

幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究
＜報告書＞

平成 29 年（2017 年）3 月

研究代表者 渡 邊 恵 子
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長(併)幼児教育研究センター長)

はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」の成果を報告書に取りまとめたものです。

国立教育政策研究所は、平成 28 年 4 月に幼児教育研究センターを設置しました。設置の背景としては、海外における幼児教育研究に対する関心の高まりや、国内の幼児教育政策、特に無償化に関する議論が進展する中で、幼児教育の重要性やその質に関してエビデンスに基づく政策立案の必要性が高まったことなどが挙げられます。同センターは、幼児教育に関する調査研究、幼児教育研究のネットワークの構築、研究成果の普及などを行うこととされています。

幼児教育研究センターの設立と並行して取り組んできたのが、幼児教育をテーマとしたこのプロジェクト研究です。本報告書では、その成果を 2 部構成でまとめました。第 1 部では、国際的にも重要な時期として注目されている幼小接続期（主に 5 歳児後半から 1 生前半）を対象に、国内外の先行研究のレビューや幼小接続期カリキュラムの実態の分析、また、育ち・学びを支える力を捉える手法を検討した結果をまとめています。第 2 部では、幼児期の教育の質に焦点を当て、国内外の先行研究のレビューや海外における主要な評価指標の概説とその日本における活用可能性、更には日本の幼児教育に適した評価指標案の検討状況などをまとめています。

本研究には、研究分担者として幼児教育に関わる多くの大学の先生方や教育実践に携わっておられる方々に御協力をいただきました。また、多くの教育委員会、幼稚園、保育所、認定こども園、小学校にも調査に御協力いただいております。ここで改めて感謝申し上げます。

幼児教育研究者をはじめ幼児教育に携わる多くの皆様に本報告書を御覧いただき、そのことを通じて、幼児教育の質の向上にいくばくかの貢献ができること、また、幼児教育研究のネットワークの輪が広がることを願っております。

平成 29 年 3 月

研究代表者
国立教育政策研究所
教育政策・評価研究部長（併）幼児教育研究センター長
渡邊 恵子

目 次

はしがき	1
目 次	3
本プロジェクト研究について	5
研究組織	8
概 要	11
第1部 幼小接続期の育ち・学びに関する研究	
第1章 先行研究のレビュー	19
第1節 国内における幼小接続研究の動向	19
第2節 海外における幼小接続研究の動向	30
第2章 幼小接続期のカリキュラム	42
第1節 全国自治体調査の分析	42
第2節 高知市における保幼小連携 －「人をつなぐ・組織をつなぐ・教育をつなぐ」	62
第3節 スタートカリキュラムの実践事例	66
第3章 幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討	74
第1節 幼稚園・小学校における試行調査の実施	74
第2節 試行調査を受けて－幼・小の取組との関連－	97
第3節 調査協力校園における幼小接続の実態と育ち・学びを支える力	106
第2部 幼児教育の質に関する研究	
第1章 先行研究のレビュー	111
第1節 国内における幼児教育の質に関する研究の動向	111
第2節 海外における幼児教育の質に関する研究の動向	122
第2章 ECERS-3 と SSTEW の試行調査とその結果	134
第1節 ECERS-3 の紹介と実施結果	134
第2節 SSTEW の紹介と実施結果	140
第3章 海外の指標等	146
第1節 保育の質評価スケール－SPARK, CLASS－	146
第2節 幼児教育の成果としての学びや発達の評価指標 －カリフォルニア州の DRDP (Desired Result Developmental Profile)－	150
第3節 アメリカにおける保育者の専門性開発の動向	157
第4節 東アジア圏における幼児教育・保育の質向上策	164
第4章 幼児教育の質評価スケールの考案に向けて	170
第1節 ECERS-3, SSTEW 等の結果を受けての評価スケールの検討	170
第2節 試行結果からの考察と課題	178

資料編

資料 1	幼小接続期の育ち・学びに関する研究調査（保育者用）	185
資料 2	「園から学校への接続期のお子様の育ちに関するアンケート調査」 （年長児・1年生）へのご協力のお願い（5歳児保護者用）	186
資料 3	幼小接続期の育ち・学びに関する研究調査（教師用）	191
資料 4	「園から学校への接続期のお子様の育ち・学びに関するアンケート 調査」（年長児・1年生）へのご協力のお願い（1年生保護者用）	192

本プロジェクト研究について

1. 調査研究の目的

現在、日本では5歳児の95%が幼稚園、保育所、認定こども園に通い、家庭外での幼児教育を受けている。それらの子供たちに望ましい幼児期の教育・保育を提供し、その育ちと学びを保障するためには、教育・保育の質（構造の質と保育過程の質）を高めるための方策の検討と同時に、その質を捉えるための共通指標の考案が求められる。また、幼小接続期は、国際的にも重要な時期として注目され、就学前教育と学校教育をつなぐ質の高いカリキュラム（移行期の特別プログラム等）が重視されている。日本での子供の育ちや学びの実態に沿った教育・保育内容を踏まえ、本研究は、具体的には次の二つの柱を立て、研究を進めてきた。

- (1) 幼小接続期カリキュラム自治体調査の結果分析や実践事例のまとめ、試行調査（質問紙）の実施による幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討
- (2) 海外の幼児教育の質の評価指標を用いて試行的に評価した結果の分析に基づく幼児期の教育・保育の質を捉えるための評価指標の検討

2. 主な研究経過

【研究会の開催】

<平成27年度>

- 第1回 5月26日 今後の研究計画、関連研究の発表、接続期カリキュラムの分析の方向性（意見交換）
- 第2回 9月15日 無藤隆教授（白梅学園大学）の講話、接続期カリキュラムの分析（中間報告）、関連研究の発表
- 第3回 2月1日 幼稚園試行調査（説明・意見交換）、質の関連研究の発表

<平成28年度>

- 第4回 6月1日 幼稚園試行調査結果概要報告、小学校試行調査説明、海外指標の概要（説明・意見交換）
- 第5回 9月26日 幼小接続に関する先行研究発表、事例調査報告（高知市）、幼児教育の質に関する先行研究発表、評価指標の考案に向けて（試行調査報告・意見交換）
- 第6回 11月28日 小学校試行調査結果概要報告、報告書の作成について

【試行調査の実施】

- (1) 幼稚園及び小学校での試行調査
 - ・幼稚園 平成28年2～3月
 - ・小学校 平成28年7～8月
- (2) 海外の幼児教育の質の評価指標等
 - ・平成28年2～3月、6月、9月

【その他】

文献調査，質問紙調査のほか，幼稚園等への訪問調査も行った。

広島大学附属三原幼稚園 平成 27 年 12 月 4 日

高知市 平成 28 年 2 月 15 日

3. 本報告書の構成

本報告書は 2 部構成となっており，第 1 部では幼小接続期の育ち・学びに関する研究の成果，第 2 部では幼児教育の質に関する研究の成果を示している。

第 1 部では，まず第 1 章で国内外の幼小接続期に関する研究のレビューを行い，現時点における幼小接続期に関する研究動向を確認した。第 1 節が国内の研究，第 2 節が海外の研究を対象としている。

第 1 部第 2 章では，幼小接続期のカリキュラムについて，全国的な実態の分析と注目すべき事例の報告を行った。第 1 節では，全国の自治体の接続期カリキュラムを対象に，その内容等を分析した結果を示している。第 2 節では先進的に取り組んでいる自治体の取組を，第 3 節では接続期カリキュラムを基に指導を行っている小学校の実践を報告した。

第 1 部第 3 章では，幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法を検討するために試行的に実施した質問紙調査の分析結果と，それに関わる考察を示している。第 1 節では質問紙調査の概要説明と分析結果を提示している。第 2 節では，個別の質問紙調査協力園・校における幼小接続の取組の実践例と，同園・校についての質問紙調査の結果を照らし合わせて考察を行っている。第 3 節では，質問紙調査協力園・校の教員へのインタビューを基に，教員が幼小接続の実態をどう捉え，どのような要望等を持っているかをまとめた。

第 2 部においても，冒頭の第 1 章では国内外の幼児教育の質に関する研究のレビューを行い，現時点における研究動向を確認した。第 1 節が国内の研究，第 2 節が海外の研究を対象としていることも第 1 部と同様である。

第 2 部第 2 章では，海外においても特に注目され，邦訳もされている幼児教育の質の評価指標（評価スケール）である ECERS-3 と SSTEW に焦点を当て，その内容を紹介するとともに，日本の幼児教育を対象にそれらの評価スケールで評定を行った結果を示した。第 1 節で ECERS-3 ，第 2 節で SSTEW を取り上げている。

第 2 部第 3 章は，ECERS-3 と SSTEW 以外の海外における幼児教育の質に関する様々な評価指標の概説である。第 1 節では，シンガポールで用いられている SPARK と，アメリカで用いられている CLASS の紹介を行った。第 2 節では，カリフォルニア州で用いられ，幼児の学びや発達により焦点を当てている DRDP について概説するとともに，その取組から得られる日本への示唆を考察している。第 3 節ではアメリカにおける保育者の専門性開発に関する指標を，第 4 節では東アジアの国・地域における取組を紹介した。

第 2 部第 4 章では，第 2 章や第 3 章で紹介した海外における評価指標の内容や，第 2 章の ECERS-3 や SSTEW による評定結果から導き出された課題や観点を踏まえて，日本における幼児教育の質評価スケールを検討した経過等について報告している。同スケールそのものはより慎重な検討を要すると考えたため示していないが，第 1 節では検討の経過を，

第 2 節ではそれらの検討から得られた幼児教育の質評価スケールを考案する意義と課題をまとめている。

なお、本報告書は各節ごとに執筆者が異なるため、必ずしも用語が統一されていない（例えば、「幼児教育」「保育」、「教師」「教員」「保育者」や「子供」「園児」など）。本報告書においては各執筆者の専門性を尊重し、あえて用語の統一を図っていないため、それぞれの文脈において御理解いただくようお願いしたい。また、西暦と元号については原則併記としているものの、海外の文献の紹介や日本の答申の引用などについては、いずれかを省略している場合もある。なお、図表番号は各節ごとに振られている。

研究組織

【研究代表者】

- 渡邊 恵子 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
(併) 幼児教育研究センター長 (平成 28 年 10 月から)
- 田口 重憲 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター長 (併) 研究企画開発部長
(平成 28 年 4 月から平成 28 年 9 月まで)
- 掘越 紀香 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
(平成 27 年 4 月から平成 28 年 3 月まで)

【所外委員】

- 岩立 京子 東京学芸大学 教授
- 埋橋 玲子 同志社女子大学 教授
- 内田 千春 共栄大学 教授 (平成 28 年 4 月から)
- 北野 幸子 神戸大学 准教授
- 木下 光二 鳴門教育大学教職大学院 教授
- 古賀 松香 京都教育大学 准教授
- 佐々木 晃 鳴門教育大学附属幼稚園 園長
- 益田 正子 横浜市立鶴見小学校 校長
- 松崎 洋子 千葉大学 教授
- 大和 洋子 東洋英和女学院大学等 非常勤講師
- 淵上 孝 文部科学省初等中等教育局幼児教育課長 (フェロー)
(平成 27 年 4 月から平成 28 年 6 月まで)
- 伊藤 学司 文部科学省初等中等教育局幼児教育課長 (平成 28 年 6 月から)
- 今村 剛志 文部科学省初等中等教育局幼児教育課課長補佐
- 湯川 秀樹 文部科学省初等中等教育局視学官 (併) 幼児教育課教科調査官(フェロー)
- 杳澤 進 文部科学省初等中等教育局幼児教育課子育て支援指導官
- 岡田 佳恵 文部科学省初等中等教育局幼児教育課専門官
(平成 27 年 4 月から平成 28 年 5 月まで)
- 栗栖 誠子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課専門官
(平成 28 年 5 月から平成 28 年 10 月まで)
- 山川 喜葉 文部科学省初等中等教育局幼児教育課企画調整係長
(平成 28 年 10 月から)

【所内委員】

- 渡邊 倫子 国立教育政策研究所 研究企画開発部 総括研究官
(平成 27 年 4 月から平成 28 年 5 月まで)
- 猪股 志野 国立教育政策研究所 研究企画開発部 総括研究官
(平成 28 年 7 月から)
- 田村 学 文部科学省初等中等教育局視学官(併) 国立教育政策研究所 教育課程
研究センター研究開発部 教育課程調査官
- 津金美智子 文部科学省初等中等教育局視学官(併) 国立教育政策研究所 教育課程
研究センター研究開発部 教育課程調査官
(平成 27 年 4 月から平成 28 年 3 月まで)
- 河合 優子 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程
調査官(併) 幼児教育研究センター 総括研究官 (平成 28 年 4 月から)
- 篠原 郁子 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 主任研究官
(オブザーバー)

【研究会における報告者】

- 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

【事務局】

- 掘越 紀香 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官
- 足立 充 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官
(平成 28 年 10 月から)
- 山田亜紀子 国立教育政策研究所 研究企画開発部 総括研究官
(併) 幼児教育研究センター 総括研究官
- 一見真理子 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官
(併) 幼児教育研究センター 総括研究官
- 本田 史子 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
(併) 幼児教育研究センター 総括研究官
(平成 27 年 10 月から)

【研究補助者】

- 北田沙也加 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 博士課程
- 藤野 沙織 法政大学大学院人文科学研究科 博士課程

(平成 29 年 3 月現在)

※資料整理等には、研究補助者のほかに、清水美紀が協力した。

概 要

第1部 幼小接続期の育ち・学びに関する研究

第1章 先行研究のレビュー

第1節 国内における幼小接続研究の動向

国内の幼小接続研究を検討したところ、以下の特徴や課題が見られた。①最初は「小1プログラム対策」が中心であったが、次第に「教育の接続」に重点が置かれるようになった。②取組は幼児と児童の個々の交流が中心で組織的ではなく、幼小接続の成果を十分に見いだした研究はまだなかった。③接続期カリキュラムは自治体や園・学校で作成されているが、目的や取組、接続期の捉え方はそれぞれ異なり、カリキュラムに影響していた。しかし幼小が同時に作成することは相互理解を深める可能性があった。④幼児教育実践の中に小学校教育につながる芽生えを見付け、それを強化することで幼児教育の成果を生かして小学校教育につなげる実践も模索されていた。

今後は幼小双方の立場からの検討や、家庭や地域、他施設など子供を取り巻く環境も含めた幼小接続の在り方、更に保育者養成課程段階から接続に対する理解と意識を高める方法など、理論と実践をつなぐ研究が求められる。

第2節 海外における幼小接続研究の動向

幼小接続や幼小連携に関する海外の論文を主に取り上げ、実態、就学レディネス、幼小・家庭・地域との連携、カリキュラム・プログラム等のテーマに沿って整理した。幼小接続の実態や接続プロセス等について取り上げた研究は、主に保育観察、面接調査によって質的に捉えており、幼小接続の実践は、教師や子供に焦点を当てた活動が多かった。幼小接続に影響する要因として、就学レディネスが多く取り上げられている。就学前の社会的スキルがレディネスとして重要であることや適応を支援する準備の必要性等が示される一方、学習に関するレディネスへの関心による学校化への危惧も見られた。また、家庭や小学校、地域との連携、幼小接続に関わるカリキュラムやプログラムが重視されていた。幼小接続に必要な条件として「プロセス」「透明性」「連続性」「関係性」「統合した教育」の5点を挙げ、養成での取組を視野に入れた工夫を提案する研究からは、日本との共通性も読み取れた。

第2章 幼小接続期のカリキュラム

第1節 全国自治体調査の分析

全国で増加する幼小接続期カリキュラムの実態を把握し、適切に構成された接続期カリキュラムの特徴、カリキュラムに求められる視点について分析した。自治体が作成し、文部科学省幼児教育課の求めに応じて任意で提出した幼小接続に関する資料を対象とした。幼小接続期カリキュラムは、平成20-23年度に51自治体、平成24-27年度に96自治体で作成されていた。アプローチカリキュラムは5歳児2学期頃から始まり、スタートカリキュ

ラムは1年生1学期の終わり頃までが多かったほか、幼小を貫く視点として柱立てをした自治体は約9割に上った。適切に構成されたカリキュラムの特徴は、①「目指す子供の姿」や「育てたい力」が明確で、②柱立てと詳細な下位項目が両カリキュラムに位置付き、③交流連携計画、環境構成や授業の工夫、援助や指導の工夫・配慮、家庭との連携等がカリキュラムに位置付き、④実践事例が柱立てに沿って考察され、幼小のつながりが見える工夫がされていた、という4点であった。

第2節 高知市における保幼小連携―「人をつなぐ・組織をつなぐ・教育をつなぐ」

本節は、平成28年2月に実施された自治体事例調査の報告である。高知市は平成24年度以降、子供たちの学びと育ちをつなぐ保幼小連携の取組を、教育委員会及び保育幼稚園課の主導・連携により積極的かつ組織的に行い成果が表れつつある。このような取組は保幼小連携と幼小接続期のカリキュラムづくりを各自治体が進める際の参考例となりうることが調査では確認された。ヒアリングから明らかとなった高知市での成功要因には、①関係者の手で指針「人をつなぐ、組織をつなぐ、教育をつなぐ」を定めたこと、②推進地区を選定し実践成果を抽出、パンフレットやカリキュラム事例集の形で市内各園各校に示したこと、③市内の保幼小接続の実態調査結果を基に、各校・園での評価改善に使えるツールを制作配布して自覚を促したこと、④市全体の教育振興プラン・学力向上策の土台部分に保幼小連携を位置付けその有効性をデータでも示し、取組を強化できたこと、などが挙げられよう。

第3節 スタートカリキュラムの実践事例

幼児期ならではの「見方・考え方」やそこで総合的に育まれた資質・能力を生かしながら、遊びを中心とした学びを、徐々に教科等の学びに移行することによって、児童が無理なく安心して小学校生活に適應できるようにするスタートカリキュラムの実践例である。

1年生の生活リズムで安心して生活できるようにする環境設定、友達や教職員とのコミュニケーションを深める活動、生活科を中心とした活動や体験を通し、新たな環境への興味・関心を生かして合科的・関連的に学ぶ学習等を報告する。

第3章 幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討

第1節 幼稚園・小学校における試行調査の実施

社会情動的スキルの一つである「育ち・学びを支える力」を検討し、最終的に「粘り強さ」「自己調整」「自己主張」「好奇心」「協同性」の5因子で構成された尺度(案)を作成した。その尺度を用いた質問紙調査を、幼稚園の5歳児の保育者と保護者に実施(2,3月)し、その子供の入学した小学校の1年生の教師と保護者にも実施(7,8月)した。分析では、「育ち・学びを支える力」に関して、評定者(保育者、教師、保護者)による違い、5歳児から1年生への影響、学びや適應、家庭教育環境(読書環境)等との関連を検討した。因子分析の結果、評定者ごとの「育ち・学びを支える力」から「学び・生活の力」への影響、入学前から入学後の「育ち・学びを支える力」への影響については、分析上の限界があった。一方、「好奇心」は多くのモデルで「学び・生活の力」への影響が見られ、縦断モデルでは保育者評定の「好奇心」が、入学後の教師評定の「好奇心」「粘り強さ」「自己主張」へ影響

するパスが見られた。また、「育ち・学びを支える力」は読み聞かせや一人読書等の家庭の読書環境、学校への適応、多動傾向と関連する結果が見いだされた。今後「育ち・学びを支える力」に関する尺度を改善してモデルへの適合度を高め、「学び・生活の力」を捉える方法を検討し、長期の「育ち・学びを支える力」の発達的变化を検討したい。

第2節 試行調査を受けて一幼・小の取組との関連一

鳴門教育大学附属幼稚園と小学校の連携・接続の取組を合同保育／授業は、「小学校生活への適応を促す接続」という意義を越えた「科学的思考力や学びを接続し発展させる」という願いを込めての取組である。この実践の中では教師同士が変容し、互いの教育の独自性と共通性の理解が促され、授業や保育が深まっていく。資料として、幼小接続期前期・後期の教育課程と指導計画と第1学年の「生活学習」の実践例、評価要素を紹介し、「育ちと学びを支える力」調査との関連について考察した。

第3節 調査協力校園における幼小接続の実態と育ち・学びを支える力

質問紙調査への協力校園での幼小接続に関する実態や要望等について整理した。幼小接続期カリキュラムの有無は自治体等の取組によって異なっていたが、接続期カリキュラムは5歳児2学期から1年生5月頃までの計画が多く、交流活動は年に2、3回実施されていた。また、互いへの要望をきっかけに、意味のある連携を行うことや接続期カリキュラムについて共に検討する機会を持つことへの期待を述べた。今後も保育者、教師、行政、教育委員会、養成校教員が協力し、「10の姿」「育ち・学びを支える力」等の下位項目まで意識して理解を深め、新たな視点から幼小接続期カリキュラムに関する検討や研修を行うことで、よりふさわしいカリキュラムや実践が創り出されるだろう。

第2部 幼児教育の質に関する研究

第1章 先行研究のレビュー

第1節 国内における幼児教育の質に関する研究の動向

幼児教育施設の多様化の時代を迎え、日本の保育の質の定義とそれに基づく評価の在り方を検討しなくてはならない。しかし、日本における保育の質の定義は未だ確立されていない。日本の保育は、子供の生活や遊びの質を高めることで子供が自発的総合的に育つことに価値を置き、一方の、将来の市民としての子供に対する効率的な社会的投資に価値を置く文化圏の研究とは性質を異にする。保育の質と子供の発達を測定し、その関連を見る研究はまだ始まったばかりである。診断的評価は余り浸透せず、第三者評価は保育の質や子供の育ちの比較ではなく保育者の意識変化にその意味が見いだされてきた。一定以上の保育の質の保証のためには比較可能な診断的評価が必要とされるが、評価をきっかけとして子供の姿に立ち戻り、その意味を対話的形成的に評価する方策を組み合わせることで、幼児教育施設が主体的に質の向上を目指す仕組みが求められるのではないだろうか。

第2節 海外における幼児教育の質に関する研究の動向

海外における先行研究のレビューにおいては、まず、保育の質をめぐる研究動向の背景を踏まえ、2000年以降国際比較研究が変化してきたこと、縦断研究や行政との連携、政策提言型の研究が台頭してきたことについて整理した。先行レビュー研究や2010年以降の研究を検討し、保育の構造の質と関連した研究と保育の過程の質と関連した研究に分けて考察した。前者に関しては環境、保育者、保育期間や時間に着目した研究の発展が顕著であることが分かった。更に家庭教育環境、文化、性差などとの関連での検討といった発展も見られた。後者については、相互作用、子供の仲間関係、教材との関わりなどの研究が進められていることが分かった。レビューを通じて、保育の質に関する海外の研究には、制度改革への志向性や、格差是正の観点からの教育保障への志向性、さらには、構造の解明から実践改革への志向性が伺われた。

第2章 ECERS-3 と SSTEW の試行調査とその結果

第1節 ECERS-3 の紹介と実施結果

ECERS-3 (2015, 邦訳『新・保育環境評価スケール①3歳以上』2016) は3歳以上の集団保育の全般的な質を測定する尺度である。空間と家具、養護、言葉と文字、活動、相互関係、保育の構造という6のサブスケールに分類された35の項目につき、各項目に含まれる10前後の指標に基づいて1~7点で評定を行うものである。本調査では国公立幼稚園等6園の5歳児クラスでECERS-3を用いて保育の質評価を実施した。その結果、各下位項目の評点は順に4.38, 5.39, 2.87, 2.26, 4.43, 4.81であり、総合点は3.68であった。総合点の幅は2.31~5.39である。個別に項目ごとの状況を見ていくと、「言葉と文字」「活動」の評点が低い理由として、生活や遊びの中で、言葉や数・量・形につながる遊具や教材及び活動、教師の関わり方の弱さが見て取れた。ECERS-3による評価は、個別の園ではその数値を手掛かりに質の「底上げ」に活用できる。数値の根拠を話し合うことで保育者間に共通認識が生まれ、具体的な目標を設定できるからである。「環境を通しての教育」を分節的に認識し、段階的に質の向上を行うことが可能になる。尺度の国際性に鑑み、日本の保育を国際比較の俎上に載せることも可能であろう。今回は限られた標本による調査ではあるが、今後の改善の方向性が示された。

第2節 SSTEW の紹介と実施結果

本節の目的は、前節のECERS-3に対して、より保育者と子どもたちのやり取りに焦点化して質を捉える尺度”SSTEW”を使用し、日本の園で評定を行い示唆を得ることである。SSTEWの特徴は、「情緒的な安定・安心」に加え「ともに考え、深めつづけること」を鍵概念としている点である。試行の2園では、自立や情緒的安定、コミュニケーションに関する評定結果は比較的高かった一方で、思考や学び、それらの評価に関する評定結果は低いという結果であった。次期幼稚園教育要領改訂も控え、子どもたちが好奇心・探求心を持って遊び、探究を重ねて学んでいくことを、保育者がどのように支えていけるか、また、そうした実践をどのように評価の土壌に上げられるかを検討していく必要があるだろう。日本ならではの保育の特徴、質の高さをどのように捉えるかという点も課題として残っている。

第3章 海外の指標等

第1節 保育の質評価スケール—SPARK, CLASS—

シンガポールの幼稚園の認証評価 SPARK と保育の質評価スケール QRS は、2011年に開発、2014年に改訂した。QRS は①リーダーシップ、②計画作成と管理運営、③教職員のマネージメント、④リソース、⑤カリキュラム、⑥教育学の6基準20項目168指標で、評定は3段階6点満点である。SPARK は、園長が幼児の発達と安心・安定（ウェルビーイング）の促進に向け、指導と学び、管理運営と経営プロセスを改善するための正しい評価と支援を提供する。

クラスルーム評価システム CLASS は、Pianta らが開発し、2008年に発表した。CLASS は、保育者・教師と子供の相互作用を取り上げ、クラスでの教育活動を評価している点が特徴である。①情動的サポート、②クラスの構成、③指導的サポートの3領域10次元42項目から構成され、評定は3段階評価7点満点で、訓練された評価員によって評定される。CLASS の枠組みは現職の専門性発達システムにも適用されており、参考になるだろう。

第2節 幼児教育の成果としての学びや発達の評価指標

—カリフォルニア州の DRDP (Desired Result Developmental Profile)—

本節では、成果の質の評価指標として、カリフォルニア州の DRDP を取り上げ、1項では標準化された検査による成果の評価から観察記録をベースにした評価へと変化した背景、2項では改革の主体や財源から見たアメリカの幼児教育、3項ではカリフォルニア州の幼児期の学びや発達のシステムと評価指標の概要、4項では、カリフォルニア州における幼児教育の質向上システムと評価指標である DRDP から得る日本の幼児教育への示唆について概説した。

第3節 アメリカにおける保育者の専門性開発の動向

アメリカの就学前教育の現状と課題を概観し、乳幼児教育重視の政策に転換しつつあり、質の高い保育へのアクセスを子供の権利と位置付け、公的資金が投入されるようになった様子を概説した。一方、養成課程は NAEYC で学士・修士レベルの教員養成課程認定がようやく始まり、公立施設の保育者要件の引き上げに対応しつつあるところである。次に、州ごとの専門性指標の例として、コロラド州の園評価指標と専門性研修指標を報告した。指標作成の経緯と、活用事例、養成教育との連携事例を紹介した。キャリアの段階に応じた専門性指標は研修プログラム認定機関とセットで構想され養成校を組み込んだ取組が特徴的である。

第4節 東アジア圏における幼児教育・保育の質向上策

東アジア圏の幼児教育・保育の動向で共通するのは、21世紀に入り、幼児教育・保育への公的投資に力が入り、各国の状況に応じた制度改革を促進するなど、めざましい進展があったことである。ユネスコ・OECD などの国際組織が提唱する就学前教育の重要性と公費投入の必要性、その中で保育の質こそが人々の生涯発達や格差克服に重要な影響を及ぼすという議論にも正面からキャッチアップしようとする国/市民全体に向けた保育の質向上に取り組んでいることは注目に値する。本節では、日本に隣接する中国・韓国・台湾と、多言語・

多文化傾向の強い香港・マカオ・シンガポールに大きく分け、幼児教育・保育の質向上策の有様を、公費投入状況、幼保一元化、カリキュラム、保育者、園評価、その他の特色を中心に概観する。

第4章 幼児教育の質評価スケールの考案に向けて

第1節 ECERS-3, SSTEW等の結果を受けての評価スケールの検討

第2章で取り上げた ECERS-3, SSTEW の試行調査の結果を受け、主に SSTEW の項目を取り上げる形で「幼児教育の質評価スケール（案）」の作成を検討したプロセス等について示している。保育評価スケール、幼稚園教育要領等を参考に、項目の文言や評点を検討し、主に評点の見直し、文言の見直し、スケール段階の移動を行い作成した。「幼児教育の質評価スケール（案）」を、2016年9月に協力園で試行的に観察・評定した。スケールに関する結果と課題は、以下の6点である。①評点の見直しにより、実感との差異が小さくなった。②項目の一つである「共に考え、深め続けること」は高度だが、今後意識することが望まれる視点である。③担任1人だけでなく副担任等も考慮する。④高度な項目を3,4歳児で評定できるよう工夫する。⑤「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連を検討する。⑥今後信頼性・妥当性を確認する。「幼児教育の質評価スケール（案）」は未だ検討中のため示していないが、試行調査結果を吟味して改善しつつ、今後はスケールを利用した研修手法についても検討することが課題である。

第2節 試行結果からの考察と課題

評価指標の試行に評価者として参加した経験から考察を行った。保育者と子供の関わりや、子供の学びを促進する保育プロセスを評価する指標を持つことは、保育の質の担保と向上に一定の効果が期待できる。保育者と評価者双方にとって、研修ツールとしての活用可能性は十分にある。しかし、日本の保育のダイナミズムの中で、目の前で行われている保育者の関わりをどのように評価できるか、慎重な検討が必要である。保育者の連携、発達の時期にふさわしい援助の質、間接的援助や子供たち自身が展開する活動と援助の関係性等、日本の保育の特徴を踏まえた評価指標を検討・作成することは大きな課題である。評価は実践にとって意味あるものとして返っていくべきであり、更なる質の向上へ向けての手掛かりとなることが重要である。幅広い保育行為に含まれる教育的意図について、保育者と評価者が評価指標を起点として共に語り合い、意味を捉え直すプロセスも含めた活用方法を提案することが望まれる。

第1部

幼小接続期の育ち・学びに関する研究

本報告書は2部構成となっており、第1部では幼小接続期の育ち・学びに関する研究の成果を示している。

第1部では、まず第1章で国内外の幼小接続期に関する研究のレビューを行い、現時点における幼小接続期に関する研究動向を確認した。第1節が国内の研究、第2節が海外の研究を対象としている。

第2章では、幼小接続期のカリキュラムについて、全国的な実態の分析と注目すべき事例の報告を行った。第1節では、全国の自治体の接続期カリキュラムを対象に、その内容等を分析した結果を示している。第2節では先進的に取り組んでいる自治体の取組を、第3節では接続期カリキュラムを基に指導を行っている小学校の実践を報告した。

第3章では、幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法を検討するために試行的に実施した質問紙調査の分析結果と、それに関わる考察を示している。第1節では質問紙調査の概要説明と分析結果を提示している。第2節では、個別の質問紙調査協力園・校における幼小接続の取組の実践例と、同園・校についての質問紙調査の結果を照らし合わせて考察を行っている。第3節では、質問紙調査協力園・校の教員へのインタビューを基に、教員が幼小接続の実態をどう捉え、どのような要望等を持っているかをまとめた。

第1章 先行研究のレビュー

第1節 国内における幼小接続研究の動向

本報告は論文、報告書、雑誌を対象に「幼小接続」「保幼小連携」のキーワードで CiNii、国会図書館文献目録を検索し、その他必要な論文を追加して 208 本を対象として検討した。幼小接続に関してはこれまでに岩立（2012）、田中（2011）らのレビューがあるが、傾向は同様に『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について—最終報告—』が報告される平成 9（1997）年以前には 1 本であったのに対して、平成 12（2000）年～平成 21（2009）年は 43 本、『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』が出された平成 22（2010）年以降は 64 本と急激に増加していた。また、岩立（2012）の指摘と同様に、紀要や雑誌、報告書の実践報告がその大半を占めており、論文は 18 本のみだった。

1. 幼小接続の定義とこれまでの経緯

(1) 幼小接続とは

幼小接続は、「幼児教育と小学校教育を滑らかにつなぐ」という意味合いで用いられ、幼小連携においては、幼稚園・小学校双方の「カリキュラムをつなぐ」ことが「接続」の最終的な目標とされる（横井，2007）。

秋田（2010）は、「交流」や「連携」が、「交流」が保育・教育制度間での人との関わりを指して使われる言葉であるのに対して、「接続」は教育内容や教育制度システムの設計や変更というシステムの在り方を指して使われると述べている。各学校種の独自性を保ちながら、発達や教育の連続性を持つように接続することが幼小接続の目指すものである。

(2) 幼小接続の背景と経緯

文部省が昭和 23（1948）年に発達の特質や生活指導、生活改善等を解説し、保育内容を示した「保育要領」が日本における最初のものである（表 1）。一方、昭和 40（1965）年に最初の「保育所保育指針」が通知された。「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」は平成 26（2014）年に告示され、これら三つは現在、改訂作業が行われている。幼小接続は平成 10（1998）年の幼稚園教育要領の中で扱われ、それ以降、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても明記されるようになった。

無藤ら（2016）によると幼稚園と小学校の教育に「連続性」という言葉が初めて使われたのは、昭和 46（1971）年の中央教育審議会第一次答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』である。そこでは、幼年期の集団施設教育の様々な可能性の一つとして、「現在の幼稚園と小学校の教育の『連続性』」が挙げられた。

安彦（1996）は、この答申の中で述べられている「学校間の接続の改善」について論じている。幼小接続はボトムアップとして考えれば幼児教育の 5 領域から 1、2 年生の生活科につながり、生活と学習の移行が滑らかになったと言える。しかし、小学校教育の在り方から考えると、「幼稚園の延長として入学している」現状があり、「単なる遊びや体験活動に終わっていて、それ以上の教育的価値を示さずにいる」との課題を挙げた。

『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について—最終報告—』（中央教育審議

会、平成 9（1997）年）では、「小学校との連携」が明記され、幼児教育と小学校教育が連続性・一貫性の元で構成されることを提唱した。幼稚園においては、「小学校以降の学習の基盤」として「小学校以降の学習の基盤の育成を図り、幼稚園から小学校への接続を円滑にすることが大切である。」と述べられている。さらに、「幼稚園と小学校との相互理解」として「小学校においても幼稚園との接続を円滑にする努力が求められる」と記載されている。新設された生活科などを中心に小学校低学年における合科的な指導を一層推進し、各教科等においても具体的な活動や体験を一層取り入れることにより、幼稚園における主体的な遊びを中心とした総合的な指導から小学校への一貫した流れを作ることが期待されていた。

表 1 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領と中教審答申等の変遷

1948（昭和 23 年 3 月）	「保育要領」刊行	（※印は幼小接続が明記）
1956（昭和 31 年 2 月）	「幼稚園教育要領」編集（刊行）（昭和 31 年 4 月実施）	
1964（昭和 39 年 3 月）	改訂「幼稚園教育要領」②告示（昭和 39 年 4 月施行）	
1965（昭和 40 年 8 月）	「保育所保育指針」通知・施行	
1971	『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』（中央教育審議会第一次答申）	
1989（平成元年 3 月）	改訂「幼稚園教育要領」③告示（平成 2 年 4 月施行）	
1990（平成 2 年 3 月）	改定「保育所保育指針」②通知（平成 2 年 4 月施行）	
1997	『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について－最終報告－』（中央教育審議会）	
1998（平成 10 年 12 月）	改訂「幼稚園教育要領」④告示（平成 12 年 4 月施行）※	
1999（平成 11 年 3 月）	改定「保育所保育指針」③通知（平成 12 年 4 月施行）	
2008（平成 20 年 3 月）	改訂「幼稚園教育要領」⑤告示（平成 21 年 4 月施行）※	
	改定「保育所保育指針」④告示（平成 21 年 4 月施行）※	
2010	『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』（幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議）	
2014（平成 26 年 4 月）	「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」告示（平成 27 年 4 月施行）※	

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）は、幼稚園が幼児期から児童期への教育を意識しながら適切な教育課程を編成し、実施するために基本的な考え方を示した。幼児期を小学校以降の学びや生活の基盤を作る「芽生えの時期」と捉えて、学びや伝え合い、協同性や道徳性などを提唱してその実践事例を紹介した。幼稚園教育要領や保育所保育指針等に幼小接続や連携が位置付けられた当初の実践や研究は、接続期を取り上げてその教育に焦点を当てるといっても、小学校教育にスムーズに適応するために幼児教育から小学校教育へ円滑な移行を目指した傾向が見られる（井上、2006；上野、2007 など）。

平成 22（2010）年には更なる幼児教育の充実を図るために、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」により『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』にまとめられた。その中では、目標・教育課程・教育活動の三つの観点から幼小接続の体系を捉えている。幼児期の教育は児童期の、児童期の教育は幼児期の、それぞれの教育の内容の深さや広がりをも十分に理解して先の学びの見通しを持った幼児期の教育課程の編成・実施や、現在の学びがどのように育ってきたかを見通し

た小学校での教育課程の編成・実施が求められた（文部科学省初等中等教育局幼児教育課，2011）。

2. 幼小接続の目的や意義に関する研究の動向

(1) 学びの接続

入学後に子供が学校での学習や生活に適応できず、話を聞くことができない、授業中に座ってられないなどの不適応行動を示す「小1プロブレム」の現象は、幼児期から児童期の教育に関わる現場が抱える課題を顕在化したものと言われている（佐々木，2016）。この課題に対応することを目的とした調査研究や実践報告は多く（赤嶺，2012；田中，2011；今井，2013など）、「教育方法の違い」（横井，2007）、「互いの実践を理解できないこと」（上野，2005）、「特別な教育ニーズのある子どもの支援」（田中，2011）などの原因が見いだされている。その解決の手立ての一つとして、幼小接続に取り組まれてきた。

幼児教育は「経験カリキュラム」、小学校教育は「教科カリキュラム」と学びの方法が異なることから、教育現場はその非連続性を意識することが必要であり（酒井・横井，2011）、その上で接続するために、「発達や学びの連続性」「生活の連続性」という「接続期」の視点を持つ（横井，2007）。

(2) 生活の接続

両者は学びだけでなく、生活習慣の捉え方も異なる（平野，2015）。幼児教育が「自発性・自律性を促す習慣」であるのに対して、小学校学習指導要領（文部省，1958）では「身につけさせるべき習慣」と捉えられていた。しかし、生活科の設置に伴って、幼児教育の子供主体の生活を基盤として身に付ける自立の習慣であり、「自発性・自立を促す習慣」と考えられるようになった（文部省，1989）。このように幼小双方が互いに意識して歩み寄ることによって、単に「小1プロブレム」に対応する対策としてだけではなく、幼小が接続・連携して取り組むことにより、生活習慣の形成を接続でき、一貫性のある生活習慣を確立していく意識が高まってきた。特に2000年以降の幼小接続研究は、幼稚園と小学校の連携だけでなく、保育所と小学校との連携や保護者との連携など地域にいる子供を育てる保育・教育機関の地域ネットワークが議論の対象となり、多様な側面から検討されている。

3. 幼小接続の取組実態や意識に関する研究の動向

(1) 幼小接続の取組実態

お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター（2005）は全国にある幼稚園を対象に幼小接続・連携の現状や意識、課題について調査を実施した。各都道府県の小学校126校、幼稚園125園のうち、小学校の62.9%、幼稚園の52.4%が幼小接続・連携に取り組んでいた。

松寄ら（2008）は全国の保育所の1割を無作為抽出して調査した結果、1,115箇所うちの68.2%の施設が、子供同士の交流や情報交換などの取組をしていた。

その他、沖縄県の小学校・幼稚園対象（赤嶺，2012）、東京都の保育所を対象（東京都社会福祉協議会，2016）、幼稚園・保育所・小学校を対象とした草加市教育委員会（2016）、

千葉市幼保小連携・接続検討会議（2016）など各地域において実態や課題を明らかにする調査が実施されている。これらの調査による大きな違いは見られなかった。幼小接続の取組は次第に多くなっており、どの地域や園、学校でも実施されるようになってきた。しかし、幼児と児童の交流が中心でイベントなど形式的な取組が多く、継続的・組織的な取組に至っていない場合が多く、まだ十分な成果を上げているとは言い難い。

一方、一前・秋田（2011）は自治体の体制を分析して幼小接続の取組やカリキュラムの特徴を検討した。その結果、目的や取組、接続期の捉え方は、園、自治体、地域によって異なり、カリキュラム編成に影響を与えていた。アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの両方を同時に作成する方が子供の発達の連続性について両者が話し合う機会を作ることができるため、相互理解を深める可能性があった。また、接続カリキュラムの具現化のレベルは自治体の捉え方に反映されていた。しかしその一方で、子供の実態に合わせて接続期カリキュラムを柔軟に変えることや、教育課程や保育課程全体の中で接続期カリキュラムを捉える必要性が挙げられた。

（2）幼小連携についての意識

幼小接続・連携に関する現場の実態や意識、課題とその対応を明らかにするために、インタビューや授業観察なども実施して具体的な取組を検討している。

北野ら（2006）は、幼稚園・保育所・小学校を対象の質問紙調査に加えて、小1の担任と行政、保育者にインタビューを実施した。その結果、子供同士の交流や連絡会議は実施されており、幼保・小の双方が情報交換を希望していたが、教育内容を十分に理解しているとは言えず、その手立てが取られているわけではなかった。

佐久間ら（2008）の小1担任対象の調査では交流に対する意識は高いが、特に小学校児童にとっての意義や、小学校教師にとっては新入学児の様子を知ること以外の意義は明確に意識されていなかった。同様に、木山ら（2008）は年長児担任、山田・大伴（2010）らは5歳児担任、小1担任、保護者対象、河口・七木田（2014）では小1担任対象など、幼保小の当事者に質問紙やインタビューの調査が数多くなされている。それぞれの立場で幼小接続・連携に取り組んでいる実態は明らかになってきたが、それら取組の成果をそれぞれの保育課程や教育課程に十分に位置付け意識して改善に生かしているとは言えない。

掘越（2012）は、事例から接続期における子供の姿を「戸惑い」というキーワードを用いて検討し、教師の配慮と指導の実態と課題を挙げた。また、質の高い幼児教育と「学びの芽生え」との関連を検討した角谷ら（2014）の研究は、幼児教育における遊びの経験が、「感情の自己調整」「言語力の基礎」「数量概念の基礎」など、小学校以降の教科の学びにつながり、その基礎となる可能性を示唆した。

造形（丁子，2012）や、環境（井上，2011）、きまり（椋木ら，2014）、音楽表現（三村ら，2004；北野ら，2006）など、様々な活動における学びが小学校教科における学びとつながると捉えることができる。また、幼児教育から小学校教育への橋渡しの役割も担っている生活科においてはより具体的な体験を通した学びができる（和田，2007）。

（3）特別支援・保護者支援と幼小接続

廣井・鈴木（2011）は、幼児教育から小学校の引継ぎの実態を検討し、実際の特別支援コ

ーディネーターの役割を明らかにし、久原ら（2013）らは、子供と地域の就学支援シートの事例検討を通して、幼稚園と小学校の捉え方の違いが幼小接続の課題となることを明らかにした。また、真鍋（2011）は、特別な支援を必要とする子供たちに対する幼小接続のモデルを提唱した。このように特別な支援を必要とする様々な子供のニーズを把握した上で接続の在り方を見だし、保育実践と連携することが必要である（七木田，2013）。

また、幼小接続は子供だけが移行するのではなく、保護者にとっても一つの大きな移行経験である（山田・大伴，2010）。保護者が通っていた頃とは教育内容や方法も異なることから現在の学校の様子や幼児教育と学校教育の現状を伝えるとともに、幼小接続への理解や協力が得られることが求められる。無藤（2009）は幼小連携と家庭教育の関連について論じ、秦野（2013）は保護者支援の果たす役割を述べている。家庭や地域、他施設など子供を取り巻く環境も含めて幼小接続を考えることが必要だろう。

4. 幼小接続のカリキュラムに関する研究の動向

(1) 幼小接続カリキュラムの種別と内容

これまで幼小接続の取組実態や直接携わっている立場の人の意識を明らかにする調査研究を概観してきたが、子供の交流や教職員の情報交換など具体的な取組だけでなく、接続カリキュラムとして幼小を組織的につなぎ、それぞれの教育課程・保育課程において連続性と独自性を保障することが求められている。

福元（2014）は、学校体系の改革を志向している「学校体系改革アプローチ」と、小1プロブレムの予防を目指す「小1プロブレム予防アプローチ」の2種類の接続カリキュラムがあると述べている。前者は、接続の理念や概念が議論となり、実践場面では問題に直面する。他方、後者は小学校中心に具体的な対処策がその中心となるため現実に生起している課題に対処することができるが、その一方で学校教育の在り方を見渡す視点が弱い。幼小接続においては「発達と学びの連続性」が重視されているが、幼児教育の中で重要な要素である「協同的学び」や「言葉での伝え合い」は、小学校の学びの基礎となる。接続カリキュラムは、単に互いの活動を意識した活動計画を立てるだけではなく、幼小の相互理解と関連する（酒井，2011）。しかしながら、「カリキュラム接続がスムーズ」「段差・ずれを感じる」と感じているのは幼小共に約半数であった（玉置ら，2006）。

(2) 接続カリキュラムの開発とその実践

幼小接続カリキュラムは、国立大学附属学校や研究指定園・校が開発しているだけでなく、様々な自治体や、学校・園で作成され、実践されるようになってきた。

一前・秋田は（2012）9つの自治体の接続カリキュラムを検討して、構成・接続期の捉え方・内容・具現化・保護者支援に特徴を見いだした。また、松崎・無藤（2013）は、先駆的な3自治体のアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムを比較し、山田（2013）は二つの自治体の接続期のアプローチカリキュラムから5歳児後半の保育内容を検討した。学力や生活習慣など自治体の抱える課題を反映した接続期のカリキュラムが作られており、それぞれの地域に根ざしたカリキュラムを実現しようとしている。

呉地（2013）は、お茶の水女子大附属・品川区立・神奈川県秦野市立の接続カリキュラム

を検討したところ、「滑らかな接続」と「適度な段差」を意識して作成されていた。秋田・第一日野グループ(2013)は、接続カリキュラムの実践過程を丁寧に記述することにより、地域に根ざした幼小接続の在り方を示した。さらに、田中(2004)は、道徳性の芽生えに焦点を当てた接続カリキュラムのモデルを作成した。

スタートカリキュラム・アプローチカリキュラムの実践には、教育への理解と環境整備が必要になる。スタートカリキュラムでは、「子ども理解」「活動の充実」「環境整備」がポイントとなる(益田, 2013)。また、アプローチカリキュラムを検討した横山ら(2013)は5歳児保育の環境構成が充実することにより、滑らかな移行が可能になると述べている。

上越教育大学附属幼稚園(2013)や角谷ら(2014)の実践研究からは、幼児教育の中の遊び活動を通して育った自己調整能力や言葉の基礎が小学1年生1学期の学校生活への適応に与える影響を、佐々木(2014)や佐々木(2016)の研究は、指導計画の実践から幼児教育における言葉の芽生えが小学校入学後の聞く姿勢や話し合い活動に及ぼす影響について探索的に検討をしている。主体性や集中性、伝え合う力などにおいては附属幼稚園出身の方がそれ以外の子供よりも高かったが、好奇心や探究心、自立、話し合う場面では、差は見られなかった。今後更に検討を積み重ねることにより、アプローチカリキュラム等幼児教育の成果が小学校の学びに与える効果や影響を明らかにすることが求められる。

5. 保育者養成における幼小接続の取扱いと意識

田中(2011)の研究によると、幼児教育と小学校教育に関連があると捉えた学生は多かったが、その一方で学校現場において幼小接続が実現できると応えた学生は少なかった。

保育者養成校では近年、幼小接続や連携に関して授業で取り上げられることが多くなっており、「生活」「生活科教育法」など小学校教員養成課程科目も含めて幼小接続を取り上げていた(掘越ら, 2016)。しかし、基礎的な用語に関する知識は獲得しているが、教員間の具体的連携など幼小接続に関する理解は十分であるとは言えない(掘越ら, 2015)。科目と関わりのある内容を取り上げており偏りが見られ、「幼小連携総論」「幼保小教育の接続」のように幼小接続を体系的に学ぶことができる科目を設置している学校は少なかった(北野, 2009; 掘越ら, 2016)。体系的に理解できる授業科目を設置したり、各科目における内容の取扱いを検討して養成課程のカリキュラム全体での整合性を保障するなどの工夫が求められる。

6. 今後の課題

幼小接続は当初「小1プロブレム対策」が中心であったが、次第に「教育の接続」へと変化し、接続の目的や意義が変わってきた。しかし、国内における調査や研究が捉えた意識や課題はほとんど変わっているとは言えず、小学校教育への適応を目的とした取組やそのための実践が報告されたものも少なくない。無藤(2013)は、幼小をつなぐ実践として、幼児教育の中に小学校教育の要素を取り入れたり、小学校低学年の教育に幼児教育を部分的に取り入れたりするなどを実施する試みが行われるようになってきたが、それだけでなく、4・5歳児の段階に着目して幼児教育の中に小学校につながる芽生えを探し、それを強化するような優れた実践ができると幼児教育の成果を生かした小学校教育につながるやり方があると述べている。幼児期後半のカリキュラムの中に、芽生えの自覚化を子供自身ができるように

な取組を目指すことは相互の教育を尊重しながらつなぐ一つとなる。

今回検討した結果では、幼児教育、あるいは小学校教育の一方のみを取り上げていた研究が多く見られた。しかし、幼児期と児童期では幼小接続期の意義や位置付けが異なることから、多角的に幼小接続の実態や課題を捉えるためには両者を対象とする研究が必要である。両者の違いと共通性を明確にした上で家庭や地域、他施設など子供を取り巻く環境も含めて幼小接続を捉えたり、保育者養成課程の段階から意識を高めることも必要である。幼小接続・連携を多様な側面から検討して、研究の理論と実践をつなぐ研究が求められる。

さらに、近年、実践者と研究者が協同で取り組んだ研究が増加した。アクションリサーチの手法などを用いつつ具体的な保育・教育における子供の学びや経験を捉えた研究をすることが望まれる。

引用・参考文献

- 安彦忠彦 1996 教育課程における幼小・小中の接続関係 教育展望 42, 28-35
- 赤嶺優子 2012 幼小連携に関する調査研究(その 2)―小学校における実態調査に基づいて 沖縄キリスト教短期大学紀要 40, 65-88
- 秋田喜代美 2010 幼稚園、保育所と小学校との円滑な接続の意義 初等教育資料 856, 6-11
- 秋田喜代美・第一日野グループ 2013 保幼小連携・育ちあうコミュニティーづくりの挑戦 ぎょうせい
- 千葉県幼保小連携・接続検討会議 2016 【報告】幼保小連携・接続を巡る千葉市の現状～実態調査の結果から～
https://www.city.chiba.jp/kodomomirai/kodomomirai/shien/documents/symposium_houkoku.pdf (2017/1/10 閲覧)
- 丁子かおる 2012 フロントライン教育研究 造形活動における幼小接続へ向けての現状調査：材料用具の経験カリキュラムについて 初等教育資料(文部科学省教育課程課・幼児教育課編)887, 112-115
- 中央教育審議会 1991 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm (2017/01/9 閲覧)
- 中央教育審議会 1997 時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について―最終報告―
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm (2017/01/9 閲覧)
- 福元真由美 2014 幼小接続カリキュラムの動向と課題 教育学研究(日本教育学会)81, 14-25
- 秦野悦子 2013 就学を見通した保護者支援を進めるために 幼稚園じほう(全国国公立幼稚園長会)40, 12-18
- 久原 有貴・七木田 敦・小嶋 治鈴・松本信吾・玉木美和・金岡美幸・関口道彦・大野歩 2013 発達に課題のある幼児の就学支援シート作りに関する実践的研究：地域の小学校との

- 連携を通して 広島大学学部・附属学校共同研究紀要(広島大学学部・附属学校共同研究機構) 41, 141-149
- 平野麻衣子 2015 幼児教育における生活習慣の歴史的変遷：幼小接続を視野に 青山学院大学教育人間科学部紀要 6, 21-38
- 廣居美貴子・鈴木庸裕 2011 小学校と保育所・幼稚園との連携-「引き継ぎ」と特別支援教育コーディネーターの位置に焦点をあてて 福島大学総合教育研究センター紀要 11, 59-66
- 掘越紀香 2012 幼小接続期を支える(フロントライン教育研究) 初等教育資料(文部科学省初等中等教育局教育課程課/幼児教育課)893, 70-73
- 掘越紀香・松寄洋子・吉永安里・佐久間路子・福田洋子・横山真貴子 2016 保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態：保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバス分析から 保育教諭養成課程研究2, 3-16
- 掘越紀香・白川佳子・原孝成・松寄洋子・塩野谷裕子・吉永安里・福田洋子・今井康晴・鈴木美枝子・横山真貴子 2015 保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態 保育教諭養成課程研究1, 13-26
- 一前春子・秋田喜代美 2011 取り組み段階の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り 乳幼児教育学研究 20, 13-26
- 一前春子・秋田喜代美 2012 地方自治体の接続期カリキュラムにおける接続期とカリキュラムの比較 国際幼児教育研究 (The journal of the International Association of Early Childhood Education) 20, 85-95
- 今井 康晴 2013 保幼小連携に関する一考察：小1プロブレムを要因とした連携への批判的考察 武蔵野短期大学研究紀要 27, 315-322
- 井上寿美 2006 就学前と就学後の連携をめぐる課題と可能性についての一考察—保育実践報告を事例として— 保育学研究 44(1), 63-72
- 井上美智子 2011 環境教育の観点からみた教科生活と領域環境の内容の連続性について 大阪大谷大学紀要 45, 13-24
- 岩立京子 2012 幼保小連携の課題と今後の方向性 保育学研究 50(1), 76-84
- 河口麻希・七木田敦 2014 保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査：具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較から 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部教育人間科学関連領域 63, 81-90
- 北野幸子 2009 ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成の実態と課題 社会福祉学 50, 1, 123-133
- 北野幸子・三村真弓・吉富功修 2006 家庭・保育所・幼稚園・小学校連携の課題に関する一考察—質的分析を中心に 福岡教育大学紀要第五分冊芸術・保健体育・家政科編 55, 71-81
- 木山徹哉・中山智哉・小林久美・平山静男・白瀬浩司・長谷川勝久・山田英俊・柳昌子 2008 保育者の年長児に対する現状認識と保・幼・小連携への対応：質問紙調査の分析を中心に 九州女子大学紀要. 人文・社会科学編 45, 35-57
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2005 幼児期から児童期への教育 ひかりのくに

- 呉地初美 2012 保幼小連携のあり方に関する考察：なめらかな接続と適度な段差のある接続期カリキュラム 早稲田大学教育学会紀要 14, 47-54
- 上越教育大学附属幼稚園 2015 幼小をつなぐカリキュラムと指導方法 幼小接続を考える vol.3 上越教育大学附属幼稚園
- 真鍋健 2011 特別なニーズのある子どもの移行支援に関する研究—垂直的・水平的移行を包括したモデルの開発と支援の試み 保育学研究 49(1), 85-95
- 益田正子 2013 <特集>学習指導要領における指導のポイント：カリキュラムの接続による幼小連携「安心・なかよし 学校って楽しいな～生活科を中核とした合科的・関連的な指導によるスタートカリキュラム～ 初等教育資料(文部科学省初等中等教育局教育課程課/幼児教育課)904, 62-65
- 松寄洋子・無藤隆 2013 小学校生活科と幼児教育とのつながり—接続期カリキュラムの検討をとおして— 白梅学園大学短期大学教育・福祉研究センター研究年報 18, 39-46
- 松寄洋子・無藤隆・齋藤久美子・佐久間路子・長谷川真里・福田きよみ・堀田正央・師岡章 2008 保育所と小学校の連携のあり方に関する調査研究 平成 19 年度児童関連サービス調査研究等事業報告書
- 三村真弓・吉富功修・北野幸子 2004 音楽教育における保幼小連携のための基礎的研究—音楽教育に関する意識調査を中心に 教育学研究紀要(CD-ROM 版)(中国四国教育学会)50, 267-272
- 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 2011 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告) 初等教育資料 平成 23 年 1 月号 869, 66-73
- 文部省 1958 小学校学習指導要領
- 文部省 1989 小学校学習指導要領
- 椋木香子・平野崇・後藤和之・中馬越恵美 2014 幼児期から児童期への接続期における子どもの「きまり」の認識とその指導法に関する検討：小学校第 1 学年における「きまり」に関わる道徳授業の分析を中心に 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学 31, 1-14
- 無藤隆 2009 幼小連携と家庭教育 日本教育(日本教育会)No.382, 6-21
- 無藤隆 2013 幼児教育から小学校教育への接続とは 子ども学 1, 54-74
- 無藤隆・清水益治・齊藤多江子 2016 実践科学としての保育学の成立過程：幼小接続、幼保一体化のエイジェント分析 最終報告書 科学研究費助成事業学術研究助成金基盤研究 (C) (平成 25～27 年度) (課題番号 25381099)
- 七木田敦 2013 保育と特別支援 保育学研究 51, 4-8
- お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校 2006 IV 研究開発の実際と成果 1：幼・小接続期カリキュラムの開発(平成 18 年度研究開発実施報告書(2 年次)) お茶の水女子大学附属幼稚園:お茶の水女子大学附属小学校:お茶の水女子大学附属中学校 研究開発実施報告書 2, 29-36
- お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター 2005 幼児教育と小学校教育をつなぐ：幼小連携の現状と課題
- 酒井朗 2011 保幼小連携における相互理解とカリキュラム開発(<特集>発達や学びの連続性・接続期の指導) 幼稚園じほう(全国国公立幼稚園長会)39, 12-18
- 酒井朗・横井紘子 2011 保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援 ミネルヴァ

書房

- 佐久間路子・金子利子・佐々加代子・小松歩・林薫・川喜田昌代 2008 小平市における保幼小連携の課題を探る-小学校 1 年生担任教諭対象の調査から 白梅学園大学白梅学園短期大学教育・福祉研究センター13, 66-77
- 佐々木晃 2016 第 10 章小学校との連携・接続 『保育学講座 5 保育を支えるネットワーク-支援と連携(日本保育学会編)』 東京大学出版会 195-216
- 佐々木宏子 2014 言語表現力を育てるための幼稚園と小学校の接続について-絵本の読み聞かせと話し合いの視点より- 第 5 回中日教師教育学術研究集会プロシーディング論文, 1-15
- 草加市教育委員会 2016 第二次草加市子ども教育連携推進基本方針・行動計画 草加市教育委員会子ども教育連携推進室
- 角谷詩織・泉真理 2013 小学 1 年生 1 学期の発達・適応を促進する幼児教育：上越教育大学附属幼稚園出身児童の特性に基づいて 上越教育大学研究紀要 32, 127-136
- 角谷詩織・無藤隆・泉真理 2014 幼児教育における子どもの学びの姿：幼小接続と幼保一体化の流れの中で 上越教育大学研究紀要 33, 53-62
- 玉置哲淳・戸田有一・瀧川 光治 2006 幼稚園のカリキュラムの分類尺度による類型化の試み-幼小接続段差の園長による評価との関連を探る 乳幼児教育学研究 15, 119-128
- 田中 謙 2011 幼小接続に関する一考察：幼小接続の阻害要因の検討を中心に 千葉明德短期大学研究紀要 32, 39-51
- 田中亨胤 2004 幼小教育連携の研究パラダイム (3) -滑らかな接続からみた道徳性の芽生えカリキュラムの構築 兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要 23, 1-8
- 東京都社会福祉協議会保育部会調査研究委員会 2016 保育園と小学校との連携に関する調査報告書 東京都社会福祉協議会保育部会
- 上野 ひろ美 2005 幼小接続の課題と展開 特集 幼小、小中連携教育への取り組み 教育展望 2, 12-19
- 和田信行・中村敦子・中村牧子 2007 <特集>幼保小連携と生活・総合幼小の滑らかな接続についての実証的な研究-幼稚園の協同的な学びから生活科を核にした合科総合活動への提言 せいかつか&そうごう(日本生活科・総合的学習教育学) 14, 58-69
- 山田秀江 2013 幼保小接続期カリキュラムについての一考察：5 歳児後半期に育てたい力と保育内容 四條畷学園短期大学紀要 46, 29-35
- 山田有希子・大伴潔 2010 保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討：保幼 5 歳児担任・小 1 年生担任・保護者の意識からとらえる 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 61, 97-108
- 横井紘子 2007 幼小連携における「接続期」の創造と展開 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 4, 45-52
- 横山真貴子・木村公美・竹内範子・掘越紀香 2013 幼稚園の 5 歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方：幼小のカリキュラム接続に着目して 教育実践開発研究センター研究紀要 22, 45-56
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 2010

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/1/22/1298955_1_1.pdf（2016/9/19 閲覧）

（松寄洋子）

第1章 先行研究のレビュー

第2節 海外における幼小接続研究の動向

1. はじめに：幼小接続をめぐる変遷

保幼小連携・幼小接続について、我が国では、教師の話が聞けずに授業が成立しないなどの「小1プロブレム」によって注目されたが、2005年に国立教育政策研究所教育課程研究センターによって指導資料『幼児期から児童期への教育』が編集され、幼児期を小学校以降の生活や学習の基盤を作る「芽生えの時期」として位置付け、学びや道徳性、聴くこと、伝え合い、協同性などが取り上げられた。2010年には「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」がまとめられ、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性が強調され、幼児期と児童期の教育の目標は「学びの基礎力の育成」であり、幼児期の「学びの芽生えの時期」から児童期の「自覚的な学びの時期」へといかに円滑に移行するかが重要とされた。以降、幼小接続は、幼稚園教育要領等、小学校学習指導要領の改訂においても、重要な課題として扱われているところである。

国際的な潮流として、OECDの「Starting Strong」において就学前教育の重要性が唱えられ、幼児教育と初等教育の強力で対等な連携の必要性など、幼小接続について言及されている（OECD, 2006, 2012, 2015）。また、子供と保護者の新たな環境移行をサポートする視点から、園と学校と地域との連携、質の高い就学前教育と学校教育のカリキュラム、移行のための特別プログラムなどが検討されている（秋田, 2010）。

本節では、幼小接続や幼小連携に関する海外の論文を主に取り上げるが、海外では就学年齢や義務教育としての位置付け等が異なるほか、プレスクールから小学校内のキンダーガーテン(K)や0年生への移行も含まれることが多い。近年の幼小接続や幼小連携について、その実態、就学レディネス、幼小・家庭・地域との連携、カリキュラム・プログラム等のテーマに沿って整理したい。方法としては、PsycINFOデータベース（全文）の2000年以降の論文等を対象として、「transition」「preschool」「child」のキーワードで検索した結果、164本が該当した。その後、幼小接続・幼小連携との関連の薄い論文や、特別支援の内容が中心の論文を削除し、幾つかの関連論文を追加した結果、63本の論文を対象とした。

2. 幼小接続の実態とその支援

(1) 幼小接続の実態

まず、海外の幼小接続や幼小移行の実態に関わる研究を幾つか取り上げたい。

Ackesjo(2013)は、スウェーデンの就学前クラス（5歳児）を訪問し、子供がいかに新しい環境へ移行していくか、その接続プロセスについての知見を得るため、丁寧に検討した。接続プロセスは線形というより、環状に行ったり戻ったりする、らせん形であった。対象児には、春学期中にプレスクールと就学前クラスとの境界を越えるような経験を多く行っていた。その後プレスクールへ戻ると、子供は就学前クラスでの経験や就学前クラスへの期待を再構築していた。小学校へ実際に訪問する以前から、接続プロセスに入っていることも示された。幼小接続や幼小移行について子供たちにも分かりやすく伝えるために、教師・保育者間の協働の必要性が示唆された。

Margetts & Phantudi(2013)は、南アフリカの経済的に恵まれていない地方の小学校 2 校の校長、1 年生担任、1 年生保護者、1 年生を対象に、接続に関する理解と実践について面接調査を行った。小学校担任には、プレスクールに関する知識や、幼小接続に関する実践、接続に影響する要因について尋ね、保護者には幼小接続についての意見や小学校入学の際の子供への支援方法について尋ねた。1 年生に対しても、小学校への接続をどのように経験したかを直接尋ねた。事例研究のため一般化はできないが、幼児教育への意識を高めるための改善点が示唆された。Dockett & Perry(2012) では、1 年生の描画や会話を取り上げている。オーストラリアの幼児が小学校や学習に持つ認識について、小学校に関する描画や会話を通して表現される内容を検討した。プレスクールと小学校低学年の子供のデータから、遊びの重要性、友人関係、子供の気質、学校と教師に対する学業的期待など、小学校に関する子供の予想や経験が示された。

統計手法を用いた研究として、Nelson(2004)は、「幼児期縦断研究」に参加した 3000 名以上のキンダーガーデンの教師の幼小接続の活動について検討している。結果として、多くの学校では、教師と保護者が子供の発達や学校への期待に関する重要な情報を交換できるような包括的な接続の計画を提供できていなかったと言う。また、La Paro ら(2000) も、公立 (3,595 名) と私立 (176 名) のキンダーガーデンの教師を対象に、1 年生への幼小接続に関する実践の情報を収集した。その結果、半数以上の教師が何らかの形の接続に関する実践を行っており、実践する教師の割合は公立校よりも私立校の方が多かった。接続に関する実践は、教師や子供に焦点を当てた活動の方が、保護者が関与する活動よりも多かった。

また、プレスクールからキンダーガーデンへの移行を検討した Di Santo & Berman(2012) では、カナダのプレスクールに通う 3~4 歳児が、キンダーガーデンに入園することを認識することについて検討した。その結果、子供たちは入学前にキンダーガーデンに入学することへの考えや知識を形成し始めることが示唆された。また、幼小接続に関わる実践を計画する際には、子供が関与する機会を設ける必要があることが支持された。

さらに、Recchia & Bentley(2013)では、保護者を対象に、遊び中心のプレスクールからキンダーガーデンへ接続する際の子供たちの経験に関するインタビュー調査を行った。プレスクールでの遊びの経験を通して発達した心の傾向が、子供の様々なキンダーガーデンの環境での接続プロセスの中で顕著に現れていることが示された。遊びを通してプレスクールで育まれた心の傾向によって、子供たちは新しい学校環境の中でうまく乗り切ることが出来るようになることが示唆された。

以上、幼小接続や幼小移行について取り上げた研究は、フィールドでの保育観察や事例研究、面接調査によって、実態や接続プロセス等を質的に捉えていた。日本と同様な交流等の連携も行われていた。実践事例も大切であるが、今後は分析方法についても検討する必要があるだろう。

(2) 幼小接続に影響する要因：就学レディネス、適応と教師の支援

就学レディネスに関して、海外では多くの研究が行われている。門田 (2011) が指摘するように、アメリカの乳幼児教育を語る上で、就学後の教育への遅れを出さないと明示した就学レディネスの概念は欠かせないものである。つまり、多様な文化背景を抱える社会において、小学校以降の学習の遅れは将来にわたってハンディを背負うことになる。その結果、就

学前の幼児教育が着目され、就学レディネスが重視されるようになり、学習や発達における明確な到達基準が設定されているのである。Lillejord ら (2015) も、幼小接続に関連して、入学前の子供の様々なスキル(就学レディネス)とその後の適応(学業成績, 社会情動的スキル)との関連を検討した研究が多いことを取り上げている。特に各国で衝撃を受けた PISA ショックにより、就学前教育に目が向けられ、読み書き, 算数の学習などの学校化 schoolification が進む国もあり、そこへの危惧も示されている (OECD, 2006)。日本では学習の前倒しにならないようにすることが共有されている一方、海外では就学レディネスの重視から、狭義の学習的な領域に偏っている場合もあり、遊びと就学レディネスとのバランスをとる難しさが指摘されている。

具体的な就学レディネスとして、Robinson & Diamond(2014)では、キンダーガーデン就学前の社会的・対人スキルと、キンダーガーデン入学後、最初の数か月間の学校教育への接続との関連性について検討した。その結果、キンダーガーデンの前に発達する初期の社会的スキルが、子供の学校教育へのレディネスに重要であることが示された。

また、学校への適応について、Daniels(2014)は、子供の小学校に関する認識や、学習に取り組む姿勢を、プレスクールの終わりキンダーガーデン入学 1~2 か月後に調査した。その結果、「学校が好き」と予想していた子供の方が、学校への期待度の低かった子供よりも、より積極的に取り組み、キンダーガーデンへの適応度も高かった。Steen(2011)は、アメリカのプレスクールに通う子供がキンダーガーデンへ円滑に接続するための、教師による支援について検討している。教師がそれぞれの子供に対して高い期待を抱き、相互の関係を築き、子供の才能を発見し、多様な学習スタイルについて語られている場合は、子供のキンダーガーデンへの接続が円滑に進み、良好な学業成果が得られると示された。

Wildenger & McIntyre(2012)では、プレスクールからキンダーガーデンへの接続時に困難を経験することもあると言われるため、子供、保護者、教師を対象に、キンダーガーデンへの準備変数(初期の教育経験, 家庭の関与)とキンダーガーデンでの子供の社会的行動(子供と教師の関係性, 社会的スキル, 問題行動)との関連を検討した。その結果、キンダーガーデンへの準備変数は、キンダーガーデンでの子供と教師の関係の質と学校での問題行動を予測していた。そのため、社会行動上の適応を支援するための準備活動の重要性が指摘されている。

学習面での就学レディネスについて、Hindman ら(2013)は、幼小接続期における教師の働きかけと子供の言語, 読み書き, 算数における初期発達との関連性について検討した。その結果、教師による講習実施と子供の語彙との間、教師による教室での自発的発言の推奨と子供の算数との間に正の関連が示された。一方で、教師による家庭への電話連絡の頻度は、子供の語彙・算数の学習と反比例することが示された。

アメリカの Head Start に関連する研究として、Nix ら(2013)では、Head Start REDI 介入を受けた子供と通常の Head Start を受けた子供を比較し、プレスクールとキンダーガーデンでのポジティブな結果と関連する変化のプロセスについて検討した。プレスクールで示された社会情動的スキルは、キンダーガーデンでの読みの達成度と学習への関与における結果に対し、独立に寄与していた。また、Head Start に参加した低所得層の子供を対象に就学レディネスを検討した McWayne ら(2012)は、就学レディネスに幾つかのパターンがあると示した。例えば、プレスクールでコンピテンスの高かった子供は、経時的に良好なア

ウトカムを示していた。また、家庭（養育態度など）と教室（教育歴など）の文脈的影響によって、キンダーガーデン修了時の学業準備と社会的側面のアウトカムが予測されると示された。

以上、主に就学レディネスについて取り上げてきた。門田（2011）は、全米乳幼児教育協会 NAEYC（2009）が、1）学習ギャップを縮める。全ての子供たちの学力を上げる、2）プレスクールと小学校教育との接続をよりよく進展させる、3）教師の知識や意思決定力が教育効果を上げる必須事項であると認識する、の3点を取組の視点として挙げていることを紹介し、学力ギャップを改善するために幼児教育が注目されるようになり、プレキンダーガーデン（4歳児、3歳児）を設置する州が増加した経緯を述べている。欧米では文化的背景から、就学レディネスの学習に関わるスキルへの関心が高く、子供の到達度を評価する必要性もある。しかし、より子供の視点で進めるために、子供の発達に応じた環境やカリキュラムが準備されているかを評価する観点も併せて必要であることを強調したい（門田、2011）。

（3）家庭、小学校、地域との連携

Lillejord ら（2015）は、幼小連携、幼小接続のレビューの中で、鍵となる概念として、「プロセス Process」「透明性 Transparency」「連続性 Continuity」「関係性 Relations（協働/パートナーシップ）」「統合した教育学 Hybrid pedagogy」の5点に整理している。これらが、幼児教育から小学校教育への円滑な接続のために必要な条件としている。例えば、家庭との連携における「透明性」としては、保護者が幼小接続の鍵となる子供のサポーターであるため、保育者や教師は、保護者へ接続に関する情報や子供の情報を小学校へ提出する理由を説明する必要があると述べている。また、「連続性」「関係性」については、幼稚園と小学校の活動には関連性やつながりがあり、子供を取り巻くネットワーク（保育者と教師との関係、保護者との関係）は、協働的で良好な関係であることが求められている。

保護者との連携について、中島（2013）は、保護者支援の理念と実践について、カリフォルニア州の実践から検討している。アメリカでは、保護者支援に関する概念は30年以上の調査結果に基づき、形成されている。カリフォルニア州では、入学準備の際、保護者の役割として期待されることを具体的に伝えることによって、教師と保護者間のギャップを克服し、保護者の自己効力感を高め、よりよいパートナーシップを形成できると紹介している。

また、ハワイでの取組を紹介した Riley & Fahey（2005）は、家庭又はプレスクールからキンダーガーデンへの接続の成功は、子供、家庭、教師、学校、地域社会に良好な影響を及ぼし、その効果は入学後最初の数週間を超えて持続する可能性があると言う。幼児と家族がうまく幼小接続期を乗り越えるためのポイントとして、以下の5点を挙げている。①地域社会内の結び付きと関係性を作り出し促進する。②継続的なコミュニケーションを維持する。③幼小接続への子供の心構えを持たせる。④幼小接続に家族が関与する。⑤発達的に適切なカリキュラムによってプログラムの連続性を持たせる。小学校教師や保育者が家庭と一緒に対応することで、全ての子供にとって小学校入学を肯定的経験とすることができる」と述べている。

一方、Bell-Booth ら（2014）は、オーストラリアにおいて社会的に不遇なコミュニティの原住民の男児2名を対象に縦断研究を行い、小学校への接続に影響する要因について検討し

た。学業成績には子供の特性の影響が認められたが、教育への積極的な参加を持続させるためには、地域による社会的支援、学校での実践、家庭の巻き込み、教師からの肯定的な期待が重要であるという結果が得られた。

以上より、幼小接続期における家庭、地域、小学校との連携の重要性が示された。特に保護者支援、保護者との連携については、いかに巻き込んで、子供を取り巻くネットワークの重要なサポーターとして位置付け、自己効力感を高めるかが重要である。日本において幼小接続期における保護者との連携は、まだ展開の可能性のあるテーマと言えるだろう。

3. 幼小接続に関わるカリキュラムやプログラム

(1) 幼小接続期カリキュラム

日本では、近年幼小接続期カリキュラムの作成・実施が広がり、更に改訂も行われている。では、海外において幼小接続期のカリキュラムやプログラムは、どのように取り上げられているのかについて検討する。

ドイツにおける幼保小連携や移行期について、ランブレヒト（2013）はその理論と実践モデルを紹介している。幼児教育研究所 IFP によって 2004 年に提示された「IFP トランジションモデル」は、移行期に関係する人間的環境に焦点を当て、個人、人間関係、生活環境の3階層の移行を示していると言う。また、移行者である子供は、そのプロセスを通じて、レジリエンシー（変化する環境に適応する力）、学習コンピテンシー、トランジションコンピテンシー（移行を乗り越える力）を身に付けているとされる。また、幼小の協同活動「アンペルガー・モデル」プロジェクトとして、子供のアイデアを生かした継続的な交流が実施された様子を紹介している。日本への示唆として、地域の特色を生かした連携、移行者（子供、保護者）の視点に沿った連携、教育観等の相互理解と交流の継続性を挙げている。また、連携の質を客観的に分析する方法を研究機関で発展させる必要性について指摘している。

Noel(2011)は、オーストラリアのクイーンズランド州南部の3校における幼児期の接続活動について紹介した。ニューサウスウェールズ州教育省による「学校への接続マトリクス」のカテゴリーを用いて接続プログラムを分析した結果、「地域コミュニティの必要性への対応」「子供の初期学習の連携」は見られたが、「評価とレビュー」に関して弱さが示され、接続期プログラムの評価が課題となった。Margetts (2007)は、子供と保護者の様々な接続プログラムへの参加状況、活動への参加数と小学1年時の子供の適応度との関連性について検討した。結果として、接続活動への参加数が多いと、教師評定による子供の社会的能力、学問的能力の高さと関連していたと言う。また、Perry & Dockett(2011)では、小学校への接続を改善する方法について、子供たちから意見を聞いたプロジェクトが報告されている。14の学校と就学前教育機関の子供たちが、仲間と教師・保育者と協力して、小学校への接続について計画・実行し、ドキュメントにまとめた。子供たちの提案を反映させて接続期プログラムまで変更していた。

ここで、Lillejord ら（2015）の前述の五つの概念から、「プロセス Process」「統合した教育学 Hybrid pedagogy」を取り上げる。「プロセス」については、幼稚園から小学校への移行や接続は一つの出来事ではなく、一つのプロセスとして見なす必要があるとしている。幼小接続は、社会情動的かつ身体的なプロセスであり、新しい環境と新しい関係を確

立し、同時に幼児から児童へと変わっていく時期である。「統合した教育学」については、幼稚園での最後と小学校の最初の期間をつなぐ、協働的な教育方法を開発する必要性が求められている。それは二つの校園の教育実践を統合したものとされているが、これは日本の幼小接続期カリキュラムに当たるだろう。なお、幼小接続期カリキュラムを様々な自治体で工夫して作成している例は海外でも珍しいようである。

(2) 家庭への特別プログラム

前述の中島（2013）でも触れたように、欧米では保護者支援の概念が形成されているため、幼小接続に向けた家庭への特別プログラムの発想は自然であり、子供を支えるサポーターとして、保護者とのより良いパートナーシップを形成するために活用されている。

Giallo ら(2010)は、オーストラリア・ビクトリア州の小学校 21 校の保護者を対象に「幼小接続の保護者プログラム」の有効性を評価した。その結果、介入群の保護者の方が、対照群の保護者よりも小学校への接続について子供を支援することに高い自己効力感を報告したことが明らかになった。入学後も、介入群の保護者は小学校へ多く関与していることが報告された。参考として、McIntyre(2007)では、キンダーガーデン入学を控えた子供を有する家庭を対象に、キンダーガーデンへの接続に関する家族の経験や関与について検討している。結果として、大多数の家庭がキンダーガーデンへの接続計画にもっと関与したいと考えているほか、キンダーガーデンで学習や行動について期待されることの情報を探っていた。心配事として最も多かったのは、新しい学校に通うようになる不安と行動上の問題を挙げており、特別プログラムを作成する際に役立つ視点となるだろう。

また、Skouteris ら(2012)は、小学校やプレスクールの教師と保護者と子供との間での協働を目指した接続プログラムの有効性に焦点を当て、文献レビューを行っている。これまでに発表されている研究結果からは、学校教育の最初の数年間にわたる保育者・教師間の協働が重要であると国際的に認識されていることが分かった。また、教育の専門家である教師と子供たちとその保護者との間に意味のある関係性を構築することの有益性を示した研究も見られた。しかし、まだ研究が少ないため、オーストラリア国内でも国際的にも更なる研究を行い、全ての子供たちについて、保育者・教師と家庭との間の協働推進プログラムによる小学校への接続促進の効果を評価することが必要と締めくくっていた。

日本では、幼児教育の場での家庭との連携や家庭支援の意識は高い。小学校以上においても家庭との連携、家庭支援をつなげていくために、家庭との協働プログラムの実施を検討することは一つの方法かもしれない。

4. まとめ

海外の文献において、幼小接続研究（幼小移行、幼小連携、幼小接続期カリキュラム）はまだ歴史が浅く、事例研究や観察調査、インタビューによる実態調査が多いようである。一方で、就学レディネスに関する研究は、文化的背景から欧米を中心に積み上げられているものの、読み書き、算数等を重視する学校化 *schoolification* への危惧も見受けられた。

また、Lillejord ら（2015）の示す幼小連携、幼小接続の鍵となる五つの概念「プロセス」「透明性」「連続性」「関係性」「統合した教育学」は、幼児教育から小学校教育への円滑な接続のために必要な条件であり、日本においても共通していると考えられる。なお、幼小接

続期カリキュラムに関しては、海外でもまだ開発途上であることがわかれた。今後幼小接続期カリキュラムを検討する際、カリキュラム・マネジメントの一環として活用し、研修に生かしていくことも可能だろう。

さらに、Lillejord ら (2015) は幼小接続を発展させる工夫として、教員養成課程の学生が、幼稚園と小学校の実習を共に経験することによって相互理解を進めること、幼小の人事交流を行うことなどを挙げている。日本でも人事交流は実施されているが、一部の自治体を除いて多くはない。また、教員養成課程においても、十分に組み込まれてきたわけではない (掘越ら, 2016)。今後は、現職研修だけでなく養成校における授業の中でも、幼小接続・幼小連携を学ぶ機会の充実が必要だろう。

引用・参考文献

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- 秋田喜代美 (2010) 「保幼小の円滑な接続のあり方のために：諸外国における幼小移行の動向」 第3回幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議配付資料。(2017/02/01 閲覧)
- Arndt, A-K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 23-38.
- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J-E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 21-40.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-50.
- Bates, M. P., Mastrianni, A., Mintzer, C., Nicholas, W., Furlong, M. J., Simental, J., & Green, J. G. (2006). Bridging the transition to kindergarten: School readiness case studies from California's first 5 initiative. *California School Psychologist*, 11, 41-56.
- Bell-Booth, R & Staton, S. (2014). Getting there, being there, staying and belonging: A case study of two indigenous Australian children's transition to school. *Children & Society*, 28(1), 15-29.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Cartmell, K. M. (2011). Educational transitions within the UK: What is known and what needs to be investigated? *Psychology of Education Review*, 35(1), 28-33.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood.

- Child Development, 81(3), 972-987.
- Daniels, D. (2014). Children's affective orientations in preschool and their initial adjustment to kindergarten. *Psychology the Schools*, 51(3), 256-272.
- Desimone, L., Payne, B., Fedoravicius, N., Henrich, C. C., & Finn-Stevenson, M. (2004). Comprehensive school reform: An implementation study of preschool programs in elementary schools. *Elementary School Journal*, 104(5), 369-389.
- Di Santo, A. & Berman, R. (2012). Beyond the preschool years: Children's perceptions about starting kindergarten. *Children & Society*, 26(6), 469-479.
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). In kindy you don't get taught": Continuity and change as children start school. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 5-32.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 165-184.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., & Borge, A. I. H. (2010). Stability and change in prosocial and antisocial behavior across the transition to school: Teacher and peer perspectives. *Early Education and Development*, 21(6), 843-864.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Halinen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J-E. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 517-534.
- Harrison, C., Lee, L., O'Rourke, M., & Yelland, N. (2009). Maximising the moment from preschool to school: The place of multiliteracies and ICT in the transition to school. *International Journal of Learning*, 16(11), 465-474.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Artman, K. M., & Kinder, K. A. (2008). Moving right along...planning transitions to prevent challenging behavior. *Young Children*, 63(3), 18-22, 24-25
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Morrison, F. J. (2013). Teacher outreach to families across the transition to school: An examination of teachers' practices and their unique contributions to children's early academic outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 391-399.
- 掘越紀香・松寄洋子・吉永安里・佐久間路子・福田洋子・横山真貴子 (2016) 保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態：保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバ

- ス分析から. 保育教諭養成課程研究, 2, 3-16.
- Hughes, J. N. (2010). Identifying quality in preschool education: Progress and challenge. *School Psychology Review*, 39(1), 48-53.
- 門田理世 (2011). 乳幼児期から児童期への移行期教育における現状と課題: アメリカ合衆国の事例をもとに. *西南学院大学人間科学論集*, 6(2), 179-194.
- Lala-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 343-349.
- ランブレヒト マティアス(2013). 保幼小連携における移行期の理論と実践モデル: 統一後ドイツの動向を中心に. *東京家政大学研究紀要人文社会科学(東京家政大学)*, 53, 13-21.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Lappalainen, S. (2008). School as 'survival game': representations of school in transition from preschool to primary school. *Ethnography & Education*, 3(2), 115-127.
- Lehrer, J. S. (2012). A critical investigation of policy, research, and programs that aim to support children's transition to kindergarten in Quebec. *Canadian Children*, 37(2), 19-28.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Measures with positive impact on transition from kindergarten to school: A systematic review. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school--benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-50.
- Margetts, K. & Phatudi, N. C. (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 39-52.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through head start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200-213.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McWayne, C. M., Cheung, K., Wright, L. E. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). Patterns of school readiness among head start children: Meaningful within-group variability during the transition to kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 862-878.
- McWayne, C. M., Green, L. E., & Fantuzzo, J. W. (2009). A variable- and person-oriented investigation of preschool competencies and head start children's transition to kindergarten and first grade. *Applied Developmental Science*, 13(1), 1-15.
- Murphy, M. A., McCormick, K. M., & Rous, B. S. (2013). Rural influence on the use of

- transition practices by preschool teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 32(1), 29-37.
- 中島千恵 (2013). カリフォルニア州における移行期における保護者支援の理念と取組み. *心理社会的支援研究* (京都文教短期大学), 4, 37-50.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). Position Statement. NAEYC.
- Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187-190.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start REDI. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019.
- Noel, A. (2011). Easing the transition to school: Administrators' descriptions of transition to school activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 44-52.
- OECD (2006) *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. (OECD 編著 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 2011『OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』 明石書店)
- OECD (2012) *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2015) *Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- O'Gorman, L. (2008). The preparatory year in a Queensland non-government school: Exploring parents' views. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 51-58.
- Õun, T. (2009). Quality of learning environments in Estonian preschools. *Problems of Education in the 21st Century*, 15, 118-124.
- Perry, B. & Dockett, S. (2011). 'How 'bout we have a celebration!' Advice from children on starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 373-386.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pierce, C. D. & Bruns, D. A. (2013). Aligning components of recognition and response and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 347-354.
- Podmore, V. N., Sauvaio, L. M., & Mapa, L. (2003). Sociocultural perspectives on transition to school from pacific islands early childhood centres. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 33-42.
- Powell, D. R., Son, S-H., File, N., & Froiland, J. M. (2012). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to first grade and children's academic outcomes. *Elementary School Journal*, 113(2), 276-300.

- Quinn, M. & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education & Development*, 21(6), 825-842.
- Recchia, S. & Bentley, D. F. (2013). Parent perspectives on how a child-centered preschool experience shapes children's navigation of kindergarten. *Early Childhood Research & Practice*, 15(1).
- Riley, J. & Fahey, M. (2005). The transition to kindergarten in Hawai'i. *Educational Perspectives*, 38(1), 32-35.
- Riva, S. & Ryan, T. G. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- Roberts-Holmes, G. (2012). 'It's the bread and butter of our practice': experiencing the early years foundation stage. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 30-42.
- Robinson, C. D. & Diamond, K. E. (2014). A quantitative study of head start children's strengths, families' perspectives, and teachers' ratings in the transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 77-84.
- Rudasill, K. M. & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education & Development*, 19(4), 643-666.
- Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2005). Parents' causal attributions concerning their children's school achievement: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 51(4), 494-522.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Steen, B. F. (2011). Promoting healthy transitions from preschool to kindergarten. *Young Children*, 66(2), 90-95.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.
- Tilleczek, K. (2012). Early childhood transitions and critical praxis. *Canadian Children*, 37(2), 13-18.
- Yeo, L. S. & Clarke, C. (2006). Adjustment to the first year in school — A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55-68.
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child & Family Studies*, 20(4), 387-396.
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169-176.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2005) 『幼児期から児童期への教育』 ひかりの

くに.

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2017/02/01 閲覧)

(掘越紀香)

第2章 幼小接続期のカリキュラム

第1節 全国自治体調査の分析

1. 幼小接続に関する背景：幼小接続期カリキュラム作成への流れ

幼小接続について、我が国では「小1プロブレム」で注目されたが、平成17（2005）年には国立教育政策研究所教育課程研究センターの指導資料『幼児期から児童期への教育』によって、幼児期が小学校以降の生活や学習の基盤を作る「芽生えの時期」と位置付けられた。平成20（2008）年幼稚園教育要領、保育所保育指針、平成26（2014）年幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、幼児期の教育・保育が小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながり、子供の発達と学びの連続性を確保するため、円滑な接続に向けた教育・保育の内容の工夫を図ること、特に幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「連携を通じた質の向上を図る」と記されている。平成20（2008）年小学校学習指導要領においても、総則に連携や交流を図るよう記載され、生活科をはじめとする各教科等での取組に言及し、1学年において幼児教育の保育内容などとの関連を考慮した指導を行うことが求められた。小学校学習指導要領生活科の解説では、小学校入学後の児童の学校生活への適応を進めるため、「スタートカリキュラムを編成し、生活科を中心とした合科的な指導を積極的に行うこと」として、「スタートカリキュラム」について初めて記載された。平成22（2010）年「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性が強調され、幼児期と児童期の教育の目標は「学びの基礎力の育成」であり、幼児期の「学びの芽生えの時期」から児童期の「自覚的な学びの時期」へといかに円滑に移行するかが重要と明記された。平成27（2015）年には国立教育政策研究所教育課程研究センターで『スタートカリキュラム スタートブック』が作成され、学校全体で取り組むスタートカリキュラムを推進している。

平成29（2017）年3月に告示される次期幼稚園教育要領等と小学校学習指導要領に関して、中央教育審議会は、平成26（2014）年11月「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、「幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくためには、どのような見直しが必要か」が審議事項に挙げられた。平成27（2015）年8月に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」では、幼小接続について、「幼児教育の改善・充実を図る中で、小学校教育との接続を一層強化していくことが重要」であり、「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を支援するため、幼児と児童の交流の推進、指導資料・教材等の開発、幼稚園と小学校の教員の人事交流や教員・行政担当者の研修をはじめとした教員等の資質能力の向上、教育委員会等における幼児教育の推進体制の充実などの条件整備が求められる」と記されている。その後、平成28（2016）年12月には「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が取りまとめられた。幼児教育については、特に5歳児後半にねらいを達成するため、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれるものを、具体的な

姿として整理した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」が示されている。幼稚園等と小学校の教員が持つ5歳児修了時の姿が共有化されることによって幼児教育と小学校教育との接続が一層強まることが期待されている。小学校学習指導要領において、スタートカリキュラムが位置付いた点も特徴である。

地方自治体の動きでも、近年幼小接続期カリキュラムとして、スタートカリキュラムやアプローチカリキュラムの作成が増加している（秋田・第一日野グループ，2013；一前・秋田，2011；岩立，2012；松寄・無藤，2013）。東京学芸大学（2010）の「小1プロブレム研究推進プロジェクト」では、8自治体の連携プログラムや幼小接続期カリキュラムを例示している。一前・秋田（2012）では、9自治体の接続期カリキュラムや取組について比較・検討しているが、アプローチ又はスタートのみのカリキュラムも含まれている。松寄・無藤（2013）は、先進的に取り組んでいる品川区、横浜市、北区の3自治体の幼小接続期カリキュラムを、生活科と幼児教育のつながりから比較している。年々増加する幼小接続期カリキュラムを収集・分析した研究はまだ限られている。そこで、本研究では、文部科学省で収集された資料を基に、幼小接続期カリキュラムの特徴や変化、カリキュラムに求められる視点について検討した。

なお、幼保小連携と幼小接続について、酒井・横井（2011）は、連携を「幼児教育と小学校教育の接続を達成するために、保育所・幼稚園と小学校が相互に協力すること」、接続を「幼児教育と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」（p.66）と定義している。掘越ら（2015）も同様に、幼保小連携を「保育所、幼稚園、認定こども園、小学校において、子どもや教職員が交流し、協力して実践や研修や情報共有などを行うこと、その関係づくり」、幼小接続を「幼児期から児童期への発達と学びの連続性を保障するため、教育課程も含めた幼児教育と小学校教育との円滑な接続を目指すこと、その取組み」と定義している。本研究では、掘越ら（2015）の定義を援用した。

2. 幼小接続期カリキュラム全国自治体調査の実施：目的と方法

- (1) 目的：全国的に増加する幼小接続期カリキュラムについて、その実態を把握し、適切に構成された接続期カリキュラムの特徴、カリキュラムに求められる視点を分析する。
- (2) 対象：平成24、26、27年に文部科学省幼児教育課で収集された、都道府県または市区町村で作成した幼小接続に関する資料（指導資料、ガイドブック、事例集、パンフレットなど）のうち、接続期カリキュラム（アプローチカリキュラム、スタートカリキュラム）に関する資料。
- (3) 方法：文部科学省において、平成24、26、27年の幼稚園担当指導主事・担当者会議の際に依頼して収集した自治体の提出資料（任意）のうち、接続期カリキュラムに関する資料を抽出し、発行年度により平成20-23年度と平成24-27年度の4年分ずつに分割

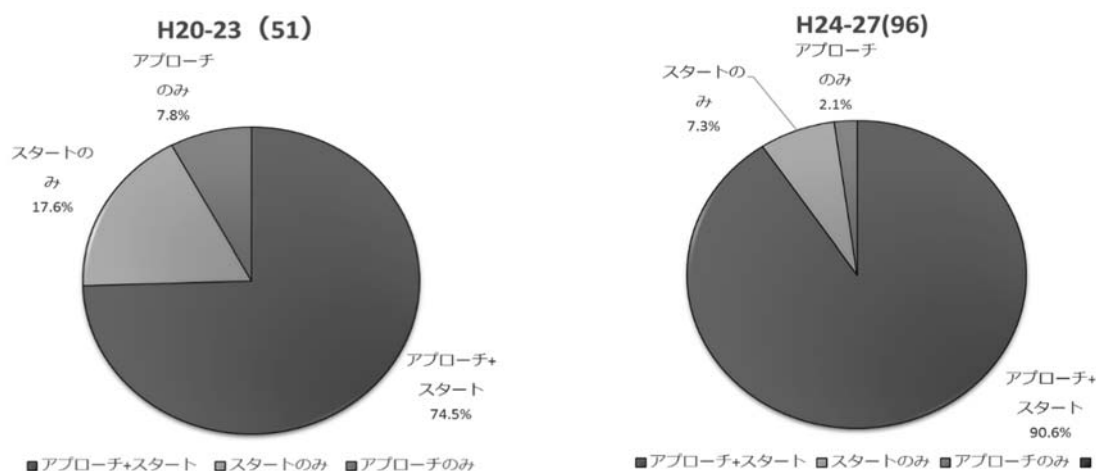
した。その後、自治体ごとに、カリキュラムの体裁、柱立て、アプローチカリキュラム開始時期、スタートカリキュラム終了時期、交流連携の位置付け、関連事例の有無、交流指導案の有無、環境構成・教材・援助・指導の工夫、家庭との連携、特別支援、カリキュラム作成者、カリキュラム冊子の有無、幼小接続事例集の有無の項目に分類して検討した。

なお、スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムについては、以下のように説明されている。「スタートカリキュラム」は、生活科を中心として「合科的・関連的な指導も含め、子供の生活の流れの中で、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行いながら、短時間学習なども含めた工夫を行うことにより、幼児期に総合的に育まれた「見方・考え方」や資質・能力を、徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく時期」のカリキュラムである。「アプローチカリキュラム」は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を手がかりとしながら、幼児の得意なところや更に伸ばしたいところを見極め、それらに応じた関わりをしたり、より自立的・協同的な活動を促したりするなど、意図的・計画的な環境の構成に基づいた総合的な指導の中で、バランスよく「見方・考え方」や資質・能力を育む時期」のカリキュラムである（中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」別添資料（生活科）より）。

3. 結果

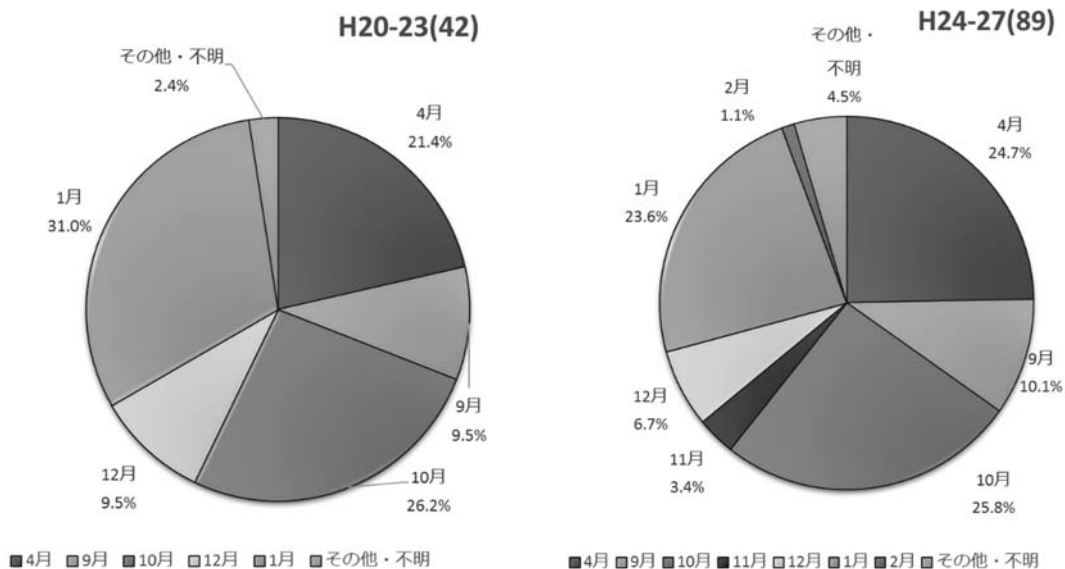
今回収集された資料においては、平成 20・23 年度に幼小接続期カリキュラムが作成されたのは 51 自治体、平成 24・27 年度は 96 自治体であった。4 年間で幼小接続期カリキュラムの作成・改善に取り組んだ自治体が約 2 倍に増加していたことが示された。なお、表 1、表 2 として、適切に構成されている幼小接続期カリキュラムの一覧表（抜粋）を節末に掲載する。

(1) アプローチカリキュラムとスタートカリキュラム



*アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムを共に作成した自治体が多く、
H24-27は約9割と増加した。

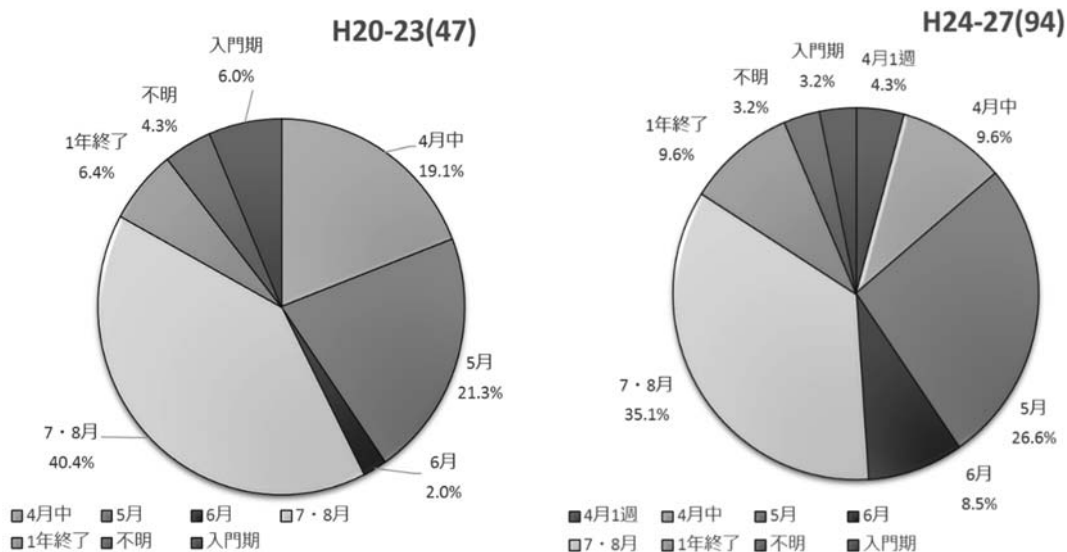
(2) 接続期カリキュラムの時期



<アプローチカリキュラム開始時期>

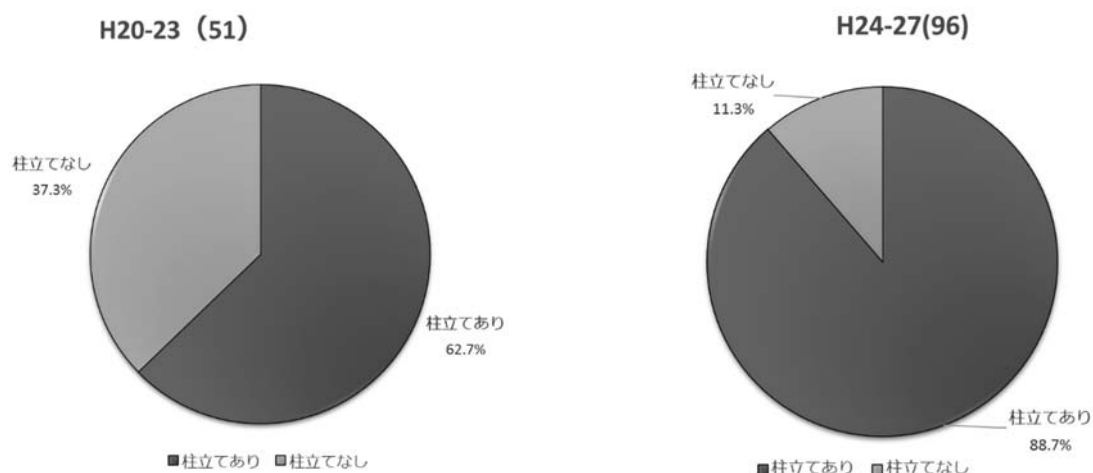
*運動会前後の9, 10月頃や年明けの1月頃から、就学を意識したアプローチカリキュラムが始まる自治体が多い。5歳児4月から長期的に位置付けている自治体もある。

<スタートカリキュラムの終了時期>



*4・5月までの1か月程度、又は7・8月までの1学期間のカリキュラムを作成した自治体が多い。1年の終わりまでの1年間を想定している自治体も見られた。

(3) 幼小接続期カリキュラムの柱立て



* 幼小を貫く柱立てを設けた幼小接続期カリキュラムが 62.7%から 88.7%へ増加した。
しかし、その柱立てが双方のカリキュラムに生かせていないものも見られた。

(4) その他の観点

まず、交流連携を位置付けているものは、どちらも約 7 割であった (68.6%→72.9%)。関連事例の提示は見られるが (74.5%→61.5%)、交流指導案の提示は高くなく (52.9%→41.7%)、どちらも平成 24-27 年で下がっている点は、分かりやすさから考えると課題と言えるだろう。また、カリキュラム冊子の作成は増加したが (29.4%→56.3%)、幼小事例集を併せて作成している自治体は少なかった (9.8%→6.1%)。

環境構成・教材の工夫や援助・指導の工夫について、両方の接続期カリキュラムに丁寧に記載されているものは約 5 割であった (54.9%→52.1%)。家庭との連携では、両方のカリキュラムに丁寧に記載されているものが増加しており (21.6%→31.3%)、小学校側の意識の高まりが考えられる。特別支援については、別冊が用意される場合もあるため一概に言えないが、丁寧に記載があるものは少なかった (11.8%→11.1%)。作成者は市区町村が約 60~70%と最も多く、都道府県が約 15%、学校園が約 15~20%であった。

4. 考察

(1) 幼小接続期カリキュラムの形態・内容・時期

幼小接続期カリキュラムを作成した自治体が、平成 20~23 年から平成 24~27 年で倍増し、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの双方を作成する自治体が増加した。今回は各自自治体の指導主事・担当者から任意で提出されたというデータ上の限界はあるが、全国的に接続期カリキュラムを作成する流れがあることはうかがわれる。一方で、カリキ

キュラム内容には幅があり、カリキュラムの概要のみ、スタートカリキュラムの生活適応に関する内容のみ、入学後 1 週間の週案のみなども見られたことから、幼小接続期カリキュラムの意義の周知と、カリキュラムに求められる観点の提示等が必要と考えられる。

例えば、カリキュラムの中に、交流・連携計画を位置付けることが重要であるほか、細かな観点としては、環境構成・教材等の工夫、指導方法や援助・支援の工夫、家庭との連携、特別支援への配慮等を位置付けることが求められるだろう。また、実際の活用に向けて、幼小接続期の週案・期案や交流指導案、事例等を提示し、ポイントを解説するなどの分かりやすくする工夫も可能である。

幼小接続期カリキュラムの時期として、アプローチカリキュラムは 5 歳児 2 学期頃から始まり、スタートカリキュラムは 1 年生 1 学期の終わり頃までが多く見られた範囲である。子供の育ちを見通し、5 歳児 4 月から 1 年生修了までの比較的長めな期間設定も見られた。交流連携等を年間計画に位置付けることを考慮すると、年間を見通して把握することは意味があり、特に配慮や工夫を要する時期と、見通しを持って学びと育ちを支える時期のカリキュラムを設けることも考えられる。

(2) カリキュラムでの柱立て

幼小接続期カリキュラムにおいて、柱立てをしている自治体が増加して約 9 割となり、3、4 本の柱立てが多く見られた。多くは幼小を貫く視点として提示されていたが、その柱がアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムに生かされていないものも見受けられた。一方、その柱に下位項目を設けて、その内容や特徴を分かりやすく説明するカリキュラムも見られた。

柱としては、「学びの基礎力」「生きる力」へつながるものとして、「3つの自立」（生活上の自立、精神的な自立、学びの自立）や「知徳体」の視点から設定されたものもあるが、新たに提示された視点として、品川区で提示された「生活する力」「かかわる力」「学ぶ力」の三つの柱が、類似表現も含め多く活用されていた。また、自治体によって、取り上げたい内容や重視したい内容が異なるため、横浜市の「志向性」「主体性」「かかわる力」や、福井県の「学びに向かう力」から導いた「約束の芽」「学びの芽」ように独自の柱を設けたカリキュラム、三つの柱に独自の柱を追加したカリキュラムなども見られた。

例) 「生活する力」「かかわる力」「学ぶ力」（品川区、北区、草加市など多数）

＊生活する力：環境の変化に適應する力、身辺自立生活習慣に関する力。

＊かかわる力：様々な人と関わり合いながら自己を發揮し、共に生活をつくりだす力。

＊学ぶ力：学習の基礎となる興味関心や学習意欲、能力などを育てていくための環境構成や指導の工夫。

「生活する力」「かかわる力」「発見・考え・表現する力」（港区）

「生活習慣・運動」「人とのかかわり」「学びの芽生え」（東京都、高知市）

「元気に生活する力」「つながる力」「考えてチャレンジする力」「大切にする力」（八尾

市)

*大切にする力：自分に自信を持ち、相手を思いやる力。人や物に興味や関心を持って関わり、大切にする力。

「主体性」「志向性」「かかわる力」(横浜市)

*主体性：子供一人ひとりが対象に対し、自ら関わり、遊びや学びを自ら作りだそうとすること。

*志向性：目的をもって遊びや活動、学習に向かったり、子供自身が持った願いを実現しようとしたりすること。

*かかわる力：対象と関係性をもつ力。子供を取り巻く環境に自ら関わり、自分との関係を結んでいく力。

「学びに向かう力」と下位項目「約束の芽」「学びの芽」(福井県)

*学びに向かう力：友達と共通の目的や課題に向かって、子供自身が主体的に遊びや活動を発展させていく力。

*約束の芽：友達や保育者・教師と関わり、集団で楽しむためのルール等の必要性に気づき、自己を調整していくこと。

*学びの芽：環境への関わりを通して、楽しみ、試し、工夫し、見通しを持つ等、意欲を持って遊びや学びを進め、様々な気づきを得ること。

(3) 適切に構成された幼小接続期カリキュラムの特徴

適切に構成された幼小接続期カリキュラムの特徴としては、以下の4点が挙げられる。

- ①「目指す子供の姿」や「育てたい力」が明確であり、作成した自治体で重視したい点や強調したい点が明示されている。
- ②幾つかの柱立てと、より詳細な下位項目が設定されており、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの両方に位置付いている。つながり(接続)が見えやすく、すり合わせもなされている。
- ③幼小接続期カリキュラムの中に、交流連携計画、環境構成や授業の工夫(朝の楽しい時間等の設定やモジュールの設定)、援助・支援や指導の工夫・配慮、家庭との連携、特別支援が位置付いている。
- ④理解を促すために掲載された実践事例が、柱立てやより詳細な視点に沿って考察されている。また、事例の考察や提示において、幼小のつながりが見えるように工夫されている。子供の育ちや学びの読み取りなど、研修への活用も可能である。

例1) 港区「みなときっずなび 小学校入学前教育カリキュラム」

カリキュラムの特徴として、家庭との連携を重視している。三つの力を視点とした家庭との連携として、期ごとの学級懇談会における工夫をイラスト入りで示している。

例2) 埼玉県草加市「幼保小接続期プログラム」

幼児期の教育と小学校教育とのつながりを示すため、見開きで左に5歳児の遊びや活

動の事例を示し、右に関連する小学校の単元や活動の様子を提示している。学びや育ちのつながり（協同性、思考の芽生え）が見える。

例3) アプローチカリキュラム事例（高知県教育センター：小松和佳・尾中映里「長期研修に係る共同研究：保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究」，2013年）一部改変

<5歳児事例「いっぱい跳んだ」> 2012年12月5日（水）

保育者はナツコやコハル達を誘って大縄を始めた。ユウコ達も やってきて「郵便屋さん」等を楽しんでいた。「ゆうびんやさん ♪ごくろうさん ♪はがきが 10 まいおちました。ひろってあげましょ ♪いちまい、にまい、・・・じゅうまい、ありがとうさん」と歌いながら跳ぶ。ユウコやアイコは引っかからず何回跳べるか挑戦し、50回前後跳ぶ。数える時は保育者と一緒にみんなで数える。一人ずつ増えていく跳び方にも挑戦した。

記録者（小学校教員）考察：動かないものを数える時はゆっくり自分のペースで数えられるが、縄跳びでは縄の動くペースで数えなければならない。数える動作に合わせて数えないといけないので、跳ぶリズムに合わせる必要があり、動かないものを数えるより難しい。「郵便屋さん」は歌に合わせてるので、歌うことがそのまま数えることになる。何回跳ぶか挑戦する時は跳ぶリズムに合わせて50前後の数を数えることができていた。

実践者（保育者）考察：長縄や個人縄はこの時期に毎年繰り返される遊びである。子ども達は年長を見て憧れ、色々な歌に合わせて跳べたり、連続で跳べる回数が増えたりすることが嬉しくてチャレンジしている。たくさん跳べた友だちがいるとその回数に追いつけ追い越せと挑戦したり、友だちが跳ぶのを応援したり、友だちが跳ぶ回数を数えながら「おいしい！あと1回で50だったのに」と一緒にくやしがりたりする。友だちと一緒にチャレンジすることで、自分のめあてを達成できた時のうれしさも倍になり、遊びの楽しさにつながっていく。

***育てているもの** <確かな学力につながる基礎>○学びの芽生え：動きを数える力
<体力・健康につながる基礎>○健康・安全：用具を操作する力



***スタートカリキュラム**

大単元「いちねんせいになったよ」 第2期 がっこうだいすき

- ・「がっこうのこともっとしりたいなⅡ：がっこうのなかのことばやかずをさがそう」
- ・「みんなであそぼうよⅠ：うたやげえむでからだをうごかしてあそぼう」

***小学校学習指導要領解説**

算数編 第1学年 内容 A 数と計算 (1) イ 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。 ウ 数の大小や順番を考えることによって、数の系列を作ったり、数直線の上に表したりすること。

体育編 第1学年及び第2学年 内容 A 体づくり運動 イ 多様な動きをつくる運動遊び (ウ) 用具を操作する運動遊び

5. まとめにかえて：幼小接続期カリキュラム作成・実施と今後の課題

- (1) 「目指す子供の姿」「育てたい力」の設定・改善：幼稚園教育要領等との関連
次期幼稚園教育要領等において、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」（10の姿）が

提起される。幼小接続期カリキュラム作成の際は、この10の姿を確認しながら、各自治体での「目指す子供の姿」や「育てたい力」、「大事にしたい点」について保育者や小学校教員等で話し合い、柱立てを設定したり、改善したりすることが大切である。

また、幼小接続期カリキュラムでは、分かりやすくする工夫として、実践事例や交流事例等を提示することが多い。しかし、5歳児の事例は多いが、1年生の具体的な姿や学びが提示された事例は少ない。10の姿や各自治体の「目指す子供の姿」「育てたい力」に照らし合わせて、幼小共に実践事例を提示して考察し、そのつながりが示せるとよいだろう。

(2) 幼小接続期カリキュラムの編成・実践から改訂へ

幼小接続期カリキュラムを作成した自治体には、カリキュラムに基づいた実践を行い、研修で実践発表し、実践事例集等を併せて発行しているところも見られる。幼小接続期カリキュラムは、作成するプロセスでの話し合いが重要であるとともに、実践しながら調整すること、更に実践事例を収集して評価し、カリキュラムの改訂に活用することが大切である。カリキュラム作成後も、実践、研修への活用、評価、改訂等の流れを継続・発展させることが求められるのである。

また、自治体で作成した幼小接続期カリキュラムを、各幼稚園・保育所・認定こども園・小学校の実態に合わせたカリキュラムへと調整することも必要である。そのプロセスもカリキュラム・マネジメントの一つと見なされる。これらの幼小接続期カリキュラムの編成や改訂の作業を園や学校全体で行うことは、幼小接続期カリキュラムへの理解を深め、自校園で大事にしたい内容を確認するための研修の場となりうるだろう。

なお、幼小接続期カリキュラムを作成した場合、その知見を自治体内にとどめず、全国へ発信することもポイントとなる。他の自治体が参考にして、より適切な幼小接続期カリキュラムの作成に取り組めるだけでなく、自らの改訂の際の参考にもなるはずである。国立教育政策研究所の幼児教育研究センターのホームページでも情報提供しているため、是非活用されたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・第一日野グループ編著（2013）『保幼小連携：育ちあうコミュニティづくりの挑戦』 ぎょうせい
- 中央教育審議会（2014）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2017/02/01 閲覧）
- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」（2017/02/01 閲覧）
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2017/02/01 閲覧）
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会（2015）「論点整理」（2017/02/01 閲覧）
- 中央教育審議会教育課程部会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（2017/02/01 閲覧）

- 掘越紀香・白川佳子・原孝成・松寄洋子・塩野谷祐子・吉永安里・福田洋子・今井康晴・鈴木美枝子・横山真貴子（2015）「保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態」 保育教諭養成課程研究, 1, 13-26.
- 一前春子・秋田喜代美（2011）「取り組み段階の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り」 乳幼児教育学研究, 20, 13-26.
- 岩立京子（2012）「幼保小連携の課題と今後の方向性」 保育学研究, 50（1）, 76-84.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015）『スタートカリキュラム・スタートブック』
- 厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』 フレーベル館
- 松寄洋子・無藤隆（2013）「小学校生活科と幼児教育とのつながり：接続期カリキュラムの検討をとおして」 白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 18, 39-46.
- 無藤隆・古賀松香（2016）『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」』北大路書房
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』 東洋館出版
- 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館
- 酒井朗・横井絃子（2011）『保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援』ミネルヴァ書房
- 東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」（代表 大伴潔）（2010）『平成19年度～平成21年度 小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書』
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2017/02/01 閲覧)

(掘越紀香・山田亜紀子)

表1 平成20～23年度発行の幼小接続期カリキュラム一覧(抜粋):発行年順

通し番号	自治体(市町村)	資料名	カリキュラム体裁	アプローチ	スタート	交流連携計画位置付け	交流連携等事例	交流指導案	スタート用の時間設定	柱立て	柱の名称	柱の具体1	柱の具体2	柱の具体3	柱の具体4
1	佐賀県佐賀市	平成23年度版「えがおわくわく」平成20、21、22年度版	2	1	1	1	1	1	1	1	就学前に育った1歳子供の姿	調整する力	関わる力	感じる力	
2	大分県	幼児教育と小学校教育の連携ガイドブック(アプローチカリキュラム編, スタートカリキュラム編)	2	1	1	1	1	1	1	1	「連携する子供の発達や学び」のめざす姿	生活する力	集団の力	聴く力・学ぶ力	
3	東京都	就学前教育プログラム, 就学前教育カリキュラム, 平成21・22・23年度就学前教育プログラム及び就学前教育カリキュラム実証研究事業(3年次報告)	2	1	1	1	1	1	0	1	13つの柱	生活習慣・運動	人との関わり	学びの芽生え	
4	東京都日野市	就学前教育と小学校教育の連携: 学びの連続性, 育ちの連続性をめざして: つなごうのびようひのこっ子のわ	2	1	1	1	1	1	0	1	13本の柱	生活	人との関わり	学び	
5	東京都品川区	しっかり学ぶながわっこ(保幼小ジョイント期カリキュラム)	2	1	1	1	1	1	0	1	ジョイント期において育てたい力	生活する力	関わる力	学ぶ力	
6	宮城県仙台市	仙台市スタートカリキュラム作成の指針<改訂版>	1	0	1	0	1	0	1	0					
7	東京都台東区	台東区幼児教育共通カリキュラム「ちいさな芽」(本編・増補版)	2	1	1	1	1	1	0	1	13つの柱	生活	人との関わり	学び	

◎カリキュラムの分析視点の分類

体裁	アプローチ	スタート	連携計画	交流等事例	交流指導案	スタート時間	柱立て
0無 1有 (片方) 2有 (両方)	0無 1有	0無 1有	0無 1有	0無 1有	0無 1有	0無 1有	0無 1有

アプローチカリキュラム:
期のねらい、経験させたい内容、環境構成と援助、交流連携計画等がある。

スタートカリキュラム:
週のねらい、時間割(モジュール)、授業の工夫、交流連携計画等がある。

前ページの続き

自治体(市町村)	アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成、教材等工夫、援助/支援	特別支援	カリキュラム作成者	発行年度	備考/他の内容など	幼小接続事例集	カリキュラム冊子
佐賀県佐賀市	5 5 5	3 3 3	0 0 0	2 2 2	2 2 2	1 1 1	200711 200811 200911 201103	H23版で第6版、幼保のプログラムを「えがお」(年長12月)、小学校のプログラムを「わくわく」(4月・5月)と呼んでいる。プログラムでは、具体的な指導内容、指導方法が詳細に記述されている。特別支援教育の視点から関わり方が各項目に詳述されている。	0	1
大分県	2	5	0	2	0	1	201002 201102 201202 (201302)	2010年から、毎年順次、「理論編」「実践編」「アプローチカリキュラム編」「スタートカリキュラム編」に分けて発行している。小1プログラム対策推進事業(H21～H25)からの派生。保育園・幼稚園から中学校までの10年間を見通して「連続する子供の発達や学び」の目指す姿を設定している。	1	1
東京都	17:入門期		2	2	0	1	201003 201203 201203	プログラムは「幼児と児童の交流」「保育士・教員の連携」「保護者への理解啓発」からなる。継続的に連携するモデルプラン(幼児と1年、幼児と5年、幼児と4・5年)を示している。カリキュラムは「生きる力の基礎」となる「学びの芽生え」「人との関わり」「生活習慣・運動」を提示し、それらを「身に付けた子供像」として設定。「乳幼児期の子供の発達に応じて確実に経験させた内容の視点」として、「思考・言葉・創造」「協同・信頼・親親」「基本的な生活習慣・運動」を設定し、0歳児から5歳児と小学校入門期(1期分)までを提示。アプローチカリキュラム(5歳児4月?)とスタートカリキュラムの時期は明示されていないが、入門期の教科の指導事例や配慮事項は掲載されている。3つの柱との関連については特に触れられていない。事業報告書には文京区・北区のモデル研究を掲載。交流・連携を含む事例や指導案が豊富で、事例は3つの視点から整理されている。保護者との連携も明示されている。	1	1
東京都日野市	17:入門期		0	2	0	2	201003	0歳児から5歳児(期ごと)、1年生入門期を、3本の柱「人との関わり」「生活」「学び」で整理している。アプローチカリキュラムの時期(5歳児4月?)は明示されていないが、就学前には「目指す姿と活動例、入門期には「ねらい」と学習活動を掲載している。各年齢で3本の柱に沿った事例を挙げ、指導や環境の工夫や小学校に向けた学びにつなげている。スタートカリキュラムは授業が2週分掲載されている。指導案として、学習活動と配慮事項、接続を踏まえた指導の工夫を教科ごとに提示している。家庭との連携は特に触れられていないが、幼小連携の大きな年間交流計画、交流指導案が掲載されている。	0	1
東京都品川区	3	5	1	2	0	2	201010	3つの柱を立てる点など、以降の接続期カリキュラムのモデルとなったカリキュラム。「生活する力」に関わる「力」「学ぶ力」の低位項目に、園での対応と「保育園・幼稚園」での経験をいかした指導の工夫が示されている。小学校では、入門期の指導ポイントについて、4月は週ごと、その後は5月、6・7月に分けて提示されている。交流事例の記載もある。	0	1
宮城県仙台市	0	5	1	1	0	2	201011	H22のスタートカリキュラムのモデルを提示している。短期的には5月まで(中期としては夏休みまで、長期なら1年)、5週分の週案が提示され、ほかほかタイム「わくわくタイム」が朝に設定されている。カリキュラム作成の流れやポイントが丁寧に提示されており、サポーターの活用等の提案もある。交流事例は示されていないが、家庭との連携や単元の工夫・配慮、児童の様子等は記載されている。週の時間割が掲載された、生活料を中心としたカリキュラムとなっている。	0	1
東京都台東区	3	5	2	2	0	2	201101 201201	アプローチカリキュラムは5歳児10月から、スタートカリキュラムは1年生7月まで(週案は4月2週分)、3つの柱で「幼児期に育てたい望ましい姿」を示す。H23は5歳10月から1年1学期までの年間指導計画、連携交流事例・指導案、保護者との連携、実践事例や資料等が豊富に示されている。H24の増補版は、3歳児から1年生1学期までの指導計画と事例・指導案を掲載している。5歳児も指導案には、ねらい、内容、援助・指導・環境が幼児教育に沿った形で示されている。1年生には段差を乗り越えるための具体的な取組事例がある。幼保、認定こども園、小学校の連携計画、保護者・地域との連携計画も明示。H27に「ちいさな芽」報告書や事例集あり(別冊)。接続期は5歳児10月から1年生1学期までとされているが、増補版では5歳児4月時期から小学校との交流活動等が指導案等に入っている。H26改訂の冊子の冊子もある。	1	1

アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成、援助	特別支援	作成者
1:4月 2:9月 3:10月 4:11月 5:12月 6:1月 7:2月 8:3月 9:その他 0:不明	1:4月前半(1週) 2:4月中 3:5月～4:6月 5:7・8月 6:1年終了 7:その他 0:不明	0無 1有 (片方/不足) 2有	0無 1有 (片方/不足) 2有	0無 1有 (片方/不足) 2有	1:都道府県 2:市区町村 3:学校・園

事例集	カリ冊子
0無 1有	0無 1有

通し番号	自治体(市町村)	資料名	カリキュラム体裁	アプローチ	スタート	交流連携計画位置付け	交流連携等事例	交流指導案	スタート用の時間設定	柱立て	柱の名称	柱の具体1	柱の具体2	柱の具体3	柱の具体4
8	兵庫県姫路市	姫路市幼児教育共通カリキュラム つなげよう 幼児の言ちを小学校へ:感じる心・伝える力・ 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子 元気な体 未来にはばたけ姫路っ子	2	1	1	1	1	1	1	1	継続期で育てたい力	生活する力	人と関わる力	学ぶ力	
9	東京都北区	きらきら0年生応援プロジェクト 保幼小連携実践報告書 平成23年度保幼小接続期カリキュラム:接続 期の教育の充実	2	1	1	1	1	1	0	1	継続期で育てたいこと	生活する力	関わる力	学ぶ力	
10	高知県香南市	香南市保幼小連携プログラム	2	1	1	1	1	1	1	1		自尊感情	コミュニケーション能力	規範意識	
11	神奈川県横浜	横浜版 接続期カリキュラム:育ちと学びをつなぐ	2	1	1	1	1	1	1	1	三つの視点	志向性	関わる力	主体性	

前ページの続き

自治体(市町村)	アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成、教材等工夫、援助/支援	特別支援	カリキュラム作成者	発行年度	備考/他の内容など	幼小接続事例集	カリキュラム冊子
兵庫県姫路市	6	4	2	2	2	2	2011/12 2009/01	幼児教育共通カリキュラムには、4歳児、5歳児、1年生の年間指導計画が掲載。保幼小連携推進のための幼児と小(生活科)と保幼小交流の年間カリキュラムがある。簡単な交流例もある。保幼小連携教育カリキュラムとして、アプローチカリキュラムは5歳児1～3月、スタートカリキュラムは1年生4～6月。「人と関わる力」「生活する力」「学ぶ力」の3つの柱で整理。アプローチカリキュラムは、3つの力の視点からモデルプランを示し、環境構成や援助、小学校へつなぐ視点を記載。スタートカリキュラムは、4月4週分の週案と5月、6月の指導上の留意点として、3つの力の視点を生かした環境面の配慮事項も示している。朝に「わくわくタイム」が設定され、探検や遊ぶ時間が設けられている。特支が非常に丁寧に丁寧に保護者支援の事例もある。	0	1
東京都北区	3	5	2	2	2	2	2012/02 2012/03	保幼小接続期カリキュラムには、保幼小交流プログラム、年間の計画や、保護者への啓発計画がある。実践報告書は、交流を含む指導案を提示。アプローチカリキュラムは5歳児10月から、スタートカリキュラムは1年生7月まで。3つの力に沿って年間指導計画がある。配慮・環境が丁寧(特に学ぶ力)。スタートカリキュラムには5週分の週案がある。3つの力との関連は明確ではないが、環境構成、教師の支援が記載され、事例も提示されている。H26の改訂版がある。	1	1
高知県香南市	2	2	2	2	1	2	2012/02	0歳から15歳まで「コミュニケーション能力」「規範意識」「自尊感情」を育むことを目指している。接続期カリキュラムとの関連は特に示されていないが、保幼小連携プログラムが年間計画として位置付けられている。保幼小交流の事例や指導案も具体的に掲載されている。カリキュラムの中に、特別支援の受入体制づくりが含まれている。スタートカリキュラムには遊びを取り入れた「フレタイム」や「わくわくタイム」を設定している。	0	1
神奈川県横浜市	3	5	1	2	0	2	2012/03	大切にしたい三つの視点として「主体性」「志向性」「関わる力」を提案している。接続期カリキュラムの連携性・一貫性、「学びの芽生え」から「自覚的な学び」へ、学びの基礎力を育成する三つの自立を強調している。アプローチカリキュラム(5歳児10月から?)、スタートカリキュラム(1年生7月まで?)の考え方を丁寧に解説している。特にスタートカリキュラムが特徴的で、「なかよしタイム」「わくわくタイム」「ぐんぐんタイム」を提案し、各科・関連的指導、環境設定を記載している。事例には、ねらいや目標、ポイントも明示。A4のアプローチカリキュラムが示されており、幼小連携が位置付いている。別に事例集を継続的に出している。	1	1

表2 平成24-27年度発行の幼小接続期カリキュラム一覧(抜粋):発行年順

通し番号	自治体(市町村)	資料名	カリキュラム体裁	アプローチ	スタート	交流連携計画位置付け	交流連携等事例	交流指導演案	スタート用の時間設定	柱立て	柱の名称	柱の具体1	柱の具体2	柱の具体3	柱の具体4
1	新潟市田上町	田上の12か年教育:幼児教育と小学校教育の円滑な接続に向けての接続カリキュラム	2	1	1	1	0	1	1	1	つらぬく柱(縦の連携)	喜び・夢(幼児期)	自信・希望(小学校)	意欲・志(中学校)	
2	長崎県佐世保市	田上の12か年教育:幼児教育と小学校教育の円滑な接続に向けての接続カリキュラム	2	1	1	1	0	1	0	1	接続期に育てたい力	生活する力	関わる力	学ぶ力	
3	富山県	保幼小連携接続カリキュラム	2	1	1	1	1	1	0	1	自分づくり(主体性)	関わりづくり(社会性)	関わりづくり(社会性)	学びの基礎づくり(言葉・好奇心・探究心等)	
4	高知県高知市	のびのび土佐っ子:保幼小連携プログラム、保幼小連携実践事例集、アプローチャリキュラム、スタートカリキュラム事例集(改訂版)保・幼小・小連携実践事例リーフレット「保・幼小・小連携でのひる子どもたち 人をつなぐ・組織をつなぐ・教育をつなぐ」	2	1	1	1	1	1	0	1	三つの軸、育てたい子供の姿	活動の広がり:生活習慣・運動、健康、体力	協同性の育ち:人との関わり、意がな人間性	学びの芽生え:学びの芽生え、確かな学力	
5	大分県	幼児教育と小学校教育の連携ガイドブック(スタートカリキュラム事例集)	1	0	1	1	1	1	1	1	「連続する子供の発達や学び」のめざす姿/接続期に身につけさせたい力	生活する力	集団の力/関わる力	聴く力・学ぶ力/聞く力	
6	佐賀県佐賀市	平成25年度版「えがお」「わくわく」、平成27年度版「えがお」「わくわく」	2	1	1	1	1	1	1	1	就学前に育てたい子供の姿「えがお」の3つの柱「わくわく」の5つの柱	調整する力、主体的な遊び「集まる場」を組み込んだ学習形態	関わる力、楽しく体を動かす遊び、「遊びの要素」を取り入れた学習活動	感じる力、協同的な遊び「基本的な学習習慣」を組み込んだ学習内容	「柔軟な学習時間」の設定、「ユニバーサルデザイン」を取り入れた学習環境
7	埼玉県	接続プログラム:幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続を目指して、接続プログラム実践事例集(秩父市、加須市)	2	1	1	1	1	1	0	1	3つのめばえ	生活	他者との関係	興味・関心	
8	東京都北区	北区保幼小交流プログラム保幼小接続期カリキュラム:接続期の教育の充実を目指して	2	1	1	1	1	1	0	1	3つの視点	生活する力	関わる力	学ぶ力	

前ページの続き

自治体(市町村)	アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成、 教材等工夫、 援助/支援	特別支援	カリキュラム 作成者	発行年度	備考/他の内容など	幼小接続 事例集	カリキュ ラム冊子
新潟市田上町	3	3	3	1	2	2	201203 201303	H24につくられ、H25に改訂された。5歳児の年間指導計画の中で、アプローチカリキュラムに触れている。スタートカリキュラムは、週案で時間割を記載している。環境や教材の工夫も示されている。スタートカリキュラムでは、実践報告の事例が詳細に紹介されている。「あささとう」を設定している。	0	1
新潟市田上町	3	3	3	1	2	2	201503	改訂版、H26の資料のうち、幼小のカリキュラムを掲載。町全体の12年一貫キャリア教育プログラムの中に幼小接続を位置付けている。H24の柱は独特。今回はつらね柱の説明や、実践記録がなくなった。時期は以前のものを踏襲している。5歳児の年間指導計画で、アプローチカリキュラムに触れている(2期7-9月から記述はあるが、3期10-12月・4期1-3月が中心)。環境や配慮事項が示されている。スタートカリキュラムは、4週分の週案で時間割を記載している。生活科を中心とした科学的な指導例や、朝の学年集団活動を紹介している。教員と保育士とのIT等の工夫も示されている。	0	1
長崎県佐世保市	3	5	1	2	0	2	201212	アプローチカリキュラムは5歳児10月から、スタートカリキュラムは1年生7月までの年間指導計画。カリキュラムは3つの力「生活する力」「関わる力」「学ぶ力」で整理され、保育・指導のポイントが示される。実践編で3つの力に関わる、幼児・児童の姿や保育者・指導者の配慮や工夫が示される。家庭との連携は余り記述されていないが、交流の実践事例と指導案、保幼小連携年間指導計画が例示されている。	0	1
富山県	2	3	0	1	0	1	201301	リーフレット。スタートカリキュラム、アプローチカリキュラム、資料、Q&Aがバランス良く、コンパクトにまとめ掲載されている。紙面の制限もあり、環境や教材の工夫等の詳細までは記載されていない。	0	0
高知県高知市	4	3	2	2	0	2	201301 201401 201502	アプローチカリキュラムは5歳児11月から、スタートカリキュラムは1年生5月までの接続期カリキュラム。プログラムは、保幼小連携事例集とアプローチ・スタートカリキュラム事例集があり、リーフレットも毎年作成している。連携については「幼児と児童の交流」「保護者への働きかけ」「保幼小教職員の交流・連携」の年間モデルプランを提示。接続期カリキュラムは3つの軸「視点の幼児期(特に接続期)に育てたい子供の姿」で示されている。アプローチカリキュラムでは、幼児期からつながる小学校での学びや育ち、スタートカリキュラムでは、保育所・幼稚園等で経験してきたこと、指導の工夫が記載されている。アプローチカリキュラムは、学びの芽生え、協同性の育ち、活動の広がりの視点からも捉えている。H27事例集は改訂版で、事例集には、アプローチカリキュラム作成例とスタートカリキュラム時間割(例)が掲載されている。	1	1
大分県	0	5	0	1	0	1	201302 (201002) (201002) (201202)	H22から、毎年順次「理論編」「実践編」「アプローチカリキュラム事例集」「スタートカリキュラム事例集」に分けて発行されている。「スタートカリキュラム事例集」は6地域の取組を紹介している。国東は「聞く力」生活する力「関わる力」の柱立てをしている。「アプローチカリキュラム」は1年1学期まで、6週(5月)までの週案が示されている。家庭との連携については触れられていないが、指導案や配慮事項等が丁寧に記載されている。	1	1
佐賀県佐賀市	5	3	0	2	2	1	201303 (200711) (200811) (200911) (201103)	幼稚園と保育所のプログラムを「えがお」(5歳児12月〜)、小学校のプログラムを「わくわく」(1年生4・5月)と呼んで、ほぼ毎年改訂している。プログラムでは、具体的な指導内容、指導方法が詳細に記述されている。柱立てはそれぞれされているが、「えがお」と「わくわく」のつながりについては特に触れられていない。特別支援教育の視点からの関わり方が各項目で詳細に記述されている。	0	1
埼玉県	6	3	2	2	0	1	201303	接続期カリキュラムと実践事例集。アプローチカリキュラムは5歳児1月から、スタートカリキュラムは1年生5月までで週分の週案が例示されている。アプローチカリキュラム、スタートカリキュラムともに、時間の工夫、保育・授業の工夫、人間関係の配慮、適応と安全への配慮、家庭との連携、小学校生活に向けての配慮、幼児期の経験を生かす配慮が明示されている。事例も簡潔に紹介。各自治体の紹介として、秩父市は幼小と4週分示されている。加須市は「生活する力」の人との関わり「学ぶ力」で整理し、接続期を意識した環境・支援・援助、幼保小交流計画を記載している。事例集には指導案や交流の指導案と事例が掲載されている。	1	1
東京都北区	3	5	2	2	2	2	201303	5歳児10月からアプローチカリキュラムと、1年7月までのスタートカリキュラムで構成される。交流プログラム(幼児児童の交流、保育者教員の連携、保護者への理解啓発)があり、事例も提示されている。接続期カリキュラムは、3つの視点から柱立てされており、視点別と期ごとの一覧が用意されている。育つ姿、ねらい、経験させたい内容の項目(3視点ごと)、経験させたい内容、配慮点・環境が明示され、視点ごとの事例が丁寧に記載されている。スタートカリキュラムの週案は5週(5月)まであり、環境構成、教師の支援が明示されている。スタートカリキュラムでの指導案も例示されており、食育、特別支援にも触れている。	0	1

通し番号	自治体(市町村)	資料名	カリキュラム体裁	アプローチ	スタート	交流連携計画位置付け	交流連携等事例	交流指導案	スタート用の時間設定	柱立て	柱の名称	柱の具体1	柱の具体2	柱の具体3	柱の具体4
9	東京都台東区	育て、下町っ子 台東区幼児教育共通カリキュラム「ちいさな芽」(基礎編)(実践編)	2	1	1	1	1	1	0	1	3つの柱	生活する力	人との関わり	学び	
10	高知県南国市	南国市保幼小連携プログラム	2	1	1	1	1	1	0	1	1. 定着させたい力	体力/健康につながる基礎(体)	豊かな心につながる基礎(徳)	確かな学力につながる基礎(知)	
11	東京都品川区	研究主題:ゆたかに関わる子ども、保幼小の連携を通して保育・教育の質を高める	2	1	1	1	0	0	0	1	主な経験する内容	生活する力	関わる力	学びの芽生え	
12	長野県茅野市	茅野市幼保小連携教育 平成26年度茅野市幼保小連携教育事例集	2	1	1	1	1	1	1	1	3つの力	生活する力	関わる力	学びの力	
13	山口県	スタートカリキュラム実践事例集、 パンフレット「つながる子どもの育ち」	2	1	1	1	1	0	1	1	育てたい子供像	自立的な生活態度	人と関わる力	学ぶ意欲	豊かな感性
14	埼玉県草加市	草加市幼保小接続期プログラム～心豊かに充実した小学校生活に向けて～	2	1	1	1	1	1	1	1	就学までに身につけたい力	生活する力	人と関わる力	自ら学ぶ力	
15	東京都杉並区	杉並区幼保小接続期カリキュラム・連携プログラム、ぐんぐん伸びるすぎなみの子:関わるつながるふかまる育ちと学び	2	1	1	1	1	1	0	1	接続期に子供に経験させたい内容の視点	生活	人とのかかわり	学び	
16	愛知県	愛知の幼児教育(平成24年度・25年度報告) 小学校教育を贯通した幼児期の教育を考える:接続期における教育課程・保育家庭の編成に向けて	2	1	1	1	1	1	0	1	アプロー初期に確認したい力	生活する力/生活上の自立	関わる力/精神的な自立	学ぶ力/学びの自立/学習上の自立	
17	京都府山城局	接続カリキュラムリーフレット	2	1	1	0	0	0	0	1	三つの自立	生活する力	人と関わる力	学ぶ力	
18	大阪府八尾市	接続期における教育・保育実践の手引き	2	1	1	1	1	1	1	1	4つの育みたい力(接続期に大切にしたい4つの視点)	元気に生活する力(自分で元気な生活をつくらう)	つながる力(きいて話して友だちつくらう)	考えてチャレンジする力(学びを楽しむ)	大切にする力(自分も相手も好きにならう)

自治体(市町村)	アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成、 教材等工夫、 援助/支援	特別支援	カリキュラム 作成者	発行年度	備考/他の内容など	幼小接続 事例集	カリキュ ラム冊子
東京都台東区	1	5		2	0	2	201303	幼児教育カリキュラムとして記載されているが、接続期も含まれており、3つの柱が設定されている。アプローチカリキュラムやスタートカリキュラムとして記載されていない。実践編に3歳児から1年6・7月までの年間指導計画と実践例が示されている。小学校入門期の2週間の指導計画が提示されている。保護者との連携を重視し、丁寧に記載されている。5歳児では、4月から幼稚園、保育所、認定こども園、小学校との連携が示されている。交流事例(幼児・児童・保護者との連携事例、保育士・教員との連携事例も示されている。その他、重視する内容(親御意識の芽生えの育成、こころさし教育、体力の向上、生活習慣・学習習慣の共通化・段階化、地域財産等の活用)の実践例の記載がある。	0	1
高知県南国市	2	3	2	2	0	2	201401	アプローチカリキュラムは5歳児9月から、スタートカリキュラムは1年生6月まで。保幼小連携について、教育をつなぐ、人をつなぐ、組織をつなぐを重視している。保幼小連携モデルプラン(年間)を提示。スタートカリキュラムでは「生きる力」の「確かな学力」「体力・健康」「アプローチカリキュラムでは「定着させた力(生きる力の基礎)」として3つの「～」に基づいて示している。環境構成や留意点のほか、保幼小連携・交流、家庭との連携がカリキュラムに記載されている。アプローチカリキュラムの事例が丁寧。スタートカリキュラムは指導案例を提示し、交流の実践例、行動交流活動の指導案も例示されている。	0	1
東京都品川区	2	5	2	2	0	3	201401	H24・25の品川区教育委員会研究会(西五反田保育園、第一日野すこやか園、第一日野小学校)の研究冊子。「人・モノ・ことと関わる力」の育成を目指した5～12歳の発達カリキュラムが示されている。小学校入門期の指導案(週案)は3週まで提示されている。保護者と教師の資質を高める「知り合う」「分り合う」「深め合う」が提案されている。別冊の研究資料集に指導案と事例が記載されている。	1	1
長野県茅野市	3	2	1	1	0	2	201401 201502	リープレットと事例集。スタートカリキュラムの紹介が充実している。5歳児10月から1年生4月まで。スタートカリキュラムは4週分の週案を提示。小学校は朝に〇〇タイム(なかよし、にこにこ、元気っ子)を設定。3つの力を設定し、スタートカリキュラムと関連付けている。スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムの事例では、3つの力と関連付けている。カリキュラム実践事例、交流事例が豊富。家庭との連携、園・学校との接続に関する記載があり、保護者との連携も簡潔に示されている。(別冊でH28に接続期カリキュラムが示された。)	1	0
山口県	4	5	1	2	0	1	201402 201403	パンフレットと事例集。4つの柱を設定している。スタートカリキュラム実践事例集では、環境構成の工夫や援助について事例で紹介。モデルカリキュラムは数ヶ月単位の大きなものが提示されている。事例集で、より詳細なカリキュラムを提示している。家庭との連携も事例から提示している。	1	0
埼玉県草加市	3	5	2	2	0	2	201402 201403 201502	H26年度モデルプログラムから改訂。アプローチカリキュラムは5歳児10月から、スタートカリキュラムは1年生7月まで(週案は4月3週分、5・6月第2週)。就学までに身に付けたい力として「生活する力」「人と関わる力」「自ら学ぶ力」を設定。「幼児期の教育と小学校教育のつながり」が事例で示されている点が特徴。アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムに、時間の工夫、活動・授業の工夫、人間関係の配慮、家庭や園・学校との連携、きまり・安全への配慮、小学校へ向けての配慮(経験または幼児期の経験を生かす配慮)が示されている。いきいきタイムの設定がある。交流連携の簡単な指導案を提示。幼保小中交流・連携事例集(別冊)は、概要や幼小のねらい、成果・ポイントを示している。3つの力に沿った乳幼児期プランもある(別冊)。	1	1
東京都杉並区	3	5	2	2	2	2	201402	5歳児10月からアプローチカリキュラム、1年生7月までがスタートカリキュラム。入門期は4・5月と定義。0歳児から1年生までの育ちの道筋を提示していることが特徴。3つの柱が示されている。事例が豊富で、環境構成と援助等が丁寧に記載され、考察されている。幼保小連携プログラムとして交流事例や研修事例も示されている。保護者支援や特別支援も丁寧に記載されている。	0	1
愛知県	3	5	2	2	2	1	201403	アプローチカリキュラムの構成について説明。「生活する力」「学ぶ力」ごとに、5歳児10-3月のアプローチ期と1年生4-6月のスタート期の子どもの姿を整理。3つの力から指導計画を見直し、保育者の関わりと環境構成を押さえている。家庭との連携を明示し、特別支援にも触れている。交流や地域・家庭との実践例がある。3つの力チェックシートが資料として示している。実践事例が丁寧。	0	1
京都府山城局	6	1	2	2	0	2	201403	リープレット。アプローチカリキュラムは5歳児1月から、スタートカリキュラムは4月1週分の週案を掲載している。環境や指導の配慮、授業の配慮、家庭への配慮など、コンパクトだがよくまとまっている。事例も1つだが丁寧に取り上げている。	0	0
大阪府八尾市	2	5	2	2	1	2	201403	H25の「就学前教育・保育実践の手引き」の4つの章で「力を接続期に運用し、4つの視点を提示」「大切に育てる力」が特に重要。アプローチカリキュラムは5歳児9月から、スタートカリキュラムは1年生1月まで。アプローチカリキュラムは月ごと、スタートカリキュラムは週ごとに、ねらい、大切にしたい視点、援助・支援、環境、接続期の工夫、小学校に向けて「幼児の経験を生かす」を提示している。事例も月ごとに4視点を意識して掲載。スタートカリキュラムでは「はたタイム」「わくわくタイム」「しゃべりタイム」と取組例、週案・週(5月)を示す。交流事例(簡単な指導案)、保育者・教師の連携、保護者支援にも触れている。	0	1

通し番号	自治体(市町村)	資料名	カリキュラム体裁	アプローチ	スタート	交流連携計画位置付け	交流連携等事例	交流指導案	スタート用の時間設定	柱立て	柱の名称	柱の具体1	柱の具体2	柱の具体3	柱の具体4
19	兵庫県三田市	ぐんぐんのびろさんだっ子、育ちと学びをつなぐ、さんだっ子がやきカリキュラム	2	1	1	1	1	1	0	1	接続期で育てたい力	生活する力	人と関わる力	学ぶ力	
20	大分県中津市	中津市幼保小連携のススメ	2	1	1	1	1	1	0	1	接続する子供の発達や学びを導く手立て	生活する力	集団の力	聴く力・学ぶ力	
21	東京都港区	みなどきつなび、「育ちと学び」をつなぐ小学校入学前教育カリキュラム	2	1	1	1	1	1	0	1	三つの力	生活する力	関わる力	発見・考え・表現する力	
22	福井県	福井県幼保小連携プロジェクト「学びをつなぐ希望のバトンカリキュラム」：学びに向かう力をはぐくむ	2	1	1	1	1	1	0	1	学びに向かう力	約束の芽(思いやり、思いの言語化)：約束	学びの芽(習慣、伝え合い)：言葉/教/自然		
23	茨城県日立市	笑顔をつなぐ 保幼小連携ハンドブック：小学校へのアゲアゲ感を高める接続をめざして	2	1	1	1	1	1	0	1	接続期で育てたい3つの力	生活する力	人と関わる力	学ぶ力	
24	東京都品川区	保育園・幼稚園と小学校をつなぐ乳幼児教育新訂版 のひのび育つしながわっこ	2	1	1	1	1	1	0	1	ジョイント期に育てたい3つの力	生活する力	関わる力	学ぶ力	
25	東京都日野市	遊びっ子 遊びっ子 接続ブック：遊び(幼児教育)から学び(小学校教育)への滑らかな接続を目指して 増補版	2	1	1	0	1	0	0	1	遊びっ子カリキュラムの3つの柱	生活	人との関わり	学び	
26	滋賀県守山市	平成26年度守山市就学前教育に関する実践のあゆみ	2	1	1	1	1	1	1	1	子供につけさせたい力	生活する力	人と関わる力	学ぶ力	
27	大阪府大阪市	就学前教育カリキュラム	2	1	1	1	1	1	0	1	体	体	徳	知	
28	兵庫県伊丹市	幼児期の成果を小学校教育へ：保幼小接続モデルカリキュラムの研究(第2期)アプローチカリキュラムスタートカリキュラム	2	1	1	0	1	1	0	1	学びの基礎力	体	徳	知	
29	兵庫県西宮市	西宮市幼稚園・保育所・小学校連携推進事業「つながり」みやっこ「つながり」カリキュラム：幼保小接続に向けて&リーフレット「つながり」育ちと学びをつなぐ	2	1	1	1	1	1	0	1	三つの育てたい力	生活する力	関わる力	学ぶ力	

前ページの続き

自治体(市町村)	アプローチ開始	スタート終了	家庭との連携	環境構成 教材等工夫、 援助・支援	特別支援	カリキュラム 作成者	発行年度	備考/他の内容など	幼小接続 事例集	カリキュ ラム冊子
兵庫県三田市	6	3	2	2	2	2	201404	アプローチカリキュラムは12～3月、スタートカリキュラムは4～5月、「生活する力」「人と関わる力」「学ぶ力」の柱で整理している。アプローチカリキュラムは、3つの力別に期ごとのねらいや内容、環境構成・援助・家庭との連携、小学校との連携を示す簡単な実践事例が示されている。スタートカリキュラムは、4月(通算4週分)、5月に3つの力を育てる指導ポイントを掲載している。保幼小連携の事例(指導案)、気になる子供の支援についても丁寧に示している。	0	1
大分県中津市	2	5	2	2	0	2	201405	5歳児9月から1年1学期までのカリキュラム、スタートカリキュラムは5週分の通案。生活する力、関わる力、学ぶ力、集団の力の3つの柱が示されている。交流計画、交流の指導案を掲載、保幼小連携、家庭との連携欄、援助や配慮、環境構成の工夫が記載されている。	0	1
東京都港区	5	4	2	2	2	2	201501	5歳児就学時健康診断(12月)からアプローチカリキュラム、1年生入門期(6月)がスタートカリキュラム。通案は5月(5週分)。スタートカリキュラムの実践例には、ねらいやポイント、配慮点が明示されている。交流事例は取り上げられていないが、連続性・一貫性のある実践例(ねらい、環境構成のほか、小学校教育とのつながり、期待される育ちや学び、指導のポイント、家庭教育とのつながりが)が提示されている。家庭との連携も三つの力の視点を生かしている。就学支援シートなど特別支援についても記載されている。	0	1
福井県	1	6	0	2	0	1	201503	福井18年教育のうち、5歳児と1年生の2年間カリキュラム、「学びに向かう力」の育成を目指し、「協同して遊ぶ姿」を促しつつ、「学びの芽(伝え合い/習慣)」と「約束の芽(思いやり/思いの言語化)」の2視点から全体像を示している。5歳児の重点内容「言葉/数/自然/約束」の視点から整理し、関連する解説や展開例、事例が豊富に提示されている。様々な視点を関連させながら提示しているため、少し分かりにくい部分も見られる。連携推進カリキュラムと活動を併し、年間の複数園小での交流・連携フォーマットも掲載している。	0	1
茨城県日立市	1	6	2	2	2	2	201503	3つの力の土台に「いいこと発見、夢づくり」(自己肯定感)が設定されている。接続期は幼児期(1年間)から小学校(1年間)まで。アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの作成例は、5歳児4月から1年7月まで。スタートカリキュラムは4月3週分計画例と週案例がある。アプローチカリキュラム例には、保幼小連携、家庭への働きかけの欄がある。高深な事例と、ねらいや支援のポイントが示されている。幼児、幼小交流のフォーマットもある。小学校は特別支援の事例もある。保護者用Q&A、支援を要する子供への対応も示されている。	0	1
東京都品川区	3	5	2	2	1	2	201503	就学前カリキュラムの改訂版。ジョイント期は、5歳児後半10月から1年1月まで。就学前カリキュラムの5つの経験する内容、身体の育ち、基本的な生活習慣、心の育ち、コミュニケーション能力・表現、学びの芽生えの5つについて、3つの力と関連付けている。ジョイント期に育ちたいことや身体的内容が、柱ごとに整理されている。交流について、実施の流れや留意点、指導案例が掲載され、配慮を必要とする子供への支援も示されている。家庭との連携や保護者への言葉かけの記載も充実している。	0	1
東京都日野市	1	7	0	1	0	2	201503	H25接続ブックの増補版。学びの柱について7事例加えている。5歳児4月から3期あるが、アプローチカリキュラムという表現はされていない。スタートカリキュラムの期間は「1年生入門期」と表現している。カリキュラムの詳細は示されていないが、下位項目の関連事例は期ごとに示され、子供のイラスト入りで、育ち・学びのつながりが分かります。大まかな配慮事項は示されている。0歳から就学までの「心のつながり」があらわ。	0	1
滋賀県守山市	6	4	1	1	0	2	201503	各小学校区の取組とカリキュラムが記載されている。カリキュラム作成者は各小学校区となる。1小学校区では、スタートカリキュラムで「こここタイム」を取り入れている。アプローチカリキュラムは5歳児1月(9月)から、スタートカリキュラムは6月まで。どちらも3つの力で整理され、交流計画が位置付けられている。小学校の3週分の通案が掲載されており、交流事例、交流指導案、家庭との連携も示されている。	0	1
大阪府大阪市	0	5	1	2	2	2	201503	H26とは異なる資料。柱立ては3つの自立から知・徳・体へ、0歳児からの就学前カリキュラム。「小学校教育への接続」で、就学までに育みたい3つの心・目指す子供像や交流活動やスタートカリキュラム例が示されている。アプローチカリキュラムという表現はされていない。スタートカリキュラムは7月まで。真体例・配慮点は入学後6日目まで。特別支援教育も触れている。参考事例が豊富である。	0	1
兵庫県伊丹市	6	4	1	2	0	2	201504	H26資料からさらに研究を進めた第2版。事例が追加されている。スタートカリキュラムの解説で保護者との連携について触れている。アプローチカリキュラムは1～3月、スタートカリキュラムは4～6月。2週分の通案と交流事例が示されている。目指す子供の姿、環境構成や援助、配慮点も表記されている。知徳体の柱は、スタートカリキュラムでは示されていない。「小学校へつなぐ視点」小学校での学びが事例に提示されている。	0	1
兵庫県西宮市	2	5	2	2	0	2	201408 201509	リーフレットと接続カリキュラム。5歳児9月からアプローチカリキュラム、1年7月までがスタートカリキュラムで、3つの柱を提示している。スタートカリキュラムでは、4月・週3と週5の通案を例示。連携・交流の事例や年間計画が示されている。活動事例集も作成している。接続事例も簡潔に紹介している。	1	1

第2章 幼小接続期のカリキュラム

第2節 高知市における保幼小連携

－「人をつなぐ・組織をつなぐ・教育をつなぐ」

1. はじめに

自治体における幼小接続カリキュラム開発の事例調査を、平成28年2月15日に高知市において実施した（訪問者：掘越・一見）。同市を対象とした理由は、平成24年度以降、標記の取組を市として組織化・具体化し、カリキュラム開発にまで至っている自治体であることによる。当日の訪問先は、高知市教育委員会学校教育課及び市役所保育幼稚園課（市中心部）、市立かがみ幼稚園（市北部）、同高須小学校（市東部）、認定こども園若草幼稚園（市西部）の各機関・園で、各ステイクホルダーが何を課題としてどのように保幼小連携強化に向かったのかを中心に聞き取りを進めた。

2. 市教育委員会・行政当局による取組と成果

【幼小連携が求められる背景】

高知市内には公立幼稚園1、私立幼稚園/認定こども園20、公立保育所27、民営保育所/認定こども園62（計110園）があり、一方、公立小は41校で、1小学校に20を超える多様な園から入学する実態があり、どの園からどの小学校に入学しても質の良い教育が受けられる安心感を保証するためには、保幼小のタテヨコの連携が必須である点は早くから認識されていた。しかし、「総論賛成、各論賛成、実施困難」のまま次のステップになかなか進めず、「一日入学体験」などを行うのがせいぜいだった。なぜ進展できないかを先進自治体視察などを基に分析した結果、「指針」・「モデル事例の構築・紹介」・「評価ツール」のなかったことが判明した。

【取組開始：指針を立て、先進事例を抽出】

以上を背景に平成24年度から「幼児教育推進委員会」を組織し、保幼小中の施設長、県教委関係者、学識経験者を集めて指針作りに着手することになった。その成果が『のびのび土佐っ子【保・幼・小連携】プログラム』（平成25年1月）である。この中で「人をつなぐ、組織をつなぐ、教育をつなぐ」の三つのアプローチを決定し提案した。

次に行ったのは、「土台（活用可能な強み）のあるところから先進事例を抽出しよう、3指針のどこから取り組んでもOKとしよう」ということで、成果の見込みそうな8か所を「推進地区」に選定（その後、平成27年度には12地区、28年度には16地区にまで拡大）、各地区では「これならできそう」、「ここから始めてみたい」、「やってみたらこんないいことが」という姿を示してもらうことにした。以上の先進事例は『アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム事例集』（改訂版平成27年2月）に収録され、活用されている。着手の類型は以下の4通りで、それぞれのやりやすいところから進めてよいことになっている。

- ①校区の中で人をつなぐことから（園児と児童をつなぐ、園児の保護者と学校をつなぐ）
- ②組織をつなぐ教育交流（保幼小の教職員による組織的な連携）から
- ③アプローチカリキュラムから
- ④スタートカリキュラムから

【カリキュラムの開発と評価】

高知県がスタートカリキュラムのモデルプランを先行して示していたので、高知市では市としてのアレンジを加味して行くことにした。また、アプローチカリキュラムについては、目下、カリキュラムの様式として「学びの芽生え」、「人とのかかわり」、「生活習慣・運動」の3本柱と事例を示している段階である。また、市内の保幼小接続の実態調査結果（平成22年度末）を基に、見やすく活用しやすい「チェックシート」を作って配布、校区で進ちょく状況をステップ0～3の各指標で自己診断できるようにした（各園・小で指標を確認してもらい、見えるところに貼り出してもらうなど）。このような当初2年間の取組で、指針・事例・評価のひな型ができたことで、市全体として幼小接続カリキュラムに取り組める状況が生まれた。現在4年目を迎えているが手応えを感じたのは、3年目からだった。

【市レベル・校区・学校レベルでの明確な位置付けと効果の検証】

教育委員会では、「保幼小連携」を市全体の「教育振興ビジョン」中の学力対策プランの土台部分に位置付け、その意義を訴えるとともに、接続期の子供に段差が乗り越えられない壁にならぬよう、安心と一人一人の良さを伸ばすことにつながるよう、「のびのび土佐っ子プログラム」の具体化を各学校と園に呼び掛けた。また、取組効果の検証として、平成26年度には、保幼小連携推進校と未着手の学校での小1プロブレム発生率、学力調査結果を比較し有意な差のあることを示している。そこではスタートカリキュラムを実施することにより「児童の交友関係」、「落ち着き」、「個に応じた指導」が改善されていることも示され、市全体でも小1プロブレム発生率が経年減少している。また、プロブレムの見られない学校では、年長児と小学生の交流、ボランティアによる小1サポート、保幼からの情報提供に応じた学級編成などが行われていることも明らかとなっている。

3. ヒアリングから明らかとなった「三つのつなぐ」の要点

【人をつなぐ】

一過性イベントよりも、効果が持続するような交流活動が大切。園児と児童双方にとってのメリットを明確に、意味ある交流活動を企画運営することで、園児には学校生活へのあこがれや興味関心が育ち、児童には自己効能感や学習意欲が高まってくる。教育委員会が推奨するのは身近なところから着手できる「年3回交流」である。（例：1回目：園児が小学校に行って校庭で遊び、チャイムのある生活などを知る。2回目：学校探検を1年生が案内、ランチ交流などもする。3回目：一日入学やテーマのある活動を各校・園独自のプログラムで実施する。小学校では生活科や教科学習の発展形態として児童も企画して園児の参加を促し、園ではアプローチカリキュラムの重要な一環として位置付ける）。この結果、多様で深まりのある実践が蓄積し、カリキュラム開発にも寄与したという（例「水に浮く物を作ろう」、「田植交流」、「むかし遊び交流」、「なかよしおいもパーティ」ほか）。

【組織をつなぐ】

教職員の交流で組織のつながりをよくする試みについては、高知市では：
○必要に応じた情報交換・打合せ；

- 交流活動について検討する合同研修（カンファレンス）；
- 小学校教諭の夏休み利用の保育体験（市では 1 年担任の初任者研修プログラムに入れるまでに発展）；
- 園内研修に 1 年担任が参加；
- 園の先生が小学校の公開授業を参観（小学校での学びや卒園生の様子を把握）；
- 園の先生が小学校に出向いて授業参加（児童の心持ちに沿った働き掛け・投げ掛け方を小学校教諭に見てもらおう）；
- 理科教諭が園に出向いて科学遊びを実践；
- 小学校が「給食当番ごっこセット」（給食着・配ぜん器具・食器）を校区の園に貸し出す；などの多様な取組が行われるようになった。組織のつなぎ役は主事のみならず、校区の各校（園）の地域連携担当が積極性を発揮し、必要な連携がいつでも気軽に取れる体制を築きつつある点も重要である。

【教育をつなぐ】

幼児期の学びの芽生えを小学校での確かな学びにつなげ、学校生活の土台となる生きる力を育むことを目標に据えることが肝要。アプローチカリキュラム（入学前 11～3 月）では、園生活を豊かに体験することを中心に、文字や数については体験の中で関心を高めることに主眼を置く。一方、スタートカリキュラム（入学当初 4～5 月）では、「気づき」「自己決定」「かかわり」を大切に、自覚的な学びへと向かうように配慮する。「生活科」を中心に園で育った姿を土台に、合科活動を行う（例、春を見付け春の帽子を作ろう、動物ランドによろこそ）。

平成 27～28 年度の大きな成果は、市の保育・幼児教育課と教育委員会が協力して市内の全公立保育所を 5 ブロックに分けて年長児担任の「アプローチカリキュラム学習会」を組織し、持ち寄られたエピソード記録をアプローチカリキュラムにまで整理発展できた点である。以上は『保・幼・小連携でのびる子どもたち』（平成 28 年 3 月）パンフにまとめられ、市教育委員会 HP にも掲載されている。

4. 訪問先で見せていただいた取組事例

▼市立かがみ幼稚園にて、年長児の劇遊び『ブレーメンの音楽隊』

（鏡地区はダムに近い山間部にあり、1 校区に公立の保・幼・小・中が各一つずつ、連携の取りやすい市の教育実験区としても機能している。以前から校区内の校種を超えた連合音楽会、食育や生活科を通じた幼小連携等の実績がある。）



話し合いながらのお面作り



大掛かりな舞台装置も時間をかけて、みんなで作る



役を決め、動物と盗賊を演じる園児たち



劇遊びに必要な資料・材料が周囲に配置されている



▼保幼小連携推進区の一拠点、市立高須小学校にて（理科教育の推進校、敷地内に森があり周囲の園児たちも来校して遊んだり自然に親しんだりのできる環境）

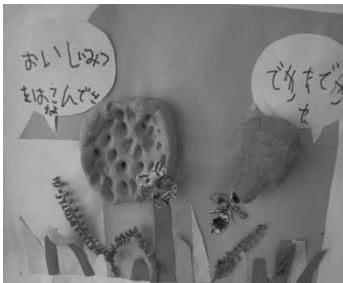


小1算数（園児のときに玩具として親しんだタイルで学ぶ）



生活科（入学以来何をしたかの話合い）

▼認定こども園・若草幼稚園にて（敷地内「すくすくの森」での自然体験と表現活動に力を入れる）



左：虫の生態観察活動から表現へ 中：栽培活動から 右：年長クラス、話合いの時間の最後に高知市制作の写真紙芝居「わくわくどきどきいちねんせい」を読み聞かせ

以上の調査の実施に当たり、訪問先のアレンジ・案内・解説の労をとられた同市教育委員会の今西和子副参事・平井千加子指導主事（学校教育課就学前教育班）はじめ、ヒアリングに応じてくださった市保育幼稚園課長、各校・園の校長・園長・教職員の皆様の御協力に心より御礼申し上げます。

（記録まとめ：一見真理子 写真撮影：掘越紀香）

第2章 幼小接続期のカリキュラム

第3節 スタートカリキュラムの実践事例

スタートカリキュラムは幼児期ならではの「見方・考え方」やそこで総合的に育まれた資質・能力を生かしながら、遊びを中心とした学びを、徐々に教科等の学びに移行することによって、児童が無理なく安心して小学校生活に適応できるようにするカリキュラムである。筆者の勤務校である横浜市立鶴見小学校では、幼児教育から小学校教育への円滑な接続が行えるようにするため、入学後約1か月間、スタートカリキュラムを基に指導を行っている。

1. 「できる」「わかる」環境作り

1年生は新たな環境での活躍を期待する一方で、学習や人間関係、給食、トイレなど、様々なことに不安を抱えて入学してくる。1年生が不安を解消し、幼児教育で培ってきた力を発揮し、意欲的に学校生活を送れるようにするために、実施に当たって大切にすることは、児童の発達や学びの姿など、一人一人の多様性への配慮である。「わからないこと」「できないこと」は、児童の不安を大きいものにする。児童が持てる力を十分に発揮しながら生活できるようにすることが円滑な接続へとつながった。

まず、1日の大半を過ごす教室では、安心して学習できる環境作りを心掛けた。活動の手順や時刻、提出物の提出場所、当番、ロッカーの使い方等、伝えることを可視化(写真1)すると分かりやすく見通しも持てるので、どの児童も理解を深めることができた。理解が深まればできることが増え、児童はさらに主体的に活動しようとした。一方で、必要のない情報は整理し、刺激を減らすようにした。



写真1 伝えることを可視化

次に、児童が混乱せず安心して学習するために、机に出すもの、話の聞き方、話すときの約束等、ある程度の学習のルールを示した。また、限られた空間を工夫して使うことによって、児童がくつろいだり気持ちを切り替えたりするスペースや用具の確保も行った。

生活全体を通して心掛けたことは、既に児童が身に付けていることは、進んで実践できる環境を用意し、学校生活への自信を持てるようにしたことである(写真2)。年長児として活躍してきた児童は多くのことを身に付けているが、小学校へ入学すると最年少学年になるため、「できない存在」としての指導が行われがちであった。そこで、幼稚園や保育所の見学をしたり職員同士情報交換を行ったりして幼児教育の実態を把握し、「適応指導」と言われる着替えやトイレの使い方などの指導は必要に応じて行うようにした。



写真2 初めての給食の日

2. なかよし・わくわく・ぐんぐんタイム

接続期は、幼児期の遊び中心の生活リズムから固定時間割に基づく生活への移行に配慮が必要である。児童の1日を、コミュニケーションタイム(なかよしタイム)、生活科を中

心とした活動や体験を中心とした時間（わくわくタイム）、教科等の時間（ぐんぐんタイム）と三つの時間帯にし、毎日同じリズムで生活できるようにした。

また、児童が集中できる時間を考慮し、短時間の活動を組み込むなどして、徐々に教科等の時間を増やし、固定時間割の生活に移行するようにした。展開に当たっては、三つの時間帯の関連を図った。

「なかよしタイム」では、自由遊び（写真3）のほかに、幼児教育で経験したことがあり、どの児童も取り組みやすい活動であるリズム体操、ふれあいゲーム（写真4）、相談ゲーム（写真5）、読み聞かせ等を行った。写真3・4は、それぞれ算数の「かたちあそび」「足し算」につながる遊びである。相談ゲームは、「平仮名クイズ」の活動場面である。隠れている文字をグループで相談して当てたり、その文字のつく言葉を集めたりして平仮名を読んだり書いたりすることへの興味関心を深めた。

また、外遊びの時間も十分に設定した。体を動かすことによって「食事・睡眠」も安定し、1日の生活リズムが整い、学校生活への意欲も向上した。児童は、小学校生活のスタートで抱いていた友達関係への不安を、共に探究したり思考したりすること、自己表現をしたり友達と折り合いを付けたりすること、粘り強く物事に向かって達成感を味わうことなどの経験を重ねることによって解消することができた。集団への所属意識も芽生え、学級集団が徐々に形成された。そして、遊びを通して培った力は、その後の学習に大いに生かされた。

次に、「わくわくタイム」では、身の回りの環境に直接的・体験的に関わりながら学ぶ、物事を総合的に捉えて考えるというこの時期の児童の発達特性を生かして展開した。その中心となる教科が、幼児期の学び方を受け継ぎ「自立への基礎を養う」生活科である。生活科では、新たな環境への興味・関心を生かし、活動や体験を重視しながら他教科等と合科的・関連的に学習を展開し学ぶ意欲を育てた。



写真6 司書さんから借りた

写真6は、探検で見つけた図書室で本を借りたいという願いが、学校司書との出会いで実現した児童の活動場面である。学校司書の名前、本を借りることができる時間、借り方・返し方などを教わり、読みたかった本を自分の力で借りることができた。どこにどのような本があるかを探すことも楽しんだ。その喜びを学級全体で共有したことによって、図書室に足を運ぶ児童が増え、読書活動が日常生活に定着した。

学校探検で児童は、様々な人との関わりを持って活動した。写真7は、「探検の時、実験室で実験をさせてくれた先生に、自分の名前を覚えてもらうための名前カードを書いて渡そう」という国語との合科的な扱いの活動場面である。「実験室探検」で児童は、リトマス試験紙やサーモインクを使って色の変化を楽しみ、理科室への興



写真3 自由遊び



写真4 ふれあいゲーム



写真5 相談ゲーム

味・関心を膨らませた。児童は、繰り返し理科室を探検し理科専科教師との関わりを深めた。その結果、伝えたいという願いや相手意識を明確に持って自分の名前をカードに書き、自ら手渡すことができた。

「ぐんぐんタイム」は、幼児期の遊びを中心とした学びの芽生えから自覚的な学びへと移行するために、全ての教科等において、幼児教育との接続の充実を図ることを意識して内容を把握し、合科的・関連的に展開できるようにカリキュラムの編成を行った。

カリキュラムは、児童それぞれの学校生活の実態を把握し、柔軟性を持たせて、幼児教育で培った資質・能力をさらに伸ばし、児童が自らの学校生活を豊かにすることができるようにマネジメントを繰り返した。

算数では、5本ずつ積み木を持ってじゃんけんを繰り返し、勝ったら相手から1本もらえる2人組じゃんけんゲーム、倒れた本数を競い合うペットボトルボーリングなどで10の合成・分解「いくつといくつ」の学習を行った。オセロゲーム(写真8)で「どちらがながい」、



写真8 どちらがながい

まとあてゲームで「足し算」、花一もんめを基にして「なんばもんめ」というように、遊びと学習内容との関連を考えながら児童が楽しんで学習できるように進めた。一方で、教科書を活用したり、ゲームで集めた言葉を書いたり、出来事を話したりするなど小学校の学習へあこがれる気持ちを大切に展開した。



写真7 どうぞよろしく

3. 幼保小交流活動

スタートカリキュラム実施に当たって、その土台となるのは、幼稚園や保育所との交流である(写真9)。交流は、施設の規模や立地など実態に合わせて行ったが、年間計画に基づき、複数回行うようにした。就学前に園児が学校を訪問し雰囲気を感じたり小学生と共に活動したりして小学校の環境に慣れておくことによって、入学後は、安心して生活できるようになった。入学直前の体験入学も効果的であった。

交流は、遊び、栽培・収穫、造形活動、作品展示、給食など様々であった。小学生が学習の成果を発表する活動では、園児が就学への期待を膨らませ、小学校へのあこがれの気持ちを持つことができた。



写真9 幼保小交流活動

幼保小交流は、園児や児童のみならず、保育者・指導者にとっても学びの場となった。環境整備、声掛けの仕方、発達に応じた指導の仕方など実際の交流場面で学ぶことは多く、それらがスタートカリキュラムの土台になった。また、就学前の機会を捉え、幼児・児童理解研修等を行うことを通して、子ども観の共有、育ちと学びの理解を図ることができた。(益田正子)

1年2組 4月 第1週

	4月5日(火)	4月6日(水)	4月7日(木)	4月8日(金)	時数	
1	/	なかよしタイム			国語	0
		<ul style="list-style-type: none"> ・朝の歌、朝の体操 ・健康観察 ・ふれあいゲーム ・チームゲーム ・読み聞かせ 			算数	0
2	入学式 ・新しいともだち ・わたしの先生 ・3つのやくそく	外遊びをしよう <ul style="list-style-type: none"> ・ボール、リング、綱等 ・鬼遊び ・鉄棒遊び 	粘土で遊ぼう	外遊びをしよう <ul style="list-style-type: none"> ・ボール、リング、綱等 ・鬼遊び ・鉄棒遊び 	生活	3
		なかよしタイム			音楽	0
3	/	わくわくタイム		ぐんぐんタイム	図工	0
		つるみっこたんけんたい ・学校たんけんをするたんけんの約束を知る ・学校たんけんをする		自分の下校コースの色と教室を知ろう ・全校方面別 下校訓練	体育	0
4	/	ぐんぐんタイム	わくわくタイム	ぐんぐんタイム	道徳	0
		帰りのしたくをしよう いっしょにかえるともだち	つるみっこたんけんたい ・たんけんしよう ・カードに書こう	正しい通学路と安全な歩き方を知ろう ・全校方面別下校訓練	学活	2
5	/	/	/	/	行事	3
					つる	6
					計	14

1年2組 4月 第2週

	4月11日(月)	4月12日(火)	4月13日(水)	4月14日(木)	4月15日(金)	時数	
1	なかよしタイム	ぐんぐんタイム	ぐんぐんタイム	なかよしタイム		国語	7
	<ul style="list-style-type: none"> 朝の歌、体操 健康観察 ふれあいゲーム チームゲーム 読み聞かせ 	みんなで歌おう <ul style="list-style-type: none"> わらべうた さんぽ 	1年生を迎える会	<ul style="list-style-type: none"> 朝の歌、朝の体操 健康観察 ふれあいゲーム チームゲーム 読み聞かせ 		算数	2
2	なかよしタイム					生活	2
	外遊びをしよう 鬼遊び 鉄棒遊び ボール、リング、綱 他		カルタで遊ぼう 並べて遊ぼう カラカラ積木で遊ぼう	外遊びをしよう <ul style="list-style-type: none"> 綱、鉄棒遊び ボール、リング、 	外遊びをしよう ぐんぐんタイム 計測	音楽	2
3	わくわくタイム	ぐんぐんタイム	オセロで遊ぼう	ぐんぐんタイム	ぐんぐんタイム	図工	1
	つるみっこ たんけんたい <ul style="list-style-type: none"> たんけんの約束 学校たんけん 	なんていおうかな <ul style="list-style-type: none"> 教室に入る時 あいさつ 		あさのはなしをしよう 「朝」 ・絵を見て話そう	パンやさんになろう <ul style="list-style-type: none"> いろいろなパンをつくろう 	体育	0
4	ぐんぐんタイム	わくわくタイム	ぐんぐんタイム			道徳	0
	おいしい給食 <ul style="list-style-type: none"> 給食の準備 片付けの仕方 	つるみっこ たんけんたい <ul style="list-style-type: none"> たんけんでみつけたものをカードにかく 	校歌を歌おう <ul style="list-style-type: none"> わらべうた 	カラスのパン屋さん <ul style="list-style-type: none"> 読み聞かせ 言葉遊び 	パンやさんになろう <ul style="list-style-type: none"> いくつできたかな 	学活	2
5	ぐんぐんタイム					行事	1/3
	カルタで遊ぼう <ul style="list-style-type: none"> 言葉遊び 	カルタで遊ぼう <ul style="list-style-type: none"> 言葉遊び 	はないちもんめ <ul style="list-style-type: none"> 何番目 	カラスのパン屋さん <ul style="list-style-type: none"> パンやさんになろう 	どんなお話かな <ul style="list-style-type: none"> 読み聞かせ 	つる	8 2/3
						計	25

1年2組 4月 第3週

	4月18日(月)	4月19日(火)	4月20日(水)	4月21日(木)	4月22日(金)	時数	
1	なかよしタイム					国語	7
	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の歌、体操 ・健康観察 ・チームゲーム ・読み聞かせ 					算数	4
2	なかよしタイム	ぐんぐんタイム		なかよしタイム	ぐんぐんタイム	生活	2
	砂場で遊ぼう	あんぜんな あるきかた 交通安全教室	タタメットの使い方 ぐんぐんタイム 避難訓練	屋上で遊ぼう	みんなで つかうもの	音楽	1
3	ぐんぐんタイム	わくわくタイム	ぐんぐんタイム			図工	0
	エビカニクス パンを届けよう リレー	つるみっこ たんけんたい ・自分のめあてに 従ってたんけん する。	どんなお話かな ・お話会 (かながわこどもひろば)	うたにあわせて あいうえお ・言葉のまとまり 区切って読む ひらがな(う)	なんていおうかな ・場面ごとの言い 方を考える ひらがな(い)	体育	1
4	ぐんぐんタイム					道徳	1
	おだんごやさんに なろう ・10までの数 ・仲間作り	たんけんのはなし をしよう ・見つけたこと ・出会った人	長いへびを作ろう ・長さ比べ	みんなでうたおう ・さんぽ ・じゃんけんれっしゃ	ボーリングで 遊ぼう ・いくつといくつ 10までの数の構成	学活	2/3
5	わくわくタイム	ぐんぐんタイム				行事	1 1/3
	つるみっこ たんけんたい ・自分のめあてに 従ってたんけん する。	たんけんのこえ きょうしつのこえ ・こえのおおきさ どうするの ひらがな(し)	口のかたちに気 をつけてよもう ・うたにあわせて あいうえお ひらがな(つ)	パンやさんに なろう パン玉の数 ・10までの数 ・数えて数字を書く	カルタあそびを しよう ・ことばあつめ	つる	7
						計	25

なかよしタイム

一人ひとりが安心感をもち、新しい人間関係を築いていく時間

1・6交流(つるみっ子広場・教室 他)		
8:15~8:40	<ul style="list-style-type: none"> ○朝のしたくをする ○自由遊びをする カルタ、読み聞かせ、カラカラ積木 算数ブロック遊び、色板 他 ○後片付けをする ○校歌を歌いながら教室に入る ○うがい、手洗い、トイレを済ます 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の力で行うように見守る。 ・自分でやりたいことを決めて遊ぶ。 ・6年生との交流は、かかわり方を事前によく打合せしておく。
朝の会(教室)		
8:40~9:30	<ul style="list-style-type: none"> ○エビカニクス体操 ラメントップング ○呼名・健康観察 ○グループゲーム ○今日の予定 ○読み聞かせ 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい1日のスタートとなるよう、子どもの様子をよく見ながら共に運動する。 ・グループで相談したり力を合わせたりして活動できるように見守り、必要であれば声掛けをする。
外遊び(校庭)		
9:35~10:20	<ul style="list-style-type: none"> ○好きな遊び・集団遊び ・用具を使った遊び ・ドッジボール ・リレー ・砂遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちどうしかかわることができるよう子どもの活動に入りながら声掛けをする。

わくわくタイム

身の回りの環境に興味・関心をもち、体験や活動を楽しむ時間

学校たんけん(校舎内)		
10:40 ~11:25	<ul style="list-style-type: none"> ◎学校たんけんを通して、学校の施設の様子や教職員のことが分かり、これからも楽しく安心して生活できるようにする。 ○自分のめあてをもって、学校たんけんをする。 <ul style="list-style-type: none"> ・○○先生と実験室で実験をしたい。 ・△△先生から図書室で本を借りたい。 ・◇◇先生と音楽室で木琴を弾きたい。 ・◇◇先生と音楽室で歌を歌いたい。 ・屋上に出る鍵はどこにあるのだろう ・給食を作っているところを□□先生にお願いして見せてもらいたい。 ・お化けの部屋に入る鍵はどこにあるのだろう ・お魚の先生に聞いてお魚に餌をやりたい ○たんけんしたことを発表し、学級全体で共有する。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・たんけんの意図を職員と事前に打ち合わせておく。 ・挨拶の仕方、話し方を考えて教職員とかかわることができるように言葉かけをする ・気づきを引き出し、全員で共有することによって、気づきが深まるようにする。 	

ぐんぐんタイム

教科等への興味・関心をもち、学習を楽しむ時間

11:30～12:15

1組 算数	
<p>○ボーリングで遊ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボーリングをする。 ・倒れたピンの数と、倒れなかったピンの数を数える。 ・10の数の組み合わせを整理する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームの仕方と記録の仕方を視覚的に捉えられるようにして説明する。 ・グループで順番や約束を守って活動できるように助言する。
2組 国語	
<p>○どうぞよろしく</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校たんけんで出会った先生に名前を覚えてもらうために名前カードを作る。 ・学校たんけんで出会った先生にカードを渡す。 「わたしのなまえは、○○です。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・わくわくタイムの活動が、自分の名前をカードに書いて渡す活動へつながるように意欲づけをする。 ・文字を丁寧に書くことができるよう、鉛筆の持ち方や姿勢について振り返る。 ・直接カードを手渡すことができるように教職員へ協力を依頼しておく。
3組 体育	
<p>○エビカニクス体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体を動かす楽しさや心地よさを味わって運動する <p>○オセロゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・決まりを守って運動遊びをする <p>○「パンをとどけよう」リレー</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パン屋さんになって、お客さんにパンを届ける。 ・チームで作戦を立てて、競走する 	<ul style="list-style-type: none"> ・体全体を使った運動となるように、教師も共に運動する。 ・結果の様々な比較の仕方を引き出すようにする。 ・ストーリー化し、ボールをパンに見立てて意欲づけをする。 ・まっすぐ走るために、目標物をよく見るように助言する。 ・競走に参加しない子どもの活動の仕方に配慮する。
4組 国語	
<p>○お話会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お話を聞こう <ol style="list-style-type: none"> 1 おはなし・・・鳥吞爺(日本の昔話) 2 絵本「私のワンピース」 3 おはなし・・・「おおかみと七ひきの子やぎ」 (グリムの昔話) <ul style="list-style-type: none"> ・本の紹介を聞こう 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域ボランティアとの打ち合わせを学校司書が行っておく。 ・落ち着いた環境で話を聞くことができるように、教師自身が聞き方の手本になる。 ・子どもが進んで本を手取るように、本の紹介をする。

第3章 幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討

第1節 幼稚園・小学校における試行調査の実施

1. 問題と目的：「育ち・学びを支える力」（非認知的スキル，社会情動的スキル）

ヘックマンらの研究（2013/2015）以降，非認知的スキル，社会情動的スキルが注目されている。社会情動的スキルの一つとして，我が国では「学びに向かう力」が取り上げられている。ベネッセ教育総合研究所（2013，2016）によれば，「学びに向かう力」は，「自分の気持ちを言う」「相手の意見を聞く」「物事に挑戦する」などの「好奇心」「自己主張」「協調性」「自己抑制」「がんばる力」に関係する力を示している。角谷・泉（2013）は，小学校以降の適応に必要な力・自己調整する力として，「好奇心・探究心」「主体性」「自立・自律」「伝え合う力」「社会性」「協同性」「見通しを持つ力」「集中性」を挙げている。さらに，角谷ら（2016）は，小学校以降の「学びの基盤となる力」として，「感情コントロール」「好奇心探究心」「課題追求力」「表現力」「社会的自己統制力」の5因子を見いだした。また，OECD（2015a）では，学びに向かう力と関連する社会情動的スキルについて，Big Five と呼ばれるパーソナリティ特性の分類（開放性，勤勉性，外向性，協調性，否定的感情 対 情緒的安定）を示した上で，独自の視点として，「目標の達成」（「忍耐力」「自己制御」「目標への熱意」），「他者との協力」（「社交性」「敬意」「思いやり」），「情動の制御管理」（「自尊心」「楽観性」「自信」）から捉えている。さらに，イギリスのEPPE（Effective Provision of Pre-School Education）調査では，入学時（5歳児）に調査された社会的行動調査CSBQ（Sammonsら，2003）において，「主体性・集中力」「協調と従順さ」「仲間との社会性・社交性」「反社会性と心配・不安」「共感と向社会性」「開放性」を捉えている。また，次期幼稚園教育要領では，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）として，「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量，図形，文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」が提示されており（2016年12月「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」），その内容には社会情動的スキルに関連するものが含まれている。

本研究では，先行研究のベネッセ教育総合研究所（2013）等の結果を参考に，社会情動的スキルを「育ち・学びを支える力」と名付け，「粘り強さ」「自己調整」「自己主張」「好奇心」「協同性」に関する項目を収集作成し，探索的に因子分析を行う。その分析から，社会情動的スキルを量的に捉える尺度（案）を作成することを目的とする。また，「育ち・学びを支える力」について，評定者（保育者・教師・保護者）による違い，5歳児から1年生への影響，学びや適応，家庭教育環境との関連を示したい。

なお，発達課題の傾向を把握するため，「子供の強さと困難さ」調査SDQ（Goodman，1997）を参考にして「多動傾向」の因子を付加して関連性を検討する。さらに，小学校教師には入学後の学校適応を捉えるため，「教師と子供との関係」調査STRS（Pianta，2001）や角谷・泉（2013）を参考にした，小学校への適応に関する項目を追加し，保護者には学習態度や適応に関する項目を追加して尋ね，適応との関連についても検討する。

2. 方法：「育ち・学びを支える力」を捉える質問紙調査

対象：【27年度】5歳児の学級担任の保育者10名と幼児の保護者264名。

対象幼児264名（男児124名，女児108名，未回収・非承諾32名）。

【28年度】1年生の学級担任の教師27名と児童の保護者808名。

対象児童808名（男児336名，女児327名，不備7名，未回収・非承諾138名）。

（幼稚園調査の対象児の進学した学級に在籍する児童全員）

協力校園：【27年度】関東・関西・四国の5園（国立3園，公立1園，私立1園）。

【28年度】関東・関西・四国の13校（国立3校，公立10校）。

（5園を卒園し入学した先の小学校の一部）

調査時期：【27年度】2016年2月下旬～3月上旬（保護者），3月下旬（担任保育者）。

【28年度】2016年7月（保護者），7・8月（担任教師）。

調査方法：保育者・教師と保護者を対象とした質問紙を，協力校園へ送付し，配布・回収を依頼した。

1) 5歳児担任保育者（27年度）1年生担任教師（28年度）対象の調査

5歳児，1年生の児童について，育ち・学びを支える力を捉える質問紙への回答を求めた。

2) 保護者対象の調査（27年度，28年度）

育ち・学びを支える力に関する質問紙のほか，家庭教育状況，読書環境，子育てへの考え方等を加えた質問紙を配布・回収した。

倫理的配慮：本調査は調査方法やデータの取扱い等について細心の注意を払い，2016年6月に国立教育政策研究所の倫理審査を受けている。

なお，平成27年度調査において，保育者調査は264部（100%）回収した。保護者調査は240部回収し，調査への承諾が得られ回答されていたものは232部（87.9%）であった。

平成28年度調査では，教師調査は737部（91.2%）回収した。保護者調査は689部回収し，調査への承諾が得られ回答されていたものは670部（82.9%）だった。

表1 調査対象者数と回答数（幼稚園）

園番号	保育者 (対象児数)	保護者 承諾	保護者 非承諾	保護者 回答率
1	58	58	0	100.0%
2	49	49	0	100.0%
3	48	48	0	100.0%
4	53	32	8	60.4%
5	56	45	0	80.4%
合計	264	232	8	87.9% (回答率)
	264		240	90.9% (回収率)

表2 調査対象者数と回答数（小学校）

学校番号	教師	対象児数	教師 回答率	保護者 承諾	保護者 非承諾	保護者 回答率	クラス数
1E	68	68	100.0%	68	0	100.0%	2
2E	69	69	100.0%	69	0	100.0%	2
3E	102	102	100.0%	102	0	100.0%	3
4E	94	102	92.2%	77	4	75.5%	3
5E	114	114	100.0%	104	8	91.2%	4
6E	49	49	100.0%	38	0	77.6%	2
7E	51	83	61.4%	45	2	54.2%	3
8E	40	40	100.0%	35	0	87.5%	2
9E	95	125	76.0%	91	2	72.8%	4
10E	55	56	98.2%	41	3	73.2%	2
合計	737	808	91.2%	670	19	82.9%	27

3. 結果と考察

(1) 分析1 幼稚園・小学校の保護者調査、保育者・教師調査の単純集計結果

1) 子供の基礎情報

保護者調査に関して、回答の不備等を確認し、幼稚園では232名、小学校では663名を分析対象とした。単純集計での子供の性別は、幼稚園で男児122名(52.6%)、女児110(47.4%)であり、小学校で男児336名(50.7%)、女児327名(49.3%)であった。

表3 子供の誕生年・月の内訳人数(%)

	2009年												2010年			計
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月				
幼稚園	25(11.0)	23(10.1)	16(7.0)	17(7.5)	19(8.3)	17(7.5)	16(7.0)	19(8.3)	17(7.5)	15(6.6)	25(11.0)	18(7.9)	228			
小学校	71(10.8)	67(10.2)	57(8.6)	40(6.1)	52(7.9)	61(9.2)	50(7.5)	58(8.8)	56(8.5)	51(7.7)	52(7.9)	45(6.8)	660			

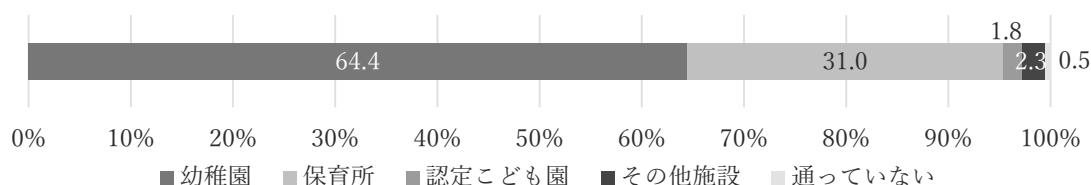


図1 就園状況(小学校の保護者データのみ。幼稚園での調査は全て幼稚園)

注)その他施設：インターナショナルスクール、Kindergarten、Elementary school 1st grader、幼児園、ナーサリーなどだった。

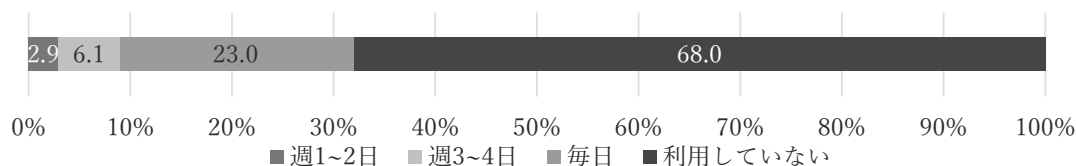


図2 学童保育の利用状況(小学校の保護者データのみ)

ここでは小学校調査での就園状況と学童保育利用状況を提示した。就園状況は約65%が幼稚園、約30%が保育所、約2%が認定こども園であった。学童保育の利用率は約3割で、約7割は利用していなかった。

2) 保護者の基礎情報

保護者の平均年齢は、幼稚園で父親41.8歳(範囲31-63歳)、母親39.7歳(範囲29-51歳)であり、小学校で父親41.7歳(範囲27-62歳)、母親39.7歳(範囲27-52歳)であった。最終学歴、職業形態、教育費の結果は以下のとおりである。

表4 最終学歴の内訳人数(%)

		中学校	高等学校	専門学校	高等専門	短期大学	四年制大学	大学院	その他
		幼稚園	父親	2(0.9)	23(10.3)	17(7.6)	3(1.3)	1(0.4)	111(49.6)
	母親	0(0.0)	13(5.8)	22(9.8)	2(0.9)	53(23.6)	111(49.3)	22(9.8)	2(0.9)
小学校	父親	6(1.0)	48(7.8)	42(6.8)	18(2.9)	5(0.8)	310(50.5)	184(30.0)	1(0.2)
	母親	1(0.2)	48(7.6)	60(9.5)	8(1.3)	134(21.3)	278(44.1)	97(15.4)	4(0.6)

表5 職業形態の内訳人数(%)

	正規社員・ 従業員	派遣・ 契約社員	パート・ アルバイト	フリー	専業主婦 (夫)	産休・ 育休中	その他
幼稚園 父親	180(81.1)	1(0.5)	1(0.5)	4(14.9)	0(0.0)	0(0.0)	7(3.2)
母親	22(9.8)	3(1.4)	21(9.3)	22(9.8)	146(64.9)	5(2.2)	6(2.7)
小学校 父親	496(80.1)	4(0.6)	3(0.5)	88(14.2)	1(0.2)	0(0.0)	27(4.4)
母親	144(22.7)	17(2.7)	127(20.0)	69(10.9)	257(40.4)	10(1.6)	11(1.7)

表6 1か月の子供一人当たりの教育費の内訳人数(%)

	2500円未満	2500~ 5000円未満	5000~ 10000円未満	10000~ 15000円未満	15000~ 20000円未満	20000~ 25000円未満	25000~ 30000円未満	30000~ 35000円未満	35000~ 40000円未満	40000円以上
幼稚園	15(6.6)	6(2.6)	29(12.7)	33(14.5)	43(18.9)	17(7.5)	18(7.9)	16(7.0)	11(4.8)	40(17.5)
小学校	40(6.2)	18(2.8)	86(13.4)	80(12.4)	84(13.1)	71(11.0)	60(9.3)	54(8.4)	37(5.8)	113(17.6)

3) 質問紙の結果

①子供の学び・生活の力(1:全く当てはまらない~4:とても当てはまる)

ベネッセ教育総合研究所(2013)の項目を参考に、「読み書き」「言葉」「数」「分類」と「生活習慣」から構成される「学び・生活の力」について尋ねた結果、以下のとおりとなった。

表7 子供の「学び・生活の力」質問項目の平均得点

	質問項目	幼稚園 保護者	小学校 保護者
読み書き	Q3-18_自分の名前を読める	3.94	3.96
	Q3-20_自分の名前をひらがなで書ける	3.90	3.97
	Q3-19_かな文字をすべて読める	3.85	3.88
	Q3-25_数行程度の文章が書ける	—	3.51
言葉	Q3-23_ことば遊び(しりとり, だじゃれなど)ができる	3.75	3.74
	Q3-24_絵本や図鑑を1人で読める	3.49	3.58
	Q3-26_「どうしてか」というと「理由を話すことができる	—	3.58
	Q3-21_見聞きしたことを周りの人に話して伝えられる	3.56	3.55
	Q3-22_自分の言葉で順序をたてて, 相手にわかるように話せる	3.25	3.25
数	Q3-11_1から10までの数字を書ける	3.79	3.94
	Q3-8_1から20までの数を正しく数えられる	3.92	3.89
	Q3-12_指やおはじきなどを使って, 数を足したり, 引いたりすることが出来る	3.58	3.84
	Q3-9_100を超えた数を数えられる	3.39	3.36
	Q3-10_「1個」「1本」などの数え方ができる	3.30	3.40
	Q3-13_2ケタの簡単な足し算や引き算をする	2.81	2.98
分類	Q3-17_形について同じ仲間を集められる	3.77	3.77
	Q3-14_ことばで「多い」「少ない」「大きい」「小さい」を正しく使える	3.62	3.66
	Q3-15_身の回りにあるものの長さや大きさ, 高さを直接並べて比べられる	3.63	3.65
	Q3-16_生活の場面で, 形にかかわる言葉(「まる」「さんかく」「長しかく」など)を使える	3.68	3.71
生活習慣	Q3-6_周りの人に「おはよう」「ありがとう」などのあいさつやお礼が言える	3.32	3.29
	Q3-1_次の日の準備や朝の支度を自分でしようとする	2.90	3.14
	Q3-5_和式トイレが使える	2.89	3.04
	Q3-7_遊んだあと, 片付けができる	2.95	2.87
	Q3-2_脱いだ服を自分でたためる	3.06	2.87
	Q3-3_マナーを守って食事ができる	2.88	2.89
	Q3-4_好き嫌いなく食事ができる	2.79	2.89

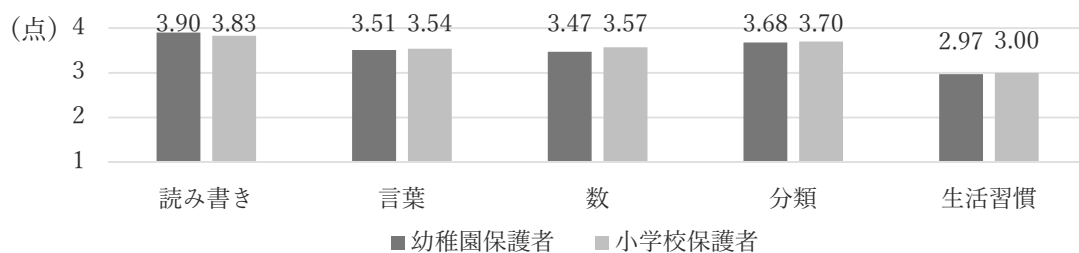


図3 子供の「学び・生活の力」の各因子得点

全般的に、幼稚園の時より小学校入学後の方が得点の高い項目が多かった。また、「生活習慣」は、他の因子と比べて全体的に得点が低かった。片付けや着替え等の生活習慣に課題を感じているが、入学によって保護者の要求水準が高まり、得点が伸びなかった可能性も考えられる。

②子供の学習態度と学校との関係・適応(1:全く当てはまらない~4:とても当てはまる)

表8 「子供の学習態度と学校との関係・適応」の質問項目と平均得点

分類	質問項目	全体平均
学習態度	Q10-1_学校から出された宿題をやる	3.85
	Q10-4_興味をもったことは、学校で勉強している内容でなくても知ろうとする	3.24
	Q10-9_自分で翌日の学校の準備をする	3.19
	Q10-7_学校からの連絡物を自分から家族に渡す	3.07
	Q10-3_机に向かったら、すぐ勉強に取りかかる	2.98
	Q10-2_大人に言われなくても自分から進んで勉強する	2.85
	Q10-6_勉強が終わるまで集中して取り組む	2.77
	Q10-5_勉強をされていて、わからないときには自分で考え、解決しようとする	2.60
学校との関係・適応	Q10-12_担任の先生のこと好きである	3.51
	Q10-14_休み時間に友達や上級生と遊ぶことを楽しみにしている	3.50
	Q10-10_学級に仲のよい友達がいる	3.47
	Q10-15_疲れやすく、体調を崩しやすい (逆転項目) (→疲れにくく、体調を余り崩さない)	3.31
	Q10-8_家で学校の出来事や友達のことについて話す	3.24
	Q10-16_気持ちが安定している	3.17
	Q10-17_偏食や少食など、給食に心配事がある (逆転項目) (→偏食や少食などもなく、給食に心配事がない)	3.14
	Q10-11_家で担任の先生のことについて話す	3.05
	Q10-13_いらいらしやすい (逆転項目) (→いらいらすることは余りない)	2.81

「学習態度」の平均得点は3.07点、「学校との関係・適応」の平均得点は3.24点だった(逆転項目の数値は反転させている)。「学習態度」には余り得点の高くない項目が複数見られた。

③保護者の現在の満足度(1:全く満足していない~4:とても満足している)

表9 保護者の現在の満足度の人数内訳(%)

		とても満足している	まあ満足している	あまり満足していない	全く満足していない
現在の生活	幼稚園	96(41.6)	117(50.6)	16(6.9)	2(0.9)
	小学校	245(36.8)	373(56.0)	37(5.6)	11(1.7)
子供の成長ぶり	幼稚園	115(49.8)	110(47.6)	5(2.2)	1(0.4)
	小学校	306(45.9)	335(50.3)	21(3.2)	4(0.6)
園・学校の取組や指導	幼稚園	140(60.6)	83(35.9)	5(2.2)	3(1.3)
	小学校	273(41.1)	370(55.7)	19(2.9)	2(0.3)

9割以上の保護者は、現在の生活や子供の成長ぶり、園・学校の取組指導に満足していた。園への満足度は、修了時期であることもあり、「とても満足している」が約6割と高かった。

④家庭の読書環境

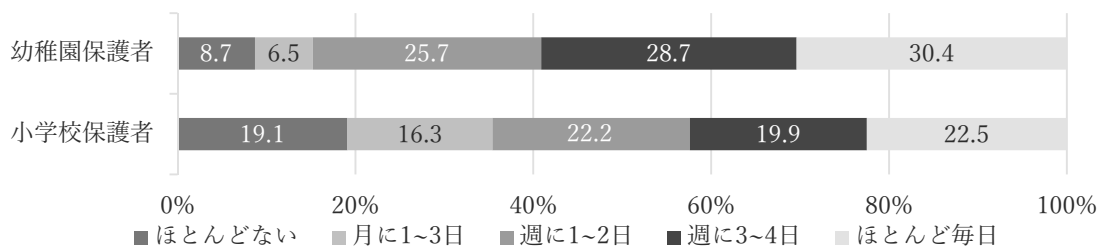


図4 大人が日頃読み聞かせをする頻度

表10 読み聞かせを始めた時期の内訳人数(%)

	妊娠中	生後すぐ～ 6か月	7か月～ 1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	6歳
幼稚園	22(9.6)	94(41.0)	69(30.1)	29(12.7)	11(4.8)	1(0.4)	3(1.3)	0(0.0)
小学校	48(7.4)	300(46.4)	217(33.5)	47(7.3)	18(2.8)	7(1.1)	7(1.1)	3(0.4)

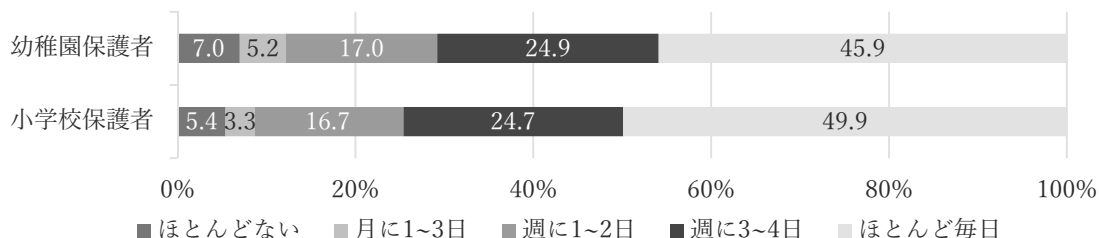


図5 子供が一人で読書する頻度

表11 家庭での蔵書量の内訳人数(%)

	ほとんどない	10冊以下	約20冊	約50冊	約100冊	約200冊	約300冊	400冊以上
幼稚園	0(0.0)	12(5.2)	34(14.8)	71(31.0)	58(25.3)	28(12.2)	17(7.4)	9(3.9)
小学校	6(0.9)	34(5.2)	95(14.4)	222(33.7)	142(21.5)	85(12.9)	39(5.9)	36(5.5)

保護者の読み聞かせは関心が高く、生後すぐから開始されていたが、小学校に入ると減少していた。一方、子供が一人で読書する頻度は、約半数近くがほとんど毎日行っていた。

⑤子供が小学校生活に慣れた時期

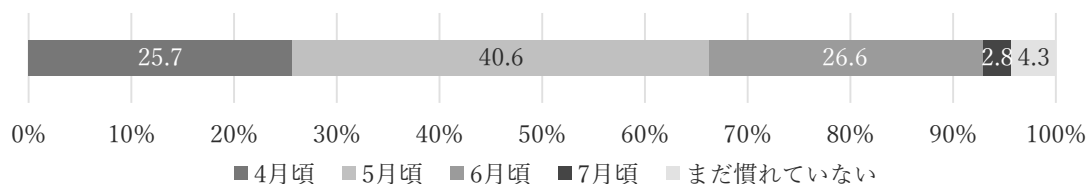


図6 小学校生活に慣れてきたと感じられた時期

保護者が子供の小学校生活への慣れを感じるのは、5月連休明けの5月頃が最も多く、6月頃までに約9割は慣れを感じていた。一方で、4.3%の保護者は7月時点でまだ慣れていないと感じていた。

4) 考察

幼稚園の幼児と小学校1年生では、「学び・生活の力」でも高くなる項目がある一方で、生活習慣等で下がる項目もある。また、分析2で示される「育ち・学びを支える力」においても、保護者評定において得点の下がる傾向が見られた。理由としては、3、4か月ほどの間での変化であることを念頭に置きつつ、子供の環境変化による自己発揮の難しさや、保護者の意識や対応の変化（小学生としての期待による評価基準の高まり）が影響していると推測される。

また、「学習態度」については、勉強に取り組む際、終わるまで集中して取り組むことや、言われなくても自分から進んで勉強すること等に難しさがあるため、勉強面での支援が必要と考えられる。「学校適応」についてはおおむね良好であるが、疲れによっていらいらする様子があることや、5%程度の保護者が適応を実感できていない点については、教師や保育者に配慮や対応が求められるだろう。

家庭の読書環境として、読み聞かせへの関心は高いが、小学校入学後の読み聞かせは減っている。子供の約半数は、一人での読書を毎日行っているが、幼稚園時と比べ、余り増加していないため、保護者の読み聞かせの継続も読書環境を維持するためには必要と思われる。

(掘越紀香・北田沙也加)

(2) 分析2 「育ち・学びを支える力」の因子分析、パス解析

1) 「育ち・学びを支える力」の因子分析

幼稚園の幼児を対象とした「育ち・学びを支える力」について、保育者、保護者に分けて、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。スクリープロットや共通性の高さ等を考慮して項目の削除や追加を繰り返した結果、4因子が妥当であると考えられた。その4因子について保護者、保育者ごとにα係数を算出し、信頼性について検証したところ、おおむねα=.80程度の値が得られ、十分高い値であった。これらより、「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」の4因子が抽出された(表12)。

表12 育ち・学びを支える力の因子分析結果(幼稚園調査:保育者と保護者)

	保育者評定(N=262~263)				保護者評定(N=224~229)			
	第1因子:好奇心(α=.85)				第2因子:自己主張(α=.87)			
Q2-7 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする	.91	-.17	-.13	.14	.05	.02	.65	-.04
Q2-19 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性を見つけ出したりする	.89	-.10	-.01	-.10	.00	-.05	.84	-.10
Q12-13 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする	.82	-.13	.09	-.09	-.06	-.12	.96	-.05
Q2-20 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする	.62	.05	-.02	.12	.05	-.07	.60	.17
Q2-17 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする	.52	.10	.20	-.11	.19	.25	.37	-.09
第3因子:粘り強さ(α=.85)				第4因子:自己調整(α=.83)				
Q2-3 困ったときには、周りの人に助けを求めることができる	-.21	.89	-.08	.11	-.12	.77	-.11	.14
Q2-4 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える	-.09	.84	-.04	-.07	-.07	.95	-.15	-.21
Q2-2 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる	-.14	.84	.11	-.09	.06	.55	.00	.13
Q2-8 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる	.30	.61	.00	-.08	.07	.57	.21	-.17
Q2-5 みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができる	.26	.42	.10	.06	.05	.69	-.04	.05
Q2-16 みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する	.24	.40	.13	.20	.26	.42	.14	.03
Q1-5 物事をあきらめずに、挑戦することができる	.04	-.01	.75	.03	.89	-.12	-.04	.05
Q1-10 一度始めたことは最後までやり遂げる	-.06	-.15	.70	.17	.81	-.05	-.03	-.01
Q1-15 すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる	-.03	.04	.68	.12	.83	.00	.02	.01
Q1-12 いろいろなことに対して、自信を持って取り組める	.05	.19	.67	-.17	.62	.29	-.05	-.03
Q1-2 遊びや活動に集中して、持続的に取り組む	.03	-.08	.61	.14	.54	-.03	.02	.03
Q1-19 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる	.05	.14	.60	-.07	.63	-.01	.13	-.02
Q2-9 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる	.10	.08	-.11	.80	-.08	.09	.18	.57
Q2-10 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことも考えて解決しようと努力する	.06	.25	-.08	.78	.02	.10	.16	.60
Q1-7 人の話が終わるまで静かに聞くことができる	-.15	-.34	.21	.71	.33	-.10	-.09	.50
Q1-6 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける	-.07	-.07	.16	.65	.01	-.13	-.20	.82
Q2-11 友達が困っているときや泣いているとき、なくさめたり手伝ったりする	.07	.27	.02	.49	-.13	.38	.15	.41
因子相関				因子相関				
	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整
好奇心	-				-			
自己主張	.60	-			.63	-		
粘り強さ	.52	.46	-		.63	.54	-	
自己調整	.34	.39	.54	-	.55	.53	.50	-

次に、幼稚園の幼児を対象にしたこの構造が、小学校の児童を対象にしたデータでも当てはまりが良いかを確認するために、信頼性分析を実施した。その結果、表 13 に示すように α 係数が.80 前後のものが多く、当てはまりがよいことが明らかとなった。念のため、児童対象の小学校データでも、幼稚園データと同じ項目数で最尤法・プロマックス回転を実施した(表 14)。多少項目の入れ替わりはあるものの、おおむね同じ構造の 4 因子が抽出された。

表 13 α 係数一覧

	幼稚園幼児対象		小学校児童対象	
	保育者	保護者	教師	保護者
好奇心	0.85	0.83	0.88	0.84
自己主張	0.87	0.82	0.86	0.79
粘り強さ	0.85	0.87	0.89	0.85
自己調整	0.83	0.78	0.81	0.74

表 14 育ち・学びを支える力の因子分析結果 (小学校調査：教師と保護者)

	教師評定				保護者評定				
	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整	
第1因子：好奇心									
Q2-7 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする	.50	.23	.04	.06	.59	.09	.09	-.03	
Q2-19 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性を見つけ出したりする	.93	-.02	-.07	-.02	.85	-.12	-.02	-.04	
Q2-13 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする	.84	-.01	-.07	.04	.85	-.09	-.04	-.01	
Q2-20 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする	.67	.07	.12	-.02	.58	.03	-.04	.23	
Q2-17 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする	.39	.24	.13	.04	.66	.03	.04	-.04	
第2因子：自己主張									
Q2-3 困ったときには、周りの人に助けを求めることができる	.05	.64	-.14	.17	-.07	.67	-.12	.20	
Q2-4 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える	-.09	.89	-.21	.02	-.18	.79	.01	-.12	
Q2-2 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる	-.05	.74	-.06	.10	-.02	.52	.04	.07	
Q2-8 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる	.10	.74	-.08	-.08	.20	.64	-.01	-.26	
Q2-5 みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができる	.02	.61	.12	-.06	.06	.41	.15	.10	
Q2-16 みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する	.03	.53	.14	.13	.09	.39	.13	.22	
第3因子：粘り強さ									
Q1-5 物事をあきらめずに、挑戦することができる	-.06	.23	.76	-.05	-.09	-.01	.93	-.04	
Q1-10 一度始めたことは最後までやり遂げる	-.03	.01	.92	-.10	.07	-.04	.72	-.08	
Q1-15 すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる	.04	.06	.75	.03	-.03	.02	.75	.09	
Q1-12 いろいろなことに対して、自信を持って取り組める	.20	.48	.23	-.19	.05	.20	.49	-.03	
Q1-2 授業や活動に集中して、持続的に取り組む	.03	-.12	.71	.12	.02	-.02	.62	.07	
Q1-19 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる	.03	.28	.47	.04	.16	.08	.43	.07	
第4因子：自己調整									
Q2-9 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる	-.03	.11	.01	.75	-.06	.03	.17	.54	
Q2-10 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことでも考えて解決しようと努力する	.08	-.04	.07	.77	.00	.02	-.07	.81	
Q1-7 人の話が終わるまで静かに聞くことができる	-.01	-.39	.71	.19	-.03	-.16	.34	.33	
Q1-6 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける	-.01	-.04	.35	.48	.16	-.06	-.20	.61	
Q2-11 友達が困っているときや泣いているとき、なくさめたり手伝ったりする	-.05	.31	.11	.40	-.08	-.01	.17	.64	
因子相関									
	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整	好奇心	自己主張	粘り強さ	自己調整	
好奇心	-				-				
自己主張	.75	-			.55	-			
粘り強さ	.67	.61	-		.60	.53	-		
自己調整	.47	.49	.64	-	.51	.54	.59	-	

「育ち・学びを支える力」の因子構造について「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」の 4 因子は確定したが、特に 5 歳児において現在重視され、次期幼稚園教育要領でも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つとして取り上げられる「協同性」が必要と考えられるため、「育ち・学びを支える力」について「協同性」の因子を想定できないか再度検討することとした。

表 15 に示すように、「協同性」は、以下の 5 項目を当初想定した。しかし、幼児を対象とした分析では、「みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する」の項目が「自己主張」の因子としてまとまりが良いことが明らかとなった。そこで、今回「協同性」の項目を検討する際、残りの 4 項目で α 係数を算出し、一つの因子として考えられるかを検討した。検討の手順として、幼児の保護者評定、保育者評定、児童の保護者評定、教師評定の

それぞれについて、 α 係数を算出して検討を行った。その結果、表 16 に示すように、平均して $\alpha = .80$ 以上の高い値が認められ、この 4 項目が「協同性」の因子としてのまとまりが良いことが分かった。

以上の結果から、今後は「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」の 4 因子に「協同性」を加えた 5 因子を、「育ち・学びを支える力」として分析を進めることとした。なお、「育ち・学びを支える力」の各因子の質問項目と平均得点は、表 17 のとおりである。

表 15 「育ち・学びを支える力」の「協同性」項目（案）

「協同性」に関する項目
学級のために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる
授業や活動で、友達と力をあわせることができる
共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする
人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる
(みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する) → 自己主張の因子へ

表 16 「協同性」に関する α 係数一覧

幼稚園幼児対象		小学校児童対象	
保育者	保護者	教師	保護者
0.83	0.82	0.85	0.83

表 17 子供の「育ち・学びを支える力」各因子の質問項目（案）と平均得点

因子	質問項目	幼稚園	小学校	保育者	小学校
		保護者	保護者		教師
好奇心	Q2-7 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする	3.37	3.28	3.03	2.98
	Q2-17 自分でやりたいことを考え、色々工夫して作ったり達成したりする	3.40	3.26	3.28	3.00
	Q2-13 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする	3.17	3.04	2.97	2.85
	Q2-20 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したたりする	3.00	2.92	3.06	2.85
	Q2-19 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性を見つけ出したりする	3.03	2.90	2.94	2.79
自己主張	Q2-2 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる	3.37	3.27	3.28	3.06
	Q2-4 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える	3.29	3.18	3.16	3.03
	Q2-3 困ったときには、周りの人に助けを求めることができる	3.16	3.10	3.11	2.94
	Q2-16 みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する	3.07	3.00	2.92	2.94
	Q2-5 みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができる	3.05	2.98	3.10	2.93
	Q2-8 友達と意見が違って、自分の考えを主張することができる	3.01	2.89	3.08	3.06
粘り強さ	Q1-2 遊びや活動に集中して、持続的に取り組む	3.32	3.08	3.10	2.94
	Q1-19 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる	3.16	3.01	3.20	3.08
	Q1-5 物事をあきらめずに、挑戦することができる	3.03	2.94	3.05	3.05
	Q1-10 一度始めたことは最後までやり遂げる	2.95	2.92	3.05	3.09
	Q1-15 すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる	2.91	2.88	3.02	3.04
	Q1-12 いろいろなことに対して、自信を持って取り組める	2.92	2.87	2.90	2.84
	Q2-11 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする	3.25	3.25	3.29	3.15
自己調整	Q2-9 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる	3.06	2.99	3.02	2.99
	Q1-7 人の話が終わるまで静かに聞くことができる	3.00	2.97	3.11	3.07
	Q1-6 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける	2.90	2.90	2.89	2.88
	Q2-10 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことでも考えて解決しようと努力する	2.93	2.85	2.98	2.87
	Q2-12 園やクラスのために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる	3.35	3.33	3.28	3.21
協同性	Q2-14 遊びや活動で、友達と力を合わせることができる	3.46	3.26	3.31	3.10
	Q2-18 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする	3.28	3.12	3.11	3.05
	Q2-15 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる	3.18	3.07	3.09	2.98

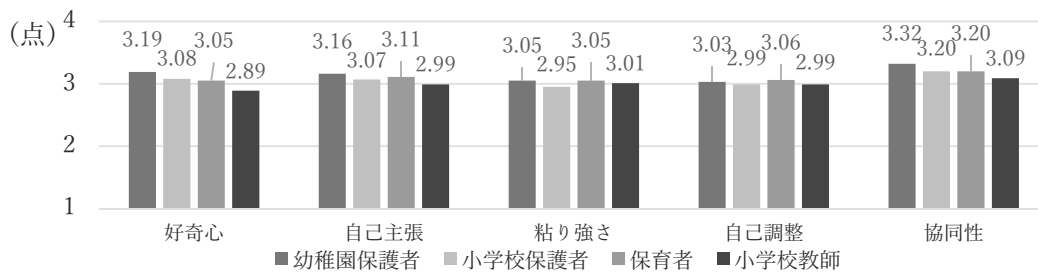


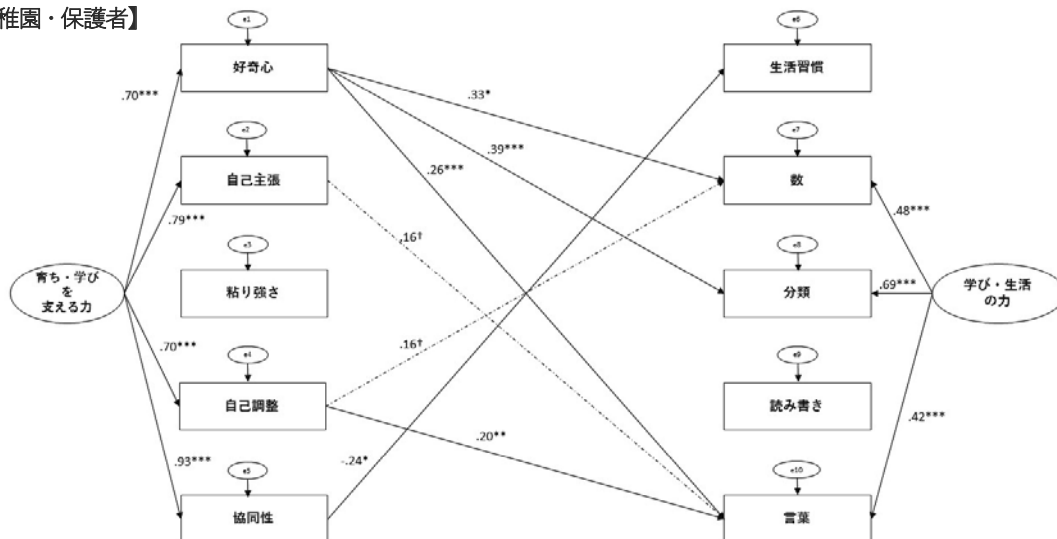
図7 「子供の育ち・学びを支える力」の各因子得点

2) 「育ち・学びを支える力」と「学び・生活の力」との関係

幼稚園保護者，保育者，小学校保護者，小学校教師それぞれが評定した「育ち・学びを支える力」が，保護者の評定した「学び・生活の力」に与える影響について分析した。

①幼稚園の保護者が評定した「育ち・学びを支える力」と「学び・生活の力」との関係

【幼稚園・保護者】



モデル指標： $\chi^2=8.90$, $df=10$, $n.s.$; GFI=.99, AGFI=.95, CFI=1.0, AIC=98.90, RMR=23.97, RMSEA=.00

注：有意なパス（実線），有意傾向のパス（点線）のみ記載。

図8 幼稚園保護者評定の「育ち・学びを支える力」と「学び・生活の力」との関係のパス図

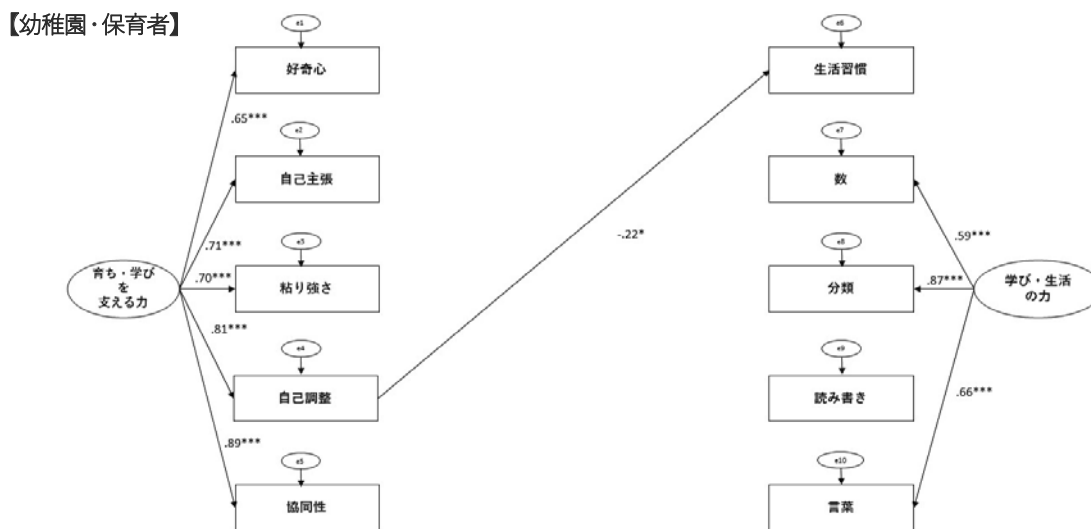
今回は共分散構造分析を行った。「育ち・学びを支える力」の各因子が、「学び・生活の力」の各因子に影響を与えると想定したモデルである。なお、「学び・生活の力」については、幼稚園・小学校ともに保護者のみを対象とした回答のため、評価者が保育者、小学校教師の場合の「育ち・学びを支える力」の分析に関しては、その時の保護者が評価したものを使用した。また、モデルの作成にあたっては、適合度指標を参考に当てはまりの良いモデルを探索的に構築する形を取った。まず全ての因子間同士にパスを引き、適合度指標や修正指数を参考にパスの追加を行った。なお、図に示しているのは有意なパスと有意傾向が見られたパスのみである。有意傾向のパスに関しては点線で記した。

まず、図8に示すように、幼稚園保護者評定のモデルを検討する。「育ち・学びを支える力」が「学び・生活の力」に与える影響を想定したモデルでは、「好奇心」の因子から多くのパスが見られた。「好奇心」の高さは、「学び・生活の力」の「数」「分類」「言葉」の力の高さに寄与

することが示された。「育ち・学びを支える力」の「自己調整」も、「学び・生活の力」の「言葉」に影響するパスが確認された。しかし、「協同性」から「生活習慣」へは、-.24 とやや弱いものの、負のパスであった。理由として、5 歳児の園生活で見られる「協同性」について、保護者が理解し把握することの難しさが影響したと推測されるが、今後の検討課題としたい。

「育ち・学びを支える力」である「粘り強さ」の因子は、「学び・生活の力」の各因子への影響が確認できなかった。また、「育ち・学びを支える力」からの影響について、「好奇心」「自己主張」「自己調整」「協同性」へのパスは見られたが、「粘り強さ」因子へのパスは確認できなかった。理由として、保護者が家庭で捉える子供の「粘り強さ」が、園での取組で友達や保育者と一緒がんばる中で発揮される「粘り強さ」とは少し異なる可能性が考えられる。この点も今後の検討が必要である。

②保育者が評定した「育ち・学びを支える力」と幼稚園の保護者が評定した「学び・生活の力」の関係



モデル指標： $\chi^2=11.90$, $df=8$, $n.s.$; GFI=.90, AGFI=.939 CFI=.99, AIC=105.90, RMR=.33.92, RMSEA=.05

注：有意なパス（実線），有意傾向のパス（点線）のみ記載。

図9 保育者評定の「育ち・学びを支える力」と幼稚園保護者評定の「学び・生活の力」の関係のパス図

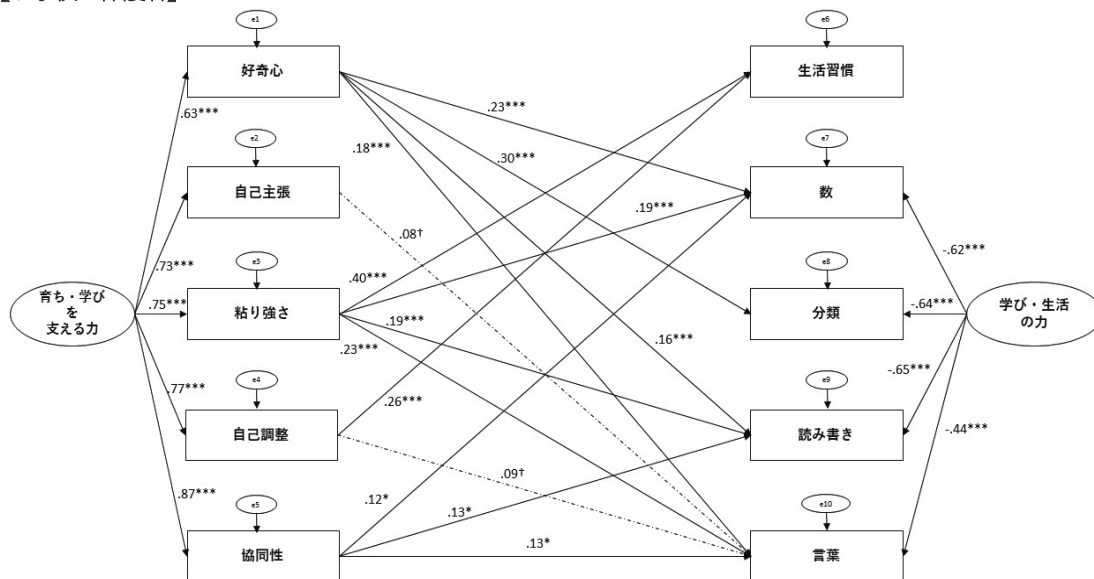
次は、図9に示すように、幼稚園保育者の評定したモデルを検討する。なお、このモデルでは前述したように、「学び・生活の力」は幼稚園保護者が評定したものを使用し、その関連性について検討する。

「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」「協同性」は、「育ち・学びを支える力」の因子であるパスが示された。また、「数」「分類」「言葉」は「学び・生活の力」の因子であるパスが示された一方、「生活習慣」「読み書き」については「学び・生活の力」からの有意なパスは確認されなかった。この点について、今後も検討が必要である。

また、「育ち・学びを支える力」が「学び・生活の力」に与える影響について検討したところ、今回はほとんど有意なパスが得られなかった。「自己調整」から「生活習慣」へのパスは有意だったが、-.22 とやや弱い負のパスであった。保育者と保護者の捉えている「自己調整」や「生活習慣」の力が異なっている可能性も考えられるため、更なる検討課題としたい。

③小学校の保護者が評定した「育ち・学びを支える力」と「学び・生活の力」との関係

【小学校・保護者】



モデル指標: $\chi^2=20.06$, $df=8$, $p<.05$; GFI=.99, AGFI=.96, CFI=1.0, AIC=114.06, RMR=.06, RMSEA=.05

注: 有意なパス (実線), 有意傾向のパス (点線) のみ記載。

図 10 小学校保護者評定の「育ち・学びを支える力」と「学び・生活の力」との関係のパス図

図 10 に示した小学校保護者が評定したモデルでは、「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」「協同性」は、「育ち・学びを支える力」の因子であるパスが示された。また、「数」「分類」「読み書き」「言葉」は「学び・生活の力」の因子であるパスが示されたが、「生活習慣」への有意なパスは確認できなかった。

また、「育ち・学びを支える力」が「学び・生活の力」に与える影響について検討したところ、多くの有意なパスが確認された。「好奇心」から「数」「分類」「読み書き」「言葉」への影響、「粘り強さ」から「生活習慣」「数」「読み書き」「言葉」への影響、「協同性」から「数」「読み書き」「言葉」への影響、「自己調整」から「生活習慣」への影響が見られた。

とりわけ、「周りの人に話して伝えられる」や「相手に分かるように話せる」などの「言葉」へのパスは、有意傾向を含め、全ての「育ち・学びを支える力」が影響していた。

以上から、「育ち・学びを支える力」の「好奇心」「粘り強さ」「協同性」は、「学び・生活の力」の「数」「読み書き」「言葉」の力を育むのに広く影響していることが示された。

④小学校教師が評定した「育ち・学びを支える力」と小学校の保護者が評定した「学び・生活の力」との関係

図 11 に示すように、小学校教師が評定したモデルについて検討する。「学び・生活の力」は、幼稚園保育者のモデルと同様に、小学校保護者が評定したものを使用した。

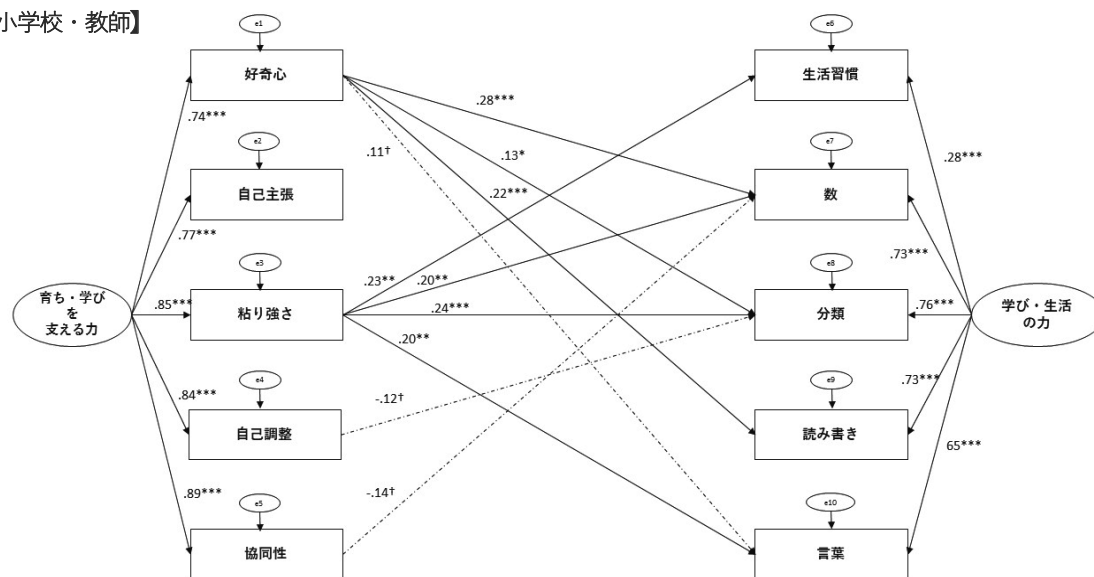
このモデルでは、「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」「協同性」は、「育ち・学びを支える力」の因子であるパスが示された。また、「生活習慣」「数」「分類」「読み書き」「言葉」も、「学び・生活の力」の因子であるパスが示された。

また、「育ち・学びを支える力」が「学び・生活の力」に与える影響について検討したところ、

「好奇心」から「数」「分類」「読み書き」の力へ、「粘り強さ」から「生活習慣」や「数」「分類」「言葉」の力へ影響するパスが示された。「好奇心」の高さは、「数」「読み書き」のほか、思考力にも関わる「分類」の力の高さに寄与していた。

「粘り強さ」は、「学び・生活の力」のうち、「読み書き」以外の全ての因子に正の影響を与えていた。粘り強くがんばって取り組む力が「生活習慣」の高さに寄与していたほか、「数」「分類」「言葉」の高さに影響していた。「読み書き」については、「かな文字を書ける」「自分の名前をひらがなで書ける」などの内容であるため、1年生1学期の頃はまだ「粘り強さ」と余り関連しないのかもしれない。

【小学校・教師】



モデル指標： $\chi^2=11.90$, $df=5$, $p<.05$; GFI=1.0, AGFI=.96, CFI=1.0, AIC=111.90 RMR=.03, RMSEA=.05

注：有意なパス（実線），有意傾向のパス（点線）のみ記載。

図 11 小学校教師評定の「育ち・学びを支える力」と小学校保護者評定の「学び・生活の力」との関係のパス図

以上、幼稚園保護者、幼稚園保育者、小学校保護者、小学校教師が評定したモデルにおいて、「育ち・学びを支える力」が保護者評定の「学び・生活の力」へ与える影響について検討した。幼小保護者と教師のモデルでは、「育ち・学びを支える力」の「好奇心」が、「生活習慣」を除く「学び・生活の力」へ影響しており、興味関心や試行錯誤、工夫、振り返りが、学びの基盤となっていることがうかがわれた。また、小学校保護者と教師のモデルでは、集中してあきらめずに挑戦し、最後まで取り組む「粘り強さ」が「学び・生活の力」へ広く影響していた。

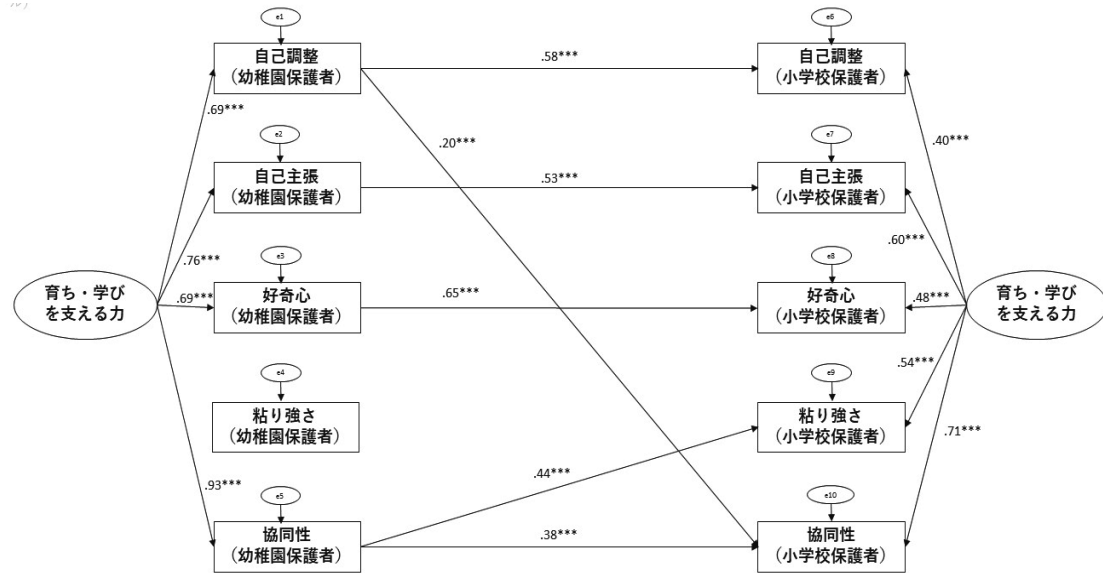
なお、「育ち・学びを支える力」は、「好奇心」「自己主張」「粘り強さ」「自己調整」の4因子構造に、「協同性」の因子を加えて5因子構造とした結果、特に幼稚園保育者のモデルでパスがほとんど見られず、当てはまりが良くなかった点は本分析の限界であり、今後の課題としたい。

3) 縦断データの分析

ここでは、「育ち・学びを支える力」における5歳児から1年生への影響を捉えるため、幼稚園で調査した子供のみを対象に、幼稚園と小学校の2時点を縦断的に調査した結果を示す。卒園前の2、3月に保護者、保育者が評定した対象児の「育ち・学びを支える力」が、入学後の7、8月に保護者、教師が評定した同じ対象児の「育ち・学びを支える力」に、それぞ

れどのような影響を与えているかを分析した。

①幼稚園と小学校の保護者の評定による「育ち・学びを支える力」の縦断モデル



モデル指標 : $\chi^2=26.39$, $df=26$, $n.s.$; GFI=.97, AGFI=.94, CFI=1.00, AIC=84.39, RMR=2.15, RMSEA=.10

注: 有意なパス (実線), 有意傾向のパス (点線) のみ記載。

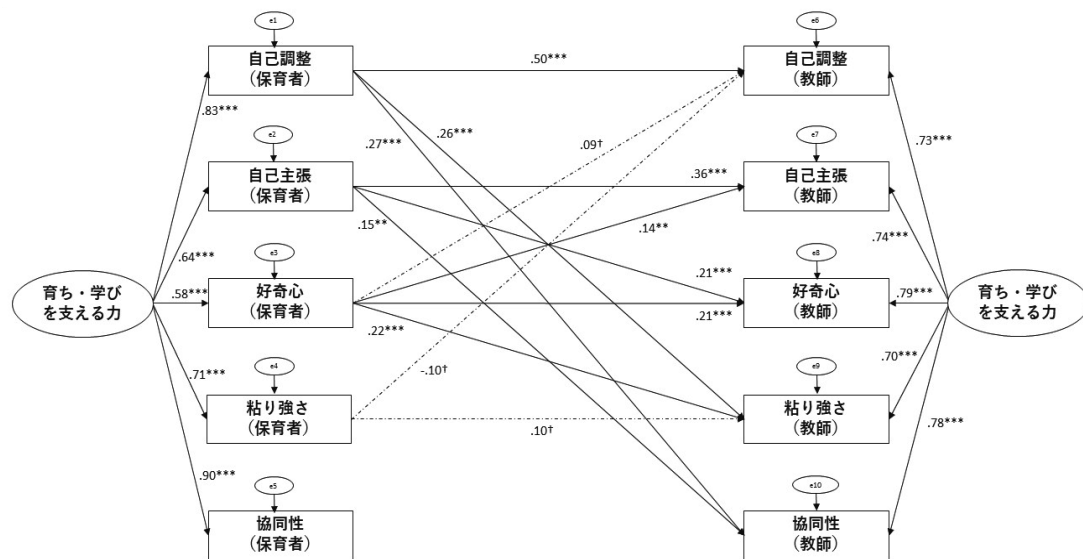
図 12 幼小の保護者評定の「育ち・学びを支える力」の縦断モデル($N=163$)

まず、子供が幼稚園の時に、保護者が評定した「育ち・学びを支える力」が、小学校の時の「育ち・学びを支える力」にどのような影響を及ぼしているかを検討した (図 12)。その結果、幼稚園の時の因子が、小学校の時の同じ因子に及ぼす影響は、それぞれ.38~.58 と中程度の強さで影響を与えていることが分かった。つまり、幼稚園の時に評定された「育ち・学びを支える力」の高さは、小学校入学後の「育ち・学びを支える力」をおおむね予測していた。

しかし、「粘り強さ」に関しては、有意なパスが認められず、幼稚園の時の「粘り強さ」が小学校入学後の「粘り強さ」を予測するわけではなかった。理由として、保護者の「粘り強さ」への考え方が、幼稚園と小学校で変化した可能性が推測される。幼稚園では遊びや活動を最後までやり遂げることや達成に向けて粘り強く取り組む姿勢を重視したが、小学校では友達と関わる中で自分のやるべきことを行ったり、目の前の学習へ集中して取り組んだりすることを期待するようになるのかもしれない。一方で、幼稚園時の「協同性」から、小学校入学後の「粘り強さ」へ影響するパスが見られた。幼稚園の時に友達と力を合わせて目的に向かって取り組んだり、責任を持って役割や当番を担ったりしたことが、小学校であきらめずに粘り強く活動することにつながることを示されている。なお、保護者と保育者や教師では、「粘り強さ」の捉えが異なることも考えられるため、今後も検討する必要があるだろう。

さらに、幼稚園時の「自己調整」が、小学校入学後の「協同性」を予測することが分かった。人の話を最後まで聞いたり、けんかしても折り合いを付けて謝ったり、友達を慰めたりするような「自己調整」の力が、小学校入学後、友達と協力しながら活動するのに必要な「協同性」の力に影響していることが示された。

②幼稚園保育者と小学校教師の評定による「育ち・学びを支える力」の縦断モデル



モデル指標： $\chi^2=24.62$, $df=17$, $n.s.$; GFI=.98, AGFI=.93, CFI=.99, AIC=100.62, RMR=.55, RMSEA=.47

注：有意なパス（実線），有意傾向のパス（点線）のみ記載。

図 13 保育者・教師評定の「育ち・学びを支える力」の縦断モデル(N=201)

次に、保育者と教師による評定の分析を行った（図 13）。結果として、幼稚園の時の「自己調整」「自己主張」「好奇心」は、小学校入学後の同じ因子に.21～.50の小～中程度の強さで影響を与えていることが分かった。影響力は高くはないが、幼稚園時の「自己調整」「自己主張」「好奇心」は、小学校入学後も同じ因子を予測することが示された。

一方、「協同性」については、その影響が認められなかった。代わりに、幼稚園の時の「自己調整」と「自己主張」が、小学校入学後の「協同性」へ影響するパスが見られた。理由として、本調査が小学校1年生の7、8月に実施されたため、小学校教師が幼稚園時に見られたような「協同性」を捉える機会や、子供が「協同性」自体を発揮する取組がまだ少なかったことが影響していると考えられる。また、評価者が保育者と小学校教師で異なるため、それぞれの「協同性」の捉えが異なる可能性もあるだろう。しかし、幼稚園時の自分の考えを发表或し、積極的に話し合いに参加したりする「自己主張」や、人の話を終わるまで聞いたり、対立したときに折り合いを付けたりする「自己調整」などの姿が、小学校教師の捉える「協同性」へ影響していたことは興味深い。

さらに、保育者の評定した「好奇心」が、小学校教師の評定した「自己主張」「粘り強さ」の力にも有意な影響を与えていることが分かった。係数は.14～.22と小さいが、幼稚園時の「好奇心」の高さは、小学校入学後の「自己主張」「粘り強さ」をある程度予測する可能性が示唆された。また、幼稚園時の「自己調整」は小学校入学後の「粘り強さ」「協同性」に、幼稚園時の「自己主張」は小学校入学後の「好奇心」「協同性」に、有意な正の影響を与えていた。つまり、保育者が評定した「自己調整」「自己主張」「好奇心」といった「育ち・学びを支える力」が、小学校入学後に教師が評定した「育ち・学びを支える力」の因子を複数予測することが示された。この傾向は、保護者評価の縦断モデル（図 12）と比べて顕著だった。理由としては、「育ち・学びを支える力」の項目が、基本は幼稚園や小学校で見られる姿であるため、保護者よりも、保育者や教師の方がよりの確に評定したと考えられる。ただし、前述したように今回のモデルは評定者が異なるため、保護者モデルと比較する際、慎重に解釈する必要があるだろう。

(3) 分析3 「育ち・学びを支える力」と他の要因との関連

1) 本の読み聞かせの頻度や家庭の本の所蔵数が「育ち・学びを支える力」に与える影響

ここでは、家庭教育環境の要因として読書環境を取り上げる。幼稚園・小学校の保護者が評定した本を読む機会や、読み聞かせの頻度などが、その時の「育ち・学びを支える力」の得点に差を生み出すかを検討するため、*t*検定を行って分析を行った。

方法として、保護者が評定した本に関する5項目を、人数が同じ程度になるよう2群（読み聞かせの頻度の多い群・少ない群）に分け、その2群で「育ち・学びを支える力」の得点差が見られるかを、各因子・幼稚園と小学校の保護者ごとに検討を行った。分け方の基準は、例えば幼稚園の幼児データで5件法のうち、1と2の項目の回答者が全体の50%程度になると確認できた場合、小学校の児童データでも同じ傾向かを確認し、おおよそ同じであれば、1と2の項目の回答者を1群と見なしてグループ化した。

なお、保育者が評定した「育ち・学びを支える力」の得点差を検討する際は、幼児の保護者が評定した5項目で2群を作成し、得点差の検討を行った。同様に、小学校教師の得点差の検討には、小学校の保護者が評定したものを参考に群分けをして、得点差の検討を行った。

①読み聞かせの頻度

表 18 読み聞かせの頻度と「育ち・学びを支える力」の得点差

		読み聞かせ頻度	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値	
好奇心	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=135)	16.40	2.71	3.28	<i>t</i> (220.60) = 3.16, <i>p</i> < .01	
	週に1・2日以下 (n=93)	15.33	2.18	3.07		
自己主張	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=135)	19.27	2.88	3.21	<i>t</i> (228) = 2.08, <i>p</i> < .10	
	週に1・2日以下 (n=92)	18.54	2.71	3.09		
幼稚園保護者	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=130)	18.68	3.44	3.11	<i>t</i> (220) = 2.37, <i>p</i> < .05	
	週に1・2日以下 (n=92)	17.64	2.93	2.94		
自己調整	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=134)	15.37	2.41	3.07	<i>t</i> (226) = 1.68, n.s.	
	週に1・2日以下 (n=94)	14.83	2.30	2.97		
協同性	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=135)	13.54	1.85	3.39	<i>t</i> (225) = 2.23, <i>p</i> < .01	
	週に1・2日以下 (n=92)	12.87	1.77	3.22		
好奇心	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=278)	15.95	2.58	3.19	<i>t</i> (647) = 4.70, <i>p</i> < .001	
	週に1・2日以下 (n=371)	14.98	2.61	3.00		
自己主張	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=276)	18.92	2.86	3.15	<i>t</i> (567.03) = 3.84, <i>p</i> < .001	
	週に1・2日以下 (n=373)	18.08	2.65	3.01		
小学校保護者	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=272)	18.30	3.14	3.05	<i>t</i> (641) = 4.08, <i>p</i> < .001	
	週に1・2日以下 (n=371)	17.30	3.01	2.88		
自己調整	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=274)	15.26	2.38	3.05	<i>t</i> (558.41) = 2.94, <i>p</i> < .01	
	週に1・2日以下 (n=371)	14.72	2.18	2.94		
協同性	ほとんど毎日～週に3・4日以上 (n=277)	13.08	1.85	3.27	<i>t</i> (647) = 3.42, <i>p</i> < .01	
	週に1・2日以下 (n=372)	12.58	1.83	3.15		

※グレーのセルが、有意に得点が高いセルである。

まず、読み聞かせの頻度の多さによって、2群に分け、「育ち・学びを支える力」の各因子の得点差が見られるのかを検討した(表18)。ここでは、人数の比から週に3, 4日以上本を読む群と、それ未満の群を設定した。*t*検定で分析を行った結果、小学校保護者の評定群において、「週に3, 4日以上」読み聞かせをする群は、そうでない群と比較して「育ち・学びを支える力」の得点がどの因子においても有意に高いことが分かった。幼稚園保護者による評定群でも「好奇心」「粘り強さ」「協同性」の部分で、「週に3, 4日以上」読み聞かせをする群の得点が高いことが分かった。

このことから、日頃からの読み聞かせは、全体的に「育ち・学びを支える力」を伸ばす可能性が示唆された。

②一人で本を読む頻度

表 19 一人で本を読む頻度と「育ち・学びを支える力」の得点差

		一人で本を読む頻度	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値	
幼稚園保護者	好奇心	ほとんど毎日(n=104)	16.45	2.53	3.29	$t(209) = 2.69, p < .01$
		週に3・4日以下(n=107)	15.52	2.49	3.10	
	自己主張	ほとんど毎日(n=104)	19.43	2.60	3.24	$t(208) = 2.49, p < .05$
		週に3・4日以下(n=106)	18.48	2.93	3.08	
	粘り強さ	ほとんど毎日(n=101)	19.03	2.96	3.17	$t(203) = 2.98, p < .01$
		週に3・4日以下(n=104)	17.72	3.30	2.95	
自己調整	ほとんど毎日(n=104)	15.61	2.37	3.12	$t(209) = 2.78, p < .01$	
	週に3・4日以下(n=107)	14.72	2.26	2.94		
協同性	ほとんど毎日(n=103)	13.58	1.83	3.40	$t(208) = 2.63, p < .01$	
	週に3・4日以下(n=107)	12.92	1.84	3.23		
小学校保護者	好奇心	ほとんど毎日(n=327)	15.91	2.58	3.18	$t(648) = 5.06, p < .001$
		週に3・4日以下(n=323)	14.88	2.61	2.98	
	自己主張	ほとんど毎日(n=326)	18.75	2.80	3.75	$t(648) = 3.02, p < .001$
		週に3・4日以下(n=324)	18.10	2.71	3.62	
	粘り強さ	ほとんど毎日(n=320)	18.36	3.07	3.67	$t(642) = 5.38, p < .001$
		週に3・4日以下(n=324)	17.07	3.01	3.41	
	自己調整	ほとんど毎日(n=322)	15.32	2.22	3.06	$t(644) = 4.19, p < .001$
		週に3・4日以下(n=324)	14.58	2.28	2.92	
	協同性	ほとんど毎日(n=327)	13.03	1.88	2.61	$t(647.68) = 3.30, p < .01$
		週に3・4日以下(n=323)	12.55	1.82	2.51	

※グレーのセルが、有意に得点が高いセルである。

子供が一人で絵本や本を読む機会の頻度によって、「育ち・学びを支える力」の各因子の得点に差を及ぼすのか検討を行った(表 19)。群分けは、「ほとんど毎日」本を読む群とそうでない群とで分けた。その結果、「ほとんど毎日」読む群は、そうでない群よりも全ての「育ち・学びを支える力」の得点が有意に高いことが分かった。つまり、子供が一人で本に触れる機会が多いと、全体的に「育ち・学びを支える力」が高くなる可能性が示唆された。

③家庭の蔵書数

表 20 家庭の蔵書数と「育ち・学びを支える力」の得点差

		蔵書数	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値	
幼稚園保護者	好奇心	約50冊くらいまで(n=115)	15.68	2.70	3.14	$t(225) = 1.77, p < .10$
		100冊以上(n=112)	16.28	2.38	3.26	
	自己主張	約50冊くらいまで(n=115)	18.70	2.79	3.12	$t(224) = 1.50, n.s.$
		100冊以上(n=111)	19.27	2.86	3.21	
小学校保護者	粘り強さ	約50冊くらいまで(n=114)	17.91	3.34	2.99	$t(219) = 1.62, n.s.$
		100冊以上(n=107)	18.63	3.18	3.11	
	自己調整	約50冊くらいまで(n=116)	14.93	2.21	2.99	$t(225) = 1.39, n.s.$
		100冊以上(n=111)	15.37	2.54	3.07	
協同性	約50冊くらいまで(n=115)	13.17	1.76	3.29	$t(224) = 0.83, n.s.$	
	100冊以上(n=111)	13.38	1.94	3.35		
小学校保護者	好奇心	約50冊くらいまで(n=350)	15.00	2.60	3.00	$t(646) = 4.39, p < .001$
		100冊以上(n=298)	15.90	2.60	3.18	
	自己主張	約50冊くらいまで(n=352)	18.21	2.73	3.03	$t(646) = 2.18, p < .05$
		100冊以上(n=296)	18.68	2.81	3.11	
	粘り強さ	約50冊くらいまで(n=350)	17.25	3.10	2.87	$t(639) = 4.35, p < .001$
		100冊以上(n=291)	18.30	3.00	3.05	
	自己調整	約50冊くらいまで(n=348)	14.71	2.28	2.94	$t(641) = 2.89, p < .001$
		100冊以上(n=295)	15.23	2.27	3.05	
	協同性	約50冊くらいまで(n=350)	12.62	1.86	3.16	$t(646) = 2.48, p < .05$
		100冊以上(n=298)	12.98	1.86	3.25	

※グレーのセルが、有意に得点が高いセルである。

家庭の蔵書数が「育ち・学びを支える力」の各因子の得点に与える影響について検討した(表 20)。「蔵書数 50 冊以下の群」「100 冊以上の群」とで分けて分析した結果、小学校保護者評定の蔵書「100 冊以上」の群では、全ての「育ち・学びを支える力」の得点が有意に高いことが分かった。一方、幼稚園保護者の評定では、蔵書数による得点の有意差は、「好奇心」で有意傾

向が見られた以外は得られなかった。

以上から、家庭での蔵書数の多さは、幼稚園では「育ち・学びを支える力」に関わる要因とは言えなかったが、小学校では「育ち・学びを支える力」を伸ばす要因となりうるということがわかった。幼稚園時は絵本の貸出しを熱心に行っているため、蔵書数より読み聞かせの経験や子供の一人読みが影響したと考えられるが、小学校では読書経験に加えて家庭の蔵書数が重要になるのかもしれない。また、対象園が比較的教育熱心な家庭が多い地域であるため、全般的に高かったことが影響したとも考えられる。保護者から電子書籍を利用している等の意見も寄せられたため、本棚の冊数だけに着目することの限界かもしれない。

2) 保護者から見た「学習態度や学校との関係・適応」が「育ち・学びを支える力」に与える影響

表 21 小学校での学習や適応に関する項目の因子分析の結果

第1因子=学習態度		
机に向かったら、すぐ勉強に取りかかる	.87	-.15
大人に言われなくても自分から進んで勉強する	.77	-.06
勉強が終わるまで集中して取り組む	.72	-.06
勉強をしていて、分からないときには自分で考え、解決しようとする	.50	.09
自分で翌日の学校の準備をする	.39	.22
学校からの連絡物を自分から家族に渡す	.36	.26
学校から出された宿題をやる	.36	.15
興味を持ったことは、学校で勉強している内容でなくても知ろうとする	.30	.15
第2因子=学校との関係・適応		
家で担任の先生のことについて話す	-.03	.68
家で学校の出来事や友達のことについて話す	.04	.65
学級に仲のよい友達がいる	.04	.59
休み時間に友達や上級生と遊ぶことを楽しみにしている	-.06	.57
担任の先生のこと好きである	-.05	.56
気持ちが安定している	.21	.42
疲れやすく、体調を崩しやすい*	-.03	-.31
いらいらしやすい*	-.16	-.23

注) *は逆転項目である。

小学校調査から得られた、小学校での学習や適応に関する項目について因子分析を行い、まとまりが良いかを確認した。最尤法、プロマックス回転で分析を行った結果、共通性の低さから「偏食や少食など、給食に心配事がある」の1項目を除いた16項目が、2因子8項目ずつにまとまることが確認された(表21)。第1因子は「机に向かったら、すぐに勉強にとりかかる」「大人に言われなくても自分から進んで勉強する」といった項目が多かったことから「学習態度」とした。第2因子は「家で担任の先生のことについて話す」「家で学校の出来事や友達のことについて話す」といった項目が多かったため、「学校との関係・適応」とした。

以降、「学習態度」「学校との関係・適応」の各得点を算出し、その得点の高さによって3群に分け、「育ち・学びを支える力」の得点がどの程度異なるのかを検討した。分け方としては、各因子の合計点を算出した後、散布図や人数比を確認しながら、各得点の低群・中群・高群の3群に分けることにした。

まず、「学習態度」が、「育ち・学びを支える力」にどのような影響を及ぼすかについて、「育ち・学びを支える力」の因子ごとに一要因の分散分析を行った(表22)。その結果、「学習態度」が高いとされた群は、それ以外の低群と比較し、「育ち・学びを支える力」の各得点が有意に高い傾向にあることが分かった。つまり、学習に意欲的な子供は、そうでない子供と比べ、全体的に「育ち・学びを支える力」が高い傾向であると示された。特に「好奇心」「粘り強さ」は、「学習態度」中群よりも高群の方が有意に得点も高かった。

表 22 小学校保護者が評定した「学習態度」と「育ち・学びを支える力」との関連

	学習態度	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値		多重比較(5%水準)
好奇心	低群(n=232)	13.85	2.40	2.77	$F(2, 644) = 19.62, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .06$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=208)	14.63	2.57	2.93		
	高群(n=207)	15.32	2.39	3.06		
自己主張	低群(n=232)	17.42	2.52	2.90	$F(2, 645) = 10.33, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .03$	低群 < 中群・高群
	中群(n=209)	18.18	2.85	3.03		
	高群(n=207)	18.60	2.92	3.10		
粘り強さ	低群(n=230)	17.20	2.72	2.87	$F(2, 641) = 26.55, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .08$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=208)	18.35	3.01	3.06		
	高群(n=206)	19.16	2.74	3.19		
自己調整	低群(n=232)	16.66	2.05	3.33	$F(2, 643) = 11.92, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .04$	低群 < 中群・高群
	中群(n=208)	15.15	1.90	3.03		
	高群(n=206)	13.32	1.97	2.66		
協同性	低群(n=232)	11.93	1.89	2.98	$F(2, 645) = 14.15, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .04$	低群 < 中群・高群
	中群(n=209)	12.48	2.02	3.12		
	高群(n=207)	12.87	1.67	3.22		

次に、「学校との関係・適応」が、「育ち・学びを支える力」にどのような影響を及ぼすかについて検討を行った(表 23)。分析の結果、「学校との関係・適応」が高い群は、低群(学校との関係・適応が低い群)と比較し、「育ち・学びを支える力」の各得点が有意に高かった。これにより、「学校との関係・適応」が良好な場合、全体的に「育ち・学びを支える力」が高いと示された。

表 23 小学校保護者が評定した「学校との関係・適応」と「育ち・学びを支える力」との関連

	学校との関係・適応	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値		多重比較(5%水準)
好奇心	低群(n=309)	14.01	2.48	2.80	$F(2, 644) = 16.56, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .05$	低群 < 中群・高群
	中群(n=195)	14.90	2.53	2.98		
	高群(n=143)	15.33	2.33	3.07		
自己主張	低群(n=309)	17.59	2.72	2.93	$F(2, 645) = 10.33, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .03$	低群 < 中群・高群
	中群(n=196)	18.25	2.60	3.04		
	高群(n=143)	18.73	3.04	3.12		
粘り強さ	低群(n=307)	17.45	2.82	2.91	$F(2, 641) = 22.33, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .07$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=195)	18.62	2.99	3.10		
	高群(n=142)	19.24	2.65	3.21		
自己調整	低群(n=309)	14.61	2.38	2.92	$F(2, 643) = 10.93, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .03$	低群 < 中群・高群
	中群(n=194)	15.38	2.39	3.08		
	高群(n=143)	15.60	2.42	3.12		
協同性	低群(n=309)	12.05	1.95	3.01	$F(2, 645) = 11.67, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .04$	低群 < 中群・高群
	中群(n=196)	12.60	1.87	3.15		
	高群(n=143)	12.91	1.70	3.23		

3) 小学校教師から見た子供の「適応・学習、教師との関係」が「育ち・学びを支える力」に与える影響

小学校教師対象の質問紙で追加された、小学校への適応に関する項目を、表 24 の「適応・学習」「教師との関係」に当てはめて得点を算出した。その結果から、「適応・学習」「教師との関係」が「育ち・学びを支える力」にどのような影響があるのかについて検討した。群の分け方は、これまでの手続と同様に、得点散布図や各得点の人数を確認しながら、各得点低群・高群の2群に分けて、*t*検定を行った。

表 24 小学校への適応に関する項目（教師評定）

小学校への適応に関する項目（教師評定）	
適応・学習	学業面に不安が見られる* 適応面に不安が見られる*
教師との関係	注意を受けると抵抗したり、機嫌が悪くなったりして手がかかる* 気持ちが不安定になると、教師に甘えるなど安心感を求める 急に気分が変わったり、気持ちや行動を予想しにくかったりするため、 対応の仕方が分かりづらい* 教師に心を開くなど、よい関係を築いている

注）*は逆転項目を示す。

まず、「適応・学習」の高さが、「育ち・学びを支える力」にどのような影響を及ぼすのかを分析した（表 25）。結果として、「育ち・学びを支える力」全てにおいて有意差が見られた。教師から見て学習面や適応面で不安がないとされた子供は、そうでない子供と比べて、「育ち・学びを支える力」の得点が全般的に高かった。

表 25 「適応・学習」と「育ち・学びを支える力」との関連

	適応・学習	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値	
好奇心	低群(n=329)	13.38	2.13	2.68	$t(728)=11.73, p < .001$
	高群(n=401)	15.37	2.40	3.07	
自己主張	低群(n=330)	16.75	2.12	2.79	$t(722.83)=31.13, p < .001$
	高群(n=402)	18.95	2.86	3.16	
粘り強さ	低群(n=330)	16.49	2.40	2.75	$t(721.41)=15.22, p < .001$
	高群(n=397)	19.37	2.70	3.23	
自己調整	低群(n=330)	13.92	2.01	2.78	$t(727.32)=11.77, p < .001$
	高群(n=400)	15.82	2.36	3.16	
協同性	低群(n=330)	11.43	1.59	2.86	$t(723.86)=13.37, p < .001$
	高群(n=402)	13.10	1.77	3.27	

※グレーのセルが、有意に得点が高いセルである。

同様に、「教師との関係」の良好さが「育ち・学びを支える力」にどのような影響を及ぼしているのかを分析した。「教師との関係」の合計得点の散布図や人数を見ながら群分けを検討し、低群・中群・高群の3群に分けて、項目ごとに一要因の分散分析を行った（表 26）。

結果として、「教師との関係」が良い（高い）群は、低い群、中程度の群と比較し、有意に「育ち・学びを支える力」の各得点が高いと示された。つまり、教師との関係が良好で適応的である子供は、そうでない子供と比べ、全般的に「育ち・学びを支える力」が高かったのである。

表 26 「教師との関係」と「育ち・学びを支える力」との関連

	教師との関係	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値		多重比較
好奇心	低群(n=249)	13.60	2.16	2.72	$F(2, 725) = 55.42, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .13$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=244)	14.13	2.01	2.83		
	高群(n=235)	15.74	2.75	3.15		
自己主張	低群(n=249)	16.89	2.04	2.82	$F(2, 727) = 78.38, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .18$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=246)	17.46	2.34	2.91		
	高群(n=235)	19.63	3.11	3.27		
粘り強さ	低群(n=247)	16.49	2.41	2.75	$F(2, 722) = 88.66, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .20$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=244)	18.11	2.28	3.02		
	高群(n=234)	19.69	3.17	3.28		
自己調整	低群(n=250)	13.79	2.00	2.76	$F(2, 726) = 109.97, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .23$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=246)	14.63	2.02	2.93		
	高群(n=233)	16.58	2.30	3.32		
協同性	低群(n=249)	11.29	1.61	2.82	$F(2, 727) = 129.43, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .26$	低群 < 中群 < 高群
	中群(n=247)	12.17	1.34	3.04		
	高群(n=234)	13.65	1.88	3.41		

4) 「多動傾向」が「育ち・学びを支える力」に与える影響（小学校保護者・教師評定）

「多動傾向」の高さが、「育ち・学びを支える力」に及ぼす影響について検討する。「多動傾向」について測定していた5項目（表27）の合計得点を算出し、これまでの群分けの手法と同様に行い、得点の低群・中群・高群の3群に分けて一要因の分散分析を行った。

表27 「多動傾向」に関する項目

多動傾向に関する項目	
他の友達が課題に取り組もうとするのを邪魔する	
落ち着きなく、長い間じっとしてられない	
自分の思い通りにならないと、すぐにかんしゃくを起こす	
友達とけんかをしたり、意地悪したりする	
いばったりすねたりして、わがまを押し通そうとする	

表28 「多動傾向」と「育ち・学びを支える力」との関連（小学校保護者・教師）

		多動傾向	平均値	標準偏差	1項目あたりの平均値		多重比較(5%水準)
小学校保護者	好奇心	低群(n=248)	15.74	2.75	3.15	$F(2, 644) = 16.72, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .05$	中群・高群<低群
		中群(n=178)	14.13	2.01	2.83		
		高群(n=221)	13.60	2.16	2.72		
	自己主張	低群(n=248)	18.84	2.81	3.14	$F(2, 646) = 47.14, p < .01, \text{偏}\eta^2 = .02$	高群<低群
		中群(n=179)	18.40	2.63	3.07		
		高群(n=222)	17.95	2.74	2.99		
	粘り強さ	低群(n=248)	19.03	2.94	3.17	$F(2, 641) = 58.80, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .16$	高群<中群<低群
		中群(n=177)	17.74	2.61	2.96		
		高群(n=219)	16.16	2.95	2.69		
自己調整	低群(n=244)	16.13	2.00	3.23	$F(2, 643) = 92.13, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .22$	高群<中群<低群	
	中群(n=179)	15.02	1.80	3.23			
	高群(n=223)	13.60	2.20	3.00			
協同性	低群(n=247)	13.60	1.78	3.40	$F(2, 645) = 52.08, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .14$	高群<中群<低群	
	中群(n=179)	12.63	1.49	3.16			
	高群(n=222)	11.99	1.83	3.00			
小学校教師	好奇心	低群(n=223)	15.34	2.59	3.07	$F(2, 719) = 27.28, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .07$	高群<中群<低群
		中群(n=247)	14.49	2.39	2.90		
		高群(n=252)	13.72	2.18	2.74		
	自己主張	低群(n=224)	18.50	3.23	3.08	$F(2, 721) = 11.65, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .023$	高群<中群・低群
		中群(n=249)	18.15	2.73	3.03		
		高群(n=251)	17.33	2.20	2.89		
	粘り強さ	低群(n=225)	19.78	2.75	3.30	$F(2, 718) = 99.59, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .22$	高群<中群<低群
		中群(n=247)	18.22	2.60	3.04		
		高群(n=249)	16.43	2.42	2.74		
自己調整	低群(n=224)	16.66	2.05	3.33	$F(2, 719) = 171.16, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .32$	高群<中群<低群	
	中群(n=246)	15.15	1.90	3.03			
	高群(n=252)	13.32	1.97	2.66			
協同性	低群(n=224)	13.39	1.78	3.35	$F(2, 721) = 91.75, p < .001, \text{偏}\eta^2 = .20$	高群<中群<低群	
	中群(n=248)	12.50	1.59	3.12			
	高群(n=252)	11.33	1.65	2.83			

結果は表28のとおりである。小学校教師評定、保護者評定ともに、多動傾向が低い群は、高い群と比較して、有意に「育ち・学びを支える力」が高いと示された。つまり、普段から落ち着いて、かんしゃくを起こしたりせず、友達の邪魔をしたりしない子供は、そうでない子供と比べて、全般的に「育ち・学びを支える力」が高いことが示された。

以上より、保護者や教師の評定に関わらず、多動傾向があり、すぐにかんしゃくを起こす子供は「育ち・学びを支える力」の各観点での支援が必要と言えるだろう。

4. まとめにかえて：今後の課題

以上、社会情動的スキルである「育ち・学びを支える力」について、「粘り強さ」「自己調整」「自己主張」「好奇心」「協同性」の5因子を抽出し、その尺度（案）を作成した。ただし、分析2でも述べたように、「育ち・学びを支える力」の因子分析結果、評定者ごとの「育ち・学びを支える力」から「学び・生活の力」への影響、入学前から小学校入学後の「育ち・学びを支える力」への影響に関する結果について、分析上の限界があり、今後も項目等の改善が必要である点が課題である。

その限界を前提とした上で、例えば「好奇心」は比較的多くのモデルで「学び・生活の力」への影響が見られ、縦断モデルでは保育者評定の「好奇心」が、入学後教師評定の「好奇心」「粘り強さ」「自己主張」へ影響するパスが見られるなどの結果が得られた。また、分析3においては、「育ち・学びを支える力」が、読み聞かせ等の家庭教育環境や、学校への適応、多動傾向と関連する結果が見いだされた。

今後も「育ち・学びを支える力」に関する尺度を改善し、モデルへの適合度を高めるとともに、「学び・生活の力」のような生活面、学び・学習面を捉える方法を検討すること、今回は5歳児2、3月から1年生7月と短期間であったため、もう少し長期での「育ち・学びを支える力」の発達的变化について検討することなどを今後の課題と受けとめている。

(掘越紀香・藤野沙織)

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2010) 「保幼小の円滑な接続のあり方のために：諸外国における幼小移行の動向」
第3回幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議配付資料 (2017/02/01 閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2013) 「第1回幼児期から小学1年生の家庭教育調査報告書」
- ベネッセ教育総合研究所 (2016) 「速報版 幼児期から小学1年生の家庭教育調査 縦断調査」
- 中央教育審議会 (2014) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 (2017/02/01 閲覧)
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2015) 「論点整理」 (2017/02/01 閲覧)
- Goodman, R. (1997) The strength and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Heckman, J. J. (2013) *Giving Kids a Fair Chance*. Massachusetts Institute of Technology.
(ヘックマン, J.J.著 大竹文雄解説 古草秀子訳 (2015) 『幼児教育の経済学』 東洋経済新報社)
- 池迫浩子・宮本晃司 (2015) 「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成：国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆」OECD・ベネッセ教育総合研究所.
- 無藤隆・古賀松香 (2016) 『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」』 北大路書房
- OECD (2006) *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
(OECD 編著 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 2011 『OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較』 明石書店)
- OECD (2012) *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2015a) *Skills for social progress : The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.

- OECD (2015b) Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- Pianta, R. C. (2001) Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003) EPPE Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioral development over the preschool period. London, UK: DfES/ Institute of Education.
- 角谷詩織・泉真理 (2013) 小学1年生1学期の発達・適応を促進する幼児教育：上越教育大学附属幼稚園出身児童の特性に基づいて. 上越教育大学研究紀要, 32, 127-136.
- 角谷詩織・梅川智子・渡邊典子・亀山亨 (2016) 幼児の「遊びこむ姿を捉えるときに必要な視点：自己調整力・表現力との関連から. 日本教育大学協会研究年報, 34, 3-14.
- 高辻千恵 (2002) 幼児の園生活におけるレジリエンス：尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討. 教育心理学研究, 2002, 50, 427- 435.

(掘越紀香・藤野沙織・北田沙也加)

第3章 幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討

第2節 試行調査を受けて一幼・小の取組との関連一

1. 鳴門教育大学附属幼稚園・小学校の連携・接続の取組

(1) 合同保育／授業

鳴門教育大学附属幼稚園と附属小学校では、平成13年の文部科学省の研究開発学校指定から幼小連携のカリキュラム開発をはじめ、平成23年からは科学的思考を軸とした幼小接続教育課程の開発を行った。「小学校生活への適応を促す接続」という意義を越えた、「科学的思考力や学びを接続し発展させる」という願いを込めての取組である。幼児・児童と保育者・教師がそれぞれの教育目標やねらいを持ち、共に活動し、互いの持ち味や教育の深まりを感じつつ学び合う「合同保育／授業」は取組の中心的存在である。

事例1は、接続期の幼児と児童の言葉をテーマとした交流活動やそれに関わる保育者、教師間のカンファレンスから、幼児期と児童期の学びの連続性の把握や、互いの教育方法へのフィードバックを得るという互惠性の確認が、「接続」の有様を浮かび上がらせたエピソードである。

事例1「ゆめのタウンふぞく プレオープン」(鳴門教育大学附属幼稚園 2012)

平成24年11月29日(木)	幼稚園5歳児と1年生	記録(鍋山由美)
<p>今日のプレオープン後の反省会を全員で行う。オープンを期待させるかのように、参観の教員が40名近く来てくれたこともあって、皆、少し興奮気味である。</p> <p>一年生担任の清水先生がゆめのタウンふぞくの社長となり、前に立って、明日のグランドオープンに向けて全員で作戦会議を行う。「どんなお店をお客さんが喜んでくれたか」「明日の大成功に向けて、どんな反省や工夫があるか」など、社長が全員に投げかけ、発表が始まった。</p> <p>リノが手を挙げて一年生の発表の仕方を真似ている。指名され、「きれいな言葉で呼んだらいいと思う」と発表した。「いいですねえ。きれいな言葉って、例えば?」と私(社長秘書)が尋ねる。</p> <p>「いらっしやい いらっしやい」、じゃなくてね、「いらっしやいませ」が良いと思う」とリノが、実際に店頭で言うように言ってみせる。</p> <p>「なるほど、それは丁寧でいいですね」と、子どもたちに投げかけると、全員で「いらっしやいませ」と会社の朝礼さながらに、全員で声をそろえて言った。</p> <p>「いいですねえ」と社長(清水先生)。</p> <p>「他にありませんか?」の私の問いかけに、一年生の児童が、「サービスも付けようと考えてます」と発表する。</p> <p>「僕たちの店はおまけを付けようと思っています」など友達の見解に関係することを他の一年生が発表する。園児らも手を挙げて、「ちらしを作って配ったらどうですか」と言う。園児のカノコが、「クレジットカードを作って渡してあげたらいい」と発表すると、参観していた小学校の先生から驚きのどよめきが上がった。</p> <p>「そう、実はカノコ店長はここに来る前、幼稚園の星組と山組にすでにカードを作って渡してきていたんですよ」と私が付け加えると、ますますカノコは嬉しそうな顔で「はい」と頷いた。</p> <p>「すばらしい工夫を皆さん考えました。それでは明日に向けて準備しましょう」と社長が言って、各店に分かれてそれぞれにお客さんを呼ぶための工夫をすすめていく。</p> <p>「おすすめコーナーを作るよ」「同じような物はまとめて並べると分かりやすい」と、一年生は授業で学んだことを生かしていている。同じチームにいた園児のナギサとユイは、先輩がしているのを見て、コーナーごとにまとめられたチラシをかいている。</p>		



(2) 変わる授業、深まる保育 ―教師たちの変容エピソード―

合同保育／授業のカンファレンスのまとめ（幼小の教師間の学び）

“お店屋ごっこ”のような遊びは子供たちの得意とするところである。見て真似ながら学んでいくスタイルは幼児期から活発に行われているが、小学生にとっても有効であることが分かる。授業後の研究会では高学年の担任から、理科実験も「ノーベル賞を狙う研究室（ごっこ）というテーマ設定で取り組むと、本気モードのスイッチが入って楽しく、児童の関心も高まる」という報告がされた。教師の指示どおりにするのではなく、科学者というイメージを持って取り組む活動では高次のパフォーマンスが発揮される。これは幼児の主体性を重視する幼児教育の学びの仕組みと共通する。理科担当の小学校教諭には、「規定された授業形式の枠を越える“お店屋ごっこ”の遊び要素が、最高の演出効果を出させる動機付けとなったこと」が客とのやり取りに集中する姿から共感的に理解できたということである。今後はこのような手法を、理科の授業展開にも活用したいとのことであった。

一方、保育者にも言葉という視点を据えることで、これまでは気付かずにいた幼児の言葉の発達への理解が深まった。以下は保育者の気付きの内容である。リノは、小学校という学びの場に身を置くことで、普段何気なく「〇〇になりきって」と使っている言葉の持つ意味について意識し始めている。敬語のように改まった言い方があるということを感じ取り、「きれいな言葉」という自分なりの言葉に置き換えながら言葉の持つ意味を獲得していこうとしている。威勢の良い市場のような「いらっしやい」と、改まった場での「いらっしやいませ」は、同じ人を迎える言葉だが使うのに適した場があることを意識して使い分けようとしていることが分かる。様々な役柄を演じながら、それにふさわしい言葉を選ぶなど、TPOを考慮してその種類（まとまり）に合った表現を使い分けているところが面白い。また、クレジットカードやちらしなど活動の場でテーマになっている事柄に関係付けながら、発展的に関係する事柄を結び付けイメージを膨らませていくなど、言葉が協働のツールとして働いているところも頼もしいと感じるところである。子供たちの様子を見ると、まとまりを持たせていく言葉の使い方や広がりを持たせていく言葉の使い方を身に付けて、それぞれの特性を生かした協働体験が進められていることに気付かされる。保育者には、言葉が国語科の中でどのように磨かれていくのかが見通せたような実感が得られた。

(3) 接続期前期の教育課程と指導計画

幼児期の終わりから小学校低学年にかけての教育においては、学びの自立、生活上の自立、精神的な自立の「三つの自立」（文部科学省，2011）を養うことが必要であるが、聞く態度、話す態度、集団生活への適応を支える、あるいは、学校生活の全ての場面で使われる、言葉の理解について、考えることも重要な指導内容の一つである。そこで、5歳児組9月からの3月まで接続期の前期においては、一層、そのような場で聞いたり話したりする態度や理解や内容についての注意や指導を進めるように心掛けている。年長組9月の指導計画は次のとおりである。

表1 接続期前期 年長組9月の指導計画（一部抜粋）（鳴門教育大学附属幼稚園 2013）

【ねらい】 ○友達と思いや考えを出し合い、イメージを共有し、試行錯誤しながら共に生活する喜びを味わう。
○戸外で十分に身体を動かして遊ぶ。

指導内容	指導の要点と環境の構成の留意点
<p>○友達と思いや考えを出し合って遊びを進めていく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・夏休みに体験したことを友達や保育者に話したり、遊びに使ってみようとする。 ・自分の思いや考え、体験したことなどを言葉で伝え、相手の話を最後まで聞く。 ・友達と一緒に運動会の種目を考えたり、試したり、ルールをつくったり、役割を決めたりする。 ・保育者と一緒に遊びや活動の場を整えたり片づけたりしながら、目的に応じた場の使い方などについて考えていく。 ・教育実習生とかかわって遊んだり活動したりする。 ・友達や保育者と一緒に運動会の準備をする。 ・ミーティングの場などで自分のしてみたいことのイメージを話したり、してみても良かったことや失敗したことなどを話したりする。 ・友達や他の学級の幼児に呼びかけたり、誘ったりしながら遊びが面白くなるのに必要な人数や役割を考えて一緒に遊ぶ。 	<p>○友達と思いや考えを出し合って、試行錯誤しながら遊びを進めていく姿を励ましていく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の考えや協力があると、遊びがより楽しくなっていくという気付きに共感しながら、相手に自分の思いや考えを表現しようとする意欲を励ましていく。 ・幼児が気付いたりつくったりしたルールや役割については実際に遊びの中で試す過程に付き合いながら、その必要感を一緒に確認していく。ルールや役割をめぐってのトラブルや口論の場面では、それぞれの意図と起こった結果が見えやすくなるように、周囲の友達と一緒に十分に話を聞くようにすると共に、それぞれの意図にその人らしさを見付けていく。 ・年長児としてのリーダーシップを意識して、運動会の内容を考えたり、年中・年少児に呼びかけたり、準備物をつくったりする姿を励まし、ミーティングなどの場で日程的な見通しや、活動の状況、年中・年少児の期待や意識の状態などを共有していく。 ・必要な用具や遊具材料などを幼児と一緒に準備したり確認したりしながら、幼児が分かりやすく準備や片付けがしやすい環境に整理していく。 ・小学校の運動会の準備の様子や活動の様子を幼児と見たり、一年生との探検活動に参加したりそれについて話し合ったりしながら、活動の内容やおもしろさ、場の使い方や構成などについて考えていくようにする。

幼児期の終わりに向けては、「思考力の芽生え」、「言葉の正しい使い方」、「豊かな感性と表現力の芽生え」について今まで学んできたことを総合化することがポイントとなる。さらに、小学校生活に向けて学びを高めていくために、発達の個人差に十分配慮しつつ、幼児の興味・関心や生活等の状況を踏まえて、保育者が提案した課題についても、これまで遊びや園生活の中で感得した法則性、言葉や文字、数量的な関係などを組み合わせて課題を解決したり、場面に応じて適切に使ったりするなど、集団で協働的に取り組んでいく活動を計画的に進めることが必要になってくる。9月の指導計画の中からも、運動会の準備の中で、人数を数えたり、準備物を集めたり、まとめたり、確かめたり、相談をしたりなど様々な体験をしていることが分かる。詳細について表3「科学的思考を促す幼小接続教育課程の評価要素表」を参照にされたい。この項目は、鳴門教育大学附属幼稚園・小学校の、接続期の育ちや学びの力を見取り指導へとつなげる保育者・教師の視点となっている。

一方、児童期（低学年）においては、まず、幼児期における指導の状況や実際の子供の発達や学びの状況を十分把握することが求められる。そして、各教科等の指導を通じ、日常生活に必要な基礎的な国語の能力、生活に必要な数量的な関係の正しい理解や基礎的な処理能力、生活に関わる自然事象についての実感的な理解と基礎的な能力、音や音楽のよさや面白さを感じ取りながら表現・鑑賞する能力、身近な自然物や人工の材料の形や色などから発想や構想の能力などの育成を図るための活動を計画的に進めることが必要となる。その際、幼児期の教育の方法を取り入れていくことも有効な手掛かりになる。

(4) 接続期後期の教育課程と指導計画

次に紹介する接続期後期（4月から7月）のカリキュラムは、幼児期のカリキュラムと同じ視点、つまり、予想される子供の姿（実態）、指導のねらい、指導内容、指導の要点と環境構成の留意点で構成されている。幼児教育の指導の視点を継承することで、子供の育ちの連続性を確保しながら、教科教育を中心とした小学校生活へと導きやすいと、1年生担任たちに好評を得ている。新生活への適応、生活態度や学習習慣、学習内容につなが

る知的好奇心や認知発達など、個々の個性や発達の状況についても把握しやすいとのことである。

表2 接続期後期1年生4月の指導計画（一部抜粋）（鳴門教育大学附属幼稚園 2013）

接続期後期（第1学年）のカリキュラム 1年生4月の指導計画

I 期（4月） わたしたち 一年生			
過ごし方 一年生になった喜びや不安を感じながら、学級担任や教室などの身近な人や環境に親しみをもってかわるようになり、少しずつ小学校での生活の仕方が分り始める時期。			
児童の姿	ねらい	指導内容	指導の要点と環境の構成の留意点
<ul style="list-style-type: none"> ○いろいろな場所や教室の中のものに関心をもつ。 ○小学校での学習や生活に期待をもち、早く文具や教科書を使ってみたいと思ったり、遊具等で遊んでみたいと思ったりしている。 ○文字を書いたり音読したりすることを喜ぶ。 ○身近な物の数を唱えたり数字を書いたりしながら、数の学習を楽しむ。 ○発表の仕方を覚え、発表することを喜ぶ。友達の発表もしっかり聞くという授業の型に慣れている。 ○日直の仕事を通して責任感をもち、自分の自信になり喜びを感じている。 ○年長者の学校生活（場所の使い方や挨拶など）を、あこがれの気持ちで見ても自分もやってみようとしたり、分からないことを教えてもらったりしている。 ○最初、少し不安をもちながらも登下校の仕方を保護者や先生に教えてもらい、次第に慣れ安心して登下校できる。 ○小学校の授業の進み方（発表や質問など）に関心をもったり、新しいきまりやルールがあることを知ったりする。その中で、幼稚園の生活との違いを感じながら、分かることやできることが増えていくことを喜び、安心して楽しく過ごす。 ○幼稚園からの友達に加え、新しい友達が増え、学級の友達とふれあい、楽しく過ごす。また、新しい先生や前から知っている先生とかかわる中で、親しみや安心感を感じたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○小学校での学習に期待をもち、文具や教科書を使ったり、授業を受けたりする。 ○先生や上級生に教えてもらいながら、いろいろな場所や生活の仕方を知っていく。 ○喜んで登校し、担任や友達に親しみをもってかわり、不安や緊張感を和らげる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○文字や数字などに関心をもつ。 ・文字への興味・関心がわき、読んだり書いたりする。 ・音読を通して、文章を声に出して読む楽しさを味わう。 ・本を読む習慣を身につける。教科書や学級文庫、図書室の絵本や図鑑などに親しむ。 ・本の読み聞かせの時間を楽しむ。 ・身近な物の数を数えたり、唱えたりして、数への興味・関心がわく。 ・数え方の違いを知ったり、数の大小を捉えたりする。 ・時計の時刻を気にして学習したり遊んだりし、教室に集まったりしようとする。 ○小学校での集団生活に馴れる。 ・学校のルールやきまりを覚えていく。 ・挨拶や返事を丁寧にしようとする。 ・トイレの使い方が分かる。 ・持ち物の準備や始末の仕方が分かる。 ・みんなで使う物などのしまう場所や位置等が分かり、整理整頓しようとする。 ・安全に安心して休み時間の遊びを楽しむ。 ・喜んで登校するとともに登下校がスムーズにできる。 ○生活的な学びの中で、さまざまな気付きを深めたり広げたりする。 ・学校探検を中心に、校内にあるさまざまな物や場所、学校生活を支えている人などを知る。 ・気づいたことや分かったこと、おもしろいことを絵や文、言葉等で表現したり、友達と伝え合ったりして、学級・学校、友達等のことを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の言動や姿から児童は学びを深めていくため、言葉遣いや表情に気を付けて、話したり聞いたり書いたりする。 ・児童に目的をはっきりさせて指導する。 ・説明や話は、短く丁寧に、聞こえようとする態度を認める。 ・注意する点、約束事等はしっかり話し、折にふれて伝える。 ・丁寧な指導を繰り返すことで深く定着していくようにする。 ・児童のよいところはしっかり認めて褒めることで自信をつけるような指導をする。 ○新しい活動や学習には、見通しがもてるようにし、時間にゆとりをもって活動できるようにする。 ・時刻を意識して活動できるよう、早めの集合や準備、片付けを心がける。 ○児童が安心して生活や学習ができるような環境づくりをし、個や集団に応じて丁寧に学校生活の仕方を伝えていく。 ・挨拶や返事、片付け、着替え、トイレ、生活リズム等の生活する力をつけられるようにする。 ・「おべんきょう」「学習」へのあこがれや意欲を大切にして、興味関心を高められるような工夫をし、楽しく充実した時間を過ごせるようにする。 ・幼稚園生活の違いや、同じ点などを児童に伝えたり、話し合ったりして、学校生活がスムーズに送れるようにする。 ○教師はできるだけ教室で待つようにし、友達とうまくかわっていけるよう、また、生活・学習等に慣れ親しめるような言葉をかけていく。 ○児童の人間関係や遊びなどに気を付け、休み時間には、教師も一緒に遊ぶ時間を作る。 ・広い運動場や遊具等で思い切り遊べるよう、遊び方やルール等を知らせたり、一緒に遊びながら安全に安心して遊べるようにする。 ●合同研修や連携授業・・・幼稚園との連携 ●連絡帳や家庭訪問等により、児童の家庭との連携

(5) 「生活学習」の実践

幼小接続の教育課程を創るためには、幼児期の発達や学びの特質を活かした接続期後期の学習、適応指導にとどまらない連続性のある学習を創ることが重要となる。それは、児童が夢中になって活動する過程に、この時期の教科内容を必然的に埋め込むことで可能となる。いわゆる幼児期の遊びの要素をふんだんに取り入れた児童期の学びの過程である。鳴門教育大学附属小学校の第1学年では教科の枠を外し生活体験を重視した「生活学習」を実践している。

以下の事例2は、児童が学校宝物探検隊で見付けた白い石を使って遊んだり、数えたり、並べたり、足したり、引いたりする学習である。本事例の場合、数える対象は中庭の白い石であったが、学校には石、鉢植え、階段、水道、机、椅子、教室、窓、木々、うさぎや鳥、鯉、草花等、児童が興味を持って数えられる対象はたくさんある。児童が興味を示した対象を夢中になって数えることで、なかば無自覚的に楽しんで教科の内容を学ぶことになる。ただし、無自覚的に終わるだけでは接続期前期（幼稚園5歳組後半）と差異がないので、算数科の学力としての定着を図るため、夢中になって数えたり並べたりする活動と並行して算数科のワークシートに取り組んだり、教室に戻って教科書やノートを使用する学習も行っている。すなわち、算数科の数量等を扱う場合、夢中になれる楽しい活動や体験から入り、没頭して遊んだり活動したりした後、教科書やワークシートを活用して教科内容を学ぶのである。もちろん、白い石の事例のように児童全員が同じ

物を数える場合もあれば、それぞれ異なるものを数える場合もある。重要なのは、数量等に興味を示し夢中になれる学習の場をつくることであると考えている。

事例2 1年生「白い石で」4月 担任 木下光二（鳴門教育大学附属幼稚園 2013）

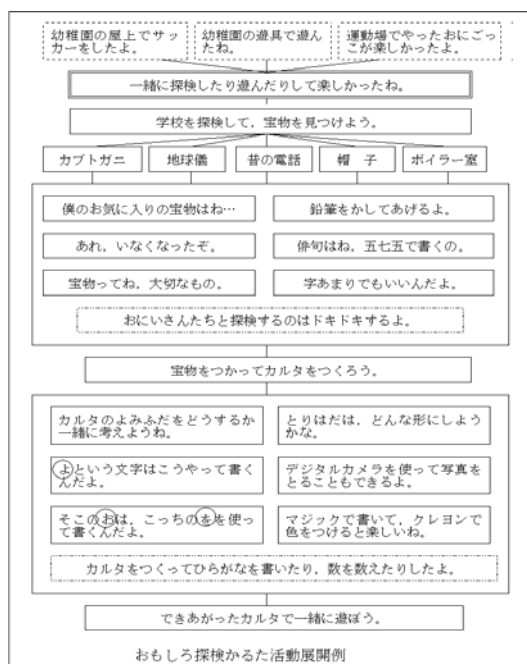
4月当初の1年生の事例である。生活科の学校探検で宝物を見つける活動を行った。見つけた宝物の中に、中庭の花壇に敷き詰めてある白い石を選んだ児童がいた。「じゃあ、みんなでその白い石を見にいこう」と中庭に行くと、一人の児童が花壇の縁に貼り付けてあるタイルの上に白い石を並べ始めた。他の児童たちも興味を示し、真似をして並べ始めた。見ていると、四角い小さなタイルの上に石を一個ずつ並べ、タイルと石が一对一对応になっていた。まだ入学して間もない4月の中頃なので、算数の学習では、「5までの数」がその時の指導内容であった。しかし、こうやって石を並べて遊んでいると、5や10でとどまったりすることはない。



予想できることであったが、協力し合って花壇の周りに石を並べ、「115になったよ」とか、「200まで並べちゃった」と言っている。遊んでいるようにしか見えないのだが、正確に数を数えている。ふと見ると、白い石を10個ずつのかたまりにして並べている児童もいた。数を10個ずつのかたまりにする内容は算数科6月の単元であり、100までの数は3学期の単元である。遊びの要素をと入り入れた学習では、児童が夢中になり学習内容をどんどん進めていく。1年生のこのような姿に円滑な接続のヒントを見ることができる。

以上のように、児童が興味をもって並べる、数える、比べる、集める、増やす、減すなどの活動を中庭で行うと、学校そのものが算数の教材「算数セット」になり得る。窓、階段、教室の数、飼育している小鳥や動物等、学校には楽しく数えられるものがたくさん存在している。それ以来、中庭で白い石を数える算数の活動を生活学習に位置づけ、算数科の単元である「かずとすうじ」や「いくつといくつ」「ふえたりへったり」等の学習を中庭で行うようにした。「5は3と2」や、「1と4で5」、「5から3とると2」のように、実際に白い石を並べたり、数えたりしながら中庭でワークシートを使って実施する学習である。

中庭での学習とは雰囲気違って、教師自身も気持ちがあがったりし、夢中になって数えている子ども達も実に楽しそうであった。授業者である私は中庭の中で赤いボールペンで、「よくできたね」「全問正解」等、子どもたちのもってくるワークシートに丸をつけた。幼稚園の遊びのスタイルを取り入れることで、この時期にふさわしい学習をつくるのが可能になる。小学校に入学したばかりのこの時期、子どもたちが興味を示す具体物を使って算数科の学習を進める重要性を強く感じた。



国語科の学習内容を取り入れた活動としては、4月から5月にかけて実施したり、カルタの季節となる12月から1月にかけて実施したりしている。小学校入門期である4月は、平仮名を書くことはもちろんだが、平仮名や五七調のリズムに慣れたり馴染んだりすることもねらいとしている。カルタ遊びは幼稚園で経験していることなので、抵抗なく活動することができる。

幼稚園との交流活動を行う際は、単なる交流レベルの学習ではなく、一緒に作る、一緒に活動する、一緒に学ぶという互惠性や関係性に配慮して実践を行っている。活動がイベント的になったり、幼児がお客扱いになったりしないようにしている。両者が夢中になる活動をつくるのが大切だと考える。

図1 接続期後期の活動例（1年生4・5月担任木下光二）（鳴門教育大学附属幼稚園2013）

ほかにも接続期後期の活動の一例として算数的活動としてペットボトルを一緒に集めていかだを作って浮かべて遊んだり、牛乳パックを集めて動物や大きなタワーを作ったりするなど、児童が夢中になれる活動を取り入れた接続期後期の教育課程と指導計画を作成している。

(6) 幼小接続教育課程の評価要素（試案）－幼小接続教育課程開発の取組から－

幼児期に科学的思考の萌芽を育て、それを小学校教育へとつなげていくための接続教育課程の開発を行った結果、「サイエンス」（科学的方法により一般的な法則を導き出すことで自然の成り立ちや在り方を理解し、説明・記述しようとする学問や認識）と「テクノロジー」（道具や技巧の知見を使って科学を実地に応用して、環境に適応し制御する能力を高める学問や方法）という科学の二つの側面から「科学」の意味や概念について整理した。幼児の「不思議」や感動の感性は世界のあらゆる事象を対象に拓かれた「サイエンス」の萌芽で、暮らすことは生活の様々な「テクノロジー」に触れて学ぶ体験であり、両者は深く関連し合い、相互作用しながら高められていくものと考えた。

これら二つの軸に、小学1年生の生活科をはじめとした各教科との関連性を考慮し、発見と問題解決（①好奇心・試行錯誤②論理的な理由付け）、言葉への関心（①話すこと・聞くこと②書くこと）、数や量（①数理的な思考②数えることと数の連続③数え上げること）、図や形・空間や時間（①形と空間②パターンと順序）、協同的感性（①協同的な言葉や表現②人間を理解し関係を調整する力）の項目を設けた。

表3の「科学的思考を促す幼小接続教育課程の評価要素表」は、接続期後期において幼児の科学的思考力の育成を省察し、教師の指導について反省するとともに、今後の幼児の学びの可能性を拓き、小学校教育へとつながっていくための評価の要素を提案するものである。

表3 科学的思考を促す幼小接続教育課程の評価要素表－鳴門教育大学附属幼稚園方式－
※一部抜粋（鳴門教育大学附属幼稚園 2013）

<p>A. 発見と問題解決</p> <p>①好奇心・試行錯誤</p> <ul style="list-style-type: none"> 興味深いものや不思議なもの、未知のものなどに興味したり、関心をもってかかわったりしようとする。 多様なもののかかわって、周囲の子どもたちや大人にたずねたり、自分で調べたり試したりしながら、試行錯誤する過程を楽しむ。そのものの特性に気付いたりする。 発見した喜びを味わったり、人に伝えたりして、意欲的に表現しようとする。 「なぜ、どうして」などの想像したり、自分のイメージで新しいものをづくり出そうとしたりする。 <p>②論理的に理由付けされた行動</p> <ul style="list-style-type: none"> 季節や天候にあわせて服や道具を使いこなす。（帽子・手袋・上着・雨傘など） 使った道具や道具を片付けるとき、正しい場所に置く。 遊びに必要なものをそれぞれ置き場所から取る。 最初と最後の様子や過去と現在の状態から、つながりや因果関係を考えたり予測したりする。 自然に触れる中で、ものの仕組みや法則に気付く。 	<p>③数えること・量と量りて把握すること（分数量や連続量）</p> <ul style="list-style-type: none"> 生活の必要に応じて、事物を指さして数えたり、1対1対応させながら数える。（例：30人くらいの人数に合わせる。縄跳びやおやつ作りなど） 求めに応じて、「〇〇を〇個」、「〇〇を〇個」、「〇〇を〇個」など、種類や数の違うものをとる。 数から〇の項目、下から〇の数など順序や位置関係が分かる。 字級の友達と人数やものの個数を意識しながら、テールセッティングをする。（カレーライスやクッキーなど） お茶や牛乳などの液体を、同じサイズのコップでほぼ同じ量に注ぎ分けようとする。 〇の目や横やフットワークなどを、同じくらいの長さや大きさに切り分けたりしようとする。 <p>④図形（平面・立体・空間）</p> <ul style="list-style-type: none"> 体（目・鼻・耳・口・髪・眉・顔・髪・足・手など）やものなどの部位を意識して全体をつくったものを探りしよとする。 興味をもったいろいろなものを模写しようとする。（例：動物や園や園旗や絵本など） 異なった形を区別して使用したり片付けたりする。（例：木の葉や木の葉など自然素材や、ブロックや積み木、ままごと道具など分類して片付けたり使用するなど） 上から何枚目、左から何番目など置き場所がわかる。 形や凹凸などの形状がきちんと当てはまるように注目しながら、作品や片付けを完成させることを喜ぶ。（ジグソーパズルや自作の道具など） 折り紙を折ったり展開したりして器や立体をつくる。 異なった中心が分かって、パズルやよみものをよくのをつくったり動かしたりする。 〇上・左右・前後・斜めの空間的位置が分かり、動いたり人に伝えたりする。 積み木や空き箱・木片などを組み合わせて、家や基地、道具などをつくる。
<p>B. 言葉への関心</p> <p>①話すこと・聞くこと</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇人の話や絵本、図鑑、テレビや新聞などの情報から、自分の周りの出来事に関心をもつ。 〇うなずいたり相づちを打ったりしながら相手の話を聞き、「なるほど」と納得したりする。 〇主述をはっきりさせて自分の意見を言う。 〇出来事やものの特徴を、かかわっているものやことと結びつけながら、自分の言葉で説明する。 〇議論や争いを聞いて話したり説明したりする。 〇しりとり遊びやぞうじ遊び、カルタ遊びを楽しむ。 〇好きな絵本がいくつもあり、その内容について意欲的に話そうとする。 〇絵本を読んだ後やその日のミーティングなど、話し合いに参加する。 〇トラブルが発生したとき、その理由を言葉で説明しようとする。 <p>②書くこと</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇書いてあることに注意を向けたら関心を示したりする。 〇自分の名前が分かり、平仮名で書ける。 〇書きたいたい思い、文字や表紙（ロゴ）などを見ながらまねて書く。 〇友達と一緒に、絵本や表現して遊べるものをつくりたいことを楽しむ。（手紙・看板・メニュー・標識・切符・券・名札・カードなど） 	<p>⑤パターンと組み合わせ</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇ものの形（大きさ・長さ）や色の形状や特徴に応じて並べる。 〇パターン化された6つくらいまでの物の数が直感でわかる。（例：トランプやサイコロの目） 〇異なった形の繰り返しに気付く。次にくるものを予測して楽しむ。 〇パターンに眼をみる。並進の中で数えたり数えたりする。 〇日常生活のリズムをつかんで、活動を見通したり、準備や始末をしたりする。 〇いくつかの特徴で事物を分けたり仲間（集合）作りをしたりする。 〇自分自身でパターンをつくらせて楽しむ。（例：ビーズや木の葉のアクセサリ、ものを描いたり物語を思いたり、動きの表現の中で） 〇指やリズムに興味をもって、まねたり、呼吸したり、替え歌をつくったりする。
<p>C. 数量と図形（平面・立体・空間）</p> <p>①数理的な見方や考え方や表現</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇対象を比べる 〇並べたり、重ねたり、入れ替えたりして、長さや大きさや強さや早さなどを比べたりしながら、もの数（数量）を見つけ出す。 〇長い短い（長さ）／大きい小さい（体積）／多い少ない（容積）／重い軽い（重さ）／強い弱い（強さ）／早い遅い（時間）／速い遅い（速さ）／冷たい熱い（温度）など 〇ものの形（図・形・空間）の違っている所（共通・相違点）に気付く。 〇長い短い（長さ）／高い低い（高さ）／深い浅い（深さ）／広い狭い（面積）／丸い角い（角度）など 〇まとまの異なる3つの群について、多少の区別をする。 〇(A>C>B)／(A=B=C) 〇毎日の欠席席への付けが調べ、誰も該当する人がないときに〇人だという表現や、お昼のクッキーを食べてしまったときに、全部なくなつた（〇個）と言うような表現を用いる。 〇人・個・本・枚など数詞を使って話す。 〇〇と比べて、～の方が、一番～など、関係を比較して表現する言葉を使う。 〇今日の日付や曜日、現在の時刻を言ったり、時間や月日の順序を考えたり話したりする。 	<p>D. 協同的感性</p> <p>①協同的な言葉や表現</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇共通の話題や話題について語り合ったり共感することを喜ぶ。 〇役割を分担したり、役に合わせた表現を工夫してこころを表現を楽しむ。 〇友達と活動の目的や目標などについて話し合う。 〇相手の意見と自分の意見の違いや共通点について気付く、話し合う。 <p>②人間を理解し関係を調整する力(21項目)</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇異質なものとの出会い ①自分の思うようにならないことを体験する。 ②自分の思い、人に助けを求める。 ③他者が「いや」という行為や事情に関心をもつ。 ④自分がされて嫌なことには、そのことを態度や言葉で表現する。 ⑤嫌なことを受け流したり、距離をおいて付き合ったりする。 ⑥自分と異なる行動や意見に対して考えのゆとりをもつ。 〇異質なものの興味や関心 ⑦他者の行為や言葉に関心をもつ。 ⑧他者の思い入れや思い入れのあるものに気付く。 ⑨他者の思い分まで真剣に耳を傾けて聞く。 ⑩感情を込めた言葉や論理的な言葉で伝えたり説明したりする。 ⑪他者の行為の意味について想像力を働かせる。 〇他者との交流

2. 「育ちと学びを支える力」との関連

平成 27 年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」, 「幼児の科学的思考を支える非認知的能力の発達の様相—好奇心・やり抜く力・協同的感性の視点から—」(鳴門教育大学附属幼稚園 2016) では, 科学的思考力という認知的な能力は, 事象から問題を見いだす好奇心や探究心が原動力となり, 事象に働き掛け試行錯誤する力, 試行錯誤を支えるポジティブな考え方, 集中力や根気強さなどのやり抜く力, 人と関わり協同的な活動を展開するために必要な自己肯定感や人間関係調整力などの「育ちと学びを支える力」(非認知的能力) といわれる様々な能力と相互に関連し合っていて発達していることが検証できた。

表 4 幼児の科学的思考を支え促す非認知的能力の要素表

非認知的能力の要素	事例分析にあらわれたキーワード (要素群)	幼児の科学的思考を支え促す「好奇心」「やり抜く力」「協同的感性」の非認知的能力の要素は, 「事例分析に現れたキーワード(要素群)」の中に, それらを構成する様々な力によって構成されている。例えば, 安心感, 安定感が発見する力や感じる力を働かせる前提となっている。集中力や根気強さ, 粘り強さについても, 課題を見いだして工夫しながら関わり続ける姿やそれを支える体力や巧緻性, 自己肯定感やポジティブな態度を構成するなど, 相互の
好奇心	発見する力・感じる力(気付き, 発見, 感動, 期待, 不思議)	
やり抜く力	集中力, 根気強さ, 粘り強さ, 目標や課題への挑戦, 工夫, 創造 ----- 自己決定・主張, 自己抑制, 自己肯定感(満足感・達成感), 自信, 意思力 ----- 言語表現力・応答力, ノンバーバルな表現力 ----- 体力, 器用さ・巧緻性	
協同的感性	社会性(関わる力・絡み, 乗り, 突っ込み, ユーモア, 盛り上げる力, 礼儀, 公平性, 正義感, 責任感) ----- 共感性(共鳴性, 優しさ, 思いやり) ----- 協調・協同性(ポジティブな態度, 跳ね返す力, 忍耐強さ, 人との距離感, 柔軟性・態度, 他者の良さを認める力・褒める力)	

関係性は極めて強い。自己主張も自己肯定感や自信があってできることであり, そのような自己主張の欲求が満たされて自己抑制も可能となる。さらに, 協調・協同性に関わる逆境を跳ね返す力や忍耐強さの根幹を支える力にも通じることを推察できる。



好奇心ややり抜く力や協同的感性などの「育ちと学びを支える力」は認知的な力である発見と問題解決(①好奇心・試行錯誤②論理的理由付け), 言葉への関心(①話すこと・聞くこと②書くこと), 数や量(①数理的な思考②数えることと数の連続③数え上げること), 図や形・空間や時間(①形と空間②パターンと順序), 協同的感性(①協同的な言葉や表現②人間を理解し関係を調整する力)などの基盤となってそれらを促している。

図 2 科学的思考(認知的能力)とそれを支え促す非認知的能力のモデル

3. 幼小接続期の「育ち・学びを支える力」調査についての考察

(1) 子供の学びと生活習慣について

幼稚園調査時よりかなり高い得点であったが、小学校調査時には全員が自分の名前を平仮名で書くことができていた。ほかに、「自分の名前を読める (3.98点)」、「1から10までの数字を書ける (3.97点)」、「1から20までの数を正しく数えられる (3.95点)」といった、読み書きや数に関するものが高得点だったことは、幼稚園時代の遊び場面からも推察できた。教育熱心で文化水準の高い家庭環境が大きな要因であると考えられる。一方、「好き嫌いなく食事ができる (2.98点)」、「遊んだあと片付けができる (2.94点)」、「脱いだ服を自分でたたためる (2.87点)」といったような、主に生活習慣に関する項目の得点の低さは、保護者の要求水準より低いという評価の現れとも考えられる。文字や数という客観的指標と異なる点で評価が厳しくなっていると推察できる。これは、「言葉」の人に分かりやすく伝えることや「生活習慣」の挨拶や片付け、服をたたむなどが、小学校調査の方が低くなっていることとも共通する。つまり、「小学生としてふさわしい」という保護者の意識が働いているのではないかと考えられる。

(2) 子供の育ち・学びを支える力

「育ち・学びを支える力」5因子を取り上げると、平均値が高かったものは「好奇心」の「新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考える (3.40点)」「自分
「育ち・学びを支える力」5因子を取り上げると、小学校調査で平均値が高かったものは「好奇心」の「新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考える (3.40点)」「自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする (3.32点)」、「自己主張」の「友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる (3.29点)」「友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える (3.29点)」、「粘り強さ」の「授業や活動に集中して、持続的に取り組む (3.24点)」、「自己調整」の「友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする (3.28点)」、「協同性」の「学級のために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる (3.38点)」であった。これは幼稚園時代の指導の重点として保護者と共有してきた内容でもある。
も、自分の考えを主張することが出来る (2.88点)」、「粘り強さ」の「いろいろなことに対して、自信を持って取り組める (2.97点)」、「自己調整」の「何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく友達のことでも考えて解決しようと努力する (2.98点)」「友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける (2.98点)」であった。これら新生活の中での耐性や問題解決能力などは、保護者が最も心配したり、成長の期待を寄せたりする内容であることが分かる。したがって、幼稚園時代より能力が低下したというより、もっと力強く育って欲しいとの期待値が込められているものと考えられる。

引用・参考文献

文部科学省(2011)『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(報告)』

鳴門教育大学附属幼稚園(2012)『研究紀要46集』(2013)『研究紀要47集』

鳴門教育大学附属幼稚園(2013)『幼児の科学的思考を支える非認知的能力の発達の様相』

平成 27 年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」
報告書

(佐々木晃・木下光二)

第3章 幼小接続期の育ち・学びを支える力を捉える手法の検討

第3節 調査協力校園における幼小接続の実態と育ち・学びを支える力

1. 幼小接続や幼保小連携の実態

「育ち・学びを支える力」を捉える質問紙調査に協力してもらった、各学校園（幼稚園5園，小学校10校）に対して，幼小接続に関する実態（幼小接続期カリキュラムの設定，幼保小連携の状況），要望等について，5歳児担任と1年担任（一部は教頭，校長）に尋ねた。その結果を簡潔にまとめ，考察を加えて整理したい。

(1) 幼小接続期カリキュラム

公立の幼稚園と小学校では，アプローチカリキュラム，スタートカリキュラムの有無は，自治体の取組によって異なっていた。多くの学校や園は，自治体が定めたものに従いつつ，各校園の実態に即して作成していたが，週案のみ作成している，研究により作成中であるとの回答もあった。幼小接続に関する研究を進めている国立の幼稚園・小学校では，独自の年間カリキュラムの中に，アプローチカリキュラム，スタートカリキュラムに関する内容が組み込まれていた。また，カリキュラムの形がとられていない幼稚園・小学校においても，入学前後の対応について，教育課程上の工夫や，週案上で具体的な配慮等は行っていた。

(2) 幼保小の交流，連携

幼小連携や交流は，一部の園で年間を通じて位置付けられていたが，3学期に行われる小学校体験に限られている園もあった。多くの幼稚園と小学校は，年長児と小学生との交流を，年に2～3回行っていた。例えば，6～7月にプール遊びや七夕集会，秋には木の実や落ち葉を使った遊び，2～3月に小学校体験で交流していた。小学校によっては給食体験も行われており，子供も保護者も安心できる取組である。

年長児と交流するのは1～2年生が多く，生活科の時間等が活用されていた。そのほか，入学前健診や保護者説明会の際に5年生が年長児を案内する場合も多く，入学後に6年生と1年生がペアになって活動することが考慮されていた。年長児が小学校に行き一緒に活動する形が多く，小学生が幼稚園に来ることは少なかったが，小学校教師（図工・音楽などの専科の教員）が園へ出向いて体験授業する活動が一部行われていた。

(3) 幼稚園における幼小接続期の取組（アプローチカリキュラム）

アプローチカリキュラムとして，多くの園では2学期（9，10月）から接続を意識し，集団での活動や話し合いを取り入れていた。共通の目的に向かってみんなで力を合わせたり，集団の中で自分の意見を言ったり，友達の意見を聞いてみんなで活動を進めたりするような，協同性に関わる体験が重視されていた。関連して，一日の予定やスケジュール表を作るなどの工夫を行い，時間の見通しを持って動けるような配慮がなされていた。家庭に対しても情報提供，卒園生保護者との座談会のような場を設けている園も見られた。

(4) 小学校における幼小接続期の取組（スタートカリキュラム）

多くの小学校では，入学後2週間～4週間（5月連休明けまで）の間，スタートカリキュ

ラム、あるいは週案が活用されていた。45分授業ではなく、15分程度のモジュールで区切られ、教科学習というより、生活科を中心として学校探検や遊びを取り入れた、学校に慣れるための活動が実施されていた。その後、徐々に教科学習に切り替えていく小学校が多かった。中期的には7月頃までスタートカリキュラムとして配慮している学校も見られた。

色々な園から来る子供をつなぐために、自然と友達と関わるような遊びや活動を繰り返し取り入れるなどの工夫も見られた。環境については、絵やパワーポイントなど視覚的支援を活用したり（トイレの使い方や給食、靴の脱ぎ方等）、机の配置を工夫したり、教室の後ろにリラックスできるスペースを作ったりするなどの生活適応上の配慮が主になされていた。

(5) 小学校教師による「入学時に身につけてほしい力」

「入学時に身につけてほしいこと」として、小学校教師からは、「着替え、自分の荷物の管理等の基本的な生活習慣」と「集中して話を聞く力」の二つがまず挙げられることが多く、重視されていた。また、聞くだけでなく「自分の気持ち・意見を主張すること」も多く挙げられた。そのほか、「自分で考えて自分で決めて判断する力」「挨拶すること」などがあつた。

なお、「文字の読み書き」については、小学校でも教えるので全て覚える必要はないが、持ち物の管理に関わるため、「自分の名前は読んだり書いたりできるようにしてほしい」という要望が出された。また、「給食」に関しても苦勞する子供が多いため、好き嫌いなく時間内に食べることや箸の使い方等は、入学前に園や家庭でも配慮してほしいという要望が示された。このような情報について、幼稚園等と小学校で共有して確認し、話し合う機会を定期的に持つことが望ましいだろう。

(6) 幼稚園・小学校に対する要望

1) 幼稚園から小学校へ

幼稚園から小学校に対して、1年生にはできないことが多いと思われるが、幼稚園でできていた活動でも力を発揮できない場合があるため、子供たちがどこまでできるかを理解してもらいたいという要望が出された。次期幼稚園教育要領に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とともに、幼稚園等と小学校で共有することが求められる。

関連して、小学校に行った時に知っている教師や友達がいることが子供の安心感につながるので、子供同士の交流だけでなく、子供と教師との交流の機会を持ちたいという提案もあつた。

保護者への対応として、幼稚園では担任と話したり連絡帳でやり取りしたりする機会は多いが、小学校では担任と接する機会が減って不安に思う保護者もいるため、丁寧な対応が必要な場合もあるとのことだった。

2) 小学校から幼稚園へ

小学校から幼稚園に対しては、保護者への対応として、幼稚園と小学校での連絡帳の扱いが異なることについて、入学前に伝えてもらいたいという要望が出された。連絡帳等の保護者対応について、幼稚園と小学校で情報共有と共通理解の必要性が、この要望からもうかがわれるだろう。また、幼稚園、保育所等に対して、要録等では把握できないこと、記載しに

くい内容、特に配慮が必要な子供についての情報について教えてほしいという切実な要望も示された。

3) 要望から連携へ

要望があることは歩み寄りと連携の第一歩である。これらをきっかけに、子供にも保護者にも保育者・教師にも意味のある連携を検討し、同時に幼稚園と小学校を貫く柱を持った接続期カリキュラムについて共に検討する機会を持つことが期待される。

以上が、調査協力校園での幼小接続・連携の実態と要望であるが、ある幼稚園と小学校では人事交流として、小学校教師が幼稚園へ異動し、5歳児と共に小学校へ戻る取組が行われていた。その1年担任が、保育を経験する前には気付かなかった子供の姿を踏まえて、授業や活動を進めるようになった等の自らの変化を語っていたことは、連携・接続の可能性と意義にも関わるだろう。

2. まとめにかえて：幼小接続と「育ち・学びを支える力」との関わり

第1節では、幼小接続期において、社会情動的スキルである「育ち・学びを支える力」を量的に捉え、「好奇心」「自己主張」「自己調整」「粘り強さ」「協同性」の5因子から構成されていることなどを示すとともに、それらが小学校における「学び・生活の力」の基盤となっている可能性を示唆した。

第2節の鳴門教育大学附属幼稚園小学校では、幼小接続期の教育課程や指導計画について、「科学的思考」の萌芽を育みつなぐ視点から検討している。そこでは、科学的思考を支え促す非認知的能力として「好奇心」「やり抜く力」「協同的感性」が提案されていた。

本節では、調査協力校園での幼小接続に関する実態や要望等について整理した。幼小接続期カリキュラムの有無は自治体等の取組によって異なっていたが、接続期カリキュラムは5歳児2学期から1年生5月頃までの計画が多く、交流活動は年に2、3回実施されていた。また、互いへの要望をきっかけに、意味のある連携と接続期カリキュラムについて検討することの必要性を述べた。

今後も幼児教育と小学校教育の学びを円滑に接続し、「育ち・学びを支える力」を育むためには、どのような工夫が可能だろうか。例えば、「10の姿」をはじめ、本章で示した「育ち・学びを支える力」等の様々な社会情動的スキルや認知的スキルには、より詳細な下位項目が設定されている。これらの下位項目まで意識して理解を深めることは、保育者や教師にとって新たな視点を持つきっかけとなるのではないか。保育者、教師、行政、教育委員会、養成校教員が協力し、新たな視点を持って、幼小接続期カリキュラムに関する検討や研修を実施し継続することで、よりふさわしいカリキュラムや実践が創り出されることを期待したい。

(掘越紀香・北田沙也加)

第 2 部

幼児教育の質に関する研究

本報告書は 2 部構成となっており、第 2 部では幼児教育の質に関する研究の成果を示している。

第 2 部においても、冒頭の第 1 章では国内外の幼児教育の質に関する研究のレビューを行い、現時点における研究動向を確認した。第 1 節が国内の研究、第 2 節が海外の研究を対象としていることも第 1 部と同様である。

第 2 章では、海外においても特に注目され、邦訳もされている幼児教育の質の評価指標（評価スケール）である ECERS-3 と SSTEW に焦点を当て、その内容を紹介するとともに、日本の幼児教育を対象にそれらの評価スケールで評定を行った結果を示した。第 1 節で ECERS-3、第 2 節で SSTEW を取り上げている。

第 3 章は、ECERS-3 と SSTEW 以外の海外における幼児教育の質に関する様々な評価指標の概説である。第 1 節では、シンガポールで用いられている SPARK と、アメリカで用いられている CLASS の紹介を行った。第 2 節では、カリフォルニア州で用いられ、幼児の学びや発達により焦点を当てている DRDP について概説するとともに、その取組から得られる日本への示唆を考察している。第 3 節ではアメリカにおける保育者の専門性開発に関する指標を、第 4 節では東アジアの国・地域における取組を紹介した。

第 4 章では、第 2 章や第 3 章で紹介した海外における評価指標の内容や、第 2 章の ECERS-3 や SSTEW による評定結果から導き出された課題や観点を踏まえて、日本における幼児教育の質評価スケールを検討した経過等について報告している。同スケールそのものはより慎重な検討を要すると考えたため示していないが、第 1 節では検討の経過を、第 2 節ではそれらの検討から得られた幼児教育の質評価スケールを考案する意義と課題をまとめている。

第1章 先行研究のレビュー

第1節 国内における幼児教育の質に関する研究の動向

1. はじめに

(1) 国内の保育の質をめぐる議論の背景

日本において「保育の質」という言葉は1990年代頃から徐々に聞かれるようになり、保育制度改革の波と相まって議論されるようになった。多様な保育ニーズの高まりはその後も増大し続け、現在も待機児童問題など保育ニーズへの量的対応が社会問題となっている。2015年に「子ども・子育て支援新制度」がスタートし、幼児教育施設は多様化の時代を迎えた。その多様化により施設間の質にこれまで以上の格差が生じることが危惧される。一定水準以上の保育の質の保証と、その水準を超え質の向上を目指す制度設計の両方が求められる。

(2) 国内における保育の質の議論の概観

近年 OECD (2001) の *Starting Strong* 等が発表され、量的対応だけでなく質の高い保育の重要性が強調されるようになった。鈴木 (2014) は国際的動向から、1) 幼児教育・保育の価値を社会全体が認識すること、2) 質改善のためのシステムの構築、3) 保育学・教育学の協働による長期縦断研究の必要性を指摘した。日本の保育の質研究について、秋田・箕輪・高櫻 (2007) は、保育の質が保育者の専門性の在り方と密接に関連し論じられてきた一方で、実証研究、理念・思想研究、カリキュラムや構造的制度の視点は不十分であると指摘する。園の生活経験や教育的意図を埋め込んだ保育環境の構成を重視する日本の保育過程の質をどう捉え、目指す子供の能力はどのようなものか検討した研究が求められ (秋田・佐川, 2011)、質の評価・改善に向けた実証的な大規模研究や長期縦断研究が必要とされる。2015年に東京大学発達保育実践政策学センターが、2016年には文部科学省国立教育政策研究所に幼児教育研究センターが設立された。今後、国内において大規模研究及び長期縦断研究で得られたエビデンスを基に、制度政策を検討していく流れに期待したい。

(3) 国内における先行研究のレビューの方法

保育の質の定義については、保育の機能や方向性をどのように捉え価値付けているかという社会文化的価値判断に依存する (秋田・佐川, 2011) にもかかわらず、日本における保育の質を定義しコンセンサスを得られているものは未だない。そこで本節では、国内論文における保育の質の検討の全体的な傾向を把握するため、2016年4月16日時点の CiNii 論文検索で「保育の質」をキーワードに検索された原著論文／報告 (論文) ／レビュー論文／紀要論文の143本を対象として分析を行う。その後、適宜主要国内文献を補い、特に先進的な研究については学会発表も含め、構造の質、過程の質を中心にレビューする。

2. 「保育の質」に関する国内論文の特徴

全体的傾向として、原著論文が28本、レビュー論文が4本と少なく、紀要論文が多い。扱われたテーマは国内外の政策を扱ったものが最も多く (29本)、中でも海外政策をテーマ

とするものが 23 本（うち原著 9，レビュー 1，紀要 13）であった。以下 10 本以上論文が集まったのが「養成教育・研修」（原著 1，研究紀要 17），「質の評価」（原著 3，報告 3，紀要 6），「第三者評価・学校評価」（紀要 11），「振り返り・記録」（紀要 11）であった。保育の質については海外の先進事例に学ぶ傾向があり，特に，質保証と海外政策や評価を扱った論文が目立つ。一方，「リーダーシップ」をテーマに保育の質を検討する論文は，対象とした 143 本のうち，紀要論文が 1 本のみであった。国内のリーダーシップ研究の発展は保育学としての課題である。

（1）保育の質の構造

保育の質の構造に関する国内の研究では，以下のようなものがある。3 歳未満児保育についての検討と欧米の研究動向を踏まえ，諏訪（2000）は保育の質の構造について 6 層構造の立体概念図を提示した。子供と保育者の関係を，保育者の在り方，保育目標・内容，保育方法・形態，保育体制，保育の外部システム，社会文化システムの 6 層が取り巻く構図で，保育者の意識がその中軸として貫かれた概念図となっている。また，加藤（2009）は，保育実践を貫くマクロの視点（子供像・保育目標等），保育実践を支えるミクロの視点（子供の要求を感じ取る力等），子供たちの活動要求という，保育観の二重構造と保育実践の関係を提起した。こういった構造的捉えによって研究や実践を整理し，環境を通じた保育にとって重要な保育の質の構成要素の検討や相互の影響関係の検討が必要であろう。

（2）構造の質

1) 保育政策（国内・国外）と保育の質に関する研究

国内の保育政策については，保育所の待機児童問題をめぐる規制緩和（渡邊，2010）や横浜市の待機児童解消の検討（小田，2014）において，保育士の質と量の確保の困難さが保育の質に与える影響への懸念が示されている。制度改革のリスクについては，働きやすい職場環境や給与体系，保育経験の質を向上させる研修や評価等，構造の質と過程の質を向上させることでリスクを回避することが重要との指摘もある（古賀，2008）。

また，前述のとおり，海外の保育政策を検討した論文は多く，公費補助金やライセンス付与によって最低限の質保証のための行政規制と質の評価を行うこと，教育財政支出の費用対効果を明らかにするための質の評価が議論されている（山本，1998；埋橋，2004a；埋橋，2004b；埋橋，2006；那須・高濱，2007；梶，2008；林，2009a；林，2009b；勅使，2009；中島，2009；豊田，2011；常森，2011）。中でも埋橋（2004a）は，保育の質の定義は社会的文脈により異なること，保育の質の評価は定義と方法論とで構成されることから，日本における明確な「保育の質」の定義の必要性を指摘した。構造的な質，機能的な質，それらの根底をなす価値観を明確にし，社会的コンセンサスが得られなくてはならないと述べる。

2) 保育環境に着目した保育の質に関する研究

全国社会福祉協議会（2009）は，乳幼児の発達保障の場として保育所が備えるべき機能に着目し，保育環境・空間の基準を検討した。子供の動きと保育空間の使われ方等の詳細かつ具体的な検討により，2 歳未満児の食事・午睡に必要な面積基準（ほふくや遊びのために必要な空間を除く）を 4.11 m²/人，2 歳以上児に必要な面積基準を 2.43 m²/人と算出し，機能面に着目した保育環境・空間のガイドラインを提示した。乳幼児の健全な発達に必要な空

間の質保証について、重要な示唆を与えてくれる。

また、空間構成のアクションリサーチによる子供の活動や保育者の意識変容を検討した研究（河邊，2006；汐見ら，2012；山田，2011）では、遊びの拠点づくりや、子供の動線を客観的に捉え目的に応じた空間構成を行う重要性が示唆される。日本の幼児教育は、教師が環境に教育的意図を含ませて構成する方法をとるので、環境構成の問題は保育者の意識変容とともに語られることが多い。

3) 保育者に着目した保育の質に関する研究

国際的には保育者の配置基準は古くから研究蓄積の多い分野だが、日本においては大規模な研究がなく、制度設計上データの蓄積が待たれる分野である。そのような中、古賀（2011）は1歳児保育の難しさについて、1：6という保育士配置基準が健やかで安全な保育環境保持の困難さや保育不全感につながっていることを示し、配置基準の改善、途中入所児への加配保育士や1歳低月齢児への手厚い配置基準の必要性を指摘した。

養成教育について、北野（2009）は、4年制の保育士養成の増加傾向と地域差、保幼小の連携・接続に関わる教育の充実、取得可能な資格数増加が保育領域の専門性の深化につながっているとは言えない等、課題を指摘した。その他、養成校での授業研究や実習の効果についての研究が多いが、養成教育と入職後の実践の質との関連を見るようなものはない。

子供理解と記録及び研修方法については、エピソード記録（例えば奥山・佐藤，2006）、ポートフォリオ（例えば森，2016）、ラーニング・ストーリー（大宮，2010；大宮ら，2011；橋川，2013）、保育マップ型記録（河邊，2008）、カンファレンス（松井，2009；中坪ら，2010；児玉，2011；中坪ら，2012）、ビデオを用いた評価や研修（富田，2007；岸井，2013）等、多様な方法が取り上げられ、研修方法に関する出版物も増加している（例えば松山，2011；安達，2016；那須ら，2016）。特にカンファレンスは、その構造や参加者の役割が明らかにされつつある。保育者は共感的な場において（中坪ら，2010）聴き手とともに自らの語れなさに向き合ったり（児玉，2011）、チェンジエージェントの存在によって周辺的事象と向き合ったりし（松井，2009）、子供と保育を捉え直そうとする。その中で、自らの課題に気付く鑑識眼を鍛え（大豆生田ら，2009）、保育行為の判断の根拠としての「価値」を検討すること（戸田，1999）が重要であることが示唆される。こういった子供の状態に気付き分析的に捉える保育の省察により、経験年数の少ない若手保育者の実践力の認知が高まることが示されている（上山・杉村，2015）。

また、新たな課題として、認定こども園の研修（平岩，2009）や、現職保育者の研修に対する大学と附属幼稚園の寄与の在り方（無藤ら，2006；2007）が挙げられている。各地自体において研修や調査研究の拠点となる幼児教育センターの設置や、幼稚園、保育所、認定こども園を巡回して助言等を行う幼児教育アドバイザーの配置などの取組を通して、自治体格差や施設間格差のない研修体制の構築や、養成校と教育委員会等との連携・協働体制の構築と検証が必要であろう。

リーダーシップについては、ここ数年でリーダー研修等が活発化し、出版物も徐々に発刊されてきている（例えば、今井，2016）。園長や主任のリーダーシップは園の保育の質に関連し（淀川・高橋，2016）、頻繁に話し合いの場を作り協働的な園文化を促進する園長や管理職のリーダーシップの重要性が示唆されている（上田，2014；中坪ら，2014）。今後ミドル・リーダー研修の増加が予測され、分散型・協働的リーダーシップモデルの検討が重要になる

だろう（淀川・高橋，2016）。

4) 保育時間に着目した保育の質に関する研究

保育時間に関して、夜間保育及び1日11時間以上にわたる長時間保育については、安梅（2004）が全国夜間保育園連盟に加盟する全認可保育所87園の1957名の5年間の追跡調査を行っている。その結果、保育時間や時間帯は子供の発達に影響が見られず、「家庭環境を含め子どもに対する関わりの質の向上への働き掛けや保護者へのサポートの重要性が示された」という。これは研究対象となった保育所が、多忙な保護者や一人親家庭の子供が抱える発達のリスクを乗り越えるために行った多様な工夫と努力の結果と述べられており、質の高い保育により、リスクの高い子供の発達保障が実現できることを示している。

(3) 保育の質の評価

1) 学校評価・第三者評価

国内の質評価についての論文では第三者評価を扱ったものが多い。第三者評価受審で生じる課題はあるが保育を見直す機会となり（田中，2014）、保育者の意識変化が生じること（高濱，2006）が指摘されている。学校評価については、自己評価の形骸化や取組の温度差といった課題が指摘されている（永利，2014）。一定以上の質の管理的・診断的側面が強い第三者評価と、自己評価・学校関係者評価からカリキュラム・マネジメントへ向かう側面の強い学校評価は、性質が大きく異なる。今後は更に質の改善に向かう仕組みとなるよう、対話的プロセスの導入や評価後のフォローアップを検討する必要があるだろう。

2) 評価指標

保育環境から保育の質を見る ECERS（ハームスら，2016）、ITERS（ハームスら，2009）や、子供にとっての経験から保育プロセスを見る SICS（「保育プロセスの質」研究プロジェクト，2010）、保育者と子供の関わりから保育プロセスを見る SSTEW（シラージら，2016）、保育施設形態を選ばず多様な養育者との関わりを対象とした The Positive Caregiving Checklist（日本子ども学会，2009）は日本語版が発刊されている。形成的評価の側面が強い SICS の日本語版は研修活用例も多い。これらの詳細については次節以降に譲る。

国内の評価指標では、『幼稚園教諭・保育所保育士・認定こども園保育教諭 保育者のための自己評価チェックリスト』（民秋，2015）がある。要領・指針の項目ごとのチェックリストだけでなく、自らの気付きを書いたり研修に生かしたりできるようになっている。しかし、評価項目内容は、子供の姿や遊びを具体的に深く捉え直す評価とは性質を異にする。

安梅は、経験的な根拠と科学的根拠を両輪として、質の保証された実践に向けて技術を提供する評価ツールの開発を行った。「発達評価ツール」「育児環境評価ツール」「保育環境評価ツール」の評価指標とそれらを活用した専門職間の連携事例や支援事例が紹介されている（安梅，2007；2008）。リスクの高い子供に対する質の高い保育の提供を実現するに当たり、科学的根拠を持った保育実践を支えるツール開発という重要な取組である。

(4) 過程の質

保育過程の質が子供の発達にどのような影響を及ぼしているのか。保育過程と子供の発達の関連についての研究は、国内ではまだ始まったばかりである（野口ら，2013；上田ら，2013；野口ら，2014；箕輪ら，2014）。この野口らの一連の研究は、多岐にわたる保育環境

のデータと子供の発達データの関連を検討した日本初の研究成果であり、縦断研究も進められている。今後、評定の精緻化や知見の統合的解釈など一層の発展が期待される。

遊びの質について、河邊（2015）は、向き合う対象そのものへの文化的関心とともに遊ぶ他者との間の関係的な関心の両輪が契機となって遊びの状況は絶えず更新され、子供の学びが深まっていくと述べ、そのような遊びの保証のためには、遊びの状況と一人一人の子供の遊び課題を理解するための保育者の丁寧な読み取りとそれに基づく適切な援助が必要であるとした。木下（2012）は、子供の遊びと保育者とのやり取りを記録し、①感じ取ること、②働き掛けること、③見付け出すこと、の三つの観点で子供の遊びを丁寧に記述分析した。このような実践研究の知をメタ分析することで、これまで日本の幼児教育で大切にされてきた子供の具体的な姿と文化的価値が明確になるのではないだろうか。

また、子育て支援の質について、保育環境の質、保育者－子供間の相互作用等からみて、預かり保育は子供の発達にとってプラスとなる面が大きいこと（園田・無藤，2001）、保育参加では、保護者と保育者が子供への理解を深め、子供を共に育てるという認識を醸成していることが示唆されている（島津，2014）。今後一層家庭と地域との協働が求められる幼児教育において、取組の評価と子供の育ちの関連が注目される。

3. 日本の幼児教育にみられる歴史的・文化的価値の検討

これまでの研究レビューから、日本の保育の質を定義し検討するに当たり、日本の保育の根底にある社会文化的価値観を明らかにする必要性を指摘することができよう。ここでは限られた紙面ではあるが、この点についてまとめたい。

(1) 幼児さながらの生活を基盤とし、自己充実、学びの芽生えへ向かう指導

本邦における幼稚園制度創設期において、東基吉や和田実らによって遊び（遊戯／遊嬉）の重要性が説かれ（東，1904；中村・和田，1908）、その後、倉橋惣三によって、生活、遊び、環境を通した間接教育により子供が自己充実するよう誘導するという保育論が展開された。倉橋（1914）は、幼児の豊かな自発性を保育者が引き出し促し、誘い導くこと（自発性）、幼児相互に相互を教育させることを主として、保育者はその相互の生活を誘導すること（相互性）、幼児の生活全体を教育の対象とし、教材を具体的な経験に即するものとする（具体性）、幼稚園生活で育まれる情緒的習慣は人格の情緒的基調となるもの（習慣性）として重視し、幼児さながらの生活と幼児の心持ちを教育の核と考えた。その方法は決して放任ではなく、幼児だけでは到達することの難しい内容へ、幼児の興味関心を発展させて幼児の生活の本質を失わずに導く保育者の役割について指摘した（倉橋，2008a）。この倉橋の保育論は、現在の幼稚園教育要領の基本的な考え方に生きていると指摘されている（例えば坂元，1976；津守，1989；森上，1993；柴崎，2008）。

また、津守（1997）は、保育の課題を「存在感」「能動性」「相互性」「自我」を育てることとし、「子どもがこの場を自分が生きる場所と実感し、自分が選んだことをやり、イナイイナイバーのように人として互いに調節しあい、自分自身がつくられることは、諸能力の基礎にある」と述べた。また、保育者の行為としては、「出会う」（相手の側に立とうとする）、「交わる－表現と理解」（相手の行動を表現としてみて、自分の理解に従って応答する）「現在を形成する」（現在を充実させることによって次が展開する）、「省察する」（体験を思い返

して省察する) ところまでの全体が保育であるとした。

これらは現在の日本の幼児教育を包む全人的教育思想として、また、幼児が主体的に環境と相互に関わることを主とした教育の方法として息づいている。英米に見られるような、幼児期を就学準備期として目標到達を目指して発達を促進することで、将来の市民への社会的投資を効率的に行うといった考えとは異なる思想である。現在人生を支えるスキルとして社会情動的スキルに注目が集まっているが(例えば OECD, 2015)、日本の幼児教育は元来、人とともによりよく生きようとする力を育もうとしてきた。また、それだけでなく、大人側から規定しない、多様な広がりや深まりある子供時代の豊かさや遊びの豊かさといったものに、日本の幼児教育は大きな価値を置いてきた。

しかし、このことは一方で、保育の目標・内容・指導に明示性が乏しく、総合性が強い(無藤, 2003) という日本の幼児教育の特質にもつながっているだろう。無藤(2003)はこの明示性が乏しいことで「保育と称しつつ、その実態の具体的な活動レベルでは相当に異なる行為が同様のものとしてまとめられていたり、あるいは時に対立している」という幼児教育の多様性の問題を指摘している。そして、環境を通した保育をより明確にする考え方として環境性・多様性・一体性・表現性の四つの原則を提示した(無藤, 2009)。これは倉橋や津守をはじめとする研究者の保育論を参考にしつつ、生活と遊びを通した学びの芽生えと日本の良質な幼児教育の原則を明示しようとしたものである。

(2) 子供・保育者・保護者・地域が育ち合うことへの価値付け

平成 29 年 3 月改訂予定の幼稚園教育要領では「社会に開かれた教育課程」の実現という理念が打ち出され、教育課程を中核に地域・家庭と連携・協働し、学校教育の改善・充実の好循環を生み出すことが重視される。保護者が親として育ち、幼児教育を一層理解して教育にあたるようになることで、子供をよりよく育もうということは、前述の倉橋の時代から大切にされてきた(倉橋, 2008b)。今後は地域との協働も教育的課題に取り組む重要な方策となるだろう。

(3) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

平成 29 年 3 月改訂予定の幼稚園教育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」という 10 の姿が示される。この 10 の姿に描かれた内容は、これまでの日本の幼児教育で重要とされてきたもの、例えば幼稚園教育要領の中では「内容の取扱い」等で特に重点を置くべき事項とされてきたものである。今回の改訂で 10 の姿として打ち出すことは、日本の幼児教育における育ちの評価の枠組みを提示することになるだろう。

4. 今後の展望

日本の幼児教育は子供、遊び、生活そのものを大切にする全人的な教育を大切にしてきた。その文化的価値、保育観に根ざした保育の質の定義と、それに基づいた保育の質の評価の在り方が求められる。しかし、保育を診断的に評価することや、子供の発達を成果として見る

ことが文化的になじまないまま現在を迎えているのも事実である。これまで、子供の遊びや生活の意味を探究し、育ちを見取り、過程の質を高めることには熱心に取り組んできた。保育の多様化の時代においては、制度的規制と診断的評価による一定の質の保証が求められる。質のチェックと国内外の比較検討を可能にする診断的評価も用いつつ、評価指標や10の姿を基に子供にとっての意味や育ちの姿を対話的に編み出していく第三の道を拓くことが、日本の保育の文化的価値を大切にしつつ質を高める方策ではないだろうか。

引用・参考文献

- 安達讓（編）（2016）『子どもに至る—保育者主導保育からのビフォー&アフターと同僚性』ひとなる書房
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）保育の質研究の展望と課題『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol.47, 289-305.
- 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『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol.51, 217-234.
- 安梅勅江（2004）『子育て環境と子育て支援—よい長時間保育のみわけかた』勁草書房
- 安梅勅江（2007）『保育パワーアップ講座—長時間保育研究をもとに子どもたちのすこやかな成長のために—』日本小児医事出版社
- 安梅勅江（2008）『保育パワーアップ講座活用編—長時間保育研究をもとに子どもたちのすこやかな成長のために—』日本小児医事出版社
- テルマ・ハームス, リチャード・M.クリフォード, デビィ・クレア（2009）『保育環境評価スケール〈2〉乳児版』法律文化社
- テルマ・ハームス, リチャード・M.クリフォード, デビィ・クレア（2016）『新・保育環境評価スケール1〈3歳以上〉』法律文化社
- 橋川喜美代（2013）幼児の学びの生成と保育の質—テ・ファリキとラーニング・ストーリーの有効性—『兵庫教育大学研究紀要』Vol.43, 9-18.
- 林ゆうこ（2009a）アメリカにおける保育の「質」の数量的評価方法発展の文脈『社会問題研究』Vol.58,135-154.
- 林ゆうこ（2009b）アメリカに於ける保育の「質」の数量的評価方法による研究と実践への貢献と評価の課題『社会問題研究』Vol.58, 155-170.
- 東基吉（1904）『幼稚園保育法』国立国会図書館デジタルコレクション
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/812555/32>
- 平岩定法（2009）認定こども園における保育士・幼稚園教諭の専門性の向上と「研修」の課題—保育の質をささえるもの『子ども学研究論集』Vol.1, 69-80.
- 「保育プロセスの質」研究プロジェクト（2010）『子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日のより良い保育のために』幼児教育映像制作委員会
- 今井和子（編著）（2016）『主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル』ミネルヴァ書房
- 加藤繁美（2009）『対話と保育実践のフーガー—時代と切りむすぶ保育観の探究』ひとなる書房
- 河邊貴子（2006）園庭環境の再構築による幼児の遊びの新しい展開：ウッドデッキの新設をめぐって『保育学研究』Vol.44(2), 235-245.
- 河邊貴子（2008）明日の保育の構想につながる記録のあり方：「保育マップ型記録」の有効性『保育学研究』Vol.46(2), 245-256.

- 河邊貴子 (2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か:「遊びの状況」に着目して『保育学研究』 Vol.53(3), 296-305.
- 木下光二 (2012) 保育の質を考える—5歳児の事例“花びらの絵本”の考察 I 『日本教材文化研究財団研究紀要』 Vol.42,74-78.
- 岸井慶子 (2013) 『見えてくる子どもの世界:ビデオ記録を通して保育の魅力を探る』 ミネルヴァ書房
- 北野幸子 (2009) ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成の実態と課題 『社会福祉学』 Vol.50(1), 123-133.
- 児玉理紗 (2011) 保育者の“語れないもの”の生成過程—保育カンファレンスの記録から— 『人間文化創成科学論叢』 Vol.14, 227-235.
- 古賀松香 (2008) 保育の形態とその質 『子育て支援の心理学—家庭・園・地域で育てる』 無藤隆・安藤智子 (編) 有斐閣, 181-198.
- 古賀松香 (2011) 1歳児保育の難しさとは何か 『保育学研究』 Vol.49(3), 248-259.
- 倉橋惣三 (2008a) 倉橋惣三文庫① 『幼稚園真諦』 フレーベル館
- 倉橋惣三 (2008b) 倉橋惣三文庫③ 『育ての心 (上)』 フレーベル館
- 倉橋惣三 (1914) 保育入門 (四):幼稚園教育の原則 『婦人と子ども』 Vol.14, No.5, 229-237. フレーベル會
- http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/bitstream/10083/8213/1/19140500_009.pdf
- 松井剛太 (2009) 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成:チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造 『保育学研究』 Vol.47, 12-21.
- 松山益代 (2011) 『参加型園内研修のすすめ—学び合いの「場づくり」—』 (秋田喜代美監修) ぎょうせい
- 箕輪潤子・野口隆子・秋田喜代美・鈴木正敏・無藤隆・上田敏丈・小田豊・門田理世・森暢子・中坪史典・芦田宏・宇佐美慧 (2014) 保育の質が幼児の発達に与える影響 (2):4歳から小1までの科学的思考の発達に関する縦断的検討 『日本教育心理学会総会発表論文集』 Vol.56, 828.
- 森真理 (2016) 『ポートフォリオ入門—子どもの育ちを共有できるアルバム—』 小学館
- 森上史朗 (1993) 『子どもに生きた人・倉橋惣三—その生涯・思想・保育・教育—』 フレーベル館
- 無藤隆 (2003) 保育学研究の現状と展望 『教育学研究』 70(3), 393-400.
- 無藤隆 (2009) 『幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える』 ミネルヴァ書房
- 無藤隆・岩立京子・西坂小百合・高濱裕子 (2006) 大学と附属幼稚園と現場の関係を構築する—幼児教育未来研究会の試みを通して— 『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』 Vol.3, 45-53.
- 無藤隆・森下葉子・齋藤久美子・高濱裕子 (2007) 保育者の研修に対して大学と附属が寄与するあり方をめぐって—幼児教育未来研究会の実践から考える— 『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』 Vol.4, 35-44.
- 永利陽一 (2014) 幼稚園経営と学校評価制度—保育の質の向上を図る自己評価の課題と解決策— 『九州共立大学研究紀要』 Vol.4(2), 93-106.
- 中島千恵 (2009) 乳幼児保育サービスの質をいかに担保するか—ニュージーランドの第三者評価システムからの示唆— 『京都文教短期大学研究紀要』 Vol.48, 104-110.

- 中村五六・和田実（1908）『幼児教育法』国立国会図書館デジタルコレクション
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/812536>
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子（2010）保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴—保育者の感情の認識と表出を中心に—『乳幼児教育学研究』Vol.19, 1-10.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫（2012）保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因『保育学研究』Vol.50(1), 29-40.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子（2014）保育者はどのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか『乳幼児教育学研究』Vol.23, 1-11.
- 那須信樹・高濱正文（2007）オーストラリアにおける保育の質向上と評価への取組みに関する研究—Quality Improvement and Accreditation System の進展（1993～2005）—『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』Vol.39, 99-107.
- 那須信樹・矢藤誠慈郎・野中千都・瀧川光治・平山隆浩・北野幸子・西田ヒロコ（2016）『手がるに園内研修メイキング—みんなでつくる保育の力』わかば社
- 日本子ども学会（編）（2009）『保育の質と子どもの発達—アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から』赤ちゃんとママ社
- 野口隆子・上田敏丈・秋田喜代美・無藤隆・小田豊・箕輪順子・中坪史典・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・森暢子（2013）保育の質が幼児の発達に与える影響（1）：4歳児クラスの言語発達と月齢，園差，文字意識との関連『日本教育心理学会総会発表論文集』Vol.55,489.
- 野口隆子・箕輪潤子・宇佐美慧・上田敏丈・秋田喜代美・無藤隆・小田豊・中坪史典・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・森暢子（2014）保育の質が幼児の発達に与える影響（1）：4歳から5歳の言語発達に関する縦断的検討とコーホート間比較『日本教育心理学会総会発表論文集』Vol.56, 827.
- 小田進一（2014）保育園の待機児童解消策についての検討『北海道文教大学研究紀要』Vol.38, 91-98.
- OECD（2001）Starting Strong—Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- OECD（2015）Skills for Social Progress—The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing.
- 奥山順子・佐藤敬子（2006）保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向—保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み—『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』Vol.28, 133-143.
- 大豆生田啓友・三谷大紀・高嶋景子（2009）保育の質を高める体制と研修に関する一考察『人間環境学会紀要』Vol.11, 11-32.
- 大宮勇雄（2010）『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 大宮勇雄・原野明子・白石昌子・福島大学附属幼稚園（2011）『子どもの心が見えてきた—まなびの物語で保育は変わる』ひとなる書房
- 坂元彦太郎（1976）『倉橋惣三・その人と思想』フレーベル館
- 柴崎正行（2008）解説『幼稚園真諦』と誘導保育 『幼稚園真諦』倉橋惣三著 フレーベル館

- 島津礼子 (2014) 幼稚園の「保育参加」における学びの生成について『保育学研究』 Vol.52, 344-354.
- 汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子 (2012) 乳児保育室の空間構成と“子どもの行為及び保育者の意識”の変容『保育学研究』 Vol.50(3), 298-308.
- イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深め続けること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』 明石書店
- 園田菜摘・無藤隆 (2001) 幼稚園「預かり保育」に関する研究：保育の質と子どもの様子『乳幼児教育学研究』 Vol.10, 33-40.
- 鈴木正敏 (2014) 幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECD の視点から見た質の向上と保育政策—『教育学研究』 Vol.81(4), 78-90.
- 諏訪きぬ (2000) 保育の質を問う視点『「保育の質」の探究』 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 ミネルヴァ書房, 2-24.
- 梶瑞希子 (2008) イギリスの「家庭的保育」(チャイルドマインディング) 調査 (2) —第三者評価期間 Ofsted と保育の質の保障—『聖徳大学研究紀要短期大学部』 Vol.41, 17-24.
- 高濱正文 (2006) 保育の質的向上に関する研究 (I)—第三者評価に見られる現場サイドの質的向上の視点を手がかりとして—『今治明德短期大学研究紀要』 Vol.30, 43-54.
- 民秋言 (代表) 『保育者のための自己評価チェックリスト』 編纂委員会 (2015) 『保育者のための自己評価チェックリスト—保育者の専門性の向上と園内研修充実のために—』 萌文書林
- 田中まさ子 (2014) 保育の質の評価に関する一考察—保育所と第三者評価—『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』 Vol.46, 11-32.
- 勅使千鶴 (2009) 韓国における保育機関の公共性と保育の質—保育政策と実践にみる公共性と「保育の質」向上への取り組み—『日本福祉大学子ども発達学論集』 Vol.1, 25-43.
- 戸田雅美 (1999) 保育行為の判断の根拠としての「価値」の検討—園内研究会の議論の事例を手がかりに『保育学研究』 Vol.37(2), 183-190.
- 富田久枝 (2007) 『保育者のためのビデオ自己評価法—理論・方法・実践的効果』 北大路書房
- 豊田和子 (2011) ドイツの幼稚園における「教育の質」をめぐる議論と成果—Tietze ら (ベルリン自由大学研究グループ) を中心に—『保育学研究』 Vol.49(3), 29-40.
- 津守真 (1989) 『保育の一日とその周辺』 フレーベル館
- 津守真 (1997) 『保育者の地平—私的体験から普遍に向けて』 ミネルヴァ書房
- 常森裕介 (2011) アメリカにおける保育の質と児童の利益—行政規制をめぐる判例を手がかりとして—『海外社会保障研究』 No.175, 83-92.
- 上田敏丈・野口隆子・秋田喜代美・無藤隆・小田豊・箕輪順子・中坪史典・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・森暢子 (2013) 保育の質が幼児の発達に与える影響 (2) : 4 歳児クラスの科学的思考発達と園差・月齢との関連『日本教育心理学会総会発表論文集』 Vol.55, 490.
- 上田淑子 (2014) 保育所・幼稚園の園長が保育の質の向上のために重要視しているリーダーシップ役割：予備的アンケート調査から『甲南女子大学研究紀要人間科学編』 Vol.50, 7-13.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015) 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連『教育心理学研究』 Vol.63, 401-411.
- 埋橋玲子 (2004a) イギリスにおける「保育の質」の保証—保育環境評価スケール (ECERS-

- R) の位置づけに注目して—『保育学研究』 Vol.42(2), 92-100.
- 埋橋玲子 (2004b) 保育環境評価スケールからみるイギリスにおける保育の質とその評価—ECERS-R と ECERS-E に注目して—『神戸女子大学文学部紀要』 Vol.37, 125-139.
- 埋橋玲子 (2006) アメリカにおける保育の質的向上への取り組みの動向と NAEYC 認証・ECERS (保育環境評価スケール)・PAS (保育運営管理評価スケール) の果たす役割—クオリティ・オブ・ニューヨークにみる—『神戸女子大学文学部紀要』 Vol.39, 139-150.
- 『幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト』編纂委員会 (編) (2006)『幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト』萌文書林
- 渡邊彩 (2010) 保育所に係る規制緩和と政策批判『新潟大学大学院現代社会文化研究科紀要』 Vol.47, 17-34.
- 山田恵美 (2011) 保育における空間構成と活動の発展的相互対応—アクションリサーチによる絵本コーナーの検討—『保育学研究』 Vol.49(3), 260-268.
- 山本和美 (1998) 保育の質的向上を目指すイギリスの新しい動きとその示唆するもの—保育の目標「望ましい結果」と保育の評価を中心に—『乳幼児教育学研究』 Vol.7, 3-13.
- 淀川裕美・高橋翠 (2016)『全国保育・幼児教育施設大規模調査《結果報告》』
file:///C:/Users/Matsuka/Downloads/hoiku_youjikyoku_shisetsu.pdf
- 全国社会福祉協議会 (2009)『機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業総合報告書』

(古賀松香)

第1章 先行研究のレビュー

第2節 海外における幼児教育の質に関する研究の動向

1. はじめに

(1) 保育の質をめぐる研究動向の背景

保育の質の議論は古くて新しい課題でもある。既に19世紀にフレーベル主義運動が世界各地で起こり、幼稚園が世界的に普及していく中で、保育の独自性と専門性、保育の質の維持・向上、保育者の専門要件の検討は、世界各地の保育専門組織の議論となっていた¹⁾。当初は、保育の専門性と関わる知識基盤の整理、保育者の要件や養成教育研究が中心であったが、以降、世界各国で展開した児童研究運動の成果に基づくカリキュラムや方法論に関わる研究が広がり、保育の科学化が進められた。そして、保育専門組織による保育の質の維持・向上を図る試み、保育の質をめぐる研究は、現在まで続いている。例えば、全米乳幼児教育協会（National Association for the Education of Young Children：以降 NAEYC）の目的は、「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・サービスの質を高めるために、幼児教育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である」²⁾とされている。NAEYCは1992年に全米幼児教育専門開発研究所（National Institute for Early Childhood Professional Development）を設立し、認定活動も行っており、これまでも①保育実践や保育内容の基準の設定、②設備環境の認定基準の設定、③保育者の資格や条件の設定などを行い、保育の質の維持・向上を図ってきている³⁾。

(2) 国際比較研究の変化

昨今、保育の質の維持・向上をめぐる議論及び研究は国境を超え、国際比較研究や共同研究が発展してきた。かつてからなされてきた研究者による他国紹介等の研究に加えて、2000年以降は、保育の構造の質に関する国際比較研究は、OECD（2015ほか）、UNICEF（2008）、EIU（2012）、EU（2014）、IAE（2016）等、多数ある。これらの研究の特徴は、行政との連携研究であり、制度改革研究である点が挙げられる。これらの中では、保育の質研究について、リスク軽減志向のプログラム開発・評価型の研究、ソーシャル・ペダゴギー型の実践研究型の研究等が紹介されている。研究方法については、大規模縦断研究（アメリカのNICHD研究（NICHD 1998, 1999, 2000, 2002, 2005等）研究、イギリスのEPEP研究（Sylvaほか、2010, 2012等））などが進められている。なお、保育の質に関する国際動向の2010年前後までについてのレビュー和論文としては、秋田等（2007）や無藤（2016）が詳しい。

(3) 保育の質に関する海外の先行研究のレビューの方法

本節では、保育の質に関する海外の先行研究のレビューを行う。まずレビューするに当たり、保育の質の定義についてここで抑えておきたい。例えば、2015年発行の『Handbook of Child Psychology and Developmental Science（第7版）』第7巻第6章「幼児教育（Early Childcare and Education）」（2015）では、構造（Structure）の質、プロセス（Process）の質、子供の育ちと学びの姿（Outcome）の質の三つで整理されている。構造の質は、プロセスの質に影響を与えるものであり、それが子供の育ちや学びの姿に如実に映し出される

と言える。よって保育の質は、更に細分化されて定義されている文献もあるが、本節では、構造の質と、プロセスの質、そしてそれと関わる子供の育ちと学びの姿の質の三つの視点を中心にレビューすることとする。

次に、世界の保育の質に関する先行研究をレビューするに当たり、質の評価の方法についても抑えておきたい。周知のように、保育の質評価の方法の開発はめざましい。本節ではその評価方法それぞれについての解説は省略するが、環境評価については、ITERS, ECERS (第2部第2章第1節参照), FDCRS (Family Day Care Rating Scale) などが著明である。また、相互作用評価としてはCLASS (第2部第3章第1節参照)、さらには、保育内容領域評価として言語や数理、人間関係に関わる評価方法が開発されている。更に詳しく保育形態の在り方、ワークフォース、保育者(養成・研修)についても評価が導入されている。

レビューに当たり本節では、先に挙げた『Handbook of Child Psychology and Developmental Science (第7版)』第7巻第6章で紹介されている論文及び「保育の質」をキーワードとして論文検索して抽出された2010年以降に発行された110本の論文を検討の対象とし、海外の保育の質研究の動向を探りたい。

2. 保育の質に関する海外の研究の特徴

(1) 構造の質と関連した先行研究

1) 環境に着目した保育の質に関する研究

保育の環境の質が、子供の言語、学力、社会性の発達に肯定的影響を与えることを明らかにする研究は世界中で広く普及している。乳幼児の保育環境についてはITERS (Burchinal, R., et al., 2000 等)、幼児の保育環境についてはECERS (Howes et al., 2008; Montes, Hightower, Brugger & Moustafa, 2005; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004; Grammatikopoulou, Gregoriadis, Tsigilis, and Zachopoulou, 2014; Ishimine, Wilson, and Evans, 2010 等)が、広く活用されている。

2) 保育者に着目した保育の質に関する研究

保育の質研究には、保育者の配置基準、保育者の状態(メンタルヘルス等)、保育者の養成や研修システム、職場環境やリーダーシップに着目したものも多数ある。以下紹介しよう。

配置基準については、保育者一人当たりの子供数について、各国や専門組織による配置基準を満たしている場合子供の認知や社会性の育ちに肯定的な影響を与えるといった研究(Jackson, 2015; Moore et al., 2008; NICHD, 1999, 2002; Phillipsen et al., 1997; Rentzou & Sakellariou, 2011 等)がある。子供のストレスの高さをコルチゾールレベルとの関係性で検討し、保育者一人当たりの子供数が多い場合の問題を指摘した研究(Legendre, 2003)なども見られる。

保育者の状態については、メンタルヘルスの状況による保育の質について検討されている(Hamre & Pianta, 2004)。加えて保育者の力量、例えば、専門知識や、技術、信念に着目した保育の質に関する研究(NICHD, 2000; Phillipsen et al., 1997; Pianta et al., 2005 等)もある。

保育者の養成教育の在り方や研修が保育の質の向上に寄与することを明らかにする研究(Denny, Hallam, & Homer, 2012; Fukkink & Lont, 2007; Guo, Sawyer, Justice, &

Kaderavek, 2013; Kelemen, 2014; Ressler, Doherty, Ferguson, & Lomotey, 2015; Ritblatt, Garrity, Longstreth, Hokoda, & Potte, 2013 等) もある。特に、保育者の現職研修の方に着目し、保育実践の質(Bryant et al.,2009; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008)や、子供の育ちと学びの姿 (Powell et al.,2010) の質に影響を与えることも指摘する研究もある。また、特に、保育の質と管理職等のリーダーシップに着目した研究(Bloom, & Abel, 2015; Phillipson et al., 1997; Ressler, Doherty, Ferguson, & Lomotey, 2015 等) も見られる。

3) 保育期間、保育時間に着目した保育の質に関する研究

かつてより、乳児期からの長時間保育に問題行動や学力低下との関係があるとする研究 (Coley, Votruba-Drzal, Miller, & Koury, 2013; Haskins, 1988; Vandell, & Corasaniti, 1988 等)がある。乳児からの長時間保育については、これに加えて配慮に欠ける母親に育てられることにより、不安定型愛着につながりやすいことが明らかにされている (NICHD, 2001)。ほかにも、長時間の保育経験が問題行動を引きやすくすると示唆する研究(Haskins, 1988; Vandell, & Corasaniti, 1988)がある。

保育の日数ではなく 1 日に親でない人の保育を平均で何時間受けたのかが、保育時間と問題行動の相関関係を説明するということが明らかにされている (McCartney et al., 2010)。

乳児期の保育の在り方とその質については、例えば 2010 年以降の研究もあり (Coley, Lombardi, & Sims,2015 等), 保育者の関わり方など保育の質が子供の姿に影響を与えることが指摘されている (Degotard, 2010)。

4) 構造の質に関する研究の発展

保育の構造をめぐる研究については、家庭教育環境や文化的背景の違い、性差などが影響を与える要素として検討され、より詳細な研究が進められている。また、構造の質に関する研究ではそれを評価し改善を図るための仕組みづくりなどを提唱する制度研究にも発展を見せている。

例えば、集団保育の提供や質の高い保育の提供は、移民の子供や DLL の (二言語を背景とする) 子供 (Gormley, 2008; Magnuson et al., 2007)にも、貧困家庭の子供にとっても (Loeb et al., 2007; Magnuson et al., 2004; Votruba-Drzal, Coley, Koury, & Miller, 2013) 肯定的な影響を与えることが明らかにされている。

先に挙げたように、乳児期からの長時間保育のネガティブな側面を指摘する研究があるが、こと貧困家庭や保護者の教育歴が低い場合には、幼い時期からの集団保育の経験が、子供の認知スキルの発達を促し、問題行動を抑制することが明らかにされている(Côté et al., 2008, 2013; Geoffroy et al., 2007; Votruba-Drzal et al., 2004)。また、幼い時期からの保育経験やその長さよりもむしろ、家庭教育環境等背景の要素が子供の育ちと学びに大きな影響を与えるとする研究もある (McCartney, et al., 2007; Solheim, Wichstrom, Belsky, & Berg-Nielsen, 2013; Zachrisson, Dearing, Lekhal, & Toppelberg, 2013)。一方で、貧困層の幼児の場合には、保育時間が長いほど、問題行動が減少すると示唆する研究もある (Votruba-Drzal et al., 2004)。

(2) 保育の過程の質と関連した先行研究

1) 保育の過程における相互作用に着目した保育の質に関する研究

保育の過程の質と関連した研究には、保育者との相互作用の在り方、子供の仲間関係、教材との関わり、プログラムなど実践そのものに関する研究の蓄積がある。例を挙げよう。

まず、愛着形成等、保育者と子供の相互作用が子供の育ちに影響を与えることを指摘する研究がある。例えば、保育者と子供の相互作用が、常時、温かく応答的な関わりである場合、子供の学力や社会的スキルが高いことが明らかにされている (Mashburn et al., 2008; Raver et al., 2011)。少し気になる子供については、保育者自身が関係が良好で愛着が形成されていると考える子供の方がより社会的スキルが高く、問題行動も少ないことが指摘されている (Howes & Ritchie, 1999; Howes, 2000)。保護者との愛着が不安定な乳児については、特に、保育者との質の高い相互作用の影響による愛着関係が、より子供の育ちの姿の質を高くすることも明らかになっている (Howes, Rodning, Galluzzo, & Myers, 1988)。また、保育者と子供の関係性が子供のストレス状況にも影響を与えることも指摘されている (Badanes, Dmitrieva, & Watamura, 2012)。

次に、保育者の実践の在り方の質も子供の育ちや学びの姿に影響を与えることが指摘されている研究もある。例えば、保育者が、本、積木、水、砂などの幅広い様々な素材を用いること、また、子供の年齢にふさわしい活動をする機会が得られるようにより多く工夫をしている場合、そうではない場合と比較すると、より言語力や社会性の向上が見られ、その効果は就学以降まで持続するというを示す研究もある (Peisner-Feinberg et al., 2001; Sylva et al., 2012)。また、保育者のきめ細やかなフィードバック等の意図的な援助や、手順等が練られた丁寧な援助が子供の学力に影響することが指摘されている (Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008)。あるテーマについての関心を子供と保育者が共有し、保育実践において積極的に話し合いを行う機会を設けるなどの工夫を保育者がした場合、子供の学力や言語力が大幅に向上することが明らかになっている (Justice, Mashburn, Pence, & Wiggins, 2008; Wasik, Bond, & Hindman, 2006 等)。幼児期の保育者と子供の温かく応答的な関わり方や、子供とのより深い対話の効果は、いずれもが、小学校以降においても持続すると指摘されている (Dickson & Porche, 2011; Vandell et al., 2010)。ほかに、保育者の援助の在り方が保育の質に影響を与えるとする研究 (Burchinal et al., 2009; Burchinal, Xue, Tien, Auger, & Mashburn, 2011; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010) が見られる。

子供同士の仲間関係に着目した保育の質に関する研究も見られる。クラスの人間関係が良好でクラスの運営が適切である場合、子供の育ちや学びの姿に肯定的な影響を与えること (Mashburn, Justice, Downer, & Pianta, 2009) や、クラスのお友達の能力が高い場合、そのクラスのほかの子供に好影響を与えるといったことを指摘する研究もある (Henry & Rickman, 2007; Justice, Petscher, Schatschneider, & Mashburn, 2011)。

2) 過程の質に関する研究の発展

保育の施設(場)や保育者が頻繁に変わる等、子供が不安定な状況にあることが子供の育ちと学びの姿に影響を与えることが明らかにされている。つまり、担当保育者が特定な人であること、頻繁な転園がないこと、幾つもの施設にはしごして通うといったことが問題点として昨今の研究で明らかにされている。具体的に例を挙げよう。

保育者が頻繁に変わると、問題行動の率が多少高まることを指摘する研究 (Loeb, Fuller, Kagan, & Carrol, 2004; NICHD, 1998; Youngblade, 2003, Neilsen-Hewett et al., 2014)が

ある。また、同時期に幾つかの場所で様々な形態による保育を受けると、問題行動のレベルが多少上がることも指摘されている(Morrissey, 2009, DeSchipper, Tavecchio, van IJzendoorn, & Linting, 2003)。転園にも問題があることが指摘されている (Cryer et al., 2005)。

保育の質の影響が、子供の性格によって異なることを検討している研究も見られる。例えば、平均的な肯定的なものごとを捉える傾向がある性格の子供に比べ、おとなしい性格であったり、敏感であったり、否定的なものごとを捉える傾向がある性格の子供に、保育者の丁寧な関わり方は、大きく影響を与えることなどを指摘する乳児や幼児の発達プログラムの分析研究 (Belsky, 2005; Pluess & Belsky, 2010)がある。

3. 保育の質に関する海外の研究の志向性

(1) 評価システムを導入した制度改革への志向性

「1. はじめに」において指摘したように、保育の質に関する海外の研究では、制度改革への志向性が見られる傾向があるが、その傾向はますます高まっている。分析した 2010 年以降の 110 本の論文のうち 49 本は制度に言及していた。特に、評価システムを導入した制度改革については、この 20 年アメリカ等で導入された保育の質の評価と向上を図るシステム (Quality Rating and Improvement Systems) の活用やその効果を表す研究 (Jeon, Buettner, & Thornberg, 2014 等) や、オーストラリアの国の保育の質基準 (National Quality Standard) による評価の活用やその効果を表す研究 (Barber, Cohrssen, & Church, 2014; Cartmel & Grieshaber, 2014; Fleet & Farrell, 2014; Jacson, 2015; Lemon & Garvis, 2014; Sumsion, Grieshaber, McArdle, & Shield, 2014) 等がある。

評価指標の活用が一般化していくことや、その評価結果を説明責任の観点から情報公開することによる保育の質の維持・向上に関する研究は今後ますます発展することが予測される。

(2) 教育保障への志向性

先に挙げたように、保育の質研究では、その背景となる経済や文化などの家庭教育環境とクロスさせる形により詳細な分析が進められている。家庭との連携の必要性やその効果を指摘する論文は分析した 2010 年以降の 110 本のうち 17 本あった。教育格差は正等の観点からも今後ますます増えることが予測される。

(3) 構造の解明から実践改革への志向性

保育の質の鍵は保育者の実践にあること、そのことへの注目や強調は、分析した 2010 年以降の 110 本の論文のうち、養成に関わるものが 10 本、研修に関わるものが 17 本、保育者のワークフォースに関わるものが 14 本と多かったことから伺える。特に、リーダーシップに関わるものは 7 本あった。

これらからも、保育の質に関わる研究は、こういった構造があるいはこういったカリキュラムが子供の育ちや学びの姿によりよい影響を与えるのかといった状態を分析する研究から、プログラム開発や研修の導入によってどのように子供の育ちや学びの質が変化してい

くのかといった、アクション・リサーチへとシフトしていていることが伺えよう。

4. おわりに

以上、海外の保育の質研究に関する先行研究をレビューした結果、垣間見られたその動向を以下簡単にまとめたい。

OECD や UNICEF, EIU, EU 等その他の制度の紹介や各国の状況を比較する国際比較研究は、制度創りへの参画を志向し行政と連携しながら、構造の質を比較するものであり、それらはそれぞれの国や地域においても蓄積されていき、環境評価等のスケールも広く活用されるようになったと言えよう。さらには、保育の構造の質にとどまらず、保育者の実践、保育者と子供との相互作用、子供同士の関係性、子供の興味関心や没頭の状況といった内容を含めながら保育の過程の評価研究が進められてきた。構造の質についても過程の質についても、文化的背景や、地域や家庭的背景の多様性への配慮から保育の質の条件要素がより複雑になってきていることも保育の質研究の動向として挙げられよう。

ある時点についての定時的な調査から、縦断調査が進められてきたが、さらには、研修効果やプログラム開発による子供の育ちや学びの姿の変化等、実践現場の問題の解決を志向するアクション・リサーチや、保育者の力量向上研究や、実践開発研究が発展してきたことも伺える。特に、保育者への注目（養成・研修・ワークフォース問題）により、質評価研究から質向上の方法研究への展開が見られる。

今後、各園や地域のそれぞれの保育実践の質の捉え方に関する研究や、維持・向上を図る方法の開発研究、その成果の公開や発信等による保育の質の維持・向上に関する研究がますます発展することが期待される。

注)

注 1 例えば 1977 年アメリカの保育専門組織の機関紙には「ドイツの全国教育連合 (Allgemeinen Erziehungsverein), イギリス・マンチェスター協会 (English Manchester Association), ロンドン・フレーベル協会 (London Froebel Society) の活動と同様に、アメリカ・フレーベル協会の目的は、フレーベルの原理を間違えて理解し、またその結果劣悪化した方法を用いてしまうことを防ぐことである。」とされている。"American Froebel Society." *Kindergarten Messenger*. Nos. 1, 2. Jan. and Feb., 1877. Vol. 1, pp.31-32.

注 2 なお、詳しくは、全米乳幼児協会 (NAEYC) の機関誌『ヤング・チルドレン』(Young Children) の中表紙や目次欄に付記されている記事、及び公式ホームページ www.naeyc.org を参照されたい。

注 3 北野幸子 (2001) 「補章 現在アメリカにおける幼児教育専門組織」『世紀転換期アメリカにおける幼児教育専門組織の成立と活動に関する研究—領域の専門性の確立を中心に—』, pp.241-254 参照。

引用・参考文献

秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子 (2007) 保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要 47, 256-272.

- Badanes, L. S., Dmitrieva, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 156-165.
- Barber, H., Cohrssen, C., & Church, A. (2014). Meeting the Australian National Quality Standards: A case study of the professional learning needs of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 21-27.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influence: An evolutionary hypothesis and some evidence. In B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 139-163). New York, NY: Guilford Press.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2016). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. IAE
- Bloom, J. P., & Abel, B. M. (2015). Expanding the Lens—Leadership as an Organizational Asset. *Young Children*, 10-17.
- Burchinal, M. R., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., & Rathgeb, C. (2009). *Early care and education quality and child outcomes*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, and Child Trends.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149-165.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- Burchinal, M. R., Xue, Y., Tien, H., Auger, A., & Mashburn, A. J. (2011). *Secondary data analysis looking for thresholds in child care quality*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.
- Cartmel, J., & Grieshaber, S. (2014). Communicating for quality in school age care services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 23-28.
- Coley, L. R., Lombardi, M. C., Sims, J. (2015). Long-Term Implications of Early Education and Care Programs for Australian Children. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 284-299.
- Coley, L. R., Votruba-Drzal, E., Miller, P. L., & Koury, A. (2013). Timing, extent, and type of child care and children's behavioral functioning in kindergarten. *Developmental Psychology*, 49, 1859-1873.

- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- DeSchipper, J. C., Tavecchio, L. W. c., Van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior and Development*, 26, 300-325.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.
- Denny, H. J., Hallam, R., Homer, K. (2012). A Multi-Instrument Examination of Preschool Classroom Quality and the Relationship Between Program, Classroom, and Teacher Characteristics. *Early Education and Development*, 23, 678-696.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reasoning abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Economist Intelligence Unit (2012). *Starting well Benchmarking early education across the world*, EIU.
- European Commission / EACEA / Eurdice / Eurostat, (2014) *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2014 Edition*. Eurodice and Eurostat Report.
- Fleet, A., Farrell, L. (2014). The place of infants in the evolving Australian policy context. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 81-88.
- Fukkink, F., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Geoffroy, M-C., Cote, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Seguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 490-497.
- Gormley, W. T. (2008). The effects of Oklahoma's pre-K program on Hispanic children. *Social Science Quarterly*, 89, 916-936.
- Grammatikopoulou, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, T., Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148.
- Guo, Y., Sawyer, E. B., Justice, M. L., Kaderavek, N. J. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297-318.
- Haskins, R. (1988). *What day care crisis? Regulation*, 12, 13-21.

- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100-112.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. c., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Ishimine, K., Wilson, R., Evans, D. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 159-175.
- Jackson, J. (2015). Constructs of quality in early childhood education and care: A close examination of the NQS Assessment and Rating Instrument. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 46-50.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E (2014). Examining Pre-school Classroom Quality in a Statewide Quality Rating and Improvement System, *Child Youth Care Forum* 43, 469-487.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777.
- Kelemen, G., & Vlaicu, A. (2014). Ways to Improve the Training of Teachers for Early Education. *Journal Plus Education, Special issue*, 165-176.
- Legendre, A. (2003). Environmental features influencing toddler's bio-emotional reactions to day care centers. *Environment and Behavior*, 35, 523-549.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2014). Encouraging reflective practice with future early childhood teachers to support the national standards: An Australian case study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 89-94.
- Lerner, R. M., et. al. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 4-Volume Set, 7th Edition*, Wiley
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 52-66.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 47 -65.

- M. T., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46,1-17.
- Magnuson, K. A., & Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26, 33-51.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., & Waldfogel, J. (2007). Public funding and enrollment in formal child care in the 1990s. *Social Service Review*, 81, 47-83.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80, 686-702.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. c., Hamre, B. K., Downer, I. T., Barbarin, O. A., Bryant, D, Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79,732-749.
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K. L., Owen, M. T., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46,1-17.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411-426.
- Montes, G., Hightower, A. D., Brugger, L., & Moustafa, E. (2005). Quality child care and socio-emotional risk factors: No evidence of diminishing returns for urban children. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 361-372.
- Moore, A. C., Akhter, S., & Aboud, F. E. (2008). Evaluating an improved quality preschool program in fUral Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 28, 118-131.
- Morrissey, T. W. (2009). Multiple care arrangements and young children's behavioral outcomes. *Child Development*, 80, 59-76.
- 無藤隆 (2016) 「第 10 章 保育の質と卓越性」日本保育学会編『保育学講座 1 保育学とは：問いと成り立ち』東京大学出版会.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child-care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37,847-862.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure --> process --> outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, J3 (3), 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76(4), 795-810.
- Neilsen-Hewett, C., Sweller, N., Taylor, A., Harrison, L., & Bowes, J. (2014). Family, child and location factors and parents' reasons for multiple concurrent child care arrangements in the years before school. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 1, 52-63.
- OECD (2015) *Starting Strong IV*, OECD.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, c., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, c., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, 1. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions. *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379-390.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102,299-312.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, c., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82,362-378.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Research Journal*, 38, 367-376.
- Ressler, G., Doherty, G., Ferguson, M. T., Lomotey, J. (2015). Enhancing Professionalism and Quality Through Director Training and Collegial Mentoring. *Journal of the*

- Canadian Association for Young Children*, 40(1), 55-72.
- Ritblatt, N. S., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Potter, N. (2013). Early Care and Education Matters: A Conceptual Model for Early Childhood Teacher Preparation Integrating the Key Constructs of Knowledge, Reflection, and Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34, 46-62.
- Solheim, S., Wichstrøm, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. S. (2013). Do time in child care and peer group exposure predict poor socioemotional adjustment in Norway? *Child Development*, 84, 1701-1715.
- Sumsion, J., Grieshaber, S., McArdle, F., Shield, P. (2014). The 'state of play' in Australia: Early childhood educators and play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 4-13.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2012). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 109-124.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., (Eds.) (2010) *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, Routledge.
- Thaoa, P. D., & Boydb, A. W. (2014). Renovating early childhood education pedagogy: a case study in Vietnam. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 184-196.
- UNICEF (2008). *The Child Care Transition, Innocenti Report Card 8*. UNICEF
- Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1988). The relation between third graders' after-school care and social, academic, and emotional functioning. *Child Development*, 59, 868-875.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? *Child Development*, 81, 737-756.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75, 296-312.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Koury, A. S., & Miller, P. (2013). Center-based child care and cognitive skills development: Importance of timing and household resources. *Journal of Educational Psychology*, 105, 821-838.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Youngblade, L. M. (2003). Peer and teacher ratings of third-and fourth-grade children's social behavior as a function of early maternal employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 477-488.

(北野幸子)

第2章 ECERS-3 と SSTEW の試行調査とその結果

幼児教育の質評価スケールを検討する際、海外には ECERS, SSTEW, SPARK, CLASS など様々なスケールが存在する。そのうち、日本の幼児教育の質、特にプロセスの質を捉える際に参考になるものとして、今回は ECERS-3 と SSTEW を取り上げて検討した。

第1節 ECERS-3 の紹介と実施結果

1. ECERS-3 による調査の趣旨

ECERS とは Early Childhood Environment Rating Scale の省略形であり、アメリカで開発された 3 歳以上の集団保育の質を測定する尺度である。1980 年の初版発行以後、1998 年と 2015 年に大きな改訂がなされ¹、ECERS-3 はその 2015 年版である²。汎用性が高く、開発されたアメリカ国内及び英語圏の国々のみならず、翻訳されて各国で用いられている。

ではそのような国際的に使用される「尺度」を用いたとき、日本の「保育の質」のプロファイルはどのように描かれ、どんな特徴を示し、日本の保育の有様についてどのような示唆が得られるのであろうか。あるいは「尺度」を使用することにどんな意義と今後の展望及び課題があるのか。本調査はそのような疑問を明らかにすることを目的として実施された。

2. ECERS-3 について

(1) ECERS の歴史と国内外における使用実績

初版の ECERS はアメリカのノースカロライナ大学 FPG 児童発達研究所³においてテルマ・ハームスらによって 1980 年に開発された。その後、異なる対象年齢や異なる形態の保育を対象とする、3 種類の尺度 (ITERS⁴, SACERS⁵, FCCERS⁶) が開発され、現在ではこれら 4 種類の尺度は「ERS®ファミリー」と呼称されている。

ECERS は保育の質を、子どもの発達援助に当たり安全性の確保から認知・非認知的能力開発までの広範囲にわたる視点から測定しようとする尺度であり、NAEYC の提唱する DAP(=Developmentally Appropriate Practice 発達にふさわしい実践)をベースとしている。NAEYC (=National Association for the Education of Young Children=全米乳幼児教育協会)とはアメリカの幼児教育・保育関係者の最大組織であり、DAP はアメリカの幼児教育・保育のベース⁷とも言える。NAEYC は組織に認証部門を持ち、事業の一つとして就学前のプログラム(保育機関)の認証を行う。この認証を得るには自己学習から始まる数年にかけての長い道のりがあり、その内容は膨大とも言いたくなるほどのボリュームがあり、認証を得ることは高いステータスを獲得することでもある。NAEYC 認証は極めてハードルが高いが、いわばその簡易版として ECERS や ITERS が利用されることも多い。自治体によってはライセンスを与える基準とするところもある。

ECERS の 1998 年版、ECERS-R は調査、自己評価、監査あるいは査察のツールとして信頼度が極めて高く、アメリカ全土にわたり数多くの調査研究、あるいは保育の質のモニタ

一や保育従事者のトレーニングなどの使用実績が蓄積されている。現在ではアメリカにとどまらず英語圏の国々、ヨーロッパ、アジア、南米に至るまで 20 개국以上で使用されている。

中でも特筆すべきは、イギリスで 1997 年から 2003 年にかけて 3000 人の子どもを追跡して実施された EPPE (=Effective Provision of Pre-school Education 就学前教育の効果的な実践) プロジェクトで、ECERS-R がイギリスのナショナル・カリキュラムに準拠して作成された ECERS-E⁸とともに使用されたことである。この調査結果により、子どもの受けた保育プログラムについて ECERS-R による測定結果の数値が高い場合、イギリスのナショナル・カリキュラムの社会的相互関係の項目に関連して、その保育を受けている子どもの“自主性”と“協調性”が優る傾向にあることが示された。ちなみに、ECERS-E の結果は、子どもの“言語”、“非言語性推理”、“数のスキル”、“読みにつながるスキル”の進歩につながる事が明らかになっている (Sylva ほか, 2010)。

日本においては、2004 年に ECERS-R が『保育環境評価スケール①幼児版』として、また、ITERS-R が『保育環境評価スケール②乳児版』として翻訳・出版された⁹。ECERS-R は一部の地域で研修やコンサルティングに用いられ一定の効果を上げているが¹⁰、目立った調査実績は未だない。注目すべきは、ITERS-R を用いて保育環境を定量的に評価し、保育の質に関わる諸要因と子どもの発育状況との関連を調査した研究成果が報告されたことである (藤澤・中室, 2017)。それによると、1 歳児クラスにおいて「保育環境の良さ」は「担当保育士の保育士歴の長さ」とともに 1 歳児年度末における「子どもの発達状況」に有意な正の関連が見られた。当研究の結果は「良質な保育が子どもの適応的な発達と関連する」という海外の研究成果と一致していた。

(2) ECERS-3 の内容と評定方式

1) 内容

ECERS-3 は、形式に注目すると、6 のサブスケールに分類された 35 の項目につき、各項目に含まれる 10 前後の指標に基づいて 7 段階 (1~7 点) で評定を行うものである。

内容に注目すると、基本的な考え方はアップデートされた DAP にある。保育の質を考えるとよく用いられる「構造」「過程」「成果」に分ける手法を用いるならば、「過程」の質を測定しようとするものである。「構造・過程・成果」それぞれの質の定義にも幅があるが、ときに ECERS は「構造的質」を測定すると分類されがちである。だがスケールの著者らは「過程的質」を測定するものと断言している。なぜならば、あるモノがあるかないかをチェックするのは、そのモノによって子どもの「経験」が発生しうるか否かということ、つまり成果に至る「過程」を測ろうとするものだからである。したがって、ECERS を用いるときには、特定の環境が「あるか (はい)・ないか (いいえ)」を確かめながら、その特定の環境によって子どもにどのような経験が生起するかを常に考えることになる。

以下に ECERS-3 の 6 のサブスケール (S と省略) とそれぞれの項目を以下に示す (埋橋訳 2016) ;

- ・ S1 空間と家具 : ①室内空間 ②養護・遊び・学びのための空間 ③遊びと学びのための室内構成 ④ひとりまたはふたりのための空間 ⑤子どもに関係する展示 ⑥粗大運動遊びの空間 ⑦粗大運動遊びの設備・用具

- ・ **S2 養護**：⑧食事/間食 ⑨排泄 ⑩保健衛生 ⑪安全
- ・ **S3 言葉と文字**：⑫語彙の拡大 ⑬言葉の使用の促進 ⑭保育者による絵本の使用 ⑮絵本に親しむ環境 ⑯印刷（書かれた）文字に親しむ環境
- ・ **S4 活動**：⑰微細運動 ⑱造形 ⑲音楽リズム ⑳積み木 ㉑ごっこ（見立て・つもり・ふり・役割）遊び ㉒自然/科学 ㉓算数 ㉔日常生活の中の算数 ㉕数字の経験 ㉖多様性の受容 ㉗ICTの適切な使用
- ・ **S5 相互関係** ㉘粗大運動の見守り ㉙個別的な関わり ㉚保育者と子どもの相互関係 ㉛子どもどうしの関係 ㉜望ましい態度・習慣の育成
- ・ **S6 保育の構造** ㉝移行時間と待ち時間 ㉞自由遊び ㉟遊びと学びのためのクラス集団活動

2) 評価方式

3時間程度、対象となるクラスの保育を観察し、前述した35項目それぞれにつき、不適切なレベルからスタートして、指標となる質問を一つ一つ「はい」又は「いいえ」のいずれかに判定し、手続に従って1点から7点までで評点を得る。点数の意味は「1点＝不適切」「3点＝最低限」「5点＝よい」「7点＝とてもよい」¹¹であるが、総合的な平均点が5点に達すれば「質の高い」保育であるとみなす。

3. 調査報告

(1) 調査方法

概要は以下のとおりである。

- ・ 協力園 国・公・私立の幼稚園又は幼保連携型認定こども園計6園
- ・ 対象 5歳児クラス、クラス規模は27～29人（在籍）
- ・ 調査時期 2016年2月～6月
- ・ 評価者 プロジェクトメンバー
- ・ 方法 午前中3時間程度、ECERS-3の日本語訳¹²を用いて評価観察を行い協議の上、メンバーの合意により最終評価を行った。なお、本調査では項目㉖多様性の受容と㉗ICTの適切な使用については現状になじみにくいので割愛した。

(2) 結果と考察

1) 全体的な結果

全体的な結果を表1により示した。最初に指摘しておくが、標本数わずか6例であり、調査時期が年度終わり近くから年度初めとなり子どもの姿としては年度の比較的早い時期から遅い時期までと幅が生じたこと、調査日程が行事や年間計画との関係で必ずしも通常の保育場面の観察を実行しきれなかったという事情があることは本調査の限界である。

この6園のデータをもって何らかの傾向があると判断するには無理があり、参考として表2に2013年から2014年にかけてある中核都市でECERS-Rを用いて収集したデータを示した。なお、こちらについても調査時期が2年にわたり年度の早い時期から遅い時期までと間隔があり、調査日程が行事や年間計画との関係で必ずしも通常の保育場面の観察ではなかったという事情は共通している。

さて、今回の調査対象であった6園については、総合的には3.68と「最低限」を上回る

程度であり、平均点をサブスケールごとに見ると、「よい=5点」を上回るのは「養護」しかない。参考としてのA市公立園では、総合的には保育所等が4.58、幼稚園等が3.85と「よい」に達しない。

とはいえ6園の結果では園によって「活動」以外は「言葉と文字」で5点、「空間と家具」・「養護」「相互関係」「保育の構造」では6点台の評点を得ている。A市公立園では、どの項目でも、園によっては6点台以上の評点を得ている。

表1 6園のECERS-3サブスケールごとの平均評点と範囲

項目	空間と家具	養護	言葉と文字	活動	相互関係	保育の構造	総合
平均	4.38	5.39	2.87	2.26	4.43	4.81	3.68
範囲	3.29~6.71	3.33~7.00	2.00~5.00	1.44~3.11	1.2~6.6	1~6.67	2.31~5.39

表2 参考；A市公立園のECERS-Rサブスケールごとの平均評点と範囲

* 枠内上段が保育所（保育所18園，保育所型こども園1園）

下段が幼稚園（幼稚園21園，幼稚園型こども園1園）

項目	空間と家具	個人的な 日常のケア	言語-推理	活動	相互関係	保育の構造	総合
平均	4.79	5.93	4.03	3.61	5.37	5.03	4.58
	3.78	4.33	3.70	2.96	4.67	4.54	3.85
範囲	3.50~6.43	3.13~6.38	2.75~5.50	2.44~6.00	2.25~7.00	3.00~7.00	3.50~6.43
	3.00~4.86	1.00~7.00	3.00~6.00	1.78~3.00	1.50~7.00	2.00~7.00	2.84~5.00

2) 個別的な結果

ECERSの特性を2点挙げるならば、前項で示したようにサブスケールで大まかな傾向をつかみ全体的な質をシンプルに数値化することと、もう一つは項目、あるいは更に指標を細かく見ていくことで現況を把握し次の課題が明らかになる点にある。ここでは、6園の各項目の評点の状況から示された主な気づきを挙げる。

まず「空間と家具」で見ると、空間そのものの広さ、必要な家具がそろっていること、運動遊びの空間や必要な設備・用具については大きな問題は見受けられない。室内環境として、子どもが自分の興味関心に基づいて遊びを選べ、集中して遊び込める環境構成がなされているかどうかについては園により差がある。また、展示・掲示物は子どもの好奇心を刺激したり新たな興味関心をそそったり、振り返りの行為を促すために重要な環境であるが、その重要性がどの園でも意識されているとはいえない。

「養護」は安全や衛生に関する項目があるが、1園を除き特段の問題は見られなかった。しかし、その1園においては外遊びの場面で、子どもたちの身のこなしはよくこれまでも

事故は発生していないが、活動が随所で交差しており（例：ボール遊びと一輪車）、十分に危険が予測された。

「言葉と文字」では項目として、⑫語彙の拡大、⑬言葉の使用の促進、⑭保育者による絵本の使用、⑮絵本に親しむ環境、⑯印刷（書かれた）文字に親しむ環境がある。項目⑫、⑬に注目すると、教師自身の語彙が必ずしも豊かとは言えない状況が観察された。項目⑭、⑮に注目すると、園によって取組の差があるが、教師によって必ずしも絵本の重要性が認識されていない（例：絵本の読み聞かせが毎日の日課になっていない、子どもが絵本を読みたくなるような環境が設定されていない）状況が明らかになった。⑯については、日本においてどのような取組が望ましいのかを検討する必要がある。

「活動」では、端的に言えば遊具・教材の種類・量が余り多くないこと、そのため遊びを媒介とした子どもと教師の言語的関わりが豊かに展開していきづらいことが見て取れる。とりわけ観察した10項目のうち3項目は数・量・形に関する項目であるが、これらの項目の評点は押しなべて低い。

「相互関係」では、園によって評点が低くなるのは、⑳粗大運動の見守り、㉑個別の指導と学びでは、子どもの活動が複数の部屋あるいは広い空間で展開され必ずしも子どもの状態が十分に把握されているとは言えないこと、㉒保育者と子どものやりとり、㉓子ども同士のやりとりで、保育者の子どもに対しての応答だけでなく子ども同士の関係の広がりへつながる働き掛けが見られなかったなどの理由による。

「保育の構造」では、クラス集団で行う活動と自由に遊びを選ぶ活動のバランスあるいは連続性に注目することになる。クラス集団の活動時に子どもの自我関与の状態を（集中しているか、楽しそうに参加しているか）教師は感じ取っているのか、自由遊びがクラス集団活動からの解放に過ぎないのか、あるいはクラスの一貫した活動のテーマに自分なりに関与する場であるのかどうか、これらについての教師の認識が関わってくる指標で構成されている。園によって差が観察された。

4. 全体考察

6園とA市公立全39園の調査結果を比較対照することは、使用したスケールが異なることもあり、必ずしも適切ではないかもしれない。しかしながら、「養護」又は「個人的なケア」及び「相互関係」「保育の構造」は、「言葉と文字」又は「言語-推理」及び「活動」よりも評点が高く、その間に「空間と家具」が位置する。非常に大まかな整理ではあるが、似たような傾向が見て取れる。

次に6園の調査結果から個別に項目ごとの可否の状況を見ていくと、サブスケール「言葉と文字」「活動」の評点が低い理由が具体的に浮かび上がる。生活や遊びの中で、言葉や数・量・形につながる遊具や教材の充実を含め活動の設定や教師の関わりが弱さが見て取れると言わざるを得ない。

5. まとめ；ECERS-3の日本における可能性

ECERSにより保育の質をシンプルに数値化し、個別の園のレベルではその数値を手掛かりに保育の質の「底上げ」に活用できる。数値の根拠につき話し合うことで保育者間に共通認識が生まれ、質の向上に向けて具体的な目標を設定できるからである。それは「環境を通

しての教育」を分節的に認識し、段階的に質の向上を行うことである。また、その国際性に鑑み、統計的に有意な規模で調査を行えば日本の保育を国際比較の俎上に載せることも可能であろう。今回の調査では限られた標本ではあるが「言葉と文字」「活動」の評点の低さとその具体的な様相が示され、これらは今後の改善の具体的な手掛かりとなるだろう。

注)

- 注 1 細かなアップデートは改訂とは別に行われている。
- 注 2 ECERS-R は対象年齢が 2 歳半以上であるが、ECERS-3 は 3 歳以上である。
- 注 3 Frank Porter Graham Child Development Institute at the University of North Carolina
- 注 4 *Infant / Toddler Environment Rating Scale*
- 注 5 *School-Age Care Environment Rating Scale*
- 注 6 *Family Child Care Environment Rating Scale*
- 注 7 Carol Copple & Sue Bredekamp, eds. (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8* (3rd ed.)
- 注 8 *Early Years Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*
- 注 9 埋橋玲子訳，法律文化社発行。
- 注 10 文献『「保育プロセスの質」評価スケール』解説「保育の質的尺度 ECERS-R との関係および日本での『保育環境評価スケール』実践からの示唆」
- 注 11 中間に 2 点，3 点，4 点がある。

引用・参考文献

- 藤澤啓子，中室牧子（2017）「保育の“質”は子どもの発達に影響するのか—小規模保育園と中規模保育園の比較から—」 独立行政法人経済産業研究所
- Harms, T., Clifford, D. & Cryer, D. (2015) *Early Childhood Environment Rating Scale-Third edition*, Teachers College Press 埋橋玲子訳 法律文化社 2016 年発行
- Sylva, K., Siraj-Blachford, I. & Taggart, B. (2010) *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*, Trentham Books Limited
- イラム・シラージ，デニス・キングストン，エドワード・メルウィッシュ（2015）『「保育プロセスの質」評価スケール』 秋田喜代美，淀川裕美訳 明石書店 2016 年発行

(埋橋玲子)

第2章 ECERS-3 と SSTEW の試行調査とその結果

第2節 SSTEW の紹介と実施結果

1. はじめに：SSTEW による調査の趣旨

本節で検討する SSTEW（ステュー）とは、2015年に英国で刊行された保育の質評価スケール『Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being(SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision』（Iram Siraj, Denise Kingston & Edward Melhuish 著）の略称である。邦訳は『「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情動的な安定・安心」を捉えるために』（秋田喜代美・淀川裕美訳）が翌年に刊行されている。数多くある保育の質評価スケールの中でも、本書の特徴は、保育プロセスの質のうち特に保育者と子どものかわりに焦点を当て、「情緒的な安定・安心」に加え「ともに考え、深めつづけること」を鍵概念としていることにある。

今回、本プロジェクトで SSTEW を取り上げたのは、子どもたちが 21 世紀の知識基盤社会を生きていく上で必要な園における学びや思考の経験について、本書では発達心理学等に基づく重要な観点から、保育者と子どもたちの具体的ななかかわりの姿を描写し、園の実践ベースで検討できる内容となっているためである。本書では、英国（イングランド）で実施された保育の質と子どもの発達に関する大規模縦断調査において、具体的な実践を紐解きながら定義され命名された「ともに考え、深めつづけること（sustained shared thinking）」という概念についても掘り下げて取り上げている。理論と実践が結び付き、実践をより良くするための評価の手立てとして世に出たのが、本書（SSTEW）なのである。

日本でも、子どもたちの思考や学びについては 20 年以上前から重視され、1996 年の中央教育審議会答申「21 世紀を展望した教育の在り方について」で既に「これからの子供たちに必要になるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性である…」（下線部は筆者）と記されている。「生きる力」と呼ばれる内容である。また、幼稚園教育要領でも、領域「言葉」で他者の話をよく聴き伝え合うことや、思考のための言葉を養うことに重点が置かれており、2008 年改訂では、領域「環境」で「好奇心」「探究心」に加えて「思考力の芽生え」という用語が加えられている。次期幼稚園教育要領改訂に向けた検討でも、幼児教育で育みたい資質・能力として、「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の三本の柱が掲げられ、5 歳児修了時まで育てほしい具体的な姿に「自立性」「協同性」「思考力の芽生え」「数量・図形・文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」などが挙げられている。昨年度の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（Cedep）の大規模質問紙調査^{注1}では、3 歳児クラス担任・5 歳児クラス担任のいずれにおいても、担任の保育者自身の子どもたちへのかかわりの認識として「受容・共感・傾聴」や「集団での遊び・活動の支援」は平均的に得点が高いが、「好奇心・探究心をふまえた遊び・活動の支援」は平均的に得点が高いという結果であった。子どもたちの思考・学びの支援という点では、必ずしも十分なかかわりをできていないと保育者の方々が認識していることが示唆される結果である。

乳幼児期の子どもたちの思考や学びを支え促す保育者のかかわりについては、国内外で様々に理論研究・実践研究がなされてきたが、そうした保育者のかかわりを評価する体系的なツールはなかった。今回取り上げる SSTEW は、子どもたちの学びや発達を支える保育者のかかわりを、保育者自身が振り返って、あるいは同僚や第三者が観察して評価するためのスケールである。後述するように、評価をして数値を出すことが第一の目的ではなく、複数名が（あるいは一人が複数回）観察評定を行い、互いの評定の結果や判断の根拠を伝え合い話し合うことで、観察された保育場面の根底にある保育観や子ども観を語り合い、保育をより良くするための手立てを考えられることが本書を活用する意義であると考えている。

以上を踏まえ、本稿では、SSTEW の開発経緯と具体的な内容、評定方法を紹介した後に、本プロジェクトで実施した SSTEW を用いた観察評定の結果を報告する。試行的に実施したものであり、この結果の記述のみを基に日本の保育について一般化して語ることはできない。けれども、本プロジェクト以外でも幾つかの園で実施した観察評定の内容を踏まえながら、日本の多くの園でしばしば見受けられる特徴について幾つかの示唆を提示することはできるように思う。最後に、SSTEW の日本における可能性について考察する。

2. SSTEW について

(1) SSTEW 開発の経緯

英国（イングランド）では、1997 年以降、子どもの発達と養育や保育・教育の質に関する大規模な長期縦断調査（EPPE 調査、EPPSE 調査）と、それらから発展した保育に関する複数の調査が実施された。SSTEW は、その実施過程で作成されたものである。そのため、以下では SSTEW に関連する調査について紹介しながら、どのような経緯で SSTEW の作成に至ったのかを概観する。

1997 年に開始された「効果的な就学前教育の実施」（Effective Provision of Pre-school Education: EPPE）プロジェクトでは、3 歳児のいる約 3,000 の家庭とその子どもが通う園や学校を対象に縦断調査が行われた。EPPSE（Effective Pre-School, Primary and Secondary Education）調査と併せて子どもが 16 歳になる 2004 年まで追跡することで、乳幼児期の保育・教育施設での経験が、子どもの発達プロセスに「何を付加しているか」が検討された。そのために、子どもの通う保育・教育施設の質を測定し、家庭や子どもの属性を統制した上で、保育や教育の質と子どもの認知的・社会情緒的発達との関連について、質的及び量的に（マルチレベル解析を含む）分析している。その結果、保育のより良い質と期間の長さが子どものリテラシー・数等の発達と関連しているといった結果が幾つも示され、保育の質が子どもの発達に影響を与えることが実証されたのである。EPPE 調査では、米国で開発された保育環境評価スケール ECERS-R と、それを基にイングランドのカリキュラムを念頭に開発された ECERS-E を使用して保育の質を測定したのだが、そこで good（良い）と excellent（優れている）と評価された園について、具体的にどのような保育がなされているかを分析した調査がある。「効果的な就学前教育に関する調査」（Researching Effective Pedagogy in the Early Years: REPEY）と呼ばれる調査である。

REPEY 調査では、EPPE 調査対象園のうち「効果的」（子どもたちの発達の伸びがより大きく見られた）と評価された 12 園と 2 つのレセプション・クラスの計 14 園を対象に、

保育の様子をインタビューと観察で分析している。中でも観察によるエピソード分析では、誰が活動を開始し誰が展開したか、認知的課題のレベル、保育者のかかわり方、活動の充実において重要と思われたこと、エピソード終了の原因といった視点で分析がなされている。その結果、保育者の教育的なかかわりの要素として、主に認知的な発達を支えるかかわり（「ともに考え、深めつづけること」、直接的な教授、モニタリング）と、主に社会的な発達を支えるかかわり（励ますこと、問題行動への対応、たわいのない会話、ケア）とに整理されている。その上で、excellent（優れている）と評価された園の特徴の共通点として、①保育者の子どもたちへのかかわりが温かく、応答的であること、②「ともに考え、深めつづけること」と呼ばれるかかわりを含む、保育者と子どもたちの質の良いかかわりが見られること、などが整理されている（詳細は Siraj-Blatchford et al., 2002）。

このように、EPPE 調査で保育の質の測定が行われ、その中で good や excellent と評価された園の特徴を分析することで、保育者の子どもたちへのかかわりの特徴として「ともに考え、深めつづけること」という概念が見いだされたのである。

(2) SSTEW の内容と評定方法

この「ともに考え、深めつづけること」（英語では **sustained shared thinking: SST**。直訳では、持続的な共有された思考）という概念は、次のように定義されている。「二人もしくは二人以上が、知的な方法で“一緒に”取り組み、問題を解決し、ある概念について明らかにし、自分たちの活動を捉え直し、語りを広げたりすること。どの参加者も、ともに思考することに貢献し、思考を発展させたり広げたりすることが求められる」。具体例には、子どもの言っていることや動きなどを注意深く観察すること（**tuning in**）、子どもの判断や選択を尊重し、子どもがより考える（工夫をこらす）ように誘うこと、子どもの考えを明確化すること、子どもが更に考えるよう励ますこと、開かれた質問（**open question**）をすること、思考の見本を示すこと、などのかかわりが含まれる。SSTEW の第二著者である **Denise Kingston** によれば、SST は、言語的でも非言語的でもありうるもので、特に「一人ひとりが思考（考えること）へ貢献すること」が重要であるという。また、保育者は必ずしも頻繁に話す必要はないが、感受性豊かで、応答的で、子どもの学びを意図的に足場かけすることが求められるという^{注2}。

SSTEW では、この「ともに考え、深めつづけること（SST）」と「情緒的な安定・安心」が二つの柱となっているが、これらの鍵となるのが、保育者と子どもたちのコミュニケーションである。その具体的な姿が、SSTEW の各指標に記されている（表 1 に、SSTEW の 5 つのサブスケールと 14 の項目を示した）。なお、スケールの形式は ECERS-R を踏襲しており、前節で紹介されている ECERS-3 の元のバージョン ECERS-R と同様、各項目に〈不適切〉〈最低限〉〈よい〉〈とてもよい〉に該当する指標、すなわち具体的な保育者の姿や環境の在り方、カリキュラムの内容などが複数ずつ記されている。例えば、サブスケール 4「学びと批判的思考を支える」の項目 9「好奇心と問題解決の支援」の指標を段階ごとに一つずつ書き出してみると、「〈不適切〉 1.2 子どもたち同士のいざこざが始まらない限り、つねに子どもたちだけで遊ばせていて、保育者は見ているだけである。」「〈最低限〉 3.2 ひとつの活動時間で最低一回は、保育者が子どもたちを支える活動を行っている。」「〈よい〉 5.3 保育者が、子どもたちに問題解決をさせ、支えている。」「〈とてもよい〉 7.4 子どもたちの思

考のプロセスと問題解決のプロセスを、保育者が言語化し声に出すことで手本を示し、子どもたちのメタ認知を支援している（後略）」といった内容が記されている。評定の仕方も ECERS-R を踏襲しており、〈不適切〉〈最低限〉〈よい〉〈とてもよい〉と段階的に評定を進めていく（詳細は、SSTEW の邦訳『保育プロセスの質評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』を参照されたい）。

評定は、午前中あるいは午後の 3～4 時間園で観察を行い、複数名で同じクラスを評定した場合には、それぞれの評定結果と評定の根拠を伝え合い、最終的な評価を決めていく。その際、多数決で最終的な評価を決めるのではなく、具体的な根拠（観察された場面）があり他の評価者も納得できる説明がされた場合には、少数派だとしても、その評定を採用することができる。そうすることで、思い込みや感覚でなく、実際に観察されたことをベースに評定することが可能となる。なお、限られた時間内に観察されなかった事柄については、インタビューによって情報を補うこととされている。

表 1 SSTEW のサブスケールと項目の一覧

5 つのサブスケール	14 の項目
【サブスケール 1】 信頼、自信、自立の構築	項目 1 自己制御と社会的発達
	項目 2 子どもの選択と自立した遊びの支援
	項目 3 小グループ・個別のかかわり、保育者の位置取り
【サブスケール 2】 社会的、情緒的な安定・安心	項目 4 社会情動的な安定・安心
【サブスケール 3】 言葉・コミュニケーションを 支え、広げる	項目 5 子ども同士の会話を支えること
	項目 6 保育者が子どもの言葉を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること
	項目 7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること
	項目 8 感受性豊かな応答
【サブスケール 4】 学びと批判的思考を支える	項目 9 好奇心と問題解決の支援
	項目 10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深めつづけること」
	項目 11 調べること・探究を通した「ともに考え、深めつづけること」
【サブスケール 5】 学び・言葉の発達を評価する	項目 12 概念発達と高次の思考の支援
	項目 13 学びと批判的思考を支え、広げるための評価の活用
	項目 14 言葉の発達に関する評価

3. SSTEW を用いた園での観察評定の報告

本プロジェクトでは、ECERS-3 と SSTEW を用いて同じクラスで同時間帯に観察評定を行った（A 園）。ECERS-3 を用いた観察評定については、前節のとおりである。ここでは、SSTEW を用いた観察評定について報告する。

(1) 調査方法

協力園：都内の認定こども園（A園）と認可保育所（B園）の5歳児各1クラス。A園は2年保育の園で、担任教師1名、補助教員（加配）2名。B園は0歳児からの園で、担任保育士1名。幼児の在籍人数はA園30名、B園25名。**調査時期**：両園とも2016年6月の午前中3時間程度観察を行い、一時間ほど担任の先生にインタビューを実施。午後に評定者の協議の上、最終評定を行った。**評定者**：掘越紀香・淀川裕美・内田千春の3名。

(2) 結果と考察

はじめに、SSTEWの邦訳が刊行されて間もなく、SSTEWを用いた日本の園の評定結果は十分に蓄積されていない。そこで本稿では、前述のように本プロジェクトで試行として取り組んだ2園の評定結果について説明する。よって、以下は日本の園の質を捉えた代表性のある結果ではないということを明記しておく。

2園の評定結果として、サブスケール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」では、A園はおおむね4以上、B園はそれより低い結果となった。なお、SSTEW第二著者のDeniseと来日時に話した内容によれば、評定で7がつくことは非常に稀で、4や5がつけば十分に良い質だと言える。実際に評定をしてみると2や3のところも多いとのことである^{注2}。一方、サブスケール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」では、全体として低めの評定となった。これらの結果は、保育者が、子どもたちが「安心」して過ごせることは大事にしても、子どもたちの「学び」や「考える」という経験には必ずしも重きが置かれていない実態を反映している可能性がある。

(3) 調査結果からの示唆

試行の調査協力園のクラスで観察された保育の特徴は、本節の冒頭で紹介した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（Cedep）の2015年度大規模調査の結果とも一致する傾向を示している。つまり、「受容・共感・傾聴」などのかかわりはそれなりになされているのに対し、「好奇心・探求心をふまえた遊び・活動の支援」のかかわりは、意識の上でも実態としても必ずしも十分でないという結果である。同様の傾向は、SSTEWを用いた観察評定でも確認されており、日本の多くの、それなりに良い質と言われる園でも認められる特徴ではないかと推察される。

4. まとめ：SSTEWの日本における可能性

本節の冒頭でも概観したように、次期幼稚園教育要領改訂においても、子どもたちの学びや思考の支援がより重視されてきている。子どもたちが好奇心・探求心を持って遊び、探究を重ねながら学んでいくことを、保育者がどのように支えていけるか、また、そうした実践をどのように評価の土壌に上げられるかを検討していく必要があるだろう。保育者が子どもたちの遊びや活動をどのように支えていくかを考える上で、SSTEWに挙げられている指標は示唆に富むと考えられる。評定は難しくても、同じ園の職員とSSTEWの指標を並べ替えるワークショップをしたり、個々の指標で違和感を覚えるものについて語り合ったり

することで、フラットな関係で互いの保育観・子ども観を語り合うこともできるだろう。

なお、秋田・佐川(2011)が保育の質に関する縦断研究のレビューで整理しているように、保育の質という概念は普遍的なものではなく、文化に著しく依存するものである。とりわけ保育の質研究は、アングロサクソン系の国々が牽引してきており、本書も英国（イングランド）における保育の文脈の中で、イングランドならではの保育観や発達観をベースに開発されたスケールである。そのため、本書を日本で活用する場合には、文化や保育観・子ども観の違いを考慮に入れながら、一つ一つの項目について慎重に見ていく必要がある。その一方で、海外のスケールというレンズを通して園の実践を振り返ることで、日本の保育の独自性についての新たな発見も出てくるかもしれない。SSTEWを活用することで、日本の保育の良さを確認し、課題に丁寧に取り組むための手立てになればと考えている。

注)

注1 Cedep2015年度大規模調査の結果は、センターウェブサイト (http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/about/symposiumseminar/sympo_20160917/) 「全国保育・幼児教育施設大規模調査《結果報告》」の資料参照。

注2 2016年3月にDeniseが来日した際に開催した研究会での発表内容による。

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，東京大学大学院教育学研究科紀要，(51)，217-234.

テルマ・ハームス，デビィ・クレア，リチャード・クリフォード著 埋橋玲子訳（2004）保育環境評価スケール①幼児版，法律文化社

テルマ・ハームス，リチャード・M.クリフォード，デビィ・クレア著 埋橋玲子訳（2016）新・保育環境評価スケール①3歳以上，法律文化社

イラム・シラージ，デニス・キングストン，エドワード・メルウィッシュ著 秋田喜代美・淀川裕美訳（2016）『「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え，深めつづけること」と「情動的な安定・安心」を捉えるために』明石書店

Siraj-Bratchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002) Researching Effective Pedagogy in the Early Years, EdFS Research Report 356. London: DfES.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003) Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E) Four Curricular Subscale, Trentham Books Ltd.

(淀川裕美)

第3章 海外の指標等

第1節 保育の質評価スケール—SPARK, CLASS—

1. SPARK 概要とその活用

シンガポールでは、幼稚園で小学校入学準備教育を行う傾向にあるが、国としては全人的な発達を促すことを目指しており、2013年には教育省直轄のMOE幼稚園が5園開設され、2016年には15園となっている（詳細は本章第4節参照）。幼児教育に注目が集まる中、シンガポール幼児教育発達庁 Early Childhood Development Agency (ECDA) は2013年に

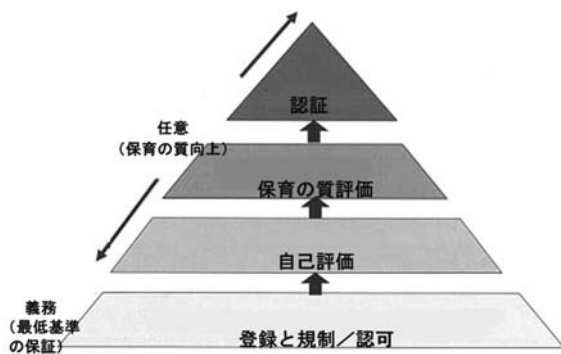


図1 シンガポール認証評価システム

設置されたが、それに先立つ2011年に幼稚園(4~6歳対象、3歳はnursery)の認証評価 Singapore Pre-school Accreditation Framework (SPARK) のシステムと、評定の際に使用される保育の質評価スケール Quality Rating Scale (QRS) が開発・作成された。このシステムは、学校教育の自己評価システムを基にして設計・実施されている。2014年には改訂版が出された。

SPARK は、園長が、幼児の発達とウェルビーイングを促進するために、指導と学び、管理運営と経営プロセスを改善しようとする際に、正しい評価と支援を提供することを目的としたものである。また、個々の保育者を評価するのではなく、園全体を評価する点も特徴である。園が達成すべき目標を理解し、それに照らして自己評価し、自分たちの成果を確認するための認証基準とされている。

認証評価システムの枠組み(図1)としては、まず最低基準の質保証がなされた「登録と規制/認可」の「義務」レベルがあり、その上に、保育の質向上を目指す「自己評価」、外部評価者による「保育の質評価」、質評価の高い幼稚園の「認証」という三つの「任意」レベルに分かれている。

コアとなる価値 Core Values :

SPARK を支えているものとして、五つのコアとなる価値がある。それは、①子供中心、②ビジョンをもったリーダーシップ、③影響力のある専門性、④目的に沿った改革、⑤成長のためのパートナーシップ(保護者、地域)である。これらは、保育の質を測る七つの基準(下記の評価スケール6基準+「健康や衛生、安全」)にも組み込まれており、SPARK のロゴと4枚の花弁で表されている(図2)。子供一人一人の発達が、幼児教育の中核であると意味している。



図2 SPARK のロゴとコアとなる価値

保育の質評価スケール Quality Rating Scale :

保育の質評価スケール QRS は、①リーダーシップ、②計画と管理運営、③教職員のマネージメント、④リソース(資源)、⑤カリキュラム、⑥教育学の6基準、20項目、168指標から構成されている(表1)。なお、⑦健康や衛生、安全の基準は、現在 SPARK の評価で

はなく規制当局によるチェックに組み込まれている。評価は3段階6点満点であり、各基準には、「要改善 Emerging」(1, 2点), 「実現 Performing」(3, 4点), 「熟達 Mastering」(5, 6点)のレベルが提示されている。

認証園となるためには、6点満点中2点以上の評価点が必要である。2017年1月時点で640園が認証され、ホームページに公表されている。そのうち72園が質の高い園として表彰されている(EDCA, 2017)。認証園はまだ全国的には約40%の状況であるが、2016年2月には502園(約30%)の認証であったことを考えると、その勢いは目を見張るものがある。コアとなる価値を重視したスケール作成、園長・保育者に向けたQRSの基準理解や自己評価としての利用等の研修の持ち方など、日本における展開方法の参考になるだろう。

表1 SPARK の評価基準と下位項目

1. リーダーシップ	1.1 方略的リーダーシップ
	1.2 カリキュラムのリーダーシップ
2. 計画と管理運営	2.1 方略的計画
	2.2 プログラムの構造と実施
	2.3 管理運営
3. 教職員のマネージメント	3.1 研修と配置
	3.2 専門能力開発と実績評価
	3.3 教職員のウェルビーイング
4. リソース(資源)	4.1 指導と学びの環境およびリソース
	4.2 保護者との協働
	4.3 コミュニティとの協働
5. カリキュラム	5.1 一体化されたカリキュラムと包括的な発達
	5.2 美的感覚と創造的表現
	5.3 世界の発見
	5.4 言語と読み書き能力
	5.5 運動能力の発達
	5.6 算数能力
	5.7 社会情動的発達
6. 教育学	6.1 教育学の一般原則
	6.2 子供たちの学びと発達の評価

2. CLASS の概要とその活用

Classroom Assessment Scoring System (クラスルーム評価システム) は、Pianta を中心として Paro や Hamre によって開発され、2008年に発表された。もともと1990年代からのアメリカ NICHHD の縦断調査等で使用した評価スケールに基づいて作成されており、アメリカでは ECERS-R とともによく使用されるスケールである。CLASS には、Pre-K 対象のほか、乳児期用、Toddler 用、K-3 年用、小学校高学年用、中学校用があり、同様な方法で、保育・教育の質を一貫して評価することが可能である。

CLASS の特徴としては、保育者・教師と子供の相互作用(プロセス)を取り上げており、クラスでの教育活動を評価している点が挙げられる。評価の際は、専門の訓練を受けた評価員の観察によって評定される。1回につき20分観察と10分評定を最低4セット実施す

るため、2時間以上の観察時間が必要である。

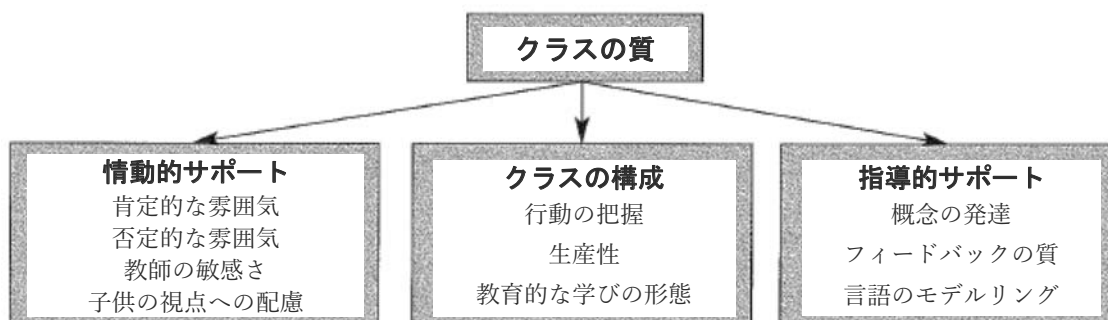


図3 CLASSの領域と次元の概要

表2 CLASSの観察評価項目

1. <u>情動的サポート</u>	1.1 肯定的な雰囲気： 関係性，肯定的な感情，肯定的コミュニケーション，敬意
	1.2 否定的な雰囲気 否定的な感情，懲罰的コントロール，いやみ・軽視， 深刻な否定性
	1.3 教師の敏感さ 気づき，応答性，問題への対処，子供の安心・満足
	1.4 子供の視点への配慮 柔軟性と子供の視点，自主性とリーダーシップへの支援， 子供の表現，動作の制限
2. <u>クラスの構成</u>	2.1 行動の把握 明確な行動への期待，先を見越した予防的行動， 間違った行動の修正，子供の行動
	2.2 生産性 学ぶ時間（学習時間）の最大化，日課（ルーティン）， 移行，準備
	2.3 教育的な学びの形態（学習形態） 効果的な促し，多様な様式（感覚）と教材， 子供の興味・関心，学びの目標（学習目標）の明確さ
3. <u>指導的サポート</u>	3.1 概念の発達 分析と理由付け，創造，統合，現実世界との結びつけ
	3.2 フィードバックの質 足場かけ，フィードバックの持続，思考プロセスの促し， 情報提供，励ましと肯定
	3.3 言語のモデルリング 頻繁な会話，自由回答の質問，繰返しと広がり， 自己会話と並行した会話，高度な語彙

CLASSの構成は，表2のように，①情動的サポート，②クラスの構成，③指導的サポートの3領域10次元42項目から構成されている。評定は，3段階評価の7点満点であり，

「低い low」(1, 2点), 「普通 middle」(3, 4, 5点), 「高い high」(6, 7点) である。主にクラスでの教育活動に焦点化されているため, 「活動内容」として, 言語, 算数, 科学, 社会, 芸術, その他から選択する。また, 指導形態も, 日常のルーチン, クラス全体活動, 小グループ活動, 個別対応, 食事, 選択活動・コーナー活動の6場面から選択する。

具体的な観察評価項目として, 例えば「指導的サポート」領域の「3.2 フィードバックの質」の「思考プロセスの促し」では, 保育者・教師が子供に答えや行動についての考えを尋ねたり, 考えを説明するよう促したりすることが挙げられ, 「低い」は「めったにない」, 「普通」は「時々ある」, 「高い」は「よくある」で評定する。具体的な項目のために理解しやすいほか, 訓練された評定者の観察による客観的評価システムであること, CLASS 評定の研修情報や関連するビデオクリップが CLASS のホームページ上で一部閲覧可能などの特徴がある(野口, 2009)。一方で, 子供と保育者・教師とのやり取りは, 就学レディネスとしての学習を重視した内容であることから(秋田・佐川, 2012), 日本での活用には配慮が必要と考えられる。

なお, CLASS の3領域の枠組みは, 現職の専門性発達システム TTI (Teaching Through Interaction) にも適用されている(Hamre et al., 2013; 無藤, 2016)。CLASSに限らず, スケール等の視点を養成から現職まで一貫した枠組みとして, 研修システムに組み込んで検証する方向性は, 今後の保育者・教師の専門性発達に活かすことが可能かもしれない。

引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2016) シンガポールの幼児教育に学ぶ. 教育 PRO, 8, 35.
- 秋田喜代美・佐川早季子 (2012) 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究学会紀要, 51, 217-234.
- CLASS ホームページ. <http://teachstone.com/classroom-assessment-scoring-system/> (2017年1月30日閲覧)
- Early Childhood Development Agency. (2014) “Singapore Pre-school Accreditation Framework (SPARK): Quality Rating Scale.”
- ECDA ホームページ. <https://www.ecda.gov.sg/> (2017年1月30日閲覧)
- Harmre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2013) Enhancing Teachers' intentional use of effective interactions with children. In Pianta, R. C.(Ed), “Handbook of Early Childhood Education.” (pp.507-532.) The Guilford Press.
- 門田理世 (2009) アメリカ合衆国における保育の質の捉え方および研究の動向. 秋田喜代美『保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究』(pp.112-128) 平成 21 年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 (政策科学総合研究事業).
- 無藤隆 (2016) 第 10 章 保育の質と卓越性. 日本保育学会編『保育学講座 1 保育学とは : 問いと成り立ち』(pp.253-278.) 東京大学出版会.
- 野口隆子 (2009) クラブルーム評価システム (CLASS) の検討 : 日本版 SICS との比較. 秋田喜代美『保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究』(pp.129-135) 平成 21 年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 (政策科学総合研究事業).
- Pianta, R. C., La Pro, K. M., & Hamre, B. K. (2008) “Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual, Pre-K.” Paul H. Brookes Publishing Co.
- 埋橋玲子 (2016) シンガポールの幼児教育・保育 (1) 概況と背景. 同志社女子大学学術研究年報, 67, 57-68. (掘越紀香)

第3章 海外の指標等

第2節 幼児教育の成果としての学びや発達の評価指標

-カリフォルニア州の DRDP (Desired Result Developmental Profile) -

1. DRDP の背景

近年、幼児教育の質が子供の、特に貧困等、剥奪された環境にある子供のその後の学びや発達、人生における成功に大きな影響を及ぼすことが実証され、衆目を集めるようになった。それに伴って幼児教育領域でも質の評価が問われるようになってきた。幼児教育の質は、「方向性の質」、「構造の質」、「過程の質」、「操作性の質」「成果の質」などから捉えられる。秋田・佐川（2011）は、幼児教育の質が子供の発達に及ぼす効果に関する研究をレビューし、英米を中心とする研究では幼児教育の質が初期の読み書き算等の認知発達や、自己調整力、向社会的行動に効果をもたらすことをまとめている。英米の幼児教育カリキュラムにおいては、認知・言語領域における技能が就学準備として有用で、幼児教育は将来に向けての社会的投資であるとする見方があり、全人的教育や養護・福祉の側面から基本的人権保障として保育を捉える日本の保育観とは歴史的に異なるとされてきた。しかし、米国の幼児教育は急速に変化してきている。ブッシュ政権時の「一人も落ちこぼさない法（No child left behind.）」の下で読み書き算などの就学準備性を捉え、標準化された検査等で測定し、補強するという学力至上主義の教育が、結果として、読解力などの学力の向上につながらなかった（Gillanders, C., Iruka, I., Ritchie, S. and Cobb, C.T. 2012）ことから、オバマ政権下において、子供を中心におき、遊びを基本とした幼児教育から刻々と生み出される成果（outcome）を、幼児教育の過程において捉えて行こうという試みが始められた。幼児教育の過程において子供が安心して遊びに没頭することを通して、学びに向かう力である社会的-情動的スキル、いわゆる非認知能力が生まれ、それに伴って認知能力も高まってくる。幼児教育の成果は、指標を工夫することによって学びに向かう力だけでなく、認知能力も含めて多面的な側面から見ていくことも重要だと考える。

ここでは、幼児教育の成果としての学びや発達の質を捉える評価指標を検討する。カリフォルニア州の教育省が開発し、実践している「幼児期の学びや発達のシステム」の中心に位置付けられる「期待される結果の発達プロフィール（DRDP: Desired Result Developmental Profile）」を取り上げ、その目的や、幼児教育の過程において生み出されてくる結果を捉える領域や指標について検討することを目的とする。

2. カリフォルニア州の幼児教育改革

アメリカは、個人の自由と自己責任を強調すると同時に、家庭の幼児教育ニーズに応じる教育サービスシステムが構築されてきている。同時に、低所得者層や社会的弱者等に対応するヘッドスタートなど、セイフティーネットとしてのヘッドスタートプログラム等が構築されてきている。連邦政府は教育について限定的な役割しか果たさず、教育に関する権限は基本的に州にあり、学区や学校レベルに多くの権限が移譲されてきた。しかし、教育が国家戦略として重要な意味を持つようになる中で、連邦政府のリーダーシップが問われるようになってきた（深堀，2011）。2009年、オバマ大統領は、広く浅く教育改革をするのではなく意欲のあるところに、重点的に予算を配分する競争的補助金（RTT: Race to

The Top) を導入した。この補助金は当初、キンダーから 12 年生 (K-12) までの学校改革を目指したが、後に 0-5 歳を対象とする「幼児期の学びへのチャレンジ (RTT-ELC: Race to The Top –Early learning Challenge)」の補助金へと拡張された。カリフォルニア州は、この補助金を 2012 年に獲得し、それを活用して、「幼児期の学びや発達システム」を開発し、その後、改訂を行い、広く普及させてきている (岩立, 2013)。

3. カリフォルニア州の幼児期の学びや発達のシステム

幼児教育の資の向上を支援するために、カリフォルニア州幼児期の学びや発達のシステムが開発されている (図 1 参照)。このシステムは、教師が資質や専門性を向上させていくために利用できる一連のリソースを提供する。それらは、「就学前の学びの基礎」、「就学前カリキュラムフレームワーク」、「期待される結果の発達プロフィール (DRDP)」、「プログラムガイドライン」「専門性の向上」である。その他の資源として、Pre-K(小学校にある kinder class の一学年下のクラス)用の学びと発達のガイドラインや、就学前の英語学習者用のリソースガイド、多言語多文化の幼児の言語支援の教材など、多様なリソースがこのシステムの中にも含まれている。それらのリソースは、異なる側面を持ちながら、相互に関連している。システムの中核となるのは、DRDP である。この DRDP により、教師は学びの主要な領域における子供の進歩を評価できる。そして、子供の進歩や課題を見いだすことが、カリキュラムのより確かな構想や具体的な立案につながっていく。

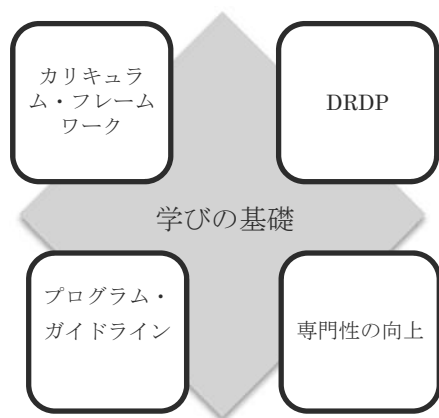


図 1 幼児期の学びや発達のシステム

写真 1 エピソード場面の写真と DRDP の項目の対応 (Woodstock 子供発達センター)

DRDP は、あらかじめ、教師が目標 (goal) をたて、その到達度としての達成 (attainment) を見るのではなく、子供の自発的、主体的な遊びを通して生まれてくる成果 (outcome) を幾つかの期待される結果 (desired result) の側面から捉え、プロフィールを描こうとするものである。子供の中に成立する学びや発達は、ときに、教師が期待する方向で生まれてくるが、ときに、教師の予想と違った方向で生まれてくるかもしれないし、予想をはるかに超えて深い学びが生まれてくるかもしれない。その結果として生まれてくる学びや発達を保育の当事者が見取り、記述することを通して評価していく。

教師は、幼児の学びの一般的な知識を「学びの基礎」のガイドブックから得て、学びをサポートするアイデアを「カリキュラム・フレームワーク」から得る。しかし、どちらからでも、個人の学びや発達の進歩についての情報は得られない。システムのリソースの中で、個々の子供の進歩を記録することを支援するのが DRDP の就学前尺度である。DRDP は、日々の保育の中で教師が子供の観察を行い、エピソードのような形で記録をとり、それらをまとめ、振り返り、当てはまる指標で評価していくものである。写真 1 は、個々の活動の写真の下に対応する DRDP の領域と項目が書かれている。DRDP の評価は、教師が、個々の子供、子供集団のためのカリキュラムの計画に活かされ (California department of education, 2011)、継続的なプログラムの改善を通して、カリキュラム・マネジメントを可能にするものである。

2010 年版の DRDP (2010) の内容は 7 領域で、「自己と社会性の発達」「言葉とリテラシーの発達」「英語の発達」「認知発達」「数の発達」「身体の発達」「健康」の領域であった。しかし、2015 年版では、「学びへの姿勢と自己抑制」「社会・情動の発達」「言語とリテラシーの発達」「認知 (数・科学を含む)」「身体の発達と健康」「時空間・社会科学」「表現活動」「英語の発達」の 8 領域になり、今日的に重視されている発達の側面等が入った (表 1 参照)。日本の幼稚園教育や保育所の保育の領域と共通なものもあるが、DRDP がリテラシーや科学を含む成果の評価を目指す一方で (California department of education, 2011)、日本の領域は過程における心情、意欲、態度を中心に評価するので、異なる部分がある。

各尺度は、記録用紙の左から、「応答」「探索」「確立」「統合」と右へ行く程、発達レベルが上がることを示している。DRDP は 2010 年に、乳児版、幼児版、児童版、障害のある幼児用 (Access) が開発された。しかし、2015 年に 2010 年版を改訂し、乳児版、幼児版、Access を統合し、ユニバーサルデザインにした。それとともに、発達レベルである「応答」「探索」「確立」「統合」の 4 段階は同じであるが、各段階を 2 段階 (初期、後期)、あるいは 3 段階 (初期、中期、後期) のルーブリック (質的指標) を設けた。0 歳からの指標となるので、「1 注意の持続」は、「確立」の初期段階までの評価で、中期、後期や統合段階では評価の対象とはならない。一方で、「7 我慢と持続」などは、ある程度の発達を要するので、「応答」の段階は評価の対象とならず、探索段階から評価が始まっている。表 2 は、「社会的-情動的発達」領域の「他者との関係における自己の気づき」項目の記入用紙である。まず、書かれたエピソードや写真からなるドキュメンテーションに見られる発達や学びの姿が「他者との関係における自己の気づき (SED1)」に関連するものと判断されれば、この表中の当てはまる段階の○を塗りつぶすことになる。DRDP の評価は、個人で行うが、園内カンファレンスや園外の NPO の研究会等で行うこともある。

この DRDP を用いた評価は、日頃から行うが、一年に 3 回、あるいは 2 回、評価をまとめ、報告することが補助金を得る条件となっている。カリフォルニア州教育省は、NPO などの中間組織と連携して、ウェブサイトを利用した記録の作成方法や研修方法を開発し、多くの実践者が利用している (California department of education, 2011)。DR システム¹⁾においては、この DRDP による子供の学びや発達の評価だけでなく、年に 1 回、プログラムについての自己評価、保護者の満足度やニーズの調査、学びの環境の質を評価する環境評価スケール (ECERS-R) 等を用いて、総合的な指標から評価が行われている。

表1 DRDP の領域と指標と評価レベル (California Department of Education, 2015)

領域	番号	指標	応答		探索			確立			統合 初期
			初期	後期	初期	中期	後期	初期	中期	後期	
学びへの姿勢と自己抑制	1	注意の持続	○	○	○		○	○			
	2	自己慰め	○	○	○		○	○			
	3	まね	○	○	○		○	○			
	4	学びへの姿勢と好奇心	○	○	○		○	○	○	○	○
	5	感情や行動のコントロール	○	○	○		○	○	○	○	○
	6	我慢と持続			○		○	○	○	○	○
	7	場所やモノの共有			○		○	○	○	○	○
社会・情動の発達	1	他者との関係における自己の識別	○	○	○		○	○	○	○	○
	2	社会的・情動的理解	○	○	○		○	○	○	○	○
	3	親しみのある大人との関係と社会的なかわり	○	○	○		○	○	○	○	○
	4	仲間との関係と社会的なかわり	○	○	○		○	○	○	○	○
	5	象徴遊び・ごっこ遊び	○	○	○		○	○	○	○	○
言語とリテラシーの発達	1	言語の理解	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	2	言葉への応答	○	○	○		○	○	○	○	○
	3	コミュニケーションと言葉の使用(表現)	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	4	相互的コミュニケーションと会話	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	5	読み書きへの興味	○	○	○		○	○	○	○	○
	6	年齢にふさわしい文の理解				○	○	○	○	○	○
	7	活字についての概念				○	○	○	○	○	○
	8	音韻の意識				○	○	○	○	○	○
	9	文字と語の知識				○	○	○	○	○	○
	10	英語学習者の創発的書き方2.2				○	○	○	○	○	○
認知(数・科学を含む)	1	空間関係	○	○	○		○	○			
	2	分類	○	○	○		○	○	○	○	○
	3	数量の感覚	○	○	○		○	○	○	○	○
	4	数の操作の感覚			○		○	○	○	○	○
	5	測る					○	○	○	○	○
	6	図形			○		○	○	○	○	○
	7	形			○		○	○	○	○	○
	8	原因と結果	○	○	○		○	○	○	○	○
	9	観察と調査を通じた探求	○	○	○		○	○	○	○	○
	10	探求のドキュメンテーションと会話			○		○	○	○	○	○
	11	自然世界の知識	○	○	○		○	○	○	○	○
身体の発達と健康	1	感覚-運動スキルと運動の概念	○	○	○		○	○	○	○	○
	2	移動運動のスキル	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	3	大筋運動の操作スキル	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	4	微細運動の操作スキル	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	5	安全	○	○	○		○	○	○	○	○
	6	個人の生活習慣(衛生)	○	○	○		○	○	○	○	○
	7	個人の生活習慣(食事)	○	○	○		○	○		○	○
	8	個人の生活習慣(衣服の着脱)	○	○	○		○	○		○	○
	9	活発な身体遊び				○	○	○	○	○	○
	10	栄養				○	○	○	○	○	○
社会科学(時空間)	1	時間の感覚				○	○	○	○	○	○
	2	空間の感覚				○	○	○	○	○	○
	3	エコロジー				○	○	○	○	○	○
	4	葛藤と交渉				○	○	○	○	○	○
	5	集団の一員としての責任				○	○	○	○	○	○
表現活動	1	ビジュアルアート				○	○	○	○	○	○
	2	音楽				○	○	○	○	○	○
	3	ドラマ				○	○	○	○	○	○
	4	ダンス				○	○	○	○	○	○
英語の発達			言語の発見	英語の発見	英語の探索	英語の発展	英語の確立	英語の統合			
	1	英語の理解(受け手側の英語)	○	○	○	○	○	○			
	2	英語の自己表現(表現としての英語)	○	○	○	○	○	○			
	3	英語の読み書きの理解と応答	○	○	○	○	○	○			
4	英語の記号・文字・図形の知識	○	○	○	○	○	○				

表2 DRDP の評価項目とルーブリック (California Department of Education, 2015)

領域 SED-社会・情動の発達							
SED1: 他者との関係における自己の気づき							
幼児は、他者とは全く別個の自己、あるいは他者との関連における自己に気づいていく							
幼児が達成した最も近い発達レベルにマークしてください。							
応答		探索		確立			統合
初期	後期	初期	後期	初期	中期	後期	初期
他者に基本的な方法で反応する	自己と他者を探索するため感覚を用いる	自分や馴染みのある他者を認識する	自分の名前や馴染みのある大人の呼び名を使う(ママ、パパ、ばあば、きょうだいの名前など)	自分や他者についての単純な考えを伝える	身体的な特徴をもとに自分や他者について述べる	自分の好みや感情を伝える また、家族や友達など馴染みのある人の感情や欲求を伝える	自分の好みや感情を他者と比較する
例 ・食事に親しい大人に注目する ・親しい大人の声が聞こえると止まる。 ・手のひらに触れると指を握る	・自分の手や足をじっと見たり、口に持っていたりする ・手が届けば他者の髪を触る ・うなったり声をあげたりなど繰り返し音を出して遊ぶ	・名前を呼ばれると馴染みのある大人のほうを向く ・壁に飾ってある自分の写真を指差す ・馴染みのある大人が部屋に入ってくると微笑む	・スペイン語で「僕はルイスだよ」と言う ・写真に写る家族の名前を言う ・新しいきょうだいの赤ちゃんを見て名前を呼ぶ	・ごっこ遊びで自分の家族をモデルに役割を演じる ・粘土遊びをしながら「おばあちゃんみたいにクッキーをつくっているの」と言う ・家の絵を描き、「これは私の家よ」と伝える	・「あの子の髪は赤い!」と、コミュニケーションボードを使って伝える ・壁に貼ってある目盛りと比べて自分の背の高さについて伝える ・友達を指さしながら、説明する ・家族の絵を描く際に、背の高さや髪の毛の色などの特徴を描く	・「雨が降ってきて外に出られなくて嫌だった」と大人に伝える ・友達と楽しい誕生日パーティーで、それを楽しみにしていることを伝える ・タガログ語で「蛇にはさわりたくない、だってこわいもの」と言う。	・ピンクが好きな人にはピンクのスカートを着る、自分は青を選ぶ、友達とお互いにピナーナップパーティーとジェリーサンドの両方が好きであることを伝える ・中国語で「私は泳ぐのが好きだけど妹は好きじゃない」という
○ 次の発達レベルの姿を見せはじめている ⊙ 長く欠席しているのでこの指標は評価できない							

以上、カリフォルニア州の幼児期の学びや発達のシステムや DRDP の特徴を見てきた。アメリカの幼児教育については、総じて、レディネス形成を目的とし、標準化されたテストの結果からリーディングと数学の発達を中心に評価されると日本では捉えられてきている。しかし、幼児教育の専門家たちは、標準化されたテストのみによって評価されるシステムに反対し、幼児期の学びは、子供中心の遊びを基本とした幼児教育を通して生まれることや、社会的-情動的学びが重要であることを理解し、保育者の記録をエビデンスとしてアセスメントするツールの開発に着手し、改善を続けている。DRDP のフレームワーク、開発方法、蓄積されたエビデンスは日本の幼児教育改革にも示唆を与えるものと考えられる。

4. 日本の幼児教育への示唆

ここでは、カリフォルニア州の幼児期の学びや発達のシステムと、評価指標の構成を見た。カリフォルニア州では、人種がますます多様化し、貧困率が高まっている中、低所得者層の子供を含むあらゆる子供に対する教育の公平が叫ばれ、様々な改革が行われている。また、教育に関する重要な意思決定に関してエビデンスが集められ、それを元に教育改革が行われている。人種や言語の多様性の高まりや貧困などの格差の状況は、日本でも同様の課題が指摘されている。幼児教育の評価指標の開発を中心とするカリフォルニアの幼児教育改革が、日本の幼児教育改革に与える示唆について以下の2点にまとめた。

(1) 包括的な質向上システムの中の指標の開発

DRDP は、指標開発のみが一人歩きするのではなく、その背景に①開発チーム(国、州、学区の教育委員会、民間組織等)、②「発達や学び」の理論、③教師の専門性の向上を支える研修の教材・研修方法の開発などの試みがあり、それらが連動しながら、進められている。大規模で長期にわたるこのようなシステムの開発は、連邦政府による0歳から5歳対象のプログラム開発に対する大規模な補助金(RTT-ELC)をカリフォルニア州が獲得し、

行われているものである。

日本でもこのような多様な専門職からなるシステムの中での評価指標の開発研究が行われ始めているが、今後、長期にわたる縦断研究により、エビデンスが収集され、保育の質向上のための評価システムが開発されていくだろう。

(2) 保育者の観察と記録による幼児期の学びの基礎力の評価

保育の質の評価が、第三者による観察、記録によって行われることが多い中で、DRDPは、保育をする当事者が子供をよく見て、観察し、エピソード記録を書き、それを基に評価することから、保育者自身の資質や専門性の向上につながりやすいと考えられる。しかし、子供の経験や学びを文字記録を書いて可視化していくことは簡単なことではない。日本においても、保育者の学びや成長に記録や対話を通しての経験の再構成が重要であることが認識され、教師対象の多くの研修が行われている。特にキャリアが浅い教師は幼児理解や評価のエビデンスとなるような記録を書くこと自体に難しさを感じるだろう。カリフォルニアは、若手の保育者には主任などがついてメンタリングを行うと同時に、なるべく手間が省けるように入力しやすいウェブシステムや、教員対象のウェブ研修など、記録を改善していけるようなシステムを開発している。日本では、多くの保育者が幼児の姿を記録にとり、それを元に個人的に振り返ったり、園内研などで協同的に振り返り、保育の質を高めるような営みが伝統的に行われてきた。あらかじめ、幼児の姿を評価する項目がある場合、その項目でしか幼児を見なくなる可能性も否定できない。幼児理解は、幼児のありのままの姿、我々の想像を超える生き生きとした姿を捉えるところに醍醐味がある。このような幼児理解を保持しつつ、日本の幼児教育のねらいとその実現に向けて、望ましい評価の在り方を考えていく必要があるだろう。

注)

注1 「DR システム」とは、期待される結果 (Desired Result) の評価を中心とした一連の評価を言い、図1 幼児期の学びや発達のシステムの DRDP 部分に相当する。ここには、DRDP (期待される結果の発達プロフィール) による DR (期待される結果) の評価だけでなく、プログラムについても自己評価、保護者の満足度やニーズの調査、学びの環境の質を評価する環境評価スケール (ECERS-R) などによる評価も含まれており、それらを総称して DR システムと呼んでいる。

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 東京大学大学院教育学研究科紀要 第51巻 217-234.

California Department of Education (2010) Desired result Developmental Profile.

California Department of Education (2015) Desired result Developmental Profile.

Gillanders, C., Iruka, I., Ritchie, S. and Cobb, C.T. (2012) Restructuring and Aligning Early Education Opportunities for Cultural, Language, and Ethnic Minority Children. Pianta, R.C.(ed.) Handbook of Early Childhood Education. The Guilford Press, 111-136.

深堀聡子（2013）第1章 アメリカ 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」 研究代表者 湯川嘉津美 『諸外国（アメリカ，イギリス，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及び幼児教育の質保証に関する国際比較研究』 22-51.

岩立京子 2013 補論 カリフォルニア州における幼児の学びと発達の総合評価システム，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」 研究代表者 湯川嘉津美 『諸外国（アメリカ，イギリス，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及び幼児教育の質保証に関する国際比較研究』，53-90.

（岩立京子）

第3章 海外の指標等

第3節 アメリカにおける保育者の専門性開発の動向

1. アメリカの就学前教育 ECEC の現状と課題

OECD (2012) は, Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care で保育の質を向上させる 5つの政策手段を提言した。①質に関する目標と規則を設定すること, ②カリキュラムと基準をデザインし実施すること, ③保育者の資格・研修・労働条件を向上させること, ④家族や地域社会が関与すること, ⑤データ収集・研究・モニタリングを推進すること, である。そして, Starting Strong IV (OECD 2016) では, Starting Strong III (OECD 2012) で最も議論が弱かった⑤のモニタリングについて, サービスの質, スタッフの質, そして子供の発達と ECEC の成果, 政策と実践の向上という点から議論している。本節では, スタッフの質とそれを支える養成課程と研修の仕組みに焦点を当て, アメリカ合衆国の動向を調査した。

アメリカでは, 大きく分けて小学校就学前の子供たちはベビーシッターを含む家庭的保育, 小規模の託児所, チャイルドケア・センター, 3~4歳児の集団保育を行うプレスクール, 5歳児のキンダーガーデン (公立小学校に付属する場合も多く, 州によっては義務教育) 等に通っている。加えて社会経済的に不利な立場にある家庭をターゲットにした連邦政府主導で設置されてきたアーリーヘッドスタート (0~2歳) とヘッドスタートプログラム (3~4歳) がある。これらのうち, チャイルドケアや民間のプレスクールでは, 高校卒業程度の教育歴で定められた研修を受講すれば働くことができる。一方で公立のヘッドスタートやプレスクールでは, 2013年までには保育者の半数以上が学士, 全員が准学士 (Associate Degree) 程度を有することを義務付けている。また, 中間層以上の経済的にゆとりがある家庭が多い地域のプレスクールでも同様に, 主任任は学士号を持つ有資格者である場合が多い。人件費を加算した保育料を負担できる家庭が多いからである。

そこで, 2000年前後から全ての子供が質の高い ECEC を受けられるユニバーサル・プレスクールを目指す運動が全国で広がった。連邦教育省 (U.S. Department of Education 2015) によれば, 1960年には3~4歳児のうち10%だけがプレスクールに通園していたのが, 1970年にはその2倍の子供が民間のプレスクールに通園していた。1990年代半ばには, 現在と同じ70%以上の子供がプレスクールに2年通ってからキンダーに進むようになった。0~89%まで州によって差があるが, 平均すると現在59%の4歳児は, 公的財政基盤を持つプレスクール (ヘッドスタート, 州立プレスクール, 特別支援) に通えていない。質の高いプログラムに通っている子供はもっと少ないと推定されている。

こうした状況を打破するために, オバマ政権は乳幼児教育の質を向上させるための取組を援助する資金を投入してきた。ヘッドスタートの保育者の資格要件を上げるとともに, そのための研修システムの構築へ資金を提供している。また, 各州や学区にリスクが高い子供にターゲットを絞った資金や (Title I Preschool Fund 等), プレスクールを増やすための資金 (Preschool Development Fund 等), 州で地域のニーズに応じた取組に対する競争的資金を乳幼児教育にも投入した (Race for the top fund 等) (U.S. Department of Education 2016)。ECEC を個人の責任と選択で行うものと位置付けていたアメリカでは, 21世紀に入り質の高い ECEC へのアクセスは子供の権利であり社会の責任と位置付けよ

うとしたことが伺える。

さらに、連邦教育局は、各州政府等に向けて、健康福祉部と教育部がそれぞれに統括してきたデータを結合させて縦断研究に必要なデータを共有できるように呼び掛けている。そのための資金や技術的支援の機会を用意している（U.S. DOE 2016）。制度的には、公的資金の入っているプログラムにしか拘束力はないものの、保育の質とその後のウェル・ビーイングを調査するためのビッグ・データを得ようとする動きとして注目される。

しかし、現在のアメリカでは小学校以上の教育が学力基準と到達評価テストによって学校評価や予算配分が判断され、その評価が短期的な視点のみで行われ長期的な効果が検討されていない。また、実際の教育方法や地域特性との関連を含めてデータが活用されていないという指摘もある（ECEC で注目すべきとされる非認知スキルも含む取組は前節を参照のこと）。

2. 保育者養成の制度と質保証への努力

アメリカの教員養成課程の認定は、非政府の民間組織で行われている。1954年に National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) が NPO として設立、その後 1997 年に設立された Teacher Education Accreditation Council (TEAC) の 2 種の認定機関が機能していたが、2013 年に合併し CAEP (Council for the accreditation of Educator Preparation 教育者養成認定協会) が発足した。NCATE と TEAC は 2016 年から認定機能を CAEP に完全移管している。CAEP の費用は、認証を受けている(認証予定を含む)養成課程が、卒業生の数に応じて年額 \$ 2475 (50 人以下)～\$ 5550 (1000 人以上)を支払うことによって運営されている (2016-17 年度の場合)。

一方、ECEC を担う人材は右図のように階層化しており、無資格のアシスタントや託児所のスタッフから、プレスクールや託児所で担任として勤務できる Child Development Associate (CDA) 資格や 2 年制の准学士、公立プレスクールから小学校では、学士号以上の教員免許が必要である。州によって異なるが 5～8 歳、又は 3～8 歳の小学校にまたがる教員免許がある。これは、ECEC 教員の社会的認知を高める働きがある反面、より待遇の安定している小学校に優れた保育者が移動するという課題を創り出す。

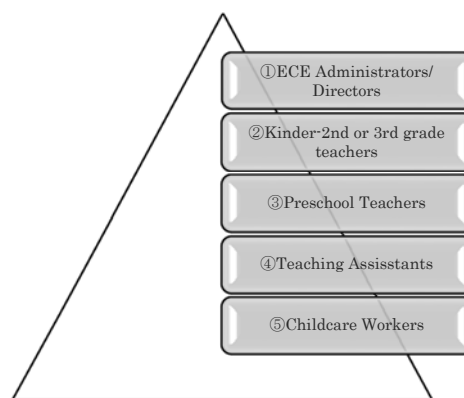


図 1：ECEC 職員の資格階層

0～8 歳の子供に関わる教員養成については、全米乳幼児教育学会（National Association of Education for Young Children, NAEYC）の認証評価を受けることができる。義務ではない。33 州の 177 の機関が認証を受けている（2016 年 12 月現在）。NAEYC の認証は准学士の認証基準を作成し、学士・修士レベルの課程は NCATE 等と連携して認証を行って来た。しかし、保育者の資格要件が高くなっていることを受け、学士・修士レベルの養成課程についての認証基準を含めた新たなシステムを作成し 2016 年 11 月にそのハンドブック（案）を公開したところである（NAEYC 2016）。

NAEYC¹⁾はこのほかにも優れた保育機関の認証評価を行いながら、認証評価に関する

研修を行う。過去 30 年間に 7000 の保育施設が認証評価を受けているという。セルフ・スタディを行い、評価に必要な資料を整理・作成し、訪問による監査を受けた後、結果報告、必要な場合は改善報告を行い認証される。

NAEYC の保育プログラムの認証評価は、2016 年現在表 1 に示す 10 の視点で行われている。

表 1 10 のプログラム基準と評価の観点

子供	1. 関係性	指導スタッフ	6. 保育者
	2. カリキュラム	連携	7. 家庭
	3. 教育活動		8. 地域との関係
	4. 子供の成長のアセスメント	運営管理	9. 物理的環境
	5. 健康		10. リーダーシップと運営

(<http://www.naeyc.org/academy/standardsandcriteria>)

基準 6 の保育者の要因が、関係性やカリキュラム、教育活動、アセスメント等に関与することは言うまでもない。こうした認証評価に耐えうる ECEC プログラムを増やすには、ローカルな取組が必要になる。

3. 州ごとに設けている専門性研修の指標と活用事例～コロラド州

(1) 指標作成と実施運営のためのシステムづくり

コロラド州、特に調査したデンバー市は人種的文化的言語的に多様な人々が住み、若年人口が増加している地域である。後発のため、マサチューセッツ、ヴァージニア、オハイオ、カリフォルニア、フロリダ州等を参考にしている。連邦政府の競争的資金が入ることで、教育委員会、州政府、幼保特別支援それぞれの ECEC の代表者、地域の養成大学が協力し、保育者の資格基準を上げるための仕組みを作ったところである。調査は完成年度の 2016 年に行った。

コロラド州は ECEC の先進地域ではない。だからこそ保育者の教育年数を上げていく喫緊の課題を持っている。2013-2016 年に Race to the Top Early Learning Challenge Grant によって、ECEC の質指標の開発と施行、並びに専門性開発研修指標と実施を行った。ECEC の質評価システム (Colorado Shines Quality Rating Improvement System QRIS) を開発し活用すること、実践を主体にしたコンピテンシーをよりどころに ECEC 職員の力量を上げること、0~8 歳の子供と家族の発達を支援・測定する指標を作成し活用すること、就学準備教育を充実すること、子供の学びと発達のガイドラインを作成すること、ユニバーサルに活用できる社会支援の窓口となるシステムを構築すること、を目標にプロジェクトが進められ、目標を実現させている。

これらの指標は、認可 ECEC 施設を対象とし、公立民間立を問わずユニバーサルに活用する。作成に当たっては、地域の有力施設のリーダーたちとコロラド大学、教育委員会、保護者らが関与し、保育理念や方法が異なっても活用できる内容にしたという。また、各施設が評価を高める努力をしやすいように、リソースの情報を一か所に集めている。スタッフの資格の程度や研修の内容そのものが評価ポイントに反映する代わりに、それぞれ

の立場のコンピテンシーを明確にし、個々の保育者や園長その他のスタッフが、どのような研修や授業を受講する必要があるのかも明確になっている。

表 2 Colorado Shines QRIS 保育施設フレームワーク レベル 3～5

	カテゴリー	合計最 高点	レベル 3	レベル 4	レベル 5
1	勤務者の資格と専門研修 a. 園長の資格, b. 保育教員の資格, , c. 保育補助教員と補助者の資格, d. 現在行われている専門研修	31	8	12	18
2	家庭との連携 a. 家庭の言語, b. 文化的敏感性, c. 移行トランジション, d. 家族の関与, e. 地域の関与	22	10	13	20
3	リーダーシップ, 運営, 経営統括 a. プログラム評価, b. 人事, c. 手当, d. 事業経営	26	12	18	24
4	学びの環境 a. カリキュラム, b. 人員配置, グループサイズ, ケアの連続性, c. プログラムの観察アセスメント, d. 子供のアセスメント	29	8	13	22
5	子供の保健 a. 子供の健康増進	14	5	7	9
6	その他取得可能なポイント a. 家庭の言語, b. 追加の専門スタッフ c. 専門的リーダーシップ, d. CLASS 乳児版	12			
	最低必要なポイント数		43	63	93
	環境評価の平均得点 (ITERS-R/ECERS-R)		少なくとも 3.75 (3.0以下 の教室が ない)	少なくとも 4.75 (4.0 以下の 教室が ない)	少なくとも 5.75 (5.0 以下の 教室が ない)

(2) 専門性開発研修の内容の指標

コロラド州では、2010年から専門性開発研修を充実させるプロジェクトを行ってきた。現場の代表者や州教育委員会、主要学区の教育委員会、社会福祉課、大学教員、保護者代表を含み、現在もこの研修システムの評価運営委員会が同様に組織されている。

ECECの認可園等で行わなければならない研修には、認可に必要な法定研修も含まれる。また、補助教員からセラピストなどの専門性の高い職員までを対象とする様々なレベルの研修が必要である。(1)で紹介した園評価フレームワークと連動する「輝くコロラド 専門性開発情報システム The Colorado Shines Professional Development Information System (PDIS)」が構築されている。このシステムの運営はQRIS開発に関わった各機関から代表委員をおいた運営委員会が置かれている。そして、地域の様々な研修を審査認定

する機能を果たしている。認定された研修を中心に情報発信するとともに、個人の研修や教育歴を記録できるほか、質の高い通信制専門研修や、奨学金や補助金の情報提供もしている。園、個々の保育者、政府、保護者がそれぞれの立場に活用できるのが目的である。保育者らは、それぞれのコンピテンシーレベルやキャリアの目標、職務、園内の役割、また、地理的な制約等に従って専門研修のパスを選ぶ。このシステムを通して、個々の保育者がキャリアアップを目指すことができる。

コンピテンシーは、保育者のキャリアや資格レベルによって異なる。また、PDIS で定めるリーダーのコンピテンシーは大学の養成に携わる教員も対象となる。研修に関連するものでは、園内コーチングのコーチのコンピテンシーが 2010 年から示されている。現在 2017 年での実施を目指して、研修講師、質評価者等のコンピテンシーが提案されている。

コロラド州は山間部のへき地から都市部の英語を母語としない家庭が集中している地域まで様々なニーズがある。様々な保育理念と多様な文化差に鍛えられながら、システムが運用されつつある。しかし有効に機能し続けるかは連邦政府からの補助金が終わる 2017 年以降の動向を見る必要がある。

(3) 実際に提供されている研修の事例

2016 年 9 月にデンバー市内の 3 園とコロラド大学デンバー校でインタビューと参与観察による実地調査を行ったときの事例の中で特徴的なものを示す。

1) 大規模法人の事例： 機関内で行っている様々な研修を活用して、CDA の養成コースとして認定を受けているため、園内研修を通して単位を取得し資格につなげることができる。この講座の受講は、法人内の職員が優先ではあるが、連携する施設の職員には開放している。

この法人は、発達臨床スペシャリストや施設のアセスメントを担当する部門を持っており、地域の他の施設・法人へ研修講師を派遣している。

2) QRIS を通じた研修の組立て： 年度初めの 1 週間～2 週間の研修 QRIS を通じて、研修ポイントとなる研修を選んで園内研修に組み込むこともできる。また、園内研修を外部講師及び内部講師を依頼して、園のニーズに合わせた研修を組み、その研修を QRIS ポイント認定研修として申請することができる。

3) 実習を活用した大学教育の提供： 養成校の保育内容の授業で現場観察や実践課題が含まれる場合が多い。その授業自体を実習提携園で行っている。また、実習園が固まっている地域で授業を行い、学生が夕方授業に急いで大学に戻らなくてもよい。地域の保育者がキャリアアップのために働きながら大学の授業を履修しやすくなる利点がある。

4) コーチング： 希望する中堅保育者は、研修を受けコンピテンシーを満たすとコーチになることができる。この地域では、コーチングが研修の評価指標に入っており、園にも個人にもプラスの評価が加えられる。コーチと若手が時間を定期的に取りれるように工夫されており、別室でランチを食べながら行っていたペアと、昼寝中の子供たちと同じ部屋の一角でゆったり話し合うペアを偶然観察できた。いずれの教室も、その時間は補助員 2 人が教室に入り、コーチングの時間を保証していた。

4. 考察とまとめ

NAEYC においては、今年からようやく修士レベルまでの認証基準が作成されたところであり、ECEC 従事者の資格の高度化が社会的に求められていることが分かる。

また、地域連携モデルの一つとして、コロラド州は興味深い。今回インタビューを行った ECEC 施設の代表者は、指標開発に携わってきた地域のリーダーである。博士号を持ち、研究を理解した上で **Race to the top** プロジェクトに貢献している。また、大学教員側も現場経験や園長経験がある人材が少なくない。こうした地域のリソースを有機的に結び付けようとしているのが、コロラド州の特徴だろう。行われている取組は、ほかで実施された成功例を基にしなが、州の地域特性に応じて構成されている。保育者の資格要件の向上の課題解決のために、様々な立場の人たちが連携しリソースを共有した結果、現在の状況をつくり出すことが可能になった。

日本でも民間園も含めた園と関連機関の地域ネットワークを充実させ、協力して園内・園外研修を行う体制が必要だろう。

注)

注1 NAEYC は、ほかに、秋の全国研究大会と夏の専門研修大会、各州や地域の下部組織が様々な研修を行っている。また、専門家集団の学会として、学術雑誌以外に一般・保護者・保育者向けに教育的意図を持った記事を載せた雑誌を高い頻度で出版、ウェブ公開している。

引用・参考文献

- Barnett, W. S. (2010) Universal and Targeted Approaches to Preschool Education in the United States, *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol 4 (1), 1-12.
- CAEP (2016) Council for the accreditation of Educator Preparation Homepage, <http://caepnet.org/> (2017年1月5日参照)
- Colorado Office of Early Childhood (2015) Colorado Shines Quality Rating & Improvement Systems: Point Structure Guide for Quality Levels 3-5. http://coloradoshines.force.com/resource/1440607605000/asset_pdfs1/asset_pdfs1/ColoradoShinesPointsStructureGuide.pdf (2017年1月5日参照)
- Colorado Office of Early Childhood (2015) Colorado Shines Program Guide. http://coloradoshines.force.com/resource/1440607605000/asset_pdfs1/asset_pdfs1/ColoradoShinesProgramGuide.pdf (2017年1月5日参照)
- NAEYC (2016) Early Childhood Higher Education Accreditation: Accreditation Policies and Procedures Handbook, <http://www.naeyc.org/files/naeyc/Accreditation%20Handbook%20Revised%20November%202017.pdf> (2017年1月5日参照)
- NAEYC (2011) NAEYC Associate Degree Accreditation Handbook, <http://www.naeyc.org/files/naeyc/ECADA%20Handbook.pdf>, (2017年1月5日参照)
- U.S. Department of Education (2015) A matter of equity: Preschool in America <https://www2.ed.gov/documents/early-learning/matter-equity-preschool-america.pdf> (2017年1月5日参照)
- U.S. Department of Education Office of Elementary and Secondary Education (2016)

Non-Regulatory Guidance Early Learning in the Every Student Succeeds Act:
Expanding Opportunities to Support our Youngest Learners, Washington, D.C.
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/index.html> (2017 年 1 月 5 日参照)

U.S. Department of Education (2016) The Integration of Early Childhood Data: State
Profiles and A Report from the U.S. Department of Health and Human Services and
the U.S. Department of Education
<https://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/files/integration-of-early-childhood-data.pdf> (2017 年 1 月 5 日参照)

(内田千春)

第3章 海外の指標等

第4節 東アジア圏における幼児教育・保育の質向上策

1. はじめに

ここで東アジア圏として取り上げるのは、中国・韓国・台湾及び香港・マカオ・シンガポールの6国/行政区で、いずれも、中華文明の発祥国と周辺地域であることから儒教文化の影響を共通項としながらも、地域的な民族多様性、近代に入ってからのもとの被植民地・半植民地化などの歴史的経緯、また、今日のグローバリゼーションによる人口移動によって、多文化・多言語環境にある国/行政区である。周知のとおり、親が教育熱心で学業成績と子供の社会的成功に強いまなごしを注ぐ文化圏である。また、義務教育終了時の21世紀型コンピテンスの獲得状況を検証するOECD・PISAにおいても、参加の場合には、総じてランキング上位に位置付く傾向が見られる。

こうした東アジア圏の幼児教育・保育の動向で共通するのは、21世紀に入り、幼児教育・保育への公的投資に力が入り、それぞれに対応する制度改革を促進するなど、めざましい進展のあったことである。ユネスコ・OECDなどの国際組織が提唱する就学前教育の重要性と公費投入の必要性、その中で保育の質こそが人々の生涯発達や格差克服に重要な影響を及ぼすという議論にも正面からキャッチアップしようと真摯に国/住民全体に向けた保育の質向上に取り組んでいることは注目に値する。

以下では、日本に隣接する中国・韓国・台湾と、多言語・多文化傾向の強い香港・マカオ・シンガポールに大きく分け、幼児教育・保育の質向上策の有様を、公費投入状況、幼保一元化、カリキュラム、保育者、園評価を中心に概観する。

2. 中国・韓国・台湾での質向上への取組

東アジア3国では、中国のみが社会主義国家として50年代から幼保の機能の一体化した3歳からの就学前教育・保育を行う幼稚園や幼児教育普及のため小学校に付設される年長児用就学前クラスがあるため、3歳以上の子供が管轄の異なる施設で違う内容の教育・保育を受ける状況は基本的に存在しない。一方、韓国・台湾は幼稚園と保育/託児所の二元的状況の克服に時間をかけて取り組み、それが21世紀になりそれぞれの方式で、公費投入額を増大させつつ実現の道をたどっている。韓国と台湾では、保育支出の対GDP比や幼保一元化といった保育の構造の質の指標ではむしろ日本をリードするような政策をとっている。

(1) 中国

中国では、21世紀における国民の資質能力向上策として「早期からの教育」を重視し、3歳未満児を含めて、就学前教育の主導部門を政府教育部としている(3歳未満のチャイルドケアについては政府衛生部門が主管するが、教育については教育部門が担当)。なお、2010年に9年制義務教育の普及が基本的に達成されたのを受け、就学前教育に国家及び地方政府財政からの巨額の資金投資がなされるようになった。社会主義の中国では、就学前の保育費は親が所属する企/事業体・集団が労働者の福利厚生費として、親が零細な職種の場合には地域の住民組織が、少数の公立モデル園に対しては市区町村レベルの自治体がそれぞれ負担してきたが、国庫からの支出はなされていなかった。また、1990年代後半の国営企業改革の中で企/事業体の就学前施設が大幅にリストラされ、都市部の幼稚園の民営化・営利化が進み、保育料の高騰や質の問題が生ずるとともに地域間格差も広がった。この状況は長

らく議論の対象となっていたが、「中国中長期教育改革・発展計画綱要（2010～2020年）」に打ち出されたように、国と地方政府が初めて支出する巨額の財源をもとに、幼児教育の普及対象を全国の5歳児から3歳児にまで広げた。同計画の中期目標（2015年までの就園率、5歳児85%、4歳70%、3歳児60%）は早々と達成され、目下2020年の目標（5歳児95%、4歳児80%、3歳児70%）の実現に取り組んでいる。

保育の質保証については、従来のカリキュラム基準としての「幼稚園教育指導要綱（2001）」や業務規程の励行とそれに基づく園評価に加え、個々の子供の発達のためやす・目標を焦点化した「3～6歳児の学習・発達ガイドライン（2012）」（健康、言葉、社会、科学、芸術）、質向上の要としての教師に関する「幼稚園教師及び園長の専門標準（2012及び2015）」を国として新たに制定して対応している点が注目される。また、3歳未満児についても同様の発達ガイドライン起草を進めている。園の保育環境については、従来の園評価だけでなく上海市などではECARSなどの評定尺度を応用する研究開発も進められている。



中国広東省の幼稚園 写真1(左)：「科学、美術、数学、言語の各コーナーで今日遊(学)ぶのは誰？」の計画表。写真2(右)：美術講師(芸術家)の指導による園児の絵画作品。(大和)

(2) 韓国

韓国では、幼稚園とオリニジップ(保育所)の歴史的二元関係を緩和すべく、それぞれの根拠法を2004年に整合させている(「乳幼児保育法」の改訂と「幼児教育法」の新たな制定)。韓国では台湾のような施設の一元化を行っていないが、幼保の統合を推進することに努めている。特に学校教育との接続期である5歳児の教育の共通課程の実施と段階的無償化を進め、公費投入を増大させてきた。2013年には対象を3歳児にまで広げ、幼稚園・保育所共通で初等教育との接続も配慮された「ヌリ課程」(身体運動・健康、意思疎通、芸術体験、社会関係、自然探究の5領域から成る)の制定・実施にいたっている。ヌリ課程のもとでは全ての子供が質の高い幼児教育が受けられ、競争社会での子育てに不安を抱く親に安心を与えようとしている。また、ヌリ課程の実施状況の評価指標は、自治体レベルで開発されている。なお、ヌリ課程の実施運営は、政府教育部の責務とされているため、オリニジップ側の実施研修にも支出する必要があるが、教育財政のひっ迫を招くなどの問題もあるが、政府は「幼児教育の国家完全責任制」を公約しており、目下の優先度は高い。「幼児教育5か年発展計画」(2013)によれば、無償化の段階的拡大、親子の需要に応じたサービス提供、ことに低所得層や多文化の家庭、特別支援児のいる家庭にサービスを厚くするとしている。幼保の統合による質改善プランでは、第1段階(2014)で情報公示、評価体系、財務会計制度などの一体化基盤を構築し、第2段階(2015)で乳幼児教育・保育現場の規制・運営環境の統合・整備を進め、第3段階(2016)で教師、財源、管理省庁などの統合・整備を行うとするが、難度の高いのは幼保の保育者の資格・養成・研修の統合である。

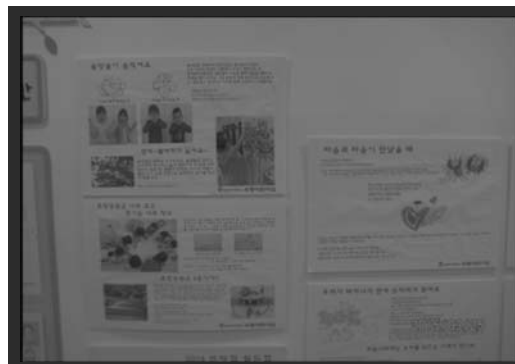


写真 3 (左)：韓国釜山市の公立幼稚園の保育環境（特別支援クラス）。 **写真 4 (右)**：ソウル特別市内の女子大附属オリニジップ。レッジョ・エミリアに学び、子供の育ち・学びを可視化。（一見）

(3) 台湾

台湾でも、教育と福祉の一体的実施は 21 世紀の政策課題となり、5 歳児の教育無償化を段階的に実施する手立てとして、「国民教育幼児クラス」をまず離島で試験運営し(2004 年)、先住民地域にそれを拡大(2005 年)、更に低所得家庭の幼児に対し実施(2006 年)してきたが、2011 年に対象は全国の 5 歳児にまで拡大された。また、同年齢の子供が質の高い就学前教育を平等に受けられるよう、幼保一体化の協議が 2000 年以降幼託整合推進委員会により進められていたが、これに法的根拠を与える「幼児教育及びケア (ECEC) 法」がようやく通過し施行(2012 年)された。これに伴い、従来の幼稚園(教育部管轄、4 歳児以上、保育資格は「教師」と託児所(内政部管轄、2 歳児以上、保育資格は「教保員」)を中国を除く東アジアで初めて一元化(「幼託整合」)させ、就学前の保育・教育施設は全て「幼児園」(2 歳～就学まで)と称されるようになった。

ただこの画期的改革には、まだ多くの課題が存在する。整合後のカリキュラム基準はそれまでの「幼稚園課程標準」(託児所にはカリキュラム基準なし)に代わり、「幼稚園教保活動暫定大綱」(2012 年)が定められ、「身体動作と健康」「認知」「言葉」「社会」「情緒」「美育」の 6 領域の教育の基準に加え、幼児が培うべき六つの資質能力として「感覚知覚と弁別認識」「表現とコミュニケーション」「思いやりと協力」「推理と鑑賞分析」「想像と創造」「自己管理」を掲げている。新たなカリキュラムの質の高い運営が可能な幼児園スタッフ(従来の資格はそのままだに幼児園「教保服务人员」と総称される)の養成・研修・資格問題がある。特に私立園教保服务人员の早期離職を食い止め、資質の高いスタッフを確保することが難度の高い課題として存在する。

幼児教育・保育施設の環境評価としては、目下幼児園の 3 歳以上児用(教育部主管)と、0-3 歳未満児を預かる託嬰センター(衛生部主管)の評価スケールが改訂作業中である。この年齢区分は中国大陸や国際的な教育段階の標準分類と同じで、幼児教育の一元化制度改革後の 3 歳未満児の保育の在り方が、検討課題であることが分かる。

日期	家長	書名
12/02	其恩媽媽	大野狼與七隻小羊
12/16	宇呈媽媽	年獸的故事
12/23	桔睿媽媽	斑馬花花系列-我愛你
12/30	采庭爸爸	
01/06	采庭爸爸	
01/13	其恩媽媽	奧茲國奇遇記



写真5 (左) 台北市立小の附設園：親の保育参加が台湾では活発。朝の読み聞かせ当番表。

写真6 (右) 苗栗県の公立小附設園の園内環境（延長保育時間の子供たち）。（大和・一見）

3. 香港・マカオ、シンガポールでの質向上への取組

香港とマカオは、それぞれ 1997 年に英国から、1999 年にポルトガルから主権が中国に返還されたが、特別行政区として自由主義社会体制の継続が認められており、それぞれ社会主義大国・中国の中での存在意義を保つべく、教育に力を注ぐ。香港では返還後の教育改革後、出自に関わらず広東語・英語・中国語の「普通話」の習得が必須になった。マカオでは広東語とポルトガル語が公用語ではあるものの、観光業で経済が成り立つ背景から英語と中国語の「普通話」が重視され、教育ではこの二言語に力を入れている。そのため、香港・マカオの幼児教育はともに特に言語教育を重点とする就学準備教育を実施している。

一方、シンガポールは第 2 次大戦後に一度マレーシアの一連邦として独立し、1965 年に連邦を離脱して華人中心の建国を果たしている。資源のない極小国家であることから、優れた人材こそが国の財産として教育に力を入れる。民族比率が、中華系 74%、マレー系 13%、インド系 9%（2016 年）のシンガポールでは、地理・歴史的関係からマレー語を国語とするが、建国時から国家統一と実用性を鑑み、英語を教育言語と定めている（公用語は英語のほかに、中国語（マンダリン）、マレー語、タミール語の 4 言語）。言語政策は建国当初の英語重視のモノリンガル教育から自民族語と英語とのバイリンガル教育へ、そして近年の子供に合わせた複合路線へと大きく変化し、言語教育は教育制度・内容の中核をなす。以上の背景から、香港・マカオ・シンガポールとも、初等教育を前倒しにした就学前教育の内容・方法（教師主導の教育）がとられる傾向が強かった。

しかしながらこのエリアの就学前教育政策も、近年大きく方向転換を図りつつある。そこには OECD の Starting Strong が指摘する、幼児期にこそ社会情動的スキルが育まれるべきだという最先端の知見がいち早く政策に反映されようとする状況が見て取れる。

(1) 香港・マカオ

香港の就学前教育は 100%民間に依存し、運営は保育料と政府の助成とで賄われている。質の高い保育を子供たち全員に行き渡らせるための施策としては、2007 年にバウチャー制（上限額あり）を就学前教育段階に導入、実質的な 3 年間の就学前教育の無償化を試みてきた。バウチャー制に伴う質保証としては、施設基準を設け、認可園であっても基準に満たないと判断された場合には認定取消しとなる。認可条件として課されている情報公開により、各園では園長及び職員の持つ資格、平均在職年数、園の教育目標や理念、園児の受け入れ年齢やクラス数、運営形態を定型フォーマットでウェブ公開している。香港に一時滞在する外国人にもバウチャーは申請さえすれば提供され、しかも 9 言語からの申請を可能にす

るなどの便宜が図られている。最近の動向として、2017年1月、香港行政区は生涯学習の基礎となる就学前教育への投資額を大幅に増大すると発表、これにより、幼稚園課程（3-6歳：半日保育）の7-8割が完全無償になり、終日保育を実施する幼稚園には追加配分を行って親の負担を軽減することとなった。香港では、幼児教育のスタンダードが確立されている。当然ながら保育者研修にも力が入り、更なる質の向上が目指されている。



香港の公立大学附設民間出資園 写真7 (左)：幼小連携活動の小学校訪問で心に残ったことを描いて掲示（教師による口述筆記付き）。 **写真8 (右)：**絵日記の内容を先生に話し文字化してもらいそれを自分でも写しているところ。（大和）

マカオでは2007年より3年間の就学前教育を正規教育に組み込み、計15年間の無償教育を実施している。したがって就学前3年間の教育は私立を含めて無償（一部の私立校は学費の徴収も認められる）となり、質保証のために、幼稚園もモニタリングの対象となっている。

マカオの場合は香港と異なり、いわゆる統一試験が教育課程のどの段階にもなく、初等中等教育の教育課程には学校裁量の幅が大きく、幼稚園課程の場合も同様であるが、カリキュラム基準に当たる「幼児教育基本学力要求」がある。そこでうたわれているのは「子供の健康、心身の発達、総合的な能力」で、年齢に応じた全人的な発達が強調されている。基礎学力領域としては「健康と体育」「言語」「個人・社会と人文」「数学と科学」「芸術」の5分野があり、幼児教育段階も学校教育の初期段階として捉えている。なお、マカオでは現級留置は珍しいことではなく、幼稚園課程においても少数ながらその措置をとる場合がある。また、マカオには園児の学用品購入費などの直接補助がある。敷地の狭いマカオでは多くの園は小学校（或いは中/高までの一貫校）に付属して存在する。



写真9 (左) 幼稚園から後期中等課程まである私立一貫校。世界で最も人口稠密な土地柄、校庭を囲むように幼稚部（右手奥が園舎と遊具）～高等部が建ち、写真10 (右) のように外部から安全上完全に遮断される。（大和）

(2) シンガポール

シンガポールは小学校の途中で最初のストリーミング（学業成績による進路分岐制）があるため、幼稚園でも小学校入学準備のための知育を行う傾向が強い。そのような中、政府教育部は、世界的動きにある全人的な発達を促すバランスのとれた幼児教育モデルを創出して詰め込み式早期教育からの脱却を図ろうとしている。2013年5月に開設された政府教育省の直轄園、5か所がそれである（MOE 幼稚園、2年保育、4時間/日、全人的アプローチをとり、社会文化的多様性に対応）。シンガポールの幼稚園は従来民営あるいは地域社会区の設置によるものだったところ、政府による設置は初めての試みである。そのカリキュラムによれば、全人的発達を目指す“Hi-Light programme”により、「独創的表現」「世の中の発見」「言語と文字」「運動技能の発達」「数」「社会情動的発達」の六つの領域で、子供の活動や生活を中心とする総合的な学習活動を行い、すぐれた学習者に育てることを目指している。2016年現在、MOE 幼稚園は計15か所にまで増えている。

シンガポールではこのほか、保育者の研修制度を充実させ、SPARK（シンガポールの就学前教育の認証枠組み。本章 第1節を参照のこと）の開発・導入による就学前教育の質保証も進められている。



MOE 幼稚園 写真 11 (左) MOE 幼稚園の室内環境。**写真 12 (右)** 探究的学習を行う子供たち(出所：MOE Kindergarten HP & FB)。

引用・参考文献

経済協力開発機構（OECD）・渡辺良監訳（2011）「PISA から見る、できる国・頑張る国」明石書店

中華人民共和国教育部（2012）「幼稚園教師專業標準（試行）」

中華人民共和国教育部（2015）「幼稚園園長專業標準」

韓国教育部(2013)「幼児教育5か年發展計画」（和訳版）

文部科学省初等中等教育局（2015）『平成26年度日韓行政官交流日本側報告書』

中華民国教育部(2012)「幼稚園幼保活動課程暫行大綱」

洪福財（2014）「台湾における幼児教育の現状」『保育学研究』第52巻第2号 pp.150-161

香港教育局幼稚園視學組（2012）『素質評核五年報告2007-2012』

香港立法會教育事務委員會（2017）「2017年施政報告 教育局政策措置」

澳門特別行政區広報—第一組（2015）『附件 幼兒教育基本學力要求』

Ministry of Education, Singapore (2016) “MOE kindergarten” ‘HI-Light programme’, 及び MOE Kindergarten Newsletter ‘Firs Flight’ Issues 1, 2, 3, 4

（一見真理子・大和洋子）

第4章 幼児教育の質評価スケールの考案に向けて

第1節 ECERS-3, SSTEW等の結果を受けての評価スケールの検討

1. 幼児教育の質評価スケールの検討

幼児教育の質評価スケールを検討する際、海外には ECERS, SSTEW, SPARK, CLASS など様々なスケールが存在する。そのうち、日本の幼児教育の質、特にプロセスの質を捉える際に参考になるものとして、今回は ECERS-3 と SSTEW を取り上げて検討した。

具体的には、5歳児クラスの保育の様子を、ECERS-3(6園)、SSTEW(1園)を用いて、協力園で評定を行い、評定結果の現れ方や、我が国の保育に適合するか等、評価項目を検討した。詳細は、第2章第1節、第2節のとおりであるが、概要は以下のとおりである。

(1) 評定の結果の現れ方

1) ECERS-3 では、「空間と家具」(室内空間)や「日常の個人的養護」(保健衛生、安全)での評価は高いが、「空間と家具」の養護・遊び・学びのための空間、室内構成、一人又は二人のための空間は低めの評価だった。

2) ECERS-3 では、「学びの活動」の数量、図形、自然、積木や、「言葉と読み書き」の語彙の拡大、書かれた文字の環境、絵本に親しむ環境は、低めの評価となっている。

SSTEW でも、「言葉・コミュニケーションを支え広げる」の、子供同士の会話を支えることや、「学びと批判的思考を支える」の、調べること・探究を通したともに考え深め続けること、お話・本・歌・言葉遊びを通したともに考え深め続けること、概念発達と高次の思考の支援は、全般的に低めの評価だった。

3) ECERS-3 では、「学びの活動」の造形や、「相互関係」(粗大運動の見守り、個別的な教え、子供同士・保育者と子供のやりとり、望ましい習慣の育成等)、「保育の構造」(移行時間、自由遊び)は、高い評価だった。

SSTEW でも、「信頼・自信・自立の構築」の小グループ・個別の関わり、保育者の位置取りや、「言葉・コミュニケーションを支え広げる」での、保育者が子供の声を聴くこと、子供が他者の言葉を聞くように支えることは高い評価だった。

(2) 幼児教育の質スケール検討に向けた論点

1) 評点1(不適切)の項目に評定しにくさがある。また、ECERS-3より、SSTEWの基準の方が高めな印象だった。SSTEWの評点3は「最低限」より高めの項目であり、実態と評価の表現が合わない面も見られるため、改善が求められる。

2) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)を意識し、「協同性」「言葉による伝え合い」「思考力の芽生え」等を加味した項目・内容が必要である。

3) 「学びの活動」において、文化的背景(アルファベットと平仮名の違い、文化多様性、就学前レディネスの重視)を考慮する必要がある。文字・絵本、数量図形、自然科学や「学びと批判的思考を支える」に関する意識を高めつつ、よりふさわしい用語を用いることが望まれる。

評点の付け方は次のとおりである。

- ・ 2 の指標が一つでも満たされていない場合は 1 点。
- ・ 2 の指標全てと 4 の指標の半分未満が満たされている場合は 2 点。
- ・ 2 の指標全てと 4 の指標の少なくとも半分が満たされている場合は 3 点。
- ・ 2 と 4 の指標全てと、6 の指標の半分未満が満たされている場合は 4 点。
- ・ 2 と 4 の指標全てと、6 の指標の少なくとも半分満たされている場合は 5 点。
- ・ 項目内の全ての指標が満たされている場合は 6 点。

2) 項目・指標の文言の見直し（削除，追加）

まずサブスケールの見直しとして、SSTEW では「5 学び・言葉の発達を評価する」があり、評価の活用や言葉の発達の評価が挙げられている。イギリスでは EYFS（就学前ナショナル・カリキュラム）にも就学前アセスメント（EYFS プロファイル）の記載があるため、その実情に沿ったものであるが、日本では当てはめることの難しい項目もあるため、今回は参考にとどめて、評定では削除した。

また、文言の見直しについて、サブスケールでは「4 学びと批判的思考を支える」を「学びとより深い思考を支える」、項目では「項目 12 概念発達と高次の思考の支援」を「概念の発達とより深い思考の支援」のように、保育者にとって馴染みのある分かりやすい用語に置換した。指標の文言においても、例えば、「エリア」を「場やコーナー」、「物事の線引き」を「物事の善し悪し」、「一歩下がって」を「見守り」、「概念」を「物事の意味や考え方」（一部そのまま「概念」を使用）、「思考の枠組み」を「考え方」のように置き換えた。

そのほか、「項目 9 好奇心と問題解決の支援」において、「メタ認知」といった専門用語が使用されたものは、「6.3 子供たちの思考や問題解決のプロセスを、保育者が言語化することでモデルを示し、子供たちが自覚するように支援している。子供たちが計画して実行したり活動をするのを援助している」のように、内容が分かるように見直した。

文化多様性 diversity において、「項目 5 子供同士の会話を支えること」の「4.4 ほとんど話さない、話すことができない子供や日本語が母国語でない子供がいる場合に、言葉でのやりとり以外のコミュニケーション方法を用いている。」には、〈無回答可〉を付加した。

また、「項目 4 社会情動的な安定・安心」では、もともと「3.4 保育者は温かく、友好的で、落ち着いている。必要に応じて適切に、穏やかな身ぶりをしたり、身体的に近付いたり、子供に手を触れたり抱きしめたりしている」と記されているが、日本では余り抱きしめることは多くないため、「2.4 保育者は温かく友好的で、落ち着いている。穏やかに関わったり、必要に応じて、子供とスキンシップをとっている。」と表現を見直した。

「項目 8 感受性豊かな応答」において、SSTEW では「7.1 ほとんどの子供に、観察時間中に 2 回以上、一対一の関わりの中でまなざしを向けている。」と示されているが、イギリスでの職員配置基準は 3 歳児以上で 1 : 8、ナーサリースクール、公立学校のレセプション・クラスで 1 : 13（3 歳児以上）であり、日本の実情を鑑みた結果、「6.1 多くの子供たちが、観察時間中に 2 回以上、保育者から一対一の関わり等の場面で、まなざしを向けられている。」のように見直した。また、例として挙げられていた内容も、できるだけ日本でも馴染みのあるものに変更した。以上のような手続を、他の項目でも検討していった。

3) 指標の段階の移動

指標の段階の違いとしては、「項目 6 保育者が子供の声を聞くこと、子供が他者の言葉を聞くように支えること」において、SSTEWでは「5.1 子供たちと会話するときに、子供たちの目線の高さに合わせている。」と位置付けられており、4.1の指標に該当するが、少なくとも日本では基本レベルと見なして、2.4の段階に移動させた。

また、「項目 9 好奇心と問題解決の支援」では、もともと「7.3 子供たちが探せるように、想定外のモノを保育室内に隠したり、宝箱を使ったりして、子供たちの好奇心を支えている。」と示された内容は6.3に該当する。しかし、保育者がきっかけを作る活動は魅力的ではあるが、子供たちが自ら取り組む中で気付いたり考えたり発見したりして展開していく活動と比較すると、一つ前の段階ではないかと考え、文言を見直した上で、「4.4 子供たちが探したり見つけたりすることを楽しんだり、それをきっかけにして遊びが広がったりするように、予想外のものを保育室等に置いたり隠したりして、子供たちの好奇心を支えている。」のように段階を移動した。

(2) 幼児教育の質評価スケール（案）の試行調査

(1) の幼児教育の質評価スケール（案）を協力園で試行的に観察評定し、保育実践後、保育者には当日の保育の振り返りも含め、スケールに関わる内容やスケール実施への感想等を尋ねた。概要は以下のとおりである。

1) 調査概要

協力園・対象クラス 都内 K 幼稚園・5 歳児 A クラス 25 名（男児 13，女児 12）。
出席 21 名。

調査時期 2016 年 9 月

評定者・訪問者 古賀松香，松寄洋子，岩立京子，国研メンバー3名

観察当日の流れ

*9:00 登園後，支度をして，好きな遊び。

*9:15 頃 観察開始。

室内では，お化け屋敷ごっこが盛り上がり，保育者も関わっている。蛍光のお化けの絵を貼ったり，お化けを外から動かす装置を考えて工夫したりする。いざこざが起きるが，それによってお客さんの入り方のルールが決まる。その他，おままごと，剣・電車づくり等。2 学期が始まったばかりでグループの当番表を見にくる子供が多い。テラスではフープ，オリンピックごっこ，ままごと等。久しぶりの良い天気
で外遊び（虫探し，砂場の薬屋さん（色水），水路作り，マルチパネル）も見られる。オリンピックにちなんで，海外の地図や地球儀などがある。

*10:45 頃 片付け。その後保育室へ集まり，リズム遊びをしながら揃うのを待つ。

*11:15 頃 ケヤキの庭へ移動し，初めてトラックでリレーをする。2 グループずつ。
赤玉をトラックに並べる。ビブスとバトンを使う。順番は相談する。

*11:50 頃 保育室へ戻り，お弁当。（12:00～13:00 観察中断）

*13:00 保育室に集まり，実習生の「ようかいしりとり」。お気に入りで歌う。

絵本「むしたちのうんどうかい」読み聞かせ。「夏の思い出」のインタビューと質

問。カードを用いる。遊びの振り返りと予定。(その後、お帰りの支度)

*13:20 観察終了。

*15:00 担任保育者、副園長、園長、参加者ととも、実践の振り返りとスケールの内容に関するインタビュー。

表1 今回用いた幼児教育の質評価スケール(案)のサブスケールと項目

サブスケール	項目
【1】 信頼・自信・自立の構築	項目1 自己制御と社会的発達
	項目2 子供の選択と自立した遊びの支援
	項目3 小グループ・個別の関わり、保育者の位置取り
【2】 社会情動的な安定・安心	項目4 社会情動的な安定・安心
【3】 言葉・コミュニケーションを支え広げる	項目5 子供同士の会話を支えること
	項目6 保育者が子供の言葉を聴くこと、子供が他者の言葉を聴くように支えること
	項目7 子供の言葉の使用を保育者が支えること
	項目8 感受性豊かな応答
【4】 学びとより深い思考を支える	項目9 好奇心と問題解決の支援
	項目10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「共に考え、深め続けること」
	項目11 調べること・探究を通した「共に考え、深め続けること」
	項目12 概念の発達とより深い思考の支援

2) 結果概要

以上の試行調査の結果としては、「1 信頼・自信・自立の構築」「2 社会情動的な安定・安心」「3 言葉・コミュニケーションを支え広げる」は高めの評定で、「4 学びとより深い思考を支える」については中程度の評定であった。なお、以下に例として、幾つかの項目の評定プロセスを提示したい。

*「項目2 子供の選択と自立した遊びの支援」

「6.1 指導計画を立てる際、子供たちも参加している。」

「6.2 子供たちが保育者の援助を受けて活動した後、そこでのやり方や物事の考え方等が自由遊び場面でも生かされているかを丁寧に観察している。」

→観察では分からないので、インタビューにおいて、子供の意見を生かしながら指導計画を作成する場合があること、保育者ととも活動した内容が、自由遊び場面でも子供たちが展開しているかについて、意識的に実践されているとのことで確認できた。

*「項目7 子供の言葉の使用を保育者が支えること」

「6.1 子供たちが遊んでいる時、遊びの様子を言葉で表現することによって、言葉の使い方のモデルを示したり、子供たちの思考のプロセスを分かりやすく提示したりしている。」

「6.2 一人ひとりの子供の発達より、少し高いレベルで言葉の足場かけをし、豊かな語彙のモデルを示している。」

→観察とインタビューから確認した。発表のためのカードの提示は、言葉のモデルを示していた。振り返り場面では、遊びの様子を取り上げていた。遊んでいるときに言葉のモデルを示したり、思考のプロセスを提示したり、少し高度な言葉や豊かな語彙のモデルを示したりする様子までは見受けられなかった。

* 「項目 10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「共に考え、深め続けること」

「6.1 子供たちが様々な物事の意味や考え方を理解するのを支えるため、図鑑や科学絵本など実物や生物等に関する本を使用している。」

→テーマに関連する絵本や図鑑等が用意され、調べる姿が観察された。しかし、子供が様々な物の見方・考え方を深めるよう支えているかまでは読み取れなかった。

3) スケールや評定に関する結果と課題

- ① 評点の見直し（6点満点：2 まあよい・ふつう，4 よい，6 非常によい）を行ったことで、実感との差異が以前より少なくなった。ただし、評定の際は、SSTEWで提示されている1点（不適切）の内容を基準として踏まえて、観察評定することが必要だろう。
- ② 「4 学びとより深い思考を支える」の各項目に挙げられている「共に考え、深め続ける Sustained Shared Thinking」の内容は高度であるが、より質の高い保育を目指すためには、保育カンファレンス等で取り上げて検討する意義のあるテーマである。今後意識していくことが望まれる視点として、提示することに意味があるだろう。
- ③ 保育者は、クラス担任1人だけでなく副担任も考慮に入れる必要があるのではないか。インタビューで観察されなかった項目や今後の展開等を尋ねて評定の際に考慮する。観察した内容を中心に据えつつ、どこまで加味したらよいか難しい。
- ④ 今回は5歳児を中心に評定しているが、高度な項目について、3, 4歳児についても評定できるように配慮が必要である。「無回答可」や「年齢による選択」等の工夫が求められる。
- ⑤ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）との関連は、用語では見られるが、一致するわけではない。どの項目と関連するかについて、今後丁寧に検討する必要があるだろう。
- ⑥ ある程度評定の項目や指標が定まった後、ECERS-R や SSTEW との関連から、信頼性・妥当性を確認する必要がある。

今後は、試行調査からの課題について吟味し、「幼児教育の質評価スケール（案）」を改善させつつ、スケールを利用した研修手法についても検討していきたい。

(3) 観察・評定の際のポイントと注意事項

最後に、観察と評定の際の注意事項とポイントについて、淀川（第4回プロジェクト研究会発表資料『「保育プロセスの質」評価スケール』（SSTEW）について、2016年6月1日）より引用し、以下に提示したい。なお、この資料は、『「保育プロセスの質」評価ス

ケール SSTEW』(シラーズら, 2015/2016) の「はじめる前のガイド」「判断のポイント」「観察の手順」「評価の手順」と、SSTEW の第二著者 Denise Kingston による勉強会のスライド資料 (2016 年 3 月 15 日) に基づいている。

1) 判断のポイント

- ・保育者の行動, 応答, 関わりについての評価を総合的かつ専門的に判断し, その結果生じた子供の経験を反映したものであること。
- ・ポジティブな内容: 各項目について, 観察中に最低 1 回, 項目の内容が観察された場合「はい」を選択。ただし, 観察された場面だけでなく, 全ての子供たちが日常的に当てはまっているかを確認する。

2) 観察の注意事項・手順

- ・根拠ある評価ができるよう, できるだけ十分な時間観察してから評価を行う。
- ・各項目をはじめから順に評価する必要はない。
- ・観察した場面についてメモを取り, 観察終了後 (帰宅する前) に全項目を評価する。
- ・観察中は非参与観察者となる。
- ・観察を行う前に保育施設の背景情報を集める (室内外の図面 etc.)。指導計画に目を通す。いつもと変わらない日に観察する。
- ・1 回のセッション: 午前若しくは午後の 3~4 時間。
- ・1 回に 1 グループ (クラス) を観察。室内外含め, 行き来する全ての場所で観察する。

3) 評価者に求められること

- ・園全体の評価を行えるよう, 観察中に十分に動き回る。
- ・適切な実践かどうかを判断する際, 子供たちの能力や達成について考慮に入れる。
- ・園にいる子供たち全員について考慮する。
- ・園の保育者全員が, 子供たちをどのように支援し, 関わっているかを考慮する。
- ・客観的に観察されたこと (+質問によって補った情報) に基づいて評価する。

4) 根拠のない判断, 先入観, 誤った判断を防ぐために

- ・根拠のない断定, 事前の知識を持ち込まない (「いつもはやってる」は×)
- ・個人的な先入観, 偏見は持ち込まない
- ・厳しすぎる期待に基づいて判断しない
- ・事実に反して認めない (「X はできていないけれど, 大変な中頑張っているから」は×)
- ・指標の内容について, 定義を都合よく変えない (評価の際に一貫性を持つ)
- ・スタッフの事情を考慮しすぎない
(「新任の先生だけ閉じられた質問ばかりするけれど, 他の先生は聞かれた質問をしているし。新任の先生は評価の対象にしないで, 高く評価してしまおう」は×)

5) 最終的なスコアの決め方

- ・全員分のスコアの平均を出すのではなく, 話し合いによって決める。

評定者はそれぞれに、他の評定者が見落としたかもしれない重要な場面を見て評定していることがある。各評定者はスコアをつけた根拠（観察した場面）について互いに説明し話し合った上で、最終的なスコアを決める。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（2016）『保育・教育の質が幼児・児童の発達に与える影響の検討』 平成 23—27 年度科学研究費補助金（基盤研究(A)）報告書。
- 秋田喜代美・佐川早季子（2012）保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究会紀要, 51, 217-234.
- CLASS ホームページ. <http://teachstone.com/classroom-assessment-scoring-system/> (2017 年 1 月 30 日閲覧)
- Early Childhood Development Agency. (2014) “Singapore Pre-school Accreditation Framework (SPARK): Quality Rating Scale.”
- Harms, T., Clifford, D. & Cryer, D. (2015) Early Childhood Environment Rating Scale-Third edition. Teachers College Press.
(テルマ・ハームス, リチャード M. クリフォード, デヴィ・クレア著 埋橋玲子訳 (2016) 『新・保育環境評価スケール①3 歳以上』 法律文化社.)
- 岩田力・小山修・網野武博・尾木まり・齊藤多江子・須永美紀・増田まゆみ・高辻千恵・今井麻美・内田祥子（2012）保育形態の多様性と質に関する研究. 日本子ども家庭総合研究所紀要, 49, 17-27.
- Kingston, D. 淀川裕美訳（2016）SSTEWE 勉強会（2016 年 3 月 15 日）スライド資料.
- 増田まゆみ・高辻千恵・石井章仁（2007）認定こども園と保育所・幼稚園合同保育実施施設における保育の質の評価に関する一考察. 目白大学総合科学研究, 3, 95-112.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008) “Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual, Pre-K.” Paul H. Brookes Publishing Co.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year-olds provision. IOE Press.
(イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ著 秋田喜代美・淀川裕美訳 (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情動的な安定・安心」を捉えるために』 明石書店.)
- 埋橋玲子（2013）イギリスの就学前ナショナル・カリキュラムについて：EYFS（2012）にみる到達目標と評価. 同志社女子大学総合文化研究所紀要, 30, 152-161.

(掘越紀香・河合優子)

第4章 幼児教育の質評価スケールの考案に向けて

第2節 試行結果からの考察と課題

今回、評価指標の試行に当たり、評価者として参加した経験から、評価指標の意義と課題についてまとめる。

1. 評価指標の意義

(1) 観察の視点の自覚化

観察を行う際に、次期幼稚園教育要領や保育所保育指針等において示されている幼児教育の方向性や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）を念頭に置くだけでなく、印刷された評価指標を手掛かりとして持っていることにより、その日の保育の盛り上がりや観察者の関心によって生じる観察の偏りを一定以上避けることができる。また、その評価指標の項目内容が、子供と環境の相互作用や保育者の関わりにある教育的な意味を読み取るものであることにより、観察の視点のよりどころとなる。様々な幼児教育施設の保育の質を評価していく際に、一定の視点を持ち評価を行うことは重要である。

(2) 保育者の資質向上

また、実際の観察の実施後において、保育者と観察者が評定指標を基に質疑応答を行うことにより、保育者にとっては普段と異なる保育の見方や説明に触れ、新たな見方や捉え方を知ることになったり、保育中に見落としていた細かい場面やその意味の読み取りについて知ることにつながったりしていた。保育者からは「私自身見落としていたところなどに気づき、意味を見いだしていただけてうれしく思いました」という感想を得ている。

加えて、評価指標の項目が示す高度な内容が、保育の質の向上のためのヒントとなると考えられる。例えば、「項目9 好奇心と問題解決の支援」の「4.2 保育者はすべての遊びの場を適切に移動しながら、子供たちの学びについてモデルを示したり、支えたり、広げたりしている。」という項目内容の評価の際、「保育者はすべての遊びの場を適切に移動」はしていたが、「子供たちの学びについてモデルを示したり」という姿が見られなかったとすれば、それぞれの遊びにある学びを保育者がどのように読み取ったか、また、その学びに必要なモデルとはどのようなものであったか、省察へつなげることが可能であり、次の日の保育においてそのことをより意識を持って取り組むことにもつながるであろう。

これらのことから、評価指標を保育者自身も園内研修等で活用することで、子供の生活や遊びに対する新たな視点や今後の方向性を見いだす効果が期待される。また、自らの保育に抜け落ちがちな点を認識し、意識的にその課題に対して取り組むことで保育者としての力量向上にもつなげられるだろう。エピソード記録や写真や映像を活用した省察やカンファレンス等を通して、ある子供や遊びについての意味を深く考察することは、大変重要である。それらに加えて定期的に評価指標を用いた振り返りを行うことで、クラスの保育や保育者の動きと子供の学びを概観して捉えるとともに、一つ一つの遊びや活動とそれに対する援助の在り方を、今後の方向性を見据えて捉え直すことが可能になると考えられる。このことは評価者／観察者にとっても同様であり、保育を見る力量向上に効果があると思われる。

2. 評価指標が抱える課題

(1) 保育者の連携をどう評価するか

日本の保育は、担任制をとりながらも園全体として動いている部分があり、遊びを中心とした園においては、子供たちが園内の様々な場所でそれぞれに遊び、保育者は場所を移動しながら子供たちと関わっている。園の保育形態や理念によっても保育者の具体的な関わりとその教育的意図は様々である。また、クラス担任だけでなくフリーの保育者がいたり、主任・教頭・園長等の管理職も保育に入っていたりする。つまり、園全体として保育者が連携し、子供を見るということが実践されているのである。そういった日本の保育のダイナミズムを踏まえた評価指標の在り方を検討せねばならないだろう。

今回の試行においては、クラス担任の保育を評価するということで実施した。担任は、その日クラスで盛り上がりを見せている遊びに対して、多くの時間を割き援助を行っていた。その他の遊びに対しても時々見に行っては声を掛け、関わりを持っていたが、主にはフリーの保育者が関わっていた。フリーの保育者は、テラスなどの保育室とは別の場所で、人との関わりが持ちにくく、遊びに入りづらい子供を見守りながら、子供同士が関わるきっかけを遊びの中でつくり、展開させていた。その連携の中で保育は進められているのが実際であり、各保育者はそれぞれに役割を担っていると思われた。しかし、例えば、「項目 5 子供同士の会話を支えること」の「6.3 子供たちが他の子供と関わろうとしていない時、保育者はそばで遊び、子供たちの様子をみながら関わるきっかけを待ったり、子供たちの遊びに参加したり、子供たちの遊びをつなげたりする。」の評価は、チーム保育としてはフリーの保育者が担っていたと観察されたが、担任の保育としては見いだせなかったとして「No」と評価した。その評価が、この園やこのクラスでの実践内容を正當に評価していると言えるのだろうか、評価者としては葛藤した。

もちろん全ての保育者が項目 5 の 6.3 のような関わりを実践することが望ましいことは確かである。しかし、人数や時間、それぞれの活動の展開や時期が絡み合い、困難なこともあるので、園の工夫としてフリー保育者との連携を取り入れているのが実際である。一方、評価指標としては、園のどこかで実施されているからよしとするのでは、保育の質の向上に向けた具体的な支援とならない。評価者には、観察結果をフィードバックする際に、チーム保育として実践されていることを踏まえながら、担任保育者の関わりとしてはどのように観察されたかということを手際よく説明することが求められる。

(2) 発達の時期とそれにふさわしい保育の質をどう評価するか

保育は子供の発達と連動する長期的な営みとして実践される。10 の姿は 5 歳児後半の姿とされているように、評価と子供の発達は深い関係にある。同じ 5 歳児クラスの保育であっても、時期によって評価の点数が伸びないこともあるだろう。例えば、「項目 8 感受性豊かな応答」の「6.2 子供たちの要求や感想に対して、すぐに応答したり、検討したりしている。必要に応じて他の保育者が加わり、子供たちがただ待っている、うろうろしている状況にならないようにしている。」という内容がある。確かにそういった援助が必要な時期もあるが、子供の発達や要求内容によっては、子供たち自身がどのように考え工夫しようとするか、子供たちに少し任せてみるということもあるだろう。子供同士の声掛けや協力に期

待して、ある子供が少しうろろしている状況があっても見守るということもあるかもしれない。こういった子供の主体性や協同性の育ちに向けた援助は、日本の保育において価値付けられている特徴的な援助の一つであり、発達のプロセスとともにふさわしい援助が変容する特徴がある。子供の発達の時期に応じた保育の質を評価する項目を作成することや、また、それを適切に評価できる評価者のトレーニングも難しいことが推測される。「子供の発達に応じる」という保育において非常に重要な部分をどう評価できるようにするか、検討が必要であろう。

また、「項目 10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深め続けること」」の「6.4 保育者は、子供たちがお話や本などからテーマを共有し協同して遊ぶことを促したり、その機会を用意したりする（例：お話の劇ごっこに向けて、話し合ったり、劇に必要な壁面装飾や衣装を作ったり、役割分担したりするなどして協力する）」という内容が、運動会へ向けての保育内容が充実してくる時期にはまだ十分でないということも起こるだろう。いつでも実現されていなければ保育の質が低いと見るのではなく、長期的な計画の中で位置付けられているか、園の資料やインニューに基づきながら評価していくことも必要である。

こういったことから、評価の点数についての捉え方も指摘しておきたい。保育の質を点数化するということには、一日訪問しただけでは十分に見えてこない豊かな文脈の中のある一瞬を切り取り、点数という形で表そうとする限界があり、慎重に対応すべきことである。評価者はそこに含まれるリスクを十分認識して臨まなければならない。また、評価される側はその点数に一喜一憂するのではなく、その評価の根拠となる事例から今必要な保育を見つめ直すことや、実践の意図が説明できたり見通しを持って現在の保育の位置付けができたりすることを大切にしてほしい。評価は実践にとって意味あるものとして返っていかなくてはならない。重要なことは、実践と見取りの間で対話し、更なる質の向上へ向けての手掛かりを得ることである。決して点数化してその高低を問題化することではない。

(3) 直接的な援助と子供たちに任せる時間の往還をどう評価できるか

日本の保育は欧米諸国に比べてクラスサイズが大きく、子供たちの活動範囲も広い。保育者はある活動に関与しながらも他の場で展開されている活動を同時に頭の中でシミュレーションしながら、必要なときに援助ができるように動く。ダイナミックな保育の動きの中に位置付いた、ある活動への援助を行うのである。また、保育者は直接的に子供に関わる援助も行うが、環境に教育的意図を含み込ませることで援助を行っているし、意図的に子供に任せておいて、後から子供たちだけで展開した内容を見取り、必要な援助を判断していくことも行っている。そういったダイナミックな保育の連動性の中にある実践の質をどう評価できるか。この点は、日本の保育の特質に関わっており、独自の評価項目を日本の保育における価値観に基づいて作成していく必要があると思われる。

(4) 評価者のトレーニングの必要性

まずは全ての項目を時間内に評価できる内容を観察する力量をつけることが、評価者に求められる。評価の根拠となる事象を見逃さずにメモをとること、それには全ての項目を頭にいれて一つ一つの行為を見取る感覚を鋭敏にしていくことが求められ、一定の力量がつくまでトレーニングが必要である。映像資料を用いた基本的なスキルをトレーニングする

研修から、実際の保育現場での観察を時間内に行う実践的トレーニングまで、評価者の質を担保するための研修回数や段階を検討する必要があるだろう。

また、観察の際に、評価者は保育者の行為に込められた教育的意図をどのように読み取ったか、自分の見取りをメタ的に捉え直した上で、保育者自身が意図していた内容をインタビューで確認する力量を持つ必要がある。例えば、リレーで走る順番を決めているときに、Aくんがアンカーを走ることに一旦なったが、その決め方についてグループ内でもめだした場面で、保育者が「いろんなやり方があるから、今日のところはAくんにお願いしましょう」と言ったとする。時間的な制限の中での一言か、最初に決めたルールを重視する一言か、Aくんが集団の中で認められ価値づいていくことを期待した一言か、練習を重ねていく中でいろいろな人がアンカーをやっていく経験ができる見通しを踏まえての一言か、その援助の意味するところの解釈は多様であり得る。「項目9 好奇心と問題解決の支援」の「4.3 保育者は、子供たちが問題を解決するように支えている（例：日常のなにげない問題を取り上げる、問題が生じた時に、解決するために子供たちを誘う）」という視点で見ると、子供たち自身が問題解決できるように促したとは言えないことも、Aくんの気持ちやクラス集団の中での関係性によっては、「項目1 自己制御と社会的発達」の「4.3 子供一人ひとりの様子や要求によく気づき、援助し、柔軟に対応している。」と評価されるかもしれないのである。一つの援助行為には多様な側面があり、長期的な時間軸の中で意味付けられるものである。観察時の一瞬を切り取って、ある判断軸に沿って評価することの危険性を理解し、多様な場面を重ね合わせて評価すること、評価者間の評価を重ね合わせて協議していくこと（後述(5)）とともに、その保育行為の教育的意図を実践者自身にインタビューし確認していくことが求められる。また、インタビューにも時間的制限があるので、内容を精査し、必要な内容を聞き漏らさずに聞くトレーニングも必要である。

(5) 複数の評価者間で協議する必要性

前述のとおり、日本の保育は子供たちが多様な場で活動するので、複数の評価者が様々な場で展開する遊びをカバーできるように、観察を行う必要がある。観察した場によっては、評価に反映される行動が見られない場合もあるだろう。また、クラスでの活動場面においても、どの小グループを観察するかによって観察された内容が異なる。例えば、小グループで話し合いをしている場面で、保育者があるグループの様子を見に来た際「Bちゃんがちょっと嫌そうな顔してるけど」と声を掛けていた。これは「項目4 社会情動的な安定・安心」の「6.2 他の子供の非言語的な表現から何がわかるかを、子供たちが示したり話したりするように、保育者が促している。」という項目に該当すると考えられるが、他のグループを観察していた評価者はこの項目が「No」となるケースもあった。各評価者が手分けして広く観察しつつ、事後に観察できた事象を合わせて慎重に評価することが求められる。

また、評価項目の中には、評価者の価値観によって差が出たり、意味の読み取りが難しかったりするものも含まれている。例えば「項目1 自己制御と社会的発達」の「2.2 子供、保護者、同僚を尊重し、専門的に対応している。」という項目における「専門的に」ということをどう理解して評価するのか。また、複数の項目で「丁寧に」という質感が含まれた表現がなされている。この質感をどう評価するのかは、事例によっては微妙なこともあろう。必ず複数の評価者で評価すること、質的側面については必要に応じて協議することが重要

である。

3. 本節のまとめ

本節では、評価指標の試行に評価者として参加した経験を通して考察したことを述べた。保育者と子供の関わりや、子供の学びを促進する保育プロセスを評価する指標を持つことは、保育の質の担保と向上に対して一定の効果が期待できる。保育者と評価者どちらにとっても、研修ツールとしての活用可能性は十分にあると思われる。しかし、日本の保育のダイナミズムの中で、今ここの関わりをどう評価できるか、慎重な検討が必要である。保育者の連携、発達の時期にふさわしい援助の質、間接的援助や子供たち自身が展開する活動と援助の関係性等、日本の保育の特徴を踏まえた評価指標を検討することは大きな課題である。幅広い保育行為に含まれる教育的意図について、保育者と評価者が評価指標を起点として共に語り合う。そういった意味を捉え直すプロセスも含めた活用方法を提案していくことを今後の課題としたい。

(古賀松香・掘越紀香)

資料編

幼小接続期の育ち・学びに関する研究調査（保育者用）

質問紙 No.
1101

さんについてお尋ねします

誕生日： 月 日

Q1 5歳児後半の姿を思い浮かべ、クラス全体の育ちや学びから考えて、お答えください。

以下のことについて、どのくらい当てはまりますか。

全く当てはまらない
あまり当てはまらない
まあ当てはまる
とても当てはまる

1. 友達に嫌なことを言われても、あまり後へ引きずらない・・・1-----2-----3-----4
2. 遊びや活動に集中して、持続的に取り組む・・・1-----2-----3-----4
3. 他の友達が課題に取り組もうとするとそれを邪魔する・・・1-----2-----3-----4
4. 今まで経験したことのない行事や遊びでも、ためらわずにすぐに入り込める・・・1-----2-----3-----4
5. 物事をあきらめずに、挑戦することができ・・・1-----2-----3-----4
6. 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける・・・1-----2-----3-----4
7. 人の話が終わるまで静かに聞くことができ・・・1-----2-----3-----4
8. 園やクラスの決まり・ルールを守って、遊んだり活動したりする・・・1-----2-----3-----4
9. 落ち着きなく、長い間じっとしていられない・・・1-----2-----3-----4
10. 一度始めたことは最後までやり遂げる・・・1-----2-----3-----4
11. 自分のやりたいことがあっても、やる必要があることを優先して行動できる・・・1-----2-----3-----4
12. いろいろなことに対して、自信を持って取り組める・・・1-----2-----3-----4
13. 自分の思い通りにならないと、すぐにかんしゃくを起こす・・・1-----2-----3-----4
14. 多少の戸惑いは感じても、変化を柔軟に受け止めることができる・・・1-----2-----3-----4
15. すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる・・・1-----2-----3-----4
16. やりたくなくても必要があれば、自分から取り組む・・・1-----2-----3-----4
17. 友達とけんかをした時、意地悪したりする・・・1-----2-----3-----4
18. 叱られるなどして泣いても、しばらくすると、ふだんの様子に戻る・・・1-----2-----3-----4
19. 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる・・・1-----2-----3-----4
20. 自分のやりたいことを素直に表現する・・・1-----2-----3-----4
21. 新しい友達や出会った人に、親しみをもって自分から積極的にかかわる・・・1-----2-----3-----4
22. いっぱいすねたりして、わがままを押し通そうとする・・・1-----2-----3-----4
23. 保育者と楽しそうにおしゃべりする・・・1-----2-----3-----4
24. 作ったものを友達にこわされたとき、怒ってもしばらくすると落ち着いて、新しく作り直し始める・・・1-----2-----3-----4
25. 自分のやったことや絵・作品について、誇らしい気持ちをもっている・・・1-----2-----3-----4

Q2 5歳児後半の姿を思い浮かべ、クラス全体の育ちや学びから考えて、お答えください。

以下のことについて、どのくらい当てはまりますか。

全く当てはまらない
あまり当てはまらない
まあ当てはまる
とても当てはまる

1. 自分の思いや考えを相手にわかるように説明できる・・・1-----2-----3-----4
2. 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる・・・1-----2-----3-----4
3. 困ったときには、周りの人に助けを求めることができる・・・1-----2-----3-----4
4. 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える・・・1-----2-----3-----4
5. みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができ・・・1-----2-----3-----4
6. 他の人がうれしかったり、悲しかったり、混乱していたりするなどの感情をよく理解できる・・・1-----2-----3-----4
7. 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする・・・1-----2-----3-----4
8. 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる・・・1-----2-----3-----4
9. 友達とけんかしても、自分から謝るなどして仲直りできる・・・1-----2-----3-----4
10. 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことも考えて解決しようと努力する・・・1-----2-----3-----4
11. 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする・・・1-----2-----3-----4
12. 園やクラスのために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる・・・1-----2-----3-----4
13. 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする・・・1-----2-----3-----4
14. 遊びや活動で、友達と力を合わせることができ・・・1-----2-----3-----4
15. 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができ・・・1-----2-----3-----4
16. みんなで何かをやり逃げようとすると、積極的に話し合いに参加する・・・1-----2-----3-----4
17. 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする・・・1-----2-----3-----4
18. 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり逃げようとする・・・1-----2-----3-----4
19. 身近なものの特徴に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性を見つけ出したりする・・・1-----2-----3-----4
20. 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする・・・1-----2-----3-----4

長い時間で協力いただき、ありがとうございます

裏へ続きます

「園から学校への接続期のお子様の育ちに関するアンケート調査」 (年長児・1年生) へのご協力をお願い

国立教育政策研究所

国立教育政策研究所では、2 か年計画で「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」を実施しており、就学前後の子供たちの育ちや学びについて調査する予定であります。

今回の調査は、卒園を控えた、現在幼稚園・保育所・認定こども園に通われるお子様の育ちや学びの様子、ご家庭での様子、子育てへのお考えについてお尋ねするものです。小学校入学後(1学期終わり頃)にもお子様の育ちや学びについてお尋ねする予定です。また、園や学校の先生方にも同様の調査を実施しております。

本調査の結果は、幼児期にふさわしい幼児教育の意義や入門期にふさわしい小学校教育、幼小接続の改善に向けての大変貴重なデータとなります。是非ありのままの率直なご意見をお聞かせください。また、調査結果は統計的に処理しますので、決して皆さんの個人情報が出ることにはございません。是非ご理解のうえ、調査へのご協力をよろしくお願いいたします。なお、ご不明な点などございましたら、お手数ですが、下記の担当者までお知らせください。回答いただいたアンケートは封筒に入れて、園指定の場所へご提出ください。

アンケート調査に協力する際の権利 アンケート調査への協力は自由意志によるものです。アンケート調査にご記入の際、途中で答えたくない質問や答えられない質問に対して未記入のまま提出することや提出をやめることもできます。それらによって、アンケート調査を受ける方が不利益を被ることは一切ありません。

研究担当者) 国立教育政策研究所 総括研究官 堀越 紀香
E-mail :horiko@nier.go.jp tel : 03-6733-6952

この調査に協力することを承諾されますか。(はい ・ いいえ)

<ご記入の際の留意事項>

- ◆ 当てはまる番号に○をつけるか、回答欄の () や に回答を記入してください。
- ◆ このアンケートは、お子様と保護者に関する内容となっております。日ごろお子様と関わりの方にご記入いただければ幸いです。
- ◆ お子様のご記入は、10月10日現在の子供の様子を思い浮かべてお答えください。
- ◆ 回答される際、答えにくい部分は、あまり考え込まずにお答えいただけると幸いです。
- ◆ 以下の質問で「お子様」とあるときは、園へ通われている「年長児のお子様」についてお答えください。また、「母親」は「お子様のお母様」、「父親」は「お子様のお父様」を指します。
- ◆ 以下の質問では、「母親」は「母親または母親に代わる方」、「父親」は「父親または父親に代わる方」を表します。

Q1 あなたとお子様との関係を教えてください。

1. 母親 2. 父親 3. 祖母 4. 祖父 5. その他(具体的に:)

Q2 お子様とご家族について教えてください。

- 1) お子様の性別: 1. 男児 2. 女児

- 2) お子様の生まれ年: 1. 2009年(平成21年) 2. 2010年(平成22年)
- 3) お子様の誕生日: () 月
- 4) お子様全員の人数: 1. 1人 2. 2人 3. 3人 4. 4人以上
- 5) 出生順位(上から): 1. 1番目 2. 2番目 3. 3番目 4. 4番目以降
- 6) お子様と同居している方(単身赴任を含む)を教えてください。(当てはまる番号すべてに○)
「母親」は「お子様のお母様」、「父親」は「お子様のお父様」を指します。

1. 父親 2. 母親 3. きょうだい 4. 父方祖父 5. 父方祖母
6. 母方祖父 7. 母方祖母 8. 親戚 9. その他

7) 現在の就園状況を教えてください。

1. 幼稚園 2. 保育所(園) 3. 認定こども園
4. その他の園・施設(具体的に:) 5. 園や施設に通っていない

7) で「1」～「4」に○をつけた方にお尋ねします。

8) お子様が最初の園に通い始めた年月(一時預かりなどでの利用は除く)を教えてください。

- 年: 1. 2009年(平成21年) 2. 2010年(平成22年) 3. 2011年(平成23年)
4. 2012年(平成24年) 5. 2013年(平成25年) 6. 2014年(平成26年)
7. 2015年(平成27年)

月: () 月から

9) お子様は1日のうち、どれくらいの時間を園で過ごしていますか。平日の平均時間を教えてください。

1. 4時間未満 2. 4時間くらい 3. 5時間くらい 4. 6時間くらい
5. 7時間くらい 6. 8時間くらい 7. 9時間くらい 8. 10時間くらい
9. 11時間くらい 10. 11時間より長い

10) あなたからみて、お子様は楽しく園に通っていますか。

1. 楽しそうでない日が多い 2. あまり楽しそうでない日が時々ある
3. 楽しそうに通う日が多い 4. とても楽しそうに毎日通っている

Q3 現在、お子様は生活の中で、以下のことについてどれくらい当てはまりますか。

なお、年長児の段階で、以下のこと全てができることを求めるものではありません。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 次の日の準備や朝の支度を自分でしようとすると・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 服いだ服を自分でためる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. マナーを守って食事ができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 好き嫌いや食事ができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 和式トイレが使える・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 周りの人へ「おはよう」「ありがとう」などのあいさつやお礼が言える・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 遊んだあと、片付けができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 1から20までの数を正しく数えられる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 100を超えた数を数えられる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 「1個」「1本」などの数え方ができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 1から10までの数字を書ける・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 指やおはじきなどを使って、数を足したり、引いたりすることができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 2ケタの簡単な足し算や引き算をする・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. ことばで「多い」「少ない」「大きい」「小さい」「小さい」を正しく使える・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. 身の回りにあるものの長さや大きさ、高さを直接並べて比べられる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. 生活の場面で、形にかかわる言葉（「まる」「さんかく」「長しかく」など）を使える・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 形について同じ仲間を集められる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 自分の名前を読める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. かな文字を読める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 自分の名前をひらがなで書ける・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. 見聞きしたことを周りの人に話して伝えられる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. 自分の言葉で順序を立てて、相手にわかるように話せる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. ことば遊び（しりとり、だじゃれなど）ができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. 絵本や図鑑を1人で読める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q4 現在お子様は、以下のことについて、どれくらい当てはまりますか。

全く当てはまらない

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|---|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 友達に嫌なことを言われても、あまり後へ引きずらない・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 遊びや活動に集中して、持続的に取り組む・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 他の友達や課題に取り組もうとするのを邪魔する・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 今まで経験したことのない行事や遊びでも、ためらわずにすぐに入り込める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 物事をあきらめずに、挑戦することができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 人の話が終わるまで静かに聞くことができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 園やクラスの決まりやルールを守って、遊んだり活動したりする・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 落ち着きなく、長い間じっとしてられない・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 一度始めたことは最後までやり遂げる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 自分のやりたいことがあるとしても、やる必要があることを優先して行動できる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. いろいろなことに対して、自信を持って取り組める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 自分の思い通りにならないと、すぐにかんしゃくを起こす・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 多少の戸惑いは感じても、変化を柔軟に受け止めることができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. やりたくななくても必要があれば、自分から取り組む・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 友達とけんかをした時、意地悪したりする・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 叱られるなどして泣いても、しばらくすると、ふだんの様子に戻る・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 自分のやりたいことを素直に表現する・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. 新しい友達や出会った人に、親しみをもって自分から積極的にかかわる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. いざばったりすねたりして、わがままを押し通そうとする・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. 保育者と楽しそうにおしゃべりする・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. 作ったものを友達にこぼされたとき、怒ってもしばらくすると落ち着いて、新しく作り直し始める・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. 自分のやったことや絵・作品について、誇らしい気持ちをもっている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q5 現在お子様は、以下のことに ついて、どれくらい当てはまりますか。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 自分の思いや考えを相手にわかるように説明できる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 困ったときには、周りの人に助けを求められることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 他の人がうれしかったり、悲しかったり、混乱していたりするなどの感情をよく理解できる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考える | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことでも考えて解決しようと努力する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 園やクラスのために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 遊びや活動で、友達と力を合わせることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. みんなで何かをやり逃げようとするとき、積極的に話し合いに参加する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり逃げようとする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性を見つけて出したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q6 あなたは最近子育てについて、次のようなことを感じることがありますか。

- | | 全くない | あまりない | 時々ある | よくある |
|-----------------------------|------|-------|------|------|
| 1. 子供を育てるのは楽しくて幸せなことだと思うこと | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 子供がわずらわしくいららしてしまっていること | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 子育てによって自分も成長していると感じること | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 子供を育てるために我慢ばかりしていると感じること | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 子供に八つ当たりしたくなること | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 子供と遊ぶのはとても面白いと思うこと | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 子供がかわいくてたまらないと思うこと | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q7 あなたの現在の満足度についてお尋ねします。

- | | | | | |
|----------------------------------|-------------|------------|--------------|-------------|
| 1) 現在の生活に満足していますか。 | 1 とても満足している | 2 まあ満足している | 3 あまり満足していない | 4 全く満足していない |
| 2) 現在のお子様の成長ぶりに満足していますか。 | 1 とても満足している | 2 まあ満足している | 3 あまり満足していない | 4 全く満足していない |
| 3) 現在お子様の通っている園の取組みや指導に満足していますか。 | 1 とても満足している | 2 まあ満足している | 3 あまり満足していない | 4 全く満足していない |

Q8 日ごろお子様と接しているとき、あなたは以下のように、どのくらい当てはまりますか。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|---|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 子供がやりたいことを尊重し、支援している | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. どんなことでも、まず子供の気持ちを受け止めるようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 何事にも子供の意見や要望を優先させている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 叱るよりもほめるようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 叱るとき、子供の言い分を聞くようにしている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 子供に、何事でもどんなふうにしたらよいかを、細かく教えている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 私が一緒にいてあげないと、子供は自分のことができないのではないかと心配になる | 1 | 2 | 3 | 4 |

全く当てはまらない
あまり当てはまらない
まあ当てはまる
とても当てはまる

8. 子供が何かするとき、いつもできるように手伝っているか・・・1-----2-----3-----4
9. 子供が何をしたいのかを把握しているか・・・1-----2-----3-----4
10. 私が決めたことに対しては、子供に従わせているか・・・1-----2-----3-----4
11. 子供が言いつけどおりにするまで、子供を叱るか・・・1-----2-----3-----4
12. 子供を傷つけるような言動をした場合は子供に謝るか・・・1-----2-----3-----4

Q9 ご家庭の絵本や本、図鑑、大人向けの本（ビデオ、DVDは除く）についてお聞きます。

1) ご家庭において、あなたを含む大人は、日ごろどれくらいお子様に絵本や本の読み聞かせをしていますか。

- | | | | | | |
|---|--------|---|---------|---|---------|
| 1 | ほとんど毎日 | 2 | 週に3, 4日 | 3 | 週に1, 2日 |
| 4 | 月に1~3日 | 5 | ほとんどない | | |

2) ご家庭において、あなたを含む大人が、この1週間に何日読み聞かせをしましたか。

- | | | | | | | | |
|---|----|---|----|---|--------|---|-------------|
| 1 | 1日 | 2 | 2日 | 3 | 3日 | 4 | 4日 |
| 5 | 5日 | 6 | 6日 | 7 | 7日(毎日) | 8 | 読み聞かせをしなかった |

3) あなたが読み聞かせを始めた時期はいつですか。

- | | | | | | | | |
|---|------|---|------------|---|----------|---|------|
| 1 | 妊娠中 | 2 | 生後すぐ~6か月ころ | 3 | 7か月~1歳ころ | 4 | 2歳ころ |
| 5 | 3歳ころ | 6 | 4歳ころ | 7 | 5歳ころ | 8 | 6歳ころ |

4) お子様は1人で絵本や本を読む(見る)ことはどれくらいありますか。

- | | | | | | |
|---|--------|---|---------|---|---------|
| 1 | ほとんど毎日 | 2 | 週に3, 4回 | 3 | 週に1, 2回 |
| 4 | 月に1~3日 | 5 | ほとんどない | | |

5) あなたのご家庭には、本(漫画や雑誌以外。お子様の絵本や本、図鑑は除く)はどれくらいありますか。(本冊1段分は20冊くらいと計算してください)

- | | | | | | | | |
|---|---------|---|---------|---|---------|---|--------|
| 1 | ほとんどない | 2 | 10冊以下 | 3 | 20冊くらい | 4 | 50冊くらい |
| 5 | 100冊くらい | 6 | 200冊くらい | 7 | 300冊くらい | 8 | 400冊以上 |

Q10 あなたはお子様がかれから通う予定の小学校に関して、以下の内容について、どのくらい知りたと思いますか。

全く知りたくない
あまり知りたくない
まあまあ知りた
とても知りたい

1. 安全な登下校に関してどのような取り組みをしているか・・・1-----2-----3-----4
2. どこまで身の回りのことを自分でしなければならぬのか・・・1-----2-----3-----4
3. 文字や数について初歩から教えてくれるのか・・・1-----2-----3-----4
4. 子供が最初からついていけないように配慮して授業を進めてくれるのか・・・1-----2-----3-----4
5. 給食はどのようなものなのか
(給食の量, アレルギー対応 etc.)・・・1-----2-----3-----4
6. 毎日の宿題の量はどれくらいあるのか・・・1-----2-----3-----4
7. 親はどこまで子供の勉強にかかわったらいのか・・・1-----2-----3-----4
8. 親はどれくらい学校行事に協力する必要があるのか・・・1-----2-----3-----4
9. 学童保育とどのような連携を取っているのか・・・1-----2-----3-----4
10. 友達関係について、どのような指導や支援をしているか・・・1-----2-----3-----4

以下について、差し支えなければお答えください。

Q11 お子様のお父様、お母様についてお尋ねします。 なお、「母親」は「母親または母親に代わる方」、「父親」は「父親または父親に代わる方」を表します。

- 1) 父親の年齢 _____ 歳 母親の年齢 _____ 歳
- 2) お父様が最後に卒業された学校を教えてください(父親がいらっしゃらない方は3)へ進んでください)

1	中学校	2	高等学校	3	専門学校	4	高等専門学校	5	短期大学
6	四年制大学	7	大学院(六年制大学を含む)	8	その他(具体的に: _____)				
- 3) お母様が最後に卒業された学校を教えてください(母親がいらっしゃらない方は4)へ進んでください)

1	中学校	2	高等学校	3	専門学校	4	高等専門学校	5	短期大学
6	四年制大学	7	大学院(六年制大学を含む)	8	その他(具体的に: _____)				
- 4) お父様の職業形態を教えてください(父親がいらっしゃらない方は5)へ進んでください)

1	正規の社員・従業員(育休中を除く)	2	派遣・契約社員		
3	パート・アルバイト	4	フリー(自営・在宅ワークを含む)		
5	専業主夫	6	育休中	7	その他(具体的に: _____)

5) お母様の職業形態を教えてください(母親がいらない方は Q12へ進んでください)

- 1 正規の社員・従業員(産休・育休中を除く)
- 2 派遣・契約社員
- 3 パート・アルバイト
- 4 フリー(自営・在宅ワークを含む)
- 5 専業主婦
- 6 産休・育休中
- 7 その他(具体的に:)

Q12 お子様1人あたりの教育費(幼稚園、保育所、認定こども園の保育料は除く)について
うかがいます。1か月にかかる習い事、通信教育、塾、レッスン料などの費用の合計を教えてください。

- 1 2,500円未満
- 2 2,500～5,000円未満
- 3 5,000～10,000円未満
- 4 10,000～15,000円未満
- 5 15,000～20,000円未満
- 6 20,000～25,000円未満
- 7 25,000～30,000円未満
- 8 30,000～35,000円未満
- 9 35,000～40,000円未満
- 10 40,000円以上

Q13 お子様が小学校へ入学するにあたって、気になることや知りたいことなどがありましたら、ご自由にお書きください。

Q14 最後に、このアンケートについてお尋ねします。

1) お答えいただく分量は適当でしたか。

- 1 かなり多い
- 2 多い
- 3 多くはない
- 4 少ない

2) 回答しにくい項目がありましたら、番号とその理由についてお知らせください。

長い時間ご協力いただき、誠にありがとうございました。

幼小接続期の育ち・学びに関する研究調査（教師用）

質問紙 No.
1101E

さんについてお尋ねします

誕生日： 月 日

Q1 小学校入学から現在までの姿を思い浮かべ、学級全体の育ちや学びから考えてお答えください。

以下のことについて、どのくらい当てはまりますか。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 友達に嫌なことを言われても、あまり後へ引きずらない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 授業や活動に集中して、持続的に取り組む | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 他の友達が課題に取り組もうとするのを邪魔する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 今まで経験したことのない行事や活動でも、ためらわずにすぐに入り込める | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 物事をあきらめずに、挑戦することができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 人の話が終わるまで静かに聞くことができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 学校や学級の決まり・ルールを守って、遊んだり活動したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 落ち着きなく、長い間じっとしてられない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 一度始めたことは最後までやり遂げる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 自分のやりたいことがあるとしても、やる必要があることを優先して行動できる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. いろいろなことに対して、自信を持って取り組める | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 自分の思い通りにならないと、すぐにかんしゃくを起す | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 多少の戸惑いは感じても、変化を柔軟に受け止めることができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. やりたくなくても必要があれば、自分から取り組む | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 友達とけんかをしたり、意地悪したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 叱られるなどして泣いても、しばらくすると、ふだんの様子に戻る | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 自分のやりたいことを素直に表現する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. 新しい友達や出会った人に、親しみをもって自分から積極的にかわる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. いっぱいしたりすねたりして、わがままを押し通そうとする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. 教師と楽しそうにおしゃべりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. 作ったものを友達にこわされたとき、怒ってもしばらくすると落ち着いて、新しく作り直し始める | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. 自分のやったことや出来上がった作品について、誇らしい気持ちをもっている | 1 | 2 | 3 | 4 |

裏へ続きます

Q2 小学校入学から現在までの姿を思い浮かべ、学級全体の育ちや学び、教師との関係から考えて、お答えください。以下のことについて、どのくらい当てはまりますか。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 自分の思いや考えを相手にわかるように説明できる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 困ったときには、周りの人に助けを求めることができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言え | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 他の人がうれしかったり、悲しかったり、混乱していたりするなどの感情をよく理解でき | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考えたり調べたりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことも考えて解決しようと努力する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 学級のために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 自然の素材や現象を取り入れ遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 授業や活動で、友達と力を合わせる事ができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性（きまり）を見つけ出したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. 学業面に不安が見られる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. 適応面に不安が見られる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. 注意を受けると抵抗したり、機嫌が悪くなったりして手がかかる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. 気持ちが不安定になると、教師に甘えるなど安心感を求める | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. 急に自分が変わったり、気持ちや行動を予想しにくかったりするため、対応の仕方が分らづら | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. 教師に心を開くなど、よい関係を築いている | 1 | 2 | 3 | 4 |

お忙しい中ご協力いただき、誠にありがとうございました。

「園から学校への接続期のお子様の育ち・学びに関するアンケート調査」 (年長児・1年生) へのご協力をお願い

文部科学省 国立教育政策研究所

国立教育政策研究所では、2 か年計画で「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」を実施しており、小学校入学前後の子供たちの育ちや学びについて調査しています。

今回の調査は、小学校へ入学された1年生のお子様の育ちや学びの様子、学校生活の様子、ご家庭の様子、子育てへのお考えについてお尋ねするものです。

また、小学校の先生方にも、お子様の育ちや学びについてアンケート調査をお願いしておりますが、学校の成績には関係ありません。分析の際には、それぞれの結果を対応させるため、アンケートに番号を振っております。園や学校を通じて、お子様の名前等の情報を取得・保有いたしますが、調査結果は統計的に処理しますので、決して個人が特定されるような情報が公に出ることはありません。

本調査は、5歳児と1年生の育ちや学びをとらえ、入学後の適応や、小学校での生活・学習状況、家庭教育との関連などを検討するものであり、これらの結果は小学校入門期にふさわしい小学校教育、その基礎となる幼児期にふさわしい幼児教育の意義、幼小接続の改善に向けての大変重要なデータとなります。是非ありのままの率直なご意見をお聞かせください。

なお、昨年度の調査で、小学校入学前にお子様の育ちや学びについてお尋ねしました保護者の方には、お忙しいところご協力いただき、誠にありがとうございました。現在結果の分析を進めております。前回と重なる質問内容も含まれていますが、入学後のお子様の成長や、子育てへの意識や子育ての状況がどのように変化してきたか、あるいは以前と変更がないかを把握するためです。ご了承くださいませましたら幸いです。

以上についてご理解のうえ、是非調査へのご協力をよろしくお願いいたします。ご不明な点などございましたら、お手数ですが、下記までお知らせください。なお、回答いただいたアンケートは、封筒に入れて必ず封を閉じ、学校の指定した方法でご提出ください。



<倫理的配慮(個人情報取扱い、結果の公表)> この調査では、園や学校を通じて、お子様の名前の情報を取得・保有いたしますが、容易に個人が特定されないよう細心の注意を払い、アンケートはID番号で管理し、個人の名前と番号との対応表は、ファイルにパスワードをかけて、所内の施錠できる金庫で厳格に管理いたします。また、調査結果の集計や分析、報告等が終了した後は、対応表を速やかに破棄いたします。調査結果の分析においては、番号を使用し、個人の名前は使用いたしませんので、決して皆さんの個人が特定されるような情報が公に出ることはありません。なお、調査協力校園の名称は公開せず、調査の結果については校園が特定されない形で、プロジェクト研究報告書や学会発表等で公表いたします。

<アンケート調査に協力する際の権利> アンケート調査への協力は自由意思によるものです。アンケート調査にご記入の際、途中で答えたくない質問や答えられない質問に対して未記入のまま提出することや提出をやめることもできます。それらによって、アンケート調査を受ける方が不利益を被ることは一切ありません。

研究担当者) 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官 堀越 紀香
E-mail: youji@mier.go.jp Tel: 03-6733-6752(センター)
E-mail: horiiko@mier.go.jp Tel: 03-6733-6952 (掘越)

この調査に協力することを承諾されますか。(はい ・ いいえ)

どちらかに○を付けて下さい

<ご記入の際の留意事項>

- ◆ 当てはまる番号に○をつけるか、回答欄の () や に回答を記入してください。
- ◆ このアンケートは、お子様と保護者に関する内容となっております。日ごろお子様と関わりの方にご記入いただければ幸いです。
- ◆ お子様の小学校入学後から現在までの様子を思い浮かべてお答えください。
- ◆ 回答される際、答えにくい部分は、あまり考え込まずにお答えいただける範囲でご回答ください。
- ◆ 以下の質問で「お子様」とあるときは、学校へ通われている「小学校1年生のお子様」についてお答えください。また、「母親」は「お子様の母親または母親に代わる方」、「父親」は「お子様の父親または父親に代わる方」を指します。

Q1 あなたとお子様との関係をお教えてください。

1. 母親 2. 父親 3. 祖母 4. 祖父 5. その他(具体的に:)

Q2 お子様とご家族について教えてください。

- 1) お子様の性別: 1. 男児 2. 女児
- 2) お子様の生まれ年: 1. 2009年(平成21年) 2. 2010年(平成22年)
- 3) お子様の誕生日: () 月
- 4) お子様全員の人数: 1. 1人 2. 2人 3. 3人 4. 4人以上
- 5) 出生順位(上から): 1. 1番目 2. 2番目 3. 3番目 4. 4番目以降
- 6) お子様と同居している方(単身赴任を含む)をお教えてください。(当てはまる番号すべてに○)
「母親」は「お子様の母親または母親に代わる方」、「父親」は「お子様の父親または父親に代わる方」を指します。
1. 父親 2. 母親 3. きょうだい 4. 父方祖父 5. 父方祖母
6. 母方祖父 7. 母方祖母 8. 親戚 9. その他
- 7) 今年3月時点での就園状況を教えてください。
1. 幼稚園 2. 保育所(園) 3. 認定こども園
4. その他の園・施設(具体的に:) 5. 園や施設に通っていない
- 7) で「1」～「4」に○をつけた方にお尋ねします。「5」の方は11)へ進んでください。

- 8) お子様が卒園された園では、あなたから見て、どのようなことを特に大切にしていたと思いますか。次の1～17のうち、特に当てはまるものを3つ選んで○をつけてください。

1. のびのびと遊ぶ 2. 健康な身体をつくる 3. 基本的な生活習慣を身につける
4. 自然と触れあう 5. 自分のことは自分でする 6. 遊びの中で色々な物に興味をもつ
7. 友達を大事にし、仲良く協力する 8. 思ったことをはっきり話し、人の話をよく聞く
9. 礼儀作法を身につける 10. 豊かな情操や感性を育む 11. 五感を使って表現する
12. 文字や数を学習する 13. 国際感覚を養い、外国語に親しむ 14. 粘り強く挑戦する
15. 人への思いやりをもつ 16. 個性を尊重する 17. その他(具体的に:)

9) お子様が一番初めに通いだした年月（一時預かりなどでの利用は除く）を教えてください。

- 年： 1. 2009年（平成21年） 2. 2010年（平成22年） 3. 2011年（平成23年）
 4. 2012年（平成24年） 5. 2013年（平成25年） 6. 2014年（平成26年）
 7. 2015年（平成27年）

月：（ ）月から

10) お子様は1日のうち、どれくらい時間を園で過ごしていましたか。平日の平均時間を教えてください。

1. 4時間未満 2. 4時間～5時間未満 3. 5時間～6時間未満
 4. 6時間～7時間未満 5. 7時間～8時間未満 6. 8時間～9時間未満
 7. 9時間～10時間未満 8. 10時間～11時間未満 9. 10時間～11時間未満
 10. 11時間～12時間未満 11. 12時間以上

11) 今年7月時点での学童保育（放課後児童クラブ）の利用状況について教えてください。

1. 週1, 2日利用している 2. 週に3, 4日利用している
 3. 毎日（週5, 6日）利用している 4. 利用していない

11) で「1」～「3」に○をつけた方にお尋ねします。「4」の方は14へ進んでください。

12) お子様は1日のうち、どれくらい時間を学童保育（放課後児童クラブ）で過ごしていますか。平日の平均時間を教えてください。

1. 1時間～2時間未満 2. 2時間～3時間未満 3. 3時間～4時間未満
 4. 4時間～5時間未満 5. 5時間～6時間未満 6. 6時間以上

13) あなたからみて、現在お子様は楽しく学童保育（放課後児童クラブ）に通っていますか。

1. 楽しそうでない日が多い 2. あまり楽しそうでない日時々ある
 3. 楽しそうに通う日が多い 4. とても楽しそうに毎日通っている

14) あなたからみて、現在お子様は楽しく小学校に通っていますか。

1. 楽しそうでない日が多い 2. あまり楽しそうでない日時々ある
 3. 楽しそうに通う日が多い 4. とても楽しそうに毎日通っている

Q3 現在、お子様は生活の中で、以下のことについてどれくらい当てはまりますか。

※なお、以下の項目には、小学校1年生の9月以降の学習内容も含まれています。

全く当てはまらない 1-----2-----3-----4
 金ぐ当てはまらぬい まあり当てはまる とても当てはまる

1. 次の日の準備や朝の支度を自分でしようとす・・・ 1-----2-----3-----4
2. 脱いだ服を自分でたためる・・・ 1-----2-----3-----4
3. マナーを守って食事ができる・・・ 1-----2-----3-----4
4. 好き嫌いなく食事ができる・・・ 1-----2-----3-----4
5. 和食トイレが使える・・・ 1-----2-----3-----4
6. 周りの人に「おはよう」「ありがとう」などのあいさつや
お礼が言える・・・ 1-----2-----3-----4
7. 遊んだあと、片付けができる・・・ 1-----2-----3-----4
8. 1から20までの数を正しく数えられる・・・ 1-----2-----3-----4
9. 100を超えた数を数えられる・・・ 1-----2-----3-----4
10. 「1個」「1本」などの数え方ができる・・・ 1-----2-----3-----4
11. 1から10までの数字を書ける・・・ 1-----2-----3-----4
12. 指やおはじきなどを使って、数を足したり、引いたりすることができ・・・ 1-----2-----3-----4
13. 2ケタの簡単な足し算や引き算をする・・・ 1-----2-----3-----4
14. ことばで「多い」「少ない」「大きい」「小さい」を正しく
使える・・・ 1-----2-----3-----4
15. 身の回りにあるものの長さや大きさ、高さを直接並べて
比べられる・・・ 1-----2-----3-----4
16. 生活の場面で、形にかかわる言葉（「まる」「さんかく」
「長しかく」など）を使える・・・ 1-----2-----3-----4
17. 形について同じ仲間を集められる・・・ 1-----2-----3-----4
18. 自分の名前を読める・・・ 1-----2-----3-----4
19. かな文字を全て読める・・・ 1-----2-----3-----4
20. 自分の名前をひらがなで書ける・・・ 1-----2-----3-----4
21. 見聞きしたことを周りの人に話して伝えられる・・・ 1-----2-----3-----4
22. 自分の言葉で順序を立てて、相手にわかるように話せる・・・ 1-----2-----3-----4
23. ことば遊び（しりとりに、だじやれなど）ができる・・・ 1-----2-----3-----4
24. 絵本や図鑑を1人で読める・・・ 1-----2-----3-----4
25. 数行程度の文章が書ける・・・ 1-----2-----3-----4
26. 「どうしてかという」となど、理由を話すことができる・・・ 1-----2-----3-----4

Q4 現在お子様は、以下のことについて、どれくらい当てはまりますか。分らない場合は、ふだんの様子から想像してお答えください。

全く当てはまらない
あまり当てはまらない
まあ当てはまる
とても当てはまる

1. 友達に嫌なことを言われても、あまり後へ引きずらない・・・ 1-----2-----3-----4
2. 授業や活動に集中して、持続的に取り組む・・・ 1-----2-----3-----4
3. 他の友達が課題に取り組もうとするのを邪魔する・・・ 1-----2-----3-----4
4. 今まで経験したことのない行事や活動でも、ためらわずにすぐに入り込める・・・ 1-----2-----3-----4
5. 物事をあきらめずに、挑戦することができ・・・ 1-----2-----3-----4
6. 友達と対立した時には、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける・・・ 1-----2-----3-----4
7. 人の話が終わるまで静かに聞くことができる・・・ 1-----2-----3-----4
8. 学校や学級の決まりやルールを守って、遊んだり活動したりする・・・ 1-----2-----3-----4
9. 落ち着きなく、長い間じっとしてられない・・・ 1-----2-----3-----4
10. 一度始めたことは最後までやり遂げる・・・ 1-----2-----3-----4
11. 自分のやりたいことがあるても、やる必要があることを優先して行動できる・・・ 1-----2-----3-----4
12. いろいろなことに対して、自信を持って取り組める・・・ 1-----2-----3-----4
13. 自分の思い通りにならないと、すぐにかんしゃくを起こす・・・ 1-----2-----3-----4
14. 多少の戸惑いは感じていても、変化を柔軟に受け止めることができる・・・ 1-----2-----3-----4
15. すぐにはうまくいかないことでも、粘り強く取り組んでがんばることができ・・・ 1-----2-----3-----4
16. やりたくなくても必要があれば、自分から取り組む・・・ 1-----2-----3-----4
17. 友達とけんかをした時、意地悪したりする・・・ 1-----2-----3-----4
18. 叱られるなどして泣いても、しばらくすると、ふだんの様子に戻る・・・ 1-----2-----3-----4
19. 憧れや「こうしたい」という目標に向かって、熱心に取り組むことができ・・・ 1-----2-----3-----4
20. 自分のやりたいことを素直に表現する・・・ 1-----2-----3-----4
21. 新しい友達や出会った人に、親しみをもって自分から積極的にかかわる・・・ 1-----2-----3-----4
22. いばったりすねたりして、わがままを押し通そうとする・・・ 1-----2-----3-----4
23. 教師と楽しそうにおしゃべりする・・・ 1-----2-----3-----4
24. 作ったものを友達にこわされたとき、怒ってもしばらくすると落ち着いて、新しく作り直し始める・・・ 1-----2-----3-----4
25. 自分のやったことや出来上がった作品について、誇らしい気持ちをもっている・・・ 1-----2-----3-----4

Q5 現在お子様は、以下のことについて、どれくらい当てはまりますか。分らない場合は、ふだんの様子から想像してお答えください。

全く当てはまらない
あまり当てはまらない
まあ当てはまる
とても当てはまる

1. 自分の思いや考えを相手にわかるように説明できる・・・ 1-----2-----3-----4
2. 友達を遊びに誘ったり、遊びに加わったりすることができる・・・ 1-----2-----3-----4
3. 困ったときには、周りの人に助けを求められることができる・・・ 1-----2-----3-----4
4. 友達から嫌なことをされたら、「いや」「やめて」などと言える・・・ 1-----2-----3-----4
5. みんなの前で、自分の考えを話したり発表したりすることができ・・・ 1-----2-----3-----4
6. 他の人がうれしかったり、悲しかったり、混乱していたりするなどの感情をよく理解できる・・・ 1-----2-----3-----4
7. 新しいことに興味を持って「不思議だな」「なぜだろう」と考える・・・ 1-----2-----3-----4
8. 友達と意見が違っても、自分の考えを主張することができる・・・ 1-----2-----3-----4
9. 友達とけんかをして、自分から謝るなどして仲直りできる・・・ 1-----2-----3-----4
10. 何かトラブルが起きたとき、自分のことだけでなく、友達のことも考えて解決しようと努力する・・・ 1-----2-----3-----4
11. 友達困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手伝ったりする・・・ 1-----2-----3-----4
12. 学級のために必要な役割や当番を、責任をもって果たすことができる・・・ 1-----2-----3-----4
13. 自然の素材や現象を取り入れて遊んだり、考えたことを色々な方法で試したり確かめたりする・・・ 1-----2-----3-----4
14. 授業や活動で、友達と力を合わせることができ・・・ 1-----2-----3-----4
15. 人に自分の考えや気持ちを伝えたり、相手の意見を聞いたりすることができ・・・ 1-----2-----3-----4
16. みんなで何かをやり遂げようとするとき、積極的に話し合いに参加する・・・ 1-----2-----3-----4
17. 自分でやりたいことを考え、色々と工夫して作ったり達成したりする・・・ 1-----2-----3-----4
18. 共通の目的に向かって役割を分担し、みんなと一緒にやり遂げようとする・・・ 1-----2-----3-----4
19. 身近なものの特性に気づいて生かしたり、物事の法則性・規則性(きまり)を見つけ出したりする・・・ 1-----2-----3-----4
20. 他の意見に触れて、自分なりに振り返ったり、新しい考えを生み出したりする・・・ 1-----2-----3-----4

Q6 あなたは最近子育てについて、次のようなことを感じることがありますか。

- | | 全くない | あまりない | 時々ある | よくある |
|-----------------------------|------|-------|------|------|
| 1. 子供を育てるのは楽しくて幸せなことだと思う・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 子供がわずらわしくいららしてしまう・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 子育てによって自分も成長していると思う・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 子供を育てるために我慢ばかりしていると思う・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 子供に八つ当たりしたくなる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 子供と遊ぶのはとても面白いと思う・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 子供がかわいくてたまらないと思う・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q7 あなたの現在の満足度についてお尋ねします。

- 1) 現在の生活に満足していますか。
- 1 とても満足している 2 まあ満足している
3 あまり満足していない 4 全く満足していない
- 2) 現在のお子様の成長ぶりに満足していますか。
- 1 とても満足している 2 まあ満足している
3 あまり満足していない 4 全く満足していない
- 3) 現在お子様の通っている学校の取組みや指導に満足していますか。
- 1 とても満足している 2 まあ満足している
3 あまり満足していない 4 全く満足していない



Q8 日ごろお子様と接しているとき、あなたは以下のように、どのくらい当てはまりますか。

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--|-----------|------------|---------|----------|
| 1. 子供がやりたいことを尊重し、支援している・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. どんなことでも、まず子供の気持ちを受け止めるようにしている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 何事にも子供の意見や要望を優先させている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 叱るよりもほめるようにしている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 叱るとき、子供の言い分を聞くようにしている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 子供に、何事もどんなふうにしたらよいかを、細かく教えている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 私が一緒にいてあげないと、子供は自分のことができないのではないかと心配になる・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |

- | | 全く当てはまらない | あまり当てはまらない | まあ当てはまる | とても当てはまる |
|--------------------------------------|-----------|------------|---------|----------|
| 8. 子供が何かするとき、いつもできるように手伝っている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 子供が何をしたいのかを把握している・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 私が決めたことに対して、子供に従わせている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 子供が言いづらくなるまで、子供を叱る・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 子供を傷つけるような言動をした場合は、子供に謝る・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 子供の質問に対して、自分で考えられるように促している・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 子供の学習習慣を身につけるようにしている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. 子供の宿題をチェックしている（音読、答え合わせ etc.）・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. 子供と一緒に出かけた後、感想などを話合っている・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 子供と学校や友達のことについて話している・・・ | 1 | 2 | 3 | 4 |

Q9 ご家庭の絵本や本、図鑑、大人向けの本（ビデオ、DVD は除く）についてお聞きます。

- 1) ご家庭において、あなたを含む大人は、日ごろどれくらいお子様に絵本や本の読み聞かせをしていますか。
- 1 ほとんど毎日 2 週に3、4日 3 週に1、2日
4 月に1~3日 5 ほとんどない
- 2) ご家庭において、あなたを含む大人が、この1週間に何日読み聞かせをしましたか。
- 1 1日 2 2日 3 3日 4 4日
5 5日 6 6日 7 7日（毎日） 8 読み聞かせをしなかった
- 3) あなたが読み聞かせを始めた時期はいつですか。
- 1 妊娠中 2 生後すぐ~6か月ころ 3 7か月~1歳ころ 4 2歳ころ
5 3歳ころ 6 4歳ころ 7 5歳ころ 8 6歳ころ

4) お子様1人で絵本や本を読む（見る）ことはどれくらいありますか。

- 1 ほとんど毎日 2 週に3、4回 3 週に1、2回
4 月に1~3日 5 ほとんどない

5) あなたのご家庭には、本（漫画や雑誌以外。お子様の絵本や本、図鑑は除く）はどれくらいありますか。（本棚1段分は20冊くらいと計算してください）

- 1 ほとんどない 2 10冊以下 3 20冊くらい 4 50冊くらい
5 100冊くらい 6 200冊くらい 7 300冊くらい 8 400冊以上

Q10 お子様は、次のことについて、どのくらい当てはまりますか。

	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	まあ当てはまる	とても当てはまる
1. 学校から出された宿題をやる	1	2	3	4
2. 大人に言われなくても自分から進んで勉強する	1	2	3	4
3. 机に向かったら、すぐ勉強に取りかかる	1	2	3	4
4. 興味を持ったことは、学校で勉強している内容でなくても知ろうとする	1	2	3	4
5. 勉強をしていて、分からないときには自分で考え、解決しようとする	1	2	3	4
6. 勉強が終わるまで集中して取り組む	1	2	3	4
7. 学校からの連絡物を自分から家族に渡す	1	2	3	4
8. 家で学校の出来事や友達のことについて話す	1	2	3	4
9. 自分で翌日の学校の準備をする	1	2	3	4
10. 学級に仲のよい友達がいる	1	2	3	4
11. 家で担任の先生のことについて話す	1	2	3	4
12. 担任の先生ことが好きである	1	2	3	4
13. いろいろなしやすしい	1	2	3	4
14. 休み時間に友達や上級生と遊ぶことを楽しみにしている	1	2	3	4
15. 疲れやすく、体調を崩しやすい	1	2	3	4
16. 気持ち安定している	1	2	3	4
17. 偏食や少食など、給食に心配事がある	1	2	3	4

以下の Q11 と Q12 について、差し支えなければお答えください。

Q11 お子様のお父様、お母様についてお尋ねします。なお、「母親」は「母親または母親に代わる方」、「父親」は「父親または父親に代わる方」を表します。

- 1) 父親の年齢 _____ 歳 母親の年齢 _____ 歳
- 2) お父様が最後に卒業された学校を教えてください(父親がいらない方は3)へ進んでください)
- 1 中学校 2 高等学校 3 専門学校 4 高等専門学校 5 短期大学
- 6 四年制大学 7 大学院(六年制大学を含む) 8 その他(具体的に: _____)
- 3) お母様が最後に卒業された学校を教えてください(母親がいらない方は4)へ進んでください)
- 1 中学校 2 高等学校 3 専門学校 4 高等専門学校 5 短期大学
- 6 四年制大学 7 大学院(六年制大学を含む) 8 その他(具体的に: _____)

- 4) お父様の職業形態を教えてください(父親がいらない方は5)へ進んでください)
- 1 正規の社員・従業員(育休中を除く) 2 派遣・契約社員
- 3 パート・アルバイト 4 フリー(自営・在宅ワークを含む)
- 5 専業主夫 6 育休中 7 その他(具体的に: _____)

5) お母様の職業形態を教えてください(母親がいらない方は Q12 へ進んでください)

- 1 正規の社員・従業員(産休・育休中を除く) 2 派遣・契約社員
- 3 パート・アルバイト 4 フリー(自営・在宅ワークを含む)
- 5 専業主婦 6 産休・育休中 7 その他(具体的に: _____)

Q12 お子様1人あたりの教育費についてうかがいます。1か月にかかる習い事、通信教育、塾、レッスン料などの費用の合計を教えてください。

- 1 2,500円未満 2 2,500～5,000円未満 3 5,000～10,000円未満
- 4 10,000～15,000円未満 5 15,000～20,000円未満 6 20,000～25,000円未満
- 7 25,000～30,000円未満 8 30,000～35,000円未満 9 35,000～40,000円未満
- 10 40,000円以上

Q13 お子様は小学校へ入学する際や入学当初に気がかりだったことや知りたかったことなどがあります。ありましたら、ご自由にお書きください。

Q14 お子様は小学校生活に慣れてきたと感じられたのは、いつ頃ですか。それは、どのような子から感じましたか。

() 月頃 ・ まだ感じられない 理由

Q15 最後に、このアンケートについてお尋ねします。

- 1) お答えいただく分量は適当でしたか。
- 1 かなり多い 2 多い 3 多くはない 4 少ない
- 2) 回答しにくい項目がありましたら、番号とその理由についてお知らせください。



長い時間ご協力いただき、誠にありがとうございました。

幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究
＜報告書＞

平成 29 年（2017 年）3 月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号

電 話 03-6733-6833（代）

印 刷 株式会社 ブルーホップ