

保育者勉強会の効果を可視化する試み

—概念マップから見る保育者の学びの変容と熟達モデル—

細川 美幸・梅崎 高行

Visualization of Workshop Effectiveness for Childcare Workers:
a Concept Map for Childcare Workers' Modification and Proficiency Model

Miyuki Hosokawa・Takayuki Umezaki

問題と目的

これまで幼稚園教諭ならびに保育士（以下、まとめて「保育者」と称する）のための保育の質を高める研修は公私にわたって種々散在してきた。2008年4月に改定、2009年4月に施行された幼稚園教育要領ならびに保育所保育指針では、保育者には今まで以上にさまざまな子育てや保育の現代的ニーズが課せられ、特に改訂された保育所保育指針では、保育者が専門性を高め、保育の質を維持・向上させていくことへの期待が明記されている。

これまで、保育者にとっての研修会の重要性はさまざまに述べられている（石森ら，2007；三谷，2008；無藤ら，2007；佐伯，2000）。しかし、研修会のアンケートから満足度を測るものはあったものの（無藤ら，2007）、研修会の具体的効果について述べられた研究は見当たらない。なかには、保育の力量をつける際に役立ったこととして、先輩保育者のアドバイス、園長主任や同僚のアドバイスのほうが、保育についての自主的な勉強会やサークル・研修よりも3～4倍の得点を得たという結果もある（石森ら，2007）。

実際に、保育者のための勉強会はどのように具体的に保育者に寄与しているのだろうか。保育者の勉強会における学びの変遷を可視化した研究はこれまでに見られない。子育てや保育における省察や気づきなどの概念は包括的で曖昧であり、認知過程の全体像を把握することが困難（杉村ら，2007）であるとの課題もある。杉村ら（2007）は、保育者の省察について整理をしている。省察には、1次的省察、2次的省察、3次的省察があり、それぞれの移行時には、気づき、個別的认识、一般的认识という産物が得られるという認知過程を提案している。また、梶田（1987）は、保育者に保育経験について振り返り語ってもらい、保育についての見方・考え方の発展に寄与する体験とは何かを個人レベルで引き出そうとした。これらの研究では、保育者の省察に関する認知過程に関する言及はあるものの、認知的発達、保育者の熟達の過程や転機がどのように訪れるのかについては明らかにされていない。保育者が現在駆り立てられるようにして参加する学びの場の効果を検証することは、保育者の疲弊を防ぐとともに、保育者の専門性向上に寄与する学びを計画する上で、重要なことではないだろうか。勉強会による学びを可視化することで、問題・課題と成果の整理が可能となり、今後の勉強会の形態をより良く展開し、もっとも求められ

る学びの場について提案することもできるはずである。

筆者らは、2008年1月から、保育者の学びの場を提供しようと、保育者のための勉強会を企画した。それは、講師の講演を刺激とし、参加した保育者が各園・各保育者の抱える保育の問題をディスカッションし共有することで、1) ‘支援者／被支援者’ という構図を打破し、対等なかかわりの中で、2) 情報交流を通して仲間同士で学び合い、3) 保育者自身が自らの学びを形成し継続し、4) 保育を対象化できる保育者養成の場として、さらに5) 保育者自身の健康度を維持・回復することを目的としたものであった(坂口・梅崎, 2008)。筆者らが目指した保育者像は、対話を通して保育者どうして日々の保育を振り返り見直し、修正や意味付を行っていくことで、「保育を科学する習慣」(片山, 2006)を獲得し、対話の中で自分の答えを見つけていくことのできる保育者、主体的に学び続ける保育者であった。さらに学びの場が、一方的な保育者の資質向上が願われる場であるだけでなく、保育者自身がホッと安心し本来の自分を振り返ることができる場となることも目指した。さらに、幅広い領域から保育を見つめることができるような講師と講話テーマの選出にこだわった。

このような勉強会、つまりこのような筆者らのねらいが実際にはどのように参加者に影響を与えたのか。そこで筆者らは、保育者の学びと勉強会の効果を可視化するために、保育者の保育観を抽出することを試みた。これまでの研究において使用されてきた「保育観」の定義はそれぞれに異なるようである(例えば、堀, 2006; 梶田ら, 1990; 中, 1996等)。本研究では、川野・橋本(2008)を援用し、直接保育者に「保育とは?」を尋ね、それから得られた記述を総称して「保育観」と定義する。そして第一に、2回にわたって集めた保育観をもとに保育者の保育観の変容を明らかにする。それによって、保育者がどのような学びを経験しているのか、また、保育者にとっての勉強会の効果について考察する。第二に、保育観の概念マップを作成し、保育観の可視化を試み、さらに、保育者の生涯発達の観点から、新人、中堅、ベテランという経験年数による保育者熟達モデルの提案も試みる。

方 法

1. 調査対象

勉強会に参加した、幼稚園・保育所に勤務する現役の保育者と保育者を志望する学生。

2008年1月の第1回目から、第22回目の2009年1月までの参加者人数とその属性をTable 1に示す。

Table 1 第1回から第22回までの勉強会の講師とテーマと参加人数

	日時	講師 (敬称略)	テーマ	保育士	学生	学内	合計
第1回	1/11	石井章仁	「子育て支援の実際」	22	10	2	34
第2回	1/18	菊池悦郎	「小学校の特別支援と幼保小の連携」	15	7	2	24
第3回	1/25	竹下秀子	「チンパンジーの子育てとヒトの子育て」	19	9	0	28
第4回	2/1	後藤和文	「子どもの発達に及ぼす遺伝と環境の意義」	21	6	2	29
第5回	2/8	藤井秀代	「熊本の子育て支援」	9	6	1	16
第6回	2/15	尾道幸子	「保護者の気持ちを汲む特別支援とは」	23	2	3	28
第7回	2/29	文野洋 亀井美弥子 青木弥生	「‘乳児ふれあい体験’の意義とは」	6	5	1	12
第8回	3/7	酒井厚	「子どもの発達と家庭環境」	5	4	2	11
第9回	4/18	園田道子	障害児保育と地域のサービス	11	7	2	20
第10回	5/2	鈴木壯	「ちょっと変わった子」の理解	6	13	1	20
第11回	5/16	細川佳博	「付き合いにくい大人の理解‘こんな人に困っていませんか?’ 保護者から職場内まで」	18	13	1	32
第12回	5/30	高尾兼利	「保護者の話を聴くということ～聴き上手&伝え上手の鍵～」	9	13	0	22
第13回	6/6	日田勝子	「現場で役立つ感覚統合の視点」	10	12	0	22
第14回	6/20	上野有里	「社会のなかでの食育と子育てと保育」	16	7	0	23
第15回	7/4	大窪幼稚園	「ピーマン・プロジェクト！大窪幼稚園による食育の取り組み」	16	9	0	25
第16回	9/26	田中敏明	「ストレスfulな子どもたち～現状とその対処～」	8	3	0	11
第17回	10/3	赤木和重	「発達の節目を知る～生活での子どもの姿と発達検査での姿がどうつながるか～」	6	2	1	9
第18回	10/17	高原朗子	「発達障害のための心理劇～子どもたちのコミュニケーション能力を取り戻せ！～」	10	2	0	12
第19回	11/7	荒木友希子	「何より保育者自身が健康であることについて～健康心理学の視点～」	5	3	0	8
第20回	11/28	山中康裕	「子どもの遊びの中で表現されること、見出されること～精神科医・カウンセラー・カウンセラーから見えるもの～」	17	3	1	21
第21回	12/5	中村淳子	「保育・療育に活かす心理テスト～活用の仕方と注意点～」	10	4	0	14
第22回	1/16	青柳肇	「発達心理学から考える子育て～思いやりとやる気の育み方～」	25	9	0	34
延べ人数 (人)				287	149	19	455
平均 (人)				13.0	6.8	0.9	20.7

2. 調査方法

(1) 「保育とは？」カード配布

勉強会は2008年1月から2009年12月までの間に35回開催された。そのうち第9回目の2008年4月と第22回目の2009年1月に、「保育とは_____である」と記述されたカードを配布し、「_____」部分に記述を求めた（一人3枚）。また、フェイスシート（裏）に、所属園・保育経験年数・氏名の記述を任意で求めた。得られた回答数は、1回目（2008年4月）62枚（所属無記入8枚、10園から36枚、学生18枚）、2回目（2009年1月）55枚（所属無記入2枚、9園から47枚、学生6枚）であった。

(2) 分析方法

- 1 回目に得られたすべての記述から頻出語（3回以上得られた言葉）を抽出し、1回目（以後、「#1」）と2回目（以後、「#2」）で出現度の平均の比較を行う。
- 得られた全ての記述に対して、新人（1～5年）・中堅（6年～10年）・ベテラン（11年～）・学生の、4分類を行う。
- 得られたすべての記述に対して、各4分類において同意の記述がみられたか否か、みられたら1、みられなかったら0、と1/0で得点化し、数量化Ⅲ類にて分析を行う。

結 果

1. 9つの頻出語

#1に得られた全記述から頻出語を抽出した。「手伝い」、「愛」、「学び」、「楽しみ」、「成長」、「発見・感動」、「～と共に」、「してあげる」、「子どもたちどうし」という9つの単語が抽出された。各単語の出現頻度の平均をFigure 1に示す。#1の最頻出語は「愛」であり、#2の最頻出語は「成長」であった。また、得られた9つの頻出単語の平均の1回目と2回目の差を比較した。分散分析の結果、「愛」(#1 > #2)と「発見・感動」(#1 < #2)に有意差が見られた(Table 2)。

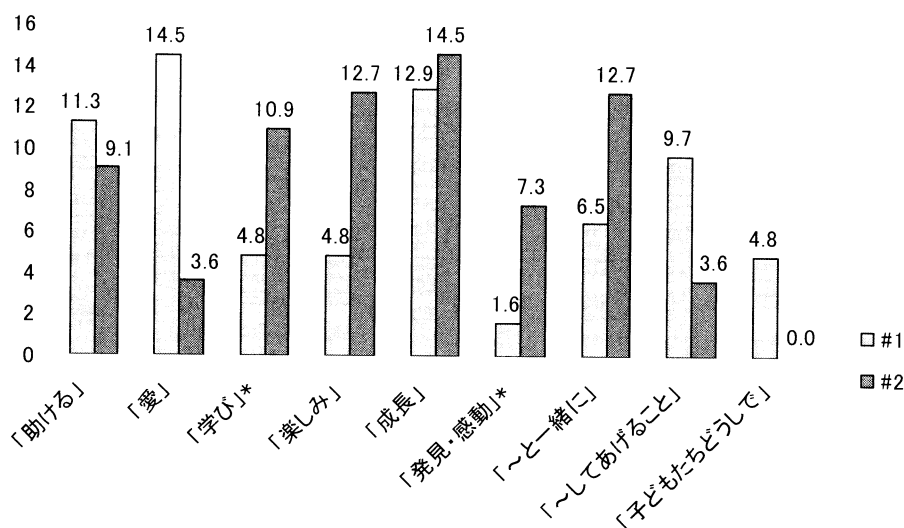


Figure 1 1回目と2回目における頻出語9単語の出現頻度平均

Table 2 1回目と2回目における各言語の出現回数平均の比較

		N	M	SD	自由度	F値	有意確率
手伝い	1回目	62	0.11	0.32	1, 115	0.15	0.70n. s
	2回目	55	0.09	0.29			
愛	1回目	62	0.15	0.36	1, 115	4.12	0.04 $p < .05^*$
	2回目	55	0.04	0.19			
学び	1回目	62	0.05	0.22	1, 115	1.51	0.22n. s
	2回目	55	0.11	0.31			
楽しみ	1回目	62	0.05	0.22	1, 115	2.33	0.13n. s
	2回目	55	0.13	0.34			
成長	1回目	62	0.13	0.34	1, 115	0.00	0.98n. s
	2回目	55	0.13	0.34			
発見・感動	1回目	62	0.02	0.13	1, 115	4.58	0.03 $p < .05^*$
	2回目	55	0.11	0.31			
と共に	1回目	62	0.06	0.25	1, 115	1.34	0.25n. s
	2回目	55	0.13	0.34			
～してあげる	1回目	62	0.10	0.30	1, 115	1.66	0.20n. s
	2回目	55	0.04	0.19			
子どもたちどうし	1回目	62	0.05	0.22	1, 115	2.75	0.10n. s
	2回目	55	0	0			

2. 概念マップ・カテゴリマップ

(1) 概念マップ

1 の62項目、と# 2 の55項目をそれぞれ学生、新人（1年～5年）、中堅（6年～10年）、ベテラン（11年以上）に4分類した。内訳はTable 3に示す。

Table 3 4分類結果

	# 1	# 2
新人	13	18
中堅	19	21
ベテラン	12	10
学生	18	6
total	62	55

各項目について、所属する分類に1、それ以外の分類に同意の発言が見られたか否かを1/0で得点化し、数量化Ⅲ類にて分析を行った。各項目の分布はFigure 2、Figure 3に示す。集まった項目群の上位概念もそれぞれ命名して示している。# 1 の1軸の高得点から順に、1)「今の私にとって生活のすべて」「責任」「豊かな心を育てること」と仕事を連想する項目が集まっているので『仕事』、2)「育ち合うこと」「ひとりでなくみんなで行う」「環境を通して行う」と‘～すべき’という雰囲気の商品が集まっているので『信念』、3)「楽しむこと」「楽しい時間」という言葉が集まった『楽しみ』、4)「いっぱい愛」「愛情をもって行う」「愛（をあげること与えること注ぐこと）」という項目群の『愛』、5)「子どもと向き合う」「コミュニケーション」というような双方向にベクトルが向いている『向き合う』、6)「ヒトが人になる手伝い」「子どもの成長のお手伝い」という『成長の手伝い』、7)「子どもとの共生」「子どもと共に」「共に育つ」と‘共に’が集まるのでそのまま『共に～する』、8)「心と心のふれあい」という項目のある『ふれあい』、9)「子どもどうしでかかわり合う学びの場」「子どもたちが共に育ち合う場」という子どもが主役の『子どもたちどうし』、そして、10)「日々勉強」「日々生活」「やりがいのある仕事」という毎日の積み重ねの内容から『日々のこと』と命名した。# 2 では1軸の高得点から順に、1)「ステキな出会い」「七転八倒」「地球規模」という漠然としてかつ自然に委ねるような項目が集まっているので『自然（じねん）』、2)「いろんな発見の場」「新しい経験をする場」「感動・喜び」「発見の連続」「感動の積み重ね」という発見と感動が繰り返される『発見・感動』、3)「成長を間近に見れる場（子供・保護者・保育士を含め）」「日々成長」「つながっていくもの」という成長に触れる『成長』、4)「寄り添うこと」「後ろから見守ること」「子どもの成長の手助け」と見守りを語る『見守り』、5)「わくわくドキドキ 楽しいこといっぱい体験できる場」「楽しいもの」「日々勉強」と楽しみと勉強が混在する『楽しみ・学び』、6)「子どもたちと笑いあって元気をもらえる場」「子どもと共に成長できる仕事」「親も子どもも保育者も共育て」「子どもと一緒に生きること」というように‘共に’という言葉が集まる『共に～する』、7)「心の響き合い」「私自身の生きがい」「あたたかい家庭」「子どもの育ちへの感謝」と抽象的なことばが集まる『私のいきがい』、8)「子どもを受け止めることからまず始まる…」「根気が必要」というような内容なので『受容』、9)「向き合うこと」「コミュニケーション作り」「忍耐力」と双方向にベクトルが向きつつもそこに忍耐がいるような『向き合う』、10)「愛」「愛情が必要」という『愛』、最後に11)「毎日違うお仕事」という言葉から『仕事』と命名した。

#1では、第1軸は、プラス領域には「今の私にとって」などの主体が私である項目が多く、マイナス領域には「子どもたちが」「子どもの」と、主語が子どもである項目が多いことから、「私—子ども」軸とする。第2軸はプラス領域に「心身の健やかな成長を願って…」「個性を認め伸ばす」など具体的な項目が多く、マイナス領域に「生きているもの」「ほほえみ」など抽象的なことばが多いため、「具体—抽象」軸とする。#2では、第1軸のプラス領域には「出会い」「地球規模」など自然発生的なものに委ねる項目が見られ、マイナス領域に「愛情が必要」「お仕事」「根気が必要」「私自身の生きがい」というような義務的で使命感を帯びた内容が見られるため、「自然（じねん）—使命」軸とする。第2軸は、プラス領域に「私自身の生きがい」「感動、喜び」など、‘私’が主体であることを示す項目が多く、マイナス領域には「仕事」「家族のような信頼」「コミュニケーション」など一般化された内容が見られるため「一人称—三人称」軸とする。

(2) カテゴリマップ

#1、#2、それぞれのカテゴリ数量（第1軸，第2軸）は、#1では学生（-1.38, 0.82）、新人（1.49, 1.42）、中堅（0.48, -0.95）、ベテラン（-0.11, -0.86）、#2では新人（-0.05, 1.53）、中堅（-0.66, -0.64）、ベテラン（1.72, -0.60）、学生（-1.05, -0.74）となった（Figure 4, Figure 5）。

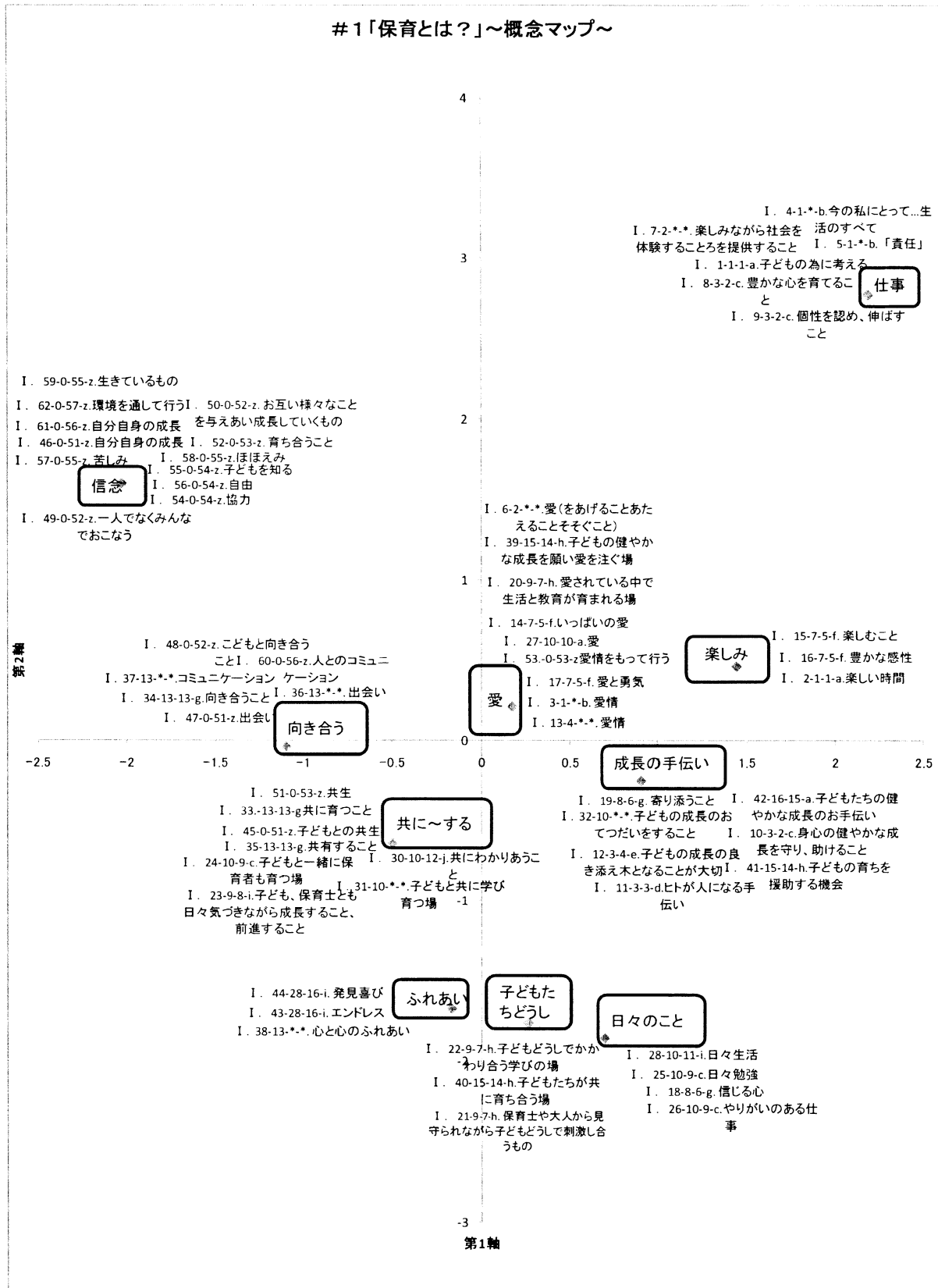


Figure 2 1回目に得られた保育観の概念マップ

注) Figure2, 3共に表記しているコードは、「回数. 項目No-経験年数-個人コード-所属園。」を示す。「*」は無記入を示す。

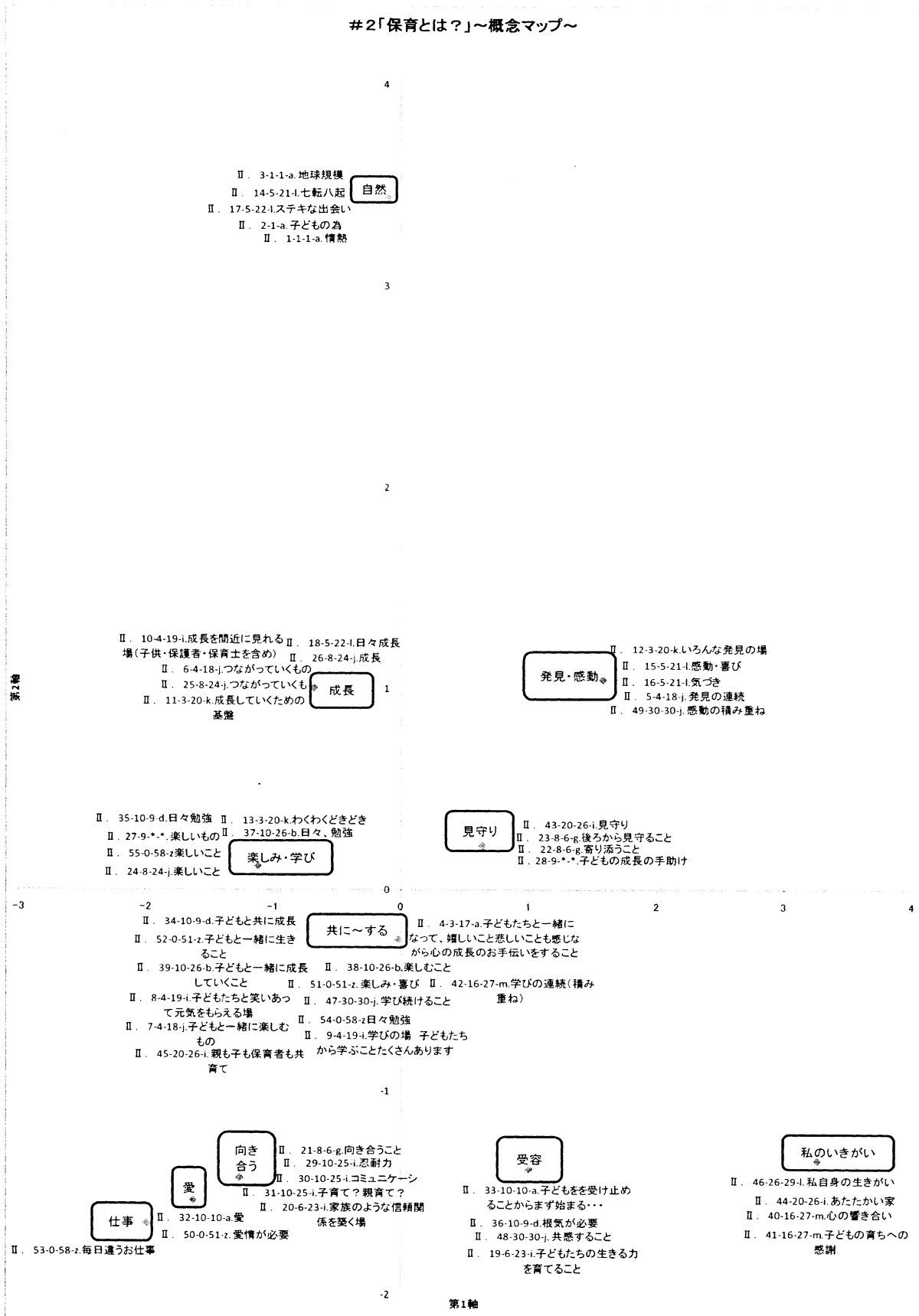


Figure 3 2回目に得られた保育観の概念マップ

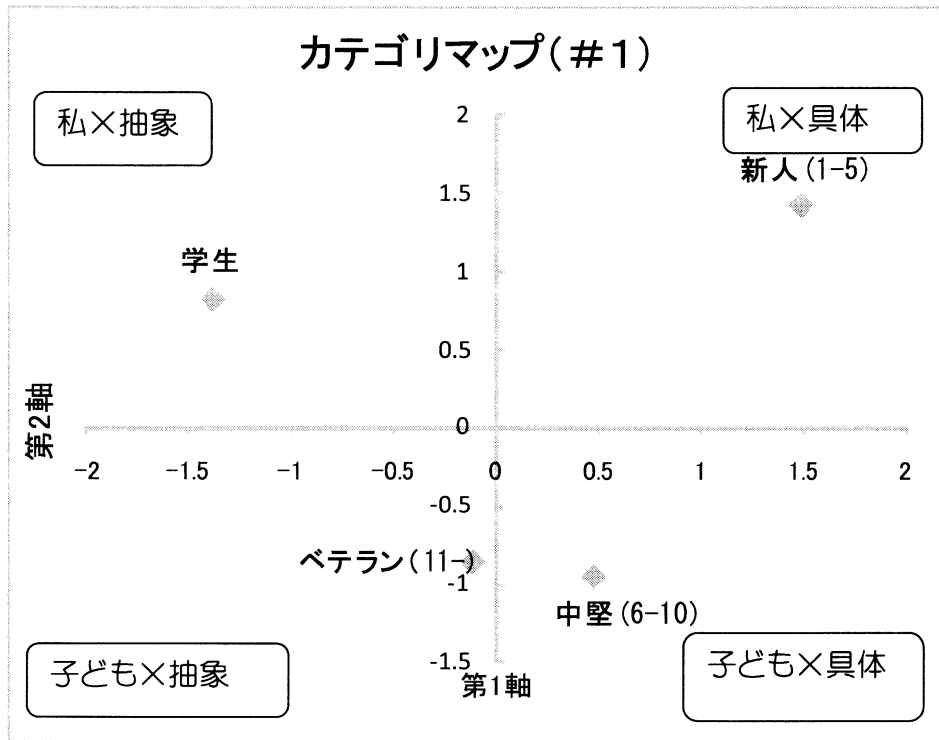


Figure 4 1回目に得られた経験年数マップ

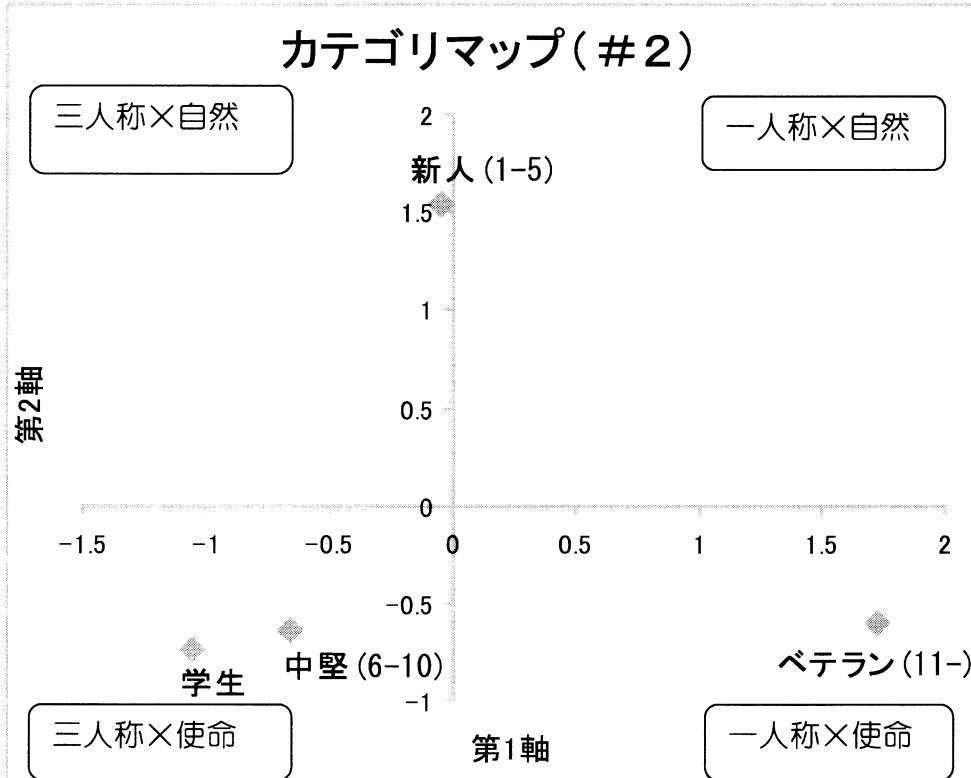


Figure 5 2回目に得られた経験年数マップ

考 察

1. 愛から発見へ～勉強会の効果～

1回目に多く、2回目に減っていたのは、「愛」「助ける」「～してあげること」「子どもたちどうして」という言葉であった。一方、2回目に増えていた言葉は、「発見・感動」「楽しみ」「～と一緒に」「学び」という言葉であった（ただし統計的に有意差があったのは「愛」(#1>#2)、「発見・感動」(#1<#2)のみであった)。

対象者の所属園にはキリスト教保育を行っている園も数園含まれており、「愛」という言葉は日常的に飛び交う言葉なのかもしれない。水田・古川(2008)によると、キリスト教に基づく保育観に共通して流れているのは愛情という感情を伴った「愛を第一に」というものであるという。しかし、その他「助ける」「～してあげる」というような言葉が1回目には多いことから、これらから連想する言葉は、「与える」「救う」という一方向の支援である感が否めない。一方、2回目には「～と一緒に」という双方向を意味するような言葉が増えており、また、「発見・感動」「学び」「楽しみ」というような、対象にかかわる保育者の主体性を連想させるような言葉が増えている。つまり、勉強会参加者にとって、1) 一方向の支援者集団から双方向の視点が可能な支援者集団、2) 漠然とした保育観をもつ集団からより具体的で主体的な保育観をもつ集団、というような学びの効果が考えられる。双方向の視点が可能な支援ならびに、より具体的で主体的な保育者は、筆者ら勉強会企画者の目指していた支援者像でもあり、勉強会の継続の中で、企画者の主旨を理解してくれた参加者集団となった、とも考えられる。当然かもしれないが、勉強会では企画者の意図が参加者に反映されるということでもある。

2. 概念マップ

#1では、「私—子ども」×「具体—抽象」という2軸が、#2では、「一人称—三人称」×「自然—使命」という2軸が得られた。#1、#2共に、中央には「共に～する」という概念が存在する。保育とは、「共に学ぶ」「共に育つ」「一緒に楽しむ」場であるという。しかし#1ではその両極は「私と子ども」であり、保育とは子どものためだけでなく私のためでもあり、それらを具体的に体験したり抽象化したりして保育者が自らの保育を位置付けていることがわかる。しかし#2になると「私と第三者」という広がりを持ち、保育者が少しずつ保育観や視野の広がりを得たようにも感じられる。#1に見られなかった『受容』という保育観や「地球規模」という発言は、霊長類、遺伝、河川・自然、臨床心理学など幅広い講師陣からの刺激を反映しているようにも思われる。また、『成長』についても成長を手伝うという保育観(#1)から、成長そのものであるという自然、「自ずから」という保育観(#2)への転換、学びと楽しみが同じ群に属し、さらに日常の中での「発見や感動」に焦点があたるようになっている。これらは筆者ら勉強会の企画者が、「対話の中で自分の答えを見つけていくことのできる保育者、主体的に学び続ける保育者」(前掲)を求め、その願いを発信し続けてきたことにも起因するのではないだろうか。

3. 保育者の熟達モデル仮説

#1では、学生、新人、中堅、ベテランの各層がそれぞれの領域に位置した。また、#1、#2共に、学生から新人、新人から中堅、ベテラン、というふうに各段階に移行する際は必ず軸の転換が見られる。特に、#1は、この時点で学生は実習も経験していないため、経験年数0から

ベテランまでの道のりを示したモデルともいえよう。保育を経験したことがなく講義のみで保育を理解している学生は、保育者と似たことを保育観として語っていても、やはり軸を異とすることがわかる。抽象的・理論的な学生が、保育の現場に入り新人として具体的な保育を体験し「私にとっての保育」を体験する。そして経験を積むにつれ中堅職員となる頃「子どもにとっての保育」を考え、さらにベテランになるにつれ具体と抽象の両方を伴い、「私とあなたにとっての保育」を理論化していくのではないかという、保育者の熟達モデルの仮説を立てることができる。

今後の課題

以上を踏まえて、今後の課題として以下の2点が挙げられる。

1. 個人内変化の研究

1回目と2回目の調査対象者は全く同じではないため、個人内の変化として理解することはできない。勉強会の展開として、保育の中で「発見・感動」「学び」「楽しみ」を得ようとしている保育者が参加する集団となった、という集団に対する勉強会の効果を示した。今後は個人内の学びの変容と保育の熟達モデルを可視化する研究を行うことが求められよう。

2. 現場での効果

今後は、勉強会に参加した保育者が、日々の保育現場のなかでいかに学びを生かしているかという実践的効果を測ることで、学びと実践の構造を明らかにしていきたい。

謝 辞

協力してくださった保育者の皆様に感謝いたします。

付 記

この研究ならびに勉強会は、平成19年度現代的教育ニーズ取組支援プログラム「熊本発！発達支援者養成プロジェクト」の一環として行われた。

文 献

- 源証香 (2008) 保育の成立を支える保育者のあり方に関する研究—「カン」の構造に着目して—。九州竜谷短期大学紀要 (54), 69-97
- 堀憲一郎 (2006) 保育専攻学生はどのような保育観を持っているのか。下関短期大学紀要 (24), 25-41
- 石森真由子, 片岡彰, 保坂遊 (2007) 保育者としての育ちを支えるものについて。聖和学園短期大学紀要 (44), 29-39
- 梶田正巳 (1987) 学習・指導体験と発達—体験学習理論をめざして—。下—児童心理 41 (9), 1103-1113
- 梶田正巳, 杉村伸一郎, 後藤宗理, 吉田直子, 桐山雅子 (1990) 保育観の形成過程に関する事例研究。名古屋大

- 學教育學部紀要. 教育心理学科 37, 141-162
- 片山嘉章 (2006) 保育者の資質向上をめざした取り組み. 保育臨床相談, 第1部第2章第4節, 61-71
- 川野健治・橋本望 (2008) 自殺問題への認識 自殺予防教育による構造の変容. 日本発達心理学会第19回大会発表論文集, 462
- 三谷大紀 (2008) 保育者の専門性の向上を支える研修と保育実践の深まり (特集 教育要領・保育指針の改訂と保育の実践). 発達 29 (113), 66-73
- 水田和江, 古川敬慶 (2008) キリスト教保育の理念の形成. 西南女学院大学紀要 12, 123-132,
- 無藤隆, 森下葉子, 齋藤久美子, 高濱裕子 (2007) 保育者の研修に対して大学と附属が寄与するあり方をめぐって—幼児教育未来研究会の実践から考える—. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 4, 35-44
- 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, 129-142
- 佐伯胖 (2000) 学び合う保育者—チーム保育における保育者の成長と学び (特集 保育者の成長と専門性). 発達, 21 (83), 41-47
- 坂口美幸, 梅崎高行 (2008) 保育者の学びを促進する枠組みづくり [支援者—被支援者] 関係を打破する試み. 紀要VISIO 37, 89-103
- 杉村伸一郎, 朴信永, 若林紀乃 (2007) 保育者省察尺度に関する探索的研究 (2) —省察の3層モデルによる検討—. 広島大学心理学研究 6, 175-182
- 蘇珍伊 (2009) 保育者の仕事の満足度に関連する要因. 現代教育学部紀要 1, 173-178