

諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会  
(保育の質に関する基本的な考え方や具体的な捉え方・示し方に関する調査研究事業)  
報告書

平成 31 年 3 月 29 日

株式会社 シード・プランニング







# 目次

はじめに	4
1. 本調査研究の背景等	5
2. 諸外国における動向	6
(1) ニュージーランド	10
1) 全体的な状況について	10
2) 保育に関わる文化・社会的背景	10
3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等	11
4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等	20
5) カリキュラム	22
6) 監査や評価	25
7) まとめ	34
(2) 英国（主にイングランド）	38
1) 保育に関わる文化・社会的背景	38
2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等	40
3) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等	44
4) カリキュラム	47
5) 監査や評価	51
6) その他	58
(3) アメリカ	64
1) 全体的な状況について	64
2) 保育に関わる文化・社会的背景	64
3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制に関わる事項	67
4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等	71
5) カリキュラム	74

6) 監査や評価	75
7) まとめ	84
(4) スウェーデン	88
1) 保育に関わる文化・社会的背景	88
2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等	91
3) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等	93
4) カリキュラム	94
5) 監査や評価	98
6) まとめ	111
(5) ドイツ	114
1) 保育の質の捉え方・示し方の特徴	114
2) 保育に関わる文化・社会的背景	114
3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等	116
4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等	119
5) カリキュラム	121
6) 監査や評価	124
7) その他	129
8) まとめ	130
3. 総合考察	134
4. おわりに	154

別 添

諸外国（ノルウェー・韓国・シンガポール・台湾）における取組資料

参 考

開催要綱（諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会）

研究会構成員名簿（調査研究協力者を含む）

研究会における調査研究の経過

## はじめに

本研究会は、平成 30 年度に厚生労働省子ども家庭局保育課の委託を受けて、株式会社シード・プランニングが実施した「保育の質に関する基本的な考え方や具体的な捉え方・示し方に関する調査研究事業」において、各国における保育とその質をめぐる現状と各種取組の成果・課題およびその対策について検討するため、学識者を構成員として設置したものである。

本研究会においては、平成 31 年 1 月から同年 3 月までの間、諸外国における動向に関する構成員からの意見発表や上記事項に関する意見交換を行うとともに、関連する諸外国における動向を広く把握するため、構成員以外の学識者の協力を得て、主要な文献・資料等の整理を行った。本報告書は、本研究会における調査研究の成果を取りまとめたものである。

# 1. 本調査研究の背景等

## (本調査研究の背景・目的)

厚生労働省子ども家庭局「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」（以下、「検討会」という）の「中間的な論点の整理」（平成30年9月26日）において、総論的事項の具体的な検討事項として、「我が国の文化・社会的背景の下での保育所等における保育の質に関する基本的な考え方や、その具体的な捉え方・示し方等」が示された。

当該内容については、保育の質は多元的・多様な要素が関わって成り立つことを踏まえ、諸外国の保育をめぐる背景的状况や保育の制度・政策等と、保育の質の確保・向上に関する仕組みや取組を体系的に整理した上で、それらに照らしつつ日本の保育の特色を捉え、日本の状況に即して議論を深めていくことが求められる。

このため、今後の検討会における議論に資するよう、学識者からなる「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会」（以下、「本研究会」という。）を設置し、調査研究を行うこととした。

## (本調査研究の内容)

本研究会では、今後、「日本の保育の特色」を捉えるための観点、「保育の質の捉え方・示し方」に関する具体的な方法、必要と考えられる調査研究の展望・課題等について考察し、総論的事項に関する議論を深めていくことに資するよう、「質の高い保育」を諸外国ではどのように捉え、示そうとしているのかを明らかにすることを目的として、諸外国（※1）における保育の状況について、特に保育の質の評価に関わる取組（対象・内容・実施体制等）を中心に、主要な文献・資料・データの収集とその整理・分析（※2）を行った。

- ※1. 日本との対比に際して、保育に関わる政府と地方行政によるガバナンス、保育・幼児教育のカリキュラム、監査・質評価の体制や取組等に特色の見られる国を中心に選定。
- ※2. 各国において多様な状況・実態の見られる3歳未満児の保育に関する情報についても可能な範囲で収集・整理。

## 2. 諸外国における動向

(本調査研究の対象国)

本調査研究では、保育の質の確保・向上に向けた様々な取組が進められており、かつ、保育の質に関わる制度・政策や社会状況などの背景的な要因にそれぞれ異なる特色の見られる国々を対象として取り上げることとした。主な対象としたのは、以下の5カ国である。

- 多種多様な乳幼児教育サービスが教育省管轄に一元化され、カリキュラムとそれに基づく子どもの学びの成果に関する評価の全国統一的な仕組みが構築されているニュージーランド
- 保育の質と子どもの発達に関する長期縦断調査を実施し、エビデンスに基づく保育政策を展開するとともに、独立的な準政府機関による保育施設の査察を実施している英国（本調査研究では主にイングランドを取り上げる）
- 個人の責任と自由を重視し、行政の規制・管理よりも専門組織や地域、個々の判断に依拠するシステムとプラグマティズムの伝統の下、ベンチマークの達成度や子どもの発達のモニタリング・スクリーニングを重視するアメリカ
- 福祉国家体制の下で、知識社会の形成に向けて保育を生涯学習の基礎として教育制度に一元的に位置づけ、カリキュラムにおいては民主主義の価値の育成とケア・発達・学びの包括的なアプローチを掲げるスウェーデン
- 「東西統一以降の社会変化や移民家庭の増加を背景に、保育の急速な量的拡充や学力格差など社会全体としての課題を抱えつつ、州や施設ごとの多様性・独自性の尊重と国全体としての保育の質向上とのあいだで揺れ動くドイツ

なお、これら5カ国の他に、低年齢児（1・2歳児）の待機児童増加に対する政策で課題を解消し、子どもの権利を保護しようとしている国として国際的に認知されているノルウェー、日本と同じアジア圏で、近年保育の質に対する社会的な関心の高まりを受け、その確保・向上に向けた国家的な取組が行われている韓国・シンガポール・台湾についても、保育の質の評価等に関する情報を可能な範囲で収集・整理し、本調査研究の参考資料として巻末に掲載した。

(諸外国の動向に関する整理・考察の枠組み)

保育の現場において評価の対象となる保育の質の諸側面は、面積や人員配置、職員の資格要件といった物的・人的環境に関わる「構造的な側面」、組織としての体制や保育者の職場環境の整備といった保育の「実施運営に関する側面」、保育者による保育の環境の構成や子どもに対する関わり、子どもの他者や周囲の環境との関わりといった保育実践の「プロセスに関わる側面」に大別される。さらに、子どもの発達や学び、保育中の心身の状態（安全・安定・安心、幸福感など）といった「アウトカム（成果）」の評価から、それをもたらす保育の質を捉えるというこ

とも考えられる。

これらに対して、それぞれ様々な主体や方法による評価の仕組み・取組があり、その際に用いられる指標やツール、さらには、その結果を何に・どのように用いるかということも多様である。各評価の具体的な観点・指標や評価結果の活用・公表方法は、保育の質の捉え方・示し方を端的に表すものの一つと言える。

こうした評価の根本となる、「質の高い保育とは、どのようなものなのか」「どのようなことに価値を置き、何を目標にするか」という保育の質の基本的な考え方には、その国の社会・文化の下での保育およびそれに密接に関わる教育・ケア・子育てなどの概念・価値観や保育制度、保育施設の担う役割・機能等が大きく関与する。

また、保育の質の基本的な考え方に基づく保育の理念・目標や方法についての考え方といったものは、国の定める保育内容に関する基準やカリキュラム等により示される。保育の現場における実践は、こうした基準・カリキュラム等を踏まえつつ、それぞれの地域および施設の状況や子ども・家庭の実情などに応じて、実際にはより個別的な文脈の中で展開される。

以上のことを踏まえ、本調査研究では、各国における保育をめぐる状況について、特に保育の質の評価の取組（子どもや保育に関するデータを継続的に収集するモニタリングや、ある基準や条件に照らして何らかの選別や診断を行うスクリーニングを含む）を中心としながら、背景的な要因を含め体系的に理解するための枠組みとして、以下の1)～6)に示す各事項を柱に、現状および経緯と成果・課題等を整理・考察することとした。

- 1) 保育に関わる文化・社会的背景
- 2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制に関わる事項
- 3) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等
- 4) カリキュラム
- 5) 監査や評価
- 6) その他（家庭や社会の関与、実践の内容的特徴など）

#### （個別事項に関する整理・考察の視点）

上記1)～6)の各事項については、以下の視点を念頭に置き整理・考察する。

#### 1) 保育に関わる文化・社会的背景

各国における子ども・子育て、教育・福祉に関わる概念や価値観、政治・社会的状況全般を、保育およびその質の基本的な考え方の背景として視野に含める。また、各国の現在の保育施策には、歴史的背景や過去の政治的な転換点が大きく影響している場合もあるため、現状を理解する上で必要となるこれまでの経緯についても言及する。

## 2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制に関わる事項

各国において、保育施設および事業は様々な主体により設置・運営されている。これらの所管・規制を国または地方自治体がどのように担っているのかも、状況は多様である。さらに、国と地方自治体の責任・権限のバランスやそれに関する人々の意識にも、それぞれに特徴が見られる。特に、地方自治の権限や意識の強い国では、地域（州など）による違いが大きく、保育をめぐる状況も一律には捉えにくいことが多い。こうしたことを踏まえ、地域によって状況が顕著に異なる国に関しては、全体的な体制や動向を概観した上で、特徴的な取組等の見られる自治体等を例として取り上げることとする。

## 3) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等

保育に従事する人に求められる学歴、資格・免許、経験等の条件と、そのための養成課程および就業後の研修、さらにそれらが職位や職務内容、処遇等とどのように関連しているかといったことは、各国において異なるとともに、実態はより多様かつ複雑となっている現状もしばしば見られる。これらに関する全体的な状況を概観するとともに、現場の組織運営に関わるリーダーシップの重要性を踏まえ、保育現場の管理職（園長等）の資格・要件等についても視野に入れる。

## 4) カリキュラム

カリキュラム（保育の内容に関して国の示す基準を含む）については、その目標・内容等とともに、策定・改訂の経緯や背景にも言及する。また、乳児や3歳未満の低年齢児の保育も視野に入れ、家庭的保育など多様な形態の保育に関する状況、低年齢児の保育から3歳以上児の保育への移行や接続に関しても、特色のある取組や動向の見られる場合には可能な範囲で取り上げることとする。

## 5) 監査や評価

保育の質の評価に関しては、質の高い現場をより後押ししていくための評価なのか、あるいは質の低い現場を管理・支援していくための評価なのか、といった視点での整理が必要となる。

また、保育の質の評価に用いられる尺度・指標については、その背景にある保育観や、あるべき保育者像といったことをあわせて理解する必要があるとともに、それらを汲み取ることでできる評価の方法や評価者の質も問われることになる。

さらに、評価の高い園にインセンティブとして補助金など資金面でサポートを手厚くする例がある一方で、評価が低い施設に対するサポートを減らすことは果たして適切なのかという議論がある。こうした低評価の現場の改善につながる評価のあり方を含め、評価結果の活用の仕方についても視野に入れる必要があると考えられる。

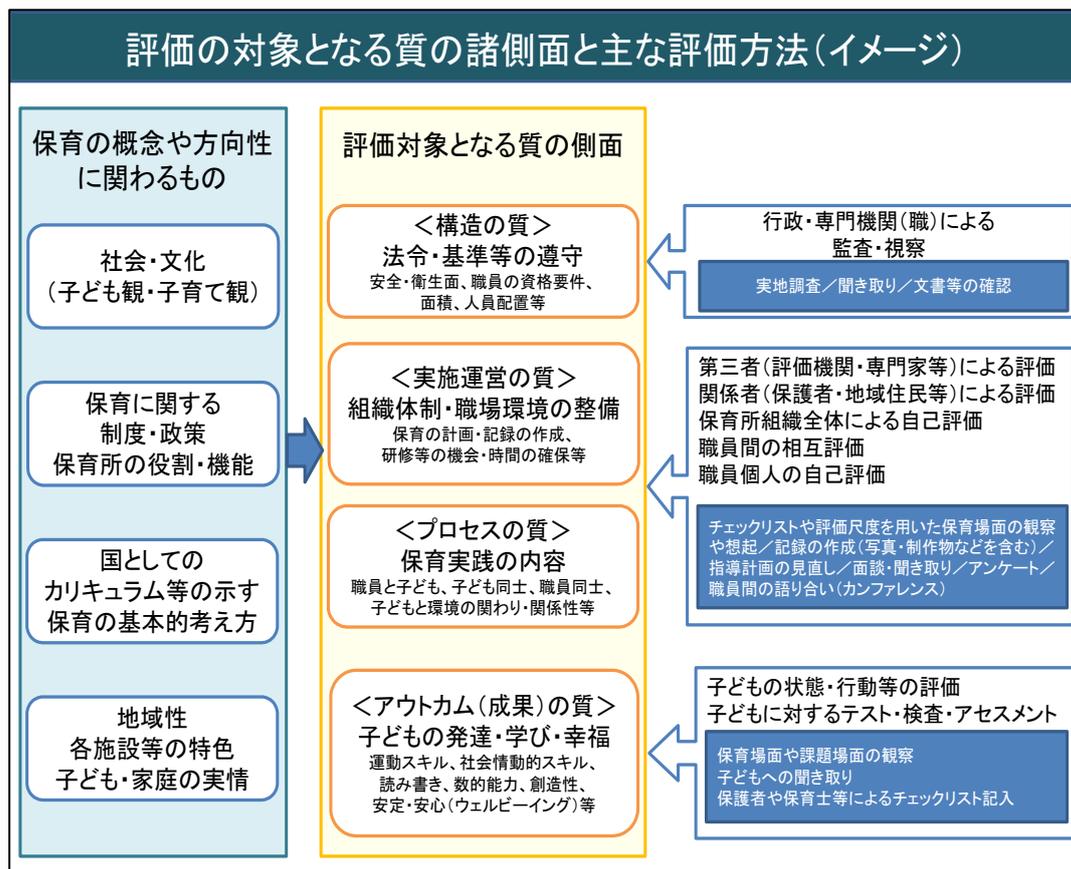
これらのことを踏まえ、監査・監査については、以下の事項を視野に入れて全容を整理する。

- 評価の対象となる質の側面、尺度・指標とそれを用いた評価体制・仕組み

- 保育の質の評価のための尺度・指標の開発過程
- 評価の方法・主体・実施手順
- 評価の妥当性・信頼性の担保と評価者の質（専門性、職種など）
- 保育の内容およびその質に関する現場の裁量と標準化の均衡に関する議論や取組の経緯、評価をめぐる評価者側と現場の合意形成など
- 保育の質に係る評価結果の利用や活用、情報公開とそれをめぐる議論や課題・対策等

## 6) その他（家庭や社会の関与、実践の内容的特徴など）

保育の質およびその確保や向上に関する保育の現場と保護者の合意形成、保育が行われる状況面（行事の有無、午前・午後で子どもと保育者の異なるセッション制の存在など）、保育の質に関連する保育のアクセス面に関する政策等（無償化など）についても、何らかの特色が見られる場合には適宜取り上げる。



（本研究会（第1回）配付資料より）

本章（1）～（5）の各節では、各国の全体的な状況を概観した上で、1）～6）の各事項について整理し、日本との対比等の観点も含めて考察した。

## (1) ニュージーランド

松井 愛奈

### 1) 全体的な状況について

ニュージーランドでは、6歳の誕生日から義務教育となるが、大半の子どもが5歳の誕生日より小学校に入学する。それまでに通う就学前の保育施設には、教育・保育センター、幼稚園、家庭的保育、コハンガ・レオ、プレイセンター等、多種多様なものがあるが、1986年に幼保一元化が達成され、すべての保育施設が教育省の管轄下におかれている。また、20時間幼児教育制度により、3・4・5歳（6歳の誕生日の前日まで）の子どもはすべて、1日6時間、週20時間まで幼児教育を無償で受けることができる。

保育カリキュラムのテ・ファリキや、それに基づいて子どもの学びを評価するラーニング・ストーリーは国際的な関心も高い。「すべての子どものためのよい学びの成果をどのように促進しているか」という視点から、教育評価局による保育の質の外部評価が定期的に行われている。

### 2) 保育に関わる文化・社会的背景

#### 1. 二文化主義

1840年に締結されたワイタンギ条約（**Treaty of Waitangi**）により、ニュージーランドはイギリス領となった。条約上は、先住民マオリが所有する土地や文化の継承は保障されたが、英語版と急遽翻訳されたマオリ語版の用語の差もあり、実際にはマオリに不利な条約であった（青柳，2008；松川，2000）。一方でその時点から、先住民マオリとイギリス系移民を中心としたヨーロッパ系民族との二文化主義を背景に国家運営を進めてきた（飯野，2015a）。テ・ファリキ（**Te Whāriki**）や、教育評価局（**Education Review Office : ERO**）による評価に、英語（文化）とマオリ語（文化）の枠組みが取り入れられていることから、ニュージーランドの保育において、二文化主義が強く根差していると言えるだろう。

#### 2. 平等・相互扶助の理念

新しい社会を築く開拓移民ならではの困難や苦労の中で、制度に則らない日常的な相互扶助活動も発展をとげ、1907年に設立された母子保健推進のためのプランケット協会等、個人や地域社会の抱える課題に取り組み、日常生活を支え合うための組織・団体が多く存在した（武田，2012）。1877年義務教育の無償制実施、1926年家族（児童）手当法制定は世界初であり（小松，2012）、1938年社会保障法も実質的に世界初の包括的な社会保障制度の誕生であり、全国民を対象としたものである（武田，2012）。つまり、平等、相互扶助、共生といった理念が早くから定着し、ニュージーランド社会の一つの伝統として育まれてきたのである（小松，2012；武田，2012）。

### 3. 幼保一元化に至るまでの保育の歴史的変遷

1986年に幼保一元化を達成したが、そこに至るまでの保育発展の背景として、無償幼稚園、保育所、プレイセンターの発展の歴史をおさえておく必要がある。

#### ①無償幼稚園

1889年、ダニーデンで富裕階層の女性らにより無償幼稚園協会が設立され、最初の無償幼稚園が開設された。幼児を保育できない経済的に恵まれない貧困家庭の子どもが対象であるため、保育料の徴収はせず、無償幼稚園となった（原田，2012）。慈善活動であったが、その慈善の側面は強調せず、幼児を教育する側面（社会の指導的階層の理想とする子育て方法、望ましい性格形成を強調）を前面に出し、市民の理解を求めた保育活動として展開された（松川，2000）。その後も各地で無償幼稚園が広がっていった。

#### ②保育所

ニュージーランドで最初の保育所は1903年に設置され、両親の病気や死亡といった何らかの理由で養育が困難となった家庭の子どもの保育を担う施設として誕生した（飯野，2015b）。しかし、乳幼児は伝統的に女性が家庭で育てるべきという考え方が定着しており、保育所は福祉のひとつの機関としてやむをえず必要とする人が利用してきたため、1960年代までなかなか社会的に認知を得ることができなかった（原田，2012）。女性の社会進出とともに1970年代には保育所は不足し、私立保育所が設立されたが、保育所は養護や生活が主体で幼児教育の水準は低く、無償幼稚園との差が明白であった（原田，2012）。

#### ③プレイセンター

松川（2000）によると、産業の発展につれて女性の職場も子守や家政婦よりも条件のよいところが増えた結果、中流以上の核家族では子守を雇用することが困難になり、子育ての負担が増加していった。無償幼稚園は貧困家庭が対象であり、設置数も多くなかったため、特に中産階層の親を中心にして1940年に開始されたのが、相互に子育てを支え合う自主運営方式の保育運動、プレイセンター運動である。プレイセンターは運営をすべて親が担い、親が親を教育して保育者に育てる。保育内容も性格形成を重視する無償幼稚園とは対照的に、自発的な遊びや自主的活動を大切にして、遊びによる学び、発達の重要性を強調していた。

### 3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等

#### 1. 所轄官庁

1986年にはすべての保育施設が教育省の管轄下に置かれ一元化されたが、保育内容、保育者養成、保育行政等において、幼稚園と保育所の格差是正が必要とされた（松井・瓜生，2010；原田，2012）。1989年からすべての保育施設への補助金の格差を解消することを目標に、補助金交付の条件として、保育の質の向上のために各施設は保育憲章を作成することが求められ、保育の質を評価する教育評価局（Education Review Office：ERO）が設置された。1990年には全保育機関

に適用される乳幼児保育規則 (Early days Centre Regulation) が定められ、保育者の配置基準などが示された。

## 2. 多種多様な乳幼児教育サービス

### ①乳幼児教育サービスの種類

ニュージーランドの義務教育は6歳の誕生日からであるが、大半の子どもは5歳の誕生日から小学校へ通う。就学前の保育施設は、乳幼児教育サービス (ECE サービス) と総称され、多種多様で名称も様々である (表 2-1-1)。

#### a) 保育者による分類

保育者として従事する者という視点から見ると、「教師主導型 (teacher-led : 資格を取得した教員によって行われる保育)」と「親主導型 (parent-led) / 拡大家族主導型 (whānau-led) : 子どもの親や、そのサービスタイプに特徴的な実践や理念によって研修を受けた保育者によって行われる保育」の2種類に分けられる。「教師主導型」には施設型・家庭的保育・院内保育、「親または拡大家族主導型」には、プレイセンター・コハンガ・レオ・プレイグループが該当する。教師主導型保育には、乳幼児教育資格 (ECE teaching qualification) を持つ保育者が少なくとも50%必要である。

#### b) 乳幼児教育サービス開設のための免許による分類

6歳未満の子どもを3名以上定期的に保育する際には、乳幼児教育サービス開設のための免許 (以下、開設免許とする) が必須となり、「開設免許必須サービス (Licensed ECE services)」と、「開設免許免除サービスグループ (License-exempt ECE Service Groups)」に分類される<sup>i</sup>。開設免許必須サービスには、教師主導型保育、コハンガ・レオ、プレイセンター、開設免許免除サービスグループには、プレイグループ、ンガー・プナ・コーフンガフンガ、太平洋諸島幼児教育グループが該当する。

#### c) 保育時間による分類

セッション型 (保育時間が合計で1日4時間を超えない) と全日型 (保育時間が合計で1日4時間を超える) がある。幼稚園の運営自体は4時間を超えることが可能であり、4時間ずつのセッションを午前・午後の2回行っている園も多いが、同じ子どもがその両方に参加することはできない。1人でも保育時間が4時間を超える子どもがいる場合には、全日型の要件を満たすことが求められる (松井・瓜生, 2010)。乳幼児教育サービス別週当たりの平均保育時間数は図 2-1-1 に示す。

#### d) 運営主体による分類

コミュニティベース (community-based) と私立 (private) の乳幼児教育サービスがある。コミュニティベースとは、法人団体、慈善信託、法定信託、コミュニティトラスト、またはコミュニティ組織 (市議会、教会、大学など) によって所有されるサービスであり、財務利益を得る

ことは禁止されている<sup>ii</sup>。コミュニティベースの基準に当てはまらないその他すべてのサービスが私立に分類され（松井・瓜生，2010）、私立は民間企業、上場企業、個人信託、共同経営会社、個人所有によるサービスが該当する<sup>iii</sup>。

表 2-1-1 乳幼児教育サービスの種類

開設免許必須	教師主導型	施設型 (Centre-based)	教育・保育センター (Education and care centres)	出生後から学齢期までの子どもにセッション型、全日型、自由時間プログラムを提供する。私立、コミュニティベース、会社や組織付属として運営されているものがある。クレッチュ (Crèches)、私立幼稚園、アオガ (aoga)、プナンガ・レオ (punanga reo)、保育所 (childcare centre) など多様なものが含まれる。教師主導型であり、乳幼児教育の保育者資格を持つ者が保育を行う。
			幼稚園 (Kindergarten)	ニュージーランド幼稚園協会 (New Zealand Kindergartens Inc. / NZKI) やニュージーランド無償幼稚園連盟 (New Zealand Federation of Free Kindergartens) に属する教師主導型の保育を実施する。大半の幼稚園は 2 歳から 5 歳までの子どもを受け入れ、主に 3 歳児と 4 歳児のセッション型の保育を提供する。
		家庭的保育 (Home-based)		少人数のグループ (最大 4 人まで) のための学びを提供し、大半が、出席している子どもの 1 人の家庭または、保育を提供する教育者の家庭で実施する。
		院内保育 (hospital-based)		入院中の子どもたちに学びを提供するために、病院内で実施する。
		通信制学校 (Te Kura : Correspondence School)		地理的に通園困難、病気等で保育に参加できない 3 歳から 5 歳までの子どものための学びのプログラムを提供している。週に 2 セッションまで乳幼児サービスにも通うことができる。
開設免許免除	親または拡大家族主導型	コハンガ・レオ (Kōhanga reo)		コハンガ・レオ・ナショナルトラスト (Te Kōhanga Reo National Trust) によって運営され、マオリ語とマオリ文化による保育が行われる。コハンガ・レオはマオリ語で「言語の巢」を意味する。子どもたちがマオリの価値観と文化を身に付けられるように特別な研修を受けた親や拡大家族によって運営されている。
		プレイセンター (Playcentre)		施設型サービスと同様に、目的に合わせて設計された施設で運営されている。子どもの親らによって保育が行われる。親は通常、ニュージーランドプレイセンター連盟が推進する乳幼児の学びの原則に基づいた研修を受けている。
		プレイグループ (Playgroup)		コミュニティベースで親と就学前の子どもとのグループで、参加している子どもの親によって運営されている。週に 1~3 回実施。
		ンガー・プナ・コーフンガフンガ (Ngā Puna Kōhungahunga)		コミュニティベースでマオリ文化にふさわしい保育を実施する。
		太平洋諸島幼児教育グループ (Pacific Island Early Childhood Groups)		太平洋諸島の言語と文化の維持・発展を目的とした保育を実施する。親の関与レベルが高い。

出典 : Understanding the different early learning service types | Education in New Zealand

(<https://www.education.govt.nz/early-childhood/running-a-service/different-services/>)、Glossary |

Education Counts (<https://www.educationcounts.govt.nz/data-services/glossary>) をもとに筆者作成。

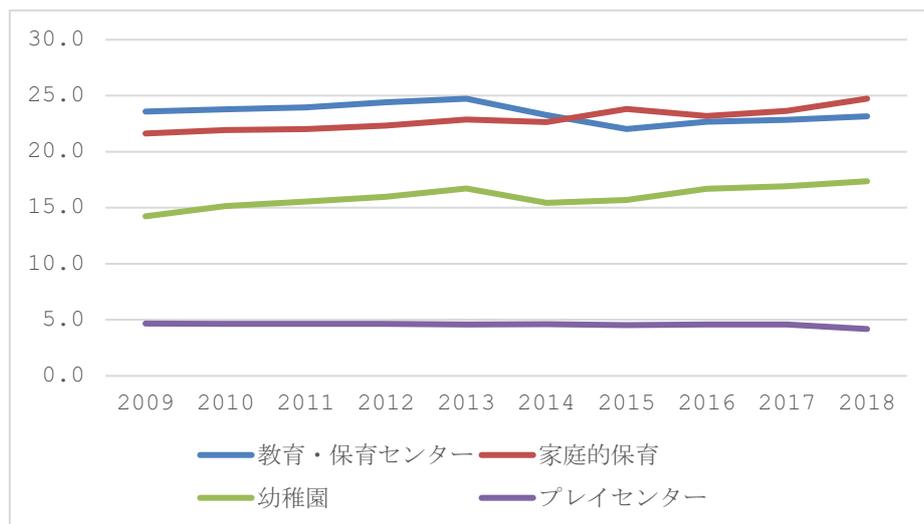


図 2-1-1 乳幼児教育サービス別週当たりの平均保育時間数iv

## ②乳幼児教育サービスの推移

開設免許保有の乳幼児教育サービス数は、2018年に4,532であり、前年度（2017年）4,567より減少した（図 2-1-2、表 2-1-2）。これは2011年から2012年にかけて減少した以来の減少である。最大多数を占める教育・保育センター数は2018年に26増えて2,584となり、教育・保育センター以外の乳幼児教育サービス数は減少した。

2009～2018年の開設免許保有の乳幼児教育のサービス別入所者数は図 2-1-3、年齢別入所者数は図 2-1-4に示す。なお、2018年度の入所者数は、教育・保育センター134,701名、幼稚園29,048名、家庭的保育18,267名、コハンガ・レオ8,514名、プレイセンター9,734名、通信制学校324名であり、そのうち、教育・保育センターと幼稚園で67%を占める。0～4歳の子どもの64.4%が開設免許保有の乳幼児教育サービスに在籍し、4歳児の96.3%が乳幼児教育サービスに在籍している。

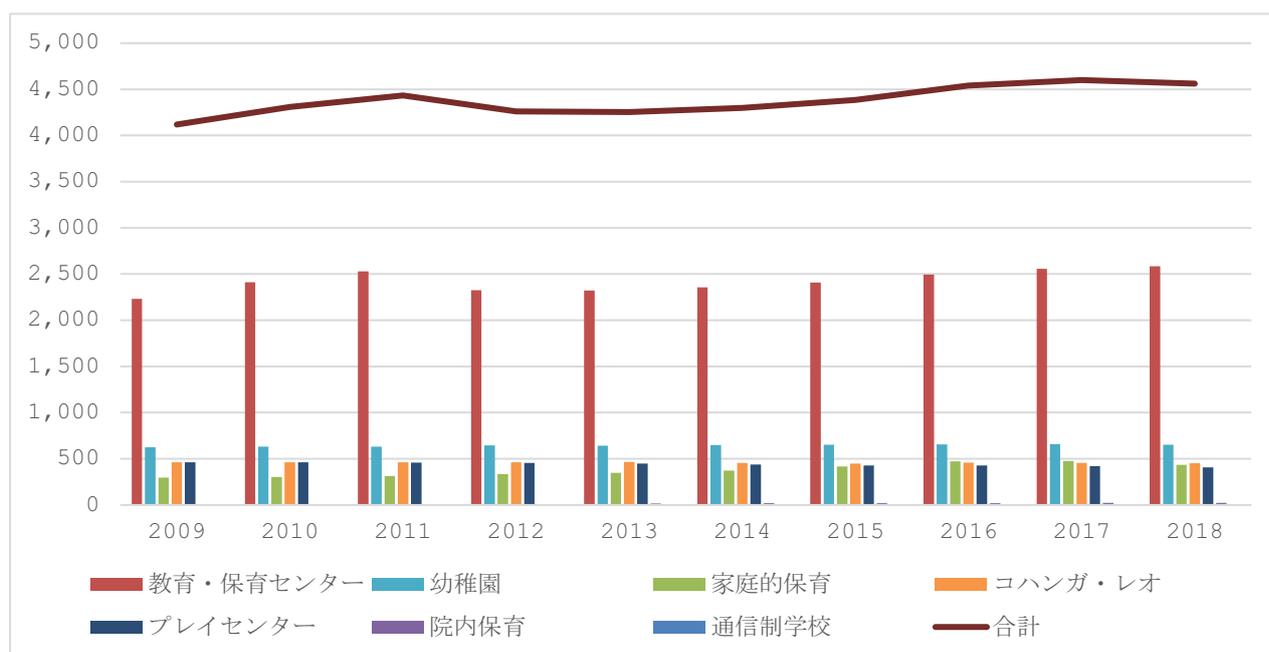


図 2-1-2 開設免許保有の乳幼児教育サービス数（2009～2018年）v

表 2-1-2 乳幼児教育サービス数の変化 (2017~2018 年)

	2017	2018	増減	増減率
教育・保育センター	2,558	2,584	26	1%
幼稚園	658	654	-4	-1%
コハンガ・レオ	454	453	-1	0%
家庭的保育	476	434	-42	-9%
プレイセンター	421	407	-14	-3%
計	4,567	4,532	-35	-1%

出典：Ministry of Education (2018) Overview of licensed ECE services2018, table1 number of services by service type, 2017 and 2018 をもとに作成。

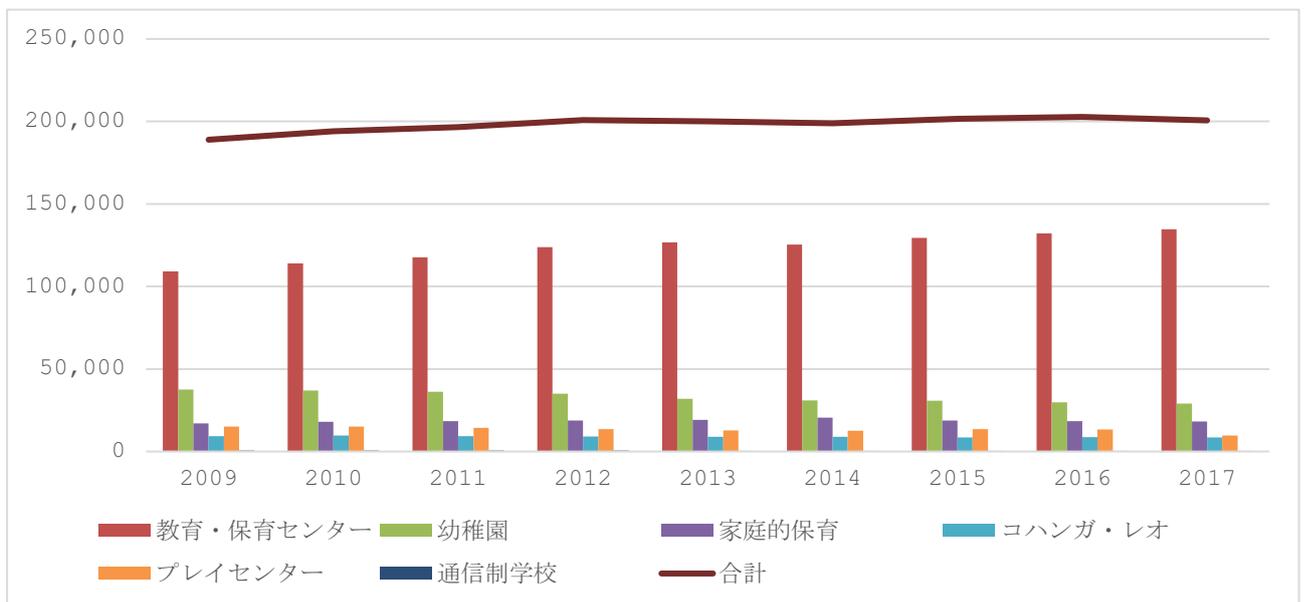


図 2-1-3 開設免許保有の乳幼児教育サービスの入所者数 (2009~2017 年) vi

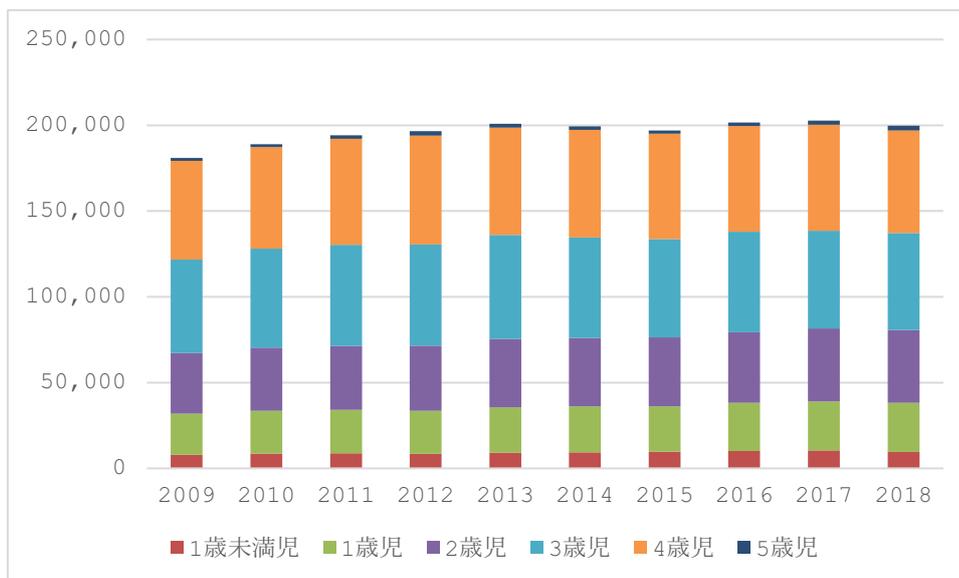


図 2-1-4 開設免許保有の乳幼児教育サービスへの年齢別入所者数 (2009~2018 年) vii

### 3. 保育者配置最低基準

保育者配置最低基準は表 2-1-3 に示す。2 歳未満児は全日型・セッション型ともに、子ども 5 名に保育者 1 名、2 歳以上児は子ども 10 名に保育者 1 名（全日型）／子ども 15 名に保育者 1 名（セッション型）となっている。なお、一度に保育できる人数は、2 歳以上児 150 名、2 歳未満児 25 名（規定 22A（3）により認められた場合を除く）、2 歳未満児と 2 歳以上児の混合 50 名（規定 23（3）により認められた場合を除く）までである。

表 2-1-3 保育者配置最低基準

	2 歳未満児		2 歳以上児		年齢混合	
	子どもの数	保育者数	子どもの数	保育者数	子どもの数	保育者数
全日型 (All-day)	1～5	1	1～6	1	1～3	1
	6～10	2	7～20	2	4～	2 歳未満児
	11～15	3	21～30	3		および 2 歳
	16～20	4	31～40	4		以上児それ
	21～25	5	41～50	5		ぞれに求め
			51～60	6		られる最低
			61～70	7		保育者数の
			71～80	8		合計
			81～90	9		
			91～100	10		
			101～110	11		
			111～120	12		
			121～130	13		
		131～140	14			
		141～150	15			
セッション型 (Sessional)	1～5	1	1～8	1	1～3	1
	6～10	2	9～30	2	4～	2 歳未満児
	11～15	3	31～45	3		および 2 歳
	16～20	4	46～60	4		以上児それ
	21～25	5	61～75	5		ぞれに求め
			76～90	6		られる最低
			91～105	7		保育者数の
			106～120	8		合計
			121～135	9		
			136～150	10		
家庭的保育	1～2	1	1～4	1	1～4	1

出典：乳幼児教育規定 2008（Education [Early Childhood Services] Regulations 2008）をもとに作成

### 4. 面積最低基準

面積最低基準は、表 2-1-4 に示す。屋内スペースとは、すべての建具、固定機器、および貯蔵品によって占められるスペースを除外して計算され、通路、トイレ設備、職員室、2 歳未満児の午睡の部屋、およびその他遊びに利用できないエリアは除外される。

表 2-1-4 面積最低基準

教育・保育センター	屋内：子ども 1 人あたり 2.5 m <sup>2</sup> 屋外：子ども 1 人あたり 5 m <sup>2</sup> 、または、規定 54 (3) * に基づき子ども 1 人あたりの最小 m <sup>2</sup> を決定
家庭的保育	屋内：1 部屋あたり 10 m <sup>2</sup> 屋外：ある程度の屋外スペースが必要
院内保育	活動部屋用に屋内スペースが必要：院内保育を利用している子どもがすぐにアクセスできる、最低 20 m <sup>2</sup> 以上の使用可能スペースがある部屋 1 室。これは院内保育サービスの開設免許に定められた子どもの最大数の 40% に相当し、子ども 1 人あたり最低 2.5 m <sup>2</sup> のスペースが必要。 屋外：屋外スペースは不要

出典：乳幼児教育規定 2008 (Education [Early Childhood Services] Regulations 2008) をもとに作成。

\*1 日に 2 時間以上出席する子どもがいない場合、基準が緩和されたり、免除されたりすることがある。

## 5. 20 時間幼児教育制度 (20 Hours ECE)

2007 年 7 月 1 日に、3・4 歳児を対象とした無償幼児教育制度が導入され (松井・瓜生, 2010)、政府は、3・4・5 歳 (6 歳の誕生日の前日まで) の子どもすべて (保護者の収入にも無関係) に対して、1 日 6 時間まで、週 20 時間まで幼児教育の全額を支払う。なお園は、規定の保育者配置基準を超える追加スタッフの雇用、追加のサービスや商品、活動など (例：ダンスや音楽の先生の雇用、遠足や入場料、日焼け止めローション、サンハットなどの衣料品、食料など) に対してオプション料金を設定することができる。教師主導型保育は、有資格の保育者が 80% 以上いる場合にもオプション料金を設定可能である。

## 6. 補助金

### ①乳幼児教育補助金 (ECE Funding Subsidy)

1992 年から疑似バウチャー制度 (個人にクーポンが配布されるのではなく、サービス機関が集まったバウチャー受給資格者の数に応じた補助金を政府から受け取るもの) が導入され、施設型・家庭的保育などサービスの種類や有資格者の割合等によって、子ども 1 人 1 時間あたりについて定められたレートに基づいて補助金の支給が行われている (松井・瓜生, 2010)。子ども 1 人 1 時間あたりの乳幼児教育補助金 (2019 年 1 月改正) は表 2-1-5 に示す。

### ②プラス 10 幼児教育制度 (Plus 10 ECE)

上述の 20 時間幼児教育制度 (20 時間 ECE) を受けている子どもが 20 時間を超えて通園する場合、プラス 10 幼児教育制度 (プラス 10ECE) により、1 週間に 10 時間補助金を受け取ることができる。20 時間 ECE とプラス 10ECE を組み合わせると、1 日最大 6 時間および週 30 時間の補助金 (2 歳以上と同じレート) が得られる。

### ③衡平補助金 (Equity Funding)

文化的背景や社会経済的地位、地理的状況の格差を是正し、すべての子どもが平等に早期の学びの機会を得られるようにするための追加補助金である。「A：社会経済的に低い共同体」「B：特別なニーズがあり、英語を話さない背景を持つこと」「C：英語以外の言語（手話を含む）や文化」「D：孤立地域」の4種類があり、それぞれの指標をもとにレートが決められている。すべての乳幼児教育サービスおよびコハンガ・レオが申請でき、乳幼児教育補助金と併せて年3回支払われる。

### ④孤立地域のサービスに対する年間追加補助金 (Annual Top-Up for Isolated Services : ATIS)

孤立地域にある、開設免許保有の小規模乳幼児教育サービスに対して支払われる補助金である。孤立指標の基準を超えており、乳幼児補助金・20時間 ECE・衡平補助金額が5,000ドル～19,999.99ドルまでの場合に追加で支払われる。補助金額が5,000～10,000.99ドル以下は15,000ドル追加、10,001～19,999.99ドル以上の場合には20,000ドル追加支給される。申請の必要はなく、政府が指標や補助金データをもとに支給する。

表 2-1-5 子ども1人1時間あたりの乳幼児教育補助金 (2019年1月改正)

	有資格保育者の割合	2歳未満	2歳以上	20時間 ECE
全日型 教師主導型 施設型サービス	80%以上	\$12.31	\$6.81	\$11.61
	50-79%	\$11.15	\$5.87	\$10.58
	25-49%	\$9.00	\$4.68	\$9.30
	0-24%	\$7.69	\$3.89	\$8.47
セッション型 教師主導型 施設型サービス	80%以上	\$10.94	\$4.96	\$6.39
	50-79%	\$9.95	\$4.44	\$5.81
	25-49%	\$8.11	\$3.81	\$5.13
	0-24%	\$7.06	\$3.43	\$4.74
全日型および セッション型 幼稚園	80%以上	\$13.04	\$7.26	\$12.29
	50-79%	\$11.79	\$6.25	\$11.19
	25-49%	\$9.47	\$4.96	\$9.78
	0-24%	\$8.06	\$4.09	\$8.89
	セッション型 100%	\$13.81	\$6.93	\$8.29
教師主導型 家庭的保育	優良 (Quality)	\$8.31	\$4.45	\$9.27
	標準 (Standard)	\$7.28	\$3.94	\$8.76
コハンガ・レオ	優良 (Quality)	\$8.98	\$4.51	\$8.43
	標準 (Standard)	\$7.86	\$3.96	\$7.95
プレイセンター	優良 (Quality)	\$8.98	\$4.51	\$5.61
	標準 (Standard)	\$7.86	\$3.96	\$5.04

出典：Ministry of Education (2016) ECE Funding Handbook および

<https://www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/appendix-one/>をもとに作成。標準とは、乳幼児教育規定 2008 (Education [Early Childhood Services] Regulations 2008) の基準を満たしていること、優良とはそれを上回ることを示す。

## 7. 乳幼児教育 10 年戦略計画 (Early Learning 10 year Strategic Plan)

2002 年に「未来への道筋—乳幼児教育のための戦略的 10 年計画 (A 10-year Strategic Plan for Early Childhood Education, Pathways to the Future: Nga Huarahi Arataki)」が策定され、「質の高い乳幼児教育サービス登録率の増大」「乳幼児教育サービスの質の向上」「協同的な関係の促進」という 3 つの目標の達成に向けて様々な改革が進められてきた (松井・瓜生, 2010)。

2019 年 3 月現在、2019 年から 2029 年の 10 年間に実行される、新しい乳幼児教育戦略計画案が策定されており、公開協議中である<sup>viii</sup>。乳幼児教育部門を発展強化し、すべての子どもおよび家族と拡大家族のニーズを満たすことを目的とし、5 つの目標<sup>ix</sup>が設定され、それらの目標に沿った推奨事項が含まれている。主な提案は以下の 4 点である<sup>x</sup>。

①乳幼児教育センターにおける保育者の有資格率 100%を達成する。

2022 年までに現在の 50%から 80%に、その後 100%とする。

②保育者配置基準を向上する。

大人対子どもの比率について、「2 歳未満児 1 : 5」「2 歳以上児 1 : 10」を、「2 歳未満児 1 : 4」「2 歳児 1 : 5」「3 歳以上児 1 : 10」とする。

③乳幼児教育分野全体の保育者の給与と条件の一貫性と水準を高める。

④新たなサービスの設立、支援の増大、モニタリングを強化するためにより計画的なアプローチを実施する。

## 4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等

### 1. 保育者資格

1988 年に幼保統合型保育者資格 (Bachelor of Teaching in Early Childhood Education または Diploma) が創設され、いずれの形態の乳幼児教育サービスに携わる場合にも同一の資格であるが、学術性の違いから学士 (Bachelor) と準学士 (Diploma) の 2 種類の資格があり、学士を取得すると小学校教員と同等の給与を得られる (松井・瓜生, 2010)。資格取得に要する年数はともに 3 年間である。ニュージーランドの保育者養成は、ニュージーランド教師協会 (New Zealand Teachers Council) によって管理されており、保育者資格の取得方法として、ネットを用いた通信型、キャンパスへ通う通学型、全日型、パートタイム型等様々なものがあるが、ニュージーランド教師協会が設けた教員養成プログラム (Initial Teacher Education Programme) を修了することが求められる (ジュディス・ダンカン, 2015)。

乳幼児教育サービス数は減ったが、2018 年の保育者数 (家庭的保育含む) は 39,118 名であり、前年 (2017 年) 38,186 名より増加した。保育者の大半は、教育・保育センター所属である。有資格保育者数は、2018 年は 22,251 名であり、全保育者数のうち、57%が有資格者であり、前年 (2017 年) 56%より増加した。有資格者数の割合は、家庭的保育コーディネーター 97%、幼稚園 91%、教育・保育センター 64%である。なお、通信制学校および院内保育にも高い割合で有資格者がいるが施設数が少ない。家庭的保育では有資格者の割合は 10%しかない (2017 年は 7%)。家庭的保育の保育者を除くと、残りの 31,418 名中 21,467 名 (68%) が有資格者となる (2017 年 69%)。

## 2. 教員登録

大学などの高等教育機関で所定の資格を取得した者は、教育審議会から教育就労許可証 (practicing certificate) が与えられ、暫定登録 (provisional registration) となる。教職につくためには、教育審議会 (New Zealand Teachers Council) への登録が必要となり、正式登録 (full registration) となるには、教育現場において週 12.5 時間以上、2 年の実務経験を積むことが求められる (松井・瓜生, 2010)。2018 年の登録 (暫定登録および正式登録双方を含む) 保育者数は 20,929 名、無登録は 10,489 名である。

## 3. 賃金

保育者の最低賃金は表 2-1-6 に示す。資格や学位により賃金に差があり、上述したように学士を取得すると小学校教員と同等の給与を得られる (松井・瓜生, 2010)。

表 2-1-6 保育者の最低賃金

資格	2015 年 10 月 28 日から	2016 年 7 月 1 日から	2017 年 7 月 1 日から
Q1	40,458 ドル	40,863 ドル	41,067 ドル (3,080,025 円)
Q2	40,458 ドル	40,863 ドル	41,067 ドル (3,080,025 円)
Q3	44,373 ドル	44,817 ドル	45,041 ドル (3,378,075 円)
Q3+	45,680 ドル	46,137 ドル	46,368 ドル (3,477,600 円)

注 : Attestation of certificated teachers' salaries | Education in New Zealand

<https://www.education.govt.nz/early-childhood/employment/attestation/>をもとに作成。

円換算は 1NZD=75 円で計算。2,080 (52 週間×40 時間) で割ると時給が出る。

Q1 : 教育学 (ECE) 準学士を保有する保育者。

Q2 : 教育学 (ECE) 準学士、またはそれと同等のもの、およびニュージーランド幼児教育集団協定の第 6 条 (a) (viii) に定義される 2/3 の単位を取得した保育者 (3 年間の就任前教育学位を除く)。または教育学 (ECE) 高等準学士 (higer diploma) (ECE) を取得した保育者。

Q3 : 認定された 3 年間の幼児教育学士、または教育学 (ECE) 上級準学士、または教育学 (ECE) の準学士を取得し、かつ、ティカンガマオリの知識と理解をもってテオマオリに堪能であると証明されている保育者 (3 年間の教育準学士 (ECE) を修了し、1 年の学士へのアップグレードを行った場合は Q3+ではなく Q3 に分類)。

Q3+ : 認定された幼児教育資格と同時に学士、または 4 年の教育学士号、または教育における 4 年の優等学位、または学士と合わせて修了した学位、または National Qualifications Framework (NQF) または同等のレベル 7 (またはそれ以上) で評価された関連する 120 単位の専門大学院を修了、または教育学士 (ECE) に加えて、国家資格フレームワーク (National Qualifications Framework : NQF) または同等のレベル 7 (またはそれ以上) で評価された関連する 120 単位の専門大学院を修了と同時に上級教育学士 (ECE)、または関連する 7 レベルの 120 単位の大学院修了と同時に教育学士 (ECE) を取得する保育者。

## 5) カリキュラム

### 1. テ・ファリキ (Te Whāriki)

1980年代以降、乳幼児の保育は単なる子守ではなく、バランスのとれた発達を促す教育であると考えられるようになったが、具体的な保育目標や保育内容をまとめた保育カリキュラムは作成されていなかった(松川, 2000)。質の高い保育を提供するためには、保育カリキュラムが必要であるという趣旨のもとに、全国保育カリキュラム「テ・ファリキ (Te Whāriki)」(図 2-1-5<sup>xi</sup>)が1996年6月に完成し、1998年8月から、テ・ファリキに基づく保育実践が保育補助金の支給を受けるための条件となった(松川, 2000)。2008年以降、教師主導型の保育施設は、テ・ファリキで示された理念・原理を基に独自のカリキュラムを作成し、各保育施設の文化的価値観や信念を内包させることが義務付けられた(飯野, 2018)。

テ・ファリキの基盤にあるのは、「子どもは有能で自信のある学習者そしてコミュニケーターであり、心・身体・精神において健全であり、ゆるぎない所属感を持ち、社会に価値ある貢献をする知識を確実に手にしていく」という展望である。なお、テ・ファリキとは織物を意味するマオリ語であり、下記の4つの原理と5つの要素が織り込まれるように成り立っている。

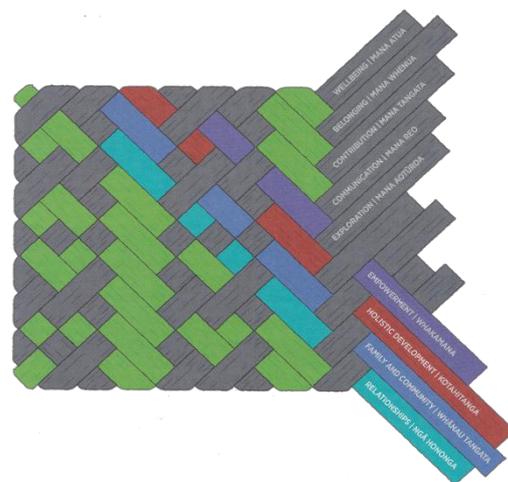


図 2-1-5 テ・ファリキの概念図

#### ①原理 (principles)

4つの原理は、ニュージーランドのすべての乳幼児教育において提供されると期待されるものである。カリキュラムの意思決定の土台となり、教授法と実践のすべての側面を導くものである。

表 2-1-7 4つの原理

エンパワーメント (Empowerment/Whakamana)	乳幼児教育カリキュラムは、学びや成長する権利を子どもに与える
ホリスティックな発達 (Holistic Development/Kotahitanga)	乳幼児教育カリキュラムは、子どもが学び成長する、全体的な方法を示す
家庭と地域 (Family and Community/Whānau Tangata)	家庭や地域といった広範な世界は、幼児教育カリキュラムに不可欠な要素である
関係性 (Relationships/Ngā Hononga)	子どもたちは、人や場所、物との応答的で互恵的な関係を通して学ぶ

出典：Ministry of Education (2017) Te Whāriki – Early childhood curriculum New Zealand Government  
をもとに作成。

#### ②領域 (strands)

学びと発達の5つの領域は、子どもが自信に満ちた有能な学習者として必要な能力を発展させていくための支援に焦点が当てられている。原理とともに、ホリスティックなカリキュラムのための枠組みを提供する。

表 2-1-8 5つの領域

健康と幸福 (Wellbeing/Mana Atua)	子どもの健康および幸福が保護され、育まれる
所属 (Belonging/Mana Whenua)	子どもやその家族が所属意識をもつ
貢献 (Contribution/Mana Tangata)	学びの機会は平等であり、一人ひとりの子どもの貢献が評価される
伝達 (Communication/Mana Reo)	子ども自身や他の文化の言葉や表象が推進され保護される
探求 (Exploration/Mana Aotūroa)	環境の能動的な探求を通して子どもは学ぶ

注：Ministry of Education (2017) Te Whāriki – Early childhood curriculum  
New Zealand Government をもとに作成。

### ③目標 (goals)

保育者(カイアコ : kaiako=teacher [s]) のための目標である。原理と一致し、要素に渡って子どもの学びと発達を支える環境と保育方法を促進する特徴が記載されている。5つの領域それぞれに目標が設定されている。

### ④学びの成果 (learning outcomes)

5つの領域それぞれにおける学びの成果は、子どもが身につけていく価値のある「知識」「スキル」「態度」「気質」を幅広く提示するものである。カリキュラム計画と評価を提示し、子どもの成長の評価を支えるために作られている。

## 2. ラーニング・ストーリー (Learning Story)

ラーニング・ストーリーは、テ・ファリキの枠組みに基づいて、子どもの学びの姿が物語として写真と文章で綴られたものである。子どもごとにラーニング・ストーリーのファイルが作られ、保育室に置いてあり、保育中に自分のものを広げてみたり、子どもたち同士で見せ合ったりしている姿も見受けられる<sup>xii</sup>。また、家族が家に持ち帰り、コメントをすることもある。

ラーニング・ストーリーの開発は、テ・ファリキに基づく評価が求められるようになったことに伴い、その具体的な方法を確立するために、1996年からテ・ファリキの代表執筆者でもあったマーガレット・カー (Margarett Carr) 氏を中心に進められた。従来のチェックリスト型の評価ではなく、社会文化的な観点にもとづき、「子どもが社会(世界)を認識し(そこに)参加する過程」に焦点が当てられ、学びを社会的行事 (Social Event) としながら遊びとの関連が重視される(飯野, 2018)。また、価値のある学びに保育者が「気づく」「認識する」「応答する」「記録する」「再検討する」という形成的な評価の流れを活用しており、子どもの能力の変化をたどり、可能な学びの道筋を考え、それを支える計画を立てることができる (Ministry of Education, 2017a)。約 95%の就学前施設がラーニング・ストーリーによる保育評価を行っており(飯野, 2015)、実際にラーニング・ストーリーをもとにカンファレンスが行われたり、その子どもの保育計画が作成されたりする。また、下記に述べるように教育評価局による外部評価は、子どもの学びの成果に焦点を当てており、自己評価の一環としてラーニング・ストーリーが提示される(飯野, 2010)。

2004年に教育省より出版されたケイ・トゥア・オ・テ・パエ (Kei Tua o te Pae : /Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars 全20巻 ; Ministry of Education, 2004) には、事例が数多く示され、ラーニング・ストーリーについて詳しく解説されている。そのようなラーニング・ストーリーの模範例は示されているものの、どのような様式を取るかは各保育者にゆだねられており、様々なものがある。

なお、各園において義務付けられているのは「テ・ファリキの履行」と「テ・ファリキに基づく保育評価」の実施であり、必ずしもラーニング・ストーリーの形式が義務付けられているわけではない(飯野, 2015c)。テ・ファリキにおいても、子どもの成長や興味を把握するためにポートフォリオが有用であること、そこには注釈付きの写真や子どもの作品 (art)、話し言葉の記録や文字化、保育者の観察や、ラーニング・ストーリーが含まれる可能性は記載されているが、「ラーニング・ストーリー」の内容や作成手順が組み込まれているわけではない。

テ・ファリキにおいて、保育者は「日々の経験やできごとにおいて、子どもがどのようにかかわっているのかをよく聞き、観察し、関与し、応答する」ことで日常的な (informal) 評価を行いつつ、「子どもがカリキュラムとかがわっている様子を観察したことを記録した文書化された評価」を通して正式な (formal) 評価を行うことの重要性が明示されている (Ministry of Education, 2017a)。カリキュラムと保育評価のつながりにおいても国際的な関心は高く、日本においてもラーニング・ストーリーは数多く紹介され、保育現場における活用 (大宮, 2010 など) も増えている。

一方で、テ・ファリキの枠組みに強く依存することにより「エピソードからテ・ファリキの枠組みを選択する」のではなく、「テ・ファリキの枠組みからエピソードを選択する」事態が生じたり、テ・ファリキの枠組みに当てはまらないエピソードが軽視されがちになったりするなどの懸念や、ラーニング・ストーリー以外の評価方法を見つけ出すことが難しいという現場の声もある (飯野, 2015b)。

### 3. テ・ファリキ改訂

政府の保育支出に見合う保育成果、学びの成果という観点から、テ・ファリキの有効性を問う議論やテ・ファリキの検証を求める動きが高まり (鈴木, 2018)、2017年テ・ファリキが改訂された。1996年制定以降、20年ぶりの改訂である。上述の原理や領域、概念、および目標の全体構造は変わらないが、2017年改訂のテ・ファリキの主な変更点は、①文脈、言語、事例、実施上の助言を更新、②二文化の枠組みをより強固なものにし、アイデンティティ、言語、文化、すべての子どもの多様性を受け入れることに焦点化、③学びの成果の項目数を118から20に減らし明確化、④学校カリキュラム「ニュージーランドカリキュラム」とマオリのナショナルカリキュラム「テ・マラウタンガ・オ・アオテアロア」とのつながり提示、⑤扱いやすいように構成を合理化したことである (Ministry of Education, 2017b)。

改訂版テ・ファリキでは、英語で書かれたテ・ファリキ「Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum」と、マオリ語で書かれたコハンガ・レオのテ・ファリキ「Te Whāriki a te Kōhanga reo」という2つの文書が背中合わせで1冊として製本されている<sup>xiii</sup>。それら是对訳ではないが、原理や領域といった基本的な枠組みは共有して

いる。二文化的であり、1つの枠組みで2つの道筋（one-framework-two-paths）を示すカリキュラムであることを見せるためにも、上述した特色のある製本形式を取っている。

専門的な学びと発達のために、改訂版テ・ファリキのワークショップが2017年5月～8月に各地で開催され、ワークショップ教材やビデオがウェブ上に掲載され、オンラインセミナーも受講できるxiv。また、保護者向けのわかりやすいパンフレットや、乳幼児教育に関する保護者向けウェブサイトxvも作成されている。

## 1. 改訂版テ・ファリキ実施に関する評価

乳幼児教育における改訂版テ・ファリキの実施について、教育評価局は、2017年中盤～から2019年末にかけて4つの時期（第1A期：2017年3・4学期／第1B期：2018年1学期／第2期：2018年2・3学期／第3A-E期：2019年1～4学期）に分けて評価を実施し、2018年7月に第1A期の報告書「テ・ファリキ（2017）への取り組みの意識と自信：Awareness and confidence to work with Te Whāriki」、2018年11月に第1B期の報告書「テ・ファリキへの関与：Engaging with Te Whāriki」が刊行されている（Education Review Office, 2018c）xvi。

2019年3月時点で最新の報告書のある第1B期においては、167の乳幼児教育サービスにおいて、下記に述べる教育評価局による定期的な園の評価の一部として、指導的立場にある者（leader）と保育者（kaiako）に質問紙を依頼し、質問紙の回答について現場において直接議論し、追加コメントを得た。その結果、①「園のカリキュラム（local curriculum）の振り返りと設計」に関してまだ初期の段階にあり、「子どもの学びのためにその園のカリキュラムで優先されるべきことは何か」、「その園における子どもたちにとって最も重要なことは何か」を見極めていくこと、②「テ・ファリキにおける20の学びの取り組み」について、それらの学びはその園における子どもの成長や学びという点ではどのようなものなのかを明らかにすること、③「マオリの子どもたちが、マオリとして教育的に成功するために支援する」ために必要な実践への理解を深めるために必要な専門的知識は何か検討し、議論すること、④「専門的な学びと発達（Professional Learning and Development：PLD）」のために、次に必要な段階や優先事項を特定することが課題として挙げられている。

## 6) 監査や評価

### 1. 自己評価

乳幼児教育サービスにおける自己評価は開設免許要件の一部として義務付けられており、開設免許基準（Licensing criteria）の運営・経営・管理基準6（Governance Management and Administration criterion 6）において、下記2点の書類「①園に関わる人が実施する園の運営（operation：学びと教育の実践、理念や方針、手続きなど）の評価プロセス（様々な運営分野の評価について時系列の示された予定表を含む）、②評価プロセスから得られた成果の記録」の作成が義務付けられている（Ministry of Education, 2016）。政府より自己評価ガイドライン（Nga Arohaehae Whai Hua/Self-review guidelines for early childhood education）も刊行されている。

自己評価は「いかに効果的に、すべての子どもの強みや興味を養い、必要としていることを提供しているか」および「どのように子どもの学びが生じているか」ということを検討するもので

あり、枠組みとしてテ・ファリキに示される原理や領域、目標、学びの成果を用いながら、子どもの学びと発達に与える影響に関わることが主眼となる (Ministry of Education, 2017a)。なお、上述したように、ラーニング・ストーリーも自己評価の一環として、教育評価局の外部評価において提示される。

## 2. 教育評価局 (ERO : Education Review Office) による外部評価

ニュージーランドの保育を外部評価し報告する政府機関として、1989年に発足した教育評価局がある。教育評価局は様々な種類の評価 (教育評価、家庭学校評価、教育機関やサービスの集団評価 [cluster review]、教育トピックに関する契約評価 [contract evaluation] や全国的评价) を実施している。評価担当責任者 (Chief Review Officer) <sup>xvii</sup>が、個別に評価担当官 (review officer) を指名し、学校や乳幼児教育・保育における評価を実施する。5地域 (北部、ワイカト・ベイオブプレンティ、中部、南部、テ・ウエプー・アー・モトゥ [マオリ評価サービス部門]) に、約150名の評価担当官が任命されている。

乳幼児教育サービスのうち、開設免許保有サービスすべてについて、おおむね3年に一度、定期的な外部評価が実施される。外部評価と自己評価は双方に利益をもたらす補完的なものと考えられており、いかに効果的な自己評価が行われているかという点についても外部評価の対象である。2008年に教育評価局は、乳幼児教育サービスにおける自己評価の理解や支援、実施状況に関する全国的な評価を実施し、自己評価がよく理解され実施されている園には「自己評価促進における強いリーダーシップ」「自己評価を支援するための専門的発達」「安定した協同的な職員」「自己評価のための堅実なシステム」「適切な資源の利用」があるなど、自己評価の有効性が見出されている (Education Review Office, 2009)。

## 3. 評価枠組み

### ①ンガー・ポウ・ヘレ (Ngā Pou Here)

教育評価局は「すべての子どものよい学びの成果をどのように促進しているか」ということに焦点を当て、うまくいっている点と改善すべき点を特定し、すべての子どもが高い質の教育を受けられるようにすることを目的に評価を実施している。ンガー・ポウ・ヘレ (Ngā Pou Here : 図2-1-6<sup>xviii</sup>) は、乳幼児教育評価の方法論の枠組みのメタファーとして使用される。ンガー・ポウ・ヘレは、保育の力に影響を与え、子どものよい学びの成果を促進する要因に関するものである。子どもたち (Tamariki) は教育評価局の焦点の中心に置かれている。ンガー・ポウ・ヘレにおいてマオリの用語と概念を用いることにより、マオリの世界観に対する理解を深め、マオリの人々にとって公平な成果を実現するための一つの戦略となる。ポウ (Pou) とは地域の人々 (tangata whenua)、その祖先、およびその環境または世界 (taiao) との関係を認識し、それを表すために、土地上または特定の場所に戦略的に配置された刻印である。



図 2-1-6 ンガー・ポウ・ヘレ (Ngā Pou Here)

## ②4つのポウ（Pou）と相互関連性

図 2-1-7<sup>xix</sup>は、ポウの相互関連性と、子どものよい学びの成果との関連性を示している。4つのポウは多様性の受け入れ（inclusion）、公平、バランスを体現している。ポウは自立することはできず、互いに影響を及ぼし合う。

4つのポウが焦点を当てるのは以下の点である。

- ・ ポウ・ファカハエレ（Pou Whakahaere）：園の理念、展望、目標、システムは、子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、どの程度有効か
- ・ ポウ・アーラヒ（Pou Ārahi）：子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、リーダーらは園内の能力をどの程度有効に構築しているか
- ・ マータウランガ（Mātauranga）：園のカリキュラムのデザインは、子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、どの程度有効か
- ・ ティカンガ・ファカアコ（Tikanga Whakaako）：子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、教育および学びの実践がどの程度うまくいっているか

各ポウは、園がどの程度「ハエレ・コートゥイ（Haere Kōtui：連携して働くこと）」を成立させ、「アロタケ（Arotake：評価的アプローチ、改善のための自己評価）」を使用しているかを検討する。ハエレ・コートゥイとアロタケは、各ポウを織り込んでつなげるものと考えられている。

ンガー・ポウ・ヘレの構造により、教育評価局は園がすべての子どもに提供する質を維持し、改善し続ける力を決定することができる。教育評価局の評価プロセスでは、保育の状況、パフォーマンス、および能力を考慮に入れており、評価の枠組みは評価担当官が状況に応じた評価を設計する上で十分な柔軟性がある。

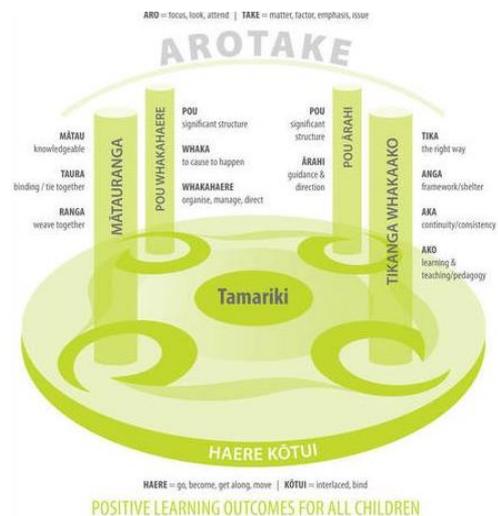


図 2-1-7 ポウの相互関連性および子どもの肯定的な学びの成果との関連性

## ③優先学習者（priority learners）

政府の優先事項は、すべての子どもが質の高い幼児教育を受ける機会を得られることである。政府の優先学習者は、歴史的に見て教育上成功していない、社会経済的地位の低い「マオリ」および「太平洋」の子ども、「多様なニーズを持つ」子どもである。それに加えて教育評価局では、乳児期における質の高い教育の重要性を鑑みて「2歳未満の子ども」も優先学習者に含めている。

マオリの教育の機会と成果は、教育評価局が実施するすべての評価作業の中心である。保育において教育評価局は、マオリの子どもたちと拡大家族（ファナウ：whānau）が参加し関わることを、園がどの程度うまく促進しているかを評価する。教育評価局は、マオリの子どもたちが積極的に学びに取り組んでおり、マオリとしてうまく成長し成功しているという証拠を探す。

太平洋の子どもたちが成功するのを援助するために、彼らの文化、言語とアイデンティティがどのように認識されて、対応されているかを調査する。

多様なニーズを持つ子どもたちには、特別な教育ニーズや特別な能力を持つ子ども、追加の言語として英語を話す子ども、そして移住者と難民の子どもが含まれる。教育評価局は、子どもの特定の学習ニーズを園がどの程度認識し、提供しているかを評価する。

2歳未満児の子どもを対象としている園に対して、教育評価局は乳幼児の学びと幸福を提供することにも綿密に焦点を当てており、2歳未満児用の評価指標（接続要素）も作成されている。

#### 4. 評価指標

評価指標開発にあたり、国内および国際的な評価と研究、教育評価局の国内評価、および教育評価局における長年の経験について文献調査を行った。幼児教育に関連する研究については、行動研究、小規模研究および大規模研究プロジェクト、縦断研究まで多岐にわたる<sup>xx</sup>。

「保護者との連携（ハエレ・コートゥイ）」と、「自己評価を通して得られる持続可能性（アロタケ）」は、上述したように各ポウを織り込んでつなげるため、「接続要素（connecting elements）」として4つのポウに共通して置かれている。「寄与要素（contributing elements）」は、各ポウにおいて焦点を当てる側面である。また、各ポウの評価を導くための「評価質問」も用意されている。この指標は自己評価の一環として利用できることも提案されている。評価指標の構成は表 2-1-9、各ポウにおける評価の裏付けとなる問いは表 2-1-10 に示す。

なお、上述した「優先学習者」としての2歳未満児用の指標もあり、接続要素として「肯定的、敏感、応答的な相互作用」「学びの環境」「乳児やよちよち歩きの子どものための構造の質（主にポウ・ファカハエレとポウ・アーラヒが該当）」が設定され、特にティカンガ・ファカアコとマータウランガに焦点が当てられている。

表 2-1-9 評価指標の構成

	ポウ・ファカハエレ Pou Whakahaere	ポウ・アーラヒ Pou Ārahi	マータウランガ Mātauranga	ティカンガ・ファカアコ Tikanga Whakaako
評価内容	園の理念、展望、目標、システムは、子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、どの程度有効か	子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、リーダーらは園内の能力をどの程度有効に構築しているか	園のカリキュラムデザインは、子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、どの程度有効か	子どものよい学びの成果が得られるようにする上で、教育および学びの実践がどの程度うまくいっているか
評価質問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・優先学習者に関する質問：自己評価を通して、優先学習者についてわかっていること 各ポウと関連した連携関係や自己評価</li> <li>・評価の裏付けとなる問い：各ポウの主要な側面を浮き彫りにする評価のための重要な質問</li> <li>・調査時の質問例：優先学習者に関する質問と、評価の裏付けとなる問いを具体化 (確定リストではなく例)</li> </ul>			
指標	接続要素 <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者・家族との連携（ハエレ・コートウイ：Haere Kotui）</li> <li>・自己評価による持続可能性（アロタケ：Arotake）</li> </ul>			
	寄与要素 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 展望</li> <li>・ 理念</li> <li>・ 戦略的方向性</li> <li>・ 政策の枠組みと方針</li> <li>・ パフォーマンスの管理</li> <li>・ 財政の管理</li> <li>・ 健康・安全性の管理</li> <li>・ 能力開発</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 展望と理念の実現</li> <li>・ 園の組織的文化的構築と発展</li> <li>・ 専門的実践の構築と支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 専門的知識</li> <li>・ カリキュラムと教科の内容に関する知識</li> <li>・ 学びに関する知識と学習者としての子どもに関する知識</li> <li>・ 子どもの権利に関する知識</li> <li>・ 文化と文脈に関する知識</li> <li>・ 家族とコミュニティに関する知識</li> <li>・ 評価とアイデンティティ</li> <li>・ 評価のプロセス</li> <li>・ 評価の目的</li> <li>・ カリキュラム計画</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもとの関係性と相互作用</li> <li>・ 子どもの権利</li> <li>・ 効果的な教育実践</li> <li>・ 文字と算数／学校のカリキュラムの領域との関連付け</li> <li>・ ワイタンギ条約に基づく（Te Tiriti-based）実践／二文化カリキュラム</li> <li>・ 包括的実践</li> <li>・ 学びの環境</li> <li>・ 園への移行、園内の移行、学校への移行</li> </ul>

出典：Education Review Office（2013）He Pou Tātaki How ERO reviews early childhood services New Zealand Government New Zealand Government.をもとに筆者作成。

「評価質問」「指標」の各項目について、ポウごとに複数の例が挙げられている。全園共通で使用するチェックリストのようなものではなく、上記の枠組みや例をもとに対話的な調査を実施する。

表 2-1-10 各ポウにおける評価の裏付けとなる問い

ポウ・フアカハエレ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●当該園は以下についてどの程度達成しているか。</li> <li>・理念と実践を通して、ワイタング条約の原理を重視・実行している。</li> <li>・展望および関連する目標や計画に、自身の子どもの学びに関する多様な保護者・家族の願望や期待が含まれている。</li> <li>・教師、保護者、家族および地域社会の価値や信念を反映した理念がある。</li> <li>・改善および子どもの学びに焦点を当てた（長期的／短期的）戦略を立て、それを実行している。</li> <li>・実践を導く理念がある。</li> <li>・財務・リソース・健康・安全の管理を効果的に行っている。</li> <li>・適切な知識・専門性を有したスタッフを配置している。</li> <li>・スタッフの研修を継続的に行っている。</li> <li>・自己評価に保護者や家族が関与している。</li> <li>・自己評価において頑健なプロセスを用いている。</li> <li>・自己評価を、意思決定をする際や質を向上させるために用いている。</li> </ul>
ポウ・アーラヒ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●園の長は以下をどの程度効果的に行っているか。</li> <li>・展望とそれに関連する目標を推し進める。</li> <li>・質の高い学びと教育を促進する。</li> <li>・専門的実践を構築し支援する。</li> <li>・園内の関係性や協同する方法を築く。</li> <li>・あらゆるレベル（教師、保護者、家族、子ども、地域社会）でリーダーシップの機会を与えている。</li> </ul>
マータウランガ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は乳児・幼児（およびその保護者や家族）についてどの程度よくわかっているか。</li> <li>・保護者や家族の願望や目標を、教師はどの程度よく理解し、それをどの程度カリキュラムに反映させているか。</li> <li>・カリキュラムの決定に教師がどの程度関与しているか。</li> <li>・カリキュラムが教師の関心や知識をどの程度反映したものになっているか。</li> <li>・乳児・幼児の関心や強みに効果的に応えるカリキュラムを実行する上で教師が適材適所に配置されているか。</li> <li>・乳児・幼児の強み、関心、能力に教師が気づき、認識し、応答することができるようにする上で、評価や計画はどの程度効果的か。</li> <li>・カリキュラムは以下にどの程度基づいているか。 <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 専門的知識、カリキュラム/教科に関する知識、および学習者に関する教師の知識</li> <li>➢ マオリの世界（te ao Māori）の視点に関する教師の理解</li> <li>➢ 園の家族や地域社会の多様な文化的アイデンティティに関する教師の知識</li> </ul> </li> </ul>
テイカンガ・フアカアコ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●教師は以下をどの程度効果的に行っているか。</li> <li>・乳児・幼児のよい学習の成果に貢献する教育実践を用いている</li> <li>・「自分は学びの成功者である」という子どもたちの感覚を高められるような教育実践を用いている。</li> <li>・すべての子どもと丁寧で互恵的で応答的な関係性をもっている。</li> <li>・すべての子どもの強み、関心、能力に応答している。</li> <li>・特別なニーズや能力を有する子どもに対して応答的な教育実践を用いている</li> <li>・子どもとのかかわりの中で、子どもの考えを広げたり、異議を唱えたりしている。</li> <li>・乳児・幼児にとってのよい学習の成果に貢献する学びの環境を構築している。</li> <li>・アオテアロア/ニュージーランドの2つの文化遺産に自信を持てるように子どもたちを支援する教育戦略や資源を用いている。</li> <li>・反省的実践を行って、自身の実践に疑問を持ったり修正したりしている。</li> <li>●入園時、園内の移行時、就学準備時に、子どもたちがうまく移行できるように管理している。</li> </ul>

出典：Education Review Office（2013）He Pou Tataki How ERO reviews early childhood services

New Zealand Government をもとに筆者作成

## 5. 評価プロセス

評価プロセスは可能な限りオープンであるように設計されており、以下の通りである<sup>xxi</sup>。

### ①評価の事前通知

いつ評価を実施する予定か、4～6 週間の間に事前通知がある。

### ②情報の要求と回答

園は、保証報告書（assurance statement）<sup>xxii</sup>を完成させ、評価のための書類一式を用意し、少なくとも評価訪問の2週間前までに送付する必要がある。

また、自己報告書（self-report：所定の書式あり）を提出することにより、子どもによい成果をもたらしている文脈と方法を教育評価局に伝えることができる。

### ③評価前議論

評価作業はすべてチーム（乳幼児教育は2名<sup>xxiii</sup>）によって実施され、評価チームリーダーの1人が評価プロセスや焦点について、通常メールか電話により話す。園にとっては質問の機会となる。

### ④訪問

評価者は、評議員、上層部の指導者（senior leader）、保育者や補助職員と話をする。子どもたちや保護者、広く地域の人とも話すこともある。子どもと保育者の相互作用も観察し、提供された書類を見て、その実践が適切に行われている証拠を探す。乳幼児教育サービスでは、およそ2日が現場における評価の実施に費やされる<sup>xxiv</sup>。

### ⑤初期の所見

訪問直後に、評価チームは初期の所見（高レベル）を提示する。これにより、園には見出されたことについて話し合う機会が与えられる。

### ⑥報告書の素案

現地における新たな評価所見に関する最終議論から約4週間後に、報告書の素案（未確定）を受け取る。この段階で、事実誤認や重大な見落としを指摘し、必要に応じて所見に関連する事柄に関してコメントし、回答を送るように要請する。

### ⑦最終報告

完成した評価報告書が送付され、10営業日後にウェブサイトに報告書が公開される。この報告書の主要な目的のひとつは、うまくいっている点と、改善できる点について、園や地域が理解するうえで役立つことである。

評価を公開する理由としては、保護者の関与は子どもの教育に大きな役割を果たすことを念頭に、保護者や家庭、地域に教育や学びについて知ってもらうためであり<sup>xxv</sup>、報告を簡単に入手できることによって保護者が関心を寄せ、質問できるようにするためである。

## ⑧改善

評価に基づいて改善に向けた取り組みを開始する。何か心配な点があれば、教育省に関与を要請し、改善を支援していく。

## 6. 4 段階評価

上記の評価指標に基づいて総合的に判断した結果、4 段階で評価され、それにより次回の評価実施時期が異なる。2017 年～2018 年にかけて、1,291 の乳幼児教育サービス（開設免許保有サービス 4,620 のうち 28%）を評価した結果（Education Review Office, 2018b）、「大変よい」13%、「よい」75%、「さらなる進歩が必要」4%、「よくない」1%、初めての評価 7%となった。また、170 に懸念があると見なされ、そのうち 30 が教育省の関与が入ることとなった。前回の評価で「さらなる進歩が必要」とされた園の 84%に改善がみられ、「よい」に評価が上がった。4 段階評価と次回評価時期、評価結果の割合（2017～2018）は表 2-1-11 に示す。

表 2-1-11 4 段階評価と次回評価時期、評価結果の割合（2017～2018）

評 価	次回評価時期	評価結果の割合 (2017～2018)
大変よい (Very well placed)	4 年後	13%
よい (Well placed)	3 年後	75%
さらなる進歩が必要 (Requires further development)	2 年以内	4%
よくない (Not well placed)	教育省と協議	1%

出典：Education Review Office（2018）Annual Report 2017/18 をもとに筆者作成。

以下、評価ごとにまとめる。

### ①大変よい (Very well placed)

下記すべての点が見出される場合、評価指標に関連した質の高い実績（high quality performance）<sup>xxvi</sup>が明白であり、子どものよい学びの成果の促進に一貫して効果的であると判断し、「子どものよい学びの成果を促進するために非常に適した場所」として評価される。次回評価は 4 年後に実施される。「人員配置、リーダーシップおよび管理の安定性を促進するシステム」や「質の高い実績を維持する可能性があることを示す自己評価」があり、(少なくとも 2 回連続) 肯定的な教育評価局報告を受けている可能性が高い。

- ・ カリキュラムはすべての子どもたちの興味や強み、能力に非常に効果的に応答する。
- ・ カリキュラムは子どもの文化、言語、アイデンティティに非常に敏感である。
- ・ 二文化カリキュラムが整っており、二文化実践が非常に明白である。
- ・ 生涯学習者としての子どもたちの自信と能力を伸ばすために、非常に効果的な教育をしている。
- ・ 優先グループ（マオリ、太平洋、特別支援を必要とする子ども、そして 2 歳までの子どもを含む）の健康と学びが積極的に促進されている。

- ・ マオリの子どもたちはマオリとして成功するためにうまく援助されている。
- ・ 子どもたちのよい成果に貢献するために、親／拡大家族との十分に確立された協力関係がある。
- ・ 学びと教育の質を高めるのに非常に効果的なリーダーシップがある。
- ・ 非常に効果的な計画、システム、方針および手順により経営されている。
- ・ 質の高い幼児教育に焦点を当てた共通のビジョンは、実践において明白である。
- ・ 自己評価は継続的に改善されている。

## ②よい (Well placed)

下記の点が見出される場合、評価指標に関連したよい業績が明らかであり、子どものよい学びの成果の促進に大いに効果的であると判断し「子どものよい学びの成果を促進するのに適した場所」と評価される。次回評価は3年後に実施される。

- ・ カリキュラムは、すべての子どもたちの興味、強み、そして能力に応答している。
- ・ カリキュラムは子どもたちの文化、言語、アイデンティティに対応する。
- ・ 二文化的な実践が顕著に表れている。
- ・ 生涯学習者としての子どもたちの自信と能力を伸ばす教育がなされている。
- ・ 優先グループの健康と学びが促進される。
- ・ マオリの子どもたちはマオリとしての成功を達成するために援助されている。
- ・ 親／拡大家族との協力関係が確立されている。
- ・ 学びと教育の質を高めるのに役立つリーダーシップがある。
- ・ 計画、システム、方針および手順に則って経営されている。
- ・ 保育に対する共通のビジョンが整っている
- ・ 自己評価が確立されつつあり、改善をもたらしている

## ③さらなる進歩が必要 (Requires further development)

下記の点に重大な懸念がある場合、子どものよい学びの成果に寄与する要因の多くが明白ではないか、または重要な進歩を必要とすると見なされ、「子どものよい学びの成果を促進するためにさらなる進歩が必要」とであると評価される。次回評価は2年以内に実施される。

### 【懸念事項】

- ・ 子どもの学びのための準備
- ・ 子どもの文化、言語、アイデンティティへの即応性
- ・ 教育の質
- ・ リーダーシップの有効性
- ・ 経営の有効性
- ・ ガバナンスの有効性
- ・ 自己評価の質

教育評価局は、規定に準拠していない分野を特定し、子どもの健康と安全について懸念がある場合は2年以内の早期に再度評価を実施するか、教育省と協議した評価とするかを決定する。

#### ④よくない (Not well placed)

重大な規則違反があり、下記の大半について重大な懸念があり、保育が十分に機能しておらず、援助や教育省の関与なしに改善を行うことができない場合、「子どものよい学びの成果を促進するには適していない」と評価される。教育省が園の開設免許を再査定し、園が開設免許要件を満たしているとみなされるまで、教育評価局は再評価しない。

#### 【懸念事項】

- ・ 安全な環境の提供
- ・ 子どもの幸福への備え
- ・ 子どもの学びのための規定
- ・ カリキュラムの妥当性
- ・ 教育の質
- ・ リーダーシップの有効性
- ・ 経営の有効性
- ・ ガバナンスの有効性
- ・ 自己評価の質

#### 7. 評価者に求められる資格・能力・役割

評価者 (reviewer) は、教育評価局に従事する前に長年教育経験のある専門家であり<sup>xxvii</sup>、全員が教育評価における特別な研修を受けており、政府サービス委員会 (State Services Commission) の公正行動基準 (Standards of Integrity and Conduct) に従う。

求められる資格としては、大学の学位またはそれに相当する「教育の資格 (教員登録)」、「運転免許証」である。チームで仕事をする事、校長や管理職から保護者にいたるまで多くの人と連携・協力することが求められることから、教育や評価に関する知識や経験、スキルのみならず、対人関係に関わる資質・能力等についても求められている<sup>xxviii</sup>。

評価者の職務内容としては、乳幼児教育や学校教育における教育の質を評価し、それをもとに一般公開される報告書を作成する。評価に割り当てられた時間の約半分は学校やセンターにおける評価、残りは評価の準備と評価結果に関する報告書の作成に時間を費やす。大半の評価者は、自ら経験のある教育分野で審査を開始するが、いずれは全分野にわたる評価において何らかの役割を果たすことが期待される<sup>xxix</sup>。

#### 7) まとめ

多様な乳幼児教育サービスがあるが、教育省管轄による幼保一元化のもとに、保育カリキュラムの「テ・ファリキ」と、それに連動して実施される「自己評価」「教育評価局による定期的な外部評価」がある。テ・ファリキに基づく保育評価として、大半の園がラーニング・ストーリーを

作成しており、自己評価の一環として外部評価実施時にも提示される。自己評価、ラーニング・ストーリー、外部評価のいずれも「子どもの学びの成果」が主軸に置かれており、保育の質を向上させるための全国統一的な仕組みが構築されている。

外部評価については、評価の枠組みや指標が確立され、事前の書類のやりとりや議論をふまえたうえで、現場における対話的調査や観察を含めた評価に多くの時間が費やされている。評価結果をまとめた報告書は一般公開され、保護者向けに情報も発信されている。前回より評価が高まる園も多く、一定の効果を上げており、日本における保育の質を捉えるうえで重要な手がかりとなりうるだろう。

一方で、評価がいかんして改善につながっているのか、また、前回の評価と次回の評価においてどのような連続性があるのか、現場の保育者から見た評価といった点について詳細に解明されることにより、さらなる示唆を得られるのではないだろうか。

#### 引用・参考文献

- 青柳まちこ (2008)「第 16 章 ワイタング条約の締結」青柳まちこ編著『ニュージーランドを知るための 63 章』明石書店, pp.102-106.
- Education Review Office (2009), *Implementing Self Review in Early Childhood Services*
- Education Review Office (2013), *He Pou Tataki How ERO reviews early childhood services*, New Zealand Government.
- Education Review Office (2017), *Guidelines for Centre Assurance Statement And Self-Audit Checklists[For Services Licensed under 2008 Regulatory Framework]*.
- Education Review Office (2018a), *Awareness and confidence to work with Te Whāriki (2017)*, New Zealand Government.
- Education Review Office (2018b), *Annual Report 2017/18*.
- Education Review Office (2018c), *Engaging with Te Whāriki (2017)*, New Zealand Government.
- 原田壽子 (2012)「第 3 章 4 就学前教育について ニュージーランドと日本」日本ニュージーランド学会・東北公益文化大学ニュージーランド研究所 (編)『「小さな大国」ニュージーランドの教えるもの』論創社, pp.196-212.
- 飯野祐樹 (2009)「ニュージーランドにおける保育評価に関する研究—Learning Story に注目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 3 部, 第 58 号, pp.245-251.
- 飯野祐樹 (2010)「ニュージーランドのナショナルカリキュラム“Te Whāriki”に基づいた保育評価に関する研究—Learning Story と Kei Tua o te Pae に注目して—」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第 6 号, pp.21-30.
- 飯野祐樹 (2015a)「第 1 部 ニュージーランドの保育の概要 トピックス：二文化主義」七木田敦・ジュディス・ダンカン編著『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版, pp.20-21.
- 飯野祐樹 (2015b)「第 4 章 就学前施設での保育の実際—テ・ファアリキとラーニング・ストーリー—」七木田敦・ジュディス・ダンカン編著『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版, pp.90-117.
- 飯野祐樹 (2015c)「第 2 部 ニュージーランドの保育の実際 トピックス：保育所」七木田敦・ジュディス・ダンカン編著『「子育て先進国」ニュージーランドの保育—歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版, p.85-86.
- 飯野祐樹 (2018)「ニュージーランド幼児教育政策における「質保障」「質評価」の展開過程に関する研究—テ・ファアリキと歩んだ 20 年に焦点を当てて—」『保育学研究』第 56 巻, 第 1 号 pp.56-67.

- ジュディス・ダンカン (2015) 「第3章 アオテアロア／ニュージーランドにおける幼児教育の歴史的概要」七木田敦・ジュディス・ダンカン編著『子育て先進国』ニュージーランドの保育－歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福村出版 pp.49-81.
- 小松隆二 (2012) 「第1章 ニュージーランドが日本、そして世界を先導してきたもの－日本はニュージーランドに何を学ぶか－」日本ニュージーランド学会・東北公益文化大学ニュージーランド研究所 (編) 『「小さな大国」ニュージーランドの教えるもの』論創社, pp.13-42.
- 松井由佳・瓜生淑子 (2010) 「ニュージーランドにおける乳幼児保育制度－幼保一元化のもとでの現状とそこからの示唆－」『奈良教育大学紀要』第59巻, 第1号, pp.55-70.
- 松川由紀子 (2000) 『ニュージーランドの保育と子育ての支え合い』溪水社.
- Ministry of Education (2004) , *Kei Tua o te Pae : /Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars* , Learning Media Limited.
- Ministry of Education (2006) , *Ngā Arohaehae Whai Hua/Self-review guidelines for early childhood education* , Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education (2016) , *Licensing Criteria for Early Childhood Education and Care Services 2008 and Early Childhood Education Curriculum Framework* (2016年5月改訂版) .
- Ministry of Education (2017a) , *Te Whāriki－Early childhood curriculum* , New Zealand Government.
- Ministry of Education (2017b) , *Update of Te Whāriki－Summary of engagement findings* , New Zealand Government.
- Ministry of Education (2018) , *2017 Early Childhood Education Complaints and Incidents Report* .
- 七木田敦 (2005) 「ニュージーランドにおける就学前教育改革について－幼保の一元化からカリキュラム策定まで－」『保育学研究』第43巻, 第2号, pp.100-108.
- 大宮勇雄 (2010) 『学びの物語の保育実践』ひとなる書房.
- 鈴木佐喜子 (2018) 「ニュージーランドにおける保育カリキュラム「テ・ファリキ」の改定と改定作業プロセス」『保育学研究』第56巻, 第2号, pp.136-146.
- 武田真理子 (2012) 「第3章 ニュージーランドの社会・教育・マイノリティ政策」日本ニュージーランド学会・東北公益文化大学ニュージーランド研究所 (編) 『「小さな大国」ニュージーランドの教えるもの』論創社.

Early Childhood Education | Education Counts (<https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/early-childhood-education> : 2019年3月28日閲覧)

Education Review Office (<https://www.ero.govt.nz/> : 2019年3月28日閲覧)

Early Learning | Education in New Zealand (<https://www.education.govt.nz/early-childhood/> : 2019年3月28日閲覧)

Te Whāriki Online (<https://tewhariki.tki.org.nz/> : 2019年3月28日閲覧)

i Glossary | Education Counts

<https://www.educationcounts.gov.nz/data-services/glossary#E>

なお、開設免許免除施設は、半分以上の子どもの親が出席しているという事実の認識に基づく（2019年3月15日閲覧）。

ii Services | Education Counts (<https://www.educationcounts.gov.nz/data-services/glossary> : 2019年3月23日閲覧)

iii Services | Education Counts (<https://www.educationcounts.gov.nz/data-services/glossary> : 2019年3月23日閲覧)

iv Services | Education Counts (<https://www.educationcounts.gov.nz/statistics/early-childhood-education/services>) のデータをもとに作成（2019年3月7日閲覧）。

v Services | Education Counts

<https://www.educationcounts.gov.nz/statistics/early-childhood-education/services> のデータをもとに作成（2019年3月7日閲覧）。

vi Services | Education Counts

<https://www.educationcounts.gov.nz/statistics/early-childhood-education/services> のデータをもとに作成（2019年3月7日閲覧）。

vii Services | Education Counts

<https://www.educationcounts.gov.nz/statistics/early-childhood-education/services> のデータをもとに作成（2019年3月7日閲覧）。

viii 公開協議は2019年3月15日終了予定である。2018年6月14日～7月12日にオンライン調査も実施され、約2,500名が戦略計画案についての意見を提出している。

ix 5つの目標とは、①規定の基準を改善することによって、子どものために質を向上する②健康に育つために必要な資源を適時に利用することによってすべての子どもが力をつける③労働力に投資することによって、優れた教育と学びを支える④価値があり、十分であり、多様性のある対策が確実となるように計画する⑤乳幼児教育制度は革新し、学び、向上し続ける、である。

x New Zealand Government Strategic plan for early learning 2019-29 Summary.

Early Learning Strategic Plan

<https://conversation.education.govt.nz/conversations/early-learning-strategic-plan/> : 2019年3月7日閲覧)

xi Ministry of Education 2017 Te Whāriki – Early childhood curriculum New Zealand Government p.11 より引用-

xii ニュージーランドの保育現場における観察調査（松井，2014；2017；2018）より。

xiii 一方から読むと英語版、ひっくり返して反対から読むとマオリ語版となっている。

xiv Te Whāriki professional development workshop materials and videos » Te Whāriki Online

<https://tewhariki.tki.org.nz/en/professional-learning-and-development/professional-learning-and-development/>

xv Home | Parents.education.govt.nz <https://parents.education.govt.nz/> : 2019年3月7日閲覧)

xvi 次の第2期の報告書は2019年初期に刊行予定である。

xvii 評価役員長の職務と権限は1989年教育法に記されている。この教育法は、評価役員長に、評価を開始し、調査し、ニュージーランドの子どもすべてに提供された教育に関して見出したことを報告し刊行する権限を与えている。

xviii Education Review Office 2013 He Pou Tataki How ERO reviews early childhood services New Zealand Government p.15 より引用。

xix Education Review Office 2013 He Pou Tataki How ERO reviews early childhood services New Zealand Government p.20 より引用。

xx 指標開発にあたって参考にした文献一覧は ERO のウェブサイトにある。

xxi もし評価が適切に行われていないと感じ、評価に不満がある場合は、評価のどの時点でも、地域の ERO オフィスに連絡してよい旨が記されている（2019年3月7日閲覧）。

xxii 前半がガイドブック（全33頁）、後半が自己評価チェックリスト（全37頁）から構成された書類である（2019年3月7日閲覧）。

xxiii チーム規模は幼児や小規模の小学校では2名～、大規模の小学校や中等学校では4名以上である（2019年3月7日閲覧）。

xxiv 通常、1～4日が現場における評価の実施に費やされ、大規模な学校では1週間以上かかる場合がある（2019年3月7日閲覧）。

xxv 教育省にも保護者向けページがあり、乳幼児教育施設の選び方において、ERO の紹介がなされている。Early learning | Parents.education.govt.nz (<https://parents.education.govt.nz/early-learning/> : 2019年3月7日閲覧)

xxvi 非常に効果的で即応性の高い実践とは、乳幼児教育サービスに関する ERO の評価指標で概説されている実践を指す。

xxvii 様々な経歴の人が採用されているが、通常、教育部門出身者であり、園や学校の管理職経験者が多い（ERO への問い合わせに対する回答より : 2019年3月1日回答受け取り）。

xxviii 詳細は、Review Officer general position statement | Education Review Office (<https://www.ero.govt.nz/footer-upper/working-for-ero/review-officer-general-position-statement/> : 2019年3月7日閲覧) 参照。

xxix 評価の資格を追加取得するための支援がある。評価者の初任給は85,591ドル（6,419,325円/1NZD=75円で計算）で、役員は最高93,491ドル（7,011,825円/1NZD=75円で計算）まで体系的に昇給する（2019年3月7日閲覧）。

## (2) 英国（主にイングランド）

淀川 裕美

### 1) 保育に関わる文化・社会的背景

#### 1. 労働党政権（1997-2010）による保育改革の推進

##### ①教育政策の重点化

英国の保育政策の転換点は、1997年の労働党政権誕生にある。政権発足当時、子どもの貧困率が上昇を続け、先進国の中でも最も厳しい状況であった。ブレア政権は「3つの最優先課題」のすべてに教育をあげ、「包摂社会（inclusive society）」の形成を掲げ、様々な社会資源の恩恵から排除されてきた底辺の人々を支援する政策を推進した。教育機会に恵まれない学齢未満児にも目を向けた点が特徴である。また、「福祉から労働へ（Welfare to Workfare）」のスローガンの下、福祉に頼って低年収で暮らす人々を就労へと導く政策を矢継ぎ早に打ち出した。貧困家庭の母親の就労支援のため、有給育児休業制度の充実やケア費用の保護者負担軽減を実施した。1998年には、「チャイルドケアの挑戦（Meeting childcare challenge）」が発行され、保育、すなわち親の代理としての乳幼児期や学童期の子どものケアが、政府の関与すべき対象とみなされるようになった。

##### ②保育の量的拡充と質的向上

1998年、労働党政権が「国家チャイルドケア戦略（National Childcare Strategy）」を発表し、①チャイルドケアの質の向上、②保育料を支払い可能なものとする、③保育定員の拡大と情報提供、の3つの目的を打ち出した。そして「3つのA」、すなわち支払いやすさ（Affordability）、利用しやすさ（Accessibility）、説明責任（Accountability）が重点的に取り組まれた。AffordabilityとAccessibilityに関しては、教育の無償提供や税制を通じた保育料の払い戻し、保育市場の整備が実施された。また、公費による民間事業の活用も行うようになり、Accountabilityの必要性が高まった。英国の幼児教育政策の特徴は、明確なエビデンスを示して政策を導入し、施行後はその効果を検証する仕組みにある。また、納税者と保護者に向けた情報公開も徹底されている。例えば、保護者・関係者向けのウェブサイト「確実な人生の門出（Sure Start）」や「すべての子どもを大切に（Every Child Matters）」が構築され、関連情報が集約されている。

##### ③ケアと教育の法制上の一体化

英国の保育政策のもう一つの特徴は、ケアと教育が法制上一体化されたことである。2006年「チャイルドケア法（Childcare Act）」第1条で、地方当局が学齢未満児のウェルビーイングと格差縮小の責任を負うことが明記され、第2条で、教育がその範疇に含められた。第39条では、5歳未満児対象のナショナルカリキュラム「乳幼児期基礎段階（Early Years Foundation Stage）」の導入が宣言されている。さらに2009年には、「シユアスタート・チルドレンズセンター（Sure

Start Children's Centre)」の設置義務が法制化された。チルドレンズセンターは、労働党政権が困難地域を対象に展開していた 3 つの事業 (Early Excellence Center, Sure Start Local Programmes, Neighbourhood Nursery Initiative) を経て、1 つの窓口ですべての子育て家庭への多様なニーズに応えることを目的として開始された施設である。なお、政権交代時の 2010 年は 3,631 園あったが、保守党政権に交代後、予算が削減され、園数は大幅に減少した。

## 2. 「エビデンスに基づく政策形成 (EBPM)」の重視

英国では、保育の質と子どもの発達に関する長期縦断調査の結果 (“頑健な”知見) をふまえ、エビデンスに基づく政策形成 (Evidence-Based Policy Making) を行なっている。

### ①保育の質と子どもの発達に関する縦断調査の実施

イングランドでは、1997年から EPPE 調査 (Effective Provision for Early Childhood Education Study) が開始された。約 3,000 名の子どもの発達と養育・保育環境に関する調査である。子どもが 3 歳の時点で開始し、16 歳になるまで追跡した (小学校以降まで継続し、名称が EPPSE 調査 (Effective Pre-school, Primary & Secondary Education Study) となった)。子どもの発達に関しては、British Ability Scales Second Edition (BASII), Adaptive Social Behavioural Inventory (ASBI), BAS Early Number Concepts, Phonological Awareness, Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) 等を用いて測定した<sup>ii</sup>。保育の質の測定には、ECERS-R (保育環境評価スケール幼児改訂版)、ECERS-E (拡大版) を使用している。さらに調査の知見をふまえて、新たに SSTEWS スケール (保育プロセスの質評価スケール) が開発された。なお、EPPE 調査から派生して実施された REPEY 調査 (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) の調査結果をもとに、園長のリーダーシップに関する書籍も刊行されている。

2010 年からは、2 歳児からの保育の質の効果を調べるため、SEED 調査 (Study of Early Education and Development Study) が開始された。約 4,000 名の子どもの発達と養育・保育環境を調査した。保育の質の測定には、ITERS-R (乳児改訂版)、ECERS-R, ECERS-E, FCERS-R (家庭的保育の環境評価スケール)、SSTEWS を使用している (約 1,000 園の保育施設を対象)。現在、4 歳時点の調査結果が公表され、これらの知見が今後の政策形成に反映されていくものと考えられる。

### ②就学へのレディネスの重視

「就学へのレディネス (school readiness)」のための教育と学びを通して、生涯にわたる成長を支える基礎となる幅広い知識やスキルを習得することを重視していることも、英国の保育の特徴である。長期縦断調査の結果、乳幼児期の育ちとして特に重要と示された内容が、カリキュラムやアセスメントの内容にも反映されている (例: 言語やリテラシー、自己制御等)。このように英国では、長期縦断調査により得られた知見が、次の政策デザインに活用され、さらにその効果が検証されるという循環がある。

## 2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等

### 1. 多様な施設形態

#### ①保育施設の概要

2003年に、就学前のケアと教育は、基本的に教育省 (the Department for Education and Skills: DfES) の所管となった (施設形態の詳細は、表 2-2-1 参照)。一部の例外を除き、政府の外部機関である Ofsted (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) に登録し、乳幼児期のナショナルカリキュラムである Early Years Foundation Stage (EYFS : 法定枠組み) に基づき、ケアと教育を行う。なお、公立のナーサリースクールと公立のデイナーサリーは、事実上、社会経済的に不利な子どもたちを対象としている。

表 2-2-1 保育施設の名称と概要

施設形態	子どもの年齢	施設の概要	保育者の要件
ナーサリースクール／ナーサリークラス	3歳から4歳	大半が地方教育当局の運営。公立が大部分。（ナーサリークラスは小学校に併設）	3年ないし4年のコースを終えた有資格の教員が中心。さらに、2年のコースで取得されるNNEBを持つナーサリナーズも。両者がチームで保育にあたる。
デイナーサリ	生後数カ月から5歳（大半は2歳から5歳）	私立が大部分。公立は共働きの他に、一人親、病気等リスクのある家庭の子どもに入所の優先権が与えられる。	施設長（matron）の資格、看護師の資格、NNEB等ナーサリナーズの資格を持つ、或いは経験等の条件を満たす者。
チルドレンズセンター	誕生から5歳	シュアスタートプログラムの一環。	2010年保守党政権後、多くが閉園もしくは予算削減により中止。
プリスクール	3歳から5歳	非営利団体や保護者が運営。1日2時間以上なら、Ofstedに登録。	
レセプションクラス	4歳から5歳	小学校の学級として運営。	小学校教師。
プレイグループ	2,3歳から5歳	保護者や非営利団体等民間が主。	保護者等のボランティア（特別な教育は受けていない）。訓練コースあり。
チャイルド minder	通常、8歳まで	親戚関係にない他人の子どもをケア。一日2時間以上。Ofstedに登録。	Ofstedにチャイルド minderとして登録。チャイルドケアの研修を受けていること、犯罪履歴がないこと。
ベビーシッター／ナニー／Au pairs		Ofstedへの登録は不要、監査もなし。一日5時間未満。	Ofstedにナニーや Au pairsとして登録。チャイルドケアの研修を受けていること、犯罪履歴がないこと。

出典：Ofsted 2018 Childcare providers and inspections as at 31 August 2018: main findings. 並びに  
吉田佳代 2014 イギリスの子育て支援体制—オックスフォードにおける実態調査より—をふまえ、  
関連文献をもとに筆者作成

## ②保育施設の数、園児数

保育施設の大半は、チャイルド minder もしくは施設型保育である。就学前の保育施設の種類および Ofsted への登録数・園児数は表 2-2-2 の通りである。最多を占めるチャイルド minder は、2018年3月から8月の間に、900施設増加した（2,100施設増、1,200施設減：減少した1,200施設は大半が閉園したことによる）。

表 2-2-2 保育施設の種類の Ofsted 登録施設数・園児数（2018 年 7 月時点）

施設形態の種類	含まれる保育施設	登録施設数	園児数と割合
施設型保育	ナーサリー、プリスクール、休日クラブ、その他の営利目的の民間保育施設	27,300	110 万人 全体の 81%
チャイルドマインダー	（0 歳から 5 歳の子どもを、他の家の子ども家庭で預かる）チャイルドマインダー	40,800	25 万人 全体の 19%
家庭で行われるチャイルドケア	（0 歳から 5 歳の子どもを、4 人以上の保育者が 1 人の家庭で預かる）家庭的保育	僅少	5 千人 全体の 1%
家庭的保育（ナニー）	（18 歳以下の子どもを、子ども自身の家庭で預かる）ナニー、Au pairs	10,700	Ofsted 未登録のため、不明

出典：Ofsted 2018 Childcare providers and inspections as at 31 August 2018: main findings をもとに筆者作成

Figure 2: Total number of childcare providers registered with Ofsted on any register over time, by provider type

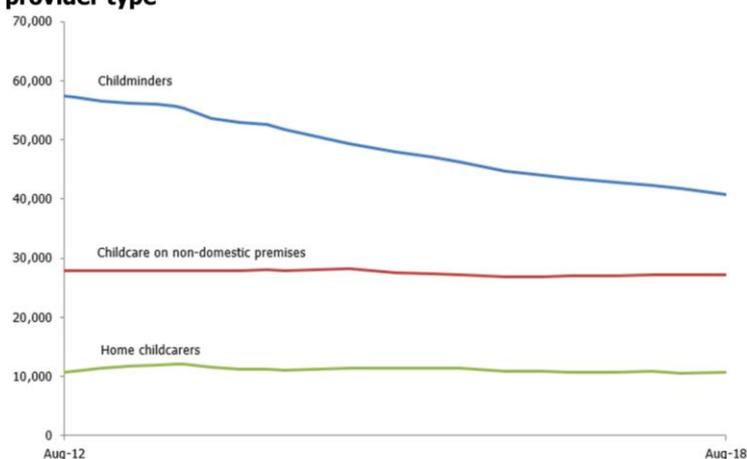


図 2-2-1 Ofsted に登録された保育施設数の推移（施設形態の種類別）

出典：Ofsted 2018 Childcare providers and inspections as at 31 August 2018: main findings

### ③法定基準

乳幼児期の保育施設における人数比と面積の法定基準および就園率・数は、表 2-2-3 の通りである。保育者と子どもの人数比について、0 歳から 2 歳に関しては、1:3 と決まっておき、3 歳から 5 歳に関しては、Qualified Teacher Status (QTS), Early Years Professional Status (EYPS), Early Years Teacher Status (EYTS) あるいは level 6 (学士号取得) 以上にあてはまる保育者の割合によって、異なる人数比が設定されている。保育者は 17 歳以上であることが条件となる。

表 2-2-3 施設型保育における人数比・面積の法定基準、就園率・数<sup>iii</sup>

年齢	保育者対子ども人数比	面積	就園率 (OECD)	就園数 (無償化対象)
0 歳以上 2 歳未満	1:3 (少なくとも一人は、保育関係もしくは関連領域の level 3 以上を有し、2 歳以下の適切な保育経験を有していること。少なくとも半数以上は、level 2 以上を有していること。少なくとも半数以上は、乳児のケアの専門的研修を受けていること。)	2 歳未満 3.5m <sup>2</sup> /人 2 歳 2.5m <sup>2</sup> /人	17.7%	
2 歳	1:4 (少なくとも一人は、保育関係もしくは関連領域の level 3 以上を有していること。少なくとも半数以上は、level 2 以上を有していること。)		51.4%	無償化対象児の 72%が就園 (154,960 名)
3 歳以上 5 歳未満	(QTS, EYPS, EYTS, level6 以上の保育者が一人でもいる場合) 1:13  (QTS, EYPS, EYTS, level6 以上の保育者が一人もいない場合) 1:8  (独立学校 independent school 等で QTS, EYPS, EYTS, level6 以上、海外の同等資格者がいる場合) 子どもの大半が 5 歳になるかそれ以上の就学年齢 1:30 上記以外 (子どもの大半が 5 歳より年齢が低い場合) 1:13	3~5 歳 2.3m <sup>2</sup> /人	3 歳 100% 4 歳 100%	3 歳児の 92% (628,500 名) , 4 歳児の 94% (656,130 名) が 週 15 時間の無償化を受けている

出典：人数比と面積は、Department for Education 2017 Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five.を参照した。就園率は OECD Stat. (2016) Enrolment rate by age と Department for Education (2018) Provision for children under 5 years of age in England を参照した。

#### ④保育者の待遇

25歳以上の保育者で、給与が英国の「全国生活賃金（National Living Wage）」の基準（2019年4月時点で、25歳以上は時給8.21ポンド）を下回る人の割合は、施設型保育の保育者で11%、小学校付設ナーサリーの保育者で5%、小学校入学準備のレセプションクラスで5%である。他の教師職と比べると、保育者は賃金の低い人の割合が多いという現状がある。

### 3) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等

EYFSに記されている保育者の資格、研修、支援および求められるスキルは、次の通りである。保育者は、適切な資格、研修、スキルや知識を持ち、自らの役割と責任について理解していなければならない。そのため、保育施設は、すべての職員が初任研修を受けられるようにしなければならない。保育施設は、子どもたちが質の高い学びや発達の経験ができるよう、職員に適切な研修を受けさせ、専門性開発の機会に参加できるよう支援しなければならない。保育施設は、子どもや家族と直接関わる保育者に対し、スーパービジョンを行う適切な場を用意しなければならない。スーパービジョンとは、相互支援、チームワーク、継続的な質向上の文化を醸成し、配慮の必要な課題についても話し合いやすくするものである。以下、施設長および職員の要件や職位について概説する。

#### 1. 施設長・職員の要件

##### ①英国の職業資格の枠組み

職業資格は Regulated Qualifications Framework (RQF：規定資格枠組み) でレベルと取得要件が規定されており、その監督官庁として Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) という資格・試験監査機関がある。RQFは、エントリーレベル、レベル1 (GCSE grade D~G：中等教育修了)、レベル2 (GCSE grade A~C：中等教育修了)、レベル3 (GCE Advanced Level：一般教育終了)、レベル4 (CertHE：高等教育修了)、レベル5 (DipHE：准学士号)、レベル6 (BA, BSc：学士号)、レベル7 (MA, MSc, MEng：修士号)、レベル8 (PhD, DPhil：博士号) の9段階がある。

##### ②施設長の要件

施設長は、Level 3以上で、最低2年間の保育施設での勤務経験、もしくは、それに類する経験があることを要する。

##### ③職員の要件

職員は、施設型保育の場合、施設型保育の職員の半数以上は、Level 2以上を有していることを要する。チャイルドマインダーの場合、Ofstedやchildminder agencyに登録する前に、EYFSを理解し実行するための研修を受けていること、また、自分たちの実践の質について説明でき、アシスタントも自らの仕事に関する能力を有していることが必要である。英語を十分に理解し、使用することができること、いずれの形態でも、一人は、小児救急処置 (pediatric first aid) の有

資格であること、また、子ども一人ひとりにキーパーソン（子どものニーズを把握し、その子が園生活に慣れるよう安全基地となって支援する人）を付けることが求められる。

なお、日本の資格免許と対比すると、日本の保育士資格は、二年生の短期大学や専門学校卒業で level 5、四年生大学卒業で level 6、高校までの学歴ならば level 3 に相当する。幼稚園教諭免許は、二種幼免は level 5、一種幼免は level 6、専修幼免は level 7 に相当する。保育教諭は、学位がなければ level 5、学士号があれば level 6、修士号があれば level 7 に相当する。

## 2. 保育者の職位

### ①保育者の資格授与の仕組み

英国には、政府の資格・試験監査機関である Ofqual の認定を受けた資格授与機関（NCFE CACHE 等）があり、各資格授与機関の認定を受けた保育士養成センターが養成を行う（図 2-2-2）。

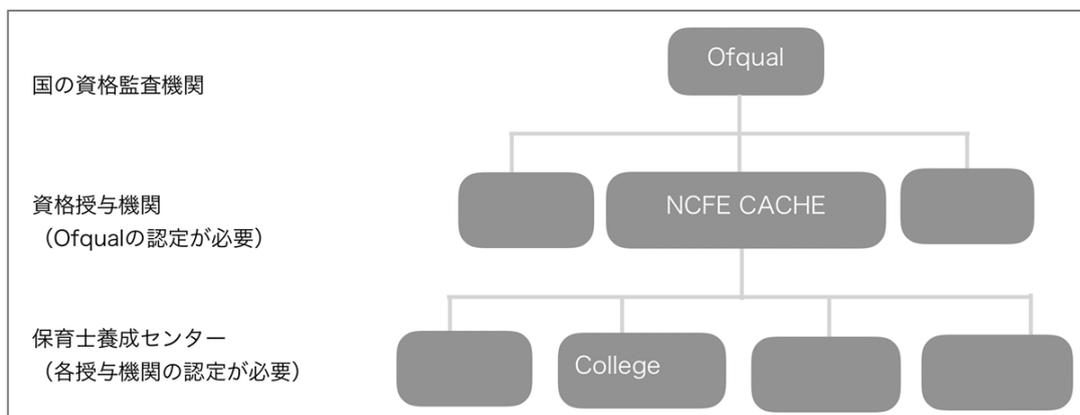


図 2-2-2 保育資格授与機関の仕組み

出典：Ofqual 関連の情報をもとに筆者作成

### ②保育者の職位の種類

保育者の職位には、Early Years Practitioner (EYP) , Early Years Educator (EYE) , Early Years Teacher (EYT) の 3 種類がある。それぞれの必要レベル、資格取得に最低限求められる内容、認定要件、履修単位、実習時間等は、表 2-2-5 の通りである。なお、Early Years Teacher Status (EYTS) は 2013 年 9 月に設けられた職位で、小学校教師等の Quality Teacher Status (QTS) と同等の地位や待遇とされる。しかし、EYT の数は当初の目標ほど増えていないのが現状である（図 2-2-3）。また、EYP に関する基準は、2019 年 9 月に改訂予定である。

表 2-2-4 保育者の職位一覧

	必要レベル	資格取得に最低限求められる内容	認定要件	その他
Early Years Practitioner (2019年9月～)	レベル 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 子どもの発達についての知識</li> <li>2. 安全保護</li> <li>3. 健康と安全</li> <li>4. ウェルビーイング</li> <li>5. コミュニケーション</li> <li>6. 活動、目的のある遊びの機会、教育プログラムの計画と実践の支援</li> <li>7. 特別な教育上の必要性や障害を持つ子どもへの支援</li> <li>8. 保育者自らの役割と成長</li> <li>9. 保護者、同僚および他の専門家との連携</li> </ol>	Early years practitioner (level 2) qualifications criteria の基準を満たすこと。Ofqual による現行の国家資格枠組みによる規制を受ける。	<p>16 歳以上。</p> <p>37 単位（うち必修 14 単位）。</p> <p>250 時間の実習を推奨（ボランティアや実習も含む）。</p> <p>12 カ月で取得。</p>
Early Years Educator	レベル 3 乳幼児教育・ケアの専攻。	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 乳幼児期の教育および発達の支援と促進</li> <li>2. 就学に向けた効果的なケア、教育、学びの計画および実践</li> <li>3. アセスメントの的確かつ生産的な活用</li> <li>4. 効果的で確かな情報に基づいた実践の展開</li> <li>5. 子どもの健康、安全、ウェルビーイングの確保および促進</li> <li>6. キーパーソン、同僚、保護者や養育者、他の専門家との協働</li> </ol>	Ofqual の Early Years Educator (level 3) qualification の国家基準を満たすこと。Ofqual による QCF もしくは NQF の規制を受ける。 ※QCF: Qualifications & Credit Framework ※NQF: National Qualifications Framework	<p>16 歳以上。</p> <p>61 単位（うち必修 23 単位）。</p> <p>350 時間の実習が必須（実習先での現職者による研修（PD）記録の作成）。</p> <p>12～24 カ月で取得。</p>
Early Years Teacher	Level 6 乳幼児教師の初任者研修（EYITT）の受講。	認定要件参照。	EYFS（誕生から就学前まで）のすべての基準を満たしていること。	小学校教諭と同等の地位や待遇。

出典：National College for Teaching & Leadership（2018）Early Years practitioner（Level 2）：qualifications criteria.、National College for Teaching & Leadership（2013）Early Years Educator（Level 3）：Qualifications Criteria. National College for Teaching & Leadership（2013）Teachers’ Standards（Early Years）より筆者作成

**Figure 5: Highest UK early years qualification achieved by job level**  
England 2018

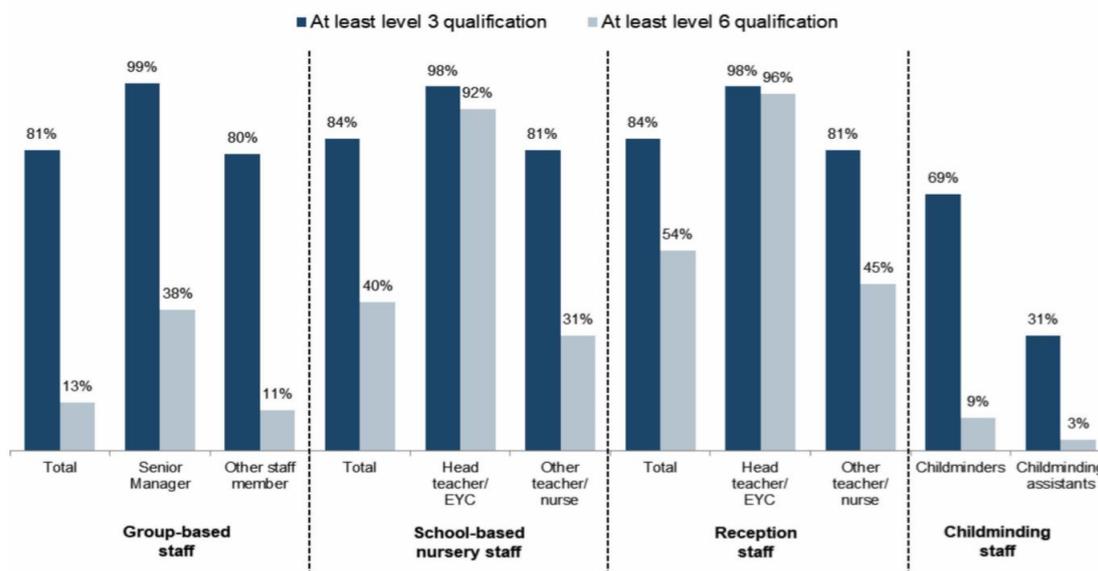


図 2-2-3 保育施設形態による資格レベル別の保育者の割合

出典：Survey of Childcare and Early Years Providers 2018

#### 4) カリキュラム

##### 1. Early Years Foundation Stage (EYFS) - 誕生から 5 歳まで

###### ① EYFS の概要

0 歳から 5 歳までのカリキュラムに、「乳幼児期基礎段階 (Early Years Foundation Stage : EYFS)」がある。イングランドの全保育施設での実施が義務づけられている。

EYFS の経緯は、以下の通りである。1999 年に、就学までに到達することが求められる「乳幼児期の学びの目標 (Early Learning Goals)」が策定された。2000 年に、就学前の 3 歳～4 歳の 2 年間で「基礎段階 (Foundation Stage)」と位置付け、ナショナルカリキュラムとしての手引きが発行された。2008 年、誕生から就学までを対象とする EYFS が作成され、それ以前に誕生から 3 歳までのカリキュラムとされた Birth to Three Matters (BTM : 詳細は後述) もその中に統合された。2012 年、大幅なスリムダウンが行われた。教育・発達に関する部分と、子どもの保護に関する部分に分かれ、子どもの発達の目標を示す「乳幼児期の学びの目標 (ELG)」中心の記述となっている。EYFS は実践の手がかりとするには簡略すぎると言われ、BTM や EYFS (2008) が依然活用されている。2014 年に、おおむね技術的な文言のみ訂正がなされ、教育・発達に関する部分の変更はなかった。

EYFS の法的根拠は、学びと発達に関する要件は、チャイルドケア法 (2006 施行) 第 39 条 (1) (a) で、安全保護と福祉に関する要件は、同第 39 条 (1) (b) で法的に定められている。

## ②EYFS に記された保育施設の実践における 4 つの基本原則

- 1 子どもは一人一人がユニークな存在である。つねに学んでいて、レジリエンスがあり有能で、自信をもっている。
- 2 子どもたちは、良好な関係性の中で、強く、自立した存在になることを学ぶ。
- 3 子どもたちは、力を与えてくれる環境（それぞれのニーズに応える経験ができ、保育者と保護者や養育者が強固なパートナーシップで結ばれている環境）で学び、発達する。
- 4 子どもたちは、様々な方法で、異なる早さで発達し学ぶ。EYFS では、特別な教育的配慮の必要な子どもたちやハンディキャップのある子どもたちを含め、すべての子どものための教育とケアを含む。

## ③EYFS で目指していること

- 1 すべての保育施設における質や一貫性を確保し、すべての子どもが成長を遂げ、一人として落ちこぼれないようにする。
- 2 一人一人の子どものニーズや興味関心に応じて、学びや発達の機会を提供し、確かな基礎を育む。そのために、定期的なアセスメントや振り返りを行う。
- 3 保育者と保護者や養育者とのパートナーシップを大事にする。
- 4 すべての子どもが参加でき支援される平等な機会と差別のない実践を行う。

## ④EYFS の構成と内容

「A. 学びと発達の要件」と「B. 安全保護と福祉の要件」の二部からなる。「A. 学びと発達の要件」は、学びと発達の領域、子どもの学びの目標、子どものアセスメントである。「B. 安全保護と福祉の要件」には、子どもたちが安全で福祉が保障されるために保育施設が行うべきことが記されている。内容は以下の通りである。

### A. 学びと発達の要件について

- ・ 学びと発達の 7 領域（乳児は、主要 3 領域に焦点化）

領域	説明
コミュニケーションと言葉 身体的発達 個人的、社会的、情緒的発達	《主要 3 領域》子どもたちの好奇心や学びへの熱意を引き出す領域。学ぶための力を育み、関係性を築くための鍵となるスキルや能力を反映。
リテラシー 算数 世界についての理解 表現のアートとデザイン	《主要 3 領域》を補強し、応用するための領域。年齢が上がるにつれ、7 領域のバランスが均等になることが想定されている。

・乳幼児期の学びの目標（early learning goals）

領域	内容
コミュニケーションと言葉	リスニングと注意、理解、スピーキング
身体的発達	動作と操作、健康と自己ケア
個人的、社会的、情緒的発達	自信と自己認識、感情と行動のマネジメント、関係性の構築
リテラシー	読み、書き
算数	数、図形、空間、量
世界への理解	人とコミュニティ、世界、技術
表現のアートとデザイン	メディアや素材の探究と活用、想像的であること

・子どものアセスメント

アセスメントには2つの方法がある。一つは、観察・写真・ビデオ・作品・保護者からの情報で構成されるドキュメンテーション・アセスメントである。これらは日々の個別保育計画の作成に活用される。もう一つは、スケール・アセスメントである。2歳から3歳の間の **Progress Check**（評価者は、保育者もしくは保健師）と、5歳になる年の年度末の **EYFS Profile**（評価者は、保育者）の二回実施する<sup>iv</sup>。いずれも形成的評価（子どもの成長を把握し、ニーズを理解し、活動や支援を計画するために活用）として位置付けられている。

2歳から3歳の間の **Progress check** は、子どもがそれまでもっとも長い時間を過ごした施設でアセスメントを行う。「発達の概要（**Summary**）」には、主要3領域に加えて、保育者もしくは保健師が、子どもの発達レベルやニーズを反映させるために必要と考える内容を書く。子どもがよく育っている領域、支援が必要な領域、発達の遅れが懸念される領域を含む必要がある。「発達の概要」をもとに、家庭での学びの支援について保護者と話し合う。**Progress check** の内容を、保護者が他の専門家と共有するよう保育者は促す。保育者が直接、他の専門家と情報共有する場合は、保護者の同意が必要である。

5歳になる年の年度末の **EYFS Profile** は、**EYFS** に即して到達度が数値で示され、5歳になる年の最後の学期に完成させる。子どもの知識、理解と能力、期待されるレベルに対する成長、小学1年生になる準備ができているか、という子どもの全体像を示す。クラスルームでの観察、関連する記録、保護者との話し合い、他の専門家による意見をもとに **EYFS Profile** を作成する。「乳幼児期の学びの目標（**ELG**）」をもとに、子どもの発達レベルを評価する。期待されるレベルに対して、それを上回るか、まだ到達していないかを書く（上回るかを判断するために、図2-2-4のような表を参照する）。**EYFS Profile** と主要3領域の発達（子どものスキルや能力）に関する短いコメントを、小学1年生の教師に提出する。そして、レセプションクラスの教師と小学1年生の教師が、一人一人の子どもの発達段階や学びのニーズについて話し合う際に、参考にす

る。EYFS Profile は、地方当局にも提出しなければならない。数値化されたデータは地方当局を経て中央政府で集積され、保育政策の根拠となる。

### Communication and language

Early learning goal	Description of 'exceeding'
1. Listening and attention	Children listen to instructions and follow them accurately, asking for clarification if necessary. They listen attentively with sustained concentration to follow a story without pictures or props. They can listen in a larger group, for example, at assembly.
2. Understanding	After listening to stories children can express views about events or characters in the story and answer questions about why things happened. They can carry out instructions which contain several parts in a sequence.
3. Speaking	Children show some awareness of the listener by making changes to language and non-verbal features. They recount experiences and imagine possibilities, often connecting ideas. They use a range of

図 2-2-4 EYFS Profile の Early learning goals を上回るか判断するための表の抜粋

出典：Standards and Testing Agency (2017) Early years foundation stage profile: 2018 handbook

## B. 安全保護と福祉の要件について

保育者は、子どもの家庭等での生活について懸念事項がないか注意を払う必要がある。保育施設は、子どもの安全を守るために方針、手続きを作成実行しなければならない。保育施設での安全保護は、地方児童安全保護理事会（Local Safeguarding Children Board）のガイドや手続きの関連箇所と一致させる必要がある。また、安全保護に関する責任者を、保育者の中から指名しなければならない。責任者は、子どもの保護に関する研修に参加し、虐待やネグレクトに遭っている可能性のある子どもに気づき、理解し、適切に応答できるようにしなければならない。

保育施設では、全職員が安全保護の方針や手続きを理解するよう研修を行い、最新の情報が共有されるよう保証する必要がある。子どもと一緒に住んでいる、働いている、もしくは面倒を見ている大人の子どもの深刻な傷害や虐待に関して、Ofsted や childminder agency に報告しなければならない。保育施設は、保育者が適性を持っていることを確かめなければならない。チャイルド minder については、Ofsted もしくは childminder agency が、職員の適性を確認しなければならない。また、チャイルド minder 以外の保育施設は、職員の犯罪履歴を確認しなければならない。

## 2. Birth to Three Matters – 誕生から 3 歳まで（2018 年に EYFS に統合）

### ① BTM の概要

2002 年、3 歳未満児に対する効果的なケアと教育を行うための実践と発達の枠組み、すなわちカリキュラムとして「Birth to Three Matters（3 歳児までが大切）」が発行された。教材作成にあたり、誕生から 3 歳までの子どもに関する膨大な研究業績をレビューし、3 歳未満児の保育が

エビデンスに基づいて行われることを明確に打ち出した。現在は、EYFS の中に統合されているが、実践の手がかりとするために依然活用されている。

## ②誕生から3歳までの子どもに接する大人の構え

- 1 乳幼児期は価値あるものである。
- 2 子どもは一人ひとり異なっており、一生懸命であり、やり遂げる。
- 3 すべての子どもが発達しようとしており、身の回りの人々とのやりとりや本物の探索を通して学ぶ。意思の疎通や相互関係のもち方、認知、学習、行動面、情緒・社会的発達や感覚・身体的発達に困難があるために、発達が危ぶまれる子どももいる。
- 4 発達と学習は「全体的 holistic」なものである。
- 5 乳幼児とともにある大人は BTM によって知識を得、自らの価値を知り、その枠組みによって支えられる。
- 6 BTM に沿って実践の省察を行う。
- 7 BTM はどのように実践を行うかを知らせ、向上させ、一方で乳幼児とともに働くことは複雑で困難であり、課題が多く、たやすく答えの出ないことがしばしば起きる。

## ③ケアと教育における4つの要素（0～3歳児の子どものイメージ）

- 1 強い子ども（A Strong Child）
- 2 巧みな対話者（A Skillful Communicator）
- 3 有能な学び手（A Competent Learner）
- 4 健康な子ども（A Healthy Child）

## 5) 監査や評価

### 1. Ofsted による査察と自己評価

#### ①査察の実施機関とその概要

保育施設における外部評価は、教育省から独立した準政府機関である Ofsted による査察（inspection）というかたちで行われる。Ofsted とは、19 世紀以来の視学官制度にルーツをもつ制度で、政府が 2001 年に、保育施設の監督権を地方自治体から Ofsted に移管した。2007 年 4 月より現在の制度となった。乳幼児期の保育サービス、学校教育機関、個人のスキルアップを目的とした教育訓練サービス等ライフステージ全体を対象としている。生涯学習・知識基盤社会への英国政府の政策的対応の一環である。

乳幼児期のケアと教育に関しては、基本的に同一の基準とプロセス（登録・査察・評価）で保育の水準を監視する。査察結果をウェブサイト上で公開する仕組みを整え、一般公開としている。2010 年より査察の一層の弾力化・簡略化を図るとともに、全保育施設の均等監査から、リスク予測に基づく選択的・傾斜的な監査への移行を進めている。査察の法的根拠について、「チャイルドケア法」（2006 年）の第 49 条および第 50 条で、法的に定められている。

## ②Ofsted 査察の概要

保育施設が Ofsted に登録されたら、査察を定期的にする（4 年に一度）。新設園の場合は、設置後 30 カ月以内に査察を受ける。査察は、事前通知なしに行われる。なお、「不適切」と評価された保育施設は、6 カ月以内に再度査察を受け、改善が認められず、2 度の査察で「不適切」と評価された場合は、登録解消を検討。「改善要求」と評価された保育施設は、12 カ月以内に再度査察を受ける。査察にかかる費用（Early Years Register の登録施設）は表 2-2-5 の通りである。

表 2-2-5 Ofsted 査察の費用

施設形態	料金
チャイルドマインダー（一人）	£250
チャイルドマインダー（アシスタント有）	£250
家庭で行われるチャイルドケア（子どもが 4 名から 6 名）・施設型保育（半日）	£300
家庭で行われるチャイルドケア（子どもが 6 名以上）・施設型保育（全日）	£420

出典：Ofsted 2017 Ofsted Inspector (OI) - Specification (Early Years)

## ③査察の手順

### 1 査察官（inspector）による事前準備

### 2 保育施設に関する情報確認

保育施設の登録状況、査察ポータルに掲載されている保育施設に関する情報、これまでの懸念事項と改善状況、以前の査察結果、アウトカムの要約やモニタリング報告書等の公開情報、保育施設のウェブサイト、安全保護等に関するインターネット上の情報、その他の情報の確認。

### 3 保育施設への連絡

査察当日の正午頃に、電話で連絡（園長不在の場合は、主任等が対応）。誰も対応しない場合は、翌日に再度連絡。この電話は短く済ませ、査察を開始しない。事前に保育施設に関する懸念事項が挙げられている場合は、事前通知なしに直接保育施設を訪問する場合もある。

### 4 保育施設が用意する書類

職員名簿、園児名簿、査察中の非日常の予定（遠足等）、職員の無犯罪証明（Disclosure and Barring Service）、事故等の記録、クレームや要望の記録、子どもの安全保護の方針、その他の安全管理に関する書類、社会的養護に該当する園児の名簿と他機関連携に関する情報、保育者のスーパービジョンに関する情報、職員の研修等の専門性開発に関する情報、外部評価に関する情報。すべてを文書として用意する必要はないが、確認されたら施設長が説明できなければならない。

### 5 査察の実施体制・時間

保育施設の規模にもよるが、通常は、査察官 1 人で査察を行う。また、施設長もしくは主任と共同観察を行い、施設の専門性開発プログラムの効果についてコメントをしたり、施設長の職員との関わりを観察したり、施設長の見解を確認したりする。滞在時間は、チャイルドマインダーでは 3 時間、半日等の時間が限られた集団保育施設では 4 時間、フルタイムの集団保育施設では

6 時間滞在し、査察を行う。大規模保育施設の場合は 1 名以上、あるいは二日以上にわたって査察を行う場合もある。

#### 6 査察における全体的な観察

査察は、保育施設に関する情報だけでなく、査察当日の観察をもとに行う。例えば、子どもたちの遊んでいる様子を観察する、子どもたちや保育者に何をしているのかを尋ねる、保育者と子どもたちのやりとりを観察する、子どもたちの知識やスキル、能力に関するアセスメントやその活用について保育者に尋ねる、ケアのルーティンや子どもたちの個人的発達をどう支えているかを観察する、カリキュラムに関する保育者の知識を評価する。

#### 7 保育者と子どもたちのやりとりの観察

以下の視点をもって、保育者と子どもたちのやりとりを観察する。子どもたちと対話しているか。子どもたちを丁寧に観て、声を聴き、応答しているか。言葉の手本を示しているか。子どもたちが自分の考えを表現し、新しい言葉を使うことを支えているか。子どもたちの自立心と自信を支えているか。子どもたちの試行錯誤を促しているか。子どもたちの探究や問題解決を可能にしているか。子どもたちにとってよい手本として行動しているか。子どもたちが自らの身体のニーズに気づき、対応するのを支えているか。子ども一人一人のニーズに寄り添っているか。子どもたちのケアのための環境や関わりをしているか。

#### 8 子ども 2 名以上の観察と書類の確認（施設型保育の場合）

子どもたちを代表するサンプル（2 名以上）の観察を行う。子どもの入園時の様子等について、アセスメントの書類等をもとに、施設長から話を聞き、当日の様子を観察する。その際、保育者による子どものアセスメントの質、2 歳の子どもの **progress check** の確認、**early years premium funding**（社会経済的に不利な家庭の子どもへの助成）の効果、子ども一人一人につくキーパーソン（**key person**）による子どもに関する話、子どもたちの成長に関するあらゆる記録、主要 3 領域における子どもたちの発達状況の記録といった書類や情報を参考にする。

#### 9 自己評価フォーム（**self-evaluation form : SEF**）に基づく確認

査察園は、事前に自己評価フォーム（A4 で 30 ページ）を確認し、査察官に質問されたら答えられるようにしておく。この自己評価フォームは以前は **Ofsted** のウェブサイトに掲載されていたが、2018 年 3 月に、**SEF** はウェブサイトから削除された。その理由は、査察の際に施設長がこのフォームをすべて記入しなくてはならないという神話が広がり（実際には記入しておく必要はなく、施設長や保育者が、査察官に尋ねられた際に話し合う準備をしておけばよい）、査察を受ける園の負担感が増大していたためである。ただし、従来通り、査察官がこれらのテーマについて施設長や保育者からの話を聞くこと自体は変わらない。

表 2-2-6 Ofsted 査察における自己評価フォームの内容

Part A 施設の詳細と利用者の見解	
Section 1 あなたの施設について	主な特徴、子どもの文化・社会的背景、特別なニーズや障害、英語が第二言語か
Section 2 利用者や職員の見解	利用者（子どもや保護者）、職員の見解把握、現状改善の手立て、具体的事例
Part B 保育施設の質と基準	
Section 3 リーダーシップとマネジメント	EYFS や他の政府からの要望への対応、自己評価と改善計画、パフォーマンス管理と専門性開発、子どもの安全保護、カリキュラム、園としてのビジョン、パートナーシップ
Section 4 教育、学び、アセスメントの質*	アセスメントの効果、子どもたちの効果的な学びのための教育の仕組み
Section 5 個人的発達、行動、福祉	子どもたちの情緒的安全性、心身と情緒の健康、学びの準備ができているか（定期的な通園、自己認識の発達、自信）
Section 6 子どものアウトカム	あらゆる子どもたちの成長（入園時との比較）
Section 7 保育施設の全体的な効果	すべての側面をふまえた全体的な自己評価（教育、安全保護、改善の優先課題等を含む）

\*「教育、学び、アセスメントの質」は、2019 年半ばより「教育の質」に変更予定（後述）。

出典：Standards and Testing Agency（2017）Early years foundation stage profile: 2018 handbook

自己評価フォームの内容は、表 2-2-7 の通りである。査察官は、施設長の話等をふまえ、Section1 から 7 の内容について「卓越」「よい」「要改善」「不適切」の 4 段階で評価する。なお、評価を判断する際の基準が、示されており、この内容に照らし合わせて判断する（例：図 2-2-5）。

## Grade descriptors for the effectiveness of leadership and management

### Outstanding (1)

- The pursuit of excellence in all of the setting's activities is demonstrated by an uncompromising, highly successful drive to improve achievement or maintain the highest levels of achievement for all children.
- Incisive evaluation of the impact of staff's practice leads to rigorous performance management, supervision and highly focused professional development. As a result, teaching is highly effective or improving rapidly.
- Leaders and managers actively seek, evaluate and act on the views of parents, staff and children to drive continual improvement.
- Highly effective monitoring identifies where children may be slow to develop key skills so that specific programmes of support are

### 図 2-2-5 Ofsted 査察の評価基準 (抜粋)

出典：Ofsted (2018) Early years inspection handbook: Handbook for inspecting early years in England under section 49 and 50 of the Childcare Act 2006

またリーダーシップとマネジメントに関しては、施設長へのインタビューや職員・保護者・子どもたちとの会話をもとに、以下を評価する。園としての大きなビジョンがあり、子どもたちの育ちに期待を持ち、高い水準の実践を行なっていること。スーパービジョンの体制を整え、職員の実践・教育や学びの向上を支援し、職員の仕事ぶりを把握し、適切な専門性開発に取り組んでいること。保育実践や子どもたちの発達について、適切な自己評価を行なっており、保護者や子どもたちの意見を聴き、それらの情報を園の継続的な質向上に繋げていること。EYFS 等のナショナルカリキュラムに関連し、子どもたちのニーズや興味関心に応じた、適切な広さ・深さのある学びのプログラムやカリキュラムを提供していること。すべての子どもがよいスタートを切り、次の段階の学びへの準備ができるよう（特に就学準備）、カリキュラムや学びのプログラムを適切に計画し、実施していること。子どもの他者に対する不適切な行動（いじめや差別を含む）に対応し、平等や多様性を積極的に促し、また異なる層の子どもたちの間の格差を減らしていること。英国の価値観を積極的に推進していること。子どもの安全保護のための取り組みが、法定文書や他の行政文書の内容を満たしており、子どもたちの福祉を保障していること。

なお、上記の評価の根拠として、以下を確認する。保育者や研修生、実習生のモニタリング、メンターやコーチング等の支援。保育者の資格レベルと専門性開発プログラムの実態（スタッフのニーズと資格水準の向上の実態から）。職員の離職状況（職員の資格、スキル、担任した子どもの年齢等を含む）。研修参加（子どもの安全保護に関する研修参加が法定基準を満たしているかを含む）。物的環境が異なる年齢の個々の子どもたちニーズを考慮したものになっているか。職員の振り返りや学びのプログラムの修正をしているか（子どもたちのニーズ、態度、年齢、興味関心を反映した、深さ・広さ・挑戦のあるものになっているか）。子どもの成長のモニタリングや必要に応じた介入をしているか。補助金を適切に活用しているか（early years pupil premium を含む）、また、それによって子どものアウトカムの差が縮まっているか。安全保護をきちんと行っているか、理解を促しているか。研修を受けることで、虐待やネグレクトを早期に発見し、適切なタイミングで対応しているか。法定の政策や手続きを遵守しているか。自己評価をうまく活用しているか（保護者や他の関係者の意見の活用を含む）。リーダーたちが、職員、子どもたち、保護者との関わりを通して、焦点となる問題に関する改善計画を実行しているか。他の施設

との情報共有や連携を通して、すべての子どものニーズを明らかにし、彼らの成長を支えられているか。

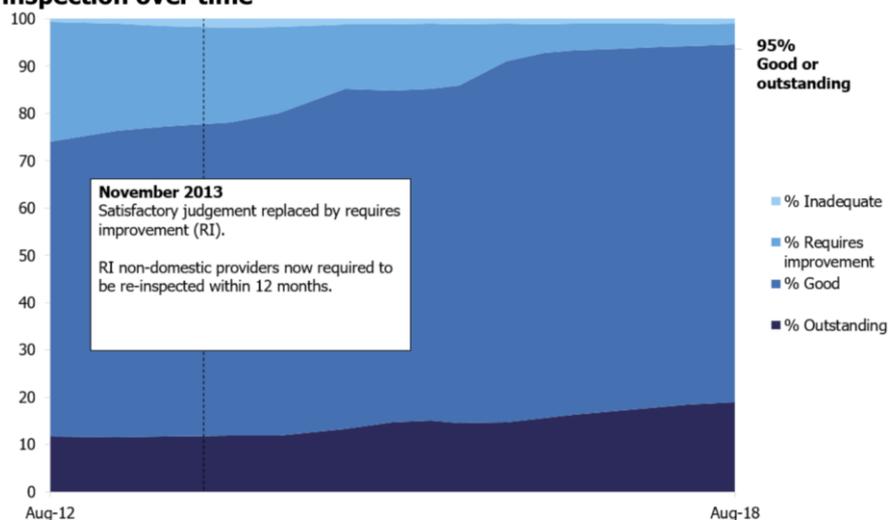
#### 10 保護者の見解の確認

送迎時等、保護者との会話を通して、子どもの学びや発達を支えるための園と保護者とのパートナーシップについて考えを聞く。保護者に会えない場合は、園が保護者の意見をどのように把握し、実践に反映させているかを確認する。

#### ④近年の Ofsted の査察結果（2018年8月時点）

Early Years Register に登録されている保育施設のうち、「よい」もしくは「卓越」と評価された施設は95%であった。チャイルドマインダーも94%が「よい」以上で、施設型保育の質のレベルに近づいてきているという評価であった（図2-2-6）。

**Figure 1: Overall effectiveness of active early years registered providers at their most recent inspection over time**



**Figure 4: Percentage of childminders and non-domestic providers judged good or outstanding at their most recent full inspection over time**

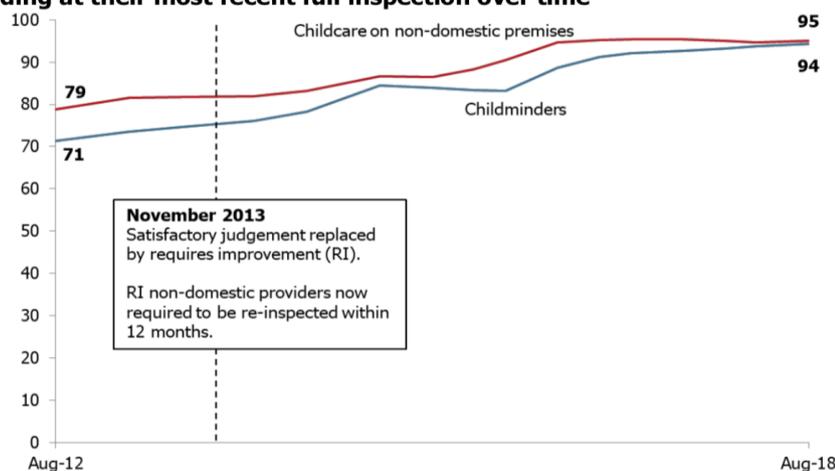


図2-2-6 Ofsted 査察の評価別の割合の推移（上）と「よい」以上の割合の推移（下）

出典：Ofsted Official Statistics 2018 Childcare providers and inspections.

#### ⑤査察の結果「不適切」と評価された園への対応

子どもたちの安全や心身の安定、学びや発達を守られていない（危険な状態にある）と判断された保育施設は「不適切」の評価を受ける。「不適切」の評価を受けた保育施設には、改善のための対策とスケジュールに関する通知が届く。介入なしでは改善の見込みがない場合は、専門機関が紹介される。査察官は、改善策の履行期限から 24 時間以内もしくは査察の 3 カ月後に査察訪問を実施する。再度「不適切」と評価された場合は、さらに 6 カ月後に査察訪問を行う。その後は、口頭でのフィードバックと手紙による結果通知を行う。子どもの安全保護に関する重大な（緊急の）懸念事項があった園については、ARC チーム（Applications, Regulatory and Contact team）に連絡、記録を提出する。ARC チームから地方当局に連絡、対応する。

#### ⑥Ofsted 査察官（乳幼児期の教育とケア）の採用・育成、質の保障

Ofsted 査察官は、英国国民（二重国籍も含む）であるか、もしくは英国連邦の国民か、欧州経済領域の国民でなければならない。Ofsted 査察官は、Ofsted との雇用関係ではなく、業務ベースもしくは査察ベースでの契約関係になる。保育施設での実践経験のある人で、現役の保育者、特に Ofsted 査察で「よい」以上の評価を受けた保育施設に勤務していた実践者も歓迎されている。

Ofsted 査察官の要件は、関連領域の単位を取得していること、最低 5 年間のリーダーシップ経験（園長や主任等）、保育施設の質向上の記録、保育に必要な最新の知識を学んでいることである。査察官の研修は、conference（全体研修会）や e-learning で行われる。査察官用のウェブサイトがあり、そこで最新情報が共有される。また、査察の枠組みやハンドブックが改訂された場合にも、研修を行う。

Ofsted 査察官の仕事の質を確保するため、枠組みの活用、査察官の研修、提出された査察報告書の質の評価とフィードバック（査察は、必ず書類や観察された事象とともに行われなければならない）、質保証プロセス（クレーム等も考慮）の 4 点を実施している。

#### ⑦Ofsted inspection の改訂（2019 年半ば）

査察の対象を、到達度や成長に関する尺度ではなく、教育や研修の本質にシフトするとされている。特に、これまで「教育、学び、アセスメント」としていた箇所を「教育の質」に変更し、以下の内容を評価する。カリキュラムのねらいが、子どもたちの成長にふさわしいものであること。リーダーが、Early Years Pupil Premium の助成を適切に活用すること。学びの領域に関する内容、連続性、展開が適切で、子どもへの要求も適切であること。学びの領域全体に関して（個別にではなく）子どもたちの知識や理解、スキルを深めるものとなっていること。カリキュラムが、子どもたちの次の段階に向けて必要な準備になっていること。

Ofsted 査察では、「文化的資本」についても評価を行う。すなわち、リーダーが、園で作成し使用するカリキュラムが、子どもたち、特に、社会経済的に最も厳しい層の子どもたちの経験や機会を豊かにするものとなっているかを評価する。

## 2. Ofsted 査察以外も含めた自己評価

### ①自己評価の種類

自己評価には、Ofsted 査察の枠組み内での自己評価、ドキュメンテーション・アセスメント、スケール・アセスメント (EYFS Profile も含む)、独自の評価方法を用いた自己評価がある。Ofsted 査察の枠組み内の自己評価とスケール・アセスメントは、様式や手続きが定められており、Ofsted や政府にデータが集積され、今後の保育政策の根拠とされる。一方、ドキュメンテーション・アセスメントと独自の評価方法を用いた自己評価は、各施設の独自性に委ねられている。

### ②自己評価の考え方

自己評価とは、保育者自身のパフォーマンスを評価するという「自分を」評価することではなく、「自分が」一定の基準に基づき、自らの保育実践を振り返り（構造とプロセス）、その効果を測定し（アウトカム）、改善の手立てとすることである。そこには、子どもや保護者の見解を知ることにも含まれる。

### ③スケール・アセスメント

スケール・アセスメントの一環として、保育の質評価スケールがイングランドで開発されている。米国で開発された **ITERS-R/ECERS-R**（保育環境の質評価スケール）を踏襲した評価スケールで、外部評価でも自己評価・相互評価でも使用可能である。調査や研修等でも活用されている。スケールについては、表 2-2-8 を参照。

表 2-2-7 イングランドで使用されている主な保育の質評価スケール

スケール	説明	評価の視点
ECERS-R	アメリカで開発された保育環境評価スケール	1. 空間と家具 2. 個人的な日常のケア 3. 言葉と思考力 4. 活動 5. 相互関係 6. 保育の構造 7. 保護者と保育者
ECERS-E	イングランドのナショナルカリキュラム (EYFS) に関わる内容の評価スケール	1. 数 2. 科学 3. リテラシー 4. 多様性
SSTEW	イングランドの保育プロセスの質（特に保育者と子どもの関わり）に焦点化した評価スケール	1. 信頼、自信、自立の構築 2. 社会的、情緒的な安定・安心 3. 言葉・コミュニケーションを支え、広げる 4. 学びと批判的思考を支える 5. 学び・言葉の発達を評価する
MOVERS	イングランドの身体的発達と運動遊びの環境に焦点化した評価スケール	1. 身体の発達のためのカリキュラム、環境、道具や遊具 2. 身体の発達のためのペダゴジー 3. 身体活動と批判的思考を支えること 4. 保護者と保育者

出典：それぞれのスケールを参照し、筆者作成

## 6) その他

### 1. 保育の質と子どもの発達に関する縦断調査の実施

#### ①EPPE 調査 (Effective Provision for Early childhood Education Study) および EPPSE 調査 (Effective Pre-school, Primary & Secondary Education Study)

EPPE 調査は、1997 年に開始した。約 3,000 名の子どもの発達と養育・保育環境を調査したものである。対象は、ナーサリークラス、プレイグループ、私立デイナースアリー、ナーサリースクール、公立デイケアナースアリー、幼保一体型施設、家庭（通園なし）の 3 歳児で、3～7 歳（入園時・小学 1 年生の最後・2 年生の最後）、7～11 歳、11～14 歳、16 歳の各時期で追跡調査を行なった。

家庭環境は、親の教育歴や家庭の経済状況、学習環境等を調査している。子どもの発達は、読み書きや数等認知能力と、自己制御等非認知能力を測定・評価している。そして、保育の質評価には、ECERS-R（保育の質評価スケール幼児版）と ECERS-E（拡張版）を使用している。

保育の質が高く、通園期間が長いほど子どもの発達の伸びが大きく、中でも社会経済的に厳しい家庭の子どもたちへの影響が大きかった。また、質の高い保育と子どもの発達の関連、保育の質の高さと保育者の資格の関連も認められた。特に管理職の教育歴が高いことと、カリキュラムリーダーの保育者の教育歴が高いことが関連していた。また、質の高かった園では、以下の特徴が共通していた。①保育者と子どもの言語的相互作用の質が高かった、②保育者が始める活動と子どもが始める活動のバランスが取れていた、③保育者がカリキュラムに関する知識を持ち、理解していた、④保育者が乳幼児の学びに関する知識を持っていた、⑤保育者がカリキュラムに関連する活動（特に言葉や数）を用意し、子どもたちの挑戦的な遊びを支援していた、⑥子どもたちの学びに関して保護者の参加を促していた、⑦子どもたちのいざこざ場面で理性的に話すことを援助するための方針を持っていた。

#### ②SEED 調査 (Study of Early Education and Development)

2010 年に開始した。約 4,000 名の子どもの発達と養育・保育環境を調査している。調査デザインの大枠は、EPPE 調査と同様である。子どもの発達は、子どもの直接のアセスメント（認知的発達と自己制御の発達）と保護者の評価（社会情緒的発達と自己制御の発達）を組み合わせで調査している。保育の質の測定には、ITERS-R（乳児改訂版）、ECERS-R、ECERS-E に加えて、さらに FCERS-R（家庭的保育の環境評価スケール）SSTEW を使用している（約 1,000 園の保育施設を対象）。

現在、4 歳時点の調査結果が公表されており、個別のインフォーマルな保育（親戚、友人、近隣の人）、個別のフォーマルな保育（チャイルドマインダー）、フォーマルな集団保育の質の高さと、子どもの認知的発達・非認知的発達との関連が分析されている。ただし、結果の解釈には慎重である必要があり、小学校以降への長期的発達を検討する必要があると述べられている。

## 2. 無償化に関して

### ①無償化の実施状況および変遷

現在、幼児教育の無償化が、表 2-2-9 のように実施されている。

はじめは、2003 年に 4 歳児を対象に、12.5 時間/週（年間 33 週）が無償化され、その後、2004 年に 3 歳児に拡大した。2006 年には年間 33 週から 38 週に、2007 年には 15 時間/週に拡大した。その後、2007 年から 2008 年にかけて、困窮地域の 13,500 人の 2 歳児を無償の幼児教育の対象とし、2014 年には低所得世帯（全体の 40%）の 2 歳児を対象に、15 時間/週まで拡大された。

政府は、各地方当局への通知文書で、質の高い保育が、特に社会経済的に不利な家庭の子ども の発達により影響を及ぼすことを説明している。そして、地方当局に対して、Ofsted の監査（総合評価）で「卓越」もしくは「よい」を達成した保育施設、あるいは Ofsted に登録されている childminder agency が「効果的」と評価したチャイルドマインダーで、無償化の保育を実施する よう要望している。

表 2-2-8 英国における幼児教育無償化の実施状況

年齢	対象	範囲
2 歳	社会経済的に最も厳しい 家庭の子ども	15 時間/週 (38 週から 52 週の間で、合計 570 時間)
3 歳と 4 歳	全員	15 時間/週 (38 週から 52 週の間で、合計 570 時間) ただし、共働き家庭は、30 時間/週 (38 週から 54 週の間で、合計 1,140 時間)

出典：Department for Education (2018) Early education and childcare:  
Statutory guidance for local authorities.

### ②地方当局からの助成に関する注意事項

無償化の助成に関して、以下の注意事項が出されている。質の基準として、Ofsted による保育施設や childminder agency の監査の結果のみに準拠すること。英国の基本的価値観を積極的に奨励していない施設や、科学的もしくは歴史的エビデンスや説明と相容れない理論や視点を奨励している施設には、助成しないこと。Ofsted の監査（総合評価）で「満たしている」もしくは「要改善」と評価された保育施設に助成するのは、「卓越」もしくは「よい」を達成した保育施設がなく、止むを得ない場合のみとする。Ofsted の監査で保育施設が「不適切」と評価された場合、もしくは childminder agency が「非効果的」と評価された場合は、別の施設を紹介し、当該施設への助成は撤廃すること（公立は除く）。助成を撤廃する時期は、子どもが保育を受け続けられるよう配慮して地方当局で判断する。公立で上記に該当した場合は、質の改善のために適切な対処をすること。

### 3. 英国の保育の状況から日本の方向性を考えるにあたって

英国では、就学へのレディネスを重視し、就学前の子どもが到達すべき発達の姿（Early Learning Goals）が明確に打ち出され、それに基づきカリキュラム（Early Years Foundation Stage）が策定され、子どものアセスメント（Progress Check や EYFS Profile）や Ofsted による監査評価が実施されている。日本では、そうした子どもの発達の到達目標は設定していないため、評価システムの軸をどのように設定するか、英国とは文脈が異なるものとして検討が必要である。

Ofsted 査察に対する評価には、20 年ほど前には次のような批判があった。「親に対する「選択と多様性」の提供という政府のスローガンとは裏腹に、本来多様であるはずの各学校に対し、「短い時間のスケールで Ofsted の基準モデルを適用」させ、「現在の多様性から離れ、学校に対し Ofsted のモデルに向かわせる圧力をかける」ものである」（Hargreaves, 1995：久保木、2009 より引用）。「このような枠組みの整備は、教職キャリアに対する外部統制を通じての、教師と教師の教育活動に対する「品質管理」と評することができる」（勝野, 1999）。こうした傾向は、見直されてきているようである。例えば、従来外部評価に重点が置かれていたが、近年 Ofsted による評価手順は、徐々に自己評価の比重が高くなっており、フィンランドなどが行っている自己評価中心の学校評価に近づいていると指摘されている（吉田, 2007）。

また、小学校以上の Ofsted 査察では、「試験の結果にばかり重点が置かれるようになっている現状を鑑み、生徒が「他者に対して敬意を払って関わっている」等の項目をより重視する方向に、2019 年 9 月から転換する方針」であるという（The Guardian, 2019）。乳幼児期の教育とケアに関しても、2019 年半ばに、Ofsted 査察に関する方針を変更することが発表されており、「Section 4 教育、学び、アセスメントの質」とされていた箇所が「Section 4 教育の質」となり、カリキュラムのねらいが目の前の子どもたちの成長にふさわしいものであるか等に重点化するということである。従来の直線的な評価システムが、今後どのように変遷していくか、引き続きフォローし、英国型の監査・評価システムの今後からも示唆を得ていく必要がある。

#### 引用・参考文献

- ・英国の保育政策の全体について

山田敏（2007）『英国就学前教育・保育の研究—連合王国の詳細な実態および現在進行中の諸改革の実態の考察—』 風間書房。

- ・英国の保育制度、施設について

Ofsted（2018）, *Childcare providers and inspections as at 31 August 2018: main findings*.

吉田佳代（2014）「イギリスの子育て支援体制—オックスフォードにおける実態調査より—」『言語と文化』第 18 号, pp.85-102.

- ・英国の保育者資格制度について

National College for Teaching & Leadership（2018）, *Early Years practitioner (Level 2) : qualifications criteria*.

National College for Teaching & Leadership (2013), *Early Years Educator (Level 3) : Qualifications Criteria*.

National College for Teaching & Leadership (2013), *Teachers' Standards (Early Years)*.

埋橋玲子 (2015) 「イングランドの保育従事者の資格 (EYT, ETE/Level 3) について」 『現代社会フォーラム』 No11, pp.26-38.

山本睦 (2017) 「英国の保育者資格制度改革後の現状と課題」 『常葉大学保育学部紀要』 第 4 号, pp.49-60.

・カリキュラムと子どものアセスメントについて

EYFS に関するウェブサイト : <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>

Department for Education (2017), *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*.

Standards and Testing Agency (2018), *Early years foundation stage profile: 2019 handbook*.

Standards and Testing Agency (2018), *Assessment and Reporting Arrangements (ARA), 2019 National curriculum assessment: Early years foundation stage*.

埋橋玲子 (2014) 「イングランドにおける 2 歳児を対象とする無償幼児教育の実施について」 『同志社女子大学学術研究年報』 第 65 巻, pp.13-21.

・Ofsted による early years の評価について

Hargreaves, D.H. (1995), *Inspection and School Improvement*, Cambridge Journal of Education, 25 (1), pp.118.

勝野正章 (1999) 「英国における教師教育改革の動向—教育市場・外部統制・教育活動の「理論と実践」—」 『北星論集 (経)』 第 36 号, pp.133-158.

久保木匡介 (2009) 「英国教育水準局の学校査察と教育の専門性 (1) —1990 年代保守党政権期を中心に—」 『長野大学紀要』 第 31 巻 1 号, pp.45-58.

Ofsted (2015), *Early years self-evaluation form: For provisions in the Early Years Register*.

Ofsted (2018), *Early years inspection handbook: Handbook for inspecting early years in England under section 49 and 50 of the Childcare Act 2006*.

Ofsted (2014), *Monitoring visits for early years provision judged as inadequate: Inspector guidance*.

Ofsted 査察官に関するウェブサイト : <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/>

Ofsted (2017) Ofsted Inspector (OI) - Specification (Early Years).

埋橋玲子 (2010) 「幼児教育・保育における「自己評価」の検討—英国の評価システムに注目して—」 『四天王寺大学紀要』 第 49 号, pp.183-195.

梶瑞希子 (2014) 「英国の保育制度改革—チルドレンズ・センター事業を中心に—」 『幼児教育史研究』 第 9 巻, pp.51-66.

The Guardian (2019) Ofsted plans overhaul of inspections to look beyond exam results: New guidelines will shift focus towards quality of education rather than 'outcomes'. 16 Jan 2019.

<https://www.theguardian.com/education/2019/jan/16/ofsted-to-reform-school-inspections-in-bid-to-tackle-off-rolling>

吉田多美子 (2007) 「フィンランドおよび英国における義務教育の評価制度の比較—学力テスト、学校評価を中心に—」 レファレンス, 国立国会図書館.

・ EPPE 調査、EPPSE 調査について

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Bratchford, I., & B. Taggart (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*.

Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015) *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+) : How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*, DfE Publications. DfE- RB455 ISBN: 978-1-78105-475-8.

・ 無償化について

Department for Education (2018) *Early education and childcare: Statutory guidance for local authorities*.

埋橋玲子 (2014) 「イングランドにおける 2 歳児を対象とする無償幼児教育の実施について」『同志社女子大学学術研究年報』第 65 巻, pp.13-21.

梶瑞希子 (2017) 「英国における保育無償化政策の展開と課題」『保育学研究』第 55 巻, 第 2 号, pp.132-143.

注：本稿は研究会用の資料作成という目的から、本文中で引用を明記せずに参考資料の文章を引用している箇所がある。それぞれ詳細は上記の引用・参考文献を参照されたい。また、日本語論文に書かれている文言は訳語を基本的には変えず、そのまま引用した。ただし、固有名詞に関しては定訳が決まっていないものに関しては最適訳と思われる訳語を採用

---

i 英国には、「教育法 (Education Act : 2011 年改訂)」があり、その中に「Part1 Early Years Provision」について書かれている。その下で、「チャイルドケア法 (Childcare Act : 2006 施行)」がある。さらに、ナショナルカリキュラムとして「(乳幼児期基礎段階) Early Years Foundation Stage」がある。そのため、チャイルドケア法は、日本でいう学校教育法や児童福祉法と、幼稚園教育要領や保育所保育指針等との中間的な位置付けであると考えられる。この法律は、英国の法制史上初めて乳幼児を対象とするケアについてのみ専門的に扱った、画期的な法律であった。

ii 各スケールの項目は次の通りである。British Ability Scales Second Edition (BASII) : 言語能力、数的能力、空間把握能力、非言語能力、知覚速度、記憶、視覚的知覚マップ。Adaptive Social Behavioural Inventory (ASBI) : 表出、要求に従うこと (comply)、中断 (disrupt)、Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) : 情緒、行為、多動・不注意、仲間関係、向社会性。

iii 3 歳と 4 歳の就園率に関しては、OECD Stat で発表されている数値と、英国政府が発表している数値とにずれがある。これは、OECD では全員が無償化の対象となっているため理論上の数値として 100%と書かれ、英国政府ではそのうち、実際に就園している子どもを対象に就園数を出しているものと考えられる。

iv 各アセスメントの内容は、次の通りである。Progress Check : 個人的・社会的・情緒的発達、コミュニケーションと言葉の発達、身体的発達。EYFS Profile : 個人的・社会的・情緒的発達、コミュニケーションと言葉の発達、身体的発達、リテラシー、算数、世界への理解、表現のアートとデザイン。いずれも EYFS に沿ったものである。

### (3) アメリカ

北野 幸子

#### 1) 全体的な状況について（特徴的な点についての概要）

アメリカでは、保育に関わる制度は、州による違いが大きい。保育の質について国としての規定や監査システムを一元化しているわけではない。

5歳の子どもについては、幼稚園が公立小学校に付設されている。就学前の準備教育としての側面が強く、無償であり義務教育と位置付けられている州もある。幼稚園については、実践カリキュラムのスタンダードや養成課程のスタンダードが開発されており、質の維持や向上を図るシステムが浸透している。3、4歳の子どものプレスクールの就園率の向上と、公教育化が現在目指されている。より年齢の幼い子どもについての保育は、多種多様な形態があり、保護者の就労支援や家庭支援の側面が強く、保健や衛生、栄養といった面への関心が高い。特に3歳未満の子どもの保育については全体的なデータの把握ができていない状況にある。

かつては、州による自治の尊重から連邦政府当局による画一的制度設計や、保育や子ども家庭福祉に関する積極的な政策関与はヘッド・スタート・プログラム以外、あまりなされてこなかった。しかし、昨今、州による教育格差の是正と、権利としての早期からの保育保障、必要に応じた早期からの積極的支援の重要性が認識されつつある。

連邦政府の保健福祉省の下、現在アメリカで広がっている質評価と向上システムは、州による格差を問題視し、各州がそれぞれの評価基準を検討し、実際にランク付けを行い、課題を抽出して改善を図ることに助言指導や財政的支援を行おうとするものである。その背景、実情、特徴等について以下報告したい。

#### 2) 保育に関わる文化・社会的背景

##### 1. 多元文化主義

多元文化主義といわれるアメリカでは、多様性を尊重し、個々の家族のアイデンティティを尊重する傾向があり、公私を分ける意識も強く、子どもや家族に関する問題への行政の干渉を制限すべきという考え方の伝統がある。実際に、アメリカの子どもや家庭に関する社会保障費は大変低く、国立社会保障・人口問題研究所のデータによれば、2015年度の家族関係社会支出の対GDP比の値について、アメリカ（0.65%）は、日本（1.23%）のほぼ半分、スウェーデン（3.54%）の1/5以下となっており、OECD平均よりもはるかに低い（国立社会保障・人口問題研究所、2016）。

全米を網羅する子ども家庭福祉の政策は少なく、保育に関する統計自体が全米規模でとられているものが少ない。OECD 等の各国比較調査の報告書においても、アメリカについては、そもそもデータが集められていないといった記述が多々見られる。アメリカ保健福祉省 (US Department of Health and Human Services) による、ヘッド・スタート・プログラム等があるが、保育や子ども家庭福祉と関わる連邦政府主導の政策は少ない。

## 2. 個人主義とプラグマティズム

多様な文化を尊重する姿勢と重なるが、アメリカには個人主義の特徴がある。つまり個人が自らの判断で選択し、その判断による結果責任は個人にあるという考え方が浸透している。この考え方が、州の自治、あるいは、各都市、さらには、個々の家庭の判断を尊重することを基本原則とする背景にある。この点は、相互扶助や協同性、対話、折衷性を重んじる日本の文化と大きく異なる点であることに留意しておく必要がある。

各種判断を個々人の責任によるものとする場合、留意すべきなのは、子どもに関わる政策は、個々人の責任に転化しきれないものであるということである。子どもは、家庭や地域を自らが選んで生まれてくることができない。また、自らで園を選択したり、自らの安全を確保したり、自ら権利を訴えたり、実際に権利主張や交渉することができない状況にあることが大人と比較した場合多い。自らの力ではどうしようもない貧困や虐待の問題を抱えてしまい、格差が連鎖するといった深刻な実態がある。よって、昨今個人主義的でありつつも、小児医療、小児看護の分野と同様に、保育の分野でも、子どもの権利を擁護することや、全米的な制度設計が必要であることが認識されつつあり、保育の公教育化の推進も議論されている。

先に紹介したヘッド・スタート・プログラムは、アメリカで 1960 年代半ば以降、連邦政府が、「貧困との闘い」と称した、支援の必要な家庭の子どもを対象とした保育政策である。以降、教育格差対策として、2001 年には「落ちこぼれをつくらないための初等中等教育法」(No Child Left Behind Act) が制定され、2002 年には「よいスタートが賢い子どもを育てる」(Good Start, Grow Smart) 政策、2009 年以降には「ゆりかごから就職するまで」(Cradle to Career) 政策がすすめられており、より総合的教育システムの構築が進められている。2015 年には、「すべての生徒が成功する法」(Every Student Succeeds Act) が制定された。

しかしそれでもなおこれらの法では、州の権限が強い。社会保障に関しても、アメリカでは、一般的に公的支出が少なく、管轄も州により大きく異なり、かつ、個々人の判断に依拠している部分が多い。

個人主義的であり、かつ、プラグマティズムであることもアメリカの文化的な特徴といえる。プラグマティズムとは、20 世紀初頭にアメリカで主流となった考え方であるが、これは、「省察や思考が、行為と結びつかねばならない」という考え方である。よって、アメリカでは、かつてより専門組織や、各州、研究機関等で、個々にカリキュラムやガイドライン

が多様に作成されている。調査やモニタリング、スクリーニングのデータを実際にとり、それらを根拠として、選択と集中による公的資金を投与する方法や、成果報酬的なシステムが浸透している。

### 3. アソシエーション・カルチャーと保育専門組織の機能

アメリカの保育は、多元文化主義や個人主義の伝統を背景に、連邦政府の主導というよりも、より小さい政府である州、さらには、各地、あるいは各組織において展開している傾向が見られる。この補完的な役割を伝統的に果たしてきたのが、専門組織である。専門組織のような協会組織を、アソシエーションというが、保育分野に限らず、アメリカにおける社会経済的活動にアソシエーションが果たす役割の大きさは周知のとおりである（山岸秀雄，2000）。例えば、NPO 相当の組織（法的には 501 (C) 3 資格を持つ団体）がアメリカでは 150 万ほどあり、人口比を考慮しても日本の NPO 数の 10 倍以上の NPO 相当の組織がある。

保育の分野においても、全米規模の保育専門組織が、保育の浸透、質の維持や向上、発展に大きくかかわってきた伝統がある（北野，2000 他）。実際、現在でも、アメリカの保育専門組織においては、認定（**accreditation**）システムの構築、保育者養成、プログラム開発、出版研究、専門基準の設定等が、積極的に組織においてなされている（北野，2009）。アメリカでは、1919 年に日本の保育所保育指針等にあたるナショナルカリキュラムが、児童研究運動に携わった研究者により学会で提示され、地域行政当局や園がその認定を受ける形をとっている。現在においてもアメリカの指針は全米乳幼児教育協会（**National Association for Education of Young Children**:以下、**NAEYC** と略す。）より作成されている。**NAEYC** はアメリカの乳幼児教育関係の専門組織のうちで最大の組織である。発達の重要な時期にある 0 歳から 8 歳までの子どもへの教育の質の維持・向上を図るために、乳幼児教育に携わる者が専門性を開発し向上させていく機会を提供することをその目的としている。

特に、1992 年に附設した「全米乳幼児教育研修研究所（**National Institute for Early Childhood Professional Development**）」では認定活動を行っており、保育のナショナル・スタンダードとなる「基本見解」を多く作成し、普及させている。

**NAEYC** により提示された基本見解は、①保育実践や保育内容の基準の設定、②設備環境や待遇の認定基準の設定、③倫理綱領、保育者の資格や条件の設定などに分類できる。現在、アメリカの 0-8 歳を対象とした保育カリキュラムに加えて、保育者養成課程の認定基準、施設評価基準等、各種基準が **NAEYC** により開発され、認証されている。

### 4. 児童研究運動の伝統と乳幼児教育学への発達心理学の影響

一般に、発達心理学の父といわれるホールによって、アメリカで、1880 年に教育のための児童の横断的調査（アンケート調査）がはじめて実施された。当初より保育関係者は協力しており、保育界においても、児童研究運動が展開した。現在でも、保育の分野において、アメリカでは、その専門知識基盤として発達を標榜する傾向が強い。保育者の養成専門要件

としても発達理解は不可欠とされている。一般に、「発達知」(Developmental Knowledge)といわれ保育者の専門要件とされている。OECD (2015) は各国の評価について比較しているが、リストされたモニタリング・ツールのうち、最も多くを活用している国がアメリカであった。なお、アメリカでは国として統一した基準や実施はなされていないので、OECD の同調査には直接的報告がなされていない。しかし、アメリカにおいては各地で、育ちや学びのアウトカムについてのスクリーニングやアセスメントの開発と実施が盛んである。

アメリカでは、年齢による子どもの発達過程を提示する発達心理学の立場からも、また、行政側によるスタンダードとなる一般的な知識を浸透させようとする立場においても、さらには、児童中心主義的な立場や画一性や一斉評価の導入を批判したり個性重視を尊重したりする立場においても、立場の違いを超えて同様に、保育者の要件として児童研究および発達知が重要視されている(北野, 2017)。

先に紹介したアメリカの全米乳幼児教育協会 (NAEYC) による保育指針も、「発達にふさわしい実践 (Developmentally Appropriate Practice)」であり、タイトルに「発達に適した」と記載されている。それ以前にも、アメリカの保育カリキュラム開発については、1940年代は子ども研究の成果をもとに児童発達アプローチによる開発、50年代はピアジェの影響を受けた開発、60年代は環境や社会状況等の諸要因を範疇に入れた相互発達の視点を考慮に入れた開発がなされていったといわれている (Spodek, B., 1993 等)。

アメリカにおける質評価に、個々の子どもの発達検査、スクリーニング、アンケートなどが導入しやすい背景があることを考慮しておく必要があると考える。

### 3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制に関わる事項

#### 1. 所轄官庁

アメリカ合衆国の連邦政府の所轄としては、幼稚園と特別支援教育等は教育省 (United States Department of Education) が、就学前の乳幼児対象の施設は保健福祉省 (United States Department of Health and Human Services:以下 HHS と略す。) が管轄している。

アメリカでは、実際の制度設計や政策の施行は、各州・地区の自治による。よって、州による①教育部局の管轄による施設、②福祉関連部局の管轄による施設、と、連邦政府による③補償教育施設 (ヘッド・スタート・プログラム) に、管轄が分断している。なお、州によっては、省庁間の連携が図られているところもあるが、少なく、管轄の在り方も、州による違いが大きい。

## 2. 多様な乳幼児教育施設

### ①幼稚園 (Kindergarten, kindergarten class)

一般に、多くの州において、小学校内に付設される形で、幼稚園クラスが設置されている。1年の場合が多いが、2、3年の場合もある。なお、オバマ政権以降は、2、3歳の就園率を高めようとする、振興政策がすすめられている。2018年に公表された、National Center for Education Statistics (2017) のデータによると、5歳の9割が園に通っており、通っている5歳の子どもの8割が幼稚園（なお2割弱がプレスクール）に通っている。5歳の子どもが通っている園の84%が公立である。

2018年のデータ (Education Commission of the States, 2018) によると、17州とコロンビア自治区で子どもたちの就園が義務付けられている。しかし、州によって、半日保育であったり、全日保育であったり、その地区に幼稚園があるのであれば義務があるとか、年齢対象が7歳まででもよいなど、義務化の状況や規定の詳細は異なる。義務化されているか否かにかかわらず、公立園は原則無償である。クラスサイズや、先生ひとりあたりの子ども数が、幼稚園から小学校で規定されているものも多い。

### ②プレスクール (Pre-school)

保健福祉省 (HHS) が管轄する、幼稚園就園前の子どもが通う保育施設を総称してプレスクールという。名称は多様であり、対象年齢も地域により異なる。4歳の68%、3歳40%が就園しているが、プレスクールの場合は、公立は6割で、私立は4割である。幼稚園と比較すると州の管轄による園が少ない (図 2-3-1、2-3-2 参照)。現在、公立化がすすめられている。

FIGURE 5: PERCENT OF 4-YEAR-OLDS SERVED IN STATE PRESCHOOL

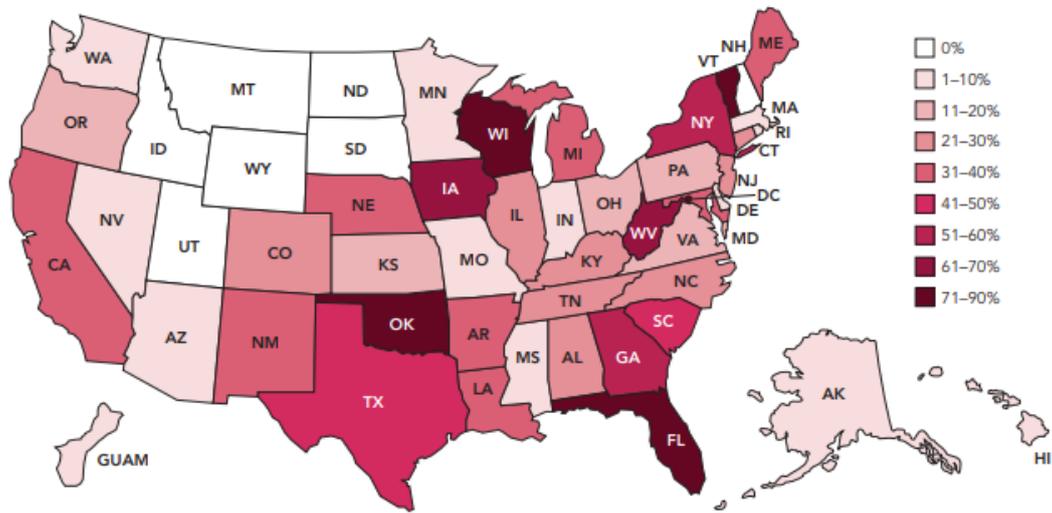


図 2-3-1 公立プレスクールの就園率（4 歳児）

出典：NIEER（2017）The State of Preschool 2017

FIGURE 6: PERCENT OF 3-YEAR-OLDS SERVED IN STATE PRESCHOOL

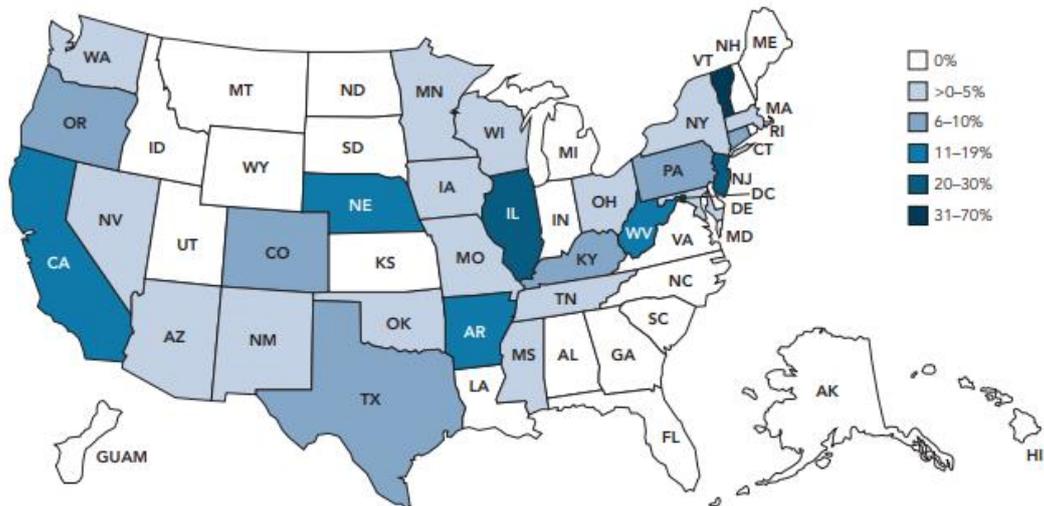


図 2-3-2 公立プレスクールの就園率（3 歳児）

出典：NIEER（2017）The State of Preschool 2017

### ③ヘッド・スタート・プログラム

選択と集中の原理から、連邦政府が州を越えた政策としてあるのがヘッド・スタート・プログラムである。社会的に不利益な立場にある子どもの早期発達支援プログラムであり、主に3-4歳の子どもを対象とした補償プログラムであるが、0-5歳や、妊産婦、家庭の包括的支援が行われている場合もある。低年齢児対象のものは、プレ・ヘッド・スタートともいわれる。予算は基本すべて連邦州政府によるが、実施は委託事業者によってなされている。基本、保護者負担はなく、無償である。

### ④特別支援教育

特別支援教育は、施設というよりはプログラムであり、一般的にはインクルージョンで専門保育者や加配、追級、教材の提供といったかたちで支援がなされている。こういった財政支援の要件には、個別援助計画が作成されていることがあげられており、園における個別援助計画に加えて、より幼い時期の子どもを対象とした、個別家庭支援計画を要件としてなされる支援もある。

### ⑤乳児から3歳の子どもの保育

3歳より幼い子どもについては、家庭的保育 (Family day care)、チャイルド・ケア (Child care)、早期教育センター (Early education center)、デイ・ナーサリー (Day Nursery)、など多様である。これらは、プレスクールと併設されている場合もある。義務教育開始前つまり、4、5歳までの子どもを対象とするプログラムもある。システムが複雑で、その実態を包括したデータは少ない。

## 3. 子ども一人あたりの公的資金の活用状況について

子ども一人あたりの公的資金の活用状況は、年齢による差が大きい。例えば、2017年データによると、幼稚園クラスを含めた義務教育期間については一人あたり USD13,876、ヘッド・スタート・プログラムについては一人あたり USD9,158、プレ幼稚園については一人あたり USD5,691 となっている。

図 2-3-3 は、公的資金の出どころ別に、三者を比較したものである。幼稚園クラスを含めた義務教育では、プレ幼稚園の2倍以上の公的資金が活用されていることになる。現在アメリカでは、5歳児とそれよりも年齢の低い子どもの保育への公的資金の活用には差があることが問題視されている。3、4歳の保育の無償化政策がすすめられているが、それは、教育格差是正の観点のみならず、この時期の教育保障が社会経済的な発展にも不可欠であり、子どもの権利保障としての観点からも支持されている。

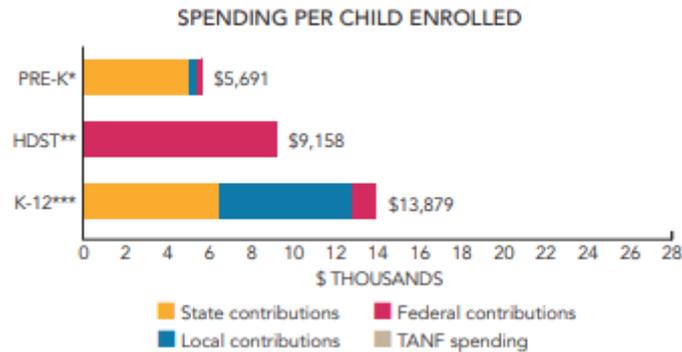


図 2-3-3 子ども一人あたりの公的資金

出典：NIEER (2017) The State of Preschool 2017

#### 4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等

##### 1. 保育者資格

アメリカでは、保育者の資格も多様である。高等学校卒業相当で、基本的なプログラムを受けることによって発行される認定書を取得すれば、チャイルド・ケア関連施設や民間のプレスクールで働くことができる。連邦政府によるヘッド・スタート・プログラムは、短期大学における保育関連プログラムを終え認定資格を得て働くことができる。幼稚園や、公立プレスクールなどでは、保育者は学士のレベルを必要とされているところが多い。

公立幼稚園については、初等教育免許が必須であり、幼稚園クラスから小学校 3 年生までの資格や、幼稚園クラスから小学校卒業までの資格が一体化されている州もある。

試験や免許更新講習、大学院レベルの養成により、上級資格や、終身教員免許資格などもある。高度化が指向され、階層化が図られている一方で、ベビーシッターは無資格の中高生のアルバイトとして実施されているなど、課題も多い。

日本では公的に保育士資格や、幼稚園教諭免許を規定し、発行しているが、アメリカでは民間が認定資格などを規定し、発行している場合も多々ある。専門組織等で作られた認証システムを、州が、園における就労の必要要件として採択・活用している場合もある。

なお、詳細については、各州の状況が **Education Commission of the States** のホームページに掲載されている。また、資格のみならず、養成、処遇等については、概要が、国立教育政策研究所にて、「諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究」(渡邊恵子, 2015) によりまとめられているので参照されたい。

##### 2. 養成

アメリカでは、養成教育の認証と質保証は、州当局のみならず、専門組織が実施している。大学の養成機関に加え、専門組織による認証がなされているが、特に幼稚園以外の保育関連

プログラムについては養成が専門組織等にゆだねられている場合が多い。

各州では、養成大学と地域の園・学校との連携による質向上のためのネットワーク（Professional Development School Network）が組織されており、そこで、養成教員の認定、実習先の指導者の認定なども行っている。

全米規模で、教員養成校としての適性を審査し認証している組織としては、教員養成認証協議会（Council for Accreditation of Educator Preparation）がある。

養成校の教員について、求められる資質・能力の基準を作成し、それを教員が獲得しているのかを評価する組織としては、州間教員評価支援コンソーシアム（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium）がある。ここでは、専門性を高める研修の在り方についても検討し、提供している。コンソーシアムにより、州による教員の質の格差を是正し、底上げを図ることも目指されている。

全米教職専門職基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards）は、上級・優秀教員の認定を行っている。この認定書の有無を、昇給や昇進の条件としている州もある。

なお保育に特化したもので最も浸透しているものは、NAECYが2009年に策定した、「乳幼児教育専門職養成スタンダード（NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation）」である。教員養成認証協議会も州間教員評価支援コンソーシアムと連携を図っており、NAEYCの基準が活用されている。

2010年にNAEYCは、「乳幼児教育専門職養成スタンダード」の改訂を行い、学士レベルと修士レベルの養成基準を作成している。「基礎および高度保育者養成プログラム・スタンダード」（Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Program）（NAEYC, 2010）。

これらは、7つの基準（①子どもの発達の理解と学びの促進、②家庭や地域との連携、③観察・記録・評価、④発達的に効果的な取り組み／実践的な取り組み、⑤保育内容とカリキュラム、⑥専門家になるための取り組み（学士）／専門性の向上、⑦実習である。それぞれの基準につき、3-5の下位項目がある。下位項目は、学士相当と修士相当の養成により発展性がある内容となっている（表2-3-1参照）。

表 2-3-1 NAEYC 養成基準：学士レベル／修士レベル

項目	学士	修士
1 子どもの発達の理解と学習の促進	1a 誕生から八歳までの子どもの特徴とニーズを知り、理解する	1a 誕生から八歳までの子どもの特徴とニーズを知り、理解する
	1b 幼児期の発達や学びへの多様な影響を知り、理解する	1b 幼児期の発達や学びへの多様な影響を知り、理解する
	1c 子どもが健全で尊重され、協同的、挑戦的に学べるような環境を構成するために発達の知識を使う	1c 子どもが健全で尊重され、協同的、挑戦的に学べるような環境を構成するために発達の知識を使う
2 家庭や地域との連携	2a 多様な家庭や地域の特徴を知り、理解する	2a 多様な家庭や地域の特徴を知り、理解する
	2b 互いに尊重できる対等な関係を通して、家庭や地域を支えたり、興味関心をもってもら	2b 互いに尊重できる対等な関係を通して、家庭や地域を支えたり、興味関心をもってもら
	2c 幼児の発達と学習に家庭と地域を関連させる	2c 家庭や地域を子どもの発達や学びに巻き込むために効果的な協力姿勢や(その地域の)文化的な可能性を示す
3 観察・記録・評価	3a 目標や利点、評価の必要性について理解する一子どもの発達のために適切な目標やカリキュラム、教授方法を使う	3a 目標や利点、評価の必要性について理解する一子どもの発達のために適切な目標やカリキュラム、教授方法を使う
	3b 観察や文書記録、その他適切な評価ツールをよく理解して使う一記録や評価、データの収集において科学技術を使うことも含める	3b 観察や文書記録、その他適切な評価ツールをよく理解して使う一記録や評価、データの収集において科学技術を使うことも含める
	3c どの子どもにとっても良い成果をもたらすような評価を理解して責任をもって実践する一障害をもつ子供に技術的な補助を使うことも含む	3c どの子どもにとっても良い成果をもたらすような評価を理解して責任をもって実践する一障害をもつ子供に技術的な補助を使うことも含む
	3d 効果的な学習環境づくりの為に、家庭や同僚との関係をつくる	3d 効果的な学習の環境を作るために家庭や同僚と評価関係を築く際、効果的に協力するための能力を裏証する
4 発達の効果的な取り組み/さらに実践的な取り組み	4a よい関係作りや支援的な関わりを子どもと関わる職の基本として理解する	4a よい関係作りや支援的な関わりを子どもと関わる職の基本として理解する
	4b 科学技術の適切な使用も含め、幼児期の教育に効果的な教授方法などを知り、理解する	4b 科学技術の適切な使用も含め、幼児期の教育に効果的な教授方法などを知り、理解する
	4c 発達上適切で豊富な教育や学習方法を利用する	4c レベルの高い文化能力、文化や言語・宗教の多様性に対する理解や対応能力とともに、発達に適切な教授方法を幅広く使う
	4d それぞれの子どもの学びを促すよう自らの実践を振り返る	4d それぞれの子どもの学びを促すよう自らの実践を振り返る
5 保育内容とカリキュラム	5a 各教科の内容や教材を理解する。言語と読み書きの能力・芸術(音楽・表現・ダンス・劇・視覚表現)・数的理解・科学・身体活動・体育・健康と安全・社会	5a 各教科の内容や教材を理解する。言語と読み書きの能力・芸術(音楽・表現・ダンス・劇・視覚表現)・数的理解・科学・身体活動・体育・健康と安全・社会
	5b 中心となる概念や研究方法、保育内容の構造を理解し、使う	5b 中心となる概念や研究方法、保育内容の構造を理解し、使う
	5c 自分の知識や適切な指導要領、その他の教材をどの子どもにとっても発達の有意義で興味をそそる指導計画の作成、実践、評価に用いる	5c 自分の知識や適切な指導要領、その他の教材をどの子どもにとっても発達の有意義で興味をそそる指導計画の作成、実践、評価に用いる
	5d 戦略的に考えたり、総意を作り出したり、変化を加えたり、効果的に協力したり、他者のよき指導者になったり、子どもやその家族、専門職者にとってよい影響を与えることによって、幼児教育分野におけるリーダーシップや専門家としての一体感を発揮する	5d 戦略的に考えたり、総意を作り出したり、変化を加えたり、効果的に協力したり、他者のよき指導者になったり、子どもやその家族、専門職者にとってよい影響を与えることによって、幼児教育分野におけるリーダーシップや専門家としての一体感を発揮する
	5e 自分の専門的役割と関連のあるNAEYCやその他の専門ガイドラインを綿密に理解し、熟考した上で適用する	5e 実践や専門的役割に関して継続的で協同的な学びや研究が行えるように専門的な方策や研究技術や手法を使う
6 専門家になるために/専門家として成長するために	6a 幼児期の分野を認識し、自分を関連付ける	6a 指導者になったり、子どもやその家族、専門職者にとってよい影響を与えることによって、幼児教育分野におけるリーダーシップや専門家としての一体感を発揮する
	6b 道徳的な指針や他の専門的な指針を知り、利用する	6b 自分の専門的役割と関連のあるNAEYCやその他の専門ガイドラインを綿密に理解し、熟考した上で適用する
	6c 実践を伝えるために連続的に共同的に学習する、例えばテクノロジーの利用など	6c 関連する理論や研究を基礎として幼児教育に関して見識に富み、思慮深く、批評的な視点を統合する
	6d よく考えられた重要な見通しを早期教育に統合する	6d 子どもや専門職者のために、よく情報が与えられた上での提言を行う。正しい専門実践や政策のために明確に表明していく
	6e 幼児や専門職に対する支持に従事すること	6e レベルの高い対話力や文章力、技術的なコミュニケーション能力を発揮する
	6f 実践や専門的役割に関して継続的で協同的な学びや研究が行えるように専門的な方策や研究技術や手法を使う	6f レベルの高い対話力や文章力、技術的なコミュニケーション能力を発揮する
7 実習	7a 0~3歳、3~5歳、5~8歳の3つのうち少なくとも2つの年齢層における実践や観察の機会	7a 0~3歳、3~5歳、5~8歳の3つのうち少なくとも2つの年齢層における実践や観察の機会
	7b 少なくとも3つの主な幼児教育施設(幼稚園、デイケアセンター、ヘッドスタートプログラム)のうち2つにおける観察と実践の機会	7b 少なくとも3つの主な幼児教育施設(幼稚園、デイケアセンター、ヘッドスタートプログラム)のうち2つにおける観察と実践の機会

出典：NAEYC (2010) Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs

なお、NAEYCの基準を前提として、つくられた「州間教員評価支援コンソーシアム」の基準(2011)は、①子どもの発達、②学び・学習の違い、③保育環境、④保育内容の知識、⑤保育内容の活用、⑥評価、⑦指導計画、⑧指導方法、⑨専門的学習と倫理的実践、⑩リーダーシップと協同、からなる(<https://ccsso.org/>を参照)。「全米教職専門基準委員会」の基準(2012)は、①子ども理解のために子ども発達の知識を使う、②家庭や地域とパートナーになる、③平等、公平、多様性理解を育てる、④子どもを教えるための主要な内容を知る、⑤子どもの発達と学びを評価する、⑥発達や学びのために計画する、⑦発達と学びのために実践する、⑧子どもに教えるときに省察する、⑨プロ意識を実証し、専門性に寄与する、からなる(<https://nces.ed.gov/>を参照)。

### 3. 処遇

アメリカの保育者の処遇は、就学前教育(ISCED 02)の15年のキャリアがある人の平均法定給料は、USD52,076であり、OECD平均のUSD35,664よりも高い。昨今、ノンコンタクトタイムなどの保証が保育者のメンタルヘルスの観点からも指摘されているが、ア

アメリカの法定上の保育者の勤務時間は、1,365 時間であり、OECD 平均の 1,417 時間よりも少ない (OECD, 2017)。

アメリカでは、特に幼稚園については公立で小学校以降の教員との処遇や労働条件が同等である。

## 5) カリキュラム

### 1. スタンダード・カリキュラム

幼稚園以降の教育カリキュラムは系統的なものを、各州が開発している。また、各大学や研究機関、専門組織においてもカリキュラムが開発されている。

州による違いが格差をもたらさないことが議論され、2010 年には、英語と算数・数学については、幼稚園から高等学校卒業までの共通コア州スタンダード (Common Core State Standards) が作成された。また、2013 年には科学教育についても同様に、幼稚園以降を対象とする「次世代科学スタンダード」(Next Generation Science Standards) が作成された。

### 2. 発達に適した実践 (Developmentally Appropriate Practice)

0 歳から 8 歳の子どもを対象としたカリキュラムで、アメリカで最も浸透しているものは、「発達に適した実践 (DAP)」である。これは、NAEYC による組織の「基本見解」として策定され、表明されたものである。先に紹介したが、アソシエーション・カルチャーといった特徴のあるアメリカでは、専門組織が、「基本見解」を提示し、それが行政当局やその他園や学校などの個々の組織によって採択され、制度化していくといった構造が浸透している。

策定の経緯は 1984 年にさかのぼる。NAEYC の理事会は 1984 年 7 月に「4 歳児、5 歳児のためのふさわしい教育に関する検討委員会」を設置した。1985 年 7 月にその審議がまとめられた。「誕生から 8 歳までの子どもたちのプログラムにおける発達にふさわしい実践」を記載した基本見解が完成した。1986 年 4 月に理事会により正式採択された (NAEYC, 1986)。1987 年には対象が 0 歳から 8 歳まで広げられ、書籍としては、1987 年にガイドライン (Bredekamp, 1987) が出版された。

日本の場合と同様に DAP は 10 年毎に改訂されることとなっており、それは NAEYC に委員会が設置され検討を経てなされてきている。昨今の改訂の特徴としては、多元文化主義的観点や、教育格差是正が話題となっている。

DAP は改訂を繰り返しているが、1997 年の改訂のポイントの背景には、「発達知」に依拠しすぎることへの批判への応答である。多元文化主義的観点やインクルージョンの観点からの、「発達知」への過度な傾倒に対する批判にこたえて、1997 年の改訂版 (NAEYC, 1997) では、以下の点について改善を図ったとされている (Kessler & Swandener, 1992;

Mallory & New, 1994)。その特徴をまとめると、まず、保育者と子どもの相互作用をより重視した点があげられる。総合的なカリキュラム (Integrated Curriculum) や創発的カリキュラム (Emergent Curriculum) の開発を推奨しその指標としての DAP の位置づけが強調されている。また、全体としての子ども観 (身体、社会性、情緒、認知) を前提とし、身体発達や認知発達に加えて、より広い領域における発達の適切性を配慮している。さらには、社会文化的文脈を考慮し、一人ひとりの子どもや子ども集団のニーズと学習スタイルへの応答を配慮した。

DAP は、保育者が自らの実践を振り返り、さらに実践やカリキュラムを編成するうえで援助となる指標であることを明示し、特にその実践づくりの指標として「発達知」を提示している。「発達にふさわしい」とは、一般的な「発達知」に加えて、個々の子どもの発達に適した実践であることへの配慮が必要なものであるとし、特に、多文化性、個別性、地域性、ジェンダー、障害などのへの配慮の大切さも明示している。

2009 年の DAP の改訂版 (NAEYC, 2009) においても、さらに、「文化的コンピテンシー (Cultural competence)」と「子どもと家庭の多様性 (Family and child diversity) が注目された。特に、人種、民族、言葉、文化、社会的地位、移民の問題、特別なニーズを要する子どもの状態など、育ち手である子どもの特性に関する配慮が強調されている。DAP は、5 部 10 章で構成されている。5 部の内容は、保育者の重要性、0-3 歳の保育、3-5 歳のプレスクール、5-6 歳の幼稚園、6-8 歳の学齢期、の 5 つである。適切な実践と課題ある実践事例を対比的に多数提示しており、プラクティカルでわかりやすいが、実用的に単純化している点が特徴である。

## 6) 監査や評価

### 1. 質評価向上システム (Quality Rating and Improvement System)

#### ①背景

アメリカでは、学校システムにある幼稚園においては、無償で、就園率も高く、保育者への免許資格化や高度資格化や研修保障が進んでいる中、より年齢の低い子どもを対象とした園等については、手上げ方式の認証であるために格差が拡大してしまうといった課題が指摘されてきた。資格制度と認証制度のギャップを埋めるために、1990 年代以降、質評価向上システム (Quality Rating Improvement System : 以下 QRIS) が導入された。保健福祉省 (HHS) の公的資金援助も伴い、浸透していった。現在、保健福祉省の下、全米保育質保証センター (National Center on Early Childhood Quality Assurance) が各州の QRIS への参加の意義と、手続きの在り方、評価項目の枠組み、プロバイダーとの連携方法、州の評価項目などの作成の手引き、実施方法、結果の開示の在り方などについて、情報を提供している。また実際の評価の結果を開示している。

## ②QRIS の構成

QRIS の構成要素としてはまず、施設の基準づくりとそれに基づくランク付けがある。州は独自に、組織的な保育施設の質評価の画一的基準を作り、実際に評価を行う。各州により異なるが、3段階から6段階の評価基準による評価がなされる。

モニタリングやスクリーニングを委託する場合もあり、いくつかの評価スケールを活用している場合もある。専門組織や企業等による評価基準を活用している場合もある。

QRIS では、また、評価結果に基づいて、質の維持と向上の支援を行う。さらに上の段階への質の向上がめざされる。支援は、施設や保育者を対象としたもので、助言や指導、相談、技術支援その他により質の向上を図る工夫がなされている。財政的支援も、研修費支援や、評価結果に応じたインセンティブ支援もなされる。

評価は、質保証のために不可欠なものであると位置づけられている。実用的であることや、実行しやすさが指向されやすい風土があるのか、子どものスクリーニング、評価指標の導入などが各州でなされている。説明責任を果たすこともめざされている。評価は、評価機関や、その連携機関等により評価が実施されるが、実践の視察、各園の自己評価、書類監査など、様々な形で実施されている。

QRIS では、利用者教育（啓発）によって、保護者に保育の質とは何か、それがいかに重要かを伝えることが重要であるとされている。よって、いずれの州も HP における情報開示がなされている。なお、その情報量や内容は多種多様である。

園についての情報は、地図上で検索できるようにしている州もある。一方で、単に参加施設一覧のリストが掲載されているだけの州もある。掲載する内容の選定は州のみならず、州内の地域によって違う場合もある。

園ごとの情報が公開されているが、評価結果について、星の数や数値で表している州もある。園ごとに、評価の結果のみを単純に星や数値で表している州もあるが、評価項目ごとに星や数値で評価結果を表している州もある。記述型の評価の公表を行っている州もある。

QRIS では、プログラムの評価基準を段階化しているが、それは、現状からの質の向上をめざすように誘導する意図がある。ランクは3段階評価から6段階評価まであり、州により異なるが、5段階評価の基準を設けている州が最も多い。

## ③実施の状況

QRIS は、1998年オクラホマ州ではじめて、州全体での実施がなされたが、以降、2012年のオバマ前大統領による「頂点への競争—早期の学びの挑戦」(RTT-ELC)との連携により、QRISの成果に伴う資金援助がなされたこともあり、実施が広がった。2017年には、45州・区において実施された(QRIS Resource Guide, 2017)。

なお、各州のQRISについては、コロラド州については内田(2017)が、カリフォルニア州については当事者の観察と記録に基づく評価である「望ましい結果の発達プロフィール」(Desired Result Developmental Profile: DRDP)を中心に岩立(2017)による紹介

がなされている。各地でその州オリジナルの評価システムが開発されている。評価は総合的で、いわゆる評価スケール（ECERS, ITERS, ECERS-R, ITERS-R, FCCERS-R, SACE RS, CLASS, BAS, PAS）や、発達検査等モニタリングを実施している（なお、それぞれの調査についての詳細は、埋橋（2018）、秋田・佐川（2011）等を参照）。

QRIS で導入されている、評価スケールとしては、ECERS を中心に、CLASS, BAS, PAS などなされている。発達検査や健康診断を実施していることや、それらの内容を保護者に伝えていたりしているかといった項目が、QRIS の項目内容としてあげられている州も、一部ある。

こういったモニタリング・ツールについては、OECD（2015）において、子どもの育ちや学びの姿のツールとして、全 20 ツールをリストしている。それぞれのモニタリング・ツールを活用している国・地域名があげられているが、うち、アメリカが最も活用が多く、15 も活用していることが示されている。アメリカで、活用されているモニタリング・ツールをリストしたものが表 2-3-2 である。

例えば、表の 5 番の「Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS)」、9 番の「Pencil Tapping Task (PTT)」、10 番の「Snack Delay Task (SDT)」は、発達心理学の研究で広く使われている、実行機能の発達を調べる課題である。実行機能の発達を調べるために、子ども向けにさまざまなモニタリングのツールが開発されているが、これらの 3 つの課題はその中の代表的なものである。

HTKS は、長時間のトレーニングや特殊な機器を必要としない簡単なゲームである。最初は「頭を触って」「つま先を触って」「肩を触って」「膝を触って」といった行動を子どもに示すように指示する。その後、言われたことと反対のことをするように教示する（例：「肩を触って」と指示されたときに膝を触る等）。この課題は、実行機能がうまく働かないとできない課題である。つまり、ルールを頭に覚えておきながら、指示に注意を払って反応するためにワーキングメモリを働かせる必要がある課題や、自然な反応（「肩を触って」と言われたら、肩を触る）を抑えて、不自然ではあるがルールとして正しい反応（「肩を触って」と言われたら、膝を触る）をするために抑制機能を働かせる必要がある課題に応えることがもとめられている。一般に、正（or 誤）反応数（or 反応率）の年齢による推移が分析される。

表 2-3-2 アメリカで活用されているモニタリング・ツールの例

	名称	対象児	被対象者	内容
1	Ages and Stages Questionnaires (ASQ)	1カ月から5.5歳	保護者対象質問紙	コミュニケーション、運動発達、社会情動的発達、等
2	BASK-2 Behavioral and Emotional Screening System (BESS)	3-18歳	教師、保護者、子ども様式別、スコアリング	行動、情動、適応、等
3	Battelle Developmental Inventory, Second Edition (BDI-2™) / Screening-test (BDI-ST2)	0-7歳	子どもの観察、保護者・保育者インタビュー	行動、適応、自己概念、社会性、運動発達、知覚、認知、基礎学力、等
4	Child Development Inventory (CDI)	15カ月から6歳	保護者対象質問紙	発達、運動発達、言葉、文字、数理、等
5	Head Toes Knees Shoulders Task (HTKS)	4-8歳	子ども対象実験調査	実行機能、自己制御機能、集中力、等
6	High Scope Child Observation Record (COR)	0-5歳	教師による観察調査	社会性、自我、探求、論理的思考能力、創造的表現、コミュニケーション、言葉、等
7	Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)	0-8	保護者のレポート	<データなし>
8	Peabody Picture Vocabulary Test (PPTV)	2歳6カ月から90カ月+	子ども対象言語テスト	英語の語彙
9	Pencil Tapping Task (PTT)	3-7歳	子どもによるペンシルタッピング課題	実行機能、自己制御機能、ルール認識、等
10	Snack Delay Task (SDT)	18-45カ月	子ども対象実験調査	自己制御機能、等
11	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	2-4歳と4-17歳	11歳以下は保護者と教師対象質問紙調査	情動、問題解決力、欠陥性多動、仲間関係、向社会性、等
12	The Children's Behavior Questionnaire (CBQ)	3-7歳	質問紙調査	行動、情動、自己抑制機能、多様な感情、等
13	The Devereux Early Childhood Assessment Preschool Program, Second Edition (DECA-P2)	3-5歳	保育者対象振返質問誌	環境、活動、経験、支援的相互作用、家庭との連携、日課、等
14	The Early Development Instrument (EDI)	4-7歳	保育者・保護者対象質問紙	健康とウェルビーイング、社会性、情緒的成熟度、言語、認知、コミュニケーション、一般知識、等
15	Work Sampling System	3-8歳	教師による観察調査チェックリスト	言語とリテラシー、科学的思考力、数理的思考力、自我と社会性の発達、芸術、社会、健康と安全、身体発達、等

参考：OECD (2015) Starting Strong IV

PTT は、実行機能のとくに抑制のコントロールを調べる課題である。子どもに鉛筆を渡して、「実験者が 1 回（鉛筆で）机を叩いた時は、2 回（鉛筆で）机を叩きなさい」（ルール 1）と「実験者が 2 回（鉛筆で）机を叩いた時は、1 回（鉛筆で）机を叩きなさい」（ルール 2）と教示する。練習後に、二つのルールをランダムに提示し、ルールを守れるかどうかを調べる。この課題では、2 回（1 回）机を叩くのをみると、自然に 2 回（1 回）叩きたくなるが、それを抑制して、1 回（2 回）叩かなければならないため、実行機能の働きが求められる。一般に、正（or 誤）反応数（or 反応率）の年齢による推移が分析される。

SDT は、魅力的なものが目の前にあるときに衝動的に反応せず、抑制できるかを調べる課題である。実験者が透明なコップの中にお菓子を入れて、子どもにベルが鳴るまで、お菓子を取らずに待つように指示する。実験者がベルを鳴らすまでの時間は、5、10、15、20 秒

と遅延させる。ベルが鳴るまで辛抱強く待つ、お菓자에近づくような行動をしていないと最大得点（7点）を与える。実験者がベルを鳴らす前にお菓子を食べるか触れると得点は下がる（例：7 =ベルが鳴るまで待つ、4 =実験者がベルを持ち上げた後に、お菓자에触れる 1 =実験者がベルを持ち上げる前にお菓子を取って食べる）。

## 2. 2017年のプレスクールの実態評価

全米保育研究所（National Institute for Early Education Research）は、州ごとの公立のプレスクール等の実態調査を12年以上にわたって実施している。質評価の項目は、2017年より変更され、旧基準と新基準の両方の評価項目（ベンチマーク）に基づく達成度の結果が、2018年版では公表されている（NIEER, The State of Preschool 2017）。

新しい基準は、継続的質向上システム（Continuous Quality Improvement System）といわれるものである。評価基準は表2-3-3の10項目からなる。

表 2-3-3 継続的質向上システムの評価基準

- |  |
|--|
| A) 包括的な乳幼児期の学びと発達のスタンダード                       |
| B) カリキュラムの機能化への支援                              |
| C) 主保育者（担任）の学士（BA）資格                           |
| D) 主保育者（担任）に対する保育に特化した研修保障                     |
| E) 補助保育者のCDA（準学士相当）の認定                         |
| F) 年15時間の研修保障や研修年次計画の策定、主・補助保育者に対するコーチング（助言指導） |
| G) クラスサイズ：20人以下                                |
| H) 保育者一人あたりの子ども数10人                            |
| D) 発達スクリーニングと開示                                |
| J) 継続的な研修システム                                  |

出典：NIEER（2017）The State of Preschool 2017

評価項目のうち、B) カリキュラムの機能化への支援は新規で、A) 包括的な乳幼児期の学びと発達のスタンダードと、F) 年15時間の研修保障や研修年次計画の策定、主・補助保育者に対するコーチング（助言指導）は充実が図られたものである。旧評価項目としてあった食事の提供は、新評価基準では削除されている。

表 2-3-4 評価項目ごとの達成地域数

**NATIONAL QUALITY STANDARDS CHECKLIST SUMMARY**

POLICY	Of the 60 state-funded pre-K initiatives, number meeting benchmarks	
	CURRENT	NEW
Early learning & development standards .....	60	52
Curriculum supports .....	New in 2015-2016.....	52
Teacher degree.....	34	34
Teacher specialized training .....	51	51
Assistant teacher degree.....	18	18
Staff professional development.....	49	9
Maximum class size .....	48	48
Staff-child ratio .....	50	50
Screening & referral.....	41	43
Meals .....	29	Discontinued
Monitoring/Continuous quality improvement system .....	43	34

出典：NIEER (2017) The State of Preschool 2017

表 2-3-5 各州の評価項目の達成状況

TABLE 5B: 2016-2017 STATE PRESCHOOL QUALITY STANDARDS (NEW)

STATE/ PROGRAM	Early learning & development standards	Curriculum supports	Teacher has BA	Specialized training in pre-K	Assistant teacher has CDA or equiv.	Staff professional development	Class size 20 or lower	Staff-child ratio 1:10 or better	Vision, hearing, & health screening & referral	Continuous quality improvement system	New Quality Standards Checklist Sum 2016-2017
Alabama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Alaska	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Arizona	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3
Arkansas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
California SPP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
California TK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Colorado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Connecticut CDCC	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4
Connecticut SR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Connecticut Smart Start	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Delaware	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
District of Columbia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4
Florida <sup>1</sup>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Georgia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Hawaii	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Illinois	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Indiana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3
Iowa Shared Visions	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Iowa SWVPF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Kansas Preschool	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Kansas State Pre-K	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Kentucky	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Louisiana BigJ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Louisiana LA 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Louisiana NSECD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Maine	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Maryland	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Massachusetts 391	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Massachusetts UPK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Michigan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Minnesota HdSt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Minnesota VPK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Mississippi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Missouri	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Nebraska	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Nevada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
New Jersey Abbott	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
New Jersey ECPA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
New Jersey ELLI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
New Mexico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
New York	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
North Carolina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Ohio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Oklahoma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Oregon HdSt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Oregon Preschool Promise	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Pennsylvania RTL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4
Pennsylvania HSSAP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Pennsylvania Kd & SBPK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Pennsylvania PKC	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Rhode Island	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
South Carolina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
Tennessee	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Texas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4
Vermont	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Virginia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
Washington	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
West Virginia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Wisconsin 4K	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3
Wisconsin HdSt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
TOTAL	52	52	34	51	18	9	48	50	43	34	6
Guam	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6

<sup>1</sup> Data on Florida's quality standards are from the 2013-2014 school year. Publicly available documents were reviewed for any policy changes that would have changed the benchmarks met.

出典：NIEER (2017) The State of Preschool 2017

表 2-3-4 にあるように、新しい評価項目 10 について、50 州・区ごと、60 の施設種類（プレスクールや、ヘッド・スタートなど管轄が分かっているものは別々にカウントしているもので 50 より多い）のうち、すべてを達成していたのは、旧基準の①のみで、最も低いのは、保育者の研修保障等に係る⑥の項目で 9 に過ぎなかった。

表 2-3-5 は、各州の公立園を対象とした、評価結果を表したものである。新しい評価項目のうち 10 すべてを達成している州は、3 つに過ぎなかった（アラバマ州、ミシガン州、ロードアイランド州）。

同報告書には、州ごとの評価結果の詳細も掲載されている。個々の州の評価結果を見比べてみると、新しい工夫や、評価にあたっての課題も見出すことができる。例えば、ウェストバージニア州では、特に公費の投入にかかわり、部局を越えた一体的支援が試みられている。つまり、州の福祉部局と教育部局、さらには連邦政府のヘッド・スタートによる機構の 3 者が連携している。同報告書では、連邦政府同様に、公立園の就園率の上昇を目指しているが、例えば、バーモント州では、4 歳就園率が 75%、3 歳就園率が 60%であり大変高いが、一方で、保育者の資格の高度化は進んでいない。限られた予算において、評価基準を達成することは、時にバランスを損ねることになりかねないことが示唆されると考える。イリノイ州は、財政難により就園率が低下しており、経済の影響を如実に受けてしまう点が明らかになった。保育のユニバーサル化が後退した背景には、評価結果に基づき成果報酬的に公的資金の投与を決める方法についての課題もあることが示唆されると考える。

なお、本年度の調査では、2 言語学習者支援とそのため評価が導入されており（この度 2 回目の調査）、保育の質と多文化尊重とその支援について、特化した養成や資格の有無、子どもの母語での書類等情報提供の実施、保護者の母語でのコミュニケーション、家庭での言語活動や状況についての情報収集といった、細かな評価項目が設けられていた。

公立園に多言語を背景とする子どもが就園しやすくなることや、そのため制度の工夫がめざすべきとされており、保育の質評価にあたって 2 言語学習者支援が、ますます配慮されるべき課題とされている。

### 3. 40 の大都市の公立プレ幼稚園の質評価

NIEER は、外部研究機関である、CityHealth 等との協力の下、アメリカの 40 の主要大都市を対象にプレ幼稚園の質評価を実施し、ランキングを公表している。10 の評価項目を設定し、それぞれの都市の達成度を比較している。10 の評価項目のうち 8 つを達成していたかつ就園率 30%以上の都市はゴールド、同就園率 30%未満の都市はシルバー、就園率 30%のみ達成している都市はブロンズ、両方達成していない都市はメダルなしとして、ランク付けしている。

評価項目は表 2-3-6 のとおりである。同評価の結果、ゴールドランクであった大都市は、ボストン、シャーロット、ナッシュビル、ニューヨークシティおよびサンアントニオの 5 都市のみであった。プレ幼稚園プログラムの就園率が 30%以上の都市は 40 都市中 24 都市であり、クラスサイズ 20 人を達成していた都市は 58%、主保育者が学士レベルであった都市は 25 であった。QRIS の州調査やプレスクール調査と同様、研修保障の状況は厳しく、評価を達成していた都市は 6 のみであった。

表 2-3-6 大都市のプレ幼稚園の質評価項目

<p>学びの目標：教育と評価のガイドとなる育ちと学びのスタンダードがある</p> <p>カリキュラム：内容が豊かなカリキュラムがある</p> <p>主保育者（担任）の教育レベル：学士レベル</p> <p>専門養成教育：プレスクールと K クラスに特化した養成教育を主保育者が受けている</p> <p>補助保育者：CDA などの基礎資格を有している</p> <p>研修：主保育者および補助保育者の研修保障</p> <p>クラスサイズ：20</p> <p>保育者一人当たりの子ども数：1 対 10</p> <p>健康スクリーニングと開示</p> <p>CQIS 質向上につながる質評価システムがある</p>
---

出典：Cityhealth & NIEER (2018) Pre-K in American Cities.

<http://www.cityhealth.org/>

#### 4. 誕生から 3 歳までの保育の質評価

幼稚園やプレスクールについての質評価は、QRIS や大都市比較調査で実施されているが、誕生から 3 歳までの乳幼児の保育の質評価については、アメリカではまとまったデータがこれまでなかった。しかし、国際的な学術専門組織である「ZERO to THREE」と非営利研究組織である「Child Trends」が連携し、保育の質向上に関する調査報告書「State of Babies Yearbook 2019」(Keating, K, 他、2019) が、2019 年にこの手の報告書としてははじめて著された。

誕生から 3 歳までの子どもの実態のプロファイルとしては、相対的貧困状態にある貧困ラインの 2 倍以下の経済状態で過ごす乳幼児が 45%である。ひとり親家庭の子どもは 21%で、祖父母宅での扶養にある乳幼児が 9%となっている。61%の母親が就労している。8.2%が低体重児で産まれている。

誕生から 3 歳までの質評価向上のため作成された評価項目は、①よりよい健康の確保 (Good Health)、②強力な家庭支援 (Strong Families)、③楽しい学びの経験保障 (Positive Early Learning Experiences) の 3 つのカテゴリーに大きく分けられている。またそれぞれに下位項目が位置づけられている。

健康に関しては、健康診断の受診や保健機関の利用、食の安全、栄養状況、母子の健康状態、乳幼児の健康状態、乳幼児のメンタルヘルスが評価項目としてあげられている。

家庭支援に関しては、基本的ニーズ保障、福祉支援、家庭訪問支援、家庭関連支援制度や有償育休制度などが評価項目としてあげられている。

学びの機会保障に関しては、保育機会の提供や、早期介入支援（入所支援）や早期保護サービスなどが評価項目としてあげられている。

同報告書では、3 つのカテゴリーごとおよびに総合評価が各州ごとになされている。評

備は、4段階評価で、「着手したばかり (Getting Started)」「前進しつつある (Reaching Forward)」「成果があがりつつある (Improving Outcomes)」「効果的に機能している (Working Effectively)」の4つに各州がランキングされている。

## 7) まとめ

アメリカでは、個々の州に大きな権限があり、州によって保育制度が異なる。質の維持や向上については個々の園の判断に依拠する傾向が強く、また、園の選択についても保護者の自己責任とされる傾向が強い。その結果、保育の養成課程、実践カリキュラム、評価のスタンダードづくりに、保育専門組織や民間組織が積極的に関与してきたという特徴がある。また、実用主義的傾向が強く、カリキュラム開発や評価指標開発に積極的で、保育界における発達心理学の影響も大きく、測定やスクリーニング、テストの導入もなされやすい傾向が感じられる。

昨今、州による格差の是正が議論となり、卓越性への傾倒もあり、早期からの保育の保証（就園率向上）と、保育の質を評価し向上をはかろうとする枠組みが、連邦政府のアメリカ保健福祉省により提示され、浸透しつつある。

アメリカにみられたような、誕生から3歳までの保育の実態が把握できていない状況にある場合、最低基準を担保するべく、実態を把握するためには、構造の質を評価するうえでの基準や観点をしっかりと知り、また、考え、意識することが必要であると考えます。

また、就園率が極めて低かったり、提供する保育時間が極端に少なかったりする実態がある場合は、その充実を図るために、保育の質と関わる政策目標を吟味し、提示することが、有効であると考えます。

最低基準の確保や、質の底上げにあたっては、アメリカで現在浸透しつつあるような、質評価の基準を各地域の責任において吟味し、方法を具体的に選択し、評価を実施してその結果を開示するという方法から学ぶことができる点もあるように考える。

質の評価の内容については、アメリカでは、3、4歳の保育のユニバーサル化や、誕生から3歳未満の子どもの保健や健康を含めた各州のモニタリングの実施、2カ国語学習者の支援に関する評価基準の検討やモニタリングなど、今日の課題にセンシティブな質評価も実施されていることも参考になると考える。

システムとしては、説明責任を伴い、広く公開を進め、保育の質に関する認識を社会に浸透させようとする試みがなされている点も特徴的であり注目したい。

各州が独自の評価基準を策定し、それに基づいて各園を評価し、その結果に基づいて、実践的助言や指導や、経済的な支援を行うという方法は、一見、実利的で明瞭であるように思われる。実際、3段階から6段階からなる評価がなされ、州が評価結果を広く公開している。しかし、評価は多様な項目の総合体であるので、それにもかかわらず、ランク付けを行うのであれば、そこでは単純化せざるをえず、診断も断言せねばなされえない。よってそこで、

当事者意識が縮減したり欠落したりするのではないか、与えられた評価基準に応えることのみとられると、思考停止に陥る可能性が否めないのではないか、とも危惧される。

個人主義とプラグマティズムの伝統があるアメリカでは、保育の質の評価に関しても、評価する側と評価される側が明確に相対する関係や、評価結果に基づきランク付けを行ったり、インセンティブをつけたりするといった活用方法が見られる。一方、日本においては、公開保育や実践研究などの形で、保育者同士や他者を含めた人たちの協同的な関係のもとで、保育の質の維持や向上を図っていくことを重視する取組も多く見られる。アメリカにおける質評価の取り組みを検討するにあたっては、こうした保育との違いを十分に考慮することが必要であると考えられる。

#### 引用・参考文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 (2011) 「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学委に教育学研究科紀要』第 51 巻, pp.217-234.
- Cityhelth & NIEER (2018) , *Pre-K in American Cities*. (<http://www.cityhealth.org/> : 2019 年 3 月 15 日閲覧) .
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) . (<https://ccsso.org/> : 2019 年 3 月 15 日閲覧) .
- Education Commission of the States (2018) , *50-State Comparison: State Kindergarten-Through-Third-Grade Policies*. (<https://www.ecs.org/kindergarten-policies/> : 2019 年 3 月 15 日閲覧) .
- 岩立京子, 西坂小百合, 松井智子, 樟本千里, 岩立志津夫 (2017) 「カリフォルニア州における学びや発達の評価指標の分析」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系 I , 第 68 集, pp.109 - 118.
- Keating, K., Daily, S., Cole, P., Murphey, D., Pina, G., Ryberg, R., Moron, L., & Laurore, J. (2019) , *State of Babies Yearbook: 2019*, Washington, DC: ZERO TO THREE and Bethesda MD: Child Trends.
- Kessler, S. & Swandener, B. B., (eds.) (1992) , *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum: Beginning the Dialogue*, Teachers College Press.
- 北野幸子 (2000) 「アメリカのフレイベル主義協会・組織における保育の専門職化プロセス」『人間教育の探究』第 12 号, pp.15-31.
- 北野幸子 (2009) 「アメリカの保育専門組織による保育改革—全米乳幼児教育協会 (NAEYC) の動向を中心に—」『国際幼児教育研究』, 第 17 号, pp.55-60.
- 北野幸子 (2017) 「幼児教育における発達適切性の議論の動向と課題」『子どもと発育発達』第 15 巻、第 1 号, pp.31-36.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2016) 『平成 28 年度社会保障費用統計—概要と解説—』.
- Mallory, B. L. & New, R. S., (eds.) (1994) , *Diversity and Developmentally Appropriate Practices: Challenges for Early Childhood Education*, Teachers College Press.
- NAEYC (1986) , "NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Programs for 4- and 5-Year-Olds." *Young Children*.
- Bredenkamp, S. & Copple, C., (eds.) (1987) , *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Pro*

- grams Serving Children from Birth through Age 8*, Exp. Ed. Washington, DC: NAEYC.
- Bredekamp, S. & Copple, C., (eds.) (1997) , *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Rev. Ed. Washington, DC: NAEYC. (なお、邦訳は、ブレデキャップ、コップル編, DAP 研究会訳 (2000) 「乳幼児の発達にふさわしい教育実践—21 世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦 誕生から小学校低学年にかけて」 東洋館出版.
- Copple, C., & Bredekamp, S., (eds.) (2009) , *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Third Ed., Washington, DC: NAEYC.
- National Board for Professional Teaching Standards. (<https://www.nbpts.org/> : 最終閲覧 : 2019 年 3 月 15 日) .
- NAEYC (2009) , *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation*, Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC (2010) , *NAEYC Standards for Initial and Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs*, Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC (2016) , *Early Childhood Higher Education Accreditation: Accreditation Policies and Procedures Handbook*, Washington, DC: NAEYC.
- National Center for Education Statistics (<https://nces.ed.gov/> : 2019 年 3 月 15 日閲覧) .
- OECD (2015) , *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017) , *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- Spodek, B. (ed.) (1993) , *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Macmillan.
- 内田千春 (2017) 「アメリカ合衆国コロラド州における保育者の キャリアアップを支えるシステムの構築 ～園評価及び専門性指標、専門研修、養成教育を連動させる試みの調査報告～」『ライフデザイン学研究』第 13 巻, pp.241-255.
- 埋橋玲子 (2018) 「諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか」『保育学研究』第 56 巻, 第 1 号, p. 68-78.
- 渡邊恵子他 (2015) 『初等中等教育の学校体系に関する研究 報告書 1 諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究』国立教育政策研究所.
- 山岸秀雄 (2000) 『アメリカの NPO—日本社会へのメッセージ』第一書林.
- ZERO TO THREE & Child Trends, Kim Keating, Sarah Daily, Patricia Cole, David Murphey, Gabriel Pina, Renee Ryberg, Leanna Moron, and Jessie Laurore (2019) , *The State of Babies Yearbook: 2019*.



## (4) スウェーデン

大野 歩

### 1) 保育に関わる文化・社会的背景

#### 1. スウェーデンの保育改革における近年の動向

スウェーデンは北欧型と呼ばれる福祉国家体制を築き、充実した社会保障制度を整備する国として知られている。福祉国家の創成期から、保育分野は数ある公的社会保障の中でも、高度経済成長を支える安定的な労働力を確保する上で、女性や子どもを持つ親の就労を促す機能を担い、労働市場政策、男女機会均等政策、そして家族政策における重要施策とされ、公的な財源で公的に供給されるべきものとみなされてきた(秋朝, 2010a)。しかし、1970年代の幼保一元化以降、「働く親」のためではなく「すべての子ども」のためという発想からの保育政策が展開されはじめ、1990年代に普遍主義化へ向けて大きく転換した(大岡, 2014)。

一方で、「生きることは学ぶことである」という教育観に支えられた教育制度を伝統的に保持するスウェーデンでは、学校という場は国民へ知的技術を教えると同時に、広く社会的価値を陶冶する社会的役割を担っており、そもそも学校教育は教育の一部ではあるがすべてではないと考えられている(Boucher, 1982)。したがって、成人教育や高等教育制度が多様性に富んでおり、単純に「義務教育、高等学校、大学」という進路に集中するのではなく、進学の際に労働をはさむ「リカレント教育」が普及していることが大きな特徴である(二文字・田辺, 2006)。これは、ひと握りの有能な人間が能力を発揮するよりも、すべての社会構成員が自分の個性に合わせた学び方でその能力を発揮する方が効率的にも優れているという考え方による(神野, 2002)。

1990年代初頭における未曾有の経済危機に陥った際、スウェーデンはこの独特な教育観を発展させる形で事態を乗り越えようとした(神野, 2002)。すなわち、すべての国民が「学ぶ」ことによって情報産業や知識産業を基軸とする産業構造を支える「知識社会」を形成し、不況から脱出しようと目論んだのである。これにより、失業対策のための教育的措置も含め、「いつでも、どこでも、誰でも、ただで」学ぶことのできる教育制度、すなわち生涯学習制度の構築が目指されるようになった。その過程では、当時の首相によって幼児期の教育こそ知識社会を形成する要であるとする教育論が展開され、生涯学習制度に保育を統合する改革が断行された。改革においては、保育を生涯学習の基礎に位置づける制度設計が課題となり、保育の教育制度への行政移管、学校法の適用、就学前学校教育要領の策定、就学前クラスの設置などが行われた。この結果、スウェーデンは保育と学校教育を統合したユニバーサルな教育制度を構築し、国際的に高い評価を得た(Korpi, 2006)。

2000年代以降は、学校教育のみならず保育にも普遍主義を貫くために、教育制度における学校教育との公平性を担保するような制度改革が図られた。保育料の上限設定、3～5歳児への半日保育無償化により、就学前学校における子どもの在籍率が上昇していった。並行して、PISA（OECD生徒の学習到達度評価）を背景とする学校教育改革が、教育制度の俎上に乗った保育分野にも影響を及ぼし始めた。児童生徒の学力低下の要因と乳幼児期の保育・教育の質との関係が議論され、就学後の学習の基盤形成を保育実践に求める見解が示されると、保育における教育的意味合いを強化して、保育の質の向上を図る施策が展開された。これに伴い、保育者の地位の向上、実践評価への言及、学校種としての法的整備、教育要領の改訂における教育内容の強化が行われ、就学前の子どもに対する教育の質がこれからの福祉国家社会の発展における基幹であることが示された（大野, 2015）。

このように、現在のスウェーデンでは、あらゆる国民へ提供する教育の質全体をより高めていくためにも、乳幼児期と育児期にある国民が集う保育施設を学びの場へと積極的に再編して、国民の生涯にわたる学びの土台を充実させようとする生涯学習型の保育政策を展開している。

## 2. 保育の質に関わる改革の経緯

1990年代からの地方分権政策や保育の自由化に伴い、保育の質の低下が社会問題として取りざたされるようになった。また、1998年から2000年にかけて、OECDの教育委員会による「幼児教育・保育政策に関する調査（A Thematic review of Early Childhood Education and Care Policy）」プロジェクトに参加したスウェーデンは、保育の教育への管轄移管によって、保育の構造に多大なインパクトを与えたと評価された一方で、グループサイズの拡大や保育料の高さを改善すべき「保育の質」として指摘された（Korpi, 2006）。

これらを受け、2000年代初頭には、就学前学校教諭・基礎学校低学年教員・学童保育士の教員養成課程の統合（2001年）、保育料の上限設定（2002年）、4・5歳児の半日保育無償化（2003年）といった改革を進めた。なかでも、2002年の保育料金上限設定制度は、保護者の低料負担を軽減することで、潜在的に保育参加を望んでいる家庭の子どもも含めて就学前学校に通える状況を形成し、すべての子どもに育ちと学びの機会を等しく提供することをねらいとしていた（秋朝, 2010b）。特筆すべきは、単純に「保育料の上限を設定する」という制度を策定するにとどまらず、本制度を「保育の質を保障する」施策であることを地方自治体に意識づけ、さらには確実に導入させるための手立てを講じた点にあった。

保育の質を改善するための制度が整備される一方では、教育への移管後における就学前学校の実態調査が学校庁主導のもとに行われ、先の改革による就学前学校への影響が分析された。その結果をもとに、学校庁は「就学前学校の質に関する一般的助言（Allmänna råd och kommentarer Kvalitet i förskolan）」というガイドラインを示し、自治体に対しては、就学前学校活動への責任分担、運営管理、資源配分システムの形成を明確にするよう求めた。また、就学前学校に対しては、グループサイズ、職員と子どもの比率の適正基準、子どもの

学びや就学前学校活動の評価を行う必要性など、就学前学校の質の向上に向けた具体策を提示した (Skolverket, 2005)。

この提言の中で着目すべきは、就学前学校の活動に対し、「プロセスの明確化」と「文書化」を強く求めるようになった傾向である。これには、ひとつに活動の「公正性」との関連がある。不況による国家経済の再建過程で国民への負担増も求められる中、国の財政の大きな部分を占める保育経費に対しては、使途の公正さが厳しく問われるようになったことと関連する。もうひとつには、スウェーデンの教育体系における就学前学校の「公平性」の問題がある。というのも、2002年に学校教育法審議会から国会へ提出された答申の中で、近い将来、就学前学校の活動が学校教育に位置づけられるような教育改革の方向性が示されていた (Skolverket, 2005)。このようなさらなる大改革に向けて、就学前学校へは教員による活動の評価が要請されはじめた (Korpi, 2006)。以後、保育改革の中では就学前の子どもの学びに焦点が当てられるようになっていった。

2000年代に入ると、経済のグローバル化や PISA ランク的大幅低下を背景として、単なる知識の詰め込みではなく「自立した個人」が各々の意欲と能力を最大限に発揮する「知識社会」を担うために、「福祉国家」で生きるための価値観やソーシャルスキルを重視した教育環境を整備することが肝要とされ始めた。こうした中、2006年の政権交代を機に新しい教育政策が展開され、2011年には「Skola2011」と称する、就学前から高等・成人教育に至るまでの生涯学習制度すべてに関わる教育改革が断行された。改革の柱は①新学校法の制定、②義務教育課程における新たな教育要領の策定、③高等学校教育への新しいプログラムの導入、④新評価基準の導入、そして、⑤就学前学校教育要領の改訂であった (Skolverket, 2010b)。

新学校法の特筆すべき点は、これまで法律に定められていなかった教育活動の「質」を明記したことにある。新たに「質と影響」(4kap:Kvalitet och inflytand) という章を設け、質に関する体系的な評価活動を国家レベル、教育長レベル、学校レベルの三段階に分けて示したのである。学校レベルの活動に関しては、第一段階(国家レベル)や第二段階(地方自治体レベル)に従って実施することが求められ、「遂行責任は、学校長および就学前学校長が担う」とされた。また、これら「体系的な質に関する活動の文書化」、および、「説明責任」に関しても、学校長と並び就学前学校長へ責任が義務付けられた (Riksdagen, 2010)。ただし、評価を行うことは義務付けられているものの、評価の手法に関しては各自治体や学校の裁量に任されている。

教育活動の質を向上させていく体系的評価活動の必要性が学校法に明記されたことを受け、就学前学校の活動にも「スウェーデンの教育」としての「質」が求められるようになった。そのため、改訂版就学前教育要領 2010年改訂版からは、新たに「フォローアップ、評価、発展 (Uppföljning, utvärdering och utveckling)」という質の評価に関わる項が設けられた (Skolverket, 2010a)。

また、新学校法では「教授 (Undervisning:teaching)」を行う主体として、教員 (Lärare) とともに「就学前学校教諭 (Förskollärare)」の名が並記されるようになった。ここで留意したいのは、学校法における「教授」の意味である。定義される「教授」とは、「目標達成 (Målstyrda) に向けた過程」と記されている。また、学校法で記される「教育 (Utbildning)」については、「定められた目標に基づいた教授が実現される活動」と定義されている (Riksdagen, 2010)。このため、就学前学校の教員に対してはケアや養育に留まらない「教授」という姿勢がより一層要求されるようになり、活動においては教育要領の目標に対して、自分の実践がどの程度達成できているのかを意識することが重要となった。

さらには、就学前学校教諭と保育士がチームを組んで行う保育実践に対し、2010年改訂版より教育要領の目的に沿った教育的活動になるよう就学前学校教諭が責任を担うことが記された (Skolverket, 2010)。2018年改訂版からは「就学前学校教諭の教育に対する責任」という項目が新たに立てられるなど、その役割をより一層強調されるような改革が続いている (Skolverket, 2018b)。

## 2) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等

### 1. 保育施設の概要

スウェーデンでは1～5歳児を対象とする就学前学校事業が展開されている。幼保一体化施設である就学前学校 (Förskola)、いわゆる家庭的保育に相当する教育的保育 (Pedagogisk omsorg)、未就園児を対象とする子育て支援施設である公開保育室 (Öppen Förskola) の3つがある。2016/17年度時点で、就学前学校には1-5歳児の84%、4-5歳児は95%が通っている (Skolverket 2018)。

また、6歳児が就学年齢である7歳児までの1年間を過ごす就学前クラス (Förskoleklass) が1998年より公的に設置されている。これまでは就学前学校同様に非義務の就学前教育であったが、2018年秋学期から義務教育化され、実質的な就学年齢の引き下げが行われた (Utbildningsdepartementet 2017)。

### 2. 保育の所管

就学前学校をはじめとする保育施設の行政管轄は、1996年に社会省から教育省へ移管された。これをもって、就学前の保育・教育はスウェーデンにおける学校教育制度の第一段階に位置づけられている。また、1998年以降、保育施設の活動はすべて学校法の適用を受けている。さらに、2011年における新学校法制定からは、就学前学校を学校種の一つと定めている (Utbildningsdepartementet 2010)。就学前学校の活動に対しては、1998年に策定された就学前学校教育要領 (Läroplan för förskolan) に批准する。

就学前学校の活動に対する立法機関はスウェーデン立法府 (Sveriges Riksdag)、行政機関はスウェーデン中央政府 (Regeringskansliet)・教育省 (Utbildningsdepartementet) と

なる。監督や保育内容の開発・評価は、学校庁 (Skolverket) という独立機関が責任を担う。また、2011 年の新学校法施行によって、就学前学校が「独自の学校種の一形態」となったことにより、現在では学校査察庁 (Skolinspektionen) が、学校教育と同様に就学前学校の運営に関わる適正性や妥当性を査察・評価している (Skolinspektionen 2015)。

事業の運営責任はコミュン (Kommun) と呼ばれる地方自治体にある。各自治体は、親の就労・就学の状況にかかわらず、子どもの成長と学びに対する権利として保育の場を提供している。したがって、自治体は、親が子どもの保育への必要性を申請してから 3~4 ヶ月以内に、子どもの席を提供する義務がある (Utbildningsdepartementet 2010)。

### 3. 保育施設の運営形態

保育施設の運営形態は、地方自治体、親協同組合<sup>i</sup>、民間の 3 種類があるが、いずれも国・地方自治体の運営交付金によって運営される。公設公営が中心であったスウェーデンであるが、近年、財源は公的に負担しながらも、実際の運営は株式会社や協同組合が行う施設形態が広がってきている。2016/17 年度には、全国で 9,800 以上の就学前学校があった。このうち、72%が地方自治体によって運営され、28%は民間によって運営されている。民間経営の就学前学校では、自治体からの補助金、保護者の収める保育料と、保護者の無償労働によって、運営が成り立っている。2016/2017 年度における自治体からの民営就学前学校に対する補助金は、子ども 1 人あたり 133,600SEK (≒1,620,191 円) であった (Skolverket, 2018a)。

### 4. 保育料

0 歳児は両親保険による育児休業制度によって、ほぼ家庭で過ごしており、2016/17 年度における就学前学校への在籍率は 2%未満である。就学前学校には 1-5 歳児の 84%、4-5 歳児に至っては 95%が通うほど、高い在籍率を誇っている。2016/2017 年度の時点で、在籍児のおよそ 80%が自治体の運営する就学前学校へ、残りの 20%が親協同組合や民間経営の就学前学校に通っている。ただし、民間経営の就学前学校に通う子どもの割合は、自治体の規模によって異なる。首都圏や大都市の郊外にある自治体では、就学前学校在籍児のおよそ 3 分の 1 が民間経営の就学前学校に通っている一方で、工業地域にある自治体では全体の 3%にとどまっている (Skolverket, 2018a)。

3~5 歳児の保育については、年間 525 時間 (週 15 時間、一日最低 3 時間) が無償である。3 歳未満児の保育料については、保護者の所得に応じた傾斜設定となっている。保育料は自治体によって異なるものの、2002 年以降は保育料の上限設定制度が導入されており、1,382SEK (≒20,000 円) を超えることはない。一方で、16 歳未満の子どもには月額 1,250SEK (≒17,500 円) の児童手当が支払われるため、実質的な保育料の保護者負担は重くない (Kommunstyrelsen, 2001)。

## 5. 保育の財政

国の2016/17年度における就学前教育の総経費は71億7千SEK(≒86,951,877,203円)、就学前クラスにかかる総経費は6.7億SEKにのぼり、就学前教育経費は、教育経費(国家予算の7%)全体の約30%を占める。保育経費のうち保護者負担は7%、地方自治体が負担する割合は14.2%で、残りは国からの補助金であり、保護者負担が小さいことが特徴である。また、自治体の歳出に占める保育経費の割合は11.8%、義務教育経費は23.1%、高等教育経費は7.2%、成人教育経費は1.6%であり、保育・教育経費が歳出全体の43.7%を占めている(Sveriges Kommuner och Landsting 2018)。

### 3) 保育者の資格免許、雇用形態や労働環境等

#### 1. 保育者の資格

スウェーデンにおける保育者の資格は主に、大学の専門的な教育課程で3年半の養成教育を受けた就学前学校教諭(Förskollärare)と、高等学校の保育科における3年間の教育や成人学校での1年間の専門教育を受けた保育士(Barnskotare)の2種類がある。就学前学校では1グループを3名の保育者で担当するが、その際、最低1名は就学前学校教諭であることが基準となっている。

2016/17年度の時点で、就学前学校で働く保育者のうち39%が就学前学校教諭の資格を持っている。また、2%は学童保育教諭資格、10%は就学前学校教諭免許ではない学士、20%は保育士資格保有者であった。しかしながら、28%は大学教育あるいは専門的な中等教育のどちらも受けていなかった。その割合は、公営、民営ともに増加しており、公営では25%、民営では40%にのぼった(Skolverket, 2018a)。

自治体別にみても、あらゆる自治体グループによって、職員における就学前学校教諭の割合が減少している。人口がまばらな過疎地域では50%と最も高いが、首都圏や大都市およびその近郊地域では30%程度にとどまっている。公営民営の別でみると、公営の就学前学校では42%であるが、民営では27%と低くなっている(Skolverket, 2018a)。

#### 2. 保育者と子ども数の比率、グループサイズ

就学前学校における職員一人当たりの平均子ども数は5.2人であり、就学前学校教諭一人当たりに対しては13.1人である。公営では12.2人、私営では18.7人であり、公営の方が子どもと就学前学校教諭が密に関わる環境が整備されている。また、特別な支援を要する子どもに対して配置された職員は全職員の5%を占めている(Skolverket, 2018a)。

2016/17年度の就学前学校における一グループあたりの子ども数は15.9人で1992年以来の最小を達成した。他方、22人以上のグループサイズとなった就学前学校は11%を占めた。平均的なグループサイズは、自治体によって異なる。最も大きいのは、都市部近郊の自治体で16.5人であった。最小だったのは、観光産業地域の自治体で15.3人であった。経営

別でみると、公営では 15.8 人、民営では 16 人と、公営の方がわずかに小さかった (Skolverket, 2018a)。

在籍児の半数は 1～3 歳児の低年齢児であるが、これら低年齢児のグループサイズは平均して、12.8 人と比較的小さいサイズで保育を行っている。ただし、3 歳未満児グループの 39%が 13～15 人、4%が 19 人以上のサイズで保育を行っていた。さらに、民営の就学前学校は公営の就学前学校より、3 歳未満児の平均的なグループサイズが小さい。公営就学前学校では平均 13.1 人であったのに対し、民営では 11.8 人と、公営と民営で差が見られる (Skolverket, 2018a)。

#### 4) カリキュラム

##### 1. 就学前学校教育要領の概要

スウェーデンでは 1972 年の幼保一元化に際して、Jean Piaget の発達心理学、Erik H. Erikson の社会心理学、Paulo Freire の教育実践などを学術的基盤とし、「対話教育法」、「テーマ活動」、「ノーマライゼーションとインテグレーション」、「チーム保育」、「異年齢編成」、「遊びの重要性」、「両親との協働」を特徴とする保育指針が策定されていた。1998 年における就学前学校教育要領の策定においては、これら伝統的な保育方法を基にしながらも、レッジョ・エミリア教育<sup>ii</sup>の哲学を反映することで、乳幼児期の学びに関わる理論と実践を保育内容に盛り込んだ (Korpi, 2006)。

特筆すべきは、教育要領においてペダゴジー (Pedagogy) の本質的な要素が存在するとされる点にある (Cohen et al. 2004)。ペダゴジーとは、education-in -its-broadest-sense といわれ、学校教育などのフォーマルな形態のみならず、インフォーマルな形態を含み、包括的な人間形成のために行われる教育のことを指す教育概念である (Patrie2002)。ペダゴジーの概念がスウェーデンの公的な保育に導入されたのは 1972 年の保育指針策定の際であり、1998 年に策定された就学前学校教育要領 (Läroplan för förskolan : Lpfö98) の中でも引き続き、「就学前学校の活動は養護 (Omvårdnad)、ケア (Omsorg)、養育 (Fostran)、学習 (Lärande) を包括する教育学的 (Pedagogik) なものである」と定義されている (Skolverket, 1998)。ここからは、スウェーデンの保育にペダゴジー概念が定着していることが理解できよう。

内容においては、「就学前学校の基本的価値観と任務」および「目標と指針」の 2 章から構成されている。民主主義の価値の育成を就学前学校の役割として位置づけるとともに、子どもの権利条約を批准している。2010 年改訂版では、就学前学校活動における教育の強化を受け、「目標と指針」における保育目標が 16 項目から 22 項目へと増加し、「言語」、「数学」、「自然科学」、「科学技術」に関する項目が新たに加わった。さらに 2016 年改訂版では、就学前クラスや基礎学校 (Grundskola : 小中一貫の義務教育学校)、学童保育 (Fritidhem) との接続を強化するために、移行期に関わる教育内容の情報交換や校種間連携を義務化し

た (Skolverket, 2016)。これにより、就学前クラスへの学びの連続性がより意図的になるとともに、2018年の就学前クラスの義務教育化へ布石が打たれた。

そして、2019年秋学期から施行される新たな改訂版 (Lpfö 18) には、冒頭「1.就学前学校の基本的価値観と任務 基本的価値観」において、「就学前教育は学校制度の一部であり、民主主義に基づいている」という新たな文言が付される (Skolverket2018b)。これには、就学前学校がスウェーデンの社会的価値の育成を支える学校教育機関であることを、実践者にも行政者にも保護者にも、そして広く社会に対しても、一層強調しようとするねらいがある。そのうえで、ペダゴジーに基づきケアと教育を一体的に行う保育方法については「遊びは子どもの学びの基礎であり、就学前の教育は遊びに基づいている」とし、ケア・発達・学びを包括的にアプローチする実践の姿勢は変わらないことが言及されている。一方では、ケアを中心に据えつつ、実践における教授 (Undervisning : Teaching) や教育 (Utbildning : Education) を区別してとらえることができるよう概念間の境界線を明確にする方向性も打ち出している (Skolverket, 2017)。改訂の意図は、生涯学習の基礎を担う保育者がカリキュラムの教育的な意図をより明瞭に解釈して、実践という行為へ具体的に反映するまで確実に導こうとする点にある。

「2. 目標と指針 2.2 ケア、発達、学び」における保育内容のねらいについては、新たに ICT 教育や持続可能な教育、少数民族の言語や文化、アイデンティティーの育成、ジェンダーを含む平等性、手話の権利などの視点が盛り込まれた (Skolverket, 2018b)。これら改訂点からは、グローバル化や多様性を念頭にした大きな社会変化へ対応する資質・能力の育成が就学前学校へ求められていることがわかる。

表 2-4-1 就学前学校教育要領 2018 年改訂版 (Lpfö 18) の構成

1. 就学前学校の基本的価値観と任務	2. 目標と指針
・ 基本的価値観	2.1. 規範と価値
・ 他者への理解と思いやり	2.2. <span style="border: 1px solid black;">ケア</span> 、発達、学び
・ 客観性と包括性	2.3. 子どもの <span style="border: 1px solid black;">参加</span> と影響
・ <span style="border: 1px solid black;">教育の平等性</span>	2.4. 就学前学校と家庭
・ 就学前学校の使命	2.5. 移行と連携
・ <span style="border: 1px solid black;">ケア</span> 、発達、学び	2.6. フォローアップ、評価、発展
・ 就学前学校の発展	2.7. <span style="border: 1px solid black;">就学前学校教諭の教育に対する責任</span>
	2.8. 就学前学校長の責任

\*□で囲んだ箇所が、Lpfö 18 より新たに加わった項目である。

出典：Skolverket (2018b) Läroplan för förskolan. Lpfö 18 より作成

表 2-4-2 就学前学校教育要領 2018 年改訂版 (Lpfö 18)

「2.2.ケア、発達、学び」のねらい

就学前学校は、すべての子どもが以下を発達させるための条件を与えるべきである。
・自分のアイデンティティーや情緒の安定、心身の整合性
・自立心や、自らの能力に対する信頼
・遊びと学びに対する好奇心、創造性、欲求
・個人あるいはグループの一員として、協働し、葛藤や対立を調整し、共通の規則に対する権利や義務を理解し、責任を引き受ける能力
・他者の意見に耳を傾け、ふりかえり、自らの見解を反映させ、表現する能力
・創作力、想像力
・運動能力、調整能力、身体への理解や、健康とウェルビーイングを保つことの重要性への理解
・概念を用いて理解する力、周囲の世界を理解するための関係性を見つめて新たな方法を見出す力
・イメージ、造形、演劇、運動、歌、音楽、ダンスなど様々な表現形式によって、相互的な経験や思考を創造し表現する力
・デジタル機器あるいはその他の様々なメディアを通じた物語、画像、文字などへの関心と、それらを活用し、解釈し、問いかけ、議論する力
・話し言葉や書き言葉の微妙なニュアンスによって、様々な文脈や目的を持つ他者と、言葉で遊び、会話し、考えを表し、問いを尋ね、議論し、コミュニケーションする力
・書き言葉への関心、シンボルとそれが表象する意味への理解
・様々な文化を理解するための文化的アイデンティティーや知識、関心、多様性に富む社会で生きるための価値への理解、地域の文化的な生活への関心
・子どもがマイノリティに属する場合は、スウェーデン語とマイノリティの言語の両方
・子どもがスウェーデン語以外を母語とする場合は、スウェーデン語と母語の両方
・子どもが難聴や聴覚障害がある場合、その他の理由で手話が必要な場合は、スウェーデンの手話
・異なる解決策を探索し、省察し、試みるために数学を活用する力
・空間、時間、形、量、図形、数、順序、長さ、変化の基本的な性質を理解し、数学的に推論する力
・数学的概念、および概念間の関係性を認識し、表現し、探索し、活用する力
・自然の様々な循環や、人間・自然・社会がどのような影響を及ぼしあっているのかということへの理解
・持続可能な発展に貢献するために、日常生活で人々が選択しうる事柄への理解
・自然科学、動植物に関わる知識、単純な化学のプロセスや物理現象への理解

・ 科学技術について、探求し、様々な表現形式で説明し、質問し、議論する力
・ 日常生活で技術を探求し発見する力
・ 様々な技術、材料、道具を使用して築き上げたり、形作ったり、組み立てたりする力

\*  で色付けした個所が、Lpfö 18より新たに加わった観点である。

出典：Skolverket（2018b）Läroplan för förskolan Lpfö 18より作成

## 2. 保育の質の評価に関わる内容

2010年制定の新学校法に「質と影響」という章が設けられたことを受け、2010年改訂版からは、就学前学校教育要領においても「フォローアップ、評価、発展」として保育評価に関わる項が新たに加わった。この項においては、「就学前学校の質を評価し、子どもの発達に必要とされる学習のよい条件をつくりだし、学習をフォローアップ、文書化、分析する」という一連の流れを提案している。（Skolverket, 2010a）。

ここで示される保育評価の目的は、あくまでも「就学前学校の質すなわち活動の組織と内容が、すべての子どもに発達と学習における最善の機会を与えるよう、どのように実施されているか」を把握するためにある。そして、「活動手順をよりよく発展させ、活動が目標に沿っているかを評価し、子どもたちが就学前学校で学び、発達し、安心を感じ、楽しむために改善される条件に向け、どのような措置を講じるかについて調査することを最終的な問題」に据えた。評価の分析は、「発達の主な目標を示す」ように行われ、評価の形態については「子どもの視点を前提」としたうえで、「子どもと両親は評価に参加し、彼らの提言は重視される」よう示唆している（Skolverket, 2010a）。

これら一連の保育評価実践では、「教育要領の目標と意図に沿って発達し学ぶ子どもの可能性を、就学前学校がどのように保障しているかについて評価できるよう、あらゆる子どもの発達と学習が恒常的かつ組織的に文書化され、フォローアップされ、分析される」ことを求めている。他方、就学前学校教諭に対しては、実践が「教育的（Pedagogisk）」な手順によって進み、「教育的」に活動へ統合されるよう、評価方法や評価の結果に対してより詳細な責任があると示した（Skolverket, 2010a）。

このように、「フォローアップ、評価、発展」の項では、就学前学校の活動に対し「教育的」な視点からその質を問うために就学前学校の職員全体で組織立った作業活動を行いながらも、主な責任は就学前学校教諭が担うことが示されている。つまり、保育実践と、子どもの発達や学びとの関連を明らかにするために保育評価を義務づけたのである。

その際、学校庁から提示されたのが、保育実践研究を下に開発された教育的ドキュメンテーション（Pedagogisk dokumentation）という質的な保育評価の実践手法であった。その本意は、就学後教育とは異なり努力目標を提示する就学前教育要領のねらいが子どもの学びにどのように貢献しているのかという点を、学びのプロセスに焦点を当て実態的に

明示することにある。これにより、教育成果の評価に対し、幼児期の学びの特性や保育実践の独自性を担保することにつながったと考えられる。

## 5) 監査や評価

### 1. 学校査察庁による監査

#### ①概要

2011年以降、学校種のひとつとなった就学前学校は、学校査察庁（Skolinspektionen）という独立機関によって、運営の妥当性や教育環境の質を評価される。監査は、評価官がいくつかのランダムに選択された学校を訪問して行う形で2年ごとに実施される。調査官は、学校査察庁の職員が担う。調査官の要件は、査察庁が独自に調査官研修プログラムを受講し終えることにある。現在、調査官の専門性が法律専門家、教育者、社会調査者によって各3分の1ずつになるような構成比を目指している（Skolinspektionen, 2015）。

表 2-4-3 監査前に行う就学前学校の自己評価（全体版）

項目	観点
1.発達と学び①	自治体は、子どもの多様な条件やニーズを考慮に入れて、自治体の就学前学校の質が同等であることを保証している。
2.発達と学び②	就学前学校の活動は家庭との密接で信頼のおける協力関係の下に行われている。
3.発達と学び③	就学前学校は子どもの発達と学びを刺激し、安全なケアを提供する多様な実践を行っている。
4.発達と学び④	就学前学校では、すべての子どもたちが個々の状況に基づいて、教育の目標に応じ可能な限り成長することができるような支援と刺激を与えられている。
5.発達と学び⑤	身体的、精神的、その他の理由で特別な支援を必要とする子どもたちは、ニーズに応じた適切な支援を受けている。
6.基本的な価値と影響①	就学前学校は私たちの社会が置かれている価値を形成し、確立するための体系的な活動を行っている。
7.基本的な価値と影響②	子どもたちの最善の利益が活動の出発点であり、子どもたちは学びへの積極的な関与の機会を与えられる。
8.安全と環境①	園内環境は、安全や子どものウェルビーイングへの配慮、適切なケアによって特徴づけられる。
9.安全と環境②	就学前学校は、子どもの虐待に対し、目的的に対応する。

10.学びの管理運営	就学前学校長は、園の活動を計画、監視、評価し、継続的に発展させている。
11.教育的なリーダーシップと教育の発展①	就学前学校長は、教育的指導者および管理者としての責任を負い、教育の発展に努めている。
12.教育的なリーダーシップと教育の発展②	就学前学校長は、体系的で質の高い実践を行い、その結果が国の指針を確実に満たすようにする責任を担う。
13.管理体制と組織	就学前学校の外部および内部組織と管理構造は、法令に準拠している。
14.就学前学校教諭と教育的活動	就学前学校で、就学前学校教諭が目的的な実践のプロセスをリードしている。
15.職員の能力①	就学前学校長は、教育と経験を通して教育的な洞察を得ている。
16.職員の能力②	就学前学校の職員は、求められる実践のための経験と能力がある。
17.職員の能力③	就学前学校の職員は、能力を伸ばすための機会が与えられ、法規についても十分な理解をしている。
18.研修の提供	自治体は、研修に参加する権利について通知している。
19.教育の場に関わる権利	自治体は、法令に従って就学前学校（または教育学的ケア）の場を提供している。
20.クラス編成の適切性	子どもたちは多様なニーズに合わせて就園を調整されており、よい環境を提供され、必要なケアと優れた教育活動を受けるための要件を就学前学校は満たしている。
21.資源の配分	就学前学校において、満たされるべき教育の目的のために必要な資源がある。
22.対応の手順	就学前学校の活動には適切な手順があり、法令に従って決定が下されている。

出典：Skolinspektionen（2018c）Kolla din skola eller förskola.より作成

## ②評価方法

監査は、自治体や地区ごとにいくつかのランダムに選択された就学前学校を評価官が訪問して行う。訪問に際しては、事前に就学前学校が自己評価を行っておくことが望ましいとされる。ただし、義務ではない。自己評価は学校査察庁のHPにweb上で行うシステムとなっている。全部で22項目の問い（表2-4-3参照）に4段階スケールで回答すると、最終画面に自己評価結果が示される。自己評価の結果は、当事者のみがシステム上で確認できるだけで、システムに記録が残り学校査察庁側が閲覧することはない。各就学前学校で印刷などをして、監査時の資料の一部として提出することもできる。

監査においては、調査官の訪問と実践観察、自治体や区役所の就学前学校担当者、就学前学校長、就学前学校の職員、保護者へのアンケート調査を行う (Skolinspektionen, 2018d)。評価においては、学校法、自治体の条例、就学前学校教育要領に基づき、質の様々な側面に焦点を当てる。就学前学校に関しては、自治体や地区ごとでの評価が行われ、結果がよくなかった就学前学校に対しては、半年後に再評価とフォローアップを行う。具体的には、職員への聞き取り、就学前学校における 2 日間の追加観察調査、就学前学校の提出したドキュメンテーションの分析などによって、再評価する (七木田, 2013)。

評価結果は、自治体および就学前学校へ連絡される。評価は、数値で示されるものではなく、質がよくないと判断される項目について、関連する法律を明記したうえで評価の詳述が示される。すべての監査内容が報告書にまとめられ、査察庁の HP 上で公開される。

### ③評価の観点

監査は学校法、自治体の条例、教育要領に基づいて行われる。したがって、調査官の評価における観点も、学校法や教育要領の内容に沿ったものから、「教育条件」、「教育開発」、「財政的および法的条件」、「発達と学び」、「特別支援」、「アセスメントと評定」、「安全性、平和な学習環境、不当な扱いに対する対応」、「学びと安全の条件」、「活動の運営と発展」から成る 9 領域 27 項目によって構成されている (表 2-4-4 参照)。また、就学前学校の職員と保護者へのアンケート項目も学校法や教育要領に沿った項目 (表 2-4-5、2-4-6 参照) となっている。

表 2-4-4 監査における評価の観点

評価領域	主な観点
1.教育条件	校長の教育経験、子どもの保健サービスへのアクセスや指導
2.教育開発	質を高めるための取り組み、資源の配分
3.財政的および法的条件	運営状況、子どもの確保
4.発達と学び	教育要領のねらいに基づいた活動の状態、子どもに対する教師の積極的な態度、個々の子どもの特性やニーズに応じた支援、子どもの学びへの欲求や自己肯定感へのかかわり
5.特別支援	特別支援の状況、支援の適切性、子どもの発達や学びの保障、実践のモニタリングや評価活動
6.アセスメントと評定	発達と学びへの包括的なアセスメント、子どもや保護者への周知
7.安全性、平和な学習環境、不当な扱いに対する対応	園内環境、いじめや虐待などへの対応、不登園の子どもへの対応
8.学びと安全の条件	欠席児への対応、子どもの健康や保健への予防的対応
9.活動の運営と発展	国の指針に基づく保育計画と文書化、職員の研修、子どもの構成やニーズに応じた資源の配分

出典：Skolinspektionen（2015）The Swedish Schools Inspectorate  
for international audiences より作成

表 2-4-5 監査における就学前学校の職員へのアンケート項目

評価領域	内容
1.教育学的活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちに発達への刺激のある環境を提供しているか</li> <li>・子どもの好奇心を高めることに努めているか</li> <li>・日常的な活動における学びの経験に努めているか</li> </ul>
2.カリキュラム分野Ⅰ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スウェーデン語における教育学的活動を行っているか</li> <li>・スウェーデン語以外の教育学的活動を行っているか</li> <li>・子どもの学びを表現（ダンス、演劇、音楽、絵画など）でどのように見とっているか</li> </ul>
3.カリキュラム分野Ⅱ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テクノロジーを活用した活動を行っているか</li> <li>・自然科学に関わる活動を行っているか</li> <li>・数学的な活動を行っているか</li> </ul>
4.安全性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの安全をどのように見守っているか</li> <li>・子ども同士のいざこざや対立に、どのように対応しているか</li> <li>・園内の屋内・屋外に危険な場所はあるか</li> </ul>
5.情緒の安定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の子どもは、どのくらい大人に注目してもらっているか</li> <li>・子どもが要求をした際に、どの程度かかわっているか</li> <li>・子どもが要求した際に、どの程度安心感を得ているか</li> </ul>
6.支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すべての子どもが、彼らが必要とする援助を得ているか</li> <li>・日々の活動内で、どの程度個々のニーズに応えられているか</li> <li>・支援に必要な資源を必要に応じて得る機会は、どの程度あるか</li> </ul>
7.多言語児の母語発達	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スウェーデン語を話せない多言語児のことばの発達について、どのくらい把握しているか</li> <li>・多言語児は、就学前学校で自分の言語を使うことを奨励されているか</li> <li>・多言語児は、日常の活動においてスウェーデン語ではないことばの発達を、どの程度支援されているか</li> </ul>
8.ウェルビーイング	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちが楽しいと感じる活動を実践できているか</li> <li>・子どもたちが積極的に参加できるような雰囲気を作っているか</li> <li>・すべての子どもが楽しめるような工夫がなされているか</li> </ul>
9.不当な扱いへの対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめや虐待について、職員間でどの程度議論をしているか</li> <li>・いじめや虐待への対応について、職員間でどの程度考えを共有しているか</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが不当な扱いを受けていると認識した場合、あなたはそのことを同僚に話すことができるか</li> </ul>
10.平等性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・既存のジェンダー意識を打破するような取り組みをしているか</li> <li>・女兒と男児に、同等な条件を与えているか</li> <li>・女兒と男児に、同等な空間を提供しているか</li> </ul>
11.基本的価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもに平等な価値を伝えるための取り組みを行っているか</li> <li>・子どもに多様性に対する寛容を伝えるための取り組みを行っているか</li> <li>・子どもに互いを尊敬する気持ちを伝える取り組みを行っているか</li> </ul>
12.校長の透明性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就学前学校長は、どの程度子どもたちとかかわっているか</li> <li>・就学前学校長は、労働環境について、どの程度理解があるか</li> <li>・就学前学校長は、職員の課題や悩みを把握しているか</li> </ul>
13.職員への傾聴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就学前学校長と一緒に、保育の課題を解決しようと思うか</li> <li>・自分の考えが園内業務に反映されていると思うか</li> <li>・自分が職場で重要な存在であると感じているか</li> </ul>
14.子ども集団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当するクラスの子どもの数に満足しているか</li> <li>・担当するクラスの子どもの構成費に満足しているか</li> <li>・クラスの人数が増えたり少なくなったりした場合に、子どもへの影響が考慮されていると感じているか</li> </ul>
15.職員集団	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員数に満足しているか</li> <li>・就学前学校教諭の数に満足しているか</li> <li>・非常勤職員の状況に満足しているか</li> </ul>
16.一般組織	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就学前学校の運営に満足しているか</li> <li>・園内業務の分掌に満足しているか</li> <li>・子どもに対する姿勢に満足しているか</li> </ul>
17.研修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の能力を発展させる機会を認めてもらっているか</li> <li>・研修の内容と、自分のニーズは合っていたか</li> <li>・研修内容を自分の実践に活かしたいと思うか</li> </ul>

出典：Skolinspektionen（2018a）Förskoleenkäten HT 2017・Pedagogisk personal より作成

表 2-4-6 監査における保護者へのアンケート項目

評価領域	内容
1.子どもの発達に関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの発達に関わる継続的な情報を得ているか</li> <li>・就学前学校で、自分が伝えた子どもの情報を考慮に入れていることが理解できるか</li> <li>・面談において、自分の子どもが就学前学校でどのように発達しているのかについて、明確な情報が得られたか</li> </ul>
2.規範と価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員は、子どもたちが互いを思いやるように配慮しているか</li> <li>・就学前学校で明らかに虐待が行われていないと感じるか</li> <li>・女兒と男児が同等の条件を与えられていると感じるか</li> </ul>
3.安全とケア	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日中に適切な休息をとりながら活動していると感じるか</li> <li>・子どもの情緒的欲求は満たされていると感じるか</li> <li>・自分の子どもが健やかに成長していると感じるか</li> </ul>
4.発達と学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就学前学校の活動が、子どもの好奇心を呼び起こしていると感じるか</li> <li>・子どもに刺激のある環境が提供されていると感じるか</li> <li>・子どもは就学前学校で多くのことを学んでいると感じるか</li> </ul>
5.子どものニーズへの対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の子どもは就学前学校で適切な支援を受けていると感じるか</li> <li>・就学前学校の職員数は十分だと感じるか</li> <li>・人員配置に問題があると感じるか</li> </ul>
6.子どもの影響	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが活動に参加できたり、自分でどうするかを選択して決めることができると感じているか</li> <li>・子どもが職員に見守られ、声を聴きとってもらえていると感じるか</li> <li>・子どもが就学前学校で自分自身を表現できていると感じるか</li> </ul>
7.その他	自由記述

出典：Skolinspektionen（2018b）Förskoleenkäten HT 2017・Vårdnadshavare より作成

## 2. 学校庁が提供する教師の自己評価ツール：BRUK

### ①概要

学校庁では、BRUK（Bedömning・Reflektion・Utveckling・Kvalitet：Assessment・Reflection・Development・Quality）という名称によって、教師の自己評価ツールを提供している。ツールの活用は義務ではなく、任意である。自己評価の目的は、教師が教育要領に基づいた実践を行っているか、教育要領のねらいに対して、どれだけ達成できているのか

を確認し、それを基に同僚と話し合いながら、活動の質を上げていくモチベーションやインスピレーションを得るために活用されることにある（Skolverket, 2013）。

## ②評価方法

教師が個々に BRUK システムに登録をし、自分の好きな時間にログインして評価を行う。指標ごとに質問内容が表示され、4 段階スケールで自己評価をしてチェックを入れていくと、最終ページに調査結果が示される。

評価結果は、項目ごとの達成状況が分析され、4 段階のスケールの割合がグラフによって一覧表示される。調査結果は保存され、次回ログイン時に前回との比較ができるようになっている（Skolverket, 2013）。

## ③評価の観点

評価は教育要領に基づいて「就学前学校の発展」、「規範、価値、影響」、「知識、発達、学び」、「移行、連携」の 4 つの領域に分かれており、基礎学校版と就学前学校版がある。就学前学校版では、領域ごとに計 20 指標が示される。内容は次の通り（表 2-4-7 参照）である（Skolverket, 2013）。

表 2-4-7 BRUK の自己評価項目

領域	指標
1.就学前学校の発展	1.1.体系的な品の管理
	1.2.環境、施設および備品
	1.3.子ども集団の構成と規模
2.規範、価値、影響	2.1.民主主義や基本的人権の尊重と形成
	2.2 民主主義的能力と倫理的アプローチ
	2.3.平等な権利と機会の平等性の促進、いじめや虐待の防止
	2.4.発見、報告、調査および改善
	2.5.子どもの参加、影響、責任感
3.知識、発達、学び	3.1.生涯にわたる学びへの意欲の促進
	3.2.個々の子どもの状態とニーズへの考慮
	3.3.子どもと子どものニーズに対する包括的観点
	3.4.多様な内容と実践手法
	3.5.創造性、好奇心、問題解決能力
	3.6.就学前教育は、子どもの発達と学びへの刺激と挑戦
	3.7.環境、健康および生活習慣
	3.8.実践の発展に関わる討議
	3.9.特別な支援
	3.10.活動の文書化および分析
4.移行、連携	4.1.就学前学校と家庭
	4.2.就学前クラス、基礎学校、学童保育との連携

出典：Skolverket (2013) BRUK Sanvisning より作成

### 3. 企業による認証評価システムの活用：Qualis

#### ①概要

就学前学校の管理運営主体である自治体は、当該自治体内にある就学前学校の質を管理・評価する義務がある。その方法については、自治体の裁量に任される。その中で、企業が提供する **Qualis** と呼ばれる質の認証評価システムを自主的に活用している自治体がある。**Qualis** は、学校庁が資金提供して、ある自治体をモデルにしながら開発したものであり、現在 2 割の自治体が採用している (川崎, 2018)。

## ②評価方法

Qualis は、3 年ごとに外部調査と認証が行われ、間の 2 年は自己評価のみである。各項目（表 2-4-7 参照）を 7 段階のスケールで評価し、ステップ 3 以上に達すると優良の認証を得る。調査方法は①就学前学校長、就学前学校職員の活動に対する自己評価、②就学前学校職員、保護者、子どもへのアンケート、③就学前学校長による回答文書、④外部専門家による調査報告の 4 つの側面からなっている。

評価結果は、登録しているすべての就学前学校に web 上で公開される。また、最も質が高いという評価を受けた就学前学校は web 上で就学前学校の紹介や就学前学校長のインタビューなどが公開され。そのため、Qualis を活用している就学前学校間で自治体をまたいで情報共有を行えることが大きな特徴である（Q-Steps Kvalitetssäkring AB, 2009）。

## ③評価の観点

調査項目は教育要領に基づく「活動の質に関わる領域」5 つと、労働法に基づく「業務支援の質に関わる領域」6 つによって構成されている（表 2-4-8 参照）。

表 2-4-8 Qualis の評価項目

①就学前学校活動の質に関わる領域	②業務支援の質に関わる領域
・子どもたちの学び	・組織
・規範と価値	・ガバナンスとリーダーシップ
・子どもの参加と影響	・コミュニケーション
・実践方法と教育的活動	・能力
・就学前学校と家庭	・資源の有効活用
	・イメージ

出典：Q-Steps Kvalitetssäkring AB（2018）“Om Qualis i förskolan” より作成

## 4. 自治体独自の就学前調査：ストックホルム市の保護者アンケート調査の事例

### ①概要

ストックホルム市では、毎年独自に就学前施設調査（Stocholm Stad Förskoleundersökning）を行っている。この調査は公立私立を問わず、市内の全就学前学校と教育学的ケア施設の保護者へアンケート調査を実施するものである。アンケートは毎年 2 月初旬～4 月初旬の期間に実施され、郵送、または Web 経由で回答が集められる。調査は 20 言語に翻訳されて行われ、保護者が選択できる（Stockholm Stad, 2019b）。

## ②評価方法

調査は5領域全29項目に対し、6段階スケールの該当箇所にチェック入れて回答する形式となっている。調査結果は就学前学校毎に集計され、すべての項目の結果が項目ごとに各スケールが何割を占めているかをグラフによって表示される。この結果は文書にまとめられて、ストックホルム市ホームページの就学前学校一覧における各就学前学校の紹介ページの横にリンクが貼られる形で公開される。

したがって、ある特定の就学前学校を検索すると、その就学前学校の基礎情報や活動内容・特徴とともに、保護者のアンケート調査結果を誰もが閲覧できる形になっている。これによって、保護者が園の評価に参加することが保障されるとともに、保護者が就学前学校を選ぶ際の参考にすることもできるようになっている。

## ③評価の観点

項目は教育要領に基づき「概要」、「発達と学び」、「価値と規範」、「家庭との連携」に「食・運動・健康」を加えた全5領域29項目によって構成されている。また、地区独自に質問項目を加えて調査している場合もある。内容は以下のとおりである（表2-4-9参照）。

表 2-4-9 ストックホルム市保護者アンケートの項目

領域	質問項目
全体	1.全体的に満足している。
	2.子どもの安全・安心に満足している。
	3.この就学前学校を他の人に推薦できる。
発達と学び	4.遊びと発達と学びを促す教育的環境が整備されている。
	5.語彙、コミュニケーション、問いを尋ねる、考えを表現する、書き言葉など、子どものことばの発達を促している。
	6.数、量、順序、時間、長さなど、子どもの数学的思考の発達を促している。
	7.自然現象や動植物との関係性など、子どもの自然科学的な発達を促している。
	8.お話、絵、運動、歌、音楽、ダンス、演劇など様々な表現形式によって、子どもの創造性を育てている。
	9.劇場や美術館、図書館などを訪問し、子どもに文化的な活動に触れる機会を提供している。
	10.子どもの学びにおいて、デジタルコンテンツを活用している。
規範と価値	11.子どもは就学前学校に安心感を持っている。
	12.子どもが他者への共感、イニシアチブ、責任感、寛容性、思いやりなどの社会性を育むよう促している。

	13.就学前学校の職員は、子どもに敬意をもってかかわっている。
	14.子どもたちは、性別、民族、宗教、身体的障害とは無関係に、成長する機会を平等に与えられている。
	15.子どもが就学前学校の職員によって差別されていると思うか（差別とはジェンダー、国境を越えたアイデンティティーの表現、民族、宗教と信念、身体的障害、性的指向、年齢の7つのうちの1つに基づいて、何らかの形で子どもに不利益を与えることを意味する）。
	16.15で「はい」と答えた場合、その根拠となるのは、7つの差別のうち、どれに該当するか。
	17.15で「はい」と答えた方は、その件について就学前学校職員と話をしたか。
家庭との連携	18.子どもの発達と学びは、ドキュメンテーションによって可視化されている。
	19.面談や保護者会など、就学前学校の活動に参加し、意見を反映する機会を得ている。
	20.意見や質問を述べることを歓迎されている。
	21.就学前学校の活動目的や実践に関わる情報を受け取っている。
	22.就学前学校の職員は丁寧に対応してくれている。
	23.就学前学校とデジタル通信によって、コミュニケーションを図ることができる。
	24.保護者として、就学前学校職員から差別を受けていると感じるか（差別とはジェンダー、国境を越えたアイデンティティーの表現、民族、宗教と信念、身体的障害、性的指向、年齢の7つのうちの1つに基づいて、何らかの形で子どもに不利益を与えることを意味する）。
	25.24で「はい」と答えた場合、その根拠となるのは、7つの差別のうち、どれに該当するか。
	26.24で「はい」と答えた方は、その件について就学前学校職員と話をしたか。
食・運動・健康	27.就学前学校における食事について、受け取った情報に満足している。
	28.就学前学校は、栄養価の高い食事を提供している。
	29.子どもは身体的活動を行うよう促されている。

出典：Stockholm Stad（2019a）Tyck till om ditt barns förskola より作成

## 5. 就学前学校における実践評価：教育的ドキュメンテーション（Pedagogisk Dokumentation）

### ①概要

2011年の教育改革によって、保育評価が義務付けられたことを受け、教育的ドキュメンテーション（Pedagogisk Dokumentation）という手法が普及している。教育的ドキュメンテーションはテーマ活動というプロジェクト型の保育実践と一体化して、活動のドキュメンテーションを作成し、子どもたちと活動を振り返りながら学びのプロセスを可視化し、実践を省察して新たな課題を見出して、保育の質を恒常的に改善していこうとするものである。教育的ドキュメンテーションは保育実践研究に基づいて開発され、学校庁によってその活用を奨励されてはいるが必ずしもこの手法を使う必要はなく、評価の実践方法の選択は各就学前学校の裁量に任されている。

### ②評価方法

ここでは、教育的ドキュメンテーションについて述べる。ドキュメンテーションの作成頻度についても各就学前学校の裁量によるが、月に1～2つ程度が一般的である。保育者はドキュメンテーションを作成しながら、子どもの学びのプロセスを整理して自分たちの保育をふりかえる。これら保育のねらいと実践、保育のふりかえり、実践における次の課題が、子どもの学びのプロセスとそこでの子どもの実態とどのように結びついているのかを、ドキュメンテーションというツールによって目に見える形で提示することをねらっている。

### ③評価の観点

評価の対象はあくまでも保育実践の内容にあり、子どもではない。活動を評価する際には子どもの学びのプロセスに着目しながら、観察された子どもの姿や言動などの変容を根拠として、保育のねらいに対して実践が適切であったのかを判断する。ふりかえりに際しては、教育要領の目標と指針に対して期待される結果を予測した上で、①活動における子どもの様子、②活動における子どもの発達や学びのプロセス、③今後の活動に向けた展開などをまとめる。

近年では、子どもの学びのプロセスの取り上げ方が、教育要領の「発達と学び」の指針に示されているような、特定の能力・分野別に整理されるような変化も見られる。ただし、その能力の発達に関わる活動における、各年齢段階での子どもの声や姿を記録し重ねていくことに重点を置いて、変容する子どもの姿そのものを学びの成果として評価する。したがって、能力の到達度を評価するものとは一線を画しており、学びのプロセスを評価することに意義を見出していることを特徴とする。

## 6) まとめ

スウェーデンの保育は、幼保一元化の達成のみならず、生涯学習の第一段階として教育制度の俎上に乗っていることが大きな特徴である。とりわけ、2011年の新学校法制定で就学前学校が学校種の一つとなってからは、就学前学校や保育実践に対しても、学校教育としての質を問われるような状況にある。これには、公平性を重んじるスウェーデン社会において、就学前教育の地位を高め、義務教育以降の教育と同等にするというねらいがある。

質の向上に対しては、学校法と教育要領において、保育の質を恒常的に評価・フォローアップする作業を園内業務として行うことが定められたことが行政・保育現場双方に、大きな影響を与えている。行政側は多様な質の評価システムを提供しながら、スウェーデンの教育としての質を担保する仕組みを形成しようとしているし、保育現場では、実践における質の向上に対して、より意識的に取り組むような様子がある。その際、就学前学校における学びの評価が、到達度評価ではなく教育的ドキュメンテーションを用いた形成的評価であり、評価の対象も子どもではなく保育実践にある点は、スウェーデンにおける保育の質の基準や、質の向上性に関わる方針を理解する上で重要な点である。

他方、就学前学校における学校査察庁の監査が開始された当初、質の良くない点として「実践においては教育ではなく、ケアに比重が置かれている」といった評価が散見されるなど (Skolinspektionen, 2011)、ケア・養育・養護・教育を一体的にとらえる保育実践を教育的に評価しようとする際の問題が起こった。ここからは、監査において保育を評価する側の資質・能力を定める必要性があるといえる。なお、これに関しては、就学前学校教育要領2011年改訂版で「2.目標と指針」の「2.2.発達と学び」から外されていた「ケア」という文言が2018年改訂版から復活して「2.2.ケア、発達、学び」となり、就学前学校の教育的活動においては「ケア」の要素も含まれることを改めて示すような改善策を図っていると考えられる。

このように、スウェーデンでは保育の質の向上とともに、保育が教育制度の第一段階に位置づくがゆえに、義務教育以降の学校教育の質との等価性が求められる中、乳幼児教育の質の基準における独自性を担保する必要性が課題となっている。我が国においても、義務教育以降の基準に保育の質の基準を合わせるのではなく、ケア・養育・養護・教育が一体となった活動の質を評価する独自の基準を形成し、手法を確立していくことが重要であると考えられる。

引用・参考文献

- 秋朝礼恵 (2010a) 「スウェーデンの児童ケアサービス拡充期における財源調達に関する一考察—1975 年政府案の背景と思想—」『季刊海外社会保障研究』第 173 号, pp.28-40.
- 秋朝礼恵 (2010b) 「スウェーデンの就学前学校におけるマックス・タクサ制度に関する一考察—その成立の背景と思想—」『社会学論集』Vol.16, pp.74-89.
- Boucher,L. (1982) , *Tradition and change in Swedish education*, Pergamonn Press, Great Briten. (レオン・パウチャー著 (1985) 『スウェーデンの教育 伝統と変革』, 中嶋博訳, 学文社)
- Cohen, B., Moss.P, Petrie.P & Wallace, J. (2004) , *A New Deal for Children? Re-forming education and care in England,Scotland and Sweden*, The Policy Press,UK.
- 神野直彦 (2002b) 「スウェーデンに学ぶ生涯学習社会」『国立女性教育会館紀要』第 6 号, pp.39-44.
- 川崎和彦 (2018) 「第 1 章 スウェーデンの起業家精神教育」川崎和彦・澤野由紀子・鈴木賢志・西浦和樹・アールベリエル松井久子著『みんなの教育 スウェーデンの「人を育てる」国家戦略』, pp.11-50. ミツイパブリッシング.
- Kommunstyrelsen (2001) , *Maxtaxa och allmän förskola m.m.*, Kommunstyrelsen , Stockholm.
- Korpi,B.M. (2006) , *FÖRSKOLAN I POLITIKEN – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Stockholm. (バルバーラ・マルティン・コルピ (2010) 『政治のなかの保育 スウェーデンの保育制度はこうしてつくられた』太田美幸 訳,かもがわ出版)
- ・七木田敦 (2013) 「第 5 章スウェーデン」『平成 24 年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」諸外国 (アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、スウェーデン、ニュージーランド、韓国) の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査および幼児教育の質保証に関する国際比較研究』上智大学, pp.175-236.
- 二文字理明・田辺昌吾 (2006) 「スウェーデンの「学校教育法」の翻訳と改題」『発達人間学論叢』第 9 号, pp.99-142.
- OECD (1998) , *Early Childhood Education and Care Policy. Proposal for a Thematic Review, Major Issues, Analytical framework and Operationg Procedures*, Paris, OECD.
- 大岡頼光 (2014) 『教育を家族だけに任せない 大学進学保障を保育の無償化から』勁草書房
- 大野歩 (2015) 「スウェーデンの保育改革にみる就学前教育の動向 - 保育制度と「福祉国家」としてのヴィジョンとの関係から - 」『保育学研究』第 53 巻, 第 1 号, pp.110-128.
- Patrie,P. (2002) , “Social pedagogy: an historical account of care and education as social control”, in Brannen,J.& Moss P. (eds) , *Rethinking children’s care*, OPEN UNIVERSITY PRESS, Buckingham, pp.61-79.
- Q-Steps Kvalitetssäkring AB (2009) , “Qualis-kvalitet i förskolan”, *Q-Steps Kvalitetssäkring AB*,Stockholm.
- Q-Steps Kvalitetssäkring AB (2018) , “Om Qualis i förskolan” (<http://www.q-steps.se/om-qualis-i-foerskolan/> : 2019 年 3 月 10 日閲覧) .
- Riksdagen (2010) , *Svensk föfattningssamling*, Skollag (2010:800)
- Skolinspektionen (2011) , *Kommunbeslut efter tillsyn av förskoleverksamheten i Stockholms kommun*, Skolinspektionen , Stockholm
- Skolinspektionen (2015) , *The Swedish Schools Inspectorate for international audiences*, Skolinspektionen, Stockholm.
- Skolinspektionen (2018a) , *Förskoleenkäten HT 2017 – Pedagogisk personal*, Skolinspektionen, Stockholm.

Skolinspektionen (2018b) , *Förskoleenkäten HT 2017 – Vårdnadshavare*, Skolinspektionen, Stockholm. (2019年3月10日閲覧) .

Skolinspektionen (2018c) , *“Kolla din skola eller förskola!”* (<http://www.kolladinskola.se/> : 2019年3月10日閲覧)

Skolinspektionen (2018d) , *Slutrapport Förskolans kvalitet och målpåfyllelse– ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*, Skolinspektionen, Stockholm.

Skolverket (1998b) , *Läroplan för förskolan Lpfö98*, Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2005) , *Allmänna råd och kommentarer Kvalitet i förskolan*, Skolverket , Stockholm.

Skolverket (2010a) , *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2010.*, Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2010b) , *Utmaningar för skolan Den nya skollagen och de nya reformen*, Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2013) , *BRUK Sanvisning*, Skolverket, Stockholm, Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2016) , *Läroplan för förskolan Lpfö 98 Reviderad 2016*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2017) , *Remiss:Förslag till reviderad läroplan för förskolan*.

Skolverket (2018a) , *Beskrivande data 2017 Förskola, skola och vuxenutbildning*, Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2018b) , *Läroplan för förskolan Lpfö 18*, Skolverket, Stockholm.

Sveriges Kommuner och Landsting (2018) , *Ekonomirapporten, december 2018 om kommunernas och landstings ekonomi*, Sveriges Kommuner och Landsting, Stockholm.

Stockholm Stad (2019a) , *Tyck till om ditt barns förskola*, Stockholm Stad, Stockholm.

Stockholm Stad (2019b) , *“Tyck till om förskolan 2019”* (<http://www.stockholm.se/Fristaende-webbplatser/Fackforvaltningssajter/Stadsledningskontoret/Brukarundersokningar/Aktuella-bruکارundersokningar/Tyck-till-om-forskolan-2019/>) <http://www.q-steps.se/om-qualis-i-foerskolan/> : 2019年3月10日閲覧) .

Utbildningsdepartementet (2010) , *Skollag* (2010 : 800) , Regeringskansliet, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2017) , *Regeringens proposition 2017/18:9 Skolstart vid sex års ålder*, Regeringskansliet, Stockholm. SWEDEN

---

<sup>i</sup> Föräldrakooperativet。親によって組織された協同組合が運営する形態であり、他の施設同様に補助金を受けながら運営されている。親が人事や財務といった就学前学校の経営管理において決定権を持つばかりか、行事や活動など保育への積極的な参加、おやつを用意や清掃など日常的な業務の担当を行うなど、親の参加・貢献度が非常に高いという特徴がある。

<sup>ii</sup> 北イタリアのレッジョ・エミリア市において誕生・発展した幼児教育理論とその実践手法の総称。ローリス・マラグッツィを指導者として、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキー、フレイレ、ブルーナーらの理論をもとに、子どもの主体的な学びの姿を支える保育実践手法を創出して世界的な注目を集めた。いわゆる「エマージェント・カリキュラム」によって、子どもの探求したい事柄を中心に保育を展開していくプロジェクト型の保育実践を中心とする。プロジェクトは子ども同士や、子どもと保育者が対話・討論して、次の展開を模索しながら進められる。この過程は、ペダゴジスタと呼ばれる教育専門家やアトリエスタと呼ばれる芸術専門家、保育者などによって観察され、写真や動画、文字に記録・整理された後に、子どもたちの学びの記録として文書化される。この記録文書による子どもの学びの記録は多くの国の保育実践手法に影響を与え、「ドキュメンテーション」として広く知られるようになった。

## (5) ドイツ

中西 さやか

### 1) 保育の質の捉え方・示し方の特徴

・ドイツでは、①保育者の資格要件や人員配置、②カリキュラム、③質の評価という3つの視点を中心に、保育の質向上が目指されている。

・質の評価では、全国的に統一されたシステムよりも州や地域の多様性が重視されており、非常に複雑な状況となっている。

・しかし、保育の質のばらつきが大きいことが課題となっており、各州の独自性を生かしつつも、統一的な評価システムの導入に向けた動きがある。

### 2) 保育に関わる文化・社会的背景

#### 1. 2つの保育文化

ドイツは、歴史的な経緯から、東西で異なる2つの保育文化を形成してきた。旧東ドイツでは、社会主義的な人格の形成という目標のもと乳幼児の集団保育施設が整備されており、女性の就労率および子どもの保育利用率は高い水準にあった。それに対して、旧西ドイツでは、幼い子どもは家庭で母親が育てるといった伝統的な育児観が根強く、保育施設は社会的な援助を必要とする子どもたちの救済施設として、また、幼稚園（Kindergarten）は3歳以上の子どもの家庭養育を補完するものとして捉えられてきた（豊田, 2017）。

#### 2. 統一後の保育改革の特徴

統一後のドイツでは、旧西ドイツの保育システムに統合する形で、2つの保育文化やシステムの融合が図られた。そのような社会変化は、保育のあり方にも大きな影響を及ぼしており、特に1990年代後半以降のドイツでは、次の3つが重要な政策課題として位置づけられている（オーバーヒューマ, 2018）。

##### ①乳児保育の拡充

旧西ドイツ地域では、先に示した保育文化を背景として、公的な保育の整備が十分でない状態であった。しかし、統一後は、女性の社会進出やワークライフバランス、少子化問題などを背景として、保育への公的な投資は増大し、保育施設の量的拡充が目指されるようになった。

そのための具体的方策の一つは、保育へのアクセスを法的な権利として保障することである。1996年には、3歳以上の子どもに保育を受ける権利が付与され、2013年には1-2歳児にもその権利が拡大された。また、旧西ドイツ地域では半日制が一般的であった幼稚園の保育時間を拡張することも目指されている。加えて、保育の拡充において最も重視されているのは3歳未満児を対象とする乳児保育の拡大である。「保育拡充法 Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)」(2005年1月1日施行) および「子ども促進法 Kinder-förderungsgesetz (KiföG)」(2008年12月16日施行) という2つの法律では、保育ニーズと質を重視した乳児保育の拡大が目指されている。「子ども促進法」では、3歳未満児の保育利用率を2013年度までに35%にするという目標が掲げられている。この数値目標は2017年時点(33.1%)でも達成されていないが、2002年の利用率が9%であったことを鑑みると、大幅に上昇していることがわかる。しかし、表1に示されているように、特に3歳未満児保育において、保育利用率の東西格差が大きい。

表 2-5-1 3歳未満児の保育利用率 (2017年)

	保育全体	施設型保育	家庭的保育
西部州	28.8	23.6	5.2
東部州	53.8	48.6	5.2
ベルリン	44.4	40.8	3.6
ドイツ	33.1	28	5.1

出典：Bertelsmann Stiftung 2018 より作成

表 2-5-2 3～6歳児の保育利用率 (2017年)

	保育全体	施設型保育	家庭的保育
西部州	93	92.3	0.7
東部州	95.2	94.7	0.5
ベルリン	93.6	92.3	1.3
ドイツ	93.3	92.7	0.7

出典：Bertelsmann Stiftung 2018 より作成

なお、連邦政府は、2008年以来、保育の拡充に向けて59億5000万ユーロの資金提供を行なっている。

## ②学力問題と結びついた保育内容・カリキュラム改革

ドイツでは、1990年代後半頃から量的な拡充に加えて、保育内容や教育プログラムの質が問われるようになった。知識社会の到来に向けて、新たな乳幼児期の教育課題のあり方が議論されていたが、2001年のいわゆる「PISAショック」<sup>i)</sup>は、保育内容・カリキュラム改革を急速に推し進める契機となった。PISAは15歳の生徒を対象とする学力調査であるが、移民の背景を持つ子どもたちの学力格差問題が明らかとなり、就学前教育段階からの格差是正が目指されることとなった。具体的には、ドイツでは初となる全国共通のカリキュラム枠組み（2004年）が作成されるとともに、学校教育との接続強化が目指されている（詳細は「5）カリキュラム」を参照）。

## ③多様な背景を持つ子どもたちを包摂する保育

現在、ドイツでは0から6歳までの乳幼児の人口は400万人以上であり、その大半が西部州<sup>ii)</sup>に暮らしている。保育施設に通う子どものうち、移民の背景を持つ子どもは3歳未満児で約20%、3～6歳児で約30%であり、その多くは西部州に暮らす子どもたちである（Bertelsmann Stiftung, 2018）。

このように、ドイツには数多くの移民の背景を持つ子どもたちが暮らしており、彼らをはじめとする「社会的に不利な子どもたち（disadvantaged children）」への対応は、保育における新たな課題として認識されている。国全体としては、就学前段階での言語能力アセスメントや言語教育プログラムの充実が政策的に重視されている。また、州ごとの取り組みとしては、一部の州で保育料の無償化が行なわれるとともに、社会的に不利な子どもと家庭を包括的に支援する保育サービスが展開されている。

## 3) 保育施設・事業・提供主体の所管・規制等

### 1. 保育制度

ドイツの保育制度の特徴は、連邦主義のもとで多層的なシステムとなっている点にある。すなわち、連邦制をとるドイツでは、保育の基本的な権限は国ではなく各州に委ねられており、保育システムはかなり強いレベルで分権化されている。

### ①所轄官庁

連邦レベルでは、保育を所管するのは連邦家族・高齢者・女性・青少年省（Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend : BMFSFJ）であり、福祉系の所管となっている。州レベルでは、2016年時点で教育系の所管が9州、福祉系の所管が7州となっており、近年は福祉系所管から教育系所管への移行が進んでいる（坂野, 2016）。

## ②根拠法

ドイツにおける保育の根拠法は、「社会法典第 8 編 児童青少年援助法（**Kinder-und Jugendhilfegesetz**, 1990 年制定、2013 年改正：KJHG）」である。同法では、青少年のための教育・福祉活動等とともに、保育施設と家庭的保育における子どもの育成について規定されている。

州レベルでは、連邦レベルの法律が要求するものに従い、各州が独自に法律を制定し、保育サービスと資金供給についての枠組みを規定する責任を負っている。また、法律だけでなく、保育に関する政策イニシアティブも各州が持っている。

## ③資金提供

先に示したとおり、保育における資金提供についての枠組みは、各州の州法によって規定されている。また、保育のための財源確保は、各地方自治体（**Kommunen**）が行なっている。このように、保育における資金提供や財源については、基本的に州と地方自治体が責任を負っているが、保育改革推進のために連邦政府も一部資金提供を行なっている。

州レベルでの保育への資金提供は近年増加傾向にあるが、州による格差が大きい。また、資金提供の方法も、事業者への資金提供、子ども一人あたりへの資金提供、バウチャー制度など州ごとに異なっており、保護者負担も州によって異なっている（オーバーヒューマ, 2018）。

## 2. 保育施設

### ①保育の概念

ドイツにおける「保育（**Kindertagesbetreuung**=子どものデイケア）」は、施設型保育と家庭的保育を含む概念であり、「教育（**Erziehung, Bildung**）」と「ケア（**Betreuung**）」という 2 つの機能を持つものとして位置づけられている（児童青少年援助法第 22 条）。

ドイツの保育施設は、学校教育とは異なる「社会教育（**Sozialpädagogik**）」の施設である。ドイツでは、伝統的に学校、家庭と並ぶ第 3 の教育領域として社会教育が根付いており、保育は他の児童・青少年の教育福祉分野とともに、社会教育の一領域に位置づいている。そのため、のちに述べる保育者の資格要件も、学校教員（**Lehrer/rin**）とは異なる社会教育系のものとなっている（「4）1.保育者の資格」を参照）。

### ②種類

ドイツの乳幼児保育施設は、3 歳未満児を対象とする保育所および 3～6 歳までの子どもを対象とする幼稚園に大別され、親の就労によらず年齢ごとに施設が分かれている。これに加えて、保育所と幼稚園（あるいは学童保育所）の機能を併せ持つ総合的な保育施設「**Kita**

(キタ：Kindertagesstätte)」がある。また、近年では幼稚園が対象を拡大し、2歳児クラスを設置している場合もある。

2016年時点での保育施設の総数(学童保育所を含む)は54,871カ所であり、最も大きな割合を占めているのは総合的保育施設Kitaの41.7%である(Bertelsmann Stiftung, 2018)。しかし、地域によって状況は異なっており、東部地域では約4分の3が異年齢混合のKitaであるのに対し、西部地域で最も多いのは幼稚園である。

これらの施設型保育に加えて、保育ママ/保育パパによって行われる家庭的保育(Tagespflege)がある。

表 2-5-3 ドイツの保育形態

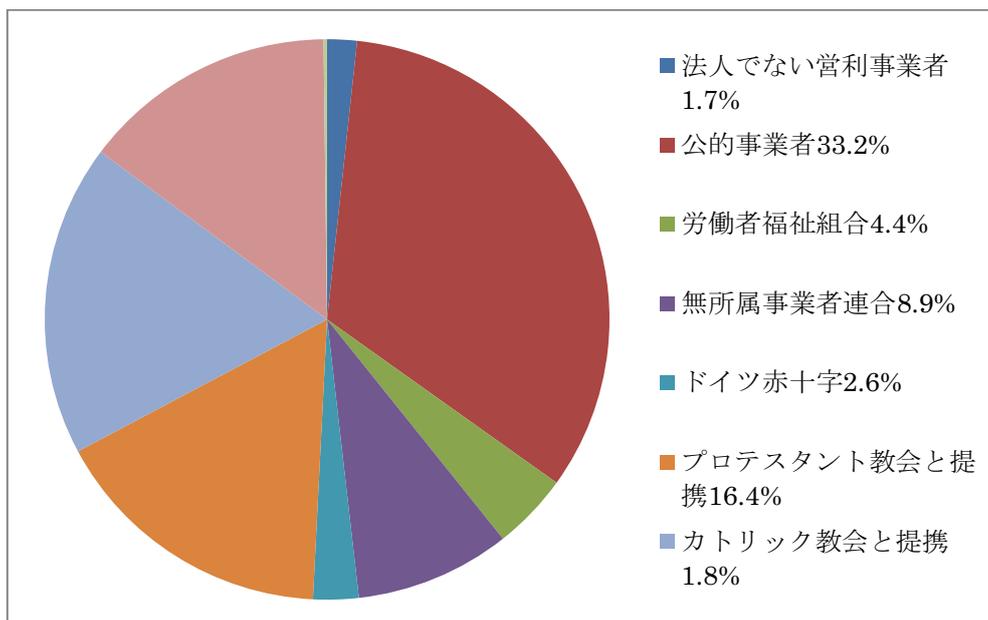
	種別	対象
施設型保育	保育所 (Kinder) krippe	3歳未満児
	幼稚園 Kindergarten	3歳から6歳まで
	学童保育所 Hort	6歳から14歳まで
	総合保育施設キタ (Kita : Kindertagesstätte) 保育所と幼稚園が一体化した施設であり、学童保育の機能を持つ場合もある。	
家庭的保育	家庭的保育 Tagespflege (保育ママ/保育パパなど)	

筆者が作成

### ③事業者の多様性

ドイツでは、施設型保育の約3分の2が非営利の児童・青少年福祉事業者(Freie Träger der Jugendhilfe)によって運営されており、公立の施設は全体の約3分の1である(オーバーヒューマ, 2018)。その背景には、ドイツで伝統的に認められてきた「補完性の原理」という考え方があり、公的な機関は民間の機関が社会的なサービスを提供することが不可能な場合にのみ、サービス提供の義務を負うとされている。そのため、民間の福祉団体(宗教団体系、福祉団体系、労働者福祉団体系等)が運営する保育施設が多く、多様な理念の保育施設が混在している。

図 2-5-1 保育事業者の割合（2012 年：学童保育を含む）



出典：オーバービューマ 2018, 166 頁より引用

#### 4) 保育者の資格免許、養成、研修、雇用形態や労働環境等

ドイツの保育施設で働く職員は、2018 年で 724,109 人にのぼり、2006 年の 415,018 人から大幅に増加している<sup>iii</sup>。このような人員の増加は、主に西部地域における乳児保育の拡大に伴うものであるが、急速な拡大ゆえに人手不足の状態が続いている。

そのような中で、保育者の量的な拡充とともに急務とされているのは、質の高い保育者の養成と確保、および人員配置の見直しである。

##### 1. 保育者の資格

###### ① 資格要件

ドイツの保育施設で働く職員のうち、最も大きな割合を占めているのは「保育者 (Erzieher/rin)」資格を持つ者である (約 70%)。先に述べたとおり、「保育者」は社会教育系列の資格であり、学校教師とは異なるものであり、高校卒業後に 2~3 年制の専門学校において養成される。このほかに、「保育補助員 (pfleger/rin)」「社会助手 (Sozialassistentz/in)」という義務教育修了後に 2 年制の職業学校で取得する資格があるが、養成レベルの低さが問題となっており、近年は減少傾向にある (約 13%)。また「社会教育者 (Sozialpädagogen/gin)」という学士課程および修士課程で取得する資格があり、約 5%がこの資格を有しているが、この資格は保育に特化したものではなく、社会教育全体を対象とするものである。

## ②保育者資格の高度化に向けた動き

現在の資格要件については、移民をはじめとする多様な背景を持つ子どもたちに適切な保育を行うための理論を習得するためには十分でないとの見方がされており、保育者資格の高度化が目指されている。

そのため、近年では4年制大学における保育者養成課程が増加しており、学士レベル・修士レベルの保育専門職資格である「幼年期教育者（Kindheitspädagogin/gin）」の養成が開始されている。しかし、2018年時点での幼年期教育者の割合は1%に達しておらず（Bertelsmann Stiftung 2018）、今後の増加が期待される。

## 2. 人員配置

### ①人員配置に関する各州の規定（Bertelsmann Stiftung 2018；2016年5月時点）

人員配置は、資格要件と並んで保育の質の中心的な課題と捉えられている。16州すべての州法において、人員配置について規定されているが、その基準にはかなりの違いがある。保育所や幼稚園などの種別に応じて保育者1人あたりの子ども数が定められている場合（例：ザクセン州 保育所5人 幼稚園12人）や、年齢と保育時間によって定められている場合（例：ベルリン 2歳未満児 終日利用3.75人、パートタイム利用5人、半日利用7人／2～3歳未満児 終日利用4.75人、パートタイム利用6人、半日利用8人／3～6歳児 終日利用9人、パートタイム利用11人、半日利用14人）などがあり、大まかな最低基準を定めるのみの州もあれば、詳細な基準を示す州もあるという状況である。多くの州で、このような基準に加えて、障害のある子どもたち、移民の背景を持つ子どもたち、社会的に不利な地域に住む子どもたちなどの数に応じて、追加の人員配置が認められている。

### ②人員配置の現状と課題

以上に見てきたように、各州には人員配置に関する基準が定められており、その基準は現在改善に向けた見直しが行なわれている州も見られる。2012年時点での保育者1人あたりの子ども数を見ても、伝統的に集団保育を行ってきた旧東ドイツ地域で多い傾向にあり、州による格差が大きくなっている（表2-5-4）。

このような状況を踏まえ、ベルテルスマン財団は、推奨される保育者と子どもの比率として、3歳未満児で1：3、3～6歳児で1：7.5を掲げている（Bertelsmann Stiftung, 2018）。

表 2-5-4 保育者 1 人あたりの子ども数 (2012 年)

3 歳 未満児	保育所	全国平均：4.5 (州によって 3.1~6.2 と幅がある)
	幼稚園 2 歳児クラス	東部州：11.8 西部州：7.9
	異年齢混合施設	東部州：8.3 西部州：4.8
3~6 歳児	幼稚園	東部州：11.8 西部州：8.6

出典：オーバーヒューマ 2018 をもとに作成

### 3. 保育者の専門性向上プロジェクト

保育者の専門性向上のための研修については、事業者間に共通するシステムは構築されていない。そのため、研修は一般的に強制ではなく、短期的で非公式なものとなっている (Oberhuemer, 2012)。

そのような状況の中で展開されている連邦政府主導の専門性向上のプロジェクトとして挙げられるのが、「幼年期の保育専門家のための継続教育イニシアティブ (Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte : WiFF)」である。WiFF は、連邦教育研究省 (Bundesministeriums für Bildung und Forschung : BMBF) の資金提供を受けた連邦教育省、ロバート・ボッシュ財団、ドイツ青少年研究所による共同プロジェクトであり、2009 年に開始されたものである。プロジェクトの内容は、保育に関する専門的な知見の提供、保育者の専門化プロセスのモニタリングと分析、大学における保育者養成の推進等である。

### 4. 保育者の賃金<sup>iv</sup>

2016 年のフルタイムで働く保育者の平均給与は 3,167 ユーロであり、2012 年から 13% 上昇している。しかし、東西の格差が大きく、東部州のメクレンブルク=フォアポメルン州では平均給与が 2,554 ユーロとなっている。

### 5) カリキュラム

#### 1. 「PISA ショック」後の保育内容・カリキュラム改革

ドイツは、長きにわたって全国共通の保育カリキュラムを持たなかった国の一つである。ドイツの保育施設は民間福祉団体によるものが多く、伝統的に教育内容やカリキュラムは各施設や保育者の自由裁量に委ねられてきたのである (Diskowski 2004)。しかし、「PISA ショック」後に急速に進められた保育改革において、連邦レベルで初となる保育施設のためのカリキュラム・ガイドラインが作成され、保育内容・カリキュラムに対する国家の規制が強化されることとなった (ノイマン 2009)。

そのような動きの背景には、移民をはじめとする社会的に不利な子どもたちの学力問題への対応として、乳幼児期の保育における「教育 (Bildung)」機能が強化されたことがあ

る。1970年代以降、旧西ドイツでは「状況的アプローチ (Situationsansatz)」と呼ばれる子どもの社会的能力の育成を目指す教育方法が支配的であり、学校教育とは異なる独自の保育内容が展開されてきた。しかし、2000年代の改革において求められたのは、早期からの言語教育や学校教育との連続性を意識した保育内容・カリキュラムであり、そのような政策動向については「保育の学校化」を指摘する声もある(小玉, 2008)。

## 2. 各州に共通するカリキュラム枠組み (2004年)

このような動向を背景として制定されたのが、「保育施設における幼児教育のための各州共通の枠組み」(JMK/KMK 2004; 以下「共通の枠組み」と表記)というカリキュラム・ガイドラインである(法的拘束力はない)。

「共通の枠組み」の内容は以下のように構成されており、保育・就学前教育における目標や教育活動、教育領域が明示されるとともに、乳幼児期の保育から基礎学校(小学校に相当)への移行が重視されている。

また、具体的な教育課題は、表 2-5-6 に示すとおり、コンピテンシーや学びの構えといった「学び方の学習(学び方のコンピテンシー)」を育成することを重視するものとなっている。

表 2-5-5 「共通の枠組み」の構成

1. 序言
2. 就学前教育領域における教育目標
3. 保育施設における教育活動
  - 3.1 全体的な育成の原理
  - 3.2 教育領域
    - 3.2.1 言語、文字、コミュニケーション
    - 3.2.2 個人的・社会的発達、倫理宗教教育
    - 3.2.3 数学、自然科学、(情報)技術
    - 3.2.4 音楽教育／メディアとのかかわり
    - 3.2.5 身体運動、健康
    - 3.2.6 自然と文化的環境
  - 3.3 教育的活動／質の向上の形成
    - 3.3.1 教育の基本原理
    - 3.3.2 専門家としての保育者の役割
    - 3.3.3 親／家庭の役割
    - 3.3.4 (社会的な)学びのフィールドとしての集団、仲間の役割
    - 3.3.5 空間の機能／戸外の空間形成
    - 3.3.6 地域志向、協同、結びつき
4. 教育目標実現のための条件
5. 初歩領域から基礎領域への移行の最善化

出典：JMK/KMK 2004 をもとに作成

表 2-5-6 「共通の枠組み」における教育課題

教育課題	<p><b>【教育課題の重点】</b></p> <p>個人のコンピテンシーや学びの構えを早期から強化し、子どもの探究心を広げ、援助し、誘発すること、価値の教育、学び方の学習を促進すること、社会的な文脈における世界習得。</p>
	<p><b>【具体的な教育課題】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学び方の学習の促進（学びの方法コンピテンシー）</li> <li>・ 保育施設での生活に関する決定への子どもの参加</li> <li>・ 知的教育</li> <li>・ ジェンダーを意識した教育活動</li> <li>・ 発達のリスクを有する子どもや（重度の）障がいを持つ子どもへの特別支援</li> <li>・ 特別な才能を持つ子どもへの促進</li> </ul>

出典：JMK/KMK 2004 をもとに作成

### 3. 州レベルのカリキュラム

2000 年代の初頭には、「共通の枠組み」と同時並行的に州レベルでのカリキュラムである「教育計画（Bildungspläne）」の作成が進められ、2003 年から 2008 年までの間に、連邦 16 州のすべてが教育計画を作成している。その基本理念や内容は州ごとに異なっているが、おおよそ共通している項目としては、①「教育（Bildung）」理解、遊びの意義などの中心的思想の説明や基本的な子ども像について、②教育目標あるいは子どもたちが獲得すべきコンピテンシー、③教育計画の主要な部分としての教育領域、学習・経験領域、④子どもたちの民主的参加、移民や特別なニーズを持った子どもとの統合、移行などのテーマに関すること、⑤教師への要求、質開発、自己・他者評価などについて、が挙げられる（Textor, 2008）。また、いくつかの州において、乳幼児期だけでなく、0 から 10 歳まで（あるいは 14 歳まで）を対象とする連続カリキュラムが作成されていることも、州レベルの教育計画の特色である。

### 6) 監査や評価

ドイツでは、質の監査や評価のための全国共通の基準やシステムは確立されていない。しかし、以下に述べるように、連邦政府の主導による内部評価のための尺度の開発、州レベルでの質の評価に関する規制、民間福祉団体による質の評価など、様々な取り組みが行なわれている。

## 1. 法的枠組み

質の評価に関する連邦レベルでの法的枠組みとしては、社会法典第 8 編児童青少年援助法第 22 条 a において、質の評価ツールの開発と評価実施の必要性が定められているのみであり、具体的な質の概念や手順などは示されていない。

## 2. 連邦政府主導による質評価のためのプロジェクト—『ナショナル標準要覧』の開発

1990 年代末から 2000 年代初頭にかけて、連邦政府の主導によって、「国家的質イニシアティブ (1999–2003 年)」という質の評価指標開発のためのプロジェクトが行なわれた。プロジェクトは 5 つの部門からなっており、乳幼児を対象とするプロジェクトの成果として、『保育施設における教育の質—ナショナル標準要覧』(2003 年) がベルリン自由大学の研究グループによって開発された。

### ①『ナショナル標準要覧』の概要

『ナショナル標準要覧』は、1999 年から 2002 年にかけて、250 の保育施設との共同・対話を通して作成されたものであり、保育施設の質の内部評価のための評価項目が詳細に体系化されている。2016 年の改訂版 (Tietze et al. 2016; 全 272 頁) では、「保育者 **Erziher/rin**」ではなく「教育専門家 **pädagogische Fachkraft**」という表記が用いられており、多様化・高度化する保育専門職を包括した表記が意識されている。また、21 あった質領域は 20 に削減・改編されており、特に多様な背景を持つ子どもたちの保育や、言語教育・多言語教育をさらに重視するものとなっている。加えて、乳児保育に関する項目も追加されている。

『ナショナル標準要覧』に示された項目は、「最低基準」ではなく、「最善の実践 (ベストプラクティス)」であることが強調されている。それは、すべての基準を完全に満たすことを目指すものでも、「達成不可能なユートピア」を示すものでもなく、一人ひとりの専門家にとっての出発点となるものとされており、これらの項目を参照しながら保育を振り返ったり、議論を重ねたりすることで、保育実践の質が向上していくものと考えられている (Tietze et al. 2016)。また、各評価項目に対応したワークシートも出版されている。

### ②質領域と中心となる視点

『ナショナル標準要覧』は、20 の質領域と各領域に共通する中心的視点を基本的枠組みとして構成されている。

表 2-5-7 『ナショナル標準要覧』における質領域と中心的視点

<p><b>【質領域】</b></p> <p>1. 子どものための空間、2. 一日の構成、3. 個性、多様性、共通性、4. 食事と栄養、5. 身体的ケアと衛生、6. 休息と睡眠、7. 安全、8. 言語、多言語、バイリンガル教育 9. 認知的発達、10. 社会的・情緒的発達、11. 運動、12. ファンタジーとごっこ遊び 13. 組み立てと構成、14. 美的教育、15. 自然、環境、事象に関する知識、16. 適応 17. 受け入れとお迎え、18. 家庭との協働、19. 保育施設から学校への移行 20. 管理（マネジメント）とチーム</p>
<p><b>【中心的視点】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間的条件</li> <li>・保育者と子どもの相互作用</li> <li>・計画</li> <li>・材料の活用と多様性</li> <li>・個性化</li> <li>・参加</li> </ul>

出典：Tietze und Viernickel 2016 をもとに作成

ここでは、具体的な項目の例示として、質領域「3. 個性、多様性、共通性」の「空間的条件」（7項目）を示す。

<p>質領域「3. 個性、多様性、共通性」</p> <p>空間的条件（☆は乳児保育に関連する項目）</p> <p>1.1 すでにエントランスにおいて、保育施設における多様性は明らかである。例えば、子どもたちの家族の掲示や複数の言語で示された歓迎の言葉など。</p> <p>1.2 保育施設は、ドイツ連邦共和国の様々な宗教の祝日や祭り（例えば異文化カレンダーなどによって、）—その重要性や保育施設で祝祭が行われるかどうか、またその祝い方法—について知らせる。</p> <p>1.3 保育施設には、子どもたちとその家族の写真がある。</p> <p>1.4 入り口や屋内外のスペースはバリアフリーで、障害のある子どもや大人の参加を可能とする。</p> <p>1.5 空間的条件により、子どもの様々な個別のニーズを考慮に入れることが可能になる（例えば、少人数のグループで作業するための部屋、個別的ケアのための部屋、子どものプライバシーを保護する身体的ケアのためのエリアなど）。</p> <p>1.6 必要に応じて、保育者や子どもたちが、柔軟にそして様々な目的のために使用できる部屋がある。</p> <p>1.7（☆）乳幼児のためのエリアと部屋は子どもたちが自由に動き回ることができるように設計されている。</p>
--

### 3. 質の評価に関する州レベルの規制

保育の質に関しては、外部評価や監査に左右されるのではなく、公的機関と独自の保育の質保証システムを持つ事業者組織との協定を通して、より合意的で自主的な規制に依拠する傾向があるとされており（オーバーヒューマ、2018）、質の評価に関しても、独自の質評価システムを持つ州は少なく、民間福祉団体による多様な評価基準が作成されていることが特徴的である。

#### ①評価に関する州の状況

先に述べたとおり、連邦レベルの法律では、質の評価ツールの開発と実施の必要性が定められているのみであるが、州レベルでは、評価を義務付けている州が9州（バイエルン州、ベルリン、ブランデンブルク州、ハンブルク、メクレンブルク＝フォアポメルン州、ノルトライン＝ヴェストファーレン州、ラインラント＝プファルツ州、シュレーズヴィヒ＝ホルシュタイン州、テューリンゲン州）存在する（2015年時点）。

そのうち、外部評価と内部評価の両方を義務づけているのは4州であるが、評価手順が具体的に定められており、拘束力のある評価基準を定めているのはベルリンのみである（Bertelsmann Stiftung 2018）。

#### ②ベルリンの質評価システム

ベルリンは、独自の質評価システムを有する唯一の州であり、拘束力のある「保育施設の質協定（QVTAG）」において外部評価と内部評価が義務づけられている。

外部評価と内部評価はいずれも州の教育計画である「ベルリン教育プログラム」に基づいて行なわれ、外部評価は内部評価を補うものと位置づけられている。外部評価は、5年のサイクルでベルリン教育省の認可を受けた外部評価機関によって行われる。評価では、施設管理者、保育者、保護者に対する面接（あるいは質問票）によって施設が詳細に調査され、その後のフィードバックインタビューを経て評価報告書が作成される。内部評価では、「保育の質向上センター（BEKI）」が大きな役割を果たしており、内部評価のための評価者トレーニング、評価ツールの作成、内部評価プロセスに関する調査データの公開などをおとした支援を行なっている。内部評価のためのツール（評価項目とそれに対応したツールボックス）は、2015年に最新版は出されているが、必ずこれを使用する義務は課せられていない。なお、ここでの内部評価とは、保育施設の管理者と保育者チームが自らの仕事を個人レベル、チームレベル、施設レベルで評価することによって、保育を振り返り、質向上に向けた共通目標を設定することを目指すものと位置づけられている。

#### 4. 民間団体による質の評価

質の評価においても、民間福祉団体の持つ力は大きい。連邦民間福祉団体連合（ドイツ・カリタス連合、ディアコニー、労働者福祉団、同権福祉団、ドイツ赤十字、ユダヤ人中央福祉センター）は、質向上のための共通基準を作成しており、それに基づいて、それぞれの事業者が独自の評価基準を作成している（Dahle, 2014）。例えば、「連邦プロテスタント保育施設協会（BETA）」は「連邦枠組みハンドブック 保育施設の質管理システムのためのガイドライン」（2009年、最新版は2015年：全174頁）を発行している。また、「カトリック保育施設協会（KTK）」も独自の質管理基準を作成している。労働者福祉団体には、統一的な基準はないものの、各地区協会がマニュアルを発行している。

このように、各民間団体がそれぞれの保育理念にもとづき作成した多様な評価基準が存在している。

#### 5. 子どもの発達や学びの評価

子どもの発達や学びの評価については、①就学前の言語スクリーニング評価、②観察とドキュメンテーションの2つが行なわれている。

##### ①言語スクリーニング評価

現在、ドイツ語を母語としない子どもたちの増加を受けて、多くの州では就学前の言語スクリーニング評価が行なわれている。このような評価とともに、保育施設における言語育成支援について、連邦政府は資金提供を行っており、特に社会的に不利な子どもたちの教育機会の保証が目指されている（オーバーヒューマ, 2018）。

##### ②観察とドキュメンテーション

多くの州の教育計画において、子どもの発達や学びを評価するための方法として、保育者による観察とドキュメンテーションが位置づけられている。全国的に共通した方法は確立していないが、ドイツ語版のラーニングストーリーをはじめとする子ども志向の評価方法が最も多く用いられている（Viernickel et al. 2013）。しかし、実際には多様な評価方法が混在した複雑な状況にある。

#### 6. 質の評価をめぐる課題

質の監査や評価をめぐる課題としては、以下のようなことが指摘されている。

##### ①質の評価の実施状況

ウィーニッケルらが実施した調査研究によれば、調査対象となった施設のうち、約52%が質のモニタリングシステムを使用しておらず、残りの48%で使用されている基準や方法

は多種多様であった (Viernickel et al. 2013)。このことは、先に述べた民間団体による多様な評価基準の存在と結びついているが、そこには独自のシステムを使用することで国による過度な介入を防ぐという意識が働いているという。

## ②質の認証について

様々な外部評価機関によって行われる質の認証には、法的に統一された基準や証明書がないこと、また、質認証によって収益を上げる企業からのオファーで評価が行なわれている現状などから、厳密に評価が行われない可能性があることが問題として指摘されている (Merchel 2010, Altgeld und Stobe-Blossey 2008)。

## ③新たな「負担」として受け止められる評価

ドイツでは、特に 2000 年代以降の急激な改革の中で、質向上のために保育施設や保育者に次々に新たな要求が提示されている。そのような状況においては、質のマネジメントや評価が新たな「負担」として受け止められ、単に「実行」されることに終始する危険性が指摘されている (Viernickel und Schwarz 2009)。

## 7. 保育の質に関する全国調査

以上に見てきたように、保育の質の評価をめぐるのは、多様で複雑な状況が生み出されているが、ドイツ全体の保育の質はどのようなものであるのかを示す調査研究として、「乳幼児期の教育とケアに関する全国調査 NUBBEK」がある。

NUBBEK は、ドイツ青少年研究所 (DJI) と複数機関の研究者との共同プロジェクトとして実施されたものであり、連邦家族省、ロバート・ボッシュ財団、バイエルン州、ブランデンブルク州、ニーダーザクセン州、ノルトライン＝ヴェストファーレン州から資金提供を受けている。NUBBEK では、調査の一環として 403 の施設型保育と 164 の家庭的保育が対象としてプロセスの質の評価が行なわれた。評価に際しては、ドイツ語版 ECERS-R (改訂版保育環境評価スケール) などの評価尺度が用いられた。

結果は、「普通」80%、「よい」10%未満、「平均以下」10%以上であり、全体として質が高いとは言えない状況が示された。また、西部地域に比べて東部地域の質が低い傾向があった。このような調査結果は、質向上のための一連の取り組みの成果を問うものとなっているが、今後も体系的で継続的な質のモニタリングが必要であることが結論として示されている。

## 7) その他

保育の質向上に向けた新たな動きとして、ここでは 2019 年 1 月 1 日に施行された連邦レベルの法律である「保育における質の向上と参加に関する法律 (Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung)」に触れてお

きたい。

この法律では、連邦政府が継続的な資金提供を行なうことを前提として、以下のような質とアクセス改善のための 10 の行動領域が提示された。

- ①ニーズに応じた保育における教育とケアの提供、特にすべての子どもに対するインクルーシブな支援ならびにニーズに応じた開所時間の拡大
- ②保育者と子どもの適正な比率を保障すること
- ③有能な保育者の養成と確保に貢献すること
- ④保育施設のマネジメントの強化
- ⑤保育で使用される空間デザインの改善
- ⑥子どもの発達、健康、栄養、運動領域における措置とホリスティックな教育を促進すること
- ⑦言語教育の推進
- ⑧家庭的保育の強化
- ⑨州および公的・無償の青少年援助事業者の調和的、統一的、目標志向的な協同における保育システムの規制の改善
- ⑩保育における実際的な課題、特に子どものアクセス改善、暴力や虐待からの子どもの保護、特別なニーズを持つ子どもの統合、親や家族との協力、ジェンダー特有のステレオタイプの解体への取り組み

また、この法律では、2020 年から 2023 年にかけて連邦家族省が質のモニタリングを実施し、調査報告書を発行することも示されている。これまで、連邦レベルでの質のモニタリングシステムが確立されてこなかったドイツにおいて、この法律は新たな一步を踏み出すものになるのではないかと考えられる。

## 8) まとめ

ドイツにおける保育の質の捉え方・示し方をめぐる状況は、その歴史的経緯や社会的背景から国による統一的なシステムが確立しておらず、非常に複雑なものに映る。あらゆる面で質の地域間格差が問題となっているドイツでは、それぞれの州や施設の多様性・自律性を尊重しながらも、国全体として質向上を図るための試行錯誤のプロセスが進行中である。

保育の質向上をめぐるドイツの取り組みは、①保育者の資格要件や人員配置、②カリキュラム、③質の評価を中心とするものとなっている。保育者の資格要件は、新たな資格の創設によって国家レベルでの高度化が目指されており、人員配置は州による格差が大きな課題となっている。しかし、先に示した「保育における質の向上と参加に関する法律」における行動領域に挙げられているように、子どもと保育者の適正な比率を実現することは、国家レ

ベルでの重要な目標として位置づけられている。カリキュラム面では、従来の福祉的な保育の伝統からの転換を促すような、学校教育との連続性を意識した「教育」を重視した国家的な枠組みが提示され、各州はこの枠組みの要請を独自の教育計画に反映させる形をとっている。保育の質評価は、公的なシステムの整備が進んでいるとは言えない状況にあるが、多様な保育理念を持つ州や各施設の自律性を踏まえながら、どのように国全体として質を評価し担保していくのかが模索されている段階にあるといえよう。

このように、ドイツでは、2つの保育文化、州ごとの自治の重視、多様な保育理念にもとづく施設の混在などの社会的背景の下で、様々に揺れ動きながら、これからの保育の質の捉え方や示し方が模索されている。その過程から、我々が学ぶことができるのは、保育の質をめぐって、標準化と多様性のバランスをどのように考えるのかということである。ドイツの特徴は、トップダウンのシステム構築よりも、あらゆるレベルでのより合意的・対話的なプロセスが重視されていることにある。そのことは、システムのわかりにくさや複雑さを生み出しているものの、州や施設の多様性を尊重しながら国全体としての保育の質向上という課題に取り組んでいくための一つの道筋を示しているのではないだろうか。

#### 引用・参考文献

- Altgeld, K. und Stöbe-Blossey, S. (2008) , Qualitätsentwicklung in der Kindertages- betreuung – Verfahren und Perspektiven. Apolte, T. und Funcke, A. (Hrsg.) *Früh- kindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive*, Baden-Baden:Nomos, pp.141-156.
- Beltelsmann Stiftung (2018) , *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2018*, Gütersloh: Beltelsmann Stiftung.
- Dahle, L. (2014) , Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten - Zur aktuellen Situation und zu möglichen Perspektiven. Textor, M-R. und Bostelmann, A. (Hrsg.) *Das Kita- Handbuch*. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetsicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2306> : 2019年2月1日閲覧)
- Diskowski, D. (2004) , Das Ende der Beliebigkeit? Bildungspläne für Kindergarten. Diskowski, D. und Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg) *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren. pp.75-104.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004) , Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) : 2019年1月25日閲覧)
- 小玉亮子 (2008) 「PISA ショックによる保育の学校化—『境界線』を越える試み—」 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著 『世界の幼児教育・保育改革と学力』 明石書店, pp.69-88.

- マティアス,L. (2016)「ドイツの保育関連施設における『質』について—NUBBEKを中心に—」『保育学研究』第 54 巻、第 2 号, pp.112-120.
- Merchel, J. (2010) *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim, München.
- ノイマン, K. (2009)「幼児教育学における鍵的能力としてのコミュニケーション—国際比較のなかの日本とドイツ—」(大関達也・小林万里子訳)『学校教育学研究』第 21 巻, pp.97-114.
- Oberhuemer, P. (2004) , Controversies, chances and challenges: reflections on the quality debate in German y. *Early Years*, 24 (1) :9-21.
- Oberhuemer, P. (2012) , Fort-Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. *WiFF Studie17*, Munich: Deutsches Jugendinstitut.
- オーバーヒューマ, P. (2018)「ドイツ 保育・幼児教育におけるアクセスと質をめぐる問題」(中西さやか訳) ガンパロ, L.・スチュワート, K.・ウォルドフォーゲル, J編『保育政策の国際比較—子どもの貧困・不平等に世界の保育はどう向き合っているのか—』(山野良一・中西さやか監訳) 明石書店. pp.159-188.
- 坂野慎二 (2016)「ドイツにおける就学前教育の現状と課題」『論叢：玉川大学教育学部紀要』 pp.19-47.
- Textor,M-R. (2008) , Erziehungs- und Bildungspläne. Textor,M-R. und Bostelmann, A. (Hrsg.) *Das Kita- Handbuch*. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2306> : 2019年2月1日閲覧)
- Tietze,W.und Viernickel,S. (Hrsg.) (2016) , *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder.Ein Nationaler Kriterienkatalog*. (Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage) Weimar:verlag das netz.
- 豊田和子 (2017)「ドイツ連邦共和国—統一後の保育・就学前教育の動向」泉千勢編『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか—子どもの豊かな育ちを保障するために』ミネルヴァ書房, pp.127-157.
- Viernickel, S.,Nentwig-Gesemann,I.,Nicolai,K.,Schwarz,S. und Zenker,L. (2013) , *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertages- einrichtungen* . Berlin: Alice-Salomon-Hochschule

<sup>i</sup> PISA (Programme for International Student Assessment : 生徒の学習到達度調査) は、OECD (経済協力開発機構) による国際学力調査である。15歳の生徒を対象として、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3つの分野について3年ごとに調査が行なわれている。2000年に開始されたPISA2000において、ドイツの順位は、参加国31か国中、読解力21位、数学的リテラシー20位、科学的リテラシー20位であり、参加国の平均をはるかに下回るものであった。そのことに対する衝撃が「PISAショック」と表現されている。

<sup>ii</sup> ドイツの州は、ベルリン、東部州 (ブランデンブルク州、メクレンブルク=フォアポメルン州、ザクセン州、ザクセン=アンハルト州、テューリンゲン州)、西部州 (シュレーズヴィヒ=ホルシュタイン州、ハンブルク、ニーダーザクセン州、ブレーメン、ノルトライン=ヴェストファーレン州、ヘッセン州、ラインラント=プファルツ州、バーデン=ヴュルテンベルク州、バイエルン州、ザールラント州) の16州である (ベルリン、ブレーメン、ハンブルクは都市州)。

<sup>iii</sup> WiFF ホームページ Fachkräftebarometer Frühe Bildung (<https://www.fachkraeftebarometer.de/>)

<sup>iv</sup> WiFF ホームページ Fachkräftebarometer Frühe Bildung (<https://www.fachkraeftebarometer.de/>)

<sup>v</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2018 (<https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf>)



### 3. 総合考察

古賀 松香

本調査研究は、「質の高い保育」を諸外国ではどのように捉え、示そうとしているのかを明らかにすることを目的としている。日本の保育の質の確保・向上に関する仕組みを検討していこうとするとき、諸外国の制度をその文化社会的背景との関係から理解することは重要である。ここでは、第2章の内容から、各国の文化社会的背景を踏まえた保育制度の成り立ちと、その制度の下に実現されている保育の質をどのように確保・向上しようとしているか、カリキュラムや評価のシステムについて概観し、考察する。

なお、本章の内容は基本的に第2章の内容からの考察であり、引用文献はここで重ねては示さないが、新たに加えた部分のみ引用文献を示す。

#### (1) 各国の文化社会的背景と保育制度

##### 1) 社会保障文化と個人主義／地方分権文化

保育制度は、当然ながらその国の社会において必要とされて、成立しているものである。その制度の内容には、必ずその国の文化社会的背景があり、保育制度の構築に至る過程がある。制度の確立後にも紆余曲折があり、改善に向けて練り上げる過程は続いていく。各国における保育制度がどのような必要性の下に、どのような検討がなされ、社会的に認知され、運用され、改善されてきたのかをまとめる。

まず、平等や相互扶助の理念に基づき、権利保障としての保育を重んじるニュージーランド、スウェーデンと、格差縮小への取り組みの中で乳幼児期のケアと教育を重視し、ガバナンスを強化してきた英国、多様性を重んじ地方分権が進んでいるアメリカ、ドイツというように、それぞれの国の保育制度を構築してきた文化社会的背景は異なっている。

制度に則らない日常的な相互扶助の精神が生きるニュージーランドでは、先住民マオリと英国移民という二分化主義を背景に、生活上の困難や貧困など地域の人々が必要性に応じて多様な保育活動を展開してきた歴史をもつ。いわゆる施設型保育も普及しているが、多様な保育グループが存在し、保育者も保育者資格をもつ者から親や拡大家族まで幅広い。幼稚園と保育所の格差是正が必要とされ、1988年幼保統合型保育者資格の創設、1989年補助金交付の条件としての保育憲章の作成、教育評価局の設置、1990年乳幼児保育規則の制定、1992年乳幼児教育補助金の導入、1996年全国保育カリキュラム「テ・ファリキ」の完成と、保育の質の向上へ向けた制度設計が進められてきた。そこにはすべての子どもとそれぞれ

の文化を尊重する対話的態度がある。

スウェーデンは社会保障制度の充実した福祉国家であり、「すべての子どものため」という発想で、保育は公的な財源で供給されるべきものとみなされてきた。1990年代初頭の経済危機に陥った際に、全ての国民が学ぶことができる生涯学習制度の構築が目指され、幼児期の教育は知識社会を形成する要として生涯学習の基礎に位置づけられ、保育施設は1996年に社会省から教育省へ移管される。一方で、地方分権政策や保育の自由化に伴い、保育の質の低下が社会問題として取りざたされるようになり、1998年就学前学校教育要領策定、2001年教員養成課程の統合、2002年保育料の上限を設定する制度の導入へと動いていく。特に、保育料の上限設定については、制度を導入する自治体には、歳入減を補う補助金と児童ケアの質を確保する対策を講じるための補助金が支給されたことから、すべての子どもに同じ高い質の生育環境を提供するサービスの普遍化を目指した制度改革の一つと位置づけられている（秋朝, 2010）。公的社会保障としての保育分野が、生涯学習制度の基盤として就学前学校へと位置付けられた変遷はあるが、公平性の担保という観点から質の保障と向上が図られている。

また、保育内容については、2000年代に就学後の学習の基盤形成を保育実践に求める見解が示され、保育における教育的意味合いを強化する施策が展開された。2010年に新学校法が制定された際、教授を行う主体としての就学前学校教諭と記されるようになり、目標達成に向けた過程としての教授を実現する姿勢が一層要求されるようになった。しかし、評価においては、目標達成という到達度評価ではなく、教育的ドキュメンテーションという形成的評価を行うところが興味深い。

英国はエビデンスに基づく政策形成に大きな特色がある。1990年前後は、全国的な保育政策とそれに伴う財源の不在という、女性の労働力化の流れを無視するような状況にあり、それぞれの地域または家庭で必要と実情に応じたチャイルドケアが形成されざるを得なかった（埋橋, 2007）。現在も母親の就労を支えているチャイルド minder や、母親の自主保育活動であるプレイグループは、英国のこういった歴史的背景をもって成立してきたものである。市民の草の根的な保育活動を基にした保育の多様性は、ニュージーランドと似た状況とも捉えられる。しかし、1997年労働党政権発足後、状況が大きく変化する。子どもの貧困率の深刻な状況を受け、教育機会に恵まれない学齢未満児にも目を向け、教育政策に重点をおくようになった。「福祉から労働へ (Welfare to Workfare)」というスローガンの下、貧困家庭の母親の就労支援のため、乳幼児期や学童期の子どものケアが政府の関与すべき対象とみなされるようになった。1997年の労働党政権発足の年には EPPE 調査が開始されており、納税者と保護者に対するアカウンタビリティを果たすエビデンスが収集され、次々と教育施策が打ち出されている。さらに、教育の無償提供や税制を通じた保育料の払い戻し、保育市場の整備、公費による民間事業の活用等の制度上の整備が進められた。

英国のもう一つの特徴は、就学レディネスを重視した保育の質への着目である。EPPE 調査において、すでに他の多くの調査研究で用いられていた ECERS-R（保育環境評価スケ-

ル改訂版)のみならず、子どもの学びにより焦点を当てた ECERS-E (拡張版) を作成して用いている。また、調査の過程で、子どもの学びを深めつづける保育プロセスの質が重視されるようになり、SSTEW (保育プロセスの質評価スケール) を開発、さらに園長のリーダーシップに関する書籍も刊行、2 歳児からの縦断研究開始へと続いていく。3000 名の子どもの発達と保育の質について縦断研究を行うには、莫大な費用と時間と労力がかかる。しかし、社会に説明責任を果たしながら国の新たな政策展開を生むに当たり、研究エビデンスの収集に重点を置いた英国から学ぶべきことは多い。

一方、個の判断による結果責任は個にあるという考えが浸透するアメリカにおいては、1960 年代に「貧困との闘い」と称された、支援の必要な家庭の子どもを対象とした保育政策「ヘッド・スタート・プログラム」以外、連邦政府による子ども家庭福祉への積極的な政策関与はあまりなされていない。州による自治、個々の家庭の判断を尊重する原則が貫かれる多元文化主義、個人主義の伝統を背景として、専門組織が発達している。全米規模の保育専門組織である NAEYC (全米乳幼児教育協会) が DAP (発達にふさわしい実践) という保育指針を作成し、認定システムを構築しているといった専門組織の発達と、もう一つの特徴は発達心理学の伝統であろう。その伝統は、発達や学びのアセスメント開発やスクリーニングの実施が盛んである文化を形成してきた。多様性の尊重と小さな政府によって、州による差は大きく、専門組織や養成大学が保育の質に大きく関与していることに特徴がある。

ドイツは戦争の影響が色濃く、旧西ドイツ、旧東ドイツそれぞれに展開していた保育政策と女性の就労と育児に対する価値観の違いがあるものを統合、融合させたという経緯、さらには戦争への反省から中央集権的な政策ではなく、州と地方自治体がイニシアチブをもつ政策運営に特徴がある。旧東ドイツは社会主義による女性の就労率が高く、子どもの保育利用率も高かったが、旧西ドイツでは母親は家庭で育児という伝統的育児観が強く、公的保育の整備が不十分であった。しかし、統一後、女性の社会進出、ワークライフバランス、少子化問題を背景に、保育施設の量的拡充が目指されている。統一後の状況は一見、日本が抱える事情と似ているようだが、全国统一基準が敷かれた社会保障としての保育所が整備されたところから展開している日本と、州に政策的イニシアチブがあり州間の格差が大きいドイツとで、保育文化に大きな違いがある。州や施設の多様性・独自性を尊重しながら、全国的に保育の質を高めるために試行錯誤しているドイツの取り組みは、日本の反対側から制度のあり方を照らして見せる重要な存在である。

以上、各国の文化社会的背景と歴史的経緯を概観すると、すべての子どものための社会保障としての保育制度とその質を問い、全国統一的な法令や政策展開により発展してきた国と、個人や州の自治を重視する一方、質の向上に関与する専門組織や民間団体、企業が発達してきた国という、大まかな特徴が見られる。しかし、そのどちらにもおいて保育の質の向上への模索がなされており、以下、その特徴的な取り組みを整理していく。

## 2) 保育の構造

### 1. 法的枠組み

日本と同じ単一国家であるニュージーランド、スウェーデンについては、国としての法律や規制によって、一定の保育制度が成立している。本調査研究においては、英国についてはイングランドの制度を中心に取り上げているので、ニュージーランドとスウェーデンと同じような単一国家的内容となっている。連邦制を採るアメリカとドイツでは州法によって保育制度の枠組みが定められ、これらとは異なる成り立ちである。面積や人的配置等の基準に関しても、国で一定の基準を設けている場合と、専門機関が推奨基準を示しつつ州などにより差がある場合など、各国の法的枠組みの差異によって異なる状況が見られる。

ニュージーランドと英国については、それぞれ生活上の必要から成立してきた保育形態や施設種が多様にあるところから出発し、スウェーデンは福祉国家として保育分野が発達してきたところから出発しているが、ニュージーランドはテ・ファリキ、英国は乳幼児期基礎段階、スウェーデンは就学前学校指導要領というナショナル・カリキュラムをもち、質の向上のための評価の所管局をもつ（詳細は後述）。一方のアメリカとドイツは、ナショナル・カリキュラムを持たず、各州に共通するスタンダードや大綱をもつが全国共通の評価のための所管局やモニタリング・システムは未確立である。アメリカはアソシエーションや研究組織が発達している独自の文化があり、モニタリング・ツールの開発が活発で、かつ用いられている。ドイツについては、多様な団体、企業、機関による数多くの評価基準が存在するが、2018年「保育における質の向上と参加に関する法律」の制定によって、連邦家族省が資金提供を行い2020年から3年間かけてモニタリングを実施するという質の確保・向上に向けた新たな流れがある。

### 2. 運営主体・公的支援

保育施設の運営主体や補助金等の制度には、その国や州等がどのような質の運営管理を行おうとしているかが表れるところでもあり、ここで確認しておきたい。

ニュージーランドでは、財務利益を得ることが禁じられたコミュニティーベースと私立の乳幼児教育サービスがあるが、施設種別毎にどのような割合であるかなど、詳細は不明である。しかし、子ども1人1時間あたりで定められたレートに基づいて支払われる乳幼児教育補助金や3・4・5歳（義務教育の始まる6歳の誕生日の前日まで）を対象に1日6時間まで、週20時間の幼児教育が無償となる制度など、利用に応じた補助金と、文化的背景や社会経済的地位、孤立地域などによる格差を是正する補助金が生まれ、すべての子どもが平等に学びの機会を受けられるような制度設計が目指されている。

英国とアメリカでは、施設形態により運営主体の割合が異なる。英国においては、ナーサリースクールや小学校併設のナーサリークラスは公立が大部分だが、デイナーサリーは私立が大部分で、公立はリスクのある家庭に入所優先権がある。プリスクールやプレイグルー

ブは保護者や非営利団体が主として運営しているのが特徴である。また、そういった施設型保育が 8 割、残りの 2 割の子どもたちはチャイルドマインダーという家庭で子どもを預かる保育サービスを利用している。このような施設形態による公費投入の差がある一方、社会経済的に最も厳しい家庭の 2 歳児や 3・4 歳児全員を対象とした無償化も進められている。また、アメリカは、貧困との闘いと称した保育政策ヘッド・スタート・プログラム以降、教育格差対策が進められ、2015 年には「全ての生徒が成功する法」(Every Student Succeeds Act) の制定へと展開してきた(第 2 章 (3) を参照)。その流れの中で公立化を進めていることは注目に値する。5 歳時点では、公立小学校に付設されている幼稚園クラスに通う子どもが多く、5 歳児の 84% が公立に通っており、公立園は原則無償である。幼稚園就園前に通うプレスクールは公立が 6 割、私立が 4 割だが、公立化が進められている。ヘッド・スタート・プログラムは社会的に不利益な立場にある子どものための補償プログラムであり、連邦州政府の予算で委託事業者が実施している。3 歳未満児についての実態は把握されていない。こういった施設種別により、就園率、保育者の保有する資格、研修保障等、質に関わる内容の格差が大きいという課題が、質評価向上システム(QRIS)の導入の契機となっている。英国とアメリカの共通点としては、小学校付設の保育については公立が主体であること、リスクのある家庭の子どもについては公費でという考え方も共通している。

スウェーデンにおける保育施設の運営主体としては、地方自治体、親協同組合、民間の 3 種類があり、いずれも国・地方自治体の運営交付金によって運営される。公設公営中心から株式会社や協同組合による運営が広がってきており、2016/2017 年度には民間の就学前学校が 28% を占めた。また、保育料の負担については上限設定制度と児童手当の支払いによって、実質的な保護者負担は重くない。公費の負担はすべての子どもに対して平等であるが、運営主体には広がりが出ているという状況である。ドイツは施設型保育の約 3 分の 2 が非営利の児童・青少年福祉事業者(私立)で、公立は 3 分の 1 である。民間の福祉団体が多様な理念の下、運営している。

すべての子どもに対して平等に、保育の質を確保した上で提供するために、施設形態による公私のバランスを取りつつ、保護者の費用負担への公費投入を組み合わせしていくシステムが展開されている。例えば、公立ベースの就学前の段階、リスクのある家庭を対象とした公立への入所優先権、私立の非営利事業者への限定、公私別のない運営交付金と、国によって多様な取り組みがなされている。このような保育に対する公費投入に関しての説明責任という観点からも、質の保証や評価が重要になる。

### 3. 保育者の要件、資格、免許

保育の質に大きく関わる保育の構造として、保育者の質が挙げられる。その要件や資格/免許について、各国の概要を見てみよう。

まず、1986 年に幼保一元化を達成したニュージーランドでは、1988 年に幼保統合型保育者資格が創設された。3 年間で取得する資格で学士と準学士がある。Q1, Q2, Q3, Q3+ の 4 資

格レベルには最低賃金に差が設定されており、Q3は小学校教員と同等の給与が与えられる。全保育者数の57%が有資格者であり、その割合は施設種別によって、幼稚園91%、教育・保育センター64%、家庭的保育10%と、実態としての差がある。

英国では、施設型保育の場合は職員の半数以上が国の資格監査機関 Ofqual による国家資格枠組みの Level 2 以上の認定を受けていることが必要である。Level 2 とは、中等教育を修了した16歳以上で子どもの発達など9つの内容領域37単位（必修14単位）を修得し、ボランティアや実習も含めた250時間の実習が推奨されているが必須ではなく、12カ月で取得されるものである。職位としては Early Years Practitioner, Early Years Educator, Early Years Teacher の3つがある。Early Years Teacher は学士号レベルでかつ乳幼児期の教師になるトレーニング (ITT) を受けていることが求められ、小学校教諭と同等の給与である。政府としては Early Years Teacher の割合を増やしたい考えだが、当初の目標ほど増えていない。施設長の要件も定められており、Level 3（日本での高校卒業レベル）以上で最低2年間の保育施設での勤務経験もしくはそれに類する経験が必要となっている。なお、チャイルドマインダーは登録前にナショナル・カリキュラムを理解し実践するための研修受講が必要とされている。

アメリカでは、幼稚園や公立プレスクールでは学士レベルが必要とされることが多い。特に公立幼稚園は初等教育免許が必要であり、免許更新講習や大学院レベルの養成による上級資格など、専門性の高度化・階層化が図られている。一方、幼稚園以外の保育関連プログラムでは、養成が専門組織等に委ねられている場合が多い。高校卒業相当で基本的なプログラムの受講による認定書を取得し、保育関連施設や私立のプレスクールで働くことができるなど、保育者の資格も多様である。

スウェーデンでは、保育者の資格は主に、就学前学校教諭と保育士の2種類である。就学前学校では1グループ（2016/17年度の1グループ当たりの子ども数は15.9人）を3名の保育者で担当するが、そのうち最低1名は就学前学校教諭であることが基準とされている。2016/17年度の時点で就学前学校にて働く保育者のうち39%が就学前学校教諭の資格保有者、20%が保育士資格保育者である一方、28%は大学教育あるいは専門中等教育のどちらも受けていなかったという。就学前学校教諭の割合が減少しているとあるが、このことは、質の確保と向上に向けた大きな課題ではないだろうか。

ドイツにおいては、保育者 (Erzieher/rin) 資格は保育施設で働く職員の約7割を占めているが、保育者は社会教育系列の資格であり、学校教師とは異なる。このほかに「保育補助員」「社会助手」資格があり、さらに学士および修士レベルの「社会教育者」資格があるが、保育に特化したものではない。現在、資格要件については、移民をはじめとする多様な背景を持つ子どもたちに適切な保育を行うための理論を修得するためには十分ではないという見方がなされており、保育者資格の高度化が目指されている。そこで、「幼年期教育者」の養成が新たに開始されたが、1%にも達しておらず、今後の増加が期待される。

以上のように、今回取り上げた国では、有資格者の割合が様々で、資格や免許は多層的な

構造となっている。中には、養成レベルと職位と給与が関連付いていることで、より高いレベルを目指そうとするインセンティブとなっているところもある。また、ニュージーランドにおいては、乳幼児教育 10 年戦略計画（Early Learning 10 year Strategic Plan）の中で、乳幼児教育センターにおける保育者の有資格率 100%達成、乳幼児教育分野全体の保育者の給与と条件の一貫性と水準を高めるといった目標が掲げられている。質の高い保育実践に結び付く仕組みとして、保育者資格保有率向上、職位による階層制と給与によるインセンティブは重要な仕組みであると示唆される。今後の各国の展開が注目される。

## (2) 保育の質の確保・向上

### 1) 保育者の養成・研修等

保育者とは、乳幼児期に独特の発達の特性を理解し、その時期にふさわしい教育方法で発達を促すことを核として、さまざまなその時期特有の留意点を踏まえた関わりが求められる。その専門性をいかにして養成し、また就職後も研修を重ね、専門性が高められるようにしていくか。保育の質に大きく影響する重要な要素である。

ニュージーランドは前述の通り幼保統合型保育者資格が学士／準学士レベルで創設されているが、保育者養成は、ニュージーランド教師協会（New Zealand Teachers Council）によって管理され、同協会が設けた教員養成プログラム（Initial Teacher Education Programme）を修了することが求められる。また、大学などの高等教育機関で所定の資格を取得した者は、教育審議会（New Zealand Teachers Council）から教育就労許可証（practicing certificate）が与えられ、暫定登録（provisional registration）となる。教職につくためには、教育審議会への登録が必要となり、正式登録（full registration）となるには、教育現場において週 12.5 時間以上、2 年の実務経験を積むことが求められる。つまり、資格と登録の二重構造で、専門教育内容の修得と実務経験が求められている。

英国では、カリキュラムに記されている保育者は適切な資格、研修、スキルや知識を持ち、自らの役割と責任について理解していなければならないとされ、そのため、初任者研修や専門性開発の支援が受けられるようにする義務が保育施設に課されている。

アメリカでは、養成教育の認証と質保証は、州当局のみでなく、専門組織が実施しているのが特徴であり、NAEYC が 2009 年に策定した「乳幼児教育専門職養成スタンダード（NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation）」が浸透している。このスタンダードを活用して、教員養成認証協議会や州間教員評価支援コンソーシアムが連携を図っている。その基準には、子どもの発達の理解やそれに対する効果的な取り組み、家庭や地域との連携、保育内容やカリキュラム、そして観察・記録・評価といったことが含まれている。発達理解や発達に効果的な取り組みというところに特色が感じられる。

スウェーデンでは、大学の専門的な教育課程で3年半の養成教育を受けた就学前学校教諭、高校の保育科における3年間の教育や、1年間の専門教育を受けた保育士の2種類がある。

ドイツでは、「保育者」資格は、高校卒業後2～3年の専門学校で養成される。また、学士・修士レベルの保育専門職資格である「幼年期教育者（Kindheitspädagogin/gin）」の養成が開始された。「保育補助員」「社会助手」資格は、義務教育終了後2年制の職業学校で取得、「社会教育者」資格は学士および修士課程で取得する。前述の通り、保育者資格の高度化が目指されており、4年制大学の養成課程が増加している。

各国の研修システムについては、今回の調査では明らかにならなかった部分が多く、さらに調査が必要である。養成については、大学での専門的な養成課程を経るものと、専門学校や専門科目に関する単位修得や実習等で得る資格があり、より高度な資格をもつ保育者を増やそうとする動きもある。

## 2) カリキュラム

保育実践において軸となるのはカリキュラムである。また、その内容がどのように実現されているかということは、子どもの成長に関わる重要な点であり、評価の対象とされる。各国のカリキュラムの詳細については、第2章の内容を精読いただきたいが、ここでは、各国の特色ある部分について取り上げたい。

ニュージーランドは、ナショナル・カリキュラム「テ・ファリキ」が有名であるが、その基盤は「子どもは有能で自信のある学習者そしてコミュニケーターであり、心・身体・精神において健全であり、ゆるぎない所属感を持ち、社会に価値ある貢献をする知識を確実に手にしていく」という展望であり、そこから導き出された学びと発達の5つの領域「健康と幸福」「所属」「貢献」「伝達」「探究」が示されている。その実践の原理は「エンパワーメント」「ホリスティックな発達」「家庭と地域」「関係性」とされ、“有能な存在である子ども”をエンパワーメントするという原理が示されるが、ここには乳幼児教育カリキュラムが子どもに学び成長する“権利”を子どもに与えるという、特徴的な考え方が表れている。そして、学びを領域毎に分断するのではなく総体として育む方法、子どもの育ちに不可欠な家庭と地域、そして、人と物などと応答的で互恵的な関係を通して学ぶことの重要性が示されている。この原理と一致した目標が示されているが、それは保育者のための目標とされている。子どもの学びの成果(learning outcomes)は子どもの成長の評価を支えるために示されている。

英国は、乳幼児期基礎段階（Early Years Foundation Stage: EYFS）という0歳から5歳までのカリキュラムをイングランドの全保育施設で実施することが義務づけられている。その4つの基本原則には、子どもは一人一人ユニークな存在で、つねに学び、レジリエンスがあり、有能で、自信を持つという、ここでも“有能な存在である子ども”という見方が示されている。また、良好な関係性の中で自立した存在になることやエンパワーメントしてく

れる環境で学び育つことも示されている。この点もテ・ファリキと近い内容に感じられるが、このエンパワーメントには子ども一人一人のニーズに対する応答的な経験やそれを支える関係性が挙げられており、重視するポイントが異なっていることが窺える。そして、最後に多様性のあるすべての子どもの教育とケアを含むとされている。EYFS の目標はさらに明確である。一人も落ちこぼれない保育施設の質や一貫性の確保が第一に掲げられる。そして、一人一人の子どものニーズ、興味関心に応じた学びの機会の提供とそのためのアセスメントや振り返りを行うこと、保育者と保護者等のパートナーシップ、すべての子どもに平等な機会と差別のない実践を行うとしている。すべての子どもが育つ応答的な経験や関係性を実現する内容は、学びと発達の要件と安全保護と福祉の要件の二部構成であり、乳児については「コミュニケーションと言葉」「身体的発達」「個人的、社会的、情緒的発達」の主要 3 領域に焦点化されており、幼児については、さらに「リテラシー」「算数 (mathematics)」「世界についての理解」「表現のアートとデザイン」を合わせた 7 領域で示されている。テ・ファリキではホリスティックな発達が強調されていたが、EYFS ではリテラシーや算数といったどのような学びに焦点化するかということが前面に表されている。リテラシーの内容には「読み、書き」とあり、算数には「数、図形、空間、量」と明確に就学レディネスとしての要素が示されている。しかし、後の評価のところで述べるが、それらをどのような視点をもって見て関わるか、ということに本質がある。

アメリカでは、幼稚園以降の教育カリキュラムは系統的な内容で各州が開発しているが、州による差が格差を生まないように、2010 年に共通コア州スタンダード (Common Core State Standards) が、2013 年には次世代科学スタンダード (Next Generation Science Standards) が作成された。また、1984 年に最初に策定された「発達にふさわしい実践」(Developmentally Appropriate Practice) は日本でも翻訳版が出されている。DAP はふさわしい実践とそうでない実践が対比的に具体的に書かれているので、保育者が実践を振り返り、さらに実践やカリキュラムを編成する手立てとなる。また、その実践づくりの指標として「発達知」が示されている。発達心理学の伝統が根付くアメリカにおいて重要な視点であるが、その発達知は一般的な発達知のみならず、個々の発達へのふさわしさ、特に、多文化性、個別性、地域性、ジェンダー、障害といったことへの配慮の大切さを重視している。それが、2009 年の改訂では、「文化的コンピテンシー」「子どもと家庭の多様性」がさらに注目され、人種、民族、言葉、文化、社会的地位、移民の問題、特別なニーズを要する子どもの状態など、子どもの特性に関する配慮として示されている。日本の保育においても現代的な課題として広がりつつある問題である。

スウェーデンの就学前学校教育要領の特徴は、ペダゴジー (Pedagogy) の本質的な要素が存在する点であるという。ペダゴジーとは、包括的な人間形成のために行われるフォーマル／インフォーマルな形態の教育を指す概念である。「就学前学校の活動は養護、ケア、養育、学習を包括する教育的なものである」とされている。内容においては「就学前学校の基本的価値観と任務」「目標と指針」が示されており、基本的価値観と任務では、民主主義

の価値の育成を就学前の役割として位置づけている。そこには他者への理解と思いやりや、教育の平等性などが含まれている。また、目標と指針については、2010年の改訂において就学前学校における教育の強化という方針の下、「言語」「数学」「自然科学」「科学技術」に関する項目が、さらに2019年の改訂からは、ICT教育、持続可能な教育、少数民族の言語や文化、アイデンティティーの育成、ジェンダーを含む平等性、手話の権利などの視点が新たに加えられている。

ドイツは、2001年のいわゆるPISAショックは保育内容・カリキュラム改革を急速に押し進める契機となった。移民を背景に持つ子どもたちの学力格差問題が明らかになり、格差是正が目指されることになった。それまでは学校教育とは異なる独自の保育内容が展開されてきたが、2000年代の改革では早期からの言語教育や学校教育との連続性を意識した保育内容・カリキュラムであった。そのような流れを受けて2004年に初めての連邦レベルの保育施設のためのカリキュラム・ガイドライン「保育施設における幼児教育のための各州共通の枠組み」が制定されたが、ガイドラインであり、法的拘束力はない。内容としては、教育目標、教育活動（全体的な育成の原理、教育領域、教育的活動／質の向上の形成）、教育目標実現のための条件、初歩領域から基礎領域への移行の最善化という項目立てとなっている。教育領域においては、「言語、文字、コミュニケーション」「数学、自然科学、(情報)技術」といったいわゆる就学レディネスが前面に出されている印象を受ける。教育的活動／質の向上の形成という節に、保育者や親、集団や仲間の役割が示されているだけでなく、空間の機能／戸外の空間形成、地域志向、協同、結びつきといった項目が示されているところが興味深い。また、基礎領域への移行についても取り上げられており、さらに、具体的な教育課題では、学び方の学習促進、ジェンダーを意識した教育活動や、発達のリスクのみならず特別な才能を持つ子どもへの促進など、現代的な内容が取り上げられている。この共通枠組みと同時進行で、各州の教育計画が策定された。おおよそ共通している項目の中に、子どもたちの民主的参加、移民や特別なニーズを持った子どもとの統合、移行などのテーマに関すること、教師への要求、質開発、自己・他者評価なども見られる。さらに、いくつかの州では0歳から10歳あるいは14歳までの接続カリキュラムが作成されている。

それぞれの国のカリキュラムには、教育哲学とも言える柱や内容がちりばめられている。これらの内容は、ただお題目として並んでいるのではなく、実践の内容と評価に関わり、先に挙げた公費投入の説明責任とも絡んでいる。例えば、所属感、ホリスティックな発達、「世界についての理解」の学びを支える実践、発達にふさわしい実践、ジェンダーを含む平等性など、多様な概念が出てきたが、その育ちや育ちを支える実践をどのように評価し、家庭や地域に対する説明責任を果たすか。非常に重要な課題が横たわっているのである。

### 3) 監査・評価（モニタリング・スクリーニングを含む）

本調査研究で取り上げた 5 カ国と、別添参考資料にある 4 カ国にも多少ふれながら、監査・評価のシステムについてまとめる。まず、第 2 章に挙げた 5 カ国については、国レベルの外部評価機関があるニュージーランド、英国（イングランド）、スウェーデンと、全国共通の基準やシステムをもたないアメリカとドイツに分けられる。順を追って見ていく。

#### 1. ニュージーランド

ニュージーランドは、施設形態、保育者や保育の実施のあり方が多様であるが、そのすべての乳幼児教育は、テ・ファリキの原理に基づいて提供されることが期待されている。特に表 1-3-1 の開設免許必須の乳幼児教育サービスについては、教育評価局の外部評価対象となっている。施設型の保育や家庭的保育のみならず、院内保育や通信制学校、また保育者主導でなく、親や拡大家族主導のサービスであるコハンガ・レオやプレイセンターについても教育評価局の外部評価を受ける。ナショナル・カリキュラムであるテ・ファリキに基づく保育の実践と、テ・ファリキに基づく保育評価の実施が義務づけられている。テ・ファリキに基づく保育実践を行っていることが保育補助金支給の条件となっているので、その評価によっては開設免許が再審査となることもある。

ニュージーランドの保育の評価方法で注目されるラーニング・ストーリーは、チェックリスト型の評価ではなく、学びを社会的に生じるものとして捉え、価値ある学びに保育者が「気付く」「認識する」「応答する」「記録する」「再検討する」という形成的評価の流れを活かすかたちになっている。ラーニング・ストーリーは義務づけられてはいないが、テ・ファリキの保育実践を評価する方法として広まっており、外部評価においてはテ・ファリキの実践と自己評価に関する文書として評価を受けるものにもなる。

また、ニュージーランドにおける保育の評価は、ラーニング・ストーリーのみならず、評価プロセス全体に及ぶ基本的姿勢として形成的評価を重視するものとなっている。評価者と実践者が子どもの学びを促すことを中心として、理念や目標、リーダーシップの発揮、カリキュラムデザイン、実践プロセスという 4 つの焦点について対話する。さらに、その焦点をつなぐ視点として、保護者・家族との連携、自己評価による持続可能性が織り込まれている。それらの焦点や視点に基づいた質問と対話がなされ、さらに、報告書の素案についての対話がなされていく。対話的プロセスを経て完成された報告書が公開されるが、それは、保護者や家庭、地域に保育や学びについて知ってもらうためであり、関心を寄せ、質問できるようにするためだとされる。つまり、保育の評価を通して、評価者と実践者が対話し、保育の質を確かめ、さらに高めようとするだけでなく、保護者や地域に評価を開示することでさらに対話的關係を広げ、保育の質を高めるプロセスを協働的に行っていく構造となっている。当然ながら、対話者としての評価者の質が重要になる。評価者の要件の詳細は第 2 章に譲るが、教育経験や教育評価に関する研修を受けていることのみならず、対人関係に関わ

る資質・能力等についても求められている。

表 4-1 ニュージーランドにおける保育評価

所轄官庁	教育省 *6歳未満児3名以上を定期的に保育する場合、乳幼児教育サービス開設のための免許の審査を行う	
	外部評価	自己評価
外部評価機関	教育評価局 (ERO)	テ・ファリキに基づく保育評価の実施が開設免許の一部として義務づけられており、①園運営の自己評価プロセス②評価プロセスから得た成果の記録の書類2点の作成が求められる。方法は各保育者に委ねられている。教育省より学びの評価に関する全20巻の『ケイ・トゥア・ア・テ・パエ』が出版されており、多くの事例とラーニング・ストーリーが詳しく解説されている。ラーニング・ストーリーによる自己評価を行っている就学前施設が約95%である。
評価方法	外部評価・自己評価	
評価頻度	概ね3年に1度(評価結果によって異なる)	
外部評価対象	すべての開設免許保有サービス	
外部評価方法	書面審査、訪問時の観察、対話	
評価枠組み	ンガー・ポウ・ヘレにより「全ての子どものよい学びの成果をどのように促進しているか」を評価する枠組みが示されている。	
結果の公表	ウェブ上に報告書を公開	
不適切評価後の対応	教育省が開設免許の再査定を行い、免許要件を満たすと判断されるまで教育評価局は再評価を行わない。	

## 2. 英国

英国では就学レディネスの重視から、就学前の子どもの到達すべき発達の姿が明確に示されており、それに基づくカリキュラムと評価と監査が行われている。その監査は、Ofstedという独立機関でなされており、就学前保育施設はまずOfstedに登録することが求められる。登録されたら定期的な査察を受けることになる。保育の質の評価は子どもの成長のモニタリングとともに捉えられ、保育の質の向上にいかされるだけでなく、得られたデータは保育政策のエビデンスとしても活かされていくところに特徴がある。また、Ofstedの監査結果が不適切とされた場合は、改善へ向けた対策等のフィードバックと再査察の手続きが取られていく。監査を続けることで、質が改善されていく仕組みとなっており、実際、「よい」以上の施設およびチャイルドマインダーの割合が増えていることが示されている。さらに、イングランドでは幼児教育の無償化も行っているが、政府は質の高い保育が特に社会経済的に不利な家庭の子どもの発達により影響を及ぼすことを踏まえ、以下のような要望を各地方当局に通知している。それは、Ofstedの監査(総合評価)で「卓越」「よい」を達成した保育施設、あるいはOfstedに登録されているchildminder agencyが「効果的」と評価

したチャイルドマインダーで、無償化の保育を実施するように、というものであり、無償化は保育の質の高さとセットで実施するという、エビデンスに基づいた政策がここでも打ち出されている。

評価の方法が多岐にわたっていることも特徴の1つであろう。スケール評価が用いられ、結果が数値で出されるものも多い。しかし、その内容は、子どもが環境とどのようなやりとりをしているか、そこにどのような学びがあるか、また、保育者はその学びをどのように促進する働きかけをしているかといったことを、丁寧な観察によって見取っていく評価プロセスが取られる。数値で示される診断的評価を用いつつも、その内実は、子どもと保育者やその他の環境との細かな相互のやりとりを、学びが形成されるプロセスと解釈して価値づけていく形成的評価が行われる。

査察官の要件には、関連領域の知識や経験等が求められるが、研修を受けることや、提出された査察報告書の質の評価とフィードバック等によって、仕事の質を確保することが求められている。

なお、Ofsted の査察は改訂が予定されており、到達度を評価する尺度という側面を緩和し、教育や研修の本質にシフトするという。また、近年は、外部評価から徐々に自己評価の比重が高くなっているという指摘もあり、今後どのような監査・評価システムへと展開していくのかが、注目される。

表 4-2 イングランドにおける保育評価

所轄官庁	教育担当省	
	外部評価	自己評価
外部評価機関	Ofsted (独立機関)	自己評価の考え方：保育者が一定の基準に基づき、保育実践を振り返り、その効果を測定し、改善の手立てとする。子どもや保護者の見解を知ることを含む。 ナショナル・カリキュラムである乳幼児期基礎段階 (EYFS) に子どものアセスメントが含まれている。ドキュメンテーション・アセスメントとスケール・アセスメントで子どもの成長を把握し、日々の個別保育計画作成に活用される。ITERS-R/ECERS-R、ECERS-E、SSTEW、MOVERS などのスケール・アセスメントは、自己評価や研修でも活用される。
評価方法	登録・査察・外部評価・自己評価	
評価頻度	4年に1度	
外部評価対象	すべての就学前保育施設	
外部評価方法	書面審査、査察時の観察、質問	
査察の概要	全体の観察および抽出児2名以上の観察とアセスメント書類の確認、施設長インタビュー等、自己評価フォームに基づく質問、保護者の見解の確認	
Ofsted 自己評価フォーム	施設の詳細と利用者の見解、および、保育施設の質と基準について。A4で30ページ(記入の必要はない)	
結果の公表	ウェブ上で一般公開	
不適切評価後の対応	再査察。必要に応じて専門機関の紹介等	

### 3. アメリカ

アメリカには連邦レベルでの評価の基準や義務づけなどはなされていない。1990年代以降、保健福祉省の公的資金援助が後押しし、質評価向上システム QRIS が浸透していった。1998年にはオクラホマ州で初めて州全体での実施がなされ、オバマ前大統領の「頂点への競争—早期の学びの挑戦」(Race to the Top—Early Learning Challenge) と呼ばれる競争的資金の助成金によってさらに実施が広がった。前述の通り、アメリカは州による差が大きくなるが、QRIS は組織的な保育施設の質評価の画一的基準を州で独自に作る場所から始める。つまり、各地でその州オリジナルの評価システムが開発される。その上で、その評価基準による段階評価がなされ、評価結果に基づいて、質の維持・向上支援がなされる。その支援には、助言や指導といったものもあれば、財政的支援もあり、評価結果に応じたインセンティブ支援もなされる。

評価自体は、評価機関等への外部委託によって、実践の視察、自己評価、書類監査など様々ななされているが、特に子どものスクリーニング、評価指標の導入が各州でなされ、説明責任が果たすことが目指されている。利用者教育(啓発)も重視され、保護者への情報開示がホームページ上でなされている。園ごとの評価結果を、星の数や数値、記述などそれぞれの形

式で公表している。

また、全米保育研究所（NIEER）は州ごとの公立のプレスクール等の実態調査を行っており、評価項目の達成度の結果をホームページ上で公開している。その評価項目の詳細は第3章を参照してほしいが、評価項目のうち、カリキュラムの機能化への支援が新規の項目として取り入れられ、さらに、包括的な乳幼児期の学びと発達のスタンダードという項目と、年15時間の研修保証や研修年次計画の策定、主・補助保育者に対するコーチング（助言指導）という項目は充実が図られた。いずれも保育プロセスの質の向上に重要な点であり、注目に値する。また、2言語学習者支援とそのため評価も導入され、多言語を背景とする子どもが公立園に就園しやすくすること、そのため制度の工夫が目指されるべきとされ、細かな評価項目が設けられている。現代的な保育の課題をいかに制度化し、丁寧な援助へとつなげ、評価し、広げるか。それを、時機を捉えて行うことの重要性が指摘できよう。

その報告書からは、限られた予算でバランスの取れた施策を実施する重要性、評価結果に基づいて公的資金の投入を決める（インセンティブをつける）方法の課題等が示唆されている。

さらに、NIEERは40の大都市の公立プレスクールの質評価を実施し、ランキングを公表している。評価項目の達成数によって、金・銀・銅・メダルなしのランクづけがなされる。

こういった明確な星の数やランキングやメダルという公表の仕方は、一見、保護者や一般の人に伝わりやすいと思われるかもしれない。しかし、その方法は、評価される側に立ったとき、どのように感じられるだろうか。その単純化された情報は、保育の質の内実をどの程度説明できるだろうか。説明責任を果たしつつ、保育者の意欲を喚起し、保育の質の向上にもつながる評価のあり方について考える必要がある。

#### 4. スウェーデン

スウェーデンにおいては、新学校法に「質と影響」という章が設けられたことを受け、就学前学校教育要領にも保育評価に関わる項目が加わり、保育実践と子どもの発達や学びとの関連を明らかにするために、保育評価が義務づけられた。しかし、その際、学校庁から提示された評価方法が、教育的ドキュメンテーションという形成的な保育評価の方法であったことに特徴がある。監査においても評価結果は数値で示されず、詳述される。つまり、保育内容としては、前述の通り、就学後の教育とのつながりが重視されるようになっているが、評価において、就学後教育とは異なる幼児期の学びの特性や保育実践の独自性が担保されている。なお、監査の評価者は調査官研修プログラムを終えることが要件とされている。また、自治体には就学前学校の質を管理・評価する義務があるが、その方法は自治体の裁量に任されている。

表 4-3 スウェーデンにおける保育評価

所轄官庁	教育省	
	外部評価（義務づけ）	その他の評価
外部評価機関	学校査察庁（独立機関）	BRUK：学校庁が提供する自己評価ツールだが、ツールの活用は任意。教育要領に基づいた 20 指標を 4 段階で自己評価する。
評価方法	監査（義務）	
評価頻度	2 年に 1 度ランダム選択による訪問	
外部評価対象	すべての就学前学校	
外部評価方法	調査官の訪問、実践観察、アンケート調査（自治体等の就学前学校担当者、就学前学校長、職員、保護者を対象）。監査前に自己評価を行うことが望ましいとされている。	Qualis：企業による認証評価システムで、約 2 割の自治体が採用。3 年に 1 度の外部評価とその間 2 年間の自己評価で構成され、評価項目を 7 段階スケール評価。ステップ 3 以上で優良認証。評価結果は登録学校にウェブ上で公開。評価の観点、教育要領に基づく 5 領域と労働法に基づく 6 領域。
評価の観点	学校法、自治体の条例、就学前学校教育要領に基づいた 9 領域 27 項目で構成。	
評価の結果	数値で示されるものではなく、質が良くないと判断される項目について、関連する法律を明記した上で評価の詳述が示される。	教育的ドキュメンテーション：学校庁推奨だが強制ではない。プロジェクト型保育実践と一体化して活動のドキュメンテーションを作成し、到達度ではない学びのプロセスの可視化と実践の省察を行い、保育の質の向上を目指す。
結果の公表	査察庁 HP 上で報告書を公開	
不適切評価後の対応	半年後に再評価とフォローアップ。ドキュメンテーションの分析等。	

## 5. ドイツ

ドイツも全国共通の基準やシステムはないが、連邦レベルの社会法典で、質の評価ツールの開発と評価実施の必要性が定められている。

評価ツールの開発については、1999 年から 2003 年にかけて、連邦政府主導の「国家的質イニシアティブ」という質の評価指標開発プロジェクトがなされ、「保育施設における教育の質—ナショナル標準要覧」がベルリン自由大学の研究グループによって開発された。また、評価実施という観点でみると、州レベルでは評価の義務づけが 9 州、外部評価と内部評価両方を義務づけている州は 4 州、評価手順が具体的で拘束力のある評価基準があるのはベルリンのみである。ベルリン教育省が認可した外部評価機関によって外部評価がなされ、内部評価は「保育の質向上センター（BEKI）」が支援を行っている。

また、民間福祉団体も質向上のための共通基準、それに基づく評価基準を作成しており、多様な保育理念の下、多様な評価基準が存在する。子どもの発達や学びの評価については、

就学前の言語スクリーニング評価、観察とドキュメンテーションの 2 つが行われている。ドキュメンテーションには、ドイツ語版ラーニング・ストーリーをはじめ、子ども志向の形式的評価方法が最も多く用いられているが、多様である。

こういった質評価の基準や方法が多様であることや、企業からのオファーで行われる外部評価が厳密に行われない可能性があること、質向上の要求が増える中、質のマネジメントや評価が新たな「負担」と受け止められ、単に「実行」されることに終始する危険性があることが指摘されている。そこで、今後 2020～2023 年に、連邦家族省による質のモニタリングと調査報告書発行が予定されている。日本においても、質向上の要求が増え、現場の負担感が重くなっており、どのような質向上の施策を打っていくかが大きな課題である。全国的な質の検討へと動き出したドイツの今後の取り組みに注目したい。

## 6. その他（シンガポール、韓国、台湾、ノルウェー）

アジアにおいても、保育の質への関心が高まってきており、質認証評価のシステムが取り入れられるようになってきている。シンガポールは SPARK という認証評価制度を持ち、4～6 歳児課程の保育の質向上を目的としている。ECERS や PAS という国際的に認知されている保育の質評価尺度をモデルとし、シンガポールで開発された自己評価尺度 QRS や、外部評価実施のサポート体制など、注目される。そういった評価システムのみならず、キャリアアップの仕組みが明示され、資格取得や所定の研修による力量形成の仕組みがあることなど、示唆に富んでいる。

韓国においては幼保一体化の推進により、幼保の総合評価指標の開発が取り組まれている。幼保の質を相互比較することを可能にし、親が評価結果の情報に基づいて園を選択することが可能になるよう支援することが目指されている。しかし、これまで自発的な申請により評価認証制度が運営されていたため、すべての園の質管理は難しい状況にある。このことから 2019 年 9 月から評価の義務化がなされる。今後の幼保の質管理の展開を見守りたい。

台湾は幼保一元化がすでに実現しており、基礎評価（義務づけ）と専門性認証（希望した園のみ）の 2 種類で評価される体制となっている。専門性認証については、自主的に評価を受ける園はまだ少なく、課題も多く挙げられている。膨大な書類の準備の負担感、評価審査の合格が目標になり特色を失う危惧、結果の非公表による保護者からの苦情、書類の偽造や模倣等が挙げられているが、システムの構築の仕方によってはどこでも生じうる問題である。今後、幼児園指導制度という研修等に関わる取り組みを行うとされており、その成果が注目される。

ノルウェーはスウェーデンと同じソーシャルペダゴジーの伝統ある国で、保育は生涯学習の一部であり、質の高い保育の提供を重視している。2009 年に 1～5 歳児の保育を受ける法的権利が認められ、90%の子どもが何らかの保育サービスに参加し、1～2 歳児の在籍率も 80%と高い。しかし、多くの民営施設が子ども一人当たりの職員数や賃金を低くしていることが問題視され、2013 年「幼保一体型保育施設法」に民営施設が「合理的年次業績」

と定義された範囲内の利益を認める規定を盛り込んだ。この法律は保育の質を担保するものだが、基礎自治体が公営・民営両方の保育施設の運営を監督する義務を定めている。民営施設の人件費が公営より大幅に低い場合は合理的でないとみなされ、基礎自治体は補助金を削減または停止する。また、同法において、子どもは年齢や成熟度によらず園での日常的な活動において自分の意見を述べる権利があり、活動の計画や評価に参加する機会を与えられるべきであると明記されている。監査や評価のシステムについては、さらなる調査が必要である。

今回、これらの国々の制度は十分に取り上げることができなかったが、それぞれに保育の質への注目と制度の高度化が図られており、今後の検討が求められる。

保育の評価については、国レベルの法律に基づき、外部評価機関が監査を行うことと、自己評価を組み合わせるあり方、州レベルでの評価体系を作り、企業等に外部委託して評価を受けるあり方が見られた。その中で、明快な就学レディネスや保育プロセスの評価を実施していた英国が、到達度評価から教育の本質にシフトする方向性を打ち出していること、就学後の基盤形成を幼児教育に求め、目標達成へ向けた教授が重視されるようになったスウェーデンが形成的評価を行っていること、州毎の独自性が重視されていたドイツにおいて、全国的な質のモニタリングを行う調査研究を始めることなど、各国における保育の質への取り組みは二項対立を超えて、揺れ動いていることが見て取れる。就学レディネスかホリスティックな発達か、診断的評価か形成的評価か、中央集権か地方分権かという二項対立ではなく、それぞれの国が重視する子どもの育ちの議論を深め、発達の見方や評価の方法において、目配りの効いた組み合わせとバランスを、実践しながら検討し続けることの重要性が示唆される。

### (3) まとめ

第2章で取り上げた各国の文化社会的背景と保育制度の展開について、検討を行った。女性の社会進出によって保育の量的拡充がなされる中、それぞれの国の文化社会的背景をもちながら保育制度が発展してきた。必要に応じて多様な保育サービスが生まれると、その質には差異が生じてくる。それぞれの保育サービスにおいて、子どもがよりよく育つ保育の質が担保されているのか、質保証の問題が社会的に求められるようになった。また、保育の質と子どもの育ちの関連について注目が集まるようになり、最低限の質保証ではなく、より望ましい保育の質とその向上への仕組みに注目が集まるようになった。

例えば、保育者の資格、運営主体など多様な保育施設の実態に対し、ある一定以上の質が保証できるよう基準を設け、カリキュラムを構成し、それに基づいた評価方法を編み出している。子どものどういった育ちに価値を置くかということが、カリキュラムの内容に反映され、そのカリキュラムの実施がきちんと評価される方法とは何かを検討され続けている。

る。また、それぞれの国に生じた状況に応じて、カリキュラムの見直しの必要に迫られ、改訂が行われたり、その実施ができる質の高い人材の育成が目指されたりといった動きも出てきている。

子どもの育ちのモニタリングや保育の質の評価において、明確な数値でスケール評価を行うだけでなく、質問で確認したり、アセスメント書面を確認したり、保護者への聞きとりを行ったりと複数の方法を組み合わせ、実態へ迫る評価の仕組みが考えられていた。また、スケール評価を行わない国においては、対話的プロセスを行うための評価の枠組みと裏付けとなる問いの提示や、形成的評価の作成例が豊富に掲載された資料の出版など、多様な実践と評価の実際について、理解と活用が進むような工夫がなされている。それらは最低限の質保証が実現できているか、確認しながら、よりよい保育の質の実現へ向かう仕組みが構築され、実践の中で再検討されていると捉えられた。

ここでは、評価者の養成や研修も重要な点である。多様な状況と対話し、双方納得がいき、保育の質の向上の手立てとなるような評価報告書の作成が求められる。評価への信頼が生まれるような、保育の専門性をもった評価スキルと、対話的な評価プロセスを進めていく対人関係スキルが重要であり、常に評価者にも省察し学ぶ姿勢が求められていく。外部評価を政府の評価機関が行うのか、営利企業が行うのかでは、関係性も質も異なることが推測される。評価を行う企業に求める水準や倫理なども必要になってくるだろう。

また、保育の評価の社会的意義の一つは、説明責任を果たすことである。そのためには評価を社会と共有することが求められ、多くの国で評価結果をウェブ上で公開していた。しかし、そのあり方は非常に多様である。ランキングで提示されているものもあれば、評価が詳述されているものもある。評価者が診断的に評価結果を示す場合もあれば、評価者が一次案を示して実践者側から必要に応じてコメントをするよう求める場合もあった。保育の質を社会に理解してもらおうツールであるという、評価の持つ大切な役割を果たしつつ、よりよい保育の質を目指す保育者の意欲を引き出すものとなるために、どのような評価プロセスと公表のあり方がよいか、注意深く検討する必要があるだろう。

カリキュラムの検討で見えてきた現代的な保育の課題としては、接続の視点を活かしたカリキュラムの検討、そして、多様性への対応であった。0～2歳の保育内容やカリキュラムの検討は、3歳児以上のカリキュラムと比べて十分ではないところが多かった。しかし、ニュージーランドでは2歳未満児用の評価指標が作成され、英国では2010年に2歳児からの保育の質の効果について調査を開始している。今後、力点を置かれるところとして、3歳未満児は一つの大きなテーマであり、3歳未満児のカリキュラムと3歳以上のカリキュラムの接続の問題が検討されることになるだろう。また、小学校以上の学校教育との接続を重視し、学びに焦点を当てていくようになったスウェーデンでは、就学前クラスや基礎学校、学童保育との接続の強化ということが出てきている。就学前の教育は遊びに基づいており「ケア・発達・学び」を包括的にアプローチする実践の姿勢は変わらないことが示される一方で、ケアを中心に据えつつ実践における教授や教育を区別して捉える方向性も打ち出されてきて

いる。就学レディネスの考え方や実践のあり方、カリキュラムの検討は今後も注目したい。

さらには、子どもの人種、民族、言葉（手話を含む）、文化、社会的地位、移民、ジェンダー、特別なニーズをもつ子ども、特別な才能をもつ子どもなど、すべての子どもの育ちをよりよく促す保育のあり方が求められている。このことは、子どもの多様性を保育の枠組みにどのように含み込み、それをどのように評価していくかという、今後のさらなる課題にもつながっていくと考えられる。多様性を組み入れた 0 歳からのつながりあるカリキュラムと、その評価のあり方は、今後の保育の質を問う重要な視点の一つになるであろう。

すべての子どものよりよい育ちと学びを促すために、それぞれの文化社会的背景の下で、質保証のための法的枠組み、公的資金の配分に関わる制度設計、リスクのある家庭や障害のある子ども等への質の高い保育保障、保育の質の確保と向上の両方に関わるカリキュラムと監査・評価の仕組み、保育者の要件や養成・研修制度が検討され続けている。どの国も成熟し完成した制度があるのではなく、変わりゆく子どもを取り巻く状況を引き受けながら、質の高い保育の重要性を鑑み、さらなる展開をしている中にある。特に多様な子どもや 3 歳未満児の保育の質向上へ向かう今後の制度設計、保育者養成の高度化、カリキュラムと評価の構造や内容の変遷に、注視していくことが求められる。

#### 引用・参考文献

秋朝礼恵 (2010) 「スウェーデンの就学前学校におけるマックス・タクサ制度に関する一考察—その成立の背景と思想—」  
『社学研論集』第 16 号, pp.74-89.

埋橋玲子 (2007) 『チャイルドケア・チャレンジ—イギリスからの教訓—』, 法律文化社.

## 4. おわりに

秋田 喜代美

### (1) 本調査研究の成果と意義

#### 1) 本調査研究の成果

本調査研究は、日本の各省庁が実施するものとしてはおそらく初めて、世界先進諸国での保育の質の全体像を俯瞰したものである。過去に幼稚園教育を主とした調査研究などは実施されてきたが、乳児期からの保育、そして保育所や多様な施設形態を対象の射程に含み、保育の質とその評価を議論の柱に据えた調査研究はこれまで実施されてこなかった。保育における質の重要性そのものはかねてから指摘されてきており、また特定の国における先進的な取り組みの紹介はなされてきた。しかしながら、世界各国の多様な事例を俯瞰的に眺めた上での保育の質のあり方についての議論は十分に行われてこなかったというのが現状である。今回の調査を通じて、保育の質を国際的な視野に立って全体的・総合的に見ていくことで、グローバル化が進んだ今、どの国で何を重視しているかを明らかにできた意義は大きいと考えられる。

尚、保育の質については、1980年代から主に福祉分野で議論が交わされてきた。現在はサービスの質だけではなく、保育・幼児教育の内容そのものの重要性や、これからの時代に求められる資質能力を見据えて子どもの健やかな育ちや保育者および保護者の幸福のために議論されるようになったということが各国の共通点としてあげられる。

日本は長らく各園の保育者の方々や各自治体の取り組みの努力によって、乳幼児の保育・教育の質を一定以上に保ってきていると言えよう。

しかし、質の評価や、親の就業等に伴うニーズとは独立した子どもの健やかな育ちのための実践のあり方、そして各国の文化や独自性を踏まえた質のあり方や政策を検討するという点においては後発国ではないか。だからこそ、各国が時間をかけて構築してきた先進的な取組事例が貴重な参考資料となり得るのである。ニュージーランド、英国、アメリカといった国々では、質の評価について、10年、20年単位の時間をかけて制度を構築してきた。これらの国の制度を急速に取り込むということではなく、その実情を把握することで、日本が保育の質のあり方についてどのような未来図を描き、そしてそれに応じてどのような中長期的目標を設定すべきかを考えていくことが重要である。

## 2) 本調査研究の背景と意義

なぜ今、保育の質についての議論が必要とされているのか。ひとつには、脳の発達科学に関する最新の研究動向によって、乳幼児期あるいは胎児期からの育ち方が、生涯にわたる人の生活と幸せに大きく影響を与えるということが明らかになっている状況が挙げられる。一方で、その理論を支えるだけの実証的なエビデンスがまだ不足している。また保育の質と子どもの発達の因果関係や、そのための政策や制度のあり方について議論されている最中であることにも留意すべきである。

また日本では現在、幼児教育・保育無償化に向けての動きが進められている。無償化とは公費が投入されることを意味し、つまりは乳幼児を持たない者を含めた国民全員の税金が投入されることになるので、保育・幼児教育施設は相応の説明責任が求められることになる。また「保護者の負担を軽減する」、「女性の労働進出を支援する」といった現世代への投資だけではなく、未来社会を担う子どもへの投資に対する説明責任が発生する。これらの説明責任に応えるためには、保育の質と乳幼児期の子どもの育ちの関係を明らかにすることが必要である。ところが、これまで日本においては、質の評価といえばほぼ全面的に保育施設による自己評価に任せられてきた。

ニュージーランドや英国では、質のとても低い水準レベルに位置付けられる保育施設へ通う子どもが、貧困層やマイノリティに属する家庭の出身という傾向が見られる。そしてその場合に保育の質が大変大きな効果をもたらすことが示されてきた。日本と社会構造が異なる国では保育事情も異なるということを如実に示す例ではあるが、日本においても、近年では経済格差の増大に伴い、家庭の貧困問題を抱える子どもが増加している。そのとき、保育に関して最低限の質を保持していくことが国の責務となろう。その意味においても、質の評価についての議論が重要になる。富裕層であれば家庭教育での補完等の自助努力で保育の質を向上させることができるが、あらゆる社会背景や経済階層の子どもを視野に入れた最低限の基準をつくるためには、国が評価制度をつくらなければならない。質が低い保育施設を低いレベルのままに留めるのではなく、少しでもその質を向上すべく、必要とあれば保育士に対して助言を提供する仕組みが重要になる。この観点においては、ニュージーランド、スウェーデン、シンガポールの制度がよい参考例となるであろう。いずれの国においてもそうした園の数は多くはないが、それをより一定水準以上にする努力がなされてきた。日本においてもおそらくそうした園の数は多くはないかもしれないが、この点は十分に検討されるべき問題であるだろう。

## (2) 今後の方向性

### 1) 日本が目指すべき保育の質のあり方

既に述べたように、監査や評価または保育者の資格や養成に関しては、いくつかの国ではかなり長い時間をかけて関連制度を構築してきた経緯がある。加えて、政策やその制度に対する検証を、子どもの発達と養育・保育環境に関する縦断調査（EPPE）を通じて、客観的指標を伴う形で実施している国もある。日本においても5年後、10年後を見越した際に今、何をすべきかを考えていくことが必要である。

アングロサクソン系の国々においては、子どもの育てたい資質や能力に関する部分がアウトカムとして重視されている。ただし、子どもたちに求められる資質、能力は時代によって大きく異なる。また現代はその求められる資質や能力が大きく変わろうとしている時期であると言えよう。一方の日本では、例えば運動能力などは以前から重視してきており、小学校以降では戦後から一貫して運動能力テストを通じたデータを取得している先進国としては唯一の国と言われている。このように、子どものどういった資質を重視して保育の質を高めようとしていくのかについては、議論の余地が残る。またそのために構造の質や、プロセスの質についても検討していくことも文化に根ざし時代を見通して考えていくことが必要である。

日本においては現状、遊び、子どもと子どもの関係、子どもと物との関係、環境などが重視されている。経済協力開発機構（OECD）の乳幼児教育ネットワーク全体においては、quality beyond regulation（QbR）という言葉を通じて、規制や枠を超えて質のあり方を考えていくための議論を行っている。この動きと、我が国の保育が目指す方向にはある種の共通性が見出せるのではなかろうか。

現時点で日本に必要とされていることは、端的に何らかの評価制度を急に導入することではないだろう。それよりも、幼児教育・保育の無償化に伴う公的な責任としてまず何をしなければならないのか。そして3年、5年後にどのような状況を整備すべきであり、10年後にはどうあるべきなのかというようなことを、①国の政策レベル、②自治体レベル、③園レベル、の3段階においてそのグランドデザインを構想していくということが求められている。

### 2) 長期的な視点での因果関係

本調査研究は、保育の質をめぐる評価について、各国ではどのような制度を現状で用意しているかを明らかにしたものである。ただ保育の質が、世界各国の子ども、保護者、保育者が目指す幸福感や健やかな育ちとどう因果的につながるのかという点は、明らかにしてい

ない。一度設定した評価項目に応じて各保育施設が質を向上させていく仕組みの概要についての調査研究は実施しているが、その仕組みが、子どもの育つ権利をどのように保障しているのかの解明までには至っていないのである。また保育の質が低いと評価された施設に仮に通っていたとしても、その施設が年を追うごとに質を向上させることがあり得るとすれば、保育の質を一時点で観察するだけでは十分ではなく、その変化過程こそが重要であり、その支援の仕組みやあり方が重要とも言える。

つまり、いわゆる保育の質の「見える化」や評価・監査が、真の意味で子どもの健やかな育ちを実現させるのかということについては、さらなる議論を要する。また子どもの育ちのアウトカムには非常に長期的な観察が必要とされるものがあるが、評価制度は近視眼的な内容に陥りやすいので、長期縦断的な調査研究も合わせて必要になるであろう。また質向上の過程を支える仕組みとその支援のための専門家や自治体の政策や研修等のあり方をさらに検討することが必要である。

### 3) 具体的な取り組み

以上の課題意識に基づき、日本における保育の質のあり方を議論していくためには、主に下記の3種類の調査研究が今後必要になるとと思われる。

#### 1. 自治体の取り組み

日本では2015年に「子ども・子育て支援新制度」が整備されて以来、基礎自治体を中心に、保育や幼児教育のあり方を議論するようになってきた。ただし、各自治体が目の前の課題についてどのように改善しようとしているかについては、都市の人口集中地域と過疎化が進行している地域で大きな違いがある。このような現状においては、自治体が、すべての子どもたちに十分な保育や教育を行うための質の方向性や目標を示すためにどのような指標や方法で「見える化」を実現しているかが重要な観点となる。

数値目標を立てればよいというものではなく、またアメリカや英国の評価制度が必ずしも日本でも機能するわけではない。ただし、アメリカの全米幼児教育研究所が実施しているように、保育の質のあり方に関する方向性を自治体が示している事例や、各ステークホルダーがどういう質を重要と考えるのかという点についての調査はよい参考資料となり得る。また、その質の評価やモニタリングも、監査官だけでなく、協働できる専門家としてのアドバイザーやコンサルタントを始めとするモニタリングを実施する人材を供給していくための仕組みを自治体、養成校そして各園がいかに構想をしていくのかという点では各国の独自性があるように思われる。

日本には現在、指導主事、幼児教育アドバイザー、巡回支援指導員といった制度が存在しているが、それぞれにどんな教養と専門性が必要とされるのか。また各自治体が各園の置かれた状況をどう考え、評価制度を通じてどのように向上していくのか。その定義が曖昧な現

状においては、保護者、保育者、自治体関係者がそろって協議し、方向性を考えていくマルチステークホルダーの対話とパートナーシップによる意思決定過程の共有ということが一つの方策となり得るであろう。

## 2. 園の取り組み

各園が保護者との対話や地域の人々との対話または小学校以降の教育関係者との対話を通して質を向上していく仕組みが重要である。その仕組みをどのように構築していくのか。情報過多にならず、コミュニケーションとしての対話を図りながら仕組みを作ることができるのか。園便りやクラス便りのみならず、ドキュメンテーションやポートフォリオをはじめ、子どもの育ちや学びの過程を見える化することを通して、どのような保育を日々行っていくのかということから保育プロセスの質をとらえる対話が広がってきている。コミュニケーション手法のあり方については各園にゆだねていいのか。どの園でも実施可能な状況を整備するために、行政や国がどのような支援を提供すべきか、といった検討がなされるとよいであろう。このような点でニュージーランド等の取り組みが参考になるだろう。また各園でのHPでの情報公開も園としての保育の質の公開として捉えることができる。こうした点では、各国の取り組みが参考になると考えられる。

## 3. 乳児保育

今回の調査研究では十分に踏み込むことができなかつたという意味で心残りであり、また世界的にもまだ着手されていないのが、乳児保育の分野である。日本では1歳や2歳から入園する子どもの割合が今後も増えていくことを想定した場合に、乳児固有の質として特に大事にしなければならないことは何なのかという観点は、重要な意味を持つ。例えば、おむつを交換した後に手を洗っているかどうかのチェックを評価項目として重視する国もある。だが、日本ではおむつを替えているときに語りかけたり、触れあうタッチケアがされていることの方を大事にしたいと考える向きがあるだろう。排泄や食、睡眠などの中に含まれる養護と教育の中で何を重視するのかを議論することが必要である。

乳児のみの保育所の数も増えてきているが、それらは小規模であるがゆえに保育者が、園外の研修に参加したり、外部との交流を通じて知見を得たりすることが難しい。このような現状においては、ネットワークを構築することが大きな意味を持つ。そこには近隣園での交流もあれば、e-learning等も考えられよう。保育所や幼稚園、認定こども園等は、これまで各種団体が研修の実施を通じて事例の共有を図ってきた。しかしながら乳児保育についての質の考え方については十分に議論されてきたとは言い難い。また乳児期から幼児期への節目の移行も、幼児期の教育の質を考える上では、構造の質としての保育者と子どもの比率等も大きく変わることから、今後より詳細に検討がなされる必要があるだろう。また何に価値を置くのかという点は園によって地域や歴史によって園が置かれた使命も大きく異なる。乳児期における保育の質や幼児期への移行の中でのプロセスの質のあり方については、

まだ世界各国でも十分に検討されていないので、日本が先導的に考えていくことができる領域となるであろう。

尚、保幼小連携部分については、日本は世界に誇るべき先進国である。日本の保幼小連携が成功していることは、OECDのStarting Strong V等の報告書でも言及されている。この質をさらに向上していくことによって、乳児期から生涯にわたる発達を育てていくという視点で、保育の質やその評価を、小学校以上の教育の質やその評価ともつなげて考えていくことが必要とされるであろう。

### (3) まとめ

本調査研究には、日本における保育の質のあり方を検討するに相応しい専門家が集まり、調査および討議を行った。その成果が、日本における保育の質のあり方を議論するに当たっての、広く対話を行う上でのきっかけとなることを切に願っている。専門的な知見を有する学術研究者たちが集ったので、より充実した討論を行うこともできたはずだが、研究会の開催数や研究実施期間が限られていたため、最終的な結論を十分にまとめ上げられなかったことについては座長としてお詫び申し上げたい。また本調査研究に参考資料を提供していただいた方々には十分なヒアリングを実施できなかったが、そうした方々の意見も踏まえることができれば、議論をより深めることができただろう。その点については今後の展望として残しておきたい。

また個人的には東アジアの国々の保育制度に注目している。本調査研究で取り上げた主な5カ国は幼保が二元化された制度の国ではないが、東アジアには二元制度を採用している国が複数存在している。日本でも多様な施設制度形態を越えた保育の質の議論が今後さらに活発になっていくと見込まれるが、その際に東アジア型の制度は大いに参考になるであろう。



別 添

諸外国（ノルウェー・韓国・シンガポール・台湾）における取組資料

## (1) ノルウェー

門田 理世

### 1) 背景的な内容（保育制度等）

ノルウェーでは、1975年、保育所法（Day Care Institution Act）において保育が普遍主義に基づく福祉サービスの一部として規定された。その後、2006年よりケアと教育を一体的に提供する「幼保一体型保育施設法（Kindergarten Act）」が施行され、その管轄は子ども・平等省から教育・研究省へと移管された。保育は生涯学習の一部であり、質の高い保育の提供は機会均等の保障と社会的不平等の縮小を図るうえで重要と考えられている。また、北欧諸国に共通して見られるソーシャルペダゴジー（社会教育）の伝統のもと、幼児期はそれ自体が固有の価値をもつ人生の一時期として認識され、ケア・遊び・学びは相互に関連しあうものと捉えられている。2009年には1～5歳児に対して保育を受ける法的権利が定められ、2011年時点でこの年齢層にある幼児の大部分（90%）が何らかの保育サービスに参加している。特に1～2歳児の在籍率については著しい増加が見られ、80%が在籍している。一方、移民家庭の子どもの在籍率は低い傾向にある。

保育の財源、法律・規制面の責任は中央政府が担っている。基礎自治体は保育を提供するとともに、保育施設の管理責任を担う。2011年に基礎自治体がすべての保育施設に対する財政の責任を担うことになり、政府による保育への補助金は保育に紐づく特定補助金から用途を特定しない一般補助金へ移行した。これについて、政府任命の専門家委員会では、保育の質が低下する可能性があるため、幼保一体型保育施設法においてさらなる内容と質の規制があると指摘している。

ほとんどの場合、保育は一般的な保育施設で提供されているが、私的なベビーシッターに代わって個人の家庭で小集団の子どもに保育を提供する「家庭的保育（family kindergarten）」や「オープン保育（open kindergarten）」などの形態がある。保育施設の運営は公営・民営が混在しており、民営の方がやや高い割合を占めている（ただし、公営は民営より一般的に大規模なため、在籍児の割合は公営のほうがやや高い）。民営には、個人所有（多くが小規模の家庭的保育）、親による運営、学生団体を含む企業所有、宗教団体の所有、特別な支援を要する子どもの専門機関もしくは非営利団体の所有等の施設がある。保育施設への補助金は公営・民営の別によらず公平に配分する原則となっているが、多くの民営施設が子ども一人当たりの職員数や職員の賃金を少なくしており、また営利目的の事業者による保育施設の拡大が問題視されている。これに対し、与党は2013年から幼保一体型保育施設法に民営施設が「合理的な年次業績」として定義された範囲内の利益を認める規定を盛り込んだ。人件費が公営よりも大幅に低い場合には「合理的でない」とみなされ、この

要件を満たさないことになるため、基礎自体は補助金を削減または停止できる。ただし野党は、この規定が民間経営者への世論の不信感等に基づくものとして反対している。

## 2) 現場の質をとらえる視点

保育の質は幼保一体型保育施設法によって担保されている。この法律に準拠した「保育指針 (Framework Plan)」はナショナルカリキュラムとして確立されており、小学校のナショナルカリキュラムとの間に明確な関係性がある。この法律において、子どもは年齢や成熟度によらず園での日常的な活動において自分の意見を述べる権利があり、活動の計画や評価に参加する機会を与えられるべきであると明示されている。また、同法では基礎自治体が公営・民営双方の保育施設の運営を監督する義務についても定めている。

保育施設における職員は、管理職である「園長」、子ども集団においてペダゴジカルな活動を導く「保育施設教諭」(資格取得には全日制3年間の学士課程における養成教育が必要)、および「補助保育者」に区分される。職員の資格や保育施設教諭と子どもの比率に関する条件は、幼保一体型保育施設法において規定されている(ただし、保育施設に有資格の候補者がいない場合は教育要件が免除され得る)。また、保育施設教諭以外の職員と子どもの比率に関する規定はない。以前にまして3歳未満児や移民の子ども、特別な支援を要する子どもが在籍するようになり、現場における専門的能力がますます必要とされる一方で、保育施設教諭の資格を有する職員は不足している状況にある。保育施設教諭の職場環境の課題として、騒音や仕事量の増加、労働時間配分、賃金の低さなどが挙げられている。

保育の質は、政府において重要な政策課題として認識されている。1999年の政府白書で保育の質の向上を目的とする2001年からの3か年プログラムが示されて以降、保育施設に関するすべての政府文書において質の問題は重要なテーマとして示されており、2009年には保育の質の問題に特化した白書が議会に提出されている。

一方で、保育施設の規模は拡大傾向にあり、これまで以上に柔軟な組織の編成が求められている。1カ所の平均園児数は47人であるが、75人以上の園児が在籍する施設は全体の14%、100人以上の園児が在籍する施設は全体の4%である。

ノルウェーでは、保育の「完全普及」が達成され、多くの親から保育施設における保育が子どもの発達に及ぼす影響は肯定的に捉えられているが、教育・研究省によれば、保育施設の間には規模や組織、人材、保育の質にはばらつきが見られるとされている。また、保育施設に通っていない子どもは特に3歳以上児ではごくわずかであるが、未在籍児には親の所得や学歴の低い家庭、親が移民の家庭の子どもの占める割合が大きいの。十分な教員養成教育を学んだ保育施設教諭の輩出も重要な課題となっている。伝統的なソーシャルペダゴジーに基づく保育は、人的資本への投資や認知発達と学びに重点を置く保育が強調される中で幾分か鳴りを潜めており、さらに、より大規模で柔軟に組織された保育施設の登場や3歳未満児の在籍率の増加は、現場の保育の質に新たな課題をもたらしている。

### 3) 評価尺度およびツール生成の理論的背景とその目的

教育研究省の指示で、教育研修局が保育施設 (kindergarten) の質をモニターし、向上させる制度設計を行っている。この制度を通して、保育施設、設置者、地域や国の行政官は、各地区の保育施設の情報および保育施設の質を検証し向上させるツールへのアクセスが可能である。また、この制度では、保育施設の情報を保護者や関心のある団体にも提供し、質の向上のための対話を促進させることも想定している。

保育の質の向上を支える制度を示したものが図 5-1-1 である。子どもの育ちを中心に置き、それを取り囲むように置かれた保護者、保育者、保育施設 (barnehage)、保育行政が対話することによって保育の質を向上させ、子どもの育ちを豊かにする流れが描かれている。そして、その対話を促進させるために必要な枠組みとして、「知識情報とその普及について」(図 5-1-1 左側: 項目については表 5-1-1 参照) と「質向上のツール・尺度」(図 5-1-1 右側: 項目については表 5-1-1 参照) が挙げられている。この 2 つの枠組みは、保護者と barnehage (英語表記では kindergarten ; 日本語表記としては幼保一体化施設としての保育施設) の関係者 (設置者、主任、保育者等) および保育行政と barnehage の関係者が、子どもや保育について質の高い対話をするために共有し、使用するために設計されたものである。

この制度は、2012 年から策定作業に入り、2017 年に告知されている。現在、この制度自体に対する評価が行われており、その報告書が 2019 年 10 月に教育研修局 (Directorate for Education and Training) に提出されることになっている。

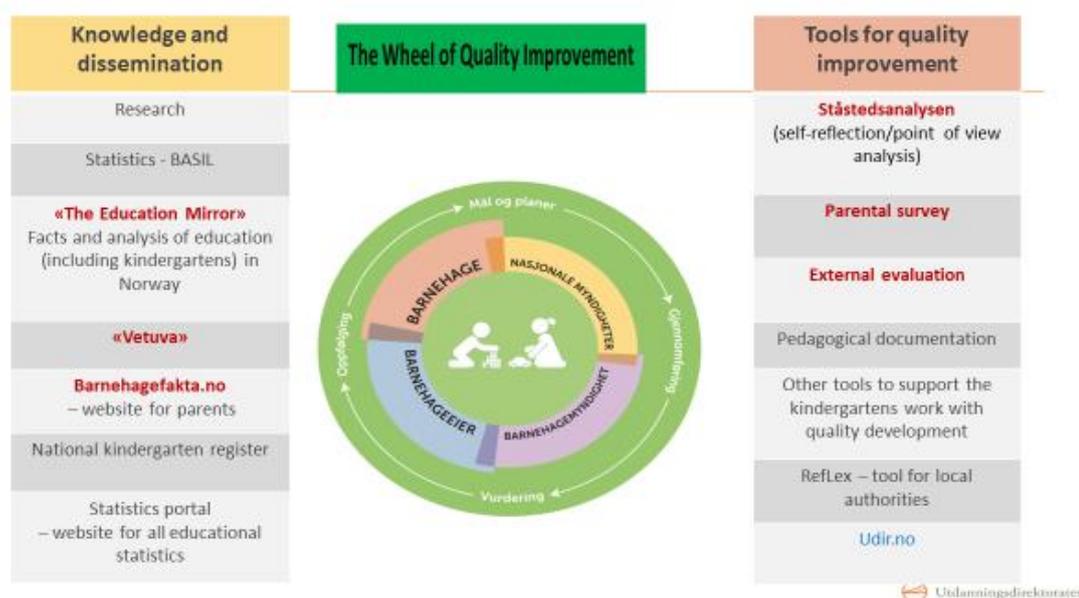


図 5-1-1 保育の質を向上させるシステム

表 5-1-1 2つの枠組みの細目

知識情報とその普及について	質向上のツール・尺度
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 研究</li> <li>- BASIL : 統計情報</li> <li>- The Education Mirror : ノルウェーの教育の実態調査結果</li> <li>- Vetuva : 年に一回発行される保育者・保育関係者向けの保育情報誌</li> <li>- Barnehagefakta: 保護者向けのウェブサイト</li> <li>- 入園登録情報</li> <li>- 統計サイト : 公立保育施設に関する保育統計サイト</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ståstedsanalysen* : 自己評価・分析の視点</li> <li>- 保護者向けの質問紙</li> <li>- 外部評価</li> <li>- ドキュメンテーション (教育的視点から)</li> <li>- その他園が質向上のために必要とするツール</li> <li>- RefLex : 地方行政官が保育の質を検証するためツール</li> <li>- Udir.no</li> </ul>

\*Ståstedsanalysen : 自己の振り返りツール

- ・園の教育内容を司るリーダーを対象にしたツール
- ・全職員を対象としたツール
- ・振り返り項目として、社会的要請、保育内容、指導計画と協働についてがある。
- ・その他に、Well-being・言葉の育ちを促す保育環境・自然や環境および技術・数や空間および形状についてなどの振り返り項目等がある。

#### 4) 評価尺度およびツールの構成および項目・内容

保育施設で使用されるツールは、手引書やフォーマットとともに、すべて教育研修局のウェブサイトに掲載されており、誰でも簡単に使用することができるようになっている。最も使用されているツールは、"Ståstedsanalyse"である。これは、評価のための指標、統計およびステップが照合されたもので、保育者に提供されている。評価の結果は、設置者には見ることができるが、全国的に提示されるものではない。"Ståstedsanalyse"の流れを図2に示した。



図 5-1-2 "Ståstedsanalyse"の流れ

その他に、ドキュメンテーションや外部評価のツールも掲載されている。

#### 1. ドキュメンテーション

・教育的視点からのドキュメンテーション：ラーニング・子どもの参加・スタッフの役割・プロジェクト作業・計画と構造など

・ドキュメンテーションの要素：観察・ドキュメンテーション・文化を共有・リフレクション・解釈と選択

等が振返りの観点として挙げられている。

#### 2. 園の振り返りツール

地方自治行政によって開発されたツール（RefLex）は、この制度の中の一部として組み込まれている。保育施設それぞれが法令や基準に則っているかどうかを確認し、各園の強みや弱みを明確にすることを目的としている。

#### 3. 保護者の関与

Barnehafeakta.no は各園の現状を掲載したウェブサイトで、保護者が園を選択する際に必要な情報が得られることや子どもが通う園での保育の質にかかわりを持つことが期待されている。このサイトでは、全国規模での保護者へのアンケート調査も含まれており、現在までに3度行われている（詳細は176ページを参照のこと）。調査結果はこのサイトに掲載され、保護者と保育施設との話し合いを促している。

#### 5) 評価尺度およびツール生成の過程

様々なツールが行政、保育施設、保育関係者などとの話し合いや専門家からの助言を受けて開発された。様々な試行やその結果を受け、上記に挙げた現行のツールが使用されている。

\*この現在進行形（ツールの検証段階に入っており、今年10月に報告書が出る予定）の内容に関しては、2019年3月末に改めて担当者（ツール開発の担当者）から情報提供がなされることになっている。

#### 6) 評価尺度およびツールの使用者・対象者および実施方法

ツールは保育施設内で、また、保育者自身によって使用されており、その過程で、子ども達や保護者の声も含まれている。設置者や地域行政も保育の質を検証するツールを有し、保育の質の議論の中に含まれてくる。

すべての保育施設が、the Kindergarten Act および年間指導計画に則て運営されなければならない、保護者組織もそこへの参画が求められている。保育施設が質の向上のためのツ

ルを“質の循環機能”として位置づけ、年間指導計画等の向上に役立てていくことが期待されている。

## 7) 結果の公表方法について

この制度には、地方自治行政による監査は含まれていない。それらは、地域ごとに行われ、地域において公表される。保護者向けのサイトには、設置者や地方行政官による情報提供の内容が記載されている。また、保護者サイトには、保護者自身が参加したアンケート調査結果も評価項目の一環として掲載されている。

保育者対子どもの比率、保育者の資質能力等の構造的な指標も公表されているが、この制度の主たる目的は、子どものための過程の質の向上にある。それゆえ、保育施設の質の向上だけでなく、この制度に関わる過程のすべてが、この制度の対象となってくる。保育の質は、子ども、家庭、保育者という実践へのかかわりの中で理解され、定義づけされるべき概念であることを周知徹底することが必要である（フレームワーク計画のような法令や規程によって枠づけされ、確立されるわけではあるが）。

行政監査に関しては、未だ、法令はなく、質も低い状態ではあるが、徐々に説明責任と統制の方向に向かって動きは始めている。

### 付記

Ms. Tove Mogstad Slinde (Senior Adviser at Ministry of Education and Research, Department of Schools and Kindergartens) に、2019年2月22日に保育の質を評価するツールや尺度についての聞き取り調査を行った。本稿は、Slinde氏との面談および提供資料（次ページからの別添資料）をまとめたものである。

### 引用・参考文献

Ellingsater, A.E. (2014) , " *Towards universal quality early childhood education and care: The Norwegian model*", in Gambaro, L., Stewart, K. and Waldfogel, J. (Eds.) , *An Equal Start?*, Policy Press, Chicago, pp.75-104=山野良一・中西さやか監訳, 大野歩・鈴木佐喜子・田中葵・南野奈津子・森恭子訳, 2018, 『保育政策の国際比較——子どもの貧困・不平等に世界の保育はどう向き合っているか』, 明石書店

Norwegian Ministry of Education and Research`Using data for quality improvement`

Utdanningsdirektoratet`Early Childhood Education and Care` (<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid...no>) (2019年2月26日確認)

Guidance material for pedagogical documentation (<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon>) (2019年2月26日確認)

Tool for external evaluation (<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/ekstern-barnehagevurdering>) (2019年2月26日確認)



Norwegian Ministry  
of Education and Research

## Using data for quality improvement and designing a National System for Quality in Kindergartens in Norway.

Tove Mogstad Slinde, Senior Advisor, Ministry of Education and Research, Norway

Berlin, 11th November, 2016



Norwegian Ministry of Education and Research

## ***To the presentation of the Norwegian system for Quality in Kindergarten (KIB)***

*The Directorate for Education and Training in Norway was tasked by the Ministry of Education and Research to develop a system for monitoring and developing Quality in kindergartens.*

*The presentation of the system, the knowledge resources and the tools are based on presentations given by the Directorate. The English version is done with the aim of sharing experiences at the ICEC conference and is the responsibility of the presenter.*



## Purpose KIB

### Overarching goal: Quality improvement in kindergartens

---

Through the system, kindergartens, kindergarten owners, local and national authorities have access to information about the state of the kindergarten sector, and access to tools to assess and develop quality in kindergartens.

The system makes information about kindergartens available for parents and other interested parties, and can contribute to dialogue and quality development.



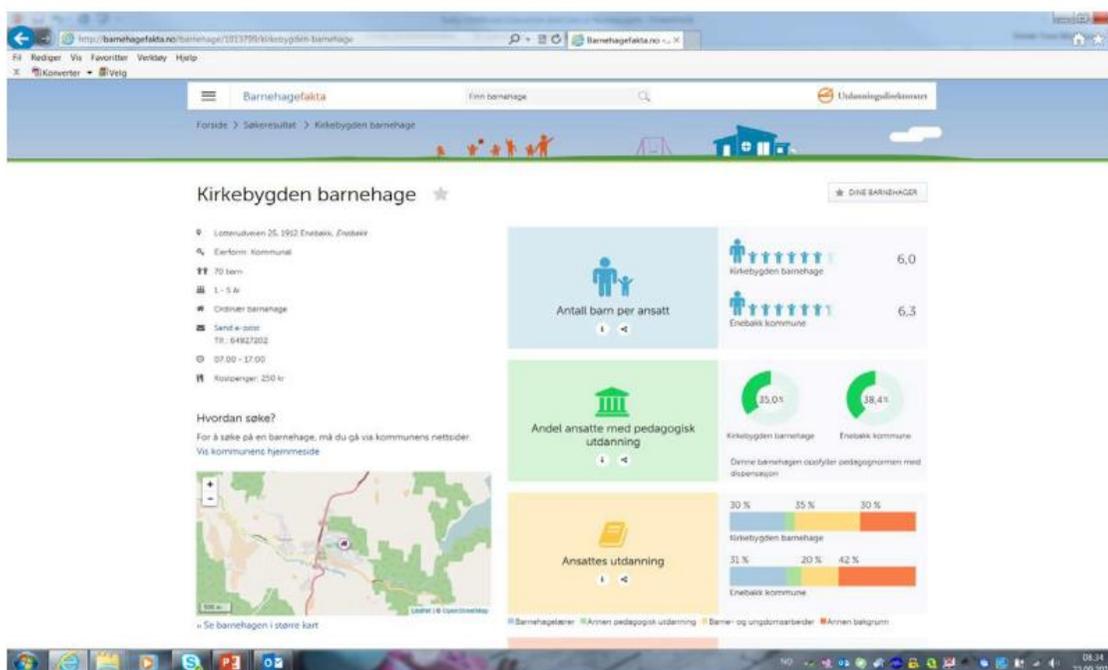


# Research – dissemination to practitioners and policy makers



Norwegian Ministry of Education and Research

# Barnehagefakta.no – indicators and information



Norwegian Ministry of Education and Research

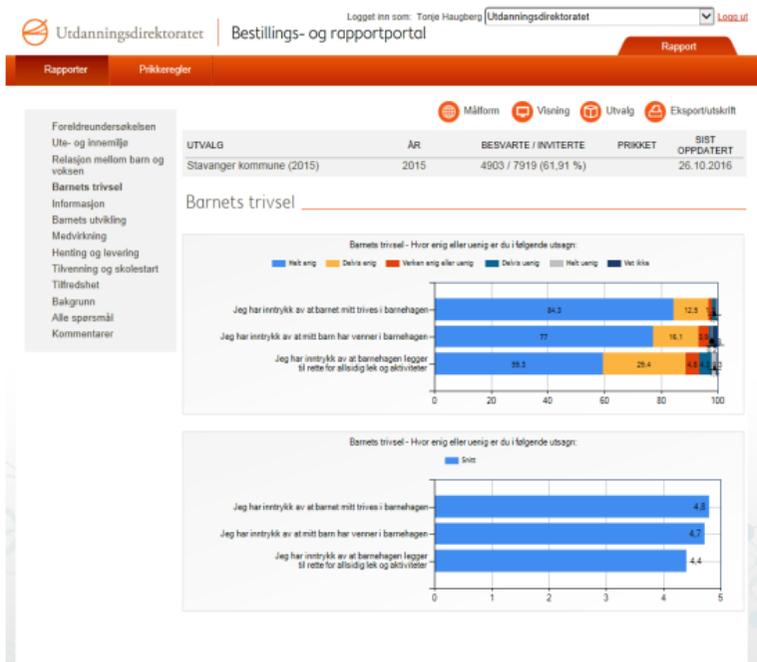


## External Evaluation (*by experienced equals*)

- Takes offset in the kindergartens own assessment and need for change – definition of area for development
- Carried out by "colleagues"
  - Experienced, Trained
  - Not inspection or control
- Uses data, *Ståstedsanalysen* and other tools and observation as basis for quality assesment
- Followed by dialogue, reflection and plan for development



# Parental Survey



Norwegian Ministry of Education and Research

- Around 30 questions
  - Can add own sections
- 9 themes:
  - On the kindergarten
  - Relationship between staff and children
  - The child's well-being
  - Information
  - The child's development
  - Involvement (participation)
  - Transition (bringing and fetching)
  - Introduction (welcoming) and transition to school
  - Satisfaction
- Available in 8 different languages
- Will be part of indicators of barnehagefakta.no

## More information

- Ministry of Education and Research ;
  - Norway background report to the OECD  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd\\_rapport\\_2015\\_kd\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_rapport_2015_kd_web.pdf)
- Directorate for Education and Training;
  - Education Mirror  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/educationmirror/the-educationmirror\\_english.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/educationmirror/the-educationmirror_english.pdf)
  - Barnehagefakta.no  
<http://barnehagefakta.no/>
  - KIB System for Quality in Kindergartens  
<http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen>
- National Parents' Committee for kindergartens  
<http://www.fubhg.no/>



Norwegian Ministry of Education and Research



NORWEGIAN MINISTRY  
OF EDUCATION AND RESEARCH

Photos:  
Pål Hermansen  
Anne Schjelderup  
Tove M. Slinde



Thank you

[tsl@kd.dep.no](mailto:tsl@kd.dep.no)

## (2) 韓国

崔 美美

### 1) 保育の質評価

韓国における ECEC (Early Childhood Education and Care) 施設はオリニチプ (日本の保育園に相当) と幼稚園に二元化されている。この二つの施設における保育の質を評価するために、2006年にオリニチプにおける「評価認証制度」が、2008年には「幼稚園評価」が施行された。2011年にはオリニチプと幼稚園における共通の標準教育保育課程である「5歳児ヌリ課程」の施行 (2012年3月から3歳児・4歳児も施行) により、幼保一体化の推進のための幼稚園とオリニチプにおける「統合評価指標」が開発 (2016年)、施行 (2017年) された。

#### 1. オリニチプにおける評価認証制度

1980年以降、女性の社会進出が進み、保育に対する社会的な需要が増えてきた。1991年に「乳幼児保育法」が制定、1995年から3年間にわたり「保育施設の拡充計画」が推進され、保育施設の拡充が実現した。しかし、2004年に「乳幼児保育法」の改定前まで、施設設備および勤務者の資格基準は制定されていなかった。1998年から2004年までの間、保育施設の設置は申告制となっていたため、容易に設立され、質の管理が難しい傾向にあった。

評価認証制度は、保育の質に影響を与える指標の基準を定め、保育現場が自立的な運営点検・改善を行うことで、保育サービスの質を向上させることを目指している。また評価認証制度を通じて保育サービスの利用者への情報提供が可能になる。評価認証制度は、保育施設で生活している多くの乳幼児の健やかな成長や幸福のために環境を整備し、基本的な成長や発達に関する権利を保障するものである。

##### ○「評価認証制度」の目的

- ・乳幼児が安全な保育環境で健やかに育てられる権利を保障するため、保育サービスの質を向上
- ・保育サービスの質の向上のプロセスを通して、施設長や保育士の専門性を向上
- ・親が合理的に保育施設を選択することができるように、保育サービスの質の水準に関する情報を提供
- ・保育現場の支援に関する政府の効率的な管理体制の確立

## 2. 幼稚園評価の背景

幼稚園における国家水準の評価システム構築を通して、幼稚園の運営を体系的・総合的に点検・モニタリングすることで幼児教育を公教育化およびその質を向上させることが必要とされている。また、評価結果を幼稚園と行政が共有することで、幼児教育への投資の効率性を高めることが可能になる。公教育化が進むことで、政府による幼児教育への財政支援は事実上、小さな子どもを持つ親に対する補助としての意味合いを持つようになり、親による幼稚園の選択の重要性がますます高まってきた。よって、幼稚園に対して国家水準の評価を行い、その結果を公開することで、親が幼稚園を選択する上で必要な情報を取得できる権利を保障し、幼稚園教育に対する満足度を向上することが求められている。

### ○「幼稚園評価」の目的

- ・幼稚園運営の全般に関する体系的な評価および処置を通して幼稚園運営の改善を支援
- ・幼稚園評価における優秀な事例を共有し、すべての幼稚園の競争力を向上させる

## 3. 「統合評価指標」の開発

乳幼児教育と保育の統合（日本の幼保一体化に相当）の推進により、幼稚園とオリニチプにおける統合評価の運用の必要性が高まった。このため、「乳幼児教育保育統合推進団」による統合推進における課題の一つとして、幼稚園とオリニチプにおける評価体系を連携・統合することが計画された。統合評価指標の開発においては、同一な評価基準を提示することで、評価の客観性および一貫性を高め、幼稚園とオリニチプの質を相互比較し、親が評価結果の情報に基づいて施設を選択することが可能となることを目指している。

幼稚園では2007年に開始された試験的事業において初めて評価制度を導入し、2008年より本格的に幼稚園評価を実施し、3回分を完了させた。オリニチプでは2006年から評価認証制度を導入し、2017年には第2次指標評価認証と第3次指標（統合指標）の試験的な適用が同時に行われた。

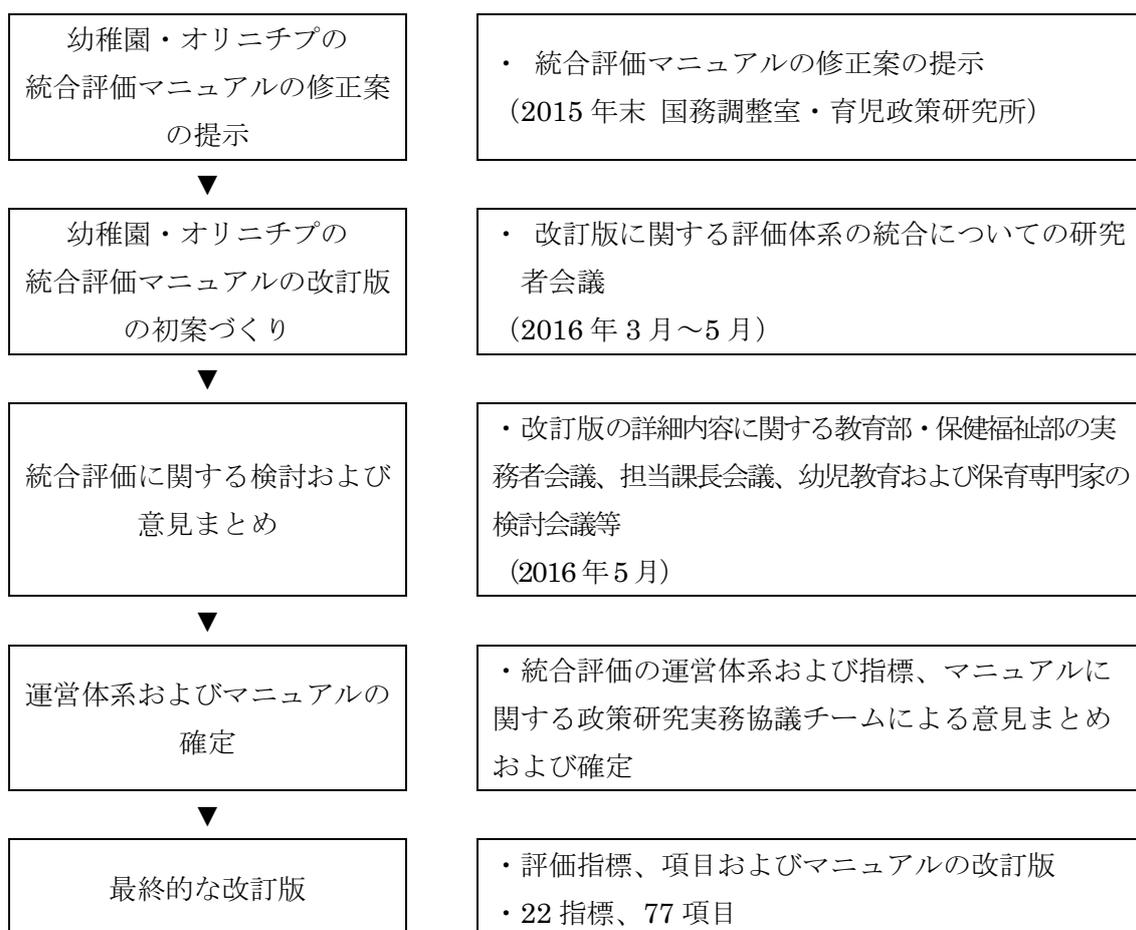
表 5-2-1 「幼稚園評価」と「オリニチブ評価認証」の推進経過

区分	幼稚園	オリニチブ
推進経過	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2004年 幼稚園評価の法的根拠づくり（幼児教育法第19条）</li> <li>・2007年 試験的評価の実施</li> <li>・2008～2010年 第1回評価の実施</li> <li>・2011～2013年 第2回評価の実施</li> <li>・2014～2016年 第3回評価の実施</li> <li>・2017～2019年 第4回評価の実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2004年 評価認証の法的根拠づくり（乳幼児保育法第30条）</li> <li>・2005年 評価認証の試験的運営</li> <li>・2006～2009年 第1次評価認証の実施</li> <li>・2010年～第2次評価認証の実施</li> <li>・2015～2017年 第2次評価認証と第3次評価認証試験的事業の施行</li> <li>・2017年10月「統合評価指標」評価認証の施行</li> </ul>

①開発過程

表 5-2-2 第4周期幼稚園評価指標（統合指標）開発の手続き

内容	推進過程
幼稚園・オリニチブにおける評価体系の統合案づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼保統合の推進法案（2013年12月）による幼稚園・オリニチブの評価体系の統合案づくりおよび幼保統合推進委の議決（2014年12月）</li> </ul>
▼	
幼稚園・オリニチブの統合評価指標の開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>・統合評価指標の開発（2014年12月 国務調整室・租税財政研究院）</li> </ul>
▼	
幼稚園・オリニチブの統合評価マニュアルの開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>・統合評価マニュアルの開発（2015年前期 国務調整室・育児政策研究所 KICCE）</li> </ul>
▼	
幼稚園・オリニチブの統合評価の試験的事業実施	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現場における適合性の検討（2015年後期 幼稚園46カ所、オリニチブ149カ所）</li> <li>・試験的事業の計画樹立と対象施設の選定</li> <li>・自己評価、現場評価、総合評価の実施（2015年9月～11月）</li> </ul>
▼	



## ②目指すべき基本的な方向性

- ECEC 施設の多様性を維持しつつ、評価の客観性や一貫性を向上
- 新たな評価体系の現場への適合性の増進
- 部署の検討と現場の意見を反映した折衷案の模索
- 統合指標は同一に適用するが、運用は現在の幼稚園とオリニチプの評価体系を活用

## 2) 保育の質評価の体系：「統合指標」を中心に

### 1. 第3次オリニチプ評価認証

#### ①運営体系

##### ○申請対象（オリニチプ）

- ・ 新規認証：乳幼児保育法第 12 条および第 13 条、14 条により設置された国公立オリニチプ、社会福祉法人オリニチプ、法人団体等オリニチプ、職場オリニチプ（日本の企業型保育園に相当）、家庭オリニチプ、協同オリニチプ、民間オリニチプ（放課後専門のオリニチプは除く）として、現在未認証であるオリニチプ

・再認証：認証の有効期限が迫っているオリニチプが対象

○申請方法

・時期：年始の受付開始日から常時可能（先着順募集）

・進行：指定期間ごとの募集

・方法：評価認証への参加を希望するオリニチプ（新規・再認証）は、オリニチプ支援システムが支援する指定期間内に申請する

オリニチプは、評価認証指標に基づいた定期的な自主点検を実施した後、評価認証に参加・申請する。評価認証の過程は、申請、参加確定、現場評価、総合評価の3段階を経て、認証結果が公表される。評価認証の過程は、次の通りである。

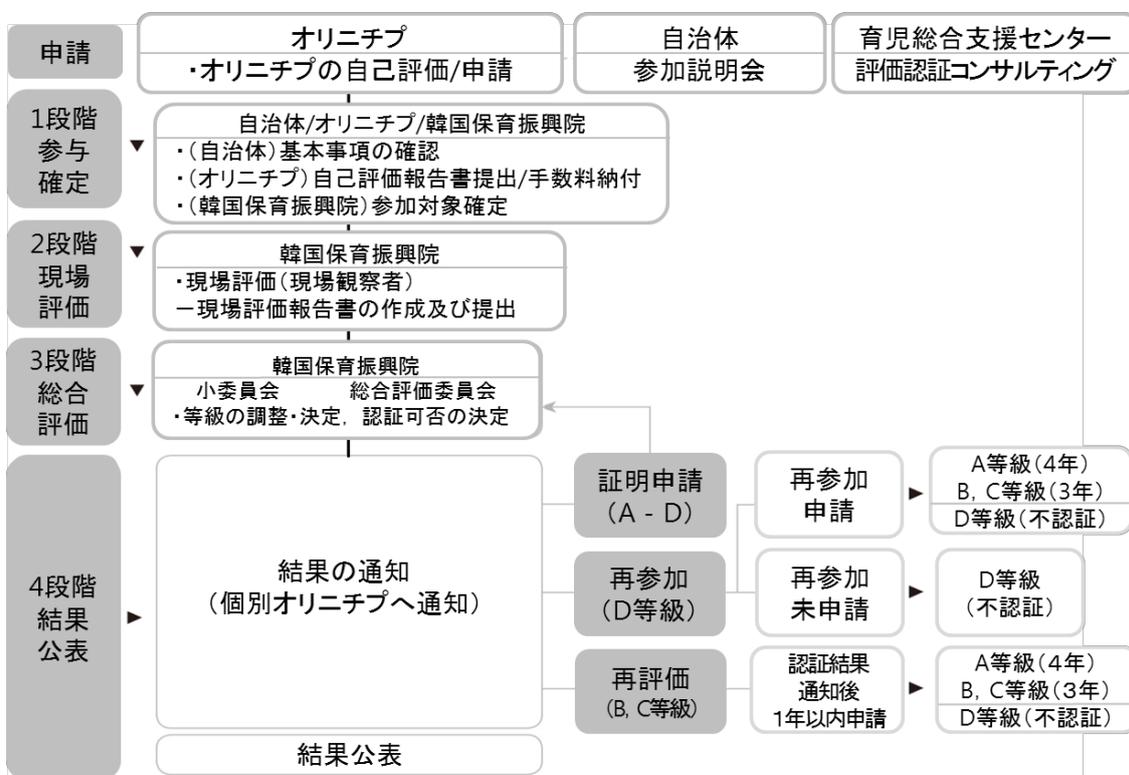


図 5-2-1 オリニチプにおける評価認証の運営体系

②評価項目および方法

○評価領域、評価指標（詳細な評価項目は別添）

表 5-2-3 オリニチプにおける評価指標

領域 (4)	指標 (21)	項目数 (79)
I. 保育課程および相互作用 (31)	1-1. 保育計画の樹立および実行	4
	1-2. 日課の運営	5
	1-3. 教授-学習方法および遊び支援	6
	1-4. 保育者-乳幼児の相互作用	6
	1-5. 乳幼児間の相互作用時における保育者の役割	4
	1-6. 評価（保育者による自己評価）	4
	1-7. 日常生活	2
II. 保育環境および運営管理 (19)	2-1. 室内空間の構成	5
	2-2. 室外空間の構成	3
	2-3. 機関運営	4
	2-4. 家庭および地域社会との連携	5
	2-5. オリニチプ利用の保障	2
III. 健康・安全 (15)	3-1. 室内外空間の衛生および安全	4
	3-2. 給・間食	3
	3-3. 健康増進のための教育および管理	3
	3-4. 登・降園の安全	2
	3-5. 安全教育および事故対策	3
IV. 教職員 (14)	4-1. 園長のリーダーシップ	4
	4-2. 教職員の勤務環境	3
	4-3. 教職員の処遇と福祉	3
	4-4. 教職員の専門性向上	4

○評価認証の方法

(絶対評価方式の等級制) オリニチプの評価等級は、4等級 (A, B, C, D) とし、等級により認証と不認証に区分

- ・(認証) A, B, C 等級

※B, C 等級の場合、1年以内に1回に限って再評価申請可能

- ・(不認証) D 等級

○オリニチプの等級評価の方式

・(評価項目) 各評価項目別の合否判定 (評価指標のうち‘改善が必要’が1つでもある場合、‘改善が必要’等級を付与) チェックリスト方式に沿い、‘合格 (Y)’または‘不合格 (N)’にチェック

・(評価指標) 各指標別の評価項目の‘合格’の個数により3つの等級 (優秀、適合、改善が必要) のうち、1つ付与

表 5-2-4 評価指標

評価項目	‘合格’評価項目の数		
	2	2つ	1つ
3	3つ	2つ	1つ以下
4	3つ以上	2つ	1つ以下
5	4つ以上	3つ	2つ以下
6	5つ以上	3~4つ	2つ以下
	▼	▼	▼
	優秀	適合	改善が必要

・(評価領域) 各領域別の評価指標のうち、‘優秀’等級の数により、3つの等級 (優秀、適合、改善が必要) のうち、1つ付与

表 5-2-5 評価領域

評価領域 (指標の数)	‘優秀’の数		‘改善が必要’の数
	I 領域 (7)	5つ以上	
IV 領域 (4)	3つ以上	2つ以下	1つ以上
II, III 領域 (5)	4つ以上	3つ以下	
	▼	▼	▼
	優秀	適合	改善が必要

- ・(オリニチプの等級) 4つの評価領域の等級種類(優秀、適合、改善が必要)の数により、等級(ABCD)のうち1つ付与、D等級は不認証

表 5-2-6 等級の付与基準

オリニチプの等級	等級の付与基準	例
A	すべての領域で‘優秀’である機関	‘優秀’領域 4つ
B	3つ以上の領域で‘優秀’等級であり、‘改善が必要’がない機関	‘優秀’領域 3つ、‘適合’領域 1つ
C	‘改善が必要’等級の領域がなく、A または B 等級ではない機関	‘優秀’領域 2つ、‘適合’領域 2つ ‘優秀’領域 1つ、‘適合’領域 3つ ‘適合’領域 3つ
D	1つ以上の領域で‘改善が必要’等級である機関	‘改善が必要’領域 1つ以上

### ③結果公表

統合情報公示ホームページ ([www.childinfo.go.kr](http://www.childinfo.go.kr)) を通じて、認証審査に参加したオリニチプに対する評価結果(認証・不認証)、評価認証審査への参加・変更(取り消し、満了等)に関する情報を公開

## 2. 第4回幼稚園評価

### ①運営体系

○ 評価主体：市・都教育庁

- ・市・都別に「幼稚園評価委員および審議委員会」を構成・運営

※異議申請を調整するために審議委員会を構成するが、幼稚園評価委員会と統合させた運営形態が可能

○ 評価対象および有効期間など

- ・評価対象：国・公・私立幼稚園

※地域や規模といった市・都の事情により、年度ごとに評価を受ける幼稚園の数は変わる。地域や規模などが考慮される。

※(免除対象) 統合評価の試験的事業へ参加の幼稚園(再評価を希望する場合は評価を受けることが可能)

- ・評価の有効期間：3年(2017～2019年)
- ・評価の対象期間：評価実施年度内の6カ月間

○評価の手続き

・自己評価 → 現場評価 → 総合評価の3段階評価

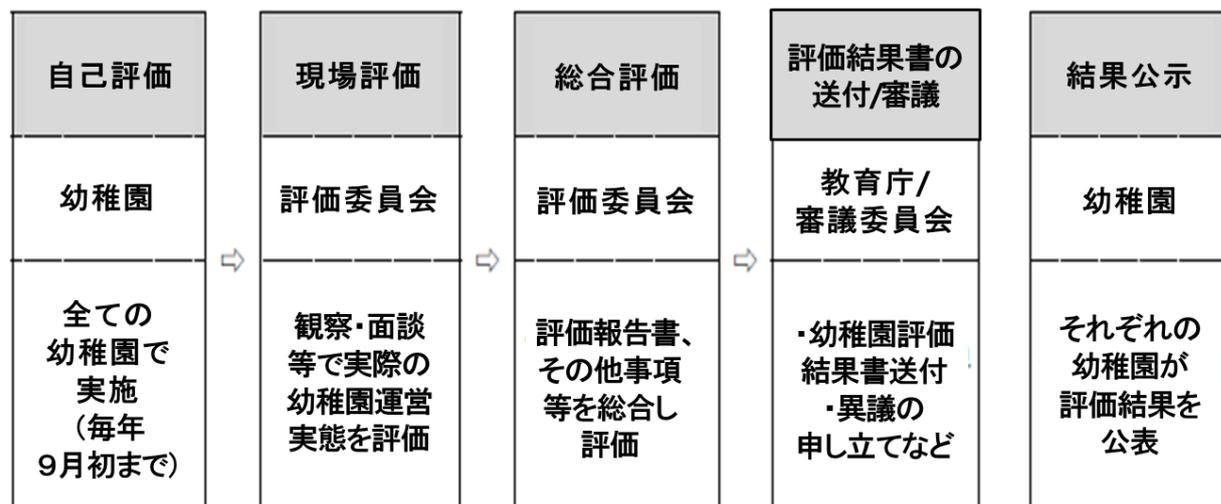


図 5-2-2 幼稚園における3段階評価

※原則としては3段階評価だが、場合によっては‘現場・総合評価’を統合可

②評価項目および方法

○評価領域、評価指標（詳細な評価項目は別添）

表 5-2-7 幼稚園における評価指標

領域（4）	指標（20）	項目数 （77）
I. 教育課程（29）	1-1. 教育計画の樹立および実行	4
	1-2. 日課の運営	5
	1-3. 保育者・学習方法	6
	1-4. 保育者・幼児の相互作用	6
	1-5. 乳幼児間相互作用時の保育者の役割	4
	1-6. 評価（保育者による自己評価）	4
II. 教育環境および運営管理 （20）	2-1. 室内空間の構成	5
	2-2. 室外空間の構成	3
	2-3. 運営管理	5
	2-4. 家庭および地域社会との連携	5
	2-5. 放課後課程	2
III. 健康・安全（15）	3-1. 室内外空間の衛生および安全	4
	3-2. 給・間食	3
	3-3. 健康増進のための教育および管理	3
	3-4. 登・降園の安全	2
	3-5. 安全教育および事故対策	3
IV. 教職員（13）	4-1. 園長のリーダーシップ	4
	4-2. 教職員の勤務環境	3
	4-3. 教職員の処遇と福祉	3
	4-4. 教職員の専門性向上	3

○評価方法

・評価方法：定量評価方法を導入し、客観性と予測可能性を高める。

・評価方式：絶対評価方式の等級制（4等級：A-B-C-D）

・評価項目：各評価項目別に判定を行うチェックリスト方式に沿い、‘合格（Y）’または‘不合格（N）’にチェックする。

※評価項目別の合否に対する詳細な基準は評価マニュアルに提示する。

・評価指標：評価指標の評価項目の‘合格’の個数により3つの等級（優秀・適合・改善必要）

のうち1つを付与する。(※ 評価項目の合格比率が“優秀”は75%以上、“適合”は50%以上～75%未満、“改善必要”は50%未満)

表 5-2-8 合格評価の項目の数による評価指標の等級

評価項目	‘合格’評価項目の数		
	2	2つ	1つ
3	3つ	2つ	1つ以下
4	3つ以上	2つ	1つ以下
5	4つ以上	3つ	2つ以下
6	5つ以上	3～4つ	2つ以下

▼	▼	▼
優秀	適合	改善が必要

・評価領域：評価領域の評価指標のうち‘優秀’等級の評価指標により、3つの等級（優秀・適合・改善が必要）のうち1つ付与（※ ‘改善が必要’等級が1つでもある場合には、‘改善が必要’等級付与）

表 5-2-9 ‘優秀’指標の数による領域の等級

評価領域（指標の数）	‘優秀’指標の数		‘改善が必要’指標の数
	I 領域（7）	5つ以上	
II, IV 領域（4）	3つ以上	2つ以下	1つ以上
III 領域（5）	4つ以上	3つ以下	

▼	▼	▼
優秀	適合	改善が必要

\*‘2-5 放課後課程’の指標は、I 領域に含めて評価

・幼稚園評価結果の等級付与：4つの評価領域の‘優秀’等級の数により、A, B, C, D 等級のうち1つを付与（※4つの領域のうち、1つでも‘改善が必要’等級を受けた場合には、他の領域の等級とは関係なく‘D’等級）

表 5-2-10 評価領域の等級による幼稚園の等級

機関の等級	等級の付与基準	例
A	すべての領域で‘優秀’である幼稚園	‘優秀’領域 4つ
B	3つの領域以上で‘優秀’等級であり、 ‘改善が必要’がない幼稚園	‘優秀’領域 3つ、‘適合’領域 1つ
C	‘改善が必要’等級の領域がなく、 A または B 等級ではない幼稚園	‘優秀’領域 2つ、‘適合’領域 2つ ‘優秀’領域 1つ、‘適合’領域 3つ ‘適合’領域 3つ
D	1つの領域以上で‘改善が必要’等級が ある幼稚園	‘改善が必要’領域 1つ以上

### ③結果公表

- （公開内容）幼稚園・評価の領域等級の公開を進めるが、市・都の要件等を考慮し、指導監督者が決定、総評と領域別の所見は必ず公開
- （結果の処理）結果による市都教育庁別の適合型支援を提供

### 3) 今後の流れ

2018年12月に「乳幼児保育法」が改定され、オリニチプにおける評価認証制度（統合指標）が2019年9月から「評価制（義務化）」として施行されるようになり、評価指標運営体系および指標（案）が修正された。その指標（案）が推進された背景および目的、中長期的な課題は次の通りである。

#### ○背景

現在、オリニチプにおける評価認証制度はオリニチプの自発的な申請により運営されており、すべてのオリニチプへの質管理を行うことは難しい状況にある（2019年1月末、全体のオリニチプ 39,219カ所のうち、未認証 7,521カ所（19.2%））。そこで、2018年12月11日に「乳幼児保育法」を改定し、‘保育・養育に対する社会的な責任強化’実現と、乳幼児の健やかな成長および発達のために、すべてのオリニチプを対象とする「オリニチプにおける評価制（義務化）」を導入することとした。

#### ○推進目的

- ・乳幼児の健やかな成長のために、最低限の質の確保ができる主な指標を中心に質の管理の標準を提示および質の水準を確認する。
- ・すべてのオリニチプの保育サービスの水準に対する定期的な評価および持続的な管理を通して国家による管理を強化する。
- ・保育サービスの質向上を通して、乳幼児の安全と健康、調和のとれた成長と発達を図る。

○中長期的な課題

- ・オリニチプに対する定期的な評価を通して、保育サービスの質管理における課題を解消
- ・乳幼児の人権と遊ぶ権利を保障し、健やかに成長できるような保育環境づくり
- ・保育教職員が保育に集中できる要件に対する支援

韓国における質管理のための評価体系は次のような流れである。

- 保育の質管理に対する量的拡大（参加機関数の拡大、義務化）
- 保育の質管理に対する質的拡充（構造的な質から過程の質へ）
  - ・保育課程の運営、相互作用、保育者の専門性向上、家庭および地域社会との協力、子どもの権利尊重
- オリニチプと幼稚園の質管理の体系に対する格差解消

引用・参考文献

- イ・オク、ユ・ヒギョン、キム・オンギ、イ・ウォンソン（2008）「保育施設における評価認証事業の成果（2003-2008）」育児政策開発センター（現、育児政策研究所）（研究報告書）  
教育部（2017）「第4周期 幼稚園評価 中央研修」資料集  
ジャン・ミョンリム、キム・ジンキョン、パク・スヨン（2010）「国家水準の幼稚園評価の体系化に関する研究」育児政策研究所（研究報告書）  
韓国保育振興院（2017）「第3次オリニチプ評価認証に関する案内」保健福祉部・韓国保育振興院  
韓国保育振興院（2019）「オリニチプ評価制の施行による運営体系および指標（案）」公聴会資料集 保健福祉部・韓国保育振興  
韓国保育振興ホームページ（<https://www.kcpi.or.kr/>）

\*本文中の内容、表、図は、参考文献から引用したものである。

表 5-2-11 オリニチプにおける評価指標

領域 (4)	指標 (21)	項目数 (79)
I. 保育課程および相互作用 (31)	1-1. 保育計画の樹立および実行 (4)	1. 国家水準の保育課程に提示された目標および内容を保育計画に反映している。
		2. 乳幼児の発達水準および年間、月間、週間、日々の計画案を作成している。
		3. 年間、月間、週間、日々の計画案の目標および内容が適切であり、それぞれが連携している。
		4. 標準保育課程（ヌリ課程を含む）を反映した保育活動を実施している。
	1-2. 日課運営 (5)	1. 乳幼児の年齢に応じた遊び、活動、日常生活の経験をバランス良く取り入れた上で統合的に運営している。
		2. 自由選択活動の時間を毎日、十分に割り当て、運営している。
		3. 外遊びの時間を毎日、十分に割り当て、運営している。
		4. 遊びや活動に融通をきかせた上で運営している。
		5. (障害乳幼児) 障害乳幼児のための関連サービス（治療支援を含む）を日課に取り込んだ上で統合的に提供している。
	1-3. 教授・学習方法および遊び支援 (6)	1. テーマに適合した活動計画を樹立し、それに対して適切な教授・学習方法と資料を活用している。
		2. 乳幼児が活動に対する興味や好奇心を持てるように保育者が働きかけている。
		3. 自発的な選択に基づいて乳幼児が多様な遊びと活動を主体的に行うことができるように保育者が働きかけている。
		4. 保育者が乳幼児の遊び状況を観察しながら、遊びを支援している。
		5. 乳幼児が多様に考え、答えられるように保育者が発問している。
		6. 保育者の態度が安定しており、自信を持っている。
		1. 保育者が身体的特性、家族および民族背景等に対する偏見を持たず、すべての乳幼児を尊重している。

	1-4. 保育者-乳幼児の相互作用 (6)	2. 保育者が乳幼児の気質、情緒的な状態、遊びの好み等を把握し、適切に反応している。
		3. 保育者が乳幼児の個別の欲求や質問を丁寧に聞き、適切に反応している。
		4. 保育者が、乳幼児が理解できるような内容で目を合わせて話をしている。
		5. 保育者が威嚇、非難、嘲弄等を意味する否定的な言語を使わない。
		6. 保育者が賞賛と激励を通して乳幼児が自信を持てるようにしている。
	1-5. 乳幼児間相互作用における保育者の役割 (4)	1. 乳幼児が日常的に仲間と肯定的な相互作用をするように保育者が促している。
		2. 乳幼児が自身の意見や考えを仲間に対して言葉で表現できるように保育者が促している。
		3. 乳幼児が適切な約束と規則を知り、守ることができるように保育者が促している。
		4. 乳幼児間で争いや問題が起こらないように保育者が環境を整え、問題が発生した際には適切に介入している。
	1-6. 評価 (4)	1. 乳幼児の行動を客観的に観察し、記録している。
2. 保育課程の目標と内容に即して乳幼児の発達特性と変化を評価している。		
3. 乳幼児の評価結果を保育課程の編成および運営に反映し、親との面談の資料として扱っている。		
4. 保育課程の運営に対する評価を実施し、その結果を次の計画案に反映している。		
1-7. 日常生活 (2)	1. 特別活動を運営指針に取り込んだ上で実施している。	
	2. 乳幼児の日常体験が心地よい雰囲気の中で過ごせるように促している。	
II. 保育環境および運営管理 (19)	2-1. 室内空間の構成 (5)	1. 乳幼児の発達特性を考慮し、十分な空間を確保した上で、保育室内の興味領域（コーナー）を構成している。
		2. 乳幼児の欲求が充足される多様な空間を整えている。
		3. 室内施設および設備が乳幼児の発達水準に適応している。
		4. 計画案のテーマと関連する活動資料を乳幼児の年齢水準に合わせて用意している。

		5. 備品と活動資料を保管する空間が別途あり、年齢別、テーマ別または領域別に整えている。
	2-2. 室外空間の構成 (3)	1. 屋外の遊び場等を用意している。 2. 乳幼児の発達に適合した多様な遊具を用意している。 3. 室外空間で多様な活動領域を提供している。
	2-3. 機関運営 (4)	1. すべてのクラスを編成規定に合わせて運営している。 2. 個別の乳幼児の生活記録簿を作成し、管理している。 3. 新入児が適応するための支援をしている。 4. 予・決算を対内外的に公開している。
	2-4. 家庭および地域社会との連携 (5)	1. 親と協議した上でオリニチプを開放している。 2. 親に対する教育を多様に実施している。 3. 親と個別面談をし、家庭との意思疎通を多様な形式で図っている。 4. 乳幼児と家族の問題を把握し、支援している。 5. 地域社会と連携した多様な活動を実施している。
	2-5. オリニチプ利用の保障 (2)	1. オリニチプの運営計画を樹立し親に案内している。 2. 全日保育および標準時間保育を指針に沿って運営している。
Ⅲ. 健康・安全 (15)	3-1. 室内外空間の清潔および安全 (4)	1. 室内外の空間を清潔、快適に管理している。
		2. 室内外の空間を、乳幼児の安全のために危険要因がないように管理している。
		3. 室内外の遊具が安全であり、危険な物を安全に保管・管理している。
		4. 安全施設および設備を非常時に効率的に使えるように管理している。
	3-2. 給・間食 (3)	1. 栄養のバランスを考慮した給・間食を提供している。
		2. 食材の購入・保管および調理空間を衛生的に管理している。
		3. 調理および配膳課程を清潔、衛生的に管理している。
	3-3. 健康増進のための教育および管理 (3)	1. お手洗い、歯磨き等清潔な衛生習慣を実践している。
		2. 保育者が乳幼児の健康状態を確認し、適切に支援している。
3. 乳幼児と教職員の健康増進のための予防管理と教育を実施している。		

	3-4. 登・降園の安全 (2)	1. 乳幼児が登園から降園まで大人の保護下にいる。 2. 登・降園時に車両を運行する場合、安全要件を整えて管理している。
	3-5. 安全教育および事故対策 (3)	1. 乳幼児を対象とした安全教育を持続的に実施している。 2. 教職員が安全に関する教育を受け、乳幼児の虐待予防に関する指針を遵守している。 3. 乳幼児保健、教職員保健および施設保険にすべて適切な形で加入している。
IV. 教職員 (14)	4-1. 園長のリーダーシップ (4)	1. 園長が自ら専門性向上のために努力している。
		2. 園長が教職員を尊重し、教職員の発展のために支援し、面談を実施している。
		3. 園長が定期的な会議等を通して教職員の意見を民主的に集約している。
		4. 2年以上にわたり勤務する保育者が全体の50%以上を占める。
	4-2. 教職員の勤務環境 (3)	1. 教育室と個人ロッカーを別途に用意している。
		2. 保育者の業務支援のための資料および設備を十分に備えている。
		3. 大人用のトイレを乳幼児用とは別途に設置している。
	4-3. 教職員の処遇と福祉 (3)	1. 教職員の人事に関する規定があり、遵守している。
		2. 教職員の報酬に関する規定があり、遵守している。
		3. 教職員の福祉増進のために努力している。
	4-4. 教職員の専門性向上 (4)	1. 新規の教職員に対して業務に関するオリエンテーションを実施している。
		2. 保育者の専門性向上のために多様な研修機会を提供している。
3. 保育者の教授・学習方法に対する観察指導を実施している。		
4. 保育者に対する勤務評価を実施している。		

引用：韓国保育振興院（2017）「第3次オリニチブ評価認証に関する案内」保健福祉部・韓国保育振興院

表 5-2-12 幼稚園における評価指標

領域 (4)	指標 (20)	項目数 (77)
I. 教育課程 (29)	1-1. 教育計画の樹立および実行 (4)	1. 国家水準の保育課程に提示された目標および内容を教育計画に反映している。
		2. 幼児の発達水準および年間、月間、週間、日々の計画案を作成している。
		3. 年間、月間、週間、日々の計画案の目標および内容が適切であり、それぞれが連携している。
		4. ヌリ課程の領域を反映した教育活動を実施している。
	1-2. 日課運営 (5)	1. 幼児の年齢に応じた遊び、活動、日常生活の経験をバランス良く取り入れた上で統合的に運営している。
		2. 自由選択活動の時間を毎日、十分に割り当て、運営している。
		3. 外遊びの時間を毎日、十分に割り当て、運営している。
		4. 遊びや活動に融通をきかせた上で運営している。
		5. 特殊教育対象の幼児のための関連サービス（治療支援を含む）を日課に取り込んだ上で統合的に提供している。
	1-3. 教授-学習方法 (6)	1. テーマに適合した活動計画を樹立し、それに対して適切な教授-学習方法と資料を活用している。
		2. 幼児が活動に対する興味や好奇心を持てるように保育者が働きかけている。
		3. 自発的な選択に基づいて幼児が多様な遊びと活動を主導的に行うことができるように保育者が働きかけている。
		4. 保育者が幼児の遊び状況を観察しながら、遊びを支援している。
		5. 幼児が多様に考え、答えられるように保育者が発問している。
		6. 保育者の態度が安定しており、自信を持っている。
	1-4. 保育者-幼児の相互作用 (6)	1. 保育者が身体的特性、家族および民族背景等に対する偏見を持たず、すべての幼児を尊重している。
2. 保育者が幼児の気質、情緒的な状態、遊びの好み等を把握し、適切に反応している。		

		3. 保育者が幼児の個別的な欲求や質問を丁寧に聞き、適切に反応している。	
		4. 保育者が、幼児が理解できるような内容で目を合わせて話をしている。	
		5. 保育者が威嚇、非難、嘲弄等を意味する否定的な言語を使わない。	
		6. 保育者が賞賛と激励を通して幼児が自身を持てるようにしている。	
	1-5. 乳幼児間相互作用における保育者の役割 (4)	1. 幼児が日常的に仲間と肯定的な相互作用をするように保育者が促している。	
		2. 幼児が自身の意見や考えを仲間に対して言葉で表現できるように保育者が促している。	
		3. 幼児が約束と規則を知り、守られるように保育者が促している。	
		4. 幼児間で争いや問題が起こらないように保育者が環境を整え、問題が発生した際には適切に介入している。	
	1-6. 評価 (4)	1. 幼児の行動を客観的に観察し、記録している。	
		2. 教育課程の目標と内容に即して幼児の発達特性と変化を評価している。	
		3. 幼児の評価結果を保育課程の編成および運営に反映し、親との面談の資料として扱っている。	
		4. 教育課程の運営に対する評価を実施し、その結果を次の計画案に反映している。	
Ⅱ. 教育環境および運営管理 (20)	2-1. 室内空間の構成 (5)	1. 幼児の発達特性を考慮し、十分な空間を確保した上で、クラス内の興味領域 (コーナー) を構成している。	
		2. 幼児の欲求が充足される多様な空間を整えている。	
		3. 室内施設および設備が幼児の発達水準に適合している。	
		4. 計画案のテーマと関連する活動資料を幼児の年齢水準に合わせて用意している。	
		5. 備品と活動資料を保管する空間が別途あり、年齢別、テーマ別または領域別に整えている。	
	2-2. 室外空間の構成 (3)	1. 室外 (屋外) の遊び場等を用意している。	
		2. 幼児の発達に適合した多様な遊具を用意している。	
		3. 室外空間で多様な活動領域を提供している。	
			1. 学級を編成規定に合わせて運営している。

	2-3. 機関運営 (5)	2. 個別幼児の生活記録簿を作成し、管理している。
		3. 新入児が適応するための支援をしている。
		4. 予・決算を対内外的に公開している。
		5. 入学金と授業料以外のその他経費に関する規定を備えて遵守している。
	2-4. 家庭および地域社会との連携 (5)	1. 親と協議した上でオリニチプを開放している。
		2. 親に対する教育を多様に実施している。
		3. 親と個別面談をし、家庭との意思疎通を多様な形式で図っている。
		4. 幼児と家族の問題を把握し、支援している。
		5. 地域社会と連携した多様な活動を実施している。
2-5. 放課後課程 (2)	1. 特別プログラムを運営指針に従って実施する。	
	2. 放課後課程のための基本的な施設・設備を備えて、担当者を配置している。	
Ⅲ. 健康・安全 (15)	3-1. 室内外空間の清潔および安全 (4)	1. 室内外の空間が清潔かつ快適なものになるよう管理している。
		2. 室内外の空間を幼児の安全のために危険要因がないように管理している。
		3. 室内外の遊具が安全であり、危険な物を安全に保管・管理している。
		4. 安全施設および設備を、非常時に効率的に使われるように管理している。
	3-2. 給・間食 (3)	1. 栄養のバランスを考慮した給・間食を提供している。
		2. 食材の購入・保管および調理空間を衛生的に管理している。
		3. 調理および配膳課程を清潔、衛生的に管理している。
	3-3. 健康増進のための教育および管理 (3)	1. お手洗い、歯磨き等清潔な衛生習慣を実践している。
		2. 保育者が幼児の健康状態を確認し、適切に支援している。
		3. 幼児と教職員の健康増進のための予防管理と教育を実施している。
	3-4. 登・降園の安全 (2)	1. 幼児が登園から降園まで大人の保護下にいる。
		2. 登・降園時に車両を運行する場合、安全要件を整えて管理している。
		1. 幼児を対象とした安全教育を持続的に実施している。

	3-5. 安全教育 および事故対 策 (3)	2. 教職員が安全に関する教育を受け、幼児の虐待予防指針を遵守している。 3. 幼児保健、教職員保健および施設保険にすべて適切な形で加入している。
IV. 教職 員 (13)	4-1. 園長のリ ーダーシップ (4)	1. 園長が自ら専門性向上のために努力している。
		2. 園長が教職員を尊重し、教職員の発展のために支援し、面談を実施している。
		3. 園長が定期的な会議等を通して教職員の意見を民主的に集約している。
		4. (私立) 2年以上にわたり勤務する保育者が全体の50%以上を占める。
	4-2. 教職員の 勤務環境 (3)	1. 教育室と個人ロッカーを別途に用意している。
		2. 保育者の業務支援のための資料および設備を十分に備えている。
		3. 大人用のトイレを乳幼児用とは別途に設置している。
	4-3. 教職員の 処遇と福祉 (3)	1. 教職員の人事に関する規定があり、遵守している。
		2. 教職員の報酬に関する規定があり、遵守している。
		3. 教職員の福祉増進のために努力している。
	4-4. 教職員の 専門性向上 (3)	1. 新規教職員に対して業務に関するオリエンテーションを実施している。
		2. 保育者の専門性向上のための多様な研修機会を提供している。
3. 保育者の教授-学習方法に対する指導監督を実施している。		

引用：教育部（2017）「第4周期 幼稚園評価 中央研修」資料集

別添 3

表 5-2-13 韓国における ECEC 体系

区分		幼稚園	オリニチプ
法的根拠		幼稚園教育法	乳幼児保育法
対象		3歳～就学前の子ども	6歳未満の就学前の子ども
サービス内容	主な機能	教育および保護	教育および保護
	教育および保育内容	3～5歳年齢別ヌリ課程	0～2歳：標準保育課程 3～5歳：3～5歳年齢別ヌリ課程
	運営時間	正規教育課程：1日4～5時間 放課後課程：正規教育課程を含む	1日12時間以上
行政体系		教育部 市都教育庁 地方教育庁	保健福祉部 市・都および 市・郡・区自治体
保育者		幼稚園教師*	保育教師*

韓国では幼稚園教諭には「幼稚園教師」、保育士には「保育教師」という呼称が用いられている。

引用：シン・ドンジュン、ヨム・ジスク、ジャン・ヘジン（2017）「諸国の幼稚園、オリニチプの教師の資質向上および専門性向上に関する方案（日本、シンガポール、台湾、イギリス、ニュージーランド）」韓国国務調整室・国務総理秘書室・徳成女子大学

#### 別添 4

- ・ 幼稚園評価の結果に関するフィードバック強化
  - すべての評価領域で‘優秀’に評価された幼稚園は、優秀事例を他の幼稚園へも伝える等のインセンティブを付与する案を模索
  - 評価結果を幼稚園の質向上のためのフィードバックの資料として積極的に活用（評価と連携し、コンサルティング・指導監督を活性化することで幼稚園の運営改善（市教育庁 幼児教育課、教育支援庁）
  - 評価をまだ受けていない幼稚園に対する制裁案を検討、行・財政的な支援と連携
  
- ・ オリニチプ認証制度の結果
  - 認証書および認証看板の発給
    - \* 保健福祉部（韓国保育振興院）が評価認証を受けたオリニチプに対して、保健福祉部長官名義の認証書および認証看板を提供する。（認証看板の発給は、新規認証オリニチプに限る。再認証オリニチプは、以前、発給された看板を使用）

### (3) シンガポール

中橋美穂・臼井智美

#### 1) SPARK とは

シンガポールには、SPARK (the Singapore Pre-school Accreditation Framework) という、保育の質保証を目的とし、保育施設の教育成果向上の支援のための認証評価制度がある。それは、保育の質向上を就学前教育の中の最優先課題と位置付ける幼児期開発局 (Early Childhood Development Agency ; 以下、ECDA) が中核に位置付ける制度である。

この認証評価制度は、4～6 歳児対象の課程のある就学前教育機関に対して適用される。日本の場合は、幼稚園には幼稚園教育要領が、保育所には保育所保育指針があり、また幼稚園で働く保育者には教員免許状が、保育所で働く保育者には保育士資格があるように、カリキュラムも保育者に必要な免許・資格も施設別に定められている。しかし、シンガポールの場合は、幼稚園 (Kindergarten ; 以下、KG) も保育所 (Child Care Centre ; 以下、CCC) も、4～6 歳児対象の課程は、教育省 (Ministry of Education ; 以下、MOE) が作成した同一の国家カリキュラム (後述) に準拠している<sup>1)</sup>。また、幼児教育者 (educator) のうち、4～6 歳児を担当するのは、KG も CCC もどちらも教師 (teacher) である。ちなみに、2 か月～4 歳児を担当する幼児教育者のことを保育士 (educarer) という (図 5-3-1 参照)。

このように、日本とシンガポールとでは就学前教育制度の枠組みに大きな違いがあるが、SPARK は、KG と CCC の両施設のとりわけ 4～6 歳児課程の保育の質向上を目的とする認証評価制度である。

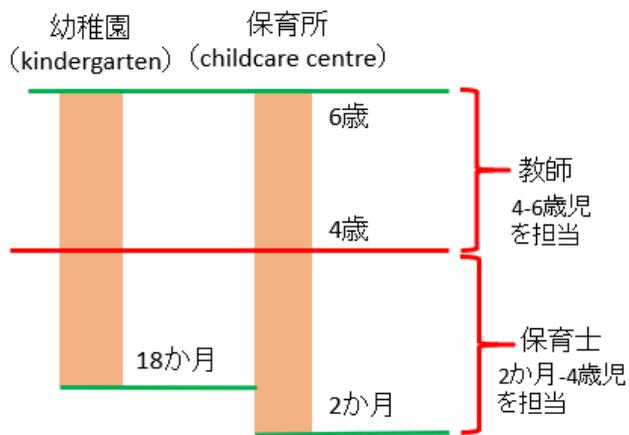


図 5-3-1 就学前の保育施設

## 2) SPARK 開発の背景、目的

SPARK は認証評価制度のため、保育施設として一定の質の「認証」を得たい KG や CCC が自らの意思に基づき審査に申し込むという形になっている。この点は、日本では学校教育法で、自己評価や学校関係者評価等の実施により「教育水準の向上に努めなければならない」（第 42 条。幼稚園は第 28 条により準用）と規定されているのとは異なる。SPARK は 2010 年に MOE が開発し、2011 年から受審の募集が開始されたが、SPARK を開発した背景には、二つの目的があったと考えられる。

一点目は、保育内容の質保証を目指すためである。シンガポールの保育は、以前は小学校への準備教育として捉えられ、教科中心で知識詰め込み型の傾向があった。しかし MOE は、2000 年に「就学前教育の教育期待目標 (Desired Outcomes of Pre-school Education)」を、2003 年には「幼稚園カリキュラム・フレームワーク (A Framework for a Kindergarten Curriculum in Singapore)」を公表し、遊びを通じた全人教育とする方向へと舵を切った<sup>2)</sup>。その背景には、近年の保育の質向上やその重要性への強い関心といった、国際的な潮流もある。その後、MOE は 2012 年に、4~6 歳児の課程に対し、「幼い学び手を育てるカリキュラム (NEL カリキュラム ; The Nurturing Early Learners Curriculum)」を定め、加えて保育内容の統一を目指すために SPARK を用いた（詳細は後述）。

二点目は、保育施設の環境の質保証を目指すためである。もともとシンガポールの就学前教育は義務教育ではなく、また民間施設が多くを占めていた。さらに認可施設であっても、KG は MOE による登録制、CCC は社会・家族開発省 (Ministry of Social and Family Development、以下 MSF) による認可制、というように統一されておらず、様々な環境の保育施設があった。そこで政府はこうした現状を改善するために、MOE と MSF の共同統括機関として 2013 年 4 月に ECDA を設立し、KG であれ CCC であれ、ECDA が SPARK を用いて同じ基準で認可を行い、保育施設の環境の質保証を図る仕組みを導入した。ただし、MOE が直接に管轄する幼稚園 (MOE 幼稚園)<sup>3)</sup> は SPARK の対象から除かれている。

なお本稿では詳しく言及しないが、保育施設の環境の質保証のためには、そこで働く保育者の質も改善課題となってくる。そこで、設置認可や認証評価だけではなく、幼児教育者の資格要件や育成等についても ECDA が所管し、施設面に限らず保育環境の総合的な質保証を図っている。

### 3) SPARK の認証評価プロセス

保育内容の質保証、保育施設の環境の質保証に取り組む SPARK の認証評価プロセスは 4 段階から成る（図 5-3-2 参照）。第一段階は、就学前教育機関としての認可段階のため、受審は義務である。運営の最低基準を満たしているかを判定される。

第二段階以降は任意で、第二段階（園の自己評価）、第三段階（ECDA による外部評価）を経て、ECDA が想定する質を確保できていると判断された園に SPARK 認証が与えられる（第四段階）。

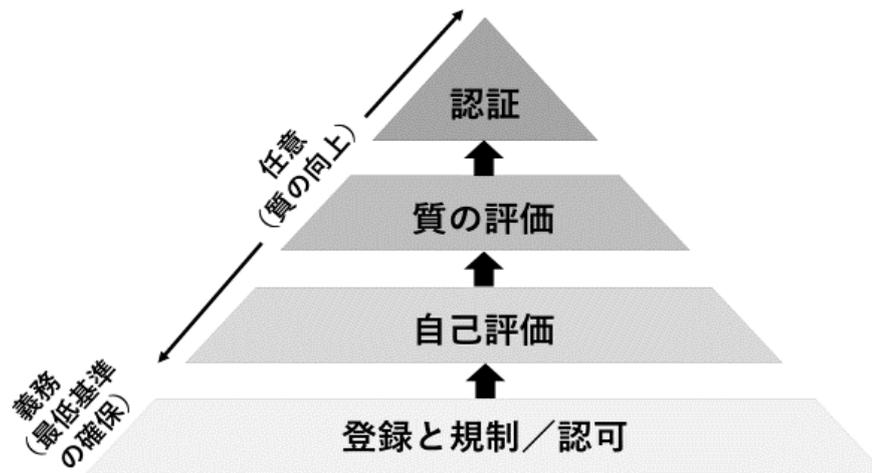


図 5-3-2 SPARK の認証評価プロセス

ECDA, Singapore Pre-school Accreditation Framework Quality Rating Scale, Updated Edition 2017. p. 5 より抜粋して筆者作成

第二段階と第三段階においては、後述する QRS（quality rating scale）を指標として、質や改善状況进行评估している。第二段階では自園を点検することが園長には課せられており、第三段階では ECDA の任命あるいは公募によるアセッサーが園を訪れ外部評価を行う。アセッサーは小学校の元校長や元教員などの教職経験者が就き、トレーニングを受けたのちにアセッサーとして各園の評価を行う。

SPARK 認証の有効期間は 6 年であるが、3～4 年目には、改善の努力と質の維持を点検し指導助言を行うために中間評価を行っている。中間評価では、教授・学習の実践と過去 3 年間で実現した改善が、重点的にチェックされる。

#### 4) QRS の構成

SPARK の第二段階と第三段階で質の改善状況の評価指標として用いられているものが QRS である。QRS は、ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) や PAS (Program Administration Scale) という、すでに国際的に認知されている保育の質評価尺度をモデルとして、シンガポールで開発された自己評価指標である。

表 5-3-1 Quality Rating Scale (QRS) の評価領域

1. リーダーシップ	1.1 戦略的リーダーシップ 1.2 カリキュラムリーダーシップ
2. 計画作りと経営	2.1 戦略的な計画作り 2.2 プログラムの構造と実施 2.3 経営
3. 職員管理	3.1 新任者と配置 3.2 職能成長とパフォーマンス評価 3.3 職員の福利
4. 資源	4.1 教授・学習環境と資源 4.2 保護者との協働 4.3 地域との連携
5. カリキュラム	5.1 統合されたカリキュラムと全人的発達 5.2 美学・創造的表現 5.3 世界の発見 5.4 言語・リテラシー 5.5 運動技能の発達 5.6 ニューメラシー 5.7 社会性・感情の発達
6. 教育学	6.1 教育学の一般原理 6.2 子どもの学びと成長の評価
7. 健康、衛生、安全	

ECDA, Singapore Pre-school Accreditation Framework Quality Rating Scale, Updated Edition 2017.

より一部抜粋して筆者作成

それらは、①リーダーシップ、②計画作りと経営、③職員管理、④資源、⑤カリキュラム、⑥教育学、⑦健康・衛生・安全、という 7 つの評価領域で構成されている (表 5-3-1 参照)。

各領域に下位項目が設定され、各項目の総点の結果により、入り口段階／実行段階／習得段階のいずれかで現状の評価を行う (入り口段階の評価指標のすべてが「はい (できている)」にならないと、実行段階の評価に進めない)。例えば、「5. カリキュラム」の中の「5.6 ニューメラシー」の評価領域では、入り口段階の評価項目が 2 つある。まず、「教師は、多様なリソースを用いて、ニューメラシーの概念やスキルを実演して説明する」ことができているか否かが評価される。

これを「できている」と自己評価した場合は、2つ目の評価項目として、「教師は、子どもたちが単純な数的活動を実行できるように、リソースの利用を働きかける」ことができているか否かが評価される。これも「できている」と自己評価したならば、次のステップとして実行段階の評価に進むという形式になっている。このような QRS の評点方法は、ECERS や PAS を踏襲している。

7つの評価領域の中で、5.2 から 5.7 までは、4～6 歳児課程の国家カリキュラムである NEL カリキュラムで示されている 6つの保育領域の内容と合致している。NEL カリキュラムは、幼児教育者が 4～6 歳児に質の高い学びを創造し提供できることを目的に作成されているため、この領域を点検することによって、保育内容の質保証を目指すことができる。

また、領域の 7.は保育施設として守るべき認可基準項目のため、この項目は満たしていることが大前提であり（つまり、満たさない場合は保育施設として認可されないため）、保育施設の実環境の質保証を支えるものとなる。

## 5) 外部評価の実施のプロセスとサポート体制

受審の募集は年に 4 回（2 月、4 月、6 月、10 月）あり、2 週間の受付期間が設けられている。実施のプロセスには、5 つのステージが示されている。ステージ 1 は園がオンラインで申請を行い、費用 \$ 400 を支払う。ステージ 2 は、ECDA による適合審査があり、適合の場合は、審査書類の提出と 2 日間の訪問審査の通知が来る。ステージ 3 は、園は受審資料を準備、提出する。そしてアセッサーによる 2 日間の訪問審査および資料の点検、報告書作成という評価が行われる。ステージ 4 は、SPARK 委員会がアセッサーから提出された報告書を精査しまとめる。QRS のスコアが 2 以上であれば認証が与えられ、ステージ 5 でアセッサーが結果として「成果」、「長所」、「改善点」を園に報告するという流れで行われる。

受審にあたっては、説明会だけでなく複数のワークショップやコーチングの機会が設けられている。これから受審しようとする園に対しては、ECDA が費用を負担し、各園から 2 名まで参加できる 2 日間の QRS ワークショップが行われている。このワークショップでは、質の改善・向上のためのよい実践について学び、SPARK 評価の準備ができる。そして園の自己評価も完了する。2019 年度は 3 回（3 月と 6 月と 11 月）の実施予定がホームページで案内されている<sup>4)</sup>。

## 6) 受審結果の取り扱い

ECDA が認可した (licensing) 就学前教育施設は約 2000 園あるが、このうち、現時点で 891 の園が SPARK 認証を受けている。SPARK の第二段階以降の受審は任意ではあるが、ECDA は SPARK の受審・認証による利点として次の 4 点を挙げ、各園の積極的な受審を促している<sup>5)</sup>。SPARK によって、園とそのプログラムの質に対する公式な保証が与えられること、園の強みや要改善領域についての客観的評価を提供できること、改善努力に際し園を導くための質の指標を提供できること、保護者が園を選択するときの参考情報を提供できることである。こうした利点を強く印象付けるために、ECDA は優秀園を表彰すること（現在、72 園が表彰されている）<sup>6)</sup> や、

認証を受けた園には\$400の費用で評価報告書やバナー、ECDAのWEBサイトへの掲載、SPARKロゴの使用、セレモニーへの参加や認証証明書と額などが与えられている。

保育の質とは何かという議論は種々に行っているが、シンガポールの場合、SPARKを中核に据えた保育施設の認証評価制度を運用していることから、保育の質とは、SPARKで示された各指標を達成することで実現できる状態を意味しているといえる。

以上のように、シンガポールにおける保育の質評価についてSPARK制度を中心に概観した。QRSの全評価指標は園長が自園を点検する形式で作られているが、受審の過程では、園長は幼児教育者と相談して行っている。ECDAは、園長の独断ではなく自園の幼児教育者とともにQRSを用いた日常的な点検評価を行うことを、園長らにQRSワークショップ等の研修機会を通じて推奨している。それゆえ、QRSを用いた評価過程では、園長から幼児教育者に対し、単なる点検評価にとどまらない助言的コミュニケーションがもたらされており、そのことが付随的に、保育や幼児教育者の質向上につながる側面といえる。

## 7) 保育者の資格・要件

すでに述べたように、幼児教育者は、保育対象となる子どもの年齢によってその職名が、教師と保育士の2つに分けられている(図5-3-1参照)。幼児教育者はその職務内容に応じて職位が13種類に区分され、入職後は保育士、教師、リーダーの3つのキャリアトラックに沿って育成され、その職位を上げることができる仕組みになっている(図3参照)。各職位では担える業務や担当できる子どもの年齢に違いがある。

図5-3-3のキャリアトラックは、すべての幼児教育者に周知されているため、幼児教育者は自身のキャリアアップの計画や希望に応じて、必要な資格(Diplomaなど)を取得したり、経験や研修を積んだりして、職位を上げていく。キャリアアップの過程で保育士から教師になることは可能で、また、教師と保育士のいずれのトラックからもリーダートラックに進むことは可能である。こうした明確なキャリアトラックに基づく昇任のしくみが明示されていることも、日本とは大きく異なる点と言える。経験年数ではなく資格取得や所定の研修修了等で幼児教育者の力量向上を図る仕組みのため、例えば、園長になるということ、すなわちリーダートラックに進むということ自体が、それまでの職位に求められるすべての力量の習得ができているという証となっている。

SPARKの運用と両輪を成す形で、こうした幼児教育者の力量形成の仕組みがあることも、シンガポールにおける保育の質向上の特徴であることを、最後に指摘しておきたい。

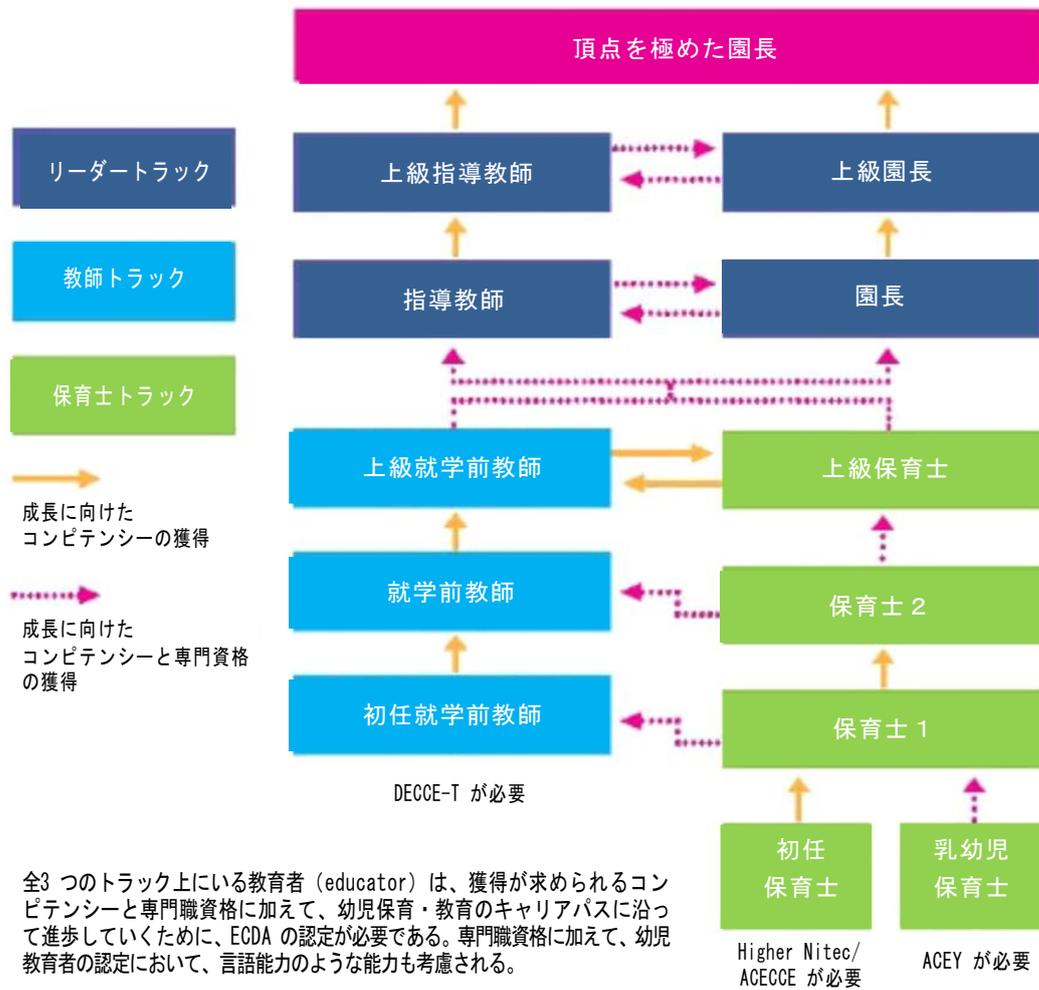


図 5-3-3 幼児教育者のキャリアパス

SkillsFuture Singapore, Workforce Singapore and Early Childhood Development Agency, *Skills Framework for Early Childhood Care & Education*, 2016, p. 6. より一部抜粋して筆者作成

付記

本稿は、臼井智美・中橋美穂「教育の質保証と教師教育の連関－シンガポールの幼児教育者育成システムにみる「可視化」を手がかりに－」（『大阪教育大学紀要IV教育科学』第67巻、2019年）の一部を抜粋し、再構成と加筆を行ったものである。

注

- 1) 2カ月～36カ月の乳幼児対象の課程用には、2014年にECDAが「EYDF ; Early Years DEVELOPMENT FRAMEWORK for Child Care Centres」を公表している。乳幼児対象の課程をもつ施設の場合は、4～6歳児対象のNELと2カ月～36カ月の乳幼児対象のEYDFの両方が保育の質向上の手引きとなる。EYDFの概念の全体像には、2カ月～36カ月の乳幼児保育の質（子どもの情緒の安定や安全・健康の保障／子どもたちは活動し探求する／園や家族、地域との連携）と5つの柱と指導原則（子どもの発達、保育課程、幼児教育者の専門性、家族との連携、地域との連携）、望まれる成果とその項目が示されている。
- 2) 池田充裕・山田千明編著『アジアの就学前教育－幼児教育の制度・カリキュラム・実践』明石書店、2006年
- 3) 2019年2月現在、MOE幼稚園は計23園ある。MOE幼稚園は、MOEの施策検証の実験園的な位置づけである。
- 4) [https://www.ecda.gov.sg/SPARKinfo/Pages/Quality-Rating-Scale-\(QRS\)-Workshops.aspx?group=PreschoolsGroup](https://www.ecda.gov.sg/SPARKinfo/Pages/Quality-Rating-Scale-(QRS)-Workshops.aspx?group=PreschoolsGroup) (2019年2月26日確認)
- 5) <https://www.ecda.gov.sg/sparkinfo/Pages/SPARKForPreschools.aspx?group=PreschoolsGroup> (2019年2月26日確認)
- 6) <https://www.ecda.gov.sg/SPARKinfo/Pages/ListingOfCertifiedCentresByYear.aspx> (2019年2月26日確認)

## (4) 台湾

翁 麗芳・黄 郁倫

### 1) 台湾の保育制度

台湾は、2011年6月に「幼児教育と保育法（幼児教育及照顧法）」を公布、2012年1月1日から幼稚園と託児所が統合されて「幼稚園」（2歳から就学前まで、教育部主管）となり、幼託一元化が実現した。

表 5-4-1 台湾の保育制度

	幼稚園	ベビーセンター（託児中心）、公共保育センター（公共保育中心）
対象	満2歳～国民小学校入学前	2歳未満
管轄	教育部門	衛生福利部門
運営主体	地方政府（公立）、学校、特別認可または個人（私立）、法人（非営利）	個人/私立のベビーセンター、団体委託/公設民営の公共保育センター
幼児教育カリキュラムの依拠	「幼稚園の教育と保育活動とカリキュラム大綱（幼稚園教保活動課程大綱）」 「幼稚園における幼児教育と保育 ECEC（Early Children Education and Care）サービス実施基準（幼稚園教保服務實施準則）」	特になし。家庭保育室「家庭式保育サービス提供者登録および管理方法（居家式托育服務提供者登記及管理辦法）」に準拠しなければならない
保育者の資格・要件	幼稚園における ECEC 活動の従事者の資格は以下の3種類に分けられている。 1.教師: 大学卒+幼稚園教員プログラム単位修了+教員検定試験合格+6カ月幼稚園実習 2.教保員: 大学卒+幼稚園プログラム単位修了 3.教保員アシスタント: 高校幼児保育関連学科卒	1.左記の資格者 2.高校以上の幼児保育、家政、看護などの関連学科の卒業証書を持つ者 3.保母技術士証書を持つ者 4.126時間の保母基礎訓練を修了した者

1990年代からの少子化を背景に、子育てに関する様々な課題が社会的に問題視されるようになったことを受けて、幼稚園の評価審査や専門家による実地指導制度が実施されるようになった。幼託一元化政策が始まると、幼稚園（もとの幼稚園や託児所）のカリキュラム、環境、教育目標等が見直され、子どもの入園を奨励する一方で、評価制度を通して、就学前の子どもの教育と保育の質の向上が新たな課題となった。

## 2) 評価の体制

「幼児教育と保育法」では、主管機関は所轄の幼稚園に対して評価を行わなければならないと定めている。幼稚園はこの評価審査を回避、妨害または拒否することはできない。評価の項目、指標、対象、人員および結果について、制定するのは教育部（日本の文部科学省に相当）、評価審査の実施は自治体の教育委員会の責務である。なお、幼稚園評価は地方自治体自ら、または幼児教育、保育関連学科を持つ大学や大学院を設置している学校に委託して行う。また評価報告書および評価の結果はウェブサイトを通じて公開しなければならない。

## 3) 評価の種別と方法

評価は基礎と専門性認証の2種類に分け、また基礎評価で不合格との評価を受けた項目に対しては第三類となる追跡評価が行われる。

表 5-4-2 台湾の保育評価の種類

類別	評価の内容
基礎評価	設立と運営、事務と財務管理、教育と保育の課程、人事管理、飲食と衛生管理、安全管理など
専門性認証	経営とリーダーシップ、資源管理、教育と保育の課程、子どもの評価と指導、安全と健康、家庭と地域など
追跡評価	基礎評価で不合格と評定された項目についての追跡

2012年に「幼稚園評価方法（幼稚園評鑑辦法）」が公布された。同法によれば、すべての幼稚園は基礎評価審査を受ける義務があり、専門性認証評価は基礎評価審査を通過した上で専門性認証を受けることを希望した園に限る。地方自治体によって幼稚園が評価を受ける頻度は異なるが、少なくとも5年に1回は基礎評価を受けなければならない。各地方の自治体は自らの評価チーム（評鑑工作小組）を結成し、評価委員を招聘して訓練することができる。ただし、内容はすべて関連する法律規定および教育部が発布した評価指標に沿って行われなければならない。幼稚園は自治体の基礎評価と専門性認証を受ける前に、上述した二項評価の指標に基づいて「自己評価」を完成し、その結果を主管機関に報告しなければならない。

#### 4) 基礎評価の手順

地方自治体は評価チーム結成、評価委員の招聘、研修、評価計画の制定と公表、評価を受ける園への通知、評価説明会の開催、評価結果の発表、評価結果公告、評価に関する懲戒処分、の手順で評価作業を進める。詳細は下記の通りである。

##### 1. 評価チーム結成

##### 2. 評価委員の招聘

下記の 4 つの資格の中の一つを満たす者が、評価委員としての選定の手続きを通して招聘される。

- ①自治体の教育委員会の評価に関わる業務担当。
- ②5年以上の幼稚園（幼託一元化が実施される以前の幼稚園または託児所を含む）の園（所）長または教諭あるいは教保員経歴を持つ者。
- ③3年以上の大学、大学院または専門学校幼児教育、幼児保育関連領域授業担当教師の経歴を持つ者。
- ④4年以上の学校付設幼稚園（幼託一元化が実施される以前の幼稚園または託児所を含む）の学校長経歴を持つ者。

委員の人数は該当年度の評価園数、予算などに応じて自治体が決める。一般的には1園につき2～3名の委員が担当する。実地調査当日は自治体業務担当者が同行することもあるが、評定の結果には関わらない。

また評価の依頼を了承した委員は該当年度の委員研修会に出席する義務がある。

##### 3. 評価計画の制定と公表、評価を受ける園への通知

評価審査が実施される学年度が始まる6カ月前までに評価計画を公表し、評価を受ける所定の園に通知しなければならない。計画の内容には、評価の対象、手順、期間、評価の結果についての処置、再説明の申請への対処、不服申し立てへの対処、追跡評価とその他の関連事項が含まれていなければならない。

##### 4. 評価説明会の開催

評価を受ける予定の幼稚園を対象に説明会を開催、実施計画、評価の指標と判定の基準を詳しく説明する。

新学年度の開始日となる8月1日に向けて、自治体は評価を実施する年度の2月1日以前に計画を公開しなければならない。評価の実施にあたっては、「自己評鑑」と委員による実地調査の2段階がある。「自己評鑑」は幼稚園自身が評価の指標と項目チェックリストを記入して自治体に提出する。実地調査当日、評価委員は園の自己評価結果を参照して項目別で評価審査を行う。

下記は評価実施当日の時間割である。都市部は園の設置数が多いため、1日を午前と午後に分けて2つの園を評価することもあるが、午前に限り、1日1園で行う場合もある。

表 5-4-3 基礎評価当日の時間割

時 間		内 容	その他
午前	午後		
09:00 09:15	13:20 13:35	1. 園の紹介・説明 2. 幼児園の ppt による簡単な紹介	10 分間で園の概要を説明
09:15 11:40	13:35 16:00	基礎評価を実施： 1.資料調査 2.実地調査および測定 3.保育者、幼児または親を面接	測定に必要な機材は教育委員会が予め評価人員に対して提供する
11:45 12:10	16:05 16:30	質疑と交流	意見交換

## 5. 評価結果公告

基礎評価と追跡評価を行う自治体は、その年度にすべての幼児園評価を終えて1カ月以内に評価報告の草案を完成しなければならない。専門性認証の評価を行う機関は、その年度にすべての評価を終えて3カ月以内に評価報告の草案を完成しなければならない。評価報告の草案は評価された幼児園に送られる。幼児園は評価報告の草案に対し、再説明の機会などが必要であれば、2週間以内に主管機関に対して申請することができる。また正式な報告に対する不服は1カ月以内に申し立てることができる。主管機関は評価される幼児園による再説明の機会設置の要望と不服の申し立てに対して対処しなければならない。

基礎評価と追跡評価の結果の公布については、その年度に評価を受けたすべての幼児園の名称と、評価審査が実施された日程、各園の評価報告が公表されなければならない。

専門性認証の評価の結果の公布については、その年度に認証を取得したすべての幼児園の名称と、評価審査を受けた日時、各園の評価報告が公表されなければならない。

自治体主管機関は上述した2項の評価報告を教育部の指定するホームページ上に公開し、教育部に報告しなければならない。

## 6. 評価に関する懲戒処分

評価を回避する、妨害する、または拒否する幼稚園の責任者に対しては、自治体主管機関は3,000台湾ドル（約10,000円）以上30,000万台湾ドル（約100,000円）以下の罰金または回数に応じた処分を課することができる。重大な違反をする、または処分を3回受けても改善されない園に対しては、違反の内容によって期間内受け入れ人数の縮減、6カ月から1年の受け入れ停止、1年から3年の運営停止、または設立許可の廃止という処分を課することができる。

基礎評価に合格しなかった幼稚園に対しては、自治体主管機関が評価の結果が公表されてから6カ月以内に改善を要求し、その後追跡評価を行う。追跡評価に合格しなかった園に対しては責任者に6,000台湾ドル（約20,000円）以上30,000台湾ドル（約100,000円）以下の罰金を課す。

## 5) 評価制度に関する考察

幼稚園評価制度が開始されたのは1986年であり、台湾社会の少子化が進行し、幼児教育が重視されるようになった時期と重なる。当時、中央教育主管機関（教育部）は専門家に評価の指標と制度の作成を依頼し、予算を編成して地方自治体にその実施を求めた。この評価制度の当初の目的は民間設立者（私立幼稚園）に対する監督と管理のためであったが、その後公的設立者（公立幼稚園）の教育の質も高まるという効果があることが判明した。

2012年から実施された幼稚園評価制度は、以前から存在していた幼稚園評価制度の構成と方法が簡素化されたものである。評価制度が改められた理由のひとつには、幼託一元化されてから、かつて教育部の管轄外であった託児所（保育所）が管轄領域となったため、評価審査を実施することによって幼児教育の質を高めようという考えがあった。さらに具体化な措置として、評価を「基礎評価」と「専門性認証」という2種類に分けた。つまり、幼稚園の基本的な品質を保つために「基礎評価」が行われ、さらなる専門性向上を図る幼稚園に対しては「専門性認証」の評価を行うことになったのである。

このように、幼稚園評価制度は2012年から始まったが、旧制度が開始された1986年を起点とすると、22年間にわたり実施されてきたことになる。その間、幼稚園にECEC教育の具体例を示すという肯定的な評判もあったが、批判の声もあがった。主な批判の内容は次の2点である。第一に、評価を受けるために、膨大な書類を準備することになった幼稚園の負担が増したこと。第二に、多くの幼稚園が評価審査への合格を経営目標として掲げることで、幼稚園が特色を失い、一元化されてしまうという危惧である。

さらに、評価結果の公表方法についても検討されるべきとの指摘がなされている。評価制度が実施された当初は、不合格の幼稚園からの不満を避けるため、教育主管機関は結果を不公表とした。しかし、今度は結果を公表しないことで保護者からの苦情を招いた。その後、単純な結果の公表ではなく、優秀な幼稚園を賞賛し、不合格な園に罰を与えるという賞罰制度として調整されたが、幼稚園が不合格となることを恐れるがあまり、書類を偽造したり、模倣したりするなどの事件がしばしば発生している。防止策が毎年検討されているが、それでも同様の問題は発生し続

けている。一方では、それだけ幼稚園が政府による評価制度を重視していることの現れとも言える。

専門性認証については、過去 6 年間を見る限り、自主的に評価を受ける幼稚園はまだ少ない。なぜなら、一般の幼稚園の経営者はやはり公式の評価を受けることを恐れるからである。一方では、幼稚園の専門性を向上させるために、教育部は評価制度の他にも幼稚園指導制度（幼稚園輔導制度）を作成した。これは幼稚園に対して研修や専門家の入園指導にかかる経費を提供することによって、専門性の向上そして専門性認証への参加を促す取り組みとして位置付けられている。

参考・別添資料

台湾教育部、台北市教育局「〇〇市公立幼稚園基礎評鑑報告」

別添資料

## ○○市 2018-2222 學年度公/私立幼兒園基礎評鑑報告

園 名：\_\_\_\_\_

評鑑日期：2018 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日

評鑑結果：全數指標通過基礎評鑑（免檢核\_\_\_\_\_項）

部分指標通基礎評鑑（符合\_\_\_\_\_項、不符合\_\_\_\_\_項、免檢核\_\_\_\_\_項）

### 臺、全數指標檢核情形

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
1.設立 與營運	1.1 設立 名稱 及地 址	1.1. 1 招牌、對外銜稱及使用地址與 樓層應與設立許可證書所載 相符。	1.查閱設立許可證書所載名稱及使用地址與樓層。 2.實地觀察幼兒園招牌、幼童專用車、園方網頁名稱及使用地址與樓層。 3.未設置網頁者，網頁免檢核；未提供幼童專用車服務者，幼童專用車 免檢核。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
	1.2 生師比例	1.2. 生師比例應符合幼兒教育及照顧法之規定。 1	1.查閱全國幼兒園幼生管理系統之幼兒園班級人數統計表。 2.查閱全國教保資訊網填報系統之教職員清冊。 3.實地觀察。 4.幼兒園得提供備查公文為佐證資料。				
	1.3 資訊公開	1.3. 設立許可證書應懸掛於園內足資辨識之處所。 1	實地觀察。				
		1.3. 教保服務人員之學歷證書或資格證書應懸掛於園內足資辨識之處所。 2	實地觀察： 1.教師應公開教師證書。 2.教保員、助理教保員應公開學歷證書，公立托兒所改制之幼兒園得公開銓審文件。 3.前開證書內個人隱私資料得採部分遮蔽方式呈現。				
2.總務與財務管理	2.1 收費規定	2.1. 收退費基準及減免收費規定應於每學期開始前一個月公告，並告知家長。 1	1.查閱評鑑當學年之公告紀錄，如書面公告、園方網頁資料等。 2.抽查評鑑當學年之通知紀錄，如親子聯絡簿、家長通知單等。 3.每學期開始前一個月之日期計算，依幼兒教育及照顧法施行細則所訂日期為準，依學校型態實驗教育實施條例與公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例辦理實驗教育之學校，其附設幼兒園得從其規定。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		2.1. 各項收費應列有明細，並開立收據，且未逾報送直轄市、縣(市)主管機關之數額。	1.抽查評鑑當學年及前一學年之收費存根。 2.公立幼兒園之收費項目、用途及數額不得逾直轄市、縣(市)主管機關所定收費規定。 3.私立幼兒園之收費項目、用途應與直轄市、縣(市)主管機關所定相符；收費數額不得逾報送直轄市、縣(市)主管機關備查資料。				
		2.2. 每學期應至少實施一次全園環境消毒，並留有紀錄。	查閱評鑑當學年及前一學年之行事曆及消毒紀錄。				
	2.2. 1	每學期應至少自我檢核一次全園室內、外設施設備之安全性；對於不符安全，待修繕或汰換者，應留有處理情形之紀錄	1.全園室內、外設施設備檢核項目得由各園自行訂定；固定式遊戲設施之檢核項目，得由各園自行訂定或亦得參考衛生福利部所訂「兒童遊戲設施自主檢查表」。 2.檢視評鑑當學年及前一學年之行事曆及檢核紀錄。 3.檢核結果為待修繕或汰換者，應再檢視處理情形之紀錄。				
3.教保活動課程	3.1 課程規劃	3.1. 1 每學期應至少召開一次全園性教保活動課程發展會議。	1.全園性教保活動課程發展會議須獨立召開，不得併入其他會議辦理。 2.查閱評鑑當學年及前一學年之會議紀錄，會議紀錄應包含研議全園性或各班級課程計畫之相關議題。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		3.1. 各班課程應採統整不分科方式進行教學。 2	1.抽查評鑑當學年及前一學年之統整教學佐證資料內容。 2.由幼兒園提供佐證資料，例如：作息時間表、教學課程表、教學計畫、教學紀錄、親子聯絡簿、教學活動紀錄、日誌或其他。 3.前項所列資料足以佐證即可，不宜全數要求。				
		3.1. 各班課程不得進行全日、半日或分科之外語教學。 3	1.抽查評鑑當學年及前一學年之課程規劃佐證資料內容。 2.由幼兒園提供佐證資料，例如：作息時間表、教學課程表、教學計畫、教學紀錄、親子聯絡簿、教學活動紀錄、日誌或其他。 3.前項所列資料足以佐證即可，不宜全數要求。				
		3.1. 每日應規劃連續三十分鐘以上之幼兒出汗性大肌肉活動時間。 4	1.抽查評鑑當學年及前一學年之一日作息佐證資料內容。 2.由幼兒園提供佐證資料，例如：作息時間表、教學課程表、教學計畫、教學紀錄、親子聯絡簿、教學活動紀錄、日誌或其他。 3.前項所列資料足以佐證即可，不宜全數要求。 4.安排時間範圍應於上午 8 時至下午 4 時之間。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
	3.2 幼兒發展篩檢	3.2.1 每學年應對全園幼兒實施發展篩檢，並對疑似發展遲緩幼兒，留有處理紀錄。	1.篩檢項目得採用各直轄市、縣(市)主管衛生機關或其他單位所定項目，或由各園自行訂定。 2.抽查評鑑當學年及前一學年之發展篩檢紀錄。 3.查閱發展篩檢結果為疑似遲緩者之處理紀錄。 4.園內具有身心障礙或發展遲緩證明文件之幼兒，免檢核該生此項資料。				
	3.3 活動室環境	3.3.1 活動室之桌面照度應至少三百五十勒克斯(lux)以上，黑板照度應至少五百勒克斯(lux)以上。	1.實地觀察及量測。 2.黑板照度免檢核：未使用黑板或使用白板者。 3.桌面照度免檢核：活動室未設桌子者。				
		3.3.2 每名幼兒均有獨立區隔及通風透氣之棉被收納空間或每二週應清洗一次幼兒使用之棉被，並留有紀錄。	本項得擇一評鑑： 1.設置棉被收納空間為評鑑細項者，以實地觀察方式為之。 2.每二週清洗一次幼兒使用之棉被為評鑑細項者，抽查評鑑當學年及前一學年之相關紀錄，如親子聯絡簿、家長通知單等。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
	3.4 午休	3.4.1 全日班應規劃適宜之午睡時間；二歲至未滿三歲幼兒之午睡時間不超過兩小時、三歲至入國民小學前幼兒不超過一小時三十分鐘。	抽查評鑑當學年及前一學年之資料，如作息時間表或教學課程表等。				
4.人事管理	4.1 津貼權益	4.1.1 教保服務人員之薪資所得未因領取政府所發導師津貼差額或教保服務津貼而調降。	1.抽查教保服務人員評鑑當學年及前一週期進行評鑑之學年薪資相關資料，如勞工名卡、入帳證明文件等。 2.園內未有一百年至評鑑當學年持續在園任職之教保服務人員者，此項免檢核。				
	4.2 員工保險	4.2.1 教職員工均辦理保險，且投保薪資未有低報情形。	1.查閱近六個月教職員工之薪資資料。 2.查閱近六個月教職員工保險，包括：全民健康保險、勞工保險(含職災)、就業保險或公教人員保險之投保證明文件。 3.僱用員工未達五人之幼兒園，勞保免檢核，就業保險仍應檢核。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
	4.3 退休制度	4.3.1 依規定提撥勞工退休準備金或提繳勞工退休金。	1.查閱近六個月之薪資資料。 2.查閱近六個月之提繳勞工退休金證明文件。 3.園內有九十四年六月以前任職者，查閱近六個月之提撥勞工退休準備金證明文件，無則免備。				
	4.4 出勤管理	4.4.1 雇主應依相關規定備製及保存勞工出勤紀錄，並依規定核予例假、休息日及休假。	抽查近六個月之出勤紀錄及請假紀錄等相關資料。				
5.餐飲與衛生管理	5.1 餐飲管理	5.1.1 應公布每個月餐點表，並告知家長，且每日餐點均含全穀根莖類、豆魚肉蛋類、蔬菜類及水果類等四大類食物。	1.查閱評鑑當學年之公告紀錄，如書面公告、網頁資料等。 2.抽查評鑑當學年之通知紀錄，如親子聯絡簿、家長通知單等。 3.抽查餐點表所列食物內容。 4.各類別所含食物內容得參考教育部或直轄市、縣(市)主管機關訂定之幼兒園幼兒飲食餐點營養設計相關參考資料。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		5.1. 點心與正餐之供應時間，規劃至少間隔二小時。 2	抽查評鑑當學年及前一學年之資料，如作息時間表或教學課程表等。				
		5.1. 幼兒使用之餐具不得為塑膠或美耐皿材質。 3	1.實地觀察幼兒使用之餐具。 2.除幼兒使用外，應含盛裝食品之所有餐具。				
		5.1. 廚房之出入口應設置病媒防治設施，且無損壞。 4	實地觀察病媒防治設施，如自動門、紗門、塑膠簾、空氣簾或其他設備等。				
		5.1. 飲用水連續供水固定設備每個月至少維護一次，並留有紀錄。 5	1.查閱評鑑當學年及前一學年之飲用水設備水質檢驗及設備維護紀錄表。 2.飲用水連續供水固定設備：指公私場所以管線輸送固定水源並能連續處理及連續供水之飲水機，或將其處理後之水以管線輸送至飲水檯供人飲用之裝置。 3.若飲用水連續供水固定設備登記單位為所附設之學校者，其抽驗檢測				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		5.1. 經飲用水連續供水固定設備處理後之水質，每三個月至少檢測一次大腸桿菌群，水質符合標準並留有紀錄。	<p>之比例及頻率依飲用水連續供水固定設備使用及維護管理辦法第 8 條規定辦理。</p> <p>4.未設置飲用水連續供水固定設備者，此項免檢核。</p> <p>5.本項目得於評鑑前，就直轄市、縣(市)主管機關相關業務單位提供之查核結果進行審查，免實地檢查。</p>				
	5.2 衛生保健	5.2.1 盥洗室(包括廁所)應保持通風良好，且未有積水之情形。	實地觀察。				
		5.2.2 廁所應有隔間設計；若無隔間設計者，男、女廁應分別設置。	<p>本項得就下列二項，擇一實地觀察評鑑：</p> <p>1.廁所隔間設計得依幼兒不同年齡發展之特質，在兼顧幼兒安全之原則下，以軟簾或小隔間及門扇或門簾為之。</p> <p>2.廁所無隔間設計者，則檢核男、女廁分別設置情形。</p>				
		5.2.3 應建立幼兒託藥措施，並告知家長。	<p>1.查閱託藥規定。</p> <p>2.抽查評鑑當學年及前一學年之通知紀錄，如親子聯絡簿、家長手冊等。</p>				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
	5.3 緊急事件處理	5.3.1 訂有緊急事件處理機制並留有處理通報紀錄。	1.查閱緊急事件處理相關規定。 2.緊急事件處理機制，應包括以下項目： (1) 幼兒緊急傷病施救注意事項。 (2) 事故傷害防制規定。 (3) 傳染病通報作業流程。 (4) 責任通報作業流程(如兒童虐待、家暴、性侵害等)。 3.抽查評鑑當學年及前一學年之校安通報網行政通報紀錄。 4.無緊急事件個案者，處理通報紀錄免檢核。				
6.安全管理	6.1 交通安全	6.1.1 幼童專用車應依交通管理相關法規所定期限接受定期檢驗，檢驗合格並留有紀錄。	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.查閱評鑑當學年及前一學年之檢驗合格紀錄				
		6.1.2 幼童專用車至少每半年應實施保養，並留有紀錄。	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.查閱評鑑當學年及前一學年之保養紀錄。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		6.1.3 幼童專用車之駕駛均應具備職業駕照，並應配有具教保服務人員資格或年滿二十歲以上之隨車人員。	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.查閱相關資料： (1) 駕駛：查閱駕照，且在有效期限內。 (2) 隨車人員：查閱教保服務人員資格證明文件或年滿二十歲之身分證明文件。				
		6.1.4 幼童專用車均應配置對內、外行車影像紀錄器及合於規定之滅火器。	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.實地觀察每輛幼童專用車滅火器之有效期限及壓力值。 3.實地觀察每輛幼童專用車對內、外行車影像紀錄器，及近二個月影像紀錄保存情形。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		6.1. 幼童專用車之駕駛應於每次發車前均確實檢查車況及安全門，並留有紀錄。 5	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.抽查評鑑當學年及前一學年之紀錄。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		6.1. 幼兒上下車時，均應依乘坐幼兒名冊逐一清點，並留有紀錄。 6	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.抽查評鑑當學年及前一學年之乘坐幼兒名冊及每日上下車之核對紀錄。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		6.1. 每半年應至少辦理一次幼童專用車逃生演練，並留有紀錄。 7	1.未提供幼童專用車服務者，此項免檢核。 2.查閱評鑑當學年及前一學年之行事曆、演練紀錄(包括演練照片)。				
	6.2 場地安全	6.2. 設置於二樓或三樓露臺(直上方無頂蓋之平臺)之室外活動空間及園內樓梯扶手，其欄杆間距不得大於十公分、不得設置橫條，且幼兒不易穿越或攀爬。 1	1.未使用二樓或三樓之露臺或園內無設置樓梯者，此項免檢核。 2.實地觀察。				

類別	項目	細項	評鑑方式與檢核資料	自評情形			備註
				符合	不符合	免檢核	
		6.2.2 戶外固定式遊戲設施應標示使用者年齡及使用規則，並應符合幼兒年齡層。	1.未設置戶外固定式遊戲設施者，此項免檢核。 2.實地觀察。				

## 貳、免檢核項目及說明

類別	項目	細項	免檢核說明

(可自行增列)

參、不符合項目及說明

類別	項目	細項	不符合情形說明

(可自行增列)

評鑑委員簽名：

出典：台灣教育部、台北市教育局

## 参 考

### 諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会

(保育の質に関する基本的な考え方や具体的な捉え方・示し方に関する調査研究事業)

#### 開催要綱

##### 1.目 的

厚生労働省子ども家庭局「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」(以下、「検討会」という。)の中間的な論点の整理(2018年9月26日)において、総論的事項の具体的な検討事項として「我が国の文化・社会的背景の下での保育所等における保育の質に関する基本的な考え方や、その具体的な捉え方・示し方等」が示された。当該内容について、今後の検討会において議論を深めていくことに資するよう、関連する国内外の研究・議論の動向や諸外国における保育の質評価(モニタリング)の取組等に関して、主要な文献・資料・データの収集とその整理・分析を行う。

また、その結果を踏まえ、検討会において総論的事項について議論を深める際に参考となる「日本の保育の特色」を捉えるための観点や、「保育の質の捉え方・示し方」に関する具体的な方法や留意事項、今後さらに必要と考えられる調査研究の展望・課題等について、考察を取りまとめる。

##### 2.構 成

- (1) 研究会の構成員等は、別紙のとおりとする。
- (2) 研究会に座長を置く。座長は構成員の互選により選出する。座長は座長代理を指名することができる。
- (3) 座長は、必要に応じて、構成員以外の関係者の出席を求めることができる。

##### 3.検討事項

- (1) 各国における保育とその質をめぐる現状と各種取組の成果・課題およびその対策
- (2) 各国の状況・取組について、日本との対比および日本において参考にする際に留意すべきと考えられる点

##### 4.運 営

- (1) 研究会は非公開とする。
- (2) 研究会の庶務は、シード・プランニングが行う。
- (3) この要綱に定めるもののほか、研究会の運営に関し必要な事項は座長がシード・プランニングと協議の上、定める。

(別紙)

諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会  
(保育の質に関する基本的な考え方や具体的な捉え方・示し方に関する調査研究事業)

構成員名簿

座長	秋田 喜代美	東京大学大学院教育学研究科教授
	大野 歩	山梨大学教育学部准教授
	北野 幸子	神戸大学発達科学部准教授
	古賀 松香	京都教育大学教育学部准教授
	中西 さやか	名寄市立大学保健福祉学部講師
	松井 愛奈	甲南女子大学人間科学部准教授
	淀川 裕美	東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践 政策学センター特任講師

(五十音順、敬称略)

---

(参考)

調査研究協力者

翁 麗芳	国立台北教育大学子ども家庭教育学科教授
臼井 智美	大阪教育大学教育学部准教授
門田 理世	西南学院大学人間科学部・児童教育学科教授
黄 郁倫	法政大学非常勤講師
崔 美美	御茶ノ水女子大学人間発達教育科学研究所研究協力員
中橋 美穂	大阪教育大学教育学部准教授

(五十音順、敬称略)

## 研究会における調査研究の経過

平成 31 年

### 1月23日(水) 18:00-20:00 第1回研究会

- (1) 座長の選任等について
- (2) 調査研究事業の趣旨について
- (3) 調査研究事業報告書の構成案と執筆分担について
- (4) 意見交換

### 2月14日(木) 10:00-12:00 第2回研究会

- (1) 構成員からの発表
  - ①英国における保育の質の捉え方・示し方(淀川構成員)
  - ②スウェーデンにおける保育の質の捉え方・示し方(大野構成員)
  - ③ドイツにおける保育の質の捉え方・示し方(中西構成員)
- (2) 意見交換

### 3月11日(月) 13:00-15:00 第3回研究会

- (1) 構成員からの発表
  - ①ニュージーランドにおける保育の質の捉え方・示し方(松井構成員)
  - ②アメリカにおける保育の質の捉え方・示し方(北野構成員)
- (2) 意見交換



