

# 保育の質研究の展望と課題

東京大学大学院教育学研究科 秋 田 喜代美  
川村学園女子大学教育学部 箕 輪 潤 子  
教育創発学コース 高 櫻 綾 子

Review of Research on the Issue of Quality in Early Childhood Education and Care

Kiyomi AKITA, Junko MINOWA, and Ayako TAKAZAKURA

Internationally, many researchers have studied the issue of quality in early childhood education. This paper reviews what the term “quality” means, and how it is studied. First, the paper discusses international research trends and suggests two political strategies and two curriculum traditions that have led to two discourses: the discourse of evaluation and that of meaning-making. Then, Japanese research on the issue of quality is reviewed, and the paper clarifies that Japanese research has focused mainly on issues of quality that are related to professional development and what constitutes professional development for early childhood teachers. Finally, research on measuring quality is reviewed; this review shows that internal evaluation is needed and that there are differences between the evaluation performed by outsiders and that undertaken by insiders.

## 目 次

- 第1章 保育の「質」研究への国際的動向
  - A. 「質」を問う時代への転換
  - B. 質への2方略と2つの保育カリキュラムの伝統
  - C. 成果評価のディスコースとコミュニティにおける意味形成のディスコース：質をめぐる研究者の言説
- 第2章 保育の「質」とは何か
  - A. 保育における「質」の必要性に関する議論の源泉
  - B. 保育の質研究において、何が「質」として語られてきたか
  - C. 保育実践において、何が「質」として問われてきたか
  - D. 第2章のまとめ
- 第3章 保育の「質」を測ることと保育の質の向上
  - A. 尺度を用いた保育の質の測定
  - B. 誰が誰を評価するのか
  - C. 第3章のまとめ
- 第4章 今後の課題

## 第1章 保育の「質」研究への国際的動向

### A. 「質」を問う時代への転換

幼児教育は見えない教育方法と呼ばれる(バーンステイン, 1985)。学校種段階が初等, 中等, 高等教育へと上がるにつれ, 内容はより分化し, 目的や評価は第三者の目により明確になる。乳児から幼児を育てていく就学までの長期的な保育の営みは, 子どもの発達の個人差に応じて, 暮らしと遊びによる総合的な活動を通した方法を中核にしているため, 教育の目的や過程, 評価が実践者以外には可視化されにくい特徴をもつ。保育において特に「質」の話題が近年活発に議論されるのは, 小学校以上の教育のような基準や目標が外部に見えにくいという教育方法の根源的な特質によるところが大きい。

国際的には第二次世界大戦後働く母親たちへの社会福祉政策や男女共同参画社会への手立てとして, また就学前幼児教育の必要性への認識から, 保育所や幼稚園設置等, 保育に関わる機関数, 保育対象年齢幅や保育時間拡張等の受け入れにおける量的問題への対応に各国共に取り組んできた。わが国では現在でも待機児や常勤専任教職員, 保育士等職員数削減等の量的問題も残されているが, 国際的にみれば先進国や少子化するアジアの国々においては, 保育の中心的議論は, 量

的な問題から質の問題へと移行してきている。多様な保育制度や保育機関の設置により、子どもが受ける保育の質に格差が開いてきている。また生涯学習社会や今後の知識社会の知識や労働を考えた時に、乳幼児期の保育・教育への公的教育投資が、社会的にも経済的にも大変有効な政策手段であることが英米での教育プログラムへの縦断的研究等から実証的に示されるようになってきたために(たとえば NICHHD, 1999, Sylva, 2006), 世界的にみれば現在ほど乳幼児教育に公的投資がむけられる時期はなかったといわれるように、社会全体が保育のあり方を重視する時期にきている(OECD, 2002)。

そして「見えない教育」であるがゆえに、先進諸国では各国共に保育の「質」保証のための評価のあり方が1980年代から大きな問題としてクローズアップされて議論されてくるようになってきた。グローバル化とともに、尺度の開発を始めとして保育の質をめぐる保育学研究者間での議論もより積極的になされてくるようになってきている。海外の保育の質をめぐる議論や研究の整理としては、英米を中心とした動きに関してはすでに大宮(1996a; 1997, 2006), 山本(1998, 1999, 2000), 金田他,(2000), 埋橋(2004, 2006, 2007)等において、1980, 90年代の動向をめぐる整理がなされている。

質は相対的な概念であり、多元的多様な次元の内容を含む概念である(Moss & Pence, 1994; Bush & Philips, 1996)。全体として政治的、経済的、社会・文化的価値の次元を含みこむ内容でもある。政策レベルから言えば国、地方(州)、地域、園、各個人レベルにおける問題があり(Moss, 2007)、そのそれぞれに応じて、保育制度や制度的構造、カリキュラム、実践のあり方や環境、保育者の資質等の問題がすべて、質の問題として語られてきている(Melhuish, 2001; Zaslow & Beck, 2006)。また保育過程の問題として言えば、目標設定、目標管理、実行、目標に基づく評価の各過程に関する問題があり、広がりや深まりという位相から、主体や方法をめぐる議論がある。そして「質」は、保育研究においては機能的には保育の分析や記述を行うための概念であると同時に、保育を評価するための概念としても扱われている(Moss & Pence, 1994)。そしてそれらの要因が有機的に関連し、保育の現実の過程と子どもの発達と言う成果を生み出している(Anderson et al, 2003)。

そこで本稿第1章では、OECDがStarting Strong I, II(2001, 2006)で提出した世界の幼児教育政策分析と自由市場化による保育サービスのあり方に対する近年の欧米保育学研究者の質への議論を軸に、国際的な研

究動向の中での質への研究のあり方を考える。そして次に第2章では、日本国内では質の研究がどのように語られ問われてきているかと言う質の記述への研究アプローチの視点とその特徴を整理する。そしてさらに第3章では、保育の「質」を問うための評価研究が誰によってどのようになされてきているのかという保育の質の評価という保育実践の具体的行為に関わる問題を議論する。そして最後に、これら3章のまとめとして、国内外の議論をふまえ、これからの日本の保育学研究で何が「質」のアジェンダであるのかの論点を整理し、展望することを試みる。

## B. 質への2方略と2つの保育カリキュラムの伝統

OECD(2001)は、国レベルでの政策として2つの方略が、よりよい保育の質への改善として重要であることを指摘している。一つは国家政策として効果的な統制、規制を行うことであり、もう一つは各地域や園等での自主的な参加による質の改善であり、マクロとミクロ、トップダウンとボトムアップな方略として、この両者は相互補完的である。全米乳幼児教育協会(NAEYC)による園の認証評価、イタリアのレッジョエミリア市におけるドキュメンテーション(保育記録)過程、北欧諸国による省察的な実践プロジェクト等が後者の例としてOECD報告書では挙げられている。そしてOECD(2006)は後者の方法だけでは最低基準の質の保証ができないために、前者の国家レベルでの規準を国が政策として打ち出すことの重要性を指摘しつつ、OECD加盟各国の質をめぐる議論の2つの伝統を挙げている。

国レベルでの質の議論の枠組みとして挙げられるのは「方向性の質(orientation quality)」である。国として保育をどのような機能として位置づけ、どのような保育の方向性をどの程度強く示すのかは政治や経済的な問題に関わる。そしてそれは保育者養成や保護者の保育に対する理解にも影響を及ぼすことになる。そしてそれに伴って行政は、「構造の質」として物理的な環境や保育者と子どもの比率、保育者資格、教育プログラムの基準等を出すことになる。そしてそれらの国レベルでの方向性や構造の質が、地域や園での教育の概念や実践を方向付け決めていく。そしてそれらに基づいて各園での実際の保育「過程の質」として、子どもと子ども、子どもと保育者、子どもと環境がどのように関わりあっているのか、関係性の質が生まれていく。そしてこの具体的な過程の質には、地域の改善要望や有効性へのニーズに応じるという点から、園長の園経営のリーダーシップが重要な意味をもっている。子ども、

保護者、地域のニーズへの応答性として、柔軟性や適切性を地域の教育委員会や園がどの程度もって保育が実践され園が運営されるかと言う「操作性の質 (operational quality)」が問題となる。そして実際にそれによって、子どもに何がどのように習得され育ったのかと言う「子どもの成果としての質」が問われるのである。そしてさらに教育の目的や過程がどのように親やコミュニティに浸透し参加関与してもらえているのか、地域の文化や規範に合致しているのかというアウトリーチと関与において、「全国レベルでの標準化と地域の要求や文化との関係の質」の問題が問うべき課題として生まれてくる。これら様々な質の課題は密接に関連しあって現実を生み出していく。

上記のような様々な質の問題の多くは、ある意味で小学校以降の学校教育においても共通に見られる質の問いであるだろう。しかし保育において、小学校以上の教育の質の議論と最も異なる点で、「保育や幼児教育の位置づけとしての方向性の質」であると考えられる。保護者へのサービスと子どもの養護と教育、何を国が最も優先して志向するのか、そしてカリキュラムとしてどのような価値を保育において最も育てるべきものとして優先順位付け、国が政策において打ち出していくかという問題である。OECD(2006)はそれをカリキュラムの伝統として、初等教育の伝統と社会的ペダゴジーの伝統として、表1のように対置することでモデル化している。

表1 2つの保育カリキュラムの伝統の特徴(OECD, 2006)

	就学へのレディネスとしての伝統	北欧諸国(社会的ペダゴジー)の伝統
子どもと子ども時代の理解	子どもは社会の将来に向けての投資として形成される若い人材である。生産的な知識労働者であり、従順な市民である。州や大人の目標にもとづいて、子ども時代へのアプローチがなされる。役立つ学習が、学校へのレディネスが育つかが指導の焦点となる。室内の学習を重視する傾向にある。	子どもは自律性や福祉の権利主体である。成長の権利は子どもにある。子どもが学習主体であり本質的に子どもは学習者で探究法をもった豊かな存在である。仲間や大人とのケアリングコミュニティの成員としての子ども。戸外で子どもは自由と喜びをもつ。子ども時代は一度きり。
乳幼児センター	全般的にはセンターは個人の要求、個々人の保護者の選択にもとづくサービスの場と捉えられる。	センターは公的な社会教育のサービス機関であり、個人の保護者の利益とともにコミュニティの利益が考慮されなければならない。生活空間であり、子どもも大人も居る、知る、する、共に生きる場である。センターの目標は子どもの発達と学習を支援し民主的価値の経験を提供すること。一般的な目標に向けてのプレッシャーは少ない。
カリキュラム開発	あらかじめ目標や成果が詳述されて行政によって既定されたカリキュラム。カリキュラムは集団や場がどのようなものだろうと標準化されて個々人の教師によって均質に実施されるものであると考えられる。	広義のナショナルガイドラインはあるが、市とセンターによって詳細なカリキュラム作成と実行は任される。責任は職員、同僚性や研究の文化にかかっている。
教育プログラムの焦点	特に就学準備として有用である領域の学習や技能に焦点を当てる。教師主導が中心。教師と子どもの関係は一人当たりの教師に対する子どもの割合が多く、カリキュラムの目標達成のための手段として必要とみなされる。	全人的な子どもと家族に焦点を当てる。学習と同時に子どもの発達の目標が追求される。遊びと適切な足場かけにより教師と子どもが相互にはげましあうような子ども中心のプログラム。
教育方法	指導、子ども始発の活動、主題的活動のバランスのとれた複合的指導が求められる。ナショナルカリキュラムが正しく伝達されねばならない。個人の自律性と自己統制が強調される。	ナショナルカリキュラムが主題とプロジェクトの選択を導く。子ども自身の学習方略と興味に信頼をおく。関係性を通した学習。遊びと足場かけを通した学習が推奨される。
言語とリテラシーの発達	国語における個人の能力の成長に焦点があてられる。話す力、音韻意識や文字弁別に価値が置かれる。イマージェントリテラシーが強調される。前読み書き知識や算数知識、認知発達、社会性の発達が重視される。	言語産出やコミュニケーション能力よりも国語における個人の能力の成長に焦点が当てられる。シンボル表象と「100の言葉」が強調される。ファミリーリテラシーや世代間の言語交流が推奨される
子どもたちへの目標と目的	あらかじめ決められた目標、特に認知発達が年齢別に国レベルで設定され、どの園もそれに到達しなければならない。	あらかじめ決められた成果よりも広義の方向性をもつ。目標は達成されるものではなく追求されるもの。目標が拡散する。
乳幼児への室内外空間	室内が主たる活動の場空間であり保育、教材資源に焦点が当てられる。戸外では快適な場としてリクレーションの場が健康や運動に重要とされる。	室内外はどちらも重要。戸外活動についてよく組織して考えられた実践と投資がなされる。幼児は夏冬共に3、4時間は外で過ごす。環境とその保護が重要な主題である。
評価	学習成果とその査定が少なくとも入学に際して求められる。集団の目標が明確に決められている。あらかじめ決められた能力表によってその子どもの段階を評定することが教師の重要な役割の一つである。	フォーマルな評価はもとめられない。交渉を通じて各子どもの広い意味での発達目標は設定される。スクリーニングテストは不要であり、インフォーマルな評価によって目標達成が図られる。多様な評価方法が好まれる。
保育の質のコントロール	質のコントロールはあらかじめ予定された学習成果によって明確な目標、点検、頻度に基づいて管理される。プログラム評価においても標準化されたテストが用いられる。しかし多くの園では子どもへのテストは認められていない。技能習得の評価は主任教師の責任である。外からの査察官が妥当性を判断する。しかし時には保育の専門家でない人がその職員である場合もある。	質のコントロールはより参加をもとめ、教師とチームの責任にもとづく。国によって異なるが保護者や地域行政の視察がある。ドキュメンテーションが子どもの発達だけではなく同僚性を高める職員のためにも使われる。多様な範囲での成果が探究されインフォーマルに評価される。市の教育アドバイザーや視察官によって外的な妥当性が評価される。子どもの評価よりもセンターの実践遂行が評価の対象である。

表1の対置において、就学準備の伝統に立つのがOECD諸国の中では、英語を使用する国々(ニュージーランドのテファリキカリキュラムは除く)とフランスであり、それらは初期の読み書き算数やテクノロジー技術等、子どもの認知発達に焦点をあてている。それは近代経済社会の中で不可欠な経済労働資本として、読み書き算数やIT技術を考えるからである。国の中で社会階層分化が拡大しているために、就学後に学校適応に失敗させないためにリスクを低減する意味合いをもっている(OECD, 2006)。アメリカでのHead Start, No Child Left Behind やイギリスでのSure Startに典型的に見られる考え方である。アメリカのNational Research Councilが“Eager to Learn”(2001)で述べているように、効果的な子どもの学習のための教育プログラムのモデルを国が示し普及すると言う考え方である。実際National Research Council(2001)が質の高い就学前教育プログラムの特徴として同書の中で挙げているのは、「1. 認知的、社会情緒的、身体的発達は相互補完的である。相互に関連した活動が重要であり、保育者と子どもの関係性の質や保育者が子どもの学習にいかにかアプローチするか注目することが、就学後の社会的能力と学業達成に影響を及ぼす、2. 保育者との応答的な対人関係が子どもの学習への関与能力を育てる、3. 学級規模や保育者と子どもの相互作用の比率が教育プログラムの効果に影響を与える、少数集団で保育者が子どもの言語を拡張したり、子ども同士のやりとりを媒介する等を行なうことが子どもの探究や問題解決能力を育てる、4. 唯一の最もよい教育カリキュラムというものはない、領域を超えて統合され詳しく記述されたカリキュラムが就学後の複雑な要求に応じる能力を最も育てる、5. 保育者の専門性開発が保育の質と子どもの成果に影響を与える」等である。

これに対し、社会的ペダゴジーの伝統は就学準備を超えた目的を持ち、あらかじめ計画され標準化されたカリキュラムではなく、各園が自分たちで教育の価値と実現するべきことを明確にするというスタンスであり、ホリスティックなアプローチを取る。ただし、近年のスウェーデンのようにレッジョエミアの影響を受けて学習と教育がより一層強調されるようになった国もあるが、OECD(2006)は北欧のノルウェー、デンマーク、オランダ、スウェーデン等がこの社会的ペダゴジーのカリキュラムの伝統の範疇に入るとしている。そこでは、市民としての子どもの社会的能力の発達と全人的発達、および福祉が唱えられている。遊びと関

係性、知的好奇心、分かることへの希求を子どもの自然な学習方略として、子どもへの信頼と子どもと共にカリキュラムを作り出すという思想を大事にしている。

質への構造やカリキュラムに関わるマクロ方略が、OECD内でも伝統的に対比的であるのに対し、もう一方のボトムアップな過程の質へのミクロ方略は、いずれの国も共通している。それは質を改善するために、保育者たちが参加し推進している取り組みとしての、記録(ドキュメンテーション)、形成的評価、評定システムを使つての園職員による取り組みである。そしていずれの国においても、質の改善に保護者をどのように巻き込んで参加してもらうのか、養護と教育を園と家庭が連携協力して行っていく姿勢、家族が子育ての第一義的責任を担っていると言うスタンスは共通している。

### C. 成果評価のディスコースとコミュニティにおける

#### 意味形成のディスコース：質をめぐる研究者の言説

表1に示すように、2つのカリキュラムの伝統は対象的な実践を保育において現実に生み出してきており、そこに関わる研究者の判断や語り口もまた異なるディスコースをもっている。保育の質尺度の開発と保育の質の成果に関わる研究は、数量で捉えられる変数で保育の質を客観的に測定し、それらの変数が子ども個人の発達に与える影響を明らかにする研究を実証的に行ってきた。質の高い幼児教育プログラムの効果が子どもたちの長期的な発達に影響を与えることを示す研究として、NICHD(1999)が高質の教育プログラムが子どもの認知発達の予測因の一つであることを示し、Campbell et al(2001)はAbecedarian Projectという教育プログラムでフルタイムの質の高い教育を5歳で受けたアングロアメリカンの子どもたちをさらに8歳から21歳まで縦断的に追跡し、就学前に幼児教育機関で得た認知発達がその後の読解や算数の技能の発達に影響を長期間にわたって与え続けることを明らかにしている。同様にPerry Preschool project, High scope, Head Start等の教育プログラムを州で実施しているところが、教育カリキュラムの質が子どもの認知発達、学業成績の成果を生み出すことを示している(Zaslow & Martinex-Beck, 2006等)。またイギリスでもSylva他(2006)の一連の縦断研究でECERS-Sでは教育プログラムの質が認知発達に影響があるのに対し、ECERS-Rで計られる変数は社会的行動により影響があることが示されている。英米共に保育環境評価尺度を研究者が開発し、長期縦断的に子どもの様々な側面での発達をテストすることで、教育プログラムの質が

子どもの発達に影響を与えることを実証的に大規模調査で示している点が大きな特徴である。

これに対し、ベルギーの研究者である Laevers(2005)は、様々な国の教育プログラムにはいろいろな相違があるが、4種の教育プログラムを取り上げて分析し、保育の質を向上させる手立てに関する共通性6点をその分析から抽出している。それらは、「1. 子どもへの信頼, 2. 開かれた枠組みをもっていること, 3. 環境を子どもの経験の多様性と深さの両面から捉えていること, 4. コミュニケーション, 相互作用, 対話を重視していること, 5. 子どもの認知発達を知覚, 心的表象, 理解と表現という表象過程に沿って捉えようとしていること, 6. 子どもの行動を専ら記録することによりプログラムの改善を実施していること」である。この意味では、国によらず、教育プログラムを見直していく過程が園単位、地域単位で上記のようになされていくことが、改善と同時に専門性開発にもつながり、保育の質の改善が子どもの発達に影響を及ぼす結果を生み出しているとも言える (Fontaine et al, 2006)。

保育の質に保育者の専門性が影響することは言うまでもない。そして多くの国の政策において、保育者の資質向上と高学歴化政策が進められている (OECD, 2006)。これに対し、Early et al.(2007)は米国での7つの大規模データから、保育者の学歴年数という要因が保育の質も子どもの学業への効果もあげていないことを統計的に示している。そして多様な要因が関与しており、大学卒の学歴が保育者の資質に十分につながるような養成教育がなされていないという問題、あるいは資質はもっていてもそれが園で発揮できるサポート環境が準備されていない問題、短期間で辞める離職者が多いことから高学歴化を進めてもその効果があまりみられないという問題等を結果の解釈として指摘している。保育者と子どもの相互作用等、実践における行動レベルでの保育者の関わりの質が、子どもの社会性の発達や認知発達に与える影響については研究がなされているが(たとえば Holloway et al, 1988; Sylva, et al. 2006), 良質の保育を支える保育者の専門性とは何かというその内実の同定に関しては、必ずしも実証的結果はえられていない。これらは大規模調査ではなく事例研究として今後保育者の変容と保育の質の変容との関連を追っていくことで検討されていく課題であるだろう。

保育の質がもたらす成果についての研究のディスコースが科学的な命題の形で、質の評価の数量的実証をめ

ざしトップダウンの国レベルでのカリキュラム検討を行ってきているのに対して、英米、北欧いずれの研究者の中でも、これらのアプローチとは異なり、理念的、思想的に保育の質をめぐる議論をある実践の事実に基づいて行おうとする研究者たちもいる。彼らが行う方法は保育実践や園、州のプロジェクトを実際に観察し質的に語るという方法をとる。Fuller(2007)は、保育における自由市場化によるサービスの原理を中核とした園の選択制が、恵まれない子どもたちにより不利益を生み出していることを指摘し、構造的な一般化や標準化カリキュラムに対抗して、州の自治による市民社会の実現、地域による多元主義の方向性が必要であることを主張する。それらは、保育の質尺度や標準カリキュラムの統制によって個人の発達を促すことを保障していくという子どもの発達を問題の焦点にした議論ではなく、その問題の根底にある、地域や家族との連携の中で子どもを育てていくという民主主義思想の実現を目指すのであり、選択制や市場化の広がりが各地の子育ての文化を奪っていく問題を指摘している。そして大規模調査ではなく、親や子どもの多様な声を取り出す各地域での試みの重要性、そしてそれらの声を明るみに出していく研究者の役割の重要性を指摘する。同様に、英国、カナダ、スウェーデンの共同研究者グループである Moss & Pence(1994), Dahlberg, (1994), Dahlberg, Moss & Pence(2007)は、保育の場であるセンターをサービス提供の場としてではなく、地域の多様な声の交流するフォーラム、アリーナとし、保育の質を外部から評価する評価の言語ではなく、園は子どもや他者との出会いによって自己との対話を始める場であるとして、意味生成の言語で語ることの必要性を説く。保育の質の評価は、地域文化にねざした市民参加のプロセスであり、保育過程の記録を行ないその記録をもとに対話し省察を行なう行為であるドキュメンテーションはそのために不可欠な行為であると捉えられている。

以上本章では、保育の質に対する現在の国際的に主たる2つの動向と考え方を、保育の質改善の方略と質に対する考え方の相違、その問題に関わる研究者のディスコースの相違という2つの水準から取り上げてきた。日本における保育の質研究もこの国際的動向から影響を受け緊密に絡み合っていて進んでいる。しかしそこには、日本の文化の中での質の解明の必然性や日本の保育が大事にしてきた哲学や方向性が見られると考えられる。そこで日本の保育研究における質へのアプローチを次章で捉えていく。

## 第2章 保育の「質」とは何か

### A. 保育における「質」の必要性に関する議論の源泉

わが国でも少子化、核家族化等の社会状況や、低年齢児の受け入れ拡大、長時間保育、預かり保育、一時保育等の保育政策の導入を受け、保育所や幼稚園に求められる社会的役割が増している。その際、保育ニーズの多様化に応じるべく保育業務の量的拡大(e.g. 保育時間の延長、休日保育の実施)が求められる一方で、保育を通じて提供される「質」への関心も高まっている。しかしながら「質」の必要性に関する議論は多元的であり、必ずしも一致した「質」について論じているとはいえない。そこでまず、国内における保育に「質」を求める議論の源泉について考察したい。

保育における「質」の必要性に関する議論の源泉は、第1章での2つの動向とも方向性を同じくして、2つに大別されると考えられる。第一に、保育を「サービス」の1つとして位置づけた上で、サービスとして提供される内容を「質」とする立場である。この意味での保育の質は、“保育の品質・よしあしのことであり、一般の商品の品質と同じく、そのサービスの受け手・利用者の期待・要求をどれだけ満たしているかによって判定される”(大宮, 1996a)。さらに保育をサービスの一環として捉える立場においては、子ども以上に、親をサービスの受け手として捉える傾向が強い。そのため子どものより豊かな発達を保障するというよりも、むしろ親のニーズを満たすための保育となる危険性を有している。この点について、保育制度「改革」の論議の観点から「保育の質」問題について検討した大宮(1996a)は、“「親による選択」「保育所間の自由競争」をキーワードにした保育制度の「自由化」論というのは、原理的に、保育サービスの提供からその内容的水準の維持までを、市場原理にもとづく自動的な決定に委ねようとするものである”と批判している。さらに、こうした保育制度の「自由化」の動きの中で、“わが国の保育界においてこれまで通念的に捉えられてきた「保育の質」の解釈-①保育の条件基準と深く結び付いたものである、②保育者の個人的な資質-経験・専門的知識・人柄-が決定的な要素である-を相対的に軽視している”と述べている。

これに対し、保育に「質」を求める議論の第二の源泉は、保育を「専門性を有する営み」と捉え、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容を「質」として問う立場である。この立場における保育の質は、

「子どもにより豊かな発達を促す保育とはどのようなものであるべきか」を問うものであり、“「最低基準」とは区別され、従来の「最低基準」に盛られた可視的、物理的な項目よりも、保育の内容やカリキュラムに一步踏み込んで、そのありうべき要件を提示しようとするもの”(大宮, 1997)である。つまり、“子どもの情緒的な安定を図りながら、家庭の代わりに安全に保育するような条件を確保するというのではなく、子どもの社会的・情緒的・知的発達を、意図的、効果的に促すような教育的プロセスが十分に確保されるもの”(大宮, 1996b)として、保護者のニーズよりも子どもの発達を保育における「質」の根幹に据えるものと言えらる。

このように、保育における「質」に関する議論は、「質」の必要性を訴える点では一致していても、その源泉は異なるため、「どちらの立場に立って議論しているか」を明確に区別する必要がある。“とりわけ、保育にかかる費用の問題となると、子どもの発達促進という視点はきわめて希薄であるように見える”(大宮, 1996b)と言われるように、保育に「質」を求める社会的な議論は、現在前者の視点に重きを置く傾向が強い。しかし矢萩(2006)の言うように、“時代に対応して変えていくべき部分と、幼児期の発達の特性に即して変わらずに守り続けていくべき部分とを柔軟に保持していかねばならないと思われる。守るべきは、保育者が専門性を発揮して、幼児期にふさわしい生活を保障し、幼児一人一人の発達の特性に応じて、幼児自身が主体的に環境にかかわる「遊び」を通して総合的に指導を実現していく”ことであると考えられる。そのため保育に携わる保育者や研究者といった一部の人間だけではなく、社会全体として、保育を「専門性を有する営み」と捉えた上で、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容自体を「質」として問う議論を活発化させる必要がある。そして家庭とは別に、保育所や幼稚園で子どもが過ごす中で発達することの意義について、サービスの一環としてではなく、「保育者の専門性」の観点から問うことが求められている。

よって本章では、保育をサービスではなく、『専門性を有する営み』と捉え、論じることにする。しかしながら一般に「保育の質を確保する(上げる)」と言われる時、2つの問題がある。第一に、確保し上げるべき保育の「質」とは具体的に何を指すのかが定かではないこと、第二に、「質」が高まった(高い)・低下した(低い)と言う時に、何を基準として判断するのかという点である。この2つの問いの背景には、“保育の「質」をどういうものとして捉えるのか、その定義や「質」を

示すものとして扱われている変数の内容は研究によって異なり、一義的に述べることは難しい。主に子どもの心理的発達に関する研究の文脈においては、保育の「質」の重要性を指摘する研究の多さに反して、「質」の定義そのものを詳細に吟味したものは未だ少ない。”(高辻, 2003)という問題がある。

そこで以下では、日本における保育の質研究と保育実践のそれぞれにおいて、これまで何が「質」として語られ、問われてきたかについて概観する。欧米での保育の質研究に関しては、第1章で述べてきた通りであり、そこでも紹介されたように既にいくつかの論文においてレビューがなされている(e.g. 泉・平田・船曳, 2003; 大宮, 1996a, 1997; 埋橋, 2004, 2006)のに対し、日本における保育の質研究に関するレビューはあまりない。さらに“「質」に関わる側面は、社会や文化の持つ子どもや子育てに対する価値観によるところが大きい”(高辻, 2003)と考えられる。よって本章では日本における保育の質研究に焦点をあてていく。

## B. 保育の質研究において、何が「質」として語られてきたか

日本における保育の質研究としては、「質」尺度の作成や、その尺度を用いた分析によって、保育の質を検討する研究(e.g. 岩立他, 1997; 西山, 2006)と、質尺度の作成そのものを目的とした研究ではないが、保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着目し、保育の質を検討した研究(e.g. 安部, 2005; 土方, 1997; 増田・小林, 2002; 根ヶ山他, 2005; 塩路他, 2004; 武田, 2002)がある。

前者の例としては、「3歳未満児を対象にした保育の質を測定するための尺度案(3歳未満児用保育の質尺度1997)」を作成した、岩立他(1997)の研究が挙げられる。岩立他(1997)は尺度作成において、6領域(保育者の関係/保育者の保育姿勢/保育のあり方/子どもの姿/親との関係/保育環境・条件)を設定し、現場の保育者を対象に、“保育の質を評価する場合の重要度”について質問紙調査を行い、分析している。その結果、<保育者の関係>と<保育者の保育姿勢>においては、保育者間に共通して重要性の認識があったのに対し、<子どもの姿>、<親との関係>、<保育環境・条件>においては保育者間に意見の相違が認められたという。

一方後者の例として、土方(1997)は、“「保育の質」を問うとき、保育内容に大きく位置づく遊びをどうみていくかは重要な課題”であると、保育観察やVTR

による保育記録からエピソードを取り出し、1歳児クラスの遊びの継続について分析している。その結果、遊びの継続には、①機能的な活動の継続、②一連の活動の流れによる活動継続、③一定のイメージを保持した活動の継続があり、こうした活動の継続には、“その子自身の内面世界が適切に表現され、他者に共感されたり、イメージが補完されたりする”ような保育者の指導・援助が必要であると指摘している。また安部(2005)は、飼育活動を子どもの人格の発達を促すものと位置づけた上で事例を考察しているが、ここでも保育者や親が子どもとともに自然に関わることにより、飼育活動が当番活動にとどまるのではなく、“命のひたむきな営みを体で感じとる体験”となることが示されている。さらに塩路他(2004)は、保育者が「ぼく」「わたし」「おれ」という3つの一人称を一人ひとりの子どもに応じた保育場面において使い分けることで、保育者と子どもとがさまざまな関係を結ぶことが可能となり、多様なものの見方を育てることや柔軟な人格形成に繋がるとしている。

これらの研究からは、保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の「質」を左右するものとなることがわかる。また保育者による子どもの活動への関わり方以外にも、“子どもが生活する場として、遊び・食事のスペースが分離して確保されていること、また照明もスポットライトを使い、優しく温かであること、カーテンや家具等色調に落ち着きがあること等、物的環境の充実”(増田・小林, 2002)や、職員の労働条件の確保(武田, 2002)、子どもを取り巻く人間関係(e.g. 高濱, 2006)を保育における「質」の規定因とする知見もある。

以上のように、先行研究においては、「子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか」といった、『保育者のあり方』を保育の「質」として位置付けてきたと言える。またこの『保育者のあり方』については、“保育内容は保育者を通じて子どもに伝えられるため、保育者がいかに保育内容を捉え理解し、見通しをもって行動できるかに、子どもの育ちは多分に委ねられている”(西山, 2006)ことから、「保育者の専門性」と言い換えることができる。つまり保育の質研究は、「保育者の専門性」を問うてきたと言えよう。

「保育者の専門性」については、津守(2000)が“一瞬一瞬を、子どもの傍らにいて柔らかく、しかも本気にかかわること、それが保育実践者の専門性の第一である”と述べている。また岸井(2000)は、“子どもとともにいることを(いろいろ悩みはあったとしても)喜びと



感じ、子どもの育つ力をお腹の底から信じ期待して待ってくれる”ことが子どもにとってうれしい保育者の専門性であるとしている。この点について鯨岡(2000)は、“実践は保育者の人間性を潜り抜けたものというかたちでしか議論できない”と述べているが、まさに津守や岸井の指摘する専門性は、「保育者の人間性」に言及したものである。そして「保育者の人間性」が「保育者の専門性」に通じるものとなり、実践を左右することは、先に挙げた諸研究から明らかである。

しかし同時に、保育者の専門性において重要なこととして、森上(2000)は“技術と人間性は相互に支え合う関係にあり、深い子ども理解(その背景に深い人間理解の存在が必要)に支えられない専門的技術等は存在せず、また、専門的知識や専門的技術を抜きにした人間性だけではそれは保育の専門性とはならない”と述べている。この点については根ヶ山他(2005)による乳児の泣きに対する保育者の対応を検討した研究からも窺える。根ヶ山他(2005)は、乳児の泣きの発現の実態・対応・収束のあり方について、保育士による記録の分析を行い、泣きの長さ・強さ・回数と「扱いにくい」という印象とに関連がみられる点を指摘している。さらに“保育士は経験や学習を通して、泣き止ませのための手段のレパートリーをもっているものの、それらが子どもの発達や状況とずれていれば、泣き止ませられないこともあり得る”と示唆している。こうした結果からは、“一人の保育者の外部にあるかに見える保育の理念や理論、あるいは対象化されたさまざまな保育の専門的知識は、当該保育者のなかに入ったん取り込まれ、その人間性をくぐり抜ける際に感性的な色づけを得る”(鯨岡, 2000)と同時に、“保育者の専門性は知的専門性に還元されるものではなく、知性と感性が交叉する保育者の人間性に根差し、またそこに帰還する性格のものである”(鯨岡, 2000)ことが窺える。

以上のことから、日本における保育の質研究においては、『保育者の専門性』-「子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか」といった「保育者のあり方」-が問われてきたと言えよう。そして同時に、「保育者の専門性」が十分に発揮されるためには、子どもが安心し、十分に活動できるような保育室の設定等の、物的環境の充実や、保育者が心身共にいきいきと保育にあたるための労働条件の保障、より良い人間関係(保育者と子ども、保育者同士、保育者と保護者)が保育実践の基盤として必要不可欠なものであることが明らかにされている。なかでも“子どもを取り巻く関係性が良好でない限り、保育実践に歪みが生じるため、子

どもを取り巻く人間関係の改善が保育の質を向上させる上で重要な鍵となる”(高濱, 2006)と言えよう。

よって保育の「質」とは、一元的に収斂できるものではなく、物的環境・労働条件・人間関係といった様々な要因と、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う「保育者の専門性」とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に立ち現れるものと言える。そこで次に、保育実践においては、どのような「質」が問われてきたかについて検討する。

### C. 保育実践において、何が「質」として問われてきたか

保育実践の「質」を問い、評価する方法としては、質尺度を用いた評定(e.g. 園田・無藤, 2001; 諏訪・土方, 2001; 土方・諏訪, 2002)<sup>1)</sup>と、カンファレンス等を通じた質の向上の検討(e.g. 上林他, 2005; 増田他, 2004; 西, 2001; 奥山・佐藤, 2006; 矢萩, 2006)がある。これに対し丹羽(2001)は、“「実践の質を評価する」という課題は、これまで「実践記録」分析という手法を通じて日本の教育の歴史の歩みの中で生まれ、応えられ、蓄積されてきた歴史的遺産を有しており、その遺産から学び、園長を含めた現場の保育者や幼児教師たちが実践記録分析の力量を高める共同学習を行い続ける事によってしか取り組むことができない課題である。この課題は連続的な問題解決過程なのであり、保育・教育実践の質の向上には不可欠な方法論である。”と述べている。このことから分かるように、保育現場においては、質尺度を利用するよりも、主にカンファレンスや研修を通して保育実践を省察することで、「質」の向上を問うてきたと言える。そこで前者は第3章に譲ることとし、本節では後者の立場から、保育実践において問われてきた保育の「質」について論じることとする。

上林他(2005)は、保育者のものの見方や考え方が幼児理解に反映されることから、保育者による内観的記録を資料としたカンファレンスによる保育者の意識変容と保育の質的变化を分析している。またその結果として、保育者がカンファレンスを通じ、自分の枠組みに子どもを当てはめていたことに気づき、一人一人をありのままの姿で捉え、個に応じた育ちについて悩むようになるという意識の変容が認められたことを報告している。この点については、第三者評価が保育実践にどのような影響を及ぼすのかについて検討した高濱(2006)からも、“子どもの姿の変容は、第三者評価による直接的な変化では現れておらず、保育者の意識やその関係性、また保育環境が変わることにより、二次



的に生じる”という示唆が得られており、外部評価以上に、カンファレンスによる実践の省察が「保育者自身の意識変容」を促し、実際の子どもの変容に影響を与えるものと思われる。

さらに増田他(2004)は、保育者と養成校の教員との協働による研究会を通じた保育の質的充実の取り組みについて報告している。それによれば、2年間の研究会を通じ、現場の保育者においては、“保育・心理・福祉に関する情報を得て、保育を多面的に捉えること、また何となく感じたり、思っていたことを数値化することや第三者に理解できる言葉で伝えることの重要性を意識し、そのことが保護者とのコミュニケーションを適切に取ることへと連動した”一方で、養成校の教員においては、“新たな研究課題を見出し、さらにそれぞれの研究を深めていくこと、ひいては教員自身の資質の向上に繋がった”としている。また西(2001)は、身体表現のワークショップを通じ、“保育者が体験的な理解を基盤に、子どもが共振しながら遊ぶ様子や、遊びが揺れながら展開する様子を捉えるようになり、自分自身の身体性から子どもを理解する新しい視点を築き、からだを通して子どもとのかかわりをつくりだしていく”という変容が見られたと報告している。

このように保育実践においては、保育者が自分自身の保育を振り返り、子ども理解を深めるためのものとして「保育者の意識変容」が重要視され、かつ、それが保育の質を左右するものとして問われてきたと言える。この背景には、“子どもに責任を課さずに、親に責任を課さずに、関係性の中に存在している子どもと自分を見つめ直し、その関係の中にいる子どもを変えようとするのではなく、自分の見方、自分の枠を問い直し、自分のかかわり方を変えていこうとする志向性をもつところに、保育者のかかわりの中での子ども理解の特徴がある”(田代, 2003)ことによると考えられる。すなわち「保育者の意識変容」は、「子どもにより豊かな発達を促す保育」を目指す上で、『保育者の専門性』の1つとして求められるものと言える。しかし“自分一人で自らの実践を振り返っていると、いつの間にか、「憶測」を「事実」とみなしてしまい、自分ではそのことにまったく気づかない”(佐伯, 2000)ことから、他者と話し合い、保育の質を評価する場として、カンファレンスや研修が位置付けられ、重要な意義を果たしてきたと言える。

ただしカンファレンスや研修が保育の質の向上に繋がるような「保育者の意識変容」をもたらすかについては、一人の保育者が子ども理解を深めていく際に、周

囲の保育者がそれをどう受け止め、支援し、共有していけるかが重要となる。この点について森上(2000)は、“カンファレンスの原則は、一つの意見に集約するのではなく、多様な意見が出され、多角的視点から考えることの必要性、あるものが育てばあるものは育ちが妨げられるという「発達の両義性」「援助の多義性」等に気づき、自分の保育を自分で再構築すること”と述べている。つまりカンファレンスや研修が保育の「質」を向上させる場として機能するためには、保育者一人ひとりの取り組みや努力だけではなく、保育者集団のあり方(e.g. 人間関係、雰囲気)が重要な働きをなすと言える。また研究者等の外部の人間がカンファレンスや研修に参加する際に負うべき責務や留意すべき点もある(e.g. 矢萩, 2006)。

さらにカンファレンスで使用される保育記録の取り上げ方も考慮する必要がある。たとえば、奥山・佐藤(2006)は、保育者の資質として“幼児によって展開される遊びの中に発達上の意味をとらえることや、遊びを発達に必要な経験として意味づけていくこと”を挙げ、エピソード記録を“幼児による遊びを理解することと、発達上の意味づけを目的とする保育記録”として位置づけた上で、それをういた研修について報告している。この報告からは、エピソード記録が保育者の間主観的な課題の自覚化につながる事が窺える。しかしその一方で、“記述は淡々としており、保育の場の臨場感や保育者の問題意識が他者には十分に伝わってこない”等、エピソードの記述の仕方に必要以上の重点が置かれる傾向も見受けられる。確かにエピソードをいかに記述できるかは、保育者による子どもの捉えを反映するかもしれない。しかしながら、保育においては「記述」ではなく、「実践」がその中心であるため、エピソード記録に対する過度の重要視は、“実践を省察するため”という本来の意義を失い、上手い記述の仕方だけに偏る危険性を有していることに留意すべきであろう。

#### D. 第2章のまとめ

本章では、国際的に保育の「質」議論が活発化する中で、その「質」については必ずしも明確な定義がなされていないことから、日本における保育の質研究と保育実践の各々において、これまで何が「質」として語られ、問われてきたかについて概観してきた。

その結果、日本における保育の「質」は、その指標(e.g. 保育内容)や方法(e.g. 尺度による評定, カンファレンス)は多様でありつつも、研究と保育実践の両面

において、“子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか”といった「保育者のあり方」や、そのための「保育者の意識変容」という『保育者の専門性』を問うてきたことが明らかとなった。これは保育現場や保育研究が『専門性を有する営み』として保育を捉え、そこで求められる『保育者の専門性』について問い、その向上を目指す取り組みの中で、保育の「質」を検討し続けてきたことの証であり、現在の保育をサービスの一環とする立場に異を唱えるものである。

また、(1)欧米においては行政や民間団体、研究機関の主導による ECERS や PAS, NAEYC 認証等の質尺度を用いた分析・評価が主流であるのに対し、保育現場におけるカンファレンス等による実践の省察により、保育の「質」を検討する点、(2)サービスとして提供し得る内容ではなく、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う『保育者の専門性』を高めることで保育の「質」を確保し、向上させていこうとする点に、日本の特徴がある。これは第1章との関連で言えば、社会的ペダゴジーの流れに近いといえる。しかしそのあり方や語りには、人間性の重視や記録のあり方等において日本独自の様式がみられる。

よって日本における保育の「質」とは、一元的に取扱いできるものではなく、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う「保育者の専門性」と、物的環境・労働条件・人間関係といった様々な要因とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に立ち現れるものであると言える。そしてこの保育現場主導によって、『保育者の専門性』の観点から、子どものより豊かな発達を促進しようとする行為の中にこそ、真に保育の「質」を向上させる鍵があると考えられる。

しかしカンファレンスや研修による保育の「質」の向上は、保育者や子どもの様子、保育内容等の実態に即した方法である反面、ECERS 等の質尺度を使用したものに比べ、「質」が高まったか否かの判断が見えにくいという問題がある。その原因の1つとしては、カンファレンスや研修による「保育の質の変容と向上」を判断する際の基準が“子ども理解が深まったか”、“保育者間で子ども理解が共有されたか”等の「保育者の意識変容」に委ねられやすいことがあると考えられる。そのため「保育者の意識変容」以外にも、いかに客観的にカンファレンスや研修を通じた「保育の質の変容と向上」を示していけるかが、今後の課題であると考えられる。

### 第3章 保育の「質」を測ることと保育の質の向上

第2章で述べられているように、日本における保育の質は、主に『保育者のあり方』を問うものであるとは言え、その定義が明確でない。そのため、保育の質の測定項目はその作成者が何を「質」と考えるのかによってかなり異なっていると言えよう。そのため測定項目を作成した作者が考える保育の「質」を測定することが、実際の保育現場において保育の質の向上に結びつくとは限らないという問題がある。本章では、実際に保育の「質」を測定した研究を整理し、保育の質を評価することの意味と課題について論じたい。

#### A. 尺度を用いた保育の質の測定

保育の質をいかに評価するのかという問題は、園全体や保育者の保育をいかに客観的かつ正確に表すことができるのかという問題と切り離して考えることはできない。保育カンファレンス等における評価は、保育者の意識向上に結びつき易い一方で、保育者同士の関係や保育者の受け止め方等、保育者の主観に左右され易いと言えるだろう。その点で尺度を用いた評価は、ある程度の客観性が保たれると同時に、情報としても共有しやすいということが考えられる。そこで、まず国内で行われた、尺度を用いた保育の質評価研究が、どのような尺度を用いたか(作成したか)を整理する。

まず、先行研究において用いられてきた尺度は、調査者が目的に沿ってオリジナルに作成した尺度もあれば(岩立他, 1997; 土方他, 2002; 西山, 2006)、調査者以外の研究者や機関が作成した尺度もある(園田, 2001; 西山, 2006)。尺度を用いたいずれの研究においても、保育の質を評価すること自体を目的としているが、同時に、尺度の作成や妥当性の確認が第二の目的となっている研究(岩立, 1997; 西山, 2006)もみられる。尺度をオリジナルに作成する場合には、その客観性や妥当性について検討する必要があるからであろう。次に、尺度を用いた評価を誰が行うかについては、調査者自身が園や保育者を評価している園田・無藤(2001)の研究以外の全ての研究で、調査者が保育者に評価を依頼している。これは、評価の対象が保育者自身であったり、子どもであったりすることと関連していると考えられる。但し、保育者が行った評価を分析しているのは保育者自身ではなく、調査者である研究者である。この点は、尺度で保育の質を評価することが、保育の質の向上にいかに関わりついていくかという問題と大き

く関わってくると考えられる。調査者が保育の質を評価し、情報として提供するという事に留まらない分析結果の報告もまた必要となるだろう。

B. 誰が誰を評価するのか

保育の「質」を評価する時には、必ず「評価する側」と「評価される側」が存在する。どの評価でも、最大かつ最終的な目的は保育の質の向上である。しかし「誰が評価するのか」「誰が評価されるのか」によって、評価の生かされ方は大きく異なってくると考えられる。そして、「誰が評価」するのかによっては、「評価される側」の心理的な負担感が生じることも想定される。そこで、保育の「質」を「評価する側」と「評価される側」という観点から、保育の「質」を評価することについて論じたい。なお、第2章で述べられているように、日本における保育の「質」については未だ決まった定義がなく(埋橋, 2004), そのために何を保育の「質」として評価するのかは、各研究によって全く異なっている。そこで以下では、何を保育の「質」としているかということには触れず、「誰が誰に対して、保育の質を測定・評価するのか」に特化して論じる。

これまでの保育の質に関する先行研究を整理すると、園にとって第三者の人物や機関、つまり「外部の人間」が評価する場合と、園に関わる「内部の人間」が評価する場面が見られる。更に「内部の人間」が評価する場合

は、「自己評価」「同僚からの評価」「管理職からの評価」がある。以下、最初に「外部の人間」による保育の質の評価について述べる。「外部の人間」による評価は、研究者が「保育の質研究」において行う場合が主であり、他には保育所の第三者評価を行う団体によって行われる場合等もある。「外部の人間」による評価の対象となっているのは(金田, 1982; 岩立 他, 1997; 郷式 他, 2002; 金田 他, 2002; 諏訪, 2004), 幼稚園や保育所といった「園」、保育を行う「保育者」、そして「子ども」である。

第一に、「園」に関しては、代表的なものとして、2002年度から始まった保育所の第三者評価を最初に挙げたい。保育所の第三者評価は、少子化対策や待機児童解消を目的とした規制緩和によって「保育の市場化」が進んだことで、保育環境が劣悪化の一途を辿り、保育の質が低下していった中で、2000年に施行された社会福祉法において保育所保育のサービスにおける質の向上と評価が要請され、2002年度より全国保育者養成協議会によって施行された(高濱, 2006)。高濱(2006)は、第三者評価を受審したことによって何が変わり、どこが変わらなかったのかを明らかにすることを目的とし、第三者評価受審園の園長と保育者を対象として質問紙による意識調査を行っている。高濱はその結果について、調査を行った「保育者の関係」「保育者の保育姿勢」「保育のあり方」「子どもの姿」「親との関係」「保育環境・条件」のうち、「保育者の保育姿勢」「保

表2 尺度を用いた保育の質の評価研究

調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
岩立 ほか(1997)	3歳未満児用保育の質尺度1997(調査者作成)	保育者	保育者自身, 子ども	調査者
測定項目				
a.保育者の関係(10項目) b.保育者の保育姿勢(16項目) c.保育のあり方(12項目) d.子どもの姿(12項目) e.親との関係(16項目) f.保育環境・条件(14項目) 4段階尺度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
園田 ほか(2001)	「日本語版 幼児期の環境測定尺度」(Harms ほか, 2004)	調査者	園, 保育者, 子ども	調査者
	質問紙調査(現代保育問題研究会(2001)での調査内容を元に調査者が作成)	保育者, 養育者	子ども	調査者
測定項目				
<観察者評価>場所と設備(8項目) 保育ルーチン(5項目) 活動(9項目) 相互作用(5項目) 8段階尺度				
<保育者評価>預かり保育での子どものポジティブな様子(9項目) 預かり保育での子どものネガティブな様子(9項目) 保育者1人あたり6人について3段階尺度				
<養育者評価>預かり保育後の子どもの様子(5項目) 5段階尺度, 預かり保育の利用頻度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
土方 ほか(2002)	5歳児の育ちをとらえる指標(調査者作成)	保育者	子ども	調査者
測定項目				
自己を信頼する力 生活面での力 あそび面での力 表現する力 かかわる力 (5指標15項目) 3段階尺度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
西山 (2006)	幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度(調査者作成)	保育者	保育者自身	調査者
測定項目				
人間関係保育者効力感(79項目) 7段階尺度 三木・桜井尺度(10項目) 7段階尺度 現在の保育実践(6項目) 7段階尺度				

育者間の関係」や「保育環境」が改善・向上したと述べた上で、第三者評価を受けたことによって保育者の意識に変化が生じ、保育姿勢に現れていくと指摘している。真宮他(2004)も、第三者評価受審園の園長が、第三者評価を受けたことで職員間の交流が盛んになり園に活気が生まれ、職員に主体性が育ったりした等、園にとってプラスとなったと述べていることを指摘している。しかし、コンサルタント機能の欠如、ステイタスの問題、保育の質の維持・改善システムの欠如、準備段階でのサポートシステムの必要性等課題が存在していること等の改善点を挙げている園長もいる。これらのことから、第2章でも挙げられているように、園側としては外部からの評価を受けること自体が保育の質を向上させるのではなく、園全体の保育の質の向上を目指す際に欠かせないプロセスとしての「保育者の意識が変わる機会」として、外部評価を捉えていると考えられる。

次に、「保育の質研究」において保育施設を対象として評価を行っている研究について述べる。金田(1982)は、保育の形態と理念・内容が混同されていることを危惧し、保育の理念と形態とを組み合わせて保育実践を考える必要があると述べ、行われている保育の理念と形態とを組み合わせて保育実践のタイプを8種類に分類している。金田(1982)の研究は、保育実践を考える視点の再考を目的としていると言える。一方で、郷式ら(2002)は因子分析により保育実践の類型化を試みた結果、第一因子である「保育環境」、第二因子である「保育者と子どもの関係を中心とした保育方針・保育内容」、第三因子である「大人の立場」が、金田(1982)が分類した8種の保育実践と対応していることを示した上で、国を超えて保育の質を計ることができる基準となる尺度の作成を試みている(長崎他, 2003)。但し、金田ら(1982)が“類型化が望ましいことなのかについては議論がある”と述べているように、保育施設の保育実践を類型化することが、保育の質を評価することと言えるのか、また類型化した実践を保育の質の基準としてよいものなのか、評価が実践の質の向上に結びつくのか等については、今後の議論が必要である。

第二に、「保育者」に関して述べる。外部の者が保育の質の評価を行う際に、最も多く対象となっているのが「保育者」に対してである(伊藤, 1999; 園田・無藤, 2001; 根ヶ山他, 2005; 西山, 2006)。まず、尺度を用いた評価としては園田・無藤(2001)の研究を挙げる。園田・無藤は幼稚園における預かり保育の質と子どもの様子を、ECERSを元に作成した「日本語版 幼児期の

環境測定尺度」(2004)を用いて測定し、“対象園の預かり保育において幼稚園での整った環境を十分に利用された保育が行われていること、さらに、子どもの発達にとってもプラスとなる面が大きいこと”を示している。但し、使用した尺度が保育の質の向上にどう位置づいているのかについては言及がないため、尺度を用いることで園の保育の質を測定することに留まっている。一方で、尺度を用いず観察や記録を用いて保育の質を測定する場合もみられる。根ヶ山ら(2005)は、乳児の「泣き」に対する保育者の理由付けや対応について、保育者に「泣きの生起時刻」「泣きへの初期対応」等の日誌的記録をつけてもらった上で、被記録児や保育者の属性を問い、合わせて分析を行った。その結果として、保育者は、「泣き」への対応ストラテジーをいくつも持っていることや保育者の敏感さや対応は乳児の泣きに影響を与えていることを明らかにしている。そして、保育者の保育方法から、保育者の養育観や保育園の保育施設としての保育方針等を検討できる可能性について指摘をしている。また、伊藤・田代(1999)が統合保育の質を高めるために行った研究においては、研究者が週一回の保育観察を行った上で、子どもに対する保育者のかかわりや援助内容についての分析について報告を行い、保育者と研究者が協同で作成した月別指導計画を振り返りながら、両者で検討を行うという試みを行っている。その結果、連携により丁寧な子どもの理解がなされるにしたがって目標が具体的になり、その指導についてもある程度長期的に行っていくことが大切だと保育者が感じるようになったと述べている。これらの研究は、日々保育者が行っている保育を外部的人間が可視化することによって、研究者が保育を見る観点を提供することが、保育者の省察を促し、保育の質を向上させることに繋がる可能性があることを示していると考えられる。つまり、保育者が日頃の保育を省察する機会となる可能性があるということである。これらの点では、評価される側が「園」である場合と同様であると言えるだろう。但し、伊藤・田代(1999)のように、研究者が保育者に対して保育を可視化する際に、保育を行っている保育者が見落としている点や、保育者とは異なる子どもの姿について、より具体的な報告として提示していく場合もある。この場合は、研究者による評価、つまり観察の結果報告が、単に保育者の省察を促すだけではなく、子どもに対する具体的な次の援助を導くものとして機能していくと言えるだろう。しかし、伊藤らが“分野によって意味することが微妙に異なったり、特殊な用語が出てきて共通理解

が困難であった」と述べているように、研究者と保育者の用いる言葉の違いが、子どもを理解する上での壁となることもある。また、“保育者の側の「現場を知らない人に何が分かる」という反感や、大学教員の保育への無理解のために、的外れな助言や無理な要求を保育者に求めたりする場面”(伊藤・田代, 1999)によって、相手の立場が尊重できなくなることもある。他にも、評価の過程で保育者の準備や負担が生じることも考えられる。例えば、根ヶ山他(2006)の研究では、保育者が記録を取ることを求められたが、その項目数はかなり多いと考えられる。記録を取る期間を限定する、継続して記録をとるならば項目数を減らす等の工夫をしなければ、保育者の負担が増えてしまうこともあるのではないだろうか。

第三に「子ども」への評価について述べる。1歳児クラスの遊びの継続について保育観察を行いエピソードの分析を行った土方(1997)は、「(遊びの継続を捉える)作業は「保育の質」の測定に直接貢献できるものとはいえないが、1・2歳児の保育をとらえる時の有効な視点としては意味をもつものと思われる」と述べている。土方の研究からは、「子どもを評価する」こと自体が保育の質を計ることになるというよりも、子どもの育ちの現状把握を通して、保育者自身が自らの実践を振り返る視点を得ることに繋がると考えられる。

なお、園田・無藤(2001)が、幼稚園の預かり保育における保育の質を測定する際に用いている、ECERSを元に作成した「日本語版 幼児期の環境測定尺度」(2004)については、園、保育者、子ども等、園全体を対象として、保育の質を尺度によって測定するものとなっている。

次に、「内部の人間」が評価する場合について考える。「自己評価」については、保育者個人が自らの実践のみを振り返るという点では、尺度を用いた自己評価(岩立他1977)がこれまでに行われてきている。岩立他(1977)は、保育者に対し「保育者の関係」「保育者の保育姿勢」「保育のあり方」「子どもの姿」「親との関係」「保育環境・条件」の6項目について、4段階での評価をしてもらった上で、因子分析をおこなっている。但し、尺度の作成を目的としているため、その尺度が如何に保育の質の向上に結びついたのかについては不明である。伊藤・田代(1999)が行った研究については外部からの評価として先に挙げたが、研究者の援助を得ながら保育者が自らの保育を客観的に眺め、省察して、次の保育計画や子どもへの援助に繋げていったという点では、「自己評価」でもありと考えられる。

そして、「同僚の評価」は、「自己評価」と切り離すことができないと考えられる。保育カンファレンスやセミナー(伊藤他, 1999; 西, 2001; 上林他, 2005; 奥山・佐藤, 2006; 矢萩, 2006; 増田 他, 2006)がそれにあたると言えるだろう。保育カンファレンスやセミナーにおける評価については、第2章で既に述べられているように、保育者が他者との対話を行うことに重要な意義があると考えられる。その重要性は、保育実践が主体的な判断を保育者一人ひとりに委ねられているからこそ(北野, 2007)ではないだろうか。但し、特に園内で行われる保育カンファレンスでは、周囲の保育者の受け止め方や、それに伴った支援の仕方等について、同じ園内にいるからこそその難しさもあると考えられる。佐伯(2007)は、“学び合うことや省察の重要性については再三論じられてきたが、実際に「学びあう」ことができているかといえば、そうとは言い難いかもしれない”と述べている。佐伯は続けて“たとえば、ある保育者の保育や子ども理解が問題とされた場合には、その保育者個人の力量が未熟であることが、問題のすべてであるかのように捉え、それを克服されるべく「何ができて」「何ができていないか」を項目別に評価し、一方的に指導・助言していくことによって改善を図ろうとする傾向が未だに残っていないでしょうか。一方、評価される側の保育者は、そうした「評価の目」を意識して保育していくこととなります”と述べた上で、“こうした状況下では、保育者として学び、学び合っていくことが、どこか権威あるところで生まれた知識を授け、教え込む一方で、それらを必死に覚え込んでいくことにすり替わっていると考えられます”と述べている。このような状況を、経験や背景等が全く異なる保育者同士が、いかに超えていくかが、「同僚が行う評価」にとって重要となるのだろう。

保育者が子どもを評価する場合については、土方他(2002)は、保育期間と5歳児の時点での子どもの育ちの関係を継続的に検討した結果、同じ保育者が長期間関わることで、園生活に安定感と充足をもたらすと指摘している。園田・無藤(2001)の研究においても、調査者が園・保育者・子どもを評価する以外に、保育者が子どもを評価している。内部の者が子どもを評価することと、外部の者が子どもを評価することは、子どもの育ちを通して保育者自身が保育を振り返ることに繋がると考えられるものの、土方他や園田・無藤の研究においては、評価自体は保育者が行っているものの、評価を評価しているのは調査者である研究者である。

### C. 第3章のまとめ

外部からの評価は、客観的で明確なものとして示されやすい一方で、保育の実態や保育者の実感とのずれが生じ易いことや、評価をいかに一人ひとりの保育者が実践に生かしていくのが課題となりやすいと考えられる。なお、園全体が評価される場合は、いかにその評価を保育者一人ひとりが自分の実践へと具体化していくのが重要になるのではないだろうか。一方、内部からの評価については、保育者の省察や学びに直接結びつき易いと考えられる。しかし、自己評価の場合には、自らの実践を客観的に振り返ることの難しさが課題となり、同僚や上司から評価が行われる場合は、いかに評価する側が評価される側に寄り添うことができるか、評価される側が「評価されている」という意識を超えて評価を省察に生かすことができるかが課題となると考えられる。

### 第4章 今後の課題

以上本稿では、保育の質に対する国内外のアプローチから、わが国の保育の質研究の特質と課題を整理してきた。そして3つの章から導出された結果をまとめらば、以下の点を挙げることができるだろう。

第一に、まず就学前準備教育と社会的ペダゴジーという国際的にみた2つの保育の伝統を中心にしてその伝統が構造、過程、そして成果や研究者のディスコースに与える相違を議論した。いずれがよいか悪いかという二項対立図式ではなく、わが国においては、質の実証研究も質に関わる日本独自の理念や思想研究も保育学研究として現実にはまだ十分に整理した上で研究が行われていない。日本独自の保育の質とは何なのか、そしてそれを捉えるためにはどのような理念枠組みが必要であるかが今後さらに求められる。OECD各国では保育・幼児教育政策の根底に研究者が呈出したデータや思想があって進められてきているが、日本においては保育の質に対して研究者の知見が政策に生かされ、ガイドラインや予算措置に十分に検討されて生かされてきているとは言いがたい。日本の保育研究は目の前の子ども理解や保育実践研究においてその積み重ねの中で厚みを増してきたが、必ずしもそれらの研究が保育政策への橋渡しとなる研究としてはなされてきていない。目の前の子ども、各園内の問題を自助努力で改善することは伝統的に行なわれてきているが、それらの智恵を特定の園や保育者だけではなく、公的な機能を有する自治体や国全体の保育の質をめぐる議論とし、

自治体や国の施策へと架橋するための検討が必要であるだろう。

第二には、日本の特質として、保育の質の問題が、保育者の専門性のあり方と密接に関連しながら保育研究者によって論じられてきた点を指摘した。この点は実践に活かせる保育の質研究がなされてきたと言える一方で、カリキュラムや構造的制度の視点は十分ではないとも言える。また専門性に関わる研究をいかに客観的なデータをもって検討できるかがこれからの研究には問われている。この点で具体的な根拠をもった研究群が求められる。

そして第三には、実際の評価において誰が誰に対して質の評価を行っているのかと言う点から検討を行ない、外部評価、内部での自己評価のいずれにおいても課題は残されている点を指摘してきた。一つは「評価する者-される者」としての権威性を超えていかに実感に沿った評価をするのかであり、もう一つは、いかにして実践に結びつく評価にしていくのが問われてきているといえる。

保育の質を問うことは、保育の制度や実践の構造全体の方向性の哲学や具体的ありようを始発に、そこから生まれるさまざまな保育に関わる関係の網の目を問うことになる。この点ではきわめて膨大な課題群である。しかしまたその一方で質の評価を問う研究は、子どもや保護者の幸福のためにどのような責任を引き受け保育者や保育研究者、行政関係者が果たしているのかというその一步一步の歩みを自覚化して可視化し問い直しつつ協働していく民主的な保育創造の過程であるとも言えるだろう。その歩みを止めずに、しかしそこに大きな見通しの地図を作っていくながら、共に小道をたどる丁寧な実践と研究が求められている。

### 注

- 1) 質尺度のみを使用するというよりも、保育者・養育者への質問紙調査や個別事例の検討等を併せた方法を採用している。この点からも保育現場においては、尺度を用いた評定よりも保育実践の省察を中心に、保育の「質」が問われ、評価されてきたことが窺える。

### 引用文献

- 安部富士男 2005 飼育活動と保育の質 季刊保育問題研究 216号 pp.121-125.  
Anderson et al, 2003 The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46.

- Bernstein, B. 萩原元昭(編)1985 教育伝達の社会学：開かれた学校とは 明治図書
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggings, R., Zeisel, S., Neebe, E. & Bryant, D. 2000 Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Bush, J. & Phillisps, D. International approaches to deciding quality. In Kagan, Sharon Lynn & Cohen, Nancy E. (Eds) *Reinventing Early Care and Education: A Vision for a Quality System*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. 2001 The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment, *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- Dahlberg, G., & Asen, G., 1994 Evaluation and regulation: a question of empowerment. In Moss, P. & Pence, A. (Eds.) *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Pub. Ltd. pp157-171.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. 2007 *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Language of Evaluation*. Second Edition. London and N.Y.; Routledge
- Early, D.M. et al. 2007 Teachers' education, classroom quality and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Fonytaine, N.S., Torre, L.D., Grafwallner, R., & Underhill, B. 2006 Increasing quality in early care and learning environments, *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.
- Fuller, B. 2007 *Standardized Childhood: The Political and Cultural Struggle over Early Education*. Stanford: Stanford University.
- 郷志徹・金田利子・渡邊保博・長崎イク 2002 幼稚園・保育園の分類尺度(1) 日本発達心理学会発表論文集 p.34.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. 1998 *Early Childhood Environment Rating Scale*, Revised Edition, New York: Teachers College Press 埋橋玲子(訳)2004 保育環境評価スケール(1) 幼児版 法律文化社
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. 2003 *Infant / Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* New York: Teachers College Press 埋橋玲子(訳) 2004 保育環境評価スケール(2) 乳児版 法律文化社
- 土方弘子 1997 三歳未満児の「保育の質」に関する一考察 - 1歳児クラスのあそびの継続を通して - 大垣女子短期大学研究紀要 第38号 pp.27-35.
- 土方弘子・諏訪きぬ 2002 5歳児の発達と「保育の質」- 長期間保育児と短期間保育児の「発達上の差異」再検討(2) - 保育の研究 第19号 pp.48-62.
- Holloway, S. & Reichhart-Erickson, M. 1988 The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- 伊藤秀夫・田代幸代 1999 統合保育の質を高めるための保育者と大学教官との連携の試み 東京学芸大学紀要 第一部門 第50号 pp.271-276.
- 伊藤輝子 1999 三歳未満児保育の質的向上のために(1) 家庭における長時間保育児の家庭生活の理解を通して 鶴見大学紀要第3部 保育・歯科衛生編 第36号 pp.57-74.
- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1997 保育者の評価に基づく保育の質尺度 保育学研究 第35巻 第2号 pp.52-59.
- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1998 「3歳未満児用保育の質尺度案1997」による公私立差・地域差・保母の年齢差の検討 保育学研究 第36巻 第2号 pp.87-93.
- 泉千勢・平田早和子・船曳美千子 2003 保育サービスの「質」目標(10年間の行動計画の提案)-EU委員会保育ネットワーク報告書(1996年1月)- 社会問題研究 第53巻 第1号 pp.71-106.
- 上林千秋・浅田真由美・渡邊俊・向井道子・安藤哲也・岩味留美・相澤富士子・加藤幸一 2005 保育者の意識の変容をもたらす保育の質的向上-保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて- 群馬大学教育実践研究 第22号 pp.265-281.
- 金田利子 1982 保育理念, 内容・方法と保育形態 日本保育学会 保育学年報 1981年度版 pp.39-46.
- 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 2000 保育の質の探究-保育者-子ども関係を基軸として ミネルヴァ書房
- 金田利子・渡邊保博・長崎イク 2002 現代日本における保育実践の累計化-その特徴による分類:『保育の質』研究の前提として- 日本保育学会第56回大会発表論文集 pp.304-305.
- 岸井慶子 2000 保育現場から保育者の専門性を考える 発達83 ミネルヴァ書房 pp.16-21.
- 北野幸子 2007 保育所保育指針にみる乳幼児の最善の利益を考慮する保育を考える 小田豊・森真理(編) 子どもの発達と文化のかかわり 光生館 pp.137-149.
- 鯨岡峻 2000 保育者の専門性とはなにか 発達83 ミネルヴァ書房 pp.53-60.
- Laevers, F. 2005 The Curriculum as means to raise the quality of early childhood education, Implication for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-29.
- 真宮美奈子・三神敬子・中野隆司・山内淳子 2004 保育所第三者評価に関する報告: 被評価園からみた効果と課題 日本保育学会第57回大会発表論文集 pp.812-813.
- 増田まゆみ・小林紀子 2002 多様化する保育ニーズと保育の質を問う-長時間化する園生活の保育環境を中心に- 小田原女子短期大学研究紀要 第32号 pp.1-11.
- 増田まゆみ・西方栄・荒木美那子・坂本正路・小林紀子・井戸ゆかり・市橋彩子・木内英実・石井恵 2004 保育の質的充実をめざした保育者養成のあり方-保育者養成の可能性を探る- 小田原女子短期大学研究紀要 第34号 pp.1-14.
- Melhuish, E. 2001 The quest for quality in early day care and pre-school experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 1-6.
- 森上史朗 2000 保育者の専門性・保育者の成長を問う-あすの保育者像の構築のために- 発達83 ミネルヴァ書房 pp.68-74.
- Moss, P. 1994 Defining quality: Values, stakeholders and processes. In Moss, P. & Pence, A. (Eds.) *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman Pub. Ltd. pp1-9.



- Moss, P. 2007 Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- 長崎イク・金田利子・渡邊保博・郷式徹・サトミ. I. ティラー 2003 韓国の保育実践の特徴と類型化に関する日韓比較 常葉短期大学紀要 34号 pp.1-14.
- NICHD Early Child Care Research Network 1999 Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072-1077.
- 根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 2005 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き-保育士による観察記録を手がかりに- 保育学研究 第43巻 第2号 pp.65-72.
- (財)日本保育協会 2006 保育内容等の自己評価のためのチェックリスト保育者篇 日本保育協会
- 西洋子 2001 保育者と身体性 保育学研究 第39巻 第1号 pp.12-19.
- 西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究 第44巻 第2号 pp.150-160.
- 丹羽孝 2001 保育の質の評価モデル研究 名古屋市立大学人文社会学部研究紀要 第10号 pp.119-137.
- OECD 2001 *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris; OECD.
- OECD 2006 *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris; OECD.
- OECD 2002 *Education Policy analysis. 2002 edition*. 御園生純 (監訳)2006 早期幼児期教育と保育制度:改革のための政策戦略 OECD(著)OECD教育政策分析 明石書店 pp15-61.
- 奥山順子・佐藤敬子 2006 保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向-保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み- 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第28号 pp.133-143.
- 大宮勇雄 1996a 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験の質-欧米における「保育の質」研究の到達点(1)- 福島大学教育学部論集 第60号 pp.91-110.
- 大宮勇雄 1996b あらためて保育の質を問う 季刊保育問題研究 159号 pp.4-19.
- 大宮勇雄 1997 「保育の質」への人間関係論的アプローチ-欧米における「保育の質」研究の到達点(2)- 福島大学教育学部論集 第63号 pp.65-80.
- 大宮勇雄 2006 保育の質を高める:21世紀の保育観・保育条件・専門性 ひとなる書房
- 佐伯胖 2000 学び合う保育者-チーム保育における保育者の成長と学び- 発達83 ミネルヴァ書房 pp.41-47.
- 佐伯胖 2007 共感 ミネルヴァ書房
- 塩路晶子・佐々木見・田村隆宏・佐々木宏子 2004 保育者の中の3つの「わたし」-子どもたちとの豊かな関係性を築くために- 保育学研究 第42巻 第1号 pp.12-18.
- 園田菜摘・無藤隆 2001 幼稚園「預かり保育」に関する研究:保育の質と子どもの様子 乳幼児教育学研究 第10号 pp.33-40.
- 諏訪きぬ・土方弘子 2001 5歳児の発達と「保育の質」-長期間保育児と短期間保育児の発達上の差異をめぐって- 保育の研究 第18号 pp.48-64.
- 諏訪きぬ 2004 保育期間が乳幼児の発達に及ぼす影響と保育の質-「5歳児の育ちをとらえる指標」による調査データを通して- 明星大学教育学研究紀要 19号 pp.77-86.
- Sylva, K. 2000 *Effective Provision of Preschool Education*. EPPE research project, Oxford
- Sylva, K. et als, 2006 Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B 2006 *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-E) Revised Edition* London: Trentham Books
- 高濱正文 2006 保育の質的向上に関する研究(I)-第三者評価に見られる現場サイドの質的向上の視点を手がかりとして- 今治明德短期大学研究紀要 第30集 pp.43-54.
- 高辻千恵 2003 乳幼児期の発達と保育の「質」 東京大学大学院教育学研究科紀要 第43巻 pp.147-154.
- Takanishi, R. & Bogard, K. 2007 Effective educational programs for young children: What we need to know., *Child Development Perspective*, 1(1), 40-45.
- 武田和也 2002 夜間保育園の“保育の質”と労働条件 季刊保育問題研究195号 pp.22-32.
- 民秋言(編)2004 保育者のための自己評価チェックリスト 萌文書林
- 民秋言(編)2005 実習生のための自己評価チェックリスト 萌文書林
- 民秋言・無藤隆(編)2006 幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト 萌文書林
- 田代和美 2003 保育現場から見えてくるもの-保育士について 発達93 ミネルヴァ書房 pp.35-41.
- 津守真 2000 保育者の地平 発達83 ミネルヴァ書房 pp.61-67.
- 埋橋玲子 2004 イギリスにおける「保育の質」の保証-保育環境評価スケール(ECERS-R)の位置づけに注目して- 保育学研究 第42巻 第2号 pp.92-100.
- 埋橋玲子 2006 アメリカにおける保育の質的向上への取り組みの動向とNAEYC認証・ECERS(保育環境評価スケール)・PAS(保育運営管理評価スケール)の果たす役割-クオリティ・オブ・ニューヨークにみる- 神戸女子大学文学部紀要 第39巻 pp.139-150.
- 埋橋玲子 2007 チャイルドケア・チャレンジ 法律文化社
- 矢萩恭子 2006 幼稚園における保育の質と評価の問題-ビデオカンファレンスによる園内研修から考える- 聖徳大学研究紀要 人文学部 第17号 pp.71-78.
- 山本和美 1998 保育の質的向上を目指すイギリスの新しい動きとその示唆するもの-保育の目標「望ましい結果」と保育の評価を中心に- 乳幼児教育学研究 第7号 pp.3-13.
- 山本和美 1999 保育の質的向上をめざす情報提供のあり方-日本とイギリスとの比較- 乳幼児教育学研究 第8号 pp.85-94.
- 山本和美 2000 保育の質的向上を目指す幼稚園と保育所の関係について-イギリスの幼児教育と保育における提携 乳幼児教育学研究 第9号 pp.71-82.
- 吉岡真知子 2004 保育所保育の特性を生かした保育計画の試み 東大阪大学・東大阪大学短期大学部教育研究紀要 第1巻 pp.

11-22.

(財)全日本私立幼稚園幼児教育研究機構(編)2006 私立幼稚園の自己評価と解説－新しい時代の幼稚園教育創造をめざして－フレール館

Zaslow, M. & Marinez-Beck, I. (Eds.)2006 *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Baltimore: Paulbrookes publishing.

## 付記

本研究は厚生労働省科学研究費「保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究」(代表 秋田喜代美 政策一般016)の助成を受けて実施された。第1, 4章は秋田, 第2章は高櫻, 第3章は箕輪が責任者として分担執筆を行った。