

## 保育の質の構造と保育者の心理的特性との 関連に関する検討 (2)

——保育職の経験年数による「保育の質の構造」に関する認識の変化——

小 原 倫 子

Examination of the Relation between the Structure of the Quality in Early Childhood  
Education and Care and the Psychological Traits of the Nursery Teacher (2)

—Changes in Perceptions of the Quality Structure of Child Care by Years of Experience in Child Care—

Tomoko OBARA

### 要旨

子どもの発達に影響を及ぼすことが考えられる保育の質について、近年、多様な学術領域において検証され、多くの示唆が得られている（秋田・佐川，2011）。しかしながら、保育者を対象とした保育の質の認識に関する検討は十分になされているとはいえない。淀川他（2017）は「保育の質」に関する保育者の認識に着目し、役職の違いにより認識の構造が異なることを報告している。本研究の全体的な枠組みは、保育者が認識する「保育の質の構造」と保育者の心理的特性との関連に着目し、保育者が認識する「保育の質の構造」が保育の両義的な側面である相互独立・相互協調的自己観や自分が果たすべき役割をどの程度受容しているかに焦点を当てた役割受容とどのように関連するのかについて、検討することである。今回の論文では、「保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連に関する検討（2）」として保育職の経験年数による「保育の質の構造」に関する認識の変化について比較検討した。

### 問題・目的

#### 【保育の質に対する近年の研究動向と本研究の目的】

保育の質に関しては、近年国際的に多様な学術領域において検証され、多くの示唆が得られている。このような動向を受け、国内においても保育、心理、教育など保育の隣接領域それぞれの視点から保育の質に関する多様なアプローチによる調査、研究が行われ、結果が保育現場に寄与されている。

OECD（2006）の報告書では、乳幼児期の保育・教育は、「子どものよりよい福祉」や「生涯学習」の基盤となることが繰り返し述べられており、乳幼児期の保育・教育の重要性は、保

育・教育領域にとどまらず、将来的な人生の成功までも左右することが示されている (James, 2015)。更に、乳幼児期の保育・教育が「子どものよりよい福祉」や「生涯学習」の基盤となり、将来的な人生の成功に寄与するためには、その質の向上が課題であることが示唆されている (OECD, 2012)。保育の質に関して、Lavers (2003) は、EXE-theory の中で、プロセスに焦点を当てた方法について述べている。時間的な流れの中で子どもの情緒的な安心感と子どもがどれだけ活動に夢中になり没頭しているかの二つの視点で保育の質を捉えることは、養護と教育の一体的展開ともつながるとその意義について述べている。

一方、淀川他 (2017) は、「質の良い保育」に関する保育者の認識に着目し、役職の違いにより認識の構造が異なることを報告している。園長、主任ともに「環境づくり」という環境への言及が多く見られ、園長のみでは「子どもの身体的な発達を支え促すこと」や「基本的な生活習慣に関すること」が多く、主任のみでは「子ども一人ひとりを大切にすること」や「保育者と子どもとの受容的な関わり」などが多く言及されていると述べている。また、淀川他 (2017) との一連の研究で、野澤他 (2017) は、1 歳児、3 歳児、5 歳児クラス担任が考える「質の良い保育」について報告している。1 歳児クラス担任が考える「質の良い保育」の 1 位は「保育環境への配慮」であり、3 歳児、5 歳児クラス担任が考える「質の良い保育」の 1 位は「主体性・自発性の尊重・育成」であった。野澤他 (2017) は、全年齢のクラス担任が考える「質の良い保育」については、「環境」「主体性」などが多く言及されていたことから、保育実践者は「保育の質」をある程度共通の枠組みにより認識していることを示唆している。

日本子ども学会 (2009) による保育の質と子どもの発達に関する長期追跡研究の報告によると、子どもの発達を促進する質の良い保育とは、保育の構造と保育のプロセスの 2 要因であることが示されている。保育の構造とは子どもと保育者の人数の比率や保育者の教育レベルであり、保育のプロセスとは保育場面の中で実際に行われる保育者による子どもへの関わり方などが挙げられている。

以上のように、保育の質に関して、定義や評価、子どもの発達に及ぼす影響など様々な視点から調査研究がすすめられ、その重要性について注目が高まっている。しかしながら、保育を行う当事者である保育者が質の良い保育をどのように認識しているのか、またそれらの認識の違いに影響を及ぼすことが推測される保育者の心理的特性について十分な検証はされていない。

そこで本研究の全体的な枠組みとして、保育者が認識する「保育の質の構造」と保育者の心理的特性との関連に着目し、保育者が認識する「保育の質の構造」が保育の両義的な側面である相互独立・相互協調的自己観や、自分が果たすべき役割をどの程度受容しているかに焦点を当てた役割受容とどのように関連するのかについて、検討することを目的としている。

小原 (2019) は、「保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連に関する検討 (1)」として、保育・幼児教育施設の形態の違いにおける保育者の心理的特性の違いに焦点をあてた研究を行った。その結果、発達センターに勤務する保育者は保育園に勤務する保育者よりも役割評価得点が有意に高い傾向にあった。発達に心配のある子どもが通う公立の子ども発達センター

の保育者は、子どもの発達特徴に関わるための専門性を有していることから、自らの保育者としての役割をより高く評価する傾向にあることが示唆されたものと思われる。

今回の研究では、「保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連に関する検討(2)」として、保育職の経験年数による「保育の質の構造」に関する認識の変化について比較検討する。今後、保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連を精査するうえで、保育者自らが認識する「保育の質」のプロセス(時間的变化)は、重要な媒介要因となることが考えられる。

「保育の質」に関する質問項目の参考とした「保育プロセスの質」評価スケール(Iram Siraj et al., 2016)は、従来の保育の質に関する空間や資源の質に加えて、子どもたちの自主性や社会情緒的発達などの情緒的な質についても幅広い視点から評価が可能なスケールである。淀川他(2017)は「質の良い保育」に関する保育者の認識は、役職の違いにより認識の構造が異なることを報告している。本研究においても同様の仮説が考えられる。

以上のことから本研究では、保育職の経験年数による「保育の質の構造」に関する認識の変化を検証することを目的として、保育者自らが認識する「保育の質」のプロセス(時間的变化)について公立保育園に勤務する保育者を対象に、保育職の経験年数別に比較検討した。

## 方法

**【対象者】** O市公立保育園に勤務する保育士64名を対象とした。なお、本研究は、大学の研究倫理審査委員会において審査を受け承認されている。

**【調査内容】** 64名を対象に、「保育プロセスの質」評価スケール(Iram Siraj et al., 2016)に基づき作成した、保育の質の認識に関する質問紙調査を実施した。質問紙は園単位で送付し、個別回答の上、園単位で返送を依頼した。

**【調査時期】** 平成30年9月～10月

**【分析項目】** 分析は、「保育プロセスの質」評価スケール(Iram Siraj et al., 2016)を参考に作成した以下の12項目について、それぞれ、人的環境(保育者の関わりや接し方など)、物的環境(ものや場所、時間、機会など)について自由記述で回答を依頼した。また、フェイスシートの12項目の中で保育職の経験年数その他について回答を依頼した。

「保育プロセスの質」評価スケール

- ①子どもが自分の気持ちをコントロールできるようになったり、子どもの社会的発達(友だちと関わったり、関わりをうまく保ったりすること)を促す環境は、どのようなものだと思いますか？
- ②子どもが自分たちで遊びを選び、自分たちで遊びを進めていくことができる環境は、どのようなものだと思いますか？
- ③保育者が少人数の子どものグループや一人一人の子どもの向き合い、子どもの気持ちや欲求を理解し、応答的に関わるができる環境は、どのようなものだと思いますか？
- ④子どもたちの気持ちや情緒が安定し、安心して過ごすことができる環境は、どのようなもの

だと思いませんか？

⑤子どもが話そうとしていることを保育者や友達が聞いたり、子ども同士の会話を支えたり、広げたりすることができる環境は、どのようなものだと思いますか？

⑥保育者が子ども一人一人の気持ちを感じ取って受け止めたり、その気持ちにこたえたりするために大切なことは、どのようなことだと思いますか？

⑦子どもたちの興味・関心を広げたり、好奇心を満たしたりすることができる環境は、どのようなものだと思いますか？

⑧子どもたちが遊びや生活の中で起こる問題を子どもたち自身が解決していくことができる環境は、どのようなものだと思いますか？

⑨お話（物語等）・本・歌・言葉遊びなどを遊びや生活の中に取り入れたり、お話（物語等）・本・歌・言葉遊びを通して、子どもたちが物事に対する理解を深めたりしていくことができる環境は、どのようなものだと思いますか？

⑩子どもたちが疑問や不思議に思ったりしたことを探究したり、(科学的な) 考えや概念を深めたりすることができる環境は、どのようなものだと思いますか？

⑪子どもたちの発達や学びを保障する（支える）ためには、どのような評価や保育者の関わりが大切だと思いますか？

⑫子どもたちが言葉の発達をしていくことができる環境は、どのようなものだと思いますか？

## 結果と考察

### 【自分の気持ちのコントロールや社会的発達を促す環境に関する自由記述の分類】

保育職の経験年数により対象者64名を以下の群に分類した（Table 1）。

Table 1 保育職の経験年数による対象者の分類

保育職の経験年数	人数（N）
3年未満	11名
3年から5年未満	8名
5年から10年未満	11名
10年から20年未満	21名
20年以上	10名
無回答	3名

保育職の経験年数による「保育の質」に関する認識の変化について、質問項目①「子どもが自分の気持ちをコントロールできるようになったり、子どもの社会的発達（友だちと関わったり、関わりをうまく保ったりすること）を促す環境は、どのようなものだと思いますか？」の人的環境に関する64名の自由記述の回答内容について KJ 法（川喜多，1967）を用いて分析を行った（Table 2）。保育者の自由記述の内容から Table 2 に示されるように保育職の経験年数別

に、大カテゴリー 2（関係性の内容）、中カテゴリー 2（関わり方の内容）、小カテゴリー 2（具体性の有無）の計 6 カテゴリーを作成し、自由記述を分類した。分類の判断が難しい場合は、著者と心理学の研究者 1 名とで協議し、分類の妥当性について精緻化した。

Table 2 「保育プロセスの質」評価スケールに関する保育職の経験年数による回答の分類

保育職の経験年数	カテゴリー			カテゴリーの内容の具体例
3 年未満	保育士と子どもの関係性	受容・共感的関わり	具体的	●子どもの気持ちに共感してあげて、上手に言葉に出来ない時には気持ちを代弁してあげる。
			抽象的	●子どもの気持ちを受け止め、その場に合った声かけ、関わり。 ●気持ちに寄り添い、一人ひとりが大切にされていると感じられる関わり。 ●保育者との信頼関係があり、保育者が子どもにとって安全基地であること。
		指導・教育的関わり	具体的	●普段の関わりの中で一緒に行いながら関わりを知らせていくこと。 ●友達や保育士と関わっていく中で社会のきまりや相手の気持ちを知ること。
			抽象的	●保育者や周りの大人（保護者）の関わり。 ●一人ひとりにあった言葉かけや対応をすること。
	子ども同士の関係性への保育士の介入	受容・共感的関わり	具体的	●子ども同士の関わりが見られ始めた時は、気にかけて、見守りつつ、時には子ども同士の間に入り、コミュニケーションの仲介をし、友だちとの関わりが楽しいと子どもが思えるよう援助。
			抽象的	●保育者の介入をへて友達と関わる。
3 年から 5 年未満	保育士と子どもの関係性	受容・共感的関わり	抽象的	●見守られている安心感と保育士が代弁してくれる環境。 ●保育者を十分に信頼し、気持ちを受け止めてもらえるという安心感のある環境。 ●気持ちに寄り添い一人ひとりが大切にされていると感じる関わり。 ●子どもの気持ちに寄り添う。
		指導・教育的関わり	具体的	●気持ちをコントロール（切り替え）できるように言葉かけ、かかわり。
	子ども同士の関係性への保育士の介入	受容・共感的関わり	具体的	●友だち同士の間を仲介し、言葉を補ってあげる。保育士自身が優しく接する。 ●保育者に気持ちを受け止められ安心して過ごせる環境。保育者が子供同士の仲介役となる。 ●信頼できる保育者が側にいて見守られている安心感のある環境（トラブル等があったときに）保育士が仲立ちしながら自分の思いを伝えたり、他児の思いを知ることができる、保育士が代弁してくれる関わり。
		指導・教育的関わり	具体的	●遊びの中で、友だちと関われるゲームや遊びを入れる。

5 年 から 10 年未満	保育士と子ども の関係性	受容・共感 的関わり	具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●泣いているときに、気持ちを受け止め、代弁してあげることで気持ちを整理することができる。</li> <li>●困っているときにさりげなく関わって、自信と安心を感じられる信頼感を持てる援助。子どもの気持ちを受け入れることで信頼関係を築き繋がっていく。</li> </ul>
			抽象的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●信頼関係を築けるよう丁寧に関わりを持つ。</li> <li>●子どもを否定しない。</li> <li>●安定した信頼感を持っている大人がいること。</li> <li>●保育士や友達などの信頼関係が大切である。</li> <li>●子どもの気持ちを理解し受け止める。</li> <li>●声かけの中で否定的な言葉でなく肯定的な言葉を使う。</li> </ul>
		指導・教育 的関わり	具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●保育士が手本となるように関わっていたり、声をかけたりする。良いこと、ダメなことをその時に伝えていく。子どもの気持ちを理解した上で我慢したり、気持ちを出したりすることを知らせる。</li> <li>●生活する中で人と話し合いの中で人の気持ちを知り折り合いをつけていく。</li> <li>●良いこと、ダメなことをその時に伝えていく。子どもの気持ちを理解したうえで、我慢したり気持ちを出したりすることを知らせる。</li> </ul>
	子ども同士の 関係性への保 育士の介入	受容・共感 的関わり	具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●傍に付く大人（保育士）が笑顔且つ明るく落ち着いた表情を見せて関わり、双方の気持ちにより添い互いに気持ちを形にして出し、納得しやすくなる様に関わっていく。</li> <li>●友達同士の間を仲介し、言葉を補ってあげる。</li> </ul>
10 年 から 20 年未満	保育士と子ども の関係性	受容・共感 的関わり	具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●保育士がゆったりした気持ちで、子どもの感情を受け入れる。</li> <li>●嬉しい、悲しいなどの子どもの気持ちを一緒に味わったり、受け止めていくことでそだっていく。</li> <li>●まわりにいる人たちがよろこぶ、ほめてくれるなど気持ちいい時とおこられる、泣かれるなど嫌な状況になる時などたくさんたくさん経験していく中で、良かった時にたくさん認めてもらえたりほめてもらえる環境。</li> </ul>
			具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●子どもを受け入れる姿勢を示し、子どもが自由な発言が出来るようサポートする。子どもが考えて行動できるようにする。</li> <li>●気持ちのコントロールは、その都度伝えるようにしていく。何がいいことなのか何がダメなのか一緒に考え伝える。</li> </ul>
		指導・教育 的関わり	抽象的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分で思いを伝えられるよう援助する。</li> </ul>
	子ども同士の 関係性への保 育士の介入	受容・共感 的関わり	具体的	<ul style="list-style-type: none"> <li>●他児を見て感情を読み取れるように言葉かけしていく。</li> <li>●一人ひとりの話を聴くことを心がけながら子どもたちに相手の気持ちもあることを伝えていく。</li> <li>●子どもたちの話をよく聞き、それぞれ納得で</li> </ul>



				<p>きるよう仲裁に入ったりする。子どもたちの気持ちを受け止めながら、話をよく聞くことを心がけていく。</p> <p>●保育士がお互いの思いを代弁し、伝えあえるように仲立ち、自分と違った思いがそれぞれにあることを理解できるようにする。</p> <p>●子どもたちが楽しかった・かなしかった・おこられたなどの感情が現れたときに、保育士が傍らで共感し、子どもが表現しきれない部分を代弁する様に表現をし、気持ちのコントロールが出来るような表現の仕方を伝える。</p> <p>●大人が安心できる基地になって、そこから子どもが遊びを通して友達とのぶつかり合いを経験し、自分の力で解決していくもの。</p>
		指導・教育的関わり	具体的	<p>●保育士が友達に優しく関わる姿を見せたり、接し方を助言する。</p> <p>●子どもたちの思いを伝えられるよう話し合う機会をもつ。</p>
20年以上	保育士と子どもの関係性	受容・共感的関わり	具体的	<p>●相手の気持ちがわかるように関わったり、関わっている現場で気持ちを言葉で代弁し、さまざまな考え方や伝え方があることをしらせる。</p> <p>●保育士が常に明るく笑顔であいさつをして、信頼関係をつくる。子どもの指差しなどをとらえて、保育士が言葉にかえて代弁して。</p> <p>●子どもの気持ちを聞き入れる。答えを探さず待つゆとり。</p> <p>●子どもの肯定感を受けとめ、又だせるようにするような言葉がけ、気持ちをあらわせるような関わり。</p>
			抽象的	●保育者が子どもの気持ちに共感し、受け入れること。
		指導・教育的関わり	抽象的	●人とのやり取りを助言したり、やりとりをみせていくこと。
	子ども同士の関係性への保育士の介入	受容・共感的関わり	具体的	<p>●自分（子ども）の気持ちを感じられるように受け止めながらことばで代弁したり、相手の気持ちを知ったりする機会、体験。</p> <p>●保育士がすべてを決めてしまうのではなく、こどもの意見を聞きながら互いの思いを出せるように促したり見守ったりすること。</p> <p>●安心できる大人（保護者、保育士）が側にいること・自分の思いや要求を適切に受け止め、共感してもらえる大人がいる・異年齢も含めた子ども同士での関わりが常にあること。</p> <p>●子供同士でぶつかったり、我慢したりすることを繰り返すことにより、学んでいく。特にけんかの場面では、保育士が仲立ちとなり、お互いの言い分を共有することが大切になる。また、親や周りの大人に愛されていることがベースとなって、気持ちのコントロールが可能。</p> <p>●保育者が友だちとのかかわり方を知らせる。言葉でのやり取りを代弁するなどして伝え、仲立ちをする。</p>

## 【保育職の経験年数別の自由記述回答の傾向】

### 経験年数3年未満の保育者の回答傾向

共感する、代弁する、寄り添うなどの一般的な概念により説明されていて、一人一人の子どもの姿をイメージし、個々の特性をふまえた具体的な関わり方への言及はあまり認められない。

### 経験年数3年～5年未満の保育者の回答

代弁、仲立ちという概念を使いながら、子どもの気持ちを受け止める。子どもが上手く自分の思いを言えない時に子どもの気持ちを言葉で伝える等、子どもの言動の背景にある気持ちをイメージした具体的な言葉で説明されている。また、子ども同士の関係性への保育士の介入に焦点をあてた回答が3年未満の保育者の回答と比較すると増加している。

### 経験年数5年～10年未満の保育者の回答

子どもの内面理解にとどまらず、子どもの言動や背景にある気持ちがどのような場面、状況、人間関係の中で表出されているかという日常的文脈にも焦点が当てられており、より「今・ここで」の関わりに焦点をあてた回答が認められる。

### 経験年数10年～20年未満の保育者の回答

「子ども同士の関係性への保育士の介入」カテゴリーにおいて、10年未満までの保育者の回答と比較すると多く認められる。保育者と子どもという二者関係における支援から集団の中で子ども同士の関係性の支援へと、焦点の移行が認められる。また、子どもの気持ちを理解し、受け止めるだけではなく、保育者自身の気持ちを内省することで、保育者と子どもの双方向の多様で深い共感の大切さへの気づきが認められる。

### 経験年数20年以上の保育者の回答

子どもと保育者の関係性だけではなく、集団の中で折り合いをつける体験や、他児との関わり方を見る機会の重要性など、集団を重視した関わり方への言及が多く認められる。

## 【保育者自らが認識する「保育の質」のプロセス（時間的変化）】

保育職の経験年数別の自由記述回答の内容から、「保育の質」の認識は、保育職の経験年数を重ねることにより、抽象的な概念理解から経験による実践知も含めた個に対応した具体的な理解へと変化していくことが考えられた。また、子どもと保育者の二者関係から、それらも含めた集団の中での多様な関係性へと保育者の視点が広がっていくことも示された。これらの変化は、個の主体性を支え、他者との協調性を支える保育という両義的な側面をどのように保育者は理解し、実践しているのかについて探究する知見としての可能性が考えられた。今後の課題としたい。変化のプロセスを Figure 1 に示す。



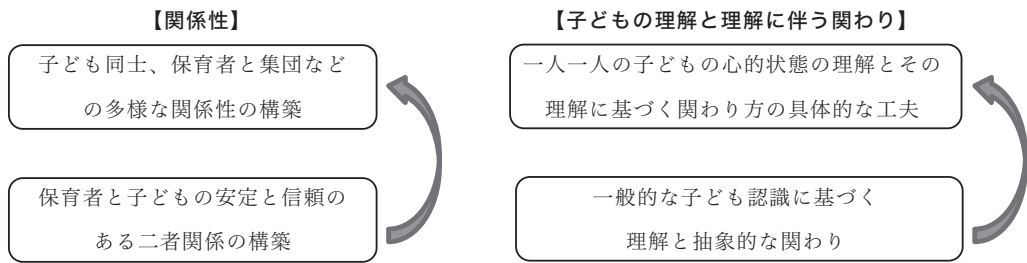


Figure 1 子どもの気持ちのコントロールと社会的発達を促す人的環境に関する保育者の認知プロセス

この結果は、今後、「保育の質」を保育者と子どもとの関わりという視点から、習熟プロセスの変化をマクロ的に検証していくうえで、一つの足がかりとなることが考えられる。

今後の課題として今回のデータの分析に関して、コーディングの方法や量的分析の精緻化をはかり、内容的妥当性を高めていくことが必須である。さらに「保育の質」に関する残りの11項目においても同様の分析を行い、多様な側面から保育者自らが認識する「保育の質」のプロセス（時間的変化）を検証していくことが必要である。そのうえで、「保育の質の構造」と保育者の心理的特性との関連に関して検証していく。

## 引用文献

- (1) 秋田喜代美・佐川早季子 (2011). 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- (2) James, J. Heckman (2015). 幼児教育の経済学 (古草 秀子, 訳). 東京: 東洋経済新報社.
- (3) 川喜多二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために—. 中公新書: 東京
- (4) Lavers, F& Heylen, L. (2003). Involvement of Children and Teacher Style. Leuven University Press. 13-24.
- (5) 日本子ども学会 (2009). 保育の質と子どもの発達アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から. 東京: 赤ちゃん和妈妈社.
- (6) 野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦 (2017). 園長・主任が考える「質の良い保育」とは—全国の保育・幼児教育施設大規模調査から②—. 日本保育学会第70回大会発表論文集, 457.
- (7) OECD. “Starting Strong II: Early Childhood Education and Care” OECD, 2006.
- (8) OECD. “Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care” OECD, 2012.
- (9) 小原倫子・渡部努・山下晋・米窪洋介・町田由徳 (2019). 保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連に関する検討 (1) —保育・幼児教育施設の形態の違いにおける保育者の心理的特性の違い—. 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 52, 33-38.
- (10) Siraj, I. & Kingston, D. & Melhuish, E. (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール. (秋田喜代美・淀川裕美, 訳). 東京: 明石書店.
- (11) 淀川裕美・野澤祥子・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美 (2017). 園長・主任が考える「質の良い保育」とは—全国の保育・幼児教育施設大規模調査から①—. 日本保育学会第70回大会発表論文集, 456.

(受理日 2022年9月14日)