

千葉県 令和5年度保育の質の充実に向けた調査事業

保育の質の充実に向けた調査業務委託

慶應義塾大学 SFC 研究所

2024年3月31日

## 保育の質の充実にに向けた調査業務委託

背景 .....	3
保育の質の計測方法.....	4
保育環境評価スケールとは .....	4
アセッサーの養成.....	5
先行研究 .....	5
データの収集.....	7
ECERS-3 .....	7
質問紙調査.....	7
分析 .....	8
ECERS-3 .....	8
質問紙調査.....	9
結果・考察 .....	11
ECERS-3 と各要因の相関.....	11
質の高い保育所に対するアセッサーの定性的な所見.....	12
本業務委託担当者 .....	19
図表 .....	20
参考文献.....	38

## 背景

社会保険、職業訓練、現金給付など公共政策は多岐にわたるが、過去 50 年にわたるアメリカの 133 の公共政策を評価した最新の論文によれば、もっとも費用対効果が高いのは子どもの教育と健康への投資だという。公共政策として行った子どもの教育や健康への投資の多くは、子どもが大人になった後の税収の増加や社会保障費の削減によって、初期の支出を回収できていることも示されている（Henderen and Sprung-Keyser, 2020）。とりわけ幼少期の教育投資の収益率が高いことを示した研究は多い。例えば、2000 年にノーベル経済学賞を受賞したシカゴ大のジェームス・ヘックマンらの研究は、1960 年代の半ばから 40 年以上も同一個人を追跡した調査をもとに、質の高い幼児教育を受けた子どもは、成人後の学歴、就業、所得等の面で恵まれ、社会的に安定した生活を送っていることを明らかにした（Heckman et al., 2010a; Heckman et al., 2010b）。

日本財団（2018）によると、保護者の経済力による子どもらの学力や非認知能力の格差は既に小学校入学前から存在しているという。もし、貧困の世代間連鎖を断ち切ろうとするのであれば、子どもたちの学齢がなるべく小さいときから介入するのが合理的だ。前出のヘックマンは、幼少期の教育投資の効果が特に大きいのは貧困世帯の子どもたちであり、貧困の世代間連鎖を食い止めるためには、親に対する所得の再分配よりも、不利な状況にある子どもに質の高い公教育を提供するという「事前分配」のほうが経済効率が良いと主張する。

近年、わが国においても「幼児教育の無償化」など、子育てに対する公的な支援を充実させようという機運はある。しかし、1997 年にカナダのケベック州で行われた保育所の利用料の大幅引き下げの帰結は注目に値する。利用料引き下げによって、保育所への需要が増加し、その分「質」が低下したことによって、利用料引き下げ後に保育所を利用した子どもたちが 10～20 代になった後の健康・生活満足度・非認知能力が悪化し、犯罪関与が高まったことが明らかになっている（Baker et al, 2019; Japel et al, 2005）。つまり、幼児教育の効果は好影響の場合と同様、悪影響であっても長期にわたって持続することが示されたのだ。わが国では、待機児童の解消が優先され、これまで幼児教育の「質の向上」にはほとんど注意が向けられてこなかった。しかし、ケベック州で見られたように、質保証のない保育施設の拡充によって、子どもたちの将来の成果に悪影響を及ぼすことが懸念される。

海外では、保育の質を担保するため、イギリスでは Ofsted (Office for Standards in Education)、アメリカでは QRIS (Quality Rating and Improvement System) という行政機関が存在し、保育の質を定量的に計測し、モニタリングしている。その結果は、納税者である国民や利用者である保護者に周知され、科学的根拠に基づく政策形成 (Evidence-based Policy Making) に活用されている。こうした海外の評価機関では、その評価項目は発達心

理学などの分野で妥当性と信頼性が確認された評価手法を用い、他の施設とも比較したり、同じ施設の経年変化を追っているのも特徴である。例えば、米英の両方でもちいられている「保育環境評価スケール」(Harms & Clifford, 1998)は、「包括的な就学前教育の質」を計測する方法であり、20年以上にわたって幼児教育のフィールドで標準的な「質」の計測方法として用いられてきた (Mashbum, et al, 2008)。

日本において、保育の質の担保に重要な役割を果たすのが、法定義務となっている行政による指導監査である。児童福祉法(昭和22年法律第164号)に基づき、保育所に対して実施する指導監査については、年1回以上の実地検査が義務づけられている。しかし、最近、厚生労働省が発表した報告書によると、現行の指導監査の問題としては、指摘基準等の斉一化がなされておらず、多くのローカルルールが存在したり、監査員個人の主観や私見が含まれることに指導を受ける側の不満が強い、といった問題が指摘されている。厚生労働省は、地方自治体の負担削減を目指して、児童福祉法施行令の一部を改正する政令案で、現行の指導監査を「書面のみでの監査でも可能とする」という規制緩和を検討したものの、2022年1月に実施されたパブリックコメント(280件)では、実地検査を廃止し、書面のみでの監査とすることに賛成する声はなかった。このため、今後も行政による実地検査が行うことが期待されるが、海外の評価機関のように、保育の質を高める上で適切な評価やモニタリングとなっているのかという点には検討の余地がある。

## 保育の質の計測方法

### 保育環境評価スケールとは

本業務委託においては、幼児版の「保育環境評価スケール第3版」(Early Childhood Environmental Scale, 3<sup>rd</sup> Edition, Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016)を用いた(以降、ECERS-3と表記)。ECERSは、アメリカの幼児教育・保育の質の評価のために開発されたのち、欧州、アジア、アフリカ諸国等、様々な社会や文化、経済的な背景が異なる30以上の国において、質のモニタリングや調査研究に用いられている実績のある幼児教育・保育の質評価尺度である。

計測にあたっては、これ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評価指標である。専門のトレーニングを受けたアセッサーを各保育所に派遣し、461指標について、約3時間半の観察を通して、「達成」「不達成」のいずれかで評価をする。この結果をもとに、1~7点で分布する各サブスケールとして算出する。スケールは、1点が「不適切」、3点が「最低限」、5点が「よい」、7点が「とてもよい」と解釈できる。サブスケールは「空間と家具」「養護」「言葉と文字」「活動」「相互関係」「保育の構造」にわかれていて、各サブスケールには4~11の項目が含まれている(合計35項目、表1を参照)。

この指標は、各幼稚園や保育所における特色ではなく、すべての子どもに共通するニーズが満たされているかという観点で、子どもの保護の面（保健と安全管理）・社会的および情緒的発達（相互関係・望ましい態度・習慣の育成等）・知的発達（学びの活動）という側面から幼児教育の質を評価するものである。従来、「保育所保育指針」（厚生労働省）において努力義務とされている、保育士による自己評価や省察とは異なり、外部の専門家が評価を行い、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、継続的なモニタリングが可能となる利点がある。

## アセッサーの養成

観察調査を行うアセッサーについては、既に他自治体で ECERS-3 を用いた調査を行った経験のある者 5 名に加え、本業務委託のために新たに幼稚園教諭、保育士、小学校教諭等の資格を持ち、いずれかで勤務経験のある女性、6 人を新たに雇用し、11 名で実施した。経験者と未経験者をペアにして調査を実施した。新規に採用されたアセッサーについては、2023 年 10 月 4 日（13:30～15:30 の 2 時間）、10 月 10 日（10:00～12:00、13:00～15:00 の計 4 時間）、10 月 16 日（10:00～12:00、13:00～15:00 の計 4 時間）の合計 10 時間の机上研修を実施したあと、実地研修を 5～6 回実施した。この座学後の実地研修について、経験者と未経験者のスコアリングの一致率を確認し、実地研修の後にはおおむね 90% 以上の一致率となっていることを確認した。経験者と未経験者の間だけでなく、全体としてアセッサーによって評価の内容にばらつきが出ないようにするため、2023 年度中に、合計 16 時間の全体トレーニングも実施した。

本業務委託では、1 施設につき 2～3 名のアセッサーが独立に評価を行った。観察時間は午前 9 時ごろ～3 時間半程度（午睡入り前後まで）であり、アセッサーは在園児と関わりを持たず、保育の補助もしていない。複数のアセッサー間で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合意した評価を分析に使用した。

## 先行研究

日本で ECERS-3 を用いて大規模な調査を行った先行事例として、Fujisawa, et al. (2023)がある。関東地方にある一自治体所管の認可保育所の 3 歳児・5 歳児・及び異年齢混合クラスを対象に、悉皆的に ECERS-3 を実施したところ、施設間・施設内の両方でスコアにばらつきがあることが確認された。また、Fujisawa, et al. (forthcoming)は、東京都のある一自治体所管の認可保育所の 5 歳児クラスを対象に、悉皆的に ECERS-3 を実施し、5 歳時点で ECERS-3 のスコアが高い認可保育所に通っていた子どもたちは小学校 2 年生時点の学力や学習習慣にプラスの効果があることを明らかにしている。具体的には ECERS-3 の 1 点の上

昇は、国語の学力を 0.42～0.60 標準偏差 (SD) 上昇させる効果がある。また、子どものみならず、親のメンタルヘルスや子育てに対する感情にも良い効果が見られていた。海外の研究と比較すると、幼児教育・保育の質が就学後の学力の与える影響は、欧米よりも日本の方が大きい。Fujisawa, et al. (forthcoming)は、Fujisawa et al. (2023)よりも、よりシステマチックな方法で、各施設に個別に 1 時間程度のフィードバックを行うことで、ECERS-3 のスコアを 0.88 標準偏差 (SD) 高められることを明らかにしている。

このような先行研究に基づけば、次に重要なのは、幼児教育・保育の質が何によって決まっているのかという点である。Fujisawa, et al. (forthcoming)は、ECERS-3 のスコアは、施設間分散よりも施設内分散が大きいことを明らかにしている。つまり、さまざまな施設全体の特徴だけでなく、各クラスごとの特徴も幼児教育・保育の質に影響している可能性がある。しかし、日本では未だ、幼児教育・保育の質がどのような要因によって決定されているかを定量的に明らかにした研究はほとんどない。このため、ここでは海外の先行研究における知見を紹介する。

最も重要な先行研究の 1 つは、Blau (2000)である。この研究では、この調査自体は、ノースカロライナ大の研究者を中心に 1993 年以降、継続的に行われた大規模な調査 (“The Children of the Cost, Quality, and Outcome Study”) のデータを用いて分析されたものである。1993 年にアメリカの 4 つの州 (カリフォルニア、コロラド、コネチカット、ノースカロライナ) でランダムに選ばれた各 100 施設から収集された計 400 施設・548 クラスで計測された ECERS のデータを用いた研究である。英語を第一言語とする子どもを対象とした保育施設で、およそ半数が民営、半数が公営であった。保育士に対しても、保育士の学歴、研修履歴、保育内容などについて詳しく尋ねた調査を実施している。この研究によれば、(固定効果モデルという施設固有の観察可能・不可能な要因を制御した後では)、児童・保育士比率と ECERS との間に明確な関連は観察されず、むしろ保育者のトレーニングとの間には関連があることが示された。Blau (2000)以前に行われ、ECERS を保育の質として用いた同様の研究は、サンプルサイズが小さい研究が多いが (Burchinal et al., 2000, N=27; Dunn et al., 1994, N=30; Howes and Smith, 1995, N=150)、これらも同様に、児童・保育士比率よりも、保育者の学歴やトレーニングとの関連が強いことを明らかにしている。2016 年に出版された、23 カ国からの 72 の研究をまとめたメタアナリシスによれば、やはり児童・保育士比率と ECERS の関係については一貫性がなく、明確な関連が観察されないという結果となっているが、保育者の感受性 (sensitivity) を含む保育者の資質については相関があるという結果になっている (Vermeer, et al. 2016)。

つまり、過去の海外の研究を見る限りでは、保育士の学歴、トレーニング、感受性などの資質の重要性が示唆される。ところがその後に行われた、米国内の 7 つの大規模データ

を用いた研究は、このうち学歴や専攻については一貫した結果が得られないと報告している (Early et al., 2007)。具体的には、7つの大規模データを用いた研究のうち、保育の質に ECERS を用いた研究は6つあるのだが、学歴については6つのうち1つで、学歴が ECERS に対して正で統計的に相関があることがわかっているが、残りの5つには相関がない。専攻については6つ全ての研究で相関がみられていない。なお、2000年以前の研究は、1980年に開発された ECERS の初版を用いているが、Early et al. (2007)は ECERS-R という第2版を、本受託研究では ECERS-3 という第3版を用いているということには留意が必要である。

以上のことから、本受託研究では、児童・保育士比率、保育士の学歴に加え、保育士自身の実践、信念、満足度などにも焦点をあて、保育の質との関連を見る。また、保育施設の構造の質を規定する要因として、児童・保育士比率のみならず、駅からの距離や設立案数、定員、園庭の有無などについても検討を行う。こうした点は海外でも未だ厳密な検証は行われておらず、ましてや日本における先行研究はほとんど存在していない。

## データの収集

### ECERS-3

本業務委託において、調査の対象としたのは、表2の千葉県下のA市(40施設・66クラス)、B市(25施設・30クラス)、C市(6施設・9クラス)、D市(3施設・3クラス)の、合計74施設(108クラス)である。4市の認可保育所、認定こども園に調査への参加を呼び掛けた中から、3月末日までに調査を終了することができた施設を対象としている。カバー率は、A市22.0%、B市15.7%、C市6.5%、D市37.5%である。ただし、日程調整が早く終了した園から順に調査を行った。調査に応諾した保育所の一部では2024年度に調査を行うため、カバー率は応諾率ではないことに注意が必要である。調査は、2023年8月21日～2024年3月8日までの日程で実施した。

## 質問紙調査

本業務委託において、対象施設の施設長と、対象クラスの担任保育士に対して、オンラインで質問紙調査を実施した。質問紙調査は、施設長・担任保育士の性別、年齢、勤続年数、学歴、免許の保有の有無などの基本的な属性に加え、OECDが実施している2018年の「OECD国際幼児教育・保育従事者調査」(TALIS Starting Strong)と同じ質問を用いて、リーダーシップ、実践、課題、満足度、などについて尋ねた<sup>1</sup>。「OECD国際幼児教育・保育従

---

<sup>1</sup> 「OECD国際幼児教育・保育従事者調査」(2018年)は、2018年10月中旬～11月上旬に行われた調査で、全国の国公立幼稚園・保育所・認定こども園から無作為に選ばれた園の園長・所長と、通常業務として3～5

事者調査」の中から本質問紙調査に用いた項目は、表3に示した通りである。また、過去の研究で、保育者は自身の信念に基づいて情報を取捨選択しており、保育者の信念を把握することは有用であるとの指摘がある (Stipek & Byler, 1997)。保育者の信念は、ピアジェ理論を背景にした「子ども中心主義」(child-centered belief) と学習理論を背景にした「学力中心主義」(basic-skills oriented belief) に分類される。全米幼児教育協会 (National Association for the Education of Young Children : NAEYC) は教員の意思決定を助けるガイドラインを作成している。これは、子どもたちが自分自身で主導する活動や、子どもが何か具体的な物を探索することをオープンエンドで行う活動を提供するなどを推奨している一方、幼児期にドリルやワークブックなど「学力中心主義」的な活動は推奨していない。つまり「子ども中心主義」を強く推奨していると言える。小学校教員の信念に関する研究は蓄積されているが、保育士の信念に関する研究は未だ少ない (Hurd & Gettinger, 2011)。このため、本業務委託では、Stipek & Byler (1997)の教員信念尺度を日本語訳し、アンケート調査内で回答を求めることとした。教員信念尺度の日本語訳は表4に示した通りである。

## 分析

### ECERS-3

表5はECERS-3の計測結果である。スケールは、1点が「不適切」、3点が「最低限」、5点が「よい」、7点が「とてもよい」と解釈できる。図1ではばらつきを確認することができる。県全体の平均点は4.008点であり、施設間のばらつきも小さい。表5の(参考)で示した他自治体は、本業務委託の代表者の研究チームが他の自治体からの受託を受けて実施したECERS-3の計測結果である。これらは、自治体内の全認可保育所を悉皆的に調査したデータであることから、単純な比較は難しいものの、過去に行われた関東近郊の自治体における計測結果と比較しても、結果はかなり良好である。同じく(参考)の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1,063施設の平均であり、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を用いて施設長や保育士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クラスの平均である。これと比較すると、Early, et al. (2018)と比較して、一般的な米国の施設の計測結果よりも良好であることが窺えるが、Montes, et al (2018)には及ばない。Montes, et al (2018)は、一般的に低くなりがちな「活動」や「言葉と文字」のサブスケールも高いことから、海外で行われた取り組みも参考にしつつ、「活動」や「言

---

歳児の保育を担当する保育者が対象となっている。保育所は71園、認定こども園は69園が調査の対象となった。

葉と文字」にどのような改善が図れるかについて議論が必要である。

また、ばらつきについては、藤澤他 (2022)が埼玉県 Z 市の計測結果を公表しているが、「養護」「相互関係」「保育の構造」については「不適切」となる 1 点に近いクラスから満点である 7 点に近いスコアとなっているクラスもあり、クラスによるばらつきが大きいことがわかっている。これと比較すると、千葉県の ECERS-3 の結果は、かなりばらつきが小さい。

サブスケールの結果を見てみると、他の自治体と同様の傾向があることがわかる。つまり、サブスケールでみると「養護」「相互関係」「保育の構造」が高く、「活動」が低い。特に「活動」は（他の自治体も同様であるが）最低限である 3 を下回っており、改善の余地が大きい。「活動」において評価される内容は、子どもが自発的に遊びを選択できる環境、選んだ遊びを「遊びこむ」時間の確保、遊びや活動が広がる遊具・玩具の質・量、などがある。例えば、「最小 2 人の子どもがそれぞれに遊ぶのに十分な量の積み木と付属品がある」（項目 20・積み木）、「2 種類以上のカテゴリーの中から少なくとも 5 つの発達にふさわしい遊具・教材を使うことができる」（項目 22・自然/科学）などが達成されていないことが多い。

表 6 でサブスケール間の相関行列をみてみると、サブスケール間の相関は高くないことがわかる。藤澤他 (2022)が埼玉県 Z 市の計測結果を公表しているが、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のと比較すると対照的である。サブスケール間での相関が強い場合、あるサブスケールでスコアが高いクラスでは、他の項目でもスコアが高い傾向が見られ、どのサブスケールも高いクラスか、どのサブスケールも低いクラスかに二極化してしまう可能性があるが、千葉県の場合はそういった特徴は強くない。クラスによって強みが異なるという可能性がある。

次に、表 7 で、施設間、施設内のばらつきを見てみる。施設間の分散は、施設内の分散よりも大きい。当然のように思われるかもしれないが、(参考)の東京都 Y 市の結果を見ると明らかなおおりに、東京都 Y 市では施設間の分散よりも施設内の分散のほうが大きい。こうした自治体間の違いがどのようにして生じるのかについては、今後更なる分析が必要である。

## 質問紙調査

次に、施設長・保育士を対象にした調査の記述統計をみてみる。表 8 では、施設に関する属性、施設長に対する質問紙調査、保育士に対する質問紙調査の 3 つに分けて整理した。施設に関する属性については、図 2 で分布（ヒストグラム）を示した。今回の調査対象と

なった施設の約 52.8%が公立である。設立からの年数は平均 36 年であるが、図 2 から明らかなように比較的新しい施設と 40 年以上が経過している施設で二極化している。定員をみると、比較的大規模な保育所が多いようである。67.5%の施設に戸外運動庭園があり、52.7%の施設で外国籍の児童を受け入れている。

次に施設長に対する質問紙調査の結果をしてみると、施設長の 88.6%が女性であり、平均年齢は 53.83 歳（50 歳以上の割合が 78.3%）であり、現在の施設に施設長として 7.8 年程度勤務している。学歴としては 77.8%が専門学校・短期大学の卒業である。2018 年の「OECD 国際幼児教育・保育従事者調査」と比較してみると、施設長の 64.2%が女性、48.6%が専門学校・短期大学の卒業、50 歳以上の割合が 81.2%となっており、ランダム抽出された調査と比較すると、女性の割合が高く、学歴は専門学校・短期大学の卒業者が多い。契約に期間の定めがない人が 65.3%となっている。

様々な実践を積極的に行っていることがわかるが、中では「園のビジョン策定」「園のモニタリングや外部評価」については、月に 1 回未満と比較的低い頻度になっている。課題としては、特に「特別な支援を要する子どもを保育できる保育者の不足」がある。

保育士については、91.7%が女性であり、平均年齢は 36.2 歳、学歴としては 68.2%が専門学校・短期大学の卒業であるが、それ以外は大卒以上の学歴であり、年齢とともに学歴が高くなっていることがわかる。2018 年の「OECD 国際幼児教育・保育従事者調査」と比較してみると、96.3%が女性であり、81.2%が専門学校・短期大学以上の学歴であるのに対し、千葉県では 100%が専門学校・短期大学以上の学歴である。「OECD 国際幼児教育・保育従事者調査」では、10 年以上の経験年数を持っている保育者の割合が 55.9%であるのに対し、千葉県では 50.0%とやや低い。保育士としての勤続年数は平均 12.0 年、現在の施設での勤続年数が 5.6 年、契約に期間の定めがない人が 84.9%となっている。

保育士が評価した施設長のリーダーシップをしてみると、多くの保育士が施設長のリーダーシップを高く評価していることがわかる。実践についても様々なことに積極的に取り組んでいるが、相対的に見ると「他の保育者の実践についてのフィードバックを与える」ことについての肯定的な回答はやや低めとなっており、ばらつきも大きい。施設長の調査をみても、外部評価の活用はあまりされておらず、フィードバックや外部評価による他社による客観的な評価は今後の課題と言えるかもしれない。

子どもの支援について極端に低いのが、「デジタル技術を活用して子どもの学びを支援する」ことである。保育業務一般については、ICT 導入をすすめ、保護者からの申請や保育現場での報告書や給付・監査等の紙を前提とした業務を改善することは急務であるが、子どもに対する支援について ICT を用いて学びを支援することについては、その是非について未だ定見がないこともあり、多くの施設では ICT の活用は進んでいない。これについて

は、ECERS-3 の項目にも「項目 27：ICT の活用」があるものの、ほとんどの施設で ICT の活用はされておらず、評価の対象にしていない。

職場満足度については表 9 で、「OECD 国際幼児教育・保育従事者調査」と比較した。これをみると、総じて千葉県の施設長・保育士ともに現在の園での仕事を楽しみ、満足しているとみられる。しかし、過去 1 年の常勤保育士の退職者数が 1.7 人なのに対し、採用者数は 2.1 人程度と、年間 2 名程度、職員が入れ替わるという状況になっている。仕事には満足していながら、一定程度職員の入れ替わりがあるということについては、保育士の労働移動の問題について、今後更なる分析や検討が必要だといえる。

更に、表 10 で、Stipek & Byler (1997) の教員信念尺度についても詳しくみってみる。施設長、保育士ともに学力中心主義よりも、子ども中心主義であることがわかる。これについて、2020 年 2 月に東京都 Y 市で取得したデータと比較しても同様の傾向がある。一方、東京都 Y 市の結果を見ると、幼稚園や公立小学校の教諭は、学力中心主義と子ども中心主義は拮抗しており、保育士と同様の傾向が見られないという点は興味深い。なお、図 3-1、図 3-2 でも示される通り、学力中心主義と子ども中心主義の間には、明確な負の相関があることがわかる。この傾向は、東京都 Y 市のデータでも確認できる。

## 結果・考察

### ECERS-3 と各要因の相関

図 4 を見てみると、施設の属性については、設立からの年数が経過しているほど ECERS-3 の合計スコアが高くなる傾向がある。一方、駅からの距離が遠くなるほど ECERS-3 の合計スコアが低くなる傾向がある。児童・保育者比率も高くなるほど ECERS-3 の合計スコアが低くなる傾向がある。表 11 で二変数の平均値の差の検定を見ると、園庭がある施設のほうがない施設よりも ECERS-3 の合計スコアが高い傾向がある。

施設長や保育士の属性（年齢・学歴・勤続年数）等は ECERS-3 の合計スコアとの間に明確な関連は見られない。一方、施設長、保育士ともに学力中心主義の信念が強いと、ECERS-3 の合計スコアは低くなる傾向があり、施設長が子ども中心主義の信念が強いと ECERS-3 の合計スコアが高くなる傾向がある。

このことを考える時、Whitaker et al. (2023) の主張は重要である。この論文では、1960 年代から 70 年代に実施された米国における就学前プログラム（例えば、ペリー幼稚園プログラム、アベセダリアン・プロジェクト等）の効果が低下してきていることを指摘している。1965 年に開始された米国の大規模な就学前プログラム「ヘッドスタート」は年間 100 億ドルもの経費が充てられたが、その効果について検証した論文によれば、1990 年以前に参加した児童については、長期的なプラスの影響が報告されているものの (Bailey et al.,

2021)、より最近のコホートをを用いた研究では長期的な影響はほとんど見られないという結論になっている (Deming, 2009)。それどころか、小学校に入学した後、ヘッドスタートの対象となった児童の方が、ならなかった児童と比較した時に情緒や仲間関係の問題にわずかにマイナスの影響を与えていることも明らかになっている (Puma et al., 2012)。Whitaker et al. (2023)は、こうした変化の背景には、就学前教育プログラムの変化があるという。米国では初期の就学前プログラムは体験的な学習活動を中心にしていたのに対し、2000年頃からは読み書きや算数のスキルを教えることに重点を置くようになったという (U.S. DHHS, 2007)。この結果、体験学習の機会が減少し、基礎学力重視の集団指導へと変化し、そのことがデータでも確認されている (Markowitz & Ansari, 2020)。しかし、最近の研究では、こうした基礎学力重視の集団指導は、小学校入学後の学力に対してほとんどプラスの影響がないか、むしろマイナスの影響があることを示した研究が発表されている

(Durkin et al., 2022; Gray-Lobe et al., 2023)。基礎学力の獲得には意味があったとしても、その分就学期に見つけるべき行動面や情緒面のスキルの習得の機会を失っている可能性が指摘されている。こうした海外の研究を踏まえて、ECERS-3 と学力中心主義の信念の間にマイナスの相関があり、子ども中心主義の信念の間にプラスの相関があることは重要である。今後の更なる研究の進展が待たれるが、保育者の信念が、保育の質を媒介して、子どもの小学校入学後の成果に影響している可能性がある。一方、施設長のリーダーシップ、課題、実践、保育士の実践、支援等については、ECERS-3 との間にはあまりはっきりとした関連が見いだせなかった。

### 質の高い保育所に対するアセッサーの定性的な所見

アセッサーは、スコアリング以外にも、各施設（クラス）における、より具体的な取り組みや雰囲気、声かけについて所見を記録している。ここでは、特に ECERS-3 の合計スコアが高かった上位 5 位の 6 施設についてのアセッサーの所見について紹介する。

#### A 園、ECERS-3 合計スコア 4.941

- 駅から離れていて新しい園ではないものの、保育室から園庭へも出やすく、全体的に目が行き届くような作りになっていてとても良い保育環境。子どもたちは、落ち着いてとても優しいお子さんが多かった。先生の声掛けも友だちを思いやる言葉がけが多かったので、それが子どもたちの中にも浸透していた。
- クリスマス会では、伝言ゲームや椅子取りゲーム、フルーツバスケット、プレゼント交換、ちょっとしたリズム遊びなどをしてしたが、終始子どもたちは心から楽しんでその時間を過ごしていました。クリスマス会というと、劇など発表会の練習を行う園

が多い中、ちょっと違った形で微笑ましく、素敵な時間だった。特に、プレゼント交換では、買ってきたものを交換するのではなく、子どもたちがそれぞれ、好きなものを、画用紙や折り紙、空箱などを使って工作し、それを交換する、というやり方。スマホを作った子、折り紙でこまを作った子、リモコンを作った子、など、個性あふれるプレゼントでした。素敵だったのは、交換する際に先生が、「どんなプレゼントが回ってきても、あっちのプレゼントの方が良かったとか、そういう事は言わないんだよ。もし自分がそういうこと言われたら嫌だよ。」ということ、あらかじめ子どもたちに仰っていたこと。こういう一言が、いじめをなくす一歩になると思われるし、現に子どもたちも誰ひとりとして不満を言う子はおらず、むしろ「○○ちゃんが作ったやつだ！」と喜んでいる姿があった。ゲームを競う場面においても、お友だちに「頑張れー」と声をかけたり、「ありがとう」と言われたら、「どういたしまして」と自然に答えている女の子もいた。普段からの先生の声掛けが子どもたちの中に根付いていると思われる。

#### B園、ECERS-3 合計スコア 4.882

- 駅ビル内の保育所。各保育室、園庭、一時保育専用スペース、給食室などが工夫した造りで設置されており、ワンフロアでも意外に広々としているように感じられて開放感のある雰囲気。木材を使った床や全面ガラス張りの扉で明るく温かい空間だった。また室内に3箇所ツリーハウスが設置されていたり、隠れ家のような小さな絵本コーナーがあったりと、限りある空間の中に冒険心がくすぐられる工夫がされていた。自然物を使った制作物が豊富に飾られており、木の温もりが感じられる。先生方は、子供の遊びを大事にしていることが伝わってくるような声かけや対応をされており、子供達は安心して自分の好きな遊びを楽しめる環境が整っていた。
- 昼食前の集団活動を除き、ほとんどが自由遊びの時間で、室内では豊富なおもちゃや造形用具で子供達が心ゆくまで遊びを満喫できていた。室内にいた先生は、子供からの問いかけや話に常に笑顔で耳を傾け、丁寧に対応していた。子供の言ったことを反復しながら、会話を広げたり、どうしたらいいかを考えさせるような声かけも多く見られた。クリスマスの制作も子供のペースに合わせ、自由遊び中に実施しており、絵本を活用しながら、サンタやツリーを描くことを促したり、出来上がった制作について、子供達に質問をしながら、出来栄を褒めていく流れが良かった。また、クリスマス制作がクラス内に増えていき、クリスマスが楽しみになることや、園のクリスマス行事の話に繋げていっているところも良かった。昼食前の集団活動では、今日の天気予報士さんという当番があり、当日の天気、温度、湿度、雲の様子までを調べて、

カレンダーに子供自身が記入し、皆に発表するという取り組みがあり、生活への関心を高めていた。わらべうたを日々在活动中に取り入れており、当日はかごめかごめを行い、耳だけで友達の声を判別したり、上手に横歩きができるような声かけもあり、ほとんどの子がとても楽しんで参加していた。当番による献立紹介のあとは、使われている食材がどの栄養グループに入り、身体にどんな働きをするかをボードを使って説明しており、食育への取り組みが日々行われているのも良かった。造形遊びの素材が豊富にあり、ダンボールや毛糸を使ったはた織りや編み込み紙遊びなど手先を使う遊びが充実していた。園庭は、遊具はないものの、三輪車、ストライダー、竹馬、ホッピング、フラフープ、長縄など様々な用具で楽しめるようになっていた。また、野菜や果実の栽培もしており、当日は花を摘み、ブーケを作る活動や花で色水を作る活動もあった。

- 園長先生がしばしば保育室や園庭に顔を出し、子どもたちと触れ合っていた。一緒にお花屋さんごっこをしたり、ビニール袋の水漏れで困っている子に助言したり、子どもの良かった行動を他の先生に共有したりと、普段から積極的に園内をまわって子どもたちと関わっているんだらうなということ園長先生と子どもたちの関わりを見て感じ取れた。

#### C園、ECERS-3 合計スコア 4.824

- 加配の先生を含めて4人の先生がクラスにいたが、先生方の報連相が常に密に行われていた。外遊びの時「こっちからこっち見ておいてもらっていい？」と各先生に見守り場所を割り当てていたり、年齢別活動から帰ってきた時の現状報告がスムーズだったり、咳をしている子の朝からの様子や先週金曜日の様子の認識を担当全員ですり合わせていたり、子どもの安全や様子を共有しながらそれぞれ見守る姿勢が見られて先生方に一体感があったので、子どもたちものびのび安心できる環境の中で過ごせているイメージだった。
- 先生と子どものテンションが同じで、明るくまとまりのあるクラスだった。また先生の声色や表情が豊かでテンポが良かった。発表会の衣装を考えてアイデアを描く創作の時間では、一人一人アイデアが違うところやアイデアの特徴を見つけさせる声かけを頻繁にしており、作品を通して個性を認めて伸ばしていこうとする先生の意識が感じられた。
- 天気も良く、朝の自由遊びのあと早めに園庭へ。全員で音楽にあわせて身体を動かし、自由に遊ぶ。園庭では、乗り物コースやドッジボールコート、フラフープの色に入る遊び、縄跳び(大縄・短縄)などが設定され、混み合わないよう遊ぶことができるよ

うな工夫が見られた。子どもたちは好きな遊びを自由に選択でき、そのほかの遊びもたくさん見られる。縄跳びでは、縄跳びカードを使って、数を数えたり跳び方の練習をしたり、子ども自身が目標をもって積極的に取り組んでおり、保育者の声かけも聞かれた。大縄においても、保育者の励ましがあがり、数えることはもちろん、ヤギさん郵便を歌いながら跳ぶ様子も見られた。また、畑があり、夏みかんの実る木や花壇のお花など自然物が豊富であった。保育者は観察しながら子どもに「絡みつくように立ててあげないとね」「お水あげよう、いっぱいあげて、ごくごく飲んでるね」と声をかける。5歳児での活動では、保育室において、2月に行われる劇「地球の海のハーモニー」での登場人物について話し合いがもたれた。どの役をやるか一人ひとりに質問し、想定外にでてきた役についても肯定的な対応が見られ、ホワイトボードに示される。人数など相談し、子どもたちの気持ちに寄り添いながら進められ、決まった後には衣装の案を画用紙に色鉛筆で描く。机に座る際には4人までと声かけがあり、また、手拍子にあわせて数字を順に伝えていく遊びを通して、算数に親しむことができるような工夫も見られた。案を考えるにあたり、図鑑が用いられる。決まった色でなくても良いことが伝えられ、「サメでもピンクあっていい」「イメージ形にするって難しいね」「甲羅は立体とか、ランドセルみたいな」のような励ましも聞かれた。それぞれが描いた衣装のイメージを発表する機会もあり充実した活動であった。展示では「小学校を見学してきたよ」やお豆について、小豆、黒豆、ひよこ豆などいろいろな言葉が絵や写真、また実物とあわせて見られるようになっており、中でも1月から12月までの月ごとにイメージする絵の展示（例えば12月なら温かい食べ物、クリスマスツリーなど）はとても興味深い。造形作品においてもまつぼっくりを使ったクリスマスリース、ちぎり絵、地球の海の物語など室内、動線上あわせて豊富にあり、温かみのある環境であった。

#### D園、ECERS-3 合計スコア 4.824

- 園庭にはオクラやナスなど野菜が育ち、畑のエリアにはさつまいもも育っているようであった。大きな花壇には花が咲き、自然豊かな環境。保育者同士は連携がとれており、子どもの特性に応じて適切に対応されていた。集団活動よりも、個々にやりたい活動がある子どもにもそれぞれに応じた関わりがあり、どの子も伸びやかに過ごせていた。
- 登園時間も幅が広く、縦割り保育ではあるが、年齢に応じた活動を取り入れており、個々のニーズに沿うことを非常に重視している園との印象を持った。男性保育士も多

く、活気がある。子どもたちの特性や希望によって自由な活動参加が許されていて、子どもたちも安心して積極的に要求を出しているように感じた。

- 運動会の練習時期ということで、途中から年長児のみの合同の集団活動となった。秋の社会見学の日程や訪問場所について、保育士は子どもたちの意見を聞きながら、論点を整理してホワイトボードに記入して共有していた。他の行事との兼ね合いに日数という数の概念で考えたり、訪問先の定休日など子どもたちは楽しみながら様々な話し合いをしていた。運動会の大会の製作がまだ終わっていないグループは造形活動、その他は自由遊びとなっていたが、保育士はどちらにも気を配り、それぞれの子どもたちのところを周りながら話しかけていた。それらの活動やソーラン節の練習などは、参加したくない子どもは見学していたり、休んでいてもよいとされており、子どもを尊重していると感じた。
- 朝から園庭でダンスを行い、かけっこなど運動会に向けた活動が観察された。10時から年齢別に分かれ、5歳児を観察。その時間は年長担当の男性保育士3人との活動であった。ホワイトボードを使い、遠足に行きたい日にちをカレンダーの文字を指しながら相談。子どもたちがいつ行きたいか、日曜日だと行けるか、公園に続き連日では大変ではないかなど話し合いが行われ、子どもの言ったことを書き留める。また、テープを丸めて小さなボールを作った子どもに対し、「どういう感じで作ったのか」「丸めて転がる、おもしろいね」「みんなはどう思う」「なるほど、折り紙を止めるときに使うのか」「ちょっともったいない気もするね」「おもしろいけど大事に使おう」と声をかける。その後、運動会の旗制作へ。絵の具や色鉛筆などグループごとに使いたい造形用品を使い取り組む。また、同時に自由遊びも行われ、室内でも様々な遊びが観察された。ひとりまたはふたりの空間として収納棚の下段を利用し、落ち着ける空間となっていた。読み聞かせでは、お月見にまつわる絵本が読まれ、話し合いもとても楽しそうであった。食事までは、ホールでソーラン節など再び運動会に向けて活動する。食事の場面では、異年齢混合クラスへ戻る。

#### E園、ECERS-3 合計スコア 4.765

- 平屋作りの園舎に広々とした園庭があったが、保育室はやや小さめな印象だった。運動会を翌週に控えており、調査当日は、運動会リハーサルの振り返りを行っていた。年長の係の仕事をどのような心持ちでやっていくかを子供達が主体的に考えるよう促しながら、模造紙にまとめた意見を書いて、展示していた。次にリレーの走る順番について、各チームで話し合い、人数に関わる算数的な要素も加えながら、子ども主体で話し合いが行われていた。園庭では、子ども達が決めた順番でリレー練習を行

い、負けてしまったチームは順番を再調整しながら練習をしていた。

- 通常は縦割り保育だが、調査日は年長だけで学級運営がされている日だった。先生は、声を荒げることなく子どもの話に耳を傾け、穏やかな雰囲気だった。障害を持った子どもがいたが、周囲の子どもたちもその園児と自然な関わりの中で、助けたり遊んだりしている姿が印象的だった。
- 先生方は、子ども達が主体的に考えるような声かけをすることを心がけていた。具体的な問いかけをすることで子どもが自分で答えを出すような働きかけができていた。運動会で頑張ることが室内に展示されており、子ども達への意識づけができる環境をつくっていた。また、リレーの順番の話し合いでは、子ども自身が決めた内容を紙に書いていくことで、内容を確認したり、振り返りをしやすくできるようにしていた。リレーで転んでしまった子やバトンを落としてしまう子がいても、攻めるような子はおらず、むしろ応援したり、転んで泣いてしまった子に子供が寄り添っている姿があり、クラス全体に他者を思いやる心が育っていることを感じた。手洗いが丁寧で指の間や指先、手首まで洗っていたり、すすいだあとの水切りもしっかりと行なっている子が多く、手洗いの仕方が徹底されていた。
- 先生の子どもへの声かけが指導的ではなく、子供に気づかせるような働きかけがとても良いと感じた。リレーの順番や作戦決めなども、あえて子供同士でしっかり考える時間を持つところが、小学校への足がかりとしても良いと感じた。また、子どもを待つ姿勢が先生方にあり、急かしたり、焦らせたりではなくじっくりと取り組むところも良いと思った。数学的な発想や、語彙の広がりなども子どもと先生の自然なやりとりの中で十分に行われていると感じた。

#### F 園、ECERS-3 合計スコア 4.735

- 様々な野菜が育てられ、あたたかみのある園。保育者はすべての子どもをととてもよく見ており、様子にあわせて、遊びの場の設定を変更したり、気持ちに寄り添う場面が多く見られた。子どもたちも丁寧に関わり指導くださる保育者と、安心して過ごすことができていた。
- けして広くはないが、室内のスペースをうまく使った遊びの場の室内構成がとても印象的であった。1時間以上室内での自由遊びが見られたが、保育者の場面転換が素晴らしく、子どもたちの興味に基づいた遊びの場が臨機応変に素早く設けられる。切り紙や木琴のテーブルの遊びの場が、ボールを投げてペットボトルを倒す遊びの場や、ハロウィンのカップを筒っぽうで崩す遊びの場へと設定される。手作りのパーティションがうまく活用され、あっという間に出来上がり、より遊びが充実するよう紙に得

点や名前、回数を書けるよう示し、数字と崩れた数を紐付けられるよう導く。「5 試合 やって合計ね」などハイレベルであった。また、自分で書ける子には書くよう促す場面も見られた。活動センターを設置することが難しいなか、マットが敷かれた棚の下のスペースを利用し(4~5 人が入れる)、ごっこ遊びや絵本が読めるようになっている。子どもたちのなかで、現在流行っているあやとりをする子、クッションでゆったり過ごす子などいくつかの要素がありながらも、とても落ち着ける場所となっていた。ひとりまたはふたりのための空間にもなり得るスペースであった。紙のリースに毛糸を巻き、どんぐりで飾りをつける造形活動では、集中して取り組む姿も見られ、静かな遊びと動きのある遊びを子どもたち自身が選択し、主体的に遊ぶことができていた。折り紙が色別に棚に整理されており、絵本は「ものがたり」「ずかん」「めいろ・しぜん」とラベルのついた棚ごとに置かれ、子どもが選びやすいような工夫も見られた。現在の活動であるクリスマスの本も 5 冊以上手に取れるようになっている。園庭では、フラフープやドッジボールで遊び、保育者は一緒に身体を動かし楽しむ。園庭においても、エリア分けされ、集中して遊べるような工夫が見られた。1 日を通して、タイマーが有効に使われ、「50 分遊びます、時計の針は…」と具体的に示し算数の経験となる。また、表情や素振りにあった個別的な対応も多く、どの子にも声がかかけられ、子どもたちは満足いくまで安心して遊ぶことができていた。玉ねぎやサニーレタスなど様々な野菜が育てられており、食事の際には、展示を使って献立を栄養ごとにまとめ「マセドアンサラダ」、「お砂糖、お酢」「小麦粉」など丁寧に伝えられる。1 人体制であったが、すべての活動がスムーズであり、個人のペースも守られていた。

- 自然が豊富にあり、球根などが観察できるような環境となっていたため、日頃から取り組んでいる様子が伺えた。積み木について、付属品があり遊びの場が設定されれば、想像力・創造力豊かな子どもたちの遊びがさらに広がるだろう。

本業務委託担当者

(分析担当者)

中室 牧子 慶應義塾大学 総合政策学部教授 (研究代表者)

伊芸 研吾 慶應義塾大学 政策メディア研究科 特任准教授

深井 太洋 筑波大学 人文社会系

藤澤 啓子 慶應義塾大学 文学部教授

レ クン チェン 慶應義塾大学 政策メディア研究科 特任研究員

(調査員)

秋富 亜由 慶應義塾大学 プロジェクトマネージャー

石黒 志寿賀 慶應義塾大学 アセッサー

大門 都 慶應義塾大学 アセッサー

加藤 直美 慶應義塾大学 アセッサー

佐野 真妃 慶應義塾大学 アセッサー

鈴木 八幡萌 慶應義塾大学 アセッサー

鈴木 弘子 慶應義塾大学 アセッサー

野口 聡子 慶應義塾大学 アセッサー

野地 美樹 慶應義塾大学 アセッサー

畑 恵理子 慶應義塾大学 アセッサー

宮本 優希子 慶應義塾大学 アセッサー

村川 理代 慶應義塾大学 アセッサー

図表

表 1：幼児版 ECERS の評価項目

空間と家具	活動	言葉と文字
室内空間	微細運動	語彙の拡大
養護等のための家具	音楽／リズム	話し言葉の促進
遊び等のための室内構成	ごっこ遊び	保育者による絵本の使用
1人または2人の空間	遊びの中の算数	絵本に親しむ環境
子どもに関係する展示	日常生活の算数	印刷文字に親しむ環境
粗大運動遊びの空間	数字の経験	
粗大運動遊びの設備・用具	多様性の受容	
	ICTの活用	
養護	相互関係	保育の構造
食事／間食	粗大運動の見守り	移行時間と待ち時間
排泄	個別的な指導と学び	自由遊び
保健衛生	保育者と子どものやりとり	遊び等のクラス集団活動
安全	子どもどうしのやりとり	
	望ましい態度の育成	

(注) 太字がサブスケールを指す。

(出所) 「保育環境評価スケール第3版」 Harms et al., 2015; 埋橋訳, 2016

表 2：調査対象施設数・クラス数

		私立	公立	合計	カバー率
A市 (全186施設)	認定こども園	1	1	2	40/186
	認可保育所	21	17	38	=22.0%
B市 (全159施設)	認定こども園	1	0	1	25/159
	認可保育所	8	16	24	=15.7%
C市 (全93施設)	認定こども園	2	0	2	6/93
	認可保育所	4	0	4	=6.5%
D市 (全8施設)	認定こども園	1	0	1	3/8
	認可保育所	1	1	2	=37.5%
合計		39	35	74	16.6%

(注) 日程調整が早く終了した園から順に調査を行った。調査に応諾した保育所の一部は来年度に調査を行うため、カバー率は応諾率ではないことに注意が必要。

表 3 : TALIS Starting Strong (2018)の質問項目

---

**施設長向けの質問項目**

**実践 (行っていない、月に1回未満、月に1回、週に一回、毎日、の中から1つ選択)**

- 保育者と協力して、子供同士の遊び方をより良いものにした
- 保育者の実践や子どもと関わっている様子を観察した
- 観察した内容に基づいて保育者にフィードバックを行った
- 新たな実践を開発するための保育者間の協力を支援した
- 保育者が自分の実践力の向上に責任を持つような取組を行った
- 保育者が子どもの育ちや学び、生活の充実に責任感を抱くような取組を行った
- 園のビジョンの策定に取り組んだ
- 園のモニタリングの結果や外部評価に基づいて、園の体制や実践における改善を行った
- 子どもの学びのために、園の屋内・屋外空間の活用を促進した

**課題 (全く妨げになっていない～非常に妨げになっている、の4件法)**

- 遊具や教材 (例:本、絵本、積み木、粘土、絵の具) が不足している、あるいは適切でない
- 遊びや学びに使用するデジタル技術(例:コンピュータ、タブレット)が不足している、あるいは適切ではない
- インターネット接続環境が不十分
- 社会経済的に困難な家庭環境にある子どもを保育できる保育者の不足
- 特別な支援を要する子どもを保育できる保育者の不足
- 屋内の空間が不足している、あるいは適切でない
- 戸外の遊び空間が不足している、あるいは適切でない
- 資格のある保育者の不足
- 在籍する子どもの数に対する保育者の不足
- 園で用いる言語以外の言語を話す子どもを保育できる保育者の不足

**職場の雰囲気/リーダーシップ (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)**

- この園は、保育者が園の意思決定に積極的に参加する機会を提供している
- 園の課題について、責任を共有する文化がある
- 重要な意思決定は私自身が行う

**職場の満足度 (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)**

- 現在の園での仕事を楽しんでいる
  - 全体としてみれば、この仕事に満足している
- 

**保育士向けの質問項目**

**施設長のリーダーシップ (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)**

- 園長・所長は、この園について明確なビジョンを持っている
  - 園長・所長は、実践の中で新しい考えが生まれるように、保育者間の協力を促している
  - 園長・所長は、保育者が自分の実践の向上に責任を持つようにしている
  - 園長・所長は、保育者が子どもの育ちや学び、生活の充実に責任感を抱くようにしている
  - 園長・所長は、重要な決定において、全ての保育者が意見を言うよう促している
-

- 
- 園長・所長は、保育者と仕事上の友好関係を築いている
  - 園長・所長は、保育者の仕事ぶりを効果的に管理できるようにしている

**実践（行っていない、月に1回未満、月に1回、週に一回、毎日、の中から1つ選択）**

- 他の保育者の実践についてのフィードバックを与える
- 子どもの育ちや学び、生活の充実のための働きかけについて話し合う
- 年齢やグループを越えて活動する(合同・縦割り保育)
- 同僚と教材・素材をやりとりする
- 活動計画について話し合う
- 特定の子どもの発達やニーズについて話し合う
- 他の保育者とともに、子どもの育ちや生活の評価について話し合う

**支援（全くできていない～非常に良くできている、の4件法）**

- 困難な家庭環境の子どもの発達を支援する
- 個々の子どものニーズに対応する
- 子どもが自ら学ぶ力を育めるよう援助する
- 子どもの就学準備を手助けする
- 文化の違いや共通点に対する子どもの興味・関心を刺激する
- 他者と交流し、社会的に好ましい行動ができるよう子どもを援助する(例:分かち合いや共有、他人を助ける行動)
- 混乱したり、不機嫌になったりした子どもを落ち着かせる
- 子どもの発達を観察・記録する
- 子どもが自信を高められるよう援助する
- 子どもが創造性や問題解決力を育めるよう援助する
- デジタル技術(例:コンピュータ、タブレット)を活用して子どもの学びを支援する
- 全ての子どもに安心感を与える

**職場の満足度（全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法）**

- 現在の園での仕事を楽しんでいる
- 全体としてみれば、この仕事に満足している

---

(注) 施設長質問紙調査：[https://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/pdf/oecd2018\\_enchou.pdf](https://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/pdf/oecd2018_enchou.pdf)  
保育士質問紙調査：[https://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/pdf/oecd2018\\_hogosha.pdf](https://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/pdf/oecd2018_hogosha.pdf)

表 4 : Stipek & Byler (1997)の教員信念尺度の日本語版

---

「学力中心主義」(basic-skills oriented belief)

- ・ 就学前に国語と算数の勉強を始める子どもは、小学校の勉強で有利になる
  - ・ ワークシートとワークブックは、幼少期の子どもが国語と算数の学習スキルを習得するための良い方法だ
  - ・ 小学校に入学するまでに、平仮名を読めるようになっているべきだ
  - ・ 子どもに基礎学力をつけさせることが、小学校教員や幼稚園教諭、保育士の最優先事項である少期の子どもが基礎学力を付ける最も良い方法は、反復学習である
  - ・ 子ども自身があまり興味を示さなかったとしても、幼少期のうちに数の数え方について指導を受けさせるべきだ
  - ・ 幼少期の子どもであれば、静かにそして個々に自習できるようになっているべきだ
  - ・ 未就学児にとって、数字を理解し、上手に数を数えられるようになることは重要だ
  - ・ 良い成績を取ったらご褒美を与えるという方法は、子どもに勉強することを動機付ける最も効果的な方法の1つだ
  - ・ 国語や算数に関する指導は、子ども自身がそれを必要としたときのみに行うべきだ (R)
  - ・ 小学校低学年のうちは、学校での勉強に評定をつけるべきではない (R)
  - ・ 小学校教員や幼稚園教諭、保育士は、子どもの答えや話した内容が正解か不正解かを強調すべきではない (R)
- 

「子ども中心主義」(child-centered belief)

- ・ 小学校教員や幼稚園教諭、保育士は、子どもが学校や園内の活動の一部で不参加を選択することを許可すべきだ
  - ・ 幼少期の子どもが最もよく学ぶのは、積極的に自発的な探求を通してである
  - ・ 自由に絵を描いたり、走り書きしたり、試しに自分なりの書き順で工夫したりすることが、幼少期の子どもが読み書きを身に付けるための良い方法である
  - ・ 就学前の子どもに宿題を与える必要はない (R)
  - ・ 幼少期の子どもは、おもちゃなどの具体的な物体を操作することを通して算数を学ぶのがよい
  - ・ 小学校教員や幼稚園教諭、保育士は、子どもが活動や課題を途中でやめてしまうことを許可すべきではない (R)
  - ・ 幼少期の子どもは課題に対して持つ熱意と関心は、それをどれだけ上手にやれるかよりも重要である
  - ・ 子どもが小学校教員や幼稚園教諭、保育士の立てた活動計画に正確に従うことが重要だ (R)
  - ・ たとえ4歳と5歳の子どもであったとしても、自分の作業や取り組みが正しいかそうでないかは教わるべきだ (R)
  - ・ 授業の内容について、子どもが個人的な経験と関連づけて話し始めるなどして中断することを許可すべきでない (R)
- 

(注) 1. R は反転項目。

2. 5段階のリッカート尺度(賛成、どちらかと言えば賛成、どちらでもない、どちらかと言えば反対、反対)で回答を求め、「学力中心主義」と「子ども中心主義」に分類して、平均値を算出。

(出所) Stipek & Byler (1997)

表5：ECERS-3の計測結果（クラス単位）

	合計	空間と 家具	養護	言葉と 文字	活動	相互関係	保育の 構造
県全体 (N=108)	4.008 (0.445)	4.147 (0.756)	4.973 (0.897)	3.531 (0.820)	2.512 (0.447)	5.800 (0.643)	5.275 (1.074)
A市 (N=66)	4.050 (0.431)	4.290 (0.750)	5.061 (0.928)	3.424 (0.744)	2.536 (0.439)	5.840 (0.626)	5.275 (1.095)
B市 (N=30)	4.012 (0.444)	4.005 (0.697)	4.742 (0.880)	3.793 (0.760)	2.537 (0.464)	5.845 (0.679)	5.406 (1.066)
C市 (N=9)	3.702 (0.458)	3.476 (0.593)	5.065 (0.778)	3.644 (1.207)	2.233 (0.332)	5.439 (0.674)	4.815 (0.959)
D市 (N=3)	3.980 (0.632)	4.429 (0.869)	5.083 (0.520)	2.933 (1.332)	2.567 (0.702)	5.533 (0.306)	5.333 (1.155)
<b>(参考)</b>							
東京都 Y市	4.007	4.080	5.133	3.665	2.707	5.804	5.175
埼玉県 Z市	3.700	3.820	4.587	3.490	2.497	5.161	4.437
Early et al	3.53	3.62	3.36	3.62	2.83	4.41	3.92
Montes et al	5.20	4.71	4.84	5.24	4.42	6.10	5.87

(注) 1. ( )内は標準偏差。

2. Y市は、認可保育所・認定こども園、14クラス、5歳児、2020年度から2022年度の平均。Z市は認可保育所、36クラス、3・5歳児、2017～2021年度の平均（ただし2020年度は除く）。Early et al (2018)における3州（ジョージア州、ペンシルベニア州、ワシントン州）の1,063施設の平均。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を用いて施設長や保育士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クラスの平均。

表 6 : ECERS のサブスケールの相関

	合計	空間と 家具	養護	言葉と 文字	活動	相互関係	保育の 構造
合計	1.000						
空間と家具	0.662	1.000					
養護	0.467	0.119	1.000				
言葉と文字	0.581	0.131	0.042	1.000			
活動	0.691	0.367	0.192	0.285	1.000		
相互関係	0.650	0.308	0.312	0.387	0.214	1.000	
保育の構造	0.711	0.277	0.262	0.433	0.467	0.388	1.000

図 1 : ECERS-3 の計測結果 (クラス単位)

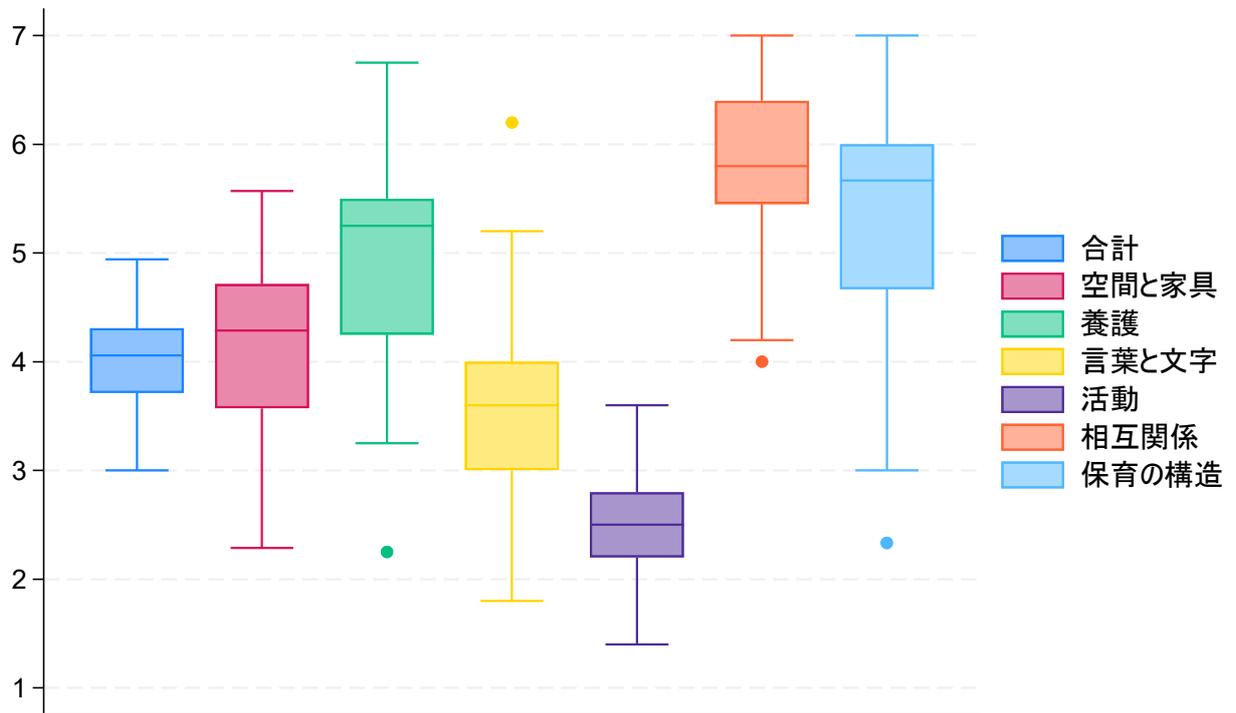


表 7：施設間・施設内のばらつき

	合計	空間と 家具	養護	言葉と 文字	活動	相互関係	保育の 構造
施設間	0.435	0.766	0.852	0.742	0.456	0.624	0.995
施設内	0.171	0.264	0.415	0.330	0.180	0.280	0.526

(参考) 東京都 Y 市の施設間・施設内のばらつき

	合計	空間と 家具	養護	言葉と 文字	活動	相互関係	保育の 構造
施設間	0.295	0.538	0.362	0.695	0.341	0.529	0.639
施設内	0.482	0.576	0.724	0.700	0.484	0.727	0.957

表 8：質問紙調査の記述統計

	平均	標準偏差
<b>施設に関する属性：</b>		
設置主体（公立であれば1、私立であれば0）	0.528	0.502
設立からの年数（年）	36.028	23.557
定員	107.417	50.320
最寄り駅からの距離（m）	957.261	639.476
戸外運動園庭（あり=1）	0.675	0.470
児童・保育士比率	12.056	6.401
外国籍の児童（あり=1）	0.527	0.501
<b>施設長に対する質問紙調査：</b>		
性別(女性=1)	0.886	0.320
教育年数（年）	14.185	0.929
年齢	53.830	7.500
契約（無期=1）	0.653	0.478
保育士としての勤続年数	26.920	10.403
現在の施設における勤続年数	7.813	10.869
過去1年の常勤の保育士の採用者数	2.071	1.612
過去1年の常勤の保育士の退職者数	1.741	1.884
<b>実践</b> （行っていない、月に1回未満、月に1回、週に一回、毎日、の中から1つ選択）	3.354	0.667
-保育者と協力して、子供同士の遊び方をより良いものにした	3.551	1.135
-保育者の実践や子どもと関わっている様子を観察した	4.593	0.684
-観察した内容に基づいて保育者にフィードバックを行った	3.824	0.974
-新たな実践を開発するための保育者間の協力を支援した	3.449	0.992
-保育者が自分の実践力の向上に責任を持つような取組を行った	3.243	0.930
-保育者が子どもの育ちや学び、生活の充実に責任感を抱くような取組を行った	3.425	0.985
-園のビジョンの策定に取り組んだ	2.629	0.963
-園のモニタリングの結果や外部評価に基づいて、園の体制や実践における改善を行った	2.125	1.146
-子どもの学びのために、園の屋内・屋外空間の活用を促進した	3.236	1.192
<b>課題</b> （全く妨げになっていない～非常に妨げになっている、の4件法）	1.838	0.464
-遊具や教材が不足している、あるいは適切でない	1.593	0.548
-遊びや学びに使用するデジタル技術が不足している、あるいは適切ではない	1.806	1.010
-インターネット接続環境が不十分	1.571	0.875
-社会経済的に困難な家庭環境にある子どもを保育できる保育者の不足	1.934	0.918
-特別な支援を要する子どもを保育できる保育者の不足	2.380	0.964
-屋内の空間が不足している、あるいは適切でない	1.963	0.956
-戸外の遊び空間が不足している、あるいは適切でない	1.824	0.994
-資格のある保育者の不足	1.907	0.933

-在籍する子どもの数に対する保育者の不足	1.590	0.716
-園で用いる言語以外の言語を話す子どもを保育できる保育者の不足	1.824	0.884
<b>職場の雰囲気等</b> (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)	2.864	0.204
-この園は、保育者が園の意思決定に積極的に参加する機会を提供している	2.935	0.247
-園の課題について、責任を共有する文化がある	2.898	0.304
-重要な意思決定は私自身が行う	2.759	0.451
<b>職場の満足度</b> (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)	3.220	0.537
-現在の園での仕事を楽しんでいる	3.187	0.585
-全体としてみれば、この仕事に満足している	3.252	0.584
<b>保育士に対する質問紙調査：</b>		
性別(女性=1)	0.917	0.278
教育年数 (年)	14.654	0.981
年齢	36.154	8.532
契約 (無期=1)	0.849	0.359
保育士としての勤続年数	12.028	7.542
現在の施設における勤続年数	5.636	5.170
<b>リーダーシップ</b> (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)	3.190	0.508
-園長は、この園について明確なビジョンを持っている	3.181	0.632
-園長は、実践の中で新しい考えが生まれるように、保育者間の協力を促している	3.189	0.678
-園長は、保育者が自分の実践の向上に責任を持つようにしている	3.198	0.608
-園長は、保育者が子どもの育ちや学び、生活の充実に対して責任感を抱くようにしている	3.340	0.660
-園長は、重要な決定において、全ての保育者が意見を言うよう促している	3.151	0.548
-園長は、保育者と仕事上の友好関係を築いている	3.198	0.639
-園長は、保育者の仕事ぶりを効果的に管理できるようにしている	3.075	0.628
<b>実践</b> (行っていない、月に1回未満、月に1回、週に一回、毎日、の中から1つ選択)	4.006	0.629
-他の保育者の実践についてのフィードバックを与える	3.206	1.337
-子どもの育ちや学び、生活の充実のための働きかけについて話し合う	4.224	0.924
-年齢やグループを越えて活動する(合同・縦割り保育)	4.495	0.915
-同僚と教材・素材をやりとりする	3.724	1.147
-活動計画について話し合う	4.140	0.895
-特定の子どもの発達やニーズについて話し合う	4.290	0.890
-他の保育者とともに、子どもの育ちや生活の評価について話し合う	3.907	0.957
<b>支援</b> (全くできていない～非常に良くできている、の4件法)	2.387	0.343
-困難な家庭環境の子どもの発達を支援する	2.151	0.453
-個々の子どものニーズに対応する	2.453	0.519
-子どもが自ら学ぶ力を育めるよう援助する	2.443	0.536
-子どもの就学準備を手助けする	2.292	0.551
-文化の違いや共通点に対する子どもの興味・関心を刺激する	2.170	0.560
-他者と交流し、社会的に好ましい行動ができるよう子どもを援助する	2.575	0.585

-混乱したり、不機嫌になったりした子どもを落ち着かせる	2.788	0.552
-子どもの発達を観察・記録する	2.632	0.607
-子どもが自信を高められるよう援助する	2.707	0.632
-子どもが創造性や問題解決力を育めるよう援助する	2.453	0.619
-デジタル技術を活用して子どもの学びを支援する	1.276	0.470
-全ての子どもに安心感を与える	2.698	0.604
<b>職場の満足度</b> (全く当てはまらない～非常によく当てはまる、の4件法)	3.065	0.550
-現在の園での仕事を楽しんでいる	3.187	0.585
-全体としてみれば、この仕事に満足している	3.252	0.584

(注) 太字は各カテゴリの変数の平均値。

表9：職場満足度について

	千葉県		OECD (2018)	
	施設長	保育士	施設長	保育士
現在の園での仕事を楽しんでいる	90.7	88.8	87.2	83.3
全体としてみれば、この仕事に満足している	93.5	86.0	94.8	80.7

(出所) OECD 国際幼児教育・保育従事者調査

図2：施設ごとの変数の分布

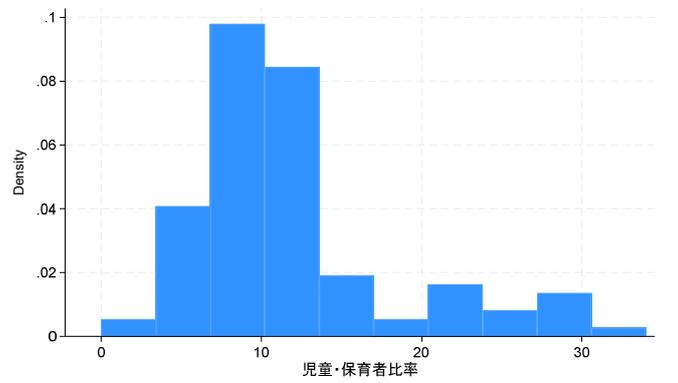
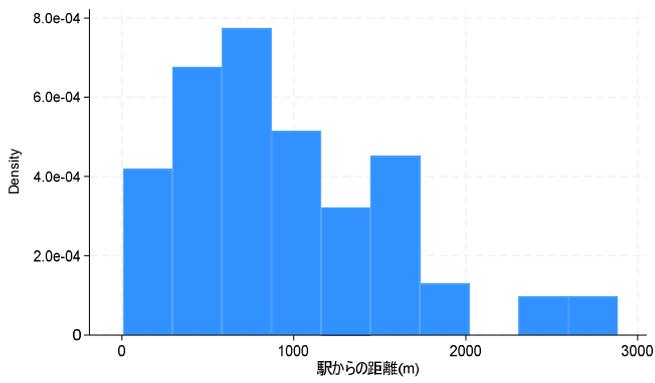
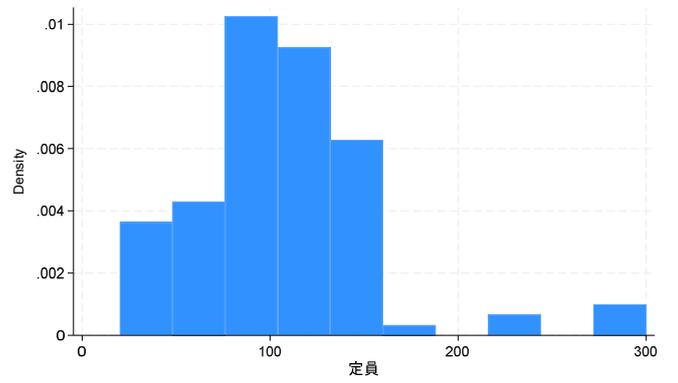
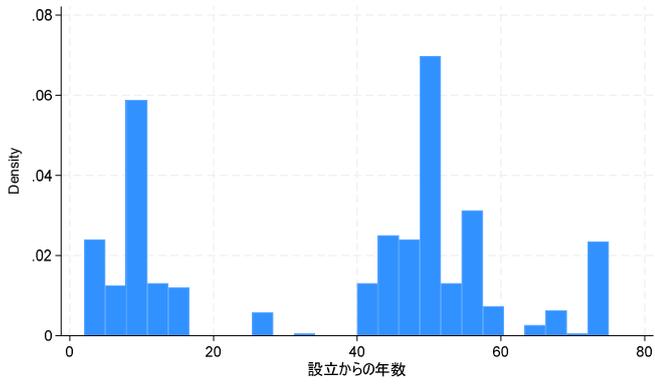


表 10 : Stipek & Byler (1997)の教員信念尺度

	平均	分散	最小値	最大値
<b>施設長 (N=74) :</b>				
学力中心主義	2.556	0.640	1.167	4.417
子ども中心主義	3.871	0.439	2.900	5.000
<b>保育士 (N=108) :</b>				
学力中心主義	2.722	0.514	1.500	3.917
子ども中心主義	3.809	0.386	3.100	4.700
(参考：東京都 Y 市)				
<u>認可保育所 (N=348)</u>				
学力中心主義	2.920	0.458	1.583	5.000
子ども中心主義	3.634	0.410	2.333	5.000
<u>幼稚園 (N=52)</u>				
学力中心主義	3.160	0.463	1.500	4.000
子ども中心主義	3.505	0.374	2.900	4.600
<u>公立小学校 (N=144)</u>				
学力中心主義	3.152	0.524	1.833	5.000
子ども中心主義	3.581	0.450	2.500	4.600

(注)東京都 Y 市の結果は、2020 年 2 月に Y 市内の全公立小学校教員 (N=144)、認可保育所保育士 (N=348)、幼稚園教諭(N=52)を対象にした調査。千葉県は施設長 (N=74)、保育士 (N=108) の結果。

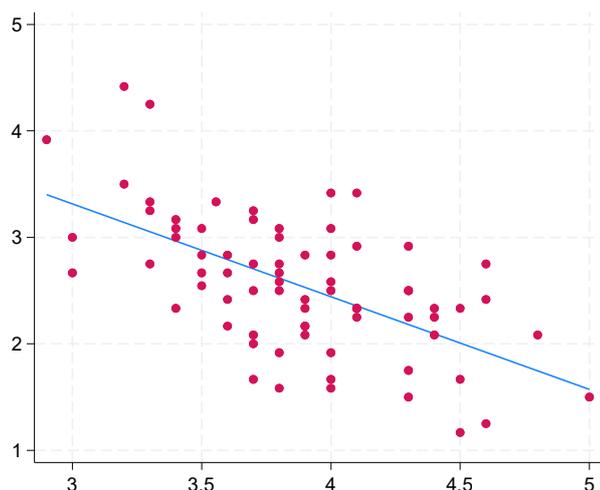


図 3-1 : 施設長

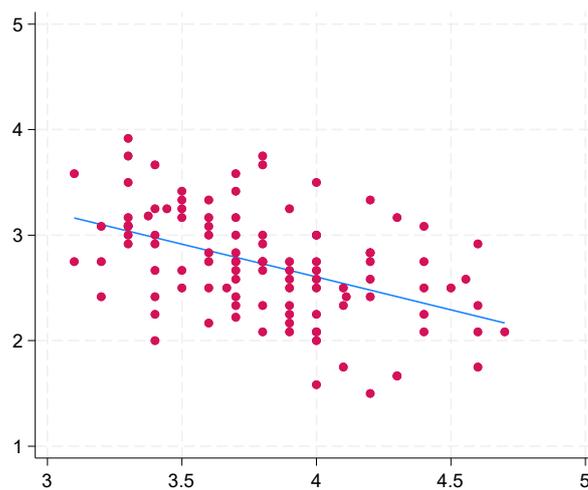


図 3-2 : 保育士

(注) 縦軸が学力中心主義、横軸が子ども中心主義。

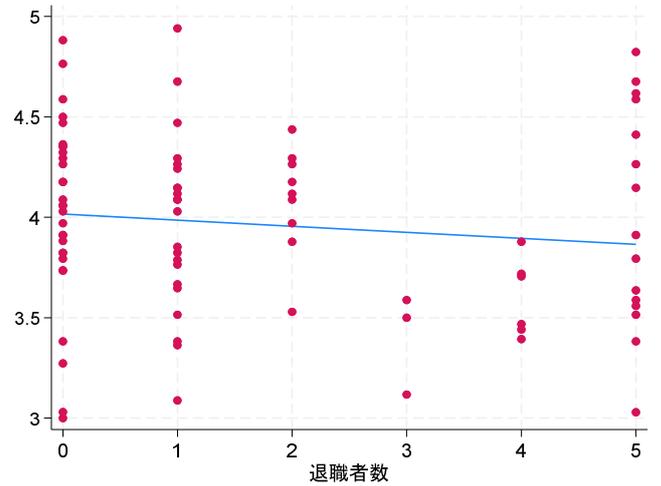
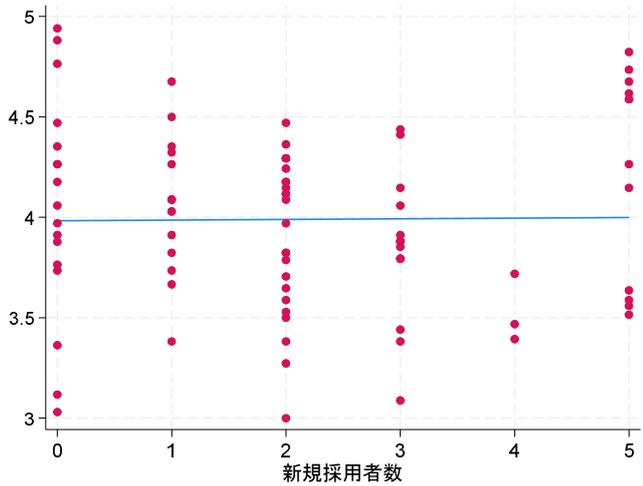
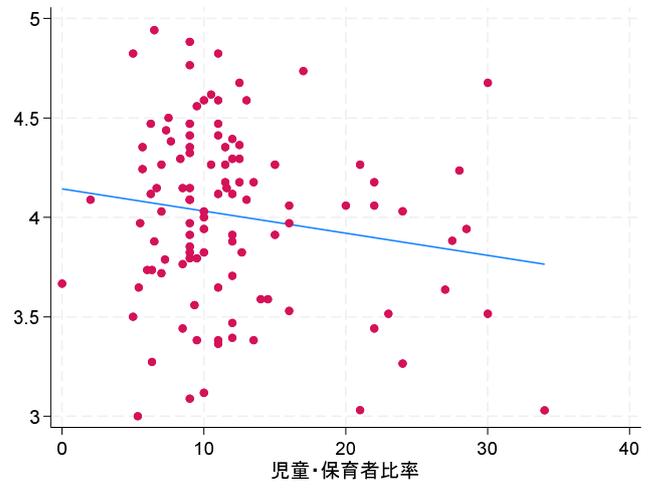
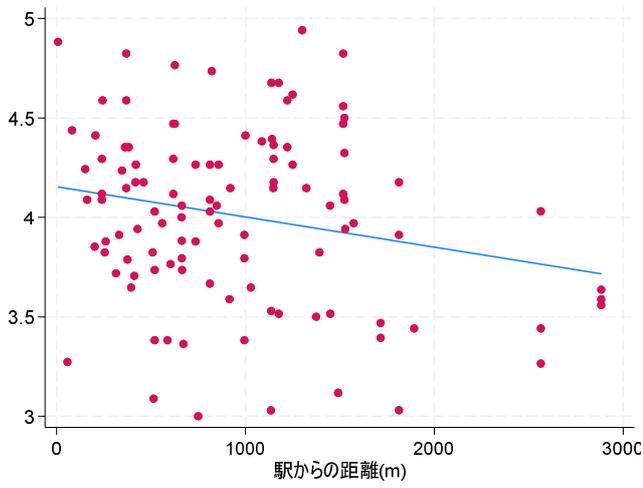
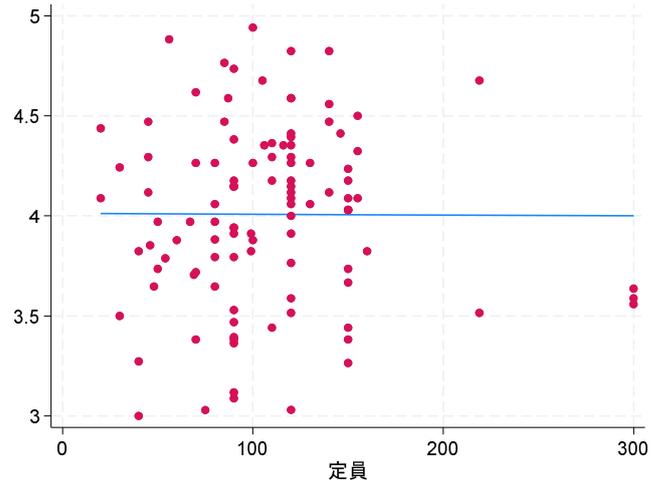
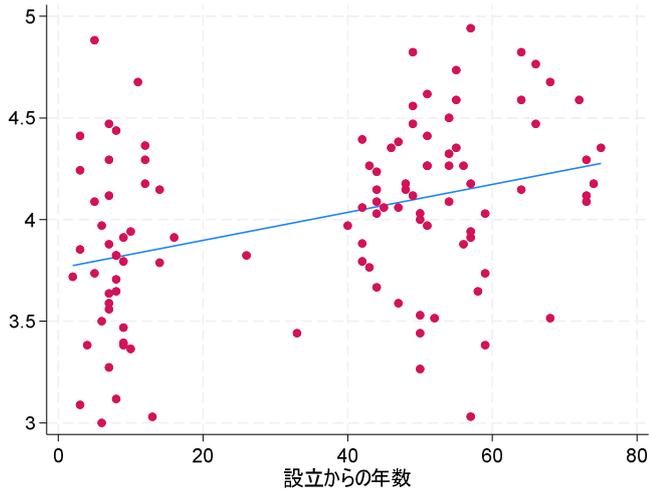


図4：ECERS-3 と施設の属性との関係

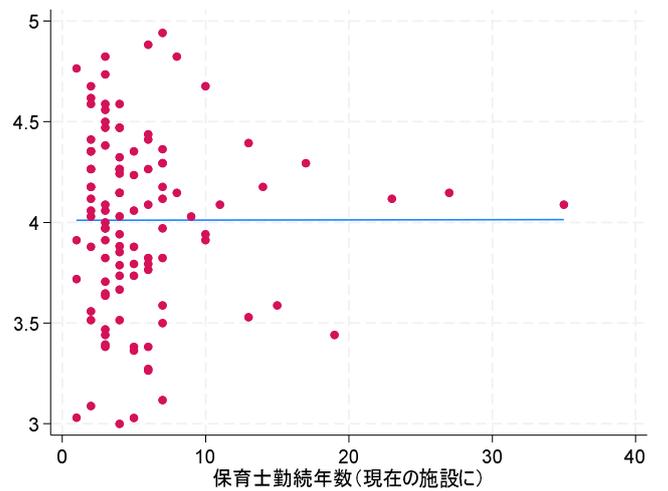
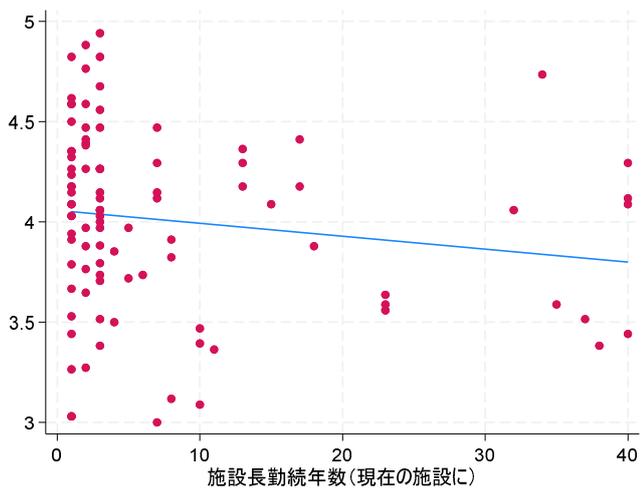
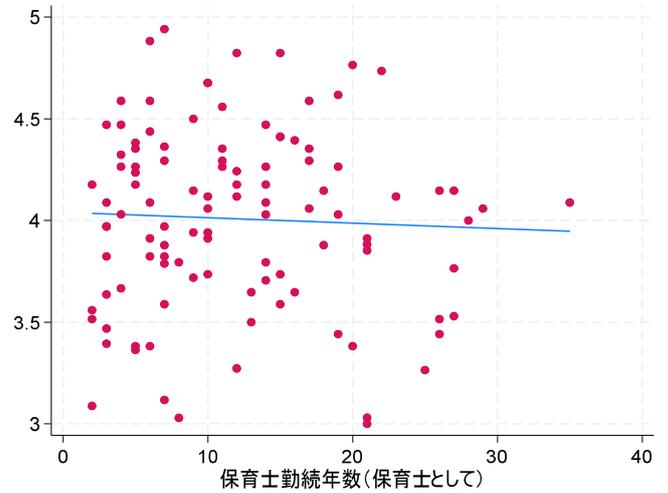
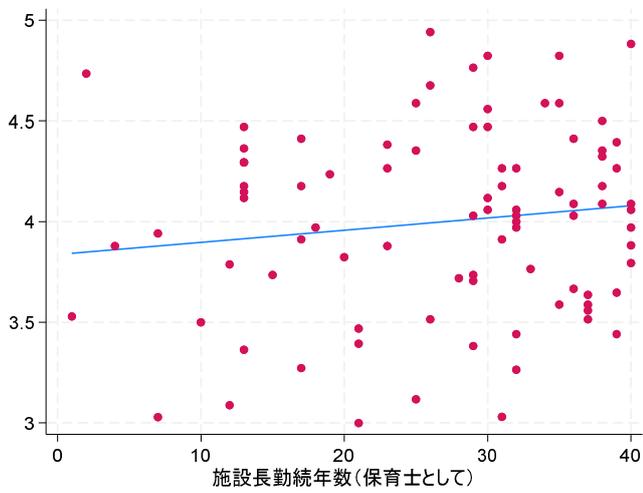
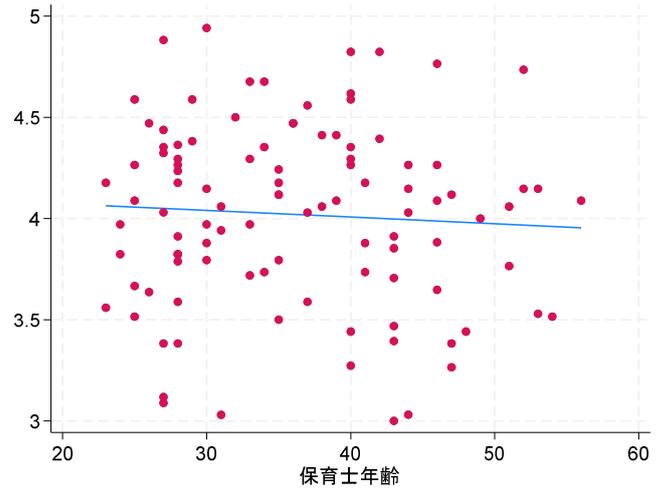
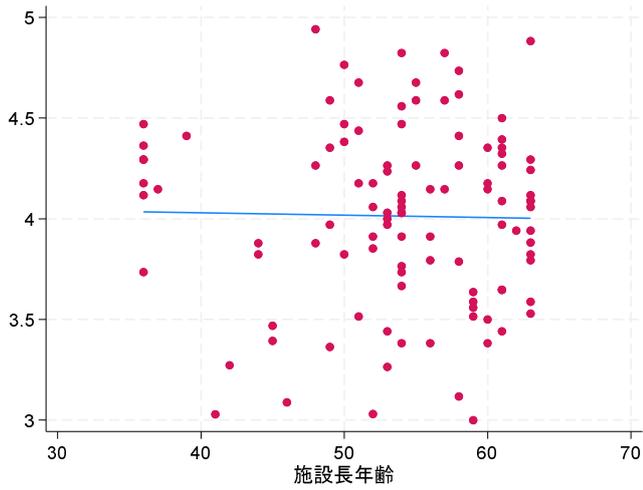


図5：ECERS-3 と施設長・保育士の属性との関係

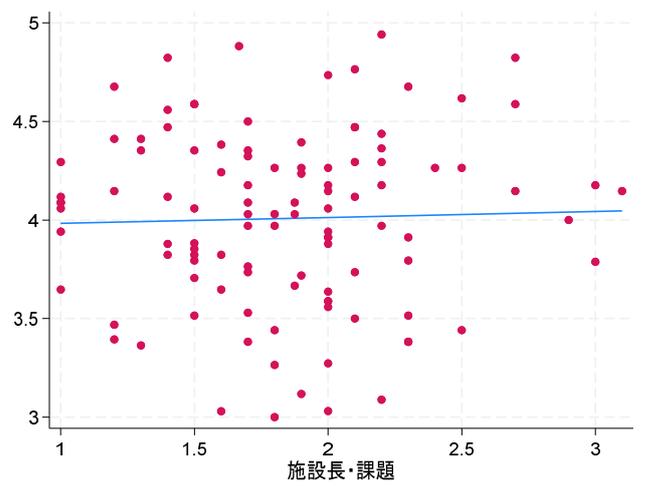
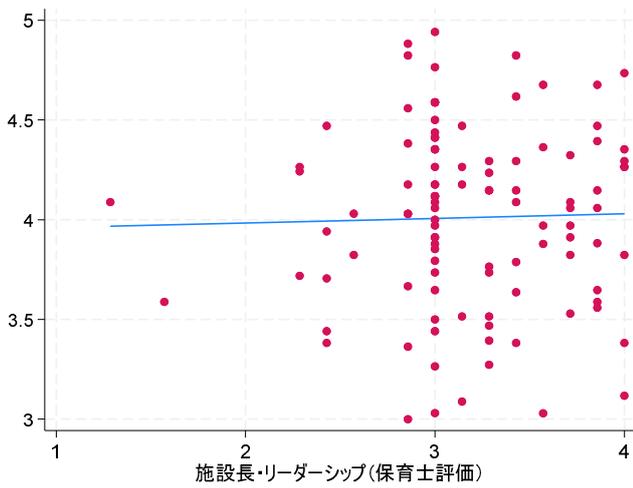
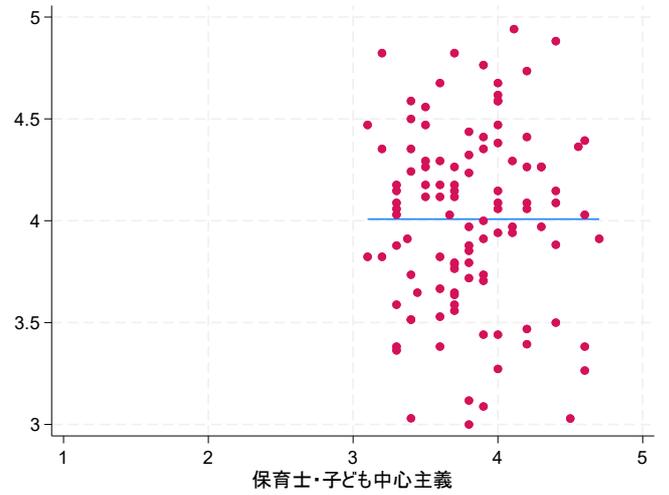
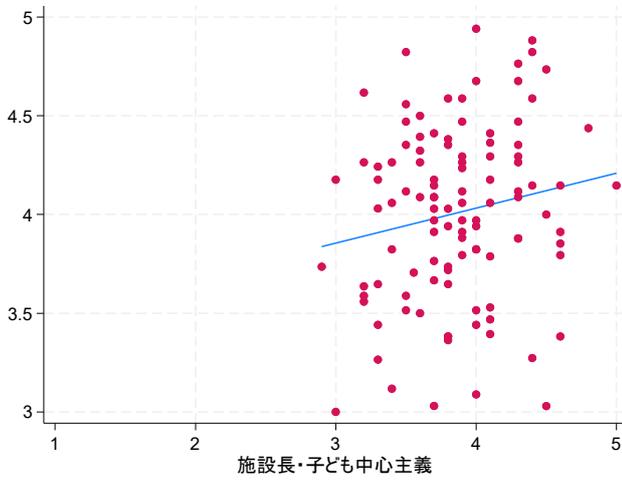
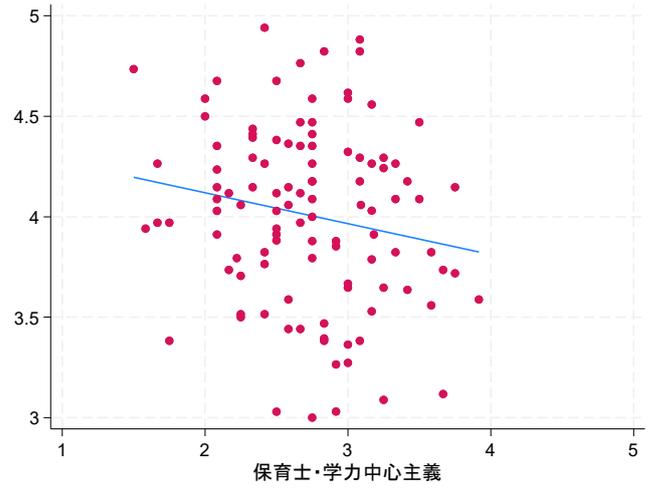
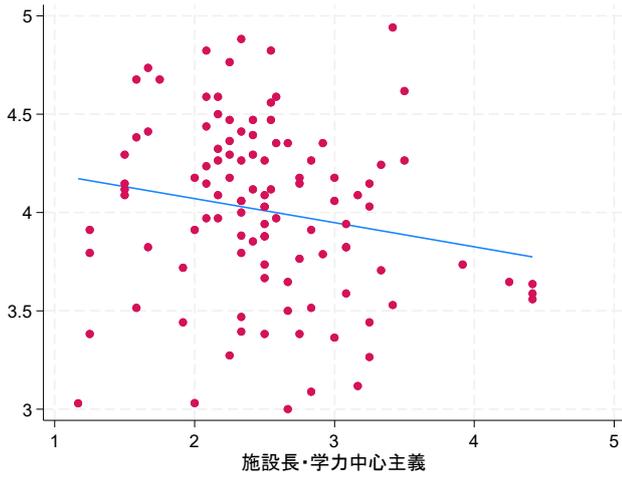


図6：ECERS-3 と施設長・保育士の実践・信念等との関係

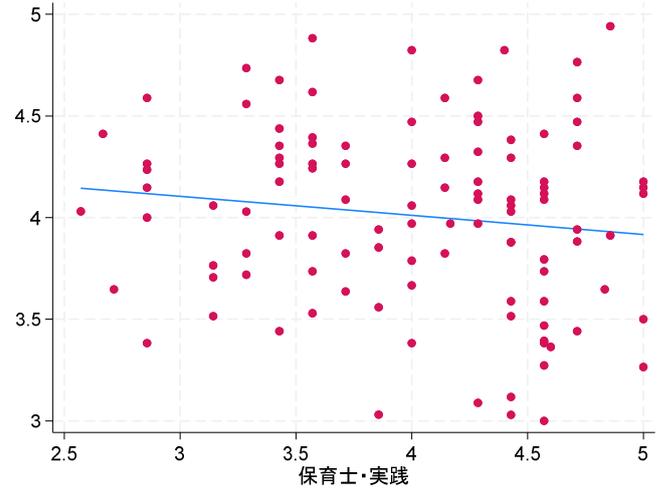
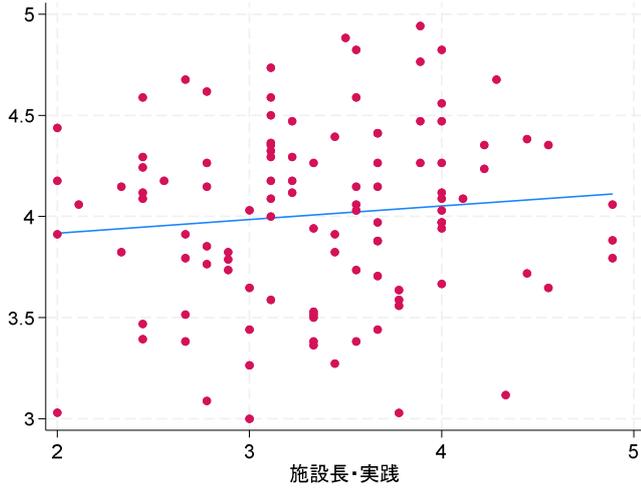


図 6 (続) : ECERS-3 と施設長・保育士の実践・信念等との関係

表 11：二変数の平均値の差の検定

	ECERS-3		ECERS-3
外国籍児童あり (A)	4.020	園庭あり (A)	4.084
外国籍児童なし (B)	3.995	園庭なし (B)	3.851
差 (A-B)	0.025	差 (A-B)	0.233
施設長無期 (A)	3.978	施設長女性 (A)	4.029
施設長有期	4.056	施設長男性 (B)	3.959
差 (A-B)	-0.077	差 (A-B)	0.070
保育士無期 (A)	4.038	保育士女性 (A)	4.006
保育士有期 (B)	3.831	保育士男性 (B)	4.038
差 (A-B)	0.206	差 (A-B)	-0.032

(注) 二変数の平均値の差の検定は、ウェルチの t 検定を用いた。

## 参考文献

- Hendren, N., & Sprung-Keyser, B. (2020). A unified welfare analysis of government policies. *Quarterly Journal of Economics*, 135(3), 1209-1318.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.
- 日本財団 (2018) 家庭の経済格差と子どもの認知能力・非認知能力格差の関係分析 -2.5万人のビッグデータから見えてきたもの- [https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/wha\\_pro\\_end\\_07.pdf](https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/wha_pro_end_07.pdf)
- 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.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). Quality counts. *Choices*, 11(5), 1-42.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Fujisawa, K. K., Fukai, T., & Nakamuro, M. (2023). Quality of early childhood education and care in Japanese accredited nursery centers: A study using the Early Childhood Environment Rating Scale, (ECERS-3). *PloS One*, 18(2), e0281635.
- Fujisawa, K. K., Fukai, T., Chien, Q. L., & Nakamuro, M., (forthcoming) Effects of Childcare Quality on Parents' Feeling and Child Development, and Effectiveness of Intervention to Improve Childcare Quality. RIETI Discussion Paper
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Dunn, L., Beach, S. A., & Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 24-34.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., & 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.

- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Hurd, H. D., & Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1343-1359.
- 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.
- Montes, G., Reynolds Weber, M., 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.
- 藤澤啓子・深井太洋・広井賀子・中室牧子（2022）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 ESRI Discussion Paper Series No.369
- Whitaker, A. A., Burchinal, M., Jenkins, J. M., Watts, T. W., Duncan, G. J., Hart, E. R., & Peisner-Feinberg, E. (2023). Why Are Preschool Programs Becoming Less Effective? Ed Working Paper No. 23-885. Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- Bailey, M. J., Sun, S., & Timpe, B. (2021). Prep school for poor kids: The long-run impacts of head start on human capital and economic self-sufficiency. *American Economic Review*, 111(12), 3963-4001.
- Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 111-134.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., ... & Downer, J. (2012). Third Grade Follow-Up to the Head Start Impact Study: Final Report. OPRE Report 2012-45. Administration for Children & Families.
- U. S. Department of Health and Human Services (2007). Head Start Act. Retrieved from: [https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/HS\\_Act\\_2007.pdf](https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/HS_Act_2007.pdf)
- Markowitz, A. J., & Ansari, A. (2020). Changes in academic instructional experiences in Head Start classrooms from 2001–2015. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 534-550.
- Durkin, K., Lipsey, M. W., Farran, D. C., & Wiesen, S. E. (2022). Effects of a statewide pre-kindergarten program on children's achievement and behavior through sixth grade. *Developmental Psychology*, 58(3), 470.
- Gray-Lobe, G., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2023). The long-term effects of universal preschool in Boston. *Quarterly Journal of Economics*, 138(1), 363-411.