

家庭保育との比較性から見た保育の観察研究

研究代表者	高木 早智子 (花園第二こども園 園長)
共同研究者	掛札 逸美 (NPO法人保育の安全研究・教育センター 代表理事)
	田中 浩二 (東京成徳短期大学 幼児教育科 准教授)
	梅村 比丘 (広島大学 心理学部 助教)

研究の概要

施設型保育において、毎日、長時間にわたり保育を行っている現状においては、その保育が子育ての「代替」として必要な「保育の質」を満たしているかどうかという検討が不可欠となっている。しかしながら、「保育の質」という言葉は多用されつつもその内容の定義が曖昧である点是否めない。

本研究では、この点を明らかにするため、3人の保育者の保育の一場面（0歳児クラスの食事場面）を20分間撮影し、保育者の関わりを子どもへの言葉がけと行動について、その回数を数えるとともに、保育現場に携わっている他の保育者（認可保育所の園長・主任クラス、6人）に個々の内容を評定してもらい、保育全体の評価をしてもらった。本稿では、そのうち言葉がけの結果の一部のみを示している。

その結果、3人の保育者の言葉がけの数は大きく異なり、それぞれの言葉の質（内容のポジティブさ／ネガティブさ、声のトーンの明るさ／暗さ）に対する評定者の評定も異なった。評定の差異は統計学的にも有意であった。しかし、言葉がけの数が多き保育者の言葉の内容やトーンが、必ずしも肯定的に評価されたわけではなかった。

一方、3人の保育者を全体的に評価した最終評価では、1人の保育者に対する評価が評定者間で大きくばらつき、見る側によって保育行動に対する評価が非常に異なる場合がある点が明らかになった。すなわち、保育者によっていわゆる「保育の質」が異なる可能性があるだけでなく、保育を評価する側の見方によって保育の質の評価が大きく異なる可能性（「いわゆる」という言葉が必要である理由）も示唆された。

施設型保育において長い時間を過ごす子どもたちの成長・発達を考える時、定義が曖昧な「いわゆる『保育の質』」ではなく、「最低限満たされるべき保育の質」を明確にし、そのような保育ができる保育者を育成する方向に活かしていくべき結果であると考えた。

キーワード：保育の質、保育の評価、言葉がけ、乳児、食事場面での援助、関わり量と質

1. 背景と目的

『保育所等関連状況取りまとめ（平成29年4月1日）』（厚生労働省¹⁾によると、「就学前児童の保育所等利用率は42.4%。うち、3歳未満児は35.1%、中でも1・2歳児は45.7%」となっている。平成28年度と同じデータ（保育所等利用率40.6%、3歳未満児33.1%うち1・2歳児42.2%）と比較しても、保育所等利用率の高さを顕著に示しているといえるだろう。また、平成27年度から施行された子ども・子育て支援新制度において「保育標準時間」認定が最長11時間とされ、延長保育事業を行っている保育所等では11時間以上預かっている子どもも少なくない。ここでいう「保育所等」とは、「従来の保育所に加え、子ども・子育て支援新制度において新たに位置づけられた幼保連携型認定こども園等の特定教育・保育

施設と特定地域型保育事業（うち2号・3号認定）」¹⁾を指す。

保育所等における施設型保育は、家庭で保護者が行う子育てを支援することを目的としてきたが、現実には1日11時間（またはそれ以上）の預かりをしている事実を鑑みると、今や保育所等は家庭保育（今回の研究では、「家庭で保護者が行う子育て」を指すこととする）を「代替している」と考えざるを得ない状況にある。

そして、現場の保育者からは、長時間にわたる施設型保育を行うことに対して、子どもの心と体の育ちや親子関係への影響を心配する声も聞こえている（親心を育む会²⁾）。また、米国の大規模縦断調査の結果からは、母親以外の人に保育される時間（保育施設に限らず、親族等のベビーシッティングも含む）が週60時間を超えると、幾何級数的に無秩序型アタッチメントの出現する確

率が上がることも示唆されている（Hazen他³⁾）。

しかし、子どもの育ちにおいて主たる関わりを持つ相手が生物学的な親、母親でなければならないというわけではない。保育者が質の高い関わりをすることによって、乳幼児の育ちを支え、促すことは十分に可能であろう。

とはいえ、先述した子ども・子育て支援新制度では、子育て支援の「量の拡充」と「質の向上」を両輪とした取り組みを制度の柱として謳っているが、「質」の内容については、職員の処遇改善や研修の充実としか触れられておらず、いわゆる「保育の質」が何を指すのかは曖昧な状態である。実際の保育現場でも、「保育の質」の向上が大切なのは理解できるのだけれど、何をもち「質」が向上したといえるのか、その判断は各保育所等や保育者の価値観で行われていることがほとんどである。たとえば保育所等における乳幼児の食事の場面一つをとっても、出された食事を残さず食べられるように援助することに重点を置く園や保育者がいる一方で、食事を楽しむことを優先し、多少の好き嫌いはあっても是とする園や保育者もいる。それぞれの保育にそれぞれの子どもの育ちの援助に対する解釈があり、どれが正しいとは判断できないことが多いのである。そのような中で、昨今の保育が家庭における子育てを支援・補完する（少なくとも最低限の）「質」を確保しているかどうかを理解することが重要だと考える。

そこで本研究では、保育の現場の観察研究を行った。保育における保育者と子どもとの関わりを量と質の両面からとらえることで、家庭保育の支援・代替としての内容を確保しているかを明らかにする一助とすることを目的としたものである。特に、

- 1) いわゆる「保育の質」は、保育者によって異なるのではないか、
 - 2) いわゆる「保育の質」はそれを評価する者によって異なるのではないか、
- という2点を検討の仮説としている。

本研究は、「家庭において保護者が子どもを育てることが最良か」という議論に与するものではない。しかし、場が家庭であれ保育施設であれ、子どもが育つ環境をしっかりと保証することは社会の責任であるとの考えの上に立っている。

2. 方法

1) 対象となる年齢（クラス）と行動の決定

保育者が子どもと関わる場面は多種多様である。複数の場面、異なる年齢における関わり行動を分析することを当初の目的としたため、まず、本研究の研究代表者の園で各クラスのさまざまな場面（例：おむつ替え、トイレ介助、食事、遊び）を撮影し、分析が可能であるかどうかを検討した。

その結果、0歳児の食事場面が今回の分析にはもつと

も適するという判断をくださった。理由は、1) おむつ替えやトイレ介助は保育者から子どもへの声かけが主となり、声かけの内容もおおよそ一定であるため、評定による比較を行う分析には適さない、2) 遊びは多様な声かけがあり、子どもの言葉も多様であるが、今回の録音・録画の条件では分析に供する質の映像と音声を用意することができない、3) 食事中は保育者と子どもの間のやりとりも多く、保育者間の違いも明らかになると予想されたが、1歳児クラス以上では子どもが動くため、前項と同じ課題が生じる。そのため、保育者と子どものやりとりが多く、多様であり、かつ子どもが（ほぼ）動きまわらない0歳児の食事場面を、今回の分析の対象とした。

2) 映像の準備

撮影の許可が得られた2園（日本国内。地域はまったく異なる。規模はそれぞれ定員60名と113名）で、2017年夏、当該園とは関係のない撮影者1人が撮影を行った。撮影に際しては説明書と同意書を用意し、園側に依頼、同意を得た。撮影時間は約1時間、そのうち保育者と子どものやりとりが主体となっている、映像として連続した20分間を切り出し、分析に供した。

この研究の報告書および研究発表において、保育者と子どもが特定されない形の映像または静止画を、当該園の許可を得た上で使用する旨についても説明書で園側に伝え、同意を得ている。分析に使用した映像は、今期の研究が終わった時点ですべて消去するが、この旨も同意を得ている。

3) 評定方法

a) 評定者を2人以上とした理由

本来であれば内容分析（content analysis）の手法にならない、評定基準に基づいて2人の評定者が同じ映像を見て内容に対する評定を行う。これは、評定者の判断が一致するという前提に基づき、1人のみの評定による主観性を取り除くためである。

しかし、今回は評定者の保育に対する見方自体が主観的で、多様であるかもしれないという仮説の上に立っているため、評定者を2人以上とし、評定がどれくらい一致するか、または一致しないかもみることにした。すなわち、いわゆる「保育の質」と言われているものは、保育を見る個人によって異なるという仮説自体を検討するためである。

よって、認可保育所の6人の園長・主任に保育の評定と評価を行ってもらった。

b) 評定の方法

保育者と子どもの動きを動きごとに、また、保育者と子どもの言葉を言葉の塊ごとにすべて書き起こしたシート（図1）と撮影映像を評定者に送り、ひとつひとつの言葉と動きに対する評定を依頼した。シートはエクセルであり、評定を入力することができる。評定者に依頼し

図1：評定シートのイメージ

1 2	A 経過時間	B 保育士1の行動・周囲の様子	C 保育士1（水色エプロン）	D 言葉がけの内容			E 言葉のトーン		F 行動	
				表札	下位カテゴリ	内容	明るい	人間的	子どもの顔を	行動主体
8	2:00		「おいしいね」	28	3	ポジティブ	明るい	人間的		
9		テーブルに向かい、Bちゃんのお皿からスプーンに食材をのせる							見ていない	保育士主体
10			「はい、あーん」	19	1	ポジティブ	暗い	人間的		
11			「おいしい、おいしい」	28	3	ポジティブ	明るい	機械的		
12		テーブルに向かい、Aちゃんのおかず皿とスプーンをとる							見ていない	保育士主体
13			「じゃあAちゃんも」	3	1	ポジティブ	明るい	人間的		

た方法は以下の通り。

1. ヘッドフォン、イヤフォンをして評定してください。
2. 保育士の言葉をテープ起こししたシート（ト書き付き）に、以下の点の「はい、いいえ」、表札、または評点（数字）を書き込んでください。
3. 評定の対象となっている保育者（動画）の年齢、性別、第一印象から推測される保育の経験値（例：「若いのに頑張っているな」「経験が長そうなのに…」）などはできる限り考慮に入れず、評定してください。」

個々の言葉と動きに対する評定を終了した後、対象となった保育者を全体としてどのように評価するかも尋ねた。

c) 個々の言葉と動きに対する評定尺度

保育者の言葉と動きに対する評定の尺度は、以下の通り。

ア. 保育士から子どもに対する言葉がけの…

- ・内容の定義（「表札」。参考資料）
- ・内容が〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）
（例：「食べないなら片付けちゃうよ」…表札「行為を促すための言葉がけ」を選び、「ネガティブ」と記入。「おいしいね～」…表札「主体の尊重・言語的援助」で「ポジティブ」）
- ・トーンが…
〔暗い 対 明るい〕（どちらかを記入）
〔機械的 対 人間的〕（どちらかを記入）
（例：「明るい」トーンだが、同じ言葉を「機械的に繰り返している）

イ. 保育士から子どもに対する行動（書き起こしのト

書き部分にあたる）

- ・子どもの顔を〔見ていない 対 見ている〕（どちらかを記入）
- ・行動が〔保育士主体 対 子ども主体〕（どちらかを記入）
（例：「はい、どうぞ」と声をかけているが、食べるものや口に入れるタイミングを明らかに保育士が決めっていると判断した場合は「保育士主体」。一方、「あ、これが食べたいのね」や「お口、空になったかな？ 食べる？」と、子どもの視線やしぐさを読み取り、口に入れるタイミングも子どもの様子から見計らっていると判断した場合は、「子ども主体」）
- ウ. 保育士（職員）の独り言
 - ・この独り言は〔保育士の感情の発露 対 確認の言葉〕（どちらかを記入）
 - ・その言葉のトーンが〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）
（例：食器を側方に片付けながら、いらだった声で「食べないんだね!」を、「感情の発露」で「ネガティブ」と評定）
- エ. 他の保育者（職員）に対する言葉
 - ・内容の定義
 - ・トーンが〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）

このうち、アとエの「内容の定義」には、西村⁴⁾の「表札」を使用した。本研究と同様に保育者の行動を評定している研究であり、援用の可能性が示唆されたためである。本研究において必要な部分を抜き出し、リストとして評定者に送付した。

d) 全体的な評定尺度

個々の言葉と行動の評定を終えた後、その保育者のい

いわゆる「保育の質」全体に対する評定を図2のような評定シートに記入してもらった(実際にはエクセルシートに数値で記入)。

尺度の両極端があるだけで、後は「ものさし」のような形状の尺度になっているのは、日本語の「とても高い」「高い」「低い」「とても低い」といった尺度において、それぞれの言葉の間隔が等間隔であると示した研究がなく、たとえば「とても高い」と「高い」の間隔

が回答者の主観によって異なる可能性が指摘されているためである。英語の尺度では、たとえばstrongly agreeとagreeの間隔が認知的にも等間隔であるとした研究報告がある(Smith⁵⁾)。

また、尺度が1~6で、中点(たとえば1~5の尺度における3)がないのは、特に東アジア人は中点を選びやすく、適切な統計的分析に必要なばらつきが得られない可能性が指摘されているためである(Chen他⁶⁾)。

図2: 全体評価の尺度

5) 最終評定: この保育者(職員)について全体的に…
(評定のイメージはモノサシのようなものです。評定は数字で記入してください)。

5-1. 子どもに対する言葉がけの質は
とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6

5-2. 子どもとのやりとりの質は
とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6

5-3. 子どもに合わせた食事の進め方の質は
とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6

5-4. 他の保育者との連携の質は
とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6
または 7. 保育者がこの場に一人なので、あてはまらない。

5-5. この保育者が行った環境設定の質(椅子・テーブルの位置、座る位置)は
とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6

5-6. (最後に、この状況を見た限りにおいて、私のこの保育士・職員に対する評定は)
保育者として質が とても低い + — + — + — + — + — + とても高い
1 2 3 4 5 6

6. 上のような評定をした理由や、評定に悩んだ箇所などを、自由に書いてください。評定方法の改善、評定のばらつきの検討に使います。また、評定者による自由な議論の材料にもしたいと思います。

4) 分析

子どもに対する保育者の言葉がけを記述統計で示した。また、評定の違いについては統計的分析を行った。評定者が少ないため、ノン・パラメトリック検定を用いた。

3. 結果

使用した映像は、異なる園で撮影された2つの映像(各20分)である。評定の対象としたのは、ひとつの映像に登場する保育者1人と、もうひとつの映像に登場する保育者2人の計3人である。計3人のうち2人は保育士、1人は看護師であった(乳児4人以上が利用する保育所、認定こども園に勤務する保健師、看護師又は准看護師を1人に限って、保育士とみなすことができる)。この3人は、今回撮影した映像の中で食事中、主に子どもに関わっていた3人であり、保育行動を映像で見た後にこの3人を選んだわけではない。

評定者は計6人だが、一方の映像の評定者が1人欠けている理由は、この映像が当該評定者に関わりのある園(勤務園ではない)で撮影されたためである。

結果は多岐にわたるため、今回の分析では、子どもに対する保育者の言葉がけのみを取り上げている。

また、3人またはそれ以下の評定者しか評定していな

い言葉がけは、分析に含んでいない。

1) 言葉がけの回数

子どもに対する保育者の言葉がけの数は表1の通りで、保育者間で大きく異なることがわかる。

2) 保育者の言葉がけに対する評定

評定者が保育者の言葉がけをどのように評定したかを表2にまとめた。表2では、「ポジティブ」評定が多かった言葉がけの個数とその割合、「ポジティブ」評定と「どちらでもない」評定が同数の言葉がけの個数とその割合、「ネガティブ」評定が多い言葉がけの個数とその割合、「どちらでもない」評定が多い言葉がけの個数とその割合に分けている。

保育者Aは「ポジティブ」評定が多い言葉が全体の4分の3(76.5%)を占めており、保育者Bは「ポジティブ」評定と「ポジティブ」「どちらでもない」評定とで全体の4分の3程度(41.8+33.7=75.5%)だった。一方、保育者Cは「ネガティブ」評定が約2割(19.5%)を占めた。

言葉がけ全体(表1に示した数)のうち、評定されていない(または、3人またはそれ以下の評定しか得られなかったために分析から除かれている)言葉も、保育者BとCには見られる(表2の最下項)。

表1：20分間の子どもに対する言葉がけの回数

保育者A	保育者B	保育者C
255	366	116

表2：保育者の言葉がけに対する評定の個数、割合

	評定された言葉の個数			言葉全体に占める割合(%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
「ポジティブ」評定が多い	195	119	16	76.5	41.8	20.8
「ポジティブ」と「どちらでもない」が同数	25	96	8	9.8	33.7	10.4
「ネガティブ」評定が多い	1	10	15	0.4	3.5	19.5
「どちらでもない」評定が多い	33	59	33	12.9	20.7	42.9
評定された言葉数	255	285	77			
言葉がけに対する割合(%)	100%	77.9%	66.4%			

カイ二乗検定から、分布の違いは統計学的に有意 ($\chi^2 = 170.98, p < 0.01$) であった。「ポジティブ」評定と「ネガティブ」評定が多くなされた言葉がけの数が、3人の保育者の間で大きく異なることは、この3人の言葉がけの数が異なるだけでなく、質も大きく異なる（と評定者にみなされた）ということである。「どちらでもない」は、「ポジティブでもネガティブでもない内容だ」という意味の評定の可能性と「ポジティブともネガティブとも評定できない」という意味の評定の可能性があるが、いずれにせよ、この割合も保育者3人の間で大きく異なることから、3人の保育の内容が質的に異なることが示唆されている。

評定が「ポジティブ」で一致した言葉がけには「上手だ」「えらいね」「食べられたね」や「おいしいね」とい

った子どもの行動に対するほめ言葉や、子どもの気持ちを肯定的にとらえた言葉などがみられた。「ネガティブ」で一致したものは「(い) やなの？」と子どもの気持ちを否定的にとらえた言葉にみられた。

保育者の言葉がけに対する評定の一致をみると表3のようになる。「全員一致」とは、ある言葉がけに対して評定者全員が同じ評定（ポジティブ、ネガティブ、どちらでもない、の3種類のうちいずれか）を下したこと、「3つのうち2つ」とは、3種類の評定のうち2種類の評定がその言葉がけに対して下されたこと、「3つすべて」とは、ひとつの言葉がけに対して3種類ばらばらな評定が下されたことを意味する。カイ二乗検定から分布の違いに統計学的有意差が認められた ($\chi^2 = 44.68, p < 0.01$)

表3：言葉がけに対する評定の一致度
(個数と、評定された言葉に占める割合%)

	保育者A	保育者B	保育者C
全員一致	74 (29.0)	23 (8.1)	10 (13.0)
3つのうち2つ	151 (59.2)	207 (72.6)	50 (64.9)
3つすべて	30 (11.8)	54 (18.9)	17 (22.1)

保育者Aは、「全員一致」が約3割（29.0%）を占めた。表2の結果と合わせると、保育者Aは他の2人に比べ、評定しやすい言葉がけ、すなわち「ポジティブかネガティブか」が聞いている側にとってわかりやすい言葉がけをしていることが示唆される。言葉の受け取り側（保育において通常は子ども）にとって、含まれる内容がわかりやすい言葉を発すること自体、その保育者の質を示すであろう点を考えると、ここで見られる保育者間の差異も重要である。

保育者AとBは、「ネガティブ」で評定者が全員一致した言葉がけはなかったが、保育者Cには2つ、「ネガティブ」で評定者が一致した言葉がけがあった

3) 保育者の声のトーンの明るさ、暗さに対する評定

3人の保育者の声のトーンを、評定者が「明るい」「暗い」のどちらに評定したか、一致度も含めて示したのが表4である。わかりやすさのため、評定がばらついたもののうちでは、3人以上が「暗い」と答え、他の人は「明るい」と答えた個数だけを示している。よって、表中にある個数を足しても、「評定された言葉数」にはならない（例：保育者Aの場合、254-200=54個の言葉のトーンに対する評定は、この表中にある以外のばらつきを示したということ）。

表4：保育者の声のトーンに対する評定

	評定された言葉の個数			評定された言葉全体に占める割合 (%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
評定者全員が「明るい」	200	218	7	78.7	68.6	8.8
3人以上が「暗い」	0	7	38	0	2.2	47.5
評定者全員が「暗い」	0	0	1	0	0	1.3
評定された言葉数	254	318	80			
言葉がけに対する割合 (%)	99.6	86.9	69.0			

個数が0や1の項が多いため、カイ二乗検定はできないが、評定者全員が「明るい」と評定した言葉が保育者Cでは極端に少なく、一方、評定者3人以上または全員が「暗い」と評定した言葉が保育者Cで半分以上を占め、評定者全員が「明るい」と評定した言葉が保育者Cでは1割以下(8.8%)にとどまる事実は、この保育者3人の間の「保育の質」が明らかに異なることを示している。

また、表2の結果同様、ここでも保育者Cの言葉の中で評定されたのは約7割(69.0%)にとどまる。保育者Cの言葉がけは、内容のポジティブ、ネガティブだけでなく、トーンも判断しにくい(受け取り手にとってわかりにくい)言葉であることを示唆している。

4) 「表札」の一致

保育者の言葉がけひとつひとつに評定者が「表札」をつけていった結果の一致、ばらつきは、表5の通りである。保育者Aの言葉の27.1%、保育者Bの言葉の22.2%、

保育者Cの言葉の45.5%は、全員が同じ「表札」を選んだか、または2種類の「表札」が選ばれたが、それ以外の言葉は評定者間の選択のばらつきが3種類以上となった。

一致した表札は、全員の一致は保育者Bの「行為の承認」(例:「○○ちゃん、上手」「いいよ」「えらいね、野菜も食べられて」)、保育者Cの「主体の尊重・言語的援助」(例:「それじゃ飲めないよ」「食べる?」)で多く見られた(例に挙げた言葉の「表札」が一致したからといって、それらが「ポジティブ」「明るい」と評定されているわけではない点は指摘しておく)。ひとつの言葉に対して2種類の「表札」が選ばれた場合においても、すべての保育者において「行為の承認」と「主体の尊重・言語的援助」や「主体の尊重・動作的援助」が入り混じるものが多く見られた。逆に表札がばらばらになるものとしては、「あーん」や「もぐもぐ」「どうぞ」といったように、保育者が子どもの行動を促す意図を持った言葉がけが多く見られた。

表5：表札の一致、ばらつき

	言葉がけの個数			評定者3人以上が表札を記入した言葉の総数に占める割合(%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
全員が同じ表札を選択	2	17	7	0.8	5.8	9.1
2種類の表札が選択された	67	48	28	26.3	16.4	36.4
3種類の表札が選択された	82	82	24	32.2	28.1	31.2
4種類の表札が選択された	73	99	12	28.6	33.9	15.6
5種類の表札が選択された	31	39	6	12.2	13.4	7.8

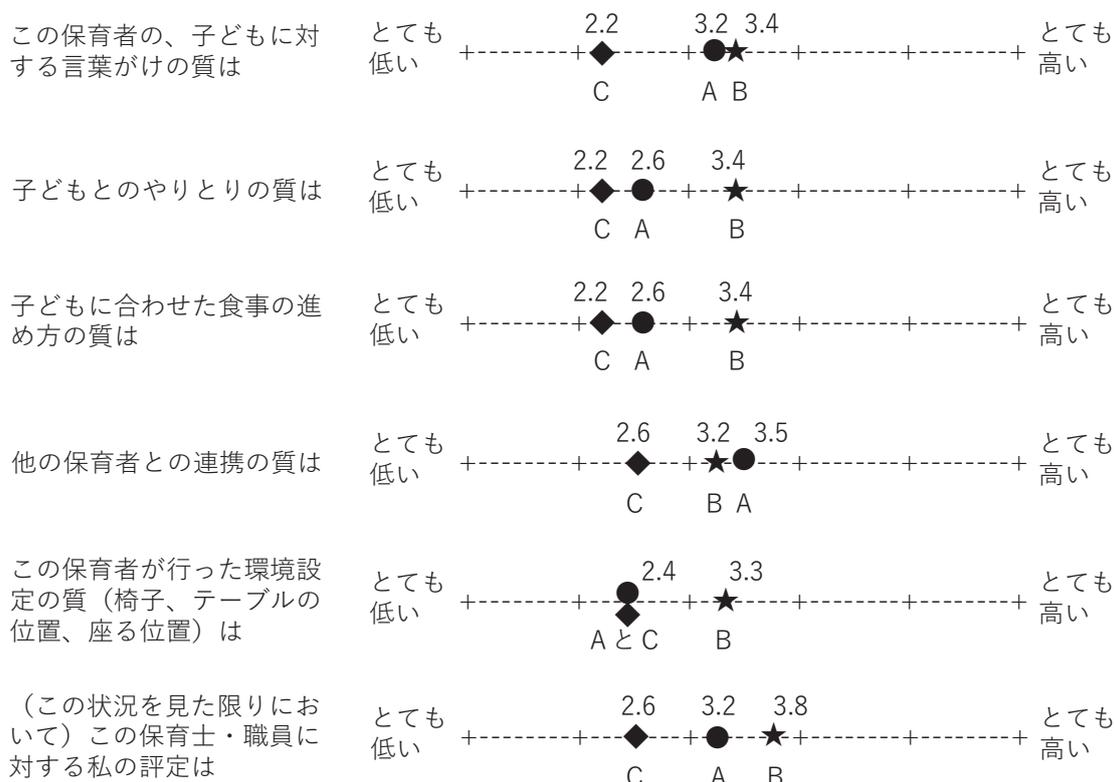
5) 最終評定の結果

ここまでは、3人の保育者の言葉がけひとつひとつに対する評定であったが、本研究では評定者に、全体を見てそれぞれの保育者をどのように評価するかも尋ねた。言葉がけや行動の細かな評定と、全体の評価が強く相関するのであれば、言葉がけや行動の細かな評定は不要と

なるかもしれないからである。

図3に保育者3人(A、B、C)に対する評価(評定者の評価の平均点)を示す。評定者はものさし状の尺度の+の部分(1~6の整数)を選ぶ形で評価をしているが、平均点であるため、小数点も含まれる数値となっている。

図3：最終評価の結果（評定者が下した評価の平均）



各保育者に対する評価が有意に異なるか（例：最初の尺度で言うと、「保育者Aの3.2、Bの3.4、Cの2.2という評価点は、偶然以上の差なのか」）を調べるために、ノン・パラメトリックのKruskal-Wallis（クラスカル・ワリス）検定を用いた。サンプル数（評定者の数）が少ないため、パラメトリックの分散分析は使えないためである。結果、6つの尺度のいずれも、3人の保育者の間に統計学的に有意な差はみられなかった。つまり、尺度の上で1点以上の違い（平均値）があっても、それは統計学的に有意ではなかったということである。

しかし、評定者の数を増やして統計学的検討を行えば、今回の尺度でみられる差は統計学的に有意となり、たとえばこの3人の保育者の保育全体に対する評価は意味のある形で「異なる」と結論できる可能性もある。その可能性を考えるため、3人の保育者に対して評定者がどのような評価をくださったのか、尺度上にプロットしてみた（図4）。

すると、保育者AとCについては、評定者の評価がそれぞれの尺度項目でさほどばらついていないのに対し、保育者Bについては、評定者の評価が大きくばらついていることがわかる（統計学的には、評定者が増えても保育者Bに関しては他との有意差が出にくいことが示唆される）。つまり、保育者Bは一部の評定者から「とても高い」とも評価されているために平均点（上図）が高く

なっているが、一方で「とても低い」という評価もされているのである（図4）。保育者AやCは、値が高いにせよ低いにせよ、評定者の評価が一定の範囲に集まっているが、保育者Bのように評定者（＝見る人）によって評価が大きく異なる保育者もいるということは、いわゆる「保育の質」を考えていく上で非常に重要であることが示唆される。

また、こうした評価を現段階において、平均値だけで比較することの危険性も示唆された。そして、個々の行動の評定と保育全体に対する最終評価が必ずしも同じ意味を持つわけではない可能性も明らかになった。

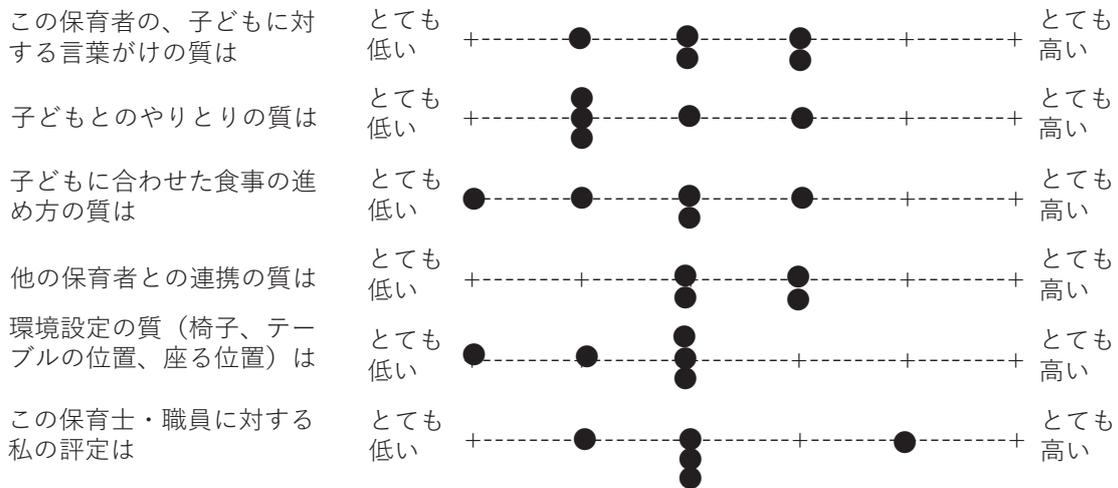
4. 考察

本研究では、子どもに対する保育者の関わりを量と質の側面から見、そこに「保育を見る」他の保育者の見方の差異（ばらつき）という要素も加えて検討した。本稿ではまず、言葉がけの部分に絞ってまとめている。

まず、研究者側の選別意図なく観察対象となった3人の保育者が、同じ20分間に子どもにかけた言葉の数が大きく異なったことは非常に重要である。言葉がけの数が最も少なかった保育者Cは、最も多かった保育者Bの3分の1に過ぎず、保育者Aと比べても半分であった。乳児期の保護者（生物学的な親に限らない）の言葉がけの

図4：最終評価の結果（評定者それぞれの評価）

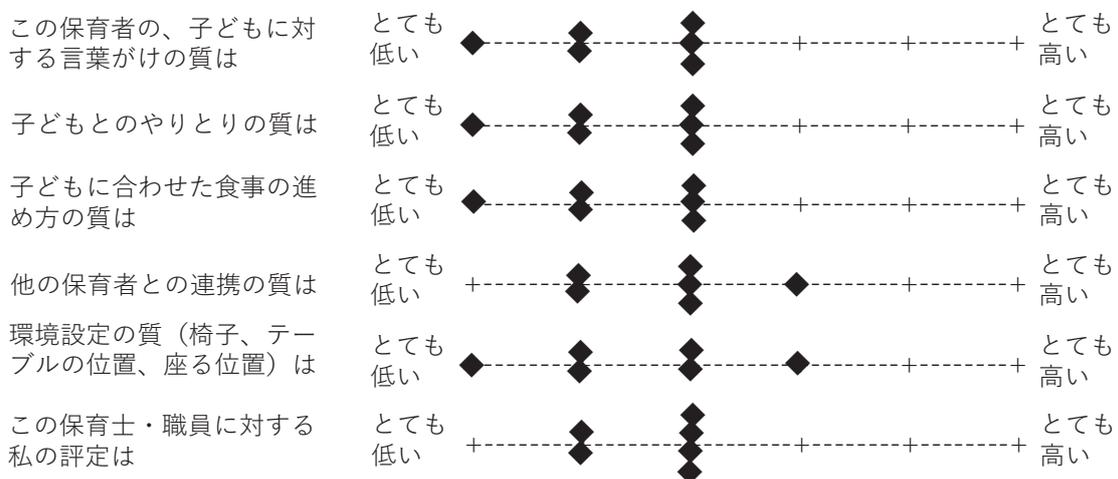
(保育者Aの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



(保育者Bの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



(保育者Cの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



数とその後の子どもの言語・知的発達、感情や社会的スキルの発達が強く相関することは、さまざまな研究から明らかであり（Suskind⁷⁾）、いわゆる「保育の質」においても、保育者の言葉がけの数（量）を保証することは不可欠であろう。その点において、個々の保育者によって言葉がけの数があまりに大きく変わらないようにすることが、「保育の質の保証」のひとつの側面として重要であることがわかる。

また、保育者Cについては、言葉がけの数が少なかつただけでなく、「ポジティブ」と評定された言葉の割合も低く、トーンが「暗い」と評定された言葉の割合も高かった。おとなが発する言葉の内容、トーンのあたたかさも発達にとって不可欠な要素であるから⁷⁾、「保育の質」の基本的な部分として、保証されてしかるべきであろう。

しかしながら見逃してはならない点は、言葉がけの数が最も多かった保育者Bに対する評定者の評定が必ずしも高くなかったところである。すなわち、評定者が「ポジティブ」「明るい」言葉がけであるとみなした割合が多いのは、保育者Bではなく、保育者Aであった。つまり、「かける言葉がただ多ければいい」というわけではないのである。保育者Bについては、評定者全員が一致して「ポジティブ」と評定した割合が1割に満たず、「（ポジティブ、ネガティブの）どちらでもない」と評定された言葉が半分を占め、保育者Aに対する評定と大きく異なる。

この点は、評定者が3人の保育者に対して行った最終評価にも示されている。保育者Aと保育者Cに対する個々の評定の分布はある程度まとまっているのに対し、保育者Bに対する評定はまったくばらばらであり、保育を見る評定者（こちららも保育者）の視点によって、保育者Bの保育は「良く」も「悪く」も見えたということを示している。これは、本研究が「保育の質」を自明のものとして取り上げず、「いわゆる『保育の質』」という視点をもって取り組まれたことの適切さを表す典型的な結果でもあると言えよう。昨今、「保育の質」と言われているものは、保育者（今回の評定者で言えば認可保育所の園長や主任）の個々の見方によって異なり、必ずしも共通認識として存在するわけではないということである。あたかも共通認識としての「保育の質」があるかのように考えること、さらに共通認識としての「質の高い保育」があるかのように考えることは、現状においては不適切なであろう。共通認識がない現状で「保育の質を高める」「質の高い保育をする」という言葉だけがひとり歩きをすることは、保育の内容や、子どもに対する保育者の言葉や行動に関わらず、「質の高い保育をしています」と言い募る余地を残してしまうためである。

しかし、ここで考察を終わらせず、保育者Bに対する評定が大きくばらついた理由についても考えることは、次の研究や、本研究を活かした実践や（保育者に対する）

支援介入に向けた流れとして重要であろう。

この点について、本研究の研究代表者と、明確な保育の実践理論に基づいた保育を長年進めている園の主任保育者が今回の研究結果を見た上で議論をした。研究代表者は今回、映像をすべてエクセルに書き起こす係をしている。また、もう一人の主任保育者は本来、評定作業に携わる予定で映像を見ていたが事情により評定自体ができなかった者である。つまり、2人とも映像の内容をよく見ている。

2人の議論から出てきた重要な点は、保育者Bの保育には「保育者主導型」の部分が多くみられたということ、そして、保育者が主体になった「食べさせよう」「介助をしっかりしよう」という言動、行動に対して、それを「ポジティブ」と解釈した評定者もいれば、「ネガティブ」と解釈した評定者もいたのだらうという部分であった。たとえば、保育者Bは「どうぞ」「あーん」「かみかみ」といった言葉を多く発しているが、映像をみるとその言葉が言葉に過ぎず、保育者と子どもと今から食べるもの間に三項関係（triadic relationship）が成り立っていない場合が多い、または三項関係が成り立っていると明らかにはわからない場合が多い。

つまりこれは、発達にとって大切な共同注視（joint attention）がない状態だということである。たとえば保育者が「Aちゃん、これはニンジンだよ」と子どもの目を見ながら話し、皿の上のニンジンを見ながらスプーンに乗せるなどする。すると、子どもは保育者の視線を追い、スプーンに乗ったニンジンを見る（共同注視）。こうした繰り返しから、子どもは保育者の意図を理解し始め、保育者の意図と自分と食べ物との関係もわかり始め、三項関係が成り立ち始めることで、さらには子どもから食べ物を指さして保育者の顔を見、「これを食べていい！」という意思を示すようになっていく。

こうした点が評定者の中で明確に意識されていたかどうかはむろん不明ではあるが、今後の研究でこの点が明確になるような評定方法を作っていくことも検討に値すると、この議論の中で一致した。なぜなら、乳児がおとなの視線や指さし先を追ったりすることで共同注視、共同注意をし、そのスキルが育っていくことは、子どもの知的・感情発達に大きな意味を持つからである。

もうひとつ、この議論で出てきたのは、保育者Bに限らず「かみかみ」「もぐもぐ」「ごっくん」といった言葉が多用されている場合に、それが子ども主体の食事の促しとみなされるのか、あるいは保育者主体の促しとみなされるのかの違いも、評定のばらつきに表れるのではないかという点である（「表札」が一致しなかったのもこの種の言葉）。「かみかみ」「もぐもぐ」「ごっくん」などの言葉は、子どもが見ているところで保育者が口を動かせばロール・モデルとしての役割を果たしうるが、言葉として聞いただけでは行動と一致しない言葉に過ぎない（実際、囁んでいる時に「かみかみ」「もぐもぐ」という

音は出ず、飲み込む時にも「ごっくん」と言って飲み込まない)。この点は、本稿では記述していない「子ども主体」「保育者主体」の評定の部分と合わせると、さらに明らかになる可能性がある。

表札の一致、不一致に関しては、今回、参照した「表札」が本研究にはあてはまらないものであったならば、すべての言葉がけに対して均等にばらつきが起きたはずである。しかし、実際には評定者間で表札が（ほぼ）一致した言葉がけも複数あり、特に表札が一致した言葉がけには一定の特徴が見受けられた。保育者の言葉がけの質を高めるための介入につなげていく上では、それぞれの言葉の定義（例：「行為の承認」「主体の尊重」等）を容易にできることが肝要であり、今回用いた「表札」の少なくとも一部は用いることができるという示唆である。

本研究では、「保育の質」と言われているものが明確に定義されたものではないという立場から、保育に対する評定者の主観、価値観を縛らない形で評定をしてもらったことによって、今後活かす結果を得ることができたと考える。一方で、評定者の主観、価値観を縛らずにいても、保育行動・言動の中で肯定的に評価される部分と否定的に評価される部分はある程度、明確であり、明らかに肯定的に受け取られる保育行動と明らかに否定的に受け取られる保育行動があることもわかった。つまり、「保育の質」は現状において多様であっても、「保育の質の基本部分」と呼びうるものは定義しうるのではないかという点である。また、同様のことは家庭における保育においても言えるものであるかもしれない。

今後の研究では、本研究の他の部分の分析も進めながら、「保育の質の基本部分」を明確にし、そのレベルの質を満たすことのできる保育者、保育施設づくりに活かしていく。

参考文献

- 1) 厚生労働省 (2017). 保育所等関連状況取りまとめ.
- 2) 親心を育む会 (2017). 今の保育は長すぎる?～現場の保育者からみた長時間保育. 日本保育学会第70回大会 (ポスター発表).
- 3) Hazen, N.L.他 (2015). Very extensive nonmaternal care predicts mother-infant attachment disorganization: Convergent evidence from two samples. *Development and Psychopathology*, 27, 649-61.
- 4) 西村真実 (2011). 乳児保育における保育技術の体系化に関する研究. 平成22年度児童関連サービス調査研究等事業報告書
- 5) Smith, T.W.(2004). Methods for Assessing and Calibrating Response Scales Across Countries and Languages. Paper presented to the Sheth Foundation/Sudman Symposium on Cross-National Survey Research
- 6) Chen, C.他 (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6, 170-175.
- 7) Suskind,D. (2015). Thirty Million Words: Building a Child's Brain. (2018年春に日本語訳刊行)

謝辞

研究協力者の北野久美先生（あけぼの愛育保育園）、酒井初恵先生（小倉北ふれあい保育所）、撮影を許可して下さった園の先生方、そして、評定をして下さった埼玉県、福岡県、山梨県、福島県、新潟県の園長・主任の先生方にお礼を申し上げます。

参考資料（表札）

上位項目	表札		下位カテゴリ
見通しの獲得を支える	①	場面転換の視覚的提示	1 場面転換の視覚的提示
	②	場面転換の言語的提示	1 場面転換の言語的提示
	③	見通しの提示	1 見通しの提示
行為の活用を支える	④	行為の活用のための見守り	1 行為の活用のための見守り
	⑤	次の行為の言語的提示	1 次の行為の言語的提示
	⑥	行為の完了の確認	1 行為の完了の確認
	⑦	行為の承認	1 視覚による行為の承認
			2 言語による行為の承認・肯定
			3 言語による行為の承認・ほめる
			4 言語による行為の承認・モニタリング
			5 言語による行為の承認・パラレルトーク
6 言語による行為の承認・感謝			
7 言語による行為の承認・その他			
8 動作による行為の承認			
行為獲得の為の援助	⑧	行為の獲得のための見守り	1 行為獲得のための見守り
	⑨	部分的協働	1 部分的協働
	⑩	励まし	1 励まし
	⑪	子どもの反応を引き出す	1 子どもの反応を引き出す
	⑫	動作による誘導	1 動作による誘導
	⑬	姿勢	1 子どもの動作に合わせる
			2 動作の予測
			3 子どもの行為を妨げない体勢の変換
			4 姿勢の安定を助ける
	⑭	位置の調整	1 子どもの行為を妨げない位置取り
			2 物の配置
	⑮	解説	1 表象動作による解説
			2 解説
	⑯	モデリング	1 生活様式
			2 生活行為
			3 あそび
	⑰	行動様式の伝達	1 行動様式の修正と言語・視覚的伝達
			2 行動様式の修正と言語的伝達
			3 行動様式の修正と動作的伝達
4 行動様式の動作的・言語的伝達			
5 行動様式の動作的伝達			
⑱	きっかけの提供	1 依頼による子どもの行為を促すきっかけの提供	
		2 選択肢を示す	
		3 子どもの自主的行為を促すきっかけの提供	
⑲	行為の伝達	1 次の行為の言語的・動作的提示	
		2 次の行為の視覚的提示	
		3 次の行為の動作的提示	
		4 次の行為の言語的提示	
行為の代行	⑳	気付きを促すための言葉かけ	1 気付きを促すための言葉かけ
	㉑	気付きを促す接触	1 気付きを促す接触
	㉒	子どもの主体的行為を尊重した同行	1 子どもの主体的行為を尊重した同行
	㉓	行為の共有	1 行為の共有
	㉔	できないところを助ける	1 できないところを助ける
	㉕	行為の代行	1 行為の代行
安心感の醸成	⑳	主体の尊重・視覚的援助	1 表情を伴う応答
			2 視覚的交流
	㉗	主体の尊重・動作的援助	1 接触・言語的交流
			2 接触（身体的）交流
			3 動作を伴う応答
			4 子どもの情緒的安定を確保する位置取り
			5 向きの調整
			6 速さの調整
	7 子どもの姿勢に合わせる		
	㉘	主体の尊重・言語的援助	1 子どもの了解を得る
			2 子どもの意思確認
			3 パラレルトーク
4 エクスパンション			
5 モニタリング			
6 尋ねる			
7 積極的な迎え入れ			
8 言語的交流			
安全確保	㉙	危険回避	1 危険回避
	㉚	目視	1 子どもの把握のための目視 2 全体の把握のための目視