

保育の質に関する縦断研究の展望

教育心理学コース 秋田 喜代美
教職開発コース 佐川 早季子

Review of Longitudinal Study on Quality in Early Childhood Education and Care

Kiyomi AKITA, Sakiko SAGAWA

The importance of the quality of early childhood education and care (ECEC) has been noted in different academic domains and the improvement of ECEC quality is a matter of the highest priority internationally. This paper reviews the empirical studies which examined longitudinally the impact of ECEC quality on child development. First, the focus is on the evaluation method. What indicators and scale are used to measure the quality of the structure and process? What are the advantages and limitations of each scale? Then, the findings of the longitudinal studies are reported. This paper addresses significant issues in determining and measuring quality for further discussion on quality research and also on a comprehensive ECEC policy.

目次

- 1 問題
 - A 「保育の質」議論の背景
 - B 保育の質を捉える視座
- 2 保育過程の質評価の方法
 - A 質評価のための主な尺度と指標
 - B 保育過程の質尺度
 - C 構造の質の評価指標
- 3 保育の質が子どもの発達に与える影響
 - A 結果としての子どもの発達の観点
 - B 保育の質が発達に及ぼす影響
- 4 全体考察

1 問題

A 「保育の質」議論の背景

乳幼児期の保育・教育が生涯学習の基盤となることは、保育の実践者や保育に関わる研究者だけではなく、保育・教育行政や財政に関わる経済学者等によっても、現在国際的に幅広く認知されるようになってきている(OECD, 2001, 2006, 2010)。園は、大半の子どものにとって家庭から移行して初めて出会う社会であり、子どもおよび保護者が市民社会の一員として共に育ちあう公共の場である。乳幼児期の子どもの発達は、種としての人間の生得的なメカニズムや養育を担う家庭の影響だけではなく、集団の保育・教育実践制度のあり方という社会文化的環境が重要な影響を及ぼ

すことが、多様な学問領域から指摘されている。国際的に経済不況の中で、限られた財源を有効に投資活用する観点から、人材育成のための投資、将来の国の成長戦略を考えた時に、ノーベル経済学賞を受賞したHeckmanら教育経済学者が指摘するように(Heckman, 2000; Heckman et al., 2006)、乳幼児期への投資が国の投資効率からも重要要因であると考えられてきている(OECD対日経済報告, 2011)。

この背景には乳幼児期の保育・教育の以下のような特徴が考えられる。第1に、多くの先進諸国においては義務教育段階の小中学校の教育体制がすでに一定程度確立しているのに対して、義務教育ではない乳幼児保育・教育施設は私立・民営化比率が全般に高いこと、第2に、カリキュラムと具体的な学習内容や活動の対応関係が教材としての教科書によって明確になっている小学校以上の教育に比して、乳幼児期の教育は「見えない教育方法」(バーンステイン, 1985)と呼ばれ学習内容やその評価方法が可視化されにくいために活動内容の質評価が難しいことである。また第3に、乳幼児期は発達の個人差が学童期に比べて大きいこと、第4に小学校以上の学校種では子どもの教育のみの議論に焦点をあてることが可能であるのに対し、乳幼児期には子どもの発達と保護者の就労および親としての育ちという親子双方への対応ニーズとして教育と福祉を同時に考えることが常に求められること等である。これらの乳幼児期の保育・教育独自の特質により、施設間の質格差が学校間格差以上に大きい実情が国際的に共通していると言える。我が国における幼保一体化

等の議論としての子ども子育て新システム中間とりまとめ報告（内閣府少子化対策会議，2011）においても，保育の質の確保と向上が，全世代対応の税と社会保障制度改革の最優先課題であり，人生前半の社会保障の最重要課題と位置付けられている。

しかし，何をもって保育の質を定義し，それをもとにいかなる観点から質をとらえ，その質にどのような要因がいかに関与し規定しているのか，さらにそれらがどのように子どもの発達にどの程度の効果をもっていつ頃まで影響を及ぼすのかは明らかではない。それらの要因間の関連はきわめて複雑に交絡しており，吟味すべき検討課題となっている（秋田・箕輪・高櫻，2007）。

保育の質は，その文化が保育の機能や方向性をどのように捉え価値づけているのかという社会文化的な価値判断に依存する。Dahlberg, et al. (1999) は，保育の質はきわめて主観的で力動的な概念であるので多様な観点から捉える必要性を指摘している。Sylva, et al. (2003) は，保育の質は普遍的なものではなく，ナショナルカリキュラムとその文化の保育実践のあり方

により規定されることを指摘する。そしてMooney, et al. (2003) は，質は文化に依存するものであるもので，どの国の保育や施設制度が良質であるかといった国間の比較は不可能であるとしている。また，同一の国や社会の中でも，国や自治体での行政政策水準で質向上のために何を施策とすべきかという課題と，各園や各保育者，各保護者が保育実践水準で何を実施検討すべきかの課題とは，担う主体の立場により課題が異なる。養護と教育の一体的展開として法的に定義される保育において，子どもの福祉と教育をいかに理念的に捉えるのかという課題，さらにどの行政主体が統括所管していくかという行政制度組織の差異により，検討課題や価値づけも異なるという問題も有している。

B 保育の質を捉える視座

上記状況において，保育の質をどのように分節化して実証のために分析検討して議論していくかが，研究上の問うべき論点となる。OECD (2006) は，保育の質を，「方向性の質，構造の質，過程の質，操作性の質，成果としての質」の5点に分節化して捉える観点

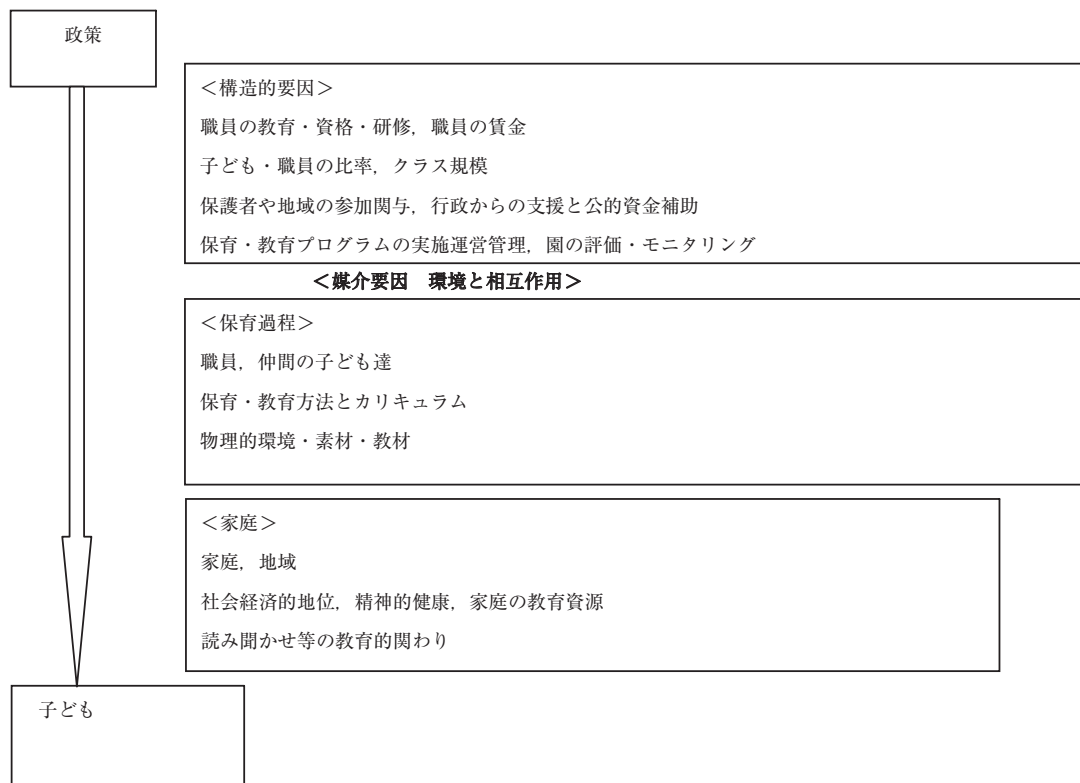


図1 保育の質に関する要因（秋田訳；Litjens, 2010）

を提出した。またさらにOECD保育ネットワーク会議において、過去の文献研究の概括から図1のように保育の質に関わる要因を整理概括している(Litjens, 2010)。図1では、OECDという立場から政策を中心にし、政策から子どもに向かう矢印が記載されているが、子どもの発達を中心にみるならば、保育過程の要因と家庭の要因が子どもに直接的に作用し、政策や保育の構造的要因はその背景となる間接的要因になると位置づけられる。

すなわち、保育の質を検討評価するには、第1には構造的要因と過程の要因を分節化し、それぞれを具体的にとらえ測定や記述評価する必要がある。構造の質は、グループサイズ(学級規模)や保育者の教育歴といった指標で数量的に把握しやすい。これに比べ、子どもの発達に直接的な影響を与えると考えられる過程の質は、子どもと保育者、子ども同士、保育者と保護者、保育者同士のやりとりが中心にあるため、観察や評価が困難である。この保育過程の質をいかに観察し評価するかが保育の質評価の最大の課題と言える。保育の質を測定する上でのジレンマは、カリキュラムは実践の内容や方法、用具・教材を含めた総称であるためタイプによって分類できるものではなく、保育の構造と過程の両方にまたがる曖昧なものとして議論されてきたことにある(Ishimine, 2010)。この点をどのようにして解決していくかの議論が必要である。

また第2には、研究と政策や実践との関連を考えるためには、保育の質を向上させていくための実践戦略や国家や自治体の政策段階を分節化することが必要である。「1 保育の質の目標と何を法的に規制するかを決定する」→「2 1に応じカリキュラムとスタンダード(基準)を設定実施する」→「3 組織としての園のあり方と保育者の資質および現職教育研修の改善をはかる」→「4 保護者と地域の関与を促す」→「5 これらの観点のデータを収集研究し質のモニタリングをする」という質評価メカニズムのサイクルを創出する必要性をOECD(2011)は指摘している。そしてその各過程において、どこにその国や園の質向上のポイントがあるかを分節化してとらえ、取り組むことが求められている。

我が国では、実践水準において保育の質をどのように定義し目標とするのかがカリキュラムとの関連でまだ十分に議論はされていない。また研究においても、カリキュラム、園内研修、子育て支援等各々の重要性を主張する研究者による議論は進められているが、質向上の各段階をどのように有機的に関連づけるべき

か、それが園の実践として具体的にいかにして可能かという、方向性と質向上サイクルを関連させて検討した議論はこれまでまだ十分になされていない点に、検討すべき大きな課題があると考えられる。

また第3には、保育の質向上を検討する際に誰に注目した検討が必要かという対象者や対象地域による分節化である。Goffin&Wilson(2001)やMelhuish(2011)が指摘するように、1970, 80年代という保育の質研究の初期から取り組まれてきた縦断研究では、社会経済的に恵まれない子ども、あるいは特別な支援ニーズを持ったり、発達に遅れを持つなどなんらかのハンディをもつ子どもに対する支援として、保育の質向上の効果の重要性が議論されてきた。これに対し、90年代以後にはすべての子どもにとっての保育の質の効果の研究が議論されている。つまり、保育の質向上のために誰を対象にしたデータ収集と研究が重要であるのかという点には、時代的变化がみられる。我が国においても乳幼児期からの経済格差による発達の違いが指摘されてきている(鈴木, 2008)。質と平等の議論のためには、質向上に関して何がどのように議論されるべきかが改めて問われていると言える。

そこで本論の目的は、これらの時代背景とこれまで分節化し整理されてきた要因をもとにしながら、すでに取り組まれてきた実証研究から、保育の構造と過程の質を具体的にどのような指標や尺度をもとにして先行研究は捉えてきたのか、またそれによって保育の質が子どもの発達に与える影響としてどのような効果が縦断研究により示されてきたのかを概括検討することによって、政策ならびに実践の水準において保育の質をどのようにとらえることができるのかへの示唆を得ることにある。日本ではいまだ保育の質に関わる大規模な縦断研究はなされていない。保育の質研究は、アングロ・サクソン系の国々が1970, 80年代からリードして実施してきた。だが現在では、北欧をはじめとする欧米各国、シンガポール、韓国、台湾、中国等をはじめとする東アジア諸国でも大規模縦断研究を行政が支援しすでに着手実施されてきており、エビデンスにもとづく政策提言への研究の道が開かれ始めている。本稿では、アングロ・サクソン諸国、とくに英米を中心とした保育の質の縦断研究が実際にどのような指標と尺度を用いて誰を対象に何を明らかにしてきたかを整理検討し、その知見の概要に対する考察をふまえて、日本において保育の質に関して今後実証検討すべき課題や方法を論じることをねらいとする。

2 保育過程の質評価の方法

A 質評価のための主な尺度と指標

縦断研究として1990年代以後に英米でその結果が報告された主なプロジェクトを対象にし、そのプロジェクトの概要と保育の質が子どもの発達に与える影響を測定するために実際にどのような尺度が主に使用され、何が指標として対象にされたかを整理したのが表1である。

表1からは過程の質としてはECERSならびにその乳児版である ITERS, CLASS, CIS/SICSが、また構造の質としては、グループサイズ（集団規模）と一人あたりの保育者が担当する子どもの人数、保育者の教育

水準が研究された主な要因となってきたことを読み取ることができる。そこで次に表1に記された保育過程および構造の質尺度と指標別に、その特徴や有用性および課題点を整理検討する。いかなる尺度や指標も限定的にしか測定は不可能である。そこで何が特徴であり何が課題かを、当該尺度に対する先行研究による指摘を踏まえ論じることとする。

B 保育過程の質尺度

1 ECERS/ECERS-R

保育環境の評価に国際的に広く用いられているのが、Harmsらによって開発された保育環境評価スケール（Early Childhood Environmental Rating Scale:ECERS）

表1 過程の質と構造の質を評価するために使用された尺度と指標

研究名	過程の質の尺度	構造の質の尺度	構造の質の指標
EPPE (Sylva, et al., 2010) : 英国の大規模調査。乳幼児期の保育の質が小学校以後の認知・言語・社会性の発達に及ぼす影響を11年間追跡	ECERS-R ECERS-E CIS (Caregiver's Interaction Scale)	ECERS-R	大人と子どもの人数比率 保育者の教育水準（資格） 保育者の年齢 保育者の離職率
Project STAR (Chetty, et al., 2011) : 米国テネシー州での大規模調査。保育の質が成人の所得に与える影響を追跡			グループの大きさ 保育者の教育水準（経験年数） 仲間の性質・行動
NICHD (NICHD, 1996, 1998, 1999, 2000, 2002) : 米国国立小児保健衛生研究所による大規模調査。保育の質がその後の子どもの認知・言語発達や社会性発達に与える影響を追跡	ORCE (NICHDが独自に作成した尺度)		大人と子どもの人数比率 グループの大きさ 保育者の教育水準（教育歴）
Howes (1992) : 保育の質が14ヶ月から54ヶ月の子どもの社会性発達に及ぼす影響を追跡	ECERS ITERS	ECERS ITERS	大人と子どもの人数比率 グループの大きさ
Pascal (1998) : 英国EELプロジェクトの一環として行われた小規模縦断調査。保育の質が4歳時、7歳時で行われる知能テストに与える影響を追跡	CIS (Child Involvement Scale)		
Burchinal, et al. (2000) : 保育施設の質が6ヶ月から36ヶ月の子どもの認知・言語的発達に与える影響を追跡	ECERS ITERS	ITERS ECERS	大人と子どもの人数比率 グループの大きさ 大人の数 保育者の教育水準（教育歴）
Montie, et al. (2006) : 4歳時点に受けた保育の質が7歳時の認知・言語的発達に与える影響を世界10カ国で追跡調査	CA (Child Activity) System Adult Behaviour Management of time		グループの大きさ 教材の種類 保育者の教育水準（教育歴）
Gormley, et al. (2008) : 米国オクラホマ州で保育の質が数ヶ月後の学業成績に与える影響を調査	CLASS, Emerging Academic Snapshot		

である (Harms et al., 1998)。日本語にも翻訳されている (ハームス他, 2004)。ECERSは、保育環境を、(1) 空間と家具配置、(2) 日常的な個人のケア、(3) 言語—推理、(4) 活動、(5) 相互作用、(6) 保育の構造、(7) 保護者と保育者の7項目、さらに計43下位項目に分けて観察・質問することで1点～7点の評点をつける数量的評価方法である。

ECERSの改訂版であるECERS-R (Revised) (Harms et al., 1998) を使用した縦断研究の一つに、英国の代表的縦断研究Effective Preschool and Primary Education (EPPE) がある。本研究は、就学前教育プログラムの子どもの発達に対する長期的影響を調べるため、集団型の保育施設の質をECERS-Rによって評価し、質が低質、中質、高質と評価された保育施設に通った子どもたち3000人をそれぞれ11歳まで追跡調査したものである (Sylva, et al, 2010)。同じくECERSを保育の質尺度として用いたBurchinal (2000) は、この質尺度を用いた理由を、環境、カリキュラム、教師と子どもの相互作用、指導実践の評価ができ、総合得点が正確で、保育過程の質を示すものとして信頼性が高いためとしている (Burchinal, 2000)。ECERS/ECERS-Rは、主に保育環境を評価する尺度であるが、相互作用の項目では過程の質も捉える尺度となっており、保育における構造の質と過程の質の両方を測定可能な尺度として利用されている。また、EPPEでは、ECERS-RとともにECERS-E (extension) が利用されている。これは、英国でKathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggartにより開発された尺度で、リテラシーや数学、科学と環境などカリキュラムに関してその質を問う尺度である (Sylva et al, 2003)。

では、ECERS/ECERS-Rにおいて、保育者と子ども、子ども同士のかかわりは具体的にどのように観察され、評価されているのだろうか。ECERSの評価項目(5) 相互作用の下位項目には「保育者と子どものやりとり」の項目がある。その中で「不適切」と評定される「1の項目」には「1.1. 保育者が子どもに応答をしなかったり、関わろうとしなかったりする(例、子どもを無視する、距離をおくか冷たい雰囲気がある)」「1.2. やりとりが不愉快なものである(例、声を張り上げたり、いらだっている)」「1.3. もっぱら子どもを管理するために身体接触があるか(例、子どもを急がせるとき、不適切に体を触る(嫌がるのに抱きしめたりくすぐったりする)」とあり、「とてもよい」と評価される「7の項目」には「7.1. 保育者は子どもといることが楽しそうである」「7.2. 保育者

は子どもとおとながお互いを尊重し合えるようにする(例、子どもが質問を終える前に答えてしまわない、大人が話すときは礼儀正しく聞けるようにする)」の項目がある。この中間に、「3の項目」「最低限」「5の項目」「よい」があり、外部の観察者もしくは保育者が観察してチェックリスト方式で評定するシステムである。保育者の温かさ・笑顔・スキンシップといった明示的なやりとりを対象とする行動観察で、保育の質を数量的に評価している。

「基準を満たしているか／満たしていないか」のチェックリストによる評価は、発達心理学などの知見に基づいた子どもの発達に従い、それにふさわしい実践とふさわしくない実践を示すという発想による。この実践の評価の仕方は、多様性や文脈を考慮しないアプローチであるとの批判もある (Williams, L.R.1994; 林, 2009)。保育の質の概念は相対的で多元的多様な次元の内容を含む概念であるが (Moss & Pence, 1994)、チェックリスト方式による数量的評価方法は一つの価値に基づいた評価で多様な保育を捉える危険性がある。実際、ECERSの評価基準項目の背景にある保育観と異なる国でECERSによる評価が行われた場合、低い評点が出たという報告もある (林, 2009)。また、数量的評価では、基準項目を達成した理由／達成できなかった理由までは把握できないため、質の評価が実践の改善に結びつくことは難しい。質尺度としてのECERS-Rの評価では (Zellman, Perlman, Le, & Setodji, 2008)、ECERS-Rの格付けと保育者—子ども間の相互作用には相関が低いこと、格付けでは保育過程の質は効果的に示せず、子どもの成果との間にも関連が見られないことが報告されている (Ishimine, 2010)。EPPEでは、保育過程の質を評価するために、ECERS-R、ECERS-Eとともに、教師と子どもの相互作用の質と内容を評価する尺度CIS (Caregiver's Interaction Scale) (Arnett, 1989) が併用されている上、構造的な質の指標も同時に調査されている。このように、保育の質を評価するために、ECERS/ECERS-Rだけでなく、構造の指標や他尺度も交えて評価する研究が多い。

一方で、国際的に広く利用されているECERS/ECERS-Rを使えば信頼性・妥当性が高く、国や地域ごとの比較がしやすいという利点がある。また数量的データは、保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性の高さという有用性をもつ。行政水準でのマクロレベルでの保育の質向上のための議論には、説得力を持った強力なツールであると言える。

2 CLASS

同じく広く利用されている質尺度にClassroom Assessment Scoring System (CLASS) がある。Piantaらによって開発された評価システムである (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008)。米国国立小児保健人間発達研究所 (NICHD) が長期追跡調査で教室観察をするために開発した尺度 (NICHD ECCRN, 2002; Pianta et al., 2002) と米国国立乳幼児発達学習センター (National Center for Early Development and Learning: NCELD) が幼稚園入園前の子どもの調査を行った際に使った尺度 (Early et al., 2005) に基づき、作成された。ECERSのように教材や環境、安全性、特定のカリキュラムといった構造的な質に焦点を当ててではなく、教師と子どもの相互作用が評価の対象であり、教育的 (あるいは指導的) 営みの質に重点を置く評価システムである (鈴木, 2008; 野口, 2009)。

図2は、CLASSの三領域 (情緒的サポート、クラスの構成、学級経営、指導上のサポート) と、下位項目11次元を示したものである。これらの次元について、観察者が低い状態 (1, 2), 中の状態 (3, 4, 5), 高い状態 (6, 7) の7段階で評定を行う仕組みである。

具体的にどのように保育者と子どものやりとりの観察・評価をしているかを検討する。たとえば情緒的サポートの下位項目である「教師の敏感さ」は、「子どもの学業や情緒的要求に対する教師の意識と応答性を含むもの。高いレベルの敏感さは積極的な探索や学びに対する子どもの能力を高める。なぜなら、教師が一貫して励まし、安心させ、元気づけるからである」と

位置づけられている。そして、チェックリストの内容として、「①意識—問題を予測し適切に計画をたてる／理解していないことや困難に気づく ②応答性—情動を認識する／励ましや援助を提供する／個別的なサポートを提供する ③問題に注意を向ける—効果的で時宜を得た方法での助け／問題を解決するための助け ④援助や指導の要求／自由な参加／リスクを負う」と設定されている。前述のECERS/ECERS-Rに比べ、保育者の行動がより具体的に書かれており、各々の行動が何を意図したものであるのかもわかりやすい。その点で、「こうすればよい」という保育者の行動規範になりやすく、初任者には有益であると推察される。しかし、ECERS/ECERS-R同様、模範的な保育者像ややりとりの様子を例示し、それに該当するか／該当しないかというチェックリストで保育を得点化する方式では、一つの価値に基づいた評価で、複雑で多様性のある保育を一元的に捉えることにつながる危険も有する。さらに、CLASSで見られる保育者—子ども間のやりとりは、就学前レディネスとしての学習に重点を置いている。日本の保育の場合、就学前レディネスという米国のカリキュラムの伝統と、遊びを中心にした総合的な生活を基本とする日本の保育では、保育観の相違がある。加えて、野口 (2009) は、日本での適用を想定した場合の課題点として、日本の保育文化においては観察者の数値による評定に抵抗感をもたれるおそれがあること、保育者の自立的な専門性や実践知に基づくものとは異なる点を指摘している。

一方で、CLASSの有用性は以下の点にある。行動観

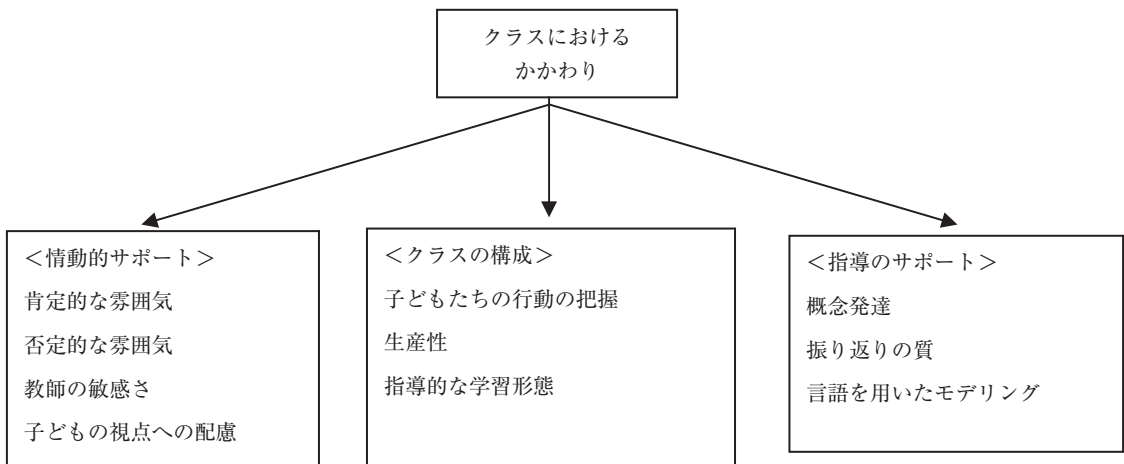


図2 CLASSの領域と次元 (Pianta et al., 2008)

察によって明示的なやりとりを評価の対象としており、第三者の観察者によって実施されるため、客観的な観察評価システムであること、観察者におこりやすい心理的バイアスなどへの留意点やビデオ等の使用方法が明記されている上、ウェブサイトでビデオクリップによるサンプルが閲覧できるなど手続きが明瞭で情報資源にアクセスできること、言語・数学・科学・社会・芸術・その他をチェックする欄が設けられており学業成績との関連性が強く意識されていることである（野口, 2009）。事実、CLASSには乳児（infant）向け、3歳未満（toddler）向け、3,4歳児（Pre-Kindergarten）向け、初等教育（Elementary, K-3）向け、初等教育高学年向け、中学生向けと、各段階に応じた評価システムが設けられているため、乳児期から中学生時期までを同じアプローチで質を評価できるという一貫性がある。保幼小連携の点では非常に有用性があると言える。

3 CIS/SICS

Child Involvement Scale (CIS) は、ベルギー リューベン大学のLaevers教授が作成した質尺度である（Laevers,

1994）。英国における保育改革の中核となった「効果的な幼児の学びプロジェクト」(Effective Early Learning: EEL) の鍵概念となった夢中度involvementを測る尺度である。保育過程の質を捉えるために、子どもたちが遊びに没頭し夢中になっている状態に注目し、それを夢中度（involvement）としてレベル1からレベル5までの5段階評価で測定する。そして、その評価をもとに保育を振り返る仕組みになっている。従来の保育の質尺度が、施設や用具、教材など環境整備の度合い、チェックリストによる子どもの行動観察、教師との相互のやりとりなどからクラスの雰囲気を見るといった方法であるのとは対照的に、CISは、Laeversが唱える「経験に根ざした保育」の理念と哲学に基づく評価尺度であり、一人ひとりの子どもの主体的経験を評価対象とする。そして、その子どもの能力や発達未熟さや家庭環境など外的な要因に子どもの不安定さや没頭できない状況を帰属させるのではなく、「環境」「活動への子どもの主体性」「保育者のかかわり」「1日の保育の流れ」「クラスの雰囲気」という5観点で保育を振り返り、具体的に何が実践可能かを考えて変えられる部分を変えていくことが大事であるとする捉え方

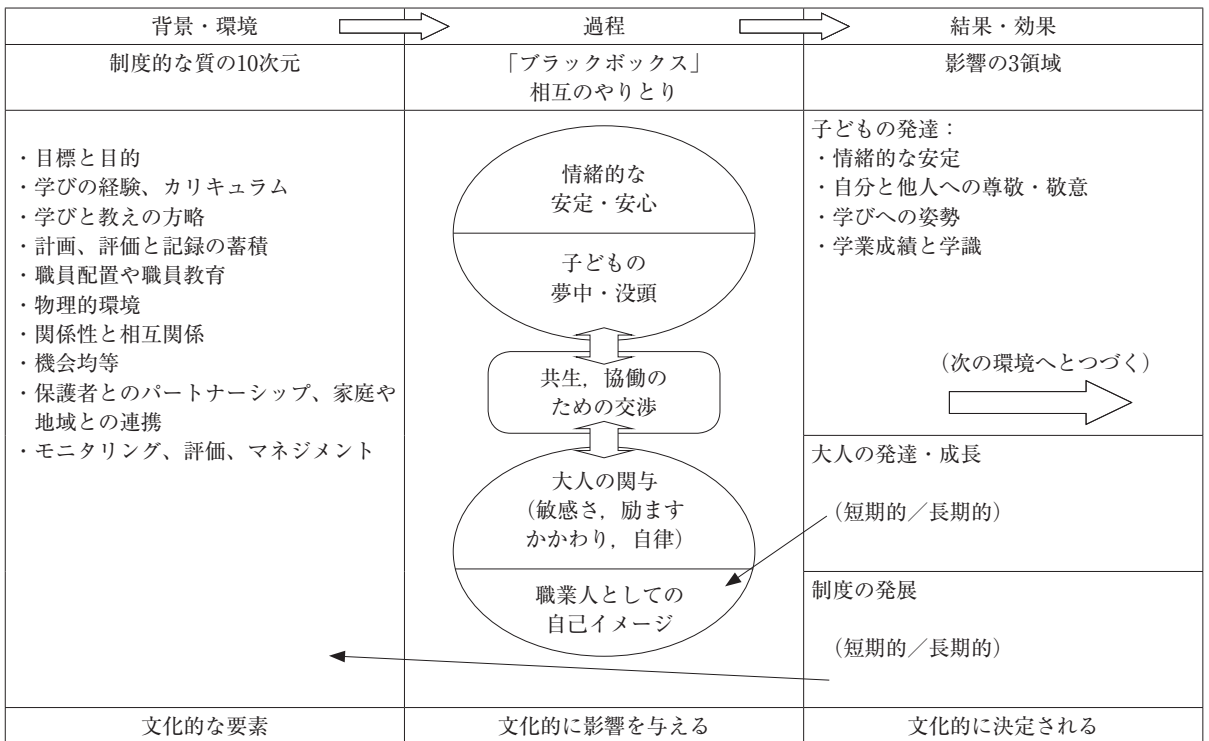


図3 CISの概念（佐川訳：Pascal, 1998）

ある。

図 3 には、CISで測定する過程の質がどのようなものが示されている。保育の質にはあらゆる要素がかかっている。その中でも過程の質とは、すなわち、保育者と子どもの相互のやりとりであり、観察が困難なブラックボックスである。CISでは、相互のやりとりを、情緒的な安心・安定度 (Emotional Well-being)、子どもの夢中度 (Child Involvement) と大人の関与 (Adult Engagement) の三要素からとらえる。上記の安心・安定度と夢中度を測定するために開発されたのがCISの自己評価版であるSICS (Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Setting) であり、大人の関与を評価するために開発されたのがASOS (Adult Style Observation Schedule) である。

秋田他 (2010) は、本質尺度を日本の保育の場に適用し、日本版のSICS尺度の開発を行っている。日本の保育場面への適用を考えた際、情緒的に安心・安定して過ごすことと遊びへの没頭という着眼は、「養護」と「教育」の観点から保育所保育指針や幼稚園教育要領というナショナルカリキュラムができてい日本現在の現状とは合致する。また、日本の保育文化においては、観察者が第三者として園に入ることや数値による評定に抵抗感をもたれる恐れがある。だが、保育者自身の自己評価を基本としているSICSは、そのような保育者の反発を招くことがない。保育所でのパイロット実施からは、日本の保育文化に適応させるための改善点も見出された。たとえば、第一段階「観察と評価」では、従来のSICSが、一人の子どもに対し2分間観察を行い、チェックリスト方式で評定するものだったのに対し、日本版では、ひとかたまりの活動時間帯の子どもの様子をエピソードで記録する方式に変更された。チェックリストによる評価は、期間が短くて済むため保育者の負担が少ないことやある程度の客観性が保たれること、情報としても共有しやすいことといった利点はあるが、具体的な実践に評価を反映させるところまでには繋がりにくい。一方、記録を用いた評価は、保育者が丁寧に保育を振り返り実践に結び付けていきやすいものの、保育者の時間や業務負担になるため実践しにくい (箕輪, 2009)。日本版SICSでは、エピソード記録をとりいれ、保育者が保育を振り返り、改善に結びつきやすくしている。さらに、日本版SICSでは、第二段階の「改善点」に「よいところ」を記録する部分が追加された。保育が評価される場面においては、評価される側の保育者が責められていると感じ、「評価の目」を意識してしまうことで、保育

の質の向上という本来の目的からずれていく危険がある (箕輪, 2009)。課題だけでなくよいところを話し合うことによって、保育者が自らの保育を肯定して認め、保育者自身が気づいていないよい点を自覚することができる効果も期待できる。

具体的に、子どもと保育者のかかわりの評価過程は三段階に分かれる。第一段階は、具体的な子どもの姿の記録と子どもたちの様子を「安心度」「夢中度」で数値によって表してみる段階、第二段階は、なぜその値をつけたのかについて、「豊かな環境」「集団の雰囲気」「主体性の発揮」「保育活動の運営」「大人の関わり方」という5観点で保育を保育者が自由に振り返る段階、そして第三段階は、第二段階での振り返りから、次に明日からできることは何かを具体的に考える段階となっている。第三段階では、園や保育の課題点、改善策、取り組みたいことを見つけるためのヒントとなる項目リストが使われる。その中には、たとえば「保育者は子どもに対し、温かく、愛情を持って接している」「保育者は、子どもたちが自分でできることは自分でできるよう十分に配慮し、見守るときもある」という項目に見られるように、ECERS/ECERS-R、CLASS同様、明示的なやりとりや行動が書かれている。しかしチェックし得点化し評価するのではなく、課題・改善点を見つけるためのものとして◎○△でチェックとなっている点に違いがある。そこに示される保育や保育者のあり方は、模範として見習うべきものとしてではなく、改善策を見つけるためのヒントという位置づけである。

先述のように国や地域、園によって何を保育の質と考えるのかは異なる。SICSは、夢中度・安心度という子どもの状態を評価対象にすることで、子どもの個人差に基づき、生活や遊びを含めた総合活動である保育の営みの複雑さを複雑なまま捉えることを試み、質の捉え方の多様性を認めた上で、実践の改善に向けてチェックリストを採用している。

しかしSICSの課題は、観察者による客観的評価システムに比べ、保育者自身の自己評価を基本としているため、客観性や信頼性における「厳密さ」を求めることが難しい点にある (野口, 2009)。保育の質を数量的に把握する尺度ではないため、研究として地域比較や国際比較したり政策レベルの議論をするには不向きであり実践志向と言える。

以上、国際的に縦断研究で利用された保育の質測定

の三尺度、ECERS/ECERS-R、CLASS、CIS/SICSの概要、

有用性と課題、過程の質の中心と言われる子どもと他者とのやりとりをどのように観察・評価するのかを見てきた。保育の質の概念は相対的である (Moss & Pence, 1994)。過程の質は数量的に把握することが難しく、一つの側面に焦点を当てれば別の側面が抜け落ちる可能性が高い。それぞれの質尺度には開発者の質の概念や保育理念が反映されており、どの尺度を使うかという選択は、換言すれば、何を質と考えるか、保育の質としてどの側面に重きを置くかの問いである。また、質を数量化した評価によって客観性・厳密性に基づいた比較をするのか、自国の保育に合った質評価を行い実践の向上に結びつけるのかといった研究のスタンスもまた質尺度の選択にかかわっている。政策志向か実践志向かという面で使用尺度の適性、質評価結果のその後の活用過程が異なってくると言えるだろう。

C 構造の質の評価指標

本節では、構造の質を評価する指標について、何が取り上げられ具体的にどのような数値が検証されているかを概観する。これまで実証研究で検証されてきた指標には、グループの大きさ、子どもの年齢、大人と子どもの人数比率、教育歴や研修・経験年数といった保育者の特徴がある。中でも施設型保育の質を規定する最大の要素として、保育者と子どもの人数比率と保育者の教育水準および経験が重要視されてきた (Clarke-Stewart, Gruber, & Fitzgerald, 1994; Howes, 1983; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997; McCartney et al., 1997; Burchinal, Howes, & Kontos, 2002)。

1 大人と子どもの人数比率

表2は、大人（保育者）と子どもの人数比率が具体的にどのような数値で検証されているかを示したものである。いずれも保育施設を認定する専門機関の推奨基準に沿ったものであるかどうかを検証されている。NICHD (1999) と Burchinal (2000) では、米国小児科学会 (American Academy of Pediatrics: AAP) と米国公衆衛生協会 (American Public Health Association: APH) によって推奨されている保育施設の認定基準が守られているかどうかで子どもの発達に差が現れるかが調査されている (NICHD, 1999; Burchinal, 1999)。Howes (1992) では、連邦省庁保育施設要件 (Federal Interagency Day Care Requirements; FIDCR) が求める基準を満たしているグループと満たしていないグルー

プとを分け、それぞれのグループに属した子どもたちの学業成績を追っている。

表2 大人と子どもの人数比率数値

研究	大人と子どもの人数比率
NICHD (1999)	6ヶ月～15ヶ月 (1歳3ヶ月)
および Burchinal (2000)	1 : 3
< AAPと APHの推奨基準 >	16ヶ月 (1歳4ヶ月)～24ヶ月 (2歳)
	1 : 4
	25ヶ月 (2歳1ヶ月)～36ヶ月 (3歳)
	1 : 7
Howes (1992)	0ヶ月～24ヶ月 (2歳) 1 : 3
< FIDCRの保育施設認定基準 >	25ヶ月 (2歳1ヶ月)～36ヶ月 (3歳)
	1 : 4
	37ヶ月 (3歳1ヶ月)～54ヶ月 (4歳半)
	1 : 8

2 グループの大きさ (集団規模)

グループの大きさに関しては、先行研究において小人数学級の方が以後の知能テストで好成績を収めたという報告 (Krueger, 1999) があるため、構造の質の指標として検証している縦断研究は多い。表3は、各調査で検証された集団規模の具体的な数値である。1985年～89年に行われた米国テネシー州のProject STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) では、小規模クラスを13人～17人 (平均15人)、通常規模クラスを20人～25人 (平均22人) として分類している (Chetty, et al., 2011)。NICHDによる縦断研究では、アメリカ小児科学会 (AAP) とアメリカ公衆衛生協会 (APH) の推奨基準が守られているかでの、効果の差が検証されている (NICHD, 1999)。Howes (1992) は、連邦省庁保育施設要件 (FIDCR) の求める基準を満たしたクラスと非適格クラスを追跡調査している。

上述の研究が行われた米国では、国全体での統一的な保育施設の基準がなく、各州によって基準を定めている。けれども、基準の遵守が義務付けられているわけではないため、施設ごとの格差が大きい。AAPやAPHなどの専門機関の推奨基準を満たしている保育施設は半分にも満たない (NICHD, 1999)。子どもと大人の人数比率や集団規模の長期縦断的検証は、保育施設の推奨基準と保育施設の現状との間に隔たりがあり、それが以後どのような効果の差を生むのかに焦点が当てられている。

表 3 集団規模の具体的数値

研究	グループ規模
Project STAR (Chetty, et al., 2011)	K-3 (5歳～8歳) 小規模 13人～17人 (平均15人) 通常規模 20人～25人 (平均22人)
NICHD (1999) <AAP & APHの推奨基準>	6ヶ月～15ヶ月 (1歳3ヶ月) 6人 ～24ヶ月 (2歳) 8人 ～36ヶ月 (3歳) 14人
Howes (1992) <FIDCRの保育施設認定基準>	0ヶ月～24ヶ月 (2歳) 6人 ～36ヶ月 (3歳) 12人 ～54ヶ月 (4歳半) 18人以下

3 保育者の教育水準

保育における構造の質を評価する指標を、子どもの過ごす環境設定ではなく、保育者側に求めたのが、保育者の教育水準である。その中には、養成教育としての教育歴から、研修年数、資格の有無、経験年数といった項目が含まれる。表4は、保育者の教育水準として検証対象となったものが示されている。保育者の教育歴に注目したものは (NICHD, 1999)、保育者の教育歴を6段階で得点化し、アメリカ小児科学会 (AAP) とアメリカ公衆衛生協会 (APH) の推奨基準を満たしているかどうかを見ている。保育者の教育年数を指標とした研究 (Burchinal, 2000; Montie, 2006) は、保育者になる前の教育歴を数量的に把握する方法をとる。保育経験年数を指標にしたProject STARは、幼稚園での教職経験が10年以上の教師クラス群と10年未満の教師クラス群で分けている (Chetty, et al., 2011)。英国の大規模調査 (EPPE) では、五段階評価された保育者の資格水準と保育者の年齢や年間離職率

も調査され、質尺度評定との相関が報告されている (Sylva et al., 2010)。

保育者の教育水準は、保育過程の質を問う際に重要視される保育者の資質を数量的に把握するための指標である。同じ教育水準に着目しても、それが保育者の職に就く前か後かにより政策立案に結びついた時の意味が変わる。保育者になる前の教育歴に関する研究は、よりよい保育者を養成するための養成教育や研修のあり方、資格要件の議論につながる。一方、経験年数に着目した研究では、全世界的に社会的地位も給与も低く、離職率が高いと言われる保育者の労働条件の改善や社会的地位の向上に議論が傾くことになる。

日本との比較から考えれば、日本の児童福祉施設最低基準では、大人と子どもの人数比率が、0歳児3人、1歳～2歳児6人、3歳児20人、4歳～5歳児30人につき保育士1人という保育士配置基準となっており、最低基準以上の余裕なく保育士を配置している保育施設も少なくない。また、学級規模は、日本では基準設定がないのが現状であり、1クラスに30人以上という保育施設もめずらしい例ではない。英米では、発達心理学の知見に基づき、保育施設推奨基準が設けられている。これらの基準における差は、エビデンスや知識に基づいて政策立案を進める国とそうでない国の差でもあり、長時間過ごす保育環境の最低基準か、推奨レベルの議論かの差でもある。また、上記の指標には日本でしばしば争点となる面積や園庭の有無は含まれていない。これは、土地代の差といった社会経済的要因ともとれるが、保育の活動のためにどのような物理的環境を求めるのか、保育のねらいが文化により違う証左と推察される。英米の幼児教育プログラムは、

表 4 保育者の教育水準の具体的内容

研究	保育者の教育水準
NICHD (1999)	保育者の教育歴 なし (0点)、高校卒業 (1点)、専門学校または職業訓練校卒業 (2点)、大学履修 (3点)、大学学位取得 (4点)、保育者としての専門教育を受けたもの (5～6点) AAP & APHの推奨レベルは「高校卒業以上で、その後専門教育を受けた者。大学で児童発達学や幼児教育学または関連領域での教育を受けた者」
Burchinal (2000) Montie (2006)	保育者の教育年数 14年 (高校卒業に加えて2年以上の専門教育を受けている年数) 以上かどうか
Project STAR (Chetty, et al., 2011)	保育者の経験年数 教職経験10年以上か10年未満
EPPE (Sylva, et al., 2010)	保育者の資格レベルを五段階評価 保育者の年齢 保育者の一年あたりの離職率

室内での遊びや学習に重点を置く傾向が強いため、広い空間や戸外での遊びのための保育環境は、質の一部としては考慮されないとも考えられる。

3 保育の質が子どもの発達に与える影響

本章では、まずアングロ・サクソン系の国々において保育の効果として何が子どもへの成果として捉えられ検証されたかを論じる。その後、質に関する縦断研究で明らかになったことを、EPPEとSTARプロジェクトの知見を中心に、他研究知見も含め報告する。

A 結果としての子どもの発達の観点

保育の質にかかわる長期的縦断研究は、質の高い保育が子どもの発達に何らかの影響を与えるという着眼点から実施されている。その結果・成果 (outcome) を何に見るかは、すなわち、保育の質の効果に何を期待しているかと言い換えることができる。OECD (2006) によれば、「保育や幼児教育の位置づけとしての方向性の質」によって保育の焦点は違う。

米国での123の縦断研究をメタ分析したCamilli (2010) は、幼児期の早期介入の効果を示した研究の中で、子どもの発達の結果が3カテゴリーに分けられると述べ、認知と言語を含めた「認知領域」、高校卒業や大学進学を含めた「学校領域」、社会性や反社会的問題行動の有無などの「社会情緒領域」に分類できるとしている (Camilli, 2010)。本論で扱う縦断研究の実験デザインでも、子どもの発達の結果は、大きく分けて、言語能力も含む「認知・言語領域」、子どもの問題行動や精神的健康を含めた「社会行動領域」、大学進学率などを含めた「成人後の収入・学歴」の3点に求められている。

多くの縦断追跡調査が、発達の結果を認知・言語領域に求め、その成果を知能テストで測定している (Howes, 1992; Burchinal, 2000; Pascal, 1998; Burchinal, 2000; NICHD, 2002; Aboud, 2006; Montie, 2006; Gormley, 2008; Sylva et al., 2010; Chetty, et al., 2011)。英国のEPPEや米国のNICHD (NICHD, 2002) は、多角的で包括的な大規模調査であるため、上記の「認知・言語領域」と「社会行動領域」を広く扱っている。EPPEでは、就学前教育を受けた子どもたちを3歳から11歳になるまで毎年、認知テストや社会行動・社会情緒適応度を測る尺度を用いて評定している。たとえば、就学前プログラムに入った年 (3歳から4歳3ヶ月) には、認知発達を測る「英国能力尺度」(British Ability

Scales, 2nd edn., BAS II) (Elliot et al., 1996)、空間把握能力を測定するためのブロックの組み立て、言語使用能力、絵を用いた推理能力、社会的行動や情緒的適応度を測る適応的社会行動尺度 (Adaptive Social Behavioural Inventory: ASBI) (Hogan et al., 1992) を用いて、認知発達とともに社会的行動を測定している。就学後3年には、多動性・問題行為・仲間との問題・情緒的問題・向社会的問題を有していないかを見るための質問紙調査、学業や社会的活動への態度を調べる質問紙調査、問題行為・情緒的問題の記録、読み書き算数に関する知能テスト (National Assessment) が用いられている。

NICHDもまた、認知・言語的発達と同じ程度社会性の発達に重点を置いている。NICHD (2002) には、保育を受けた子どもたちの4歳半時点での就学前段階での学業成績がウッドコック・ジョンソン学力認知テスト (Woodcock Johnson Achievement and Cognitive Batteries, 1990) によって、短期記憶がウッドコック・ジョンソン文章認知記憶テスト (Woodcock Johnson Cognitive Memory for Sentences) によって、言語使用能力は就学前言語テスト (Preschool Language Scale: PLS-3) (Zimmermann, Steiner, & Pond, 1979) の尺度で測定され、認知・言語領域における発達の結果が見られている。社会的能力は、母親に社会能力評価システム (Social Skills Rating System: SSRS) (Gresham & Elliot, 1990) に則って子どもの行動を評価してもらうほか、母親と保育者に子どもの行動チェックリスト (Child Behavior Checklist) (Achenbach, 1991) を実施してもらうことで子どもの問題行動の内容を明らかにしている。EPPEにおいてもNICHDにおいても、認知・言語領域と社会行動領域の測定には、既存の尺度が用いられ数量化されている。

次に、成人後の収入や学歴など、学童期を超えて生涯にわたる保育の質の影響を検証しようとする研究がある。主に、1960年以降の米国で、社会経済的に不利な子どもたちを対象に行われてきた乳幼児期の教育投資効果研究群がその始まりである。Perry Preschool Project, Abecedarian Projectに代表されるこれらの研究は、費用便益 (cost-benefit) の理論に基づき、乳幼児期への投資が子どもの健やかな発達を招いた結果、教育の成功と経済の生産性を高めること (学業成績得点や特別支援教育を受ける比率、留年率、高校卒業率、大学進学率、就業率、福祉受給率、逮捕率、雇用・所得・生活保護受給者率、喫煙・薬物利用・鬱病率などの違いを生む)、そこから将来の特殊教育経費の節約、

治安・裁判費用の節約，福祉関係費の節約，生涯所得増による税収増，高等教育経費の増加といった社会の利益につながることを示したものである。アメリカのテネシー州で行われたSTARプロジェクトは，成人後27歳時点での年収や大学進学率，家の保持率，退職後のための貯金額を政府の納税記録データと関連付けて解析を行っている(Chetty, et al., 2011)。

以上，英米を中心に行われてきた縦断研究は，例外なく初期の読み書き算数などの認知発達や学業成績の成果に焦点をあてている。これは，英米の幼児教育カリキュラムが就学準備の伝統に立ち，認知・言語領域における技能が就学準備として有用だと考えられているためである。英米では，国の中での社会階層分化が広がっているため，保育は就学後の学校適応に失敗するリスクを低減させる意味合いをもつ。その背景には将来に向けての社会的投資という保育観，子どもを若い人材として捉える子ども観がある。

教育投資効果研究は，教育プログラムをコストパフォーマンス，すなわち費用対効果の観点から分析する。教育プログラムを一つのサービスとして投資の対象とし，その効果を金銭的な成果で測定する見方は，養護や福祉の側面から基本的人権保障として保育を捉える日本の保育観とは歴史的に相容れない。これら成果指標として何を捉えるかが，我々日本の保育では保育の効果に何を求めるのか，保育の何に今後価値を置くのか，英米の研究デザインはその文化的な差異を再考する契機を提供するものである。

B 保育の質が発達に及ぼす影響

1 保育過程の質が認知発達に与える影響

一般の児童を対象にした英国の長期縦断研究EPPE (Effective Preschool and Primary Education; Sylva et al., 2010) は，幼児教育が子どもに与える長期的な影響について3歳から11歳になるまで追跡調査したものである。3000人の子どもたちの子ども自身，家族，家庭の様々な特徴が発達にどのような影響を及ぼすかも併せて調査された。

EPPEでは，集団保育経験がない家庭の子どもと保育・教育の質水準の差が子どもの発達に与える影響が検討されている。その結果，ECERS-Eで測定された就学前教育の質が小学校6年時の英語と数学の成績に影響を与えることが示された。高質の就学前教育を受けたグループが，英語でも数学でももっとも高い成

績を取めている。またECERS-RとECERS-Eで測定した就学前教育の質が，小学校6年時の「自己調整力」(Self-regulation)に影響を与えることも示され，中程度から高い質の就学前教育が，社会性の領域でも子どもたちに良い効果をもたらすことが示されている。物理的な環境を見る尺度ECERS-Rとカリキュラム内容を含んだ質の尺度ECERS-Eのいずれにおいても同様の結果が見られる。就学前教育の質が，認知言語領域でも社会行動領域においても長期的な正の効果をもたらすことが明らかとなっている。

EPPE長期追跡調査の結果として，幼児教育の質と就学前教育の参加年数の長さが，11歳までの読み書き能力，算数能力および自己調整力，向社会的行動に効果をもたらすこと，特に3，4歳時点での就学の差がその後の効果に影響していることが示された。結論として，2歳以降のすべての子どもに就学前教育が良い効果を生むこと，保育の質が重要であること，就学前教育への参加年数が小学校入学後の成績に影響を与えること，半日の保育も終日保育と等しい効果があること，平均以上の高い質の保育を受けた場合，その効果は少なくとも小学校卒業まで続くこと，高い質の就学前教育が質の低い小学校教育に進学したときの影響から子どもを守ってくれることの5点が明らかになった(Sylva, et al., 2010)。そしてこれらの影響過程の鍵が幼児期に育成される環境へのレジリエンシー(柔軟性)であることを指摘し，良質の保育がその後の教育に算的影響を与える媒介要因であるとともに，学校教育の質や家庭環境が劣悪でもそれらを緩衝する効果を持ちうることを指摘している。

保育過程の質が子どもの認知発達に好影響を及ぼすことは，EPPE以外の研究でも明らかになっている。NICHD(米国国立小児保健人間発達研究所)は，3歳時点での保育過程の質が子どもの言語理解テストや就学レディネステストと呼ばれるテストで測定される認知的発達に影響を与えることを示している。縦断調査からは，保育の質は経済的に恵まれない階層で影響が大きい(McCartney et al., 2007)，保育の質の高さが子どもの認知的発達だけではなく，社会一情動的発達にも大きな影響を与えることが普遍的に示されている(NICHD, ECCRN, 2000)。子どもの4歳半時点での保育の質の評点と15才時点の学業成績との結びつきを，重回帰分析で示したVandell(2010)は，4歳半までの間に子どもが経験した保育の質が高ければ高いほど，学業成績も高い傾向にあるが，保育の質がきわめて低い値を示す場合には，保育の質と学業成績との

間に必ずしも負の相関があるわけではないことを示している。ここからは、良質の保育がよりよい方向への影響をもたらすが、それは線形的関係にあるとは言えないことがわかる。

2 保育過程が社会的能力に及ぼす影響

認知領域だけでなく、社会行動領域においても保育過程の質の効果が示されている。NICHD (1998) は、過程の質が高ければ高いほど、大人や仲間への暴力的行動といった問題を母親や保育者が報告する率が低いことを示している (NICHD, 1998)。Schonkoff and Philips (2000) は、過程の質の中でも、発達の明らかな指標となるのが相互のかかわりの質であり、乳幼児早期段階で、保育者や子ども同士での良好なやりとりを経験した子どもは、家庭や保育所といった身近な環境外においても他の関係性に向けて用意ができていく場合が多いと報告している。ポジティブな他者との関係性は、子どもたちの社会情緒的発達に一貫した持続する影響を与える (Schonkoff and Philips, 2000)。このような子どもたちの良好な発達を促す、心のこもったやりとりと前向きな関係性を創りあげるには、適切なベダゴジーとカリキュラムの枠組みが鍵となる (Schonkoff and Philips, 2000)。この示唆を裏付けるように、保育内容の質が低いと評価された保育経験をした子どもたちは、12歳時点で測定された読み書き能力と数学能力において影響を受けたことがニュージーランドで報告されている (Wylie, 2004)。

ケアと関係性が安定していることも、発達を助長する重要要因である。感受性にあふれ刺激的で、安定した相互のかかわりと強く結びついているのが、保育者の教育や研修、比率や集団規模、報酬 (給料や福利厚生) といった職員の労働環境や労働条件である (Schonkoff and Philips, 2000)。質の高い教育プログラムには有資格者が多く、前向きで安定した保育者・子ども間のやりとりを生み出すことにつながる (National Research Council and Institute of Medicine, 2000)。離職率が低い施設では、より適切で応答的なやり取りが子どもたちとの間に見られる (Raikes, 1993)。保育方法やカリキュラムについての実践や知識は、職業教育や研修によるところが大きい (Sammons et al, 2002)。

3 保育構造の質が及ぼす影響

保育環境の物理的側面と過程の質との関係についても明らかになっている。保育環境の特徴は、安全と健康のためだけに機能するのではなく、認知的・社会的

発達にも寄与する。NICHDの知見では、ポジティブな養育行動と保育環境の物理的特徴 (環境にふさわしい道具や教材があるか、一般的な意味で空間が必要条件を満たしているか) 間に、有意な相関が見られたことが示された (NICHD, 2002)。

構造の質もまた、子どもの発達に影響を及ぼす。子どもと大人の人数比率、集団規模、保育者の教育・実践向けの研修レベルといった構造の質の指標が数々の縦断研究において検証の対象になっているのは、これらが国や自治体によって規定、推奨される基準であり、政策形成との関連が高いためである。Howes (1992) は、人数比率や集団規模の指標が連邦省庁保育施設要件 (FIDCR) の認定基準を満たしている場合、学級で観察された過程の質評点も高くなる傾向を報告している (Howes, 1992)。構造の質の指標は、保育の質と連結しており、子どもの発達結果や過程の質に直接的、間接的に影響を与える。NICHD (1999) では、比率・集団規模・保育者の教育水準の指標が、米国小児科学会 (AAP) と米国公衆衛生協会 (APH) の推奨する基準を満たしている数が多いほど、認知的発達、言語的発達、社会性の発達が高まったことを示している (NICHD, 1999)。このように、子ども—大人の人数比率が低いと保育過程の質は高くなり、同時に発達にも好影響を及ぼすことが示されている。その一要因として考えられるのは、保育者一人あたりの園児数が少なければ、保育者はより敏感に適切に対応でき、それに応じた保育環境や保育内容を提供できるということである。EPPEでは、比率が低いクラスの子どもたちは認知的領域 (数学と科学) と言語的領域 (言語、読書、文字認識) のテストでよりよい成績を上げている (Sylva et al., 2010)。保育者が受け持つ園児数が少なれば様々な発達領域に十分な注意を向けられるため、保育室内の労働環境が良好となることが指摘されている (NICHD, 1996)。

米国だけではなく多くの国で、年齢別集団 (学級) 人数が法的に規制されている。その推奨人数は年齢により異なり、低年齢ほど規模が小さくなる傾向にある。集団規模が推奨基準以下の場合、保育者が快適な労働条件の下で、丁寧で刺激的な行動をすることができ、考える時間もあるため、保育過程の質もより高くなることが示されている (Burchinal, et al., 2002; NICHD, 2000, 1998)。逆に、集団規模が大きいと過程の質が低いことも報告されている (Burchinal, et al., 2000)。

保育者の教育、資格、研修のレベルは、保育の質と

子どもの発達にもっとも大きな影響を与える要因であることが明らかになっている。特に、4年制大学卒保育士は、子どもの反応に対してよりきめ細やかに対応し、また、子どもの好奇心や意欲を刺激するような適切な言葉かけをして子どもの発達を促すことが検証されている (Clarke-Stewart et al., 2002)。Burchinal (2002) は、保育者の教育水準が、保育の質のより信頼できる指標であり、子どもと大人の人数比率や集団規模よりも、子どもの成果に長期的な影響を与えることを示している (Burchinal, 2002)。NICHDによる研究は、保育者の教育水準は、乳幼児にも影響を与えるが、保育者の養成教育水準は、3歳未満児より3歳、4歳児に対してより強い影響を与えることを指摘している (NICHD, 2000)。高い教育水準の養成教育を受けた職員は、保育や幼児教育に特化された研修を受けているため、子どもの養育に対して権威的な信条を持っていることが少なく、安全かつ衛生的な行動をし、子どもの発達をより刺激する働きかけをする (NICHD, 2000)。しかし、3歳未満児に対しては、実践向けの研修の方が、過程の質と子どもの発達結果との相関が高いことも示された (Howes et al., 1992)。保育士の教育歴と保育実践の質の関係を、CLASS, ECERS-R, およびAIS (教師と子どもとの関係性を数値化する評価ツール) を用いて検証したVu, Jeon & Howes (2009) は、保育士の教育歴だけでなく、その運営に携わる責任者 (設置者・園長など) の教育歴が、高い質の保育を提供しているかどうかを見極める指標になると報告している。留意すべきは、子どもたちの成果に影響を与えるのは保育者の資格そのものではなく、よりよい保育環境を作り出す保育者の能力であり、その能力が成果の差を生むという解釈である。

4 長期間にわたる効果とその説明因

米国テネシー州の縦断研究STARプロジェクトでも、保育者経験年数が以後の学業成績や成人時の年収に影響を与えることが検証されている。STARプロジェクトは、1985年から1989年時期の就学前教育が27歳時点での収入や様々な結果 (大学進学率、大学の質、家の保持率、退職後のための貯金) に与える効果を報告した統制実験研究である。主に、教師の経験年数と集団規模のいずれがその後の教育に効果を持つのかという政策実施の問いへの回答を求めた大規模調査である。そしてその結果、幼稚園で10年以上の教職経験をもった教師に教わった子どもの方が27歳時点で1104米ドル (約90,000円) 年収が高いという因果効果がその後の

の学校教育効果等他変数を統制した上で明らかになっている。教師の経験年数は、中2時点での読解や数学成績得点等の認知的能力には影響がないにもかかわらず、成人27歳時点での年収に影響があった。その差は大学卒業後に現れている。この結果を説明する仮説として、経験豊富な教師が担当した就学前教育の質は、他者とうまくやっていく能力、肯定的な態度、しつけられていることといった非認知的技能に効果があり、それが長期的に続く効果として27歳時点での収入に影響を与えたのではないかと指摘している。就学前教育の質と、中2時点の非認知能力テスト得点とに相関が見られているためである。クラスの規模に関しては、小規模クラスの子どもの大学進学率が高く、他の成果においても良い結果をもたらしたが、27歳時点での収入には効果が見られなかった。全体的なクラスの質は、学年が進むと学業テスト得点では消えるが、非認知的側面の測定では高まることが示されている。

STARプロジェクトのような米国の教育経済学的視野からの複数の長期縦断研究は、保育の質が学校教育在学期間にとどまらず、長期にわたってその後の人生において良循環を生み出すことを明らかにしている。米国での幼児教育プログラムの効果に関するメタ分析によれば、認知能力への効果は学年と共に下がっていくものの、かなりの大きな効果をもたらすこと、認知能力だけではなく、社会情緒的な能力への効果や学校教育への効果 (留年や特殊教育) は年齢によって変わることなく、プログラムが良質なほどその効果も大きいことが示されている (Camilli, 2010; Nores & Barnett, 2010)。

5 縦断研究による効果研究と政策

以上、保育の質にかかわる縦断研究知見を検討してきた。先に挙げたEPPEは、その調査結果が、英国の幼児教育政策において2004年のすべての3、4歳の半日の就学前教育の無償化、育休期間の延長、10年間の保育長期戦略、2005年のチルドレンセンターの導入、チャイルドケア・パウチャーの発行につながり、就学前教育への投資がその後の教育経費節減を生むという考え方の受容を導いてきている。

また、米国のSTARプロジェクトは政策提言として、1年間に数十万ドル多く給与を支払わねばならなかったとしても、よい教師を採用雇用し、経験豊富な教師が継続して働き続けるようにすること、幼稚園から小学校3年までのカリキュラムで非認知的技能の育成を強化すること、クラス規模の縮小に公費を投入するの

はやめるべきと示唆している。

これらの研究は、保育の質評価尺度を研究者が開発し、長期縦断的に子どもの様々な側面での発達を測定することで、教育プログラムの質が子どもの認知的・言語的・社会的発達に影響を与えることを実証的に示しており、これらの研究結果に基づき、保育政策が策定されている。子どもの成果から保育の質を考えるベクトルでの研究は、知識ベース、エビデンス・ベースで政策を立案させるアングロ・サクソン系諸国に見られる特徴であると同時に、現在ではその立案手段を他諸国も志向している状況にある。

さらに言えば、英米においても、保育や幼児教育は未だに過小評価されている傾向がある（門田，2009）。エビデンスを示すこれらの研究は、乳幼児期の保育・教育の重要性と独自性を見直し、乳幼児発達理論を保育実践と関連付け、反映させるという機能も有している。発達にふさわしい保育環境や活動を保障するためには、どのようなカリキュラム、環境、保育者の応答性と関与が必要かという点で各園の実践を変化させ、さらにそれが保育者の養成や雇用、研修体制へという経路を見通していくものとなり、システム全体の変革や活性化につながると考えられる。

4 全体考察

本論文では、保育の質の重要性が国際的に周知されてきている一方で、質の定義は文化に依存したものであること、またその質を具体的に評価するためには構造の質と過程の質についてどのような内容に注目し、それらをいかに分節化してとらえることが可能であるのか、具体的にどのような尺度や指標によって質を捉えようとしてきているのかを整理してきた。そしてその尺度や質で測定された保育の質が子どもの発達に及ぼす効果に関して、英国ならびに米国を中心とした大規模縦断研究を取り上げ、その効果研究知見を検討してきた。その詳細は前章までに論じてきたとおりであるが、保育の質の効果に関する長期縦断研究実施のもつ意義として以下の5点を挙げるができるだろう。

第1には、見えない教育方法として評価が難しいとされている保育・幼児教育の実態が、子どもの発達に及ぼす影響を捉えることで、小学校以上の学業に影響を与えるのみならず、小学校以上の学校教育の効果を差し引いても生涯にわたる長期的な影響を持つことを明らかにしてきている点である。それは乳幼児期の子

どもへ社会全体が注目する契機をうみだすことになる。また第2には、学校という場での認知的な読み書きや算数などの学業成績への影響だけにとどまらず、社会性やレジリエンシー等の非認知的能力に効果をもつことを明らかにしている点である。これによって、乳幼児期の保育・教育が就学準備だけではなく、真の意味において生涯にわたる学習や幸福への基盤を形成していることを示している。また第3には、保育制度のあり方という組織の運営を問い、多様な施設形態を一本化するという論議ではなく、地域や保育ニーズに応じて保育施設の自立性や独自性、多様性を保障しつつも施設形態を超えて問うべき保育のあり方を問題にしようとしている点である。幼保一体化というような制度的な形態論でどの施設形態が良質かを議論するのではなく、保育においてより本質的なことこそが子どもの発達において論じるべき点であることを前提とした研究となっている点である。そして第4には、保育の質の効果を捉えるのに、その中間項として構造の質の指標ならびに過程の質を捉える尺度形成から特徴を評定し比較検討することによって、構造の質としては保育者の教育水準が最も影響を及ぼし、また保育の質としての相互作用としては、保育者の応答性や子ども間の協働的思考を支える保育者の役割等、大人の応答的な側面を明らかにしようとしてきている点である。保育者主導での力量だけではなく、保育者の専門性としての応答的資質の重要性を明らかにしている。そして第5には、これらの知見が、政策に結びつくエビデンス・ベースとして利用されてきているという、学術研究と政策形成の関連性、学術研究の意義を保育行政が重視してきている動向である。

だが一方では残されている課題もある。第1には、英米圏での研究においても、カリキュラムやプログラムの効果というソフトの側面の評価と子どもの発達の間はまだまだ十分に捉えられていない。また保育者の教育水準がどのように相互作用を変えて子どもの発達に影響を与えているのかというその道筋や因果関係は明らかではない。そして構造の質、過程の質においても、それぞれの指標間の関連性は十分にはまだ検討されておらず、縦断的に実践を観察等して検討がなされているわけではない。今後はさらに、ある指標の変化に伴う質の向上のダイナミズムがどのように保育者や園のあり方を変え、子どもの発達を変えていくのかという力動の時系列的変容の道筋の検討が必要であるだろう。また第2には、認知、非認知領域においてこれらの縦断研究が調査してきた子どもの能力は、いわゆ

る伝統的な学力と対人関係としての社会性である。21世紀型のキーコンピテンシー等知識基盤社会の子どもたちの能力育成のための保育のあり方やその基盤となる能力を検討するにはいたっていない点である。質に関する今後の縦断研究においては、子どもにおける成果のあり方について、グローバル化や複合化社会に向けたこれからの国の成長ビジョンとその国の文化にもとづく価値との関連から子どもに培いたい能力という成果が問われることが求められる。

また第3には、保護者やコミュニティの関与の重要性は多くの国々で指摘されているが関与の在り方が保育の質とどのように関与するのかは明らかではない点である。今後、園が地域のケアと教育のセンター、人生最初の市民性育成の場としての役割を担っていくためには何が必要であるかを検討することが求められる。

次に、これらの知見をふまえ、保育の質に関わる縦断研究にいままで取り組んでいない日本において、今後実施されていくべきであろうことを見通した時に、どのような点が今後の検討課題となるのかを考察したい。第1には、日本は、アングロ・サクソン諸国とも、また北欧の社会民主主義諸国とも異なる子育ての伝統と文化的信念を持ち、保育の価値や活動のあり方も異なっている（エスピン・アンデルセン、2000）。カリキュラムの構成原理においても、個体の能力領域をもとにしたカリキュラムではなく、園の生活経験の活動領域を柱にし、子どもが取り組む活動もプロジェクト型よりは、日々のくらしと主体的な遊びを基盤に構成されている保育実践が多い。また保育者の関与として、言語的教示よりも非言語的な関わりや教育の意図を埋め込んだ保育環境の構成方法が重視されている。この文化的価値を基盤にし、構造の質だけではなく、日本らしい保育過程の質をどのようにとらえるのか、そこで私たちの文化が目指す子どもの能力、市民として培うべき出口能力とはどのようなものかを検討した研究が求められる。

また第2には、多くの国が、乳幼児期の学習の重要性を議論し小学校以上の学校教育の成功との連結を議論している。しかし乳幼児期の主たる活動は遊びであり、遊びと学習を同値に置き換えた議論は、そこで遊びの重要な面が捨象される危険性も含んでいる。遊びが育てる能力と保育の質、そしてそれがその後の多様な人生における幸福に与える影響がより直接的に問われることが、子どもの生活経験の保障として重要であるだろう。その時には研究デザイン自体が異なっく

るだろう。

そして第3には、集団規模にしても保育室や園庭等の面積についても基準のあり方が異なっている。教員研修にしてもそのやり方は異なっている。日本において問うべき構造の質と過程の質の観点の優先順位は、英米圏とは異なるはずである。保育の質として構造の質としての最低基準の議論だけに終始するのではなく、目指すべきコンピテンシーや当該文化や社会が目指す保育ビジョンのもとで、質を実証的に捉えることが必要であるだろう。

また第4には、量的な大規模研究は政策形成のエビデンスとして不可欠である。だが、それが卓越したモデルや日本の向かうべき保育のモデルを示すとは限らない。私たちは少数でも実践にもとづき実在の中にある未来の保育のモデルとなる事例を各地域においてとらえ、最大公約数としての質の底上げを図る議論に終始するだけではなく、各園のかけがえのなさとしての卓越性を高め、これからにむけて刷新する事例を探索するために、保育の質研究の実証的提示の方法としての質的事例研究としての方法論を考えていくこともまた必要であるだろう。

今後検討すべき課題は当該領域には多い。国際的に先進的な研究知見から逆照射し、サービスとしての保育の質という市場化原理や経済効率の議論を超えて（Dahlberg, et al., 2006）、かけがえのない人権や生活権利保障として、すべての子どもの発達と地域に根ざした保育実践の卓越性を保障していく実践のための質研究のあり方を、子ども、実践者、保護者、行政従事者等との対話を通して研究者が検討していくことが求められるだろう。

付記 本研究は、平成23年度文部科学省科学研究費基盤研究（A）「保育・教育の質が幼児・児童の発達に与える影響」（課題番号 23243079代表 秋田喜代美）の助成によって実施された。本研究実施に際し貴重な助言をいただいた共同研究者の方々に謝辞を申し上げます。

引用文献

- Aboud, F.E. 2006 Evaluation of an early childhood preschool in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46-60.
- Achenbach, T. "Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile" Author, 1991
- 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, 256-272.

- 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・小田豊・淀川裕美「保育プロセスの質」研究プロジェクト編『子どもの経験から振り返る保育プロセス』幼児教育映像製作委員会, 2010
- Arnett, J. 1989 Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bernstein, B. 萩原元昭 (訳)『教育伝達の社会学:開かれた学校とは』明治図書1985
- Burchinal, M.R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. 2000 Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2), 339-357.
- Burchinal, M., Howes, C., & Kontos, S. 2002 Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1), 87-105.
- Camilli, G., Vargas, S. Ryan, S., & Barnett, W.S. 2010 Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Chetty, R., Friedman, J.N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D., Whitmore., & Yagan, D. 2011 How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. *Quarterly Journal of Economics*, forthcoming. Available at <http://obs.rc.fas.harvard.edu/chetty/STAR.pdf>
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber C.P. & Fitzgerald, L.M. "Children at home and in day care" Lawrence Erlbaum Associates, 1994
- Clarke-Stewart K.A., Vandell D.L., Burchinal M., O'Brien M., & McCartney, K. 2002 Do regulable features of child-care homes affect children's development?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 2002.
- Dahlberg, G., & Moss, P. "Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives." Routledge Falmer. 1999
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. "Beyond quality in early childhood education and care: Language of evaluation." Routledge. 2006.
- Early, D.M., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., Crawford, G., & Weaver, W. 2005 NCEDE Working Paper Pre-Kindergarten in Eleven States: NCEDE's Multi-State Study of Pre-Kindergarten & Study of State-Wide Early Education Programs (SWEEP) Preliminary Descriptive Report. NCEDE
- Elliott, C.D. "British Ability Scales Second Edition (BAS II)" NFER-NELSON, 1996
- エスピン=アンデルセン, G. 渡辺雅男・渡辺景子 (訳)『ポスト工業経済の社会的基礎—市場・福祉国家・家族の政治経済学』櫻井書店2000
- Goffin, S. G., & Wilson, C.S. "Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship (2nd ed.)" Prentice Hall, 2001.
- Gormley, W. T., Phillips, D., & Gayer, T. 2008 Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320, 1723-1724.
- Gresham, F., & Elliot, S. "Social skills rating system" American Guidance Service, 1990
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. "Early Childhood Environment Rating Scale-Revised" Teachers College Press, 1998.
- テルマ・ハームス, デヴィ・クレア, リチャード・クリフォード 著 埋橋玲子訳『保育環境評価スケール①幼児版』法律文化社, 2004
- 林ゆう子 2009 アメリカにおける保育の「質」の数量的評価方法による研究と実践への貢献と評価の課題 *社会問題研究* 第58巻, pp. 155-170
- Heckman, J 2000 "Policies to foster human capital." *Research in Economics*, 54 (1), 3-56.
- Heckman, J., Jora, S. Serigo, U. 2006 "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behaviors." *Journal of Labour Economics*, 24 (3), 411-482.
- Hogan, A.E., Scott, K.G. & Charles, R.B. 1992 The adaptive social behavior inventory (Asbi) : A new assessment of social competence in high-risk three-year-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment* September, 10 (3), 230-239.
- Howes, C. 1983 Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 281-298.
- Howes, C., Phillips D.A. & Whitebook, M. 1992 Threshold of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63 (2), 449-460.
- Ishimine, K. "Quality and Early Childhood: The impact on children's social skills" . Sydney: VDM Verlag. 2009
- Ishimine, K., Tayler, Collete & Bennett, John. 2010 Quality and early childhood education and care: A policy initiative for the 21st Century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4 (2), 67-80.
- 門田理世 2009 アメリカ合衆国における保育の質の捉え方および研究の動向 保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成21年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業 pp. 112-123
- Krueger, A.B. 1999 Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economics*, 114, 497-532.
- Laevers, F. (Ed.) "The Leuven Involvement Scale for young children. Center for Experiential Education" Leuven, 1994.
- Laevers, F. SICS (Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Setting) <http://www.kindengezin.be/algemeen/english-pages.jsp>
- Litjens, I. 2010 Literature Overview 'Encouraging quality in ECEC' paper presented at the 7th OECD ECEC meeting, 2010.
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Eisenberg, M., Keefe, N., Rosenthal, S., & Abbott-Shim, M. 1997 Social development in the context of typical center-based child care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 426-450.
- Melush, E. 2011 Early years experience and longer-term child development : Research and implications for policy making. paper presented in OECD network on early childhood education and care. 2011.7..
- 箕輪潤子 2009 日本における保育の質の評価と日本版SICS 保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成21年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業 pp. 157-161
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. 2006 Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early*

- Childhood Research Quarterly, 21, 313-331.
- Mooney, A., Cameron, C., Candoppa, M., McQuail, S. & Petrie, P. "Quality: Early years and childcare international evidence project". London: Sure Start 2003
- Moss, P., & Pence, A. (Eds) "Valuing quality in early childhood services" Paul Chapman Publishing, 1994.
- 内閣府少子化社会対策会議 2001子ども・子育て新システムに関する中間とりまとめについて <http://www8.cao.go.jp/shoushi/10motto/08kosodate/pdf/torimatome.pdf>.
- National Research Council and Institute of Medicine. "Early Childhood Intervention: Views from the Field. Report of a Workshop" National Academy Press, 2000
- NICHD 1996 Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive care giving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (3), 269-306.
- NICHD 1998 Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at 24 and 26 months. *Child Development*, 69 (4), 1145-1170.
- NICHD 1999 Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89 (7), 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. 2000 The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.
- NICHD 2002 Early child care and children's development prior to school entry. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- 野口隆子 2009 クラスルーム評価システム (CLASS) の検討—日本版SICSとの比較— 保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成21年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業 pp. 129-135
- Nores, M. & Barnett, W.S. 2010 Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29, 271-282.
- OECD. "Starting Strong: Early Childhood Education and Care" OECD, 2001
- OECD. "Starting Strong II : Early Childhood Education and Care" OECD, 2006
- OECD (Taguma, M., Litiens, I., Kim, J., Miguët, C., Huang, H., Makoiwiecki, K.) 2010 Brief Overview of SS I & II and country survey responses on "Framework for Standards, Curriculum and Pedagogy." paper presented OECD ECEC NETWORK meeting. 2010.12.
- Pascal, C., Bertram, T., Mould, C. & Hall, R. 1998 Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: stage one of a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 29, 51-67.
- OECD 2011 OECD対日経済報告書2011年版 http://www.oecdtkyo2.org/pdf/theme_pdf/macro_economics_pdf/20110421jpnsurvey3.pdf
- Phillipsen, L.C., Burchinal, M.R., Howes, C. & Cryer, D. 1997 The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Pianta R.C., La Paro, K., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. 2002 The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Pianta, R., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. "Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K" Paul. H. Brookes, 2008
- Raikes, H. 1993 Relationship duration in infant care: Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (3), 309-325.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. "Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period. Technical paper 8a" Institute of Education, University London, 2002
- Shonkoff, J.P., & Phillips, A.D. "From Neurons to Neighbourhoods" National Academy Press, 2000
- 鈴木正敏 2008 アメリカ合衆国における保育の質の研究動向に関する研究 保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究 平成19年度総括研究報告書 厚生労働省科学研究費補助金 政策科学総合研究事業
- 鈴木佐喜子 2008 格差が拡大する中での親の生活・労働実態と子育て 保育の研究, 22, 19-29.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. "Assessing quality in the early years. : Early Childhood Environment Scale-Extension (ECERS-E) . Four curricular subscale". Trentham books, 2003
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.) "Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education Project", Routledge, 2010.
- Vandell, D.L., Burchinal, M., Vangergrift, N., Belsky, J., Steinberg, L., & NICHD 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.
- Vu, J. A., Jeon, H. J., & Howes, C. 2008 Formal education, credential, or both: Early childhood program classroom practices. *Early Education and Development*, 19 (3), 479-504.
- Williams, L.R. 1994 Developmentally appropriate practice and cultural values: A case in point. In B. Mallory and R. New (Eds.) "Diversity and developmentally appropriate practice: Challenges for early childhood education" Teachers College Press, 155-165.
- Woodcock, R.W., & Johnson, M.B. "Test of achievement, WJ-R: Examiner's manual" DLM Teaching Resources, 1990.
- Wylie, C., & Hodgen, E. "The continuing contribution of early childhood education to young people's competency levels" New Zealand Council for Educational Research, 2007
- Yagan, D. 2011 How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project star. paper presented in OECD network on early childhood education and care. 2011.7.
- Zellman, G.L., Perlman, M., Le, V., & Setodji, C.M. "Assessing the Validity of the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System as a Tool for Improving Child-Care Quality" RAND, 2008
- Zimmerman, I.L., Steiner, V.G., & Pond, R.E. "Preschool language scale" The Psychological Corporation, 1979