

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2014 年度学位論文

保育者の専門的発達
—幼稚園保育文化と語り—

B3H004 野口隆子

主査：福丸由佳

副査：無藤隆

副査：高田文子

副査：岩立京子

目次

第Ⅰ部

序論

1. 実践共同体における専門的発達と意味生成 1
2. より良い保育、保育者の探求 3
3. 本研究の3つの問い 5

第1章 保育文化における専門的発達

- 1.1 教師・保育者の実践知と熟達、専門的発達 6
- 1.2 専門的発達を促す協働の場：園内研修とメンタリング 10
- 1.3 日本の保育文化の志向性と保育的価値 18

第2章 保育実践における言葉と場

- 2.1 文化的道具としての語り 21
- 2.2 実践の暗黙的・身体的・文脈依存的・即興的・協働的特徴 24
- 2.3 ライフコースにおける語り 27
- 2.4 語りによる協働的探求 29

第3章 本研究の目的と構成

- 3.1 本研究の目的 32
- 3.2 本研究における“保育文化”と保育者集団 32
- 3.3 本研究の構成 35

第4章 本研究の方法

- 4.1 マルチメソッドアプローチ 38
- 4.2 倫理的配慮 39

第Ⅱ部

第5章 保育者の持つ“良い保育者”イメージに関する研究（研究1）

- 5.1 問題と目的 41
- 5.2 方法 42
- 5.3 結果と考察 44

第6章 語意味カテゴリーに関する日独比較研究（研究2）

- 6.1 問題と目的 54
- 6.2 方法 55
- 6.3 結果と考察 62

第7章 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究

—幼稚園・小学校比較による分析—（研究3）

- 7.1 問題と目的 70
- 7.2 方法 72
- 7.3 結果と考察 73

第8章	保育者が実践を語る際に用いる語のイメージに関する研究 —保育経験による比較— (研究4)	
8.1	問題と目的	83
8.2	方法	84
8.3	結果と考察	84
第9章	保育者の専門的発達における年次的特徴と変化 —保育経験と指導・支援に関する語り— (研究5)	
9.1	問題と目的	92
9.2	方法	93
9.3	結果と考察	102
第10章	協働的な探求の場としてのビデオカンファレンス —A 幼稚園『朝の会』の5歳児クラス間比較— (研究6)	
10. 1	問題と目的	113
10. 2	方法	116
10. 3	結果と考察	117
第Ⅲ部		
第11章	研究結果の要約	130
第12章	総合考察	
12.1	幼稚園保育文化に共通の志向性	134
12.2	協働的探究における語りの場のデザイン	135
12.3	保育者の専門的発達と指導・援助のデザイン	136
12.4	本研究の今後の課題	140
引用文献		142
謝辞		158

第 I 部 序論

「私たちの日々の保育で大事にしてきたこと、子どもの育ちとして見えていたものが小学校に行くとうなるのだろうか。小学校の先生たちは、見てくれるだろうか。小学校の先生方に今までの配慮を伝えていくことで、連携をしていきたいと思います。でも、今一生懸命私たちが取り組んでいることは子どもの発達にどのような意味があるのだろうか、子どもが中学校に行ったら、高校に行ったら、そしてその先は。私たちの保育の意味を考えていくのが大事だと思いました」

日々の保育で大事にしていること、してきたこと、とは何だろうか。幼児期の教育と小学校の教育とでは大事していることが違うと暗に語っているが、何がどのように違うのだろうか。冒頭の語りは、約 10 年前に開始した幼児期から児童期の子どもの発達の変化を検討する縦断研究プロジェクトで、筆者が協力園の 1 園を訪れて先生方全員と共に中間結果を共有した際、園長が述べた内容である。“私たちの保育”とその“意味”とは、何だろうか。

1. 実践共同体における専門的発達と意味生成

ブルーナー（1999）は著書『意味の復権』の中で「人間の心理学の中心となる概念は意味にあり、意味の構築に関わる過程と交渉作用にある」、「人間を知るには、人間の経験と行為が本人の志向的状态からいかに作り出されるかを把握しておかなければならない」と述べている。この志向的状态の形は、それぞれに特有な文化というシンボリックなシステムに参加することを通してのみ理解されるという。意味は個人が各々に作り上げる個々の認識ではなく、ある特定の文化への参加の実現により構成され、また個人が作り出す“意味”は他者の観点から影響を受け、ある文化特有の型を参照、共同作業することにより構成される。「文化はまた心の構成物でもある。文化の中でのこの実現によって、意味は私的かつ内閉的であるより、むしろ一般的かつ共同体的な形態を成す（ブルーナー，1999）」ものである。この点において、“意味”は特有の文化になじみその体系を習熟した熟達者によって一方的に伝達されるだけのものではなく、共同体の構成員とともに構成されると考えられる。

正統的周辺参加（legitimate peripheral participation：LPP）理論の提唱者である文化人類学者レイブとウェンガー（1993）は「変わり続ける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道（trajectories）であり、発達するアイデンティティであり、また成員性の形態でもある」と述べたように、変化し続ける活動の場への参入者もまた変化の只中にある存在である。発達や学習は個人内で発生するだけ

ではない。レイブ・ウェンガーは学習における知識や技術の獲得を多様な事物や人、集団の構成員が交錯する中で共同行為を組み立てる活動の場、すなわち「実践共同体 (community of practice)」への「参加 (participation)」として位置づけ、学校や職場といった社会的実践の場をエスノグラフィによる手法によって明らかにしようとした。この「参加」という基本的アイディアを共有し、学習の協働的性質についてロゴフは文化の活動への「導かれた参加 (guided participation)」という概念を提唱し (Rogoff, 1990, 2006)、文化的過程としての発達、文化心理学への拡張がなされた (高木, 2008)。この「導かれた」という用語は、教育・指導を目的とした関わり合いを含みつつ、意図的な指導がなくてもコミュニティの実践、価値観、技能に参加することにも焦点をあてている。

認知科学及び認知心理学やそれに基づく発達心理学、教育心理学の理論における文化の重要性について述べた波多野 (1997) は、ヒトという種の特徴や心の普遍的側面がある一方で社会・文化的に成される心の側面に着目し、知識や技能の獲得が価値や自己概念の変化を伴うもの(あるいはむしろそれらの随伴物である)、すなわち熟達化が認知的過程であるとともに、共同体内での地位の変化やそれを反映する個人の価値や自己概念の変化の過程でもあると述べている。

エンゲストローム (1999) は、実践の活動をシステムとしてとらえ、個人という主体と個人と共同体との複合的な相互関係に焦点をあてた活動理論を展開している。人の協働的・実践的活動を表現しており、その構成概念として、活動する「主体」(個人やチーム)と「対象」(主体にとっての目的・動機、活動を通して成果へと転換されていく)、「媒介ツール」(道具や言葉、概念も含まれる)、「コミュニティ」(活動に参加する参加者)、「分業」(共同体メンバーの関係)、「ルール」(活動をおこなう上での社会的な規則や規範、ルール) からなる 6 要素を挙げている。我々が直接目にしているのは個々人の行為だが、特に「ルール」、「コミュニティ」「分業」のシステムは活動の深層構造となるものである。活動理論は個々の関係や組織内の活動といった狭い単位だけでなく、長期に渡って質的に変化していく社会文化の活動システムとのネットワークから実践コミュニティの活動を分析し改革することを可能とするマクロな枠組みでもある。

文化は絶えず新しい成員を絶えず社会化することなしには維持されないため、発達と教育は文化心理学の中心的課題であると波多野 (1997) は述べている。すなわち、保育者が保育の専門家として発達する過程は、ある特定の文化の中に埋め込まれており、個人的行為としてのみならず集団的な活動としてとらえることができる。「人々が属するコミュニティの実践や伝統 (Rogoff, 2006)」として保育・教育の場を捉えた時、その文化では保育者個人の学びを超えて他の同僚保育者と協働し学ぶことが求められている。同時に、社会の変化とともに、幼稚園・

保育所・学校といった保育・教育機関に求められる役割は大きく変化している。文化的実践の場として幼児教育・保育を考えると、保育者が職場集団の中で独自に構築してきた文化は、社会や歴史的変化の中で揺らぎ、他の文化、例えば保護者や地域の文化、学校教育の持つ文化、グローバル社会における他の国の保育文化などと接した時にせめぎあい、ぶつかりながら、何らかの志向性を持って改善や向上を図り、新たな構成と創造を実践していると考えられる。

2. より良い保育、保育者の探求

国際的に幼児教育・保育の質と向上、改善は今日的課題となり、世界各国がグローバル社会の中で育てるべき“新しい能力”と教育を模索している(松下, 2010)。経済協力開発機構(OECD)は『Starting Strong I』の中で各国の幼児教育・保育に関する政策をまとめ、質の高い乳幼児期サービスがもたらす利益に関する研究を示している(OECD, 2001)。『Starting Strong III』(2012)では、幼児教育・保育の質に関する基準と目標に関する政策のレベルについて述べている。幼児教育・保育の政策的展開の背景に、学校教育における学業成績等の成功と保育の質との関連性を検討する研究が盛んに行われている。例えば Abecedarian Project(Campbell & Ramey,1994; Ramey & Campbell,1984), The Perry Preschool Project(Schweinhaart, Barnes, Weikart, Barnett, & Epstein,1993), The Chicago Child-Parent Centers (Reynolds, 1994; Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001) は初期の高い質のケアと教育が学業の成功に長期的効果をもたらすことを示した(Maxwell, & Clifford,2006)。コスト・ベネフィット分析あるいはコスト・エフェクティブネス分析により、政策決定者に教育効果の説明責任と公的投資の効果を目に見える形で提供することが可能となるという指摘(Reynolds, & Temple, 2006)がなされている。例えば、Pianta (2011) は、CLASS (Pianta, La Paro, & Hamre,2008) の枠組みに基づいて構成された My Teachin Partner (MTP) という WEB 上の実践支援の取り組みを広く進めている。これは教師－子どもの相互作用の質の改善を図るため、具体的に教師－子どもの相互作用に関する知識について、多様なビデオの例を分析し見ることを通して高い質の教示的相互作用の観察の機会を広げ、子どものキューへの教示的反応、言語的反応、そして社会的反応について適切もしくは不適切かを特定するスキルトレーニングをおこない、自分自身の教示において、高い質と効果性につながる個々のフィードバックと支援の機会を繰り返すアプローチである。国の政策枠組みや資源は、専門的発達やトレーニングに関するガイドや省令を提示し、効果的な専門的発達に関して見込みのあるエビデンスベースの形式と提携すべきである、と Pianta は述べており、教師へのインプット、教師から子どもへのインプット、子どものスキル獲得へのインプット、そこに専

門的発達のシステムが関与するというデザインを提案している。国際的に保育の質の向上とそのエビデンスに関心が高まり、政策決定との結びつきが強調されているといえよう。

幼児教育・保育のより良い質を探求しようとする試みは、日本においても制度・政策上の検討によって進んでいる。2002年、文部科学省による幼稚園教員の資質向上に関する提言がおこなわれた。その副題には“自ら学ぶ幼稚園教員のために”とある。そもそも国立・公立幼稚園などの保育者においては、教育公務員特例法の定めに基づき、研修を受ける機会が保障されている。新規に採用された保育者に対する研修（初任者研修）、10年に達した教員の資質向上のための研修（十年経験者研修）など、個々の能力や課題に応じた研修を受けることにより、資質・力量の向上を図っていくことが求められている。その際、幼稚園教員の在り方について共通理解を図るために、従来より指導資料集、新規採用研修用ビデオや文部科学省（旧：文部省）指定教材映画などが教材として作成されている。この提言を受け、全国の私立幼稚園団体によって構成されている全日本私立幼稚園連合会もまた2006年に体系的な研修体制の確立をめざした「保育者としての資質向上研修俯瞰図」を作成している（財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構，2006）。保育者は子どもを育む存在であり、同時に“自ら学ぶ在り方”、“専門的に成長し続ける在り方”が求められている。

平成19年（2007年）6月の学校教育法の改正により、学校評価が法制度化され、文部科学省から平成20年1月「学校評価のガイドライン[改訂]」、同年3月「幼稚園における学校評価ガイドライン」が示された（文部科学省，2008a）。「幼稚園における学校評価」を実施する意味と具体的な手続きの方向が明確に示されたことにより、財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構は2006年に「私立幼稚園の自己評価と解説」の中でそれぞれの幼稚園が自らおこなう「自己点検・評価」として役立てるための私立幼稚園版「学校評価ガイド」を編成している。

全国保育士会では平成15年（2003年）「全国保育士会倫理綱領」を策定し、保育士等の行動規範を明確にし、専門職集団として社会に果たすべき役割を示している。平成20年（2008年）保育所保育指針告示化にともなう大綱化がなされ、保育士等及び保育所の自己評価並びにその公表が努力義務として位置付けられた。保育所保育指針の告示と同時に策定された「保育所における質の向上のためのアクションプログラム」には、保育所の自己評価の推進と評価の充実について明記され、その中で、国が「保育士等及び保育所の自己評価に関するガイドラインを作成する」とある。それを受け、平成21年（2009年）厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課が関係者による協議等を踏まえて「保育所における自己評価ガイドライン」がまとめられた。

近年の日本の動向の一端を取り上げてみると、保育者自身が自ら学び、専門的に成長・発達する存在としての在り方、さらに保育者個人だけでなく園全体で質の向上と改善を図る在り様が求められているといえよう。秋田(1998a, 2007)は、保育者は「育て教えること」の専門家であると同時に、子どもや同僚から自分の保育のよさや課題を引き出してもらいながら、それに向き合い互恵的に学んでいく「学びの専門家」であると述べている。フォーマルな場としての研修、評価のシステムが構築されているが、実際の保育の場において、より良い保育として志向される保育的価値とはどのようなものか。保育者の実践の知は、職場集団の文化、同僚性など長期的インフォーマルな関係の中で形成されることが指摘されている(秋田, 1992, 1996a, 1998a)。保育者はどのように保育的価値を獲得し、保育の場で専門的発達を遂げるのだろうか。

3. 本研究の3つの問い

本研究の主要な問いは以下3つの点に総括される。まず第1に、保育者という専門家集団の文化の中で、協働的实践により練り上げられた専門的知見にはどのような共通性があるのか。第2に、様々な経験や価値観を持つ同僚保育者と協働的に行う保育の場の実践的学びはどのような特徴を持つのか。第3に、保育者の専門的発達プロセスにはどのような共通性があり、他の保育者から受ける指導・支援にはどのような特徴があるのか。

これらの点について検討するため、まず第1章、第2章において先行研究を概観し、その上で本研究の位置づけについて述べる。子どもの発達にとって重要な“保育の意味”が何なのか、現在進行形で大きく変化する日本の保育・幼児教育の歴史的変遷や制度政策との関連や影響があると予想されるが、本論文の紙数、そして筆者の能力を大きく超えるものであるためとりあげることはできない。しかし、保育者と園が意味付けを目指す方向性としてボトムアップに構成される保育の文化は、目に見えにくく、アウトカム(成果)のような形では示されにくく、示されてこなかった。日々の保育実践が同僚保育者との協働の中で意味づけられ再構成されるものとして、保育者という専門家集団の文化で行われる協働的实践として、専門的な知見や専門的発達過程を明らかにすることに本研究の意義があると考えられる。

第1章 保育文化における専門的発達

本研究では、前章で述べた3つの問いと関連する先行研究の概観をまとめ、その内容と方法論を探る。まず教師・保育者の実践知と熟達に関する研究、保育者の専門的発達とそのモデルに関する研究を概観することで、専門家集団における専門的知見の共通性と実践的学びの特徴について述べる。さらに、近年教師・保育者の専門的発達に大きく影響を与えるものとして着目され研究が増加しつつあるメンタリングに関する先行研究、及びその実践の場としての校内研修・園内研修に関する研究を取り上げる。最後に、幼児教育・保育における国際比較研究が着目した日本の保育の特徴についてまとめる。

1.1 教師・保育者の実践知と熟達、専門的発達

専門職や専門家という言葉は、元は法学や医学といった「学習された専門職」に付与されており、保育者を含むヒューマンサービス領域における実践者の専門性はセミプロフェッションとして特定されたという（Spodek,1988）。こうした背景を受けてか、保育者の専門職に関する議論には地位処遇改善といった保育職等の労働をめぐる体制と結びつけられて考えられることが多いが、ここでは具体的に教師・保育者の専門性の内容について考えてみたい。教師の専門性を考える際、モデリングを通じた学びや言語的・非言語的行動両方が考慮されるクラフトマンシップモデルが最適なモデルとして強調されてきた（Spodek,1988）。また、こうした暗黙的・身体的な実践知を持つ実践者がそれを思考の対象とし、自らの実践知と実践的思考様式を持って変動する不確定で複雑な状況に対応する「反省的実践家（reflective practitioner）」としての専門性のあり方が提唱されてきた（Schön,2001）。教師の実践的思考様式や省察（reflection）については、学校教育分野の授業場面に関する研究で検討されることが多いが（佐藤・岩川・秋田,1990；佐藤・秋田・岩川・吉村,1991）、保育場面に即した省察の視点には秋田（2000a）が見られる。また近年認知過程における熟達化研究を援用し、様々な状況や具体的な文脈に適応して自分自身の信念や思考枠組を問い直し、力量を発揮する適応的熟達者（adaptive expert）としての教師像が求められるという（Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichiner, 2005；坂本, 2007）。

先行研究では、暗黙的な実践的思考枠組や実践知を明らかにするための研究手法が試みられている。例えば、幼児教育専攻学生や保育者の持つ指導に対する信念を質問紙によって検討した梶田・後藤・吉田（1984, 1985）の「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」に関する研究がある。高濱（1995, 2001）は、

具体的な状況や幼児の個性に応じた指導を考慮した特定の場面に対する保育者の判断に着目して研究をおこなっている。秋田・安見（1997）は子どもに対する教師の認知的枠組や視点を抽出するために用いられる教師用 RCRT（Role Construct Repertory Test）を用い、保育者が子どもをどのように捉えているのか、5名の保育者の視点の違いを検討し、その共通性と独自性を見出した。野口（2000）は保育場面の保育者－子どもの相互作用の観察と教師用 RCRT を実施し、1クラスの担任保育者2名が異なる認知枠組を持ちその枠組が子どもへの実際に関わりと関連していること、比較的類似した状況、同じ子どもに対して、異なる関わり・認知・方向づけをしていることを明らかにした。Cassidy & Lawrence（2000）は保育者の実践をビデオ撮影し、行為の理由等について語ることによって信念を明らかにした研究をおこなっている。

保育実践において、経験による熟達の違いがあることが指摘されている。高濱（1995）の研究では、保育者にとって保育が難しいと言われる自己抑制タイプの幼児と保育者との関係形成を意図の相互調整のプロセスから検討している。具体的な場面毎に保育者に介入の意図や理由、保育の方向性を聞き、保育の背後にある信念を明らかにしている。また、高濱（2001）は異なるタイプの子どもを想定し具体的な事例を提示する質問をおこない、保育経験によって知識量や文脈の捉え方、文脈に結びついた手がかりやコツによって問題解決に違いが見られることを示した。実践行動の観察研究では、樟本・山崎（2002）が幼稚園4歳児クラスの子どもに対する言語的応答に着目し担任教師と教育実習生を比較している。経験の少ない実習生の声かけに見られる特徴は、子どもの言葉を繰り返す（幼児が「かわいいね」と言うと「かわいいね」と応える）、指示的リード（子どもに何か行動をさせるための直接的な声かけ）、「すごい」や「そっかー」など相づちや感嘆、賞賛などで子どもを認めるような声かけなどが多いようだ。その一方で担任保育者に多いのは、子どもが実際には言葉としてあげていない感情や気持ちを明確化する代弁の声かけ、子どもが保育者の方向付けを意識しないよう間接的に誘いかける非指示的な声かけ、周囲（他児）の様子や先の見通しなどの情報を子どもに伝えるような声かけが多いという。

教育観・保育観、信念の変容や実践知、実践行動の変容が検討されており、特定の文化、すなわち職場文化や専門家集団の中で、精緻化され、よく洗練された実践的思考枠組、実践知はある程度体系化され、獲得されていくと考えられる。

次に、専門的発達や保育経験などの時間的経緯の中でどのように変化するのか、実践の共同体への参加という視点も含む Katz（1972）と Vander Ven（1988, 1991）のモデルを取り上げ、その共通点を概観する。

専門的発達のモデル

Katz (1972) は保育者の成長における 4 つの段階を示している。第 1 段階は“サバイバル”の時期、第 2 段階は“強化”、第 3 段階“リニューアル”、第 4 段階“成熟”である。初めて保育の場に参入する第 1 の段階の時期、新人保育者は予想とクラスの現実との矛盾を認識するリアリティショックを経験し、力不足と準備不足を感じる。また、組織や職場文化への新参者としてのアイデンティティの確立、メンバーとしての自己の確立をしなければならないという課題も持っている。この時期には支援や理解、励まし、安心、慰め、指導、技術的支援が必要であるといえる。自分は将来やっていけるのかという不安、職場・同僚への不信感とせめぎあう中で、保育者という専門職集団の中で生きて行くことを選び取るのだ。そしてその後さらに実践を通して自分の保育理論を固め作って行く時期、経験とともに新たな問題に直面し一旦作り上げた自分の型を崩し壊しながら再度実践を形作って行く時期、そして保育実践の中で起こる問題に自分で対処が可能となり見通しを持ち、専門家として成熟した自己を確立する時期へ変化していくのだという。

Vander Ven (1988) によると、専門家集団に初めて参与する実習生や新任者の段階から、集団の中核メンバーとなり、後に古参メンバーとして他のスタッフにも責任を負う段階へと変化していき、それぞれの段階の保育者における共通の実践的思考形態や知識の量、実践上の課題が述べられている。それによると、まず実習生や新任者の段階では、“園の中でまだ一人前として扱われていない。場に参加することから学ぶ段階であり、指示されたことをその通りにやってみるアシスタントとなったり、実際に保育で子どもに直接関わり援助したり世話することに携わる。実践をその場限りの具体的なこととしてしかとらえられず、自分自身の過去の経験や価値判断のみで対処することが多く、子どもの発達からその行為の意味やつながりをみることができない。ある状況で起きた行動の原因や生起の過程をいろいろな視点から説明したり、そこから対処の方法を構成的に考えていくような探求をしようとはしない。直線的に単一の原因を考えたり（例：あの子が取り乱しているのは、朝家で何かあったにちがいない）、二分法的に判断したり（例：今子どもは遊んでいるから、学習はしていないのだ）しやすい。自分の実経験から、先輩の助言に抵抗しようとすることもあり、経験を重視し、子どもと関わるのには本で学ぶ必要などないと考えたり、また本を読んでもそれを実際の保育に応用することが困難である。”といった特徴があるという（秋田，2000）。3段階モデル（Vander Ven, 1991）では、保育者の社会的役割の視点からモデルを示している。直接子どもやクラスで関わる中で実践を構築するが、まだ専門家として未熟で情動的な関わりが中心となる“直接的な保育実践：初心者”の段階、論理的・合理的な行動もおこなえるようになり、保育実践の行動を選択し、行動の

結果を予測したり説明したりできる“直接的な保育実践：発展”の段階、子どもや保護者との直接関わりを超えて、専門的なリーダーシップの役割や責任を理解し、その実践に熟達していく“間接的な保育実践”の段階という3つの段階である。すなわち、子どもと自分を主体に実践をおこなう保育から、自分のクラスだけでなく実習生や新任者の指導、様々な機関との連携を図ることで自分以外の保育者や園全体のことを含めて考えるリーダーとしての役割への変化が求められるといえよう。

秋田（1999）は学校教育場面における教師の生涯発達を捉える主要なモデルを整理している。経験による獲得モデルは、特定の実践的知識や技能の獲得が経験等の時間的変化に伴ってより望ましいプラスの方向性に向かう「成長・熟達モデル」である。一方、現実的に人は日々の混沌の中で生き、その混沌の積み重ねを振り返った時により時間的展望をもったライフコースにおける成長として語り出されるモデル、「獲得・喪失両義性モデル」、「人生の危機的移行モデル」、「共同体への参加モデル」があるとしている。

保育者・教師のライフコース

保育者という職業を選択する理由は個人によって様々であり、中にはそのキャリアの過程で別の職業を選択する者もいる。保育者として成長・発達する道筋、ライフコースは一様ではなく、個人によって固有の経験を伴う多様なものである。ライフコースとは、「年齢によって区分された生涯期間を通じてのいくつかの軌跡、すなわち人生上の出来事についての時期、移行期間、間隔および順序にみられる社会的パターン（Elder,1974）」であり、1人1人が個別のかつ多様な経験を伴うものの、共通の社会的パターンがある（稲垣,2000）。保育者という職業集団のライフコースに注目した場合、その集団はキャリアが展開する時期ごとに共通の社会的・職業的経験を經由するものと考えられる。

保育者や教師のライフコース、キャリアの発達に関して、特に小学校・中学校・高校の教員を対象とした研究は国内外において行われている一方で、保育者に関する研究は非常に少ないという指摘がある（無藤,2009）。さらに、文部科学省の学校教員統計調査（平成22年度）、全国保育協議会（2011）による「全国の保育所実態調査報告書2011」などを見ると、小中高に比べ保育の場は年齢が若く保育経験が短い集団によって構成されていると考えられる。また、様々な園の体制や地域の実態があることが予想されるため、新任からその後に続く専門的発達のプロセスに影響を及ぼす要因についてライフコースの視点から詳細に検討することが求められる。グッドソン・サイクス（2006）は専門職の生活と仕事に関するライフヒストリー研究をおこなうことで専門職に関する理解を深め、専門職としての協働を広く深いものとし、専門職としての実践を成長させる、と述べている。

近年、保育の領域において、新任保育者を対象とした研究（加藤・安藤，2013；谷川，2011，2013）、保育士の職業選択における転機と変容（岩崎・浜崎・田村，2004）、管理職の地域社会の変化に伴う転機に着目した研究（香曾我部，2013）、歴史的視点として保育制度の変化に伴う保育者の構えをライフストーリーから検討した研究（田浦，2004a，2004b）、元保育者の戦争体験に関するライフヒストリー研究（岩崎，2010）などがおこなわれ、保育者の語りを扱う研究手法と共に広がりを見せつつある。これらの研究に関しては、第2章で論じる。

1.2 専門的発達を促す協働の場：園内研修とメンタリング

保育者は「子どもたちを支え育てていく存在」であると同時に「自分自身の成長や専門性の向上、保育実践の改善を試みる学び手」でもある。経験の少ない実習生や新任保育者だけでなく、現職保育者もまた学び手としての役割を担い、専門的学びは日々の保育実践を通して行なわれる。専門的発達の過程は保育者個人の能力・努力のみで促されるものではない。保育者が構築する実践の知は、職場集団の文化、同僚性など長期的インフォーマルな関係の中で形成されることが指摘されている（秋田，1992，1996a，1998a）。専門的発達は個人の保育実践に伴う熟達と共同体への参加の変容プロセスにおいて生じるが、共同体の熟達者によって援助され指導によって学びが方向づけられるプロセスと表裏一体でもある。

佐藤（2002）は教師文化に関する研究をまとめ、教師の仕事の特徴として「再帰性」と「不確実性」と「無境界性」をあげている。教師は実践を通して再帰的に教師文化を生成していく。教師が実践をおこなう際に拠り所となる確実な理論や技術はなく、新しいクラス・子どもを目の前にした時に以前有効であった方法がうまく機能する保障はない。仕事に対する評価も目に見えてわかりやすい形で得られるものではない。絶え間なく続けられる第三者による評価と自己評価によって研鑽を積み重ねて行くことが必要となる。また、教育の場では多種多様な役割が求められ、必要に応じてクラスの枠を超え、地域・社会のニーズへの対応をおこなわなければならない。曖昧な状況の中で判断し主体的に実践することは時に孤立感と無力感を深めて行く。知識や技術が未熟な新任教師だけに特有の問題とはいえ、教師という仕事そのものが持つ特徴であるといえよう。見守り励まし保育者としての成長を支えてくれる同僚性のあり方は、保育の場の多忙な日々の緊張感をやわらげ、保育者として生きる喜びを見出すことにつながる。

保育・教育の場で様々な要求に応えるため、保育者には即戦力としての自律性が求められることが多いだろう。Hargreaves（1993）によると、教師の自律性には職場の状況に応じて3つの形があるという。1つは、教師が協同的に動きたくても時間や場所が限られているなどといった組織運営上の制限があるため、自律

的にふるまわざるを得ないという「強制された自律性」である。そして保護者の期待や何か教育上必要な課題を抱えるなど外からの高いプレッシャーに対応する「方略的自律性」、そして限られた期間で個別の課題をおこなわなければならないなど教師固有の理由により1人で仕事をおこなう「選択的自律性」などである。

表 1-1 では Heck & Williams(1986)が指摘した保育者の専門的発達に影響を及ぼす要因についてまとめている。保育者が個々独立して働くのではなく、職場集団の中で他の保育者とアイデアを共有し、それに関連したコミュニケーションがなされ、園全体の意思決定に関与するなどの経験は専門的発達にプラスの要因となる一方、周囲の支援がないまま困難な状況を個々の保育者が抱え、管理的立場にあるものが園内部より外部への対応を重視しリーダーシップを十分に発揮していないような状態はストレスをもたらすという。専門的発達は、保育者個人で達成されるものではなく、指導的立場にある保育者、園長、管理者など、園・職場が持つ文化や同僚性の在り様もまた個々の保育者の専門的発達を促し、さらには保育全体の質の向上へとつながっていくと考えられる。

表 1-1. 教師の専門的発達を促す要因

プラスの要因	ストレスをもたらす要因
<ul style="list-style-type: none"> ・他の保育者とアイデアを共有する機会がある ・管理者や保育者仲間とのコミュニケーション ・管理者や保育者仲間から評価を受けている ・他の同期の保育者との相互作用 ・園のスタッフ全員が意思決定のプロセスに関与する 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育の困難さについて公的な認識がない ・保育者より外部（保護者）の評価を支持する管理者 ・教材やカリキュラム、スケジュール、方針、報告のシステムなど、園の運営について、管理者から十分な指示がない ・保護者から個々に異なった期待がよせられる

注：Heck & Williams(1986)より野口が抜粋して加筆修正した

日本の幼児教育・保育領域においては、従来より幼稚園教諭を対象とした研修体制としての整備が進んでいる。公的な研修システムと私立幼稚園における研修俯瞰図（財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構，2006）など、保育者教育における研修としての体制は整っていると見える。園内外でおこなわれる研修や園内会議などといった複数の参加者による話し合いの場は、保育者の専門的成長を促す場として大きな役割を果たしており（高梨，2000）、多種多様な実践がおこなわれているだろう。学び続ける専門家集団の場への参入、先人の実践的見地の参照、新任・実習生等に対する保育の場の援助や指導が専門的発達にはたす役割

は非常に大きいものと推測される。一方で、その内容や指導・援助に関する理論による裏付け、研修の効果に関する研究はあまりみられていない。

園内・校内研修、園内・校内研究の効果

河村（1998）は校内研究の実態を把握するため、一地域の公立小学校 70 校を対象とし、研究紀要を KJ 法によって分析している。その目標において学習指導要領に沿った内容、自校の教育目標に沿った計画でおこなわれていたが、自校の児童の実態調査把握は少なく、先行研究の引用などはされておらず、教師の指導や関わりに対する児童の受けとめの実態、学級集団の状態と個々の児童との関係などは示されない傾向があるという。校内研究は教師全員による共同の取り組みであるが、学校組織総体としての教育力の向上に寄与しているという教師の認知、教師自身の教育実践力の力量や児童への対応の向上に結びついているという認知がなされていないと指摘した。河村(1999)は、自分自身が現職の公立学校教師の経験であったことをふりかえり、次のように述べている。「自分の日々の実践のあり方に悩まないことはなかった。ただ方向性が見えない試行錯誤に疲れたり、対応方法が見いだせないとき、つい従来 of 教員の経験則の範囲で考え対応してしまう。それは多くの同僚もやっていることなので安心なのである。しかし、それがうまくいかないと問題を捉える視点がズレていたのか、対応方法に選択ミスがあったのかという分析的な視点はなくなり、短絡的に『自分はダメな教員だ』と自分自身を責めてしまう。もしくはこれでいいんだと意固地な自己満足をしてしまうのである（省略）現場の教員は問題にぶつかってもゆっくり考えるゆとりがない。それは実践が日々連続した営みで、教員が問題を自分なりに解決するのを待ってはくれないからである」。校内研究は教員たちが共通にもつ教員文化的な枠の中で実施されており、教員たちにイメージされる「理想の実践」像の追及にとどまっている可能性が示唆されており、そのため校内研究は教員の教育実践のあり方を根本的に見直すきっかけの場となっておらず、教員たちの日常の教育実践から乖離した内容に対してルーティンワーク化している現状もあるという（河村，1999）。

米田（2005）は、園内・校内研究において、学校組織風土・文化に関する質問紙による研究が多くなされており、個々の具体的なやりとりや教師の力量形成に直接影響を及ぼす園内・校内研究を扱った研究事例が少ないと指摘している。米田・浅田（2001）の園内研修に関する意識調査において、意識共有が教師間でできていると考えるのは管理職であり、職位が高いほど組織運営においてポジティブな認識をする傾向があるという。実際に、米田・浅田(2000)は園内研究に参加した教師の発言回数や順序を分析したところ、在職年数の高い者の発言が多く、またそうした教師の発言を翻訳・保管するような発言をする傾向があることを示

した。

秋田（2007）は教育研究の知見や言語的知識と教師の行為としての実践化（enactment）の関係が近年の課題であるとしている。日本の教師がおこなってきた授業研究が「実践の研究」であると同時に「実践化へ向かうこと」を期待した研究であり、研修や授業研究・校内研究が談話や学習にどのような変化・効果をもたらすのか、関連性が十分に検討されておらず、その意義を実証的に検討する方向性が示唆されている。保育者の実践の知の獲得、専門的発達のプロセスにおいて、園内研修（研究）は重要であるとされ、協働的实践と探求の姿勢は保育者という専門家集団の文化として根付いており実践の蓄積は厚いと考えられる。しかし他方で、研修や研究が子どもの発達、クラスの実践にどのような効果があるのか、質的に向上の方向性に向かうのか、といった点に関して明確に検討されていない。河村（1988, 1999）や米田・浅田（2000, 2001）、米田（2005）の指摘に見るように、園内研修や園内研究がどのように行われているのか、具体的な実態について研究をすることが必要であり、さらに保育者の専門的発達や質の向上においてどのような効果をもたらすのかを今後検討することが求められるだろう。

メンタリングとメンター

日本において、園内・校内研修や園内・校内研究をおこなう保育者・教師文化、法令上の体制が構築されているが、専門的発達に影響を及ぼす実践の1つとして、メンタリング（mentoring）に関する研究領域があり、海外を中心に研究が進んでいる。

保育者は日々の保育の中で子どもを育み援助するという役割を持つ。同時に、保育者自身は専門家としての成長を課題とし、そのための援助や指導を受け学ぶ存在でもある。実践の中の学びを促す過程は、メンタリング（mentoring）と呼ばれ、経験を積んだ専門家としての先輩（メンター、mentor）が実習生や新人教師の専門的自立を見守り援助することを意味している。また、経験を積んだ専門家が新人教師に支援と指導を提供する長期的プロセス（Black&Puckctt,1996）であり、最初の数年の援助を超えた後の良い教師像の獲得へとつながることが指摘されている（Feiman-Nemser & Rosaen,1997）。その語源は、ホメロスの『オデュッセイア』の中の人物、オデュッセウスの息子テレマコスを導きアドバイスを与えるメントル Mentor に由来する（Little,1990）。メンタリングを行う指導者がメンターと呼ばれる。メンタリングを受ける学び手は mentee, protégé, novice, peer, apprentice などと呼ばれている。400本以上の教師教育に関する研究をレビューした Clark, Triggs, & Nielson(2014)は“Cooperating teacher”という語を用いている。教師教育に関する専門ジャーナル、『Teacher & Teaching Education』の中で“メンタリング”に関する

論文を検索すると、1990年代から掲載論文は徐々に増加し、2000年代後半には当初に比べ倍近くの論文がみられており、実践とともに研究上の関心が増しつつある領域だと考えられる。

現状において、メンタリングに関する国内外の研究はそのほとんどが学校教育場面に基づくものであり、幼児教育や保育実践を想定したメンタリングに関する研究は非常に少ないといえるだろう。そもそも、メンタリングはビジネス界の専門家養成に端を発し、その後教育を含む多くの専門性において発展した（Kerry&Mayes,1995）。アメリカでは多くのメンタリングプログラムが作られており、それらは組織心理学や産業心理学、大人や教師の発達理論、ヴィゴツキアン理論の学習過程と教師訓練への適用という主に3つの理論的立場に基礎を持つという（Whitebook & Bellm,1996）。特にアメリカにおいてメンタリングが推奨される新人教師に対する支援指導へのニーズが高まる背景には、教師の移動率の高さ、教師不足、最初の3年間で的人员減少、新人教師が直面する問題の多さなどがある（Love&Rowland,1999）。メンタリングによる指導・支援は、実践者の知識やスキルの伝達、支援による新人教師の留置、教育の質の向上が図られるなどの利点があると考えられている。さらに、アメリカでも州によって教育や養成のシステム・政策は大きく異なっており（Darling-Hammond, 2010）、現職教育としてのプログラムの必要性をさらに増していると考えられる。Whitebook, Bellm, Lee, & Sakai(2005)はカリフォルニア州の大学で実施されている多様な養成プログラムを調査し、取得できる資格の種類や養成プログラムを受ける学生に対して養成校・大学でおこなうサポート（英語を母国語としない学生への英語もしくは英語以外の言語的サポート、経済的サポートなど）が異なっていること、養成校・大学自体が抱える職場環境の違いについて報告している。こうした保育者養成と資格制度において多種多様な体制を抱えるアメリカ、州の状況と比較すると、日本の保育者養成は、免許・資格制度やそのためのカリキュラム、法整備はある程度共通のものが設定されていると言えよう。

メンタリングは、初任者が現場実践で困難に直面した際に提供される短期的な支援のみを意味するのではない。初任者の成長や熟達化に向けた、より長期的なプロセスの中に位置づけられる。Feiman-Nemser & Rosaen（1997）は、指導や援助が最初の数年を超え、後の教師像の獲得へとつながっていくと指摘している。すなわち、どのような援助や指導が提供されるかによって、初任者のたどる成長過程や目指す教師のあり方が異なる。

個人の熟達を促す環境要因として知られるのが、「よく考えられた練習（deliberate practice）」（Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer,1993）と呼ばれる構造化された活動である。熟達者となるためには、個々の学習者にあわせて調整された

課題と適切なフィードバックを指導者が提供することが重要であるという(大浦,2001)。「よく考えられた練習」という概念は主に音楽や運動といった領域で検討されてきた。Dunn & Shriner(1999)は教師の熟達に関する「よく考えられた練習」を検討し、実践を改善するよう支援する職場環境は教師の専門性に影響を及ぼすことを示唆した。

一方、教師の知は、職場集団の文化、同僚性という長期的インフォーマルな関係の中で形成される(秋田,1992,1996,1998)。しかし、保育の場での指導や援助に関する実践及び現場体制の具体的状況についてはよく知られていない。保育者は新人として初めて職場集団に参加し、職場文化や同僚性の中で自らの保育者としてのアイデンティティを構築しながら実践について学んでいく。その際、メンタリングによってどのように学びが方向付けられていくのか、メンタリングの場がどのように設けられ機能するのかを探ることが重要である。

メンタリングはメンターと受け手の1対1の関係として取り上げられることが多い。しかし、現場の文脈の多様性と文脈によるメンタリングへの影響が先行研究で指摘されている(Feiman-Nemser&Parker,1992 ; Martin, 1997)。実際の現場の文脈による制限が存在するという点、教師の知が職場のインフォーマル集団の中で形成されていくという点を考慮し、個人間の関係を越えた文脈の要因を検討することが必要であると考えられる。2つのメンタリングプログラムを検討したFeiman-Nemser&Parker (1992)の研究では、メンタリングがおこなわれる文脈がメンターの視点や実践を形成していることを示した。例えば、メンタリングに費やす時間が限られていた場合、メンタリングの受け手が他の可能性を考えるように支援するより、何をすべきかを効率的に伝えることになる。クラスについて語ることで、そして省察をおこなうための時間と機会が与えられることは保育者に必要なサポートシステムである(Allison,1999)。Maynard & Furlong(1993)は、徒弟制モデル、能力モデル、反省モデルという異なるメンタリングモデルを概念化し、受け手の成長段階に応じてメンタリングが進むことを示唆した。

メンタリングに関する近年の研究には、主として4の観点が見られる。まず、メンタリングの概念や定義、役割について(Anderson & Sharon, 1988; Cameron-Jones & O'hara, 1995; Love&Rowland,1999; Whitebook & Bellm,1996)、効果的なメンタリングについて(Alleman,1982; Bellm, Whitebook, & Hnatiuk, 1997; Boreen, Johnson, Nidy, & Potts, 2000)、メンターと学び手の関係性やそのモデルについて(Beal,1999; Bellm, Whitebook, & Hnatiuk,1997; Frank & Dahlgren, 1996; Maynard & Furlong,1993; Whitebook & Bellm,1996; Willams, Butt, Gray, Leach, Marr & Soares,1998)、そしてメンタリングがおこなわれる文脈に着目したものがある(Feiman-Nemser&Parker,1992 ;Martin,1997;Orland, 2001)。

多くの研究がある一方、メンターの役割やその定義は非常に多く曖昧である。Anderson & Shannon (1988) は、多様なメンタリングの役割をまとめている。Teach (教師としてモデルになる、情報を与える、確立する、指示する、問う)、Sponsor (困難な状況に直面する受け手を保護し、解決を支援し促す)、Encourage (教師として受け手を肯定し、示唆を与え挑戦させる)、Counsel (受け手自身の問題解決を可能にするための、聞く、突きとめる、明かにする、助言するなどの行動)、Befriend (受容しわかりあう)、である。多様な役割の中でも、共通の要素としてあげられ、特に強調されているのは、支援と受け手に促す挑戦であろう。Elliott & Calderhead (1995) は、専門的成長が生じる重要な要素の1つとして、支援と挑戦が必要であると述べている。また、評価よりも支援や奨励、信頼関係に重点を置く点がスーパーバイザーとの違いであるという (Whitebook&Bellm,1996; Bellm,Whitebook,& Hnatiuk,1997)。メンターに必要とされる役割やメンタリングのモデルに関する考察は、その多くが概念的に提示されたものであると考えられる。メンタリングが行われている会話やインタビューを通して、メンターの役割やメンタリングの機能に関する暗黙の信念、観念を検討した研究は多くみられるものの、メンタリング活動そのものを取り上げ、分析した研究は少ない。そのため、理想化されて論じられる傾向があるだろう。いくつかの研究報告では、現実との相違 (Cameron-Jones & O'Hara,1995) や取るべき役割をめぐって生じるジレンマ (Grinberg, Harris, & Parker, 1997) が報告されている。

こうした海外の研究の蓄積に比べ、日本において、特に保育場面におけるメンタリングの研究はあまりおこなわれていない。野口・安見・秋田 (2001)、野口・安見・兵頭・秋田・無藤 (2004) は日常実践の場として幼稚園の職員会議の中でおこなわれるメンタリングの機能に着目した。ある2園の職員会議とそこで行われているメンタリングの機能を Anderson & Shannon (1988) を参照しつつ分析したところ、理解・判断・提案・問い・指示・奨励・展開というカテゴリーが抽出され、1人のメンターが状況の中でいくつかの方略を使い分けていることが示唆された。また、職員会議は園によって異なり、園文化があることがわかった。会議中の全発話をカテゴリーに沿って分類し発生頻度を検討した結果、幼稚園Ⅰでは「提案」「指示」が多く、幼稚園Ⅱでは「判断」「問い」が多い。また、両園の時間は幼稚園Ⅱの方が長い。1トピックにかけられる時間は、幼稚園Ⅰで平均3.8分、幼稚園Ⅱで平均8.7分であり、幼稚園Ⅱでは幼稚園Ⅰの倍以上の時間を費やして内容が検討されていた。会議内容の構造は両園ともほぼ同じであったが保育者の語りと参加の様式が異なっており、幼稚園Ⅰは各々のクラス担任の報告を主としてねらいの設定等が個人に任せられ、具体的な実践方法の吟味に焦点が置かれている。幼稚園Ⅱでは職員共通のカリキュラム・活動が設定され、子ども

理解や問題意識の共有を元に共通の評価・ねらいを作るプロセスに保育者が参加し、子ども理解に基づいて実践の意味を問う省察の機会に焦点が置かれている。このように、メンタリング実践の場は園やメンターによって異なっており、やりとりによって与えられる保育経験者・熟達者からの判断やフィードバックや協働の指向性、その場に参加する保者育者の学びもまた異なっていることが示唆された。園内研究会の会話を分析した米田・浅田(2000)は、在籍年数の長い教師が発話をマネジメントし、情報の翻訳や補完をおこなっていることを示した。職員の参加構造はメンタリングの形態と関連していると考えられる。これらの研究のように、実際の保育の場では年齢順位や先任順位が高い者、経験の長い保育者が新任保育者への指導の責任を負う形態がとられている傾向が高い。

メンタリングのシステムに関して、東京学芸大学と白梅学園大学の共同実践・開発による日本初の保育者養成課程における幼稚園メンタリングプロジェクトがあげられるだろう。平成18年度(2006年度)より文部科学省「資質の高い教員養成プログラム(教員養成GP)」の選定を受けて「メンタリング・プロジェクト運営機構」が設置された。そこでは東京都公・私立幼稚園・小学校、新宿区教育委員会・杉並区教育委員会・中央区教育委員会等が協定を結び、教育現場を拠点にして学生が長期的に教育の今日的課題に関して実践・探究するプログラムがおこなわれている。

Asada(2012)はメンタリングと校内・園内研修(校内・園内研究)における徒弟制、共同探求の違いについて論じている。学校ベースで教師教育がおこなわれる場合、学校の文化として教師が互いに助け合うことが必要であるとし、日本文化における個と集団に関する認識、“uchi(内)”と“soto(外)”の認識と、特に“uchi”に属するという感覚がメンバーとのつながりや支援の感覚をもたらすが、同時に年齢順位や先任順位といった社会的序列があるため、典型的には経験のある教師が新任教師への指導の責任を負い、従ってメンタリングが徒弟的になるという。しかし同時に、学校文化には経験のあるなしに関わらず教師間の平等性を求める風土があり、その内集団に属する新人との間にある“我々の教育をどう改善しているか”というメンタリングの関係性が共同探求になると指摘している。

個々の保育者は、専門的発達に段階に応じた実践の志向性と問題探求を実践し、またその個人の専門的な発達と同時並行して園全体の協働的实践がおこなわれる。日本の保育において、メンタリングの実践や研究に見られるような個々具体的な指導・援助への着目よりも、園内研修・研究といった職場全体で取り組む実践、体制の構築に関心がよせられる傾向があると推測される。様々な専門的発達段階、様々な課題、指導・支援ニーズを持つ保育者が参与する協働的实践の場は多声にあふれている。その声が語られる場が具体的に構築され、良い循環性をもって展

開されることが保育者の専門的発達や学びにつながると考えられる。

最後に、国際比較研究というマクロな文脈で比較した際、日本の保育者集団の協働的实践及びその保育的価値観にはどのような特徴があるのか、概観する。

1.3 日本の保育文化の志向性と保育的価値

日本文化に関する研究と議論は様々な観点からおこなわれており、示された特徴の多くが欧米文化との対比から生じたものである。例えば、日本人のパーソナリティ特性としての「Amae（甘え）」（土居，2007）、日本社会の対人行動における特徴の一つは人間関係における「和」であるとするもの（Midooka,1990）、「Uchi」と「Soto」（内と外）といった語（Bachnik & Quinn,1994）、「相互独立的自己観」と「相互協調的自己観」といった文化的自己観（Markus & Kitayama(1991,1994)、子どもの行動と感情の自己制御機能の発達と母親の発達期待との関連（柏木，1997）、道徳スクリプト（東，1997）、など、国際比較文化研究が数多く行われてきた。職業役割と結びついた人への共感的関わりを示す行動、「Omoiyari（思いやり）」スクリプト（例えば「いらっしゃいませ」「白線の内側にさがってください」「お忘れ物のないようお確かめください」）（Shimizu，2001）などに示されるように、その起源や認識がなくても日常の共通感覚として言葉の中で使用され、文化に属する人々にとって暗黙的・不可視的な準拠枠を提供する価値観や慣習化された型の存在が指摘されている。文化における言葉の機能に関しては、第2章で取り上げてさらに論じる。

日本の保育・幼児教育に関して、いくつか国際比較研究がおこなわれてきた（Tobin, Wu, & Davidson, 1989; Tobin, Hsueh, & Karasawa,2009; Lewis,1995; Holloway,2000 など）。その中で代表的な研究は、1980年代 Tobin, Wu, & Davidson（1989）によって行われた“Preschool in Three Cultures（3つの文化における幼児教育）”であり、“video-cued multivocal ethnography”と呼ばれる特徴的な手法を用いておこなわれた。日本・中国・米国という3つのプレスクールの文化を描き出し、親、教師、施設長や養成、実践者と研究者など、そのビデオを視聴して語り合うことで異なる多声（multivocal）を引き出すことを可能とする手法である。これは、いわゆる伝統的エスノグラフィー研究が着目してきた鍵となる実際の出来事よりも、むしろビデオに映し出される保育実践に対する人々の反応に着目し、文化に属するインサイダーと第三者であるアウトサイダーの“対話”、実践者と研究者の“対話”を目的としたものである。トービンはフォローアップ研究として新しい共同研究者とともに1989年に訪れた3つのプレスクールを再度訪問し相違点を描くことで1989年の研究からの見直しと拡張を図り、2002年から2007年にかけておこなった研究をもとに2009年に『Preschool in Three Culture Revisited:

China, Japan, and the United States』を出版した。最初に出版された同様の手法を用い、しかしさらに時間軸が付与され、文化間比較とともに歴史的比較をおこなったことは非常に意義があるだろう。例えば、日本である男児の攻撃的行動への介入において保育者が“mimamoru（見守る）”という非介入的行為をとった時、日本では一般的に“machi no hoiku（待ちの保育）”という教育的方略であるとされ、ある程度共有された保育的価値観であるが、他国の保育者が見た際になぜその行動をとるかが不明であるとされる。自国の文化では自明のもの、“良い”と考えられるもの、が異文化からみれば自明のものではなく一転して“悪い”こととなる場合がある。しかし同時に日本の中でもその非介入的行為について批判も生じている。さらに、時間的経緯の中でそうした方略の難しさや保育的価値観に対する変化、方略決定における保育者の専門的発達についても指摘されるなど、多様な声が生じている。

唐澤・林・松本・向田・トービン・朱（2006）は1989年におこなった質問紙と同様の項目を用いて2003年に3か国の大学生に対する質問紙調査をおこない、文化間比較と年代による比較を行っている。唐澤らの研究によると、「子どもが幼稚園で学ぶのに一番大切なことは何ですか？」という質問に選択をした際、中国・アメリカと比較して日本は「思いやり、共感性、他者への配慮」が最も高く、仲間関係におけるこうした側面への配慮は20年近く経ても重視されていると指摘している。「文字を読みはじめたり、数を学びはじめる」といったアカデミックな内容は89年、03年ともに3か国の中で最も割合が低い傾向があるという。

日本の授業研究を“Lesson Study”として海外に紹介し独自の発展を導いたルイス（1995, 2007）は日本の幼児教育・保育、小学校の文化を研究し、アメリカとの比較から日本には次のような4つの特徴があると指摘している。まず、子ども同士の友達関係を育てる環境について日本の保育者が丁寧に考え、「集団生活の喜び」を育てるという点、行事や班活動、当番活動などにみるように教師の権威・賞罰によらない子ども同士の役割観や向社会的行動に対する子どもの「内発的動機づけ」を育てる場面があるということ、教師同士が個々にではなく皆で互いの保育や授業を見あい、意味を考え、一緒に検討しあう「授業研究・保育研究」などの専門的発達の機会があるということ、そして日本では学力の発達と社会性の発達が絡み合い、サポートし合う文化があると述べた。“Lesson Study”は2000年代にアメリカだけでなく世界各地に広がりを見せ、様々な国で教師や研究者によっておこなわれており、協働による研究がさらに展開している（ウルフ・秋田, 2008）。

先行研究において、日本の保育者集団の文化に埋め込まれた保育的価値の特徴が示されているが、それは社会・歴史的変化の中で脈々と受け継がれてきたものであり、同時に今現在保育者集団の中で生成されるつつあるものと考えられる。これらの特徴を実践の場で体現する専門家としての保育者集団の在り方において、協働的实践における“対話”が鍵となるだろう。保育実践を言語化し、相手に伝え、共に共有する、すなわち保育を語るという協働的实践の特徴とは何か。次章では、保育実践の協働実践、協働探求を媒介する手段としての保育者の言葉、語りに焦点をあて、先行研究の概観とともに論じる。

第2章 保育者の専門的発達における言葉と場 －保育実践における語り－

保育において、自分と子どもとの関わりをふり返り意識化すること、そのふり返りを他の同僚保育者と共有すること、協働に向けた探究をおこなうために園内研修や職員会議といった場でやりとりをおこなうこと、これらのことが日常におこなわれているその際の基本的な実践は、言語化によっておこなわれ、さらに言葉を語る実践と言葉を語る場がどのように構成されているかが鍵となるだろう。バフチン（1988）は「特定の言い回しや形式を含みつつ地域・世代・社会集団ごとに形成されてきた社会的言語」として人々の言葉の使用を理解することが必要だと述べている。また、ロゴフ（2006）によると、異なる観点の間を橋渡しする際人々はそれぞれの取り組みを互いに調整するため、考えを伝え合うための共通の言語や見方を探し求めるといふ。保育者の対話では、保育の実践に必要な語りが生まれ、その中で意味を互いに共有し、さらに新たな構築がおこなわれている。保育実践で用いられる言葉、語りは、保育実践という行為を媒介する重要な機能を果たす。言語化することそのものが保育者の専門性であり、さらに保育実践の共同体で共に探求するプロセスは保育者の専門的発達に不可欠なものだと考えられる。ナラティブは広い概念であり「話・話す」という方が適切な場合もあれば広義には映像、身体、建築、芸術、パフォーマンス、都市など、記号化されたものすべてが含まれるという（やまだ,2007）。

本章では、まず文化的道具としての語りの可能性と制限について論じ、実践知の特徴について先行研究を概観しつつ実践知の言語化や伝達、保育を語る行為の難しさと実践行為へと結びつけることの難しさについて考察する。そして近年増加しつつある保育者のライフコースにおける語り、さらに語りの場に関する先行研究をまとめ、語りを本研究の方法論とするための概観を提示する。

2.1. 文化的道具としての語り

ワーチ（1991）は人間の精神活動や行為は、技能や能力も含め、文化的道具という媒介手段を用いて行われるとする媒介行為論を唱えた。文化的道具は、行為の目的に沿って選択され（「道具箱(tool box)」）、活動を支える重要なものであるが、同時にその使用によって制限が課されることについても言及している。ワーチ（2002）はパーク(1994)を引用し媒介手段としての「専門用語」を例にあげている。現象を説明したり、分類したり、納得するときにお互いに情報を共有しあうことができた（と信じている）が、逆に便利であるからこそこの道具なしでは済ますことができなくなり縛られていることを自覚しなければならないと指摘し

ている（「用語のスクリーン (terministic screens)」)。我々が用いている文化的道具は媒介手段として理想的にデザインされているわけではなく、私たちの行為を遂行する際にある意味気付かないままに遂行を妨害しているという事もできる。文化的道具として社会化され共有された言葉、用語を用いることで、実践の遂行を促進する一方、状況の中で日常的に使われていること自体に意味を帯び権力が付加され、意味の源や構築過程が見失われる可能性がある。道具の使用にあたって、本来持っていた目的や意味、といったものを考えることなく使ってしまう、活動や目的を支える道具の機能としては再考を要するものであっても「標準」として社会で広く受け入れられ採用されてしまうと誰も抵抗できなくなってしまう（佐藤,2008）。ワーチ（2002）は媒介手段と行為者の関係を習得（Mastery）と専有（appropriation）という語で特徴づけている。文化的道具の消費ではなく、それが真に自分のもの、自分たちのものとなった学びを「専有」と呼び、「習得」とは区別した。

ある文化においてある特定の語が共有されていても、それらが内包する意味と多様性については必ずしも意識されておらず、無意識に使用されている可能性がある。保育・教育におけるジャーゴンに関する研究を例に挙げてみたい。

保育・教育実践におけるジャーゴン

ジャーゴンは特定の集団内だけで通じる用語である。教育実践のディスコース分析をおこなった池田（1998）によると、学校には部外者が容易に理解できないジャーゴンが満ちているという。ジャーゴンには、語彙にまつわる空間的・時間的コンテキストが編み込まれており、個別のコンテキストのもとにそれぞれの言葉に意味が付与され、その意味付与によって行為者はみずからの志向性（何をしようとしているのか、何を求めているのか）を明確にしたり、状況を理解したりすると述べている。保育場面において、保育者が日常的に使用する専門的な用語が存在すると考えられる。しかしその際に、それが自分のものとなるには、保育者が自らの感覚的・体感的な実践的学びを基礎として探求し、意味を付与し、問い直し、保育の具体的な文脈と関連付けるプロセスがあり、職場の保育者との協働と主とした他の専門家と共に探求するプロセスが必要となるだろう。山内（2007）は保育ジャーゴンとして語られるだけでは教育内容・保育内容に踏み込んだ議論がなされておらず、語り合える具体的な言語を持ちあうことが重要であると述べている。

例をあげると、日本文化に特有の職業役割と結びついた人への共感的関わりを示す行動、“Omoiyari（思いやり）” スクリプト（Shimizu, 2001）にみられるセリフの言い回しがあり、保育・教育目標においても「思いやりを育てる」という言葉は頻繁にみられている。“思いやり”は、社会的に広く価値が共有された実用的

かつ心地良い言葉である。しかし一方、それが何を意味するのかを具体場面で振り返るとよくわからなくなる言葉でもある。三浦（2013）は「思いやり」の教育の重要性は語られるが、一方で心のはたらきである「思いやり」を具体的な手立てとして「どのように」育て、また「どの程度」育っているかを把握することには困難があると述べ、幼稚園教育要領の中の関連する表現や特定の園の保育者への質問紙調査から実態把握をしようと試みている。子どもの行動観察と保育者の評定から保育実践における「思いやり」を検討した千羽・長山・帆足・永田・青木（2005）では、保育者が「思いやり」を捉える視点、「思いやり」の発達におけるプロセスと子どもの個人差をより細やかに示し、保育実践との関連が検討されている。

異なる文化の成員間が対話する際、語りの中で用いられるジャーゴンは自明性が問い直され、別の言葉に置き換えられる必要性に迫られる。お茶の水女子大学における幼小連携カリキュラム開発プロジェクトの中で、幼稚園と小学校という校種間の文化の違いについて指摘した酒井（2005）は、幼稚園の教師が「思い」という語を用いて活動を語るのに対し小学校の教師が「ねらい」として語り、その点について接続期の子どもに育てたい「思い」の次元で話し合う試みがあったこと、そしてより上位概念である「カリキュラム」という言葉の意味合いについても共通認識の捉えなおしがあったことを述べた。藤江（2005）もまた相互理解にむけたコミュニケーションの事例の中で「ねらい」という言葉の理解と運用に着目し、小学校教師の持つ到達目標としての「ねらい」に対し幼稚園教師が「子どもに活動を通して何を伝えたいのか、何を育てたいのか」を明示し、「ねらい」という語を語り直していたことを報告している。一見、同じ専門用語を用いて語り合い理解しあえているようだが、その語が意味する内容を注意深く振り返り、異なる文化の超えた共通の課題解決にあたって自らの実践の意味や慣習、信念、制度上の違いを対象化し、相手を理解しようとする姿があったことがうかがえる。

その他、保育研究においては、語を研究の対象とした制度・政策に関する比較史的研究・国際比較研究などもおこなわれている。例えば、首藤（2009）は OECD 並びに国際社会で議論される EC（Early Childhood）、ECD（Early Childhood Development）、ECCE（Early Childhood Care and Education）、ECEC（Early Childhood Education and Care）といった用語の成立の背景や含意、専門領域による概念と使用の差異、「保育」概念について論じている。小玉（1998）は日本語の「いじめ」にあたる言葉がドイツ語では何にあたるかについて述べたコラムの中で、比較教育概念史研究をおこなっていく重要性を指摘している。「育ち」と「発達」という語の使用に着目した浜口（2003a,2003b）は、幼稚園・保育所の保育者の使用状況やイメージについて検討し、幼稚園教育要領・保育所保育指針におけ

る使用や年代的な保育観の変化との関係を示唆している。しかし本稿の目的は保育者の協働的実践における言葉、語りに着目するため、これらの研究に関する言及のみにとどめる。

保育におけるジャーゴンは、保育者の子どもとの関わりを導き、より遂行を高める機能を持つだろう。また保育を理解し実践する際の支えとなるものであると考えられるが、同時に保育者が子どもとの関わりやクラスの保育実践を通してその意味をふりかえり、「自分のものとする」（あるいは「自分“たち”のものとする」）プロセスが不可欠だと考えられる。

2.2. 実践の暗黙的・身体的・文脈依存的・即興的・協働的特徴

保育者として実践の学びを始める実習生や初任の段階において、保育者としての視点を学び自分で保育を振り返り言葉にしていくことは非常に難しいことが指摘されている（Katz,1972；秋田,2000b）。実践知の特徴とは、明示的というよりも暗黙的・身体的に示される知であり、モデリングを通じた学びによって伝達されることが多く（岩川,1994）、実践の場で獲得、生成され、領域固有、場面固有に働く知識であるという（秋田・佐藤・岩川,1991）。すなわち、言語化するという行為そのものが専門的行為であるといえる。そこで、実践を通じた言語化の重要性と発生する学びについて保育者が語った内容を取り上げ、考察してみたい。

<保育者Ⅰ（新任保育者、3歳児クラス担任として1学期をふり返った語り）>

「私は3歳児クラスを経験したことがなかったので、1日目で衝撃を受けました。3歳児ってこういう風なんだと。一緒に担当した先生は、3歳児クラスを何度も経験されていたので、説明するときの言葉がとても上手。私が同じように真似して言うてみるのですが、私だとうまくいかないんです。自分と先輩の保育の違いを見て、ああ、まるで“魔法”のようだと思います。」

<保育者Ⅱ（3・4・5歳のクラス担任を経験した3年目の保育者の語り）>

「『トラブル』はたくさんあるのですが、一口に『トラブル』といっても、“一方的な思い”と“喧嘩”では私は違うと思っています。年長さんの話を聞いていると、“喧嘩”です。お互いにちゃんと気が済むまでやりとりをするという側面があると思いますが、私はまだ3歳では“喧嘩”ではないと思っています。」

保育者Ⅰの語りは、3歳児のクラス担任になって5ヶ月後の語りである。幼稚園教諭免許状を取得しており養成校で実習経験もあったが、その時は3歳児クラスを経験していなかったこともあり、今までの子どもや実践のイメージと全く異

なる保育の場で初日からどうやってよいかわからないという戸惑いを振り返って述べている。一緒に組んだ先輩保育者の言葉をまねるとする方法をとってみるがそれもうまくいかないという経験をしたことについて語っており、先輩の保育について“魔法”という言葉が付与している。すなわち、同じような言葉を使って試しても同じ結果にならない、原因がわからず、人の力ではなしえない人知の及ばない不思議な力が働いているかのような表現をあてはめている。

次の保育者Ⅱの語りは、持ち上がりで3歳から5歳のクラス担任となり、クラスで発生した「トラブル」についてどのように介入するのかを聞かれた時、自分が3年間の子どもの成長を見たことからその中で留意すべきことについて語った内容の一部である。5歳では「トラブル」が発生しても互いの思いを伝え合い両者の納得が引き出されている状態があるので子ども同士のそのやりとりを見守っていると語っていた。今までの保育経験から子どもの発達過程から「トラブル」を捉えており、語りに内包される意味を考え保育における判断をおこなっている。すなわち、言葉の意味の構成が保育経験を通した語りにはあらわされていると言えよう。

<保育者Ⅲ（保育経験1年目について8年後に振り返った主任保育者の語り）>

「今まで苦労したことといえば、1年目1学期、何もかもわからなかったのが大変でした。子どもが部屋に集まってくれないとか、自分が話をしたいんだけどどうしたら聞いてくれるだろうかとか。1年目2年目は今ふりかえると必死でした。その時一緒に担任だった先生（主任）は、子ども一人ひとりを尊重する先生でした。10月、なかなか部屋に入れず、お友達にもつい手が出てしまうEくん、先生はすごく温かくみていました。Eくんが気持ちをいつてきたらそうじゃないんだってまっすぐに向き合っている姿を見ました。

一方で保育後の反省会の時には、『Eくんはこういういいところがある』と良いところをみつけて教えてくれる。年長の10月だったということもあって、先生が保育中に説明してくれたんですね。例えば製作の時間で子どもたちが作り始めて、ちょっと時間がある時に『あの子が～やってるでしょ。それは～という考えがあってやっているのよ』『あの子はお友だちの真似してるでしょ、でも今までは何も描けなかったのよ。真似するだけでもあの子の成長なのね』って教えてくれました。短い時間でしたがそういうふうに子どもを前にして言ってもらえて、真似でも自分で描こうと描けるようになったという過程があるのだと気がつきました。他の子どもはもっと出来ていたとしても、その子どもなりのがんばりを認めていく先生でした。」

保育者Ⅲの語りは、新任の保育者として何もわからない状態の中、一緒にクラスを担当した先輩保育者の子どもへの関わりの姿勢を“見て学ぶ”体験があることを示唆している。さらに、保育の合間をぬって先輩保育者が子どもの経験を捉える視点を語り、“その時その場”の子どもを見る視点が直接伝達される機会があったことで、子ども理解の気付きが促されている。保育者Ⅲからみれば一見「真似ている」に過ぎない子どもの行為が、先輩保育者の視点では「成長」として意味づけられており、“その時その場”で子どもの内面に何が生じているか（あるいは子どもの内面に何が生じていると先輩保育者は解釈しているか）について学ぶきっかけが生じていた。

保育行為は子どもの即興性に応じた即時性を伴う。次のような保育者の語りは子どもの即興性に応じた即時性の難しさを表している。

<保育者Ⅳ（1年目の1学期を振り返った語り）>

「その場で教材思いついて、どこまで出していいのかなって言うのが初め全然わからなくて（省略）。面白い遊びをしてるなでその場終わって、ちょっと経って『ああ、あれ出しておいてあげればよかった』って。その場で遊びを見て出すっていうことがなかなかできない。」

保育者Ⅳが子どもの遊びを“面白い”と感じ共感的に関わる一方、実践の中で生じる気づきや意識を実践行動に直接結びつける難しさを示している。クラスの中で瞬時に物事を捉えて判断していくことが求められる際、保育者の持っているイメージが保育者の実践行為を直感的に導く働きをされると考えられる。友定(1991)は子どもの発達の過程に応じて子どもの“世界認識の方法にいかにか細やかに対応できるか”が保育者の資質として重要であり、子どもの感覚的側面をキャッチするために“意識の網の目はずす努力”も必要だと述べている。すなわち、保育では、子どもの世界に共感し理解するために時に子どもとの遊び、関わりに没頭することにも意味があり、同時に（それゆえに）、一歩ひいて全体を見ることが重要となる。また、その一瞬が一日の保育計画に、そしてさらにはより中期・長期の保育計画に関連づけられて意味を見出すことが重要である。実践行為は文脈に応じた即時性が求められる。吉村(2012)は「保育者は省察の中で、長期間もちこたえた課題意識を軸に日々の出来事に関するピンポイント的なとらえを絡め取るように関連づけ、保育に文脈を見出していく」と述べている。

これら保育者の語りで例示したように、目の前でおこなわれる先輩保育者などの実践を観察し自分でも試みる保育者個人の感覚的・体感的な学び、さらに実践を意識化・言語化することでふりかえろうとすることによる学び、保育実践を語

りあい協働でふりかえる学び、自らの実践でもまた問い、検証し、探求する中で新たな意味を付与していこうとする学び、があるだろう。これらの学びのプロセスが複層的に織りなされていくことが保育者の専門的発達に不可欠であると考えられる。子どもとの関わりを通じた保育実践をふりかえり、同僚の保育者とともに語り合い、先輩や同僚保育者と共に共通の見方を探る調整や共有がなされるプロセス、それは保育者が自分自身の経験を「意味づける行為」である。

2.3. ライフコースにおける語り

直近の出来事よりさらに長い時間を経た自伝的な語りは、自己を時間的広がりをもったものとし、将来への展望に向かうものとして位置づける行為である。保育者が専門家としての自己を意味づけ、つながりをもったものとしてさらに探求する行為が生じる。ブルーナー（2007）は「ナラティブを通して、我々は昨日と明日を構成し、再構成し、ある点では全く新しく作り出す。記憶と想像はその過程で融合する」と述べている。

佐藤（2014）は、Habermas（Habermas& Black,2000; Habermas,2011）の自伝的推論に関する概念枠組を取り上げ、関連する自伝的記憶やライフストーリーに関する研究を整理した。人は自分の経験の想起を通して過去の自分と現在の自分を対比させたり、過去から現在までの変わらない自己像を確認したり、複数の出来事を結び付けて解釈したり、過去経験から何らかの洞察や教訓を引き出して今後の行動指針としたりする。こうした思考過程は「自伝的推論」と言われている。自伝的推論は過去の経験に関する自己省察的な思考や語りであり、人生の部分々と自己を結び付け、過去と現在をつなぐものである（佐藤, 2014）。Habermas & Paha（2001）の研究では、12～18歳の女性にライフストーリーを語ってもらったところ年齢が上がるにしたがって出来事間の因果連関を示す表現が増加することが示された。ライフストーリーにおいて、出来事はバラバラに表象されているのではなく、「時間」、「因果や動機」、「主題」、「伝記に関する文化的な規範」といった観点でつなぎあわされており、ライフストーリー生成には自伝的推論が不可欠なプロセスであるという（佐藤, 2014）。McLean（2008）は自伝的推論を通してナラティブ・アイデンティティあるいはライフストーリーが発達するとしている。佐藤・清水（2012）は30～50歳代の小中高等学校の現職教員を対象とした自伝的推論や想起の鮮明度を検討した。ここでは、中学時代の教師との会話・やりとり・コミュニケーションに関わる記憶で最も印象的な出来事を1つ想起して回答する質問紙調査をおこなっており、自伝的推論に関する項目を例にあげると「あとになって考えてみると、この出来事が大きな意味を持つとたしかに思った（～まったくおもわなかった）」で評定するという方法をとっている。その結果、大学時代

の教職志望の強さと自伝的推論の活発さは関連しており、さらに想起の鮮明さ、想起された出来事に対する自伝的推論の程度も強いことが示唆された。

保育者の語るライフストーリーは、様々な出来事が断片的に存在し表象されるのではなく、保育者自身が自分の経験を意味づけ、複数の出来事をつなぎそれらの間の因果関係を見出し、自己の動機や行為と関連づけ、将来の方向付けを見出していこうとする機能があると考えられる。しかし、実習生や初任の段階ではまだ実践や出来事の意味を関連付けるまでには至らない。Vander Ven(1988)が専門的発達モデルにおいて特徴を示したように、「実践をその場限りの具体的なこととしてしかとらえられず、自分自身の過去の経験や価値判断のみで対処することが多く、子どもの発達からその行為の意味やつながりをみることができない。ある状況で起きた行動の原因や生起の過程をいろいろな視点から説明したり、そこから対処の方法を構成的に考えていくような探求をしようとはしない。直線的に単一の原因を考えたり（例：あの子を取り乱しているのは、朝家で何かあったにちがいない）、二分法的に判断したり（例：今子どもは遊んでいるから、学習はしていないのだ）しやすい」という（Vander Ven, 1988; 秋田,2000b）。また、谷川（2013）は新任保育者のリアリティ・ショックの危機から専門的な成長へと至る転機について、継続的なインタビューによって明らかにしている。その中で、新任保育者は混乱期を経て、問題状況を自覚し問題の性質を理解するまでに時間がかかることを示唆した。加藤・安藤（2013）は新任保育者の抱える困難について、インタビューから修正版グラウンデッドセオリー（木下, 2007）を用いて分析をおこない、新任保育者に共通する困難さとして「新社会人としての困難さ」、「保育者としての未熟さ」、「保育の大変さ」、「保育以外の仕事の大変さ」、「人間関係の困難さ」という5つのカテゴリーをあげている。

香曾我部（2013）は小規模地方自治体 H 町の保育者を対象に、少子化、過疎化といった社会的状況の変化と保育者の自己形成プロセスにおける転機との関連に着目した。香曾我部（2013）の研究では、保育者個人の問題としてだけでなく、地域の社会的変化に伴う共同体のプロセスの影響も含め転機として検討し、保育経験の長い管理職クラスの保育者を対象としている。

田甫(2008)は教育学研究におけるライフストーリーの重要性について考察し、保育史研究における保育者の実践史を明らかにするための語りを取り上げた。昭和 23 年の保育要領刊行、昭和 31 年の幼稚園教育要領刊行といった歴史的な制度の変遷がある一方で、当時の保育者を取り巻く具体的な保育実施状況と保育者の保持する「構え」ともいべき保育観について言及し、その上に制度や理論で示される新しい考えを受容していくこと示した（田甫,2004a,2004b）。

自伝的な記憶を物語ることは、自己を時間的、因果的な連続体として意味づけ

る行為である (Bruner,1994)。個々が唯一独自のライフコースを語っている一方で、個別のかつ多様な経験が他者やある特定の共同体の中で意味付けられ相互に結びつくことにより、共通の社会的パターン (稲垣,2000) としてあらわされる。さらに、保育者が子どもと関わる上で必要な実践行為に対する出来事に意味を見出すプロセスは、主に園の職場集団の協働的探求の中でおこなわれ、相互に関連しあうものであるため、保育経験に伴う専門的発達ならびに専門家としての自己の発達のプロセスには保育者間で何らかの共通性が見出されるのではないかと考えられる。

2.4 語りによる協働的探求

教師・保育者の専門的発達において、自ら自己の実践を振り返り学んでいく力が必要とされている。そのための公的な場として校内・園内研修 (研究) の機会が設定され、実践が積み重ねられている。

園内研修における語り

教師・保育者が協働で他者と語る公の場として、校内・園内研修 (校内・園内研究) 場面、職員会議などがあげられる。先行研究では、実際の語りの場の構成、参加者の構成、相互作用のターンなどの個々の具体的なやりとりを見ることの必要性が指摘されており、保育者の力量形成に直接影響を及ぼす要因を見た研究事例が少ないという (米田・浅田,2000,2001; 米田,2005)。保育の場では、保育についてよく話し合い、ベテラン保育者やメンターの指導・支援がおこなわれているが、共同の話し合いにはどのような熟達過程があるのか。Noguchi (2006) は保育者養成大学で初めて保育現場を経験し観察実習をおこなった実習生計 80 名を対象としたグループディスカッションを実施し、各グループのディスカッションのプロトコルをもとに談話分析をおこない、実習経験と対話による学びについて検討した。話し合いの内容の量・質を検討したところ、話し合いが活発におこなわれるグループにおいては、参加者から互いに疑問が出され、自分の行為と子どもの動きを関連づける省察、自分自身の過去の経験と関連づけて話すやりとりが多くみられた。一方、活発ではないグループでは、“観察したこと”を断続的に話す、「この園 (先生・子ども) は～」などの比較、否定的評価を話すなどの特徴が多くみられ、それに対する質問や自分の行為と関連づける振り返りが少ないという特徴がみられた。初めて保育実践の場に入る学生にとって、自分自身の経験を話しながらそれについて振り返り考えていくという学びがあることが示唆された一方、やりとりの量と内容の深まりにはその話し合いに参加するグループメンバーによって差があることが示唆された。

原 (2014) はインシデント・プロセス法を用いて新任保育者に対する保育カン

ファレンスをおこなっている。インシデント・プロセス法が従来の保育カンファレンスと異なる点とは、保育カンファレンスが個人の体験をメンバー間で共有し全体の学びとなり、問題解決の方法や方向性の発見、コミュニケーションスキルの向上などの利点がある一方で膨大な資料作成に対する抵抗感や批判的・分析的視点になりがちであるという問題点があることに對し、インシデント・プロセス法は事例提供者の短い象徴的な出来事（インシデント）をもとに参加者が質問することで事例の概要を明らかにし、原因と対策を考えていくものであるという。参加者の主体的・積極的参加と実践的活動への結び付けやすさ、事例提供者の負担感軽減、事例に対したくさんのアイディアが出されるという利点がある一方で事例内容によっては専門的知見や問題解決の理解が深まらない可能性があるという指摘している。

保育カンファレンスなど、協働的実践・探究の場における参加メンバー間の語りとその共有過程を検討した研究がおこなわれている。中坪・秋田・増田・箕輪・安見（2012）は4園の保育カンファレンスの談話を分析し、発話連鎖の結束性とアプロプリエーション（ここでは、相手との話し合いの中で他者の発言を用いて自分の意見を組み立て、そこに新たな意味を付与する発話）を検討した。方法として、岩波映像製作の2004年新規教員研修用ビデオ「ぎゅうにゅうできたよ」中の「みんなできれいにしよう」を視聴して自由に語るという、ビデオによる刺激媒体を用いている。同僚との語り合いの中で言葉の相互共有の高低の程度について検討し、相互共有が高い園は相槌や「～ね」という終助詞を多く用いた共感的、感情表出の多いスタイルをとる一方、低い園は映像にみる保育者の実践に一定の距離をおき、状況を冷静に捉えた判断や分析をおこなっており、比較的個人の意見が述べられる傾向があると述べている。

ナラティブ探究（Narrative Inquiry）

教師同士の「良い会話」は教師の学びや成長に関与するという。末吉(2011)は日本語教師を対象とした教師同士の「語りの場」の実践によって、悩みや葛藤の解決につながった事例を紹介し、自己理解を深めるナラティブ探求の重要性を指摘した（末吉,2011,2013）。ここでいう「良い会話」には、「暗黙の理論や信念を言語化すること」、「他人の目を通して世界を見ること」、「個人としてまた実践家としての自信を育てること」、「希望と人とのつながりを取り戻すこと」、「理想や関与を再確認すること」、「具体的な教授技術や問題の解決法を身につけること」、「学習に関する会話を子どもとするにはどうしたらよいかを学ぶこと」という機能であるという。

園内研修・研究、職員会議など、公的な語りの場だけでなく、悩みや愚痴などを語り合うことで日々の苦しい状況やストレスを癒す場、あるいは日々の保育実

践の中で感じた子どもの姿を話し合ったり、明日の保育の内容や環境の準備などを相談しあったり、互いに励まし合い助けあうようなインフォーマルな場・関係性も重要だと考えられる。園内研修、保育カンファレンス、事例検討などは実践研究としての蓄積がある一方、今後さらに語りの場そのものを対象とし、保育者の実践にどのように影響を及ぼしうるのかを検討する研究デザインも必要だろう。また、保育者は園内研修や保育カンファレンスなどといった語りの場で明示的・言語的に表現され伝達されたものを、どのように認識し、取り入れ、さらに実践行動に移すのか。さらにそのプロセスや専門的発達との関連性に関しては、依然検討の余地が残されているように思われる。

第3章 本研究の目的と構成

3.1 本研究の目的

保育の場において、保育者は子どもやクラスにおける意図的・即興的な実践行為を通して暗黙的・身体的・文脈依存的な知を獲得していく。その際、様々な経験・価値観を持つ多様な保育者と共に協働的实践をおこない、言語化・意識化、対話、省察を通して協働探求をおこなうが、その中で共通の志向性、意味が存在すると考えられる。本研究では、日本の保育における専門家集団の文化、即ち“保育文化”において、保育者が実践行為の中で志向し価値づける共通の“意味”を語りから検討することを第1の目的とする。第2に、保育の場では様々な経験・価値観を持つ多様な保育者と共に目標を共有し、協働的实践・協働的探求をおこなうことが求められる。日本において、園内研修がその一つの形態であるが、実際に保育者間でどのような語りにより実践的学びが生じるのかを検討する。第3に、保育者の実践の知は、職場集団の文化、同僚性など長期的インフォーマルな関係性の中で形成されるが、そのプロセスにおいて他の保育者から受ける指導・支援にはどのような特徴があるのか。熟達者（メンター）との関わりを通して専門的発達はどうのように促されるのかについて検討をおこなう。

3.2 本研究における“保育文化”と保育者集団

本研究で想定する“保育文化”について述べ、その枠組について示す。本研究では、保育者という専門家集団に固有で共通性を持った志向性、行為、シンボル、ルールなどのパターン、保育者集団内に埋め込まれた文化的道具を含み“保育文化”と呼ぶこととする。“保育文化”は、文化・歴史的な文脈における成果として伝達・獲得されると同時に、保育者及び保育に関わる専門家集団による協働的实践・協働的探求の過程において構成されるものとする。この点において、保育者個人の経験であるとともに保育者という専門家集団に共通の社会歴史的経験であり、学習過程であるといえる。保育者の専門的発達は、保育文化に埋め込まれており、専門家集団が能動的におこなう協働的实践・協働的探求を通して生じる。その過程において、文化的道具としての語りは中心的な機能を果たすものとし、本研究の方法論の中核に位置づける。

ブロンフェンブレンナー（1996）は、人間発達を生活環境の中に斬新的に入り込み、再構成をはかるダイナミックな実態として考えた。直接的行動場面から行動場面間の相互の連携、そしてさらに広範な文脈に影響を受けるものとして、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステムという4つの生態学的環境が入れ子的に相互に連携したシステムを構成していると述べた。コ

ール（2002）は、文化は一定の時間にわたって人々が協同活動をおこなう時どこにでも生じるものであるとし、これを「微視的文化（microculture）」と呼んでいる。また、より包括的な水準が「取り囲むもの」として下位レベルを引き起こすような明瞭で静的な境界線ではなく、曖昧で力動的な「織り込むもの」として相互に形成しあうという考えを強調している。本研究では、Gallegos, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition(2001)、コール（2002）を参照し、保育者という集団の文化を保育文化として想定する場合、次のような枠組を設けた(図3-1参照)。

保育の文化には、保育者と子ども、クラスにおける実践により生成されるクラスの文化があり、それらの文化は学年内・学年間の他のクラスにも相互に影響しあう。そうした個々のクラス集団における文化は、園長など施設長のリーダーシップの元全体として相互の影響を受けつつ園としての保育文化を生成する。また園は地域の保護者、他の園や地区、他の保育・教育機関と相互に影響をしあい、地域における保育の文化と相互に影響しあう。さらにマクロな保育文化として、保育者は免許・資格に関わる法制度の元、幼稚園教育要領や保育所保育指針等の保育の基本に基づく保育・教育機関、保育者養成機関による教育課程を経た専門家集団の文化と相互に影響を受けていると考えられる。

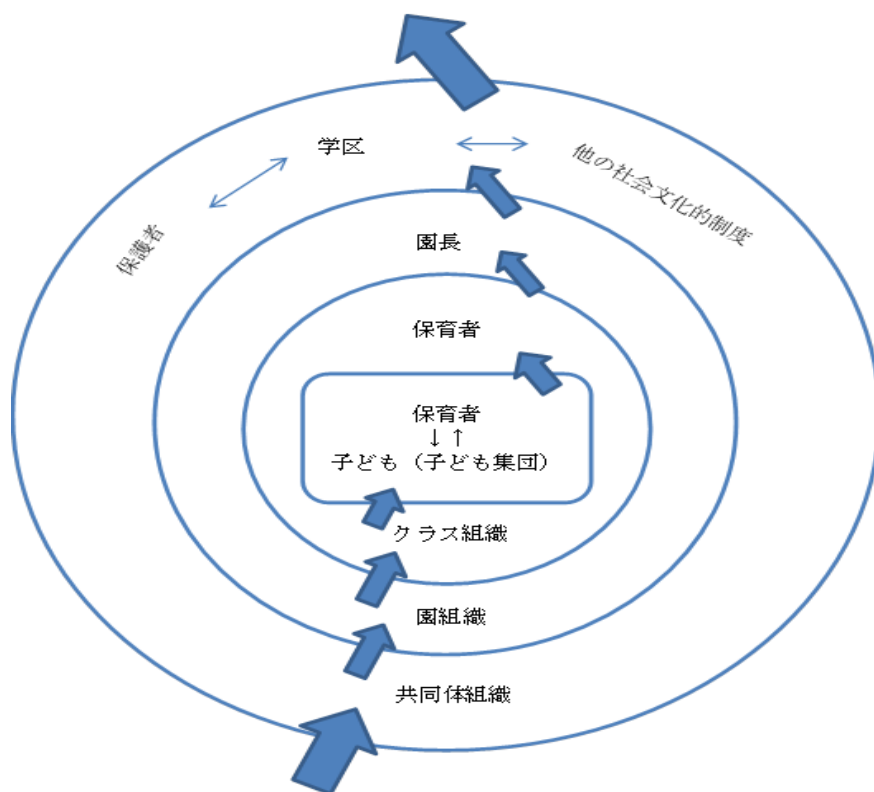


図 3-1. 本研究における文化集団の枠組

本研究の保育者集団の設定

山本（2013）は文化が持つ本質的な曖昧さについて指摘している。対象の解釈が「文化的」だと見える現象が存在するとは、個々の対象が持つ個別的特徴におさまらない共通したパターン（Rogoff,2006/2003）を持ち、その一事例として認識されることであり、そのようなパターンを産出する人々の集団が想定され、異なるパターンを産出する人々の集団との対比によって見出されると述べている。

そこで本研究における保育者集団として、図 3-1 から示唆されるようないくつかの集団のフェーズを設定する。保育文化のよりマクロなフェーズとして、保育の基本を踏まえた標準的な保育をおこなっていると仮定された全国の国公私立幼稚園における保育者集団を対象とした検討をおこなう（第 5 章）。さらに、これらの日本における枠組を共有する保育者集団とは異なるマクロな集団、本研究ではドイツ（ドルトムント）を対象にし、比較による差異と共通性を探る（第 6 章）。日本の保育文化は他国の保育文化と比較した時にその特徴が浮き彫りになると考えられるが、差異だけでなく、ある特定の年齢の子どもを対象とした専門家集団の文化を内包した時に共通の側面があると考えられる。

保育文化は保育者集団のみならず、他の教育機関における専門家集団と比較した際に共通性と差異が浮かび上がると考えられる。本研究では、学校教育法に位置付きながら異なる専門性・教育目標をもつ集団として、幼稚園と小学校を比較の対象とし、各々の教師集団が持つ文化を検討する（第 7 章）。

保育文化を共有する保育者集団内においても、文化への参入過程の比較から若手保育者からなる集団とベテラン保育者からなる集団が想定される。本研究では、保育の基本を踏まえて運営される全国の国公私立幼稚園の保育者集団の中で若手とベテランの比較をおこなうことで保育文化における共通性と差異を検討する（第 8 章）。

初任者から中堅、ベテラン保育者への熟達に伴い、保育者が属する職場・園という保育実践の共同体への参加と役割の変容が生じるだろう。最後に、マイクロなフェーズにおいて、何か特別な保育・教育をおこなっているのではなく、保育の基本を踏まえた標準的な園でありながらある特定の地域で保育の質を保ち運営をおこなっている私立幼稚園、A 園を事例として取り上げる。そこで A 園に勤務する保育者集団に共通する専門的発達のパターン（第 9 章）、A 園のクラス文化の実践と協働的に振り返る実践の場を検討する（第 10 章）ことで、マクロなフェーズとマイクロなフェーズの両側面から保育文化を明らかにすることを試みる。

幼稚園保育文化

首藤（2009）は日本の「保育」と「幼児教育」の概念において、“子育てに対する日本固有の長い伝統や幼稚園・託児所・保育所という制度の複雑な発展過程を

反映しながら形成されており、現在も「保育」「幼児教育」は文脈に応じて様々な使い分けがなされている”という。本研究の協力者である保育者は、全て国公立の幼稚園に勤務する保育者であり、その保育実践対象者は幼児である。今回の研究では保育所保育士を対象としていないという点、保育実践対象者として3歳未満児とその生活、遊び、活動を対象としていないという点から、本研究で想定する保育文化の範囲を「幼稚園保育文化」とする。

3.3 本研究の構成

本論文における各章の概要を述べる。

1) 問題と目的(第1章～第3章)

まず第1章では「教師・保育者の実践知と熟達、専門的発達」、「専門的発達を促す場：園内研修とメンタリング (mentoring)」、「日本の保育文化の志向性と保育的価値」に関する研究について整理し、文化に埋め込まれた保育者の専門的発達のプロセスについて考察した。

第2章では「文化的道具としての語り」についてまとめ、「実践の暗黙的・身体的・文脈依存的・即興的・協働的特徴」に関する先行研究を概観し、保育実践の特徴とその言語化や伝達、学びの難しさについて論じた。さらに「保育者のライフコースにおける語り」に関する研究に着目し、特に近年増加しつつある教師・保育者の転機をめぐる語りやライフストーリー・ライフヒストリーに関する研究をまとめ、保育者の専門的発達と語りとの関連性について論じた。

第3章では、本研究の3つの問いについて改めて述べ、保育者の専門的発達と保育文化との関連性を捉えるための本研究の構造について整理している。本研究では、文化的集団の枠組みをいくつかのフェーズからなる層でとらえ、その比較により保育文化を捉えていこうとする。

2) 本研究の方法 (第4章)

第4章では、上述した本研究の目的を果たすため、本論文で実施する研究の方法論、対象、分析方法を整理し、研究調査をおこなう上で特に留意した倫理的配慮について述べる。

3) 研究の成果 (第5章～第10章)

第5章から第10章では、各々の研究の目的と方法、結果と考察からなる研究成果についての報告をおこなう。以下、各章の概要を述べる。

<保育者の持つ“良い保育者”、“良い実践”イメージ(第5章・第6章)>

日本の保育文化で重要とされる保育的価値について検討した。第5章「保育者の持つ“良い保育者”イメージに関する研究」では、多声的ビジュアルエスノグラフィの手法を援用し、関東・関西・九州の国公立・私立幼稚園計9園に勤務

する保育者合計 143 名（保育経験年数 5 年未満の若手保育者 73 名、保育経験 5 年以上のベテラン保育者 70 名）に調査を依頼し、保育者が共通に持つ“良い保育者”“良い実践”イメージを明らかにした。第 6 章「語意味カテゴリーに関する日独保育者間の比較分析」では、日本 79 名（東京、兵庫、九州の 9 園の公私立幼稚園の保育者 7 年以上 36 名、7 年未満 43 名）、ドイツ 63 名（ドルトムント 12 の公立園の保育者 7 年以上 39 名、7 年未満 24 名）を協力者とし、同様の手法を用いて日・独の保育者が持つ保育観の語りを引き出した。保育者が個々の場面で持つ語の意味に着目し質的な分析をおこなうことによって日独保育者持つ実践知の様相と文化による相違・共通性について検討した。

<保育者の語りに用いられる語のイメージ（第 7 章・第 8 章）>

第 7 章・第 8 章においては、専門家集団で用いられる特定の語に着目し、内包される意味について検討をおこなった。第 7 章「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—」では、幼稚園計 9 園に勤務する保育者計 92 名（平均経験年数 6.33 年）、小学校計 6 校に勤務する教師 101 名（平均経験年数 17.1 年）を協力者とし、教師・保育者が実践を語る際に数多く用いる語のイメージに着目し、同一の語の意味に対する幼稚園及び小学校教師の捉えを比較検討することによって、保育文化・小学校文化で求められる専門性の共通点・相違点を明らかにした。

第 8 章「保育者が実践を語る際に用いる語のイメージに関する研究—保育経験による比較—」では、保育文化の中でも異なる保育経験を有する者、すなわち保育の協働的実践の文化に参入しようとする若手集団と中核的位置を占めるベテラン集団の比較をおこなった。関東・関西・九州の国公立・私立幼稚園計 9 園に勤務する保育者合計 143 名（その中で分析の対象となったのは 92 名で、経験保育者群は 37 名（保育経験年数平均 12.7 年）、若手保育者群は 55 名（保育経験平均 =2.03 年））を協力者とし、若手とベテランの保育経験による差異、熟達とともに獲得される専門的知見の特徴を検討した。

<保育の場における学び（第 9 章～第 10 章）>

第 5 章から第 8 章までは、全国の国公立の幼稚園を対象とした大規模調査の成果を報告するが、第 9 章から第 10 章まで、A 園という特定の園と保育者を協力者とし、A 園の協働的実践の文化とその中に埋め込まれた専門的発達プロセスについて事例による検討をおこなった。

第 9 章「保育者の専門的発達における年次的特徴と変化—保育経験と指導・支援に関する語り—」では、A 園に勤務する保育者全員を協力者とし、5 年の間隔をおいた 2 時点の半構造化インタビューを実施した。保育経験の年次的推移に伴う語りの特徴と各段階で受けた（語られた）指導・支援との関連について検討し、

保育者の専門的発達のプロセスを明らかにした。

第 10 章「協働的な探求の場としてのビデオカンファレンス『朝の会』をめぐる 5 歳児クラス間比較」では、A 園における 5 歳児クラスの『朝の会』に関するビデオカンファレンスの実践に筆者が参与しフィールドワークをおこなった。

4) 総合考察 (第 11 章～第 12 章)

第 11 章では、第 5 章から第 10 章にかけておこなった研究結果の整理と得られた成果をまとめ、第 12 章で総合考察をおこなっている。以上、本論文の構成は 12 章からなる (図 3-2)。

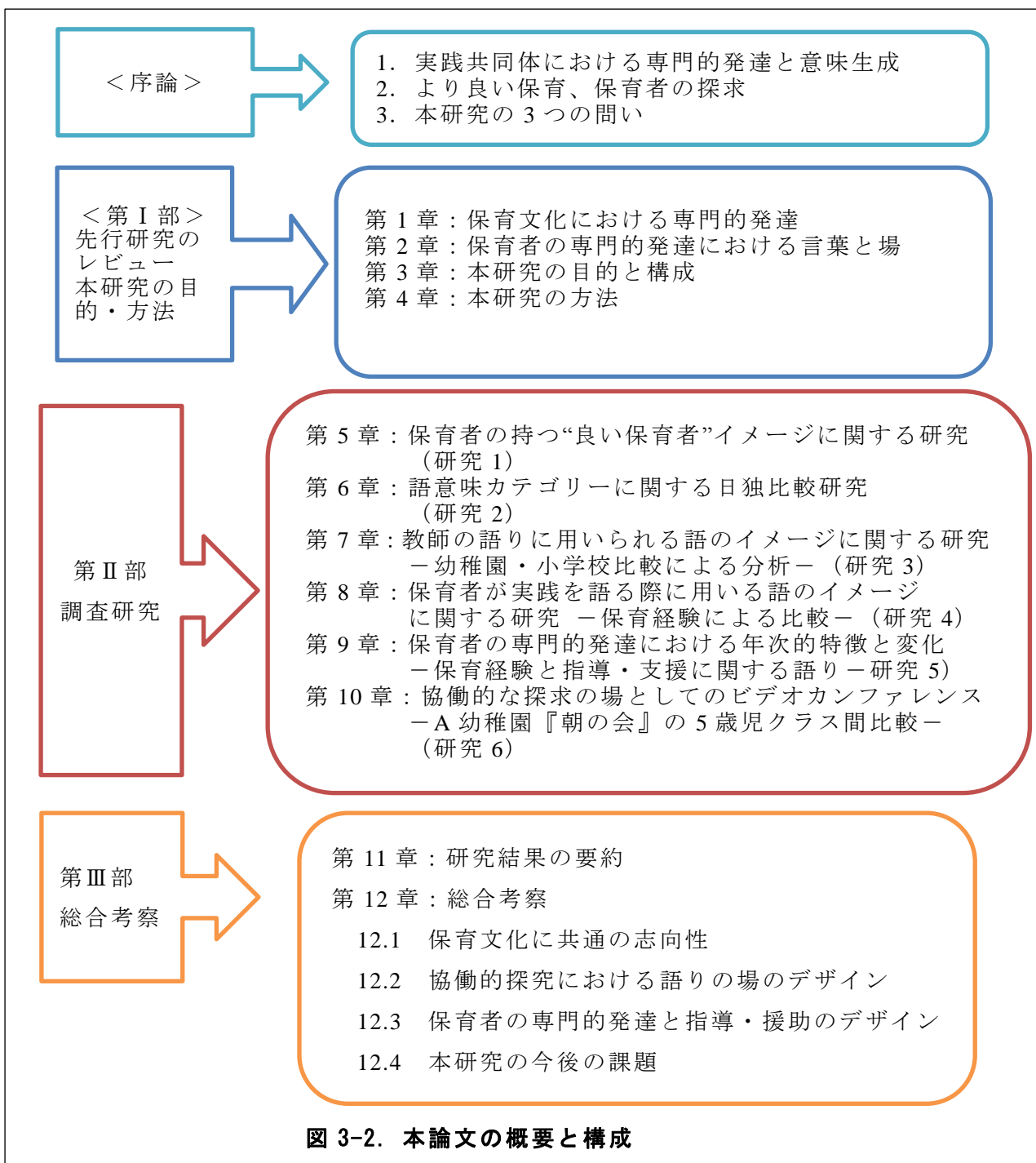


図 3-2. 本論文の概要と構成

第4章 本研究の方法

4.1 マルチメソッドアプローチ

本研究では、多用な調査方法を用いたマルチメソッドアプローチを用いた。質的研究はもともとマルチメソッド（多元的方法）指向であるという（フリック，2002；デンジン&リンカン,2006）。同じ研究デザインの中で異なる方法を組み合わせること、量的・質的な分析の組み合わせによるデータ収集をおこなったこと、分析をおこなう際の手法としてデータに基づくアプローチをとった質的研究であることが本研究の特徴である。本研究の目的に沿って、構想した文化のフェーズに応じた6つの研究からなる研究デザインとなっている。本研究では、保育文化を捉えるための専門家集団として、若手保育者、中堅・ベテラン保育者といった多様な専門的成長段階の対象、幼稚園・小学校教師、ドイツの保育者、A園など、異なる集団を設定し、協力者としてご協力いただいた。

研究方法

以下、本論文でおこなった計6つの研究で用いた方法について示す。

第5章（研究1）と第6章（研究2）

ビデオを用いた多声的ビジュアルエスノグラフィー（Tobin, Wu, & Davidson, 1989）を援用することで保育に対する保育者の語りを引き出し、調査をおこなった。その際、インタビューではなく、より幅広い多様な園の状況を捉えるため、自由記述を基本とした用紙への記入という形をとった。自由記述に関する分析は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA（木下,2003,2007）とする）を用いた。

第7章（研究3）と第8章（研究4）

研究3は研究1によって得られた知見を基に、保育者・教師が用いることの多い語を選択し質問紙法による調査をおこなった。質問紙で語のイメージを連想してもらい、得られたデータについてカテゴリー化と発生頻度の分析をおこない、語が持つ意味の多様性を検討した。

第9章（研究5）と第10章（研究6）

研究5ではA園に勤務する保育者に対する半構造化インタビューによって語りを引き出し、その内容を M-GTA によって検討した。研究6では、A園でのビデオカンファレンスに関するフィールドワークを通して、保育の場の語りを参加観察し、メンタリング、ビデオという道具の有効性について検討した。その際、ビデオカメラや IC レコーダーによる記録をおこなった。カンファレンス後には、感想を聞く自由記述を基本とした質問紙を配布し、解釈の参考とした。

4.2 倫理的配慮

全ての調査において、協力者には任意による依頼をおこない、データ管理や学会等の研究発表においても匿名性の保持に努める旨を伝えた上で協力を得た。

国公立の幼稚園・小学校を協力者とした全国調査、日独の保育者を協力者とした国際比較調査のデータは、科学研究費の受託による共同研究プロジェクトチームの助力を得たものである。共同研究の分担にあたっては、筆者がデータ収集に関わり、データを統括して分析し、学会発表や論文発表において筆頭発表となったものである。その際連名共著者となった方々には、白梅学園大学大学院の規定に沿い、執筆にあたっての共著者承諾書をいただいている。

A 園における継続的関与と保育の場を研究対象とすることへの考慮

秋田(2005a)によると、実践者と研究者が共同生成的な研究をおこなうために、まず相互のラポール（信頼関係）をつくり、問題や考えを共有すること、そして複数の方法を考え具体的に計画をたてること、そして研究協力者に倫理的にみて不利益にならないようインフォームドコンセントをとるという倫理面への配慮が重要であるとしている。そこで、本研究実施にあたって、筆者と園の関係を述べておきたい。

本論文の研究実施時点において、筆者と園との関わりは約5年目であった。筆者はA幼稚園で観察研究を始め、3年間週1、2回園に通いフィールドノーツの他ビデオカメラ3台を用いた観察研究、保育者が“気になる”とする子どもの観察記録をとる活動、保護者への子育て通信の執筆活動なども行っていた。その間園で年に数回外部からの研究者数名を招いておこなわれる園内研修にも参加しており、3年目の4月から10月までA園で週1回おこなわれる職員会議にもオブザーバーとして参加し、共同研究をおこなった経緯がある。

保育の場でビデオを用いることに対し、心理的抵抗感や場面の選択の問題が指摘されている（大豆生田，1996）。しかし、A園では保育実践に関する研究を日常的に行っており、筆者自身もビデオを用いた保育観察を数年に亘って行っていた経緯から、ビデオ撮影を園から依頼された。ビデオカンファレンスにあたって子どもや保育者とのラポール形成は十分におこなわれ、実践の改善に向けて共に探求する体制がとれていると考えている。また、本研究では、200X年2月に実施した『朝の会』をめぐるカンファレンスの実践事例のみを検討しているが、A園でのビデオカンファレンスは以後継続的におこない（表4-1参照）、2回目以降他の研究者（園内研修やその他の活動を通して長期的に園との関わりを持つ）が加わる場合もあった。このように、継続的にビデオカンファレンスを実施する園に撮影者として協力し、A園と共に保育の質改善の場に参加した。ビデオカンファレンスの一部を使用することにあたって、同意を得ている。

尚、本論文で取り上げた保育者の語りは、筆者が今までの調査研究活動をおこなう中で出会った保育者の語った内容をプロトコル化したものであり、匿名性を保持しながら記録や研究発表等で使用することについての了承を得ている。

表 4-1. 継続的なカンファレンス実施の時期

各クラス撮影	200X年1月末日～2月
第1回カンファレンス	同年2月 内容：朝の会（片付けの声かけ～朝の会開始～次の活動開始まで）
第2回カンファレンス	同年3月 内容：帰りの会（降園準備開始～挨拶、降園）
第3回カンファレンス	同年3月 内容：表現発表会の練習風景
各クラス撮影	同年7月
第4回カンファレンス	同年9月

第Ⅱ部

第5章 保育者の持つ“良い保育者”イメージに関する研究 (研究1)

5.1 問題と目的

本研究では、Tobin ら (1989) のビデオを用いた多声的ビジュアル・エスノグラフィ (Tobin, Wu, & Davidson, 1989) の手法を援用し、“良い保育者”“良い実践”に関する保育者の声を質的に分析することにより、日常の保育実践では保育者の意識に上らない暗黙的な実践知を明らかにすることを目的とする。

近年幼児教育において、保育者の専門性は特に強調されているテーマである。平成14年幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議による報告書では、保育者自ら学び資質向上を図るあり方が求められている (文部科学省,2002)。全米乳幼児教育協会は発達にふさわしい実践 (Bredekamp&Coppole,1997 / 2000,DAP,Developmentally Appropriate Practice) に対する基本見解を示している。保育の質の向上や良い実践について大きな関心がよせられている現状がある中で、保育者自身がより良い保育をどのように考えているのか、その実態について探る試みが重要であるが、保育者自身の声を取りあげた研究は非常に少ない。

本研究の第一の目的は、保育者が持つ実践知とそこに示される保育的価値の共通軸を明示化することである。しかし、良い保育者の要素や能力を羅列し一般的基準として定義づけることは難しい。教師の実践知は文脈依存的に示される性質を持っており (Genishi, Ryan, Ochsner,& Yarnall,2001)、また教師への要求は文脈や時期によって異なるためである (Korthagen,2004; Frankc & Dahigren, 1996)。そこで本研究では、保育の具体的文脈を含みこんだビデオ映像を保育者に示し、それによって引き出された保育者の声を分析することで保育者共通の“良い保育者”“良い実践”に関するイメージの抽出を試みる。さらに、保育の中で保育記録として用いられることの多いビデオに対する保育者の視点の取り方について考察する。またその際、保育経験による差異を検討する。教師の知は職場集団の文化、同僚性という長期的インフォーマルな関係の中で形成される (秋田,1992,1996a,1998a)。多様な保育、多様な園文化を通して実践の知が形成されていくと考えられるが、そのプロセスの中で形成される“良い保育者”イメージに違いがあることが予想される。本研究では、園や職場集団の文化になじみのある保育経験5年以上のベテラン保育者と、保育経験5年未満の若手保育者との間で比較検討をおこなう。

5.2 方法

1) ビデオクリップの作成

本研究で用いるビデオクリップを作成するため、保育者に提示する場面・活動の選択及び編集等に関して共同研究者間で議論を重ねた。Tobin はビデオはデータではなく、それを見た人の反応を引き出す「ツール (道具)」であると述べている。ビデオ作成にあたって、文化人類学的な立場から比較文化を目的とし、1日のルーティン的な活動を追い、その際に典型的・象徴的な出来事を映し出し、20分程度に編集したものをを用いている (秋田,2005b)。

保育では子どもの発達を促すために多様な活動が計画されており、総合的なものである。文部科学省(2008b)によると、幼稚園の生活は本来明確に区分することは難しいが、具体的な生活に即した場合、食事、衣服の着脱や片付けなどのような生活習慣にかかわる部分と遊びを中心とする部分とに分けられるとしている。また「幼児期の生活のほとんどは遊びによって占められて」おり、遊びを通した総合的な指導をおこなうことが求められている (文部科学省,2008)。そこで本研究では、ビデオクリップとして主に遊び場面を選び、遊びの中に情緒的発達・社会的発達・身体的発達・認知的発達を含み込んでいるもの、各園で類似の活動をおこなっているもの、そして保育者の設定した遊び活動場面と子どもが選ぶ遊び活動場面との両方を含むものを選び、幼稚園のままごと・砂場・トランポリン・製作の4つの活動場面を映したビデオクリップを作成した (表 5-1 に場面と概要を示す)。本研究に先立ち、Ashida, Kadota, Suzuki, Akita, Oda & Noguchi (2004) では30秒から2分程度の短いビデオクリップを作成し、幼稚園のベテラン保育者6名に調査をおこなっている。その結果、ビデオクリップが短いとその後の展開によって読み取り方が違ってくるため、もう少しビデオクリップが長い方がよい、といった活動のプロセスとストーリー性を重視する声があがった。保育者が活動の展開を追い、ビデオからストーリーを構築するためにはある程度の長さや編集が必要であることが確認された。そのため、ビデオの編集を工夫し、保育者が活動のプロセスを理解できるよう1場面5分程度に時間を長くした。その他、ビデオでは子どもや保育者の言葉が聞き取りにくいという点も予想されたため、言葉をテロップにして流した。撮影と編集は幼児教育を専門とし保育の場をよく知る共同研究者 (芦田宏・鈴木正敏) がおこなった。ビデオ作成にあたって、共同研究者全員で議論し、精選化をおこなった。

2) データ収集

①協力者：幼稚園に勤務する保育者合計143名。内、保育経験年数が5年未満の若手保育者が73名、保育経験5年以上のベテラン保育者が70名となっている。保育の多様性や地域性を考慮し、関東・関西・九州の国公立・私立幼稚園計

9園に依頼をおこなった。

③調査時期及び調査内容：調査は2003年12月から1月にかけておこなった。園毎にビデオを用意し、職員全員で視聴をしてもらった。その際記述用紙を用意し、1つの場面を見た後10分程度の時間を設け、率直な感想・ビデオの中の活動で子どもに何が育つと思うか・教師の動きをどう思うかなど、個別に自由に記述してもらった。ビデオを視聴するにあたって、幼児の年齢や撮影時期・場所などといったビデオに関する説明は一切おこなわないこととした。

そして、今回の研究では分析対象とはしないが、個別の回答の後には保育者同士でビデオクリップを見た感想を語り合い、互いの観点の違いについても触れ合うような機会を設けた。実践現場で調査をする際の配慮でもあるが、ビデオ視聴が保育の参考となり、保育者同士の学びあいを深める研修の場となるように心掛けた。またデータ分析の参考にするため、各幼稚園の話し合いの様子をビデオカメラで記録することを依頼した。

3) データ分析：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析

調査によって得られたビデオの感想を分析するにあたり、本研究では木下(2003)による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。M-GTAとは、グレイザーとストラウス (Glaser& Strauss,1967,1996) のグラウンデッド・セオリー・アプローチの分析法をより理解、活用しやすく開発されたものである。

まずデータ全体を把握しつつ、1人のデータ全体に目を通し、保育者の捉える“良い保育者”という分析テーマと関連する箇所に着目する。その際、保育経験による差異があるかどうかにも目を配った。個々のデータを読み比べ、意味の解釈可能性を丁寧に吟味しながら具体例・理論的メモを分析ワークシートに書いていく。解釈の恣意性を防ぐためにも類似比較や対極比較をおこない、適切な定義を述べて概念の命名をおこなった。これらが本研究の概念生成のプロセスである。この段階で、第1筆者と第3筆者が分析ワークシートを基に議論や解釈をおこなっている。また、他の共同研究者によるスーパービジョンも受けた。そうした過程を経ながら、理論的メモを参照しつつ、概念間の関連づけをおこない、カテゴリーにまとめる収束化やカテゴリーの関係を図にする作業をおこなった。

表 5-1. ビデオクリップの場面と内容



<ケース 1：ままごと>
保育者がままごとコーナーで 3 歳児の子どもたちと一緒にままごとをしている場面。保育者はビデオ中ずっと椅子に座り、子どもたちに声をかけたり側に来た子たちと関わったりしている。



<ケース 2：砂場>
3 歳児の子どもたちが砂場で遊んでいる場面。保育者は子どもたちの間を動き回りながら 1 人 1 人の子どもの活動に援助を与えたり、遊びの環境を整えたりしている。途中で、遊具をめぐってトラブルが起こる場面があり、保育者が介入している。



<ケース 3：トランポリン>
園庭にトランポリンが置かれており、5 歳児の子どもたちがトランポリンに集まって遊んでいる場面。子どもは自分たちで交代のルールを決めながら、遊び続けている。保育者はビデオに登場しない。途中、子ども同士で交代のルールについての意見に違いが生まれるが、互いに調整しあい、遊びが続く。



<ケース 4：製作活動>
頭にかぶる羽根飾りを作る 5 歳児の製作活動の場面。保育者が活動について説明し、その後子どもたちが製作を行うという展開がなされている。途中で、うまく作れない男児が出てくると、保育者は直接男児に解決策を教えるのではなく、周囲の子の作品へ目を向けさせ、作業が早く進んでいる子を遅い子へのアドバイザーにしながら、活動がおこなわれている。

5.3 結果と考察

1) 良い保育者イメージ

まず、保育者の記述に対し、保育経験が5年以上のベテラン保育者と5年未満の若手保育者とで概念生成をおこなっていたが、データを読み進めていくうちに違いがみられないことが明らかになった。すなわち、M-GTAを用いてデータの解釈を行った際、“良い保育者”のイメージには、保育経験上の差異はなく、ベテラン・若手保育者共通のものであることが示唆された。このことは、養成課程における教育が実践現場と結びついていることを示唆するとも考えられるが、推測の域を出ない為、今後の調査課題としたい。共同研究者との検討の上、“良い保育者”イメージはベテラン・若手共通のものであるとみなし、概念生成をおこなっていった。そして、個々の概念について他の概念との関係を1つずつ検討し、関連づけをおこなった。ビデオを見た保育者が示す“良い保育者”イメージを図5-1に示す。“良い保育者”イメージを探る中で同時にその対立概念として“良くない保育者”イメージも浮き上がってきた。

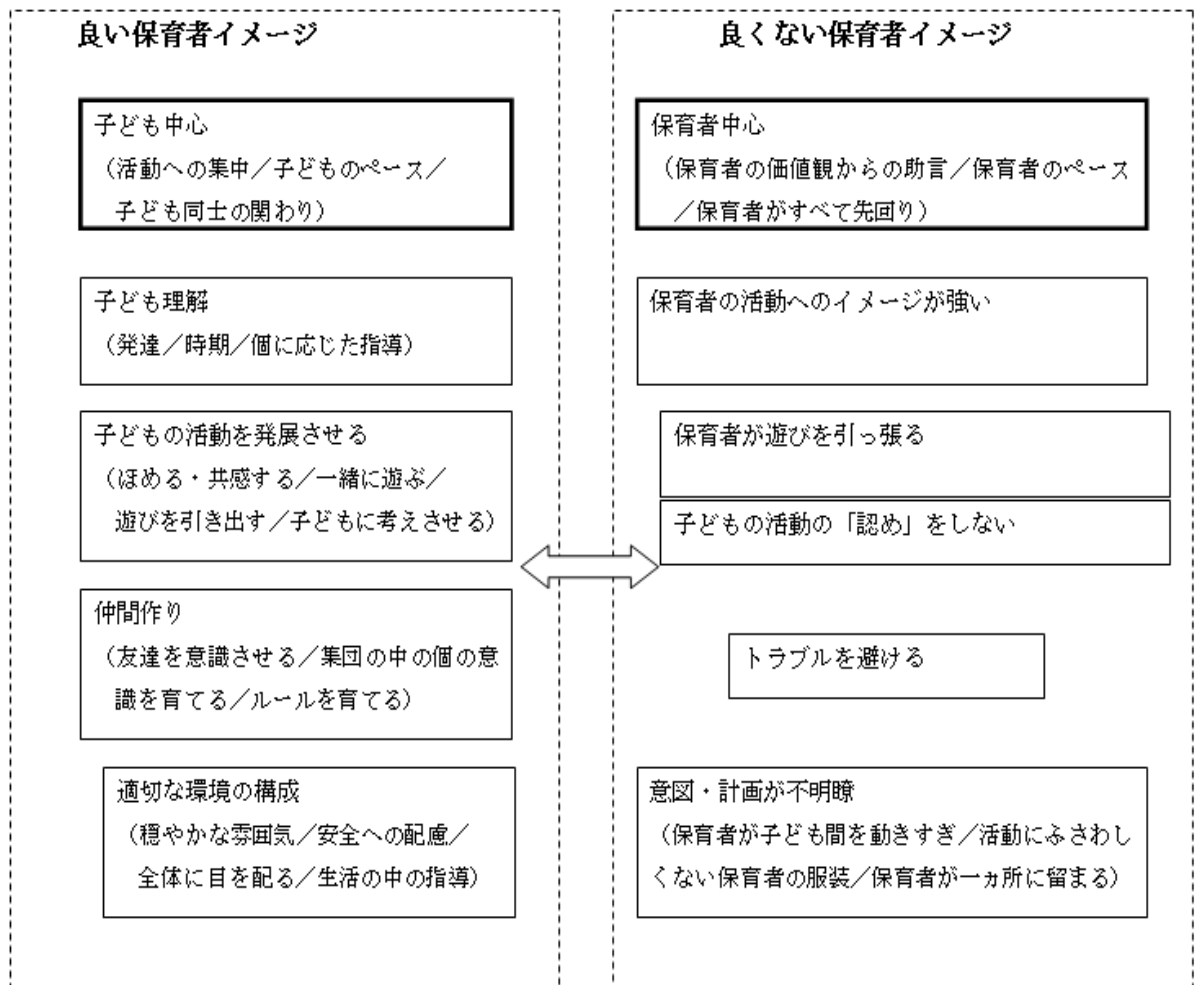


図5-1. 保育者の持つ“良い保育者”イメージ

①『子ども中心』vs『保育者中心』

保育者の回答を見ていく上で最も多く、基調をなしていたのは『子ども中心』への言及である。「ケーキを作る、車を動かすなど、自分なりの思いをもって砂遊びをしているなあ (No216)」、「子どもの方から出てきた言葉に対してこたえる事が多く、子どものペースで遊びが進んでいるようで、いいと思う (No51)」、「(遊びを) 子ども主体で進めて言葉も多く感じました (No105)」、「保育者がすぐに助言したり、手助けをせずに、できるだけ子ども同士の関わりを大切に考えておられるのが解り、大切な事だと感じました (No55)」など、子どもがそれぞれの思いをもち、子どものペースで主体的に活動に取り組むことが重視されていた。この『子ども中心』志向は、“良い保育者”イメージと密接に結びつくとともに、どのコメントをみても少なからず含まれる要素であり、全体の中心を占めていると感じられた。

一方、『保育者中心』として捉えられる保育に批判的なコメントが見られ、“良くない保育者”として取り上げられる傾向が強い。ビデオに映る保育者の言動をこの視点から検証し、評価しようとする姿勢がうかがえた。『保育者中心』として捉えられる実際のコメントの例をあげると、「教師の価値観で助言されている部分があると思いました (No113)」、「製作は保育の中で取り入れている。皆で一斉に同じもの、同じ方法で作ることもあるが (例えば折り紙とか) 素材を選んだりいろいろな方法で作ってみてその子自身の作品づくりを心掛けてはいる。失敗や試す事を多く取り入れられるように。その為の助言はするが教師の思いに誘導してしまうことのないようにしているつもり (No109)」、「保育者が何でも言いすぎで保育者ペースで進められすぎている気がします (No66)」、「保育者の言葉掛けはお母さんの様にあたたかく感じたが、子ども達からの発想や展開よりも保育者から声を掛け、保育者のペースで進んでいる様に思った (No83)」、「何もかも先生がしすぎているように思えた (No40)」、「子どもの動き、活動の前に先生が先に動いたり、言葉を発して子どもの動きを誘導しているような印象をうけた。ケーキを作るときにバケツの上にのらなくてもいいのでは...と思った (No17※執筆者注：ビデオの中で子どもがバケツに砂をいれ、ひっくり返す際に保育者がバケツの上にのるように声をかけたシーンについて)」、「教師が中に入りすぎて、子供同士の会話ややりとりがうすれている。教師中心のままごとでおもしろみにかけている (No60)」などである。子どもの主体性が認められていないと捉える保育者の動きには、辛口の批判的コメントがよせられる傾向がある。保育者には『子ども中心』重視、『保育者中心』への敏感な反応と強い抵抗感があることが、データを読み進めていくうちに明確化された。

まず、日本の保育者が持つ“良い保育者”イメージを探る中、保育者は『子ども

中心』を重視していることが示唆された。一方で、保育者は保育者中心志向をやや“良くない保育”としてとらえていることがうかがえた。しかし本来、幼児教育において『子ども中心』であることと『保育者中心』であることは対立的な概念ではないと考えられる。教育としての意図や指導をめぐる解釈は、保育者の価値観形成のプロセスによって異なってくる可能性も示唆される。現在に至る幼稚園教育要領の歴史的変遷を追い、変化のポイントについてまとめた Oda (2004) は、25年振りの1989年の教育要領改訂に伴い、子どもの主体性や保育者の教育上の意図に対する誤解が生じたことを指摘した。例えば、環境構成や活動は子どもが主導なのであり、保育者はそれを支えるのみであるとする誤解、保育者は子どもに教えるべきではないといった誤解などにより混乱が生じたという。1998年の改訂では、幼児の主体的活動が十分に確保されるための幼児理解に基づく計画的な環境構成や遊びへの関わりにおける教師の役割が明確化されている。“良い保育者”イメージを形成するプロセスについて、その中でも特に『子ども中心』と『保育者中心』という側面からみた教育内容に関する保育者の意識について、今後さらに検討する必要がある。

その他、良い保育者の実践に必要なものとして『子ども理解』ができるということ、そして『子どもの活動を発展させる』保育者であること、集団生活の中で子ども同士の『仲間作り』をおこなっていくこと、などの価値観が読み取れた。以下順に述べていきたい。

②『子ども理解』をする保育者

すでに述べたように、『保育者中心』の保育への強い抵抗感が見られるが、だからといって子どもの完全な自由を認め、放任でよいという意見でもない。適切な保育者の子どもへの指導、介入は必要であるとする保育者もいた。その場合、子どもをどこまで理解しているかという『子ども理解』について言及されていた。ケース3を見た保育者が、保育者の介入がなく子ども同士でいざこざを解決していく姿について「5歳児なので、教師よりも友だちとのかかわりで問題を解決しようとしていた。その幼児にも、時期にもよると思う。望ましい姿ではあるが、まだまだそこまでいかない（友だちに教える友の教えで理解する）幼児もいると思うので、その点はよく考えていかねばならない（No213）」と述べている。5歳児の発達の特徴からみて望ましい発達の姿であるが、時期によって、また幼児個人によって保育者の介入も考えなければならないという『子ども理解』の重要性を述べている。

逆に、「作品でのできあがり図の意図が教師の方に強すぎて子どもの発想等がうけとめてもらえてないように思えた（No19）」というように、保育者が自分の活動のイメージを強く持ち、子どもに示唆していると捉えた場合では、子どもに押

し付けているという危惧が生じている。

③『子どもの活動を発展させる』保育者

上記の『子ども理解』に基づいて、子どもの遊びに介入し、『子どもの活動を発展させる』ことは子どもの発達をうながす上においても重要な保育者の役割であるとされている。

「子どもの作品をほめることで他児がそれをモデルにしより努力するように促していた (No10)」、「教師も一緒に遊びに入り、楽しさに共感したり、遊びを広げる援助をしたりしている (No22)」、「教師をモデルに、対応の仕方、かかわり方を学ぶ (No20)」、「子ども達に考えさせる場を多く持たせており、とても主体的に動いている様にした。「私も「○○しなさい」という事より、「考えさせる場」を大切にしています。又、自分(保育者)が「わからない??何でやる??」と言って子どもが答えたり、考えを思いついた様にさせる事を大切にしている (No45)」などの記述にみられるように、ほめたり、共感したりしながら、子どもの側に立ち、子どもたちの活動を支えていくことが良い保育であると考えられている。子どもの年齢や遊びの種類によっては、子どもの中に入り、一緒に遊ぶことも重要で、子どもたちへのモデルとして保育者自身が活動に参加することも必要なことと捉えられている。また、活動の発展を目指すためにより良い保育者が取る方法は、どうしたらよいのかを常に子どもに問い返ししながら、子どもに考えさせ、子どもの発想と考えに基づいた保育をすることが重要なのであろう。

一方で、「常に教師が、言葉掛けを発信している感じが、子どもたちをリードし過ぎているようにも思えた。子どもからの発信をもっと受けても良いのではと思った (No6)」など、『保育者が遊びを引っ張る』ことには懐疑的である。また、「保育者の概念だけで、作品の「でき」評価してはいけないと思う。もっと、子どもの作品を認めてから、できないところを気づかせることばがけが必要だと思う (No47)」という言葉から推測されるように、『子どもの活動の「認め」をしない』と捉えられた場合は、『保育者中心』の保育の展開であり不適切な実践と見なされるようだ。

④『仲間作り』をする保育者

『仲間作り』に向けてビデオの中の保育者がどのような取り組みをおこなっているのか否かについては、多くの保育者が言及していた。『仲間作り』は日本の保育現場に特徴的な取り組みであろう (Lewis,1995)。

ケース1のままごとのシーンに対する「保育者を通じて他の子とのコミュニケーションをとる力や感じる力が付いてくると思います (No101)」というコメント、ケース3のトランポリンのシーンを見て「自分の思い、考えを発揮することで他の子の思いと違うことを知ったり自分たち流のルールを作る上でみんなが楽しか

ったりいいなと思えるようにはどうすればよいのかを考える場になるのでは？(No110)」というコメント、そしてケース4の製作場面で、教師が直接教えるのではなく幼児同士で助け合うよう声をかけたシーンについて「友だちへの意識が高まると思います。友達同士で教え合うことで互いに成長できると思います(No122)」と述べるコメントなど、随所で、他児を意識させ集団の中での個性の発揮や子どもたち同士でルールを作っていく経験をさせていくことが重要であると考えている。

一方、ケース2のように子ども同士の会話等が見られない場面において、『仲間作り』という観点からみて、「友だちと友だちが交わっている遊びではなかった(No95)」、「先生も、子どもも会話したり自分の思いを伝えあったりするのが少ないと思いました。子どもひとりひとは自分のしたい遊び・したいことがあって、活動しているのですが、満足しているのか疑問に感じました(No42)」などというコメントがみられる。

また、「ケンカの場面ももっと子ども達に解決させてあげられるように持っていた方が...と思いました(No65)」、「子どもが自ら遊ぶために多くの物を移動しすぎたり、あえてトラブルを避けようとしているのではないかと思う(No111)」など、子ども同士のいざこざが起きた時に『トラブルを避ける』ような保育行動は不適切なものと思われていた。子どもたちが、ものの取り合いや意見の違いというトラブルでぶつかり、保育者や周りの子どもの仲介などを経て、次第に自分たちだけで解決していけるように援助していくことが保育者の重要な役割だとして価値づけられていることがうかがえる。

⑤『適切な環境の構成』をする保育者

上述の観点の他、保育者の意図性や環境の構成に関する配慮も保育者にとって重要事項であることがうかがえた。「落ち着いていて場の雰囲気をつくっている(No2)」という場の雰囲気に関する点、「子ども全体に目を向け、あまり参加していない子には「一緒にどうぞ」や「お茶のおかわりを...」といった形で参加をよびかけ、みんなであそべている感じはした(No10)」というクラス全体への配慮、「いろいろな遊びや生活の中で、先生が繰り返しルールについて考える場、話し合いの場を作って援助したことで、自然に遊びの中で子どもがルールを決めたりして、自分たちで遊びを進めているのではないか(No26)」という、日々の遊びや生活を通した指導について言及されていた点に着目した。また安全面への配慮については、各ケースの状況について「安全にはかなり配慮している方と思いました(No76)」などのコメントが見られる中、特にトランポリンという遊具の周りに保育者がいなかったことについて「どうすれば安全に遊べるか、どうすれば皆ができるかを考える良い機会になると思う(No68)」という好意的評価とと

もに、「教師は側にいて安全性を見守っていたのだろうか？(No42)」という疑問が出されている。穏やかな雰囲気があるかどうか、安全への配慮がなされているかどうか、個々の子どもだけでなく全体にも目が配られているか、生活の中の積み重ねによる指導がなされているかどうかという『適切な環境の構成』から良い保育者としての姿を捉えているようだ。

対極的に、「短い時間に少し動きすぎる印象も受けました (No208)」というコメントがあるように、落ち着いた環境を壊す保育者の動きに対する懸念がみられていた。あるいは別の場面では、保育者は逆に動かず「一ヵ所にとどまりすぎているような気がしました (No98)」という感想を持つなど、保育者の動きを見ても、その意図と保育計画が不明瞭あるいは不適切であると感じる保育者がいた。また、ケース2の砂遊びをしている場面で、保育者がロングスカートを履いていた姿をみて「服装がスカートに、きれいな靴だったので、もっと動きやすい服装が良いのではないかと思います (No50)」と述べ、人的環境としての保育者のあり方に着目する者が複数名みられている。

ビデオの活動に対する保育者の感想を元に、解釈をおこなっていったところ、保育者が持つ良い保育者・実践のイメージ、そして実践の中で用いられる知識と評価の傾向について明確化されていった。

2) ビデオに対する異なる視点 –ビデオの背景に対する読み取り–

保育者のコメントを読み解釈していく上で、他者の保育を映したビデオクリップに対して保育者が述べたコメントを見たところ、多くの意見が『子ども中心』を基本としていた。逆に『保育者中心』であると捉えた場面には、批評的なコメントが顕著であった。調査では個別に感想を書く記述の形式を取っており、率直な感想を求めているという点も一因ではあろう。しかし、好意的に受け止めるか、あるいは全く批判的で受け入れないかという、二極化するような傾向があった。また、同じビデオクリップを見ながら、保育者の視点が異なっている場合があり、『子ども中心』あるいは『保育者中心』と位置付ける際に保育者によっては全く逆の意見が出されていた。同一場面であっても、判断や価値付けに違いが見られたのである。

今回の調査では、ビデオに映る子どもたちの年齢や撮影時期、保育者の保育経験など、細かな情報について協力者には一切提示せず、自由に意見を述べてもらっている。すると、こういった背景の情報に関する考慮が思考を深めていると考えられる記述がいくつかみられた。

例えばケース1のままごとのシーンを見た多くの保育者は、ビデオに登場する保育者が次々と子どもに指示を与え、しかも子ども同士のやりとりを促すのでは

なく保育者と子どもの対話に始終している『保育者中心』の保育をしている、として批判的な意見を述べていた。しかし、ある1人の保育者（保育経験18年、No4）は「3歳児や4歳児の入園の時期によく見られる姿かと思う。教師が中心となって遊びがすすんでいる。教師が落ちついてその場に居続けることで、ままごと遊びが続く」とし、「年齢が大きくなる毎に、教師の遊びの中で果たす役割、比重が少なくなり子ども中心に遊びをくり広げていかれるようにと考える」というふうに、『子ども中心』を重視しつつも発達や保育の時期によって最適な実践を考え、教師主導の完全否定に終わらない観点を述べている。保育経験2年の保育者は、「はじめ、保育者がエプロンなどをつけてあげたり、ままごとの環境を保育者が全て設定している事に疑問を感じた」と印象を述べた後、「服装から、7、8、9月の様に思えたので、こちらから環境を作らないといけないのかもしれない、とも思えた（No30）」というように、解釈の幅を広げていた。

こうした例から示唆されるように、ビデオに対する視点の食い違いを解釈していく上で、子どもの発達や保育の時期、日頃の保育者の指導等、ビデオに映し出されていない情報をどの程度読み取ることができるかという点が、子どもの主体性や保育者の主導性を捉える際に重要だと考えられる。背景に関する知識を持つか否か、背景を推測する事が出来るか否かが、ビデオを見る際の基本的な姿勢となって表され、保育者のビデオ解釈の相違につながっているといえるだろう。ここでは『子ども中心』と『保育者中心』とを対立させて捉えるのではなく、両方の価値と意味を探る試みがなされている。

幼児の発達の理解や予測などが可能なベテランの方が容易に背景を読むことができるのだろうか。若手とベテランの間に、保育経験による差があるのだろうか。そこで、保育者のコメントの中で幼児の発達、保育の時期、背景にある実践に関して具体的な推測と意味づけがみられているか、ベテランと若手のコメントの比較をおこなってみた。すると、人数から見た場合、ベテラン保育者には41名、若手保育者には16人のコメントにこうした記述がみられた。ベテランの方が人数は多いものの、ベテランよりも経験の少ない若手の中にも背景を読み取り解釈する者もいた。また、これら若手保育者の中には1年未満の保育経験しかもたない者も2名いた。この2名は、両者とも3歳児クラスのみしか経験していない。しかし、砂場やままごとなど3歳児を撮影した場面に関しては3歳の特徴からの解釈をおこない、5歳児を映したトランポリンや製作の場面では3歳との比較を述べてそこから場面を解釈したり考えたりしようとしていた。ケース4の製作場面に関する保育経験1年未満の保育者の記述をみると、「5歳児の製作のビデオでしたが、子どもたちがそれぞれ意欲的に活動していると感じました。3歳児でも簡単な製作には取り組んでいます。しかしこのビデオのように自分で考えて作るとい

う意味では全く別なものだと思います。(No88)」というように、活動の様子から自分で考えることの意味を考えようとしている。一方、あるベテラン保育者のコメントでは、「子どもの自由な表現を全く聞き入れなくて、ただ作るだけの説明をしていると感じた。そして先生の思い通りに仕上げる様な言い方になっているのが気になった(保育経験 21 年、No48)」といったように『保育者中心』の良くない実践として読み取っていた。

人数の比較をした場合、若手保育者よりもベテラン保育者の方が背景への読みが多くなされていたといえよう。しかし、経験が少ないながらもビデオの背景を推測し活動を解釈し、考えていこうとする者もいる。また、必ずしも経験によって視点が多様になっていくとは言えず、ある特定の保育観を実践経験から獲得した後、それを変えていくのが難しいという場合もあるのかもしれない。ベテラン保育者の中にも、ビデオに映っている活動の背景に関心をよせることが全くない者や、『子ども中心』志向あるいは『保育者中心』批判という側面からのみ語る者がいた。ビデオという道具は、視覚的情報を多く含む性質を持っているため、見ているものに瞬時の印象を強く与える。しかし、子どもの発達や保育の時期、日頃の活動、保育者による指導の状況など、視覚情報には含まれない背景の情報とその解釈に保育者がどれくらい開かれているかが、ビデオの見方の鍵となるだろう。

最後に、本研究の課題として、保育実践と語りとの関係性をあげておきたい。今回の調査はビデオによって引き出された語りから保育者の保育的価値を検討したものである。しかし、実際の保育においてどのような実践行為がなされているかは不明である。保育における実践と信念の間にはしばしば相違が生じ、文脈によって異なることは指摘されている (Frankc & Dahigren, 1996; Genishi, Ryan, Ochsner, & Yarnall, 2001; Korthagen, 2004)。実際の個々の具体的場面においてどのような判断がなされ、実践行為となるのかについて、さらに検討することも重要であろう。

このことに関連して、ベテランと若手の“良い保育”イメージ上には違いがなかったとしても、実践行為には熟達による相違があるかもしれない。例えば、ケース 3 のトランポリンのシーンに関する若手保育者とベテラン保育者のコメントを取り上げてみたい。ケース 3 では、保育者の姿がビデオクリップ上に一切見られていないことに対し、安全面にもっと配慮すべきであるとする批判が数多く見られた。しかしある若手保育者は、「保育者と子どもとの関わりはこのビデオにはありませんでしたが、ここまで子ども達が自分で考えられる様になったのは、担任の方の力があつたからだろう、と感じました。(保育経験 2 年の保育者)」などと、背景に日頃の指導があることを想定し、高く評価できる場面としている。他にも

こういったコメントは何例かみられている。一方1人のベテラン保育者は次のように述べている。「トランポリン等、危険をともなう活動では教師が意識的に、見るようにしておくべきだと思う。又、どんな活動であっても巡回指導は必要と思う。子どもの内面のやさしさが育っていないように感じた。一人一人の心の成長に視点を当てた保育を日頃していると、映像のような状況は無いと考える。(保育経験32年の保育者)」。ベテラン保育者のコメントは厳しく、日頃の保育に対する批判がなされていた。また、「べきである」といった表現から、一見指導性の強い保育者のように読めるが、実際にはさりげなく温かい雰囲気の中で周囲から様子を見守ることがこの保育者のおこなう“巡回指導”の実践かもしれない。また、若手保育者が読み取った“担任の方の力”とは一体何をさすのか。“子どもがここまで考えられるようになる”ためにどのように保育者が関わっているのか、日頃の具体的な実践との関連付けがあるかどうかは不明である。ビデオによって引き出された保育者の声に対し、さらに言葉の詳しい内容や読み取りの根拠など、新たな声を引き出していくこと、実践場面でどのように実践化されているかについて検討を重ねることが今後の課題として残されているだろう。

第6章 語意味カテゴリーに関する日独比較研究（研究2）

6.1 問題と目的

第5章の研究1では、日本の保育者が日常の保育場面においてどのような志向性を持って実践にあたっているのか、意識的・無意識的に持つ保育観や子ども・保育をとらえる実践知の共通軸について明らかにした。本章では日本以外の異なる環境・文化背景を持つ他国の保育実践を見た際に、保育者がどのような意味付けをおこなっているのか、日本とドイツの保育者を対象とし、多声的ビジュアルエスノグラフィーを援用してさらに検討をおこなう。

日本とドイツでは、子どもを中心とした遊びを通した保育を行っているという点において共通性があると考えられる。そのため、保育者集団の専門性における文化を超えた共通性ならびに独自性に関する検討をおこなう上で有意義な示唆が得られると考えた。芦田・秋田・鈴木・門田・野口・小田（2006）は日本とドイツの保育場面で保育者と子どもがやりとりをする場面を映した場面と保育者が登場しない場面のビデオクリップに対する日独保育者のコメントをソフトウェア（日本語形態素分析システムソフトウェア「茶筌 version2.0 for Windows」を利用した日本語文章解析ツール「茶碗 version 1.0(MtVictory)」）を用いて単語を品詞ごとに分解し、各単語の発生頻度から保育者の実践と文化的相違を検討した。その結果、日本とドイツに共通しているのは幼児の主体性を尊重し教師の主体性の発揮と指導への抵抗感があるという点、子どもの社会性の育ちを重視する視点と安全への配慮の視点であった。共通性がある中でも、子どもの社会性について、日本の保育者が子どもとの関わりや子ども同士の関わりといった集団の関係性から個の育ちを促すことを重視する一方、ドイツの保育者は子どもが自己責任で自己決定する過程で社会的能力を見につけることを重視するなど、相違もあることが示唆された。ドイツにおける幼児期の教育は、子ども主導による探求型で遊びの学習形態をとり、日本の幼稚園教育要領における「幼稚園教育の基本」にある「遊びを通しての指導」を想起させるものを原則としながら、「自己形成」に重要な意義が付与されるという（ノイマン,2008）。また、豊田（2011）は90年代後半から現在に至るドイツの幼稚園における「教育の質」をめぐる議論を概観する中で、ドイツでは制度上福祉施設である幼稚園段階の教育の質が発達促進と養護の両面を含むものであり、生活主体、決定主体、能動的な学習者である子ども観を重視する側面を持つため、今後の日本の幼児期の保育・教育施設を考える布石となり有意義であると述べている。

日独の保育者集団における保育的価値の志向性や意味の構築を検討した際、各々の文化における保育者の役割や関わりの方略において共通性と独自性がある

と考えられる。本研究では、研究1と同様に多声的ビジュアルエスノグラフィーによる方法を援用し、日独比較によって専門的な職業文化で培われる実践知について検討をおこなう。

6.2 方法

1) 研究協力者

日本 79 名（東京、兵庫、九州の 9 園の公私立幼稚園の保育者で保育経験 7 年以上 36 名、7 年未満 43 名）、ドイツ 63 名（ドルトムント 12 の公立園の保育者保育経験 7 年以上 39 名、7 年未満 24 名）に協力を依頼し、2003 年末から 2004 年にかけて調査を実施した。

2) ビデオクリップの作成と提示方法

日本の研究者が撮影した日本の保育場面ビデオ 4 場面、ドイツの研究者が撮影したドイツの保育場面ビデオ 4 場面を用いた。尚、日本のビデオについては研究 1 と同様のものである（第 5 章参照）。ドイツの保育ビデオ撮影と編集、及びデータ収集については、ドイツの共同研究者ドルトムント大学 Lilian Freid, Anke König（現 Deutsches Jugendinstitut）がおこなった。ドイツのビデオクリップ作成にあたって、まず日本で先に作成され研究をおこなったビデオ 4 場面を両氏に見せた後、保育場面としてドイツでも日常的に行っている場面を取り上げた。しかし議論の中で日本とドイツで同様の場面がないこともあり、協議を重ね、両文化で類似点をもつように場面の選択と編集を統制して 5 分程度のビデオクリップを作成した。尚、本研究では日独のビデオクリップの中から保育者が在室し子どもとの関わりが映し出されている場面（「保育者在室場面」、表 6-1 参照）と保育者の姿がなく子ども同士のやりとりのみ映し出されている場面（「保育者不在場面」、表 6-2 参照）を分析の対象として取り上げ、比較する。1 カ国 2 場面にし、保育者在室・不在の場面を選んだ理由は、先行研究で指摘された日本とドイツの共通点が遊びを通した子どもの主体的な取り組みを重視する一方で、子どもと集団との関係性、自己決定における違いがあるため、保育者がいて子どもに関わる場面と保育者不在の場面を見せることにより保育者の声が引き出されやすいと考えられた点、研究 1 で取り上げた日本の砂場で遊ぶ場面とクラス全員で一斉に製作をする活動場面はドイツにはなく、それらを省いた遊び場面を選んだという点、両国のビデオ視聴と回答のための時間を協力者にとって負担感がないようにした点、2 カ国間比較をおこなうためにドイツ語のデータを翻訳しなければならない点、その際の効率性を考えた点からである。

保育者へのビデオクリップの提示にあたって、最初に「これからお見せするビデオは決して優れた実践を映したものではなく、日常的な場面を編集したもので

す」という断りを述べた後、ビデオクリップ提示順序として、まず文化的に慣れ親しんだ自国のビデオクリップを見せた後、他国のビデオクリップを見せた。研究1と同様の形式の記述用紙を用意し、1ビデオクリップを見た後10分程度の時間を設け、率直な感想・ビデオの中の活動で子どもに何が育つと思うか・教師の動きをどう思うかなどについて、個別に自由に記述してもらった。ビデオを視聴するにあたって、幼児の年齢や撮影時期・場所などといったビデオに関する説明は一切おこなわないこととした。ドイツ人保育者のコメントは、バイリンガルのドイツ人に日本語に訳してもらい、日本語にしたもので意味を理解し、データとして分析の対象とした。尚、本調査終了後、自由に保育者同士で語ってもらう園内研修としてもビデオを利用していただいたが、本研究では分析の対象としないこととする。

3) 分析手順：キーワードとサブカテゴリー

日独保育者のコメントの比較をおこなうため、まず共通のキーワードを決定し分析視点とした。キーワードを決定する際、芦田・秋田・鈴木・門田・野口・小田(2006)及びAshida, Kadota, Akita, Suzuki, Noguchi, Oda, Fried, & König(2007)の単語分析を参考にしたところ、ビデオクリップごとに出現する名詞とその頻度は異なっていたが、その中で共通に用いられることの多いものである以下5つ、『保育者』・『保育者の方略』・『子ども』・『友達』・『生活』をキーワードとし、比較のための分析視点として設けることとした。日独の保育者のコメントをセンテンスに分け、キーワードと同じ語や内容が入っているかを確認し、各キーワードの数を算出した。全く同一ではなくても、関連すると考えられる語は類似のものとしてカウントした(例:「教師」、「先生」は『保育者』など)。さらに、センテンスの意味内容を検討し、サブカテゴリーを作成した(分析の例に関しては表6-3参照)。1センテンス内に複数が含まれまれていると考えられる場合、先に述べられた方を重視し分類した。キーワードごとにサブカテゴリーに分類することで日独の保育者がビデオクリップの何に着目し意味付けているか、両者の実践知が明らかになると考えた。発生頻度を算出し比較することで日独の文化的相違と共通性について検討する。

本研究の分析と分類に関しては筆者がおこない、保育場面の観察経験がある大学院生1名と協議した。センテンスの分け方や分類について80%以上の一致率が得られることを確認した上で分類・カウントをおこなった。不明なものについては、協議の上分類をおこない、どうしても当てはまらないものは「その他」とした。日独保育者のビデオクリップに対するコメントをキーワードごとに分析し、日独の研究者で協議したところ、全体として表6-4のようなサブカテゴリーに分かれた。

表 6-1. 保育者在室場面

< 日本 >



< ドイツ >



保育者がままごとコーナーで3歳児の子どもたちと一緒にままごとをしている場面。保育者はビデオ中ずっと椅子に座り、子どもたちに声をかけたり側に来た子たちと関わったりしている。

表 6-2. 保育者不在場面

< 日本 >



園庭にトランポリンが置かれており、5歳児の子どもたちがトランポリンに集まって遊んでいる場面。子どもは自分たちで交代のルールを決めながら、遊び続けている。保育者はビデオに登場しない。途中、子ども同士で交代のルールについての意見に違いが生まれるが、互いに調整しあい、遊びが続く。

< ドイツ >



園庭で5歳児の子どもたちが彫塑遊びをしている。子どもたちが石灰質のブロックをヤスリで削り、彫塑を行っている場面であるが、保育者はビデオに登場しない。途中、子ども同士で道具の交代についてのやりとりが生まれるが、互いに調整しあい、イメージを伝えあい遊びが続く。

表 6-3. 分析の例

例：ビデオクリップに関する保育者のコメント

“子どもたちが集中している。思ったことを素直に表しているなあ、と思った。”

① 子どもたちが集中している。

→キーワード：『子ども』

→サブカテゴリー：「集中・没頭」

② 思ったことを素直に表しているなあ、と思った。

→キーワード：『子ども』

→サブカテゴリー：「自己主張・自己表現」

表 6-4. 日独保育者のビデオに対するコメントのサブカテゴリ

キーワード	サブカテゴリ	定義	例
保育者	保育者主導	保育者中心・保育者主導的役割、保育者の関わり・言葉かけの量に着目	「先生の言葉が多い」「保育者の誘導によってコーナー保育が進められている」
	見守る	保育者が子どもを見守り、子どもの主体性を尊重する、子どもを促す役割に着目	「保育者は背後から見守るので良いのではないかと思います。」「教師は子どもの主体性を大切にしている」「安全面に配慮する程度で近くで見守る」
	協同的關係	保育者の子どもとの協同的關係・役割に着目	「幼児と一緒に遊びの中に入って、様々な会話を行う」「子どもたちと一緒に土作りやたね・苗うえをしている」
	媒介	子ども同士のやりとり、関係性をつなぐ保育者の媒介的役割に着目	「他の子どもへもつなげたりしている」「教師を媒介に友達とのかかわりに気付く」
	受容	子どもの要求に対する保育者の受容、受容的役割に着目	「自分のやりたいこと・言ったこと、行動を先生が受けとめてくれる」「自分をありのまま出して、受け止めてもらえる安心感」
	環境構成	保育者が子どもにとって適切な環境、安全性に配慮した環境を構成しているかどうかに着目	「子どもの動きに応じて机やいすを出している」「先生が場所を作っている」
	穏やかさ	保育者の落ち着き、穏やかさに着目	「先生の動きが落ち着いていた。」「淡々としている」
	保育者のペース	保育者のペースの速さ、子ども自身のペースが尊重されているかどうかに着目	「保育者の思いが強くて出過ぎている」「教師が先回りしている」
	友好性	保育者の子どもに対する友好的態度・関わり、関係性の親密さに着目	「教師とのつながり、親しみがあがる」「教師と子どもの距離がとてに近い」
	待つ	保育者が待つ姿勢に着目	「次はどうするのか、どうなるかは子どもからの意見を待つ」「もう少し子どもを待つ“間”がほしいように思いました」
	関与	保育者が子どもと共に遊び、活動する態度・関わりに着目	「子どもの遊びの世界に入りこんでいると感じた」「教師と一緒に遊んでくれる、心の寄り所となっているのだなと感じた」
	温かさ	保育者の子どもに対する温かく優しい態度・関わりに着目	「一人一人への対応はあたたかく好意的」「とてもあたたかい雰囲気だよーと思います」
	優しさ	保育者の子どもに対する優しい態度・関わりに着目	「保育者のやさしい口調に、子どもが安定していたように思います」「やさしい口調が皆に考えさせる場面もあって、育つものがあると思
	具体的関わり	保育者の子どもに対する現実的・具体的関わりに着目	「子どもの具体的な動きを引き出す」「子どものイメージがより具体的になるように援助している」
見た目	保育者の見た目や振る舞い・姿から受けた印象に着目	「保育者の服装が気になる」「お母さんのような先生」「先生が学校の先生のように」	

キーワード	サブカテゴリ	定義	例
保育者の方略	モデル	子どもとのやりとりの中で保育者がモデルとなる関わりに着目	遊び方のモデル、友達とのかかわり方のモデルを示している「お菓子作りのつもりの動き、バターをぬる動きを示す」「教師は机の上で作って見せたり、手順がわかるような見本を提示した方がいい」「先生が園児の良いところを価値つけていました」「違う作り方をした子どもに対しては、丈夫うんぬんより、まず誉めるべきだと思う」「教師は子どもの意図に気付いている」「何のためにこれを作っているのかな?」「子ども同士の関わりを広げようとしている」「子どもの気持ちを先生が言語化している」
	褒める	子どもとのやりとりの中で保育者が子どもを褒めている関わりに着目	「単に子どもの行動をよく見ている」
	意図	保育者の関わりにおける保育上の意図に着目	「先生は子どもの行動の先を予測している」「他の子のしていることも認める言葉かけをしていることで、友達の動きにも気付いている」「〇〇かな?ではなく、決まったこと“〇〇でしょう”と言う言葉が多く使われた」「1つ1つ指示して、それが出来た時に認める。誤っていれは直させる」
	促し	子どもの活動・行動を促す保育者の関わりに着目	「～ちゃんはこのうね”等、子どもの動きをなぞるような言葉がけをされているのだなあと考えた」「子どもの活動を認め言葉にすることで意味づけをしているところがすばらしいと思った」
	観察	子どもの活動・行動に対し保育者が関わらず観察していることに着目	「わかりやすくて必要なことを説明していると思った」「どういうわけかなどもわかるように説明している」
	見通し	子どもの活動・行動、状況に対する保育者の見通しや関わりに着目	「すぐ子どもに考えさせて試させる。動きを引き出していると思う」「子どもの意図をたずねる声かけも良いと思った」
	訂正	子どもに対し保育者が訂正をおこない、誤りを指摘する関わりに着目	「知的なこと、科学的なことに気がかせよう教えようとしている教えようとしている」「的確に指示したり、本当らしくふるまわせたり、必要なことはきちんと言葉で言わせたり、尋ねたことにはちゃんと答えさせたりして、とても教育的・指示的」
	コメント	子どもの活動・行動に対し保育者がコメントすることに着目	「教師が一緒に遊んでくれる、心の寄り所となっているのだなと感じた。3才ということもあるのか?」「自分で頑張ることは大事にしたいと思う。5歳児の時には意識することが多いと思う」「子ども達が慣れて来るまでの間(4～6月)はこうして子ども達の中に入って遊ぶこと」「子どもたちの感触に訴えるように、手で触れさせる」「砂場遊びでは例えば先生も泥々にして感触を共に味わってみたりする」「まず、粘土の感触を味わわせたい」
	説明	保育者が子どもに解釈や説明を行うことに着目	「この程度まで下準備をして、幼児にはどこをつくってもらえばいいのかわからなかった」「遊具なども手近なところに置いて言葉の指示だけで動けるように準備してあるから、出来ることだと思った」
	問いかけ	保育者が子どもに問いかけを行うことに着目	「バケツは子どもには大きすぎて重たいと思います」「ゴーグルのみ、かなづち等を使っているもので、これまでに一通り、使い方の説明などがされている」「道具の使い方の(のり、はさみ、接着)を知る」
	指導	保育者が子どもに対し指導を行うことに着目	
	発達に応じた関わり	保育者が子どもや子どもの発達に応じた関わり、子ども自身の適応を助ける関わりを行うことに着目	
	素材の感触	活動の中で用いる素材・教材に関わる子どもに対する保育者の関わりに着目	
素材・物の準備	活動の中で用いる素材・教材、物の準備に関する保育者の選択に着目		
素材の操作	活動の中で用意された素材・教材に対する子どもの関わり・扱いに着目		

キーワード	サブカテゴリ	定義	例
子ども	探求	子どもが遊びや活動の中で挑戦や探求を行うことに着目	「自分なりに試行錯誤しながら作品をつくっていく」「知的好奇心・気づき・試し」
	自主性	子どもの自主性、遊びや活動の選択・決定に着目	「それぞれの子どもが自分で自分を自分で決めて動いている」「自分の使う道具を自分で準備できている姿を見てともしっかりしているなど感じました」
	積極性	子どもが遊びや活動の中で示す積極性に着目	「自分たちが何かを育てるといふ意識からか、積極的にやっているように感じた」「子どもたちも積極的に水やりをしています」「子どもたちもとても興味をもって見ていた。」
	創造性	子どもが遊びや活動の中で示す創造力・想像力に着目	「自分でいろいろやってみようという創作意欲、創造力」「粘土で遊ぶ創造力が育つと思います」「自由な中で創作意欲」
	楽しさ	子どもが遊びや活動の中で楽しさ・面白さを感じているかに着目	「子ども自身も楽しんでいると感じられた」「子ども同士で楽しそうに遊びを進めている」
	集中・没頭	子どもが遊びや活動に興味を示し、集中・没頭しているかに着目	「子どもたちが集中している」「集中して何かを作るといふ態度は養われると思う」
	ルール	子どもが遊びや活動を行う際に必要なルール、またその獲得に着目	「ルールや順番という集団生活の中で必要なものを、直接的に学べると思う」「子どもたちがこんなにも皆で遊ぶためのより良いルールを自分たちで作りに出ていることに驚いた」
	達成感・自信	子どもが遊びや活動を通して得られる満足感・達成感・自信に着目	「次々にやってみようという意欲や達成感」「自分で作り上げている喜び、完成した時の達成感がある」
	安心感	子どもが安心感を持って遊びや活動を行うことに着目	「安定し、安心感が育ってきているのではないだろうか」「途中から入ってくる子ども遊びに入れ込んでいて、安心できると思う」
	考える	子どもが遊びや活動の中で自ら考える力に着目	「自分で考えるということが大切になり、それを実感しているように思える」「自分は何かを作ろうか考え、工夫する力」
	自己統制	子どもが遊びや活動を行う際に必要な感情や行動のコントロール、我慢する力に着目	「気持ちのコントロール」「道具を一緒に使う時に、我慢したりすることも考えるようになると思う」
	助ける	遊びや活動の中で困難が生じた時、子どもが保育者や他児に自ら援助を求めめる力に着目	「困ったら教師や友達に助けてもらう力」「自分より小さい子を手助けしてあげようという優しさ」
	運動スキル	遊びや活動を通して得られる運動能力や手先の器用さ、その獲得に着目	「運動能力の発達：跳力、バランス感覚」「後ろで一人で彫刻をしていた子は道具の使い方もよく知っていると感じた」「手先の器用さ
	社会的スキル	他児とやりとりを行う力や社会的行動、その獲得に着目	「社会性：人間関係が育っていいと思います」「社会性も育っていると思うし、子ども扱いされていない所に自立したものを感ずる」
認知的スキル・知識	遊びや活動、素材・教材に関する様々な知識や認知的スキル、その獲得に着目	「温室の効果についての説明することで、知識が増えると思いました」「このような日常の遊びの中で教への興味、認知力が育っていくと考	

キーワード	サブカテゴリ	定義	例
友達	雰囲気	遊びや活動における子ども同士の雰囲気に着目	「子どもは楽しい雰囲気です」「落ち着いた雰囲気だった」
	協調性	子ども同士が協調的なやりとりをしている状態に着目	「そばにいる者同士、うまくコミュニケーションをとることができている」「周囲のことも考え、受け入れながら友達と楽しく(うまく)かわかること、協調性」
	仲間・集団	クラスや集団で一緒に活動する姿、集団での意識に着目	「クラスの子どもたちでよく遊んでいると思う」「集団の中における社会性も身に付いていると思います」
	他児への意識・共感	子ども同士のやりとりの中で他児を意識し共感することに着目	「自分もやりたいが、相手もやりたいのだから共感性も養われると思う」「活動の中で友達と面白いと感じたことを共感することによって生まれる交流」
	話し合い	子ども同士がある特定の事柄をめぐって意見を聞きあい、話し合うことに着目	「子どもたちが、自分たちで話し合いができるようになっていられるには日ごろの積み重ねがあったと思う」「もう少し子ども同士で相談したり、話し合い、などが持てていいのでは」
	学び合い	子ども同士がやりとりを通して見合い、学び合うことに着目	「友達の遊びを見て学ぶ」「分からない子に教えたりすることも育つと思う」
	葛藤	子ども同士のやりとりの中で発生するいざこざや葛藤に着目	「1人の子どもが“だめ”と言っている」「スコップなどのおもちゃの取り合いなどを通して人間関係も育つと思う」
自己主張・自己表現	子ども同士のやりとりの中で自己を主張したり表現したりすることに着目	「自分の思いを伝える。しかし、そのままではダメな時は、どうしたら、良いか次の手を教える社会性が育ちつつあると思います」「自己主張をしっかりとできる子どもが多くなって感心しました」	

キーワード	サブカテゴリ	定義	例
生活	リアリティ	遊具や教具に自然の素材、本物が用いられているかどうか、保育場面が実際の生活場面に近いものかどうかに着目	「本物に近いおもちゃで、いかにも本当の生活の一場面を再現している遊びという感じがしました」「日常生活の再現がリアルにされている」「流しや水道等、本物のような環境の構成がされていた」
	日常的ルーティン・状況	日常生活の流れ、ルーティン、慣例、状況に着目	「毎日の我が園の風景に似ている気がした」「子どもたちと室内や園庭でまごごと遊びを楽しんでいます」
	マナー・生活習慣	基本的な生活習慣、文化、マナーに着目	「私はバケツに乗るのはよくないと思います」「様々な文化、習慣と違うものがあるのだと感じました」
	環境	子どもたちの活動する形態やその保育環境全般に着目	「石ころなどのおもしろい材料を出した事がなく、似た廃材や決まっているものも多いので、未知の発見らしいことが少なくなっている気も」
	活動	子どもたちの活動内容全般に着目	「子どもたちが作業している」「子どもたちが製作をしている」「子どもが土砂で遊んでいる」

6.3 結果と考察

1) キーワードの分類

保育者在室場面と保育者不在場面における各キーワードについての言及を算出し、 χ^2 検定をおこなった(表 6-5 参照)。総数をみると日独両国の保育者とも保育者不在場面より保育者在室場面における言述が多い。日独保育者のコメントの量から、着眼点の相違が明らかとなった。

表6-5. キーワード算出頻度と χ^2 分析の結果

<保育者在室場面>

	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
保育者	363	392.81	400	370.19	日<独**
保育者の方略	187	210.05	221	197.95	日<独*
子ども	246	230.64	202	217.36	
友達	95	92.67	85	87.33	
生活	290	254.84	205	240.16	日>独**
合計	1181		1113		

$$\chi^2(4)=22.104, p<.01$$

<保育者不在場面>

	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
保育者	126	108.73	116	133.27	日>独*
保育者の方略	104	115.47	153	141.53	
子ども	309	340.11	448	416.89	日<独**
友達	147	126.25	134	154.75	日>独**
生活	67	62.45	72	76.55	
合計	753		923		

$$\chi^2(4)=19.012, p<.01$$

<保育者在室場面>

保育者と子どもの相互作用を含む保育者在室場面を見た際、子どもの姿や友達との関わりに関しては、日独で頻度に偏りは見られなかった。しかし、独保育者は『保育者』『保育者の方略』について述べることが多いことから、保育者の役割や保育者の言葉がけなどの方略などの具体的な関わりについて多く着目していることがわかった。日本の保育者はままごとの環境や生活の具体性、ルールなどに着目する傾向がある。

<保育者不在場面>

次に、子ども同士のみに関わりが映し出された場面では、日本の保育者は『保育者』と『友達』に着目しており、ビデオに映らない保育者の役割や存在について推測しながら言及する傾向があること、友達・仲間同士のやりとりや関係性に着目する傾向があることがわかった。一方、独保育者は『子ども』が多く、個々の子どもに着目していることが示唆された。

表6-6. サブカテゴリー算出頻度と χ^2 分析の結果

<保育者在室場面>

保育者	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
保育者主導	100	99.43	109	109.57	
子どもの主体性	36	47.10	63	51.90	日<独*
協同的關係	7	8.09	10	8.91	
媒介	22	16.65	13	18.35	(日>独†)
受容	44	35.21	30	38.79	日>独*
環境構成	22	15.22	10	16.78	日>独*
穏やかさ・温かさ・ 優しさ	28	28.07	31	30.93	
保育者のペース	22	16.18	12	17.82	日>独*
関与	49	70.41	99	77.59	日<独**
見た目	31	20.46	12	22.54	日>独**
その他	2	6.18	11	6.82	日<独*
合計	363		400		

$\chi^2(10)=50.68, p<.01$

保育者の方略	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
意図	11	7.79	6	9.21	
促し	35	46.75	67	55.25	日<独**
観察	8	13.75	22	16.25	日<独*
見通し	12	10.08	10	11.92	
コメント	36	33.92	38	40.08	
説明	11	7.33	5	8.67	(日>独†)
問いかけ	19	15.13	14	17.88	
指導	21	23.38	30	27.63	
発達に応じた関わり	21	16.50	15	19.50	
その他	13	12.38	14	14.63	
合計	187		221		

$\chi^2(9)=21.22, p<.05$

子ども	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
探求	5	6.59	7	5.41	
自主性	28	35.14	36	28.86	(日<独†)
積極性	9	18.12	24	14.88	日<独**
創造性	33	24.71	12	20.29	日>独**
楽しさ	50	30.20	5	24.80	日>独**
集中・没頭	18	15.38	10	12.63	
ルール	11	7.69	3	6.31	日<独*
安心感	34	22.51	7	18.49	日>独**
考える	8	7.69	6	6.31	
社会的スキル	19	39.54	53	32.46	日<独**
認知的スキル・知識	17	24.16	27	19.84	日<独*
その他	14	14.28	12	11.72	
合計	246		202		

$\chi^2(11)=94.76, p<.01$

友達	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
協調性	46	43.81	37	39.19	
仲間・集団	14	10.56	6	9.44	
話し合い	11	17.42	22	15.58	日<独*
葛藤	5	6.33	7	5.67	
その他	19	16.89	13	15.11	
合計	95		85		

$\chi^2(4)=8.77, p<.10$

生活	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
リアリティ	126	101.94	48	72.06	日>独**
マナー・生活習慣	97	89.64	56	63.36	
環境	27	36.91	36	26.09	日<独**
活動	37	53.90	55	38.10	日<独**
その他	3	7.62	10	5.38	日<独**
合計	290		205		

$\chi^2(4)=41.14, p<.01$

注1 : † p <.10, *p <.05, **p <.01

(表6-6. サブカテゴリー算出頻度と χ^2 分析の結果)

<保育者不在場面>

保育者	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
子どもの主体性	37	53.107438	65	48.892562	日<独**
環境構成	55	37.4876033	17	34.5123967	日>独**
関与	18	19.2644628	19	17.7355372	
その他	16	16.1404959	15	14.8595041	
合計	126		116		

$$\chi^2(3)=27.43, p<.01$$

保育者の方略	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
観察	6	19.0194553	41	27.9805447	日<独**
素材・物の準備	3	13.7587549	31	20.2412451	日<独**
素材の操作	31	28.3268482	39	41.6731518	
その他	64	42.8949416	42	63.1050584	日>独**
合計	104		153		

$$\chi^2(3)=46.96, p<.01$$

子ども	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
探索	20	17.96	24	26.04	
自主性	45	66.94	119	97.06	日<独**
創造性	25	22.04	29	31.96	
楽しさ	43	21.23	9	30.77	日>独**
集中・没頭	16	7.76	3	11.24	日>独**
達成感・自信	8	8.57	13	12.43	
ルール	68	53.06	62	76.94	日>独**
考える	14	6.53	2	9.47	日>独**
自己統制	15	11.43	13	16.57	
運動スキル	19	28.98	52	42.02	日<独*
社会的スキル	28	37.96	65	55.04	日<独*
認知的スキル・知識	3	9.39	20	13.61	日<独**
その他	5	17.14	37	24.86	日<独**
合計	309		448		

$$\chi^2(12)=121.35, p<.01$$

友達	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
協調性	33	37.14	38	33.86	
仲間・集団	36	25.63	13	23.37	日>独**
話し合い	18	25.11	30	22.89	日<独*
自己主張・自己表現	37	23.54	8	21.46	日>独**
その他	23	35.57	45	32.43	日<独**
合計	147		134		

$$\chi^2(4)=39.43, p<.01$$

生活	日コメント (期待度数)		独コメント (期待度数)		
リアリティ	10	10.12	11	10.88	
日常的ルーティン・状況	33	23.62	16	25.38	日>独**
環境	19	20.73	24	22.27	
その他	5	12.53	21	13.47	日<独**
合計	67		72		

$$\chi^2(3)=16.21, p<.01$$

注1 : † p <.10, *p <.05, **p <.01

保育者在室場面と保育者不在場面のキーワード毎に表 6-4 のサブカテゴリーに分け、それぞれの発生頻度を算出し χ^2 検定をおこなった(表 6-6 参照)。尚、分析にあたって、 χ^2 検定の制約(田中・山際, 2005)を考慮し、期待度数 5 以下のカテゴリーが全体の 20%を超えないよう小度数のカテゴリーを併合し、類似のサブカテゴリーをまとめたり、類似ではない異質のものの場合には“その他”として 1 つのカテゴリーにまとめたりなどの処理をおこなった。

5 つのキーワード毎に分析したところ、全てのキーワードにおいて有意な偏りがみられたため、続いて残差分析をおこなった。

<保育者在室場面>

保育者：保育者在室場面の『保育者』役割に関して、日保育者は“媒介”、“受容”、“環境構成”、“保育者のペース”、“見た目”の違いなどに多く言及する傾向があった。一方、独保育者は“子どもの主体性”、保育者の“関与”に多く着目していた。“保育者の主導性”についての言及は多いが日独の差に有意な偏りはみられていない。また“協同的關係”、保育者の子どもに対する“穏やかさ・温かさ・優しさ”について有意な偏りはなかった。この結果から、日本の保育者は子どもを受容し、子どものペースで子ども同士を媒介する人的環境としての間接的な役割となっているかという視点があるのに対し、独保育者は子どもが主体的にふるまうかどうかについて保育者の直接的関与との関連からとらえる視点を持つと考えられる。

保育者の方略：ほとんどのサブカテゴリーに頻度の偏りはなかったが、独保育者は“促し”、“観察”が多い。一方日保育者は“説明”が多いという有意傾向が見られた。上述の『保育者』役割と同様、独保育者において保育者が子どもを良く観察し促す直接的方略をとり、日保育者は子どもにわかりやすく状況を説明することで子ども同士をつなげる間接的方略をとる傾向があるのではないかと示唆される。

子ども：日保育者は“創造性”、“楽しさ”、“安心感”が多いが、独保育者は“自主性”、“ルール”、“社会的スキル”や“認知的スキル・知識”の獲得に言及する傾向が高いことがわかった。子どもの“探求”や“集中・没頭”、“考える”などの側面について、差は見られなかった。

友達：“話し合い”のみ独保育者の方が発生頻度が多かった。それ以外のサブカテゴリーには有意な差は見られていない。『友達』について、保育者在室場面では最も言及量が少なく、子ども同士の相互作用については保育者不在場面の方がより多く言及されていると予想される。

生活：独保育者は“環境”や“活動”など、子どもの環境・活動内容に着目した内容を述べる傾向があるのに対し、日保育者はままごとの中で展開される生活の“リアリティ”に言及することが多かった。これはドイツのビデオにおいてままごと遊びが実際の生活を再現するかのような現実性をもって展開されていることについて

多くの保育者がコメントしていることからうかがえる（例えば「日常生活の再現がリアルにされている」「皆で楽しく集うことにより、家の仕事をすることに重点が置かれている」「セッティングも本物のようだったのが印象的」など）。キーワード「子ども」でみたように、子どもが遊びのイメージを膨らませながら楽しく遊ぶ観点を持つ日本の保育者からみて、ドイツの現実の皿洗いや片付けなどの日常さながらの遊びにより多く着目したからだと考えられる。

これらの結果をまとめると、日本の保育者は、遊びの中で子どもが安心感を持ちながら楽しく遊び、子どもの発想や創造性を豊かにすることをより意識し、人的環境として子ども同士をつなぐような関わりを重視する傾向があるだろう。一方、ドイツの保育者は子どもの主体的を尊重しつついかに保育者が直接的に遊びの中で関与するかについて考え、そのためによく子どもを観察し、子どもの自主性を重視しながらルールやスキルを子どもが獲得しているかどうかを意識していると考えられる。

<保育者不在場面>

次に、保育者不在場面に関して同様に χ^2 検定をおこなったところ、5つのキーワード全てにおいて日独保育者のコメントに有意な偏りがあったため、続いて残差分析をおこなった。

保育者：日独保育者で異なっており、独保育者は“子どもの主体性”により多く着目した言及をする一方で、日保育者は“環境構成”に着目していた。日保育者は子ども同士の相互作用を環境構成との関連から見ていると考えられる。

保育者の方略：“観察”、“素材・物の準備”が独保育者に多い。独保育者が“観察”を重視する傾向は保育者在室場面でも同様の結果であった。日独双方において、保育者が不在場面ではあるが活動の中で子どもが素材・教材に関わり取り扱う姿に言及しその背後に保育者の説明や指導などの関与を推測している。

子ども：サブカテゴリーを見ていくと、日保育者に多いのは、“楽しさ”であり、保育者在室場面と同様の傾向がうかがえる。同時に、“集中・没頭”、“ルール”、“考える”などが多く、子どもがクラスの仲間・友達と共に没頭して楽しんで遊ぶ中で子ども自身がルールを考えることを重視していると思われる。一方独保育者に多いのは、“自主性”、“運動スキル”、“社会的スキル”、“認知的スキル・知識”であった。子ども自身の“探求”、“創造性”、“達成感・自信”、“自己統制”については日独双方の保育者が言及しており、サブカテゴリーの発生頻度において有意な偏りはみられなかった。

友達：独保育者に比べ日保育者の“仲間・集団”、“自己主張・自己表現”の頻度が多いことから個々の子どもよりも仲間関係・集団でのやりとりの中でいかに自己主張・表現をするかに価値を置いていることが示唆された。独保育者に多いのは

“話し合い”であり、保育者在室場面と同様の結果であった。これらの結果から、独保育者が子どもの関係性を見る際に、子ども 1 人 1 人が特定の事柄について意見を聞きあい話し合うやりとりを重視しているのではないかと考えられる。一方日保育者は、個と個のやりとりよりもさらに広い仲間関係や大きい集団としての関係性を見る傾向があるのではないかと考えられる。

生活：保育者在室場面でみられた“リアリティ”における発生頻度の有意な偏りはなく、“日常的ルーティン・状況”において日保育者のコメントが多くみられた。

まとめ

本章では、5 章と同じく多声的ビジュアルエスノグラフィーの手法を援用し、マクロレベルの比較から日独の保育者における保育的価値の共通性の抽出を試みた。ビデオに対する日独保育者のコメントから、5 つのキーワードとそのサブカテゴリーの比較をおこなったところ、主として次のような特徴がみられた。

ドイツ：キーワードの分析から、保育者と子どもの相互作用をおこなう場面で独保育者は『保育者』『保育者の方略』に着目する傾向がある。ドイツの保育者は『保育者』の役割として個々の子どもの主体性を尊重し、そのための『保育者の方略』として観察を重視する傾向がある。特に『子ども』への視点からうかがえるように、“運動スキル”、“社会的スキル”、“認知的スキル・知識”などスキル面に言及する特徴がみられた。子どもが互いに相互作用をおこなう場面では、個々の子どもを見る傾向がある。日本と比較した場合において、子どもの主体性を見る視点には、保育者がいかに遊びに関与するか（あるいは観察といった関わらない行為を選択するか）、いかに物を準備するか、ルールを伝えるか、など、保育者－子どもの相互作用における言葉を介した個々の子どもに対する直接的指導による保育を行う傾向があると推測される。また、子ども同士の相互作用において、言葉による話し合いも重視される傾向があるだろう。

日本：『保育者』の役割として、子どもを受容し子ども同士を媒介する人的環境としての役割をとり、子どもの遊びにおいて、子どもが安心感を持ち、楽しく遊んでいるかといった子どもの内的・情緒的状态、楽しさを尊重する傾向がある。保育者もまたそうした状態を子どもと共に作り出そうとし、知識スキルよりも子どもの発想やイメージに対してより高い価値を見出す傾向がある。子どものみでおこなう相互作用において、互いに子ども自身でルールを考え、相手に対し自己主張や表現をおこなう側面に言及されることが多い。ビデオクリップに保育者は映し出されていないがその環境構成や生活面の日常的なルーティンを推測しているものと考えられる。また、ドイツに比べ、個々の子どもよりも広く大きい仲間・集団の関係性に着目する傾向があることがわかった。

共通点：日独ともに『保育者』の主導性について多くの保育者が言及し、子どもと遊びの中に入って共に活動をおこなう保育者と子どもの協同的關係を作ろうとし、子どもに対する穏やかさ・温かさ・優しさといった態度を重視する点は共通すると言える。『子ども』が遊びや活動の中で自ら探求し、集中・没頭、考える力に価値を置く点も共通している。『友達』關係における協調性への言及も日独共に多い。

本研究の結果から、子どもを主体とした保育の中にも異なるアプローチがあることが示唆された。すなわち、個々の子どもを起点としたスキル・能力やルール獲得と達成への視点、情緒的安定への視点、活動への取り組み(没頭・楽しさ)への着目、さらにそれらを子ども同士の關係性やクラス集団からとらえようとする視点である。また、保育者の方略においても、個々の子どもへの直接的な言葉による指導援助を推測する視点、物や素材、場の準備といった環境における間接的な指導援助を推測する視点、仲間關係・集団形成から子どもの主体性を育くもうとする視点、さらに時間的・空間的広がりを伴う日常的ルーティンや文脈から子どもの主体性を捉えようとする視点である。

ドイツにおいては、Situationsansatz (状況中心アプローチ situation-oriented pedagogy)という保育方法が1970年代開発され、アカデミックスキルよりも子どもの社会的スキルを刺激することが重視された傾向があるという (Zimmer,1985;Fried & König, 2004 ; OECD, 2004 ; Kluczniok,Anders,Sechtig, Rossbach,2014)。幼児教育のカリキュラムの方向性について、知識・スキルなどといった直接学業成績に関連する能力と、対人關係における社会性・情動性に関連する能力とを二項対立的に捉える視点があるとされる (Kluczniok, Anders, Sechtig, Rossbach,2014)。第5章でも、「子ども中心」と「保育者中心」は対立的に捉えられる傾向が示されていたが、本来的には対立軸として捉えられるものではない (Ashia, Kadota, Suzuki, Akita, Oda, & Noguchi, 2004; Oda,2004)。芦田ら (2006)によると、近年ドイツの Situationsansatz に対し教育目標・基準の曖昧さがあることに批判があるとし (Fried & König, 2004)、子どもを中心にすえて子どもの選択や判断を重視する際にも教師が指導性を放棄することで教育目標や基準が意味を持たなくなる可能性があるとして述べている。

日独保育者の比較をおこなった場合、言及の程度において日本・ドイツの相違点が顕著になるが、同時に幼児を対象とした保育に対する志向性において共通の枠組みが存在していることが示唆された。子どもを主体とする保育において、複数の視点からなるアプローチがあると考えられる。それらが重層的に織りあわされつつ、比較によって色濃くあらわれる上層の部分が日本の幼稚園保育文化で重点が置かれるものであるとみなすことができるだろう。

子どもを主体とするアプローチへの価値は、保育の文化とは異なる様々な専門
家集団、例えば教育目標の異なる学校文化と比較した場合にはその志向性が異な
ると予想される。次章では、保育の文化と小学校の文化との比較を試み、共通性
と差異について検討をおこなう。

研究1及び研究2において、多声的ビジュアルエスノグラフィーの手法を用い
た検討をおこなってきた。本研究で使用したビデオクリップは幼稚園教育におい
て基本となる遊びの場面を主に取り上げ、それに関わる保育者の実践知における
共通性と独自性について検討した点に意義があるだろう。他方で、食事、衣服の
着脱や片付けなどのような生活習慣にかかわる部分についてはあまり取り上げて
いないと言える。ツール（道具）としてのビデオによって、引き出される保育者
の声は異なることが予想される。例えば、比較文化的視点から研究をおこなった
Tobinら(1989)が用いたビデオは、1日のルーティンや象徴的な事柄を含みこむよ
うに編集されたものが用いられている。砂上・秋田・増田・箕輪・安見,(2012)
は、日常的な生活場面の中の『片付け』について検討するため、市販の教員研修
用ビデオに対する語りを分析し、『片付け』が保育者主導ではなく子どもが主体的
に片付けるようになることを目指し、言語的・非言語的な多様な関わりをおこな
う実践知を伴う行為であることを明らかにした。また、保育者の持つ実践知の特
徴は、園の敷地の広さやカリキュラムなどの園の特徴によって異なっており、ま
た園の保育者の経験年数等の職員構成によっても異なる可能性を示唆した（砂
上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見,2009）。本論文では、研究6（第10章）にお
いて、ある特定の園のルーティンの活動としての『朝の会』に着目し、ビデオの
視聴とそれによって引き出される保育者の語りについて検討をおこなう。

第7章 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究 —幼稚園・小学校比較による分析—（研究3）

7.1 目的

本研究は、教師が実践を語る際に数多く用いる用語のイメージに着目し、同一の語に対する幼稚園及び小学校教師の捉えを比較検討することによって、両者の専門性における共通点・相違点を明らかにすることを目的とする。

近年、幼稚園と小学校の連携は重要な課題となっている。中央教育審議会は平成16年10月「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（中間報告）」の中で、幼児期の遊びを通じた学びから小学校以降の教科学習を中心とする学びへの移行について、子どもの発達や学びの連続性を踏まえた教育課程、環境や支援のあり方をふまえた滑らかな接続の重要性を強調している。教員の人事交流、幼稚園・小学校の合同活動や連携の取り組み、幼小連携推進校の奨励など、幼小連携についてさらに専門的に検討することが求められている。また、このような幼児教育における今日的課題を受け、指導資料集が作成された（国立教育政策研究所教育課程研究センター,2005）。発達に応じた教育課程や活動をめぐり、幼稚園・小学校教師同士の対話が求められている。

欧米諸国においても、幼児教育から学校教育への移行における諸問題が指摘され（Brostrom,2003; Fabian,2003; Margetts,2003; Griebel&Niesel,2003; Petriwskyj, Thorpe, & Tayler,2005）、研究が実施されている。日本では、有馬幼稚園・小学校（秋田,2002）、鳴門教育大学附属幼稚園（佐々木,2004）、滋賀大学教育学部附属幼稚園（2004）、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター,2005）など、主として現場での実践研究がおこなわれており、実践事例が積み重ねられつつある。それぞれの取り組みや教育課程の特徴が示される中、特に強調されているのが幼稚園・小学校の教師同士の交流、対話である。各々の教師が属する教師文化の違いにより、相互理解や対話に困難が生じたことが報告されている。

困難が生じる背景には、我が国の保育の歴史において学びを小学校移行の教育内容である教科から捉える考え方と、保育における遊びを通して捉える考え方が常に対峙していたという経緯があった（小田,2006）ことも原因の1つとして考えられるだろう。幼稚園教育要領・小学校学習指導要領の変遷とともに、指導と援助の教育観、子どもの主体性と教師の主導性、教授教育・子ども中心教育など、教育パラダイムをめぐり議論が行われてきた（小田,1999）。

無藤（2005）によると、交流を通して互いの関係が形成され共通部分も感じられるが、たとえ幼小の教師が同じような用語をつかっても幼小で実態として指し

示すものは大きく異なる可能性があり、保育・授業の進め方、子どもの捉えや評価の仕方、さらには教育観自体多くの越え難い違いを感じる事が予想されるという。しかし、その違いを通して各々のやり方の自覚と相手のやり方の対象化が可能になると指摘している。対話により教師同士が親密な関係を構築し交流を深めていくことは非常に重要である。しかし一方で、幼稚園・小学校教育における各々の目的、内容、教育観・子ども観、教師の属する職場文化は異なっているため、教師が現場で用いる語の意味や理解には相違があると予想される。それは同時に、両者が持つ専門性の相違を示していると考えられる。

実践者が頻繁に用いる特定の語は、実践を通して精練された実践知を示すと同時に、その語を聞いた者同士が感覚として共有することが可能なイメージを持つものだと考えられる。しかし、語のイメージは一見共有できるように見えても、用いる者の知のあり方によっては異なった意味が含まれていることがあるだろう。無藤（2005）が指摘したように、同じ専門家集団内のみでイメージとして共有される語であり、異なる専門家同士では実態と異なって理解されることが予想される。そこで本研究では、ある専門家集団が実践を説明する際によく用いる特定の語のイメージに焦点をあて、内包される教師の実践知の内容を明らかにする。そして、幼稚園・小学校教師を比較した際語の意味の捉えや意味にどのような相違が生じるのかを検討する。

幼稚園、小学校は共に学校教育として位置づけられているが、各々の教育文化の特徴や教師の持つ専門性の相違を取り上げた研究はあまりみられない。さらに現在、国内では幼小連携による教育課程の開発に関わる実践事例としての研究が中心となっており、実証研究は少ないといえるだろう。先述したように、今日の政策的動向を鑑みた時、幼児教育・学校教育の両者をつなぐ実証研究が必要であると考えられる。本研究は、保育・教育現場で実践を語る際に用いられることの多い現場特有の語に着目する。教育の場でよく用いられる語は、その語を使用することで教師同士が実践を語り理解を共有しているように見えるが、実際には教師の専門的見識を含みこむ実践知であると考えられるため、教師文化や専門性の異なる幼稚園と小学校では異なる意味内容を扱っていることが多いと予想される。

そこで、本研究では教師の実践知の特徴を明らかにした秋田（1996b）の手法を参照し、語に対して幼稚園教師と小学校教師が持つイメージを聞き、その意味内容を比較検討することによって、両者の専門性における共通点・相違点を明らかにすることが第1の目的である。第2に、語の意味内容に加え、さらに幼小教師の語の捉え方を明らかにする。保育文化では子どもの主体性と教育における教師の主導性が対立的に捉えられる傾向があると指摘されており（小田,1999,2006）、幼小連携において教師間における対話の重要性を示す背景にもなっていると考え

られる。語に対する幼小教師の捉え方を比較することで、各々の特徴をより具体的に明示していく。

7.2 方法

1) 調査協力者

幼稚園計 9 園に勤務する教師計 92 名 (平均経験年数 6.33 年, SD=7.27, レンジ=31, 男性 8 名, 女性 84 名)、小学校計 6 校に勤務する教師 101 名 (平均経験年数 17.1 年, SD=9.68, レンジ=36, 男性 45 名, 女性 56 名)。

幼稚園は園によって保育内容、カリキュラムが多様であることが指摘されている (無藤, 2003)。そこで保育内容が偏らないよう、一斉に活動を行う時間を設けている園や自由な活動を重視する園など様々な保育形態をとる園に依頼し、関東・関西・九州の国公立及び私立幼稚園から調査協力に応じた園の教師を対象とした。また、小学校についても、幼小連携について指定研究などはおこなっていない学校に対して調査協力を依頼し、参加した関東・関西の公立小学校を対象とした。

2) 語の選択

幼稚園・小学校両文化でも頻繁に使用される語をとりあげ、それらを比較することによって、各々の教師が持つ実践的思考様式の特徴を捉えることができる。現場で用いられる語は多岐に渡っているが、本研究では、5 章の結果を参考にしつつ語の選択をおこなった。ここでは“良い保育者”イメージとして、「子ども中心」、「子ども理解」、「子どもの活動を発展させる」、「仲間作り」、「適切な環境の構成」という概念、“良くない保育者”イメージとして「保育者中心」、「保育者の活動へのイメージが強い」、「保育者が遊びを引っ張る」、「子どもの活動の「認め」をしない」、「トラブルをさける」、「意図・計画が不明瞭」という概念が抽出された。これらの概念は、保育者が保育を語った際の語を元に抽出されたものである。また、これらは保育者・教師のプロトコルの中でよく使用される言葉でもある。そこで、幼稚園教師・小学校教師双方が共通に用いる抽象的な語として、「子ども中心」、「教師中心」、「長い目で見ると」、「子ども理解」、「活動を促す」、「環境の構成」、「仲間作り」、「トラブル」の 8 語を選択した。その際、共同研究者間の協議の中で「保育者中心」を「教師中心」に変更した。また、教師の計画や視点、子どもの活動を認めるという観点については、より双方の教師にとって馴染みのある「長い目で見ると」という言葉にしている。

これら 8 つの語の選択が本研究の目的に沿った適切なものかどうかについて、幼稚園、小学校で幼小連携などの実践研究に携わり、幼稚園・小学校の教師双方に対する指導経験を持つ研究者に参考意見を聞き、双方が用いている可能性の高

い語である点を確認した。

3) 調査内容

語から受ける印象を教師に聞くため、質問紙を作成した。まず、協力者の教育経験、現在の担当クラスについて聞くフェイスシートを設け、そして各語に関する質問欄を設けた。『次の言葉について、日本の教育を知らない方（例えば海外の方やこれから教師になる学生など）に伝えるなら、どのように表現されますか？思いつくままに言葉を挙げてみて下さい。』という教示文の後に、語毎に記入のための欄を6つ設け、教師が各々の語について連想される語を自由に思い浮かべてもらった。これらの言葉は一般的に日本語として理解可能な語ではあるが、連想の方向性を日本の教育場面での利用範囲内にある程度絞り連想していただくことをねらいとしたため、このような教示を用いた。

4) 調査時期

幼稚園に対して2004年5～7月にかけて、各小学校に対して2005年3～4月にかけて依頼、質問紙の配布・回収をおこなった。

5) 手続き

幼稚園園長及び小学校校長に対し、教師への調査参加を依頼し、教師への参加を募り、質問紙配布・回収をおこなった。質問紙を回収した後、分析をおこない、結果の概要をまとめ、調査協力者に調査結果のフィードバックをおこなっている。

7.3 結果と考察

1) カテゴリー作成と発生頻度の分析

教師の回答を分類し、意味内容に関するカテゴリーを作成した（表7-1参照）。尚、各語における下位カテゴリーの名称はなるべく教師が記述したそのままの表現を重視しつつまとめたものである。

次に、保育・教育を専門とする大学院生1名にカテゴリー分類を依頼し、一致率を求めた。複数のカテゴリーにまたがる内容が見られた場合、主となる意味内容にあてはまるカテゴリー1つのみに分類した。結果、95.7%の一致率となった。不一致のカテゴリーについては、協議の末最終的な決定をおこなった。

その上で、カテゴリー毎に発生頻度を算出した。 χ^2 検定の制約を考慮し（田中・山際,1989）、他のカテゴリーにあてはまらず発生頻度が少ない少数意見については「その他」としてまとめた。また、設けた欄全てに記入されているわけではなく、幼小教師の回答数は、幼稚園教師で平均3.09（SD=1.07）、小学校教師で平均3.11（SD=1.52）の回答があった。語毎に両者が挙げた語数に差があるかどうかt検定をおこなったところ、有意差はみられなかった（両側検定：「子ども中心」 $t(191)=1.48$ 、「教師中心」 $t(191)=1.77$ 、「長い目で見ると」 $t(191)=-0.35$ 、「子ども理

解」 $t(191)=1.55$, 「活動を促す」 $t(191)=0.51$, 「環境の構成」 $t(191)=-1.8$, 「仲間作り」 $t(191)=-0.6$, 「トラブル」 $t(191)=-1.12$ 。記入されていない場合は「無記入」とし分析の対象外とした。

表 7-1. カテゴリーの一覧とその回答例

イメージ語	カテゴリー	回答例
「子ども中心」	子どもの主体性, 自発性, 意欲の尊重 自由, 遊び 子どもの思い・要求の実現や援助, 理解 子ども側の立場になる 子どもの世界, 子どもだけの活動・考え 子どもが1番という考え	子ども主体/主体的, 主体性/意欲/自発性の尊重 自由/自由遊び/自由保育/遊び/休み時間 子どもがやりたいもの/子どもの意見/子どもの思い・願いを受け止める/子どもの考え 子ども側の立場に立つ/子どもの側から見た/子どもの目線 子どもの世界/子どもの世界の広がり/子どもだけで行う活動 子どもの事を1番に考える/子どもが1番/子どもを真ん中にして考える
「教師中心」	教師主導, 主体 押し付け, 一方的, 強制・管理 教師の意図, 計画, 設定 教える, 指導, 指示 教師のペース, 教師の思いが強い 一斉(保育・授業), 知識・伝達	教師主導/教師主体/教師を中心に 押し付け/一方的/強制/子どもは受身 意図的/教師の意図の重視/計画的/設定 教える/指導/指示 教師側の考え/教師の思いが強い/引っ張る 一斉保育/一斉授業/一斉/一斉指導/授業/知識伝授/伝達
「長い目で見る」	長い期間・時間を通して 見通し・計画 ゆったり, 焦らず, 急がず 見守る, 様子を見る 成長・発達, 変化のみとり 受容, 信頼, 認め, 待つ	長期的/長い時間をかけ/今すぐ結果が出ない 見通し/計画性/目標を先に置く ゆったり/焦らない/急がず/慌てない 見守る/じっくり様子を見る 成長/小さな変化をみとる/6年間の成長 受容/信頼/認め励ます/待つ/現状のみとめ
「子ども理解」	子どもの内面, 姿, 行動の読み取り や捉え 成長・発達の理解 子ども側の立場になる 行動の把握, 分析, 研究, 観察 受容, 認め 共感, 共に過ごす 対話・話し合い(話)・コミュニケーション 家庭・家庭環境・生育歴	内面を見る/子どもの事がわかる/子どもの様子を知る/心の動きを捉える 子どもの成長を見る/発達を知る/発達段階 子どもの気持ちになる/子どもの立場で考える 観察/行動を把握する/遊びを分析する ありのままの姿/個の良さの見取り/認める 共感/子どもと共に過ごす 対話/会話/話/話し合い/コミュニケーション/話を聞く 家庭/家庭環境/生育歴等の理解/家庭訪問
「活動を促す」	言葉や動作を介した誘いかけ 雰囲気, 環境, 教材の準備 意欲, 興味を持たせる 活動への援助, 発展 子どもの主体性, 思いの尊重 教師も一緒に 励まし・誉める, 認める 導入・方向性の指示・指導	言葉掛け/声かけ/活動に誘う/動くよう言う 楽しい雰囲気を作る/教材を準備/環境を設定 意欲/意欲を高める/興味関心/やる気 援助/支援/遊びの発展/活動を進める 子ども主体/自主的/子どものイメージを捉える 教師と一緒に取り組む/一緒に動く 励まし/誉める/認める 導入/指示/方向性を示す/指導/事前指導
「環境の構成」	空間・場 人・教師 物, 教材準備 計画, 教師の意図・意識 快適さ, 生活, 安全の考慮	空間/場/空間作り/場の設定/空間配置 保育者/教師/人/人間という環境/人の動き 教材・材料の準備/物/おもちゃ/資料 計画性/意図/保育者が意図的に作る/意識 快適/過ごしやすい/居心地/安心・安全な場
「仲間作り」	友だち関係, 友だち作り 他児との出会い, 気付き, 人間関係 集団, グループ(共同)活動 信頼関係, 思いやり, 共感, 協調関係 コミュニケーション, 会話, かかわり 遊び・友達・活動を通して いざこざ	友だち/友だち作り/友だち関係/仲よし 相手を知る/友だちの存在に気付く/人間関係/他者の視点 集団/グループ/グループ活動/共同作業 信頼/信頼関係/思いやり/思いの共有/協調/お互いを認めあう コミュニケーション/会話/かかわり/ふれあい/ききあう 遊びを通して/共通の活動/一緒に1つのものを作る 喧嘩/物の取り合い/イメージの対立
「トラブル」	喧嘩, いざこざ ぶつかりあい, 衝突 思い違い, すれ違い, ずれ 自己主張, 言い合い 成長, 相手を知る 攻撃的行動, 危険, 怪我, 事故, 問題 いじめ, 悪口, わがまま	けんか/いざこざ/争い/もめごと ぶつかりあう/衝突/他者との衝突/感情の衝突 意見のずれ/思い違い/すれ違い/ずれ/誤解 自己主張/言い合い/主張する 成長/成長の機会/相手を知る 手や足が出る/暴力/怪我・事故/事件/問題 いじめ/悪口/わがまま/自己中心/自分勝手

幼稚園と小学校の教師の間で、語の意味の捉えに差があるかどうかを検討するため、各カテゴリーの発生頻度を算出し χ^2 検定をおこなった（表 7-2 にその結果を記す）。分析の結果、8つの語全てに有意な偏りがみられた（『子ども中心』（ $\chi^2(6)=102.18, p<.01$ ）, 『教師中心』（ $\chi^2(6)=56.73, p<.01$ ）, 『長い目で見ると』（ $\chi^2(6)=66.32, p<.01$ ）, 『子ども理解』（ $\chi^2(8)=83.57, p<.01$ ）, 『活動を促す』（ $\chi^2(8)=45.21, p<.01$ ）, 『環境の構成』（ $\chi^2(5)=73.84, p<.01$ ）, 『仲間作り』（ $\chi^2(7)=59.77, p<.01$ ）, 『トラブル』（ $\chi^2(7)=87.02, p<.01$ ））。そこで引き続き残差分析をおこなった。

分類の結果、同一の語内に多様な観点を内包する意味があることが明らかになった。以下、幼小の共通点・相違点を各語毎に順に述べる。

①『子ども中心』：幼小教師間で各カテゴリーの発生頻度を比較したところ、「子どもの主体性、自発性、意欲の尊重」カテゴリー、「子どもが1番だという考え」カテゴリーに有意な偏りはみられなかった。主体が子どもにあるという点、子ども第一という考え方については、幼小で共通しているといえる。一方、子どもの思いや要求を尊重し、教師が援助や理解をしていくとする姿勢は幼稚園教師に多い。さらに、「子ども側の立場になる」という観点、遊びや自由を指す観点も幼稚園教師に多いことが示された。

②『教師中心』：主体の所在が教師にあるとする「教師主導、主体」の回答人数に有意な偏りはみられておらず、幼小共通であることが示唆された。その他、否定的に捉えている「押し付け、一方的、強制、管理」というカテゴリーにおいても有意ではなかった。両教師とも教育が子どもに対する一方的な押し付けになることへの危惧があるのではないかと推測される。相違点として、「教師の意図、計画、設定」、「教師のペース、教師の思いが強い」というカテゴリーは幼稚園教師が多く挙げており、一斉場面での知識・伝達だとする観点は小学校教師に多く見られた。小学校教師はいわゆる授業スタイルをイメージするのに対し、幼稚園教師の場合は教師の意図性とともな教師個人のペースや思いであるというイメージをより多く持っている。

③『長い目で見ると』：「長い期間・時間を通して」、子どもの「成長・発達、変化の過程のみ」とり、教師の「受容、信頼、認め、待つ」態度をあげるものなどは幼小教師に共通のものであると示唆された。しかし、「見通し、計画」、「ゆったり、焦らず、急がず」という心構え、子どもの様子に注意を払いつつも特に明確な行動をおこさずに「見守る、様子を見る」というイメージをもつ者は幼稚園教師の方に多い。幼稚園では、見通しを持ちつつ直接的に関わるのではなくやや引いて子どもをゆったり見守っていく教師の姿勢が特により重視されている可能性がうかがえる。

表7-2. カテゴリー及び発生頻度の比較

	幼稚園		小学校		計
	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校	
子ども中心	61 (20.67)	65 (17.8)	126 (19.0)	106 (19.0)	▽
子どもの主体性, 自発性, 意欲の尊重	32 (10.8)	10 (2.7)	42 (6.7)	18 (3.2)	▽
自由, 遊び***	88 (28.0)	39 (10.6)	107 (16.2)	103 (18.5)	▽
子どもの思い・要求の実現や援助, 理解***	20 (6.7)	8 (2.1)	28 (4.2)	74 (13.3)	▽
子ども側の立場になる***	29 (9.8)	9 (2.4)	38 (5.7)	24 (4.3)	▽
子どもの世界, 子どもだけの活動・考え***	13 (4.4)	17 (4.6)	30 (4.5)	18 (3.2)	▽
子どもが1番という考え	72 (24.4)	217 (59.4)	289 (43.7)	25 (4.5)	▽
その他***	295	365	660	25 (4.5)	▽
計	295	365	660	150 (27.0)	△
教師中心	21 (8.7)	35 (11.4)	56 (10.2)	57 (9.6)	▽
教師主導, 主体	37 (15.4)	36 (11.7)	73 (13.3)	38 (6.4)	▽
押し付け, 一方的, 強制・管理	20 (8.3)	8 (2.6)	28 (5.1)	15 (5.1)	▽
教師の意図, 計画, 設定***	25 (10.4)	43 (14.0)	68 (12.4)	67 (11.3)	▽
教える, 指導, 指示	60 (25.1)	25 (8.1)	86 (15.5)	20 (3.3)	▽
教師のペース, 教師の思いが強い***	7 (2.9)	39 (12.7)	46 (8.4)	59 (9.9)	▽
一言(保育・授業), 知識・伝達***	69 (28.8)	121 (39.4)	190 (34.7)	350 (69.2)	△
その他***	239	307	546	289	▽
計	239	307	546	591	▽
長い目で見る	43 (14.7)	40 (12.6)	83 (13.6)	110 (18.3)	▽
長い期間・時間を通して	27 (9.2)	19 (4.1)	40 (6.5)	43 (7.1)	▽
見通し, 計画**	46 (15.8)	20 (6.3)	66 (10.8)	44 (7.3)	▽
ゆったり, 焦らず, 急がず***	41 (14.0)	14 (4.4)	55 (9.0)	105 (17.4)	△
見守る, 様子を見る***	22 (7.5)	31 (9.7)	53 (8.7)	63 (10.4)	△
成長・発達, 変化のみどり	35 (12.0)	27 (8.5)	62 (10.1)	51 (8.4)	▽
受容, 信頼, 認め, 待つ	77 (26.4)	172 (54.2)	249 (40.9)	12 (1.9)	▽
その他***	291	317	608	173 (28.7)	△
計	291	317	608	601	△
子ども理解	97 (37.8)	53 (16.4)	150 (25.9)	142 (21.6)	▽
子どもの内面, 姿, 行動の読み取りや捉え	12 (4.6)	11 (3.4)	23 (3.9)	41 (6.2)	▽
成長・発達の理解	16 (6.2)	28 (8.6)	44 (7.5)	68 (10.3)	▽
子ども側の立場になる	13 (5.0)	12 (3.7)	25 (4.3)	38 (5.7)	▽
行動の把握, 分析, 研究, 観察	30 (11.7)	26 (8.0)	56 (9.6)	29 (4.4)	▽
受容, 認め	25 (9.7)	7 (2.1)	32 (5.5)	72 (10.9)	△
共感, 共に過ごす***	7 (2.7)	40 (12.3)	47 (8.1)	21 (3.2)	▽
対話・話し合い(話し話)・コミュニケーション***	6 (2.3)	20 (6.1)	26 (4.4)	155 (45.9)	△
家庭・家庭環境, 生育歴**	50 (19.5)	126 (39.0)	176 (30.3)	337	▽
その他***	256	323	579	656	▽
計	256	323	579	656	▽

注1: 発生頻度及び括弧内%

注2: * p < .10, ** p < .05, *** p < .01

注3: △は残差分析の結果期待度数よりも有意に大きいもの, ▽は有意に小さいもの (5%水準, 1%水準)

④『子ども理解』：子どもの成長や発達に着目し子ども理解をおこなっていくことや、「行動の把握や分析、研究、観察」といった客観的視点は幼小共通であった。また、「子ども側の立場になる」、「受容・認め」であるという考え方においても有意な偏りはみられていない。相違点として「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」、「共感、共に過ごす」というカテゴリーは幼稚園教師に多い。一方、「対話・話し合い（話）・コミュニケーション」といった子どもと教師の直接的やりとりを指すカテゴリーは小学校教師のほうが多い。幼稚園教師は子どもの内面に関する読みや共感性など、教師側の理解や共感的姿勢を重視しているが、小学校教師は子どもと直接の関わりそのものを重視していると推測される。また、小学校教師に「家庭・家庭環境・生育歴」が多いことから、子ども理解をおこなっていく際、子どもの背景として家庭への理解が重視されていることが示唆された。

⑤『活動を促す』：「雰囲気、環境、教材の準備」、「意欲、興味を持たせる」という子どもの関心喚起に重点を置く回答、「活動への援助、発展」、「子どもの主体性・思いの尊重」などのカテゴリーの回答数に有意な偏りはみられておらず、幼小教師に共通のものであると考えられる。「言葉や動作を介した誘いかけ」など、活動に子どもを誘う関わり方、そして「教師も一緒に」という共同の立場を重視するカテゴリーは幼稚園教師のほうに多くみられていた。先述した『子ども理解』でみられた結果と同様に、教師が子どもと共に活動をおこなっていくイメージがより重視されていると示唆される。一方、教師による「励まし・誉める・認める」・「導入・方向性の指示・指導」といった教師側の方向付けがより明確だと考えられるカテゴリーは小学校教師により多く見られていた。

⑥『環境の構成』：環境構成において、子どもの過ごしやすさや生活、安全面についての回答数に有意な偏りはみられていない。幼小の教師が共通して心掛けている点だと示唆される。しかしその他のカテゴリーは幼稚園教師の方がより多くあげていた。このことから、教師による直接的な指示や指導より、環境を通した間接的な指導が幼児教育において重視されていることがうかがえる。また、今回の分析では「その他」に含めているが、幼稚園のみにみられた回答には保育者が子どもの移動する方向や動く量を考え環境を構成しようとする“動線への配慮”、小学校のみにみられた回答には“掲示”などがあつた。壁面の掲示に配慮点を置く小学校の学習環境に比べ、室内全体の環境を子どもの動きや遊びに応じて随時変化させていくことが求められている幼稚園環境との違いが顕著に現れている事例だといえる。

⑦『仲間作り』：「集団、グループ（共同）活動」といった活動形態は、幼小教師が共通に持つイメージである。それ以外の友だち関係・人間関係の形成に関するカテゴリーや子ども同士の具体的なやりとり、遊びや活動に着目するカテゴリー

は、いずれも幼稚園の教師に多くあがっていた。幼稚園教師のほうが子ども同士の仲間関係に着目する傾向があると示唆される。また、「いざこざ」というカテゴリーが見られており、幼稚園教師の回答数のほうが多い。これらの結果から、幼稚園教師のほうが子ども同士のいざこざに仲間作りの機会を見出していると思われる。

⑧『トラブル』:「喧嘩、いざこざ」というカテゴリーは幼小教師の間で共通しているといえる。しかし喧嘩やいざこざといった状態を示すカテゴリー以外に、子ども同士の「ぶつかりあい、衝突」という対立の状況、「自己主張、言い合い」など自己の主張をめぐる状況などを指すカテゴリーは幼稚園教師に多い。また「思い違い、すれ違い、ずれ」など子どもの思いのずれに着目するものも幼稚園教師に多かった。幼稚園教師のほうが、子ども同士のトラブルの内容により注目していることがうかがえる。さらに、成長や相手を知る機会であるという肯定的な側面を指摘したのは幼稚園の教師に多く、小学校の教師のほうが攻撃的行動や危険など問題として、そしてさらに「いじめ・悪口・わがまま」などと否定的に捉えていたことがわかった。

2) 『子ども中心』・『教師中心』における教師の記述パターンに関する分析

各々の語が内包する意味について幼小教師全体の比較検討をおこなったところ、幼稚園と小学校の教育上の観点には、様々な相違点があることがわかった。下位カテゴリーに見るように、語の意味の理解には幅がある。つまり、語の意味をいかに捉えているかは教師個人によっても異なっていると考えられる。8語の中で、特に『子ども中心』と『教師中心』は対立的なものとして捉えられる傾向があると先行研究では指摘されているが(小田,1999,2006),下位カテゴリーとの関係を詳細に見ることによって、より具体的に教師の語の捉え方を明らかにすることができる。

そこで、『子ども中心』と『教師中心』の2語に焦点を絞り、教師の語に対する記述パターンの分析をおこなった。『子ども中心』と『教師中心』に対する教師個人の回答をチェックし、それぞれの語毎に教師の回答の中で最も多くあげられていた下位カテゴリーの数を算出した。そして、分析上全回答の過半数以上を占める下位カテゴリーを教師の主観点であるとみなした。同数の場合、より早く連想されているカテゴリーを当てはめた。各下位カテゴリーの組み合わせの布置に該当する教師の人数パーセンテージを示す(表7-3参照)。

まず全体的な傾向を見ると、幼稚園教師・小学校教師とも『子ども中心』の中で全体の比率が多いのは“子どもの主体性重視”タイプ(幼30.4%,小23.7%)、“子どもの思い・要求重視対応”タイプ(幼19.5%,小10.8%)であった。幼稚園教師に多いのは『教師中心』を“押し付け”とみなすタイプ(19.5%)、“教師のペース、

思いが強い”とするタイプ（28.3%）であり、小学校教師の方に多く見られるのが、“指導”タイプ（20.8%）であった。

『子ども中心』と『教師中心』を対立的なものとして捉えているだけではなく、様々なパターンが見られている。数例ではあるが、必ずしも子ども主体と教師主体を対立するのではなく、並列させた形であげているものもいる。例えば、“子どもの主体性重視”と“教師の主体重視”両方のタイプを示す者が幼稚園教師に 8 名（8.7%）、小学校教師に 3 名（2.9%）いた。また、“指導”と“子どもの主体性重視”を同時に挙げている小学校教師は 8 名（7.9%）いた。

その反対に、意味的に対立した内容だと考えられる“子ども主体重視”と“押し付け”タイプの者が幼稚園教師 6 名（6.5%）、小学校教師 2 名（1.9%）、“子どもの思い・要求重視対応”と“押し付け”タイプの者が幼稚園教師で 6 名（6.5%）、小学校教師 1 名（0.9%）存在した。対立的に捉えている者は両タイプとも幼稚園教師の方が多かった。

教師の持つ語のイメージをより具体的な形で検討することにより、対のように従来語られてきた語も内包する意味を分析すると対抗する関係、並列関係、補完関係など様々な関係で捉えられており、個人差があることが示唆された。

表7-3. 記述パターンによる教師の分類

		「教師中心」に対する回答の低位カテゴリー							合計%
		教師主導、 主体	押し付け、一方的、 強制・管理	教師の意図、 計画、設定	教える、指導、 指示	教師のペース、 思いが強い	一斉(保育・授 業)、知識・伝達	その他	
子どもの主体性、自発性、 意欲の尊重	幼	8.70	6.52	3.26	3.26	5.43		3.26	30.43
	小	2.97	1.98		7.92	1.98	2.97	5.94	23.76
自由、遊び	幼						2.17	5.43	7.61
	小							0.99	0.99
子どもの思い・要求の実現 や援助、理解	幼	2.17	6.52		1.09	6.52	1.09	2.17	19.57
	小	1.98	0.99		1.98	2.97		2.97	10.89
子ども側の立場になる	幼		3.26			5.43		2.17	10.87
	小		0.99		0.99				1.98
子どもの世界、子どもだけの 活動・考え	幼		1.09			5.43		1.09	7.61
	小				2.97	0.99		0.99	4.95
子どもが一番という考え	幼					3.26		1.09	4.35
	小	2.97	0.99			1.98		1.98	7.92
その他	幼		2.17		1.09	2.17	2.17	11.96	19.57
	小	3.96	2.97		6.93	2.97	6.93	25.74	49.50
合計%	幼	10.87	19.57	3.26	5.43	28.26	5.43	27.17	
	小	11.9	7.9	0.0	20.8	10.9	9.9	38.6	

注1: 上段幼稚園教師, 下段小学校教師の人数%

注2: 該当者がいない箇所は空欄

まとめ

本研究の結果をふまえ、幼稚園と小学校の教師の持つ各々の実践知の特徴的様相について述べる。

教師と子どもとの関係性：まず、幼稚園と小学校では教師と子どもの関係性が異なっていることが示唆された。幼稚園では子どもにより近い視点を取ることを重視し、子どもの姿・行動から内面の要求を教師側が察し読み取り、共感的に関わっていくことが重視されている。一方、小学校の教師においては、子どもと直接的やりとりをおこない、教師による方向付けが明確におこなわれていくことに重点がおかれる。また、子どもを理解していく際に子どもだけでなく家庭環境もより重視されていることが示された。

教育の主導性が子ども側にあるのか、教師側にあるのかについて、幼稚園・小学校教師では大きく異なっていることが示唆された。幼稚園・小学校で共通しているのは、子どもの主体性や自発性、意欲を重視するという価値観を持っているという点にある。しかし、幼稚園教師において、教師は子どもの考えや思いをくみとる役割を持ち、保育内容や活動はあくまで子ども主導で展開されることが重視されている。教師による子どもへの直接の指導、知識の伝達という役割をとる傾向は小学校教師に多い。それに対し、幼稚園では教師の意図性が重視されている。そして保育の計画は教師が子どもを見守り、焦らずゆったりと自由な時間設定・遊びの中でおこなっていくことにより達成されると考えられている。

子ども同士の関係性：集団形成は日本の教育に特徴的な取り組みであると Lewis (1995) は指摘している。しかし、幼稚園と小学校では子ども同士の関係を捉える観点が変わっていることが示唆された。幼稚園教師のほうが、子ども同士の関係形成に目を配り重視する傾向が強いことがうかがえる。特に、保育現場では幼児が自分を主張し、ぶつかり合いやすれ違いを経験しながら他児との人間関係を形成していくという成長の機会として子ども同士のトラブルを捉える傾向がある。一方で、こうした経験のある程度積み重ねてきたと考えられる児童期において、これらの点はすでに達成されたものとされ、むしろ攻撃的行動や怪我、いじめなどの顕著な諸問題として捉えられ、浮き彫りとなる状況があるのだろう。教師が相対する子どもの年齢的特徴・発達の課題がこうした視点の違いに大いに影響を及ぼしていると考えられる。

共通の視点：幼稚園・小学校の教師を比較した際、同一の語であっても語の受けとめ方や理解は微妙に異なり幅があることが明らかとなったが、発生頻度に有意な偏りがみられないものもあり、その場合異なる校種の教師にも共通性があると考えられる。例えば、保育・教育を“子ども主体”でおこなおうとし、教師主導において一方的な押し付けや管理といった危惧を抱く点、子どもを長い目で見ると

に、長い期間・時間を通して成長・発達、変化の過程をみとり子ども理解をしながら教師が子どもを受容・信頼し、認め待つことを重視する点、活動を促す際に子どもの関心や意欲喚起を重視し、子どもの主体性や思いを尊重し、活動への発展や援助をおこなうとする点、環境構成において子どもの過ごしやすさや生活・安全面に配慮する点などについて、幼小の教師双方が持つイメージである。

今日的課題として幼小連携が提唱され、今後も教師同士の対話による交流が進められる中、語に対する捉えという観点から探索的に幼稚園・小学校幼小各々の教師が持つ実践知の相違を明らかにし、異なる年齢の子どもに相對する教師の在り様に示唆を提供したという点で本研究は意義があるだろう。しかし、幼稚園と一口にいても様々な形態があり、保育において子どもの自由な遊びを中心とする園、一斉活動を中心にした計画がつけられる園などもある。幼稚園教師の中にも小学校の教師が持つ役割観や子ども観、教育観と近似する視点を持つ者もいることがカテゴリーに関する記述パターンの分析から示唆された。小学校でも同様に、教師の伝達による学びのスタイル、もしくは子どもの創造的な発想に基づく協同的学びのスタイルを重視する学校や教師など、個々の教師と学校文化によって語の意味の捉えは異なると予想される。実践知の構築と職場集団の文化、同僚性のあり方がどのように相互影響を及ぼしあっているのか、幼稚園・小学校教育の独自性と共通性を明らかにする分析をさらにおこなっていくことが必要である。

本研究の課題

本研究では、幼稚園教師と小学校教師の相違点と共通性をとらえるため、共通の下位カテゴリーを設け、比較をおこなった。しかし、語のイメージとして連想された内容が多様となったために「その他」のカテゴリーが多くなり、その中でも特に小学校教師の回答がより多く「その他」に該当する結果となった。この点については、小学校の教師の持つ特徴についてさらに分類を精緻化することが必要であると考えられる。また、幼稚園・小学校教師の回答共にさらに質的に分析をおこない、各語が内包する意味はどのように連想されているのか、個々の教師の特徴を踏まえつつ詳細に分析をおこなうことが求められるだろう。

また、調査をおこなった際、一部の教師から比較的短い語による表現手法は難しいという声があった。その声は特に幼稚園の教師からあがっている。従来、保育において実践を語る際には、事例による説明やある長さをもったストーリーによる表現が多く用いられている。また、実践の言語化そのものが、日々の実践と省察を通して構築される専門化された行為である。本研究の手法は、日常自明化された言葉の使用に焦点をあて、ストーリーによる表現では捉えることが不可能な直感的・感覚的なイメージとその意味の広がりをも明らかにした点に意義がある。しかし、無記入欄が多くなるなど、教師の言語化の能力や思考様式の違いによっ

て影響をうける可能性があるだろう。分析から、少数の例ではあるが教師の語の捉え方に個人差があることが示された。今後、本研究で得られた知見とともに、これらの語のイメージがどのように構築され、解釈されるのかを教師の熟達プロセスの中でより詳細に検討していく必要があるだろう。この点については、次の第 8 章において、本章と同様の手法を用い、保育者の経験年数による相違について検討する。

さらに今後必要な研究上の展開として、本研究で試みた質問紙による調査だけでなく、例えば酒井(2005)や藤江(2005)が報告したように、異なる校種・専門家集団の間で連携カリキュラムを開発する場面など実際の談話場面や共通の問題解決場面における言語化の問題を扱い、アクションリサーチとして実践改善に参加することも重要な課題であると考ええる。

第8章 保育者が実践を語る際に用いる語のイメージに関する研究 —保育経験による比較— (研究4)

8.1 問題と目的

保育者の言葉は実践を通して獲得された視点、価値観、暗黙的实践知を示すものであり、職場の専門家集団の文化の中で磨かれていくと考えられる。特に、熟練教師が用いる言葉は、固有の豊かな実践経験に裏打ちされた専門的な見識を表している(岩川,1994)。そのため、熟達者と新人とがコミュニケーションを図る時、熟達者の意図や意味を理解することが新人にとって困難な場合が生じるといふ。経験を積んだ専門家(メンター,mentor)が新人に指導や援助を与えるメンタリング(mentoring)に関する研究から、熟達差による言語の共有に生じる問題が指摘されている(岩川,1994;野口,2003)。指導側のメンターが会話をリードし、受け手側との同意に至らない場合があり(Haggarty,1995)、少ない経験しかもたない学び手と熟達者とでは専門的な知識や技術の差がありつつも、いかに考えを共有し関係を作るかといった課題が生じるのである(Grinberg, Harris, Parker, 1997)。しかし、従来より保育実践の場で使用される言葉そのものに着目した先行研究は少ない。

本研究では、保育者が保育実践を語る際に頻繁に用いている語のイメージに着目し、語が暗黙的に含み込む多様な意味を明らかにするとともに、保育経験による相違を分析し、専門的発達の特徴を検討することを目的とする。

本研究の意義として、次のような点が挙げられる。まず第1に、保育を語る言葉に着目することで日々の実践を通して構築された保育者の暗黙的实践知が明示化され、共有可能となる点にある。無藤(2003)は、保育実践が個別的具体的特質をもち、保育者個人の暗黙知によるところが多いという特徴を持つ一方、保育の目標・内容・指導が明示的に示されることが少ないと指摘している。日々何気なく用いられる語のイメージを詳細に検討することは、語に内包される保育者の知を明らかにすることであり、保育実践における専門性をあらためて検討するという意義があるだろう。第2に、語のイメージに関する意味内容を明らかにすることは、保育者が自分自身の保育を省察し、新たな知を獲得するための手立てとなると思われる。特に、初任保育者や実習生など、保育経験の少ない者に対し保育を捉える視点を提供することが可能であろう。またすでに豊富な経験を持つベテラン保育者や指導的立場にある保育者にとって、経験の少ない保育者・実習生との視点の相違を検証し、それらをふまえた実践的指導、メンタリングをおこなうための情報提供となるだろう。

8.2 方法

1) 質問紙法

先行研究 (Ashida 他,2004) を参照し、保育者が保育を語る際頻繁に用いた語のイメージの中から、その語の意味の捉えや解釈が曖昧で多岐に渡る内容だと思われる言葉を抽出した。研究者間での協議を経て、『子ども中心』、『教師中心』、『長い目で見ると』、『子ども理解』、『活動を促す』、『環境の構成』、『仲間作り』、『トラブル』の8語を本調査の対象とした。

それぞれの語について回答欄を6つ用意し、「日本の保育を知らない方に伝えるとするならどのように表現するか」という、未知の人に対する説明場面で言い換えや説明のために使用する単語を思いつくままできるだけ挙げてもらうという自由連想の手法を用いて質問紙を作成し、得られた保育者の回答を分析した。

2) 調査時期及び協力者

2004年5月～7月にかけて質問紙の依頼と配布、回収をおこなった。協力者は関東・関西・九州の国公立・私立幼稚園計9園に勤務する保育者合計143名。本研究では保育経験による差異を分析するため、保育経験年数を基準に2群に分けた。保育経験年数が専門家としての熟達を表す場合のみではなく、質的な違いもあると推測されるが、分析手続き上保育経験年数が5年以上の保育者を経験保育者群、5年未満の保育者を若手保育者群とした。

また、各語のイメージをあげる際、6つの回答欄が全て無回答の場合は分析の対象外とし、各語に対し1つでも単語をあげている場合を有効回答とした。すると、分析の対象となる有効回答数は92名であり、内、経験保育者群は37名(保育経験年数平均=12.7年,SD=7.84)、若手保育者群は55名(保育経験平均=2.03年,SD=1.12)となっている。尚、今回分析の対象外となったのは51名(経験保育者群34名,若手保育者群17名)であった。分析の対象外となった無回答者の割合は、全体からみると経験保育者群の方が多いうのだが、9園のうち経験保育者群の多いある1園に無回答が多いなど、園によっても記述の量に差がみられた。

8.3 結果と考察

1. 内容の分類

それぞれの語を表す言葉として保育者が連想した言葉を分類した。その際筆者と共同研究者1名とが分類をおこなった。尚、各語下位カテゴリーの名称はなるべく教師が記述したそのままの表現を重視しつつまとめたものである。分類の内容を表8-1に示す。その際、 χ^2 検定の制約にかかるため(田中・山際,1989)、他のカテゴリーにあてはまらず発生頻度が少ない少数意見については「その他」としてまとめた。思いつくまま自由に単語をあげるという自由連想の手法を用いた

ところ、記入される単語の数には保育者によって個人差が見られた。そこで、何も書かれていない記入欄を「無記入」に分類した。

分類の結果、語をめぐって多様な観点があることが明らかになった。例えば、『子ども中心』という語の場合、「子どもの主体性、自発性、意欲の尊重」、「自由、自由保育、自由遊び（遊び）」、教師側が「子どもの思いや要求の実現、援助、理解」をする、「子ども側の立場になる」というもの、「子どもだけの活動、子どもの世界」を指すというもの、「子どもが1番という考え」であるとするもの、などがある。

『教師中心』という語に関しては、「教師主導、主体」という言葉、「押し付け、一方的、強制」だとするもの、「教師の意図、計画、設定」という教師側の意図的側面について、「教える、指導、指示」などの教授に限定するもの、「教師のペース、教師の思いが強い」など子どもではなく教師側のペースや情緒に関連するものだとする観点、そして「管理」という言葉などがみられた。教師の主体性や指導性、意図性と関連した言葉の他に、教師側のペースや思いで子どもを動かすという内容やさらには強制や管理といった言葉があげられていた。

『長い目で見ると』では、「長い期間・時間を通して」といった時間をかけるという内容、「見通し、計画」といった保育の予測と計画に関するもの、「ゆったり、焦らず、急がず」という心構え、子どもの様子に注意を払いつつも特に明確な行動をおこさずに「見守る、様子を見る」というもの、子どもの「成長・発達、変化の過程のみとり」だとするもの、「受容、信頼、認め、待つ」という子どもに対する受容性をあげるものなどがみられた。

『子ども理解』については、「子どもの内面、姿、行動のよみとりや捉え」という個々の場面での教師の子どもに対する視点、長期的な観点や知識を伴い子どもの変化の側面に着目する「成長・発達の理解」、「子ども側の立場になる」という教師と子どもの立場の転換をあげるもの、「行動の把握、分析、研究、観察」といった客観的視点、子どもに対する「受容、認め」、「共感、共に過ごす」といった教師と子どもの共同性などがみられた。

『活動を促す』については、「言葉や動作を介した誘いかけ」という教師の行為、「雰囲気、環境、教材の準備」といった教師側の環境の準備について、「意欲、興味を持たせる」という子どもの関心喚起に重点を置くもの、「活動への援助、発展」という活動に対するもの、「子どもの主体性・思いの尊重」という子どもの主体性や心情への留意、「保育者も一緒に」という共同的立場をあげるものなどがみられた。

『環境の構成』では、「空間、場」というより広い全体としての環境、「人、保育者」という人的環境、「物、教材準備」といった物的環境とその配備、「計画、

保育者の意図・意識」という保育計画や意図性、「動き、活動、動線の考慮」等子どもの動きに着目する観点、「遊びの環境」といった遊びに焦点をおくもの、「快適さ、生活、安全の考慮」をあげるものに分かれた。

『仲間作り』を見ると、「友達関係、友達作り」という仲間すなわち友達とみならず観点、「他児との出会い、気付き、人間関係」といったより広い関係を表すもの、「集団、グループ」というもの、「信頼関係、思いやり、共感、協調関係」といった心の側面に着目する観点、「コミュニケーション、会話、かかわり」等具体的なやりとりのレベル、「遊びを通して、友達との活動」という遊びや活動に焦点をおくもの、また少数ではあるが「いざこざ」という言葉などがあげられていた。

『トラブル』に関しては、「喧嘩、いざこざ」という状態を指す言葉、「ぶつかりあい、衝突」という子ども同士の衝突だとするもの、「物の取り合い」に限定して述べるもの、「思い違い、すれ違い、ずれ」などずれに着目するもの、「自己主張、言い合い」とみならずもの、「葛藤」という子どもの内面を指す言葉をあげるもの、「成長、相手を知る」という肯定的意味合いを含むと考えられるもの、「攻撃的行動、危険、怪我」などの言葉がみられた。

これらの分析から、同一の語が用いられた時、多様な解釈が想定され、保育者が言葉を聞いて思い描く意味は微妙に異なり幅があることが示唆された。従って、内容によっては、用いる者によって他の保育者と全く異なる意味が含まれてくる可能性がある。

2. 保育経験による比較

次に経験保育者群及び若手保育者群の間で、語の捉えに差があるかどうかを検討するため、各カテゴリーの発生頻度を算出し、 χ^2 検定をおこなった。結果、8つの語全てに有意差及び有意傾向がみられた(『子ども中心』($\chi^2(7) = 16.80, p < .05$) 『教師中心』($\chi^2(7) = 26.83, p < .01$)、『長い目で見ると』($\chi^2(7) = 21.04, p < .01$)、『子ども理解』($\chi^2(7) = 26.68, p < .01$)、『活動を促す』($\chi^2(7) = 19.36, p < .01$)、『環境の構成』($\chi^2(8) = 19.06, p < .05$)、『仲間作り』($\chi^2(8) = 18.10, p < .05$)、『トラブル』($\chi^2(9) = 23.37, p < .01$))。有意差及び有意傾向がみられた語については、引き続き残差分析をおこなった。主な結果について、順に記す。

表 8-1. <語のイメージに関する分類カテゴリー及び発生頻度 (%) >

内容	発生頻度			残差分析の結果
	経験群	若手群	合計	
1. 「子ども中心」 $\chi^2(7) = 16.80^*$ 子どもの主体性,自発性,意欲の尊重 自由,自由保育,自由遊び(遊び) 子どもの思いや要求の実現,援助,理解 子ども側の立場になる 子どもだけの活動,子どもの世界 子どもが1番という考え その他 無記入	37(16.6) 15(6.7) 29(13.0) 7(3.1) 10(4.5) 7(3.1) 29(13.0) 88(39.6)	24(7.2) 17(5.1) 39(11.8) 13(3.9) 19(5.7) 6(1.8) 43(13.0) 169(51.2)	61(11.0) 32(5.7) 68(12.3) 20(3.6) 29(5.2) 13(2.3) 72(13.0) 257(46.5)	** **
2. 「教師中心」 $\chi^2(7) = 26.83^{**}$ 教師主導,主体 押し付け,一方的,強制 教師の意図,計画,設定 教える,指導,指示 教師のペース,教師の思いが強い 管理 その他 無記入	15(6.7) 16(7.2) 13(5.8) 16(7.2) 20(9.0) 6(2.7) 28(12.6) 108(48.6)	6(1.8) 21(6.3) 7(2.1) 9(2.7) 40(12.1) 4(1.2) 38(11.5) 205(62.1)	21(3.8) 37(6.7) 20(3.6) 25(4.5) 60(10.8) 10(1.8) 66(11.9) 313(56.7)	** * * **
3. 「長い目で見える」 $\chi^2(7) = 21.04^{**}$ 長い期間・時間を通して 見通し,計画 ゆったり,焦らず,急がず 見守る,様子を見る 成長・発達,変化の過程のみとり 受容,信頼,認め,待つ その他 無記入	24(10.8) 17(7.6) 21(9.4) 11(4.9) 9(4.0) 14(6.3) 38(17.1) 88(39.6)	19(5.7) 10(3.0) 25(7.5) 30(9.0) 13(3.9) 21(6.3) 39(11.8) 173(52.4)	43(7.7) 27(4.8) 46(8.3) 41(7.4) 22(3.9) 35(6.3) 77(13.9) 261(47.2)	* * † **
4. 「子ども理解」 $\chi^2(7) = 26.68^{**}$ 子どもの内面,姿,行動のよみとりや捉え 成長・発達の理解 子ども側の立場になる 行動の把握,分析,研究,観察 受容,認め 共感,共に過ごす その他 無記入	48(21.6) 10(4.5) 6(2.7) 7(3.1) 8(3.6) 10(4.5) 34(15.3) 99(44.5)	49(14.8) 2(0.6) 10(3.0) 6(1.8) 22(6.6) 15(4.5) 29(8.7) 197(59.6)	97(17.5) 12(2.1) 16(2.8) 13(2.3) 30(5.4) 25(4.5) 63(11.4) 296(53.6)	* ** * **
5. 「活動を促す」 $\chi^2(7) = 19.36^{**}$ 言葉や動作を介した誘いかけ 雰囲気,環境,教材の準備 意欲,興味を持たせる 活動への援助,発展 子どもの主体性・思いの尊重 保育者も一緒に その他 無記入	33(14.8) 7(3.1) 22(9.9) 21(9.4) 8(3.6) 4(1.8) 26(11.7) 101(45.4)	48(14.5) 3(0.9) 30(9.0) 12(3.6) 5(1.5) 9(2.7) 30(9.0) 193(58.4)	81(14.6) 10(1.8) 52(9.4) 33(5.9) 13(2.3) 13(2.3) 56(10.1) 294(53.2)	 † ** **

6. 「環境の構成」 $\chi^2(8) = 19.06^*$				
空間,場	22(9.9)	20(6.0)	42(7.6)	†
人,保育者	16(7.2)	12(3.6)	28(5.0)	†
物,教材準備	27(12.1)	25(7.5)	52(9.4)	†
計画,保育者の意図・意識	10(4.5)	7(2.1)	17(3.0)	
動き,活動,動線の考慮	9(4.0)	11(3.3)	20(3.6)	
遊びの環境	13(5.8)	15(4.5)	28(5.0)	
快適さ,生活,安全の考慮	14(6.3)	18(5.4)	32(5.7)	
その他	30(13.5)	53(16.0)	83(15.0)	
無記入	81(36.4)	169(51.2)	250(45.2)	**
7. 「仲間作り」 $\chi^2(8) = 18.10^*$				
友達関係,友達作り	35(15.7)	27(8.1)	62(11.2)	**
他児との出会い,気付き,人間関係	18(8.1)	16(4.8)	34(6.1)	
集団,グループ	7(3.1)	14(4.2)	21(3.8)	
信頼関係,思いやり,共感,協調関係	23(10.3)	20(6.0)	43(7.7)	†
コミュニケーション,会話,かかわり	17(7.6)	21(6.3)	38(6.8)	
遊びを通して,友達との活動	11(4.9)	21(6.3)	32(5.7)	
いざこざ	3(1.3)	7(2.1)	10(1.8)	
その他	19(8.5)	32(9.6)	51(9.2)	
無記入	89(40.0)	172(52.1)	261(47.2)	**
8. 「トラブル」 $\chi^2(9) = 23.37^{**}$				
喧嘩,いざこざ	28(12.6)	48(14.5)	76(13.7)	
ぶつかりあい,衝突	14(6.3)	19(5.7)	33(5.9)	
物の取り合い	5(2.2)	12(3.6)	17(3.0)	
思い違い,すれ違い,ずれ	19(8.5)	24(7.2)	43(7.7)	
自己主張,言い合い	15(6.7)	16(4.8)	31(5.6)	
葛藤	4(1.8)	4(1.2)	8(1.4)	
成長,相手を知る	15(6.7)	7(2.1)	22(3.9)	**
攻撃的行動,危険,怪我	5(2.2)	18(5.4)	23(4.1)	†
その他	37(16.6)	29(8.7)	66(11.9)	**
無記入	80(36.0)	153(46.3)	233(42.2)	*

注1 : †p < .10, *p < .05, **p < .01

注2 : 括弧は各群のカテゴリー内%を示している

まず『子ども中心』において、経験群の方が「子どもの主体性、自発性、意欲の尊重」を多くあげていた。経験群は保育における子どもの主導を重視していると考えられる。『教師中心』に関して、経験群は「教師主導、主体」を挙げるものが多かった。また、「教師の意図、計画、設定」、「教える、指導、指示」など、教師の意図性や教授面に関連する語は若手群より経験群に多いということが示された。一見両極的に捉えられがちな『子ども中心』と『教師中心』という語であるが、経験群の場合子どもの主体性に関する観点を含みつつ教師の意図や保育計画、指導が実施されるということが重視されていると示唆される。

次に、『長い目で見る』という語について見ると、「見守る、様子を見る」が経験群よりも若手群に多い。その一方で「長い期間・時間を通して」や「見通し・計画」は経験群が多くあげていた。経験群保育者が直接その都度判断や実践をおこない、計画や見通しを持って子どもに関わるのに比べ、経験の少ない若手は一先ず一歩引いて見守る、様子を見るという観点が含まれているのだろう。

『子ども理解』では、経験保育者群に「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」といった内面についての内容や子どもの「成長・発達の理解」を挙げる者が多かった。若手群に比べ、経験群は自分の経験や知識によって子どもの今後の成長や発達の流れを理解し、それが子どもの捉えとも関連してくるのだろう。先ほど述べた『長い目で見ると』という語の結果にもみられたように、経験群は子どもの捉えや発達に関する視点をより多く持ち、それらを踏まえた計画や実践的判断が可能になると示唆される。

『活動を促す』という語について、経験群の方が「雰囲気、環境、教材の準備」、「活動への援助、発展」をより多くあげていた。子どもに対する直接的な促しに関しては2群間で差がみられていないが、経験群は間接的な環境や教材等の準備への配慮、活動そのものの発展を促す援助に関する内容をより多くあげていたことが示された。また、『環境の構成』では経験群が「空間、場」、「人、保育者」、「物、教材準備」を若手群よりも多く挙げている。経験群は先述した『活動を促す』という語でも雰囲気や教材といった環境とそれに対する保育者の援助といった側面について述べており、若手群に比べそうした“環境”への配慮や“環境”を通して促される活動を見る視点を持っている可能性が示唆された。

『仲間作り』に関して、経験群は「友達関係、友達作り」や「信頼関係、思いやり、共感、協調関係」を若手群よりも多くあげていた。個々の子ども同士の親密な関係、相互の信頼や協調を「仲間作り」だとみなしているようである。

『トラブル』では、経験保育者群の傾向として「成長、相手を知る」という肯定的ともとれる内容が挙げられているのに対し、若手群は「攻撃的行動、危険、怪我」など、やや否定的な内容や安全面への配慮を強調するとも思われる内容を挙げる者が多かった。

その他の結果として、8つの語各々の「無記入」において全て有意差がみられていた。すなわち、思いつくままに語を挙げるという今回の調査では、若手群に比べ経験群の方が語を多く算出しているということがわかった。

まとめ

分析結果から、語を使用する際、全体的傾向として経験のある保育者は若手よりも保育における意図的側面、教師自身の主体性、子どもの成長や発達の理解など、教師側の観点や知識、見通しをより多く含むものとしてこれらの語を語っていることが示唆される。しかし、子どもの主体性や内面に対する捉え、子ども同士の親密な関係といった観点も若手よりも多く持っているようである。一方、若手保育者はその場で判断を下すのではなく、まずは子どもを見守り見ていこうとする観点に立つ傾向があると示唆される。また、子ども同士のいざこざなど、経験の少ない実習生や初任保育者にとって関わりが困難だとされるような場面はあま

り肯定的に受けとめられていないことが推測される。保育経験による特徴は、特に『長い目で見える』、『トラブル』という語に関して顕著であった。

各語のカテゴリーにおいて、頻度が少なく「その他」としてまとめられたものの中で、経験保育者群のみもしくは若手保育者群のみが多く挙げた語があった。本調査では、発生頻度が少なく検定上の制約にかかり詳細に検討することができないため例として示すに留める。例えば、保育経験群のみにみられ若手群ではなかったものは、『活動を促す』という語に関して、「子ども同士の関係、仲間関係、集団」という語が挙げられている例である（2園の経験群4名が記述）。保育者による直接的な関わりではなく、保育者が間接的に関わることで子ども同士の関係や集団を通して活動の展開を図るといった役割を指すものだろう。また他の例として、『環境の構成』という語に対し、若手保育者群の中で「コーナー、コーナー作り」というコーナーに限定した答えが多く見られた（6園の若手保育者計11名が記述）。環境の中でもコーナーを重視する視点やいかにコーナーを充実させるかという若手の悩みとして表されている可能性が示唆される。このように、例え少数意見として出されるものであっても、経験群もしくは若手群のみにみられる語は、世代間ギャップや経験の意味などを考察する上で重要であると考えられる。また、量的には示されにくい保育の質として考えていく必要もあると示唆される。そのため、本調査のような質問紙調査に加え質的な検討をおこなうなど、いくつかの研究方法を取り入れつつ今後様々な角度から検討することも重要であると考えられる。

本研究の結果から、保育を語る際にある特定の語が使用された場合、受け取り手との間で意味内容は異なっており、多様な観点があることが示された。また、保育経験年数によっては、背景に非常に異なるイメージがあり、解釈の相違につながる可能性が示唆された。例えば、『トラブル』という言葉1つとっても、語を用いる保育者によっては子どもにとって成長と相手を知る機会であるといった肯定的な側面を含みこんで受けとめる者、あるいは攻撃的な行動であり危険や怪我につながるとする者など、意味の範囲には広がりがあり、熟達差がみられる。一般的に、経験を積んだ保育者は子どもの成長や発達に対する知識、保育の予測や計画などの見通しを持っている。経験の少ない保育者は教師側の意図や見通しを持って保育をおこなうというより、まずは見守ることを重視する傾向があると推測される。また、今回分析の対象となった保育者において、連想される語の量だけを見たところ、保育経験の多い保育者の方が若手保育者よりも多く語を産出していた。

このような保育経験による相違がなぜ生じるのだろうか。まず1つに、語の意味する内容を実践と照らし合わせつつ、保育者が自分自身の身体を通じた理解と

学びの過程を経て言語化がおこなわれているからだと考えられる。津守（1987）は子どもとの体験を後に想起し言語化する際、直接体験と言語化との間で生じる懐疑や体感にふさわしい言語を見出すことが重要であると指摘している。また、現場で実践を経験する以前の保育者養成校における教育内容との関連もあるだろう。特に保育経験の少ない若手保育者の場合、養成段階で習う言葉や専門用語の影響を受けることも考えられるが、本調査では推測の域を出ないため、今後の検討課題である。

次に、教師の成長という観点と本研究で対象としたような語との関連について述べておきたい。秋田(1998b)は教師のイメージに関する欧米を中心とした先行研究をレビューした中で、イメージが経験によって変化すること、包括的抽象的な水準のみならず具体性をもったイメージが形成されるということ、そしてイメージが逆に子どもの動きなどに対する予想機能を持つ操作性があるという3つの点を指摘し、教師の成長に影響を及ぼす可能性を示唆した。教師の成長や専門性を促すカンファレンスや園内研修などでは、保育を語る際に特別意識されず使用されていると思われるが、言葉の理解や解釈の相違、保育者の経験や学びの質の個人差等を考慮することや、職場の同僚との語りを通して語を共有するだけではなくその具体的意味を共有する過程が必要だと考えられる。これらの点については、第10章においてビデオカンファレンスの事例を取り上げながら考察する。

今後の課題

保育を言語化するという実践に関して、園によって異なる特徴があると予想される。実践知の構築に園や職場集団の文化、同僚性のあり方がどのように影響を及ぼしているのかをふまえ、分析をさらにおこなっていくことが今後の課題である。他者と保育実践を語る言葉をいかに共有するかという点を考慮し、保育を互いによく知る者同士の内部の理解のみならず、職場の同僚以外の人物や子どもの保護者等、保育を直接には知らない外部者と対話する際保育がどのように解釈されているのか、保育で用いられている言葉に着目し研究をおこなっていくことが重要だろう。

また、本研究では、保育経験に関して年数を基準に経験保育者群・若手保育者群の2群に分けて検討をおこなった。保育経験年数による比較は、成長や変化の特長についてある程度の目安を提供することが可能となるだろう。しかし、単に経験年数を長く積むことが熟達につながるのではなく、経験の質が教師の成長と関係を持つという指摘がなされている(秋田,1997)。従って、本研究で試みた量的な検討に加え、質的な検討をおこなっていくことが今後の研究課題であるといえる。この点について、次章で検討をおこなう。

第9章 保育者の専門的発達における年次的特徴と変化 －保育経験と指導・支援に関する語り－（研究5）

9.1 問題と目的

本研究は、A園に勤務する保育者が保育経験をどのように語るのか、保育経験に伴う年次的特徴及び関連する周囲の指導・支援に関する縦断調査をおこない、保育実践共同体における保育者の専門的発達の過程と同僚からの指導・支援（メンタリング）について探索的に検討することを目的とする。

保育者の専門的発達とは、意味形成の経験における変化と成長であり、保育者が直面する挑戦と必要な支援を示すという（Whitebook, Bellm, & Schaack, 2013）。五十嵐（2011）はキャリア形成において、恐れや不安に結びつく「失敗」を排除するのではなく、それをどのように自己調整しながら対処するかが重要であると述べている。専門的発達に影響を及ぼすといわれるメンタリングの研究では、専門的発達にとって評価よりも支援が鍵となること（Little, 1990）、専門的発達に応じた異なる指導・支援の型があること（Maynard & Furlong, 1993）が示唆されている。Clark, Triggs, & Nielson（2014）は、実習生や初任者にとって最適な支援が何かを理解されていないため、指導者側の直感的な感覚に頼ることになり、次世代の教師育成を支えることが出来ないと指摘している。専門的発達と経験がもたらす意味の形成過程、ならびに指導・支援といったメンタリングとの関連性については検討されてこなかった。

保育経験に伴う教師・保育者の変容について、いくつか先行研究がおこなわれている。Bullough（1989）、Bullough & Baughman（1997）は教師の自己や教育、学習者に関する語りに着目し、1年目の語りとその後経験を経て語りがどのように変化するのかについて、8年目の語りを取り上げて検討し、教師が持つ教師メタファーや信念が変化することを示した。加藤・安藤（2013）は新任保育者の抱える困難をめぐる語りについて質的分析による検討をおこない、「新社会人としての困難さ」、「保育者としての未熟さ」、「保育の大変さ」、「保育以外の仕事の大変さ」、「人間関係の困難さ」をあげている。またそれらについて個々の保育者がどのように前向きに捉えるかが重要であることを指摘した。谷川（2013）は新任保育者のリアリティ・ショックの危機から専門的な成長へと至る転機について検討し、新任保育者は混乱期を経て問題状況を自覚し問題の性質を理解することを示した。

新任保育者を対象とした研究ではその特徴が示されているが、その後へと続く専門的発達のプロセスと指導・支援との関係性に着目した研究はおこなわれていない。新任保育者の特徴として示されていることが、保育経験を経ることによりどのように変容（あるいは消失）するのか、専門的発達にポジティブな影響を与

える要因とは何かを検討することに意義があるだろう。長期的変化を捉えるためには、より保育経験の長い保育者を対象とした研究が必要になる。香曾我部(2013)は保育経験の長い管理職クラスの保育者を対象に、小規模地方自治体 H 町の社会的状況の変化と保育者の自己形成プロセスにおける転機に着目した。経験のあるベテラン保育者の特徴を明らかにする、もしくは新任保育者との比較検討をおこなう熟達研究は非常に重要である。

しかし、日本の保育者のキャリアは短く、若い保育者が多いことが統計調査によって知られている。文部科学省の学校教員統計調査(平成 22 年度)に示される幼稚園教諭の平均勤務年数を見ると、国立は 15.8 年、公立では 16.4 年であるのに対し私立は 8.9 年と短い。25 歳未満及び 25~30 歳未満の教員の割合は幼稚園では 49.8%であるのに比べ、小学校の教員は 13.4%となっている。幼稚園によって異なるが、私立幼稚園では現場で求められる事柄に一通り対応できる目途として、3 年位たてば中堅なのではないかという指摘もある(無藤,2009)。全国保育協議会(2011)がおこなった「全国の保育所実態調査報告書 2011」では、施設長の平均勤務年数は 25.4 年、主任保育士の平均勤務年数 22.5 年(公営 27.8 年、私営 18.5 年)であるが、非正規保育士の導入が多いこと(私営に比べ公営保育所のほうが多い)、正規保育士の年齢別配置割合を見ると若手が中心で、私営で 20 代の割合が高く 42.6%を占めていることが調査から指摘されている(公営では 50 代以上が最も多く 31.9%)。小中高の教育の場に比べると、保育の場は年齢が若く保育経験が短いメンバーが多い傾向があることから、新任からその後に続く 10 年前後の専門的発達とそのプロセスに影響を及ぼす指導・支援についてより詳細に明らかにすることが求められる。そこで本研究では、保育者が自分の経験を振り返り、経験や出来事を意味付け、自己の動機やあり方と関連付け、自分の保育実践や成長にとっての方向性を見出していくプロセスは保育経験によってどのように変化するのか、保育者が語る保育経験と、関連付けられた指導・援助への語りを縦断的に検討することで、専門的発達の鍵となる経験の構成要素や必要とされる指導・支援を明らかにする。

9.2 方法

1) 調査時期と協力者

第 1 回の調査は 20XX 年 7 月から 8 月にかけて、第 2 回は 5 年後の 20XX 年 9 月におこなった。協力者は都内私立 A 幼稚園に勤務する保育者。第 1 回調査では全教員 9 名に協力していただき、第 2 回は園を退職した 3 名を除き、第 1 回調査にも参加した 6 名が協力者となった。

2) 調査方法

2 時点の縦断調査において、半構造的インタビューを実施した。インタビュアーは筆者である。まず、インタビューで保育者に語っていただいた内容は研究に使用するものであること、発表の際には全体をまとめ匿名性に配慮すること、話したくないことがあれば率直に言っていただき省いても良いことを伝えた。結果的に調査内で「話したくない」と言明された方はおらず、インタビュアーが質問したことは全て答えていただいた。任意で協力をお願いをし、第1回目はA幼稚園の保育者全員が参加、第2回目も第1回目参加者は全員にご協力いただいた。

協力者の現在の保育経験年数と担当クラス、今までに担当したことのあるクラス、A園以外に経験した職場、出身養成校について質問をした。そして、本研究の目的をふまえ「今までの保育経験を自由にお話してください。1年目から順に振り返ってください。楽しかったことやうまくいったこと、苦勞したことや大変だったことなどをお話しいただけると嬉しいです。」とお願いし、できるだけ保育者の自由な語りを引き出すことを意識しながら随時状況に応じて質問をした。「(各年次で)○年目は○年目と比べていかがでしたか?」「(各年次で)その時、印象に残った(役立った)指導や支援はどんなものですか?」という点については必ず聞くようにし、保育者全員に対して共通の問いかけをすることを意識しつつ、保育者各々の独自の観点や経験を尊重し、語りを引き出すことも意識した。第2回目の調査時には、第1回の内容を簡単にまとめ図にしたものを提示し、感想を聞いた後、第1回目の後の経験について語っていただいた。

表 9-1 に 2 回の調査時点の保育経験と担当クラスの年次的推移をまとめた (表 9-1 参照)。尚、年度の途中で調査をおこなっているため、1年に満たない場合は“～年目”という表記にしている。

3) 分析

①保育経験年数に伴う年次的特徴と関連づけられた指導・支援

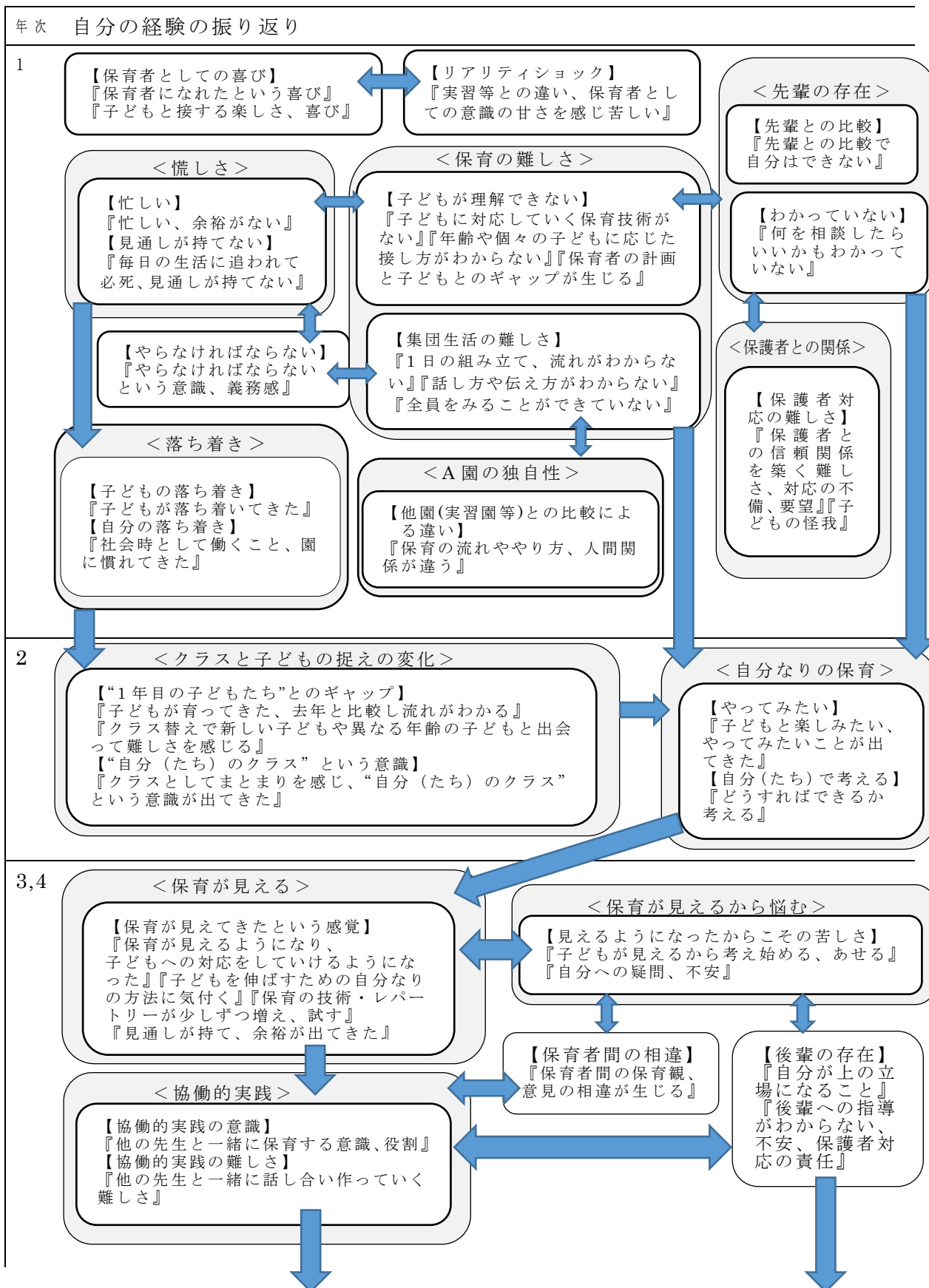
語りの内容をプロトコル化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた。まず、“保育者の専門的発達における年次的特徴と変化”を明らかにしようとする本研究の目的を意識しながら保育者の2回の語り全体を丁寧に読み把握し、保育者1人1人の語りの内容に目を通し、個々のデータを読み比べ、意味の解釈可能性を丁寧に吟味しながら具体例・理論的メモを分析ワークシートに書いた。本研究の目的に沿って、各々の語りの中から保育経験の年次的特徴と思われるものを抽出し、概念の命名をおこなった。また、保育者が具体的に特定の他者(園の同僚、先輩や園長)を挙げ、特定の内容について関連づけながら指導と支援を受けたと語った内容についても留意し、概念生成をおこなった。それを年次ごとの特徴に関連づけながら配置し、カテゴリーにまとめる収束化やカテゴリ

一の関係をまとめる作業をおこなった(表 9-2,表 9-3 参照)。<>はカテゴリー、【】はサブカテゴリー、『』は概念を示し、⇄は相互の影響、⇒は変化の方向性を示す。

表 9-1. 協力者の保育経験年数と担当クラス

	第 1 回調査	第 2 回調査
保育者 A 4 年制大学卒業後、A 園に就職。	4 年目 (5 歳 2 年、3 歳 1 年、4 歳 1 年目)	9 年目 (5 歳 2 年、3 歳 3 年目)
保育者 B 短大卒業後、A 園に就職。 今年 1 年で退職予定。	4 年目 (4 歳 2 年、5 歳 1 年、3 歳 1 年目)	9 年目 (4 歳 2 年、3 歳クラス 2 年、フリー 1 年目)
保育者 C 短大卒業後、1 年間他園で勤務。 保育方針の違いから退職し A 園に就職して 9 年目 (保育経験は 10 年目)。	A 園 4 年目(※他園で 1 年 3 歳経験あり) (3 歳 2 年、4 歳 1 年、5 歳 1 年目)	9 年目 (4 歳 2 年、5 歳 2 年、再度 4 歳 1 年目)
保育者 D 短大卒業後、A 園に就職。	3 年目 (3 歳 3 年目)	8 年目 (4 歳 1 年、5 歳 2 年、3 歳 2 年目)
保育者 E 4 年制大学卒業後、A 園に就職。	1 年目(5 カ月) (5 歳 5 カ月)	6 年目 (5 歳 1 年、3 歳 4 年目)
保育者 F 4 年制大学卒業後、A 園に就職。	1 年目 (5 カ月) (3 歳 5 カ月)	6 年目 (3 歳 4 年、4 歳 1 年、再度 3 歳担当)
保育者 G 4 年制大学卒業後、A 園に就職。 2 回目の教育実習は A 園でおこなった。	8 年目 (4 歳 2 年、3 歳 1 年、4 歳 1 年、5 歳 1 年、3 歳 2 年、フリー 1 年目)	
保育者 H 短大卒業後、A 園に就職。	7 年目 (3 歳 1 年、4 歳 1 年、再度 3 歳 1 年、再度 4 歳 1 年、5 歳 3 年目)	
保育者 I 4 年制大学卒業後、A 園に就職。	3 年目 (3 歳 3 年目)	

表 9-2. 保育経験年数に伴う年次的特徴及び指導・援助



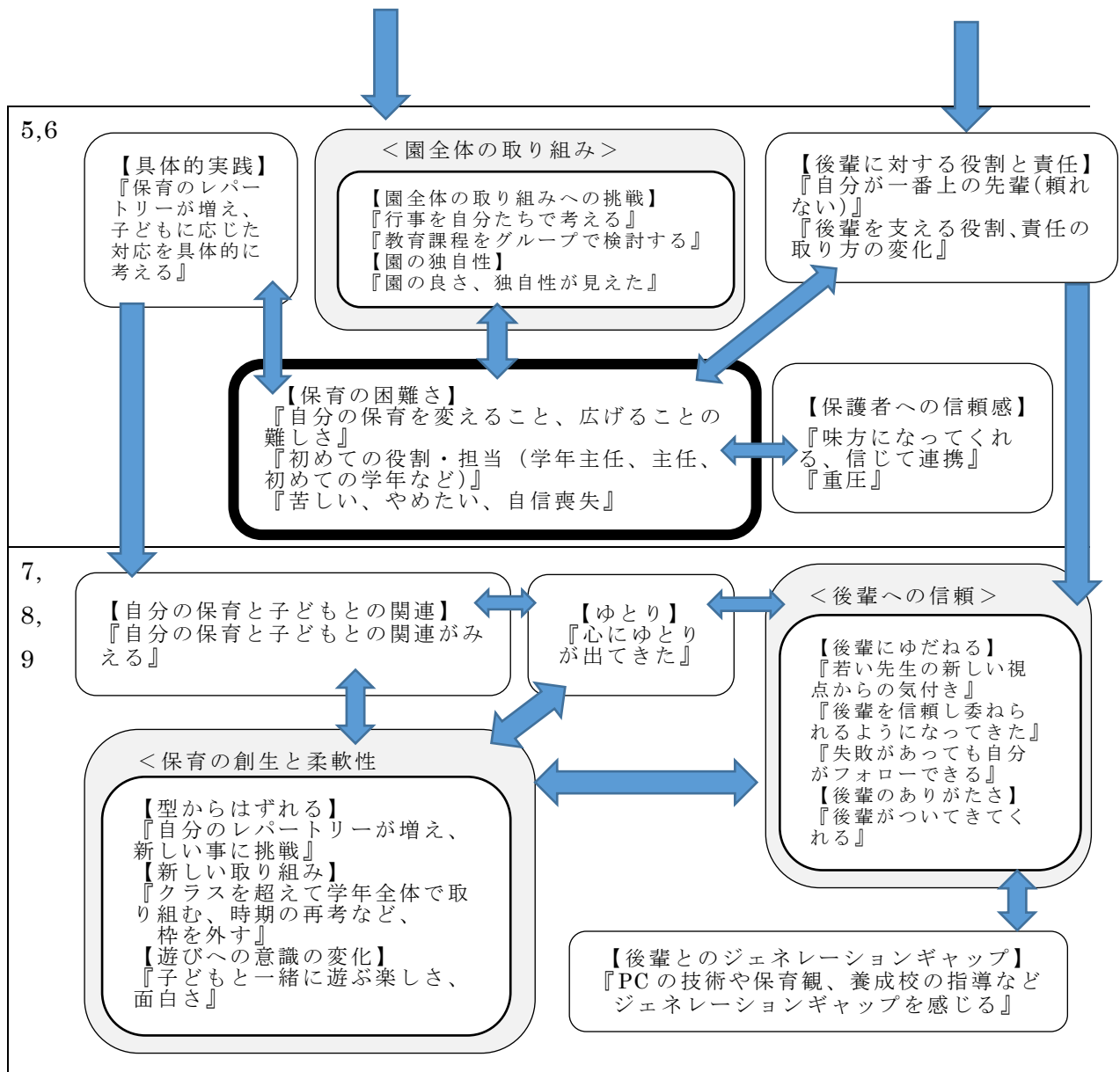


表 9-3. 保育経験年数に伴う周囲の指導・援助

年次	周囲の指導・支援
1	<p><同期> 【自分と同じ、味方】『自分と同じ立場で励まし合う』</p> <p><先輩> 【心理的支援】『相談・支え・励まし』『信頼できる』『自分の良さを認めてもらえる』 【実践的支援】『先輩からアドバイスをもらい、試す』『真似する、観察して学ぶ』 『自分の疑問・質問に答えてくれる』『疑問を感じないでついていく(頼ってしまう)』 【保育者としてのモデル】『個々の子どもへの状況を踏まえた関わりを学ぶ』 『子どもへの姿勢(優しい、温かい)』『子どもへの姿勢(向き合う)』 『子どもへの姿勢(厳しさ)』</p> <p><園長> 【実践的支援】『相談し、状況に応じた実践的・具体的アドバイスをもらえる』 『様々なやり方・代替案を教えてもらう』 【心理的支援】『見守ってくれたので挑戦できた』</p>
2	<p><先輩> 【心理的支援】『相談・支え・励まし』『プライベートでの相談』 【実践的支援】『“一緒に考えよう”“一緒にやろう”』『保育の改善点に関する指摘』</p> <p><園長> 【心理的支援】『自分の変化、良さへの言及』 【実践的支援】『相談し、状況に応じた実践的・具体的アドバイスをもらえる』 【指示・指導】『保育の基本的なことをおさえるような指示・指導』 【示唆】『保護者対応への園長からの示唆』</p>
3, 4	<p><同僚・先輩保育者> 【心理的支援】『相談・支え・励まし』 【実践的支援】『自分の疑問・質問に答えてくれる』 【相談と共有】『去年組んだ保育者、同じ学年、複数担任保育者、フリーの先生に相談し、皆でみていく』 【認められている】『周囲の良い評価、自分らしさの尊重』</p> <p><園長> 【心理的支援】『見守ってくれたので挑戦できた』『共感・励まし』</p>
5, 6	<p><同期> 【自分と同じ、味方】『相談して自分たちで作っていく同志』</p> <p><主任> 【心理的支援】『相談・支え・励まし』 【実践的支援】『実践的・具体的アドバイスをもらえる』 【全体での共有】『主任から全体に共有してもらう』 【園長との橋渡し】『主任から園長に確認、相談などの橋渡しをする(してもらえる)』 【保護者との橋渡し】『保護者からの指摘を伝えられる』</p> <p><園長－保育者> 【園全体の活動の機会】 『園の教育課程を見直す経験を与えられる』 【研究の機会】 『保育雑誌等発表の機会を与えられる』 【研修の機会】 『園内外の研修の機会の提案・申出』</p>
7, 8, 9	<p><園長－保育者> 【研修の機会】 『園内外の研修の機会の提案・申出』</p>

1 年目：まず、『保育者になれたという喜び』と実際の『子どもと接する楽しさ、喜び』が【保育者としての喜び】として感じられる一方、『実習等との違い、保育者としての意識の甘さを感じ苦しい』などといった【リアリティショック】を保育者は感じている。1年目の中心を占めるのが日々【忙しい】、毎日の生活に追われている【見通しが持てない】などの＜慌しさ＞の感覚である。保育者 A は後から1年目を振り返り、「とにかく忙しいが、忙しいとさえわからないほどだった」と述べていた。同時に、目の前の子どもたちへの関わりにおいて【子どもが理解できない】事態が多く生じる。『子どもに対応していく保育技術がない』、『年齢や個々の子どもに応じた接し方がわからない』、自分が計画を立ててもうまくいかず『保育者の計画と子どもとのギャップを感じる』といった側面、さらに【集団生活の難しさ】として『1日の組み立て、流れがわからない』、全体の場で子どもに伝えたいことがあっても伝わらず、『話し方や伝え方がわからない』、朝の登園や着替えなど、目の前の子どもへの対応に追われ『全員をみることができない』等が多くの保育者からあげられていた。最初、実習園等で経験したこととの違いについても言及し、『保育の流れややり方、人間関係が違う』など【他園との比較による】＜A園の独自性＞を保育者は感じているようだ。＜先輩の存在＞の存在は大きく、同じクラスで組んだ『先輩との比較で自分はできない』と感ずることもあるが、1年目は非常に多くの【心理的支援】【実践的支援】を受けたと保育者は感じているようである。また、特に『子どもの子どもの状況を踏まえた関わりを学ぶ』こと、様々な『子どもに対する姿勢』を見ることで何か教えてもらうといったことだけではない【保育者としてのモデル】像を見出しているようだ。とにかく『真似をする、観察して学ぶ』などを試みるが、うまくいかないことも多く、『何を相談したらいいかもわかっていない』などといった【わかっていない】状態が続く。こうした新任の時期を振り返り、保育者 G は「多分保護者は新任の先生に対し不安を抱いていただろう」と振り返る。しかし直接保護者からのクレームがあるわけではなく、同じ学年・隣のクラスの経験のある先生や昨年担当をしていた経験のある先生を通して要望や不満等の話を聞くこともあり、『保護者との信頼関係を築く難しさ、対応の不備、要望』を感じたという。しかし、基本的に立ち止まって考えたり悩む暇もなく、【やらなければならない】という意識で日々を過ごしているようである。こうした状態の中、早ければ5月、6月にかけて、遅ければ3学期ごろなど、『子どもが落ち着いてきた』こと、そして自分自身が『社会人として働くこと、園に慣れてきた』こともあって、段々と＜落ち着き＞を感じ＜慌しさ＞が幾分か和らぐようだ。

2 年目：1年を終え、2年目になると『クラスとしてのまとまりを感じ、“自分たちのクラス”という意識が出てきた』、『子どもが育ってきた、去年と比較し流れが

わかる』など少し落ち着く一方で『クラス替えで新しい子どもや異なる年齢の子どもと出会って難しさを感じる』保育者がいて、＜クラスと子どもの捉えの変化＞が若干おこっているようだ。それに伴い、今までは先輩の保育に『疑問を感じないでついていく』だけだったが、『子どもと楽しみたい、やってみたいことができた』、『どうすればできるか考える』など【やってみたい】【自分（たち）で考える】など＜自分なりの保育＞を模索し始める姿が出てきた。

先輩との関係も、様々な【実践的支援】【心理的支援】が与えられていた1年目と比較すると、『保育の改善点に関する指摘』も投げかけられるようになり、『“一緒に考えよう”“一緒にやろう”』という参加が強調されていると考えられる。園で先輩と過ごす中で関係性も育まれ、『プライベートでの相談』などをしやすくなった保育者もいるようだ。園長との関係をみると、『自分の変化、良さへの言及』があり、1年を過ごしたことを認めてもらえる一方、今までできていなかったような『保育の基本的なことをおさえるような指示・指摘』もなされる。同時に、子ども・保護者への対応がまだ不十分であることが予想されるが『保護者対応への園長からの示唆』が与えられ、園としていざという時に対応をできるという支援を受けたことが語られていた。

3, 4年目：少しずつ、【保育が見えてきたという感覚】が芽生えてくる時期である。『子どもへの対応をしていけるようになった』、『子どもを伸ばしていくための自分なりの方法に気付く』、『保育の技術・レパートリーが少しずつ増え、試す』など実践上の変化が見られ、1, 2年目に感じていた＜慌ただしさ＞に比べると『見通しが持て、余裕が出てきた』ことが語られていた。しかし、周囲の同僚から『周囲の良い評価、自分らしさの尊重』など【認められている】と感じる一方で、今まで見えていなかったからこそがむしろに日々保育をおこなってきたが『子どもが見えるから考え始める、あせる』、『自分への疑問、不安』が生じている。この頃、自分なりの保育の模索が現れたことで『保育者間の保育観、意見の相違が生じる』といった【保育者間の相違】に気付き始める。同時に【協働的实践の意識】が生じ、『他の先生と一緒に意識する意識、役割』があるものの『他の先生と一緒に話し合い作っていく難しさ』を今までよりも感じ始める。この頃から、＜先輩＞に頼ることもまだできるが、『去年組んだ保育者、同じ学年、複数担任保育者、フリーの先生に相談し、皆でみていく』といった同僚との【相談と共有】がおこなわれている。＜保育が見えるからこそ悩む＞自分を感じる一方で、新任の保育者が入ってくることに伴い、複数担任のクラスや学年担当として組む機会が多くなり、『自分が上の立場になること』、『後輩への指導がわからない、不安、保護者対応の責任』を感じるなど、【後輩の存在】をより意識する時期でもある。

5, 6年目：＜協働的实践＞としての意識から、さらに『行事を自分たちで考える』

など<園全体の取り組み>の中で自分が中核的存在になっていくことが語られている。保護者との関係も、話をして関係性を作ると『味方になってくれる、信じて連携』できるなど、【保護者への信頼】関係に変化がみられる。その頃、<園長>から『園の教育課程を見直す経験を与えられる』といった【園全体の活動の機会】、『保育雑誌等発表の機会を与えられる』といった園内の【研究の機会】が与えられ、『園の良さ、独自性が見えた』という。自分のクラスの実践においても、『保育のレパートリーが増え、子どもに応じた対応を具体的に考える』ことができるようになっていく。しかし、今までにおこなってきた自分なりの保育が形になっていくと同時に『自分の保育を変えること、広げることの難しさ』を感じる保育者がいる。また、園内で『初めての役割・担当（学年主任、主任、初めての学年など）』を持つことになっても、5、6年目になるとその頃のA園ではそれ以上の経験者がおらず、今までのように先輩を頼るわけにいかなくなってくる。そして、園の中で『自分が一番上の先輩（頼れない）』、『後輩を支える役割、責任の取り方の変化』を感じ、何かあった場合の保護者対応の『重圧』、【後輩に対する役割と責任】もあいまって今までとは違った【保育の困難さ】が語られている。中には『苦しい、やめたい、自信喪失』など、保育者として続けるかどうかを悩む保育者も現れるようだ。園内において<主任>との関係の必要性が生じ、そして<園長－保育者>で園全体の取り組みにも対応を図ろうとしている。この時、共に切磋琢磨してきた<同期>もまた『相談して自分たちで作っていく同志』となっていた。保育を見つめなおす必要性から、園長に申し出て、講師を招いて園内研修をするなどの申し出をした保育者もいた。

7, 8, 9年目：この頃を振り返る保育者の語りは、5, 6年目の【保育の困難さ】に比べ『自分の保育と子どもとの関連がみえる』などの関連付け、『心にゆとりが出てきた』といった【ゆとり】が語られている。心のゆとりとともに、それまでの保育と自分をふりかえり、より一層『レパートリーが増え、新しいことに挑戦』することで今まで無意識のうちに作っていた【型からはずれる】意識、例えば『クラスを超えて学年全体で取り組む、時期の再考など、枠を外す』という【新しい取り組み】に向かう気持ちが出てきている。今までも楽しさは感じているがあらためて『子どもと一緒に遊ぶ楽しさ、面白さ』を感じるなど、【遊びへの意識の変化】も深まっており、新たに<保育の創生と柔軟性>を生み出す力が醸成されている。5, 6年目には自分がプレッシャーと責任感を感じていた【後輩に対する役割と責任】は、この頃には、『若い先生の新しい視点からの気付き』、『後輩を信頼し委ねられるようになってきた』などの【後輩に委ねる】意識が生まれ、園全体で保育に取り組む際にも今までの先輩や同期への信頼から<後輩への信頼>へと変化が生じている。そのことの背景に、たとえ『失敗があっても自分がフォロー

できる』という感覚があるためであろう。また、【後輩へのジェネレーションギャップ】も生じ、後輩の中でも自分と離れた世代に出会う機会が増えたためであると考えられる。

9.3 結果と考察

1) 保育経験年数に伴う年次的特徴と関連づけられた指導・支援の語り

以上の内容から、各年次毎に見られた特徴について、主要な結果を保育者の語りとともに述べていく。

1 年目の喜びと戸惑い、不安、適応

1年目の語りには保育者間で共通する特徴が多く語られていた。特に、「子どもが理解できない」、「集団活動の難しさ」といった点があげられていた。初任保育者の場合、一般的に複数担任や学年などの組み合わせでより長い経験を持つ先輩と組む場合が多いと思われるが、その際に「先輩との比較で自分ではできない」という語りが生じる。同時に、先輩保育者からは「心理的支援」と「実践的支援」をもらい、先輩の保育を直接目の当りにすることで「子どもへの関わり・姿勢を学ぶ」と語られている。保育を行っていく上で、保育の自信の獲得と喪失の両側面につながると考えられる。それに比べ、同期の保育者の存在は自分と同じ立場であり、“ライバルでもあり同志（保育者 A）”でもあり、励まし合える味方であるが、実践を行う上で頼りになる存在は先輩保育者である。園長もまた多様な実践的・具体的アドバイスを与え、見守り試す機会を与える存在となっている。

4月から6月になるにつれ徐々に「子どもの落ち着き」が見られ始める。4月の移行期は子どもにとってだけでなく、初任保育者にとっても社会人として働くことや園に慣れてくる適応の時期を乗り越えなければならないこと推測される。

2 年目における自分なりの保育の構築の試み

“1年目の子どもたち”とのギャップにとまどう事もあるが、クラスへの意識が芽生え、「自分なりにやってみたいこと」が出てくる時期のようである。数年を過ごした経験から、行事や子どもの姿などの年間の見通しが少し持てるようになり、子どもの成長変化と自分なりの保育との因果関係を見出すことができるようになる。早ければこの頃に入ってくる「後輩の存在」に不安や責任を感じ始めるが、まだこの頃は悩んでも初年と変わらず先輩保育者や園長に頼ることができ「心理的支援」と「実践的支援」が得られる。しかし、その関係性は園で過ごすうちにお互いの関係性が出来てくることで「一緒にがんばろう」「一緒に考える」といった協働の姿勢になるようだ。支援を得ながらある程度余裕ある状態で自分なりの保育の構築と試みに対する手ごたえを感じていく時期だと考えられる。

3、4年目以降の自信と葛藤、協同への意識とメンターとしての役割の開始

3、4年目から出始める語りの特徴として、ある程度自分なりの保育実践を構築し、子どもや保育が「見えてきた」からこそ、次に今までは無自覚でわからなかった点に気付き、自分のやり方を見直し、新たなものを生み出す苦しさが生じてくるようだ。またこの頃から徐々にではあるが同僚や先輩保育者は心理的・実践的サポートをもらう存在として語られなくなってくる。そうした点と同時に、「保育者間の保育観、意見の相違」が生じ、「同僚の先生と一緒に保育する意識」が芽生えるとともに「一緒に話し合い作っていく難しさ」に関する声があがっていた。また「後輩の存在」も、今まで以上に不安・責任がましていく。

5、6年目の困難さと保育の再構築

この頃、周囲の指導・支援に関する語りが自分の保育を振り返る語りと明確に区分しにくくなる。ある程度子どもへの関わりは見えてきた反面、今までのように指導・援助を“受ける”存在から“与える”存在への転換が生じると考えられる。保育者 A と D 両名の語りを例として取り上げてみたい。

保育者 A：「本当に何も知らない後輩たちがたくさん入ってきて、自分が判断をして自信を持って進めていかないと、クラスが成り立たなかった。(同じ学年の先生が) 2年目の先生で、自分が本当に全面に前に立ってやらなくてはならないことがわかりました。自分のことだけ考えればいいわけじゃなくて、学年のことと、後輩のことと、クラスのことと、保護者のこととって、いろんな方向から見られるようにならないと今年はずいなっていく気持ちを強く感じました。今までも考えてはいたんですけど、責任の取り方が違うというか。後輩も自信を付けてもらわないと困るし、指導ばかりしてても後輩はやる気は起きないと思うし、認めたり、励ましたりしてやってた。その年から先輩がみんな辞めて、私たち同期が一番上になったので。」

保育者 D：「(今までの) このやり方っていうので、自分が無理に子どもの姿が見えないまま、突き進めようとしてたんじゃないかなって。結構「もう辞めたい」まで思っちゃった時があって。主任の先生と一緒に組んでいたんで、その思いをぶつけました。そうしたら、主任の先生の同期の人たちとかにも話を広げて聞き出してくれたんです。すごく励ましてもらって。「いま苦しいのをやっぱり分かってきた証拠だから」「苦しいけど、あともう1年やってみたら、もしかしたら学年が変わるかもしれないし、年長をもう1回やってみたら違った面白さが見えるかもしれないから」と言われて、何か、「一緒に頑張ろう」というふうに言ってくださったんですよ」

自分自身で積み上げてきた保育を振り返り、新たなものを再構築するということは非常につらく悩みを伴うものだと推測される。同時期に若手保育者への指導

や支援、保護者対応において新たな役割と責任が生じることで自分を振り返る機会が増し、そのことがつらさや悩みにつながる場合があると考えられる。同僚と励ましあい、共に保育をおこなっていく語りが見られている。

保育の創造に向けた挑戦と協働

大体7年目頃から述べられるのが保育の創生と柔軟性に関する意識である。自分の保育を振り返り、悩み苦しみを乗り越えたという経験と自信が、新たな保育への興味関心をまし、心にゆとりが出てくると思われる保育者がいた。このゆとりは自分の実践に対する見通しや自信と相互に関連していると考えられ、さらに「できることに挑戦」するなど、新たな試みへの意欲が語られるようになる。この頃、自分の保育技術のレパートリーは増え、専門的な判断や洞察も的確なものになり、保護者や同僚との信頼関係にも余裕が出てくるため、何か自分たちでやってみたいという気持ちやそのための方法の選択、協働のあり方についても新たに考え出すことができると思われる。年次的推移の中で常に語られる「後輩の存在」においても、「信頼」「委ねられるようになった」という観点が現れ始める。10年程度経過すると「ジェネレーションギャップ」を感じ始める保育者もいるようだが、逆に相違があるからこそ若い先生の「新しい視点」に興味を示し、自分にはないものを取り入れて新たに保育を創生する試みをする意欲につながるようだ。また、例え後輩の新しい試みが失敗したとしても、実践の経験から自分がフォローできるという自信が挑戦を支えている。

保育者 C:「何か、こうやったら面白いんじゃないかっていう考えを、自分たちが上になったことで出せるようになってきて、行事で実現して、ああ、こういう姿、意外な子どもの姿が見られたりとか、ああ、こうやった方が子どもたち、もっとこの行事、楽しめるようになったんじゃないかっていうのが、だんだん出せるようになってきて。園長先生も支えてくれて。自分たちがチャレンジしたことが形になったことはいままで味わえなかった感覚だったので。」

保育者 D:「後輩の先生にも委ねられるようになったというか。今までは自分が引っ張らなきゃっていう思いがあったので、結構自分の保育優先的なところがあつたのかなって思う。7年目の時は、後輩の先生が「こういうのをやりたい」と言ったら、「じゃあちょっとやってみようか」というふうに、すんなり受け入れられました。それでやってみて失敗したら、自分がフォローすればいいなっていう風に思えたので。」

また、A園にはモデルとなるような先輩の先生がいなかったため、園長に「他の園を見に行きたい」と申し出て様々なやり方を模索したり、年間の行事の計画の見直しを任されて皆で取り組んだ経験も園全体での協働を生み出す力となっていたようだ。

2) 保育者の転機

保育者の語りの中でも、転機をめぐる語り、すなわち“苦勞したことや大変だったこと”から“楽しかったことやうまくいったこと”への転機、またはその逆の方向性への転機に着目し、保育者がどのような出来事と関連づけて語ったのかをみるため、カテゴリー作成を試みた。年次的な推移の中に位置付けることもできるが、出来事の有無や経験するタイミングがあるものについて、以下のような出来事があった（表 9-4 参照）。

表 9-4. 転機をめぐる語りの内容

<p>I. 子どもと家族</p> <p>① 保育者の担当クラス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象年齢のクラスを経験したことがあるかどうか ・3歳児クラスの担当（「初めて園生活を体験する子どもや保護者」） ・5歳児クラスの担当（「園の行事でリーダー的役割になる」「園の最終学年」「小学校との連携」「卒園させた経験」） <p>② 子どもの特性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの雰囲気・クラスの雰囲気 ・保育者との相性 ・新学期の姿 ・特別な支援を要する <p>③ 子どもの保護者との関係</p> <p>④ 子どもの怪我</p>
<p>II. 同僚・先輩との関係性</p> <p>⑤ 1人担任かどうか</p> <p>⑥ 複数担任かどうか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の保育者の保育経験 ・他の保育者の年齢（後輩／同期／先輩） ・保育観が同じかどうか ・保育方法が同じかどうか ・お互いの経験をうまく活用できるかどうか <p>⑦ 同僚の年齢</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先輩の特徴 ・同期がいるかどうか ・後輩の特徴 <p>⑧ 新しい役割</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導、支援する立場になる ・クラス担任を外れてフリーになる ・学年や主任になる ・メンバーの変化
<p>III. 学びの機会</p> <p>⑨ 園全体の活動を考える機会（行事など）</p> <p>⑩ 園全体の教育課程を考える機会</p> <p>⑪ 園内研修の機会</p> <p>⑫ 保育雑誌に執筆する機会</p>
<p>IV. 私的な出来事</p> <p>⑬ 一人暮らし（経済的自立、引越しなど）</p> <p>⑭ 結婚</p> <p>⑮ 心身の健康状態</p> <p>⑯ 園の移動</p> <p>⑰ 転職を考える機会（学生時代の友達との比較）</p>

本研究では保育者が保育経験を経ていく際、その専門的発達のプロセスにおける共通性について検討しているが、全ての保育者が同じ経験をしているわけではない。また共通するような出来事を経験したとしても、意味づけや出来事間の関連付けが保育者によって異なることが予想される。表 9-5、表 9-6 に保育経験に伴う年次的特徴に関する概念のケースマトリックスを示した。

保育者 A は、自分が 1 年目の時に 5 年目の先輩保育者と組んだ時、自分との違いを感じている。「子どもが見えないし、自分がこうしてあげたいとか、こういうことをやりたいよりも、これをやらなければ、これをしてみないと、みたいな」と語り、真似をしながらかついていこうと必死になったことを述べている。一方、保育者 H は 1 年目に 4 年目の保育者と同じ学年を担当したことについて次のように語っている。「凄く甘えてた部分が多いんですね。先輩の先生と組ませて貰っていたので、その先生も凄く色々教えてもくれるし（省略）自分からもっと「やらなきゃいけない」って程の切羽詰った状況にあまりなかった」と述べ、「2 年目に初めて 1 人でクラスを持って...てんやわんやでした。自分ができていない部分に気づき、自分の中では考えている余裕も無いし、「ちょっと待って！！」っていうのが凄く多くなって、後は隣のクラスの先生に聞いてみたり。とりあえず、ひたすら聞いてました」と述べている。保育者 A は 1 年目に自分と先輩の比較から必死になっている様子がうかがえたが、一緒に組んだ先輩が決して厳しいわけではなく「信頼できる」先輩とし頼り保育者 H と同じように様々な点について教えてもらいながらも 1 年目から自立しようとしている。一方で保育者 H は 1 年目にはそのように感じていない。

5、6 年目頃に保育の困難を感じ『苦しい、やめたい、自信喪失』などの経験を経験した保育者は 3 名いたが、後の 4 名は保育の困難さは語られていたがやめたいとまでは表現されていなかった。また、保育者 H は保育を「やめたい」とまで思ったと 2 年目について語っているが、クラスのある子どもとの関係性から悩み、それとともに 2 年目で 1 人でクラス担任を持ったことで一層保育の難しさを感じたことが原因であった。

これらの例から、本研究で示した保育経験に伴う年次的特徴において、“何年目”というのはある一定の幅があり、保育者個人の経験によって異なる道筋もあると考えたほうがよいだろう。また、その他に、個人の意欲や志向性といった要因もあると考えられる。佐藤・清水（2012）は小中高等学校の現職教員の自伝的推論や想起の鮮明度を検討し、大学時代の教職志望の強さと過去に出会った教員とのやりとり等に関する自伝的推論の活発さが関連していることを示した。保育者自身の教職志望の強さ、保育者として学ぶことへの意欲、ストレス耐性やその他保育者が持つ個人の特性との関連が示唆される。

表 9-5. 保育経験に伴う年次的特徴に関する概念のケースマトリックス

年次	(サブ) カテゴリー	概念名	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	保育者としての喜び	保育者になれたという喜び		○		○					
		子どもと接する楽しさ、喜び	(2)	○		○			○	○	
	リアリティショック	実習等との違い、保育者としての意識の甘さを感じ、苦しい	○	○	(2)				○	(2)	
	子どもが理解できない	子どもに対応していく保育技術がない		○		○		○	○		
		年齢や個々の子どもに応じた接し方がわからない		○	○	○	○	○	○	○	○
	集団生活の難しさ	保育者の計画と子どもとのギャップが生じる	○	○			○			○	
		1日の組み立て、流れがわからない		○	○			○	○		(2)
		話し方や伝え方がわからない		○	○			○	○		
	忙しい	全員をみることができていない		(2)		○	○			○	(2)
		忙しい、余裕がない	○				○	○	○		○
	見通しが持てない	毎日の生活に追われて必死、見通しが持てない	○	(2)	○						○
	やらなければならない	やらなければならないという意識、義務感	○				○				
			(4)								
	子どもの落ち着き	子どもが落ち着いてきた(4月から6月の間/1~3学期の間)		(2)		○	○			○	
自分の落ち着き	社会人として働くこと、園に慣れてきた	○									
他園(実習園等)との比較による違い	保育の流れややり方、人間関係が違う		○	○	○	○			○		
保護者対応の難しさ	保護者との信頼関係を築く難しさ、対応の不備、要望	○			○	○			○	○	
先輩との比較	子どもの怪我	○			○					○	
	先輩との比較で自分ではできない	○			(2)	○				○	
わかっていない	何を相談したらいいかもわかっていない	○									
2	“1年目の子どもたち”とのギャップ	子どもが育ってきた、去年と比較し流れがわかる	○	○					○		○
		クラス替えで新しい子どもや異なる年齢の子どもと出会って難しさを感じる		○	○					(3)	○
	“自分(たち)のクラス”という意識	クラスとしてまとまりを感じ、“自分(たち)のクラス”という意識が出てきた		○		(1)		○		(4)	
	やってみたい	子どもと楽しみたい、やってみたいことが出てきた	○			○		(5)	○	(4)	
自分(自分たち)で考える	どうすればできるか考える	○					○	○			
3, 4	保育が見えてきたという感覚	保育が見えるようになり、子どもへの対応をしていけるようになった	○	○		○	○		○	○	
		子どもを伸ばすための自分なりの方法に気付く	○	○		○	○	○	○	○	
		保育の技術、レパートリーが少しずつ増え、試す	○			○	○	○	○	○	
		見通しが持て、余裕が出てきた	○			○		○	○	○	
	見えるようになったからこそその苦しさ	子どもが見えるから考え始める、あせる	○	○	○	○				○	
		自分への疑問、不安	○	○	○	○					(2)
	保育者間の相違	保育者間の保育観、意見の相違が生じる					○	○			(5)
協働的実践の意識	他の先生と一緒に保育する意識、役割	○		○		○	○	○	○		
協働的実践の難しさ	他の先生と一緒に話し合い作っていく難しさ	○		○		○	○				
後輩の存在	自分が上の立場になること				○			(2)		○	
	後輩への指導がわからない、不安、保護者対応の責任			○	○			(2)		○	

(表 9-5. 保育経験に伴う年次的特徴に関する概念のケースマトリックス)

年次	(サブ) カテゴリー	概念名	A	B	C	D	E	F	G	H	I
5, 6	具体的実践	保育のレパトリーが増え、子どもに応じた対応を具体的に考える	○		○	○		○			
		保育の困難さ	○	○	○	○			○	○	
	後輩に対する役割と責任	初めての役割・担当 (学年主任、主任、初めての学年など)	○			○	○			○	○
		苦しい、やめたい、自信喪失	(8)			○	○		○		(2)
		自分が一番上の先輩 (頼れない)	○	○	○		○				
	園全体の取り組みへの挑戦	後輩を支える役割、責任の取り方の変化	○	○			(3)	○			
		行事を自分たちで考える	○	○							(3)
	園の独自性	教育課程をグループで検討する		○	○						
		園の良さ、独自性がみえた	○		○						
	保護者への信頼感	味方になってくれる、信じて連携	○	○			○	○			
重圧							○				
7, 8, 9	ゆとり	心にゆとりが出てきた		○	○			(6)			
	自分の保育と子どもとの関連	自分の保育と子どもとの関係がみえる	(5)	○	○	○	(6)				
		遊びへの意識の変化	(5)		○	○					
	型からはずれる	保育のレパトリーが増え、新しい事に挑戦		○	○	○					
	新しい取り組み	クラスを超えて学年全体で取り組む、時期の再考など、枠を外す		○	○						
	後輩に委ねる	若い先生の新しい視点からの気付き	○		○	○		(2)			
		後輩を信頼し、委ねられるようになってきた		○		○					
		失敗があっても自分がフォローできる		○		○					
	後輩のありがたさ	後輩がついてきてくれる	○	○							
	後輩とのジェネレーションギャップ	PCの技術や保育観、養成校の指導などジェネレーションギャップを感じる	○								

表 9-6. 周囲の支援・指導に関する概念のケースマトリックス

	(サブ) カテゴリー	概念名	A	B	C	D	E	F	G	H	I
同期	自分と同じ、味方	自分と同じ立場で励まし合う	○	○	○			○			
		相談し自分たちで作っていく同志	○	○	○						
先輩	心理的支援	相談・支え・励まし	○	○		○		○	○	○	○
		信頼できる	○								
		自分の良さを認めてもらえる		○		○				○	
		プライベートでの相談	○	○							
		先輩からアドバイスもらい、試す	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	実践的支援	真似する、観察して学ぶ	○				○				○
		自分の疑問・質問に答えてくれる	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		代わりに対応、フォローしてくれる		○		○	○	○	○	○	
		疑問を感じないでついていく(頼ってしまう)	○		○	○	○			○	○
		“一緒に考えよう”“一緒にやろう”	○								○
		保育の改善点に関する指摘				○					○
	保育者としてのモデル	個々の子どもへの状況を踏まえた関わりを学ぶ	○		○		○			○	
		子どもへの姿勢(優しい、温かい)	○		○					○	○
子どもへの姿勢(向き合う)				○					○		
子どもへの姿勢(厳しさ)					○	○			○		
同僚	相談と共有	去年組んだ保育者、学年、担当保育者、フリーの先生に相談し、皆でみていく		○	○	○	○		○	○	
	認められている	周囲の良い評価、自分らしさの尊重	○		○				○		
	園全体の活動	一緒に園全体の行事や教育課程を考える		○	○						
園長	実践的支援	相談し、状況に応じた実践的・具体的アドバイスをもらえる			○	○	○	○		○	
		様々なやり方・代替案を教えてもらう			○						
	心理的支援	自分の変化、良さへの言及	○	○	○						
		見守ってくれたので挑戦できた	○	○	○	○					
		共感・励まし		○							
	指示・指導	保育の基本的なことをおさえるような指示・指導	○	○	○						
	示唆	園の方針からの示唆(“うちの園ではあまりやらないよ”)			○				○		
保護者対応への園長からの示唆				○		○					
園長一 保育者	園全体の活動の機会	園の教育課程を見直す経験を与えられる		○	○						
	研究の機会	保育雑誌等発表の機会を与えられる		○	○						
	研修の機会	園内外の研修の機会の提案・申出		○	○						
主任	心理的支援	相談・支え・励まし	○	○	○	○					
	実践的支援	実践的・具体的アドバイスをもらえる			○						
	全体での共有	主任から全体に共有してもらう				○					
	園長との橋渡し	主任から園長に確認、相談などの橋渡しをする(してもらえる)	○								
	保護者との橋渡し	保護者からの指摘を伝えられる	○						○		

3) まとめ

本研究では、A園の保育者を協力者とし、保育者の保育経験をめぐり語りから専門的発達とそれを支える指導・支援を探索的に検討した。保育者を対象とした研究の中で比較的小こなわれているのが初任の保育者の語りに関する研究である。加藤・安藤（2013）は複数の園の新任保育者の抱える困難に着目している。結果を比較してみると、概念として抽出された「学級経営の困難さ」「目の前のことで精一杯」「子どもへの指導や対処法がわからない」「子どもの育ちや実態が見えない」「保育者の意図を優先させてしまう」などの保育者としての未熟さ、人間関係として「保護者との人間関係の困難さ」など、新任保育者が困難だと感じる点が本研究における分析結果と共通する部分である。しかし、新任期の人間関係の難しさ、特に保育者・職員間の関係について、本研究ではあまり困難さとしては語られなかった内容である。特定の園・保育者を対象とした時間的・動的構造としてとらえなおした時に、本研究では、新任保育者の困難としての要素が、周囲の支援、指導と相互に関連しあっていること、そしてより詳細な関係性の変化として捉えられていることが示唆された点で意義があるだろう。

Asada（2012a）は日本の小学校の中に生じる“uchi（内）”の感覚が協働探求や支援の姿勢を生み出すと指摘しているが、“内／外”集団にいくつかの層があると述べている。まずは学校内／外の層、次に同学年かどうか、として同教科かどうか、であり、メンタリングにおけるメンターと受け手の関係性もその関係性の層の中で変化するという。本研究において、1年目当初“先輩”として語られるが、保育をしながらすぐに相談に行ったり、保育の進行や展開を確認したりする場合には「隣のクラス（同じ学年）の先生に聞きに行く」、自分のクラスの子どもや保護者について聞きたい場合には先輩・同期・後輩にかかわらず「去年担当した先生」、情報を共有したり全体に知っておいてほしい時には「主任」に相談する、園内外の研修や保育の基本についての確認は「園長」など、様々な関係性が生じていることがうかがえた。今後、実際の保育の場では多様な関係性の層の中でメンタリングが機能することを想定し、関係性のネットワークがもたらす専門的発達への影響にすいてさらに詳細に検討をすることが求められる。

本研究に協力を依頼したA園の保育者は、一番長い保育経験を持つ者が9年目であった。今後、さらに多様なキャリアを持つ保育者(及び園)を対象とし、本研究の知見と照らし合わせる必要があるだろう。教師が経験を積むことで適応的熟達化へと向かい様々なものを獲得する、という側面だけではなく、定型的になり喪失していく側面もあり、定型的なルーティンだけをおこないマンネリ化したり自分の過去に疑いを持ち保守的になったりすることもあると指摘されている（Huberman, Grounauer, Marti, & Huberman, 1993; 秋田, 2006）。保育経験に伴う変容

過程は保育者の属する集団の文化及びその変容と相互に関連する動的なものであることを想定し、個々の保育者だけでなく、職場集団全体の風土を醸成する指導・支援をデザインすることが必要である。

本研究の課題として、初任期の職場移行（トランジション）と適応に関する研究、そして中堅やベテランへの専門的発達のプロセスを見る研究を量・質ともに増し、研究間の知見を検討することが重要である。研究間の知見とその総括的検討の意義は、本研究の方法論上の課題と密接に関連している。ナラティブ研究は、語り手と聞き手の共同生成である。やまだ（2007）は、語りは語り手と聞き手の相互行為であり、それがおこなわれる現場（フィールド）、社会・文化・歴史的な脈など種々の複雑な文脈の中でおこなわれるものとしている。飯野（2010）はライフヒストリーが語られる場の語り手と聞き手の相互作用によって生成されるダイナミックなプロセスであることを強調している。聞き手の捉えにより、語り手が語ろうとした意図以上のことがその場で共同生成され、新しい意味が生まれており、ライフストーリーを語りなおす行為によって新たに経験を意味づけ、経験と経験の結びつきを変えて意味づけし直し、その後の実践の変容につながるとしている。ナラティブ・インタビューを実施する際には、研究設問に関連する物語が語られるよう生成質問を組み立てる必要がある（フリック，2002）。筆者とA園との関わりは長く、保育者全員初任の段階から保育実践を見て話す機会があり、また園内研修会等で園全体の実践改善を検討する場に参与していたため、園内の具体的な事実や実践上の出来事、園の改善点や必要な指導・支援などは話しやすい側面があると思われる。一方、保育者を続ける上で影響すると考えられるプライベートでの出来事はあまり語られていなかった。本研究の意義は専門的発達における共通性を明らかにした点にあるが、今後、個人特有のライフイベントとの関係を取り上げた研究もおこなっていくことで、保育者のキャリア発達をさらに詳細に描くことができるだろう。

特定の園の文化や歴史性、出来事に着目し、その変容と保育者の専門的発達との関連性に着目した研究も必要である。本研究で明らかとなった保育経験に伴う特徴の推移が、他の園でも見うけられるのか、専門的発達に影響する共通の要因があるのか、数園を対象にした研究、そして研究間の比較をおこなうことも課題である。ライフヒストリー研究にみるように、園独自の実践の文化と社会・歴史的変容との関連性（田甫,2004a,2004b; 香曾我部,2013）が保育者の専門的発達に影響を与えることが予想される。さらに、園の文化や歴史性を考える際、園の運営・経営などの方針を決める園長・施設長が重要な役割を果たしている。本研究の語りはクラス担任保育者のものであり、あくまでクラス担任からみた園長の指導・支援に関する認識を検討したものである。園長・施設長といった園全体の保

育の質の確保と向上を果たす立場の方々の語りを取り上げることで、両者の指導・支援の必要感の相違、メンターとしての成長発達について明らかにすることも意義があると考ええる。

本研究で明らかとなった年次的特徴をふまえ、より特定の領域における具体的文脈、状況、事情、時期に関するエピソード・インタビューの方法(フリック,2002)をとることもできるだろう。例えば、「4月当初のクラスの子どもの姿を思い返し、どのような保育実践をおこないましたか?典型的な状況、典型的な一日を振り返ってください」「その時、子どもを理解するためにどのような方法をとりましたか?」「昨日はどのように過ぎましたか?その中で子どもとどのように関わりましたか?」など、より短期的で焦点化されたエピソードとしての語りを生成することで、他にも実践の転機となるような意味ある経験が語りの中にあらわれる可能性がある。方法論上の課題もふまえ、保育者の専門的発達をめぐる語りに関して、さらに多様な研究と得られた知見の総括的議論が必要だと考える。

保育者の自己の志向性との関連を検討することが重要である。杉浦(2006)は「人が成長するとは、成長した状態を語り続けることで成長を維持することである」と述べ、転機の語りが不安定・不確定であることを指摘している。現在の気分の在り方、例えば落ち込んでいるというような状態の時に自分が肯定的に変化したとする転機は思い出されないかもしれないという循環的な側面を持つという。主観的な転機や成長に関する語りが客観的な成長・発達とどのように関連するかについて、今後さらなる研究が求められる。

語りは経験を意味づけ、複数の出来事をつなぎそれらの間の因果関係を見出し、自己の動機や行為と関連づけ、将来の方向付けを見出していこうとする機能を持つ。たとえ客観的な変化が見られなかったとしても、少なくとも保育者の主観的な語りの実践において、保育の転機となる機会が周囲のサポートによって与えられ、自己を語る枠組(スキーマ)が肯定的に循環することで専門的発達の過程における専門家としての自己を認識することとなる。過去と現在、そして将来の在り様を探求する機会となるだろう。一方で、そうした語りと探求の機会がなければ、客観的な専門的発達、保育実践上の変化はみられず、さらに保育の質の向上といった、目に見える客観的エビデンスへの発展可能性も狭められるだろう。

第 10 章 協働的な探求の場としてのビデオカンファレンス —A 幼稚園『朝の会』の 5 歳児クラス間比較— (研究 6)

10.1 問題と目的

保育の場では、個々の子どもたちが様々な人、物、事象と関わるプロセスが同時発生的に生じ、しかもその遊びの場はクラス内だけでなく園庭、遊戯室など多様な場で変化を伴って展開している。保育者は、そうした子どもたち一人ひとりの状況、発達、課題に応じて様々な役割を果たし、援助をおこなう。その際の働きかけには、保育者の子どもとの応答の“間”や口調の速さ、リズムやテンポ、タイミング、表情、立ち位置など、言語化・明示化されにくい暗黙的・身体的性質などの実践知を含んでいる。

本研究では、A 幼稚園と共におこなったビデオカンファレンスの実践を通して、保育者が自分自身だけでなく他の保育者の実践、他の子どもやクラスを見た際にどのような気付きや問いを持ち、語るのかについて検討し、保育者同士の協働的な探求の場としての実践事例と道具としてのビデオについて考察する。

1) 園内研修におけるビデオカンファレンス

秋田 (2006) は授業研究の流れを整理し、1980 年代以降機器の発展によりビデオ記録がとられ、授業研究で積極的に活用されてきたと述べている。通常であれば子どもの様子や教師への応答は一回性を持つものであるが、ビデオは何度も再生可能であり、事象の前後の流れや文脈をふまえて検討することで生徒の学びを可視化し、豊富な情報を含んだ多層的な解釈に開かれたツールであるといえる。Wragg (1999) は観察の際に用いられる記録方法として筆記記述とビデオ記録、音声記録、トランスクリプトの 4 つを比較し、その利便性や情報量、観察者の影響についてまとめている (表 10-1 参照)。斎藤 (2001) は保育者との共同視聴と会話から得られる情報は多く、むしろ映像をめぐる会話の中で新しく提供され、生成されると述べている。

保育場面、特に子どもの活動を焦点に撮影されたビデオは一般的に数多く市販されており、研修や保育者の養成等で用いられてきた。実践改善のための保育カンファレンス、園内研修において、近年では保育記録の他にビデオを用いることも増えている (例えば大豆生田, 1996; 富田・田上, 1999; 斎藤, 2001; Wood & Bennett, 2000; 岸井, 2013)。ビデオを用いて教師の対話を引き出し、省察をおこなうといった実践的利用は、さほど新しい試みではないといえる。ビデオという技術的道具を用いることで、保育者の学びはどのように促されるのか。ビデオを用いる事に対する抵抗感や十分に活用できない状況は依然として存在している (岸井, 2013) ことから、園全体の取り組みの実態とカンファレンスの工夫、専

目的の発達への関連性と効果については、ツールとしての様々な記録媒体に関する研究とともにさらに発展的に研究をおこなうことが必要であろう。

表 10-1. 記録方法の長所と短所

方法	長所	短所
筆記記録	<ul style="list-style-type: none"> ・即時で新鮮な記述が利用可 ・記述はすぐに議論に利用できる ・観察者にとって出来事の十分な像が形成され、観察時にも利用可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・観察者は記録することを即座に決定しなければならぬため、表面的な記述、信頼できない記述になる可能性がある ・活動の再現ができない ・観察者がいるため、クラスの行動に何らかの影響をもたらす
ビデオ記録	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚や音声記録が何回も再現できる ・顔の表情やジェスチャー、ボディランゲージ、動作といった重要な視覚的手がかりが得られやすい ・記録のため即時の決断をせまるプレッシャーが比較的少ない ・ある対象に焦点を当てることができる ・他者と共有しやすく、その場にいなかった参加者と議論可能 ・現場にいるような臨場感 	<ul style="list-style-type: none"> ・部屋の気温やにおい、カメラショットからはずれた事象に関する情報が欠如 ・カメラがあることによってクラスに影響を及ぼす ・分析に要する時間の増加 ・個々の細やかな音声が入りにくい
音声記録	<ul style="list-style-type: none"> ・議論や分析、筆記記録の確認のため、何度も再現できる ・マイクを使って、音声を高質で記録できる ・トランスクリプト化できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的手がかりが欠如 ・音響が良くない場合、マイクがないと音質が悪い ・話している個々の子どもが特定しにくい ・分析時間が増加 ・クラスの様子がわかりにくい
トランスクリプト	<ul style="list-style-type: none"> ・精密な分析が可能 ・テキストを共有し、分析可能 ・言語の特定の側面に取り組むことができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・声の調子や騒音音量、強さなどの重要な音声手がかりの欠如 ・文字化するためのコストがかかる ・集められた多くのトランスクリプトの着目点を定めるのが困難

注：Wragg (1999) をもとに、筆者が加筆修正を加えた。

2) 『朝の会』とクラス文化

本研究では『朝の会』をめぐるビデオカンファレンスの実践に筆者が参与し、フィールドワークをおこなう。特定の集団に共有される定型的な行為の連鎖であるルーティンあるいはフォーマット (Bruner,1983) は、相互作用を円滑に進める機能を持ち (無藤,1997)、同時に集団参加者によって新たに生成されるという側面を持つ。園には、各々のクラス集団特有の習慣的行為、ルール等を伴うローカルな文化、クラスの文化があり、子どもはその内容や制約に習熟しながらクラスに適した行動をとることが求められる。習慣的行為としておこなうことが標準的に期待されている活動は、日常に埋め込まれており、行為者が身近な他者と相互に関わり合う際に経験する準拠枠となるものである (Gallegos, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001; コール,2002)。

『朝の会』については、参加者である子どもと教師・保育者の談話から学級文化の協働的構成とルーティン生成を分析した研究がみられている (辻・本山・城井・日和・倉田・谷岡,2002; 大野・寺島,2012)。石黒 (2001) は外国籍の子どもが異文化コミュニティの談話に参加する過程として「朝会」に着目し、登園後自由な遊びの後に各クラスに集合し保育が開始される際の保育者や他の子どもの微視的やりとりを検討した。『朝の会』は、保育者が園の集団生活、あいさつや片付けなどの生活習慣等の行為が自動的に生成されるようにルーティン化された活動であり、同時にその時々の子どもの姿に応じた即興的・即自的対応が求められる実践場面であると考えられる。鈴木・岩立 (2010) は3歳児学年後半の帰りのあいさつ場面をとりあげ、日常生活のルーティン生成過程について、子どもの相手に対する好意、興味関心、楽しさなどの情緒的側面をふまえて検討している。例えばその中であいさつが出ないというルーティンを破るような状況、そしてまたルーティンに戻る心情において、園への楽しさから帰りたくないなどの期待や楽しさが子どもたちから示された時に保育者は楽しさを共有し、徐々にルーティンを破る面白さやしてはいけない気持ち、保育者の意図を感じるなど子ども側の揺れ動く心情、発達に応じ、時に挨拶時間を短くするなど保育者側も見通しをもって徐々に主体的にあいさつてきでるよう促す過程があることを事例と共に示している。

保育者と子どもの相互作用からおこなわれるクラス実践は、園内研修や保育カンファレンスといった他の保育者との協働的探求の場によって支えられ、園の文化の影響を受けるという相互の影響がある。従って、見知らぬ園や保育者の実践ビデオを観ることと、自園や同僚保育者の実践ビデオを観ることは、異なる語りが生まれるのではないかと予想される。同じ園内で異なる他クラス・保育者の実践を見ることで、自明のこととしてとらえていた自分のクラス文化との違いを

感じ、自分自身の保育実践の意味を捉えなおすことになるだろう。自分自身の実践をビデオという媒体を使ってみることで保育者は何を語り学ぶのか。協働的な実践の場としてある特定の園のビデオカンファレンスの事例を検討することは意義があるだろう。

本研究では、保育者はクラスの日常的な活動の中で『朝の会』を取り上げ、保育者同士が互いに見合うビデオカンファレンスを通して自園の文化や実践をどのように捉え語るのか、さらにビデオカンファレンス後のアンケート調査を実施し、ビデオカンファレンスの場の機能について探索的に検討する。

10.2 方法

1) A園におけるビデオカンファレンス実施の背景と問題意識

ビデオカンファレンス実施の背景として、A幼稚園園長の問題意識について述べる。A園では、外部の研究者が一日保育を参観して保育を検討する園内研修を長年にわたって実施している。園内研修では、保育者は自分のクラスをふりかえり、ねらいや課題、疑問を報告し、園全員で検討するという形をとっている。しかし、園長によると、個々の保育者が自分のクラスの活動の取り組みを振り返って検討するという機会は園内研修として設けられているが、他のクラスの保育者の実践を見る機会があまりないことが課題だと述べていた。さらに、ビデオカンファレンスを実施した時期、数年で職員構成が変わり、新任保育者や若手保育者が増え、保育者から集団場面でのクラス運営に悩んでいるという声があがるとともに、園長自身、今までの園の保育に比べ、保育者と子どもの成長に変化が生じているという問題意識が生じたという。

2) 実施時期

200X年1月末日から2月にかけて各クラスの撮影をおこない、2月に『朝の会』に関するビデオカンファレンスを実施した。撮影者は筆者である。筆者は園でビデオを用いた観察研究をしており、継続的に園内研修にも参加していたため、ビデオカンファレンスを実施することとなり、撮影依頼があった。ビデオカンファレンスの内容を研究として用いることについても了承を経ている。本研究では、5歳児2クラスの『朝の会』のビデオカンファレンスを分析の対象とする。

3) 参加者とビデオカンファレンスの形式

ビデオカンファレンスにはA幼稚園の全教員が参加した。園長、主任a(保育経験6年目4歳担任)、保育者b(保育経験3年目3歳担任)、保育者c(保育経験2年目3歳担任)、保育者d(保育経験2年目5歳担当)、保育者e(保育経験1年目5歳担当)、保育者f(保育経験1年目4歳担任)、計7名、計5クラスの実践が対象である。本園のクラス編成は、5歳2クラス、4歳2クラス、3歳1クラス

で3歳クラスのみ複数担任である。保育者・園長に加えて筆者がビデオ撮影者として参加した。各クラスの『朝の会』について、その前後の流れから20～30分程度に編集したビデオを筆者が作成した。

ビデオを順に流し、1クラス見ながら自由に質問や感想を言い合い、見た後に一言ずつ感想を言い合う形式がとられた。特定のテーマや司会者等も特に設定されていない。保育終了後2時間程度でおこなった。主なやりとりは保育者同士がおこない、園長・筆者は主として最後に質問やコメントを述べるよう配慮したが、途中で質問することもあった。カンファレンスのやりとりは筆者が音声レコーダーと筆記によって記録し、プロトコルを起こして分析に用いた（カンファレンス内のやりとりについて、資料1、2に発話の語尾や趣意を簡潔にしたものを示す）。

4) アンケート

ビデオカンファレンス終了後、保育者全員にA4用紙1枚のアンケートへの記入を任意でお願いした。内容は「カンファレンス後、自分の保育を変えたり、取り入れたり、参考にしたりなど、保育で意識したこと」、「ビデオを使ったカンファレンスに対する感想・意見」に関する質問に対し自由記述形式で記入するものである。6名全員から回答をいただいた。

尚、カンファレンス終了後、プロトコルやアンケート結果の概要を簡単にまとめて冊子にし、保育者全員に配布している。

10.3 結果と考察

5歳児担当クラスの保育者dと保育者eの『朝の会』の大まかな時間的流れを表10-2と表10-3に示す。

ビデオに関する語り合い

順に外遊びの片付けから全体で集まる場面を流していくと、保育者同士で質問をしたり語り合いが始まる。

保育者dは、全員を待たず、ピアノを弾きながら歌い始める。すでに片付けを終えて席に着いた子どもたちは保育者dの歌にあわせて歌い始め、そこに片づけを終えた子どもたちが徐々に席に着く。全員が席に着いたところで、保育者dは別の曲を弾き始め、全員で歌う。

出席をとる場面で、順に保育者が名前を呼んでいく。保育者から一番遠い机の女兒が腰を浮かして立ち上がり、椅子をがたがたさせながら身を乗り出している。

そのシーンを見た園長が「ここはなぜ弾いているの？」と意図を聞く。保育者 d は「歌です。もうずっとそうなんですけど、好きな歌があって、弾いていると集まって座ってくるんですよね」と答える。その後ビデオはそのまま流れ続け、他の保育者から別の質問が向けられて話題は変わってしまう。

出席をとる場面になり、女兒の姿をみた園長が「あれはなぜ認めているんですか？」と質問する。保育者 d は「認めていないんですけど、多分この時はあのように座っているのに気付いていないんだと思います。多分私が注意するところまで目が向いていなかったんだと思います」と答えた。

表 10-2. 保育者 d の『朝の会』の流れ

m: 5	Tの動きの流れ
0:00	片付けの声かけ それぞれの遊びを周り、順に声をかけていく。 室内に入り、部屋で遊んでいる子の間を回って声をかける。
4:41	(その間外から部屋に帰ってきた子にも「お帽子おいてお席に座りましょう」、手洗い・うがいを促す等)
5:17	歌唱 Tピアノを弾き始める。 (すでに席に着いていた子らは歌をうたい始め、他の子らは徐々に片付けを済ませて席についていく)
7:22	皆が席につく。Tは2曲目を引き始め、皆で歌う。
8:19	朝の挨拶 当番の子らが前に出て、朝の挨拶をする。 (T:「みんなそろったようなので、御挨拶をしましょう。お当番さんお願いします」)
11:05	挨拶が終わって座るとTが出席を取る(1人ずつ名前を呼ぶとC:「はい」と手を挙げて返事) *言葉遊び お休みした子どもの数が1(いち)ということにかけて、いちごの絵をホワイトボードに描き、それを皆で食べる。 (T:「お休み何人ですか?」C:「1人」「いち」「いちご」)
18:33	*T、カレンダーを見て子どもに問いかけつつ、お話を始める (T:「今日は何月何日でしょうか」「今日は1月31日なのでシールブック出してください」「この日は〇〇ちゃんの誕生日、この日は先生の誕生日」などと子どもと話しながらカレンダーを見ていく) T:「この日がお遊戯会です」
23:49	・お遊戯会の配役について、決まっていない子に聞く ・お遊戯会の話しを始める
	お遊戯会の練習

表 10-3. 保育者 e の『朝の会』の流れ

m : s	Tの動きの流れ
0:00	片付けの声かけ 室内で遊んでいる一人の子に T「時計の針が〇〇になったら、お片付けだからみんなに言ってきて」と声をかけ、外に行っている子に順に声をかけていく。
7:15	T: 部屋へ (トラブル発生、仲裁に入る、その後遊んでいる子に声をかけていく。)
10:10	クラスの大体の子が席につく。 外で遊んでいてお片付けが終わっていない子のところに様子をみにいく。 (その子たちも徐々に部屋へ)
11:30	歌唱 T ピアノを弾き始める
15:14	・曲の出だしを軽く弾いて注意を引く (「何のお歌だと思う?」) ・ピアノにあわせて2曲歌をうたう (「お話しているお友達、お歌うたいます」) 歌終了。
18:14	(子ども同士のトラブルが発生、Tはそれについて皆に話をする)
21:31	朝の挨拶 Tが当番が出てくる時に弾く曲を弾き始め、その日の当番が出てくる。立つ合図の和音を、いろんな高さで変えて弾く (それを聞いて C:「高い」、「低い」、いつもの和音で皆立つ)
26:25	挨拶が終わり、Tは皆の前で子どもと一緒に牛乳券を数え始める。 2枚足りない。 T:「出してないのが2枚」 C:「お名前呼んで」 T:「自分で気付いて」
27:02	出していない子がやっと気付いて牛乳券を出す。 当番の子らが欠席を事務室まで届に行く。 Tがお弁当と牛乳券を出しに行き、その間子どもらにトイレと手洗いを促す。 (待っている子らに「座って待ってて」)
28:54	T 部屋に帰ってくる。 *ちょっとした手遊び『お返事ゲーム』 T:「先生の言ったことに当てはまる人は右手をあげてください」 ex「朝ご飯食べた人」/「白い靴下を履いている人」など次々に述べて行き、最後に「お遊戯会の役が決まってない人」 「お遊戯会の練習がしたい人」と聞いてお遊戯会の導入に。
33:16	お遊戯会の練習 練習を始めるため、子どもが椅子を持って移動を始める。

ビデオを見終わった後、それぞれのコメントを言い合う時間になった際に、5歳児担当の保育者 e が再度ピアノの場面について保育者 d の言葉の意味について問い直し、意図を聞く場面があった。

保育者 e:「お部屋に入ってみんなが座るまでピアノを弾いていたのは、あれを弾くとみんなが座る、あの曲だと座るといことですか？」

保育者 d:「大体部屋に集まってきて、じゃあ片付いたら椅子に座って待っていてねっていうんですよ。何人かバラバラと座ってくるんですけど、全員そろそろまでに時間がかかるので、座って待っている子どもを退屈させるのは座って待ってるからかわいそうかなって思って。歌を、ピアノを弾き始めるとみんなピアノにつられて入ってきて、最後はみんなが好きな歌にすると楽しく歌える」

保育者 e:「そういう時、座らない子ってどういう風に言うんですか？私がピアノを弾きながら言えないので、どうするのかなって」

保育者 d:「見ていて、大体曲終わった時にみんな座っているから、そろそろ座ってねって声をかけて」

園長:「なぜ座りなさいって言わないの？ちょっと聞きたい」

保育者 d:「うーん。始めの頃は座りなさい座りなさいってすごく声をかけていても、どこか逃げちゃう子っていたので。待っている子のことを考えた時に待っている子はずっと待ちっぱなし、何もしないで待っているだけなので、どうやったら待っている時間も過ごせるのかなって考えた時に、歌をうたって待つ。座りなさいとも声をかけるが、かけつつ、待っている子に歌をうたって待たせてあげようというのがあった。それで自然に。」

全員が集まっていない場面でピアノを弾くのは「なぜ」か、という園長からの最初の問いに、保育者 d は「好きな歌があって、弾いていると集まって座ってくる」と“子どもが好きな歌”という説明をした。次に、同じ 5 歳児担当の保育者 e に再びピアノを弾く場面について問われた時には、“先に座って待っている子”への配慮として語られる。すると保育者 e はさらに問いを發し、“座らない子”に焦点をあてる。しかし、保育者 d の返答は「どうするのかわ」という“方法”の返答であり、園長は“なぜ”、“座らない子”に働きかけないのかを問い直している。そこで保育者 d は“座らない子”に対する過去の自分の関わりを振り返り、“自然と”このような保育になった、と振り返り説明する。

その後、保育者 e は立ち上がった女兒について、「もうひとついいですか？さっき後ろの方の子の座り方が変な座り方をしていて、先生がそこまで目が行っていませんでしたっていうふうに。見た時に、ああもしかしてうちのクラスでも私が見え

ていないところがあるのかなって、自分のクラスのことを心配になりました。ちゃんと見てみようと思いました」と自分のクラスでの実践の改善について語ると、保育者 d も「今思ったんですけど、あの子どもたちは後ろにいて、話に入りたい時に入れられないから多分ああいう態勢になってしまうのかなって。私今まで気付かなくて。毎回座り方はちゃんと直してって話はしていたんですよ。改めて見てみて、やっぱり私に声が届きにくいのでどうしても前のめりになってあなるのかな。話す時の形とかもう少し考えたらいいのかなって思いました」と語り、“座らない子”がなぜ座らないのかについて、子どもの気持ちから自分の実践を振り返る語りへと変化している。これらの一連のやり取りの中では、微妙なすれ違いが生じるが、園長を中心として、保育者の意図を意識化・言語化する問いが発せられ、その保育者の意図を子どもを主体として捉えなおした時に新たな方法の探求が生まれていた。

次に、保育者 e の『朝の会』を視聴した際、保育者 d と異なる活動の流れがあり、特に歌唱への流れについての言及があった。2 名の保育者が言及した内容を比較するため、以下抜粋して示す。

保育者 b:「お当番さんが出てきて、みんなが集中するのがすごく早いんだなと感じました。先生はピアノを高い音を出して気付かせてから、歌う態勢にはいって歌っているというのが印象的です。歌うという意識をもって歌っていると思いました。」

保育者 f: いくつかさすごいと思ったことがありました。さっき b 先生が言ったみたいなの。歌を歌う時にぼんぼんぼんと最初鳴らして、1 回注目を集めてから歌いましょうとか、何の歌にしようかなって声をかけたりするところとか。(省略) 後立ちましょうっていう時のじゃんっていうのも、ちょっと遊びみたいなのとか入れてみたりとか、遊びみたいにならちょっといれたりするのが。面白かった。

保育者 f は 1 年目の保育者で、さきほどの保育者 d の当番の進め方についても自分が子どもを“引っ張って”“保育者がリード”してしまうのに比べ保育者 d のやり方が「すごいと思った」と感想を述べていた。保育者 b は保育者 e の意図と子どもの反応について述べ、子どもたちが“歌うという意識をもって歌っている”と述べている。その後感想を述べた保育者 f は“さっき b 先生が言ったみたいなの”と保育者 b の語りを引き取り、自分の言葉で語ろうとするが、“ぼんぼんぼんと最初鳴らして、1 回注目を集めてから”という語りになっており自分に注目をひきつける方略として意味づけている。一方、保育者 b は音の高低によって子どもが音

をよく聞き分け、「歌うという意識」になっているという意味づけをしている。

保育者 e は「今までは子どもが席に着く前に歌い始めたりピアノを弾き始めたりすると、自然に集まって来たりとか、前に出て歌っているとかがあったんだけど。今は席について歌うというのをやっている。」と語っていた。先ほどの保育者 d の方法は保育者 e にとって以前経験したことであり、そこからの変化を意識して保育方法を考え、新たな方法を試みていることがわかった。そのことについて、保育者 d は「また私とは違うやり方をみせてもらって、子どもが自分の方にちゃんと向いている、このビデオを見てわかったんですよ。間の取り方、子どもの話を聞く態勢になるのを待っている。子どもを型にはめこみすぎてもきついが、その中で楽しくやっていく姿が見られたような気がした」と語っていた。保育者 d は先ほど自分の保育ビデオを見た際に、最後に全員席に着いた際に「最後はみんなが好きな歌にすると楽しく歌える」と子どもにとっての“楽しさ”の尊重に言及していたが、保育者 e の保育を見た際にも、子どもが“楽しい”ということに関連付けながら子ども自身が聞く態勢をとるために異なる保育の方法に気付いたと述べていた。

注意深くやりとりを見ていくと、保育者間で同じビデオを見ても映し出された保育行為に対する意味付けは同じではなく、保育者の抱える課題意識や価値観にそった形で語りなおされている。その際、園長や他の保育者による問いや意図の違いが述べられることで、子どもを主体とした改善の模索のやりとりにつながっていた事例が見られた。ビデオで保育実践を見た際、各々の保育者がおこなう意味づけは様々である。しかし、その方向性は、子どもを主体として考えていこうとするものであり、子どもにとっての意味と関連付けながら自分の保育行為を振り返り、探求する語りの場となっていると考えられる。

アンケートからうかがえる保育者の意識変化

カンファレンス後、自由記述形式のアンケートにて「自分や他の先生方の保育のビデオをふりかえって自分の保育で意識したり取り入れたことはどんなことですか」と尋ねた。アンケートの結果をまとめ、内容と 6 名それぞれがどの内容に言及したかを示した（表 10-4 参照）。

どの保育者も共通に行っている『朝の会』の活動をビデオで見ることにより、自分のクラスの子どもの様子や保育の方法、取り組み方と他のクラスを比較し、それぞれの保育者がこだわっているところや保育の流れ・展開などの違いを意識したことがわかった。ある保育者は「椅子に鞆をかけられることに初めて気が付いた」とさえ述べていた。特に、保育者の何気ない動きや立ち位置、話し方のテンポなど、普段無意識にやっている身体的な実践について、あらためて気が付くきっかけとなったようである。

表 10-4. アンケートのまとめ

内容	言及した保育者
① 自分の話し方（声の大きさや話す早さ、トーンなど）	c,d,f
② 自分の立ち位置や動き	b,e,f
③ 自分の子どもへの寄り添い方	a,c,e
④ 朝の会の流れや展開 （環境構成、ピアノ、歌唱等の取り入れ方、合間のちょっとした遊び、1日の見通し、数や日にち、曜日、天気についてふれる等）	a,b,c,d,e,f
⑤ 全体と個に対する話し方	a,c,d,e
⑥ 他の先生のこだわり、重点をおくところ （自分に足りない部分を考え直すきっかけになった、遊べるが生活面はだめ）	a,b,c,e
⑦ 保育者の関わり方によって、子どもに育つものが違うこと	b,e
⑧ 子どもが楽しみながらやるにはどうすればよいか	b,d

まとめ

『朝の会』をめぐるビデオカンファレンスの事例において、A園における保育者の協働的探求における語りがあらわされた。その相互作用を微視的に見ていくと、保育者各々が課題意識を持ちつつ、子どもにとって自分あるいは他者の保育がどのような意味を持つのかについて各々の視点から語っているという特徴があるだろう。

ビデオという道具は、イメージ上でとらえていた自己を客観的にありのまま見ることが出来るという利点があるといわれている（富田・田上，1999）。自己と他者の感覚を追体験できる臨場感とともに、ありのままみることによって自分の見たくない部分にも向き合うきっかけになる可能性がある。前川（2011）は看護師をめざす学生の実習の学びについて次のように述べている。学生が看護師の看護実践に同行する実習への「参加」は「なってみる（模倣）」から始まり、「教える側」が「学ぶ側」に対し自らが到達した状態を「わざ言語」を通して「突きつけ」、その感覚を学び手自ら探っていくことを目指し、「共に」見ることで看護師の世界に気付き、患者や看護を捉えなおす学びに結びつくという。つまり表面的な「形」を真似ることではなく、看護師のやっている「意図」を推察してその意図を取り込もうとする行為であるという。『朝の会』という同一の場面を取り出して見ること、自分や子ども、他の保育者の意識的・無意識的な習慣的行為の違いと、その

背景にある意図の違いに気付き、自分の実践に取り入れようとする保育者の学びは、ビデオを通しても行われうる。さらに、保育者個人の学びだけでなく、園の保育者全員で課題意識を共有し、自園のビデオを見て実践を言葉で語ることによって、他の保育者と共に意味を見出していこうとする行為へとつながるだろう。意識的・無意識的におこなってきた実践や保育のイメージをより直接的・具体的に振り返る場となる可能性が示唆された。

ビデオを見ることで気付きは促され、保育者同士のやりとりはおこなわれている。しかしそのやりとりを注意深くみていくと、保育者による観点の違いがあらわされており、時に他者からの問いに対する応答にずれが生じていた。保育経験や担当学年、立場が異なる保育者集団の中で、保育実践を言葉で語り共有する行為そのものの難しさが示されているだろう。園内研修というフォーマルな場においても、メンタリングが機能すると考えられるが、保育の基本をふまえた質の向上と改善を検討するための効果的な場とするには、場を設定し内容をリードするメンター的存在が重要だろう。園内研修等の協働的実践の場では、保育経験による専門的知識や保育技術に差がある熟達者、初任者が共に保育を語るが、その差が大きい場合、初任者自身の理解のプロセスを経なければ表面的な知識の獲得と語りに終始する危険性を持つ。参加主体の専門的発達段階に応じた内容であるかどうか、参加者の関係性をふまえ、指導・援助の方向性や内容を注意深くモニターすることが必要である。今回実施されたビデオカンファレンスの事例では、園長がメンターの役割を担っていたが、園内研修におけるメンタリングを効果的に機能させるために、メンターの役割を担う者が必ずしも園長でなくてもよいと考えられる。

幼稚園教員の資質向上に関する調査研究場方者会議報告書において、「園長は教職員組織のリーダーであり、教職員が互いに尊重しつつ協力的な組織を構築し、各教員が資質の向上に取り組むことを支援する責任者であり、アドバイザーでもある」とされ、また園長自ら「リーダーシップを十分に発揮できるよう、自己管理と自らの資質向上に努めることが求められている」(文科省,2002)。園長などの管理者には、研修や研究を実施し、質の向上改善を図る役割と責務がある。今回の実践事例では、園長はカンファレンスをおこなう際の方向性を示し、園長の主導により園の保育全体の問題意識を検討する場が設けられた。冒頭で園長は園の課題を述べた後に、「お互いに学び合ってもらいたいが、これから見るビデオはこれが良いとか悪いとかではなくて、自分自身では思っていなかったことをもらいうけていく、そこが大事なような気がします。だからやり方を学ぶのではなくて、先生の子どもの心のつなぎ方、関わり方について教師の思いをくみ取っていくトレーニングをしてもらえたらすごくありがたいと思う」と述べていた。それを

受けてか、主任の a 保育者はカンファレンス後のアンケートの感想として、「良い・悪いではなく思った事を言い合える話し合いだったのがよかった」と述べていた。保育者がそれぞれ資質向上の主体者となるよう、職場文化の風土を醸成し、同時に直接的に指導・援助を提供することもあると考えられる。メンターは評価よりも支援や奨励、信頼関係に重点を置くことが求められる。悪い評価や雇用の可能性に関する立場の場合、緊張や不安を抱き、信頼のおけるメンタリング関係を築けない場合も生じてくるだろう。園長は組織における管理者として、指導・援助の場や方法、指導者の選択など、メンタリングの場の構成に関与することが容易であるため、幼稚園・保育所における園長の役割は今後さらに重要なものとなるだろう。

メンタリングが機能するには、実践上の指導力と同時に、参加者間に支援や奨励、信頼を伴う関係性を構築するようなメンターの力が求められる。熟達者であるメンター自身が学んでいこうとする態度と具体的な実践力を持って協働的に保育の質の向上・改善を図る場を設ける力も必要だろう。本研究では園長に対しビデオカンファレンス後のアンケートへの協力を依頼しておらず、メンター役割を担う上での工夫や改善点、学んだ点に関する詳細は不明である。メンター自身の学びやメンターとしての成長、メンターと受け手の関係性の構築について検討することも必要であり、今後の研究上の課題としたい。

保育の場で実施されるメンタリングの場と実践に関して、園の実態と効果的なメンタリング及びメンターの役割との関連性を検討するさらなる研究調査が必要である。

以下の資料は、カンファレンスにおけるプロトコルから内容の趣旨をまとめ、簡略化して示したものである。

資料1. d保育者の『朝の会』をめぐるやりとり

<ビデオを見ながら>

外遊びから片付けの声かけ

f: d組は朝来て着替えたら、どんどん外に行く?一斉とかじゃなくて

d: 外に出られる時間ぐらいに一応皆に自分が声をかける。出てもいいことになっている。

筆者: (近づいてきた男児) 何か言いに来たのですか?

d: お片付けて聞きに来たのだと思う。遊んでいいとおもっちゃった。私が片付けていくんですよね。

歌唱

園長: ここはなぜ弾いているの?

d: 歌です。もうずっとそうなんですけど、好きな歌があって、弾いていると集まって座ってくるんですよ。

出席

(出席をとる場面で、順に保育者が名前を呼んでいく。保育者から一番遠い机の女児が腰を浮かして立ち上がり、椅子をがたがたさせながら身を乗り出している)

園長: 後ろの立っている子は先生の方から見えている?なぜ認めているの?

d: 認めていないんですけど、多分この時はあのよう座っているのに気付いていないんだと思います。こういう話し合いをしていたので、多分私が注意するところまで目が向いていなかったんだと思います。

<ビデオ後のコメント>

e: 外遊びの女の子たちが集まって作っていた。先生がじっくり関わってあげていたから、遊びがどんどん発展していくのかなって思った。それでもお片付けの時に次につながるような片付け方を先生がさせていたので、みんなすぐに、盛り上がっていたのに片付けられたのかなと、すごいなと思った。

筆者: 2日目も持って歩いていた

d: まだやっている

e: お部屋に入ってみんなが座るまでピアノを弾いていたのは、あれを弾くとみんなが座る、あの曲だと座るということですか?

d: そうではないが、大体部屋に集まってきて、「じゃあ片付けたら椅子に座って待っていてね」っていうんですよ。何人かバラバラと座ってくるんですけど、全員そろそろまでに時間がかかるので、座って待っている子どもを退屈させるのは座って待ってるからかわいそうかなって思っ。歌を、ピアノを弾き始めるとみんなピアノにつられて入ってきて、最後はみんなが好きな歌にすると楽しく歌える

e: そういう時、座らない子ってどういう風に言うんですか?私がピアノを弾きながら言えないので、どうするのかなって

d: 見ていて、大体曲終わった時にみんな座っているから、そろそろ座ってねって声をかけて次の曲を弾くと、段々最終的には座る、という形になる

園長: なぜ座りなさいって言わないの?ちょっと聞きたい

d: うーん。始めの頃は座りなさい座りなさいってすごく声をかけていても、どこか逃げちゃう子っていたので。待っている子のことを考えた時に待っている子はずっと待ちっぱなし、何も

しないで待っているだけなので、どうやったら待っている時間も過ごせるのかなって考えた時に、歌をうたって待つ。座りなさいとも声をかけるが、かけつつ、待っている子に歌をうたって待たせてあげようというのがあった。それで自然に。

e: もうひとついいですか？ さっき後ろの方の子の座り方が変な座り方をしていて、先生がそこまで目が行っていなかったっていうふうに見た時に、ああもしかしてうちのクラスでも私が見えていないところがあるのかなって、自分のクラスのことが心配になりました。ちゃんと見てみようと思いました

d: 今思ったんですけど、あの子たちは後ろにいて、話に入りたい時に入れられないから多分ああいいう態勢になってしまうのかなって。私今まで気付かなくて。毎回座り方はちゃんと直してっていう話はしていたんですよ。改めて見てみて、やっぱり私に声が届きにくいのでどうしても前のめりになってあなるのかな。話す時の形とかもう少し考えたらいいのかなって思いました

a: 子どもを集める時に歌をうたうという話があったが、さっきのは朝の会の前に集める時。集める時って1日に何回かあると思うんですけど、他の時の場合もああ言うやり方なのか、いろんなやり方があるって、あの時はたまたまあいいうやり方だったんですか？

d: ええと、座るまでに、例えばお着替えの後も個人差がどうしても出てしまう時にはやっぱり歌をうたったりすることが多い。一斉に何かをやって座ってという時は、歌はほとんどいれていない。集める時は座りましょうと声をかけるだけ。

f: 自分のクラスと比べて、先生のクラスはお当番に「じゃあお願いします」って声をかけている。お当番の子も今日お当番っていうのがちゃんと言われた時点でわかっていて、周りの子も何グループさんっていうのがわかっていて、すうって出て来る。先生が引っ張って朝のご挨拶しましょうって声かけるよりは、お当番さんが中心になっていて、先生がその隣でフォローみたいな感じで進めるのが、すごいなと思った。自分のクラスの場合は、多分やり方もやってきて違うというのも当然あると思うが、私がリードでお当番さんを引っ張って、お当番にクラスを引っ張ってもらうっていうので、そこが全然違う。こういうふうにやっていくやり方もあるのかなと思った(省略)。

c: ええと、気付いたことというよりは感想になってしまうんですけど。歌をうたう時、ピアノを弾くタイミングも私たちよりちょっと違う。合図をする、挨拶の早さみたいなもの、そういう細かいところも違っていると感じました。

園長: 他に？

c: 後は他の先生がおっしゃっていたことと似通っているのです。

b: 朝出席をとった後に、話し合いみたいなものがあった。どういう話し合いなのかなと思って。

d: うちのクラスは最近はずっとやっていなくて、また子どもたちから始めたもの。最初言葉遊びをやりたくて、お休みが1人だと1だからいちごを食べるとか、そういう遊びをずっと前にやっていた。いつもはお休みがゼロでなし、梨って言って梨をたべたのを、たまたまあの日は1人お休みが出て、「じゃ何がいい？」って聞いてやってみました。

b: はい、わかりました。そういうちょっとしたところでも「じゃあこれにしよう」って先生が決めるんじゃないなくて、やっぱり年長さんだけあっていろんな意見が出てきて、それをちょこちょこいろんなところで話し合いみたいな形がでてくるんだなって思いました。お返事の時に、みんなが短いお返事。「はい」っていうんじゃないなくて、ちゃんと「はい」って言っていた。きっと毎日ああいいうふうにする習慣づけができてきているんだろうなと思いました。

資料 2. e 保育者の『朝の会』をめぐるやりとり

<ビデオを見ながら>

歌唱

c: ●ちゃん歌ってんのかな?

e: ○ちゃん

c: 喧嘩してる

当番

園長: みんな前を向いている。この一瞬ちょっと上手。

(隣のクラスからもピアノが聞こえてくる) これどっちのクラスだろう?

c: ピアノがこっち側だから多分

a: 年少さん? こんなにはっきり聞こえるんだ。

牛乳券を数えるシーン

筆者: 先生この時は数わかっていて数えていらっしゃる?

e: いや、数はわかっていなくて数えています。

(「2枚たりない」という子どもの声に皆笑う)

b: わかってるんだね、◎ちゃん

e: 2人なくて。

お返事ゲーム

(先生が手をあげるシーンで間違えて手をあげている子がいたり、ゲームを楽しんでいたりする姿を見ながら笑いが起こる)

b: お当番さんが出てきて、みんなが集中するのがすごく早いんだなと感じました。先生はピアノを高い音を出して気付かせてから、歌う態勢にはいって歌っているというのが印象的です。歌うという意識をもって歌っていると思いました。

○ちゃんが何回か先生と関わり、何かトラブルがあったりして先生を話し合っている間、他の子が待っている時間があつたと思うが、その間にただおしゃべりをして待っているというだけじゃなくて、周りの子がそれに集中していた。後ろの子が○ちゃんについてお話しをしていたり、注目していることで、他の子も意識をもっているんだなとすごく感じた。

c: 歌をうたっている時、子どもがみんな椅子に座っていた。そういう時に前に出てきて歌いたがる子や、踊りながらとか振り付けで前に手てきて歌いたがる子っていうのはないんだ。

f: いくつかすごいと思ったことがありました。さっき b 先生が言ったみたいなの。歌を歌う時にぼんぼんぼんと最初鳴らして、1回注目を集めてから歌いましょうとか、何の歌にしようかなって声をかけたりするところとか。お当番さんが出て来る時はお当番さんが出て来る歌みたいなのがあった。後「立ちましよう」という時のじゃんっていうのも、ちょっと遊びみたいなのとか入れてみたりとか、遊びみたいになんかちょっといれたりするのが面白かった。つまらなくないというか、まっすぐじゃないのがすごい面白いと思って見た。後、「e 組さんには何人いるから牛乳券何枚ないといけないよね」とか、数えていったら 15枚だから 2枚足りないとか、そういう数のところとか、こんなことができるんだと思って見ていた。

e: 今までは子どもが席に着く前に歌い始めたりピアノを弾き始めたりすると、自然に集まって来たりとか、前に出て歌っているとかがあったんだけど。今は席について歌うというのをやっている。

d: また私とは違うやり方をみせてもらって、子どもが自分の方にちゃんと向いている、このビデオを見てわかったんですよ。間の取り方、子どもの話を聞く態勢になるのを待っている。子どもを型にはめこみすぎてもきついが、その中で楽しくやっていく姿が見られたような気がした。

園長: 先生は外の片付けから先にするの?

e: 「長い針がいくつになったらお片付けだよ」と部屋の子に声をかけます。トランプの子たちは時間を忘れていて、時間になった時にもう1回始まりそうだったので声をかけました。

園長: 席に着いてから歌をうたうことが多いんですか? 待っている間?

e: 座って待つ。

園長: 先生の気持ちが伝わって短時間に出来るんだなと感じた。

第Ⅲ部

第 11 章 研究結果の要約

本章では、第 5 章から第 10 章で実施した 6 つの研究から、主要な結果を要約して示す。

<保育者の持つ“良い保育者”“良い実践”イメージ(第 5 章・第 6 章)>

第 5 章(研究 1)では、日本の幼稚園保育文化で重要とされる保育的価値について検討し、保育者が共通に持つ“良い保育者”“良い実践”イメージを明らかにした。その結果、①“良い保育者”イメージは『子ども中心』志向と密接に結びついている。その他のカテゴリーとして、『子ども理解』、『子どもの活動を発展させる』、『仲間作り』、『適切な環境の構成』などが“良い保育者イメージ”として捉えられていることが、分析のプロセスから浮きあがってきた。②一方、“良くない”とされる保育者・実践イメージとして、『保育者中心』、『保育者の活動へのイメージが強い』、『保育者が遊びを引っ張る』、『子どもの活動の「認め」をしない』、『トラブルを避ける』、『意図・計画が不明瞭』というカテゴリーがあがった。③これらのイメージにおいて、保育経験による“良い保育者”イメージの差は質的にはみられない。④ビデオは視覚的情報を多くもつため、見る者に与える印象は強い。しかし、不可視的な背景の情報とその解釈にどれぐらい開かれ、推測できるかが保育者によって異なっており、ビデオの見方として課題となった。

第 6 章(研究 2)では、第 5 章と同様の手法を用いて日本とドイツの保育者が持つ保育観の語りを引き出し、両文化における価値志向性を検討した。その結果、日本とドイツの保育者が志向する文化的特徴として主に次のような傾向がみられた。①日本と比較した場合、ドイツの保育者は個々の子どもの主体性を尊重し、子どもの様々なスキルの獲得や発達に着目している。この場合、子どもの主体性を見る視点において、保育者がいかに遊びに関与するか(あるいは観察といった関わらない行為を選択するか)、いかに物を準備するか、ルールを伝えるか、など、保育者-子どもの相互作用において言葉を介した直接的指導による保育に多く言及している。②ドイツと比較した場合、日本の保育者は個々の子どもよりもむしろ子ども同士の友達関係、仲間関係、集としての姿や相互作用に着目している。日本の保育者は、知識スキルよりも子どもが安心感を持ち、楽しく遊んでいるかといった子どもの内的・情緒的状态、楽しさ、を尊重し、子どもの発想やイメージに対してより高い価値を見出す傾向がある。③カテゴリー・サブカテゴリーにおける発生頻度の偏りとして比較した場合に相違点を見出すことはできるが、必ずどちらかの視点のみというわけではなく、共通点もみられている。日独ともに保育者の主導性だけでなく子どもの遊びや活動に共同的に関わる保育方法に言及

する点、子どもに対する穏やかさ・温かさ・優しさといった態度を重視する点、子どもが遊びや活動の中で自ら探求し、集中・没頭、考える力に価値を置く点、子どもの友達関係における協調性に言及する点などが保育実践において共通していた。これらの結果から、④子どもの主体性を育むアプローチとして、個々の子どもを起点としたスキル・能力やルール獲得と達成への視点、情緒的安定への視点、活動への取り組み(没頭・楽しさ)への着目、それらを子ども同士の関係性やクラス集団からとらえようとする視点、保育者の個々の子どもへの直接的な言葉による指導援助を重視する視点、物や素材、場の準備といった環境における間接的な指導援助を重視する視点、さらに時間的・空間的広がりを伴う日常的ルーティンや文脈から子どもの主体性を捉えようとする視点、があることがわかった。子どもの遊びや主体性を尊重する保育においても様々なアプローチがあり、それらが重層的に織りあわされ、特定の文化集団の特徴として意味づけられていくプロセスがあると考えられる。

<保育者の語りに用いられる語のイメージ（第7章・第8章）>

第7章（研究3）では、小学校・幼稚園の教師が実践を語る際に用いる語のイメージに着目し、『子ども中心』、『教師中心』、『長い目で見ると』、『子ども理解』、『活動を促す』、『環境の構成』、『仲間作り』、『トラブル』の8つの語の意味の捉えを比較検討することによって、幼稚園保育文化・学校文化で求められる専門性の共通点・相違点を明らかにした。全体的に①幼稚園教師は子どもの主体性や自発性を重視し、内面や行動について教師側が読み取りをおこない共に活動をおこなっていく観点を持っている。②小学校教師は教師側の指導、方向付けを重視し、子どもを理解する際直接的な対話を重視する観点を持っていた。③同じ語を対象としながらも、幼稚園・小学校の教師間では語の受けとめ方や理解に相違があるが、同時に共通性があることも示唆された。保育・教育の主体は子どもにあり、教育が子どもに対する一方的な押し付けになることに危惧を抱く点、子どもを長い目で見ると、長い期間・時間を通して成長・発達、変化の過程をみとり子ども理解をしながら教師が子どもを受容・信頼し、認め待つことを重視する点、活動を促す際には子どもの関心や意欲喚起を重視しながら、子どもの主体性や思いを尊重し、活動への発展や援助をおこなうとする点、環境構成において子どもの過ごしやすさや生活・安全面に配慮する点などについては、幼小の教師が共通して心掛けているものと思われる。④『子ども中心』と『教師中心』について幼小教師が持つ価値感を検討するため、下位カテゴリーの組み合わせから記述パターンの分析をおこなった。その結果、幼稚園教師には『教師中心』を“押し付け”とみなすタイプ、“教師のペース、思いが強い”とするタイプが多く、小学校教師の方

に多く見られるのが、“指導”タイプであった。『子ども中心』と『教師中心』を対立的に見るタイプは幼稚園教師に多いが、その中でも必ずしも対立的にみなされるのではなく、少数ではあるが、“子どもの主体性重視”と“教師の主体重視”両方を並列的に捉える者もいた。また小学校教師において“指導”と“子どもの主体性重視”を同時に挙げる者もあり、対抗関係、並列関係、補完関係などの構造を持つと示唆された。

第8章（研究4）では、同様の手法を用いて若手とベテランの保育経験による差異を比較検討し、熟達とともに獲得される専門的知見の特徴を検討した。分析の結果、①各語に多様な解釈がみられている。②保育経験年数によって語の捉えが異なっているものが見られ、特に『長い目で見ると』ことや『トラブル』に対する理解において顕著であった。③全体的に経験のある保育者は意図的側面、子どもの成長や発達の理解、計画などの長期的観点をより多く含むが、若手保育者には子どもの様子を見る、見守る、という観点の方をより強く持つことが示唆された。いざこざなどの場面に対し、経験のある保育者は「成長、相手を知る」という肯定的ともとれる内容が挙げられているのに対し、若手は攻撃行動など否定的な内容や安全面への配慮をより重視していることが示唆された。

< 保育の場における専門的発達と協働的探究（第9章・第10章） >

第9章、第10章はA幼稚園を事例として取り上げた。A幼稚園において保育者集団がどのような指導・支援を得ながら専門家としての専門的発達をとげるか、保育同士のインフォーマルな指導・援助に関する認識と、園内研修というフォーマルな協働的実践の場に注目して検討した。

第9章（研究5）では、A園の保育者の専門的発達のプロセスと各段階で語られたメンタリングについて分析した。保育者の語りの特徴は、①初年の段階では社会人としての自己への移行と園への適応が徐々に進むこと、子どもへの関わりやクラス全体に対する指導方法に対する困難さ、保護者への関わりにおける戸惑いが示唆された。②経験を得ることで2年目以降は1年目の参照が可能となり、自分なりの方法を模索するプロセスが生じていた。③自分なりの保育を見出し、協働的実践への意識が培われる一方、後輩保育者が新しく園に入ってくることで徐々に指導・支援を“受ける”立場から“与える”立場へと変容することに戸惑いや不安、責任を感じ始めることわかった。④大体5年前後から今まで以上に新たな役割を担うことになり、責任を強く感じる一方で、今までなら身近に参考となる先輩保育者が不在となり、モデルがないことへの不安が生じている。園全体の活動を進めるリーダー的役割が付与され、全員と協働する機会が保育者の新たな実践の構築の契機となる一方で、今までの保育を変えることの難しさに直面

し、困難さを感じる事が示唆された。⑥保育の再構築を通して、自分の保育と子どもとの関連性を見出せるようになり、ゆとりとともに新しいことに挑戦する意欲や柔軟性、保育実践の力、他の保育者（特に後輩）との関係が生じていた。⑦年次的推移に伴う変化の過程には保育者間で共通性がみられたが、保育者個人の出来事の経験とその認識は異なり、幅があるものである。特に経験保育者の転機として、子ども・保護者との関係、どのクラスを担当するか（年長クラスかどうか）、同僚・後輩保育者との関係、必要な学びやメンタリングの機会の有無、出来事の経験や捉えに対する保育者の個人差が影響すると示唆された。⑧保育者にとって重要な支援となったメンタリング（語られた指導・支援）は各段階で変容していた。特に1年目当初、先輩保育者の存在が心理的・実践的支援と関連づけられて語られることが多いが、協働的關係へと変容していることがわかった。

第10章（研究6）では、A園における5歳児クラスの『朝の会』に関するビデオカンファレンスの実践に筆者が参与し、フィールドワークをおこなった。ビデオカンファレンスにより、①同園同学年であるものの、保育者の展開する『朝の会』には各クラスの子どもと保育者が共に作り出す文化、型があることがわかった。②こうしたクラスの文化は必ずしも意図的に行われているのではなく、保育者自身無意識におこなう行為であり、特に身体的な実践がビデオという道具によって強く意識された。③クラスの保育者が自明のこととしていた行為も他クラスの保育者から意図や方法を問われることで新たな意味や探求の機会となること、④協働探求の場の設定とその中で行われる具体的な相互作用を促すメンターの存在が重要であることが示唆された。

第 12 章 総合考察

本章は、本研究の 3 つの問いに即して研究結果を総括し、研究における今後の展望と課題について考察する。

12.1 幼稚園保育文化に共通の志向性

本研究では、幼稚園保育文化において重視される志向性を検討した。研究結果をまとめると、保育者が共通に持つ“良い保育者”“良い実践”イメージの中核は『子ども中心』志向であり、保育者のペースや主導性と対比的に語られることが多いとわかった。日本・ドイツ間、幼稚園・小学校教師間など、いくつかの専門家集団間で比較をおこなったところ、日本の保育において『子どもを主体』とするとは、個々の子どもに着目し保育者－子どもの相互作用において関与（もしくは関与せずに観察）するかどうかを判断し言葉を介した直接的指導をおこなうという点よりも、子ども同士の友達関係、仲間関係、集団としての姿や相互作用に着目し、知識・スキルの獲得よりも子どもが安心感を持ち楽しく遊んでいるかといった子どもの内的・情緒的状态、楽しさを尊重する傾向があること、子どもから表される発想や想像に意味を見出す傾向があること、時間的・空間的広がりを伴う日常的ルーティンや文脈をふまえて保育を捉える傾向があることが示唆されている。さらに、小学校の教師と比較した場合、保育者は子どもの主体性や自発性を重視し、子どもの内面や行動を教師側が積極的に理解し読みとって共感しながら共に活動をおこなっていくこと、子ども同士の相互作用で生じるトラブルを捉える際多様な視点を持ち、成長や相手を知る機会など肯定的な側面として重視する傾向があること、が明らかとなった。こういった幼稚園保育文化のもつ志向性に対し、小学校の教師は教師側の指導、方向付けを重視し、子どもと直接対話をおこなうことで子どもを理解しようとする傾向があった。このように、比較の視点により差異が明らかになるが、同時に日本とドイツ、幼稚園と小学校、若手保育者集団と経験者集団において、差異が生じず、共通の視点もあることも示唆された。

今後、保育文化の主体者として様々な専門家集団を取り上げ検討する研究を積み重ねることが必要である。3 章で述べたように、本論文は幼稚園に勤務する保育者を中心に協力を依頼した研究であり、その調査で得られた知見から導き出された「幼稚園保育文化」に関する研究であった。さらに多様な専門家集団を想定し、今回の調査協力者に含まれていない対象（例えば保育所、保育士）を含めることで、保育文化の多重性・多様性、共通性を明らかにすることが可能となるだろう。また、「幼稚園保育文化」といっても国立や公立、私立といった内集団を想

定した場合、内集団間の分析を詳細におこなうこともできる。波多野(2006)は幼児教育の性質上、制度、施設、環境など共通する点があり、比較文化の視点において違いと同時に似ている部分にも目を向けバランスを取ながら研究を進めることが重要であると指摘している。多様な形態の中で展開される幼児教育・保育の文化の共通性を示すことが保育研究の課題の1つである。

自治体等地域行政による影響を検討した研究も重要である。例えば、門田・箕輪・秋田・芦田・鈴木・野口・小田(2011)は全国の自治体に質問紙調査をおこない、保育の質向上のための研修実施状況の実態や意識について検討したところ、自治体の意識、規模によって異なっており、質の向上のために研修が必要であるという意識はありながらもその方向性は各自治体の実情に応じたものであることが示された。平成24年(2012年)8月に成立した子ども・子育て関連3法(「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法の一部改正法」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」)に基づき、平成27年度『子ども・子育て支援新制度』における「幼保連携型認定こども園」開始にあたって、平成26年度中、市町村は地域のニーズに基づき計画を策定している。このような社会歴史的背景の中で、より良い質を伴った保育文化の協働実践と生成について検討をおこなうことが今日的課題として求められる。さらに、幼児教育・保育に関連する様々な専門家集団の範囲を広げ、保育者養成校、第三者評価機関の参入による協働実践の在り様の実態とプロセスを明らかにする研究、協働的探究・実践を試みる研究も必要となるだろう。

12.2 協働的探究における語りの場のデザイン

本研究では、保育者集団の用いる語に着目し検討をおこなった。語は多様な意味を内包しており使用する特定の集団内で共有・構成されること、語の理解には保育経験や個人による相違と共に、文化集団における共通性があることが示された。語りや語は幼稚園保育文化の中で醸成された実践的知見を含んでおり、保育者など特定の専門家集団の文化への参入あるいは協働により徐々に獲得・生成されると考えられる。

A 幼稚園のビデオカンファレンスに関する事例から、子どもと保育者が共同で生成するクラスの文化があることが示唆された。子どもとの実践を通して生成されるクラス文化は、よりマクロな集団内で共有される保育の志向性と相互に影響しあいながら、園独自の志向的状态を作り出している。集団メンバーの微視的なやりとりを通して生成されつつある文化は、インサイダーにとって意図的・意識的に実践されるとは限らない。特に、保育において身体的に示される実践を客観的に見つめ、語ることの難しさが示されたが、ビデオという道具により、保育者

が持つ保育の型とその意図(有無を含む)を検討の対象とすることが可能となった。実践を語る際の当事者の語りとそれを共有しようとする聞き手の語りをよく引き出せるような場、語りを具体的な実践と関連付けて検討し協働的に探究することを可能とするような場の設定が重要であり、協働的探究を媒介する道具(ツール)の吟味も重要であることが示唆される。

保育実践及び実践に対する語りがより良い改善に向けて循環することが必要不可欠である。そのために、協働的探求の場とそこで用いられる技術的道具(ツール)をどのようにデザインするか、必要なメンタリングの機能と役割がどのように設定されればよいのかを検討し、デザインする視点が必要だろう(図12-1参照)。例えば、園内においてベテラン保育者が多いような場合、園内で自明のものとされる保育やその語り口、語の意味をあえて意識化し、問い直すような研修・研究の機会を設けたり、園外の保育に触れ刺激を受ける経験を設けたりすることも必要となる。例えば、園内研修では、ビデオ、写真、記録など、様々な道具を用いることができる。その中で、意識化しにくく言葉で語りにくい自分自身の身体の動きや間、クラスの子どもへの言葉がけの内容とその速さ、声のトーンなど、微視的なやりとりを扱おうとする場合、筆記による記録だけでは限界がある一方、ビデオという道具の使用がより容易に身体に関する意識化・言語化を導きやすくなる。また参加者同士で探究をおこなう状況や問題が共有しやすくなるだろう。

12.3 保育者の専門的発達と指導・援助のデザイン

保育の場では様々な経験や価値観を持つ保育者が共に協働的実践・協働的探求をおこなっている。本研究で示したように、A幼稚園のビデオカンファレンスにおいて保育者間に語りは生じていたが、その語りを実践と関連させ保育や子どもにとっての意味を具体的に引き出す語りとなるためには、やりとりを注意深くモニターし、問いかけ、意味づけるメンタリングの機能とメンターの存在が重要であった。

園内研修等では、経験のある熟達者が大抵その役割を担うことになりその学びは徒弟的になりやすいと考えられる(Asada,2012a,2012b)。石川・河村(2001)によると、日本の初任教師を育てる教育方法論として、初任者が熟練した実践者を見習い手本としながら学ぶ「徒弟制モデル」が中心となっているため、メンター自身がメンタリングの役割を受け手との関係性の中で変容させていく必要があると述べている。保育者が保育実践における基本的な能力を身に着けた後、反省的実践家として自分を振り返るためには、開かれた心と自分の信念や価値観と向き合うことができるようなメンタリングのプロセスの中で支援することが求められる。すなわち、師弟関係、指導者と学び手という関係性から、より開かれた対等な関係性、共同的に研究をする関係性への転換である(表12-1参照)。

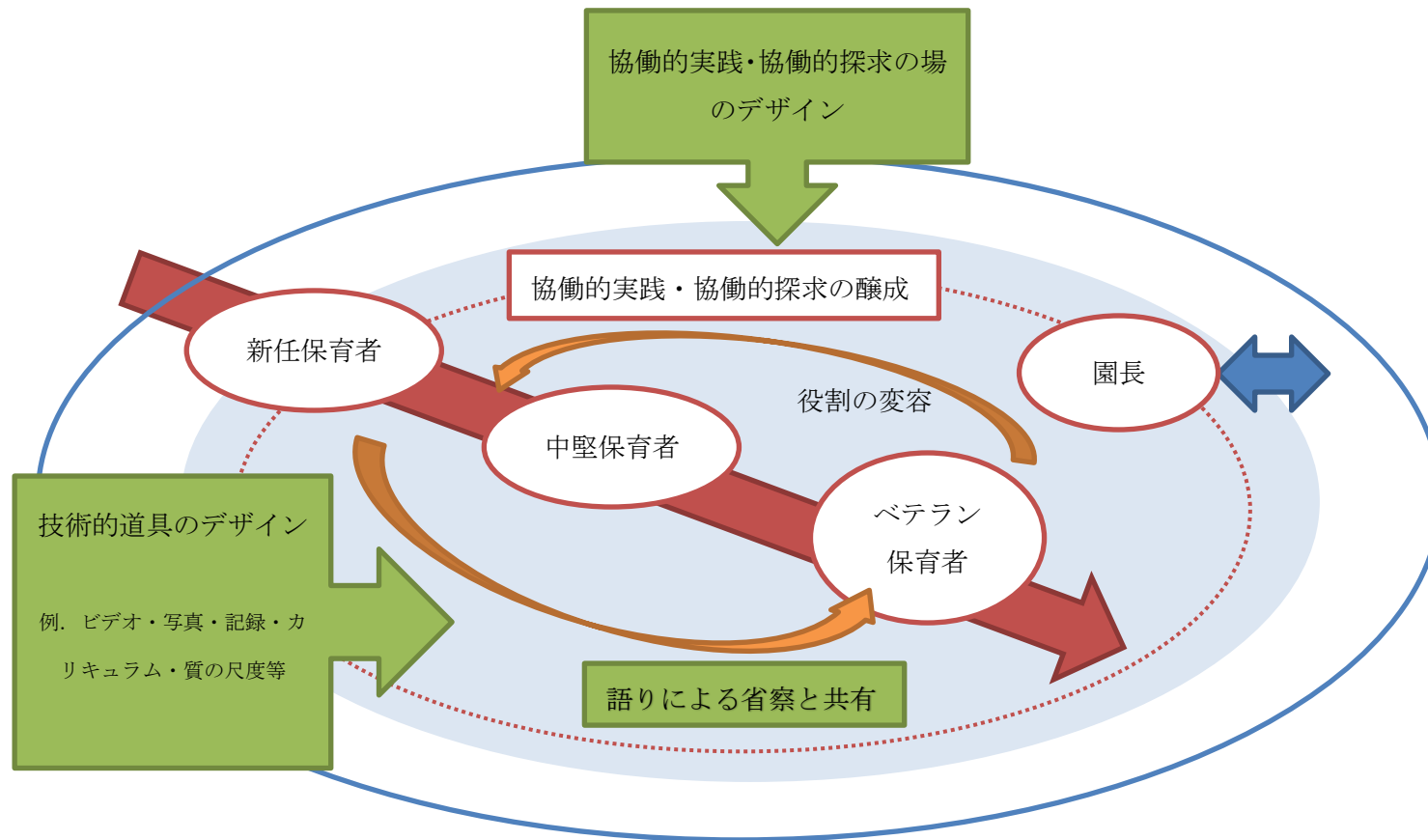


図 12-1. 幼稚園保育文化における協働的実践・協働的探求の場のデザインモデル

表 12-1. 保育者の専門的発達のプロセスに応じたメンタリングモデル、リーダーシップの発達

個人の専門的発達の段階	メンタリング	リーダーシップ
1 サバイバル 養成段階からの移行期 (専門家として“初心者”)	徒弟制モデル (見る学び) 能力モデル (体系的指導) 反省モデル (共同研究)	リーダーシップ の発達
2 実践の構築と強化		
3 新たな挑戦と再構築 直接的な保育実践の中で発展的に関わる 保育者		
4 専門家としての熟達 間接的な保育実践、専門的リーダーシップの理解と実践		

メンタリングは熟練した指導者が学び手に知識を伝達し教えるという一方的な関係ではなく、メンターもまた学び手から刺激をうけて学び、挑戦し、自分の保育実践を問い直す機会となる双方向的な関係性を伴うものである。新任や同僚の相談にのりながら自分を見つめなおし、自己研鑽とともに内面から成長していくことでリーダー性を身に着けていくという側面があるという（小柳,2006）。自分の保育実践を構築した後、それをさらに発展させ周囲との関係の中で再構築しようとする3段階目頃からリーダーシップ発達の可能性が生じる（Rodd, 2006）。

幼稚園保育文化の集団メンバーは、成員若手・新任保育者が多いことが予想される。その結果園の中で経験者や園の管理者がその指導・援助的役割を担う機会が多くなると考えられるが、様々な専門的発達段階にある複数の保育者が一斉に会する園で協働的实践・協働的探求の文化を醸成するために、変容しつつある集団を捉えながらどのようなメンタリングの機能、メンターと受け手の関係性を構築するか、専門的発達を鑑み最適な援助・指導のデザインについて検討することが必要となるだろう。園内研修等の公的な協働探求によって自分の保育を振り返り省察を重ねる場だけでなく、同僚の心理的サポートが必要に応じて与えられるインフォーマルな関係性も重要である。

本研究では、A 幼稚園の保育者という特定の集団を対象とした専門的発達のプロセスと指導・援助の変化を明らかにした。保育者の専門的発達は保育経験に伴う年次的推移の中で幾度となく転機を迎えており、特に園におけるリーダー的存在への変化に困難さを感じながら自分の保育を再構築する時期を経て、新たな保育を柔軟に想像し挑戦する意識が表れていた。また、随時専門的発達のプロセスに応じて必要と感じられる指導や支援が与えられることで、保育者は危機を乗り越え、適応的熟達者として新たな保育の創造に向かい実践と挑戦を試みるプロセスが生じると考えられる。園内におけるメンタリングの関係性は年次的推移における保育実践をめぐる意識の変化やそれに伴う援助・指導の必要感とともに変容し、援助・指導を受ける側から徐々に与える側へと転換していく。しかし、一般的に保育のキャリアは小中学校の教師に比べて非常に短く、そのキャリアを数年で終える者も少なくない。新任保育者から中堅保育者への変容、さらにミドルリーダーシップの育成が園の協働的探究の質にとって鍵となることが予想される。

近年増加しつつあるライフコースをめぐる語りの研究とともに、専門的発達の段階に応じた指導・援助に関する研究を実施し、それらの知見を体系化することが必要である。保育者の専門的発達は、多様なクラス文化、園文化の中で生じる個人の経験による熟達化と、熟達に伴う共同体の社会的過程の変容と表裏一体である。また、保育者の保育経験は時間的推移の中で様々な出来事と関連付けられて語られ、歴史的に展開するものである。本研究で得られた保育者の専門的発達

に関する知見は、保育者独自の道筋とそれを作用する A 幼稚園の文化との相互の影響があると考えられるため、今後さらに研究をおこなうことが必要だろう。

最後に、保育者養成課程との連続性の視点について述べる。養成教育と現職教育は学びの連続性上にあるという (Feiman-Nemser,2001)。特に実習による保育の場での学びの経験は将来の保育者像を獲得する最初の基礎となると考えられる。小学校・中学校・高校における優秀教員のライフコースについて調べた国立教育政策研究所 (2011) の「教員の質の向上に関する調査報告書」によると、大学の教職課程において教員としての自分に影響を与えたものが何かという設問に対し、実習先で出会った教員の存在が上位を占めており、実習の影響が強いことが示されている。第 9 章 (研究 5) の保育者の語りにおいて、6 名の保育者が 1 年目「A 園と他園」を比較し、保育の流れややり方、人間関係の違いについて述べている。この場合の「他園」は主に養成課程における実習園を指すものであった。保育者にとって、養成課程で出会う実習先や指導者から受ける印象や最初の学びの影響は大きいものと考えられる。質の高い保育者養成は、質の高い保育から実現可能となる。学生から保育者となる移行期として 1 年目の困難さをどのように乗り越えるのかという課題、さらにミドルリーダーへの変容を伴う中期・長期的な学びにおける課題について、養成段階の学びと保育の場における実践的学びとの関連や影響を検討する必要があるだろう。

12.4 本研究の今後の課題

本研究の課題とさらなる発展的な研究について述べる。

1) 保育文化は様々な文化主体となる集団によって生成され、また様々な専門家集団の文化から影響を受ける。本研究で着目した対象以外の集団を対象とした研究をおこなうことにより、保育文化の独自性と普遍的特性を明らかにすることが可能となるだろう。

2) 保育者の実践的学びは、協働的探究を志向する文化によって支えられている。園内研修 (研究) 等の実践が積み重ねられているが、協働的探究の場の具体と実態を明らかにし、効果的なデザインモデルを探る試みが求められる。効果については、園内研修などの協働的探究が保育者の意欲や満足にもたらす効果、さらに協働的探究の場を超えたクラス実践、園全体の風土にもたらす効果、より長期的な保育者の専門的発達に及ぼす効果、さらに子どもの成長発達等への関連性など、様々な段階が想定できるだろう。

3) 保育の場では、様々な志向性を持った保育者が集い、同僚性を育みながら協働的実践・協働的探究がおこなわれている。保育者の専門的発達と促進の要因について、様々な保育者集団を対象とした研究をおこない、保育者の専門的発達に

おける共通のパターンと保育者個人の要因について検討することが求められる。
また、保育者養成課程の学びから保育者としての実践的学びへの移行に関する研究、10年経験者を対象とした長期的縦断研究、ミドルリーダーシップ形成に関する研究も今日的課題である。

引用文献

- 秋田喜代美.(1992). 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要,32,221-232.
- 秋田喜代美.(1996a). 教師教育における「省察」概念の展開.森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学(編). 教師と市場:教育学年報 5. 世織書房.451-467.
- 秋田喜代美.(1996b). 教える経験に伴う授業イメージの変容 比喩生成課題による検討. 教育心理学研究,44,51-61.
- 秋田喜代美.(1997). 中堅教師への成長と停滞を越えて. 児童心理,51(7),117-125.
- 秋田喜代美.(1998a). 実践の創造と同僚関係. 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編). 教師像の再構築:岩波講座 6 現代の教育. 岩波書店. 235-259.
- 秋田喜代美.(1998b). 授業をイメージする. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編著). 成長する教師. 金子書房. 74-88.
- 秋田喜代美.(1999). 教師が発達する道筋—文化に埋め込まれた発達の物語—.藤岡完治・澤本和子(編著). 授業で成長する教師. ぎょうせい. 27-39.
- 秋田喜代美.(2000a). 知を育てる保育—遊びで育つ子どものかしこさ—. ひかりのくに.
- 秋田喜代美.(2000b). 保育者のライフステージと危機 発達 83,Vol.21,48-52.
- 秋田喜代美.(2005a). 学校でのアクション・リサーチ:学校との協働生成的研究. 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(編). 教育研究のメソドロジー:学校参加型マインドへのいざない.東京大学出版会. 163-189.
- 秋田喜代美.(2005b). 映像から語り合う保育へ. 日本保育学会第 58 回大会自主シンポジウム 映像が語る保育<後>. 月刊保育とカリキュラム,12月号,54-57.
- 秋田喜代美.(2006). 授業研究の展開. 秋田喜代美(編著). 授業研究と談話分析. 日本放送出版会. 22-36.
- 秋田喜代美.(2007). 授業研究の新たな動向:「実践化」の視点から. 日本家庭科教育学会誌,第 49 卷,第 4 号, 249-255.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹.(1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—. 発達心理学研究,2, 88-89.
- 秋田喜代美・安見克夫.(1997). 園児を捉える保育者の見方—RCRT 法による検討—. 立教大学心理学科研究年報,39,33-41.
- 秋田喜代美・有馬幼稚園・小学校.(2002). 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例. 小学館.
- Alleman, E.(1982). Mentoring relationships in organizations: Behavior, personality

- characteristic, and interpersonal perceptions. Doctoral dissertation, University of Akron.
- Anderson, E.M., & Shannon, A.L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38 - 42.
- Asada, T. (2012). Mentoring novice teachers in Japanese schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol.1, Iss 1, 54-65.
- Asada, T. (2012). Mentoring: Apprenticeship or Co-inquiry? In Fletcher, S.J., & Mullen, C.A. (Eds). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: SAGE Publications. 139-154.
- Ashida, H., Kadota, R., Suzuki, M., Akita, K., Oda, Y., & Noguchi, T. (2004). Japanese Kindergarten Teachers' Belief on Intellectual and Social Development. *International Journal of Early Childhood Education*, Vol.10, No.1, 29-41.
- 芦田宏・秋田喜代美・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・小田豊（2006）．多声的エスノグラフィー法を用いた日独保育者の保育観の比較検討—語頻度に着目した実践知の明示化を通して—．*教育方法学研究*, 第 32 卷, 107 - 117.
- Ashida, H., Kadota, K., Akita, K., Suzuki, M., Noguchi, T., Oda, Y., Fried, L., & König, A. (2007). Comparative study of perceptions of early childhood education among Japanese, German, and US preschool teachers using multi-vocal ethnography method. *International Journal of Early Childhood Education, Korean Society for Early Childhood Education*, 3, no. 2, 79-96.
- 東洋. (1997). 日本人の道徳意識—道徳スクリプトの日米比較—. 柏木恵子・北山忍・東洋(編). *文化心理学*. 東京大学出版会. 88-108.
- Bachnik, J.M., & Quinn, C.J.Jr. (1994). *Situated Meaning*. New Jersey: Princeton University Press.
- バフチン, M.M. (1988). 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛 (翻訳). *ことば対話テキスト (ミハイル・バフチン著作集 8)*. 新時代社.
- Beal, C.C. (1999). Mentoring apprentices project: Opportunities for educators. *Dimensions of Early Childhood*, 20-23.
- Bellm, D., Whitebook, M., & Hnatiuk, P. (1997). *The early Childhood mentoring curriculum*. Washington, DC: Center for the Child Care Workforce.
- Black, J.K., & Puckett, M.B. (1996). *The young child: Development from prebirth through age eight* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boreen, J., Johnson, M.K., Niday, D., & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers*. Stenhouse Publishers.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (2000). *乳幼児の発達にふさわしい教育実践 : 21 世*

- 紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦.(白川蓉子・小田豊,日本語版監修,DAP研究会訳).東京:東洋館出版社.(Bredenkamp,S.& Copple,C.(Eds.).(1997).Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Washington,D.C.:NAEYC.
- Brostrom, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Monograph Series*, 1, 51-66.
- Bruner,J.S. (1990). Act of meaning. Harvard University Press. 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子(訳)(1999). 意味の復権. ミネルヴァ書房.
- Bruner, J.S. (1994). The "remembering" self. In U, Neisser, & D.A. Jopling(Eds.), The conceptual self in context. Cambridge University Press. 41-54.
- ブルーナー,J. (2007). ストーリーの心理学 法・文学・生をむすぶ. 岡本夏木・吉村啓子・添田久美子(訳).ミネルヴァ書房.
- Bullough, R.V.Jr. (1989). First-Year Teacher: A Case Study. Teachers College Press.
- Bullough, R.V.Jr., & Baughman, K. (1997). "First-Year Teacher" Eight Years Later: An Inquiry into Teacher Development. Teachers College Press.
- バーク,K. (1994). 行動としての言語ー述語のスクリーンー. ガスフィールド,J.R.(編). 森常治(訳). 象徴と社会. 法政大学出版会.
- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P.(1995). Mentor's perceptions of their roles with students in initial teacher training. *Cambridge Journal of Education*, 25 (2),189 - 199.
- Campbell, F.A., & Ramey, C.T.(1994) Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Cassidy, D.J., & Lawrence, J.M.(2000). Teacher's beliefs: The "whys" behind the "how to" in child care classroom. *Journal of Research in childhood Education*, Vol.14,No.2, 193-204.
- 千羽喜代子・長山篤子・帆足暁子・永田陽子・青木泰子.(2005). 思いやりが育つ保育実践.萌文書林.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202.
- Darling-Hammond, L.(2010). The flat world and education. New York: Teachers College Press.
- デンジン,N.K.,& リンカン,Y.S.(2006). 質的研究の学問と実践. デンジン,N.K.,・リンカン,Y.S (編著). 平山満義(監訳).大谷尚・伊藤勇(編訳).質的研究

- ハンドブック 3 巻. 北大路書房.
- 土居健郎.(2007). 甘えの構造. 弘文堂.
- Dunn, T.G., & Shriver, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers do for self-improvement - Foundations of the new reform. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15, No.6, 631-651.
- Elder, G.H. (1974). Children of the great depression: Social change in life experience. The University of Chicago Press.
- Elliott,B.& Calderhead,J. (1993). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In McIntyre,D., Hagger,H.,& Wilkin,M.(Eds.), *Mentoring: Perspectives on school - based teacher education*. London: Kogan Page. 166 - 189.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C.(1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Vol. 100. No. 3, 363-406.
- エンゲストローム, Y. (1999) . 拡張による学習. 新曜社.
- Fabian,H.(2003). Young children changing schools: Disruption or opportunity? *European Early Childhood Education Research Monograph Series*, 1, 99-107.
- Feiman-Nemser,S.(2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6),1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M.B. (1992). Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*,19(8),699-718.
- Feiman-Nemser,S., & Rosaen,C. (1997). Guiding teacher learning: A fresh look at a Familiar practice. In Feiman-Nemser,S.,& Rosaen,C.(Eds.) *Guiding teacher learning*. Washington,DC:AACTE. 7-35.
- Franke,D.,& Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching & Teacher Education*,12(6),627-641.
- フリック,U. (2002). 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) .質的研究入門: <人間の科学>のための方法論. 春秋社.
- Fried,L.,& König,A. (2004) *Integrated Early Childhod Facilities*. 乳幼児教育学会第 14 回大会.
- 藤江康彦.(2005).異校種間の話し合いにおける談話の生成ー幼小連携カリキュラム開発プロジェクトを事例にー. *幼児教育と小学校教育をつなぐ 幼小連携の課題と現状*.お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター.63-67.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M., & Yarnall,M.M.(2001). Teaching in early childhood

- education: Understanding practices through research and theory. Virginia Richardson(Ed.) Handbook of Research on Teaching. 4th edition. Washington,D.C.: American Educational Research Association.
- Glaser, B.,& Strauss, A.L.(1996). データ対話型理論の発見 (後藤隆・大出春江・水野節夫訳). 東京：新曜社. (Glaser, B.,& Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine Publishing Company.
- グッドソン,I., & サイクス,P. (2006) .ライフヒストリーの教育学. 昭和堂.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the way into Kindergarten and School. European Early Childhood Education Research Monograph Series, 1,25-33.
- Grinberg,J., Harris,D.,& Parker,M.B. (1997). Dilemmas of a field instructor: A search for common ground. In Feiman - Nemser,S. & Rosaen,C. (Eds.) Guiding teacher learning. Washington,DC: AACTE. 73-88.
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. New Directions for Child and Adolescent Development, 131,1-17.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Habermas, T., & Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11, 35-54.
- Haggarty, L. (1995) The use of content analysis to explore conversations between teacher mentors and student teachers. *British educational Research Journal*, 21(2), 183-197.
- Hammerness,K., Darling-Hammond,L., Bransford, J with Berliner,D., Cochran-Smith, M., Mcdonald,M., & Zeichiner, K. (2005). How teachers learns and develop. In Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* Jossey-Bass. 358-389.
- 波多野誼余夫.(2006). ビデオを手がかりにした比較文化エスノグラフィー (A.ビデオ記録のあり方を探る, III.プロジェクト研究会). トービン,J.(著) 東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター年報,8号, 47-56.
- 波多野誼余夫・高橋恵子.(1997). 文化心理学入門. 岩波書店.
- 原孝成. (2014) .インシデント・プロセス法による保育カンファレンスが新任保育者の専門的発達に及ぼす効果. 鎌倉女子大学紀要第 21 号, 43-54.
- Hargreaves, A.(1993) Individualism and Individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 227-246.
- Heck,S.F.,& Williams,C.R.(1986). A naturalistic study of two first year teachers. In

- S.Kilmer(Ed.), *Advances in early education and day care*, Vol.4, 123-152. Greenwich, CT: JAI Press.
- Holloway, S.D.(2000).*Contested Childhood*. Routledge.高橋登・南雅彦・砂上史子(訳). (2004). ヨウチエン. 京都:北大路書房.
- 五十嵐敦.(2011). 職業教育・訓練－心理学的研究の可能性と必要性を探る－. 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩－2011年版－. 金子書房.
- 飯野令子.(2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成: 語り手と聞き手の相互作用の分析から. 言語文化教育研究, 9, 17-41.
- 池田寛.(1998). 教育実践のディスコース分析 多声的アプローチの提唱. 志水宏吉(編著). 教育のエスノグラフィー. 嵯峨野書院. 175-193.
- 稲垣忠彦.(2000). 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久(編). 教師のライフコース. 東京大学出版会. 1-17.
- 石黒広昭(2001) ビデオデータを用いた相互行為分析: 日本語非母語児を含む「朝会」の保育談話. 石黒広昭(編) AV 機器をもってフィールドへ: 保育・教育・社会的実践の理解と研究のために. 新曜社 121 - 142.
- 石川治久・河村美穂.(2002). 中堅教師のメンタリング. 日本教育方法学会紀要, 27, 91 - 101.
- 岩川直樹.(1994). 教職におけるメンタリング. 稲垣忠彦・久富善之(編). 日本の教師文化. 東京大学出版会. 97-107.
- 岩崎美智子・浜崎隆司・田村隆宏(2004) 保育所保育士のライフヒストリー－職業選択と転機、変容－. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 第19巻, 85－89.
- 岩崎美智子(2010) 保育者たちの「戦中」と「戦後」: 元保育者のライフヒストリーから. 東京家政大学研究紀要, 1, 人文社会科学, 50, 1-10.
- 門田理世・箕輪潤子・秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・野口隆子・小田豊.(2011). 地方自治体の規模と保育の質向上の取り組みに関する検討(1)－保育の質を向上させる研修のあり方－. 日本乳幼児教育学会第21回大会.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子.(1984) 幼児教育先行学生の「個人レベルの指導論」の研究 名古屋大学教育学部紀要, 31, 95 - 112
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子.(1985) 保育者の「個人レベルの指導論(P T T)」の研究－幼稚園と保育園の特徴－ 名古屋大学教育学部紀要, 32, 173 - 200.
- 梶田正巳・石田勢津子.(1988). 学習と個人のパーソナルセオリー. 教育心理学年報第28集, 176 - 187.
- 唐澤真弓・林安希子・松本朋子・向田久美子・トビン・ジョセフ・朱瑛.(2006). 幼児教育の文化的意味 - 日本、アメリカ、中国における文化間及び文化内比較 - . 発達研究, 第20巻, 33-42.

- 柏木恵子.(1997). 行動と感情の自己制御技能の発達－育児文化との関連で－.
 柏木恵子・北山忍・東洋(編). 文化心理学. 東京大学出版会.180－197.
- 加藤由美・安藤美華代.(2013). 新任保育者の抱える困難－語りの質的検討－. 兵庫
 教育大学教育実践学論集,第 14 号,27-38.
- Katz, L.G. (1972). Developmental stage of preschool teachers The Elementary. *School
 Journal*,23,No1, 50 - 54.
- 河村茂雄.(1998). 校内研究の分析. 岩手大学教育学部研究年報, 第 58 巻第 1 号,
 71 - 80.
- 河村茂雄.(1999). 教育心理学と実践活動：校内研究と教育心理学. 教育心理学年
 報 38, 169-179.
- Kerry, T. & Mayes, A.S. (1995) *Issues in Mentoring*. New York: Routledge.
- 木下康仁. (2003) .グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂.
- 木下康仁. (2007) .ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッ
 ド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 岸井慶子.(2013). 見えてくる子どもの世界：ビデオ記録を通して保育の魅力を探
 る. ミネルヴァ書房.
- Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J., & Rossbach, H. (2014). Influences of an
 academically oriented preschool curriculum on the development of children- are there
 negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Early
 Childhood Development and Care*,1-23.
- 小玉亮子.(1998). 日本語の「いじめ」にあたる言葉は、ドイツ語では何か－教育
 概念の比較（史）にむけて－. 大人と子供の関係史(3), 106-108.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター.(2005). 幼児期から児童期への教育.
 ひかりのくに.
- 国立教育政策研究所.(2011). 教員の質の向上に関する調査研究報告書. 平成 19～
 22 年度プロジェクト研究調査研究報告書（研究代表者：国立教育政策研究所次
 長大槻達也）. http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf
- Korthagen, F.A.J.(2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more
 holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*,20, 77-97.
- 厚生労働省(2009) 保育所における自己評価ガイドライン.
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/hoiku01.pdf>
- 香曾我部琢.(2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス－展望の形成
 とその共有化に着目して－. 保育学研究,第 51 巻,第 1 号,117-130.
- 小柳和喜雄. (2006) . 教師教育におけるミドルリーダー養成に関する研究ノー
 ト－メンタリングを中心に－. 教育実践総合センター研究紀要, Vol.15, 201-209.

- 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター.
- 樟本千里・山崎晃.(2002). 子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性--担任保育者と教育実習生の比較を通して. *保育学研究*, 40(2), 278-284.
- Lave, J., & Wenger, E.(1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖 (訳) (1993) . 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書.
- Lewis,C.C. (1995). *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge University Press.
- ルイス,C.(2007). 5歳児にとっていい教育は何か. 小田豊・鈴木正敏・キャサリンルイス・秋田喜代美・佐藤学. 日本保育学会第60回大会準備委員会企画シンポジウムⅣ, 保育・教育の指導内容、方法を通して幼児期と児童期の接続を考える—文化に埋め込まれた「ふさわしい遊びや活動」とは?—. 日本保育学会第60回大会準備委員会企画事業報告書,144 - 159. 十文字学園女子大学.
- Little, J.W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of research in education*,Vol.16, 297-351.
- Love, F.E., & Rowland, S.T. (1999) The ABCs of mentoring beginning teachers. *Dimensions of Early Childhood*,8-10.
- 前川幸子.(2011). 「わざ言語」が促す看護実践の感覚的世界. 生田久美子・北村勝郎 (編著. わざ言語 感覚の共有を通しての「学び」へ. 慶応大学出版会. 135-162.
- Margetts, K. (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Monograph Series*, 1, 5-14.
- Markus, H.R, & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. Washington, DC: American Psychological Association. 89-130.
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching & Teacher Education*,13(2),183-197.
- 松下佳代(2010). 〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜 松下佳代編著 〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー. ミネルヴァ書房.
- Maxwell, K.L., & Clifford, R.M. (2006) *Professional Development Issues in Universal*

- Prekindergarten. Zigler, E., Gilliam, W.S., & Jones, S.M. (Eds) *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge University Press. 169-193.
- Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In MacIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, N. (Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page. 69-85.
- McLean, K.C. (2005). Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 44, 254-264.
- Midooka, K. (1990). Characteristic of Japanese-style communication. *Media, Culture and Society*, 12, 477-489.
- 三浦友悦. (2013). 幼稚園教育における「思いやり」育成のための実践的研究—M 幼稚園における「思いやり」の観点からみた園児たちの実態把握の試み—. 宮城学院女子大学発達科学研究, 13, 55-64.
- 文部科学省. (2002). 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—. 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究場方者会議報告書.
- 文部科学省 (2005) 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1215266_1424.html
- 文部科学省. (2008a). 幼稚園における学校評価ガイドライン
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/02/1230734_001.pdf
- 文部科学省. (2008b). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省. (2010). 学校教員統計調査平成 22 年度 (確定値) 結果の概要.
- http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm
- 無藤隆. (2003). 保育学研究の現状と展望. 教育学研究, 第 70 号 (3), 393-400.
- 無藤隆. (2005). 幼小連携から学ぶ 幼児教育と小学校教育をつなぐ 幼小連携の現状と課題. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター. 9-12.
- 無藤隆. (2009). 幼児教育の原則. ミネルヴァ書房.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫. (2012). 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因. 保育学研究, 50(1), 29-40.
- 内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室. (2014). 子ども・子育て支援新制について. <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsumeipdf>
- ノイマン, K. (2008). 幼児教育学における鍵的能力としてのコミュニケーション—国際比較のなかの日本とドイツ—. 学校教育学研究, 第 21 巻, 97 - 114.
- 野口隆子. (2000). 3 歳児の拒否に対する保育者の介入行動—幼児を捉える視点との関連—. 立教大学大学院文学研究科心理学専攻修士論文.

- 野口隆子. (2003) .保育者の専門性と成長ーメンタリングに関する研究動向ー.
人間文化論叢,第 5 卷, 331-339.
- Noguchi, T. (2006) . Research on group reflection of practical trainees in Japan: How trainees talk about their experience. American Educational Research Association, Annual Meeting(サンフランシスコ,USA,ポスター発表).
- 野口隆子. (2013) .あの時あれでよかったか: 保育カンファレンスからの省察. 上淵寿・フィールド解釈研究会 (編) .フィールド心理学の実践 インターフィールドの冒険. 新曜社. 17-32.
- 野口隆子・安見克夫・秋田喜代美. (2001) . 職員会議におけるメンタリング: “気になる子”をめぐる語りの分析. 日本保育学会大会研究論文集(54), 408-409.
- 野口隆子・安見克夫・兵頭恵子・秋田喜代美・無藤隆. (2004) . 幼稚園の職員会議におけるメンタリング:メンタリングの機能及び文脈に関する検討. 日本教育心理学会総会発表論文集(46), 20.
- 小田豊. (1999). 幼稚園教育の基本. 小学館.
- Oda,Y. (2004). Tracing the development of Japanese kindergarten education – Focusing on changes of contents and curriculum – . 国立教育政策研究所紀要, 第 133 集,77–84.
- 小田豊. (2006). 協同的な学びへのプロローグ. 全国幼児教育研究会 (編) . 学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望. チャイルド本社. 10-11.
- OECD (2001) Starting Strong: Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
(OECD (2011)OECD 保育白書ー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)
- OECD.(2004).OECD Country Note:Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Public of Germany.
- OECD (2012) Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
- 大野和男・寺島明子.(2012). 年少児クラスにおける「朝の会」の進行過程. 鎌倉女子大学紀要,第 19 号, 1 - 12.
- 大豆生田啓友 (1996) 保育実践研究におけるビデオ活用に関する試論. 保育の実践と研究(2), 14-22.
- Orland,L.(2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*,17,75-88.
- お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター.(2005). 幼児教育と小学校教育をつなぐ 幼小連携の現状と課題. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター.

- Petriwskyj,A., Thorpe,K., & Tayler, C. 2005 Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*,13, 55-69.
- Pianta,R.C.(2011).Individualized and effective professional development supports in early care and education settings. *Zero to Three September*, 4-10.
- Pianta,R.C., La Paro,K., & Hamre, B.K.(2008). Classroom Assessment Scoring System(CLASS). Brookes.
- Ramey, C.T., & Campbell, F.A.(1984) Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency*,88, 515-523.
- Reynolds,A.J.(1994) Effects of a preschool plusfollow-up intervention for children at risk. *Developmental Psychology*,30, 787-804.
- Reynolds,A.J., Temple,J.A., Robertson,D.L., & Mann,E.A. (2001) Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *Journal of American Medical Associatioin*,285, 2339-2346.
- Reynolds,A.J., & Temple,J.A.(2006) Economic Returns of Investments in Preschool Education. Zigler,E., Gilliam,W.S., & Jones, S.M.(Eds) *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge University Press. 37-68.
- Rodd,J. (2006). Leadership in early childhood. 3rd edition. Open University Press.
- Rogoff,B. (1990).Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- Rogoff,B.(2003). The Cultural nature of human development. Oxford University Press.
- 文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ。 當眞千賀子(訳).(2006). 新曜社。
- 酒井郎.(2005). 幼小をつなぐ—学校文化の視点から—。 幼児教育と小学校教育をつなぐ 幼小連携の課題と現状.お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター。 59-62.
- 坂本篤史.(2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか。 教育心理学研究,55, 584 - 596.
- Schweinhart,L.J., Barnes,H.V., Weikart,D.P., Barnett,W.S., & Epstein,A.S. (1993) *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.
- 斉藤こずゑ (2001) 実践のための研究、研究のための実践：実践者と研究者の共同研究を可能にする媒介手段としての AV 機器 石黒広昭(編) AV 機器をもってフィールドへ：保育・教育・社会的実践の理解と研究のために。 新曜社

145-171.

- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園.(2004). なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム. チャイルド本社.
- 佐藤浩一.(2014). 自伝的推論－概念ならびに評価方法の整理と包括的な枠組みの提案－. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編,第 63 卷,129 - 148.
- 佐藤浩一・清水寛之.(2012). 中学校時代の教師に関する自伝的記憶：日常的な出来事に対する自伝的推論の検討. 認知心理学研究,10(1),13-27.
- 佐藤公治.(2008). ヴィゴツキー発達理論と社会文化的アプローチワークの研究. 田島信元(編).文化心理学. 朝倉書店.37 - 53.
- 佐藤学.(2002). 教師文化の構造－教育実践研究の立場から. 稲垣忠彦・久富善之(編). 日本の教師文化. 東京大学出版会. 21-41.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之.(1991).教師の実践的思考様式に関する研究(2). 東京大学教育学部紀要,31,183-200.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美.(1990).教師の実践的思考様式に関する研究(1).東京大学教育学部紀要,30,177-198.
- Schön,D.A.(2001). 専門家の知恵:反省的实践家は行為しながら考える(佐藤学・秋田喜代美,訳) 東京:ゆるみ出版.
- 滋賀大学教育学部附属幼稚園.(2004). 学びをつなぐ 幼小連携からみえてきた幼稚園の学び.明治図書.
- Shimizu, H.(2001). Introduction: Japanese Cultural Psychology and Empathic Understanding: Implications for Academic and Cultural Psychology. In Shimizu, H., & Levine, R.A.(Edts.) Japanese Frames of Mind. UK: Cambridge University Press.
- Spodck,B,Saracho,ON,&Peters,DL (1988) Professionalism, semiprofessionalism, and craftsmanship. In B Spodek,O N Saracho,& D L Peters (Eds), Professionalism and the early childhood practitioner. New York: Teacher College Press 3-9
- 末吉朋美.(2011).教師による「語りの場」の意義：ある日本語教師とのナラティブ探求を通して. 阪大日本語研究, 23, 79-109.
- 末吉朋美.(2013).教師の悩みはどこから来るのか? :日本語教師たちとのナラティブ探求を通して. 阪大日本語研究,25,75 - 104.
- 杉浦健.(2006). 循環する現在の自己と転機の語り. 自伝的記憶研究の理論と方法 (4) , 10-17. 日本認知科学会事務局.
<http://www.jcss.gr.jp/technicalreport/TR61.pdf>
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫.(2009). 保育者の語りに見る実践知－「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析－. 保育学研究, 第 47 卷, 第 2 号, 70-81.

- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫.(2012). 幼稚園の片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較. 発達心理学研究, 第 23 巻, 第 3 号, 252 -263.
- 首藤美香子. (2009). OECD の ECEC 政策理念と戦略. 国立教育政策研究所紀要, 第 138 集, 239 - 256.
- 鈴木幸子・岩立京子.(2010). 幼稚園の帰りのあいさつ場面におけるルーティン生成の過程－3 歳児の分析から－. 保育学研究第 48 巻第 2 号, 74 - 85.
- 高濱裕子.(1995). 保育者と自己抑制タイプ児との意図の相互調整. 保育学研究,33, 26-34.
- 高濱裕子. (2001). 保育者としての成長プロセス－幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達. 風間書房.
- 梶瑞希子.(1998). 保育実践ビデオ記録の交換批評による「良い保育」観の国際比較. 聖徳大学研究紀要短期大学部第 31 号,119 - 126.
- 高木光太郎.(2008). ヴィゴツキー理論の可能性と実践の文化人類学. 田島信元(編). 文化心理学. 朝倉書店. 18-36.
- 高梨瑠子. (2000). とともに学び合う教師と研修のありかた. 小田豊・神長美津子(監修). 新しい幼稚園教育要領と実践事例集. 秋田喜代美(編著). 教師のさまざまな役割 とともに学び合う教師と子ども. チャイルド本社. 86 - 93.
- 田中敏・山際勇一郎.(1989). ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法. 教育出版.
- 谷川夏実.(2011). 学生から保育者への移行にともなう危機と専門的成長 - 成長の契機としての「危機」の意義 -. ホリスティック教育研究, 14, 47-57.
- 谷川夏実.(2013). 新任保育者の危機と専門的成長－省察のプロセスに着目して－. 保育学研究,第 51 巻,第 1 号,105-116.
- 田甫綾野 (2004a) 昭和 31 年版幼稚園教育要領に対する保育者の受けとめ方：ライフストーリーにみられる保育者の日常的「構え」を通して. 保育学研究 42(2), 184-195.
- 田甫綾野 (2004b) 保育者は保育要領をどのようにうけとめたのか：ライフストーリーにみられる保育者の日常的構えを通して. 日本女子大学大学院紀要, 家政学研究科・人間生活学研究科, 10, 7-19.
- 田甫綾野 (2008) 保育史研究におけるライフストーリーの意味--保育実践史理解のてがかりとして. 日本女子大学大学院紀要,家政学研究科・人間生活学研究科 14, 1-8.
- Tobin,J., Hsueh,Y.,& Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States.* University of Chicago Press.

- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- 東京学芸大学・白梅学園大学.(2007). 幼稚園メンタリングプロジェクト.
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~yohkyo/ment-pro/index.html>
- 富田久枝・田上不二夫.(1999). 幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価法の効果. *教育心理学研究*, 47, 97-106.
- 友定啓子.(1992). 保育記録論－保育者による幼児の行動の記述－. 山口大学教育学部研究論叢第3部, 41, 291-297.
- 豊田和子.(2011). ドイツの幼稚園における「教育の質」をめぐる議論と成果－Tietzeら(ベルリン自由大学研究グループ)を中心に－. *保育学研究*, 第49巻, 第3号, 29-40.
- 辻博美・本山方子・城井協子・日和佐尚・倉田直美・谷岡義高.(2002). 小学3年生の朝の会における発話の継承－学級文化の協同的構成(2)－. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 44, 386.
- 津守真.(1987). 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味. 日本放送出版会. 183 - 193.
- 中央教育審議会.(2004). 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(中間報告).
- ウヴェ・フリック(2002) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子(訳) 質的研究入門 <人間の科学>のための方法論. 春秋者.
- Vander Ven, K. (1988) Pathways to professional effectiveness for early childhood educators, in *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*, B. Spodek, O. Saracho, & D. Peters (eds), New York: Teachers College Press.
- Vander Ven, K. (1991). The relationship between notions of care giving held by early childhood practitioners and stages of career development, in *Early Childhood Towards the 21st Century: A Worldwide Perspective*. B. Po-King Chan (ed), Hong Kong: Yew Chung Education Publishing.
- Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳).(1995). 心の声. 福村出版.
- ワーチ, J.V. (2002) 行為としての心. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子(訳). 北大路書房.
- Whitebook, M. & Bellm, D. (1996). Mentoring for early childhood teachers and providers: Building upon and extending tradition. *Young Children*, 59-64.
- Whitebook, M., Bellm, D., Lee, Y., & Sakai, L. (2005). Time to revamp and expand:

- Early childhood teacher preparation programs in California's institutions of higher education. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment.
- Whitebook, M. & Bellm, D. & Shaack, D. (2013). *Supporting Teachers As Learners: A Guide for Mentors and Coaches in Early Care and Education*. Redleaf Press.
- Williams, E.A., Butt, G.W., Gray, C., Leach, S., Marr, A., & Soares, A. (1998). Mentor's use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225-239.
- ウルフ、J., & 秋田喜代美.(2008). レッスンスタディの国際動向と授業研究への問いー日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究ー. 秋田喜代美・ルイス, C.C.(編著). *授業の研究 教師の学習*. 明石書店. 24-42.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Wragg, E.C. (1999). *An introduction to classroom observation*. 2nd ed. Routledge Falmer.
- 財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構.(2006). *私立幼稚園の自己評価と解説ー新しい時代の幼稚園教育創造を目指してー*. フレーベル館.
- 財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構.(2009). *幼稚園における学校評価 子どもの育ちをみんなで支える園を目指して*. フレーベル館.
- 全国社会福祉協議会.(2004). 柏女霊峰(監修). 保育士会(編). *改訂版全国保育士会倫理綱領ガイドブック*. 社会福祉法人全国社会福祉協議会.
- やまだようこ.(2007). *ナラティブ研究*. やまだようこ(編) *質的心理学の方法ー語りをきくー*. 新曜社.
- 山本登志哉.(2013). *文化の本質的な曖昧さと実体性についてー差の文化心理学の視点から文化を規定するー*. *質的心理学研究*, 第 12 号, 44-63.
- 山内紀幸.(2007). *保育ジャーゴンの研究 社会運脈実践家としての保育者* 磯部裕子・山内紀幸.(編著). *ナラティブとしての保育学*. 萌文書林. 197 - 205.
- 米田麻美.(2005). *協働の場としての園内・校内研究ー教師教育の観点からー*. *日本化学教育学会研究会研究報告*, 20(2), 19-24
- 米田麻美・浅田匡.(2000). *園内研究における知識変換にみる教師間の相互作用に関する基礎研究*. *教育工学関連学協会連合第 6 回全国大会公園論文集*, 483 - 484.
- 米田麻美・浅田匡.(2001). *実践的知識獲得の場としての園内研究に関する調査研究*. *日本教育工学会第 17 回全国大会発表論文集*, 323 - 324.
- 吉村香.(2012). *保育者の語りに表現される省察の質*. *保育学研究*, 第 50 巻, 第 2

号, 64 - 74.

全国保育協議会. (2012). 全国の保育所実態調査報告書 2011.

<http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/201209.pdf>

Zimmer,J.(1985). Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform[The situational approach as framework for the kindergarten reform]. In J.Zimmer(Ed.), Erziehung in früher Kindheit. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft(Vol.6, 21-38). Stuttgart:Klett-Cotta.

注. 尚、研究 1、研究 3、研究 4 は以下で発表した分析内容を参照し、再編・再校している。

野口隆子・小田豊・芦田宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美.(2005). 保育者の持つ“良い保育者”イメージに関するビジュアルエスノグラフィー. 質的心理学研究,第 4 号, 152-164.

野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊.(2007). 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—. 教育心理学研究, 第 55 卷, 457-468.

野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊・箕輪潤子. (2010). 保育者が実践を語る際に用いる語のイメージに関する研究—保育経験による比較—. 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 第 8 卷, 17 - 27.

謝辞

本研究を博士論文として提出するにあたり、ご指導いただいた白梅学園大学大学院博士課程無藤隆先生に心より感謝申し上げます。無藤先生にはお茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士課程以来、様々な疑問に対し常に明快なご示唆をいただき、園内研修の実践を示してくださるなど、豊かな学びの場と機会をいただきました。

研究と保育の場に関わるきっかけを与えていただいた東京大学大学院秋田喜代美先生に心より感謝申し上げます。秋田先生から様々な挑戦の機会と御指導・御支援をいただいたことが、研究を進める原動力となりました。特に第5章、第6章、第7章、第8章は共同研究プロジェクトによる大規模な研究であり、共同研究メンバーに加えていただいたことが本論文執筆の鍵となりました。

共同研究プロジェクトリーダーの聖徳大学小田豊先生に心より感謝申し上げます。アメリカで初めてお目にかかった時から10年以上経過しましたが、常に広く深い知見からご助言をいただきました。共同研究プロジェクトメンバーの兵庫県立大学芦田宏先生、兵庫教育大学鈴木正敏先生、西南学院大学門田理世先生に心から感謝申し上げます。当時大学院生だった私にとって海外の学会参加や共同研究など初めてのことばかりで不安を抱えておりましたが、先生方に見守っていただきました。特に門田先生にはドイツ・オランダでの会議、その他様々な場面で支えていただきました。川村学園女子大学の箕輪潤子先生は当時大学院生としてカテゴリー評定にご尽力いただきました。先生方皆様には、共同研究を本稿の一部とすることにご快諾いただき、励ましの言葉をいただきました。研究に対する真摯で厳しい態度、そして何よりユーモアに満ちあふれた先生方との共同研究の日々を忘れることなく、熱意をもって研究に取り組みたいと思います。

東京成徳短期大学安見克夫先生に深く御礼申し上げます。学校法人安見学園板橋富士見幼稚園で始めた観察研究が私の研究者としての出発点です。それ以降も長年に渡って保育実践に関する豊かな知見を与えてくださいました。常に温かく園に迎えてくださった安見克夫先生にはこの場をおかりして感謝申し上げます。

本研究の調査にご協力いただいた先生方皆様に厚く御礼申し上げます。また、保育実践の場に参加させていただき、保育の知について考えるきっかけをいただいた全ての園・小学校、先生方に感謝申し上げます。幼児教育・保育のさらなる発展に向け貢献できるよう、努力してまいります。

さらに、審査をしていただいた白梅学園大学福丸由佳先生、高田文子先生、そして東京学芸大学岩立京子先生には多くの貴重なご意見をいただきました。論文の不備な点やクリアにならない点についてご指摘をいただき、有益なコメントをいただいたことで博士論文をまとめることができました。本研究を第一歩として、今後もさらに研究を進めていきたいと強く感じております。

論文を読んで文章チェックしてくれた十文字学園女子大学井上知香先生に御礼申し上げます。

最後に、常に応援してくれた家族に心から感謝します。

2015年2月19日
野口隆子