

## 幼稚園と保育所における保育者の役割の違いによる保育実践の比較

### The influence of kindergarten and nursery teachers' role gives to childcare practices

大 村 壮  
OMURA So

キーワード：幼稚園、保育所、保育実践、役割

Keywords: kindergarten, nursery, childcare practices, role

本研究では、幼稚園教諭、保育士がどのような状況でどのような呼称を使ってお互いを呼び合っているのかについて検討し、そしてその呼称の使い方と日々の保育実践とがどのような関係になっているのかについて検討することを目的としている。T 大学短期大学の学生に協力してもらい、実習先での保育者の呼称の様子ならびに保育者の保育実践の様子について答えてもらった。結果として以下のことが明らかになった。まず呼称に関して、ほとんどの幼稚園、保育所では常に「〇〇先生」という呼称のみを用いていること、その他、子どもが目の前にいるかいないかで呼称を使い分けている園、常に「〇〇先生」以外の呼称も使っている園があることが明らかになった。また保育実践については、最尤法によるプロマックス回転の因子分析を行ない、「失敗を恐れる保育」、「子どもが楽しむ保育」、「保育者の先回り保育」の3因子が抽出された。それぞれの保育実践に呼称がどのように関係しているのかを検討するために分散分析を行なった。その結果、幼稚園では、「保育者の先回り保育」因子において有意差が認められた。そして保育所では、「失敗を恐れる保育」因子、「保育者の先回り保育」因子において有意差が認められた。幼稚園、保育所ともに常に「〇〇先生」の呼称のみを使っているほど、得点が高くなっていた。

#### 問題・目的

1990年代あたりから日本において「保育の質」が盛んに議論されるようになった（秋田ほか、2007、2011；大宮、1996、1997）<sup>1</sup>。保育の質にはさまざまな面があり、例えば Harmsら（1998）は保育環境評価スケールを、空間と家具、個人的な日常のケア、言語-推理、活動、相互関係、保育計画、保護者と保育者の7項目に分けている。このうち、相互関係は日々の保育において保育者が子どもとどのように関わっているのかに関する項目である。大宮（1997）は保育の質の人間関係の要素に注目し、Garland & White（1980）を引用しつつ、保育者と子どもの関係の質に言及している。このように保育者が子どもとどのような関係をもつのか、あるいは子どもにどのように関わるのかということの重要性が指摘されている中

<sup>1</sup> これらの研究では欧米において幼少期に受けた保育がその人の将来の収入や犯罪などに影響を与えることが明らかにされていることが議論されている。

でそれに関わる保育観が盛んに研究されるようになってきた。

保育・幼児教育の場である保育所と幼稚園は基本的にはまったく異なる施設である。保育所保育指針によると「保育所は、児童福祉法第 39 条の規定に基づき、保育に欠ける子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない」と規定されている。その一方、学校教育法第 22 条によると「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」とある。また幼稚園教育要領解説には「幼児期の教育は、大きく家庭と幼稚園で行われ、両者は連携し、連動して一人一人の育ちを促すことが大切である (p.18)」とある。もちろん保育所が教育を行っていないということはないが、原理原則で考えるならば、保育所は生活の場であり、幼稚園は教育の場であるというのが主な違いとなるだろう。またそれぞれ保育士と幼稚園教諭がいる。それでは両者の違いは何だろうか。保育所保育指針によると「保育所における保育士は、児童福祉法第 18 条の 4 の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである」とある。それに対して幼稚園教諭に関しては、幼稚園教育要領に次のように述べられている。「幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第 22 条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」とある。このように保育士は子どもの保育が業務の基本にあり、幼稚園教諭は幼児期の教育が業務の基本にあるといえる。ちなみに保育とは「保護し育てること」という意味になる。それに対して教育とは「ある人間を望ましい姿に変化させるために、身心両面にわたって、意図的、計画的に働きかけること」という意味になる。このように保育所と幼稚園は基本的には違う目的や機能をもった施設であるし、保育士と幼稚園教諭も違う業務を担っている存在であるといえる。

しかし保育士と幼稚園教諭は違うにもかかわらず、同じ呼称で呼ばれることが多い。どちらも「先生」と呼ばれることが多い。この「先生」という呼称は、ある特定の職業を指すものではなく、何らかの敬意が込められた呼称であり、敬称ともいわれている。そしてさまざまな関係において用いられる。例えば医師は患者から先生と呼ばれ、教師は教え子から先生と呼ばれる。こういった「先生」というのは役割の一つとされている。サービン (1956) によると、役割とは相互作用状況において、ある個人によって学習された行為の連鎖とされている。またゴフマン (1961x) は、役割とは、その役割にある者がその位置にある者に課せられる規範的な要請を遂行することが求められるものであるとし、そして役割はある者単独で規定されるものではなく、あくまで社会的相互作用のなかで明らかになるものである (Mead, 1934)。そのため、例えば「兄・姉」役割は「弟・妹」がいなければ成り立ちえないものであり、その逆もまた然りである。このように「兄・姉」であるためには、その者一人がいればいいのではなく、他者との相互作用が前提となるのである。ある役割にある者に要求される特質は、その位置の肩書と結びついてその者の自己イメージや周囲の人たちが抱くであろうイメージの基礎を提供することになる (ゴフマン, 1961x)。つまり先生は先生

らしくするという自己イメージと周囲からのイメージが形成されることになるということである。ということは「先生」は生徒や幼児などの「教えられる者」が対になっており、また先生が先生らしくすると、教えられる者はより教えられる者らしくなっていくことになる (Figure1)。この関係が循環するなかで両者の役割はより固定的なものとなっていく (大村, 2014)。

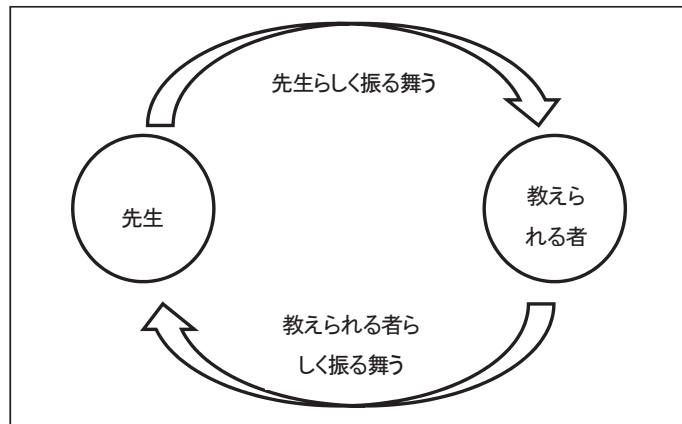


Figure1 Roles formed with inter-relation among others

多くの幼稚園と保育所では、子どもたちは保育者のことを「〇〇先生」と呼んでいる。そして保育者同士もお互いのことを「〇〇先生」と呼び合っている。その一方で子どもが保育者を「先生」と呼ばない保育所もある。そういった保育所では、子どもたちは保育者を「〇〇ちゃん」や「〇〇さん」と呼んでいたりと、愛称で呼んでいたりとしている。そして保育者同士もそのように呼び合っている。またその一方で、子どもがいない場では、保育者同士が「〇〇さん」や「〇〇ちゃん」などと呼び合うにも関わらず、子どもの前では同僚のことを「〇〇先生」と呼び合っている保育所もある (大村, 2014)。それでは幼稚園ではどうだろうか。幼稚園は幼稚園教諭の免許を持っている者でなければ働くことができない。幼稚園教諭とは、一般的に子どもからは「～先生」と呼ばれる教育職員免許法に定められた教員の職名ということになる。しかし子どもからは「～先生」と呼ばれるとしても、同僚同士で「〇〇先生」と呼び合うとは限らないだろう。保育所でも見られたように、同僚同士では「〇〇先生」以外の呼称が使われることもあるかもしれない。

同僚や子どもから「〇〇先生」と呼ばれるのと「〇〇さん」や「〇〇ちゃん」などと呼ばれるのでは何か違いがあるのではないだろうか。幼稚園と保育所それぞれで違いが見られるのではないかと考えられる。本研究では、保育実習Ⅱを終えたばかりの学生を対象に、保育所の保育士の呼称によって保育内容に違いがあるかどうかを検討することを目的とする。具体的には、学生に実習先の幼稚園や保育所の保育者の呼称、観察した保育者の保育内容に関する質問項目について答えてもらい、その結果から、保育者の呼称が「先生」となっている施設とそれ以外の施設の保育内容を比較検討する。

## 方法

### (1) 調査協力者

T 大学短期大学部保育科の 2 年生のうち、4 週間の教育実習を終えた学生もしくは保育実習Ⅱを終えた 2015 年度の学生と 2016 年度の学生のうち、調査に協力してくれた 301 名である。

### (2) 手続き

幼稚園の保育実践に関しては、教育実習修了翌週の授業のなかでアンケートを実施した。そして保育所の保育実践に関しては、保育実習Ⅱ終了後、最初の授業の中でアンケートを実施した。

なお、アンケート実施時に調査協力へのお願いとともに調査には自由参加であること、得られたデータは統計的に処理しプライバシーを厳守すること、アンケート用紙の保管などについて説明し、調査協力の同意を得た。

### (3) 調査項目

#### ① 運営主体（公立・私立）

#### ② もっとも長く実習したクラス（0 歳・1 歳・2 歳・年少・年中・年長・縦割り）

#### ③ 子ども不在時の保育者同士の呼称（先生・〇〇さん・〇〇ちゃん・呼び捨て・あだ名）

#### ④ 子どもの前での保育者同士の呼称（先生・〇〇さん・〇〇ちゃん・呼び捨て・あだ名）

#### ⑤ 子どもからの呼称（先生・〇〇さん・〇〇ちゃん・呼び捨て・あだ名）

#### ⑥ 実習先の幼稚園の保育実践の様子（6 件法）：梶田・後藤・吉田（1984, 1985）で用いられていた個人レベルの指導論の測定項目を基に、浅川（2009）、浅村・東・河野・橋村（2014）、菊地・内田（2012）、鯨岡（2014）、黒田（2013）、中澤ら（1993）、野口・小田ら（2005）、野口・鈴木ら（2007）、中（1996）、下山田・小林（1996）を参考にして、梶田ら（1984, 1985）の項目を加筆修正して 38 項目を作成した。また梶田ら（1984, 1985）と同様に、SD 法のように保育実践を対にして提示し、実習中に見た保育者の保育実践について、どちらにより近かったかという形で回答を求めた。

## 結果

### (1) 保育者の呼称について

保育者の呼称について、子どもが目の前にいないときの保育者同士の呼称が「先生」である園と愛称などの「先生以外」の園の状況は以下の通りである。なお、「先生のみ」には、「先生」以外の呼称が使われていない園のみをカウントしている。そして「先生」も使われるし、「先生以外」も使われている場合には、「先生以外」でカウントしている。また子どもが目の前にいるときの保育者同士の呼称が「先生」であっても、子どもが目の前にいないときの呼称が「先生以外」であるところもある。そのため、子どもが目の前にいるときの呼称が「先生」であるのと「先生以外」のところは以下の通りである。こちらも Table1 同様に先生しか使っていない場合のみ、「先生のみ」とカウントし、それ以外の場合は「先生以外」にカウントしている。

幼稚園において、子どもが目の前にいないときに「〇〇先生」以外の呼称も使っているところが 31.83% あった。また子どもが目の前にいても、同じように「〇〇先生」以外の呼称も使っているのが、3.81% であった。そして子どもが目の前にいるのかいないのかに関わら

ず、一貫して「〇〇先生」という呼称しか使っていないのが68.17%であり、子どもがいるかないかで呼称を使い分けているのが28.03%であった (Table1)。また Fisher の直接確率法による検定の結果、偏りが確認された (両側検定:  $p < 0.001$ )。そして  $\chi^2$  検定を行ない ( $\chi^2(1) = 21.33, p < .001$ )、残差分析を行なったところ、一貫して「〇〇先生」の呼称を使うところ、一貫して「〇〇先生」以外の呼称も使うところが多く、状況によって呼称を使い分けるところが少ないことが明らかになった。

Table1 Forms of address in kindergarten

		子ども眼前時の呼称		合計
		先生のみ	先生以外	
子ども不在時 の呼称	先生のみ	197(68.17)	0(0.00)	197(68.17)
	先生以外	81(28.03)	11(3.81)	92(31.83)
合計		278(96.19)	11(3.81)	289

一方で保育所では、子どもが目の前にいないときに「〇〇先生」以外の呼称も使っているところが37.41%あった。また子どもが目の前にいても、同じように「〇〇先生」以外の呼称も使っているのが19.05%であった。そして子どもが目の前にいるのかいないのかに関わらず、一貫して「〇〇先生」という呼称しか使っていないのが62.59%であり、子どもがいるかないかで呼称を使い分けているのがおおよそ18.37%であった (Table2)。また  $\chi^2$  検定 ( $\chi^2(1) = 21.33, p < .001$ ) を行なったところ変数に偏りが確認された。そのため残差分析を行なった。その結果、幼稚園同様、一貫して「〇〇先生」の呼称を使うところ、一貫して「〇〇先生」以外の呼称も使うところが多く、状況によって呼称を使い分けるところが少ないことが明らかになった。

Table2 Forms of address in nursery

		子ども眼前時の呼称		合計
		先生のみ	先生以外	
子ども不在時 の呼称	先生のみ	92(62.59)	0(0.00)	92(62.59)
	先生以外	27(18.37)	28(19.05)	55(37.41)
合計		119(80.95)	28(19.05)	147

## (2) 保育実践の因子分析

保育実践について最尤法のプロマックス回転の因子分析を行なった。その結果、複数の因子から高い負荷を受けている項目や2項目のみで因子を構成している項目などを削除し、再度因子分析を行ない、固有値1.0以上で因子負荷量が.30以上のものを採用したところ、最適解を得た3因子が抽出された (Table3)。第1因子は、失敗に言及する項目に高い負荷が見られるため、「失敗を恐れる保育」と命名した。第2因子は、子どもの意欲に任せるという項目や、子どもが楽しんだり、子どもが自主的に取り組んだりするという項目に高い負荷

が見られるため、「子どもが楽しむ保育」と命名した。そして第3因子は、保育者が先に動くという項目や、保育者がすぐに解決するという項目に高い負荷が見られるため、「保育者の先回り保育」と命名した。またクロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、「失敗を恐れる保育」因子が.833、「子どもが楽しむ保育」因子が.759、そして「保育者の先回り保育」因子が.713であった。3因子ともに十分な信頼性が確認された。

### (3) 呼称による保育実践の違い

まず幼稚園において子どもが目の前にいない時に「先生」という呼称を使っているか、それ以外を使っているのか、そして子どもが目の前にいる時に「先生」呼称を使っているのかそれ以外を使っているのかによって保育内容に違いが出るのかを比較するために、保育内容に関する3因子ごとに分散分析を行なった。その結果、「失敗を恐れる保育」因子、「子どもが楽しむ保育」因子では差が認められなかったが、「保育者の先回り保育」因子において有意差が認められた ( $F(2,284) = 5.08, p < .01$ ) が認められた。そのため多重比較を行ない、いつも「〇〇先生」以外の呼称も使っている方が、いつも「〇〇先生」の呼称のみを使っていたり、状況によって呼称を使い分けていたりするよりも、保育者が子どもの先回りをして保育することが少ないことが明らかになった (Table4)。

次に保育所において子どもが目の前にいない時に「先生」という呼称を使っているか、それ以外を使っているのか、そして子どもが目の前にいる時に「先生」呼称を使っているのかそれ以外を使っているのかによって保育内容に違いが出るのかを比較するために、保育内容に関する3因子ごとに分散分析を行なった。その結果、「子どもが楽しむ保育」因子では差が認められなかったが、「失敗を恐れる保育」因子において有意差が認められ ( $F(2, 132) = 5.16, p < .01$ )、「保育者の先回り保育」因子においても有意差が認められた ( $F(2, 142) = 3.34, p < .05$ )。そのため多重比較を行なったところ、「失敗を恐れる保育」因子では、状況によって呼称を使い分けている方が、いつも「〇〇先生」の呼称のみを使っているよりも失敗を恐れずに保育をしていることが明らかになった。また「保育者の先回り保育」因子に関しては、いつも「〇〇先生」以外の呼称も使っている方が、いつも「〇〇先生」の呼称のみを使っているよりも、子どもの先回りして保育することが少ないことが明らかになった (Table5)。

Table3 Factor analysis of the childcare practices<sup>1</sup>

	I	II	III	共通性
因子 I : 失敗を恐れる保育 $\alpha = .833$				
失敗したことを注意したり叱ったりするー成功したことを褒めたり認めたりする	<b>-.728</b>	.094	-.034	.496
予想外の出来事が起こっても、それを学びにつなげるー 予想外の出来事が起こっても、それを無視する	<b>.726</b>	-.023	-.109	.460
失敗しないように慎重に取り組むように指導するー 失敗してもいいから積極的に取り組むように指導する	<b>-.617</b>	-.088	-.040	.462
保育者が自らの保育を楽しんでいるー保育者が大変そうに保育している	<b>.598</b>	.098	-.006	.418
造形や製作のとき、まず子どもの「できた」という思いを受け止めるー 造形や製作のとき、子どもの思いより、まず作品の修正点を指摘する	<b>.562</b>	.105	-.019	.376
保育者が失敗を恐れてびくびくしているー 保育者が失敗を恐れず、安心して自分らしさを出している	<b>-.536</b>	.041	-.034	.284
保育者同士が互いの保育を認めているー保育者同士が互いの良さを認め合っている	<b>-.527</b>	.034	-.052	.286
間違った行動を直すには、その理由を言葉で子どもがわかるまで説明するー 間違った行動を直すには、言葉で説明するよりも、その場で直ちに叱る	<b>.525</b>	-.142	.004	.229

<sup>1</sup> 因子負荷量がプラスの場合、回答者の見解が右側の質問に近いということを意味し、マイナスの場合、回答者の見解が左側に近いということを意味している。

時と場合によって柔軟に指導の計画を変える— <b>いったん決めた指導計画を実行する</b>	.517	.120	-.022	.328
<b>子どもに対して「～してはいけません」「～ダメ」等の言動がある—</b> 子どもに対して「～していいの？」等の言動がある	-.466	.119	-.294	.360
因子II：子どもが楽しむ保育 $\alpha = .759$				
<b>言葉や数の学習は子どもが自然な意欲に任せる—言葉や数の学習を積極的に進める</b>	-.181	.640	.189	.415
ワークブックやドリルなどを使って指導する— <b>園での日常生活での体験を通して指導する</b>	.009	-.605	.025	.353
<b>うまく演奏することよりも、音楽そのものを楽しむように指導する—</b> 楽器の演奏がうまくできようように指導する	.271	.539	-.152	.439
造形や製作では、はじめに保育者がきめ細かく計画し、それに沿って指導する— <b>造形や製作では、課題の大枠だけを決め、あとは子どもの自主性に任せる</b>	.099	-.478	-.164	.255
<b>基本的な生活習慣のしつけよりも、子どもがのびのび行動できるように指導する—</b> 基本的な生活習慣をしつかりと身につけるように指導する	-.031	.468	-.123	.191
鉄棒やマットなどの運動がうまくできるように指導する— <b>鉄棒やマットなどの運動では、その活動に興味を持つように指導する</b>	-.248	-.464	.122	.338
<b>子どもが最後までねばり強くやり遂げるように静かに見守る—</b> 早くうまくやり遂げられるように積極的に援助する	-.015	.353	.294	.264
すべての子どもができるだけ等しい経験や活動をするように指導する— <b>それぞれの子どもがその特性に応じた経験や活動をするように指導する</b>	.036	-.337	-.068	.120

因子III：保育者の先回り保育  $\alpha = .713$



保育者がすぐに助言したり、手助けをせず、できるだけ子ども同士の関わりを大切にしている—	.099	.013	.627	.461
子どもの動きの前に保育者が先に動いたり、言葉を発して子どもの動きを誘導している				
ケンカが生じた時、保育者がすぐに入って解決する—ケンカが生じた時、子どもに解決を任せる	-.001	.068	-.566	.303
子どもたちに考えさせる場を多く持たせる—保育者が先回りして言葉かけをしている	.162	-.100	.487	.295
保育者が遊びを引っ張る—子どもが遊びを發展させる	.020	-.087	-.457	.230
多少時間がかかっても必要な準備を自分で考えて行動するように関わる—				
保育者が先回りして準備を整えてしまう	.005	.092	.454	.241
子ども自身が遊びを考えたり、ルールを作ったりして遊ぶように見守る—				
スムーズに遊べるように保育者がルールを作ったり考えたりして方向づける	-.094	.036	.410	.153

Table4 Influences of forms of address to the childcare practices in kindergarten

	子どもがいる時/いない時の呼称		F 値	多重比較
	いつも先生のみ	いつも先生以外		
失敗を恐れる保育	2.00(0.62)	1.74(0.38)	2.01(0.65)	1.01
子どもが楽しむ保育	3.32(0.91)	3.13(0.77)	3.32(0.81)	0.20
保育者の先回り保育	2.69(0.74)	1.98(0.42)	2.72(0.73)	5.08*

\*p<.05, \*\*p<.01 ( )内はSD

Table5 Influences of forms of address to the childcare practices in nursery

	子どもがいる時/いない時の呼称		F 値	多重比較
	いつも先生のみ	いつも先生以外 状況で違う		
失敗を恐れる保育	2.57(0.68)	2.28(0.58)	5.16**	いつも先生>状況で違う
子どもが楽しむ保育	2.95(0.66)	2.70(0.75)	1.20	
保育者の先回り保育	3.01(0.69)	2.67(0.81)	3.34*	いつも先生>いつも先生以外

\*p<.05, \*\*p<.01 ( )内はSD

考察

(1) 保育者の呼称について

まず幼稚園において、おおよそ 32% の園において子どもが目の前にいないときに「〇〇先生」以外の呼称も使っている園があった。また子どもが目の前にいても、同じように「〇〇先生」以外の呼称も使っているのが、おおよそ 4% であった。そして子どもが目の前にいるのかいないのかに関わらず、「〇〇先生」という呼称しか使っていないのが、おおよそ 68% であり、子どもがいるかないかで呼称を使い分けているのがおおよそ 28% であった。

それに対して保育所では、おおよそ 37% の園において子どもが目の前にいないときに「〇〇先生」以外の呼称も使っている園があった。また子どもが目の前にいても、同じように「〇〇先生」以外の呼称も使っているのが、おおよそ 19% であった。そして子どもが目の前にいるのかいないのかに関わらず、「〇〇先生」という呼称しか使っていないのが、おおよそ 61% であり、子どもがいるかないかで呼称を使い分けているのがおおよそ 18% であった。

どちらも状況に左右されずに「〇〇先生」という呼称を使い続けているところをもっとも多かった。このことは幼稚園が小中高と同様の教育機関であること、そして保育所保育指針にも「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている（下線は引用者）」と保育所の役割が定められている。このように保育所も教育を行なうことが規程されていることが関係しているのではないかと考えられる。そして幼稚園、保育所ともに子どもが目の前にいないときに「〇〇先生」以外の呼称を使っている園がおおよそ 30% 強あった。これはゴフマン（1961x）の役割距離につながることでありと考えられる。ゴフマン（1961x）は、役割概念を役割期待と役割距離に分けた。人々はその地位にあう役割を期待されるが、いつもしっかりとその期待に応えるわけではなく、その期待からズレた反応を示すことがある。そのように期待される役割から距離をとる反応を示すことなどを役割距離としている（船津, 2000）。ゴフマン（1961x）の主張では、個々人が役割期待から距離をとることについて述べられているが、彼の役割期待と役割距離の概念は、本研究の幼稚園、保育所全体で保育者をどう呼称するのか

の議論にも援用できると考えられる。そこでどうして「先生」という呼称を使用しない園があるのかについて、この役割期待と役割距離の概念から考察する。

「〇〇先生」に代表される役割は、個人の特性ではなくある関係性を反映した呼称である。そのため、保育する／される関係において、一方が「先生」となるならば、もう一方はそれに対応した位置をとることになる。そのため、子どもが目の前にいない状況では、保育者同士は保育する／される関係であるとはいえないため、「〇〇先生」以外の呼称も盛んに使われているのではないかと考えられる。その一方で、子どもが目の前にいる場合、保育する／される関係を意識するが故に、保育者同士であっても子どもの視点からの呼称で呼び合うということが多くなるのではないかと考えられる。

その一方、子どもの目の前でであっても保育者同士が「〇〇先生」以外の呼称で呼び合っている園も少なくない。特に幼稚園よりも保育所の方が多かった。これは、先にも述べたが保育所は子どもの教育も担っている施設である。子どもに教育を施しているにも関わらず、子どもの目の前で「〇〇先生」という呼称を使わないということは、「先生」役割から一定の距離を取ろうとしていると考えられるだろう。つまり「先生」に期待される役割のなかに含まれるだろう子どもに教育や指導を施すといったことから一定の距離をとろうとしているため、わざわざ「〇〇先生」という呼称を使用しないと考えられる。保育所の保育士が子どもに対して教育的、指導的な存在にならないように、「先生」という呼称を使用しないようにしているのではないかと考えられる。一方が愛称などで呼ばれるならば、もう一方もそれに対応した位置をとることになる。ゴフマン(1961a)は、精神病院において、患者が看護師の期待に応じてより患者らしくなっていく現象を指摘しているように、保育者が「先生」と呼ばれば、より「先生」らしくなり、「〇〇先生」以外の愛称などで呼ばれば、「先生」らしくなくなっていくのではないかと考えられる。

## (2) 保育実践の因子構造について

本研究では基本的には梶田・後藤・吉田(1984, 1985)を参考に保育実践を測定する項目を作成した。ただし、他の先行研究も参考にして不足している項目などを足して保育実践を測定した。その結果、梶田ら(1985)とは異なる3因子が抽出され、3因子ともに高い信頼性が確認された。このような結果は梶田ら(1985)の研究から約30年が経過したことによる時代の影響もあるのではないかとと思われる。

## (3) 呼称による保育実践の違い

幼稚園において、いつでも「〇〇先生」以外の呼称も使っている方が、いつでも「〇〇先生」の呼称しか使っていないなかったり、子どもが目の前にいるときといないときで呼称を使い分けているところよりも、「保育者の先回り保育」が有意に低いことが明らかになった。保育所においては、子どもが目の前にいるときといないときで呼称を使い分けている方が、いつでも「〇〇先生」の呼称しか使っていないよりも、「失敗を恐れる保育」が有意に低いこと、そしていつでも「〇〇先生」以外の呼称も使っている方が、いつでも「〇〇先生」の呼称しか使っていないところよりも「保育者の先回り保育」が有意に低いことが明らかになった。

まず幼稚園の結果であるが、いつでも「〇〇先生」以外の呼称も使っているというのは、必ず「〇〇先生」という呼称しか使わないことや、呼称を状況で使い分けるのに比べて、「先

生」役割との距離の取り方に特徴があると考えられる。先述したように、子どもがいてもいなくても、「〇〇先生」以外の呼称も使うということは、「先生」役割から一定の距離を取ろうとしていると考えられる。つまり「先生」に期待される役割のなかに含まれると考えられる子どもに教育や指導を行なうといったことから一定の距離をとろうとしているため、「〇〇先生」以外の呼称を使うことがあるのだと考えられる。そしてそういった「〇〇先生」以外の呼称を使うことで、子どもとの関係のあり方も、教育・指導する者と教育・指導される者という関係を離れることがあるのではないかと思われる。その一方、いつでも「〇〇先生」という呼称しか使っていない人たちや、子どもがいるかいないかで呼称を使い分けている人たちというのは、「先生」役割と距離を取るのではなく、その役割と一致した行動を取ろうとする人たちであると考えられる。そういった中で、保育実践も「〇〇先生」という呼称しか使わない人たちは、子どもたちの先に立って指導するという保育実践になりやすいのではないかと思われる。

次に保育所の結果であるが、まず「失敗を恐れる保育」について考察する。子どもが目の前にいるかいないかといった状況の違いによって呼称を使い分けている方が役割からの距離が取りやすい一方、常に「〇〇先生」という呼称しか使っていないと、役割との距離がとりにくく、常に「先生」役割を意識するが故に、子どもにも失敗しないように求めてしまい、子どもに求める手前、自らも失敗できないという意識が高くなってしまふのだと考えられる。その一方「保育者の先回り保育」であるが、こちらは幼稚園同様、「先生」役割に求められる教育・指導を意識してしまうが故に、先回りしてしまうのだと考えられる。逆にいつでも「〇〇先生」以外の呼称も使っているということは、「先生」役割だけに囚われず、先生以外の役割をもって子どもと関わっているからこそ、子どもの先に立って保育するということが起こりにくくなっているのだと考えられる。

#### (4) まとめと今後の課題

本研究では、学生を対象に、実習先の幼稚園、保育所の様子についてアンケート調査を実施し、そこから保育者の呼称と役割の関係、並びにその保育実践への影響について検討した。幼稚園、保育所ともに、子どもの前であろうと子どもがいないところでも常に「〇〇先生」という呼称を用いている方が、常に「〇〇先生」以外の呼称を使っていたり、状況によって使い分けていたりするなどの場合に比べて、保育者が先回りする保育が実践されやすいことが明らかになった。これは「先生」という役割に期待される教育・指導を強く意識し、保育者が子どもの先に立ち、子どもたちの活動リードしようとしていたり、トラブルの際にもすぐに介入し仲介する、また事前に保育者が準備を整えてしまうなど、より保育者主導の保育になりやすく、その結果、「〇〇先生」の呼称を常に使っているほど、先回りしやすくなってしまったのだと考えられる。またこれは保育所だけであるが、「失敗を恐れる保育」に関して、常に「〇〇先生」という呼称を使っている方が、状況によって使い分けているよりもより失敗を恐れる保育になっていることが明らかになった。これについても同様に「先生」役割を強くもってしまうがゆえに、より失敗を恐れ、子どもにも失敗しないことを求めてしまいやすくなるのだと考えられる。

本研究の結果は保育者における呼称の影響を検討し、「先生」役割が保育者の保育実践にどのような影響を与えるのかについて調べた。結果として、幼稚園教諭、保育士では、呼称

の使い方が違うということが明らかになった一方、その保育実践への影響については大きな相違は見いだせなかった。両者ともに幼児（保育所は乳児も）に保育を行なうのが仕事であり、非常に近い職業であることが関係していると思われる。本研究ではその保育実践が子どもの育ち、表れなどにどう関係しているのかを検討していない。もっとも大切なのは日々の保育実践が子どもの育ちや表れなどにどのように関係してくるのかという部分だと思われる。そのため今後の課題は保育実践と子どもとの関係について検討することである。

## 文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 2007 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 289-305.
- 秋田喜代美・佐川早季子 2011 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- 浅川繭子 2009 子どもと保育者がともに主体である保育についての検討：自由保育と一斉保育の比較から. 植草学園短期大学研究紀要, 10, 67-78.
- 浅村都子・東 重満・河野由紀子・橋村美穂子 2014 生涯にわたって成長を支える「主体性」を仲間との関わりの中で育む. これからの幼児教育 2013 年度春号, 2-5.
- 船津衛 2000 ジョージ・H・ミード：社会的自我論の展開. 東信堂.
- Goffman, E. 1961b Encounters: two studies in the sociology of interaction. The Bobbs-Merrill Company, Inc. (佐藤毅・折橋徹彦(訳) 1985 出会い：相互作用の社会学. 誠信書房)
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. 1998 Early childhood environmental rating scale (Revised Edition). Teachers College Press. (埋橋玲子(訳) 2008 保育環境評価スケール ①幼児版(改訂版). 法律文化社)
- 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(PPT)」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.
- 菊地紫乃・内田伸子 2012 子ども中心の保育：子どもの主体性を大切にすする援助. 教育総合研究：江戸川大学教職課程センター紀要, 1, 8-15.
- 厚生労働省 2008 保育所保育指針 フレーベル.
- 鯨岡峻 2014 子どもを「主体」としてとらえ、今を認めながら未来を示す保育を. これからの幼児教育 2013 年度春号, 12-15.
- 黒田静江 2013 子ども主体性を育む援助のあり方を考える. 植草学園短期大学研究紀要, 14, 13-19.
- Mead, G.H. 1934 Mind, Self, and Society, ed. C.W. Morris, University of Chicago. (稲葉三千男・滝沢正樹・中野収(訳) 1973 精神・自我・社会. 青木書店)
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 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.

- 中澤 潤・中澤小百合・松下正人・石橋由美・松井美智子・山口雅史 1993 子どもの持ちあじと保育者の持ちあじとのかかわり. 祐宗省三(編著)子どもの持ちあじを生かす園保育, pp.215-222. フレーベル館.
- 野口隆子・小田 豊・芦田 宏・門田理世・鈴木正敏・秋田喜代美 2005 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. 質的心理学研究, 4, 152-164.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 2007 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究: 幼稚園・小学校比較による分析. 教育心理学研究, 55, 457-468.
- 大村壮 2014 保育所の保育士の役割の違いによる保育への影響について. 常葉大学短期大学部紀要, 45, 159-166.
- 大宮勇雄 1996 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験の質: 欧米における「保育の質」研究の到達点 (1) 福島大学教育学部論集, 60, 91-110.
- 大宮勇雄 1997 「保育の質」への人間関係論的アプローチ: 欧米における「保育の質」研究の到達点 (2) 福島大学教育学部論集, 63, 65-80.
- Sarbin, T.R. Role Theory. University of California. (土方文一郎(訳) 1956 役割(ロール)の理論. みすず書房)
- 下山田裕彦・小林直樹 1996 子どもの解放と保育者の変容についての基礎研究. 静岡大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 5, 53-64.