

# 「保育の質」への人間関係論的アプローチ

## —欧米における「保育の質」研究の到達点(2)—

大宮勇雄

### 1. 「保育の質」論議の現在

#### 1) 最低基準と保育の質 (quality of early childhood education/care)

今日、欧米において「保育の質」は、研究者のみならず、施設・親・行政当局によって「測定され、評価される」対象となっている。

ここでまず押さえておくべきことは、「保育の質 (の基準)」はいわゆる「最低基準 (minimum standards)」とは区別されている点である。

たとえば、「質の高い保育」を選ぶためのガイドラインを提供している、親向けのある著作には「保育園が認可されている (licensed) ということは最低の物理的な基準を満たしたことを示しているに過ぎない。地域の社会サービス当局は、たとえその保育の質についての評価結果 (evaluation) をもっているとしても、親に対してその質に関する推薦や評価を提示することはない」と書かれている。(Clarke-Stewart, 1982)

ここで、「最低基準」と「保育の質」が区別されている点に注目したい。つまり、測定・評価・監督される「保育の質」というのは、従来の「最低基準」に盛られた可視的、物理的な項目よりも、保育の内容やカリキュラムに一步踏み込んで、そのありうべき要件を提示しようとするものなのである。

たとえば、1989年のイギリス・児童法 (Children Act) は、提供される保育が子どもの発達にプラスの効果を与えるものとなるよう、保育の「質の改善のために、毎年の監査 (inspection) と3年毎の総括的な審査 (review) (地域全体の保育制度の評価を指す) を行うよう指示」している (引用文中の ( ) は引用者が付した、以下同

じ)。そして、その実効を挙げるためにつくられた「手引書 (guideline)」には、「保育の質 (quality of care)」に影響を及ぼす主要な要素として、以下のようなものが掲げられている。(Department of Health, 1991)

- 大人—子どものかかわり合いの性質 (the nature of adult-child interaction)
- 子ども同士のかかわり合いの性質 (the nature of the interaction between children)
- グループのサイズと職員の人数
- 職員の継続性、訓練、経験 (continuity, training and experience of staff)
- 子どもの発達要求の認識 (recognition of children's developmental needs)
- 親と施設の契約・参加関係 (type of contract / involvement between parent and provider)
- 子どもの学習を援助・構造化する能力 (ability to support and structure childrens' learning)
- 活動のプログラムの構成要素 (elements in programme of activities)
- 雇用とサービス提供における機会均等政策 (equality of opportunity policy in employment and service delivery)

ここには、園内の人間関係の性質、カリキュラムの構成、さらには親との契約関係など、わが国の「児童福祉施設最低基準」や「幼稚園設置基準」などには盛り込まれていない、内容的な要件が数多く掲げられている点に注目する必要がある。この「手引書」は、「カリキュラムを巡る問題や、機会均等、親参加などに目を向けている点で、従来の政府の手引書に比べて (内容に) 一步踏み込んだものとなっている」と言われているが (Ver-

non and Smith)、保育における人間関係の性質など一見客観的な計測がかなり困難に思われるようなものが重視され、しかもそれが「測定・評価」可能なものとして掲げられている点に、特に注目していきたい。

「保育の質」の監査や評価が実際どのような基準でなされているかは、きわめて興味深い問題であるが、ここでは触れることができない。たとえば、イギリスでの児童法制定以後の「保育の質」をめぐる現在の議論は、いかなる基準なりチェックリストを作成してその評価を下すべきかという当初の問題関心から、測定可能なもの限定して「保育の質」を評価することの限界を指摘するものへ、また、子どもの発達を促す「質」という定義から、(発達の視点とは区別される固有の視点としての)子ども・親・保育者の権利を含みこんだ定義へと、その焦点が変化しつつある(Vernon and Smith)。これら「保育の質」の測定評価をめぐる方法論にかかわる論議の展開は、価値・文化(の多様性)の尊重や、「質」評価の主体の問い直しなど重要な原理的問題を提起するものとなっている(Pugh)。

## 2) 「保育の質」への人間関係論的アプローチ

ところで、保育者—子ども関係を中心とした、人間関係の性質の問題は、欧米のさまざまな「保育の質」評価のためのマニュアルやガイドラインにおいて共通して、「保育の質」の中心的構成要素として位置づけられている(Clarke-Stewart 1982; Campbell)。

そして重要なことは、ここ20年以上にわたる「保育の質」研究の蓄積によって裏付けられた結果、きわめて主観的なプロセスである「人間関係の質」が「評価(可能な)」対象と見なされるようになったという点である。

たとえば、Clarke-Stewart(1991)は、「保育の質」研究の蓄積を要約しながら、子どもの行動と発達に密接に関連している四つの要因として、一つは物理的な環境、第二に保育者の行動、第三に

カリキュラム、そして第四には1グループ当りの大人と子どもの比率を上げている。

そして、第二の保育者の行動に関しては、子どもたちに対する保育者の応じ方によって、子どもの社会的、知的発達が左右されることが明らかになってきていると述べて、たとえば保育者が次のような行動をとるときに発達にプラスに作用すると指摘している。

- 応答的な対応 (responsive) : 子どもの質問に答え、そして彼らの要求に応じようとする
- 肯定的な対応 (positive) : 賞賛、微笑、生活を生き生きとしたものに
- 受容的な対応 (acceptive) : 「正しく」やった子ども以外の子どもに対しても、子どもの提案に従ったり、耳を傾けたり、努力を認める。
- 子どもとのやり取りが知的に豊かである (informative in interactions with the children) : 理由、説明、課題を与える

## 2. カリキュラムの効果比較研究の推移と「人間関係」的要素への注目

以前述べたように(大宮、1996)、「保育の質」への関心をもたらしたのは、アメリカ合州国における幼児教育・発達心理学研究の進展、とくに60年代以降国家レベルで推進された、「不利な環境におかれた子どもたち (disadvantaged children)」に対する幼児教育 (early intervention) プログラムの展開と、その効果測定 (evaluation of program effects) 研究の成果である。

ところで、「保育の質」への注目は、「質の高い幼児教育プログラムが子どもの発達への肯定的な効果を実証した」ことによって始まったといわれている。(なお、「質の高い幼児教育プログラム」とは、同じ幼児教育 (early intervention) プログラムとはいえ、Head Start Projectで実施された通常のプログラムに比べると、大学の研究者が直接関わりながらかなりの好条件の下で行われた、実験的プログラム experimental program のことをさしている。)

そこで、アメリカ合州国における幼児教育プログラムの効果研究、特に実験的プログラムに関する研究の展開の中で、「保育の質」の鍵的要素として人間関係の性質への注目が登場してくる経緯の概略をおさえておきたい。

とはいえ、研究の蓄積は膨大なものがある。ここでは「実験的プログラム」の代表格とでも言うべきPerry Preschool Project—このプロジェクトは、幼児教育がもたらす発達への長期的・持続的な効果を劇的な形で実証し、「保育の質」への社会的関心を一気に高めたものといわれている—の中心メンバーであるSchweinhart、Weikartらの「保育の質」に関する言及を手がかりとして、その経緯をたどってみたい。

### 1) カリキュラムの「構造化」仮説

60年代半ばに始まった幼児教育の効果研究の当初の最大の関心事は、もっとも効果的なプログラム(most effective preschool program)を見いだすことであった。その研究の大半は、家庭で養育された子どもたち(control group)と、幼児教育プログラムに参加した子どもたち(experimental group)とを、長期にわたって追跡研究を行うものであった。その効果の測定は、主として知能テストやアチーブメントテストによって測定された知的発達を指標として行われた。そして最終的には、異なるカリキュラムをベースにしたプログラムの効果を相互に比較することによって、どのカリキュラムが「最良のアプローチ」であるかを明らかにしようとしたのである。

いかなるカリキュラムが、子どもたちの発達により大きな、持続的な影響をもたらすかという問題に対する回答は、年代の推移とともに二転三転する。以下では、アメリカ合州国における幼児教育プログラムの効果研究やカリキュラム比較研究の推移の全体状況については、Goffin(1994)とClarke-Stewart(1989)を参考にしながら、その経緯をたどることとする。

当初(60年代後半)、多くの研究者たちに共通

していたのは、次のような仮説であった。すなわち、子どもの知的能力の向上に重点をおき、ドリルや反復練習を多用する、授業中心のカリキュラムが、社会的情緒的な発達や遊びの中での交流を重視する伝統的な保育学校のカリキュラムよりも大きな効果をもたらすであろうということであった。(この時期、数多くの幼児教育カリキュラムが開発されたが、今日ではカリキュラムのタイプがおおよそ①Breiter-Engelmanに代表される直接的教授direct-instructionモデル、②ピアジェの発達理論をベースにした認知発達cognitive-developmental/構造主義constructivistモデル、③感覚認知sensory-cognitive/モッテッソーリモデル、④遊び中心の伝統的保育学校実践モデルの四つに区分され、①が最も「構造化」されたものとされ、④が最も構造化されていないopenと言われるのが通常である)。

そして事実、プログラム終了直後の知能テストのデータは明らかにそうした結果を示したのである。

Weikartは、60年代末の時点でこれらの幼児教育プログラムの評価研究を踏まえ、次のように述べていた。「いわゆる伝統的な方法と、構造化された方法との間の論争は、決着がついたように思われる。伝統的な保育学校nursery schoolは、不利な環境におかれた子どもたちにとって、幼児教育の基本目標を達成するには非効果的である」と。(Mayer, 1971より重引)

つまり、この時点ではカリキュラムの「構造化の程度」が決定的な要素と考えられていたのである。

### 2) 「最良のカリキュラム」探しの挫折

しかしながら、長期間にわたる追跡研究の成果が明らかになり始めた70年代後半から80年代前半になると、様相が大きく変わる。

有力な縦断研究のデータを再検討し総括したConsortium for longitudinal studiesをはじめとして、多くの研究が、保育を経験した者と保育を

経験しないものとの間には、そのカリキュラムのタイプの違いを問わず、知能テスト、アチーブメントテスト、達成動機の高さ、学校での地位（高校卒業、特殊教育経験）などの点で一貫した効果を確認した。しかしながら、異なるカリキュラムの間には、一貫した効果の違いは見いだされなかった。

同時期に、「構造化の程度」が異なる三つのカリキュラムの効果比較研究（The High/Scope Preschool Curriculum Study）を実施したWeikartらも類似の結果を得て、次のように述べていた。（なお、ここでいう「構造化の程度」とは、「子どもと教師のいずれに、活動を始める権限とそれに対応する義務を負わせているか」という視点から定義されたもので、具体的には「一日の活動の中で、教師によって計画され、その達成目標が明示的に規定されている活動の時間が長い」ものを「構造化された」カリキュラムとしている。）

「構造化」の程度が異なるにもかかわらず、子どもたちが10歳になった時点での知的能力や学業成績の点で、カリキュラム間に差が見いだせなかったことは、「幼児教育における中心問題が、（より構造化された）カリキュラムの選択にあると考えられていた当時においては、驚くべきことであった」と述べつつ、そうした事実をもとに、幼児期のプログラムの成功にとっての基本条件は、カリキュラムの特定の理論や構造化ではなく、そのプログラムの実施の質であるとWeikartらは結論した。

具体的には、「現職研修の充実、研究者による指導監督、高度の訓練を受けた教師、教師-子ども比率の高さ、適切な教材量の確保」などの「プログラムが実施される（administered and operated）方法」が高い水準にあることが、効果をもたらしたと解釈したのである（Weikart et al., 1978; Weikart, 1987）。

つまり、幼児教育プログラムの長期的な発達への効果が実証されたことと、その効果にカリキュラム間の差異が見いだせなかったことから、いわば「最良のカリキュラム」探しへの関心が弱まる

一方で、「実施の質的条件」によって効果は大きく左右されるのではないかという着目が強まってきたのである。そしてそこに、「保育の質」への着眼が生まれてきたのであった。

### 3) 社会的発達にもたらす効果の差異

しかし、Weikartらは、その数年後の1986年の研究報告—この報告は、前記The High/Scope Preschool Curriculum Studyの5年後の継続研究である—の中で、前記とはまったく異なる見解を打ち出すことになる。

すなわち「ここ数年の間、私たちはThe High/Scope Preschool Curriculum Studyの当初の結果を、『いかなる理論に立脚する（カリキュラム）モデル』に基づいても、質の高い幼児教育を作り出すことができるという事実を示すものとして解釈してきた。しかしながら、この15歳の時点のデータによって、そうした結論を維持することはできなくなった。現時点での最新の解釈は、まだデータは薄弱ではあるが、質の高いカリキュラムとは『子どもの自発的学習活動』に基づいたものであるというものでなくてはならない」と。（Schweinhart et al.1986,p.43）

こうした結論に至ったのは、15歳時点での追跡調査の結果、比較された三つのカリキュラムのうち、もっとも構造化された「直接的教授direct instruction中心のカリキュラム」に参加した子どもたちの社会的行動は、それ以外のグループの子どもたちに比べて問題が多いという結果が生じたからである。すなわち、このグループの子どもたちは、他のグループに比べて2倍の回数の非行を（自己）報告し、家族との関係や学校への参加意欲・達成動機などの点でも低い結果が明らかになったからである。

しかしこの研究は、「直接的教授」のカリキュラムの開発者たちが指摘するように（Bereiter 1986）、方法論上の欠点（サンプルサイズも小さく、また比較に耐えるだけのグループ間の属性統制もなされていないなど）をもっていた。にもか

かわらず、Weikartらが、強い調子で「直接的教授」のカリキュラムを批判し、子どもの自発性を基点にしたカリキュラムの優位性を説いたのは、彼らが並行して行っていたもう一つの縦断研究の結果に負うところが大きかった。

その研究はPerry Preschool Projectと名付けられたもので、Weikertらが自ら開発したカリキュラムHigh/Scope Curriculumを経験した子どもたちと、家庭で保育された子どもたちとの発達の比較を試みたものであった。

従来の同種の研究では知能テストに大きく依存した効果測定を行っていたのに対して、この研究においては多様な指標が用いられた。その結果、15歳、19歳、25歳のそれぞれの時点において、「就学状況(高校卒業、大学進学)、学校での序列(school placement)(特殊学級経験、留年経験)、就業、犯罪、10代の妊娠など、人生の成功を左右する重要な指標において、保育経験グループが経験していないグループに比して明らかに良好な成績を収めたというものであった。(Berrueta-Clement, et al., 1984 ; Schweinhart and Weikart, 1980, 1992)そして、その劇的な効果の発見と、その効果を経済的に算定した結果、そのプログラムは投資額の7倍の利益を社会に還元するものだという結果が発表されて、アメリカ合州国の幼児教育への公的関与に関する世論は劇的に変化したといわれている。(大宮、1996)

さて、こうした劇的な効果をもたらした要因は何なのか。彼らは、青年期の「成功」を予示する要素を分析した結果、保育経験グループの「学校参加の意欲(commitment to schooling)」の高さー「学校は楽しいか」「宿題をやっているか」などインタビュー回答や「学校への積極的価値づけ」のなどによって測定されたものーが大きな影響をもっていること、そしてそれが幼児期の保育経験の有無と強く関連していることを見いだして次のように述べている。

「(小・中学校期の)学校参加の意欲という要因は、驚くほど強く他の要因との関連が見いだされた要因であった。それは、(幼児期の)教育に

よる直接的な影響が認められるとともに、学校での成績とも強い関連を示し、さらに(青年期の)非行率減少と強く関連していた。」そして続けて「保育の直接的効果というものは、知的な側面への効果だけではなく、動機づけ的な側面からの効果が大きい」と結論している。(Schweinhart and Weikart,1980)

Weikartは「Perry Preschool Studyの結果を考え合わせると、(The High/Scope Pre-school Curriculum Studyで見いだされた直接的教授カリキュラムのグループと他のグループとの間では)その後さらに違いが拡大することが予想される」と述べている。Perry Preschool Studyによって明確になってきた、幼児期の教育がもたらす社会的発達の効果の持続性と波及性という事実が、強い調子の断定をもたらしているのは明らかであろう。

先にも述べたように、当初のカリキュラム比較研究の際には、効果測定的手段として知能テストやアチーブメントテストがもっぱら使われた。その測定方法の偏りが批判されると共に、多様な指標で効果測定が行われるようになって、知能テストでは検出されなかったカリキュラム間の微細ではあるが重要な差が、社会的感情的な発達の差異の中に確認されるようになっていくのである。

#### 4) 保育における人間関係の要素への注目

当初は、知能テストで計測される知的能力が、幼児教育の唯一最大の目標とされ、そのためにはカリキュラムの「構造化」の程度が子どもの学習の成果を大きく左右すると見なしていたWeikartらは、このようにして効果の指標としての社会的感情的発達の重要性ーこれこそ、伝統的な保育学校において重視された目標であったのだがーを強調するに至るのである。

そして、これを踏まえて、保育における人間関係の質を、子どもの学習環境を構成する決定的に重要な要素として注目するようになっていく。

Weikartらは、なぜ、高度に構造化された直接

の教授のカリキュラムによって、社会性の発達が停滞するののかという問題に関して、その可能な解釈の一つとして次のように述べている。「(反復練習を重視する授業中心のカリキュラムにおいて)子どもが大人から指示を受け続け、その自主性の発揮がいたずらや失敗として取り扱われるならば、子どもは自己の能力発揮についての罪悪感を持ち続け、自律的に何かを行う能力の学習の機会を阻害されることになる。」「幼児は、教師や仲間との人間関係と、(授業の中での)知識の獲得方法の両者から学ぶのである。さまざまなカリキュラムが与える知識と、保育の中で子ども自身が学ぶ知識とは同等の(効果をもたらす)ものだといえるが、社会的発達への影響はまったく異なっているのである」と。(Schweinhart and Weikart, 1980)

ここで注目すべきことは、Weikartらが、保育の場面において、大人からの指示の頻度や子どもの活動・関心への応答性・感受性など、大人と子どもの相互の関わり(interaction)の性質を、「カリキュラムの質」を構成する重要な要素の一つとして問題にしはじめていているということである。そして、カリキュラムのちがいは、大人-子どもの、あるいは子ども同士の間関係に異なる性質を与え、それが子どもにとっての異なる学習環境を作り出し、その結果としてプログラム間の効果の違いをもたらしているのではないかというのである。

カリキュラムの効果の比較研究は、保育の経験の有無でグループ分けした子どもの発達差を検出するという、「保育の複雑なプロセスを考慮しないあまりにも単純な研究」(Clarke-Stewart, 1982)と批判される一面を持っていた。しかし、知的・社会的発達に及ぼす効果と、日常の保育プロセスの中に認められる人間相互の関わりとの間に強い関連の存在を実証したことによって、複雑な保育プロセスの中に認められる人間相互の関わりの中に、保育の質を左右する決定的要因を探り出そうとする研究を産みだしていく契機となったといえる。

### 3. 保育者-子ども関係の質的研究の動向

#### 1) 個々人の資質・力量に還元できない保育者-子ども関係の質

以上のような研究動向の中で、幼児教育プログラムは子どもの発達にポジティブな効果をもたらすものであること、しかしそのためには質の高いプログラム(high-quality program)でなければならないこと、その質を構成する要因は「実施条件の質」「カリキュラムの質」をはじめ多様なものが考えられるが、保育の場において保育者と子どもたちが作り出す人間関係の質は、もっとも重要な要因の一つとして注目され、「保育の質」研究の対象となってきた。

以下では人間関係の要素、とくに保育者-子ども関係に焦点を当てた「保育の質」研究の3つの事例を紹介する。

ところで、保育における人間関係が子どもの発達に大きな影響を与えるという指摘や、冒頭に示したような「応答的、肯定的、受容的」な保育者の関わり的重要性などは、あらためて欧米の研究動向を参考するまでもなく、周知・自明の理のように見えるかも知れない。しかし、わが国における保育者-子ども関係の質に関する議論は、保育者個人の資質によって左右されるものとして押さえられる傾向が強い。それに対して欧米においては、以下紹介するいずれの研究も強調しているように、保育者-子ども関係の質は、園を単位として形成、決定されているという結論を導き出している点が注目される。

#### 2) 保育者-子ども関係の質と園内の人間関係

はじめに紹介する研究(Garland and White)は、イギリス・ロンドンの9カ所の保育園(day nursery)を対象になされた施設間の「保育の質」の比較研究である。これは、J. Brunerが中心となつて行ったイギリスの保育制度の総合的実態調査研究Oxford Preschool Research Projectの一環と

して実施されたものである。

その方法は、いわゆる自然観察法に基づいて、園での出来事を一人の子ども、または一人の保育者を中心にして記録したものと、保育者へのインタビューを資料に、保育園の「保育の質」に何か問題がないかを探ったものである。方法はきわめてシンプルだが、その描写は保育者や子どもの感情や息づかいまで伝わってくるような生彩を放っている。

### ①保育者—子ども関係の性質

さて、この研究の結論は次のようなものである。

「ある保育園のある子どもの生活の質(quality of life)を決定するもっとも基本的な要素は、大人の子どもの間に存在する関係の質(the kind of relationship that exists between adults and children)である。大人も子どもも共に充実し互いに満足するような一日が確保されている園と、大人と子どもとのあいだに常に争いや混乱が生じる危険にさらされている園との間には、大きな違いがある。」(p.69)

さて、保育者が子どもと取り結ぶ関係は、肯定的関係(positive alliance)と否定的関係(negative alliance)の二つのスタイルにわけられる。その二つのスタイルは、それぞれ次のような特徴をもっているとされている。

肯定的な関係がみられる保育園においては、「子どもというものは、適切な目的に向かって自分を方向づけるだけの責任感と能力を有していると見なしている。従って、子どもたちは自分の活動を自分で選び、集団での行動の決定に参加し、集団生活の(正規の)一員として行動するよう促される。……保育者は、子どもたちが保育者との間で目的や意図を共有し、同様の期待をもっていると信じているかのように、子どもたちに対して振舞っている。こうした接近方法には、行動のもっとも有効なコントロールは、大人によってではなく子どもによってなされるという考え方が、暗黙の内に含まれている。こうした状況の下では、大人は子ども自身の発達しつつある内的な自己コントロール能力を育て活用することが期待される。

大人の主たる役割は、『警察官』ではなく『モデル』となることである。こうした状態にある保育園を、私たちは『肯定的関係』にあるとみなす。(p.70)

「子どもについてのもう一つの見解によれば、子どもは基本的に自己統制ができず、それゆえ大人による監督がなければ長続きする行動を行うことができないとされる。従って、行動の統制は、子ども自身の中に育ってくる力によってなされるのではなく、外側から与えられるべきものとなる。子どもというのは、進んで話を聞こうとはせず、食べ物は食べるより投げる方が好きで、本は読むより破る方が好きであり、友だちとは一緒に遊ぶよりケンカする方が好きであるという、恐れというか確信に近い子ども観をもっている場合には、(保育者と子どもとの間に)肯定的関係は存在し得ない。そして、そうした子ども観をもつことによってその見方が的中するチャンスは飛躍的に増大し、そこに悪循環が作り出される。そこに関係は存在するが、それは否定的なものであり、大人と子どもとの間にはトラブルの多い関係が徐々に作りだされていく。」(p.70)

### ②対話の様式に表れる<関係の質>

この研究報告の興味深い点の一つは、上記の二つの対照的な保育者—子ども関係は、保育者の意識や考え方のパターンや類型を指すものではないということである。それは、実際の保育場面で観察された事実に基づいて識別された、行動や会話や習慣の差異である。

具体的には、表(次頁)に掲げた「子どもの製作品の展示のスタイル」「子どもの問題行動の統制方法」「素材・環境の使用法」「コミュニケーションの様式」などの項目で、保育者—子どもの関係の性質が識別されている。そして、「保育者—子ども関係の肯定性・否定性は、多様な方法で検証されるが、両者の間の対話の様式は、中でも明白な検証が可能である。(強調は引用者)」と述べている。

そうした「対話」の典型的な—否定的関係の一事例の一つとして紹介されているのは、次のよう

なエピソードである。

絵が描かれた紙切れをもっている子どもにむかって、一人の職員がのぞき込みながら言った。「ディーン、それはあなたの(絵)ですか。あなたが描いたの? 見せてくれないかしら。これはあなたが描いたの?」

「トレーシーが描いたんだよ。彼女が僕のために描いてくれたんだ」と、その子は無邪気に応えた。

その教師は、あたかも一流美術品の贋作でも調べるかのように振舞った。

「そう、トレーシーが描いたのなら、あなたの名前は描きませんからね」

子どもは黙ってその絵を受けとり、それをとても小さく折り畳んでポケットに詰め込んだ。

保育者は同僚の方を向いて、からかうような調子で言った。「描いたのは『彼女です』ってよ。私は最初から彼女が鉛筆で描いているところを見てたのよ。」

この事例について次のようなコメントが付けられている。

「もちろん、(保育者による子どもの意図の)誤解はいつでも起こりうるものであるが、このエピソードのポイントは、その子どもは保育者を欺こうとしているにちがいないという大人の先入観から、こうしたやり取りが生まれたという点にある。自分の名前を絵に書き込むことは、その子どもにとっては作者の名前ではなく、所有者の名前を意味しているに過ぎなかった。しかし、そういうことは、その保育者がもつ、子どもというものについての基本的な見方の中には存在し得ないことであった。さらに、その保育者は、その絵がディーンのものではないことを(最初の質問以前から)すでに知っていたことが、最後の会話から明らかになっている。つまり、彼女の最初の質問は、(自分が作者だと見せかけようとしているにちがいないと保育者が思い込んでいた) その子のごまかしを見破ろうとしてなされたものなのである。」(p.71)

表 保育の質的特徴の重なり (Garland and White, 1980, p121-122の表の抜粋)

(園単位の保育者-子ども関係)

肯定的関係positive alliance	否定的関係negative alliance
<p>子どもたちは、何を、いつ、どのように、誰と遊ぶかを自分で選んで、一日の大半を過ごしている。(子ども中心)</p> <p>子どもの作品は自己表現として評価されており、そのためたくさんの作品が壁に飾ってある。</p> <p>子どもの問題行動へのコントロールが共同のスタイルでなされる。(対話と合意にもとづいて、個別的に、大人への注意と変わらない口調で)</p> <p>(子どもたちの自由な会話や)うるさい状態が許容されている。対立や敵意の感情の表現が許されている。</p> <p>伝達のためだけでなく、気持ちを表現するために言葉は使われている。</p> <p>身の回りの世話をするとき以外にも、大人から子どもへの(愛情表現や慰めの)身体的なふれ合い行動が見られる。</p>	<p>一日の大半の時間は、大人が決定した活動で占られ、大人が活動を開始し、コントロールしている。(大人中心)</p> <p>子どもの作品は、大人の基準にどれだけ近づいたかで評価されており、そのため少数の「模範」が飾ってある。</p> <p>問題行動へのコントロールは、対決型のスタイルで。(大きな声で、はじめからトラブルを予想した調子)</p> <p>静かにさせようとする試みが頻繁になされる。敵意の表現は許されていない。</p> <p>保育者は主として何かを伝達するときにだけ言葉を使う。</p> <p>身の回りの世話以外にも、身体的なふれ合い行動はほとんど見られない。</p>
〈保育目標の重点〉	
<p>社会的感情的発達を第一歩に重要な目標と見なし、課業lessonのような、明確な教育的活動は存在しない。</p>	<p>認知的技能(たとえば数や色の教育)を強調し、特別的教育目的に基づく課業lessonが存在する。</p>
〈子どもについての基本的見方〉	
<p>子どもは固有の要求・態度・意見を持った、考えたり感じたりすることができる一個の人間である。自分の行動を内的な力でコントロールすることができる。</p>	<p>子どもは自分にとって何が一番いいかを判断する力に欠ける。大人によって外的なコントロールが与えられなければ、自分の感情や態度が調整できず混乱してしまう。</p>
〈職員間の人間関係〉	
<p>子どもと同様大人も一個の独立した人格として尊重される雰囲気があり、運営は民主的に進められる。</p>	<p>若い職員は年輩の職員より有能さに欠けると見なされ、運営が上下的hierarchicalな体制で行われている。</p>

この他にも、保育者が行う子どもへの言葉かけが、いつも「イライラした調子で」行われる保育園と、それとは対照的に「声の調子だけからは、その言葉が大人に向かって発せられたのか、それとも子どもに対してなされたのかを判別できない」ような対等な会話になっているのかが、保育園によって異なっていたとしている。

そして、これら対象となった保育園を、観察された項目ごとに「肯定的」「否定的」の二つのグループに分けると、ある園は大半の項目で「肯定的」な関係が見いだされるのに対して、別の園ではほとんどの項目で「否定的」な関係が見いだされたとしている。「ある園では当り前のスタイルが他の園では例外的なやり方になっている」(p.106)と述べて、園を単位とした保育者-子ども関係の質の違いが存在していると結論している。

### ③<保育者-子ども関係>を規定する要因

この研究のもう一つの興味深いところは、保育者-子ども関係の質が、園によって異なっていたという点である。そして、園の間での人間関係の質的な差異に直接結びついていると思われる要因を二つ指摘している。

まず第一に、保育目標の重点が子どもの認知的技能 (cognitive skills) の発達におかれているか、社会的情緒的 (socioemotional) 発達におかれているかということが、保育園での生活のスタイルを非常に大きく規定する要因だということである。

いったん、認知的技能の獲得が保育の重点となると、以下のような事態が「自動的に (automatically)」生じてくる。すなわち、なんらかのレッスンの時間に大きなウェイトが置かれるようになり、「この種の時間は、沈黙ないしはおしゃべりの抑制を要求する。そうした時間内で保障されるおしゃべりは、その時の課題に関連することだけに限定される。子どもたちにその課題をやり遂げさせ、課題からの逸脱を防ぐために大人からの制限が加えられるようになる」。(p.107-108)

それに対して、社会的感情の発達が主たる保育目標になっている園では、「一日の大半の時間、

その構成も人数も子ども自身が選んだグループの中で過ごすようになる。……ある程度のおしゃべりは許容されねばならない。というのは、そうした人間関係は沈黙の中では進行しないものであるから。自分のことや思ったこと、出来事などについてのおしゃべりは許されるだけでなく、奨励される。大人は子どもに対して寛容であろうとし、子どもによっては選ばれた目的に対して協力的であろうとする。」(p.108)

第二の要因としては、その保育園の基底にある子ども観のちがいが挙げられている。それは基本的には、「子どもたちが行うべき活動を決定するのは、子ども自身であるか、大人であるべきだと考えているか」というちがいである。

子どもを「固有のニーズと性格を持ち、思考と感情を有する独立した個人と見なしている」保育園では、一日の活動は子ども自身の判断で選ばれべきものになる。それに対して、「子どもは大人によってコントロールされしつけられなければ、分別のない衝動的な存在である」という子ども観に立っている場合には、「何が適切な活動であるかは、大人だけが決定できる」ことになり、一日の大半の時間の活動や目標は大人によって管理されることになる。前者を「子ども中心のアプローチ」、後者を「大人中心のアプローチ」と名付けている。

この研究報告によれば、第一の保育目標の重点の置き方と、第二の基本的な子ども観とはまったく符合するものであった。つまり、子ども中心のアプローチをする園は社会的情緒的目標を重視する保育園であり、それに対して、大人が優位に立つアプローチを行っている園では、認知的発達に力点が置かれていた。そして、前者の保育園においては肯定的な保育者-子ども関係が、後者の保育園では否定的な関係が生じる傾向が認められた。(p.109-111)

さらに、この研究報告は、保育者-子ども関係の質的特徴は、その保育園を構成する大人たちの間の人間関係の特徴とも重なり合っていると指摘している。

ひとつは、職員間の人間関係の質である。すなわち、若くて経験の浅い保育者に対しても、保育上のかかなりの独立性を与えるような「民主的な運営 (democratic styles of house management)」がなされているか、あるいは「一日の保育の流れを決定する権限が、一人一人の保育者から奪われているために、保育者の役割は単に、誰か他の人から与えられた課題をこなすことになっている」ような「階層的な運営 (a hierarchic styles of management)」となっているかという問題である。このような運営の民主主義という問題は、実は基本的な子ども親と表裏一体の関係にあるもので、子どもを独立した個人として尊重する子ども親に立っている場合には、若く経験の浅い保育者に対してもその独立性や発言を尊重する関係がつけられるものと指摘している。

もうひとつの特徴は、親と保育園との関係にかかわるものである。すなわち、保育園と親が共同して子育ての責任を担おうとする関係 (sharing responsibility with the parents) にあるか、それとも両者の関係は「支払われた保育料に見合った保育を提供する」というビジネスライクな契約関係にあるかという問題である。後者の場合には、保育者は親との間に共同・信頼関係があると実感することができないために、自分の仕事に対する否定的な感情にとらわれたり、あるいは逆に自らの仕事の意味を「知的教育」の中に見いだそうとしてレッスン偏重の保育に傾倒していくことがある (そこに、保育目標の重点が「認知的技能の習得」におかれ、否定的な保育者-子ども関係が生じてくる) と指摘している。

#### ④制度的雰囲気

9カ所の保育園での保育の観察とインタビューに基づく「保育の質」研究の結論は、質を構成する中心的要素が「保育者-子ども関係」にあること、と同時にその関係の質は組織体としての保育園が有している他の特質、すなわち保育目標の重点、基本的な子ども親、保育園の民主的運営、親との共同的关系などと、密接に関連して形成され

ているものであることを明らかにした。

保育者と子どもとの関係というのは、その共同生活の中で起こるさまざまな出来事の中で、刻一刻と変化する子どもの状況を読み取りながら、きわめて短時間のうちに判断された行動の連なりから構成されている。それゆえ、それはきわめて状況依存的なものであるし、保育者の個性によっても対応の仕方は大きく変わるものであると考えよう。

しかし、そうした状況の多様性や保育者の個性を超えて、保育者の子どもへの対応のスタイルを一定方向に規制する要因が、保育園を単位として存在することを、この研究は明らかにしている。

この研究を要約した報告の中で Bruner (1980) は、保育園が組織として有している価値観は、次の四つの人間関係的な要素に影響を与え、保育実践を方向付けていくと述べている。

A 保育者-子ども関係 (alliance) : 大人と子どもの接触の種類。大人が子どもを仲間 (ally) とみているか、それとも管理の対象 (entity to be managed) や敵対者 (opponent) と見なしているか。

B 子どもの解釈 : 子どもの行動を解釈する際、子どもたちの内的な動機・意図を理解しようとする「心理学的アプローチ」をするか、道徳的な基準・規則に従っているかという視点から判定する「道徳的アプローチ」を行うか。

C 問題行動のコントロール : 対決と禁止のスタイルで行動統制を行うか、対話と合意に基づいて統制するか。

D 職員間の雰囲気 : 一人のボスの下で働く「上下的な関係」か、同僚間で共同して仕事を進める関係か。(p.143-144)

そして、保育園という組織を運営する際の大人同士 (親、保育者、経営者) の関係の特質を含めて形成される「その施設の雰囲気 (institutional climates) というのは何ら抽象的なものではない。それはスタッフと子どもとの間のあらゆる関係、会話の質と量にまで浸透し影響しているものである。」と述べ、さまざまなレベルの人間関係の特

質が重合していることに注意を喚起している。(p.160)

もちろん、Garland and Whiteの研究の結論はイギリスの保育園についてのものである。保育園の普及が数%ときわめて低く、公的保育園がきわめて不足している点や、保育の専門性の評価が低く、日本でいえば「認可外施設」に当たるような保育園が多い点など、「否定的関係」が生まれる背景を捉えておく必要がある。

しかし、上記のBrunerの提出した枠組みを使って、アメリカ合州国とイギリスの保育学校の比較研究もなされている(Rafieezadeh)。そこでは、子どもの問題行動の統制様式が両国間で異なっており、イギリスよりもアメリカ合州国において「否定的な関係」が支配的であったことが示されている。保育における人間関係の質を分析するうえで、考慮すべきひとつの方法として評価できるように思われる。

### 3) 教師の行動における対人理解のレベルと子どもの社会的道徳的行動の発達

#### ①カリキュラムによる「対人理解」行動の差異

この研究(DeVries, Haney, & Zan 1991; DeVries, Reese-Learned, & Morgan 1991)は、対照的な教育観に立脚した三つの幼稚園プログラム(直接的教授direct-instruction、構造主義constructivist、折衷的eclectic)が、子どもの社会的な発達に与える影響を比較したもので、その中心メンバーは、自らが構造主義カリキュラム(constructivist curriculum)の開発者であるDeVriesである。

この研究は、さきに紹介したようにWeikartらによるカリキュラム比較研究(The High/Scope Preschool Curriculum Study)の結果—すなわち直接教授型のカリキュラムの保育を経験した子どもたちの社会的情緒的発達は、子どもの主導性を認める構造主義的カリキュラムの子どもたちに比べて、やや問題があるという報告—を受け、より精細なデータでそれを裏付けようとしたものであ

る。Weikartらの研究が後年の子どもの発達状況を指標としたものであったのに対して、この研究は、幼稚園の教室の中で実際に進行しているプロセスを対象にして、カリキュラムの差異を明らかにしようとするものである。

研究の焦点は、教師と子どもそれぞれの「対人理解(interpersonal understanding)のレベル」に向けられている。(この「対人理解のレベル」という概念とその測定方法は、対人・情緒障害をもつ子どもたちの治療過程の中で得られた資料を基にSelmanらが開発したものである。Selmanは、対人共同行動の能力を「親密さintimacy(人と経験を共有する能力)」と「自立性autonomy(自他の要求が互いに対立するような状況の中で、自己の要求を明確にし実現するために、自他の要求を理解し、調整し、交渉する能力)」の二つからなるものとしたうえで、自己の視点・要求と他者の視点・要求とをどれだけ理解し、調整しているかという視点から、対人行動を次の四つのレベルに区分している。「レベル0：他者を敵対者とみて、自分の意思を力づくで強制したり、(あるいは逆に)他者の意思に威圧され屈服する、衝動的段階」「レベル1：他者はコントロールの対象で、自己の意思や要求を一方的的に表明する段階」「レベル2：他者は説得の対象であり、他者の意思や要求を考慮に入れて、自分の意思との調整を図る段階」「レベル3：他者との間に相互理解・満足を追求する段階」(Selman)。

DeVriesらは、この尺度を用いて、教師の子どもに対する行動(2日間の保育分)と、子ども同士の行動(2人組でのゲーム場面を実験的に設定し、その場面の行動観察)をビデオに記録し、そのすべてのやり取りをコード化して分析を進めた。そして、子どもに対する教師の行動と、子ども同士のやりとりが、どれだけ相手の視点や要求の理解にたったものであるかを基準にして、上述の四つのレベルに区分して、教師、子どものそれぞれの行動の対人理解の水準を評定している。

その結果は、DeVriesらの当初の仮説がほぼ実証されたものであった。

すなわち、「子どもたちが相互にかかわることが奨励されている共同的環境（＝構造主義のプログラム）の子どもたちに比較して、直接的教授のプログラムの子どもたちは、教師からの一方的な働きかけ（レベル1）が大半を占め、子ども同士の社会的な関わりが積極的に位置づけられていない環境をふだん経験しているために、子どもの対人理解が高いレベルの行動（幼児の場合はレベル2のものがそれに当たる）発達は制限されたものとなっている。構造主義のプログラムにおいては、子どもたちが、教師から共同的な（レベル2と3の対人理解行動）働きかけを受け取り、子どもたちの親密さ、民主的意思決定、トラブルの自主解決が奨励されている環境を経験していて、子ども相互の親しみや他者との交渉能力がより発達する傾向が認められる。」

こうした結果を受けDeVriesらは、「（教師と子どもとの）不平等な（heteronomous）関係の中で、知識伝達に焦点化したプログラムが持つ人間関係の雰囲気は、結果として子どもたちの対人理解を低いレベルに留めることになっているのではないだろうか」と疑問を投げかけ、直接的教授のプログラムは社会的な発達を目標に掲げていないけれども決して「価値中立的（value neutral）なカリキュラム」ではなく、そこは「潜在的な社会的道徳的カリキュラム」が存在しているといえると、きびしい批判を加えている。（DeVries, Reeselearned, & Morgan, P.509）

## ②保育の「文脈」と質の測定

この研究は、教師の子どもに対するはたらきかけ行動に表れた「対人理解のレベル」を分析することで、カリキュラムのちがいによってクラスの雰囲気が異なっていることを明らかにし、他方では、それぞれのクラスの子ども同士の関わり（実験的に設定された遊び場面での対人行動）に表れた「対人理解のレベル」を手がかりにして、子どもの社会的道徳的発達に及ぼすカリキュラムの効果の差異を検出しようとしたものである。子どもの社会的発達に及ぼすカリキュラムの影響の差異

という論争的問題に、クラスの中で進行している教師と子どもとの相互作用のレベルでの分析によって応えようとしたものである。

しかし、この研究に対しては、直接教授プログラムの開発者であるGestern(1991)から、その研究方法にかかわる本質的な批判・反論が提起されており、直接教授vs構造主義のカリキュラムの効果の優劣という論争は継続中と言わざるをえない。Gesternの批判は、DeVriesらが、幼児教育における「知的教育」の排除という（ピアジェ理論の誤った解釈に基づく）前提から出発している点と、保育場面における知的教育にかかわる教師のはたらきかけのほとんどを「レベル1の対人理解行動」として低く評定している点の不当性に向けられている。

〔(DeVriesらの)コードシステムは、直接的教授や折衷主義の幼稚園でなされる知的活動を正當に考慮に入れていない。『子どものがんばりをほめたり、促したりする』『子どもの誤りを訂正する』のはレベル1である。授業の中での教師からの質問は、知的な複雑さをもった有益なものであるのにもかかわらず、不当にも常に『テスト質問』（レベル1）としてコード化される。読みに関する質問や、むずかしい概念に関する簡単な説明も、レベル1である。……しかし、次のような大げさな（rhetorical）質問（下線部）は、他者の要求に考慮しているとしてレベル2になる。

教師：（子どもたちが片付けているところにやってきて）まあ、すごくきれいにかたづいたわね。あなたたち二人に、似合っているかな？

教師が子ども同士の出来事に対する自分の考え方を話した場合には、不思議な理由から、もっとも対人理解が高いとされるレベル3になる。たとえば、

教師：（ある子が、他の子どもがやったことに抗議しているところにやってきて）それはわざとやったの、そうじゃないの？

子ども：あの子がそうしたの。あの子がそれを踏みつけたんだ。

教師：私には、彼女は、Kちゃんに（昼寝から）起きるように言いに走ってきて、それで見えなかったんだと思うけど。……彼女はあなたのゲームをわざとめっちゃめっちゃにしようとしたのではなかったと思うわよ。

（この教師の発言をDeVriesは、『相手の立場にたって意見を述べた』ものとコード化し、レベル3としているけれども）ここで教師は自分の考えを述べ、何が正しく何がまちがっているかを述べているのは明らかである。ここには（子どもとの対等な）意見の交換は存在していない。ただ単に、このやり取りには知的な操作が含まれておらず、社会的な出来事が含まれているというだけのちがいのように見える。」(p.532)

教師が何かを教えている場面の多くが、対人理解の点で低く評定されるようなコードシステム、すなわち、「教える」行為自体が低い「対人理解」と評定される測定方法は、直接的教授カリキュラムにとって不公平なものであるだけでなく、何かを教えようとする教師の意図そのものを否定することにつながるという点で、幼児教育の質の判定システムとしては不適切ではないかというGesernの批判は、的を射ているように思われる。保育の場における人間関係を分析する場合には、その場の「文脈」なり「意図」を組み込むことが必要であることを、改めて確認することができると思われる。

とはいえ、Gesernの批判を受け入れた上でもなお、直接的教授カリキュラムに比べて、子ども同士の社会的関わりを重視するカリキュラムの教師の方が、子ども同士の相互交流の場面にかかわることが頻繁にあるという事実は確認できる。その結果、子どもにとっては「他者の視点・要求」を考慮することを求められるような機会が多くなるであろうことも予測できる。（ただし、授業的場面以外のところで、直接的教授の教師が、子どもに対して一方向的な働きかけが多いのかどうかは、このデータからは判断できないということは事実である。）

それゆえ、そのプログラムが掲げる目標や教育観が教師—子ども関係に特定の傾向性をもたらし、それが結果として目標に合致した子どもの発達結果に結び付いているという議論は、一定の説得性をもっているように思われる。そして社会的道徳的価値観にかかわらない、純粋に「知的能力」に限定した教育を標ぼうしてきた直接的教授プログラムが、(社会的道徳的に) 価値中立的なものではあり得ないという批判は、改めて教育における目標の選択という価値的意思決定の意味の大きさを示すものだといえるのではないだろうか。

#### 4) 「保育の質」と子どもの共同遊びの発達

三番目に紹介する研究 (Thyssen, 1995) は、デンマークの3カ所の保育センター day care centerを対象に、子ども（2歳、4歳、6歳児各10人）とその子に対する保育者の関わり方を観察記録（一人の子どもにつき2時間の記録を3回ずつ）し、「保育の質」についての考察を加えたものである。

結果は、次の三点にまとめられている。

まず第一は、子どもの保育者に対する要求は発達とともに変化するということであった。2歳以降の子どもたちは（乳児期に必要な）情動的なコミュニケーション以上のもの、つまり、自分たちが行っている活動に対して、関心と注意を向けることを保育者に求めるようになるということである。「大人が子どもの活動や子どもの関心内容に興味と注意を向けるならば、子どもは一層能動的に、生き生きと活動する。……これとは対照的に、子どもが（大人の）無関心に出会うとき、こうした熱心さは欠如している。」(p.94-95)

第二の結果は、3ヶ所の保育センターの間では、子どもたちに対するケアの質が異なっていたということである。「第一のパターンは、子どもの要求・思考・感情に対する高い共感性と、子どもの活動に対して高い注意・関心を向けているという点に特徴がある。さらに、子どもの意欲を引き出す (inspire) 点に力を注ぎ、子ども同士の関係

を重視し、子ども相互の理解と共同の活動に重要性を与えている点に特徴があった。第二のパターンは、子どもに対する共感、注意、関心の低さと、子ども同士の人間関係や子どもの共同の活動に対してほとんど重要性を与えていないという点で特徴がある。」(p.98-99)

そして先のGarlandらの研究と同じく、「このいずれかのパターンが、そのセンターの全体を特徴づけるものであった。それは、個人a personに帰属する特性ではなかった。それは、一つの機関、そしてその機関に働く全ての人々に共通するものであった。もし、新たな教師が別のパターンをもっているとしても、彼はすぐにそのセンターのパターンに適應するのである。」と指摘している。(p.99)

第三の結果は、保育のパターンと子どもたちの共同遊びの間には密接な関連がみられたということである。4歳と6歳児の場合、「共感的なケアの下では、子どもたちは互いに相手の話を聞き、そして他の子どもたちからの助言を受け入れ、提案に興味を持つ。……共感性の低いケアの下では、子どもたちは他の子どもたちからの提案にほとんど関心を示さない。逆に、彼は自分の考えを押し通そうとし、自分の考えた役割を実行するために他の子どもたちを排除しようとする」傾向がみられたとしている。(p.100-101)

このようにみえてくると、この研究は遊びの進行プロセスに注目することによって、子どもの社会的関係(能力)の質的な違いを描き出すことに成功しているように思われる。それと同時に、この結果の解釈に当たって次のような見解を示している点にも注意しておく必要がある。「ケアと子どもたちの活動との関連を理解する際に、それをケアの直接的な結果として子どもたちの活動を見るのは余りにも単純すぎる。それはむしろ、そのセンターの大人や子どもたち間で作られ、維持され、伝えられてきたそのセンターの文化の問題というべきである。文化は、価値観、習慣、マナー、社会的人間関係など、つまり人間存在とはどのようなものであるかという一つの概念によって、特徴づけられながら形成されるものである。もちろ

ん、センターの教師たちはセンターの文化に対して、大きな責任を負っている。しかし実際問題として、文化は、単に大人から子どもへ伝達されるだけでなく、そこにいる子どもたちによっても伝えられるものである。」(p.122)

## まとめにかえて

前節でみた三つの研究は、いずれも、保育者—子ども関係が子どもの発達に大きな影響を与えていることを示唆している。そして、その関係の質の高低は、施設間・プログラム間にも認められるものであって、保育者個人の責任・資質に還元できないものであることを共通して指摘している。

ところで、このような欧米の「保育の質」研究は、日本においてどのように受け止められるべきであろうか。単純に、「保育の質」を計測可能なものとして決めてかかり、施設間の質的差異を見いだすことを目的にするような研究は、よほど「低質な保育」の存在が予想される場合以外は慎重であるべきであろう。

必要なことは、保育の質の「評価」ではなくて、質の「維持・向上」のための手段を提供することにあるように思われる。「保育の質」は、園単位で異なり、文化や目標選択や民主主義の定着度などによって規定されると述べてきたが、そのことを繰り返し指摘するだけでは、子どもの発達環境としての「保育の質」が改善されるわけではない。

Bruner(1980)は、「保育園で何がなされるかは創設期の目標によって大きく影響され、初期の過ちをどれだけ修正するかは責任体制(の形態)によって決まる」と述べ、質的に問題がある保育を修正コントロールしていく意思決定体制の問題を提起しているが、その際に、たとえば保育者が自己の保育や子どもの要求をより客観的に把握するための、観察ツールの開発などにこれらの研究成果を活かしていく必要があるように思われる。

(1997年10月9日受理)

## 引用文献

- Bereiter, C. (1986) Does direct instruction cause delinquency? *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 289-292.
- Berrueta-Clement, et al. (1984) *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on Youth through age 19* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No.8), High/Scope Press
- Brunner (1980) *Under Five in Britain*. (Oxford Preschool Research Project;1) Grant McIntyre (邦訳、佐藤三郎訳「イギリスの家庭外保育」誠信書房、1985)
- Campbell, S.D. (1987) *Quality control: A manual for self-evaluation of a day care agency*, Minister of National Health and Welfare, Canada
- Clarke-Stewart, K.A. (1982) *Daycare*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Clarke-Stewart, K.A. (1988) Evolving issues in early childhood education: A personal perspective, *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 139-149
- Clarke-Stewart, K.A. (1991) *Day care in USA* in Moss, P and Melhuish, E. *Current issues in Day care for young children*. HMSO
- Department of Health (1991) *The Children Act 1989 Guidance and Regulations Volume 2, Family Support, Day care provision for young children*, HMSO,
- DeVries, Haney, & Zan (1991) Sociomoral atmosphere in Direct-instruction, Eclectic and Constructivist kindergartens: A study of teachers' enacted interpersonal understanding, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 449-471
- DeVries, Reese-Learned, & Morgan (1991) Sociomoral Development in Direct-instruction, Eclectic and Constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 473-517.
- Garland, C. and White, S. (1980) *Children and Day Nurseries: Management and practice in nine London day nurseries*. (Oxford Preschool Research Project;4), Grant McIntyre.
- Goffin, S.G. (1994) *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*, Merrill, New York
- Mayer, R.S. (1971) *A Comparative Analysis of Preschool Curriculum Models*. in R.H. Anderson & H.G. Shane, *As the twig is Bent: Readings in early childhood education*, Houghton Mifflin Company, Boston
- 大宮勇雄 (1996) 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験：欧米における「保育の質」研究の到達点(1)、福島大学教育学部論集（教育・心理部門）第60号
- Pugh, G. (1990) *Contemporary issues in the early years: Working collaboratively for children*. Paul Chapman Publishing, London
- Rafieezadeh, S. (1986) *A comparative study of an American and a British nursery school*. Boston University (学位論文)
- Schweinhart, L.J. and Weikart, D.P. (1980) *Young Children Grow Up: The effects of the Perry preschool Program on Youth through age 15* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No.7), High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. and Weikart, D.P. (1992) *The High/Scope Perry Preschool Study, similar studies, and their implications for public policy in the U.S.* in D.A. Sregel (Ed.) *Early Childhood Education: Policy Issues for 1990s*, Ablex
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P., & Larner, M.B. (1986) *Consequences of three preschool curriculum models through age 15*. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45

- Selman, R.L. (1989) Fostering intimacy and autonomy. In W. Damon (ed.) *Child development today and tomorrow*, Jossey-Bass Publishers.
- Thyssen, S. (1995) Care for children in Day care Centers. *Child & Youth Care Forum* 24 (2), 91-106.
- Vernon, J. and Smith, C. (1994) Day nurseries at a crossroads: Meeting the challenge of child care in the nineties, National Children's Bureau, London.
- Weikart, D.P. (1987) Curriculum Quality in early education. in S.L.Kagan & E.F.Zigler (Ed) *Early schooling: The national debate*,
- Weikart, D.P., Epstein, A.S., Schweihart, L. J., & Bond, J.T. (1978) The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No.4), High/Scope Press.

## The Nature of Adult-Child Interaction and the Quality of Early-Childhood Educare

Most research on the quality of early-childhood educare concluded that one of the most basic factors determining the quality of children's lives in centers was the nature of relationship that exists between the adults and the children. Although the failures of teacher/staff members to achieve a 'positive alliance' with children might often be blamed upon the individual's training or personality problems, those are largely affected by 'institutional climates'; for example, the underlying assumption about the nature of the child, the primary goals of curriculum, the democratic atmosphere in the staff, the tradition/choice about important values and so on.