

保育者は保育内容をどう理解していくのか
—領域「環境」を視点とした保育者の語りの分析より—
State of Childcare Understanding by Childcare Workers
—Analysis of Childcare Workers' Statements from the Environmental Viewpoint—

佐藤 智恵

要 旨

本研究の目的は、保育内容領域「環境」に関する事項がどのように捉えられ、実践されているかという視点から、保育者の保育についての語りの分析を行い、保育者が保育内容の理解をどのように深め自己の保育方法を構築させていったのかについて検討を行うことである。方法としては、ある1名の保育者にインタビューを行い、その語りを質的に分析した。その結果、以下の3点が浮かび上がった。1点目は、保育内容の理解には、個人の意識や考えだけでなく、園の保育方針や園文化が大きく影響するということが、2点目は、同じ園に勤務し続けた場合、自己の保育方法を相対化することの困難さがあること、3点目は保育内容の枠組みの有無によって、保育内容のコツをつかんだと感じる時期が異なることである。

キーワード：保育内容「環境」 保育者 語り

問題と目的

平成29年、幼稚園教育要領をはじめ、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が新しくなり、それぞれ時代のニーズに合わせた改正がなされている。そのような中、保育内容については、保育所、認定こども園は、乳児保育、1歳以上3歳未満児の保育が別項目となり、より厚い記述になったとともに、3歳以上児については、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の3つが同一のものとなり、今後ますます幼保が一体的に行われていくことが、強調されるものとなった。具体的な保育内容については、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域から成ることには変化がないが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、ねらい及び内容に基づく活動全体を通して、小学校就学時までに育もうとする姿が挙げられた。今後、ますます幼児教育や保育の重要性が叫ばれ、保育者の専門性や保育の質の向上が求められることが考えられる。

浜口（2014）は保育者の専門性に関して、平成期の幼稚園教育要領改訂が、子どもの自主

性を尊重し、かつ環境による教育を行うために、子ども一人一人の発達を論じる言説の創出、省察と評価の一体化、「見守る」保育方法などの実践的方略が現場において生成されてきたと述べた。浜口の指摘にあるように、今回も教育要領や指針の改正に伴い、実践上の変化が生じることが予想される。教育要領や指針が改正されるこの時期、今現在行われている保育実践について明らかにすることは意義あることと思われる。

保育者の専門性の1つとして保育内容の理解の深さや捉え方が挙げられる。保育者が子どもの姿をどう捉え、子どもの興味関心から保育内容をどのように展開していくかということは、その人の保育実践について知ろうとする時、重要なポイントになると思われる。

保育内容に関しては、領域それぞれの様々な研究が、主に保育者養成校で学ぶ学生を対象として行われている(清水, 2014; 梨本ら, 2017; 小林ら, 2017)。それらの研究においては、学生の保育実践への理解を深める授業開発などを目的として、それぞれの領域からの検討が行われている。保育者を対象とした研究では、保育実践全般について行われたものが多く、各領域に焦点化したものはほとんど見られない。それは、保育実践が、領域ごとに分けて考えることが難しく、それぞれの領域が複雑に重なっているからだと考えられる。そのような中、島田(2016)は、保育内容のうち造形活動を展開する時に、保育者と学生を比較しながら、保育者が何を重視し、どのような課題を抱えているのかについて調査を行っている。その結果、保育者は「季節や行事とのつながり」「子どもの発達」を重視していること、「自分が設定した活動が子どもの思いに沿ったものかを考えていること」などが明らかにされている。このように保育者を対象として領域ごとに研究することは、複雑で分かりにくい保育実践をときほぐし、理解しやすくすることを可能にするのではないか。

そこで本研究では、保育内容の領域「環境」に関する事項がどのように捉えられ、実践されているかという視点から、保育者の保育についての語りの分析を行い、保育者が保育内容の理解をどのように深め自己の保育方法を構築させていったのかについて検討を行うことを目的とする。本研究では、一問一答形式のインタビューでなく、保育者の保育に関する豊かな語りの分析により研究目的を明らかにしようとするものである。5領域のうち領域「環境」を視点とする理由は、領域「環境」の内容が多岐に渡っており、子どもの周囲にあるモノ(領域「環境」で示されている「様々な道具や遊具」、「自然・動植物」、「文字・数字」、「文化や行事」など)を扱う領域であるため、保育者の実践に関する語りには、他の領域よりも出現する頻度が高いのではないかと考えたからである。

方法

(1) 研究方法と理論的背景

本研究では、保育者の保育内容の理解と深化、自己の保育方法の構築の過程を明らかにするという研究目的に対し、ライフストーリー法を用いる。ライフストーリー法は、これまであま

り主題化されてこなかった問題や人々を対象とする際に有効であり、個人の主観的な現実を把握できるところに特徴を持つ（西倉, 2009）。

本研究では、理論的背景として対話的構築主義の立場を採用する。対話的構築主義とは、研究者も含めたやりとりを通じて社会的現実が構成されるとし、語り手と聞き手の相互行為を通じて、過去の出来事や経験に対する意味づけを行う（桜井, 2002）もので、ドミナント・ストーリー（マスターナラティブ）やモデル・ストーリーから個人と社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解くことができるという概念のもとに提唱されている（石川・西倉, 2015）。石川ら（2015）は、語りの中にあるモデル・ストーリーについて、「コミュニティのメンバーであればだちに了解できるもの」とし、「社会規範や文化的慣習を表現するストーリー」としてドミナント・ストーリーを示し、ライフストーリー研究にとってはこの2つがどのような関係にあるかということが重要な問いとなっている。ここでは、個人が経験したことをめぐる語りもあれば、あるコミュニティに共有され、常識の中に埋め込まれた語りも含み、対象者とインタビュアーの関係性をも問題にする。本研究で対象とする保育者の保育内容の理解に関しても、一般的な保育のイメージや、常識として社会の中で生成し、保持されているドミナント・ストーリーが存在すると思われ、それが保育者自身の保育実践の経験で語られた内容とどのような関係にあるかということについても検討を行う。

（2）対象者の選定

ある1名の保育者に対し、インタビューを行った。対象者を1名にした理由は、保育内容理解の深化や保育方法の構築に関しては、勤務園の文化が大きく影響をすと思われ、園文化の異なる複数名の語りを併せて分析することでは明らかにできない事象があると考えたからである。対象者については、ある程度経験を積んだ保育者に依頼し、その語りを分析することで、保育内容の理解の過程や深化、保育方法の構築について何らかの示唆を得ることが可能になると考えた。条件に合致する保育者に依頼し、A保育者（40代女性・保育経験年数18年）に協力してもらえることになった。

（3）データの産出と分析方法

本研究における語りは、保育者と聞き手である筆者との相互作用の中で産出を行った。保育者には、保育実践のことを自由に語ってもらい、語りの中で筆者が引っかかりを覚えたことや気になったことを質問するという形式で進めた。インタビューの実施日時は、20XX年9月20日20時00分～22時である。対象者の希望に添い、対象者自宅近くの喫茶店にて行った。語りは対象者の許可を得て、ICレコーダーに採録し、その後トランスクリプトを作成した。

本研究では分析の視点として、保育内容のうち領域「環境」に焦点をあて、語りの分析を行う。それは、領域「環境」が示す事項が、保育内容の中で非常に幅広く多岐に渡っていること、

子どもとの関わりという直接的な部分ではなく、モノ（領域「環境」で示されている「様々な道具や遊具」、「自然・動植物」、「文字・数字」、「文化や行事」など）を介することで見えてくる保育者の保育行為を検討することで、逆に保育実践に存在する保育者の意識が浮かびあがるのではないかと考えたからだ。

語りの中にある、「ドミナント・ストーリー」と、「モデル・ストーリー」に注目し、この2つがどのような関係にあるかということから、個人と社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解く（石川ら, 2015）。また、ライフストーリーには、いつ、どこでといった出来事や行為の展開過程を語っている「物語世界」と、語り手と聞き手の関係を表すメタ・コミュニケーションの次元である「ストーリー領域」という異なる2つの位相が存在するとされている（桜井, 2005）。本研究では対話的構築主義の立場をとることから、「ストーリー領域」についても分析対象とする。

（4）対象者について

本研究では、語り手と聞き手の相互作用の中で語りを産出する。また、2者の関係性も分析に含めることから、協力者である保育者Aだけでなく、聞き手である筆者についても記述を行う。

1) 保育者A（40代・女性）高校時代、「あまり勉強せずに入学できるところはないか」と探した4年制大学に進学した。その大学にたまたま課程があり「子どもと関わるのは楽しそう」という気持ちのみで幼児教育を専攻した。大学時代は「非常に不真面目な学生」であり、周囲の友人からは「Aさんが幼稚園教諭になるなんて信じられない」と言われたこともあった。保育や幼児教育に対して、それほど「アツい思いもなく」幼稚園教諭免許を取得し、卒業後はB市にある私立幼稚園に就職した。幼稚園教諭として働く道を選んだ理由は、「子どもと関わるのはいい仕事」という気持ちが強かったということである。当初はそれ程長く続けるようなイメージもなかったが、幼稚園教諭として7年間勤務した。長く続いた理由としては、「う〜ん…無我夢中だったかな。先輩の先生たちに可愛がってもらったので、自分にとっては働きやすい園だったかも」ということである。その後、幼稚園を退職し、C市にある私立保育園に勤め始めることとなった。長年勤めた幼稚園を退職することを決意した理由は、「こんなことを言うとおこがましいけれど、幼稚園での仕事をやりつくした」という感覚があったことと、0〜5歳という長期間にわたる子どもの姿を見たかったという気持ちである。当時、保育士資格を持っていなかったA保育者は、国の試験を受けて保育士資格を取得している。その後、2園目の園で勤務を続け、4年前より主任保育士として働いている。

2) 聞き手B（筆者）は、高校時代に保育者になることを決意し、「アツい気持ちで」保育者養成校に進学し、卒業後は私立保育園で12年間勤務した。勤務園は、子どもの意欲や主体性を重視した保育実践を行っていた。一方、初任者のうち、Bは「こうでなければならない」

という思いが強く、自らのやりたい内容で保育実践を展開してしまうなど、「頭では分かっているけれど出来ない」という場面もあり、子どもの主体性を重視した保育内容の実施において困難な場面が多かった。自らではそのことに気づきにくく、指導熱心な副園長より個別の指導を受けることもあり、3年ほど勤めた後も、なかなか保育が上手にならないという不安を抱えていた。ただちょうどその時期、複数の先輩保育者が産休・育休に入り、クラスの主任任を持ったなければならない状況になったことで、仕事を任されたり、意見を求められることが増えてきたことで、少しずつ園内に居場所が出来たという実感があった。12年目に障害児への関わりを学びなおしたいと考え大学院に進学し、その一年後、保育園を退職した。その後、幼児教育の大学院に進学し、現在、保育士養成校に勤務している。対象者の保育者Aとは少し年齢は離れているが、ほぼ同時代に保育者として勤務している。

結果と考察

分析方法に添って、まず、領域「環境」に関する語りを抽出した。そして、一般的な保育のイメージや、常識として社会の中で生成し、保持されている「ドミナント・ストーリー」と、そのコミュニティのメンバーであればただちに了解できるものとされる「モデルストーリー」に注目し、この2つがどのような関係にあるかということから、個人と社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解くものとする。そして、語り手と聞き手の相互作用についての検討を行った。なお、聞き手Bの発言は()内に、保育者Aの笑い声は【 】、保育者Aと聞き手Bがともに笑っているか所は《 》と記すものとする。

(1) 領域「環境」に関する語りからみえる保育者Aの保育内容についての理解

1) 子どもが「遊ぶ」ということへの理解

保育者Aにとって「子どもが遊ぶ」ということの本質を理解したと感ずるのは、7年の保育者経験を経て、別の園に勤め始めた時であった。領域「環境」にはいろいろな素材に親しむということは示されているが、保育内容によっては本当の意味で「いろいろな素材に触れる」ことが出来ない状況にあることが示された。同じように「いろいろな素材に触れる」という経験をさせていても、1園目と2園目では子どもの経験が全く異なり、1園目の「見せる保育」の方法では、本当の意味で「遊ぶ」という場になっていなかったという考えが表出した。子どもが「遊ぶ」姿をどう捉え、その場をどう作り上げていくかということは、保育者の専門性や保育技術と深くかかわっている。と同時に、個人の保育方法だけでなく、勤務園の保育方針、保育方法がそこに勤務する保育者の保育観や保育理解の醸成に、大きな影響があることがうかがえる。

保育者A：自由に素材を使って何かを作るということは、やっていなくて、決まったものを作らせていたんですね。(え〜と、例えば「今日は時計作りましょう」というような?)

うん【笑い声】そういうこともなく《笑い声》もう形はあらかじめ保育者が切っておくんですね。(はぁ)で、子どもは見本の通りに糊付けする、とかだったんです。(え〜と、年少児で?) いえいえ、年長ですよ。(…あぁ、それは…) ね、ちょっとどうかなぁと思いますでしょ? 《笑い声》(子どもが考えてできるという部分は?) ないです《笑い声》あ、色くらいは選ばせてたかな。こう…なんというか…「見せる保育」だったと思います。いろんなものを使って製作はさせているんですけど、それはちょっと。ですから、2園目で空き箱とかで子どもが作りたいのものを、ああでもないこうでもないと作ってるのを見て、なんか驚きというか、「おおこういうことか」と分かったという感じでした。(分かったというのは…) 子どもが「遊ぶ」ということ…かな。それまでは、私1園目に勤めたところがそういう園だったので、よく分からなかったんですよ。

2) 気付けない・語れない保育方法の存在

保育者Aの語りからは、保育者が園を移動しない限り、自己の保育実践や方法を相対化して理解することは困難であることが浮かび上がった。これはごく当たり前のような事項であるが、初任で勤務した園の保育方法や保育内容の理解が、その人の「保育者としての基礎」となることが考えられる。公立校の多い小学校以降の教育と異なり、保育や幼児教育は私立園が多く、保育方法や、保育内容の理解も園によって特色があり、それぞれ異なっていることが多い。保育者養成校で学んだ保育内容や保育方法が、就職後にそのまま活かせる状況ではないことも考えられる。その自由度が「保育者になる」ことの難しさでもあり、面白みにもつながるのであろう。初任者にとって、保育者養成校での講義や実習などから得た学びはあるものの、それは実際に自分が保育をするということが直接繋がりにくく、何らかの隔たりを感じやすいものなのかもしれない。

保育者Aは、自分が実践をしている時のことについて「一生懸命でよく分からなかった。感覚でやってた。これをこうやったら上手くできる、という嗅覚で」と語った。これは、いわば職人技ともいえる行為であり、長年の熟練された技と勘で実践を行ってきたと言える。

しかし、主任となった今、後輩たちに指導をする際には、そのような「嗅覚」だけでは説明がつかないこともあり、これまでやってきたことに意味づけをしたり、言語化をしようとしているようである。保育実践は、保育者それぞれの保育方法の蓄積された経験に頼る部分が大きく、言語化が難しい行為である。なぜそれが上手くいったのかということが、実践している本人にもよく分からず、あとからふり返って、自ら意味づけしていくしかない部分がある。しかし、多忙な日々の生活の中で、保育者は今日の保育をふり返ったり、言語化することもままならず、経験がその個人の中のみ蓄積されていくということも考えられる。保育者の経験が広

く他の（特に経験の浅い）保育者に伝わるように、保育者は、自己の実践の意味づけ、言語化という作業をしていかねばならない。

保育者A：いろいろな材料を使って、自由につくるとかって、やったことがなくて。一律に一斉というものしか（やってない）。言われるがままそういうやり方しかないと思ってて、特に疑問も持ってなかったんですね。それで、次の園に来たら、“あれ？違う？私のやり方違う？”というのがありました。（違和感なかったです？）あります、あります。違和感だらけでした。（新しいやり方に反抗っていうか、そういう？）それはなかった。自分のやり方が「ちょっと違うな、ダメだな」というのがあって、そういう違和感ですかね。

保育者A：今ね、主任になって保育を少し離れたところから見えるようになって、「ちょっと待ってみよう」とかいろいろ考えたり、思えるようになったんですね。（離れて分かることってありましたか？）ありました。自分がやっている時でもう一生懸命でよく分からなかった。感覚でやってた。これをこうやったら上手くできる、という嗅覚で《笑い声》こういう立場になってから意味づけをするようになってきたかな。やっぱり若い先生たちに分かるように説明しようと思うと。

3) 保育内容の枠組みの有無による「実感」の時期の違い

保育者A：（1園目の園では）作品展とか運動会とか終わったら次これ、次これという風に、もう本当に一年間、行事に追われたんですね。またこれがきらびやかな行事なので【笑い声】（ああ…なるほど）《笑い声》でも、作品展とかだと先輩から「先生のクラスはこれ作る？」とか言ってもらって。保育内容では、あまり困った記憶はないですね。それで、自分も保育をしていくうちに段々コツが分かってきましたね。（コツというと）「こういう風にしたら上手くできる」とか。（だいたい何年くらいでしたか？）そうですね…2年目くらいにはだいたい分かってきたかな。（割と早くコツを…）う～ん…今思うと、枠が決められてたので何となくできるようになったかな。みようみ真似で。ここ（現勤務園）みたいに自由、子どもの姿、興味関心からやることを出してくるってなると、それはなかなか難しいかなと思います。

保育者A：移ってきた時、周りの先生から、「先生のは保育じゃない」って言われて、すごく悩みました。「え、どこがダメ？子どもは楽しくやってるのに」「保育じゃないってどこが！？」っていう不満かな。私も7年間働いてきたっていう自負もあったし。

幼児教育や保育は、園によって保育内容や保育方法の考え方が異なっていることは前述の通りである。保育者Aのように職場をうつった場合、それまでの経験が必ず活かせられるとは限

らず、そのことで苦勞を感じることもある。また、保育者Aは1園目の園において、先輩保育者らから大きな信頼を得ていたことから、働きやすさを感じるが多かったようである。ところが2園目の園では、保育内容の違いから、当初、悩みや不満を感じることもあった。勤務園を替わるということは、保育職であるという点は変わらないが、これまでと異なる園文化に触れ、その保育方法や保育内容の捉え方の違いなど、当事者にとっては、大きな変化を伴うことである。その中で、保育者Aのようにいろいろな葛藤や不安を抱えながらも、自分の新しいやり方を身につけ、新しい園文化に馴染む場合もあれば、そうでない場合もある。保育者Aが新しい園に馴染んだ理由は、今回の方法では明らかに出来ないが、保育者Aの「自分のやり方が『ちょっと違うな、ダメだな』」という素直に自らの状態を受け止める感覚が、自分なりの新しい保育方法を見つけ、身につけることができた理由の1つかもしれない。

保育内容については、「枠組みの有無」という語りが見られた。勤務園の保育内容に、ある程度枠組みがある方が、保育者としてのコツをつかめる時期が早かったようである。しかし、保育者Aの語りにあるように、子どもの主体性を重視する保育のあり方としては、枠組みのない、子どもの興味関心から作り上げていく保育内容が必要であろう。枠組みのない保育内容の場合、保育者に様々な力量が求められると同時に、保育者自身に「主体的な活動が保障される保育のよさ」や「子どもの興味関心から作り上げる保育内容のよさ」が実感されないとそれを行うことは難しさが伴うと思われる。保育者Aからは、移動した3年目に、そのことを実感できる出来事があったことが語られた。

保育者A：3年目に乳児を担当して、「あ、子どもが主体的にやるってこういうことか」って初めてわかったんですね。（それはどういう所で感じられましたか？）あのね、乳児だと子どもに「あれやろう、これやって」とは言わないですね。でも、子どもが関心を持つようなおもちゃとか絵本とかを考えて、準備して、環境として置いたりする。それが幼児に対してもそうすればいい、そうしなくちゃダメだったんだって実感として分かった。

（2）保育実践における「ドミナント・ストーリー」と「モデル・ストーリー」との関係性

保育実践には、「子ども一人ひとりを大切にすることが大切」「子どもの主体性を重視する」「遊びの中で文字や数字を身につける」というようなドミナント・ストーリー（社会規範や文化的慣習を表現するストーリー）が存在する。保育者Aの語りの中には、保育者となって10年近くを経た時に「『あ、子どもが主体的にやるってこういうことか』って初めてわかった」、「自由に素材を使って何かを作るということは、やっていなくて、決まったものを作らせていた」というモデル・ストーリー（そのコミュニティのメンバーであればただちに了解できるもの）も語られている。

子どもの主体性を重視するといった幼稚園教育要領や保育指針、国の政策、或いは研究者が

求める「よい保育」を示されても、実際に保育実践を行う園側にとっては「よいと言われても、そうはできない」という乖離がある可能性が考えられる。

保育者Aは10年近く保育者として勤務した頃に、「子どもが主体的に活動する」ということよさを、実感を伴って理解している。それまでの期間は、おそらく文言としては、「主体的に」ということを使用していたと思われるが、1園目の保育実践において保育者Aがそのような経験をやる機会がなかったと考えられる。もちろん、保育実践は個別具体的な経験を蓄積していくもののため、その園に勤務するすべての保育者がそうであるとは言えない。だが、保育者Aは、「無我夢中で」勤務するほど、熱心に保育実践を展開していた。そのような保育者が「子どもの主体的活動」を実感として経験することなく、保育者としての年数を重ねていたこと背景には、ドミナント・ストーリーでは語れないような園文化や保育内容に、その園独自の理解や方法論を持ち合わせていることが考えられる。それは、保育者Aにじわじわとしみ込んだ保育内容への理解や方法となり、保育者Aの保育を形成していたのではないか。そのことは、次に就職した保育内容や保育方法が異なる園において実践を行っても、3年間は、子どもの主体的活動を実感しづらかったことからもうかがえる。

勤務園が替わることで、これまでの実践との差異から、経験がある故に困惑することが考えられる。保育者Aは多少の不安や不満を感じつつも、新しい園文化に馴染み、その園の保育内容を理解していった。そこには、状況を前向きにとらえる力、ある程度責任ある立場を任される環境などが必要なのかもしれない。

(3) 語り手と聞き手の相互作用についての検討

語りの産出には、語り手と聞き手の相互作用が大きな影響を及ぼす。本研究においても、相互的なやりとりの中で、保育者Aから、また聞き手Bから語りが生まれたいくつもの瞬間があった。

コツが分かったという保育者Aに対して、語り手Bは「何年位でコツをつかんだか」という質問を投げかけている。保育者Aの「2年目くらい」という返答に対して、「割と早くコツを(つかんだ)」と問い返し、そのことから保育者Aが「枠が決められていたので、できるようになった」という語りが出現した。聞き手Bにとっては、ある程度保育実践ができるようになったと実感できるまでに年数がかかった自らの経験から、「早くに」という言葉が無意識に出ていると思われる。それに対して、保育者Aも「枠があったから」と返答しており、このことから「保育実践はすぐに出来るようにはならない」という2者間での暗黙の認識があることが考えられる。また、保育の枠組みの有無によって、保育内容のコツをつかんだと感じる時期が異なることも推測される。

もう一点、特徴的なことは、保育方法についての双方の会話である。1園目の勤務園での製作時の方法を語る保育者Aに対して、聞き手Bは「はぁ」、「…あぁ、それは…」という批判的

な語りを行っている。またそれに対して保育者Aも「ね、ちょっとどうかと思いますでしょ？」と同調を求めている。ここには、聞き手Bが、中立的な立場ではなく、自身の中に確固たる「よい保育」のイメージを持ってインタビューに臨んでいる姿が浮かび上がる。保育者Aと聞き手Bは、以前からの知り合いであり、聞き手Bは保育者Aの保育に対する姿勢についてもある程度理解していた。協力者選定の際には、特別に意識をしていなかったものの、聞き手Bは、自らと保育に対する姿勢や考え方の類似している保育者Aに依頼をしている。その結果、2者間で無意識的に「よい保育」を共有しながら語り合ったことが、保育者Aの語りの表出を促したと思われる。一方、「語らずとも分かる」というような暗黙の了解が、語りの場にあったことも考えられ、保育者Aの語りを深く追求する面において、不十分さが推測される点、類似した保育観や保育への姿勢を持っていた者同士の語りであった点は、本研究の限界性と言える。

まとめ

本研究における保育内容領域「環境」を視点とした保育者の語りの分析から以下の3点が現れた。1点目は、保育内容の理解には、個人の意識や考えだけでなく、園の保育方針や園文化が大きく影響するという点、2点目は、同じ園に勤務し続けた場合、自己の保育方法を相対化することの困難さがあること、3点目は勤務園の保育内容の枠組みの有無によって、保育内容のコツをつかんだと感じる時期が異なることである。

保育者Aの保育内容に関する語りのうち、領域「環境」に関する語りの分析をしたことで、結果的には保育実践全般を表す語りとなり、保育の実相の一部に接近することが可能となった。本研究は対象者が1名であり、もちろんここで明らかになったことは一般化されるものではない。しかし保育者Aの語りからは、その人にしか経験できなかった保育実践上の葛藤や喜び、不安を読み取ることができる。このような個人の語りを蓄積していくことは、保育者自身には言語化されにくい、保育実践の様相を表す一助になると思われる。

引用文献

- 浜口順子 (2014) 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性.教育学研究.81 (4) .66-77.
- 石川良子・西倉実季 (2015) ライフストーリー研究に何ができるか. ライフストーリー研究に何ができるか 対話的構築主義の批判的継承 桜井厚・石川良子編 新曜社. 3-7
- 岸本美紀・妹尾美智子・鳥居恵治・大岩みちの・佐善圭・山田悠莉・水谷誠孝・本山益子 (2010) 保育内容を実践に生かす取組としての幼児教育祭 その2：保育内容の理解を深め、実践につなげるために. 研究紀要.43.23-30.
- 小林美花・菜原桂子 (2017) 保育内容の理解を目指した実践的授業の考察.55.55-60.厚生労働省 (2017) 保育所保育指針文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- 梨本辰子・山城いつき (2017) 「保育内容 環境」授業における室内遊具の取り上げ方について.新潟青陵

大学短期大学部研究報告.47.23-29.

西倉実季（2009）顔にあざのある女性たち「問題経験の語り」の社会学.生活書院.64-66

桜井厚（2002）インタビューの社会学.せりか書房

桜井厚（2005）ライフストーリーからみた社会.山田富秋編ライフストーリーの社会学.北樹出版,10-27

島田由紀子（2016）造形活動に関する保育者の意識－保育系学生との比較検討－.和洋女子大学紀要.56.85-97.

清水桂子（2014）保育者養成における遊びの工夫と展開の実践過程：言葉・身体・音楽の表現による多様な保育内容の理解を目指して.北翔大学短期大学部研究紀要.52.69-76.内閣府・文部科学省・厚生労働省

省（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領