

保育実践における気付き体験に基づく
保育者の変容過程と力量形成

2021

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
先端課題実践開発専攻
(岡山大学)
吉田 満穂

凡 例

1. 図表は、各章ごとに番号を付した。
2. 外国人名は、片仮名書きせずに原語で表記した。また人名の後ろに示した数字は、引用文献の原著刊行年を意味する。
3. 脚註を採用した。「前掲論文」「前掲書」等は、その節の中で文献が参照できるようにした。
4. 漢字と仮名の使い分け、用語の使用は、引用部分についても内容に影響がない場合、本文に統一した。ただし、著書・論文の題名は、そのまま記述した。

目 次

第1章 研究の範囲と位置付け-----	1
第1節 研究の背景と保育実践における保育者の気付きの意味-----	2
第2節 用語の統一と倫理的配慮-----	23
第3節 研究目的と内容構成-----	26
第2章 保育者の自伝的記憶としての気付き体験とそれに伴う変容過程-----	30
第1節 保育経験年数から見た気付き体験の特徴-----	31
第2節 中堅保育者の自伝的記憶としての気付き体験と変容過程の質的分析---	44
第3節 中堅保育者が語る自伝的記憶としての気付き体験の量的分析-----	62
第3章 保育者の気付きと力量形成を促す支援方法の提案-----	75
第1節 保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係-----	76
第2節 保育者の気付き体験を活かして効力感を高める保育者支援プログラムの開発-----	89
第3節 保育者の気付き体験を活かして効力感を高める保育者支援プログラムの実施と検証-----	101
第4章 研究の総括と今後の展望-----	116
第1節 保育者の気付き体験の特徴と変容過程-----	117
第2節 支援プログラムの開発と保育者の変容-----	126
第3節 今後の課題と展望-----	134
引用文献-----	143
資料-----	150
謝辞-----	202

第1章 研究の範囲と位置付け

概要

本章では、保育実践における保育者の気付きについて、保育の質向上の視点から研究の範囲と位置付けを明確化した。本研究で扱う保育者の気付きとは何かを整理した上で、研究の目的と内容構成を示し、用語を整理した。

第1節では、研究の背景を述べ、保育の質向上に関する今日的課題を示した。保育の振り返り、子ども理解、保育者の熟達化の視点から先行研究を概観し、保育者の気付きがどのように位置付けられるかを示し、今後、気付きを学術研究として取り扱うための基礎とした。

第2節では、用語・概念を整理し、本研究での使用方法を定義付けた。また、本研究全体に関わる倫理的配慮について記した。

第3節では、本研究の目的と内容構成について説明し、本研究の全体像と、保育者の気付き体験と保育者効力感との関連、及びそれに基づく支援プログラムの関係を示した。保育者の気付きを向上させ、保育実践の変容を促進するプログラムを開発するという、本研究の全体構成を説明した。

第1節 研究の背景と保育実践における保育者の気づきの意味

I. 保育実践での気づきに関する現状と課題

保育者は、子どもの表情や行動等を具に観察し、気づきに基づいて、相応しい援助を行うよう日々努めている。本節では、保育現場において頻繁に使用される気づきという実践的な用語に焦点を当て検討を加える。具体的には、これまでの先行研究の中に、気づきがどのように位置付けられ得るか示し、その意味を明確にすることを試みる。気づきという用語を学術研究として扱う可能性を探り、今後の研究に向けた方向性を提示することを目的とする¹⁾。

保育実践において、保育者が子どもの置かれている状況を察知し、内面の思いを読み取り、理解する際、保育者は気づきという語を使うことが多い。『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）²⁾、『保育所保育指針』（厚生労働省，2017）³⁾、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）⁴⁾で、3歳以上の保育に共通する領域での内容に関する記述には、「相手の思っていることに気付く」「生命の尊さに気づき」「言葉の楽しさや美しさに気付く」等と記されている。また、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省，2018）⁵⁾には、幼児期の特性を、「友達がいることの楽しさと大切さに気付いていく」「互いに違う主張や感情をもった存在であることにも気づき」等と記されている。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2018）⁶⁾には、「他の園児や家族以外の人々の存在に気づき始め」等の記述がある。このよ

1) 本節では、以下の論文を加筆・修正し、再構成した。吉田満穂・中川智之・片山美香：「保育実践における保育者の気づきの意味」，兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所論文集『教育実践学論集』第19号，75-85頁，2018年。

2) 文部科学省：『幼稚園教育要領』，16-19頁，フレーベル館，2017年。

3) 厚生労働省：『保育所保育指針』，22-31頁，フレーベル館，2017年。

4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省：『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』，25-33頁，フレーベル館，2017年。

5) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，12頁，フレーベル館，2018年。

6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省：『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』，10頁，フレーベル館，2018年。

うに、子どもの内面の在り様として気付きという語が使用されているが、保育現場では、保育者自身が、子どもの表情や行動、内面の思いを読み取る際にもそのまま気付きという語を日常的に使用している。保育者は、「登園の時の表情がいつもと違うことに気付いた」「子どもが困っていたのに、気付かなかった」「後で考え直してみると、子どもの思いは私の捉えたものとは違っていただけに気付いた」等と表現する。時には、他の保育者から「あの先生は、子どもの様子をよく見て、よく気付いている」「あの時、どうして気付かなかったのか」等の保育者への評価の一部にもなる。

園では「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていく」ことが求められている⁷⁾。その際の保育者の役割として「幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」とされる。保育者の援助は、幼児の思いや気持ちを受け止め、幼児が周囲の環境をどう受け止めているかを理解すること、すなわち、幼児の内面を理解しようとするところから始まる。意識的か否かを問わず、「幼児の心に温かい関心を寄せる」「心の動きに応答する」といった子どもの内面理解に基づく援助が求められる^{8) 9) 10)}。

保育実践中、保育者は瞬間的に子どもの状況や心的状態を察知し、援助することが要求される。それと共に、保育後の振り返りや省察で子どもを捉え直した上で、適切な援助を模索し次の保育に活かす。保育者が、子どもの何に着目して子どもの思いを察知するかは、その後の子ども理解、援助の基礎になる。その子どもの行動の背景にある思いを内面の心的状態や思考とすれば、その内面の心的状態や思考が理解出来なければ、温かい関心を寄せ、心の動きに応答することも出来ないだろう。同時に、子どもに関心を寄せ、心の動きに応答しようとしなければ、その行動の背景にある心的状態や思考を理解出来ない。実際の子どもの背景にあるものと、保育者が読み取ったものに差異が生じていると、そこで行われる援助は適切なものとはなり難い。従って、行動の背景にある子どもの思いを正確に読み取ることは、保育実践において根本的に重要である。

その重要性に反して、子どもの内面の状態を読み取って子どもの思いに気付いた、という点に着目すると、保育者自身の微妙な感覚や経験的な捉えに依存している部分が多い。「なんとなく、いつもと違う感じがした」「今日は、表情が輝いているようだ」等と保育者

7) 文部科学省・前掲書(2), 5頁.

8) 文部科学省・前掲書(5), 108-109頁.

9) 厚生労働省:『保育所保育指針解説』, 218-219頁, フレーベル館, 2018年.

10) 内閣府・文部科学省・厚生労働省・前掲書(6), 251-253頁.

が受け止めることは頻繁にあり、その感覚は、気づきとして、子どもを把握する大きな資源になっている。このように保育者は、日常的に気づきという語を使用しているにもかかわらず、実際には何をもって気付いたと表現しているのか、何に気付いているかという点は曖昧である。子ども理解の根本になるものが、保育者個人の「なんとなく」「そう思った」「感じた」という感覚に依存しては、その後の子どもへの援助が適切か否か明確にならないばかりか、保育の質の向上に資するとは言えない。

援助の妥当性を問うためにも、先ず「保育者が気付くとはどういうことか」を明確にする必要がある。他方、この気づきという語は、現場の保育者にとって子ども理解とは何かを考える上で理解し易く、使用頻度も高く受け入れ易いことから、その後の援助の出発点になり得る。そこで本節では、先ず、保育現場において使用される気づきという語の意味を明確にすることを目指す。具体的には、幼児教育・保育領域の先行研究から、保育者の気づきと捉えられる概念を抽出し整理する。ただし、直接、保育者の気づきを扱った研究は僅少である。そこで、先行研究を検証し、保育者が気づきと捉えるものは何かを整理していくこととする。これにより、保育者の気づきを促し、子ども理解を深めるための具体的な支援を実証的研究として推進していくための第一着手とする。

先行研究の整理には、次のような手続きを採った。先ず筆者を中心に、共同研究者2名、及び指導的研究者1名の4名により先行研究の収集を協働して行い、定期的な研究会の場を設け、討議により文献の精選、分類を行った。構成員は、永年に渡って、幼稚園教諭、小学校教諭として勤務してきた実践的研究者を複数含む。気づきに関連する先行研究を整理する協働作業と討議を進める中で、次の3点が想定され得ると考えられた。すなわち、①保育カンファレンスや省察及び保育記録から行われる保育の振り返りから気づきを得る、②保育者の専門性が高まることや保育実践を重ねることによる子ども理解が深まること、気づきを促す一因となる、③教育、保育現場での教師、保育者が熟達していくことと気づきが相互に関連している、という3点の想定である。そこで本節では、先行研究から、主に保育の振り返りに関わる研究群、子ども理解に関わる研究群、教師の熟達に関する研究群を検証し、保育者の用いる気づきの意味の整理を試みる。本節で気づきについて明らかにする上で、保育者の熟達に関する研究群を取り上げることが必要であるが、実際には保育者の熟達化研究は僅少である。榎沢(2016)¹¹⁾は、保育者の専門性について言及し、保

11) 榎沢良彦：「I 保育者の専門性と研修 第1章保育者の専門性」,(日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きたる』), 20-23頁, 東京大学出版会, 2016年。

育者は、試行錯誤を繰り返しながら子どもに関わり、様々な状況に対応出来るようになっていくもので、このことは、教育について一般的に言えることである、と述べている。さらに、優れた教師とは、単に多数の方法を知っているだけではなく、未知の状況を乗り越えられる創造的な実践の出来る教師だと述べ、保育者も教師と同じように実践を生きていると位置付けている。そこで、熟達に関する研究を検証し気付きについての整理を試みるに当たり、保育者との共通性が高い教師研究も合わせて取り上げることとする。

本節では、幼児教育における教師、保育士等の用語は、支障のない限り保育者に統一する。先行研究で教師、保育士等の用語を使用している場合はその限りではない。

Ⅱ. 先行研究に見られる保育者の気付き

1. 保育の振り返り研究と気付き

(1) 保育カンファレンスと省察での振り返り

近年、保育者の専門性、資質向上が益々重要視されている。そのような背景の中、子どもへの援助が的確であるかを省察するため、保育の振り返りが盛んに行われている。さらに、保育者を支援し、子どもへの適切な援助を促すため、保育者の子ども理解の過程の研究（e.g., 岡田・中坪, 2008）¹²⁾が行われている。また、保育の振り返りや保育についての検討を目的とした保育カンファレンスの重要性に関する研究も推進されている（e.g., 柴崎・金, 2011）¹³⁾。他にも、保育者の資質や能力、専門性についての中坪・秋田・増田・箕輪・安見（2012）¹⁴⁾の研究では、保育の質向上のための振り返りの在り方、効果的な保育カンファレンスの在り方等が検証されている。ここでは、望ましい保育者の在り方、保育の質向上のための支援策を検討することが目的とされている。

しかしながら、子どもへの援助の基礎となり、子ども理解の一端を表すと思われる保育者の気付きそのものは、どう扱われているかは明確ではない。高濱（2001）¹⁵⁾が指摘

12) 岡田たつみ・中坪史典：「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」, 日本保育学会誌『保育学研究』第46巻第2号, 169-178頁, 2008年.

13) 柴崎正行・金攻志：「日本における新人保育者の育成に関する最近の動向」, 『大妻女子大学家政系研究紀要』第47号, 39-46頁, 2011年.

14) 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫：「保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因」, 日本保育学会誌『保育学研究』第50巻第1号, 29-40頁, 2012年.

15) 高濱裕子：『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』, 1-8頁, 風間書房, 2001年.

するように、保育者は新任であろうとクラス運営に当たり、まだ組織されていない子ども群れを組織化、維持し、幼稚園の設置母体等の保育理念を理解し、専門的な立場から保護者への助言を期待される存在である。その保育者は、保育の振り返りにおいて、実践のどの部分に気付きを得て次の保育に活かすことが出来るのか、先ず、この点に着目して先行研究を概観する。

保育カンファレンスで行われる振り返りの過程について、上田（2011）¹⁶⁾は、①保育記録の視聴、②状況の確認、③関わりの評価、④課題の発見、及び⑤展開の可能性、という形で進むと説明している。そこでは、意見交換において、各自の意見を出し合いながら、自らの保育を客観的に捉える力を養う。柴崎・金（2011）¹⁷⁾は、このことが、保育者自らの保育実践の根拠を明確にすることに結び付くと述べている。上田（2011）¹⁸⁾によると、保育カンファレンスの役割は、互いの意味付けを提示し合い、食い違いやかみ合わない事柄を重ね合わせながら新たな意味付けを生み出すことである。そこでは、保育者が自らの行為を振り返り、保育実践を改善したり修正したり出来るような「揺さぶられ」「開かれた場」であることが重要である。保育カンファレンスで保育者は保育を振り返り、保育を客観視し、瞬間的に行われた保育行為を意味付け、言語化することが出来る。そのために上田は、保育カンファレンスには、保育者自身や第三者が行った保育を振り返りながら、関わりの意図や解釈について自由に話し合い、検討を進める雰囲気が必要であると指摘している。それにより、保育者が自分の思いを率直に言語化し自分の直観を意識化出来る場となる。

名須川（1997）¹⁹⁾は、園内研修を通して、保育者の気付きが、表面的な気付き、幼児の内面への気付き、保育者自身の内面への気付き、気になる子どもに関する気付きから保育者自身の枠組みへの気付きへ至ることを明らかにし、カンファレンスにより保育者の気付きの対象が変容することを示唆している。保育カンファレンスでの省察は、保育を客観的に捉え、実践での保育行為を意味付けることで、保育者が気付いたことを意識化することを促す。その意識化された気付きを、カンファレンスで拡大し、新たな枠組みで意味付けを行う。保育者は、カンファレンス内の省察において、気付きを変容させ

16) 上田敏丈：「保育援助に対する幼稚園教諭のふりかえりプロセス—異なるティーチング・スタイルに着目して—」，日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』第20号，47-58頁，2011年。

17) 柴崎・金・前掲論文（13），39-46頁。

18) 上田・前掲論文（16），47-58頁。

19) 名須川知子：「保育者の「気づき」による変容—気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響—」，日本学校教育学会誌『学校教育研究』第8号，19-35頁，1997年。

る契機を得ると言えよう。

保育の振り返りは、保育カンファレンス内においてのみ行われるものではない。遡って検証すると、倉橋（1975）²⁰⁾が述べる「真の保育者になれる、翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どものほうへ入り込んでいける」保育者になるには省察が不可欠である。柴崎・金（2011）²¹⁾は、保育は子どもと関わる瞬間だけで終わらず、子どもが帰った後の延長線上にもあり、実践と省察の螺旋的連続過程を意識的に経験することで個々の保育者が成長する機会が与えられると述べる。さらに、省察には保育者自身が主体的に取り組む姿勢が必要であり、省察を通して自分の保育実践の根拠を探り、明日への保育へ継続的に繋ぐことに意味があると指摘している。その省察を通して積み重ねられた実践が保育者の「見通し」を持たせることになり、この「見通し」の存在が保育者の適切な働き掛けに重要であると言及している。

次に、Schön（1983）²²⁾の提示する省察について概観する。彼は、専門家の省察には「行為の中（in）の省察」と「行為について（on）の省察」があることを明らかにしている。その専門家は、自分が今していることをその過程の中で考え、自分のやり方を変化させていくのであり、それは、必ずしも言語を媒体として行為の中で省察しているのではなく「感じ」を通して省察すると述べている。省察は、行為の結果、行為自体、そして行為の中の暗黙の直観的な知が相互に作用し合って、焦点化されていく。専門家は、多くの実践の中で、何を探し、その見つけたことに対し、どのように反応したら良いかを学ぶ。その「実践知」は、益々暗黙になり、無意識になり、自動化されていく。行為の中で（in）、行為について（on）省察する時、省察の対象となるのは、「実践知」によって変化し、さらに「行為の中の省察」は多様な実践状況に対応する技法の中心として働くものと考えられる。

柴崎・金（2011）²³⁾は、Schönの省察の理論を保育者に当てはめ、「行為の中（in）の省察」は、保育実践において臨機応変に子どもの反応に応答する保育者の姿勢にも見られる行為であるとし、次のように説明している。保育中には、無意識的・直観的に行われる「行為の中（in）の省察」があり、その時、行われる「暗黙知」による保育実践

20) 倉橋惣三：「育ての心」（坂元彦太郎・及川ふみ・津守真/編：『倉橋惣三選集第三巻』），51頁，フレーベル館，1975年。

21) 柴崎・金・前掲論文（13），39-46頁。

22) Schön, D. A. (1983) : *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美/訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』, 76-91 頁, 103-107 頁, ゆみる出版, 2007 年.)

23) 柴崎・金・前掲論文（13），39-46 頁。

は、保育者の無意識で直接的な働き掛けと捉えることが出来る。すなわち in の省察により、保育者が目の前にいる子どもをどの様に捉えていたのかという判断基準が保育実践に明確に表れる。その実践が、子ども側の予想外の行為として表れ説明しきれないことがある。その時自分の実践を振り返るという「行為について (on) の省察」を生み出す。その省察を基に、保育者は、次の実践を行い、そこで in の省察を意識的に深める。その過程は、実践と省察が螺旋的に関連し合っていると見えよう。

(2) 保育記録での振り返り

保育カンファレンスでの意見交換や省察の際の根拠になるものが保育記録、或いは、エピソード記述である。

『幼稚園教育指導資料第1集』（文部省、1998）²⁴⁾ に、保育記録は、記録することによって、もう一度自分の保育の状況を思い起こし、幼児の行動やその心の動きを探ってみると同時に、教師自身の関わり方や感じ方を振り返ってみることが出来るものであることが記されている。また、「記録には、自分の幼児に対する見方や保育の考えなどが反映されることが多い。それを辿ることによって自分の保育に気づき、幼児の生活を理解することに繋がっていく」と説明されている。保育記録とそれによる気づきは、保育の過程を知るばかりではなく、子どもを見る目を広げ深めることが出来ると、記述の役割や意義を提示している。

保育者は、子どもの行動、或いは結果に目を向けがちで、表面に表れた子どもの様子は容易に捉えられる。しかし、子どもの内面の思いを捉えて、それに相応しい対応を望まれている保育者は、「縄跳びが上達した」「口数が多かった」「砂場で A と B のいざこざがあった」といった行動を捉えるだけでは不十分と言える。その行動の奥にある、子どもの心の動きや思いを具に捉える必要がある。鯨岡・鯨岡（2009）²⁵⁾ は、「保育者が、目に見えない心の動きを感じ取ることが出来れば、そこから、その思いに沿った対応が自然と紡がれる。その心の動きを捉えようとする時、エピソード記述が必要な方法となり、目に見えないものを目に見えるものにする」とエピソード記述の効用を述べている。

24) 文部省：『幼稚園教育指導資料第1集』、6頁、フレーベル館、1998年。

25) 鯨岡峻・鯨岡和子：『エピソード記述で保育を描く』、16-17頁、ミネルヴァ書房、2009年。

岡花ほか（2009）²⁶⁾の説明しているエピソード記述を要約すると次のようになる。保育者自身にとって子どもの心を捉えたエピソード記述をすることは、最初は難しく、自分を客観的に記述する傾向がある。しかし、エピソード記述は本来、保育者が心に感じたことを内的感覚によって体験し直すことである。従って、記述を繰り返し、それに基づいてカンファレンスを行うことで、保育者自身が、子ども理解の偏りや援助しきれなかった自分自身を理解することが出来る。エピソード記述とそれに基づく保育カンファレンスの繰り返しにより、保育者自身が自分を見つめ直し、さらに、子どもの内面の動きを見つめ直し共感することになると考えられる。

エピソード記述を通して子ども、保育、保育者自身を見つめ直すことは、保育者自身の考え方や見方を分かり易く伝えたり、自分で自分の考えを整理し自覚化したりすることになる。見えないものを見えるようにする、或いは見えないものを周囲の人に理解される保育にすることは、保育者が自分の保育の中で、子どもの思いを受け止め、それに応えた時の手応えをエピソードに書くことに連動している。それは、エピソード記述の中に保育者の思い、保育への姿勢が見えてくることになる。さらに、保育者の心が強く揺さぶられた経験の中味は、子どもが言ったことやしたことなど、目に見えるものであるよりは、むしろ子どもがそこで感じていたこと、思っていたことを保育者の目と耳と身体を通して感じ取ったものであり、つまり目に見えないものが中心になると述べている。エピソード記述を重ねることは、すなわち、目に見えないものに思いを寄せていくことになる。そこには、保育者が子どものみならず人と関わる上でどういう対人関係を持っているか、人をどう捉えるかがそのまま反映される。従ってエピソード記述には、保育者がどのように子どもや周囲の人を受け止めているかが見える。保育者自身が、表面に表れた事象の何に気付き、それをどう捉えているか、或いは、どのように意味付けをしているかが問われる。単に目に見える事象に気付いたというだけではなく、目に見えないものへの気付きへ変容するとと言える。

保育者自身がエピソード記述を、数日後に書き直すことにも意義がある。先に述べた岡花ほか（2009）²⁷⁾は、ある程度の時間を経て省察することにより、正反対の意味付けになることもあると述べている。例えば、否定的に子どもを見ていた保育者が、時間を経るこ

26) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春：「エピソード記述による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—」、『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号，229-237頁，2009年。

27) 岡花ほか・前掲論文（26），229-237頁。

とによって、縛られていた自分なりの捉えをいったん脇に追いやることが出来る。さらに書き直すことによって、保育現場での感情やその時の子ども理解から解放され、冷静に対象児の行為を捉え直すことが出来る」と指摘している。

次に、視点を変えて保育記録の意味を検討する。保育という営みは、当然1人の保育者が20～30人の子どもを集団の中で保育するという制度的な規定の中で行われている。そのため、保育者の心に残った、ある1人の子どもの事例保育記録の意味を追う視点からのエピソード記述のみで、保育カンファレンスや省察を行うことは、保育全般を捉えるには十分とは言えないであろう。そこで、集団を対象としながら個々の子どもの自己実現を図るという両義性を抱えた保育者の現実的問題に即した保育記録を渡辺（2014）²⁸⁾の研究から概観する。

クラス運営では、集団全体へ配慮しながら、個々の子どもへ対応する必要がある。実践当事者である保育者は、子どもの遊び状況に参加しながらも、遊びの全体状況を把握するために、どの時点でどのような状況でそれぞれの遊びを捉えたのか、自身の立ち位置や関わり方を自覚しなければならない。関わりながら見る保育者の援助を振り返るためにも、保育記録には、その遊び状況を成立させている物、人、場と保育者自身がどう関わっているのかを記す必要がある。そのための1つの手立てとしてマップ型の記録が有効である。河邊（2013）²⁹⁾が考案したマップ型の保育記録は、遊びの全体環境図と共に、子どもの遊びの様子や保育者の援助の見通しが記述される。

その記録には、意図的な環境構成だけでなく、意図的な保育者の位置取りや援助等が記述される。保育者も遊び状況に影響を与えている人的環境だという自覚に基づき、意識化された人的環境としての援助が記述・記録される。保育者が遊びに関わり、それぞれの遊びの状況をどう読み取っているかが把握出来る記述である。それらの記述が、具体的に保育者がどう動き援助したかという、保育者自身の語りになる。渡辺（2014）³⁰⁾は、保育は集団の中で行われているという制度的制約を前提として成立し、遊び状況は保育者の意図的な人的・物的環境によって構成されているという認識に立つことで、具体的にどう環境や援助を見直していけば良いかが見えてくると述べる。保育者と子どもとの関わりの中で

28) 渡辺桜：「集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方—従来の保育記録と保育者の『葛藤』概念の検討をとおして—」, 日本教育方法学会誌『教育方法学研究』第39巻, 37-47頁, 2014年.

29) 河邊貴子：『保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—』, 1-5頁, 聖公会出版, 2013年.

30) 渡辺・前掲論文(28), 37-47頁.

の気づきが、具体的な保育の環境構成、遊びの援助等の実践へと繋がり、その繰り返しが、保育変容を生むことになる。

エピソード記述、マップ型保育記録を問わず、保育者が自身の体験を記述し語ることで、保育の振り返りや子どもの捉え直しの役割を担うことが出来る。橋川（2016）³¹⁾は、記述を行うことにおいて保育者の関わりと子どもの活動に一連の流れ、その過程における成果を採取することの必要性を確認している。さらに、保育者間の学び合いが子ども理解の共有と保育の質を保証する保育者の成長を生み出す契機になることを明らかにし、保育の質向上と保育の振り返りの関連性とその重要性に言及している。保育の記述や記録が、保育者の気づきを再認識させ、記述や記録を基にした学び合いが、さらなる気づきの深まりになると考えられる。

保育カンファレンスや振り返りでの省察は、保育者の気づきに意味付けをし、気づきを深め、新たな枠組みで得た視点から、見通しを持った実践へと導くと言えよう。

2. 子ども理解研究と気づき

(1) 保育者の専門性と子ども理解

ここでは、保育者の子ども理解研究に表れる保育者の専門性について概観する。

西山（2006）³²⁾が指摘するように、保育内容は保育者を通じて子どもに伝えられるため、保育者がいかに保育内容を捉え理解し、見通しを持って実行出来るかに子どもの育ちは多分に委ねられている。従って、保育者が子どもの行動、心情を含め考えつつ、保育内容をどう捉え、理解し、それに基づき見通しを持って保育するかということが保育者の力量として問われるのである。それを保育者の専門性の1つと捉えることが出来よう。

遡ると、吉村・田中（2003）³³⁾は、保育者の子ども理解の仕方を、観察者や研究者と比較して、日々連続して積み重ねることで立ち上がる文脈的理解になる点に違いがあると見ています。そこで、観察者、研究者の焦点化した視点と情報と合わせ、保育者が語り続けることで、修正しながら子ども理解を深めることが出来る。

子どもAが泣いた理由を、前日の自分が行った「おばけごっこ」の保育を怖がっていた

31) 橋川喜美代：「保育記録による園内研修と保育への振り返り—選抜研修がもたらす保育者の変容と園内への学びの広がり—」、『兵庫教育大学研究紀要』第49号，10-18頁，2016年。

32) 西山修：「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」、『日本保育学会誌『保育学研究』第44巻第2号，150-160頁，2006年。

33) 吉村香・田中三保子：「保育者の専門性としての幼児理解—ある保育者の語りの事例から—」、『日本乳幼児学会誌『乳幼児教育学研究』第12号，111-121頁，2003年。

ことと結び付けていた保育者の事例が挙げられている。ここでは、保育者が語りを続けているうちに、当日朝、子ども B に叩かれたことを A が訴えていたことを思い出す。自分の保育のみに視点を当てていたことに気づき、文脈を修正しながら語りが続けられた。語り続けることによって、語りの内容が実際の状況と一致して、子ども理解に近づいていくと言える。

岡田 (2005)³⁴⁾の指摘するように、保育者は、自分自身で、子どもの何を見ているのか、見たものから何をしようとしているかを意識していないことがある。西山 (2006)³⁵⁾は、日常の保育の中で、子どもの生活や遊びを漫然と見るだけでは、力の育ちは見えてこないと述べ、人と関わる力に関して、次の視点を設け、子どもの育ちを理解し働き掛ける手立てとしている。それらは、①人とかかわる基礎をつくる、②発達の視点で子どもを捉えかかわる、③子ども同士の関係を育てる、④基本的な生活習慣・態度を育てる、⑤関係性の広がりを支える、の5つである。西山は、湯川 (2003)³⁶⁾から着想を得たとし、これらの視点(窓)から観察することに加え、窓に写し出された自分や自分の保育を見つめる大切さを述べている。「窓から見た子ども」「窓に映る自分」を重ね合わせて視るのである。それぞれの視点から見た子どもと、自分自身が行った保育を照らし合わせ、省察し、繰り返し問うことで子どもの人と関わる力を育てることに繋がると述べている。この研究は、「人間関係」の力を育てることに焦点を当てた研究であるが、保育者の視点から理解する子どもの姿とそこに見える自分自身や自分の保育を問い直す作業は、保育全般において行われている。窓から見えた気づきを、窓に映る自分と重ねて保育を振り返ることだと言えよう。

岡田 (2005)³⁷⁾は、自身の捉えた子どもの姿を「私の中の子ども」と名付け、子どもの様子を捉えた記録には「気になっていた」「無意識のうちに思った」「気持ちを持った」と表現している部分が多いと述べる。まずは子どもの様子を捉え、瞬間的に感じたものを子どもへの関わりの土台としている。また、子ども理解から関わりへの流れを、①それまでの「私の中の A 子」を、②現在の関わりを通して得られた情報・そこから感じたことと、瞬間的に③照らし合わせる・参考にするという作業を行い、④新しい「私の中の A 子」が生まれ、⑤新しい関わりが生まれたとしている。それまで保育者は、表面の現象を捉え「よ

34) 岡田たつみ：「私の中のその子」とのかかわり方，日本保育学会誌『保育学研究』第43巻第2号，73-79頁，2005年。

35) 西山・前掲論文(32)，150-160頁。

36) 湯川秀樹：「保育内容「環境」の意義」，(小田豊・湯川秀樹/編：『保育内容環境』)，1-4頁，北大路書房，2003年。

37) 岡田・前掲論文(34)，73-79頁。

く泣く子」と理解していた。しかし、関わりながら「大きくなることに喜びを感じている」との内面理解に至る。そこで修正された理解に照らし合わせ参考にするようになる。そこから、さらに新しい「私の中の子ども」を捉え直し、新たな気持ちや願いに結び付け、次のA子との関わりへ活かす。得られる情報は、単に視覚的に捉えるのみならず、聴覚、臭覚、触覚、時には味覚も含める五感全体で捉えた上で、保育中、瞬間に子ども理解を修正して関わる。子どもを捉えて関わり、捉え直して関わることの繰り返しになる。しかしながら、保育現場で行われる瞬間的で無意識の行動には、先に吉村・田中（2003）³⁸⁾が指摘する「思い込み」があると考えられる。それゆえ、子ども理解のためには、他者との語りから新たな視点を増やす、或いは、新しい情報を入手する等による、別の視点を必要とする。

秋田・箕輪・高櫻（2007）³⁹⁾は、保育の質とは、物的環境・労働環境・人間関係といった様々な要因と、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う保育者の専門性とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に表れると述べている。さらに、保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の質を左右するものになると指摘するように、専門性からなる子ども理解を促す気付きが、保育の質に影響することが示唆される。

（2）保育実践における子ども理解

田中（2012）⁴⁰⁾は、10年以上経験のある保育者が実践において子どもの学びをどの様に捉えたか、複線径路・等至性モデルを通して分析している。保育者の着眼点を、「トラブルが目立つ子ども」「個別の課題を持つ子ども」「他児への配慮を表す子ども」「気付きや意欲を表す子ども」に分けて考えるとし、その後、子どもの行動の獲得、仲間関係の強化、主体性の発揮、集中力の発揮、関心の広がり、挑戦や工夫という内容を子どもの学びとして捉える、という6つの通過点を経る。最後には、成長の喜び、子ども理解の深化、保育の確認、保育への導入、日々の保育の重要性の確認、家庭の役割の確認、反省や葛藤、保育者同士の連携という8つの等至点に至る、とする。どの着眼点からどの通過点を経過しても、成長の喜び、子どもの理解の深化へ到達していることが見出された。

38) 吉村・田中・前掲論文（33），111-121頁。

39) 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子：「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』第47巻，289-305頁，2007年。

40) 田中まさ子：「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—」、『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』第44集，11-29頁，2012年。

保育者が子どもの何に着目し、それをどう解釈するかは、子ども理解の上で、重要な意味を持つ。その点について、吉永（2012）⁴¹⁾は、授業参観をしている教師自身が何に着目しているかを研究している。授業内で多くの発言がなされることが重要と考えれば、生徒の発言を引き出す教師の働き掛けに注目するし、発言よりも授業とは無関係に思われる些細な動きが生徒の内側で起きていることを推し量る手掛かりとなる、と考えれば、そういう点に気を配りながら授業参観をする、と述べている。続けて、ある中学の数学教師の例を挙げている。その教師は、「教えなければ」「伝えなければ」という思いに駆られていた時、教室の雰囲気はいつもより沈んでいるように感じられたという体験から、自分が生徒をどう見ているかの省察を始めた。それにより、教師が良いと思っている考え方を生徒が受け入れている訳ではないこと、生徒自身が自分と異なる考えの友達によって対象物の見方や考え方を更新出来た喜び、感謝を感じていること、生徒が数学の何に、楽しさを感じているか等に気付いた。その教師は省察後、数学という教科に対する見方が変化している。意識の対象の違いにより自分の見えるものが変わり、実践の省察により気付きの対象が変化していることが示されている。

保育者は、保育全体を把握しようとしたり、一部の気になった点へ意識が向かったりする。すなわち、保育者は、関心が向かうところを見るのである。同じ場面でも、ある人に見えることが、別の人に見えない。保育者自身が何に対して関心や価値を持っているかにより、見方や見る対象に影響が及び、それぞれの理解や解釈がなされる。

河邊（2013）⁴²⁾は、子ども理解に関して、記録との関連で次のように述べている。1日の終わりに保育のある場面を思い出して記録することは、保育者がその日に起こった様々な事柄の中から、何らかの意味で選択的に注目し、記録する必要があると感じている事柄である。逆に言えば、思い出され、記録された事柄は、保育者が1日の様々な事柄の中からその場面や行為に注目していることに他ならず、保育の展開に深く影響していると言える。従って、保育記録には、事実を客観的に捉えて記録するだけでなく、保育者としてどう関わったか等、関係性の中でその事実をどう捉えたかという保育者の解釈を加えることに意味があると指摘している。保育記録は子どもの生活を把握し子ども理解を促すものであるが、それは同時に保育者が保育の中で重要視している保育観を確認するためであると明

41) 吉永紀子：「第10章 教師はどのようにして生徒の学びが〈見える〉ようになっていくのか」、(グループ・ディグダティカ/編：『教師になること，教師であり続けること』)，204頁，214-222頁，勁草書房，2012年。

42) 河邊・前掲書（29），77-78 頁。

言している。

また、保育実践での子ども理解を次のように述べている。保育者が1人で多くの子どもを見る中で、園内の広範囲における子どもの活動を把握するのは、容易ではない。身体的物理的に同時に全ての遊びを把握出来ず、1人の子どもや1つの遊びにずっと関われない。従って、保育者は見続けることが出来ないことで生じる空白を予測によって埋める。ここでは、保育者は遊びの何を見るべきかが問われる。1日の記録が、翌日の保育の構想の基になるためには、翌日の遊びに必要な環境や具体的援助を導き出せるよう、今日の子どもの遊びの状態を診断する視座を持つことが必要になる。一人一人の子どもが遊びにどのように参加しているかを理解し、没頭して遊べるような環境を構成しなければならない。同時に、子どもは、何に関心を持って自分の行動を起こそうとしたのか、その行動はどのような方向性を持って遊びとして成立する可能性があるのかを保育者は子どもと生活を営みながら、その志向性を持って援助しなければならない。このように、子どもが遊びにどのように関わるかを理解し、そこから援助の可能性を導き出すための保育記録を記述する必要がある。その記述の基になる、子どもの関心、遊びの方向性、遊び集団等を理解するために必要な視点が、子ども理解と捉えることが出来る。

保育者の保育観が実践において何に気付くかの要素になっており、その気付きが子ども理解とそれに基づく援助の視点を左右するものになる。保育実践を重ね省察を行う中で、気付きの対象の変化や深まりとなり、それにより実践変容を起こすと言える。

3. 教師の熟達化研究と気付き

ここでは、教師の熟達化に関わる研究を概観し、そこに見出される気付きと熟達化の関連を探る。

佐藤・岩川・秋田（1990）⁴³⁾によると、熟練教師は、授業過程の即興的思考が豊かであり、刻々と変化する子どもの学習に敏感に関わっている。加えて、授業者としての視点、観察者としての視点、一人一人の子どもの立場に身を置いた視点などを総合しながら、授業という複雑な状況で多義的な事実の解読と判断を行う。

秋田・佐藤・岩川（1991）⁴⁴⁾は、他の教師の授業をビデオ視聴する際、初任教师と熟練教

43) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美：「教師の実践的思考様式に関する研究（1）」、『東京大学教育学部紀要』第30巻，177-198頁，1990年。

44) 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹：「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教师の比較検討—」，日本発達心理学会誌『発達心理学研究』第2巻第2号，88-98頁，1991年。

師がそれぞれ何に注目しているかの分析を行った。その結果、熟練教師の特徴を次のように挙げている。初任教师が子どもの様子を見たまま、感じたまま表層的に語るのに対して、熟練教師は積極的に多くの推論を行う。教材理解の手掛かりとして、生徒の非言語情報、表情や動きに注意を払う。さらに、次に何をしたら良いか、どんな展開になるか予測し、発言しない生徒にも目を向ける。熟練教師は、生徒と教師、教授行為と学習行為、といった各々を単独で見るのではなく、連鎖として関連付けながら捉えていると述べている。つまり、熟練教師は、多くの気づきを得た上で、総合的に判断、理解する実践家と捉えることができる。

秋田 (2004)⁴⁵⁾ は、小学校の授業での熟練教師を初任教师と比較した際の特徴を5つに集約している。それらは、①授業後に反省的に振り返って考えるだけでなく授業過程で即興的に豊かな内容を思考する、②授業について積極的感性的に関与する、③教師が教える側だけの視点にとらわれず様々な児童の立場に身を置いて授業の在り方を多義的に捉える、④児童の発言を授業の展開や教材の内容との関係や他の児童の思考との関連において理解し即応した思考と判断を行う、⑤授業の様々な出来事間の複雑な関連を見つけ、その授業特有な問題の枠組みを絶えず再構成する、の5つである。さらに、教師は、児童の身体や表情を見取り、クラスの雰囲気や自分の身体を通して直観的に捉えており、このことが授業を捉える重要な基盤だと述べている。熟練教師は、一見無関係と思われる事実や出来事の関連性を捉え、そこから推察が出来るようになる。すなわち、熟練教師は、多くの気づきが可能であると同時に、その多岐に渡る気づきの集約が可能なのである。

これら就学後の学校現場での熟練教師像は、保育現場との共通性が高い。保育者の専門性の要素として、榎沢 (2016)⁴⁶⁾ は、自己の主観性を働かせて子どもの内面の動きを捉えることを挙げている。すなわち、保育実践の中で生じる出来事が当事者である子どもと保育者自身にとってどのような意味を持ったのかを保育の脈絡の中で読み取り、子どもの体験を理解することにより分かると述べている。保育者は、保育技術を自由に使って保育を行うだけでなく、子どもの表情や雰囲気、時にはクラス全体の雰囲気を感じ取る。秋田・佐藤・岩川 (1991)⁴⁷⁾ の研究を保育現場に引用すると、熟練保育者は、保育の展開を予測し、子どもの生活、保育者との関わり等を関連付けながら見ている。同時に、経験を蓄積する

45) 秋田喜代美：「第10章 熟練教師の知」（梶田正巳/編：『授業の知—学校と大学の教育改革—』），188-190頁，有斐閣，2004年。

46) 榎沢・前掲書（11），11-15頁。

47) 秋田・佐藤・岩川・前掲論文（44），88-98頁。

につれ、保育現場の問題を的確に捉えて解決するようになると言える。熟練保育者は、保育中での表面に表れる1つの現象への気付きに留まらず、体験の中での積み重なった気付きを比較し、総合的に判断する。その総合的な判断から得た広がりや深まりを伴った気付きに基づく実践を行うのである。

4. 子ども理解と保育者の熟達化との関連

前項で概観した子ども理解と熟達化との視点から気付きを捉えてみる。保育者の熟達化により子ども理解はどのように変化していくのであろうか。志賀（1996）⁴⁸⁾は、保育者の経験年数により5つの成長段階に分けて考察している。すなわち、第1段階（教職経験1～2年目）、第2段階（教職経験3～4年目）、第3段階（教職経験5～6年目）、第4段階（教職経験7～10年目）、及び第5段階（教職経験11年以上）である。

第1段階では、目前の子どもとの対応に追われ無我夢中で過ごし、卒園までの子どもの教育課程の全体像が把握出来ていない。子ども理解や発達についての理解不足から来る様々な不安と混乱の中での経験を積み重ね、保育者としての意思決定、子どもへの対処の仕方を学んでいる。大学時代の理論学習を現場の実際的な経験を通して、修正したり確認したりする。クラス全体をまとめることに意識が向き、子ども一人一人を見て子ども理解をするのは難しい。

第2段階では、子ども一人一人の違いに目が向き楽しむ余裕が出て来るため、子どもの表情や行動から、予想が可能になっている。子ども理解からの意思決定や対応が柔軟になり多様性を持つようになる。続く第3段階では、今までの経験から、子ども一人一人の気持ちや推察出来るようになる。子どもの捉え方についてはある程度自信が出てくるが、自分の保育の見直しや検討する姿勢が芽生える時期でもある。

第4段階では、保護者に子どものことについて自信を持って伝えられる。保育中に突発的に起こることも楽しむ余裕が出来、子どもの日常的な一言や豊かな発想にも心を傾ける姿勢がある。続く第5段階では、子ども一人一人を的確に捉え、適切な関わりをする。子ども理解が体系化してくるが、目前の子どもの実態を踏まえた新しい保育の方法や今日的な保育の再構築も必要となる。従来の保育の踏襲だけでなく保育の原点に戻り、子どもや自己の保育を見直す時期とも言える。

48) 志賀智江：「幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発と試行（2）—インサービス段階における教師の幼児理解の発達を基盤として—」，日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』第5号，43-53頁，1996年。

保育者が熟練保育者になるとはどういうことだろうか。高濱（2001）⁴⁹⁾は経験年数が少ない保育者は、表面に表れる行動に問題意識を持っているが、保育者が経験を重ねるにつれ内面の状態に問題意識を見出すと述べている。また、初任保育者は、大まかに子どもの状態を見るのに対して、熟練保育者は、特定の場面や状況をねらって見ており、クラスの運営より、子ども一人一人に関心が向く。また、初任者にとって問題視していなかった点、例えば、それまで表出される問題に隠れて見えなかった問題や、自己表出しない子どもの問題の大きさに関心が向けられるようになると指摘している。さらに、熟練保育者は、子どもが取らざるであろう行動がどのような文脈で出現しそうかを予測出来、その文脈の中で対応していくことになる。子どもを捉えるため複数の視点を機能させ、子どもを複数の側面から捉え対応するのである。熟練保育者自身の認識も、多面的に子どもを捉え予測しながら状態把握をする、或いは、子どもの意図を考慮しての対応になった等と変化している。保育者の変化には、見通しが持てるようになることが重要であり、研究保育や先輩保育者の助言といった他者からの助言の存在が有効であると述べている。保育者は熟達に伴い、一人一人の子どもに関心が向き、それぞれの子どもの違いによる行動予測も可能になる。複数の視点から子ども理解をすることで、それぞれの子どもに応じた、見通しを持った対応が可能になる。

保育者は保育実践を重ね省察を行う中で、気づきの広がりや深まりを得ていく。その過程で、子どもへの関心や問題意識の対象を変化させながら、子ども理解を深めている。熟達化の中で、表面の現象のみならず、目に見えない子どもの内面へと気づきを変化させている。保育者は経験を重ねながら、気づきの広がりや深まりを得て子ども理解を深めると言える。同時に、その子ども理解の深まりから、さらに新たな気づきを得ることが考えられる。すなわち、保育者の熟達化と子ども理解と気づきは、関連し、相互に影響し合っていると言えよう。

Ⅲ. 気づきをどのように捉えるか

保育現場では、言葉の意味を規定することなく、気づきという表現で、保育者が子ども、

49) 高濱・前掲書（15）、46-79頁。

或いは子どもの周辺について受け止めた現象を表現している。時には、その受け止めた現象から子どもを理解したことを「子どもへの気付き」と表現する場合がある。保育実践において使い易く、浜口（2008）⁵⁰⁾が指摘する通り、保育者相互には了解を得易い言葉であるが、保育現場以外では理解され難い常套的表現でもある。そこで本節では、その概念理解が保育現場のみに留まらず、子どもに関わる保育者や研究者及び子ども理解をしようとする人々の間で共通理解され、そのことにより適切な保育を考える上で有効となることを目指した。先行研究から、保育者の振り返りに関する研究群、子ども理解の研究群、教師の熟達化に関する研究群について概観した。これら3つの視点との関連から、保育者が気付きと捉えているものの特徴は、次のように提示出来る。

第1に、気付きは、多くの場合、「瞬間的」「直観的」「無意識的」である。保育者は、子どもの表情や、ちょっとした仕草を直観的に捉えている。その場の雰囲気を感じ、例えば、「近頃この子どもは急に成長した気がする」と感じ、「子どもの気持ちはこうなのではないか」と推察する。保育者は、自身では何を見ようかと意識していない場合もある。しかし、保育者は、表情や仕草から「何となくこの子どもは、困っているのではないか」と気になったり、「充実して過ごしている」と瞬間的に判断したりする。五感を十分に使い、直観的に子どもを捉えていると言える。Schön（1983）⁵¹⁾は、「行為の中の知」を、無意識的に行う方法を知っている行為や認知、判断であると述べている。無意識のうちに周囲の状況を捉えている保育者の気付きは、「行為の中の知」が背景にあると類推される。

第2に、後から振り返り、反省的に捉える気付きがある。保育者は子どもが帰った後に、自らの保育行為を見直し、改めて捉え直す。柴崎・金（2011）⁵²⁾は、保育後の保育カンファレンス等の役割として、意見交換を行い、保育を客観的に捉え、保育実践を明確にすることを挙げている。そこでは「瞬間的」「直観的」「無意識」に捉えた気付きを再度意識し、実践の中の気付きを「意味付け」「確認」「意識化」する。また、保育者の思い込みを是正し、別の面から考え直す視点の多角化を行うのである。鯨岡・鯨岡（2009）⁵³⁾の述べるエピソード記述では、目に見えない子どもの内面を可視化することになる。エピソード記述を用いた保育カンファレンスでは、保育を追体験することになり、追体験しながら出来事をどう見たかについて分かり易く整理し、冷静に捉え直す。保育者の思い込みを是正

50) 浜口順子：『「育ち」観からの保育者論』、296-297頁、風間書房、2008年。

51) Schön・前掲書（22）、86頁。

52) 柴崎・金・前掲論文（13）、39-46頁。

53) 鯨岡・鯨岡・前掲書（25）、17頁。

したり、別の面から考え直すといった視点の多角化を行ったりする。すなわち、別の解釈を聞いたり、複数の意見を聞いたりした上で改めて別の基準で保育を振り返るということになる。その過程で、どこへ視点を向け、何を捉えるかが明らかになり、気づきへと繋がると考えられる。

秋田・箕輪・高櫻（2007）⁵⁴⁾は、保育者が何となく感じたり、思ったりしたことを第三者に伝え、子ども理解を深めるものとして保育者の意識変容が重要視され、その意識変容が保育の質を左右するものとして問われると指摘している。子ども理解のための意識変容は、それ自身が保育者に意識化される必要があるだろう。柴崎・金（2011）⁵⁵⁾が述べるように、省察は、保育者自身が保育実践の根拠を探り、明日への保育に継続的に繋ぐ際に意味を成すことから、振り返りにより湧き上がる気づきの存在とその重要性が示唆される。

第3に、気づきは周囲との関係性の中で捉えられるものであると考えられる。保育者は1人の子どもを単独で捉えるのではない。秋田（2004）⁵⁶⁾によると、学校教育で熟練教師は、無関係に見える事実や小さな出来事間の関連を捉えながら、児童理解をし、授業を行っている。同時に、友達とどのようなやり取りをしているか、友達との空間はどのような雰囲気であるかを見る。保育者も同様に、環境構成や保育者との関わりの中で、子どもの様子を捉え、気付いていく。子どもの関係性も、あるAという子どもの視点からのみ見るのではなく、Bという子どもの視点から、クラス全体の視点から、と様々な視点から見て気付く。また、単に友達関係からだけでなく、周囲の環境にどう関わっているか、教材、遊びの環境にどのように働き掛けているのか、ということを見る。さらに渡辺（2014）⁵⁷⁾が「関わりながら見る」と述べるように保育者は、人的環境として、子どもとの関わりの中で気づきを得ていると言える。

第4に、気づきは変容する。高濱（2001）⁵⁸⁾によると熟達するにつれ、保育者の問題意識がクラス全体から、個々の子どもに変容する。その問題意識から捉えられる気づきもそれに伴って変容すると言えよう。吉村・田中（2003）⁵⁹⁾は、実践の分析から、個々の子どもに対して、初めは子どもが泣く現象のみに気付いている保育者も、その後、以前の体験との照らし合わせや、友達との関わり等の情報により、新しい枠組みでの子ども理解へ移

54) 秋田・箕輪・高櫻・前掲論文（39），289-305頁。

55) 柴崎・金・前掲論文（13），39-46頁。

56) 秋田・前掲書（45），190頁。

57) 渡辺・前掲論文（28），37-47頁。

58) 高濱・前掲書（15），49頁。

59) 吉村・田中・前掲論文（33），111-121頁。

行すると、述べている。やがて保育者は、その行動が表れた背景や、目に見えない気持ちに思いを向け、目に見えないものへ気付きの対象を変化させる。それらの情報収集と文脈理解、子ども理解の枠組みの再構成により、保育者の気付きは、表面の現象から子どもの内面へと変容していく。これらの気付きの変容は、次の子ども理解へと影響を及ぼすものと考えられる。

この変容する気付きは、次のような段階が想定出来る。「瞬間的」「直観的」「無意識的」で、何となく感じる、気になるという気付きがある。次に、その瞬間的な気付きから捉えた子どもの心の動きやそこに表れた行動の背景を読み取る気付きになる。さらに、その気付きに基づいた実践を行い、その実践を振り返った際には、新たな枠組みでの気付きになる。その繰り返しが気付きの深まりになると仮定出来る。

中坪（2016）⁶⁰⁾は、保育実践と省察は、保育者の子ども理解や環境構成を更新し保育を計画するための循環関係の中に位置付けることが出来ると述べている。その循環関係を促す方法として記録、さらに園内研修を取り上げている。その循環の中に、保育者の気付きが中核として位置し、気付きの変容が保育実践の変容と関連すると考えられる。

その気付きの変容から保育実践を変容させていく過程を保育の変容、深まりと捉えたと、保育者の気付きと保育者の熟達には深い関連があると仮定出来る。倉橋（1975）⁶¹⁾は「先生の役目は、子どもの生活に対して心遣いのこまやかさということ、もっと俗な言葉で言いますれば、子どもの生活に対して常に気が利いているということ、それが先生の役目である」と述べている。保育者の在り方を示して、鯨岡・鯨岡（2007）⁶²⁾は「保育者は何かをさせる人である前に、何かを感じ、何かを思う主体」と、述べている。その保育者が心細やかに子どもを感じ取って受け止める存在であるためには、保育者が子どもをどう理解して受け止めるか、また、それを基準に行う子どもへの対応や保育実践をどうするかは重要である。保育者が子ども理解をし、その理解の枠組みを変容させながら見通しを持ち、子どもを捉え、熟達化へ向かう。従って保育者の気付きは、保育者の熟達や保育の質の向上を考える上で1つの重要な視点となると言えよう。

第1章第1節では、保育現場で使用頻度の高い気付きという語に着目し、先行研究を探

60) 中坪史典：「I 保育者の専門性と研修 第2章保育実践と省察」, (日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きる』), 37-42頁, 東京大学出版会, 2016年.

61) 倉橋惣三：「幼稚園真諦」(坂元彦太郎・及川ふみ・津守真/編：『倉橋惣三選集第一巻』), 54頁, フレーベル館, 1975年.

62) 鯨岡峻・鯨岡和子：『保育のためのエピソード記述入門』, 19頁, ミネルヴァ書房, 2007年.

索的に整理することを通して、気づきという語の位置付けと意味する内容を明確にすることを目指した。これを踏まえて、次に、保育実践の場面での気づきは、どのようなものであるかを具体的に検証する。そこで、先ず第2章第1節では、保育実践での保育者の気づき体験を収集し、実践の場面での保育者の気づき体験は、どのようなものであるかを明らかにする。

次に、先行研究から気づきは変容することが導き出されたが、具体的な保育実践の場面では、保育者の気づきがどのように変容しているかを探る。西山・吉田・片山（2015）⁶³⁾は、中堅保育者の自我形成と保育職への意識との間に密接な関係があることを明らかにしている。自我形成の十分な中堅保育者は、積極的な保育実践へ意識を持っていると言える。保育者の熟達化の過程で変容すると考えられる気づきを明らかにすることで、保育者の力量形成に向けた1つの視点を得ることが出来る。そこで第2章第2節では、保育実践の中での中堅保育者の保育者の気づきがどのように変容するかを検証する。さらに、第2章第3節で、中堅保育者の気づき体験の語りを量的に分析すると同時に、質的な検討を加え熟達化への道筋を探ることを目指す。

これらを踏まえて第3章では、保育者の気づきと保育者効力感に着目する。保育者が、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」である保育者効力感（三木・桜井，1998）⁶⁴⁾の高い保育者は、見通しを持って、目の前の保育を変容させ、実践していくことが出来る。気づき体験を持った保育者が、保育変容を行いながら、実践を重ねていくために、保育者効力感との関係を見出す必要がある。そこで第3章第1節では、保育者の気づきと保育者効力感の関連を量的に分析する。第2節及び第3節では、保育者効力感に働き掛け、保育者の気づきを促す支援プログラムを開発し、現職保育者に試行した上で、支援プログラムの効果を検証する。その結果から支援プログラムの可能性と課題について考察する。

63) 西山修・吉田満穂・片山美香：「中堅保育者におけるアイデンティティ地位からみた保育職への意識の相違」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第158号，27-34頁，2015年。

64) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」，日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号，203-211頁，1998年。

第2節 用語の統一と倫理的配慮

I. 用語の統一

1. 「保育者の気付き」の定義

保育者の気付きという用語は、一般に保育実践の場で頻繁に使用されており、子ども理解や援助の基礎となるものと理解されている。保育現場では、気付きを得た保育者がそれを次の保育実践に活かすことを期待して使用される。しかしながら、「保育者の気付き」そのものが、何を表すか明確でないとの認識から、検討する対象とし、定義付けることを本研究の第一義とした。

第1章第1節において、気付きという用語がどのような概念で捉えられているかを保育に関する研究から整理し、詳細に検討した。先行研究の中で、保育の振り返りに関わる研究群、子ども理解に関わる研究群、教師の熟達に関する研究群から導き出された概念から、本研究では、保育者の気付きを「保育者自身が保育実践中に、瞬間的、或いは反省的に捉え感じ取ること、周囲との関係性の中で変容していくもの」とする。

2. 「気付き体験」の定義

本研究では、第2章において保育者の気付き体験とその変容過程を実証し、詳細に論じる。佐藤（2008）¹⁾は、自伝的記憶（autobiographical memory）を「過去の自己に関わる記憶の総体」と定義している。佐々木・皆川（2013）²⁾によれば、この自伝的記憶は、自分が経験した出来事に関する記憶のうちで、その記憶が残ることによって後の想起に繋がり、長期的に影響するとされている。また、Bluck（2003）³⁾によれば、この自伝的記憶には、自己（自己の一貫性や自己評価を支える）、社会（対人コミュニケーションに寄与する）、及び方向付け（行動や態度決定を支え、動機付ける）という3つの機能があることが指摘

1) 佐藤浩一：「まえがき」（佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』），i 頁，北大路書房，2008 年。

2) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」，『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号，21-28 頁，2013 年。

3) Bluck, S. (2003) : Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, pp.113-123.

されている。保育者は、自分が行った保育中の対応や出来事を省察し、望ましい自己像を描きながら次の保育に活かしているであろう。また保育は、子ども、保護者、同僚等、多くの対人的関係の中で営まれるものであると言える。さらに、保育の中で得た気付きは、次の保育を行う際の判断の基準になり、次への方向付けとなろう。保育者は、実践の中で経験した出来事を具に記憶し、経験知として次の実践変容に活かしていると言える。また、自らの辛い経験を想起することで成長している自己を確認したり、様々な経験の記憶が望ましい自己像（保育者像）を維持したりする状況が考えられる。そこで、本研究では、気付き体験（noticing）を自伝的記憶として捉え、「保育者がこれまでの保育実践において、何かに気付き、記憶された体験」と定義する。

3. 「保育者効力感」の定義

本研究では、第3章第1節において、保育者の気付きと保育者効力感の関連について調査し詳細に論じる。自己効力感について Bandura (1977)⁴⁾ は、ある行動を遂行出来るという自信や可能性の認識とし、自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行出来る傾向にあると述べている。野口 (2003)⁵⁾ は、効力感とは「予測される状況に対して、必要な行動を計画したり実行したりする能力を左右する。また、人々の考え方、感じ方、行動、動機付けに決定的な影響を与える」と述べている。保育者の効力感について、三木・桜井 (1998)⁶⁾ は、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」と定義しており、本研究では、既に一般的に定着していると思われる三木・桜井の定義を基に、保育者の気付きとの関連性を明確にする。

本研究では、前節に引き続き、幼稚園教諭、保育士、保育教諭等を支障のない限り保育者に統一した。先行研究で、教師、教諭、保育士等を使用している場合は、その限りではない。

4) Bandura, A. (1977) : Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84 (2), pp.191-215. American Psychological Association, Washington, D. C.

5) 野口京子：「自己効力」, 日本思春期学会誌『思春期学』第21巻第3号, 263-266頁, 2003年.

6) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁, 1998年.

II. 倫理的配慮

本研究第2章及び第3章において、調査に参加した保育者には、①研究の目的、②研究の方法、③個人の情報、データ等の取扱い方法（データは責任を持って保管し分析終了後破棄すること等）、④成果が発表される場合にも個人情報が保全されること、⑤研究責任者（筆者）の氏名・所属・連絡先等を十分に説明した。また、調査実施に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）⁷⁾の倫理基準に準じた。

本研究第3章において、保育者の気付きを促す支援プログラム（以下、支援プログラムとする）及び統制群として質問紙調査に参加した保育者には、①研究の目的、②研究の方法、③研究への参加予定期間、④研究発表や支援プログラム改善の目的以外に用いることはなく、個人情報を保護するため個人名は研究データから取り除き個人を特定することはないこと、⑤研究への参加は自由意志によるもので研究への参加を随時拒否・撤回出来ること、⑥質問紙は、鍵のかかる戸棚にて保管し、筆者の責任下にて研究終了後速やかに廃棄すること、⑦研究責任者（筆者）の氏名・所属・連絡先を書面にて説明した。また、支援プログラムに参加した保育者には、支援プログラムにおいて質問紙に記入しない場合でも、不利益を被ることなく参加可能な旨を十分に説明し、文部科学省「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」に準じた同意書に署名を得た上で、調査を実施した。本研究の第3章第2節は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の承認（2019年、課題番号2）を受けた後に実施している。

7) 日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000年.

第3節 研究目的と内容構成

I. 本研究の目的

本研究の意義は、保育者の気付きに着目し、保育における気付きの意味を明確にすることである。それにより、保育者の気付きの変容過程を明らかにした上で、保育者の気付きを促すプログラム開発を試み、保育実践の変容を促すことである。

具体的には、先ず、これまでの先行研究を整理し、気付きがどのように位置付けられ得るか示し、その意味を明確にする。気付きという語を学術研究として扱う可能性を探り、今後の研究に向けた基礎的な資料を提示する。次に、保育者の気付き体験を分析し、その特徴を捉えると同時に、保育者の気付き体験の変容過程を明らかにする。また、保育者効力感と「気付き体験」の変容との関連を実証する。保育者の気付きに働き掛け、保育変容を導く支援プログラムの開発、実施、及び効果と関連要因の検証を行う。

II. 本研究の内容構成

1. 本研究の対象と分析方法

本節では第2章・第3章各節の分析方法と内容構成について説明する。

第2章では、保育者の気付き体験の特徴とその変容過程を解明する。第1節の対象は、初任保育者から熟練保育者まで様々な経験年数の保育者107名である。調査時期は、2014年7月から11月である。キーワードを保育者の気付き体験とし、保育者への質問紙による記述から、気付き体験を収集した。第2節では、同じく気付き体験をキーワードに中堅保育者6名の気付き体験を、半構造化面接により収集し、定性分析データソフトを援用して、質的に整理分析した。第3節では、第2節において収集した中堅保育者の気付き体験を、テキストマイニング、クラスタ分析により量的に分析した。

第3章第1節の調査は、質問紙法により保育者の気付き体験を収集し、回答のあった208

名を対象とした。データの一部は、第2章第1節の対象者を含む。気付き体験と保育者効力感をキーワードに関連を分析した。第3節の調査は、支援プログラムの参加者30名に、プログラム当日、第1回、第2回の質問紙調査を行った。プログラム終了後、各自で1か月のフォローアップとしての支援プログラムへの参加を求め、終了後、郵送での第3回目質問紙調査を実施した。返信のあった保育者14名にさらに1か月後4回目の郵送での質問紙調査を実施した。全ての返信があった12名を実験群とした。期間は2019年8月から11月である。

第3章第3節の統制群に関するデータは、幼稚園、保育所、認定こども園に勤務する保育者からなる。調査期間は、2019年9月から11月である。実験群とほぼ同時期に質問紙調査を実施し、3回全ての質問紙が回収出来たうち12名を統制群とした。第3節では、分散分析等による検定と質的分析を用いて、統制群との比較において検証を試みる。

2. 各章の研究内容

図1-1は、本研究の全体像を示したものである。本研究では、第1章から第4章に5つの関連研究が組み込まれる。

第1章では、保育実践における「保育者の気付き」に関する研究の範囲と位置付けを明確化する。研究の目的と内容構成を示し、用語を整理する。第1節では、保育者の気付きとは何かを明らかにすることを試みる。研究の背景を述べ、先行研究の中から、保育者の気付きと関連があると思われる、保育の振り返り、子ども理解、保育者・教師の熟達化を概観の上、整理・分析し、今後の課題を述べる。第2節では、用語、概念を整理し、本研究での使用方法を定義付ける。第3節では、本研究の目的と内容構成について説明し、本研究の全体像を示し、「保育者の気付き」を学術研究として扱える可能性を示す。

本研究の第2章では、保育者の自伝的記憶としての気付き体験に着目し気付きの特徴を総括する。第1節では、気付き体験の分類、場面を整理し、合わせて保育者の経験年数における特徴を分析する。第2節では、中堅保育者の気付き体験の語りから、気付きの変容とそれに伴う保育内容の変容過程を明らかにする。ここで捉えようとする変容は、認知的に行われる気付きの変容と、それと並行的に行動として表れる保育実践の変容を指す。その両方を合わせて保育者の変容と捉える。第3節では、中堅保育者の語りを量的に分析し、語りの特徴を見出し、気付き体験の関連要因について検討する。

第3章では、保育者の気付きと保育者効力感との関係に着目し分析した上で、その関係

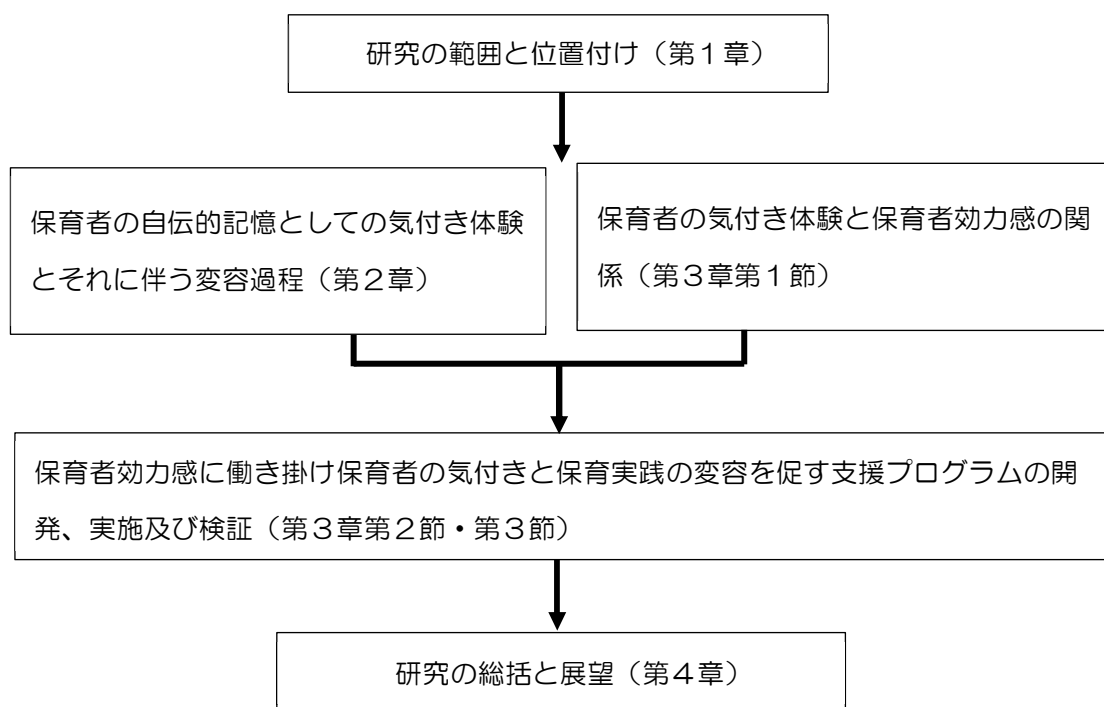


図1-1. 本研究の全体図

を活用した支援プログラム実施の具体的な手立てを考察する。第1節では、保育者の気付きと保育者効力感の関係を分析する。第2節では、保育者効力感に働き掛け、保育者の気付きを促す支援プログラムを開発し、試行する。第3節では、支援プログラムの効果を統制群との比較において検証する。これにより、支援プログラムが、保育者効力感を高めながら、気付きを促すことに関与出来るかを検証する。同時に、支援プログラムの効果を推進する要因を探る。このように本研究では、量的・質的アプローチの両方からなる混合研究（e.g., Creswell, 2003 ; Creswell, Plano, Gutmann, & Hanson, 2003; Teddlie, & Tashakkori, 2009 ; 抱井, 2016）^{1) 2) 3) 4)}を用い、保育者の気付きと変容過程について明らかにすることを目指すものである。

図1-2は、支援プログラムのモデル図である。支援プログラムにおいて、保育者の「気

1) Creswell, J.W. (2003) : *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*(2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

2) Creswell, J. W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003) : *Advanced mixed method research designs*. In A. Tashakkori & Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*: pp.209-240, Thousand Oaks, CA: Sage.

3) Teddlie, C., & Tashakkori A. (2009) : *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage. (土屋敦・八田太一・藤田みさお/監訳：『混合研究法の基礎—社会・行動科学の量的・質的アプローチの統合—』, 西村書店, 2017年.)

4) 抱井尚子：「第1章 混合研究法—「古くて新しい」研究アプローチ—」, (抱井尚子・成田慶一/編, 日本混合研究学会/監修：『混合研究法への誘い—質的・量的研究を統合する新しい実践研究アプローチ—』), 遠見書房, 2016年.

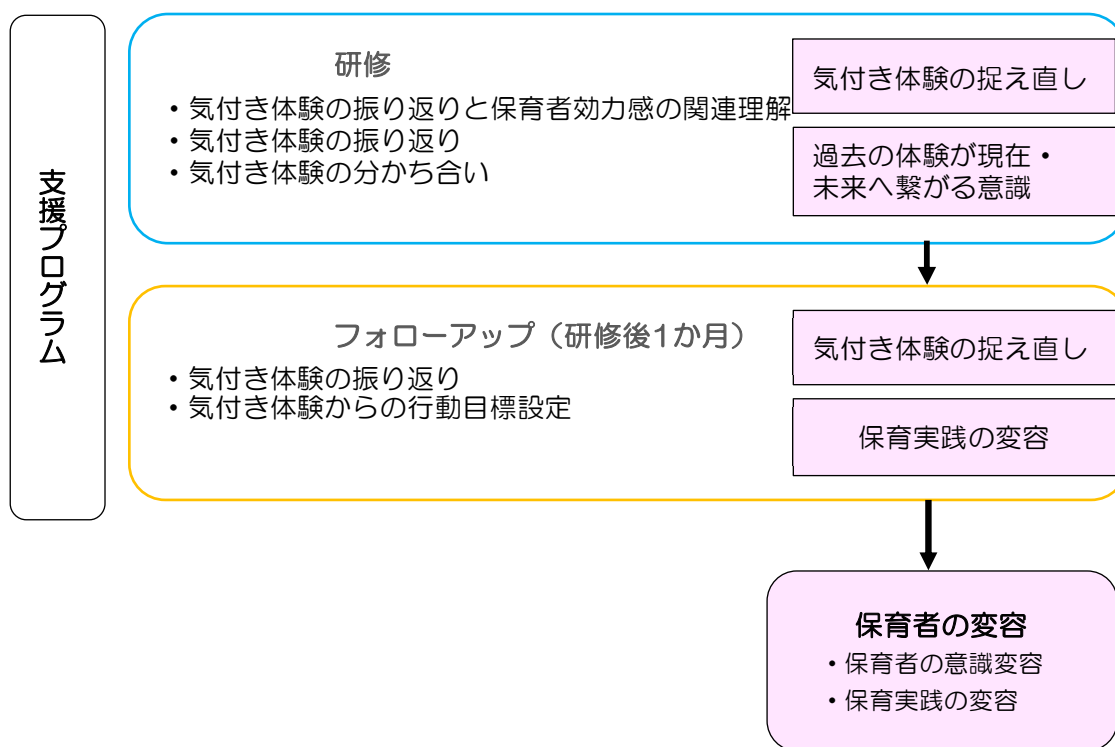


図 1-2. 支援プログラムのモデル図

付き体験の振り返り」「保育実践の変容」がどのような関係にあるかを示したものである。支援プログラムは、1回の研修のみに留まらず、その後も、保育実践の中で、習慣的に気付き体験を振り返り、保育者効力感を高めながら保育実践を行うことをねらいとする。保育者が、支援を受けながらも、自ら気付き体験を振り返り、実践変容させ、見通しを持ったより良い保育実践を行うことを目指す。

第4章では、第3章までの研究を総括し、研究の意義と有効性について述べる。保育者の気付きを促しながら保育者の力量形成を目指す方向性と課題を提示する。第1節では、保育者の気付きと実践変容を踏まえ、保育者の気付きに着目する意義について述べる。第2節では、保育者の力量形成に関連する気付きを促す意義について考察する。また、保育者効力感を高めながら、実践変容を促す要因を明らかにし、支援プログラムの有効性と課題を示す。第3節では、気付きを学術研究として取り上げる意義を提示した上で、本研究の到達点と今後の課題を述べる。さらに、研究を総括し、本研究が果たす社会的意義について述べる。

第2章 保育者の自伝的記憶としての気付き体験とそれに伴う変容過程

概要

第2章は、実証的な研究により各節が構成される。本章では、保育者の自伝的記憶としての気付き体験に着目した。保育者の気付き体験を収集し、保育実践での気付きに焦点を当て、考察を加えた。

第1節では、保育者が自伝的記憶として、何を気付きと捉え、記憶しているかを調査し、保育経験年数におけるその特徴を分析した。その結果、気付き体験の分類及びその内訳が見出された。また、保育経験年数により、気付き体験の特徴が明らかになり、熟練保育者になると気付き体験の広がりが見られた。

第2節では、中堅保育者の語りを収集し、保育者の気付きの変容と、それに伴う保育実践の変容を合わせて保育者の変容と捉え、その変容過程を質的に分析した。その結果、保育者の気付きと保育への意識との関連が見出され、気付きの変容により、保育実践が促されることが示された。気付きの契機とそれに伴う保育者の思いに焦点化した働き掛けにより、保育者の変容を図り得る可能性が示唆された。

第3節では、中堅保育者の語りの特徴について量的分析（テキストマイニング、階層クラスタ分析）を行った。その結果、気付き体験の語りで抽出される語は、相互に関連しながら語られることが見出された。また、各保育者の語りの内容に特徴がありながら、共通して保育全般に気付き体験を持つことが明らかとなった。これらにより、気付き体験に働き掛ける支援の端緒を得たと言える。

第1節 保育経験年数から見た気付き体験の特徴

I. 気付き体験の特徴を分析する必要性と背景

本節では、気付き体験を、第1章第2節で既述したように、自伝的記憶として捉え、「保育者がこれまでの保育実践において、何かに気付き、記憶された体験」と定義し、扱うこととする。その上で、保育経験年数による気付き体験の特徴を分析し、今後の個に応じた保育者支援に向けた基礎的な知見を提示することを目的とする¹⁾。

保育者が日々成長し、子どもにとって相応しい存在になるには、保育者が子どもや周囲の状況に気付く力を養うことが必要になる。近年、保育の質が問われ、保育者の資質向上が期待される中、保育者の資質や専門性についての研究が多く見られる(e.g., 秋田・箕輪高櫻, 2007; 柴崎・金, 2011)^{2) 3)}。これらの先行研究では、相応しい保育者の在り方や、保育者の資質を向上させるための振り返りについて言及されており、保育者の成長と振り返りは、切り離せないものとされる(中坪・秋田・増田・箕輪・安見, 2011)⁴⁾。

振り返りの1つの手段として行われる保育カンファレンスは、自らの保育を客観的に捉える力を養う場であり、保育者自身の保育に対する認識の枠組みを捉え直す場となる。振り返ることが、自らの保育を意識し、省察へ繋がり、次の保育に活かしていく手段になる。

保育者は、保育の後に振り返って省察をするだけでなく、保育中に起こっている様々な状況を瞬時に判断しながら、その状況に対応している。Schön (2007)⁵⁾は、専門家は、自分が、今していることをその過程の中で考え、自分の仕方を変化させていくとし、「行為の中(in)の省察」と呼んでいる。柴崎・金(2011)⁶⁾は、この省察の理論を保育者に当ては

1) 本節では、以下の論文を加筆・修正し、再構成した。吉田満徳・片山美香・高橋敏之・西山修：「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号，9-18頁，2015年。

2) 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子：「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』第47巻，289-305頁，2007年。

3) 柴崎正行・金玟志：「日本における新人保育者の育成に関する最近の動向」、『大妻女子大学家政系研究紀要』第47号，39-46頁，2011年。

4) 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫：「保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因」，日本保育学会誌『保育学研究』第50巻第1号，29-40頁，2012年。

5) Schön, D. A. (1983) : *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美/訳：『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』，76-91頁，ゆみる出版，2007年.)

6) 柴崎・金・前掲論文(3)，39-46頁。

め、「行為の中の省察は、保育者の保育実践において臨機応変に子どもの反応に応答する保育者の姿勢にも見られる」と述べている。保育者も、日々の保育実践の場で、何かを探し見つけたことに瞬時に対応していると言える。

それでは、保育者は、保育中何に気づき、判断し、対応しているのでしょうか。そして、その多くの気づきのうち、何を自分の体験した重要な気づきと意識し、記憶しているのでしょうか。その記憶された気づきは、その後の保育実践、振り返りや省察の基礎となると考えられる。従って、保育者の記憶された気づきを明らかにすることが、振り返りの基準を明確にし、省察を深めることに繋がると言えよう。

秋田・佐藤・岩川（1991）⁷⁾及び高濱（2001）⁸⁾における教師の熟達化の先行研究では、小学校や保育現場の熟練教師・保育者と初任教师・保育者が、授業中あるいは保育中に、何を意識したり注目したりしているかについて両者を比較しながら詳細に検討している。しかし、保育者自身が何に気づき、気付いた体験として記憶したか、さらにその体験が現在の保育にどう影響しているかについて、十分検討がなされているとは言い難い。保育者が自分の保育を思い起こし、何を自分の気づきとして意識しているかを検討することは、保育者自身の資質を向上させることに有効であると考えられる。なぜなら、保育者は、自分の気づきから保育を振り返り、保育の在り方を変容させながら、より良い保育を目指しているからである。さらに、保育者の経験年数による気づき体験の違い、特徴に注目していくことによって初任保育者が熟達していくために、保育者の気づきにどう働き掛けていけば良いかの示唆が得られると考えられる。

記述の通り、自分が経験した出来事に関する記憶のうちで、その記憶が残ることによって、後の想起に繋がり、長期的に影響する記憶を「自伝的記憶」という（佐々木・皆川，2013）⁹⁾。佐藤（2008）¹⁰⁾は、「記憶が原体験の正確な複写であることはあり得ない。ゆがみや選択があっても、本人がそれを自分の経験として想起するなら、それも自伝的記憶である」と説明している。Bluck（2003）¹¹⁾が述べる自伝的記憶の3つの機能である自己機能、社会的機能、方向的機能は、保育者が保育実践で行い、社会で担う役割と合致すると

7) 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹：「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」，日本発達心理学会誌『発達心理学研究』第2巻第2号，88-98頁，1991年。

8) 高濱裕子：『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』，46-49頁，風間書房，2001年。

9) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」，『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号，21-28頁，2013年。

10) 佐藤浩一：『自伝的記憶の構造と機能』，26頁，風間書房，2008年。

11) Bluck, S. (2003) : Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, pp.113-123.

言える。既述のように、気付き体験を「保育者がこれまでの保育実践において、何かに気付き、記憶された体験」と定義した。保育のこういった場面に気付いて次に活かしているかを検討するために、3つの機能を有する保育者の気付き体験を自伝的記憶と捉え、収集し分析することは妥当と考えられる。

以上のように、本節では、保育者の保育における自伝的記憶である気付き体験を収集、分析し、保育経験年数による違いや特徴を明らかにすることを目的とする。これにより、保育者の気付きを促す手立てや、自らの経験を活かす保育者支援の在り方を考える基礎とする。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

中国地方及び九州地方で開催された保育者研修・教員免許状更新講習を受講した保育者に対し、講習中に質問紙調査を実施した。保育者189名のうち、気付き体験の記述があった107名（所属：公立幼稚園30名、私立幼稚園17名、公立保育所18名、私立保育所28名、こども園等14名。性別：男性3名、女性104名）を対象とした。保育者の平均年齢は37.01歳（標準偏差9.81）、保育経験年数の平均は12.94年（標準偏差8.77）であった。

2. 調査内容及び手続

設問では、「これまでの保育の中でもっとも記憶に残っている『ご自分で何かに気付いた体験（気付き体験）』を1つ挙げ、次の①～④などを含め出来るだけ詳しく教えてください」と尋ね、自由記述を求めた。具体的には、①その時の状況や様子、②その時あなたが気付いたこと、対応や援助など、③その後その気付き体験が保育に活かされたこと、及び④今振り返ってその時のことをどう思うか、とした。これらにより、自伝的記憶を想起する手立てとした。

質問紙は直接手渡し、その場で回答を求めた。回答に要する時間として20～30分程度の十分な時間を確保し、出来るだけ詳しく記述を求めた。収集された自由記述はテキストデータとして入力整理した。調査は2014年7月から11月の間に3回実施された。調査実施

に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）¹²⁾の倫理基準に準じた。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 気付き体験の分類

まず、得られたデータを、気付き体験の内容で分類した結果について述べる。分析については、収集されたデータを基に筆者が類型化した。信頼性を確認するために、筆者と教育学専攻の大学院生1名が、全データの約20% ($n=20$)のデータを無作為に選出し、 κ 係数を求めた。その結果、 $\kappa=.93$ という良好な係数が確認された。

自由記述の気付き体験からキーワードを抽出し、データを18の場面に整理した。それを気付き体験の対象により、大きく4つに分類した。保育者の自伝的記憶による気付き体験の分類・内訳とその件数を表2-1に示した。さらに、保育者の経験年数別に気付き体験の自由記述を抜粋して、表2-2に挙げた。

保育者の自伝的記憶による気付き体験の分類の件数では、「保育者の姿勢」に気付いた保育者が55名おり、最も多かった。続いて「子どもの心の状態や行動」が32名いた。「保護者と保育者の繋がり」は15名、「子どもと保育環境」は5名であった。保育は、自分自身が気付いた体験によって次の手立てを考えたり、その場の状況に対応したりする営みであることから、必然的に「保育者の姿勢」に気付くことが多くなると考えられる。保育者はどうあるべきか、良い保育のためにはどうすべきか、などの点に気付き体験が多くなると推察される。また、保育は子どもを育てていく営みであることから、子どもの心の状態、行動への意識は強まり、気付き体験として想起し易いと考えられる。

次に、それぞれ4つに分類した中の内訳を詳細に検討する。「保育者の姿勢」は、8つの内訳から成る。「子どものありのままの姿を受け止め認める」「子どもとの関係を作る」に、多くの保育者が気付きを得ている。この2つは保育の基本的な姿勢として多くの保育者が意識し、実感している。その視点から気付きに繋がっていると考えられる。望ましい体験だけでなく、子どもとの関係作りが不十分で、良い保育へ繋がらなかった体験から、気付きを得ている記述もある。「見守りながら対応のタイミングを掴む」「子どもを多様

12) 日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』有斐閣, 2000年.

表2-1. 保育者の自伝的記憶としての気付き体験の分類・内訳とその件数

気付き体験の分類	件数	気付き体験の内訳	件
保育者の姿勢	55	子どものありのままの姿を受け止め認める	12
		子どもとの関係を作る	10
		見守りながら対応のタイミングを掴む	8
		子どもを多様な視点から見る	7
		子どもが理解し自分で気付けるようにする	6
		保育者としての意欲が湧く	5
		危機・危険への意識の視点を持つ	4
		職員間が連携した保育をする	3
子どもの心的状態や行動	32	友達との関わり方に様々な表現がある	9
		理解度や自信が活動意欲に影響する	7
		未熟・不適切と思える言動に意味がある	6
		それぞれの子どもに特徴がある	6
		保育者の工夫が子どもの行動に関連する	4
保護者と保育者の繋がり	15	保護者との関わりを深める	9
		保護者の子どもへの思いに寄り添う	5
		子どもに影響を与える家庭の雰囲気や環境	1
子どもと保育環境	5	環境設定で子どもの行動が変化する	4
		子どもにとって魅力的な教材を選ぶ	1
計	107		107

な視点から見る」といった項目が上位にあるのは、同様に、保育の基本姿勢として意識し、日々の保育で実感しているためと考えられる。記述データから、子どもを見守ることによって効果的なタイミングで対応出来たという体験が、様々な視点で子どもを見て、さらに見守ることの大切さに気付くことへ繋がっていると解釈出来る。

「子どもの心的状態や行動」は、5つの内訳から成る。「理解度や自信が活動意欲に影響する」ことや「未熟・不適切と思える言動に意味がある」の件数が多い。このことは、子どもの外側に表れた状態に気付くというより、目に見えない内面がどう行動に表れているかを見極め、気付いていると言える。

「保護者と保育者の繋がり」は、3つの内訳から成る。「保護者との関わりを深める」ことの大切さに気付いている。保育は、幼稚園や保育所のみではなく保護者と相互理解を

表2-2. 保育者の経験年数別の気づき体験に関する自由記述（抜粋）

保育者の経験 (経験年数)	記述内容	気づき体験の 内訳（分類）
初任保育者 (1年)	「年中児がふざけているのを注意したらふてくされた。意地を張っているだけで謝るタイミングが欲しいのではと気付いたので、和やかな雰囲気場で場をなごませ、もう一度話をした。次の日からも気を付けるようになった。」	未熟・不適切と思える言動に意味がある (子どもの心的状態や行動)
初任保育者 (1年)	「降園準備の時、ざわざわして、指示を聞いていない子がほとんどだった。今、何をすればいいのかといったことや降園準備の流れが分かっていないのではないかと感じ、黒板にイラストで提示した後、『最初にカバンに入れるのは何だったかな』と聞いてあてていった。子どもに問い掛けをし、答えてもらうことで、自分で考え主体的に行動出来るのだと思った。」	理解度や自信が活動意欲に影響する(子どもの心的状態や行動)
初任保育者 (4年)	「3歳児がおもちゃの取り合いになりました。どちらも引き下がりませんでしたが見守っていました。急に片方が『一緒に使おうか』と言い、仲良く遊ぶことが出来ました。子ども同士で解決出来る時は見守るという大切さに気付くことが出来ました。」	見守りながら対応の タイミングを掴む (保育者の姿勢)
中堅保育者 (10年)	「製作中に切ったものを入れる箱を広告紙で作っておいたら1人の幼児が『ゴミ箱に入れたくない』と言った。その時から、子どもが心からやりたいと思う環境には何が必要か考えるようになった。」	子どもにとって魅力的な教材を選ぶ(子どもと保育環境)
中堅保育者 (12年)	「縄跳びの練習を毎日していた幼児が、少しでも進歩すると『先生見てえ』と声を掛けてきた。手が離せない時でも、必ず見に行くようにしました。母親に『先生や友達が毎日見てくれたから出来た』と言っていたようです。幼児が求めている所にきちんと教師が対応することが大切だと実感しました。」	見守りながら対応の タイミングを掴む (保育者の姿勢)
中堅保育者 (15年)	「はじめての組主任で自分がしっかりしなければ、と考えていた。自分と合わない保育士と組運営の話も出来ないことが多かった。担任同士がぎくしゃくしていると子どもも落ち着かない。もっと、自分から他の保育士に助けを求めれば良かった。独りよがりの一生懸命で子どもに申し訳なかった。」	職員間が連携した保育をする(保育者の姿勢)
熟練保育者 (17年)	「3歳児の男児は、自分の使っているブロックを他の子が使おうとすると怒ったり、自分の欲しいものを取り上げたりすることが多かったです。喧嘩が絶えませんでした。まだ、一人遊びを楽しんでいるようなので、ブロックをその男児用に分けたり、状態に合わせてつい立のような仕切りを作って遊んだりしたことがありました。」	環境設定で子どもの行動が変化する(子どもと保育環境)
熟練保育者 (19年)	「隣の組の担任は新任保育士で、保育士の指導と、その組が自分の関心の重点になって、自分の組の一人一人の心を見ていなかった。子どもたちの自分に対する反応が薄いことに気づき、全力で向き合うことにした。信頼関係作りに遅れ、関係作りの大切さを痛感した。」	子どもとの関係を作る(保育者の姿勢)
熟練保育者 (40年)	「就職した頃の頃、忙しそうなお母さんがいつも不機嫌そうに迎えに来ていた。卒園して何年も経って出会うとおだやかな保護者で園にも感謝していた。当時、仕事と子育てで大変なお母さんの気持ちを理解することが出来なかった自分を恥ずかしく思った。」	保護者との関わりを深める(保護者と保育者の繋がり)

しながら進めていく。『幼稚園教育要領』¹³⁾には、「家庭との緊密な連携を図るようにすること。その際（中略）保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること」と明示されている。また、『保育所保育指針』¹⁴⁾には、「日常の保育に関連した様々な機会を活用し子どもの日々の様子の伝達や収集、保育所保育の意図の説明などを通じて、保護者との相互理解を図るよう努めること」と記されていることから明らかである。保育者も保護者と連携し、共通理解を図れるかどうかは保育に与える影響は大きいと実感している場合、保護者との関わりの記憶が、気付き体験として想起されると考えられる。保育経験の豊かな保育者は、長い期間を経た後、改めて以前の保護者の気持ちを押し量り、理解出来るようになったことを気付き体験として記述している。

「子どもと保育環境」は、2つの内訳から成る。この「子どもと保育環境」に関する気付きは総数としては少ない。保育の物的環境設定そのものは、日々大きく変化するものではないことから、現在ある保育環境を前提として受け止め、気付き体験として想起されることは少ないと考えられる。他方、自分の工夫で環境設定を変えたことによって子どもの行動に変化が見られた時は、気付き体験として意識されている。

2. 経験年数と気付き体験

経験年数と気付き体験の分類との関連を表2-3に示した。ここでは西山(2009)¹⁵⁾に準じて、保育者を経験年数別に、初任保育者(0～5年)、中堅保育者(6～15年)、及び熟練保育者(16年以上)と、3群に分類した。 χ^2 検定の結果、件数の偏りは有意ではなかった($\chi^2_{(6)}=6.69, n.s.$)。いずれの経験年数の保育者群においても、気付き体験の件数の割合は、概ね同様と言える。以下、経験年数別に内容を詳細に検討する。

(1) 初任保育者の気付き体験

初任保育者の中で、分類別の割合に注目する。初任保育者の53.8%が、「保育者の姿勢」に気付き体験がある。続いて「子どもの心的状態や行動」への気付き体験が34.6%となっている。「保護者と保育者の繋がり」についての気付き体験は11.5%で、「子どもと保育環境」への気付き体験を記述した保育者はいなかった。

初任保育者は、先ず、自分自身が保育の場でどういった姿勢で臨めばいいかを模索して

13) 文部科学省：『幼稚園教育要領』，フレーベル館，22頁，2017年。

14) 厚生労働省：『保育所保育指針』，フレーベル館，36頁，2017年。

15) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』，101-131頁，風間書房，2009年。

表2-3. 経験年数と気づき体験の分類との関連

	保育者の姿勢	子どもの心的状態や 行動	保護者と保育者の 繋がり	子どもと保育環境
初任保育者	14 (53.8)	9 (34.6)	3 (11.5)	0 (0.0)
中堅保育者	24 (58.5)	11 (26.8)	3 (7.3)	3 (7.3)
熟練保育者	17 (42.5)	12 (30.0)	9 (22.5)	2 (5.0)
計	55 (51.4)	32 (29.9)	15 (14.0)	5 (4.7)

数値は人数。()内は%。n=107

いる時期である。良い保育が行われるためには、自分が保育者としてどう行動すれば良いのか、望ましい保育者としての在り方はどうかという点への関心が高い。そこから「こうすればいい」「こうしない方がいい」といった保育者自身の姿勢に気づきを得ることが多く、その気づきを日々の実践に活かし、自己を確立していると考えられる。

続いて気づき体験として多いのが「子どもの心的状態や行動」である。保育者は、常に子どもの状態を把握しようとしているが初任保育者にとっても同様である。例えば、子どもの良い点を認め、褒めることによって、子どもが意欲的に行動出来るといったような、保育者自身の姿勢が保育に良い影響を与えた場面に出会った際に気づき体験として想起されている。

「保護者との繋がり」への気づき体験の割合は、11.5%と上記の2つの項目に比べ、大きく割合が下がっている。要因として、初任保育者にとって、まだ保護者との関わりは多くないこと、あるいは深くないことが挙げられよう。保護者とは、主に子どもを介しての関わりであることが多く、保護者に対して1対1の関係を作るまでには至っておらず、保護者に対しての助言、支援といった経験も十分ではないであろう。そのような状況では、保育者としての自分自身や子どもに関することに比べ、保護者との関わりについての気づきは少ないと考えられる。

初任者の「子どもと保育環境」についての気づき体験は、本調査では表れなかった。初任者は、先ず、現在の保育環境の中でどう保育をするかが先決で、自分自身からそれまである環境設定を大きく変えるということは少ない。従って、環境と子ども自身の関わりについて実感することが少なく、気づき体験として想起し難いと思われる。

（2）中堅保育者の気付き体験

中堅保育者の気付き体験の分類の割合は、「保育者の姿勢」58.5%、「子どもの心的状態や行動」26.8%、「保護者と保育者の関わり」7.3%、「子どもと保育環境」7.3%となっている。中堅保育者も初任保育者と同様に「保育者の姿勢」、続いて「子どもの心的状態や行動」に多くの気付き体験がある。「保護者と保育者の関わり」は、初任保育者と同様に少ないが、「子どもと保育環境」への気付き体験が表れた。

中堅保育者にとっても、保育者のあるべき姿勢について考えること、子どもの状態を捉えようとするのが重要事項である。従ってそれが気付き体験として想起されている。また、保護者との関わりは、初任保育者と同様に少ない。初任保育者より、保育経験を重ねる中で、意図しない関係や事態も起こり、それが気付き体験になって表れ始めるのが特徴と言えよう。

さらに中堅保育者は、教材が子どもの意欲に関わっていることや、座っている椅子が姿勢に影響しているのではないかと、等の物的な保育環境に気付いている。そこから、自分で環境設定を意識し、変化させたり、工夫を加えたりすることで、子どもの状態が変わることを捉え、子どもと保育環境への気付き体験を得ている。子どもだけでなく、周囲の環境へも意識が向き、自分で変えていこうとする中堅保育者の姿勢になっていると言える。

（3）熟練保育者の気付き体験

熟練保育者の気付き体験の割合は、「保育者の姿勢」42.5%、「子どもの心的状態や行動」30.0%、「保護者と保育者の繋がり」22.5%、「子どもと保育環境」5.0%となっている。

熟練保育者は、多くの子どもと接することで、子ども一人一人の違いを受け止めるようになっていく。自由記述からは、その子なりの心的状態を受け止め、同じ子どもでも、心的状態や行動を、その時の状況に関連させながら見ていることが気付きとして表れている。そこで読み取った子どもへの対応が、気付き体験となり、保育者の有する基準に繋がっていると示唆される。

「保護者と保育者の繋がり」については22.5%となり、初任保育者や中堅保育者よりやや多くの気付き体験になっている。熟練保育者は、保護者からの信頼も得易く、子育てに関する相談を受けることも増える。保護者との共通理解の中で行う保育の大切さに気付くようになってくる。また、自由記述には、自分自身が子育てを経験し、保護者の立場や気持ちをより理解するようになったことが記されている。その経験によって、保育経験の少ない頃に行っていた保護者への対応を振り返り、新たな気付きを得ているのが熟練保育者

の1つの特徴と言える。様々な保育経験を経て、熟練保育者として至る気づきが、「保護者と保育者の繋がり」と考えられる。

熟練保育者は、保育環境についても初任保育者や中堅保育者と同様に割合は低い。しかし、その中でも中堅保育者と同じように、自分なりの工夫をして子どもの状態の変化を促している。さらに、「つい立てを置く」「隣の小学校との境のドアを開ける」のように、人との関わりを視野に、比較的大きく保育環境を変えている。自分から大きな環境設定を変化させられる状況になった熟練保育者は、そのことによって変化した子どもの様子から、環境設定についての気づきを得るようになったと考えられる。

ここまで、保育経験年数と気づき体験の分類の割合と内容を比較検討してきた。そこで以下では、さらに詳細に気づき体験の分類中の気づき体験の内訳と経験年数の関係を検討してみよう。

3. 気づき体験の分類・内訳と経験年数の特徴

気づき体験の内訳と初任保育者、中堅保育者、熟練保育者との関連を表2-4に示した。「保育者の姿勢」の分類の中で、初任保育者は、「子どものありのままの姿を受け止め認める」や「子どもを多様な視点から見る」といった、子どもの姿をどう受け止めればいかに気づき体験を得ている点が特徴的である。養成校での学びや実習経験から、子どもを受け止め理解することが保育の基本であるとの考えを持っていることは明らかであろう。日々の保育を重ねる中で、子ども一人一人を理解しようとする中で、比較的多くの気づきを得ていると考えられる。

中堅保育者も同じように「子どものありのままの姿を受け止める」点に多くの気づき体験がある。保育経験を重ねるにつれ、子どもを受け止め理解することの重要性を感じる場面が益々多くなり、実感として捉えられるようになっていくと考えられる。それに加え、「子どもとの関係を作る」「見守りながら対応のタイミングを掴む」が増えている。受け止めた子どもの姿から、次にどう関わっていくか、どのようなタイミングで子どもに援助するかの実践方法にも気づきを得ている。自由記述からは、子どもの姿に合わせて援助を行った際にうまくいったこと、思った結果が出なかったことが気づきに繋がっていることが窺える。保育での試行錯誤から新たな気づきを得ているのが、中堅保育者の特徴と言える。

熟練保育者は「子どもとの関係を作る」が他に比べ多い。子どもの姿をありのままに受け止めるのは前提で、そこからさらに、子どもとの関係を築くことが重要だと気付いてい

ると考えられる。中堅保育者や熟練保育者には、初任保育者にはなかった職員間の連携について気付くようになった点が特徴である。園全体の職員の在り方へも気が広がっていることが窺える。

「子どもの心的状態や行動」では、初任保育者の内訳別の顕著な件数の偏りは見られなかった。記述からは、自分が対応した子どもとの体験からの気づきを得て、気づき体験として想起していると考えられる。

中堅保育者は、「友達との関わり方に様々な表現がある」ことへの気づき体験が多い。子どもを個人としてだけでなく、集団として捉えていく視野を持ち、そこからの気づきを得ていると考えられる。「未熟・不適切と思える言動に意味がある」と気付いた数が多くなっている。子どもを一面からだけ見るのではなく、多面的に理解しようとしている。

表2-4. 気づき体験の分類・内訳と保育経験年数との関連

気づき体験の分類	気づき体験の内訳	初任	中堅	熟練
保育者の姿勢	子どものありのままの姿を受け止め認める	3 (11.5)	7 (17.1)	2 (5.0)
	子どもとの関係を作る	0 (0.0)	4 (9.8)	6 (15.0)
	見守りながら対応のタイミングを掴む	2 (7.7)	4 (9.8)	2 (5.0)
	子どもを多様な視点から見る	4 (15.4)	2 (4.9)	1 (2.5)
	子どもが理解し自分で気付けるようにする	2 (7.7)	1 (2.4)	3 (7.5)
	保育者としての意欲が湧く	2 (7.7)	2 (4.9)	1 (2.5)
	危機・危険への意識の視点を持つ	1 (4.0)	2 (4.9)	1 (2.5)
	職員間が連携した保育をする	0 (0.0)	2 (4.9)	1 (2.5)
子どもの心的状態 や行動	友達との関わり方に様々な表現がある	2 (7.7)	4 (9.8)	3 (7.5)
	理解度や自信が活動意欲に影響する	3 (11.5)	1 (2.4)	3 (7.5)
	未熟・不適切と思える言動に意味がある	2 (7.7)	4 (9.8)	0 (0.0)
	それぞれの子どもに特徴がある	0 (0.0)	1 (2.4)	5 (12.5)
保護者と保育者の 繋がり	教師の工夫が子どもの行動に関連する	2 (7.7)	1 (2.4)	1 (2.5)
	保護者との関わりを深める	2 (7.7)	2 (4.9)	5 (12.5)
	保護者の子どもへの思いに寄り添う	1 (4.0)	1 (2.4)	3 (7.5)
子どもと保育環境	子どもに影響を与える家庭の雰囲気や習慣	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.5)
	環境設定で子どもの行動が変化する	0 (0.0)	2 (4.9)	2 (5.0)
	子どもにとって魅力的な教材を選ぶ	0 (0.0)	1 (2.4)	0 (0.0)
	計	26	41	40

数値は人数。()内は%。n=107

さらに、表面の現象だけでなく、行動の意味を考えようとする姿勢からの気付き体験と言えよう。

熟練保育者は、「それぞれの子どもの特徴がある」との気付き体験が多い。多くの経験の中で様々な子どもと関わってきた熟練保育者は、表面に表れた行動の善し悪しを判断するのではなく、それぞれの子どもの違いを前提として、受け止めていると思われる。

「保護者と保育者の繋がり」で熟練保育者の気付き体験が多くなっている点は、既述したが、中でも「保護者との関わりを深める」ことが多くなっている。保護者と理解し合い、保育への価値観を共有して共に子どもを育てることの重要性を感じる場面が多くなっていると考えられる。また、熟練保育者は保護者支援の役割が増してくるため、「保護者の子どもの思いに寄り添う」への気付き体験が多くなっていると推察出来る。

「子どもと保育環境」についての気付き体験は前述のように、他の項目に比べて記述された場面は少ない。自分で環境設定を変更したことにより子どもの姿が変化することは、保育経験を重ね、試行錯誤する中で経験出来ることである。その結果から気付きを得るようになるのは、中堅、熟練保育者の特徴と言えよう。

本節では、保育者が保育を実践する中で何に気付き体験を得ているかを明らかにするため、質問紙調査により自伝的記憶の記述を求めた。この記述から保育経験年数と保育者の気付き体験の関連を分析した。そこでは、保育者全体に共通した特徴と同時に、経験年数による気付き体験の違いも明らかになった。保育者が経験を重ねるにつれ、子どもの表面に表れた行動だけでなく、その行動が持つ意味についての気付きを得ようになっていることである。経験を重ねる中で得た「実践知」(Schön, 2007)¹⁶⁾による幼児理解が起これ、気付きに繋がると考えられる。

また、熟練保育者ほど、保護者との繋がりや保育環境へ気付きを広げ、それらが保育にとって重要であるとの気付き体験を記述している。具体的な保育の進め方や子どもに対する対応から、保育あるいは園全体のことへの気付きへと広がっていると見えよう。高濱(2001)¹⁷⁾の研究では、保育者の関心が経験年数により変化していることが明らかになっている。初心者は、「幼児の見方や捉え方」「幼児への対応」に目標を持っており、経験者は、より包括的な問題を挙げたと述べている。本節で得られた保育中の気付き対象の違いは、それぞれの経験年数による保育者の関心に関連があると考えられる。その関心から

16) Schön・前掲論文(5), 76頁.

17) 高濱・前掲書(8), 81-85頁.

得られた気づきの変化は、保育における以前の経験との比較から導き出される深まりと広がりであると言えよう。気づきの対象を広げ、深める援助により保育者の熟達化を促す手立てとなるとの示唆が得られた。

気づき体験を述べている自由記述には、表現に違いはあるが「対応が良かったと気付いた」「あの時はうまく行かなかったので以後気を付けるようになった」という保育を変容させている記述が散見される。加えて、記述に表れた気づき体験を詳細に見ていくと、ある気づきから、さらに深く次の気づきへ移っていることが読み取れるものがある。記憶が残ることによって長期的に影響する自伝的記憶の特徴から見ても、気づき体験において、気づきがある段階から次の気づきの段階へ移行していると考えられる。しかしながら、現時点では、その気づきの変容する過程やどう変容するかは明らかになっていない。次節では、保育実践での気づき体験の具体的な場面を捉え、気づきの対象や段階を探り、気づき変容する過程を明らかにし、保育者の熟達化を捉える端緒とする。

第2節 中堅保育者の自伝的記憶としての気付き体験と 変容過程の質的分析

I. 保育者の変容過程を分析する必要性

本節では、中堅保育者の気付き体験の変容過程に着目する。中堅保育者が想起した気付き体験の語りから気付き体験の変容過程について質的に分析し、気付きの契機や変容の要因を探る¹⁾。

自分が何に気付き、それを自分の気付き体験として想起するかは、保育の振り返りにおいて重要な要素と言える。前節では、自伝的記憶(佐藤, 2008)²⁾としての保育者の気付き体験を収集し、分類・整理した。その結果、その気付き体験は18の場面に整理され、「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」「保護者と保育者の繋がり」「子どもと保育環境」の4つに大きく分類、集約された。さらに、語りを概観すると、気付きの対象が変化したり、その気付きにより、保育実践を変容させたりしている様子が示された。しかしながら、前節の研究では、自由記述による質問紙での資料収集のため、気付きの内容が時系列的に変容しているのか、その気付きが保育実践や保育者の変容へ影響しているのかについて、十分な質的検討が出来ていない点が課題である。

保育者は、気付き体験を基に保育実践へ結び付ける際に、自らの保育を振り返り検証することが必須である。保育の中で何に気付き、それを次の実践に活かしてどのように保育実践を変容させたかを捉えることにより、保育者の変容過程を探ることが出来ると考える。

香曾我部(2013)³⁾は、杉浦(2004)⁴⁾の定義した転機「人は、自分や他者に対する見方を大きく転換させ、時には世界を全く異なった視点から見る事が出来るようになること」を引用しつつ、保育者が成長するための転機になった体験に着目し、その転機の要因と保

1) 本節では、以下の論文を加筆・訂正し、修正した。吉田満穂・高橋敏之・西山修：「自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程」、『岡山大学教師教育開発センター紀要』第6号，38-48頁，2016年。

2) 佐藤浩一：『自伝的記憶と構造の機能』，24-26頁，風間書房，2008年。

3) 香曾我部琢：「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—」，日本保育学会誌『保育学研究』第51巻第1号，117-130頁，2013年。

4) 杉浦健：『転機の心理学』，1-12頁，55-59頁，ナカニシヤ出版，2004年。

育者の成長過程を提示している。本節では、気づき体験をこの転機の1つと捉え、保育者自身が自分で気付いたという体験の記憶に着目し、その対象や内容の変化の有無及び変容の過程を明らかにする。

本節で捉えようとする変容は、認知的に行われる気づきの変容と、それと並行的に行動として表れる保育実践の変容を指す。その両方を合わせて保育者の変容と捉え、質的に分析することを本研究の目的とする。同時に、最初の気づきを得た契機、保育実践が変容する要因を探る。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象及び時期

中堅保育者6名に対し面接調査を依頼した。本節は、保育者が保育中、何に気づき、どのように保育での実践変容を起こしているかを調査する目的で行った。

西山・吉田・片山(2015)⁵⁾は、中堅保育者について、一般的に、経験も体力も充実しており、園運営の中心的な原動力となり、経験の蓄積から実践での予測が立ち合理的な働きが可能になっている、と述べている。また、保護者からの信頼も厚くなり、初任保育者にとって、よきモデルとなり得る時期である。他方、結婚、出産、子育ての時期とも重なり、個人の生活も充実するとともに多忙であり、様々な役割を持つ複雑な時期であると指摘している。さらに、中堅保育者の自我形成と保育職への意識との間に密接な関係があり、自我形成の十分な中堅保育者は、積極的な保育実践へ意識を持っていると述べている。従って、保育経験が実践に活かされていると考えられ、園の中心となって保育に当たる可能性が高い中堅保育者に焦点を当て調査することとした。

中堅保育者は、前節と同様に、保育経験年数を6～15年とした。表2-5には、気づき体験に関する面接調査を行った対象者の一覧を示す。本節では、保育経験年数のみを考慮し調査対象者を選出した。保育者とは、幼稚園、保育所、認定こども園において、現在保育従事している者とした。調査時期は、2015年6月22日から7月10日の間に行われた。

5) 西山修・吉田満徳・片山美香：「中堅保育者におけるアイデンティティ地位からみた保育職への意識の相違」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第158号，27-34頁，2015年。

表 2-5. 気付き体験に関する面接調査対象者一覧

	保育経 験年数	性別	年齢	園・職種	気付き体験の 影響度
保育者A	10	女	34	私立幼稚園・教諭	80
保育者B	13	女	49	私立幼稚園・教諭	80
保育者C	7	女	28	私立幼稚園・教諭	70
保育者D	7	女	26	私立こども園・保育士	80
保育者E	10	女	38	私立こども園・教諭	90
保育者F	6	女	40	公立幼稚園・特別支援教育支援員	90

2. 調査内容及び手続

保育者の所属する保育施設の園長に、保育経験年数が6～15年の中堅保育者の紹介を依頼し、保育者個人に面接調査を依頼した。その際、調査の趣旨、秘密保護の点について文書と口頭で説明し同意を得た。同意を得た後、質問紙を渡し、「自分で気付いたと思う体験」の記入を求め、調査時の語りの手掛かりとなるようにした。ここでは、「これまでの保育の中でもっとも記憶に残っている『ご自分で何かに気付いた体験（気付き体験）』を1つ挙げ、次の①～④などを含め出来るだけ詳しく教えてください」と尋ねた。具体的には、①その時の状況や様子、②その時あなたが気付いたこと、対応や援助など、③その後その気付き体験が保育に活かされたこと、④今振り返ってその時のことをどう思うか、であり、これらにより自伝的記憶を想起する手立てとした。合わせて、記入した気付き体験が今の保育に及ぼしている影響度を0～100の数値で記入するよう求めた。

面接調査は設定した日時に、保育施設の一室を借り、調査対象者と調査者のみ入室し行った。実施時間は、1人30～50分程度であった。先述の①～④を基に、気付きやその変容、保育実践の変容を知るために半構造化面接を実施した。語りは、所属園の園長と調査対象者本人の同意を得て、IC録音機に録音し、その内容を逐語記録に書き起こして資料とした。全録音時間193分、書き起こし総文字数41,446文字を分析対象とした。調査実施に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）⁶⁾の倫理基準に準じた。

6) 日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000年.

3. 分析方法及び分析手続

保育者の気付き体験の語りから、気付きの変容、保育実践の変容を見出す。面接調査で得た言語資料は、佐藤(2008)⁷⁾が開発に関わった定性データ分析(Qualitative Data Analysis)ソフト「MAXQDA11」を援用し分類した。気付きの内容に着目し、具体例として集め、類似した内容に分類・再編した。同時に気付きの契機や内容の変化に関する特徴を整理した。さらに、保育実践の変容や、その変容に関わる要因について着目し、整理した。

Ⅲ. 中堅保育者の気付き体験に関する語りからの考察

ここでは、それぞれの保育者の語りの一部を引用しながら、気付きがどのように変容したかを中心に結果を記述し、考察する。保育者の語りのうち、特に注目する箇所には、下線と番号を付した。

保育者 A の語り

お芋掘りには行ったけど、その後がどうなったとか、それぞれの子どもがどれだけお芋を持って帰って、体験によってどういうことを感じたとか、どういうことを体験したかということに全く目が向いてなかったんだなと感じました①。(お芋を欲しがった方の) 子どもの家庭環境にもその時初めて、2学期半ばなのに…初めて気付いたし②。(中略) (芋を差し出した子どもの母親が) 集団の中で、その子どもが対等にやっけていけるかということをお心配されていたので、集団の中でどういう存在なのか、お互いがどういうふうな存在だと感じているのか、ということに目が向いてないというか、そういうことを見るんだな、ということを感じました③。(中略) 年長って手が掛からないけど、見ないといけないところは、自分で考えていかないといけないんだ、と感じました④。年長の担任をしたのが2回目で、まだまだ経験が浅くて、そこでどういうことを保育者が見ていくのか分かっていかないと行かなかった⑤。そういう意味でいい体験になりました。(中略) 振り返ると、対応の仕方も苦情処理みたいで、今、親になってみると、もうちょっと、母親として、両方の(親の)気持ちを受け取ってあげられたんじゃないかな⑥。(中略) (幼稚園を変わって、自由遊びの中で)、

7) 佐藤郁哉：『QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門』，85-95 頁，新曜社，2008 年。

自分で見るということも、気付いていくということにも⑦、自由保育の中で、自分がどういう保育者になりたいかをすごく考えるようになりました⑧。

保育者 A は、1年の保育経験の後、別の園に移って2年目の体験を語った。芋掘り遠足で、掘った芋を友達に渡し、ほとんど持ち帰らなかった子どもの保護者の電話が発端になった。全く気に留めていなかった事柄を保護者から指摘され、振り返ったことを契機に、まず、子どもへの援助を行う自らの保育への姿勢を問い直した(①、②)。その問い直しから、自分が今まで考えていなかった子どもの家庭環境や、保護者が自分の子どもに対して心配している点について考察しながら、気づきを広げた(③)。また、次の段階として、保育をすることは、何に目を向けるべきなのかという点へ考えが移行した(④、⑤)。これは、単に気づきの対象が移行しただけではなく、保育をする際に考える必要があるのは何かという考察にも至り、気づきが深まったと言えよう。さらに、当時の気づき体験から、自分がどういう保育者であるべきかという保育者としての姿勢へと考えが深まり、現在もそれを意識しながら保育を実践している(⑦、⑧)。加えて、自分の子どもを持ち、保護者の立場に身を置いた上で、当時を振り返り、今の立場なら保護者の気持ちをより理解出来たのではないかという反省に至った。保護者へ共感出来るようになった自分自身にも、意識が向いている(⑥)。

この語りには、子どもが芋掘り遠足から芋を持って帰らなかったという出来事に直面して以降の保育者 A の気づきの移行や深まりが表れた。気づきの変容が示されたと言えよう。

保育者 B の語り

2学期の初めにいざこざがあって、私もいけなかったんですけど、自分に余裕がなくて、子どもを見てない時間帯っていうのがありました。(中略) 子ども同士であつたいざこざを私がうまく保護者の方に伝えられなかったことから①、話が大きくなって、怒られて。(中略) それまでも、子どもから聞いていた他のいざこざを報告されていないといったことも持ち出され、ずっと言われて、うまく対応出来なかったということ②、…保護者の方に対する連絡とか、大事なことはその時にきちっとやらないと③、後からあの時っていうことでは済まないな、っていうことを、しっかり勉強させて貰いました。(中略) ずっと3学期が終わるま

で続きましたね。対応していても、お母さんには「あの時のことが許せない」と話を戻され（中略）園長や教頭が間に入って下さり、一度話をする機会を設けて、言いたいことも言えし、保護者の方の気持ちも受け取れたし。学園長先生も出て来て下さったり、園長先生がやんわり言って下さったこともあって④。会を設けて下さって、とっても良かったし、他の保護者の方もしっかりと対応して下さって助けて戴きました。やっぱり、連絡をきちっとしなければいけないということです⑤。出来る限り、ちょっとしたメモでも電話でもやらなきゃ⑥。（中略）他の先生にも言われたんですが、見てるつもり、聞いてるつもりではだめ⑦。一日あの子は何をしてたかが全然分からない日にならないようにするってことです⑧。それと、早めの連絡ってということです⑨。

最初、保育者 B は、子ども同士のいざこざの状況を把握しておらず、保護者に報告が出来なかった（①、②）。保護者はそのことで、不信感を持った。子どもからの情報による判断から、それまで抱えていた担任の保育者 B への過去の不満も表面化した。何度も来る苦情に、その都度対応するが、信頼関係を取り戻す兆しは見えてこなかった。その中で、保育者 B は、自分の不足だった点や、ここまで状況を悪化させた原因を考えざるを得ない事態になる。保育中の状況を保護者に報告出来なかったことが発端となり、保護者の信頼を損ねた状況に直面したことに気付いた（①、②）。同時に、保護者に報告するためには、保育内での状況把握が必要であるにもかかわらず、子どもを十分見ていないことでそれが出来なかった自分を振り返っている（③）。同僚からの、「見てるつもり、聞いてるつもりはだめ」という一言を大切な助言として取り入れ、そのことによってさらに、状況把握の必要性への気付きを強化した（⑦、⑧）。ここでは保育者 B が、連絡の重要性を繰り返し語っている。その語りにおいても、状況把握の必要性への気付きが強化されていることが示されている（⑤、⑥、⑨）。この一連の状況下で、園長と教頭等の上司や同僚保育者の支援や、他の保護者の冷静な対応が自分の力になっていることを意識するようになった（④）。

保育者 B にとっては、保護者からの度重なる苦情への対応で、健康も損なう程の体験であったようである。しかし、個々の問い合わせに対応をする中で、自分の実践のどの対応が保護者に不信感を与えるのかと、自身の保育に対する反省へと結び付いた。その反省を踏まえ、保育者として必要な援助をすることに、保育実践を変容させている。同時に、上

司や同僚や他の保護者の支援で困難を乗り越えたことに対し、感謝の気持ちが実感されるようになった。いつまで続くか分からない対応は、保育者 B にとっては、苦しい体験であったが、それでも支援を得て乗り越えた上での気付きは、自伝的記憶として深く刻まれていると言える。

保育者 C の語り

年中の時から、何事に対してもやる気がなかったり無気力だったりした子どもがいて…
①。(中略)保護者の方から「うちの子、苦手なのに何で鍵盤ハーモニカなんですか」って連絡が来て…わあ、苦手だったのかと思って②。でも、何とか好きになるようにこちらも努力します、って答えたんです。10分でも15分でもその子どものところに行って、個人的に練習をする時間を取ろうって思って、頑張るためのシールを貼る表を作って特別の時間を設けるようにしました。そうすることで、無表情だった子どもが、私に対しても、普段の生活の中でも発言出来るようになってきて、顔もニコニコするようになってきました③。練習の自信も付いたし④。(中略)自分とだけの関わりになるような時間が取れたことでその子どもにとって、安心したというか、頑張ろうという活力になったのかな。卒園の時は、あの秘密の特訓が嬉しかったってアルバムに書いてあって。(保護者から)電話がきた時はどん底になって、でもちょっとずつ子どもの様子が変わっていったのも、それも目に見えて分かるし。保護者の方にお伝えして…、卒園の時「先生に良くして貰った」っていう文章も貰いました。(中略)子どもの様子や仕草には保護者の関わり方も関連するから、そういう背景もしっかり考えて関わり方を見ながら接しないといけないなって⑤。出来るだけそういうことを見るっていうところまで気を付けてるかなって、この経験を通して気が付きました。この子どもは関わりを求めているのかなって、そういうのも汲んで⑥。どうやったら、一生懸命出来るかな、頑張ろうって思えるかなって。(中略)(電話が来た時は)もう落ち込んで、自分の力不足と、理解して貰えてない悔しさがあつたかもしれない。(中略)この子ども全然変わらないわ、じゃなくて、こっちがどうにか手立てをすれば、変化は絶対あるなと思うようになりました⑦。何も言わなかったらそのままだけど、こっちが気付いて声を掛けたら、子どもが注意するようになってたりする。そうすると、ああ、こう言ったら子どもが分かり易いんだな、伝わるなっていうのが分かってきたな⑧。

合奏で鍵盤ハーモニカを割り当てた子どもの保護者から、楽器を変えて欲しいとの連絡があった。保育者Cは、普段からこの子どもに関して、やる気の乏しさを気に掛けていた(①)。しかし、その子どもの保護者から連絡が入り、初めてその子どもの持っている苦手意識に気付くことになった(②)。そこで保育者Cは、楽器の変更ではなく、苦手意識を克服するよう、普段から意欲に乏しいと思われる子どもに働き掛ける方を選択した。具体的には、保育者と2人だけの練習時間や進度が分かるシール表を作り、少しでも「出来た」という気持ちを持たせようと試みた。徐々に子どもの発言数が増え、笑顔になっていく様子が見え、活動への意欲や自信を感じ取るようになってきた(③、④)。表面で捉えられる発言や表情から、表面では見えない取り組みに対する自信を受け止めるようになった。その場の状況への気付きから、子どもの心の状態へと、保育者Cの気付きが深まっていると考えられる。この子どもは、十分時間を取った関わりを求めているのではないかと推察し、それは後日、別の子どもとの体験でも気付き、一般化した捉えになった。それらのことは、保育者が子どもへ援助する際に、重要なこととして想起されている。

保育者Cは、この保護者が「うちの子は鍵盤ハーモニカが苦手」との思いを持ったことや、他の保護者が自分の子どもの行動を認めないことで、子どもが意欲を持てなかったという経験をした。そこで、子どもの鍵盤ハーモニカの上達や、表情等から掴める意欲的な態度を保護者に知らせ、保護者が子どもの意欲を認められるように対応を工夫した。子どもの意欲が出てきたのは、保護者が子どもを認める対応をするようになったことが一因だと気付いた(⑤)。実践では、関わりを求めている子どもへの対応や(⑥)、分かり易い説明を考え試すこと(⑧)を積み重ねている。その積み重ねが、子どもの目に見える状態や行動からその原因を考察し、その子どもに適切な援助を考えることに結び付いた。これらの体験の繰り返しから、子どもは、援助によって変わる可能性がある、と、気付きが、広く一般化された(⑦)。それぞれの具体的な援助が、子どもの可能性を広げると共に、そのために何らかの具体的な援助が必要だと実感しており、より深い気付きになったと言える。

保育者Dの語り

この子どもは、何でも「出来ない」って言い、(指編みの)マフラーも出来ないと言っていました。でも、クラスの友達がマフラーを完成させたので、私が、それにボンボンを付けて「ほら、お友達のが出来たよ。見てごらん」って声を掛けました。すると、私もやってみ

るって勢いが出てきました①。勢いが出てくるとやる気も出てくるので②、毎日おうちから毛糸を持ってくるようになりました。出来ないっていう時、手を添えたり、援助するのを止めてしまえば、その子どもの遊びや育ちなんか止まってしまうんだってその時感じて…③(中略)お友達が実際に出来たっていうのを見ることで、私もやってみたいっていう思いが子どもにはあるんだなということに気が付きました④。おじいちゃんやおばあちゃんのも作ってあげたいって…細い毛糸も持ってきて、時間はかかるんですが、手先も上手に使えるようになって⑤、…どんどんマフラー作りを進めていきました。…先生が作って見せるっていうのもいいですが、やっぱり、同じ年齢の同じ年齢と一緒に遊んでいる友達が、作ったものっていうのは、私も出来るかもしれないって思うきっかけ作りに大きな影響があるんだと気付かされました⑥。(中略)振り返って思うんですが、保育者がちょっと手伝ってあげたり、出来た時に良かったねっていうのが感じられるような援助がやっぱり大事なんだなっていうのを改めて勉強させて貰いました⑦。私がちょっと言ったことが広がっていく、…諦めてたのが変わった、ある時見て、カッと変わったので⑧…そこから他のことへも頑張っていけるようになったなあっていうのがある⑨。ある時、アッて表情が変わって、「私も出来る」とか言ったんです⑩。しょげて自信がなかった表情が、ある時出来るって作り始めました。すごい集中力だった。目で見て分かりました。

保育者 D は、意欲が感じられない子どもが、友達の出来上がったマフラーを見て「勢い」が出てきたことに気付いた (①)。保育者 D が「勢い」と表現する事象は、実際に外から見分けるこの子どもの表情や声から推察して捉えたものであると考えられる。目に見える事柄から本児の「やる気」という目に見えないものへと、気が付きが及んでいると言えよう (②)。この活動の過程で、家から多くの毛糸を持って来て家族のために作るといった事実や手先が上手く使えるようになっている現象等から、子どもが意欲的になっているという内面へと気が付きを深めていると考えられる (⑤)。これらの出来事から、友達が子どもの行動に影響を及ぼす可能性に気付くようになった (④)。また、他の保育場面で、友達を見て行動が変わった子どもの様子を捉え、友達の影響への気が付きを繰り返し語っている。この気が付きが保育者 D の中で定着したと考えられる (⑥)。

この活動で保育者 D は、援助の違いにより本児の活動への取り組み方が変化した事実に気が付き、そのことから、一般化した援助の重要性へと語りの内容を広げた (③、⑦)。本児の活動を見ていた保育者 D は、本児の変化を見逃していない。いつも接している保育者

が、子どもの表情の微妙な変化や活動に向かう姿勢等により、活動に集中して没頭し始める瞬間を捉えていると考えられる（⑧、⑩）。その気づきを他の場面への気づきへ広げ、一般化して語っている（⑨）。

保育者 E の語り

保育者になって2年目でした。（外遊びが少ない園で）何とかして外に出て、っていうふうに心掛けてはいたんですけど、環境面でも難しく、それが転機になって、もうちょっと（子どもが）自分たちで考える保育をしないといけないなって感じました①。5歳児にとっては十分遊びが出来ず、難しかったなあ。今、ここでさせて戴いている保育環境が（恵まれていて）、本当に全然違うなって思います②。（あの頃は）思い描いていたのとは全然違うなって③。子どもにしてあげたい、手を出したいんじゃなくて、子どもを尊重してやりたいなっていうのを④…大人数の子どもに言葉で言い聞かせるじゃないですか、自分でもどうしても嫌だなって感じて…。鼓笛なんかもして。 （中略）今は、ちょっと後悔で、子どもに申し訳なかったなって、自分のなりたい先生じゃなかったです⑤。私、自分の幼稚園の先生にすごく憧れていて、小学生の頃からの夢でなったんですけど、なってみると全然違ってました⑥。保育に関しての話は全然なかったなと。（中略）（2番目に行った園は）先生の団結もあって、研修会もあって、すごく勉強になりました。保育も見て戴いて、自分の保育を振り返る機会を戴きました⑦。気付いたり直せたりして、すごく勉強になりました⑧。次に行ったところで、比較出来たかなと⑨。友達と遊ぶ時間を削って、鼓隊の練習に打ち込もうとする、それがかわいそうだなって思って。やっぱり、今は、やりがいを感じています。人を育てる責任をすごく感じて仕事をしています。

保育者 E は、初めて就職した保育所での保育が、自分の思い描いていたものと大きく違った時のことを気づき体験として想起して語った（①、③）。保育環境、保育内容、保育者の言動等が、自分の保育観とずれがあることで、改めて自分の保育観を問い直し、子どもの思いに沿った保育、自分達で考える保育を確認することになった（④）。現在勤務している園の保育環境の良さを実感すると、当時の園で、自分が理想とする保育が出来なかった経験を想起し、良い保育環境を常に考える姿勢を持つようになった（②）。保育者 E は、自分の幼稚園時代の担任に憧れていた。その姿は、「明るいムードメーカー」「見て

見ぬふりをしない」「あなたをいつも見ているよと感じさせてくれる」といった、具体的な保育者像として意識され、そのような保育者でありたいと願っている。最初に勤務した園では、その思い描いていた保育者像とかけ離れた保育者と遭遇した(⑤、⑥)。これによって、逆説的ではあるが、本来持っている望ましい保育者像を確認することになった。2番目に勤務した保育所では、保育者集団の結束が強く、研修も熱心に行っていた。互いの保育を観察し合った後の意見交換が、保育者として成長する良い機会になるとの意識を深めた。指摘を受けて学び、自分の保育を振り返りながら保育実践の変容を行う大切さに気付いたのである(⑦、⑧)。

保育者Eの語りは、以前から持っていた保育観とずれがある場での保育により、自らの保育観を問い直し、自分が良いと思う保育を確認したというものである。後に、自分の理想として描く保育実践が出来る場を与えられ、自分の考える保育を肯定し、確認することで良い保育とは何かについての気付きを得ていると言えよう。保育者Eは、語りの中で、最初の園で感じた違和感や理想との違いを繰り返し想起し、現在置かれている状況との比較で、保育観や現在の気付きを述べている。過去の体験と現在の状況を繰り返し比較し、良い保育やあるべき保育者の姿への気付きを深めていると言える(⑨)。

保育者Fの語り

学級の中に支援の必要な子どもが3人いて、1人のダウン症の子どもに対していつもは私
が、担任の先生の言っていることを噛み砕いてその子どもに伝えて、その子どもが動くとい
う流れになっていたんです。ある時、ほかの車椅子の子どもに手を掛けている時、そのダウ
ン症の子どもが、きよろきよろっと周りの様子を見て、ハサミとノリと下敷きを自分で持つ
て来て自分のところに座ることが出来て、すごく嬉しそうな顔をしていました①。あれ、今
まで私のしていたことは、行き過ぎたことをしてたのかな②。この子どもにはしてあげない
といけない、という私の勝手な思い込みでずっと支援してたんだけど、実は周りの子どもを
見て自分で動けるようになってたんだなって思って③。小学校や幼稚園で支援の必要な子ど
もが同じ集団で過ごすのは、こういうことにあるんだな④、一緒の中で過ごすっていうのが
刺激も受けるし、育っていくんだなっていうのを感じた出来事でした。待ってあげなくちゃ
いけないとか分かって、理解したつもりでも、全然待ってなかったんだって、私思って⑤。
勝手にこの子どもにはこうしてあげなければいけないという思い込みがかえってその子

どもの成長を止めてたかな⑥。失敗してもちょっと待たないといけないっていうのは実感しました⑦。(中略)その時のその子どもの顔が忘れられなかった。「出来た」っていう顔が。そんな達成感を得られる前に私が余計なことをしてたんですよね⑧。(中略)これがなかったら、私まだきっと、先に先に囲ってたかもしれないな。(中略)もっと見極めないと。自己満足に浸っている場合じゃないというか、その子ども一人一人の目指すところに合わせる…。今の段階でこの子どもにとって何が必要なんだろうかっていうのは、常に考えていかなければ…⑨。それまでの私、何やってたんだろう。(中略)手がかからないと思いついて子どもにもっと手を掛けてやりたい。そんな子どもをちゃんと見てあげられてなかったんじゃないかと思う⑩。良かったんですよ。これがなかったら、きっと同じことを繰り返しているままだと思うので。結局、その子どもが自分で判断するところを奪ったままだっただろうって思うので、これは衝撃でした。

保育者 F は、特別支援員として幼稚園に勤務している。思いがけない、嬉しそうな子どもの表情から、自分で周囲を見回し行動出来るようになった子どもの成長に気付いた(①、③)。

そこから、それまでの自分の保育を反省し(②)、「待つ保育」が出来なかった点に気付いた(⑤)。このことにより、効率を優先していた自分の保育では、無意識に手順を追うことが日常化していたのではないかと、自身の保育実践の全体を振り返った気付きになっている。同時に、自分の思い込みが子どもの成長を妨げていた可能性もあると考えが広がって来た(⑥)。この子どもが周囲の子どもの様子を見て行動したという視点から保育を捉え直し、健常児と支援の必要な子どもと一緒に過ごす意味を考察し、気付きを深めていると言える(④)。保育者 F は、この1人の子どもの出来事から、保育全般に共通して重要な点として、それぞれの子どものに合わせて待つということに気付いている(⑦、⑧)。さらに、一人一人の「今」に必要な援助をすること、一見、目立たず見落としがちな子どもに意識を向け援助する必要性があると、保育全般へ気付きを広げていった(⑨、⑩)。子どもを見る際、保育者の根本として必要な姿勢へ気付きを深めていると説明出来る。

保育者 A から保育者 F までの語りを概観すると、各自が持つ気付き体験は、内容も様々であり、気付きを得た契機は、保護者からの連絡や子どもの状態の捉え等、それぞれに違う。しかし、1つの事象や子どもの表情等に気付いた保育者は、その事実のみに留まらず、

そこからの対応や援助を考え始める。対応や援助による子どもの変化の表出により、また、別の事象やそれに対する新たな対応の仕方に気付く。さらに、そこでの気づきを保育全般に一般化している。その過程で、気づき体験以前の過去の自分と向き合い、気づき体験以後の現在の自分とを照らし合わせ、新たな気づきを得ていることが示された。

IV. 気づきの変容と保育の変容

1. 気づきの契機と保育実践の変容への要因

本節では、自伝的記憶として保育者が語る気づき体験において、その気づきがどのように変容し、それに伴い保育実践の変容を起こすのか、質的な分析から明らかにすることとした。その結果、保育者の気づき体験には、重要な契機となる保育上の出来事が見出せた。また、最初の気づきの後、さらに気づき変容し、そこから保育実践の変容が起こる要因が示された。以下では、保育者の気づき体験の契機と変容とそれに伴う保育実践の変容について、得られた知見を示す。

第1に、保護者等の異なる立場からの問い掛けや指摘、或いは情報が1つの契機となる。保育者は、日々の保育で、無意識に対応してしまったことに関して、保護者からの問い合わせや指摘を受ける。自らの保育の課題に直面したことで、自身の保育の不手際や不備に気づき反省的に振り返る。保護者からの問い合わせに関しては、必ず対応して納得のいく答えを出す必要がある。保護者対応を誤ると、その後保護者の信頼を失いかねず、保育そのものに影響する可能性もあるからである。その点から、保育者にとって大きな気づきの契機になるであろう。保育者Aは、「保護者に言われることで、慎重度が増し、真摯に対応する」と述べ、熟考し対応することが示されている。気づきの際の要因として最初に感じた「いけない・どうしよう」という思いがある。その思いから、「そうだったのか」と気づき、「こうしたい」と保育実践の変容を起こしている。同時に、保護者からの連絡が、家での子どもの様子を知り、新たな子ども理解を生む契機になっている。

第2に、常に子どもに寄り添いながら様子を捉えることが契機になる。表出された言動から、比較的容易に子どもの様子に気付くことはある。それに加えて、保育者Bや保育者Fは、「目の輝き」「今まで見たことのない表情」のような、常に接している保育者でなければ把握出来ない点を気づきとして語った。目に見える様子というより、保育者の感覚的

な捉えと言える。中堅保育者の持つ実践知に基づく子どもの把握と考えられる。ここでも子どもの様子を捉え、「どうしよう」と思い、行動の意味を考え「そうだったのか」と考察する。加えて、実践がこれで「良かった」、子どもが成長して「嬉しい」という思いで気付きを強化させ、次も「こうしたい」と次の実践へ結び付けた。

第3に、保育者は気付きの繰り返しにより、その気付きが強固なものになっている。それには、先ず、毎年の行事や同じ出来事といった状況の繰り返しがある。さらに、根本的に似た状況の「子どもが興味を持つ時は」「意欲を感じられない時には」という、ある概念の中でも保育者は「同じような時」として捉え、前回の気付きを確認していた。繰り返しの中で起こる「(やはり) そうだったのか」の思いが、気付きを強化すると言えよう。

第4に、それまでに培ってきた自身の「保育観」に照らし合わせる気付きがある。保育者Cは、理想の保育者像を明確に持ち、それと実際の保育場面で直面した差から気付きを得た。保育者は自身の保育観からの気付きにより、具体的に「こうしたい」と考え、実践の基盤とする。その際、保育者は実践しながら、新たに「どうしよう」「そうだったのか」の気付きを繰り返し、改めて「こうしたい」との思いを持つ。それが、次の保育実践へ影響すると考えられる。この保育観に基づく実践において、保育者の保育観と合致する実践で体験した「良かった」「嬉しい」の思いが、気付きを定着させると言える。

第5に、保育者は、同僚や上司からの支援、助言により、気付きを変容させ、深めていることが示された。太田(2008)⁸⁾は、「保育者集団として保育についての姿勢や考え方を理解し共有することが保育者同士の支え合いを助ける」と述べている。園全体が一体となって保育に当たる雰囲気があると、保育者は素直に相談し、助言を聞き入れることが出来、保育中の「どうしよう、困った」を乗り越えられる。また、西山(2013)⁹⁾が述べるように、振り返りを個人で行うだけでなく、保育者同士で体験を語り共感し合うことが、社会的関係の中での気付きを促す。上司や同僚の協力は、保育者にとって「良かった」「嬉しい」の気持ちを起こさせる。保育者が保育で気付きを得、実践の中で深めていく際に同僚との話し合いの持つ意味は大きい。野本(2008)¹⁰⁾は、保育者は1人ではなく、支えてくれる仲間存在に救われることを明らかにしている。その支えられて乗り越えた喜びで気

8) 太田光洋：「専門家としての保育者集団の発達をささえるもの—地域子育て支援活動の取り組みにみる保育者の相互支援—」, 日本保育学会誌『保育学研究』第46巻第2号, 43-52頁, 2008年。

9) 西山修：「免許状更新講習における保育者支援プログラムの簡易実施とその効果」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第30巻第2号, 3-13頁, 2013年。

10) 野本茂夫：「保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき—保育実践における保育者相互の支え合いの意味—」, 日本保育学会誌『保育学研究』第46巻第2号, 53-64頁, 2008年。

付きが深まると言えよう。保育者の気付きから次への保育実践の変容には、上司や同僚の存在や職員との関わりの影響が大きい。

保育者にとって、自身の「行った援助が良かった」「子どもの変化が嬉しい」という思いは、保育の原動力となっている。気付きにより「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来る信念」（三木・桜井，1998）¹¹⁾である保育者効力感を持つことが出来る。逆にその保育者効力感を持つことでさらに気付きが深まり、そのことが保育実践の変容を促すことも考えられる。語りから得た本研究の資料では、最初の気付きの契機に、好ましくないことが多かった。しかし、やがて「嬉しい」気持ちが芽生え、気付きに基づいた実践へ結び付くことが分かる。佐々木・皆川（2013）¹²⁾は、個人が直接経験した感動体験が思い出され易いと述べている。同様に、気付き体験を後に喜びを持って思い出すことでその気付きが保育にとって好ましい気付き体験だったと想起され、定着し強化されていくと考えられる。

以上、保育者の気付きには、主要な契機があることが見出された。同時にその際、気付きと保育実践の変容を起こさせる感情や意思が生じている。それは、「いけない・どうしよう」「こうしたい」「嬉しい」「良かった」等の思いである。語りの中で各保育者は、「こういう保育をしなければ」「こういった保育者にならなければ」というような「こうあらねば」の気付きに言及している。保育者は保育実践中に1つの契機から気付きを得て、保育全体や保育者としての在り方へと考えを広げていることが示唆された。

保育者は、自身の一連の気付き体験を想起する際に体験した一部のみを嬉しい出来事とするのではなく、体験全体を通して「良かった」と受け止めている。その体験によって、それまで分かっていなかったことが分かり、知るべきことを知ったという喜びだと理解出来る。またそれは、保育者としての熟達に向かっているという実感が示されていると言える。杉浦（2008）¹³⁾は、自伝的記憶により、自己の転機を語ることで、自分が変わったことに気付き、再認識すると指摘している。そのことにより、現在の自分を肯定し、成長を確認し、その成長した行動を続けられるようになると述べている。保育者は、自身の気付き体験を語ることにより、気付きを再確認し、その体験を肯定的に捉え、喜びの体験とし

11) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁, 1998年.

12) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」, 『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号, 21-28頁, 2013年.

13) 杉浦健：「12章 転機の語り—転機の語りと生涯発達の実相」, (佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), 150-162頁, 北大路書房, 2008年.

ていると考えられる。各保育者の気付き体験が、現在に及ぼす影響度は、70～90の高い値を示している（46頁・表2-5）。このことから、喜びのうちに気付きの再確認が行われていることが裏付けられる。

保育者は、保育実践中である体験を契機に、気付きを得て、それを自身の気付き体験として想起する。ここでは、1つの事柄にだけ気付いているのではなく、ある体験から連鎖的に様々な気付きを得ていることが明らかになった。

2. 保育者の変容にむけた支援の可能性

自分の保育に関して反省すべきことに直面すると、1つの気付きから関連した多くのことに思いが至り、気付きが増す。最初の出来事を契機に、子どもの様子や保護者の思い、保育実践での自身の未熟さや反省すべきこと等に気付くようになる。そこから、子どもの様子を見る意味や子ども一人一人の背景を探る大切さに考えを広げる。子どもの背景に気付いた保育者は、それぞれの子どもに合わせた援助を様々に試行し、新たな気付きを得る。気付きの変容から、保育実践の変容が起こり、そのことで子ども自身の変化に結び付く。子どもの成長を実感すると、保育者としての在り方に考えを広げ、望ましい保育者像の構築へと向かう。西山（2009）¹⁴⁾は、保育者の力量形成が、日々の実践と観察と省察の繰り返しのなかでの営みであると螺旋的モデル図を示している。保育者の気付きは、その繰り返しの螺旋の中で変容し、保育実践の変容に活かされていると言える。

本節では、保育者の気付き体験の語りを資料として、保育者の気付きについて分析した。保育者の1つ1つの気付きは、単独で積み重なるのではなく、ある出来事から連鎖し広がり、深まるという変容過程があることが見出せた。また、その気付きの変容が保育実践の変容へ活かされる過程が捉えられた。この過程を仮説モデルとして図2-1に示す。

保育者の気付きを分析することは、保育者が熟達する過程を明らかにする一端になり、熟達化を支援する1つの手立てになると期待される。その気付きを促進するには、保育者の気付きの契機になっている出来事を明らかにし、上司や同僚を含め園全体で、保育者の気付きを共有し、支援することが重要である。その気付いた体験を再確認し、その後の保育実践の変容を促すには何度も思い出し意識することが肝要である。そのためには、気付き体験を語る機会を設けることが有効と考えられる。

14) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』、247-251頁、風間書房、2009年。

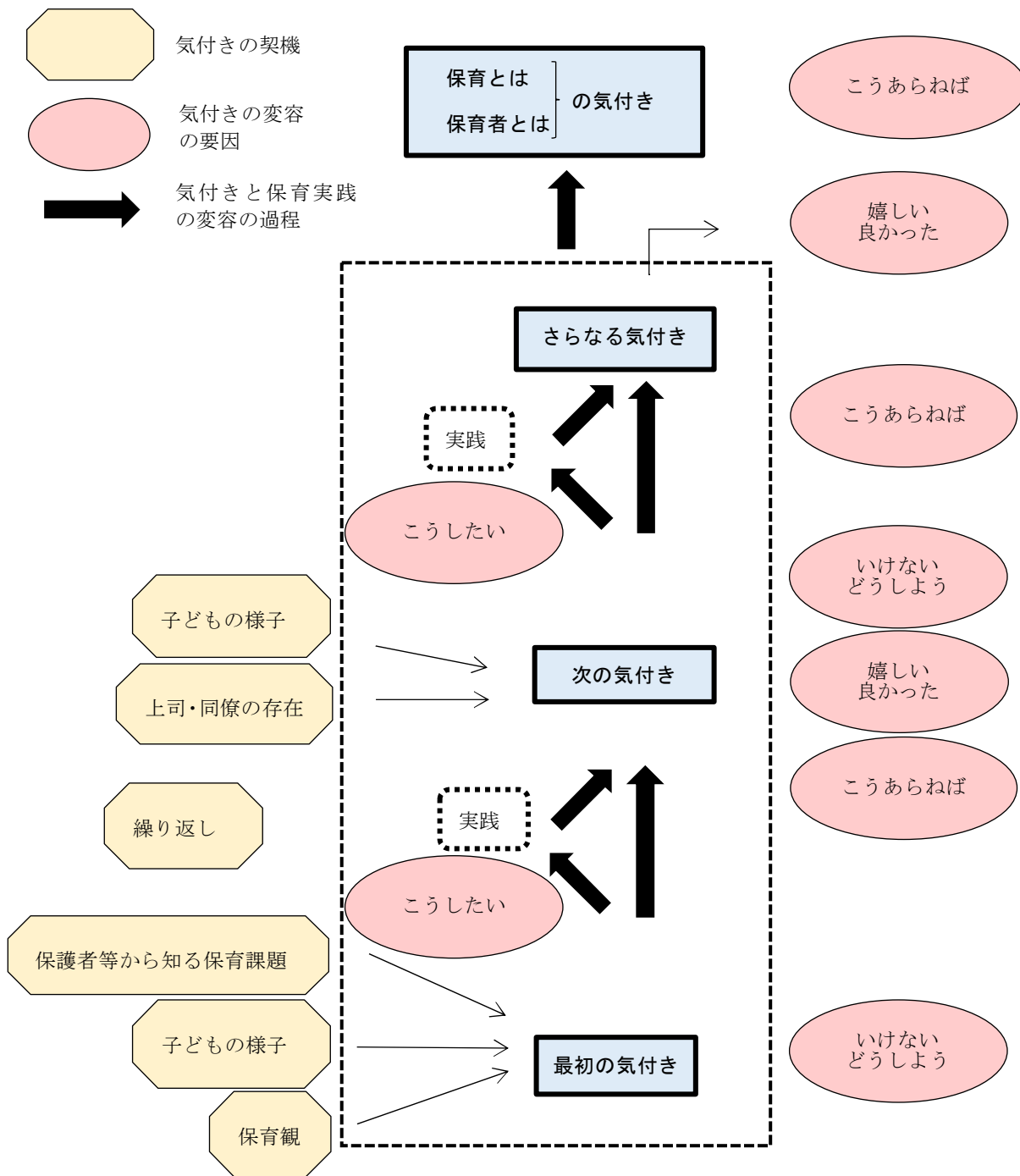


図2-1. 気付きの契機と変容の要因、及び保育実践の変容過程

本研究の面接調査で得られた資料の気付き体験では、「困ったこと」に遭遇し、そこから得た気付きを実践の中で解決を試みながら、気付きを深めていく過程が見出せた。気付きを得た後、保育者は、「あの体験が良かった」「あのことがあったから今保育を続けている」と捉えている。保育者自身が、気付き体験から保育者としての効力感を見出し、今後も保育を続ける動機付けとなっていると仮定出来る。

本研究では記述のように、量的、質的アプローチの両方から成る混合研究 (e.g., Creswell, 1999 ; Tashakkori & Teddlie, 2003 ; Creswell & Plano, 2007)^{15) 16) 17)} を用い保育者の気付きと変容過程について明らかにする。第2章第3節では、中堅保育者の語りについてテキストマイニングによる量的分析を行い、客観的に有用な情報を捉え、図や表として可視化する。本節の中堅保育者の気付きの変容過程と合わせ、中堅保育者の語りの特徴を見出すこととする。

15) Creswell, J. W. (1999) : *Mixed-Method research, Introduction and application* In G. J. Cizek(Ed.): *Handbook of educational Policy*, pp.455-472, Sage, Thousand Oaks, CA.

16) Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003) : *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

17) Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007) : *Designing and conducting: Mixed Methods research*, Thousand Oaks, CA: Sage. (大谷順子/訳 : 『人間科学のための混合研究法』, 北大路書房, 2015年.)

第3節 中堅保育者が語る自伝的記憶としての気付き体験の量的分析

I. 中堅保育者が語る気付き体験の量的分析からの理解

第2章第2節では、中堅保育者の気付き体験に関する語りを質的に分析し、気付き体験の変容過程を明らかにした。引き続き本節では、中堅保育者の自伝的記憶としての気付き体験を量的に分析し、保育者の気付きに関わる語りの特徴について検討する。具体的には、中堅保育者の気付き体験の語りをテキストマイニングによって量的に分析した後、語りの特徴や気付き体験の関連要因について検討し、望ましい支援の方向性について考察する。

中堅保育者6名の自伝的記憶としての気付き体験に着目した第2章第2節の分析では、その語りから、保育者のそれぞれの気付きは、単独で積み重なるのではなく、1つの出来事から連鎖し広がり、深まるという変容過程が見出せた。また、それぞれの気付きの契機や要因の存在が明らかになり、感情、意思の変容を伴いながら、保育実践へ活かしていることが示された。気付きの変容が確かに保育者の変容へと影響を与えていることが示唆された。

残された分析として、気付きの変容が明らかになった中堅保育者の語りについて、量的分析を試み、その特徴を拾い上げることにより新たな知見を得ることが挙げられる。従来の研究に、保育者の気付き体験に関する語りの特徴について、量的な分析及び報告は認められないことから、今後の保育者支援方法を検討する上の客観的な示唆が得られるものと期待される。

そこで本節では、量的分析の1つとして分析者の主観を排し、統計学的手法により客観的に有用な情報も捉えることが可能なテキストマイニングソフトである KH Coder (樋口, 2014)^{1) 2)} を援用することで語りの特徴を図や表として可視化すると共に、分析結果から原

1) 樋口耕一：『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』, 17-50頁, ナカニシヤ出版, 2014年.

2) KH Coder : 内容分析 (計量テキスト分析) もしくはテキストマイニングのためのフリーソフトウェア。 <http://khc.sourceforge.net/dl.html>よりダウンロード出来る。

文を辿ることで第2章第2節の分析と関連させ、語りの特徴への理解を深めることとする。

具体的には、第2章第2節で面接を実施し、得られた中堅保育者の語りのデータを分析する。頻出語の抽出及び階層的クラスタ分析を行い、中堅保育者の保育実践での気付き体験の語りに表れる語に着目し分析を行う。このような分析を通して、園の中心になって保育実践を行う可能性の高い中堅保育者の気付き体験としての語りの特徴を明らかにし、保育者の力量形成を目指した支援を導くための端緒を得ることを本節の目的とする。

II. 方法

1. 調査対象及び時期

調査対象者は、経験年数6年から13年の保育に従事している中堅保育者6名であり、第2章第2節での分析と重なる(46頁・表2-5)。調査時期は2015年6月から7月の間である。

2. 調査手続及び内容

手続及び内容については、本章第2節の調査手続及び内容と同様である。まず、調査の趣旨、秘密保護の点について、文書と口頭で説明し同意を得た。同意を得た後、質問紙を渡し、「自分で気付いたと思う体験」の記入を求め、調査時の語りの手掛かりとなるようにした。そこでは、「これまでの保育の中でもっとも記憶に残っている『ご自分で何かに気付いた体験(気付き体験)』を1つ挙げ、次の①～④などを含め出来るだけ詳しく教えてください」と尋ねた。具体的には、①その時の状況や様子、②その時あなたが気付いたこと、対応や援助など、③その後その気付き体験が保育に活かされたこと、④今振り返ってその時のことをどう思うか、であり、これらにより自伝的記憶を想起する手立てとした。合わせて、記入した気付き体験が今の保育に及ぼしている影響度を0～100の数値で記入するよう求めた。

予め日程を設定した上で、調査対象者の勤務先である幼稚園、こども園の一室で個別に面接を実施した。調査対象者と調査者のみ入室し行った。実施時間は、1人30～50分程度であった。先述の①～④を基に、気付きやその変容、保育実践の変容を知るために半構造

化面接とした。調査実施に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）³⁾の倫理基準に準じた。

3. 分析方法及び分析手続

6名の保育者の語りは、所属園の園長と調査対象者本人の同意を得て IC 録音機に録音し、その内容を逐語記録に書き起こした。全録音時間 193 分、書き起こし総文字数 41,446 文字をデータとした点は、第2節と同じである。

テキスト分析には、KH Coder (Ver.3.Beta.01a) (樋口, 2014)⁴⁾を用いた。具体的には、まず、面接でのすべての発話をテキストファイルに電子化した。次に語の統一を行った。「先生」「保育士」等の保育に携わる者を「保育者」に、「主任の先生」を「主任保育者」に、「初め」「最初」は「最初」に統一する等した。「お母さん」に関しては、文脈から一般的に母親全体を指すと捉えられる語は「母親」、園での保護者として表現される語は「保護者」とした。「子」「子ども」「子どもたち」等の語は、一般的に子どもとして語られる語は「子ども」、保育者が特定の子どものについて言及した語は「この子」に整理、統一し、語の置換作業を行った。「～のようだ」といった文脈で使用される「感じ」や具体的な内容を想起しない「思う」等の語、及び「結局」「たぶん」等、保育者の口癖で繰り返される語は、抽出しない語として処理した。また「振り返る」「思い出す」等を1つの語として強制抽出した。「子」に関する語については「子ども」「この子」とそれぞれに1つの語として、強制抽出した。上記の作業後、頻出語の抽出及び内容の分析を行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 中堅保育者の気付き体験の語りに表れる語の抽出

総抽出語数は、22,398 語、分析対象として認識されたのは、6,812 語となった。表 2-6 には、頻出語上位 50 位程度目安に選出した、出現回数 14 回以上の 47 語とその出現回数を示す。

3) 日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000 年.

4) 樋口・前掲書 (1), 17-50 頁.

出現回数が最も多いのが、「子ども」で199回であり、保育者が実践において最も関心が高く、保育実践中の気付き体験について面接した内容としても、当然の結果と言えよう。次いで、「私」「自分」「この子」「保育者」「保護者」「友達」といった、保育者を含め、子どもや子どもを取り巻く人を表す語が多く出現している。保育者が実践における行動や状態を表す語として「見る」「感じる」「嬉しい」「聞く」「頑張る」「楽しい」「気持ち」といった語が抽出された。保育に関する語としては、「園」「クラス」「対応」「保育」「遊ぶ」が14回以上抽出されている。

時間や状態の推移によって、保育や保育者の変容に関わる言葉として、「出来る」「今」「最初」「時間」「分かる」「気付く」「変わる」「次」の8語が抽出された。

2. 階層的クラスタ分析による頻出語の分析

頻出語を用いて階層的クラスタ分析を行った。分析法は、最もよく用いられる凝集型階

表2-6. 中堅保育者の気付き体験の語りにおける頻出語

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	子ども	199	17	最初	31	33	家	18
2	私	115	18	違う	28	33	気持ち	18
3	見る	99	19	時間	27	33	思い	18
4	出来る	88	20	担任	26	33	対応	18
5	自分	86	20	分かる	26	37	気	17
6	この子	81	22	嬉しい	25	38	一緒	16
7	保育者	64	22	前	25	38	帰る	16
8	母親	59	22	聞く	25	38	考える	16
9	今	55	22	来る	25	38	作る	16
10	保護者	43	26	気付く	24	38	変わる	16
11	感じる	41	27	頑張る	22	38	保育	16
12	友達	39	27	大きい	22	44	遊ぶ	15
13	園	37	29	楽しい	21	44	良い	15
14	持つ	34	30	クラス	19	46	次	14
14	話	34	30	年長	19	46	遊び	14
16	行く	32	30	目	19			

層的クラスタ分析法 (e.g., 上田, 2003 ; 齋藤・宿久, 2006) ^{5) 6)} の中でも、一般的であり、クラスタ同士が併合する際に生じる、情報量の損失が最小となる方法である Ward 法 (西川, 2006) ⁷⁾ を採用した。集計単位は文、最小出現数は 14 として分析した。デンドログラム (以下、樹形図) を図 2-2 に示す。

樹形図では、図の左側から語と語が結び付きの強い順に結合していき、最終的に図の右側で 1 つのクラスタを形成する。このため、結合の過程も解釈が可能である。左側の棒グラフは、それぞれの語の出現頻度を直感的に表している。この樹形図から、表 2-6 の頻出語のうち、どの語と語がよく結び付いて語られたかの傾向や、頻出語がどのようなカテゴリーに分類されるかを読み取ることが出来る。

語の前後の語りをコンコーダンス分析により逐次、丁寧に確認した上で、解釈のし易さも考慮し 7 クラスタ解を採用した。クラスタ名は第 1 クラスタから順に「園と家庭の繋がり」「友達の関わり」「保育の変容」「保育者の役割」「子どもと保育者の関わり」「遊びでの育ち」「母親への対応」とした。

クラスタの階層を見ると、第 3 クラスタと第 4 クラスタの結び付きが一番強く、その第 3 クラスタと第 4 クラスタの結び付いたクラスタと第 2 クラスタの結び付きが、次に強い。第 6 クラスタと第 7 クラスタも同程度に強く結び付いている。表 2-7 には、クラスタ名と語りの典型的な例を示す。

第 1 クラスタは、「園と家庭の繋がり」とした。文脈からは、「活動の繋がり」と「家庭からの連絡」が読み取れる。家庭からの連絡や指摘により、それまで捉えられていなかった子どもの様子を知らされ、それが気付きの契機になっている。また、子どもが作品を持ち帰ったり、家庭から材料を持って来たりという繋がり、園での活動内容を家庭でも理解する点が読み取れる。さらに、子どもが興味を持った活動を、家族が、一緒にその楽しさを共有していく過程を気付き体験として捉えている。『幼稚園教育要領』⁸⁾ (文部科学省, 2017) 「第 1 章総則」や『保育所保育指針』⁹⁾ (厚生労働省, 2017) 「第 4 章子育て支援」でも強調されているように、保育は園と家庭とが一体となり行われるものであるが、

5) 上田尚一：『講座 情報を読む統計学7 クラスタ分析』, 95-106頁, 朝倉書店, 2003年.

6) 齋藤堯幸・宿久洋：『関連性データの解析法—多次元尺度構成法とクラスタ分析—』, 134-140頁, 共立出版, 2006年.

7) 西川浩昭：「第 9 章 クラスタ分析」, (柳井晴夫・緒方裕光/編著：『SPSS による統計データ解析』), 230-243 頁, 現代数学社, 2006 年.

8) 文部科学省：『幼稚園教育要領』, 5-13頁, フレーベル館, 2017年.

9) 厚生労働省：『保育所保育指針』, 36-37頁, フレーベル館, 2017年.

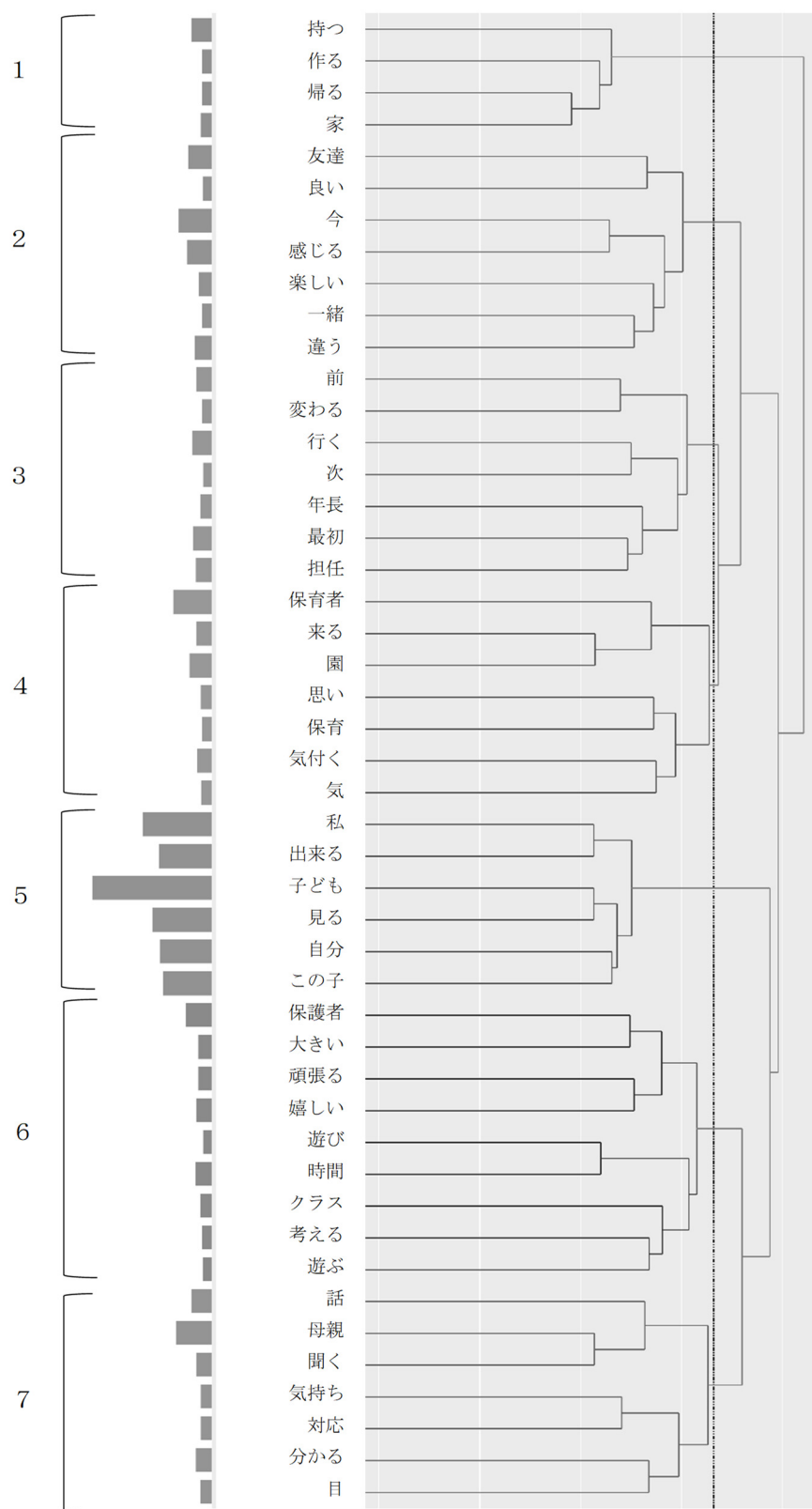


図2-2. 中堅保育者の気付き体験の語りにおける語の結び付き

表 2-7. クラスタと典型的な語りの例

クラスタ名、及び 抽出語を含む文脈の意味	語りの例
1. 園と家庭の繋がり	
活動の繋がり	「保護者にも帰りにお知らせしたり、 <u>家で保護者も、持って帰っている</u> 様子を聞いたりしながら、マフラー遊びを進めていきました。」
家庭からの連絡	「今でも子ども同士のトラブルだけだと、まあいいじゃないという感じで済ましていることも、あると思います。だけど、やっぱり保護者が、 <u>帰って</u> 、同じことを言ってきた時に、ああ、この対応だったらダメだったんだな、って、深く考えてみると、ああ、こういうふうに対応することが、この子ども達にとって大事なことだったなあ。」
2. 友達の関わり	
友達からの影響	「 <u>友達</u> 、同じ年齢で <u>一緒に遊んでいる友達</u> が作ったものっていうのは、自分にも出来るかもしれないって思うきっかけ作りの1つに、とても影響があるんだなというのに、気付かされました。」
子どもの成長	「実は、周りの子どもを見て自分で動けるようになってたんだなと思って。支援学級が、健常の子どもと支援のいる子どもがおんなじ集団で過ごすのは、こういうことに意味があるんだなと、全然分けてしまうんじゃなくて、 <u>一緒の中で過ごす</u> っていうのが刺激も受けるし。こういうことで、 <u>集団の中にいるから</u> この子ども育っていくんだなっていうのを感じた出来事でした。」
3. 保育の変容	
子どもの変容	「それってすごく楽しかったなと思って、 <u>次あの色にしたいから</u> 頑張ろう、とか出来たら <u>次また</u> 、買ってもらおうとか、家にあるのを持ってこようとか、何々ちゃんの毛糸、なんか面白いとか。」
保育者の変容	「何を見たらいいかも <u>最初</u> は分からなかったし。まあ <u>年長</u> という学年が <u>最初</u> だったので、この気付き体験も二年目だったので、まだまだというところはあったと思うんですけど。」
4. 保育者の役割	
目指す保育者像	「決められたことよりも自由（保育）の方が難しいというか、その中で私がどういう <u>保育者</u> になりたいとか、そういうことをすごく考えるようにはなりました。」
他の保育者との連携	「 <u>気付く時</u> 、結構自分を振り返って、良かったかなとか思うこともあるんですけど、この時のことは思い出しても、隣の <u>保育者</u> とも話をしながら進めていった活動だったので、よく話す場面も多く、出来ない子ども、難しい子どもにどういうふうに言った？とか、いう話をたくさんしてたので、記憶に鮮明に残っています。」
5. 子どもと保育者の関わり	
子どもからの学び	「それもあるし、本当にいろんな <u>子ども</u> がいるんで、 <u>子ども</u> が今、なんでこんなことをしたんだろうとか、何でこっちの <u>子ども</u> は、今部屋から出ていったんだろうか、何で、今叩いたかなというのを、前はその場を収めるのに必死だったけど、 <u>一歩引いて見て</u> いるところはあるかなと思う。」
子どもへの影響	「その <u>子ども</u> たちにとっては、就学までの大事な一年なのに、大学出て、新任の一月しか実習に行ったことのないような、保育者がい

きなり行って、その子ども達に何が出来たかって言ったら、多分何も出来てないんじゃないかと思うと、本当に最初の子ども達って申し訳なかったな。」

6. 遊びでの育ち

保護者との育ちの共有

「あまり何したとか、子どもは言わないですとかいう保護者もいらっしやるし、園で何してるんだろって心配されてる保護者もいらっしやったので、その、丁度懇談の時期でもあったし、今これだけ頑張ってますよとか目に見て分かる遊びだったっていうのも、私の中では説明しやすかったし。」

遊びを支える

「(以前)勤めてた時に、保育者同士で、行事のこととかは話合ってたけど、日々、今こういう遊びしてるから、こういうふうにしていこう、こういうふうに育ったらいいね、みたいな、こういうふうに準備しようか、っていうようなことはなくて、プツツ、プツツと、短く遊びも終わってた気がして、なんかこうちょっと、自分の未熟さかなっていうのをすごく感じて。」

7. 母親への対応

母親への理解

「対応の仕方もいわゆるクレーム処理じゃないですけど、それがやっぱり双方の母親の気持ちをどこまで理解していたかなあと、今、母親になってみて、感じる所で、今だったら、もうちょっと母親としてそれぞれの気持ちがどうだったんだろうと、受け取ってあげられたんじゃないかな。」

情報の共有

「そうそう、母親の気持ちが分かるっていうか、(保育者も子どもに)言い負かされそうになることもあるから、母親たちとよく話して、そうなんですよ、もう、腹が立つんです、とか言って。もう対等ですから、とか言いながら話をしているんです。」

注) 下線はクラスタ内の頻出語に付した。

中堅保育者の語りからも、それを確認することが出来る。

第2クラスタは、「友達の関わり」である。文脈からは、「友達からの影響」と「子どもの成長」が読み取れる。友達のしていることが刺激になり、園での遊びや活動が変化したり、友達の存在に気付いたりする子どもの様子が語りに表れている。それぞれの子どもの違いがある中で、互いに刺激を受けている状況を捉えての語りである。その際に、「楽しい」という語が同時に抽出されている。文脈を精査してみると、「楽しい」のは子どもだけでなく、保育者も共にその楽しさを共有していることが窺える。この第2クラスタでは、「子どもの成長」が語られており「友達の関わり」により子どもが成長するという文脈で捉えられる。園での集団生活において、友達の存在が刺激となり互いに成長している様子が語の結び付きから読み取れる。気付き体験の中で、友達同士の関わりが子どもの成長に関連していることを、保育者の喜びとして捉えていると考えられる。

第3クラスは、「保育の変容」である。ここでは、「子どもの変容」と「保育者の変容」が語られた。子どもは、活動内容や友達関係を変容させながら、子ども自身が変容しているのである。語の前後の文脈から読み取ると、以前の子どもと比較して変容した子どもの姿は、成長として示されている。第2クラスの「友達の関わり」から捉えられた子どもの成長と第3クラスの子どもの変容が保育者の気付き体験の中で関連付けられていると推察出来る。第3クラスでは、「子どもの変容」と合わせて「保育者の変容」が語りに表れている。保育者としての「最初」の頃の「前」の自分と現在の自分の姿や保育の捉え方が「保育者の変容」として語られるのである。「担任」の立場を経験することが成長の大きな一因であることが語の結び付きから読み取れる。保育者の変容は、保育者自身の成長として捉えられる。保育者の気付き体験の中で保育者の変容が語られることから、保育者の気付き体験に働き掛け力量形成を支援する可能性があると示唆される。

第4クラスは「保育者の役割」である。子どもや保護者の思いを汲み取ることを通して気付いた事象から、保育者としてのあるべき姿に気付いている。過去の自分が望ましい保育者であったとは限らず、気付き体験を通して、「目指す保育者像」としてのより良い保育者を意識するようになったと言える。第2章第2節において、中堅保育者の気付きが最終的には保育とは、あるいは、保育者とはどうあるべきか、という点へ到達していたことと照査しても、保育実践中の気付きが、望ましい保育者像の形成に関与していることが窺える。保育者の役割を明確にする際に、上司や同僚との会話や研修を一緒に受けた保育者仲間の影響や援助が関与していることが「他の保育者との連携」として語られた。保育者同士が相互に刺激し合ったり、学び合ったりしながら保育者としての役割に気付いていくと考えられる。第2章第2節で中堅保育者の気付き体験の変容過程を質的に検証した。気付きの変容過程で上司や同僚の存在が1つの契機になっていることが明らかになったが、テキストマイニングによる量的な分析においても確認されたと言えよう。第3クラスと第4クラスは、最も近接している。気付き体験において、保育者の役割と、保育の変容は、強く関連していると言える。第3クラスから読み取れる気付き体験に働き掛ける力量形成の可能性が、第3クラスと第4クラスの結び付きからも認められる。

第5クラスは、「子どもと保育者の関わり」とした。気付き体験を挙げる中で、保育者としての自分の存在は「子どもへの影響」があると語られた。保育者としての「私」は目の前の「この子」と関わることで「この子」に影響を与えているとの気付きだと解釈出来る。保育者として子どもに影響を与える存在でありながら、子どもを「見て」理解する

ことで「子どもからの学び」を得ていることが窺える。前後の文脈を詳細に検討すると、子どもを「見る」ことは、単に現象として表面に見えることだけではなく、子どもの気持ちを汲み取ったり、それぞれの子どもの違いを捉えたりして語っていることが分かる。第5クラスタの6語は、頻出語1位から6位である。保育者の気付き体験で、「子どもと保育者の関わり」について多く語られており、保育実践に影響することが強く示唆される。

第6クラスタは、「遊びでの育ち」とした。「保護者との育ちの共有」と「遊びを支える」の2つの視点から捉えられる。園での遊びで捉えられる子どもの育ちは、保護者に伝えられ、保育者と保護者で共有することになる。子どもの頑張りやそのことによる嬉しさを伝え合うことが読み取れる。保育者は、気付き体験を、子どもの成長と保護者を関連させて想起している。子どもの育ちは保護者と保育者双方にとって嬉しい出来事であるため、保育者にとっても伝え易い。保護者も子どもの育ちの嬉しさと共に、保育者から認められているといった安心感もあり、互いの信頼関係に繋がると言える。保育者は子どもにとっての「遊び」の重要性を明確に意識している。しかし、自由に遊んでいる時間の子どもの充実度や育ちは、外見から即座に理解出来るとは限らず、見過ごす可能性がある。そこで子どもの育ちを捉えることが気付き体験の語りになって表れている。遊びでの育ちを支えることが保育にとって有用だと捉えての気付きであると考えられる。

第7クラスタは、「母親への対応」である。「母親」と「話」「聞く」は、強く結び付いて抽出されている。母親の話聞きながら、対応した気付き体験と言えよう。時に不安や疑問を感じている保護者と話し合ったり、情報共有したりすることで、互いを理解することが示されている。母親と理解し合うことの重要性への気付きと言える。一般的な母親として抽出した「母親」と共通点が多いと考えられる第6クラスタで抽出された園の「保護者」は、情報共有と結び付いて語られ、遊びでの育ちやそれに関連した嬉しさと共に抽出された。第7クラスタの「母親」は、母親への対応として語られたのが特徴である。語の前後を詳細に検討すると、母親の不安や苦情といった、否定的な事象への対応として語られる場合がある点が特徴的である。第6クラスタと第7クラスタが近接していることから、母親を始めとする保護者との関わりは、保育者が対応し、互いに、情報交換し合いながら子どもの育ちを支えているという気付き体験になっていることが窺える。

3. 保育者別に見た特徴語の分析

保育者別に特徴語を抽出し Jaccard 係数を表 2-8 に示す。Jaccard の類似性測度は 0 ~ 1

までの値をとり、関連が強いほど1に近づく¹⁰⁾。これにより各保育者の気付き体験の語りにおいての特徴を示すことが出来る。

各保育者の Jaccard の類似性測度の高い抽出語を面接での語りのデータに戻り比較してみると、各保育者の語りの特徴が捉えられる。保育者 A は、「保護者」「子ども」「見る」が多くなっている。保護者からの問い合わせから、子どもについての話し合いを持ち、そ

表 2-8. 保育者別の気付き体験の語りにおける特徴語

保育者 A		保育者 B		保育者 C	
特徴語	Jaccard 係数	特徴語	Jaccard 係数	特徴語	Jaccard 係数
<u>保護者</u>	.214	<u>この子</u>	.149	変わる	.161
<u>子ども</u>	.138	<u>母親</u>	.136	<u>私</u>	.139
<u>見る</u>	.116	<u>自分</u>	.132	<u>この子</u>	.122
感じる	.104	思い	.131	<u>子ども</u>	.119
対応	.104	<u>子ども</u>	.118	前	.109
目	.101	来る	.098	楽しい	.105
話	.099	<u>見る</u>	.094	<u>母親</u>	.100
気付く	.099	園	.093	認める	.077
それぞれ	.099	<u>保育者</u>	.092	練習	.077
出来事	.093	他	.083	行く	.075
保育者 D		保育者 E		保育者 F	
特徴語	Jaccard 係数	特徴語	Jaccard 係数	特徴語	Jaccard 係数
<u>出来る</u>	.189	感じる	.143	<u>出来る</u>	.136
<u>私</u>	.146	<u>自分</u>	.134	<u>私</u>	.124
持つ	.130	今	.134	<u>この子</u>	.117
<u>見る</u>	.121	<u>保育者</u>	.115	<u>自分</u>	.111
頑張る	.121	違う	.081	<u>見る</u>	.107
遊び	.117	可愛い	.071	分かる	.075
友達	.111	保育	.065	周り	.072
糸	.108	担任	.059	先	.065
嬉しい	.107	入る	.055	話	.061
作る	.104	鼓笛	.048	行く	.055

下線は頻出語上位10位のうち各保育者に共通した語に付した。

10) 樋口・前掲書 (1), 17-50頁.

れまで、見ていなかった子どもの様子や気付きを得ている。保育者Bは、「この子」「母親」「自分」が上位に来ている。語りの内容は、保護者との確執からの気付き体験であった。保育者Cは、「変わる」「私」「この子」「子ども」が上位に来ている。「私」が保育者として関わり、目の前の「この子」が変わっていくことからの気付き体験を語っているのが特徴的である。保育者Dは、「出来る」「私」が特徴的である。データでは、子どもが意欲的に挑戦し「出来る」ようになった出来事やそれに関わった保育者の「私」について語られている。保育者Eは、「感じる」「自分」「今」が上位に来ているのが特徴である。語りでは、以前の「保育者」としての自分を現在の自分と比較しての気付き体験を挙げている。保育者Fは、「出来る」「私」「この子」が上位に来ている。保育者Fは、自分の援助が、「この子」が自分で「出来る」ための援助になっていたかどうかを気付き体験として語っている。

保育者6名の Jaccard 係数の高い特徴語には、表2-8の下線で示した共通の語が見られる。保育者としての自身を表す語「保育者」「自分」「私」は、それぞれ、2名、3名、3名であり、保育者に関する特徴語が抽出された保育者は6名中5名である。6名の共通語としては出現していないが、保育者Eの「担任」も保育者を意味する語として捉えられる。子どもに関する「子ども」「この子」は、それぞれ3名で、どちらかが特徴語として抽出された保育者は、4名である。「見る」は4名に抽出されている。保護者を示す「保護者」1名、「母親」2名になっており、3名の保育者から抽出された。保育者にとって「子ども」を「見る」ことと「保育者」としての自分についての気付き体験は、深く繋がりがあると考えられる。そこに「保護者」や「母親」の存在が関わっていることが示唆される。

Ⅲ. 中堅保育者の気付き体験に関する語りの特徴に基づく保育者支援の可能性

第2章第2節では、中堅保育者の気付き体験の語りを質的に分析し保育者の変容過程を明らかにした。中堅保育者の気付き体験において、質的分析においては、気付きの契機や変容の要因が見出せた。また、気付きが変容し保育とは何か、保育とはどうあるべきかの気付きへと変容していることが明らかとなった。

引き続き第2章第3節では、中堅保育者の語りについてテキストマイニングを援用し、その特徴を量的に分析した。階層的クラスタ分析により、中堅保育者の気付き体験の語り

を分析した結果、園、家庭、子ども、友達、保育、保育者、保護者、遊びに関連して気付き体験が語られていることが示された。また、樹形図を左から右へ見ていく過程で、それぞれに関連し合い保育での気付きという1つのクラスタが形成されていることが明らかになった。保育者それぞれの語りから抽出される語には、各保育者の気付き体験から見られる特徴が見出され、何について多く語られているかが捉えられた。同時に、子どもや保育者及び保護者に関しては、どの保育者にも共通して多く語られていることが明らかになった。

保育者の気付き体験は、第2章第1節において分類したように、気付きの対象は様々であり、また、本節で示されたように、それぞれの保育者の気付き体験には特徴がある。しかしながら、第2章第2節で示されたように、気付きは1つの気付きから相互に関連しながら気付きを広げ深め、保育全般に共通した気付きへと変容している。また、本節では、保育者の気付き体験において、各語が関連しながら語られ、抽出されることが示された。また、各保育者の気付き体験は多様でありながら、共通に語られる語がある。各保育者の語り全体を通して保育全般への共通した気付きが形成されていると捉えられよう。保育者支援を考えるに当たり、各保育者の個々の気付き体験のみならず、保育者が共通して持つ気付き体験全体に働き掛ける支援の可能性が示唆される。

第3章第1節では、気付き体験と保育者効力感について調査、分析し、考察を加える。続いて、第2章第1節、第2節、第3節、第3章第1節から得られた知見を基に、保育者支援プログラムの開発及び実施を目指す。

第3章 保育者の気付きと力量形成を促す支援方法の提案

概要

第3章は、具体的な保育者支援の方法を開発することを目指す。本章では、保育者の自伝的記憶としての気付き体験を活かし、保育者効力感を高める保育者支援プログラムの開発とその効果の検証を試みる。

第1節では、保育者の気付き体験と保育者効力感との関係を検証し、考察を行った。気付き体験を挙げることが出来る保育者は、確かに保育者効力感が高いことが示された。保育を振り返り、気付き体験を挙げることにより、保育者効力感を高めながら保育実践を継続していく可能性が示唆された。

第2節では、具体的に、気付き体験を活かした支援プログラムの開発を行い、提示する。支援プログラムでは、保育者自身が気付き体験を振り返り、意味を再確認し、肯定的に捉え直し、過去の自分と現在の自分、新たな未来の自分が繋がっていることを実感出来ることをねらいとした。それにより、保育者効力感を高め保育実践に取り組むことを促す。

第3節では、現職保育者に対して、支援プログラムを実施し、検討を加えた。支援プログラムを行った群（実験群）と何も行わなかった群（統制群）に対し、保育者効力感等を測定し、効果を検証した。その結果、実験群の保育者効力感及び保育者効力感に関わる諸変数に、フォローアップ後に有意な上昇が見られた。フォローアップ後1か月の追跡においてもその効果が維持出来ており、支援プログラムの確かな有効性が示された。

第1節 保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係

I. 保育者の気付き体験と保育者効力感に着目する意義

本節では、保育者の変容を促す支援プログラムの開発を前提とし、保育者の気付き体験と保育者効力感との関係に着目し検証する¹⁾。

本研究においては、保育者の気付き体験の記憶を自伝的記憶として扱っている。佐藤(2008)²⁾は、自伝的記憶を「過去の自己に関わる記憶の総体」と定義している。佐々木・皆川(2013)³⁾によれば、この自伝的記憶は、自分が経験した出来事に関する記憶のうちで、その記憶が残ることによって後の想起に繋がり、長期的に影響するものである。また、単なる記憶ではなく、解釈し意味付けられた自己語りとして構造化されていると考えられている(e.g., Bruner, 1994; Gergen, 1994)^{4) 5)}。Bluck(2003)⁶⁾により、この自伝的記憶には、自己(自己の一貫性や自己評価を支える)、社会(対人コミュニケーションに寄与する)、及び方向付け(行動や態度決定を支え、動機付ける)という3つの機能があることが指摘されている。Barclay(1996)⁷⁾は、自伝的記憶について、自己機能を持つものとして、自己の連続性やアイデンティティの基礎になっている、また、社会機能を持つものとして、対人関係やコミュニケーションにプラスの影響を及ぼすものである、と説明している。佐藤(2008)⁸⁾は、自伝的記憶が、自らの価値観を確認したり、判断の基準になったりすると述べている。保育者は、自分が行った保育中の対応や出来事を省察し、望ましい自己像を描きながら次の保育に活かしている。保育の中で得た気付きは、次の保育を行う

1) 本節では、以下の論文を加筆修正し、再構成した。吉田満穂・西山修：「保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第33巻第2号, 3-13頁, 2017年。

2) 佐藤浩一：「まえがき」(佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), i頁, 北大路書房2008年。

3) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」, 『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号, 21-28頁, 2013年。

4) Bruner, J. (1994) : The “remembered” self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, pp.41-54, New York, NY: Clarendon press.

5) Gergen, K. J (1994) : *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

6) Bluck, S. (2003) : Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, pp.113-123.

7) Barclay, C. R. (1996) : *Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves*. In D. C. Rubin(Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York, NY: Cambridge University Press. pp. 94-125.

8) 佐藤浩一：『自伝的記憶の構造と機能』, 99頁, 風間書房, 2008年。

際の判断基準になり、次への方向付けとなることであろう。保育者は、実践の中で経験した出来事を具に記憶し、経験知として次の実践に繋げていると言える。また、時に、自らの辛い経験を想起することで成長している自己を確認したり、様々な経験の記憶が望ましい自己像（保育者像）を維持したりすると考えられる。

三木・桜井（1998）⁹⁾により、保育者効力感は、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」と定義されている。保育者の知識や経験に、効力感が伴った時初めて、個々の保育者の持つ力量が保育実践として現れ得る。この点で保育者効力感は、保育実践の1つの基盤を成す。Bandura（1977）¹⁰⁾によれば、効力感は、ある行動が自分にうまく出来るかという予期の認知されたものである。また、三宅（2005）¹¹⁾は、効力感の高さは、課題や場面の選択、努力量、困難に直面した際の耐性を通じて行動の遂行に影響を与えると指摘している。先述のような自伝的記憶の機能を考える時、自らの保育経験の中で得た気付き体験を持つ保育者は、保育に対する見通しや自信を伴い、効力感が高いと予想される。また、気付き体験の内容によって効力感の高さに影響がある可能性もある。井上（2014）¹²⁾は、保育者効力感に関する研究課題として、どのような情報源が保育者効力感に影響を及ぼすのか、知見を重ねる必要性を指摘している。本節では、自伝的記憶としての気付き体験が保育者効力感に及ぼす影響を検討する。

保育者として成長し、相応しい存在になるには、自らの保育を振り返ることと、その前提として、先ず気付くことが不可欠と言える。近年、保育の質が問われ、保育者の資質や専門性についての研究が多く見られるようになった。柴崎・金（2011）¹³⁾が述べるように、振り返りの1つの手段である保育カンファレンスは、自らの保育を客観的に捉える力を養う場であり、保育者自身の保育に対する認識の枠組みを捉え直す場となる。振り返りが、自らの保育を意識し省察へ向かわせ、次の保育に活かす手段になる。エピソード記述からの省察やカンファレンスも、鯨岡・鯨岡（2007）¹⁴⁾により提唱されており、この流れの中

9) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁, 1998年.

10) Bandura, A. (1977) : Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

11) 三宅幹子：「保育者効力感研究の概観」, 『福山大学人間文化学部紀要』第5巻, 31-38頁, 2005年.

12) 井上祐子：「保育者効力感に関する研究動向と課題」, 『国際人間学部紀要』第20号, 47-62頁, 2014年.

13) 柴崎正行・金玖志：「日本における新人保育者の育成に関する最近の動向」, 『大妻女子大学家政系研究紀要』第47号, 39-46頁, 2011年.

14) 鯨岡峻・鯨岡和子：『保育のためのエピソード記述入門』, 1-29頁, ミネルヴァ書房, 2007年.

にあると言える。

保育者が自伝的記憶としてどのような気付き体験を持っているか検討することは、保育者の資質を向上させるために有効である。保育者が熟練していくために、保育者の気付きにどう働き掛けていけば良いか、示唆が得られると考えられる。このような実証的な研究は従来なく、保育者の成長過程を捉え具体的支援を考える上での知見が期待出来る。

そこで本節では、保育者の自伝的記憶である気付き体験と保育者効力感との関係を分析することを目的とする。具体的には、気付き体験を自伝的記憶として持つ保育者と持たない保育者に保育者効力感の違いはあるのか、保育経験年数による違いはあるのか、気付き体験の内容によって効力感に差異はあるのか、また、気付き体験の時期によって効力感に違いはあるのか、等について検討する。第2章では、保育経験年数による気付き体験の違いや特徴を明らかにした。本節では、統計的検討が可能になるように調査対象者を追加し、気付き体験の特徴も確認する。

II. 方法

1. 調査対象及び時期

第2章で実施した気付き体験の記述を求めた調査に加え、中国地方及び九州地方で開催された保育者研修、免許状更新講習を受講した保育者に質問紙調査を実施し、対象者は、合計251名となった。また、中国地方の保育者養成校の卒業生に対し郵送法による質問紙調査を実施した。68名のうち、52名から回答を得た（回収率76%）。

後述の調査内容に回答のあった286名（所属：公立幼92名、私立幼44名、公立保55名、私立保71名、こども園等24名。性別：男性11名、女性275名）を分析対象とした。保育者の平均年齢は35.49歳（標準偏差9.93）、保育経験年数の平均は11.55年（標準偏差8.91）であった。調査期間は、2014年7月から2015年1月である。

2. 調査内容及び手続

保育者の気付き体験に関して、「これまでの保育の中で最も記憶に残っている、ご自分で何かに気付いた体験（気付き体験）を1つ挙げ、次の①～④などを含め出来るだけ詳しく教えてください」と尋ね、自由記述を求めた。具体的には、①そのときの状況や様子、

②そのときあなたが気付いたこと、対応や援助など、③その後その気付き体験が保育に活かされたこと、及び④今振り返ってそのときのことをどう思うか、とした。これらにより自伝的記憶を想起する手立てとした。また、その気付き体験が、保育者になって何年目の頃か（気付き体験の時期）を尋ね、記入を求めた。

保育者効力感尺度は、三木・桜井（1998）¹⁵⁾による妥当性、信頼性ともに確認済みの10項目から成る尺度である。回答は今回、差異を捉え易くするため「非常にそう思う」「かなりそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「ややそう思わない」「かなりそう思わない」「全くそう思わない」の7段階評定（7～1点）で得点化している点は、留意を要する。回答は無記名とし、フェイスシートとして「性別」「年齢」「所属」「保育経験年数」等の記入を求めた。質問紙には本研究では用いない、省察の傾向を問う項目等が含まれた。

調査対象にはデータは全て統計的に処理し、個人を特定することはないことを伝え、同意を得た上で調査を実施した。回答に要する時間は20～30分程度であった。研修等での実施では十分な時間を確保し、出来るだけ多くの自由記述を求めた。また調査実施に関わる配慮等は、日本発達心理学会（2000）¹⁶⁾の倫理基準に準じた。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 気付き体験の分類

まず、保育者の記述データを、気付き体験の内容で再度、分類・整理した。ここで得られた回答数は208件であった。例えば、保育者Aは、「それまでクラスの子ども一人一人の心を見ておらず、信頼関係が築けなかった。関係作りの大切さに気付いた」といった内容の回答をした。「子どもとの関係を作る」という点で「保育者の姿勢」に分類した。信頼性を確認するために、筆者と教育学専攻の大学院生1名が、全データの約10%（ $n=20$ ）のデータを無作為に選出し、 κ 係数を求めた。その結果、 $\kappa=.93$ という良好な値を得た。

15) 三木・桜井・前掲論文（9），203-211頁。

16) 日本発達心理学会/監，古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著：『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』，有斐閣，2000年。

本研究では、西山（2009）¹⁷⁾に準じて、保育者を経験年数別に、初任保育者（0～5年）、中堅保育者（6～15年）、及び熟練保育者（16年以上）と、3群に分類している。表3-1には、保育者の自伝的記憶としての気づき体験の分類・内訳とその人数を保育経験の別に示した。また、表3-2には、気づき体験の記述例を示した。

表3-1. 気づき体験の分類・内訳と保育経験別の人数

気づき体験の分類	内訳	初任	中堅	熟練
保育者の姿勢 112 (53.8)	子どものありのままの姿を受け止め認める	10	9	3
	子どもとの関係を作る	5	8	6
	見守りながら対応のタイミングを掴む	5	9	3
	子どもを多様な視点から見る	9	2	4
	子どもが理解し自分で気付けるようにする	5	2	4
	保育者としての意欲が湧く	5	3	2
	危機・危険への意識の視点を持つ	2	5	2
	職員間が連携した保育をする	0	5	4
子どもの心的状態 や行動 68 (32.7)	友達との関わり方に様々な表現がある	4	5	4
	理解度や自信が活動意欲に影響する	5	2	6
	未熟・不適切と思える言動に意味がある	8	6	0
	それぞれの子どもの特徴がある	7	3	7
	保育者の工夫が子どもの行動に関連する	9	1	1
保護者と保育者の 繋がり 20 (9.6)	保護者との関わりを深める	2	2	5
	保護者の子どもへの思いに寄り添う	2	1	6
	子どもに影響を与える家庭の雰囲気をつかむ	0	0	2
子どもと保育環境 8 (3.8)	環境設定で子どもの行動が変化する	1	2	2
	子どもにとって魅力的な教材を選ぶ	0	2	1
計		79	67	62

数値は人数。()内は%を示す。n=208

17) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』, 101-131 頁, 風間書房, 2009 年.

表3-2. 気づき体験に関する記述例

記述内容(保育経験の別)	分類(内訳)
私は、「出来るように」ということばかりに目が向いて援助していた。子どもの発達を見直してみることで、今の様子も次への発達の通過点であり、今の様子を受け止めようと思うことが出来るようになった。目の前の子どもを大切にするという保育の原点に気づき、良かったと思う。(初任保育者)	保育者の姿勢 (子どものありのままの姿を受け止め認める)
年中児がふざけているのを注意したらふてくされた。意地を張っているだけで謝るタイミングが欲しいのではと気付いたので、和やかな雰囲気場で場をなごませ、もう一度話をした。次の日からは、子どもは自分で、注意されたことを分かっていた。(初任保育者)	子どもの心的状態や行動 (未熟・不適切と思える言動に意味がある)
クラスが落ち着かず、「〇〇ちゃんがいるからクラスが大変」と、否定的な見方をする保護者もいた。クラス便りで毎月それぞれの子の良い点を具体的に紹介していった。保護者も子どもたちに対する見方が変わり、我が子だけではなくクラスの子どもの良さに気付いてくれるようになった。(中堅保育者)	保護者と保育者の繋がり (保護者の子どもへの思いに寄り添う)
3歳児の男児は、自分の使っているブロックを他の子が使おうとすると怒ったり、自分の欲しいものを取り上げたりすることが多かったです。トラブルが絶えませんでした。まだ、一人遊びを楽しんでいるようなので、状態に合わせてつい立て仕切りを作ったり、その男児用のブロックを確保したりしたことがありました。(熟練保育者)	子どもと保育環境 (環境設定で子どもの行動が変化する)

全体を見ると、「保育者の姿勢」に関する気づき体験を挙げた保育者が112名と最も多かった。続いて「子どもの心的状態や行動」が68名いた。「保護者と保育者の繋がり」は20名、「子どもと保育環境」は8名であった。日常の保育では、自分自身が気付いた体験により、保育を振り返り、次の状況で、より相応しい実践を目指す。このことから「保育者の姿勢」すなわち、保育者の在り方に関する気づき体験が多くなると考えられる。また、子どもを育む営みである保育において「子どもの心的状態や行動」への意識は高く、気づき体験として記憶され易いと考えられる。

次に、4つの分類の内訳を詳細に見ていく。「保育者の姿勢」は8つの内訳から成る。「子どものありのままの姿を受け止め認める」「子どもとの関係を作る」「見守りながら対応のタイミングを掴む」「子どもを多様な視点から見る」「子どもが理解し自分で気付けるようにする」が多い。これらの気づきは、子どもとの関わりの中で得られたものと言えるが、保育の基本でありながら真に体現していくことは難しい内容とも言える。「職員

間が連携した保育をする」のように、初任保育者にはなく、中堅、熟練保育者で挙げられる気付きもあった。「子どもの心的状態や行動」は、5つの内訳から成る。「それぞれの子どもに特徴がある」等が多い。「未熟・不適切と思える言動に意味がある」「保育者の工夫が子どもの行動に関連する」のように初任保育者に比較的多いものもある。子どもの外面に表れた状態への気付きにより、子どもの内面の心的状態への気付きに移行していることが特徴的と言える。

「保護者と保育者の繋がり」は3つの内訳から成る。「保護者との関わりを深める」「保護者の子どもへの思いに寄り添う」等のように、熟練保育者に比較的多いことが特徴と言える。保育は保育現場と家庭との相互理解の上に進められる。熟練保育者は園内の指導的な立場にありながら、様々な保護者との関わりの中で、保護者と連携し、共通理解を図ることの大切さを実感し、気付きを得ていると考えられる。

「子どもと保育環境」は2つの内訳から成る。総数としては8名と少ない。保育の環境設定そのものは、日々大きく変化するものではないことから、現在ある保育環境を前提として受け止め、気付き体験として記憶されることが少ないと考えられる。しかし、自分の創意で環境設定を変えたことで子どもの行動変容が起こった経験は、確かな気付きとして記憶されている。データを追加した再検証においても、第2章第1節で得られた保育者の気付き体験の特徴に一致した結果が得られ、確認されたと言える。

2. 気付き体験の有無及び内容と保育者効力感

まず、保育者の気付き体験の有無と保育者効力感との関係を検討した。表3-3には、保育者の気付き体験（あり・なし）と保育経験（初任・中堅・熟練）による保育者効力感の平均と標準偏差を示した。分散分析の結果、気付き体験の主効果が5%水準で有意であり ($F_{(1,280)}=4.73, p<.05$)、保育経験の主効果が1%水準で有意であった ($F_{(2,280)}=12.29, p<.01$)。

表3-3. 保育者の気付き体験及び保育経験による保育者効力感の平均値

気付き体験	あり			なし		
	初任	中堅	熟練	初任	中堅	熟練
保育経験	40.30 (6.90)	44.94 (7.10)	48.31 (7.39)	39.95 (7.38)	43.35 (6.13)	44.00 (6.99)
	79	67	62	20	37	21

()内は標準偏差、最下段は人数を示す。

保育経験の主効果について LSD 法を用いた多重比較を行った結果（以下、多重比較は全て LSD 法）、初任保育者より中堅保育者の平均は高く、中堅保育者より熟練保育者の平均は高かった（ $MSe=49.10$, $p<.05$ ）。

結果から、気付き体験を挙げることが出来る保育者の方が気付き体験を挙げることが出来ない保育者より、保育者効力感が高いことが明らかになった。西山（2006）¹⁸⁾ は、保育者効力感の高い保育者は、何らかの実践を意識的に行っていることを確認し、効力感という認知面と保育実践という行動面は、強く連動していると述べている。気付き体験を挙げる保育者は高い効力感を持ち、見通しを持って保育実践を行っていると考えられる。初任保育者よりも中堅保育者、中堅保育者よりも熟練保育者の保育者効力感が高いことも示された。この結果は、西山（2009）¹⁹⁾ と一致する。

次に、保育者の気付き体験の内容と保育者効力感との関係を検討する。気付き体験の分類のうち、「保護者と保育者の繋がり」「子どもと保育環境」については、人数が少なかつたため今回は両者を合わせ、「その他」とした。よってここでは、保育者の気付き体験を、「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」「その他」の3水準とし分析した。表3-4には、保育者の気付き体験の内容（保育者の姿勢、子どもの心的状態や行動、その他）と保育経験（初任、中堅、熟練）による保育者効力感の平均値と標準偏差を示した。分散分析の結果、保育経験の主効果のみ1%水準で有意であった（ $F_{(2,199)}=12.52$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、初任保育者より中堅保育者の平均は高く、中堅保育者より熟練保育者の平均は高かった（ $MSe=51.52$, $p<.05$ ）。

表3-4. 保育者の気付き体験の内容と保育経験による保育者効力感の平均値

気付き体験の内容 保育経験	保育者の姿勢			子どもの心的状態や行動			その他		
	初任	中堅	熟練	初任	中堅	熟練	初任	中堅	熟練
	39.54	44.98	47.32	40.97	44.35	48.78	42.20	46.14	49.50
	(6.20)	(7.37)	(8.24)	(8.05)	(7.52)	(5.46)	(3.49)	(4.67)	(7.91)
	41	43	28	33	17	18	5	7	16

()内は標準偏差、最下段は人数を示す。

18) 西山修：「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」, 日本保育学会誌『保育学研究』第44巻第2号, 150-160頁, 2006年.

19) 西山・前掲書(17), 112-115頁.

保育者の気付き体験の内容には、保育の基本や保育者としての在り方に関わる内容から、環境設定に関わる技術的な内容まで多様であった。これらの内容の違いによる保育者効力感への影響が予想されたが、相違は見出されなかった。今回の結果からは、気付き体験の内容よりも、気付き体験を有するか否かという点が、保育者効力感に影響を及ぼしていることが示唆された。

3. 保育者効力感の高低から見た気付き体験の特徴

ここまでの分析から、気付き体験を挙げる保育者は、保育者効力感が確かに高く、保育実践に対する見通しや自信を持っていることが明示された。自伝的記憶としての気付き体験を持つということそれ自体に効力感に関わる意義があると言える。ただし、今回の量的分析からは、気付き体験の内容の相違が保育者効力感に及ぼす影響は見出されなかった。そこで、ここでは、保育者効力感が高い者がどのような気付き体験の内容を記述しているのか、保育者効力感が低い者と比較し、気付き体験の内容と保育者効力感との関係を探索的に示す。

全被調査者のうち、保育者効力感が特に高い者約10%（19名。以下、上位群）と、特に低い者約10%（19名。以下、下位群）を選出した。上位群の気付き体験の内訳は、「保育者の姿勢」10人、「子どもの心の状態や行動」3人、「保護者と保育者の繋がり」4人、「子どもと保育環境」2人、下位群では順に、12人、6人、1人、0人であった。表3-5には上位群の代表的な記述例、表3-6には下位群の代表的な記述例を示した。

上位群、下位群共に、保育実践中に遭遇した問題点や、困難を解決する必要性からの気付きを挙げている保育者が見られる。保育者効力感の高い上位群は、その解決が功を奏したり、新たな発見を得たりした体験からの気付きが多くなっている。多くの記述で、「良かった」「楽しい」といった肯定的な表現が見受けられる。問題を乗り越えたり、子どもに共感したりした中での気付きは、達成感を得て次もやり遂げられるだろうという効力感に結び付くと推察される。他方、下位群では、気付いたことを今後の課題として表記している例が見受けられる。実践をやり遂げられるという実感に乏しく、今度は出来そうだという見通しや自信に結び付いていないと推察される。留意すべきは、上位群には熟練保育者が多く、下位群には初任保育者が多い点である（上位群は、初任0名、中堅5名、熟練

表3-5. 保育者効力感上位群の気付き体験の記述例

記述内容（保育経験の別）	分類（内訳）
友達との関わりが苦手な3歳児がおり、何とか友達と関わらせようとしていた。ある時、2人の男児が水道の水を流して遊びながら、「冷たい」と言葉を交わしていた。「〇〇くんと一緒だと楽しい」と言ってきた。無理に遊ばせようとしなくても、子どもはお互いが時間を掛けて、相手を知っていきながら人との関わりが楽しいと思えるようになるんだと分かった。（中堅保育者）	子どもの心的状態や行動 （友だちとの関わり方に様々な表現がある）
保護者から、自由遊びの子ども同士のトラブル多発について問い合わせが来た。職員間で検証すると、保育者の立ち位置が悪い、保育者同士の声の掛け合いが不足していること等が判明した。保護者からの苦情を戴いたことで、現場の細かい見直しをし、トラブルや危険の調査も出来、園全体での保育の見直しをすることが出来た。（熟練保育者）	保育者の姿勢 （危機・危険への意識の視点を持つ）
就職してすぐの頃。母親はいつもお迎えが最後で、不機嫌そうにやって来て、言葉数も少ない。当時は、早く来てくれればいいのにと感じていました。自分も母になり、久しぶりにそのお母さんに会って穏やかな表情に触れ、子育てと仕事で大変だった若いお母さんの気持ちを理解していなかった自分を恥じました。その人の人生を感じて育む保育者でありたい。（熟練保育者）	保護者と保育者の繋がり （保護者との関わりを深める）

表3-6. 保育者効力感下位群の気付き体験の記述例

記述内容（保育経験の別）	分類（内訳）
子どもが自分で考えたり工夫したりする前に、何でも保育者に聞きに来る。自分が普段から声を掛けすぎて、指示が多いと自覚した。出来るだけ子どもにまかせて選択肢から決めさせるようにしたい。改善出来ているかどうか不安。自分も他者の指示で育ってきたのかもしれない。（初任保育者）	保育者の姿勢 （子どもが理解し自分で気付けるようにする）
ある子どもが突発的によく、人を叩いたり押したりするように見えた。その状況をよく観察してみると、その子なりに理由があることに気付いた。それに合わせて指導することでトラブルが減っていった。子どものしていることには必ず理由があり、それを分かろうとすることも必要。（初任保育者）	子どもの心的状態や行動 （未熟・不適切と思える言動に意味がある）
保護者に子どもの成長段階や様子を伝える時に、私は子どもの視点ばかりで話をしていて親の気持ちを汲み取ることはなかった。だんだんと保護者の話を聞く、気持ちを理解するといったことが出来るようになり、より子どもを知ることが出来るようになった。親の信頼を得ることが大事で、また、保護者の意見で保育の反省も出来る。（熟練保育者）	保護者と保育者の繋がり （保護者との関わりを深める）

14名。下位群は、初任15名、中堅2名、熟練2名)。西山(2009)²⁰⁾にも示されるように、熟練保育者と比較して初任保育者は保育者効力感が低い。従って、気づき体験から得たことを次に活かし、成功裏に遂行出来たという喜びの体験に、未だ結び付けられていない可能性がある。

4. 気づき体験の時期と保育者効力感

保育者が挙げた気づき体験の時期は、就職の頃から保育経験が20年以上経過した頃まで様々であった。そこで、気づき体験の時期が就職から「3年以内」「4～9年」「10年以上」の3水準に分け、保育経験年数と共に、保育者効力感への影響を検討した。

表3-7には、保育者の気づき体験の時期と保育経験による保育者効力感の平均値と標準偏差を示した。初任保育者は当然ながら、10年以上前の気づき体験はない。そこで、中堅保育者及び熟練保育者について、気づき体験の時期と保育経験の2要因分散分析を行った。その結果、交互作用、時期と保育経験の主効果いずれも有意ではなかった(順に、 $F_{(2,109)}=2.16, .64$, $F_{(1,109)}=2.69$ いずれも *n.s.*)。次に、独立変数を気づき体験の時期のみとし、1要因分散分析を行った。その結果は有意であった($F_{(2,190)}=10.18$, $p<.01$)。多重比較の結果、就職から「3年以内」と「4～9年」「10年以上」の間に、有意な差が見られた($MSe=57.28$, $p<.05$)。就職の頃の気づき体験を挙げる保育者より、保育経験が4年以

表3-7. 気づき体験の時期と経験年数による保育者効力感の平均値

気づき体験の時期	3年以内			4～9年			10年以上		
	初任	中堅	熟練	初任	中堅	熟練	初任	中堅	熟練
保育経験	39.98	43.15	49.30	41.00	45.74	50.17	—	49.67	47.24
	(6.63)	(8.17)	(8.00)	(8.17)	(5.92)	(7.16)	—	(7.39)	(7.95)
	64	20	10	14	34	12	—	6	33

()内は標準偏差、最下段は人数を示す。

20) 西山・前掲書(17), 112-115頁.

上経過した後の気付き体験を挙げる保育者の方が、効力感が高い。保育経験を重ねた後の気付き体験を挙げる保育者は、就職の頃に体験したことと、その後実践を重ねた後に気付いたことを比較したり、積み上げたりしているものと推察される。就職の頃よりも、経験を重ね、保育に良い影響を与えることが出来たという実感を伴った気付き体験が、効力感へ結び付いていると考えられる。

熟練保育者 55 名のうち、就職から「3 年以内」の気付き体験を挙げたものは 10 名、「4～9 年」が 12 名、「10 年以上」が 33 名であった。初任保育者は実感を伴う成功体験を容易には得難い。それに比較し、熟練保育者は、経験を重ねた上での気付き体験が後の保育実践に繋がっていると実感出来るため、気付き体験として思い起こされると推察出来る。あるいは、気付き体験として思い起こされるほどの体験は、経験を重ねて得た理解の上に成り立つ気付きと言え、初任の頃の気付き体験より、現在の保育に重要な意味を持ち、影響が大きい。従って、最近の体験が自伝的記憶として気付き体験となっていると考えられる。この保育経験を重ねた上での気付き体験が、熟練保育者の高い効力感と関連している可能性が示唆される。

IV. 気付き体験に働き掛け保育者効力感を高める支援

本節では、保育者が持つ自伝的記憶としての気付き体験と保育者効力感との関係を分析し、加えて保育経験による相違等を検討した。Bandura (1977)²¹⁾によれば、ある行動が自分にうまく出来るかという予期の認知されたものが効力感である。既述のような自伝的記憶の機能を考え合わせる時、自らの保育の中で得た気付き体験を持つ保育者は、保育実践に対する見通しや自信を伴い、効力感が高いことが予想された。また、気付き体験の内容によって効力感の高さに相違があると考えられた。結果は、次のようなものであった。

第 1 に、保育者の気付き体験を整理したところ、「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」「保護者と保育者の繋がり」「子どもと保育環境」の順に多いことが示された。この傾向に、保育経験による大きな相違はない。ただし、気付き体験の内訳を詳細に見ると、「未熟・不適切と思える言動に意味がある」「保育者の工夫が子どもの行動に関連す

21) Bandura・前掲論文 (10), pp.191-215.

る」のように初任保育者に多いものや、「保護者との関わりを深める」「保護者の子どもへの思いに寄り添う」のように熟練保育者に多いものもあった。

第2に、保育者は、保育経験を重ねるに従い、保育者効力感が高くなる。また、自伝的記憶として気付き体験を持つ保育者は、持たない保育者と比べ、保育者効力感は一層に高い。気付き体験を持つ保育者は、その気付きを自らが見出したり、やり遂げたり、達成したりした記憶として保持することで効力感を持ち、次の実践へ結び付ける。気付き体験を持たない保育者は、自らの経験を振り返り評価するための基準としての気付き体験を有しないため、保育の見通しや自信を持つことに繋がらないとも考えられる。また、気付き体験の内容による保育者効力感の相違は、量的分析からは見出されなかった。気付き体験の記述を詳細に見ると、気付き体験を得た保育者は、気付きの分類や内訳にかかわらず、最終的に保育者の在り方や保育の本質に言及しているものが多かった。この点で、気付きの内容は多様であっても、本質的な気付きに触れることで、保育者は一定の効力感を持つに至っている可能性がある。また保育者は、それぞれの気付き体験を自らの保育に活かしていると捉えており、それが高い効力感に繋がっていると考えられる。一般的に効力感が低い初任保育者には、自ら得た気付きを本質的な気付きへと導いたり、今後の保育に活かせるように結び付けたりする働き掛けが有効と推察される。

第3に、就職の頃の気付き体験を挙げる保育者より、保育経験が4年以上経過した後の気付き体験を挙げる保育者の方が、効力感が高かった。経験を重ねてからの気付き体験の方が効力感へ影響していると考えられる。保育者は、初任の段階でそれなりの気付き体験は当然あったと考えられる。しかし、新しく体験し、記憶したことの方が、現在の自分にとって影響のある重要な体験として思い起こされていると推察される。保育者は、自伝的記憶としての気付き体験を持ち、効力感を維持・向上させながら、熟練へと実践を重ねていると言えよう。

本節では、気付き体験を持つ保育者は、高い保育者効力感を持ち、保育を行っていることが明らかになった。従って、高い保育者効力感を持ち熟達へと向かうには、日々の保育の中での気付き体験を意識的に振り返ることに意義があると示唆された。この結果を踏まえ、第2節では、現職保育者の実践への効力感を高めることをねらい、保育者の気付き体験に働き掛ける保育者支援のプログラムの開発を行う。

第2節 保育者の気付き体験を活かして効力感を高める 保育者支援プログラムの開発

I. 保育者の気付き体験に働き掛ける支援プログラムの必要性

保育の仕事は、保育者によって成り立ち、保育者の力量により質が左右される。保育者の専門性を高め、保育の質を向上させるには、保育者の変容が不可欠である。保育者の変容において、保育実践での保育者の気付きが、実践変容の鍵となる。本節では、新たに保育者の支援プログラムの開発を行う¹⁾。具体的には、保育者の気付き体験を活かすよう働き掛け、認知行動療法の理論を援用した、保育者効力感（三木・桜井，1998）²⁾を高める取り組みを行う。Bandura（1977）³⁾が述べる効力感とは、ある行動が自分にうまく出来るかという予期の認知されたものであり、三宅（2005）⁴⁾は、課題や場面の選択、努力量、困難に直面した際の耐性を通じて行動の遂行に影響を与えると述べている。戸ヶ崎（2002）⁵⁾は、効力感の向上は、社会的スキルの獲得や遂行に直接的、或いは間接的に影響していると言え、効力感の変容を社会的スキル訓練の要素に含めることは、より、効果的な社会的スキルの改善を可能にすると考えられると述べている。よって、保育者の効力感を高めることで、根本的なところから保育実践の変容や質的な向上が期待出来ると言えよう。社会の変動を背景に、現在、子育て支援や発達支援等の一層の高い資質・力量が求められている。他方、保育者の早期離職の問題等に関して、早急な対応も求められている。保育者の効力感を高めることは、保育への見通しや自信を持ち、日々生き活きと実践を継続することを促すと言える。また、一時的な支援に留まらず、保育者として長期的に成長していくため

1) 本節では、以下の論文の一部を加筆修正し、再構成した。吉田満穂・田中修敬・西山修：「保育者の気付き体験を活かして効力感を高める保育者支援プログラムの開発」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第38巻第2号, 3-16頁, 2022年。

2) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁, 1998年。

3) Bandura, A. (1977) : Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84 (2) , pp. 191-215.

4) 三宅幹子：「保育者効力感研究の概観」, 『福山大学人間文化学部紀要』第5巻, 31-38頁, 2005年。

5) 戸ヶ崎康子：「15章 社会的スキルの獲得」, (坂野雄二/前田基成/編著：『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』), 170頁, 北大路書房, 2002年。

の、効力感に関わる知識と技術の獲得を促すことは、保育者の将来に向けた支援になり得ると考えられる。見通しや自信を持って実践に臨むことが出来る保育者効力感を高める支援プログラムの開発により、保育者の熟達への変容を促すことが期待出来る。

第1章第1節において、先行する保育の振り返り研究、子ども理解研究、及び教師の熟達化研究の中から、保育者の気付きと思われるものを検証したところ、保育者の気付きは、保育実践の中での直観的、瞬間的なものがあることが捉えられた。同時に、保育を振り返った後の気付きの存在も明らかになった。振り返りを通しての気付きは、保育の枠組みを捉え直し、省察を経ての気付きであり、実践での気付きを意味付け、確認し意識化していると捉えられた。省察による新たな枠組みから捉えた新たな気付きは、気付きそのものが変容していると考えられた。

第3章第1節において、中堅保育者の語る気付き体験と保育者効力感を実証的に検証したところ、保育者は、保育経験を重ねるにつれ、保育者効力感が高くなっていった。最も注目すべきは、自伝的記憶として気付き体験を持つ保育者は、持たない保育者と比較して、明らかに保育者効力感が高かったことである。一方、気付き体験の内容による、保育者効力感の相違が見出されなかった点も前節での記述の通りである。すなわち、気付き体験の内容にかかわらず、気付き体験を持つ保育者は保育者効力感が高く、保育実践に対する見通しや自信を有することが明示されたということである。また、保育者効力感に及ぼす気付き体験の捉え方の違いが示唆された。保育者効力感の高い保育者は、気付き体験を最終的に「良かった」こととして肯定的に捉えていた。他方、保育者効力感の低い保育者は、体験の中で気付いたことを反省点や課題として捉えていた。

これに関連して、第2章第3節では、中堅保育者の気付き体験に関する語りについて質的に分析している。そこでは、ある体験が契機になり、何らかの感情や思いが生じており、そこから、保育実践を変容させ、次の気付きを得て、新たな枠組みの中で実践変容を起こしていたことが捉えられた。契機となった出来事は、必ずしも良い出来事ではない場合が多い。第2章第2節では、全く気に留めていなかった事柄を保護者から突然指摘され辛い思いをしたり、着任した園の保育内容や環境に違和感を覚えたりしたことが、気付きの契機となったことがエピソードとして語られている。いずれのエピソードにおいても、保育者は、その気付き体験を結果的には肯定的に受け止め、保育者として成長する転機となっていた。また、その気付き体験は、現在の自分と繋がっており、影響度が大きいと捉えていた。保育者にとってその気付き体験は、過去の単なる思い出ではなく、長い年月を経て

も、今の自分を形作るための得難い体験になっていることが語られた。

これらの知見から、次の可能性を指摘出来る。すなわち、①気付き体験の内容よりも、自伝的記憶として気付き体験を持つこと自体が効力感を高める。また、②自らの気付き体験をどう捉えるかが重要であり、単に省察や反省のための出来事とするのではなく、新たな枠組みで肯定的に捉え直すことで、効力感を高める機能を持った気付き体験となり得る。さらに、③過去の気付き体験は現在の自分へと確かに繋がっており、その影響度が大きいと捉えていることも肝要と言える。

気付き体験は、保育者としての成長過程において1つの転機ともなる。杉浦(2008)⁶⁾は転機の物語を語ることが、成長の認識に繋がるとしている。また、人は自分や自分のやってきたこと、行うことの価値を認めたいという欲求が本来あることから、それまでの行動や人生に意味を見出そうとするものであるとしている。さらに、Pillemer(1998)⁷⁾は、記憶の機能に注目し、転機となる重要な出来事(アンカーとなる出来事)は、その人の持つ信念を確認するものとして役立つとしている。その出来事の思い出によって、今の自分の信念や感情を確認することや、悩みや困難に直面した時、それを乗り越える自信を得ること、その思い出に込められた教訓に従って思考や行動の方向性を定めることが可能になるとしている。そこで、既述の3点に加え、④気付き体験を語ることで、その出来事の意味を確認し、その後の成長に繋がる記憶として保持される可能性を指摘出来る。

現在、気付き体験を念頭におき、保育者効力感を高めることを目的とした支援プログラムは見当たらない。そこで、本節では、上記①～④の可能性を含んだ保育者の気付き体験を活かすよう働き掛け、保育者効力感を高める支援プログラム(以下、支援プログラム)を開発する。保育者自身が保育者効力感を高め保育を継続し、その中で実践変容することを期待するものである。これにより熟達化した保育者への力量形成を目指す。

Ⅱ. 支援プログラムの開発過程

1. 支援プログラムのねらい

6) 杉浦健：「12章 転機の語り—転機の語りと生涯発達の実相」, (佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), 150-161頁, 北大路書房, 2008年.

7) Pillemer, D. (1998) : *Momentous events, vivid memories*. Cambridge: Harvard University Press, pp.73-74.

本支援プログラムは、保育者個人が自らの保育実践の中で気付き体験の振り返りを促し、その気付き体験に働き掛ける。その働き掛けを保育者効力感に繋げ、見通しを持って次の保育を実践していくことを目指すものである。すなわち、本支援プログラムのねらいを、①気付き体験を振り返る、②気付き体験の意味を再確認する、③気付き体験を肯定的に捉え直す、及び④過去の自分と現在の自分が繋がり、保育者としての未来の自分に繋がっていることを実感する、の4点とした。

2. 支援プログラム開発の基本方針

支援プログラムの開発に当たっては、西山（2009）⁸⁾の認知行動論的技法を基盤にした領域「人間関係」の保育者効力感に関する支援プログラムを参考にした。西山は、Bandura（1977）⁹⁾の「効力感はある行動が自分にうまく出来るかという予期の認知されたもの」を引用し、効力感とは、行動と直接的な関連がある、よって、保育者の効力感を的確に捉え強化することで、根本的なところから、保育実践の変容が期待出来ると述べている。さらに、認知行動療法は、実施者が自分の課題を自分で処理・解決出来るように援助しようという考え方を基本とすると述べている。日々の保育実践に取り組み、自ら課題に対応し、持続的に行っていく保育者にとって実践的であり、支援プログラム終了後も、日々、習慣化し取り組むことが期待出来る。切れ目なく日々の保育が繰り返され、次々と課題が山積する保育実践において、長期的に、継続的に取り組む方法として、認知行動療法の知見は、有効であると考えられる。

西山（2009）¹⁰⁾は、領域「人間関係」の保育者効力感に関する支援プログラム開発に当たり、認知行動論的技法を基盤にし、次の4点を基本方針としている。すなわち、①参加者の主体性を重視する、②効果の持続性を重視する、③実行し易さを重視する、④介入は最小限である、の4点である。どのような保育を目指すのかは保育者側に主体がある。それは、保育者自身が、保育内容を変容させ、保育者として変容していくということを意味する。多忙な日々の中においても、自らの気付き体験から、保育を変えてみようと思ひ、具体的に行動変容を起こすことが肝要である。この行動変容から行われる保育変容が継続されることにより、力量形成が行われ、保育者の変容に繋がる。この支援プログラムは、

8) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』, 101-131 頁, 風間書房, 2009 年.

9) Bandura・前掲論文(3), 191-215 頁.

10) 西山・前掲書(8), 186-190頁.

あらゆる保育者が、自ら効力感を高め、明日からの保育に見通しを持ちながら、実践継続出来るよう支援することを目指すものである。この点から、今回の支援プログラムも、この西山の基本方針を踏襲し開発に当たることとした。

これらの基本方針に従い、次の2つから構成される支援プログラムとした。第1に、自らの気付き体験の振り返りを促した上で、その気付き体験に働き掛ける。具体的には、集団での研修内で、気付き体験を振り返り、その気付き体験について小グループで語り、分かち合いながら自身の体験を確認し意味付け、新たな気付きの枠組みで捉え直すことを促す。さらに、気付き体験を経験した「過去の自分」が「現在の自分」に繋がっていることを確認し、効力感を持って明日の保育へ臨む自分、すなわち「未来の自分」になることを意識出来ることを目指す。

第2に、研修後、個人で取り組むためのフォローアップを実施する。具体的には、1か月間のフォローアップを設定した。フォローアップの期間中は、指導者がなく、参加者が主体的に取り組むことになる。そこでは、参加者が、保育実践を振り返り、気付き体験を肯定的な枠組みで捉え直しをする。さらに、その過程を習慣化することを目指し開発に当たった。詳細な内容については以下に記述する。

3. 支援プログラムの内容と実施の流れ

前節において、保育者の気付き体験と保育者効力感との関係を検証したところ、気付き体験の内容にかかわらず、気付き体験を有するか否かが、保育者効力感に影響することが示された。そこで、本支援プログラムでは、内容に囚われず保育者が自らの気付き体験を振り返ることが出来るよう働き掛け、保育者支援を行うこととした。また、保育者は、日々の実践に忙殺されていることが容易に想像される。そこで、研修の回数を最小限にし、1回の研修で効果があるよう配慮した。1回の研修での体験から、継続的に日々の保育実践で活かすことを目指した。

支援プログラムは以下の通りとする。保育者は、日々の保育の中で、自らの保育を振り返り、保育者効力感を高めながら継続的に実践変容することが望まれる。そこで、支援プログラムのねらいである、①気付き体験を振り返る、②気付き体験の意味を再確認する、③気付き体験を肯定的に捉え直す、④過去の自分と現在の自分が繋がりに、保育者としての未来の自分に繋がっていることを実感する、の4点に基づき支援プログラムの内容を構成することとした。支援プログラムは、「新しいわたしに会う『気付き体験』プログラム」

と命名し、プログラム参加者には、この名称を使用した。

支援プログラムは、大きく2つの「研修」「フォローアップ」に分かれている。さらに1か月後の「追跡」を行った支援プログラムの流れを図3-1に示す。

支援プログラム開発に際して、プログラムのねらいに即した支援を効果的に実施するための教材作成に着手した。順を追って取り組むことにより、自然にプログラムのねらいを目指すことが出来る教材は、保育者が気付き体験を振り返り、捉え直し、実践変容へ導くためのワークブック形式の冊子（以下、冊子）である。

この冊子は、参加者が、先ず、研修において集団で使用し、研修後のフォローアップにおいては、各自で取り組む際に用いる。冊子に綴じる資料は、パソコンで作成し、A4ファイルに綴じ、研修で全員に配付するようにした。冊子は、ひらがな表現や話し言葉、大きめの装飾文字、イラスト等を多用し、保育者に親しみ易くなるよう工夫した。表3-8には、支援プログラムの研修、フォローアップで使用する冊子の内容について概略を示す。

研修の最初には、支援プログラムのねらいと流れを示し、説明するようにした。そこでは、気付き体験を振り返ることが、保育者としての現在の自分や、未来の自分に繋がるといふ流れを図示し（図3-2）、参加者が見通しを持てるように作成した。研修内では、

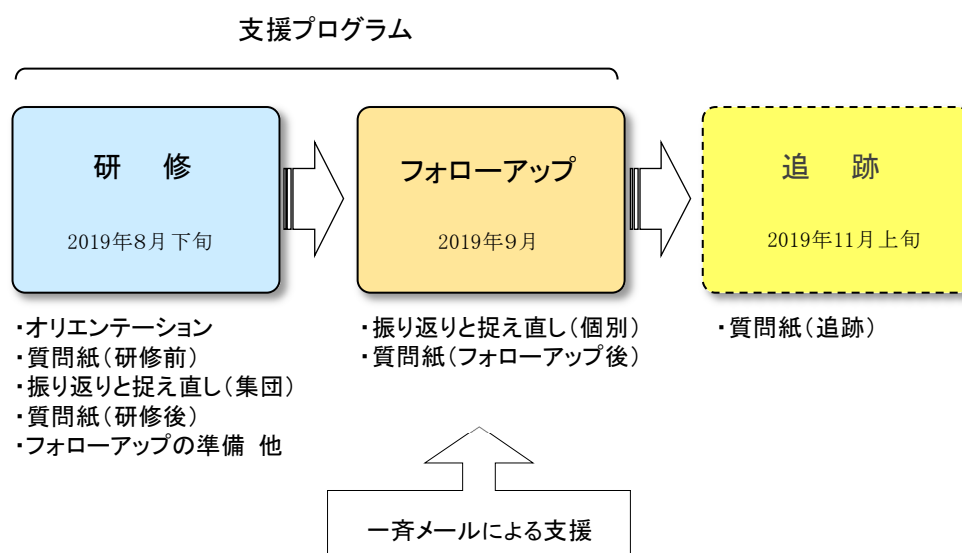


図3-1. 支援プログラムの流れ

表3-8. 支援プログラム冊子の内容及び構成

<p>〈目的・方法等の説明〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ●表紙: 「あんなことに気付いた！の自信が明日へのパワーを..」と簡潔に目的を明示。整理番号、名前の記入欄から成る。 ●気付き体験の定義: 本支援プログラムでの「気付き体験」の定義を明示。参加者に周知した。 ●支援プログラムのねらい: 具体的に何を目標しているかを4項目に示し、見通しを持てるようにした。 ●ねらいと流れ: 気付き体験の振り返りと捉え直し、及び、それによって過去の自分、現在の自分、未来の自分が繋がることを図示し、流れを明記した。 ●支援プログラム全体の流れ: 日程と簡単な内容を図示した。 ●質問紙(研修前): フェイスシート、保育者効力感、保育の充実度等の回答を求めた。気付き体験の振り返り用紙を含む。 ●気付き体験の分かち合い: 研修内で行う参加者との分かち合いについての「ひけつ」を具体例とともに記載した。 ●分かち合いを書き留める用紙: 小集団の中でじっくり語り、分かち合った後、気付き体験の捉え直しを促す。 ●質問紙(研修後): フェイスシート、保育者効力感、保育の充実度等の回答を求めた。文章完成法による記述も含む。 ●フォローアップでのセルフモニタリングって?: 用語の説明と意義。続いて、目標達成のための要点5項目を具体例とともに示した。自ら環境調整をして継続出来るよう、アイデアを記入する欄を設けた。 <p>〈記録〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ●振り返り用紙: 1週間に2頁。今週の気付き体験、効力感へ繋がる質問、具体的な行動目標等の記入欄から成る。 ●週末coffee break(第1週～第3週): 気付き体験の事例を読み物として提示。振り返りを促す励ましと支援内容で構成される。 ●4週間やりとげました!: 励ましと支援から成る。達成感、明日からの保育を保育者自身が記入する欄を設けた。 ●質問紙(フォローアップ後): フェイスシート、保育者効力感、保育の充実度等の回答を求めた。文章完成法による記述を含む。用紙返信のための封筒等もファイルした。 <p>〈資料〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ●研修配付資料: 研修内でスライドとして映写したものを印刷し添付した。支援プログラム後も、いつでも確認出来るようにした。
--

冊子と共に、スライドで説明し、視覚的に要点が記憶に残るようにした。

また、質問用紙において、気付き体験を尋ね、時間を掛け、文字として記述することで、その体験に向き合い、振り返ることを求めた。西山(2013)¹¹⁾は、振り返りを個人で行うだけでなく、保育者同士で体験を語り共感し合う中で気付きを促すと述べている。さらに、杉浦(2008)¹²⁾は、人は転機を語ることで、自分の変化を質的变化として認識出来ると述

11) 西山修: 「免許状更新講習における保育者支援プログラムの簡易実施とその効果」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第30巻第2号, 3-13頁, 2013年.

12) 杉浦・前掲書(6), 151-153頁.

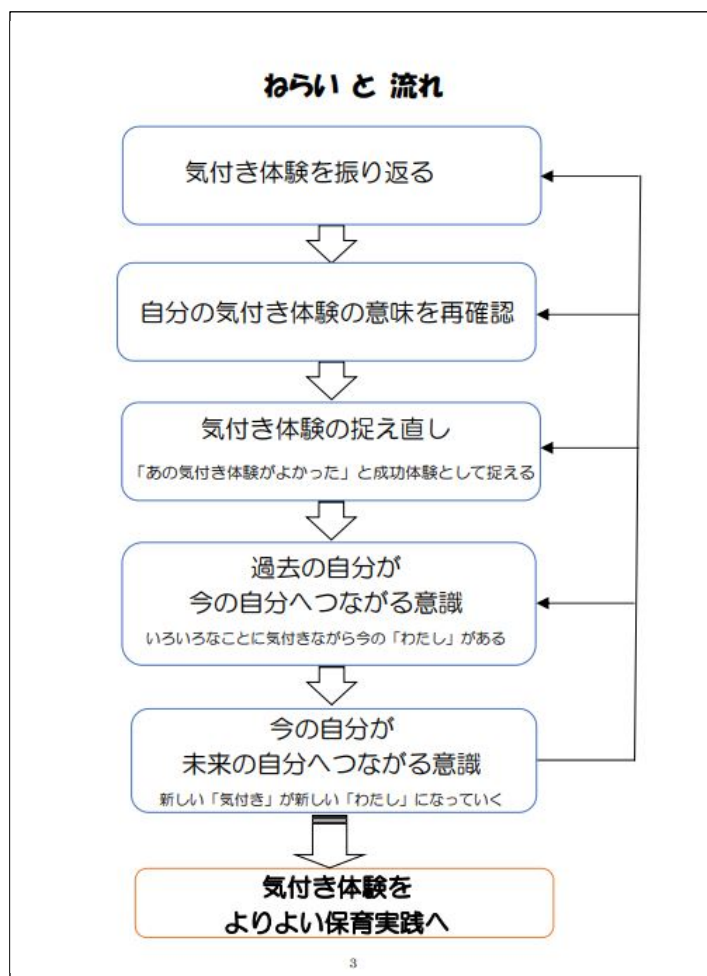


図3-2. 支援プログラムのねらいと流れ

べている。

続けて、自分の変化を再認識することにより、現在の自己をより肯定的に捉えることが出来ると示している。振り返り、語ることによって気付きが促され、自己の変化を認識し、肯定的に受け止めることが出来ると期待される。そこで、小グループで自分たちの気付き体験を語り、分かち合う時間を設定した。この分かち合いでは、互いの気付き体験を肯定的に捉え、伝え合うことで、自分の気付きに意味があると捉え直し出来るようにした。その気付き体験が、保育者としての現在の自分に繋がっていることを参加者が確認し、効力感を持って今後も実践を継続することを目指した。分かち合い後に再度個人で振り返り、文字として記述することにより、自分にとっての気付き体験の意義を再確認出来るよう、

冊子を構成した。

支援プログラムには、研修終了後、保育者が保育実践を行いながら一人で取り組むフォローアップが組み込まれており、研修と共に重要な意味を持つ。そこで、研修の後半に、フォローアップに取り組むための説明を丁寧に行うことにした。先ず、セルフモニタリングの用語の意味について説明する。ここでは、自己観察することで、気付き体験を振り返ることを習慣化出来ることを周知する。また、気付きを習慣的に振り返り、記録するために5点の「ひけつ」として提示した（図3-3）。効力感を持てるようなひけつ、プログラムを続け易い環境設定等を例示し、そのために保育者自身が具体的にどう取り組むかを記入する欄を設けた。支援プログラムでは、記入のための時間を確保するよう計画した。

フォローアップでは、研修での取り組みを、日々の保育に持ち帰り、気付き体験の振り返りとそれを意識化し、さらに習慣化することをねらいとした。それにより、振り返りでの省察を具体的な実践変容へ繋げられると期待出来る。



<p style="text-align: center;">9月から フォローアッププログラムを始めましょう！</p> <p>フォローアッププログラムでのセルフモニタリングって？</p> <p>セルフモニタリング（自己観察法）は、自分の行動や考えや感情を自分で観察記録する方法です。これを実行することで、普段の保育での気付き体験を思い起こすことを習慣化することができます。</p> <p>1週間に1度です。保育実践中、自分で「気付いた」体験を思い起こし、振り返り、捉え直しながら、新しいわたしになって、明日のより良い保育へ結びつけましょう！</p> <p> 週に1度気付き体験を振り返り、記録するためのひけつは！</p> <p>その1.：小さい気付きを大切に、自信をもって心に浮かべよう</p> <ul style="list-style-type: none"> • こんなこと、当たり前よね、気付いたと言えないかもしれない、などと思わないで、最初の1歩はスモールステップから • 「気付いた」体験を思い起こした自分に自信をもって！ <p>その2.：その体験から、1つでも、小さくても、前向きな部分を見つけよう</p> <ul style="list-style-type: none"> • 思い出したくない体験もある？でも、失敗から気付く事もたくさんあるはず • そのなかで、きらりと光る体験は？ <p>その3.：振り返りや記録を実行しやすい環境にする</p> <ul style="list-style-type: none"> • 行動しやすい方法を具体的に考えてみましょう （例）振り返りや記録の曜日や時間を決める 記録用紙を目につきやすいところへ置く <p>その4.：サポートを増やす</p> <ul style="list-style-type: none"> • サポーターに力をもらいましょう （例）家族や同僚にサポーターになってもらい、励ましたり、ほめたりしてもらう 保育について仲間と一緒に語り合う <p>その5.：自分に週末ごほうび！</p> <ul style="list-style-type: none"> • ところや体が豊かになるように、楽しい、美味しい、嬉しいごほうびを！ <p style="text-align: center;">17</p>	<p> では、実行しやすい環境を作るために・・・</p> <p>○この振り返りの記録をどこに置きますか？</p> <p>（例）自分家の机の上、キッチンのテーブルの上、本棚の左側・・・</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>○振り返りや記録をいつ書きますか？</p> <p>（例）週末休日前の夜9時、食後すぐ、好きなTV番組が始まる前、夜寝る前・・・</p> <p>週に一度 _____ 曜日</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p>◆実行するのにじゃまになりそうな物は？</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 40px;"> <p>（例）仕事で疲弊過度、今週の体験は思い出したくない、○○の前世話、スマホに時間が取られる・・・なるべく具体的に</p> </div> <p>○対処法は？</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; min-height: 40px;"> <p>（例）・・・決まった曜日の決まった時間にアラームを鳴らす、家族に声をかけてもらう、好きな曲を聞いて気分をあげる・・・これも、なるべく具体的に</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p>
--	---

図3-3. 気付き体験の振り返りと記録のためのひけつ及び具体的な環境設定

多忙な中で保育実践を行いながらの振り返りは、1週間に1回とし、負担を軽減した。4週間、すなわち4回、各自で取り組み、効果が表れることを目指して作成した。1週間の保育終了後、週末に自らの気付き体験を振り返り、記述するよう求めた。概念的な意見ではなく、実際の行動に着目するよう、欄を設けて記述を促した。ここでは、その気付き体験で乗り越えたこと、良かったことの記述欄を設け、一見良くないと思える体験であっても、前向きな部分を見出し、効力感に繋げるよう工夫した。また、研修内での分かち合いの際に、参加者から掛けられて嬉しかった言葉を自分自身に投げ掛けるよう促し記入を求めた。研修の際、互いの気付き体験への共感や、保育者同士で気付き体験の良い点を伝え合ったことを確認し、再度想起することを目指した。さらに、1週間の振り返りへのご褒美欄を設け、支援プログラムへ続けて取り組む動機付けとした。最後の欄には、気付き体験から、参加者が、次週はどのような保育をするか、どのような保育者になるかを具体的に目標設定するよう記述欄を設けた。

「週末 coffee break」のコーナーでは、1週間続けたことの承認や賞賛を含めた短い言葉に寄る励ましを行う。気付き体験の前例を紹介し、それらに共感を持ち、自身の振り返りが行えるよう工夫した。

4週間のフォローアップ終了時に、参加者がこれからの保育者としての自分の姿を想起し、具体的な行動目標を意識的に持つように、記述欄を設けた。また、参加者が、自分自身で、4週間をやり遂げた達成感が味わえるように、特別ご褒美の記入欄を設けた。

以上のように、参加者が、研修での気付き体験の振り返りと、保育実践をしながらの振り返りを継続することで、自身の保育において、気付き体験の振り返りが習慣化することを期待し支援プログラムを構成した。同時に、保育への効力感が高まることを期した。どのような保育を目指すのかは保育者側に主体がある。また、置かれた状況や保育環境、及び経験等もそれぞれ異なる。本支援プログラムは、その異なる状況下においても、あらゆる保育者が、自ら気付き体験を振り返り、効力感を高め、明日からの保育に見通しを持って、継続して取り組めるよう支援することを目指した。

また、本支援プログラムでは、研修の最初、研修終了時及びフォローアップ終了時、さらにその4週間後、計4回、参加者の保育者効力感を測定する。ここでは、妥当性、信頼性共に確認されている、三木・桜井（1998）¹³⁾による、10項目から成る保育者効力感尺度

13) 三木・桜井・前掲論文 (2), 203-211頁.

を援用した。また、保育の充実度、保育の振り返りの意識、気付き体験の活用への自信、保育への自信を0～100の数字で尋ねた。保育者は、質問紙に回答しながら、繰り返し、保育者の力量について、具体的な要素を意識出来る。さらに、振り返った気付き体験の影響度や支援プログラムで体験した振り返りの技術が役立つと思われる程度についても0～100の数字で尋ねた。加えて、気付き体験の影響度や、自分の保育変容がどうなるか等について文章での記述を求め、自分の気付き体験の振り返りが保育者としての将来の自分に繋がるとの意識が持てるようにした。これらの詳細は、次節にて述べる。

4. 支援プログラム開発上の課題

本支援プログラムは、保育者個人が自らの保育実践での気付き体験の振り返りを促し、それを保育者効力感に繋げ、次の保育に、見通しを持って実践していくことを目指すものである。

研修を利用した集団における支援プログラムの実施により、先ず、保育者自らが気付き体験を振り返ることを促すことが出来よう。その気付き体験を記録することで、保育者の中での意識化が容易になると考えられる。また、同じ保育者同士で、その体験を分かち合う時間を設け、その中で、互いの気付きを認め合い、言葉にして伝え合う。その体験により、達成感を得て、新たな視点で、自身の気付き体験を良かったこととして捉え直すことが出来る。そのことが、効力感へ繋がることと期待される。さらに、本支援プログラムは、保育実践を保育者自身が振り返り、そこでの気付き体験を振り返ることを求めるものである。しかしながら、研修以後、フォローアップでは、指導者と支援プログラム参加者は直接対面することがない。参加者への最小限の介入で、実施することが出来る利点があると同時に、成果が参加者の主体性に委ねられている点が課題とも言える。

その打開策として、次の3点を支援プログラムに組み入れた。先ず、冊子の中で、取り組み後、「今週末のごほうびは？」の欄への記入を求めた。認知行動理論で用いられる、主体的に、自分で自分をコントロールする1つの技法として自分へのご褒美を設定し、動機付けとした。また、研修内での分かち合いで互いに認め合った具体的な言葉を振り返ることで、自分の気付き体験を振り返ったことに効力感を持ち、次週への保育実践へ繋げられるようにした。さらに、「週末 coffee break」のコーナーでは、1週間ごとの取り組みへの賞賛と励ましのひと言を記載しておき、達成していることを味わえるようにした。

保育実践中に何かに気付くことは、どの保育者も体験していると考えられる。しかしな

がら、その気付きを意識化し、次へ活かすために、気付き体験の振り返りを習慣化することが肝要である。そこで、本支援プログラムでは、研修とフォローアップにおいて、文字として記述することを求めた。そのため、日々の実践に力を注ぐ保育者にとっては、負担感があると予想出される。その打開策として、自身の気付き体験を記述することで意識的に振り返ることが出来るという利点を説明することとした。研修内での説明と具体的な記述の積み重ねにより、保育者が実感出来ると考えられる。1回の研修とその後、週に1回、計4回のフォローアップでの支援プログラムの効果を期待するものである。

本節では、支援プログラムの開発上のねらいや支援プログラムの特徴及びその効果の可能性について考察した。次節では、現職保育者に、以上の支援プログラムを実施し、その効果を検証する。

第3節 保育者の気付き体験を活かして効力感を高める 保育者支援プログラムの実施と検証

I. 保育者の気付き体験に働き掛ける支援プログラムの意義

本節では、第2節で開発した支援プログラムを実施し、その効果を検証することを目的とする。プログラムでは、気付き体験に働き掛け、保育者効力感の向上を目指し、支援プログラムの適用可能性を検討する¹⁾。

前節で開発した支援プログラムは、認知行動論的技法を取り入れ、取り組み易い内容になっている。短時間の研修と1か月間の短いフォローアップで、保育者効力感を高め、その後も効果が持続することを目指した。具体的には、自らの気付き体験を振り返り、良かったこととして新たな枠組みで捉え直し明日への保育実践へ繋げることを習慣化出来るよう開発された。また、それが持続した営みになることが肝要である。保育者は、日々の保育実践に追われ、プログラム実施に十分な時間を割くことは難しい。しかしながら、短時間の介入により、各保育者が持つ自らの気付き体験を挙げる事が可能であれば、支援プログラムの意義は大きいと言えよう。

本節では、このような方針に基づき開発した支援プログラムの効果を保育者効力感及びその関連要因の変化について検証する。

検証のための指標として、保育者効力感に加え、関連要因として、まず、「保育の充実度」を問う。支援プログラムにより、自らの保育実践に見通しや自信、すなわち効力感が持てるなら、日々の保育の充実度も上がる事が予想される。また、支援プログラムで身に付けた考え方や技術の定着を確認するため、「保育の振り返りの意識」を問う。本支援プログラムでは、フォローアップにおいて、各自が保育の中の気付きを振り返り、肯定的な枠組みで捉え直すことの習慣化を目指している。振り返りが習慣化されていれば、効果の持続も期待出来る。さらに、「気付き体験の活用への自信」を問う。支援プログラム全

1) 本節では、以下の論文の一部を加筆修正し、再構成した。吉田満穂・田中修敬・西山修：「保育者の気付き体験を活かして効力感を高める保育者支援プログラムの開発」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第38巻第2号, 3-16頁, 2022年.

体を通して、自らの気づき体験を振り返り、捉え直し、今後の保育に活かすことへの自身
が得られているか確認する。最後に、「保育への自信」として、これらの支援プログラム
を通し、これからも保育を継続する見通しや自信を得ているかを確認する。これらを数量
的に捉え分析することに加え、調査の各時点において文章完成法による記述データを収集し、
参加者が支援プログラムの中でどのような経験をし、保育者効力感が変化したか確認する。

本節において検証する仮説は、①本支援プログラムの実施において保育者効力感が向上
する（実施効果）、及び②本支援プログラムの実施後から、さらに1か月後の追跡におい
ても保育者効力感の実施後の水準を維持する（持続効果）の2つである。

Ⅱ. 方法

1. 対象及び時期

支援プログラムは、A 県内で開催された免許状更新講習を受講した現役保育者 30 名に対
して行われ、その 30 名を実験群候補とした。幅広い年齢、地域からの保育者を調査対象と
するために、免許状更新講習の場を活用することとした。全調査の実施期間は、2019 年 8
月から 11 月であった。調査は、西山 (2013)²⁾ の縦断的研究を参考に、研修前 (8 月下旬)、
研修後 (同日)、フォローアップ後 (9 月末)、フォローアップ 1 か月後の追跡 (11 月上
旬。以下、追跡とする) の計 4 回設定した。研修前、及び研修後の質問紙は、研修内で配
布、回収し、フォローアップ後、及び追跡は、郵送によった。

これらの調査の実施期間に合わせて、同県内の幼稚園・保育所・認定こども園の保育者
へ、質問紙への回答を依頼した。質問紙は、実験群と同じ時期に、直接持参、あるいは郵
送し、数日後に回収した。ただし、実験群第 2 回目の調査に当たる研修後は、実施してい
ない。全てに回答が得られた保育者 32 名を統制群候補とした。

2. 調査内容

支援プログラムの効果を検証するために、研修前、研修後、フォローアップ後、及び追
跡の各時に、質問紙への回答を求めた。次の項目を質問紙に組み込み、後の分析の従属変

2) 西山修：「免許状更新講習における保育者支援プログラムの簡易実施とその効果」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第 30 巻第 2 号, 3-13 頁, 2013 年.

数とした。①保育者効力感尺度：三木・桜井（1998）³⁾による10項目。回答は、今回変化を捉えやすくするため、「非常にそう思う」「かなりそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「ややそう思わない」「かなりそう思わない」「全くそう思わない」の7段階評定（7～1点）で得点化している点は留意を要する（合計得点を使用）。②保育の充実度：「現在、ご自身の保育の充実度は」と尋ね、0～100点で得点化を求めた（③から⑤も同様）。③保育の振り返りの意識：「保育の中で気付いたことを後から振り返りますか」と尋ね、振り返りの習慣化の程度を確認した。④気付き体験の活用への自信：「保育実践の中で何かに気付いた体験を今後の保育に活かせる自信は」と尋ね、気付きの意識化の程度を確認した。⑤保育への自信：「これからも保育をやっていく自信は」と尋ね、保育への見通しや自信を確認した。これは、保育への効力感を直接的に数値で問い、保育者効力感尺度の結果を補足、確認するための項目である。

実験群の質問紙には、気付き体験を思い出し記入する欄を設け、研修で用いた。その他、個人の属性に関する質問として「所属」「担当年齢」「性別」「年齢」「保育経験年数」等の記入を求めた。縦断データの整理と郵送のため、名前の記入を求めている。質問紙の最後には、文章完成法（SCT）に準じたものによる記述を求め、考察の参考にした。文章完成法は、曖昧かつ省略された未完成文章（刺激文）に対する自発的表現によって被験者の総合的な理解を図ろうとする心理検査であり、何を連想するかという点に無意識が関与する、投影法の1つとされる（小林，1999；佐野・楨田，1960）^{4) 5)}。具体的には、①「この気付き体験がなかったら、今の私は__（調査の時点で気付き体験を本人がどのように捉え、今の自分と結び付けているかを問う質問）」②「これからの私の保育は__（これからの保育に関する見通しや展望を広く問う質問）」③「このプログラムを通して、私は__（支援プログラムによる自らの変化をどう捉えているか）」のように、書きかけの文章を提示し記入を求めた。③の項目は、実施時期に合わせた問い方としている。具体的には、研修後：「今日のプログラムは、私にとって__」、フォローアップ後：「研修とフォローアップ、このプログラム全体を通して、私は__」とした。これらにより得られた記述は、支援プログラムの実施過程に沿って時系列で整理し、参加者が支援プログラムでどのような経験を

3) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁, 1998年。

4) 小林哲郎：「SCT」, (氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鐘幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕/編：『カウンセリング辞典』), 58頁, ミネルヴァ書房, 2001年。

5) 佐野勝男・楨田仁：『精研式文章完成法テスト解説：成人用』, 金子書房, 1960年。

し、保育者効力感が変化したかを確認するために用いる。

調査対象にはデータは全て統計的に処理し、個人を特定することはないことなどを書面と口頭で伝え、同意を得た者のみに実施した。調査実施に関わる配慮事項等は日本発達心理学会（2000）⁶⁾の倫理基準に準じた。また予め岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の審査を受け承認を得ている（課題番号2、令和元年7月1日承認）。

3. 支援プログラムの実施内容

支援プログラムは、第3章第2節で記述した支援プログラムのねらい及び開発の方針に則り、前節の表3-8で示した構造化されたA4冊子を使用し、実施された。

（1）研修：8月下旬に免許状更新講習内において実施した。全1日（6時間）の日程のうち、担当した午後の160分を支援プログラムの研修に当てた。研修では、先ず、支援プログラムのねらい、研修の流れを簡潔に説明した後、質問紙（研修前）への記入を求めた。質問紙の一部には気付き体験の振り返り用紙が含まれる。丁寧に記述することにより気付き体験を想起し向き合えるように、30分程度の十分な時間を確保した。次に、3～4名の小グループによる30分程度の分かち合いの時間を設け、一人一人が十分に語る事が出来るようにした。そこでは、話者が自らの気付き体験を肯定的に捉える契機となるよう「ひけつ」を伝えた。「そこから大事なことに気付かれたのですね」など、他者の気付き体験への共感や、その気付き体験の良い点を伝えるような言葉掛けを、具体例を挙げ示した。また、気付き体験が現在の自分を形作っていると思えるように意識的に前向きな言葉で話を締めくくるよう促し、「あの時の体験があったから、今もこんなことに気付くことが出来ます」など、ここでも具体例を示した。分かち合い後には、再度個人で振り返りを行い、文字として記述することで、気付き体験の意義や捉え直しを再確認出来るよう時間を設けることにより支援した。

研修の最後に、質問紙（研修後）を実施した。続いてフォローアップに向けた説明を行った。そこでは、研修後の1か月間、保育実践での小さな気付き体験を大切に、気付いた自分を認められるよう支援した。セルフモニタリングによって、気付き体験を振り返ることを習慣化出来ることを伝え、より良い保育に繋がる効果について周知した。フォローアップを実施する上での実行し易い環境作りや妨害要因への要因を予め具体的に考えて記

6) 日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000年.

入する時間も設けた。1週間取り組めた際の自分へのご褒美「週末ごほうび」を自ら考え、動機付けとした。研修内では、互いに「週末ごほうび」を紹介し合う時間を設け、楽しみながら参加者同士の繋がりや共感が持てるようにした。研修では、全ての参加者が自分の気付き体験を肯定的に捉え、フォローアップに向かう前向きな気持ちを持って終了するよう配慮した。

(2) **フォローアップ**：研修での取り組みを日々の保育に持ち帰り、気付き体験の振り返りを習慣化することを目指した。期間は研修後の9月、4週間であった。この間、参加者に1週間の保育の後、各自の気付き体験を1つ、記入することを求めた。

フォローアップでは、参加者と対面する機会がないため、1週間に1回、メールの一斉送信による支援を行った。内容は「もう半分過ぎました」「あと1週間です」等の取り組みの見通しに関するものと、「気付き体験を挙げられた自分にご褒美を」「困ったこと、質問はありませんか」等、支援されていることを伝え、達成感が得られるメッセージとした。字数は、参加者が負担を感じないよう、約100字程度とした。また、直接的な働き掛けではないが、冊子内の「週末 coffee break」のコーナーで、1週間に1つの読み物を用意し、1週間続けたことの承認や賞賛を含めた言葉による励ましとした。また、そこでは、気付き体験の前例を紹介し、参加者が、他の保育者へ共感を持ちながら気付き体験を振り返る参考とした。フォローアップ終了後、質問紙（フォローアップ）への記入と返送を求めた。質問紙の返信があった参加者に、さらに1か月後、質問紙（追跡）を郵送し、1か月後の回答を求めた。追跡において質問紙へ回答することで、参加者はプログラム終了後、再度、自身の気付き体験を振り返る機会になり得る。

以上の内容は全て冊子に沿って実施され、内容、手順共に明確に構造化され実施された。

Ⅲ. 結果と考察

1. 群設定と基礎統計量の確認

実験群候補30名のうち、現在、育休等のため保育実践の機会がないものは、分析から除いた。また追跡を含め質問紙の返信が1度でもなかった者は除き、同意が得られた者の中

から最終的に実験群は12名とした。西山（2009）⁷⁾から、保育経験年数の長い保育者ほど保育者効力感が高いことが示され、第3章第1節でも、初任保育者より中堅保育者、中堅保育者よりも熟練保育者の保育者効力感が高いことが確認されている。そこで、実験群の保育経験年数の±3年、及び研修前（基準値）における保育者効力感尺度総得点の±1標準偏差の範囲内を目安に、統制群候補32名とマッチングを行い、統制群12名を設定した。

実験群は、平均年齢39.83歳（標準偏差8.19）、保育経験年数の平均14.42年（標準偏差4.64）であった。統制群は、平均年齢38.67歳（標準偏差8.18）、保育経験年数の平均15.42年（標準偏差4.72）であった。また、実験群と統制群の研修前における各従属変数の平均値及び標準偏差は、後に掲載する表3-9の左部に示している。両群の年齢、保育経験年数、保育者効力感尺度、保育の充実度、保育の振り返りの意識、気付き体験の活用への自信、及び保育への自信の全ての変数に有意な差はなく、これらの点から研修前の段階で、実験群と統制群は同質と言える（ t 値は順に、 $t_{(22)} = .27, .09, .11, .15$, 全て $n.s.$ ）。独立変数は群（被験者間要因）と時期（被験者内要因）である。実験群及び統制群は、約1か月の間隔を空けて3回、質問紙に回答した。ただし、実験群は研修の前後で2回質問紙の回答を求めているため、計4回となる。また、統制群には研修を実施していないことから、一部の質問事項を加除している。

2. 保育者効力感への効果

表3-9の上欄には、研修前、研修後、フォローアップ後、及び追跡の保育者効力感の平均値、及び標準偏差を示した。ここでは、研修、及び、フォローアップから成る本支援プログラムの実施により、保育者効力感が維持・向上するか否かを検討する。また、フォローアップ後からさらに1か月後の追跡においても、保育者効力感が維持するかを検討する。

本支援プログラムの実施による保育者効力感への効果を検討するために、群（実験群、統制群）×時期（研修前、フォローアップ後、追跡）の混合計画による2要因分散分析を行った。その結果、時期の主効果、及び交互作用が有意であった（順に、 $F_{(2,44)} = 4.23$, $p < .05$; 9.66 , $p < .01$ ）。水準別誤差項を用いた方法により（以下、全て同じ）、先ず群の単純主効果を検定したところ、研修前、フォローアップ後は有意ではなく（順に、 $F_{(1,22)} = .88$, 2.87 いずれも $n.s.$ ）、追跡では実験群が統制群よりも高いという有意傾向が見られた（ $F_{(1,22)} = 3.50$,

7) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』, 112-116頁, 風間書房, 2009年。

表3-9. 群別・時期別に見た保育者効力感の平均値及び標準偏差

従属変数		研修前	研修後	フォローアップ後	追跡
保育者効力感	実験群	44.67 (7.03)	47.67 (7.35)	49.83 (5.48)	50.92 (5.30)
	統制群	47.25 (5.85)	—	46.00 (5.13)	46.08 (6.74)
保育の充実度	実験群	57.75 (20.29)	61.25 (17.81)	73.33 (17.12)	74.42 (16.39)
	統制群	68.75 (9.60)	—	66.67 (10.67)	71.25 (9.16)
保育の振り返りの意識	実験群	66.25 (22.47)	73.33 (22.11)	84.58 (17.50)	81.92 (16.14)
	統制群	73.75 (12.10)	—	77.50 (10.31)	76.25 (10.23)
気づき体験の活用への自信	実験群	67.92 (15.20)	75.67 (18.93)	75.42 (20.15)	81.67 (12.13)
	統制群	67.50 (10.10)	—	72.08 (10.30)	70.00 (10.00)
保育への自信	実験群	61.67 (18.52)	68.75 (18.04)	74.58 (14.93)	70.83 (19.24)
	統制群	73.75 (10.63)	—	70.00 (13.07)	70.42 (10.50)

注) 実験群 $n=12$, 統制群 $n=12$ 。() 内は標準偏差。

$p<.10$)。次に時期の単純主効果を検定したところ、実験群が有意であり ($F_{(2,44)}=13.31, p<.01$)、統制群は有意ではなかった ($F_{(2,44)}=.58, n.s.$)。Bonferroni 法を用いた多重比較の結果 (以下、多重比較は全て同じ)、実験群では、研修前に比較してフォローアップ後、追跡が有意に高かった ($MSe=10.06, p<.05$)。このことは、気づき体験に働き掛ける一連の研修プログラムを経験したことで保育者効力感が向上することを示している。また、フォローアップ後と追跡との間には有意な差はなかった。このことから支援プログラムを経験した1か月後においても向上した保育者効力感は維持されていると言える。実験群及び統制群の保育者効力感の推移を折れ線グラフで可視化し、**図3-4**に示す。

実験群に対して、研修を含めた4つの時期について1要因の分散分析を実施したところ、有意であった ($F_{(3,33)}=5.49, p<.01$)。多重比較の結果、研修前に比較して、フォローアップ後及び追跡では明らかに効力感が上昇していた ($MSe=16.60, p<.05$)。研修前と研修後、研修後とフォローアップ後、研修後と追跡の各間に有意な差はなかった。このことは、支援プログラムを経験したことで保育者効力感が向上することを示している。また、フォローアップ後と追跡の間には有意な差はなかった。フォローアップ後から1か月後においても、向上した保育者効力感は維持されていることが示唆された。これらの結果から、気づき体験に働き掛ける支援には保育者効力感を高める明らかな効果が示されたと言える。さらに、

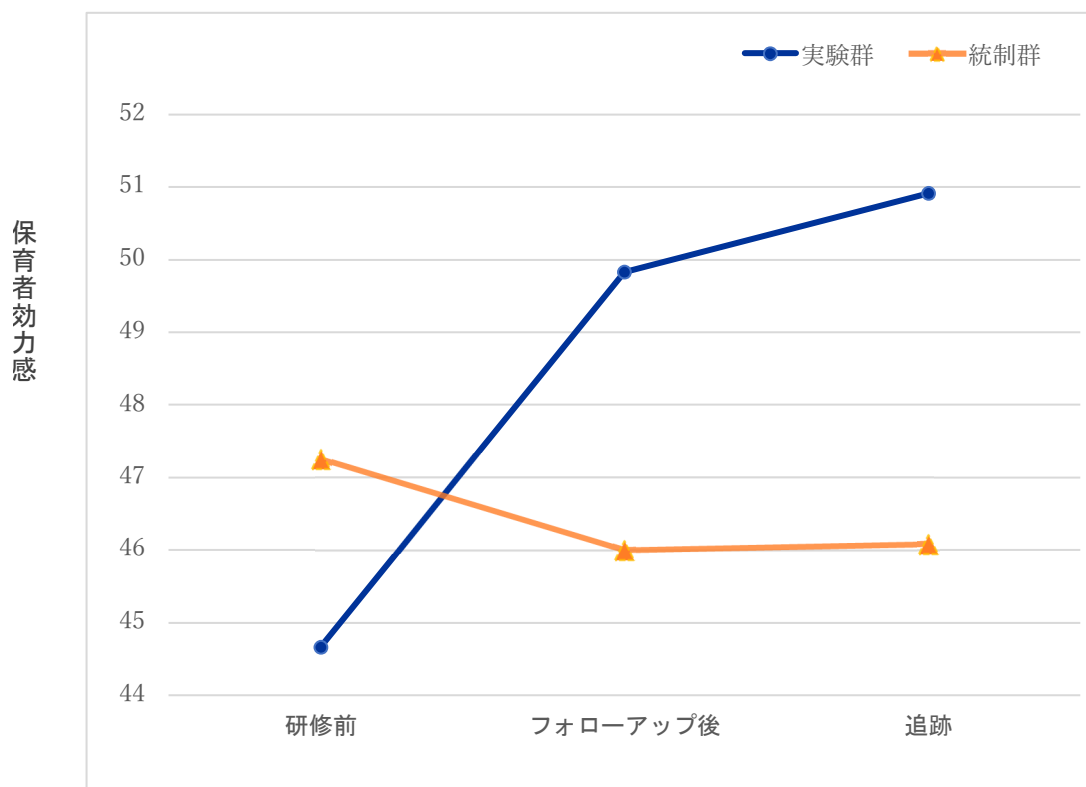


図3-4. 群別・時期別に見た保育者効力感平均値の推移

効力感の上昇に伴い、研修後、フォローアップ後、及び追跡で実験群の標準偏差の値が小さくなっている点は着目に値する（順に、7.35, 5.48, 5.30）。参加者の保育者効力感のばらつきが小さくなっていることを示すものであり、フォローアップ実施による1つの効果の表れとも考えられる。これらの結果から、気付き体験に働き掛ける支援が明らかに保育者効力感を高める効果があることが示されたと言える。保育者のこれまでの気付き体験を意味付け、新たな保育活動に有益な形で活かしていくという思考過程を辿ることは、質の高い保育の実現に結び付くと思われ、このことが保育者効力感を高め、それを持続させることに大きく関与しているものと考えられる。

3. 保育者効力感に関わる諸変数への効果

表3-9の下欄には、各群別・時期別の保育者効力感に関わる諸変数の平均値、及び標準偏差を示した。先ず、本支援プログラムの実施による「保育の充実度」への効果を検討す

るために、群（実験群、統制群）×時期（研修前、フォローアップ後、追跡）の混合計画による2要因分散分析を行った。その結果、時期の主効果、及び交互作用が有意であった（順に、 $F_{(2,44)}=8.95, 8.08$, いずれも $p<.01$ ）。群の単純主効果を検定したところ、研修前、フォローアップ後、追跡ともに有意ではなかった（順に、 $F_{(1,22)}=2.64, 1.20, .31$ いずれも *n.s.*）。時期の単純主効果を検定したところ、実験群が有意であり（ $F_{(2,44)}=16.06$, $p<.01$ ）、統制群は有意ではなかった（ $F_{(2,44)}=.97$, *n.s.*）。多重比較の結果、実験群では、研修前と比較して、フォローアップ後、及び追跡が有意に高かった（ $MSe=64.98$, $p<.05$ ）。研修前と比較して、フォローアップ後と追跡との間には有意な差はなかった。研修前と比較して、フォローアップ後、及び追跡では明らかに保育の充実度が上昇している。次に、実験群の保育の充実度について検討するため、研修後を含めた4つの時期について1要因の分散分析を施したところ、有意であった（ $F_{(3,33)}=9.80$, $p<.01$ ）。多重比較の結果、保育の充実度は研修前、及び研修後と比較して、フォローアップ後、及び追跡が有意に高かった（ $MSe=87.05$, $p<.05$ ）。また、研修前と研修後、フォローアップ後と追跡の各間には有意な差はなかった。さらに、保育の充実度の上昇と共に、実験群の標準偏差の値が小さくなっていた（順に、20.29, 17.81, 17.12, 16.39）。本支援プログラムにより、自らの保育実践に見通しや自信、すなわち効力感が持てるなら、日々の保育の充実度も連動して上がることが予想されたが、いずれの結果もそれを支持するものであった。また、保育の充実度はフォローアップ後に上昇し、その後、維持されていた。標準偏差の値が小さくなっていることから、実験群の保育の充実度は確かに上昇し、充実感を持って保育が出来るようになっていることが示唆された。

本支援プログラムの研修では、保育エピソードとしての自伝的記憶をグループで振り返り、肯定的な捉え直しを行い、フォローアップでは、日々の保育実践の振り返りと肯定的な捉え直しの習慣化を促した。そこで次に、「保育の振り返りへの意識」が高まったか否かを検討するために、群（実験群、統制群）×時期（研修前、フォローアップ後、追跡）の混合計画による2要因分散分析を行った。その結果、時期の主効果、及び交互作用が有意であった（順に、 $F_{(2,44)}=8.59$, $p<.01$; 4.00 , $p<.05$ ）。群の単純主効果を検定したところ、研修前、フォローアップ後、追跡ともに有意ではなかった（順に、 $F_{(1,22)}=.95, 1.34, .97$ いずれも *n.s.*）。時期の単純主効果を検定したところ、実験群が有意であり（ $F_{(2,44)}=12.14$, $p<.01$ ）、統制群は有意ではなかった（ $F_{(2,44)}=.45$, *n.s.*）。多重比較の結果、実験群では、研修前と比較して、フォローアップ後、及び追跡が有意に高かった（ $MSe=96.98$, $p<.05$ ）。フォローアップ後と追跡の間には有意な差はなかった。次に実験群に対して、4つの時期について1

要因の分散分析を施したところ、有意であった ($F_{(3,33)}=6.44, p<.01$)。多重比較の結果、保育の振り返りへの意識は、研修前と比較して、フォローアップ後、及び追跡が有意に高かった ($MSe=130.21, p<.05$)。研修前と研修後、研修後とフォローアップ後、研修後と追跡の各間に有意な差はなかった。また、フォローアップ後と追跡の間にも有意な差はなかった。保育の振り返りの意識の上昇と共に、特にフォローアップ後以降に、実験群の標準偏差の値が小さくなっている (順に、22.47, 22.11, 17.50, 16.14)。支援プログラムで身に付けた考え方やスキルの定着を確認するため、保育の振り返りの意識を問うた。本支援プログラムでは、フォローアップにおいて、各自が保育の中での気付きを振り返り、肯定的な枠組みで捉え直すことの習慣化を目指した。振り返りが習慣化されていれば、効果の持続も期待出来る。これらの結果は、フォローアップでの振り返りの習慣化により、確実に意識が高まっており、かつ定着していることを示唆している。

最後に、「気付き体験の活用への自信」「保育への自信」について検討するために、群 (実験群、統制群) × 時期 (研修前、フォローアップ後、追跡) の混合計画による2要因分散分析を行った。その結果、「気付き体験の活用への自信」では、時期の主効果が有意であった ($F_{(2,44)}=3.97, p<.05$)。多重比較の結果、研修前と比較して、追跡が有意に高かった ($MSe=107.64, p<.05$)。フォローアップ後と追跡との間には有意な差はなかった。実験群の気付き体験の活用への自信について検討するため、4つの時期について1要因の分散分析を施したところ、平均値の上昇は見られたが有意ではなかった ($F_{(3,33)}=2.24, n.s.$)。

気付き体験の活用への自信は、「保育実践中で何か気付いた体験を今後の保育に活かせる自信はどれくらいか」という問いへの回答である。支援プログラム全体を通して、自らの気付き体験を振り返り、捉え直し、今後の保育に活かすことへの自信が得られているか確認するものであった。研修前から 67.92 と比較的高く、またフォローアップ後の標準偏差が比較的大きいことから、統計的な差としては有意な上昇にならなかったものと考えられる。このような高い気付き体験の活用への自信が、その後の遂行に繋がっているものと推察される。

「保育への自信」では、交互作用が有意であった ($F_{(2,44)}=5.78, p<.01$)。群の単純主効果を検定したところ、研修前は有意傾向 ($F_{(1,22)}=3.52, p<.10$)、フォローアップ後及び追跡は有意ではなかった (順に、 $F_{(1,22)}=.59, .00$ いずれも $n.s.$)。時期の単純主効果を検定したところ、実験群が有意であり ($F_{(2,44)}=6.78, p<.01$)、統制群は有意ではなかった ($F_{(2,44)}=.65, n.s.$)。多重比較の結果、実験群では、研修前と比較して、フォローアップ後、及び追跡が

有意に高かった ($MSe=78.16, p<.05$)。フォローアップ後と追跡との間には有意な差はなかった。実験群の保育への自信を検討するために、4つの時期について1要因の分散分析を施したところ、有意であった ($F_{(3,33)}=4.73, p<.01$)。多重比較の結果、研修前と比較して、フォローアップ後が有意に高かった ($MSe=74.68, p<.05$)。フォローアップ後と追跡の間には有意な差はなかった。フォローアップまでやり遂げたことにより、保育への自信が高まったものと考えられる。「保育への自信」は、保育への効力感を直接的な数値で問い、保育者効力感尺度の結果を補足、確認するものであった。この結果は、実験群の保育者効力感が、研修前と比較して、フォローアップ後で高く、さらに追跡で維持されていることの証左とも言える。参加者の主体性を重視しつつ、支援プログラムを最後まで継続出来るような工夫をし、保育への自信を味わうことが出来るよう支援することが、効果の持続に重要と推察される。

4. プログラム参加保育者の経験及び保育者効力感等の変化

表3-10には、各時期に、文章完成法を用いて収集した参加者の記述の一部を掲載した。これらは、各時期の特徴的な記述を広くランダムに抽出したものである。ここでは、研修後、フォローアップ後、及び追跡の時系列に沿って、参加者が支援プログラムの中でどのような経験をし、保育者効力感等が変化したか確認する。

研修では、自らの気付き体験の振り返りを促した上で、その気付き体験に働き掛けた。具体的には、研修内で、その気付き体験について小グループの中で語り、分かち合いながら、自身の体験を意味付け、新たな気付きの枠組みで捉えることを促した。また、気付き体験を経験した過去の自分が、現在の自分、未来の自分に繋がることを意識付けた。「ポジティブな振り返りは、自信に繋がることを体感した」「自分の失敗も気付きによってプラスに活かせる」など、気付くことの意義と捉え直しの大切さに言及し、過去を振り返ることがこれからの保育に繋がるといった記述が散見された。また、「他の人に肯定的に捉えてもらおうと、自分の気付きが力になる」の記述のように、集団の力を使った振り返りと捉え直しにより、見通しが持てたことがその後の保育者効力感や関連変数の上昇に繋がったと考えられる。

研修を踏まえて、個人で取り組むためのフォローアップを実施した。具体的には、1か月間のフォローアップを実施し、保育の中での気付きを振り返り、肯定的な枠組みで捉え

表3-10. 時期別に見た保育者の経験に関する記述例

研修後

「子どもの気持ちより保育者の思いを押しつけていたかもしれない。また、保育に自信をなくしていたと思う。子どもに寄り添いながら、子どもの気持ちを受け止め日々過ごせるようにしていきたい。小さな気付きも見逃さないように思い返しなが保育していきたい。気付くということの大切さを教えて戴いた。また他人に肯定的に捉えてもらえると、自分の気付きが力になるということも教えてもらったので良かったです。」

「今まで失敗したことを特に思い出すことも今後の保育に活かすことも少なかったと思う。目の前にいる担任（担当）している子一人一人を前のクラスや前に持った子と比べないで見る。その子のよさや成長に気付くための記録をとり、それを基に子どもたちを丁寧に見る。新しい発見があり、他の先生の話や聞くことによって自分の失敗も気付きによってプラスに活かせると思えました。」

「子どもにとって望ましい環境設定や活動をはき違えて、子どもの感性や思いを大切にしていなかったかもしれない。子ども一人一人の心の動きをみとって、心に寄り添いながら接していこうと思う。思い出した気付きについて、改めて見直すことで、幼児との関わりをゆっくり見直すことが出来る良い機会となった。また、ポジティブな振り返りは、自分自身の自信に繋がることを体感した。」

フォローアップ後

「日々の忙しさで日課のごとく日々を過ごしていたように思う。小さな気付きも大切に日々の活動や子どもの様子を振り返りながら一人一人に合った保育をしていきたい。子どもの気付きや私が気付く小さなことも知らず知らずにスルーして日々過ごしていたことに気付けた。私の保育の気付きにも繋がってとても良かったと思う。」

「保育の中で気付いたことを次に活かせる機会を逃していたと思います。気付き体験を気付いただけで終わらせるのではなく、次に活かせるチャンスを見つけられるよう、より意識して保育をします。自分の今までの気付き体験を他の先生方と共有することで自信に繋がりました。また、保育の中での気付きをエピソード記録する力が付いてきました。」

「日々の活動の忙しさで、個々の幼児の何気ない話や仕草に心を向けるゆとりが持てていなかったかもしれない。私と私のクラスの子どもたちで学級を作り上げるといった気持ちで、心地良い居場所で楽しい活動を行っていく。私のまわりにはサポーターがたくさんいるということを実感しました。先生からのメールを戴いたことも嬉しかったです。みんなのパワーを集めて、可愛い子どもたちのサポートをしていこうと思えました。」

追 跡

「毎日、1日が普通に終われば良いと思っていた。子ども一人一人に目を向けて、細かいところまで気付いたり、子どもの内面も読み取れたりするようになりたい。保育の仕事にやりがいを感じるようになりました。いろいろな子どもの話を先生方にするようになり、アドバイスをもらいながら保育をするようになりました。」

「変化のないありきたりな保育をしていたのでは？子どものささやかなシグナルを見逃さない保育をしていきたい。毎日出来なくても『振り返りをする』という意識が習慣付いてきました。今後もしっかり活かしていこうと思います。」

「振り返ることや次へ活かすこと、自信に繋がるのが少なかったと思う。気付き体験を大切に、保育を充実させ、子どもの成長に繋げる！気付きを大切に、クラス担任同士の中でも振り返りをしながら、次の援助や保育に繋げる大切さを感じている。また、それが増えたように思う。」

「保育を振り返るがそこまで深く振り返って子どもの気持ちや行動など観察することが出来ていなかったのではないと思う。子どもを観察し、振り返ることで、よりよい保育を子どもたちに提供出来ると思う。観察力が以前よりも付き、振り返りもあまり意識することなく、自然に行うことが少しずつ出来るようになった気がする。」

直すことの習慣化を目指した。「日々の忙しさの中で」「心を向けるゆとりが持てず」など、今までの状況の中で見過ごしていたことが、フォローアップを通じて、「無理なく、自然な振り返りになった」との記述のように自らの変化を実感しており、保育の振り返りの意識が有意に上昇したことを裏付けている。中には、「自分の気付き体験を他の先生方と共有することで自信に繋がりました」のように、研修で行ったグループワークを自発的に職場で実施している事例も見られた。保育者効力感、保育の充実度、保育の振り返りの意識、及び保育への自信は、研修前に比べて、フォローアップ後、明らかな上昇が見られている。実行し易さを重視した、1週間に1回の簡易なワークながら、保育の振り返りの意識は高まり、結果として保育の充実度や自信が高まっている。日々の忙しさの中でも、主体的に取り組めたことで確かな効力感を持つに至っている。

追跡では、働き掛けや支援が全くない状態が1か月続いた後、保育者効力感等が維持されているか検証した。結果は既述の通り、保育者効力感、保育の充実度、保育の振り返りへの意識、気付き体験の活用への自信、及び保育への自信において、フォローアップ後の高い値が維持されていた。保育者の記述には、「保育の仕事にやりがいを感じるように」「振り返りをするという意識が習慣付いて」「振り返りを自然に」など、自らの変化とその持続が実感されている様子が窺える。これらの経験が、保育の振り返りの意識が確立したことによる、充実感や自信に関係していると考えられる。気付き体験として挙げられている内容は、子ども理解、子どもの発達、保育者の連携など様々であったが、総じて、これからの自分の保育に対する見通しや自信に関わる記述が確認された。

IV. 支援プログラム実施の総括と今後の課題

第3章第3節では、前章で開発した保育者自らの自伝的記憶としての気付き体験を活かすよう働き掛け、保育実践への効力感を高めるよう開発した支援プログラムを実施し、その効果を検証することを目的とした。支援プログラムにより、自らの保育エピソードを振り返り、新たな枠組みでそれを捉え直し、自伝的記憶として気付き体験を保持することで、保育者効力感を高めることが出来るか検討した。その結果、保育者効力感は、研修前と比較し、フォローアップ後、及び追跡において有意に上昇した。また、フォローアップ後と追跡との間に有意な差はなく、支援プログラムの確かな持続効果が確認された。さらに、

他の関連変数にも同様の効果が認められ、その有効性が裏付けられた。フォローアップは、多忙な日々の実践の中で、自らの保育を見つめ直す契機を提供し、個々の保育者に応じた自己制御の技法を提案するものであった。研修での効果に加えて、参加者が個別に取り組んだにもかかわらず、その後、1か月経過した追跡においても持続効果が認められたことは特筆に値する。

今回、支援プログラムの導入により、保育者効力感等の上昇があったことは十分な成果と言える。しかしながら、いくつかの課題も残されている。第1に、支援のさらなる工夫である。フォローアップでは、研修を踏まえて、個別実施の負担の少ないワークを用意した。具体的には、保育の中での気づきを1週間に1回振り返り、肯定的な枠組みで捉えることの習慣化を目指した。研修が集団で実施され、指導者から直接支援が出来るのに対して、フォローアップは、参加者個々の保育や生活の場での実施となり支援が難しい。参加者が主体的に保育を振り返ることを習慣化するのが支援プログラムのねらいではあるが、実際、フォローアップの約1か月間は一斉メールによる週1回の励ましと週末の読み物以外には働き掛けを一切していない。参加者、指導者両者の負担を考え合わせる必要はあるが、より効果的な支援を付加することは可能であり、必要であると考えられる。

フォローアップでのメールが嬉しかったとの記述もあることから、技術的に可能であれば、参加者へWeb会議システム等を利用した支援も考えられよう。参加者の負担感も考慮する必要はあるが、直接的な支援に近いものになると期待出来る。また、フォローアップの中に、気付いたことを周囲に話してみるワークを含めるなども考えられる。保育者にとって、保育を語ることは日常的であり、特段の準備もなく始めることが出来る。語ること自体に効果があることは、参加者の記述からも推察出来る。保育を語る時の周りの受け止めや言葉掛けを予め方向付けるなどして、肯定的で、より語り易い環境を創り出すことが出来れば一層効果も高まると考えられる。「担任同士の中で振り返り」「今後も新人の先生と一緒に続けたい」といった記述も見られ、このフォローアップでのワークの構造化が求められる。実現すれば支援プログラムの効果も高まり保育現場に与える意義も大きい。

第2に、初任保育者を対象とした検討である。今回の支援プログラムは、免許状更新講習の機会を利用して実施されたため、参加者は概ね30歳以上であった。西山(2009)⁸⁾は、初任保育者より熟練保育者の保育者効力感が高いと述べており、第3章第1節でもその点

8) 西山・前掲書(7), 112-115頁.

を確認出来た。また、多くの熟練保育者は、保育経験が10年以上経ってからの気付き体験を挙げており、経験を重ねた上での気付き体験が後の保育実践に繋がっていると実感出来ることが示唆された。さらに、経験を重ねて得た理解の上に成り立つ気付き体験が現在の保育に重要な意味を持ち影響が大きいいため、自伝的記憶として気付き体験になっているのではないかと考えられる。自らの体験を保育に活かしていることで、気付き体験が見通しや自信に繋がり保育者効力感へ結び付いていると考えられる。一方、西山(2009)⁹⁾は、独自の領域「人間関係」の保育者効力感に関する支援プログラムを開発し、その効果を検討した。その結果、年齢の低い層、とりわけ保育経験年数が2～3年の保育者では、効力感の伸びが著しく、追跡においても維持されたことを明らかにしている。構造化された支援プログラムが、若い保育者に適合している可能性が示唆されたと述べている。初任保育者は、熟練保育者に比較して保育者効力感は低い一方、支援プログラムの効果が高いことが予想される。初任保育者の早期離退職が課題となる中、本支援プログラム実施の効果による、保育実践継続が期待出来る。

これらに加えて、フォローアップにおける参加保育者の記述内容を踏まえた、指導者のアプローチの検討、さらに、支援プログラムの過程を時系列で追いながら参加保育者の思考や行動がいかに変容したかを分析する。質的研究においては、佐藤(2008)¹⁰⁾が指摘するように、その質の高さや分析方法が問われている。SCAT(大谷, 2007; 2011; 2019)¹¹⁾¹²⁾¹³⁾等を用いて精緻な質的分析を行うこと等は、今後の重要な課題と捉えている。

以上、本節では、支援プログラムを現役保育者に実施し、効果を実験群と統制群の比較により検証した。冊子を利用し構造化された気付き体験に働き掛ける支援プログラムにより、一定程度、保育者効力感を高めることが明らかになった。

次章では、第1章から第3章の研究成果を総括すると共に、本研究に残された課題を提示し、研究の到達点及び限界と今後の課題を論じる。

9) 西山・前掲書(7), 219-232頁.

10) 佐藤郁哉:『質的データ分析法 原理・方法・実践』, 新曜社, 2008年.

11) 大谷尚:「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第54巻第2号, 22-44頁, 2007年.

12) 大谷尚:「SCAT-Step for Coding and Theorization—明示的な手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」, 日本感性工学会誌『感性工学』第10巻第3号, 155-160頁, 2011年.

13) 大谷尚:『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—』, 名古屋大学出版会, 2019年.

第4章 研究の総括と今後の展望

概 要

本章では、第1章から第3章までの研究成果を整理し、得られた知見を総括すると共に、保育者の気付き体験に働き掛け保育者変容を促す支援プログラムの開発と実施に関して考察を加えた。また、研究の到達点、今後の課題及び展望を提示した。

第1節では、保育者の気付きの特徴と変容過程に関して、得られた知見を整理し、考察を加えた。具体的には、先行研究から得られた気付きの特徴と、保育者の気付き体験から得られた特徴、及び中堅保育者の気付き体験の変容過程等を改めて整理し、気付きに働き掛ける支援可能性について述べた。気付きの変容と深まりに関して考察を加え、モデル図を提示した。

第2節では、保育者の気付き体験と保育者効力感の関係を捉えた上で、支援プログラムを開発、実施した結果について改めて検証し、考察した。保育者の変容と支援プログラムの効果を関連させ考察を加えた。支援プログラムでの保育者効力感が高まることと保育者の意識変容は相互に関連し影響していると考えられ、支援プログラムの流れと保育者の意識変容についてモデル図を提示した。

第3節では、本研究における課題をデータ収集上の課題、及び支援プログラムの改善点に分けて示した。気付き体験に働き掛ける支援プログラムによる保育者支援の展望を論じた。

第1節 保育者の気付き体験の特徴と変容過程

I. 保育実践における気付き体験の特徴

本研究では先ず、保育者の気付きの意味を整理し、保育者の自伝的記憶としての気付き体験を収集分析した。ここでは、それらの結果から、気付きの意味、及び気付き体験の特徴を整理する。

1. 保育実践における気付きの意味

保育者は、より良い保育のために、実践の中で気付いたことを基に、自らの保育の変容を日々図っている。保育の中では、保育者の様々な気付きが必要とされるが、その気付くという用語は日常的に使用されているにもかかわらず、曖昧である。何をもって気付いたと言い、何に気付いたかは、保育者の感覚や経験的な捉えに依存している。そこで、本研究では、気付きに焦点を当て気付きとは何かを明確にし、保育実践中の気付きに働き掛けることで、保育者の変容を促すことを目指した。先ず第1に、第1章第1節では、保育実践における気付きという保育用語に着目した。保育の振り返りに関わる研究群、子ども理解に関わる研究群、教師の熟達に関わる研究群を検証し、気付きに関する概念を抽出し、保育における気付きの意味を整理し、学術研究として取り扱う基礎とした。

Schön (1983)¹⁾ は、無意識的に行う方法を知っている行為や認知、判断を「行為の中の知」と述べている。無意識のうちに周囲の状況を捉えている保育者の気付きは、「行為の中の知」が背景にあると類推される。また、中坪 (2016)²⁾ は、保育実践と省察は、保育者の子ども理解や環境構成を更新し保育を計画するための循環関係の中に位置付けることが出来ると述べている。すなわち、保育実践中に捉える気付きと後から振り返って省察の中で捉える気付きの存在が見出せた。実践中の無意識の気付きや後の省察での気付きは、両方とも次の保育実践の変容への基本となっている。また、保育者は、1人の子どもを単

1) Schön, D. A. (1983) : *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (佐藤学, 秋田喜代美/訳: 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』, 76-91頁, ゆみ出版, 2007年.)

2) 中坪史典: 「I 保育者の専門性と研修 第2章保育実践と省察」, (日本保育学会/編: 『保育学講座4 保育者を生きる』), 37-42頁, 東京大学出版会, 2016年.

独で捉えるのではなく、周囲の出来事、人間関係、環境構成等の関わり視点を持って捉えている。加えて、新しい情報や文脈理解により、一度捉えた気付きは変容している。先行研究から、保育の振り返り、子ども理解、教師の熟達に関する各研究群を整理し検証すると、気付きは次の4点のように集約し、捉えられた。すなわち、①気付きは、瞬間的、直感的、無意識的である、②後から振り返り、反省的に捉える気付きがある、③周囲との関係性の中で捉えられる、④気付きは変容する、と総括出来た。

2. 保育経験年数から見た気付き体験の特徴

本研究では、保育者がこれまでの保育の中で、何かに気付き、記憶された体験を気付き体験として捉えた。佐々木・皆川(2013)³⁾は自伝的記憶を、その記憶が残ることによって後の想起に繋がり、長期的に影響する記憶としている。気付き体験をこの自伝的記憶として捉え、第2章第1節では、保育者の気付き体験を収集した。何を気付き体験として捉えて記憶しているかを調査し、保育経験年数による気付き体験の特徴を分析した。第3章第1節の追加データと合わせ、286名の保育者を対象として保育実践での気付き体験を収集した。保育経験年数は、初任保育者(0～5年)、中堅保育者(6～15年)、熟練保育者(16年以上)の3群に分類した。

まず、気付き体験を挙げた保育者の全データを18の場面に整理し、それを気付き体験の対象により、大きく4つに分類した。4つの分類の人数は「保育者の姿勢」が、最も多く112名、以下、「子どもの心的状態や行動」が68名、「保護者と保育者の繋がり」が20名、「子どもと保育環境」が8名であった。「保育者の姿勢」は8つの内訳から成る。以下、「子どもの心的状態や行動」は5つの内訳、「保護者と保育者の繋がり」は3つの内訳、「子どもと保育環境」は2つの内訳に集約された。4つの分類を経験年数別に見ると、件数の偏りは有意ではなかった。しかしながら詳細に検討すると、それぞれの経験年数の違いによる特徴が見られた。初任保育者では、「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」への気付きに比較し「保護者と保育者の繋がり」への気付き体験は大きく割合が下がっており、「子どもと保育環境」への気付きは表れなかった。中堅保育者も同様に、「保護者と保育者の繋がり」の割合は低いが、「子どもと保育環境」への気付き体験が表れた。熟練保育者は、初任保育者や中堅保育者と同様に「子どもの心的状態や行動」が多いが、自

3) 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」、『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号，21-28頁，2013年。

由記述には、その場面特有の子どもの心的状態や行動の状況に関連させながら見ていたことが示された。また、「保護者と保育者の関わり」への気付きが増加しているのが熟練保育者の特徴であった。加えて、「子どもと保育環境」への気付きにおいて、物的環境を比較的大きく変化させている。そのことにより変化した子どもの様子からの気付き体験を持っているのが、熟練保育者の特徴である。

Ⅱ. 保育者の気付き体験とそれに伴う変容過程

1. 中堅保育者の気付き体験の変容過程

第2章第2節では、中堅保育者の気付き体験の語りから、保育者の変容を整理し、気付きの変容及び保育実践の変容過程を質的に分析した。先ず、保育者の気付き及び気付きの変容を起こす5つの契機が見出せた。①保護者等の異なる立場からの問い掛けや指摘、或いは情報の存在がある。②子どもに寄り添うことで捉えられる様子が気付きの契機となる。③同じ出来事や状況での気付きを繰り返すことが契機となり、新たな気付きを得る。④保育者自身が培ってきた保育観が契機となる。⑤同僚、上司からの支援、助言が気付きを変容させる。以上5点であった。また、気付きの変容を起こす要因の存在が同時に見出せた。各保育者の気付きの契機や気付きの変容を起こしている際、「いけない、どうしよう」「こうあらねば」「嬉しい、良かった」といった感情や意思が芽生えていた。気付きの契機は、必ずしも良いことばかりではなく、「いけない、どうしよう」といった状態が契機になっており、そこから、より良い保育を目指し保育実践を変容させていくのである。その変容過程において、自分が同僚等の支援を受けたり、実践変容による子どもの様子の変化を捉えたりしながら、「いけない」状態を乗り越えたことが感動体験として実感され「嬉しい、良かった」の感情になっている。榎沢(2016)⁴⁾は、保育者同士の共同性は、子どもについての様々な見方を提供すると共に、理解の自明性を崩すという仕方で、子ども理解を深め発展させてくれると述べている。思い込みを排し、子どもを観る視点を増やすことで、深く子ども理解が出来ると言える。同僚等の支援により、子ども理解が深まったという実感が、「嬉しい、良かった」に結び付いていると考えられる。気付きの契機には、望ましく

4) 榎沢良彦：「Ⅰ保育者の専門性と研修 第1章保育者の専門性」,(日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きる』), 24頁, 東京大学出版会, 2016年。

ないと思えることが多いにもかかわらず、保育者は、気づき体験全体を良かったと捉えることができるのである。杉浦（2004）⁵⁾は、人は、ある時、ある事を境に質的に変わったと認識する。自分が変わったことに気付くことによって現在の自己をより肯定的に捉えることが可能になると述べている。また、自己受容は、前向きなエネルギーを与えてくれると言う。中堅保育者は、気づき体験を語る中で、「いけない、どうしよう」の状態を乗り越えて新たな気づきを得た自分自身を肯定的に捉えられていると示された。気づき体験を振り返ることにより、自分自身を前向きに捉え、次のより良い保育へ向けた実践変容の可能性が期待された。

2. 中堅保育者の気づき体験の特徴

第2章第3節では、中堅保育者6名への面接での語りを量的に分析し、中堅保育者の気づき体験の特徴を検証した。具体的には、中堅保育者の気づき体験に関する語りを、テキストマイニングを援用して、量的な視点から特徴を明らかにした。

主な結果として次のことを挙げる事が出来た。まず、中堅保育者の語りの中で、どの語が抽出されたかを検討した。「子ども」が最も多く、次いで「保育者」「保護者」といった子どもを取り巻く人物を表す語が多く出現した。その他、実践における行動を表す語や保育に関する語、また、保育や保育者の変容に関わる語として「出来る」「今」「気付く」「変わる」等の語が抽出された。

次に、階層的クラスタ分析では、次の点が結果として挙げられた。①7つのクラスタ、すなわち「園と家庭の繋がり」「友達の関わり」「保育の変容」「保育者の役割」「子どもと保育者の関わり」「遊びでの育ち」「母親への対応」と解釈出来る。②クラスタでは、「保育の変容」と「保育者の役割」が最も近接しており、気づき体験において、保育の変容と保育者の役割は強く関連している。③子どもの変容と保育者の変容は、それぞれ、子どもの成長と保育者の成長と関連して捉えられる。保育者は、それらの変容を通し、保育者としての役割を意識するようになる。④子どもの成長、保育内容、及び保育者の役割は、家庭や保護者との関連性の中で語られる。

さらに、6名の中堅保育者各々の語りの頻出語を個別に分析した。各保育者の語りの頻出語にはそれぞれの気づき体験の内容により特徴があった。他方、6名の語りからは、保

5) 杉浦健：『転機の心理学』、33-37頁、ナカニシヤ出版、2004年。

育者を表す「保育者」「自分」「私」、子どもを表す「子ども」「この子」、保護者を表す「保護者」「母親」等が、共通語として抽出された。保育者としての気付き体験は、子どもや母親に代表される保護者との関連が強い。気付き体験の語りから抽出された語には各保育者の特徴が表れ、様々である。語りをクラスタ分析し樹形図と合わせて検討すると、保育者各々の気付き体験から保育全般への共通した気付きが形成されていることが確認された。

第2章第1節及び第3章第1節で示された全経験年数の保育者の気付き体験の分類において、「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」への気付き体験を挙げた保育者が多かったことと照査すると、保育者は、保育者の在り方や役割と子どもの様子を結び付けて気付き体験を振り返っていることが示された。

3. 先行研究及び中堅保育者の語りから見る保育者の気付きの変容

第1章の先行研究の整理から、気付きは瞬間的、直感的、無意識的なものであると共に、後から振り返って気付くものであり、その気付きは変容することも示された。続いて第2章では、先ず、中堅保育者の語りを質的に分析した。そこでは、最初の気付き体験から、様々な契機や要因を受け、気付きを捉え直しながら変容する過程が示された。続けてテキストマイニングにより量的に分析し樹形図を作成した。そこでは、各保育者が様々な気付き体験を挙げているにもかかわらず、それらの気付きを関連させながら、保育全般や保育に関する気付きに集約されている。保育者は、気付きを捉え直しながら、気付き、及び保育実践を変容させており、保育者は変容すると考察された。

保育者が、気付きを変容させていくことは、気付きに段階や順序性があると捉えられる。先行研究から明らかになったように、第1段階として、五感で受け取る「瞬間的」「直観的」「無意識的」で、何となく感じる、気になるという気付きがある。この第1段階の気付きは「瞬間的気付き」と名付けられる。第2段階は、見えたことや直感とほぼ同時、或いは、ほんの一瞬の思考で捉える、目には見えないが「こうであろう」と推察する子どもの思いや心の動き、同時にそこに表れた行動の背景を読み取る気付きになる。実践の中の省察が、第2段階の気付きに繋がると考えられる。保育者は、保育中の現象として表れていることはほんの一部と考え、子どもの行動から、その奥にある「子どもの思い」や「動いた気持ち」を捉えようとする。子どもの行動、現象の背景を読み取りながら子どもの気持ちや、行動の原因を探るのである。中堅保育者は、実践の中で、子どもの様子を見なが

ら、「今、やる気が出て来た」とか、「自分で出来るようになっていく」といったように現象から類推し、その子どもの内面の育ちを捉え直している。この第2段階の気付きは、「省察的気付き」と名付けられる。第3段階は、実践した保育を振り返ることによって新たな基準を獲得し、その枠組みの中で捉えることが出来るようになった気付きである。保育を振り返り記述したり、保育カンファレンスでの助言を受けたりして、これまでより関心が多方面に拡張し、視点が増えた中での新たな気付きが得られる。中堅保育者の語りからは、保護者への対応をしていく中で、振り返り或いは同僚・上司の助言や支援により、自身の気付きからの実践を捉え直し、気付きが変容を起こしていることが示された。気付きの変容から、さらに実践を変容させるこの第3段階の気付きは「展望的気付き」と名付けられる。

保育を振り返ったり省察をしたりする中で、保育を見る視点が増え、判断基準が客観的になり、漠然としたものが意識化する第3段階への移行は、気付きの深まりとして考察出来る。子どもや保育内容、及び保育者自身を多角的に見て捉えることが出来、判断基準が増え、気付きそのものも増加し、深まるのである。直観的に捉えていた第1段階の気付きより、第3段階の新たな枠組みで獲得した基準を持った気付きでは、そこで感じ取るものや受け取る情報量は増す。そのことから、より正確性のある新たな「第1段階の気付き」になることが予想される。第2章第2節で見出された、気付きの契機の1つである「繰り返し」はこの点からも確認出来ると言える。「第1段階の気付き」が変容し深まれば、それを基に推し量る、目に見えない子どもの心の動きへの「第2段階の気付き」が変容し深まる。そこから「第3段階の気付き」が深化し、さらに、その繰り返しが行われる。保育者の熟達化研究の中で明らかになっている保育者の変容の一部は、保育者の気付きの変容から起こると言える。それぞれの段階の深まりを経るという一方向の動きと共に、第1段階から振り返りによって行われる第3段階への深まりという、別の動きが多面的に絡まり合いながら気付きは変容している。気付きは、それ自身を変容させながらそれに基づく対応を変化させ、また省察によって深まりを増していく螺旋階段のようなものとして捉えられよう。この螺旋モデルの試案を図4-1に示す。これら気付きの3段階の変容を気付きの深まりと捉えることが出来、保育者の気付きと保育者の熟達には深い関連があると言える。

気付きから得た子どもの姿に基づき、保育者は、先ずは実践する。その実践を振り返り、子どもにとって適切であるかを自ら問う。保育をしながら、子どもを理解しているか、子

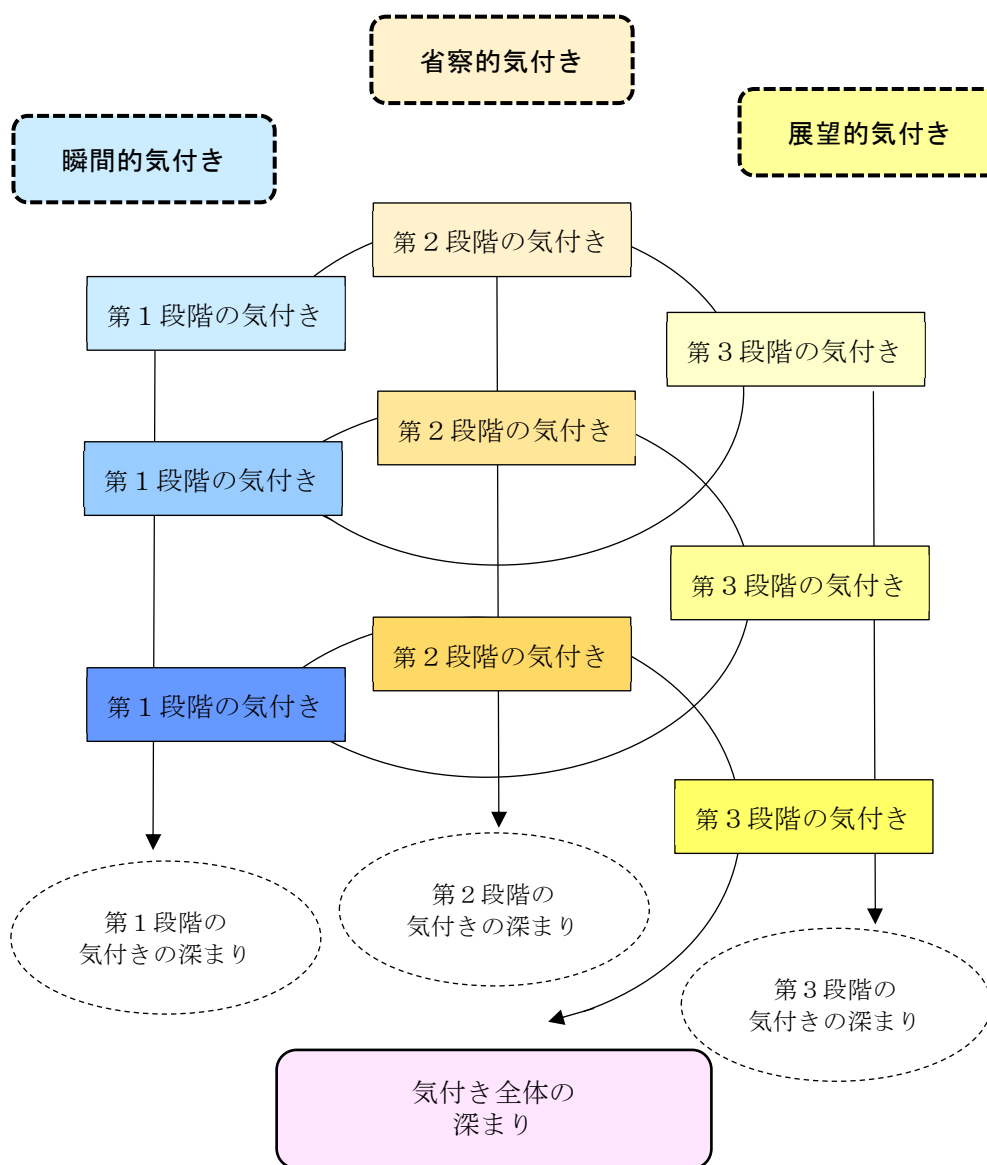


図4-1. 段階による気付きの深まりと総合的な気付きの深まりの螺旋モデル

どもに適切な対応をしているかを考えているが、それは、ほとんど無意識的に行っていると言える。その場の現象や子どもの様子に気付き自動的に対応する。保育のその場で気付いたことに瞬時に対応する保育実践である。保育後には、保育を振り返り、その対応を評価判断し、次の対応に活かすのである。日々の保育はその繰り返しの営みである。保育中、瞬間的に行われる気付きと、振り返りでの気付きにより新たな枠組みの中で気付きが変容する。その気付きの変容が実践を変容させ、そこで、さらに新たな気付きが起こる。そこから再度実践変容が起こることは、螺旋状の連鎖関係にあると考えられる。第2章第2節

図2-1において、中堅保育者の気づきの契機と変容の要因、及び保育実践の変容過程を提示した。ここでは、子どもの様子や保育観等が気づきの契機になること、及び嬉しい、いけない、こうしたいといった感情や意思が気づきを変容させる要因になることが示された。図4-1の段階による気づきの深まりと総合的な気づきの深まりの螺旋モデルには、この気づきの契機と気づきの変容の要因が働いていると言えよう。すなわち、気づきの契機と気づきの変容の要因が、第1段階から第2段階さらに第3段階への気づきの変容と、各段階の気づきの深まり及び全体的な気づきの深まりへ導くと説明出来る。

Ⅲ. 保育者の熟達化における気づきの変容と支援の可能性

本研究では、保育者の気づき体験を収集し、全体的な特徴を捉え、合わせて初任保育者、中堅保育者、熟練保育者それぞれの特徴を分析した。そこで、保育者が何に気づき、どのように実践変容を起こしているかを調査するため、特に中堅保育者の気づき体験の語りを収集し、分析した。西山・吉田・片山(2015)⁶⁾によれば、中堅保育者の自我形成と保育職への意識との間には密接な関係があり、自我形成の十分な中堅保育者は、積極的な保育実践へ意識を持っている。従って、保育経験が実践に活かされ、園の中心となって保育に当たっている可能性が高いと考えられたため、まずは、中堅保育者の気づき体験に焦点を当てた。これにより、気づき体験や変容過程を探る上で、意義のある結果が得られた。また、保育者の気づきを分類したところ、初任保育者、中堅保育者、熟練保育者の共通点と共に、それぞれの経験年数での特徴が見られた。高濱(2001)⁷⁾は、経験年数2～4年群、5～10年群、11年以上群に分け、保育者の特徴や熟達化のプロセスを分析している。その結果、経験を重ねた保育者は幼児を捉える上で、次のような特徴があると述べている。①保育者は経験を積み重ねるにつれて、多様な幼児の個人差への関心を広げて、その広がりや、幼児の変化を捉える視点に変化を生み出す。②経験により、指導の難しさを感じる幼児のタイプが異なる。それは経験によって、保育者が関心を向ける保育上の課題が異なるからである。

6) 西山修・吉田満穂・片山美香：「中堅保育者におけるアイデンティティ地位から見た保育職への意識の相違」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第158号，27-34頁，2015年。

7) 高濱裕子：『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』，46-52頁，風間書房，2001年。

保育経験年数により関心の対象が変化することから、本研究で得た中堅保育者の気付き体験の語りとは異なる特徴が、初任保育者と熟練保育者から見出せる可能性が指摘出来る。初任保育者、熟練保育者の気付き体験の語りを収集することが今後の課題になる。本研究では、気付きの量的な分類から、経験年数別の特徴を捉えたが、語りの量的及び質的分析を加えることで、それぞれの経験年数の気付き体験の特徴が得られよう。気付き体験の変容過程の分析により、初任保育者と熟練保育者の変容過程、すなわち気付きの変容と保育の変容過程が明らかになる。初任保育者から中堅保育者を経て、熟練保育者へと移行する保育者の熟達化の過程が、長期に渡り継続して捉えられると期待出来る。

保育経験を重ねることと、専門的に熟達していくことが必ずしも一致するとは言えず、議論の余地があろう。しかしながら、高濱(2001)⁸⁾の指摘のように、保育者は経験を重ねることにより変化する。すなわち、多様な幼児の個人差を的確に捉え、個人差に合った対応が可能になるのである。それは、保育者が、自分自身の認知的傾向に気付き、そのことが長期的発達に寄与することだと言える。子どもを見る視点を変化させ、興味の対象を広げながら、質的に変化していくのであり、これを熟達化と捉えることが出来る。従って、各経験年数による保育者の気付きを検証し、その変容過程を明らかにすることで、保育者の熟達化における気付きの変容過程が明らかになると言える。実践からデータを得る本研究は、保育実践を行う様々な年代や経験年数の保育者からのさらなるデータ収集とその蓄積が必要である。

保育者の気付きが変容することで、保育実践の変容が期待される。本研究の結果から、今後、気付くか気付かないかが保育者のセンスとして語られるのではなく、熟達化へ向い変容するものとして捉えることが可能となった。保育者の気付きに働き掛ける支援の可能性も示されたと言える。

8) 高濱・前掲書(7), 84-85頁.

第2節 支援プログラムの開発と保育者の変容

I. 保育者の気付き体験と保育者効力感との関係

気付きと考えられるものは、五感で受け止めるような瞬間的、直感的、無意識的な第1段階の気付きから、省察により捉えられる第2段階の気付き、また、第2段階の気付きからの新たな枠組みによる第3段階の気付きへ変容すると捉えられた。さらに、中堅保育者の気付き体験の分析から、保育者の気付きは、深まり、変容すると捉えられた。第2章では、中堅保育者が語る自伝的記憶としての気付き体験の語りの中で、1つの事柄から、連鎖的に様々な気付きを得ていることが明らかになった。自らの体験の中で、中堅保育者は、気付きの契機が、望ましいことではなかったことも多い。しかしながら、一連の気付き体験を語りながら、その体験を最終的には良かったこととして捉えて、さらに保育実践を重ねていたのである。自己の体験を良かったこととし、成長している自分を意識し経験を重ねていた。三宅(2005)¹⁾は、自己効力感の高さが、課題や場面の選択、努力量、困難に直面した際の耐性を通じて行動の遂行に影響を与えると述べている。保育者が実践を重ねて得る知識や経験に、三木・桜井(1998)²⁾が、述べる保育者効力感が伴った時、保育者としての力量が、さらなる保育実践として表れ得る。

他方、本研究では、保育実践に関わる保育者の気付き体験の記憶を自伝的記憶として扱っている。Bluck(2003)³⁾は、自伝的記憶には自己の一貫性や自己評価を支える、対人コミュニケーションに寄与する、行動や態度決定を支え動機付ける3つの機能があると説明している。同じ機能を持つと考えられる気付き体験、すなわち、保育実践に対して自己評価し、対人コミュニケーションによる援助で保育の変容を起こし、今後の保育実践を決定し、支えていく気付き体験は、保育の見通しや自信に関わる保育者効力感と、何らかの関連性があると仮定出来た。そこで、保育者支援のため、保育者の変容を促す支援プログラムの開発を進める上で、気付き体験と保育者効力感との関係に着目する意義があると考え、

1) 三宅幹子：「保育者効力感研究の概観」、『福山大学人間文化学部紀要』第5巻，31-38頁，2005年。

2) 三木知子・桜井茂男：「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」，日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第46巻第2号，203-211頁，1998年。

3) Bluck, S. (2003) : Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, pp.113-123.

第3章第1節では、それらの関係を明らかにした。

まず、気付き体験の有無と保育者効力感との関係を検討した。気付き体験（あり・なし）と保育経験（初任・中堅・熟練）による保育者効力感の分散分析の結果からは次のような点が導き出せた。第1に、気付き体験を持つ保育者は、気付き体験を持たない保育者より保育者効力感が高い。第2に、初任保育者より中堅保育者、中堅保育者よりも熟練保育者の保育者効力感が高い。気付き体験を持つ保育者は、高い効力感を持ち、見通しを持って保育を行っている。すなわち、経験を重ねている保育者は、気付き体験を持ち保育者効力を高めて実践を重ねていると考察された。次に、保育者効力感と気付き体験の分類、或いは、内訳との関連を検証したが、関連は見出せなかった。振り返った気付き体験の内容に関わらず、気付き体験を持つか持たないかが、保育者効力感に影響していることが明らかになった。気付き体験を持つことと保育者効力感が相互に関連し、保育経験を重ね熟達化していく道筋が想定出来る。西山（2009）⁴⁾の「保育者による認知行動的評価の螺旋モデル」から着想を得て、保育者効力感と気付き体験が関連し合い熟練保育者へ成長するモデル図を図4-2に示す。

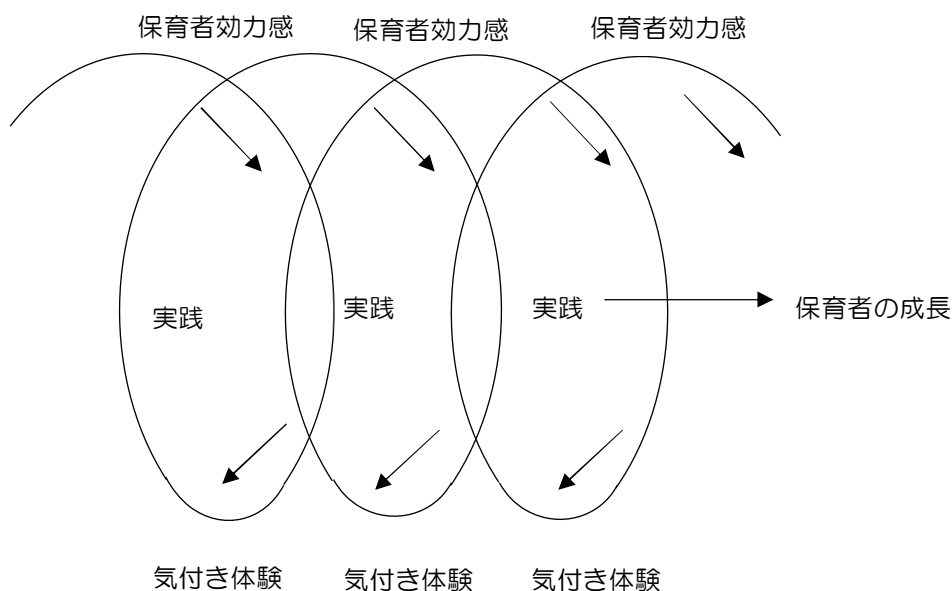


図4-2. 保育者の成長を促す気付き体験と保育者効力感の螺旋モデル

4) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』，248頁，風間書房，2009年。

気付き体験を持つ保育者は、高い保育者効力感を持ち保育を行っている。高い効力感を持つ熟練保育者へ向かうには、保育者が意識的に保育を振り返り気付き体験を持つことに意義がある。そこで、第3章第2節では、気付き体験を活かし、保育者効力感を高める支援プログラムの開発を行った。

Ⅱ. 保育者効力感に焦点化した支援プログラムの開発・実施とその効果

1. 支援プログラムの開発と実施

第3章2節では、支援プログラムを開発し、プログラム内で使用する冊子の作成を行った。続いて、第3章第3節では、実際にプログラムを実施した過程を示した。保育者効力感に働き掛けるこの支援プログラムの開発においては、「気付き体験を振り返る」「気付き体験の意味を再確認する」「気付き体験を肯定的に捉え直す」「過去の自分と現在の自分が繋がり保育者としての未来の自分に繋がっていることを実感する」の4点をねらいとした。支援プログラムでは、気付き体験を振り返り、その体験が現在の自分を形成していることを意識する。それにより、現在、保育者として実践を続けていることを実感し、保育者効力感を高め、さらに保育実践を重ねて行くことを目指した。

具体的には、プログラムを「研修」「フォローアップ」の2つの部分で構成し、参加者には、「新しい私に出会う『気付き体験』プログラム」と命名し提供した。研修、フォローアップで使用する冊子は、親しみ易い表現やイラスト多用したものをワープロにて作成し、A4 ファイルに綴じ参加者に配付した。研修部分は、集団での研修であり、160分間を支援プログラム実施に当てた。先ず、第1回目の質問紙の回答を求め、保育者効力感を測定すると共に、意識的に気付き体験の振り返りを行うようにした。文字にし、丁寧に記入することで、気付き体験を意識的に想起し、向き合うことをねらった。次に、3～4人の小グループでの気付き体験の分かち合いの時間を設けた。これは、分かち合いの中で、自分自身の体験を確認し意味付け、新たな枠組みで捉え直すことを目指したものであった。お互いの気付き体験を認め合い共感した言葉掛けをするよう促し、話者が気付き体験を肯定的に捉える契機となるよう工夫した。分かち合い後には、再度、個人で振り返りを行い、文字として記述することで気付き体験の意義を再確認し捉え直しが出来るように支援した。研修の最後にも質問紙を実施し、フォローアップに向けた説明を行った。自分の行動を客

観的に観察して、それを適切な状態にするセルフモニタリングにより、気付き体験を振り返ることを習慣化出来ることを伝え、より良い保育へ繋がるという効果を周知した。そこでは、研修後の1か月間、小さな気付きでも気付いた自分を承認出来るようになることに重点を置き説明をした。

フォローアップは、研修後4週間を設定し、同じく冊子に基づいた個人での取り組みを計画、実施した。週に1回週末に、1週間の保育実践後、自らの気付き体験を振り返り記入することとした。気付き体験において、前向きな部分を見出し、効力感に結び付けられるように設問を設定した。週末には、次週への目標が持てるよう、また、フォローアップ終了時には今後の保育者としての姿が、具体的に思い描くことが出来るよう設問を設定し記入を促した。フォローアップでは、参加者と対面する機会がないため、達成感を得たり孤独感が軽減されたりするよう、1週間に1度、短いメールを送った。

プログラム開発及び実施に当たっては、日々の保育に忙殺されている保育者が、短期間で楽しみながら取り組み、自身の保育を振り返り、気付きを意識することが習慣化されることが重要と考えた。

2. 支援プログラムの効果と検証

第3章第3節では、実際に支援プログラムを実施し、その結果から効果を検証した。具体的には、集団での研修と個人での気付き体験の振り返りを行うという認知行動的アプローチによる支援プログラムであった。ここで検証した仮説は、①保育者の気付き体験に働き掛ける支援プログラムの実施により、保育者効力感が向上する。②支援プログラム終了後も、振り返りの習慣が期待出来、保育者効力感の向上等のプログラムの効果が維持出来る、の2点であった。そこで、集団での研修前、研修後、フォローアップ後、さらに終了後1か月後、質問紙によって、保育者効力感及び保育者効力感に関わる諸変数を検証した。

プログラム参加者は、研修前と比較し、フォローアップ後及び1か月後の追跡において、保育者効力感が高く、フォローアップ後と追跡の間に有意な差は認められなかった。研修及びフォローアップでの保育者保育者効力感の上昇は、その後も、一定程度保持されることが明らかとなった。2時間半という短時間での研修であったが、自分の気付き体験を振り返り、その気付きが現在の自分を形成していると実感し、また、参加者と共に分かち合い、その気付き体験を認め合ったという経験を持つことが出来た。その実感と経験が、参

加者の保育者効力感を高めたと考えられた。中坪 (2016)⁵⁾ は、保育者が、他者の言葉や考えを相互に共有したり、解釈したりしながら自分の理解を深めることの重要性を指摘している。また、互恵的に語り合うことが、高次の探索をもたらし、ひいては、保育実践と省察の循環関係を促すと述べている。支援プログラムでは、保育者が自分自身で気付いたことにより、保育実践が変容し、それを良かったこととして振り返った。それを参加者同士で共有し、承認を得られたことが、達成感を得ることに繋がり、効力感を高めたとと言える。また、それは、引き続き行われるフォローアップへの動機付けになったと考えられる。さらに、冊子を使用しての実施するフォローアップ中のみならず、支援プログラム終了後も保育者効力感が維持されたということは、気付き体験を前向きに活かし保育の変容を自ら行おうとしている証と言える。参加者の主体性を重視とした支援プログラムによる効果が示された。

保育者への質問紙では、保育者効力感以外にも、保育の充実度、保育の振り返りへの意識、気付き体験の活用、保育への自信等について尋ねた。第3章第3節に詳細は記述しているが、保育の充実度、保育の振り返りへの意識、保育への自信は、研修前と比較し、フォローアップ後及び1か月後の追跡において、有意に高かった。いずれもフォローアップと追跡の間には有意な差はなく、支援プログラムの効果が維持されていることが示された。気付き体験の活用では、有意な差は認められず、参加者の平均値の上昇が見られるに留まった。研修前から比較的高かった参加者は、自らの取り組み、最後まで支援プログラムをやり遂げたことにより、保育への自信が高まったと推察された。従って、保育者が最後までプログラムを継続出来るよう支援をすることが、このプログラムの効果を高め、持続させる重要な要因と言える。

「気付き体験を振り返る」「気付き体験の意味を再確認する」「気付き体験を肯定的に捉え直す」「過去の自分と現在の自分が繋がり保育者としての未来の自分に繋がっていることを実感する」の4点をねらいとした支援プログラムにより、仮説の2点が明らかになった。すなわち、支援プログラムを実施することで保育者効力感を上昇させる、また、プログラム終了後もそれは維持出来るということである。

5) 中坪史典：「I 保育者の専門性と研修 第2章保育実践と省察」,(日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きる』), 42頁, 東京大学出版会, 2016年。

3. 支援プログラムの経験における保育者の変容

支援プログラムは、1回の研修と4週間（4回）のフォローアップのみで構成された。それにもかかわらず、支援プログラムに参加した保育者は、気づき体験を振り返ることにより、自分自身の変容を意識していることが読み取れた。図4-3には、支援プログラムの効果と保育者の意識の変容について図示した。ここでは、支援プログラム参加者の記述を取り上げつつ、保育者自身の変容を改めて整理する。

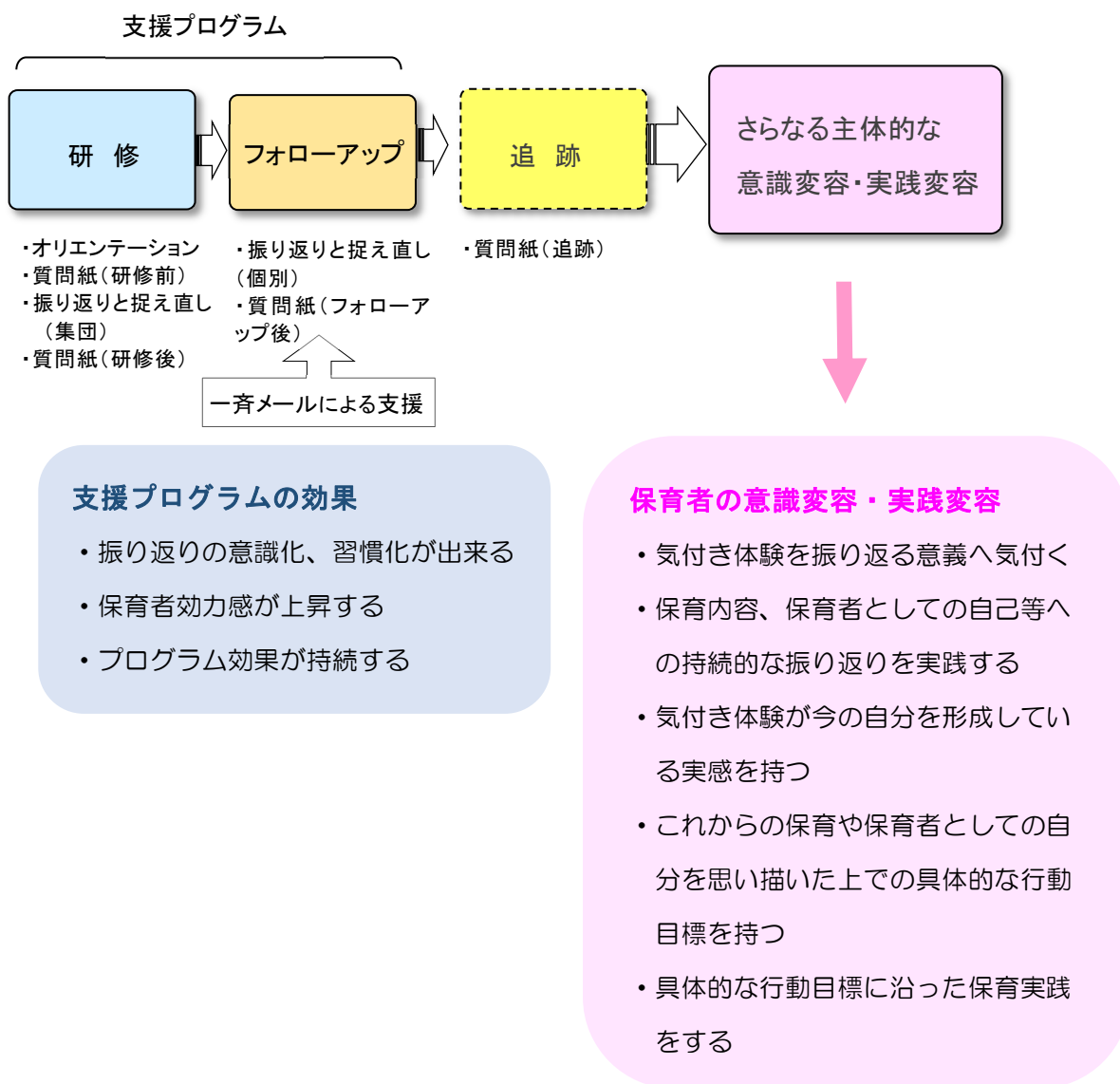


図4-3. 支援プログラムの効果と保育者の意識の変容

まず、保育者は、支援プログラムを実施する以前の自分はどんな保育者だったかについて、振り返って記述している点が挙げられる。そこには、「保育者の思いを押しつけていた」「望ましい環境とはどういうものかをはき違えていた」「ありきたりな保育をしていた」といった保育内容に関する反省等が見られる。さらに、保育に対する姿勢としては、「失敗したことを振り返ったり、次に活かしたりする機会を逃していた」「毎日が普通に過ぎればよいと思っていた」等があった。支援プログラムに参加することで、以前の自分について反省を込めて振り返っている。他方、それらの記述は、今の自分は、以前の自分からは変容しているという前向きな言葉と共に示されている。「以前と違い、目の前の子どもを他の子どもと比較せず見ていく」「子どもの些細なシグナルを見逃さない」「より良い保育を提供出来ると思う」といったように、より望ましい保育像を具体的に示しながらの振り返りとなっている。望ましい保育が出来なかったことへの単なる反省のみでなく、今後の具体的な行動目標を持つことへ繋がっている。

次に、「気付くこと」に関する変容に焦点を当てる。保育者は、支援プログラム体験によって、気付き体験を振り返ることで、気付きを次に活かすことが出来ると実感出来ていた。研修において、自分の気付きを他の参加者に肯定的に受け止められることで、「その気付きが力になる」「ポジティブな振り返りは自分の自信になる」と記述している。フォローアップ後には、今までは、気付いたことを、そのままやり過ごしていたが、意識するようになったことが示されている。また、「実践に戻り、エピソード記述で記録の力を付けた」「同僚と気付き体験を共有しながら自信に繋がった」という記述もあった。気付き体験を振り返り、達成感を得ることが、効力感の上昇に繋がっていると言える。気付き体験を共有することに関しての記述に着目すると、「周囲の保育者と子どもについて語り合うようになり、そこからアドバイスを受けて保育する機会が増えた」等の記述もある。榎沢(2016)⁶⁾は、「保育者は、子どもたちを全員で育てているという意識を持ちながら、それぞれ固有の視点から理解する。そこで他者の子どもの見方を知ることにより、自身の子どもの理解が発展する」と述べている。同僚との保育に関する話し合いからは、より良い保育に向け一致した思いを共有しながらの実践が促され、効力感の上昇が期待出来るのである。

支援プログラムを体験した保育者は、保育実践を変容させている自分自身が保育実践において何かに気付いていると実感し、気付き体験が持つ意味を受容するようになっていた。

6) 榎沢良彦：「I 保育者の専門性と研修 第1章保育者の専門性」,(日本保育学会/編：『保育学講座4 保育者を生きる』), 23頁, 東京大学出版会, 2016年.

また、その意識変容により、気づきを次の保育に活かし、具体的な実践変容を起こしていた。白井（2008）⁷⁾は、過去の出来事を「良くやった」と考えることで過去と向き合い、「これからもしっかりやろう」と考えることが出来る。こうして過去と未来に相對することで、生きられる現在が立ち上がると述べている。また、過去、現在、未来は、それぞれが別々のものではなく、1つのまとまりとして成り立つと指摘している。過去の出来事を受け止めた上で現在を生きる保育者が、これからの保育へ向かう意識を持つことが出来ると言えよう。本支援プログラムは、認知の変化に伴って行動の改善を目指す認知行動論的技法を基盤に作成したものであったが、気づき体験の振り返りにより、実践を捉え直し、それに基づく行動変容を起こしたと言える。

追跡後には、気づき体験の振り返りが意識なく行える、または、自然に行える保育者が確認されている。保育にやりがいを感じるようになったとの保育者の記述は、支援プログラム参加による保育者効力感の上昇に関する記述と言えよう。

支援プログラム開発に当たっては、気づき体験を振り返りその意味を再確認することを重視した。その振り返った体験を成功体験として捉え、その体験が、現在の自分に繋がり、今後の自分を方向付け、新しい自分になっていくことをねらいとした。支援プログラムに参加した保育者は、気づき体験そのものや、保育に対する意識変容を起こしており、それは、実践変容へ繋がると推察される。また、保育者効力感、振り返りの意識、保育への自信等の上昇が確認されている。坂野（2002）⁸⁾は、効力感を向上させることによって、人を望ましい行動変容へと導くと述べている。保育者の意識変容が保育者効力感を上昇させ、また、その保育者効力感の上昇が意識変容や実践変容を促していると言える。それらは相互に影響し合っていると考えられる。

杉浦（2004）⁹⁾は、転機を語ることで、その仕事に従事するに足る理由・必然性・意味を自己に与える、すなわち、転機の物語が仕事に従事する動機付けを提供すると述べている。気づき体験を振り返った保育者は、その体験から保育を捉え直し、意味を見出している。そこを転機として保育者効力感を持ち保育を継続し、熟達化していくと考察出来る。

7) 白井利明：「11章 時間と展望と自伝的記憶」,(佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), 144-146頁, 北大路書房, 2008年.

8) 坂野雄二：「1章 人間行動とセルフ・エフィカシー」,(坂野雄二・前田基成/編著：『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』), 2-11頁, 北大路書房, 2002年.

9) 杉浦健：『転機の心理学』, 50-52頁, ナカニシヤ出版, 2004年.

第3節 今後の課題と展望

I. 研究の成果と今後の課題

本研究では、保育者の気付きに焦点を当て、気付きとは何かを明示した上で、その気付きに働き掛ける支援プログラムを介して保育者効力感等の向上を目指した。各章各節は、混合研究法 (e.g., Tashakkori & Teddlie, 1988 ; 抱井, 2015) ^{1) 2)} を用い分析した。第1章では、先行研究から保育実践で使用される気付きの意味を明らかにした。そこでは、先行研究を保育の振り返り、子ども理解、及び保育者の熟達化の3点から気付きと考えられるものを抽出し捉えることを試みた。3つの視点からの分析で、①瞬間的、或いは、後からの振り返りで捉えられる、②周囲の関係性の中で捉えられる、③気付きは変容する、といった点が明らかになり、保育実践における気付きを扱う意義が示された。第2章では、中堅保育者の気付き体験の特徴及び変容過程を明らかにした。第3章では、先ず、保育者の気付き体験と保育者効力感との関係に着目し検証した結果、気付き体験を持つ保育者の保育者効力が高いことが示された。そこで、気付き体験に働き掛け、保育者効力感を高める支援プログラムを開発、実施した。気付き体験の捉え直しにより、次への保育に向けて行動目標を立て、実践することを期待するものであった。その結果、支援プログラムにより、保育者効力感及びそれに関わる諸変数が上昇し十分な効果が確認された。さらに支援プログラム終了1か月後もその効果が維持されていた点は、特筆に値する。これらの多くの成果が得られた本研究であるが、今後の研究を展開する上で、次のような課題も残された。

1. データ収集及び分析上の課題

先ず、データ収集上の課題として、次の点が指摘出来る。本研究では、初任保育者、中堅保育者、熟練保育者の気付き体験の記述を収集すると共に中堅保育者に焦点を当て、6

1) Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1988) : *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series*, vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.

2) 抱井尚子 : 『混合研究法入門—質と量による統合のアート—』, 医学書院, 2015年.

名の中堅保育者から気付き体験の語りを収集しデータとした。志賀（1996）³⁾は、初任保育者、特に経験年数1～2年の保育者の特徴として、目前の子どもの対応に追われていると述べ、保育の見通しが持てていないことが示されている。教職経験7～10年の幼稚園教諭の特徴として、どんなハプニングも経験から乗り切れる、子どもの発想や表現が心に響く、子ども一人一人をさらに活かすにはどうすれば良いかを考えるようになる点を挙げている。その特徴は、本研究で取り上げた経験年数6～15年の中堅保育者とほとんど重なると言える。中堅保育者は積極的な保育実践への意識を持っており、保育経験が実践に活かされていると考えられる。見通しを持ちながら園の中心になって保育に当たる可能性がある。熟練保育者は、多面的に子どもを捉え、予測しながら保育実践を行っている。初任保育者の混沌とした状況を抜け、熟練保育者へ向かう途上の中堅保育者に焦点を当てデータ収集を行ったことは妥当であり、それにより気付き体験の特徴及び変容過程が明らかになったことは成果と言える。その上で、さらに初任保育者、熟練保育者を加え、全ての保育経験年数の保育者の気付き体験の語りをデータとして収集する必要性がある。

高濱（2001）⁴⁾の研究によると、初任保育者は、単一の視点から幼児を理解するが経験年数が長いほど、幼児を複数の側面から捉える、或いは、初任保育者はクラスに一定の秩序を導入することに関心があると示されている。志賀（1996）⁵⁾は、経験年数11年以上の熟練保育者は、子ども一人一人について余裕を持って見ることが出来、長い目で発達を考えることが出来る。また、新しいケースや問題について勉強の必要性を感じるのだと述べている。初任保育者及び熟練保育者の語りを収集することにより、各経験年数の気付き体験の特徴及び変容過程が検証出来る。第2章第2節と第3節で明らかになった中堅保育者の特徴及び変容過程との横断的な比較により、各経験年数別共通点及び差異が明示されると期待される。

本研究では、気付き体験を持つ保育者が、保育者効力感が高いことが明らかになり、支援プログラムの一定の効果も検証出来たとと言える。その上で、気付き体験を持つことが、高い保育者効力感へ関連する構造を精査する可能性が指摘できる。久我（2018）⁶⁾は、学校

3) 志賀智江：「幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発と試行（2）—インサービス段階における教師の幼児理解の発達を基盤として—」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』第5号, 43-53頁, 1996年.

4) 高濱裕子：『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』, 1-8頁, 風間書房, 2001年.

5) 志賀・前掲論文（3）, 43-53頁.

6) 久我直人：『よりよい「学級経営」に大切なこと 子どもの成長を促し、まとまりのある学級づくりをすすめる優れた教師の省察力 2018版』, 12-23頁, ふくろう出版, 2018年.

教育での教師の省察力を類型化し、大きく①気付く力、②分析する力、③解決し、成長を促す力に分類した上で、思考の流れとして再構成している。気付き体験を持つ保育者は、気付き、分析し、解決し、子どもの成長を促しており、その問題解決の体験が保育者効力感と結び付くと仮定できる。保育者における省察の流れを分析し、気付き体験の有無と保育者効力感との関連のさらなる精査を今後の課題とする。

2. 支援プログラムの改善と実施上の課題

支援プログラムを実施した結果からは、集団での支援及び持続的な個人での取り組みにより十分な成果を得たと言える。他方、支援プログラムの内容や実施上の課題として、次のような点が指摘出来る。

まず、保育者の特徴に応じたプログラムの個別化が考えられる。第2章第1節では、保育者の気付きの内容に、経験年数別の特徴が確認出来た。第2章第2節と第3節では、中堅保育者の気付き体験の変容や特徴語が明示できた。そこで、**1. データ収集及び分析上の課題**で指摘したように、初任保育者や熟練保育者の気付き体験の変容過程や特徴語を検証することで、各経験年数別共通点及び差異が明示出来よう。経験年数別の特徴に焦点を当てた上で、気付き体験を振り返る支援プログラムの改善が考えられる。また、より良い保育者になりたいといった動機付けの高い保育者、体験を悲観的に捉えやすい保育者等の存在も考えられる。保育者の経験年数の違いやタイプの違い等を考慮し、ある程度個に応じることにより、支援プログラムの効果を一層高める可能性がある。

次に、フォローアップでの課題を述べる。第1に、フォローアップでの振り返りの内容についてである。週末には、1週間の気付き体験を振り返り、記述した後、「来週の私は、私の保育は、こうなる・こうする」と翌週への取り組みを具体的に計画し、記述する欄を設けた。しかしながら、翌週にその内容についての具体的な振り返りをし、記述する欄を設定していなかった。記述することで、気付きからの行動変容をより意識化し、気付き体験を意味のあるものとして捉え、保育者効力感を高めると期待出来る。第2は、フォローアップの持続を促すための課題である。今回の支援プログラムでは、集団での研修は30名の参加者であったが、その後、個人の取り組みとなったフォローアップでは、実際の取り組み数は明らかには出来なかった。全質問紙の返信があった保育者数は12名であり、途中で取り組みをやめた者も存在し得る。質問紙の回答やメールには、指導者のメールでのメッセージが励みになった、1人で取り組んでいるのではないと思えた等の記述が散見され、

支援プログラムを持続する上で、負担にならない程度の介入は不可欠である。フォローアップ前には、いつでもメール等で質問を受け付けると周知したが、挨拶としての返信メールは見られたものの、特段質問はなく、指導者からの一方的な励ましになり、双方向でのやり取りには至らなかった。近年、Web会議システムが浸透してきた中では、画面上であっても直接顔を合わせての励ましや承認といった介入は、今後の可能性を広げる。そこでは、参加者同士での直接的な交流も設定し得る。集団での研修において、お互いに気付き体験を分かち合い、共感し合いながら気付き体験の捉え直しを経験した参加者にとって、集団研修の追体験となり、持続的なプログラム参加が期待出来る。

続いて、支援プログラムの負担感軽減について言及する。支援プログラム自体は一定の効果が認められたが、日々の実践で多忙な保育者にとっては、より簡易なプログラムであることが望まれる。集団での研修では、時間を掛けて気付き体験を振り返り、文字にして、記録する点を重視した。その振り返った気付き体験を、保育者同士が共有することで、自身の体験を新たな枠組みで捉え直すことが出来、保育者効力感を高める要因になったと考えられる。それらの過程を効果的に実施するためには、記述の時間を確保することが必要である。しかし、フォローアップは、一週間に1度とは言え、仕事を終えた後の個人での取り組みとなり、多忙感や疲労感を持った中での実施となる。可能な限り短時間で負担感のない支援プログラムのため、質問の内容、回答欄の数等を吟味しての簡易なプログラムの開発が望まれよう。以上を本研究の課題とする。

II. 保育者の気付きから見る展望と可能性

本研究では、保育者の気付きに着目し保育者の気付きとは何かを明らかにした上で、支援プログラムを介し保育者の気付き体験に働き掛け保育者効力感を高め、保育者の変容を促すことを目的とした。それにより、保育者の資質向上に寄与するための端緒を得ることを目指した。また、気付きを、一般的に保育現場で使用される保育用語としてのみでなく、学術研究において取り上げる意義が示された。ここまでの知見から今後の展望を提起する。

まず、気付きを取り上げる意義についてである。本研究では、保育者の気付き体験の内訳に関わらず、気付き体験に働き掛けた点で大きな意義があった。一方、保育実践や日々

の保育の営みは、あらゆる視点や内容を総合した上で成り立っている。戸田 (2016)⁷⁾ は、保育学講座第3巻「保育のいとなみ」の序章で、保育実践は、子どもを中心にしながら子どもを取り巻く環境や保育者自身の在り方、保護者や地域の人々など、様々な関係の中で一体化されて営まれているものであると述べている。この第3巻「保育のいとなみ」では、保育実践が、「実践における子ども理解」「保育内容」「保育の方法」「計画と省察」に大別され、さらに、「遊びや生活」「環境を通しての援助」「計画と実践の関係の実際」等の章に細分されている。これは、保育実践が多岐に渡る要素とそれを統合した営みであることを示している。本研究で取り上げた保育全体での気付き体験と共に、保育の各要素からの気付き体験へ着目する可能性が考えられ、気付きに関する今後の研究の広がりが期待される。

次に、気付き体験に働き掛け保育者効力感に着目して支援する意義について述べる。支援プログラムでは、より良い保育のためにはこうすべきである、或いは保育者としてこうあるべきであるといった一般的な理想を目標に掲げることをねらいとしてはいない。保育者は保育実践中に様々なことに気付き体験を持っている。その気付き体験が現在の自分を作っていること、新たな枠組みでの実践がさらに未来の保育者の自分に繋がると意識することをねらい、実施した。どの保育者も持っている気付き体験に意味があることを理解し、その気付き体験を振り返ることを習慣化することで、自分自身に効力感を持ち保育実践を続けることの出来る支援は意義のあるものだと言える。

今後の展望として、支援プログラムの拡大可能性を提起したい。第1に、支援対象者を拡大する点である。本研究では、保育者研修を利用した集団研修とその後個人で取り組むフォローアップを想定している。今回は、免許状更新講習において集団研修を行ったため、10年以上の経験者に対する研修であった。新人研修や主任研修といった多様な保育経験年数を対象として研修を行うことにより、適応範囲が広がる。また、園内研修を利用し、普段の仕事場における研修は、気軽さという点でも実施され易いと言えよう。

対象者拡大に関連して、第2に初任保育者への支援プログラム実施を提言する。西山 (2009)⁸⁾ は、初任保育者よりも中堅保育者、中堅保育者よりも熟練保育者の保育者効力感が高いと述べ、本研究でも一致した結果を得た。初任保育者は、保育職に慣れず目の前

7) 戸田雅美：「序」（日本保育学会/編：『保育学講座3 保育のいとなみ』），1-4頁，東京大学出版会，2016年。

8) 西山修：『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』，112-115頁，風間書房，2009年。

の実践をこなすことに精一杯と言え、1年目の保育者のリアリティ・ショックについては、課題とされている。谷川（2017）⁹⁾は、新任幼稚園教員のリアリティ・ショックを受けた対象を分類し、「園の方針を受け入れなければならない」「仕事に追われて心身共に休まらない」「子どものために何も出来ていない」「担任としての責任が重すぎる」「先輩教員とうまく関わるのは難しい」の5つのカテゴリーを生成している。同時に新任保育者は、「幼稚園教員に向いていないかもしれない」という認識を抱くようになる。同時に「とにかくやるしかない」との認識で職務をしているが、その背後には「出来ないことばかり、でも頑張ろう」「大変だけど頑張ろう」という、自らの未熟さを責める気持ちを抱えていると指摘している。不安を抱えながら保育をкаろうじて継続するといった不安定さが窺える。そこでは、当然ながら、保育をうまくやれそうだと保育者効力感を持つのは難しい。本支援プログラムでは、それらの要素を持った新任保育者自身が、保育実践の中で自分の気付き体験を意識的に振り返り、自分自身には気付きがあるという認識を持ち、その気付きを捉え直すことが出来る可能性がある。気付き体験を振り返りながら保育者効力感を高めて保育実践を続けていけるとすれば、支援プログラムの適用可能性は大きいと考えられる。

新任保育者の離職率の高さは、近年大きな課題となっている。遠藤・竹石・鈴木・加藤（2012）¹⁰⁾によると、退職や転職した保育者群は、退職しなかった保育者群と比較し「仕事に自信がなくなった」ことの影響度をより大きく捉えていた。さらに、辞めようと思わない保育者群は、辞めたいと思うことがよくある保育者群と比較し「職場との関係で生じるやりがい」が高いという結果を示している。初任保育者が保育を持続するために、保育者効力感を高めることが重要であると言える。厚生労働省（2013）¹¹⁾は、「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取り組み」の中で、就業継続に関して新人保育を対象とした離職防止のための研修の実施を打ち出している。初任保育者を対象とした研修で、気付き体験に働き掛ける支援プログラムを実施し初任保育者の保育者効力感を高めることが期待出来る。やりがいのある保育実践の継続が促され、保育の質向上に寄与する可能性があろう。加えて、初任保育者への支援をさらに拡大して、保育者養成での支援プログラムの実

9) 谷川夏実：「新任幼稚園教諭のリアリティ・ショックと仕事に対する認識の形成に関する質的研究」, 日本教師学会誌『教師学研究』第20号, 47-56頁, 2017年.

10) 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良：「新卒保育者の早期離職に関する研究Ⅱ：新卒後5年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して」, 『常葉学園短期大学紀要』第43号, 155-165頁, 2012年.

11) 厚生労働省：「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取り組み」, <http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappy-ou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000026218.pdf>, 2013年. (2020年11月20日閲覧)

施について提言する。吉田・渡邊（2021）¹²⁾は、保育者養成課程で学ぶ学生について、次の点を指摘している。保育において、何が正解かがはっきりしないと不安を感じる、また、保育についてグループで振り返り、語り合う際、往還的なやり取りが苦手であるといった点がある。そういった傾向のある学生にとって、実習等の保育実践を意識的に振り返ることは、気付き体験を意識化し、自ら意味付ける体験になる。「どうすることが正解の保育か」を求めるより、自らの体験を意味付けることの重要性に気付く可能性があると言える。また、共感を持ちながら、お互いの保育について語り合うことは、気付き体験を新たな枠組みで捉え直すことに繋がる。それらの体験を習慣化することにより、未来の保育者としての姿を思い浮かべながら、見通しを持った、自主的な学びに繋がると考えられる。支援プログラムの対象者拡大可能性の1つと言えよう。

第3に、各保育現場で、保育者相互に保育者効力感を高めながら実践を継続することについて提言する。

保育者の気付き体験は、それぞれの保育者違った体験を持っているにもかかわらず、気付き体験が相互に関連し合い1つのクラスが形成されていることが明らかになった。さらに、各保育者の語りから抽出される特徴語に共通に表れる語が抽出された。保育者の気付き体験は個人の体験であるが、保育実践における共通な気付きの存在の表れである。中堅保育者の気付き体験の語りから、園の上司や同僚の存在や助言が気付き体験変容の契機になった点が明らかになった。上司や同僚の関わりで、保育実践での困難を乗り越えた保育者は、「良かった」「嬉しい」の気持ちを持つに至っている。保育者として共通の気付き体験を持ち、保育者相互に関わりを持ち実践していくことで、保育に対する達成感を持つことが出来ると言える。また、支援プログラム参加者の記述には、研修で保育者同士が気付き体験を共有したことで、「自分の気付き体験を肯定的に捉えてもらうことが力になった」「他の先生の話聞くことで、自分の失敗もプラスに活かせる」との感想もあった。保育内容を評価されるのではなく、共感的に受け止められた体験は、自身の保育で達成感を得たり、前向きな気持ちを持ったりすることに繋がり、保育者効力感を維持することを支えられると考えられる。また、フォローアップや追跡後の記述では、「子どもの話を先生たちとするようになった」「アドバイスをもらいながら保育をするようになった」「クラス担任同士でも振り返りをしながら次の援助に繋げることが増えた」等が散見された。保育

12) 吉田満穂・渡邊言美：「幼稚園教員養成課程における学びに関する考察—政策の変遷および実践者・養成者としての経験から—」、『就実大学大学院教育学研究科紀要』第6号，115-131頁，2021年。

者同士で気付き体験を共有し、気付き体験を捉え直すことで、保育に前向きに取り組むことが出来るのである。同僚間で、気付き体験の振り返りを習慣的に行い相互にその体験を共感的に受け止め合うことにより、次の保育への意欲を高め、前向きに保育実践に取り組むことが可能になる。さらに、同じ保育現場では、持続的な取り組みが期待出来、保育者効力感の維持に繋がり易い。すなわち、支援プログラムのフォローアップでのワークにおいて、自分の気付き体験を周囲に話し、共有することを構造的に組み込むことが考えられる。1人の支援プログラム参加者から、周囲にその効果を広げることにより、同じ保育現場で保育者相互に保育者効力感を維持し、保育者として成長する意義は大きい。

第4に指導者の拡大が必要である。支援提供の場を広げ、そこで研修を行える指導者が増えることにより支援プログラムがさらに大きな力となろう。例えば、支援プログラム参加者がその効力を実感することで各園での指導者となることも考えられる。ベネッセ総合研究所(2019)¹³⁾が、園長、主任等を対象に行った「第3回 幼児教育・保育についての基本調査」において、保育者の資質向上にとって、「保育者同士が学び合う園の風土づくり」「園内研修の内容の充実」等が上位に示されている。支援プログラムを園内研修等で活用することが可能である。園内における相互の学びの場においては、互いの気付き体験の評価をするのではなく、共感的な姿勢で取り組むことが肝要である。

以上、本節では、本研究の成果と課題及び今後の展望を整理し述べた。支援プログラムは、保育者の気付き体験を振り返ることで、保育者効力感を高める可能性が十分に認められた。保育者効力感が高まることで、見通しを持って、これからの実践変容を起こすことが出来る。また、保育者の語りや記述の実証的な検証からも、自らの気付き体験の捉え直しにより、効力感を持ちながら今後の保育実践への意欲を高めると確認出来た。本支援プログラムは、どの保育者も持ち得る気付き体験に働き掛ける。保育者自身は、効力感を高めながら持続的に保育に取り組み、熟達化に向かう。そのために、簡易でありながら汎用性の高い本支援プログラムが有効である点は、大きな意義があると言える。

今後は、追加研究と共に支援プログラムに検討を加えて、実証的に知見を重ねながら、より効果的な支援を提案していく。また、気付き体験と保育者効力感に関連する他の諸変数との関連を引き続き明示していく。これらが、学術上も、実践上も共通理解された用語として気付きが扱われることに繋がるだろう。その上で、気付きに働き掛ける保育者支援

13) ベネッセ総合研究所：「第3回 幼児教育・保育についての基本調査」, https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf, 2019年。(2021年4月10日閲覧)

が、保育者自身の、主体的で、前向きな実践変容を起こし、熟達化へ寄与することが期待される。

引用文献

引用文献

【A】

- 秋田喜代美：「第10章 熟練教師の知」（梶田正巳/編：『授業の知—学校と大学の教育改革—』），有斐閣，2004年。
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子：「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』第47巻，289-305頁，2007年。
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹：「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」，日本発達心理学会誌『発達心理学研究』第2巻第2号，88-98頁，1991年。

【B】

- Bandura, A. (1977) : Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84 (2), pp.191-215, American Psychological Association, Washington, D. C.
- Barclay, C. R. (1996) : *Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves*. In D. C. Rubin(Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ベネッセ総合研究所：「第3回 幼児教育・保育についての基本調査」，https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf，2019年。（2021年4月10日閲覧）
- Bluck, S. (2003) : Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, pp.113-123.
- Bruner, J. (1994) : The “remembered” self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, New York, NY: Clarendon press.

【C】

- Creswell, J. W. (1999) : *Mixed-Method research, Introduction and application* In G. J. Cizek(Ed.): *Handbook of educational Policy*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J.W. (2003) : *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches(2nd ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003) : *Advanced mixed and behavioral research*, In A. Tashakkori & Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007) : *Designing and conducting: Mixed Methods research*, Thousand Oaks, CA: Sage. (大谷順子/訳：『人間科学のための混合研究法』，北大路書房，2015年。)

【E】

- 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良：「新卒保育者の早期離職に関する研究Ⅱ：新卒後5年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して」，『常葉学園短期大学紀要』第43号，155-165

頁, 2012 年.

榎沢良彦: 「I 保育者の専門性と研修 第1章保育者の専門性」, (日本保育学会/編: 『保育学講座 4 保育者を生きる』), 東京大学出版会, 2016 年.

【G】

Gergen.K. J (1994) : *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

【H】

浜口順子: 『「育ち」観からの保育者論』, 風間書房, 2008 年.

橋川喜美代: 「保育記録による園内研修と保育への振り返り—選抜研修がもたらす保育者の変容と園内への学びの広がり—」, 『兵庫教育大学研究紀要』第49号, 10-18 頁, 2016 年.

樋口耕一: 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』, ナカニシヤ出版, 2014 年.

【I】

井上祐子: 「保育者効力感に関する研究動向と課題」, 『国際人間学部紀要』第20号, 47-62 頁, 2014 年.

【K】

抱井尚子: 『混合研究法入門—質と量による統合のアート—』, 医学書院, 2015 年.

抱井尚子: 「第1章 混合研究法—「古くて新しい」研究アプローチ」, (抱井尚子・成田慶一/編, 日本混合研究学会/監修: 『混合研究法への誘い—質的・量的研究を統合する新しい実践研究アプローチ—』), 遠見書房, 2016 年.

河邊貴子: 『保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—』, 聖公会出版, 2013 年.

小林哲郎: 「STC」(氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑪幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕/編: 『カウセリング辞典』), ミネルヴァ書房, 2001 年.

厚生労働省: 『保育所保育指針』, フレーベル館, 2017 年.

厚生労働省: 『保育所保育指針解説』, フレーベル館, 2018 年.

厚生労働省: 「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取り組み」, <http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000026218.pdf>, 2013 年. (2020 年 11 月 20 日閲覧)

香曾我部琢: 「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—」, 日本保育学会誌『保育学研究』第51巻第1号, 117-130 頁, 2013 年.

久我直人: 『よりよい「学級経営」に大切なこと 子どもの成長を促し, まとまりのある学級づくりをすすめる優れた教師の省察力 2018 版』, ふくろう出版, 2018 年.

鯨岡峻・鯨岡和子: 『エピソード記述で保育を描く』, ミネルヴァ書房, 2009 年.

鯨岡峻・鯨岡和子: 『保育のためのエピソード記述入門』, ミネルヴァ書房, 2007 年.

倉橋惣三: 「幼稚園真諦」(坂元彦太郎・及川ふみ・津守真/編: 『倉橋惣三選集第一巻』), フレーベル

館, 1975 年.

倉橋惣三:「育ての心」(坂元彦太郎・及川ふみ・津守真/編:『倉橋惣三選集第三巻』), フレーベル館, 1975 年.

【M】

三木知子・桜井茂男:「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」, 日本教育心理学会誌『教育心理学研究』第 46 巻第 2 号, 203-211 頁, 1998 年.

三宅幹子:「保育者効力感研究の概観」, 『福山大学人間文化学部紀要』第 5 巻, 31-38 頁, 2005 年.

文部科学省:『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 2017 年.

文部科学省:『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 2018 年.

文部省:『幼稚園教育指導資料第 1 集』, フレーベル館, 1998 年.

【N】

内閣府・文部科学省・厚生労働省:『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』, フレーベル館, 2017 年.

内閣府・文部科学省・厚生労働省:『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』, フレーベル館, 2018 年.

中坪史典:「I 保育者の専門性と研修 第 2 章保育実践と省察」, (日本保育学会/編:『保育学講座 4 保育者を生きる』), 東京大学出版会, 2016 年.

中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫:「保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因」, 日本保育学会誌『保育学研究』第 50 巻第 1 号, 29-40 頁, 2012 年.

名須川知子:「保育者の「気づき」による変容一気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響」, 日本学校教育学会誌『学校教育研究』第 8 号, 19-35 頁, 1997 年.

日本発達心理学会/監, 古澤頼男・斉藤こずゑ・都築学/編著:『心理学・倫理ガイドブック—リサーチと臨床—』, 有斐閣, 2000 年.

西川浩昭:「第 9 章 クラスタ分析」, (柳井晴夫・緒方裕光/編著:『SPSS による統計データ解析』), 現代数学社, 2006 年.

西山修:「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」, 日本保育学会誌『保育学研究』第 44 巻第 2 号, 150-160 頁, 2006 年.

西山修:『保育者の効力感と自我同一性の形成—領域「人間関係」について—』, 風間書房, 2009 年.

西山修:「免許状更新講習における保育者支援プログラムの簡易実施とその効果」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第 30 巻第 2 号, 3-13 頁, 2013 年.

西山修・吉田満穂・片山美香:「中堅保育者におけるアイデンティティ地位からみた保育職への意識の相違」, 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第 158 号, 27-34 頁, 2015 年.

野口京子:「自己効力」, 日本思春期学会誌『思春期学』第 21 巻第 3 号, 263-266 頁, 2003 年.

野本茂夫:「保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき—保育実践における保育者相互の支え合いの意味—」, 日本保育学会誌『保育学研究』第 46 巻第 2 号, 53-64 頁, 2008 年.

【O】

- 岡田たつみ：「「私の中のその子」とのかかわり方」，日本保育学会誌『保育学研究』第43巻第2号，73-79頁，2005年。
- 岡田たつみ・中坪史典：「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」，日本保育学会誌『保育学研究』第46巻第2号，169-178頁，2008年。
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春：「エピソード記述による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—」，『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号，229-237頁，2009年。
- 太田光洋：「専門家としての保育者集団の発達をささえるもの—地域子育て支援活動の取り組みにみる保育者の相互支援—」，日本保育学会誌『保育学研究』第46巻第2号，43-52頁，2008年。
- 大谷尚：「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」，『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54巻第2号，22-44頁，2007年。
- 大谷尚：「SCAT-Step for Coding and Theorization—明示的な手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」，日本感性工学会誌『感性工学』第10巻第3号，155-160頁，2011年。
- 大谷尚：『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』，名古屋大学出版会，2019年。

【P】

- Pillemer, D. (1998) : *Momentous events, vivid memories*. Cambridge: Harvard University Press.

【S】

- 齋藤堯幸・宿久洋：『関連性データの解析法—多次元尺度構成法とクラスター分析法—』，共立出版，2006年。
- 坂野雄二：「1章 人間行動とセルフ・エフィカシー」，（坂野雄二・前田基成/編著：『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』），2-11頁，北大路書房，2002年。
- 佐野勝男・榎田仁：『精研式文章完成法テスト解説：成人用』，金子書房，1960年。
- 佐々木智美・皆川直凡：「大学生・大学院生が想起する感動体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感動体験—」，『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』第10号，21-28頁，2013年。
- 佐藤郁哉：『QDA ソフトを活用する実践質的データ分析入門』，新曜社，2008年。
- 佐藤郁哉：『質的データ分析法 原理・方法・実践』，新曜社，2008年。
- 佐藤浩一：『自伝的記憶の構造と機能』，風間書房，2008年。
- 佐藤浩一：「まえがき」（佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』），北大路書房，2008年。
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美：「教師の実践的思考様式に関する研究（1）」，『東京大学教育学部紀要』第30巻，177-198頁，1990年。
- Schön, D. A. (1983) : *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (佐藤学，秋田喜代美/訳：『専門家の知恵 反省の実践家は行為しながら考える』，ゆみる出版，2007年.)
- 柴崎正行・金玟志：「日本における新人保育者の育成に関する最近の動向」，『大妻女子大学家政系研究紀要』第47号，39-46頁，2011年。

志賀智江：「幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発と試行（2）—インサービス段階における教師の幼児理解の発達を基盤として—」, 日本乳幼児教育学会『乳幼児教育学研究』第5号, 43-53頁, 1996年.

白井利明：「11章 時間と展望と自伝的記憶」, (佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), 北大路書房, 2008年.

杉浦健：『転機の心理学』, ナカニシヤ出版, 2004年.

杉浦健：「12章 転機の語り—転機の語りと生涯発達の実相」, (佐藤浩一・越智啓太・下島裕美/編著：『自伝的記憶の心理学』), 北大路書房, 2008年.

【T】

高濱裕子：『保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—』, 風間書房, 2001年.

田中まさ子：「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—」, 『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』第44集, 11-29頁, 2012年.

谷川夏実：「新任幼稚園教諭のリアリティ・ショックと仕事に対する認識の形成に関する質的研究」, 日本教師学会誌『教師学研究』第20号, 47-56頁, 2017年.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1988) : *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series*, vol. 46. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003) : *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori A. & (2009) : *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage. (土屋敦・八田太一・藤田みさお/監訳：『混合研究法の基礎—社会・行動科学の量的・質的アプローチの統合—』, 西村書店, 2017年.)

戸田雅美：「序」(日本保育学会/編：『保育学講座3 保育のいとなみ』), 東京大学出版会, 2016年.

戸ヶ崎康子：「15章 社会的スキルの獲得」, (坂野雄二・前田基成/編著：『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』), 北大路書房, 2002年.

【U】

上田尚一：『講座 情報を読む統計学7 クラスタ分析』, 朝倉書店, 2003年.

上田敏丈：「保育援助に対する幼稚園教諭のふりかえりプロセス—異なるティーチング・スタイルに着目して—」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』第20号, 47-58頁, 2011年.

【W】

渡辺桜：「集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方—従来の保育記録と保育者の『葛藤』概念の検討をとおして—」, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第39巻, 37-47頁, 2014年.

【Y】

吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修：「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」, 『岡山大学教師

- 教育開発センター紀要』第5号, 9-18頁, 2015年.
- 吉田満穂・中川智之・片山美香:「保育実践における保育者の気付きの意味」, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科論文集『教育実践学論集』第19号, 75-85頁, 2018年.
- 吉田満穂・西山修:「保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』第33巻第2号, 3-13頁, 2017年.
- 吉田満穂・高橋敏之・西山修:「自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程」, 『岡山大学教師教育開発センター紀要』第6号, 38-48頁, 2016年.
- 吉田満穂・田中修敬・西山修:「保育者の気付き体験を活かして効力感を高める保育者支援プログラムの開発」, 日本応用教育心理学会誌『応用教育心理学研究』, 第38巻第2号, 3-16頁, 2022年.
- 吉田満穂・渡邊言美:「幼稚園教員養成課程における学びに関する考察—政策の変遷および実践者・養成者としての経験から—」, 『就実大学大学院教育学研究科紀要』第6号, 115-131頁, 2021年.
- 吉村香・田中三保子:「保育者の専門性としての幼児理解—ある保育者の語りの事例から—」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』第12号, 111-121頁, 2003年.
- 吉永紀子:「第10章 教師はどのようにして生徒の学びが〈見える〉ようになっていくのか」, (グループ・ディグダティカ/編:『教師になること, 教師であり続けること』), 勁草書房, 2012年.
- 湯川秀樹:「保育内容「環境」の意義」, (小田豊・湯川秀樹/編:『保育内容環境』), 北大路書房, 2003年.

資 料

資料 1 : 保育者支援プログラム用冊子

資料 2 : 支援プログラム研修内説明用配付資料

資料 3 : 質問紙 (第 1 回)

資料 4 : 質問紙 (第 2 回)

資料 5 : 質問紙 (第 3 回)

資料 6 : 質問紙 (第 4 回)

※質問紙における、三木・桜井 (1998) の保育者効力感尺度は
7 段階評定にて援用した。

「気付き体験」とは

保育の中で、自分で心に感じ取り、気付き、
記憶された体験を
「気付き体験（noticing）」としてとらえます。

自分で何かに気付いたことを記憶している「気付き体験」をもっている保育者は、自分自身の中に保育者としての効力感（保育者効力感）を抱いていることが学術研究から証明されています！自信をもって、明日の保育をより良いものへ変えていくことができる保育者です。



プログラムのねらい

私たちは、保育をする中で様々なことに気づきながら対応し、子どもの援助をしています。また、気付いたことをもとに保育内容や子どもへの援助をより良いものへと変えていきます。

本プログラムでは、自分が「実践中に気付いた体験」を思い起こし、どんな体験でもそれが今の自分に繋がっていることを確認し、自信を持って、気づきを明日の保育に活かすことが出来るようにしています。

では具体的には どういったことに取り組みばよいのでしょうか。



①**気付いた体験を振り返る** ということが、変化への第一歩となります。本プログラムではまず、自分が保育実践中に気付いた体験を思い起こします。

②**自分の気づき体験の意味を確認**します。自分の気づき体験を振り返り、語り合い、聞き合いながら、その時の体験はどんな意味があったのかを再確認します。

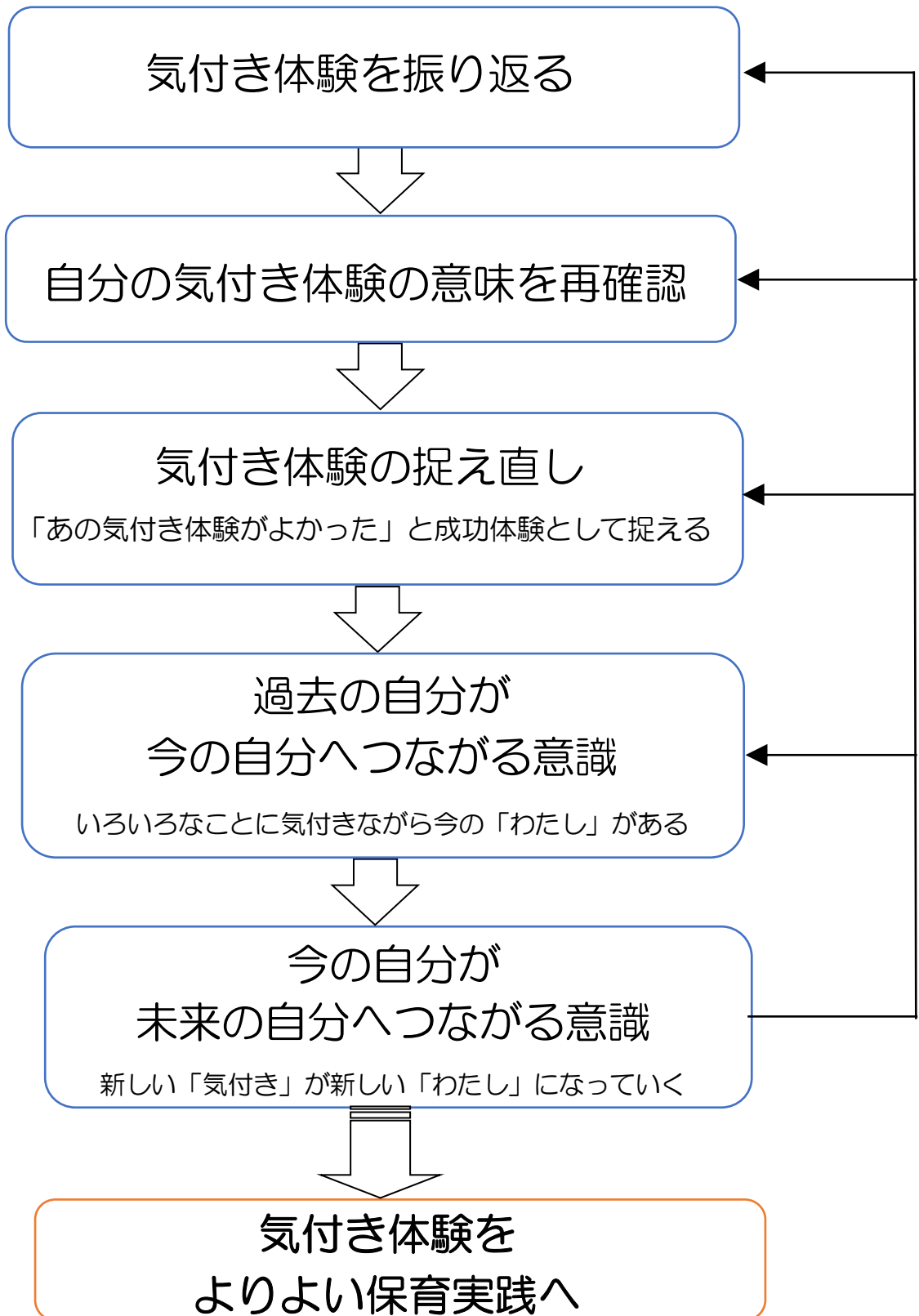
③**様々な体験を「よかった」と捉えられるように支え**ます。自分の気づき体験を成功体験として捉え、次の保育へ前向きに取り組めるようにします。

④**過去の自分が今の自分とつながり未来の自分へつながっているという自信と「明日の保育」への意欲**を育てます。あのとき気付いた自分が今の自分につながり、未来の保育を変えていくと自信をもって、意欲的に取り組めるようにします。

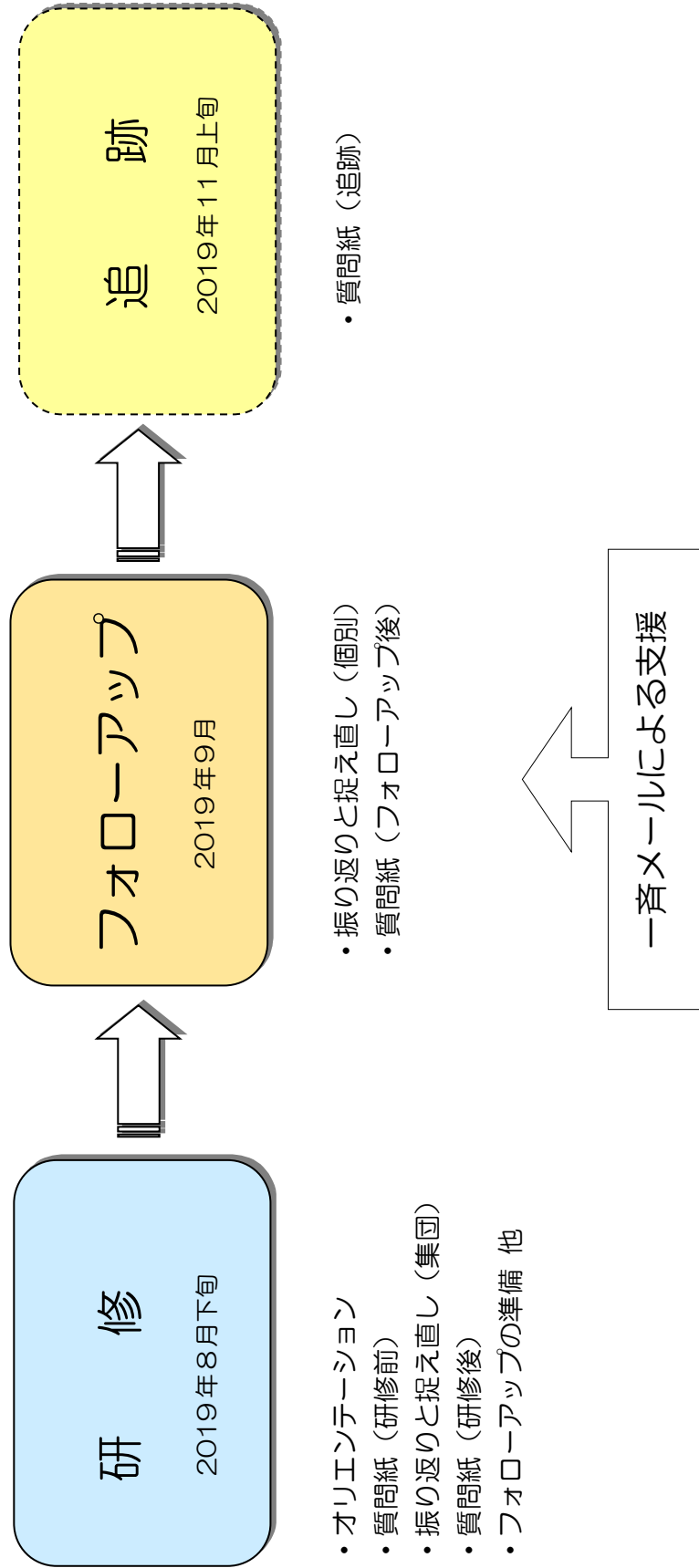
そんな**新しいわたし**に出会うプログラムです。



わらいと流れ



プログラム全体の流れ



気付き体験の分かち合い

—あのとときの体験が今の私に！—



毎日がむしゃらに保育し、子ども達に対応し、慌ただしいなと思っても、ちょっと振り返るとあのととき、自分はこんなことに気付いたな、と思い起こすことができます。思ってもみなかった子どもの反応から、保護者の方からのちょっとした問い合わせから、職場の同僚との話し合いから、実は大事なことに気付いていたはずでした。

保育者同士で分かち合いながら、そのときの状況や気付きの中味、自分自身の対応などを振り返って、その体験が今の保育者としての自分自身を支えていることに自信をもちましょう。

それでは、意義ある「分かち合い」にするために、その「ひけつ」をあげてみます。

●ひけつ1：全員必ず語る

終わりの時間を考えて・・・みんなが充分語り合えるように配慮します

●ひけつ2：自分なりの気付き体験を思い起こして

一般的によいとされている保育の気付きではなく、**自分がその体験で実感した具体的な気付き体験**を話しましょう

そのときの、場所、人の顔、お天気、なんでも具体的に思い出しながら・・・

たとえば 「子ども一人一人の思いや状況に気付く事が大事」よりも

「自分の苦手な鉄棒の前回りに挑戦している子どもに、頑張れ、頑張れと声を掛け続けていた時、『先生、あっちに行ってみて』と言われたの。その言葉はちょっとショックだった。でも、子どもにとって本当に必要な援助を考える機会になった」・・・のように



●ひけつ3 : 話し手にしっかり心を寄せて、前向きに捉えられることばがけを

きっと自分も思い当たることがあるはずです。うなずきながら聞きましょう。

「分かる」「わたしもそんなことがあった」

今日は、「こうすればよかったね」「わたしならこうする」はお休みにして、語り手の「気づき体験」の素晴らしさを共有したことばをかけましょう

●ひけつ4 : その体験が今の自分を作っていると思えるように話しを終える

なるべくそのときの体験が今の自分を支えているなど思えるように、意識的に前向きに捉えて話してみましよう



分かち合いでは、具体的にこんなふうなことばをかけながら 聞き合いましょう・・・

「日々の忙しさで、忘れてしまいそうな出来事を思い出したことが、素晴らしい
ですね」

「一瞬で感じ取ったことを、深く考え続けていたから こんな 気づきがあ
ったのですね」

「わたしだったら、できれば忘れてしまいたいような体験なのに、そこから大事
な事に気付かれたのですね」

「そのときの体験があると、 こんな 時にもうまく対処出来そうですね」

「それを乗り越えたのなら、いろいろな保育場面で適切に対応出来そうですね」

「その気づき体験を聞いて、わたしが、元気をもらいました」

「わたしも同じような体験があります。そこからも そんな ことに気付い
ていけるのですね」

・・・etc.



それでは、よい分か
ち合いを・・・

この時間は・・・

グループで分かち合った後に、研修の初めに記入した「気付き体験」をもう一度 1 人で振り返ってみましょう。

①その気付き体験を振り返って、今、さらに思い起こしたことは・・・

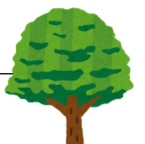
②その出来事でわたしが乗り越えたことは・・・

③その気付き体験で、わたしにとって「よかった」ことは・・・

※たまたま、偶然ラッキーだったではなく、自分が行動したことに注目！

(例) 隣のクラスの先生が、アドバイスをくれた→困った時、隣の先生に何度も相談に行ったら、私が気付いていない子どものよさを伝えてくれ、子どもを見直すきっかけになった。

○あの気付き体験を思い起こしたわたしの、これからの保育は_____



今日の話し合いでかけてもらったことばの中で、

一番嬉しかったことばは何ですか？

書きとめておきましょう。



9月から フォローアッププログラムを始めましょう！

フォローアッププログラムでのセルフモニタリングって？

セルフモニタリング（自己観察法）は、自分の行動や考えや感情を自分で観察記録する方法です。これを実行することで、普段の保育での気づき体験を思い起こすことを習慣化することができます。

1週間に1度です。保育実践中、自分で「気付いた」体験を思い起こし、振り返り、捉え直しながら、新しいわたしになって、明日のより良い保育へ結びつけましょう！



週に1度気づき体験を振り返り、記録するためのひけつは！

その1. : 小さな気づきを大切に、**自信をもって**心に浮かべよう

- こんなこと、当たり前よね、気付いたと言えないかもしれない、などと思わないで、最初の1歩はスモールステップから
- 「気付いた」体験を思い起こした自分に自信をもって！

その2. : その体験から、1つでも、小さくても、**前向きな部分**を見つけよう

- 思い出したくない体験もある？でも、失敗から気付く事もたくさんあるはずそのなかで、きらりと光る体験は？

その3. : 振り返りや記録を**実行しやすい環境**にする


- 行動しやすい方法を具体的に考えてみましょう
(例) 振り返りや記録の曜日や時間を決める
記録用紙を目につきやすいところへ置く

その4. : サポートを増やす

- **サポーター**に力をもらいましょう
(例) 家族や同僚にサポーターになってもらい、励ましたり、ほめたりしてもらう
保育について仲間と一緒に語り合う

その5. : 自分に**週末ごほうび**！

- ころろや体が豊かになるように、楽しい、美味しい、嬉しいごほうびを！

 では、実行しやすい環境を作るために・・・

○この振り返りの記録をどこに置きますか？

(例) (自分の家の机の上, キッチンのテーブルの上, 本棚の左端・・・)

○振り返りや記録をいつ書きますか？

(例) 週末休日前の夜9時, 食後すぐ, 好きなTV番組が始まる前, 夜寝る前・・・

週に一度 _____ 曜日

いつ？

◆実行するのにじゃまになりそうな物は？

(例) 仕事で疲労困憊, 今週の体験は思い出したくない, ○○のお世話,
スマホに時間が取られる・・・なるべく具体的に



○対処法は？

(例) 決まった曜日の決まった時間にアラームを鳴らす, 家族に声をかけてもらう,
好きな曲を聴いて気分をあげる・・・これも, なるべく具体的に

振り返りと記録ができたわたしに週末ごほうびを！



◎自分をほめる

【例】「こんなことに気付けたなんて良かった」 「OK」 「いいよ」
「週末に、忘れず取り組めたなんてすごい！」
「いやなことも、振り返ることができたわたしは、保育者のかがみ！」など

◎自分に贈り物をする

【例】紅茶とクッキー・ココア・いちご・こってりラーメン・チョコレート・やきいも・
ビール大ジョッキ・アイス・寿司と吟醸酒・スパイス・バラ1輪・小さな観葉植物・
アロマ・リップ・ふかっとしたタオル・動物の写真・欲しかった洋服 など



◎自分のために行動する

【例】バブルバスにゆっくりつかる・外食・ペットと散歩・DVD・カラオケ・海を見に行く・
心地よいこと全般・休む・もりもり食べる・楽器を弾く・何もしない・昼寝・マッサージ・
部屋の模様替え・明日映画に行く・本屋巡り・好きな音楽をかける・ライブに行く・走る・
友達とおしゃべり・ドライブ・ネイルケア・ゆっくりフェイスパックをする・
明日の朝日を見る など





フォローアッププログラムいよいよスタートです！

第1週目 9月2日（月）～9月8日（日）

記録した日

月 日（ ）

☆今週の「気付き体験」は…

☆この「気付き体験」の中で、自分が実際に行動できたことは…

☆この気付き体験で、乗り越えたこと・よかったと思えることは…

☆研修の時、人からかけてもらって嬉しかった言葉を自分自身に投げかけてみましょう。



やった！今週の気付き体験を思い起こした！
今週末のごほうびは？



そして来週のわたしは、わたしの保育は、こうなる・こうする…



第 1 週目

週末 coffee break



1 週間の保育，お疲れさまでした。そんな中での気付き体験の振り返りの時間をもたれたことに，まずは敬意を表します。

うまくいったばかりではなく，大変だったこと，困ったこともあったと思います。そんな中でも，ちょっとした気付きがあったとしたら，記憶にとめておきましょう。

週末のごほうびを，ご自分にあげましたか？ 振り返りができ，小さな気付き体験を思い起こしたご自分に，ぜひごほうびを！

以前，こんな気付き体験を教えてくださいました方がいます。
ごいっしょに，分かち合ってみませんか。

なわとびの練習していた女兒が，毎日毎日根気よく練習をしていました。進歩すると嬉しそうに「見て～」と言いにきて，私も，その様子を見に行ったり，声をかけたりしていました。（中略）数ヶ月後，その保護者から「子どもが，先生とお友だちが毎日見てくれてたから跳べるようになったんだよ，とっていました」と聞きました。忙しいと，見に行けないときもあるかもしれないけれど，幼児が求めているときにきちんと対応するって本当に大切なんだな，とあらためて実感しました（後略）。



「新しいわたし」に出会いましたか？

第2週目 9月9日（月）～9月15日（日）

記録した日

月 日（ ）

☆今週の「気付き体験」は…

☆この「気付き体験」の中で、自分が実際に行動できたことは…

☆この気付き体験で、乗り越えたこと・よかったと思えることは…

☆研修の時、人からかけてもらって嬉しかった言葉を自分自身に投げかけてみましょう。



やった！今週の気付き体験を思い起こした！
今週末のごほうびは？



A large, empty rectangular box with a dashed border, intended for writing notes or reflections.

そして来週のわたしは、わたしの保育は、こうなる・こうする…

A large, empty rounded rectangular box with a solid border, intended for writing notes or reflections.



第2週目

週末 coffee break



今週も保育，お疲れさまでした。そんな中で，第2回目の気付き体験の振り返りをされたことに，敬意を表します!!

うまくいったばかりではなく，大変だったこと，困ったこともあったと思います。そんな中でも，ちょっとした気付きがあったとしたら，記憶にとめておきましょう。

週末のごほうびを，ご自分にあげましたか？ 振り返りができ，小さな気付き体験を思い起こしたご自分に，ぜひごほうびを！

今週もごいっしょに，気付き体験を分かち合ってみませんか。

年少，年中と園内での給食がほとんど食べられなかった園児。家では普通に食べているとの報告を受けていた。今まで，時間内に食べ終わらせようと「早く，早く」と声かけが多く，褒めるような前向きな言葉をかけてこなかったかもしれない……ゆっくり時間をとったり，少しでも食べられたことを認めたり，食事中に会話そのものを楽しむようにした。(中略)表情も明るくなったし，他のことにも少しずつ意欲が出てきたかもしれない(後略)。



今週も「新しいわたし」に出会いましたか？

第3週目 9月16日（月）～9月22日（日）

記録した日

月 日（ ）

☆今週の「気付き体験」は…

☆この「気付き体験」の中で、自分が実際に行動できたことは…

☆この気付き体験で、乗り越えたこと・よかったと思えることは…

☆研修の時、人からかけてもらって嬉しかった言葉を自分自身に投げかけてみましょう。



やった！今週の気付き体験を思い起こした！
今週末のごほうびは？



A large, empty rectangular box with a dashed border, intended for writing a response to the question above.

そして来週のわたしは、わたしの保育は、こうなる・こうする…

A large, empty rounded rectangular box with a solid border, intended for writing a response to the question above.



第3週目

週末 coffee break



3週間目の気付き体験の振り返り、お疲れさまでした。もう3週も続けられたことが素晴らしいです！今週の気付き体験は何だったのでしょうか。ちょっと知りたい気もします。

日々の多忙さのなかで、忘れてしまいたいこともあるかもしれません。そんな中でも、この気付きが明日の自分につながることを信じて、ちょっとした気付きでも記憶にとめておきましょう。

週末のごほうびを、ご自分にあげましたか？ 振り返りができ、小さな気付き体験を思い起こしたご自分に、ぜひごほうびを！

今日の気付き体験の振り返りを来週に活かしながら、**あと1週間**取り組んでみましょう！

今週もごいっしょに、気付き体験を分かち合ってみませんか。

担任がわたしに変わった時、なんとなくクラスが落ち着かず大変でした。先輩教諭と話していると、1日のリズムができていなかったことに気がきました。まずは、1日の流れを毎日同じ順番で繰り返し、安定したリズムの中で過ごすことを心がけました。落ち着いて始めて、周囲のことにも興味が湧き、成長も伴っていくんだなと気がきました。他の先生と話してみることで、道が見えてくることもありますね。(後略)



今週の「新しいわたし」はどんな自分でしたか？

第4週目 9月23日（月）～9月28日（日）

記録した日

月 日（ ）

☆今週の「気付き体験」は…

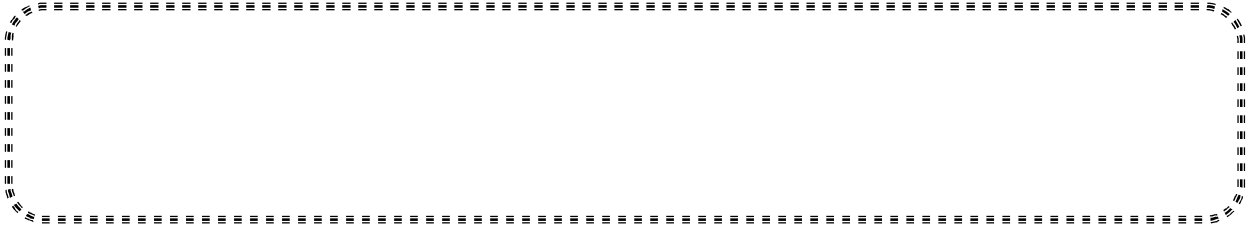
☆この「気付き体験」の中で、自分が実際に行動できたことは…

☆この気付き体験で、乗り越えたこと・よかったと思えることは…

☆研修の時、人からかけてもらって嬉しかった言葉を自分自身に投げかけてみましょう。



やった！今週の気付き体験を思い起こした！
今週末のごほうびは？



そして**これから**のわたしは、こう変わる。

わたしの保育は、こうなっていく・・・

(最終週特別編)





4週間やりとげました！



いろいろなことを振り返って気付いた自分に、一言かけてあげましょう。

- こんなことに気付いていたね
- 大変な経験だったけど そこから新しいことに気がついた
- わたしって、けっこう、日々の保育で気付きながら過ごしている
- いろいろな考え方ができるようになったね
- とにかく、4週間取り組めた！すばらしい！ など

**4週間やり終えた「新しいわたし」に出会いましたか？
明日からのわたしはどうなるでしょうか？**

きょうは、いつものごほうびにプラスして「スペシャルごほうび」をどうぞ！

<スペシャルごほうび>



4週間、お疲れさまでした。日々を振り返ると、自分自身がどんな小さなことでも、いろいろなことに気付きながら保育をしていると、あらためて確認できたのではないのでしょうか。

自分自身で「気付いた」ことを「気付き体験」として思い起こしたことが、今日のあなたの保育をつくっています。そして、いろいろなことに気付いている自分が、明日の保育をつくっていきます。

明日からの保育にも、あなたの気付き体験をいかして行ってください。

お忙しい日々、プログラムに取り組んでくださって心から感謝しています。

未来をつくる子どもたちを育てる先生に、敬意と感謝をこめて・・・

ありがとうございました。



最後に、アンケートをお願いします。

お手数ですが記入後、p. 33, 34, 35（2枚分）を返信用封筒に入れてご返送ください。

よろしくお願いいたします。



プログラムに関する問い合わせ先

吉田満穂（よしだみつほ）

住所：〒〇〇-〇〇 〇〇〇市〇〇〇〇〇〇〇〇〇〇

連絡先 TEL: 〇〇〇-〇〇〇-〇〇〇 email: 〇〇〇@〇〇〇〇〇〇〇

岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会

email: 〇〇@〇〇〇〇〇〇

気付きからはじめる新しい保育実践

新しいわたしに会う 「気付き体験」プログラム



今日の午後からは…

1. 保育の中の「気付き」を考える
2. 「気付き体験」プログラムで
明日からの保育を変えよう

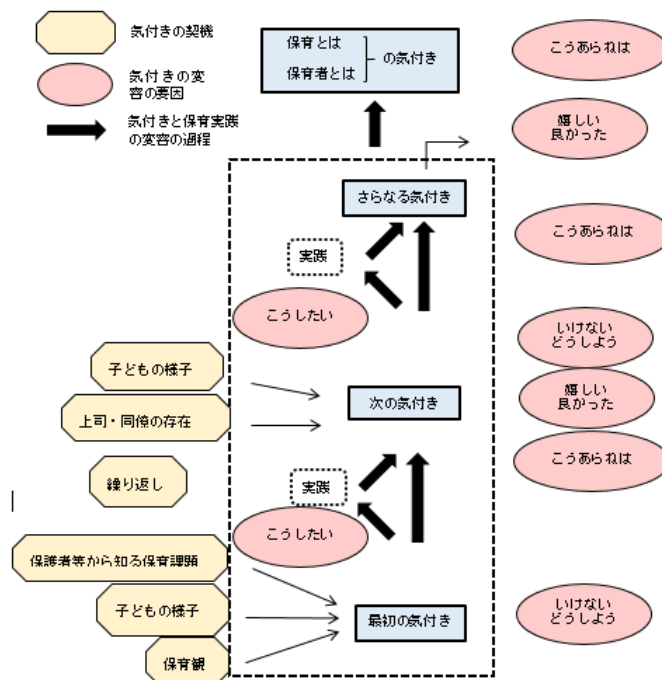
1. 保育の中の「気付き」を考える

保育者の「気付き」とは

保育者は日々、保育実践中に気付いたことを振り返り、次の保育実践につなげています。

- (1) 「瞬時的」「直観的」「無意識的」な気付き
- (2) 振り返り反省的に捉える「気付き」
- (3) 周囲との関係性の中で捉える「気付き」
- (4) 変容していく「気付き」

気付きの契機と変容の要因 及び実践の流れ



2. 「気付き体験」プログラムで明日からの保育を考えよう

- このプログラムでは、
自分自身の「気付き体験」を振り返って、
その体験をもとに、保育実践を
よりよいものにすることを目指します

2. 「気付き体験」プログラムで明日からの保育を考えよう

「気付き体験」とは

保育の中で、自分で心に感じ取り、
気付き、記憶された体験を
「気付き体験」としてとらえます

2. 「気付き体験」プログラムで明日からの保育を考えよう

自分の保育を振り返って
「気付き体験」をあげられるひと

||

「保育者効力感」が高い

実証され
ている

「保育者効力感」とは

保育者が「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらす
ことが出来るであろう保育的行為を取ることが出来る信念」

(三木・桜井, 1998)



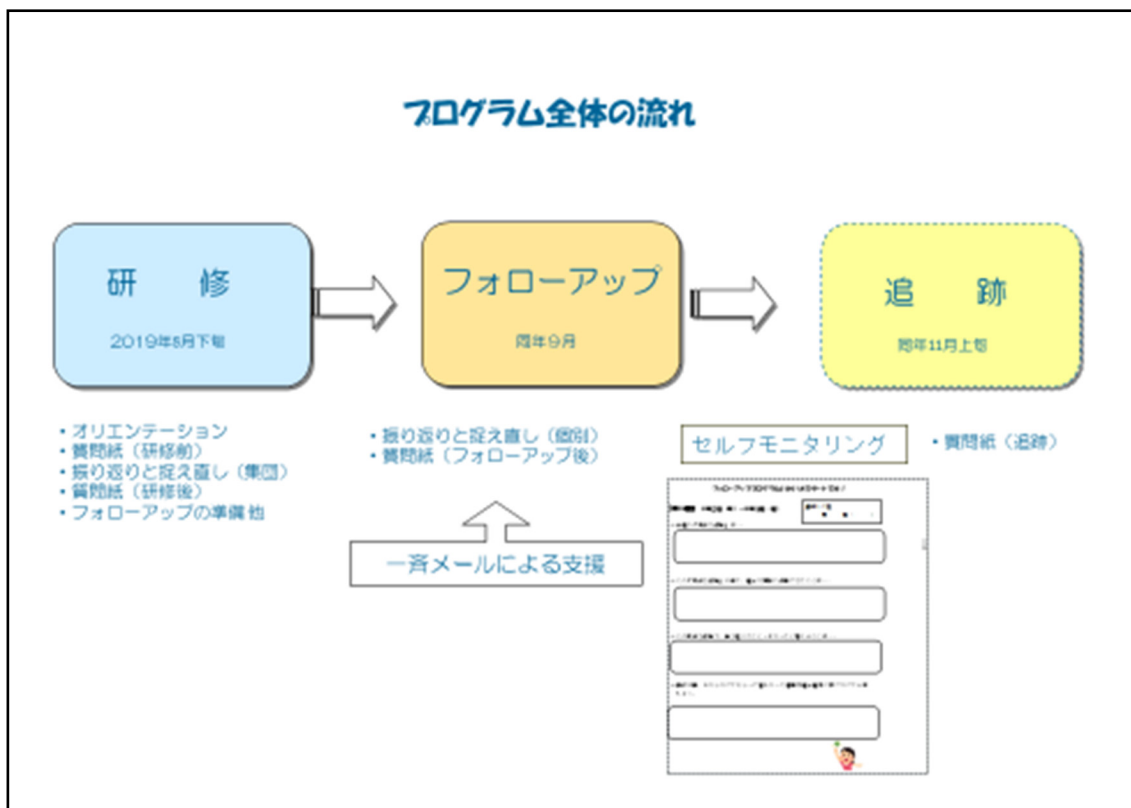
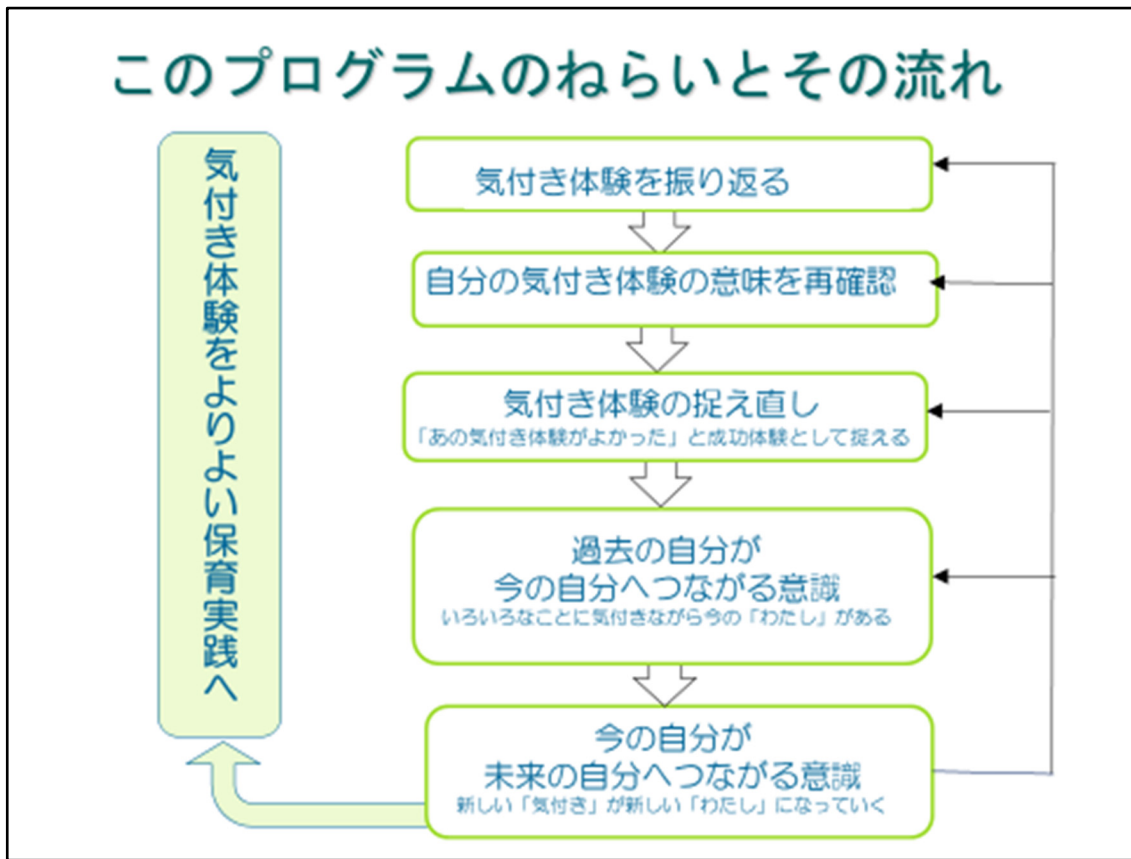
「気付き体験」を振り返り、気付いた
ことを意識し定着させることで保育者
効力感を高める



明日からの保育を「できる」の思いを
もって、気付いたことからよりよい保
育を目指していける

気軽に取り組めて成果がでます！





○質問紙に回答をお願いします

- E1-1～E1-4
- ファイルから質問紙をはずして
- 一つ一つお答えください
- 時間をゆっくり取ります
- 気付き体験は、出来るだけ具体的に思い出しましょう

気付き体験は、出来るだけ具体的に思い出しましょう

子ども一人ひとりをしっかり見ると、みんなの
興味が違うのがわかった。子どもの興味に寄り
添うことは大切だと気付いた



それよりも

10年前、初めて担任をもったとき・・・クラスで・・・
私は、Aちゃんも・・・あるとき、お母さんから、「最近、
Aが・・・」とお電話がありました。私の気持ちは・・・そ
のとき、はじめて、保護者の方とゆっくりと話す機会を
もちました。・・・その後、・・・
そのときのことから、・・・

○今振り返ったご自身の「気づき体験」を周囲の方と分かち合いましょう

- あのときの体験が今の保育者としての自分自身をつくっている、支えている・・・そのことに自信を持ちましょう
- ひけつ1 全員かならず語る
- ひけつ2 自分がその体験で実感した具体的な体験を語る
 - × 概念的なこと、×一般によいと思われること
 - そのときの場面、自分の感情、気持ちなどを具体的に
- ひけつ3 話し手に心を寄せて、その体験を前向きにとらえられることばがけを P11を参考に
- ひけつ4 その体験が今の自分を支えていると思えるように前向きなことばで話し終えよう

いよいよ 分かち合いの時間です
先ほどの説明を思い出しながら
・・・それではどうぞ！



いい話し合いが出来ましたか？

話し合いを終えたこの時間は、
もう一度一人でご自分の**気付き体験**を
ゆっくりと振り返ってみましょう

- 新たに感じたこと、改めて気付き直したこと・・・
- よかった体験として捉え直してみたこと・・・

○質問紙に回答をお願いします

- E2-1～E2-3
- ファイルから質問紙をはずして
- 一つ一つお答えください
- 時間をゆっくり取ります

記入もれはありませんか





では回収します

フォローアッププログラムについて

セルフモニタリング（自己観察法）

- 習慣化に役立つ
- やる気を高める
- 肯定的な振り返りに役立つ etc.

☆振り返りと記録の達人になろう！

1. 小さい気づきを大切に
 2. 前向きな部分を見つけよう 
 - よくなかったことを「反省」
反省は同じ状況にならないと
活かせない
-  ▪ 新しく気付いたことを前向きに
捉え直し「振り返る」
次に活かせる

☆振り返りと記録の達人になろう！

3. 実行できる環境作り

実際に行動できる目標を

(あとでやってみましょう) P.18

4. サポーターの援助を

(ご家族、お友達、同僚、園長先生 etc.)

5. 振り返りと記録が出来たご自分にごほうびを



☆振り返りと記録の達人になろう！

フォローアッププログラムでも


- ・ 気づき体験の場면을
具体的に思い浮かべて
- ・ 明日からの「わたし」のすがたも
具体的にイメージして



それでは、

9月2日（月）の週からスタート
してください



ご自分の気付き体験の振り返りが、
保育実践をさらによりよいものへ変えていくきっかけと
なりますように 

- 4週間後のご自分がどう変化しているでしょうか
- 4週間後、E3-1～E3-3 にご回答のうえ、
ぜひご返送ください（返信用封筒はファイルにあります）
- 返信くださった方には、さらに4回目の質問紙を送らせて
いただきます
- このプログラムの検証と改善のためぜひご協力くださいま
せ よろしく願いいたします



連絡先

吉田満穂(よしだ みつほ)

mail:○○○@○○○○○○○

ご質問等お気軽にメールをくださいませ
私もサポーターです！



E 1 - 1

No. _____

■この調査は保育と自己の意識について伺うもので 研修プログラムにも使用します。直観的に思った通りにお答えください。なお 回答は 更新講習や研修プログラムの改善等を考えるためのデータとして 全体的に統計処理させていただきます。ご理解とご協力のほどよろしくお願い申し上げます

まず、あなたの性別、ご職業等をご記入ください（選択は番号に○）

・性別：1. 男 2. 女 年齢：（ ）歳

・ご職業：1. 公立幼 2. 私立幼 3. 公立保 4. 私立保

5. 公立こども園 6. 私立こども園 7. その他（ ）

・保育経験年数（ ）年 現在の担当クラスまたは役職（ ）

※必ず Q1→Q2→Q3の順にご回答下さい

お名前 _____

お名前を記入いただくのは個人を特定するものではなく
あくまで整理、確認のためのものです

E 1-2

Q 1 次の1～10までについて ご自分に最も当てはまる番号に○印をつけて下さい

	非常に 思う	かなり 思う	やや 思う	どちら も いえない	やや そう 思 わない	かなり そう 思 わない	全く そう 思 わない
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	7	6	5	4	3	2	1
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	7	6	5	4	3	2	1
3 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれうまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	7	6	5	4	3	2	1
5 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
.....							
6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	7	6	5	4	3	2	1
7 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	7	6	5	4	3	2	1
8 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	7	6	5	4	3	2	1
9 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	7	6	5	4	3	2	1
10 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）を整える ことに十分努力ができると思う	7	6	5	4	3	2	1

E 1 - 3

Q 2 次の質問に0～100の数字でお答えください

- 1 現在 ご自身の保育の充実度は？ ●保育の充実度（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 普段 保育の中で気付いたことを後から思い起こしますか？ ●保育の振り返りの意識
（ ）
- 3 保育実践中で何かに気付いた体験を 今後の保育に活せる自信はどれくらいですか？ ●気付き体験の活用への自信
（ ）
- 4 これからも保育をやっていく自信はどのくらいですか？ ●保育への自信（ ）

E 1 - 4

Q3 これまでの保育の中で もっとも記憶に残っている「ご自分で何かに気付いた体験（気付き体験）」を1つ挙げ 次の①～④を含め できるだけ詳しく教えてください ※保育に関するどんな気付きでもかまいません

- | | |
|------------------|--------------------------|
| ①そのときの状況や様子 | ③その後 その気付き体験がいかされたこと |
| ②そのとき あなたが気付いたこと | ④今振り返って そのときのことをどう思うか など |

Q4 この気付き体験はいつ頃でしょうか？ 私が（ ）歳頃で、保育経験（ ）年目の頃

Q5 この気付き体験が今の自分の保育にどのくらい影響していますか？ 0～100の数字でお答え下さい
（ ）

※0～100の数字を記入

☞ ありがとうございました。記入もれがないことをご確認ください。のちほど 集めさせていただきます。

E 2-1

No. _____

☁️研修お疲れ様でした。最後に次の質問にお答えください

■なお 回答は 更新講習や研修の改善等を考えるためのデータとして 全体的に統計処理させていただきます。ご理解とご協力のほどよろしくお願い申し上げます

まず あなたの性別 ご職業等をご記入ください（選択は番号に○）

・性別：1. 男 2. 女 年齢：（ ）歳

・ご職業：1. 公立幼 2. 私立幼 3. 公立保 4. 私立保

5. 公立こども園 6. 私立こども園 7. その他（ ）

・保育経験年数（ ）年 現在の担当クラスまたは役職（ ）

お名前 _____

お名前を記入いただくのは個人を特定するものではなく
あくまで整理、確認のためのものです

E2-2

Q1 次の1～10までについて ご自分に最も当てはまる番号に○印をつけて下さい

	非常に 思う	かなり 思う	やや 思う	どちら も いえない	やや そう 思 わない	かなり そう 思 わない	全 く さ う 思 わ ない
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	7	6	5	4	3	2	1
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	7	6	5	4	3	2	1
3 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれこうまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	7	6	5	4	3	2	1
5 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
.....							
6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	7	6	5	4	3	2	1
7 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	7	6	5	4	3	2	1
8 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	7	6	5	4	3	2	1
9 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	7	6	5	4	3	2	1
10 私は、子どもの活動を考慮し 適切な保育環境（人的、物的）を整える ことに十分努力ができると思う	7	6	5	4	3	2	1

E 2-3

Q 2 次の質問に0～100の数字でお答えください

- 1 現在 ご自身の保育の充実度は？ ●保育の充実度（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 普段 保育の中で気付いたことを後から思い起こしますか？ ●保育の振り返りの意識
（ ）
- 3 保育実践中で何かに気付いた体験を 今後の保育に活せる自信はどれくらいですか？ ●気付き体験の活用への自信
（ ）
- 4 これからも保育をやっていく自信はどのくらいですか？ ●保育への自信（ ）

Q 3 次の質問に1～100の数字でお答えください

- 1 今日 話した ご自分のこの気付き体験が 今の自分の保育にどのくらい影響していますか？
（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 今日のように ご自分の気付き体験を振り返るスキルは 今後どのくらい役にたちそうですか？
（ ）

Q 4 次の文に続けてお書きください

●この気付き体験がなかったら、今の私は_____

●これからの私の保育は、_____

●今日のプログラムは 私にとって_____

☞ 記入もれないことをご確認ください。集めさせていただきます
ありがとうございました。お疲れ様でした

E3（返信）-2

Q1 次の1～10までについて ご自分に最も当てはまる番号に○印をつけてください

	非常に 思う	かなり 思う	やや そう 思う	どちら とも いえ ない	やや そう 思 わない	かなり そう 思 わない	全く そう 思 わない
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	7	6	5	4	3	2	1
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	7	6	5	4	3	2	1
3 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれこうまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	7	6	5	4	3	2	1
5 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
.....							
6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	7	6	5	4	3	2	1
7 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	7	6	5	4	3	2	1
8 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	7	6	5	4	3	2	1
9 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	7	6	5	4	3	2	1
10 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）を整える ことに十分努力ができると思う	7	6	5	4	3	2	1



E3（返信）-3

Q2 次の質問に0～100の数字でお答えください

- 1 現在 ご自身の保育の充実度は？ ●保育の充実度（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 保育の中で気付いたことを後から思い起こしますか？ ●保育の振り返りの意識
（ ）
- 3 保育実践中で何かに気付いた体験を、今後の保育に活せる自信はどれくらいですか？ ●気付き体験の活用への自信
（ ）
- 4 これからも保育をやっていく自信はどのくらいですか？ ●保育への自信（ ）

Q3 次の質問に1～100の数字でお答えください

- 1 4週間振り返った気付き体験が 今後のご自分の保育にどのくらい影響すると思いますか？
（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 ご自分の気付き体験を振り返るスキルは 今後どのくらい役に立ちそうですか？
（ ）

Q4 次の文に続けてお書きください

●この気付き体験がなかったら 今の私は_____

●これからの私の保育は_____

●研修とフォローアップ、このプログラム全体を通して 私は_____

☞ 記入もれがないことをご確認の上 返信用封筒に入れ ご投函くださいませ。
どうぞよろしくお願いいたします

E4（返信）-2

Q1 次の1～10までについて ご自分に最も当てはまる番号に○印をつけてください

	非常に 思う	かなり 思う	やや そう 思う	どちら とも いえ ない	やや そう 思 わ な い	かなり そう 思 わ な い	全 く さ う 思 わ な い
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	7	6	5	4	3	2	1
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	7	6	5	4	3	2	1
3 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれこうまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	7	6	5	4	3	2	1
5 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	7	6	5	4	3	2	1
.....							
6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	7	6	5	4	3	2	1
7 私は、子どもの状態が不安定な時にも適切な対応ができると思う	7	6	5	4	3	2	1
8 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	7	6	5	4	3	2	1
9 私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	7	6	5	4	3	2	1
10 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）を整える ことに十分努力ができると思う	7	6	5	4	3	2	1

裏へ



E4（返信）-3

Q2 次の質問に0～100の数字でお答えください

- 1 現在 ご自身の保育の充実度は？ ●保育の充実度（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 保育の中で気付いたことを後から思い起こしますか？ ●保育の振り返りの意識
（ ）
- 3 保育実践中で何かに気付いた体験を、今後の保育に活せる自信はどれくらいですか？ ●気付き体験の活用への自信
（ ）
- 4 これからも保育をやっていく自信はどのくらいですか？ ●保育への自信（ ）

Q3 次の質問に1～100の数字でお答えください

- 1 4週間振り返った気付き体験が 今後のご自分の保育にどのくらい影響すると思いますか？
（ ）
※0～100の数字を記入。以下同様
- 2 ご自分の気付き体験を振り返るスキルは 今後どのくらい役に立ちそうですか？
（ ）

Q4 次の文に続けてお書きください

●この気付き体験がなかったら 今の私は_____

●これからの私の保育は_____

●フォローアッププログラムが終わり 1か月経って 私は_____

☞ 記入もれがないことをご確認の上 返信用封筒に入れ ご投函くださいませ。
どうぞよろしくお願いいたします

謝 辭

この学位論文は、多くの方々の御厚意に支えられて成ったものです。ここに心より御礼申し上げます。

岡山大学・西山修教授に衷心より感謝申し上げます。先生には、大学院修士課程入学以来、主指導教員（主査）をお引き受けいただき、ひとかたならぬ丁寧な御指導を賜りました。約30年の保育実践の場から、何も分らず飛び込んだ私に、研究とは何かの基本を初めとして、全てにおいて、細やかに、忍耐強く御指導くださいました。学術論文の書き方、論文の構成や方向性、分析の手法、先を見通し計画を立てて研究を進めることを常に御教示いただき、学位論文の提出を迎えることが出来ました。途中、私自身が体調を崩し、執筆が進まない時も、暖かく支え励ましてくださいました。西山修先生に御指導いただけましたことは、研究のみならず、私の人生において得難い幸運となりました。

岡山大学・高橋敏之教授には、修士課程から副指導教員として、力強い励ましで支え続けていただきました。高橋敏之先生は、研究のみならず多くの興味と知識により、人間としての幅をお示しくくださいました。おかげさまで、人生後半の岐路に立った時、力強く前進出来ました。心より感謝申し上げます。

鳴門教育大学・田村隆宏教授には、副指導教員として、研究の基礎、論文の方向性とともにも投稿論文についても丁寧に細やかに御指導いただきました。兵庫教育大学（現在、桃山学院教育大学）・名須川知子教授、鳴門教育大学・久我直人教授、岡山大学・吉利宗久教授、岡山大学・片山美香教授には、学位論文審査・資格審査等の労を御快諾いただき、多くの有益なる御示唆を賜りました。保育者支援の視点、データ収集、分析の方法等、研究者としての多くの学びを頂戴いたしました。あらためて感謝申し上げます。

本論文では、多くの保育者の先生方より、気付き体験を資料としていただきました。さらに、中堅保育者の先生方、支援プログラムに御参加くださった先生方には、貴重な気付き体験をお話しいただきました。保育実践者としての熱意と御助言は、論文執筆において大きな後押しと心の支えとなりました。厚く御礼を申し上げます。

また、社会福祉法人橘福祉会橘今保育園・岡村幸代園長先生には、論文の書き方やまとめ方について御教示いただくとともに、執筆が思うように進まない時も常に励まし、支えていただきました。心から御礼を申し上げます。

ここに全ての方々の御名前を挙げることは叶いませんが、皆々様のからの御教示、御支援に重ねて感謝申し上げます。

今、保育現場を取り巻く環境は急激に変化し、課題も山積しています。その中で、保育

者の先生方が、力を尽くし、心を尽くし子ども達のために実践を続けています。保育者の先生方が、今後も効力感を持って保育を続けて行くことにより、さらに熟練し、より良い保育実践に繋がり、それが、延いては子どもたちの幸福に繋がると信じます。本研究では、保育者の日々の気付き体験を振り返ることで保育者効力感を高めることを明示し、保育実践継続を促す可能性を示しました。本研究が、元保育者の私から次の世代の保育者の先生方へのエールになることを望んでいます。今後も、保育者養成、保育者支援に、微力ながら力を尽くす所存です。

最後に、高齢で余生をのんびり楽しむはずの母が、ずっと健康で、私の研究を見守り、多くの家事を引き受け続けてくれたことに感謝します。

2021年9月21日