

若手保育者の環境構成力の形成過程に関する研究

—— キャリアステージという観点から ——

湯地 宏樹*, 塩路 晶子*, 川端 大樹**, 居上 真梨子***
藤川 佳余子***, 藤原 伸彦*, 木下 光二*

(キーワード: 環境構成, キャリアステージ, ドレイファスの技能獲得モデル, グラウンデッド・セオリー・アプローチ)

I 研究目的

本研究は、若手保育者の環境を構成する力（以下、環境構成力という）の形成過程を探ることを目的としている。若手保育者は環境の構成をどのように捉え、どのように理解し、具体的にどのように環境を構成しているのだろうか。

環境を構成するということは、物的、人的、自然的、社会的など、さまざまな環境条件を相互に関連させながら、幼児が主体的に活動を行い、発達に必要な経験を積んでいくことができるような状況をつくり出すことである¹⁾。環境を通して行うことを基本とする幼児教育においては、環境を構成することは、保育者の間接的な援助として重要な役割であることはいままでのまではない。幼稚園教育要領に新たに示されたとおり、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる環境を幼児と共に作り出すことが大切である²⁾。このような「見方・考え方」を培い、豊かな遊びを生み出すためにも、環境構成力は保育者に欠かせない保育実践力だといえるだろう。

保育者の保育実践力の尺度化を試みた研究においても、環境構成力は保育実践力のひとつに位置付けられている。上山・杉村(2015)³⁾は、木村・橋川(2008)⁴⁾を再検証し、「生活環境の理解力」「子ども理解に基づく関わり力」「環境構成力」の3つからなる保育実践力を見いだしている。その環境構成力には「園児の活動に応じて環境を再構成することができる」「園児の想像力をかきたてるような助言をしている」「アイデアを提供することで、園児の新たな活動を引き起こしている」「生活の流れや園児の実態から環境を構成できる」「率先して環境に関わり園児の活動を引き起こしている」などの項目が含まれている。高山(2014)は環境を構成する技術として、①玩具や生活用品を選択する技術、②空間を構成する技術、③日課を展開する技術、④自らの人的環境として活用する技術の4つをあげている⁵⁾。環境を構成する要素には、人、自然、物、情報、空間、時間、動線、温度・湿度・空気⁶⁾などがある。したがって、環境構成力とは、これら多岐にわたる要素を総合的にデザインしたりマネジメントしたりする、高度な保育実践力だといえるだろう。

上村(2017)⁷⁾は、環境構成の際に重視している視点について、保育経験年数低群(1～5年目)、中群(6～10年目)、高群(11年目以上)に分けて分析し、経験年数が増えるにつれて、「子どもの基礎的理解・内的世界に関する視点」から「園生活の背景の視点」や「子どもの内的安定感への視点」などが備わること、「子どもの想像や意欲を引き出す配慮」や「人的環境としての空間的・タイミング的な配慮」から「学び獲得への配慮」「自然環境との出会い方の配慮」「事前の教材研究と情報発信の配慮」「子どもの内面への配慮」「教師間連携の配慮」などが顕在化していることなどを明らかにしている。塩路・湯地・田村・佐々木(2020)⁸⁾は、具体的な遊び場面における環境構成について、若手保育者とベテラン保育者にインタビュー調査を行い、ベテラン保育者は、「子どもから」始まる遊びに焦点をあて、子どもの心の動きや活動の流れを理解しながら、発達の状況や保育のねらいを組み合わせ考え、ダイナミックな遊びの中で子どもの必要性に応じて臨機応変に具体的な環境の構成を行う手立てを講じているのに対して、若手保育者は、具体的手立てが明確になっていないが、子どもの姿の理解に基づいて、事前の遊びの準備を丁寧に行うなど、担任保育者として子どもの思いに沿った遊びを展開するための

*鳴門教育大学大学院

**鳴門市黒崎幼稚園

***鳴門教育大学附属幼稚園

環境構成の観点を身につけようとしていることなどを明らかにしている。

このようにキャリアステージの観点で、保育実践力としての環境構成力がどのように形成されていくのかを捉えることは、今日的な課題でもある。それは1点目に、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（2015年12月）において、教師がキャリアステージに応じて修得すべき能力を示す指標を策定することが提言されたからである。2点目に、厚生労働省「保育士のキャリアアップの仕組みの構築と処遇改善について」（2017年2月）を受けて、保育士のキャリアパスを見据えてリーダー的な役割を求められる職員に対する研修の体系化がなされたことによる。なお、このような研修体系については、「保育者の資質向上研修俯瞰図」（全日本私立幼稚園連合会、2006）や「保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～」（全国保育士会「保育士の研修体系」検討特別委員会、2007）が先駆けとしてある。

こうした背景により、各都道府県では教員育成指標が策定されてきているが、教育委員会主導による恣意性と育成指標の細分化の問題などの指摘もある⁹⁾。初任者研修や教職10年経験者研修等の法定研修を含め、これらが経験年数を基準とし、トップダウン的に策定される傾向にあるというのである。一方、保育教諭養成課程研究会は、文部科学省の委託を受けて、経験年数によらない研修のあり方について一連の研究を行っている¹⁰⁾。秋田（2000）は「保育者が生きる世界という内側の窓、保育者の声によるライフストーリーの時の微視的な創出過程とこうしたステージモデルが重ねあわせられ検討されることによって、保育者の専門性が内なる声として捉えられるのではないだろうか」と述べている¹¹⁾。近年、キャリアステージに応じた研修体系や教員育成指標などが構築される際には、こうした保育者側の視点に立った研究の積み重ねによる理論の裏付けも今後必要になるだろう。

保育者の発達段階モデル¹²⁾¹³⁾によれば、「実習生・新任の段階」「初任の段階」「洗練された段階」「複雑な経験に対処できる段階」「影響力のある段階」としている。教師の技能発達¹⁴⁾¹⁵⁾においても、「初心者・実習生(Novice)」（1年目）、「初心者上級(Advanced Beginner)」、「一人前(Competent)」、「熟練者(中堅)(Proficient teacher)」、「熟達者(達人)(Expert)」も5段階となっている。これらが5段階であるのは、ドレイファス兄弟が提唱した「ドレイファスの技能獲得モデル」¹⁶⁾に依拠しているからだと思われる。ドレイファスの技能獲得モデルの応用は看護実践の研究¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾に多く、その中でもベナーの一連の研究²⁰⁾²¹⁾²²⁾が代表的である。ドレイファスの技能獲得モデルにおいては、「一人前」になるまでに2～3年、「中堅」までに約3～5年かかるといわれている²³⁾。ベナーは各段階における能力や態度、考え方がどのようになぜ変化していくのか、スキルの獲得で看護実践に埋め込まれた知識を明瞭化している²⁴⁾。師岡（2003）は保育実践分野におけるベナー看護論の可能性について論じている²⁵⁾が、その後、研究の発展がみられないことからあまり注目されてこなかったといえよう。

本研究は、保育者のキャリアステージの中でも初期段階にあたる保育経験3年以下の若手保育者を研究対象としている。ドレイファスの技能獲得モデルやキャリアステージの観点に立てば、「一人前」になるまでの極めて重要な時期だといえる。しかし、若手保育者に関する研究は、就職1年目の若手保育者を主たる対象として、2年目、3年目の保育者に焦点をあてた研究はほとんどなされていない²⁶⁾。早期離職²⁷⁾、リアリティショック²⁸⁾に象徴されるように、幼稚園教員養成課程の学生の学びと新採教員の学びには「ギャップ」が存在するといわれている²⁹⁾。保育教諭養成課程研究会（2016）は、養成校学生から新規採用教員になった段階で一度低下した「保育者効力感」や「幼児教育実践力」「職務上の困難度」は3年から5年を経て上昇し、その後安定してくると報告している³⁰⁾。保育者の技能獲得のプロセスを検討した研究は、これまでほとんど行われてこなかった³¹⁾³²⁾。保育者のキャリアステージの初期段階の若手保育者のスキル獲得のプロセスを明らかにすることが重要な課題だと思う。

そこで本研究では、キャリアステージという観点から、保育経験3年までの若手保育者を対象とし、保育者に求められる保育実践力としての環境構成力に焦点をあて、その形成過程について明らかにすることを目的としている。

Ⅱ 研究方法

本研究は、ストラウス版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach, 以下GTAと表記する）を日本で提唱している戈木³³⁾の手法を用いる。GTAとは、変化のある現象について、それと関わる概念（カテゴリー）と概念同士の関係を知り、現象の状況（構造）とプロセスを把握することによって理論を作り

上げようとする方法である³⁴⁾。質的研究にはさまざまな方法が開発されているが、本研究は若手保育者の環境構成力の形成過程を把握することが目的であるので、変化のある現象を把握しようとする³⁵⁾点で最も適していると考えて、GTAを採用した。

表1 調査対象者の属性

調査対象	A	B	C	D	E	F	G	H
経験年数	3年目	3年目	3年目	3年目	2年目	2年目	2年目	1年目
転職	有(幼稚園 →幼稚園)	有(幼稚園 →保育所)	有(幼稚園 →幼稚園)	無	無	有(幼稚園 →幼稚園)	無	無
現在の所属	幼稚園	保育所	幼稚園	保育所	幼稚園	幼稚園	幼稚園	保育所
担当クラス (1年目) (2年目)	4歳児 (4歳児) (3歳児)	0歳児 (4歳児) (4歳児)	5歳児 (5歳児) (4歳児)	3・4歳児混合 (2歳児) (3・4歳児)	4歳児 (4歳児)	4歳児 (4歳児)	3歳児 (3歳児)	1歳児
学年クラス数 複数担任・相持ち	2クラス 有	1クラス 担任3名	2クラス 有(加配有)	1クラス 無	2クラス 有	2クラス 有	1クラス 無	1クラス 担任2名

(1) 調査対象者

表1のとおり、保育経験3年以下の若手保育者8名である。GTAのデータ比較に基づき³⁶⁾、経験年数や所属に配慮して被調査者を選んだ結果、経験年数1年1名、2年3名、3年4名、調査実施時の勤務園が幼稚園5名、保育所3名という内訳になった。

(2) 調査方法

調査期間は2016年6月～12月である。対象者一人につき約30分程度の半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。インタビュアーは2名で行い、2台のICレコーダによって録音した。「若手保育者は環境の構成をどのように理解し、どのように環境を構成しているのか」というリサーチ・クエスチョンに基づいて作成したインタビューガイドは、①大学時代の学修について(大学時代、環境構成についてどんなことを学びましたか)、②環境構成のイメージについて(「環境を構成する」という言葉を聞いてどのようなことをイメージしますか)、③園の環境の理解について(あなたの園の環境をどのように理解しましたか)、④直接的援助と間接的援助(環境を構成すること、保育者が直接子どもに関わること、どちらが大切だと思いますか)、⑤日々の環境構成について(一日の保育をしていく時に環境を構成するにあたって困っていること、最も大切にしていることは何ですか)、⑥保育の手がかり(保育のことで困った時に手がかりにしていることや保育のモデルとなったり相談できたりする保育者は身近にいますか)、⑦保育者のキャリア形成について(これからどんな手がかりがあれば、保育者としてキャリアを積んでいくことができると思いますか)である。

(3) 分析方法

GTAに基づき³⁷⁾、分析手順は①テキストの作成②テキストの読み込み、③テキストの切片化、④概念の抽出、⑤コーディングである。切片ごとにプロパティとディメンションを抽出し、その切片のラベル名をつけた後、より抽象度の高いカテゴリー名をつけた。抽出したカテゴリー同士の関連を検討し、カテゴリー関連図を作成し、状況、行為/相互行為、帰結を見出し、現象の中心となるカテゴリーを現象名とした。

(4) 倫理的配慮

鳴門教育大学「人を対象とする医学系研究等に関する倫理審査委員会」の承認を得て行った。インタビュー対象者には、①研究目的の説明、②研究データは研究目的では使用しないこと、データの厳重な管理、③個人が特定されないための配慮について書面で伝え、了承を得ている。

Ⅲ 結果と考察

本研究の結果、【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】という現象が明らかになった。この現象に関わるカテゴリーとして、6個のカテゴリーが抽出された。これらのカテゴリー関連図を図1に示す。なお、現象の中心

となるカテゴリーを【 】, その他のカテゴリーを<< >>, ラベル名< >, プロパティ“ ”, デイメンション ‘ ’ で表記した。データで引用した部分は「」や**枠線**で標記し, 被調査者A~Hのアルファベットの後ろの数字は切片番号を示す。なお, 切片番号に関する表記を, 囲み英数字 (B⑩H) は, 現在の所属が保育所, アンダーライン (H) は経験年数1年, 斜体 (A③C④) は経験年数3年, 太字は④: 経験年数3年(転勤無)を区別して記した。

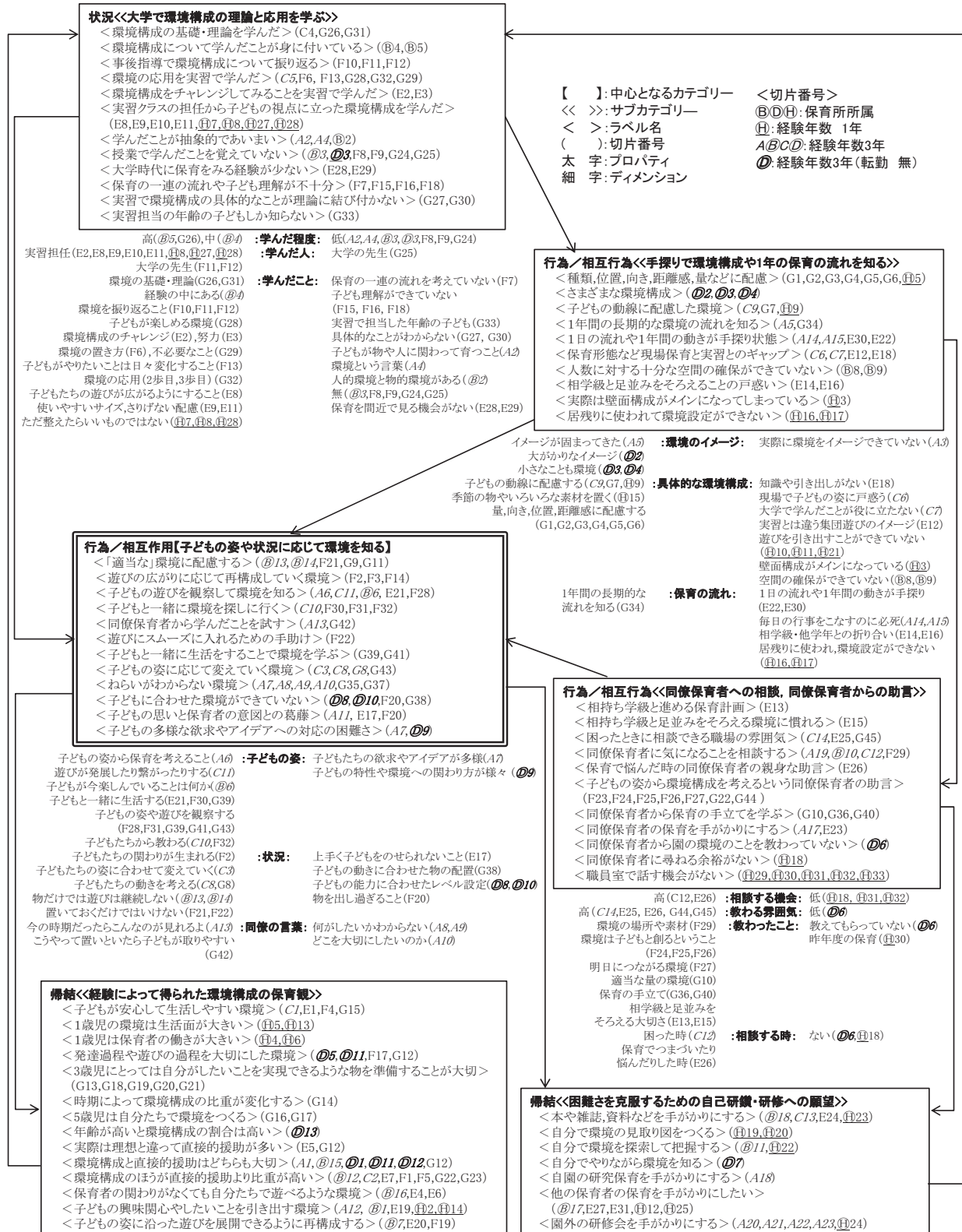


図1 【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】という現象に関わるカテゴリー関連図

(1) ストーリーライン

大学時代に“学んだこと”は‘環境の基礎’‘理論的な部分’‘環境の応用’などを“学んだ程度”が‘高’く、‘実習担任’から“学んだこと”として‘環境の置き方’‘使いやすいサイズ、さりげない配慮’‘子どもがやりたいことは日々変化すること’など、〈〈大学で環境構成の理論と応用を学ぶ〉〉。就職してから保育現場で‘季節の物やいろいろな素材を置く’‘量、向き、位置、距離感に配慮する’‘子どもの動線に配慮する’など“具体的な環境構成”をしていく中で‘1年間の長期的な流れを知る’“保育の流れ”がわかるようになるなど、〈〈手探りで環境構成や1年の保育の流れを知る〉〉。こうしたプロセスを経て‘子どもの姿から保育を考えること’‘子どもの姿や遊びを観察する’など“子どもの姿”や‘子どもの姿に合わせて変えていく’など、経験によって【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】ようになる。その過程の中で、〈子どもが安心して生活しやすい環境〉〈発達過程や遊びの過程を大切にしたい環境〉〈子どもたちの興味関心やしたいことを引き出す環境〉など〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉が形成されると考えられる。

しかし、〈〈大学で環境構成の理論と応用を学ぶ〉〉段階では“学んだ程度”が‘低’く、〈授業で学んだことを覚えていない〉〈学んだことが抽象的であいまい〉なものもある。〈〈手探りで環境構成や1年の保育の流れを知る〉〉段階では、‘1日の流れや1年間の動きが手探り’だったり‘相学級・他学年との折り合い’などギャップや困難さもあるが、‘困った時’‘保育でつまずいたり悩んだりした時’、“同僚保育者に教わる雰囲気”や“同僚保育者に相談する機会”が‘高’いと“教わったこと”として‘環境の場所や素材’‘適当な量の環境’‘保育の手立て’など、〈〈同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言〉〉が得られる。【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】段階では、‘子どもたちの欲求やアイデアが多様’‘子どもの能力に合わせたレベル設定’などに悩んだり、同僚保育者に‘何がしたいかわからない’と指摘されたりする。“同僚保育者に相談する機会”が‘低’いと〈自分で環境の見取り図をつくる〉〈自分で環境を探索して把握する〉しかなく、〈〈困難さを克服するための自己研鑽・研修への願望〉〉という帰結を生み出す。

(2) 各カテゴリーの説明

① 【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】

【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】とは、‘子どもの姿から保育を考えること’‘子どもが今楽しんでいることは何か’‘子どもたちの姿に合わせて変えていく’‘子どもの動きを考える’ことなどが経験によってわかるようになる段階を示している。「あ、やっぱり取りやすい位置ってあるんやなとか、でもこれやったらちょっと低かったかなとか、ちょっとなんか距離的にちょっと遠いかなとか、だったらこうしてみようかなとか」などと試行錯誤し、保育者自身が子どもの目線や子どもの気持ちになって、環境を見つめ直したり、実際に子どもがどのように環境に関わっているかをよく観察したりすることによって、〈子どもの姿に応じて変えていく環境〉に配慮するようになるといえる。たとえば、折り紙をただ用意するのではなく、「ちょっと折っとったら」と子どもが遊びを始められるような工夫をしている。状況に応じて‘物だけでは遊びは継続しない’‘置いておくだけではいけない’など、〈「適当な」環境に配慮する〉ようになる。

子どもたちが、実際取りに来る姿を見て、あ、やっぱり取りやすい位置ってあるんやなとか、でもこれやったらちょっと低かったかなとか、ちょっとなんか距離的にちょっと遠いかなとか、だったらこうしてみようかなとか、そういう実際に子どもたちがその環境に触れていっている、関わっている姿を見て、あーこっつこうかな、でもこれやったらこっちの方が良いんちゃうかなとかってというのは、うん、吸収してきたと思います。(G43)

折り紙を全部バーンって置いとくんじゃなくて、ちょっと折っとったら、あっ子どもがスッて入っていける環境も大事なんやなあっていうのは、なんかここに来てすごい学びました。(F22)

【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】段階は、保育経験が2、3年の若手保育者の語りを中心である。勤務先が途中で変わった場合でも、‘子どもたちから教わる’ことによって環境に気付くという姿勢が備わっている。‘今の時期だったらこんなのが見れるよ’‘こうやって置いといたら子どもが取りやすい’という“同僚の言葉”

によっても園の環境に気付くこともある。このように自分だけで何とかしようという考えから、子どもや同僚保育者から学ぼうとする構えが、この段階の保育者に見られる。

葉っぱ取り行こうとかって言って、いろんな葉っぱを探しに行ったりっていうのもあって、なんか子どもに教えてもらったり、考えたり歩いたりしよったら、あーこんなとこいいんじやって気付きます、いつも。(F32)

自分で探したり、他の先生がどこそこに行ったらどんぐりがようけあるよ、とか、今の時期だったらこんなのが見れるよとか教えてくれるので、実際歩いて行ってみたりとかですね。(A13)

【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】一方で、‘子どもの動きに合わせた物の配置’‘子どもの能力に合わせたレベル設定’‘物を出し過ぎること’など〈子どもたちの多様な欲求やアイデアへの対応の困難さ〉を感じたり、〈子どもに合わせた環境ができていない〉〈子どもの思いと保育者の意図との葛藤〉に悩んだりしている。“子どもの姿”や“状況”から理解しようとしているからこそ、こうした葛藤やつまずきが生じているのだろう。しかし、同僚保育者に‘どこを大切にしたいのか’‘何がしたいかわからない’と〈ねらいがわからない環境〉と指摘されることもあり、子どもの発達過程や保育者の意図から環境構成を考えていくことのむずかしさを克服することが次の課題となっていることがうかがえる。

ほうですね、うーん…。でもその、一番下っていうか、その子に合わせたら、もっと上のレベルの子にとったら退屈になってしまうし、っていう、ちょうどいいところを探すのがむずかしいです。(D8)

どれをとって、こう…膨らませるのかとか、どこを大切にしたいのかっていうんを考えると、何したいのかわからんっていつも園長先生とか、先生とか言われるんですけど(A8)

② 大学で環境構成の理論と応用を学ぶ

「経験上で、こうだ(環境構成)っていうのが入ってるような感じですかね(B4)」。若手保育者が環境構成力を身につける最初の出発点として、〈大学で環境構成の理論と応用を学ぶ〉という段階がある。〈環境構成の基礎・理論を学んだ〉が、〈学んだことが抽象的であいまい〉と語る保育者もいる。その一方で、〈保育の一連の流れや子ども理解が不十分〉であったり、〈実習で環境構成の具体的なことが理論に結び付かない〉ということもある。

‘使いやすいサイズ’‘さりげない配慮’など実習クラスの担任から〈子どもの視点に立った環境構成を学んだ〉ことが【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】に影響していると考えられる。たとえば、カブトムシの事例では、「汚く落ちているから環境をきれいに整えなければならない」という「保育者(実習生)側の視点」から、「子どもがそれを見てどう思うか」という「子どもの視点」に立って環境構成を考えなければならないことを、実習の段階で学んでいる。また段ボールの恐竜の修理を実習クラスの担任が補強しているのを見て、「子どもたちがせず先生たちがするのかなあ」と「その時は」疑問に思っている。しかし、そう語るということは、今ならその保育者の意図が理解できるということなのだろう。若手保育者にとっては、大学での実習体験、とくに実習クラスの担任からの影響が大きいと考えられる。

A先生(実習担任)がカブトムシの土がこぼれていて、で、それをただ汚く落ちているんだなって判断して片付けようとしていたら、それは子どもがそれを見てどう思うかっていうのを、その、図るじゃないですけど、汚れているからきれいにするのか、カブトムシに対してどう思うのか、みたいになっていうのを引き出すための一つの環境構成ですっていうことを教えていただいて、ただ整えたらいいのではなくて、それ(環境)

に対して子どもがどう働きかけていくのかっていうのを見るんだっていうのを大学ですごい学んだのは学んだんです (H8)

段ボールで作った恐竜が、壊れそうに、もう遊びすぎて壊れそうになっているのを先生が見つけて、補強をさりげなくしてたりとか、その何で子どもたちがせずつ先生たちがするんかなあってその時はちょっと思ったんですけど、(E9)

③ 手探りで環境構成や1年の保育の流れを知る

若手保育者が大学を卒業して保育現場に出ると、季節やいろんな素材を置くなど〈種類、位置、向き、距離感、量などに配慮した環境〉や〈子どもの動線に配慮した環境〉を意識するようになる。‘大がかりなイメージ’ ‘小さいことも環境’ など〈さまざまな環境構成〉を理解するようになる。

毎日の中で、どうしても子どもの動線とかの環境構成っていうのは考えていくんですけど、(H9)

1年間を通しての、その子たちにとってどういう環境を提供していくかっていう長期的な(環境)流れの部分は、卒業して現場に出てからかなあっていう気はします (G34)

しかし、若手保育者の中には、〈人数に対する空間の確保ができていない〉ことや〈実際は壁面構成がメインになってしまっている〉ことを反省しているものもある。〈居残りに使われて環境設定ができない〉という不満や〈1年間の長期的な環境の流れを知る〉ようになるまでには、‘毎日の行事をこなすのに必死’で、〈1日の流れや1年間の動きが手探り状態〉だったり、〈相学級と足並みをそろえることの戸惑い〉や〈保育形態など現場保育と実習とのギャップ〉を感じている。

1年目の時は、そこまで考えられなかったんで。毎日ある行事をこなすのに必死で感じだったんで、全然そんなのできてなかったと思います。(A14)

そうですね。(居残りの子)全員がその部屋にやってくるので、自分がその居残りの担当じゃなくても、その部屋の環境を考えることが、頭ではできてでも実際その、実行することがむずかしかったりとか (H17)

今は幼稚園にとって相学級のクラスとあわせて何かをすとか勝手に進めるんじゃなくて話し合ったりとか隣のクラスの先生とか話し合っ足並みそろえてとか、がやっぱ大事なので、大事にされているので (E25)

④ 同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言

〈〈同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言〉〉とは、若手保育者が同僚保育者に気になることを相談したり、同僚保育者の助言を得たりすることである。「自分だけが考えんと子どもと話して環境は変えていったらいいんよ」と〈子どもの姿から環境を考えるという同僚保育者の助言〉があったことが【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】段階への後押しになっているものと考えられる。したがって、若手保育者にとっては、このような〈困った時に相談できる職場の雰囲気〉は大切である。

なんか1番はなんかこう、園長先生に言われたのは、困ったこととか、こうもうどうしたらいいかわからんっ

という時は、職員室で話しよ！って言われてて、ほしたら絶対誰か（同僚保育者）がいろんなこう、ことを言ってくれて（E25）

子どもと話して、そこでどうする？って自分だけが考えんと子どもと話して環境は変えていったらいいんよって言われ、言ってくださって、あーなんか環境って私だけ変えるって思ってたんですけど（F25）

しかし、若手保育者の職場が“同僚保育者に相談する機会”や“教わる雰囲気”が‘低’かったり、“教わったこと”“相談する時”が‘ない’と、「私が何を考えているのかも、たぶん他の先生方はそこまで知らない」「逆に他の先生が何を考えているのかも私はあんまりわからなくて」と、〈同僚保育者から園の環境のことを教わっていない〉〈同僚保育者に尋ねる余裕がない〉〈職員室で話す機会がない〉など、職場において環境構成について学ぶ機会がないという実態も浮き彫りになっている。

だから私が何を考えているのかも、たぶん他の先生方はそこまで知らないと思いますし、逆に他の先生が何を考えているのかも私はあんまりわからなくて、そういう、どういう思いで、こういう時になんでこうしたのかっていうのを聞く機会っていうのがすごく少ないので、それを聞ける機会があったら、もっと自分の手がかりにして（H32）

⑤ 〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉

〈子どもが安心して生活しやすい環境〉〈子どもの興味関心やしたいことを引き出す環境〉〈子どもの姿に沿った遊びを展開できるように再構成する〉〈保育者の関わりがなくても自分たちで遊べるような環境〉などは、【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】という経験から導き出された保育観だと考えられる。

直接的援助と間接的援助の比重については、〈1歳児の環境は生活重視で保育者の働きが大きい〉〈3歳児にとっては安心感のある環境や自分がしたいことを実現できるような物を準備することが大切〉〈5歳児は自分たちで環境をつくる〉など、担当クラスの子どもの年齢に影響を受けている様子がうかがえた。たとえば、「でも3歳の子たち、今の3歳の子たちにとっては、7：3くらいかなあと。環境7、直接3くらいかなあとと思います。5分とは言えないですね。（G13）」というのも「でその7、3っていうのも、〇〇先生に教えてもらったことなんですけど。（G22）」「うーん、ま今、今、うーんほんまに6月のたった今のこと、子たちだったら、まだ、6：4とかでもいいんかなあとは思んですけど。（G14）」と、〈時期によって環境構成の比重が変化する〉〈年齢が高いと環境構成の割合は高い〉〈実際は理想と違って直接的援助が多い〉など、発達や保育の流れを見通して直接的援助と間接的援助のバランスについて柔軟に捉えるようになる。

はいっ、帰ってくる時も、あー楽しかったなあ気持ちよかったなあってなんかこう楽しかったわって帰れるようじゃないとあかんってすごい…にしたいなって思っ。（F4）

年齢の差とかもあるんで、皆ができるんってどうやったらいいんだろうとか、レベルをどこに、いろんなレベルを作っとく時と、調節できるように、手を考えたりする。（D5）

⑥ 困難さを克服するための自己研鑽・研修への願望

若手保育者が【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】段階における新たな葛藤が生まれたり、〈同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言〉が得られなかったりする場合は、〈自分で環境の見取り図をつくる〉〈自分で環境を探索して把握する〉〈自分でやりながら環境を知る〉〈本や雑誌、資料などを手がかりにする〉など、自己研鑽に努め、自分自身で克服していくしかないようである。そうした背景があるので、〈他の保育者の保育を手がかりにする〉ことや、〈自園の研究保育を手がかりにする〉〈園外の研修会を手がかりにする〉など、同僚の保

育者の保育に手がかりを求めたり、研修への願望を強くもっているといえよう。

休みの日に出て行って、で、教材庫の見取り図を描いて、他の先生もわかりやすいように貼ったりとかしたんですけどそうです。他の先生も「あれあった？」とか「これあった？」とか言って効率が悪いなあと思ったので。(H19)

見に行けなくても、一人代表で行った先生が、指導案とか写真とか持ち帰ってきてくれて、自由に見てくださっておいてくれとって、それ見て、何しよったんかなって、なんとなく想像する感じです (A23)

IV 総合考察

「若手保育者は環境の構成をどのように理解し、どのように環境を構成しているのか」というリサーチ・クエスションに基づき、GTAによって若手保育者の環境構成力の形成過程について検討してきた。本研究の結果をまとめると次のようになる。

第一に、若手保育者が【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】までの過程には、〈〈大学で環境構成の理論と応用を学ぶ〉〉段階から〈〈手探りで環境構成や1年の保育の流れを知る〉〉段階を踏んでいることが明らかになった。環境構成に関しては、何を、どこに、どれだけ、どのように置くかということから、種類、位置、向き、距離感、量、動線についても配慮するようになる。すなわち、子ども理解や周りの状況が徐々に見えるようになるにつれ、環境を「点」から「線」で捉えられるようになると推測できる。さらに、「私だけが (F25など)」から「子どもが (G43など)」など、子どもを主語にして語るなど、保育の視点も「保育者」から「子ども」へと移行することによって環境の捉え方が変化していると考えられるだろう。その点、高濱 (2001) も保育者としての成長プロセスには、子どもを捉える視点の変化があることなどを明らかにしている³⁸⁾。このように環境構成力の形成過程には、「点」から「線」へ、「保育者」から「子ども」への視点の変化が重要だと考えられる。

第二に、【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】ことによって、子どもの発達過程や直接的援助とのバランスに配慮しながら環境を構成することなど、〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉が醸成されていくことが示された。ドレイファスの技能獲得モデルによれば、「初心者上級(Advanced Beginner)」になると、現実の状況の中で、それぞれの状況にとってたしかに意味があるのに「文脈不要」の要素として客観的に規定できないさまざまな要素に出会い、そうした要素の存在を認識できるようになる³⁹⁾。しかし、〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉は、〈1歳児の環境は生活重視で保育者の働きが大きい〉〈3歳児にとっては安心感のある環境や自分がしたいことを実現できるような物を準備することが大切〉など、自分が担当するクラスの子どもの年齢に依拠して語られていた。したがって、経験の浅い若手保育者の〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉は限定的なのかもしれない。もし経験したことの無い対象や目標や手段に慣れていなければ、初心者の段階に戻る⁴⁰⁾という。したがって、カテゴリー関連図(図1)に示すとおり、もし担当するクラスや年齢が変われば、〈〈経験によって得られた環境構成の保育観〉〉という帰結が得られても、一旦最初の状況に戻り、再び同じ道筋を歩むと考えられる。このような循環を繰り返すことによって環境構成力が高まっていくのではないだろうか。

第三に、若手保育者が【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】という段階へステップアップするためには、〈〈同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言〉〉が不可欠であるということである。ベナーは、新人にとっては状況の局面に立った時、何が重要であるかのニーズを見落とすことのないように文脈を考慮したアドバイスが有効であると述べている⁴¹⁾。今の時期だったらこんなのが見れるよ、‘こうやって置いといたら子どもが取りやすい’、「子どもと話して、そこでどうする？ (F25)」などという助言は、状況に応じて臨機応変に解釈が可能な主観的な実践原則(「格言(maxim)」)や文脈に依存した「直観(intuition)」⁴²⁾などだと思われる。このような経験に裏打ちされた「実践知」が若手保育者の資質向上の手助けになると考えられる。谷川(2018)も実習の意義を述べている⁴³⁾が、本研究においても「子どもがそれを見てどう思うか (H8)」など、大学での実習でも「実践知」に触れる経験をしており、そうした意味でも大学の实習やそこで出会う実習クラスの担任の存在は大きいといえる。

しかし、〈〈同僚保育者への相談、同僚保育者からの助言〉〉が得られなかった場合には、自己研鑽に努めるな

ど自分自身で克服しようともがいていた。また若手保育者は経験が少ない分、他の保育者の保育や研修を手がかりにしたいと願っていた。1年目は〈1日の流れや1年間の動きが手探り状態〉〈相学級と足並みをそろえることの戸惑い〉などのギャップに悩み、【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】段階になれば、〈子どもたちの多様な欲求やアイデアへの対応の困難さ〉を感じるようになるなど、若手保育者が抱える課題や困難さは段階ごとに次々と生じていることがうかがえた。秋田(2000)は、子ども理解のむずかしさ、応答性や無限定性を伴うケアという行為のむずかしさ、子どもをとりまく他の大人たちとの関係作りの中で私らしい保育、保育者としての自分を創っていくむずかしさ、という保育が内包する困難について指摘している⁴⁴⁾。谷川(2018)は、危機の中で自ら抱える困難や葛藤を契機とした探索的省察によって専門的成長を遂げていく⁴⁵⁾ことを指摘している。

看護においては、OJT (On the Job Training)の一環として、おおむね3年目のプリセプター(先輩看護師)がプリセプティ(若手看護師)を指導する「プリセプター制度」があるという。保育現場においては、同僚保育者、相学級の保育者、あるいは幼児教育アドバイザーなどがその代わりを担っているといえるが、【子どもの姿や状況に応じて環境を知る】という段階に至った保育者が1年目の保育者を指導するような仕組みもあっていいのではないだろうか。

本研究では、保育経験3年までに若手保育者を対象にしてきたが、それ以降の経験をもつ保育者を経年的に探る必要がある。今後は長期的な視野で熟練者(中堅)以降の保育者の保育実践力や実践知等がどのように形成されるのかというプロセスも探っていきたい。また保育実践力としての環境構成力のみを取り上げたところに限界がある。こうした研究の裏付けによって、保育者の保育実践力の形成過程に即して、保育者養成や保育者の資質向上を図るための研修のあり方などが検討されなければならないだろう。

謝辞

本研究はJSPS科研費16K04552の助成を受けたものである。本研究を実施するにあたり、インタビューを快諾していただいた8名の保育者の皆様に貴重な時間をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

付記

本研究は、2017年日本保育学会第70回大会(於:川崎医療福祉大学)「若手保育者は環境をどのように考えて構成し保育しているかⅡ」としてポスター発表したものを再分析・再考してまとめたものである。

- (1) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. pp. 242-251
- (2) 同上.
- (3) 上山瑠津子・杉村伸一郎 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究. 63巻, 2015年, pp. 401-411.
- (4) 木村直子・橋川喜美代 「保育実践力」尺度作成に関する研究 — 保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに —. 保育士養成研究第26号, 2008年, pp. 33-38.
- (5) 高山静子 『環境構成の理論と実践 — 保育の専門性に基いて —』 エイデル研究所, 2014年.
- (6) 高山静子 『学びを支える保育環境づくり: 幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成』 小学館, 2017年.
- (7) 上村晶 「教育実践をデザインする幼稚園教諭の視点と役割 — 教師の経験年数に伴う計画的及び協働的な環境構成のあり方に着目して —」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 第16号, 2017年, pp. 45-63.
- (8) 塩路晶子・湯地宏樹・田村隆宏・佐々木晃 「保育者の環境を構成する観点に関する研究 — 若手とベテランの遊びについての語りを手がかりに —」 『日本教職大学院協会年報』 第38集, 2020年, pp. 29-39.
- (9) 古川治 「教員育成指標策定に関する研究: 先行事例を通して見る教育行政と大学の連携」 『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書2017年度』, 2018年, pp. 21-36.
- (10) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 「研究会の活動・成果」 <http://www.youseikatei.com/5.cfm> (2019年5月20日閲覧).
- (11) 秋田喜代美 「保育者のライフステージと危機: ステージモデルから読み解く専門性(特集保育者の成長と専門性)」 『発達』 21(83) ミネルヴァ書房, 2000年, pp. 48-52.
- (12) Vander Ven, K. (1988) Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek,

- O. N. Saracho, and D. L. Peters (Eds.) Professionalism and the early childhood practitioner. Teachers College Press. 137-160.
- (13) 秋田, 2000年, 前掲.
- (14) 秋田喜代美「教師が発達する筋道：文化に埋め込まれた発達の物語」『シリーズ・新しい授業を創る第5巻 授業で成長する教師』ぎょうせい, 1999年, pp. 27-39.
- (15) Berliner, D. C. The Development of Expertise in Pedagogy. AACTE Publications, 1988.
- (16) ドレイファス, H.L.・ドレイファス, S.E.『純粹人工知能批判 ― コンピュータは思考を獲得できるか (訳：棕田直子)』アスキー・メディアワークス, 1987年.
- (17) 牧野美幸「ドレイファスの技能獲得モデルの視点と看護技術教育の展開の可能性」『神奈川県立保健福祉大学誌』2 (1), 2005年, pp. 53-61.
- (18) 牧野美幸「基礎看護実習における看護技術の習得状況の比較：ドレイファスの技能獲得モデル第1段階・第2段階に準じて」『神奈川県立保健福祉大学誌』5 (1), 2008年, pp. 55-62.
- (19) 篠崎恵美子・坂田五月・渡邊順子・阿部恵子・伴信太郎・藤井徹也「一般市民が模擬患者として熟達する過程」『聖隷クリストファー大学看護学部紀要』22, 2014年, pp. 37-44.
- (20) ベナー, P. E.『ベナー看護論―達人ナースの卓越性とパワー―』医学書院, 1992年.
- (21) ベナー, P. E.・フーパー・キリアキデイス, P. L.・ダフネ スタナード, D.(2012)『ベナー 看護ケアの臨床知 行動しつつ考えること (第2版) (監訳：井上 智子)』医学書院, 2012年.
- (22) ベナー, P. E.・タナー, C. A.・チェスラ, C. A.『ベナー看護実践における専門性：達人になるための思考と行動 (訳：早野 ZITO 真佐子)』医学書院, 2015年.
- (23) ドレイファス・ドレイファス, 1987年, 前掲.
- (24) ベナー, 1992年, 前掲.
- (25) 師岡章「保育行為への接近 ― ベナー看護論を手がかりとして」『白梅学園短期大学紀要』39, 2003年, pp. 57-68.
- (26) 谷川夏実『保育者の危機と専門的成長 ― 幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究 ―』学文社, 2018年.
- (27) 木曾陽子「保育者の早期離職に関する研究の動向：早期離職の実態、要因、防止策に着目して」『社会問題研』67 (146), 2018年, pp. 11-22.
- (28) 谷川, 2018年, 前掲.
- (29) 松本博雄・松井剛太・西宇宏美「幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究 ― モノの役割に焦点をあてて ―」『保育学研究』第50巻第3号, 2012年, pp. 287-297.
- (30) 保育教諭養成課程研究会「「新採ギャップ」に関する研究 ― 幼稚園教員養成校学生との比較 ―」『平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証報告書』, 2016年.
- (31) 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, 15, 2001年.
- (32) 谷川, 2018年, 前掲.
- (33) 戈木クレイグヒル滋子『グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版：理論を生みだすまで』新曜社, 2016年.
- (34) 同上.
- (35) 同上.
- (36) 戈木クレイグヒル滋子編『質的研究法ゼミナール第2版：グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院, 2013年.
- (37) 同上.
- (38) 高濱, 2001年, 前掲. pp. 229-260.
- (39) ドレイファス・ドレイファス, 1987年, 前掲.
- (40) ベナー, 1992年, 前掲.
- (41) ベナー, 1992年, 前掲.
- (42) 同上.

- (43) 同上, pp. 152-154.
- (44) 秋田, 2000年, 前掲.
- (45) 谷川, 2018年, 前掲. p. 148.

New Early Childhood Educational Teachers' Processes for Forming the Ability to Create Environments

YUJI Hiroki^{*}, SHIOJI Akiko^{*}, KAWABATA Daiki^{**}, IGAMI Mariko^{***},
FUJIKAWA Kayoko^{***}, FUJIHARA Nobuhiko^{*} and KINOSHITA Mitsuji^{*}

We conducted semi-structured interviews of eight new early childhood educational teachers with 1-3 years' experience, analyzing them under the Grounded Theory Approach.

Participants learned the basic theory of environment creation in university classes and applied it through practical training with teachers. Over the long-term course of one year, they learned to respond flexibly according to the situation while actually creating environments with children in the field and considering the balance between environment creation and direct assistance. Colleague teachers' presence in this process is valuable. However, they sense differences, such as relationships with other classes and other grades, and balance or conflict between independence and intention occasionally develop.

Therefore, examining new teachers' processes for forming environment creation ability is important for improving teaches quality.

^{*}Naruto University of Education

^{**}Kurosaki Public Kindergarten, Naruto City

^{***}Naruto University of Education, Attached Kindergarten