



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働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ため、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ト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 (Bassok et al., 2018; Cryer & Burchinal, 1997)。

ECERS は、発達心理学の認知理論や愛着理論をベースに作成されたもので、「プロセスの質」と「構造の質」の両方を含む、就学前教育の質を数百にわたる指標で包括的に評価するものである（詳細は調査方法のセクション参照）。1980年の初版から2度の大きな改訂を経て、開発国のアメリカのみならず、北欧やアジア、アフリカ諸国等、社会、文化、経済的に異なる様々な国々における幼児教育の調査やモニタリングに使用されている。本稿の報告は、ECERSによる評価データに基づくものである。

ECERSのように国際的に広く利用される質評価尺度を用いて日本の幼児教育・保育の質を評価することによって、海外の幼児教育と同じ軸で比較することが可能になり、日本の幼児教育の強みと改善の可能性について論じることが可能になるという大きな有効性がある。ECERSはアメリカで開発されたものであるが、ECERSの日本語翻訳を手掛けてきた埋橋(2020)が述べるように、開発者らが強調している「1. 子どもの健康と安全の担保, 2. 子どもの社会情動的発達と周囲の大人や子どもとの肯定的な関係の構築, 3. 子どもの実体験を通しての学びを育み, 好奇心を刺激する環境」の3つの要素の重要性は、国や文化の違いを超えて共有されるものであると考えられる。一方、先に述べた、質的アプローチにより幼児教育・保育の質と評価を議論する研究者らが指摘するように、幼児教育の方向性や実践のありようは、社会的、文化的、歴史的文脈によって異なる。そのため、幼児教育の実践の場における質を尺度によって評価する場合、測定しようとしている「質」は何であるのか、なぜそれを評価項目に含めるのか、どういう状態にある質の基準を達成したと評価するのかといったことにも、尺度の作成者がおかれた文脈の影響が反映されることを認識すべきであろう。また安全や保健衛生についての考え方や方針、基準も項目に反映される (see Hu, 2015; Garvis et al., 2018)。ECERSのような海外で開発された質評価尺度を日本で利用する場合、この点は更に意識する必要があることに留意したい。国際比較可能性を残しつつ、日本の幼児教育のコンテキストに基づく質評価尺度の開発が急務であると考えられる。例えば中国では、ECERSを基盤にしつつ、中国の幼児教育の実情に即した質評価尺度の開発がなされている (中国版 ECERS; Li et al., 2014)。

2.5 いかに関の向上を目指すか

日本の保育実践の現場では伝統的に、カンファレンス等により自らの保育実践の振り返りを通して、保育者としての人間性や専門知識、技術の絡まり合う専門性を高めることで、幼児教育・保育の質の確保と向上が目指されてきた (秋田ら, 2007; 無藤, 2016)。この方向性は、保育所保育指針 (2017) に示されている、園レベル及び保育者レベルでの保育内容についての自己評価、評価を踏まえた計画の改善に反映されている。保育所における自己評価ガイドライン (厚労省, 2020c) では、実践の振り返りを通してなされる、保育者自らの子ども観、育ちへの願いについての内省が、保育者の資質・専門性の向上につながるかとされている。保育者間の対話の場において子どもや保育について語り合うことで、各保育者の子どもや保育についてのとらえ方の幅を広げるとともに、保育者の個々の実践知を共有し、互いに学び合う職員間の同僚性の醸成が期待されている (厚労省, 2020c)。

保育者が自らの主観性の中で、実践を振り返り今後目指す方向を考える省察や自己評価の重要性は疑う余地もないことである。一方で、カンファレンスや研修による質向上の取り組みは、保育者や子どもの様子、保育内容等の実態に即した方法である反面、「質」が高まったかどうか分かりにくいことや、保育者の意識変容の生起が質向上とみなされる向きがあることなど、課題も指摘されている (秋田ら, 2007; 無藤, 2016)。

個々の保育者の省察や保育者間の対話といった、質の向上に向けてのボトムアップ的な取り組みと対比されるのが、質評価尺度を用い数量的に評価を実施し、結果を手がかりに質向上を目指す取り組みである。質の評価尺度による評価は、標準化された幼児教育・実践のあり方という一つの物差しで評価をしているに過ぎず、個々の現場における主体性や個性が反映された実践について評価することはできないという点は留意すべきである。また、数量的評価では、評価項目を達成の有無の理由を把握できないため、質の評価が実践の改善に結びつくことは難しいという指摘 (秋田・佐川, 2013) もされている。しかし、無数の要素が複雑に絡まり合って進んでいく幼児教育の場に、質評価尺度を用いることで、その環境や実践のあり方を顧みる客観的で多角的な観点という枠組みを与えることができる。ECERSとECERSの乳児版に含まれる観点 (サブスケール) のうちの一つに対して専門家によるコンサルテーションを実施し、その効果検証を行った研究 (Helmerhorst et al., 2017) によると、コンサルテーションを受けた観点については評価スコアの向上がみられ、受けなかった観点についてはスコアの向上は見られなかった。この研究で示唆されるように、質評価尺度を利用する質向上のアプローチでは、質評価尺度で示される1つひとつの観点について切り込んでいくことで最終的には全体的な質の向上がもたらされるという道筋が期待される (Seplocha, 2019, 埋橋訳, 2020)。事前評価・事後評価の実施といった適切な計画の下でデータ取得をすると、質の変

表 1: 調査年及び施設種別の内訳

年度	公設公営園	公設民営園	民設民営	合計
2017 年	0	2	10	12
2018 年	0	2	12	14
2019 年	2	2	14	18

表 2: 年齢別クラス数の内訳

年齢別クラス数	3 歳児	5 歳児	異年齢混合	合計
2017 年	8	8	8	24
2018 年	9	9	10	28
2019 年	13	11	12	36

化や向上について実証的に検証することができ、説得的なエビデンスの提供につながる。また、共通した一つの物差しである質評価尺度を用いることで、異なる施設や時点での相対的な比較ができ、質保障のためのモニタリングが可能になる。このように、質評価尺度による数量的評価を用いることは、省察や自己評価といった取り組みとは異なる価値がある。

様々な観点に基づく客観的に示された評価結果から、なぜそのような結果になったのか、自分たちは何ができるか、どうしたいのかを現場の保育者らが検討することで、実践の現状把握、自分たちの強みと課題の発見につなげることができる(埋橋, 2016a)。質評価尺度によって示される一つひとつの観点を良くしていくことで質の向上がもたらされる(埋橋, 2016b)。このプロセスは、日本の幼児教育の文脈で伝統的に大切にされてきた省察と対話に質評価尺度の利用による客観的視座を取り入れた、ハイブリッドな質向上の取り組みとなる可能性がある。

3 方法

3.1 参加園

筆者らの研究チームは、関東地方にある一自治体下の認可保育所を可能な限り悉皆的に調査している。調査は継続中であり、調査対象は 1, 3, 5 歳児クラス及び幼児異年齢混合クラスであるが、本稿では 2017 年度から 2019 年度の 3 年間にわたる幼児クラス (3, 5 歳児クラス及び幼児異年齢混合クラス) の調査結果について報告する。

調査年及び施設種別の内訳は表 1、年齢別クラス数は表 2 の通りである。乳児クラスのための設置となっている保育所 (小規模保育事業所等) をのぞき、2017 年度は認可保育所 17 園の内、12 園が調査に協力した。調査に参加しなかった 3 園は自治体が発行している他の保育研修事業のための不参加であり、調査同意が得られず不参加となったのは 2 園であった。2017 年度末に 1 園が閉所となった。2018 年度は認可保育所 16 園のうち、2 園が自治体が発行している他の保育研修事業のため不参加となったため、調査対象は 14 園であった。2019 年度は市内の認可保育所 18 園全てが調査に協力した。

3.2 調査方法

本研究では、保育環境及び保育活動等について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) を用いた観察調査を行った。

観察調査は、2~3 名の調査員が各施設を訪問し、午前 9 時頃から三時間半程度実施した。調査時期は毎年 6 月から翌年 1 月の期間であった。調査員は調査中危険がない限りにおいて在園児と関わりを持つことはせず、保育の補助もしなかった。観察評価は各調査員が独立に実施し、評価が不一致となった指標については、観察終了後に議論により不一致を解消し、合意された評価を分析に使用した。なお、観察調査を行う調査員は、幼稚園教諭、保育士、公認心理師等、子どもに関わる資格を有する者であった。初期研修として机上研修及び実地研修を合計 50 時間程度以上実施するほか、年間 16 時間以上の全体トレーニングを重ねている。

保育環境を評価するために用いた ECERS (Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016) 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の項目が合計35ある。そして、各項目に15程度の具体的な評価指標（合計461指標）が含まれるという構造になっている。ECERSでは調査員がこれらの評価指標をそれぞれチェックしていき、スコアリングを行う。

ECERSのスコアリングは以下の通りである。観察によって、『窓や天窓を通して自然の光が入ってくる』（サブスケール「空間と家具」の項目1「室内空間」に含まれる15の指標のうちの1つの指標）といった、指標について達成・不達成を評価する。評価は、単に遊具／教材があるかどうかだけでなく、それらがどのように使用されているのかに注目するとともに、保育者と子ども、子ども同士の相互関係や学びをサポートするための保育者の役割を重視している（Seplocha, 2019; 埋橋訳 2020）。各項目に含まれる指標の評価を元に項目ごとに1〈不適切〉～3〈最低限〉～5〈よい〉～7〈とてもよい〉のスコアを算出する（詳細なスコア計算方法については、保育環境評価スケール（Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016）の手引きを参照のこと）。サブスケールに含まれる項目のスコアの平均値を当該サブスケールのスコアとする。各項目のスコアの平均値を全体平均のスコアとする。

3.3 フィードバックの実施

調査を実施した園およびクラスについては、スコアを集計した後に結果のフィードバックを行った。調査結果のフィードバックについて自治体担当課を通じて翌年度に実施した。

3.3.1 保育環境評価スケールによる評価結果

ECERSにある6つのサブスケール（「空間と家具」「養護」「言葉と文字」「活動」「相互関係」「保育の構造」）それぞれについて、各施設のスコアを提示するとともに、参加園全体との傾向を比較できるように箱ひげ図を用いてスコアの最低点及び最高点、25パーセンタイル値及び75パーセンタイル値を示した。箱ひげ図の見方について別途説明を加えた。また、複数年調査に参加した施設については、当該年だけではなく全ての参加年の結果を提示し、過年度との比較ができるようにした。

3.3.2 所見コメント

ECERSの評価とは独立に、各調査員が観察終了後に観察クラスの「良かった点」「改善できる余地のある点」について自由記述で記したものを、保育者や児童等の個人が特定されることのないように最低限の修正を加えたうえで各施設に提示した。

4 結果

4.1 ECERS スコアの記述的分析

はじめに、調査において得られたECERSスコアを概観する。調査期間全体、また調査年別のECERSスコアをまとめたのが表3である。^{*1}期間全体の結果に着目すると、総合スコアを示す全体平均の平均値は3.41点と最低限である3点よりも高い水準にある。各項目では「活動」を除いてすべて平均値が最低限である3点よりも高い。特に、「養護」（4.30点）や「相互関係」（4.76点）などは評価が「よい」にあたる5点に近いスコアであった。一方で「活動」に関するスコアは平均が2.21でありECERSが想定する「最低限」を下回っている。こうした項目によるスコアの差については5章にてより詳細に議論をしたい。また調査年別の結果に着目すると、スコア間の平均値の高低は調査年を通して変わらず、「養護」や「相互関係」のスコアが高い一方で、「活動」のスコアが低いことが分かる。さらに調査年ごとのスコアを比較すると、2017年から2019年にかけてスコアが上昇していることがわかった。この点については4.4にてより詳細な分析を行う。

平均だけではなくスコアがどの程度ばらついているのかを示したのが図1である。図1は全体平均と各サブスケールについて箱ひげ図を用いてスコアのばらつきを示している。全体平均に着目すると、25%tile、中央値、75%tileは3点から4点の間にあり、多くの園において「最低限」をクリアしていることが分かる。一方で2点を下回るクラスや5点を上回るクラスもあり、同一市内の認可保育所においてもECERSスコアが大きく異なりうることを確認できる。サブスケールに着目

^{*1} 協力園全てにおいて、コンピューター等の電子メディアを使った活動が見られなかったため、ECERSの項目27:ICTについては分析に含めないこととした。また一部の園について項目35:遊びと学びのクラス集団活動が見られなかったため分析には含んでいない。

表 3: 調査年ごとの全体平均及び各サブスケールのスコア (平均値)

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
2017年	24	3.07 [0.65]	2.96 [0.63]	4.03 [1.19]	3.12 [0.92]	1.96 [0.61]	4.53 [1.33]	3.35 [1.50]
2018年	28	3.35 [0.57]	3.42 [0.64]	4.29 [1.20]	3.43 [0.82]	2.14 [0.61]	4.55 [1.38]	4.07 [1.37]
2019年	36	3.68 [0.72]	3.94 [0.92]	4.50 [1.24]	3.47 [0.99]	2.43 [0.73]	5.08 [1.01]	4.40 [1.34]
期間全体	88	3.41 [0.69]	3.50 [0.86]	4.30 [1.21]	3.36 [0.92]	2.21 [0.68]	4.76 [1.24]	4.01 [1.44]

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。

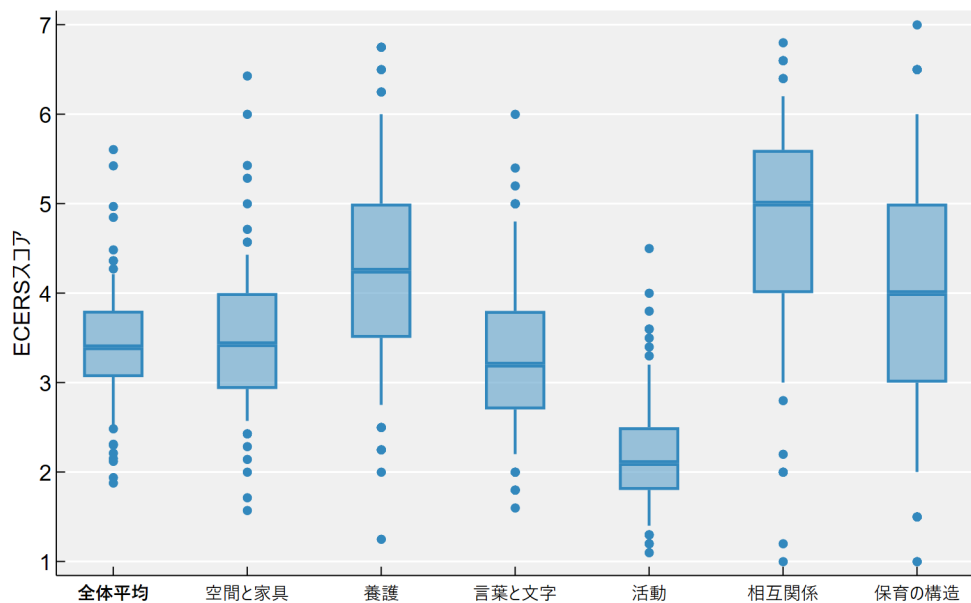


図 1: 項目別の ECERS スコアの分布

Note: 2017 年から 2019 年のデータをプールして図示している。箱ひげ図: box 中央の太線はデータの中央値。箱の最上端は第 3 四分位数, 箱の最下端は第 1 四分位数 上側のひげおよび下側のひげはそれぞれ 10%tile 点と 90%tile 点を示している。

すると、「養護」、「相互関係」や「保育の構造」がクラスによって大きくばらついており、「不適切」となる 1 点に近いクラスから満点である 7 点に近い値をとっているクラスもある。「空間と家具」、「言葉と文字」や「活動」は「相互関係」などと比較してクラス間のばらつきは小さいものの、それでもクラスによってスコアが異なることがわかった。

次に、調査対象のクラス種別（3 歳児・5 歳児・異年齢児混合）によってスコアを異なるかを確認した。クラス種別のスコアをまとめたのが付録にある表 8 である。全体平均のスコアをみると 3 歳児が 3.31 点、5 歳児が 3.64 点、異年齢児混合が 3.28 と大きな差はないが 5 歳児クラスのスコアがやや高いことがわかる。サブスケールごとの結果に着目すると、「養護」と「相互関係」のスコアが高く、「活動」のスコアが低いという傾向はクラス別に変わらなかった。クラス種別によるスコアの違いが統計的に異なるかを検証するため、多重比較による検討も行った。Wilcoxon の順位和検定（表 9）及び Tukey-Kramer test による群間の差の検定（10）では、いずれの検定でもクラス間のスコアに差がないという帰無仮説は棄却されなかった。そこで、以降の分析ではクラス種別は区別せずに行うこととした。

最後に、全体平均及び各サブスケールのスコア間の相関関係について確認した。表 4 に示す相関行列に見られるように、各サブスケールは他のサブスケールと正の相関をもっている。サブスケール間の正の相関は多くの場合で統計的に有意であ

表 4: 全体平均及び各サブスケールのスコア間の相関行列

	1	2	3	4	5	6	7
1 空間と家具	-						
2 養護	0.368***	-					
3 言葉と文字	0.458***	0.376***	-				
4 活動	0.609***	0.166	0.540***	-			
5 相互関係	0.479***	0.321**	0.523***	0.377***	-		
6 保育の構造	0.420***	0.294	0.479***	0.536***	0.521***	-	
7 全体平均	0.797***	0.558***	0.764***	0.771***	0.745***	0.695***	-

Note: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。相関係数の有意性については多重検定を考慮するために Bonferroni 法にて調整を行っている。

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

り、特に「活動」と「空間と家具」、「言葉と文字」と「相互関係」、「保育の構造」と「活動」・「相互関係」の間で強い正の相関がみられる。この結果から、ある項目でスコアの高いクラスでは、他の項目でもスコアが高い傾向にあることがわかる。すなわち、どの項目もスコアが高いクラスであるかどの項目もスコアが低いクラスという形でクラスの特徴が分かれてしまっている可能性を示唆している。

4.2 施設別の比較

これまでの分析から、クラスごとにスコアが大きく異なることが分かった。では、この差は施設による保育実践の違いからくるものなのか、それとも各保育士の保育実践の違いからくるものなのか、どちらが大きいだろうか。ここでは、観察単位であるクラスごとのスコアの差について分析を行う。

はじめに、施設ごとにスコアに差があるかどうかを視覚的に示したのが図 2 である。図 2 では調査対象となった施設ごとに、全体平均のスコアのばらつきを図示している。各施設の最低値、最高値と平均値が示されている。平均値に着目すると、施設ごとにその値が大きくことなることが分かる。「最低限」である 3 点に近い施設から、「適切」である 5 点に近い施設まで大きな差がある。また同じ施設の中でも最低値と最高値が大きく異なり、同じ施設であっても最低値が 3 点を下回るクラスがある一方で、5 点に近い値をとるクラスも確認できる。このことから、ECERS スコアは施設間でも大きく異なり、また同一施設においてもクラス間で異なることが分かる。

施設ごとのばらつきを全体平均スコアおよびサブスケールごとに比較するため、分散分析法 (ANOVA) による検証を行った。分散分析では、施設間の差と調査年による差を考慮している。ANOVA による分析結果は表 5 にまとめられ、全体平均と各サブスケールについて施設間の差で説明できる変動 (%Explained) と F 値の他にも、施設ごとの分散の異質性を検証した Breusch-Pagan test の結果についてもまとめている。まず全体平均について着目すると、スコアの変動の 43.40% が施設間の差によって説明されることが分かった。施設間の差は統計的に有意であり、施設間で ECERS で評価される保育の質に差があることが確認できた。各サブスケールについても、31.46% から 44.98% と施設間の差で説明できる割合の高低はあるものの、どのサブスケールにおいても施設間で統計的に有意に差があることがわかった。特に「空間と家具」、「活動」や「保育の構造」において施設間の差で説明できる割合が 4 割強と高く、一方で「養護」や「相互関係」では施設間の差で説明できる変動が 3 割程度にとどまった。また、施設内におけるスコアの分散の異質性を検証した Breusch-Pagan test の結果によると、「言葉と文字」や「相互関係」においてスコアのばらつき方が施設によって異なりうることがわかった。このことは、施設内におけるスコアのばらつきは均一ではなく、ばらつきを低く抑えている施設がある一方で、スコアがクラスによって大きく異なってしまう施設があることを示唆している。こうした施設間のスコアの差や施設内の分散の不均一性がなぜ起こるのかについては、5.1 においてより詳細に議論したい。

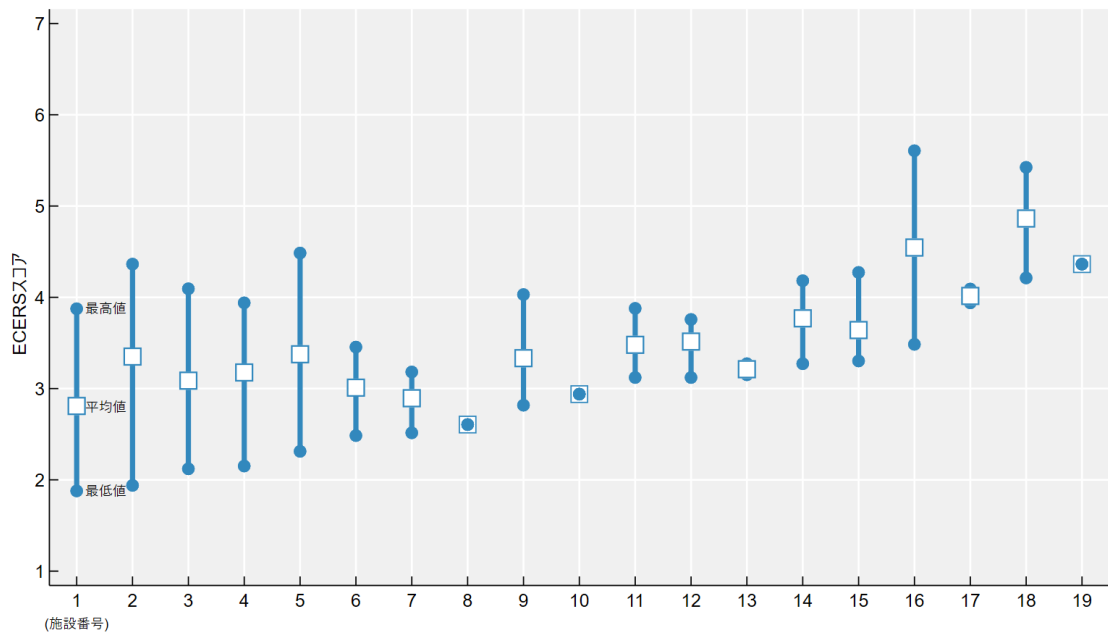


図 2: 施設別の ECERS スコア

Note: 全体平均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。調査対象となった 19 の施設を、施設内の最低値の順に左から並べている。

表 5: ANOVA による施設間におけるスコアの違いの検定

スコア項目	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
%Explained	43.40%	42.85%	35.65%	37.38%	44.98%	31.46%	43.03%
F-value	3.70***	4.55***	2.14**	2.32***	3.59***	1.84**	3.33***
BP-test (χ^2)	0.44	0.62	1.95	3.53*	1.01	12.15***	0.06

Note: N=88。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。ANOVA では施設間の変動と調査年間の変動を考慮している。%Explained は全体的変動のうち施設間の変動で説明できる割合を、BP-test は Breusch-Pagan test の検定統計量をそれぞれ示している。* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

4.3 経年変化の検討

4.1 の分析では、ECERS のスコアが調査年を通して上昇傾向にあることが観察された。ここでは、スコアが調査年を通して統計的に有意なレベルで上昇したのかを検証したい。表 1 に示されるように、調査年ごとで参加している施設が異なる。4.2 の分析から施設ごとのスコアに差があることから、調査年によるスコアの変化は調査対象となった施設の違いを反映している可能性がある。そこで 2017 年から 2019 年の 3 年間を通して調査に参加している施設を対象を限定して、調査年によるスコアの変化を検証する。

3 年間調査に参加している施設を対象に、全体平均のスコアの平均値を調査年別に示したのが図 3 である。平均値とともに 95% 信頼区間がバーで示されている。図 3 から 3 年間調査に参加している施設に限定しても、調査年を通してスコアが上昇していることが分かる。2017 年には平均が約 3 点であったスコアが、2019 年には 3.5 を越えるスコアとなっている。2017 年と 2019 年を比較すると 95% 信頼区間は重なっておらず、統計的に有意にスコアが上昇していることがわかる。

経年によるスコアの変化を回帰分析によってより精緻に分析するために以下の回帰式の推定を行った。

$$y_{it} = \beta_0 + \beta_1 D_{2018} + \beta_2 D_{2019} + u_{it} \quad (1)$$

i は調査対象のクラス、 t は調査年、 y は各 ECERS スコア、 D_{2018} は 2018 年であれば 1 をとる 2 値変数、 D_{2019} は 2019 年

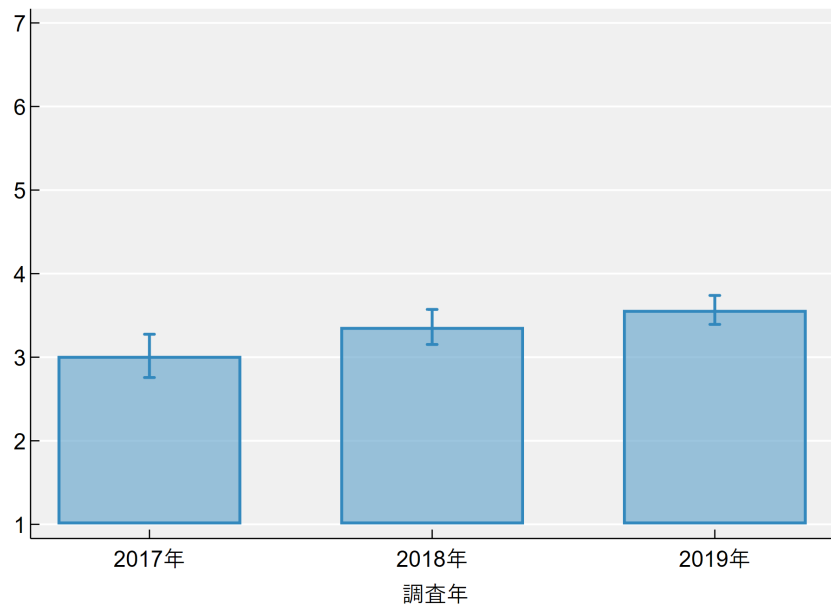


図 3: 全体平均の調査年別の平均値

Note: 2017 年から 2019 年にかけて調査に参加している施設を対象に、スコアの全体平均の平均値を調査年別に示している。バーは 95% 信頼区間を示している。全体平均の計算には「項目 27: ICT の活用」と「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 6: 回帰分析によるスコアの経年変化の検証

	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
year = 2017	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
year = 2018	0.346** (0.161)	0.461** (0.183)	0.395 (0.354)	0.440* (0.235)	0.201 (0.137)	0.145 (0.395)	0.843** (0.413)
year = 2019	0.550*** (0.150)	0.758*** (0.179)	0.489 (0.351)	0.424* (0.235)	0.372*** (0.135)	0.674** (0.331)	0.927** (0.369)
観測数	71	71	71	71	71	71	71

Note: ()内は頑健標準誤差。式 (1) における β_1 と β_2 を報告している。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。* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

であれば 1 をとる 2 値変数, u は誤差項をそれぞれ示している。関心のあるパラメーターは β_1 と β_2 であり, 2017 年を参照となる調査年としたときの 2018 年と 2019 年のスコアの平均的な差をとらえている。

回帰分析によるスコアの経年変化は表 6 にまとめられている。全体平均について着目すると, 2017 年と比較して 2018 年, 2019 年と経年でスコアが統計的に有意に上昇していることが分かる。2019 年のスコアは 2017 年と比較して平均で 0.55 点上昇している。サブスケール別に結果を見ると, スコアの変化の大きさや統計的有意性についてはサブスケールごとに差があるものの, いずれのサブスケールにといても係数は正となっている。「空間と家具」や「保育の構造」において特にスコアが経年で上昇している。一方で「養護」や「言葉と文字」といったサブスケールにおいてはスコアの上昇は限定的であったこともわかる。こうしたスコアごとの経年変化の仕方の差については 5.2 にてより詳細に議論していく。

4.4 海外先行研究との比較

日本の認可保育所で得られた ECERS のスコアは, 国際的にみてどの程度の水準だろうか。ここでは同様に ECERS3 を用いた国外の研究成果を比較対象とし, 本調査の対象となった認可保育所における ECERS スコアの特徴を検証する。保育環

表 7: ECERS スコアの国際比較

	関東の自治体	Early et al.	Montes et al.
全体平均	3.41	3.64	5.20
空間と家具	3.50	3.62	4.71
養護	4.30	3.36	4.84
言葉と文字	3.36	3.54	5.24
活動	2.21	2.96	4.42
相互関係	4.76	4.41	6.10
保育の構造	4.01	3.98	5.87

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 より筆者らが計算した。また Montes et al. のスコアについては Montes et al. (2018) の Table1 より筆者らが計算した。全園において観察されていないため「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「保育の構造」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。

境評価スケールは 2015 年に第 3 版として改訂出版されたものであり、同スケールを利用し結果を公表している論文は、本稿執筆時点でまだ少ない。そのため、項目レベルのスコアが公表されている論文 2 点 (Early et al (2018) 及び Montes et al. (2018)) と、本研究において収集された関東の一自治体下における認可保育所データとを比較することとした。比較対象となった 2 つの研究とも、ECERS の因子構造を確認することを目的としていた。それぞれの研究でサンプルの代表性やサンプルサイズという点で大きく違うということに留意が必要である。Early et al. (2018) はアメリカの 3 州 (ジョージア州, ペンシルベニア州, ワシントン州) の 1063 クラスのデータに基づくのに対し、Montes et al. (2018) は、ニューヨーク州ロチェスターのあるコミュニティで 20 年以上にわたり ECERS をもちいて施設長や保育者に対するトレーニングを実施してきた実績のある地域の 148 クラスのデータに基づくものである。

全体平均のスコア及びサブスケールのスコアを表 7 に示した。両論文とも、各サブスケールに含まれる項目間の相関についての情報が公表されていないため、サブスケールレベルで本研究データとの統計的検定による比較をすることはできなかった。公表されている各項目のスコアを利用し、項目レベルでの比較をおこなった (表 11 参照)。その結果、Montes et al. (2018) と比較すると、項目「室内空間」「粗大運動遊びの空間」を除くほぼ全ての項目で本研究のデータの方が有意に低いことが分かった。しかし、Montes et al. (2018) に比べるとより代表性の高いサンプルである Early et al. (2018) との比較では、サブスケール「養護」に含まれる項目では、各項目のスコアが本研究の方が有意に高かった。また、サブスケール「相互関係」に含まれる項目については、「個別的な指導と学び」を除いて有意差がないかまたは本研究の方がスコアが高い項目も見られた。「言葉と文字」「活動」のサブスケールに含まれる項目は、Early et al. (2018) と比較して有意差がないか本研究のスコアの方が低いものが多かった。国際比較を通してわかった認可保育所の ECERS スコアにおける特徴については 5.3 にてより詳細に議論をしていく。

5 考察

本研究は、国際的に広く使われる幼児教育・保育の質評価尺度『保育環境評価スケール第 3 版』(Harms et al., 2015; 埋橋 2016; ECERS と略記される) を用い、幼児教育・保育の質に関する定量的評価について記述的な分析結果を提供した。研究対象としたのは、関東地方の一自治体所轄の認可保育所であり、日本で行われている幼児教育の全般を代表したサンプルではないという点に留意したい。またサンプルサイズという点でも十分なデータとは言えない段階であるが、自治体と協働し収集してきた認可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。

長年使用された ECERS-R に比べて、本研究で使用した最新版である ECERS-3 では、算数や言葉、文字に関する評価内容が増え、幼児期における学びをサポートするための保育者の関わりが強調されている (Seplocha, 2019; 埋橋 2020)。クラスの子ども達の年齢構成によって、遊具の環境設定など外面的な側面だけではなく、様々なレベルにおいて実践、教育内容は当然のごとく異なり、難しさも異なる。しかし、ECERS の全体スコアがクラスの種別 (3 歳児クラス・5 歳児クラス・

異年齢混合クラス)によって異なるということにはなかつた。このことから、ECERSは年齢構成の影響は受けずに保育環境の評価ができるスケールであることが示されたと言えるだろう。

5.1 施設間に存在する質の高低と保育者間に存在する質のばらつきへの示唆

分散分析の結果、全体平均及び各サブスケールのスコアの平均値は施設によって有意に異なることが示された(表6)。これは、一自治体が所管する認可保育所であっても、施設間でスコアに高低差があるということを意味する。

日本では、一定の設置基準を満たした保育所は認可保育所として認可される(自治体レベルの設置基準を満たし開園している園もある。例えば東京都認証保育所)。保育所設置基準には、職員配置基準や施設設備など「構造の質」に関わる要件については詳細な定めがあるが、子どもの発達に直接的に関連があることが分かっている「プロセスの質」についてはほとんど定めがない。保護者は保育所選択にあたり認可保育所であることを選好するが(中室, 2019)、本研究の結果から、認可保育所であるということは、子どもの発達に関わりのある幼児教育・保育の質の提供が同程度になされていることの保証にはならないということが考えられる。現在の保育所への運営費の交付は定員に基づいてなされており、提供されている幼児教育・保育の質に基づいていない。また、保護者が負担する保育料は自治体が決定している。同じ保育料を負担しながら施設が異なると子ども達が経験できる幼児教育・保育の質が異なるという状況が生じていると言えるかもしれない。

しかし、本研究によって明らかになった、一自治体下の認可保育所の施設間における質の違いは、幼稚園や無認可保育所といった異なる施設種も含めた検討をした場合、相対的には小さいという可能性は十分に考えられる。

幼児教育施設や制度の歴史的背景を紐解くと、幼稚園は明治初期に就学促進や就学への準備教育を主たる目的として「官」主導で始まり、教育目的や内容、対象年齢やクラス規模、施設等の規定が示された幼児教育機関としてさまざまな実態はありつつも発展していった(汐見ら, 2017)。一方で親の労働や貧困のために十分な育児のできない家庭の乳幼児を対象とする施設が、主として民間の力で誕生し発展したものもあった(同)。弟妹や他の家庭の乳幼児の子守をする貧困家庭の子ども達の教育をめざした「子守学校」に付設し、子守である生徒が学んでいる間に乳幼児を別室に集めケアを行うという形、工場託児所、農繁期託児所など多様な形態があり、保育所はそれらを源流としている(同)。幼児「教育」に主眼のおかれた幼稚園と、社会的養護の機能を基盤とする保育所の成立における歴史的背景の違いは、所管官庁、預かり時間の長さ、保育者の資格要件などの制度的側面にも違いをもたらした。幼稚園と保育所の間に存在するさまざまな違いは、それぞれにおいて行われる幼児教育・保育の実践に違いをもたらし、質の差異が生じていることは可能性としてありうる。

ただし、幼保での質の違いは現在においては解消される方向にある可能性がある。戦後の幼保「二元化」行政の時期を経て、共働き世帯の増加や孤立した子育ての問題への対応といった社会的要請も背景に、幼稚園と保育所を一体的に運営する認定こども園が誕生し(汐見ら, 2017)、2017年には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂が同時になされた。改訂では、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の全てが幼児教育施設として位置づけられ、3つの幼児教育施設に共通する幼児教育・保育のあり方や目指す方向性が明示されている。アメリカの代表性の高いサンプルを対象にした研究(Bassok et al., 2016)によると、チャイルドケアの質は実施主体によって大きな違いがあることが報告されている。この研究では、インフォーマルなチャイルドケアとフォーマルなチャイルドケア(施設型、Head Start, Prekindergarten)といった実施主体で比較すると、厳しい規制を受けるフォーマルなチャイルドケア(Head Startやprekindergarten)の方がより良い質であるとともに、フォーマルなチャイルドケアの実施主体だけで見てみると、相対的には質の散らばりは小さいと報告している。教育要領や保育指針は大綱的で理念的な規定ではあるが、実施主体を問わず共通して幼児教育・保育の内容を同じくすることになったことが、現場でどのような実践として現れているか、施設種による差異の有無や差異の現れ方について検証が必要であろう。著者らの研究チームは現在、保育所だけでなく幼稚園も対象に含めて、ECERSを使用した幼児教育・保育の質評価を進行中である。

また、地域や自治体の違いによる質の差異の存在可能性についても指摘しておきたい。都市部と地方では、待機児童問題の程度や土地利用可能性が異なるために、クラスサイズや園庭や保育室の広さなど施設の物理的環境は異なりうる。また、例えば、福祉サービス第三者評価事業の受審促進に向けての取り組みには自治体による差が大きい(日本保育協会, 2018)ことに見られるように、自治体の財政状況等によっては質の維持や向上に向けての行政の関わりや補助のあり方は異なり、それらが地域や自治体による質の差異を生じさせている可能性も考えられうる。本研究は一つの自治体下の認可保育所を対象としたものであるためこの点について検証できないが、今後の課題であると考えられる。

本研究では、施設内の差異に見られる施設間の差異という点についても示唆を得られた。本研究は3年間の調査期間にお

いて同じ施設の複数クラスを評価したものであるから、全体平均及び各サブスケールのスコアのばらつきには、施設間の違いに由来するもの以外に、施設内に見られたスコアのばらつきに由来するものがある。表6に示した Breusch-Pagan test の結果によると、サブスケール「言葉と文字」と「相互関係」に関しては、施設内でのスコアのばらつき方が施設間で異なることが示された。

サブスケール「相互関係」は、他のサブスケールと異なり、遊具や教材、設備といったような物理的な環境整備ではなく、保育者の子どもへの関わりや見守りのあり方により焦点があてられた評価内容となっている。サブスケール「言葉と文字」も同様である。そのため、これらのサブスケールは、物理的環境に反映されにくい「保育者による違い」をより強く把握するものと言えるだろう。これを踏まえるとこの結果は、「保育者による違い」が大きい保育所もあれば小さい保育所もあるということの意味する。これはどのようなメカニズムによってもたらされているものだろうか。

一つの視点として施設長や主任らのリーダーシップの影響を考えたい。施設長らのリーダーシップは、保育者の育成や研修のあり方、保育者の労働環境等、保育者の日々の実践に寄与する多岐にわたる側面に影響する(秋田・淀川・佐川・鈴木, 2016)。リーダーシップのあり方によって、子ども観や保育観、園の理念や教育方針を保育者間で共有する程度は異なりうるし、各保育者が日々の実践において発揮できる主体性や自律性の程度は異なるだろう。また、保育所の長時間開所を支える保育者のワークライフバランスへの配慮や保育者の強みと成長可能性の把握を踏まえた専門性向上に資する研修機会の保障といった保育者個々のニーズへの対応も施設長らのリーダーシップによってなされるが、こうしたことに応じて個々の保育者が日々の実践に自らのスキルをいかに発揮させるかは異なってくるだろう。

このような動的メカニズムを実証した研究は十分になされていないが(秋田ら, 2016)、施設によって異なり得るこうした要因が実践を担う保育者自身により強く影響するために、「保育者による違い」の出方が施設によって異なったという可能性が考えられる。今後の検討課題であろう。なお、保育者間に存在する質のばらつきを把握するためには、同一保育者を複数年複数回調査する必要があるため、今後のデータ蓄積に期待したい。また、全体分散のうち施設間の分散が説明する割合よりも、施設内のばらつきや誤差成分が説明する割合の方が大きかったことを考慮すると、各施設の幼児教育・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が高いということ指摘しておきたい。

5.2 質の確保と向上を検証できるか

本研究では、ECERSによる評価結果についてサブスケールレベルのスコアと所見コメントを調査協力施設へ提示してきた。所見コメントは、ECERSの評価に必ずしも沿ったものではなかった。つまり評価結果について、先行研究(Helmerhorst et al., 2017)においてなされたような焦点化されたコンサルテーションを実施したわけではなく、詳細なフィードバックを実施したわけでもなかった。それにもかかわらず、3年間の期間において全体的なスコアが上昇していた。そのメカニズムについて、今後詳細に研究されるべきであると考えられる。一つの可能性として、本研究が実施した外部からの客観的で定量的な評価が、各施設で普段行われている質の向上に向けての取り組みを活発化させ、スコアの向上がもたらされたということが考えられる。

既述の通り、ECERSはアメリカにおける幼児教育という文化的、社会的文脈の影響の中に開発されたスケールであるから、日本の幼児教育の文脈に必ずしもそぐわないもの(例えば、集団活動についての価値観等)もある。しかし、子ども達が過ごす環境の安全や衛生、保育者と子ども達、子ども達同士の相互関係といったサブスケールレベルの内容は、どのような文脈における幼児教育であっても共通して重要視されるものであり、本研究が提供したサブスケールレベルの評価結果のフィードバックは、現場の保育者たちが行う自らの保育実践の振り返りに「観点」をもたらした可能性がある(埋橋, 2016b)。「観点」をもって自らの保育実践を見ることによって、現状の把握と自分たちの強み・課題の認識がなされ、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可能性が考えられる。

質評価尺度に基づく幼児教育・保育の質の数量的評価の実施は、幼児教育のあり方についてのある一つの物差しを当てているに過ぎないにもかかわらず、個々の幼児教育実践の場における個別性、特異性を捨象し、脱文脈化された物差しに沿う幼児教育・保育の質の標準化を強いることにつながる危険性を孕む。しかし、客観的な指標に基づく定量的評価は、どのような現場であっても確保されるべき質についてのモニタリングと各施設におけるアカウンタビリティの実行といった観点からは有益である(秋田ら, 2007)。本研究が実施した評価の実施と結果提供のあり方は、モニタリングとアカウンタビリティを可能にしつつ、子ども達や保育者、地域の実態に即して、各々の実践の場で自律的になされる質向上へのボトムアップ的

取り組みに質評価尺度による客観的視座を提供するものである。質向上へ向けたハイブリッドな取り組みの実現が期待できるだろう。

スコアが上昇しやすかったサブスケールは、「空間と家具」と「保育の構造」であった。「言葉と文字」や「養護」は統計的に有意ではなかったものの上昇傾向にあった。サブスケールによるコーチングを行う場合、まずは「空間と家具」「養護」から始め、「保育の構造」へ進むと良いとされている (Seplocha, 2019; 埋橋訳, 2020)。これらのサブスケールに含まれる項目は、空間の使い方、健康と安全性、日課という環境の基礎を固めるものであり、保育者の具体的な声かけや関わり方についてや、細かい環境構成の中身についてはほとんど触れない (同)。そのため、本研究はコーチングではなく各サブスケールのスコアを提示したのみであったが、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かったため「空間と家具」や「保育の構造」はスコアが上がりやすかったと考えられる。

一方、サブスケール「言葉と文字」に含まれる項目は、子ども達の学びにつながる保育者の意図的な声かけ等について細かく問われるものが多い。そのため、現場の保育者がそれらのサブスケールが示す「観点」をもとに、示された評価結果を咀嚼し各々の実践の場の実態に合ったやり方で改善に向けた取り組みを自律的に行っていく、その成果がスコアに反映されるには時間がかかるものと考えられる。

また別の点として、現場の保育者の努力や工夫をこらしても達成することが不可能な項目があることを指摘しておきたい。例えば、「活動」の項目の中には、“センター”と呼ばれる、特定の遊びのために明確に区別された場所を要求するものがある (項目 20「積み木」)。現状として、ECERS が示すような“センター”を設置すること自体が物理的に難しい保育室は多い。また、財政的な補助なく個々の保育者の創意工夫に委ねるのみでは、ECERS が示すような遊具／教材の質と量を用意することは難しい施設があることは否定できないだろう。

5.3 海外先行研究との比較から見える強みと課題

本研究では、幼児教育・保育の質評価に関する研究やモニタリングに海外で広く用いられている ECERS を使用し、日本の保育・幼児教育の実態を海外先行研究との比較によって把握することを試みた。分析に必要な情報が得られなかったためサブスケールレベルで統計的な検討はできなかったが、大規模サンプルに基づいた研究 (Early et al., 2018) と ECERS を長年研修に利用してきた実績のある地域における調査 (Montes et al., 2018) の二つのデータと本研究のデータとを項目レベルで比較した。その結果、ほとんどの項目で Montes et al. (2018) に比べて本研究のデータはスコアが低かったが、より代表性の高いサンプルである Early et al. (2018) と比較すると、サブスケール「養護」に含まれる項目では本研究のデータの方がスコアが高いものが多かった。また、サブスケール「相互関係」に含まれる項目では、「個別的な指導と学び」を除いて Early et al. (2018) と有意差がないか、本研究のデータの方がスコアが高かった。

保育所保育指針 (2018 施行) では、「養護とは子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりである」とされている。養護に関わるねらい及び内容 (第 1 章総則の 2 養護に関する基本的事項の (2) ア生命の保持) には、「清潔で安全な環境を整え、適切な援助や応答的な関わりを通して子どもの生理的欲求を満たしていく」「食事、排泄、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどについて、子どもが意欲的に生活できるように適切に援助する」とあり、ECERS のサブスケール「養護」が指すもの (「養護」のサブスケールには「食事／間食」「排泄」「保健衛生」「安全」の項目がある) を含有している。また、「一人一人の子どもの置かれている状態や発達過程などを的確に把握し、子どもの欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉かけを行う」「一人一人の子どもの気持ちを受容し、共感しながら、子どもとの継続的な信頼関係を築いていく」「保育士等との信頼関係を基盤に、一人一人の子どもの主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、自分への自信をもつことができるよう成長の過程を見守り、適切に働きかける」(同イ情緒の安定) とあり、これも ECERS のサブスケール「相互関係」が指すものを広く含む。本研究の対象となった認可保育所のデータにおいて「養護」や「相互関係」に関するスコアが概ね高かったということは、保育所において保育所保育指針という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も良質なものになっているという、日本の保育の強みを示唆していると言えるだろう。それでも、よりインテンシブな介入を受けている園のデータ (Montes et al., 2018) と比較するとスコアが低いということは、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」に含まれる項目のうち、「個別的な指導と学び」のみが 2 つの海外先行研究と比較してスコアが低かったという点についても、保育所保育指針との関連が考えられる。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を行うことが重視されている (Seplocha, 2019; 埋橋訳, 2020)。そのことは保育所保育指針でも重視されている

ところではあるが、一方で保育所保育指針(第2章保育の内容)では、3歳以上児の保育に関するねらい及び内容の基本的事項に「この時期の保育においては、個の成長と集団としての活動の充実が図られるようにしなければならない」としている。また、(2)ねらい及び内容にも、集団生活の中で子どもが自己を発揮し自信をもって行動できるようにすることや集団生活を通して規範意識や自分の気持ちを調整する力が育つようにすることが記されている(イ人間関係(ウ)内容の取扱い)。このように日本の幼児教育の文脈では集団活動での経験や学びが重視されているため、それとのバランスにおいて個別的な関わりが難しくなっているという可能性も考えられる。

本研究のサブスケール「活動」のスコアは、2つの海外先行研究との比較において特に低かった。「活動」のサブスケールでは、「微細運動」「造形」「音楽リズム」「積み木」「ごっこ遊び」「自然/科学」「多様性」「ICT」(ICTは本稿では分析の対象としなかった)と多岐にわたる活動のための、質・量ともに豊かな遊具・教材の整備が求められる。遊具・教材は、施設内にあるだけでは指標の達成とは見なされず、子どもが自発的に遊びを選択し遊具・教材を手にとれる環境設定であることが求められる。このような詳細な規準については保育所保育指針に記述はなく、また現場が遊具や教材の購入や環境設定のために使用できる経費が十分でないという可能性もあり、単純に現場の努力が足りないということで片付かない部分があるかも知れない。

加えて、それらを自由遊びのなかで使える時間の長さが求められる。先述した通り、日本の幼児教育の文脈においては、自由遊びだけではなく集団活動も重視されているため、ECERSのスコアリングにおいて求められる自由遊びの時間の基準を満たすことが難しい日課の影響もあるかも知れない。ただ、Early et al. (2018)も、本研究と同様に他のサブスケールのスコアに比べて「活動」のサブスケールのスコアは低く、日本の保育の現場特有の課題とは必ずしも言えないという可能性も指摘しておきたい。

このように、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。

5.4 日本における幼児教育の文脈に沿った質評価尺度の開発に向けての道筋：スコアリング上の課題から

最後に、ECERSによる評価を理解する上で重要な視点である、スコアリング上の課題について整理し、日本における幼児教育の文脈に沿った質評価尺度の開発に向かう道筋を考えたい。

先述の通り、ECERSは海外における幼児教育に関する調査研究や質のモニタリングに広く使用される実績のある質評価尺度であるが、スコアリング上の問題点が指摘されている(Fujimoto, Gordon, Peng, & Hofer, 2018)。大きなもので二点ある。

一点目は、質の異なる側面を評価する指標が一つの同じ項目の中に含まれているという点である。例えば、項目「食事・間食」には、「衛生状態」に関する評価指標と「社会的やり取り」に関する評価指標が含まれている。食事の場面における保育者と子ども達の穏やかな会話は当然重視されるべき実践であるが、社会的やり取りの側面で高い評価になるとしても、もし衛生状態が芳しくなかった場合、食事の場面に見られた保育者の望ましい関わりについての評価はスコアとして反映されなくなる。逆も然りである。項目「食事・間食」は、サブスケール「養護」に含まれる項目であるが、食事場面における保育者と子ども達のやり取りといった側面は、サブスケール「相互関係」にも含有されるものであると考えられる。実際、スケール全体を通して、「相互関係」に含有されると考えられる60を超える指標が、サブスケール「相互関係」以外の項目に含まれている(Seplocha, 2019; 埋橋訳, 2020)。このように、一つの項目の中に複数の評価内容が含まれているという点は、各項目の評価内容の内的一貫性の担保の難しさに加え、ECERSが提示している6つのサブスケールがデータに基づく因子構造として表現できない(eg., Early et al., 2018)という点にも関連し、ECERSに内在するpsychometricに関する課題として指摘できる。

二点目は、各評価指標が「困難度」の順に並んでいないものがあるという点である。Gordon et al. (2015)によると、ECERS-Rのデータを項目反応理論に基づいて各指標の困難度(達成となる確率の難しさ)を推定したところ、全指標のうち半分程度が困難度に差がないか、ECERS-Rが提示する並び順とは異なる(例:<最低限>の3にあたる指標の困難度の方が、<良い>の5にあたる指標の困難度よりも高い)ということが示されている。ECERSのスコアリングルールでは、例えば<最低限>の3にあたる指標の全てが「はい(達成)」にならなければ、<良い>の5はつきようがない。<良い>の5にあたる指標の困難度よりも、<最低限>の3にあたる指標の方が「はい(達成)」になりにくいというのであれば、その項目

の評価スコアが意味するところを解釈するのは難しいということになるだろう。また、先述のように日本における幼児教育では、個別的な関わりとともに集団での活動も重視されており、ECERSにおける評価指標の並びに現れる難しさとは異なる可能性もある。実際、項目35「遊びと学びのクラス集団活動」では、〈とても良い〉になる7に含まれる指標3つのうち2つについては「日本の事情にそぐわない場合もあるので無回答可」とされている(Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016, p.71)。

日本における幼児教育の実情や実態において「良い」とされる実践はどのようなものであるのかについても目を配りつつ、ECERSの最新版(ECERS-3)について実証データに基づいて検証することで、日本における幼児教育の文脈に沿った質評価尺度の開発につなげることが期待できる。筆者らの研究チームではECERSの作成者らが設けているサブスケールレベルや項目レベルの検討ではなく、スケールの構造上最も下位レベルにあたる指標レベルで検討することで、測定法の観点でより内的一貫性の高い尺度構成を試みているところである。

5.5 結語

本研究は、ECERSを用いた幼児教育・保育の質に関する数量的評価について記述的な分析結果を提示することにより、海外先行研究との比較から見える強みと課題、施設間で質にばらつきがあるという現状把握をおこなった。また、サブスケールレベルの評価結果をフィードバックし、保育現場で通常行われている質向上への取り組みに評価結果の利用を委ねることによっても、スコアの向上が見られることを報告した。これらのことは、質評価尺度を利用した大規模調査や質確保のためのモニタリング、根拠に基づいた補助や支援の実施可能性を明示するものである。日本の幼児教育の文脈における質の保障と向上について科学的エビデンスに基づく議論と政策決定への道筋がつくことが期待できる。

幼児期に経験した幼児教育・保育の質が良くても就学後の学校環境の質が悪ければ、良質な幼児教育の効果は見られなくなること(Ansari & Pianta, 2018)を考慮すると、小学校へ移行後の段階においても学校環境の質が確保されることが重要である。乳幼児期の育ちだけでなく、就学以降の適応的な発達をも視野に入れた、長期的な縦断研究が可能になるためには、筆者らが協力自治体と時間をかけて構築してきたような官学の長期的な協働体制が必須である。

6 謝辞

本稿に関するデータ収集にあたり、協働体制を築いてくださった自治体市長はじめ担当課の職員の皆様、調査にご協力いただいた施設長はじめ保育者の先生方、アセッサーの皆様、事務スタッフの皆様に心より御礼申し上げます。ECERSの日本語訳者である埋橋玲子先生（大阪総合保育大学）からは多くのご助言とご指導をいただきました。また、学会発表等の場において、秋田喜代美先生（学習院大学）、埋橋玲子先生（大阪総合保育大学）、大垣昌夫先生（慶應義塾大学）からディスカッションの機会をいただきました。また、本論文は東京労働経済学研究会労働経済学カンファレンス（2021年9月14日開催）にて発表されました。無藤隆先生（白梅学園大学）からは原稿に対し数多くの有益なコメントを頂戴しました。

本稿は以下の研究助成を受けました。2016年度慶應義塾学事振興資金『就学前における学習スキルの発達と個人差に関する研究』、2018年度（～2022年度終了予定）科学研究費補助金基盤研究B『良好な就学への移行をもたらす保育の質の解明』、2018-2019年度慶應義塾福澤基金研究補助『良好な小学校適応につながる就学前の環境要因に関する調査研究』、2018年度三菱財団社会福祉研究助成『質の高い幼児教育は、子どもの就学期の学力や生きる力にどのような影響を与えるのか』、2021年度～東京財団政策研究所研究プログラム『教育の「質」が子供の成果に与える影響』

参考文献

- [1] 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.
- [2] 秋田 喜代美・佐川 早季子 (2013). 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.
- [3] 秋田 喜代美・淀川 裕美・佐川 早季子・鈴木 正敏 (2016). 保育におけるリーダーシップ研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 283-306.
- [4] 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
- [5] Anme, T., Tanaka, E., Watanabe, T., Tomisaki, E., & Mochizuki, Y. (2016). Does center-based childcare play a role in preventing child maltreatment? Evidence from a one-year follow-up Study. *International Journal of Applied Psychology*, 6 (2), 31-36. doi: 10.5923/j.ijap.20160602.02.
- [6] Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 110 (7), 952-973. <https://doi.org/10.1037/edu0000255>
- [7] Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental psychology*, 54(10), 1854-1867. <https://doi.org/10.1037/dev0000513>
- [8] Atteberry, A., Bassok, D., & Wong, V. C. (2019). The Effects of Full-Day Prekindergarten: Experimental Evidence of Impacts on Children's School Readiness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(4), 537-562. <https://doi.org/10.3102/0162373719872197>
- [9] Baker, M., Gruber, J., & Milligan, K.. (2019). "The Long-Run Impacts of a Universal Child Care Program." *American Economic Journal: Economic Policy*, 11 (3), 1-26. doi: 10.1257/pol.20170603
- [10] Bassok, D., Fitzpatrick, M., Greenberg, E. & Loeb, S. (2016). Within- and Between-Sector Quality Differences in Early Childhood Education and Care. *Child Development*, 87, 1627-1645. <https://doi.org/10.1111/cdev.12551>
- [11] Bassok, D., Gibbs, C. R., & Latham, S. (2019). Preschool and Children's Outcomes in Elementary School: Have Patterns Changed Nationwide Between 1998 and 2010?. *Child development*, 90(6), 1875-1897. <https://doi.org/10.1111/cdev.13067>
- [12] Blau, D. M. (2021). The effects of universal preschool on child and adult outcomes: A review of recent evidence from Europe with implications for the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 52-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.009>.
- [13] Bratsch-Hines M. E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L., & Willoughby, M. (2020). Infant and toddler child-care quality and stability in relation to proximal and distal academic and social outcomes. *Child Development*, 91(6), 1854-1864. doi: 10.1111/cdev.13389.
- [14] Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early child care and education and child development. In M. Bornstein, R. Lerner, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 4, 7th ed., pp. 223-267). Hoboken, NJ: Wiley
- [15] Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., & Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126 (6), 2356-2409. <https://doi.org/10.1086/699979>
- [16] Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35-58. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90042-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90042-9).
- [17] Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Routledge.
- [18] Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H. J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg,

- 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) - (2) - (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。