

## 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 —

Study on the images of practical terms used in kindergarten  
teachers' narratives of their practice: comparative analysis  
of teaching experiences

野口 隆子<sup>1)</sup>  
Takako NOGUCHI  
芦田 宏<sup>4)</sup>  
Hiroshi ASHIDA  
箕輪 潤子<sup>7)</sup>  
Junko MINOWA

鈴木 正敏<sup>2)</sup>  
Masatoshi SUZUKI  
秋田喜代美<sup>5)</sup>  
Kiyomi AKITA

門田 理世<sup>3)</sup>  
Riyo KADOTA  
小田 豊<sup>6)</sup>  
Yutaka ODA

### 要 旨

本研究では、保育者が保育実践を語る際に頻繁に用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観点を明らかにするとともに、保育経験による相違を分析することを目的と

<sup>1)</sup>十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

The Course of Early Childhood Care and Education, Department of Early Childhood and Elementary Education, Faculty of Human Life, Jumonji University

<sup>2)</sup>兵庫教育大学

Hyogo University of Teacher Education

<sup>3)</sup>西南学院大学

Seinan University

<sup>4)</sup>兵庫県立大学

University of Hyogo

<sup>5)</sup>東京大学大学院

Graduate School, University of Tokyo

<sup>6)</sup>国立特別支援教育総合研究所

National Institute of Special Needs Education

<sup>7)</sup>川村学園女子大学

Kawamura Gakuen Woman's University

キーワード：語のイメージ，実践知，保育経験年数，保育者の語り

Key words: jargon, practical knowledge, teaching experiences, narrative

する。先行研究に基づき、「子ども中心」、「教師中心」、「長い目で見る」、「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語を選び、幼稚園に勤務する保育者合計143名（経験保育者群70名、若手保育者群73名）に質問紙調査をおこなった。分析の結果、1つの語をめぐる多様な解釈がみられた。そして保育経験年数によって語の捉えが異なっており、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などの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、見守るという観点がより強いということが示唆された。

## Abstract

Examining how images of jargon are related to Japanese kindergarten teachers' teaching experiences and reflect their practical knowledge is a purpose of this study. Questionnaires were distributed to 143 Japanese kindergarten teachers (70 experienced and 73 novices) to identify images associated with the terms. Based on our previous study, eight terms ("child centeredness," "teacher centeredness," "keeping on eyes for children of long standing," "understandings of children," "facilitating children's activity," "constructing optimal environment," "organizing children's social network," "troubles") were chosen. As a result, the terms were interpreted variously based on the teaching experiences: interpretations such as teachers' intentions, perspectives in practices, planning, and understanding children's growth and development were more observed in experienced teachers than novices, whereas novices associated the terms with concepts of seeing how things go and being with children.

## 問題と目的

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することを目的とする。

保育者が語る言葉には、保育実践や経験の中で築き上げられる専門的な実践知が含み込まれている。3歳児クラスのA保育者が「トラブル」という言葉について以下のように語った例を示す。

「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Aは3歳、4歳、5歳とクラス担任を経験した3年目の保育者であり、自分の経験から保育を言語化しようとした場面でこのように語っていた。保育者の言葉は実践を通して獲得された視点、価値観、暗黙の実践知を示すものである。実践知は暗黙的・身体的な知であり、言語化されにくいという特徴を持つ（野口、2003、2007）。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う。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、熟達差によって言語の共有に問題が生じることが指摘されている（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。

浜口（1996，2003）は、「育ち」と「発達」という用語の使用と子ども観・発達観の変化について政策的側面や歴史を取り上げつつ保育学的に考察した。秋田（1996）の研究では、小学校・中学校・高校の教師を調査の対象とし、「授業」「教師」「教えること」という3つのトピックに対し学生と教師が作成した比喻を分析することによって授業イメージが熟達によってどのように変容するのかを明らかにした。野口他（2007）では、幼稚園・小学校の教師の語りに用いられる語のイメージの相違から両教師の専門性の違いを明らかにし、連携と教師の交流における留意点を示唆した。

教師のもつイメージの重要性を指摘した Elbaz（1981）によると、イメージは教師の信念や価値判断を含む包括的なものであり、教師の行動を直感的に導く働きを担うものだとしている。保育者が頻繁に用いる特定の語は、その言葉を聞いた者同士が感覚として共有可能であり、実践を通して精練された保育者の実践知を示すものであると考えられる。

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、保育実践の特徴として、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一方で、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も、経験の少ない保育者・実習生との視点の違いを見極めるための何らかの情報を提供することができると思われる。

## 方 法

調査方法：先行研究（Ashida 他，2004；野口他，2005，2007）を参照し、保育者が保育を語る際頻繁に用いた語の中から、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」、「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自由に思いつくままできるだけ挙げてもらうという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。

**協力者：**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、各イメージ語の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ようだが、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。

**調査時期：**2004年5月～7月にかけて配布・回収をおこなった。

## 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。その際第1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保育者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1に示す。 $\chi^2$ 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。

表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	37(16.6)	24( 7.2)	61(11.0)	* *
自由, 自由保育, 自由遊び (遊び)	15( 6.7)	17( 5.1)	32( 5.7)	
子どもの思いや要求の実現, 援助, 理解	29(13.0)	39(11.8)	68(12.3)	
子ども側の立場になる	7( 3.1)	13( 3.9)	20( 3.6)	
子どもだけの活動, 子どもの世界	10( 4.5)	19( 5.7)	29( 5.2)	
子どもが1番という考え	7( 3.1)	6( 1.8)	13( 2.3)	

その他 無記入	29(13.0) 88(39.6)	43(13.0) 169(51.2)	72(13.0) 257(46.5)	* *
2. 「教師中心」 $x^2(7) = 26.83^{**}$				
教師主導, 主体	15( 6.7)	6( 1.8)	21( 3.8)	* *
押し付け, 一方的, 強制	16( 7.2)	21( 6.3)	37( 6.7)	
教師の意図, 計画, 設定	13( 5.8)	7( 2.1)	20( 3.6)	*
教える, 指導, 指示	16( 7.2)	9( 2.7)	25( 4.5)	*
教師のペース, 教師の思いが強い	20( 9.0)	40(12.1)	60(10.8)	
管理	6( 2.7)	4( 1.2)	10( 1.8)	
その他	28(12.6)	38(11.5)	66(11.9)	
無記入	108(48.6)	205(62.1)	313(56.7)	* *
3. 「長い目で見える」 $x^2(7) = 21.04^{**}$				
長い期間・時間を通して	24(10.8)	19( 5.7)	43( 7.7)	*
見通し, 計画	17( 7.6)	10( 3.0)	27( 4.8)	*
ゆったり, 焦らず, 急がず	21( 9.4)	25( 7.5)	46( 8.3)	
見守る, 様子を見る	11( 4.9)	30( 9.0)	41( 7.4)	†
成長・発達, 変化の過程のみとり	9( 4.0)	13( 3.9)	22( 3.9)	
受容, 信頼, 認め, 待つ	14( 6.3)	21( 6.3)	35( 6.3)	
その他	38(17.1)	39(11.8)	77(13.9)	
無記入	88(39.6)	173(52.4)	261(47.2)	* *
4. 「子ども理解」 $x^2(7) = 26.68^{**}$				
子どもの内面, 姿, 行動のよみとりや捉え	48(21.6)	49(14.8)	97(17.5)	*
成長・発達の理解	10( 4.5)	2( 0.6)	12( 2.1)	* *
子ども側の立場になる	6( 2.7)	10( 3.0)	16( 2.8)	
行動の把握, 分析, 研究, 観察	7( 3.1)	6( 1.8)	13( 2.3)	
受容, 認め	8( 3.6)	22( 6.6)	30( 5.4)	
共感, 共に過ごす	10( 4.5)	15( 4.5)	25( 4.5)	
その他	34(15.3)	29( 8.7)	63(11.4)	*
無記入	99(44.5)	197(59.6)	296(53.6)	* *
5. 「活動を促す」 $x^2(7) = 19.36^{**}$				
言葉や動作を介した誘いかけ	33(14.8)	48(14.5)	81(14.6)	
雰囲気, 環境, 教材の準備	7( 3.1)	3( 0.9)	10( 1.8)	†
意欲, 興味を持たせる	22( 9.9)	30( 9.0)	52( 9.4)	
活動への援助, 発展	21( 9.4)	12( 3.6)	33( 5.9)	* *
子どもの主体性・思いの尊重	8( 3.6)	5( 1.5)	13( 2.3)	
保育者も一緒に	4( 1.8)	9( 2.7)	13( 2.3)	
その他	26(11.7)	30( 9.0)	56(10.1)	
無記入	101(45.4)	193(58.4)	294(53.2)	* *
6. 「環境の構成」 $x^2(8) = 19.06^*$				
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」 $x^2(8) = 18.10^*$				
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」 $x^2(9) = 23.37^{**}$				
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

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, などである。

『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の側面について, 「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』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, 「見直し, 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す観点、「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」とみなすもの、「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推測される。

## 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、 $\chi^2$  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。その結果有意差及び有意傾向がみられた主な結果について、順に記す。

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これらの結果から推測される。

次に、『長い目で見ると』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。一方、「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步引いて見守る、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」、そして「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、思いっく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。

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到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。

各語のカテゴリーの中で、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。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のみであっても、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。

## 総合考察

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。全般的に、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し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（1998）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。

最後に、本調査の手法における限界と課題について指摘しておきたい。調査をおこなった際、一部の保育者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り、記入欄の空白なども見られた。従来、保育を語る際には、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る糸口として、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进行を明らかにできるという利点がある一方、保育者自身の言語化の能力や思考様式の違いによって影響を受ける可能性がある。本研究で得られた知見とともに、こうした語がどのように構築され、解釈されるのかを保育者の熟達プロセスの中で検討していく必要があるだろう。また、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という点をふまえた分析をさらにおこなっていくことが今後の課題である。

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。

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という点に関して、保育で用いられている言葉に着目しさらなる研究をおこなっていくことが重要だろう。

## 文 献

- 秋田喜代美 (1996) 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討— 教育心理学研究 第44巻 第2号 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 (1998) 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
- 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.
- Elbaz, F. (1981) The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Grinberg, J., Harris, D., & Parker, M.B. (1997) Dilemmas of a field instructor: A search for common ground. S.Feiman-Nemser & C. Rosaen (Eds.), *Guiding teacher learning*. AACTE. 73-88.
- 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.
- 浜口順子 (1996) 「育ち」と「発達」—近年の保育研究における用語「育ち」の増加傾向とその意義— 保育学研究 第34巻 第2号 33-40
- 浜口順子 (2003) 保育者における「育ち」・「発達」概念の使用状況およびイメージの比較とその保育学的意味 乳幼児教育学研究 第12号 99-109
- 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
- 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
- 野口隆子 (2003) 保育者の専門性と成長—メンタリングに関する研究動向— 人間文化論叢, 第5巻 331-339
- 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巻, 第4号, 457-468
- 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 232-275
- 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

## 謝 辞

調査にご協力いただいた先生方に心より感謝申し上げます。