

## 保育者の持つ“良い保育者”イメージに関する ビジュアルエスノグラフィー

野口隆子 十文字学園女子大学 Takako Noguchi Jumonji University  
小田 豊 国立教育政策研究所 Yutaka Oda National Institute for Educational Policy Research  
芦田 宏 兵庫県立大学 Hiroshi Ashida University of Hyogo  
門田理世 西南学院大学 Riyo Kadota Seinan Gakuin University  
鈴木正敏 兵庫教育大学 Masatoshi Suzuki Hyogo University of Teacher Education  
秋田喜代美 東京大学 Kiyomi Akita Graduate school of Education, University of Tokyo

### 要約

本研究の目的は、ビジュアルエスノグラフィーの手法を援用し保育者が暗黙的にもっている“良い保育者”イメージを明らかにすることである。幼稚園のままごと・砂遊び・トランポリン・製作という4つの活動からなるビデオクリップを作成し、計143名の保育者に提示し保育者の持つ価値観の言語化を試みた。ビデオクリップに対する保育者のコメントは修正版グラウンデッドセオリーアプローチによって質的に分析した。すると、“良い保育者”イメージは『子ども中心』志向と密接に結びついている。その他『子ども理解』、『子どもの活動を発展させる』、『仲間作り』、『適切な環境の構成』などのカテゴリーが分析のプロセスから浮かびあがってきた。主として次のような事が示唆された。1) 保育経験による“良い保育者”イメージの差はみられない。2) 『子ども中心』志向が“良い保育者”と結びつく一方、『保育者中心』志向は“良くない保育者”とみなされる傾向がある。3) ビデオは視覚的情報を多くもつため、見る者に与える印象は強い。しかし、不可視的な背景の情報とその解釈にどれぐらい開かれているかが、ビデオの見方として課題となるだろう。より良い保育者イメージとその実践について、そして保育現場におけるビデオ利用の効果と可能性について今後さらなる研究が求められる。

### キーワード

“良い保育者”イメージ、保育者の専門性、ビジュアルエスノグラフィー、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

### Title

Visual Ethnography of Preschool Teachers' Perception of a "Good Preschool Teacher"

### Abstract

This study used visual ethnography to examine the image that Japanese early childhood educators have of a "good preschool teacher." Data were obtained from 143 preschool teachers. To stimulate discourse, the teachers were asked to view four video clips of preschool activities: role-playing in the kitchen, sand box, trampolines, and handicraft. Then, they wrote comments on a worksheet. The teachers' comments on these video clips were analyzed qualitatively using a modified grounded theory approach. The image of a "good preschool teacher" was closely connected with "child centeredness." Other categories extracted from the analysis included "understands children," "facilitates children's activities," "organizes children's social network," and "constructs an optimal environment." The main findings were that there were no differences in the comments made by novice and experienced teachers, that "teacher centeredness" tended to be recognized as "an image of an undesirable preschool teacher," and that the video clips tended to draw impressions only about the witnessed objective information. Nevertheless, the video clips would probably affect participants' speculation and their interpretation of information that was not included in the visual material. Further research is needed to develop more information on the image of a good teacher, and to evaluate the possibility of using video clips for training teachers in early childhood education.

### Key words

preschool teachers' perception of a "good preschool teacher", specialty of practitioners, visual ethnography, modified grounded theory approach

## 1 問題と目的

本研究では、ビデオを用いたビジュアルエスノグラフィー (Tobin, Wu, & Davidson, 1989) の手法を参照し、“良い保育者”“良い実践”に関する現場の保育者自身の言葉を質的に分析することにより、日常の保育実践では保育者の意識に上らない暗黙的な実践知を明らかにすることを目的とする。

過去において、保育者という職業が持つ専門性は一般的に過小評価されてきたという傾向がある。現在に至っても、同様の傾向が時にあると言えるだろう。法学や医学などといった分野に比べ、実践者の専門性はセミプロフェッションとして位置づけられてきたのである。これに対し、モデリングなど身体を通した学び、そして言語化されない非言語的行動を考慮するクラフトマンシップモデルが教師の専門性を考える際に最適なモデルとして強調された (Spodek, Saracho, & Peters, 1988)。また、暗黙的で身体的な実践知を持つ実践者が自らそれらを思考対象とする「反省的実践家 (reflective practitioner)」(Schön, 1983/2001) としての専門性のあり方が提唱されている。近年幼児教育において、保育者の専門性は特に強調されているテーマである。平成 14 年幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議による報告書に見るように、保育者自ら学び資質向上を図るあり方が求められている (文部科学省, 2002)。全米乳幼児教育協会の示した発達にふさわしい実践 (Bredekamp & Copple, 1997/2000, DAP, Developmentally Appropriate Practice) に対する基本見解のように、保育の質の向上や良い実践について大きな関心がよせられているといえよう。

こうした現状に即し、保育者自身がより良い保育をどのように考えているのか、その実態について探る試みが重要であると考えられる。しかし、保育者自身の声を取りあげた研究は非常に少ない。本研究の第一の目的は、保育者自身が“良い保育”をどのように捉えているかを明示することにある。

保育者の発達及び教育、教師の実践改善に関する研究において、“良い保育者”、“良い実践”の一般的定義を明らかにしようとする設問は少なからず見受けら

れる。良い教師に関する研究をまとめ、教師教育のアプローチについて議論したコーサゲン (Korthagen, 2004) は、良い教師の要素や能力を羅列し定義づけることは不可能であるという。それらは文脈によって異なるためである。普遍的な“良い教師”像に替え、教師教育・発達を捉えるための 6 つの変化レベル (環境レベル, 行動レベル, 能力レベル, 信念レベル, そして比較的新しい研究領域とされる教師の専門的アイデンティティのレベル, 個人を超えた全体の中で自分の存在を意味づけ, 天職の意識とも関連する使命感のレベル (mission)) をモデルとし、それに即した介入をおこなうとする立場をとっている。

梶 (1998) は文化に隠された“良い保育”像に対する保育者の認識を探るため、イギリス・アメリカ・カナダ・日本の保育実践の国際比較を試みた。各国の日常的な保育場面をビデオで撮影し、視聴と交換批評をおこなった探索的研究である。トービン、ウー、デヴィッドソン (Tobin, Wu, & Davidson, 1989) と梶 (1998) のビデオを用いたビジュアルエスノグラフィーという手法は、保育者の価値観を言語化し、明示化するに非常に有効な手段である。梶 (1998) は保育者が優れた映像の読み手であると述べているが、“良い保育者”、“良い実践”とは、保育者自身が持つ暗黙の信念・実践知として密かに構築され、蓄積されているものと想定される。すなわち本研究で明らかにしようとするイメージとは、保育者が意識的・無意識的に思い描く理想像や価値観、信念、実践の捉え方、そして実践経験を経て構成される実践知を含み込むものである。

従来より、教師の持つ暗黙的な実践的思考や実践知・信念を明らかにしようとする研究がおこなわれている。それらの先行研究について整理し、ビジュアルエスノグラフィーの特色について述べておく必要がある。

教師の実践的思考様式を明らかにしようとする研究は、主として学校教育分野において見ることができる (例えば、佐藤・岩川・秋田, 1990; 佐藤・秋田・岩川・吉村, 1991)。一方、幼児教育・保育の分野では、子どもに焦点を置いて研究がなされる事が多く、教師の思考及び実践行為そのものに焦点化されることが少ない。ゲニシ、ライアン、オクスナー、ヤーナル

(Genishi, Ryan, Ochsner, & Yarnall, 2001)によると、保育者の信念・認知に関する研究の多くは、文脈外の教師の思考を検討しているという点、研究者の仮説的シナリオについて結果が導き出されているという点に問題があるという。教師の持つ実践的思考とは、暗黙的であり、文脈依存的な性質を持つ。すなわち、無藤(2003)の指摘するような明示性の少なさとして特徴づけられるであろう。保育実践は個別的具体的特質をもち保育者個人の暗黙知によるところが多い一方で、保育の目標・内容・指導が明示的に示されることが少ない。「○○ちゃんの場合だったら」、「その時の文脈によって違って来るからなんとも言えない」など、保育現場でよく耳にする言葉は保育実践のこうした特徴を表している。

先行研究では、いくつかの手法が試みられている。例えば、幼児教育専攻学生や保育者の持つ指導に対する信念を質問紙によって検討した梶田・後藤・吉田(1984, 1985)の「個人レベルの指導論(Personal Teaching Theory)」に関する研究がある。高濱(1995, 2001)は、さらに具体的な状況や幼児の個性に応じた指導を考慮し、研究をおこなっている。高濱(1995)の研究では、保育者にとって保育が難しいと言われる自己抑制タイプの幼児と保育者との関係形成を意図の相互調整のプロセスから検討している。具体的な場面毎に保育者に介入の意図や理由、保育の方向性を聞き、保育の背後にある信念を明らかにしている。また、高濱(2001)は異なるタイプの子どもの想定し具体的な事例を提示する質問をおこない、保育経験によって知識量や文脈の捉え方、文脈に結びついた手がかりやコツによって問題解決に違いが見られることを示した。秋田・安見(1997)は子どもに対する教師の認知的枠組や視点を抽出するために用いられる教師用RCRT(Role Construct Repertory Test)を保育者に用い、保育者が子どもをどのように捉えているのか、5名の保育者の視点の違いを検討し、その共通性と独自性を見出した。キャシディー、ローレンス(Cassidy & Lawrence, 2000)は保育者の実践をビデオ撮影し、行為の理由等について語ることによって信念を明らかにした研究をおこなっている。

これらの研究では、保育者の持つ信念・価値観の個別性について、そしてさらに実践の持つ具体性につい

て考慮しようと試みている。しかし、保育者の専門性として重視される身体性については検討されていない。保育における身体性の問題を考慮するならば、ビデオを用いたビジュアルエスノグラフィーは声の抑揚や保育者・子どもの動き、表情、姿勢など、非常に多くの情報をふまえて検討することができる。梶(1998)の研究の中の、日本の保育VTRに対する「朝の集まり場面での子どもの楽しませ方に、保育技術の高さを感じる」(梶, 1998, pp.124)というコメントに見るように、ビジュアルエスノグラフィーは実践になくてはならない身体性という要素を含んでおり、保育者の声を実践に近い観点から引き出す効果的な方法であると考えられる。こうした身体性に関する情報の他、机の配置や子どもの遊びの広がりなど環境の構成に関する空間的要素、活動の流れや展開に関する時間的要素に関する情報も含まれてくる。身体・空間・時間といった保育になくてはならない要素を提示するのに、ビデオという道具は効果的である。

しかしさらに、ビジュアルエスノグラフィーの持つ特質とは、対話であり、多声的側面を持つ点にある(Tobin, Wu, & Davidson, 1989)。トービンら(1989)のビジュアルエスノグラフィーという方法では、ビデオをデータとしてではなく、さらなる対話を引き出すための最初の声とみなしている。そしてビデオを見た園の内部者の声、同じ文化に続く者の声、異文化に属する者の声を引き出し、信念や価値を明らかにしていくことを重視している。

無藤(2003)は日本の保育実践と研究の特徴の1つとして、先述した明示性の少なさに加え保育の多様性を挙げている。一口に日本の保育といっても、具体的な活動レベルにおいて異なる保育が並存しており、時に対立する場合もあるという。トービンら(1989)と梶(1998)の研究に見るような他国間比較を主軸としたビジュアルエスノグラフィーとは異なるが、日本国内の多様な保育・園文化を主軸とし、そこに共通の“良い保育”イメージを探る試みは非常に意義があるだろう。

本研究では、ビデオによって引き出された保育者の声を基に分析をおこなうことを重視するため、グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析をおこなう。保育実践の特質をふまえた研究手法を試みながら、

保育者共通の“良い保育者”“良い実践”に関するイメージの抽出を第1の分析の観点とする。その際、保育経験による差異があるのかを考慮する必要がある。教師の知は職場集団の文化、同僚性という長期的インフォーマルな関係の中で形成される（秋田，1992，1996，1998）。多様な保育、多様な園文化を通して実践の知が形成されていくと考えられる。そのプロセスの中で“良い保育者”イメージにどのような違いがあるのかを検討していくことが重要であろう。そこで、園や職場集団の文化になじみのある保育経験5年以上のベテラン保育者と、保育経験5年未満の若手保育者との間で比較検討をおこなう。

ところで、保育場面、特に子どもの活動を焦点に撮影されたビデオは一般的に数多く市販されており、教師の研修等で用いられてきた経緯がある。ビデオを用いて教師の対話を引き出し、省察をおこなうといった実践的利用の側面だけを取り上げると、さほど新しい試みではないともいえるが、ビデオという道具と保育者との関係については、あまり明確に研究されていないという現状を指摘しておきたい。また、実践改善のためのカンファレンスにおいて、近年では保育記録の他にビデオを用いることもまれではなくなっている（例えば斎藤，2001；富田・田上，1999；Wood & Bennett，2000）。しかし、それらは主として園の中で、ある特定の保育者を対象とする場合が多い。同時に、保育現場でビデオを用いる事に対する抵抗感は依然として存在する。従って、実践的活用の効用のみならず、ビデオ視聴の際の保育者の視点や構えなどについても考察を深めていくことが重要な課題であると考え。そこで、保育者の“良い保育者”イメージの明示化という主目的に加え、ビデオに対する保育者の視点の取り方を本研究の第2の考察のポイントとしたい。

## 2 方法

### 1 ビデオクリップの作成

本研究で用いるビデオクリップを作成するため、保育者に提示する場面・活動の選択及び編集等に関して

共同研究者間で何度も議論を重ねた。保育では、子どもの発達を促すために多様な活動が計画されている。特定の場面のみを提示することによる偏りを防ぐため、情緒的発達・社会的発達・身体的発達・認知的発達の4つの発達観点を含み込むような活動を選び、幼稚園のままごと・砂場・トランポリン・製作の4つの活動場面を映したビデオクリップを作成した。表1に場面と概要を示す。

本研究に先立ち、芦田・門田・鈴木・秋田・小田・野口（Ashida, Kadota, Suzuki, Akita, Oda, Noguchi, 2004）では30秒から2分程度の短いビデオクリップを作成し、幼稚園のベテラン保育者6名に調査をおこなっている。その結果、ビデオクリップが短いとその後の展開によって読み取り方が違ってくるため、もう少しビデオクリップが長いほうがよい、といった活動のプロセスとストーリー性を重視する声があがった。保育者が活動の展開を追い、ビデオからストーリーを構築するためにはある程度の長さや編集が必要であることが確認された。そのため、ビデオの編集を工夫し、保育者が活動のプロセスを理解できるよう1場面5分程度に時間を長くした。その他、ビデオでは子どもや保育者の言葉が聞き取りにくいという点も予想されたため、言葉をテロップにして流した。撮影者は第3筆者と第5筆者であり、第3筆者が編集をおこなっている。撮影者は幼児教育を専門とする研究者であり保育現場に精通している。同時に、撮影及び編集機材の取り扱いに熟達した人物である。ビデオ作成後も、共同研究者全員でビデオについて議論し、精選化をおこなった。

## 2 データ収集

### (1) 協力者

幼稚園に勤務する保育者合計143名。内、保育経験年数が5年未満の若手保育者が73名、保育経験5年以上のベテラン保育者が70名となっている。保育の多様性や地域性を考慮し、関東・関西・九州の国公立・私立幼稚園計9園に依頼をおこなった。

### (2) 調査時期及び調査内容

調査は2003年12月から1月にかけておこなった。

表1 ビデオクリップの場面と内容

	<p>&lt;ケース1：ままごと&gt;                  保育者がままごとコーナーで3歳児の子どもたちと一緒にままごとをしている場面。保育者はビデオ中ずっと椅子に座り、子どもたちに声をかけたり側に来た子たちと関わったりしている。</p>
	<p>&lt;ケース2：砂場&gt;                  3歳児の子どもたちが砂場で遊んでいる場面。保育者は子どもたちの間を動き回りながら1人1人の子どもの活動に援助を与えたり、遊びの環境を整えたりしている。途中で、遊具をめぐるトラブルが起こる場面があり、保育者が介入している。</p>
	<p>&lt;ケース3：トランポリン&gt;                  園庭にトランポリンが置かれており、5歳児の子どもたちがトランポリンに集まって遊んでいる場面。子どもは自分たちで交代のルールを決めながら、遊び続けている。保育者はビデオに登場しない。途中、子ども同士で交代のルールについての意見の違いが生まれるが、互いに調整しあい、遊びが続く。</p>
	<p>&lt;ケース4：製作活動&gt;                  頭にかぶる羽根飾りを作る5歳児の製作活動の場面。保育者が活動について説明し、その後子どもたちが製作を行うという展開がなされている。途中で、うまく作れない男児が出てくると、保育者は直接男児に解決策を教えるのではなく、周囲の子の作品へ目を向けさせ、作業が早く進んでいる子を選び子へのアドバイザーにしながら、活動がおこなわれている。</p>

園毎にビデオを用意し、職員全員で視聴してもらった。その際記述用紙を用意し、1つの場面を見た後10分程度の時間を設け、率直な感想・ビデオの中の活動で子どもに何が育つと思うか・教師の動きをどう思うかなど、個別に自由に記述してもらった。ビデオを視聴するにあたって、幼児の年齢や撮影時期・場所などといったビデオに関する説明は一切おこなわないこととした。

そして、今回の研究では分析対象とはしないが、個別の回答の後には保育者同士でビデオクリップを見た感想を語り合い、互いの観点の違いについても触れ合うような機会を設けた。実践現場で調査をする際の配慮でもあるが、ビデオ視聴が保育の参考となり、保育者同士の学びあいを深める研修の場となるように心掛けた。またデータ分析の参考にするため、各幼稚園の話し合いの様子はビデオカメラでの記録を依頼した。

### (3) データ分析——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析

調査によって得られたビデオの感想を分析するにあたり、本研究では木下（2003）による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、修正版 GT 法）を用いた。修正版 GT 法とは、グレイザーとストラウス（Glaser & Strauss, 1967/1996）のグラウンデッド・セオリー・アプローチの分析法をより理解、活用しやすく開発されたものである。

まずデータ全体を把握した上で、1 人のデータ全体に目を通し、保育者の捉える“良い保育者”という分析テーマと関連する箇所に着目する。その際、保育経験による差異があるかどうかにも目を配った。個々のデータを読み比べ、意味の解釈可能性を丁寧に吟味しながら具体例・理論的メモを分析ワークシートに書いていく。解釈の恣意性を防ぐためにも類似比較や対極比較をおこない、適切な定義を述べて概念の命名をおこなった。これらが本研究の概念生成のプロセスである。この段階で、第 1 筆者と第 3 筆者が分析ワークシートを基に議論や解釈をおこなっている。また、他の共同研究者によるスーパービジョンも受けた。そうした過程を経ながら、理論的メモを参照しつつ、概念間の関連づけをおこない、カテゴリーにまとめる収束化やカテゴリーの関係を図にする作業をおこなった。

## 3 結果と考察

### 1 “良い保育者”イメージ

まず、保育者の記述に対し、保育経験が 5 年以上のベテラン保育者と 5 年未満の若手保育者とで概念生成をおこなっていたが、データを読み進めていくうちに違いがみられないことが明らかになった。すなわち、修正版 GT 法を用いてデータの解釈を行った際、“良い保育者”のイメージには、保育経験上の差異はなく、ベテラン・若手保育者共通のものであることが示唆された。このことは、養成課程における教育が実践現場と結びついていることを示唆するとも考えられるが、

推測の域を出ない為、今後の調査課題としたい。共同研究者との検討の上、“良い保育者”イメージはベテラン・若手共通のものであるとみなし、概念生成をおこなっていった。そして、個々の概念について他の概念との関係を 1 つずつ検討し、関連づけをおこなった。ビデオを見た保育者が示す“良い保育者”イメージを図 1 に示す。“良い保育者”イメージを探るうち、“良くない保育者”イメージも浮き上がってきたのである。

#### (1) 『子ども中心』vs 『保育者中心』

保育者の回答を見ていく上で最も多く、基調をなしていたのは『子ども中心』への言及である。「ケーキを作る、車を動かすなど、自分なりの思いをもって砂遊びをしているなあ。(No.216)」、「子どもの方から出てきた言葉に対してこたえる事が多く、子どものペースで遊びが進んでいるようで、いいと思う。(No.51)」、「(遊びを) 子ども主体で進めて言葉も多く感じました。(No.105)」、「保育者がすぐに助言したり、手助けをせずに、できるだけ子ども同士の関わりを大切に考えておられるのが解り、大切な事だと感じました。(No.55)」など、子どもがそれぞれの思いをもち、子どものペースで主体的に活動に取り組むことが重視されていた。この『子ども中心』志向は、“良い保育者”イメージと密接に結びつくとともに、どのコメントをみても少なからず含まれる要素であり、全体の中心を占めていると感じられた。

一方、『保育者中心』として捉えられる保育に批判的なコメントが見られ、“良くない保育者”として取り上げられる傾向が強い。ビデオに映る保育者の言動をこの視点から検証し、評価しようとする姿勢がうかがえる。『保育者中心』として捉えられる実際のコメントの例をあげると、「教師の価値観で助言されている部分があると思いました。(No.113)」、「製作は保育の中で取り入れている。皆で一斉に同じもの、同じ方法で作ることもあるが(例えば折り紙とか)素材を選んだりいろいろな方法で作ってみてその子自身の作品づくりを心掛けてはいる。失敗や試す事を多く取り入れられるように。その為の助言はするが教師の思いに誘導してしまうことのないようにしているつもり。(No.109)」、「保育者が何でも言いすぎて保育者ペースで進められすぎている気がします。(No.66)」、「保育者

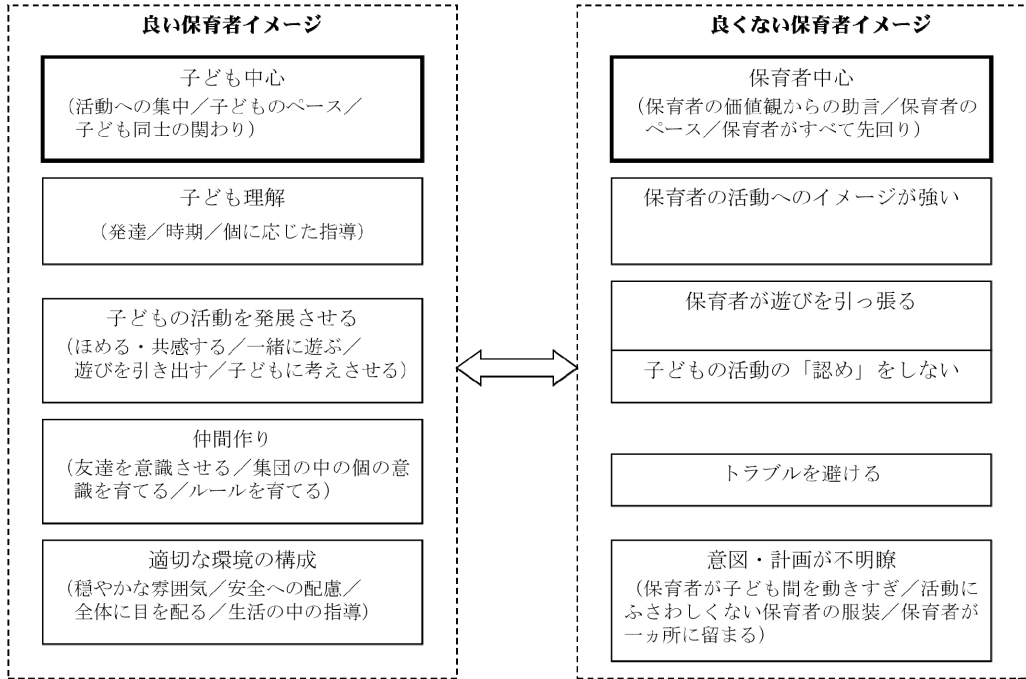


図1 保育者の持つ“良い保育者”イメージ

の言葉掛けはお母さんの様にあなたがかく感じたが、子ども達からの発想や展開よりも保育者から声を掛け、保育者のペースで進んでいる様に思った。(No.83)、「何もかも先生がしすぎているように思えた (No.40)」、「子どもの動き、活動の前に先生が先に動いたり、言葉を発して子どもの動きを誘導しているような印象を受けた。ケーキを作るときにバケツの上のにらなくてもいいのでは…と思った。(No.17※執筆注：ビデオの中で子どもがバケツに砂をいれ、ひっくり返す際に保育者がバケツの上のるように声をかけたシーンについて)」、「教師が中に入りすぎて、子供同士の会話ややりとりがうすれている。教師中心のままごとでおもしろみにかけている。(No.60)」などである。子どもの主体性が認められていないと捉える保育者の動きには、辛口の批判的コメントがよせられる傾向がある。保育者には『子ども中心』重視、『保育者中心』への敏感な反応と強い抵抗感があることが、データを読み

進めていくうちに明確化された。

その他、良い保育者の実践に必要なものとして『子ども理解』ができるということ、そして『子どもの活動を発展させる』保育者であること、集団生活の中で子ども同士の『仲間作り』をおこなっていくことであるなどの価値観が読み取れた。以下順に述べていきたい。

## (2) 『子ども理解』をする保育者

すでに述べたように、『保育者中心』の保育への強い抵抗感が見られるが、だからといって子どもの完全な自由を認め、放任でよいという意見でもない。適切な保育者の子どもへの指導、介入は必要であると考える保育者もいた。その場合、子どもをどこまで理解しているかという『子ども理解』について言及されていた。ケース3を見た保育者が、保育者の介入がなく子ども同士でいざこざを解決していく姿について「5歳

児なので、教師よりも友だちとのかかわりで問題を解決しようとしていた。その幼児にも、時期にもよると思う。望ましい姿ではあるが、まだまだそこまでいかない（友だちに教える友の教えで理解する）幼児もいると思うので、その点はよく考えていかねばならない。（No.213）」と述べている。5歳児の発達の特徴からみて望ましい発達の姿であるが、時期によって、また幼児個人によって保育者の介入も考えなければならないという、『子ども理解』の重要性を述べている。

逆に、「作品でのできあがり図の意図が教師の方に強すぎて子どもの発想等がうけとめてもらえてないように思えた。（No.19）」というように、保育者が自分の活動のイメージを強く持ち、子どもに示唆していると捉えた場合では、子どもに押し付けているという危険が生じている。

### （3）『子どもの活動を発展させる』保育者

上記の『子ども理解』に基づいて、子どもの遊びに介入し、『子どもの活動を発展させる』ことは子どもの発達をうながす上においても重要な保育者の役割であるとされている。

「子どもの作品をほめることで他児がそれをモデルにし、より努力するように促していた。（No.10）」、「教師も一緒に遊びに入り、楽しさに共感したり、遊びを広げる援助をしたりしている。（No.22）」、「教師をモデルに、対応の仕方、かかわり方を学ぶ（No.20）」、「子ども達に考えさせる場を多く持たせており、とても主体的に動いている様感じた。「私も『○○しなさい』という事より、『考えさせる場』を大切にしています。又、自分（保育者）が『わからない??何でやる??』と言って子どもが答えたり、考えを思いついた様にさせる事を大切にしている。（No.45）」などの記述にみられるように、ほめたり、共感したりしながら、子どもの側に立ち、子どもたちの活動を支えていくことが良い保育であると考えられている。子どもの年齢や遊びの種類によっては、子どもの中に入り、一緒に遊ぶことも重要で、子どもたちへのモデルとして保育者自身が活動に参加することも必要なことと捉えられている。また、活動の発展を目指すためにより良い保育者が取る方法は、どうしたらよいのかを常に子どもに問い返ししながら、子どもに考えさせ、子どもの発想

と考えに基づいた保育をすることが重要なのであろう。

一方で、「常に教師が、言葉掛けを発信している感じが、子どもたちをリードし過ぎているようにも思えた。子どもからの発信をもっと受けても良いのではと思った。（No.6）」など、『保育者が遊びを引っ張る』ことには懐疑的である。また、「保育者の概念だけで、作品の「でき」を評価してはいけないと思う。もっと、子どもの作品を認めてから、できないところを気づかせることばがけが必要だと思う。（No.47）」という言葉から推測されるように、『子どもの活動の「認め」をしない』と捉えられた場合は、『保育者中心』の保育の展開であり不適切な実践と見なされるようだ。

### （4）『仲間作り』をする保育者

『仲間作り』に向けてビデオの中の保育者がどのような取り組みをおこなっているのか否かについては、多くの保育者が言及していた。『仲間作り』は日本の保育現場に特徴的な取り組みであろう（Lewis, 1995）。

ケース1のままごとのシーンに対する「保育者を通じて他の子とのコミュニケーションをとる力や感じる力が付いてくと思います。（No.101）」というコメント、ケース3のトランポリンのシーンを見て「自分の思い、考えを発揮することで他の子の思いと違うことを知ったり自分たち流のルールを作る上でみんなが楽しかったりいいなと思えるようにはどうすればよいのかを考える場になるのでは?（No.110）」というコメント、そしてケース4の製作場面で、教師が直接教えるのではなく幼児同士で助け合うよう声をかけたシーンについて「友だちへの意識が高まると思います。友達同士で教え合うことで互いに成長できると思います。（No.122）」と述べるコメントなど、随所で、他児を意識させ集団の中での個性の発揮や子どもたち同士でルールを作っていく経験をさせていくことが重要であると考えている。

一方、ケース2のように子ども同士の会話等が見られない場面において、『仲間作り』という観点からみて、「友だちと友だちが交わっている遊びではなかった。（No.95）」、「先生も、子どもも会話したり自分の思いを伝えあったりするのが少ないと思いました。子どもひとりひとは自分のしたい遊び・したいことがあって、活動しているのですが、満足しているのか疑問



に感じました (No.42)」などというコメントがみられる。

また、「ケンカの場面ももっと子ども達に解決させてあげられるように持っていった方が…と思いました。(No.65)」, 「子どもが自ら遊ぶために多くの物を移動しすぎたり, あえてトラブルを避けようとしているのではないかと思う。(No.111)」など, 子ども同士のいざこざが起きた時に『トラブルを避ける』ような保育行動は不適切なものと思なされていた。子どもたちが, ものの取り合いや意見の違いというトラブルでぶつかり, 保育者や周りの子どもの仲介などを経て, 次第に自分たちだけで解決していけるように援助していくことが保育者の重要な役割だとして価値づけられていることがうかがえる。

#### (5) 『適切な環境の構成』をする保育者

上述の観点の他, 保育者の意図性や環境の構成に関する配慮も保育者にとって重要事項であることがうかがえた。「落ち着いていて場の雰囲気をつくっている。(No.2)」という場の雰囲気に関する点, 「子ども全体に目を向け, あまり参加していない子には『一緒にどうぞ』や『お茶のおかわりを…』』といった形で参加をよびかけ, みんなであそべている感じはした (No.10)」というクラス全体への配慮, 「いろいろな遊びや生活の中で, 先生が繰り返しルールについて考える場, 話し合いの場を作って援助したことで, 自然に遊びの中で子どもがルールを決めたりして, 自分たちで遊びを進めているのではないか。(No.26)」という, 日々の遊びや生活を通した指導について言及されていた点に着目した。また安全面への配慮については, 各ケースの状況について「安全にはかなり配慮しているほうと思いました。(No.76)」などのコメントが見られる中, 特にトランポリンという遊具の周りに保育者がいなかったことについて「どうすれば安全に遊べるか, どうすれば皆ができるかを考える良い機会になると思う。(No.68)」という好意的評価とともに, 「教師は側にいて安全性を見守っていたのだろうか? (No.42)」という疑問が出されている。穏やかな雰囲気があるかどうか, 安全への配慮がなされているかどうか, 個々の子どもだけでなく全体にも目が配られているか, 生活の中の積み重ねによる指導がなされているかどうかとい

う『適切な環境の構成』から良い保育者としての姿を捉えているようだ。

対極的に, 「短い時間に少し動きすぎる印象も受けました。(No.208)」というコメントがあるように, 落ち着いた環境を壊す保育者の動きに対する懸念がみられていた。あるいは別の場面では, 保育者は逆に動かさず「一か所にとどまりすぎているような気がしました。(No.98)」という感想を持つなど, 保育者の動きを見ても, その意図と保育計画が不明瞭あるいは不適切であると感じる保育者がいた。また, ケース2の砂遊びをしている場面で, 保育者がロングスカートを履いていた姿をみて「服装がスカートに, きれいな靴だったので, もっと動きやすい服装が良いのではないかと思います。(No.50)」と述べ, 人的環境としての保育者のあり方に着目する者が複数名みられている。

ビデオの活動に対する保育者の感想を元に, 解釈をおこなっていったところ, 保育者が持つ良い保育者・実践のイメージ, そして実践の中で用いられる知識と評価の傾向について明確化されていった。

## 2 ビデオに対する異なる視点——ビデオの背景に対する読み取り

保育者のコメントを読み解釈していく上で, 他者の保育を映したビデオクリップに対して保育者が述べたコメントを見たところ, 多くの意見が『子ども中心』を基本としていた。逆に『保育者中心』であると捉えた場面には, 批判的なコメントが顕著であった。調査では個別に感想を書く記述の形式を取っており, 率直な感想を求めているという点も一因ではあろう。しかし, 好意的に受け止めるか, あるいは全く批判的で受け入れないかという, 二極化するような傾向があった。また, 同じビデオクリップを見ながら, 保育者の視点が異なっている場合があり, 『子ども中心』あるいは『保育者中心』と位置付ける際に保育者によっては全く逆の意見が出されていた。同一場面であっても, 判断や価値付けに違いが見られたのである。

今回の調査では, ビデオに映る子どもたちの年齢や撮影時期, 保育者の保育経験など, 細かな情報について協力者には一切提示せず, 自由に意見を述べてもらっている。すると, こういった背景の情報に関する考

慮が思考を深めていると考えられる記述がいくつかみられた。

例えばケース 1 のままごとのシーンを見た多くの保育者は、ビデオに登場する保育者が次々と子どもに指示を与え、しかも子ども同士のやりとりを促すのではなく保育者と子どもの対話に始終している『保育者中心』の保育をしている、として批判的な意見を述べていた。しかし、ある 1 人の保育者（保育経験 18 年、No4）は「3 歳児や 4 歳児の入園の時期によく見られる姿かと思う。教師が中心となって遊びがすすんでいる。教師が落ちついてその場に居続けることで、ままごと遊びが続く」とし、「年齢が大きくなる毎に、教師の遊びの中で果たす役割、比重が少なくなり子ども中心に遊びをくり広げていかれるようにと考える」というふうに、『子ども中心』を重視しつつも発達や保育の時期によって最適な実践を考え、教師主導の完全否定に終わらない観点を述べている。保育経験 2 年の保育者は、「はじめ、保育者がエプロンなどをつけてあげたり、ままごとの環境を保育者が全て設定している事に疑問を感じた。」と印象を述べた後、「服装から、7、8、9 月の様に思えたので、こちらから環境を作らないといけないのかもしれない、とも思えた（No.30）」というように、解釈の幅を広げていた。

こうした例から示唆されるように、ビデオに対する視点の食い違いを解釈していく上で、子どもの発達や保育の時期、日頃の保育者の指導等、ビデオに映し出されていない情報をどの程度読み取ることができるかという点が、子どもの主体性や保育者の主導性を捉える際に重要だと考えられる。背景に関する知識を持つか否か、背景を推測する事が出来るか否かが、ビデオを見る際の基本的な姿勢となって表され、保育者のビデオ解釈の相違につながっているといえるだろう。ここでは『子ども中心』と『保育者中心』とを対立させて捉えるのではなく、両方の価値と意味を探る試みがなされている。

幼児の発達の理解や予測などが可能なベテランのほうが容易に背景を読むことができるのだろうか。若手とベテランの間に、保育経験による差があるのだろうか。そこで、保育者のコメントの中で幼児の発達、保育の時期、背景にある実践に関して具体的な推測と意味づけがみられているか、ベテランと若手のコメント

の比較をおこなってみた。すると、人数から見た場合、ベテラン保育者には 41 名、若手保育者には 16 人のコメントにこうした記述がみられた。ベテランのほうが人数は多いものの、ベテランよりも経験の少ない若手の中にも背景を読み取り解釈する者もいた。また、これら若手保育者の中には 1 年未満の保育経験しかもたない者も 2 名いた。この 2 名は、両者とも 3 歳児クラスのみしか経験していない。しかし、砂場やままごとなど 3 歳児を撮影した場面に関しては 3 歳の特徴からの解釈をおこない、5 歳児を映したトランポリンや製作の場面では 3 歳との比較を述べてそこから場面を解釈したり考えたりしようとしていた。ケース 4 の製作場面に関する保育経験 1 年未満の保育者の記述をみると、「5 歳児の製作のビデオでしたが、子どもたちがそれぞれ意欲的に活動していると感じました。3 歳児でも簡単な製作には取り組んでいます。しかしこのビデオのように自分で考えて作るという意味では全く別なものだと思います。（No.88）」というように、活動の様子から自分で考えることの意味を考えようとしている。一方、あるベテラン保育者のコメントでは、「子どもの自由な表現を全く聞き入れなくて、ただ作るだけの説明をしていると感じた。そして先生の思い通りに仕上げる様な言い方になっているのが気になった。

（保育経験 21 年、No48）」といったように『保育者中心』の良くない実践として読み取っていた。

人数の比較をした場合、若手保育者よりもベテラン保育者の方が背景への読みが多くなされていたといえよう。しかし、経験が少ないながらもビデオの背景を推測し活動を解釈し、考えていこうとする者もいる。また、必ずしも経験によって視点が多様になっていくとは言えず、ある特定の保育観を実践経験から獲得した後、それを変えていくのが難しいという場合もあるのかもしれない。ベテラン保育者の中にも、ビデオに映っている活動の背景に関心をよせることが全くない者や、『子ども中心』志向あるいは『保育者中心』批判という側面からのみ語る者がいた。

ビデオという道具は、視覚的情報を多く含む性質を持っているため、見ているものに瞬時の印象を強く与える。しかし、子どもの発達や保育の時期、日頃の活動、保育者による指導の状況など、視覚情報には含まれない背景の情報とその解釈に保育者がどれぐらい開

かれているかが、ビデオの見方の鍵となってくるのではないだろうか。

#### 4 総合考察

“良い保育者”イメージを探る中で、保育者は『子ども中心』を重視していることが示唆された。一方で、保育者は保育者中心志向をやや“良くない保育”としてとらえていることがうかがえたのである。しかし本来、幼児教育において『子ども中心』であることと『保育者中心』であることは対立的な概念ではないと考えられる。教育としての意図や指導をめぐる解釈は、保育者の価値観形成のプロセスによって異なってくる可能性も示唆される。現在に至る幼稚園教育要領の歴史の変遷を追い、変化のポイントについてまとめた小田 (Oda, 2004) は、25年ぶりの1989年の教育要領改訂に伴い、子どもの主体性や保育者の教育上の意図に対する誤解が生じたことを指摘した。例えば、環境構成や活動は子どもが主導なのであり、保育者はそれを支えるのみであるとする誤解、保育者は子どもに教えるべきではないといった誤解などにより混乱が生じたという。1998年の改訂では、幼児の主体的活動が十分に確保されるための幼児理解に基づく計画的な環境構成や遊びへの関わりにおける教師の役割が明確化されている。“良い保育者”イメージを形成するプロセスについて、その中でも特に『子ども中心』と『保育者中心』という側面からみた教育内容に関する保育者の意識について、今後さらに検討する必要があるように思われた。

次に、今回の調査における言語化の限界について述べてみたい。今回の調査はあくまで保育者のイメージを対象とし、言語によって明示化がなされていた。しかし、実際の保育においてどのような実践行為がなされているかは不明である。保育における実践と信念の間にはしばしば相違が生じている。また、ベテランと若手の“良い保育者”イメージ上には違いがなかったとしても、実践には熟達による違いがあるのではないだろうか。例えば、ケース3のトランポリンのシーンに関する若手保育者とベテラン保育者のコメントを取り上げ

てみたい。ケース3では、保育者の姿がビデオクリップ上に一切見られていないことに対し、安全面にもっと配慮すべきであるとする批判が数多く見られた。しかしある若手保育者は、「保育者と子どもとの関わりはこのビデオにはありませんでしたが、ここまで子ども達が自分で考えられる様になったのは、担任の方の力があつたからだろう、と感じました。(保育経験2年の保育者)」などと、背景に日頃の指導があることを想定し、高く評価できる場面としている。他にもこういったコメントは何例かみられている。一方1人のベテラン保育者は次のように述べている。「トランポリン等、危険をとまなう活動では教師が意識的に、見るようにしておくべきだと思う。又、どんな活動であっても巡回指導は必要と思う。子どもの内面のやさしさが育っていないように感じた。一人一人の心の成長に視点を当てた保育を日頃していると、映像のような状況は無いと考える。(保育経験32年の保育者)」。ベテラン保育者のコメントは厳しく、日頃の保育に対する批判がなされていた。また、「べきである」といった表現から、一見指導性の強い保育者のように読めるが、実際にはさりげなく温かい雰囲気の中で周囲から様子を見守ることが“巡回指導”の内容なのかもしれない。また、若手保育者が読み取った“担任の方の力”とは一体何をさすのか、不明である。常に子どもの傍にいて安全面の注意を呼びかけることをさしているのかもしれないのだ。どのような保育をおこなっているかについて保育者が自分自身を省察し、言語化する能力によっても異なる。すなわち、保育の言語化の難しさが本研究の限界でもあるといえる。ビデオによって引き出された保育者の声に対し、さらに言葉の詳しい内容や読み取りの根拠など、新たな声を引き出していくことが今後の課題として残されているだろう。

研修やカンファレンス等で保育者の資質向上に向けたビデオ利用が進む中、保育者がビデオの映像から何を読み取り、学んでいるのか、さらに詳細に検討する余地が残されている。学びのきっかけは、保育者が専門家として成長していく職場文化の中で育まれていく可能性があると考えられる。今回分析対象とはしないが、個別の調査が終わった後、各幼稚園内でビデオの感想を言い合う場面を記録している。その様子を見ると、各園によって話し合いの方法や内容がかなり異な

っているのである。保育現場では職員会議や研修等で話し合いをおこない、複数の視点を伴って子どもの理解や保育に関する協同の理解を深めていくことが求められている（高梨，2000）。幼稚園でおこなわれる定例の職員会議などにおいても、主任や園長といった熟達保育者がメンタリングをおこない、保育者の実践の意識化・言語化を助け、幼児理解に対する視点や情報を提供し、援助をおこなっている（野口・安見・秋田，2001）。そういったメンタリングは園の文化やメンターの型によって異なっている（野口，2003）。日々現場で他の同僚職員とともにおこなわれる協同的な省察は、実践知の獲得を支え、保育者の実践理解に対する構えを形成していくと考えられる。ビデオによって対話が引き出された時、保育者はビデオをめぐるどのようにやりとりをおこなうのか、園文化・職場文化をふまえ、ビデオを見て語るという行為の内容を検討していくことも今度の課題であろう。

可視的な状況の背景を読む、多様な視点や解釈に開かれているということは、ビデオを見るという行為に限定されることなく、日々の保育実践にもつながる重要な点である。保育現場におけるより良い保育の探求と実践について、そしてビデオという道具の利用と可能性について、さらなる調査研究をおこない考察を深めていきたい。

## 引用文献

- 秋田喜代美．（1992）．教師の知識と思考に関する研究動向．東京大学教育学部紀要，32，221-232．
- 秋田喜代美．（1996）．教師教育における「省察」概念の展開．森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学（編），教師と市場：教育学年報 5（pp.451-467）．東京：世織書房．
- 秋田喜代美・安見克夫．（1997）．園児を捉える保育者の見方：RCRT 法による検討．立教大学心理学科研究年報，39，33-41．
- 秋田喜代美．（1998）．実践の創造と同僚関係．佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典（編），教師像の再構築：岩波講座 6 現代の教育（pp.235-259）．東京：岩波書店．
- Ashida, H., Kadota, R., Suzuki, M., Akita, K., Oda, Y., & Noguchi, T. (2004). Japanese kindergarten teachers' belief on intellectual and social development. *International Journal of Early Childhood Education*, 10, 1, 29-41.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (Eds.). (2000). 乳幼児の発達にふさわしい教育実践：21世紀の乳幼児教育プログラムへの挑戦．（白川蓉子・小田豊，日本語版監修；DAP 研究会，訳）．東京：東洋館出版社．
- （Bredekamp, S. & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, D.C.: NAEYC.)
- Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teacher's beliefs: The "whys" behind the "how tos" in child care classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 2, 193-204.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M., & Yarnall, M. M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory. Virginia Richardson(Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 4<sup>th</sup> edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1996). データ対話型理論の発見（後藤隆・大出春江・水野節夫，訳）．東京：新曜社．
- （Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.)
- 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，31，95-112．
- 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，32，173-200．
- 木下康仁．（2003）．グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践．東京：弘文堂．
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Lewis, C., C. (1995). *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. New York: Cambridge University Press.
- 文部科学省．（2002）．幼稚園教員の資質向上について：自ら学ぶ幼稚園教員のために．幼稚園教員の資質向上に関する調査協力研究者会議報告書．
- 無藤 隆．（2003）．保育学研究の現状と展望．教育学研究，70，3，393-400．
- 野口隆子（2003）．保育者の専門性と成長：メンタリングに関する研究動向．人間文化論叢，5，331-339．
- 野口隆子・安見克夫・秋田喜代美．（2001）．職員会議におけるメンタリング：“気になる子”をめぐる語りの分析．日本保育学会第 54 回大会研究論文集，408-

- 409.
- Oda, Y. (2004). Tracing the development of Japanese kindergarten education: Focusing on changes of contents and curriculum. 国立教育政策研究所紀要, 133, 77-84.
- 斎藤こずゑ. (2001). 実践のための研究、研究のための実践：実践者と研究者の共同研究を可能にする媒介手段としての AV 機器. 石黒広昭 (編), AV 機器をもってフィールドへ (pp.145-170). 東京：新曜社.
- 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). 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之. (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究 (2). 東京大学教育学部紀要, 31, 183-200.
- Schön, D.A. (2001). 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える (佐藤 学・秋田喜代美, 訳). 東京：ゆるみ出版. (Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. USA: Basic Books.)
- Spodek, B., Saracho, O. N., & Peters, D. L. (1988). Professionalism, semiprofessionalism, and craftsmanship. Spodek, B., Saracho, O. N., & Peters, D. L. (Eds.) *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. (pp.3-9). New York: Teacher College Press.
- 榊瑞希子. (1998). 保育実践ビデオ記録の交換批評による「良い保育」観の国際比較. 聖徳大学研究紀要短期大学部, 31, 119-126.
- 高濱裕子. (1995). 保育者と自己抑制タイプ児との意図の相互調整. 保育学研究, 33, 26-34.
- 高濱裕子. (2001). 保育者としての成長プロセス. 東京：風間書房.
- 高梨珪子. (2000). とともに学び合う教師と研修のありかた. 秋田喜代美 (編著), 教師のさまざまな役割 (pp.86-92). 東京：チャイルド本社.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- 富田久恵・田上不二夫. (1999). 幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価法の効果. 教育心理学研究, 47, 1, 97-106.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teacher's professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- (B) (1) 課題番号 16330149 (「幼児期から児童期への教師の発達観の比較調査研究 (研究代表者：秋田喜代美)」), 平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (1) 課題番号 16402042 (「幼児教育における教師の保育観の日米比較文化研究 (研究代表者：小田豊)」) の援助を受けた。

(2004.5.31 受稿, 2004.10.14 受理)

## 付 記

本研究は、平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究