

## 保育者の熟達に関する一考察

—子どもの学びへの着眼点と等至点を手がかりに—

田 中 ま さ 子

### A Study of Expert Nursery School Teachers

—Attention and Equifinality Point—

Masako Tanaka

#### 要 約

本研究の目的は、熟達レベルにある保育者の力量の特性を明らかにすることである。そのために保育所保育士を対象として質問紙調査を行い、子どもの学びに関するエピソードの記述を依頼した。194名の現職保育士を経験年数によって11-20年（中堅）、21-30年（熟達への移行期）、31-40年（熟達）の三つのグループに分けた。エピソードは、子どもの学びをどのような点に着目して捉えたのか（着眼点）とそれが保育者自身にどのような変容をもたらしたのか（等至点）という視点を中心に分析された。その結果、熟達グループはエピソード件数の平均値ではもっとも低かったものの、内容面からみると一人一人の子どもへの着目や等至点の記述の割合及び家庭との連携や保育者間の連携に触れているといった点で、他のグループとは違った特性を示したことが分かった。

キーワード：保育者の熟達、子どもの学び、エピソード記録、等至点

#### 1. 研究の目的

保育の経験を積むことは、保育者としての力量形成にどのような変容をもたらすのか。これが本研究の基本的な課題である。また、本研究は中堅保育者のキャリア形成に関する研究（田中 2011）に接続しており、中堅から熟達保育者へと対象を広げている。

保育者の成長や変容のプロセスに関する研究は緒に就いたばかりである。殊に、経験を積んだ熟達レベルの保育者に関する先行研究は蓄積がない。個々の熟達者に関してはオーラルライフヒストリー等の手法を用いた調査研究がありその実践知を共有できる事例もあるが、単発的で研究者の個別の関心に左右されがちである。中堅や熟達保育者に関する研究が僅少である理由は前回の研究（田中 2011）で触れたので繰り返しは避けるが、一つ二つ付け加えるとすれば、熟達者に対する完遂的なイメージがありそれを研究対象とすることを阻んでいるのではないだろうか。例えば、エリクソンの言葉を借りれば熟達者にはアイデンティティの統合や人間性の円熟というイメージが付与される。他方、実際の生活においては退職と言う大きなキャリア移行が控えており、今後保育実践の中核を担い一層のキャリア形成が期待される中堅保育者と違って、改めて熟達者を対象に考察する必要性は高くないとみなされているのではあるまいか。しかし、保育の場

にいる以上、一定の役割を持ち続けなければならないのは自明である。また、熟達者の多くは職階上、園長・主任として組織の管理運営にもあたらなければならない。従って、初心者や新任者と同様、中堅や熟達者に関しても基礎的資料を積み重ねていく必要はある。こうした理由から、本研究は中堅保育者や熟達保育者の力量の特性を捉え保育者としてのキャリア発達の解明に資することを試みる。

論考を進めるにあたり本研究の三つの立脚点を提示しておきたい。一つは、経験は時間と第一義的に結びつくという立場をとることである。経験を積むことは「事物に対して為すことと結果としてわれわれが事物から受ける間に存在する前後関係を明らかにすることである<sup>(1)</sup>」。また、「古い経験を新しい経験に適用することにおいて経験を再構成することである<sup>(2)</sup>」。すなわち「経験と言う時間的経過<sup>(3)</sup>」を通じて中堅となり熟達者となるであろうことを措定しておく。その「時間的経過」を如実に表明する一つとして経験年数をとり上げ、経験年数を力量形成の手がかりにしていることである。

これに対して、保育者の力量形成のプロセスを時間の多寡による経験の差よりもその質、例えば保育者としてのアイデンティティの獲得と危機及び再構成との関連で捉える研究がある（例として西山 2008）。また、危機体験の内容と保育者の成長を結びつけて考察する研究がある（足立・柴崎 2009）。保育者としてのアイデンティティが揺らぎ、それをどう乗り越えたかによってその後の成長は大きく変わるとする。これらの研究に通底するのは、保育者の成長プロセスを経験年数の多寡に基づいて捉えることへの異議である。経験年数の差異にのみ着目するのは硬直的、直線的であると断じている。

確かに、危機体験はその後の成長に資する契機となりうる。しかし、足立ら自身がその論考の中で表明しているように危機意識はその只中にいる者にとっては意識に上りにくい。また、先鋭的な危機体験のみが人に成長をもたらすものでもない。危機体験に立脚した成長プロセスの解明にも限界はあると言えよう。何よりも、前述したように経験年数に基づく差異や成長プロセスの解明という基本的な資料ですら蓄積がないのが現状である。こうした現状を補填する意味も含めて、本研究では経験年数に立脚した考察を進めることとする。

次の立脚点は、「子どもの学びをどう捉えたか」である。子どもが日々何かを吸収し、学び、成長しているというのは保育者なら誰もが実感するところであろう。しかし、学びや成長は複雑で奥行きをもったかたちで私たちの前に立ち現れる。子どもの成長は大人が思い描くようにはいかない。単に「何々ができるようになった／未だ何々ができない」といった表層的な判断では捉えきれないものである。子ども理解の深化と柔軟で多様な対応が求められる。子どもの学びに関しては、ニュージーランドの保育を研究してきた大宮が、子どもの評価理解（アセスメント）の視点として「何かに関心をもったとき」「熱中しているとき」「困難に立ち向かっているとき」「自分の考えや気持ちを表現する」「責任をとる」の5項目を紹介している<sup>(4)</sup>。この紹介で重要なのは、子どもの学びを単に知識やスキルの獲得だけに注目する見方に疑問を投げかけているというだけではなく、子どもと保育者の基本的な関係のあり方を示唆しているところである。すなわち、子どもと保育者の肯定的な関係性あるいは子どもを肯定的にみるための視点を提示している点にある。さらには、この関係性こそが保育の質を決定するとみているのである。ここから、子どもの学びをどう捉えるのかは保育者としての力量に関わる中核的な課題であると言えよう。子どもの学びを捉えるにはそれだけの力量が求められる。こうした理由から、本研究では「子どもの学びをどのように捉えたか」と保育経験の多寡がどう関係しているのかを考察したいと考える。

三つ目は、子どもの学びの捉えと同時に保育者自身の変容にも注目することである。子どもの学びの捉えが前述したように保育者と子どもとの基本的な関係を表明するものとするれば、必然的に保育者自身の保育の捉え直しにも関連してくると想定される。つまり、子どもの学びを語ることは保育者自身の保育の見直しや保育者自身の変容を自覚することにも繋がると考えられる。そこで本研究では、保育者自身の保育への言及にも注目する。そのために、本研究では等至点という概念を援用して保育への言及を読み解くこととする。等至点とは、Valsinerら（2006）が提唱する人間の行動の変容や成長を捉えるための方法論的枠組みである<sup>(5)</sup>。人間は行動する時、何らかの選択を行い経験を積み重ね続ける。辿る径路は人それぞれ多様で複雑であるが、非可逆的な時間とともに進むという点では同じである。やがて、状況と折り合いをつけ自らの考え方に一つの結論を出し、いったん収束する地点に至る。これを等至点と呼ぶ。Valsinerらは等至点を探求することを通して、人の行動の選択や軌道修正の在り方、多様に見えて共通している通過点、等至点からまた多様に分かれていく分岐点など、社会・文化や状況の中で方向づけられる人々の行動を浮き彫りにしようとする。

本研究では、この等至点の概念をエピソード分析に活用する。つまり、保育者自身の変容への言及を一つの等至点とみなし、子どもの学びを通してどのような等至点を得たのかを経験年数と関連させながら考察したい。

## 2. 研究の方法

### (1) 研究の方法

本研究は、質問紙による調査研究である。研究協力者に対しては「保育において、子どもの学びをとらえた時のエピソードを記述してください。どのような場面でどのように理解したのか具体的に記述してください。」と依頼した。記述の仕方は自由で、エピソード記録の捉え方・一人の研究協力者が記述する件数・文章量などは研究協力者自身に任せ、調査者が選別することは一切していない。

### (2) 研究協力者について

本研究の研究協力者は岐阜県内の保育所に勤務する現職の保育士194名である。

### (3) 依頼の時期と回収について

2008年10月16日から2009年6月9日の間に、県内の保育士研修会などを通して質問紙を配布した。回収に関しては、その場での直接回収の他、郵送による回収が一部あった。総配布数は452部、回収率は388部で全体の回収率は85.8%である。そのなかから今回の研究対象である11年から40年までの経験者194名を抽出した。

### (4) 倫理的配慮

質問紙調査実施の際には調査の趣旨を話し、調査結果を研究目的以外に使用しないこと、個人や地域が特定されるような表現はしないこと、研究成果を何らかの形で協力者に報告すること等を伝え了承をいただいた。

## 3. 結果と考察

### (1) 研究協力者のプロフィール（表1、表2参照）

研究協力者194名はすべて現職の保育者であり、そのプロフィールを経験年数、所属、年齢の3点から表1、表2に示した。経験年数は11年から40年であり、平均は20.5年、標準偏差は8.29であった。本研究では経験年数に10年ごとの区切りをつけて、11-20年・21-30年・31-40年の三グループに分けた。一般的に言って11-20年経験グループ者が中堅、21-30年経験者は中堅から熟達への時期、31-40年経験者グループが熟達の時期と目される。以下、11-20年グループ、21-30年グループ、31-40年グループと記述する。所属は民間保育園と公立保育園の二つに分けられた。総数194名の内、調査時において52名(26.8%)が私立保育園、142名(73.2%)が公立保育園に勤務していた。研究協力者の年齢は20歳代後半から60歳代前半にわたっているが、特に11-20年グループに20歳代後半から60歳代までの幅があり、世代のモザイクを形成しているのが分かる。このグループは、中堅から熟達に向かい職場の中核となることが期待される保育者たちであるが、その年齢構成から勤務形態の多様化や雇用の流動化等今日的な課題が垣間見られる。

### (2) 経験年数とエピソード数 (表3参照)

本研究で分析対象としたエピソード総数は219件であった。これを各グループに分けて表3に示した。表によれば、一人の保育者が記述したエピソードの平均値は、大差は見られないが21-30年グループが最も多く、次いで11-20年、そして31-40年となっている。エピソードの数と言う単純な量的視点から言えば、21-30年グループに一つのピークがあることが分かった。

### (3) エピソード記述の有無 (表4参照)

表4では各グループに存在した無記述者すなわちエピソードを書かなかった保育者数を示した。表によれば、エピソードを書かなかった保育者の割合は、経験年数の増加とともに増えている。表3では、エピソード数をそれぞれのグループの全保育者数で除した結果を示したが表4では、改めてエピソード数を記述した保育者のみで除してその結果を示した。表によれば、表3で明らかになったように21-30年グループの平均値が最も高く、11-20年グループと31-40年グループは僅差となった。しかし、視点を変えて、表3と表4の平均値を同じグループ間で比較してみると、11-20年グループでは0.14ポイント、21-30年グループでは0.24ポイント、31-40年グループでは0.42ポイントの開きがあった。すなわち、実際にエピソードを記述した保育者だけに注目した場合と記述しない保育者も含めて見た場合では、経験年数の増加に付随してその平均値の開きが大きくなっていることが明らかになった。ここから、エピソード数という側面だけではあるがグループ内の個人差、換言すれば個人の力量の差が経験年数とともに広がっていることが理解できる。

最も長く保育経験を積んだはずの31-40年グループにおいて、エピソード記録を書かなかった割合が最も多かった理由は何だろうか。一つは、保育に直接関わらない保育者になっていくという環境上の理由が考えられる。保育経験が30年、35年ともなると、園長や主任といった管理職に就く保育者が増え、直接子どもに触れる機会が少なくなる。代わりに事務的な仕事を中心となり、エピソード記録のような自らが子どもに関わらなければ記述しにくい記録は採りにくい。例えば、園児の登降園時に合わせて意図的にその場に出むく等しなければ子どもに接する機会は減少する。もう一つは、熟達者の世代においてエピソード記録という手法で記録を採ることへの不慣れがあると考えられる。エピソード記録とは記述者の主観や感情も含めて保育を記録し、子ども理解の深まりや自己の保育のふり返りを目論むものである。子どもを仲間や保育者、環境といった周囲との関わり、その状況のままに記録しようとする。複雑な保育実践を単純化することを避け、複雑な諸相を壊さずに描き出そうとするのである。こうして記録された保育実践は、読み解き方に

より、またその記録に登場するどの子どもの立場に視点を置くかにより幾重にもその保育実践の意味を創出する。これによって保育の見方が深まっていくことが期待される。

エピソード記録が奨励され保育実践の場に浸透し始めたのは、10年から20年ほど前になる。1992年の文部省『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価』の「記録の工夫」という項目に「エピソードを記録する<sup>(6)</sup>」という一文がみえる。この中で「毎日の保育の中で特に心に残ったこと<sup>(7)</sup>」を記録していく「自由な保育日誌といったもの<sup>(8)</sup>」という説明がある。「形式にとらわれずとにかく気づいたことを書き残す<sup>(9)</sup>」ことによって子どもの気持ちが見えてきたり自己の関わり方の是非への気づきを促すことがあるとしている。それまでの記録の客観性を重視した子どもの行動の羅列のような記録とは異なる。この背景には、一人ひとりの子どもの特性や発達の課題に応じることを重視する「新しい保育観への転換<sup>(10)</sup>」があった。保育観の転換とそれに付随する記録方法の変化に対して、31—40年グループが十分に対応仕切れていない実状が窺える。

以上のような環境的、内発的理由によって、エピソード記録を書かなかった保育者の割合が経験を積んだ保育者グループにおいて高かったものと考察できる。

#### (4) エピソード数の幅 (表5 参照)

表5は、一人の保育者が記述したエピソード数の幅を示している。どのグループも最も多くの保育者が1件のエピソードを記述していた。5件以上の記述をしたのが21—30年グループの中に2名であった。そのうちの1名は最多の9件であった。

#### (5) エピソードの対象年齢と個・集の別 (表6 参照)

表6は、保育者がエピソードを記述する対象として着目したのは特定の子どもか、それともクラス集団かを示している。表によれば、11—20年グループ及び21—30年グループがクラス集団に着目した割合が多かったのに対して、31—40年グループでは僅差であるが特定の子どもに着目した割合が多かった。

全体としては特定の子どもに着目したケースが96件(43.8%)、クラスやグループの集団を対象としたのは123件(56.2%)であった。

#### (6) 学びを捉えた場面 (表7 参照)

子どもの学びは、日々の保育のどのような場面で捉えられたのだろうか。これについてエピソード記述を整理すると、日常生活・遊び・課題活動の三つの場面に分けることができた。日常生活とは、登園から始まって降園に至るまでの基本的にはルーティンな活動である。この中には食事、トイレ、午睡、衣服の着脱などの場面が含まれる。遊びは、生活の一部であるが子どもが保育者や仲間や環境に自ら関わりつつ興味や関心に基づき集中して楽しむ活動である。本研究では戸外や室内、あるいは個別の遊びや仲間遊びに関わらず取り上げた。また、本研究で言う課題活動は遊びとは異なり保育者の意図や指導性が明確に発揮される活動をさしている。課題活動はクラス全員で参加することが前提である。粘土やクレヨンでの製作、アサガオの世話や楽器の練習などが含まれる。課題活動の集大成として生活発表会や作品展などの行事がある。

表7によれば、11—20年及び31—40年グループは日常生活の場面から学びを捉えた記述が最も多かった。21—30年グループでは遊びの場面において学びえを捉えたケースが最も多かった。どのグループにも共通していたのは、課題活動の場面において学びを捉えた割合が最も少なかったことであった。経験年数の多寡に関わらず、子どもの学びに対する保育者共通の構えであると見ることができる。

田中(2011)の調査では<sup>(11)</sup>、保育者の考え方の傾向として「学び」と「教育」の定義に区別を

もち、保育者が意図的にその指導性を発揮するような「課題活動」を通した子どもの変容は「教育」の範疇に入るとする結果を得た。これに対して「学び」は日常生活の繰り返しの中で強化されるものであり、あくまで子どもが主体性を発揮し、「身につく」などという表現で子どもと学ばれた内容が強く一体化した行為として示された。

しかし、こうした区切り方にはいささか疑問をもたざるを得ない。子どもの学びが生じる場は保育者の指導性が強い「課題活動」なのか自由な「遊び」かに関わらず至るところにあり、保育者側の区分だけでは把握しきれないのではないか。これについて冒頭で紹介した子どもの学びを見る五つの視点は、活動の区分や保育者の介入の強弱に関わらず、子どもの立場に立った見方であり改めて参考にしたいためである。また、保育所における教育のあり方や学びと教育との関係について検討しなおしていく必要性がある。

#### (7) 着眼点—エピソードの対象となった子ども・クラス特性— (表8・表9参照)

次に、エピソードの対象となった子どもやクラス特性や状況を分析したのが表8である。具体的な事例を示したのが表9である。表からは、保育者が何に注目して子どもの学びを捉えたのかという、いわば保育者の一人一人の着眼点が把握できる。

表が示すように、対象児・クラス特性はⅠからⅣの四つのカテゴリーに分類することができた。「Ⅰトラブルが目立つ子ども」は、周囲の子どもたちとの関わりにおいて課題や問題があるとされる子どもやクラスが対象に挙げられている。このような子どもは目立ちやすく、また、その言動に変容が見られた場合も分かりやすい。さらには、保育者がその変容を期待しているとも言える。クラス運営をしていかなければならない保育者の立場からすれば、着目しやすいと同時に解決や解消が望まれる課題である。「Ⅱ個別の課題をもつ子ども」は、他児との関わりにおいてではなく、その子ども自身の発達や生活の仕方、生活習慣の習得、自立等に問題あるとされる子どもやクラスが対象となっている。「Ⅲ他児への配慮を表わす子ども」は、他児との関わりにおいて配慮や思いやりを表わす子どもやクラス集団である。異年齢保育において年少児の世話をする姿や仲間に遊具を譲る姿がエピソードとして記述された。「Ⅳ気づきや意欲を表わす子ども」は、自発性や集中力を発揮し新たな技能や知識の習得に工夫や挑戦を示す子どもである。ⅠとⅡは、保育者が子どもの未熟さや不足している面に注目しているといえよう。これに対して、ⅢとⅣは子どもの優れた点、成長する力に着目しているといえる。また、ⅠとⅢは人間関係、仲間関係あるいはクラス集団における子どもの言動に着目しているのに対して、ⅡとⅣは一人ひとりの内面の変化に着目しており、子どもの内面の理解・洞察が求められる。

表によれば、どのグループも最も多くの保育者が「Ⅳ気づきや意欲を表わす子ども」に着目していることが分かった。また、11-20年グループと21-30年グループは類似した傾向を示している。Ⅳ気づきや意欲を表わす子どもに次いでⅡ個別の課題をもつ子どもⅠトラブルが目立つ子どもⅢ他児への配慮を表わす子どもの順となっていた。前述したように前者の二つはそれぞれの子どもの着目であり、後者の二つは人間関係や仲間関係から生じてくる事柄への着目である。この結果から問題点にせよ優れている点にせよ、まず子ども一人ひとりにまなごしを向けようとする保育者の構えが理解できる。これに対して、31-40年グループはⅠトラブルが目立つ子どもに関する記述がなく、「Ⅳ気づきや意欲を現す子ども」とⅡ個別の課題をもつ子どもの二峰性を示しているのが特徴である。また、類似した傾向を示しているとはいえ11-20年グループと21-30年グループ間では、3位のⅠトラブルが目立つ子どもと4位のⅢ他児への配慮を表わす子どもに関してはその比率に開きがあり、21-30年グループの方が人間関係

や仲間関係において子どもを見るよりも個別の子どもに着目していることが分かる。この点では21-30年グループもやや二峰性を示していて、31-40年グループと共通する傾向がある。

どのような子どもに着目したのかという着眼点から各グループの特性が多少なりとも理解できる。特に注目したいのは、11-20年グループが他の2グループに比べると「Iトラブルが目立つ子ども」への着目の割合が多かったことである。子ども同士のトラブルに関心が集まったのは、日常の保育においてクラスをまとめることに腐心している表れでもあるだろう。子ども同士のトラブルが生じると、時として保育の流れが止まりクラスの秩序が乱れる。クラスを担当する保育者としては避けたい状況である。経験を積んだ21-30年グループにおいては、クラスのまとまりに11-20年グループほどの労力を要することはなく、その分、個別の子どもに着目しているのだろうか。31-40年グループの多くはクラスを担任しない世代の保育者であり、担任とは異なる視点で個々の子どもを見つめることができる立場にある。こうした背景が着眼点の違いに影響を及ぼしているのではないだろうか。

#### (8) 等至点—保育者自身の変容への言及の有無— (表10参照)

子どもの学びを捉えエピソードに書き起こす行為は、保育者自身にも何らかの変容をもたらすであろうことは冒頭で述べた。この視点からエピソードを整理したのが表10である。エピソード記述の中に、感動なり保育者自身の保育への示唆なりに言及しているものを有とし、そうした言及がなく子どもの変容のみ記述しているものを無として分類した。その結果、言及のあった記述は全体で63.9%と過半数が保育者自身について何らかの記述をしていた。グループ別に見ると、63.5%、60.7%、76.0%と、31-40年グループが最も高く、次いで11-20年グループ、21-30年グループとなった。言及のなかった記述は、21-30年、11-20年、31-40年グループの順であった。エピソードを書くことと保育への影響、換言すれば子どもの学びと自己の保育との結びつきの希薄さが21-30年経験者グループにやや認められた。クラスを直接担当しない保育者が多いであろう31-40年グループにおいて、保育者自身の変容を記述した割合が高かったのは興味深い。ここでその理由を明らかにすることはできないが、一つの事例から自己を内省したり転用する能力といったものが働くのではないだろうか。それでは、どのような変容の記述が見られたのだろうか。これについては次の項で紹介する。

#### (9) 着眼点、通過点及び等至点 (表11・表12・図1参照)

表10で触れた保育者自身の変容に関する記述を整理したのが表11である。表11で整理した内容を視覚化したのが図1であり、実数で示したのが表12である。

ここでは、着眼点、通過点および等至点という概念を援用してエピソードを分析している。冒頭でも述べたように、等至点とは人が試行錯誤しつつ何らかの行動を選択していく過程でひとまず辿り着いた結論である。通過点とは途中の経路である。本研究でいえば、表8で触れた「エピソードの対象となった子どもやクラス特性」は着眼点にあたる。これが四つのカテゴリーに分けられたことは既に述べた。次に、それぞれの着眼点からどのような内容を子どもの学びとして捉えたのが通過点となる。そして、最終的に保育者自身にどのような変容をもたらしたのが等至点となる。表11と図1が示すように「Iトラブルが目立つ子ども」からは1. 行動の変容、2. ルールや役割の受容、3. 仲間関係の受容、の三つの通過点と①から④の等至点が抽出できた。「II個別の課題を持つ子ども」からは1. 行動の変容、2. 仲間関係の変容、3. 主体性の発揮、4. 集中力の発揮、5. 関心の広がり、の五つの通過点と①から⑦の等至点が抽出できた。同じ「仲間関係の変容」でもIの場合とは違い、それまでとは違った周囲の子どもへの関心や注目の

表出を指している。具体的には、年長児や他児を観察し模倣するなどして身の自立や遊びの方法等自己の課題としてあった事がらに変化が生じたことである。「Ⅲ他児への配慮を示す子ども」からは1. 仲間関係の構築、2. 仲間関係の強化の二つの通過点と①②の等至点が抽出できた。

「Ⅳ意欲や主体性を示す子ども」からは1. 行動の獲得、2. 仲間関係の強化、3. 主体性の発揮、4. 集中力の発揮、5. 関心の広がり、6. 挑戦や工夫の六つの通過点と①成長の喜び②子ども理解の深化③保育の確認④保育への導入⑤日々の保育の重要性の確認⑦家庭の役割の確認⑦反省や葛藤⑧保育士同士の連携、の八つの等至点を得ることができた。全体的にみると、IからⅣのどの着眼点からでも最終的には①成長の喜びや②子ども理解に至っていることが分かる。他に、I、Ⅱ、Ⅳの三つの着眼点から③保育の確認④保育への導入に至っているのが分かった。換言すれば、子どもの学びを捉えようとする保育者の構えそのものが成長の喜びや感動、保育者としての自信等肯定的な結果をもたらし、新しい視点で子どもを捉えることにも繋がっているとと言える。

以下、グループ別に考察する。

11-20年グループにおいて「Ⅰトラブルが目立つ子ども」に着目した保育者たちは、それぞれ三つの通過点を通してきている。すなわち、トラブルを避ける行動を習得したり仲間との関係に変化が出てきたことを子どもの学びとして捉えている。ルールや役割の受容というより具体的な内容を取り上げた保育者は少なかった。等至点を見ると、三つの通過点を経た保育者がそれぞれ①から④までの結論に至ったことが分かる。それらに大差はないが、子どもの言動に意味づけができ子ども理解の深化となったことが最も多かった。「Ⅱ個別の課題をもつ子ども」に着目した保育者たちは、それぞれ五つの通過点を経ている。通過点で最も多かったのは「2 仲間関係の変容」である。特に異年齢交流において、年長児への関心や憧れをきっかけに自己の課題に取り組んだ事例が多く記述されていた。等至点を見ると、11-20年グループは七つのうち六つの等至点に至っていることが分かった。大差はないが、ここで最も多かったのは「①成長の喜び」であった。次いで「③保育の確認」であり、子ども自身が自己の課題に取り組んでいる様子に保育者自身がそれまで行ってきた保育への自信が述べられている。「Ⅲ他児への配慮を表わす子ども」に着目した保育者たちは、それぞれ二つの通過点を経ている。特に「1. 仲間関係の構築」が多く見られた。つまり、未だ明確な仲間関係にはならないけれども以前よりも他児への親しみや関心をもつ様子を子どもの学びとして取り上げている。等至点を見ると「①成長の喜び」に至っているケースが多かった。「Ⅳ意欲や主体性を示す子ども」に着目した保育者は、それぞれ六つの通過点を経ている。最も多かった通過点は「1. 行動の獲得」である。生活や遊びの中で新しい知識を得たり周囲の環境への理解を深めたり新しい言葉を習得する等の様子が記述されていたが、それらを記述しつつ子どもの内面の変化に重点をおいているところに注目したい。他に、「6. 挑戦や工夫」「3. 主体性の発揮」等が多く見られた。等至点を見ると、他と大差はないが「②子ども理解の深化」が最も多かった。「Ⅳ意欲や主体性を表わす子ども」は、保育者にすれば思いもよらない変容を示すこともある。その意外性や驚きは、子どもをこれまでとは違った視点で見直すきっかけを与えてくれるのだろう。なお、11-20年グループでは、「⑥家庭の役割の確認」「⑦反省や葛藤」「( 保育士同士の連携)」への言及はなかった。

次に、21-30年グループにおいて「Ⅰトラブルが目立つ子ども」に着目した保育者たちはそれぞれ三つの通過点を経るが、11-20年グループと同様、ルールや役割の受容という具体的な事からの習得よりもトラブルを避ける行動や仲間関係に変化が出てきたことを学びとして捉える傾向が示された。等至点は「①成長の喜び」だけである。前述したように、11-20年グループほどに

は子ども同士のトラブルおよびその解消に腐心してはおらず、いずれ成長とともに解消すると見ているのだろうか。「Ⅱ個別の課題をもつ子ども」に着目した保育者は11-20年グループと同様に五つの通過点を経ている。最も多かったのは「5. 関心の広がり」次いで「4. 集中力の発揮」であった。等至点を見ると「①成長の喜び」が最も多く次いで「③保育の確認」であり11-20年グループと似た傾向となっている。21-30年グループの等至点において、保育者の力量への反省等を含んだ「⑦反省や葛藤」があった点は11-20年グループと違っていた。「Ⅲ他児への配慮を表わす子ども」に着目した保育者たちは二つの通過点に二分されるが、どちらにも等至点の記述がなかった。「Ⅳ意欲や主体性を表わす子ども」に着目した保育者たちは、他のグループと同様にそれぞれ六つの通過点を経ている11-20年、31-40年グループを同じであった。このうち最も多かったのは「1. 行動の獲得」でこの点も11-20年グループと共通していた。等至点をみると、大差はないが「④保育への導入」や「③保育の確認」「②子ども理解の深化」などが多かった。「⑦反省や葛藤」という等至点がある点は11-20年グループと異なる。さほど深刻な葛藤と言うものではないが、自己の保育への省察が11-20年グループに比べてそれだけ深くなった見ることでもきる。

31-40年グループであるが、前述したように「Ⅰトラブルが目立つ子ども」への着眼点がなかったのが他のグループとの違いである。ⅡやⅢのような一人ひとりの課題に視点が向けられているのが特色である。「Ⅱ個別の課題をもつ子ども」に着目した保育者たちは他のグループと同様五つの通過点を経ている。大差はないが最も多かったのは「4. 集中力の発揮」であった。等至点を見ると「③保育の確認」次いで「②子ども理解の深化」が多かった。21-30年グループと同様、「⑦反省や葛藤」という等至点が見られた。これは自己の保育というより小中学校の教育に対する期待と不安を述べたものである。保育所のような取り組みが小学校でも継続されるのだろうかという内容であり、長年積み上げてきた保育所保育への矜持が窺われる。「Ⅲ他児への配慮を表わす子ども」に着目した保育者は2名であるが通過点は「2. 仲間関係の強化」だけであり等至点も「②子ども理解の深化」だけであった。「Ⅳ意欲や主体性を表わす子ども」に着目した保育者たちはそれぞれ六つの通過点を経ている。これは他の二つのグループと共通している。大差は見られないが「5. 関心の広がり」や「6. 挑戦や工夫」を通過点とする保育者が多かった。等至点を見ると「⑤日々の保育の重要性の確認」次いで「①成長の喜び」が多かった。「⑥家庭の役割の確認」や「⑧保育士同士の連携」は他のグループにはなかった項目であり、31-40年グループの特性を示すものと言えるのではないだろうか。

以上、保育経験年数のグループ別に着眼点、通過点、等至点を考察し一定の結論を出した。いずれも大差のない範囲での結論であるが、各グループの傾向が多少明らかになった。

#### (10) 代表事例のエピソード

最後に、各グループから代表事例を抽出しエピソードの内容を考察して保育経験を積んだことによる違いを浮かび上がらせる。掲出の事例は、下記の「事例の特性」に示したように着眼点、通過点および等至点において各グループの特性を備えた事例である。31-40年グループのみ、より詳細に検討したいので事例を二つ挙げて考察した。

##### A 11-20年経験者の代表事例

事例の特性:Ⅰトラブルが目立つ子ども—1. 行動の変容、3. 仲間関係の受容—②子ども理解の深化③保育の確認

## Yちゃんのおててはやさしいおてて

11年経験者

2歳7ヶ月の女児Yちゃん。保育者の関心を向けさせたいという気持ちからか、机に上ったり危険な場所に行ったり危険な行為を行うことが多く見られる。また、思いが通らないと引っ掻いたりかみついでしまうことがある。クラスでも一番月齢の低いY児は、言葉で伝えることができず手が出てしまうことが頻繁に見られた。

ある日、添い寝している私に対して、自分の布団をかけてくれたりスリッパを持ってきてくれたりする姿が多く見られるようになり「やってあげるのが好きなんだ」と感じた。そこでおやつのおしぼりを絞るときに「重たくて運べないな」とY児の前でつぶやいてみると「やるー」と言ってお手伝いをしてくれた。「Yちゃんのおててってやさしいね。お手伝いができるやさしいおててなんだよ」と言うと満面の笑みで嬉しそうだった。手が出てしまった時に「Yちゃんのおててはやさしいおててなんだよ」と手をなでながら伝えていった。まだ危険な行為をしてしまうことがあるが、おもちゃを譲ってあげたりお手伝いをしてくれるYちゃんの姿が多く見られるようになった。

今後もY児の気持ちに寄り添い、言葉が豊になるように保育していきたい。(下線は引用者。以下同じ)

11-20年経験者グループは、他のグループに比べると「Iトラブルが目立つ子ども」に着目した割合が多かったことから本事例が掲出された。対象となったY児は、その行動がクラスで目立っていたのであるが「クラスでも一番月齢が低い」という特性もこの保育者がY児を対象にした要因ではないだろうか。換言すれば、特性が明確であったり変化の度合いが大きく分かり易い子どもが対象に取り上げられている。また、エピソードの中では保育者の意図的な関わりと子どもの変容の結果が時系列で直線的に語られている。「危険な行為」をしたり「引っ掻いたりかみついたり」していたY児が保育者の「やさしいおててなんだよ」という言葉かけによって、やがて「おもちゃを譲ってあげたりお手伝いをしてくれるYちゃん」に変容していく。保育者の言葉かけを境界線にして展開する構図になっている。Y児の内面の成長に触れる一方で、保育者自身の働きかけの有効性を確認するまとめとなっている。このように、対象の特性と変容および保育者の関わりとの関係が比較的直結しているのがこのグループの子どもの学びの捉える上での特性であると見た。

## B 21-30年経験者の代表事例

事例の特性：IV意欲や主体性を表わす子ども—1. 行動の獲得—⑦反省や葛藤

## どこでやめようか

29年経験者

3歳児クラス22名

最近のことである。発表会をするにあたって大好きな絵本『おだんごばん』をもとに遊びを通して楽しんだ後、自分のなりたい役を決めて劇遊びをしていった。ストーリーも演出も子どもたちの様子を見ながら完成させていき子どもたちも喜んで行っていた。

しかし、見せるとなると恥ずかしがって声が出なくなったり他の子どもを頼ってしゃべらなくなったり動かなくなったりといろいろ問題が出てきた。また、風邪の流行で欠席者が多くなり、その子の役がいなくなるという事態にもなった。このとき、他の保育園で行った『お

だんごパン』のビデオを「今やっているのはこうなるんだよ」と言いながらみんなに見せたところ、自分と同じような子どもが衣装を着てやっているのが面白かったらしく毎日「みせてコール」が続いた。それを見ながら「この子やったらんね」「この子、大きい声やね」「どっちが見ていてよいと思う？」などさりげなく話しかけ子どもたちに考えさせたり思ったことを話し合ったりしながら楽しんだ。するとビデオを見る前より劇遊びをやりたがり声も出そうとするようになった。休んだ子どもの役もやる、台詞も覚えてしまったと言う子どもも何人か現れて大いに盛り上がった。12月5日の発表会が終わった後も、毎日1回は遊戯室に入って劇遊びをやりたがり、自分たちのやりたい役を毎日代えて自由に楽しんでいる。台詞も教えたわけではなく、どの役のせりふも自然に覚え、私は音響を担当するもの他のことは全部子どもたちがやっている。1月の今でも「おだんごパン、やりたい」と毎日言うのでどこでやめようかと迷っている状態である。

21-30年経験者のグループは前グループに比べて「⑦反省や葛藤」という等至点が目立った。自己の保育への省察が深まったものと理解できるが、掲出事例はそのうちの一つである。反省や葛藤と言っても本事例ではさほど深刻ではない。保育者は、子どもたちの活動が自己の働きかけを越えて発展していったことを戸惑いつつ楽しんでいる。保育は、保育者の予想の範囲で進むこともあれば意外な方向に進むこともある。それを熟知しその両方を受容できるのがこのグループの特性と見た。

### C 31-40年経験者の代表事例

事例の特性：、意欲や主体性を表わす子ども—1. 行動の獲得6. 工夫や挑戦—①成長への喜び

今日は暖かい冬の日でした

34年経験者

4.5歳になると、一輪車に挑戦する子どもが多くなるわが園である。

5歳ともなると、半数の子が一輪車に上手に乗る。中にはサーカスのように手つなぎして広い園庭を乗り回し、思わず拍手したくなる光景を目にする。大人である私でさえ感動しているので、低年齢の子ども目にはどのように映っているのか。

一輪車の補助台に4歳児が一輪車を持って近づく。もったままあたりを見ている子、またいで真似る子、はさんだまま少し傾いた一輪車を動かしている子などいろいろ……。そのうちコツを掴んで1, 2メートル進めた子が叫ぶ。「先生、見て見て！」大げさに叫ぶ「わー、やったねー」周りの子どもも急に顔つきが真剣になる。1, 2メートルできた子がまた「ねー、見て見て！」と叫ぶが、気が入りすぎて失敗。「あーあ」と小さく声をかける。また、私のほうをふり返り再度挑戦する。うまく滑り出すまで黙って見守る。前より数メートル進む。「せんせー！」の声。気づいたように「わー、上手にできたね！」残念だがその後すぐに転んだ。腕が痛いと言う。脱臼でもしていないか心配になり、腕を上げたり手を握ったりする。スムーズに動かす。「よーし、大丈夫だ。でも、早く痛いの飛んでいくように、おまじないのお薬」と、瞬間冷却スプレーをシュー。今まで痛いと言っていた腕で一輪車を持ち上げ補助台に。わー、園庭の中ほどまで行っている。すごいぞ。年長児を真似て学んで自分のものにした年中4歳児の姿。

今日は暖かい冬の日でした。

この記述を保育のエピソードとして取り上げることには異論があるだろう。文章表現、行動の描写、発言のやりとり等において保育記録というより私的な記録の範疇に入れるべきかもしれない。この保育者はおそらくクラスを持たない立場であろう。そのためにかえて全体を視野に入れることができる。園庭で異年齢の子どもが混じりあって遊んでいる中から見出した学びである。保育者としての喜びと日差しの暖かさを結びつけてまとめとしている。エッセイともエピソードとも区別がつかないが、形式を度外視して書いているのもこのグループの特性と見た。

## II 個別の課題をもつ子ども 1. 行動の変容 3. 主体性の発揮②子ども理解の深化・③保育の確認

そろそろ行こうか

39年経験者

テーマから外れているかもしれませんが・・・。

3歳児のM男(男児)。毎日毎日泣いて登園していました。母親も何とか連れてこようと必死で泣き叫ぶ子どもを毎日つらそうな顔をしてつれてきていました。

私は毎日門で受け入れをしていたのですが、「おはよう」と声をかけるのがやっとでした。登園後は泣き止むのも早く、その後は元気に過ごしていることを母親に伝えるとともに、焦らずに長い眼で見ていきましょうと繰り返し伝えていました。去年までは、姉が通園しており、毎日保育園に母親といっしょに来ており、園の様子は知っているM男です。

泣いて登園していたM男でしたが、ある日、忘れもしない5月23日(入園以来2ヶ月)。いつもより登園時間が遅く、9時半を過ぎていました。今まで見たこともないようなこにこ顔のM男がほっとしたような笑顔の母親といっしょに登園してきたのです。私も思わず飛びっきりの笑顔で「Mくん、おはよう！」と声をかけました。まっしぐらにクラスの担任のところへ走っていくM君!!

お母さんにお話を聞くと、今日は早く行こうと一言も言わず見守っていたそうです。すると8時過ぎにM君のほうから「そろそろ行こうか」と母親に言い、自分からさっさと準備し泣かずに来れたとのこと。「今まで私は何をしてきたのでしょうか。この子に教えられました。」と母親が一言言われました。「私の思いばかりを優先し、M男の気持を考えていませんでした。」とも・・・。

子どもは自分はこうしたいという思いをもっています。友だちとのかかわりの中で悩んでいることも多いと思います。Mくんの「そろそろ行こうか」は、大きなことを私にも教えてくれたエピソードの一つです。

本事例には、学びというものが重層的に内包されている。すなわち、子どもの学び、保護者の学び、そして記述した保育者自身の学びである。重層的な学びを捉えることができたのは、この保育者の立ち位置にある。この保育者はクラス担任でないがために11-20年グループや21-30年グループでみられたような直接的な関わりは行わないが、保護者を励まし間接的に子どもの成長に関わろうとしている。そこから生じる重層性である。子どもの変容のきっかけは、保護者の話から推察するしかないが、この保育者はそれを「子どもは自分はこうしたいという思いを持っている」として子ども理解の深化やこの保育者が求めてきであろう保育を再確認することに繋げている。しかし、子どもの学びの成果は、記述した保育者ではなくクラス担任にもたらされる。「まっしぐらに走って行った」先は自分ではなくクラス担任である。にもかかわらず、それを自

己の喜びとして受容し自己の学びに繋げたところに熟達者の構えがみられる。自己の立場を十全に理解していることが窺われる。エリクソンは、こうした熟達者のありようを「深く関わりを持ちつつも、携わらないこと<sup>(12)</sup>」と表現した。常時直接的に携わらないが、関与し続けるということもありうるからである<sup>(13)</sup>」とも述べている。このエピソードはそうした状況にあたり、そこに熟達者の姿がある。

#### 4. まとめ

以上、子どもの学びをどうとらえるのかと言う視点を通して、熟達レベルの力量の特性を中心に中堅から熟達レベルの保育者を考察してきた。また、考察のために等至点という概念を使用して中堅、中堅から熟達、熟達グループに分け、それぞれのグループの特性の類型化を試みた。結果として、多少の傾向が認められたものの、熟達者グループと他のグループ間に明確な差異を抽出するまでには至らなかった。その理由として、サンプルの数が少数であること、サンプルの偏りなどが考えられる。人の職業上の力量形成の過程が、複雑で多様であるということも改めて言える。

しかし、こうした状況の中でも二つ、三つ確認できることがあった。

1. 学びのエピソード記録の平均件数において、31-40年経験者グループ（熟達者）は最も少なかった。
2. その反面、エピソード記録から読み取れる保育者自身の変容（等至点）に関しては同グループが最も多く記述していた。
3. 1、2の点から、熟達者の力量の個人差が大きいことが理解できる。
4. 31-40年経験者が書いたエピソードから、学びを重層的にとらえる視点や形式にとらわれない記述の仕方が見いだされた。

研究上の課題として、以下の点が挙げられる。

1. 熟達者の対象数が十分でないこと
  2. 着眼点、通過点、等至点の関係を明確に論述し切れなかったこと
- 次の機会にこれらの課題に臨みたい。

表1 経験年数と所属 ( )内は% (以下同じ)

保 育 者 の 所 属			
経験年数	私立保育園	公立保育所	全保育者数
11-20	31	74	105(54.1)
21-30	14	45	59(30.4)
31-40	7	23	30(15.5)
全 体	52(26.8)	142(73.2)	194(100.0)

表2 経験年数と年齢

経験年数	20歳代後半	30歳代前半	30歳代後半	40歳代前半	40歳代後半	50歳代前半	50歳代後半	60歳代前半	不明	計
11-20	2	20	22	28	10	17	2	3	1	
21-30				4	26	22	6	1		
31-40						17	12	1		
全 体	2 (1.0)	20 (10.3)	22 (11.3)	32 (16.5)	36 (18.6)	56 (28.9)	20 (10.3)	5 (2.6)	1 (0.5)	194(100.0)

表3 経験年数とエピソード数

経験年数	保育者数	エピソード総数	エピソード数の平均値
11-20	105	115	1.10
21-30	59	79	1.34
31-40	30	25	0.83
全 体	194	219	1.13

表4 エピソードを書いた保育者と書かなかった保育者

経験年数	書いた保育者	書かなかった保育者	書いた保育者のエピソード数平均
11-20	93(88.6)	12(11.4)	1.24
21-30	50(84.7)	9(15.3)	1.58
31-40	20(66.7)	10(33.3)	1.25
全 体	163(84.0)	31(16.0)	1.34

表5 エピソード数の幅

経験年数	エピソード数								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11-20	75	15	2	1					
21-30	33	14	1			1			1
31-40	16	3	1						
全 体	124	32	4	1		1			1

表6 エピソードの対象年齢と個・集の別

経験年数	対 象 年 齢								個と集の割合
	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	混合	不明	個：集
11-20	4	11	14	28	29	28		1	48：67
21-30	1	1	11	23	6	23	3	11	35：44
31-40	1	2	4	2	1	9	6		13：12
全体	6	14	29	53	36	60	9	12	96：123

表7 学びを捉えた場面

場 面	経 験 年 数			
	11-20	21-30	31-40	全 体
日常生活	58(50.4)	28(35.4)	12(48.0)	90(44.7)
遊 び	35(30.4)	38(48.1)	11(44.0)	89(38.4)
課題活動	22(19.2)	13(16.5)	2(8.0)	35(16.9)

表8 着眼点—エピソードの対象となった子ども・クラス特性—

対象児の特性 特性とその内容	経 験 年 数			
	11-20	21-30	31-40	全 体
I トラブルが目立つ子ども ・友だちやクラス集団との間にトラブルが生じやすい子ども。	20(17.4)	7(8.9)	0(0.0)	27(12.3)
II 個別の課題をもつ子ども ・他児とのトラブルではないが、基本的生活習慣の習得や自立等に課題がある子ども。	30(26.1)	22(27.8)	10(40.0)	62(28.3)
III 他児への配慮を表わす子ども ・他児に対する言葉やかかわりに他児への配慮や思いやりが見られるようになった子ども。	17(14.8)	6(7.6)	2(8.0)	25(11.4)
IV 気づきや意欲を表わす子ども ・新たな技能や知識、理解の深まり等内面の変化が見られる子ども。	48(41.7)	44(55.7)	13(52.0)	105(48.0)

表9 事 例

I トラブルが目立つ子ども	II 個別の課題をもつ子ども	III 他児への配慮を表わす子ども	IV 気づきや意欲を表わす子ども
事例 ・手が出て他児を泣かせる ・他児の遊具を取り上げる ・異年齢交流に参加しない	事例 ・野菜が食べられない ・竹馬をすぐあきらめる ・鬼ごっこで同じ方向に走る	事例 ・他児の好き嫌いを心配する ・異年齢保育で会食の世話をする	事例 ・ツバメの巣作りを観察し続ける ・コマ回しを楽しむ ・自分の考えを述べようとする

表10 等至点- 保育者自身の変容への言及の有無—

記述の有無	経 験 年 数			
	11-20	21-30	31-40	全 体
有	73(63.5)	48(60.7)	19(76.0)	140(63.9)
無	42(36.5)	31(39.3)	6(24.0)	79(36.1)

表11 学びへの着眼点と保育者の等至点

着眼点	通 過 点		等 至 点	
	カテゴリー名	内 容	カテゴリー名	内 容
I 目立つ子ども	1. 行動の変容 2. ルールや役割の受容 3. 仲間関係の変容	・気持ちの表現の仕方を変えたり他の解決方法をさぐるうとする ・順番を守るなどルールを受け入れようとする ・他児に協力したり自分から仲間に入ろうとする	① 成長の喜び ② 子ども理解の深化 ③ 保育の確認 ④ 保育への導入	・子どもの成長を喜び保育者としての充実感をもつ ・子どもの言動に意味づけや解釈を行い、子ども理解 ・自己のこれまでの保育に自信をもちその継続を確認 ・自己の保育に新たに取り入れようとする
II 個別の課題をもつ子ども	1. 行動の変容 2. 仲間関係の変容 3. 主体性の発揮 4. 集中力の発揮 5. 関心の広がり	・自己の課題に意欲的に取り組もうとする ・自己の課題に集中して取り組んでいる ・他の活動や環境に関心を広げようとする ・保育者や他児を模倣するなどして生活行動等を習得しようとする ・他児に関心をもち、仲間関係をもとうとする	① 成長の喜び ② 子ども理解の深化 ③ 保育の確認 ④ 保育への導入 ⑤ 日々の保育の重要性の確認 ⑥ 家庭の役割の確認 ⑦ 反省や葛藤	・子どもの成長を喜び保育者としての充実感をもつ ・子どもの言動に意味づけや解釈を行い、子ども理解を深める ・自己のこれまでの保育に自信をもちその継続を確認する ・自己の保育に新たに取り入れようとする ・日々の保育や経験の繰り返しの重要性を再認識する ・家庭の役割の重要性と連携の必要性を再確認する ・これまでの保育を反省するとともに今後に不安や葛藤を覚える
III を表現する子ども	1. 仲間関係の構築 2. 仲間関係の強化	・他児に親しみや関心をもつ ・他児に対して積極的に励ましや思いやりある行動を示す	① 成長の喜び ② 子ども理解の深化	・子どもの成長を喜び保育者としての充実感をもつ ・子どもの言動に意味づけや解釈を行い、子ども理解を深める
IV 意欲や主体性を表現する子ども	1. 行動の獲得 2. 仲間関係の強化 3. 主体性の発揮 4. 集中力の発揮 5. 関心の広がり 6. 挑戦や工夫	・新しい知識や技能を意欲的に修得しようとする ・他児と話し合ったり協力したり共感を示したりする ・遊びや活動に主体的に活動に取り組もうとする ・遊びや活動に集中して継続的に取り組もうとしている ・周囲への関心を広げ、調べたり考えたりしようとする ・遊びや活動を工夫したりユニークな発想を取り入れたりする	① 成長の喜び ② 子ども理解の深化 ③ 保育の確認 ④ 保育への導入 ⑤ 日々の保育の重要性の確認 ⑥ 家庭の役割の確認 ⑦ 反省や葛藤 ⑧ 保育士同士の連携	・子どもの成長を喜び保育者としての充実感をもつ ・子どもの言動に意味づけや解釈を行い、子ども理解を深める ・自己のこれまでの保育に自信をもちその継続を確認する ・自己の保育に新たに取り入れようとする ・日々の保育や経験の繰り返しの重要性を再認識する ・家庭の役割の重要性と連携の必要性を再確認する ・これまでの保育を反省するとともに今後に不安や葛藤を覚える ・保育者どうしの連携を再確認する

表12 通過点・等至点の人数

経験年数	着眼点		通過点		等至点								
					①	②	③	④					
11-20年グループ	I	20	1 2 3	10 1 10	① 3	② 4	③ 2	④ 3					
	II	30	1 2 3 4 5	3 20 10 10 3	① 6	② 4	③ 5	④ 3	⑤ 1	⑥ 1			
	III	17	1 2	12 5	① 6	② 1							
	IV	48	1 2 3 4 5 6	30 4 11 7 8 14	① 10	② 12	③ 7	④ 2	⑤ 9				
21-30年グループ	I	7	1 2 3	4 1 3	① 3								
	II	22	1 2 3 4 5	9 5 1 13 15	① 5	② 2	③ 3	④ 2	⑤ 1	⑥ 1	⑦ 2		
	III	6	1 2	3 3									
	IV	44	1 2 3 4 5 6	22 5 11 3 15 4	① 4	② 6	③ 6	④ 7	⑤ 4	⑦ 3			
31-40年グループ	II	10	1 3 4 5	3 2 4 2	① 2	② 4	③ 5	④ 2	⑤ 2	⑦ 2			
	III	2	2	2	② 1								
	IV	13	1 2 3 4 5 6	3 1 3 3 4 4	① 4	③ 2	⑤ 6	⑥ 1	⑧ 1				
全 体	I	27	1 2 3	14 2 13	① 6	② 4	③ 2	④ 3					
	II	62	1 2 3 4 5	15 25 13 27 20	① 13	② 10	③ 13	④ 7	⑤ 4	⑥ 2	⑦ 4		
	III	25	1 2	15 10	① 6	② 2							
	IV	105	1 2 3 4 5 6	55 10 25 10 27 22	① 18	② 18	③ 15	④ 9	⑤ 19	⑥ 1	⑦ 3	⑧ 1	

\* 通過点・等至点は複数回答を含む

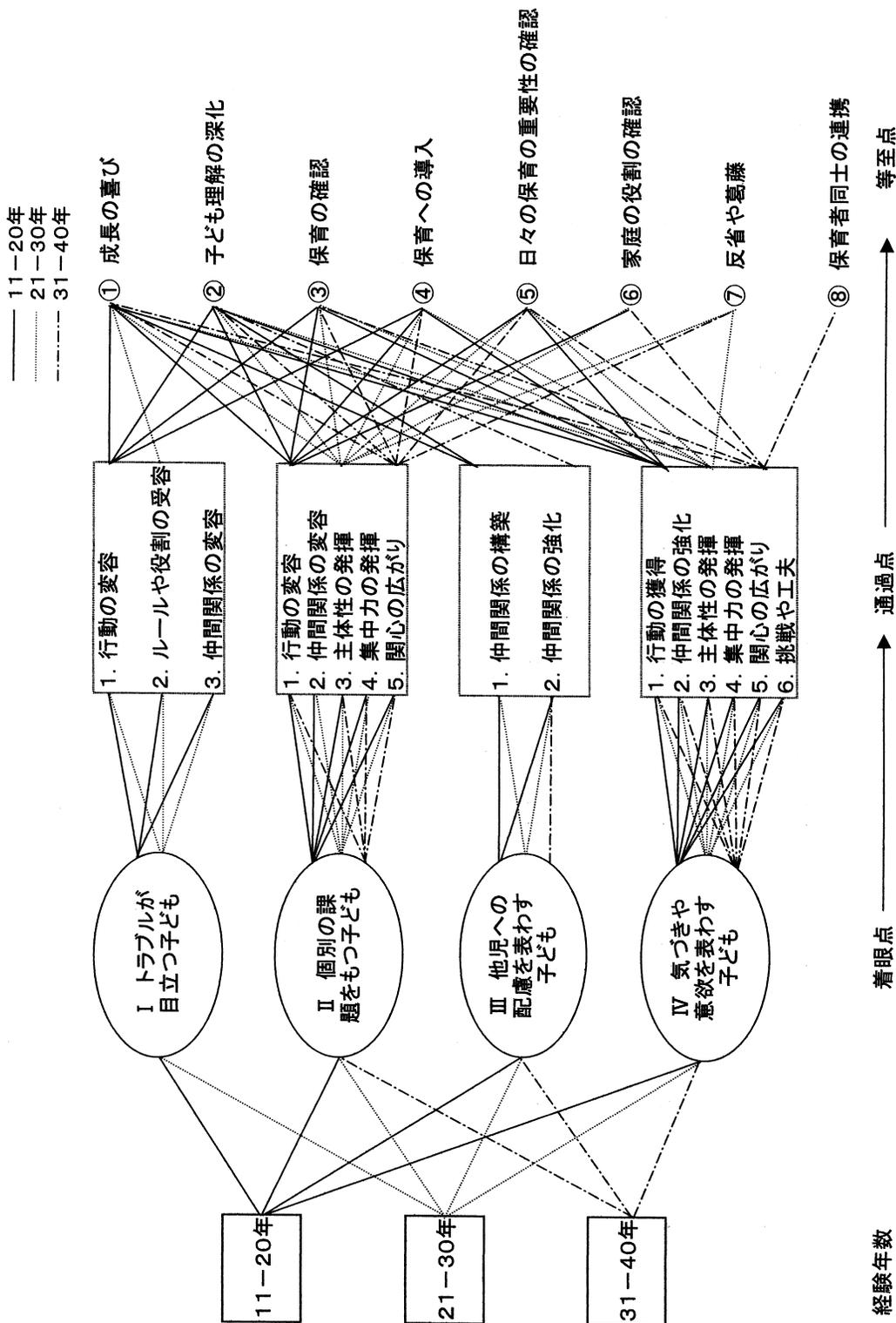


図1 子どもの学びへの着眼点、通過点および等至点

## 引用文献

- (1) 杉浦美朗：デューイ教育学の展開、八千代出版、24、1955
- (2) 牧野宇一郎：デューイ教育観の研究、風間書房、443、1977
- (3) 前掲書、p1038
- (4) 大宮勇雄：学びの物語の保育実践、ひとなる書房、47-50、2010
- (5) サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・ヤーン＝ヴァルシナー：複線径路・等至性モデル—人生経路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して—、質的心理学研究 5、255-275、2006
- (6) 文部省：幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価、チャイルド本社、38、1992
- (7) 同上
- (8) 同上
- (9) 同上
- (10) 文部省：幼稚園教育指導資料第4集 一人一人に応じる指導、フレーベル館、2、1995
- (11) 田中まさ子：保育者は子どもの学びをどう捉えるのか—中堅保育者のキャリア発達の視点から—、岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 第43集、85-102、2011
- (12) E.H. エリクソン／J.M. エリクソン、村瀬孝雄・近藤邦夫訳：ライフサイクル、その完結みずず書房、184、2004.
- (13) 同上

## 参考文献

- (1) 西山修：保育者のアイデンティティと効力感は保育実践に影響を及ぼすか—領域「人間関係」について—、乳幼児教育学研究 17、19-28、2008
- (2) 足立里美・柴崎正行：保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の研究、乳幼児教育学研究 18、89-100、2009

## 謝 辞

この論文を作成するにあたって質問紙調査にご協力くださいました保育士の皆様に厚くお礼申し上げます。