

ラオスにおける幼児教育支援に対する保護者関与の実態

—ビエンチャン県の事例から—

孟 暁 東
(広島大学)

『国際教育協力論集』第28巻第1号, 31-50頁, 2025年10月

広島大学教育開発国際協力研究センター

ラオスにおける幼児教育支援に対する保護者関与の実態 —ビエンチャン県の事例から—

孟 暁 東
(広島大学)

要旨

本研究は、Epstein (2001) の保護者関与モデルを理論的枠組みとして、ラオス・ビエンチャン県の幼児教育段階における保護者関与の実態とその構造的特徴を明らかにすることを目的としている。保護者質問紙調査および校長・教員への聞き取り調査の結果、保護者は家庭内での学習支援を中心に一定の関与を示す一方、幼児教育施設・地域との協働や意思決定への参加といった制度的関与は限定的であることが確認された。特に、保護者・教員間のコミュニケーションは必要とときの対応にとどまり、継続的・双方向的な制度的回路が十分に整備されていない点が明らかとなった。また、村教育開発委員会との協働は公立校を中心に一定の成果を上げているものの、その実効性には幼児教育施設種別や地域条件によって差異がみられた。以上の結果から、保護者の関与は個々の意欲や理解の問題に依拠されるものではなく、制度設計、情報共有の仕組み、地域組織の役割の明確さといったガバナンス条件に強く規定されていることが示唆された。本研究は、低・中所得国の幼児教育において、家庭・幼児教育施設・地域の協働を支える制度的基盤の重要性を実証的に示した点に学術的意義を有し、保護者の関与を構造的視点から再設計するための国際的示唆を提供する。

1. はじめに

本研究ではまず、ラオスなど途上国における幼児発達について研究することの妥当性から説明したい。ヘックマン (James Joseph Heckman, 1944-) の人的資本理論は、一連の実証研究を通じて、人的資本形成において幼児期への投資が最も高い経済的・社会的リターンを生み出すことを示してきた (Heckman, 2006; Heckman & Masterov, 2007)。この知見は、幼児期発達 (Early Childhood Development: ECD) および幼児教育・保育 (Early Childhood Education and Care: ECEC) を国際的な政策課題として位置づける理論的基盤となり、持続可能な開発目標 (SDGs 4.2) にも反映されている。こうした国際的な政策潮流およびエビデンスの蓄積を背景として、多くの国々では、5歳未満の子どもの健康、成長、発達、ならびにウェルビーイングの促進を目的に、教育インフラ整備、教員研修、カリキュラム開発など、幼児教育制度の改善が進められてきた。しかしながら、これらの制度的整備にもかかわらず、家庭による子どもへの関与は依然として限定的であり、とりわけ資源制約の大きい低・中所得国 (Lower-middle Income Countries: LMICs) において、その課題はより顕在化していることが指摘されている (UNESCO, 2015)。つまり、人的資本形成の観点からみて幼児教育への投資が有効であるにも関わらず、低・中所得国では、幼児教育インフラなどに課題があることが指摘されている。

また、Hornby and Lafaele (2011) は、保護者の教育への関与の阻害要因として、親や家族に起因する要因、子どもの特性、親と教員の関係性、さらには社会的・制度的要因といった多層的な障壁を提示している。この視点は、子どもを取り巻く日常的环境の影響を重視するBronfenbrenner (Urie Bronfenbrenner, 1917-2005) の生態学的発達理論によって理論的に裏づけられている。生態学的発達理論は、子どもの発達に影響を及ぼす環境を、相互に関連する複数の層（ミクロ、メゾ、エクソ、マクロ）から成る体系として捉えている (Bronfenbrenner, 1986)。

本研究は、このうちミクロシステムに焦点を当てたい。なぜならミクロシステムは、子どもが日常的に直接関わる最も身近な環境を指し、保護者や養育者、家族成員、仲間、ならびに幼児教育・保育施設などから構成され、子どもの発達に直接的かつ重要な影響を及ぼすとされている (Bronfenbrenner & Morris, 2006) からである。

ジョイス・エプスタイン (Joyce L. Epstein) は、幼児教育施設（以下施設）・家庭・地域が相互に影響し合う関係にあることを示す「重なり合う影響圏モデル (overlapping spheres of influence)」を提唱し、施設と家庭が補完的な協働関係を構築することの重要性を強調した (Epstein, 1987, 1992, 1996)。さらにエプスタインは、保護者関与 (parental involvement) を、①養育 (parenting)、②コミュニケーション (communicating)、③施設活動への参加 (volunteering)、④家庭学習支援 (learning at home)、⑤意思決定への参加 (decision-making)、⑥地域との連携 (collaborating with community) の6類型から捉える分析枠組みを提示している (Epstein, 2001)。

エプスタインのモデルは、家庭・施設・地域が相互に関係しながら子どもの学習と発達を支える過程を包括的に理解するため

の理論的枠組みとして、教育研究分野において広く用いられてきた。とりわけ、保護者関与の方略や施設・家庭パートナーシップの具体的実践に関する研究は、欧米諸国を中心に蓄積されており (Smith et al., 2011; Natick, 2015)、親の幼児教育関与が子どもや施設に及ぼす影響 (Jeynes, 2005, 2007; Patail et al., 2008; Castro et al., 2015) や、その規定要因を分析した研究 (Hornby & Lafaele, 2011)、さらには制度的発展と家庭関与の不均衡を扱う国際比較研究も増加している (垂見, 2015; OECD, 2017)。一方で、低・中所得国を対象とした教育開発の文脈における保護者関与研究は依然として限られており、既存研究の多くが先進国を主な分析対象としている点が指摘され、とりわけ、幼児期における保護者関与の実態を体系的に検討した実証研究は乏しいことが報告されている (UNICEF, 2015; 中村, 2018)。例えば、日本の研究者によるラオスを対象とした研究としては、平良 (2011) および宮城・乾 (2023) などが挙げられるが、これらはいずれも初等教育段階を中心に分析しており、幼児期を対象とした実証的検討は限定的である。総じて、LMICs においては、就学前教育制度の特性、家庭背景、ならびに文化的規範を踏まえた保護者関与の在り方について、十分な実証的知見が蓄積されていないのが現状である。

ラオス人民民主共和国 (Lao PDR, 以下ラオス) は、東南アジアに位置する内陸国であり、人口約735万人 (2020年時点) のうち、0～14歳の子どもが30%以上を占める若年人口比率の高い国である (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2022)。国連人口統計に基づく人口ピラミッドの推計によれば、0～5歳児は総人口のおよそ1割前後を占めており、幼児期人口の規模は社会経済発展において重要な意味を持つ。このような人口

構造を背景に、ラオス政府は第7次国家社会経済開発5か年計画(The 7th Five-year National Socio-economic Development Plan, 2011-2015)以降、教育および人的資本開発を持続可能な発展の中核に位置づけ、政策的に重視してきた。主要な教育政策文書であるEFA国家行動計画(Education for All National Plan of Action: EFA-NPA 2003-2015)では、幼児期への投資が国家の将来を左右する重要課題として明記され、就学前教育の拡充が推進されてきた。その後、持続可能な開発目標(SDGs)に基づく教育施策の展開により、これらの取り組みはさらに強化され、2019～2020年時点では、3～4歳児の幼児教育(ECE)就学率が約50%、5歳児では80%を超える水準に達するなど、国家目標を上回る成果が報告されている(MoES, 2021)。

一方で、幼児教育の量的拡大が進む中においても、ECEに対する保護者の認識や家庭における学習・遊びへの関与は依然として低い水準にとどまっていることが指摘されている(Brinkman et al., 2022)。具体的には、家庭内で子どもに対する早期刺激および応答的ケア(絵本や写真絵本を読む・見ること、物語を語ること、歌を歌うこと、子どもと遊ぶことなど)を提供している家庭の割合は26%にとどまると報告されている(UNICEF, 2023)。このように、就園機会の量的拡大において一定の成果が確認される一方で、家庭環境や保護者関与といった質的側面の強化は十分に進展しているとは言い難い。これまで、低・中所得国における家庭内の保護者関与については、UNICEFが実施するMultiple Indicator Cluster Surveys(MICS)を通じて、5～17歳の子どもを有する家庭を対象に、保護者の自己報告に基づく一定の知見が蓄積されてきた。しかしながら、家庭レベルにおける保護者関与の具体的内容やその程度を把握すると同時に、五歳以下の幼児を対象とする教育

施設において教育実践を担う教員や園長が、それらの関与をどのように認識しているのかを複数の視点から包括的に検討した研究は、依然として限られている。この政策的成果と家庭レベルの実践との間に存在するギャップこそが、本研究が焦点を当てる中心的な課題である。

上述の課題を踏まえ、本研究は、ラオスにおける早期児童発達の文脈において実践されている保護者関与の類型およびその程度を明らかにすることを目的とする。具体的には、エプスタインの保護者関与モデル(Epstein, 2001)を理論的枠組みとして、家庭内での学習支援や養育行動、ならびに幼児教育施設・地域との関わりといった保護者の日常的関与实践の構造的特徴を分析する。さらに、幼児教育の現場を担う教員および園長が保護者関与をどのように捉え、いかなる役割や意味を付与しているのかを検討し、保護者の自己評価と教育実践者側の評価との間に生じる認識の差異を明らかにする。これらの分析を通じて、本研究は、子どもの学習と発達を支える上での保護者関与の可能性と限界を、個々の態度や意欲の問題に還元するのではなく、制度設計や実践環境を含む構造的条件との関連から多面的に検討する。

2. 調査対象と方法

本研究では、ビエンチャン県を対象としたケーススタディとして、保護者への質問紙調査と教育者への半構造化インタビューを組み合わせた混合的研究アプローチを採用した。量的データと質的データを併用することにより、家庭における保護者関与の実態を把握するとともに、教育現場の担い手がそれらの関与をどのように認識しているのかを多面的に検討した。

ビエンチャン県を選定した理由は、豊富な自然資源や地理的優位性、比較的整備さ

れたインフラを背景として、ラオス国内において経済発展が相対的に早く進展してきた地域であり、多くの世帯が食料面で安定した生活を送っていると報告されていることが一点目である (IMF, 2008)。こうした経済成長に伴い、同県では公衆衛生および教育インフラの整備が進められてきた結果、近年、就学前教育の就園率は大幅に向上している。一方で、その伸長は主として政府レベルの政策的支援や制度拡充に依拠しており、家庭による主体的な教育参加は依然として限定的であることが指摘されていることが二点目である (UNICEF, 2023)。これらの点において、ビエンチャン県は、ラオスの幼児教育における保護者関与の一般的特性を反映する代表的事例として位置づけることができる。その背景を踏まえ、本研究ではケーススタディの対象として、ビエンチャン県内の2地区を選定した。具体的には、比較的開発が遅れている農村部のヴィエンカム郡と、県都に位置する都市部のポンホン郡である。両地区に所在する初等学校附属就学前クラス (pre-primary class)、公立幼稚園、私立幼稚園の3種類の幼児教育施設を含む計7校を調査対象とした。調査協力者は合計86名であり、その内訳は、園長・校長7名、教員9名、保護者70名である。

本研究では、エプスタインの保護者関与に関する六類型モデル (parenting, learning at home, communicating, volunteering, decision-making, collaborating with community) を分析枠組みとして採用し、質問紙調査および半構造化インタビュー調査を組み合わせデータを集集・分析した。質問紙調査には、Fantuzzo ら (2000) が開発した Family Involvement Questionnaire を基に作成した保護者関与質問紙 (Parental Involvement Questionnaire: PIQ) を用いた。PIQ は、①家庭における関与 (home-based involvement) および②ECE 施設における関

与 (ECE classroom-based involvement) の二部構成とし、全18項目から成る5件法リッカート尺度によって測定を行った。各項目は、「まったくない (0点)」「あまりない (1点)」「ある程度ある (2点)」「多い (3点)」「非常に多い (4点)」の5段階で回答を求め、「わからない (DK)」と回答された項目については欠測値として扱い、分析から除外した。量的データについては、エプスタインの六つの関与類型に対応する下位尺度ごとに平均得点を算出し、保護者関与の程度および分布傾向を把握するため、記述統計を用いて図により整理・提示した。

一方、教員および園長を対象とした半構造化インタビュー調査では、幼児の学習および発達に対する保護者の関与について、教育実践者がどのように認識しているのかを把握することを目的とした。具体的には、保護者の態度や行動、教師および幼児教育施設との関係性、ならびに幼児教育施設側の対応や取り組みに関する認識を中心に聴取した。インタビューデータは、エプスタインの六類型モデルを理論的参照枠としてテーマ別に整理・分析し、質問紙調査の結果と対照可能な形で解釈を行った。

3. 結果

3.1 家庭内における保護者関与の実践

家庭内における保護者関与の実態については、エプスタインの保護者関与モデルに基づき、「養育 (parenting)」および「家庭学習 (learning at home)」の二つの関与類型に着目して分析を行った。具体的には、質問紙調査における設問3、6、7、8を養育に関する項目として、設問1、2、4、5を家庭学習への関与を示す項目として抽出し、保護者の日常的な関与实践の程度を把握した。図1は、家庭内における保護者関与に関する8項目について、各項目の平均得点を示したものである。分析の結果、「家庭学

習 (learning at home)」の平均得点は 2.64、「養育 (parenting)」の平均得点は 2.46 であり、家庭学習に関する関与が相対的に高い水準にあることが確認された。

個別項目をみると、最も高い平均得点を示したのは「ECE 施設の学習内容や宿題を確認する」(M = 2.88) であり、保護者が子どもの学業状況の把握に頻繁に関与している様子がうかがえた。これに続き、「読み書きの学習に時間を割く」(M = 2.74)、「数に関する学習に時間を割く」(M = 2.60)といった学習支援に直接関連する項目が比較的高い値を示していた。また、「子どもを褒める」(M = 2.61)についても一定の実践が確認され、情緒的側面への関与も併せて行われていることが示された。一方で、「学習教材を用意する」(M = 2.37)、「屋外に連れ出す」(M = 2.47)、「遊び道具を作る・購入する」(M = 2.46)、「子どものために毎日の生活スケジュールを維持する」(M = 2.28)といった項目は、前述の学習内容確認や直接的学習支援に比べて相対的に低い得点にとどまっていた。これらの結果から、家庭内における保護者関与は、子どもの学習内容を直接支援・確認する活動に集中する傾向がみられる一方で、生活リズムの形成や遊

び・学習環境の整備といった間接的・構造的な関与については、実践頻度が相対的に低いことが示された。

さらに、図 2 は、家庭内における保護者関与の傾向を、各活動に対する関与頻度の割合 (%) として示したものである。分析の結果、すべての家庭内活動項目において「Moderate (中程度)」が最も高い割合を占めており、多くの保護者が日常的に一定水準の関与を行っていることが確認された。一方で、「Highly involved (非常に高い関与)」に該当する割合はいずれの項目においても限定的であり、家庭内関与が高頻度・高強度で実践されている層は少数にとどまっていた。

活動内容別にみると、「ECE 施設の学習内容の確認 (Review school work)」、「学習教材の購入 (Buy learning materials)」、「読み書き・数的学習への支援 (Spend time on child's learning)」といった学業支援に関する項目では、「A lot involved」および「Highly involved」の割合が相対的に高く、保護者が子どもの学習面に重点を置いて関与している傾向が示された。これに対し、「屋外活動への同行 (Take child outside home)」、「遊び材料の準備 (Make or buy

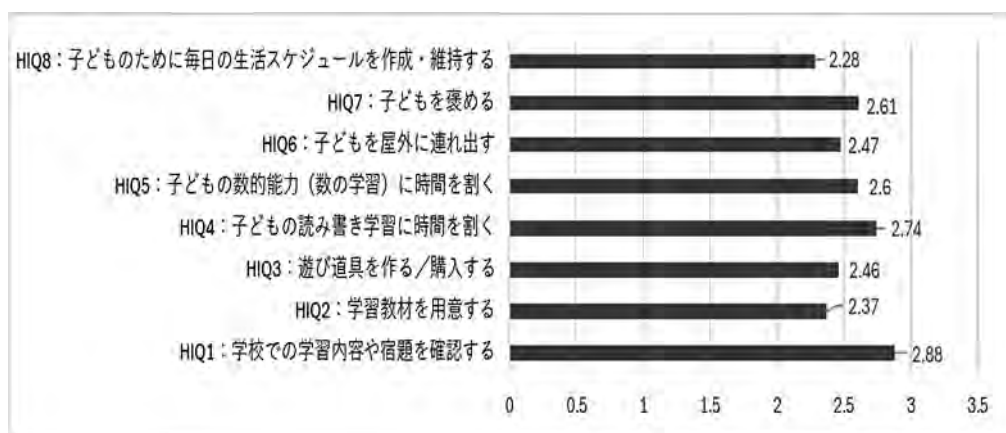


図 1. 保護者による家庭内関与の程度
(出所：筆者作成)

playing materials)」、「生活リズムの維持 (Keep regular routines)」など、遊びや生活習慣を通じた発達支援に関する活動では、「Moderate」および「A little involved」への回答が集中しており、高関与層の割合は相対的に低い水準にとどまっていた。なお、「Never (まったく関与しない)」と回答した割合はいずれの項目においても極めて低く、家庭内における保護者関与がほぼ全ての家庭で何らかの形で実践されていることが確認された。

以上の結果から、図2は、調査対象の保護者が家庭内において中程度以上の関与を広く行っている一方で、その内容には明確な偏りが存在することを示している。すなわち、学業支援を中心とした関与が相対的に強いのに対し、遊びや生活習慣を通じた全人的発達を支える関与は限定的であるという、家庭内関与の構造的特徴が示された。

3.2 幼児教育施設における保護者関与の実践

図3は、幼児教育における保護者の施設ベース関与の程度を示したものである。分析の結果、保護者の施設ベース関与は全体として中程度の水準にとどまっており、関与の形態によって顕著な差が認められた。最も高い平均値を示したのは、「教師との会話 (Talk with teachers) (M = 2.39)」であった。これに続き、「学級活動への参加 (Participate in planning classroom activities) (M = 2.33)」および「保護者会への出席 (Attend parent meetings) (M = 2.25)」も比較的高い水準を示していた。これらの結果は、保護者が教師との直接的なコミュニケーションや、幼児教育施設から要請される公式かつ比較的参加しやすい活動には、一定程度関与していることを示している。

一方で、「幼児教育施設でのボランティア活動 (Volunteer in school) (M = 1.46)」は最も低い平均値を示しており、「幼児教育施設の方針・規則を理解する (Learn

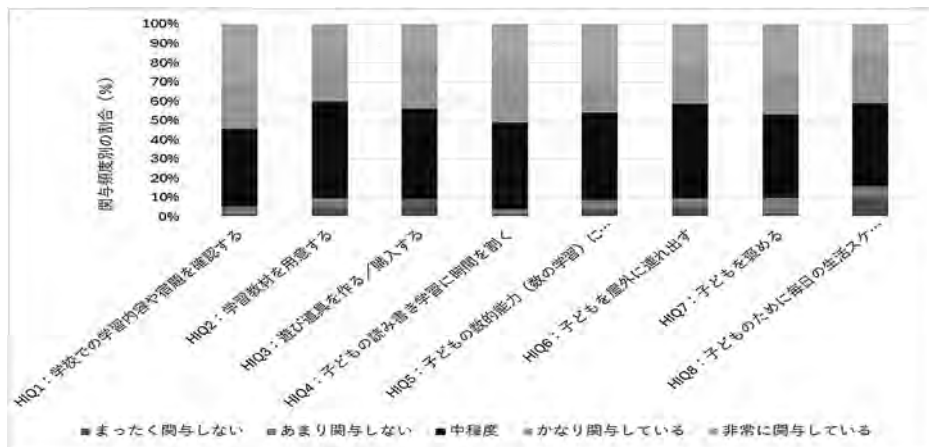


図2. 家庭内における保護者関与の頻度分布
(出所：筆者作成)

about school's policy and rules) (M = 1.56) や「保護者研修への参加 (Attend parent training at school) (M = 1.79)」についても、低水準にとどまっていた。さらに、「幼児教育施設的意思決定への参加 (Participate in school decision making) (M = 1.81)」も限定的であり、保護者が幼児教育施設運営や意思決定過程に主体的に関与する機会は、十分に確保されているとは言いがたいことが示された。

以上の結果から、ラオスにおける保護者の幼児教育施設ベース関与は、教師との対話や情報交換といった個別的・関係維持型の関与に偏る一方で、ボランティア活動、保護者研修、意思決定参加といった協働的・構造的な関与は相対的に弱いことが明らかとなった。このことは、保護者関与が依然として受動的な参加にとどまり、幼児教育施設とのパートナーシップとして十分に制度化されていない現状を示唆している。

図4は、幼児教育における保護者の幼児教育施設ベース関与の傾向を、関与頻度別の割合 (%) として示したものである。分析の結果、全体として多くの項目において「中程度 (Moderate)」の関与が最も高い割

合を占めており、保護者による幼児教育施設関与が一定程度認識・実践されている一方で、積極的かつ継続的な参加には必ずしも至っていないことが示唆された。

項目別にみると、「教師との会話」や「幼児教育施設の方針・規則について学ぶ」といった、情報共有や理解を目的とした関与においては、比較的高い参加率が確認された。これらの結果は、保護者が子どもの学習状況や幼児教育施設運営に関する情報取得や理解には一定の関心を有していることを示している。一方で、「幼児教育施設でのボランティア活動」や「幼児教育施設的意思決定への参加」といった、幼児教育施設運営への主体的関与を伴う項目では、「関与していない」あるいは「わずかな関与」と回答した割合が高く、保護者が幼児教育施設的意思決定過程に参画する機会が限られている実態が明らかとなった。また、「保護者研修への参加」においても高関与層の割合は少なく、幼児教育施設による保護者支援プログラムが十分に浸透していない可能性が示唆された。総じて、ラオスにおける保護者の幼児教育施設ベース関与は、教師との個別コミュニケーションや受動的な

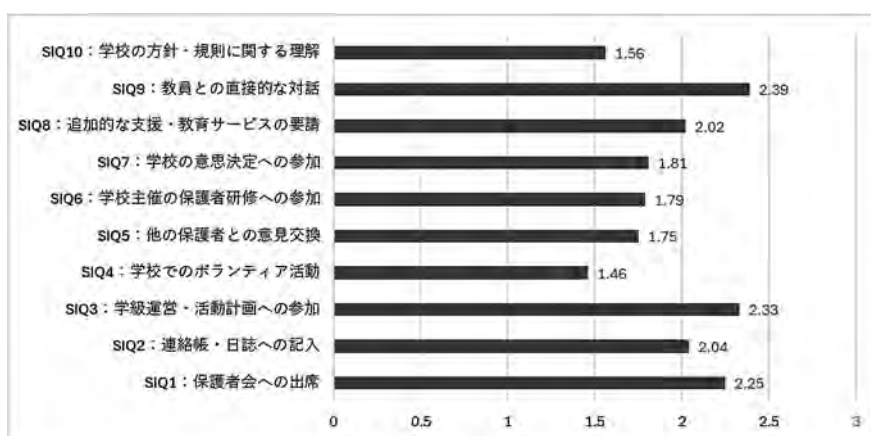


図3. 幼児教育施設における保護者関与の程度
(出所：筆者作成)

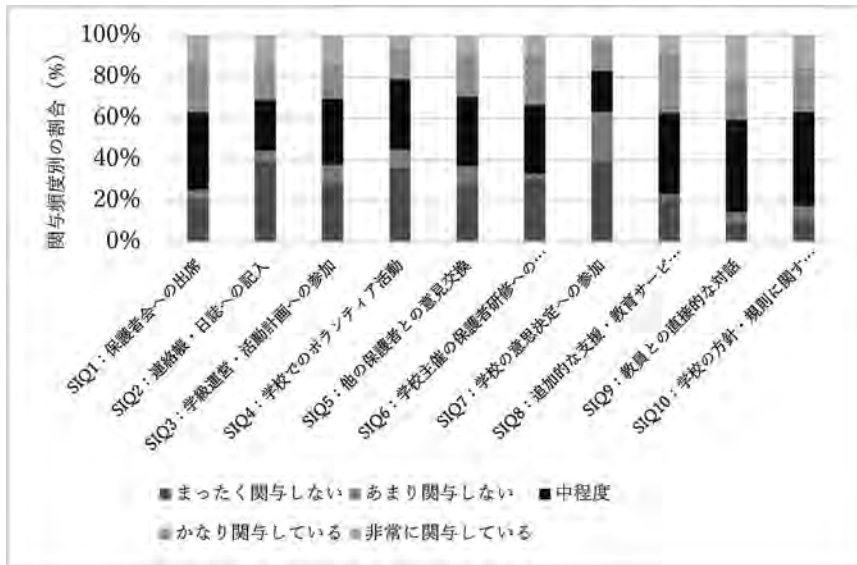


図4. 幼児教育施設における保護者関与の程度
(出所：筆者作成)

参加に集中しており、協働的・制度的な関与へは十分に発展していない傾向が確認された。この結果は、前節(図3)で示された平均値分析の結果とも整合的であり、保護者関与が依然として限定的な段階にとどまっていることを裏づけている。

3.3 教育機関の種類による保護者関与の傾向

図5は、エプスタインの保護者関与モデルに基づく6側面について、幼稚園と就学前教室における平均値を比較した結果を示している。分析の結果、保護者関与の形態には、教育機関の種類によって異なる傾向が確認された。具体的には、「家庭での学習(learning at home)」および「養育(parenting)」の側面において、幼稚園の平均値は就学前教室を上回っており、幼稚園に通う子どもの家庭では、家庭内を中心とした保護者関与が相対的に強いことが示された。これは、幼稚園段階において、保護

者が子どもの学習支援や日常的な養育行動に積極的に関与している傾向を反映していると考えられる。

一方で、「コミュニケーション(communicating)」「意思決定(decision-making)」「ボランティア(volunteering)」「協働(collaborating with community)」といった、幼児教育施設や地域との関わりを伴う側面では、就学前教室の平均値が幼稚園を上回っていた。とりわけ、「協働」における差は相対的に大きく、就学前教室では、保護者が教育機関や地域社会と連携しながら関与する機会が、幼稚園に比べて多い可能性が示唆された。以上の結果から、幼稚園においては家庭基盤型の保護者関与が相対的に強く、就学前教室においては幼児教育施設や地域との参加・連携を伴う関与が比較的多いという、教育機関の種類に応じた保護者関与の構造的差異が確認された。

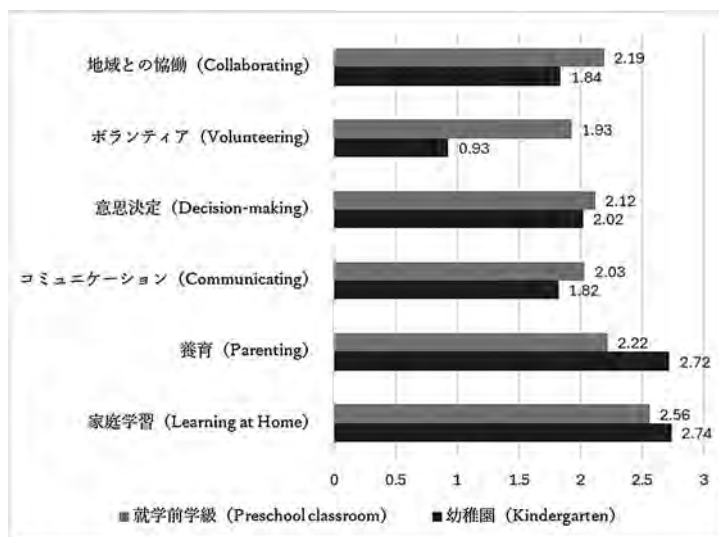


図 5. 幼稚園と就学前学級における保護者関与の類型別の比較
(出所：筆者作成)

3.4 教育現場の視点からみた保護者関与に対する認識

教員および園長への半構造化インタビューの分析から、教育現場における保護者関与の認識に関して、複数の共通した傾向が確認された。全体として、教員は保護者による学習支援型の関与を一定程度肯定的に評価する一方で、遊びや生活習慣、社会性発達を支える関与、および幼児教育施設・地域との協働の関与が十分に実践されていない点を課題として捉えていた。

3.4.1 学習支援に対する評価と社会性発達に関する懸念

教員へのインタビュー分析からは、保護者関与に対する認識として、多くの教員は、保護者が子どもの学習を重視していると認識していた点が明らかになった。教員は、子どもを就学前教育機関 (pre-primary class や幼稚園) に通わせること、家庭で学習内容を教えること、宿題を定期的に確認することなどを通じて、教育面において保護者が一定程度積極的に関与していると

捉えていた。一方、教員からは、子どもの社会性発達や遊び、生活習慣の形成に関する保護者関与の不足が指摘された。教員の多くは、その要因を保護者の養育スキルや時間的制約に起因するものとして認識していた。例えば、ビエンカム郡の農村部に位置する公立プリスクールの教員 D 氏は、次のように述べている。

「私のクラスでは、農作業の忙しさや他の子どもの世話のために、子どもと一緒に絵本を読んだり遊んだりする保護者はほとんどいません。」

また、公立幼稚園の教員 B 氏は、次のように語っている。

「多くの保護者は公務員や自営業主で、子どもの教育を非常に重視していますが、時として幼児教育施設や教員に過度に依存し、幼児教育施設を任せきりにする傾向があります。」

以上の語りから、教員は保護者による学習支援型の関与を一定程度肯定的に評価している一方で、遊びや生活習慣、全人的発達を支える関与の弱さ、および保護者を協

働的パートナーとして位置づける制度的枠組みの不足を共通の課題として認識していることが明らかとなった。これらの認識は、図1および図2で示された量的結果、すなわち学習中心かつ中程度の関与が多いという傾向とも概ね整合している。

3.4.2 幼児教育施設—家庭間コミュニケーションの形態とその認識

幼児教育施設と家庭の関係性を明らかにするため、「コミュニケーション」に関するカテゴリーを設定し分析を行った。その結果、教員8名および校長7名の回答から、二つの主要な傾向が抽出された。第一に、教員および校長はいずれも、保護者との良好なコミュニケーションが幼児教育の質向上に寄与すると認識していた。しかしながら、どのような手段や方法が望ましいコミュニケーションであるかについての共通理解は形成されておらず、実際のやり取りは、幼児教育施設行事や学級活動への参加を促す通知文書の配布、あるいは子どもの体調不良時などの緊急連絡に限定されていた。調査対象となったすべての幼児教育施設において、「連絡帳」のような体系的かつ継続的な教員・保護者間コミュニケーションツールは確認されなかった。公立幼稚園の教員C氏は、次のように述べている。

「連絡帳は丁寧な方法だと思いますが、実施には困難があります。現在は、学習につまずきのある子どもについて口頭で伝えなければならず、教員にも保護者にも心理的負担があります。」

また、大規模私立幼稚園に勤務し、一日あたり約30名の子どもを担当する教員F氏は、個別に十分なコミュニケーション時間を確保することが難しく、保護者会が実質的に唯一の対話機会となっている実態を指摘した。

第二に、幼児教育施設行事を通じた保護者との関係構築において、園長および教員

により、幼児教育施設行事や活動が、保護者とのコミュニケーションを形成・維持する上で有効な手段として認識されていることが確認された。行事の内容や実施頻度には幼児教育施設間で差異がみられるものの、調査対象となった施設のすべてにおいて、「教師の日」が最大規模の行事として位置づけられていた。私立幼稚園の校長G氏は、次のように説明している。

「ラオスの保護者は教師の日を、教員への敬意と感謝を示す重要な行事と考えています。そのため、勤務時間中であっても多くの保護者が参加します。」

この語りが示すように、「教師の日」は文化的に共有された価値観に支えられ、比較的高い参加率を伴う行事として機能していることがうかがえる。加えて、私立幼稚園1校および公立プリスクール1校では「子どもの日」が実施されており、これらの幼児教育施設はいずれも地区の中心部に立地していた。一方で、保護者の就労状況や勤務時間の制約により、幼児教育施設行事への参加を希望する保護者が全体の半数未満にとどまる幼児教育施設も確認された。この点から、幼児教育施設行事は保護者との関係構築に一定の役割を果たしているものの、その到達範囲や参加の継続性は、保護者の労働条件や幼児教育施設の立地といった外的要因によって制約を受けている可能性が示唆される。

3.4.3 幼児教育施設—地域—家庭の連携に対する評価

幼児教育施設・地域・家庭の連携に関するインタビュー分析の結果、当該連携は一部の幼児教育施設において限定的に実践されているものの、その有効性や評価は幼児教育施設種別および地域的条件によって異なることが明らかとなった。まず、ピエンチャン省の都心部に位置するプリスクールA校では、「教師・保護者会議」が実施され

ており、教員は、教員と保護者が個別に対話する機会を確保できたことが、発達や学習上の課題を抱える子どもの行動および学習態度の改善につながった可能性を指摘していた。また、私立幼稚園に勤務する教員 F 氏は、少数民族の保護者を対象としたラオス語による地域研修が、子どもの出席状況、授業参加、行動面の改善に即時的な効果をもたらした可能性について言及していた。

一方、校長へのヒアリングからは、幼児教育施設・家庭連携を継続的に機能させるための校内支援体制（研修、運営ガイドライン等）が十分に整備されていない可能性が示された。個別対話の重要性については共有されているものの、連携の取り組みは各教員や幼児教育施設の裁量に依存しており、制度的に体系化された段階には至っていないことがうかがえる。実際、先進国の教育機関において広く導入されている保護者と教員による組織的枠組みである PTA (Parent Teacher Association) についても、ビエンチャン省の幼児教育施設では導入が限定的であり、調査対象 7 校のうち PTA との協働経験を有する施設は 2 校にとどまっていた。

さらに、幼児教育施設・地域・家庭連携の実効性に対する評価には、幼児教育施設種別による認識の差異が確認された。私立幼稚園の園長は、地区・村レベルで実施される地域連携活動が私立幼稚園を対象外とする場合が多く、幼児教育施設側が期待する連携機能が十分に発揮されていない可能性を指摘していた。これに対し、公立小幼児教育施設の校長からは、村教育開発委員会 (Village Education Development Committee: VEDC) が、保護者調査、公開イベントの実施、就園・進学促進支援、幼児教育施設施設の修繕・維持管理などに関与した際、保護者参加の活性化や幼児教育施設運営の改善につながった事例が報告され

た。

以上の結果から、幼児教育施設—家庭間の連携については、個別対話や情報共有を中心とした実践が一定程度みられる一方で、幼児教育施設—地域—家庭の協働を制度的に支える基盤 (PTA や地域組織との明確な役割分担等) の導入・活用・組織化は依然として限定的であるという構造的特徴が整理された。これらの知見は、連携の実効性が地域組織の役割の明確性および関与の質に大きく左右される可能性を示唆している。

3.4.4 子育て支援プログラムの提供

子育てワークショップや保護者研修は、家庭が子どもの発達や学習を適切に支援するための知識や技能を獲得する重要な機会である。しかしながら、本調査の対象校においては、養育スキルの向上を目的とした体系的な保護者向け研修や子育て支援プログラムは、ほとんど実施されていなかった。こうした現状を踏まえ、教員および園長へのヒアリング分析から、子育て支援に関して主に二つのテーマが抽出された。

まず、子育て支援プログラムの導入状況に関して、幼児教育施設主導によるワークショップや保護者研修の実施は極めて限定的であり、多くの教員が、科学的根拠に基づく適切な養育方法に関する支援の不足を共通の課題として認識していた。その背景要因として、ヒアリングからは複数の構造的・制度的・需要側制約が示された。例えば、小幼児教育施設 A 校の校長は、保護者研修の企画・運営を担う専任人員や実施時間が確保されていない点を指摘し、大規模学級を担当する教員の業務負担の大きさや、研修運営に必要な追加的リソースの不足が、実施を困難にしている現状を述べていた。

また、農村部に位置する小幼児教育施設 C 校では、校長および教員の語りから、保護者の長時間労働や季節的繁忙 (農作業等)、家族内でのケア負担 (きょうだいの世話等)、

さらには情報アクセス手段の不足が、保護者研修への参加を実質的に制約する需要側の障壁として機能している可能性が示された。加えて、私立幼稚園の園長からは、授業料の支払いが「教育支援の外部委託」として受け止められやすく、保護者自身の関与や幼児教育施設との協働を促進しにくい構造を生んでいるとの認識が示された。これらの語りから、制度的優先度の偏り、実施責任の不明確さ、幼児教育施設側の人的・時間的リソース不足、保護者側の労働・ケア負担、さらに私立教育における「支払い＝役割外部化」意識が複合的に作用し、保護者研修の制度的実装を阻んでいる可能性が整理された。

つぎに、子育て支援プログラムの制度的実装に対する認識と導入方策の模索に関して、教員および園長は、幼児教育施設が保護者の養育スキル向上を体系的に支援する役割を担うべきであるという点で概ね認識を共有していた。しかし、ヒアリング実施時点において、小幼児教育施設付属学前クラス3校および幼稚園4校のいずれにおいても、保護者支援研修が制度として導入されている事例は確認されなかった。このことは、支援の必要性が理念的には共有されている一方で、幼児教育施設組織レベルでの具体的な実装には至っていない現状を示している。

その一方で、制度的な枠組みが未整備な状況の中でも、教員による自律的・補完的な取り組みの萌芽が一部で確認された。とりわけ、多民族学級を担当する教員D氏は、保護者の言語的基盤そのものが幼児教育施設との連携を成立させる前提条件として未整備であるとの認識に基づき、養育スキル支援に先立って、言語的障壁の補完を優先課題として位置づけていた。この視点は、保護者の幼児教育施設参加や情報理解の前提条件が十分に整っていないことが、支援設計の優先順位を規定する需要側要因と

なっている可能性を示唆している。

さらに、園長へのヒアリングからは、今後の制度的導入の方向性として、ICTを活用した情報提供と家庭訪問型支援という二つのモデルに対する期待が示された。都市中心部に立地する幼児教育施設では、保護者が継続的にアクセス可能なICTプラットフォームを通じた情報提供が想定され、知識支援の効率性や到達範囲の拡大が重視されていた。一方、私立幼稚園や多民族学級を担当する教員は、家庭訪問を通じて、言語・文化・家庭の養育実態といった個別的文脈に即した支援を行うことで、信頼関係の構築と支援の実効性を高めるモデルに関心を示していた。総じて、調査対象校における保護者支援は、制度的な実装には至っていないものの、教員および校長はその必要性を共通して認識しており、幼児教育施設の立地条件、多民族的特性、ICT利用環境、訪問型支援の実現可能性といった文脈の条件に応じて、補完的かつ段階的な導入モデルを模索している初期段階にあると整理される。

本研究の結果は、ビエンチャン県の保護者関与が、Learning at Home（宿題確認や読み書き・数的学習支援）と Parenting（褒める、日常的しつけなどの基礎的情緒的関与）に一定の成果があるものの、Volunteering、Decision-making、地域との協働といった「協働的・主体的・構造的関与」へ移行する制度的経路や役割設計が未成熟であるという特徴が明確になった。したがって、次節の考察では、子どもを取り巻く複数環境の相互作用（エプスタインの保護者関与モデル）という理論的前提と整合性を取りながらも、保護者関与の構造的不均衡の背景要因、および連携・支援の制度的実装を阻む組織的・需要側制約を、国際的な保護者関与の枠組みと照合しながら分析し、政策・幼児教育施設組織・実装設計の観点から改善の方向性を検討する。

4. 考察

本研究は、Epstein (2001) の提示した「保護者関与の6類型」を理論的枠組みとして、家庭および幼児教育施設における子どもの発達・学習に対する保護者関与の程度と傾向を検討するものである。研究結果を踏まえると、ビエンチャン県の保護者は家庭内での学業支援に比較的高い頻度で関与しつつも、全人的発達支援を目的とした構造的関与や、幼児教育施設・地域とのパートナーシップとして制度化された関与には成熟していないという特徴を示した。また、幼児教育サービスを提供する各教育機関において、保護者関与の程度には顕著な差異が存在していることが示された。全体として、保護者関与が十分とは言えない状況にあることが明らかになった。

4.1 保護者家庭における関与の構造的不均衡

本研究の結果から、ラオスにおける保護者関与は、家庭内での学習支援に集中する一方で、遊びや生活習慣、社会性の育成といった側面への関与が弱いという構造的な不均衡を有していることが明らかとなった。この特徴は、子どもの発達を多層的な環境システムの相互作用として捉える生態学的発達理論の観点から解釈することができる。すなわち、子どもの認知的・社会情緒的・行動的発達は、家庭・幼児教育施設・地域といった複数の環境の相互作用の中で形成されるが、それぞれの環境に期待される役割は、社会的規範や制度的枠組みによって規定される。

ラオスの文脈においては、親の役割が、幼児教育施設教育を補助・補完する主体として暗黙的に構築されている可能性がある。このような役割期待の下では、宿題の確認や学習進捗の把握といった行為が、文化的に正当性を持つ保護者関与として位置づけ

られやすく、その結果、家庭学習への関与が強化される一方で、遊びや日常生活を通じた全人的発達への関与は周縁化される傾向を持つと考えられる。この解釈は、本研究で行った政策文書レビューの結果とも整合的である。ラオスの就学前教育制度は、EFA 国家行動計画 (EFA-NPA 2003-2015) および教育・スポーツ開発計画 (ESDP 2016-2020 / 2021-2025) において、numeracy や literacy に代表される学業レディネスの育成を重視してきた。とりわけ、5歳児を対象とするプリスクールや幼稚園年長組では、初等教育への接続を見据え、基礎学力の習得を中心とした制度設計がなされている。このような政策的優先づけは、家庭における保護者関与を、幼児教育施設成果と直接結びつく学習支援行動へと方向付け、家庭学習偏重型の関与構造を形成しやすい制度的環境を生み出していると解釈できる。さらに、本研究で確認された傾向は、低・中所得国 (LMICs) に共通して報告されてきた国際的知見とも一致している。Kim (2018) のメタ・シンセシスは、LMICs における保護者関与が、幼児教育施設参加よりも家庭内学習支援に偏りやすい傾向を有することを示しており、本研究の結果は、ラオスにおける保護者関与の特徴を、より広い教育開発の文脈の中に位置づけるという点で実証的に補完するものといえる。

4.2 幼児教育施設・家庭・地域の相互作用のもとで保護者関与を制約・再生産する多層的要因

本研究の結果から、ビエンチャン県における保護者関与は、幼児教育施設・家庭・地域の相互作用の中で、特定の形態に偏りながら再生産されている実態が明らかとなった。Epstein の「影響の重複領域 (Overlapping Spheres of Influence)」理論は、子どもの発達に影響を与える主体として幼児教育施設・家庭・地域を位置づけ、

これら三者が相互に作用することによって発達成果が形成・促進されるとする理論モデルである(田村, 2012)。本研究が明らかにしたのは、Epstein が想定する「幼児教育施設—家庭—地域の影響が重なり合い、協働的に機能する発達支援エコシステム」と、実際の幼児教育実践との間に存在する実装上のギャップである。すなわち、保護者関与の重要性は理念や認識の水準では共有されつつも、それを持続的かつ制度的に支える仕組みや役割設計が十分に整備されていない状況が確認された。

このギャップは、個々の保護者や教員の意欲や能力の問題に由来するものではなく、関与を可能にする制度設計や幼児教育施設組織の支援体制、さらには家庭および教育関係者の中で共有される役割期待の在り方が相互に作用した結果として生じていると理解される。こうした構造的制約は先行研究においても一貫して指摘されており、保護者関与の不足は、単一の要因によって説明されるのではなく、制度的・組織的条件(瀬戸, 2013; 垂見, 2015; OECD, 2017)と、幼児教育施設と家庭の関係性の中で形成される役割認識(Lareau, 2003; 平良, 2011)が重層的に結びついた結果として捉えられている。

4.3 コミュニケーションの実装ギャップと制度的制約

本研究では、ビエンチャン県の調査対象校において、保護者—教員間のコミュニケーション自体は一定程度成立していることが確認された。しかし、その手段は主として「保護者会・幼児教育施設行事に関する通知文書」「緊急時の電話連絡」「学業課題に関する口頭での伝達」に限定されており、保護者と教員を日常的かつ継続的に接続し、協働的關係を支える制度的コミュニケーションツール(例えば連絡帳等)は、いずれの幼児教育施設においても確認されなかった。

この結果は、Epstein (2001) が理論的に想定する、双方向性・継続性・制度的回路として機能するコミュニケーションとの間に明確な乖離が存在することを示している。すなわち、保護者関与におけるコミュニケーションが、日常的な相互理解や協働を促進する基盤としてではなく、必要時に限定された「対応型」機能へと縮減されている構造的制約の存在が示唆される。

これに対し、日本の保育実践を対象とした研究では、連絡帳が保育者と保護者を日常的・継続的に結びつけ、子どもの健康、生活、学習、行動といった多面的情報の記録・応答・共有を可能にする「常用的かつ基盤的な協働インフラ」として、長期にわたり制度的に運用されてきたことが指摘されている(二宮, 2010)。この比較からは、コミュニケーションの質や頻度が、保護者や教員の個人的努力に依存するのではなく、制度的媒介ツールの有無によって大きく規定される可能性が読み取れる。したがって、本研究で観察されたコミュニケーションの限定性は、保護者個人の意欲や態度の問題としてのみ捉えることはできず、幼児教育施設組織側の制度的受け皿や運用リソースの不足と連動する構造的要因として理解される。実際、先行研究においても、日本の事例では教員が保護者との協力関係構築に向けた工夫を行っているにもかかわらず、円滑な連携に困難を感じる教員が増加していることが報告されており(瀬戸, 2013)、コミュニケーション上の課題は、個々の努力の問題というよりも、制度設計や運用条件の不十分さと深く関係していることが示唆されている。

4.4 限定的に実践される保護者の幼児教育施設参画(ボランティア活動)

本研究の結果、ボランティア活動に関与する保護者は全体として少数にとどまり、その関与の頻度および強度はいずれも限定

的であることが明らかとなった。具体的な関与内容は、校舎の修繕や清掃、学習環境の整備といった施設維持支援型の活動に集中しており、教育活動の直接的な補完というよりも、幼児教育施設運営を下支えする労務的支援として位置づけられていた。この傾向は、ボランティア活動が児童個人にとどまらず、学級・教員・幼児教育施設全体に相互的な利益をもたらすとする Gully (2014) の指摘と一定の整合性を有している。一方で、Epstein (2001) が想定する「教室内支援」「放課後活動への参加」「教材準備」「幼児教育施設行事の運営支援」など、教育プロセスに直接関与する多様なボランティア形態については、調査対象校において十分に実践されているとは言い難い状況であった。とりわけ、私立幼稚園に在籍する保護者においては、ボランティア活動への参加が顕著に低調であった。この点は、比較的高い所得水準や社会的資源を有する層であっても、授業料の支払いを根拠として教育的役割を幼児教育施設側に委ねる「役割の外部化 (role outsourcing)」に近い役割期待が形成されている可能性を示唆している。すなわち、経済的資源の多寡が必ずしも協働的参画を促進するとは限らず、家庭—幼児教育施設間の関係性に対する認識枠組みそのものが、ボランティア参加のあり方を規定していると考えられる。Epstein の理論に照らして解釈すると、こうした構造的不均衡は、幼児教育施設側が保護者参画を促進する制度的入口 (institutional gateway) を十分に整備できていないという組織的要因と、保護者側に存在する時間的制約、移動負担、家族内ケア負担といった需要側コストが重なり合うことによって再生産されている、連携回路の縮減メカニズムとして理解することができる。

4.5 意思決定への参加をめぐる認識ギャップと制度化の課題

Epstein (2001) は、保護者を幼児教育施設運営における意思決定主体の一部として位置づけ、代表制やリーダーシップ育成を含む参加機会の制度化を、協働的パートナーシップの成熟条件として位置づけている。本研究では、保護者の自己評価において意思決定への関与が「中程度」と認識されていた一方、校長は「幼児教育施設運営や方針決定への保護者参画機会は実質的に限定的である」と評価しており、両者の間に明確な認識ギャップが確認された。このギャップは、保護者が連絡・相談・幼児教育施設行事への協力といった日常的接点を広義の「意思決定参加」と捉えているのに対し、幼児教育施設側は、教育方針や年間計画、校内規則といった制度的意思決定に対して、保護者の意見がどの程度影響力を持つかという観点から参加の実効性を評価している点に起因すると考えられる。すなわち、両者は「参加」の水準と範囲を異なる次元で理解しており、この定義の差異が、意思決定参加をめぐる評価のずれとして表出している。同様の傾向は、南アフリカのECEセンターを対象とした研究 (Connelly et al., 2024) においても報告されており、保護者が主観的には関与していると認識する一方で、実際の意思決定過程への影響力は限定的である事例が少なくないことが示されている。

さらに、Epstein (2001) は、保護者の意見が幼児教育施設の方針や運営に実質的に反映されるためには、協議体の設置、代表制の明確化、ならびに意見集約とフィードバックを担保する制度的回路の整備が不可欠であると論じている。すなわち、意思決定参加は個別的・偶発的な関与によって成立するものではなく、制度として設計・運用されることによって初めて実効性を持つとされる。この点について、OECD (2024) は、

意思決定参加の実質性は単に参加機会の有無によって判断されるものではなく、情報共有の透明性、議題設定への関与度、保護者の意見が実際の意思決定に反映されるフィードバック回路の強度という三つの条件によって大きく左右されると指摘している。これらの視点に照らすと、本研究において校長が「幼児教育施設運営や方針決定への保護者参画機会は実質的に限定的である」と評価した結果は、幼児教育施設側の姿勢や意欲の欠如に起因するものとは言い難い。むしろ、その背景には、意思決定参加を支える制度設計の未整備、情報共有および協議の回路の脆弱性、さらには保護者側の参加可能資源、例えば時間的余裕、識字・理解力、費用負担、情報アクセスなどの制約が重層的に存在しており、これらが相互に作用することで、参加の実効性が構造的に制限されていると解釈できる。したがって、本研究が確認した意思決定参加の限定性は、個別主体の問題ではなく、ガバナンス条件に起因する構造的課題として位置づけることが妥当である。

4.6 地域組織を介した協働の可能性と制度的分岐

Epstein (2001) は、地域組織が保護者調査の実施、公開会議の開催、就園・進学支援、幼児教育施設施設の維持管理などに関与することで、保護者参画を補完し、幼児教育施設運営の改善を支える制度的主体として機能し得ると想定している (Muller, 2009)。すなわち、地域との協働は、家庭および幼児教育施設の機能を代替するものではなく、両者を媒介・補強する第三の回路として位置づけられる。本研究においても、公立幼児教育施設の校長は、村教育開発委員会 (VEDC) との協働、とりわけ就学前児童の初等教育への円滑な進学促進を、実務的成果を伴う建設的な地域連携として高く評価していた。この評価は、平良 (2011)

の報告と整合的であり、同研究では、VEDC の働きかけが少数民族世帯や遠隔地居住世帯など、いわゆる脆弱層 (Bottom 10% グループ) の幼児教育施設出席率改善に寄与し、子どもたちの登校意欲や学習参加の向上につながったことが示されている。

一方で、本研究において私立幼稚園の校長は、VEDC を中心とする地域連携の制度的枠組みから私立校が外されるケースが多い点を、協働の制約として認識していた。この結果、地域協働の実効性に対する評価は、公立校と私立校の間で明確に乖離していた。こうした認識の差異は、地域組織との協働が制度的に担保されているか否かが、幼児教育施設側の「運営・意思決定レベルにおける地域参画の実効性評価」に直接的な影響を及ぼしている可能性を示唆している。宮城・乾 (2023) は、ラオス山岳地域を対象とした事例研究において、行政によるモニタリングが十分に行き届き、アクセス条件が比較的良好な村では、VEDC が幼児教育施設運営に対して実質的な役割を果たしていた一方、地理的に不利な地域では、委員会の機能発揮が限定的であったことを報告している。この知見は、地域協働の成否が、地域組織そのものの存在だけでなく、行政支援の到達度や役割分担の明確性と密接に関係していることを示している。以上を踏まえると、保護者参画を含む幼児教育施設・家庭・地域の協働が実効性を持つためには、保護者参画を媒介する制度的回路の整備、行政モニタリングおよび支援の到達度、地域組織の役割と権限の明確化という条件が相互に整合的に機能する必要があることが示唆される。地域との協働は自動的に成立するものではなく、制度設計と運用条件によってその効果が大きく左右される点に、本研究の重要な示唆が位置づけられる。

5. おわりに

本研究は、ラオス・ビエンチャン県の幼児教育段階における保護者関与の実態を明らかにした。その結果、家庭内での学習支援には比較的積極的な関与がみられる一方で、施設や地域との協働、ならびに意思決定への参加といった制度的関与が十分に実装されていないという構造的課題が示された。これらの知見は、ラオスの就学前教育政策において、numeracy や literacy に偏重した学業レディネス重視の枠組みのもとで、保護者関与が学業支援中心に形成され、遊びや社会情緒的発達を含む全人的発達支援が相対的に軽視されてきたという政策的・制度的傾向の一側面を示していると解釈できる。この状況は、保護者の個別的选择というよりも、政策的優先づけや制度的メッセージが、結果として保護者関与の方向性を一定程度方向づけてきた可能性を示唆しており、全人的発達を視野に入れた保護者関与の位置づけについて、改めて検討する余地があることを示している。そのため、本研究の知見は、仮に国として幼児教育における家庭内関与の強化を志向する場合、政府レベルにおいて、保護者が生活習慣や社会情緒的発達を含む全人的発達支援を日常的な関わりの中で実践しやすくするための政策的環境整備が、一つの検討課題となり得ることを示唆している。具体的には、過度な財政的負担を伴わずに活用可能なガイダンス資料や家庭向けメッセージを通じた緩やかな政策的誘導 (policy nudging) は、文脈に応じた有効な手段となる可能性がある。また、家庭—ECE 施設間の連携に関しては、連絡帳等の低コストかつ持続可能な制度的コミュニケーション回路を整備することが、個々の教員の裁量や努力に過度に依存しない連携基盤の構築につながる可能性が示唆される。さらに、保護者を意思決定主体の一部として位置づける協議体

やフィードバック機構を制度的に位置づけることは、公立・私立の別を問わず、村教育開発委員会 (VEDC) をはじめとする地域組織との連携を再考する上での一つの視座を提供するものと考えられる。

本研究は、ビエンチャン県における保護者関与研究の端緒を開くものであり、とりわけ Epstein モデルに基づき「地域」の役割に着目した分析は、幼児教育における家庭関与の構造を理解する上で一定の意義を有すると考えられる。UNICEF 主導の MICS 調査が示すように、ビエンチャン県では政策的支援を背景として就園率の向上が顕著にみられる一方、家庭関与は国家主導の制度拡張を補完する形で行われる比較的受動的な実践にとどまる傾向があり、ラオス全体にみられる一般的特性を反映する事例として位置づけることが可能である。一方で、本研究にはいくつかの限界が存在する。第一に、ビエンチャン県は首都圏に位置することから、教育資源や行政支援の面で農村部や山岳地域より相対的に恵まれている可能性があり、研究結果をラオス全土、特に遠隔地や少数民族地域へ一般化する際には慎重な解釈が求められる。第二に、本研究で用いた保護者質問紙は自己記述式であり、社会的望ましきバイアスにより実践が過大評価されている可能性が否定できない。とりわけ家庭内実践については、観察的データを十分に含めることができなかった。今後の研究課題として、全国規模で模範県および遠隔地を含む比較研究を実施するとともに、縦断的調査や観察データを組み合わせることで、保護者関与の変化過程および政策的介入が家庭・幼児教育施設・地域の協働関係に与える影響を、より包括的に検討していくことが求められる。

参考・引用文献

(日本語文献)

- 中村絵里 (2018) 「親による教育関与 (parental involvement) に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 58 巻, 1-15 頁.
- 瀬戸美奈子 (2013) 「子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題」『三重大学教育学部研究紀要』第 64 巻 (教育科学), 233-237 頁.
- 田村徳子 (2012) 「米国における保護者の幼児教育施設参加に関する理論の一考察—Gordon と Epstein に着目して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 58 巻, 155-167 頁.
- 二宮祐子 (2010) 「保育者—保護者間のコミュニケーションと信頼: 保育園における連絡帳のナラティブ分析」『福祉社会学研究』第 7 巻, 140-161 頁.
- 平良那愛 (2011) 「ラオスにおける村教育開発委員会の初等教育就学率向上に対する影響」『国際教育協力論集』第 14 巻第 1 号, 45-55 頁.
- 宮城ひなた・乾美紀 (2023) 「ラオスにおける村教育開発委員会の役割と効果に関する研究—5つの村の学習成績に焦点を当てて—」『兵庫県立大学環境人間学部研究紀要』, 第 23 巻, 66-72 頁.

(外国語文献)

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Connelly, A. S., Shaik, N., & Chigona, A. (2024). “We grow together”: Parent participation in an early childhood care and education centre. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 1-11.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1314>
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Sánchez, J., Behrman, J., Cappa, C., Donati, G., & Yoshikawa, H. (2023). Family play, reading, and other stimulation and early childhood development in five low- and middle-income countries. *Developmental Science*, 26(6), e13404.
<https://doi.org/10.1111/desc.13404>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139-1151). Macmillan.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Lawrence Erlbaum.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
<https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American*

- Educator*, 35(1), 31-47.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Jeong, J., McCoy, D. C., Salhi, C., Fink, G., & Yousafzai, A. K. (2016). Paternal stimulation and early child development in low- and middle-income countries. *Pediatrics*, 138(4), e20161357.
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1357>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
<https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kim, S. W. (2018). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, 60, 149-156.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.07.006>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- International Monetary Fund. (2008). *Education and economic development*. IMF.
- Ministry of Education and Sports (MoES). (2021). *Education and sports sector development plan 2021-2025*. Government of Lao PDR.
- OECD. (2024). *Engaging parents and guardians in early childhood education and care centers*. OECD Publishing.
- UNICEF. (2023). *Early childhood development in Lao PDR: Situation analysis*. UNICEF.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2022). *World population prospects 2021* (Online edition). United Nations.
<https://population.un.org/wpp/>

A Case Study of Parental Involvement in Early Childhood Education in Vientiane Province, Lao People's Democratic Republic

Xiaodong MENG
Hiroshima University

Guided by Epstein's (2001) model of parental involvement, this study examines the patterns and structural characteristics of parental involvement in early childhood education in Vientiane Province, Lao PDR. Using a mixed-methods case study design, data were collected through a parental questionnaire survey and semi-structured interviews with school principals and teachers. The findings indicate that parents demonstrate a moderate level of involvement primarily centered on home-based learning support, while their participation in institutional forms of involvement, such as collaboration with schools and communities and engagement in school-level decision-making remains limited. In particular, parent-teacher communication is largely episodic and needs-based, with sustained, bidirectional, and institutionalized communication mechanisms insufficiently developed. Although collaboration with Village Education Development Committees has generated tangible outcomes in public early childhood settings, its effectiveness varies substantially by school type and local context. Overall, the results suggest that parental involvement is not adequately explained by individual parents' motivation or awareness alone, but is strongly shaped by structural and governance conditions, including institutional design, information-sharing infrastructures, and the clarity of roles among schools, families, and community organizations. By situating parental involvement within its organizational and governance context, this study contributes empirical evidence from a low- and middle-income country setting and highlights the importance of strengthening institutional foundations to support family-school-community partnerships in early childhood education.