

幼児教育アドバイザー訪問と保育の質との関係について — SSTEW (「保育プロセスの質」評価スケール) による評定から —

七木田 敦¹

The Relationship between Early Childhood Education Advisor Visitation and Childcare Quality

Atsushi NANAKIDA¹

Abstract: The purpose of this study was to understand the effects of the Early Childhood Education Advisor Visitation Project in Hiroshima Prefecture on improving the quality of childcare in kindergartens, nursery schools, and certified childcare centers (hereinafter, “schools”). This is part of the research to clarify how preschools and schools perceive this project—in particular, it included obtaining basic data to examine the efforts necessary to improve the project. In addition, the project’s results and issues have been clarified to provide basic data to enhance advisor visitation in the future.

Key Words: early childhood education advisor, childcare quality

1. 研究の目的

本研究は広島県幼児教育アドバイザー訪問事業が、幼稚園・保育所・認定こども園（以下「園・所」という）等の保育の質の向上にどのような効果をもたらしているかについて把握することを主題に、園・所等が、幼児教育アドバイザー訪問事業をどのように受け止めているのかについて把握することを明らかにする研究の一環である。特に幼児教育アドバイザー訪問事業の改善に向けた取組について検討するための基礎資料を得ることも含まれる。加えて、幼児教育アドバイザー訪問事業の成果と課題を明らかにし、今後のアドバイザー訪問の更なる充実を図るための基礎資料にする。具体的には、幼児教育アドバイザーの助言内容の妥当性、アドバイザー訪問が効果的と考えられる園・所等の課題や場面について、また幼児教育アドバイザー訪問による保育の質の変容について、具体的な保育実践の参観をもとに、変容したものは何か、またどのように変容したのか、を明示す

る。またそれをもとにアドバイザーによるアドバイザー訪問を活かすためにはどうするかについて提言する。

2. 研究の方法

2-1 研究のスケジュール

本研究の実施のために対象とした園・所は、H市内のA保育所（アドバイザー2回訪問、観察3回）、である。それぞれ、(1)アドバイザー訪問前の保育者アンケート、(2)大学研究者による保育観察とSSTEWによる評定、(3)アドバイザー訪問時のカンファレンスへの参加、(4)大学研究者による保育観察とSSTEWによる評定、(5)アドバイザー訪問後の保育者アンケート、というスケジュールで実施した。

2-2 SSTEW (「保育プロセスの質」評価スケール) による評定について

本研究では、アドバイザーによる保育の変容を明らかにするために、SSTEW (「保育プロセスの質」評価スケール)を用いた。秋田ら(2015)は保育の質を検討評価するには2つの要因があると述べている。第1は構造的要因であり、第

1 広島大学大学院人間社会科学研究科

2は過程的要因である。構造の質とはグループサイズ(学級規模)や保育者の教育歴といった指標で数的に把握しやすいものである。過程の質とは子どもと保育者、子ども同士、保育者と保護者、保育者同士のやりとりが中心にあり、観察や評定が困難なものである。アメリカ国立小児保健・人間発達研究所(NICHHD)の長期追跡研究においても保育の質の定義では、子どもと保育者の人数の比率とクラスごとの子ども数、担当の保育者が受けた教育のレベルを取り上げている。これらは公的機関等の規定で定められていることが多いので規定的特徴と呼んでいる。第2は子どもの保育施設での実際の体験そのものに関するものでプロセスの特徴と呼んでいる。イラムらは保育の質が長期的に子どもの発達に与える影響の縦断的研究をイングランドで行い、保育プロセスの質の評価スケールとして作成されたものが、本研究で用いたSSTEWS(Sustained Shared Thinking and Emotional well being「ともに考え、深めつづけること」)である。とくにこのスケールの特徴である「ともに考え、深めつづけること」という指標については、次のように述べられている。

「ともに考え、深めつづけること」という用語は「効果的な幼児教育法調査(REPEY)」のデータを質的に分析していく中で、環境がきわだって良(「良」あるいは「優」と評定された)12の保育施設における、保育所と子どもたちのやりとりの観察・録画データに関する語りによって分析されたものです。保育者が子どもと「ともに考え、深めつづけること」が、子どもたちの社会情緒的、認知的な発達を支える上で、きわめて重要なスキルであることが明らかになりました(SSTEWS「保育プロセスの質」評価スケール、より)。

このように保育者が一緒に考えたり、助言したり、見守ったりして支えることが子どもの発達に良い影響を与えるということは明らかになっている。これは日本の保育現場でもしばしば見られる援助であり、このような保育スキルを持つ保育者は子どもとの繋がりが深く、信頼関係を築くことができる。子どもの成長を感じながら子どもの思いに寄り添い、ともに考え深めていくという援助が保育の質の高さを現していると考えられる。本研究ではイラム(2015)らが作成したSSTEWSスケールを手掛かりにアドバ

イザー訪問による保育の質の変容をSSTEWSスケールで評定することにした。

SSTEWSでは発達のある特定の側面に関連する5つの領域をサブスケールと呼んでいる。各サブスケールは14の項目で構成され、さらに各項目は具体的な保育実践の記述である指標で構成されている。また、「社会的、情緒的安定・安心」「ともに考え、深めつづけること」に関連する発達領域は2つあり、社会的・情緒的な発達領域と認知的な発達領域である。それぞれが関連しているサブスケールは社会的、情緒的な発達では「1. 信頼、自信、自立の構築」と「2. 社会的・情緒的な安定・安心」であり、認知的な発達では「3. 言葉・コミュニケーションを支え、広げる」「4. 学びと批判的思考を支える」と「5. 学び・言葉の発達を評価する」である。

本研究では以下14の項目ごとに保育の実践について、指標を記すことで質の高い保育を行う保育者のスキルや態度を読み取ることにした。以下、各項目の内容をあげる。

項目1では子どもがルールを守るような働きかけや子ども同士のトラブルを自分たちで解決できるよう共に考え支える援助を行う。

項目2では遊びは子どもの主体的な活動であり保育者はそこに参加し共に楽しんだり、考えたりしながらその遊びの発展を支えるような働きかけをする。また、計画の段階から子どもを参加させ、保育者が投げかける遊びの中からも子どもたちの自由遊びに繋げていけるよう支援する。

項目3では保育者は子どもが主体的に活動できるようふさわしい環境を構成する。そして保育者は一つの遊びに集中してかかわりつつ他のグループでの活動にも応答的にかかわる。

項目4では子どもたちが感情を出しやすいように環境や活動を考え、子どもたちのニーズや感情に対して応答的で子どもたちがポジティブな感情を持てるように支える。保育者自身が生き生きと楽しむ姿を見せる。また子ども同士がコミュニケーションを取り他の子どもの感情に気づき応答することを支える。

項目5では子どもに対して保育者が会話しながらかかわれるよう見本になったり簡単な質問をしたりする。子どもの遊びやかかわりが続くよう援助する。

項目6では子どもの話していることを理解するよう様々な方法を考え行う。理解が間違っ

いても子どものせいとせず、自分の責任だと感じる。また、子どもが自分の考えを他の子どもに伝えるよう指示し、子ども同士が会話し、相手の言葉を聴くことを促す。

項目7では正しく適切な言い方を選び、語彙の手本を示す。子どもたち自身の思考プロセスを分かりやすく指示し、子ども一人ひとりの言葉の発達を支える。

項目8では子どもが困っているときは快く手を差し伸べ、適切な時に褒めたり励ましたりする。また、全員の子どもと一対一で関わりまなざしを向けるなど子ども一人ひとりに対して丁寧に対応する。

項目9では計画的に子どもたちが興味関心をもち、好奇心をくすぐられるような場や教材などを用意し、子どもたちが自ら活動し、問題解決を行うことを支える援助を行う。

項目10では子どもたちに本を読み聞かせをしたり、歌遊びや言葉遊びに興味を持てるような工夫や援助を行う。子どもたちの体験と本や歌遊び、言葉遊びが繋がるように環境を整える。

項目11では子どもたちが想像力や創造性を使って探究したり実験したりできるように支援する。子どもたちの興味が生じたときに科学的概念や説明概念を紹介するとともに子ども自身の観察や予想、評価などを支え、探究が深まるよう支援する。

項目12では子どもたちが自らの学びの経験を計画できるよう支援する。子どもたちの思考や問題解決を支え広げる活動を支援する。

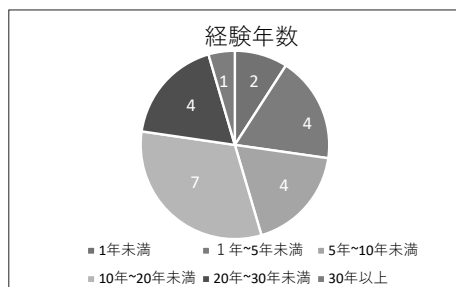
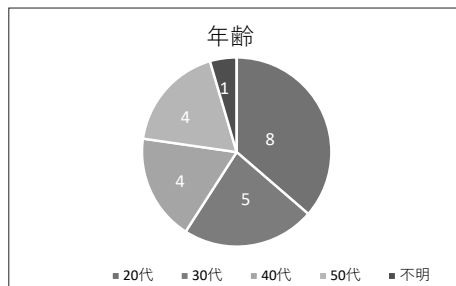
項目13では子どもたちの様子を丁寧に見て、子どもたちにフィードバックし開かれた質問をしたり、助言をしたりする。子どもたちのポジティブな学びの構えを促すようなフィードバックを行う。

項目14では子どもたちの言葉の発達を評価し丁寧に見ていく。遊びを支えることが言葉の発達のために効果的であると認識し、援助する。その他に「とてもよい」の指標の中に保護者との連携を取りあげているものが3項目ある。保護者も子どもが経験した内容を理解し保育者と同じ目線で子どもを見られるように連携することが質の高い保育を行う上で重要であるということが分かる。

3. A 保育所 アドバイザー訪問について

A 保育所はH市公立保育所で、定員142名、職員22名の保育施設である。職員の年齢構成と

経験年数については以下の通りである。



公立保育所に見られるように、比較的経験年数の長い保育者が多いのが特徴である。

A 保育所の保育の方針は以下ようになる。

- ・ のびのびと明るい子
- ・ 友だちと楽しく遊べる子
- ・ 自分のことは自分でする子
- ・ 『やってみよう』と意欲を持ってやる子
- ・ 最後まであきらめずにやろうとする子
- ・ 友だちとの関わりの中で思いやりがもてる子
- ・ 『ありがとう』といえる子

また施設長は保育所運営の考え方として次のようなことを述べている。

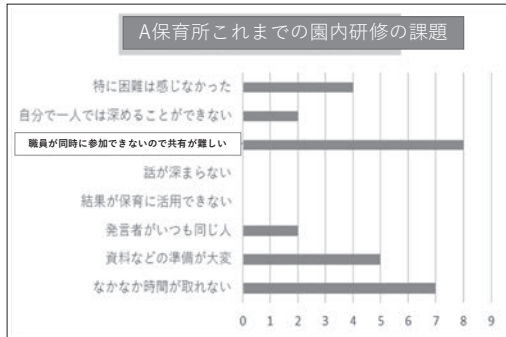
- ・ 保育所という初めての集団の中で様々な経験を通して自分なりに楽しむことを知る。
- ・ 友だちと一緒にであるということに喜びを感じ、相手に対して思いやる気持ちを抱く。
- ・ 心の成長を大切に《ありがとう》という感謝の気持ちが言える。

育てたい子どもの姿をもち保護者の皆様と連携をもって、最善の保育とは何かを職員とともに追求していきます。

3-1 大学による事前・後の観察・評定（乳幼児、3歳、5歳クラス）

(1) 乳幼児クラス（評定者1名）、3歳児クラス（評定者2名）、5歳児クラス（評定者2名）で自然観察及び、保育者のかかわりについて評定を行った（10：00-12：00）。A 保育所の職

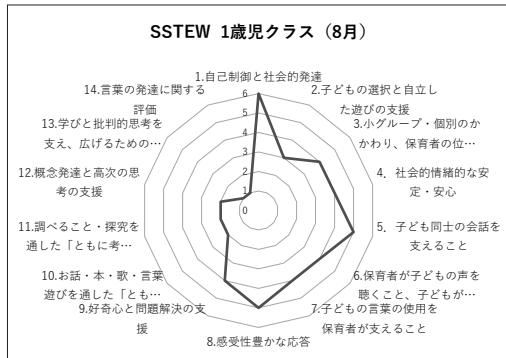
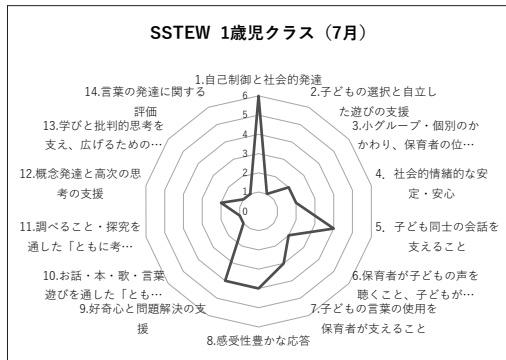
員に、観察前またアドバイザー訪問前の園内研修について、その実態についてアンケートを行い結果を示した。職員が研修の難しさを感じているのは、「時間の共有」「時間を取ること」「資料準備」などであった。この点で、アドバイザー訪問は保育所が自前の研修を計画するよりも、実施運営することは保育所の困難さを軽減するのではないかと考える。ただ時間の設定は、園内研修であろうとアドバイザー訪問であろうと難しいという点にはかわりはない。



3-2. A 保育所における保育の変容

(1) 1歳児クラス

幼児教育アドバイザーの助言前後の保育の質の変容を示したのが下記の図になる。



1. 子どもの選択と自立した遊びの支援

アドバイザーにより「今の遊びが限定されているので選択肢を広げるように」という助言があり、子どもたち興味のある遊具（布ガムテープ・オーガンジーの布など）を提供する姿が見られたことが特徴的である。

また「好きな遊びをとことんさせてあげることが大切」という助言から、以前は一斉に部屋に戻ることを促し、嫌がる子は抱きかかえる場面が見られたが、「もっと遊びたい」という子には「後から迎えに来るね」と声をかけ、子どもの思いを受け止める場面が見られた。

2. 小グループ・個別のかかり、保育者の位置取り

保育者間でリーダー・サブなどの役割分担がされており、はじめは「トイレに行きます」「手洗いにつきます」など自分の役割をこなすための言葉がけが保育者間で多かった。しかしアドバイザーに『「保育を流す」「子どもを流す」のではなく、「子どものとの一対一のかかりの中で、子どもたちが自分からやってみようと思えるようにすることが大切』』という助言をされ、保育者間で目配せをしたり、他の保育者の動きを見ながら子どもに声をかけ、子どもを待ったり、選択するよう促したりする場面がみられた。(食事前のエプロンをする、しないなど)

3. 社会的、情緒的な安定・安心

アドバイザーから「子どもの遊んでいる姿を楽しみ、そこから次の活動につなげることが大切」との助言があった。以前はあまり子どもたちと遊ぶ姿が見られず、「遊びを見る」という感じだったが、その助言から子どもの視線まで降りて言葉をかけたり、一緒に遊んだりする姿が見られた。

またアドバイザーは、非言語サインを見逃さず「子どもの要望に応じてあげることの大切さ」を助言した。子どもたちも保育者もこの1カ月で、慣れてきたことも考えられるが、保育者の表情も柔らかく、子どもの表情を見取り、いつもとは違う様子が見られた時（あまり動かないなど）は保育者間で話し合う場面が見られた。

(2) 3歳児クラス

年少児クラスは、全体的に、2回目のスコアのほうが高くなっていた。その理由としては、1回目（7月）の観察場面が一斉の制作活動であったのに対し、2回目（8月）の観察場面は、子どもが好きな教材を使って遊ぶ時間であったことが考えられる。以下、特にスコアの上昇が

著しかった項目2, 6及び9と、唯一スコアが下降した3について解説する。

【子どもの選択と自立した遊びの支援】

1回目の観察場面は一斉の制作活動であったが、2回目は、制作したものを持って園庭で遊ぶ活動や、粘土、ブロック等、保育者が用意した教材の中から各自が好きなものを選んで遊ぶコーナー遊びの時間だった。各コーナーには、最低1人の保育者がおり、遊ぶ子どもの様子に応じた対応を行っていた。そのため、「保育者が子どもたちの遊びから「一歩下がって」おり、不必要に介入していない(項目3-1)」、「子どもたちに誘われた場合に、保育者が遊びに加わっている。その際、遊びが子ども主導であり、遊びのレベルや子どもたちの作ったルールを尊重している(項目5-1)」などの姿が見られた。

【小グループ・個別のかかわり、保育者の位置取り】

7月の第1回目アドバイザー訪問の際に、「目の前の子どもの姿に合わせて、予定している活動を変更する柔軟性を持ってよいのではないか」という助言があり、遊びに夢中になっている子どもが発信している情報を取り込んで活動を進めることで、遊びが深化し、探究心が育まれる可能性があることを指摘されていた。日々の保育活動の中で、そのような柔軟性が発揮され、子どもの姿から遊びの展開を考えることが習慣化されるなら、コーナー遊びの選択肢、及び教材選びの充実が促進されるのではないかと考えられる。

【保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること】

1回目の観察では「子どもたちと会話をする時に、子どもたちと目線の高さを合わせている

(項目5-1)」様子は確認されなかったが、2回目の観察では確認された。遊びの中で、ブロックの貸し借りや、ちょっとした喧嘩が発生したときに、保育者が介入し、「お友だちが貸してくれたときは、何て言うんだっけ?」「○○ちゃん、今のは、ほんとは○○したかったの?」などと、子どもに問いかける場面があり、「子どもが自分の考えを他の子どもに伝えるように指示することで、子ども同士が話し、相手の言葉を聴くことを促している」姿が見られた。

【感受性豊かな応答】

アドバイザーより「制作活動は作っておしまいではなく、制作活動のあとに、作ったものを持って遊ぶ活動があってもよかったのではないか」という助言があり、制作活動を制作だけに留めるのではなく、制作物を使った遊びや表現活動へと展開することを保育者が意識していた。

(3) 5歳児クラス

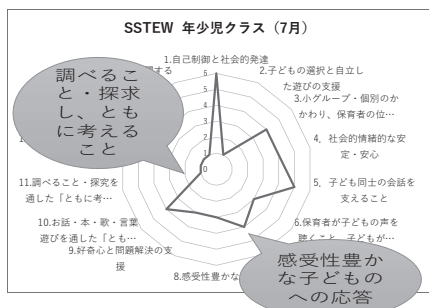
アドバイザー介入前に4点程度あった項目については、アドバイザー介入後に評定が上がる項目もあった。以下、アドバイザー介入後に評定に変化があった項目2, 7, 9, 13について検討する。なお、アドバイザー介入前に評定の低かった項目(例:項目4, 5, 8, 14)については、アドバイザー介入による変化は見られなかった。

【子どもの選択と自立した遊びの支援】

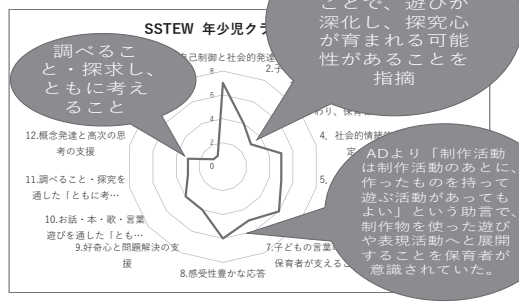
アドバイザー介入前の制作活動では、保育者の立ち位置は、段ボールなどの固い紙を切る刃物を扱うスペースや、援助が必要な子どものそばに固定されていたため保育者は制作中は子ども一人一人の様子を見ることは難しい様子であった。アドバイザーが「先生がしなくても子どもができることがある」「子どもがしている

A保育所3歳児クラスの変容(2回のアドバイザー訪問の結果)

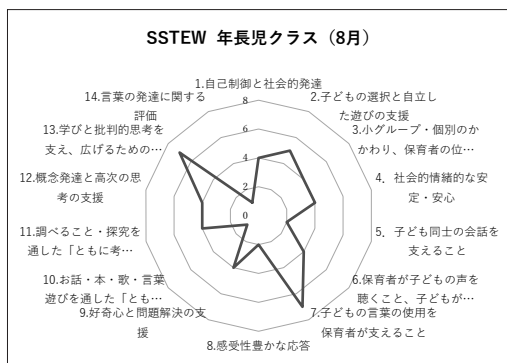
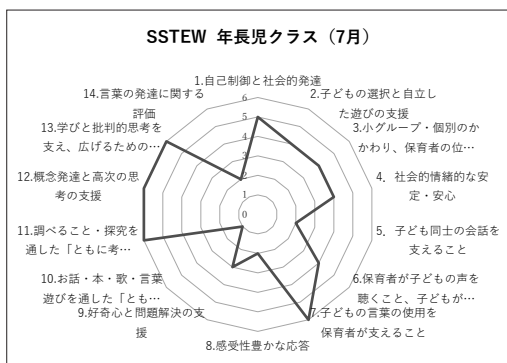
アドバイザー訪問前



アドバイザー訪問後



ことがおもしろいから見ないともったいない」などの助言があり、この点が改善され、子どもが制作に取り組む姿を個別に見て回り、面白さを共有する場面が見られた。



【好奇心と問題解決の支援】

「保育者が、子どもたちに問題解決をさせ、支えている」という点でアドバイザーのアドバイスの影響と思われる変化があった。アドバイザー介入前の制作場面では、子どもたちの船は触らずに展示するよう、保育者による指示があった。このような状況に対する「子どもたちの判断に任せる場面を増やしてもよいのではないか」というアドバイザーのアドバイスによって、アドバイザー介入後には、制作物を触ってもよいかという投げかけが保育者によってなされていた。

【学びと批判的思考を支え、広げるための評価の活用】【子どもの言葉の使用を保育者が支えること】

制作場面では、保育者が主導して振り返りを行うようになっていたが、アドバイザーの助言で子どもが自分の思いを伝える場を設けるということに変化した。

アドバイザー訪問前の観察時の振り返りは、発表者は皆の前に出るが、その他の子どもたち

は各自が制作に取り組んだ席に座っており、発表者の子どもの声が聞こえず保育者が感想を発表する子どもの発話を繰り返す様子が見られたが、2回目の観察時には、保育者と子どもたちが身を寄せて円形に座り、感想を言い合っていた。子どもの位置取りの形態の変化からも、子どもたちの思いが出やすくなり、学びをもう一歩深めるやりとりへとつながると考えられた。

3-3 アドバイザーとの保育協議について

7月20日にアドバイザーが保育観察した後で、保育者と協議を実施した。アドバイザー、保育者との協議に大学側から3名が参加して、(1)協議のすすめ方、(2)アドバイザーの情報提供の方法、(3)参加者の様子、等について、観察し記録した。

(1) 協議のすすめ方

アドバイザーは終始、威圧的な感じにならず、午前中に観察した場面を、とても丁寧に伝えていた。「あの場面で、〇〇くんはこういう表情をして、こういうことを言っていて…」と、かなり具体的な描写をしており、写真がなくても子どもの様子が十分に伝わるものだった。また「先生、他にはどのようなやり方があると思いますか？」などの問いや、協議の最後のほうに、「今日の保育がうまくいったと思うのは、どんな時ですか？」などの質問が投げかけられていた。おしなべて保育を肯定しながら改善点についても話していた。

(2) アドバイザーの情報提供の方法

2歳児クラスでは、魚釣り遊びの話の中で、魚を釣る→買い物袋に入れる後、「片付けましょう」といきなり現実に引き戻すのではなく、遊びの延長線上で片付けまで持って行けないかという話があった。例として、「お魚を海に戻そう」「料理するためにかごに入れよう」など挙げている。5歳児ではお店屋さんごっこのための制作において、保育者がダンボールを切る場所にずっといたことで子どもたちのことをあまり見られていなかったのでは…という話があった。子どもたちの様子からは段ボールを切る場面につきっきりにならずとも大丈夫だと思う、などとアドバイスしていた。

(3) 参加者の様子

午前中の子どもの様子を丁寧に描写された上での指摘だったことに加え、保育者の動き、言葉も細かく拾っており、それに基づいた次の展開を考えるよう促すなど、保育者が納得できる

アドバイザーとの協議について

第1回目協議

- 保育を振り返りながら、
- 絵本の選択の仕方
- 子どもの探求心を育てる言葉かけの仕方
- 保育のねらいの設定の仕方（どこに趣をおくのか）
- 次回への保育へのつなげ方時間を区切って計画された活動を進めるより、今の子どもたちが楽しんでることを満足するまでさせてあげるべきではないか、と具体的に提案。

第2回目協議

- 午前中の子どもの様子を丁寧に描写した上での指摘に加え、保育者の動き、言葉も細かく拾って、それに基づいた次の展開を考えるよう促すなど、保育者が納得できるような指摘があった。
- 午前中に観察した場面を、とても丁寧に伝えていた。「あの場面で、○○くんはこういう表情をして、こういうことを言っていて…」と、かなり具体的な描写で説明していた。

ような指摘だった。また遊びの選択肢を増やすことなど、特定のクラスに限らず、他クラスにも通じるような助言をしていた。上記では、それぞれの協議の中で、評定者が効果的だと考えるアドバイスの要点をあげた。第一回目の協議では、次の保育へのつなげ方について、時間を区切って計画された活動を進めるより、今の子どもたちが楽しんでることを満足するまでさせてあげるべきではないか、という具体的な提案がなされ、次の保育に効果的に活かされるのではないかと考えられた。

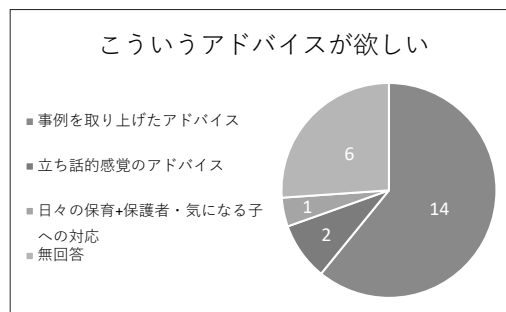
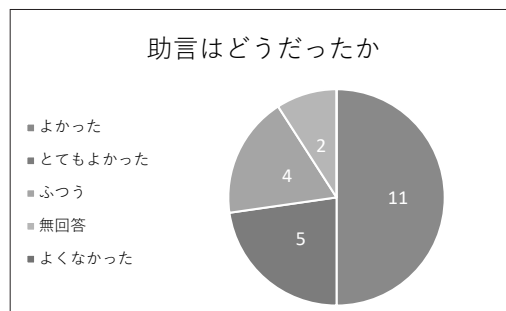
また2回目の協議では午前中の子どもの様子を丁寧に描写した上での指摘に加え、保育者の動き、言葉も細かく拾って、それに基づいた次の展開を考えるよう促すなど、保育者が納得できるような指摘が効果的であると考えられた。

3-4 アドバイザー訪問後の助言について

アドバイザーのアドバイスについて、第2回目の協議終了後に職員に尋ねた結果、概ね「とてもよかった」「よかった」という回答があった。

ただ「無回答」「ふつう」という回答もあり、これはアドバイスの際に具体的なイメージが思い浮かばなかったのかも知れない。「どういうアドバイスがほしいか」という質問では、「事例を取りあげたアドバイスがほしい」という回答が多いことからそれを推測できる。

最後にアドバイザーのアドバイスを受けて、自分の保育の中で変えてみたいことについて聞いた項目では「遊びの中でいろいろなものに興味を持つ」「保育環境」「のびのび遊ぶこと」の順で高いものとなっていた。これと併せて、保育観察と保育の評価からは、アドバイザー訪問と助言によって、変容が見られた点として「保育環境（おもちゃの種類、置き場所、導線など）」「制作活動後の制作物の使用など」といっ



た具体的な指摘があげられた。その中で、保育者自身の自覚はあるものの、「学びと批判的思考」「遊びの深化」「概念形成」などの保育観や指導観については容易には変容しがたいものであることが推察された。とはいうものの、保育者のほとんどは、アドバイザー訪問の継続を希望しており、今後の事業の継続によって、さらに保育実践の変容、また保育の質の深化が可能になると考えられる。

引用文献・参考文献

- 秋田喜代美・佐川早季子、保育の質に関する縦断的研究の展望、東京大学大学院教育学研究科紀要、51巻、217-234、2011
- ジェームズ・J・ヘックマン（大竹文雄、古草秀子訳）、幼児教育の経済学、東洋経済新報社、2015

イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ (秋田喜代美・淀川裕美訳), 「保育プロセスの質」評価スケール乳幼児期の「ともに考え深めつづけること」と乳幼児期の「ともに考え, 深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために, 明石書店, 2016

日本こども学会編, 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, 2013

OECD 編著 (星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳), OECD 保育白書人生の始

まりこそ力強く: 乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較, 明石書店, 2011

大宮勇雄, 保育の質を高める21世紀の保育観・保育条件・専門性, ひとなる書房, 2006

謝 辞

本研究実施に当たり下記の院生の研究協力を得た。

ここに記して謝意を表す。

大学院博士課程 淀澤真帆 田島美帆
大学院修士課程 奥新恵理 中川順子 井辺和杜