

博士論文

保育者の経験年数における「子ども理解」の違いに関する研究  
A Study on the Difference of “Understanding Children”  
Experience Among Childcare Workers

2020年（令和2年）度

聖徳大学大学院 児童学研究科

佐藤 有香

## 論文目次

<b>第1章 保育者の専門的力量と子ども理解に関する研究</b> .....	1
1.1 子ども理解の定義	
1.2 子ども理解の視点	
1.3 子ども理解の保育者としての専門的力量における位置づけ	
1.4 保育者の経験年数による違い，専門的力量の変化と契機	
1.5 保育者の経験年数による子ども理解の違いと子ども理解の変化と契機	
1.6 本論文の目的	
1.7 本論文の構成	
<b>第2章 「子ども理解」の視点カテゴリの検討 &lt;研究1&gt;</b> .....	29
2.1 問題と目的	
2.2 予備調査①	
2.3 予備調査②	
2.4 本調査	
<b>第3章 保育者の経験年数による「子ども理解」の視点の違い</b> .....	44
3.1 問題	
3.2 熟練者と新任者における「子ども理解」の視点の違い <研究2>	
3.3 熟練者・中堅者・新任者における「子ども理解」の視点の違い <研究3>	
<b>第4章 保育者の経験年数における「子ども理解」の変化と契機</b> .....	78
4.1 問題	
4.2 新任者における「子ども理解」の変化と契機 <研究4>	
4.3 中堅者における「子ども理解」の変化と契機 <研究5>	
4.4 熟練者における「子ども理解」の変化と契機 <研究6>	

第5章 総合的考察 .....	143
5.1 本研究で得られた結果の総括	
5.2 本研究の結論	
5.3 保育者の専門的力量としての「子ども理解」の形成へ向けた実践への具体的示唆	
5.4 本研究の意義と限界, 今後の課題	
本論文を構成する研究の発表状況 .....	156
引用文献	
資料	
謝辞 .....	177

## 第1章 保育者の専門的力量と子ども理解に関する研究

平成29年幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領が同時に改訂（改定）され，日本における全ての幼児教育施設で幼児教育の目的を明確にし，3歳以上の保育内容の記載が共通化された。また，子どもの資質・能力（「知識及び技能の基礎」，「思考力，判断力，表現等の基礎」，「学びに向かう力，人間性等」）の3つの柱が示され，これまで不明瞭であった乳幼児期の子どもの育ちの方向性が明確にされた。その中で，保育実践で子どもの育ちを支える保育者<sup>1</sup>に求められる役割は，今迄以上に増大し，その専門職としての確立が緊急の課題とされている。今回の保育所保育指針の改訂（改定）においても，保育士の資質・専門性の向上のための機会や職場環境の整備，キャリアアップのシステム構築に関する記述が追加され，幼稚園教諭，保育士，保育教諭と全ての保育者の専門性開発に向けた体制が整備されたところである。このように，保育者の資質・能力の進展が期待される気運の高まりがある一方，実際の保育現場では，待機児童の問題，保育者の人材不足，早期離職等，喫緊に解決が求められる課題が山積し，専門的力量の段階的確立や体系化については十分とは言い難い。

これらの保育者を取り巻く環境に関する課題の中で，保育者の離職率の問題は深刻である。正規職員の保育士の離職者は，25歳未満が24.4%，25歳以上30歳未満が30.7%であり，約半数が10年未満に離職していることが報告されている（全国社会福祉協議会，2008）。更に，就職後1年未満に退職する者もあり，新任保育者の離職を防止する早急な対策が求められている。これまで早期離職については，リアリティショックによるストレスや自信喪失，バーンアウト等保育者自身のメンタルヘルスの側面から，その要因について多く議論がされてきた。

また早期離職に至る要因は，精神的状態のみではなく，保育実践に関する課題も指摘されている。具体的には，保育者自身の保育に関する知識，技術不足への不安や戸惑い（小野寺，2005）や気になる子どもへの対応，子ども理解に関する困難（望月・石上・徳田・横山，2001）である。実践経験の少ない新任保育者にとっては，保育技術や対応が未熟であるのは言わば当然であり，これらの課題が離職の要因であるならば，それは保育現場で

---

<sup>1</sup> 本論文における保育者は，幼稚園教諭免許・保育士資格保有者で，幼稚園，保育所，認定こども園の常勤の現職者を指す。

の実践的力量的形成に対する支援体制の乏しさにも要因の一端があるのではないか。本来なら、保育の知識や力量は、実践での子どもや周囲の保育者との関わりの中で向上することが想定されるが、そこでの力量形成過程に課題があり機能していないことで、新任保育者は子どもとの関わりに対する困難を乗り越えることが出来ず離職へと追い込まれると推察する。なぜ新任保育者はこのように実践の初期段階で力量形成につまずきがみられるのだろうか。

この点について Hayashi & Tobin (2015) は、日本の保育者育成の課題として、研修や見習い学習（徒弟制度）のような、直接的振り返りや指導から学ぶ機会の少なさを指摘し、専門的力量的の熟達個人は個人の質よりキャリアの大半をどこで経験するか環境の質に規定されると述べている。つまり、保育者の実践的力量的は、就労先の保育施設の人的環境や支援体制が整備されていれば向上が望めるが、仮にそうでなければ力量形成は難しく、環境の質に大きく影響されるということになる。現在、ようやく保育者の専門的力量的の獲得や向上に向け、公的な体制が整い始めたが、実際の保育現場では未だ新任者の教育やその後のキャリアパスに関する具体的支援については各保育施設に依存している部分が多く、その質もばらつきがみられる。

これまで保育者の専門性や専門的力量的の議論の中心は、保育者の専門性とは何かを問い、それらを構成する内容を明らかにしようとする総体的なものであった。しかし、今後保育者の更なる専門性の確立のためには、具体的な専門的力量的を取り上げ、その力量を着実に獲得、向上させるためには、どのような支援や環境が必要か詳細に検討していくことが急務である。そこで、本研究では、先述の新任保育者の早期離職の実践における課題の1つであり、保育者の専門的力量的の中でも肝要とされる子ども<sup>2</sup>理解に焦点化し、新任期から熟練期までの経験年数による違いや変化とその契機を追求していきたい。それにより、保育者の専門的力量的を高めるための有益な示唆を得たいと考える。

本章では、保育者にとって肝要な専門的力量的の一つである子ども理解の研究の必要性を確認するため、子ども理解の定義やこれまでの研究結果を整理しつつ、子ども理解に関する研究をレビューする。先行の子ども理解研究をレビューすることで、保育者の専門的力量的としての子ども理解を検討する必要性を明らかにしていきたい。

---

<sup>2</sup> 本論文における子どもは、本研究の保育者が保育の対象とする年齢である2歳から小学校就学前までの幼児とする。

具体的には、第1節で、子ども理解の定義と子ども理解の定義に関する課題について述べる。第2節では、子ども理解の視点に関する研究を概観し、課題を述べる。第3節は、子ども理解という保育者の専門的力量における位置づけを記述し、第4節で保育者の経験年数による違いと専門的力量の変化とその契機について論述し、第5節では、保育者の経験年数による子ども理解の違いと子ども理解の変化とその契機について述べる。そして、第6節で本論文の目的を記し、これらを踏まえ第7節で本論文の構成を述べていく。

### 1.1 子ども理解の定義

子ども理解、幼児理解は保育の基点とされ、現在では保育者に求められる肝要な専門的力量の一つとされている。これまでの先行研究では、子ども理解、幼児理解を主題にした研究は、多岐に渡り議論されているが、研究者によりその定義や概念が包括的で曖昧、研究テーマや領域により恣意的に用いられることが指摘されている（池田，2015）。本節では、先行の研究から子ども理解の定義を概観し、子ども理解の概念がどのように扱われてきたか言及していく。なお、本研究では、幼児理解は子ども理解に包括されるとの立場から同義と捉え、以後子ども理解と表記する。

まず、現代の日本の保育における、子ども理解の大きな潮流を作った津守（1926～2018）の概念からみていきたい。津守は、現在の保育・幼児教育に多大な影響を与えた人物であり、それまでの保育に関する研究の主流であった「科学的」、「実証主義的研究」ではない、観察者の「主観的解釈」を重視し（鳥光・北野・山内・中坪，1999）内的過程を含む姿勢からの子ども理解を試みた。津守（1980）の大きな特徴は、子どもを1人の主体として尊重し、経験の内容や行為の内実に焦点を当て、子どもの行動を単に外的に捉えるのではなく表現として捉え、その内的世界の追求を試みた点である。この津守が提唱した保育思想以降、現在の子どもの一人一人の内面や心情に焦点を当てた実践が重視されるようになった。津守（1980）は、具体的な子ども理解の定義を2段階に分け、以下のように示している。

1段階目は、「子どもの行為から心の動きや状況を理解する」ことである。これは実践での子どもとの関わりの中で、目の前の子どもが見せる数多くの行為や子どもの描写は、その子どもが自らの内面世界を表現しているとの認識から、子どもの行為をただ「見る」のではなく、保育者自身の五感を駆使し、子どもの内面世界を感じ取ることを指している。

次に2段階目は、「省察」を通した子ども理解である。「省察」は津守の保育思想におけ

る中心的概念であり、保育後に子どもとの関わりを振り返りながら、子どもの行動の意味や内的世界に思いを寄せることで、自身の理解の枠組みを再構成し子どもの世界を理解しようとするものである。つまり、1段階目の理解は、保育行為中に子どもの言動から瞬時にその意味を読み取ることを指し、2段階目は、実践終了後に改めて子どもの行為を想起しながら巡る「省察」という行為を通しての理解である。保育者は、実践において同時に複数の子どもとの関わりが求められる中で、常に子どもの内的世界を理解できるとも限らず、困難な場面も生じる。そのため、津守（1980）は、実践後に再度子どもの内面に思いを巡らせることで、漠然と理解されてきたことを、より明確に意識化され子どもの行為に意味が付与されるとの考えから、実践中と実践後の両側面から理解することで、子どもの内的世界に迫ろうとしたのである。

この津守（1980）の定義が提唱されて以降、子ども理解に関する先行研究の中でも、主に子どもの内的世界に焦点を当てた定義と、「省察」の概念からの定義が用いられ、議論されてきた。そこで、以下に現在までの先行研究における子ども理解の定義を、津守の2つの段階を参考にみていきたい。

1点目は、子どもの内面世界に着目した子ども理解の定義についてである。現在の国の保育・幼児教育のガイドラインである幼稚園教育要領の中で、文部科学省は一人一人に応じた適切な指導を行うために、子どもの発達や内面に焦点を当て理解する必要性を指摘し、次のように定義している。「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする事」（文部科学省、2019）。実践においては、幼児との生活を通して、表面にあらわれた行動から内面を推測し、その推測を基に関わり、さらにその反応から既存の理解を変化する過程を繰り返すことで深化するとしている。

また石井（2007）も子どもの心情面に着目し、子ども理解は「表面にあらわれている事実から、子どもの内面を推察することであり、その推察をできるだけ子どもの内面に近づけようとする事である」と定義している。その際、保育者は単に行動の観察をするのではなく、子どもの心に寄り添い、あるがままを受容することで、子どもの行為から内面の動きや意味を理解することが可能になるとしている。さらに、相浦（2018）は、保育者の子ども理解のあり方が保育の質を規定するとの見解から、その力量形成について検討する中で、子ども理解を「あるがままを受容し、子どもが抱えている思いや考えなど理解しようと努め、表情や言葉、行動、わずかなしぐさ、息遣い、昨日までの出来事など、様々な

根拠をもとに推察し、子どもの内面に添うこと」と定義している。

その他に、蘇・香曾我部・三浦・秋田（2009）は、子ども理解をする上では、内面のみだけでなく、複数の視点から総合的に理解する必要性を指摘している。そこでの定義は、「保育者が子どもと関わりながら子ども一人一人について理解することであり、その子どもの発達、性格、感情だけでなく、人間関係や環境も視野に入れて総合的に理解すること」としている。目の前の子どもが見せる姿や行為は、その場で発生した事柄に起因するだけではなく、その子どもを取り巻く環境や個人的特性等の影響として表れる場合もあるため、多角的に子どもの行為を捉えようとするものである。

このように上記で提示された子ども理解は、津守の示す1段階目の「子どもの行為から心の動きや状況を理解する」定義に倣ったものであり、実践での一人一人の子どもの主体的な活動や環境を整えるための基点となるものである。しかしながら、この実践の保育行為中に必要とされる子ども理解は、子どもとの関わりが少ない新任者にとっては、瞬時にどのように内面を推察して良いのか、また何を手がかりに理解を進めていけば良いか、手探りの状態で容易ではないことが想像される。この保育行為中の子ども理解の難しさに対し、高杉・森上（1984）は、年齢による一般化された姿を基準に、自己の判断で解釈、決めつけて子どもを理解する傾向がみられると指摘している。

また、志賀（2001）は、乳幼児特有の発達は、個人差が大きく、心身・思考等全ての面で途上段階であり、言語による意思疎通が円滑に進まない中、保育者はこうした子どもの未熟な部分を補い推測しながら、子どもの要求や内面を汲み取る必要性を示している。この時期は、子どもながらの思考や表現がみられるため、大人とは異なる思考の背景に配慮しながら理解をすることが求められるのである。このように、実践での保育行為中の子ども理解は、子どもならではの発達の特性故に、保育者の判断が瞬時に求められる専門的保育行為と言えるのである。

次に、2点目の「省察」の概念による子ども理解に関する先行研究の定義を整理していく。

中島（1999）は、保育者の子ども理解について、保育者自身が子どもの活動に参加し、観察した結果を記録する過程で明らかになるとの立場から「保育者が子ども一人一人の関係において、その子どもの問題を現象の中に発見的にみだし、その問題をその子の規範と価値の問題として解決していくこと。結果、その問題がどのようにその子どもの人格を形作っていくかを検討すること」と定義づけている。ここでは、保育的状況における「参



与観察」の記録から、保育者が子どもの行為を意味づける態度をさしている。単に子どもの姿を説明するのではなく、子どもの行為に発達や自己形成の現れを読み取り、意味づけ、表明する「解釈」することに力点が置かれている。また岡田・中坪（2008）は、自身の保育記録をオート・エスノグラフィーの手法から「省察」をすることで、子ども理解のプロセスの解明を試みている。その中で、幼児理解を「保育行為の中で積み上げられた『その子』理解を、関わりを通して得られた情報と、過去の『その子』理解と照らし合わせ、理解を修正し、新たな『その子』理解を構成していくことであり、この理解は常に暫定的であり、関わりを通して再構成されるものである」としている。この岡田・中坪（2008）の定義は、保育者が既存の「その子」理解の枠組みに関わりの中で更新し続けていく思考の営みに力点が置かれた理解である。このように、これまであげた定義は、実践に関する記録を基に「省察」という行為を通して、子どもの姿を過去の子どもの関わりの中で蓄積された情報や過去の姿等に照らし、時間軸の中で捉え子どもを理解することを指していた。

以上、現在までの子ども理解に関する先行研究の概観から、その定義について整理してきた。ここでは、津守（1980）が提唱した「子ども理解」の定義以後、この流れを受け、第1に、主に保育行為中の目の前の子どもの行為や姿から子どもの内面世界や心情を推し量ることを指す子ども理解と、第2に、実践に関する記録の「省察」を通し、子どもの行為に意味づけ、解釈する過程を通した子ども理解とに大別され定義されてきたことが明らかになった。この2つの定義は、それぞれ独立したものではなく、第1の保育行為中の子ども理解から実践が始まり、実践終了時の「省察」過程において、自らの理解の状態を評価し、新たな子ども理解へと段階的に進む流れである。特に、前者の子どもの内面に目を向け、心情を理解する子ども理解は、子どもとの実際の関わりにおいて、保育行為を規定する上で重要な影響を与える。子どもは、実践の中で自分の心の動きを保育者がどのように受け止め、どのように応じるかを拠り所に、生活や遊びにおいて自己発揮がなされるとされている（永井，2013）。つまり、保育者の子どもの行為に対する心情理解は、一人一人の子どものその後の発達や成長に、直接的な影響を与えるものであると言えよう。

そこで本研究では、特に保育者の子どもとの実際の関わりにおける糸口であり、保育実践を行う上で必要不可欠であると考え、保育行為中の子どもの心情推察に焦点を当て以下の通り定義していく。本研究では、「子ども理解」を「子どもの内面に関する読みや共感性をさし、子どもの行為から、子どもが何に興味・関心をもっているか、何を要求して

いるか、その子どもの心情やあり様を理解すること」とする。

## 1.2 子ども理解の視点

ここでは、保育者が「子ども理解」の際に、どのような事柄に着目し理解を進めるか、その「視点」に焦点を当て、先行研究の概観から視点の具体的内容とその課題について検討していきたい。本研究では、「視点」を「物事をみたり、考えたりする際の観点、注視点」とする。

これまでの、「子ども理解」と「視点」との関連を検討した研究では、主に、保育者自身の「子ども理解」を行う際の態度や姿勢を「視点」として捉え検討しているものと、子どもの行為を理解する際の具体的な注視点を「視点」と捉え、その内容や構造を明らかにするものがみられた。

はじめに、保育者自身の「子ども理解」の際の姿勢や心構えに着目した「視点」についての先行研究をみていく。

小山（2006）は、学生の幼児理解と保育者の援助理解を深化させる記録の書き方について検討を行っている。その中で、子どもを理解することは、単に子どもの行動を分析し、意味づけ解釈するのではなく、共感と感情移入によって子どもと自分自身を重ね合わせることであると強調し、「子ども理解」の視点として次の5点を示している。具体的には、①よさを捉える目をもつ、②活動の意味を理解する、③発達する姿を捉える、④集団と個の関係を捉える、⑤保育を見直すをあげている。ここでは、「子ども理解」を行う際に、どのように子どもに向き合い理解を進めていけば良いかという姿勢に重きが置かれている。

また、橋川（2015）は、保育者が子どもの学びをナラティブの方法によって描くラーニング・ストーリーから、そこで展開される子どもの心の動きとそれを受け取る保育者の「子ども理解」の構造の解明を試みている。その中で、子どもを見ることは、見ようとしてみるのではなく、見えてくることを、見逃さないことであり、子どもの世界に身を置き、保育者自身の過去を追体験、感情移入することを視点とし、子どもの心が理解できるとの見解を示していた。

さらに、川崎（2010）と小野（2014）の両者は、倉橋の「心もち」の概念を援用し、実践における子ども理解の視点を、子どもの行為を客観的にみるだけではなく、子どもと保育者の「心」の繋がりを重視し、子どもに寄り添う姿勢、子どもに近づこうとする態度、

子どもの世界に意識を向ける志向性であることを強調している。この子どもの内面世界の微妙な変化を捉える際は、保育者の感性を基盤とした理解が必要であるとされ、幼児の姿から保育者自身の感情や身体的な感覚によって知覚する能力を身に付けることで、理解が深まるとしている（小芝，2008）。

このように、上記に示した「子ども理解」の「視点」は、いずれも保育者自身が子どもの行為からその内面を推察する際の姿勢に焦点を当てたものであった。これらの「視点」は、保育者が子どもの内面を推察する際の心構えとしては重要であるが、実際の子どもの行為からその内面を捉える上においては必要な注視点とはならないだろう。では、実践での保育者は、具体的に子ども行為からその内面を推察する際に、目の前の子どもの何を手がかりに読み取るのだろうか。

次に、「子ども理解」を行う際の具体的な「視点」の内容や構造について検討した先行研究をみていく。

志賀（2001）は、幼稚園教師が幼児理解を促進する手法開発の検討の中で、幼児理解を行う際は、幼児の内面や行動の背後にあるものを読み取る必要性を訴え、具体的な注視点として次の事柄をあげている。1点目は、外面的・表層的な事柄である。これは、幼児の行動や言葉、表情等を指すものである。そして、2点目は、子どもの内面的な心の動きについての事である。具体的には、意欲や関心、焦りや落胆、感動、子どもが描いていることや考えについてあげている。

また、渡辺（2000）は、子どもの個別の発達段階や発達のペースを把握した上での教育的見通しを重視し、子どもと保育者との関係性から子ども理解の視点を6段階から示している。1段階目は、「保育者との信頼関係」をあげ、子ども理解の基盤として、子どもと保育者との信頼関係の状態を把握することが重要であるとしている。その上で2段階目として、「子ども個人の発達段階や発達のペースの把握」をあげている。3段階目は、「子どもの遊び課題の読み取り」である。子どもは周囲の環境との相互作用の中で遊び課題を見だし、遊びに取り組んでいくので、その遊びの読み取りは重要な視点として強調している。次に4段階目は「仲間関係の把握」、5段階目は、「クラスの育ちの把握」である。そして6段階目として「家庭環境の把握」をあげている。この志賀（2001）と渡辺（2000）の示す子ども理解の視点は、実践での子どもの行為を読み取る際の具体的な内容をあげているが、いずれも先行研究から整理されたものや研究者独自の解釈からの視点であり、実証的に明らかにされていないという課題がある。

この問題に対し、蘇ら（2009）は、質問紙調査による実証的分析から子ども理解の視点の構造を明らかにしている。その結果、先行研究を参照した子ども理解の視点を、①「子どもそのものの発達・感情・性格」、②「子どもとその環境」、③「子どもの人間関係」の3点に分類し、さらに具体的項目として、以下の7点をあげている。①発達を理解する、②感情、心情、意欲を理解する、③性格を理解する、④地域社会と照らし合わせて理解する、⑤家庭や園内の生活環境と照らし合わせて理解する、⑥親や家族との人間関係に着目して理解する、⑦仲間との人間関係に着目して理解するである。この蘇ら（2009）の子ども理解の視点は、保護者を含め複数の視点から理解する必要があるとの立場から、子どもの内面だけでなく、子どもを取り巻く背後の家庭や人間関係も含め包括的に構成された項目であった。この研究では、「子ども理解」の「視点」の構造を実証的に明らかにした点では、有益な知見であると考えられる。しかしながら、ここでの子ども理解は、子育て支援を含む広域な意味からの捉えであり、本研究で扱う保育者が保育行為中に行う「子ども理解」とは異なる概念であった。

以上のように、これまでの先行研究では、「子ども理解」の「視点」について、保育者自身の姿勢や心構えから議論したものや、「視点」の具体的内容や構造を検討したものがみられた。前者の研究は、本研究において焦点を当てる子どもの行為から内面を捉える上での直接的な手がかりとなるものではなかった。一方、「子ども理解」の「視点」の内容や構造を検討した研究では、研究者独自の解釈から分類され、実証的に分析された研究は少なかった。そこで、本研究では、志賀（2001）、渡辺（2000）、蘇ら（2009）が先行研究で示した具体的子ども理解の視点の内容を精査し、「子ども理解」の「視点」としてカテゴリに分類できるか、そしてその構造を明らかにできるか検討していきたい。この「子ども理解」の「視点」カテゴリを詳細に検討することは、実践経験の少ない保育者養成校の学生や新任保育者が、子ども一人一人の発達に必要な経験を得る為の環境構成や援助をより適切なものにしていく上で有益であると考えられる。

### 1.3 子ども理解の保育者としての専門的力量における位置づけ

ここでは、「子ども理解」という力量が、保育者の専門的力量の議論の中で、どのような位置づけであるか整理していきたい。この保育者の専門性やその力量の内実を探る議論が活発に行われるようになった背景には、平成10年（1998年）の幼稚園教育要領改訂（改定）、平成12年（2000年）の保育所保育指針改訂（改定）の影響が大きい。この改訂

(改定)の中で、幼稚園や保育所に対して、預かり保育や育児支援の担い手としての役割、保幼小連携の推進、保育士独自の専門性に関する記述が明記されたことで、保育者に求められる役割が拡大し、それ以後、保育者に必要な専門性やその力量の中身を解明しようと活発に論じられるようになった(神長, 2015)。ここでは、主に保育者の専門的の力量を個人的資質や人格的特性として捉えているものと、実践における技術面に焦点化し検討しているものがみられた。

まず、保育者の個人的資質や人格的特性を、保育者の専門的の力量として扱っている先行研究をみていく。この保育者の専門的の力量において、保育者自身の資質や人格的特性が議論の中心となる背景には、現在の保育の礎を築いた倉橋の保育観が影響している。そこでは、子どもに携わる保育者は、子どもの心情に共感し、微妙な心の揺れや葛藤を読み取ることができる人間性こそが最も重要であると捉えている(倉橋, 2008)。この流れを受け、津守(2000)は保育者の第一義的専門性として、「一瞬一瞬を、子どもの傍らにいて柔らかく、しかも本気にかかわること」をあげ、子どもへの向き合い方や保育者個人の人間性から醸し出される品性や情緒面を強要した捉えをしている。また、Hayashi&Tobin(2015)も、保育所や幼稚園等の管理職に対する調査の中で、保育者に必要な専門的の力量を「素直さ」とし、個人的性格要因を専門性的一端として捉えていた。

さらに、長谷部(2004)は、保育者の養成課程に在籍している学生を対象に、保育者の能力・技術・資質に関する認知構造を明らかにするため、質問紙調査による分析を行っている。その結果、保育者を志す学生は、計画立案や保育の構想力等、実践上の力量より、誠実で熱意ある活動を実践できる人格的資質の評価が高いことを明らかにしている。つまり、保育者を志す学生にとっても、保育者の専門的の力量は、技術や能力以上に、人格的特性の方が重要であるとの認識であることが分かる。

このように、保育者の専門的の力量の中核を個人の資質や人格的特性として捉える知見がみられた。保育者は、子どもに携わる者として、高次の倫理観や慈愛に満ちた人間性であることは前提であり、その個人的資質自体を専門的の力量として価値を置くのであれば、養成校の必要性や実践開始以降の力量形成や専門性の確立には限界があると考えられる。

吉田・鈴木・安部(2018)は、保育者の「専門性」の中に「努力しても高められない」要素は含めるべきではないとの見解で、「高める」「向上させる」ことができるものを専門的の力量として捉える必要性を訴えている。また関口(2001)は、保育者の専門性の議論が多角的に取り上げられながらも、議論が深まらない要因として、保育行為が人間の共通の

営み故に、保育者に求められる資質がともすると人柄や常識という社会共通の人間としての良さに還元されてしまうことによると指摘している。つまり、保育者としての専門的力量は、人柄や倫理観に掛かるものではなく、専門的知識や技術に基づく内容で構成され、高めることが可能であるべきものなのである。

次に、保育者の専門的力量を技術面や技能面として捉えている先行研究について整理していきたい。

文部科学省は、2002年『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(報告)』で、幼稚園教員に求められる専門的力量として、①幼稚園教員としての資質、②幼児理解・総合的に指導する力、③具体的に保育を構想する力、実践力、④得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、⑤特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、⑥小学校や保育所との連携を推進する力、⑦保護者及び地域社会との関係を構築する力、⑧園長など管理職が発揮するリーダーシップ、⑨人権に対する理解の9項目を示している。この文部科学省の示す専門的力量は、保育者自身の資質や個人的特性(①や④)に関する項目と技術や技能に対する力量が混在し内容が構成されていた。これらの項目の中でも、得に②の幼児理解・総合的に指導する力量は、保育者が子どもの総合的発達を促し、子どもの特性に応じて指導する上では、根幹な力量として位置付けている。

また、上田(2003)は、幼稚園教育要領、保育所保育指針、過去の先行研究等で扱われた保育者の専門的力量を網羅的に精査し、その内容について検討している。その結果、15項目の力量を呈示し、最終的に「保育に直接的な関わりを持つ力量」、「保育者の協働関係的に構築に必要とされる力量」、「保育の視野を広げるために必要な力量」の3点に分類している。その中でも特筆して「保育に直接的な関わりをもつ力量」は、「子ども理解を基盤に保育の計画を立て、環境構成の在り方を構想する」、「子どもを適切に理解し、遊び・生活への援助を行う」等、子ども理解を保育者の中核をなす力量として重要視している。

さらに、香曾我部(2011)は、近年の子どもを取り巻く環境の急激な変化により生じた課題に対応するべく、新たに求められる保育者の専門的力量の具体的内容の構造化を試みている。ここでは、刊行されている保育者論に関する著書の内容から、保育者の専門性について、実証的に分類をし、検討している。その結果、保育者の専門性を、実践共同体としての専門性と実践の中の専門性との2点に分けられることを明らかにした。1点目の実践共同体としての専門的力量は、①保育者集団としての専門的力量と②現代社会から求められる専門的力量とに分けられた。保育者集団の中の専門的力量とは、チーム保育やメ

ンタリング等実践共同体の一員として協働していく能力を指している。また、現代社会から求められる専門性は、子どもを取り巻く環境の変化により生じた問題に対応する専門性である。具体的には、子育て支援や多文化共生、特別支援等をあげている。これらの専門的力は、いずれも保育者自身が所属する保育施設としての社会的役割によるものである。

一方、2点目の実践中の専門的力は、保育者個人に求められる力である。そこでは、①保育課程・保育内容への理解、②指導法の理解と修得、③子ども理解の深化の3点に細分化している。①と②の専門性については、保育実践における保育課程の編成から指導計画の立案、保育内容の指導に至る構造に対する知識と、実際の援助を行う技術を指している。③の子ども理解の深化は、子どもの心情や発達を理解することを指し、①と②の専門性を支える基盤の専門的力として重視している。この子ども理解の専門性は、保育者にとって、子どもとの関わりを行う上では不可欠な力であり、他の専門性の論考の中でも重要視されている。

以上のように、保育者の専門的力の先行研究を概観し、その中で子ども理解の力の位置づけについて検討した。そこでは、保育者の専門的力は、主に保育者個人の資質や人格的特性としての捉え、保育者集団としての実践共同体を構築していく能力としての捉え、保育者個人の実践における知識や技術として捉えているものと分けられることが示された。現在では、子どもを取り巻く環境や社会情勢の変化に伴い、先に述べた実践共同体としての力等、新たな専門的力の幅が拡大しているが、本来の専門的力は、保育者の第一義的役割である子どもとの関わりを支えるものであるべきだと考える。つまり、実践において一人一人の子どもが発達に必要な経験ができるよう援助する上で必要となる個人的知識や技術が、保育者の専門的力であるべきなのである。そこで、本研究では、保育者個人に求められる専門的力の中でも、特に、実践における知識や技術としての「子ども理解」の力に着目し、その力形成について検討していきたい。

#### 1.4 保育者の経験年数による違い、専門的力の変化と契機

保育者は、新任者として入職以降、専門的力を変化させ、成長し、発達していくと考えられる。では保育者は、実践での様々な子どもとの出会いや経験を重ねる中で、その専門的力の何がどのように変化していくのだろうか。本節では、まず「子ども理解」の力以外の保育者の専門的力に関する、経験年数による違いや変化を扱った先行研究を概

観する。そして、第5節で「子ども理解」の力量についての知見を整理していく。本節での具体的な検討事項は次の通りである。①保育者の経験年数による専門的力量的の違いについて、②保育者の経験年数による変化の過程や内容について、③保育者の経験年数による変化とその契機についてである。

### 【保育者の経験年数による専門的力量的の違い】

これまで、保育者の専門的力量的の変化や違いを扱った先行研究の中で、関連要因として最も検討された指標が経験年数である。ここでは、保育者の経験年数と専門的力量的との関連を検討した研究を中心にみていく。これらの研究は、保育者の経験の蓄積が、長期的視点から成長するという熟達化の観点から、成長や発達を説明する要因として経験年数を用い、各時期による量的分析による比較を行っている。そこでは、主に保育者の指導方法や実践に関する知識との関連を検討したものと、保育者の実践での保育行為を支える保育観や信念の変化を検討したものがみられた。以下に、それぞれの先行研究を整理する。

はじめに、実践における指導法や知識について経験年数との関連を検討した研究である。小原・入江・白石・友定（2008）は、子どものトラブル場面に対する指導の違いを探るため、学生、経験4年以下、5～10年、11年以上の4群間による比較を行っている。その結果、11年以上の経験を有する保育者は、それ以下の経験者よりトラブルの対処方法として、多様な関わりの選択肢を用い、トラブルを通して子ども同士の間人間関係を拡大させることが明らかになった。他方、経験年数4年目以下の保育者は、トラブルの行為の意味を深く理解する前に、その場を収めること、原因を1つのことに求めて短絡的に考えやすい傾向を示した。

また、梶田・杉村・桐山・後藤・吉田（1998）は、具体的な事例に対する問題解決の方法の特徴を探るため、学生、経験年数5年以下と6年以上の3群から質問紙による比較を行っている。そこでは、経験年数の多い保育者は、子どものタイプによりそれぞれ異なる指導を選択し、二者択一的な考えではなく、子どもの成長を見据え柔軟な指導が可能になることを明らかにしている。また一方、学生と経験年数の少ない保育者は、保育者の枠組みで子どもを動かそうとする意図的な援助が多いことが示された。加えて保育者の選択する指導方法には、所属先の方針や理念が影響していることが示唆された。

さらに、杉村・桐山（1991）や堀（1997）は、保育者の具体的事例に対する指導や援助の方法に対する経験年数の違いを、質問紙調査や面接法により分析を行っている。その結



果、経験の多い保育者は、子どもの年齢や時期、具体的状況や文脈に応じて、過去の自分自身が形成した方法を参照し、修正を繰り返すことで、より構造化された知識を活用しての指導を行っていることが示された。それに対し経験の少ない保育者は、学生時代の知識や個人的体験を基準に対応を選択し、保育者の枠組みで子どもの行動をより好ましい方向へと方向づけようとする傾向があることを指摘している。この両者の違いには、子どもの先の姿を見通すことができるかどうかの時間的展望の長さの変化であるとされる。

次に、保育者の保育観や信念と経験年数との関連を検討した研究を整理していきたい。中（1996）は、保育者の実践における子どもへの関わりの根底である保育観について、経験年数の異なる保育者を対象に、指導や発達、保育内容、子どもへの認識等で構成される質問紙調査により検討を行っている。そこでは、経験年数10年以下の若年群の保育者は、子どもと一緒に遊び、のびのびとした保育の中で仲間との関わりを指導し、きちんとした子を育てようという指導観が明らかにされた。一方経験年数11年以上の年長群の保育者は、子どもの個性や気持ちを理解しようといった内面を重視した保育観を有するとの違いを示した。この保育者としての信念は、保護者との関係性の捉えにも同様の事が指摘され、経験年数の増加により、保護者の気持ちを共感的に捉え、寄り添いながら協働的な支援へと変化がみられることが明らかにされた（衛藤，2015）。

また、小原・入江・白川・上垣内・酒井・内藤・吉村（2013）は、経験年数の違いによる、保育者の保育観の特性の違いを自由記述による回答結果の分析から検討している。そこでは、経験年数2年未満の保育者は、保育者自身の笑顔や言葉かけ等見本となる行動を重視していることが示された。また、経験年数2年～9年迄の保育者は、マナーやルール、挨拶、けじめ等規範意識を重要視していた。さらに、10年以上の保育者は、保護者との信頼関係や保護者支援等、直接的な子どもとの関わりではない周囲の環境を重視し、各年代による差異を明らかにした。

このように、これまでの保育者の経験年数と実践における指導法や知識、保育観との関連を検討した研究では、経験年数に伴う変化や違いが明らかにされた。そこでは、主に、経験年数の増加と比例し、多様で柔軟な対応や知識の構造化、子どもの心情を重視した関わり等、専門的力量的の向上がみられた。では、これらの保育者の専門的力量的の向上は、経験年数の蓄積によりおのずと変化するものだろうか。

この点について、保育者の経験年数の増加は、必ずしも専門的力量的の向上に作用しないとの指摘も散見される。森上（2000）は、保育者の経験年数の増加によるマイナス面につ

いて、保育者の関わり方のくせや惰性化やマンネリ化を生じさせる要因であるとしている。三谷（2007）も同様に、保育経験の蓄積は、子どもに対するスタンスの硬直化や子どもの発想や自発性より、自分自身の活動を優先させる傾向などネガティブに作用することを示している。さらに、吉村・吉岡・尾形・田代（1996）は、時間の経過が保育者の成長をもたらすという安直な考えは、保育の惰性を容認することにつながり、一種の「成長した保育者像」を想定しかねないとの指摘もみられる。

さらに、保育者の専門的力量形成は、一定の道筋を辿るものではなく、第1段階「Survival:生き残り」、第2段階「Consolidation:統合」、第3段階「Renewal:更新・再生」、第4段階「Maturity:成熟」と順を追ってなされるものである。また、それぞれの段階に費やされる時間や長さには、個人差があるとされている（Katz, 1972）。

以上、これまで保育者の経験年数と専門的力量との関連を検討した先行研究を概観した。ここでは、経験年数に伴う保育者の専門的力量の変化や違いは示されたが、その力量が向上する場合と反対に低下する場合と異なる結果であり、更なる検討が必要であると考ええる。またこれらの結果は、経験年数の少ない新任群と年数の多い熟練群との間で確認された違いが殆どであり、その間の中堅群の保育者との差異や変化については、十分な検討がされていない。新任群と熟練群との間で差異が確認されたということは、経験年数の蓄積の中で何かしらの変化が生じた結果であり、保育者の専門的力量との関連をさらに追及するためには、経験年数を細分化した分析が必要であると考ええる。

### 【保育者の経験年数による専門的力量や価値観の変化の過程や内容】

これまでの保育者の専門的力量や価値観と経験との関連を検討した先行研究は、経験年数を指標とした質問紙法を用い、統計的処理により分析した知見は、一定の蓄積がみられた。これらの量的な検討では、経験年数の異なる保育者の力量の平均的な特徴や傾向を追求することは可能であったが、その力量はどのような過程で変化、形成されたかという質的な問題が残されていた（梶田ら、1990）。この力量の変化は、個人の成長・発達のプロセスとの深い関連が示唆され、成長や変化の過程で経験する出来事が大きな影響を及ぼしていることが示され、質的な分析から個人レベルで捉える必要性が指摘されている（越中・杉村、2008）。そこで、次に保育者の経験と専門的力量との関連について個人の経験や変化の過程を質的にアプローチした研究について整理していきたい。これまでの先行研究では、主に保育者の経験や成長を長期的スパンと短期的スパンから追求する、時間的ス

ケールにより分類されている。ここでは、保育者の変化や成長の期間を、概ね1年程度から検討している研究を短期的スパンとし、経験年数10年以上等保育者自身のキャリア全体を対象とした長期的スパンの2つに分類し整理していく。

はじめに、長期的スパンからの保育者の経験とその変化や成長との関連を検討した研究について取り上げる。この長期的スパンからのアプローチは、ライフストーリーやライフコースの手法を用い、これまで主に小学校以降の教師教育の分野で進められ、保育者を対象とした知見は非常に少ない（三谷，2004；越中・杉村，2008）。これらの手法は、教師の力量形成や変化は、個人的、社会的、歴史的要因等が複雑に重なり遂行されるとの立場から、長時間における教師の体験に基づき、その変化の条件や要因を捉えるものである（稲垣・寺崎・松平（1988））。

数少ない知見の中で、保育者を対象にしたライフストーリー研究では、田甫（2004）の研究がある。田甫（2004）は、2名の保育者の当時のライフストーリーを通して、幼稚園教育要領刊行によって、新しい制度や理論をどのように捉え、実践したかについて保育者の保育観や実践の「構え」に対する変化を検討している。その結果、戦後、幼稚園教育について最初の制度である幼稚教育要領の趣旨をどのように理解し、実践への展開の過程が詳細に分析され、保育観が長い年月でどのように変化し、形成されたか明らかにされた。

また、梶田・杉村・後藤・吉田・桐山（1990）も同様に、保育者自身の子どもへの指導方法から、その背景にある保育観の形成を探るため、経験年数20年以上の3名の熟練者にインタビュー調査を行っている。そこでは、保育の方法以外に、自身の生育史、学生生活、初任期の保育等、個人史を含め振り返ることで、現在の保育観の変化を及ぼした出来事や要因を追求している。その結果、結婚や子育て、就職先の保育方針、学生時代の大学紛争の経験、サークル活動等、保育実践以外の経験が、指導の仕方や保育観の形成に影響を与えていることを示した。

越中・杉村（2008）も、梶田ら（1990）の手法を援用し、熟練保育者がどのように自然観が形成されたか、新任期と熟練期の自然観、個人史に対する語りから分析を行っている。その結果、経験年数を経て、自然に対する幼児期の実体験や自然のもつ教育的な力に対する認識が変化したことを示した。しかしながら、ここでの分析は新任期から熟練期に掛け、どのような変化が生じたか、また自然観の変化と個人史との関連については十分な言及がみられなかった。

さらに、Hayashi&Tobin（2015）は、保育者が経験年数を重ねる中で子どもに対する関

わりや指導に変化がみられるか、熟練者が自分自身の新任者当時の指導場面を映像から振り返り、両者を比較検討している。新任期は、子どもが見えていない状況で常に保育者からの一方的な関わりや期待が多く、過度にルーティンを守ろうとする等、自分自身の考えに囚われている状態であった。そして、熟練期では、子どもを見る目が養われ、状況により対応を柔軟に変化させる、子どもの身体的表現に着目し心情推察を行う等の特徴をあげていた。また、このような変化に至る要因として、先輩の助言や管理職からの受容的、共感的支えによるものであると考察している。

以上のように、これまでの保育者の変化や成長を長期的スパンから、質的に検討してきた先行研究では、個人的な変化の過程やその要因を明らかにしてきた。実践における変化や成長は、いつ、どのような事柄で生じるかは、個人により異なるため、熟練者の変化や成長に寄与した事柄を長期間から探ることで、専門的力量や保育観の経験の蓄積や過程を明らかにできる意義は大きい。しかし、これまでの長期的スパンからの保育者の経験を検討した研究では、保育観や指導方法等、保育者の総体的な力量や価値観に焦点を当てたものが殆どであった。保育者の専門性の確立や更なる力量の向上が求められる中、今後は、熟練者の「子ども理解」の力量等、特定の技術的専門的力量を取り上げ、その変化や形成過程を細かく解明していくことが求められる。

次に、短期的スパンからの保育者の経験とその変化や成長との関連を検討した先行研究についてみていく。これらの先行研究は、新任者の早期離職防止や養成校から就職後のリアリティショックの緩和を目的に、その葛藤や危機を乗り越えるための支援や援助に有益な示唆を得るため、主に経験の少ない新任者を対象に、1年程度の期間で、指導法や職場への適応等が如何に変化するかその過程や内容について検討している（金，2009；上田，2014；多田・後藤・上月・光成，2016）。

寺見・西垣（2000）は、新任保育者と気になる子どもとの1年間の関わりの事例を通して、子どもの行為と表現と保育行為の意味を問い直し、子どもと保育者の自己変容過程を明らかにしている。その中で、気になる子どもへの関わりについて、実践開始直後は、保育者として受容的・共感的に関わる重要性は理解しているが、実際には対象児の思いや行動の意味が読みとれず、頭での理解と気持ちの間でアンビバレントな状態であることが示された。その後、保育カンファレンスを重ねる中で、他者の保育の姿や様々な保育者からの意見に触れることで、自己の対象児への理解の仕方を探り、その枠組みを捉え直しながら自身の関わりや援助のあり方の方向性を見出すように変化がみられた。

また、谷川（2013）は、新任者が就職してすぐに経験する1年間の危機に着目し、2名の保育者に対する1年間の継続したインタビュー調査の語りから、省察へ至るプロセスを具体的に示し、その結果から専門的成長を促す支援のあり方について考察している。そこでは、新任者が、省察を重ねることで、問題を捉える枠組みが更新され、漠然とした葛藤や不安の段階から、実践への意欲的な態度へと変化が生じたことを明らかにした。また、この変化の要因には、同僚保育者とのインフォーマルなやり取りが省察を促す重要な役割であることを示唆している。

さらに、上田（2014）は、1名の保育士の1年間にわたるインタビューデータから、新任者の保育観の形成過程と保育行為との関連性を質的分析手法であるSCAT（Step for Coding and Theorization）とTEM（Trajectory Equifinality Model）から検討している。ここでは、「未熟な保育者」から「自分で何とかする」「保育できた・できる」へと段階的に新任者の実践に対する価値観が1年間で変化していることを明らかにしている。ここでは、新任者の1年の実践経験において、子どもや先輩保育者との様々な関わりを積み重ね、保育観の変化を質的に詳細に分析することで、数カ月単位であってもその変化が生じていることを明らかにした点は、有益な知見であると考えられる。しかし、この研究では、1名の保育士の結果であり、他の保育士であれば異なる結果が得られる可能性があり、サンプルには課題が残る。

以上のように、短期的スパンからの保育者の経験と指導法や価値観の変化を検討した研究では、主に新任者を対象に1年程度の変化の詳細を明らかにした。これらの知見は、新任者の早期退職や保育者のキャリア発達の初期段階の危機克服においては、重要な知見であると考えられる。しかし、新任期以降、経験年数を経た所謂中堅期の保育者の変化を明らかにしている知見は見当たらない。

これまで、保育者の専門的力量や価値観と経験との関連を検討した先行研究を、長期的スパンと短期的スパンの両者から整理してきた。ここでは、長期的スパンからの検討は、熟練者の経験をキャリア全体から振り返り、変化の過程や内容を明らかにし、短期的スパンからは、新任者の初期キャリアの変化を追求してきた。これらの先行研究の知見を踏まえると、保育者の経験による専門的力量は、新任期から中堅期、そして熟練期と段階的に変化していくと推測される。しかし、これまでは新任期と熟練期を繋ぐ、中堅期の保育者の専門的力量が経験によりどのような変化が生じるかは検討されていない。そこで、本研究では、新任者、中堅者、熟練者と経験を重なる中で、保育者の専門的力量の1つである

「子ども理解」が段階的にどのような変化を辿るか検討していきたい。

### 【保育者の経験年数による変化とその契機】

これまで、保育者の経験と専門的力量や価値観との関連を多様で複雑な経路を解明するため、個人的な変化や成長に焦点を当て、質的に検討した知見を概観してきた。さらに、この保育者個人の変化や成長を探求するためには、その人にしか起こらなかった出来事を探ることで、その変化を生み出した背景やその人の思考が浮き彫りにされることが示唆されている（山崎・前田，1988）。つまり、保育者の経験による変化を明らかにするためには、保育者個人に影響を与えた契機となる出来事を探る必要があるのである。そこで、保育者が、経験年数を重ねる中で、どのような出来事や経験で専門的力量を変化させていったか、契機に着目し検討した先行研究についてみていく。

この契機に焦点を当てた先行研究は、殆ど見当たらず小学校教師や保育者を対象としたものが数点散見されるだけであった。

櫻井（2019）は、保育者の障害児保育に関する熟達化の過程を明らかにする目的で、1名の熟練者のインタビューによる語りから、実践での困難を乗り越えた契機となる経験に着目し検討している。その結果、障害児保育に対する熟達化に影響を与える契機となる経験は、保護者が自分自身の子どもではない他児との関わりの場面を見たこと、クラスの他児が自分自身の障害児に対する援助を真似て関わっている姿をみたことをあげ、偶発的学習機会を契機として示した。この櫻井（2019）の研究は、対象が1名の熟練者の語りにも焦点を当てているため、他保育者の場合に同様の契機となるかは課題が残る。

また、吉田・高橋・西山（2016）は、経験年数6年～15年の中堅保育者6名を対象に、保育中の自らの気づき体験に着目し、その気づき体験の契機となる出来事や内容の変化を質的に分析している。そこでは、保育者の自らの気づき体験の契機となる出来事を以下の5点見出した。1点目は、保護者等の異なる立場からの問いかけや指摘あるいは情報をあげ、2点目は、常に子どもに寄り添いながら様子を捉えることであった。3点目は、小さな気づき体験の蓄積、4点目が自らの保育観との照らし合わせ、最後5点目が上司、同僚の存在であった。この研究では、気づきの契機となる出来事を詳細に分析しており、気づきの変化が保育実践の変化へ活かされる過程が明らかにされた点については一定の成果が得られたと考える。しかしながら、対象が中堅期の保育者に限定されているため、新任期から中堅期、熟練期と一連のキャリアの中でどのような契機で変化が生じるかについては

検討されていない。

最後に、小学校教員を対象として分析したものであるが、契機に着目した研究の中で、特筆すべきは山崎・前田（1998）の研究がある。ここでは、小学校教師の専門的力量的成長を支える契機を探ることを目的に、変化を生み出した出来事、時期、内容について質問紙調査により実証的に検討している。その結果、教師の力量形成における契機を以下の14項目呈示している。①教育実践上の経験（低学年指導、障害児指導、生活指導、僻地学校への赴任、特定の子どもとの出会いなど）、②自分にとって意味のある学校への赴任、③学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い、④学校外でのすぐれた人物との出会い、⑤学校内での研究活動（読書会、研究会、研究、書物など）、⑥学校外での研究活動（各種講習会や教養文化団体への参加など）、⑦教育会や組合などの団体内での活動、⑧社会的活動（スポーツなど）、⑨地域と学校への着目（地域の教育課題発見）、⑩教育界の動向、⑪社会問題や政治情勢など（不況、太平洋戦争、公害など）、⑫職務上の役割の変化（学年主任、教科主任、教頭、校長、指導主事など）、⑬個人および家庭生活における変化（結婚、子女の誕生、病気、宗教など）、⑭その他であった。

このように、これまでの先行研究では、保育者や教師の専門的力量的形成や成長過程における契機を明らかにしてきた。しかしその数は極めて少なく、変化を捉える内容についても保育者の気付きや困難、成長等総体的なテーマが殆どであった。保育者の専門性成長が求められる中、特定の力量に焦点を当て保育者に影響を与える変化の契機となる出来事や内容を検討していくことは、保育者の専門的力量的形成を捉える上では欠かせないだろう。

### 1.5 保育者の経験年数による子ども理解の違いと子ども理解の変化と契機

第4節では、主に保育者の専門的力量的や価値観と経験年数との関連とその変化と契機についての知見を整理してきた。本節では、本研究の主題である子ども理解に焦点化し、経験年数による違い、変化とその契機に関する先行研究を概観し、課題を提起していく。具体的には、まず、保育者の経験年数による子ども理解の違いについて、次に、保育者の経験年数による子ども理解の変化の過程や内容について、最後に子ども理解に変化を及ぼす契機について順を追ってみていく。

ここでは、保育者の経験年数と子ども理解との関連を検討した先行研究について整理していく。これまで、主に保育者の経験年数による子ども理解の違いについては、第4節の知見と同様熟達化の観点から論じられてきたが、実証的に分析されたものは少ない。その

中で、特筆すべき研究は以下の3点である。

一つ目は、高濱（2001）の研究があげられる。ここでは、保育者の長期的発達のプロセスの解明の為、保育者の経験年数と指導の難しい子どもに対する理解との関連を検討している。具体的には、経験年数2年～27年までの保育者を対象に、新任層を2～4年、中堅層を5年～10年、熟練層を11年以上の3群に分け、①指導の難しい子どもへの理解の違い、②指導の難しい子どもの問題に対する理解の視点の違い、③子ども理解の方法の違いの3点について分析を行っている。分析結果では、指導の難しい子どもに対する理解では、新任層は自分勝手な子どもや集団から逸脱する子どもを多くあげ、中堅層は、多様な回答がみられたが、勝手・逸脱は減少し、抑制的な子どもや乱暴な子どもをあげる傾向が示された。そして、熟練層は対人的に未熟な子どもを理解困難であることが示された。

次に、指導が難しい子どもの問題の理解の視点については、新任層は単一の視点で、個の課題として問題を定式化することが多く、中堅層は仲間関係を通じた理解が増え、熟練層は個の課題、保育者との関係、仲間関係複数の視点から捉えることが明らかになった。また、特に熟練層は、抑制的な子どもや対人的に未熟な子どもに対しては、複数の視点を機能させ問題を理解させるという特徴が示された。

そして最後に、子どもを理解する方法については、新任層は子どもと共に遊んだり、観察することで理解するのに対し、中堅層、熟練層は特定の場面や状況を選んで関わり理解していることが示された。この経験年数による子ども理解の違いは、経験とともに子どもの個人差へ関心を広げられ、その関心の変化が子どもを捉える視点に違いを生み出すことが示唆されている。そしてこの個人差に応じた対応を可能にするためには、子どもの状態や指導に関する知識が構造化されていることが影響していることを示している。このように、高濱（2001）の研究では、保育者が経験年数の違いにより、子どもに対する理解の方法や視点の差異が明らかにされた。しかし、ここで扱う子ども理解は、保育者の指導が困難であると認識した子どもに限定され、それ以外の子どもをどのように捉えているかについては十分な言及がされていない。保育者が通常、保育実践で関わる子どもは指導が困難な子どもばかりではなく、むしろそのような子どもの方が少数である。したがって、保育者の子ども理解に対する経験年数による違いを追求する際は、指導が困難でない子どもを対象にその差異を検討していくことが必要であると考えられる。

二つ目は、志賀（1996）の保育者の経験年数と子ども理解の視点の違いを検討したものがある。この研究では、高濱（2001）の限定的な子ども理解に対し、保育の中で想定され



るいくつかの場面に対する保育者の子どもへの理解や意思決定について「場面提示法」により経験年数との関連を検討している。ここでは、通常の保育場面としてけんか、あそびに入らない、突然のアクシデント等を提示し、その場面に対する理解や対応について自由記述により回答を求め分析している。その結果、経験の少ない保育者は型にはまったステレオタイプの対応傾向が示され、経験を重ねた保育者は、子どもの気持ちを重視した受容的姿勢から、臨機応変に対応していることが明らかになった。この研究では、保育者の日常の子どもの姿に対する理解を明らかにしている点で有用な知見であると考え、**「場面提示法」による静止画では子どもを理解する際の手がかりが限定的である。よって、より実際の子どものを想定し易い映像を用いた「場面提示法」による分析が有益だろう。**

3つ目の知見は、上村（2019）による熟練者の子ども理解の力量形成の要因を検討したものである。これは、保育者の子ども理解の力量形成過程での、ゆきづまりとなる背景要因を探るため、経験年数による違いを質問紙の回答から分析している。その結果、経験の少ない保育者が子ども理解の力量を向上させる上では、職員間の協働的な園文化を整えることで子ども理解の「相互性」や「感性」が高められ、理解が進むことを示している。

以上のように、保育者の経験年数と子ども理解との関連を検討した研究では、経験年数による違いが明らかになった。次に、保育者の経験年数による子ども理解の変化やその過程を検討した文献についてみていく。

鈴木（2016）は、子ども理解の変化のプロセスを解明する目的で、保育者の実践記録を対象に、個と集団の姿を捉える子ども理解の変化に焦点をあて分析している。そこでは、自分自身の子どもの理解を客観的に分析することで課題が意識化され、子どもに対する理解が更新され、枠組みを変化させながら段階的に理解を進めることを示した。ここでは、活動場面の事例を分析しているが、具体的な手法や子ども理解の変化の定義が示されていないため実証的な分析結果とは言い難い。

また、市川・五十嵐・利根川（2017）は、子どもの捉えや見方の変化について、中堅保育者を対象に、約半年の実践映像記録の語りから質的分析手法である SCAT（Step for Coding and Theorization）を援用し分析している。そこでは、中堅保育者の子ども理解の特徴として、①子どもの行動や表情に着目し、自身の子どもの像と照らしながら、子どもの状態や思いを読み取っている。②目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報と往來しながら理解を行う。③子ども象を変化する際は、子どもの辿ってきた時間軸を往來す

る。④子ども像が明確になることで、保育者は子どもの気持ちや行動がより予測可能になり、子どもの成長・発達の様相が構造化されていく等があげられた。この分析結果では、中堅保育者の子ども理解の視点を示しており、具体的な半年間の変化の内容については明らかにされていない。

さらに、上村（2018）は、1年間の新任保育者が子どもをどのように理解していくか、関係構築の過程を明らかにしようと、質的分析によるプロセスの可視化を試みている。分析の結果、子ども理解の変化のプロセスは「寄り添い期」「困難期」「優先的受容期」「見守り期」の段階的に経ていくことが示された。このプロセスの中で、初任者は集団と個への対応や長期的見通し、子どもの心情を洞察しながらの保育行為への判断に関してゆきづまりを抱きやすく、子どもを捉えるプロセスの変化を左右することを示唆している。

上記に示す通り、保育者の子ども理解の変化やその過程を追求した先行研究では、経験の中でその力量に変化が生じることは示唆されたが、客観的分析による結果の蓄積が少なかった。またその分析対象も1名であり、変化を捉える期間においても殆ど1年未満という短期間を射程にしたものであり、保育者の子ども理解が長期的なスパンでどのような変化がみられるか、またその変化が生じるきっかけとなる事柄を明らかにした研究は見当たらなかった。

次に、保育者の経験年数による子ども理解の変化のきっかけとなる契機に着目した先行研究についてみていきたい。この子ども理解の変化の契機について、検討された研究は、殆ど見当たらないが、唯一参考になるのが高濱（2001）の研究である。高濱（2001）は、保育者としての熟達化のプロセス検討の中で、保育者が成長の自己認識の変化の契機について面接法によるプロトコル分析から検討している。そこでは、変化の契機として①担任した学年や担任の仕方、②先輩や同僚保育者等の助言、③指導の難しい子どもの担任経験、④転勤、⑤指導に関する危機的できごと、⑥経験の蓄積自体、⑦その他の7点を見出している。ここでの契機は、保育者の成長という大枠での変化を捉えており、保育者の特定の専門的力量がどのような契機で変化が生じるかについては検討されていない。

### 【解決されるべき課題】

以上のように、ここまで子ども理解に関する先行研究の概観から、保育者の経験年数による違い、変化とその契機について検討された研究を整理してきた。ここでは、子ども理解は経験に伴う違いや差異が明らかにされたが、併せていくつかの解決すべき課題も見い

だされた。そこで以下に、現在の経験年数と子ども理解との関連を検討した研究の課題を示す。

1点目は、保育者の経験年数による子ども理解の違いを検討した研究での課題である。ここでは、保育者が理解する対象の子どもと研究手法に問題がみられた。高濱（2001）の研究は、経験年数の異なる3群の保育者の子ども理解の違いを実証的に明らかにしているが、理解する子どもが、指導が困難である子どもに限定されていた。保育者が実際の保育行為中に理解を行うのは、指導が困難な子どもばかりではないため、そうでない子どもに対する理解の違いについても検討していく必要があると考える。また、研究手法では、これまで事例や静止画による子どもの姿を理解する方法であったが、静止画や事例では、対象となる子どもの状況や周囲の環境等、子ども理解を行う際の情報が限定されるという課題がみられた。より実際の子どもの姿や状況を想起するためには、日常の保育場面の映像を用い、保育者の経験年数による子ども理解の違いを量的に分析していくことが求められる。

2点目は、保育者の子ども理解の変化を捉える期間の問題である。先行研究では、保育者の経験年数により子ども理解がどのように変化するか検討されたものは少なく、殆どが1年未満の短期的スパンからの検討であった。保育者の専門的力量的の一つである子ども理解が、新任期から熟練期にわたり、どのように変化していくか長期的スパンによる検討はみられなかった。また、これまでは分析は、個別の保育者を対象にしているため、サンプルの数を増やし、保育者全般としての傾向や特徴を探る必要がある。

3点目は、子ども理解に変化を及ぼす契機を扱った研究での課題である。先行研究では、高濱（2001）が、保育者の成長という大きな枠組みから変化をもたらす契機について検討していた。これまで、子ども理解等特定の専門的力量的を取り上げ、その変化や契機を追求した知見は見当たらなかった。保育者の専門的力量的の向上が求められる中、特定の力量を取り上げ、経験の蓄積による変化とその変化をもたらす契機を解明することは、保育者の専門性確立の一助になると考える。

したがって、これらの課題を踏まえ、本研究では、まず新任期から熟練期までの保育者を対象に経験年数による子ども理解の違いについて、量的な分析により各経験年数群による違いや特徴を明らかにしていく。次に経験年数を重ねる中で「子ども理解」がどのように変化し、どのような契機で生じるか、個別の保育者の変化に焦点を当て、新任期から熟練期まで段階的に質的に検討していく。この量的・質的という二つの異なる分析手法のア

アプローチを用いることで経験年数による「子ども理解」の違いを追求し、それぞれの分析で得られた知見から、その力量形成や力量向上に向けた有益な示唆を得たい。

## 1.6 本論文の目的

子どもや子育て家庭を取り巻く環境の急激な変化の中、これまでの保育者の役割に加え、更なる保育者の専門職としての知識や技術を有する質の高い保育者が求められている。これまで保育者の専門性や専門的力量に関する研究は多くなされているが、専門性や力量を規定する基準や範囲も曖昧でその内容が明確に明らかにされていない。また、これらの議論の大半は専門性やその力量とは如何なるものかという総体的なものが殆どで、具体的な専門性の内容に特化して検討されている研究の蓄積は少ない。保育所保育指針や幼稚園教育要領の中で、保育者が保育を行う際に、最も重視しなければいけない点として、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うことをあげている。そのため保育者は、一人一人の幼児を理解し、それに基づき日々の保育をしていかなければいけない。この幼児を理解すること、すなわち「子ども理解」は、保育の出発点となり、子ども一人一人の発達を促すためには、保育者にとって必要不可欠な専門的力量なのである。そこで、本研究では、保育者にとって必須な専門的力量の一つである「子ども理解」に焦点を当て、保育者がどのように子ども一人一人の心情やあり様を理解していくか、また経験年数を重ねる中での変化やそれをもたらす契機に焦点をあて、「子ども理解」の力量形成の様相を解明していきたい。そのため、まず、①保育者がどのような点に着目し、子どもの心情やあり様を理解しているか、「子ども理解」の具体的な視点の構造を明らかにする。次に、②「子ども理解」の視点が、経験年数を重ねることで変化があるのか、また経験年数による差異あるか検討していく。最後に、③「子ども理解」の変化が、実践経験の中でどのように変化し、またその変化がどのような契機で生じるか検討する。以上を踏まえ、保育者の経験年数による「子ども理解」の視点の違いと実践経験の中での「子ども理解」の変化が、どのように関連しているか明らかにし、実践における「子ども理解」の力量形成に必要な具体的な示唆を得ることを目的とする。それにより、保育者の専門性を高めるための有益な示唆を得たいと考える。

具体的には以下の内容について検討を行う。

- (1) 保育者の「子ども理解」の視点カテゴリの分類の検討
- (2) 「子ども理解」の視点における保育者の経験年数による違いの検討

### (3) 保育者の経験年数による「子ども理解」の変化とその契機についての検討

#### 1.7 論文の構成

第1章では、保育者の専門的力量的研究と子ども理解に関する研究を展望し、専門的力量的における子ども理解の位置づけと子ども理解研究の課題を明らかにした。子ども理解は、保育の出発点とされ、保育者が乳幼児期の子どもにふさわしい関わりや援助を行う際に必須であるとされ、一人一人の子どもに対する理解を深める上では極めて重要な専門的力量的であるとされてきた。これまでも子ども理解が保育にとって重要な概念であることは周知されているが、その理解の範囲が広域で、定義についても統一の見解がみられなかった。そこで、子ども理解に関する先行研究における定義を整理し、本研究における「子ども理解」の定義を示した。さらに、保育者が「子ども理解」を進めていく際に、どのような視点から子どもの行為や言動を読み取ればよいか「視点」についても、先行研究では多様な観点から捉えられてきた。これまでの先行研究で示される子ども理解の視点については、過去の知見から再構成されたものや研究者独自の判断で選択された内容で構成されているため、実証的に検討された具体的な「子ども理解」の視点カテゴリの抽出の必要性を指摘した。

また、保育者の専門性や力量向上が求められ、専門性やその力量に関する研究は多く存在するが、その中で扱われるテーマは広域で、研究手法も多様であった。さらに、保育者の専門的力量的に関する研究においても、具体的力量的の内容を示し実証的に検討している研究は少なく、子ども理解に着目し検討している知見も十分ではなかった。したがって、子ども理解の専門的力量的に関する実証的な知見の蓄積が求められる。

これまで、保育者の専門的力量的に関する研究では、経験年数との関連から検討されてきた。主に実践における指導法の違いや知識、保育に対する姿勢について量的に検討され、具体的な専門的力量的を取り上げ、経験年数による違いを検討した研究は見当たらなかった。また、保育者の経験年数と専門的力量的の変化との関連を検討した研究においては、短期的視点から個人に焦点を当て質的に検討したものが多く、客観的に分析された研究は少ない。そこで本研究において、保育者の専門的力量的の中で必要不可欠である「子ども理解」に焦点化し、量的分析と質的分析の異なるアプローチから、多面的にその力量形成の様相を包括的に（J.W. クラスウェル・V.L. プラノクラーク, 2010）解明していく必要性を指摘した。

第2章では、＜研究1＞として、「子ども理解」の視点カテゴリについて、これまでの子ども理解の視点として示された知見を精査し、具体的な視点カテゴリの作成を試みる。予備調査を踏まえ、「子ども理解」の視点カテゴリを実証的に検証し精緻化を行う。

第3章は、＜研究2＞と＜研究3＞で構成され、保育者における「子ども理解」の視点の違いについて量的な分析により検討する。まず＜研究2＞で、＜研究1＞で得られた「子ども理解」の視点カテゴリを用い、経験年数1年～3年の新任者と経験年数10年以上の熟練者の2者間による違いや特徴を検討する。次に、＜研究3＞では、経験年数の区分を細分化し、新任者、中堅者、熟練者の3者間による「子ども理解」の視点の違いを検討する。

第4章では、第3章で得られた客観的結果に対し、経験年数の「子ども理解」の視点の違いが、経験の中でどのような契機で変化するか、質的アプローチから検討していく。はじめに＜研究4＞では、新任者を対象に「子ども理解」が1年間でどのような変化がみられるか、またその変化の契機について、インタビュー調査の結果による検討していく。次に、＜研究5＞では、中堅者を対象に、これまでの実践経験の中でどのような契機で「子ども理解」を変化させていったか、インタビュー調査を通して質的に分析し、その契機と具体的変化の内容について明らかにしていく。そして、最後に＜研究6＞では、熟練者のこれまでの実践経験を振り返り、「子ども理解」の変化の契機と内容をインタビュー調査により追及していく。これらの具体的契機と内容を明らかにすることで、実践経験の少ない保育者の「子ども理解」に関する力量向上に向けた、必要な支援や具体的援助について考察していく。

そして、第5章では、本研究のまとめであり、保育者の経験年数における「子ども理解」の違いについて総括を述べる。第1節では、量的検討、質的検討による保育者の経験年数における「子ども理解」の変化と契機についての総括を述べ、第2節では、本研究で得られた結果から結論を記す。第3節では、保育者の専門的力量としての「子ども理解」形成へ向けた実践への具体的示唆を述べ、第4節では本研究の意義と限界、今後の課題に言及し、本論文の結びとする。

以上に述べた本論文の構成を Figure1 - 1 に示す。

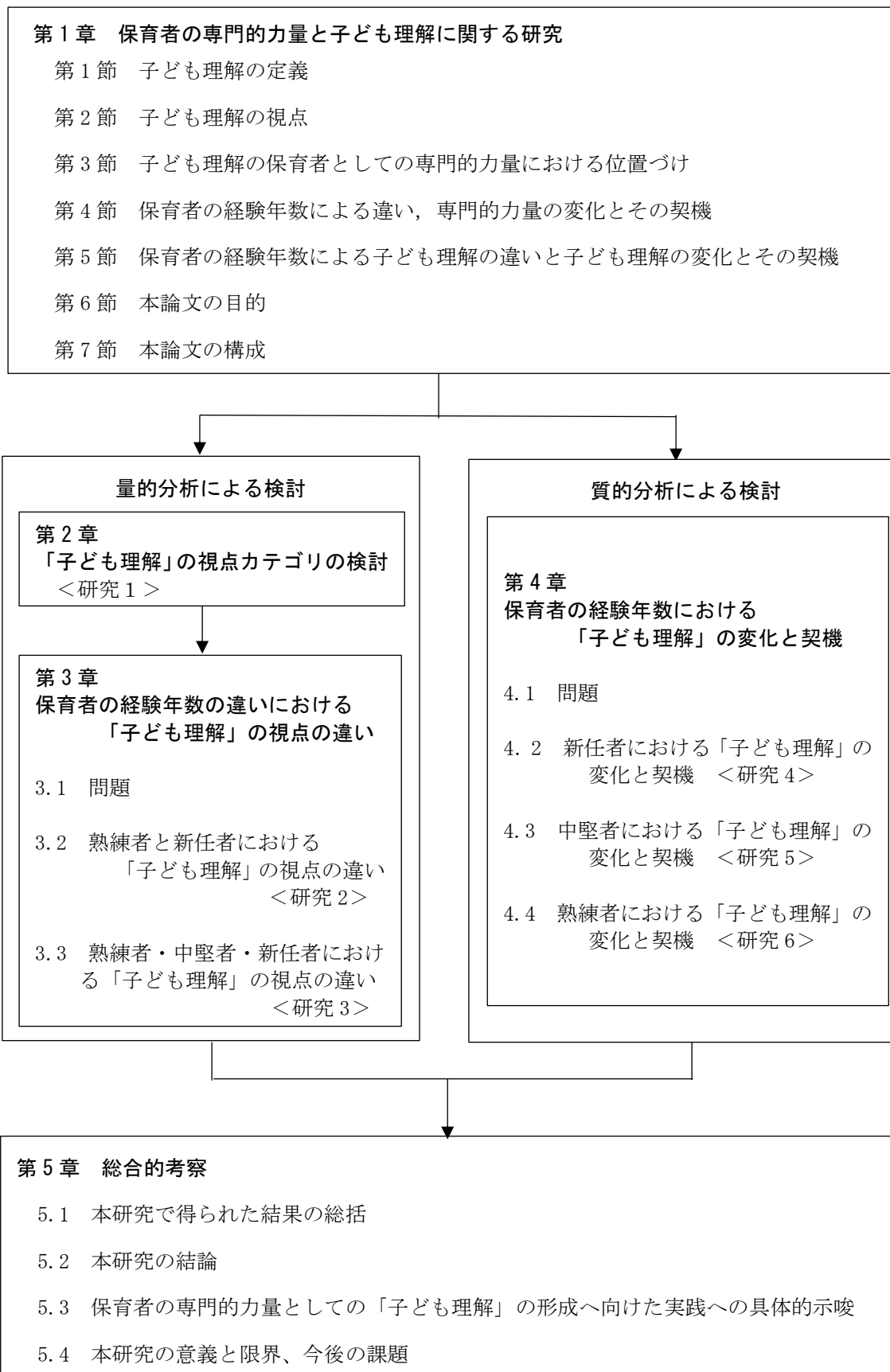


Figure1 - 1 本論文の構成

## 第2章 「子ども理解」の視点カテゴリーの検討<sup>1</sup>〈研究1〉

### 2.1 問題と目的

近年、就労形態の多様化、社会状況の変化に伴い、保育の世界でも様々な問題や課題があげられている。待機児童の問題、共働き家庭の増加、就労形態の多様化による休日・夜間保育、病児保育等、保育サービスは大きな変革を迫られている。それに伴い、保育者は、保育を多面的に捉え、子どもの保育以外に保育サービスに関わる多様な業務に対し、様々な専門的知識や技量が求められている。保育者の専門性については、平成20年の保育所保育指針改定に伴い、『保育所における質向上のためのアクションプログラム』が策定され、保育士の専門性の向上に向け、具体的施策に国も積極的に取り組んでいる。

このように、子どもを取り巻く環境の変化の中、これまで求められてきた保育者の役割に加え、更なる専門職としての知識や技能を持つ質の高い保育者が求められている。

では、現在の保育者に期待される知識、技能とはどのようなものだろうか。文部科学省(2002)の『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－』の中で、次のように記されている。幼稚園教員に求められる専門性として、「幼児を内面から理解し、総合的に指導する力、具体的に保育を構想する力、実践力、得意分野の育成」等があげられている。

これらの専門性の中で、保育実践の中で子どもの内面を理解する「幼児理解」や「子ども理解」は、保育の根幹といわれ、子ども一人一人の行動の意味を捉え、その理解に基づく適切な援助、保育を目指すために非常に重要であるとされている。一人一人の子どもの言動には、様々な意味が考えられる。一見同じ言動でも、子どもにとっての意味は異なる。よって、保育者は、目に見える動き、言葉にあらわれた子どもの姿の背後にある、その行動に至った要因を多角的に探っていくことが求められる。このような保育者が子どもの身近にいることにより、子どもははじめて自身の力を発揮することができるのである。この「幼児理解」に関する専門性の獲得は、保育課程や指導計画立案を通しては困難であり、実践での幼児との直接的な関わりの中でのみ、専門性が獲得できるとされている(香曾我部, 2011)。

先行研究の中では、この「幼児理解」、「子ども理解」を扱ったものは多岐にわたる。例えば「幼児理解」のプロセスを明らかにしようとするもの(岡田・中鉢, 2008)や、保育記録

---

<sup>1</sup> 本研究の内容は、佐藤・相良(2014)によってこども教育宝仙大学紀要に掲載された。



から幼児の行為の捉え方を分析したもの（吉村・田中，2003）また、「幼児理解」の技量を高める手立ての検討（小田，2009）等，研究手法や「子ども理解」の捉えは研究者により様々である。

文部科学省（2019）は，幼児の内面の世界に焦点をあて、「幼児理解」を「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら，幼児の言動や表情から，思いや考えなどを理解しかつ受け止め，その幼児のよさや可能性を理解しようとする」と定義している。また，中島（1999）は，「保育者が子ども一人一人との関係において，その子どもの問題を現象の中に発見的にみだし，その問題をその子の規範と価値の問題として解決していくこと。結果，その問題がどのようにその子どもの人格を形づくっていくかを検討すること」と子ども理解を定義し，「参与観察」による記録から，保育者が子どもの言動をどのように意味づけしていくか検討を行っている。さらに，蘇ら（2009）は，子育て支援のあり方の立場から，現職保育者に実践における「幼児理解」の視点の意識を探索的に把握し，現状を明らかにする目的で，調査を行った。そこでの「幼児理解」の視点は，先行研究をもとに，「保育者が子どもと関わりながら子ども一人一人について理解することであり，その子どもの発達，性格，感情だけでなく，人間関係や環境も視野に入れて総合的に理解することである」と定義されており，幼児の内面のみでなく，発達や人間関係等，幼児の背後にあるものを含め構成的に幼児理解を捉えようとしている。このように研究者により定義はまちまちで，研究のアプローチの仕方も異なる。本研究では，文部科学省（2019）の定義にもとづき，「子どもの内面に関する読みや共感性をさし，子どもの行為から，子どもが何に興味・関心を持っているか，何を要求しているのか，その子どもの心情や在り様を理解すること」と定義し，そこに含まれる視点を包括的に探究し，精緻化する。

加えて，「子ども理解」の際に，保育者が幼児の行為や状態を把握する際にどこに観点，注視点をおいているか「視点」についても，先行研究の中の捉えは多様である。吉村（1999）は，特定の「気になる子」に関して，「幼児理解」の視点を，主に保育者の対応や意識の観点から抽出している。また，森上（1984）や志賀（2001）は，保育者が，幼児の心の動きや行動の背後にあるものを読み取る必要性を訴え，幼児の内面に焦点をあてた視点を構成している。志賀（2001）の研究では，保育者の「幼児理解」の深化と経験年数との関連を保育場面の紙芝居を提示し，検討を行っている。この紙芝居による提示方法は，静止画ということから，幼児の内面を推し量る際の様々な情報（表情，しぐさ，声のトーン等）が読み取れないという課題が考えられる。この課題に対し森上（1996）は，実践研究で映像を使用する

ことは、表情や仕草等、からだで語る言葉が捉え易い、保育中に見落とされた事実が新たに発見できるという利点をあげている。さらに、映像は、多様な情報を提示してくれるとともに、映像を視聴することで、実践者の経験知や実践知を引き出す刺激媒体となることが示されている（中坪、2012）。よって、本研究では、より子どもの状態を捉え易いよう映像による子どもの姿を提示し、保育者における「子ども理解」の視点を検討していきたい。

森上（1984）や志賀（2001）の提唱している「子ども理解」の視点は、子どもの内面に着目している点では、本研究における「子ども理解」の概念と重なる部分はみられるが、子どもの内面を読み取る際には、目の前の子どもの姿だけではなく、背後にある様々な要因にも注目し、多角的に理解を進める必要があると考える。その点について、蘇ら（2009）は、「子ども理解」の際に、幼児の感情や意欲等内面に関する視点に加え、発達、性格、家庭環境、地域社会等、幼児を取り巻く背後を考慮した総合的な視点を示している。

このように「子ども理解」の視点についても、研究者により様々な観点から論じられ、尚且つ、先行研究の中で述べられている「子ども理解」の視点は、先行研究等をもとに再分類したものが殆どであり、実証的に分類されたものは見当たらない。したがって、保育者がどのような点に着目して、子どもの状態を理解しているか、「子ども理解」の視点をカテゴリに実証的に分類し、視点の構造を明らかにする意義は大きいと考える。

保育実践において、実習生や新任保育者の不安要因として、手のかかる子どもに翻弄され子どもが見えない、つかめない、自分の予想している子どもの姿と実際の子どもの姿とのズレに対しての不安等があげられている（岩立・樟本・福田、1998；吉崎、2007）。保育経験の少ない保育者にとって、目の前の子どもが自分の予想と違う動きや反応をした時に、なぜそのような行動をとるのか理解することは困難であり、理解する手がかりが分かりづらいという課題がみられる。子どもの行為や表現等を理解する際に、どこに着目して理解するか視点が明らかになることで、保育者は、子ども一人一人の発達に応じた経験、環境構成、保育者との関わりがより適切なものになるだろう。本研究では「視点」を、「ものごとをみたり、考えたりする際の観点、注視点」とする。

そこで、本研究では保育者が子どもの内面や心情の在り様を理解する際に、どこに着目して理解を進めているか、「子ども理解」の視点について、カテゴリを分類し、精緻化することで明らかにすることを目的とする。まず、予備調査①では、日常の保育場面で想定される場面の刺激映像の中から、保育者の反応を得やすい刺激を選択する。次に、予備調査②では、予備調査①で選択された刺激映像を視聴してもらい、先行研究から抽出された「子ども理解」

の視点をもとに分類カテゴリを確認，修正する。そして，本調査では，予備調査②で選択した刺激映像を観て，子どもの心情や行動の理由として考えられる事柄を回答してもらい，記述内容を予備調査②で作成したカテゴリをもとに分類し，カテゴリの精緻化を図る。

## 2.2 予備調査①

### 2.2.1 目的

日常の保育場面で想定される 7 場面の映像刺激の中から，保育者の反応の得やすい刺激を選択する。

### 2.2.2 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私立幼稚園，公・私立保育所の常勤の経験年数 2 年～16 年の保育者 5 名（1 年～3 年 2 名，10 年以上 3 名）。平均経験年数は 9.8 年（ $SD = 6.46$ ）であった。調査参加者の年代別の割合は，20 代 2 名（40%），30 代が 3 名（60%）であった。調査参加者の保育者 5 名のうち，女性 5 名（100%），男性 0 名（0%）であった。

**調査期間：**2012 年 4 月

#### 調査手続き

刺激映像は，研修用の教材として販売されている DVD（岩波映像，2008）の中の一部を使用した。日常の保育場面で想定される子どもの様子（おもらしをしてしまう場面，お弁当を食べたがらない場面，遊びの中でのトラブルの場面，仲間に入れられない場面，水あそびの場面，1 人で仲間に入れられない場面，いざこざ場面）を写した計 7 場面（Table 2-1）の映像刺激を用意した。尚，映像使用については，販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。調査は個別に実施し，保育者に 7 場面の映像を提示し，以下の質問に自由記述により回答してもらった。

問 1. この子どもについて，先生ならどのように対応されますか？

問 2. それは，どのような理由からですか？

問 3. この子どもについてどのような印象を持ちましたか？

### 2.2.3 結果

上記の 7 場면을保育者に提示したところ，調査所要時間が平均 90 分以上掛り，参加者の

負担が大きくなってしまった。また、刺激映像の時間が短く、前後の子どもの状況が分かりにくい、全体の様子が把握しにくい場面（第1、第7場面）、内容が重複している（第1、第6場面）場面がみられたので再度精査し、第3場面：おもらしをしてしまう（以下、『おもらし場面』）、第2場面：お弁当食べたがらない（以下、『お弁当場面』）、第5場面：室内での水遊び（以下、『水遊び場面』）、第4場面：遊びの中でのトラブル（以下、『トラブル場面』）の計4場面を選択した。また、子どもの内面に関する回答が得られやすいよう質問を改良し予備調査②を行った。

Table2-1 7 場面の刺激映像場面の内容

	年齢	時間	場面	内容
第 1 場面	4 歳児 6 月	1 分 23 秒	仲間に入れない	男児は、他児が保育者と砂場で遊んでいる様子を眺め、仲間に入らず砂場の側にいる。遊びが気になるようで、保育者達の行動に声を掛けている。
第 2 場面	4 歳児 9 月上旬	2 分 27 秒	お弁当	男児は、登園してくると「弁当を食べない」と宣言をする。お弁当の時間になっても、お弁当の用意をしないでいる。撮影当日の数日前から、「お弁当を食べない」と言って食べていない。
第 3 場面	3 歳児 前半	3 分 46 秒	おもらし	園庭で遊んでいる間に男児がおもらしをしてしまう。濡れた洋服を気にしている様子が見られるが、外でそのまま遊び続けている。その後しばらく遊んでいたが、友だちとのやり取りやけがをして、泣き始め母親を求め、園庭を歩いている。保育者が迎えに来て「あっちにいけ」と抵抗している。
第 4 場面	5 歳 11 か月	2 分 6 秒	トラブル	ごっこ遊びをしていた女兒 2 名が、遊びで使用するレジを作成し、出来上がったレジで遊ぶ段階で、レジをめぐるで女兒 2 名でトラブルになる。
第 5 場面	4 歳 6 か月	3 分 46 秒	水遊び	室内で段ボールの中に画用紙や折り紙、水を入れ、遊んでいる男児。他児から「主人公の男児が水を入れたんだ」と言われ、保育者に片付けるよう声を掛けられる。初めは保育者とともに片付けをしていた男児であったが、保育者の見ていない隙に、コップに水を入れ積木に垂らしたり、雑巾から滴り落ちる水で遊び続けている。
第 6 場面	4 歳 6 か月	1 分 57 秒	仲間に入れない	一人で遊びに入れず保育者の側にいる男児。保育者に対して声を掛けるわけではなく、行動で自分の存在をアピールしている。
第 7 場面	5 歳 2 学期	1 分 14 秒	いざこざ	年長組の生活発表会で、おばけやしきをする事になり、各自おばけを製作している。男児のつくっていたおばけの上にわざとではなく、他児が乗ってしまい壊れてしまう。壊された男児が相手に謝罪を求める。

## 2.3 予備調査②

### 2.3.1 目的

予備調査①で選択された4場面の刺激映像（第1場面『おもしろ場面』、第2場面『お弁当場面』、第3場面『水遊び場面』、第4場面『トラブル場面』）の中から、本調査で使用する刺激を選択する。先行研究をもとに作成した「子ども理解」の視点カテゴリを確認、修正する。

### 2.3.2 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私立幼稚園、私立保育所、公立認定こども園の常勤の経験年数2年～40年の保育者18名（1年～3年9名、4年～9年3名、10年以上6名）。平均経験年数は、9.24年（ $SD=9.42$ ）であった。調査参加者の年代別の割合は、20代12名（66.7%）、30代が5名（27.8%）、60代1名（5.5%）であった。調査参加者の保育者18名のうち、女性18名（100%）、男0名（0%）であった。

**調査期間：**2012年5月～6月

**調査手続き：**

調査は個別で実施し、まず予備調査①で選択した映像刺激4場面（第1場面『おもしろ場面』、第2場面『お弁当場面』、第3場面『水遊び場面』、第4場面『ケンカ場面』）を提示し、以下の質問に自由記述で回答してもらった。

問1. 映像の子ども(達)の行動をみて、なぜそのような行動をとると思いますか？ その理由についてどのようにお考えになりますか？

問2. 映像のような状況で先生なら、子どもにどのように対応されますか？

### 2.3.3 結果と考察

4場面のうち、第2場面（『お弁当場面』）、第3場面（『おもしろ場面』）、第5場面（『水遊び場面』）の3場面では、主人公の子どもが1名なのに対し、第4場面の『トラブル場面』では、登場する子どもが2名であること、また自由記述の命題数を分析したところ、命題数が特に多かったため分析から除外した。次に、上記の3場面についての自由記述の回答の中で、問1の行動の理由を分析の対象として分析を行った。自由記述の分析対象から、まず、分節化し、意味のまとまりをもつ句読点までを1命題とした。次に各場面について命題数の比

較を行った。Table2-2 は、各映像刺激の命題数の平均と標準偏差を示したものである。その結果、『おもしろ場面』の命題数が最も多かったため、本調査での第1場面として選択した。次に『おもしろ場面』と『お弁当場面』では、登場する子どもが月齢は違うが同一であるため、調査参加者にバイアスが掛る可能性があり、第2場面として『水遊び場面』を採択した。予備調査の結果、現職の保育者に業務時間内に協力をあおぐ場合、2場面が妥当であると判断した。尚、映像使用については、販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。

Table 2-2 各映像刺激の平均命題数と標準偏差 (N=18)

	おもしろ場面	水遊び場面	お弁当場面
M (平均)	8.79	6.56	7.50
SD (標準偏差)	5.05	3.76	3.00

次に、「子ども理解」の視点の分類に関しては、森上 (1984)、志賀 (2001)、蘇ら (2009) の先行研究を参考に3つの観点 (【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】) でカテゴリを作成し分類を行った (Table2-3)。その結果、【外面的理解】では、「子どもの状態」、「その時の状況」の記述がみられなかったため、最終的に削除した。【内面的理解】では、下位カテゴリの③「感動」、④「焦りや落胆」を②「感情・気持ち」というカテゴリに統合し、⑤「子どもなりの考え」を③「認知・思考」という新たなカテゴリに再構成した。【背景】では、⑥「体調」という下位カテゴリで、子どもの体調のみでなく「ケガをして」、「指が痛いので」等、身体に関する記述がみられたので、⑥「体調」を⑥「身体面」という下位カテゴリに変えた。分類作業については、筆者と独立の発達心理学の専門家1名が行った。最終的にTable2-4に示すカテゴリに再構成した。

Table2-3 先行研究を参考にした「子ども理解」の視点のカテゴリ

カテゴリ	定義	下位カテゴリ
1. 外面的理解 (志賀, 2001)	行動, 能力, 技能など表面的に捉え易いこと	①行動 ②発言 ③表情 ④子どもの状態 ⑤その時の状況
2. 内面的理解 (志賀, 2001)	子どもの内面の心の動き	①意欲 ②好奇心 ③感動 ④焦りや落胆 ⑤子どもなりの考え
3. 背景 (蘇ら, 2009)	記述なし	①人間関係 ②環境 ③家庭 ④発達 ⑤性格 ⑥体調

Table2-4 本研究での「子ども理解」の視点のカテゴリ

カテゴリ	定義	下位カテゴリ
1. 外面的理解	子どもの観察可能な外面的事実についての言及	①行動 ②発言 ③表情 ④その他
2. 内面的理解	子どもの内面や心情に関して推察による言及	①動機・意欲・欲求（～したい，してほしい） ②感情・気持ち（子どもの心の状態，心的現象，楽しい，悲しい等） ③認知・思考（子どもの思考，考え，～と考えているから，～と捉えているから） ④その他
3. 背景	観察可能でなく，子どもの背景にある事情等についての言及	①人間関係 ②環境 ③家庭 ④発達 ⑤性格 ⑥身体面 ⑦その他

## 2.4 本調査

### 2.4.1 目的

本調査では，次の点を検討することを目的とする。保育者が「子ども理解」を行う際に，どのような視点に着目して子どもの心情や状態の理解を進めていくか，予備調査②で選択した子どもの映像 2 場面を提示し，子どもの気持ちや行動の理由として考えられるものを回答してもらう。そして，その記述内容を予備調査で同定したカテゴリをもとに分類し，「子ども理解」の視点カテゴリを精緻化する。

### 2.4.2 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私・公立幼稚園，私・公立保育所，私・公立認定こども園（幼稚園 119 名，保育所 12 名，認定こども園 5 名）の常勤の経験年数 1 年～35 年の保育者 136 名（1 年～3 年 49 名，10 年以上 87 名）。平均経験年数は，11.37 年（ $SD=9.1$ ）であった。調査参加者の保育者 136 名のうち，女性 134 名（98.5%），男性 2 名（1.5%）であった。調査参加者の年代別の割合は，20 代が 44 名（32.4%），30 代が 47 名（34.6%），40 代が 28 名（20.6%），50 代が 17 名（12.5%）であった。

**調査時期：**2012 年 7 月～9 月

**調査手続き：**調査用紙は，筆者が直接園または，保育者の集まる講習会（各講習会参加者は，10～20 名程度）等に出向き，調査を実施し，回収を行った。調査用紙の表紙には，調査目的に加え，調査参加者への回答への個人情報の取り扱い等，調査倫理に関する注意事項を明



記した。また、調査参加者への同意は、質問紙への記入をもって同意とすることとした。尚、映像使用については、販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。

調査は、以下の流れで行った（調査の所要時間は、30分程度）。

- (1) 調査概要の説明
- (2) 問1『おもしろ場面』の映像を流す
- (3) 問1の自由記述の回答（記入時間5分程度）
- (4) 問2『水遊び場面』の映像を流す
- (5) 問2の自由記述の回答（記入時間5分程度）
- (6) フェイスシートの記入（性別、年代、現在の就労先、保育経験年数、研修会の参加の頻度、過去に刺激映像を観たことがあるかの有無）

## 分析方法

保育者が「子ども理解」をする際に、どのような点に着目して理解を進めていくか、予備調査で同定したカテゴリで自由記述の回答を分析する。分析対象は、映像に登場する主人公の子ども（1名）の言及についてのみ分析を行う。フェイスシートで、「以前、刺激映像を観たことある」と回答した場合は、分析対象から除いた。カテゴリの分類については、予備調査②と同様、まず自由記述を分節化し、意味のまとまりを持つ句読点までを1命題とし、自由記述を予備調査で同定したカテゴリに分類する。尚、本研究は、倫理的配慮として、「聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会」による承諾を得ている（H24U009）。

### 2.4.3 結果

#### (1) 「子ども理解」の視点のカテゴリ分析

次に、保育者が記入した自由記述の回答について、予備調査で同定した「子ども理解」の視点カテゴリ分類の内容を検討した。

自由記述の回答の中から、主人公の子どもについての記述のみを対象に「子ども理解」の視点のカテゴリ（Table2-5）に分類し検討した（尚、上位カテゴリは【 】と表記する）。

【外面的理解】は、主人公の子どもについて映像から観察可能な外面的事実に関しての言及である。【内面的理解】は、映像から保育者が主人公の子どもの内面や心情に関して推察による言及である。【背景】は、映像の中からは観察可能でなく、主に子どもの背後にある事情等についての言及をさす。

また、分類過程で保育者が「子ども理解」を行う際に、映像の中に登場する主人公以外の

他者（保育者、共に遊んでいる他児、周囲にいる他児等）についての内面や心情についての記述も関連性が考えられたため、新たなカテゴリとして【他者の内面的理解】を追加した。よって、上位のカテゴリは最終的に4カテゴリとした。

各カテゴリの下位カテゴリ（下位カテゴリは、「 」と表記する）として、Table2-5に示す定義を作成した。

【外面的理解】の下位カテゴリでは、「行動」は、子どもの動きや行動について、「発言」は、子どもの発した言葉について、「表情」は、子どもの顔に表れる顔つきについての言及である。「外面的理解その他」は、観察可能で上記以外の言及または、【外面的理解】の総合的な言及についてである。

次に【内面的理解】の下位カテゴリでは、予備調査を踏まえ、「動機・意欲・欲求」、「感情・気持ち」、「認知・思考」、「その他」というカテゴリを作成した。記述結果の分析より、「感情・気持ち」の下位カテゴリでは、子どもの興味や関心についての記述がみられたので、子どもの心の状態、情緒等についての記述として「感情・興味・関心」という具体的カテゴリを新たに見出した。「動機・意欲・欲求」のカテゴリでは、子どもの要求、欲求、行動する源について、「認知・思考」では、子どもが頭の中で考えている事柄、思考についての言及をさす。「内面的理解その他」は、上記以外の言及または、【内面的理解】の総合的な言及である。

最後に【背景】の下位カテゴリとして、「人間関係」は、子どもの周囲にいる人々（母親、他児、保育者等）についての言及であり、子どもを取り巻く周囲の状態（学期、季節、入園時期等）の言及を「環境」、子どもの家庭の状況について「家庭」とした。「発達」は、主人公の子どもの発達段階について、「性格」では、子どもの性格、その子ども特有な性質について、「身体面」では、子どもの体調、身体の状態についての言及をさす。「背景その他」は、上記の以外の言及または、子どもの過去の経験についての言及である。

カテゴリについては、その一致率を検討するため、自由記述の回答の中から、分析対象となる記述を全てTable2-5のカテゴリに分類した。その後、全体（2078命題）の30%に相当する記述を、研究概要を知らない第三者の心理学専攻の大学院生1名による評価を行った。

その結果、4つの上位のカテゴリ（【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】、【他者の内面的理解】）の分類での評価間の一致率は、 $\kappa = .93$ であった。さらに、下位カテゴリ（「行動」、「発言」、「表情」、「外面的理解その他」、「動機・意欲・欲求」、「感情・興味・関心」、「認知・思考」、「内面的理解その他」、「人間関係」、「環境」、「家庭」、「発達」、「性格」、「身体面」、

「背景その他」, 「他者の内面的理解」) の分類に関しての一致率は,  $\kappa = .85$  であった。この値から, 評定者間の一致率は十分高いと考えられる。不一致箇所は, 協議により決定した。

Table2-5 保育者における「子ども理解」の視点に関わる記述分類カテゴリ

カテゴリ名	説明	記述例	
【 外面的理解 】	①行動	子どもの動き，行動についての記述	泣き出した，指を挟んだ，山に行った等
	②発言	子どもの発した言葉についての記述	「わーん」と言った時，「ママー」と等
	③表情	子どもの顔に表れる顔つきについての記述	寂しい表情をしていた，表情を変えず等
	④外面的理解 その他	子どもについて観察可能で，上記以外の言及，また外面的理解の総合的な記述	けがしたことが重なり，おもらし，遊具を取られた2つの事が重なり等
【 内面的理解 】	①動機 意欲 欲求	子どもの要求，欲求，行動する源についての記述 (～したい，～しようとする，～してほしい，わざと～等)	ママに会いたい，遊びたい，気づいてほしい，見せたくない，わざと水で等
	②感情 興味 関心	子どもの心の状態，感覚感情，情緒，情操等についての記述	楽しい，怒っていた，甘えられず，寂しい気持ち，安心したように，パニックに等
	③認知 思考	子どもが頭の中で考えている事柄，思考，思いについての記述(～と考えているから，～こう思っている等)	どうしたらよいかわからない，思い通りに遊べず，自分がどうしたらいいのか等
	④内面的理解 その他	子どもの内面的記述で，上記以外の記述，または内面的理解の総合的な記述	色々な思いが重なり，嫌な思いが積み重ね，全ての気持ちが一緒になってしまっ等
【 背景 】	①人間 関係	子どもの周囲の人々(母親，他児，保育者等)についての記述	保育者との関係がまだ築けていない等
	②環境	子どもを取り巻く環境(学期，季節等)についての記述	1学期ということで，夏なので等
	③家庭	子どもの家庭の状況や様子についての記述	家庭では甘えられない等
	④発達	子どもの発達段階や状態等についての記述	発達障害なのかな，他児より幼い等
	⑤性格	子どもの性格，その子ども特有な性質についての記述	プライドが高そう等
	⑥身体面	子どもの体調，身体の状態についての記述	風邪か体調が悪いのではないかな等
	⑦背景 その他	子どもの背景についての記述で，上記以外の記述，または子どもの過去の経験についての記述	経験した水あそびが，前日にも関係があるのかと思った，以前にも同じような等
内面的理解 【 他者の 】	主人公以外の他者(保育者，主人公の周囲にいる他児，共に遊んでいる他児等)についての内面や心情についての記述	〇〇ちゃんは，自分の遊びを楽しんでいるので，〇〇君にあまり気持ちが向いていない，周りに〇〇君がやったと思われる等	

#### 2.4.4 考察

本研究の目的は、「子ども理解」の視点として保育者がどのような点に着目し、子どもの状態を理解するのか、先行研究をもとに作成したカテゴリを分類し精緻化することで明らかにすることであった。

保育実践の中で、「子ども理解」は、保育者にとって欠く事のできない専門的力量的の一つであるが、先行研究の中では、「子ども理解」や「子ども理解」の視点に関して、研究者により様々な観点から分類されていた（森上，1984；志賀，2001；蘇ら，2009；香曾我部，2011）。それらの「子ども理解」の視点は、研究者による経験的見解や、先行研究をもとに再構成されたものが殆どで、実証的に分類されたものは見当たらなかった。

本研究ではまず、先行研究の「子ども理解」の視点から、主に志賀（2001）や蘇ら（2009）を参考に、子どもの心情や在り様や発達を理解する上で重要であると考えられる視点を様々な観点から抽出した。先行研究では、子どもの内面に比重を置いた視点等、単一的な視点が殆どで、多義的に子どもの状態を捉えようとする視点は少なかった。その中で、蘇ら（2009）の「子ども理解」の視点は、子どもの発達、環境等、多面的に捉えるという点では、本研究の「子ども理解」の視点と概念が相似していた。しかし、蘇ら（2009）の研究では、子育て支援の立場から保育者の子ども理解の際の意識を扱っており、本研究で取り上げた実際の子どもの状態から心情を理解する際の視点とは異なっていた。そこで、子どもの状態を理解するために、表面的な言動のみでなく、子どもの背後も含め、包括的に理解が進むよう、先行研究の視点を統合し、今回新たに「子ども理解」の視点として再構成を行った。

そして、新しく構成された「子ども理解」の視点をもとに、子どもの映像から、どのような気持ちであるか内面に関する回答を得て、カテゴリ分類を行った。その結果、「子ども理解」の上位のカテゴリである【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】の3カテゴリの他に、【他者の内面的理解】というカテゴリを新たに作成した。このカテゴリは、映像の中の主人公以外の他者、例えば、共に遊んでいる他児や見守っている保育者についての内面や心情についての言及である。保育は、集団生活の中で様々な他者や環境と関わり、適切な経験を自ら得られるよう援助するものであるが、今回の結果から、保育者は、実践の中で「子ども理解」の際に、主人公の子どもの内面推察に加え、周囲にいる他者の内面や関わりも考慮し、他者を含めた関係性の中で、子どもを捉えようとしていることが示された。

次に、【内面的理解】の下位カテゴリである「感情・興味・関心」では、予備調査の結果から当初「感情・気持ち」というカテゴリ名であった。しかし、分類過程の中で、「～に夢

中になっている」、「水に興味があつて」等、子どもの関心や知的興味に関する記述が出現したため、具体的カテゴリとして新たに作成した。このカテゴリは、子どもの心の状態について、感覚感情、情緒等についての記述である。「甘える、楽しくなって、悲しくなった、痛かった」等が、代表的な記述例であるが、「夢中になる、堪えている」等、他の下位カテゴリである「動機・意欲・欲求」のカテゴリと概念が重なる記述もみられたので、今後さらに、下位カテゴリの定義を精査していく必要があるだろう。

最後に【背景】の分類では、下位カテゴリとして蘇ら（2009）の子ども理解の視点を参考にカテゴリ（「人間関係」、「環境」、「家庭」、「発達」、「性格」、「身体面」、「背景その他」）を作成し分類を行った。記述例では、「前日に関係があるのかな、以前に経験した水遊びを思い出して、以前にも同じような」等の記述がみられた。今回の結果から「子ども理解」を進める際には、保育者の前で示す姿だけに捉われず、【背景】の下位カテゴリにあるような様々な事情にも着目していることが明らかになった。

保育者は、「子ども理解」をする際に、乳幼児期の子どもが心身・思考等多くの面で発達の途上であるという特徴を念頭に、子ども特有の思考や表現、背景を配慮する必要があると考える。今回新たに分類された「子ども理解」の視点は、子どもの心情や在り様の理解を深める助けとなるであろう。保育実践の中で、保育者が「子ども理解」の視点を使用し、子どもの心の世界を推測し、関わりを通して、子どもの反応を知り、またそこから新しいことが推測される。この循環の中で、「子ども理解」を深化させることができ、さらには、「子ども理解」の深化により、一人一人の発達に必要な保育や環境を提供することが可能になる。今回「子ども理解」の視点を実証的に分類し、精緻化したことは、保育者の子ども理解の一助となるだろう。

本研究では、「子ども理解」の視点として、先行研究をもとに作成したカテゴリを実証的に2場面の刺激映像の記述結果から分類した。単独の場面だけでなく、子どもがおもらしをしてしまった場面と、水遊びをする場面と複数の保育場面から「子ども理解」の視点として、カテゴリの抽出を行ったが、その中で場面によるカテゴリの偏りはみられなかった。したがって、今回作成した「子ども理解」の視点は、実証されたといえよう。但し、本研究では、2場面のみでの刺激映像からカテゴリの作成を行ったため、今後、「子ども理解」の視点として一般化出来るよう、子どもの刺激映像場面を増やし、カテゴリの精緻化をさらに図っていく必要があると考える。

### 第3章 保育者の経験年数による「子ども理解」の視点の違い<研究2・3>

#### 3.1 問題

第2章の<研究1>では、これまでの先行研究で研究者独自の解釈から分類されてきた子どもの行為や状態を理解する際の観点や着目点を「子ども理解」の視点として、その構造を実証的に明らかにした。では、この子どもの姿から心情やあり様を理解する「子ども理解」の視点は、保育者が経験を重ねることにより変化が起こるのだろうか。高濱(2001)は、実践での指導の難しい子どもや様々な子どもとの出会いが、保育者の力量を向上させると指摘している。この指摘に従えば、保育者は経験を重ね、多くの子どもとの関わることで、「子ども理解」の視点も向上していくことが予想される。一方、この「子ども理解」の視点は、日々の実践で意識なく子どもと過ごしては、単に経験を積んでもその力量は向上せず、また子どもの行為の意味を捉えることが困難であるとの指摘もみられる(森上, 1984)。そこで本章では、保育者の経験の違いによる「子ども理解」の視点との関連について検討していきたい。それにより、保育者の「子ども理解」の力量が、経験を重ねる中でどのように形成されるか明らかにできると考えるからである。

これまで、保育者の力量や知識がいかに実践の中で向上、変化するかという問いについて、その関連要因として先行研究の中で最も多く検討されているのが、保育者の経験年数である。これは、保育者の熟達化や専門性と関連づけられ、経験年数の多寡と保育者の知識や技術、力量の側面から検討されている。保育者の経験年数と実践との関連を検討した研究では、主に保育者の保育観や指導方法、実践に関する知識に関して違いや変化が生じることが示されている。

保育者の保育観では、経験年数の増加に伴い、子どもの行動面の重視や抑圧的指導の段階から子どもの自発性や興味・関心等心理的側面への配慮、多角的観点からの指導へと変化がみられることが明らかにされている(梶田ら, 1990; 中, 1996)。

また、子どもへの具体的指導方法に対する違いについては、杉村・桐山(1991)、堀(1997)、小原ら(2008)が、経験年数と指導法との関連を検討している。そこでは、特定の保育場面や事例に対し、どのような指導方法を選択するか経験年数による比較から分析を行っている。その結果、経験年数が増加することで、指示的指導やその場を収めるような短絡的指導方法から、子どもの状況や内面を踏まえた多様な関わりや、受容的な指導方法へと変化がみ

られることが示唆されている。

さらに、保育者自身の実践に関する知識における経験年数との関連では、高濱(2001)が、子どもの状態を推論する際に使われる既存の知識の量と構造について、子どもの事例に対する指導方法の回答から分析を行っている。そこでは、指導に関する知識は、初心者については知識量そのものが少なく、中堅者と経験者では知識に量的な差はないが、経験者の知識はより構造化されていることを明らかにしている。

このように、経験年数との関連を検討した先行研究では、経験年数に伴い、実践における保育観や指導方法、実践に関する知識が変化することが示され、経験年数と比例して実践での力量が向上していくことが示唆された。

では、保育者の実践での力量において、経験年数の蓄積により、衰退したり、低下する側面はないのだろうか。森上(2000)は、この点に関して保育者の経験年数の蓄積による、子どもに対する関わり方について、保育者自身の癖や惰性化やマンネリ化が生じることを指摘している。また三谷(2007)も、経験年数の増加は、長年の保育経験によって身についた園文化や保育の姿勢が、子どもに対するスタンスの柔軟性を奪い、硬直化する可能性を示している。さらに、子どもの主体的な活動に目が向かなく、自分のさせたい活動を一方的に押し付ける傾向があるとし、経験年数の増加がマイナスに作用する結果もみられる。

これまでの知見を概観すると、保育者の経験年数は、実践における力量や知識の成長や向上を探る上では、重要な指標であることが示された。しかし、その方向性については一様の結果が得られておらず、検討の余地がある。また、これらの先行研究では、対象のサンプルにおいて課題がみられる。これまでの分析では、経験年数を若年群と年長群の2者に分け、検討されたものが多く(梶田ら, 1990; 杉村・桐山, 1991; 中, 1996)、また、対象者が少数であるため、実証的に検討した結果と言い難い研究もみられる(小原ら, 2007)。2者間による比較では、保育者の経験の初期と終盤、両端の特徴や差異を明示することは可能であるが、経験年数を重ねる中での段階的な違いを追求することは限界がある。したがって、保育者の経験年数と実践との関連を検討する際には、経験年数の幅を細分化し検討することが必要であろう。では、保育者の「子ども理解」における力量については、経験年数に伴いどのような変化がみられるのだろうか。

この子どもに対する理解の方法や視点について経験年数による変化との関連を検討したものは、少数ではあるが、以下の研究がみられる。真宮・川上・赤井(2004)は、保育実践の映像からどのような点に着目して理解を進めているか、保育者養成校の学生、中堅者、熟



練者の3名を対象に、視点の違いを検討している。そこでは、実践で子どもを見る視点において、学生と中堅者、熟練者との間で差異が認められた。中堅者と熟練者は、場面から多くの手がかりを得て言語化できること、子どもの動きに対する見通しが可能になる、複数の視点から子どもを捉えることが示された。一方、保育者としての経験のない学生は、誰がみても明らかな事実や印象により実践での子どもを捉えていることが示された。しかし、この結果は、各経験年数の調査参加者が各1名であり、また保育者としての経験のない学生を対象としているため、経験年数による綿密な分析結果とは言い難い。

また、志賀(2001)は、幼稚園教師の経験年数と幼児理解の深まりとの関連を検討している。そこでは、経験年数11年までの教師を対象に、保育場面の紙芝居を用い、子どもの見方や捉え方を選択肢の中から選ぶ方法により、経験年数による比較を行っている。その結果、幼児理解が深まる分岐点が、経験年数3年前後であることを明らかにしている。この志賀(2001)の研究では、紙芝居による場面提示法を使用しているが、静止画による場面では、子どもを理解する際の情報が限定的になり、保育者の子ども理解の実態を詳細に明らかにする上では、方法論において課題が残る。

さらに高濱(2001)は、実践での指導が難しい子どもに対する問題に対する理解の視点と、その子どもの理解の方法について、新任者、中堅者、熟練者の3群による違いを検討している。その結果、指導の難しい子どもの問題を捉える視点は、新任者と中堅者は、単一の視点から捉える傾向が示され、10年前後を境に多面的視点からの捉えが可能であるとの結果が示唆された。また、指導の困難な子どもに対する理解方法においても、新任者と中堅者は、対象児との直接的な関わりや観察を通り理解を進めるのに対し、熟練者は、対象児の感情の動きや様々な情報を参照し、特定の場面や状態を逃さず理解をしていることが示された。これらの結果から、保育者が子どもを理解する力量は、実践経験10年前後変化が生じることが推測される。この知見は、保育者の経験年数と子どもを捉える視点や理解の方法との関連を実証的に明らかにした意義は大きいと考える。しかし、ここでの子ども理解は、指導が難しい子どもの理解に限定され、それ以外の日常の子どもの姿をどのように理解を進めるかについては十分な検討がされていない。通常の保育では、保育者は生活や遊びの中での子どもの姿を理解することが主であり、そこでの理解の方法や視点について、経験年数との関連を追及していくことが必要であろう。

そこで、本章では、日常の子どもの姿として想定される場面に対して、保育者がどのように子どもの理解を進めるか、〈研究1〉で得られた「子ども理解」の視点カテゴリを用い、

経験年数との関連を検討していきたい。なお、経験年数の区分に関しては、志賀（2001）や Katz（1972）の先行研究の結果による、子ども理解の深まりが3年前後であることを参考に、経験年数1～3年を新任者とした。また、保育者の子どもの捉えや認識に変化がみられる（中，1996；高濱，2001）経験年数10年以上を熟練者とした。そして、その間の経験年数4年から9年までの保育者を中堅者とし、経験年数による違いを検討していく。具体的な各研究の検討課題は、次の通りである。

＜研究2＞では、はじめに、保育者の経験年数の違いを新任者と熟練者の2群に分け、「子ども理解」の視点の違いがみられるか検討していく。そして、＜研究3＞では、さらに経験年数を細分化し、新任者、中堅者、熟練者と3群による比較を行い、経験年数を重ねる中で段階的に「子ども理解」の視点の違いについて分析を行う。

## 3.2 熟練者と新任者における「子ども理解」の視点の違い<sup>1</sup> ＜研究2＞

### 3.2.1 目的

＜研究2＞では、「子ども理解」の視点が、経験年数により違いがみられるか、経験年数1年から3年の新任者と経験年数10年以上の熟練者との間で比較し検討することを目的とする。

### 3.2.2 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私・公立幼稚園，私・公立保育所，私・公立認定こども園（幼稚園119名，保育所12名，認定こども園5名）の常勤の経験年数1年～35年の保育者136名（1年～3年49名，10年以上87名）。平均経験年数は，11.37年（ $SD=9.1$ ），新任者平均経験年数1.88年（ $SD=.83$ ），熟練者平均経験年数16.78年（ $SD=6.98$ ）であった。調査参加者の保育者136名のうち，女性134名（98.5%），男性2名（1.5%）であった。調査参加者の年代別の割合は，20代が44名（32.4%），30代が47名（34.6%），40代が28名（20.6%），50代が17名（12.5%）であった。

**調査時期：**2012年7月～9月

---

<sup>1</sup> 本研究の内容は、佐藤・相良（2017）によって日本家政学学会誌に掲載された。

## 調査手続き

著者が直接、調査参加者の勤務する園または、保育者の集まる講習会（各講習会参加者は、10～20名程度）等に出向き、休憩時間や保育後に質問紙調査を実施、回収を行った。調査開始前に調査用紙の表紙に記載されている調査目的に加え、調査参加者への回答への個人情報の取り扱い等、調査倫理に関する注意事項について口頭で説明を行った。調査参加者への同意は、質問紙への記入をもって同意とすることとした。尚、映像使用については、販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。

調査は、次の(1)から(5)の手順で行った（調査の所要時間は、30分程度）。

- (1) 調査概要の説明
- (2) 『おもしろ場面』の映像を流す
- (3) 問1「子どもの行動をみて、どんな気持ちだと思いますか」について自由記述で回答（記入時間は5分程度）
- (4) 『水あそび場面』の映像を流す
- (5) 問2「子どもの行動をみて、なぜこのような行動をとったと思いますか」と上記と同様に自由記述で回答（記入時間5分程度）
- (6) フェイスシートの記入（性別、年代、現在の就労先、保育経験年数、研修の参加頻度、過去に刺激映像を観た事があるかの有無）。

## 分析方法

まず、＜研究1＞で得たTable2-5の「子ども理解」の視点カテゴリに基づき、自由記述の回答を分析した。分析対象は、映像に登場してくる主人公の子ども1名の言及についてのみ分析を行い、「過去に同一映像を観たことがある」場合は、分析対象から除外した。カテゴリの分類については、まず自由記述を分節化し、意味のまとまりを持つ句読点までを1命題とし各カテゴリに分類した。そして、保育者の経験年数の多寡と視点を示す命題数との関連を検討するため、分析は以下の3点を行った。①自由記述の命題数と経験年数との比較、②各上位カテゴリの命題数と経験年数との比較、③下位カテゴリの命題数と経験年数との比較を検討する。分析には統計処理用ソフトSPSS Statistics 19.0を用いた。尚、本研究は、倫理的配慮として、「聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会」による承諾を得ている（H24U009）。

### 3.2.3 結果

#### (1) 熟練者と新任者との命題数の違い

はじめに、保育者の経験年数の違いが「子ども理解」の視点の総命題数とどのような関連がみられるか検討を行った。まず新任者と熟練者との間で自由記述の平均総命題数に違いがあるか検討するため  $t$  検定を行った。Table3-1 は両者の総命題数の平均と標準偏差及び  $t$  検定の結果を示したものである。『おもらし場面』については、有意傾向が認められ ( $t(66) = 1.78, p < .10$ )、新任者より熟練者の総命題数が多い傾向にあることが示された。一方、『水遊び場面』でも両者の間に有意差が認められ ( $t(134) = 3.53, p < .01$ )、熟練者より新任者の平均総命題数が多いという結果が得られ、場面により平均総命題数が新任者と熟練者の差のあり方が異なっていた。

Table 3-1 熟練者と新任者における総命題数の平均と標準偏差及び  $t$  検定の結果

	新任者 ( $N=49$ )	熟練者 ( $N=87$ )	$t$
	$M$ ( $SD$ )	$M$ ( $SD$ )	
おもらし	8.47 (7.54)	10.59 (4.41)	1.78 <sup>†</sup>
水遊び	6.63 (3.19)	4.89 (2.51)	3.53**

<sup>†</sup> $p < .10$ , \*\* $p < .01$

#### (2) 熟練者と新任者の「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ別命題数の違い

「子ども理解」の視点の各上記カテゴリの命題数に対する比率では、『おもらし場面』、『水遊び場面』共に、子どもの要求や感情、思考等内面に関する記述である【内面的理解】の記述が最も多く、次いで映像から観察可能である行動や発言等に関する【外面的理解】、そして最も少ないのが映像からは読み取ることが出来ない子どもの家庭環境や発達等【背景】のカテゴリであった。

次に「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ（【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】）の命題数で両者の間に違いがみられるか検討するため、2 場面各上位カテゴリについて新任者と熟練者の命題数に対して  $\chi^2$  検定を行った (Table 3-2)。その結果、『おもらし場面』の命題数について両者の間に違いはみられなかった ( $\chi^2(3) = .61, n. s.$ )。『水遊び場面』については、Table3-2 に示す通り【内面的理解】では、両者の間に命題数に違いはみられなかったが、【外面的理解】と【背景】については、両者の間で違いがみられた ( $\chi^2(3) = 16.71, p < .01$ )。残差分析を行った結果、新人保育者では【外面的理解】が期待値より有意に

多く、熟練者では、【背景】が期待値より有意に多い結果となった (Table3-2)。なお【他者の内面的理解】カテゴリについては、記述結果が少数だったことから分析からは除外した。

Table 3-2 両場面の「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ命題数(個)の両者の差異

		【外面的理解】	【内面的理解】	【背景】	総命題数
おもしろ	新任者	97 (23.4%)	313 (75.6%)	4 (1.0%)	414 (100%)
	熟練者	214 (23.2%)	694 (75.4%)	12 (1.3%)	920 (100%)
水遊び	新任者	56 (17.3%)	262 (81.1%)	5 (1.6%)	323 (100%)
	(調整後の残差)	(2.34*)	(-0.11)	(-3.41**)	
	熟練者	47 (11.2%)	345 (81.9%)	29 (6.9%)	421 (100%)
	(調整後の残差)	(-2.34*)	(0.11)	(3.41**)	

(調整済の残差) \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### (3) 熟練者と新任者との「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ別の命題数の違い

次に、両者の間に「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ (【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】) の平均命題数に違いがあるか検討するため  $t$  検定を行った (Table3-3)。

まず【外面的理解】では、『おもしろ場面』では両者の間に有意差はみられなかった ( $t(80) = -1.29, n. s.$ ) が、『水遊び場面』では、両者の間に有意差が認められ ( $t(70) = 2.67, p < .01$ )、熟練者より新任者の【外面的理解】の平均命題数が有意に多いということが明らかになった。

次いで【内面的理解】カテゴリでは、『おもしろ場面』では、両者の間で有意傾向の差が認められ、新任者より熟練者の方が【内面的理解】の命題数が多い傾向にあることが示された ( $t(68) = -1.71, p < .10$ ) (Table3-3)。しかし、『水遊び場面』では熟練者より新任者の【内面的理解】の命題数の平均が有意に多いという結果であった ( $t(134) = 3.57, p < .01$ ) (Table 3-3)。また命題数の分布では、両場面で新任者の方が熟練者より分布の幅が広く (Table3-3の  $SD$  参照)、回答者による命題数に差がみられた。両場面において【内面的理解】の記述比率が 100% すなわち【内面的理解】のカテゴリのみに記述している者の人数を  $\chi^2$  検定により比較した。その結果、『おもしろ場面』では、新任者が 17 名、熟練者が 44 名であり、両者の間で人数の偏りがみられた ( $\chi^2(1) = 11.95, p < .01$ )。最後に【背景】のカテゴリでは、『おもしろ場面』では、両者の間に有意差はみられず ( $t(134) = -.69, n. s.$ )、『水遊び場面』については、新任者より熟練者の【背景】の命題数の平均が有意に多かった ( $t(132) = 2.46, p < .05$ ) (Table 3-3)。また『水遊び場面』の【背景】に言及している者の人数は、新任者 3 名、熟練者 20 名であり人数の偏りも明白であった ( $\chi^2(3) = 12.57, p < .01$ )。

Table3-3 熟練者と新任者の「子ども理解」の上位カテゴリの平均命題数と標準偏差及び *t* 検定の結果

上位 カテゴリ	場面	新任保育者 ( <i>N</i> =49)		熟練保育者 ( <i>N</i> =87)		<i>t</i>
		<i>M</i> ( <i>SD</i> )		<i>M</i> ( <i>SD</i> )		
【外面的理解】	おもらし	1.98 (2.26)		2.46 (1.73)		n. s.
	水遊び	1.14 (1.43)	>	.54 (.90)		2.67**
【内面的理解】	おもらし	6.39 (5.95)		7.98 (3.54)		1.71 <sup>†</sup>
	水遊び	5.35 (2.47)	>	3.97 (1.98)		3.57**
【背景】	おもらし	.08 (.34)		.14 (.51)		n. s.
	水遊び	.10 (.42)	<	.33 (.68)		2.46*

<sup>†</sup>*p*<.10, \**p*<.05 \*\**p*<.01

#### (4) 熟練者と新任者との「子ども理解」の視点カテゴリに対する言及数の違い

熟練者と新任者の記述結果の分析の中で、4つの上位カテゴリの内いくつかのカテゴリに言及しているか検討するため、1つのカテゴリに記述していれば1とカウントし（レンジ、0～4）、両者の間に差異がみられるか、*t*検定を行った（Table3-4）。その結果、『おもらし場面』では有意差がみられ、新任者より熟練者の方が言及したカテゴリ数が有意に多いという結果が得られた（ $t(64) = -3.95, p < .01$ ）。他方『水遊び場面』では、両者の間に有意差は認められなかった（ $t(134) = .61, n. s.$ ）。

Table3-4 熟練者と新任者の「子ども理解」の視点カテゴリ言及数の平均と標準偏差及び *t* 検定の結果

	新任者 ( <i>N</i> =49)			熟練者 ( <i>N</i> =87)		<i>t</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			<i>M</i> ( <i>SD</i> )	レンジ	
おもらし	1.29 (1.06)	<	1.93 (.56)	0～4	-4.63**	
水遊び	1.63 (.70)		1.55 (.76)	0～4	n. s.	

\*\**p*<.01

#### (5) 熟練者と新任者の「子ども理解」の視点の各下位カテゴリ別の命題数の違い

次いで「子ども理解」の視点カテゴリの各下位カテゴリにおいて、両者の間で命題数に違いがみられるか検討を行うため、*t*検定を行った。ここでは、【内面的理解】の下位カテゴリのみに有意差がみられたので、下位カテゴリである「動機・意欲・欲求」、「感情・興味・関心」、「認知・思考」、「内面的理解その他」の各下位カテゴリの命題数の平均について新任者と熟練者の間で*t*検定を行った（Table3-5）。その結果、『水遊び場面』の「認知・思考」

カテゴリにのみ有意差がみられ、新任者の方が熟練者より、〈認知・思考〉の平均命題数が有意に多いことが示された ( $t(110) = 2.26, p < .05$ )。

Table3-5 熟練者と新任者の「認知・思考」カテゴリの命題数の平均と標準偏差及び  $t$  検定の結果

	新任者 (N=31)		熟練者 (N=77)		$t$
	$M$ (SD)		$M$ (SD)		
おもしろ	3.65 (2.17)		3.09 (1.68)		<i>n. s.</i>
水遊び	2.46 (1.49)	>	1.90 (1.12)		2.26*

\* $p < .05$

#### (6) 下位カテゴリ「認知・思考」における熟練者と新任者の記述内容に関する結果

『水遊び場面』の「認知・思考」カテゴリにおいて、新任者と熟練者との間で有意差が示されたので、更に詳しく特徴を検討するため記述結果について質的な検討を行った。Table3-6 は、記述内容で観点の分類の多いものから順に記載したものである。以下に両者の「認知・思考」カテゴリの記述の特徴、共通点、相違点等について検討した結果を示す。

まず、新任者の記述内容の特徴として、「誰も注目せず、自分に注目が集まって、注意ばかりされて、友だちにも先生にも理解してもらえない」等、映像中の男児の頭の中で考えている事柄について、映像の中からは根拠となる事柄が読み取れない保育者の独自の推測による記述があげられる。刺激映像の中からは上記の記述に至る根拠（男児の行動や発言等）となる行為や状況は見られず、保育者が男児の心情を独自の推測や印象で記述しているのとらえることができる。例えば、「子ども達に責められた事や、先生から注意を受けたことに」という記述があるが、映像中の男児の姿からは他の子ども達から「責められている」という自覚があるような動きや発言、表情は見られず、保育者自身の立場からの独自の解釈により記述している。これは堀（1997）や真宮ら（2004）の先行研究の結果で経験年数の少ない保育者が保育場面を捉える際に自身の印象による記述が多い傾向と報告されている結果と同様であった。

さらに特徴として次の点があげられる。「ここに水をいれたらどうなるんだろう、床にこぼしたらどうなるのかな、水を使ったら楽しいのではないかと想像して」等、映像中の主人公の男児の姿から子どもの知的好奇心に着目した男児の内面に関する読みについての記述である。これらは保育者として男児の内面の世界に寄り添い、その子自身の探究心や不思議

に思う気持ち等、行為の意味を推測しての記述である。

その他には、「部屋で水遊びをしてはいけないのが理解出来ず、なぜ部屋の中で水遊びをしたらいけないのか分かっていない」等、保育者の立場から躰や規範に着目して、男児の内面に関する読みを行っている記述がみられた。さらに、「手が濡れる感触に気づく、先生にばれなきゃ大丈夫だと考えている」の記述のように、保育者が映像中の男児の姿を同年代の一般的な子どもの発達と照らし合わせて、記述しているものがみられた。おおむね4歳になると自分と他者の区別がしっかり分かり、自我の形成が出来、他者に対する意識を持つようになる（厚生労働省、2008）とされている。これらの記述は4歳の一般的な発達の姿と、映像中の男児の姿を対比させながら、「先生にばれなきゃ大丈夫」という状況をみて行動するという記述になったと考えられる。

一方熟練者は、新任者と同様保育者の立場からの映像中からは読み取ることが出来ない根拠の無い独自の推測による記述もみられたが、それ以上に子どもの知的好奇心や心的側面に着目している記述が大きな特色としてあげられる。「絞るとどうなるのか、紙を入れたところに水をいれたらどうなるのか、何かイメージがあってやったのではないか」等、多くの熟練者は子どもの行為を理解する際に男児が何に興味を持っているのか、何を楽しんでいるのか、知的な部分に着目してその心情や在り様を推察していた。これは、中（1996）の経験年数による保育観の違いを検討した先行研究で経験年数を重ねた保育者は子どもの心理的側面や興味・関心に着目しているという結果と同様であった。その他の記述結果をみると、「何かが納得し、終わった様子、自分の中で一つの出来事を終結させているのでは」の記述のように、子どもの行動の目的やイメージに着目しているものや、「クラスにどう影響するのかセイ君の中に確立していない、皆が困っているのをみて」等主人公の男児だけでなく周囲の人間関係等の文脈を含めて男児を捉え、人間関係や集団との関係性に着目して理解を進めている等、熟練者は「認知・思考」のカテゴリの中でも多様な観点から記述していた。

このように「認知・思考」のカテゴリの記述内容を質的に両者の検討を行ったところ、新任者は映像の中にその根拠が見て取れない独自の推測での記述や保育者という指導者の立場から躰や規範に着目した記述等がみられた。他方熟練者は、子どもの知的好奇心や心理的側面、さらに他児や周囲との関係性にも着目して記述している事が示された。



Table3-6 「認知・思考」カテゴリにおける熟練者と新任者の記述内容

新任者		熟練者	
記述例	観点	記述例	観点
自分に注目が集まった 誰も注目せず, 誰も動かなかったから	<u>保育者の推測</u>	どのようになるのか 段ボールに水を入れるとどうなるか 雑巾を水で濡らしてたらすと、絞るとどうなるか、	<u>知的好奇心に着目</u>
自分がどれだけ受け入れられるか	<u>保育者の推測</u>	何かイメージがあってやったのではないか	<u>知的好奇心に着目</u>
セイ君が皆に責められて、 皆に注目されるのが、 もっと困らせて	<u>保育者の推測</u>	自分のイメージしている遊びの中に 必ず水の場面があった。プール、海、 お風呂に見立てて、	<u>知的好奇心に着目</u>
自分の行動を否定されて、 自分だけが悪者のようだった。 やりたい気持ちに共感してもらえず、 気持ちのやり場がなくなって	<u>保育者の推測</u>	水遊びをしてはいけないとわかって いるが、やってしまう	<u>知的好奇心に着目</u>
共感してくれる人がいなかった 自分だけ悪者にされてしまい	<u>保育者の推測</u>	やってはいけないということを分か つていながら、やっっている	<u>知的好奇心に着目</u>
友だちに責められて、 嫌な言葉を言われて	<u>保育者の推測</u>	こうしたらどうなるんだろうという 気持ち	<u>知的好奇心に着目</u>
友だちとの関わりが上手く出来ず、 相手を困らせて	<u>保育者の推測</u>	紙を入れたところに水を入れたらど うなるのか	<u>知的好奇心に着目</u>
加減が分からず、作り足りないから	<u>保育者の推測</u>	どうなるのか試して	<u>知的好奇心に着目</u>
注目される存在になれると考えていた のではないかと 先生が自分にかまってくれると考えた	<u>保育者の推測</u>	水の楽しさを知り	<u>知的好奇心に着目</u>
先生から指摘され、 どのような言葉で表せばよいか分から ず	<u>保育者の推測</u>	水を入れてラーメンとかイメージす るのがあったのかも	<u>知的好奇心に着目</u>
注意ばかりされて	<u>保育者の推測</u>	誰もわかってくれないので 一緒に遊んでくれる友だちがい ないので	<u>保育者の推測</u>
教師や友だちに注意をうけ	<u>保育者の推測</u>	上手く仲間に入ることが出来ず、 注目され、 上手く周りの友だち、先生とかか わることが出来ず、	<u>保育者の推測</u>
自分だけがやったわけではないという 事が出来ず	<u>保育者の推測</u>	皆に責められて、 納得いかない	<u>保育者の推測</u>
子ども達に責められた事や 先生から注意を受けたことに	<u>保育者の推測</u>	まだ理解していないということ、 どう過ごしたら良いか分かってい ない	<u>保育者の推測</u>
友だちにも先生にも理解してもらえ ないという思いから	<u>保育者の推測</u>	自分の気持ちの表現が出来ず	<u>保育者の推測</u>
先生から注意を受けたことに、気持ち が切り替わらないままであった	<u>保育者の推測</u>	周りの友だちに気づいてもらう事が 出来、 注目される	<u>保育者の推測</u>
なぜ部屋でそれを使って、遊んでい けないのか分からないだろう。	<u>保育者の推測</u>	誰ともイメージの共有が出来ず、 したい遊びが出来なかった 何で水を使ったのか理解してもら えなかった	<u>保育者の推測</u>

新任者		熟練者	
記述例	観点	記述例	観点
関わり方が分からず、悪く言われた	<u>保育者の推測</u>	先生や友だちに叱られてしまい	<u>保育者の推測</u>
部屋の中で水遊びをしていたのを止められたので	<u>保育者の推測</u>	自分の気持ちに共感してくれる友だちがいなかったことが保育者に注意を受けたことで	<u>保育者の推測</u>
次にどんな風になるのか、気になった	<u>知的好奇心に着目</u>	急に遊びを中断され	<u>保育者の推測</u>
ここに水をいれたらどうなるんだろう、床にこぼしたらどうなるのかな、ここに掛けたら、楽しいかな 次々に楽しそうな遊び方を思いつき	<u>知的好奇心に着目</u>	片付けも水と結びつけてしまうので、	<u>発達の姿に着目</u>
コップで水をまいたらどうなるのか	<u>知的好奇心に着目</u>	水の性質が分からないでしている	<u>発達の姿に着目</u>
びしょびしょになってしまうことはわかっているけれども、新しい発見で	<u>知的好奇心に着目</u>	何かが納得し、終わった様子	<u>子どもの目的やイメージに着目</u>
水を使ったら楽しいのではないかと想像して	<u>知的好奇心に着目</u>	自分の中で一つの出来事を終結させているのでは	<u>子どもの目的やイメージに着目</u>
部屋で水遊びをしていけないのが、理解出来ず、	<u>しつけ規範に着目</u>	プール遊びの延長と考えていたのかも	<u>子どものイメージに着目</u>
なぜ部屋の中で水遊びをしたらいけないのかわかっていない。	<u>しつけ規範に着目</u>	先生がどんなことを言うか	<u>予測性に着目</u>
手が濡れる感触に気づく	<u>発達の姿に着目</u>	クラスにどう影響するのかセイ君の中に確立していない。	<u>集団との関係に着目</u>
先生にばれなきゃ大丈夫だと考えている	<u>発達の姿に着目</u>	皆が困っているのをみて	<u>人間関係に着目</u>
なぜ、自分で拭かなくてはいけないのか 納得いかなかった 納得のいかない 納得したのだと思う	<u>保育者の願い</u>	水遊び自体がダメだということを理解していない	<u>しつけ規範に着目</u>

### 3.2.4 考察

本研究では、保育者の「子ども理解」の視点が経験年数により違いがあるか検討するため、第1に自由記述の命題数と経験年数との関連、第2に「子ども理解」の視点の各上位カテゴリの命題数と経験年数との関連、第3に下位カテゴリの命題数と経験年数との関連について分析を行った。以下に分析結果をもとに新任者と熟練者との「子ども理解」の視点の違いについて考察を述べる。

第1に経験年数と総命題数の平均との関連では、『おもしろ場面』で新任者より熟練者の総命題数の平均が多い傾向が示された。一方『水遊び場面』では熟練者より新任者の方が、総命題数の平均が有意に多く場面により結果が異なった。『おもしろ場面』では新任者より熟練者の方が、平均総命題数が多く、真宮ら(2004)の先行研究と同様の結果が得られたが、

『水遊び場面』では新任者の方が多いという結果となり先行研究と異なる結果であった。

また、2つの場面に共通して命題を多く記述した保育者は、平均命題数と異なり熟練者より新任者の方が多かった。先行研究では、経験年数が多いと映像の中からより多くの発言や行為に注目し言語化している事を示していたが、必ずしも経験年数と命題数は比例して増していくものではないようである。逆に新任者の方が、個人差があり、状況や子どもの姿を漠然としか捉えられず独自の解釈や推測により記述を多く書く保育者も考えられる。

第2に経験年数と「子ども理解」の視点の上位カテゴリとの関連でも両者の間に場面による違いがみられた。

まず、『おもしろ場面』の各上位カテゴリの命題数(個)における新任者と熟練者との比較では、両者の間に有意差は認められなかったが、平均命題数の比較については、以下に示す違いが認められた。【内面的理解】カテゴリで、熟練者の方が、新任者より平均命題数が多い傾向にあるという結果が得られ、それ以外のカテゴリについては両者の間に有意差は認められなかった。この結果は、秋田・佐藤・岩川(1991)の研究で熟練教師は、子どもの内面に焦点をあて推論を行うという結果を支持するものであった。経験年数を重ねた保育者は、子どもの表面に表れた姿だけでなく、子どもとの関わりの経験の中で、子どもの立場に立ち、より内面に深く触れるよう理解を進めていくのだろう。

さらに、「子ども理解」の視点カテゴリのカテゴリ言及数に対する両者の比較では、熟練者の方が新任者より、多くのカテゴリに言及している結果が得られた。これは、経験年数を積むことで子どもの捉えが多角的になるという梶田ら(1990)の先行研究が支持された。経験年数を重ねた保育者は、これまでの子どもとの関わりを通して、表面に表れた行動から内面を推し量り、経験している活動の意味を探り、その上で次の援助を考えるという循環を繰り返している。このような保育中の循環の中で、熟練者は目の前に起こる活動の姿だけでなく、これまでの子どもの姿の特徴や周囲の人や物との様々な関係を捉えていくため、カテゴリ言及数が増え、視点が複眼的になったと考えられる。

次に『水遊び場面』における「子ども理解」の視点の上位カテゴリの両者の違いは以下に示す通りである。まず、各上位カテゴリの命題数(個)における新任者と熟練者との比較では、【外面的理解】と【背景】のカテゴリのみ、両者の間で有意差がみとめられた。そこでは、新任者は、【外面的理解】が期待値より有意に多く、熟練者は【背景】が期待値より有意に多いという結果が得られた。次に、両者の平均命題数の差異では、新任者の方が【外面的理解】と【内面的理解】カテゴリにおいて、熟練者より平均命題数が多いという結果が得

られた。【内面的理解】カテゴリについては、『おもしろ場面』と反対の結果であった。一方、熟練者は、【背景】で新任者より平均命題数が多いという結果であった。これらの結果から、新任者が「子ども理解」を進める際には、子どもの行動や発言等【外面的理解】と子どもの心情を推察する【内面的理解】の両方を併せて、子どもの行為の意味を探っていくと言える。実践経験の少ない新任者は子どもの姿から心情を捉えることは容易ではなく、何を手掛かりに理解を進めて良いか分からず、差し当たり子どもの外面的に見て取れる事を手掛かりに表層的に理解していると予測される。

一方、熟練者の「子ども理解」の視点の特徴として、【背景】についての言及があげられる。本研究における【背景】は、子どもの内面についての独自の推測ではなく、母親や周囲の子どもとの人間関係等、子どもを取り巻く関係性を含めた環境のことをさしている。経験年数を重ねた保育者は、目の前の子どもの状態を読み解く際には、実践での経験を重ね、子どもの行動や発言について予測が可能になり、【外面的理解】、【内面的理解】が容易に進むと考えられる。その上で、熟練者の場合は、次の段階として子どもの背後にある環境や事柄へと意識が向き、【背景】のカテゴリにまで考えが及んでいくと考えられる。以上、両場面の上位カテゴリにおける新任者と熟練者の違いについて言及した。

第3に「子ども理解」の視点の下位カテゴリ命題数と経験年数との関連についてである。下位カテゴリにおける両者比較では、『水遊び場面』の【内面的理解】の下位カテゴリである「認知・思考」のみで平均命題数に違いが認められた。「認知・思考」は子どもの頭の中で考えている事柄について保育者の推察によるカテゴリであるが、両者の記述内容を検討したところ、次のような特徴がみられた。

新任者は子どもの内面を推察する際に、保育者独自の解釈や映像からの印象を投射した記述がみられ、一方熟練者は同じ内面推察と言っても、対象の子どもの立場で興味・関心等知的好奇心の側面から理解を進めているという特色がみられた。新任者は保育実践の中で目の前の子どもの行為を子どもの立場から捉えることが困難であり、その場の状況を主観的印象や心証から推察していると予想される。

以上、本研究の示した結果は、保育の根幹である「子ども理解」の視点において、経験年数による違いが実証的に明らかにされ、新任者と熟練者それぞれの違いが明らかにされた点については有意義であった。同時に、新任者と熟練者との違いは場面、すなわち映像中の子どもの姿によって異なることが示唆された。

『おもしろ場面』では、熟練者が総命題数、【内面的理解】、カテゴリ言及数において新任

者より多いという結果であった。この結果は、従来の知見で示された経験年数の増加と総命題数の増加が比例するという結果と同様であった。さらに、熟練者の方が、カテゴリ言及数が多いという点においても、高濱(2000)、真宮ら(2004)の結果を支持するものであった。『おもしろ場面』でみられる子どものように、行為の背景や理由が推察しやすい場面では、熟練者は、映像中の子どもの行動や発言といった【外面的理解】に関する記述を的確に行い、その上で内面により焦点を当て、多角的にその子どもの姿を理解していくと推測する。

一方、『水遊び場面』では、新任者が【外面的理解】、【内面的理解】で熟練者より平均命題数が多く、熟練者は、【背景】の平均命題数が新任者より多いという結果であった。さらに、【内面的理解】の下位カテゴリ「認知・思考」においても、両者の記述内容の質的違いが示された。『水遊び場面』に登場する子どものように、行動の理由や状況の把握がしにくい場面においては、新任者は映像中の観察可能な行動面や子どもの姿を印象から内面を推察する傾向みられた。他方、熟練者は、子どもの行動の理由が推察しにくい場面であっても、直接の子どもの姿からは見て取ることができない【背景】やその子どもの心情を知的好奇心の側面から深く探りながら理解を進めるのであろう。

『おもしろ場面』は、映像中の子どもの行為(泣いている)の理由が、おもしろに起因していることが明らかな場面であり、子どもの姿からその内面を推察することが、新任者であっても比較的容易な場面であると考えられる。一方、『水遊び場面』は、対象の子どもの行動(保育者の制止にも関わらず水遊びを続ける)の理由が映像中の子どもの姿からは推察しにくい場面であると予想される。この映像中の子どもの行為や状況の違いが、新任者と熟練者の「子ども理解」の視点に影響している可能性が考えられる。つまり、先行研究で示すような経験年数の多さが、多角的視点の獲得や発話量の増加をもたらし、経験年数の少なさが、子どもに対する見通しの困難さや発話量の少なさをもたらすという単純な構造ではないことが予想される。

本研究の結果を総合すると、経験年数の増加は、多角的視点による「子ども理解」や子どもの立場に立った心情理解をもたらす等、プラスの機能を高めていた。これは、先行研究における惰性化やマンネリ化等で示すマイナスの方向ではなく、熟達の方への変化を示す知見を支持するものであった。しかし同時に、これまでの先行研究の報告のように、熟練者はこうだ、新任者はこうだという、常に一様な知見が支持されるわけではないことも明らかにされた。「子ども理解」の視点における両者の比較において、熟練者は、目の前の子どもの姿によって、【背景】に着目する場合や【内面的理解】に着目する場合等、視点を柔軟に

変えている可能性が示唆された。

### 3.3 熟練者・中堅者・新任者における「子ども理解」の視点の違い <研究3>

#### 3.3.1 目的

<研究2>では、経験年数の異なる新任者と熟練者による「子ども理解」の視点の違いについて検討を行った。その結果、熟練者は、多角的視点からの「子ども理解」や子どもの立場からの心情理解等、先行研究（中，1996；高濱，2001）を支持する結果が得られた。しかし同時に、これまでの知見で指摘されているように、一様に熟練者と新任者の傾向を明確に規定できないことも示唆された。「子ども理解」の視点に対する総命題数の両者の比較では、子どもが見せる姿により新任者と熟練者で異なる結果が得られ、単純に「子ども理解」の力量と比例しないことが示唆された。これらの結果を踏まえ、<研究3>では、保育者の経験年数の増加に伴う、更なる「子ども理解」の視点の違いを解明するため、対象者の年数区分を細分化し、新たな刺激映像を用い検討を行いたい。具体的には、<研究2>とは異なる日常の保育場面の刺激映像を用い、「子ども理解」の視点が、新任者、中堅者、熟練者の3群による差異がみられるか分析を行う。調査参加者の保育者は、<研究2>の区分に倣い、経験年数1年～3年を新任者、4年～9年を中堅者、10年以上を熟練者とし3群間による検討を行う。

#### 3.3.2 予備調査

##### (1) 目的

日常の保育場面で想定される4場面の刺激映像から、新たに保育者の経験年数により「子ども理解」の視点で差異や特徴が得られやすい刺激を選択する。

##### (2) 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私・公立保育所の常勤の経験年数1年～36年の保育者28名。平均経験年数は、26.7年（ $SD=6.7$ ）であった。調査参加者の保育者28名のうち、女性100名（100%）、男性0名（0%）であった。調査参加者の年代別の割合は、30代が2名（7.2%）、40代が13名（46.4%）、50代が13名（46.4%）であった。

都内4年制保育者養成校に在籍する大学4年生74名（保育士資格、幼稚園教諭免許取得の為の実習を全て終了）。尚、調査参加者を大学生とした理由は以下の通りである。<研究2>で熟練者と新任者との間に『水遊び場面』で総命

題数に有意な差異がみとめられた。そこで、同じ場面を使い、保育者養成大学4年生の調査を実施したところ、新任保育者と大学生との間で総命題数に有意差が認められなかったため ( $t(1)=2.20, n.s.$ ) である。

**調査時期**：2016年9月～12月

#### **調査手続き**

刺激映像は、保育者の研修用教材として販売されているDVD（岩波映像，2002；2003）の中の一部を筆者が抜粋した場面を使用した。日常の保育場面で想定される子どもの様子（第1場面『おみこしで遊ぶ場面』，第2場面『カブトムシを巡ってトラブルが生じる場面』，第3場面『先生と遊びたい場面』，第4場面『靴を取りに行こうとする場面』）を映した計4場面（Table3-7）の映像刺激を用意した。調査は、熟練者については、研修会参加時の休憩時間に集団で行い、大学生については、授業終了後に集団で実施した。まず、映像刺激を1場面ずつ提示し、視聴後、以下の各質問に対し、自由記述で回答してもらい。次に、各場面について、子どもの心情が推察しやすい場面かどうか、非常に推察しづらい：1から非常に推察しやすい：5の5段階による評価を記入してもらい。尚、映像使用については、販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。

第1場面：問1. 映像中の子どもが、おみこしを皆ですることを拒んだ理由について

第1場面に対する評価の記入

第2場面：問2. 映像中の子どもが、カブトムシをどのようにしたかったか理由について

第2場面に対する評価の記入

第3場面：問3. 映像中の子どもが、保育者に対してとった行動の理由について

第3場面に対する評価の記入

第4場面：問4. 映像中の子どもが、園庭でとった行動の理由について

第4場面に対する評価の記入

#### **分析方法**

保育者が「子ども理解」を行う際に、どのような点に着目して進めていくか、自由記述の回答を分析した。映像中の主人公の子ども（1名）に関する言及のみを分析対象とし、過去に刺激映像を視聴したことがある場合は、分析から除外する。まず自由記述の回答を分節化し、意味のあるまとまりを持つ句読点までを1命題とし、＜研究1＞で作成した「子ども理解」の視点カテゴリに分類する。



Table3-7 4 場面の刺激映像場面の内容

	年齢	時間	場面	内容
第1場面	3歳児 前半	5分49秒	おみこし	4歳児が作ったおみこしを3歳児の皆で遊び始めたが、男児は、何かが気に入らない様子。他児がおみこしを動かそうとすると、頑なに拒否している場面。
第2場面	3歳児 前半	5分50秒	カブトムシ	3歳児が飼育箱で飼っていたカブトムシの周りに子どもたちが集まってきた。保育室からカブトムシを持ち出そうとした女児をトイレまで追いかけ、トラブルになる男児。クラスに戻って、また他児とカブトムシをめぐって取り合いになる場面。
第3場面	4歳児	3分60秒	先生と 遊びたい	園庭で他児と遊んでいる保育者に対し、泥の付いた手で触ろうとする男児。何度か繰り返し、保育者からも注意を受けるが、なかなかやめようとしめない場面。
第4場面	5歳 2学期	3分56秒	靴を取りに	砂場で遊んでいた男児。片付けの時間になり、保育者から片付けるよう声を掛けられるが、なかなか片付けられず、園庭に一人で残っても、「靴を取りにいく」と遊び続けようとする場面。

### (3) 結果

上記の4場面に対する熟練者と大学生の自由記述の回答について、「子ども理解」の視点カテゴリに分類し各場面による内容を検討した。まず、熟練者や大学生から反応の得やすい刺激を検討するため、各刺激映像の総命題数の平均と標準偏差を算出した (Table3-8)。その結果、熟練者の総命題数が多い場面は、第2場面 (『カブトムシ場面』)、第1場面 (『おみこし場面』)、第3場面 (『先生と遊びたい場面』)、第4場面 (『靴を取りに行こうとする場面』) の順であった。一方、大学生の総命題数の多い場面は、第1場面 (『おみこし場面』)、第2場面 (『カブトムシ場面』)、第4場面 (『靴をとりに行こうとする場面』)、第3場面 (『先生と遊びたい場面』) の順であった。

次に、各刺激映像における内面を推察しやすい場面かどうかに関する評価について検討を行った。Table3-9 は、各場面に対する、熟練者と大学生の評価の平均と標準偏差を示したものである。そこでは、熟練者が推察しやすいと評価した場面は、第3場面 (『先生と遊びたい場面』)、第2場面 (『カブトムシ場面』)、第4場面 (『靴を取りに行こうとする場面』)、

第1場面『おみこし場面』の順であった。また、大学生の順は、第3場面『先生と遊びたい場面』、第4場面（『靴を取りに行こうとする場面』）、第2場面（『カブトムシ場面』）、第1場面（『おみこし場面』）であった。

これらの結果から、自由記述による命題数が多い、すなわち反応が得やすい場面は、熟練者、大学生ともに、上位2つが、第1場面の『おみこし場面』、第2場面の『カブトムシ場面』であった。また、場面評価では、最も推察しづらい場面は、熟練者、学生ともに第1場面の『おみこし場面』であり、次に推察しづらい場面は、熟練者が第4場面の『靴を取りに行こうとする場面』、学生が第2場面の『カブトムシ場面』であった。以上の結果を踏まえ、刺激映像として反応の出やすい場面であり、経験年数による差異が得られやすい場面、また映像中の対象児の年齢を統一し、最終的に『おみこし場面』と『カブトムシ場面』の2場面を選択することとした。尚映像使用については、販売元より二次使用許可の承諾を得ている

Table3-8 各映像刺激の熟練者と大学生の平均命題数と標準偏差

	おみこし	カブトムシ	先生とあそびたい	靴を取りに
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
熟練者 ( <i>N</i> =28)	<u>12.64</u> (5.50)	<u>13.29</u> (4.70)	10.21 (4.03)	9.21 (4.31)
大学生 ( <i>N</i> =74)	<u>10.18</u> (5.12)	<u>10.09</u> (6.09)	7.38 (4.24)	7.80 (4.41)

Table3-9 熟練者と大学生における場面推察のし易さの平均と標準偏差

	おみこし	カブトムシ	先生とあそびたい	靴を取りに
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
熟練者 ( <i>N</i> =28)	3.21 (0.92)	3.71 (1.03)	3.96 (0.68)	3.32 (1.34)
大学生 ( <i>N</i> =74)	2.74 (0.91)	3.05 (1.07)	3.57 (0.71)	3.07 (1.10)

### 3.3.3 本調査

#### (1) 目的

本調査では、予備調査で選択した2場面の刺激映像を用い、「子ども理解」の視点が、経験年数により違いがみられるが、新任者・中堅者・熟練者の3群からの検討を行うことを目的とする。

## (2) 方法

**調査参加者：**都内および関東近郊の私立幼稚園，私・公立保育所，私立認定こども園の常勤の経験年数1年～42年の保育者115名（1年～3年35名，4年～9年32名，10年以上が48名）。平均経験年数は，9.93年（ $SD=8.9$ ）であった。新任者平均経験年数1.51年（ $SD=.69$ ），中堅者平均経験年数6.03年（ $SD=1.53$ ），熟練者平均経験年数18.85年（ $SD=6.95$ ）であった。調査参加者の保育者115名のうち，女性110名（95.7%），男性5名（4.3%）であった。調査参加者の年代別の割合は，20代が52名（45.2%），30代が22名（19.1%），40代が25名（21.8%），50代が12名（10.4%），60代以上4名（3.5%）であった。現在の就労先については，幼稚園72名（62.61%），保育所40名（34.78%），認定こども園1名（0.87%），その他2名（1.74%）であった。

**調査期間：**2017年4月～2018年3月

### 調査手続き

調査は，筆者が直接調査参加者の勤務する園または，園近隣まで出向き，休憩時間や保育終了後に質問紙を実施，回収を行った，調査開始前に，調査用紙の表紙に記載されている調査目的に加え，調査参加者への回答に関する個人情報取り扱い等，調査倫理に関する注意事項について口頭で説明を行った。調査参加者への同意は，質問紙への記入をもって同意とすることとした。調査の手続きは以下の流れで行った（調査の所要時間は，30分程度）。尚，映像使用については，販売元より二次使用の許可の承諾を得ている。

- (1) 調査概要の説明
- (2) 第1場面『おみこし場面』の映像を流す
- (3) 問1「対象児の行動の理由を推察して書いてください」について自由記述の回答（記入時間5分程度）
- (4) 第1場面に対して内面を推察しやすい場面か否かについての評価記入（非常に推察しづらい1～非常に推察しやすい5の5段階評価）
- (5) 第2場面『カブトムシ場面』の映像を流す
- (6) 問2「対象児の行動の理由を推察して書いてください」について自由記述で回答（記入時間5分程度）
- (7) 第2場面に対して内面を推察しやすい場面か否かについての評価記入（非常に推察しづらい1～非常に推察しやすい5の5段階評価）

- (8) フェイスシートの記入（性別、年代、現在の就労先、保育経験年数、過去に刺激映像を観たことがあるかの有無）

## 分析方法

第1に、＜研究1＞で得られた「子ども理解」の視点カテゴリに基づき、自由記述の回答を分析する。分析対象は、映像に登場する主人公の1名の言及についてのみ分析を行う。フェイスシートで、過去に映像の視聴があった場合は、分析対象から除外した。カテゴリ分類については、自由記述を分節化し、意味のまとまりを持つ句読点までを1命題とし、各カテゴリに分類する。

第2に、保育者の経験年数の多寡と「子ども理解」の視点との関連を検討するため、①場面に対する内面の推察し易さにおける経験年数との関連、②自由記述の命題数と経験年数との関連、③「子ども理解」の視点の各上位カテゴリの命題数と経験年数との関連、④「子ども理解」の視点の各下位カテゴリの命題数との関連を検討する。分析には、ANOVA4 on the Web, js-STARversion 9.84j を用いた。尚、本研究では＜研究2＞の経験年数の区分に倣い、新任者を経験年数1～3年とし、中堅者を経験年数4年～9年、熟練者を経験年数10年以上とする。尚、本研究は、倫理的配慮として筆者の前勤務先による倫理委員会の承諾を得ている（こども教育宝仙大学学術研究倫理審査承認番号16-001）。

## (3) 結果

### 1) 「子ども理解」の視点カテゴリの分類

調査参加者が記入した自由記述の回答について、＜研究1＞で得られた「子ども理解」の視点カテゴリに分類を行った。

その結果、『おみこし場面』『カブトムシ場面』いずれの場面において、【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】の上位カテゴリについては、全ての命題が既存のカテゴリに包括された。また、分類過程において、【他者の内面的理解】（映像中の対象児以外の他者（保育者、共に遊んでいる他児、周囲にいる他児等）に関する内面や心情に関する記述）カテゴリでは、他者の内面的理解だけでなく、他者の発言や行動等外面的理解に関する記述が新たに見いだされた。そこで、上位カテゴリの【他者の内面的理解】を【他者に関する理解】とし、下位カテゴリに「他者の外面的理解」と「他者の内面的理解」を追加した（Table3-10）。【他者に関する理解】は、主人公以外の他者（保育者、主人公と共に遊んでいる他児、主人公の周囲にいる他児）についての言及をさし、「他者の外面的理解」は、主人公以外の他者の観察

可能な外面的事実について、「他者の内面的理解」は、主人公以外の他者の内面や心情に関する推察による言及である。

Table3-10 保育者における「子ども理解」の視点カテゴリの修正（太線囲い部分が修正箇所）

カテゴリ名	説明	記述例	
【 <b>外面的理解</b> 】	①行動	子どもの動き，行動についての記述	泣き出した，指を挟んだ，山に行った等
	②発言	子どもの発した言葉についての記述	「わーん」と言った時，「ママー」と等
	③表情	子どもの顔に表れる顔つきについての記述	寂しい表情をしていた，表情を変えず等
	④ <b>外面的理解</b> その他	子どもについて観察可能で，上記以外の言及，また外面的理解の総合的な記述	けがしたことが重なり，おもらし，遊具を取られた2つの事が重なり等
【 <b>内面的理解</b> 】	① <b>動機</b> <b>意欲</b> <b>欲求</b>	子どもの要求，欲求，行動する源についての記述 (～したい，～しようとする，～してほしい，わざと～等)	ママに会いたい，遊びたい，気づいてほしい，見せたくない，わざと水で等
	② <b>感情</b> <b>興味</b> <b>関心</b>	子どもの心の状態，感覚感情，情緒，情操等についての記述	楽しい，怒っていた，甘えられず，寂しい気持ち，安心したように，パニックに等
	③ <b>認知</b> <b>思考</b>	子どもが頭の中で考えている事柄，思考，思いについての記述（～と考ているから，～こう思っている等）	どうしたらよいかわからない，思い通りに遊ばず，自分がどうしたらいいのか等
	④ <b>内面的理解</b> その他	子どもの内面的記述で，上記以外の記述，または内面的理解の総合的な記述	色々な思いが重なり，嫌な思いが積み重ね，全ての気持ちが一緒になってしまっ等
【 <b>背景</b> 】	① <b>人間</b> <b>関係</b>	子どもの周囲の人々（母親，他児，保育者等）についての記述	教師との関係がまだ築けていない等
	② <b>環境</b>	子どもを取り巻く環境（学期，季節等）についての記述	1学期ということで，夏なので等
	③ <b>家庭</b>	子どもの家庭の状況や様子についての記述	家庭では甘えられない等
	④ <b>発達</b>	子どもの発達段階や状態等についての記述	発達障害なのかな，他児より幼い等
	⑤ <b>性格</b>	子どもの性格，その子ども特有な性質についての記述	プライドが高そう等
	⑥ <b>身体面</b>	子どもの体調，身体の状態についての記述	風邪か体調が悪いのではないかな等
	⑦ <b>背景</b> その他	子どもの背景についての記述で，上記以外の記述，または子どもの過去の経験についての記述	経験した水あそびが，前日にも関係があるのかと思った，以前にも同じような等
【 <b>他者に関する理解</b> 】	他者の <b>外面的理解</b>	主人公以外の他者（保育者，主人公の周囲の他児，共に遊んでいる他児等）についての観察可能な外面的事実に関する記述	「カブトムシはお外だよ」という発言に，先生が〇〇してくれたので，男の子が「死んじゃったら，どうするの」等
	他者の <b>内面的理解</b>	主人公以外の他者（保育者，主人公の周囲にいる他児，共に遊んでいる他児等）についての内面や心情に関する記述	〇〇ちゃんは，自分の遊びを楽しんでいるので，〇〇君にあまり気持ちが向いていない，周りに〇〇君がやったと思われる等

## 2) 保育場面の映像に対する内面の推察し易さにおける熟練者・中堅者・新任者の違い

『おみこし場面』と『カブトムシ場面』に対して、内面を推察し易い場面かどうかの評価に、保育者の経験年数による違いがあるか検討するため、1 要因分散分析を行った。Table3-11 は、新任者と中堅者、熟練者の場面評価の平均と標準偏差及び、分散分析の結果を示したものである。『おみこし場面』では、3 者間で場面評価の平均値に有意差が認められた ( $F(2, 112) = 3.81, p < .05$ )。ライアン法による多重比較の結果から、新任者より熟練者の方が場面評価の平均値が高いという結果が得られた ( $MSe = 0.92, p < .05$ )。すなわち、『おみこし場面』は、熟練者の方が対象児の内面を推察し易い場面であると認識し、新任者は、推察し辛い場面であると認識していることが示された。一方、『カブトムシ場面』については、3 者の間で場面評価の平均値に有意差は認められなかった ( $F(2, 112) = .07, n. s.$ )。

Table3 - 11 保育者の経験年数別の内面の推察し易さの平均と標準偏差及び分散分析の結果

	新任者 ( $N=35$ )	中堅者 ( $N=32$ )	熟練者 ( $N=48$ )	F値	多重比較
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$		
おみこし	2.71 (.94)	3.16 (.94)	3.29 (.98)	3.81*	新任<熟練
カブトムシ	3.54 (.91)	3.59 (.82)	3.52 (.84)	.07	

\* $p < .05$

## 3) 新任者・中堅者・熟練者による総命題数の違いについて

保育者の経験年数により、「子ども理解」の視点に対する自由記述の平均総命題数に違いがあるか検討するため、3 者間による 1 要因分散分析を行った。Table3-12 は、新任者と中堅者、熟練者の総命題数の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果、『おみこし場面』では、新任者・中堅者・熟練者との間に有意差はみられなかった ( $F(2, 112) = 1.16, n. s.$ )。一方、『カブトムシ場面』では、3 者の間で有意差が認められた ( $F(2, 112) = 9.32, p < .001$ )。ライアン法による多重比較の結果から、新任者、中堅者よりも熟練者の総命題数が有意に多いという結果が得られた ( $MSe = 8.90, p < .05$ )。ここから、保育者は経験年数の増加に伴い、子どもの行為を捉える際に、より多くの発言や行動、内面に対して詳細に着目し、言語化していることが示された。

Table 3-12 保育者の経験年数別総命題数の平均と標準偏差及び分散分析の結果

	新任者 (N=35)	中堅者 (N=32)	熟練者 (N=48)	F値	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
おみこし	3.09 (3.57)	4.78 (7.91)	4.02 (4.55)	1.16	
カブトムシ	6.74 (2.97)	7.16 (2.66)	9.35 (3.10)	9.32***	新任<中堅<熟練

\*\*\* $p < .001$ 

## 4) 新任者・中堅者・熟練者の「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ別の命題数の違い

次に、新任者と中堅者、熟練者との間に「子ども理解」の視点の各上位カテゴリ別に（【外面的理解】，【内面的理解】，【背景】，【他者に関する理解】）平均命題数に違いがあるか検討するため1要因分散分析を行った（Table3-13）。

まず，【外面的理解】では、『おみこし場面』は，新任者と中堅者，熟練者の間で有意差は認められなかった（ $F(2, 112) = 0.29, n. s.$ ）。しかし，『カブトムシ場面』では，3者間で有意傾向の差が認められた（ $F(2, 112) = 2.91, p < .10$ ）（Table3-13）。

また，【内面的理解】では，『おみこし場面』で，新任はと中堅者，熟練者との間で有意傾向の差が認められた（ $F(2, 112) = 2.40, p < .10$ ）。一方，『カブトムシ場面』では，3者間での有意差は認められなかった（ $F(2, 112) = 1.48, n. s.$ ）。

続いて，【背景】のカテゴリでは，『おみこし場面』では，3者間で有意差は認められなかった（ $F(2, 112) = 1.26, n. s.$ ）。しかし，『カブトムシ場面』では，新任者と中堅者，熟練者の間に有意差がみられた（ $F(2, 112) = 5.34, p < .01$ ）。ライアン法による多重比較の結果，新任者，中堅者より熟練者の方が【背景】についての命題数が有意に多いという結果が得られた（ $MSe = 0.25, p < .05$ ）。

最後に，【他者に関する理解】では，『おみこし場面』については，3者間で有意差は認められなかったが，『カブトムシ場面』では，新任者と中堅者，熟練者の間で有意差が認められた（ $F(2, 112) = 9.08, p < .001$ ）。ライアン法による多重比較の結果から，新任者よりも熟練者の方が【他者に関する理解】の命題数が有意に多いということが示された（ $MSe = 1.18, p < .05$ ）。



Table 3-13 保育者の経験年数別各上位カテゴリの平均と標準偏差及び分散分析の結果

場面	新任者 (N=35)	中堅者 (N=32)	熟練者 (N=48)	F値	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
【外面的理解】	おみこし	.86(1.10)	.81(1.13)	.92(1.15)	<i>n. s.</i>
	カブトムシ	.97(1.21)	.75(0.90)	1.46(1.63)	2.91 <sup>†</sup>
【内面的理解】	おみこし	5.83(2.86)	6.34(3.03)	7.29(3.18)	2.40 <sup>†</sup>
	カブトムシ	4.86(2.27)	4.97(2.13)	5.67(2.44)	<i>n. s.</i>
【背景】	おみこし	.23(.54)	.34(.81)	.47(.74)	<i>n. s.</i>
	カブトムシ	.17(.45)	.13(.33)	.46(.61)	5.34** 新任<熟練 中堅<熟練
【他者に関する理解】	おみこし	.23(.54)	.34(.81)	.47(.74)	<i>n. s.</i>
	カブトムシ	.74(.81)	1.31(1.13)	1.77(1.19)	9.08*** 新任<熟練

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$ 

## 5) 新任者・中堅者・熟練者の「子ども理解」の視点の各下位カテゴリ別の命題数の違い

最後に「子ども理解」の視点のカテゴリの各下位カテゴリ(【外面的理解】の下位カテゴリ「行動」「発言」「表情」「外面的理解その他」,【内面的理解】の下位カテゴリ「動機・意欲・欲求」「感情・興味・関心」「認知・思考」「内面的理解その他」,【背景】の下位カテゴリ「人間関係」「環境」「家庭」「発達」「性格」「身体面」「背景その他」,【他者に関する理解】の下位カテゴリ「他者の外面的理解」「他者の内面的理解」)において,3者間で平均命題数に違いがみられるか検討するため1要因分散分析を行った。

その結果,【外面的理解】の下位カテゴリの「行動」,【背景】の下位カテゴリである「発達」,【他者に関する理解】の下位カテゴリの「他者の外面的理解」の3カテゴリのみ,新任者と中堅者,熟練者との間に有意差が認められた。Table3-14は,各下位カテゴリにおいて有意差の認められた「行動」,「発達」「他者の外面的理解」カテゴリの3者の命題数の平均と標準偏差,分散分析の結果を示したものである。

まず,【外面的理解】の下位カテゴリである「行動」では,『おみこし場面』は,3者間で有意差は認められなかったが( $F(2,112) = 0.29, n. s.$ ),『カブトムシ場面』では,新任者と中堅者,熟練者との間に有意差が認められた( $F(2,112) = 4.01, p < .05$ )。ライオン法による多重比較の結果から,新任者,中堅者より熟練者の方が「行動」カテゴリで命題数が有

意に多いとの結果であった ( $MS_e = 1.18, p < .05$ )。次に、【背景】の下位カテゴリの「発達」では、『おみこし場面』で、3者間で有意差は認められず ( $F(2, 112) = 0.29, n. s.$ )、『カブトムシ場面』では、3者間で有意差が認められた ( $F(2, 112) = 9.47, p < .001$ )。ライアン法による多重比較の結果、熟練者の方が、新任者と中堅者より「発達」カテゴリの命題数が有意に多いという結果が得られた ( $MS_e = 0.16, p < .05$ )。最後に、【他者に関する理解】カテゴリでは、「他者の外面的理解」カテゴリで、『おみこし場面』については、新任者と中堅者、熟練者間で有意差は認められなかった ( $F(2, 112) = 0.09, n. s.$ )。他方、『カブトムシ場面』では、3者間で有意差が認められた ( $F(2, 112) = 4.94, p < .01$ )。ライアン法による多重比較の結果、熟練者の方が、新任者より「他者の外面的理解」の命題数が多いという結果が得られた ( $MS_e = 1.05, p < .05$ )。これらの結果から、熟練者は、新任者や中堅者と比較し、「子ども理解」の際は、対象児の行動や動きに詳細に着目し、また一般的な発達段階と照らし理解を進めていることが示された。さらに、熟練者は、対象児のみではなく、対象児を取り巻く子どもや保育者等の他者の発する言葉や行動にも着目し、子どもの行為を捉えていることが明らかになった。

Table 3-14 保育者の経験年数別下位カテゴリ別の平均と標準偏差及び分散分析の結果

カ テ ゴ リ	カ テ ゴ リ	場 面	新任者 ( $N=35$ )	中堅者 ( $N=32$ )	熟練者 ( $N=48$ )	F値	多重比較	
			M (SD)	M (SD)	M (SD)			
【 理 解 】	【 外 面 的 】	行 動	おみこし	.51 (.69)	.63 (.93)	.48 (.87)	<i>n. s.</i>	
			カブトムシ	.77 (.99)	.72 (.90)	1.42 (1.57)	4.01*	新任<熟練 中堅<熟練
【 背 景 】	発 達	おみこし	.06 (.23)	.13 (.33)	.06 (.32)	<i>n. s.</i>		
		カブトムシ	.06 (.23)	.03 (.17)	.38 (.56)	9.47***	新任<熟練 中堅<熟練	
【 他 者 に 関 す る 理 解 】	他 者 の 外 面 的 理 解	おみこし	.66 (.92)	.56 (.93)	.58 (.10)	<i>n. s.</i>		
		カブトムシ	.68 (.75)	1.19 (.95)	1.40 (1.20)	4.94**	新任<熟練	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

#### (4) 考察

本研究では、保育者の「子ども理解」の視点が、新任者・中堅者・熟練者と経験年数を細分化し、違いがみられるか検討するため、第1に「子ども理解」の視点カテゴリの分類、第2に、保育場面の映像刺激について、3者間による内面の推察し易さの検討、第3に自由記述の総命題数と3者間との関連、第4に「子ども理解」の視点カテゴリの各上位カテゴリ別の命題数と3者間との関連、第5に「子ども理解」の視点カテゴリの各下位カテゴリ別の命題数と3者間との関連について分析を行った。以下に分析結果をもとに、新任者・中堅者・熟練者と「子ども理解」の視点の違いについて考察を述べる。

第1に「子ども理解」の視点カテゴリの分類では、＜研究1＞で得られカテゴリを用い、異なる刺激と調査参加者に調査を実施したところ、分析過程で既存のカテゴリに分類できない記述がみられ、新たなカテゴリを追加した。そこでは、保育者の「子ども理解」に対する自由記述の回答の中で、主人公の周囲にいる他児や保育者に関する発言や行動についての記述がみられた。そこで、これまでの【他者の内面的理解】カテゴリを【他者に関する理解】とし、下位カテゴリとして「他者の外面的理解」と「他者の内面的理解」を追加した。

「他者の外面的理解」カテゴリは、「カブトムシは外だよという発言に対し」、「先生が○○してくれたので」等、主人公以外の周囲の他者による観察可能な発言や行動に関する記述を指す。また「他者の内面的理解」カテゴリは、主人公以外の他者（保育者や主人公の周囲にいる他児等）についての内面や心情に関する記述で、「周りから○○君がやったと思われる」、「○○君は自分の遊びを楽しんでいるので」等があげられた。今回の結果から、保育者が子どもの行為からその理由や心情を読み取る際には、対象児のみだけではなく、周囲の他児や保育者の行動や発言、内面にも考えを及ぼせ推察していることが示された。保育者が、「子ども理解」を進める際は、目の前の子どもだけではなく、前後の状況やその時の子ども同士の会話の文脈等、関係性の中で子どもを捉えていると考える。

第2は、保育場面の映像刺激について、3者間による内面の推察し易さの検討である。これは、『おもしろ場面』『カブトムシ場面』、それぞれの映像中に登場する子どもの姿に対し、内面を推察し易い場面かどうかについて、5段階による評価を行い、経験年数との関連を検討した。

その結果、『カブトムシ場面』では、新任者、中堅者、熟練者の3者間で、内面を推察し易さに対する有意差は認められなかった。一方、『おもしろ場面』では、推察し易さの評価の平均で新任者と熟練者の間に有意差が認められ、熟練者の方が映像中の対象児の内面

を推察しやすい場面であることが明らかになった。また、有意差は認められなかったが、『おみこし場面』では、推察のし易さの評価の平均が、新任者、中堅者、熟練者の順に得点が高くなっていることから、経験を重ねる中で段階的に子どもの心情推察のし易さの認識が変化していることが予想される。

新任者と熟練者の記述をみると、新任者は、「一人で遊びたい」、「こだわりがある」、「おみこしを担ぎたい」、「音を出したくない」、「みんなの気をひきたい」等、対象児の行動の理由に対して簡明な推察からの言及が多くみられた。

一方、熟練者は、「初めは、きっとお友だちとよりは、一人でじっくり見て、触れて、音を出すことをしてみたかったのだと思う。後半は友だちと肩に載せるなど、共有する楽しさも生まれてきた」、「大きなクラスが、おみこしをしているのを見て、どんな風に使っているのか、○君は知っていたのではないか」、「お兄さんやお姉さんたちが、以前やっていた所を見ていて、持ち方や背負い方が違うことや○君が思っていたように、皆が担げず拒否していたのではないか。(中略) 3歳児なので、先生に聞かれてもまだ言葉では伝えられず、他児が勝手にどんどん音を鳴らしてしまったのが気にいらなかったのでは」等、対象児がどのようにおみこしをしたかったのか、具体的なイメージや思考の内容についての言及が多くみられた。また、熟練者は、映像中の子どもの姿を一連の流れの中で捉え、○○だから、○○になったのではないかと対象児の心情の動きに沿って読み取っていることが窺える。

『おみこし場面』は、他児のおみこしの運び方に対して、対象児が殆ど発言せず拒否を示す場面である。この場面は、対象児がおみこしの運び方に対して不満があること自体は、容易に想像できるが、おみこしをどのように担ぎたいか、言語による発言が無い場合、対象児の具体的なイメージや思考を推測することが困難であるのではないかと考えられる。これは、秋田ら(1991)の先行研究で示された新任者の特徴である事実を表層的に捉え、子どもの状態を推察し辛いとの結果と同様であった。新任者にとって、「子ども理解」を進める際の初めの手がかりは、観察可能な発言や行動であると考えられるため、発言の少ない子どもが拒否を示す場面では、要求や思考に思いを巡らすことは困難であることが推測される。したがって、今回の『おみこし場面』の結果においても、対象児がなぜおみこしの運び方に拒否を示しているのか、その理由や要求を読み取ることが困難であると認識していると考えられる。

第3に、自由記述の総命題数と3者間との関連について述べる。『おみこし場面』では、新任者と中堅者、熟練者の間で、総命題数に有意な差は認められなかった。しかし、『カブトムシ場面』においては、3者の間に有意差が認められた。多重比較の結果から、新任者、

中堅者より、熟練者の方が、平均命題数が有意に多いという結果であった。これは、秋田ら(1991)の熟練者と初任者との実践知識に関する比較の先行研究と同様の結果が得られた。そこでは、熟練者は授業状況を敏感に捉え、映像の中からより多くの発言や行為に着目し、言語化していると指摘している。今回の結果においても、熟練者は、新任者と中堅者と比較して、命題数が多いことから、経験年数の増加に伴い記述量も多くなることが示された。秋田ら(1991)の分析では、熟練者と新任者のみの比較であったが、本調査では、経験年数の異なる3者を分析することで、新任者、中堅者、熟練者と年数の増加と共に段階的に比例して増加していることが明らかにされた意義は大きい。熟練者は、子どもに対する指導の際に、多様な関わりや援助の選択肢を用いていることから(小原ら, 2008)、子どもの心情を理解する際にも、子どもの発言や表情の変化、また子どもがどのような感情や要求があるか可能な限り推論し、様々な事柄に着目し言語化していることが、記述量の増加につながっていると予測できる。

第4に、「子ども理解」の視点の各上位カテゴリの命題数と3者間との関連である。ここでは、「子ども理解」の視点カテゴリの上位カテゴリである【内面的理解】、【外面的理解】、【背景】、【他者に関する理解】についてそれぞれ、新任者と中堅者、熟練者の3者間からの検討を行った。

そこでは、『おみこし場面』については、各4つの上位カテゴリで3者間に有意差は認められなかった。一方『カブトムシ場面』では、【背景】と【他者に関する理解】のカテゴリのみにおいて、新任者と中堅者、熟練者との間に有意差が認められた。【背景】のカテゴリでは、新任者と中堅者に比べ、熟練者の方が多く命題を記述していることが示された。この【背景】カテゴリは、子どもの発達、性格、家庭、身体面等、目の前の子どもの姿からは観察することはできない、子どもの背景にある事情等についての言及である。市川ら(2017)の先行研究では、保育経験11年の保育者の子ども理解の構造化を追求する中で、子どもの状態や思いを読み取る際は、目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報と往来しながら理解を行うと指摘し、先行の知見を支持する結果が得られた。熟練者は、実践での子どもの姿からその心情を読み取る際には、初めは目の前の子どもの行動や発言等、観察可能な事柄を手がかりに理解を進め、さらに次の段階として、対象児に係わる家族との関係や現在の発達状況、性格等、子どもを取り巻く周囲の事柄にまで考えを及ばせ心情を理解していることが示唆される。今回の結果では、新任者と熟練者、中堅者と熟練者の間でそれぞれ違いが認められたことから、保育者の経験年数10年前後を境に、「子ども理解」を行う際に、【背

景】に着目して理解を進めるという可能性が示された。

さらに、【他者に関する理解】カテゴリにおいても、3者間による違いを検討したところ、新任者と熟練者との間で違いが認められ、新任者より熟練者の方が、命題数が多いという結果が得られた。高濱（2001）の先行研究では、熟練者が指導の難しい子どもを理解する際に、個人の課題、保育者との関係性、仲間関係等の視点から捉えることを明らかにしており、今回得られた結果と同様であった。熟練者の特徴として、子どもの心情を理解する際は、対象児のみの情報だけでなく、周囲の他児や保育者等、対象児を取り巻く人的環境との関係性の中で捉えるようとしていることが示された。『カブトムシ場面』の熟練者の記述の中には、「カブトムシはお部屋だよと言っているのに」「死んじゃうよと言われたことで悲しくてなつて」「保育者が洗面器に移してあげたところで」「洗面器の方が、広くていいねという保育者の言葉に」等、対象児以外の保育者や他児の行動や発言、内面を推察した言及が多くみられた。保育経験の少ない新任者は、実践において子どもが見えない状態であり、目の前の子どもに注意を払うと周囲の子どもを把握することが困難になるため（Hayashi & Tobin, 2015）、「子ども理解」の際も、周囲の他者にまで視点を広げる余裕がないのではないかと考える。保育者は、経験年数を重ねる中で、子どもの姿を捉える際に、初めは保育者と子どもの1対1の捉えから、1対集団へと徐々に視野を拡大させ、子どもを捉える目を養っていくと予想する。それにより熟練者は、目の前の子どもの姿から心情を捉える際も、対象児のみに着目するのではなく、周囲の他者の発言や行動が、対象児の心情の動きにどのように影響するか、関連がみられるか推察しながら理解を進めていることが示唆される。

最後に、第5は「子ども理解」の視点の各下位カテゴリ別の命題数と3者間との関連についてである。ここでは、『おみこし場面』については、いずれの下位カテゴリについても有意差はみられなかったが、『カブトムシ場面』においては、「行動」「発達」、「他者の外面的理解」の下位カテゴリにおいて3者間で違いが認められた。

まず、【外面的理解】の下位カテゴリである「行動」では、新任者と熟練者、中堅者と熟練者それぞれの間で有意差が認められ、いずれも熟練者の方が子どもの行動や動きについての言及が多いということが示された。『カブトムシ場面』の熟練者の記述では、「友だちと一緒に見ており」「持っていた桶を引っ張って」「また部屋に持っていった後に」「○○ちゃんの所へ行き」「取り合いになり、手が出てしまう」等、映像中の対象児に対する動きが詳細に記述されていた。熟練者は、「子ども理解」を進める際に、対象児の行動や動きを注意深く観察し、多くの情報を収集することで、それらを手がかりに内面を推察しているのでは

ないかと考える。

次に、3者間で違いがみられたものは、【背景】における下位カテゴリの「発達」であった。分析の結果、ここでは新任者と中堅者より熟練者の方が「発達」に関する記述が多いということが明らかになった。この「発達」のカテゴリは、子どもの発達段階や状態についての記述である。『カブトムシ場面』の熟練者の記述では、「3歳児ならではの」「言葉で上手く伝えることが難しい年齢」「友だちとの意思疎通が難しい年齢」「言葉で思いを伝えることが困難」「言葉数が年齢的に少ないので」等、一般的な対象児の年齢の子どもの発達と照らし理解を進めていることが窺える。保育者は、養成校時代に発達心理学をはじめ、多くの科目の中で乳幼児期の発達に関する知識は習得しているが、実際の子どもの姿として発達段階を理解するためには長年の経験が必要であろう。よって、経験年数を重ねた熟練者は、「子ども理解」の際に、これまでに蓄積した子どもの年齢的発達の特徴と目の前の子どもの姿をすり合わせながら理解を進めていると考える。

最後は、【他者に関する理解】の下位カテゴリである「他者の外面的理解」の結果について述べる。ここでは、分析の結果、新任者と熟練者との間で有意差が認められ、新任者より熟練者の方が、「他者の外面的理解」についての記述が多いとの結果が得られた。この「他者の外面的理解」は、映像中の主人公以外の他者（保育者、対象児以外の周囲にいる他児、共に遊んでいる他児等）に関する観察可能な外面的事実（行動や発言、表情等）に関する記述を指す。熟練者は、記述の中で、「カブトムシはお外だよの発言に」「先生が〇〇してくれたので」「女の子が〇〇を運んでいったので」「友だちがカブトムシを移動したので」等、他児や保育者の行動や発言に着目したものが多くみられた。上述の【外面的理解】の下位カテゴリである「行動」においても、熟練者は、新任者と中堅者との間で差が認められたため、「子ども理解」の際は、対象児のみではなく、その周囲の他児や保育者の行動や発言等に着目し理解を進めていることが示された。

以上、本研究で得られた結果は、保育者の「子ども理解」の視点において、新任者、中堅者、熟練者と経験年数を細分化して、実証的にそれぞれの違いを明らかにした点については意義があった。これらの結果から、保育者の経験年数の増加は、「子ども理解」を行う際の内面の推察のし易さの認識が新任者から中堅者、熟練者と段階的に変化していることが示唆された。すなわち、経験年数の少ない新任者にとっては、目の前の子どもの行動の理由や心情を探る上で、子どもの見せる姿により推察し易い場面と反対に推察しづらい場面があるということが示された。また、「子ども理解」の視点に関する自由記述の総命題数に対す

る3者間の比較では、新任者から中堅者、熟練者と経験年数の増加と共に比例して増加していることが明らかになった。これは、従来の知見で示された結果を支持するものであり、経験年数を重ねる中で、子どもの姿やそれを取り巻く状況について、より注意深く捉え理解を進めていることになると言ってもよいだろう。

さらに、熟練者の「子ども理解」の特徴として、目の前の子どもの姿を一般的な発達段階と照らし理解を進める、対象児以外の他者の行動や発言を含め理解を行う等が明らかにされた。

今回は、保育者の経験年数を細分化し「子ども理解」の視点の違いについて検討したが、分析結果からは、新任者と熟練者の間で有意差が認められたものが多く、中堅者の特徴を明確に明らかにする点においては課題が残った。新任者と熟練者との間で「子ども理解」の視点に差異が明らかになったということは、新任期から中堅期そして熟練期へ至る過程の中で、「子ども理解」が変化していることが予想される。したがって、それらの点については質的検討から詳細に検討していく必要がある。



## 第4章 保育者の経験年数における「子ども理解」の変化と契機 <研究4・5・6>

### 4.1 問題

これまで、第3章の量的分析による保育者の経験年数における「子ども理解」の違いの検討では、第2章の<研究1>で得られた「子ども理解」の視点をを用い、<研究2>と<研究3>において、保育者の経験年数を基にした区分による「子ども理解」の力量の違いを明らかにした。そこでは、保育者の経験年数の増加により、子どもの姿をより詳細に捉え、多角的視点から「子ども理解」を行っていることが示された。

これらの量的な分析では、異なる経験年数の保育者から数量化されたデータを収集し、統計的に処理することで、経験年数の多寡による「子ども理解」の平均的な力量の変化による違いを示した結果である。しかし、保育者が経験年数を重ねる中で「子ども理解」の視点が、どのように変化したか、またどのような事柄がきっかけとなり変化が生じたか、データに潜在する保育者の複雑多様な個別性や具体性等質的な内容については、質的なデータが必要になってくる。保育者における専門的力量的変化や成長は一律に起こるわけではなく、また経験年数のみで測れるものではないことが指摘され（香曾我部，2013）、その形成過程や変化を捉える際は、個人の多様で複雑な発達経路を理解する必要性が示唆されている（サトウ・安田・木戸・高田・ヤーン(2006)。そこで、第4章では、保育者の「子ども理解」の力量が、実践での経験を重ねる中で、具体的にどのような契機で変化していくか、個人的経験との関連を質的分析アプローチから検討し、経験年数による違いを詳細に明らかにしていきたい。

これまでに、この保育者の経験年数と「子ども理解」の変化との関連について、個人的な差異の観点から質的分析から追求しようとする先行研究は限られる。鈴木（2016）は、保育者の子ども理解の変化のプロセスを明らかにする目的で、1学期間の活動記録から、個と集団の子どもの姿を捉える変化について分析を行っている。そこでは、子ども理解の変化のプロセスは、初期、中期、後期Ⅰ、後期Ⅱ期と段階的に進み、子どもを客観的に分析することで、自身の子どもの理解の枠組みを修正させることで理解に変化が生じることを示した。しかし、ここでの結果は、具体的分析手法が示されておらず恣意的な解釈から考察され、客観的分析結果とは言い難い。

この分析の課題に対し、市川・五十嵐・利根川（2017）は、質的分析手法の1つであるSCAT（Step for Coding and Theorization）を援用し、実践での子どもをどのように捉

え、理解していくか、その変化の様相について検討している。そこでは、中堅保育者1名の約半年の実践映像記録を基にした語りから、「分かりやすい子」「分かりにくい子」の2名の子どもに対する捉えや見方について尋ね、それらがどのように変化するか分析を行っている。その結果、中堅保育者の子ども理解は、①子どもの行動や表情に着目し、自身の子ども像と照らしながら、子どもの状態や思いを読み取っている。②目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報と往来しながら理解を行う。③子ども像を変化する際は、子どもの辿ってきた時間軸を往来する。④子ども像が明確になることで、保育者は子どもの気持ちや行動がより予測可能になり、子どもの成長・発達の様相が構造化されていく等、具体的視点が明らかにされた。この研究では、中堅保育者が半年間での子ども理解の変化を解明する目的であるにも関わらず、分析結果からは、具体的変化の内容や過程は示されていない。また、調査開始時期が、担任着任半年後からであり、調査開始以前の保育者の子どもに対する理解の程度や認識が影響されると考えるが、その点について十分考慮されておらず課題が残る。

また、上村(2018)は、1年間の新任者の子ども理解の変化を、両者の関係構築の過程に焦点を当て、半構造化面接を実施し、質的分析であるTEM (Trajectory Equifinality Model) によるプロセスの可視化を試みている。分析の結果、子ども理解の1年間の変化のプロセスは、「寄り添い期」「困難期」「優先的受容期」「見守り期」の4期に分けられた。この変化のプロセスの中で、新任者は集団と個への同時の対応や長期的見通しを踏まえた子どもの心情推察を瞬時に判断することにゆきづまりを抱きやすいことを明らかにしている。また、これらのゆきづまりを乗り越える要因として、対象児への信頼、関わりに対する省察、担当者増員が影響を及ぼしていることを示唆している。

このように、これまでの先行研究では、保育者の経験年数と子ども理解の変化や過程について、個人に焦点を当て検討されたものは、主に1年未満の短期的スパンからその変化を明らかにしてきた。たとえ1年間であっても、保育者の子どもに対する捉えや理解には、変化が生じることが示されているため(谷川, 2013)、その期間の変化を詳細に分析していくことは有益であると考え。特に、保育者として入職間もない新任者の初期段階における実践での困難や葛藤を把握し、有用な支援や援助の手立てに対する示唆を得る上では、重要であると考え。しかしながら、同時に保育者の子ども理解に対する力量が経験年数に伴う、長期的スパンからの変化の実態に関する検討も必要であろう。

志賀（2001）は、幼稚園教師の幼児理解の成長段階を探るため、経験年数1年から11年以上の幼稚園教師を対象に、インタビュー調査を行っている。そこでは、幼児理解は、下記の通り段階的な変化がみられるとの結果を示している。第1段階では教師としての成長・発達の基礎を築く「試行と模索」の時期であり、第2段階は、幼児一人一人に目を向けた関わり方を「確認」しながら、以前より自身と柔軟性を持って、さらなる発展へ「拡充」を目指す時期としている。続いて、第3段階は、保育の楽しさも怖さも分かってきて「検討しながら成長していく時期」である。第4段階は、「余裕」を持って子どもと接することができ、教師としてさらなる「進展」を志向する時期とされる。そして最後に第5段階は、子どもの実態を捉え直しや幼稚園教師としての「自己変革」を目指す時期としている。

この志賀（2001）の結果は、幼稚園教師の幼児理解の変化を長期的スパンから検討し、段階的な違いや特徴を示した点については、有益な示唆である。しかし、これらは、インタビュー調査の回答を整理したものであり、実証的に分析された結果ではなかった。また、調査当時の幼稚園は、2年保育が主流であり、幼児理解の対象となる子どもの年齢が4歳児と5歳児に限定されていた。現在、保育者が担当する子どもの年齢は、幼稚園では3年保育が主流であり、保育所では0歳児からの子どもを理解するため、異なる成長段階を辿る可能性がある。

以上のように、保育者の子ども理解の変化や過程と経験年数との関連を解明する先行研究では、短期的スパンと長期的スパンの両側面からその変化の内容や段階を示してきた。しかしながらこれらの結果は、調査対象者や分析手法に課題もみられ、客観的分析による知見は少なかった。

では、このような子どもの捉えや理解の変化は、経験年数を重ねる中でそのようなきっかけでおこるのだろうか。保育者の専門的力量的形成がなされる過程では、実践の中で何かしらの事柄や周囲からの影響によって、自分自身の既存の枠組みが再構成されることで、より深い理解へと変化すると予想される。つまり、変化が生じるには何かしらの契機となる出来事があると考えられる。

この保育者の専門的力量的に関して変化を及ぼす契機に着目した先行研究は、殆ど見当たらず、その中で、唯一参考になるのが、高濱（2001）の研究である。そこでは、保育者の自らの成長の過程を振り返り、その変化の契機について、検討している。その結果、保育者の成長の変化の契機は、①担任した学年や担任のしかた、②先輩や同僚の保育者等の助

言、③指導の難しい子どもの担任経験、④転勤、⑤指導に関する危機的できごと、⑥経験の蓄積自体、⑦その他の7点を見出している。また経験年数による契機の違いは、新任者は、①、②に集中し、熟練者は、③をあげ、中堅者は、特定できず個人差があることが明らかになった。この高濱（2001）により提示された変化の契機は、保育者の成長という総体的な変化を捉えており、保育者の特定の専門的力量に対する変化の契機を扱ったものではない。

また、保育者を対象とした研究ではないが、契機を扱った研究で特筆すべき研究は、小学校教師を対象とした山崎・前田（1998）の研究がある。ここでは、教師の成長や力量形成を明らかにするためには、実践の歩みを振り返り、授業方法や子どもの見方等変化を生み出した契機や変化によって生み出された「具体的内容」、「時期」に着目し、その意味を探ることで可能になると指摘している。教師の力量形成は個人によりその変化の期間や時期も一定ではないため、長期的視点からの検討の意義を強調している。調査では、小学校教員を対象に力量形成上の重要な契機として14項目を呈示し、影響度や重要度に優先順位をつけ、さらに実際に自身で変化が生じたと自覚した出来事について回答を求めた。その結果、教師の力量形成において重要な契機として①「教育実践上の経験」（低学年、障害児指導、特定の子どもの出会い等）②「学校・職場」（優れた先輩や指導者との出会い、職務上の役割の変化等）という場においてもたらされる契機、③「地域・社会」（学校外での研究活動、学校外での優れた人物との出会い）という場においてもたらさせる契機の3点を示した。

以上のように、これまでの先行研究では、保育者の成長や変化に焦点をあて、その変化の契機を検討し、そこで保育者の実践での成長において契機というものが、「子ども理解」に変化を及ぼす重要なヒントであることが示唆されている。

そこで、本章では、保育者の「子ども理解」の力量が、実践経験の中でどのような出来事が契機となり、「子ども理解」を変化させるのか、短期的・中期的・長期的視点からその違いについて質的に検討していく。本研究では、公立保育所に勤務する経験年数の異なる新任者、中堅者、熟練者を対象に面接調査を行い、縦断的視点から「子ども理解」の力量形成を辿ることにより、新任期から熟練期に至る各段階の特徴を明らかにし、円滑な段階的力量形成の移行に必要な具体的示唆を得たい。＜研究4＞から＜研究6＞において、調査対象者を公立保育所の保育者を選出した理由は以下の通りである。質的検討では、新任期から熟練期の経験年数の異なる保育者による「子ども理解」の変化の契機の差異を検

討することが主眼である。したがって、調査対象となる経験年数の異なる保育者は、環境的条件が統一されている必要がある。そこで、＜研究4＞から＜研究6＞では、「子ども理解」の変化の契機に影響を及ぼす可能性がある、人的配置、研修制度、保育者の経験年数の幅等の諸条件を満たす公立保育所の保育士を調査対象とする。

具体的な各研究の検討課題は、下記に示す通りである。

＜研究4＞では、新卒の1年目の新任者を対象に、実践開始1年間に「子ども理解」がどのように変化するか短期的スパンから検討する。ここでは、実践開始直後と年度終盤の新任者の「子ども理解」とその変化の契機に違いがみられるかどうか検討することにより、新任段階の「子ども理解」の力量の様相と変化を支える事柄を明らかにできるだろう。さらに、新任者にとって、子ども理解に関する困難は、早期離職に至る要因であることから（望月・石上・徳田・横山，2001）、実践開始直後の1年間の「子ども理解」に対する状態の変化についても併せて分析を行う。それにより、特に保育者における「子ども理解」の力量形成において重要であると考えられる初年次の変化を追い、必要な支援のための示唆を得たいと考える。

＜研究5＞では、経験年数4年～9年の中堅期の保育者を対象に、これまでの実践経験の中で「子ども理解」がどのように変化したのか、中期的スパンから検討する。ここでは、これまでの実践経験における「子ども理解」の振り返りから、その変化をもたらす契機とその内容を明らかにすることで、新任期から中堅期に掛けての「子ども理解」の力量の内実を明らかにすることが出来ると思われる。

＜研究6＞では、経験年数10年以上の熟練期の保育者を対象に、＜研究5＞と同様に、これまでの自分自身の実践の振り返りから、どのような出来事が契機となり、「子ども理解」を変化させるのか、新任期、中堅期、熟練期と長期的スパンから検討する。そして、保育者のキャリア全体を通して、「子ども理解」がどのような契機で変化が生じるか明らかにすることで、力量形成に必要な支援や環境に関する示唆を得たい。

## 4.2 新任者における「子ども理解」の変化と契機 <研究4>

### 4.2.1 目的

本研究では、新卒の1年目の新任者を対象に、実践開始1年間で、「子ども理解」をどのように進めていくか、その内容を明らかにし、短期的スパンからどのような出来事が契機

となり「子ども理解」を変化させていくか検討していくことを目的とする。

#### 4.2.2 方法

##### 調査参加者と時期

本研究では、保育者養成校を卒業した直後の、公立保育所勤務の新卒保育者3名を対象とした。調査参加者は、筆者が公立保育所を所管する役所に依頼し、承諾後、各園の園長を通して調査内容に同意を得られた新任者3名を対象とした。調査期間は、2017年4月～2018年3月末の1年間である。

##### 調査手続き

調査は、新卒の保育者が実践開始から年度末の1年間の4期に分け、2～3か月に1回の頻度で、計4回、1回当たり30分程度の半構造化によるインタビュー調査を実施した。インタビューは、筆者が調査参加者の勤務先へ出向き、落ち着いて話ができる使用していない保育室を借用して行った。面接内容は、調査参加者の同意を得て、ICレコーダに録音し、逐語録を作成した。調査開始前に、調査目的に加え、個人情報の取り扱い、調査倫理に関する事項について口頭で説明し、書面による研究の同意を得た（初回面接時のみ）。調査は、以下の流れで行った。①調査概要の説明、同意書の記入②フェイスシートの記入（性別、年代、現在の就労先、現在の担当学年、担当学年の在籍数、担当学年の保育者の構成）③以下の質問内容についてインタビューを実施した。尚、本研究は、倫理的配慮として、聖徳大学による倫理委員会の承諾を得ている（H28U49）。

##### 調査内容

主な質問項目は、「〇月～〇月までの子どもとの関わりの中で、子どもの心情を推察することに関して印象に残った場面や事柄について」「そのような場面で、どのように子どもの心情理解を進めているかについて」「子どもに対する理解や捉え方に対して、変化が生じた場面について」「前回のインタビュー以降、子どもの捉え方や心情の読み取りで変化があった出来事について（2回目以降）」等

##### 分析方法

本研究では、1年間にわたる計4回のインタビューデータから、新任者が、実践での子どもへの解釈や姿勢の変容には一定の時間を有する（谷川，2013）との結果から、「子ども理解」の変化に明確な違いが現れると予測される、1回目（初回）と4回目（最終回）のデータを分析対象とする。

分析手法は、インタビューの音声記録から作成した逐語録をデータとし、質的データ分析手法である SCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析する。SCAT は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、それぞれに<1>データ中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3><2>を説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを付して4ステップのコーディングと、<4>のテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから「理論記述」を生成する手続きからなる分析手法である（大谷 2008；大谷 2011）。

本研究において SCAT の分析手法を用いる理由は、①比較的小規模なデータにも適応可能であること、②手続きが明確で分析の経過が明示的に記述されること、③複数の分析結果から、さらに大規模な理論へと適用が可能である（大谷 2008）の3点である。

本研究では、新任者の「子ども理解」に関する事柄とその変化をもたらす契機についての語りを分析の対象とした。はじめに、上述の<1>～<4>の過程で分析を行い、<4>で導き出されたテーマ・構成概念から、各保育者のストーリー・ライン（データの深層の再文脈化）を作成した。そして、そのストーリー・ラインから「理論記述」を導き出した。なお、本研究における「理論記述」とは、大谷（2011）による『普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、「このデータから言えること』とする。

そして、1回目と4回目の分析で得られた「子ども理解」の状態に対する「理論記述」と、「子ども理解」の契機に関する「理論記述」が、実践開始直後と年度終盤ではどのような違いがみられるか比較し、新任者の1年間の「子ども理解」の変化について検討する。

#### 4.2.3. 結果と考察

##### (1) 調査参加者の属性

調査参加者については、3名をそれぞれ、ア氏、イ氏、ウ氏とし、概要は Table4-1 に示す通りである。調査協力者3名のうち、女性1名・男性2名であり、年代別の割合は、全て20代（100%）であった。現在の就労先は、公立保育所3名であった。

Table4-1 調査参加者の概要

対象者	性別	年代	経験年数	現在の就労先	担当学年と（在籍数）	クラス体制
ア氏	女性	20代	1年	公立保育所	2歳児（10名）	2名担任（23年1名）
イ氏	男性	20代	1年	公立保育所	2歳児（19名）	3名担任（25年1名、35年1名）
ウ氏	男性	20代	1年	公立保育所	2歳児（25名）	3名担任（7年2名）

## (2) 新任者における「子ども理解」とその変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」と考察

3名の新任者の1回目と4回目の逐語録を、SCATを用いて分析し、それぞれのストーリー・ラインと「理論記述」の結果と考察を以下に示す。「理論記述」では、最終的に、「子ども理解」の状態に関する「理論記述」が14点、「子ども理解」に変化をもたらす契機に関する「理論記述」が7点導き出された。なお、ストーリー・ラインを構成するテーマ・構成概念には下線を引いた。「理論記述」枠内の番号は、「理論記述」番号とする。

### 1) ア氏の「子ども理解」に関するストーリー・ラインと「理論記述」

#### 1回目 ア氏ストーリー・ライン

実践開始直後は、言語表出の未熟さや想定外の行動に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離があることを自覚しながら往還的理解を行っている状態。「子ども理解」が困難な場面では、熟練者の子どもの心情に対する読み取りを参考に、その後、実際の子どもの姿と重ね検証しながら理解を進めている。熟練者の新規の着目点や他者の視点が、自分自身が「子ども理解」を行う上で、有益であるとの認識し、他場面でもそれらを活用することが「子ども理解」の変化の契機となっている。子どもの心情と自身の読み取りが合致しているか否かは、子どもの反応によって判断していた。併せて、「子ども理解」を行う際は、子どもの過去の発達の過程や道筋を把握することが重要であるとの気づきがみられた。実践開始間もないことにより、子どもとの相互理解が不十分な中でも、可能な限り子どもの心情に寄り添いたいとの信念を持ちながら、試行錯誤しながら「子ども理解」に対し模索している段階である。

#### 1回目 ア氏「理論記述」

ア-①実践開始直後の新任者は、子どもの実態に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離があることを自覚しながら往還的理解を進めている。(「子ども理解」)

ア-②実践開始直後の新任者は、熟練者の子どもの心情の読み取りを参考に、子どもの姿と重ね検証しながら理解を進め、そこでの視点や着目点を他場面で活用することで「子ども理解」の変化の契機となる。(契機)

ア-③実践開始直後の保育者は、子どもとの相互理解が不十分な中でも、可能な限り子どもの心情に寄り添いたいとの思いで、試行錯誤しながら「子ども理解」を進めている。(「子ども理解」)



はじめに、ア氏の1回目（実践開始3か月後）の「理論記述」についてみていく。ここでは、「子ども理解」の状態に関するものが2点と「子ども理解」の変化の契機に関するものが1点の計3点の「理論記述」が導き出された。以下、「理論記述」を【 】で記し、具体的語りを「 」で記すこととする。

1点目は、ア-①【実践開始直後の新任者は、子どもの実態に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離があることを自覚しながら往還的理解を進めている】である。これは、「子ども理解」を行う際に、担当クラスの年齢故の発達特性である、言語発達が未熟なことで円滑な意思疎通ができず、子どもの行動の理由や要求を読み取る事が困難であるとの認識であった。ア氏は、「私はちょっと飽きちゃったのかなと思って『じゃあ、おしまいにする？』って声掛けたら違う感じで、すぐ分かってあげられなくて、『じゃあどうするって？』聞いたら泣いちゃって」という言及がみられ、初めての2歳児との関わりの中で、自分自身の心情推察と、子どもの真の要求や思いとの間にズレがあることは自覚しているが、具体的にはどのように理解を進めて良いか分からない状態のまま、実践での子どもとの関わりを継続していることが窺えた。実践開始直後の新任者にとって、全ての子どもの言動や反応は、初めての姿や想定外の姿であることが多く、その中で一人一人の心情理解を進めていくことが容易ではないことは当然であり、「やるべきことをこなす実践」（谷川，2013）の時期であることが予想された。自身の心情推察と子どもの実態に乖離があることを認識している為、今後そのズレをすり合わせる過程において「子ども理解」に変化が生じることが予測される。

次に、2点目の「理論記述」は、ア-②【実践開始直後の新任者は、熟練者の子どもの心情の読み取りを参考に、子どもの姿と重ね検証しながら理解を進め、そこでの視点や着目点を他場面で活用することで「子ども理解」の変化の契機となる】であった。

ここでは、ア氏と同学年の担任である熟練保育者の子どもの心情の読み取りや視点が「子ども理解」に影響を与えていた。上述の1点目の「理論記述」でも示されているが、実践開始直後では、実践の中で子どもの姿を捉える手立てや方法が分からず、混乱の中で模索している状態である。その中で、最も身近な経験豊富な熟練者による実践での「子ども理解」の着目点や視点は、新任者にとっての重要な指針となり、そこで得られた知識や手立てを他場面で応用することで理解を進めていた。ア氏は、子どもの行動の理由が分からない際に、「自分では、もうどうなってるんだと思ってたことを（熟練者に）聞くと、そうか、そうかって、

そういうのもあるんだと思って、それが本当だっていうものが多いので、すごい勉強になります」との言及があり、新任者にとって、熟練者は、「子ども理解」を行う上での手本としての存在であることが窺えた。そして、この熟練者から得られた情報を基に「子ども理解」を行う中で、これまでは突発的な行動や気ままな行動との認識から、子どもの行動の理由やその背景が徐々に理解できたとの実感が変化の契機となったと予想される。このように、実践開始直後の新任者が、「子ども理解」を進めていく上では、熟練者や経験者からの子どもの心情を捉える手立てや視点に関する知識を得ることが重要であることが示唆された。

最後に3点目の「理論記述」は、ア-③【実践開始直後の保育者は、子どもとの相互理解が不十分な中でも、可能な限り子どもの心情に寄り添いとの思いで、試行錯誤しながら「子ども理解」を進めている】であった。ア氏は、実践開始3か月の中で、「泣いている理由を聞いても分からない」「何があったのかすぐに察してあげられない」等、「子ども理解」を行う上で、言語を介した円滑な意思疎通が困難なことにもどかしさを感じていた。子どもが、ある一定以上の年齢であれば、自分の気持ちや要求等を言葉で表現することは可能だが、年齢が低く言語発達が未熟であればある程、表面に表われた姿から内面を推し量る力量が保育者には求められるのである。この子どもの見えない思いや要求を読み取る力こそが、「子ども理解」であり、ア氏も実践開始直後に、子どもの心情を推察する難しさに直面したことになる。しかし一方、「子どもの気持ちを100%実現、叶えてあげることは難しいけど、(中略)子どもの気持ちがそっちに向くようにいけたら、子どもの気持ちを大切にしていきたいなど」と心情理解に対し困難であることは自覚しながらも、保育者として子どもの心情に寄り添っていきたいという姿勢が窺えた。

#### 4回目 ア氏ストーリー・ライン

年度終盤にかけ、「子ども理解」の際は、子どもの発言や行動、直接的かかわりのみではなく、多様な場面の子どもの状況を踏まえ包括的に理解するようになった。そこでは、熟練保育者による、ア氏自身の子どもへの関わりに対する具体的な心情の動きの解説により、自身の子どもの行為についての意味づけをされたことが、「子ども理解」を変化させる契機となっていた。また、熟練者や同期保育者との自分の「子ども理解」の妥当性の確認や意見交換をすることが視点拡大につながっていた。さらに、クラスの責任者としてクラス運営を行ったことが、「子ども理解」の変化の契機となった。そこでは、主担当の役割を担うことで、個別の子どもの行動的特徴や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」が促進し、また実践に対する自信にも繋がっていた。年度終盤には、成長が緩やかな子どもに対し、年度当初の自

身の「子ども理解」の反省から、長期的視点からの理解が必要な子どもの存在と日常の往還的な理解の蓄積の重要性への気づきがみられた。また、最後に集団に対する「子ども理解」や、深層の子どもの要求や心情を多角的に理解する困難さを実感していた。

#### 4 回目 ア氏 「理論記述」

ア-④年度終盤の新任者は、直接的な関わりのみではなく、子どもの発言や行動等多様な場面の子どもの状況を踏まえ包括的に「子ども理解」を行うようになる。(「子ども理解」)

ア-⑤年度終盤の新任者は、熟練者による自分自身の子どもへの関わりや行為に対する、意味づけや子どもの心情の動き、妥当性に関する解説を受けることが「子ども理解」の変化の契機となる。(契機)

ア-⑥年度終盤の新任者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる。(契機)

ア-⑦年度終盤の新任者は、多様な成長の進捗を辿る子どもの存在に対する気づきが契機となり、長期的視点からの理解、日常の理解の蓄積が重要との認識の変化がみられる。(契機)

ア-⑧年度終盤の新任者は、新たに集団に対する「子ども理解」や子どもの要求や心情の深層的理解に対する困難さを感じている。(「子ども理解」)

次に、ア氏の4回目の実践経験1年経緯時点の「子ども理解」に関する「理論記述」についてみていく。そこでは、「子ども理解」の状態に関する「理論記述」が2点(ア-④【年度終盤の新任者は、子どもの発言や行動、直接的な関わりのみではなく、多様な場面の子どもの状況を踏まえ包括的に「子ども理解」を行うようになる】、ア-⑧【年度終盤の新任者は、新たに集団に対する「子ども理解」や子どもの要求や心情の深層的理解に対する困難さを感じている】)が見いだされた。

そして、「子ども理解」の変化の契機の「理論記述」として、ア-⑤【年度終盤の新任者は、熟練者による自分自身の子どもへの関わりや行為に対する、意味づけや子どもの心情の動き、妥当性に関する解説を受けることが「子ども理解」の変化の契機となる】、ア-⑥【年度終盤の新任者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる】、ア-⑦【年度終盤の新任者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる】の3点が導き出され。

はじめに、年度終盤の「子ども理解」の状態に対する「理論記述」について考察を行う。

1 点目は、ア-④【年度終盤の新任者は、直接的な関わりのみではなく、日頃の子どもの発

言や行動等多様な場面の子どもの状況を踏まえ包括的に「子ども理解」を行うようになる】である。これは、「子ども理解」の際に、実践開始直後の目の前の状況や直接的な関わりによる理解から、日常の子どもの様々な場面での姿を踏まえ、総合的な理解へと変化したことをさす。この1年の経験の中で、新任者は日々子どもとの関わりを重ね、一人一人の行動傾向や性格、発達状況等を自分の理解の枠組みの中に徐々に蓄積してきた状態である。そこで、年度終盤になると、子どもの行為や発言の意図を探る際に、「結構家で、そういえばみたいな、とか。遊びでも子ども同士で遊ぶことが増え、様子を見ながらなんで嫌って言ったんだらうと思って」と、これまでの子どもの反応や普段子どもが遊んでいる様子等の集積の中から手がかりになる姿や類似の姿を探り、目の前の子どもの姿を重ね理解を進めていくという変化が生じていた。しかし、この新任者の理解の蓄積は、まだ少量で限定的であるため、自身の既存の枠組みから外れる子どもの姿に対しては、年度終盤であっても、行動理由や心情推察に困難を示す場面もみられた。よって、新任期の保育者は、この1年の実践経験の中で子どもの姿を蓄積している段階であり、年度終盤に掛け、その既存の知識を使い始める段階であると予想する。

2点目は、ア-⑧【年度終盤の新任者は、新たに集団に対する「子ども理解」や子どもの要求や心情の深層的理解に対する困難さを感じている】であった。ア氏は、これまで熟練者との協議や子どもとの関わりを通して、「子ども理解」の視点や手がかりを徐々に獲得し、その中で子どもの心情を理解することに対する手応えも感じるようになっていた。その一方、これまでは殆ど個別の「子ども理解」を中心に語られていた。しかし年度終盤には、「なんか、気持ちの出し方なんか違うなって、前は確かにみんな同じように受け止めるだけというか、その子にあったのは、性格とか、どういう子っていうのを分かってから少しずつ、最近なんですけどね。」と一人一人の子どもによって内面を表現する方法やタイミングが異なり、微妙な子どもの心情の揺れを理解することで、新たに「子ども理解」の難しさや奥深さに対する気づきがみられた。これは、年間を通じて「子ども理解」を重ねる中で、徐々に子どもの内面に対する理解が深まったことで、さらに子どもの複雑な心情や一様な理解では通用しないと、一段階進展した気づきによる変化であると考えられる。

次に、ア氏の年度終盤に掛けての「子ども理解」の契機になった3点の「理論記述」についての考察を述べる。ここでは、変化の契機としてア-⑤【年度終盤の新任者は、熟練者による自分自身の子どもの関わりや行為に対する、意味づけや子どもの心情の動き、妥当性に関する解説を受けることが「子ども理解」の変化の契機となる】、ア-⑥【年度終盤の新任

者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる】、ア-⑦【年度終盤の新任者は、多様な成長の進度を辿る子どもの存在に対する気づきが契機となり、長期的視点からの理解、日常の理解の蓄積が重要との認識の変化がみられる】あげられた。

ア-⑤の契機は、ア氏が「子ども理解」に困難を示していた際に、同僚の熟練者から、ア氏自身の子どもの心情理解についての妥当性の確認や子どもへの関わりに対する心情の変化を解説されたことで、対象児への理解が変化したことである。ここでは、ア氏が、対象児の行動の理由を推察することに苦悩していた際、熟練者からア氏が実践で対象児に対して行った関わりの意図への問いや、その関わりによる対象児の心情の変化を解説される機会があった。そこでは、『そういうふうに先生が〇〇ちゃんの気持ちを受け止めたから、〇〇ちゃんもすぐ、そうやってお着替えに気持ちがあったんじゃない』と具体的にいつてくださるので」という言及があり、これまで対象児に対する心情推察に確信が持てずにいたが、熟練者から自分自身の保育行為についての意味づけと妥当性について解説を受けることで、これまでの無自覚であった子どもへの理解が整理付けされ、変化の契機となったと考える。新任者にとって、実践での子どもとの関わりは一瞬であり、その場でなぜそのような関わりをしたのか、その時の子どもの心情についての理解は、無意識に行っている場合が多い。そこで、新任期の保育者は、第三者と共に再度、自分自身の関わりを振り返り、子どもの心情を推測、それを基に関わる、関わりを通して子どもの反応から評価するという一連の保育行為の循環を省察することで、「子ども理解」が深化していくと推測する。実践開始直後の新任者の「子ども理解」においても熟練者は、重要や役割を果たしていることから、特に新任期の保育者にとっては、「子ども理解」の力量を形成する上では主要な指南役であることが示唆される。

続いての契機は、ア-⑥【年度終盤の新任者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる】である。ここでは、ア氏がクラスの責任者として、子どもの様子や状況をみながら生活や活動を進めていくことが求められるが、一人一人の子ども行動的な特徴や心情把握ができていないとの気づきから、その必要性を強く感じ、変化が生じたものである。これまでは、先輩保育者の指示に倣い動くことが大半であったが、主担当として異なる立場を経験することで、子どもを違う視点でみる機会となり、自分自身で足りない部分や必要な視点に対する気づきへとつながったと推測される。新任者であっても独立した保育者の力量を形成していく上で

は、ある程度実践経験を積み、異なる役割から「子ども理解」を行う機会は、新たな視点や理解の拡大には有益であると考える。

最後のA氏の契機としてあげられたのは、ア-⑦【年度終盤の新任者は、多様な成長の進度を辿る子どもの存在に対する気づきが契機となり、長期的視点からの理解、日常の理解の蓄積が重要との認識の変化がみられる】である。この契機は、年度初めの対象児の姿から年度終盤に掛け、予想外に大きく成長した姿を確認することで、過去の対象児への読み取りに対する内省が行われることで変化が生じたものである。そこでは、「やっと今、色々出てきて、性格とか、話せないわけじゃなくて、やっぱりまだ緊張があったんだなっていうのも、やっと3月になって、ちょっとほぐれてきたのかなって、今感じて」と、年度当初、殆ど発話が無く、常に一人である対象児への理解は、発達の要因や性格によるものであるとの認識であった。しかし、年度終盤になり、徐々に信頼関係が構築されると、話せないわけではなく、緊張や積極的な関わりが苦手なことによる姿であったと、対象児に対する理解が再構成されることになった。子どもの発達や成長の姿は、たとえ同じ年齢であってもその過程や進度は一様ではなく、A氏も年度後半にみせた子どもの姿の変化が契機となり、改めて理解をし直す機会となったのだと考える。

## 2) I氏の「子ども理解」に関するストーリー・ラインと「理論記述」

### 1回目 I氏ストーリー・ライン

実践開始直後は、集団の中で協調性を欠く子ども、自分にも拒否行動を示す子ども、行動傾向がつかめない子ども等の心情理解に困難を覚え、必死な状態であった。このような状況から、自身の子どもとの関わりの理想と現実の子どもの実態とのギャップに衝撃をうけていた。また、自身の子どもを捉える力量の低さを実感していた。そこでは、子どもの心情まで考える余裕はなく、余儀なく安全重視の関わりをせざるを得ず、危機回避一辺倒のかかわりになっていると自覚している。子ども同士の仲裁場面では、両者の心情の深層を探るには至らず、形式的に心情に共感し、定型的な仲裁の方略を選択していた。両者の心情を踏まえた仲裁を模索したいという意識はあるが、自身の力量に対する理想と現実の差に不甲斐なさを実感している。子どもの姿に翻弄され、手当たり次第の心情推察を行い、子どもの反応を手がかりに検証している状態であった。

### 1回目 イ氏「理論記述」

イ-①実践開始直後の新任者は、協調性を欠く子ども、拒否反応を示す子ども、行動傾向のつかめない子ども等に対する心情理解に困難を抱え、自分の子どもへの関わりの理想と現実の子どもの実態との差に衝撃を受け、自身の子どもを捉える力量の低さを実感している。(「子ども理解」)

イ-②実践開始直後の新任者は、子どもの心情の深層を探るには至らず、余儀なく安全重視の関わりや危機回避の関わりを優先し、仲裁場面では、形式的に心情に共感し、定型的な解決の方略の選択することがある。(「子ども理解」)

イ-③実践開始直後の新任者は、子どもの姿に翻弄され、手当たり次第に心情推察を行い、子どもの反応を手がかりにその真相を検証している。(「子ども理解」)

まず、イ氏の1回目の分析では、「子ども理解」の状態に関する「理論記述」が3点、「子ども理解」の変化の契機に関する「理論記述」はみられないという結果であった。1点目は、イ-①【協調性を欠く子ども、拒否反応を示す子ども、行動傾向がつかめない子ども等に対する心情理解に困難を抱え、自分の子どもへの関わりの理想と現実の子どもの実態とのギャップに衝撃を受け、自身の子どもを捉える力量の低さを実感している】であり、2点目が、イ-②【子どもの心情の深層を探るには至らず、余儀なく安全重視の関わりや危機回避の関わりを優先し、仲裁場面では、形式的に心情に共感し、定型的な解決の方略の選択することがある】、そして、3点目が、イ-③【子どもの姿に翻弄され、手当たり次第に心情推察を行い、子どもの反応を手がかりにその真相を検証しているである】である。以下に、各「理論記述」についての考察を述べる。

1点目のイ-①の「理論記述」は、実践開始直後に出会う様々な子どもの姿に対する心情理解に困難を抱え、自分の子どもへの関わりの理想と現実の子どもの実態との差に衝撃を受け、自身の子どもを捉える力量の低さを実感していることである。イ氏は、実践開始当初から、積極的に子どもと関わろうとするが、拒否されたり、一貫しない行動傾向を示す子どもの姿に翻弄されている様子が窺えた。子ども同士の1つの玩具を巡ってのトラブルの際に『〇〇ちゃんが使ってるから今はできないよ』言ったら泣き出して、他の子が貸してくれたので『使えるよ』って使えることになったら、次の瞬間にもう要らないみたいな時に、使いたかったんじゃないの？、止められたから嫌だったの？って分からなくて」と、「子ども理解」に対する苦労がみられた。実践での子どもの姿に対し、行動の理由や発言の意図を追求するには至っておらず、これまでの自分自身の子どもの姿の理解をはるかに超え、多様

な子どもの行動や発言に衝撃を受けている状況であった。そして、これまで自分自身が思い描いていた保育者としての関わりの理想や、同僚先輩保育者のように関わることが出来ないことへのショックとどのように子どもを理解していけば分からない混乱の時期であることが想像される。

2点目は、イ-②【実践開始直後の保育者は、子どもの心情の深層を探るには至らず、余儀なく安全重視の関わりや危機回避の関わりを優先し、仲裁場面では、形式的に心情に共感し、定型的な解決の方略を選択することがある】であった。この「理論記述」は、1点目と関連して、イ氏の実践での子どもとの関わりの中で、心情推察が困難なことが影響し、「最初はどこ見ていいかも分からず、目離した隙にケガとかも多くて、最近は何にみなきゃって思っちゃって、ケガしないようになっていうふうに凄く思います」と子どもにケガのないよう行動を規制したり、危険を回避する事を重視した関わりを選択していることが示された。また、子ども同士のトラブルの場面でも、子どもがなぜそのような行動をとったか心情の読み取りをするには至らず、起きた出来事のみに着目し、形式的な和解を促すような仲裁を行っていた。ここで、イ氏は、子どもの思いや要求を読み取った上で、援助や関わりを行った方が良いことは理解しているが、自身の「子ども理解」の力量不足や具体的にどのように理解を進めて良いか分からず、苦渋の選択である様子も窺えた。

3点目は、イ-③【実践開始直後の新任者は、子どもの姿に翻弄され、手当たり次第に心情推察を行い、子どもの反応を手がかりにその真相を検証している】である。これも上記の2点と同様に、「子ども理解」の方略や手がかりがつかめないことで、目の前の子どもの心情を理解する際に、「いろいろ『何が嫌だったの?』『じゃあこれが嫌だったの?』みたいとかで、それで1個当てはまると、これが嫌だったんだ」のように、思いつく限りの理由を推測し、子どもの反応を待って検証している状態であった。イ氏は、この実践開始後の3か月間、継続して子どもの姿を理解することに困難を示している様子が窺えた。実践の中で、イ氏は「子ども理解」に対する困難感を抱いているが、「担任の先生に聞かなきゃって思うんですけど、やっていると聞かぬ余裕が見つからず、結局聞かずに終わったりっていうのが多くて」とその状況を解決するため、自ら同僚や先輩保育者への相談や助言を求める姿勢は低い様子であった。新任期の保育者にとって、自力で「子ども理解」の視点や手立てを獲得していくことは困難が予想されるため、実践で経験者と共に、子どもの姿と重ねながら理解する際のコツや手がかりを学ぶ機会が重要であると考えられる。新任者の中には、意欲的に質問や助言をすることに抵抗や躊躇を示す場合も想定されるため、意図的に新任者が「子ども理解」



に関する情報共有や協議の場を設ける必要があると考える。

#### 4回目 イ氏ストーリー・ライン

年度終盤になり、「子ども理解」に対する戸惑いはみられるが、年度当初のような切迫した困り感は見られず、熟練保育者との情報共有により、他児との関係性、身辺自立による成長の自覚等、多角的視点から子どもを理解しようとする姿がみられた。この変化の契機は、熟練保育者の特定の子どもの成長についての見解に触れたことと、実践での子どもへの具体的援助の観察があげられる。これらの事柄が契機となり、子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比から子どもの心情理解が進み、適切なタイミングでの援助が可能になった。しかし、子どもの成長や変化の要因や因果関係を自身で特定することは困難。また、年度終盤でも「子ども理解」に対する確かな手ごたえはなく、子どもの動向や状態から発言の背後や要求を推察することは、徐々に可能になっているが、その言動の深層を追求するには至っていない。さらに、子どもの姿の蓄積から、行動予測が徐々に可能になり、以前の気負った危機回避を優先した関わりが、子どもとのかかわりに集中することが可能になった。しかし、「子ども理解」については、子どもの個別の特性は徐々に把握しているが、年度終盤においても依然心情推察や意思疎通には困難感を抱いたままであった。熟練者との子どもに関する情報共有や見立てが有益との認識があるが、消極的な姿勢から、その資源を有効活用するには至っていない。最後は、次年度に向けた更なる「子ども理解」への深化に対する意欲がみられた。

#### 4回目 イ氏「理論記述」

イ-④年度終盤の新任者は、切迫した「子ども理解」に対する困り感は減少され、熟練者との情報共有により、多角的視点から子どもを理解する姿勢がみられ、その有益性を実感するも資源を有効活用するには至っていない。（「子ども理解」）

イ-⑤年度終盤の新任者は、熟練者の特定の子どもの成長についての見解に触れることや、実践での子どもへの具体的援助を観察することが契機となり、子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比から理解を進め、「子ども理解」に変化が生じる。（契機）

イ-⑥年度終盤の新任者は、子どもの姿からその背景や要求を徐々に推察する姿勢がみられるが、言動の深層を追求するには至らず、子どもの成長や変化の要因や因果関係について自分自身で特定することは困難であり依然心情推察や意思疎通に対する困難感を抱いている。（「子ども理解」）

いてみていきたい。イ氏は、「子どもの理解」の状態に対する「理論記述」が2点、そして「子ども理解」の変化に変化を及ぼす契機として1点が導き出された。

年度終盤に掛けてのイ氏の「子ども理解」の状態に対する「理論記述」は、イ-④【年度

終盤の新任者は、切迫した「子ども理解」に対する困り感は減少され、熟練者との情報共有により、多角的視点から子どもを理解する姿勢がみられ、その有益性を実感するも資源を有効活用するには至っていない】、イ-⑥【年度終盤の新任者は、子どもの姿からその背景や要求を徐々に推察する姿勢がみられるが、言動の深層を追求するには至らず、子どもの成長や変化の要因や因果関係について自分自身で特定することは困難であり、依然心情推察や意思疎通に対する困難感を抱いている】の2点であった。

1つ目のイ-④の「理論記述」では、イ氏は1年間の実践経験の中で、1回目調査時点のような子どもの様々な姿に翻弄され余裕のない様子は見られず、「子ども理解」の際に、熟練者との情報共有をする中で、人間関係や身辺自立等多角的視点から子どもの姿を捉える姿勢がみられた。具体的には、「〇〇ちゃん凄く変わったねってクラスでも話になって。友だちとの遊ぶようになって、なんか素直に友だちのやっていることも誉めて、(中略)クラスでとうとう最後にパンツになって、うれしそうに話してますね」と、対象児の行動の変化の要因を様々な視点から捉えようとしていた。イ氏は、熟練者の子どもの姿に対する見立てや子どもを捉える視点が、「子ども理解」を行う上では有益であると認識しているが、1回目の調査時から継続して、その資源を自ら意欲的に活用する姿勢は年間を通じて低い様子がみられた。新任者にとって、日常からの子どもの姿や保育場面を共有している同僚保育者とのインフォーマルなやり取りや話し合いの場が、子どもの姿や保育行為を省察し、新たな気づきを得る重要な機会であることが示されている(谷川, 2013)。イ氏自身は、年間を通し、熟練者の実践に関する知識等資源の重要性を認識しているが、上手く活用しきれない部分もみられた為、新任者が気軽に日常の子どもの姿を語り合える場を提供し、自由に子どもの心情や内面について対話することが「子ども理解」を深める契機となるのだろう。

2点目の「理論記述」は、イ-⑥【年度終盤の新任者は、子どもの姿からその背景や要求を徐々に推察する姿勢がみられるが、言動の深層を追求するには至らず、子どもの成長や変化の要因や因果関係について自分自身で特定することは困難であり、依然心情推察や意思疎通に対する困難感を抱いている】であった。これは、年度終盤になり、「子ども理解」の際に、対象児の背景や要求に対して考えを及ばせて理解を進めようとするが、行動理由では「ぶつかりたいっていうよりは、なんか歩いているところにいたからみたいなのかなって」と表層的には推測し、最終的には偶発的行動と結論付け、深層的理由の探求には至っていなかった。また、年度終盤に子どもの大きな成長がみられた際には、その変化の背景について、熟練者による見立ての請負で自力での要因や因果関係の特定を思考していくこ

とは困難であった。ここでは、年度終盤になり、これまでイ氏が「子ども理解」の困難を示していた対象児が、急激に成長する姿を目の当たりにした。そこで、対象児の成長の背景や心情の変化についての推察では、『人間関係とか、イメージする力が弱いね』っていう話になって、先生に言われてみればって感じだったんですけど』のように、熟練者による読み取りをありのまま受け取り、自分自身でその要因や関連付けを行うことは困難な様子が窺えた。対象児に関する協議の中で、熟練者は、生活面や遊び、人間関係等対象児を取り巻く様々な視点から子どもの状態を捉え、それらを関連づけながら、子どもの成長に繋がった要因や因果関係を推察し特定していた。この子どもに関する様々な情報や知識が構造化されることが熟練者の特徴であり（高濱，2001），新任期の保育者には高度な力量であるが、共に子どもに関する協議の中で、その考え方に触れ共有していく経験を蓄積していくことが重要でと考える。

そして、イ氏の年度終盤に掛けての「子ども理解」に変化を及ぼす契機の「理論記述」は、1点、イ-⑤の【熟練者の子どもの成長についての見解に触れることや、実践での子どもへの具体的援助を観察することが契機となり、子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比による理解が促され、「子ども理解」に変化が生じる】がみられた。イ氏は、年度当初から同僚保育者との子どもに関する協議や情報共有する場を自ら持つことに消極的な様子であったが、年度終盤に掛け、主担当としてクラスの運営行う機会があり必然的に話し合いの場が設定されるようになった。そこでの、熟練者の子どもに対する見解や具体的援助の方法等に触れることが契機となり、「子ども理解」の着目点や方略を獲得することで、実践での子どもに対する理解が進むようになったことである。この「理論記述」は、ア氏も同様の事柄をあげており、新任期の保育者が「子ども理解」の力量を向上させるためには、熟練者の子どもをみる視点や見解に触れることが重要な変化の契機となることが予想される。

### 3) ウ氏の「子ども理解」に関するストーリー・ラインと「理論記述」

#### 1 回目 ウ氏ストーリー・ライン

実践開始直後の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況に頼った理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれていた。自分自身での「子ども理解」が困難な場合は、同僚保育者の子どもへの関わりや意図、見解を参照して理解を進めている。また、様々な場面での子どもの姿の把握から行動傾向を探り、過去の姿との対比による心情推察を行っている。さらに、自分に拒否行

動を示す子どもに対する行動理由の推察では、対象児の他者との関係性の把握や家庭での兄妹との関係性に関する情報等が統合されたことが「子ども理解」の変化の契機となり、子どもを複合的理解に対する糸口を見出していた。この経験から、子どもとの信頼関係構築に対する手応えを感じる姿がみられた。

#### 1回目 ウ氏「理論記述」

ウ-①実践開始直後の新任者の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況を頼りに理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれている。（「子ども理解」）

ウ-②実践開始直後の新任者は、「子ども理解」が困難な場合、同僚保育者の子どもへの関わりや意図、見解の参照、様々な子どもの姿を観察することによる行動傾向把握、過去の姿の対比等により心情理解を試みている。（「子ども理解」）

ウ-③実践開始直後の新任者は、子どもの行動理由が理解できない場合、他者との関係性の把握や兄弟との関係性の情報が統合されたことが契機となり、複合的理解に対する糸口への気付きから「子ども理解」に変化が生じた。（契機）

はじめに、ウ氏の1回目の「子ども理解」の状態に関する「理論記述」は、2点導き出され、「子ども理解」の変化の契機として1点の「理論記述」が見出された。以下に、それぞれの「理論記述」に対する考察を述べていく。

「子ども理解」の状態に関する「理論記述」の1点目は、ウ-①【実践開始直後の新任者の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況を頼りに理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれている】であった。ウ氏は、実践開始間もない時期、担当学年の2歳児特有の自己主張による拒否行動の心情理解に困難を示し、排泄時の子どもの拒否反応に対し、『そんなに嫌なの？』って。『何が嫌なの？』って言ったら、わーっと、もう何が嫌なのかはやっぱりまだ言えないんで、取りあえず聞いてみようかなって」との言及がみられた。このような状況下では、少ない子どもの表出言語やその場の状況からの情報を手がかりに理解を試みていた。しかし、それは独自の想像に頼る部分が多く、子どもの心情を読み取る以前に、子どもの行動を促すための手法や指導法を身に付ける事に重きが置かれていたことである。特に、ウ氏の担当する2歳児では、発達の特性である自己主張の時期と重なり、多くの子どもが拒否的態度を示す場合が多いことが想像される。その中で、実践開始早々の新任者は、一人一人の子どもの内面にまで考えが及ぶことは容易ではなく、目の前の生活や活動を進めることに精一杯で、その為の手法や技術修得が優先されていると予想される。

2点目の「理論記述」は、ウ-②【実践開始直後の新任者は、「子ども理解」が困難な場合、同僚保育者の子どもへの関わりや意図、見解の参照、様々な子どもの姿を観察することによる行動傾向把握、過去の姿の対比等により心情理解を試みている】であった。これは、クラス内の発達が気になる子どもが示す予測不能な行動理由の推察に困難を示していた際、同僚保育者と対象児との関わりを客観的に観察したり、他者の対象児に対する見解を聞くことを通して理解していくことを指す。ここでは、自分自身が直接対象児と関わる間は気が付かない事柄も、第三者として対象児と他保育者との関わりを客観的に把握することで、新たな気づきが促されることが予想されるため、「子ども理解」を行う上では有効な手段ではないかと考える。また、この「理論記述」は、ア氏、イ氏両者も同様の事柄をあげていることから、新任期の保育者が「子ども理解」を行う際は、熟練者や第三者による子どもの見方や捉え方を取り入れながら理解を進めていることが示唆された。

次に、ウ氏の1回目の「子ども理解」の変化の契機についての「理論記述」についてみていきたい。ここではウ-③【実践開始直後の新任者は、子どもの行動理由が理解できない場合、他者との関係性の把握や兄弟との関係性の情報が統合されたことが契機となり、複合的理解に対する糸口への気づきから「子ども理解」に変化が生じた】との「理論記述」が導き出された。これは、ウ氏が、排泄に行くことに抵抗を示す時とそうでない場合と一貫しない行動を示す子どもの心情理解に困難を示す場面である。そこでは、「凄い人を見てる子なんです。だから僕がトイレに入ると『替えてはけない』って言うんです。他の先生は、ぱっとやるんで。(中略) お家では女王様らしいんです。優しいお兄ちゃんがいて」と、対象児と自分以外の保育者との関わりや家庭での対象児の様子、兄妹との関係性等の様々な情報を統合させることが契機となり、対象児の行動がウ氏自身への甘えの表現であった事に気づき、複合的視点からの「子ども理解」へと変化が生じた。ここでウ氏は、実践開始間もない時期に、実践での観察や家庭から情報を自ら統合し、対象児に対する理解を変化させていたが、新任者は実践で得られた情報や知識を統合することが困難であるとの知見もみられることから(高濱, 2001)、その要因については今後検討していく必要がある。

#### 4回目 ウ氏ストーリー・ライン

年度終盤では、子どもの心情や意欲、要求等内面を考慮した上で、進級に向けた意図的な関わりを行っていた。また、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示す姿がみられた。さらにこの時期の「子ども理解」では、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の間人間関係に着目し理解していた。加えて、子どものいざこ

ざ場面の行動理由の推察の際も、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点から捉える姿が窺えた。この変化の契機は、研修による新規知識獲得機会や過去の子どもの姿に対する豊富な知識を有する同僚からの助言、自分自身の「子ども理解」に対する僅かな違和感や疑念による省察があげられる。年間を通し、徐々に子どもの行動予測や心情推察が可能になり、それにより意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいへとつながった。次年度に向け、「子ども理解」をした上で、成長や発達に必要な援助が可能な保育者としての専門的かかわりに対する意欲がみられた。

#### 4回目 ウ氏「理論記述」

ウ-④年度終盤の新任者は、子どもの心情や意欲、要求等を考慮した、進級に向けた関わりがみられ、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示すようになる。(「子ども理解」)

ウ-⑤年度終盤の新任者は、「子ども理解」の際に、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の人間関係に着目し理解を進めるようになる。(「子ども理解」)

ウ-⑥年度終盤の新任者は、研修による新規知識獲得機会や対象児を良く理解する同僚からの助言、子どもに対する僅かな疑念による省察の機会が契機となり、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点からの「子ども理解」へと変化がみられる。(契機)

ウ-⑦年度終盤の新任者は、年間を通し、「子ども理解」が徐々に進むと意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいにつながっている。(「子ども理解」)

次に、4回目のウ氏の年度終盤での「理論記述」をみていく。「子ども理解」の状態に関する「理論記述」は、ウ-④【年度終盤の新任者は、子どもの心情や意欲、要求等を考慮した、進級に向けた関わりがみられ、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示すようになる】、ウ-⑤【年度終盤の新任者は、「子ども理解」の際に、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の人間関係に着目し理解を進めるようになる】、ウ-⑦【年度終盤の新任者は、年間を通し、「子ども理解」が徐々に進むと意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいにつながっている】の3点であった。

そして、「子ども理解」の変化の契機としての「理論記述」は、ウ-⑥【年度終盤の新任者

は、研修による新規知識獲得機会や対象児を良く理解する同僚からの助言、子どもに対する僅かな疑念による省察の機会が契機となり、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点からの「子ども理解」へと変化がみられる】の1点が見出された。次に、それぞれの「理論記述」に対する考察を記していく。

1点目の「子ども理解」の状態に対する「理論記述」は、ウ-④【年度終盤の新任者は、子どもの心情や意欲、要求等を考慮した、進級に向けた関わりがみられ、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示すようになる】である。ここでは、進級に向けた活動や環境の変化に応じてみせる子どもの表現や姿に対し、不安や戸惑いを感じている子どもの心情を捉えながらも、学年が上がることへの期待や意欲が持てるよう保育者の意図的な関わりをみせていた。具体的には、「3月後半になって、クラスが替わって、次は何さんになる『幼児さんになることを伝えると』、子ども達もお話長く聞こうかなって気持ちなったりとか、午睡の布団を自分で畳もうとする姿がすごく多くなって、お兄さん、お姉さん意識してるんだなあ」等の言及がみられた。

また、子どもの姿を理解する際には、その場で見て取れる事柄だけではなく、普段の様子や保護者から得られた家庭での姿等、多面的な子どもの姿を基に理解を行う姿勢がみられた。ウ氏は、最終学期に入ると、「すごく我慢していたと思う」「逆にちょっとプレッシャーだったのかな」等、子どもの心情の動きや情緒に対する言及が多くみられるようになり、その心情の読み取りをした上で、どのように関わるか思考している様子が窺えた。さらに、年度当初は、自分の「子ども理解」の枠組みから外れる場面では困難を示すことが多くみられたが、年度終盤には、想定外や突発的な子どもに対しても、その原因や理由を追求することに意欲的に取り組む姿勢へと変化がみられた。このような変化は、ウ氏自身がこの1年で子どもとの関わりの中で様々な理解困難場面に遭遇し、その都度子どもの心情を丁寧に読み取ることで「子ども理解」の幅が拡大していったことが要因ではないかと考える。

2点目の「子ども理解」の状態に対する「子ども理解」の「理論記述」は、ウ-⑤【年度終盤の新任者は、「子ども理解」の際に、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の間関係に着目し理解を進めるようになる】である。ここでは、「子ども理解」の際に、対象となる子どもだけではなく、子ども同士の間関係やこれまでの人的環境との関わり等関係性に着目し、理解を進めていくものである。最終学期に入り、子どもの成長に伴い、子ども同士の間関係が広がり、協働的遊びが多くなることでいざこざが発生することも

多くなった。その中で、ウ氏は、子どもの行動の理由を推察する際は、目の前の行為だけでなく普段の子ども同士の関係性や過去の対象児の人間関係と現在を対比させて追求するようになっていた。また、いざこざを子どもの発達段階や故意ではない行為として捉え、両者の思いを汲み取ることに重きを置いた関わりの様子がみられた。

3点目は、ウ-⑦の【年度終盤の新任者は、年間を通し、「子ども理解」が徐々に進むと意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいにつながっている】である。ウ氏は、これまで実践開始から年間を通じて「子ども理解」を行う中で、徐々に子どもの内面や心情について理解を重ねてきた。その中で、子どもの姿から内面を推察し、次にその推察を基に関わり、そして子どもの反応からさらに新たな推察を行うという循環を通して、子どもの行為の意味が見えてきた様子が窺えた。ウ氏は、この年度終盤の調査で、年間の「子ども理解」を振り返り、「こちらの考えと子どもの考えが一致すると、やっぱりうれしい気はしますね。見方は間違っていなかったんだなとかは」と、自分自身の子どもの心情の読み取りと実際の子どもの内面が合致した経験が、保育者としてのやりがいと自信につながったと言及している。初年度の保育者の経験の中で、このように「子ども理解」に対する手応えや自信を獲得する迄には至らずとも、実践の中で子どもの心情に近づけた、読み取れたという実感した手応えを得ることで、さらに内面を追求する意欲へと繋がっていくことが示唆された。

最後は、ウ氏の「子ども理解」の変化の契機についての「理論記述」では、ウ-⑥【年度終盤の新任者は、研修による新規知識獲得機会や対象児を良く理解する同僚からの助言、子どもに対する僅かな疑念による省察の機会が契機となり、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点からの「子ども理解」へと変化がみられる】があげられた。これは、研修による新規知識の獲得や対象児を良く理解している同僚からの助言、子どもとの関わりでの僅かな違和感や疑念からの省察の機会があげられた。そこでは、園外の特別支援の研修に参加する中で、「研修の中で、一部分ができない子っていうのもいるんだよっていうのを教えていただいていたので、そういう所でまた考えると、また別の見方もできる」と、子どもの姿を断定的ではなく柔軟に理解することや多角的視点から理解する事の重要性を認識したことが契機となり、実践での「子ども理解」の捉え方にも変化を生じさせていた。また、ウ氏の「子ども理解」の変化に影響を与えているのが、個人的な省察の機会であった。これは、ウ氏の個人的性格に依拠するところが大きいですが、実践開始当初から「子ども理解」をする中で、疑問や上手くいかない点があると、自分自身で実践を振り



返り、その要因や理由を自分なりに考察する様子がみられた。この日頃からの省察の習慣が、ウ氏の「子ども理解」の変化には大きな契機となったと考える。

### (3) 新任者の実践開始直後と終盤の「子ども理解」の状態と変化の契機に関する「理論記述」についての分類とまとめ

これまで、3名の新任者の年度開始直後と年度終盤の「子ども理解」の状態とその変化をもたらす契機について、ストーリー・ラインから「理論記述」を導き出した。そこでは、実践開始直後の「子ども理解」の状態に関する「理論記述」が、7点、「子ども理解」の変化にもたらす契機は2点見出された。そして、実践終盤に掛けての「子ども理解」の状態に関する「理論記述」は、7点、「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」は、5点導きだされた。そこで、新任者の実践開始直後と年度終盤に掛けての「子ども理解」の状態と変化をもたらす契機の違いを探るため、全ての「理論記述」を類似の項目に整理し、分類を行った。分類結果は、「子ども理解」の状態についてはTable4-2、「子ども理解」の変化の契機についてはTable4-3に示す通りである。以下に、実践開始直後と年度終盤の2つに分け、分類結果の考察を述べていくこととする。

まず、実践開始直後の新任者の「子ども理解」の状態に関する「理論記述」である。それぞれの「理論記述」の内容を分類した結果、① (Table4-2に示す分類番号) 手探りによる「子ども理解」、②「子ども理解」の力量不足の自覚、③「子ども理解」に至らず安全重視、指導的関わり優先、④同僚保育者の「子ども理解」視点参照しての理解の4点の項目に分けられた。

1点目の①手探りによる「子ども理解」は、ア氏とイ氏の両者があげていた。新任者は、実践開始直後は、実際の子どもの関わりの中で、「なぜ泣いているのか」「なぜ、急にどこかに行ってしまったのか」等、子どもが見せる様々な姿に衝撃と驚きを覚えている時期である。そのような時期に、子どもの行動の理由や内面を探ることは、容易ではなく、またその心情を探る手立てを持ち合わせていないため、どうにか自分なりに模索しながら「子ども理解」を進めている状態である。そして、自分なりの「子ども理解」を基に子どもに関わり、子どもからの反応を手がかりに自分の心情推察を検証していた。新任者は、養成校での教育や訓練により、一般論での知識や概念の認識はあるが、それらを相互に結び付けて子どもの状態を捉えることが困難である(高濱, 2001)ため、一人一人に応じた「子ども理解」が困難であるのだろう。

2点目は、②「子ども理解」の力量不足の自覚で、ア氏とイ氏があげていたものである。

この項目は、上記の項目と関連しているが、実践開始直後に実際の子どものやり取りの中で「子ども理解」が困難な場面を経験することで、自分自身の心情推察や子どもの内面の読み取りの力量への未熟さを実感することである。ア氏、イ氏共に、担当クラスの子どもが2歳児であり、発達の特徴である自己主張が激しい時期だったことも影響し、調査時には拒否反応を示す子どもに対する理解困難をあげていた。その中で、限られた手がかりや状況を踏まえ「子ども理解」を試みるが、上手くいかないことが多く、苦悩する姿がみられた。つまり、この時期の新任者は、自分の出来ないことが見え始め、苦しくなる時期なのである（谷川，2013）。このような実践での危機的経験は、キャリア発達の初期段階において直面するリアリティ・ショック（シャイン，E.H.，1991）であり、自分自身の力量不足や未熟さに気付くことを指す。この危機は、専門的成長を遂げる上では決してネガティブな出来事ではなく、危機を乗り越えることで自分自身の成長につながるとされている。イ氏も、調査では、自分自身の力量を自覚しながらも、可能な限り子どもの心情に寄り添った理解をしたいとの思いが窺えた。

3点目は、イ氏とウ氏があげていた③「子ども理解」に至らず安全重視、指導的関わり優先である。実践開始直後の時期に、活動や生活場面で、子どもの心情を読み取った上で関わりたいとの思いはあるが、その余裕はなく強制的な関わりや、危険回避を優先した対応、形式的問題解決等をしてしまうことである。このように、起きた出来事の原因や生起の過程を探求することは、新任者にとって困難であるとの先行研究（秋田，2000）でも示されている通り、いざこざの原因やその要因を探ることが出来ず、保育者主導の関わりを選択せざるを得ないのだろう。イ氏は、いざこざ場面で両者の気持ちを踏まえた上で解決をしたいという意識はあるが、両者の思いを十分汲み取れず形式的に解決する援助を選択してしまうとの言及がみられ、自分の理想と現実の関わりでの狭間での苦悩の様子がみられた。

4点目は、ウ氏の④同僚保育者の「子ども理解」視点参照しての理解であった。この項目は、「子ども理解」が困難な場面に遭遇した際に、同僚先輩保育者の対象児に対する見解や関わりから、心情推察する際の視点や手がかりを入手し理解を進めるものである。ウ氏は、実践開始の早い段階から自分自身が「子ども理解」に困難を示すと、対象児が他者とはどのようにかかわっているか第三者として観察し、そこから行動傾向を探り心情理解を試みる姿がみられた。

次に、年度終盤に掛けての「子ども理解」に関する「理論記述」についてみていきたい。ここでは、分類の結果 Table4-2 に示す通り、⑤「子ども理解」の視点の広がり、⑥他

者の人的資源を活用しての「子ども理解」困難，⑦深層的「子ども理解」困難，⑧「子ども理解」を踏まえた上での保育行為，⑨「子ども理解」に対する手応えの実感の計5つに分類された。

1点目の⑤「子ども理解」の視点の広がりについては、ア氏とウ氏の「理論記述」からの項目である。これは、年度終盤になり「子ども理解」を行う際に、多面的に子どもを捉えるというものである。ア氏は、これまでの実践では子どもの行動や発言を手がかりに理解を進めることが中心であったが、年度終盤になり、目の前の子どもの姿だけではなく、他の場面での子どもの姿や家庭での様子を踏まえ包括的に理解するよう変化がみられた。また、子どもを捉える際に、個別のみではなく集団としての理解を進める様子がみられた。これまでの「子ども理解」に関する言及では、個別での子どもに関する事柄が中心で、クラス全体や集団に関する発言はみられなかった。しかし、年度終盤になり「子ども理解」に関して新たに、集団の子どもの状態や育ちを理解する困難さに対する言及がみられた。これは、ア氏自身が、これまで個別の子どもの内面を中心に理解を進めていた状態から、子どもを捉える視野の拡大により変化したと考えられる。

ウ氏も同様に、年度終盤で「子ども理解」の際に、多角的な視点から子どもを捉える様子がみられた。例えば、「子ども理解」の際に、対象児を取り巻く様々な関係性の中で捉える姿がみられた。この実践開始から1年の経験の中で、普段の子ども同士や他保育者との関係性や保護者からの家庭での様子等が蓄積され、「子ども理解」の際にその情報と目の前の子どもの姿を重ねながら理解を進めていると予想される。この多角的視点からの「子ども理解」は、これまでの先行研究（梶田ら，1990；高濱，2001）では、熟練者の特徴としてあげられていたが、本研究の結果から、新任者であっても実践経験の蓄積の中で、「子ども理解」の視点に広がりがあることが新たに示唆された。

2点目の項目は、⑥他者の人的資源を活用しての「子ども理解」困難であり、3点目は、⑦深層的「子ども理解」困難である。この2点は、イ氏の結果である。イ氏は、年度終盤での「子ども理解」について、徐々に子どもの心情を様々な視点から理解しようとする姿勢は窺えたが、年間を通し、熟練者や経験者等の他者からの助言や子どもに対する見解を取り入れて理解を進めることが困難であった。環境的に他者からの支援や見解に触れる機会が少ない状況ではなかったが、個人的要因も伴い、実践での「子ども理解」に関する疑問や気づきを主体的に他者と共有し協議する場が少ない様子だった。また、もう1点は、⑦深層的「子ども理解」の困難があげられた。これは、上記の項目と関連して、年度終盤に入り、「子

ども理解」の際に、どこに着目し推察を行えば良いか理解しようとする姿勢はみられるが、子どもの内面の動きや変化の要因や因果関係を追求するには至っていない段階であった。イ氏は、この年間を通した子どもとの関わりの中で、常に「子ども理解」に対する不安や葛藤に関する言及が継続してみられた。Huberman (1992) による教職のライフサイクルにおける発達課題では、新任期に実践に対する葛藤を抱えながらも、子どもや実践に手応えや意欲が持てない場合は、中堅期に掛け、停滞感やマンネリズムから「中堅の危機」につながるものが報告されている。そのため、如何に新任者が、実践の中で、不安や困難を感じながらも、周囲の支えにより、「子ども理解」に対する手応えや充実感を味わうかが、その後の力量形成における重要な鍵となるだろう。新任者が、職場での不安や困難を低減させる上では、他保育者との本音で気軽に話し合える環境が重要である（加藤・安藤, 2013）ため、インフォーマルな話し合いの場を、園環境として提供していくことも重要であると考え。そしてその中で、経験の異なる保育者が日常の子どもの姿や疑問について語り合う機会が、「子ども理解」の力量形成につながると考える。

次に4点目の⑧「子ども理解」を踏まえた上での保育行為と、5点目の⑨「子ども理解」に対する手応えの実感について述べていく。この2点は、ウ氏の年度終盤での言及である。ウ氏は、年度終盤になり、子ども一人一人の特徴や発達を把握することで「子ども理解」においても、子どもの要求や意欲等心情に寄り添った推察の様子がみられ、その上で心情を重視した関わりや援助について思考するようになった。ウ氏は、年度当初、子どもの心情を読み取ることが困難なことにより、指導的関わりを選択することが示していたことからみると、この1年での変化がおこったと言える。さらに、「子ども理解」が困難な状況に対しても、行動の理由やその背景について追求することに關心を示していることが示された。このような変化の背景には、5点目の⑨「子ども理解」に対する手応えがあると考えられる。ウ氏は、年間の実践を通して、子どもの内面の実態と自分自身の読み取りが徐々に重ね合わさる経験を蓄積することで、「子ども理解」に関する手応えを感じていったのだろう。このように、新任期の保育者にとって、今後保育者としての実践的力量を向上させていくためには、新任者なりの手応えや成功の感覚を味わうこと（上田, 2014）が、次年度以降の意欲や保育者としてのやりがいを支えていくと考えられる。

以上、これまで新任者の実践開始直後と年度終盤両時点での「子ども理解」に関する「理論記述」をみてきた。そこでは、実践開始直後の新任者は、実際の子どもの見せる様々な姿に戸惑い、「子ども理解」の手立てや視点が分からず自身の力量の未熟さを自覚

している時期であることが示された。その中でも、新任者は、子どもの心情や内面に寄り添った関わりをしたいという思いを持ち、自分なりの関わりを選択している様子がみられた。その後、1年の経験を経た年度終盤の新任者は、実践経験の中で様々な子どもの姿を蓄積することで「子ども理解」の視点に広がりが見られ、多面的に子どもを捉える姿がみられた。さらに、実践での子どもの心情や思いを読み取る手応えを実感することで、保育者としてのやりがいや更なる「子ども理解」に対する追求の意欲につながることを示唆された。

Table4-2 新任者の実践開始後と年度終盤の「子ども理解」の状態に関する「理論記述」分類結果

保育者	実践開始間もない時期	年度終盤の時期
	理論番号+理論記述 「子ども理解」の状態	理論番号+理論記述 「子ども理解」の状態
ア	ア-①実践開始直後の新任者は、子どもの実態に戸惑い、子どもの心情の真意と自分の心情推察とに乖離があることを自覚しながら往還的理解を進めている。 ①手探りによる「子ども理解」	ア-④年度終盤の新任者は、直接的な関わりのみではなく、子どもの発言や行動等多様な場面の子どもの状況を踏まえ包括的に「子ども理解」を行うようになる。 ⑤「子ども理解」の視点の広がり（多面的な捉え）」
	ア-③実践開始直後の新任者は、子どもとの相互理解が不十分な中でも、可能な限り子どもの心情に寄り添いとの思いで、試行錯誤しながら「子ども理解」を進めている。 ②「子ども理解」の力量不足を自覚	ア-⑧年度終盤の新任者は、新たに集団に対する「子ども理解」や子どもの要求や心情の深層的理解に対する困難さを感じている。 ⑤「子ども理解」の視点の広がり（集団理解）
イ	イ-①実践開始直後の新任者は、協調性を欠く子ども、拒否反応を示す子ども、行動傾向のつかめない子ども等に対する心情理解に困難を抱え、自分の子どもへの関わりや理想と現実の子どもの実態とのギャップに衝撃を受け、自身の子どもを捉える力量の低さを実感している。 ②「子ども理解」の力量不足の自覚	イ-④年度終盤の新任者は、切迫した「子ども理解」に対する困り感は減少され、熟練者との情報共有により、多角的視点から子どもを理解する姿勢がみられ、その有益性を実感するも資源を有効活用するには至っていない。 ⑥他者の人的資源を活用しての「子ども理解」困難
	イ-②実践開始直後の新任者は、子どもの心情の深層を探るには至らず、余儀なく安全重視の関わりや危機回避の関わりを優先し、仲裁場面では、形式的に心情に共感し、定型的な解決の方略の選択することがある。 ③「子ども理解」に至らず安全重視のかかわり優先	イ-⑥年度終盤の新任者は、子どもの姿からその背景や要求を徐々に推察する姿勢がみられるが、言動の深層を追求するには至らず、子どもの成長や変化の要因や因果関係について自分自身で特定することは困難であり、依然心情推察や意思疎通に対する困難感を抱いている。 ⑦深層的「子ども理解」困難
	イ-③実践開始直後の新任者は、子どもの姿に翻弄され、手当たり次第に心情推察を行い、子どもの反応を手がかりにその真相を検証している。 ①手探りによる「子ども理解」	
ウ	ウ-①実践開始直後の新任者の「子ども理解」は、子どもの言語や直近の状況を頼りに、憶測から理解する傾向がみられ、子どもの行動を促すための手法を探ることに主眼が置かれている。 ③「子ども理解」に至らず指導的のかかわり優先	ウ-④年度終盤の新任者は、子どもの心情や意欲、要求等を考慮した、進級に向けた関わりがみられ、目の前の状況だけでなく日常の姿や家庭での姿を含め理解を進め、子どもの想定外の行為に対してもその理由や心情に関心を示すようになる。 ⑧「子ども理解」を踏まえた上での保育行為
	ウ-②実践開始直後の新任者は、「子ども理解」が困難な場合、同僚保育者の子どもへの関わりや意図、見解の参照、様々な子どもの姿を観察することによる行動傾向把握、過去の姿の対比等により心情理解を試みている。 ④同僚保育者の「子ども理解」の視点を参照しての理解	ウ-⑤年度終盤の新任者は、「子ども理解」の際に、過去と現在の人的環境との関係性の変化や子ども同士の間人間関係に着目し理解を進めるようになる。 ⑤「子ども理解」の視点の広がり（周囲との関係性）
		ウ-⑦年度終盤の新任者は、年間を通し、「子ども理解」が徐々に進むと意図やねらいを明確にした関わりが実現し、同時に子どもの心情推察と実態の合致の感覚が保育者としてのやりがいにつながっている。 ⑨「子ども理解」に対する手応えの実感

ここまで、新任者の「子ども理解」の状態に関する実践開始直後と年度中終盤に掛けての「理論記述」の違いについてみてきた。次に、「子ども理解」に変化をもたらす契機についての「理論記述」の結果についてみていく。そこでは、実践開始直後と年度終盤では、(1) 熟練者の存在、(2) 情報の統合による多角的視点の獲得、(3) 異なる立場の経験、(4) 対象となる子どもの姿、(5) 新たな知識獲得の機会の計5項目に分類された (Table4-3)。以下に、それぞれの契機について考察を述べる。

はじめに、実践開始直後の「子ども理解」に変化の契機については、2点あげられた。初回の調査は、実践開始3か月後に実施したことから、殆ど変化の契機としての言及はみられなかったが、ア氏とウ氏2名の項目は以下の通りである。

1点目は、ア氏の(1)熟練者の存在があげられる。これは、同クラスの熟練者の心情推察の視点や着目点を参照し、自分自身の子どもの関わりの中で活用することで「子ども理解」に変化が生じたものである。ア氏は、実践開始直後は子どもの実態に驚きをみせながらも、同僚熟練者の子どもの心情理解の視点や子どもへの見立てに対する見解を聞き、「子ども理解」に関する知識を得ていった。そして、自分自身が他場面で「子ども理解」を行う際に、その知識を活用し理解することで変化していくのである。ここでは、熟練者は、「子ども理解」の視点の提示やモデルとしての存在としての役割を担っていた。

2点目は、(2)情報の統合による多角的視点の獲得である。これは、ウ氏が実践開始直後に、「子ども理解」に困難を示した際に、対象児の他者との関係性や家庭からの情報が統合されたことが契機となり、複合的視点からの理解への変化が生じたものである。ここでは、ウ氏の個人的要因による日頃からの省察の習慣により、得られた情報が統合され、「子ども理解に」変化が生じた。しかし、経験の少ない保育者にとって、様々な情報や知識を整理、統合することは容易ではないため (高濱, 2001)、特に新任者には、その役割を担う第三者の存在が「子ども理解」の力量を獲得していく上では必要なのではないかと考える。

次に、年度終盤での「子ども理解」の変化をもたらす契機についてみていきたい。そこでは、全ての新任者で契機についての「理論記述」が導き出された。項目を整理した結果、(1) 熟練者の存在、(3) 異なる立場の経験、(4) 対象となる子どもの姿、(5) 新たな知識獲得の機会4点があげられた。

1点目は、ア氏とイ氏が言及した(1)熟練者の存在である。これは、先述の通り熟練者の「子ども理解」の子どもへの関わりや見解に触れることが契機となり、変化が生じるものである。ア氏は、実践開始直後の時期にも同様の契機があげられているが、注目すべきは、熟

練者の担う役割の変化があげられる。実践開始直後の熟練者は、ア氏にとって、「子ども理解」の視点や手立てに対する手本となり、有益な情報や知識を得る存在であった。その後、年度終盤の契機では、同じ熟練者の存在をあげているが、ここではア氏の子どもに対する心理解や保育行為に対する整理付けを行う存在へと変化がみられた。ア氏は、年度終盤になり、これまでの子どもとの関わりで得られた理解を基に、「子ども理解」を重ねてきた。その中で、新たに「子ども理解」が困難な場面に遭遇した際、初めは自分なりに理解を進めていくが、その過程で自分自身の推察に対する確証がなく不安や迷いが生じる様子がみられた。その際、熟練者との話し合いの中で、ア氏自身の子どもに対する心情の読み取りや保育行為に対する解説を受けることで、対象児の詳細な内面の動きや意味づけがなされ「子ども理解」に変化が生じることになる。これまで、新任期の保育者が実践での技術や力量を向上する上で、熟練者の存在が重要であるとの知見はみられた（谷川，2013）が、今回新たに、新任者の求める事柄に応じて支援内容や関わりを変化させる必要性が示唆されたことは意義があるだろう。

2点目の契機は、(3)異なる立場の経験であった。これは、ア氏が年度終盤になり、クラスの主担当の役割を担い、クラス運営を行う際の契機である。そこでは、これまで先輩保育者が担っていた生活や活動の進行を自分自身が行うことが契機となり、更なる個別の子どもに対する理解や心情推察に対する必要性を自覚し、「子ども理解」に変化が生じた。このクラスを中心として、自分自身で生活や活動を進めていくことは、新任者にとって非常に大きな緊張を伴う機会である（内藤・井戸・小泉・大野・田爪，2017）。しかし、異なる立場や役割を担い、実践に参加する機会は、これまで気付くことが出来なかった視点や捉え方を獲得できる好機でもあるため、「子ども理解」の変化を促す上では、重要な契機となると考える。

3点目は、(4)対象となる子どもの姿である。この契機は、ア氏の言及の中でみられた。ここでは、年度当初の対象児の姿から、年度終盤に掛け、予想外に大きな成長の変化を確認したことが契機となり、過去の対象児に対する理解を内省し、「子ども理解」に変化が生じたものである。子どもの成長や発達、長期的視点から捉えるという点については、知識では理解していても、実際の子どもの姿から直接気づく機会は、重要な契機となるだろう。この契機は、直接子どもとの関わりの中でもたらされるものであり、「子どもから学ぶ」（前田・山崎，1988）ことが、保育者の「子ども理解」の力量を向上させる上でも肝要であることが示された。



最後の4点目の契機は、(5)新たな知識獲得の機会であった。これは、ウ氏があげた契機であるが、その内容は、実践以外での研修や勉強会で得た知識や省察による実践の振り返りの機会が「子ども理解」に変化をもたらす契機となったものである。そこでは、子どもの捉え方や認知的な特徴等新たな知識や情報を獲得し、その後、実践での子どもの心情理解や行為を捉える際に、それらの知識を重ね理解を進めていた。この実践以外での研修や勉強の機会は、実践での力量を向上させるためには重要な契機とされ（前田・山崎，1988）、単に新たな知識を獲得する場だけでなく、教育に対する様々な考え方に影響を及ぼす機会にもなっている。またこの研修の機会は、ウ氏はフォーマルな研修が契機になったが、必ずしもフォーマルな場だけでなく、保育以外のインフォーマルな場による学びの機会を通じても、影響を与えるため（前田・山崎，1988）、多様な人材や学びの機会による観点や視点を獲得していくことが必要であると思われる。

これまで、新任者の実践開始直後と年度終盤における「子ども理解」に変化をもたらす契機についてみてきた。それらの結果から、新任期の保育者にとって熟練者の存在が「子ども理解」の変化をもたらす上では重要であることが示された。また同時に、熟練者は、新任者の「子ども理解」の状態により、モデルとして手本を示す場合や子どもの行為や心情に対する意味づけを行う場合等、その役割や支援の内容が異なることが示唆された。さらに、ある程度実践での経験を積み、異なる立場や新たな知識を獲得する機会も「子ども理解」の変化をもたらす契機となることが示された。今回の結果から、新任期の保育者が子どもの捉え方や見方を変化させる契機は、個人的な要因や園の環境等、様々な条件が重なり生じることが想定された。したがって、「子ども理解」の力量を向上させるためには、それぞれの新任者にとって適切な時期に、必要な環境や支援を提供していくことが重要であると考えられる。

Table4-3 新任者の実践開始後と年度終盤の「子ども理解」の変化の契機の「理論記述」分類結果

保育者	実践開始間もない時期		年度終盤の時期	
	理論番号+理論記述	契機	理論番号+理論記述	契機
ア	ア-②実践開始直後の新任者は、熟練者の子どもの心情の読み取りを参考に、子どもの姿と重ね検証しながら理解を進め、そこでの視点や着目点を他場面で活用することで「子ども理解」の変化の契機となる。	(1) 熟練者の存在 （「子ども理解」のモデル、視点を提示）	ア-⑤年度終盤の新任者は、熟練者による自分自身の子どもへの関わりや行為に対する、意味づけや子どもの心情の動き、妥当性に関する解説を受けることが「子ども理解」の変化の契機となる。	(1) 熟練者存在 （保育行為の意味づけ）
			ア-⑥年度終盤の新任者は、主担当としてクラス運営を担うことで、個別の子どもへの行動や心情把握の必要性に迫られ、「子ども理解」に変化が生じる。	(3) 異なる立場の経験 （主担当）
			ア-⑦年度終盤の新任者は、多様な成長の進捗を辿る子どもの存在に対する気づきが契機となり、長期的視点からの理解、日常の理解の蓄積が重要との認識の変化がみられる。	(4) 対象となる子どもの姿（長期的視点からの成長）
イ			イ-⑤年度終盤の新任者は、熟練者の子どもの成長についての見解に触れることや、実践での子どもへの具体的援助を観察することが契機となり、子どもの行動に対する入念な注視や過去の子どもの姿との対比から理解を進め、「子ども理解」に変化が生じる。	(1) 熟練者の存在 （「子ども理解」のモデル、視点を提示）
ウ	ウ-③実践開始直後の新任者は、子どもの行動理由が理解できない場合、他者との関係性の観察や家庭からの情報が統合されたことが契機となり、複合的理解に対する糸口への気づきから「子ども理解」に変化が生じた。	(2) 情報の統合による多角的視点の獲得	ウ-⑥年度終盤の新任者は、研修による新規知識獲得機会や対象児を良く理解する同僚からの助言、子どもに対する僅かな疑問による省察の機会が契機となり、子どもの発達段階、環境的要因、集団としての子どもの成長等、多角的視点からの「子ども理解」へと変化がみられる。	(5) 新たな知識獲得の機会（研修、省察等）

### 4.3 中堅者における「子ども理解」の変化と契機 <研究5>

#### 4.3.1. 目的

本研究では、中堅期の保育者のこれまでの実践の振り返りの語りから、「子ども理解」に変化をもたらす「契機」とその内容を明らかにすることを目的とする。尚、中堅期の保育者は、<研究3>の調査参加者と同様に、中堅者の経験年数（転職を含む）を3年～9年迄の保育者とする。

#### 4.3.2. 方法

##### 調査参加者と調査時期

本研究では、現職保育者（公立保育所）を対象に調査協力を依頼し、同意の得られた3名を対象とした。調査参加者は、筆者が公立保育所を所管する役所に依頼し、承諾後、各園の園長を通して調査内容に同意を得られた中堅者3名を対象とした。なお、本研究では、対象者の「子ども理解」の変化に影響を及ぼす可能性のある要因を鑑み、人員、環境等一定の条件を統制するため、<研究4>と同様、公立保育所の保育士を対象とした。調査期間は、2018年5月～6月である。

##### 調査手続き

調査は、一人あたり40～50分程度の半構造化によるインタビュー調査を実施した。面接内容は、調査参加者の同意を得て、ICレコーダに録音し、逐語録を作成した。調査開始前に、調査目的に加え、個人情報の取り扱い、調査倫理に関する事項について口頭で説明し、書面による研究の同意を得た。インタビューは、プライバシーを十分に保護することが可能な場所で行った。調査の流れは、以下の流れで行った。①調査概要の説明、同意書の記入②フェイスシートの記入〔性別、年代、現在の就労先、経験年数、これまでの転職（転園）経験の有無、新任期（経験1年～3年）、中堅期（4年～9年）の担当学年の記入〕③以下の質問内容についてインタビューを実施した。尚、本研究は、倫理的配慮として聖徳大学による倫理委員会の承諾を得ている（H28U49）。

##### 調査内容

主な質問項目は、「これまでの保育経験の中で、子どもの見方や捉え方、理解の仕方が変化した印象的な出来事について」、「具体的にどのように見方や捉え方が変化したか」等について、新任期から中堅期に分け段階的に尋ねた。なお、過去の実践経験を詳細に想起しやす

いよう、質問は新任期(経験1年～3年)、中堅期(4年～9年)と時期を分けて行った(Piolino et al., 2006; 2007)。

#### 分析方法

<研究4>と同様である。

#### 4.3.3 結果と考察

##### (1) 調査参加者の属性

調査参加者については、3名をそれぞれ、エ氏、オ氏、カ氏とし、概要はTable4-4に示す通りである。調査参加者3名のうち、女性3名であり、年代別の割合は、20代3名(100%平均経験年数は、4年( $SD=0$ ))であった。現在の就労先は、公立保育所3名であった。

Table4-4 調査参加者の概要

対象者	性別	年代	経験年数	現在の就労先	担当学年とクラス体制	保育現場への転職経験(管轄内での移動)	
エ氏	女性	20代	4年	公立保育所	1年 → 3歳児(1名) 2年 → 1歳児(3名) 3年 → 1歳児(3名) 4年 → フリー	無	0園
オ氏	女性	20代	4年	公立保育所	1年 → 2歳児(5名) 2年 → 1歳児(4名) 3年 → 0歳児(3名) 4年 → 3歳児(2名)	有	1園 (A市2年、B区2年)
カ氏	女性	20代	4年	公立保育所	1年 → 1歳児(4名) 2年 → 2歳児(4名) 3年 → 2歳児(4名) 4年 → 4歳児(1名)	無	0園

##### (2) 中堅者の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」と考察

中堅者3名の逐語録を、SCATを用いて分析し、それぞれのストーリー・ラインと「理論記述」の結果と考察を以下に示す。「理論記述」では、最終的に11点の「理論記述」が導き出された。なお、ストーリー・ラインを構成するテーマ・構成概念には下線を引いた。「理論記述」枠内の番号は、「理論記述」番号とする。

##### 1) エ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

###### エ氏 ストーリー・ライン

エ氏の初めの「子ども理解」の変化の契機は、入職直後に就職園での保育者の子どもへの捉え方と養成校

## エ氏 ストーリー・ライン

時代の実習先での子どもに対する捉え方が正反対であることへの気づきである。そこでは、保育者の「子ども理解」の方略として、実習先の観察中心の子ども理解から、積極的な子どもへの関わりによる理解へと意識の変化がみられた。続いて、行事の活動で普段の子どもの興味・関心を捉えた内容が提案できなかつたことが契機としてあげられた。それをきっかけに、保育者は単に子どもと遊ぶだけではなく、遊びの中から成長に必要な事柄の把握をする必要性に対する気づきがみられた。2年目には、同僚の熟練保育者の子どもの心情の動きに沿った関わりを観察した事が契機となった。ここでは、子どもの行為の背景にある複雑な思いや人間関係まで及ばない段階から、子どもの心情や発達段階、体調等を複合的に捉える必要性に対する気づきへと変化がみられた。この変化の背景には、日常的な子どもに対する情報共有と良好な協働関係による実践、個人記録作成時の熟練者による子ども理解への新たな視点獲得、家庭と連携した対象児理解等がある。そして、最後に契機としてあげられたのは、園内外による子ども理解に関する事例検討の機会であった。そこでは、他者の子どもの心情理解に対する視点や推察する際のコツに触れることで、多角的視点からの「子ども理解」へと変化が生じた。

## エ氏 「理論記述」

- エ-①養成校時代の実習における保育者の「子ども理解」に対する姿勢と、就職園での「子ども理解」に対する姿勢が異なる場合、変化の契機となる。
- エ-②新任期の保育者が、子どもとのかかわりや子どもの活動の意味を保育者の専門性の立場から考える機会が、「子ども理解」の変化の契機になる。
- エ-③新任期の保育者は、熟練保育者の子どもに対する深い心情理解や多角的視点からの理解に触れることが、「子ども理解」の変化の契機につながる。
- エ-④中堅期にかけ、「子ども理解」に関する研修の場で、他者の見解や視点に触れ、心情理解について思考することが「子ども理解」の変化の契機となる。

はじめに、エ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」についてみていく。

エ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機として、以下の4点の「理論記述」が見いだされた。エ-①【養成校時代の実習における保育者の「子ども理解」に対する姿勢と、就職園での「子ども理解」に対する姿勢が異なる場合、変化の契機となる】、エ-②【新任期の保育者が、子どもとの関わりや子どもの活動の意味を保育者の専門性の立場から考える機会が、「子ども理解」の変化の契機になる】、エ-③【新任期の保育者は、熟練保育者の子ども

に対する深い心情理解や多角的視点からの理解に触れることが、「子ども理解」の変化の契機につながる】、エ-④【中堅期にかけ、「子ども理解」に関する研修の場で、他者の見解や視点に触れ、心情理解について思考することが「子ども理解」の変化の契機となる】であった。以下、「理論記述」を【 】で記し、具体的語りについては、「 」で表記する。

エ氏の1点目の契機は、エ-①【養成校時代の実習における保育者の「子ども理解」に対する姿勢と、就職園での「子ども理解」に対する姿勢が異なる場合、変化の契機となる】であった。これは、入職直後に養成校時代の実習園での「子ども理解」に対する方針と就職園での方針の違いに対する気づきが契機となった。ここでは、実習先での保育者が子どもを見守ることが中心の「子ども理解」から、就職園での子どもへの積極的な関わりを通じた理解を経験したことで、「子ども理解」の方略の違いに対する認識に変化がみられた。エ氏自身は、実習先の「子ども理解」に対して疑問を持っていたことから、就職先で保育者が積極的に子どもに関わりながら理解を深める方針に共感がみられた。実習は、学生が初めて実践での、保育者の子どもに対する構えや考えに触れる機会であり、そこでの学びがその後の保育者の価値観の形成に非常に大きな影響を与えることが予想される。エ氏は、実習園での「子ども理解」に対する認識が、就職先でポジティブな方向に変化した。中には実習や養成校で学んできた内容が、就職先では通用せず戸惑いをみせる新任者も想定される。したがって、保育者の「子ども理解」の力量形成を考える際は、養成段階から新卒の就職園との移行をどのように円滑に進めていくかが、重要な視点であると考えている。

2点目の契機としてあげられたのは、エ-②【新任期の保育者が、子どもとの関わりや子どもの活動の意味を保育者の専門性の立場から考える機会が、「子ども理解」の変化の契機になる】であった。これは、1年目での行事の活動内容を考える場面であった。エ氏の就職先では、普段の子どもの遊びを行事内容に生かすことが求められた。しかし、就職して間もない時期のエ氏は、子どもとの遊びの中で、何に興味・関心があるか、何を面白がっているのか等子どもの経験の内容まで考えが及んでいなかった。「子どもたちが次につながるような遊び方をしてこなきゃいけないんじゃないか」と、保育者として子どもにとっての遊びの意味や遊んでいる子どもの興味・関心や心情を把握する重要性に対する気づきがみられた。

3点目の契機は、エ-③【新任期の保育者は、熟練保育者の子どもに対する深い心情理解や多角的視点からの理解に触れることが、「子ども理解」の変化の契機につながる】である。これは、エ氏のこれまでの「子ども理解」の変化の契機の中でも、非常に大きな影響を与え

た契機であった。そこでは、2年目に同じクラスの担当となった非正規職員の熟練者との実践経験の中で、子どもの行為の背景にある複雑な思いや発達、体調等を踏まえ子どもにとっての最善な関わりを選択するという保育者としての専門的関わりの姿を観察することになる。また、日常的に関わりが困難な子どもに対する情報共有や自身の子ども理解の見立てに対する熟練者の異なる見解や新たな視点に触れる機会が、「子ども理解」の変化につながった。子ども同士のトラブル場面での原因の読み取りの際には、「そこにどんな思いがあるかみたいなどころまでは、そこまで深く考えてなくて、玩具とられちゃったから嫌だったとかそういう単純な理由だと思ってたんですけど、でもやっぱりそれだけじゃなくて、その思いや子ども同士の関係性もあるってことを、その先生から結構教えてもらいました」という言及がみられ、「子ども理解」を進める上での多くの示唆を得ている様子が窺えた。ここでのエ氏の変化の背景として、この同僚熟練者は、一方的に「子ども理解」の視点や心情推察を行う意義を年長者として伝達するのみの存在ではなく、あくまでも新任者が主体的に子どもの姿に対し自由に考えられる支援や環境を提供し、自ら心情理解を行う重要性を体得していったことが契機につながったのではないかと考える。

ここでの結果は、熟練者の新たな視点に触れることで、エ氏の子どもの行動の理由や背景にある複雑な思いに対する新たな気づきにつながり、「子ども理解」の視点が拡大した。第3章の保育者の経験年数による「子ども理解」の視点の違いについての量的分析では、経験年数に伴い多角的視点からの「子ども理解」が可能になるとの結果が得られている。これらの結果から、実践経験を重ねる中で、「子ども理解」の視点を広げていくためには、新任期から熟練者の多様な子どもに対する見解や見立てを吸収していくことが重要であることが示唆された。特に新任期は、実践を進めることに精一杯で子どもが見られない、子どもが見えないという問題がみられるため（秋田，1997）、熟練者からの子どもの行動の理由や心情推察の視点の提供は、「子ども理解」の初期の力量を獲得する上で、非常に重要であると言えよう。

そして4点目は、中堅期に掛ける契機である。ここでは、エ-④【中堅期にかけ、「子ども理解」に関する研修の場で、他者の見解や視点に触れ、心情理解について思考することが「子ども理解」の変化の契機となる】が契機としてあげられた。エ氏の所属する自治体の方針により、園内外問わず、対応に苦慮する子どもや心情理解が困難な場面に対する事例検討の機会が多く設定されている。その中で、「先輩たちの関わりとかを聞くと、そうやって最後まで寄り添ってるんだとか、子ども気持ちを読み取るためにこういう工夫をしてるん

だなあと思っているのを感じ取れることがすごい多いので、(中略) そういうふうにすることが大切なんだなって思うのも多いですね」との言及がみられ、エ氏にとって、研修の場での多様な「子ども理解」に対する意見や考えに触れる事が、重要な機会であることが分かる。保育者は経験年数2～3年目頃から、他保育者の実践からを観察する余裕が生まれ、先輩保育者や他者による子どもの心情に寄り添う実践や心情推察の工夫に触れることが、「子ども理解」に変化を生じさせたのだと推測する。

エ氏は、先述の新任期の変化の契機となった熟練者と同様に、中堅期に掛けても、研修の場による他者との「子ども理解」の見解の共有が、新たな視点獲得の機会となっていた。新任期の経験の中で、一定の「子ども理解」に対する知識が蓄積し、自尊心が形成されると、次の段階として、さらなる「子ども理解」に対する意欲から、他者の新たな見解に触れる機会を求め、多様な視点が獲得されていくと予想される。第3章の量的分析による、「子ども理解」の視点の違いの検討では、具体的に経験を重ねる中で、どのような機会や時期に視点が獲得、変化しているかは、明らかにされていなかったため、今回の結果から具体的に「子ども理解」が多角的になる機会が示された意義は大きいと考える。

以上のように、エ氏の中堅期に至るまでの4点の「子ども理解」の変化をもたらす契機を踏まえると、経験年数の早い段階で、「子ども理解」のモデルとなる熟練者や他保育者の見解や方略に触れ、自分なりに「子ども理解」について思考することが変化をもたらす上では重要であると考え。特に新任期の保育者にとっては、「子ども理解」の推測が、子どもの実態に沿っているか否かは大きな問題ではなく、自分なりに子どもの心情について様々に思いを巡らすことが「子ども理解」を深めるきっかけとなるのではないかと考える。

また、エ氏は、中堅期の自分自身の振り返りで、自分自身の「子ども理解」に対する力量の未熟さを自覚しながらも、「こうやってちょっとずつ学んで保育していくんだなって思っ、(中略) またほかの学年を持てば、いろんなことをきっと感じて学んでいくんだろうなと思って」と、これまでの経験が糧となり徐々に自信が生まれている様子が窺えた。そして、子どもの心情を尊重し発達を促す関わりを重視したいとの思いをより強く持つようになったのだろう。このように、園内の充実した人材や研修体制等の環境整備は、新任期から中堅期にかけて「子ども理解」の力量形成には重要な役割を果たしていることが示された。



## 2) オ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

### オ氏 ストーリー・ライン

はじめの「子ども理解」の変化の契機は、1年目の同僚先輩保育者の有効的な子どもへの言葉掛けや情緒安定の為の関わりを観察した事をあげていた。ここでは、オ氏にのみに拒否反応を示す子どもに対する関わりに苦慮していた。その際、先輩保育者と共に、詳細な行動傾向の把握や丁寧な心情推察を行うことで、対象児のオ氏に対する行動変容がみられた。その中で、子ども行為のみに注目するのではなく、視野を広く子どもの姿を捉えることで行動傾向の把握が可能になり、行動の理由を探ることが可能になり「子ども理解」に変化が生じた。次の契機は、過去の自分自身の知識や経験が通用しない子どもとの出会いであった。オ氏が2年目の1歳児担当時は、対象のクラスの子どもの心情の変化や真相の読み取り辛さに翻弄されていた。その中で、手探りの状態から個別の理解を徐々に蓄積することで、子どもの行動の傾向や特徴の理解が促進され、子どもの発言の背後にある思いや要求に対する理解が拡大していた。続いては、中堅期に掛け、先輩保育者と実践における些細な疑問や情報を共有できる機会が契機としてあげられた。ここでは、初めての0歳児担当となり、言語による意思疎通が困難な中、自力で心情理解を試みるも困難な場合は、先輩保育者からの新たな内面の見立てや視点を参照することで理解に変化がみられた。最後のオ氏の「子ども理解」の契機は、中堅期に掛け学生時代からの習慣である自作の記録作成があげられる。これは、オ氏の過去の部活での記録作成の習慣による影響で、他者の資源を活用することは課題解決に有益であるとの実感から、実践での気づきや疑問点、他者からの助言を記録している。その中で、他者の意見を踏まえ、自力で解決策を思考することで、「子ども理解」を深化させていた。

### オ氏 「理論記述」

オ-①新任期の保育者は、子どもの心情推察や行動傾向を把握するモデルとなる熟練者の存在が「子ども理解」の変化の契機となる。

オ-②新任期の保育者は、過去の知識や経験が通用しない子どもに対する理解困難の自覚が、行動傾向や特徴把握が促進され「子ども理解」に理解を生じさせる契機となる。

オ-③中堅期の保育者は、自力での心情理解に困難を覚えると、熟練者からの新たな視点や見解を参照し、改めて理解し直すことが、「子ども理解」の変化の契機となる。

オ-④中堅期の保育者は、学生時代からの実践に関する記録を取る習慣が、継続的な省察を促し「子ども理解」を変化させる契機となる。

次に、オ氏の中堅期に掛けての「子ども理解」の変化の契機についてみていく。ここでの

契機は、オ-①【新任期の保育者は、子どもの心情推察や行動傾向を把握するモデルとなる熟練者の存在が「子ども理解」の変化の契機となる】、オ-②【新任期の保育者は、過去の知識や経験が通用しない子どもに対する理解困難の自覚が、行動傾向や特徴把握が促進され「子ども理解」に理解を生じさせる契機となる】、オ-③【中堅期の保育者は、自力での心情理解に困難を覚えると、熟練者からの新たな視点や見解を参照し、改めて理解し直すことが、「子ども理解」の変化の契機となる】、オ-④【中堅期の保育者は、学生時代からの実践に関する記録を取る習慣が、継続的な省察を促し「子ども理解」を変化させる契機となる】の4点が導き出された。以下に、それぞれの「理論記述」に関する考察を述べていく。

1点目の「子ども理解」の契機は、新任期にみられたオ-①【新任期の保育者は、子どもの心情推察や行動傾向を把握するモデルとなる熟練者の存在が「子ども理解」の変化の契機となる】であった。これは、入職1年目に会ったオ氏にのみ痼癩を示す2歳児に対する理解困難の場面で、同僚の熟練者による特性に合った関わりや予め対象児の内面の動きを予測した上での援助を観察するこが、契機となり「子ども理解」が変化したものである。「関わり方を見て、あまり否定的なことを（対象児に）言わない、『だめだよ』とかそういう言い方じゃなくて、『こうしようよ』っていうような話し方してて、で、実際、また着替えない時にやってみたら、その子がすごくやったので、そこではっと気づいた。こうすれば良かったんだって気付いた感じですね」との言及から、熟練者が対象児に対する、言葉掛けや関わりを観察することによる気づきがみられた。また、熟練者による関わりや援助の意図を直接解説してもらうことで、子どもの想いや心情の動きに対する理解を広げていく様子がみられた。この新任期の保育者にとって熟練者は、先述のエ氏のエ-③の「理論記述」でも示されているように、「子ども理解」が困難な場面において、子どもに対する見解や新たな視点を提供、また「子ども理解」のモデルとしての存在の意味合いがあると予想される。特に、実践での経験の少ない時期は、「子ども理解」の手がかりや視点に対する自分自身の知識量も少ないため、他者からの子どもに対する見方や捉え方を吸収している段階であることが窺える。

2点目は、オ-②【新任期の保育者は、過去の知識や経験が通用しない子どもに対する理解困難の自覚が、行動傾向や特徴把握が促進され「子ども理解」に理解を生じさせる契機となる】の契機が見いだされた。これは、2年目の1歳児を担当した際の子どものとの出会いによるものである。オ氏は、実践開始1年間で「子ども理解」の力量の未熟さは自覚しながらも、徐々に心情を読み取る際に重視する事柄や視点を理解し、手応えを感じていた。その中

で、2年目に担当した1歳児の子どもは、心情の動きや真意が読み取り辛く、これまでの経験や知識が通用せず翻弄されていた。そこで、自ら「子ども理解」の新たな出発点と捉え、先輩保育者からの子どもの行動の理由や心情に対する解説を参考に、個別の理解を蓄積することで、子どもの傾向や特徴の理解が促進され、心情推察が可能になったのである。保育者が「子ども理解」について熟考するのは、関わりが上手くいかない、行動の理由が不明等、実践でのつまずきや困難を自覚した時と予想される。ここでは、経験の少ない保育者にとっては、どのように子どもの行為の意味を読み取るか、手がかりが少ない状態だと考えられるので、経験者からの「子ども理解」を促す支援が力量形成を行う上では重要な役割を担うと考える。

3点目は、中堅期に掛かって、オ-③【中堅期の保育者は、自力での心情理解に困難を覚えると、熟練者からの新たな視点や見解を参照し、改めて理解し直すことが、「子ども理解」の変化の契機となる】が契機としてあげられた。ここでは、中堅期に掛け、子どもの行動の原因予測が困難な場合に、「やっぱりすごい自分の中で、こうかな、こうかなみたいなのをいっぱい考えて、(中略)あらゆることを探してやってみてましたね」と、初めは自力で推察する姿がみられた。それでも理由が分からない際には、「一緒に組んでいる先生に『何ですかね』って聞いて、『こうじゃない?』って教えていただいたのをやってみて、『あっ、こうだったんだ』って分かる感じでした」と同僚の熟練者へ援助を求めている言及がみられ、熟練者からの新たな子どもへの見解や視点に触れることが契機となり、改めてその見解を基に子どもに関わることで、「子ども理解」に変化が生じたものである。

オ氏は、新任期のオ-①の「理論記述」でも、同様に熟練者の存在を「子ども理解」の契機としてあげていた。しかし、中堅期に掛けての熟練者の存在の意味合いが異なることが窺えた。新任期では、「子ども理解」の視点や見解を示すモデルのような存在であったが、中堅期には、ひとまず自力での「子ども理解」を試み、そこでつまずきや困難がみられると、熟練者に新たな見解を求める援助を求めている。高濱(2001)によると、中堅者と熟練者の実践における知識量は変わらず、その知識が構造化されているか否かに両者の差があるとの指摘から、中堅期では、自分自身の「子ども理解」に対する整理づけや構造化を促す存在へと、熟練者の役割が変化していると推察する。第3章の量的分析による保育者の経験年数による「子ども理解」の視点の違いの結果では、経験年数の増加で視点が拡大することが示された。オ氏は、新任期のオ-①においても、熟練者の存在が「子ども理解」に変化をもたらしたことを踏まえると、多角的な「子ども理解」の視点獲得のためには、継続した熟練

者の支援が必要であることが示唆された。

最後4点目は、オ-④【中堅期の保育者は、学生時代からの実践に関する記録を取る習慣が、継続的な省察を促し「子ども理解」を変化させる契機となる】の契機があげられた。オ氏は、学生時代の部活の影響から、実践開始直後から継続して自ら、実践での疑問点や課題、助言等を記録していた。この行為の背景には、過去の部活の経験から、他者の資源を活用することは課題解決に有益であるとの実感からであった。そこでは、中堅期に至るまで、1年目から継続して無理のない程度に、日々の実践での課題や気づいた点等について書き溜め、さらに先輩保育者が実施している有効な環境設定や関わりについても併せて記入していた。この継続して実践での記録を記入する過程で、自身の展開の仕方、子どもへの関わり等について省察が行われ、実践を客観的に振り返ることで、新たな気づきへと変化が生じたものである。オ氏自身は、記録を通して省察を行うという自覚はないが、実践を振り返り言語化することを通して、自身の保育行為の意味や他者の子どもへの関わりの意図について捉え直し、結果的に過去の自分自身の理解の枠組みを変化させていくと考えられる。また、オ氏は、過去の自身の経験から、課題解決の際は、他者からの見解や自分とは異なる意見等複数の視点を活用した方が有益であるとの認識があり、他者からの助言や見解を柔軟に受け入れる姿勢や態度の素地があることも影響していると想像する。

以上のようにオ氏の「理論記述」の結果を考察した。そこでは、「子ども理解」に変化をもたらす契機として、新任期から中堅期に掛け熟練者の存在が重要な役割であることが示された。そして、その熟練者の存在の意味合いや役割が異なることが、今回新たに明らかになった。これまで、新任者にとって熟練者が実践での重要な役割であることは示されていたが（谷川，2013）、中堅期における重要性やその役割が明らかにされた意義は大きい。

また、習慣的に省察の行為を身に付けていくことが、「子ども理解」の変化に影響を及ぼすことが示された。オ氏自身は、学生時代の影響から、既に省察の習慣を身に付けていたが、そのような新任者はそう多くないを考える。また省察の行為は、他の保育者の存在により深化する（金，2009）ことが指摘されている。したがって、「子ども理解」の力量形成を促す上では、新任期から経験者の支援のもと、継続的に自身の保育を客観的に振り返り、子どもの行為の理由や背景について思考する機会を確保することが、「子ども理解」を深めるためには重要な要であると考えられる。

### 3) カ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

#### カ氏 ストーリー・ライン

カ氏の入職 1 年目は、実践での緊張はあるものの同クラスの熟練者の手厚い援助や安心感の中で、日常的に「子ども理解」に対する活発な意見交換が行われ、その有益性を実感していた。その中で、契機となった事柄は、攻撃的行動を示す子どもに対する行動理由の把握が困難な場面で、徹底した行動観察による問題行動の発生理由を把握したことがあげられた。ここでは、同僚の熟練者と対象児の行動の動機に関して多様な視点から可能性を模索することで、行動理由の把握が可能になり、「子ども理解」に変化が生じた。続いての「子ども理解」の契機は、2 年目に担当した特別な支援を要する子どもとの出会いがある。これがカ氏にとって初めての特別支援児との関わりで、抑制が効かず繰り返される行動の理由が分からず困難を示していたが、家庭との良好な連携と学生時代に得た特別支援に関する知識が統合され、「子ども理解」の契機となった。最後は、非正規職員との頻繁な子ども理解に関する協議の機会が、契機としてあげられた。これは、キャリア中盤に、同クラスを担当した正規職員との関係が悪化し、実践での連携が望めない中、非正規保育者との子どもに関する充実した協議の場が「子ども理解」を変化させる契機となっていた。

#### カ氏「理論記述」

カ-①新任期の保育者にとって「子ども理解」が困難な場合、熟練者との協働、連携のもと、心情推察の方略や行動理由の可能性を探ることが、「子ども理解」の変化の契機につながる。

カ-②新任期に特別支援児の行動特性や心情理解を行う際、学生時代の知識や家庭からの情報が目の前の子どもの姿と統合されると「子ども理解」の変化の契機となる。

カ-③中堅期の保育者は、同僚保育者との連携や意思疎通に課題がある場合においても、共にクラス担当の他保育者と子どもに対する情報交換や心情理解を共有する機会があることが、「子ども理解」の変化の契機となる。

カ氏のこれまでの「子ども理解」の変化の契機となった事柄は、カ-①【新任期の保育者にとって「子ども理解」が困難な場合、熟練者との協働、連携のもと、心情推察の方略や行動理由の可能性を探ることが、「子ども理解」の変化の契機につながる】、カ-②【新任期に特別支援児の行動特性や心情理解を行う際、学生時代の知識や家庭からの情報が目の前の子どもの姿と統合されると「子ども理解」の変化の契機となる】、カ-③【中堅期の保育者は、同僚保育者との連携や意思疎通に課題がある場合においても、共にクラス担当の他保育者と子どもに対する情報交換や心情理解を共有する機会があることが、「子ども理解」の変化

の契機となる】の3点であった。以下に、それぞれの契機についての考察を述べていく。

1 点目の契機は、カ-①【新任期の保育者にとって「子ども理解」が困難な場合、熟練者との協働、連携のもと、心情推察の方略や行動理由の可能性を探ることが、「子ども理解」の変化の契機につながる】である。これは、カ氏が1年目に同クラス担当の熟練保育者の支援のもと、心情理解を行う上での視点や助言を受けた事であった。そこでは、具体的に子ども心情を探る際の視点や子どもの背後にある発達段階や家庭環境等を踏まえ理解する重要性についての気付きがあった。新任者にとって、子どもとの関わりの経験が少ない中、理解が困難な子どもと出会うことは、その行動の意味や思いが読み取れず、目の前の行為のみで判断し、特異な行動と捉え、行動を抑制する関わりへと向かう可能性がある。また、新任者は、子どもの姿を捉える際に「できた・できない」と評価する傾向があり、子どもの行為を読み取るに至らない段階のため（多田・後藤・上月・光成，2016），実践を通して経験者の子どもの見方や意図に触れる事は有益であろう。カ氏自身も、日常的に熟練者と意見交換を行う環境があることに、安心感を抱き、そこでの内容が「子ども理解」を行う上で有益であったとの言及がみられた。

2 点目は、カ-②【新任期に特別支援児の行動特性や心情理解を行う際、学生時代の知識や家庭からの情報が目の前の子どもの姿と統合されると「子ども理解」の変化の契機となる】という契機であった。ここでは、特別支援児の理解において、家庭との良好な連携や学生時代の知識等、複数の情報が統合されたことが、発達や行動特性の把握につながり、「子ども理解」を変化させる契機となったとしている。保育者は、養成校時代に特別支援や配慮が必要な子どもに対する関わりや援助に関する知識を習得し現場に立つことになる。しかし、実際には特別支援児の発達段階や行動特性は多様であり、経験の少ない保育者が、これまでの知識を活用し行動の理由や特徴を把握することは容易ではなく、精神的辛さを味わう要因ともなり得ることが指摘されている（山川，2009）。カ氏も当時、初めて特別支援児の担当になり、同じ行動の繰り返しや言語による意思疎通が困難である状況で、対象児の行動の理由や思いが読み取れず葛藤する様子が窺えた。その中で、母親からの対象児の好きな事や関わりのコツ等の情報提供を受け、それを基に関わり良好な連携を図ることで、徐々に行動の傾向や理由について理解が進むようになった。

また、子どもの突然の発言の意図が分からず困惑していた際は、学生時代の授業で得た障害の感覚特性の知識と目の前の子どもの姿が合致し、発言の理由の理解に変化が生じていた。このように、カ氏が特別支援児との実践が精神的苦痛には至らず、「子ども理解」の変

化の契機として捉えられた要因としては、家庭からの詳細な情報提供と自身の専門的知識が統合されたことであると考えられる。経験の少ない保育者が、気になる子どもの支援の中心として捉えているのは、保護者であることが報告されていることから（山川，2009）、カ氏自身が日常的に母親と対象児の家庭での姿や様子について共有することが、園での行動や特性理解の上で重要な視点となり理解が促進されたのだろう。

さらに、学生時代に得た特別支援に関する知識が、対象児の行動特性の理解の一助になっていたことが明らかになった。養成校における保育に関する学修の中で、特に理論や専門的知識を習得する科目では、知識として頭では理解ができていても、実践や具体的な子どもの姿としてイメージすることは限界がある。そこで、保育者は、実践の中で子どもとの関わりを通し、これまでの知識と実際の子どもの姿をすり合わせ、より深い知識として定着させていくのである。カ氏も対象児が水に触れた際の「痛い」との発言がきっかけとなり、大学時代に得た障害児の感覚過敏の特性に関する知識と目の前の子どもの姿が統合され、「子ども理解」に変化が生じることにつながったと推察する。

3点目の契機は、カ-③【中堅期の保育者は、同僚保育者との連携や意思疎通に課題がある場合においても、共にクラス担当の他保育者と子どもに対する情報交換や心情理解を共有する機会があることが、「子ども理解」の変化の契機となる】である。これは、中堅期に入ってからのものであり、クラス内で同僚保育者との連携に課題がある場合でも、他のクラス担当保育者と子どもに関する情報共有や意見交換を共有される機会があることをあげている。この契機は、カ氏が中堅期に差し掛かった時期の語りから見いだされたものである。ここでは、カ氏を含む正規保育者が2名と非常勤保育者2名による計4名体制でのクラス運営を行っていた。当時カ氏は、ペアを組む正規保育者と実践での子どもの姿の共有や意見交換等連携が機能せず対応に苦慮していた。その中、実践で対応や理解が難しい子どもに対する協議の場を、実践経験豊富な非常勤の保育者と日常的に設けることが出来ていた。そこでは、ペア保育者との実践での連携が期待できない中、熟練者との議論を通して子どもの行動の理由や心情に関する読みを深める契機となった。このよう状況は、園の管理職も把握しており、同年代の保育者と実践に関する話し合いの場を設ける等の対策は講じていたが、殆ど機能していない状況であった。カ氏は当時の振り返りから、この困難な状況は、同僚の熟練保育者の存在や新任者からの経験が無ければ乗り越えられなかった言及していた。保育現場でも「チーム保育」の重要性は認識されているが、実際に保育者同士上手く連携が取れ、協働的な実践を行うには課題もみられる（三谷，2006）。その中で、今回の結果から、中堅期

に差し掛かり実践での経験がある程度重ねると、仮にクラス内の保育者同士の連携が難しい場合であっても、他に子どもに関する協議の場があることが、「子ども理解」の契機となることが示唆された。

### (3) 中堅者の「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」についての分類結果

これまで、中堅期3名の保育者の「子ども理解」の変化をもたらす契機について、ストーリー・ラインから11の「理論記述」が見出された。そこで、中堅者の「子ども理解」に変化をもたらす契機が、実践経験の時期によりどのような違いがみられるか、新任期中堅期に分け、「理論記述」の項目を整理していく。分類の結果は、Table4-5に示す通りである。その結果、新任期では、(1)同僚や熟練者等の他者の存在、(2)対象となる子どもの姿、(3)養成校・学生時代の経験、の3点に分けられた。中堅期では、(1)同僚や熟練者等の他者の存在、(3)養成校・学生時代の経験、(4)実践以外の研修や勉強の機会の3点に整理できた。以下、それぞれの契機の分類結果についての考察を述べる。

はじめに、新任期の保育者の「こども理解」の変化の契機についてみていく。この時期の変化の契機として最も多くあげられた「理論記述」は、(1)同僚や熟練保育者等の他者の存在であった。これは、3名の調査参加者全てが、新任期の契機として導き出されていることから、特に実践開始間もない保育者にとっては、経験者の実践での振る舞いや助言を受けることが、「子ども理解」を変化させる契機となる可能性が高いことが示された。この結果は、教師や保育者の成長の契機を検討した山崎・前田(1998)、高濱(2000)の先行研究で示された項目を支持するものであった。新任者は、特に実践経験の少ない時期は、子どものどこをみれば良いのか、何に着目すれば良いのか分からず、ただ漠然と子どもの状態をみていることが予想される。さらに、新任者は指導に関する知識量そのものが少なく、子どもを理解する主な手段は、子どもからの反応を手がかりにしている(高濱, 2000)。つまり、実践経験の少ない新任者は、「子ども理解」を行う手立てや知識を十分持ち合わせていない段階なのである。そこで、実践の保育に基づき、理解が困難な場面や関わり難しかった場面について、熟練者とともに、心情を理解する際の視点や行動の理由を探る手掛かりについて考えることで、新たな知識や情報を習得している実感から変化につながったと考える。この時期の新任者は、専門的知識や実践で必要な情報を獲得している段階であるため、モデルとなる熟練者の影響は非常に大きく、3名全ての契機としてあげられたのだと予想する。

次に、新任者の契機として多かった「理論記述」は、(2)対象となる子どもの姿であった。



これは、実践の中で、子どもの反応や発言等をきっかけに、これまでの自分自身の理解や経験を再度捉え直し、新たな「子ども理解」に対する枠組みを再構成することで、契機となることである。この契機は、これまでの先行研究で示された、難しい子どもの担任の経験、指導に関する危機的なできごと、担任した子どもの年齢や担任の仕方（高濱，2000）や、様々な子どもとの出会いによる教育実践上の経験（山崎・前田，1998）に当たるものである。保育者や教師にとって実践での第一義的務めは、子どもへの教育的関わりであることは間違いない。新任期の保育者であっても、子どもとの関わりの中で、困難や葛藤を感じながらも、子どもと向き合うことで、徐々に見えないものが見えてきたり、声にならない声が聞こえるようになり、子どもの枠組みが徐々に形作られていくことで変化が生じると考える。保育者は、子どもの姿から学ぶことを通して「子ども理解」を変化させていると推察する。

しかし、ここで注意しなければならないのは、この子どもの姿をどう捉えるかは、保育者個人の認知的側面に依拠するところが大きいという点である。例えば、理由が分からず友だちを叩く子どもがいた場合、ただ単に乱暴な子どもと捉えるのか、叩くには何かしらの理由があると捉えるか保育者の捉え方によって、「子ども理解」の変化を左右することになる。特に、新任期の保育者にとっては、子どもの行為の意味を読み取ることが難しく、前者のように子どもの姿を捉える可能性がある。そこで、子どもの姿から学んでいくためには、1点目の契機で示した同僚や熟練者等の心情推察の方略や子どもを捉える視点に触れる機会が重要になるのである。そして、他者の「子ども理解」の視点や着目点に対する見解を共有することで、その実践的力量を向上させていくのだと考える。また、この契機は、保育者の「子ども力」の力量形成を考える上では、新任期だけではなく全ての経験の保育者にとって、重要な契機となるものである。

最後に、新任期の「子ども理解」の変化の契機としてあげられたのは、(3)養成校・学生時代の経験であった。これは、養成校や学生時代の実習での経験や身に付けた習慣が、子どもを理解する際の保育者としての姿勢や捉え方を改めて考えるきっかけとなり、理解を変化させたことを指す。ここでは、養成校の実習での「子ども理解」に対する保育者の姿勢と就職園での方針が異なることが契機となり、「子ども理解」への捉え方に変化が生じた。この契機では、実習園での「子ども理解」に対する保育者の姿勢に疑問を抱いていた状態から、就職先の保育者の子どもを理解する姿の観察から、前向きな理解へと変化がみられた。今回は、実習での経験が就職先で、肯定的に変化したため良かったが、その逆も想定される。したがって実習生や新任者を受け入れる保育施設は、今後の保育者の「子ども理解」に対する

構えを形成する重要な役割を果たすとの認識を持ち、受け入れることが求められる。

次に、中堅期の保育者における「子ども理解」の変化の契機についてみていく。今回の調査参加者が、全て経験年数が4年の3名の保育者を対象とし、ちょうど中堅期に差し掛かったばかりであったため分析の結果、「子ども理解」に変化をもたらす契機としての「理論記述」は多く導き出されなかったが、その中で導き出された3点について考察していきたい。

1点目は、(1)同僚や熟練保育者等の他者の存在が「子ども理解」の変化の契機としてあげられた。これは、新任期の保育者においても同一の契機としてあげられたが、契機となる他者の役割や与える影響が新任期とは質的に異なることが示された。例えば、オ-③では、中堅期の保育者は「子ども理解」を行う際に、初めはこれまでの経験や子どもの姿の蓄積から自力で理解を試みるが、そこで理解に困難を示すと、次の段階として同僚や熟練者の見解や視点を参照することで変化が生じていた。新任期の保育者は、熟練者を保育者のモデルとして捉え、そこから得た子どもの見方や視点を知識として吸収している段階である。一方、中堅期になると、はじめは過去の実践の中で自身が培ってきた知識を活用し理解を試みるが、そこで上手くいかないと新たな視点や見立てを求め、他者と「子ども理解」の協議の機会を設けることで変化していくと推察する。中堅者は、熟練者との間に実践に関する知識量に差はないが、構造化されていない段階（高濱，2000）であるため、他者が、自分自身の知識を整理するための補完的役割として存在するのではないかと考える。

この「子ども理解」に変化をもたらす契機としての他者の存在は、今回の中堅期の結果から、必ずしも同クラス担当の保育者でなければならないことも示された。カ-③の「理論記述」では、ペアを組んでいる同僚正規保育者との協議の場を持つことが困難であっても、それ以外の熟練者の見立てや視点に触れる機会が保たれることが、「子ども理解」の変化の契機となることが明らかになった。

次に2点目の契機は、(3)養成校・学生時代の経験があげられ、新任期のエ-①でも同様の「理論記述」がみられた。中堅期でのこの契機は、学生時代に身に付けた省察の習慣を継続していくことが、「子ども理解」の変化をもたらしていた。これまでも保育実践での省察の重要性は指摘され（上村，2013；吉村・吉岡・岩上・田代，1997），特に新任保育者が実践で経験する危機を自分自身の専門的成長に転換させるためには、重要な行為であることが指摘されている（谷川，2013）。今回の分析においても、学生時代に身に付けた省察の習慣を中堅期に至るまで継続していくことが、実践での「子ども理解」を深めるために有効との

結果であった。これは、今後の保育者養成で身に付けるべき専門的力量を検討する上で有益な示唆であると考えられる。また、これまでの保育者や教師の成長や発達契機を扱った研究では、養成校時代と実践開始以後と区別され検討する事が多かった(姫野, 2013)が、本研究の結果から養成から実践開始までを1つの段階として捉えていく必要性が示唆された。

最後に3点目の契機は、(4)実践以外の研修や勉強の機会であった。これは、エ氏の「理論記述」の結果であった。エ氏の就職園では、園の方針により、研修や学びの機会が、園内外を問わず多く設定されていた。そこでは、所謂一般的な研修ではなく、「子ども理解」が難しかった場面や逆に子どもの心情を読み取る事ができた場面等、実践の事例を持ち寄り検討するケーススタディの形式をとっていた。そこでは、一つの事例に対し、様々な年代の保育者が子どもに対する見立てを行う中で、中堅者は多様な視点や心情推察のコツに触れ、これまでの自分自身の「子ども理解」の枠組みが再構成され変化が生じたと考えられる。このような事例検討の機会が、契機として導き出された背景は、中堅期に入り、実践での子どもの姿や知識は、経験を重ねる中である程度蓄積されているが、それをどのように活用して良いか漠然としている状態で、研修という場を通して子どもの捉えや、心情に対する読み取りを整理、構造化していると推測する。

以上、中堅者のこれまでの実践の振り返りから、「子ども理解」に変化をもたらす契機について、新任期と中堅期にわけ整理を行った。その結果、新任期と中堅期に共通した「子ども理解」に変化をもたらす契機は、(1)同僚や熟練保育者等の他者の存在や、(3)養成校・学生時代の経験であった。(1)の同僚や熟練者等の存在は、新任期、中堅期共に、多くの保育者が契機としてあげていたため、「子ども理解」の力量を向上させる上では、他者の様々な子どもに対する見方に触れることが重要な契機であることが明らかにされた。また、(3)の養成校や学生時代の経験も、新任期と中堅期で共通の契機として見出された。ここでは、養成校時代の授業での知識や省察の習慣が、実践開始以降の「子ども理解」の変化に影響を与えていた。今回、この養成校時代の経験は、本研究で新たに見いだされた契機であり、保育者の専門的力量形成の支援を思案する上で、学生時代の経験が基盤となることが示されたことは有益であると考えられる。

次に、新任期と中堅期における「子ども理解」の変化の契機の相違点は、新任期では、(2)対象となる子どもの姿であり、中堅期では、(4)実践以外の研修や勉強の機会という結果であった。新任期の契機である(2)の対象となる子どもの姿は、目の前の子どもの反応や発言が「子ども理解」を考える契機となり、変化が生じたものである。実践開始間もない新任者

は、具体的な子どもの姿に対する知識やイメージの蓄積が少なく、様々なパターンの子どもの出会いが「子ども理解」を変化させる契機となっていると推察する。また、中堅期に見られた(4)実践以外の研修や勉強の機会は、実践以外の場での学びや知識を得たことがきっかけとなり、「子ども理解」に変化が生じたものである。新任期に、子どもの発達や具体的な姿に対する理解がある程度蓄積されると、実践での子どもとの関わりにおいても余裕が生まれ、中堅期に掛けさらなる「子ども理解」に対する深化の要求から、研修や学びの機会があげられたのだと予想される。

最後に、本研究の課題について述べる。今回の結果は、3名の公立保育所勤務の保育者を対象としたため、さらに対象者を増やし、中堅期特有の変化の契機がみられるか、検討していく必要があるだろう。今回は参加の全ての中堅者が経験年数4年と中堅期に入って間もない保育者を対象としたが、中堅期の保育者の成長や変化は、個人差が大きい(高濱, 2000)ため、今後は中堅期の経験年数の幅を拡大し検討していきたい。

Table4-5 中堅者の「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」の分類結果

時期	契機	理論記述	理論番号
新任期	(1) 同僚や熟練保育者等の他者の存在	・新任期の保育者は、熟練保育者の子どもに対する深い心情理解や多角的視点からの理解に触れることが、「子ども理解」の変化の契機につながる。	エ-③
		・新任期の保育者は、子どもの心情推察や行動傾向を把握するモデルとなる熟練者の存在が「子ども理解」の変化の契機となる。	オ-①
		・新任期の保育者にとって「子ども理解」が困難な場合、熟練者との協働、連携のもと、心情推察の方略や行動理由の可能性を探ることが、「子ども理解」の変化の契機につながる。	カ-①
	(2) 対象となる子どもの姿	・新任期の保育者が、子どもとのかかわりや子どもの活動の意味を保育者の専門性の立場から考える機会が、「子ども理解」の変化の契機になる。	エ-②
		・新任期の保育者は、過去の知識や経験が通用しない子どもに対する理解困難の自覚が、行動傾向や特徴把握が促進され「子ども理解」に理解を生じさせる契機となる。	オ-②
		・新任期に特別支援児の行動特性や心情理解を行う際、学生時代の知識や家庭からの情報が目の前の子どもの姿と統合されると「子ども理解」の変化の契機となる。	カ-②
	(3) 養成校・学生時代の経験	・養成校時代の実習における保育者の「子ども理解」に対する姿勢と、就職園での「子ども理解」に対する姿勢が異なる場合、変化の契機となる。	エ-①
中堅期	(1) 同僚や熟練保育者等の他者の存在	・中堅期の保育者は、自力での心情理解に困難を覚えると、熟練者からの新たな視点や見解を参照し、改めて理解し直すことが、「子ども理解」の変化の契機となる。	オ-③
		・中堅期の保育者は、同僚保育者との連携や意思疎通に課題がある場合においても、共にクラス担当の他保育者と子どもに対する情報交換や心情理解を共有する機会があることが、「子ども理解」の変化の契機となる。	カ-③
	(3) 養成校・学生時代の経験	・学生時代からの実践に関する記録を取る習慣は、省察を促し「子ども理解」を変化させる契機となる。	オ-④
	(4) 実践以外の研修や勉強の機会	・中堅期にかけ、「子ども理解」に関する研修の場で、他者の見解や視点に触れ、心情理解について思考することが「子ども理解」の変化の契機となる。	オ-③

#### 4.4 熟練者における「子ども理解」の変化と契機<sup>1</sup> <研究6>

##### 4.4.1 目的

本研究では、熟練期の保育者のこれまでの実践の振り返りの語りから、「子ども理解」に変化をもたらす「契機」とその内容を明らかにすることを目的とする。尚、熟練期の保育者は、<研究3>の調査対象者の区分に倣い、熟練者の経験年数（転園を含む）10年以上の保育者とする。

##### 4.4.2 方法

###### 調査参加者と調査時期

本研究では、現職保育者（公立保育所）を対象に調査協力を依頼し、同意の得られた3名を対象とした。調査参加者は、筆者が公立保育所を所管する役所に依頼し、承諾後、各園の園長を通して調査内容に同意を得られた熟練者3名を対象とした。なお、本研究では、対象者の「子ども理解」の変化に影響を及ぼす可能性のある要因を鑑み、人員、環境等一定の条件を統制するため、<研究4・5>と同様、公立保育所の保育士を対象とした。調査期間は、2017年3月～6月である。

###### 調査手続き

調査は、筆者が調査参加の勤務する園に出向き、一人あたり50～60分程度の半構造化によるインタビュー調査を実施した。面接内容は、調査対象者の同意を得て、ICレコーダに録音し、逐語録を作成した。調査開始前に、調査目的に加え、個人情報取り扱い、調査倫理に関する事項について口頭で説明し、書面による研究の同意を得た。調査の流れは、以下の流れで行った。①調査概要の説明、同意書の記入②フェイスシートの記入〔性別、年代、現在の就労先、経験年数、これまでの転職経験の有無、新任期（経験1年～3年）、中堅期（経験4年～9年）、熟練期（経験10年～現在まで）の担当学年の記入〕③以下の質問内容についてインタビューを実施した。尚、本研究は、倫理的配慮として聖徳大学による倫理委員会の承諾を得ている（H28U49）。

###### 調査内容

主な質問項目は、「これまでの保育経験の中で、子どもの見方や捉え方、理解の仕方が変

---

<sup>1</sup> 本研究の内容は、佐藤・相良（2019）によって教師学研究に掲載された。

化した印象的な出来事について」、「具体的にどのように見方や捉え方が変化したか」等について、新任期から熟練期に分け段階的に尋ねた。なお、過去の実践経験を詳細に想起しやすいよう、質問は新任期（経験1年～3年）、中堅期（4年～9年）、熟練期（10年から現在まで）と時期に分けて行った（Piolino et al., 2006; 2007）。

#### 分析方法

＜研究4＞と同様である。

#### 4.4.3 結果と考察

##### (1) 調査参加者の属性

調査参加者については、3名（管理職ではない）をそれぞれ、キ氏、ク氏、ケ氏とし、概要はTable4-6に示す通りである。調査参加者3名のうち、女性3名であり、年代別の割合は、40代2名（66.7%）、50代1名（33.3%）であった。平均経験年数は、23.00年（SD=4.97）であった。現在の就労先は、公立保育所3名であった。

Table4-6 調査参加者の概要

対象者	性別	年代	経験年数	現在の就労先	保育現場への転園経験と内訳 (公立保育所の場合、管轄内での移動)	
キ氏	女性	50代	30年 (管理職 ではない)	公立保育所	無	5園
ク氏	女性	40代	19年 (管理職 ではない)	公立保育所	無	4園
ケ氏	女性	40代	20年 (管理職 ではない)	公立保育所	無	2園

##### (2) 熟練者の「子ども理解」の変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」と考察

熟練者3名の逐語録を、SCATを用いて分析し、それぞれのストーリー・ラインと「理論記述」の結果と考察を以下に示す。「理論記述」では、最終的に11点の「理論記述」が導き出された。なお、ストーリー・ラインを構成するテーマ・構成概念には下線を引いた。「理論記述」枠内の番号は、「理論記述」番号とする。

## 1) キ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

### キ氏 ストーリー・ライン

キ氏は、まず新人時代の熟練保育者と子どもが遊んでいる姿の観察が契機となった。そこでは、「遊び」とは、これまでの「遊び」は活発で動き回ることの理解から心を通わせ、信頼関係や人間関係構築が主な目的であるとの変化が生じた。そして次の契機は、乳児から初めて幼児へと学年を異動した際、対象の子どもの年齢が上がり、言語を介した相互のやり取りにおいて心情推察や対応に困難を自覚した時であった、そこでは、同僚保育者の子どもとの関わりと自身の関わりを対比させることで、自分の実践を客観的に内省し、自身の性格や特性に起因する関わり方の癖や不得手な部分に対する気づきを得た。さらに、過去にキ氏が担当した子どもが、自分以外の保育者の関わりにより、予想外の成長や姿を確認することで、過去の自分自身の子どもに対する読み取りや心情推察について内省が行われ「子ども理解」を変化させていた。最後は、キ氏自身が親になったことが契機である。保育者の立場からではなく、一人の親として、改めて子どもの存在を、保護者を含め包括的に捉えるようになり「子ども理解」が変化した。

### キ氏 「理論記述」

キ-①熟練者の子どもとの関わりを観察することは、「子ども理解」の変化の契機となる

キ-②子どもとの関わりに対して困難を自覚すると、他者と自分の実践を対比させ、自身の力量や資質に対して客観的内省が行われ「子ども理解」に変化が生じる

キ-③自分以外の保育者の関わりにより、子どもの予想外の姿を自覚すると、過去の「子ども理解」を内省することが変化の契機となる

キ-④保育者以外の異なる立場や役割を担うことで、子どもを多角的に捉えることが可能になり、「子ども理解」に変化が生じる

キ氏の「子ども理解」に変化が生じた契機は、キ-①【熟練者の子どもとの関わりを観察することは、「子ども理解」の変化の契機となる】、キ-②【子どもとの関わりに対して困難を自覚すると、他者と自分の実践を対比させ、自身の力量や資質に対して客観的内省が行われ「子ども理解」に変化が生じる】、キ-③【自分以外の保育者の関わりにより、子どもの予想外の姿を自覚すると、過去の「子ども理解」を内省することが変化の契機となる】、キ-④【保育者以外の異なる立場や役割を担うことで、子どもを多角的に捉えることが可能になり、「子ども理解」に変化が生じる】の4点であった。次に、各「理論記述」の考察を述べていく。なお以下「理論記述」を【 】で記し、具体的語りについては、「 」で表記する。

これまでの<研究4>、<研究5>の結果においても実践における契機では、熟練者や同



僚保育者等、他者の存在が「子ども理解」の変化をもたらす上で影響を与えることが明らかにされている。保育や幼児教育の現場では、新任者が、実践での子どもとの関わり対する力量を獲得する際は、直接的指導を受ける機会は少なく、周囲の保育者の実践を間接的に学習することで、その力量を形成していくことが一般的である。キ氏においても、実践における困難や疑問が生じた際は、良い実践の手本である熟練者の姿と自身の実践を比較することで、「子ども理解」に対する新たな気づきや既存の概念の修正が行われたと考えられる。この点を踏まえると、「子ども理解」の変化には、実践におけるモデルとなる質の高い熟練者の存在が重要な役割を担っていると言えるだろう。仮に、幼稚園や保育所等の実践の場に、モデルとなる熟練者の不在や質の高くない保育者が多い集団であれば、「子ども理解」に対する負の循環が強化される可能性も否定できない。現在、保育者の専門性向上や熟達化については、緊急の課題であり、今回の「子ども理解」の力量形成において熟練者の影響力が大きいとの結果は、今後の保育者のキャリア形成においても有益な示唆であると言えよう。また、キ氏が私生活において親になり、保育者以外の異なる立場や役割を担うことを契機としてあげていた。これは、保育者が親となり子育ての当事者として、保護者の苦労や我が子への慈しみを体験的に共感することで「子ども理解」において変化が生じたと考えられる。

## 2) ク氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

### ク氏 ストーリー・ライン

ク氏は、新任期までに、乳児から幼児までの担任を通じて子どもの発達を把握したことで、中堅期に子どもの姿の予測や見通しが可能になり、実践において精神的ゆとりが生じ、それが契機となり、「子ども理解」に対する考えが及ぶようになった。その中で、ク氏は積極的に熟練保育者の実践の観察や活発な意見交換や助言を日頃から受けることで、「子ども理解」を変化させていった。この変化を支える要因としては、養成校時代からの習慣的な実践に対する内省の姿勢と、常に子どもの心情推察を問う意識、詳細な観察による子どもの情報収集が影響している。このような態度、姿勢の背景には、ク氏の本人の性格に対するコンプレックスやそれ故の苦い経験が影響し、子どもの心情推察に対する強い信念に結びついている。さらに、園内での問題行動や対応に苦慮する子どもとの関わりにおいて、熟練保育者と子どもとの関わりの観察による間接的学習や適切な助言、園全体の支援体制整備が、「子ども理解」を変化させた機会となった。そして、ク氏自身が親になったことも「子ども理解」の変化の契機となった。親になることで、自分の子どもや保護者等、新たな人間関係が構築され、多角的視点からの捉えが可能になり「子ども理解」に変化が生じた。

ク氏 「理論記述」

ク-①周囲の熟練者との「子ども理解」に対する意見交換や助言が変化の契機となる

ク-②養成校時代からの実践に対する習慣的省察や探求の意識が「子ども理解」の変化をもたらす契機となる

ク-③個人で対応の難しい子どもとの関わりで、熟練者、園全体の情報共有や支援体制の充実が、「子ども理解」の変化の契機となる

ク-④親になり異なる立場や役割を担うことで、人間関係が拡大し、多角視点から子どもを捉えることが可能になり「子ども理解」に変化が生じる

ク氏の「子ども理解」の契機は、ク-①【周囲の熟練保育者との「子ども理解」に対する意見交換や助言が変化の契機となる】、ク-②【養成校時代からの実践に対する習慣的内省や探求の意識が「子ども理解」の変化をもたらす契機となる】、ク-③【個人で対応の難しい子どもとの関わりで、熟練保育者、園全体の情報共有や支援体制の充実が、「子ども理解」の変化の契機となる】、ク-④【親になり異なる立場や役割を担うことで、人間関係が拡大し、多角視点から子どもを捉えること】の4点あげられた。以下に、4点の「理論記述」に対する考察を述べる。

ク氏のク-①【周囲の熟練者との「子ども理解」に対する意見交換や助言が変化の契機となる】、ク-②【養成校時代からの実践に対する習慣的内省や探求の意識が「子ども理解」の変化をもたらす契機となる】であげられた「子ども理解」の変化の契機は、新任期に乳児から幼児クラスを一通り経験し、大方の子どもの発達段階を把握すると、子どもの姿の予測が可能になった。このように実践において精神的余裕が生じ、一人一人の子どもの発達や特徴について意識が向くようになり、「子ども理解」に変化が生じたのではないかと推察する。その際、ク氏は、養成校時代から継続的に「子ども理解」に対する高い意識を持ち、日頃から熟練者に対し、助言や子どもの姿に対する見方等、積極的に求める姿勢がみられた。この日頃からの継続した意欲的な姿勢が、「子ども理解」の変化を支える大きな要因であると考えられる。また、この「子ども理解」に対する高い意識の背景には、本人の表現下手な性格から、周囲から心情理解されにくいことが影響している可能性がある。このように、保育者の「子ども理解」に対する姿勢や態度には、養成校での経験や保育者自身の性格が作用していることが示唆される。

次に、ク-③の【保育者個人では関わりが難しい子どもの対応の際に、園全体での支援体

制が整うことが「子個人で対応の難しい子どもとの関わりで、熟練者、園全体の情報共有や支援体制の充実が、【子ども理解】の変化の契機となる】があげられた。これは、中堅期に掛け、担任としてクラス運営を行う際に、対応が困難な子どもや特別な支援が必要な子どもが在籍する場合、一人の保育者によって可能な個別の子どもに対する細やかな配慮や援助には限界があり（馬場・中平・高橋 2012）、丁寧な「子ども理解」が物理的に困難になり、問題がさらに拡大することも予想できる。そこで、園全体として課題を共有し、人員配置等支援体制が十分に整備されると、対象児やクラスの他児に対する多角的「子ども理解」が可能になるのではないかと考える。

最後は、キ氏と同様、【親になり異なる立場や役割を担うことで、人間関係が拡大し、多角視点から子どもを捉えること自身が親になったこと】が契機としてあげられた。

### 3) ケ氏の「子ども理解」に変化をもたらす契機のストーリー・ラインと「理論記述」

#### ケ氏 ストーリー・ライン

ケ氏は、養成校時代の実習園での園長からの助言が、「子ども理解」の変化の初めての契機となった。ここでは、保育者として「子ども理解」の意義や本質に対する指導があった。この内容が幼少期に自分自身が保育者から受けた関わりや援助と重なり、長期的、受容的視点からの「子ども理解」の変化の契機となった。その後、保育者としての実践においては、2年目に0歳児担当になったことが契機となった。言語を介した意思疎通が困難な0歳児の心情推察に苦慮し、保育者としての力量に焦燥感を覚えていた。その中で、同僚の熟練保育者から、ケ氏の苦悩している心情を汲んだ配慮ある援助をうける機会があった。その援助により対人援助職としての保育者は、子どもに対する共感や受容的関わりに対する認識が変化した。さらに、ケ氏は、園での問題行動の対応に苦慮していた子どもの担任時、対象児が、急遽家庭の事情から保護措置による退園を余儀なくされたことがあった。その後、対象児と再会し、在園時とは異なる予想外に成長した姿から、当時の実践を振り返り、その時には想像できなかった切迫した家庭の状況や対象児の行動の背景まで推察出来なかった事を後悔したことが、「子ども理解」の変化の契機となった。

#### ケ氏 「理論記述」

ケ-①養成校での実習における指導内容や人的環境との出会いが、その後の実践における「子ども理解」に対する捉えや姿勢に影響を与える契機となる

ケ-②熟練者の心情推察を踏まえた巧みな援助や関わりを受けたことが、「子ども理解」の変化の契機となる

ケ氏 「理論記述」

ケ-③自分以外の他者の関わりや環境の変化により、予想外の成長した子どもの姿を確認することで、過去の対象児へのかかわりへの内省が行われる際が、「子ども理解」の変化の契機となる

ケ氏の「子ども理解」に変化の契機となった出来事は、ケ-①【養成校での実習における指導内容や人的環境との出会いが、その後の実践における「子ども理解」に対する捉えや姿勢に影響を与える契機となる】、ケ-②【熟練者の心情推察を踏まえた巧みな援助や関わりを受けたことが、「子ども理解」の変化の契機となる】、ケ-③【自分以外の他者の関わりや環境の変化により、予想外の成長した子どもの姿を確認することで、過去の対象児への関わりへの内省が行われる際が、「子ども理解」の変化の契機となる】の3点であった。以下に、それぞれの「理論記述」に対する考察を述べる。

1点目の契機は、ケ-①【養成校での実習における指導内容や人的環境との出会いが、その後の実践における「子ども理解」に対する捉えや姿勢に影響を与える契機となる】であった。これは、実習園の園長からの助言や指導内容では、保育技術等の細かい指導ではなく、保育の本質や子どもに関わる際の重要視する事柄について指導を受けた。この指導内容が、ケ氏の幼少期に保育者から受けた援助や関わりと重なり、「子ども理解」の変化の契機となった。保育者を志す学生にとって、実際に実習で保育者と子どもとの関わりを観察し、指導を受ける機会は、非常に貴重である。学生時代は、保育者としての構えや保育観は発展途中であり、様々な実践や保育者との出会いによりその価値観を形成していくと考えられる。今回の分析結果においても、その後の保育者としての「子ども理解」の基盤となることが示唆されたため、現場の実習を担当する保育者はその点を十分認識していく必要があるだろう。

2点目は、ケ-②【熟練者の心情推察を踏まえた巧みな援助や関わりを受けたことが、「子ども理解」の変化の契機となる】であった。ここでは、熟練者の巧みな心情理解を踏まえた援助や関わりをケ氏本人が受けたことが「子ども理解」の変化の契機になった。そこでは、ケ氏が初めて0歳児担当になり、乳児の心情推察や対応に苦慮していた。その姿から、熟練者は、ケ氏の焦燥感や挫折感を推察した上で、配慮ある援助をし、ケ氏自身が救われたという発言があった。この経験は、ケ氏にとって、人を育てる上で、相手の立場にたった共感や受容的関わりを自ら受けたことで、それが「子ども理解」にも共通であるとの認識から変化の契機となったと考えられる。

3点目の契機は、ケ-③【自分以外の他者の関わりや環境の変化により、予想外の成長し

た子どもの姿を確認することで、過去の対象児への関わりへの内省が行われる際に、「子ども理解」の変化の契機となる】であった。これは、過去に担当していた問題行動に苦慮していた子どもが、他者の関わりや環境の変化により成長した姿を確認したことが契機であった。ここでは、園内では問題行動が目立つ対象児が、家庭の事情から退園を余儀なくされ、その後再会した際に、以前とは異なる落ち着いた姿があった。この変化を目のあたりにしたク氏は、当時は対象児の行動のみからの表層的理解であって、その背景にある家庭の状況や抱えきれない子どもの心情まで考えが及ばなかったという後悔と自身の力量の未熟さを自覚することになり、「子ども理解」の変化の契機となったと推察される。

### (3) 熟練者の「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」についての分類結果

これまで、熟練期3名の保育者の「子ども理解」の変化をもたらす契機について、ストーリー・ラインから11の「理論記述」が導き出された。そこで、熟練者の「子ども理解」に変化をもたらす契機の特徴を探るため、全ての「理論記述」を類似の項目に分類した。分類結果はTable4-7に示す通りである。その結果、「子ども理解」に変化をもたらす契機として(1)対象となる子どもの姿、(2)熟練者の存在、(3)保育者とは異なる立場の経験、(4)養成校時代の経験、(5)園全体での課題共有の5点に集約された。以下に5点の契機について考察を述べる。

まず、「子ども理解」の変化の契機として最も多い「理論記述」が分類された事柄が、(1)対象となる子どもの姿であった。これは、高濱(2000)が保育者の成長の契機として示した①担任した学年や担任の仕方③指導の難しい子どもの担任経験⑤指導に関する危機的できごとや山崎・前田(1998)の小学校教師の成長の契機である①教育実践上の経験と同様の結果であった。実践において目の前の子どもの行動や発言、成長の姿がきっかけに、自分自身の子どもの関わりや捉え方を客観的に内省することで「子ども理解」の変化につながるものである。子どもの発達に必要な経験を得られるよう援助を行う保育者にとっては、目の前の子どもの姿が契機となるのは当然であろう。

しかし、保育者は時として、馬場ら(2012)が指摘するように、多様な個性に対応しきれない場合や、子どもとの関係性や子どもに対する見方が固定化させる場合がある。実践において、保育者が自覚なく子どもの見方や捉え方を常態化させてしまう際は、子どもの思いがけない発言や想定外の行動を目にすることで、自身の実践や子どもの表現の意図や背景を再度捉え直し、その結果「子ども理解」が変化していくと考えられる。目の前の子どもの姿

は、保育者の子どもへの関わりや見方を映す鏡と言って良いだろう。その姿を保育者自身がどのように捉え、内省していくかが「子ども理解」を変化させる上での要であると考えられる。今回の結果から、保育者の日々の実践の遂行そのものが、保育者の力量を豊かにする経験となり、重要な変化の契機となることが明らかになった。

次に、上記と同一で「子ども理解」の変化をもたらす契機の「理論記述」として最も多かったものが、(2)熟練者の存在であった。この出来事を契機としてあげたのは、自身の保育経験の中で新任期での語りからの結果が主であった。この新任期の保育者にとって、熟練者や同僚保育者が「子ども理解」の変化の契機としてあげられたのは、〈研究4〉と〈研究5〉でも同様の結果が得られた。これらを踏まえると、新任者の「子ども理解」の力量形成の初期段階においては、熟練者が重要な存在であり、また大きな影響力を与えていることが明らかになった。この結果は、山崎・前田(1998)と高濱(2000)の概念的な成長を検討した結果と共通する項目であった。新任期では、実践経験の少なさから子どもとの関わりに困難を覚える機会が多く、その際関わりの参考にするのは、熟練保育者の存在であった。そこでは、養成校からの知識や子どもに対する一面的な認識から、熟練者の柔軟な子どもへの関わりや多面的な子どもの捉えを目の当たりにすることで「子ども理解」を変化させていった。熟練者の子どもとの関わりは、一様ではなく、状況や子どもに合わせて柔軟に対応する姿は、新任者にとって憧れの存在であり、その影響力は大きい。また、若手教師が困難を乗り越え成長する際に最も支えとなる人物は、経験豊富な先輩教員とされ(町支2015)、新任者にとっても同様に熟練者からの指導や間接的学習を支えに「子ども理解」を変化させていくと考えられる。

3点目の契機は、(3)保育者とは異なる立場の経験であった。これは、自分自身が私生活で結婚、妊娠、出産を経験し親になることで、異なる立場や役割から実践に携わることが、契機となった場合である。

森上(2000)や三谷(2007)、馬場ら(2012)が指摘するように、保育者の経験年数の経過、特に継続的な担任業務は、子どもを捉える目や関わりを硬直化させる可能性は否定できない。その中で、保育者自身の私生活における様々な変化や親になることは、過去の自分自身の価値観や認識を異なる角度から捉えるきっかけとなり、視野の拡大や新たな視点の獲得が促され変化につながったと考える。

自分自身が親として子育ての当事者になることで、以前は気づくことがなかった苦労や不安を体験することを通して、子どもの背後にある保護者や家庭を含め総合的に捉えるよ

う変化が生じるのだろう。この結果から、今後保育者の力量形成や専門性の発達を踏まえた人材育成を考える際は、ある一定の経験を積んだ保育者が、親になることに限らず、担任業務以外の立場からの実践参加や役割を担う機会の提供を検討することも「子ども理解」の力量形成には必要な経験であろう。

4 点目の契機は、(4)養成校での経験が「子ども理解」の変化の契機としてあげられた。この契機も本研究で新たに見出された項目である。これは養成校時代の実習での実践経験や指導内容によって、子どもの理解や保育者としての子どもへの関わりの本質に対する理解を深めることを指す。学生にとって実習は、指導計画や記録の書き方、保育技術等に関心が向きがちである。しかし、本研究で新たに養成校における実習での指導内容や経験が「子ども理解」の変化の契機として示されたことは、今後の保育者養成の指導内容にとっての意義は大きいと考える。

5 点目は、(5)園全体での課題共有であった。これは、保育者が個人では対応が難しい状況におかれた際、その課題に対し、園全体で情報共有がなされ、解決に向けた討議や対策が立てられたことが契機となっていた。この契機は、本研究において新たに見いだされた項目である。現在、保育の質の向上には、保育者個人の力量だけでなく、保育者集団としての組織力やマネジメント機能の強化が求められている。子育てを取り巻く急激な環境の変化に伴い、保育施設においても困難な課題が散在している。その中で、保育者個人で対応可能な事には限界があり、子どもとの関わりにおいて困難が生じた際に、同僚や組織として課題の共有が図られることで、子どもの特性の転換がなされることが予測される。職員間の連携や率直な保育者同士の意見交換が、子どもを捉える視点や保育観の変容に作用することは明らかにされており（野本，2008；林，2012）、本研究の結果でも同様であった。特に本研究では要支援児の対応において、組織的さらに保護者との連携が緊密に図られたことが、「子ども理解」の変化の契機となったことが明らかになった。今回は保育者と園組織、家庭との連携が上手く機能した結果、良い方向に理解が変化したが、逆に園で課題共有や同僚との連携が難しい場合、「子ども理解」がどのように変化するかは今後検討していきたい。

最後に、<研究4>と<研究5>で得られた新任期と中堅期における「子ども理解」の変化の契機と、本研究で得られた熟練期の契機を踏まえ、その相違点と類似点についてみていきたい。そこでは、(1)対象となる子どもの姿や(2)熟練者の存在、(4)養成校時代の経験については、類似の契機が新任期と中堅期においても見いだされた。(1)の対象となる子どもの姿の契機については、新任期から熟練期に掛け同様の契機あげられた。保育者や教師の

熟達の過程では、自分自身の子どもの関わりや指導方法に対して、分からないこと、壁にぶつかることが重要であり、この停滞への自覚が、さらなる熟練の道が開かれるとされている（秋田，1997）。したがって、熟練期にあっても、目の前の子どもの姿や反応に対し、なぜと疑問を持ち、自分自身の関わりを客観的に捉え直していくことが、「子ども理解」の力量形成には重要であると考えられる。

次に、相違点についてみていく。ここでは、中堅期のみに見いだされた契機が、Table4-5で示されている(4) 実践以外の研修や勉強の機会であり、熟練期のみにもみられた契機は、(5) の園全体での課題共有であった。中堅期にもみられた実践以外の研修の機会は、自分自身の園以外の様々な年代の保育者が集まり、実際の保育で「子ども理解」で困っている事例や逆に上手くいった事例を持ち寄り意見交換がなされた。ここでは、新任期に年間を通した子どもの姿の把握や行事等園生活に対する見通しが可能になり、中堅期に掛け、子どもの姿をより落ち着いて捉えようとする姿勢が、研修での「子ども理解」の変化につながったと推測する。この結果から、今後は、保育施設の管理職である者が、保育者個人の経験内容や要求を考慮し、どのような研修や支援が必要か見極め提供していくことが求められる。

また、熟練期の保育者のみに見いだされた契機に、(5) 園全体での課題共有があげられる。これは、特別な支援が必要な子どもへの対応の際に、担当保育者のみではなく、園全体として課題を共有することで、子どもの特性に対する捉えに変化が生じたものである。ここでは、熟練期の保育者が、担当クラスの要支援児の対応に困難を感じ、園長に相談したことで人員配置や必要な環境整備がなされ、上手く組織として機能した結果から「子ども理解」に変化が生じている。保育者が経験を重ねる中で、課題が発生した際には、個人の力量では限界のある事柄やどこに相談すれば適切な資源が手に入るか等、問題を客観的に分析し、必要な支援に対する手立てが可能になったと推測する。しかし、反対に経験の少ない保育者であれば、誰に相談して良いか分からず、一人で課題を抱え、離職へと続く可能性もある。したがって、経験の少ない保育者に対しては、管理職を含め園全体で「子ども理解」に困難を示している事柄に関して細やかな支援体制を整備していくことが必要であろう。



Table4-7 熟練者の「子ども理解」に変化をもたらす契機の「理論記述」分類結果

契機	理論記述	理論番号
(1)対象となる 子どもの姿	・子どもの想定外の発言や行動を確認し、自分自身と子どもとの関わりを客観的に内省することが、「子ども理解」の変化の契機となる	キ-②
	・自分以外の他者の関わりや環境の変化により、子どもの予想外の成長する姿を確認すると、過去の対象児への関わりについて内省することが「子ども理解」の変化の契機となる	キ-③ ケ-③
(2)熟練保育者の存在	・熟練保育者による実践の関わりや助言、意見交換がなされることで、「子ども理解」の変化の契機となる	キ-① ク-① ケ-②
(3)保育者とは異なる 立場の経験	・保育者自身が私生活で親になるなど、保育者以外の異なる立場を経験することで、保育や子どもを多角的に捉えることが「子ども理解」に変化の契機となる	キ-④ ク-④
(4)養成校時代の経験	・養成校時代の子どもの関わりや助言、実習先での人的環境との出会いが、「子ども理解」の変化の契機となる	ク-② ケ-①
(5)園全体での課題共有	・保育者個人による対応が困難な事例の場合、園全体の情報共有や支援体制の充実、連携が「子ども理解」の変化の契機となる	ク-③

## 第5章 総合的考察

本研究では、保育者の専門的力量的の一つである「子ども理解」に着目した。まず、保育者がどのような事柄に着目し「子ども理解」を行っているか、「視点」の構造と、具体的内容について追求した。そして、その「子ども理解」の「視点」が、経験年数によりどのような違いがみられるか、新任者、中堅者、熟練者を対象に、量的検討からその差異を明らかにした。また、この量的検討によって得られた変化が、具体的にどのような契機で生じるか、個人的経験に焦点を当て、質的分析により検討を行った。さらに、これらの量的、質的両面による分析から、保育者の「子ども理解」の力量が、どのように高められるか解明を試みた。

本章では、本研究の一連の研究結果を踏まえ、第1節でこれまで得られた結果を総括し、第2節では本研究の結論を記し、第3節で保育者の専門的力量的としての「子ども理解」の形成へ向けた実践への具体的示唆を述べ、第4節では本研究の意義と限界、今後の課題について述べる。

### 5.1 本研究で得られた結果の総括

本研究では、第2章以下第4章まで6つの研究を行った。その結果を以下にまとめることにする。

#### 5.1.1 「子ども理解」の視点カテゴリの検討

本研究は、保育者が実際の保育行為中に、子どものどのような点に着目し、子どもの行為を理解しているか「子ども理解」に焦点を当て、その「視点」の構造を検討した。これまでの先行研究で示された子ども理解の視点を精査し、「子ども理解」の視点としてカテゴリ分類、精緻化を試みた。それらの分析から「子ども理解」の視点として、上位カテゴリとして、【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】、【他者の内面的理解】4つが導き出された。そして各上位カテゴリの下位カテゴリとして、以下に示すカテゴリが抽出された。

【外面的理解】の下位カテゴリは、「行動」、「発言」、「表情」、「外面的理解その他」4つであった。また、【内面的理解】の下位カテゴリは、「動機・意欲・欲求」、「感情・興味・欲求」、「認知・思考」、「内面的理解その他」の4点であった。さらに、【背景】カテゴリで

は、「人間関係」、「環境」、「家庭」、「発達」、「性格」、「身体面」、「背景その他」の7点の下位カテゴリが抽出された。

これらの結果から、保育者が実践において「子ども理解」を行う際には、次の4点の視点に着目し理解を進めていることが示された。1点目は、子どもの観察可能な外面的事実に関する【外面的理解】、2点目は、子どもの内面や心情に関する推察である【内面的理解】、3点目は、目の前の子どもからは観察可能ではなく、子どもの背後にある事情等に関する【背景】、4点目は、子どもの周囲の人々に関する内面や心情に関する推察である【他者の内面的理解】であった。

### 5.1.2 熟練者と新任者における「子ども理解」の視点の違い

経験年数3年以下の新任者は、「子ども理解」を行う際は、子どもの姿から観察可能な行動や発言等【外面的理解】に着目し理解を進めることが明らかになった。また、新任者は、子どもの頭の中で考えている事柄や思考、思いを推察する際には、子どもの姿からは、その根拠が読み取れない独自の推察や、躰や規範等の指導的立場から理解を進めることが示唆された。

一方、10年以上の熟練者は、「子ども理解」の際に、目の前の子どもからは見て取れない人間関係や発達等【背景】に着目して理解を進めていることが示された。また、熟練者は、「子ども理解」の視点に対するカテゴリ言及数が多く、多角的視点から包括的に子どもの行為を理解しているということが明らかになった。さらに、子どもの頭の中で考えている事柄や思考、思いの読み取りでは、子どもの知的好奇心や心理的側面、他児や周囲との関係性にも着目し理解を進めていることが示された。このように、保育者の「子ども理解」の視点において、熟練者と新任者による違いが実証的に明らかにされた。

### 5.1.3 熟練者・中堅者・新任者における「子ども理解」の視点の違い

新任者は、「子ども理解」を行う際に、子どもの状態や心情を詳細に捉えることが困難である。また、目の前の子どもの姿からは観察することが出来ない【背景】の視点から「子ども理解」を進められず、対象児以外の周囲の他者である【他者に関する理解】にまで視点が及ばない段階であることが示唆された。

経験年数4年から9年の中堅者は、新任者より子どもの状態や心情を詳細に捉えることが可能になる。新任者と熟練者との差異を比較し、新任者と中堅者、中堅者と熟練者との

間に、「子ども理解」の視点カテゴリに関する明確な違いは認められなかった。

そして、熟練者は、「子ども理解」の際は、【背景】に着目し、中でも子どもの一般的年齢の「発達」と周囲の子どもや保育者等の行動や動きに関する「他者の外面的理解」に考えを及ばせ理解を進めていることが明らかになった。また、目の前の子どもの状態や心情を詳細に捉らえることが、経験年数の増加に伴い、可能になることが示唆された。

#### 5.1.4 新任者における「子ども理解」の変化と契機

新任者の実践開始間もない時期の「子ども理解」の状態は、子どもの行為の理由や意味を考える段階ではなく手探りの状態であり、子どもの安全重視、指導的関わりを優先する傾向がみられる。自分自身の「子ども理解」に対する力量不足は自覚しながらも、同僚保育者の「子ども理解」の視点を参照し理解を進めていた。そして、1年経過後の年度終盤の「子ども理解」では、目の前の対象児だけではなく周囲との関係性、過去の姿を踏まえ理解を進めていた。また理解の対象が個人のみだけでなく、クラス集団として理解を進め、「子ども理解」の視点の広がりが認められた。また、徐々に「子ども理解」に対する手応えを実感し、意図的な保育行為を進めることが可能になる者もみられる。しかし、一方、同僚保育者等人的資源を活用した「子ども理解」が困難である場合は、深層的「子ども理解」が進まず、依然心情推察への困難感を抱いていた。

このような新任者の1年間の「子ども理解」に変化をもたらした契機は、実践開始間もない時期は、熟練者の存在、情報統合による多角視点の獲得があげられた。その後、年度終盤では、熟練者の存在、異なる立場（主担当）の経験、対象となる子どもの姿、新たな知識獲得の機会があげられた。熟練者の存在は、実践開始直後と年度終盤に契機としてあげられたが、「子ども理解」の視点を提示するモデルとしての存在と、新任者自身の保育行為を意味づける存在とその役割が異なることが示唆された。

#### 5.1.5 中堅者における「子ども理解」の変化と契機

中堅者の「子ども理解」の変化の契機の検討では、まず新任期に同僚や熟練保育者等の他者の存在、対象となる子どもの姿、養成校・学生時代の経験があげられた。同僚や熟練保育者等の他者の存在が変化の契機は、他者の子どもの心情推察や多角的視点に触れることで、変化が生じたものである。また、対象となる子どもの姿は、実践での子どもの反応や発言から、改めて自分自身の保育行為や対象児に対する理解を内省し、「子ども理解」

に変化が生じるものであった。さらに、養成校・学生時代の経験の契機は、養成校時代の実習園と就職先での「子ども理解」に対する方針が異なり、保育者の子どもの行為を理解する姿勢に変化が生じたものである。

次に中堅期に入っの「子ども理解」の契機は、同僚や熟練者等の他者の存在、養成校・学生時代の経験、実践以外の研修や勉強の機会であった。同僚や熟練者等の他者の存在は、自力での「子ども理解」に困難を示すと、他者に対し、新たな視点や異なる見解を求め、それが契機となり、改めて「子ども理解」を修正し変化が生じるものであった。また、養成校・学生時代の経験は、学生時代から継続した省察の習慣が、「子ども理解」に変化を生じさせていた。さらに、実践以外の研修や勉強の機会が契機として見いだされた。ここでは、園外の「子ども理解」に関する事例検討の研修の場で、他者の子どもに対する見解や視点に触れることが契機となり、自分自身の実践での子どもの見方や捉えに変化が生じたものであった。

#### 5.1.6 熟練者における「子ども理解」の変化と契機

熟練者における「子ども理解」に変化をもたらす契機は、対象となる子どもの姿、熟練者の存在、異なる立場の経験、養成校時代の経験、園全体での課題共有の5点に集約された。1点目の対象となる子どもの姿の契機は、実践での目の前の子どもの行動や発言をきっかけに、自分自身の子どもへの関わり方や捉え方を客観的に内省することで「子ども理解」を変化させているものであった。2点目の熟練保育者の存在は、主に新任期の「子ども理解」に変化をもたらす契機としてあげられた。新任者は、熟練者の子どもへの関わりや多面的な子どもの捉えを参考に、間接的学習を支えに「子ども理解」を変化させていくことが示された。3点目は、保育者以外の異なる立場の経験が契機としてあげられた。これは、自分自身が私生活で親になったことで、子育ての当事者となり、子どもの背後にある保護者や家庭を踏まえ子どもを捉えるようになり、変化が生じたものであった。この親になることによる契機は、保育者自身の私生活でのライフステージとの関連もあるが、熟練者の「子ども理解」の変化の契機でのみ見出されたものである。4点目の契機は、養成校や学生時代の経験があげられた。この契機は、今回研究結果により、新たに見いだされた契機であり、養成校時代の実習での経験や指導内容が、子ども理解や保育者としての関わりに対する本質に対する理解を深めることになったものである。最後5点目は、園全体の課題共有が契機としてあげられた。ここでは、保育者個人で対応が難しい事例や対応が

求められた際に、その課題に対し、園全体で情報共有がなされ、解決に向けた対策が講じられると、「子ども理解」の変化が促されることが明らかになった。この契機も、本研究により新たに抽出された契機であった。現在は、子育てを取り巻く環境の急激な変化に伴い、保育施設に求められる社会的役割が拡大している中、保育者個人では対応できない課題が山積される。そこで、対応の難しい課題の場合は、園全体として課題を共有していくことで、子どもに対する捉えや理解が変化していったと考えられる。

## 5.2 本研究の結論

保育の営みの中で、一人一人の子どもが周囲の環境に関わり、発達に必要な経験を自ら得ていけるよう援助するためには、保育者が子どもの興味の対象や感じている事柄について適切に把握することが求められる。すなわち、子どもの興味や内面世界を把握する「子ども理解」は、保育者にとって必要不可欠な力量であり、また同時に保育者の専門性が問われる力量の一つなのである。しかし、これまで保育者の「子ども理解」の力量が、どのように獲得、形成されるかという点については解明されてこなかった。これらのことから、保育者の「子ども理解」の力量を高める支援につながる知見が必要との考えから、「子ども理解」研究を行った。

本研究の目的は、保育者が保育行為中に子どものどのような点に着目し、「子ども理解」を行っているか、その視点の構造を明らかにし、保育者の経験年数による違いや変化について検討し、保育者の「子ども理解」の力量がどのように高められるか解明することであった。まず、＜研究1＞において、136名の保育者を対象に質問紙調査を行い、保育者の「子ども理解」の視点カテゴリ分類を行った。その結果、「子ども理解」の視点として、4つの上位カテゴリと15の下位カテゴリから構成されるカテゴリに分類された。

＜研究2＞では、＜研究1＞で得られた「子ども理解」の視点が、保育者の経験年数による違いがみられるか、経験年数3年以下の新任者と経験年数10年以上の熟練者との間で検討を行った。その結果、新任者は子どもの観察可能な事柄である行動や発言等に着目し理解を進め、子どもの考えている事柄を推察する際には、根拠のない独自の推測や指導的立場から理解を進めていくことが明らかになった。一方、熟練者は、目の前の子どもからは観察することが出来ない背景に着目し、多角的視点から「子ども理解」を行うという差異が示された。そして＜研究3＞では、さらに経験年数の区分を細分化し、新任者、熟練者と、経験年数4年から9年までの中堅者を加え、3者間による「子ども理解」の視点

の違いを検討した。その結果、新任、中堅、熟練と経験年数の増加に伴い、より多くの手がかりを目の前の子どもの状況から見出し理解を進めていることが明らかになった。また、熟練者は、子どもの観察可能な事柄だけでなく、子どもの発達の側面や人間関係等背景に着目し、さらに、対象児以外の周囲の他者の行動や動きを含め「子ども理解」を行っていることが示された。

次に、これらの経験年数による「子ども理解」の視点の変化が、実践経験の中でどのような事柄がきっかけで生じるか、その契機に着目し、研究参加者の語りから検討した。第1に、＜研究4＞では、3名の新任者を対象に、1年間の「子ども理解」の状態と変化の契機を検討した。その結果、実践開始間もない時期は、「子ども理解」に至らず指導的関わりや安全重視の関わりが優先され、手探りの状態である。そして年度終盤では、徐々に「子ども理解」の視点の広がりがみられ、子どもの心情や内面推察を踏まえた上での保育行為へと変化がみられた。また、「子ども理解」の変化の契機は、熟練者の存在、情報の統合による多角的視点の獲得、異なる立場の経験、対象となる子どもの姿、新たな知識獲得の機会があげられた。

第2に＜研究5＞では、中堅者3名を対象にこれまでの経験の振り返りから「子ども理解」に変化をもたらす契機について検討した。その結果、新任期の契機は、同僚や熟練保育者等の他者の存在、対象となる子どもの姿、養成校・学生時代の経験の3点が見出された。中堅期の契機としては、同僚や熟練者等の他者の存在、養成校・学生時代の経験、実践以外の研修や勉強の機会の3点が明らかにされた。中でも、養成校・学生時代の経験の契機は、本研究により新たに見いだされた契機である。

第3に＜研究6＞では、熟練者3名を対象に、これまでの経験から「子ども理解」の変化の契機について分析を行った。分析の結果、対象となる子どもの姿、熟練者の存在、保育者とは異なる立場の経験、養成校時代の経験、園全体での課題共有の5点が契機として見いだされた。この中で、園全体での課題共有の契機については、熟練期の保育者のみで見られた契機であり、また本研究により新たに見出された結果であった。

このように、保育者が実践経験の中で、「子ども理解」に変化をもたらす契機は、養成校時代の経験に端を発し、新任期の熟練者の存在、その後個人のライフステージの変化による保育者という立場以外の異なる立場の経験、熟練期での園全体の課題共有等、キャリアの段階により契機が変化していくことが示された。保育者の「子ども理解」の力量は、養成校から熟練期に至る実践経験の中で、これらの契機を経験することで、「子ども理

解」の形成につながることを示唆された。

以上、本研究により、保育者の「子ども理解」の力量を高めるためには、特に新任期から中堅期に掛けての保育者にとっては、熟練保育者や同僚保育者による援助が大きな影響を与えることが示された。また、養成校や学生時代の経験、新たな知識獲得や研修の機会、園全体による課題の共有等、園の資質向上に向けた環境的要因による事柄が「子ども理解」に変化を生じさせることが明らかになった。さらに、目の前の子どもの姿から自分自身の「子ども理解」を再度捉え直す個人的省察の力量についても変化の契機として見出された。これらの結果から、「子ども理解」の力量を高めるためには、客観的に子どもとの関わりを省察する個人的な能力と、研修の機会、優秀な熟練者の存在、異なる立場の経験等、園の環境的要因とを相互に継続的に進めていく事で可能になることが示唆された。また、養成校や学生時代の経験や習慣が、その後の「子ども理解」の力量形成に重要な影響を与えることが示された。

### 5.3 保育者の専門的力量としての「子ども理解」の形成へ向けた実践への具体的示唆

次に、本研究によって得られた結果を踏まえ、保育者の専門的力量としての「子ども理解」の形成に向けた実践への具体的示唆を述べる。

はじめに、養成校時代に可能な具体的示唆である。今回の研究結果では、養成校時代に身に付けた自分自身の保育行為や子どもの心情を振り返る内省の習慣が、その後の「子ども理解」の力量形成に大きな影響を与えることが示された。したがって、実際の保育現場に出る以前に、常に自分自身の子どもに対する心情推察を振り返る姿勢を身に付けることが重要である。＜研究2＞の結果では、新任者は、子どもの心情推察の際に、根拠のない独自の視点から行うことが示されているため、如何に客観的に内省できるかが、重要な鍵となる。そのために、本研究で得られた「子ども理解」の視点カテゴリを活用し、子どもの姿を多様な視点から推察することで、客観的に子どもの心情に迫ることが可能になると考える。その中で、養成校の教員は、学生一人一人が少しでも子どもの心情を読み取る手応えや面白さを実感できるカリキュラムや授業展開を構想していくことが求められる。

また、養成校時代の実習以外の子どもとの関わり方の経験や、実習先の保育者との出会いが、「子ども理解」に変化をもたらしていた。そこでは、保育者としての子ども理解の本質に関する指導が契機となり、その後の「子ども理解」に対する保育観の形成がなされていた。養成校における実習の事前指導では、指導計画や日誌の作成、模擬保育等、保育技



術を重視する傾向があるが、保育者として子どもの心情に寄り添う、長期的視点からの理解等、「子ども理解」の根本的な部分に触れた指導内容が必要であろう。

次に、新任期における具体的示唆について述べる。特に実践開始直後の1年間は、新任者にとって、その後の「子ども理解」の力量形成を左右する重要な時期であることが示された。そのため、保育施設では、日々の実践の中で、子どもの内面を読み取る際の視点や見解を提供できるモデルとなる熟練者の存在が必要であると考えられる。実際に熟練者の子どもの心情推察や子どもの内面の動きの解説に触れることで、新任者は、「子ども理解」に対する知識を蓄積し、その知識を基に実践での子どもとの関わりを重ねながら力量を獲得していくのである。また、今回の結果からこの1年間の「子ども理解」に対する手応えや自信が、2年目以降の子どもとの関わりに対する意欲に影響がみられた。新任者の中には、子どもとの関わりや内面理解に対し困難を感じていても、主体的に熟練者に質問や疑問を聞くことに躊躇する場合もあるため、インフォーマルな状況で、率直に意見交換や質問ができる職場の雰囲気づくりにも配慮していく必要がある。今回の調査参加者は、全て保育所勤務であり、複数担任によるクラス運営であった。幼稚園やこども園等の保育施設や担当クラスの年齢によっては、1年目であっても単独で担任を任せられる場合がある。園の事情や人員配置に制限があることも考えられるが、「子ども理解」の力量形成における重要な第一歩である1年目の保育者には、特にきめ細やかな支援体制が求められる。

さらに、中堅期の「子ども理解」の力量形成への示唆である。中堅期は、新任期の間に様々な子どもとの出会いを通して、「子ども理解」に対する一定の知識が蓄積されるようになった。しかし、この時期はまだ自分の枠組みを超えた子どもとの出会いやこれまでの「子ども理解」に対する理解が通用しないと、どのように理解を進めて良いか困難を抱くことも多くみられる。そこで、先輩や熟練者が、中堅者の保育行為や子どもの内面に対する動きを解説、意味づけを行うと、新たな気づきがなされ「子ども理解」の視点の拡大が可能になると考える。ここでは、あくまでも熟練者は、中堅者の「子ども理解」の知識に対する整理付けや援助する役割であることの認識が重要であろう。また、中堅期に入り、一定の「子ども理解」に対する知識の蓄積ができると、専門的知識の研修や園外の保育者と意見交換できる機会により、新たな「子ども理解」への気づきが力量の形成につながるのではないかと考える。

最後に、熟練期における示唆である。熟練期には、これまでの実践経験での子どもとの関わりにおいて、「子ども理解」の力量は習熟されている時期であることが想定される。

その中で、今回の研究結果では、熟練期に子どもの想定外の発言や行動が「子ども理解」を再度捉え直す契機としてあげられていた。よって、「子ども理解」の力量形成では、経験年数を重ねても、自分自身の子どもを見る目を常に疑い、子どもの反応や発言から「子ども理解」の真価を問う謙虚な姿勢を身に付けていくことが求められるだろう。また、熟練期には、園全体での課題共有が「子ども理解」の変化の契機として見出された。熟練期には、自身の保育実践以外にも後身の指導の役割を担うことから、個人の「子ども理解」の能力のみでは解決が困難なケースでは、園内外に必要な資源や支援を選定し、各方面との関係構築を図る力量も必要であると考えられる。

#### 5.4 本研究の意義と限界、今後の課題

ここでは、本研究の意義と限界、今後の課題について述べる。

本研究では、保育者の専門的力量的の一つである「子ども理解」に着目し、経験を重ねる中でどのような変化がみられるか体系的に検討する必要があると考えた。これまで、子ども理解は、保育の根幹とされ、また保育者の肝要な専門的力量的の一つとの認識から、先行研究の中でも広く検討されてきた。しかしながら、そこでの内容は、子ども理解の定義が曖昧で、様々な研究手法から分析され、実証的に検討された研究は少なかった。また、保育者が具体的にどのように子どもを理解しているか、経験を重ねる中で子どもを理解する力量がどのように変化するか検討した研究は見当たらなかった。

そこで、まず、保育者が実際の子どもどのような事柄に着目し理解を行うか、「視点」の具体的内容を明らかにする必要がある。これまでの子ども理解の視点に関する内容は、研究者により独自に分類されたものが殆どで、実証的に検討されたものはみられなかった。その中で、＜研究1＞の検討により、「子ども理解」の視点を実証的に分類し、カテゴリを見出したことにより、保育者の保育実践における子どもの心情推察での具体的着目点の内容を提供することができた。この結果により、これまで曖昧であった「子ども理解」の視点について【外面的理解】、【内面的理解】、【背景】、【他者に関する理解】と構造を明らかにした。このことにより、詳細に「子ども理解」の視点を追求する手がかりを示すことができたと言えよう。また本研究は、実践経験の少ない養成校の学生や新任者に対して、「子ども理解」の視点の構造を示すことで、実践における「子ども理解」の力量向上への有益な示唆を得た意義は大きいと考える。

次に、これらの視点カテゴリを用い、保育者の「子ども理解」の力量の違いを経験年数

という指標から検討した<研究2><研究3>では、新任者、中堅者、熟練者とそれぞれの経験年数による違いを分析した。その結果から、経験年数を増すことで、子どもの状態や心情を詳細に捉えることが可能になり、背景や他者の行動等多角的視点から「子ども理解」を進めることが明らかにされた。また、熟練者と新任者の間で、「子ども理解」の際に、具体的な子どもの認知や思考に対する推測の内容に差異があることが示された。ここでは、新任者は、保育者独自の解釈や印象から子どもの内面を推察する、躰や規範に着目し理解を進める等の特徴が明らかにされ、熟練者は、子どもの興味・関心や知的好奇心、他者との関係性の中で子どもを捉え理解を進めていることが示唆された。

これらの結果から、熟練者の子ども理解を行う際の具体的視点や多角的な視点の内容が明らかにされたことは、特に経験の少ない新任者にとって、「子ども理解」の力量を着実に向上させるための重要な知見であり、新任期の実践教育に寄与できると考える。また、これまでの先行研究（高濱，2001）における経験年数を指標とした差異の検討では、熟練者と新任者という2者間による比較が殆どであったが、本研究では新任者、中堅者、熟練者と3者間による分析を行うことで、経験年数の蓄積による段階的違いを明らかにした点は、「子ども理解」の変化に必要な支援や体制整備を行う上で有益な示唆を得た意義は大きいだろう。

続いて、上記のような経験年数による「子ども理解」の違いが、実践経験の中で具体的にどのような契機で変化するか個人的経験に焦点を当て、新任期、中堅期、熟練期とそれぞれの経験年数による差異を検討した。その結果、経験年数の少ない新任期から中年期の保育者の「子ども理解」に変化を及ぼす契機では、熟練者や同僚保育者による視点の提供や子どもの内面に対する見解を共有する機会が大きな影響を与えることが明らかにされた。また、新任期から熟練期と共通して見いだされた契機は、対象となる子どもの姿であった。これは、理解の対象となる子どもの反応や発言が契機となり変化が生じるものであり、「子ども理解」の力量を高める上では、経験年数に関係なく子どもの姿を客観的に捉え直す個人的能力の向上が必要であることが示唆された。さらに、中堅期では、研修や異なる立場からの実践経験、熟練期では園全体による課題共有等個人に起因しない事柄も契機として見いだされ、個人的能力と園全体の資質向上体制等外的要素の両者を併せることが、「子ども理解」の力量を向上させるためには必要であることが示唆された。

さらに本研究では、保育者の「子ども理解」の力量を経験年数という指標から、経験を重ねる中でどのように変化するか、量的分析、質的分析と異なるアプローチからその違い

について解明してきた。そこでは、保育者の経験年数の蓄積によって得られた「子ども理解」の視点の違いと、具体的に個人のどのような経験と結びつき変化が生じたか経験年数による違いを明らかにした。これまでの子ども理解に関する先行研究では、保育者の経験年数の多寡からの比較による量的分析と個人の変化を一定期間から質的に分析しているものと別々に扱われ、異なる分析手法を用い「子ども理解」の力量について検討した研究は見られなかった。そこで本研究で初めて、量的分析による客観的变化と質的分析による個人的変化の両アプローチから、その関連を解明した点については、保育者の専門力量形成に関する研究、教育、実践に貢献できたと考える。

次に、本研究の限界について述べていく。

本研究では、保育者の「子ども理解」の力量の違い明らかにするため、これまでの先行研究でもその関連が多く指摘されている経験年数という指標から、差異について検討した。そこでは、量的、質的両分析結果を統合すると、経験年数の蓄積により概ねプラスの方向にその力量が変化していることが示されたが、必ずしも経験年数の増加がプラスに作用するとは限らず、条件が異なる保育施設の保育者を対象とした場合、結果が異なる可能性も否定できない。したがって、今後は経験年数の増加が「子ども理解」の力量にマイナスに作用する要因や異なる指標を用い経験による差異を検討していく必要があるだろう。

また、今回の質的分析の対象となった保育者は、経験年数の異なる保育者の「子ども理解」の変化の契機の違いを検討するため、一定の条件下の環境における保育者を選定する必要から、公立保育所の保育者を対象とした。公立保育所では、保育者の人員配置、経験年数の分布、研修制度等がおおよそ均一であり、「子ども理解」をプラスに変化させるための様々な条件が整備されていたことが予想される。

公立保育所は、保育者の平均勤務年数も私立保育所より長く、経験年数の長い熟練者が多く存在している。しかし、他の私立保育施設においては、熟練者の人材が多く在籍するとは限らず、同様の結果が得られるかは不明である。また「子ども理解」の変化の契機として、研修の機会や園全体での課題共有、異なる立場の経験等、園の運営や体制による環境的要素も多くあげられていた。これらも、他の保育施設に勤務する保育者では、異なる契機があげられる可能性もあるため、多様な保育施設に勤務する保育者を対象にさらなる検討が必要である。さらに、保育所は、自分の担当クラスを複数名で担任をすることが多く、実践の中で、他者の「子ども理解」の考えに触れる機会が必然的に多くなり、その影響から変化が生じた可能性もある。幼稚園や認定こども園に勤務する保育者であれば、新

任者であっても単独で担任を行う場合が多く、その場合は、どのような契機で「子ども理解」に変化が生じるかは検討できておらず、検討の余地が残る。

現在の保育者を取り巻く環境では、必ずしも公立保育所のように人的環境や労働条件が一定の保育施設ばかりではないため、今回の結論は一定の条件下によるものであり、結果はその範囲である。しかしながら、質的研究における結論の一般化可能性は、読者が自身の抱えているケースやその他のケースと「比較」しながら、自分のケースに「翻訳」することで、適用が可能となり、一般化が実現されるため（大谷，2019）、実践における「子ども理解」の力量形成の一助になったのではないかと考える。

最後に、本研究における今後の課題について述べる。

1点目は、「子ども理解」の視点カテゴリの一般化の問題である。本研究において、実証的に「子ども理解」の視点カテゴリとしてその構造が明らかにされた点では、一定の成果がみられると考える。しかし、本研究では、単独の場面だけでなく複数の保育場面から「子ども理解」の視点として、カテゴリの抽出を行い、その中で場面による偏りはみられなかったが、異なる場面では新たな視点が見い出される可能性もあるため、さらに場を増やし検討することが必要であろう。さらに、今後は、本研究で導き出された「子ども理解」視点カテゴリが、新任者や養成校の学生の実践での「子ども理解」に有益となるよう、教育的効果を検証していきたい。

2点目は、刺激映像の内容の問題があげられる。本研究では、＜研究2＞、＜研究3＞において、計4場面の日常の子どもの姿を映した刺激映像を使用した。予備調査による結果を踏まえ、保育者から反応の得られやすい刺激、子どもの状況が把握しやすい場面を選択したが、刺激映像の場面により新任者、中堅者、熟練者との間で異なる結果がみられた。これは、場面に登場する子どもの状況や姿による影響があると考えられるが、その要因までは本研究では追求できなかったため、今後は想定される子どもの姿の映像を増やし検討していく必要がある。

3点目は、保育者の経験年数の区分の問題である。今回は、先行研究による保育者の「子ども理解」の深まりや視点の広がりやの時期の結果を踏まえ、経験年数1年から3年までを新任者とし、10年以上を熟練者とし、その間の経験年数の保育者を中堅者とした。本研究の「子ども理解」の視点の違いに関する3者間の比較では、新任者と熟練者の間には違いがみられたが、新任者と中堅者、中堅者と熟練者との間では「視点」の違いが殆ど認められなかった。これは、中堅期の経験年数の区分による影響も考えられるため、さらに

中堅期の経験年数の区分を細分化し、検討していくことが必要であると考え。また、先行研究においても、この中堅期の保育者に焦点を当てた知見の蓄積が非常に少ないことから、中堅者の「子ども理解」が新任者や熟練者とどのように異なるか、更なる詳細な検討をしていくことが今後の課題である。

4点目は、方法論の問題である。今回は、保育者に映像を観てもらい、その後自由記述による回答を求める方法をとった。この書字という行為は、個人差やこれまでの教育歴に影響される可能性が考えられるため、保育者の思考の内容が全て反映されているとは言い難い。思考はしているが、その内容が必ずしも記述結果として記載されない場合もあるため、発話による回答を求めるなど、より保育者の「子ども理解」に対する思考を的確に捉える方法論を再考していくことが求められる。

5点目は、質的研究における中堅者の調査参加者の経験年数の問題をあげる。今回、中堅者として調査に参加した中堅期の保育者は、全て経験年数4年の保育者であり、新任期を終えて間もない時期であった。その為、「子ども理解」の変化の契機としてあげられた事柄は、新任期の契機が多く、中堅期に入ってから契機としては、多く導き出されなかった。本研究では、中堅期の保育者を経験年数4年から9年までの範囲で設定しているため、調査参加者の経験年数の幅をさらに広げ、異なる経験年数の保育者の「子ども理解」の契機を追求していくことが必要である。

## 本論文を構成する研究の発表状況

### 【論文】

・ (原著)

佐藤有香・相良順子 (2017). 保育者の経験年数における「幼児理解」の視点の違い 日本家政学会誌, 68(3), 103-112.

・ (原著)

佐藤有香・相良順子 (2019). 熟練保育者における「子ども理解」に変化をもたらす契機についての質的研究 - 保育実践の振り返りの語りから - 教師学研究, 22(2), 47-57.

### 【紀要】

- ・ 佐藤有香・相良順子 (2014). 保育者における幼児理解の視点 こども教育宝仙大学紀要, 5, 29-36.

### 【発表】

- ・ 佐藤有香・相良順子 (2013). 保育者における幼児理解の視点 日本保育学会第 66 回大会発表要旨集, pp. 764.
- ・ 佐藤有香 (2014). 保育者養成校に在籍する学生における幼児理解の視点 日本保育学会第 67 回大会発表要旨集, pp. 891.
- ・ 佐藤有香 (2015). 実習前後による「幼児理解」の視点の変化について 日本保育学会第 68 回大会発表要旨集.
- ・ 佐藤有香 (2016). 実習前後による「幼児理解」の視点の個人差 日本保育学会第 69 回大会発表要旨集.
- ・ 佐藤有香 (2017). ベテラン保育者と保育者養成課程に在籍する学生の「幼児理解」の視点の違い - 一場面からの分析 - 日本保育学会第 70 回大会発表要旨集.
- ・ 佐藤有香 (2020). 「子ども理解」における困難場面の検討-新任保育者を対象に- 第 4 回保育者養成校教育学会研究大会要旨集, pp. 148.
- ・ 佐藤有香・上山瑠津子・杉村伸一郎・岡田たつみ・上村晶・砂上史子 (2020). 保育者の専門性としての「子ども理解」を考える 自主シンポジウム 日本保育学会第 73 回大会発表要旨集.

## 引用文献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹(1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長 - 熟練教師初任教師の比較検討 - 発達心理学研究, 2, 88-98.
- 秋田喜代美 (2000). 保育者のライフステージと危機-ステージモデルから読み解く専門性発達, 21(58), 48-52.
- 馬場訓子・中平絢子・高橋敏之 (2012). 幼稚園教育におけるティーム保育の教育的妥当性 岡山大学教師教育開発センター紀要, 2, 24-32.
- 越中康治・杉村伸一郎 (2008). 保育者の保育観はいかにして形成されるのか? (2)-熟達した保育者が振り返る新任の頃の自然観- 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 27-35.
- 衛藤真規 (2015). 保育者との関係に関する保育者の語りの分析-経験年数による保護者との関係の捉え方の違いに着目して- 保育学研究, 53(2), 84-95.
- 橋川喜美代 (2015). 保育における評価としてのラーニング・ストーリーに見る子どもの心の動きと保育者の子ども理解- 兵庫教育大学研究紀要, 46, 11-20.
- 林悠子 (2012). 保育記録に見る保育者と子どもの関係性 佛教大学社会福祉学部論集, 8, 17-37.
- Hayashi, A. & Tobin, J. (2015). Teaching Embodied The University of Chicago Press.
- 長谷部比呂美 (2004). 保育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機 お茶の水大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 129-137.
- 姫野完治 (2013). 教師の成長・発達におけるナラティブ 学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー, 大阪大学出版.
- 堀淳世 (1997). 幼稚園教諭が語る指導方法-経験年数による違い- 保育学研究, 35, 280-287.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan, Understanding teacher development. Teacher College Press, 122-142.
- 市川奈緒子・五十嵐元子・利根川彰博 (2017). 子ども理解に見る保育者の専門性-保育者の語りによる構造化- 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報, 22, 3-19.



- 池田竜助 (2015). 日常の保育実践における保育者の子ども理解の特性：-保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて- 保育学研究, 53(2), 116-126.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久(1988). 教師のライフコース 東京大学出版.
- 石井章仁 (2007). 保育の実践と評価 保育原理-新しい保育の基礎- 柴崎正行著 同文書院.
- 岩立京子・楠木千里・福田真奈 (1998). 幼稚園教諭および保育所保母のキャリア形成(1) - 保育者の保育実践における経験内容およびその経験年数による差について- 東京学芸大学紀要, 49, 215-220.
- 岩波映像 (2002). 3歳児の世界 幼児理解にはじまる保育①.
- 岩波映像 (2003). せんせいだいすき 幼児理解にはじまる保育②.
- 岩波映像 (2008). 3年間の保育記録 第1巻①よりどこを求めて 3歳児前半.
- 岩波映像 (2008). 幼児とのかかわりを考えるシリーズ シリーズB.
- J. W. クラスウェル・V. L. プラノクラーク (2010). 人間科学のための混合研究法 質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン (大谷順子, 訳), 北大路書房.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 (1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部紀要, 35, 111-136.
- 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 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 37, 141-162.
- 神長美津子 (2015). 専門職としての保育者 保育学研究, 53(1), 94-103.
- 加藤由美・安藤美華代 (2013). 新任保育者の抱える職務上の困難-語りの質的検討- 兵庫教育大学実践論集, 14, 27-38.
- Katz, L. G. (1972). "Developmental Stages of Preschool Teachers." The Elementary School Journal, 73(1), 50-54.
- 川崎徳子 (2010). 『こころもち』に関する一考察-『こころもち』から「子ども理解」を深めるために- 山口大学教育学部研究論叢第3部, 60, 77-88.
- 金玟志 (2009). 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方：-保育実践後の「保育者間の話し合い(対話)」の中から- 保育学研究, 47(1), 66-78.
- 岸本幸次郎 (1981). 教師の職能成長モデル構築に関する研究〔Ⅱ〕-教職能力をめぐる因子分析的考察- 広島大学教育学部紀要, 第一部 30, 119-29.
- 小島千恵子 (2013). 実践力を身につけるための実習プログラムの構築 - 学生の実習後の

- 「保育者の資質と力量」についての振り返りの記述から - 名古屋柳城短期大学研究紀要, 35, 173-181.
- 厚生労働省 (2008). “子どもの発達” 保育所保育指針解説書, 厚生労働省編. フレーベル館.
- 小芝隆 (2008). 幼児理解の理論と方法 富山短期大学紀要, 43(2), 43-53.
- 香曾我部琢 (2011). 保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59(2), 53-68.
- 香曾我部琢 (2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス-展望の形成とその共有化に着目して- 保育学研究, 51(1), 117-131.
- 小山祥子 (2006). 幼児理解と保育者の援理解を深める保育記録に関する研究(1)-保育記録の原理・方法から再考する- 北陸学院短期大学紀要, 38, 99-113.
- 倉橋惣三 (2008). 育ての心(1) フレーベル館.
- 町支大 (2015). 若手教師が抱える困難 教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達モデル, 北大路書房.
- 真宮美奈子・川上琴美・赤井住郎 (2004). 保育実践の熟達化に関する考察-経験年数の違いによる保育実践の語りの分析から- 山梨学院短期大学研究紀要, 25, 71-76.
- 三谷大紀 (2004). 保育を見る「まなざし」の変容の分析-フォールド・ノートから見られる参与観察者と保育者との間の「対話」の展開 保育学研究, 42(2), 149-162.
- 三谷大紀 (2006). 保育者が「協働」していく時-新人保育者と先輩保育者の関係変容過程をてがかりとして- 青山学院大学教育学会紀要「教育研究」, 50, 117-136.
- 三谷大紀 (2007). 保育の場における保育者の育ち 共感 - 育ち合う保育のなかで -, 佐伯胖編, ミネルヴァ書房.
- 望月珠美・石上智美・徳田克己・横山範子 (2001). 保育者養成校の卒業生における職場適応Ⅱ: 保育従事者の職場における楽しみと困難を中心に: 2000年の調査結果より 日本保育学会大会研究論文集, 54, 808-809.
- 文部科学省 (2002). 幼稚園教員に求められる専門性 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書 文部科学省.
- 文部科学省 (2019). 幼児理解に基づいた評価 文部科学省.
- 森上史朗 (1984). 幼児理解 高杉自子・森上史朗(編) 保育対談(上巻) 幼児教育はこれでよいか, 教育出版.
- 森上史朗 (1996). 保育の質を高める実践研究 保育学研究, 34(1), 8-11.

- 森上史朗 (2000). 保育者の専門性・保育者の成長を問う 発達, 21, 68-74.
- 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- 和歌山大学教育実践研究指導センター紀要, 6, 129-142.
- 永井妙子 (2013). 子どもを理解するための保育者の姿勢 子ども理解と保育実践-子どもを知る・自分を知る, 塚本美知子編, 萌文書院.
- 中島紀子 (1999). 保育現場における子ども理解の方法論について(I): 保育臨床の視点より 聖カタリナ女子短期大学研究紀要, 32, 45-56.
- 野本茂夫 (2008). 保育者が保育にゆきづまりを乗り越えるとき 保育学研究, 46(2), 53-64.
- 内藤和美・井戸ゆかり・小泉裕子・大野和男・田爪宏二 (2017). 新任保育者1年目が抱えるクライシスとその構造: 「保育者になる」から「保育者である」への意向に着目して 東京都市大学人間科学部紀要, 8, 37-45.
- 小原敏郎・入江札子・白石敏行・友定啓子 (2008). 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかかわっているか-保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に- 乳幼児教育学研究, 17, 93-103.
- 小原敏郎・入江札子・白川佳子・上垣内伸子・酒井幸子・内藤知美・吉村香 (2013). 保育者の保育観に関する研究-保育経験年数、保育所・幼稚園の違いに着目して- 保育士養成研究, 31, 57-66.
- 小田豊 (2009). 幼児理解と保育者の援助 中坪史典(編) 幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法, pp. 7-14.
- 岡田たつみ・中坪史典 (2008). 幼児理解のプロセス-同僚保育者がもたらす情報に着目して- 保育学研究, 46(2), 169-178.
- 大谷尚 (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き - 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2011). SCAT:Steps for coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法『感性工学: 日本感性工学会論文誌』10(3), 155-160.
- 小野順子 (2014). 保育者養成校における「子ども理解」に関する研究-幼児の「心もち」に触れるための実践方法を探る 中国学園紀要, 13, 45-54.

- Piolino, P., Desgranges, B., Clars, D., Guillery-Girad, B., Tacnat, L., Isingrini, M., & Eustache, F. (2006). Autobiographical memory, autonoetic consciousness, and self-perspective in aging. 『Psychology and Aging』, 21, 510-525.
- Piolino, P., Desgranges, B., Manning, L., North, P., Jokic, C., & Eustache, F. (2007). Autobiographical memory, the sense of recollection and executive functions after severe traumatic brain injury. 『Cortex』 43, 176-195.
- 櫻井貴大 (2019). 障害児を保育する保育者の熟達化に関する研究 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要, 52, 67-76.
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナーヤーン (2006). 複線経路等至性モデル：人生経路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して 質的心理学研究, 5, 255-275.
- 佐藤有香・相良順子 (2014). 保育者における幼児理解の視点 こども教育宝仙大学紀要, 5, 29-36.
- 佐藤有香 (2014). 保育者養成校に在籍する学生における「幼児理解」の視点 日本保育学会第 67 回大会発表要旨集, 767.
- 佐藤有香・相良順子 (2017). 保育者の経験年数における「幼児理解」の視点の違い 日本家政学会誌, 68(3), 103-112.
- 佐藤有香・相良順子 (2019). 練保育者における「子ども理解」に変化をもたらす契機 についての質的研究 - 保育実践の振り返りの語りから - 教師学研究, 22(2), 47-57.
- 関口はつ江 (2001). 保育者の専門性と保育者養成 保育学研究, 39(1), 8-11, 2001.
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会 (2008). 社会福祉施設の人材確保・育成に関する調査報告, <https://www.keieikyo.com/data/jinzai3.pdf>.
- 志賀智江 (2001). 幼児理解促進のための教師教育に関する研究 風間書房.
- シャイン, E. H. (1991). キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である 二村敏子・三膳勝代訳, 白桃書房.
- 蘇 珍伊・香曾我部琢・三浦正子・秋田房子 (2009). 保育・幼児教育現場における保育者の子ども理解の視点と研修ニーズ - 園長・主任と一般保育士・教諭の比較を中心に - 現代教育学研究紀要, 2, 105-111.
- 杉村伸一郎, 桐山雅子 (1991). 子どもの特性に応じた保育指導-Personal ATI Theory の実証的研究- 教育心理学研究, 39, 31-39.

- 鈴木まゆみ (2016). 保育者の子ども理解変容プロセスに関する一考察 いわき短期大学研究紀要, 49, 61-74.
- 多田琴子・後藤晶子・上月素子・光成研一郎 (2016). 2年目幼稚園教諭の職能形成をはかる研究者のかかわりについて 神戸常盤大学紀要, 9, 63-70.
- 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, 200-211.
- 高杉自子・森上史朗 (1984). 幼児理解 高杉自子・森上史朗(編) 保育対談(上巻) 幼児教育はこれでよいか, 教育出版.
- 谷川夏美 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長-省察のプロセスに着目して- 保育学研究, 51(1), 105-115.
- 寺見陽子・西垣吉之 (2000). 保育実践と保育者の成長-新任保育者の子どもとのかかわりと自己変容過程を通して- 児童教育学研究, 19, 17-48.
- 田甫綾野 (2004). 昭和31年度版幼稚園教育要領に対する保育者の受け止め方-ライフストーリーにみられる保育者の日常的「構え」を通して- 保育学研究, 42(2), 80-91.
- 鳥光美津子・北野幸子・山内紀幸・中坪史典 (1999). 保育現実の分析のための方法論的検討-津守真における転回をめぐって- 幼年教育研究年報, 21, 1-8.
- 津守真 (1980). 保育の体験と思索-子どもの世界の探求- 大日本図書.
- 津守真 (2000). 保育者の地平 保育者の成長と専門性 発達 ミネルヴァ書房, 21(83), 61-67.
- 上田敏丈 (2014). 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか?-保育行為スタイルと価値観に着目して- 保育学研究, 52(2), 88-99.
- 上田淑子 (2003). 保育者の力量観の研究 - 幼稚園と保育所の保育者の比較検討から - 保育学研究, 41(2), 24-31.
- 上村晶 (2013). 保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察- 高田短期大学紀要, 31, 79-88.
- 上村晶 (2018). 保育者の子どもの関係構築プロセスを可視化する試み 桜花学園大学保育学部研究紀要, 17, 13-29.
- 上村晶 (2019). 保育者の熟達化と子ども理解の関連性に関する研究 (3) 桜花学園大学保育学部研究紀要, 19, 29-43.
- 渡辺桜 (2000). 保育者求められる子ども理解-子ども理解の様々な視点と基本的特性- 愛

- 知教育大学幼児教育研究, 9, 27-32.
- 山川ひとみ (2009). 新人保育者の1年目から2年目への専門性向上の検討-幼稚園での半構造化面接から- 保育学研究, 47(1), 31-41.
- 山崎準二・前田一男 (1998) 教師としての成長を支えるもの『教師のライフコース』東京大学出版会.
- 吉田満穂・高橋敏之・西山 (2016) 自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 38-48.
- 吉田直哉・鈴木康弘・安部高太郎 (2018). 保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題 敬心・研究ジャーナル, 2(2), 81-89.
- 吉村香・吉岡晶子・尾形節子・田代和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察 日本保育学会大会研究論文集, 49, 112-113.
- 吉村香・田中美保 (2003). 保育者の専門性としての幼児理解 - ある保育者の語りの事例から - 幼児教育学研究, 12, 111-121.
- 吉崎静夫 (2007). 初任教師を育成する方策 教育展望, 53(5), 12-19.

## 資 料

- 資料① <研究 1> 予備調査①質問紙
- 資料② <研究 1> 予備調査②質問紙
- 資料③ <研究 1> 本調査質問紙
- 資料④ <研究 2> 質問紙
- 資料⑤ <研究 3> 予備調査質問紙
- 資料⑥ <研究 3> 本調査質問紙
- 資料⑦ <研究 4・5・6> インタビューガイド

経験年数	年目	幼稚園 保育園	(男・女)
------	----	------------	-------

保育の実践の中では、子ども達は色々な行動をみせてくれます。それに対して、保育者としてどのような対応をしたら良いかアイデアを収集しています。先生方のご意見をお聞かせ下さい。

※これからお見せする DVD の保育場面の様子を見て以下の質問にお答えください。

1. この子どもについて、先生ならどのように対応されますか？

2. それは、どのような理由からですか？

3. この子どもについてどのような印象を持ちましたか？



幼稚園

経験年数

年目

保育園

( 男 ・ 女 )

保育の実践の中では、子ども達は色々な行動をみせてくれます。それに対して、保育者としてどのような対応をしたら良いかアイデアを収集しています。先生方のご意見をお聞かせ下さい。

※これからお見せする保育場面の子どもの様子をみて以下の質問にお答えください。

1. 映像の子ども(達)の行動を見て、なぜそのような行動をとると思いますか？

その理由についてどのようにお考えになりますか？

[行動]	[理由]

2. 映像の中のような状況で先生なら、子どもにどのように対応されますか？

幼稚園

経験年数

年目

保育園

(男・女)

☆保育の実践の中では、子ども達は色々な行動をみせてくれます。それに対して、保育者としてどのような対応をしたら良いかアイデアを収集しています。先生方のご意見をお聞かせ下さい。

※これからお見せする保育場面の子どもの様子をみて以下の質問にお答えください。

1. 映像の子ども(達)の行動を見て、なぜそのような行動をとると思いますか？

その理由についてどのようにお考えになりますか？

[行動]	[理由]
(あかりちゃん)	
(らいかちゃん)	

2. 映像の中のような状況で先生なら、子どもにどのように対応されますか。

## アンケート調査のお願い

この度は、ご多忙のところ、誠に恐縮ではございますが、アンケートにご協力頂きたく、お願い申し上げます。

現在、私は、「幼児理解」をテーマに論文に取り組んでおります。そこで、保育実践に携わっている先生が、保育中に子ども達が見せる様々な行為をどのように理解なさっているか、お聞き出来ればと考えております。

アンケートでは、映像の子どもの行動から、子どもの気持ちの変化、子どもの行動の理由について、先生方のご意見をうかがうことを目的としています。

調査の方法は、約5分程度の子どもの様子の映像を2場面みて頂き、それぞれの映像をみて頂いた後に、場面ごとの質問に対して、自由記述で回答して頂きます。自由記述回答後、ご自身についての質問項目にお答え頂きます。所要時間は、約20～30分程度です。

アンケートへの参加は、あなたの自由意志で参加ください。また、ご参加頂けなくても、あなたの不利益になるようなことはございません。アンケート結果は、修士論文での研究に使用するためのものであり、この調査で得られた結果はすべて統計的に処理いたします。それ以外の目的に使用することはありません。答えにくい・答えたくない質問に関しては、無理にお答えにならなくてもかまいません。

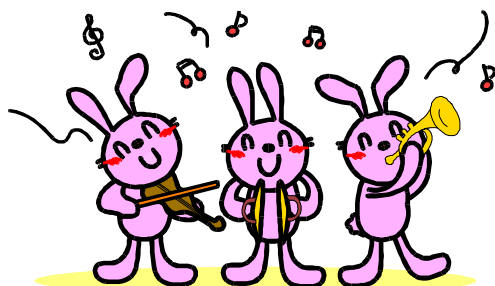
個人を特定するものではなく、回答に正答はございませんので、先生方の率直なご意見をお聞かせいただけますよう、お願い申し上げます。

聖徳大学大学院 児童学研究科

児童学専攻

佐藤 有香

指導教員 相良 順子



※これからお見せする DVD の保育場面の子どもの様子を見て、以下の質問にお答えください。

問1 子どもの行動を見て、どんな気持ちだと思いますか？

子どもの気持ちの流れをご記入ください。

【 第一場面・・・リョウガ君 3歳児 1学期 】

[気持ちの流れ]

問2 子どもの行動を見て、なぜこのような行動をとったと思いますか？

水遊びをしている理由として考えられるものをご記入ください。

【 第二場面・・・セイ君 4歳児 2学期 】

[水遊びをしている理由]

※以下の質問は、先生ご自身についての質問です。

問3 あてはまるものに○印で囲んでください。 ( 女 ・ 男 )

問4 あてはまるものに○印で囲んでください。

(1) 20代 (2) 30代 (3) 40代 (4) 50代 (5) 60代以上

問5 現在のお仕事先に当てはまるものに○印で囲んでください。

(1) 幼稚園 (2) 保育園 (3) こども園 (4) その他

( )

問6 今までの保育の経験年数(合計年数)をご記入ください。 ( ) 年

問7 日頃、勉強会や研修会等に参加する機会がありますか？ 当てはまるものに○印で  
囲んでください。

(1) 月に1回以上 (2) 3か月に1回程度 (3) 半年に1回程度

(4) 1年に1回以上 (5) その他 ( )

問8 今日観た映像を以前にみられたことがありますか？

(1) 第一場面 ( ある ・ ない )

(2) 第二場面 ( ある ・ ない )

## アンケート調査のお願い

この度は、ご多忙のところ誠に恐縮ではございますが、論文のアンケートにご協力頂きたく、お願い申し上げます。現在、私は、「子ども理解」をテーマに論文に取り組んでおります。そこで、保育実践に携わっている先生が、保育中に子ども達が見せる様々な行為をどのように理解なさっているか、お聞き出来ればと考えております。

アンケートでは、映像の子どもの姿から、子どもの気持ちや子どもの行動の理由について、先生方のご意見をうかがうことを目的としています。

調査の方法は、約5分程度の子どもの様子の映像を4場面観て頂き、それぞれの映像を観て頂いた後に、場面ごとの質問に対して、自由記述で回答して頂きます。所要時間は、約30分程度です。

アンケートへの参加は、先生の自由意志でご参加ください。また、ご参加頂けなくても、あなたの不利益になるようなことはございません。アンケート結果は、論文での研究に使用するためのものであり、この調査で得られた結果はすべて統計的に処理いたします。それ以外の目的に使用することはありません。答えにくい・答えたくない質問に関しては、無理にお答えにならなくてもかまいません。

個人を特定するものではなく、回答に正答はございませんので、先生方の率直なご意見をお聞かせいただけますよう、お願い申し上げます。

聖徳大学大学院博士後期課程 佐藤 有香

1. あてはまるものを○印で囲んでください。 ( 女 ・ 男 )
2. あてはまるものを○印で囲んでください。  
(1) 20代 (2) 30代 (3) 40代 (4) 50代 (5) 60代以上
3. 現在のお仕事先に当てはまるものを○印で囲んでください。  
(1) 幼稚園 (2) 保育園 (3) こども園 (4) その他 ( )
4. 今までの保育の経験年数(合計年数)をご記入ください。 ( ) 年
5. 今日観た映像を以前に観られたことがありますか？  
(1) 第1場面 ( ある ・ ない ) (2) 第2場面 ( ある ・ ない )  
(3) 第3場面 ( ある ・ ない ) (4) 第4場面 ( ある ・ ない )

※これからお見せする DVD の保育場面の子どもの様子を見て、以下の質問にお答えください。

問1 マー君はなぜおみこしを皆ですることを拒んでいたのでしょうか。

マー君の行動の理由を推測して書いてください(記入時間5分)。

【第1場面・・・マー君 3歳児 オレンジ色と白のボーダーのシャツを着ている男児】

[マー君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しにくい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
1. 第1場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

問2 シリュウ君の一連の行動をみて、カブトムシをどのようにしたかったのでしょうか？シリュウ君の行動の理由を推察して書いてください(記入時間5分)。

【第2場面・・・シリュウ君 3歳児 白いランニングのTシャツを着ている男児】

[シリュウ君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しにくい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
2. 第2場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

問3 トモ君の園庭での行動をみて、なぜあのような行動をとったのでしょうか？

トモ君の行動の理由を推察して書いてください（記入時間5分）。

【第3場面・・・トモ君 4歳児 水色のランニングを着ている男児】

[トモ君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しにくい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
3. 第3場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

問4 ケンジ君の片付けの場面をみて、ケンジ君は何をしたかったのでしょうか。ケンジ君の行動の理由を推測して書いてください（記入時間5分）。

【第4場面・・・ケンジ君 4歳児 白地に袖の部分が水色のTシャツを着ている男】

[ケンジ君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しにくい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
4. 第4場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。



## アンケート調査のお願い

この度は、ご多忙のところ誠に恐縮ではございますが、アンケートにご協力頂きたく、お願い申し上げます。現在、私は、「子ども理解」をテーマに研究に取り組んでおります。そこで、保育実践に携わっている先生が、保育中に子どもが見せる様々な行為から内面や心情をどのように理解なさっているか、お聞き出来ればと考えております。

アンケートでは、映像の子どもの姿から、子どもの気持ちや子どもの行動の理由について、先生方のご意見をうかがうことを目的としています。調査は、約5分程度の子どもの様子の映像を2場面観て頂き、それぞれの映像を観て頂いた後に、場面ごとの質問に対して、自由記述で回答して頂きます。所要時間は、約30分程度です。

アンケートへの参加は、先生の自由意志でご参加ください。また、ご参加頂けなくても、先生の不利益になるようなことはございません。アンケート結果は、論文での研究に使用するためのものであり、この調査で得られた結果はすべて統計的に処理いたします。それ以外の目的に使用することはありません。答えにくい・答えたくない質問に関しては、無理にお答えにならなくてもかまいません。

個人を特定するものではなく、回答に正答はございませんので、先生方の率直なご意見をお聞かせいただけますよう、お願い申し上げます。

聖徳大学大学院博士後期課程 佐藤 有香

1. あてはまるものを○印で囲んでください。 ( 女 ・ 男 )
2. あてはまるものを○印で囲んでください。  
(1) 20代 (2) 30代 (3) 40代 (4) 50代 (5) 60代以上
3. 現在のお仕事先に当てはまるものを○印で囲んでください。  
(1) 幼稚園 (2) 保育園 (3) こども園 (4) その他 ( )
4. 今までの保育の経験年数(合計年数)をご記入ください。 ( ) 年
5. 今日観た映像を以前に観られたことがありますか？  
(1) 第1場面 ( ある ・ ない ) (2) 第2場面 ( ある ・ ない )

※これからお見せする保育場面の子どもの様子をみて、以下の質問にお答えください。

問1 マー君はなぜおみこしを皆ですることを拒んでいたのでしょうか。

マー君の行動の理由を推測して書いてください(記入時間5分)。

【第1場面・・・マー君 3歳児 オレンジ色と白のボーダーのシャツを着ている男児】

[マー君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しづらい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
1. 第1場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

問2 シリュウ君の一連の行動をみて、カブトムシをどのようにしたかったのでしょうか？シリュウ君の行動の理由を推察して書いてください(記入時間5分)。

【第2場面・・・シリュウ君 3歳児 白いランニングのTシャツを着ている男児】

[シリュウ君の行動の理由]

以下に当てはまる数字に○をつけてください。

	非常に推察しづらい	やや推察しにくい	どちらともいえない	やや推察しやすい	非常に推察しやすい
2. 第2場面は子どもの心情を推察しやすい場面でしたか	1	2	3	4	5

ご協力ありがとうございました。

## ＜研究4・5・6＞インタビューガイド

## ➤ 新任者対象＜研究4＞

インタビューは、以下の内容について、保育者の語りの妨げにならないよう自由に語れるようにする。

- ・〇月～〇月までの子どもとのかかわりの中で、子どもの心情を推察することに関して印象に残っている場面や事柄について
- ・そのような場面で、どのように子どもの心情理解を進めているか
- ・実践の中で、子どもに対する理解や捉え方に対して、変化が生じた場面について
- ・前回のインタビュー以降、子どもに対する捉え方や心情の読み取りで変化があった出来事について（2回目のインタビュー以降）

## ➤ 中堅者、熟練者対象＜研究5＞＜研究6＞

インタビューは、以下の内容について、新任期（経験年数1年～3年）、中堅期（4年～9年）、熟練期（10年以上）と段階に分け、保育者の語りの妨げにならないよう自由に語れるようにする。

- ・これまでの〇〇期（新任期、中堅期、熟練期）の実践経験を振り返り、子どもの見方や捉え方、理解の仕方が変化した印象的な出来事について
- ・変化があった場合、具体的にどのように見方や捉え方が変化したか
- ・その変化が生じたきっかけや当時のクラスの人員構成等について

## 謝 辞

本研究を遂行し、博士論文として提出するにあたり、ご指導とご支援を賜りましたすべての皆様に厚く御礼申し上げます。

指導教員である聖徳大学大学院児童学研究科 相良順子教授には、同大学人文学部児童学科編入以来、12年の長期にわたりご指導いただき、心より感謝申し上げます。短期大学卒業後、保育者経験を経て社会人入学生として研究の右も左も分からない未熟な私を、研究の基礎から卒業論文、修士論文、そして博士学位論文作成までの長い道のりを大変丁寧に辛抱強くご指導いただきました。この間、「保育者の専門的力量的内実を知りたい」と漠然としたテーマに対し、問いの設定、研究手法等研究の初歩から、何より研究における論理性を考え続ける重要性を示していただきました。本論文作成時は、COVID-19が猛威をふるい対面での指導が叶わず、執筆が思うように進まず心が折れそうな時、常に的確で温かいコメントで背中を押してくださいました。先生のもとで学ばせていただいたことは、私にとって何にも替え難い貴重な財産となりました。深甚なる感謝の意を表します。

本論文の審査においては、聖徳大学大学院児童学研究科長 小野瀬雅人教授、同研究科阿部真美子教授に副査をお願いし、大変有益なご指摘とご示唆を賜りました。心より感謝申し上げます。聖徳大学人文学部児童学科児童心理コースの先生方、帝京短期大学こども教育学科 高橋かほる教授には、修士論文執筆の段階から貴重なご助言いただき、いつも研究の進捗状況を気にかけてくださいました。先生方のご指導に深く御礼申し上げます。

また、本研究におきまして、調査を快くお引き受けいただきました保育施設の園長先生をはじめ、全ての先生方に心から感謝申し上げます。日頃の保育業務でご多忙にもかかわらず、保育者の力量向上に役立てるならと、実践での豊かな経験や知見を惜しみなく与えていただき、誠にありがとうございました。

さらに、本研究実施にあたり、熱心な協力と温かい励ましの言葉をかけてくださった相良研究室の皆さんにも心からの感謝を申し上げます。

今後は、皆様からの御恩を、保育者を志す学生や現場の先生方に微力ながら還元できるよう研究・教育活動に精進していく所存です。

最後に、大学院に進学したいとの私の希望を受け入れ、常に陰ながら見守り研究者としての道を心待ちにしながら、2012年9月27日に永眠した父にこの論文を捧げるとともに、これまでの研究生生活を支えてくれた家族に心から感謝します。

2021年3月

佐藤 有香