

異国間に渡る保育の質を捉える視点としての ECERS と SSTEW の可能性 — アジア太平洋諸国の実践に着目して —

淀澤 真帆¹・Dinh Thi Thu Hang¹・中坪 史典²

The Possibility of ECERS and SSTEW as View Point of Process Quality over Countries: Focusing on the Practices of Asia-Pacific Region

Maho YODOZAWA, Dinh Thi Thu Hang, Fuminori NAKATSUBO

Abstract: The purpose of this study was to explore the possibilities of ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) and SSTEW (Sustained Shared Thinking Emotional Well-being) between countries through defining the common characteristics of the Asia-Pacific region. Recently, discussions on the process quality in the quality of Early Childhood Education and Care (ECEC) have been increasing. At the same time, rating scales for process quality have been developed and become popularized. This study focused on ECERS-3 and SSTEW. In our previous study, we defined the common characteristics of the Asia-Pacific region through analyzing “Innovative Pedagogical Approaches in Early Childhood Care and Education” (UNESCO, 2015). That research led to considering the possibility of using ECERS-3 and SSTEW. There are two main findings. First, it has been used as evaluation tools prior to now, but this study identified the characteristics of ECEC across the Asia-Pacific region. Second, we suggested a new use for ECERS and SSTEW compared with the original version with respect to the capture of various characteristics. We captured the characteristics from watching video, in about ten minutes. In the original version, we had to observe for three-four hours, but our purpose was to explore the possibilities. Two scales were used and the results were judged valid when similar items were checked. Thus, this study served as a new try about rating scales.

Key words: Process Quality, ECERS, SSTEW, Asia-Pacific

1. はじめに：保育の質をめぐる議論

本研究の目的は、異国間に渡る保育の質を捉える視点としての ECERS と SSTEW の可能性を検討することである。

Starting Strong (OECD, 2001) などで強調されるようになって以来、保育の質への関心が世界的に高まっている（国立教育政策研究所 2017）。保育の質は、普遍的なものではなく、社会や文化の価値などによって異なるため、一義的に定義することは難しい（秋田・箕輪・高櫻 2007, 秋田・佐川 2011, 淀川・秋田 2016,

OECD, 2012)。

この点を踏まえた上で、*Starting Strong II* (OECD, 2006) において保育の質は、(1) 方向性の質 (orientation quality: 国レベルでの法制化、政策)、(2) 構造の質 (structural quality: 建物、空間などの行政整備や職員の研修などの労働条件)、(3) 過程の質 (process quality: 教育者と子どもとの間の教育的関係の温かさ)、(4) 操作性の質 (operational quality: 地域のニーズを含めた施設の計画立案などの管理の質)、(5) 成果としての質 (child-outcome quality: 就学時の初歩的な読み書き能力、社会情緒的な発達 の度合い、健康状態等のテスト) の5点に分けて提示された。

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

2 広島大学大学院教育学研究科

その後 *Starting Strong III* (OECD, 2012) では、保育の質を高めるための政策手段として、(1) 質に関する目標と規制の設定、(2) カリキュラムと基準の設計・実施、(3) 資格・訓練・労働条件の改善、(4) 家族と地域社会の関与、(5) データ収集・調査研究・モニタリングの推進、の5つが挙げられた(鈴木 2014, 淀川ら 2016)。

Starting Strong IV (OECD, 2015) では、子どもたちの幸せのための環境と経験を包括するものとして保育の質を捉える立場から、過程の質が注目されている(OECD, 2015, 淀川ら 2016)。ここでの過程の質とは、*Starting Strong II* の際に捉えられていた、保育者と子どもたちとのやりとりのような、子どもが保育施設で体験することに加え、保育者と保護者との関係性や、使用可能な素材・教材、スタッフの専門的スキルなども包含している。すなわち、過程の質がより広義の意味で理解されるようになってきていると分かる(OECD, 2015, 淀川ら 2016)。

2. 過程の質をめぐる動向

(1) 過程の質を捉える主なスケール

過程の質に関しては、さまざまな評価スケールが開発されている。たとえば、ベルギーで開発された評価スケールとして、子どもの経験から捉える CIS (Child Involvement Scale) (Lervers, 1994) や SICS (Process Oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings) (Lervers, 2005) がある。

CIS は、子どもの主体的経験を評価の出発点としたスケールである。子どもが遊びに没頭し夢中になっている状態に着目し、情緒的な安定・安心 (emotional well being) と夢中 (involvement) について評定する。CIS を踏まえ、自己評価を行うツールとして開発された SICS は、子どもの姿を出発点として (1) 安心度・夢中度を評定し、(2) 「環境」や「保育者のかかわり」などの5つの観点から保育を振り返り、(3) 明日の保育を考える、3段階の仕組みとなっている。SICS は英語だけでなく日本語にも翻訳されており(秋田・芦田・鈴木・門田・野口・箕輪・淀川・小田 2010)、国内での使用も拡大している。(eg. 中坪・上松・朴・山元・財満・林・松本・落合 2010)

また、保育者と子どものやりとりから捉える CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008) がある。CLASS は、保育者や教師と子どものやりとりに焦点を当て、教育的な営みに重点を置いて乳児から学童期までを同一の枠組みで連続的に捉えている

という特徴があり、乳児 (Infant, Toddler) 用、幼児 (Pre-K) 用、児童 (Elementary K-3) 用がある。

保育の質、とりわけ過程の質について多く議論されるようになっていの中で、これらは過程の質を捉える代表的なスケールとして日本でも度々紹介されている(秋田ら 2011, 無藤 2016, 淀川ら 2016)

(2) ECERS への注目

先述した評価スケールの他に、保育者の取り組みから過程の質を捉える ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) がある。これは、3歳児から5歳児までを対象とした環境の評価スケールであり (Harms, Clifford, & Cryer, 2015)、1980年に初めて米国にて開発、発行された (Harms, & Clifford, 1980)。

ECERS の特徴は、環境に注目するスケールではあるものの、スペースや大人と子どもの比率のような構造の質ではなく、物理的・人的環境がどのように子どもに機能しているかという過程の質に焦点を当てている点にある(埋橋 2006)。大まかな括りのサブスケールの下に複数の項目が配置される構成である。

1980年の初版発行以降、1998年の改訂の際には、点数化が容易になる仕組みが取り入れられた ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998)、さらに、2005年には詳細な注釈の追加やスコアシートの拡大という工夫が施された ECERS-R アップデート版 (Harms, Clifford, & Cryer, 2005) が発行され、改訂を重ねながら現在では ECERS-3 (Harms, Clifford, & Cryer, 2015) が最新版である。本稿執筆時点での最新版である ECERS-3 では、それまでの7つのサブスケールから〈保護者と保育者〉というサブスケールを除いた6つの構成に変更されている(表1)。このサブスケールは、これまでの利用状況から (1) あまり結果に差が出ない、(2) 保育者へのインタビューの回答に依存する、という2点の理由から取り除かれた(ハームス・クリフォード・クレア 2016)。また、サブスケールを構成する項目数は全部で35となった(内訳は表1参照)。

表1 ECERS-3の6つのサブスケールと項目数

サブスケール	名称 (項目数)
1	空間と家具 (7項目)
2	養護 (4項目)
3	言葉と文字 (5項目)
4	活動 (11項目)
5	相互関係 (5項目)
6	保育の構造 (3項目)

米国で開発された ECERS を自国の文脈に合わせるために英国は、政府がスポンサーとなった幼児教育の大規模縦断調査である EPPE 研究 (Effective Preschool and Primary Education) の際に、ECERS-E (=Extension) を発行した (Sylva, Siraj-Blachford, & Taggart, 2010)。

日本においては、現時点で ECERS-R, ECERS-3, ECERS-E が埋橋らによって邦訳されており (埋橋 2004, 2016, 平林・埋橋 2018), 保育者の研修会で使用されるなど徐々に普及している (埋橋 2013, 2016, 無藤 2016)。しかし、国内での ECERS を実際に用いた研究は、邦訳を行った埋橋のかかわる論文にとどまっておき (埋橋 2006, 2013, 2014), 十分蓄積されているとは言い難い。

国際的にみれば ECERS は、例えばカナダ, ドイツ, イタリア, スウェーデン, ロシアなどで広く用いられている (淀川ら 2016)。信頼性が高く、国や地域ごとの比較がしやすいという利点がある一方で (秋田ら 2007), ECERS の評価基準項目の背景にある保育観とは異なる国で用いられた場合、低い評点となってしまう場合もあるという (林 2009, Tietze, Cryer, Barrio, & Wetzel, 1996)。

(3) SSTEWE への注目

さらに、保育者と子どものやりとりから過程の質を捉える評価スケールとして、SSTEWE (Sustained Shared Thinking Emotional Well-being) が新しい。これは、保育施設における 2 歳児から 5 歳児の子どもを対象としている (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015)。

SSTEWE は、そもそも ECERS-R を踏まえて作成されたものであり、その評定方法は ECERS を踏襲している (埋橋 2015)。5 つのサブスケールと 14 の項目で構成されている (表 2)。ECERS を基に作成しているため、子どもの年齢に合わせて ECERS や ECERS の乳児版である ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) と共に利用することで、身体的、社会的、情緒的な発達を促す環境を観察し、評価できると説明される (Siraji et al., 2015)。

表2 SSTEWE の 5 つのサブスケールと項目数

サブスケール	名称 (項目数)
1	信頼、自信、自立の構築 (3項目)
2	社会的、情緒的な安定・安心 (1項目)
3	言葉・コミュニケーションを支え、広げる (4項目)
4	学びと批判的思考を支える (4項目)
5	学び・言葉の発達を評価する (2項目)

SSTEWE については、英国の EPPE 研究の姉妹版、「効果的な幼児教育法調査 (REPEY; Researching Effective Pedagogy in Early Years)」のデータ分析の中で初めて “sustained shared thinking (ともに考え、深めつづけること)” が使用され、保育者が子どもと「ともに考え、深めつづけること」が、子どもたちの社会情緒的、認知的な発達を支える上で、重要なスキルであると明らかにされた (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015)。

“sustained shared thinking” は、「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」と定義され、SSTEWE の鍵概念として据えられている (Siraj et al., 2015)。

この頭文字をとった SST の概念は拡大され、“emotional well-being (情緒的な安定・安心)” と両輪となって子どもの発達を促すことが明らかにされ、開発された (Siraj et al., 2015)。その後 SSTEWE は、英国の「乳幼児教育と発達に関する調査 (SEED; Study of Early Education and Development)」に参加する 1000 以上の保育施設で活用されている (Siraj et al., 2015)。

日本では、秋田・淀川 (2016) によって邦訳され、出版された。SSTEWE に関する研究としては、ECERS との項目間比較を行った埋橋 (2015) が挙げられる。具体的には、ECERS-R と SSTEWE のサブスケール及び項目を比較し、ECERS の中では保育者と子どもの「相互関係」は 1 つのサブスケールに収まっており、設備や備品に関する指標が多い一方で、SSTEWE は、それ自体が保育者と子どもの相互関係に焦点を当てていることから、より詳細に検討できると考察された。

また、国立教育政策研究所 (2017) は、SSTEWE の内容や評定方法を紹介し、さらにこども園 (1 園) と保育園 (1 園) にて観察評定を行った。結果として、受容や安心など、「情緒的な安定・安心」の部分では高得点が得られた一方で、「学び」や「考える」などの「ともに考え、深めつづけること」に関する項目については、得点が伸びなかったことから、重きが置かれているとは言い難い実態が反映されている可能性がある」と指摘された (国立教育政策研究所 2017)。SSTEWE は、ECERS との併用も推進されていることから、今後国内での普及も見

込まれる。

3. 異国間に渡る過程の質を捉える視点としての ECERS と SSTEW

(1) 欧米諸国に渡る過程の質を捉える視点としての ECERS の検討

Tietze et al.(1996) は、ECERS を用いて欧米諸国に渡る過程の質を捉える研究を実施した。具体的には、オーストリア(37園)、ドイツ(103園)、ポルトガル(88園)、スペイン(80園)、そして米国(390園)の5カ国の就学前教育施設を対象に、過程の質の類似点及び相違点、その質に寄与する構成要素の違いなど、いくつかの特徴を描き出すことを試みた。

結果として、安全や発達にふさわしい刺激、保育者や友達との肯定的な相互作用、情緒的発達の促進、子ども同士の肯定的な関係の促進という点、すなわち子どもの発達にとって不可欠な基本的要素は、それぞれの国によって文化的、歴史的背景が異なるにもかかわらず共通していることが認められた。一方、スペインなど指導的な方法の特徴とする国にとっては、他国と比べると得点が伸びず、ECERS の評定項目の価値とのずれがあることも確認された。

(2) アジア太平洋地域諸国に渡る過程の質を捉える視点としての ECERS と SSTEW の検討

筆者らは、ECERS-3(2015) と SSTEW(2015) を用いて、アジア太平洋諸国に渡る過程の質を捉える研究を実施した(Dinh et al., 2018)。UNESCO(2015) が作成した9つの国や地域(オーストラリア、ニュージーランド、日本、中国、タイ、ソロモン諸島、インド、ネパール、パキスタン)の保育実践を取り上げた“*Innovative Pedagogical Approaches in Early Childhood Care and Education (IPAECCCE)*”(図1)に掲載される資料と映像を対象に、過程の質における共通の特徴を探ることを試みた。IPAECCCEには、各国(地域)の



図1 IPAECCCE 表紙

実践を10-15分程度の映像で紹介しており、ECERS-3 と SSTEW を用いてこれらの映像分析を行った。

結果として、ECERS-3 では、「項目12: 語彙の拡大」(表1サブスケール3)で捉えられる子どもの話し言葉の促進や、「項目30: 保育者と子どもとのやりとり」(表1サブスケール5)において、半分以上の得点が得られた。次に、SSTEW では、「項目4: 社会情緒的な安定・安心」(表2サブスケール2)や、「項目6: 保育者が子どもの声を聴いたり子どもが他者の言葉を聴くように支えたりすること」(表2サブスケール3)が高得点になった。以上より、それぞれの国によって文化的、歴史的背景が異なるにもかかわらず、保育者と子どもとのあたたかなやりとりについては、各国共通の特色であることが明らかになった。

以上のように、Tietze et al.(1996) と筆者ら(Dinh et al., 2018)の研究は、ECERS と SSTEW について従来利用されてきた評価ツールとしての側面だけでなく、異国間に渡る過程の質を捉えるツールとしての可能性を示唆したものである(Tietze et al.(1996)は、ECERSのみ使用)。

そこで本研究は、筆者ら(Dinh et al., 2018)の研究で得られた結果をもとに、アジア太平洋諸国の実践(IPAECCCE)に着目し、異国間に渡る保育の質を捉える視点としてのECERSとSSTEWの可能性を検討する。

4. 研究方法

次の手順で行った。第一に、ECERS と SSTEW について検討された先行研究を整理した。執筆段階において国内で発行されている全ての論文を探した結果、ECERSに関する論文は、ECERS-R、ECERS-3の邦訳を行った埋橋を中心としたものが主である(埋橋 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2013, 2014, 2015)。SSTEWに関しては、ECERSとの比較検討を行った埋橋(2015)、保育者のスキルと態度の検討を行った山田(2016)、そして国立教育政策研究所(2017)による試行調査があったと、散見された。

第二に、Dinh et al.(2018)の結果を踏まえ、整理した先行研究と比較を行い、保育実践の国際比較を行うためのツールとしての可能性を検討した。

5. 異国間比較における ECERS と SSTEWE の可能性

(1) 異国間に渡る過程の質を捉えるツールとしての可能性

Dinh et al. (2018) は、アジア太平洋諸国の保育実践を対象に、ECERS-3 と SSTEWE を用いることで、歴史的背景や文化が異なる国や地域における保育の共通性を明らかにした。これを踏まえ、本研究では ECERS-3 と SSTEWE を用いることで、異国間に渡る保育実践の過程の質を捉えるツールとしての可能性が見出された。従来、評価のためにこれらのスケールは用いられてきたが、本研究のように、評価ではなく、各国の特徴を捉えるという用い方は、新たな試みであったと言える。

本来 ECERS は、米国での園による保育実態のばらつきを是正することを目的とした調査・研究において、園の過程の質を数値化するためのスケールとして開発され、普及した（埋橋 2013）。先述したように、英国でも EPPE 研究の際に ECERS-E が作成され、使用されるようになった。

このような拡大の中、日本においては第三者評価や園評価の際の評価ツールとしてだけでなく、園内研修においても使用されているという実態がある（埋橋 2013）。例えば、石川県にある額小鳩保育園では、①評価の対象となるクラスの決定と「評価週間（期間）」の設定、②勤務状況の都合をつけあって可能な範囲で対象クラスを観察し、③全員での研修会で互いの評点を見せあい、合意点を出して評点の食い違いが起きた際にはその根拠を説明し、④具体的な改善策を提案し合って対象クラスの保育士の行動目標を明らかにする、といった4つの手順で園内研修が行われたと報告されている（埋橋 2013, 山本 2012）。

国内の園内研修において ECERS が普及する中、埋橋は、過程の質を数値化するツールとして開発された背景を踏まえた上で、保育実践を点数化するための「測定」ツールとしてだけでなく、保育を振り返る「物差し」として ECERS を利用すると述べている（埋橋 2015, 2016）。すなわち、「測定し、点数化する」ことではなく、「点数の意味を問う」ことが重要であると主張する（埋橋 2016）。

秋田(2016)は、埋橋(2016)を踏まえ、SSTEWE においても ECERS 同様、項目をチェックした

根拠にどのようなエピソードがあるかなどを語り合うことが必要であると述べる。SSTEWE においても点数化するのではなく、「点数の意味を問う」ための用い方の可能性が提案された。このように、園内研修や日々の保育を振り返るための「物差し」としての ECERS と SSTEWE の利用方法については検討されてきている。

本稿においても、埋橋 (2015, 2016) の指摘する「物差し」としての ECERS の役割をさらに裏打ちするように、過程の質を捉えるツールとしての可能性を提示した。ただしここでは、園内研修が対象とされていること、保育実践を改善するという目的のもと用いられているのに対し、Dinh et al. (2018) を踏まえると、ECERS と SSTEWE という共通の尺度を用いてアジア太平洋諸国の保育実践を検討することで、異国間の過程の質を捉えることが可能になると示唆された。

先に述べた Tietze et al. (1996) も、国ごとの比較を行っているが、本来の目的に従って点数に着目している。これまでの研究を踏まえると、本研究の各国の保育実践における過程の質を捉えるツールとしての使い方は、ECERS と SSTEWE の利用における新たな可能性として提案できる。

(2) ECERS と SSTEWE の組み合わせの可能性

SSTEWE は、ECERS-R を踏まえて開発された経緯もあり、7段階評価であること、スコアリングの仕組み、質問項目の構成などが同形式である。また、SSTEWE の「はじめ前のガイド【重要】」には、ECERS や ITERS と並行して用いることが勧められている（Siraj et al., 2015）。そのため、ECERS と SSTEWE を組み合わせて利用することで、結果の妥当性が担保されると言える。

たとえば、Dinh et al. (2018) では、保育者と子どものあたたかなやりとりがアジア太平洋地域における9つの国と地域の共通性として明らかになったが、ECERS-3 では「保育者と子どものやりとり」、SSTEWE では「保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること」の得点が比較的高いことから、その共通性が認められた。

本来3～4時間の観察のうえに評価することが求められる ECERS と SSTEWE であるにもかかわらず、Dinh et al. (2018) において、15分程度の映像視聴からその共通特性を捉えることが可能となったのは、SSTEWE と ECERS という2つのスケールを用い、類似項目がチェックされ

る際にそれが妥当であると判断されたためだと考えられる。

異なる背景をもつ国々の保育実践を捉える視点としての可能性が見出されたこと、また、類似項目があることから短時間でも両スケールを用いて保育実践を捉えることが可能となり、検討できた。

本稿ではアジア太平洋地域の保育実践を対象に、ECERS-3とSSTEWを用いて分析を行っているが、これより、国内でも第三者評価の際に用いるだけでなく、日常の保育の過程の質を捉える際の視点の一つとして利用可能性があることが示唆された。たとえば、先に例に挙げたようにECERSとSSTEWの類似項目を1つずつ取り上げ、計2つの視点から保育を見つめ直す可能性が期待される。

確かに本来の評価スケールとして使う際は3～4時間の観察の上、評定することが必要であり、その点はスケールのガイドに忠実に則る必要があるが、日々の保育を振り返るためであれば、短時間でも両方のスケールを用いて保育実践を捉え直すことが可能だと考えられる。

6. おわりに：本研究の成果と課題

本研究では、主に筆者らの研究であるDinh et al. (2018)を踏まえ、ECERSとSSTEWの利用の新たな可能性を探った。本研究の成果として次の2点を挙げる。

第一に、これまで評価するためのツールとして使われてきたECERSとSSTEWを、保育実践の特徴を捉えるという目的の下で用いた点である。Dinh et al. (2018)においても、先行研究同様に9つの国や地域の保育実践を、一旦ECERSとSSTEWを用いて点数化しているものの、国による点数の違いにはあえて着目していない。ECERS、SSTEWの2つのスケールを用いることで、過程の質を捉える際に保育環境の視点と保育者と子どもとのやりとりの視点から検討することが可能となり、点数に重きをおかず、特徴を捉えるという目的であってもECERSとSSTEWが利用可能であるという成果が得られた。

第二に、アジア太平洋地域を対象に、ECERSとSSTEWの新たな可能性を探った点である。対象となった国や地域は、歴史的・文化的背景の違いはもちろん、保育の形態も各国・各地域の実情に基づいたものである。例えば、中国北京市の出稼ぎ労働者の子どもたちのための私的

なプレイグループ、ソロモン諸島での外部団体によって保育がサポートされている実践が取り上げられていた(UNESCO, 2015)。また、インドでは、子どもの学齢ごとにクラスが分けられていないこと、パキスタンの遠隔地におけるスピーカーを利用した放送教育などがある(UNESCO, 2015)。このように、各国・各地域のニーズに応じた保育が展開されていることが見て取れる。そのため、ECERS及びSSTEWのスコアに注目すれば、高得点になるとは限らない。しかし、本研究の目的に即してこれらのスケールを用いることによって、異なる背景や実情を持つ場合においても、各国の保育実践の特徴を捉えることができた。以上より、ECERSとSSTEWが保育実践の評定だけでなく、国際比較のツールとして用いることも有効であるとの可能性を示すことができた。

本研究の限界として次の3点を挙げる。第一に、ECERSもSSTEWもアングロサクソン系の国々の背景から開発されたものであるため、本研究で検討を行ったアジア太平洋諸国における使用においては、保育に係る課題や背景の違いについて留意する必要がある。このように、アングロサクソン系の国々を中心に保育の質評価スケールが開発され、発展してきたという背景については、先行研究においても指摘されてきている(ただし、SSTEW開発前のため、SSTEWについての言及はない)(林 2009, 秋田ら 2011, 鈴木 2014)。

第二に、本研究では、映像を通じた検討を踏まえてECERSとSSTEWの可能性を探っており、実際に対象となった国や地域に赴いて検討したのではない。そのため、Dinh et al. (2018)を実施する際に、ECERS-3とSSTEWの全ての項目を映像から確認できておらず、そのまま共通性を出している。しかし、切り取られた場面が様々であるにしても、同様に抽出された項目に関しては、やはり共通性として捉えられる。共通性を抽出する際に用いたECERS-3とSSTEWに関しても厳しい条件下においても一定の成果が得られるツールであると言える。

第三に、ECERSとSSTEWを本来の方法で用いる場合には、それぞれの使い方を熟読し、可能であればトレーニングを行ってから使用することが求められる。本研究では、評定のためだけでなく、国際比較を行うためのツールとして用い、15分の映像を視聴することで研究を行った。その結果、本来の使い方にとどまらない方法を

考案したが、これらのスケールの本来の使い方を
 する際には、ガイドに則った使い方をする必要
 があることを留意しなければならない。

引用文献

- 秋田喜代美 (2013) レッジョ・エミリアに学ぶ
 保育の質. *子ども学*, **1**, 8-28
- 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口
 隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊 (2010)
 子どもの経験から振り返る保育プロセス
 ー明日のより良い保育のために. *幼児教育
 映像制作委員会*
- 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**, 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*, **51**, 217-234
- Dinh Thi Thu Hang, Yodozawa Maho, Nakatsubo
 Fuminori (2018) Common characteristics of
 innovative pedagogical approaches in early
 childhood care and education in the Asia-Pacific
 region, *Hong Kong Baptist University-Hiroshima
 University First Joint Symposium on Education*,
 18
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980) *Early Childhood
 Environment Rating Scale*. New York: Teachers
 College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998) *Early
 Childhood Environment Rating Scale, Revised
 Edition*. New York: Teachers College Press.
 (邦訳: 埋橋玲子 (2004) 保育環境評価スケ
 ール①幼児版. 法律文化社)
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005) *Early
 Childhood Environment Rating Scale, Revised
 Edition, Updated*. New York, NY: Teachers
 College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015) *Early
 Childhood Environment Rating Scale, Third
 edition*. New York, NY: 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①〈3歳
 以上〉. 法律文化社)
- 林ゆう子 (2009) アメリカにおける保育の「質」
 の数値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*, **58**, 155-
 170

- 国立教育政策研究所 (2017) 第2部第2章
 ECERS-3 と SSTEW の試行調査とその結
 果, *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〉*, 134-145
- Laevers, F. (1994) The innovative project experiential
 education and the definition of quality in education.
 In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing
 quality in early childhood education*. Studia
 Paedagogia, Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005) The curriculum as means to raise
 the quality of early education: Implications for
 policy. *European Early Childhood Education
 Journal*, **13**, 17-29
- 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, 253-
 278
- 中坪史典・上松由美子・朴恩美・山元隆春・
 財満由美子・林よしえ・松本信吾・落合
 さゆり (2010) 遊びの質を高めるための保
 育者の援助に関する研究ー幼児の「夢中度」
 に着目した保育カンファレンスの検討ー.
 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究
 紀要, **38**, 105-110
- OECD (2001) *Starting Strong: EARLY CHILDHOOD
 EDUCATION AND CARE*, OECD Publishing.
- OECD (2006) *Starting Strong II: EARLY CHILDHOOD
 EDUCATION AND CARE*, OECD Publishing.
- OECD (2012) *Starting Strong III: A QUALITY TOOL-
 BOX FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION
 AND CARE*, OECD Publishing.
- OECD (2015) *Starting Strong IV: MONITORING
 QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
 AND CARE*, OECD Publishing.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008)
*Classroom assessment Scoring System: Manual
 Pre-K*. Baltimore; Paul H. Books.
- 鈴木正敏 (2014) 幼児教育・保育をめぐる国際
 的動向ーOECDの視点から見た質の向上
 と保育政策ー. *教育学研究*, **81** (4), 78-90
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing
 Quality in Early Childhood Education and
 Care: Sustained Shared Thinking Emotional
 Well-being (SSTEW) 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.

- 明石書店)
- Sylva, K., Siraj-Blachford, I., & Taggart, B. (2010) *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*, Trentham Books Limited.
- Sylva, K., Siraj, I., & Taggart, B. (2011) *ECERS-E: The Far Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Scale (ECERS), 4th Edition with Planning Notes*. New York, NY: Teachers College Press. (キャシー シルバー・イラム・シラージ・ブレンダ タガート著 平林祥・埋橋玲子訳 (2018) 新・保育環境評価スケール③<考える力>. 法律文化社)
- Tietze, W., Cryer, D., Barrio, J., and Wetzel, G. (1996) Comparisons of Observed process Quality in Early Child Care and Educational Programs in Five Countries, *Early Childhood Research Quarterly*, **11**, 447-475
- UNESCO (2015) *Innovative Pedagogical Approaches in Early Childhood Care and Education (ECCE) in the Asia-Pacific region A resource pack*.
- 埋橋玲子 (2003) 保育評価における ECERS・ITERS 導入の可能性についての考察. 社会福祉学研究, **7**. 21-39
- 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, **42** (2). 196-204
- 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, **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) —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, **39**. 139-150
- 埋橋玲子 (2013) ECERS (『保育環境評価スケール』) にみる保育の質. 子ども学, **1**. 29-53
- 埋橋玲子 (2014) イングランドにおける『保育環境評価スケール (ECERS)』の利用—研究と実践—. 同志社女子大学総合文化研究所紀要第31巻, 112-123
- 埋橋玲子 (2015) 保育の質的評価尺度 ECERS と SSTEW の比較検討と今後の課題 (研究ノート). 同志社女子大学学術研究年報, **66**. 179-182
- 埋橋玲子 (2016) 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. イラム シラージ・デニス キングストン・エドワード メルウイッシュ著 秋田喜代美・淀川裕美訳「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, 明石書店, 101-108
- 山田秀江 (2016) 保育の質を高める保育者のスキルと態度. 四條畷学園短期大学紀要, **49**. 27-32
- 山本真理子 (2012) 理想の保育を目指して. 埋橋玲子. 自主シンポジウム保育の質の向上—「風通しをよくする」観点から—保育現場のクリティカル・シンキング (批判的思考)—. 日本保育学会第65回大会発表要旨集, 140
- 淀川裕美・秋田喜代美 (2016) 代表的な保育の質評価スケールの紹介と整理. イラム シラージ・デニス キングストン・エドワード メルウイッシュ著 秋田喜代美・淀川裕美訳「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. 明石書店, 84-100

付 記

本研究の成果の一部は The First joint Symposium on Education by Hong Kong Baptist University and Hiroshima University で発表した。