

現場体験における学生の 「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス

—保育者の視点獲得後の意識の変化に着目して—

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 林 亜 貴

The Process of awareness "the Expertise of early childhood educators" for students in the field experience :

Focusing on the change in consciousness after early childhood educator's viewpoint acquisition

Hayashi Aki

キーワード：保育者養成、保育者の専門性、Trajectory Equifinality Modeling (複線径路・等至性モデリング)

Keyword: Institute of child care and education, The Expertise of early childhood educators, Trajectory Equifinality Modeling (TEM)

1. 研究の背景・研究の目的

2015年の“子ども・子育て支援新制度”の施行により、待機児童解消に向けての保育の受け皿の拡大が行われてきた。そのため、保育士の確保を目的とし、保育士試験の増加や潜在保育士の発掘なども同時進行している。また病時・病後保育や放課後児童クラブ等の幅広い形での保育が認められるようになり、保育者に求められる知識や技量も変化していきいていると言える。保育者不足や多様化する保育形態の中で懸念されているのが専門性の低下である。今日まで多くの研究者によって保育の専門性が取り上げられており、その向上に関して次のように論じられている。

鯨岡(2009)は保育者がエピソード記述を取ることで、自身が主体として保育を行っていると実感し、保育者アイデンティティの再確認がなされることで、質の向上に繋がるとしている。更に香曾我部(2013)は、保育者自らが転機についての語りから、現代社会において保育者に求められている専門性について検討を行い、問題意識や省察などを段階プロセスと認識していることが明らかとなり、実践コミュニティの形成と将来の展望を共有することの重要性を示した。

さらに近年は、保育士養成校に在学している学生への注目も集まっている。奥山・山名(2006)は、保育者の専門性に関する今日的課題に対して、保育者志望学生の意識から考察を行い、保育者養成のあり方について考察した。専門性育成の手立てとして、保育者が主体的に幼児や保育の課題に対峙し、自ら考えていく姿勢を育てることが重要であると捉えた。また、幼児教育施設が多様化している現代で、幼児教育の地域性や社会的位置づけなど、幅広い関心を持って考えることも大切であるとした。加えて、養成校を卒業した子育て未経験の保育者が〈育てられる者〉から〈育てる者〉への役割交替を経験しないままの状態であることを指摘し、さらに〈育てられる者〉である子育て未経験の保育者が現在進行形で子育てに取り組んでいる養育者、すなわち〈育てる者〉への支援をするという関係性であることを問題提起した。保育者の専門性の指標を捉え直し、保育者養成では養育者と保育者の経験の質の違いをいかに補うかが重要であるとする研究もある(伊勢・藤田・江刺家, 2014)。

2017年に実施したインタビュー調査で筆者は、保育者の専門性を身につける過程として、保育者志望学生が子どもを主体とした保育の重要性を認識し、その視点を持って子どもたちと接することが重要であると考え、保育者の専門性に対する気づきのプロセス把握をし、修士論文としてまとめた。その結果、①子ども主体の保育計画、②子どもの気持ちに寄り添い理解を深める、③子どもとの関係・子ども同士の関係をつくる資質・能力、④大人同士の関係をつくる資質・能力の4つに分類される気づきがあった(林, 2018)。

本研究では、林(2018)の研究の調査協力者に再度インタビューを依頼し、データの補強を行い、「保育者の専門性」に対する気づきプロセスを明らかにしていくこととした。

本研究により、保育者養成校で学生が得た気づきがその後保育現場での保育者の専門性にどのように関連しているかが明らかになることで保育者の専門性の向上に繋がることを期待し、その研究結果を調査協力してもらった大学にフィードバックすることにより、本研究が保育研究や保育者養成の発展に寄与できるのではないかと考える。また、今まで保育者の語りによる形成プロセスの文献は散見するが、学生時代の事象をもとに行われる研究は見られないことから、本研究は、保育研究において意義あるものと言える。

2. 研究方法

第1節 調査協力者の実際

東京近郊保育者養成校M大学を卒業し、保育者として勤務して1年目の女性4名を対象に調査を行った。4名共、保育者養成校在籍時の4年次に、林(2018)の研究に調査協力者として参加している。尚、調査協力者の勤務先施設種別をまとめたものが以下の表1である。

表1 調査協力者の勤務先施設種別

調査協力者	勤務先施設種別
A	公立保育園
B	私立幼稚園
C	公立保育園
D	児童発達支援事業所

第2節 調査の手続き及び倫理的配慮

(1) インタビューの手続き

まず、林(2018)の研究でのインタビューから作成したTEM図を刺激材料として提示し、半構造化面接を行った。面接時間は1時間でTEM図の内容と自身の認識と差がないか確認してもらい修正を行うのと同時に、現在保育者という立場から見て感じることを聞き取っていった。

(2) 研究倫理に関する事項

明星大学研究倫理委員会の審査を受け、受付番号「H30-002」で承認を得た。明星大学研究倫理規定に則り、調査協力者に研究説明書を渡し、研究についての説明を口頭及び書面で行った。面接で得た情報は、調査記録票に記載後、識別番号で匿名化して管理した。また、調査協力者の様子に応じて、質問項目の順序や形式を柔軟に変えるなどの工夫をし、精神的負担の払拭に努めた。

了解を得た上で研究同意書の作成を行い、同時に調査協力者がいつでも研究への参加を辞退できることを伝えるなど、必要な配慮を行った。

第3節 データの分析方法

(1) 分析法

① Trajectory Equifinality Modeling【複線径路・等至性モデリング】

Trajectory Equifinality Modeling【複線径路・等至性モデリング】(以下TEMとする)とは、時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようという文化心理学の新しいアプローチであり、構造ではなく、過程(プロセス)を明らかにする分析法である。TEMの概念を用いて作成された図はTEM図と呼ばれている。

手順としては、まず研究目的から等至点(EFP)を定め、同時に両極化した等至点(P-EFP)を設定する。次にインタビューなどのデータをもとに等至点(EFP)までの経路を描いていく。その際データからは得られないが、ありうると考えられる経路が存在すれば点線で描いていく。等至点(EFP)に至る経路を考えながら、分岐点(BFP)と必須通過点(OPP)を特定し、結節化するポイントにどのような社会的方向づけ(SD)や社会的助勢(SG)がかかっているかを考えTEM図を完成させていく。なお、等至点(EFP)ならびに両極化した等至点(P-EFP)は、分析過程で必要に応じて修正することが可能とされている。TEM図を作成するにあたって、安田・サトウ(2012)は、トランスビューに言及している。調査協力者との面接を複数回行い、TEM図の信頼性を高めていく必要があるとしている。

本研究では、学生の4年間分の語りを時系列で辿りながら、「保育者の専門性」に対する気づきを明らかにしていくため、TEMを用いて分析を行うことは妥当であると考えられる。

TEM図の用語を表2、図式を図1に示した。

表2 TEMの基礎概念

概 念	説 明
等至点(Equifinality Point : EFP)	多様な経験の経路がいったん収束する地点
両極化した等至点(Polarized-EFP : P-EFP)	等至点(EFP)と価値的に背反であるような、補集合的なもの
分岐点(Bifurcation Point : BFP)	なんらかの変容が生じている転換点
必須通過点(Obligatory Passage Point : OPP)	ある地点に移動するために必ず通るポイント
社会的方向づけ(Social Direction : SD)	等至点(EFP)に至るありようを阻害する力
社会的助勢(Social Guidance : SG)	等至点(EFP)に至るありようを促進したり助けたりする力
非可逆的時間(Irreversible Time)	後戻りできない持続的な時間であること

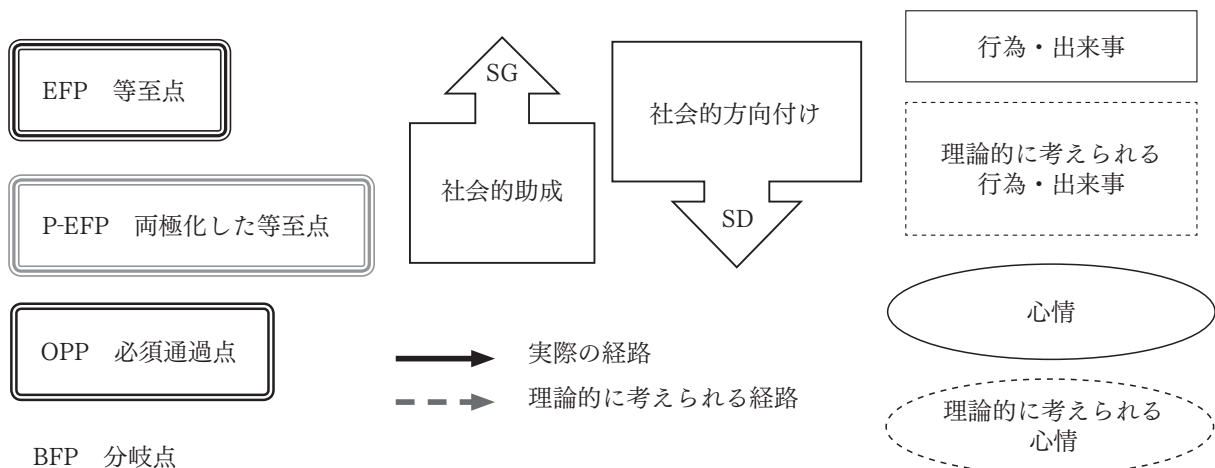


図1 TEM図図式

② KJ 法

KJ法とは、ブレインストーミングやインタビューなどから得たデータなどを統合し、新たな秩序を発見したり、築きあげたりする分析法である(川喜田, 1970)。一般的な手順としては、収集したデータをセンテンスなり一つの事象を表すものに分け、カードに記入する。それをラベルとし、そのラベルをグループ編成しながら統合し、叙述化していく。

本研究では、前段階でTEMでの分析を行う。上記で示したようにTEMでの分析では「過程(プロセス)」を明らかにし、多様性と共通性を見出し、それをさらにKJ法を用いることで構造化が期待できる。よって、本研究でKJ法を用いることは有効であると考えた。

(2) 分析の手順

調査記録票に記録した調査協力者の語りから、「保育者の専門性」に対する気づきとなる事象を抽出し、それをもとにTEM図を改めて作成した。TEMでの分析で「過程(プロセス)」を明らかにし、その後、全調査協力者のTEM図の等至点をラベルとし、KJ法を用いて統合し、叙述化していった。

3 結果

第1節 保育者養成校在籍時の気づき

インタビュー内容を元に、調査協力者ごとにTEM図を作成した。本稿では紙幅の関係で、調査協力者AのTEM図を示した(図2)。また、調査協力者ごとのTEM図における等至点一覧を表3に、さらに等至点をラベルとしてKJ法で統合したグループ名と内訳を表4に示した。

保育者養成校在籍時の「保育者の専門性」に対する気づきの内容としては、①子ども主体の保育計画、②子どもの気持ちに寄り添い理解を深める、③保育技術(子どもとの関係を作る技術)、④保育者の心構え(資質・能力)の4つに分類された。その中でも最も多かった気づきが子ども主体の保育計画であり、さらに、子どもの気持ちに寄り添い理解を深めるという気づきを中心として、その他全ての気づきに因果関係があることが読み取れた。

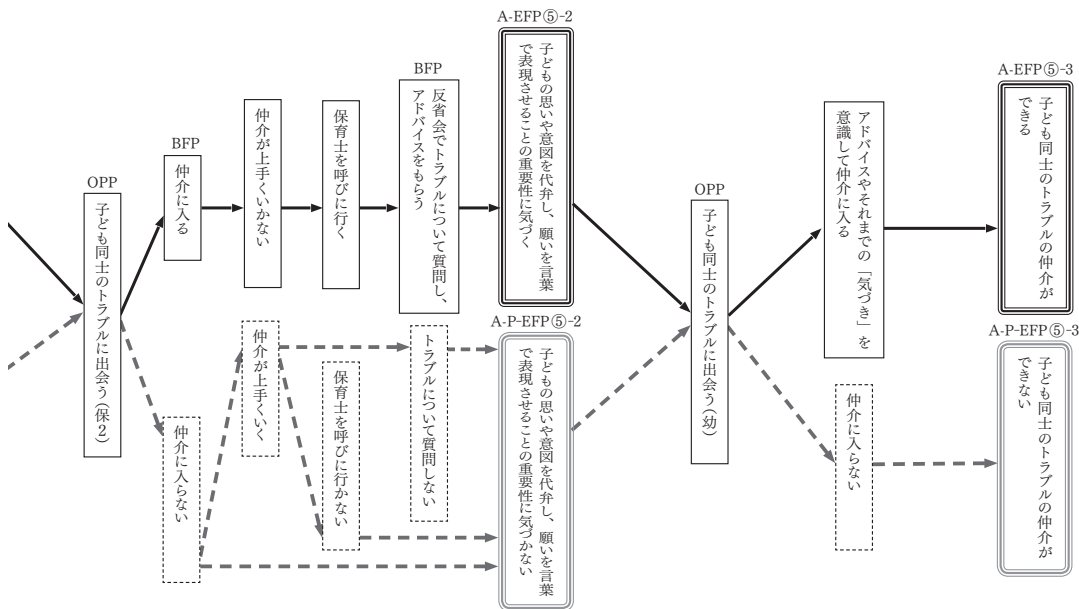
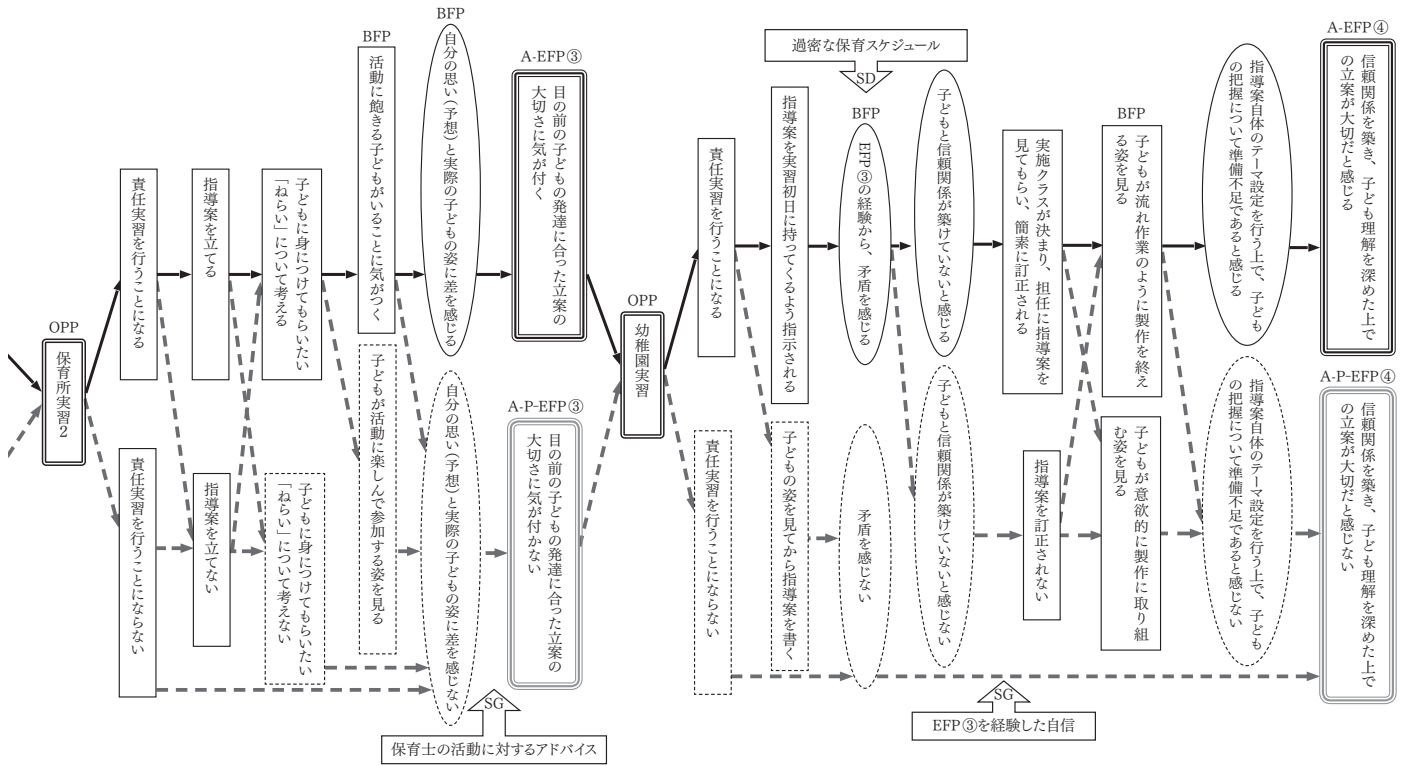
また、時期の違いに着目してみると、在学時の比較的早い時期に子どもの気持ちに寄り添い理解を深める気づきがあり、その後子ども理解の気づきを受ける形で子ども主体の保育計画を経た後、保育技術(子どもとの関係を作る技術)や保育者の心構え(資質・能力)の気づきへと派生していくような傾向にあった。「気づき」に繋がる転機が起こる条件として、学生と子ども、学生と保育者、子どもと保育者など、保育に関わる人の双方向的な関わりが大きく関係しており、「気づき」の起因となっていることが多くあった。また、一つの「気づき」そのものだけで完結するのではなく、次の新たな気づきに連鎖していったり、他の「気づき」を助成・強化したりと様々な形で密接に関係していた。

表3 調査協力者の等至点一覧

等至点	
調査協力者A	<p>A-EFP①コミュニケーションを取る大切さを理解する</p> <p>A-EFP②導入の大切さに気が付く</p> <p>(子どもの興味・発達を踏まえ、遊びを展開していく知識や技術)</p> <p>A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気が付く</p> <p>A-EFP④信頼関係を築き、子ども理解を深めた上での立案が大切だと感じる</p> <p>A-EFP⑤-1子どもの声を聴くことの大事さに気づく</p> <p>A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく</p> <p>A-EFP⑤-3子ども同士のトラブルの仲介ができる</p>
調査協力者B	<p>B-EFP①子ども理解の大事さを実感する</p> <p>B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる</p> <p>B-EFP③子どもの発達に合わせた立案の大切さを感じる</p> <p>B-EFP③'目の前の子どもに即して臨機応変に計画を作り変えていく大切さを知る</p> <p>B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく</p>
調査協力者C	<p>C-EFP①子どもの様子に合わせて臨機応変に計画を組み替えていく大切さを知る</p> <p>C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる</p> <p>C-EFP③保育者同士が子どものために高め合える関係性であることの大切さを感じる(同僚性)</p> <p>C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる</p> <p>C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る</p>
調査協力者D	<p>D-EFP①子ども一人ひとりに寄り添う保育の大事さを認識する</p> <p>D-EFP②子どもの目線に立つ保育が多義であることに気づく</p> <p>D-EFP③-1導入の大切さを実感する</p> <p>D-EFP③-2導入の役割を再確認し、その重要性を再認識する</p> <p>D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる</p> <p>D-EFP⑤-1子どもの様子を見て指導案を作成する意味を理解する</p> <p>D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる</p>

表4 KJ法統合後のラベル

統合後のラベル	等至点
子ども主体の保育計画	<p>B-EFP③子どもの発達に合わせた立案の大切さを感じる</p> <p>A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく</p> <p>C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる</p> <p>D-EFP⑤-1子どもの様子を見て指導案を作成する意味を理解する</p> <p>D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる</p> <p>D-EFP③-1導入の大切さを実感する</p> <p>D-EFP③-2導入の役割を再確認し、その重要性を再認識する</p> <p>A-EFP②導入の大切さに気が付く(子どもの興味・発達を踏まえ、遊びを展開していく知識や技術)</p> <p>C-EFP①子どもの様子に合わせて臨機応変に計画を組み替えていく大切さを知る</p> <p>B-EFP③'目の前の子どもに即して臨機応変に計画を作り変えていく大切さを知る</p>
子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める	<p>D-EFP①子ども一人ひとりに寄り添う保育の大切さを認識する</p> <p>D-EFP②子どもの目線に立つ保育が多義であることに気づく</p> <p>B-EFP①子ども理解の大切さを実感する</p> <p>B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる</p> <p>A-EFP①コミュニケーションを取る大切さを理解する</p> <p>A-EFP⑤-1子どもの声を聴くことの大事さに気づく</p> <p>A-EFP④信頼関係を築き、子ども理解を深めた上での立案が大切だと感じる</p>
保育者の心構え(資質・能力)	<p>C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる(同僚性)</p> <p>C-EFP④地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える</p> <p>B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく</p> <p>A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく</p>
保育技術(子どもとの関係をつくる技術)	<p>D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる</p> <p>A-EFP⑤-3子ども同士のトラブルの仲介ができる</p> <p>C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る</p>



非可逆的時間

第2節 保育者の視点獲得後の気づき

保育者養成校在籍時の保育者の専門性への気づきを振り返り、現在保育を行う上で関わりがあることや意識の変化など、自由に語ってもらった。以下、表4～7が全調査協力者の語りをまとめたものである。保育者として働いている保育施設の子どもの姿から想起し語られることが多く、調査協力者によって、気づきの追体験があったり、気づきを補足したりとそれぞれの内容であった。

調査協力者Aは、「A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく」、「A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく」、調査協力者Bは「B-EFP①子ども理解の大事さを実感する」、「B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる」、「B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる」、「B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく」、調査協力者Cは「C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる」、「C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる」、「C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる(同僚性)」、「C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る」、調査協力者Dは、「D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる」、「D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる」に関する語りがあった。

表5 調査協力者Aの語り

A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく

学生当時は“発達に合った立案”と考えていたが、保育者になってみて、発達だけでなく、子どもの姿にも目を向けることが重要である。当時は、実習生の活動をやりたい子とやりたくない子の間で揺れていたが、今だったらやりたくない子とやりたい子がいる状況をどうするか子どもに問う。それも子どもを理解することに繋がる。

A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく

代弁するのと同時に「どうしたいか?」。子どもたちが喧嘩をしていて、自分の主張を曲げられない。といった状況を子どもたちがどう捉えていて、どう打開していったら良いか考えられるような声掛けをする。

表6 調査協力者Bの語り

B-EFP①子ども理解の大事さを実感する

先輩に言われた「子どもが何を考えているか考えて行動しなさい」という言葉を今のクラスの子どもたちと関わる時にも思い出すことがある。子どもとの関係性が上手くいかないと感じるときも「その子がどう考えているか」と思い直し、関わり方が変わることもある。

B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる

クラスで一斉に同じ活動をする際、説明の受け取り方は子どもそれぞれで、目の前の子どもに合わせた伝え方の工夫が必要な場合もある。

B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく

保育者になってからも切り離せないものであると感じる。保護者対応の中で、子どもの実態と保護者の想いとのズレを感じることもあり、保護者とのやり取りの中で模索しながら、子どもへの関わり方を一緒に相談していく必要がある。

表7 調査協力者Cの語り

C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる

C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる

保育者になり、保育をする上で意図的に計画をしていくということが実感できた。子ども理解を深め、それを保育者が共有し、共通認識を持って保育に臨むことが必要と感じた。これらは学生時代の実習経験があったからこそ、視点が獲得され、育っていると感じている。

C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる（同僚性）

定期的に保育者研修があり、そこで同僚と保育実践を検討したり、子どもの捉え方を学んだりしている。切磋琢磨していくことが楽しく、必要であるとも感じる。

C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る

幼稚園実習で配慮すべき子がいるクラスに配属になり、その配慮すべき子のためを思って保育を組み立てられたら良いと思うが、クラスには他の子どももいて、クラス全体の保育のことや導線も考えていかなければならないことを学んだ。保育者になったことで、自分が人として、保育者としてどうあるかということを考えさせられることが多く、人的環境¹としての自分という意識が強くなっていった。また、視覚的構造化も有効で大切であると感じている。

¹ 1年目の保育者を対象とした現地研修の成果発表のテーマが“環境”であったことが意識するきっかけだったとの話があった。

表8 調査協力者Dの語り

D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる

当時を振り返ると、障害のある子どもへどうしたら良いか戸惑い、「障害を持った子たちのより良い生活を保障できる場所で働きたい」と感じて就職を決めたが、親が自身の子どもの障害を受け止められずにいた。そこで幼稚園や保育園でも専門的な知識を持った専門家と連携を取りながら支援策を考えていくことが出来るようになると良いと思う。また、家族支援もとても重要なことで、もしかしたら実習先で出会った障害を持った子の親も苦しんでいたのかもしれない。

D-EFP⑤ - 2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる

子どもと関わり製作等をする中で、「この子には、この工程は難しいから少し工夫してみよう」と考えることがある。実習先で責任実習をやるときも先生は、指導案と子どもの姿を見て難しいとアドバイスをくれたのではないかと考えているが、そうであったならば何故その活動が難しいのか教えて欲しかった。

インタビューで取り上げられた等至点がKJ法で統合したどの統合ラベルに当てはまるか照らし合わせたところ、表9のような結果となった。

「子ども主体の保育計画」が10項目中3項目、「子どもの気持ちに寄り添い理解を深める」が7項目中2項目、「保育技術（子どもとの関係を作る技術）」が4項目中3項目、「保育者の心構え（資質・能力）」が3項目中3項目話題に上がった。母数が異なるため、割合で見ると、「保育技術（子どもとの関係を作る技術）」が75%、「保育者の心構え（資質・能力）」に至っては100%とその他の「子ども主体の保育計画」の30%と「子どもの気持ちに寄り添い理解を深める」の29%を大きく上回り、注目度が高いことが分かった。

表 9 保育者の視点獲得後の気づき

	子ども主体の 保育計画	子どもの気持ちに寄り 添い、理解を深める	保育者の心構え	保育技術
保育者視点で捉えた 等至点数	3	2	3	3
等至点総数	10	7	4	3
割合	30%	29%	75%	100%

4 考察

学生時代は、実習等の様々な現場体験をし、継続的な子どもの保育を理解したことや指導案を作成するなど目に見える形での気づきが得られやすいなどの要因から「子ども主体の保育計画」への気づきが多くあったのではと思われる。また、「子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める」も保育者養成校での指導の特徴である「子ども主体の保育」という学びが意識されていることから同様に等至点数が多くなっていたと考えられる。

保育者になってからは、子ども理解を基礎として保育者のあるべき姿や目の前の子どもたちと保育を作るための保育スキルへの意識があり、日々の保育で必要性の高い「保育者の心構え(資質・能力)」や「保育技術(子どもとの関係をつくる技術)」への関心が高かったのではないかと推察する。

保育者の視点獲得後の気づきについては、限られた時間で指摘された内容であり、時間を延長したり、踏み込んだインタビューを行ったりしたら、他の専門性への指摘もないとは言えない。しかしながら、本研究の調査協力者が保育者として1年目を迎えた時点でのインタビューであるため、上記のような結果になったのだと考えられる。

こういった分析結果から、学生時代と保育者になってからでは環境や状況により気づきの捉え方は変化し、より保育実践と直結した学びへと繋がっていくことが分かった。

5 今後の課題

本研究は、調査協力者が保育者養成校を卒業して1年というタイミングでのインタビュー実施であった。保育者としての経年や職場での経験の差が気づきへの意識変化に繋がる可能性もあることから、さらに経年数を重ねた上でインタビューを実施し検証する必要があるのではないかと考える。

引用文献・参考文献

- 伊勢正明, 藤田晴美, 江刺家由子 (2014)。「保育者が向上させるべき専門性とその養成に関する一考察」.『帯広大谷短期大学紀要』. Vol.51, pp.75-86.
- 川喜田二郎 (1970)『続・発想法－KJ法の展開と応用』. 中公新書.
- 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』. Vol.51, No.1, pp.117-130.
- 鯨岡峻 (2009)「エピソード記述を通して保育の質を高める(2.保育フォーラム, 保育の質を高める記録, 第3部 保育の歩み(その2))」.『保育学研究』Vol.47, No.2, pp.237-238.
- 内閣府子ども・子育て部 (2017)「子ども・子育て支援新制度について」. 内閣府ホームページ.<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsume.pdf> (閲覧日:2018年11月20日)
- 奥山順子, 山名裕子 (2006)「求められる保育者の専門性と大学における保育者養成－保育者志望学生の意識と養成教育の役割－」.『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』. Vol.28, pp.119-132.
- 林亜貴 (2018)「保育者志望学生の「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス－4年次学生の現場体験に関する語りの分析から－」.明星大学通信制大学院修士論文.
- 安田裕子, サトウタツヤ (2012)『TEMでわかる人生の経路:質的研究の新展開』.誠信書房.