



ESRI Discussion Paper Series No.369

認可保育所における幼児教育・保育の質に関する
評価の実施と課題

藤澤啓子
深井太洋
広井賀子
中室牧子
May 2022



内閣府経済社会総合研究所
Economic and Social Research Institute
Cabinet Office
Tokyo, Japan

論文は、すべて研究者個人の責任で執筆されており、内閣府経済社会総合研究所の見解を示すものではありません（問い合わせ先：<https://form.cao.go.jp/esri/opinion-0002.html>）。

ESRI ディスカッション・ペーパー・シリーズは、内閣府経済社会総合研究所の研究者および外部研究者によって行われた研究成果をとりまとめたものです。学界、研究機関等の関係する方々から幅広くコメントを頂き、今後の研究に役立てることを意図して発表しております。

論文は、すべて研究者個人の責任で執筆されており、内閣府経済社会総合研究所の見解を示すものではありません。

認可保育所における幼児教育・保育の質に関する評価の実施と課題

藤澤啓子 (慶應義塾大学・東京財団政策研究所)*

深井太洋 (筑波大学・内閣府経済社会総合研究所・東京財団政策研究所)

広井賀子 (慶應義塾大学)

中室牧子 (慶應義塾大学・東京財団政策研究所)

概要

本研究では、関東地方にある一自治体所管の認可保育所の3歳児クラス、5歳児クラス及び異年齢混合クラスを対象に、『保育環境評価スケール第3版』(Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016)をもちいて幼児教育・保育の質に関する定量的評価を実施した。その結果、海外先行研究と比較して「養護」や「相互関係」について強みがあり、「活動」については課題があることが分かった。施設別にスコアを検討したところ、一自治体下の認可保育所という共通項があったものの、施設間でスコアの高低にばらつきがあることが示された。また、「言葉と文字」や「相互関係」には施設内におけるスコアの分散の異質性が示唆された。特別な介入や支援を行わなかったにもかかわらず、三年間の期間の中で全体的にスコアが上昇したことが確認された。幼児教育・保育の質に関する定量的評価の実施によって、各施設で通常行われる質向上に向けての自律的な取り組みを尊重しつつ、質の確保についてのモニタリングとアカウンタビリティを実現する可能性について考察した。

Keywords: 幼児教育・保育の質, 保育環境評価スケール, Evidence Based Policy Making (EBPM).

*corresponding author

1 はじめに

1960年代にアメリカで開始され幼少期から中年期に至るまでの長期にわたる追跡調査により、良質な幼児教育の長期的かつ広範のポジティブな効果を実証した研究 (Heckman et al., 2010) や、幼少期を対象におこなわれる教育的投資の費用対効果が他の年齢層に対するものよりも高いということを示した研究 (Heckman, 2006) などを嚆矢に、幼児教育に対して、教育学や保育学にとどまらない様々な学問分野からの学際的関心のみならず、政治的、社会的にも注目が集まるようになった。幼児教育の効果は、子ども達の健やかな発達に資するという点にとどまらず、経済成長率や労働生産性の向上、税収増、社会保障支出の抑制などを介して社会全体が享受する益をもたらす可能性が高い (Hendren & Sprung-Keyser, 2020)。そのため、幼い子ども達に対する教育の提供は、これから成長してゆく子ども達個々の人生に対してだけでなく、彼ら彼女らが育ちゆく社会全体にとって重要な政策課題と言える。

本邦においても、2015年の子ども子育て支援新制度の施行に続き、2020年には3歳児以上の幼児教育が無償化されるなど、国や自治体をあげて幼児教育・保育に投資しようとする政策方針が明確に打ち出されてきた。近年では1,2歳児の半数(50.4%)が保育所を利用しており、我が国のほとんどの子ども達が(5歳児で約98%)義務教育開始前までに、保育所や幼稚園等で幼児教育・保育を受けている(厚生労働省, 2018; 2020a)。

日本における幼児教育をめぐる政策的議論においては、待機児童解消に向けた対策に関するものが多い。しかし、幼児教育へのユニバーサルアクセスを実現させる一方で、その「質」が確保されなければ、政策的な意図や親の意図とは裏腹にネガティブな影響が生じることが分かっている (Japel et al., 2005)。またその影響は子ども達の家庭背景によっても異なる (Cornelissen et al., 2018)。そのため、待機児童を解消するための「量の拡充」だけではなく、幼児教育・保育の「質の向上」や「質保障」に関する社会的・政策的議論を深める必要がある (厚生労働省, 2020b)。

既に諸外国では、幼児教育・保育の質とその影響に関する検証が長期的なスパンで進められている (e.g., Sylva, et al., 2010)。幼児教育の実施にいたる歴史的背景や、長時間保育の実態、保育者の資格制度や保育施設の類型、管轄体系、公的財政補助のあり方等、日本の幼児教育の文脈ならではの際立つ特徴と独自性を鑑みると、海外先行研究で得られた知見が今日の日本における社会的、経済的、文化的文脈の中で営まれる幼児教育の実態において一般化できるかについては慎重になるべきである。限られた資源のなかで幼児教育への政策的・財政的投資をおこなっていくことへの国民的合意を得るためには、日本における幼児教育・保育の質とその影響に関する科学的根拠 (エビデンス) の提示が必要である。またエビデンスに基づく政策立案 (Evidence-Based Policy Making: EBPM) の観点からしても、エビデンスの蓄積が必要である。ところが、これまで日本においては幼児教育と子どもの育ちに着目した大規模な縦断研究はほとんどないと言ってよい状況であった (例外的に、安梅, 2004; Anme et al., 2016)。著者らの研究チームは現在、首都圏下の自治体と協同し認可保育所に通う子どもの発達と幼児教育・保育の質との関連を長期に追う研究プロジェクトを実行中である。この研究プロジェクトは、保育環境の観察による定量的評価の実施に加え行政データによる詳細な家庭状況の把握といった特長も持つ。本稿は、これまでに得られたデータのうち、保育環境の質に関する定量的評価について焦点をあてたものである。自治体と協働し収集してきた保育所における幼児教育・保育の質に関する基礎的データを公表することで、日本における幼児教育・保育の質とその影響に関するエビデンス蓄積の緒となることを目指した。

本研究は、関東地方にある一自治体が所管する認可保育所の3歳児クラス、5歳児クラス及び異年齢混合クラスを対象に、『保育環境評価スケール第3版』(Early Childhood Environment Rating Scale, 3rd edition, Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016; ECERS と略記される) を用いて、保育環境の質を定量的に評価した。ECERS はアメリカにおける幼児教育・保育の質の評価の文脈において開発されたものであるが、北欧やアジア、アフリカ諸国等、社会や文化、経済的に異なる様々な国において幼児教育の調査やモニタリングに使用される実績のある幼児教育・保育の質評価尺度である。ECERS には、「空間と家具」「養護」「言葉と文字」「活動」「相互関係」「保育の構造」の6つのサブスケールがあり、各サブスケールには4~11の項目が含まれる(合計35項目)。各項目に含まれる15程度の指標(合計461指標)について、達成、不達成を観察により評価する。各指標の評価をもとに項目のスコアが算出され、サブスケールに含まれる項目のスコアに基づいてサブスケールのスコアが計算される。本研究では、ECERS のサブスケールのスコアとともに、調査員が自由記述で記した所見コメントをフィードバックした。研究プロジェクトは継続中であるが、本稿ではこれまでに得られた3年間分のデータの記述統計の確認とともに、海外先行研究 (Early et al., 2018; Montes et al., 2018) との比較、施設間の比較、及び経年変化について探索的な分析をおこなった結果を報告する。

海外の先行研究と比較可能な質評価尺度を利用することによって、日本の幼児教育・保育の質の強みと課題を把握することができる。アメリカの3州の大規模なサンプルに基づく研究 (Early et al., 2018) と本研究が対象とした認可保育所のスコアを比較すると、「養護」と「相互関係」のサブスケールに含まれる項目は概ね認可保育所データの方が良好であった。このことは、研究対象となった認可保育所において保育所保育指針が提示する大枠に沿った保育がなされており、それがアメリカにおける保育施設と比較して良質であるという、日本の幼児教育の強みが示唆されたと言える。インテンシブな介入を受けている園の高いスコア (Montes et al., 2018) を鑑みると、向上の余地がまだあるとも言える。サブスケール「相互関係」では項目「個別的な指導と学び」のみスコアが低かったが、これも保育所保育指針との関連が考えられた。ECERS では子どもの発達の過程と興味に即した個別的な指導が重視されている (Seplocha, 2019; 埋橋訳, 2020)。保育所保育指針においてもこの点は重視されているが、同時に集団活動での経験や学びも重視している。そのため、集団活動の指導とのバランスにおいて個別的な指導が難しくなっている可能性も考えられた。また、「活動」のサブスケールに含まれる項目のスコアは概ね低く、遊具・教材について、ECERS の基準が求める質や量、環境設定のあり方を満たしていないという課題が見えた。保育所保育指針には遊具・教材の質や量についての詳細な記述はなく、また遊具・教材を整えるための経費という、各施設や保育者のレベルを越えた課題の影響の可能性がある。ただし、「活動」のスコアは本研究だけでなく海外先行研究においても、他のサブスケールと比較すると相対的には低いと、日本の幼児教育に特有の課題とは必ずしも言えないということも考えられる。

本研究は、一自治体下で設置認可を受けた認可保育所であっても提供している幼児教育・保育の質にはばらつきがあることを示した。今後は、無認可保育所や幼稚園、認定こども園、企業主導型保育所といった異なる実施主体も含めて幼児教育・保育の質の施設間差について検討を重ねる必要があるだろう。また、同じ施設内であってもクラスによって質に差異があり、質の側面によっては施設内に見られる差異が大きい施設もあれば小さい施設もあることも示唆された。そのため、同じ施設内でも、観察クラスの担当保育者が行う実践のありようにはばらつき、つまり質の高低が存在する可能性が考えられた。また、このことは、各施設における幼児教育・保育の質を代表させた評価をするためには、ある1日の1クラスのみを観察に基づく評価では不十分である可能性を指摘するものである。

本研究では、『保育環境評価スケール』に含まれるサブスケールのスコアと調査員の自由記述による所見からなるフィードバックをしたのみで、協力施設に対し特段の介入や支援を行わなかった。それにもかかわらず、三年間の期間の中で全体的にスコアが向上していることが示された。スコアが向上したメカニズムについては今後更に検証が必要であるが、一つの可能性として、数量的な評価結果のフィードバックが、現場の保育者たちが通常おこなっている保育実践の振り返りに、自らの実践をみる「観点」をもたらしたということが考えられた。「観点」をもって自らの保育実践をみることによって、現状把握とともに、自分たちの強みや課題が認識され、現場で改善に向けた取り組みがなされたことが、スコアの向上という測定可能な結果として現れたということが考えられる。現場の保育者にとって現状把握がしやすく改善すべき点が明確で具体的なものになりやすい、サブスケール「空間と家具」や「保育の構造」はスコアがより上昇しやすかったと考えられた。

保育現場で通常行われている質向上の取り組みは、省察や対話による保育実践の振り返りというものが多く、質が向上したかどうかを検証することが難しいという点が指摘されてきた (秋田ら, 2007; 無藤, 2016)。本研究において、質に関する定量的評価の結果をどのように利用するのかについては現場に委ねることとした。それにもかかわらず、三年間の間に ECERS のスコアが上昇したということは、質についての定量的評価を実施することで、各施設における質向上への取り組みの成果を実証的に確認することができたと言える。本研究により、幼児教育・保育の質についての定量的評価をおこなうことと、各施設の実態に即して自律的になされる質向上へのボトムアップ的取り組みの尊重を両立させた上で、全ての現場で確保されるべき質についてのモニタリングと各施設によるアカウンタビリティを可能にする体制の実現可能性が示されたと言える。

本稿は、5つのセクションから構成されている。セクション2では、本研究の学術的背景と課題について整理した。セクション3では本研究の対象園や調査方法について、セクション4では分析結果について記述した。セクション5では得られた結果について考察し、今後の検討課題を整理し提示した。

保育所保育指針 (厚生労働省, 2017 告示 2018 施行) では、「保育所における保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性とする」とされている。養護と教育の両方を一体化してとらえる見方は幼稚園教育においても基本となることだと認識されている (無藤, 2016)。本稿では「幼児教育」と「保育」は不可分のものであるという立場で論を進める。

2 研究の背景と課題

2.1 幼児教育へのユニバーサルアクセスの光と影

1960年代にアメリカで開始され、幼少期から中年期に至るまでの長期にわたる追跡調査を行ったペリー幼児教育プロジェクトは、幼児教育を受けた子どもに対する長期的かつ広範のポジティブな効果を実証した (Heckman et al., 2010)。このプロジェクトは、貧困地域に住む低所得家庭で育つアフリカ系アメリカ人の子ども達を対象としたものであったが、このような特定の対象児に向けられたインテンシブな幼児教育プログラムだけではなく、日本でいうところの「保育所」や「幼稚園」のように、広く利用可能になっている幼児教育プログラムの利用が子ども達の言語・認知能力、学力のみならず社会情動的スキルの発達にポジティブな影響をもたらすことを示す知見が蓄積されている (Ansari, 2018; Yamaguchi et al., 2017 など)。幼児教育プログラムの利用がもたらす子ども達の発達に対する効果の大きさは就学後年々小さくなっていく (Ansari, 2018; Bassok et al., 2019) もの、幼児教育プログラムの利用は思春期の問題行動の抑制や成人期の社会性にもポジティブな影響をもたらすことなどが示されており、幼児教育プログラムの利用の長期的な効果についても認められているところである (Oksman et al., 2019; Orri et al., 2019)。幼児教育プログラムの利用が子どもの発達にもたらす保護的効果は、社会経済的に不利な家庭で育つ子ども達にとって特に高いことが示唆されている (Bassok et al., 2019; Blau, 2021; Cornelissen et al., 2018; Orri et al., 2019; Schmerse, 2020; Yamaguchi et al., 2017。ただし、アメリカの大規模調査 (Vandell et al., 2010) によるとそのような交互作用はなかったという報告もある)。しかし、海外と同様に日本においてもそのような家庭で育つ子ども達が幼児教育施設を利用しにくい状態にあることが指摘されている (Kachi et al., 2020)。

幼児教育プログラムの効果は子ども達の健やかな発達に資するという点にとどまらない。スペインで行われた教育改革の一環で幼児教育プログラムの利用可能年齢の引き下げと合わせて実施された幼児教育プログラムの質に関する規制強化の影響を検証した研究 (van Huizen et al., 2019) によると、幼児教育プログラムを経験した子ども達の認知スキルの発達の改善を介して彼ら彼女らの生涯獲得賃金が上昇することによって税収増がもたらされること、そして幼児教育への財政支出の費用対効果は4倍に至ることがわかった。また、幼児教育への社会的投資の収益率は他の年齢層への投資収益率よりも高い (Heckman, 2006)。保育サービスに対する財政支出の拡充により労働生産性が高まることを介して経済成長率が向上することも示されている (柴田, 2016; 2017)。これらを踏まえると、幼児教育の提供は、それを経験した子ども達のみならず、社会全体が享受する益をもたらす可能性が高いことが分かる。そのため、幼児教育へのユニバーサルアクセスを実現することは、今、そしてこれから成長してゆく子ども達の個々の人生に対してだけではなく、彼ら彼女らが育ちゆく社会全体にとって重要な政策課題と言える。

しかし、幼児教育施設の利用可能性を高めるだけでは不十分である。カナダのケベック州において保育料を定額化し保育施設の定員を急速に拡大させた結果、多くの子ども達が質の低い保育施設を利用することとなり (Japel et al., 2005)、彼ら彼女らの適応的な成長に対するネガティブな影響が就学後から思春期にかけて長期的に見られることとなったということが分かっている (Baker et al., 2019)。また、別の例では質の悪い保育施設に早くから預けられた場合には子どもの適応に対してネガティブな影響があることも示されている (Hausfather et al., 1997)。ドイツでは3歳以上の子ども達に4時間の幼児教育を利用可能にする施策を進めた結果、徐々に多くの幼児が保育施設を利用することとなった。ドイツにおける幼児教育へのユニバーサルアクセスの効果を検証した研究 (Cornelissen et al., 2018) によると、就労している高学歴の親の子ども達は施策開始のより早い時期から保育施設を利用したが、そのような家庭には幼児教育施設を利用することの効果はほとんど見られなかった。一方、移民であるなど社会経済的に不利な家庭の子ども達は利用の開始が遅く、そのような家庭にとっては幼児教育施設を利用したことの効果が大きいということが分かった。幼児教育のユニバーサルアクセスの効果が家庭の社会経済的状況によって異なるということは、ノルウェー (Havens & Mogstad, 2015) やイタリア (Fort, Ichino, & Zanella, 2020) における幼児教育へのユニバーサルアクセスの効果検証においても報告されている。これらの知見を踏まえ、社会経済的に不利な家庭の子ども達は、家庭で良質な養育環境を経験しにくいために、幼児教育へのアクセスが可能になれば養育上の不利を緩和できる一方、社会経済的に有利な家庭の子ども達は、幼稚園や保育所といったものを利用しなくても家庭内外のリソースを利用して良質な養育が可能であるために、幼児教育のユニバーサルアクセスが可能となった場合、その質が担保されたものでなければ、幼児教育施設を利用することがそのような家庭の子ども達の良好な発達を返って阻害するということが考えられている (see Blau, 2021)。尼崎市の保育料の行政データを分析した中室 (2019) に見られるように、近年

日本では保育所を利用する家庭が高所得層に偏ってきているという事実を鑑みると、待機児童を解消するための「量の拡充」だけではなく、幼児教育の「質の向上」や「質保障」に関する社会的・政策的な議論を更に深める必要がある。

2.2 日本における幼児教育・保育の質の効果に関するエビデンスの必要性

当然ながら、良質な幼児教育のユニバーサルアクセスの実現には相当なコストがかかる遠い道程がある。限られた財源のなかで幼児教育への政策的・財政的投資をおこなっていくことへの国民的合意を得るためには、日本における幼児教育・保育の質とその影響に関する科学的根拠（エビデンス）の提示が必要である。また、エビデンスに基づく政策立案（Evidence-based Policy Making; EBPM）の観点からしても、エビデンスの蓄積が必要である。しかも、海外先行研究による知見だけでは十分とはいえない。

なぜなら、日本の幼児教育には、子どもの存在のありのままを受容し、日々の生活や遊びを中心とした子どもの主体的、協同的な活動を重視してきたことや、子どもの育ちだけではなく子どもを育てる家族をも支えるという視点を含有するといった特徴と歴史的背景がある（宍戸, 2017）。このため、日本ならではの幼児教育のありようは、それがもたらす子どもの発育、ひいては社会全体への影響も、海外で得られた知見から予測されるものとは異なる可能性があるのである。

また、幼児教育の効果を考えるとき、質とともに「量」（経験する時間の長さ）についても考える必要がある。諸外国、中でも幼児教育・保育の質研究を大規模かつ長期的に実施する数々の研究プロジェクトが走ってきたアメリカでは、子ども達が経験する施設型保育時間は乳児で平均週 24 時間程度（Bratsch-Hines et al. 2020）、24 か月児までで平均週 32 時間程度（Herbst, 2013）である。一般的に施設型保育は保護者の労働時間をカバーするほどの開所時間がないために、親たちはチャイルドケアを幼児教育施設一本に絞るといよりは、ナニーの利用なども合わせ複数のチャイルドケアを組み合わせることが多い（Hotz & Wiswall, 2019）。そのため、幼児教育の効果を考えるとき、どのチャイルドケアでの経験の効果によるものなのか区別することは難しい。

アメリカの大規模研究（Bassok et al., 2019）によると、保育施設（preschool）を利用した子ども達は、利用しなかった子ども達に比べて、外在化問題傾向が高くセルフコントロールスキルは低く、その傾向はフルタイム利用の子ども達においてより強く見られる。一方、低所得のラテン系アメリカ人家庭で育つ幼児を全日保育（午前 8 時～午後 3 時まで）と半日保育（午前 8 時～11 時まで）にランダムに振り分け、保育時間の長さが子ども達の発達に与える影響を検証した研究（Atteberry et al., 2019）によると、全日保育に割り当てられた子ども達は半日保育となった子ども達に比べて、より良好な就学レディネスが得られたことが示されている。前者の研究は研究対象者が社会経済的・地域的に代表性の高いものであったが、後者の研究では、研究対象者が社会経済的に不利な家庭の子ども達であったという違いがある。先に述べたように、社会経済的に有利な家庭の保護者は、施設型保育を利用できない時間帯に良質な養育環境を子ども達に用意できるリソースを持つ可能性が高い。それにも関わらず施設型保育を長時間利用することは、その質の程度によっては、意図せず子ども達にネガティブな影響を与えてしまうことが生じうるといことが考えられる。一方、社会経済的に不利な家庭の子ども達にとっては、家庭ではできない様々な経験を幼児教育施設において長時間できることが、彼らの発達にとって保護的な作用を生むということが考えられる。

このようなメカニズムが日本の幼児教育の文脈にも当てはまると言えるだろうか。日本の子ども達が経験する幼児教育の「量」は、海外の子ども達とは様子が異なる。子ども・子育て新支援制度のもと、日本の保育所は 11 時間開所を標準としており、保育所に通う子ども達は生活時間の大半を保育所で過ごしている。90 % 以上の子どもが 1 日 7 時間以上、週 5 日ないし 6 日を保育所で過ごしている（Yamaguchi, et al., 2017）。厚生労働省地域児童福祉事業等調査（2015）によると、保育所の平日の利用時間の平均は 9.5 時間であるから、週当たりで換算すると平日だけで平均 47.5 時間を保育所で過ごしていることが分かる。また、保育所に通う子ども達と同様に、幼稚園で長時間過ごす子ども達は多い。幼稚園は幼稚園教育要領により 1 日の「教育時間」が 4 時間と定められているが、同時に教育時間終了後等に行う教育活動（預かり保育）を実施している園はとても多い。令和元年度幼児教育実態調査（文部科学省, 2020）によると、預かり保育を実施している幼稚園は全体の 87.8 %（公立園 70.5 %, 私立園 96.9 %）、そのほとんどが週 5 日の預かり保育を実施している。預かり保育の終了時間が夕方 17 時以降である園は 7 割を超えている。このような実態を考慮すると、保育所や幼稚園で育つ子ども達にとって、幼児教育は彼らが長時間過ごす施設で経験するものがほぼ全てとなるであろう。そうすると、アメリカ等海外で見られるような、幼児教育施設での経験が子ども達の発育にもたらす影響が家庭が持つ養育リソースの質量によって変動するということが日本で育つ子ども達にも同様に見られるかについては、検証してみなければ分からないことである。

その他にも、日本の幼児教育を支える保育者の資格制度や保育施設の類型、管轄体系、公的財政補助のあり方等、幼児教育に影響を及ぼす様々な点が諸外国とは異なる。幼児教育の効果は子どもの発達に資するその他の公的プログラムのありようによっても変動するため、海外から得られた知見が社会的にも経済的にも異なる日本の状況に一般化されるかについては慎重になるべきである (see Blau, 2021)。今日の日本における社会的、経済的、文化的文脈の中で営まれる幼児教育の実態やその質、そして子ども達の発達への影響が検証される必要がある。

ところが、これまで日本においては幼児教育と子どもの育ちに着目した大規模縦断研究はほぼない状況であった (例外的に、安梅, 2004; Anme et al., 2016)。しかし、著者らの研究チームは現在、首都圏下の自治体と協同し保育所に通う子どもの発達と保育の質との関連を長期に追う研究プロジェクトを実行している。この研究プロジェクトは、保育環境の観察による定量的評価の実施に加え行政データによる詳細な家庭状況の把握といった特長も持つ長期研究である。

2.3 子どもの発達を促す幼児教育・保育の質とは

保育の「質の向上」「質の保障」を議論する際、問われている「質」が何を指すのかを明確にしなければ議論が噛み合わないことが起こりうる。大宮 (2006) によると、二つの立場がある。一つは、保育は「私事」であり、親が自己の負担能力と責任においてふさわしい保育サービスを選択・購入すればよいものととらえ、保育サービスを個人消費の対象とみなす立場である。この立場では、保育サービスの受益者は、子ども達ではなくサービスを購入する親であり、顧客である親の満足度で表されるものが保育の「質」であるとされる。このような立場は、「子どもの発達への権利」とその保障という視点を欠いたものになる可能性を孕む (大宮, 2006)。もう一つは、幼児教育には、それを通じて全ての子ども達の健やかな発達が保障されることで、子ども達や親だけではなく、社会全体へ様々な形で益をもたらす公共的な性格を有するものととらえる立場である。秋田ら (2007) では、子どもの発達を幼児教育における「質」の根幹に据え、専門家である保育者のもとでどのように子ども達の豊かな発達を促すことができるかを「質」として問うという立場と表されている。本稿はこちらの立場に基づくものである。

OECD(2006) では、幼児教育・保育の質をレベルの異なる以下の6つの種類に分類している。

- ① 政府や自治体が示す幼児教育の方向性に現れる「志向性の質」、
- ② ナショナル・カリキュラム等に現れる「教育の概念と実践」(日本では、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示される保育のねらいや内容が該当する; 淀川・秋田, 2016)、
- ③ 園レベルの物的・人的環境の全体的な構造に現れる「構造の質」
- ④ 保育者と子ども達、子ども達同士、保育者同士の関係性に現れる「相互作用あるいはプロセスの質」
- ⑤ 現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のための運営に現れる「実施運営の質」
- ⑥ 現在の、そして未来の子どもたちの幸せ (well-being) につながる成果に現れる「子どもの成果の質あるいはパフォーマンスの質」

①・②は政府・自治体レベル、③・④・⑤は園レベルの取り組みであり、それらすべての結果として、子どもたちの⑥「成果の質」がもたらされる構造になっている (淀川・秋田, 2016)。

淀川・秋田 (2016) は、③「構造の質」、④「プロセスの質」、⑤「実施運営の質」について、保育の場をかたちづくる土台となる「構造の質」、日々の保育実践そのものである保育者や子ども達のかかわりとしての「プロセスの質」、そして保育実践をより良いものとするための日々の取り組みである「実施運営の質」これらすべての質が高まることで、子どもたちのより良い育ちへとつながるとし、それぞれ、以下のように整理している。③「構造の質」には、物的環境として、園舎や園庭、遊具や素材・教材等が含まれる。人的環境として、保育者の養成や研修のあり方、保育者と子どもとの人数比率、クラスサイズ、保育者の労働環境等が含まれる。④「プロセスの質」は、保育者や子どもたちの関係性 (相互作用) の質であり、子どもたちの安定・安心の保障や教育的意図の込められた関わりが求められる。⑤「実施運営の質」とは、保育計画の作成、職員の研修参加の機会保障、実践から省察までの時間確保等であり、園全体での取り組みが含まれる。これらの幼児教育・保育の質における異なるレベルの各要因は、野澤ら (2016) によると、子どもの発達を中心に置くと、保育の「プロセスの質」と家庭の要因が子どもに最も直接的に作用する要因であり、「プロセスの質」に影響を与えるものとして、園レベルの「構造の質」や「実施運営の質」があり、さらにそれらに政府や自治体レベルの「志向性の質」や「教育の概念と実践」が影響を与えるというシステムモデルが導かれる。

これらのうち、「構造の質」と「プロセスの質」については実証的な研究が多くなされてきた。「構造の質」としてよく注目されるものとして、保育者の学歴と保育者と子どもの人数比がある。保育者の学歴は、子どもの発達との関連という点では一貫した結果が得られていない (Early et al., 2007) もの、保育者対子どもの人数比が大きいほど子どもの発達とポジティブな関連があることがわかっている (Burchinal, et al., 2015)。「構造の質」は、子どもの発達結果と関連しないという報告が多いが (e.g., McMullen et al., 2020), 「プロセスの質」を介した「構造の質」の間接的な影響について研究が進められている (e.g., Slot et al., 2018)。

「プロセスの質」について、保育者の敏感で暖かく受容的な子どもとの関わりや、子どもの月齢に応じた学びを促す遊びといった「プロセスの質」が良質なものであるほど、乳幼児期のみならず就学後にかけて長期的にポジティブな影響として子どもの発達が促されることがわかっている (Vandell et al., 2010, Basok et al., 2016)。「プロセスの質」が就学後にまで継続して子ども達のリテラシー等アカデミックスキルの発達に影響することは、アメリカ以外にも、ヨーロッパの国々で実施された研究を対象としたメタ分析でも確認されている (Ulferts et al., 2019)。乳児期においても良質な「プロセスの質」は子どもの発育にとって重要である。乳児期における良質な保育者との相互作用が、3歳時点の言語能力を介して就学後のアカデミックスキルや社会情動的スキルの発達にポジティブな影響を与えることが分かっている (Bratsch-Hines et al., 2020)。

2.4 質の評価

幼児教育・保育の質の評価とその向上について考えるうえで、2つのアプローチがある。一つは、幼児教育・保育の質と子どもの発達に関する数量的評価をもとに、質の向上と子どもの発達への影響を議論するアプローチである。量的アプローチでは、先に述べたような様々なレベル・側面における幼児教育・保育の質を数量的・定量的にとらえられるように開発された質評価尺度を利用する^{*1}とともに、子どもの発達についても、これまで様々な開発されてきた発達テストや質問紙尺度等を利用して評価をおこなう。もう一つは、保育の場は、地域や地域文化、ローカルなネットワークに織り込まれたユニットの一部として存在し、地域コミュニティや家庭との対話、自己との対話が生じる市民参加の場であり、民主主義の実現を象徴するものであるととらえるアプローチである (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013)。そのような場における実践は、ローカルな文脈に埋め込まれたものであり、複雑さ、価値の多様性、様々な主体における主観性などが内包される。ユニバーサルで客観的に明文化し定義できるものとは相いれない、各実践の場で起きていることの個別性、特異性に眼差しを向け、理念的、思想的に幼児教育・保育の質とその向上について議論しようとするアプローチである (秋田ら, 2007)。

幼児教育・保育の質や子どもの発達を定量的に評価する量的アプローチでは、何が「良いやり方」であるのか、どのような状態が「良い発達」であるのかといった規準を示し、それらが達成されたかどうかを明白にされる。そのため、量的アプローチは教育政策を決定したり方向付けたりする際の根拠となる説得力の高さという有用性を持ち、行政水準、マクロレベルでの質向上のための議論には、説得力を持つ強力なアプローチであると言える (秋田・佐川, 2011)。しかし、本来幼児教育・保育の質や実践は、社会的、文化的、歴史的要因を基盤に形成されるもので、どのように子ども達の育ちを保障するのか、育ちゆく子ども達の姿にどのようなものを重視するのかは、相対的、多元的に定まりそして変化もしていくものである (秋田ら, 2007; 秋田・佐川, 2011; Dahlberg et al., 2013)。このことを踏まえると、後者の質的アプローチは、数量的評価に象徴される脱文脈化されたアプローチによって、標準化された幼児教育の実践を、そして「定型的に」発達する子どもの姿を強いることにならないかを問う重要なアプローチである。指摘されている限界を認識しつつ、本稿は量的アプローチに拠る。

これまでに幼児教育・保育の質評価のための尺度開発の試みはあったが (秋田ら, 2007)、日本の幼児教育の文脈にもとづいて開発され、幼児教育・保育の質を定量的に評価する尺度として信頼性や妥当性が確認され広く利用可能なものは現在ない。一方、海外で開発され、その信頼性や妥当性が確認された質評価尺度の翻訳版を利用することができるものがある。その一つに、アメリカで開発された『保育環境評価スケール』(Early Childhood Environment Rating Scale, 3rd edition, Harms et al., 埋橋訳, 2016; ECERS と略記される) がある。

^{*1} 質評価尺度を利用して通常は訓練された観察者が評価をおこなうが、親が評価するという方法もありうる。多くの親は、幼児教育・保育の質の「プロセスの質」のうち、保育者の暖かい関わりや遊び中心の保育カリキュラム、保育者と親の関係性といったこと、「構造の質」のうち、保育者の教育歴や研修状況などが重要であると考えている。また同時に、保育所の場所や開園時間、保育料、安全で衛生的な環境についても重視している (Rose & Elicker, 2008; Gordon et al., 2021)。同様の傾向は日本でも見られている (中室, 2019)。しかし、保護者が幼児教育において重視する質を客観的・科学的に評価することは難しいことが知られている。親は園環境を過大評価しがちで、自らが重視している質の側面ほど訓練された観察者よりも評価が甘くなりがちであり、訓練された観察者の評価との乖離は、室内の様子や設備といった観察しやすいものよりも保育内容や保育者の関わりといった観察しにくいものほど大きい (Basok et al., 2018; Cryer & Burchinal, 1997)。

- E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014>.
- [19] Early, D. M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D. R., & Nehler, C. G. (2018). Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242-256. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.04.009
- [20] Fort, M., Ichino, A., & Zanella, G. (2020). Cognitive and noncognitive costs of day care at age 0–2 for children in advantaged families. *Journal of Political Economy*, 128(1), 158-205.
- [21] Fujimoto, K. A., Gordon, R. A., Peng, F., & Hofer, K. G. (2018). Examining the Category Functioning of the ECERS-R Across Eight Data Sets. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858418758299>
- [22] Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2018). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaption, *Early Child Development and Care*, 188 (5), 584-593. doi:10.1080/03004430.2017.1377192
- [23] Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: New Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals, *Early Education and Development*, 26:8, 1086-1110, doi: 10.1080/10409289.2015.1036348
- [24] Gordon, J. A., Herbst, C. M., & Tekin, E. (2021). Who's minding the kids? Experimental evidence on the demand for child care quality. *Economics of Education Review*, 80, 102076. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102076>.
- [25] Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third edition*. (埋橋玲子 (訳) (2016). 新・保育環境評価スケール : 3歳以上 法律文化社)
- [26] Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C., & Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, daycare quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 38(4), 441–448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01529.x>
- [27] Havnes, T., & Mogstad, M. (2015). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127, 100-114. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.04.007>.
- [28] Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investigating in disadvantaged children. *Science*, 312, (5782), 1900-1902. doi: 10.1126/science.1128898
- [29] Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- [30] Helmerhorst, K., Fukkink, G., Riksen-Walraven, J., Gevers Deynoot-Schaub, M., & Tavecchio, L. (2017). Improving quality of the child care environment through a consultancy programme for centre directors. *International Journal of Early Years Education*. doi: 10.1080/09669760.2017.1321528
- [31] Hendren, N., & Sprung-Keyser, B. (2020). A Unified Welfare Analysis of Government Policies. *The Quarterly Journal of Economics*, 135 (3), 1209–1318. <https://doi.org/10.1093/qje/qjaa006>
- [32] Herbst, C. M. (2013). The impact of non-parental child care on child development: Evidence from the summer participation “dip” *Journal of Public Economics*, 105, 86-105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.06.003>.
- [33] Hotz, V. J., & Wiswall, M. (2019). Child Care and Child Care Policy: Existing Policies, Their Effects, and Reforms. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 686(1), 310–338. <https://doi.org/10.1177/0002716219884078>
- [34] Hu, B. Y. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and the Kindergarten Quality Rating System, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (1), 94-117. doi:10.1080/03057925.2013.841468
- [35] Japel, C., Tremblay, R. E., & Côtée, S. (2005). Quality Counts! Assessing the quality of daycare services based on

- the Quebec Longitudinal Study of Child Development.” IRPP Choices, 11 (5).
- [36] Kachi, Y., Kato, T., & Kawachi, I. (2020). Socio-Economic disparities in early childhood education enrollment: Japanese population-based study. *Journal of Epidemiology*, 30(3), 143-150. <https://doi.org/10.2188/jea.JE20180216>
- [37] 厚生労働省 (2015). 地域児童福祉事業等調査
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/25-20b.html> (2021年6月27日最終アクセス)
- [38] 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針
- [39] 厚生労働省 (2018). 保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料 <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11921000-Kodomokateikyoku-Soumuka/0000207475.pdf> (2021年6月27日最終アクセス)
- [40] 厚生労働省 (2020a). 保育所等関連状況取りまとめ
<https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage13237.html> (2021年6月27日最終アクセス)
- [41] 厚生労働省 (2020b). 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめ
<https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf> (2021年6月27日最終アクセス)
- [42] 厚生労働省 (2020c). 保育所における自己評価ガイドライン 2020年改訂版
<https://www.mhlw.go.jp/content/000609915.pdf> (2021年6月27日最終アクセス)
- [43] van Huizen, T., Dumhs, L., & Plantenga, J. (2019). The costs and benefits of investing in universal preschool: Evidence from a Spanish reform. *Child Development*, 90(3), e386-e406. doi:10.1111/cdev.12993.
- [44] Li, K., Hu, B. Y., Pan, Y., Qin, J., & Fan, X. (2014). Chinese Early Childhood Environment Rating Scale (trial) (CECERS): A validity study. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (3), 268-282. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.007>.
- [45] McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., Nocita, G., & Shah, P. S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>
- [46] 文部科学省 (2020). 令和元年度幼児教育実態調査
<https://www.mext.go.jp/component/amenu/education/detail/icsFiles/afieldfile/2020/01/30/127859106.pdf> (2021年6月27日最終アクセス)
- [47] Montes, G., Weber, M. R., Infurna, C., Van Wagner, G., Zimmer, A., & Hightower, A. D. (2018). Factor structure of the ECERS-3 in an urban setting: an independent, brief report, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 972-984. doi: 10.1080/1350293X.2018.1533712
- [48] 無藤 隆 (2016). 保育の質と卓越性 日本保育学会 (編) 保育学講座 1 (pp. 253-278) 東京大学出版会
- [49] 中室 牧子 (2019). 「学びと育ち研究シンポジウム講演録」 尼崎市学びと育ち研究所 尼崎市学びと育ち研究所紀要第2号
- [50] 日本保育協会 (2018). 平成29年度子ども・子育て支援推進調査研究事業「保育所等の情報公開・情報発信に関する調査研究」報告書 <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000520272.pdf> (2022年2月9日最終アクセス)
- [51] 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の動向と展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 399-419.
- [52] OECD (2006). *Starting Strong : 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)
- [53] Oksman, E., Rosenström, T., Gluschkoff, K., Saarinen, A., Hintsanen, M., Pulkki-Råaback, L., Viikari, J., Raitakari, O. T., & Keltikangas-Järvinen, L. (2019). Associations Between Early Childcare Environment and Different Aspects of Adulthood Sociability: The 32-Year Prospective Young Finns Study. *Frontiers in psychology*, 10, 2060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02060>
- [54] 大宮 勇雄 (2006). 保育の質を高める-21世紀の保育観・保育条件・専門性- ひとつなる書房
- [55] Orri, M., Tremblay, R. E., Japel, C., Boivin, M., Vitaro, F., Losier, T., Brendgen, M. R., Falissard, B., Melchior, M., &

- Côtée, S. M. (2019). Early childhood child care and disruptive behavior problems during adolescence: a 17-year population-based propensity score study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 60(11), 1174–1182. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13065>
- [56] Rose, K., & Elicker, J. (2008). Parental Decision Making About Child Care. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1161–1184. <https://doi.org/10.1177/0192513X07312103>
- [57] Schmerse, D. (2020). Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status. *Child Development*, 91, 2237-2254. <https://doi.org/10.1111/cdev.13357>
- [58] Seplocha, H. (2019). Coaching with ECERS: Strategies and Tools to Improve Quality in Pre-K & K Classrooms. (埋橋 玲子監訳 (2020). 保育コーチングー ECERS を使って 法律文化社)
- [59] 柴田 悠 (2016). 子育て支援が日本を救う 勁草書房
- [60] 柴田 悠 (2017). 子育て支援と経済成長 朝日新書
- [61] 宍戸 健夫 (2017). 日本における保育カリキュラムー歴史と課題ー 新読書社
- [62] 汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子 (2017). 日本の保育の歴史ー子ども観と保育の歴史 150 年ー 萌文書林
- [63] Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children’s Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- [64] 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.
- [65] Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. *Child development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- [66] 埋橋 玲子 (2016a). 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 (In. Siraj, I., Kingston, D., and Sylva, K. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year-olds provision*. 秋田 喜代美・淀川 裕美 訳 (2016). 「保育プロセスの質」評価スケールー乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」と捉えるために 明石書店)
- [67] 埋橋 玲子 (2016b). 訳者あとがき (In. Harms, et al. *Early Childhood Environment Rating Scale, Third edition*. 埋橋 玲子訳 (2016). 新・保育環境評価スケール：3 歳以上 法律文化社)
- [68] 埋橋 玲子 (2020). はじめに (In. Seplocha, H. *Coaching with ECERS: Strategies and Tools to Improve Quality in Pre-K & K Classrooms*. (埋橋 玲子監訳 (2020). 保育コーチングー ECERS を使って 法律文化社)
- [69] 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? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431>
- [70] Yamaguchi, S., Asai, Y., & Kambayashi, R. (2018). How does early childcare enrollment affect children, parents, and their interactions? *Labour Economics*, 55, 56-71.
- [71] 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 (In. Siraj, I., Kingston, D., and Sylva, K. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year-olds provision*. 秋田 喜代美・淀川 裕美 訳 「保育プロセスの質」評価スケールー乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」と捉えるために 明石書店)

AppendixA 付表

表 8: クラス種別の全体平均とサブスケールごとのスコア.

年度	観測数	全体平均	空間と家具	養護	言葉と文字	活動	相互関係	保育の構造
3 歳児	30	3.31 [0.70]	3.38 [0.84]	4.46 [1.27]	3.12 [0.81]	2.01 [0.60]	4.83 [1.15]	4.02 [1.39]
5 歳児	28	3.64 [0.70]	3.73 [0.96]	4.51 [1.14]	3.82 [1.00]	2.36 [0.72]	5.04 [1.04]	4.20 [1.48]
異年齢	30	3.28 [0.64]	3.42 [0.75]	3.96 [1.19]	3.17 [0.81]	2.27 [0.70]	4.44 [1.46]	3.83 [1.48]

Note: 括弧内は標準偏差を示している。全体平均および活動のスコアの計算には「項目 27: ICT の活用」は含まれていない。同様に全体平均および保育の構造のスコアの計算には「項目 35: 遊びと学びのクラス集団活動」が含まれていない。

表 9: 各クラスの平均値の多重比較 (Wilcoxon の順位和検定) の結果 (p 値).

	3 歳児クラス	5 歳児クラス
5 歳児クラス	0.18	-
異年齢クラス	0.85	0.12

表 10: 3 クラスの各 2 クラス間の平均値の差についての検定 (Tukey-Kramer test) の結果.

class pair	差分	標準誤差	95% 信頼区間
5 歳児クラス-3 歳児クラス	0.3318	(0.1789)	[-0.0950, 0.7586]
異年齢クラス-3 歳児クラス	-0.0325	(0.1758)	[-0.4519, 0.3869]
異年齢クラス-5 歳児クラス	-0.3643	(0.1789)	[-0.7911, 0.0625]

表 11: ECERS スコアの国際比較（詳細）

	(1) 関東の自治体			(2) Early et al.			(3) Montes et al.			差の検定 (t 値)			
	N	Mean	SD	N	Mean	SD	N	Mean	SD	(1) - (2)	(1) - (3)	(2) - (3)	(1) - (3)
空間と家具													
1. 室内空間	88	6.03	1.06	1063	4.55	1.55	148	5.70	1.47	1.48	(8.81)	0.33	(1.87)
2. 養護・遊び・学びのための家具	88	2.45	1.54	1063	4.05	1.10	148	4.97	1.28	-1.60	(-12.62)	-2.52	(-13.52)
3. 遊びと学びのための室内構成	88	2.63	1.20	1063	3.42	1.45	148	4.47	1.83	-0.80	(-5.00)	-1.85	(-8.44)
4. ひとりまたはふたりのための空間	88	2.75	1.27	1063	4.07	1.60	148	5.32	1.77	-1.32	(-7.54)	-2.57	(-11.92)
5. 子どもに関する展示	88	2.64	1.80	1063	3.24	1.37	148	4.84	1.88	-0.60	(-3.87)	-2.20	(-8.84)
6. 粗大運動：遊びの空間	88	4.40	1.98	1063	3.18	1.42	148	3.68	1.73	1.22	(7.47)	0.72	(2.92)
7. 粗大運動：遊びの設備・用具	88	3.64	2.16	1063	2.80	1.68	148	4.02	2.27	0.84	(4.38)	-0.38	(-1.28)
養護													
8. 食事／間食	88	4.42	1.46	1063	3.15	1.29	148	4.70	1.79	1.27	(8.78)	-0.28	(-1.24)
9. 排泄	88	4.32	2.07	1063	3.21	1.41	148	4.42	2.11	1.11	(6.79)	-0.10	(-0.36)
10. 保健衛生	88	4.10	1.90	1063	3.06	1.40	148	4.75	1.99	1.04	(6.51)	-0.65	(-2.46)
11. 安全	88	4.38	2.48	1063	4.03	1.72	148	5.48	1.85	0.35	(1.74)	-1.11	(-3.90)
言葉と文字													
12. 語彙の拡大	88	3.05	1.41	1063	3.24	1.42	148	5.49	1.66	-0.19	(-1.24)	-2.44	(-11.55)
13. 話し言葉の促進	88	3.80	1.65	1063	4.20	1.54	148	6.07	1.51	-0.40	(-2.36)	-2.27	(-10.81)
14. 保育者による絵本の使用	88	3.63	1.84	1063	3.38	1.69	148	4.97	1.91	0.25	(1.30)	-1.35	(-5.30)
15. 絵本に親しむ環境	88	3.48	1.20	1063	3.69	1.47	148	4.89	1.55	-0.21	(-1.32)	-1.41	(-7.34)
16. 印刷文字に親しむ環境	88	2.86	1.37	1063	3.19	1.24	148	4.76	1.49	-0.33	(-2.35)	-1.90	(-9.75)
活動													
17. 微細運動	88	3.11	1.70	1063	3.98	1.59	148	5.55	1.59	-0.87	(-4.88)	-2.44	(-11.08)
18. 造形	88	2.95	1.78	1063	3.43	1.48	148	5.09	1.67	-0.48	(-2.85)	-2.14	(-9.27)
19. 音楽リズム	88	2.35	1.25	1063	3.15	1.17	148	4.43	1.42	-0.80	(-6.11)	-2.08	(-11.35)
20. 積み木	88	1.47	0.83	1063	2.23	1.26	148	3.59	1.51	-0.76	(-5.59)	-2.12	(-12.15)
21. ごっこ遊び	88	2.16	1.39	1063	3.14	1.66	148	4.69	1.93	-0.98	(-5.39)	-2.53	(-10.76)
22. 自然／科学	88	2.35	1.37	1063	2.54	1.17	148	4.07	1.72	-0.19	(-1.43)	-1.72	(-7.98)
23. 遊びのなかの算数	88	1.41	0.89	1063	2.29	1.34	148	4.11	1.85	-0.88	(-6.06)	-2.70	(-12.84)
24. 日常生活のなか算数	88	3.14	1.53	1063	2.99	1.43	148	4.81	1.76	0.15	(0.92)	-1.67	(-7.41)
25. 数字の経験	88	1.44	0.77	1063	1.73	1.15	148	3.01	2.05	-0.29	(-2.30)	-1.57	(-6.89)
26. 多様性の受容	88	1.70	0.75	1063	4.07	1.19	148	4.82	1.34	-2.37	(-18.35)	-3.12	(-20.04)
27. ICT の活用	-	-	-	291	3.14	1.86	-	-	-	-	-	-	-
相互関係													
28. 粗大運動の見守り	84	5.08	1.76	1063	4.11	1.74	148	5.47	2.16	0.97	(4.93)	-0.39	(-1.40)
29. 個別的な指導と学び	88	3.95	1.78	1063	4.32	1.70	148	6.36	1.45	-0.37	(-1.93)	-2.41	(-11.30)
30. 保育者と子どものやり取り	88	5.24	1.68	1063	4.97	1.84	148	6.47	1.27	0.27	(1.32)	-1.23	(-6.36)
31. 子ども同士のやり取り	88	4.75	1.54	1063	4.47	1.56	148	6.12	1.28	0.28	(1.62)	-1.37	(-7.36)
32. 望ましい態度・習慣の形成	87	4.82	1.60	1063	4.18	1.42	148	6.08	1.54	0.64	(3.98)	-1.26	(-5.98)
保育の構造													
33. 移行時間と待ち時間	88	4.30	1.76	1063	3.90	1.92	148	5.76	2.00	0.40	(1.87)	-1.46	(-5.68)
34. 自由遊び	88	3.73	1.75	1063	4.06	1.51	148	5.98	1.50	-0.33	(-1.96)	-2.25	(-10.48)
35. 遊びと学びのクラス集団活動	76	4.84	1.77	1044	3.80	1.50	-	-	-	-	-	-	-

Note: 関東の自治体のデータは 2017 年から 2019 年のデータを合算したもの。Early et al. のスコアについては Early et al. (2018) の Table3 より筆者らが計算。また Montes et al. のスコアについては Montes et al. (2018) の Table1 より筆者らが計算。