

幼児の学びをアセスメントするための指標構築に関する研究

佐藤 康富（初等教育学科・教授）・原 孝成（初等教育学科・教授）

小泉 裕子（児童学科・教授）・大野 和男（児童学科・准教授）

森本 壽子（鎌倉女子大学幼稚部・教諭）・上田 陽子（鎌倉女子大学幼稚部・教諭）

1. はじめに

近年、乳幼児の教育保育に関心が集まっている。もちろん、これは我が国における待機児童解消問題のみならず、世界的にも重要視されている乳幼児期の教育保育における教育投資の問題とも絡んでいる。とりわけ、この問題に大きなインパクトを与えたのが経済学者のヘックマンの研究である（ヘックマン、2015）。また、このことは保育の質の問題とも関連し、保育者と子どもがどのようにかかわることが、言い換えれば保育のプロセスの質が重要であることを問題にし、その評価方法も検討されてきた。とくに、無藤はハームスらによる ECERS-R、ラーバースの CIS の評価方法をあげている（無藤、2016）。くわえて、質の評価は誰にとっての評価であるのかという点も重要である。外部評価や説明責任としての評価はあるが、それだけではなく「子ども側の観点からの評価」が重要であることも指摘されている（岡、2016）。

本研究では、その保育の質の評価、とりわけ子どもの視点に立った学びの評価に着目し、ニュージーランドにおけるラーニング・ストーリーをもとに検討してきた。平成26年には現地での調査研究を進め、中間報告をまとめた（佐藤ら、2015）。2年目には再度、現地調査をするとともに、学びの指標を日本の保育に活用するため、幼稚園教育要領とのかわりを検討した（佐藤ら、2016）。さらに最終年次は、くしくも次期幼稚園教育要領、保育所保育指針の骨子が明らかになってきたことから、それらとの整合性をも検討し、日本の実情にふさわしい学びをアセスメントする指標を明らかにすることを目的としている。

2. 次期幼稚園教育要領・保育所保育指針改訂の動向

幼稚園教育要領・保育所保育指針・学習指導要領は10年毎に改訂されている。次回、改訂されるのは平成30年度である。その改訂作業が平成28年度までに済み、その概要が明らかになってきた。文部科学省の教育課程部会は平成28年8月に「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」（教育課程部会、2016）を公表した。また、幼稚園教育要領については幼児教育部会が同じく7月に、保育所保育指針は同じく保育専門部会が8月に案を公表した。それによると改訂の大まかな方向性は次のようになる。

その1つが前回の改訂の時に明確にされた学力の三要素をより効果的に育成していくことである。ここでいう3つの学力とは「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」である。同時にそのためには子ども一人一人の可能性をどのように伸ばすのかという視点が重要になる。審議のまとめの中では、子どもの貧困や特別支援、外国籍の子どもについても述べながら、子どものキャリア形成の観点からも「個性や能力を生かして

学びを深め、学校教育で学んだことをきっかけとして、興味や関心に応じた多様な学習機会につなげていかれるようにすること」が述べられている。

2つ目には子どもが生きる未来を見通し、予測困難な時代を生きるためにも、子どもが未来の創り手となることを目指している。今後、グローバル化が進展すると同時に、第4次産業革命といわれる人工知能の進化等を見据えたとき、世界的にも検討されている「今後求められる資質・能力」というものと教育課程の関連性が重要になってくる。このような「今後求められる資質・能力」はOECDではそれをキー・コンピテンシーと呼び、アメリカではそれを21世紀型スキルと呼んでいる。これらの「今後求められる資質・能力」については詳しくは次節で論述するとして、ここではそれぞれの要領がその時期の学力を養うものではなく、乳幼児期から初等中等教育、高等教育まで一貫してこれらの資質・能力を育むためにカリキュラムを積み上げていくというものであることを明記しておく。

3つ目はこれらのカリキュラムを改善・充実させていくためのカリキュラムマネジメントの必要性である。むろん、学習指導要領、幼稚園教育要領等は子どもの姿や地域の実情に応じてカリキュラムを編成し、それを実施、評価、改善していくことが求められる。そのためには①教育目標達成に必要な内容を組織的に配列すること、②質の向上に向けて、PDCAサイクルを行うこと、③人的物的資源はもとより、地域等の外部資源を含め効果的に活用することが述べられている。

したがって、とりわけ、次期幼稚園教育要領では小学校以上との連続性が明確化されている。むろん、これは幼稚園に限ったことではなく、保育所も含めた就学前の教育保育が重視していかなければならないことである（教育課程部会、2016）。これについては、幼児教育においても育みたい資質・能力として、観点を各学校段階で共有し、系統的に示していくとされている。それは幼児期の特性を考慮しながら、遊びや生活の中で育んでいくものとされている。この三つの柱を幼児教育段階で具体的に示すと次のようになる。

ア「知識・技能の基礎」（遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かたり、何ができるようになるのか）

イ「思考力・判断力・表現力等の基礎」（遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）

ウ「学びへ向かう力・人間性等」（心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか）

さらにこれらに加え、5歳児修了時までには育てほしい具体的な姿として10の項目が示されている。しかしながら、取りまとめた案の「評価の在り方」で付記されているがこれは達成目標ではない。同時に、子ども一人一人のよさや可能性、育ちを可視化したものを記録に残し、それを保護者と共有し、家庭と一体となった取り組みとして推奨している。この評価の部分はニュージーランドのラーニング・ストーリーがおこなってきたことに近い考え方といえよう。

くわえて、「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ」でも、保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけとして、資質・能力を踏まえて、保育現場においても、計画や評価の在り方について記載を充実することが必要とされている（保育専門委員会、2016）。

3. 資質・能力の育成が目指すもの

さて、次に前述の三つの柱がそれぞれ別々のものでなく、一体的なものであることを論じていきたい。次期学習指導要領改訂に向けて、論点を整理してきたのは国立教育政策研究所である。そもそもなぜ三つの柱、資質・能力の育成が重視されるのか、次のように述べている（国立教育政策研究所、2016）。それは一つにはこれからの社会においては知識・理解中心の学力観では対応できないからである。今後、グローバル化し、複雑多様な問題を含んだ社会を生きていくには、誰かが考えたやり方を真似していくのではなく、市民一人一人が問題に向き合い、解決していくことが求められてくる。

もう一方、このような状況は我が国に限ったことではない。諸外国でも、同じように資質・能力の教育を始めている。その代表的なものが「キー・コンピテンシー」と「21世紀型スキル」である。

「キー・コンピテンシー」では3つのコンピテンシーを育成することを目指している。1つは自律的に活動すること、2つ目は異質な集団で交流すること、3つ目は相互作用的に道具を用いることである。同様に、「21世紀型スキル」では、批判的思考力等の考え方、コラボレーションする働き方、情報リテラシーの道具、個人の責任と社会的な責任等、世界の中で生きることが問われている。この両者とも、「認知的スキル」「基礎的リテラシー」「社会的スキル」を育成することが目指されているといえよう。さらに、コンピテンシーやスキルはばらばらに育成されるべきものではなく、一体として働く「ホリスティックモデル」が提唱されている。

同様に、我が国においても、これらの資質・能力、三つの柱がばらばらに育成されるべきものではない。前述の国立教育政策研究所が資質・能力を分析した本の中で、この一体化を「知・徳・体をいかにつなげるか？」という章で次のように言及している。三つの学力の要素は「まず知識を習得して、思考力・判断力・表現力等で活用し、学習意欲はそれらとまた別な要素と捉える」ような分離・段階的モデルではなく、一体的、つながりのあるものだと説く。その説明に、保育園児の氷づくりの保育事例をあげ、その中で、園児が「氷を作りたい」という思いから始まって、「比べる」「仮説を立てる」といった思考力を総動員し、「氷と温度の関係」「断熱」に関する気付きがあり、「氷を溶かしたらどうなる」という新たな疑問、学習意欲を生み出していると分析している。つまり、ここで重要なことはその育成にあたっては分離・段階的なものではなく、ホリスティック・一体的、あるいは探究的に学んでいくことが肝要であるということである。ある意味では乳幼児期は遊びという学びの中で、それがおこなわれやすいといえるだろう。もちろん、そこにいる保育者の学びを捉える目、観点が重要なことはいうまでもない。

4. 「主体的に学ぶ子ども」を中心にした次期幼稚園教育要領への批判

ところで、前節まで論述してきた次期幼稚園教育要領・保育所保育指針に対して、大宮は疑義を唱える（大宮、2017）。彼は「主体的に学ぶ子ども」を「思考力の芽生え」とテ・ファリキにおける「探究する子ども」を次のように比較し、問題点を提示する。

次期幼稚園教育要領では前述の通り「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が10示されている。これは平成22年に取りまとめられた「幼児期の教育と小学校の円滑な接続の在り方について」の報告書に12の項目でまとめられていたものを、10の項目に整理したもの

である。なかでも大宮はその中に出てくる「思考力の芽生え」と「探究する子ども」の違いを以下のように説明する。

次期幼稚園教育要領の「思考力の芽生え」では、その姿「身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思いを巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに、友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる」とその他6つの小項目が記述されている。それに対して、ニュージーランドのテ・ファリキ（ナショナルカリキュラム）では「探究 **exploration**」がそれにあたり、その目標として「子どもたちが周囲の世界を探究したり、考えたり、論理的に思考したりする方法を学ぶ」としている。このような記述は「思考力の芽生え」と異なるものではないと指摘する。しかし、大宮が大きく異なるのは次の点にあるとする。テ・ファリキの学びの成果には以下の文言が加わる。

「自己を探究する者として認識するようになる。すなわち、有能で、自信に満ちた学習者であり、質問をしたり、発見したりする人間であるという感覚を身につける」

大宮はこの「学ぶ人間としての自己意識」の獲得が重要であり、この点の指摘がないことが決定的違いを生んでいると論じている。それを彼は次のように説明する。「たとえば、自分を『虫を探究する人間＝虫博士』と思っているということである。そういう子は、友だちからわからないことを質問されたら、自分で調べたり、大人に質問したり、これまでの知識を使って考えてみたり、答えを探すことをあきらめずに最後まで責任をもってとりくむ。つまり、能動的に質問したり、試行錯誤したり、課題に挑戦したりする子どもを育てるには、そうするのが当然であるという自己意識（自己像）を育む必要がある」と述べている。大宮は子どもが探究する際、「自分なりの考えや理屈」、それをテ・ファリキでは「作業仮説 **working theory**」として重視しているとする。したがって、大宮は「ニュージーランドの保育者はその『子どもなりの考え』の中に、自分の頭で考える『自信に満ちた学び手』への力強い歩みを見いだしている。自分なりの学びに自信を持った子どもを育てることが、主権者を育て民主主義を守ることにつながる」とし、このような「『作業仮説』を創り出している生き生きとした姿に気づき、認め、励ますことでなくてはならない」とする。これらの大宮の指摘は次期幼稚園教育要領とテ・ファリキの決定的違いを明らかにし、学びのアセスメントをする際の重大な問題を指摘していると考えられる。さらにこの大宮の意見に付け加えるとするならば、そのためにラーニング・ストーリーというアセスメントの評価方法は重要であり、そのことが「学ぶ人間としての自己意識」を育むといっても過言ではないだろう。そこで、次にこの「学ぶ人間としての自己意識」を育む理論的バックボーンとなっている「マインドセット」の考え方について考察していきたい。

5. マインドセット

この「マインドセット」(mindset)の考え方はキャロル・S・ドゥエックが提唱したものである(ドゥエック、2016)。この理論はラーニング・ストーリーの評価方法を考えたマーガレット・カーが拠りどころにしたものであり(カー、2013)、平成27年ニュージーランドに調査研究にいった際、現在、ラーニング・ストーリー普及の第一人者である、ウェンデー・リーからも説明されたものである。カーとリーの近著では学び手としての自己意

識を育てることが重視されている。それは本の副題に **Constructing Learner Identities in Early Education** として表れている（カー・リー、2012）。彼女たちは「学び手としての自己意識」（**Learner Identities**）は行為主体が自己と対話し、自己を振り返ることから生まれるとする。その方法として、ブルーナーのいうナラティブが重要で、自己はナラティブ、語りを通じて形作られてきたし、文化は自分とは何かという口承のナラティブで満たされているという。そして、そのストーリーを通して、ドゥエックのいう「しなやかなマインドセット」（**growth mindset**）を育むことが大切だと考える。

では、ドゥエックのいうマインドセットとはどのようなものか。彼女によると、人間は2つのマインドセット、考え方、思考態度の人間に分けられるという。一つは「自分の能力は石版に刻まれたように固定的で変わらないと信じている人—『硬直マインドセット=**fixed mindset**』の人」であり、もう一方は「人間の基本的資質は努力しただけで伸ばすことができるという信念、心の持ち方『しなやかなマインドセット=**growth mindset**』を持つ人だ。このような「しなやかなマインドセット」を持つには、周りにいる大人がその子どもの才能や能力をほめるのではなく、その子どもが努力していること、成長していることを評価することが重要なのだと説明している。このような認め方、言い換えれば評価のあり方は、大宮が「主体的に学ぶ子ども」のところで指摘した「学び手としての自己意識」を育む点で最も重要なことであろう。そして、そのことが学び続ける、成長し続ける自己を、人生をポジティブに生きる思考態度を育てていくのである。

同様に、保育において保育者がどのようにそれを認め、評価するかが重要だといえる。その意味において、大宮がテ・ファリキで指摘した「作業仮説」のように、子どもがその時々思っていること、考えていることを大事に受け止めながら、それを広げていくことが大切である。いずれにしても、学びをアセスメントする観点、指標は単に学びが上手くいく、理解できる、深まるというというだけでなく、「学び手としての自己意識」を育むものでなければならないことを再認識しなくてはならない。次にこの点を踏まえ、保育現場でのカンファレンスを通して、このことを検討していきたい。

6. 幼稚部での事例検討

本学幼稚部の森本・上田もこの研究メンバーであり、学びをアセスメントする指標として、ラーニング・ストーリーの5つの視点①関心を持つ、②熱中する、③困難に立ち向かう、④他者とコミュニケーションをはかる、⑤自ら責任を担う（カー、2013）を職員にも伝え、この視点を中心にしながら、平成28年は3回研究保育をおこなってきた。これらの検討会で興味深かったことは、この5つの視点の有効性と同時に、子どもの発達に即した新たな視点の創出があげられる。以下、各回の話し合いの記録をもとに、この点をみていきたい。

（1）視点による子どもの見方の共通理解と深まり 5月年長児

この日は子どもたちが年長になり、4月からの継続で遊び仲間がグループとなり、小集団で遊びをおこなっている状況であった。年長児1クラスが午後の保育を公開し、他の教師が遊びや子どもの様子を観察し、その後、保育の振り返りの話し合いとなった。ここではすべての話し合いを記述することはできないが、5つの視点に関することを特記していきたい。また、その際、教師の名前も子どもの名前も、ランダムな英字のイニシャルで表

記する。

T1：A 児はお寿司屋さんごっこで、アルコールスプレーをもって仲間に入ろうとした。道具を使うことで、仲間に加わっていた。はじめ、B 児は先生たちがお客さんとして来ることが嬉しく、A 児が来ることを受け入れてなかった。そこで、A 児は A 児なりの方法を考え、その場に必要テーブルを拭く道具、アルコールスプレーを考え、仲間入りしようとした。

T2：C 児はイルカショーの遊びに参加し、D 児に指示されていて、なかなか言葉を発しなかったり、引いていた様子がみられたが、D 児がいなくなった後、C 児は自分のやりたいようにお客さんを呼んでいた。自分に力はあるが、場面によって発揮できる時とできない時があるのではないか。

T3：C 児はイルカショーの遊びの中で、やりたいことが無いのではなく、きっかけさえあれば、遊びに参加できるのではないか。

T4：E 児はいろいろなところにいた。いろいろな遊びをよく把握している。仲間に入れないというよりは、1 人でいることが多いが、いろいろな遊びに入っていて、自分の遊び方があるのではないか。

ここではいずれの保育者も、子どもをできない、やらない子と見るのではなく、それぞれラーニング・ストーリーの指標でいえば①関心をもっている主体として見ている。それは **T2** の **C 児** の発言であったり、**T4** の **E 児** の見方に表れている。それがドゥエックのいう「しなやかなマインドセット」を持った人間、あるいは我が国の育成しようとする自立した資質・能力を持った主体的な学びのできる人間を育むことになるであろう。

さらに、そのために **T3** の保育者の指摘する遊びのきっかけや、それを生む遊びの環境をどのように構成するかが重要であり、くわえて、**T1** が指摘するように、**A 児** なりの参加方法、言い換えれば④どのようにコミュニケーションしていくのか、⑤他者にかかわろうとしていくのか、責任を担おうとしているのかを捉えていく必要がある。

(2) 安心・安定 (Well-being) という視点 6 月年少児

この日は年少児クラスのうち 1 クラスが公開保育をおこない、その後園内で協議がおこなわれた。以下、ここで話し合われた、いくつかの発言を取り上げる。

T1：W 組は保育室の構造上、使い方が難しい点があるが、子どもたちが過ごしやすい環境構成になっている。とくに、壁やカーテン、布の使い方が子どもにとっての落ち着きなども考えて、整えられていた。

T2：年少児クラスにとって、落ち着いて遊べる環境の広さにされていたり、細やかな環境の工夫があってよかった。

T3：F 児は入園当初の姿を思い返すと、生活面でも遊びの面でも、その時とは違い変化した姿にすごく驚いた。アスレチックや砂場、車など園庭内のいろいろな場所にも興味関心をもって行くようになっていた。それは F 児の気持ちを尊重している先生方の関わりがあってこそだと思う。

T4：それは F 児が集団生活の場で、安心して過ごすということが、F 児の土台となって定着し始めたことだと感じる。

この時の協議では 3 歳児の保育ということもあり、子どもたちがいかに安心・安定する

かということが話題となった。それははじめの T1T2 の保育者の発言に表れる、保育室の環境構成の点で語られる。さらに、T3T4 の保育者が指摘しているように、F 児が情緒的に安心することで、さまざまなことに興味関心もち、行動が変容していく、遊びや生活への参加が変容していく様が語られている。したがって、ラーニング・ストーリーの指標にはないが、この「安定・安心」という指標は学びの土台として重要な視点といえる。付け加えていうと、ニュージーランドのテ・ファリキにおいては、安心・安定 (Well-being) が目標として位置付けられている。翻って、幼稚園教育要領では「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮し」(文部科学省、2008)、保育所保育指針ではそれを「養護」という文言で表している(厚生労働省、2008)。

(3) 探究 (exploration) という視点

10月年中児

この時期の子どもの育ちもあるが、ここでの話し合いでは子どもたちの遊びへの熱中・夢中さ、そこから発展した③困難へ立ち向かう・挑戦とは少し異なる、物事の探究ということが話題の中心となった。

T1: G 児に注目した。熱中するってどういうことかを考えるきっかけになった。G 児は、その他の子どもも保育室内のものを使いこなしているなと思った。G 児は熱中して制作もするが、H 児のまねをしたり、I 児にかかわりにいたり、一見寄り道に見えるけど、また制作に戻っていた。気持ちが続くということが熱中することなんだと思った。

T2: ビー玉ころがしの環境があったが、G 児もそこで遊んでいた。ビー玉をラップの芯に息を吹き入れて転がしたり、大人から見たらわかりきっていることを何度も繰り返してやっていて、その時間の保障がいいと思った。

T3: 探究心ということで J 児を中心にみた。みんなのペースよりは遅れているものの、自分のやりたいことを周りに左右されず、自分のことをやっているなと感じた。自分のペースでできる環境や時間があり、保育者がそれに気づき、かかわることで、J 児は自分なりに物事を探究し、彼の自信につながっていたと思う。

T4: コマ回しのところで、J 児はしばらく見ていたが、H 児が新たに参加したところで、自分も今なら一緒に入れろと思ひ、参加した。J 児は「上手じゃないんだけどな」と言っていたが、何度も自信ありげに回していた。

ここでは3つの視点が語られていると考える。その1つは熱中・夢中・集中ということである。これは T1 の発言に表れているが、それがここでいう T2 や T3 が指摘する物事への探究を生むのではないか。2つ目の探究は③挑戦する、困難なことに立ち向かうとは状況を異にするように考える。すでに大宮が記述したように「テ・ファリキ」では、「探究」を自分なりの「作業仮説」を創り、試行錯誤を繰り返す姿と描いている。また、このような試行錯誤し、工夫しようとする姿は次期幼稚園教育要領が描く三つの柱の内の一つである「思考力・判断力・表現力等の基礎」に相当するものといえよう。最後、3つ目に「困難へ立ち向かう・挑戦」の姿がある。これは T4 のところで表れている J 児の姿として、自分なりの探究、試行錯誤の結果から機会をみて、チャレンジしているのだ。

7. 新たな学びの視点

我が国の保育における評価についてまとめて書かれているのは文部科学省が出した「幼児理解と評価」である(文部科学省、2010)。この中では教師が子ども一人一人を理解し

て、保育を計画し実践するとともに、それを振り返り見直していくことが重要視されている。なかでも、幼児一人一人を理解することが保育の出発点であり、彼らの発達を促すことが求められている。そのために、「幼児を理解するとは、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることを指す」としている。このことに、異議を挟むものは誰もいないであろうが、その「よさや可能性」を捉える観点は曖昧である。

これに対して、今まで調査研究してきたニュージーランドのラーニング・ストーリーの学びの評価指標は5つの点で示され、子どもを捉えていく観点が明確である。しかしながら、これらはニュージーランドのカリキュラム、テ・ファリキに立脚したものであり、それをそのまま日本で流用することは意味をなさないことは明白である。そこで、昨年度は現行の幼稚園教育要領との整合性を、そして、今年度は次期幼稚園教育要領等との整合性を検討してきた。くわえて、保育現場での事例検討も踏まえ、現時点では次の7つの点で幼児の学びをアセスメントしていくことが妥当ではないかと考える。それは①安心・安定する（情緒的に）、②関心を持つ、③熱中する、④物事を探究する、⑤困難に立ち向かう、⑥他者とコミュニケーションをはかる、⑦自ら責任を担う、である。この中の下線を引いている①と④は事例検討の結果、日本の保育の現状に合わせて加えたものである。また、次期幼稚園教育要領に加えられる学びの三つの柱との関連は、ア知識・技能の基礎—②関心をもつ、③熱中する、イ思考力・判断力・表現力等の基礎—④物事を探究する、⑤困難に立ち向かう、⑥他者とコミュニケーションをはかる、ウ学びへ向かう力・人間性等—①安心・安定する、⑦自ら責任を担うとなる。しかし、これは便宜上、分類したところもあり、カーもこの指標の活用で述べているが、これらの指標は複合したものであり、連続したものと捉えることが重要である。

今回の学びをアセスメントする指標をまとめたものが図1である。この指標は保育者がこの観点で子どもを見るだけでなく、子ども自身が「学び手の意識」を育てる上から、それに即した記録が必要になってくる。今後の課題として、この指標の妥当性とアセスメントする記録との検証をおこなっていきたい。

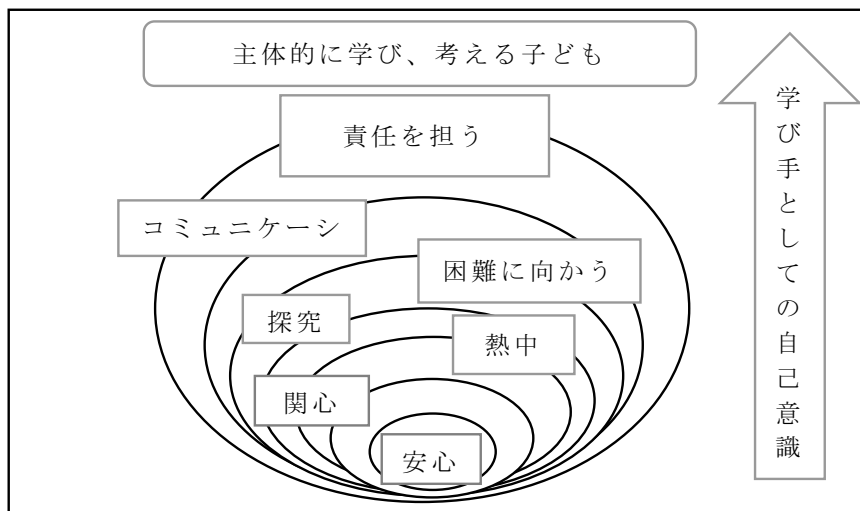


図1 学びをアセスメントするための指標

引用文献

- ヘックマン 古草秀子（訳）2015 幼児教育の経済学 東洋経済新報社 29-35
- 無藤隆 2016 保育の質と卓越性 保育学講座① 東京大学出版会 258
- 岡健 2016 保育所と幼稚園制度の現状と課題 保育学講座② 東京大学出版会 25
- 佐藤康富・小泉裕子・原孝成・大野和男・札本晃子・森本壽子・上田陽子 2016 幼児の学びをアセスメントするための指標構築に関する研究 鎌倉女子大学学術研究所報 16
- 文部科学省 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（案）
- 教育課程部会 2016 幼児教育部会における取りまとめ（案）
- 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 2016 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ
- 国立教育政策研究所 2016 資質・能力[理論編] 東洋館出版社 82-91
- 大宮勇雄 2017 指針・要領改定議論は、保育をどこに導くのか（その2） 月刊 保育情報No482 ちいさいなかま社 5-7
- ドゥエック 今西康子（訳）2016 マインドセット 草思社 8-22 252-301
- マーガレット・カー 大宮勇雄・鈴木佐喜子（訳）2013 保育の場で子どもの学びをアセスメントする ひとなる書房
- Margaret Carr and Wendy Lee 2012 Learning Stories SAGE 1-18
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領 教育出版 11
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針 フレーベル館 5
- 文部科学省 2010 幼児理解と評価 ぎょうせい 8-9