

保育者としての成長過程に関する研究

A Study of the Growth Process as Childcare Workers

関谷みのぶ*

Minobu Sekiya

多川 則子*

Noriko Tagawa

堀 美鈴*

Misuzu Hori

I. 問題・目的

保育の質の向上は子どもの権利保障の側面において重要な要素であるため、国際的にも国内においても、保育の質の確保や向上に関する議論が進んでいる。保育の質の向上についての議論の必要性は広く認識されているといえるが、保育の質を一元的に定義することは難しい。秋田・箕輪・高櫻(2007)は、保育の質について、保育実践における保育者のあり方や保育者の意識変容といった保育者の専門性として問われてきたとした。そして、保育者の専門性が大きく影響するとし、その専門性については、多岐にわたる議論がなされている(秋田ら, 2007)。また、保育者の高い専門性に基づく保育実践が保育の質の向上を捉える視点とされ、保育の質を測る評価指標や評価方法の検討がなされている(秋田・佐川, 2011)。厚生労働省の保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(2020)による「議論のとりまとめ」では、保育の質を「多層的で多様な要素により成り立つ」と示し、その中に、「保育士等による保育の実践」が明記されている。保育の質の明確な定義を行うことは困難であるが、保育を提供する保育者の質の向上と連動していることはいうまでもない。

これまで、保育者の質について、保育者の養成段階での課題や実習を通じ、洞察力と応答性の獲得過程について検討してきた(多川・関谷・堀, 2020a; 多川・

関谷・堀, 2020b)。そこでは、洞察力と応答性について、保育者が子どもの欲求(気持ち)に気づくことを洞察とし、洞察に基づき共感的な対応をとることを応答性としている。本研究では、保育者はどのようにして専門的な成長が促されるのか、就職後4～6年目の保育者に対するインタビューから、洞察力と応答性の獲得の程度について捉えることを試みる。また、保育者が自らの実践を振り返り、省察を行った発言を分析することで保育者の成長過程を明らかにし、保育者の質を維持向上させる要素を検討する。

なお、調査対象の4～6年目の保育者が主に振り返っている最初の1～3年間の間を指すときには、初任時期と記すこととする。

II. 方法

1. 調査の方法

A市の公立保育所に勤めて4～6年目の保育士4名の協力のもと、インタビュー調査を実施した。インタビュー調査は、まず4名でグループセッションを行い、後日、個別のインタビューを行った。調査方法について、質問内容に沿って、それぞれが振り返りやすくなるよう、また、振り返りの内容を互いに聞くことで、共感したり、思い起こされる保育実践やその時の気持ちなどの具体化や深化を図るために第1段階としてグループセッション形式を採用した。そして、個別の状況に合った内容の聞き取りを行うことで、個々の

※ 名古屋経済大学

振り返り状況をより詳細に把握するため、個別インタビューを実施した。

調査協力者は、勤続4年目1名、5年目2名、6年目1名であった。入職1年目から調査した202X年まで4名は同じ園で勤務した経験はない。

(1) グループセッション

202X年6月に実施した。協力者4名の他、A市指導保育士1名と調査場所提供園の主任保育士1名、著者ら3名のうち2名の計4名が同席した。なお、著者のうち1名がファシリテートを行った(図1)。グループセッションの内容は、協力者の了解を得て録音するとともに、発話を筆記記録した。グループセッションは、保育所の遊戯室で、およそ1時間30分で終了した。

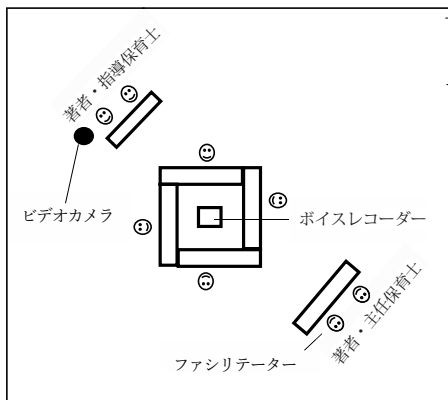


図1 グループセッション配置図

(2) 個別インタビュー

個別インタビューは、202X年8月、協力者1名に対し、著者1名の面接形式で実施した。インタビュー時間は、1人約60分であり、協力者が勤める保育所の保育室にて行った。グループセッション時と同様、協力者の了解を得て、インタビュー内容を録音するとともに、発話を筆記記録した。

2. 調査の内容

インタビュー調査における質問項目は以下の通りである。

(1) グループセッション

【質問項目】

- i) 今となってみれば、子どもってどう思ってたんだろうな、と思う出来事
- ii) 養成校時代の実習指導について、当時どのように感じていたか、今思い返せば、成長したと思

うこと、成長していないと思うことなど

グループセッションをとおして、自らの保育実践や養成校時代の学びを振り返ることで、本研究の目的を明らかにすることを考えた。主として、協力者が初任時期の保育実践やその当時の子どもや保育者の思いを省察することにより、発話内容より協力者の洞察力や応答性の獲得の程度を把握することが可能になると想定して、i)の質問項目をたてた。質問項目ii)については、保育者の成長は、養成段階からの連続性を意識する必要があると考えられるため、協力者に、養成校時代の学びをも思い起こしてもらうことで、協力者の保育者としての成長過程や影響を与える要素についての検討を可能にした。

(2) 個別インタビュー

【質問項目】

- i) 余裕がなかったとはどのようなことか
- ii) 1年目に隣のクラスの保育者や先輩の保育者、加配の保育者など、周りの保育者と比べて自分ができていないと思っていたことはどのようなことか
- iii) 上記質問に関する、あるいは、グループセッションであげられたエピソードについて、今ならどう対応するか、なぜできなかったのか
- iv) 発表会や運動会などの行事について、わからないことが大変だったとのことであるが、どのように進み、どのようなサポートがあればよかったか
- v) 学生時代、実習に行ってi), ii), iv)のようなことに苦勞すると思っていたか
- vi) 自分が保育者として成長したなと感じるときや、自分が保育者(子どもの理解に限定)として、まだまだなと感じるときはどのようなときか

個別インタビューの質問項目設定にあたっては、先に実施したグループセッションでの発話内容をもとに検討した。初任時期を振り返ってみて得られた発話の中から、共通性がみられた項目や洞察力・応答性につながる保育者としての力量形成に関する項目に視点を置き、質問項目を設定した。どの協力者においても、最初は余裕がなかったという発言が複数回見られたため、「余裕」がない状態とはどのような状態を指すのかに着目した。新任の時に抱える「余裕のなさ」を示す内容についてさらに具体的に尋ねることで(個別インタビューでの質問項目i)), 成長過程を明らかにすることとした。主に、質問項目i), ii), iii), vi)をとおして、協力者があげたエピソードについての省

察や協力者が自覚している成長、当時の反省から、洞察力や応答性の獲得過程について探った。また、i)～vi)の質問項目全体をとおして、保育者の質を維持向上させるための要素を検討した。特に、i)～iii)、vi)に加え、初任時期に初めて経験する園全体で行う行事に関する取り組みについての振り返り(iv)や養成校時代の実習との比較(v)を尋ねることでより明確に要素が表出すると考えた。

3. 分析方法

グループセッションと個別インタビューの発話記録をもとに発話メモを作成し分析資料とした。発話メモは、協力者の話し方や雰囲気が思い出せる程度に詳細な状態にしていた。それをういて、エピソードや経験をとおして語られた内容に着目し、カテゴリーを抽出、整理した。

なお、グループセッションにおける分析資料は、グループセッション参加著者は、各自の発話記録をもとに、発話メモを作成した。グループセッションに参加していない著者は、録音データをもとに、発話内容を確認し、発話メモを作成した。それぞれに作成した発話メモを著者三者間で確認するとともに、第一著者は録音データを確認し、発話メモの修正を行った。個別インタビューの分析資料については、各著者が行った個別インタビューの発話記録からそれぞれが発話メモを作成した。それをもとに、第一著者は録音データを確認するとともに、協力者一人ひとりの分析資料を作成した。

第一著者が作成した分析資料をもとに、著者3名で発話内容の類似性や関連性について4回にわたり協議した。

Ⅲ. 倫理的配慮

インタビュー調査においては、名古屋経済大学の倫理審査委員会の承認を得て行った。また、協力者に対しては、研究の趣旨、個人情報取り扱い、協力は自由意志に基づくものであること等について説明し、同意を得られた場合に同意書への記入を求め、調査を実施した。

Ⅳ. 結果・考察

1. 保育者の成長過程

保育者の成長過程を洞察力と応答性の獲得の程度や保育者の成長を維持向上させるための要素を探るために、分析資料から、協力者自らの保育を振り返って

る発話や振り返ったその意味を述べたり、感情を伝えたりしている発話を抽出し、表にまとめた。そして、抽出された発話から、保育がどのように変化しているのか、洞察力や応答性に関する発話がどの部分で見られるのかを表に記し、抽象化し、カテゴリーごとに整理した。その結果、協力者の保育者としての成長過程、特に、変化の内容が明らかとなった(表1)。保育実践や子どもの捉え方が大きく「保育者中心の保育」から「子ども中心の保育」へと変容する様子がみられた。

「保育者中心の保育」とは、「～しなければならない」という義務感にとらわれて、子どもに注意することや、子どもの活動を制限することが多くなったり、子どもの気持ちを考えず保育者の考えている方向へ子どもの行動を仕向けるという関わり方である。

一方、「子ども中心の保育」とは、子どもの気持ちを推測し寄り添ったり、子どもに共感したり、状況に応じて柔軟な対応が取れるようになる状態である。

初任の頃に一人で担任をもつ経験のある協力者に共通して、クラスをとにかくまとめなければならないという義務感にかられ、うまく保育ができない焦りとともに、子どもに対して何かを強いる言葉かけが多くなっている。初任時期であるため、保育に関する技術や知識が十分でないことは言うまでもないのであるが、自分に余裕がないことにより、さらに視野を狭め、しなければならない感が強まっていつている。協力者は、子どもの気持ちを考えることや子どもの主体性を尊重すること、また、そうした保育をするべきであることも知っている(表2)。

余裕のなさや焦り、自らの力量不足により、「毎日の保育をまわす」ことに精一杯な状態である(表3)が、次第に経験とともに、子どもの状況や気持ちに気づけるようになり、目の前の子どもが見えてくるようになる。

しかしながら、専門職としての成長の指標のひとつと捉えた洞察力や応答性に関して、インタビューの中からは、洞察力や応答性の獲得に関する要素が発見できるとはいえない(表1斜体太字参照)状況となった。これは、インタビューから得られたエピソード一つ一つについて焦点をあて、詳しく尋ねていない調査の限界も考えられるが、インタビューからは、先述のとおり、毎日の保育の流れをいかにスムーズに行うか、園全体の保育の流れにどのようについていくかに精一杯で、立ち止まったり、振り返ることができず、子どもの気持ちの変化に気づくこと自体が困難だったことが伺える。しかし、現在の様子を語る中から(表4)、

保育者としての成長過程に関する研究

表 1 保育実践や子どもの捉え方の変化

協力者	発話 (一重下線：初任時期の状況、2重下線：振り返ってみての気づきや改善できる対応、 斜体大宇：洞察力・応答性の有無にかかわる記載)	保育実践や子どもの捉え方	
		前	後
C	1年目。2歳児。卵アレルギーの子が一人いた。おにぎりせんべいではなく、除去食のみりん揚げを「今日は、卵入っているからみりん揚げね」と話をして渡した。2歳だから、わかっているようなわかっていないような感じはしていたが、近くにあると手を伸ばそうとしたり触ったりしたため、私は、除去食の対応にドキドキしていた。きつい口調で止めた。そのとき、子どもは <u>いつもと違う顔を</u> をした。その時は、止めて、何もなくてよかったと思った。後々考えてみたら、 <u>こっちは必至で卵アレルギーだから、と止めたけど、その子どもにとったら、止められたのがどうだったのか。もう少し、私も、……言い方があったかな</u> 。その子の顔がハッと変わったので、どうすればよかったのかな。嫌な思いをさせた。	厳しい言葉	多様な言葉かけ
A	1年目。何もかもが初めてで、いっぱいばい。一人担任。クラスも1つでお手本にできる、見ながらが難しい。悩んでいっぱいばいになりすぎていた。 <u>クラスで手がかかる子に声をかける機会が多く、「駄目だよ」とか叱る言葉が多く、強く言ってしまった</u> 。今思えば、 <u>よいところも認めてあげればよかった</u> 。小さい子には優しくかったし、今だったらほめてあげられる。当時はそこまで目がいかなかった。	厳しい言葉 /制限	認める
D	Nの最初、叱ることができなかったという話に共感できる。 最初の頃、全然叱れなかった。嫌われたらどうしようとか。なんか、気を遣う。やさしく接して好きになってほしい。先輩の先生に、「先生のこと、子どもたちなめているからもうちょっとメリハリつけてやったほうがいいよ」と言われたとき、どうすればよいかわからなかった。とりあえず、 <u>クラスをまとめなければいけないんだ</u> と思った。 <u>まとめようと思わず、注意することや制限をすることが多くなり、テラスに出るだけで気になった</u> 。今なら、 <u>年少さんならいっぱいいるよな、そういう子、と</u> 思える。1年目は全然思えない。出てっていったら、私の力不足と思った。今だったら、「カエルいたね。」と一緒にいたり、子どもに声をかけることができる。 <u>1年目は、カエルを見ていることにも気づかず、</u> も一早く入ってよ。と思っていた。自分の中の反省。 <u>見てあげて、楽しいね、と関わってあげればよかった</u> 。	強制・制限	共感
C	テラスに出る子が多く、一人だからまとめなきゃという気持ちがあった。テラスに出る子や外に出る子に、 <u>注意の声掛けばかりしてたな、と最近よく思う</u> 。クラスをまとめなきゃということしか考えていなかったで、 <u>子どもの気持ちを考えなかった</u> 。呼び戻すことばかり気にしていた。外行ってちゃんと帰ってきたときには、 <u>お帰りと</u> 言ってぎゅうとしたり、「何かいた」など子どもの気持ちを考えてあげればよかったかな。	強制・制限	共感
D	やりたくない子がいたりすると、あーとか。今だったら <u>見てね、楽しそうだったら入ってきてね、</u> と言って、誘えるけど。	強制・制限	見守り
A	子どもにもめられる。私だったらいいや、と思われてて、子どもも私の言うことに乗ってくれない。言うこと聞いてくれない。 <u>この言い方もおかしけれど</u> 。他の先生と同じことを言っても動かない。今思えば、1年目だから仕方ないと思えるけど、 <u>焦って、子どもの気持ち考えず、まとめることにとらわれて、</u> 今なら、なぜを伝えられるが、「 <u>だめ</u> 」と制限ばかり。注意するときもなんでダメとか言わず。今思えば、 <u>理由をしっかりと</u> 言って、伝わってなかったから聞いてくれなかったのかな。	強制・制限 /保育者視点	子ども目線
A	子どもに言うことをきかせるわけではないけど、子どもからしても、同じことを言ってもベテランの先生が言う入り方というか振り向き方というか、全然違って。他の先生が言うのと伝わるけど、私が言ってもすぐには伝わらない。なんか子どもを引き付けるというか、 <u>話始めるタイミングだったりとか、</u> 今は思う。子どもがざわざわしているのに話し始めたり、自分に子どもが向いていないのに、 <u>これ言わなくちゃと話し始めたり、</u> 伝わらない。状況考えずに。今になってわかります。… <u>子どものことを考えていなくて、</u> 気持ちばかり焦って子どもが置いてけぼり。	保育者視点	子ども目線
B	1年目は、 <u>自分の気持ちで一杯いっぱい、</u> 子どもの気持ちを受け止め切れていなかったと思っている。一番、手がかかるとか思っていた子がいて、その子は甘えたい気持ちがあり、家庭の背景とかがあって、 <u>今だと、</u> そういうことが理解してあげられる、 <u>甘えさせてあげられてたな</u> と思う。どこか受け止め切れていない、 <u>次の活動があるから</u> こうしてほしいという <u>自分の気持ちが伝わって…</u> 。	保育者視点	子ども目線
D	からをやぶって、子どもの前でなりきることに、1年目は抵抗があり、 <u>恥ずかしさもある</u> 。今だったら、 <u>思いっきり、子ども以上に楽しんで、楽しいな、</u> と思ってもらえるようになるけど。1年目の時は、自分の殻を破りきれずに、 <u>楽しいな</u> ということもあったかな。	保育者視点	子ども目線
	結 果	保育者中心	子ども中心

表2 受け止める

・子どもに声をかけるとき、始めは、出てほしくないから入るように声をかける。今は、子どもの気持ちを受け止める。「受け止める」という言葉は知っていたし、意識していたけど、本質がわかっていなかった。寄り添える声掛けをできるようになってきた。考えて対応できるようになった。昨年くらいから、1年目は3人いたので、声かけにめちゃくちゃ困ったことはない。トイレに誘ったりすることではあったが、2年目はめちゃくちゃ困った。同じ年齢で3年目に落ち着いていたクラスだったため、やってみようと思った。自分のゆとりにつながった。どうしよう、どうしようと思っていると、子どもの気持ちも受け止められない。

表3 精一杯

・自分が焦れば焦るほど、子どもたちに焦りが伝わって、自分が焦りすぎて、子どもにも伝わって、子どもも楽しくなくなる。どんどん悪い方向に行ってしまう。自分の焦りが、自分が楽しめていないことが一番ダメだったかな。

・日々を過ごすので精一杯

・1年目は、周りの先生が気になるし、とりあえずクラスまとめなきゃいけないってがちがちに頭が固くて。工夫どうこうじゃなくて、保育を進めないで精一杯

・今だったら、子どもの気持ちの乗せ方とかもいろんなレパトリーやその時々の子どもに寄り添って声かけられるようになったけど、1年目は、それが難しかった。その分、思ったように進まなくて、その分時間も押して。すべてがうまくいかないなという感じ

表4 洞察力と応答性

・クラスに何人か、そのような子どもがおおり、例えば、砂場などで、無理やりではなく、どうやって、その子の気持ちを向けさせるかに困った。声を掛けても、その子が聞かずに、ずるずると、ということもあったので。先生たちの真似をしてやってみたりはしていた。今でもできるかなと思う。圧倒的に、引き出しがなかった。声の掛け方を知らなかった。バリエーションがなかった。同じ子ども、日によって、同じことを言っても違うということを繰り返して、学んでいった。気持ちを受け止めるのは大前提で、そこから、どのようにその子の今の興味をキャッチするか、言葉で受け止め、「これしたいんだね」と代弁しながら。急に切り替えようとしても納得しないので。その子を「あ、楽しい」という気持ちにさせてあげられれば、子どもが「あ、先生面白い、嬉しい」という気持ちになって、先生と一緒にいこう、となる。

・今、こうしたいとその子が思って、やりたくないとか黙々とこねる、そこで気持ちを汲んであげられてないと思うことが最近もある。生活なので、その子だけじゃないので、時にはほっておくのも大事だが、もうちょっと、何かしてあげた方が良かったかなということもある。ずっとその子にかまってあげられないし、でもそこで・・・もうちょっと上手く受け止められたらと良く思います。何かの拍子で気が変わったりもするし、たまには自分が声を掛けた時に変わる時もあるけど、その時の思いがそのままあるんじゃないかな。

・「ねらい」は自分の月週案でも書いていたが、それよりも、朝の会の流れってどうだったっけ、という感じ。1年目は、目的より、とりあえずやらなきゃ、が強く。1年目の時は考えていたのだろうか。書いた内容を覚えていない。今は、月週案を書く時も意識しているけど、普段から毎日意識して保育ができる。月案を考えたときの流れとは別に、今の子ども、と今の時間をみて、こっこのほうが楽しめるだろうな、と切り替えてきてる。

日ごろから子どもの姿を把握できるようになり、より目の前の子どもの姿に適した方法を検討できるようになっている。洞察や応答性につながる可能性のある発言や視点は発見できた。

したがって、洞察力や応答性の獲得が初任時期になされるとはいいが、調査結果からは、子どもの姿を理解することや子どもの表情や様子の変化に気づ

いたり、想像したりし、対応することができるようになっていくことが明らかとなった。これらは、洞察や応答性の基礎となるものである。自らのことで精一杯の初任時期を少し超えた4～6年目において初めて、保育者としてのキャリア形成の入り口に立つことになると捉えることができる。今後、保育者としての洞察力や応答性を獲得していくことが可能となると推測で

きる。

2. 専門職として成長するための転機・要素

保育者の質を維持向上させるための要素を明らかにするために、本研究では、「余裕」に着目した質問を行った。保育者として成長していく過程において、協力者が実感している成長へのきっかけとなった要素である。「余裕」について発言している部分、自らの保育が変化したと実感する転機となった出来事について語っている部分を抽出し、発言を抽象化し分類した。

その結果、大きく「余裕に影響を与える要素」と「余裕から生まれる保育」に分けられ、それぞれ、自らの保育の変容を実感する要素3項目ずつに分類できた(表5, 図2)。これは、1. で明らかになった「保育者中心の保育」から「子ども中心の保育」への変容に影響を与えるものである。

(1) 余裕

先述のとおり、協力者はグループセッションにおいて、自らの保育について「余裕がなかった」ということを複数回述べていた。つまり、成長を実感できるようになるには、最初の「余裕がない」状態からの脱却が必要である。「余裕が生まれる」ことが自らの保育が変容する大きな要素のひとつと考えられる。「余裕がない」という状態は、保育者自身が適切な保育ができていないと考えることができ、望ましい状況とはいえない。協力者も最初は余裕がなかったが、だんだんと余裕がでてきた、と述べている。現在は余裕がある状態かと尋ねると、必ずしも余裕がある状態ではないとのことであったが、初任時期に感じていた余裕がない状態とは異なるとのことである。そもそも、当初の余裕がない状態とは、初任保育者が社会人としての経験がないことに加え、保育技術や知識といった力量不足によるものと考えられるが、こうした状況は初任である以上当然のことである。その後、次第に余裕が生まれる状況となる。これは、保育を行う際の視野が広がり、気づきが増えることにつながる。視野の広がりには、子どもの姿やその背景、保育者自身の保育を客観的に捉えられるようになり、さらには、気づいていないことに気づくことも可能となる。

初任の「余裕がない」時期から、「余裕が生まれる」ことへの変容の要素は、①経験、②見通し、③保育者からの助言があげられ、「余裕が生まれる」ことで、④自らの保育の肯定、⑤試行錯誤、⑥柔軟性が可能となる。

①「経験」とは、日々、保育経験を積み重ねることである。②「見通し」とは、保育に対する見通しが持てることである。見通す期間は、1日、季節、年間など、短期的なものから長期的なものまで存在する。ある一定の期間が、経験によって見通せるようになることもあれば、他の保育者から、あらかじめ先を見通して情報共有されることにより見通せる場合もある。その場合は、手順とともにその意図の教示(後述)が必要となる。ここでの意図とは、保育者が行う保育のねらいや保育者の配慮事項を指す。以下で使用する場合も同様である。③「保育者からの助言」とは、保育者からの適切な助言が耳に入るようになるかどうかである。この場合の保育者とは、同じ保育室の同僚だけでなく、他のクラスの保育者、園長、主任といった全員を指す。④「自らの保育の肯定」は、自らの保育に自信がない状態から、少しでもこれでよい、と感じられるようになる経験である。本人自身が自らの保育に手応えを感じることも大切であるが、他の保育者から保育の内容を肯定される、褒められる経験も大切である。⑤「試行錯誤」とは、自らの保育の改善点等を検討し、子どもの様子に合わせて、いろいろと対応を試みることである。気づいているけどうまくいかないというもどかしい状況の中、自分なりに研究し、工夫してみよう、そして工夫してみる、ができるようになることが大切である。①～④をベースに、自らの保育を振り返ることで可能となる要素である。最後は⑥「柔軟性」である。こうでなければならぬ、という見方から、その時々状況に合わせて変更できる、また、別の対応が検討できるようになることである。初任保育者がイメージしている保育の型に何とかはめようとして奮闘することから、柔軟性を身につけることへと変化している。「試行錯誤」同様、①～④がベースとなると考えられるものである。

(2) 環境的要素

「余裕」を感じることも自体は、初任保育者自身の主観であるが、余裕に変化が生じる背景には、初任保育者が所属する園の環境が大きく作用することがわかった(表1, 表2の発言より)。先輩保育者からの教示の内容、園全体の雰囲気、特に、初任保育者が他者とコミュニケーションをスムーズに取れるかどうかといったものである。この要素は、先述の①～⑥、特に、①～③を支える要素として働く(前出図2)。

アドバイスを受けた意図が不明なまま保育やその準備を行った場合、手応えを感じない保育となり、さら

表5 自らが実感した成長への転機

協力者	発話	変容の実感の要素	余裕
A	その、大体こんなことをやったということは経験として。やっぱり経験は大きい。	経験	
B	いつだった・・だんだん、気づいていく、思えてきたこと。徐々にです。	経験	
C	同じ学年を担当することで、やり方がわかるようになった。	経験	
A	経験したから1年でこんなことがあって、子どももどういう姿になってほしいという思いもありながら、1年目はその日その日をこなすのに精いっぱいだったから。その日暮らし。その先のことまで考えられるようになってきた。できているかどうかは別だけど。	見通し	余裕に影響を与える要素
D	見通しがもてないから、時間的にも余裕がない。何年かやっている、去年間に合わなかったからもうちょっと早めにしようと思える。行事にしてもギリギリになる。1日の流れにしても、なんかうまく時間配分ができない。思ったように進まない。	見通し	
A	主任の先生が変えるなら今だよ。やるのは先生、先生の気持ちが大変。人になんて言われてもやるのは自分。決めるのは今。その言葉がなかったら、変えていなかった。	保育者からの助言	
B	2年目の時、0歳児クラスで、1歳児よりもよく泣くので、それに対応していた。先生が、ある日、教えてくれました。お母さんに会いたいって泣いているのを受け止めるけど、その子もずっと泣いているわけではなく、ふと何かに関心を示し見たりしたら、その気持ちを共有すると、通じるものがある、その繰り返しで、関係を作っていくということだと思える。それを教えてもらった。自分が子どもを抱いていた時に、この子が見てるから、という感じで教えてもらったかな。	保育者からの助言	
D	1年目は、言ってもらってたかもしれないけど、耳に入っていなかったと思う。加配の先生に「こうするとよかったかもね」の記憶はある。「悔しかったな」「できなかったな」の記憶しか残っているのかもしれない。本当に悔しかったから今頑張っているものもあるけど。他の先生からも「誰それ先生から聞いたんだけど、今日はこうだったんだって」。多分、加配の先生からしたら、今日はこういうところが困ってたから後で、助けてあげて、また教えてあげて。という話だったのかもしれないけど、また、「誰それ先生から聞いたんだけど、今日はこうだったんだって」と言われる恐怖。自分の知らないところで何言われているのか。ひどかったんだよ、って言われているのかも。そんなつもりじゃなくても、どんどん自信がなくなっていく一つの要素に。	保育者からの助言	
D	自分のクラスのビデオを撮ってもらったり、公開保育などで、他の先生から、自分が工夫したことを褒めてもらったりすると自信につながる。ただ、その工夫も何年か経ったからできた工夫だけど。これでいいのか、と思って自信なく不安に感じてやっている保育をこれでいいんだと自信に変えられる。安心する。…1年目の時に研修があったら、がちがちに緊張しすぎてそれどころじゃなかったかも。今は、いろんな考えがあっていいと思えるけど。	経験 /自らの保育の肯定 /試行錯誤 /柔軟性	
C	主任が、自分が立案した月週案の中に付箋をつけて、ほめてくれたことも嬉しかった。自信や自分の保育がこれでいいと思える安心感につながった。	自らの保育の肯定	
D	一人担任になって「こうじゃなくていいんだ」に代わった。周りから認められる。「面白そうだったね」「楽しそうだったね」と園長や隣の先生から声をかけられると、保育のやり方を変えたり、工夫したことがよかったと思える。	自らの保育の肯定	
D	周りの先生から本当にがんばっているね、という声をかけてもらえるようになった。自信につながった。だんだん、自分でできることが増えて、自信にはなるが、毎日同じじゃないから、いつも、自分余裕ないな、と思うことがある。しかし、1・2年目の本当に自分が何もできない「あー」っていうのから、	自らの保育の肯定	
D	ちょっとずつ、「よし、今の良かったぞ」という気持ちが増えてくる。子どもの気持ちを汲み取れるようになった。受け止められるようになった。1年目は全然くみとれていなかった。こうしたら楽しいかな、というアイデアを出せるようになった。こうじゃなきゃいけないから、自分でアイデアがだせるようになった。	自らの保育の肯定 /試行錯誤/柔軟性	
A	たぶん、完璧を求めすぎず。最初のうちは。やっていくとだんだん子どもたちがどういう動きをするか想像しやすくなるんだけど、わかってくるんだけど、そのことはこうでなくては、こうしなくてはとか、考えが柔軟でなくて、自分の思うとおりに行かなかったときの別の方向に向けるやり方がない。	柔軟性	
B	1年目は、自分の気持ちで一杯いっぱい、子どもの気持ちを受け止め切れていなかったと思っている。一番、手がかかると思っていた子がいて、その子は甘えたい気持ちがあり、家庭の背景とかがあって、今だと、そういうことが理解してあげられる、甘えさせてあげられてたと思う。どこか受け止め切れていない、次の活動があるからこうしてほしいという自分の気持ちが伝わって。受け止めて、一対一の時間を作ろうと思ってあげていたら、毎日は難しいが時には、というのが大事だった。その子だけ、というように思っていたものもある。他の子は我慢しているんだと思っていたけれど、その子の性格や家庭のこともあるので、かわり方は違ってくるものだし。そういうことも分かっていたから。その子にはそれが必要だったんだよねとすごく思う。	柔軟性	
D	今は、どうとでもできるようになってきた。時間とか期間にこうじゃなきゃダメという概念から逸れて、自分のペースでできるようになってきた。	柔軟性	

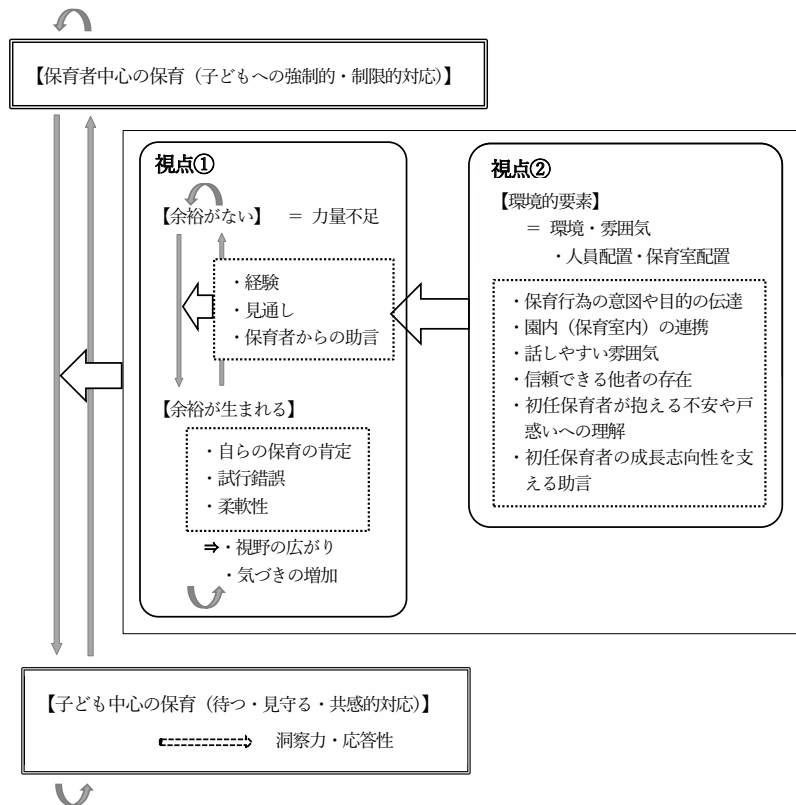


図2 初任保育者の成長過程イメージ図

なる焦りを生むことがあるが、意図や目的がわかれば、見通しをもって保育やその準備をすることができたり、保育者の助言も受け入れやすくなる。また、「わからないことがわからない」、聞いてね、と先輩保育者に言われていたとしても、何をどのように尋ねてよいかわからない、尋ねてみたが、知りたい内容ではなかったり、一度聞くとそれ以上聞けなかったり、互いの意図が行違っている状況が生じていることも見受けられた (表6)。例えば、表6にも記載されているが、活動の導入でペープサートをするとうまいというアドバイスももらっても、そのペープサートは何のために行うのかわからない。したがって、ペープサートというツールを自分の保育の中でどのように活用すればよいかもわからない。協力者がその時にイメージしたペープサートとは、子どもの前で演じるということであり、活動の導入で実際にペープサートを演じてみたが、実は違った、ということが後になってわかる。保育が後手後手にまわり、焦りにつながり、その結果、保育者中心の保育を行うことになるのである。

この背景には、保育者の保育の言語化が難しいことが考えられる。大まかな方向性や活動のゴールとなり得る概要は理解しているが、そこに至るまでの方法や活用できるツールは多様にある。パターン化されたマニュアル通りには保育を行うことができないため、How toだけを教えてもらったとしても、結局、目の前の子どもの実態とは合わなかったり、しっくりこない状況が生じてしまう。一方で、わからないことを尋ねられる先輩保育者も何を伝えたら、初任保育者の疑問を解消することになるのかわかりにくいということでもある。堀・多川・小島 (2019) は、「見て覚える」「自分で考えて」と新任保育者を指導することは、現代において適切ではない側面もあることを指摘している。調査結果から、余裕が生まれてくる背景に意図や目的がわかれば良かった、という発言が見られたことから、先輩保育者が初任保育者に何を伝えればよいかの一つが明らかとなった。

「保育者中心の保育」から「子ども中心の保育」へと変化する背景にみられる「余裕」は、本人自身の力

表6 環境的要素

・「馴染めてない感」があった。質問ができなかった。実習生の時は聞けたが、1年目は怖くて聞けなかった。…徐々に周りの先生たちや園長と話ができるようになって、子どもの思いを受け止められていたんだと気づく。相談+α（雑談）（…1年は雑談がなかった）ができるようになった。…職員間での会話が増えた分、話やすくなったし、聞きやすくなった。自分の保育に気づききっかけもいっぱいできた。周りに助けられた。

・質問しても、わかっているでしょ、という感じでざっくりと返ってくる。もっと根本から知りたいのに、突っ込んで聞けない。何を聞けばいいかわからないから、後から具体的な質問が出てくる。再度聞いても、この前教えたじゃん… となると、聞けなくなる。月週案に前年度の同じクラスの様子が書かれているが、ベテランの先生の記載だと、ざっくり書いてあって、ちんぷんかんぷんだったりする。ここからここまで、どうやってらこうなるのか？となる。例えば、導入でお部屋でペープサートする、と教えてもらっても、お部屋でのペープサートって？となる。私がペープサートを作って前で演じておしまいなのか、子どもたちも一緒に作って遊ぶのか、ということもわからない。それにも気づかない。私が出し物みたいに、ペープサートを作って見せて遊ぶんだな、と思ってたら、よくよく他のクラスを見ていたら、子どもと作って遊ぶんだ… と後から気づく。

・どうやって進めればよいかかわからない。聞いて、「ペープサート」するといよいよ、と言われても、ペープサートそのものはできるが、どう展開していいのかわからない。こちらがわかっていることは、子どもにも伝わる。月週案はあるが、1年目の時は、参考にしていい月週案があるかどうかはわからなかった。月週案を見ても、細かいところは書いていない。大まかな、準備するものと流れ。一番盛り上がる活動をいつするか、ぐらい。それぞれが切り貼りになってしまい、どうつなげればいいのかかわからない。週案の中で細かな流れがあると少しはイメージできたかも。

量に関わる要素であるが、「余裕」の変容をもたらすためには、保育者自身の内にある意識（無自覚の場合もある）に働きかける環境的要素が必要であることがわかった。初任保育者の成長には、本人の保育技術の向上が直接的には影響すると考えられるが、それを支える園全体の環境が大きく作用する。園内の保育者間の人間関係や初任保育者を取り巻く雰囲気は本人の力量形成の伸びにかかわるといえる。

V. まとめ・課題

本研究では、4～6年目の保育者を対象としてインタビュー調査を行い、初任時期にある保育者の保育実践が変化していくプロセスを明らかにした。

発話分析から、初任保育者の成長は、「保育者中心の保育」から「子ども中心の保育」へと変容することで捉えることができた（前出図2）。その変容に作用する要素には、本人自身の変化としての「余裕」に関わるもの（視点①）とその変容を支える職場の環境的要素（視点②）があり、それぞれ、具体的に示した。上田（2014）は、新卒初任保育士の「保育ができた」観が1年間でいかに獲得されたのかを検討しており、その変化のプロセスを「とまどい期（4-7月）」、「試行錯誤期（8-12月）」、「1年目の達成期（1-3月）」の3期に分けている。また、1年間のそれぞれの時期に、「未熟な保育者」、「自分で何とかする」観、「保育ができた・できる」観へと保育士価値観の変化も示している（上

田，2014）。玉瀬・川端・中西・木村・二井（2020）は、新任保育者（幼小連携の人事交流教員）の「保育のわからなさ観」が1年半で変化していくプロセスについて「困惑期」、「試行錯誤期」、「手応え期」の3期に分けている。本研究では、4～6年目の調査協力者が、それぞれの初任時期の1～3年を振り返っているため、変化のプロセスとしてみられる各期の期間に差はあるが、視点①については、同様の結果が得られていると考えられる。初任で乳児クラスを担当する保育者は、他の同僚保育士へ依存する「とまどい期」（上田，2014）にあたる成長過程の初期が長くなり、初年度に幼児クラスを担当する保育者は、初期が短い傾向になると推測できる。

西坂・森下（2009）は、保育者の転機を2～3年目に起こりやすいとし、最初の5年をどのように過ごすかが保育者の成長にとって重要であると指摘している。保育者の転機となる経験では、モデルとなる保育者の存在が重要な意味を成していると示している。本研究からは、保育者自身の知識や技術不足に対する不安や戸惑いについて、職場内での人間関係、コミュニケーションの取りやすさなどの環境の要因も明らかとなった。初任保育者は、不安と緊張の中で、日々余裕のない保育を行っている。この時期は、クラスの子どもの発達の実態や気持ちを理解し、一人ひとりに応じた保育を行える段階にない。洞察力や応答性は獲得されていない段階である。初任保育者の頭の中に「子ど

もの最善の利益」や「子ども主体の保育」、「受容」という言葉があればよいほうである。しかし、保育者として行った保育の結果が子どもの姿に現れると、自分自身の力量不足に目が向けられ、他者からの評価に影響を受ける傾向にある。原口（2016）は、経験年数が少ないことで生じる対応のわからなさや、自信の持てなさが、「他者評価への過敏性」の一因となっていることが考えられると指摘している。また、保育には正解がないため「これで良い」と感じにくいことも、「他者評価への過敏性」とかかわりがあると考えられるとしている。したがって、他者からの助言や評価によって、自らの保育を肯定できることや、子どもの反応などから自身の保育が「これで良い」と肯定的に捉えられる経験が大切となる。子どもの育ち同様、職場の安定した環境が保育の質の向上を促進すると考えられる。

成長過程における課題や勤続の条件の一端を明らかにすることで、勤続との関係についても考察することができた。勤続年数約3年以内での離職が多いとされる保育職において、今回の協力者は4～6年勤続している。本調査では、働き続けている理由を尋ねていないが、離職原因の先行研究からは、職場の人間関係があげられている（加藤・鈴木，2011；加藤・安藤，2012；西坂，2014；木曾，2018）。また、上田・松本（2015）の調査では、4年以内に離職した者の約80%が同業他園へ転職していると示されている。木曾（2018）によると、新任保育者の早期離職は離職した当事者側に問題があると保育現場は捉えており、新任保育者の力不足や未熟さに現場の管理職等も対応に苦慮していると示している。

現在、保育者不足が深刻な状態となり、政府も人材確保のための処遇改善や保育士資格所有者への働きかけなどさまざまな施策を講じている。しかし、保育業界への入職者が増加したとしても、早期に離職する保育者の割合が減少しなければ、保育の質を担保することは難しい。保育者の早期離職を防ぐことは、保育者の力量を高め保育の質を向上させるだけでなく、同時に、人材確保にもつながる有効な手立てのひとつである。保育業界に限らず、早期離職はある。入職して間もない人にとっての離職が、各人の積極的選択によって、彼らの人生が望ましい方向、あるいは、キャリアアップに向かうものであれば、仕方のないことであるが、勤務環境や職場環境によって、離職を選択したくなることは防がなければならない。協力者の自らの保育の変容には、園長や他の保育者との関係性も大きく

作用することが明らかとなっており、足立・柴崎（2010）も保育者の成長に関して、家族や他の保育者といった周りの人的環境や園の勤務システムや運営といった外的環境が大きく関係すると示している。

保育者の力量形成には、日々の保育実践を通して、自らの保育を振り返り、改善していくPDCAサイクルが必要であることは言うまでもない。当然、日々の振り返りの大切さについては、養成校時代から保育所保育指針や全国保育士会倫理綱領を基に、折りにふれ説明され、また、就職後、研修に参加すれば、振り返りの必要性についてはその都度意識してきていると推測できる。しかし、保育の質を向上させるために保育者が自らの保育を振り返ることは、初任保育者にとって、困難なことであるようにうかがえた。本調査により、初任時期は、気づいていないことに気づけていなかったり、できないことにのみ目がいつているということから、振り返りにも段階があることが示唆される。気づいていないことに気づく段階と、わからないことが何かに気づくという段階である。その段階を経た後に省察が可能になり、成長につながると考えられる。

早期離職率の高い保育者が保育者としての成長のスタート点に立てるということが今後の保育の質の確保や向上のためには大切なことである。谷川（2015）は、保育者がキャリアを通じて、専門的成長を遂げていく上で、とくに重要なのは初期キャリアであると述べている。この場合の初期キャリアとは、1～3年目のことである。今回のインタビューで振り返った時期と合致している。この時期を乗り越え、専門職としてのスタート点に立つまでの初任保育者の保育経験や初任保育者が所属する職場環境に配慮することが求められる。初任時期の余裕のなさは、どの職種においても同様の状況と推察できる。その中、保育職は、養成校時代での学外実習において少なくとも実際の現場を経験しているため、他の一般職のいわゆる社会人1年目の状況と比較すると、スムーズに仕事人へと移行できると考えられるが、残念ながら養成校時代の実習や座学から得られる学びとは別ものと語られた。しかし、模擬的な経験、理論に触れることはフレームを把握し、実際の職に就いた時の経験を裏付けるものであることは確かであり、必要なものと捉えることができる。

本研究は、4名の調査協力者のインタビュー調査を分析しているが、4名の保育の経歴は異なっているため、抽象化や概念化に限界がある。また、エピソードの内容も協力者の経験の一部でしかない。今後、同様のインタビュー調査を他の保育者にも行うことでより

一般化が可能になると考えられる。また、保育の質の向上のためには、洞察、応答性の獲得について、養成校での学びとの連続性、初任時期を脱した後の獲得過程について検討する必要がある。

引用文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 (2007) 「保育の質研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47, 289-305
- 秋田喜代美・佐川早季子 (2011) 「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51, 201-234
- 足立里美・柴崎正行 (2010) 「保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担任保育者に焦点を当てて—」『保育学研究』48 (2), 213-224
- 上田厚作・松本昌治 (2015) 「新任保育者の早期離職を防ぐために保育者養成校に求められる就職支援活動」『越谷保育専門学校研究紀要』4, 29-34
- 上田敏丈 (2014) 「初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか?—保育行為スタイルと価値観に着目して—」『保育学研究』52 (2), 232-242
- 加藤光良・鈴木久美子 (2011) 「新卒保育者の早期離職問題に関する研究 (1) 幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から」『常葉学園短期大学紀要』42, 79-94
- 加藤由美・安藤美華代 (2012) 「新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』151, 23-32
- 木曾陽子 (2018) 「保育者の早期離職に関する研究の動向: 早期離職の実態, 要員, 防止策に着目して」『社会問題研究』67, 11-22
- 厚生労働省 (2020) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「議論のとりまとめ 「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に」<https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf>
- 多川則子・関谷みのぶ・堀美鈴 (2020a) 「エピソード記述からみた子どもの感情への気づきと共感的対応: 保育実習後の課題より」日本発達心理学会第31回大会発表論文集, 370
- 多川則子・関谷みのぶ・堀美鈴 (2020b) 「保育実習エピソード課題における気づきの構造: M-GTAを

- 用いた質的分析」日本保育者養成教育学会第4回研究大会プログラム・抄録集, 164
- 谷川夏実 (2015) 「初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向」『教師学研究』16, 13-22
- 玉瀬友美・川端美穂・中西さやか・木村彰子・二井仁美 (2020) 「語りから捉えた新任保育者の「保育のわからなさ」観の変化—幼小連携の人事交流教員を対象として—」『高知大学教育学部研究報告』80, 49-55
- 西坂小百合・森下葉子 (2009) 「保育者アイデンティティの形成過程—保育実践経験5~10年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から—」『立教女学院短期大学紀要』41, 51-60
- 西坂小百合 (2014) 「新任保育者が直面する困難とこれからの保育者養成」『保育学研究』52 (3), 461-463
- 原口喜充 (2016) 「日々の保育における担任保育者の保育体験—保育者の主観的体験に注目して—」『保育学研究』54 (1), 42-53
- 堀美鈴・多川則子・小島千枝 (2019) 「新任保育者への支援のありかたについて: 保育者が意欲を持ち長期勤務につなげるために」『教育保育研究紀要』5, 15-28

謝辞

本研究にご賛同いただき、ご多忙の中ご協力くださった保育者の方々に深く感謝いたします。

付記

本研究は、JSPS 科研費 18K02506 の助成を受けて行われたものである。

