

保育者の「葛藤」とメンタリングに関する研究

片岡 元子

(幼児教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

The Research of Mentoring and Complication of Kindergarten Teachers

Motoko Kataoka

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 数十年にわたる保育者としての歩みにおいて、中堅期は、これまでより多くの業務をこなしながら、併せて若手保育者の成長を支えるメンターとしての役割も求められ、その中で自身の保育を問い直す時期である。ここでは、中堅期を迎えたある保育者が感じている「葛藤」に視点を当て、記録物や語りの場面から分析を行った。なお、本研究は、この保育者にメンタリングを行った筆者自身の経験を自己エスノグラフィーとして記述した。

キーワード 保育者 中堅期 葛藤 メンタリング 自己エスノグラフィー

I 問題と目的

保育者は、保育の現場に出たその日から、子どもたちに「先生」と呼ばれるようになる。しかし、養成機関を卒業したことで、保育者としての資質が十分に備わっているわけではなく、むしろ、その後保育現場での経験を重ねることにより成長していく。

では、実際には、どのようなプロセスを経て保育者として成長発達していくのだろうか。

高濱¹⁾は、保育者が熟達化にともなって、保育上の問題をどのように捉え、それをいかに解決するようになるかを検討し、そこから保育者の成長過程を、①初心者(2～4年)、②中堅者(5～10年)、③経験者(10年以上)の3つに分けている。初心者は、保育に関する知識量が少なく幼児からの要求や反応により自分の対応を決定していくが、経験を積むことにより、知識量が増加するとともに知識相互が結びつ

き、熟達化につれて、それらは構造化されていくと述べている。

また、野口²⁾は、年数を明示してはいないが、個人の専門的発達の段階を、①養成段階からの移行期(初心者)、②実践の構築と強化の時期、③直接的な保育実践の中で新たな挑戦と再構築を行う時期、そして④専門家として熟達し間接的な保育実践の中でリーダーシップを理解・実践する時期の4つに区分している。

一方、足立・柴崎³⁾は、高濱が示すような、直線的・一義的な検討ではなく、保育者アイデンティティの形成過程に着目し、「様々な問題を体験し揺らぎが起こる中で、保育者アイデンティティを再構築していくこと」を指摘している。そして、それぞれの時期の揺らぎの特徴を、以下のように示している。

表1 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築
(足立・柴崎(2010)より筆者作成)

1	就職まで		保育職への憧れ・期待・不安
2	新人期	0～1年	アイデンティティの芽生え・混乱
3	初任期	1～2年	アイデンティティの構築と保育者としての充実感
4	中堅期	3～15年	アイデンティティの再混乱と再構築
5	熟練期	16年以上	アイデンティティの再構築,あるいは再構築できない状態

本研究では、足立らの示す保育者の揺らぎのうち、特に経験10年前後の保育者の揺らぎに焦点を当てる。表1では、ちょうど中堅期に当たる。この時期の保育者について、足立らは、「自己が持つ保育観も確立し、日常の保育に必要な知識技術も経験の積み重ねにより獲得していく。一方で、新任期よりもより多くの業務、責任ある仕事をこなしていかなければならなくなる」⁴⁾と言う。これは、野口の言う、新たな挑戦と再構築の時期とも重なってくるだろう。野口は、この時期の保育者を、「自分自身で積み上げてきた保育を振り返り、新たなものを再構築するということは非常につらく悩みを伴うものだ」⁵⁾と推測している。さらに、このような揺らぎの時期には、若手保育者への指導・支援などの役割が生じることが自分を振り返る機会につながっているのではないかと指摘している。⁶⁾

岩川⁷⁾も、初任の教師の成長にとって重要な役割を果たしている「メンタリング」^{註1)}が、初任教師だけではなく、メンターとなる経験を積んだ教師にとっても、教育実践の基本的な問題を問い返し、教師の仕事の難しさと豊かさを見つめ直す機会となることを示している。

つまり、経験を積んだ保育者が、メンターとして初任者にメンタリングを行う場合、一方的な指導や援助をするのではなく、その保育者もまた、初任者と共に自身の保育について考え直

すことができる。中堅期のアイデンティティの再混乱の時に、初任者の育成という新たな役割を果たすことを通して、自身の揺らぎに向き合い、野口が言う自身の再構築を行うと言える。

ところで、ここまで「メンタリング」について、経験を積んだ保育者による初任者への行為として捉えてきたが、中堅期と呼ばれるこの時期の保育者もまた、誰かに自身の揺らぎについて語り、精神的な支えとなったり、専門的なアドバイスを求めたりすることはないだろうか。野口が推測しているように、新たなものを再構築することが悩みを伴うものであるとすれば、中堅期の保育者もまた、自身に対するメンタリングを求めているのではないだろうか。

本研究の目的は、一方では経験を積んだ中堅期の保育者と呼ばれ、若手保育者のメンターの役割を果たしている経験10年目の保育者が、他方では、自身の葛藤に対してメンターを求めている事例を取り上げ、この時期の「葛藤」と、求められるメンタリングについて明らかにしていくことである。

なお、本論文では、保育者が自己の保育観や子ども観に対して感じる大きな揺らぎを「葛藤」、また、そのような揺らぎに向き合っている時期を「葛藤の時」と表す。

Ⅱ 研究の方法

本研究においては、経験10年目のK保育者が感じている自身の壁に対するメンタリングを通して、中堅期の保育者の「葛藤」と、それを支えるメンタリングについて考察していきたい。

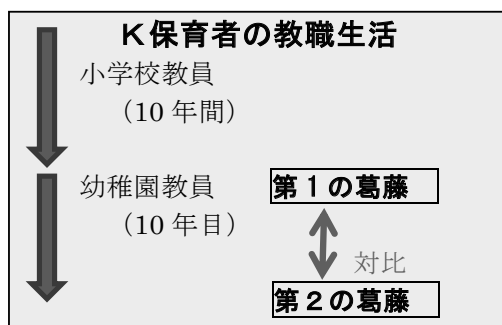
1 対象者について

幼稚園での勤務が10年目となるK保育者は、自身の保育に悩んでいた。本研究では、「葛藤」に向き合うK保育者に、筆者がメンタリングを行い、その経験を記述していく。

K保育者は、小学校にて10年勤務し、その後幼稚園に転任するという特殊な経歴をもつ。幼稚園勤務3年目に当たる時期にも大きな葛藤(以下「第1の葛藤」)を抱え苦悩しており、か

つて幼稚園で勤務していた筆者が、メンターとして、メンタリングを行った。

さかのばれば、K保育者が小学校に勤務していた時にも、大なり小なり「葛藤の時」は訪れただろうと想像できるが、本研究においては、そのことについては扱わないこととする。



ここで、筆者が、10年目を迎えた現在のK保育者の「葛藤の時」（以下「第2の葛藤」）に寄り添い、メンターとしてかかわることになった直接のきっかけは、K保育者の「私は悩んでいるのです」という言葉によるものだ。しかし、それより以前から感じていた筆者自身の小さな違和感が出発点だと言える。

2 筆者について

筆者もまた、K保育者と同様に、小学校と幼稚園の勤務経験を併せもつ。小学校から幼稚園に転任した1,2年間、幼稚園教員としてのアイデンティティを形成することができずに、大いに悩み葛藤した。また、ちょうど10年目を迎える頃にも、自身がめざしてきた遊びを中心とした保育実践に大きな疑問を感じ、悩んだ経験がある。その時には、「一人一人の子どもを見ることが、保育の原点だ」と再認識した。

そんな筆者は、最近のK保育者の保育や記録（事例）に対して、心から納得できない何かがあった。言葉に表すことのできないこの違和感、実は、筆者特有の保育観や子ども観から生じたものであるかもしれない。

しかし、いずれにせよこの違和感の意味を見出したかったのである。

3 分析対象について

（1）記録物分析の対象

K保育者の記録物として、平成25年5月17日（金）から平成25年6月7日（金）までの6つの事例を取り上げる。これらは、3歳児の水遊びをテーマにした一括りのものだが、全体としてのタイトルは付けられていない。

あわせて、筆者とのやり取りをしたメールのうち、平成25年8月27日（火）に事例を送付してきた時のものを記録物として分析する。

（2）語りの場面での記録

平成25年8月27日（火）に、K保育者の勤務するS幼稚園の保育室において行った際に、筆者が記録したものを分析する。この語りには、途中から、同僚のN保育者が同席した。

4 分析の方法について

佐藤⁸⁾の言う、文脈依存的、個別具体的な保育実践における様相を質的な方法、ここでは研究者が自分自身の経験を記述する自己エスノグラフィーとして紡いでいく。この時、K保育者の「第2の葛藤」の真相を明らかにするために、「第1の葛藤」についても、当時筆者が取りまとめた記録物等から概観を記し、両者を対比して論ずる。

Ⅲ K保育者の「第1の葛藤」

K保育者の幼稚園勤務3年目の苦悩「第1の葛藤」について概略を述べる。^{注2)}

K保育者は、小学校での10年あまりの勤務を経たのち、幼稚園に転任した。転任前には、小学校教員としての職務にも見通しがもてるようになり、やり甲斐を感じながら生活していたという。きっと、学級経営や教科学習の指導にも自信をもち、勤務先の小学校において、重要な役割を果たしていたのだろう。

ところが、突然の転任である。本人が望んだ異動ではなかったため、戸惑いの気持ちをもちつつ、幼稚園での生活がスタートしたようだ。あいにく、赴任した平成16年度は、保育経験の

ある先輩保育者が産休・育休に入り、2年目の教諭と講師というスタッフの中、年長者のK保育者は、赴任早々研究主任という立場に立たされていた。

赴任した年は、5歳児の担任だったためか、大きな自己変革を迫られることもなく幼稚園での生活に移行しているように見えた。ただ、筆者は、K保育者に、小学校教師のもつ独特の雰囲気を感じていた。近藤⁹⁾は、学校教師のイメージを、「より多くのことを知っている人間として君臨し、上に立って教える」、「子どもを励ましせきたて頑張らせてある達成感を促す」と表している。まさに、K保育者からは、そのような教師のにおいがしていた。このことは、のちにK保育者が筆者に送ってきたメールの中で、「これほどまでに私にびったりの言葉はないと思いました」と書いている。つまり、K保育者には、小学校教師として、子どもの前に君臨し、子どもをせきたて頑張らせるという身体性が身に付いていたということであろう。これらは、K保育者が本来もっていたものではなく、10年にわたる小学校の教員生活の中で、自然に身につけてきたものだと考えられる。確かに、小学校にはよく似た雰囲気の教員が多くいることを感じる。

そのようなK保育者が、幼稚園での生活3年目に、目の前の子どもたちや、周りの保育者との間に不協和音のようなものを感じていた。自身の子ども観や保育観と、幼稚園での生活とのズレに気が付いたようだった。しかし、そのズレがどのようなものなのかについて、はっきりと言葉に表せるわけではなく、混沌としているようだった。当時、K保育者のクラスで参与観察をしていた筆者に対して、「私には、何が足りないのですか。私の保育をどう変えていけばいいのですか」と迫ってきた。自分自身がぶつかっている（と感じる）壁を乗り越えるための手っ取り早い解決策を求めてきたのである。さらに、K保育者は、筆者に対して、「私は、早く、白黒はっきりさせたいのです」とも言い切った。

ある学習内容を習得させるために、有効な方

法や手順を考え、授業を構想する。それは、小学校の教師が日々行っている授業実践である。K保育者は、授業の中で目標としてきた「早くできるようになること」を保育においても、さらには、自分自身の保育者としての資質向上に関しても求めていたと言える。

しかし、そのような理想的な方法があろうはずがない。筆者は、K保育者に「一人の子どもに視点をあてて、その子を追いながら事例を書いていくのはどうか」と提案した。子どもを教師の思うように動かすことではなく、子どもを見ることの楽しさや面白さを感じることで、保育に向き合う一番の方法だと考えたからである。しかし、それは、K保育者が望んでいた「早く白黒はっきりさせること」からは、一番遠い方法であった。

ただ、今、振りかえって考えてみれば、目の前の一人一人の子どもを見ることよりも、「この時期のねらいの達成に向けて、どのような活動をさせるべきか」ということに思いが寄せられていたK保育者が、子どもと共にいることの嬉しさや保育の楽しさを味わうためには、有効な方法であった。

その後、K保育者は、筆者の提案を受け入れ、一人の男児の事例を綴った。後に、K保育者が、「正直言って、一人の子どもの事例を書いて何になるのかと思っていた。一人の子どもも大切だけど、他の子どもも大切だし、集団に目を向けなくてもいいのかと思っていた」と語ったことがあるが、半信半疑であったにもかかわらず、堰が切れたように事例を書いていた。今までため込んでいたものがあふれ出すような書きぶりだった。園の中で、なかなか動き出すことができずにじっと周りの様子を窺っていた子どもが、何かのきっかけで、人が変わったように遊び出すことがあるが、そのような感覚だった。そして、書くことにより、その男児の外側に見える姿だけではなく、心の動きや行動の本当の意味を感じることができたようだった。

その後のK保育者は、S幼稚園の中心となり保育実践を行い、先進的な研究を推進していっ

た。K保育者の学級に実習生としてかかわった学生たちは、「K保育者は、私たちにとって神のような存在です。反省会の時の言葉を聞いていると、涙が出そうになることがあった」と語っている。そのような言葉が出るくらい、いつでも真摯に保育に向き合い、自らの保育者としての専門性を高めようとしていた。

Ⅳ K保育者の「第2の葛藤」

幼稚園での勤務が10年目となったK保育者は、平成25年度、3歳児を担任していた。

2学期を間近に控えた8月27日、K保育者から、「話を聞いてほしいことがある」と連絡があり、事例を添付した次のようなメールが届いた。

この事例は、本当にびっくりするような保育環境をつくってしまった、残念な記録となっています。絶対にがっかりします。覚悟してください。でも、この間まで実際にぶつかっていた壁であることは事実です。できれば隠しておきたかった保育なのですが、この事例からじっくりと保育者としての自分や環境づくりについて考えられたら、一步成長できると期待してやっていますので、この事例を踏まえていろいろとご指導いただきたいです。

緊迫感のある文章に少し戸惑った。しかし、何かの援助を求めていることだけは窺い知れた。

この文面から、筆者が考えたことは次の3点である。

1点目は、K保育者自身が感じている壁は、すでに過去のものになっているのか、或いは、現在進行形なのかということである。「この間まで実際にぶつかっていた壁」という表現から考えると、すでに乗り越えつつあるということか。

2点目は、普段、自信にあふれた保育を展開しているK保育者が、「がっかりする」「覚悟し

てください」「隠しておきたい」とまで言う保育とは、どのようなものなのか。

3点目は、保育者として向上していきたいという意欲は、「第1の葛藤」の時も今も変わらないということである。保育者としての在り方に悩んでいた当時も、自分自身が向上していくために、有効な解決策を求めている。今回もまた、「じっくりと保育者としての自分や環境づくりについて考えられたら、一步成長できる」と考えている。

付け加えるならば、添付されていた9ページにわたる事例は、本来は、最後の6月7日付の事例が最初に書き起こされたものであり、それは、一人の男児の心を動かした実践が描かれたものであった。筆者は、既に、その記録を読む機会をもっていたのだが、K保育者の男児の内面の読み取りとかかわりの見事さに対して感心すると同時に、あまりに保育者の思惑通りの書きぶりに対して、意地悪な疑惑すら感じていた。この時、K保育者はそれ以前の事例を書き起こすつもりはなかったようだ。にもかかわらず、なぜ、6月7日以前の、「がっかりする」「隠しておきたい」事例をわざわざ書き起こす必要があったのか。

やはり、K保育者は心の奥の方で、自身の保育に対するズレのようなものを察知し、それを探り当てたいと考えたのではないか。そうならば、1点目の疑問であるこの「壁」は、まだ、K保育者の心の内に存在していることになる。

以上のことから、K保育者の感じた「壁」(第2の葛藤)について、K保育者の記録物(事例)と語りの場面の分析から紐解いていく。

1 K保育者の記録物の分析

(1) 記録物(事例)の分析

3歳児5月の事例である。以下、K保育者の6つの事例の内事例6)を除く5つを抜粋しながら、K保育者が保育の中で大切にしていることを明らかにするとともに、何を「壁」だと感じ葛藤しているのかを探っていく。

■事例1) 平成25年5月17日(金)

「不思議に目を輝かせて」

ビニル袋に水と草花を入れて遊んでいた子どもたち。今日は、ペットボトルも用意したことで、ペットボトルが一気に人気となった。

えりは、ペットボトルに水と草花を半分ほど入れ、ふたを閉めるとバシャバシャと振り、「泡が出た!」と喜び、何度も繰り返している。また、さきは、ペットボトルに水を入れ、その中へ草花を入れて蓋をした。そして、ペットボトルを上にしたたり、下にしたたり、横にしたたりして、「先生、これ、どうやっても上がってくる」と伝えてきた。

(要約:筆者)

子どもたちは、ペットボトルに閉じ込められた水の面白さや不思議さを楽しんでいた。これらは、ビニル袋に入れた水で遊んでいた時には、味わえなかった楽しさである。ペットボトルを準備したことが、子どもたちの小さな不思議を生み出した。

目を輝かせている子どもたちの姿を見たK保育者は、週明けには、この遊びがさらに楽しくなるようにと、スパンコールやビーズなどを準備した。このキラキラしたモノに子どもたちが、飛びついたのは言うまでもない。

■事例2) 平成25年5月20日(月)

「子どもと教師のズレ」

テラスにペットボトル、スパンコール、キラキラテープ、ビーズを準備した。すぐに、子どもたちが集まってきた。子どもたちは、早速水を入れ、キラキラを嬉しそうに入れ始めた。

ところが、ペットボトルの口は小さく、手先もおぼつかないために、バラバラと下に落ちる。それらを拾うこともなく、次々とキラキラを入れる。教師は、「落ちたら拾ってね」と声をかける。しかし、その声は子どもたちの耳には全く届かない。子ども

たちが次々に加わってくると、場所が狭くなり、ペットボトルが倒れてこぼれる。

そして、キラキラはすぐになくなり、「先生、もうないよ」と訴える。えれなは、キラキラがなくなったので、砂場の砂を入れ始めた。一気に茶色の水になっていく。何もかもがいつぱんに起こり、思わずため息が出そうになる。そんな教師の側で、ゆきなが「きれい」とペットボトルを見つめているが、その姿でさえ、疲れ切った気持ちで見ってしまった。
(要約:筆者)

K保育者は、草花とは違った新たなモノを準備した。それは、子どもたちには、大変魅力的なモノだった。K保育者は、考察の中で、「事例1でペットボトルを見つめていたさきの姿が、以前3歳児を担当した時、キラキラを見つめていた3歳児の姿と重なって、同じような感動を味わわせたいと考えた」とも綴っている。つまり、事例2)で準備したキラキラしたモノ、これらは、K保育者にとって、子どもたちの水とのかかわりをさらに豊かにしてくれる環境のはずだった。

しかし、K保育者が捉えている子どもたちの姿は、どれもが、K保育者の望んでいたものではなかった。どの描写からも、自分の思い通りにならなかった苛立ちさえ感じられるこの事例には、「子どもと教師とのズレ」とタイトルがつけられている。あまりにストレートな表現に、K保育者の心の重さを感じる。

しかし、この出来事の後には書き起こされた考察の中では、次のように心中を記している。

キラキラは、草花と違っていくらでもあるというわけではないため、教師はそこにストップをかけるような言葉ばかりかけた。難しい遊び方を求めたりしてしまった。こんなかわりをする教師の側で、子どもたちは楽しめないだろうと感じつつも、どうしようもない状況となり、子どもたちの気持ちからどんどん自分が離れていくような感覚に襲われながら遊ぶことがとても苦

しく、私は一体何をしようとしているのだろうと心が折れていったことが、より一層子どもたちから離れていくこととなってしまった。

この記述からは、子どもたちに対する苛立ちとして表現されていたものが、実は、自分自身の子どもへのかかわりから生まれてきたものであることの気付きや自覚が読み取れる。子どもを否定的に見れば見るほど、子どもの心が離れていく。

「子どもと教師とのズレ」というタイトルも、実は、自分自身の環境に込めた願いに対して子どもたちの見せた姿がずれたことと、同時に、子どもたちが本当に楽しめたかったことと自分が準備した環境がずれたことの両面が込められているのではないだろうか。むしろ、時間の流れとともに、K保育者自身のズレへの捉えが、「子どもがずれたこと」から「実は自分自身がずれていたこと」へと変化してきているのではないかと考える。

次は、環境を猛省した翌日の事例である。

■事例3）平成25年5月21日（火）

「水だけのブクブク」

昨日したキラキラで遊ぶ環境をつくらず、保育が始まる。子どもたちは、誰も「あれ（キラキラ）がしたい」とは言わない。

えりが、カップとストローのセットを両手に一つずつ持って歩いて来る。「それなあに？」と聞くと、「見よって」とストローを拭いてブクブクとやって見せた。カップの中は水だ。「うわー、ブクブクってなったね」という教師に、えりはにっこり笑って、もう一つのカップとストローを差し出した。

（要約：筆者）

今日の記録は、「水だけのブクブク」遊びである。タイトルや事例の冒頭部分にK保育者の思いが込められている。子どもたちが、誰もキラキラを求めない現実を、自分自身に言い聞かせるような書きぶりである。

■事例4）平成25年5月23日（木）

「同じ過ち」

受け入れを終え、テラスが使えるようになったところで、準備しておいた水遊びの環境をつくることにした。ビニルシートを敷き、机を置き、プラスチックとストローと花紙を用意した。すぐに数人の子どもたちが集まる。教師が、コップに水を入れ、「この魔法の紙を入れると・・・」と言いながら、赤色の花紙を入れてストローでくるとかき回すと、あっという間に鮮やかな赤い水になった。「私もやりたい」と子どもたちは、教師の真似をする。

教師は、「大切な魔法の紙だから、一枚ずつね」と声をかけた。えりは、ストローでブクブクと遊び始めた。すると、溶けた花紙が顔や手、机の上に飛び散り、えりは「うわっ！」と嫌悪感をあらわにした。

もう一枚作ろうとしていたさきは、花紙に手を伸ばしながら、「いいのかな？」という目で教師を見る。教師が、「今度は何色にする？」と明るく声をかけると、パッと笑顔を見せて選び始めた。（要約：筆者）

後に触れるが、K保育者は、のちに筆者との語りの中で、事例4）について「5分で勝負は決まった」と説明した。この「5分」とは、えりの嫌悪感あふれた表情と、「魔法の紙だから大切に使いなさい」と言うK保育者の顔色を窺ったさきの視線が、K保育者の目に飛び込んできた時なのだろう。

前日、紙コップの水で遊ぶことを楽しんだえりが、花紙を入れていたばかりに赤い水を飛び散らせてしまって嫌な顔をしている。一方、さきは、大切に使わなければならない花紙を保育者の表情を窺いながら取ろうとしていた。どちらも、K保育者が求めている姿ではない。しかし、K保育者がそのような姿を引き出してしまった。

K保育者は、子どもの表情や仕草、視線の動きなどから瞬時に内面を読み解くことができる。しかし、その深い読み取りゆえに、K保育

者はさらに落胆することになってしまったのである。

■事例5) 平成25年5月24日(金)

「水と遊ぶ」

テラスにテーブルと水が入ったタライを準備した。すぐ側にペットボトル、プラスチックコップ、ストローを籠に入れて置いた。

昨日のようにブクブクして遊んでいたえりが、コップの水をペットボトルに入れようとし始めた。コップの水をこぼしてしまう様子を見た教師は、「待って」と倉庫へ向かい、じょうごを取ってきた。

教師が、じょうごを使ってペットボトルに水を入れて見せると、えりやたくさん子どもたちが、ひたすらに水を入れたり、水の中にできる気泡の様子を眺めたり、ペットボトルから噴水のように溢れる水を面白がったり、自分が感じたままに水と遊んでいた。(要約：筆者)

K保育者は、考察において、シンプルな環境の中で、じょうごとの出会いが子どもたちの遊びを豊かに広げていったことを、喜びの気持ちで綴っている。

(2) 考察－K保育者の保育観を探る－

水遊びを巡って描かれたわずか1週間足らずの記録である。5つの事例からK保育者が、自身の保育において大切だと感じていることを考えてみたい。

まず1点目は、子どもを見ること(理解すること)であろう。幼児理解は、保育の基本である。今のK保育者には、「子どもを見よう」と思わないでも、子どもが何を楽しいと思っているのか、何に心を動かしているのか、手に取るように見えるようである。事例の随所に細かな子どもの描写や内面の読み取りが記録されている。

2点目は、環境をつくることである。

この5つの事例の冒頭は、全てK保育者自身

が準備した環境の記述から始まる。

事例1) ビニル袋に水と草花を入れて遊んでいた子どもたち。今日は、ペットボトルも用意した・・・

事例2) テラスにペットボトル、スパンコール、キラキラテープ、ビーズを準備した。

事例3) 昨日したキラキラで遊ぶ環境をつくらず、保育が始まる。

事例4) 受け入れを終え、テラスが使えるようになったところで、準備しておいた水遊びの環境をつくることとした。ビニルシートをしき、机を置き、プラスチックとストローと花紙を用意した。

事例5) テラスにテーブルと水が入ったタライを準備した。すぐ側にペットボトル、プラスチックコップ、ストローを籠に入れて置いた。

K保育者にとっては、日々の保育の中で、環境をどのように準備するかは、何よりも重要な点であることがうかがえる。

以上のことから、K保育者は、遊びの中での一人一人の学びをよく見取り、その遊びがさらに充実するように環境を整えることを大切にしている。これは、保育者として求められる専門性そのものである。

しかし、K保育者は葛藤しているのである。

2 語りの場の分析

(1) 語りの場

K保育者との語りは、8月27日の午後、K保育者が勤務しているS幼稚園で行った。16時から始まり、3時間に及んだ。

始まるまでは、筆者は、K保育者の語りを聞き取るインタビューに徹しようと考えていたが、互いの思いをやり取りする場面もあり、聞き役になりきることはできなかった。

また、途中から、この場にN保育者も同席することになった。N保育者は、話している場にやってきて、自然な形で座り込んだ。筆者は、この時、N保育者の同席の意味についてあまり深く考えていなかったが、後に重要な役割を果たしていたのではなかったのかと思いが当たった。そのことについては、後に触れる。

(2) 語られたこと

K保育者は、胸につかえていたものがあふれ出すかのように語った。その中で、特に筆者の耳に残った4つの言葉から、K保育者の語りの意味について考えていく。

■1 「不甲斐ない自分の、いかんところ（いけないところ）をはっきりさせたい」

K保育者の語りは、「不甲斐ない自分の、いかんところをはっきりさせたい」から始まった。強い口調だった。かつて、「第1の葛藤」に向き合っていた頃も、「私は、白黒をはっきりさせたい」と啖呵を切ったことがあった。その時とよく似た光景だった。

この言葉を聞いた時に、人間の本質的な部分は変わらないという思いと同時に、K保育者自身が大きな葛藤を抱えていたのだということを強く感じた。それは、いかんところ（いけないところ）という、明確な事柄ではないにしても、K保育者にとって納得できない何かが存在していることの現れだろう。

■2 「作らなければいけない環境」

語りの中で、最もたくさん出てきた言葉は、「環境をつくらなければいけない」だった。「他のクラスが楽しそうにしていたら、これではいけないと思ってしまう」「遊びを提供しなければいけない」「せっかく経験したことをつなげていかなければいけない」など、その理由となる言葉が次々と飛び出してきた。筆者には、「計画的な環境を構成しなければならない」ことにとらわれ、縛られているかのように聞こえた。

前述の事例分析で、事例の書き出しが、全て環境構成にかかわる記述から始まる点を指摘した。K保育者が、何より環境をつくることに主眼を置いていることは明らかである。しかも、K保育者にとっては、環境は、「つくること」ではなく、「つくらなければならないこと」なのである。

後で、筆者が「環境をつくらなければいけないもののなの？」と尋ねると、「そうとは思って

いないけど・・・」と答えたことから考えて、あまり意識することなく「なければいけない」という表現を使っていたのではないか。

筆者の問いかけの後に、「私は、不備のない環境をつくりたいと思っている。小学校教員だった頃、明日の授業がうまくいくために準備していた時と同じように、見通しをもって環境をつくりたい」と語った。この時のK保育者は、かつて小学校教員をしていた頃の自分自身を振り返り、当時の自分と今の自分を比べながら、筆者と語っていた。

この中で明らかになったことは、K保育者の中に、以前も今も変わらず、準備を万全に整え、授業や保育に臨みたいという教師としての姿勢が基盤にあるということだ。K保育者にとって、環境は、保育者（教師）が準備をしなければならないものであり、それは、子どもが活動していく際に完璧でなければならないものようである。

■3 「うまく使えない引き出し（これまでの経験）」と「目の前の子どもの姿が見たい」

保育の現場では、経験の積み重ねにより引き出しが増えてくることをプラスとして捉える。幼稚園での勤務が10年目を迎えたK保育者も、実践のヒントを多数もち合わせている。つまり、「いろいろな引き出しをもっている」のである。

しかし、K保育者は、この引き出しの多いことすら、現在の自分にとっては、「経験が邪魔をしている」と感じられる。様々な引き出しがあるばかりに、目の前の子どもとかかわっていても、かつての子どもたちの様子がオーバーラップしてきて、重ねて見てしまうと言う。K保育者の引き出しには、これまでの実践の履歴とともに、その時々の子どもの様子や表情が一緒にしまわれており、そのため、引き出しから実践のヒントを取り出した際に、その当時の子どもの様子までもが鮮明に蘇ってくるようである。K保育者は、このことを「目の前の子どもを見ているようで、実は以前の楽しかった実践や当時の子どもの様子と比べてい

て、その時より『面白くないなあ』と落胆している自分がある」と表現した。

現場の多くの保育者は、過去の実践を再び実践する時に、このように悩んだりすることはないだろう。むしろ、多くのアイディアがあることで、臨機応変に対応できるようになった自分を、プラスに捉えるのではないか。

そのような中、K保育者は、経験を積み重ね、引き出しが増えれば増えるほど、「目の前の子どもの姿が見えない」と感じてしまう。子どもの小さな変化にも気付き、瞬時に内面を読み取ることができるにもかかわらず、「目の前の子どもの姿が見たい」と切望している。

では、K保育者が見ているものは、何なのだろうか。それは、目の前の子どもたちのありのままの姿ではなく、K保育者が準備した環境の窓口から見える子どもたちの姿なのではないか。

■ 4 「5分で勝負は決まった」

事例研究の分析で前述したが、K保育者は、事例4)「同じ過ち」について語る時に、「5分で勝負は決まった」と話した。嫌悪感をあらわにしたえりと、教師の目を窺うように花紙に手を伸ばしたさき、二人の表情に気が付いたとき、K保育者は勝負に負けたというのだ。保育における「勝負」とは、どういう意味なのか。そして、K保育者は一体、誰と(何と)勝負しているのか。

筆者は、はじめ、環境をつくることに重要な価値を見出しているK保育者は、自分の作った環境と子どもの思いとのズレに気が付き落胆しているのだと考えた。それは、その後の語りで、K保育者が、「子どもたちはそれなりに遊んだが、私は自分に落胆した。心は折れた」と続けたため、そのような環境をつくってしまった自分自身に失望したことがわかった。

しかし、後に、この語りの席に同席していたN保育者の事例を読んだとき、もしかしたら、K保育者は、「N保育者のような保育ができなかった」ということを「勝負は決まった」と表現したのではないかと感じた。確かに勝負して

いたのは、より良い保育実践を目指している自分自身だったかもしれないが、その背後には、目の前の子どもの姿を面白がって見つめている同僚のN保育者の存在があったのではないか。そのことについては、後で述べる。

3 「第2の葛藤」の考察

これまでK保育者の記録物と語りの場面の分析から、K保育者の「第2の葛藤」について考えてきた。

毛利¹⁰⁾は、「繰り返し物語ることで、主人公である自分自身と折り合いを付け、自分の身に降りかかった出来事の結末を受け入れようとするのである」と言う。このことについては、「われわれにとって、何とも受け入れ難いことを何とか受け入れようとするとき、われわれは繰り返し物語る」とも言い換えている。

つまり、K保育者が、「隠しておきたい恥ずかしい」自身の実践を書き起こし、そして筆者に語り続けたのは、保育者としての苦しさや立ちあがる壁について、何とか自分のこととして受け入れたいと願っていたからではないか。

先に述べたように、取り上げた5つの事例は、時間を追って書き起こされたものではない。ここでは掲載しなかった事例6) (平成25年6月7日)が描かれたのちに、時間を経て、過去にさかのぼって書き起こされたものである。隠しておきたい恥ずかしい事例を、わざわざ書き起こさなければならなかったK保育者は、書くことで、自分自身をもう一度確かめ、自身の現在の壁に正面からぶつかっていったかったのだろう。

幼稚園教育要領¹¹⁾には、教師の役割として、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければいけない」と記されている。K保育者が、保育の中で大切にしている、「子どもを見ること(理解すること)」と「環境をつくること」は、幼稚園の教師に求められている重要な役割である。つまり、K保育者は、幼稚園の教師として高い専門性を備えたモデル的な姿で、存在していることになる。

子どもたちの表情や内面が、勝手に目の中に飛び込んできて見えてしまうから、子どもの思いを先回りして環境を構成してしまう。見えるがゆえに、「子どもの実態とずれた」と感じる環境をつくってしまう。このことは、経験の浅い保育者が、子どもの実態や内面がよく理解できないままに、自分のやらせたい保育の実現のために環境をつくってしまっていることに、外から見える形は同じである。高度な幼児理解が可能になり、かえって子どもの遊びの面白さや楽しさをじっくりと味わうことよりも、次の学びに向けた環境構成が重視され、結局は目の前の子どもの姿とずれてしまう。「見えるがゆえに見えない」高い壁である。

と同時に、「第1の葛藤」に向き合うことで、子どもと共に在るという保育者としての基本的な構えを獲得したK保育者の中に、小学校教員としての身体性が捨てきれないものとして蘇ってきたとも考えられる。それは、保育者としての熟達をもたらしたものだと考え、何とも皮肉なものである。

4 N保育者のメンターとして

最後に、同僚であるN保育者の存在について考えていく。

N保育者は、保育者として5年目になる。職に就いた時から、K保育者の後ろ姿を見て保育について学んできた。語りの場に同席したN保育者は、K保育者のことを、「そこまで、自分を振り返ることができて、プロ意識がすごいなと思う」と称した。そして、「私は、(K保育者に)追いつけ、追い越せですから」と笑顔で言い切った。K保育者もまた「N保育者からよい刺激を受けている」と返した。これまでずっと、K保育者は、新参者であったN保育者のメンターとして、その成長発達を見守ってきた。以下、「教師である私自身も子どもと共に過程を楽しみたい」というフレーズで書き出しているN保育者の『カレーライスパーティー』の記録を抜粋する。^{注3)}

《クラスで相談する場面で》

- ・「なんか楽しくなりそう！ワクワクするな」と言うと、子どもたちも「うんうん」と楽しみな気持ちを膨らませたようだった。
- ・きっと教師があればこれ悩んで考えるより、いいアイデアがうまれるのでは、という思いがあり、それを実現していくことが子どもの成長を支えることにつながるのではないかと考えた。
- ・成果（出来栄え）を重視するのではなく「やりたい」という気持ちや、カレーライスパーティーへの楽しみな気持ち、パーティーを成功させるんだ！といったような気持ちをまず大切にしたいと思った。

今、N保育者が、子どもたちとの生活を心から楽しんでいることが伝わってくる。事例に描かれているN保育者は、まさに、K保育者が、「目の前の子どもの姿が見たい」と切実に望んでいる理想の姿なのではないか。自身の背中を見ながら保育者として成長してきたはずのN保育者が、まさに今、K保育者が求めている保育者としての姿で、すぐそばに存在する。

では、N保育者は、既に「(K保育者に)追いつき追い越した」のだろうか。いや、そうではないだろう。この事例は、5年目のN保育者だからこそ描くことのできる記録だともいえる。保育の楽しさを感じ、子どもと共にあることの嬉しさや喜びに浸りながら、実践に取り組むことができる。佐藤は言う。「経験が少ないからこそ見えるものや感じられるものがある」¹³⁾と。裏を返せば、経験が長くなることによって、見えにくくなることもあるということだ。

N保育者は、今なお、先輩であるK保育者の日常的な保育を垣間見ることや、真摯な振り返りの姿を目の当たりにすることで、自身の保育を見つめるたくさんの視点を得ている。と同時に、K保育者もまた、N保育者のメンターとして、N保育者の成長を共に喜び、大きな刺激を受け、自身の保育を振り返っている。しかし同時に、N保育者の存在により、「見えるがゆえ

に見えない」今の自分に気づき葛藤している。育ちつつある後輩の姿は、時に、大きな葛藤をもたらすものでもある。

V 総合考察

以上のことから、筆者が、「第2の葛藤」に向き合うK保育者のメンターとして、どのような役割を果たしてきたのかを考察する。

野口ら¹³⁾は、初任者に対するメンターの役割を、①問題点や保育実践に関する保育者自身の意識化・言語化、②メンター自身の経験や視点、実践に基づく情報の提供、③バックアップ体制という3つのレベルで捉えている。

岩川¹⁴⁾は、「よきメンターは、自己の固定的な枠組みによって初任教師の授業を評価し、指導するのではなく、まず、初任教師の授業の中に、深く奥行きを備えた問題を見出し、そこに自らの授業の課題をも重ね合わせ、初任教師と共に探究する並び見の関係を形成している」¹⁴⁾という。

筆者は、K保育者の語りを聞きながら、言葉を添えたり、自身の保育に関する考え方を率直に語ったりする場面もあった。これらは、野口の指摘する①、②の役割だと言えよう。しかし、K保育者の語りに対して、解決策を助言したり、筆者自身の保育観を押し付けたりするようなことはなかった。これは、K保育者の「第1の葛藤」の時も同様である。

このように考えると、初任者に対する経験ある専門家によるメンタリングも、本研究で焦点化した中堅期の保育者に対するメンタリングも、求められる基本的な姿勢は同じだと言える。

ただ、筆者が語りの場面で強く感じたことは、K保育者の「とにかく聞いて」という思いであった。語りの場面で、K保育者は、これまでつかえていたものを吐き出すかのように喋っていた。筆者に心の内を吐露するかのようなようだった。10年目を迎え、ベテラン保育者と呼ばれるようになった今、誰も、K保育者が日々の保育実践に葛藤しているとは思わない。K保育者

が、若手保育者の悩みを聞くことはあっても、K保育者が「第2の葛藤」を語れる場はそう多くはない。

さらには、メンターとしてその成長を見守ってきたN保育者が、目の前でエネルギーシユな保育実践を行う。N保育者の成長を目の当たりにすることによる、自身の停滞感への気付きは、K保育者に大きな葛藤を引き起こす。

このような中、筆者がメンターとして行ったことは、ただK保育者の語りに耳を傾けることだけだった。K保育者も、筆者に直接的な解決策を求めていたわけでも、具体的なアドバイスを期待していたわけでもなかった。

しかし、筆者は、心の内で「10年目を迎える頃に経験した自分の保育実践に対する疑念」を思い起こし、K保育者の葛藤に共感しながら、その語りを聞いていた。そのような筆者の存在により、K保育者は、自身の「第2の葛藤」を率直に言葉に表すことができた。自らの葛藤を言語化・意識化していく作業が、筆者との語りの場面だったのである。

では、K保育者は、「第2の葛藤」について繰り返し物語ることで、すでに乗り越えたと感じているのだろうか。いや、書いたことや語ったことで、霧が晴れたように自身の壁がはっきりと理解でき、自分の苦しさから解放され、解決の道が見えたかといえ、そうではないだろう。

K保育者は、かつて、「第1の葛藤」に向き合っていた際に、一人の男児の育ちに寄り添い記録を書き続けていた。その時、筆者は、「一人の男児の育ちを丹念に追った事例は、彼の成長の物語であると同時に、彼の育ちが見えるようになってきたK保育者の成長の物語である」¹⁵⁾と記述している。

しかし、今、「第2の葛藤」については、このような表現で結ぶことが難しいと考える。環境をつくるのが、保育者である自分の役割だと信じて疑わなかったK保育者が、目の前の子どもの姿を見て、そこに必要な環境をつくることの難しさを綴っている。目の前の子どもを見ることは、保育のスタートだといわれる。しか

し、このことほど難しいことはない。もう一度、保育者としての原点に立ち戻ることができる、それが、経験10年前後に出合う「第2の葛藤」であろう。K保育者が自身の前に立つ壁の存在に気づき、自ら受け入れ、そのような自分に向き合っていることこそが、保育者としての熟達のプロセスである。

Ⅵ まとめ

数十年にわたる保育者としての歩みの中では、どのステージにおいても、右肩上がりの成長を遂げるわけではない。一見停滞しているのか、むしろ後退しているかのように見える時もある。しかし、その壁や葛藤に真摯に向き合おうとしていることに意味がある。10年目を迎えた保育者が、それぞれの実践の場で新たな課題や、立ちはだかる壁にぶつかる。10年目の頃は、ちょうど、その「葛藤」に直面する時期なのである。

しかし、その「葛藤」の中で、若手保育者のメンターとしての役割を引き受け、さらには自身の保育を問い直し、保育の再構築を行っていく。その時期、中堅期の保育者の語りにじっと耳を傾け聞いてくれるメンターが存在することで、その保育者は、自らの「葛藤」に向き合いながら、自身の保育を自らの言葉で紡ぎ、新たに構築していくことができるだろう。

中には、そのような「葛藤」を感じることもすらくなく、年齢を重ねていく保育者もいるだろう。また、足立ら¹⁶⁾は、その「葛藤」が、熟練期に向けて、身体的・肉体的不安や、社会の求めるニーズや新しい保育の専門性を習得できない不安や焦りなど負の方向に働くこともあると指摘している。

若年保育者の増加が進行する今、初任者に対するメンタリングによる園文化の継承が大変重要である。と同時に、初任者のメンターとしての役割を果たすべき中堅保育者もまた、よきメンターに支えられることが必要であろう。園内の管理職や、また筆者のような外部の研究者等によるメンタリングが行われることが、中堅期

の保育者が自身の「葛藤」に対峙することによって大きな意味をもつ。このとき、メンターの果たす役割は、直接的な指導助言や提案よりもむしろ、その保育者の自己解決の道のりを長い目で見守る精神的な支えとなることであろう。

今後、中堅期を過ごす保育者が、それぞれの園において、どのような「葛藤」を感じ、どのように向き合っているのかに焦点を当て、保育者の熟達へのプロセスについてさらに研究していきたい。

謝辞

本研究の実施に当たり、K保育者とN保育者並びに両保育者の勤務する幼稚園の皆様によくの協力をいただきました。また、香川大学の松井剛太先生にご指導をいただきました。ここに感謝の意を表します。

付記

本研究の実施にあたり、平成25年度香川大学教育学部・附属学校園教員の外部資金獲得支援プロジェクト／香川大学教育学部・附属学校園共同研究機構研究プロジェクト『「遊びの質」から考える保育づくりに関する研究』（研究代表者：松本博雄）の助成を受けた。

注

- ※1 経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助することを「メンタリング」と言う。岩川直樹(1994)教職におけるメンタリング、日本の教師文化、東京大学出版会
- ※2 K保育者の「第1の葛藤」については、筆者がメンタリングを行い、修士論文に取りまとめている。片岡元子(2008)「振り返りと交流による教師の成長」、香川大学
- ※3 この記録は、筆者がN保育者から「読んでほしい」と預かったものであり、平成25年度香川大学教育学部附属幼稚園研究発表会紀要の原稿(推敲中)である。

引用文献

- (1) 高濱裕子(2000) 保育者の熟達化プロセス：

- 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究
11 (3), 200-211
- (2) 野口隆子 (2013) 保育者の専門性とライフコース 語りの中の“保育者としての私”. 発達134. ミネルヴァ書房. 61-63
- (3) 足立里美・柴崎正行 (2010) 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討. 保育学研究48 (2), 107-118
- (4) 足立里美・柴崎正行 同上 112
- (5) 野口隆子 前掲 63
- (6) 野口隆子 前掲
- (7) 岩川直樹 (1994) 教職におけるメンタリング. 日本の教師文化. 東京大学出版会. 97-107
- (8) 佐藤智恵 (2011) 自己エスノグラフィーによる『保育性』の分析. 保育学研究49 (1), 40-50
- (9) 近藤邦夫 (1994) 「教育相談」の場から見た学校と教師. 日本の教師文化. 東京大学出版会. 45-68
- (10) 毛利猛 (2006) 臨床教育学への視座. ナカニシヤ出版. 30
- (11) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- (12) 佐藤智恵 前掲 46
- (13) 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. 日本保育学会大会研究論文集54. 408-409
- (14) 岩川直樹 前掲 103
- (15) 片岡元子 (2008) 振り返りと交流による教師の成長. 修士論文. 香川大学. 香川
- (16) 足立里美・柴崎正行 前掲 116