

保育実践における「過程の質」

—— 保育記録の分析から ——

林 悠 子

〔抄 録〕

本稿の目的は、保育の質において重要であるとされる「過程の質」は保育者にとってどのように経験されているのかを、保育記録の質的分析より明らかにすることである。筆者が保育者として記した保育記録の内容をKJ法を用いて分析した結果、保育者がある日の実践を振り返り書き残したことは8つのグループに分類でき、その特徴から保育者は子ども・保育者・職員・保護者との関係性を重視していることが明らかになった。グループ間の意味の連関からは、子どもの育ちへの願いを持った保育者が子どもと出会い、子どもの行為の意味を考え、次の関わりを展開する、保育者と子どもとの関わりの積み重ねの中に「過程の質」が見いだせることが考察できた。

キーワード：保育実践、過程の質、保育記録、保育者と子どもの関わり

1. 問題と目的

(1) 国内外の保育の質議論

保育の質への関心は国内外において高まっている。これまでの欧米を中心とした研究の蓄積により、質の良い保育は子どもの知的・情緒的・社会的発達に良い影響をもたらすことが実証され⁽¹⁾、良質な保育への投資効果が認識されている⁽²⁾。これまでの研究知見を踏まえ、国際的に保育の質向上の取り組みのあり方が注目されている。OECDが加盟国の保育の動向と課題の報告をまとめた「Starting Strong」では、世界の保育を大きく2つの保育観に基づいたアプローチに分類している⁽³⁾。保育の質向上のための取り組みとしては、それぞれの保育観に基づいて、保育者と保護者を巻き込んだ取り組みとしての基準、カリキュラム開発に加えて、ドキュメンテーション、形成的評価、評価尺度による数量的評価などがあるとしている⁽⁴⁾。

一方、国内に目を向けると、2002年（平成14年）からの第三者評価事業、2008年（平成20年）保育所保育指針の改定、「保育所の質の向上のためのアクションプログラム」の策定、2010年（平成22年）の「子ども子育て新システム基本制度案要項」においても保育の質への

言及があり、保育の質への国の関心がうかがえる。しかしながら、現在保育の質に対する国の関心は、保護者による選択を主眼においたサービスの提供内容としての質であり、規制緩和・市場化の推進を目的とした手段として保育の質議論が進められている⁽⁵⁾。国による保育の質向上の取り組みは、第三者評価事業や保育所・保育士の自己評価などのチェック機能の充実により保育の質の確保・向上へつなげるという、経営管理分野で発展したPDCAサイクル⁽⁶⁾の導入を基盤にしている。

以上のような国の保育の質への関心に対して、わが国の保育の質研究の動向を見ると、大宮(2006)の言うように、保育の質の定義や評価方法についての研究・議論は緒についたばかりである⁽⁷⁾。近年になって、保育の質という表現を用いた研究には、評価尺度の開発研究⁽⁸⁾や保育カンファレンスを通じた保育実践の質向上の研究⁽⁹⁾などが見られるようになった。

この状況を踏まえ、秋田ら(2008)は、国内においても保育の質の議論が高まっているが、必ずしも一致した質について議論しているとは言い難い、と指摘している⁽¹⁰⁾。今後、国の捉えるサービス内容としての保育の質議論だけでなく、子どもの権利保障という意味において保育の質議論を進めるために、質の定義についての議論を実践に即して深める必要があると考える⁽¹¹⁾。

ところで、欧米を中心とした保育の質に関する先行研究の到達点として、保育の質において、「過程の質」が重要であることが明らかにされてきた⁽¹²⁾。「過程の質」とは、保育の場において子どもがどのような経験をしているかを捉えたものである。なかでも、保育者と子どもの人間関係は、「過程の質」を構成する重要な要素であるとされている⁽¹³⁾。NICHDの研究は、保育の質は保育者と子どもの人数比率や1クラスの人数、保育者の教育レベル、といった、保育実施の基準として規定される質が高いほど、子どもが経験する保育の質のプロセスの特徴(とくに保育者と子ども関係におけるポジティブな養育)に良い影響を与え、子どもの行動と発達にも良い影響をもたらすことを明らかにした⁽¹⁴⁾。

(2) 実践の言語化と保育記録

サービス内容としての保育の質ではなく、子ども・保育者・保護者などが日々経験する保育の質の内実に向き合うためには、実践での経験を言語化して明らかにすることが必要であると考えられる。そこで活用できるのが保育記録である。記録とは、「日々の保育の中では流れていく出来事を心にとどめ、保育を眼に見える形にして詳細を共有できるようにとどめる行為」⁽¹⁵⁾である。書かれた記録を振り返ることにより実践の省察が可能となる。河邊(2009)は、多様な保育記録の中で、日々の実践に密着した「日の記録」は、その日の保育を振り返り明日の保育に備えるための最も重要な記録であるという⁽¹⁶⁾。今井(2009)は、記録の意義として次の3点をあげている。すなわち、「子どもの実態をより深く見つけ、省察し今後の保育の計画につなげてゆくことができる」、「書くことにより保育を客観視する力が養われる」、子どもの行為の意味

や内面を理解する、ということである⁽¹⁷⁾。

(3) 筆者の立ち位置

ここで筆者の立ち位置を確認しておきたい。本研究は、筆者の保育者としての実践における記録を対象としている。実践の「当事者」が研究者であることの意義について、飯牟礼(2007)は、「最も有益にはたらくのは、問題を発見する文脈である」という⁽¹⁸⁾。当事者研究者は暗黙知や経験知ベースの問題を提起することが可能であり、「暗黙知を言語化し概念化することが比較的容易にこなせる」、のである。また、今尾(2007)は、当事者であり研究者でもあるという「中間」の位置に立つことは、「研究者という役割によって区切りをつけ、やや距離を置く」ことであるという⁽¹⁹⁾。保育者が自らの実践を省察することにより、保育実践における「過程の質」の内実を明らかにすることを目的とした本研究において、実践の「当事者」が研究を行なうことは適切であると考ええる。

林(2009)は、保育記録分析により、保育者と子ども関係の質とはゆらぎや迷いを抱えながらも前進しようとする連続したプロセスである、と保育者の視点から明らかにした。だが、1事例のみについての分析であったため、多様な事例の分析を重ねてゆくことが課題とされていた⁽²⁰⁾。また、林(2009)においては保育記録全体の内容の意味の検討およびそれらの関係性の分析と、時系列分析とを同時に行なったことから、特に記録全体の内容の関係性の分析が不十分であり、分類された各グループの意味およびグループ間の関係性についてより丁寧な分析を行う必要があった。

以上の問題意識と課題を踏まえ、本研究では、林(2009)とは異なる保育実践において、「過程の質」はどのように経験されているのかを保育者の視点から実践に即して明らかにすることを目的とし、その第一段階として、保育記録の質的分析から、記録に書かれた内容の意味について検討するものである。

2. 方 法

(1) 対 象

本研究の対象は、筆者が過去に勤務していた保育園において、公的な記録としての保育日誌とは別に、筆者が個人的に記した2007年4月から3月の1年分の記録である(以下、保育記録とする)。保育園の公的記録である保育日誌ではなく、保育記録を対象とするのは以下の理由からである。勤務していた保育園の保育日誌は週日案型の書式が使用されており(1週間分でA3用紙1枚)、一日の記録は事実の記録を中心にしたものであった。筆者は独自に実践の記録を残し、自分自身の保育の省察に用いた。なぜなら、筆者は、林(2009)の実践園におい

て、その日の保育の省察から翌日の保育につなげてゆくことを日々の厚い記録(一日につきA4用紙2枚)によって実践していたことから、本研究の実践園での公的記録である保育日誌では十分な省察ができないと考えたからである。したがって、筆者が実践において何を大切に考え記録に残していたかを明らかにするためには、保育記録を分析対象とすることが適切であると考えられる。

筆者は4・5歳児の混合クラス16名を1人で担当した。保育記録には1日につきA5用紙1ページに、その日書き残しておきたいと思った子どもの姿と筆者の考察を記した。記録は全て筆者の記述によるものである。なお、本研究においては、個人名・団体名が特定されないよう、名前・地名および表現の一部に変更を加えている。

(2) 分析手続き

保育記録全体の内容を構造化するため、KJ法⁽²¹⁾を用いて図解化した。KJ法は、「分類と集約を通して、分析前には気がつかなかったことを創造的に作り出す」⁽²²⁾という特徴を持つ分析手法であり、分類の過程で、記録した時点では気づいていない意味連関を見出すために適した方法と考えるからである。また、KJ法は、研究者の仮説に沿ったデータの恣意的選択を防ぎ、データとまんべんなく丁寧につき合い、「データからボトムアップで学ぶ」ために役立つ⁽²³⁾ことから、「当事者研究者」の研究において分析の視点に客観性を持たせるため適した方法であると考えられる。以下にその手順を具体的に示す。

- ① 保育記録の内容を読み、気づいたことの書き込みを行なった。
- ② 記録に書かれた、子どもの姿と保育者の考察について、意味のまとまりのある文章を一つのエピソードと捉え、切片化した。内容を要約して付箋紙に記し、記録された日付を記入した。付箋は369枚となった。
- ③ 模造紙上に付箋紙をランダムに置き、内容を見比べながら似たものどうしを集め、集まったグループに表札をつけるグループ編成を行なった。グループに入りきれないものはそのまま単独で残す。この作業をこれ以上グループ化できないところまで4回繰り返した。その結果8つのグループに分類できた。
- ④ 8つのグループ間の関係を矢印などを用いて示し、図解化した(図1)。

3. 結果と考察

1年間の保育記録のエピソードをKJ法によって分析した結果、その記録内容は次の8グループに分類できた。()内の数字は各グループごとのエピソード数である。①子どもの育ち⁽²⁴⁾において保育者が大切だと思っていること(18)、②子どもと過ごす中で保育者の心が動かされた(16)、③実践した活動について振り返る(40)、④子どもの姿から行為の意味を考え、

育ちの可能性への期待と課題を考える (198), ⑤子どもたちの関係性を捉える (36), ⑥もっとよい実践をしたいと思い, そのためにどうすればよいかを考える (41), ⑦子どもと過ごす中で保育者の子どもへの関わり方について考える (38), ⑧職員との協力が大切だ (6)。それぞれのグループの意味の連関を図1に示した。(各グループ内の下位グループにはさらにその下位グループを内包しているものもあるが図1では明示していない。また, 8グループ内の下位グループどうしの相互の関係は明らかであるため図1においては省略している。) 以下, それぞれのグループの内容について記述する。なお, 「」に下線を付した部分は, 大グループが内包する中グループの表札, 下線部はその下位項目である。

① 子どもの育ちにおいて保育者が大切だと思っていること

保育者として, 子ども・子どもたちにこのように育ってほしいという育ちへの願いが表れている。「保育の中で子どもに育ってほしいという願い」には, 自分と友達の体を大切にすることを学んでほしい, 物を大切に扱うようになってほしい, 片づけをしてきれいにする心地よさを知ってほしい, 美しいという感覚を幅広く持てるようになってほしい, などの願いがあるが, なかでも何度も記録に記されているのが, 子どもどうしの受容的な関係を育みたい, という願いである。これには, 4歳児に個別的な配慮の必要度が高い子どもが多く, ともしればその子どもたちの表現が「異質なもの」として受け取られかねない状況であったからこそ, 保育者は子どもたちの受容的な関係作りをこのクラスでの重要な目標と位置付けていたといえる。

「子どもに伝えたい!」では, 育ってほしいと思うことの中でも特に強い願いが表れている。友達への暴力という行為に対しては, その都度, 根気よく, 暴力は他者を傷つけることを話し続けたいということが度々記されていた。4歳児の男の子数人の中で, 自分の思いや要求が通らない時に友達をたたく・押す・ひっかく, といった相手を傷つける行動に訴えることが続いていた。暴力で自分の気持ちを表す背景にはその子どもの理由が存在する。その子どもの言葉にならなかった思いをひも解きつつ, 他者を傷つけるという手段以外でその思いを表わす方法をその子と共に考えることが保育者の役割である。その際のキーワードは「一貫性」と「根気よさ」である。同様に, 身体的な暴力ではない, 言葉や態度によるからかい・いじわるという行為に対しても, 見過ごすことなくその場で関わり, 相手を傷つける行為は受け入れられないことを伝えたい, ということが記述されていた。

② 子どもと過ごす中で保育者の心が動かされた

子どもと毎日と共に過ごす中で, 「子どもの発言やアイデアに心を動かされる」経験をすることがある。音楽を聞き体で表現する子どもたちを見て, あのようにのびやかに表現できる子どもたちを見習いたい, という思いや, 制作活動において見られるアイデアの豊かさは大人の硬くなった頭ではついてゆけないぐらいすばらしい, という感嘆の思いなど, 保育者が素直に

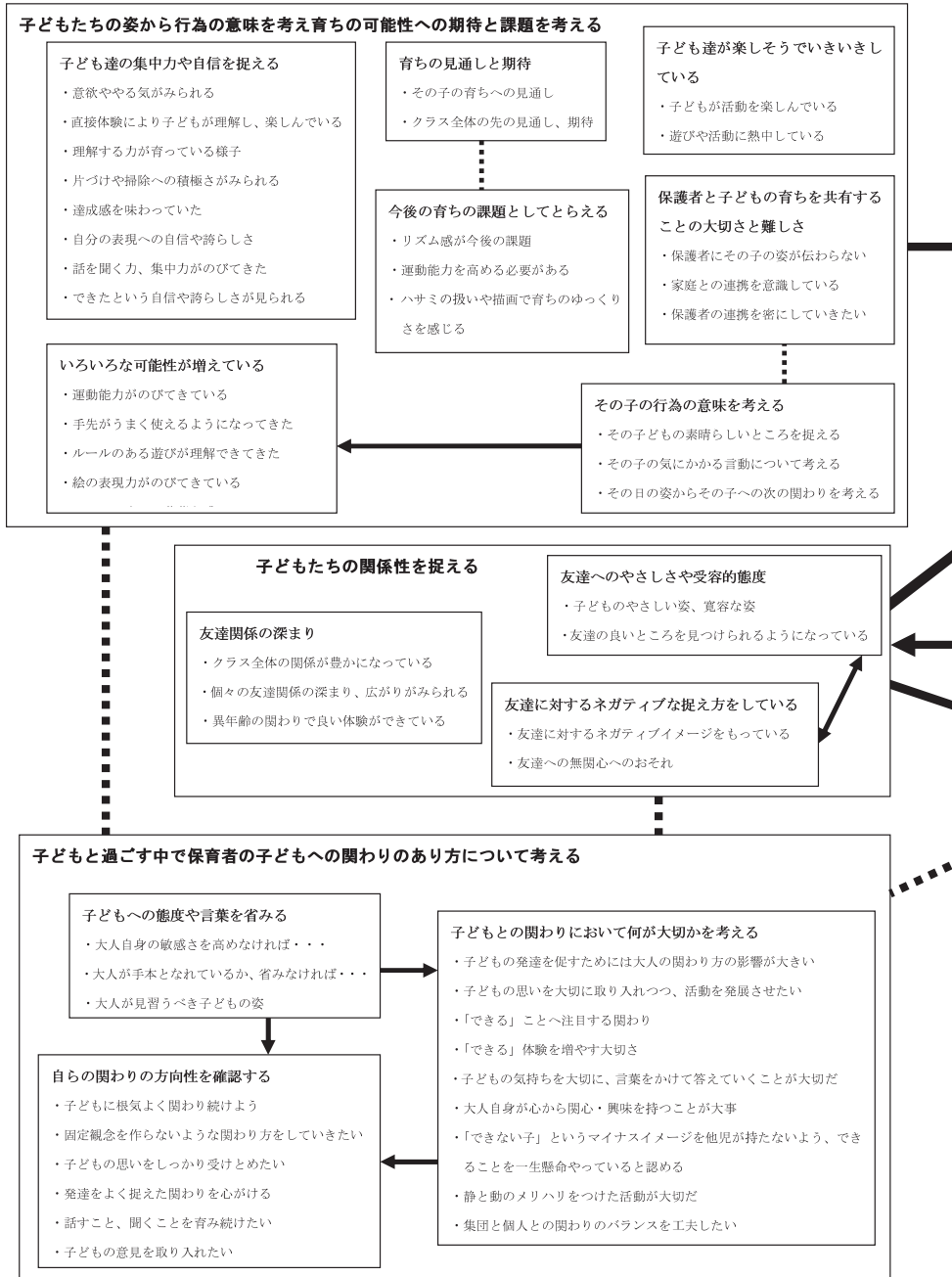
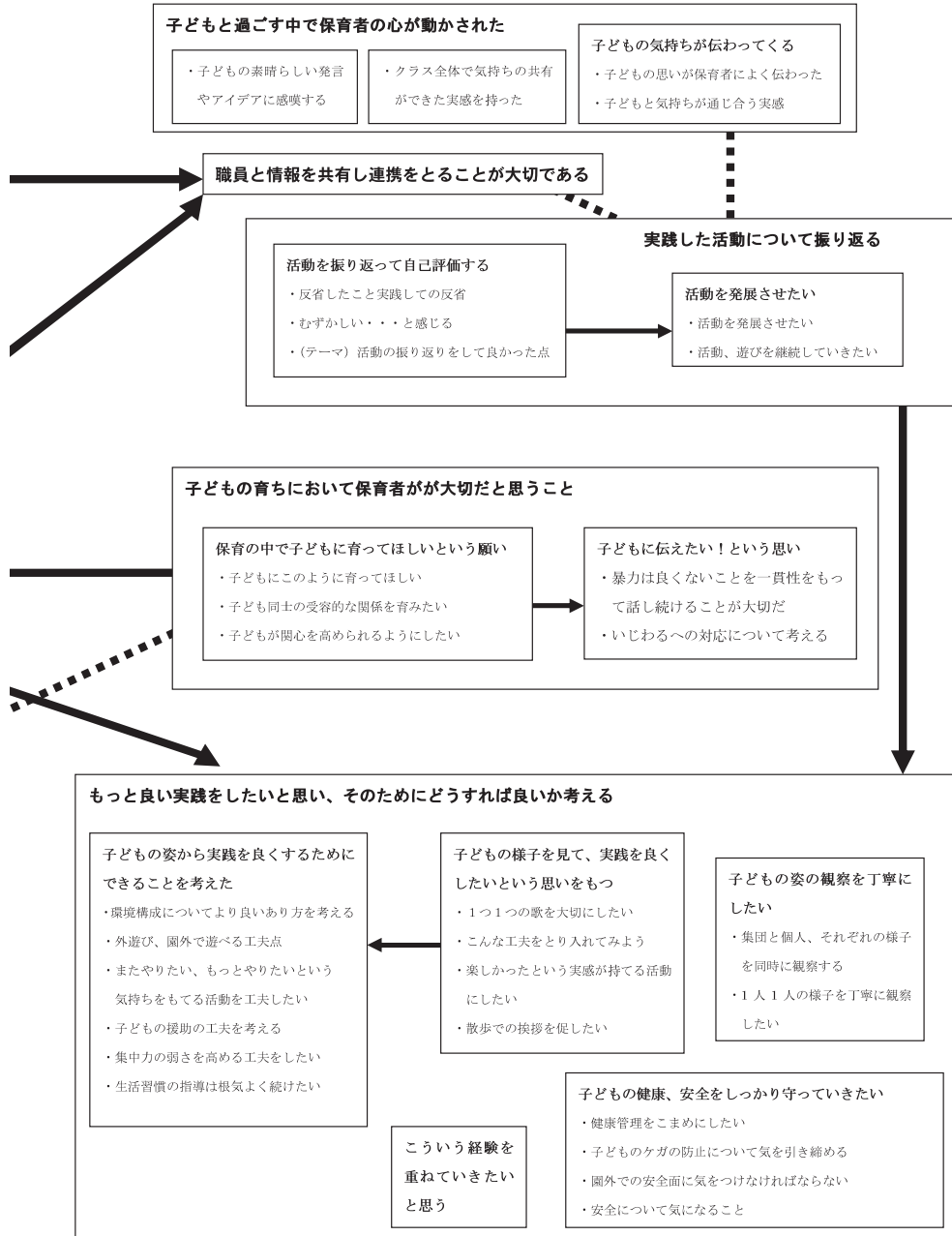


図1 保育記録内容のKJ法の結果の



模式図 (→ ゆえに, 関係あり, ↔ 対立)

子どもの持つ力を認めている記述がなされている。また、「子どもの気持ちが伝わってくる」は、活動や遊びの中から発せられるその子の強い思いを受け止める経験である。例えば自分の姿を絵にする時に、鏡をじっと真剣に見つめてそっくりに描きたいと奮闘している様子や、年度末の劇発表に向けての取り組みの中で、すてきな劇をお客さんに見てもらいたいという思いが子どもからあふれ出ている様子、などが記録に残されている。そういった、子どもの思い・気持ちが伝わる経験の中には、「子どもとの心が通じ合った実感」も書かれている。鉄棒に挑戦する中で、逆上がりができた子ども本人と、子どもを支えてきた保育者とが、その瞬間に心から喜び合う経験などがその一例である。子ども1人1人の思いや気持ちと同時に、「クラス全体での気持ちの共有ができた実感」という経験も記録されている。苦手な野菜を食べることができた子どもの喜びと自信が他の子どもたちも伝わり、クラス中がうれしさに包まれる様子、新しい歌を一緒に考えて歌う時、自分たちだけで作った歌だ、という自信と誇りの共有など、子どもたちと保育者がクラスという一つの集団として一体感を持ったことを保育者の視点から記している。

③ 実践した活動について振り返る

保育者は、子どもたちの育ちを目的にした様々な活動を保育時間中に実施する。なかでも、ここでいう活動とは、いわゆる設定保育あるいは中心となる活動と呼ばれる活動である。ある一定の時間、保育者の意図したテーマをもとにした活動を行なうものである。——この活動は、日々の子どもの関わりから今その子・その子たちの育ちを促すのに適切な活動はどのようなことかを捉え、計画をたてて実施してゆく。保育の場は子どもと保育者との関わり合いで生成され、保育者は活動の時間を振り返り、次の関わりへつなげてゆく。「活動を振り返って自己評価する」では、活動中での子どもの表情や反応を観察し、子どもたちが楽しんでいるという実感や、子どもたちの育ちのきっかけになっているという実感をもった時に記録がなされている。例えば、防犯のロールプレイを行なった時は、ロールプレイという状況下で子どもたちが安心感を持って危険から身を守る方法を学ぶことができた、という振り返りがなされている。良かったという保育者の実感とともに、どのような工夫ができたかより詳細に記述しているのが、実践で取り入れた具体的な工夫である。それは、子どもたちが「できる実感」を持つ、ということである。例えば、マットで前回りをする時、身体的にハンディキャップのある子どもにも「できた」という実感をもてるような補助の仕方などを書かれている。反対に、実践を行なったからの反省では、活動の予測が不十分であったり、保育者自身が経験不足だったことなどが振り返られ、次にどのようにすればよいか課題を考えている。「むずかしいと感じる」は、活動の進め方がうまくいかず、どのように工夫すればよいか悩んでいる記録である。例えば、保育者自身が経験の少ないリトミックを行なう時の難しさを感じている。

「活動を発展させていきたい」ことには、子どもたちが活動を楽しんでいる確信をもとに、この活動をさらに発展させてゆきたい、という保育者の思いが記されている。また、子どもたちの「もっとやりたい」「またやりたい」という思いを受けて、その活動を引き続き継続してゆきたいという見通しも書かれている。

④ 子どもの姿から行為の意味を考え、育ちの可能性への期待と課題を考える

子どもたちと日々関わりながらその姿をさりげなく注意深く観察し、子どもたちの育ちを促すための次の関わりを考えることは保育者が常に行なっていることである。

「子どもたちが楽しそうにいきいきしている」では、屋内・屋外を問わず、その表現は様々だが、子どもたちの目が輝きいきいきとしている姿を捉えている。「育ちを実感する思い」では、年度の半ば以降の記録が増え、子どもたちが年度前半で積み重ねてきた経験が子どもたちの表現に反映されていることが度々記されている。例えば絵具を使った描画では初めて絵具に触れるという子どもが多かった4月から比較すると、年度後半には様々な色を混ぜて自分の作りたい色を作り出す様子など、短時間では表れてこない子どもたちの姿が見られるようになっている。

「いろいろな可能性が増えている」では、運動能力が育っていることや、毎日の掃除の積み重ねによって雑巾がしっかりと絞れるようになってきている姿、ルールや勝ち負けのある遊びもケンカにならず楽しめていることなど、日々の経験の積み重ねによって子どもの持つ力や可能性が育っていることを捉えている。「子どもたちの集中力や自信を捉える」では、活動に対して集中して取り組む姿、保育者や友達の話聞く姿勢、自分自身に対して自信がつき、誇らしさを感じている姿が記録されている。年度当初から、自分の意見を述べることと友達の話聞けることを同時に目標にしており、朝の集まりや話し合いなどの機会を多く設ける工夫を重ねてきた経過が記録から読み取ることができる。「育ちの見通しと期待」では、1人1人の子どもたちの様子から、その子の今後の育ちへの見通しと期待を考察している。例えばすぐに友達に手を出してしまう子どもについては、たたかない、という目標はすぐには実現しないが彼と一緒に付き合っていくことで少しずつ変わるはずだ、という先へのまなざし、などその子の可能性を信じる表現が記されている。同時にクラス全体の見通しや期待も記録されており、特に年度前半には生活の流れの理解や、友達の話聞くことなどについて、記録当時はまだまだ目標にはほど遠いものの、必ず変わっていくことを信じ、楽しみにしている。変わっていくための具体的な課題も子どもの様子から捉えられている。

保育者が捉えた子どもの姿を保護者に伝えることは保育者の重要な役割である。同様に家庭での子どもの姿を保護者から聞き、子どもの育ちについてともに考えていく協力関係を築くことが求められる。小さなエピソードをこまめに伝え続けることで育ちを共有することの大切さを認識しながらも、保育者が気がかりだと捉えていることを保護者にどのように伝えるか、う

まく伝わらない場合の難しさ、が記録されている。(「保護者と子どもの育ちを共有することの大切さとむずかしさ」)

⑤ 子どもたちの関係性を捉える

保育者が子どもに育ってほしいと願う他者への寛容さややさしさについて、子どもたちの姿を観察しながら記録している。

「友達へのやさしさや受容的態度」では、友達の不安や困惑を感じとった子どもたちがその子のそばに寄り添う姿や、友達の絵画や造形の表現が自分のものと大きく異なってもそれを「変」と排除せずに受け入れている姿、友達への優しい態度を間近で見た子どもたちに、その温かい雰囲気伝わってゆく様子、などが記されている。

友達の良いところを見つけられるでは、友達の得意なことやがんばっているところに注目できている子どもたちの姿が記録されている。その一方、「友達に対するネガティブな捉え方をしている様子」では、友達の不得意なことや失敗、表現のしかたなどを否定的にとらえている、〇〇くんは～できないね、という発言にみられるようなその子へのマイナスの捉え、などを保育者が観察してその対応とともに記録が残されている。また、友達への無関心のおそれでは、なかなか集団での活動に参加することができない友達のことを気にせずにいる子どもたちの姿を見て、輪の中に入ったらいのに、という思いが薄れつつあることへの危惧が書かれていた。

「友達関係の深まりを捉える」では、気の合う友達との関係がどんどん深まっている様子、身体的なハンディキャップをもつ子が、「友達がいるから大丈夫」と自分にとっての仲間の存在の大きさを保育者に伝えてきたこと、ひとつの遊びが子どもたちのアイデアによって発展していく様子、など1対1の関係から大きなグループの関係までを日々観察して残している。

また、異年齢の関わりでよい体験ができているでは、保育所の特徴である乳児から幼児までの年齢幅の広い関わりの経験が子どもの育ちにポジティブに作用していることを見てとっている。特に4～5歳児クラスであったので、乳児との関わりの中で自分たちより幼い子どもたちへの愛情を感じることも、また3歳児のよきモデルになりたい、という思い、クラス内では、5歳児が4歳児のあこがれになるとともに、5歳児は4歳児の友達を温かく見守っているところなど、異年齢ならではの関わりにも着目している。

⑥ もっと良い実践をしたいと思い、そのためにどうすればよいかを考える

良い実践をしたいという思いを実現するための具体的方法を考えている。環境構成のより良いあり方を考えるでは、特に年度初めの時期に子どもたちの遊ぶ姿を観察しながら、具体的な物の配置や、屋外での遊びや散歩の時間をできるだけ多く取り入れるために3歳児クラスの保育者との協力関係を作ってみることに、新しい散歩コースを開拓すること、など翌日からすぐに改善できることを考えている。「楽しかったという実感がもてる活動にしたい」では、活動に

対してどの子どもが「楽しかった」という実感をもてる工夫をしたいという思いがあり、「またやりたい、という思える活動を工夫したい」と、活動を通して子どもが充実感を感じることができ、次につながるような工夫は何かを考えている。また、保育者の援助の仕方を工夫して子どもができた実感を持てるようにするという具体的な場面についても実際の関わりから考えている。

また、集中力を高める工夫をしたいでは、屋外で存分に体を動かした後に静かな活動に入ることで子どもたちの気分の切り替えを図る工夫など、特にクラスの中でも集中力が弱い子どもたちが多かったという状況を日々の保育の中で変化させてゆくための方策を考え、実践して繰り返している。生活習慣の指導を根気よく続けたいでは、食事のマナーを楽しく食べながらもどのように指導するか、衣服の着替えや手洗いなど、毎日行う身の回りの活動を子ども一人一人の様子を観察してその子どもに応じた援助のしかたを考えている記録が記されている。

「子どもの健康・安全をしっかり守ってゆきたい」では、保育実践の基盤である安全・健康の管理について、子どもとの関わりの中での反省なども含めて記録されている。健康管理をこまめにしたいでは、体調不良をいち早く察知するなど子どもの体調の変化に敏感になり、適切な配慮をすることの必要性を記している。子どものけがの防止について気を引き締めるでは、実際に起こった子どものケガの経験から、つねに緊張感を持ちつつ保育に臨まねばならない、と気持ちを引き締めている記録である。「園外での安全面に気をつけなければならない」では、散歩で利用する道の交通量や、新しく行くことになる公園の環境で気付いた点など、子どもを保育園の外へ引率する際には保育園の中以上に安全に配慮しなければならない、という心構えが表れている。だが同時に安全への配慮と子どもたちが存分に遊べることとのバランスの難しさについても触れられている。「安全について気になること」では、給食で子どもが食べにくいものが提供された時に、万が一の危険を想定して改善を求めたこと、園庭で目が届きにくい場所や大人が予測しなかったような子どもの動きやなど、他の職員と情報を共有しなければならないこと、ケガなど緊急時の職員間の連携などが年度当初から書かれている。

⑦ 子どもと過ごす中で保育者の子どもへの関わり方について考える

一つ一つの関わり振り返りから、「子どもへの関わりの方性を確認」している。子どもに根気よく関わり続けよう、では、気がかりなこと、として捉えていた言葉遣いや友達に手をだしてしまうことなどに対して焦らず根気よくその都度話続けてゆくことを確認している。また、固定観念をもってしまわないような関わりについても、クラスの中には身体的ハンディのある子どもや、他の友達と同じことを一斉にするのが苦手な子もいる、などの少人数ではあるが多様な環境の中にあつたことから、特に意識して取り組んでいたことである。子どもの思いをしっかり受け止めたい、では、空想の世界の豊かな表現や、挑戦していることができ

るようになりたいという思いを子どもたちを丁寧に観察することで受け止められるようにしたいという私の思いである。朝の集まりや話し合いなどの場で友達や保育者の話をよく聞き自分の考えを発表する経験を毎日積み重ねていきたいという思いも度々記されている。(話すこと・聞くことの力を育むこと続けたい) また、遊びや活動には子どもの意見を取り入れ反映させていきたいという思い、1人1人の発達をよく観察してその子に適切な援助をしたいという記録もある(発達をしっかり捉えた関わりを心がける)。

「大人と子どもとの関わりにおいて何が大切か考える」には、子どもとの日々の関わりから保育者は次の新しい関わりのために何が必要であるかを自分自身への課題を導きだしている。

そこには、保育者の子どもへの関わり方はどんな小さなことでも影響が大きいという認識があり、子どもの育ちへのエネルギーを察知し引き出してゆくタイミングを逃さないようにすること、その時の子どもの思いを尊重して活動を進めてゆくこと、子どもの思いを十分に受け止めることができているか、思いを表現できる雰囲気や機会が保障できているか、保育者自身が活動の内容に心から興味をもっているか、といった自問、子どもの発達を促すための大人の関わり方の影響は大きい、では、子どもの意欲をタイミング良く受け止めていくこと、子どもの自尊心をくすぐりながら意欲を高められる援助、自分の思い通りにならない時に気持ちをコントロールできるような援助など、その場面での保育者の関わり方が子どもに大きな影響を与えていることを認識している。子どもの発見や「もっとやりたい」という意欲を大切にしながら発達を促す関わりを活動に取り入れていくことも大切である(子どもの思いを大切に受け入れつつ活動を発展させたい)。また、子ども自身が「できた」という達成感を持てる経験を増やすこと、1人1人の子どもが一生懸命なこと、夢中になっていることなどを保育者が他の子どもにもわかるように認めてゆくことで他の子どもが「～ができない子」というイメージを持つことを取り払うことができるようにすること、保育者自身が子どもの生活に関わるすべてのことに興味や関心を持つことが子どもの興味・関心を育てるということ、子どもの気持ちを保育者が受け止めていることを子どもにわかるように言葉や態度で示してゆくこと、一日の遊びや活動に静と動のバランスをとりながら、子どもの集中力や気分の切り替えに配慮してゆくこと、クラス全体との関わりと1人1人の子どもとの関わりとのバランスをとりながら同時進行すること、また、クラス集団という関わりだけではなく、個別の関わりの中で一人一人が愛されているという実感を持てるようにすることが、保育者だけでなく友達への信頼感や愛情の育ちへ発展するのではないかと考え、集団への関わりと個別の関わりを両立させてゆくことの大切さを認識している。などが大切なこととして考えられていた。

子どもとの関わりの中から保育者自身の「子どもへの態度や言葉を省みる」ことも記録されている。保育者自身の環境への敏感さ、様々な現象への積極的な関心・興味、大人が子どもの手本となれているのかという自問、子どもの姿を見て保育者自身も見習わなければならないという思い、

など、保育者自身も子どもとの関わりから学び育とうとしていることがうかがえる記録である。

⑧ 職員と情報を共有し連携をとることが大切だ

子どもとの関わりの中で、担任の保育者だけでなく他のクラスの担当、早朝・夕方の保育担当、主任や園長などの管理職、など保育園の中のすべての職員と情報を共有しながら保育にあたることの大切さについての記録である。本記録の書かれた時点では、特に広い保育室を3歳児クラスと共有しながら過ごしていたため、3歳児クラスの担任保育者との連携についての記録が多い。環境構成として、おもちゃや備品の配置、動線の確認、時間の使い方、など空間を共有しながら一日を過ごすために、常に保育者どうしで気付いたことを伝え合い、改善の提案を互いに行っていた。また、保育者が特に重視していた子どもどうしの寛容な人間関係づくり、という目標については、子どもへの一貫性のある対応が必要であると考えていたことから、例えば排他的な発言や、手を出してしまった時に、どのように子どもに関わってゆこうとしているかを、特に担当クラスに関わることの多い保育者には伝え続け、また情報交換を行っていた。逆に、発表会などの行事における演出の工夫などを経験の長い保育者から助言をもらうことや、子どもと関わっていて気付いたことなどを伝えてもらうことによって、担当の子どもたちへの関わりがより丁寧にできるようになった。

4. 総 合 考 察

(1) 8つのグループの意味の連関に見る、実践における「過程の質」

KJ法によって分類された保育記録の記述内容のグループ間の意味の連関を考察した。

保育者が持っている子どもの育ちへの願いと子どもに伝えたいと思っていることは、子どもと出会う中で、子どもの育ちを捉え、子ども同士の関係性を捉える視点を形作っている。そこで捉えられた子どもの姿が、保育者の願いや伝えたいことに再び投げかけられる。私の願いには子ども同士の受容的な関係を築いてゆくことや周りの世界への興味や関心を持つことなどがあつたが、子どもたちと日々出会い関わる中で、その願いをより一層強く持ったり、願いを伝えることの難しさを感じたりしながらも、子どもの育ちへの願いを確認している。

また、子どもの育ちへの保育者の願いは、保育者が自分自身の子どもの関わりのあるかたについて省察することとも深く関わっている。願いをどのように子どもへ伝えられているのか、子どもの気持ちや要求をどのように受け止めているのかを常に振り返りながら、子どもへの関わりの方角性と育ちへの願いとを往復し確認を繰り返して実践に臨んでいる。

実践した活動についての振り返りは、活動の最中、あるいは終わってからの子どもたちの姿を捉えることで可能となる。集団としての子どもの姿・1人1人の子どもの姿の中に、保育者が提案した活動に対する子どもの評価が含まれていることを認識し、活動が子どもの育ちを促

すことができたという手ごたえやどのような点に工夫・配慮が必要であったかを考え、次の活動へとつなげてゆく。

子どもの姿を捉えて行為の意味を考え、育ちの可能性への期待と課題を考えることは、保育者がもっとよい実践をしたいという思いとその具体的方策の検討の契機となる。子どもと過ごす中で保育者の心が動かされた経験は、実践の中でこういう経験を重ねていきたい、良い実践をしたいという思いの原動力となる。また子どもとの関わりにおいて何が大切かを考えることも関連が深い。職員との連携の大切さは、大グループだけでなく、内包されるいくつかの中・小グループとも深い関連が見られる。子どもどうしの関係性や育ちへの期待と課題を担当以外の職員と共有し、担任以外の職員の視点から捉えた子どもの姿について伝達してもらうことで、クラス集団と1人1人の子どもの理解を深めることが可能である。また実践を良くする具体的方策に含まれる生活習慣の定着や安全管理は職員間の連携と情報共有が不可欠である。

各グループの意味およびグループ間の意味の連関について考察した結果、保育者がその日の実践の中で記録に残したいと思って選んで書き残したことから、実践において保育者が何を大切であると考えていたのかを知ることができる。8グループのうち、人間関係についての記録が4グループ、さらにそれぞれの大グループに内包される中グループにおいては、6つのグループにおいて人間関係の記録がある。保育者にとって、実践を通して子ども・子どもたち・保護者・職員との関係性が今日から明日の保育へとつなげるために重要な要素であったと考えられる。この結果は林(2009)における記録全体の分析においてもみられており、保育者の保育観を形作る核となっている。この、保育者の保育観・子どもに育ってほしいという願い、を中心として、保育者は日々子どもと出会い、記録を書くことにより実践の省察を行い、明日の保育への計画をたて、新しい実践を行っている。このプロセスを、実践の核となる保育観・育ちへの願いとの往還を絶えず繰り返しながら、積み重ねてゆくことが保育実践における過程の質の特徴であると考えられる。現在、品質管理システムとして発展してきたPDCAサイクルを福祉・教育・保育などの対人職種分野へ導入した質保証の取り組みが活発であるが、上述した保育実践のプロセスと比較すると、中心への往還という点においてプロセスの違いが読み取れるのではないだろうか。

(2) 新たな実践における「過程の質」

グループ間の意味の連関についての考察を踏まえ、林(2009)における保育記録分析の結果との比較を行なった。林(2009)では、本研究の対象となった保育園とは異なる保育園での実践での記録を分析したが、同じ保育者が実践の何を捉えて記録しているか、両者を比較するといくつかの共通した内容と同時に、相違点も見られた。両者に共通して見られたのは、子どもの育ちへの保育者の願い、子どもへの関わり和省察、実践をよくしたいという思いと具体的工

夫、子どもどうしの関係性、職員・保護者との協力関係、である。これらの下位項目には若干の相違はあるが、異なる保育園における実践であることが影響していると考えられる。次に両者に見られた記録内容の相違点である。林(2009)には書かれていたが、本研究で用いた記録には書かれていなかったこと、またその逆のことについて述べたい。

まず、書かれなくなったことであるが、最も顕著なのは多文化に関する内容である。これは林(2009)の実践園が外国籍児の多い保育園だったが本研究の実践園には外国籍児は在籍しなかったことが理由である。しかしながら、出身国の文化という意味での多文化に関する言及は見られなかったが、子どもたちのお互いの多様性を尊重したい、固定観念に留意したいという保育者の思いは本研究の記録においても継続して書かれている。このことから、保育者としての経験の蓄積によって、保育観が形作られていることが読み取れる。すなわち、一つの実践を通して形作られてきた保育観が次の実践においてもそこでの状況に適した形で表れており、新しい実践によってさらに肉付けされている。

次に書かれなくなったこととして挙げられるのは、子どもの表現の否定的な受け止め・子どもへの否定的な言動の記録である。林(2009)では否定的な受け止めや言動をしてしまったこととその反省が記されていたが、本研究の記録では、否定的に受け止めていた子どもの言動について、気がかりではあるがその行為の意味と次の関わりについて考えた記録として残されている。また、子どもに対しての否定的な言動をしてしまった反省は残されておらず、「子どもへの態度や言葉を省みる」というグループに見られるように、保育者自身が子どものモデルとなれているのか、子どもの意欲をのばすタイミングよい言葉のかけかたができているのか、といった肯定的関わりのあるあり方についての省察がなされている。本研究の対象とした記録は林(2009)での記録の3年後に書かれている。このことから、保育者の子どもの表現の捉え方の変化を読み取ることができる。つまり、否定的に受け止めていた子どもの表現もその子の一部であることを認め、行為の意味を一步踏み込んで考え、保育者としてどのように関わってゆけばよいかという積極的な思考に結び付けていると考えられる。ここに保育者としての成長があるのではないだろうか。自らの実践を省察することにより次の実践での課題を明確にし、新たな実践に臨むことを繰り返しながら、課題としたことを克服してゆく。このプロセスを継続するためには、保育者1人1人の省察による気付きとともに、職員間の共有と議論が加わることにより実践をより多様な視点で省察することが可能である。

本研究の記録において林(2009)と比較して記録が見られなくなったこととして、保育に関係する人との関わりとして地域との関わりへの言及がある。この理由としては、林(2009)の実践園は地域との交流により外国籍の子どもたちへの地域の理解と同時に外国籍の子どもたち自身がその地域の住人であるという自覚と誇りを持てるようにという目標が明確であったからだと考える。本研究における実践園でも地域との交流は目標の一つではあったものの、具体的には園外で挨拶をする程度にとどまっており、積極的な取り組みは行っていなかった。実践で

の経験から地域の人々との交流は必要であるということは理解していながらも具体的な取り組みは実現していなかったため記録に残されていない。

次に、林(2009)では言及されていなかったが本研究の記録において表れるようになったことについて考察する。第一に、実践した活動について振り返るというグループが独立したことである。林(2009)には活動を発展させたいという下位項目は存在していたものの、本研究では活動を発展させたいという思いの前提にある、実践した活動についての振り返りがより丁寧に行われている。この背景には、本研究の実践園においてクラスにおけるいわゆる中心となる活動の位置づけが大きいものであったことが考えられる。第2に、クラス集団を意識した記録である。分類された8グループの中でクラス集団についての言及が5つのグループにおいてのされている。2つの実践で担当したクラスの構成は、人数は両者とも15~6人で年齢構成は幼児の異年齢クラスという共通項がある。相違点は2点ある。1つは、子どもの文化的背景の多様性である。林(2009)実践においては外国籍児が半数以上を占めるという構成であったのに対し、本研究では全員が日本人であった。ここから考えられるのは、1人1人の多様性を尊重するという保育観に変化はないものの、実際に関わる子どもたちの文化的背景の多様さが前実践よりも薄れてたことにより、保育者のクラス全体を捉える視点が前面に出てきたのではないだろうか。もう一つは、保育園全体での保育内容の違いである。本研究での実践では、林(2009)の実践と比較して、集団で一斉に取り組む活動・行事が多く行なわれていたことが、保育者の子どもの姿の捉え方にも影響を与えていると考えられる。

5. まとめと課題

本研究は、保育実践における「過程の質」とはどのようなことかを、保育者であった筆者の保育記録分析により明らかにした。その結果、保育者は子どもへの育ちの願いと実際のお会いを通しての省察を行き来しながら、実践での子どもとの関わりを積み重ねており、それが保育者にとっての「過程の質」であることが考察された。

保育者と子ども・子どもたちの日々の経験の質である「過程の質」が保育を実施する条件の質である規定的質に影響を受けることは、本研究の結果においても考えられる。例えば丁寧な記録を書くという行為を可能にするための労働条件の保障、1人1人の子どもとクラス集団の姿を丁寧に捉えるための保育者と子どもの人数比率やクラス規模などが保障されなければ、保育者の努力だけで「過程の質」の向上には結びつかない。保育の質の定義とは相対的なものであり、様々な次元の内容から質が構成される⁽²⁵⁾。目には見えにくい子どもと保育者の日々の経験の質とはどのようなことか、実践を省察し言語化することを重ねるなかで、保育者の視点から捉えた過程の質を社会へ発信し、国の保育政策に反映させることが可能になると考える。同様に、保育に直接関係する子どもや保護者の質への視点についても研究を行なう必要がある。

これは、Katz (1992) が指摘した、保育の質を捉えるボトムアップの視点である⁽²⁶⁾。保育制度改革が進む中で、サービス内容としての質ではなく、子どもと保育者との出会いから始まり、保育者の専門性を発揮する実践の質を向上させるために、実践における質について、保育に関係する人々（保育者・子ども・保護者など）の経験を反映した議論が求められる。

本研究では、保育実践における「過程の質」とはどのようなことかを明らかにすることを目的とした第一段階として、保育記録1年分の記録内容全体の質的分析に限定して行なった。したがって、記録内容の時系列分析「過程の質」については、次の研究課題とする。

〔注および引用文献〕

- (1) 例えば、アメリカ合衆国において1991年から2007年にかけて実施された大規模な追跡調査としてアメリカ国立小児保健・人間発達研究所 (NICHD) が全米の約1000人の子どもを対象にした研究がある。NICHD Early Child Care Research Network (2005) Child Care and Child Development. New York, Guilford Press
- (2) 例えば Peisner-Heinberg, E. S. & Burchinal, M. R. (1997) Relations between preschool child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study, Merrill-Palmer Quarterly 43(3), 451-477
- (3) 一つは、アメリカ・イギリス・フランスなどの就学準備期としての保育観、もう一つは、北欧などに代表される、子ども期の固有性を尊重したホリスティックな保育観である。OECD (2006) Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, 136-141
- (4) OECD (2006) Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, 146-151
- (5) 保育の市場化推進の視点による保育の質議論の批判的分析は、大宮 (2006) に詳しい。本稿ではこの点についての議論は行なわない。
- (6) plan(計画) -do(実践) -check(評価) -action(改善) の4つの過程をくりかえすサイクル。市場における品質管理を目的として発展した。
- (7) 大宮勇雄 (2006) 保育の質を高める、ひとなる書房, 60
- (8) 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・斎藤政子 (1997) 保育者の評価に基づく保育の質尺度, 保育学研究 35(2), 52-59
- (9) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009) 「エピソード記述」による保育実践の省察: 保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討, 広島大学学部・附属学校共同研究紀要 (37), 229-237
- (10) 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 (2008) 保育の質研究の展望と課題, 東京大学大学院教育学研究科紀要 47, 285-305
- (11) OECD 報告書では、保育の質を形作るものには次の側面がある、としている。①方向づけの質 (orientation quality): 国としての保育政策への関心のレベル, ②構造の質 (structural quality): 行政の責任で行なう基準・規制の策定や物理的環境, 保育者の養成レベル, 適切なカリキュラム, 子どもと保育者の比率, 適切な労働条件と補償, など, ③相互作用や過程の質 (interaction or process quality): 保育者と子どもの教育的関係, 子どもどうしの相互作用の質, ④運営の質 (operational quality): 地域のニーズ・質改善, 各保育施設での専門性向上の取り組み, 子どもに応じた柔軟なプログラムなどを適切に実施してゆくこと, ⑤子どもの達成の質 (child-outcome or performance standards), ⑥保護者・地域に適したアウトリーチと関与の質 (standards pertaining to

- parent/community outreach and involvement), OECD (2006) Starting Strong II : Early Childhood Education and Care, 127-129
- (12) DeVris, Haney & Zen (1991) Sociomoral atmosphere in Direct-instruction, Eclectic and Constructivist Kindergartens: A Study of teachers' enacted interpersonal understanding, Early Childhood Research Quarterly, 6, 449-471
 - (13) OECD (2006) Starting Strong II : Early Childhood Education and Care, 128
 - (14) 日本子ども学会編 (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 赤ちゃんとママ社, 21-28
 - (15) 秋田喜代美 (2009) 記録した区なる園内研修のために, 保育学研究, 47(2), 146-149
 - (16) 河邊貴子 (2009) 保育者としての資質を高める, 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎編, 今日から明日へつながる保育, 萌文書林, 144-148
 - (17) 今井和子 (2009) 保育を変える記録の書き方評価のしかた ひとつなる書房, 12-13
 - (18) 飯牟礼悦子 (2007) 「当事者研究者」の流儀——2.5人称の視点をめざして——, 宮内洋・今尾真弓編著 (2007) あなたは当事者ではない〈当事者〉をめぐる質的心理学研究, 北大路書房, 111-122
 - (19) 今尾真弓 (2007) 当事者「である」こと/当事者「とみなされること」, 宮内洋・今尾真弓編著 (2007) 「あなたは当事者ではない〈当事者〉をめぐる質的心理学研究」北大路書房, 80-91
 - (20) 林悠子 (2009) 実践における「保育者——子ども関係の質」をとらえる保育者の視点～保育記録の省察から 「保育学研究」, 47(1), 42-5
 - (21) 川喜田二郎 (1970) 続発想法 中公新書
 - (22) 田垣正晋 (2008) これからはじめる医療・福祉の質的研究入門 中央法規出版 135
 - (23) やまだようこ編 (2007) 質的心理学の方法——語りをきく——, 新曜社
 - (24) 「育ち」と「発達」の養護について, 浜口 (2003) は, 保育者への質問し調査の分析より, 「育ち」という養護は, 「発達」という養護では表現しつくせないレベルの成長について関わろうとする保育実践の特質から採用され成熟してきた言葉であると述べている。本稿では浜次の見解に依拠しつつ, 保育者と子どもの関係論的な発達観を現る言葉として「育ち」を用いる。浜口順子 (2003) 保育者における「育ち」・「発達」概念の使用状況およびイメージの比較とその保育学的意味, 乳幼児教育学研究, 12, 99-109
 - (25) Moss, P. (1994) Defining quality: Values, stakeholders, and processes., Moss, P., & Pence, A. Eds. (1994) Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approach to Defining Quality. London, Paul Chapman Pub. Ltd. 1-9
 - (26) Katz, L.G. (1992) Early Childhood Programs: Multiple Perspectives on Quality, Childhood Education, 67(2), 66-71

[付記]

本研究は, 平成 22 年度科学研究費補助金 (研究活動スタート支援) 課題番号 228301140001 (研究代表者: 林悠子) の助成を受けて実施されました。

(はやし ゆうこ 社会福祉学科)

2010 年 10 月 12 日受理