

原著

2 年目幼稚園教諭の職能形成をはかる 研究者のかかわりについて

多田 琴子¹⁾ 後藤 晶子¹⁾ 上月 素子¹⁾ 光成研一郎¹⁾

Researchers' observations of and conferences with a kindergarten teacher
in the second year to develop his faculties as a kindergarten teacher.

Kinko TADA¹⁾, Akiko GOTOH¹⁾, Motoko KOZUKI¹⁾,
and Kenichiro MITSUNARI¹⁾

要 旨

我々は一人の新任幼稚園教諭の教師力伸長に継続的にかかわった。短期間で教師力は身に付かない。我々が幼稚園教諭に継続的にかかわることで、幼稚園教諭の課題が明確になると考えた。一年目、幼稚園教諭の保育中の発語を分析した。新任幼稚園教諭は日々の活動に追われ保育の見通しをもつことが難しいという結果を見いだした。

二年目、我々は保育に参加しながら観察をする方法に切り替えた。子どもと観察者のかかわりを幼稚園教諭に見せた。さらに、参与観察後、文書で保育の意図や子ども理解の方法を示した。我々のかかわりから、幼稚園教諭の二年目の課題が明確になった。一つ、幼児理解に基づく先の見通しをもつこと。二つ、幼稚園教諭自身が自分の教師力を自覚すること。三つ、指導を肯定的に受け止め、保育にうまく活かすことである。

キーワード：2 年目幼稚園教諭、職能形成、研究者のかかわり

SUMMARY

We are continually concerned with a new kindergarten teacher to develop faculties which are essential to kindergarten teachers. It stands to reason that such faculties cannot be developed for a short time. We thought that our continuous observations of and conferences with him made various problems clear. In the first year, we analyzed his conversations with kindergartners in his childcare. The analysis proved that it was difficult for a first-year kindergarten teacher to have prospects for childcare. Because a first-year teacher is so busy to manage a lot of routine works.

1) 教育学部こども教育学科

In addition to observing him, we began to participate in childcare with him in the second year. First, one of researchers practiced childcare with him. Then he observed how she practiced nearby. Also after that, we showed him the intention of childcare and the method of understanding kindergartners in writing form. Our engagement made it clear for kindergarten teacher's problems in the second year. First, he has to have prospects based on understanding for kindergartners. Second, he has to be conscious of his present faculties. Third, he accepts researchers' advices obediently, and he can make use of these advices in childcare.

Key words : a kindergarten teacher in the second year, faculties as a kindergarten teacher, Researchers' observations of and conferences

はじめに

本研究は、一人の保育者を追いかけて、教師力の成長や成長につながる課題を見いだす継続研究である。

保育者の職能形成についての研究は、アンケートによる量的研究が多い。砂川(2009)¹⁾、秋田(2010)²⁾ら以降は、保育の質的研究が求められている。しかし、それらの研究も保育者にフィードバックしている研究とは言い難い。

一般的に保育者は新任時の環境や指導されたことで、保育者としての基礎が創られる。新任教員は幼稚園に新規採用されると、大抵の場合その年に学級担任になる。一年目の保育者は、日々の主な活動をどのように計画し展開するかを週計画を学年主任に見てもらう。さらに、前日には日案を提出し、細かな活動の進め方等指導を受け、当日の保育を行う。保育実践後は、個々の子どもの様子や保育の振り返りを行い、自己評価し、課題を見つけ明日の保育につなげていく。言うは易いが、保育の見通しや課題が見いだせるようになるのには時間がかかる。日々の保育を計画的に丁寧に行っていくことで、園行事などにつながっていくのだが、新任保育者は、四季折々に展開される園行事をこなすことに追われ、保育という営みを客観的に振り返ることができないまま過ごす。つまり慣れることに一年をついやしている。

本研究の新任保育者も例外ではない。中坪(2013)³⁾が保育者の専門性を高める実践研究として、保育者と共に行っている取り組みも、3年以上の保育者を

対象にしている。その報告の中の保育者は、一年目の保育を振り返り、子どもの様子がわかっていなかったとある。3年までの離職率が課題になっている保育現場では、教師力の向上について、一人の保育者を新任から継続して研究対象にしている研究は、ほぼ見られない。

1. 一年目の取り組み

効果的なフィードバックのあり方も含めて検討すべく、3年保育5歳児担任の新任幼稚園教諭A（以降教諭Aと表記）の保育を観察しながら研究を進めた。期間は平成25年4月から平成26年3月で、一学期9回、二学期5回、三学期3回の計17回とし、1回30分程度の保育実践を対象とした。

保育者意識については、保育実践をビデオにとり逐語録を起こして以下の手順によりその変容を把握した。①フィールドノーツの作成 ②保育者の「発語カテゴリー表」の作成 ③「発語カテゴリー表」への逐語のプロットと発語の数量化。こうして得られたカテゴリーごとの発語数の変化から保育者意識の変化を検討した。また逐語録や記録ビデオなどはその都度提示しながら、教諭Aに対するフィードバックを適宜実施した。同時に、職員間の信頼関係を築こうとしている幼稚園内の事情を重視し、研究者として保育内容に口出しするのではなく、園職員との信頼関係構築をめざした。4回行った保育カンファレンスでは、幼稚園長が教諭Aの思いや活動を解説する姿を受けて、園と研究者が共に協力して新任教

論の職能形成にかかわることの重要性を共通理解した。

2. 保育者意識変容の把握

教諭Aの保育者意識やその変容を把握するため、保育実践をビデオにとり逐語録を起こし17回分のフィールドノーツを作成した。次に、保育者の発語を水津ら（2013）の「熟練教師と学生の教室談話の違い～児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して～」⁴⁾を参考に観察場面に適した発語カテゴリー表（表1）を作成した。

表1の「発語カテゴリー表」へ学期ごとに発語をプロットした。こうして得られたカテゴリーごとの発語数の変化から保育者意識の変化を読み取り考察した。また逐語録や記録ビデオなどを提示しながら、教諭Aに対するフィードバックを適宜実施した。

3. 読み取れた一年目の保育者意識と課題

一学期に顕著に見られた「へりくだり指示」は二学期、三学期にはほぼ見られない。

このことは、就職当初の学生気分や保育者としての自信のなさから、次第に保育者としての意識や自覚の表れと読み取ることが出来る。

二学期に一番多かった発語は、「問いかけ」であった。二学期の「問いかけ」の言説の質としては、子どもの思いに添いたいという気持ちが読み取れる。三学期の発語からも「問いかけ」では、二学期と同じように、子どもの意向に添いたいと思う気持ちが読み取れた。

この事は、教諭A自身の保育観としてもっている子どもを尊重したい保育者意識が余裕のある場面では表出できているといえよう。

三学期はその他が多くなっている。特に「言葉切れ」が多いことから、初めての発表会を前に、不安や焦りなどの余裕のなさがあるといえよう。

表1 発語カテゴリー表

	発語カテゴリー	定 義	発 話 例
1	指示①へりくだり	依頼言葉で指示をする	してください・してもらいます
2	指示②直接	言動を限定して指示する	します・見て・聞いて
3	指示③誘い掛け	誘導の言葉で指示をする	しましろう・してごらん・しようか
4	指示④選択	子どもに選択肢のある指示をする	好きなところに行きましょう・自由に考えて～します
5	指示⑤希望	希望的言葉で指示を伝える	～したいと思います
6	指示⑥許可	許可的指示	～してもいいよ
7	説明	活動・経緯・意図等、物や事柄について分りやすく話す	なのです・～だ・～です
8	代弁	子どもの思いを代弁する	～だって・
9	教師の意見	教師自身の意見を話す	先生は～だ
10	言葉拾い	子どもの言葉を拾って話す	そう～だね
11	肯定・賞賛・感謝	子どもの思いや行為を受け入れたり褒めたりする	いいね・すごいね・ありがとう
12	激励	子どもの行為を応援する	頑張れ・できるできる・いけるいける
13	問いかけ	子どもの思いを聞く	どうする？
14	返事の要求	子どもに理解したかを聞く	いいですか
15	待ち要求	子どもに待つことを要求する	後でね・ちょっと待って
16	評価の要求	行為の非を意識付ける・子どもの行為を否定的に注意する	～していいですか？
17	許可	子どもの言動を許可する	いいよ
18	命令	子どもの言動を規制する	しなさい・
19	注意	子どもに注意を促す言葉かけをする	危ないよ・気を付けて
20	謝罪	子どもに謝る	ごめんね
21	無視・拾い逃し	子どもの言動に反応しない	
22	その他	どのカテゴリーにも属さない	

表2 発語プロット表 一年目

発語カテゴリー 観察日		1 指示①へりくだり	2 指示②直接	3 指示③誘い掛け	4 指示④選択	5 指示⑤希望	6 指示⑥許可	7 説明	8 代弁	9 教師の意見	10 言葉拾い	11 肯定・賞賛・感謝	12 激励	13 問いかけ	14 返事の要求	15 待ち要求	16 評価の要求	17 許可	18 命令	19 注意	20 謝罪	21 無視・拾い逃し	22 その他	合計
一学期	①4/15	12	7	5	0	1	0	14	0	5	3	1	0	8	11	2	0	1	1	0	1	1	0	73
	②4/16	8	14	4	0	1	0	10	0	2	8	4	2	10	7	0	0	3	0	0	2	0	3	78
	③4/17	12	10	3	5	2	9	10	0	2	5	7	4	12	7	5	0	0	1	1	1	2	0	98
	④4/18	3	8	7	2	2	1	2	1	2	10	3	2	9	1	0	0	4	0	0	0	0	2	59
	⑤4/22	6	14	3	2	0	1	2	0	1	0	5	0	24	3	2	1	2	0	0	2	0	3	71
	⑥4/30	2	16	1	0	1	1	17	0	2	14	5	0	15	1	1	5	0	3	2	1	1	5	93
	⑦5/20	2	20	8	0	0	0	3	3	2	0	6	11	12	0	4	5	0	9	1	1	0	5	92
	⑧6/10	4	6	4	0	0	0	5	0	6	1	3	1	15	0	1	2	1	5	1	0	0	14	69
	⑨7/16	5	7	27	1	0	1	14	0	0	1	5	0	29	2	6	3	3	1	0	1	1	4	111
一学期合計		54	102	62	10	7	13	77	4	22	42	39	20	134	32	21	16	14	20	5	9	5	36	744
二学期	①9/17	2	19	6	0	3	0	2	0	2	12	11	0	41	2	10	0	0	0	0	1	0	3	114
	②10/17	1	6	5	0	0	0	0	0	3	0	11	0	13	0	0	1	0	1	2	0	0	2	45
	③10/21	1	23	13	1	2	0	7	0	2	8	1	0	36	0	3	0	1	1	2	2	0	6	109
	④11/11	5	17	11	0	0	0	7	0	2	0	12	0	21	0	0	1	5	4	2	0	1	23	111
	⑤12/10	0	18	8	0	0	0	14	1	1	1	1	0	28	0	1	0	1	2	1	0	1	8	86
	二学期合計	9	83	43	1	5	0	30	1	10	21	36	0	139	2	14	2	7	8	7	3	2	42	465
三学期	①1/20	1	27	5	0	0	0	3	0	0	2	4	0	22	0	0	0	0	0	1	2	0	33	100
	②2/10	0	19	10	0	0	0	8	0	4	1	2	0	7	3	0	0	1	2	5	4	0	20	86
	③3/13	1	13	2	1	0	8	2	0	1	0	16	1	22	3	2	0	4	1	0	2	0	14	93
	三学期合計	2	59	17	1	0	8	13	0	5	3	22	1	51	6	2	0	5	3	6	8	0	67	279
一年目の発語回数		65	244	122	12	12	21	120	5	37	66	97	21	324	40	37	18	26	31	18	20	7	145	1488

一学期から、観察場面では子どもに対しての否定や命令が殆ど見られない。この事は教諭Aの「子どもは否定してはいけない」という保育観の表れと読み取れるが、角度を変えると自信をもって子どもに指導的態度が取れていないともいうことが出来よう。

一年を通して教諭Aの発語を読み取ってきた。教諭Aの表情は、一年を通して堅いままであった。「園長先生の目が気になって仕方が無い」様子が、学期末ごとの聞き取りから伺えた。

教諭Aに保育の意図についての聞き取りをしたが、具体的な子どもの姿や保育を展開する上での躓きや悩みなどを聞き取ることは出来なかった。日々の保育で、どのように活動を展開するかに追われ、自身の保育の意図を振り返る余裕も無かったように思われた。また、男性保育者への指導に対して、管理職側も戸惑いがみられたことから、教諭A自身の保育者意識の変容には、園側の対応も大きく影響がある

といえる。

4. 二年目の取り組み

一年目におこなった保育者の発語からの考察で、教師力の核となる保育観（子どもの行為をどのように見ていくかの幼児観、活動に対する考え方の教材観、保育者の願いや保育の意図の指導観）についての読み取りが難しいという課題が見いだせた。そこで、二年目は、教諭Aの反省記録を基に、研究を進めた。

二年目の研究方法は次の通りである。
期間：平成26年4月～27年3月（一年間）である。
研究の基礎資料：教諭Aの反省記録と参与観察者のつぶやき記録である。

教諭Aの反省記録の記述を「子どもについて」「活動について」「指導について」に分類し、保育観を

構成する観点を見いだした。さらに、保育観を構成する観点と記録日のマトリックスに生じた数をプロットし、可視化した（表3）。考察は、マトリックス表からの読み取りと参与観察者のつぶやきからおこなった。

反省記録からの読み取りは次のようにして行った。
 <10/9の記録より>

a) 表現遊びでは話を進めていきながら、それぞれの登場人物になって遊んでいた。②－ア

KとSが話を聞くときに砂を触ったり話している人と違うところを見たりすることが多く、声を掛けても直るところがなかったので、今後も声を掛けていきたい。①－ウ

リレーや帽子取りでは私の声のかけ方が悪く、③－イ勝ち負けが決まってしまうことが多く、子どもたちのb) 勝ちたい意欲が薄れて

しまっている①－イので、子どもたちの力加減を見ながら決めるようにしていきたい。③－エ

竹馬・鉄棒・縄跳びの競技では私の準備が悪く③－イ、子どもたちの力量を見て進められていない。③－ア

自分でできること・できないことを把握している子どももいる①－イので、理解できていない子どもへの声かけをよく考えて行えるようにしていきたい。①－ウ

この日の管理職の指導コメントは、下線a)の箇所には、「ねらいを踏まえて、考察します」とあり、下線b)に対しては、「日が迫ってからの変更は子どもにプラスにはなりません」とある。

保育記録用紙に考察の項目はなく、ねらい・内容・時系列の活動案・反省の項目がある。

ねらい及び内容は主な活動に焦点を絞って記述し

表3 教諭Aの保育記録から読み取れる保育観

保育観を構成する観点			具体的記述例	4月 25日	5月 15日	5月 30日	9月 16日	9月 25日	10月 9日	11月 20日	11月 27日	合計	
①	子どもについて	ア	状況説明	見ていた	1		2					3	
		イ	状況＋評価	～を見ることができた ～が理解できてない ～だが気持ちが薄れてしまった	2	2		1		2	1	3	11
		ウ	状況＋今後の手立て	～が出来なかったので～していきたい		1				2	1		4
		エ	かかわり＋評価	声をかけると苦手な竹馬に取り組んだ					1				1
		オ	状況＋受容＋かかわり ＋自己反省	気持ちを受け止めつつ～したが、 ～のほうが良かったかもしれない								1	1
②	活動について	ア	状況	表現遊びでかくれんぼをしたりレー しているところを描いた					2	1		2	5
		イ	状況＋子ども評価	～などイメージして遊ぶことがで きた		2	2		1				5
		ウ	状況＋子ども評価 ＋今後の手立て	並ぶときは私語をしないよう声を かけたい							2		2
		エ	状況＋かかわり ＋子ども評価	～なので～したのに～だった					3				3
③	指導について	ア	自己評価	出来なかった すべきだった ～してしまった ～したので取り組んだ	1		1	2		1	1	1	7
		イ	自己評価＋原因	イメージしにくい表現だった	1			1		1			3
		ウ	抽象的方法表現	進めたい・考えたい・工夫したい・ 共感できるようにしたい	1	1	1	2					5
		エ	具体的方法表現	ウサギの気持ちを考えてから活動 すれば・・・				1			1		2
		オ	指導の観点＋子ども評価	頑張れるようにしたが～だった					1				1
合計				6	6	6	7	8	7	6	7	53	

ているため、活動すべてに対しねらいを踏まえて記述するのは難しい。日誌のフレームにおいて、課題があることを前提として考察をするものである。

反省記録の記述で一番多かった観点は、「状況＋子ども評価」であった。参与観察者は5/15のつぶやきで「できた・できない評価」について、具体的な行為を挙げての評価と改善例や子どもへの言葉掛け（感動を伝える・共感する・感想を言う）を繰り返している。

研究者のかかわりく5/5のつぶやきより抜粋＞

一つ気になったことは、○と×を使って子どもを評価していることです。○を「素晴らしい」とか「やったね」とか「いい感じ」、×を「惜しい」か「残念」「よく考えてごらん」「もうちょっとだったね」に置き換えられませんか？

なぜ、○×評価をしないと言うか分りますか。○×評価は、可・不可の評価です。子どもの心情や意欲の現れの行動や思考を○×では評価できませんね。また、カウントダウンで、「ゼロ迄に○○しよう」と数を減らしていく促し方も、子どもが間に合わなかった場合、どのような心情になるかを考えれば、この方法はとらない方がよいと考えているのです。保育者の思いを伝えて子どもの活動を誘発する場合は、保育者の言葉掛けを魅力的にしたいものです。カウントダウンや○×は、子どもの気持ち（人格）を尊重しているとは言い難いと保育だと思うのです。

10/9の記述における9つの保育観のうち①ーイが2カ所ある。教諭Aに観察者のつぶやきは届いているのであろうが、子どもを「できた・できない」で評価することが続いている。また、①ーウも2カ所あり、できない子どもへの手立てとして「声を掛ける」とあるが、どのような声を掛けるかには言及がない。

「できる・できない評価」の子ども観から脱却するには、何故「できる・できない評価」をするのか

の理由を自覚していくことである。さらには、子ども理解に基づく子ども観の幅を広げていくことが必要であろう。

教諭Aの活動についての捉え方は、活動を子どもの育ちを促したり引き出したりするものとしての捉えるではなく、活動状況や、活動に対する表面的な取り組みの態度として捉えているようである。プロセスの中で子どもが感じたり考えたり戸惑いながらも取り組もうとする心情や意欲を捉えるものではなく、子どもの活動に対してのみ評価的反省を記述している。

管理職がコメントを入れているように、表出する子どもの行為を、ねらい・内容に帰するのではなく単に状況として捉えている。子ども同士が織りなす状況もしくは、子どもの行為の意図を読み取ろうとする観点に至らない保育観があるといえる。しかし、子どもの行為の意図を読み取り明日の保育につなげていくことが、保育観を創っていくことだと実感として分かるには、経験の知の積み重ねが必要であることも事実である。

二年目になった教諭Aは初年度よりもなお、園長の評価が気になっている。教諭A自身が評価を気にせず自己開示する環境を作っていくことが必要である。それには、教諭Aと教諭Aが所属する幼稚園の職員、さらに参与観察者の協働関係をより円滑にすることが、教諭Aの自己開示を促すことになる。教諭Aの個性を十分に理解し、取り巻く人的環境で教師力成長につながる環境作りに努める必要がある。また、教諭Aが、参与観察者のつぶやきから、教諭Aを受け止めていこうとする姿勢を読み取り、子どもに対する保育者モデルとしての機能が働くように期待したい。さらに、教諭A自身が自主的に教師力を高めていきたいと必要感をもつような保育者研修のあり方を提示していく必要もある。

5. 二年目の課題と評価

結果として見えてきた二年目幼稚園教諭Aの課題は、①幼児理解に基づく先の見通しを持つこと、②

教諭A自身が自分の教師力を自覚すること、③管理職から指導されたことを肯定的に受け止め、うまく活かすこと、である。教師力の成長に効果的なかわりを参与観察者として行うことは、引き続きの課題である。

継続的に教諭Aと園に関わることで、副次的ではあるが今後の園内研修のあり方や方法を提示することになると考えていた。二年目にはいり、管理職より、教諭Aに積極的にかかわったり子どもへのかかわり方を見せたりする参与観察スタイルで保育に入ることを求められた。また、他の学級における園内研修会への関与を求められたことは成果の一端であるといえる。

おわりに

一人の保育者に継続してかかわることは、その保育者にとっても、かかわる研究者にとっても、幼稚園の管理職や職員にとっても難しさがある。本研究対象の教諭Aにおいても、言うまでもない。

「子どもの発達を護ること・子どもであるという条件からくる弱い状態を超えられるように育てていくこと・人間の本性に値する目的に向かって方向付けてやること」と、モーリス・ドベス (1982)⁵⁾ は教育的配慮の本質として三つの課題を示している。この課題を実感して分かるには、子ども特有のものの見方や感じ方、考え方を理解しているという条件がいる。少なくとも、理解しようとするところから幼児期の教育は始まる。しかし、若年保育者に、その前提条件が身についているか否かははなはだ疑問である。子どもと共に過ごしながら、保育者としての自分を常に見つめ、実践をコツコツと積むことで、保育者としてのスタートラインに立てるのであろう。

加藤 (2012)⁶⁾ は、新任保育士のストレス耐性力は一般女性より低く、職場の平穏を保つために、自身の感情を抑制したり、本音と異なる感情を表出したりしていると報告をまとめている。

園側においても、ベテラン保育者の水準でサポートしても、新任保育者へは届かないもどかしさがあ

る。どのようなサポートをどの程度行うか難しい課題である。と同時に、新任保育者の受け持っている子どもの育ちを保証していく責任がある。ベテラン保育者と同様の保育の質を担保しながら、新任保育者にやりがい感が持てるように責任を持たせつつ、子どもを幼稚園生活の主体者として育つように指導していくのは難しい。

三年計画で、新任保育者とその園にかかわろうとする研究者にとっても難しさがあった。幼稚園と話し合える関係を築くのに一年を要したことである。また、新任保育者の向いている先と一緒に見ることが物理的にできないことにより、タイミングを捉えつかかわることができない状況もある。

継続的に一人の保育者にかかわることで見えてきた課題であったが、本研究で見えてきた課題は、おそらくこの園にでも当てはまる課題でもあろう。

保育者の職能形成をはかる研究者のかかわりは、保育者自身の教師力向上に参与し続けることにあるといえる。保育者自身が、自分で気づき自主的に取り組んだと思えるようになるまでかかわり続けたい。

謝辞

本研究に後協力くださいました、幼稚園の園長先生、主任先生及び、職員の方々に感謝いたします。保育を公開してくださったA先生に、お礼申し上げます。

本研究は、平成25年度・平成26年度神戸常盤大学テーマ別研究費を受けて実施したものである。

参考文献

- 1) 砂川史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫「保育者の語りにみる 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巻第2号 2009 pp.70-81
- 2) 秋田喜代美「教師と言葉とコミュニケーション」教育開発研究所 2010 207p
- 3) 中坪史典・杉村伸一郎・七木田敦・大野歩『平

成24年度広島大学大学院教育学研究科共同研究
プロジェクト：保育者の自発的な専門性向上の
ための大学研究者の役割 最終報告書』（研究
代表者：中坪史典）2012

- 4) 水津 昭子・足立 登志也・水谷 宗行「熟練教師
と学生の教室談話の違い―児童への要求と児童
の発言に対する応答の談話分析を通して―」京
都教育大学教育実践研究紀要 第13号 2013
pp.233-241
- 5) モーリス・ドベス（堀尾 輝久・斎藤 佐和 訳）「教
育の段階」岩波書店 1982 239p
- 6) 加藤由美・安藤美華代「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第151号 2012 pp.23-32