

# 保育士の成長を支える信念の形成過程

— ある保育士のライフヒストリーを中心に —

吉 岡 一 志

(2007年10月4日受理)

Formation Process of Belief that Supports a Nursery Teacher's Growth

— The life history of a nursery teacher —

Kazushi Yoshioka

**Abstract.** The purpose of this paper is to show how a nursery teacher has met the constantly changing circumstances of society and developed herself by analyzing of the process of forming nursery teacher's belief. This study adopted Life History approach, had interviewed a female nursery teacher who worked for a private Christianity nursery school in November 2006. As the results, that suggested that the nursery teacher was described as the "reflective practitioner" model, she dealt with complex and dynamic actual practice of childcare based on her beliefs, by not adhering to educational theory and a superficial technology, but improving her own beliefs in her everyday practices.

Key words: life history, reflective practitioner, belief, nursery teacher, teacher development

キーワード：ライフヒストリー、反省的実践家、信念、保育士、教師の成長

## I. はじめに

現在、保育園や幼稚園では教育改革の名の下に市場化原理が導入され、さまざまな保育問題への対応を求められている。このような社会背景のなか、幼稚園は諸問題に柔軟に対応することで、長い時間をかけ多様化しているという（山田他，2007）。幼稚園・保育園が多様化し独自の教育方針を進めていることにともない、幼稚園・保育園が提示する価値観も多様化していったと考えられる。

この多様化した価値観は、そこで働く保育者にとっても非常に大きな問題である。園の方針は現場で働く個々の保育者の実践に影響を及ぼすと考えられるからである。つまり、保育者はさまざまな価値観をもった職場に適した力量形成が求められているのである。しかしながら、一方で幼稚園教育要領の改定に見られるような制度上の変化は現場の保育者にとって、その保育観を揺るがすものではないという指摘もなされてい

る（堀他，1989；田甫，2005）。このことから保育者は制度ではなく、なんらかの具体的な経験によって保育に対する信念を形成し、それに基づいて保育を行っていると考えられる。

中井・川下（2003）によれば、幼稚園教諭の実践場面における意志決定には「個人レベルの指導論」すなわち、各教諭の指導信念が影響しているという。同様に、教師の実践的思考様式を小学校の熟練教師と初任教師との比較を通して分析した佐藤・岩川・秋田（1990）も教師の子どもへの対応が一貫した信念に基づいていることから、教師の成長が信念に支えられていると指摘している。これらの教師研究の成果から、教師の力量形成にとって、知識や技術などの表面的、直接的な側面の成長ではなく、いかなる信念がいかに形成されてきたのかがより重要な視点となると言えよう。

教育者の信念に関する研究は、これまで多くの研究が蓄積されている（梶田他，1984，1985，1990；堀他，1989；中，1996；中井他，2005）。しかし、これらの

研究は、実証主義的アプローチにより、保育者が有する信念のパターンを明らかにしたに留まっている。また、教師の力量形成はその信念の形成と深く関連することは上述の通りであるが、必ずしも保育者の信念形成の過程に焦点をあてた研究は多いとはいえない。そこで、本研究は保育者の信念がいかに形成されてきたのかその形成過程を分析することにより、保育者が刻々と変化する環境にいかに適応し、成長をしてきたかを明らかにする。

## II. 調査の概要

本調査は2006年11月、中国地方にある私立のキリスト教系保育園に勤める一人の女性保育士にライフヒストリー・インタビューを行った。調査対象者はいくつかの幼稚園、保育園を転々としながら現在の保育園に勤めている、50歳代のベテラン保育士（以下Q先生）である。

保育士の成長過程の研究にライフヒストリー法を用いることにより、保育士の視点から環境の変化やそれに対する対応、そして自らの成長を全体的に捉えることが可能となる（グッドソン、2006）。さらに、保育士の成長は複雑に絡み合った社会のなかで長期的に継続するものであるため、ライフヒストリーによりその成長をダイナミックに捉えることができる。

## III. 分析

### 1 ある保育士のキャリア

#### (1) 保育士になった動機

「仕事始めたばかりのときに大スランプになってもうわからないわからないってというような、印象するのはあんまり、ないですかねえ」という調査者の質問から、Q先生は保育士の道を選択したきっかけを次のように語ってくれた。

Q：ていうか、あの、私自身があの、

\*：はい。

Q：一番最初に、教育方針としてあの、モンテッソーリ教育がありますでしょ？

\*：はい。

Q：あれを学生、なる前に、NHKで始めて幼児、世界の幼児教育っていうのを、放送したときに「あー、こういう、子どもをね、一人一人大切にしておいて、その、子の成長に合ったものを準備されてって、その子が、それを、消化することによって成長する。あつ、そういう教育方法もあるのか」っ

て思って大学に入ったんですね<sup>1)</sup>。

Q先生はどちらかという、子どもが大好きで保育士になることを熱望していたというわけではない。むしろ「モンテッソーリ教育」の思想に関心を寄せていたようである。さらに先生は保育士あるいは教育者に一種の憧れを持っていたわけでもない。調査者による元々教師になりたかったのかという質問には「それはないね」と率直に答えた。

このようなQ先生の保育士の選択における消極的な態度は、彼女の生きた時代背景と大きな関連があった。Q先生は自らを「職業婦人」と表現する。当時の女性の就職は稀有なものであり、その呼称には差別的な意味が込められていた。こうした時代背景のなかで女性は「看護婦さん」か「保育士さん」のたった二つの選択肢のなかから、将来の進路を選ばなければならなかったのである。Q先生は保育士を目指したのではなく、むしろ「職業婦人」を目指していた。

Q：ほいで、どういう教育方針でってなったらNHKの//\*:あー。//そのあれがあって、「ああ、おもしろいなあ。おんなじやるんだったら、//\*:あー。なるほど。//こんな教育したいなあ」って、うん。で、入ったところが教会関係ばかりだから、自由保育ばかりでしたから、うん、自由にさしてもらえたと、うん。やりたい放題やってきましたので。

Q先生はたった二つの選択肢のなかから、偶然出会った「モンテッソーリ教育」をきっかけに保育士の道、しかも自由保育という環境を歩むことになったのである。その選択は消極的ではあったが、保育に対しては前向きな態度であったことが上記の引用からうかがえよう。

それでは次に、「モンテッソーリ教育」をめぐるQ先生のこれまでの経歴についての語りを見ていこう。そのことにより、Q先生の保育態度が「モンテッソーリ教育」を出発点にして形成される過程が明らかにできる。

#### (2) 理論から実践へ

Q先生が保育士を目指したきっかけからもわかるように、元々の関心は“子ども”ではなく“教育論”にあったと言ってよい。そのためQ先生は大学卒業後、自分の目指す“教育論”を捜し求める。先生は就職後に「モンテッソーリ教育」を研究しているという場があれば見学に行き、「これ勉強するためにはどうしたらいいですか」と積極的に「モンテッソーリ」教育を

学ぼうと考えていた。先生の「モンテッソーリ教育」への熱意は非常に強く、その後関東の大学に再入学したほどである。

しかし卒業後に地元へ戻ってくると、関東ほど「モンテッソーリ教育」が盛んではなかった。先生はしばらく地元の国立大学などの研究会に参加し勉強していたのだが、物足りない生活を続けていたようである。そうした状況においても「一人一人を大切にしながら、うん。やるっていうのはそういうところで、もう目標としてあったからねえ」と、現在の基礎となるような信念を形成していた。

「モンテッソーリ教育」の理論を学ぶ場がないという環境のためだろうか、Q先生は自分自身で勉強を続けながら実践にも目を向けるようになる。すなわち、理論を実践に結び付けて子どもを捉えるようになっていたのである。

Q：そうですね。本読みながら、

\*：はい。

Q：子どもの成長と、本と、くっつけてみるとか、

\*：はーはーはーはー。

Q：とか実際勉強に行って、「はー。これはこういう誤解をしたのかあ」とかいうのも結構、ありますし、うん。

上記の引用は、Q先生の新任時の様子を語ったものである。このときはまだ「モンテッソーリ教育」への学習意欲を持ちながら保育を行っていた。そのため、いまだ文献中心ではあるが、Q先生は理論を実践と結び付けながら子どもを捉えようとしていたことがわかる。

## 2 実践のなかでの発見

### (1) 子どもの潜在能力の発見

Q先生はこれまでの理論だけでは捉えきれない子どもの様々な側面を、実践のなかで発見するようになる。保育士になってしばらくしたころ、クリスマスコンサートで子どもたちの無限の可能性を発見するのである。

そのコンサートの歌の発表では、同僚の保育士の提案で楽器の演奏をすることになった。Q先生は一ヶ月間、「無理のないように」子どもに歌を歌いこませた。本番の一週間ほど前、初めて子どもに楽器を持たせ練習をしたときのことである。初めての合奏だったにもかかわらず、先生の感想は「きれいだったよー」というものがあった。全員そろっての演奏としては三回目となるコンサート当日について先生は以下のように語る。

Q：ほんとにきれいな。(・・)子どもの感覚ってこんなにすばらしいって思わなかった。ほいで当日、三回目。合わせて。うん。ほんとにきれいでした。子どもって、ここまで無限大だと思いませんでしたよ。

Q先生は「楽器はねえ、教え込むもんだと思ってました」と言う。ところが、子どもは初めての演奏で、先生の予想を超える結果を見せたのである。この経験によって、Q先生は「教え込む」のではなく、子ども自身が持つ「無限大」の可能性を発見したのである。

### (2) 子どもの「育ちあう力」の発見

さらにQ先生は「一番嬉しかった」とこととして次のような出来事を紹介してくれた。それは当時の教え子だった高校生の女性から「先生と一緒に、幼稚園時代すごしてすごく嬉しかった」という内容の手紙が届いたことであった。

Q先生が当時受け持った年長のクラスには、頭がよくリーダー的な存在のその教え子(以下「お嬢さん」)、「この子障害児じゃろ」と思われるような男児(以下「障害を持った子」)、その他2名の男児と1名の女児の5人グループがあった。先生自身も「なんでこの5人が組めるのか」というような外見上は統一性のない遊び仲間だったそうである。

当時その5人組が「手渡り(雲梯)」をして遊んでいた。「お嬢さん」はすぐ渡りきってしまうが、3人の子が渡れずにいた。渡れない子たちが挑戦している間、そのグループのメンバーは待ち続け、あきらめると次の遊びにみんな一緒に移るのだという。このような風景を、Q先生は「やる気がある限りは」「待ってんのよ。ちゃんと」と、子どもたちの「共に待ってくれる」「優しさ」を評価しながら見ていたという。

徐々に「手渡り」を最後まで渡れるようになる子が現れ、学年末になるとついに「障害を持った子」も渡りきった。それをグループの子どもたちは大喜びしたのだという。このことをQ先生はこの仲間集団が「お嬢さん」を中心として、お互いのレベルを「全部こう引き上げてった」と解釈していた。このことがQ先生の信念の形成に関わる新しい発見をもたらしたのである。

Q：この子、このレベルまで、みんなのレベルよりちょっと高いレベルまで、

\*：うんうんうん。

Q：自分たちで育ち合って、出てった。

\*：うんうんうんうん。

Q：子どもの力のすばらしさ。

このように、Q先生は子どもたちの持つ力の「すばらしさ」を発見することになる。それは、個々の子どもの能力だけではない。「あまりにも頭がよすぎて、浮いてた」「お嬢さん」や「障害を持った子」を含む不均質のグループが、「自分たちで育ち合って」いく姿を発見するのである。この実践における子どもの能力の予期せぬ発見が、Q先生に強い印象を残したと考えられる。このことが先生の信念にどのような意味をもたらしたのかは次の言葉からわかる。

Q：うん。それを、そこまでは一上げて、いろんなことすべてを、レベルアップして、卒業していったのね。それ、私がしたんじゃない。本人たちがした。うん。そういうのを見せてもらって来てるから、子どもは、育ち合えるんだって、自信もって言えるのね。

この引用に限らず、Q先生は何度も「でも私にもやってない」「なーんにもやってない。へへ。自分たちがやった」という表現をしていた。これらの言葉から、Q先生は子ども自身が持つ力を大きく評価していると言えよう。

以上のように、Q先生は研究書や研究会だけでなく実践からも子ども観を獲得していることがわかる。それでは、子どもの「無限大」の可能性や「育ちあう力」の発見がいかに信念に結びついているのだろうか。「なーんにもやってない」「自分たちがやった」の真意はどこにあるのだろうか。

### 3 Q先生の信念

#### (1) 「伝承」の意義

前述したようなQ先生の実践における発見はさらに別の言葉でも表現されている。それは「伝承」という言葉である。この言葉がQ先生の信念を捉えるキーワードとなる。以下の引用は、子どもが精神的にも生活能力についても幼くなってきているというQ先生の指摘のなかでの語りである。

Q：ういかねえ。教えていこうと思うからますます幼くなるんじゃないですかねえ。

\*：ほう。

[[

Q：昔は。

\*：はい。

Q：縦の関係で。

\*：はい。

Q：伝承されてましたでしょ？教えてませんでしたで

しょ？

この言葉はQ先生と園を繋ぐ言葉にもなっている。すなわち、Q先生は「伝承」と「自由保育」を同一視するのである。「園長先生が自由保育ってあれだけおっしゃるのは、伝承が可能になるから」とQ先生は園長と少なからず同調していることがわかる。

「伝承」を示す具体的な例としてQ先生は折り紙を折る時の事を語ってくれた。保育士からの呼びかけによる一斉保育では、「一つの折り方しかできない」のだと言う。一方、自由保育であれば、子どもから「折り紙折りたいんだけど。これ折りたいんだけど」という内発的な動機付けがあって初めて、保育士と幼児が折り紙の本を手本に一緒にものを折る。そうすることによって今度は「その子が次の子に教えられ」るのである。そして、この語りは最後には「もう伝承になってますでしょ？」という言葉に収められるのである。

\*：やっぱりなんらかの形でこう教えなきゃいけないかったり、

Q：じゃけ、それを教えようとするから、ますますこう、伝承されないから、受身になってばかりで、教えられることはこれだけで、

\*：うんうんうん。

Q：これだけなのね。でも伝承されたものは、こうなのね。(大きく腕を広げて)

上の引用は、Q先生が「伝承」によって広がる経験の幅を重視する語りである。しかしその広がりには「伝承」という形態に依存するのではない。「やりなさいで、高くなって、いくんではなくて、やりたくって、成長していくわけです。そのことがすごく大切で」というように、「伝承」を通じた経験の「広がり」は、子どもの自発的な意思によるものであり、Q先生は子どもの自主性に意義を見出しているのである。このことは2節でみたように、子どもの「無限大」の可能性や「育ちあう力」の発見と重なるところであろう。

#### (2) Q先生の考える保育士の役割

前項の引用では「教える」ということが批判的に捉えられていた。このことは、Q先生は子どもの自主性を尊重すると同時に、保育士の役割を過小評価しているのだろうか。そうであるならば、この「伝承」を重視する自由保育という環境で、保育士の役割とはいったいなんなのであろうか。

\*：じゃ、その、先生方の意識としては最初のきっかけというか、ていうものを、その、つく、// Q：う

ん。//用意してあげて、

Q: うん。

\*: で、後はそこから自分で発展させていくなさい、という感じになるんですね。

[

Q: そうですね。うん。で、そのきっかけをたくさん準備してあげることによってその子の必要っていうのは、あのその子の発達によって、全部違うんですね。

このように、「きっかけ」としてさまざまな環境を与え、子どもたちが自主的な活動を行うための舞台を作ることがQ先生の考える保育士の役割なのである。さらに、個々の子どもの発達段階などを考慮して必要に応じた環境を作り出すことで、それが「伝承」につながるのだとQ先生は考えていると言えよう。このことから、Q先生は自身を過小評価しているのではなく、むしろ積極的に子どもに関わり、「伝承」の機会を作り出そうとしていると考えられる。

### (3) 読み聞かせ・素話に現れる信念

Q先生が現在努めている保育園では、絵本を読むことが義務付けられており、以前の職場でも同様に絵本の読み聞かせや素話が義務となっている場合が多い。このような幼稚園、保育園で一般に広く行われる読み聞かせや素話をQ先生はどのように認識しているのだろうか。またそれらの活動にQ先生の「伝承」という信念がいかに関与しているのだろうか。Q先生のライフヒストリーのなかから探していこう。

#### (a) 絵本の位置づけ

Q先生が新任の頃は絵本は大変貴重なものであり、すべての家庭に絵本があるというようなものではなかった。そのような時代にも幼稚園や保育園は多くの絵本を所有しており、Q先生は「せっかくあるものを使わない手はない」と考えたそうである。この言葉から考えると、Q先生は絵本に積極的な教育的意義を見出しているというよりは、「ある」から使うという消極的な選択と言ってよいだろう。さまざまな教具のなかの一つとして絵本を位置づけていたと考えられる。

#### (b) 絵本・素話に求めるイメージの広がり

絵本についてQ先生は「絵本の持つ力」があると言う。それは「お話の展開の面白さ」「日本語の使い方のおもしろさ」などである。絵も一つの「絵本の持つ力」なのだろう。絵本が作家の手による既成の物語であることに対し、素話は「私自身ですよ」というように保育士自身のパーソナリティの反映を特徴とする。つまり、絵本は「私が抜きで」伝わるものなのである。「絵本の持つ力」と「私が抜きで」という言葉に象

徴されるように、Q先生は絵本の読み聞かせにおいて自身のパーソナリティを極力表に出さないように心がけていると考えられる。このことは調査者が読み聞かせの技術についての心がけをたずねたときの語りであらわれている。「あんまり抑揚つけない。絵本の場合は」という言葉がそれである。この言葉の真意を先生は次のように語った。

Q: 子どものなかで膨らませてほしい。

\*: うーん。あ、そうか。こっちは抑揚つけてしまうと、その、イメージが固定されてっちゃう// Q: うん。// んですかねえ。

Q: だけ、素話が私が好きなのは、

\*: はい。

Q: あの、話すことによって、でも、素話はある程度抑揚つけないと、

\*: はい。

Q: あのー、退屈になっちゃうから、ある程度つけますけども。と、一人一人の頭のなかで全部違う場面が、

\*: うんうんー。そうですね。

[

Q: 展開していくのね。

この語りからわかるように、Q先生は子どもが自らイメージを膨らませることを重視していることがわかる。そのため絵本の読み聞かせよりも、より想像力をかきたてる素話を好んでいるのである。さらに上の引用や「素話で、描けると、一人一人、全部違うの。その子の、生活環境と、経験と、うん」という言葉からもわかるように、素話の場合は一人一人が個々の背景をもとに様々な映像を描かせるという点に価値が置かれる。「全部、一つ一つ、個性ですよ」ということから、素話の受容において「個性」が尊重されていることがわかるだろう。

Q先生は読み聞かせや素話においても、自身のパーソナリティを出さず抑揚をつけないことで「きっかけ」に徹し、そこから個々の子どもの自主的な読み取りを引きだそうと考えているのである<sup>2)</sup>。こうした保育士の「きっかけ」作りという役割や子どもの自主性を尊重する態度は、「伝承」という信念の一つの形と言えよう。

## 4 保育現場における信念の補強と再構成

### (1) 保育の文章化—ある園長との出会い

以上見てきたように、Q先生は様々な発見を通して「伝承」という信念を形成してきた。しかし、この信念は固定化されるものではない。同僚の保育士や子ど

もたちとの様々な交流や葛藤などから、現在も保育士としての成長を遂げているのである。この成長過程を、信念形成の基礎となる保育観や子ども観の変化からみてみよう。その一つの経験としてQ先生はある園長との出会いを語った。

それは現在の一つ前の職場でのことである。Q先生はそこで保育について大変に厳しく指導をする園長と出会った。その園長は常々「お勉強なさい」とQ先生に言っていたようである。その園長は園内を一日一回は回っており、Q先生にとっては「ただもう、常に見られてた」という印象だった。

Q：で、へ、立ってる場所がおかしかったら、「なんでそこに立ってるの」って。

\*：ほほー。ふん。

Q：はっきり言われました。だから「実はこうこうこれがあっちこうで、ああで、ああで」って、「あ、わかりました。それで結構です」って行かれるような方でしたから。

\*：あー。

Q：うん。

\*：ああ、それは怖い。フフフ。

Q：おる場所さえ、チェックが入りましたから。

園長はただ園内を見て回るだけでなく、保育士に声をかけその保育士の意識を確認していた。Q先生は「なんでもないことなんですけども」とは言いながらも、不意の質問に困惑したこともあったようである。その園長は保育士の立ち位置までチェックし何のためにそこに立っているのかを考えるよう指導していた。園長のこうした行為には「子ども一人一人ちゃんと見なさい」「なんのためにしてるかを常に考えて行動しなさい」という意図があったとQ先生は語る。

この園長との出会いについて「先生自身の成長にとって、大事な、ことでした？」という調査者の質問に、Q先生は「そうですね。うん。かなりびちっと」と答えた。その厳しい園長との出会いがもたらした成長をQ先生は次のような言葉で語った。

Q：やっぱり、あの一、(・・・)結構こう、文章にして、保育してない？

\*：あー。ふんふん。

Q：普段、普段。それを文章にしなさいって言われた感じかなあ。

それまでもQ先生は自ら勉強し、また実践のなかで身につけた信念で保育をしてきた。しかし、実際の保

育は言葉にならない暗黙知によってなされていたのである。それを園長との出会いがきっかけとなり、保育の実践を「文章に」するようになっていったのである。つまり、実践の基礎となる信念を意識化したと言えよう。このように、新しい出会いがQ先生の信念をさらに補強することになった。

## (2) 現在の保育園での新たな発見

さらにベテラン教師であるQ先生は、現在も新しい発見によって保育士としての成長を続けている。例えば4歳児の意味の発見である。Q先生は4歳児に対して「一番嫌いな年齢だった」述べる。「3歳でもないし、5歳でもないし。もう荒れて荒れて荒れて」というのが主な原因である。4歳クラスは「なんか4歳の中に3歳児がいて、5歳児がいて」「縦割りもってるようなもん」と形容され、「4歳、ぜーったい持ちたくない」と思うほどであった。

ところが、現在の保育園に移ってから4歳児に対する否定的な意味づけが新しく再構成されることとなった。それは現在の保育園に転勤して来て、1歳児を受け持つことになったときのことである。

Q：で、1歳、降りたときに、1歳児はもう手かかるばかりで、

\*：はい。

Q：赤ちゃんですよねぇ。

\*：うん。

Q：んで、私は1歳児なんて、みたこともないし。

\*：うん。

Q：で、1歳児、二年間持たせてもらって、ほいで上へまた上がったんですよ。そしたら、1歳にしてたこと、が、4歳で、「はあ、こういうふう成長していくんだあ。あ、こういうふう成長してくんだ。あ、なんでここでびよこつとなるんだ」// \*：うん。//って。なんとなくわかったのね。

\*：ふんふんふんふんふん。

Q：やたらここでびよこびよこしょーるんじゃなしに、「ここからつながってるんだあ」っていうのが、わかってきて。

Q先生はそれまで1歳児を受け持ったことはなかった。またQ先生は結婚しておらず子育ての経験もなかった。そのため「赤ちゃん」同様の1歳児には手がかり相当困惑していたことが容易に想像できる。

二年間の1歳児クラスでの経験の後、また上級のクラスに戻ったとき、初めて4歳児の成長段階の意味を発見、理解したのだという。先生自身もその発見は「そ

れどう表現したらいいのかよくわかんない」と言葉にはならないようであったが、Q先生にとって1歳児クラスの経験が非常に意義深いものとなったことが次の引用からわかる。

- \* : は一、ちょっとその、4歳児、の感覚ってのが、  
[  
Q : 　　だから、3、4、5だけをもっていると、  
\* : はい。  
Q : 持つよりは、1歳児を持った経験が、あったりとか、// \* : うんー。// 0をもった経験があったりとか、2歳持った経験、ある方が、3、4、5を持つのに、より楽しいし、  
\* : うんー、うん。  
Q : より、理解することができるし、  
\* : は一は一。  
Q : うん。(・・)うん。面白い、と思う。うんー。  
\* : は一は一は一。  
Q : だから、うん、私は保育園来て「あー、すごい経験させてもらったなあー。」と思って。うん。

Q先生の4歳児に対する意味づけはここにおいて再構成されたのである。それまでQ先生は4歳児の不安定さを理解できず、積極的な接触を拒んでいたと考えられる。しかし、未経験の乳児を受け持つことで、子どもの発達過程を長期的な視点で捉えるようになったのではないだろうか。そのため、4歳児の不安定さを肯定的に受け入れることができるようになったのである。

以上のように、Q先生は様々な同僚との出会いや幅広い年齢の子どもとの接触により、現在も子ども観や保育観を変容させることで信念を補強、再構成しながら成長し続けていることがわかる。

#### IV. おわりに

本調査によって、私立保育園に勤めるベテラン保育士が実践を通して現在に至るまで成長し続けている姿を描き出すことができた。本調査から得られた結果をもとに、保育士の成長過程について検討しよう。

過去数回にわたる幼稚園教育要領の改正の結果、保育者の幼児に対する指導は消極的なものであるべきという姿勢がスタンダードになってきている(林, 2004)。しかしこうした変化は、すでに先行研究で指摘されているように、保育者の幼稚園教育要領や保育所保育指針への単純な迎合や、勤め先への安易な適応

によるものではないと考えられる。本調査からもわかるように、Q先生も実践のなかで形成された子どもの自主性を尊重するという信念をもっており、その信念が日々の保育のなかで貫かれているのである。

しかしながら、形成された信念は、強固で融通のきかないものではない。Q先生の場合、幾度かの転勤を経て同僚による社会化や子どもとの出会いによる転機のみならず、自らの信念を補強したり再構成しながら現在も成長し続けているのである。この成長は読み聞かせなど単なる表面的な保育技術を身につけることに固執するのではなく、自らの信念を洗練させることによる成長であった。

こうした信念の形成が保育者の成長にとって非常に重要な支柱となる。刻々と変化する保育環境において、保育者が実践を通して信念を成長させていくこの過程は、「反省的実践家」モデルの教師像と重なる。佐藤(1997)によれば「反省的実践家の実践は、あらかじめ準備された原理や技術の適用領域ではなく、その経験と反省を通して実践的な知識や見識が形成され機能する領域」(pp.63-64)であるという。このモデルからすれば、保育者は絶えず変化し続ける保育の現状に制度や理論を当てはめるのではなく、様々な環境に臨機応変に対応しながら文脈に根ざした実践を行っているのである。

「おなじこと二度とありません」というQ先生の言葉から推測できるように、いくら教育理論を学び、表面的な技術を身につけたところで、保育実践は杓子定規に切り分けられるものではない。だからこそ、保育者は自らの信念を実践のなかで洗練させ、その信念に基づいて複雑かつ流動的な保育現場に対応しているのである。

以上のように、本調査から保育士は実践のなかで信念を再構成しながら成長を遂げていることが明らかになった。しかし、本調査は1名のみインタビューによるもので、安易に一般化することはできない。今後、調査対象を広げ、様々な環境におかれた保育士の成長過程を分析することで、保育士の成長に必要な支援のあり方を検討することができよう。

#### 【注】

- 1) インタビューの引用の記号については、桜井(2001)に準ずる。
- 2) Q先生が保育士のパーソナリティがより主張される素話を選択したことは、積極的に「きっかけ」を作り出そうとする態度のあらわれである。

## 【引用・参考文献】

- グッドソン, 高井良健一・山田浩之他訳, 2006『ライフヒストリーの教育学—実践から方法論まで—』昭和堂。
- 林信二郎, 2004, 「望ましい保育者の資質とは」『幼児の教育と保育』放送大学教育振興会, pp.142-153。
- 堀正嗣・曾和信一・堀智晴, 1989, 「保護者の保育観と職業観についての考察—保育所保母を対象とした調査結果から」『大阪市立大学生生活科学部紀要』37, 大阪市立大学, pp.295-307。
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子, 1984, 「幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』31, 名古屋大学教育学部, pp.95-112。
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子, 1985, 「保育者の「個人レベルの指導論 (PTT)」の研究—幼稚園と保育園の特徴」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』32, 名古屋大学教育学部, pp.173-200。
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子, 1990, 「保育観の形成過程に関する事例研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』37, 名古屋大学教育学部, pp.141-162。
- 中井隆司・川下亜紀, 2003, 「運動あそび場面における幼稚園教諭の意思決定過程と「個人レベルの指導論」との関係—「個人レベルの指導論」が異なる4人の現職教諭の事例から」『教育実践総合センター研究紀要』12, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp.1-10。
- 中井隆司・松良綾子, 2005, 「保育場面に表出する「幼稚園教諭の指導信念」に関する事例研究」『教育実践総合センター研究紀要』14, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp.11-20。
- 中俊博, 1996, 「保育者の保育観—幼稚園と保育所の比較からみた」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』6, 和歌山大学, pp.129-142。
- 桜井厚, 2001, 『インタビューの社会学—ライフヒストリーの聞き方』せりか書房。
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美, 1990, 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30, 東京大学教育学部, pp.177-198。
- 佐藤学, 1997, 『教師というアポリア—反省的实践へ—』世織書房。
- 田甫綾野, 2005, 「保育実践者の保育観や「構え」はどのように形成されたか—ある保育者のライフヒストリーを通して」『日本女子大学大学院紀要 家政学研究科・人間生活学研究科』11, 日本女子大学, pp.35-48。
- 山田浩之・大橋隆広・吉岡一志, 2007, 「教育の市場化時代における教師」『教育学研究紀要』52, 中四国教育学会, pp.24-35。

(主任指導教員 山田浩之)