

[原著論文]

スウェーデンの就学前教育における組織的な質の取り組み

－ストックホルムの公立就学前学校の質の取り組みの調査から－

白石淑江

Systematic Quality work in Early Childhood Education in Sweden

—From the survey on the quality work in public preschools in Stockholm—

Yoshie Shiraishi

わが国では、2019年秋より幼児教育の無償化が実施され、幼児教育・保育の質の維持・向上が重要な課題となっている。現在の評価制度として行政の指導監査があるが、幼児教育・保育施設の種類によって根拠法や指針が異なり、評価方針・内容の共通化を図ることが難しい状況にある。本研究では、統一的な質評価制度を有するスウェーデンの組織的な質の取り組みについて調べるため、ストックホルムの公立就学前学校2校で聞き取り調査と資料収集を行った。その結果、国、自治体、就学前学校の各レベルの役割と連携の実際が明らかになった。国は教育の平等性を目指し、民主主義と子どもの権利の理念に基づいた質評価の考え方と枠組みを示し、自治体と就学前学校はそれを踏まえて、地域の子どもや家族のニーズに沿った教育計画を立案していた。就学前学校は、ドキュメンテーションを資料とした対話により、日々の教育活動のフォローアップ、評価、発展に取り組んでいた。

キーワード：就学前教育、組織的な質の取り組み、公立就学前学校、スウェーデン

Key words：early childhood education, systematic quality work, public preschool, Sweden,

I. 研究の背景

わが国における幼児教育・保育の質の取り組みの現状

わが国では、2019（令和元）年10月1日から幼稚園、保育所、認定こども園などを利用する3歳から5歳までの子どもたち、及び、住民税非課税世帯の0歳から2歳児クラスまでの子どもたちの利用料が無料となった（以下、無償化と表記）。これにより幼児教育・保育の公共性が周知され、すべての子どもに質の高い保育や教育を受ける権利を保障する政策が推進されることが期待される。しかし、制度の導入については、目的についての議論が十分尽くされないまま実施されたこと、最低基準の見直しなど他にも優先すべきことがあるなど（矢頭 2022, 渡部 2022）の指摘がある。また、当初の目的である「すべての子どもに質の高い幼児教育・保育の機会を保障すること」が子育て世帯の経済的支援策へと変質するとともに、保育ニーズの増大や保育士不足、保育の質の低下が一層深刻化している（池本 2020）ことも問題視されている。このような声が聞かれるなかで内閣府は、2021（令和3）年度子ども・子育て支援調査研究事業として無償化の効果などを把握する調査研究を実施し、その結果を「幼児教育・保育の無償化の効果等の把握に関する調査研究 報告書」（2022）として発表した。これによれば、幼児教育・保育の無償化は概ね肯定的に受け入れられており、無償化は幼児教育・保育の質を受ける機会の拡充につながっ

ていること、保護者の負担軽減につながっているなどの成果があったとしている。しかし、加えて、施設の事務負担の軽減や幼児教育・保育の質を優先すべきなど、今後の課題も得られたと述べている。一定の成果はあったが、本来の目的である子どものための制度にするためには、幼児教育・保育の質への対応が求められていると言えよう。

では、幼児教育・保育の質の維持・向上を図るためにはどのような方策が講じられるべきであろうか。予算や財源の配分の改善、対象年齢の拡大、保育士の配置基準や最低基準の見直しなど課題は山積しているが、なかでも国レベルでの質の評価制度の構築は重要であり、筆者が関心を寄せるところである。しかし、わが国には幼児教育・保育施設は複数の種類があるため、評価制度の一元化や方針・内容の共通化を図ることが難しい状況にある。例えば、現在、子ども・子育て支援新制度において指導監査^(注1)が実施されているが、複数の幼児教育・保育施設があるため、施設の種類によって根拠法や指針が異なる。幼稚園は指導監査に関する国の指針がなく、自治体の判断に任されているが、幼保連携型認定こども園や保育所では、国の指針に基づいて自治体による監査が行われている。特に、保育所では通常、自治体が年1回以上の実地調査を行っており、令和元年度の監査実施率(全国)は82.3%(このうち実地調査の実施率は62.5%)であった。ただし、指導監査の着眼点は、保育者の配置や施設の面積など、法令遵守の確認が中心であり、保育所設置の最低基準は確保されても保育内容の質の視点は弱いと言えよう。

なお、保育所、幼保連携型認定こども園については、指導監査とは別に福祉サービス第三者評価事業^(注2)が行われている。この事業は、福祉サービス向上を目的として社会福祉事業者が任意で受ける仕組みであるが、子ども・子育て支援新制度においては、保育所等の受審が努力義務となった。しかし、努力義務であるため令和2年度の保育所の受審数は全国で1578件(6.6%)、幼保連携型認定こども園は全国で59件(1.0%)と低率である。厚生労働省(2016)「福祉サービス第三者評価基準ガイドライン(保育所版)」の内容を見てみると、福祉事業としての共通評価基準(45項目)と保育所の特性に着目した内容評価基準(20項目)で構成されているが、福祉サービスの評価項目が倍以上を占めている。しかも、保育所としての内容評価基準は、保育内容(16項目)、子育て支援(3項目)、保育の質評価(1項目)から成り、「保育内容」の項目が大半を占めてはいるものの、全体的な計画の作成(1項目)、環境を通して行う保育・養護と教育の一体的展開(10項目)、健康管理(3項目)、食事(2項目)と表面的概略的な内容にとどまっている。保育の質の向上の観点からは「保育内容」の評価項目が注目されるが、「適切な環境を整備し、保育の内容や方法に配慮しているかどうか」という概括的表現が散見される。子どもの発達段階に応じた適切な援助、遊びを通じた総合的な学び、保育所と小学校の教育の接続など、今日の保育所に求められている教育的な側面に関する項目が設定されていない。

池本(2016)は、このような現状を踏まえて質評価制度の今後の課題を5点指摘している。「(1)施設の種類によって監査や評価の方法が異なり、第三者評価の受審も努力義務にとどまっていること(2)監査や評価の方法が国で一元化されておらず、自治体によって取り組みが異なること(3)保育所の第三者評価は福祉サービス第三者評価事業の枠組みで実施され、教育的な観点からの評価が十分でないこと。

(4) 監査・評価結果の公表、分析、好事例の抽出など結果の活用が不十分であること(5)都道府県と市町村の監査の重複や、監査と第三者評価の重複など、効率的な制度設計とは言えないこと。」この指摘からは、わが国の重要課題は、質に関する評価制度の一元化や方針・内容の共通化であることが分かる。

幼児教育・保育の質に関する諸外国の取り組み

幼児教育・保育の質は、世界各国が共通に力を注いでいる問題である。OECDは保育の質の問題に焦点を当て、各国の制度や政策、カリキュラムや保育環境、実践のあり方、保育者の資質などについての継続的な調査結果を報告している(Starting Strong I～VI)。秋田、箕輪、高櫻(2007)は、このOECD報

告（OECD 2001, 2006）に基づいて国レベルの保育の質の取り組みを次のように整理している。

まず、国レベルでの質の改善策には2つあり、一つは国家政策として効果的な統制、規制を行うこと、もう一つは各地域や園などでの自主的な参加による質の改善である。そして、このマクロとミクロ、トップダウンとボトムアップな方略は相互補完的であるとしている。

また、国レベルでの質の改善に関する議論の枠組みを5つあげている。第1は、保育をどのような機能として位置付けるかという「方向性の質」。第2は、その方向性を目指す実践の前提条件となる「構造の質」（物質的な環境、子どもと保育者の比率、保育者の資格、教育プログラムの基準など）。第3は、各地域や園での保育実践についての「過程の質」。第4は、地域の教育委員会や園の運営の在り方を問う「操作性の質」、さらに第5は、保育実践による子どもの育ちなどを問う「成果としての質」である。

このうち、5番目の「成果としての質」は、保育による子どもの育ちへの影響をどのように評価するかという問題が中心となる。OECD 報告（2006；星, 首藤, 大和, 一見訳 2011）では、子どもの成果の質の評価については、2つのアプローチがあるとしている。一つは、学校へのレディネスを重視し、子どもの発達に関する定量的な評価を行う立場である。子どもが獲得すべき知識や技術の基準があり、それに達したかどうかを測定するための基準－発達テストやチェックリストなどが利用される。もう一つは、幼い子どもについて詳細な学習基準を示すことに慎重な立場である。子どものホリスティックな発達を、日常的な観察やドキュメンテーション、子どものポートフォリオ、親へのインタビューなどを通してサポートすることを目指している。

以上の報告からは、国レベルの質の取り組みは、それぞれの国の文化・社会的背景とした独自の考え方が基盤となっていることが分かる。秋田・佐川（2011）は、英国、ベルギー、米国で活用されている、保育の「構造の質」と「過程の質」の指標や尺度について検討し、国や、地域、さらには園により、何を保育の質と考えるか、保育の何に価値を置くのかが異なっていることを明らかにしている。そして、「保育の質は、その文化が保育の機能や方向性をどのように捉え価値づけているのかという社会的な価値判断に依存する。」と述べている。加えて、野澤、淀川、高橋、遠藤、秋田（2016）は、生態学的アプローチによる保育に関わるシステムモデルを示し、保育の質の向上を図るには、子どもを中心に、保護者・家族、保育者、園、自治体、国など、保育に関わるシステム全体のあり方を視野に入れて検討することを提案している。

いずれにしても、今後、わが国の保育の歴史や文化に合った質評価制度の整備、充実を図っていくことが必要であるが、具体的にはどのようなところから取り組み始めるとよいのであろうか。厚生労働省「保育所等の保育の質の維持・向上に関する検討会」（2018～2020年）では、まず、諸外国の質評価に関する情報を収集して、それを検討会の基礎資料としていた。そして、その報告書では、わが国は今後、あらゆる社会背景や経済階層の子どもを視野に入れた評価制度をつくらなければならないとし、ニュージーランド、スウェーデン、シンガポールの制度が良事例になるであろうと提案されている。

筆者は、これまで、スウェーデンの保育制度の動向やカリキュラムの変遷について研究してきた。この国では、教育の平等性を目指し、学校法（Skollag 2010:800）やナショナル・カリキュラム（Läroplan för förskolan : Lpfö18）に基づいて、国、自治体、学校の各レベルが連携して組織的に質向上を図る取り組みが行われており、その業務を統括する機関として学校査察庁（Skolinspektionen）も設けられている。そして、就学前学校レベルでは、民主主義や子どもの権利の価値観に基づくことや、子どもの発達や学びの成果を問題にするのではなく、ドキュメンテーションや対話による質向上の取り組みを重視しているなど（白石, 2021）、独自の考え方でその仕組みを整備しつつある。

そこで、本研究では、以上のような特徴を持つスウェーデンの質評価の仕組みを調査することにより、わが国の保育に合った質評価制度の整備に参考となる資料を提供したいと考えた。

なお、本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業 基盤研究 C(一般) 課題番号：19K02654(研究代表：岡田泰枝) の一環である。

II. 研究の目的

本研究は、就学前教育をすべての子どもの権利とし、教育の質の平等を担保することを目指すスウェーデンにおいて、質をどのように定義し、国、自治体（コミュン）、就学前学校がどのように連携しているのか、その組織的な質の取り組みの体系を把握することを第1の目的とする。

また、第2の目的は、その組織的な質の取り組みにおいて、この国の教育理念の基盤をなす民主主義や子どもの権利の価値観がどのように具体化されているのか、また、そこではどのようなツールが用いられているのかを調査することである。

III. 研究の方法

上記の目的を達成するため、2022年6月にストックホルム市内の2か所の公立就学前学校を訪問し、聞き取り調査、及び資料収集を行った。スウェーデンの就学前学校は、公立が約7割、私立が約3割を占める（Skolverket, 2021）が、質評価のシステムは公立と私立では若干異なっている。そのため、今回は自治体との連携が密な公立の就学前学校のみを対象とした。また、公立2校については、ストックホルム市13区域のうち、居住地域の状況が異なる2つの区域から1校ずつを選択した。

調査訪問先、聞き取り調査対象者の職種・人数、調査日時、調査内容は以下のものである。なお、調査に訪れた就学前学校の概要を表1に示した。

1. S就学前学校：ストックホルム、シスタ（Kista）区域。

聞き取り調査対象者：副校長（質担当）、特別支援教師、就学前学校教師 計3名。

調査日時：2022年6月16日（木） 9:00～11:30。

調査内容：①自治体の監査と内容、及び、質の取り組みにおける連携

②就学前学校の自己評価（実践のフォローアップと評価）、子どもや保護者の参加地域や子ども家庭の状況：難民、移民の居住者が多い。

2. R就学前学校、ストックホルム、ブロンマ（Bromma）区域。

聞き取り調査対象者：校長、副校長、就学前学校教師 計3名。

調査日時：6月17日（金） 9:30～11:30。

調査内容：①自治体の監査と内容 及び、質の取り組みにおける連携

②就学前学校の自己評価（実践のフォローアップと評価）、子どもや保護者の参加地域や子ども家庭の状況：閑静な住宅地で居住者の生活状況も安定している。

なお、調査先で入手したスウェーデン語の資料の日本語訳は、すべて高見幸子氏にお願いした。

表1 調査訪問先の就学前学校の概要

項目	R就学前学校	S就学前学校
区域	ブロンマ（Bromma）	シスタ（Kista）
校区内の就学前学校数	8校（内1校は難民対象の入門教室）	5校
校区の管理職	校長：1人、副校長：2人（質の担当、人事担当）、 特別支援教師：1人	校長：1人、副校長：2人（質の担当、人事担当）、 特別支援教師：1人
入所児の数	34人	72人
保育者一人対子ども数	5.6人	4.8人

教師免許者の割合	34%	64%
地域、保護者の状況	閑静な住宅地にあり、生活状況が安定した家庭が多い。高学歴の保護者も多く、教育方針や内容への関心が高い。一方、教育への要求も高い(野外活動、持続可能性の教育、算数の指導、ジェンダー平等の価値観の涵養など)。校区全体で大学や研究者と協力して、SDGsのプロジェクトに取り組んでいる。	移民や難民など社会的弱者の割合が高く、支援を必要とする子どもが多い地域。校区登録児の保護者の75%はスウェーデン語以外の言語を母国語とする。また、就学前学校の利用率が低い。理由として、就学前教育が子どもの権利であるという認識がない、保育施設利用の文化がないなどがある。言葉以外に、価値観の違い(ジェンダーの平等、戸外遊びの意義など)が大きい。

IV 結果、及び考察

1. 就学前教育の質評価に関する国の方針

平等な教育を目指す

スウェーデンの教育政策の中心的課題は、「教育の平等性」であり、この概念は「教育への平等なアクセス」、「教育の質の平等」、「平等な教育の補償的性質」の3つの側面を基本としている。

学校法(2010)第1章「総則」では、「教育への平等なアクセス」「平等な教育の質」について以下のように規定している。

8項：地理的位置や社会的および経済的状况に関係なく、すべての人が学校での教育に平等にアクセスできるものとする。

9項：学校での教育は、国内のどこで行われるかに関係なく、どの学校、および学童保育において平等でなければならない。

また、「教育の補償的性質」については、ナショナル・カリキュラム(Lpfö18)「1. 就学前学校の基本的な価値観と任務：平等な教育」で次のように述べられている。

学校法では、教育は国のどこで提供されても同等の価値を持つべきであると規定している。子どもたちの様々な状況やニーズを考慮に入れ、就学前のすべての子どもたちに適応させる必要がある。これは、どこでも同じ教育を構成することはできないこと、就学前教育のリソースを均等に分配するべきではないことを意味する。…(略)…就学前学校は、様々な理由で、より多くの刺激や指導、または特別なサポートが必要な子どもたちに特に注意を払う必要がある。すべての子どもが可能な限りの発達を遂げることができるよう計画された教育を受けるべきである。一時的または継続的に多くのサポートと刺激を必要とする子どもには、その子のニーズと状況に応じたサポートを提供する必要がある。

以上の記述からは、「教育の質の平等」とは、決して、すべての子どもに同じ内容や方法で教育を行うこと、また、すべての就学前学校に教育資源を均等に配分することを意味しているのではないことが分かる。特別な支援が必要な子どもやより多くの資源の配分を必要とする地域に対しては、必要性に応じたサポートをしていくことこそが平等であると明言している。

組織的な質の仕組み

スウェーデンの質の取り組みは、「教育の質の平等」を実現することを目指しており、学校法(2012)はこの評価制度における「質」を次のように定義している。

教育システムにおける質は、国の目標とガイドラインに応じて運営され、目標を良好に達成していることを集合的に示すものである。(略)言い換えれば、それは、就学前学校がカリキュラムの目標

に沿って、子どもたちの発達と学びをどのように可能にしているかということを経営的に評価することである。ただし、そこには校長が設定した地域の目標、要件、ガイドラインも含まれる。

ここからは、就学前教育の質の取り組みでは、国の目標や指針に応じた運営と目標の達成を目指す、それぞれの地域の実情や各学校の特性を踏まえた独自の目標や方針を尊重するという趣旨が汲み取れる。スウェーデンの就学前教育、及び義務教育は地方分権化が進んでおり、学校法（2010）第8章でも、就学前教育は自治体の責務であり、運営は個々の自治体の権限に任されているとしている。ただし、全国どこにおいてもナショナル・カリキュラムに基づいて同等の質を保証することを求めている。国としての枠組みを明確に示しつつ、その実現の方法は自治体や各学校の主体性を尊重するという体制である。

次に、質の取り組みの方法であるが、これは学校法（2010）第4章「組織的な質の取り組み」に基本的な枠組みが示されている。まず、2～4項において、国レベル、自治体レベル、学校/就学前学校レベルにおいて、教育の計画、フォローアップ、発展の取り組みを組織的かつ継続的に実施しなければならないとしている。また、質の取り組みでは、国の目標の達成を目指すべきこと（5項）、そして、文書化（6項）し、フォローアップ、評価、発展のプロセスを実行し（7項）、苦情等に対応しながら質の向上を図っていく（8項）ことを規定している。さらに9～17項では、子どもや生徒は、年齢と成熟度に応じて教育を発展させる作業に積極的に参加し、彼らに関係する問題についての情報が提供されなければならないこと、保護者は教育に影響を与える機会が提供されるべきこと、校長は子どもや生徒、保護者に情報や協議の場を提供しなければならないことといった「影響と協議」に関する規定も示されている。民主主義や子どもの権利が、質の取り組みにおいても基盤となっていることが分かる。

次に、図1には、今回の調査で把握したストックホルム市の質の取り組みに関わる関係機関を示した。

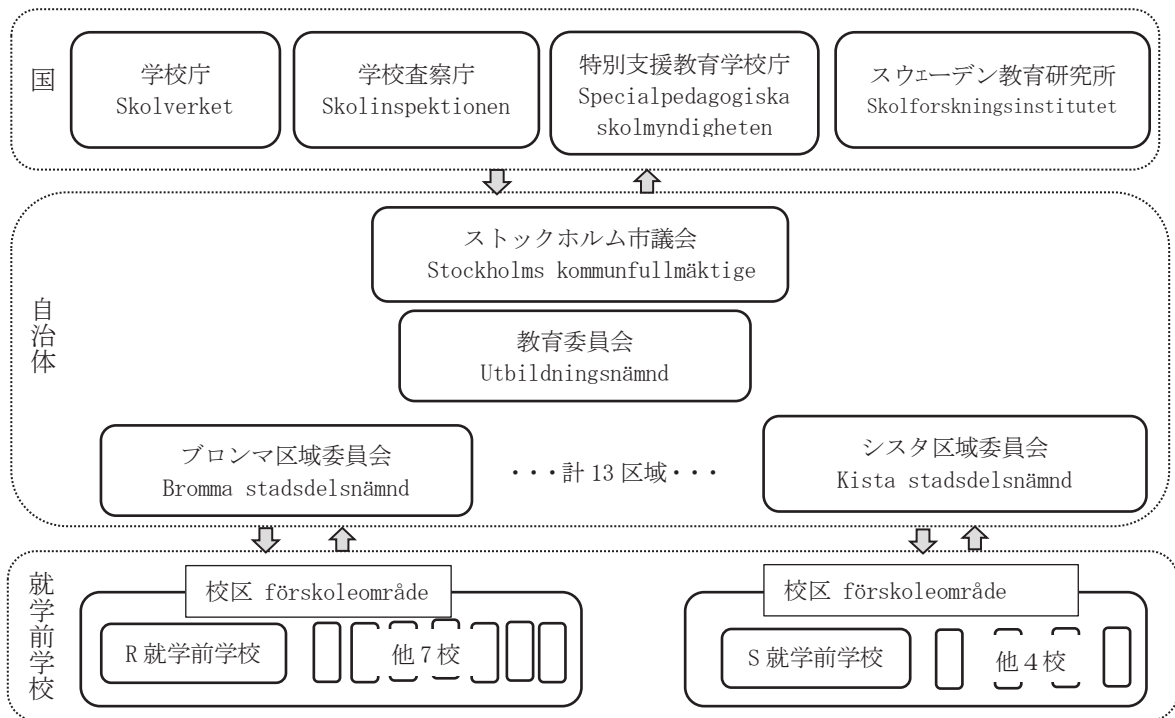


図1 就学前教育の質の取り組みに関わる組織

国レベルでは、教育科学省所管の学校庁、学校査察庁、特別支援教育学校庁、スウェーデン教育研究所が国の教育目標やガイドラインで基本的な枠組みを示している。このうち、学校査察庁は、個々の就学前学校を把握するだけでなく、自治体全体の教育内容を把握している。聞き取り調査では、国として差

別やいじめ等の問題や低年齢児の教育など、特定のテーマの調査を行う際には、査察官が就学前学校を訪れたことがあったことが報告された。次に、自治体レベルでは、一般的には、最高決議機関であるコミュニケーション議会の執行部の教育局が、就学前学校の監督を行っている。ただし、大都市のストックホルム市の場合は13の区域に分けられており、市の教育委員会は、就学前学校、教育基礎学校、特別支援学校の行政機能を区域委員会と密接に連携を図りながら担当している。さらに、就学前学校レベルでは、公立の場合、区域内を校区に分け、管理職チームが校区内の複数の就学前学校の運営、管理を担っている。調査先の就学前学校の校区では、校長、副校長（質の担当、人事担当）、特別支援教育の4名での管理職チームが編成されており（表1参照）、各就学前学校の代表者と管理職による運営会議を定期的開催していた。

2. 自治体の質の取り組み

自治体は、地域に住んでいるすべての子どもに質の高い就学前教育を提供する責任を有しており、ストックホルム市では、教育委員会と区域委員会執行部の連携によりこの行政業務を担当していた。

2校の聞き取りでは、これまで2～3年に1回の頻度で行政による監査が行われてきたが、現在は教育環境の整備など、特定の課題に絞った訪問調査になり、学校法（2010）第4章に規定されている組織的な質の取り組みが中心になりつつあることが明らかになった。表2は、その聞き取り内容である。

表2 自治体の監査、及び質の取り組みに関する聞き取り内容

R 就 学 前 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・監査は、これまで2～3年に1回の頻度で実施されてきた。 ・今は、ストックホルム市、及び区域の教育方針を踏まえて、校区の年間教育計画を作成し、その計画に基づいた実践を行い、それをフォローアップ、自己評価して、次の発展につなげるというプロセスを実施することで質の向上を図っている。 ・質の取り組みで重要なのは、保育実践を担う保育チームの自己評価である。副校長の一人が、質の取り組みの担当者として、校区内の就学前学校の取り組みをサポートしている。
S 就 学 前 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・2～3年に1回の頻度で監査が実施されてきた。監査の実施について、教育委員会から事前に予告があり、必要な資料の準備をしている。最近では、教育環境を評価するための訪問調査があった。 ・教育計画に基づいた実践をフォローし、評価して発展につなげるというプロセスが重要である。この評価システムが、教育事業に限らず高齢者福祉や交通課など他の事業でも実施されている。 ・質の評価では、数値化できる領域とそうでない領域がある。 ・ドキュメンテーションは、計画に基づいた実践をフォローアップする資料として重要である。 ・正式な監査の他には、最近、教育委員会の「教育環境」の点検・指導を受けた。教育環境を5段階で評価する指標があり、担当者と一緒に評価を行った。「3」が基準値で、「3.5」であった。多様な背景を持つ子どもたちが多く、教育環境の予算も加算されており、環境整備には特に力を入れている。 ・コロナ禍で校区の入所児の数が減少したため、2校を統合し、空いた校舎を教育環境のモデル展示の会場にして、保育者の研修で利用している。 ・特別支援教師は、障害を持つ子どもだけでなく、難民や移民の子どもの支援や保育者への助言指導を行っている。この校区では特に重要な役割を担っている。

現在の学校法（2020）第4章に基づいた組織的な質の取り組みでは、教育委員会は、市議会の目標を13ある区域委員会と連携し、各地域の実情や教育ニーズを反映した目標を設定するとともに、区域の教育計画を立案していた。そこで、2つの区域の教育計画書を入手し、その内容を整理することにした。区

域の教育計画には、予算、組織構成、教育活動、評価の概要が含まれているが、ここでは教育目標に焦点を当てて内容を整理した。

まず、表3には、ストックホルム市議会の目標に沿って、教育委員会と2つの区域委員会が設定した目標を示した。自然豊かな住宅地で生活も安定している家庭が多いB区域では、目標2.4「文化やスポーツにアクセスできること」、目標2.5「2.5 地域の人々は健康で気候変動に配慮した持続可能な環境で生活していること」を掲げており、子どもたちの健康で文化的な生活の充実を目指すことができるような生活基盤が整っている地域であることが分かる。

これに対して、移民や難民など外国に背景を持つ家族の割合が高いK区域では、目標1.2「エリアが安全であること」、また、目標1.3「就学前の子どもたちの学ぶ権利」を重視している。スウェーデンは、人道的見地から移民や難民を寛大に受け入れており、外国で生まれた人の人口に占める割合は16.77%（2015年）と高率である。しかも、人種や文化的な背景に関わらず、すべての人に平等の権利、責務、機会を保障するインテグレーション政策をとっている（藤岡, 2012）。そして、前述の「教育の補償的性質」の観点から、S就学前学校では1クラスの子どもの数を1歳～3歳は14人、3～5歳は18人と少な目にしたり、教師免許を有する保育者を多く配置するなど人的条件を高めている。また、言語発達の援助や教材の予算も加算されている。しかし、聞き取り調査では、校区の治安が悪化していることや、男尊女卑の宗教的価値観の問題、就学前教育がすべての子どもの権利であるということが理解されないことなどの悩みが報告された。K区域の目標には、そのような地域の特徴が反映されている。

以上のことから、教育委員会は、区域委員会と協力して、ストックホルム市の教育目標を踏まえつつ、区域で生活する子どもや家族のニーズを加味した目標を設定していることが明らかになった。

表3 市議会の目標と教育委員会（2つの区域）の目標

市議会の目標	B区域：教育委員会の目標	K区域：教育委員会の目標
1. 誰にとっても可能性と選択の自由がある近代都市 1.2 スtockホルム市は、住民にとっても、滞在者にとっても安心でき、安全で、よく運営されている都市である 1.3 スtockホルムの基礎学校と就学前学校がスウェーデンで最高レベルであることによって、子どもたちの目標達成の可能性は最大限にある。	1.3 区域の子どもたちの目標達成の可能性は最大限である	1.2 区域エリアが安全である 1.3 就学前学校の子どもたちは、誰もが学習の権利がある。就学前学校がティーチングを提供することによって、子どもたちの潜在能力を最大限に発揮する
2. 高成長を続ける、持続的に成長するダイナミックな大都市 2.4 スtockホルムは近代的な文化とイベントを提供する観光都市である 2.5 スtockホルムは生活環境の良い持続可能な都市である	2.4 人々は文化やスポーツにアクセスできる 2.5 地域の人々は健康で気候変動に配慮した持続可能な環境で生活している	2.5 エネルギー効率がよく資源を有効に使い、持続的な気候変動の負荷が少ない事業をめざす
3. 将来のために経済的に持続可能で革新的な大都市	3.1 区域の事業は、バランスの取	3.1 区域はバランスの取れた予算

<p>3.1. ストックホルムはバランスの取れた予算と長期的に持続可能な財政がある</p> <p>3.2 ストックホルムは、市民にとって最大の利益のために税金を効率的に使用している</p>	<p>れた予算を持っている</p> <p>3.2 区域は魅力的な職場であり、マネージャーと従業員が資源を革新的、効率的、平等に使用し、ブロンマの住民に最大の利益をもたらす</p>	<p>を持っている</p> <p>3.2 区域の指導陣と職員が仕事に共同責任を負う</p>
--	---	---

3. 就学前学校の質の取り組み

教育計画の作成

学校法（2020）第4章の規定に基づいた就学前学校の質の取り組みとしては、第1に教育計画の作成がある。教育計画作成は、前述したように、ストックホルム市議会の目標を受けて、教育委員会が区域委員会と協力して地域の実情を踏まえた目標を設定する。そして、校区就学前学校では、その目標を受けて校区の利用児のニーズを反映した目標を設定し、議会に提出して承認を得るという手順を踏んでいる。2つの公立就学前学校は、校区単位の運営体制がとられており、教育計画は校区内の就学前学校の代表者と管理職チームとの合議によって作成されていた。民主主義を社会の基本的な価値とするこの国では、質の取り組みにおいても関係者の声を反映するための対話が重視されている。それは、計画を実践する段階においても同様であり、一クラスを複数（3人が一般的）の保育者がチームを組んで担当するとともに、子どもたちが活動に参加、影響する機会を提供するよう努めていた。

表4と表5は、それぞれの校区の目標のうち、教育内容に関する目標と、子どもや就学前学校に期待される成果に関する記述である。これらは、教育委員会の区域の目標を踏まえて、管理職グループと各就学前学校の代表保育者が子どもたちの育ちや学びのニーズを考慮して話し合って決めた目標である。表4と表5を比べると、B区域とK区域の教育目標は共にナショナル・カリキュラム（Lpfö98）の目標に沿っているが、期待される成果として記されているねらいからは、校区の子どもたちの家庭環境や彼らの育ちや学びに必要な支援の内容の違いを読み取ることができる。

現行のナショナル・カリキュラム（Lpfö18）は2018年に改訂され、多民族・多文化社会における就学前学校の使命を発展させるとともに、持続可能な開発に関する内容及びデジタルツールの活用などが加えられた。また、子どもの参加・影響の権利を強調するとともに、就学前学校教師のティーチングの責任が明記された。R就学前学校の校区の目標からは、国の教育方針を踏まえた今日的な課題に取り組む姿勢が窺われた。特に、持続可能性の教育に関する共同のプロジェクトや、その理論やデジタルツールについて保育者が学習する機会を設けるなど、教育内容の充実、発展に力を注いでいることが分かる。

次に、S就学前学校の校区の目標からは、多文化社会における就学前学校の役割の重要性と難しさが窺われた。目標1.2の内容から明らかなように、この校区の就学前学校の主要な目標の一つは、自治体（区域）の児童福祉・保健部門との連携により子どもの心身の健康と安全を守ることである。ただ、S就学前学校の聞き取りでは、政治や文化が異なる国で育った保護者に、スウェーデンの民主主義や福祉国家の価値観や教育理念を理解してもらうことの難しさが語られており、男尊女卑の家族観やそれによる暴力や抑圧の防止に取り組む困難さが推察された。

一方、目標1.3の子どもの教育に関する目標では、母国語を尊重しスウェーデン語と併せてコミュニケーションや言語的能力を発達させること、人権と民主主義の価値観を理解すること、インクルーシブで教育的な環境の下で、興味・ニーズ・能力に合った学習を行うことができること、自分の考えや意見を表現し、活動に参加し影響を与えることなどの目標が示されている。いずれも、ナショナル・カリキュラム（Lpfö18）の教育方針を踏襲した目標であり、どのような背景を持っていようとも、すべての子

どもにこの国の同等の教育を提供するという「教育の平等」に対する考え方が表れていた。

表4 B区域：教育委員会・R就学前学校の校区の目標と期待される効果

教育委員会の目標	校区内就学前学校の目標	期待される成果
1.3 校区の子どもたちの目標達成の可能性は最大限である	1-3 B:子どもたちが、生涯、学習に挑戦するように励まし、刺激する教育を提供する	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの算数の概念が発達する 子どもたちの言語が発達する 子どもたち一人ひとりの学びと発達が可視化される 子どもたちが学びにデジタルツールを使う
	1-3 C:子どもたちの最善の利益が協力によって守られる	<ul style="list-style-type: none"> 社会福祉課の予防活動が強化される 福祉事業の申請数を減らすために予防的に取り組む 就学前学校と学校が協力して情報交換し、子どもたちの生涯学習の前提条件が整えられるようにする 子どもたちは就学前学校の活動に積極的に参加し、影響を与えることができる
2.4 人々は文化やスポーツにアクセスできる	2-4 E:子どもたちは、創造的、文化的体験や、文化遺産を理解する機会を持つ	<ul style="list-style-type: none"> 就学前学校は子どもたちに文化遺産を普及する 子どもたちは自分の周りの世界を探究するとき、さまざまな事実、表現、想像力を使用する 移民の子どもや家族の歴史、文化、言語に興味を持つ 就学前学校への入門クラス（難民の子ども対象）への訪問者数が同じか、増加する
2.5 ストックホルムは生活環境の良い持続可能な都市である	2-5F:子どもたちは持続可能な未来についての知識を育む機会を持つべきである	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちは、協力、問題解決、コミュニケーション、創造性、想像力、反省などの能力を発達させる 子どもたちの身体活動の機会が増える OMEF*のSDGsプロジェクトは、社会的、生態学的、経済的側面に取り組むべき様々な開発分野につながる IFOUS**のプログラムは、持続可能性の教育に関する科学的理論と実証的経験に基づいている 集会所の庭は、利用者、子ども、教育者、保護者が話し合い協力して、庭周辺のコミュニティを形成することが期待されている

* OMEF(世界幼児教育・保育機構)：幼児教育・保育に貢献する国際的NGO。ユネスコの協力機関。約70か国が参加。

**IFOUS：持続可能な未来を共に構築することを目指す保育者のユニット。保育者が持続可能性の教育に関する理論を学び、デジタルツールを含めた実践的スキルを習得することを目的としている。

表5 K区域：教育委員会・S就学前学校の校区の目標と期待される効果

教育委員会の目標	校区内就学前学校の目標	期待される成果
1.2 校区エリアが安全である	1-2 就学前学校の環境において、すべての子どもが安心だと感じている	<ul style="list-style-type: none"> 自分が住んでいる地区が安全と感じることができる 全ての子どもが、宗教的な男尊女卑の家族観による暴力と抑圧の防止活動をしている職員のいる就学前学校に通う
		<ul style="list-style-type: none"> 就学前学校は、 危険が危惧される子どもを自治体担当課に報告する

		<ul style="list-style-type: none"> ・定期的な安全巡回を行い、定期的に児童福祉保健チームとの会議を行う ・宗教的な男尊女卑の家族観によって女性/女子が暴力や抑圧を受けないように継続的に取り組む ・早い時期から子どもの発達に必要な支援をする
1.3 就学前学校の子どもたちは、誰もが学習の権利がある。就学前学校がティーチングを提供することによって、子どもたちの潜在能力を最大限に発揮する	1-3 すべての子どもたちが自然科学と算数と共に、身体的な活動能力を発達させる	<ul style="list-style-type: none"> ・学びと発達を刺激する教育的環境にアクセスできる ・算数の能力が発達するようサポートする ・自然科学と技術の能力が発達するようサポートする ・毎日、体を使い、脈が高くなる活動をする
	1-3 すべての子どもたちが言語的な能力を発達させる	<ul style="list-style-type: none"> ・言語発達を刺激する教育的な環境にアクセスできる ・コミュニケーションと言語的な能力を発達させる ・スウェーデン語で会話をし、表現する・スウェーデン語と併せて母国語を発達させる
	1-3 すべての子どもが、安心する方法で、かつ自分のペースで就学前学校の生活に参加でき、それに影響を与えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブで教育的な環境（室内と野外）の下で、興味・ニーズ・能力に合った学習を行う ・自分の考えと意見を表現する能力が発達する ・人権と基本的な民主主義の価値観を理解する ・自分の学びのドキュメンテーションの作成に参加し影響を与える
2.5 エネルギー効率がよく資源を有効に使い、持続的な気候変動の負荷が少ない事業をめざす	2-5 就学前学校は、化学物質の管理が良く、持続可能で、気候変動の負荷が少ない運営をする	就学前学校は、 <ul style="list-style-type: none"> ・持続可能でエコロジカルで、気候変動への負荷の少ない購入をする ・新しい化学物質ガイダンスに従って活動する ・持続可能な方法で廃棄物の素材分別をする

実践のフォローアップ、評価、発展

就学前学校における質の取り組みでは、教育計画に基づいて実践し、それをフォローアップ、評価して、より良い実践を目指していくプロセスが中核となる。これに関する国の方針は、ナショナル・カリキュラム (Lpfö18) 「2.6 フォローアップ、評価、発展」の節に示されている。

まず、継続的組織的な質の取り組みは就学前学校の任務であり、「優れた学びの条件を創り出すためには、子どもの成長と学びを観察し、ドキュメンテーションを作成し、評価、分析することが必要である」と記している。そして、評価の目的は、「教育の組織や内容、実践を知り、子どもの成長と学びにとって良い条件を提供し、より良い仕事の方法を開発するためである」としている。また、「どのような形の評価であっても、子どもの視点で実施されなければならない、子どもと保護者が評価に参加し彼らの声を取り上げるべきである」とも記されている。

次に、就学前学校教師、及び保育チームの任務は、「子ども一人ひとりの育ちと学びをフォローし、組織的かつ継続的にドキュメンテーションを作成して、評価すること」であるとしている。ただし、「ここでの評価は、子ども自身の能力や知識の到達度を査定することではなく、就学前学校、あるいは教師や保育チームが、子どもたちの発達や学びにとって良い機会を提供しているかどうかを分析し、判断することを意味している」としている。教育実践の成果を子どもの育ちや学びに求めることに慎重な方針を明確に示すとともに、評価の目的が就学前学校の運営や教育実践の改善の課題を得ることを目的として

いることを明記しているのである。

さらに、「2-7 就学前学校長の責任」の節では、校長は、教師や職員と一緒に質の取り組みを行うこと、子どもや保護者にも参加する機会を提供することが明記されている。

調査先の2つの就学前学校では、以上のような規定や指針に基づいて、実践のフォローアップ、評価、発展に取り組んでいたが、その中で中心的な機能を担っていると思われるのが、ドキュメンテーションと、保育チームの自己評価であった。

ドキュメンテーションと子どもの参加

ドキュメンテーションは子どもの活動や学びのプロセスを可視化した記録であるが、その記録を資料として子どもと保育者が対話したり、保育チームが次の活動を検討したり、保護者が子どもの経験を共有するといった活動を含む概念である。スウェーデンの就学前教育にドキュメンテーションの概念が正式に導入されたのは2010年のナショナル・カリキュラム (Lpfö98, Revised 2010) の改定以降のことである。カリキュラムには「就学前教育の質の向上は、継続的なドキュメンテーションの作成とフォローアップ、評価、発展によってなされるべきである」こと、また、就学前学校教師がその責任を負うと明記された。そして、学校庁はドキュメンテーションによる評価方法を解説する手引書「フォローアップ、評価、発展－教育ドキュメンテーション」を発行した (Skolverket 2012)。手引書では、ドキュメンテーションによる子どもの発達や学びの観察は測定や判定を目的としたものではないと記している。

カリキュラムには、個々の子どもが様々な年齢や段階で達成すべき目標は書かれていない。さらに子どもの能力や知識の標準値やレベルも設定されていない。子どもの発達と学習の知識は、子どもを分類し、選別し、子ども同士を比較することに使われるものではなく、子どもたちとの継続的な活動の計画の基礎を提供するものである。(Skolverket 2012)

ドキュメンテーションは、子どもと保育者が一緒にそこで起こったことを共有し、対話を通して次の活動の計画を立てるためのツールでなのである。また、それは、カリキュラムの教育理念である「子どもの参加と影響」を実現する手段でもあるとしている。

ドキュメンテーションは、子どもたちの中で起こっていることに聞き耳を立て、それを記録することによって見える形にするところから出発する。ただし、子どもたちの活動を記録するのは、大人だけではない。子どもたちも収集したものについて議論することでドキュメンテーションに参加する。…略…この先どのように活動を進めるかを定める為には、子どもの質問やアイデアが重要である。記録しなかったことを子どもたちはどのように考えるのか？ どんなことが、彼らにとって最も重要な体験なのか？ 彼らは次に何をしたいのか？ 写真や映像について子どもたちに語ってもらうことによって、次の方向性を導き出すことができる。子どもたちや保育チームを含む関係者が、一緒に対話し、評価することが、活動の発展に重要である。(Skolverket 2012)

つまり、ドキュメンテーションは、教育計画を実践に移す段階で子どもがその内容や方法に影響を与えること、教育活動の実践と評価、発展の過程に主体者として参加することを可能にする手段であるとしているのである。保育チームは、ドキュメンテーションを資料として、子どもの思いや意見を聴き取り、子どもがどのように考え、どのように行動しようとしているかについて理解を深め、次の活動で何を取り扱うか、どの部分に重点を置くか、教育計画を子どものニーズに合わせて進めていくのである。

聴き取り調査では、それぞれにドキュメンテーションを資料とした教育活動への子どもの参加について具体的に説明してくれた。例えば、S就学前学校では、赤キャベツの料理をする活動を行った際、手が赤く染まったことから子どもたちが赤キャベツの汁に強い関心を示した。保育者は、この時のドキュメンテーションを子どもたちと共有し、赤キャベツの汁と色々な汁を混ぜる実験を計画した。そして、実

験を重ね、温めたり、他の汁を加えることにより赤や紫、緑などの色に変化することを発見した。保育者は、子どもの意見を計画に取り入れたことで、子どもたちが意欲的に探究することができたし、予測し実験して確かめるといった科学的思考を経験する機会ができたと言っていた。

また、R就学前学校でも、「追跡」のプロジェクトのドキュメンテーションを見せながら、子どもの参加と影響をどのように実践したかを説明してくれた。近くの森に出かけた際に、子どもたちは道に足跡だけでなく色々な物が落ちていることに気づき、それは何の痕跡なのかを追跡し始めた。そして、その追跡は半年後に「遺跡探し」に、さらに翌年は「昔の暮らしの探究」へと発展した。保育者はドキュメンテーションを利用して、子どもは探究の対象についてどんなことを知っているのかを探ったり、子どもたちのイメージをどのように引き出すかを考えたり、イメージがさらに膨らむようグループでどのようなことを話し合うかを考えたと言っていた。ドキュメンテーションは、保育者が、子どもの学びを援助する（ティーチング）ための資料として活用されていた。

以上の聞き取り内容からは、ドキュメンテーションは教育委員会や校区(就学前学校)が立てた教育計画を子どもの興味や学びのニーズに合わせて実践していくツールであり、日々の教育活動の計画、実践、評価、発展のプロセスに子どもが参加し影響を与えるためのツールであることが分かった。

ストックホルム市の自己評価表の活用

質の取り組みで重視されていることには、他に、保育者の自己評価がある。今回調査した2校ともに、ストックホルム市の自己評価表(2019)を用いていた。実施は、半期に1回、各クラスの保育チームで話し合い、ストックホルム市がカリキュラムのケア・発達・学びに関する目標を踏まえて、重点的な目標を領域としてまとめた5つの領域について行っていた。

・教育的環境とマテリアル ・創造性とさまざまな表現方法 ・言語とコミュニケーション
 ・数学 ・自然科学と技術

5つの領域は5段階で評価する形式になっており、「3以上」は、カリキュラムおよび学校法の要件を満たしているレベルである。そして、「4、5」はより充実したレベル、「1、2」は改善の必要があるレベルである。

自己評価表の活用について聞き取った内容は表6に示した。スウェーデンの就学前教育はチーム保育が基本であり、ナショナル・カリキュラムにおいても自己評価は保育チームの任務と記されている。聞き取りの内容からは、チームとして仕事をする際には、保育者同士が互いの仕事を認め合い、信頼し尊重し合うことなど、民主主義の価値観が肯定的な人間関係を育む土台となっていることが窺われた。

表6 スtockホルム市の自己評価表の活用について

活用頻度	<ul style="list-style-type: none"> ・2校ともに自己評価表を用いて、半期(前期、後期)に1回、保育チームの自己評価を実施している ・保育チームの会議は、勤務時間内に行っている(必要に応じて、少なくとも週1回以上) ・保育チームの自己評価の結果は、各就学前学校の会議と校区の会議で報告され、次年度の教育計画の資料とされている。また、質担当の副校長が中心となって報告書が作成されている ・就学前学校の会議は、1か月に1回：夕方の会 16:30~18:30(時間の振替はしない) ・R就学前学校は、市の評価表の他、OMEPのESD Rating Scaleを用いて、持続可能性の教育に関する評価も行っている
活用についての感想・	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価表は半期の教育活動を振り返る際に活用している。日々の活動の振り返りや評価はドキュメンテーションを用いている

意見	<ul style="list-style-type: none"> ・「質の取り組み」は循環している。自己評価を継続してみて、子どもの発達や教育実践が変わったことが実感できた。この経験から、今は自己評価を行うことに肯定的である ・保育チーム、あるいは就学前学校全体で自己評価を行う際には、保育者が自信を失うことがないよう十分配慮する必要がある。保育者同士が互いの仕事を認め合い、信頼し、尊重し合って、良好な人間関係を築いておくことが重要である。
----	---

なお、S 就学前学校では、市の自己評価表を用いた方法とは別に、教育委員会から派遣された調査員の訪問調査を受けたことが語られた。調査員は区域内の他の就学前学校の教師である。派遣先の就学前学校に一日間滞在して、保育者の子どもへの対応を中心に観察を行い評価するものである。調査員は、子どもへの語りかけや対応、学びの援助（ティーチング）や教育実践の強みや課題などについて観察した後、保育者と観察結果について話し合ったり、ドキュメンテーションを見ながら一緒に改善策について検討したということであった。そして、この訪問調査については、次のような肯定的な意見が聞かれた。

- ・他者から評価されることに保育者がなれる必要があるが、よいアドバイスをもらうことができた。
- ・保育者はみな、自分たちはよくやっているとと思っているが、他の人の目を見て、自分たちが気づかなかったことを言ってもらうことも必要である。
- ・観察し評価する側も観察される側も、就学前教育に関わる人たちが相互に学び合うことができる。
- ・評価の後、職員同士で話し合い、今後、何をどうに改善していくかを話し合うことが重要である。

保育者の自己評価や自己省察は、わが国においても質向上の重要な方法と認識されている。しかし、「評価」と聞くと良し悪しを判定されるのではないかと不安を募らせる保育者が多いように思われる。スウェーデンの保育者も同様の不安を覚えないわけではないであろうが、聞き取り調査では、肯定的な声が多く聞かれた。それは、質の取り組みにおいて「評価」の目的や意義が正しく理解され、互いの人権を尊重する民主主義の価値観に基づいた取り組みがなされているからではないかと考える。

保護者の参加

保護者が質の評価に参加する機会の一つとして保護者によるアンケート調査がある。ストックホルム市では、すべての就学前学校の保護者を対象に年1回共通の書式でアンケート調査を実施している。結果は一般公開されており、誰でも見ることができる。

その他には、日常の教育活動のドキュメンテーションを保護者と共有していた。共有の方法はインターネット配信と保育室内の掲示が中心である。また、保護者との個別面談（対話）も義務づけられており、2校ともに1年1回実施していた。その際の資料として、ドキュメンテーションが用いられていた。

多民族、多文化共生社会をめざすこの国では、就学前学校は、子どもだけでなくその保護者に対しても市民として受け入れ、人権を尊重し、差異を認め合いながら連帯していく場になることが求められている。聞き取り調査では、保護者の文化的な多様性にどのように対応配慮するかの問題に苦慮しながらも、就学前学校としての使命を意識して行動している姿勢が窺われた。

表7 保護者アンケート、及び、保護者との連携についての感想・意見

R	・2021年度保護者アンケートの結果：回答率69%。殆どの評価項目は市全体の平均よりやや高めであったが、その中で評価が低かったのは食事に関する情報の項目であった。
就	・保護者との連携はカリキュラに謳われており、保護者の考えを知る必要がある。
学	・アンケートの結果については、保護者が質についてどこまで理解しているかと疑問に思うこともある。
前	・校区には高学歴の保護者が多く、教育に対する理解が高いが、要求も高い（例：算数のティーチングは

学 校	<p>どのようにしているか。野外活動は行っているか、ジェンダーについてはどのように指導しているか等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との面談は1年に1回実施。子ども個人の発達と共にグループ全体の様子も伝える。説明にはドキュメンテーションを用いる。保護者には、週1回 ドキュメンテーションを配信しているが、保育室や廊下の壁にも掲示している。継続的な活動の様子をまとめて学びのプロセスを説明している。
S 就 学 前 学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・2021年度保護者アンケートの結果：回答率 70%。評価項目の3分の2が市全体の平均よりやや低めであった。特に食事に関する情報や食事内容に関する評価が低かった。 ・アンケート調査の結果の判断は難しい。保護者とコミュニケーションをとり、どれだけ教育方針を理解してもらえるかということが影響する。 ・保護者がどのような教育観を持っているかで評価が異なる。この校区の保護者は生活習慣や文化が異なる国から来ているので、冬に戸外遊びをすることに理解がない。子どもにとっての就学前教育の意義やジェンダー平等の考え方も異なっており、通訳をつけて話し合っているが価値観の違いは大きい。 ・調理についての要望が多かったので、現在はストックホルム市(調理師の会議)で共通メニューを作り、材料の選定にも配慮している(有機野菜、栄養、健康的サステイナブル、ベジタリアン等) ・ドキュメンテーションの作成は保育者の義務であり、保護者向けのドキュメンテーションは1カ月に個人3回、グループ2回を原則としている。しかし、回数よりも、内容が重要である。 ・保護者との対話(面談)は年1回行っており、個別のドキュメンテーションを資料にしている。

V 総括

本研究では、統一的な質評価制度を有するスウェーデンの組織的な質の取り組みの実際について調査することを目的として、ストックホルム市の2つの公立就学前学校を訪問し、聞き取り調査と資料収集を行った。その結果、国、自治体、就学前学校が明確な役割分担の下に有機的な連携を図っていることが明らかになった。

国は教育の平等性を目指し、法律や指針により、就学前教育の質向上を図るシステムと方法の枠組みを明確に提示していた。その枠組みは具体的な実施内容を規定するのではなく、目指すべき方向性を示すにとどめ、自治体や就学前学校が地域の特性やニーズを生かすことができる仕組みである。したがって、就学前教育を実施する責任を持つ自治体は、学校法やナショナル・カリキュラムに基づいて地域の子どもや家族のニーズに沿った教育計画を立てていた。また、自治体は、教育環境の整備や人的条件を整備、改善する役割も担っており、平等の補償的観点から支援の必要性に応じた条件整備に努めていた。さらに、就学前学校は、国の枠組みや自治体の目標を踏まえながら、日々の教育活動においてドキュメンテーションやそれを資料とした対話によって、子どもが日々の活動やその評価、発展のプロセスに影響を与える機会を設けていた。わが国でも保育の主体は子どもであると言われているが、参加、影響が子どもの権利であるとの認識は弱いように思われる。スウェーデンでは1990年に子どもの権利条約を批准し、2018年には法制化している。ナショナル・カリキュラムは、子どもの参加を主要な教育方針に掲げており、その目的は民主主義を体験的に学ぶとともに、子どもの視点に立った学びをデザインすることにある。そして、ドキュメンテーションはその目的を達成するためのツールであり、併せて、到達度や基準を用いずに子どもの発達や学びの援助の評価、発展に資するツールとして用いられていた。

S. Sheridanら(2012)は、スウェーデンのこのような質の取り組みは、生態学的理論(Bronfenbrenner、磯貝・福富訳1999)を利用しており、特に、社会政策の問題が就学前教育、保育者の専門性、および子どもの発達や学習の文書化と評価などの教育的任務の実行に影響するという観点が重視されたと述べている。本調査では、社会政策、つまり、学校法、ナショナル・カリキュラム、学校発行の一般的アドバイスや手引き書などによって、国が就学前教育の目標や質評価の方針を明確に示すことによる影響力の

大きさを知ることができた。また、この取り組みにおける連携のあり方は、支配的な上下関係ではなく、国、自治体、就学前学校が、個々の役割を認め合い尊重しながら、全体として一つの目的を持った装置として機能しているような印象を受けた。国の統制や規制というトップダウンの方策と、各自自治体や就学前学校による利用者ニーズを踏まえたボトムアップの取り組みとが、相互補完的に機能するような制度が目指されているように思われた。今回の調査では十分に把握できなかったが、そこには民主主義国家としての政策や地方分権化による政治体制の影響がうかがわれた。

わが国は、これから幼児教育・保育の質に関する方針・内容の共通化や評価制度の充実を図っていく必要がある。しかし、その実現には現行の保育制度の改革が必要であろう。わが国では、子ども・子育て支援新制度により認定こども園・幼稚園・保育所等の給付の一本化が実現されたが、依然として各施設の管理・運営を規制する根拠法も所管省庁も異なっている状況にある。これに対して、スウェーデンは、既に1970年代に幼保一元化した制度を創設し、子どもの発達保障と親の子育てと仕事の両立支援を目的とした保育施設（förskola）として発展させた。そして、1990年の子どもの権利条約の批准を転換点として、1996年にはすべての子どもの発達保障と教育を受ける権利を保障することを目的とした就学前学校（förskola）として学校制度に位置付けた（白石，2021）。その結果、現在では、就学前教育から高等教育まで、学校法に基づき体系的組織的に管理・運営する体制が整備され、質の取り組みもその一環に位置付けることができる。わが国では、「子ども庁」構想の議論が始まった際には所轄省庁の一元化が期待されたが、結果的には内閣府・認定こども園と厚生労働省・保育所の業務は一元化されたものの、文部科学省・幼稚園は連携にとどまることになり、二元制度が維持された。

しかし、その一方で、実質的な一元化の動きも認められている。2018年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂/改定では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」など、幼児教育の共通化が図られた。また、2019年10月には幼児教育の無償化も実施された。無償化は本来、すべての子どもの健やかな成長を公的に保障する制度であるはずである。池本（2020）は、幼稚園と保育園等の保育内容の共通化や、保育利用時間の差が縮まっていること、保育所だけに設けられている親の就労等の利用要件の正当性が失われつつあることをあげ、今日では幼保二元体制を維持する理由は見当たらないと指摘している。そして、子どもの権利を担保する包括的な国内法としての「こども基本法」の施行（2023年）を機に、子ども政策を子どもの権利の視点に立って見直すべきことを提言している。子どもの権利の視点とは、幼稚園、保育所、こども園など、利用する施設の種別に関わらず、すべての子どもに良質の幼児教育・保育を受ける権利を保障することを目指すことである。幼児教育の共通化、無償化に続いて、その質の維持・向上を図る評価の仕組みが検討されることを期待したい。

本研究は、就学前教育をすべての子どもの権利とし、教育の質の平等を担保することを目指すスウェーデンの組織的な質の取り組みの体系を把握することが主目的であり、日本の質の取り組みと比較、検討するまでには至らなかった。今後の検討課題としたい。

謝辞：本研究にご協力いただきました就学前学校の皆様、前ストックホルム大学准教授 Ingrid Engdahl 先生、及び、聞き取り調査の通訳とスウェーデン語資料の翻訳をして下さいました高見幸子さんに感謝いたします。

注1）指導監査：「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成18年法律第77号）」に基づいて認可基準の遵守（職員配置基準や面積基準の遵守等）等の観点から、各施設及び事業に対する確認制度に基づいて行われる監査を「指導監査」という。子ども・子育て支援新制度においては、幼保連携型認定こ

ども園、幼稚園、保育所、地域型保育事業を対象に、都道府県及び市町村が施設の種類ごとに根拠法、及び監査指針等を踏まえて実施することが規定されている。（「子ども・子育て支援新制度における指導監査等の実施について」（平成 27 年 12 月 7 日府子本第 390 号、27 文科初第 1135 号、雇児発 1207 第 2 号））

監査指針は、施設の種類によって異なっている。保育所、幼保連携型認定こども園については、監督官庁の指針が出されており、自治体の指導監査職員が現場に出向いて行う一般指導監査（通常年 1 回）が行われている。監査内容は、認可基準の遵守状況の確認を主目的とし、教育・保育環境の整備に関する事項、教育・保育内容に関する事項、健康・安全・給食に関する事項となっている。また、監査終了後、園長に対して調査結果を説明し、文書にて必要な指導や助言などが行われている。幼稚園については、「公立」は都道府県教育委員会、「私立」は都道府県知事が指導監査の権限を有しており、監査方針等も各都道府県の判断に委ねられている。

注 2) 福祉サービス第三者評価事業：第三者評価事業は、福祉サービス向上のため、社会福祉事業の事業者が任意で受ける仕組みであるが、子ども・子育て支援新制度（平成 27 年度施行）においては、保育所等の受審が努力義務となった。第三者評価を行うのは、都道府県ごとに審査を受け、認証を取得した第三者評価機関（評価機関）であり、評価の指針は、厚生労働省より「保育所版の「福祉サービス第三者評価基準ガイドラインにおける各評価項目の判断基準に関するガイドライン」が出されている。その内容は、各福祉施設・事業所の種別に関わりなく共通的に取り組む共通評価基準（45 項目）と、保育所の特性に着目した内容基準（20 項目：保育内容（16 項目）、子育て支援（3 項目）、保育の質の向上（1 項目））から成る。なお、このガイドラインは、2020 年に一部改訂されているが、共通評価基準のみの改訂であり、内容基準は 2016 年に改訂された内容となっている。しかし、保育内容については、2018 年に保育所保育指針の改訂が行われ、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の幼児教育の共通化が図られたにもかかわらず、その内容が反映されていない。

文献：

秋田喜代美、箕輪潤子、高桜綾子(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』第 47 巻, 298-305.

秋田喜代美、佐川早季子(2011)「保育の質に関する縦断的研究の展望」東京大学大学院『教育学研究科紀要』第 51 巻, 217-234.

野澤祥子、淀川裕美、高橋翠、遠藤利彦、秋田喜代美(2016)「乳児保育の質に関する研究動向と展望」東京大学大学院『教育学研究科紀要』第 56 巻, 199-419.

秋田喜代美(2019)「4. (1)本調査研究の成果と意義」(株)シード・プランニング『諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会 報告書』154-155.

藤岡純一(2012)「スウェーデンにおける移民政策の現状と課題」関西福祉大学『社会福祉学部研究紀要』第 15 巻第 2 号, 45-55.

池本美香(2016)「保育の質の向上に向けた監査・評価の在り方」『JRI レビュー』Vol. 4, No. 34. 94-120 <https://www.jri.co.jp/MediaLibrary/file/report/jrIREview/pdf/8652.pdf> (2022 年 10 月 27 日)

池本美香(2020)「幼児教育無償化後の保育の現状と政策のあり方」日本総研『Viewpoint 税・社会保障改革シリーズ』No. 43, 7.

<https://www.jri.co.jp/MediaLibrary/file/report/viewpoint/pdf/11611.pdf> (2022 年 10 月 27 日)

池本美香(2022)「こども家庭庁設置後に取り組むべき保育制度の課題」日本総研『Research Focus 税・社会保障シリーズ』No. 53, 4.

<https://www.jri.co.jp/MediaLibrary/file/report/researchfocus/pdf/13612.pdf> (2022 年 12 月 9 日)

厚生労働省(2020)「福祉サービス第三者評価基準ガイドラインにおける各評価項目の判断基準に関するガイドライン(保育所版)」全国社会福祉協議会「第三者評価次行評価基準について」より http://shakyo-hyouka.net/guideline/bs20200401_1.pdf, [401_3.pdf](http://shakyo-hyouka.net/guideline/bs20200401_3.pdf) (2022 年 12 月 9 日)

厚生労働省「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」

https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-kodomo_554389.html (2022年11月2日)

厚生労働省「令和元年度 児童福祉行政指導監査等の実施状況報告 集計結果」

<https://www.mhlw.go.jp/content/000829364.pdf> (2022年11月16日)

MACROTREND「スウェーデン移民統計1960-2022」

<https://www.macrotrends.net/countries/SWE/sweden/immigration-statistics> (2022年12月9日)

松本忠・大西隆(2003)「スウェーデンの「区域委員会」にみる都市内分権の実態に関する研究～ストックホルム市の事例を中心に～」『都市計画論文集』38.3巻, 283-288

内閣府「幼児教育・保育の無償化」

<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/musyouka/index.html> (2022年11月16日)

内閣府, 文部科学省, 厚生労働省(2015)「子ども・子育て支援新制度における指導監査等の実施について」

https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/h271207/shidoukansa_jisshi.pdf
(2022年11月16日)

日本総合研究所(2022)「内閣府 令和3年度子ども・子育て支援調査研究事業 幼児教育・保育の無償化の効果等の把握に関する調査研究 報告書」

<https://www.jri.co.jp/page.jsp?id=102555> (2022年11月16日)

OECD(2006) *Starting Strong II: Early childhood Education and Care*, Paris; 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, 147-149, 156-161.

OECD Library: *Starting Strong*(2001), *II*(2006), *III*(2011), *IV*(2015), *V*(2017), *VI*(2021)

https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_25216031 (2022年11月5日)

白石淑江(2021) スウェーデンの就学前教育における質の取り組み: 学校査察庁による調査報告に基づいた現状と課題愛知淑徳大学論集. 福祉貢献学部篇, (11), 1-15

Skollag (SFS 2010:800) *1 kap, 4 kap, 8 kap.*

Skolverket(2015) *Skolverkets Allmänna råd med kommentarer. Systematiskt kvalitetsarbete - för skolväsendet.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65a0f1/1553964634365/pdf2901.pdf> (2022年12月6日)

Skolverket(2018) *Läroplan för förskolan: Lpfö18,*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf> (2022年12月6日)

Skolverket(2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan - Pedagogisk Dokumentation.*

Sonja Sheridan et al (2012) *Systematic Quality Work in Preschool*, International Journal of Early Childhood, Volume 44, Number 3. Springer

Stockholms stad(2019) *Kvalitetsindikator för förskolan.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9716> (2022年12月6日)

U. Bronfenbrenner, 磯貝芳郎・福富護訳(1996)「人間発達の生態学」川島書店

矢頭誠慈郎(2022) リレー討論「幼児・保育の無償化—令和時代の保育学—, ~子ども・子育て支援法の一部改正から考える~」VIII, 日本保育学会会報 No183.

渡部史郎(2022) リレー討論「幼児・保育の無償化—令和時代の保育学—, ~保育の「質」とは?」

ナショナルスタンダードの明確化による脱・最低基準~」VIII, 日本保育学会会報 No184.

全国社会福祉協議会(2022)「第三者評価事業 全国の受審件数等状況(資料)」

http://www.shakyo-hyouka.net/appraisal/sya_c34a_2021_1.pdf (2022年11月17日)