

# 博士論文

## 保育実践場面における 保育者の「行為の中の省察」

東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

学校教育学専攻 教育方法論講座

畠山 寛

主指導教員

首藤 敏元 教授

第 1 章	幼児教育・保育の質について	1
第 1 節	幼児教育・保育の効果・影響について	1
第 2 節	保育の質について	6
第 2 章	省察的実践家としての保育者	12
第 1 節	省察的実践家としての保育者	12
第 2 節	「行為の中の省察」について	12
第 3 節	保育者と「省察」について	16
第 3 章	保育者の省察に関する先行研究と本研究の目的	18
第 1 節	保育者の省察研究及び本研究の目的	18
第 2 節	本研究における方法論について	21
第 4 章	保育者の状況理解におけるフレームの働きに関する検討	23
	(出典：畠山寛 (2018) 自由遊び場面における保育者の「フレーム」を通じた状況理解と子どもへの関わり－保育者の語りの分析から－. 保育学研究, 56 (3). 9–20)	
第 1 節	研究目的	23
第 2 節	研究方法	23
第 3 節	結果と考察	25
第 4 節	まとめと今後の課題	33
第 5 章	保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の過程に関する検討	37
	(出典：畠山寛 (2015) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」－保育者の想起に基づいて－. 保育学研究, 53 (2). 17–27)	
第 1 節	研究目的	37
第 2 節	研究方法	38
第 3 節	結果と考察	39
第 4 節	本研究で得られた知見	47
第 5 節	今後の課題	50

第 6 章 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の内容	51
第 1 節 研究目的	51
第 2 節 研究 1：ベテラン保育者が記述したエピソードの分析による検討	52
第 3 節 研究 2：保育者へのインタビューの分析による検討	60
第 4 節 まとめと今後の課題	64
第 7 章 総合考察	66
第 1 節 保育者の「行為の中の省察」について	66
第 2 節 教育方法論的示唆	66
第 3 節 今後の課題	69
引用文献	72
謝辞	76

## 第1章 幼児教育・保育の質について

### 第1節 幼児教育・保育の効果・影響について

幼稚園教育要領（2017）、保育所保育指針（2017）、また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017）において、乳幼児期の発達の意義と、その時期の教育・保育について次のように記されている（該当箇所の下線、ゴシックは著者が強調した）。

#### 幼稚園教育要領 第1章 総則 第1 幼児教育の基本

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。（p.3）

#### 保育所保育指針 第1章 総則 1 保育所保育に関する基本原則 (2) 保育の目標

ア 保育所は、子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場である。このため、保育所の保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために、次の目標を目指して行わなければならない。（p.3）

#### 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 第1章 総則 第1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等 1 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本

乳幼児期における教育及び保育は、子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（以下「認定こども園法」という。）第2条第7項に規定する目的を達成するため、乳幼児期の特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含め園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない。（p.3）

これらより、乳幼児期は、子どもの生涯にわたる人格・人間形成にとって極めて重要な時期であり、また、この時期の教育は生涯にわたる人格・人間形成の基礎を培うものと考えられていることがわかる。しかしながら、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・保育要領において、この時期の教育や保育が、子どもの生涯にわたる人格形成、あるいは、人間形成と具体的にどのように結びついているのかについては記されていない。

発達心理学の領域では、人間の初期経験の重要性に関するトピックにおいて、アヴェロン<sup>1</sup>の野生児（イタル、1978）やアマラとカマラ（シング、1978）の事例などのように、人間社会と隔離された環境において成長することは、人間としての正常な発達が阻害される結果を招くといったことが示されている。これらの報告は古典的なものであるが、近年の研究では、乳幼児期の教育・保育が成人期に至るまで影響を持つことが明らかにされている。ここではペリー就学前教育とアベセダリアン・プロジェクトについて紹介する。これらの研究では、幼児期に良質な保育を受けた子どもは、保育を受けなかった子どもよりも様々な点において優れていることが示されている。なお、ペリー就学前教育、及び、アベセダリアン・プロジェクトの記述については、ヘックマン（2016）、公益法人日本財団・三菱UFJ リサーチ&コンサルティング（2015）を参考及び引用した。

ペリー就学前教育は 1962 年から 1967 年の 5 年間、アメリカ合衆国のミシガン州において、アフリカ系の低所得世帯の 123 人の子ども（3 歳児～4 歳児）を対象に実施された。この研究では、家庭養育のみで育てられた子どもグループと 2 年間の就学前教育に参加した子どもグループに分け、彼らが 40 歳になるまで成長や発達への影響について追跡調査が行われた。

就学前教育の実施は、幼児教育・初等教育等の教員免許を保持している保育者が担当した。保育者 1 人につき子ども 6 人程度を担当した。子どもが受ける就学前教育の内容は、毎日、午前中に 2 時間半程度教室で授業を受けること、そして、週に一度、保育者が各家庭を訪問した際に、90 分間の指導を受けることであった。

この就学前教育を受けたグループと受けていないグループへの影響について、教育的効果と経済的効果の 2 つが示されている。まず、教育的効果については、特別支援教育の対象の比率は 15%と 34%、14 歳時点での基礎学力の達成の比率は 49%

と 15%、留年・休学をせずに高校を卒業した比率は 66%と 45%であり、いずれの項目においても就学前教育を受けた子どもへの効果があることが確認された。

また、経済的な効果について 40 歳時点での追跡調査の結果では、就学前教育を受けたグループと受けていないグループでは、高校卒業の比率が 65%と 45%、年収 2 万ドル以上の比率が 60%と 40%、持ち家率は 36%と 13%、生活保護の非受給率は 29%と 14%であり、いずれにおいても就学前教育を受けた子どもグループにおいて良好な影響があると考えられた。さらに、逮捕者率についても 5.5%と 9.4%であり、就学前教育を受けた子どもグループの逮捕者率は低かった。

この研究から、幼児期における質の良い保育は、子ども個人の成長や発達に良い影響を与えることがわかる。また、ノーベル経済学賞を受賞したヘックマンは、ペリー就学前教育の利益率は 6%から 10%であると見積もり、幼児期の質の良い保育は、個人の成長や発達だけではなく、社会・経済的な利益をももたらすことを指摘している(ヘックマン, 2016)。次に、アベセダリアン・プロジェクトである。

アベセダリアン・プロジェクトは、1972 年にアメリカ合衆国のノースカロライナ大学の「フランク・ポーター・グラハム子ども発達研究所」によって計画・実施された就学前教育のランダム化比較試験のプログラムである。先のペリー就学前教育と合わせて、世界で最も先駆的に実施された幼児教育に関するフィールド実験の 1 つであり、新生児から就学までの期間を包括的にケアする点が特徴とされている。これまでに、プロジェクト対象者が 15 歳、21 歳、30 歳、35 歳の時点で追跡調査が行われている。

実験は、ノースカロライナのオレンジカウntyにおいて、1972 年から 1977 年に産まれた経済社会的に不利な背景を有する新生児を対象として、彼らが 5 歳に達し就学するまでの期間にわたって幼児教育プログラムが提供される形で行われた。実験には 111 の家族が参加した。なお、対象となる家族については、人種による選定基準は設けていなかったものの、結果的にアフリカ系アメリカ人が多くなることとなった。参加者の約 4 分の 3 は、実の両親と共に暮らしておらず、また多くの家族が無収入であった。

実験は、上記の家族を、幼児教育プログラムを受ける群(処置群)、受けない群(対

照群) にランダムに振り分けて行われた。前者にはチャイルドケアセンターにおいて、質の高いケアを週 5 日、5 年間継続して行われた。

教育プログラムは「アベセダリアンアプローチ」と呼ばれるものであり、言語力を重視し、会話型の読書、充実した支援の提供、そして、「ラーニングゲーム」と呼ばれる概念を鍵として構築されたプログラムが実施された。(p.8)

アベセダリアン・プロジェクトの追跡調査の結果として、公益法人日本財団ら (2015) においてまとめられたものを以下に示す。

● 15 歳時点

- ・ 処置群は対照群よりも高い IQ スコアを示した。
- ・ 小中学校での算数、言語の達成度テストの点数が処置群において高かった。
- ・ 処置群では対照群に比べて留年率が低く、特別教育クラスへの移動も少なかった。

● 21 歳時点

- ・ 処置群において、知能テスト及び数学、言語の学力テストで優位性を保持していた。
- ・ 処置群の方が対照群に比べ、教育を受けた期間が長かった。また、4 年制大学への進学者が多く、スキルを必要とする仕事につく者が多かった。
- ・ 処置群では対照群と比べ、未成年の父・母になることは少なかった。
- ・ 処置群では対照群と比べ、マリファナを吸うことも少なかった。また、抑うつ症状を訴える者も少なかった。

● 30 歳時点

- ・ 処置群では学士号を取得している者の割合が高かった。また、仕事をもっている者の割合も高かった。
- ・ 教育的効果については、処置群は 30 歳までに対照群よりも有意に長年の教育を受けた。また、高等学校の修了率は両群で同等ではあったものの、処置群では 30 歳までに学士号以上の学歴持つ者が対照群の 4 倍以上になった。

- ・ 職業・経済的効果では、アベセダリアン・プロジェクトの参加者は、過去 24 ヶ月間にフルタイムで一貫して雇用されていた可能性が高い。基準期間の少なくとも 10% で公的援助を受けた確率は 6 倍であった。

### ● 35 歳時点

- ・ 処置群の方が、対照群よりも健康状態が良いことが示された。

アベセダリアン・プロジェクトについても上記の結果に加え、財政的な利益が得られている結果が示されている。具体的には、「政府サービスへの支出等が抑えられたことにより、納税者あたり 2.5 ドルの節約ができたことになるという結果が得られている（公益法人日本財団ら、2015 : p.8)。」

これら 2 つのプロジェクトから明らかになることは、プロジェクトへの参加、つまり、幼児期に質の高い教育や保育を受けることが、受けないことと比較すると、個人の適応的な発達にポジティブな影響があるということ、そして、それだけではなく、社会にとって、特に経済的な側面についても望ましい効果が得られるということを示している。

Bartik(2014)は、ペリー就学前教育、アベセダリアン・プロジェクトに加え、ヘッドスタート、CPC プログラムの効果について示している。具体的には、プログラム終了時のテスト得点、小学校 3 年時のテスト得点、そして成人での年収効果の比較である。この結果では小学校 3 年時のテスト得点はプログラム終了時と比較し、プログラムの効果は減少する。しかしながら、成人の年収においては、いずれのプログラムにおいても、プログラムの効果が現れている。これについて秋田 (2017) は、「非認知スキル (社会情動的スキル) といったライフスキルは、独力での回答を求められる学業テストのような方法では測定できないが、就職して他者と協働して働くようになって初めて、その影響が現れてくると考えられているからである。つまり乳幼児期の教育の効果はいわゆる学業の成果だけではなく、ライフスキルを育て、職業人や社会人として必要なスキルの基礎を培っていると指摘されている (p.20)」と述べている。

さらに、秋田 (2017) において Schoon, Nasim, Sehem, & Cook (2015) の研究が紹介されている。この研究は 1970 年～80 年代に行われた、幼児期から成人に至るまでの長期的な追跡縦断研究の複数のデータをメタ分析したものである。これらの結果について秋田 (2017) は「5 歳までの幼児教育において培われる自己調整 (制御) の力や自分が行動



主体であるという主体性の感覚が、さまざまな教科や領域の内容について知識を超えて、生涯にわたる人生後半の成果につながる予測因となること、そしてそれは認知的能力の高さとは独立に影響を及ぼすものであることが明らかにされている（p.22）」と述べている。

以上のように、乳幼児期の教育・保育には一定の効果があることがわかる。特に、成人期にその効果が現れ、乳幼児期に非認知的スキルを養う必要があることが考えられる。

## 第2節 保育の質について

第1節では、乳幼児期の教育・保育が、子どもの将来の適応的な発達に影響を与えることについて言及したが、本節では、子どもの発達を支える要因として注目されている「保育の質」について解説する。

### 第1項 OECDの保育の質

OECD（2006）の *Starting Strong II* では、乳幼児期システムの評価について以下の質があることが指摘されている。①志向性の質、②構造上の質、③教育の概念と実践、④相互作用あるいはプロセスの質、⑤実施運営の質、⑥子どもの成果の質あるいは成績の基準、⑦親・地域への支援活動と両者の参加に関する妥当な基準の7つの質である。これらの質について、以下に簡単な説明を示す（OECD，2006）。

- ① 志向性の質：国レベルでの法制化，規則，政策の取り組みなどを通して，政府が乳幼児期政策に振り向ける配慮のタイプと程度のこと。
- ② 構造上の質：行政の責任の1つであり，乳幼児期プログラムの質を保証するために必要な全般的な仕組みのことを指し，法令や規則の明確な作成と施行によって保証される。具体的には，職員の質と養成・研修のレベル，適切なカリキュラム，子どもの発達の幅広い全ての領域の網羅，職員1人に対する子どもの適切な人数，適切な労働条件と職員の補充である。
- ③ 教育の概念と実践：一般的には，国のカリキュラム基準の枠組みが指針になっており，これが乳幼児期システムの中心目標を定めている。目標は国や時代によ

って異なる。各国に共通している信念は、乳幼児期プログラムの幅広く長い目でみた目標を達成するためには、中心的な職員に高いレベルの養成・研修が必要とされるということである。

- ④ 相互作用あるいはプロセスの質：教育者と子ども間の教育的関係の温かさとその質，子ども同士の相互作用の質，教育者チーム内での関係の質のことである。
- ⑤ 実施運営の質：地域のニーズ，質の改善，効果的なチーム作りに対応しているかということに焦点を当てた管理の質のことである。
- ⑥ 子どもの成果の質あるいは成績の基準：子どもの現在や将来のウェルビーイングの向上に関する基準のこと。ただし，どのような成果が優先されるかについては国によって違いが生じている。フランスと英語圏諸国（ニュージーランドを除く）では，子どもの成果型アプローチを取り，言語と数理的なスキルを優先する「学校へのレディネス」のアプローチを取る。一方で，「学校へのレディネス」アプローチを支持しない国では「施設側の実績評価」が好まれ，個々の子どもの進歩の測定はできるだけ控えめにし，日常の系統的な観察，継続的なドキュメンテーション，子どものポートフォリオ，親へのインタビュー，学習歴，全国サンプル調査などを通して評価している。
- ⑦ 親・地域への支援活動と両者の参加に関する妥当な基準：例えば，社会的に恵まれない地域にある施設の仕事のように，親へのアウトリーチと家庭学習の環境を改善する努力，地域の文化的な価値や規範とバイアスなしにうまく関係づける能力，女性グループ・親グループ・施設運営に参加する親グループへの支援，雇用・社会福祉・健康・生涯教育などを管轄する諸当局とともに統合化されたプログラム作りに参加すること，他機関への委託ができること。

これらの質は，それぞれが独立して存在しているわけではない。秋田・箕輪・高櫻（2007）では，次のように説明されている。

国レベルでの質の議論の枠組みとして挙げられるのは「方向性の質 (orientation quality)」である。国として保育をどのような機能として位置づけ、どのような保育の方向性をどの程度強く示すのかは政治や経済的な問題に関わる。そしてそれは保育者の養成や保護者の保育に対する理解にも影響を及ぼすことになる。それに伴って行政は「構造の質」として物理的な環境や保育者と子どもの比率、保育者資格、教育プログラムの基準を出すことになる。そしてそれらの国レベルでの方向性や構造の質が、地域や園での教育の概念や実践を方向付け決めていく。そして、それらに基づいて各園での実際の保育「過程の質」として、子どもと子ども、子どもと保育者、子どもと環境がどのように関わりあっているのか、関係性の質がうまれていく。そしてこの具体的な過程の質には地域の改善要望や有効性へのニーズに応じるという点から、園長の園経営へのリーダーシップが重要な意味を持っている。子ども、保護者、地域へのニーズへの応答性として、柔軟性や適切性を地域の教育委員会や園がどの程度持って保育が実践され園が運営されるのかと言う「操作性の質」が問題となる。そして実際にそれによって、子どもに何がどのように習得され育ったのかと言う「子どもの成果の質」が問われるのである。そしてさらに教育の目的や過程がどのように親やコミュニティに浸透し参加関与してもらっているのか、地域の文化や規範に合致しているのかというアウトリーチと関与において、「全国レベルでの標準化と地域の要求や文化との関係の質」の問題が問うべき課題として生まれてくる。これら様々な質の課題は密接に関連しあって現実を生み出していく。

(p.290-291)

以上のように、保育に関連するそれぞれの質は相互に関連をもち、影響を与えあっているものと考えられる。

## 第2項 我が国における保育の質の考え方

我が国においては、2012年8月に成立した子ども子育て関連3法案、「子ども・子育て支援法」、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」、「子ども・子育て支援法及び総合子ども園法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」において保育の量や職員配置の基準引き上げ、職員の処遇改善などの質向上について言及されているとともに 参議院の社会保障と税の一体改革に関する特

別委員会における付帯決議の3項、6項、8項、12項において保育の質の向上について言及されている。次に、幼稚園教育要領（2017）、保育所保育指針（2017）において幼児教育・保育の質について言及されている箇所を示す（該当箇所の下線、ゴシックは著者が強調した）。

幼稚園教育要領 第1章 総則 第3 教育課程の役割と編成 1 教育課程の役割

各幼稚園においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの幼稚園教育要領の示すところに従い、創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成するものとする。

また、各幼稚園においては、6に示す全体的な計画にも留意しながら、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。（p.5-6）

保育所保育指針 第1章 総則 3 保育の計画及び評価

(4) 保育内容等の評価

ア 保育士等の自己評価

(ウ) 保育士等は、自己評価における自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて、専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にするとともに、保育所全体の保育の内容に関する認識を深めること。（p.12）

イ 保育所の自己評価

(ア) 保育所は、保育の質の向上を図るため、保育の計画の展開や保育士等の自己評価を踏まえ、当該保育所の保育の内容等について、自ら評価を行い、その結果を公表するよう努めなければならない。（p.12）

(5) 評価を踏まえた計画の改善

イ 保育の計画に基づく保育，保育の内容の評価及びこれに基づく改善という一連の取組により，**保育の質の向上**が図られるよう，全職員が共通理解をもって取り組むことに留意すること。(p.13)

これら幼稚園教育要領，保育所保育指針において，幼児教育の質，保育の質の向上を図るよう示されている。これらの質の向上のために，カリキュラムや保育計画の評価，保育の内容の評価，自己評価等を行うことについても示されている。

幼稚園教育要領や保育所保育指針に示されているように，幼児教育や保育の質を維持し向上させるためには，前節で示された異なるレベルの質それぞれについて向上させる必要があると考えられるが，日々の幼児教育や保育に関する質の向上については，当該施設における保育の質の向上が必要不可欠だと考えられる。そして，このような必要性から質を評価することが試みられている。

質の評価に関しては，保育環境評価スケール (Thelma,Richard,Clifford,&Debby,2008) などが開発されたことにより，その質が積極的に評価されてきている。OECD (2015) の Starting Strong IV では，幼児教育・保育の質の評価 (モニタリング) についての調査結果が報告され，調査に参加している国々では継続的に物理的な環境についての評価を行っていることが示されている。しかしながら，一方で「プロセスの質」に関する評価については，評価システムの検討努力が行われていることに留まっている。このようなことから「プロセスの質」に注目する必要があると考えられる。

「プロセスの質」に関しては，子どもたち同士，あるいは，子どもと保育者の関わりである過程の質においては，幼稚園教諭免許状や保育士資格をもった専門職員が携わるものの，高濱 (2000) などで示されるように，初任者とベテラン職員とでは，保育に関するコツの利用等に違いが生じることから，その質には幅があると考えられる。さらに，アメリカ国立小児保健・人間発達研究所 (NICHD) の研究 (2009) では「ポジティブな養育」，例えば，ポジティブな態度，ポジティブな身体接触，子どもの発声・発話への応答，否定的な関わりの回避などが，子どもの言語や知的発達に関連すること示されていること，このような対応は，保育者自らが子どもの発達状況や保育場面における子どもの様子などを把握しながら臨機応変に対応することが求められることから，プロセスの質に注目する必要があると考えられる。

本研究は，教育方法的な観点から，保育者養成，あるいは，保育者の専門性向上に寄与

することを目的としている。この点を踏まえ、保育の質の1つであるプロセスの質に注目し、保育者と子どもとの関わりがより良いものになるにはどうすればよいのか、その方法について検討する。そのために、次章においては保育者の専門職的特徴について述べることにする。

## 第2章 省察的実践家としての保育者

### 第1節 省察的実践家としての保育者

省察的実践家とは Schön (2009) が提唱する概念である。Schön (2009) は、実証主義の認識論である〈技術的合理性モデル〉、つまり、プロフェッショナルが行う専門分化した科学的知識に基づく厳密で技術的な問題解決モデルでは、実践状況に含まれる不確実性、不安定さ、独自性に対応することが困難であり限界が来ているとし、それに代わるものとして、実践者の認識論である「行為の中の省察」を提示する。

Schön (2009) によると、「行為の中の省察」は「複雑であいまいで不安定で多様である実践に対して、実践者が実践の場で発揮する専門職の認識論である」とされている。実践後の時間を置いた省察とは異なり、実践のまさにその最中に実践者が状況と省察的に対話しながら行っている行為、認知、判断といった暗黙の〈わざ〉を意味しているものである。省察的実践とは、この「行為の中の省察」が伴う実践であり、省察的実践家とは「行為の中の省察」を行いながら実践している者をいう。

保育者が子どもと関わる保育実践の場面は、様々なものに興味・関心を持つ子どもによって引き起こされる突発的・偶発的な状況において、保育者には即興的かつ迅速な判断や対応が求められる場面である。そして、保育者はそのような場面の中でその都度、子どもの言動や状況との対話を通して子どもへの関わり方などについて判断し、対応しているものと考えられる。このことから、保育者は「省察的実践家」として捉えることができると考えられる。

### 第2節 「行為の中の省察」について

#### 第1項 「行為の中の省察」とは

第1項では「行為の中の省察」について、さらに詳細に解説する。上述したように「行為の中の省察」は、行動の最中におこなっていることそれ自体について考えることである (Schön, 2009)。Schön (2009) によると「行為の中の省察」は、驚きの経験と結びつく」と述べられている。

直感的で無意識的な行為が、予測しうる結果しか生み出していない場合には、私たちはさらにそれについて考えようとはしない。しかし、直感的な行為から驚き、喜び、希望が生まれ予期しなかったことが発生すると、私たちは行為の中の省察によってその事態に対応するだろう。(p.57)

そして、ここで省察の対象になるものが、「行為の結果であり、行為それ自体であり、行為の中にある暗黙的で直感的な知であり、それらが相互に作用したものである」と述べている (Schön, 2009)。省察的実践家は、この「行為の中の省察」を通して、独自の事例について新しい理論を構築する (Schön, 2009 : p.70)。

「行為の中の省察」では、暗黙のうちに「行為の中の知の生成 (知の働き) (knowing in action)」が働いている、と Schön は考えている。「行為の中の知の生成 (知の働き)」とは、「意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断 (Schön, 2009 : p.55)」であり、プロフェッショナルの普段の仕事生活も、暗黙の、行為の中の知の生成 (知の働き) に頼っている (Schön, 2009 : p.50) と述べている。

この「行為の中の知の生成 (知の働き)」について、Schön (2009) ではチェスター・バーナードにおける「非論理的なプロセス」、あるいは、マイケル・ポランニーの「暗黙知」を引き合いに出して説明している。チェスター・バーナードの「非論理的プロセス」は「言葉や推論では表現できないものであり、非論理的なプロセスがわかるのは、判断や決定のときか行為のときのみ (p.52)」、また、マイケル・ポランニーの「暗黙知」については、顔の認知の例を出して紹介している。「ある人の顔を知っているという場合、私たちはその顔を何千人、いや何百万人の中からでも見分けることができる。だからといって私たちは、どのようにして自分が知っている顔を見分けるのかを説明することはできない (p.53)」。これらのことから、「行為の中の知の生成 (知の働き)」は、上述した「意識しないままに実施の仕方がわかるように行為、認知、判断」であるとともに、このような「行為、認知、判断を学んでいることについても気がつかないものである」と言えるだろう。

次に、具体的な「行為の中の省察」について、「行為の中の知の生成 (知の働き)」との関係も含めながら紹介する。ここでは Schön (2017) を参考に説明を紹介する。

- ① まず最初に、私たちのごく自然にいつもどおりに対応するような行為の状況があるが、それは、その状況に対応した戦略、現象の理解、あるいは課題や問題の



把握と枠組みといった用語で叙述することができる。〈行為の中の知の生成（知の働き）〉は暗黙のうちに自然に生み出され、意識的な熟慮というものを伴わない。これまで学んできたことが正常に働いていると捉えることができる限界内に状況が収まっている間は、その〈行為の中の知の生成（知の働き）〉はその状況の中で働き、意図された結果をもたらす。

② 次の段階では、いつもどおりの対応が予期せぬ結果とそれに伴う驚きを生み出す。この予期せぬ結果は、それが好ましいものであるか否かにかかわらず、通常の〈行為の中の知の生成（知の働き）〉にあてはまらないものであることは変わりはない。驚きの中には、私たちの注意がそこに惹き付けられるという事態が含まれている。（以後省略）

③ 驚きは、〈行為の中の現在の中での省察〉につながる。省察は、言葉によって媒介されて生じるわけではないが、少なくともある程度は意識的である。私たちは予期せぬ出来事とそれをもたらした〈行為の中の知の生成（知の働き）〉の双方を勘案し、あえてそれを言葉にするならば、「これは何なのか」、あるいは「私はこの事態についてどう考えてきたのか」というような自問を行うことになる。私たちの思考は驚きをもたらした現象に立ち返り、同時に自分の思考そのものへの問い返しにも向かう。

④ 〈行為の中の省察〉は、行為の前提となっている〈行為の中の知の生成（知の働き）〉の構造を問い直す批判的な機能を持っている。省察において、私たちは苦境に、あるいは好機に至らせた行為の中の思考について批判的に検討することになる。それは行為の戦略や現象の理解、問題把握の枠組みを、状況に即して組み直していくことにつながっていく。（以後省略）

⑤ 省察は〈現場での実験〉をもたらす。私たちは新たに観察された現象を探るために、新しい行為を考え、実際にそれを試みる。そうした状況についての暫定的な理解の確からしさを検証する。そしてもし、その働きかけによって、期待どおりに事態がよりよい方向に変化するならば、その理解は当面支持されることにな

る。(中略)。<現場での実験>がうまく働いて、再び期待した結果をもたらしてくれるかもしれないし、あるいは、さらなる省察と実験を呼び起こすような予期せぬ結果と驚きをもたらすかもしれない。

この説明のように「行為の中の省察」は、日常的に使用している暗黙的な知識による問題解決が困難な状況において生じ、暗黙的な知識に対する省察、あるいは、新たに観測される現象の理解などを通して、その状況に見合った問題解決を行っていく過程であると考えることができる。

## 第2項 「行為の中の省察」とフレームの関係<sup>注1)</sup>

Schön (2009) の「行為の中の省察」に関連する概念として「フレーム」概念がある。Schön (2009) は「現実世界では、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるわけではない。現実世界では、私たちが当惑させ、手を焼かせ、不確実であるような問題状況から構築されているに違いない。『問題状況』を『問題』へと移し変えるためには、実践者はある仕事をしなければならない。そのままでは意味のなさない不確かな状況に、一定の意味を与えなければならないのである (Schön, 2009 : p.40)」, また、「問題の設定は、問題を技術的に解決するための必要条件である。しかし、問題の設定それ自体は技術的問題ではない。問題を設定するとき、私たちは問題状況の中から「事項」として取り扱えるものを選び取り、注意を向ける範囲を定め、問題に一貫性を与え、何が間違いでどの方向に変えなければならないかを言えるようにする。問題の設定とは、注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える>相互的なプロセスなのである (Schön, 2009 : p.41)」と述べている。このことから、フレームは「実践場面の不確かな問題状況に意味を与え、問題を構成し、問題解決に向かわせる」役割を持つものであると考えられる<sup>注2)</sup>。

省察的実践家の独自のフレームにより、省察的実践家が遭遇する様々な実践場面において問題が構成され、問題を解決するために対応がなされていく。第1項で述べた「行為の中の省察」の①に「まず最初に、私たちがごく自然にいつもどおりに対応するような行為

---

注1 「第2項「行為の中の省察」とフレームの関係」の一部の文章は畠山 (2018) の内容を一部引用している。

の状況があるが、それは、その状況に対応した戦略、現象の理解、あるいは課題や問題の把握と枠組みといった用語で叙述することができる。」とある。この「いつもどおりに対応するような行為の状況」とは、フレームの概念からは、省察的实践家が遭遇する状況に対し「いつも」使用しているフレームを与えることによって、「いつもどおり」の問題を構成しているというように解釈できるだろう。

省察的实践家が遭遇する状況に対して、いつも使用している「フレーム」を用いることは、Schön (2009) が述べているように「意識的な熟慮が伴わない」と考えられる。なぜなら、このフレームの使用についても、「行為の中の知の生成 (知の働き)」が暗黙的に働いているからである。しかしながら、いつも使用している「フレーム」によって構成された問題が、いつもの方法によって解決できない事態が生じた場合には、ここで使用した「フレーム」や暗黙的な「行為の中の知の生成 (知の働き)」を、状況との対話を通しながら見直していくのである。そして、状況における問題を新たに構成するために新しい「フレーム」を用いて問題解決を図ろうとする「フレーム実験」が行われる。フレーム実験とは「問題が発生し、対応可能な問題にすぐには置き換えられない状況に陥ったときには、実践者は新しい問題の設定法を生み出し、新たなフレームを作って状況に当てはめようとする (Schön, 2009 : p.65)」ことである。このフレーム実験によって問題が解決されないと、新たなフレームを作り次のフレーム実験が行われていく。

以上のように、「行為の中の省察」が行われる以前の段階、つまり、実践状況を理解する段階においてフレームが機能していること、また、「行為の中の省察」においてフレームの見直しや新しいフレームを作り問題解決しようとすることから、省察的实践家の認識論において、フレームは実践場面の問題解決に直接的に関わる重要な概念であると考えられる。

### 第3節 保育者と「省察」について

#### 第1項 保育者と省察行為

---

注2 Schön (2009) ではフレームによって問題を「設定する」、または、「構成する」という表現を使用している。「設定する」という表現は実践者の意識的な側面が強く示され、本研究で扱う定義の無意識的な側面が含まれてない印象を与える表現であると考えことから、本研究では、フレームによって「問題を構成する」という表現を使用する。

本項では、保育者と省察について述べていく。津守（1989）は、保育の場における「省察」について、次のように述べている。

省察するという保育者の精神作業なくして、保育実践はない。（p.82）

また、次のようにも述べている。

保育はむかしからつづいてきた生の営みであり、人は実践しつつ考え、考えつつ保育してきた。（p.83）

この津守（1989）の言葉には、保育には「省察」という精神作業が重要であり、この作業なくして保育は成立しないという思いが込められていると考えられる。

実際に、保育所保育指針（2017）では「保育士等は、自己評価における自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて、専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にする」と記されており、保育者にとって振り返りや振り返りを含む職員相互の話し合いは必要な作業であることが記されている。このことから、保育者の専門性の向上のために保育者の「省察」という作業に注目し、先行研究を概観していく。

### 第3章 保育者の省察に関する先行研究と本研究の目的

#### 第1節 保育者の省察研究及び本研究の目的<sup>注3)</sup>

保育の「省察」に関する研究は多くの蓄積があり、概ね次のように分類できる。1) 省察過程に関する研究（浜口，1999；吉村・吉岡・岩上・田代，1997），2) 省察を深める方法論に関する研究（中根，2009）3) 経験による省察の違い（山川，2009），4) 省察による保育内容や子ども理解の意味づけ（林，2009），5) 省察の保育実践への関連（金，2009）である。

省察過程について検討した研究では、保育実践には、1) 実践，2) 想起，3) 記録の記述，4) 解釈，5) 再実践の5つの小プロセスがあることを示し，3) 記録の記述と4) 解釈が保育実践における研究的作業であると位置づけた（浜口，2009）。また，省察過程の持つ意味として，体験の経験化と循環性を見出している。吉村ら（1997）は，保育者を対象にした事例分析によって，保育者の実践と省察の循環過程を明らかにしている。その結果，1) 実践，2) 保育当日の省察，3) 翌日の実践，4) 翌日の省察，というサイクルに加え，それらの実践について期間を置いて省察するといったより大きな循環経路である5) 期間を経ての省察の過程があることを見出した。この研究において，保育当日の省察を受けて翌日の実践では，それを意識し保育場面の中で確認や修正が行われると考察している。これらの保育実践の振り返りの内容には，技術的省察（保育実践がいかにかうまくいったか），実践的省察（子どもや保育者にとっての活動や遊びの意味），批判的省察（なぜ，その活動や方法を利用したのか）の3つの観点が含まれている（秋田，2002）。このように，日々の保育に関する省察や反省は，自己の保育の妥当性や適切さについて，長期的視点から捉えることができ，保育実践において不可欠なものだといえる。

一方で，省察には長期的な実践後の省察だけではなく，今まさに実践している最中の「行為の中の省察」がある（Schön，2009）。この「行為の中の省察」は，「複雑であいまいで不安定で多様」である実践に対して，実践者が実践の場で発揮する専門職の認識論を明らかにするために提示された概念である。実践後に時間を置いた省察とは異なり，実践の

---

注3 「第1節 保育者の省察研究及び本研究の目的」は畠山（2015），及び畠山（2018）の一部を引用している。

まさにその最中に実践者が状況と省察的に対話しながら行っている行為、認知、判断といった暗黙のくわぎを意味しているものである。こういった視点は、保育現場の即時性を捉える上で非常に有用な概念と言える。

「省察（行為後の省察、及び、行為の中の省察）」の構造について、杉村・朴・若林（2009）は、3層モデル（1次的省察(知覚・注意制御) ⇨2次的省察（分析評価・計画予測）⇨3次的省察（洞察・抽象化，見通し・具体化）として概念的に整理し、行為の中の省察に該当する1次的省察には「子どもモニタリング」、「対場面的省察」、「他者モニタリング」があることを明らかにした。このことから、「行為の中の省察」において、保育者は普段の子どもの行動特徴や性格、その時の状況、また、他者理解を踏まえた上で子どもに働きかけ、それに対する子どもの反応を見ながら、次なる働きかけへとつなげていくと考えられる。しかし、この研究は、量的データによる分析であったために、「行為の中の省察」の具体的な内容については明らかにされていない。

「行為の中の省察」について、金（2009）は保育中における省察には直感的に行われるものがあり、その「行為の中の省察」により保育者が子どもをどのように捉えているか、その判断基準が明確に現れると述べている。その判断基準は、行為後の省察における指標ともなりうる極めて重要な基準になると考えられる。

保育者の対応とそれに基づく「行為の中の省察」を具体的に検討することにより、その判断基準が明確にできると考えられる。そうすることで行為後の省察においてその判断基準の是非を問うことを可能とし、深い振り返りが行われ、ひいては質の高い保育へと導くと考えられる。

本研究では、上記の点を踏まえ保育者の「行為の中の省察」について検討することを目的とする。具体的には、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の過程、及び内容について検討する。

また、この2点に加え、「行為の中の省察」との関わりが深いフレームについての検討を加える。つまり、保育者の保育実践の状況理解におけるフレームの働きについて検討する。本研究において、フレームの働きについて注目する理由について以下に示す。

保育の実践知に関する研究や省察に関する研究（砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見，2015；砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見，2012；中坪・岡花・古賀，2010）では、片付け場面、協同遊び場面などが扱われ、子どもたちの「片付け」を促すにはどうすれば良いのか、協同遊びにつながる働きかけはどうすれば良いのかなどの問題を扱ってい

る。これらの研究では、調査者によって特定の問題が事前に設定され、問題への対応方法が検討されているものの、なぜ、その問題を扱うのかといった問題自体の構成については明らかにされておらず、保育者がどのようなフレームによって「問題状況」から「問題」を構成するののかについては明らかにされていない。

Schön (2009) は「問題含みの状況を適切に構成された問題へと転換させるということは、技術的な問題解決によってなしうることではない。」と述べている。つまり、問題状況から問題を構成すること自体が反省的実践家の専門性であると指摘していることから、保育実践場面における保育者のフレームによる問題の構成について検討することは意義あることと言える。

保育者自身のものの見方や考え方が、子ども理解に影響を及ぼすことが明らかにされている（上林・浅田・渡邊・向井・安藤・岩味・相澤・加藤，2005）が、この点を踏まえれば、保育者のフレームが保育実践場面における問題の構成に影響を及ぼすものと考えられる。

以上のことから、本研究では、保育実践場面において、保育者がどのようなフレームによって問題を構成し、対応しているのかについて明らかにすることを目的とする。「今ここ」で生じた子どもの行動をどのようなフレームによって問題とし対応するのかについて明らかにすることは、保育者が何を拠り所として子どもに対応しているのかについて理解することにつながり、ひいては、保育の質を向上させることにつながる重要な視点であると言えよう。

保育者がどのようなフレームを持っているかについては、保育に関する専門的なルールや概念が関係していると考えられる。Schön (2009) では、建築家の事例においては「専門的ルール」のあてはめ、また、精神分析家の事例では「転移」という概念をあてはめて問題状況から問題を構成していることが示されている。この点を踏まえると保育者においても同様に、問題を構成するフレームとして、保育者が持つ専門的ルールや概念、例えば、養護と教育といった保育者の役割、受容・共感、主体性の尊重など子どもとの直接的な関わりに求められるルールや発達観、子ども観といった概念などが含まれると推測される。

以上より、本論文では、保育者の「行為の中の省察」について明らかにすることを目的とし、具体的には、1) 保育者の状況理解におけるフレームの働き、2) 保育者の「行為の中の省察」の過程、3) 保育者の「行為の中の省察」の内容について明らかにし、保育者の子どもへの関わり方、保育

者養成に関する方法(教育的示唆)について考察することを目的とする。

## 第2節 本研究における方法論について

保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の過程及び内容、そして、フレームの働きについて検討するにあたり、本研究での方法論について述べる。

小学校以降の授業を対象とした「行為の中の省察」を明らかにするための研究方法として、中村・浅田(2017a)は2つの方法論を指摘している。再生刺激法、そして、思考発話法である。

再生刺激法は、授業終了後に授業ビデオによる再生刺激を通して当時の認知過程について想起する手法である(中村・浅田, 2017a)。再生刺激法の利点として、授業ビデオを視聴することで、授業担当教諭の認知内容を明らかにすることができるが、一方で、授業ビデオを視聴することによって、授業実践中の思考内容だけではない、新たな思考内容が追加されることが指摘されている。

思考発話法は、何らかの課題の遂行過程における思考内容をその場で発話することで思考を抽出する手法である。この手法の1つとしてオン・ゴーイング法がある。この方法は生田(1998)によって開発された。授業担当教諭以外の教師が授業を参観し、自由に移動しながら気づいたことをレコーダーに記録する方法を開発している。しかしながら、この方法では、授業中における授業担当者の認知について明らかにする方法は難しいと考えられている(生田, 2012)。近年では、オン・ゴーイング法に改良加えた方法を用いた研究もある。その方法は、生田(1998)のオン・ゴーイング法によって授業観察者である熟練教師が重要であると認知した授業事象を抽出し、次に、その授業事象を1つの基準として、授業者に授業動画を限定して提示することによって、追加情報の影響をできるだけ抑えた状態で授業者の認知および思考について調査するものである。

以上のように、「行為の中の省察」を明らかにする方法論がいくつかある。先に述べたように、保育者の「行為の中の省察」に質的に明らかにした研究はない。そのため、いくつかの問題があるものの、上記の方法論の限界を考慮しながらこれらの方法を使用することとする。

まず、保育のフレームの働きを明らかにする方法として「再生刺激法」を用いることとする。また、保育者の「行為の中の省察」の過程及び内容に関する検討については、保育



者の想起，及び保育者が記述するエピソードを用いて検討することとする。

実践の最中の省察について明らかにする最も良い方法としては，実践場面で保育者が子どもに対して何かを行った直後に，保育者に直接その意図について尋ねるという方法も考えられる。しかしながら，これについても現実的には難しい方法論である。また，直後に保育者に尋ねることができたとしても，「行為の中の知の生成（知の働き）」などの暗黙的な知識については，すぐに言語化することは難しいと考えられる。そのため，時間をおいた省察ではあるものの，保育者が想起した事例，あるいは，保育者が記述したエピソードの中に「行為の中の省察」の内容が表れると考えられることから，本研究ではこれらの方法を使用することにする。

## 第4章 保育者の状況理解におけるフレームの働きに関する検討

(出典：畠山寛 (2018) 自由遊びにおける保育者の「フレーム」を通じた状況理解と子どもへの関わりー保育者の語りの分析からー. 保育学研究, 56 (3). 9-20)

### 第1節 研究目的

保育者の状況理解におけるフレームの働きについて明らかにすることを目的とする。本研究では Schön (2009) のフレームの概念に加え、このフレームについて考察した細川の定義を参考にする。細川 (2013) は、教師が持つフレームについて、Korthagen (2010) の教師の学びの3段階(ゲシュタルト形成, スキーマ化, 理論構築)の分類を参考に、フレームの中に、ゲシュタルト, スキーマ, 理論が含まれることを考察した。そこから、教師が持つフレームを「無意識的, または, 意識的に実践の中に起こる出来事を包括=理解し, 行為につなげる際の基盤・基準である」と定義した。さらに、フレームは児童観・教師観, 教育観, そして, 教師自身の人生観, 生活観, 信念などによって包括的に構成されると考察している。この定義は、教師と同種の職業である保育者にも適用できると考えられることから、Schön(2009)のフレームの説明に加え、フレームを「保育者が無意識的, 意識的に実践の中に起こる出来事を包括=理解し, 行為につなげる際の基盤・基準」と定義する。

また、本研究では、子どもの自由遊びに注目し、そこでの保育者の行為をビデオ撮影する。その映像に対する保育者の語りを分析し、保育者が保育の実践場面から、フレームによってどのような問題を構成するのかについて明らかにする。子どもの自由遊びに注目した理由は、遊びは人やモノとの関わり方を学んでいく重要な活動であり、その遊び場面における保育者の解釈や関わりが、子どもの成長や発達を支える非常に重要な専門性であると考えられるためである。

### 第2節 研究方法

#### 第1項 調査対象者

調査対象者は国立大学教育学部附属幼稚園(A市B幼稚園)のクラス担任をしている保育者3名である。いずれの保育者も国立4年制大学卒業後から幼児教育に携わっている。

年少クラスを担当する A 保育者は女性で保育歴 8 年，年中クラスを担当する B 保育者は男性で保育歴は 20 年（大学院 2 年，育児休暇 1 年を含む），年長クラスを担当する C 保育者は女性で保育歴は 9 年であった。

## 第 2 項 研究方法

調査方法は次の通りである。まず，自由遊びにおける担任保育者の子どもへの関わりをビデオカメラで撮影した。撮影時間は，保育者一人当たり 2 時間 30 分程度である。自由遊びは午前中の主活動であり，日頃の子どもの遊び状況等を考慮し環境構成が行われ，その中で，担任保育者は子どもたちに関わっている。

次に，収集した映像を担当保育者と視聴しながら，担任保育者に対するインタビュー調査を行った。インタビューでは，自由遊びの中で，担任保育者から子どもに声かけなどの関わりを行う場面や子どもから担任保育者に対し声をかけたり，子どもが担任保育者に関わりを求めたりする場面において，「どのようなことを考えていたのか？」，「どのような意図があったのか？」などの質問を行い，その問いに対する担任保育者の回答から，さらに質疑を行う半構造化面接を行った。インタビュー時間は，いずれの保育者も 1 時間程度であり，その内容を IC レコーダーを用いて録音した。インタビューは，ビデオ撮影を行った当日，または，翌日の午後に行った。

## 第 3 項 調査時期

調査時期は 2016 年 11 月である。

## 第 4 項 倫理的配慮

調査協力者には，次の内容の説明を行った。①研究目的，②研究のために収集した撮影データ及び面接データについては研究目的以外では使用しない，③研究結果の公表等において個人が特定されないための配慮を行う，④面接では回答したくない質問については回答を拒否でき不利益は生じないこと，また，回答した後でも撤回できる，⑤収集したデータについては厳重な保管・管理を行うことである。これらの内容について了承を得た上で実施した。なお，自由遊びの撮影と撮影データ，面接データの使用については全て園長及び担任保育者に了承を得た。

### 第3節 結果と考察

ここでは、各担任保育者の自由遊びにおける子どもたちとの関わり場面、それに対する保育者の語りを示し、その語りについて考察する。また、ここで扱う事例は、自由遊びの中で担任保育者が最も印象的であったと述べた事例を中心に挙げる。なお、語りにおいて、問題状況、構成された問題、問題に対する保育者の対応などが示されている部分について下線で示し、それらについて考察する。また、子どもの名前は事例の登場順にアルファベットで示す。

#### (1) 年少クラス

##### 事例 1

登園後、着替えを終えた男児 A が一人で園庭に出ていく。その後、園庭の端に一人で立っていた。そこに、担任保育者が「どうしたの？」と声をかけて行く。

##### 語り 1

・園庭の端の所に、一人ですーっと居て (①)、誰かを求めているのかな (②) と思って。

・表情を見てうーんって考えているところがあった (③) ので、何かあったかな (④) と思ってちょっと聞いてみました (⑤)。

・何か見に来たかったんだな (⑥) って。お母さんが、今日、清掃されていたので、それかなって、どれかな (⑦) って思って。結構、言葉にはならないことが多いので、1 個 1 個確認していくと「うん」っていうことがある子なので、ちょっと色々聞いてみました (⑧)。

##### 考察 1

この語りにおいて、男児 A が園庭の端に一人でおり (①)、考えている様子 (③) であるといった「問題状況」から、保育者はその理由を確認するために、男児 A に色々質問したこと (⑤, ⑧) が述べられている。ここで構成された問題は、「男児 A が園庭の端に一人

で居る理由を確認する」ことと言える。

「誰かを求めている？ (②)」、「何かあった？ (④)」、「何か見に来た？ (⑥)」、「母親を見に来た？ (⑦)」などの保育者の語りには、「いつもの様子とは異なる子どもの姿がある」という内容が含まれていると考えられ、この時点までに保育者が持っていた男児に対する子ども理解のフレームでは捉えきれない姿がそこにある、と保育者は理解したと考えられる。そのため、「何かあった」、「母親を見に来た？」など子どもを理解するためのフレームを当てはめ、子どもの意図や行動を理解しようとしていると言えるだろう。

## 事例 2

事例 1 の後、男児 A と保育者は一緒に砂場に移動し遊び始める。しかし、男児 A は砂場から離れたり、戻って来たりと、遊びに中断がみられる。それを繰り返す男児 A の様子を保育者は見守っている。最終的に、男児 A は砂場を離れ姉（女児 B）の所へと移動する。

## 語り 2

・何となく、一緒に向き合うではないんだけど、何か近くに居てほしいなっていう動き（離れたり、戻ってきたり、遊びが中断する様子）(①) だなって思ったので、つかず離れず (②) で行こうと思いました。

・どこに行くのかなって思っていながら、見守りつつ (③)。でも、きっと、今、女の子（女児 B）がいたんですけど、あの子（女児 B）のことが結構気になっている。好きなので。姉弟関係で、ずっと一緒に未就園のときから一緒に過ごすことがあった二人だったので、あの子（女児 B）の事が気になるんだと思って。

・きっと帰ってくると思ったので、砂場から動かず (④) に。それで、こっち(保育室の子どもたち)も気になっているので、私の意識は。お部屋の方ですね、仕度が終わっていない子も気になっていたの。

・「A 君お砂おしまい」と男児 A が言ったので、さっき向こうにお姉ちゃん（女児 B）たちが居たので、そっちに行くのかなって思ったので。でも帰って来て、

また、砂場遊びができるといいなと思って、砂場はそのままにしておこう (⑤) かなって。

## 考察 2

この語りにおける「問題状況」は、男児 A の動き、つまり、保育者の居る砂場から離れたり、戻って来たりと砂場遊びを中断させてしまう姿 (①) であると考えられる。

その姿を、保育者は「近くに居て欲しそうだ」というフレームによって、見守りや寄り添いが必要であるという問題を構成し、つかず離れず (②)、見守る (③) といった対応している。また、男児が離れた場合でも、保育者を求めて帰ってくることを想定し、保育者自身は砂場から離れないという対応もしている (④)。さらに、男児 A が砂場に戻ってきても遊びが継続できるように敢えて片付けないといった対応も行っている (⑤)。

## (2) 年中クラス

### 事例 3

登園してきた男児 C が周囲の子どもたちに混じって身支度を整え、その後、保育室、ホール、園庭などでそれぞれ遊び始める。担任保育者は、それぞれの遊びの様子を確認するとともに、子どもが必要としている備品等を準備する。その後、担任保育者は、園庭で行われている「鬼遊び (鬼ごっこ)」に加わり遊び始める。この日、担任保育者は自由遊びの時間を「鬼遊び」を中心に関わっていた。

### 語り 3

・この子 (男児 C) がね、一週間以上休んだ後 (①) だったので、余計にちょっと、ペースがつかめない感じ (②) だったので、少し関わってあげた方がいい (③) かなってということもあったので、日によってですね。だから、そういう意味では関わってあげた方がいいかなという所に、ウェイトを置きながら、その子が充実するように (④) するっていう意識ですかね。

・長い休みがあったので。ただ、鬼遊びを始めるまでは関わってなくて、自分で帽子被って外に出る所まで (⑤) は、本人がやっていたので、あっ、あっ、今日はこの辺をやりたいんだなというのがあったので、じゃあ、鬼遊びを中心

に (⑥)。

・もしも、彼（男児 C）が違う遊びに入っていたら、多分、そっちを中心に関わっていたと思う。

### 考察 3

この語りにおける問題状況は、男児 C の一週間以上の欠席 (①) という事実と、事例に見られる登園後の身支度や遊びの様子である。この問題状況から、子どもの生活のペースや活動の充実というフレームによって、保育者が語るように「休みが長いのでペースがつかめない (②)」という問題を構成した。この時、帽子を被って外に出る男児 C (⑤) を見て、保育者は瞬時に鬼遊びをしたいのだと予測し、男児 C に関わること (③) で生活や遊びを充実させる (④) ために「鬼遊び」を行おうと判断し (⑥)、そこにウエイトを置いて関わっていたのである。

### 事例 4

鬼遊びを中心的に行いながらも、レストランごっこをしている子どもたちや、武器を作って遊んでいる子どもたちを、鬼遊びに誘おうとしている。

### 語り 4

・遊戯室の人たちはまあ、遊戯室の感じかなと思って、何か、牛乳パックで一生懸命武器を作って。あの人達は、武器を作り終わっても振り回して終わり (①) だろうなって思ったので、何か、そういう遊びから、ちょっと鬼遊びの方に。鬼遊びが嫌いな子たちではないので、最近はずっとそういう遊びもしていることもある (②) ので、どのタイミングかなって。鬼遊びは人数が居ないと楽しくないので、他の遊びとも、どのタイミングでっていうのがちょっとここ 1 ヶ月位の誘いどきって言うのですかね。

・体力余っていて、武器を振り回すだけみたいな、まあ、もう 4 歳だし (③)、そう言うごっこも楽しいとは思うんだけど、もう少しこう何て言うんでしょう、生産的 (④) っていうのも変ですけど、少し同じ使い方でもただ、「ヤァーッ！」と

か「トゥッ！」とかって言っているんじゃない方に気持ちを向けて欲しいなっていうのもあって、何か鬼遊びの方にもうまく気持ちが向くようにして欲しいなっていう部分があったので、彼らの中の一部は武器をとにかく振り回して遊ぶって方をやりたい人達もいる、でも、継続して鬼遊びをやりたい人もいるといった時に、やっぱり混乱は生じるだろうし、私としては、とりあえず武器を置いて、鬼ごっこの方に加わって欲しいという思いはあったので、何か、武器を置かなくちゃみたい、なったらいいかなと思う。その遊び止めて、氷鬼しなさいっていう趣旨なんですけど。

#### 考察 4

この語りは、武器遊びをしている子どもたちを鬼遊びへと参加させようとしている関わりについての語りである。

ここで語られている問題状況は、「武器を振り回すだけ (①)」、「最近ずっと鬼遊びをしている子たち (②)」といった子どもの姿である。これらの問題状況から「4歳児という発達段階 (③)」、遊びが「生産的か否か (④)」といったフレームによって「武器を振り回すだけの遊びは生産的でない」という問題を構成している。しかし、保育者は行動として何か対応をしたのではなく、子どもの発達段階を踏まえた上で、子どもの遊び方に対する保育者の「期待」や「願い」をもって鬼遊びへの参加を促そうとしている様子が語られている。

ここでは、「4歳児という発達段階」というフレームがあると考えられるが、このフレームには今現在担任をしている子どもたちの最近の姿に加え、保育者の保育歴 20 年の中で得られた 4歳児という年齢段階における一般的な発達の様子を含んでいることが推察される。

#### 事例 5

子どもたちとの鬼遊びの中で、「滑り台には登らない」、「物を持って走らない」などと遊び方について声かけをしている。

#### 語り 5

- ・鬼ごっこはやっぱり基本的にルールのある遊びなので、ルールを基本的に統一



しないと遊びは面白くないと思って。一方は面白いけど、一方は面白くないってなると思うので、やっぱり何か、物を持って遊ぶというのはルール違反にしていった方が良くと思って。

・滑り台に登って、「ここはセーフみたい」なことを子どもが言った (①) 時に、僕 (保育者) も登って行って「違うよって (②)」。子どもは「ここは登れるんだよ (③)」とかって言ったりしてるんですけど、この先そういうルールが増えたとしても、今はとにかく平地でやるっていう所を共通にしておかないと。30人全員が共通出来るルールにしておいたほうがいい(④)かなっていうのもあったので、一応、意識して声をかけ (⑤) ています。

## 考察 5

ここで語られた問題状況は、「ここはセーフ (①)」、「ここは登れるんだよ (③)」といった子どもの言動である。

保育者は「子どもたちが楽しく遊ぶためには、ルールを統一した方が良い (④)」というフレームによって、このまま子どもの言動を認めてしまうことは、結果として、子どもたちの鬼遊びが楽しくはならないだろうといった問題を構成している。そのため、問題解決においては、子どもが鬼遊びの中で自由に設定する子ども独自のルールを許容せず (②)、ルールを統一するため (④) に意識的に声かけ (⑤) している。

### (3) 年長クラス

#### 事例 6-1

保育者が保育室の外で何人かの子どもたちと話しをしていると、保育室から一人の女兒 D が近づいて保育者に声をかける。その女兒 D の訴えは保育室にいる女兒 E が、クラスの男児 F に嫌なことをされているというものだった。保育者は女兒 D の話を聞きながら保育室に入っていく、女兒 E に「E ちゃんは、困っていないんでしょ？」と声をかけた。

#### 語り 6-1

・まずは、本人が何を私に求めているのかということを見取ります (①) ね。彼

女（女兒 D）の場合には、自分の必要感ではなくて、自分の友だちである女兒 E が「必要としているだろう」ということを察して、私の所に来た（②）という経緯だと思うんですね。そういう女兒 D の友だちに気がかけられるところは、まあ育ちだなと思ったんですけども。

・必要なことは、困っている女兒 E が「困っている」と言うことだったと思うんです。けれども、女兒 E がちゃんと自分が困っていることを誰かに助けを求めて、それが本当に必要であれば、教師の所に来るだろう（③）という、今までのその友達関係を見ていると、すぐ私の所に飛んで来るだろうって思ったので、それが来ない（④）のであれば女兒 D がわざわざ私のところに来て「助けほしい」というのは、まあ、私がそこで女兒 E に必要以上に関わることは、たぶん、女兒 E にとっても、男児 F にとっても、若干、おせっかいな部分が出てくるだろうと思ったので、敢えて、そこはサラッと流しました（⑤）ね。

・そうですね。「困っているの？」って聞いたから、まあ、何もなかったわけじゃないから、「困っている」って言ったけれども、でも、もう気持ちはたぶん、F 君との関わりについては、もう、そんなにはもう気にしていない。それよりも、次のことをすることが、女兒 E の一日も楽しくなるだろうと思ったので、そこは、サラッととっても良いかなって、という判断がありました。

#### 考察 6-1

ここで語られている問題状況は、「自分の友だちである女兒 E が担任保育者を『必要としているだろう』ということを知り、私の所に来た（②）」という箇所である。

この問題状況に対して、保育者は「自分に何を求めているのか（①）」、「本当に必要であるならば本人が保育者の所に来るだろう（③）」というフレームによって、実際には女兒 E 自身が保育者に助けを求めに来ていない（④）ことを踏まえ、保育者が介入することではないという問題を構成している。その結果、女兒 E に対して、おせっかいにならないようにサラッと流すといった対応がなされた（⑤）ものと考えられる。

上記の場面の働きかけにおいて、別の語りも見られた（語り 6-2）。

## 語り 6-2

・ここは、けっこう繊細な人間関係が関わってくる。男児 F の学級での立ち位置みたいな背景から始まるのかなと思うんですけど。クラスの中では、男児 F は、ちょっと困った存在っていう位置づけが、わりと色濃くあったんですよ。特に、1 学期はそういうのを感じていて、どうにか、もう少し人間関係をマイルドにできないだろうか (①) ということはずっと、この半年間持っていたなと思うんですけど、そのためには、まあ、それを同じことをされても他の友だちだったら、さらっと受け流せることも、彼にされたことは、ちょっと強く反応する (②) っていうことが、すごくあるなというふう感じていたんですよ。だからその、女児 E の困っていたことも、まあ、「困っている」と言葉では言うから、まあ、何も無いわけではないんだけど、ちょっと、そんな過剰に反応しなくてもいいんじゃないかなという、私はたぶん、そういう思いがあると思うんですよ。男児 F を見ている、まあ、ずっと女児 E ちゃんのことを見ている感じが、私がもう入ってきたときから、追っているんですよ、目で追っているの、男児 F も何かちょっといたたまれない気持ちがあるだろうなって思ったんですよ。だから、ここは、女児 E への配慮っていう以上に、男児 F への思いが私の中ではあったかなって思いますね。ただ、そのままにはしてはおけないかなと思ったんですけど、ちょっとここは、敢えて、男児 F を守るような立ち位置に私は立った (③) と思いますね。

・特に、5 歳という発達段階もある (④) と思うんですけど、「困ったこと」を、こちらに言いに来て、知って欲しいっていうのは、もちろん、受けとめてあげたい気持ちもあるんですけど。それよりも、やっぱり一番いい乗り越え方は、「さっきこういうことがあって、けんかをしたんだけど、自分たちで解決できた (⑤) だよ」って言って、それを後で、「そういうことを出来たあなた達って、とても素晴らしいね」という返しができる、そういう育ちを目指したいなって、いつも思っているの、そのためには、敢えてちょっと不親切な自分も出していく必要があるなと思うので。思ったことは、まずは、ちゃんと伝えられたかどうかということで、ちゃんと伝えることが、そのほうが良いんだというメッセージをいつも込めている感じはしますね。

## 考察 6-2

この語りにおける問題状況は事例 6-1 と同様である。しかし、事例 6-1 とは異なるフレームによって問題を構成している。

ここでは「彼（男児 F）にされたことは、ちょっと強く反応する（②）」という、これまでのクラスの子どもたちの様子から得られたフレームによって、女児 E の行動を理解するとともに、子どもたちの関係性を「マイルドにする（①）」、男児 F を「守らなければいけない（③）」といった問題を構成し、その問題に対するために「困ってないでしょ」？と女児 E に尋ねる対応をしている。

さらに、ここでは別のフレームも働いている。「5歳という発達段階（④）」つまり、「自分たちで解決できる（⑤）」というフレームがあると考えられる。このフレームは、5歳であれば自分たちで解決できるだろうという保育者の発達観や自分が担任をしている5歳の子どもたちには、是非、そうなってもらいたいと期待があると考えられる。

そして、このフレームによって構成された問題、つまり、子どもたちで解決させるといった問題に対して、保育者はあえて不親切に対応したのである。

## 第4節 まとめと今後の課題

本研究で得られた知見を整理すると3点にまとめられる。①保育者はフレームによって問題状況から問題を構成し、問題を解決するために対応していること、②複数のフレームによって、問題状況から問題を構成する場合もあること、③フレームは、子どもとの関わりを通して得られる子ども理解や保育者がもつ発達観を基にした期待や願いが影響していることである。

はじめに、①の保育者はフレームによって問題状況を問題とし解決しているという点について述べる。Schön（2009）においては、フレームが問題状況から問題を構成し、そして、問題を構成すると同時に解決するために対応することが示されていたが、本研究においてもフレームによって問題状況から問題を構成し、対応していることが示された。例えば、事例1では、「男児が園庭の端に一人ですーっといる」という状況に、子ども理解のフレームから、男児 A に理由を確認するという問題を構成し確認している。このことから保育者が持つフレームは、保育実践という問題状況における子どもの言動から子どもの状態

を把握・評価する基盤・基準であると同時に、その基盤・基準によって把握・評価された子どもの言動に対して保育行為を導く枠組みであると考えられる。こういったフレームによる問題の構成については、いずれの事例においても同様に認められ、それと同時にその問題について対応がなされていることから、保育者はフレームによって問題状況から問題を構成し、対応していると考えられる。

次に、②の複数のフレームによって、問題状況から問題を構成する場合もあるという点である。事例6では、女兒Eに対して「強く反応しなくてもよい」、男児Fに対しては「守る」、そして、両者に対して「自分たちで解決してもらいたい」などの意味を持たせ、ここでは「困っていないんでしょ？」という複数のフレームを調整した対応をしている。このように問題状況から複数のフレームによって問題を構成することは、問題状況を1つの問題として限定的に捉えているのではなく、多様な捉え方をしていると考えられる。つまり、一人ひとりの子どもの言動に対し、それぞれに意味づけを行い、その意味づけに基づいて対応していることを示している。この結果は、保育者の専門性を考える上で重要な知見であると考えられる。また、事例1のように、男児の行動に対して複数のフレームによって理解しようとする保育者の姿もみられた。ここでは、単一のフレームではなく、複数のフレームがゆれ動くことで子どもを理解しようとしている。このような、1つの問題状況における複数のフレームの調整やゆらぎは、子どもの行為から多様な観点で子どもを理解しようとする試みであり、その後の保育行為に結びつくことから、子どもの育ちを保障すると考えられ、ひいては、保育の質を保障するものと考えられる。

事例6のフレーム間の調整、事例1のフレームのゆらぎは、保育者が保育実践場面と対話を行っているものと考えられ、Schönの「行為の中の省察」が保育状況において働いていることが示唆される結果であると考えられる。しかしながら、本研究の結果からは考察に限界があると考えられるため、今後はフレーム間の調整やゆらぎを捉えて保育者の「行為の中の省察」について明らかにする必要があるだろう。

3つ目は、③の保育者の子ども理解や発達観から得られる期待や願いがフレームに影響していたという点である。年中と年長の担任保育者から、発達段階により、子どもにこうあってもらいたいという語りがみられた。従って、保育者自身の発達観もフレームに影響すると言えよう。

以上により、保育者は1つ、または複数のフレームによって問題状況を問題として構成し対応すること、そして、そのフレームには保育者の子ども理解や発達観も影響している

ことが示された。これは、保育者の子どもへの関わりや対応においては、問題解決のための方法を考案するよりも先に、フレームによる問題の構成が行われることを示唆している。つまり、実践知に基づく対応そのものは、フレームによって影響されることを示していると考えられる。このことから、実践知に関する研究においても、反省的実践家として保育者を扱うのであれば、そもそもどのように問題を構成しているのかという点に注目する必要があると考えられる。

また、本研究のこの結果は、誰が見ても介入や対応が必要とされる、例えば、子どもが怪我をしたり、激しく叩きあっているといった状況ではなく、保育者によっては見過ごされてしまう可能性のある状況において問題が構成され、対応がなされていることに注目したい。

自由遊びの子どもの何気ない姿を観察したり、子どもとの関わりの中で、保育者自身が子どもの遊び、子どもの人間関係、あるいは、成長や発達に関する問題を構成している。初めから問題が存在するわけではなく、保育者が問題とすることで初めて問題となるのである。つまり、子どもの遊びの充実、良好な人間関係、成長や発達、保育者のフレームやそれによる問題の構成、そして、その問題への対応に支えられていると考えられ、このこと自体が「保育者の専門性」でもあり「わざ」とも言えるだろう。

本研究では、実際の保育実践を対象にして、保育者自らその際に考えていたことを語るという手続きを用いた。このことから、ここで語られる保育状況や子ども理解の内容は、担任保育者独自の解釈によるものであると考えられ、担任保育者の主観の域を出ない。他の保育者では異なった解釈をする可能性や同一の担任保育者であっても事後の振り返りの際に、異なる解釈を行うこともあり得るだろう。そのような意味では、保育者が語った内容は、恒常的とまでは言い切れない。しかしながら、保育者が構成したフレームによって判断し対応する姿が明らかになった。このことは保育者がこれまでの子どもたちとの間で積み重ねた経験を拠り所として、子どもを理解し、その場の対応を行っていることを明らかにした点で意義深いと考えられる。また、本研究が対象にした保育者はいずれも8年以上の保育歴があるため、保育初学者または、初任者の保育にとって、ベテラン保育者が持つフレームを理解すること、あるいは、自らのフレームと比較することなどによって有用な示唆が得られることになると考えられる。

最後に、本研究における今後の課題として2点あげる。本研究の年中保育者の事例では、保育者は自由遊びの時間を「鬼遊び」にウェイトを置いて関わることを決めた。そして、

鬼遊びを行う過程で、鬼遊び以外の遊びをしている子どもに声をかけ参加させようとする姿が見られた。これは、担任保育者が、自由遊びにおける自らの役割を「鬼遊びを充実させること」とし、その役割を遂行しているものと考えられる。ここには大小の保育者の判断があると考えられる。つまり、「保育全体に対する大きな方向づけ」の判断と、子どもたちに対する「個々の関わり」について判断である。この点を踏まえるならば、その都度毎の問題状況による判断だけではなく、その保育者が保育を行う事前から持っている保育のねらいや意図、保育観などとの関連を含めながら、その都度のフレームと全体的なフレームの関係性について検討する必要があるだろう。

2点目は、事例数等を増やすことが必要だと考えられる。そうすることで、保育者の多様なフレームと判断について明らかにすることができるだろう。日々の保育においては、問題は保育者の前に自然に浮き上がってくるのではない。保育者自身のものの見方や考え方によって浮き上がってくるものなのである。このことから、何を問題と捉えるのかそのフレームを明らかにすることは、保育者の専門性を高めるだけではなく、一人ひとり異なる子どもの多様な経験や育ちを、保育者はどのように保障しているのかを明らかにすることに通じるものであり、保育行為の可視化などに通じるものと考えられる。このような点で、保育者が流れゆく保育場面にどのようなフレームを用いて、どのような意味づけを行うのかについて、さらに検討していくことが重要であると考えられる。

## 第5章 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の過程に関する検討

(出典：畠山寛 (2015) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」－保育者の想起に基づいて－. 保育学研究, 53 (2). 17-27)

### 第1節 研究目的

本研究の目的は、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の過程について明らかにすることである。

「行為の中の省察」を捉えるにあたり、『子どもの人との関わりの形成』及び『トラブル場面』の2点について取り上げる。人間関係の希薄化や関係性の形成が困難かつ不得手である(中央教育審議会, 2008)という本邦の子どもの成長に関する指摘もあり、保育者が人との関わりを育むための支援をどのように行っているのかを明らかにすることは重要な課題である。さらに、『トラブル場面』は、困難な状況を乗り越える際の様々な社会的能力を獲得する場であり(木下・斎藤・朝生, 1986; 倉持, 1992)、保育者がその場面に意図的に関わることによって、一人ひとりの幼児の人と関わる力を育てることができる重要な場面(友定・白石・入江・小原, 2007)と考えられるためである。

また、林(2009)は保育記録をもとに実践の省察を記述した研究において、保育者と子どもの思いが相互に変容しながら作用し合い、子どもとの関係において、喜びや共感と共に迷いや矛盾も抱え、保育の方向性を確かめながら子どもとの関係を新たにするといった連続したプロセスであることを示していることから、保育者と子どもの相互作用に視点を当てる必要があると考えられる。

以上の議論を踏まえ、本研究では、保育者が2つの場面に直面した際、どのような「行為の中の省察」を行うのかについて、その過程に注目して検討する<sup>注4)</sup>。

---

注4 本研究では、保育実践場面について保育者に想起してもらい、それについて、そのとき、どのように考え、判断し、実行したのかについて、実践後に省察させる手続きをとる。このことから、本論文における「行為の中の省察」は、厳密に言えば、Schönの reflection-in-action とは異なるものである。



## 第2節 研究方法

### 第1項 データ収集及び分析方法

半構造化面接によるインタビューをデータ収集の方法として採用した。保育者の子どもへの対応方法やその妥当性を明らかにする最も良い方法は、保育者が子どもに対応している場面を観察し、その直後に保育者に対して「なぜそのような対応したのか」について質問し、回答を得ることであろう。しかしながら、保育を中断し、保育者に質問を投げかけることは現実的には難しい。また、近年の保育現場において、個人情報に関する問題もありビデオ撮影の実施は困難となる場合が多い。そのため、本研究では、保育者に日々の保育における子どもへの対応を想起してもらい、それらの対応方法やその時考えていたこと等について尋ねる半構造化面接法を用いることとした。

分析方法については戈木クレイグヒル版グラウンデッドセオリー・アプローチ（戈木，2008）を採用した。この方法は社会的相互作用に関わるプロセスを体系的に捉える分析に向いていると考えられている。本研究では、保育者と子どもとの相互作用に着目しながら、保育者の対応に関する行為の妥当性を明らかにすることを目的としており、この分析方法が妥当であると判断した。また、グラウンデッドセオリー・アプローチには幾つかの方法論（木下，2003；木下，2007）があるが、戈木クレイグヒル版（2008）を利用したのは、データの内容を踏まえディメンションとプロパティを考慮しつつ、ラベルやカテゴリーの生成を考える手続きなどが含まれ、より細やかな分析ができると判断したためである。

### 第2項 研究における倫理的配慮

面接協力者には、①研究目的の説明、②研究データは研究目的以外では使用しないこと、及び、データの厳重な管理、③個人が特定されないための配慮 ④回答したくない質問へは回答しなくて良いこと、それにより一切の不利益は生じないことなどを伝え、了承を得たうえで面接を実施した。

### 第3項 面接協力者

面接協力者は、A市内の私立幼稚園に勤務する女性保育者5名。保育経験は9年目、6年目、4年目、2年目、1年目が各1名ずつであった。

#### 第4項 面接方法

面接は半構造化インタビューを用い、協力者が勤める幼稚園で一人当たり55分程度で実施した。質問内容は①子どもの人との関わりの育ちをどのように考えているか、②子どもの人との関わりの育ちをどのように支援しているか、③子どものトラブルにはどのようなものがあるか、④トラブルが起きた場合、どのように対応したか、⑤どうしてそのような対応を行ったか、などについて尋ねた。面接時の発話内容は全てICレコーダーで記録した。なお、「人との関わりの育ち」、「トラブル」の具体的内容については、保育者の捉え方を重視するため(友定ら, 2007), 保育者が想起した場面を取り上げた。

#### 第5項 面接時期

面接は2012年1月に行った。

#### 第6項 分析の方法と手順

面接協力者から得られたインタビューデータを逐語で文字に起こし、その内容をもとに質的な意味の最小単位になるように切片化した。切片化したデータの1つ1つにプロパティとディメンションを産出し、切片化したデータにラベルを付与した。そして、そのラベルをもとにカテゴリーを生成した。その際、プロパティやディメンションも参考に同内容のものがカテゴライズされるように注意した。カテゴリー生成の後、得られたカテゴリー間の関係性を、対人関係の相互作用に注目する形で、状況、行為/相互行為、帰結の文脈に沿うように関連づけ、カテゴリー関連図としてまとめ、ストーリーラインを作成した。なお、これらの各手順において、質的研究に精通している研究者1名と確認することで、分析結果の客観性・妥当性を確保した。

#### 第3節 結果と考察

本研究では「子どもの人との関わりを広げる試み」と「トラブル場面への対応」の2つの場面において分析を行った。以下では2つの場面について全体の流れを概観し、その後、各カテゴリーにおける概念の流れについて述べる。また、カテゴリーを説明するにあたり、カテゴリーを《 》、サブカテゴリーを< >、ラベルを{ }、プロパティを“ ”、

ディメンションを〔 〕で示す。また、各カテゴリに対する事例のうち、代表的なものを1例とりあげる。

## 第1項 子どもの人との関わりを広げる試み

### 全体の流れ

子どもの人との関わりを広げる試みについて、生成した6つのカテゴリの関連図を示す(図5-1)。子どもの人との関わりを広げる保育者の試みについて、保育者には《子どもたちの人との関わりに対する願いや期待》がある。この願いや期待をもとに子どもたちに対して必要と思われる支援を行うが、そのためには、子どもたちの人との関わり方の状況を把握した上で、《支援のための判断》を行う。子どもの状況をみながら支援が必要と判断した場合は、子どもの《関わりを広げるための支援》を行う。一方で、支援の必要性が無いと判断した場合は、《見守り》へとつながる。《関わりを広げるための支援》を行った結果、子どもの状況に注目し、《支援後の評価基準》に従って支援を評価する。この評価において、うまくいったと評価とできるのであればその様子を《見守り》、うまくいかなかったと評価される場合には《再支援》につながる。さらに、《再支援》については《支援後の評価基準》で再評価される。

### 各カテゴリにおける概念の関係

各カテゴリについての事例を表5-1に示す。

#### 《子どもたちの人との関わりに対する願いや期待》

保育者は、<多くの友だちを作ってほしい>、<友だちと仲良くしてほしい>、そして、<自発的に関係をつくってほしい>という願いや期待を持つ。この願いや期待を持つことにより、子どもたちに対して関わりを支援するための方向性が見え、《支援のための判断》につながるのである。

#### 《支援のための判断》

実際に、子どもたちに人との関わり方の支援を行うかについては、いくつかの状況判断が求められる。支援が必要と判断されるのは、<特定の遊び相手がいない>や<自分から声をかけられない>子どもがいたり、<いつもと異なる状況>が見られる場合などである。一方で、年長女兒の仲間関係や年少兒の<一人遊びの充実>といった<年齢に見合った遊び方>や<自発的遊び>をしている場合には、子どもの様子の《見守り》を行う。

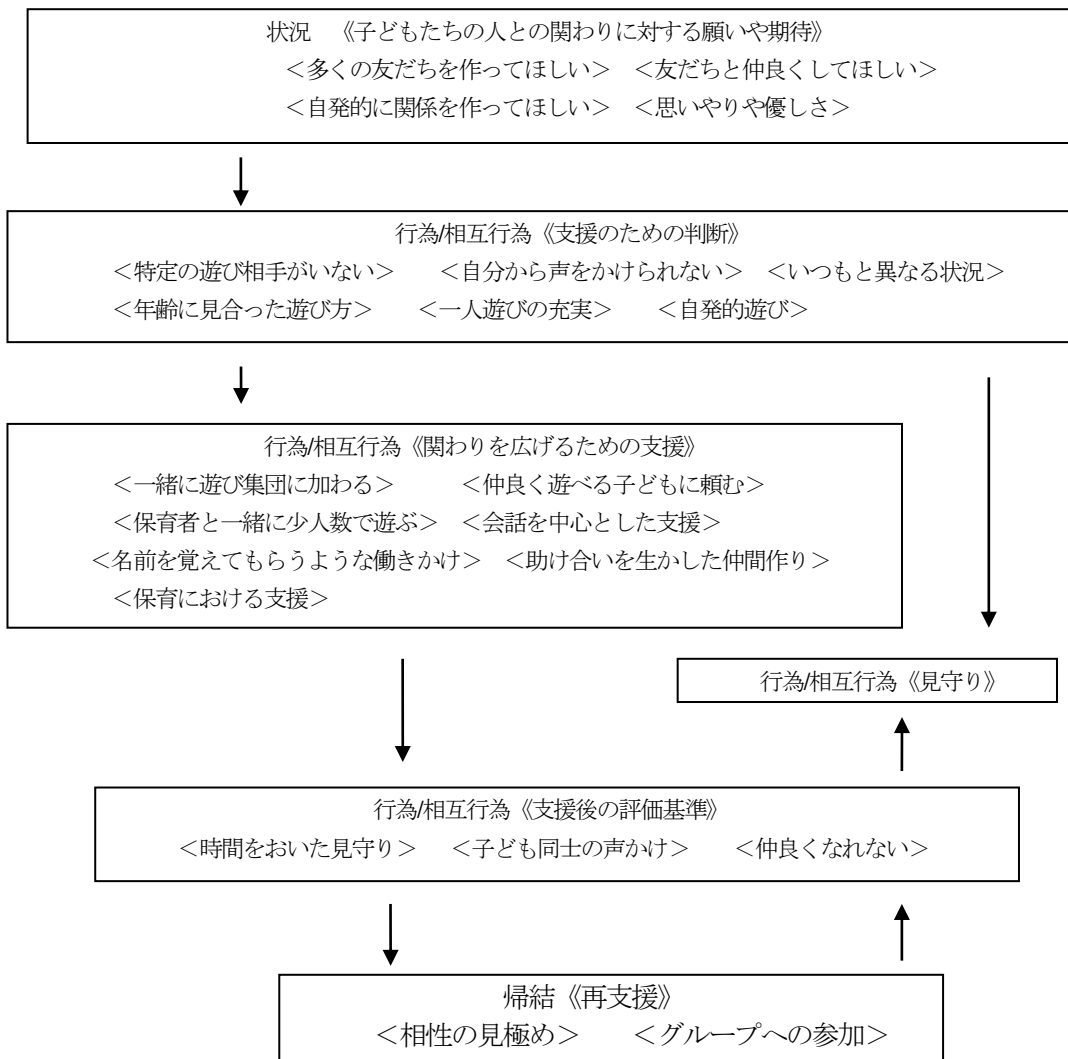


図 5-1 子どもの人との関わりを広げる試みに関するカテゴリー関連図

表5-1 「子どもの人との関わりを広げる試み」に関する各カテゴリーの説明

《子どもたちの人との関わりに対する願いや期待》

＜多くの友だちを作ってほしい＞ 一人の子に自分から行ったりして、その子もその子を受け入れてるので、結構、二人で遊んでいることが多いので、その子に関してはもうちょっとクラスの友達の幅を広げていけたらいいなと思っています。(他3例)

＜友だちと仲良くしてほしい＞ 最終的には、クラス全員で誰でも仲良くできるというのが最終目標と毎年思います。(他2例)

＜思いやりや優しさ＞ 他の園でも、思いやりとか優しさとかいうのはあると思うんですけど。

＜自発的に関係を作ってほしい＞ できる限り、子どもが自発的にお友だちを見つけてほしいなとは思んですけど。(他1例)

《支援のための判断》

＜特定の遊び相手がいない＞ 誰とでも遊ぶ子にも目がいきます。特定の遊ぶ子がいないわけなので、この子はずっとふらふら、ふらふらしているのだろうな、ということがあるので。(他11例)

＜自分から声をかけられない＞ 例えば、一緒に遊びたいなという子がボールを使って遊んでいたら、自分もボールを出してきて、じっと遊びたい子を見ていたりとか。(他4例)

＜いつもと異なる状況＞ いつもと同じ遊びをする中でも、メンバーが変わるとタイプが違うので、その遊びが激しくなったり、違う形にもなっていくと思うので、遊びの変化に気づいていけるようにしています。(他1例)

＜年齢に見合った遊び方＞ 年長児でも女の子は特に、グループに別れているので、それでもみんなと仲良くしなさいということもちょっと難しいのがあるのかな？と思うんですけど。(他3例)

＜自発的遊び＞ 基本的には自分たちで遊びも展開できるようになっているので、「こんなゲームをしよう」と自分たちでゲームを作ったりしているので、そこで大人が入ってしまうとルールをカチッと決めてしまうから、遊びも最近是一緒に遊ぶのではなくて、見守るっていうふうに変わってきましたね。(他1例)

＜一人遊びの充実＞ 自分から遊びを探していない限りは、自分のしたい遊びをできるように見守るというか。(他3例)

《関わりを広げるための支援》

＜一緒に遊び集団に加わる＞ 他の子どもと遊びたいという気持ちが見えてきたら、先頭を切って引っ張っていくというか、一緒に遊ぼうって、私と一緒に輪の中に入っていく。(他3例)

＜仲良く遊べる子どもに頼む＞ 逆に遊んでいる子に対して、「一緒に遊んであげてよ」って言ったりしたら、なんか子どもって、「～してあげて」というお手伝い的なことが好きなので、「いいよ」って言いながら、遊んでくれたりすると思いますね。(他1例)

＜保育者と一緒に少人数で遊ぶ＞ 集団の中に入れて皆で遊んでいる時より、私と手をつなぎながら花を見て回ったり、「～先生～してるな」と言って遊んでいた時の方が楽しそうにしていたので、集団より少人数の方があっているのかなと思いました。

＜名前を覚えてもらうような働きかけ＞ 私が子どもたちの名前を呼ぶうちに友達の名前を覚えたり、「～ちゃんが～してる」と私にも教えてくれるようになったりとか、お友達への興味が広まっていて団体で遊べるようにとか、つながって来たかなと。

＜会話を中心とした支援＞ ポケモンが好きな子だったら、ピカチュウ知ってる？とか。持ち物とかにそのような持ち物があつたら、「先生、これ知ってるで」とか言って、ちょっと身近に感じて「僕(私)と一緒にや」というのを知ってもらったら、私も私もとわりと食いついてくれる子も多いので。(他6例)

＜助け合いを生かした仲間作り＞ お友達同士に手伝い合いってこというか、できる子できない子の差も補いつつコミュニケーションをとっていくことで、去年よりも子どもたち同士の興味が早く持たてたのではないかなと思います。(他2例)

＜保育における支援＞ 製作の時とかに、基本的にはお席を決めてないので、自分で好きなところに座って良いよって言っているのですが、今日は先生がお席を決めてみるねとか、あえてその子とは違うグループ、場所も違う所にしてみたりとかして。(他3例)

《支援後の評価基準》

＜時間をおいた見守り＞ しばらく様子は見ますね。お互いにちょっと探って「まだ緊張しているのかなー」って見るんですけど。2週間位して、別の子の所に入れてあげたほうがいいのかなくなっていう時は、また、別の子の所に声をかけたり。

＜子ども同士の声かけ＞ 介入後など、子ども同士でお互いに声かけが増えたか増えていないかが、人との関わりへの育ちについての支援や介入でうまくいった、うまくいっていないについての判断材料になりますね。

＜仲良くなれない＞ 結構、無理に設定してみても意外とあわなくて 全然、仲良くなれないという子もいたので。(他3例)

《再支援》

＜相性を見極め＞ この子となら気が合うかもしれないなと見つけて「一緒に遊びに行ったら」と声を掛けながら。

＜グループへの参加＞ すでに出来上っているグループの中にひよいとして入らしたら、意外と3人組になって仲良く遊ぶようになっていったんで。

### 《関わりを広げるための支援》

《支援のための判断》において支援が必要と保育者が判断した場合は、複数の方法を用いて支援を行う。自分から声をかけられない子どもに対しては保育者が＜一緒に遊び集団に加わる＞ことや＜仲良く遊べる子どもに頼む＞ことで、友だちと一緒に遊べる状況を作る。集団遊びよりも一人遊びや少数での遊びが必要と判断される場合には＜保育者と一緒に少人数で遊ぶ＞といった支援を行っている。また、遊び場面以外では、クラスの中のお友だちの＜名前を覚えてもらうような働きかけ＞や子どもに興味・関心のある＜会話を中心とした支援＞、さらに、子ども同士で＜助け合いを生かした仲間作り＞などにより互いへの関心を促す支援を行う。そして、＜保育における支援＞として、座席を指定してコミュニケーションを促進させたり、給食を一緒に食べられるような働きかけをする。

### 《支援後の評価基準》

支援の直後は＜時間をおいた見守り＞を行い、その際＜子ども同士声かけ＞が増えているかどうか、＜仲良くなれない＞などの状況が生じていないかといった評価を行う。また、一緒に遊べていると評価できれば《見守り》につながり、そうでない場合には《再支援》へとつなげる。

### 《再支援》

保育者が再支援の必要性を判断した場合、最初の子どもとは違う気の合う相手を見つけるといった＜相性を見極め＞や＜グループへの参加＞を促すことで、関係形成を目指した支援を行う。

## 第2項 トラブル場面への対応

### 全体の流れ

トラブル場面への対応について、5つのカテゴリーの関連図を示す（図5-2）。

トラブル場面に対して、保育者は支援すべきであるかについて《支援の判断》を行い、支援が必要と判断できれば《事態把握と反応》へとつなげる。一方で、直ちに支援する必要がないと判断すれば《見守り》につながる。《事態把握と反応》では、トラブルの原因やいきさつなどを聴取するものの、“保育歴”が〔1年未満〕だったり、子どもの対応に“余裕のなさ”が〔ある〕と《保育者主導の解決》となる。一方で、“保育歴”が〔複数年〕あると“余裕のなさ”は〔なし〕となり《子どもの気持ちを受け止める》対応が行われる。それらの対応の結果、子どもたちが仲良く遊ぶことができているか、気持ちがすっきりしている

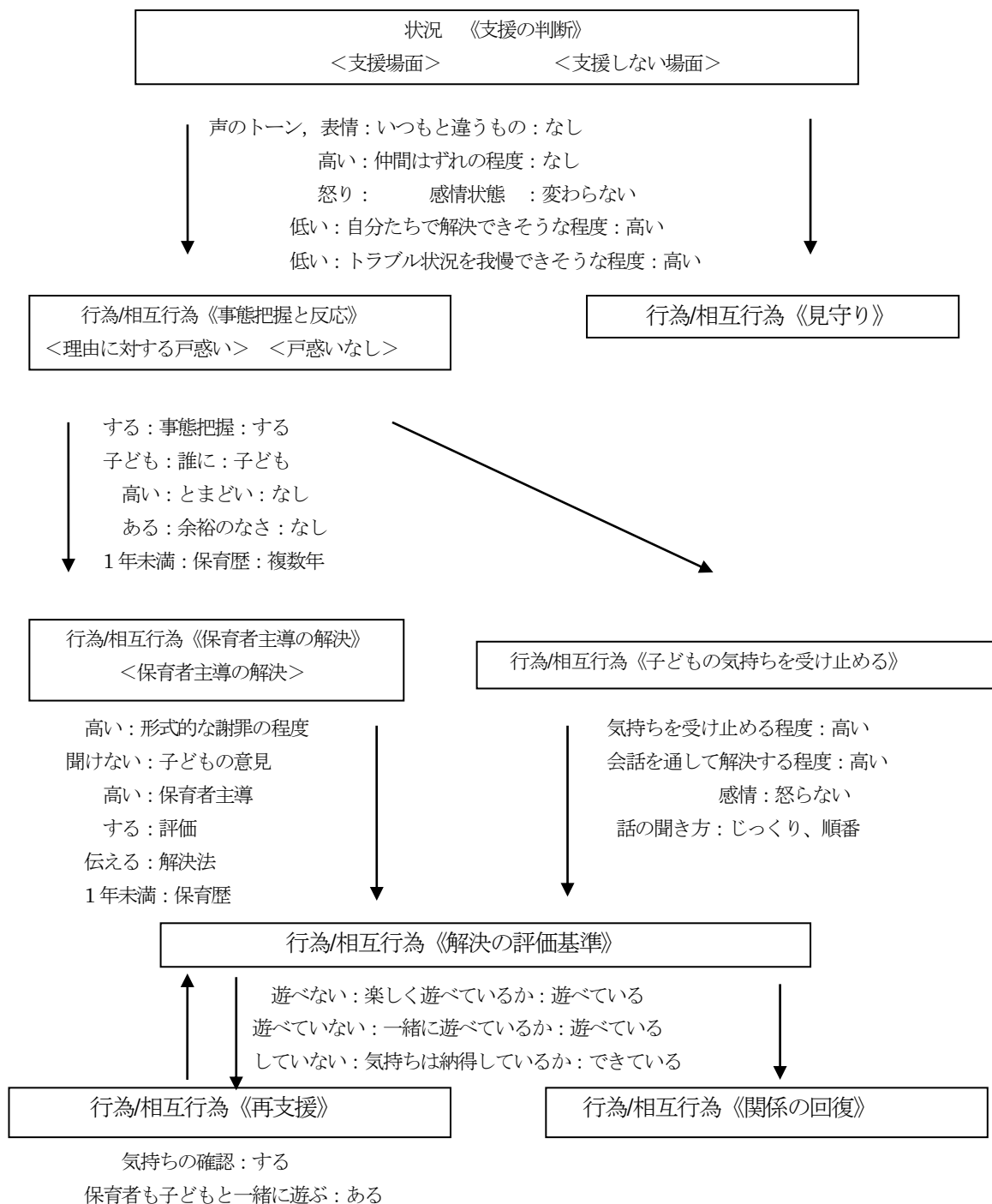


図 5-2 トラブル場面への対応に関するカテゴリー関連図

かなど《解決の判断基準》に照らし、仲良く遊ぶことに抵抗が見られたり、気持ちがすっきりしていないと判断される場合にのみ《再支援》を行う。最終的には、《関係の回復》につなげていく。

### 各カテゴリーにおける概念の関係

各カテゴリーについての事例を表 5-2 に示す。

《支援の判断》 子どもたちの〔声のトーン〕や〔表情〕が“いつもと違う”様子や“仲間はずれの程度”が〔高い〕場面では、保育者が支援の必要性を判断し、具体的な支援につなげていく。しかし、保育者は、トラブルを“自分たちだけで解決できそう”と判断したり、“トラブル状況を我慢できそうな程度”が〔高い〕と判断すれば《見守り》を行う。

#### 《事態把握と反応》

トラブルの原因を子どもたちに確認するものの、“保育歴”が〔1年未満〕である場合や子どもの対応に“余裕のなさ”が〔ある〕場合には《保育者主導の解決》となる。一方で、“保育歴”が〔複数年〕あると“余裕のなさ”は〔なし〕となり《子どもの気持ちを受け止める》対応につながる。

#### 《保育者主導の解決》

保育者がどちらか一方の子どもを悪いと“評価”〔する〕こと、“解決法”を〔伝える〕ことで“形式的な謝罪”になる程度が〔高い〕。

#### 《子どもの気持ちを受け止める》

“話の聞き方”として〔じっくり〕と寄り添うように話を聞いた上で、相手にされたことだけでなく、自分が相手に行った行為にも気づきを促すような対応や子どもたちと“会話を通して解決する程度”が〔高い〕。

#### 《解決の評価基準》

最初の支援の後、子どもが“楽しく遊んでいるか”、“気持ちは納得しているか”などの観点から評価し、これらの様子が見られると《関係の回復》と判断する。一方、そのような様子が見られない場合は《再支援》を行う。

#### 《再支援》

《保育者主導の解決》の場合では、《関係の回復》に至らず謝罪したものの、一緒に遊ばないなどの状況がみられた場合には、“子どもの気持ち”を確認したり、“保育者も子どもと一緒に遊ぶ”といった《再支援》を行うことで《関係の回復》を目指す。《再支援》後



表 5-2 「トラブル場面への対応」の各カテゴリーに関する説明

---

<p>《支援の判断》</p> <p>&lt;支援場面&gt; 子どもの遊びで介入する場面は、いつもと声のトーンが違ったり、表情が違ったりしているような関わりが見られた時ですかね。あと、手が出そうになってる時とかは、さーと入って「どうしたん？」って声かけて、ちょっと落ち着けるよう気をつけています。(他 3 例)</p> <p>&lt;支援しない場&gt; 子どもたちで解決できそうだったり、いじめられている側もちょっと我慢できる程度のものであれば見守るようにはしていますね。(他 4 例)</p>
<p>《事態把握と反応》</p> <p>&lt;理由に対する戸惑い&gt; なんか1年目(保育者自身が)の時というのは、喧嘩が起きても喧嘩が起きたことに対して「何で？」っていうことの方が大きくて。(他 5 例)</p> <p>&lt;戸惑いなし&gt; 事例なし</p>
<p>《保育者主導の解決》</p> <p>&lt;保育者主導の解決&gt; 確認して、「これをした○○君も悪いけど、～をした●●君も悪い」という。(他 5 例)</p>
<p>《子どもの気持ちの受け止める》</p> <p>&lt;子どもの気持ちを受け止める&gt; 経験をすることによって、喧嘩などのトラブルが起きても、「何で喧嘩が起きたの？」とか、「じゃあどうすればいいと思う？」と、子どもたちとすぐく話をしながら解決していくこととかもできたかなと思いますね。(他 5 例)</p>
<p>《解決の評価基準》</p> <p>&lt;解決の評価基準&gt; 仲直りが終わった後に、やっぱりその後もなんかこう雰囲気悪いではないですけどすぐ仲良くなれるかというところではないので。(他 2 例)</p>
<p>《再支援》</p> <p>&lt;再支援&gt; その後、私が一緒に入って遊んだりすると、やっぱり子どもって遊んでいるうちに忘れてもするので、こうトラブルが終わった後に、二人で遊んでおいでって言うてもうまくいかないの、なるべく入るようにする。もしくは、「～ちゃんも～ちゃんもおいで」って言って、団体にしてその中に入れてしまうっていうふうにしたら、そのうち忘れて。(他 2 例)</p>

---

は《解決の判断基準》によって再評価する。

#### 第4節 本研究で得られた知見

本研究の目的は、保育における「行為の中の省察」について明らかにすることであった。保育者5名に対するインタビューを分析した結果、「行為の中の省察」は「支援に関する判断」の段階とその「支援の結果に関する評価」の段階、そして、「再支援の必要性に関する判断と実行」の3つの段階を含む一連の過程であることが示された。

「人との関わりを広げる試み」においては「支援のための判断」、そして、「トラブル場面への対応」においては「支援の判断」が「支援に関する判断」の段階にあたる。この段階では、保育者は子どもに対して何らかの支援の必要性があるか、どのような支援をすべきかについて判断する。次に、子どもに対して支援を行った結果について保育者は「支援の結果に関する評価」を行う。「人との関わりを広げる試み」においては「支援後の評価」、 「トラブル場面への対応」においては「解決の評価基準」が「支援の結果に関する評価」の段階にあたる。

さらに、「支援の結果に関する評価」の段階で、うまくいっていないと評価すれば再支援を行う。これが「再支援の必要性に関する判断と実行」の段階である。「人との関わりを広げる試み」と「トラブル場面への対応」の「再支援」がこの段階にあたる。このように、本研究で取り上げた2つの場面に共通して「支援に関する判断」の段階、「支援の結果に関する評価」の段階、「再支援の必要性に関する判断と実行」の3つの段階が見られたことから、保育における「行為の中の省察」は、これらを含む一連の過程であると言える。浜口や吉村らが示した保育実践に関する省察では、その日の保育実践を振り返り、翌日の実践において前日の確認や修正が行われるといった、ある一定の時間を経過する過程が指摘されていたが（浜口，1999；吉村ら，1997），本研究では、保育実践における子どもたちに対する1つ1つの対応の中に「支援に関する判断 → 実際の支援 → 支援の結果に関する評価 → 再支援の必要性に関する判断と実行」という自らの支援について振り返る短時間の過程があることが明らかにされた。

次に、各段階で保育者が具体的に考慮している内容について見ると、保育者はいずれの段階においても「子どものニーズや状態」に着目していることがわかる。例えば、「支援に関する判断」の段階において、「特定の遊び相手がいない」、遊びたい相手がいるが

「自分からは声をかけられない」といった内容や、「支援の結果に関する評価」の段階でも、「子ども同士の声かけ」が増えたかどうか、「気持ちは納得しているか」などに目を向けている。これらのことから、「行為の中の省察」において保育者が具体的に考慮する内容は、子どものニーズや状態であることが示された。

子どものニーズや状態を考慮した支援を行うためには、日々の保育や子どもとの関わりを通して形成される保育者の子ども理解が必要とされる。こういった保育者の子ども理解は眼前にいる子どもの些細な変化に気づくことを可能とし、適切な支援へとつながると考えられる。

このように子どもの主体を受け止めることや子どもの主体的な活動を保障することは幼稚園教育要領や保育所保育指針においてすでに記述されているところであるが、本研究の結果により、保育課程や保育計画、環境構成において保障されるだけではなく、保育者の「行為の中の省察」においても現れるということが実証できたと考えられる。

また、「行為の中の省察」における一連の過程において、再支援の必要性を判断し、実行する段階が含まれていたということは、一時的にその場の支援をすれば良いというのではなく、支援後も子どもの様子を見守っている保育者の姿がそこにあることを意味する。こうした保育者の姿の中に、子どもたちに生き活きとした主体性を発揮してもらいたいという保育者の思いが込められている。それは、保育者自身も保育者として子どもたちに主体的に関わりながら保育を行っている現われだともいえる。

このように、子どもの主体と保育者の主体が重なり合うことが保育のあるべき姿なのだろう。子どもと保育者の相互主体的な保育を目指すためにも、日々、保育者は子ども理解を深め、子どもに必要な育ちについて考え、子どものニーズや状況に合わせて適切な支援ができるようにならなければいけない。そのためには日々の保育において「行為の中の省察」を意識し、行為後の振り返りに活かすことが大切である。

本研究で得られた結果について、第4章で使用した「フレーム」概念を使用し説明を試みる。第4章の結果より、保育者が持つフレームは「保育実践という問題状況における子どもの言動から子どもの状態を把握・評価する基盤・規準であると同時に、その基盤・規準によって把握・評価された子どもの言動に対して保育行為を導く枠組みである」ことが示された。このフレーム概念を使用すると、【子どもの人との関わりを広げる試み】に関して、保育者が持つフレームは《子どもたちの人との関わりに対する願いや期待》であると考えられる。具体的には、〈多くの友だちを作ってほしい〉、〈友だちと仲

良くしてほしい>、<自発的に関係をつくってほしい>などがフレームと考えられる。そのフレームにより子どもの状態を見た際、子どもに<特定の遊び相手がいない>、<自分から声をかけられない>といった状態であると把握・評価される場合には、保育者はこの問題を解決するために支援を行う判断する。そして、保育者は子どもと<一緒に遊び集団に加わる>、<仲良く遊べる子ども（と一緒に遊んでもらうよう）に頼む>などの手立てを取るといった対応をする。この結果、一緒に遊べていると評価できれば問題は解決され<見守り>へとつながる。問題が解決されない場合には遊び相手の<相性を見極める>、他の<グループへの参加>を促すことで関係形成のための再支援を行う。この再支援では、当初のフレームで解決できなかった問題が解決できるように、その問題の状況を「遊び相手や集団」の問題とフレームを変更することで問題解決を図ろうとしていると考えられる。

次に【トラブル場面への対応】である。子どもの〔声のトーン〕や〔表情〕がいつもと異なる、あるいは、〔仲間はずれ〕といった状態が認められることが支援の判断の規準となっている。つまり、ここでの保育者のフレームは、普段の子どもの遊ぶ姿（声・表情）や子ども同士の仲の状態であると考えられる。これらが普段の状態とは異なると判断されることによって支援へとつながる。具体的な支援には2つのルートが見られる。1つは、《保育者主導の解決》であり、もう1つは《子どもの気持ちを受け止める》という支援である。支援の違いは、保育者が関わろうとする事態への戸惑いや余裕の程度、保育歴などである。戸惑いや余裕のなさ、保育歴が短い場合には《保育者主導の解決》になり、戸惑いがなく余裕もあり、保育歴が長い場合には《子どもの気持ちの受け止め》となる。この研究の結果からは、フレームによって構成された問題への対応は、保育者の状態によって異なることがわかる。そして、こうして導かれた対応が解決につながれば、トラブルは解決されたとなる。しかし、さらに楽しく遊べていない姿や一緒に遊べていない姿、不満が残っている状態などが見られた場合には、今度は子どもの気持ちの確認、あるいは、保育者自身が一緒に遊ぶなど、問題を気持ちの改善や遊びを作るということに変換し対応する。

以上のように、本研究の結果をフレームによって捉え直すことを試みた。いずれの場面においても、フレームによって問題状況から問題が構成され対応されていると考えられる。また、最初の対応によって問題が解決されない場合には、異なるフレームによって当初の解決方法とは異なる解決に導く保育者の姿が見られたと考えられる。この点に、おい

て、新たなフレームの構成（リフレーム）が認められ、「行為の中の省察」が行われたと考えることもできるだろう。

## 第5節 今後の課題

最後に、本研究の問題と今後の課題について述べる。本研究のデータから作り上げた理論において、カテゴリーやプロパティ、ディメンションが十分に把握されたかについては、議論の余地が残るところである。例えば、子どもの人との関わりを広げる試みやトラブル場面への対応において、どのような子どもの人間関係やトラブルを扱うのかといった、子どもの特徴や性格などの視点が欠けていた。保育の展開における思考過程に子ども理解について示されている（秋田，2002）ことから、今後はより具体的な子ども理解の視点を含めた理論の生成が課題である。

また、本研究では、「行為の中の省察」を面接時に保育者に振り返って語ってもらうという手続きを使用した。そのため、面接時の語りには、保育者の保育観や子ども観が暗黙裡に含まれていることも考えられる。このことから、今後は、実践時の「行為の中の省察」が明らかにできる手続きを用いて検討する必要があるだろう。

本研究の限界を示すとすれば、それは保育者の子どもに対する対応は、人間関係の形成やトラブル場面における対応だけではなく、製作や行事などの他の場面について言及できないことである。そのため、今後は、幅広い保育場面を取り上げる必要があると考えられる。さらに、本研究においては、調査協力者の確保が難しかったため、保育経験について詳細に言及するには至らなかった。本研究では「トラブル場面」における対応において、保育者が1年未満の場合、余裕のない、教師主導の対応になることが示されている。このような保育経験による対応の違いをより明確にするために、今後は調査協力者を少しずつ増やすこと、また、様々な場면을対象にすることで理論の普遍性を確認する必要があると考えられる。

## 第6章 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の内容に関する検討

### 第1節 研究目的

本研究の目的は、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」の内容について明らかにすることである。

幼稚園や保育所における日々の生活や遊びの経験は、子どもたちの成長の一端を担う。保育者は、日々、子どもの成長を支えるために、子どもの生活や遊びの様子から、成長に必要な環境、活動、遊びを提供する。また、保育者には、直接子どもたちと関わり、活動や遊びを支援することも求められる。その支援の在り方については、子どもの成長の程度、興味・関心、活動内容や意欲、友だちとの関わり方など、子ども一人ひとりによって異なることから、それぞれの子どもの状況や特性に見合った即時的・即興的な対応が求められる（文部科学省，2008）。即時的・即興的な対応においては、保育者の「行為の中の省察」が働いている。先の研究(第5章)においては、「行為の中の省察」は、子どもへの「支援に関する判断」、「支援の結果に関する評価」、「再支援の必要性に関する判断と実行」の3つの段階を含む一連の過程であること、また、それぞれの段階において、保育者は子どものニーズや状態などを考慮することが明らかにされている。

このように、保育者の「行為の中の省察」の過程に関する知見が認められるものの、実際の保育中の「今ここ」で生じたエピソードに関する省察を扱っておらず、実践場面における文脈的な省察内容が明らかにされてこなかった。子どもへの即時的・即興的な対応においては、その都度の省察過程であることから、保育実践における文脈的・状況的な影響を受けるものと考えられる。そのため、保育者の専門性、つまり、子ども理解、状況や場面の解釈、そして、意図やねらいを持った対応などは、状況との対話を通して行われると考えられるため、保育実践のエピソードの文脈に基づく省察内容を明らかにする必要がある。

保育者の「行為の中の省察」の質的内容を検討するにあたり、本研究では2つの研究を行う。研究1では、ベテラン保育者が記述した対人葛藤場面のエピソードの分析を行う。研究2では、実際の保育場面における子どもと保育者の相互作用を観察し、その後、保育者にどのようなことを考えながら子どもと関わっていたのかについて質問するインタビュー調査を実施する。研究1と研究2の関連性は、研究1で行うベテラン保育者が記述した

エピソードの分析結果と同様の結果が、研究 2 の保育者へのインタビューによっても確認できるかを検証することにある。

## 第 2 節 研究 1：ベテラン保育者が記述したエピソードの分析による検討

### 第 1 項 研究目的

研究 1 の目的は、ベテラン保育者が記述する保育エピソードを用いて保育者の「行為の中の省察」の省察内容を分析することである。

研究 1 では、保育者自身の自伝的記憶である保育エピソードを使用する。自伝的記憶とは、自らが経験した出来事に関する記憶のうちで、その記憶が残ることにより、後の想起につながり、長期的に影響する記憶のことをいう（佐々木・皆川，2013）。吉田・片山・高橋・西山（2015）は、保育者の「気づき」体験に関する自伝的記憶を収集し、保育経験による「気づき」の違いや特徴を明らかにしている。保育者の実践は、日頃の保育の積み重ねの結果のもとに行われており、保育者が自身の保育を振り返って記述したエピソードの内容には、日頃の保育を行う際の判断基準などが示されていると考えられることから、保育エピソードの分析は妥当なものであると考えられる。

加えて、研究 1 では幼児の対人葛藤場面のエピソードを扱う。幼児の対人葛藤場面は、対人葛藤の生起理由、子どもの年齢、子どもの性格、人数等が複雑に絡み合っている場面であるため、いつも同じ場面であるとは言えず、こういった対人葛藤場面の対応にこそ保育者の専門性が表れるという指摘（秋田，2013）もあるためである。さらに、高濱（2000）や吉田ら（2015）で示されたようにベテランの保育者では熟達した考え方や方法が示されると期待されることから、本研究では、ベテラン保育者のエピソードを用いて検討する。

### 第 2 項 研究方法

分析対象事例 本研究では、守永・保育を考える会（2005）の「保育の中の小さなこと大切なこと」に記載されている保育エピソード 32 事例の中から幼児の対人葛藤場面を扱う 2 事例について検討する。事例の選考にあたり、研究協力者 1 名に対人葛藤場面として捉えられる 8 事例を抽出してもらった後、対人葛藤場面の開始から終了までが記述されている 2 事例を使用した（表 6-1、表 6-2）。

これらの保育エピソードを扱う理由は、長期に渡り（昭和 31 年 4 月から平成 2 年 3 月

までの 32 年間) 保育に携わったベテラン保育者の事例であり、ベテラン保育者が記述するこのエピソードには、場面や子どもの状況が細かに言語化されているとともに、詳細な省察内容が含まれていると考えられるためである。

### 第 3 項 結果と考察

結果と考察ではそれぞれのエピソード(表 6-1, 表 6-2)について、エピソードとそのエピソードにおける保育者の行為の中の省察についての考察を示す。

#### 第 1 目 「変なの！」Y 子の絵(5 歳 5 月)のエピソードと考察

このエピソードにおける保育者の省察内容は、1 つ目に、第 7, 第 8 段落に記述されているように Y 子をかばい自信を回復させること、2 つ目に、N 子には、N 子とは違う感じ方があることを知ってもらい、心ない発言をした気まずさを感じてもらいたいと願い働きかけたことである。

まず、Y 子をかばい自信を回復させる過程の省察内容について述べる。年中クラスの時から「へただからしない」と保育者の誘いかけにのらない消極的な Y 子(第 2 段落)が、自分からはしようとしなかったものの(第 3 段落)、保育者の誘いにスムーズに応じ、保育者をほっと安堵させた(第 3 段落)。この Y 子の姿に保育者は、消極性を脱して積極性を見せようとする萌芽を感じ取ったと考えられる。つまり、この段階での保育者の省察内容は、Y 子の制作への参加に対して、子どもの育ちの読み取りとったことと言える。

次に、絵に自信があり、性格も強い N 子(第 4 段落)が Y 子の絵に対し「変なの！」と大声を上げることで、Y 子の姿は「もじもじした様子」へと転じてしまう。この様子を見た保育者は、とっさに Y 子をかばう側に立ち(第 4 段落)、Y 子の気持ちを動揺させたくないという思いをもち(第 5 段落)、自信を回復(第 7 段落)させようとする。ここでは、N 子の発言によって、積極性の萌芽を見せていた Y 子の気持ちが挫かれることがないように、また、その萌芽を大切にしたいと保育者は考えたと推察される。このことから、ここでの保育者の省察内容は、N 子の発言による Y 子への影響(気持ちが挫かれる)を考えたこと、そして、Y 子に対して自信を回復してもらいたいという思いをもつことだと言える。Y 子を自信回復に向かわせるために、保育者は N 子とは異なる観点から Y 子の絵を評価した(第 5 段落)。しかしながら、保育者は、自分の評価だけでは Y 子の自信回復につながらないと感じ取り、その場にいた他の子どもたちに、Y 子の絵がきれいであることの賛



表 6-1 「変なの！」Y子の絵（5歳5月）（守永ら，2005：p.62-64）

第1段落（省略）

第2段落 年長のクラスと言っても、なりたての4月、5月では、まだまだ自分を出しきれない子どもたちもいる。Y子もその一人で、生まれも遅く、友達の後について遊べるようになってはいるものの、いろいろな面でまだ消極的である。昨年、私の誘いかけにも、「へただからしない」と言うことも多かった。

第3段落 年度初めに、子どもの誕生日を示すものを作ったときも、Y子は、自分からしようとはしなかった。しかし、ほとんどの子どもが作ってしまい、最後に残った二、三人の子どもを誘ったときには、Y子は、思いがけずスムーズに参加してきて、私をほっとさせた。同じ机で、三、四人の女の子が絵をかいていて、Y子がやり始めるのにはよい状況と思われた。Y子の絵が形を成してきたとき、隣にいたN子が、それを見て、「変なの！」と大声を上げた。

第4段落 N子は、入園当初から、まとまった絵をかき、自分でもそれを意識しているようであった。性格の強い子どもで、人に負けずけものを言うところもある。Y子のもじもじした様子に、とっさに私の気持ちはY子をかばう側に立っていた。「どうして変なの？」と聞く私に、N子は、平然と「だって、こんな大きな顔なんてないもん」と答えた。確かに、Y子のかいている女の子の顔は大きく、その線をかきはじめてときには、私もほっとしたのである。しかし子どもなりのバランスで、その絵は丁寧に仕上がりにかけていた。

第5段落 Y子の気持ちを動揺させたくない。私は、慌てて、言葉を探した。「でもかわいいお人形さんて、よく大きな顔をしているわ。赤ちゃんだって顔大きいし。それに、お洋服がきれい。丁寧にかいているから」こう言いながら、私の力では補いきれないものを感じ、他の子どもたちにも声をかけた。「Y子ちゃんの絵がきれいだと思う人？」出来るだけ軽い調子で、N子に強くひびかないようにとの心遣いはしたつもりであった。近くで絵をかいていたM子たちが、成り行きに気づいていたらしく、自分の活動を続けながら、黙って手を挙げて、私の気持ちに伝えてくれた。「お友達も、きれいって言ってくださってよかったわね」ほっとした私の気持ちを受け取ったかのように、Y子は、にっこりして、絵をかき続けた。

第6段落 一人の子どもの、事実に基づいた発言も、ときとして他の子どもを傷つけることがある。N子の場合も、強者の弱者に対する態度を含んでいると思われるものの、確かに、N子自身が事実と感じたことを言ったのである。

第7段落 そこに、私は、むずかしさを感じた。「そう思っても、お友達にそんなこといわないのね」と言うことは易しい。しかし、N子の心に、その言葉が、しみ込むとは思えないし、それに“感じたことを口に出す”という行為そのものを押さえてしまうことはやはりちゅうちょがあった。まして、Y子の自信回復にはつながらない。

第8段落 このような思いに迷いながら、Y子をかばうことに焦点をおき、N子の強さとY子の未熟さを考えて、M子たちの助力を求めて、その場の力のバランスをとった。そして、N子に対しては、“大きい”というN子の批判を否定せずに、同じ“大きい”ということから、N子とは違った感じ方があること、Y子を支えてくれたM子たちの優しさが、Y子や私を含んだ輪の中でもし出すもの、N子自身の心ない発言が起こした気まずさ—などを感じてほしいと願ったのである。

同を求めた。その結果、子どもたちから賛同を得ることができ、Y子はにっこりとして絵を書き続けることができた（第5段落）。このような絵を描き続けたY子の姿から、保育者はY子の自信が回復したことを読み取り、Y子への支援がうまくいったと評価したと考えられる。このことから、この段階での省察内容は、Y子を支える方法の産出、実施とその結果に対する評価、そして、再支援の方法の産出と実施と再評価が行われたと考えられる。

次に、N子に対する省察について述べる。Y子の絵を見て「変なの！」と大声を上げたN子について、保育者は絵も上手で、性格も強く、人に対しても臆すること無く発言するところもある（第4段落）と理解しているようである。

「事実と感じたことを口にだす（第7段落）」というN子の行為は、Y子を傷つけてしまったものの、この発言に対し保育者がすぐに否定することにはためらいを感じている。保育者は、そのことを「N子にしみ込むとは思えない」と表現していることから、この時期の発達段階やその時の状況を考慮し、N子の育ちを大切にしたいという保育者の思いがあったと考えられる。このことから、この段階での省察内容は、N子の「事実を口に出す」ことができる育ちの受け止めと、それを大事にしたいと保育者が思いを持つことと考えられる。また、その一方で、N子に対して保育者は「N子とは違う感じ方があること」、「N子自身の心ない発言が起こした気まずさを感じてほしい」という願いももっている（第8段落）。

このような、N子に対する様々な感じ取り方の違いを理解して欲しいという願いと共に、先に述べたY子に対する「自信回復」への思いのそれぞれを考慮する形で、Y子への絵の評価や他児への賛同という働きかけを行ったことが示唆される。このエピソードには、こうした保育者の働きかけがN子にどのように伝わっていたのかについては記述されていない。そのため、Y子に対する支援で見られたような、保育者の働きかけに対する評価がどのように行われていたのかについては不明である。しかし、保育者はN子に対する願いを持っていることから、その後の成長を期待しているものと考えられる。

## 第2目 「貸して」、「だめ」（3歳2学期始め）のエピソードと考察

このエピソードでの省察内容は、Y子にあきらめさせることでなく、A子に拒否で終わらせることでないことと考えられる（第6段落）。このエピソードにおいても、Y子とA子の二人に対する省察が行われていることから、それぞれに対する省察内容を分けて記述していく。

はじめにY子に対する省察内容について述べる。Y子が園庭から保育室に戻り、A子た

表 6-2 「貸して」, 「だめ」 (3 歳 2 学期始め) (守永ら, 2005 : p.120-122)

---

第 1 段落 夏休みが終わり, 二学期が始まって間もない三歳児のクラスのある日, 私は, ままごとのグループの中に身を置いていた。というのは, “参加していた” というほどの組織だった遊びでもなく, 私のとった役割がはっきりとしているわけでもなかった。ままごとの家の続きに敷いたござの上ですわって, 請われるままに, 数人の子どもたちに絵本を読んであげていた。A 子と T 子が, ままごと道具の棚のところで遊んでいた。そこへ, Y 子が, 庭から保育室に戻ってきて, ままごとの棚に近づき「これ貸して」と小さな手さげ籠に手をかけた。A 子は, 慌てて立ち上がり, 「だめ」と入ったが, その時, Y 子はもう籠の中の入っていたおもちゃの果物などをつぎつぎと, 取り出ししていた。A 子は取られまいと籠を押さえた。一瞬, 険悪な空気が流れた。

第 2 段落 次に起こることは, 予想が出来た。Y 子はこちらから小さく, 幼さが残っていて, A 子はこちらから人一倍大きくて, 態度も大人びた, はっきりした子どもである。瞬間, 私は事の重大さを全身に感じ, 最良の解決を探して心が駆け巡るのを覚えた。

第 3 段落 次の瞬間, 私は A 子に声をかけた。「下の棚にもう一つ籠がないかしら? あれ使っていなければ, 貸してあげたら?」A 子はすぐ下の棚から同じ籠を取り出し, 「これ使っていないから, いいわ」と Y 子に渡した。私は Y 子に「よかったわね」と声をかけ, A 子に「どうもありがとう」と礼を言うと, Y 子も A 子に礼を言って, 何事もなかったように庭へ出て行った。A 子たちはままごとを続け, 私は, 数人の子どもたちに絵本の続きを読み始めた。読みながら, 私の心の中に, ほっと平和な気持ち流れ, 広がるのを感じた。

第 4 段 (省略)

第 5 段落 Y 子は, 夏休みに妹が生まれたが, それまでは, 父母と三人の生活で, ほとんど友達と遊ぶという経験を持っていない。初めての集団生活が不安で, 母親から離れずに泣いていたが, やっと自分で遊べるようになり, 友達との関係も少し出来かかってきた。「貸して」と言えるまでに成長してきた Y 子も気落ちを挫折させたくない。友達との関わりを不快に終わらせたくない—この思いが, 私を極端に緊張させたように思われる。しかし, 状況は A 子の方に理がある。正当な主張はできる子どもであってほしい。他の人に対する思いやりも性急に大人が外からの力で押しつけたものではなく時間がかかっても内から育ってきたものでなければ本当のものではない。

第 6 段落 そのような, いくつかの思いを軸にして方法を探したとき, その答えは, Y 子にあきらめさせることではなく, A 子に拒否に終わらせることでもなかった。そして, 第三の方法を示唆することで, Y 子は, 自分の要求を満たしてくれた A 子にお礼を言い, A 子は, 自分に不満を残さない方法で Y 子の要求を受け入れ, お礼を言われた快さを味わったと思う。私も平和な気持ちに満たされ, 私を囲んだ数人の子どもたちにもそれは及んだと想像する。

---

ちがままごと遊びで使っていた小さな手さげ籠に「貸して」と言いながら手をかけた（第1段落）。このA子の行為について、保育者は「やっと自分で遊べるようになり、友達との関係も少しできかかってきて、『貸して』と言えるまでに成長してきた（第5段落）」と捉えている。このことから、ここでの省察内容は、A子の育ちの受け止めであると考えられる。

その後、Y子は「ダメ」と言い、A子がおもちゃを取り出していた籠を押さえにかかると（第1段落）。その時、保育者は次に起こることを予想している（第2段落）。ここでは、具体的な予想内容について明確な記述はないが、Y子とA子の体格差や精神的な発達差などを考慮すると（第2段落）、「かして」「だめ」の結果が、A子の強い拒否で終わることを予想したと考えられる。次に、保育者は、「事の重大さを全身に感じ（第2段落）」ていることから、この予想は、Y子にとって望ましくない結果になると考えたと推察される。望ましくない結果とは、A子の強い拒否が、「貸して」と言えるまでに成長してきたY子の気持ちを挫折させることになるとともに、友達との関わりもできてきたところに不快な経験をさせてしまうだろうということである。このことから、ここでは出来事の結果の予想と、それが子どもにも与える影響について省察している。

次に、保育者が行ったのは「最良の解決を探す（第2段落）」ことであるが、その前に、保育者は「Y子にあきらめさせるのではなく」、「A子に拒否に終わらせることでもない」という思い（第6段落）を持ったことが示されている。

この二人への思いを満たす方法として、ここでは、使っていないもう1つの籠を貸してあげるようにA子に提案している。このことから、ここでの保育者の省察内容は、それぞれの子どもに対して思いを持ち、その思いを満たす方法を産出し、実行したことと言える。

そして、保育者の提案を受けて、A子はY子に籠を貸すことによって、Y子は自らの欲求を満たすことができた。それと同時に、A子に拒否に終わらせること無く済んだことで、重大な結果を回避することができた。その後、保育者は平和な気持ち（第6段落）に満たされたことで、この方法がうまくいったと評価していると考えられることから、ここでは支援の結果の評価が行われたと考えられる。

次に、A子に対する省察内容について記述する。まず、A子はY子に「貸して」と言われ「ダメ」と拒否をする（第1段落）。A子の拒否について、保育者は、理がある（第5段落）と考えていることから、ままごと遊びで使っている籠をY子に貸さないという主張はもつともであると受け止めている。また、正当な主張ができる子であってほしい（第5段落）という記述からも、「ダメ」と発言ができるA子を、正当な主張ができる子であると認識して

いるとともに、これからもそうであって欲しいと願っている。このことから、ここでの省察内容は、A子の発言の正当性の評価とその受け止め、さらに、そのような育ちの理解と願いであると考えられる。

加えて、保育者はA子に対して「他の人に対する思いやり（第5段落）」を持ってもらいたいという思いも持っている。また、それは外からの押しつけではなく、内から育つことを期待しているのである（第5段落）。そのため、ここでは、A子に対する思いと期待が省察内容であると考えられる。

そして、A子に対する思いや期待、Y子への思いのそれぞれを考慮する形で、保育者は提案しA子がY子に籠を貸すことに導いた。結果、A子は籠を貸すことができ、Y子も借りることができたことから、それぞれの子どもの思い（貸してほしい、ダメ）を満たすことができたことと判断し、平和な気持ちに満たされたと考えることができる。つまり、ここでの省察は、提案の結果の評価が行われ、うまく解決できたと評価したことと考えられる。

### 第3目 保育エピソードの分析による保育者の省察内容の考察

研究1における2つのエピソードから、保育の省察内容について、次のことが共通して明らかになった。1つ目に、保育における行為の中の省察は、多様な省察を伴うプロセスであること、2つ目に、相互作用を行う子ども双方に対して省察を行っていることである。

はじめに、多様な省察を伴うプロセスであることについて考察する。2つのエピソードのいずれにおいても、保育者は、①「子どもの言動の意味づけ」から始まり、②子ども同士の関わりの影響を確認したり、あるいは、関わりの影響を予想する。③子どもたちへの影響を見据え、子どもたちに対する思いや願いを持つ。そして、④その思い、願いが達成されるような働きかけを行い、⑤その働きかけの結果を評価し、思いや願いが達成されたと評価されると、保育者の働きかけは終了する（エピソード「変なの！」Y子の絵（5歳5月））が、達成されなければ、再度別の働きかけを行い達成させる（エピソード「貸して」、「だめ」（3歳2学期始め））、といった過程があることが示された。

第5章では、「支援に関する判断」の段階には、保育者の願いや子どもの状態が関係することが示されていたが、実践場面における具体的な省察過程では、子どもの言動の意味づけを行った後に、子どもの相互作用が子どもたちに与える影響（あるいは、予想される結果）を見据え、子どもに対して思いや願いを持つといったプロセスがあることが示された。このことから、支援に関する判断の段階では、保育者は、子どもに対する思いや願いを持つまで

の省察が行われていると考えられる。

高濱（2000）は、熟達した保育者は子どもの変化を予想することを明らかにしている。本研究における保育者の予想は、子どもの相互作用の結果や、その結果が子どもに与える影響を考える際に行われることが示された。さらに、思いや願いを持った働きかけが、子どもの状態を変化させると保育者は期待していると考えられることから、実践場面における子どもの変化の予想には、出来事の影響に関する予想と保育者の働きかけの結果に関する予想があると考えられる。

次に、「支援の結果に関する評価」の段階である。研究1では、子どもに対して思いや願いを持った後、それらを満たす方向で、保育者の働きかけが行われている。第5章でも、同様に、保育者の願いや子どもの状態に沿った支援を行うことが示されている。子どもへの思いや願いを満たすような方法を保育者はどのように産出しているのだろうか。エピソードの記述からは子どもに対する思いや願いのみが示されているものの、どのようにして産出されたのかについては個々のエピソード内容からは明らかにできなかった。しかしながら、高濱（2000）では問題解決には、独特の手がかりやコツを利用していることが示されている。このことから、ベテラン保育者独自の手がかりやコツによって産出されたと考えられる。また、独特の手がかりやコツは、行為の中の知と呼ばれ実践知や暗黙知が関連しているとも考えられる。行為の中の知とは「行為の中で働いている知識やノウハウ」である（Schön, 2009）。例えば、自転車を操縦する際、身体動作について明確に意識することはないというようなものである。今回の保育エピソードにおいても、ベテラン保育者は明確に意識することなく、手がかりやコツといった行為の中の知が使用されていると考えられる。

次の省察は、働きかけの結果の評価である。それぞれの子どもの対する思いや願いを満たす働きかけの結果の評価として、保育者の働きかけによって、思いや願いが達成されたかについて保育者が判断することが示された。この点についても第5章と同様であるが、判断の根拠自体は、子どもの状態がポジティブに変化したり、望ましい経験ができたかどうかということであった。

そして、最後に「再支援の必要性の判断と実行」の段階である。エピソードの「『変なの！』Y子の絵（5歳5月）」では、最初の働きかけ（絵を評価する）に不十分さを感じることで、他児たちに賛同を得るという別の視点から支援を行った。それにより、Y子はまた絵を描き続けることができた。つまり、最初の支援で、子どもの状態にポジティブな変化がみられなければ、保育者は別の観点からの働きかけを行うことが示されたと言える。

2 つ目に、複数の子どもに対して省察を行っていることである。いずれのエピソードにおいても、それぞれの子どもに対して思いや願いを持ち、働きかけることが明らかにされた。このことから、ベテラン保育者は、子ども同士の相互作用に対して働きかけようとする時、どちらか一方の子どものみについて省察しているのではなく、それぞれの子どもに対して省察を行っていることが明らかになった。この点は、第 5 章では明らかにされなかった知見である。

### 第 3 節 研究 2 : 保育者へのインタビューの分析による検討

#### 第 1 項 研究目的

保育者の「行為の中の省察」の内容をインタビューによって明らかにすることである。研究 1 では自伝的記憶に基づく記述されたエピソードを対象にしたため、そこで明らかにされた「行為の中の省察」は、行為後の省察によって、エピソード自体が構造化されたことも考えられる。そこで、研究 2 では、保育者の保育後にインタビューを実施することによって、同様の結果が得られるかどうかについて確認することを目的とする。

#### 第 2 項 研究方法

調査対象者 国立大学教育学部附属幼稚園の年長クラス担任保育者 1 名（保育歴 9 年）である。担任保育者は国立 4 年制大学卒業後から幼児教育に携わっている。

調査方法 年長クラスの子どもたちの自由遊び場면을ビデオ撮影し（保育者 2 時間 30 分程度）、一日の保育の終了後、撮影した映像を見ながら、半構造化面接を 1 時間程度行った。主な質問は、「この時どのようなことを考えていましたか?」、「どうしてこのように対応しようと思われたのですか?」などである。研究 2 で取り上げた場面は、その日の自由遊びにおいて保育者が一番心に残っているとした場面である。

調査時期 2016 年 11 月末

倫理的配慮 インタビュー調査を実施するにあたり、調査協力者に倫理的配慮事項に関する次の説明を行った。①研究目的、②収集した撮影データ及び面接データを研究目的以外では使用しない、③研究結果の公表等において個人が特定されないための配慮を行う、④回答したくない質問がある場合、回答を拒否できるとともに、それによる不利益は生じないこと、また、回答した後でも撤回できる、⑤収集したデータの厳重な保管・管理の実施、

である。これらの内容について了承を得た上で実施した。なお、自由遊びの撮影と撮影データ、面接データの使用については全て園長及び担任保育者に了承を得た。

### 第3項 結果と考察

表 6-3 に、自由遊び場面における保育者と子どもの関わり（ゴシック）と、その場面における保育者の省察内容を示す。なお、自由遊び場面は一連の状況である。この自由遊び場面における保育者と子どもとの関わりは、忍者遊びを行う複数の女兒に対し支援を行っている保育者の所に、女兒（A子）がやってきて声をかけるところから始まる。

保育者の語り 1 では、「急いでる？」と A 子に返答したことについて述べられている。この返答の理由として、前の週にクラスの子どもたちからの A 子と B 男に従う遊びは「つまらない」という訴えを受けて、忍者遊びをする女兒たちの遊びを安定させたいとの思いがあったこと、また、A 子たちに、自分たちの遊び方を振り返ってもらいたいとの思いもあり、遊びの支援を控えていたことの 2 点が語られた。このことから、保育者の対応には子どもへの思いあることが確認できた。また、この思いは、この場の子どもの行動の意味づけに由来するものではなく、前の週の出来事を受けたものであることから、子どもへの思いは一定の時間を経過しても維持され、子どもへの対応につながると考えられる。さらに、A 子に対し「察しがよい」、「不満を持っている」といった省察を行っている。この省察の背景についても、前の週の出来事と結びつけて意味づけを行っている。

その後、保育者は A 子と B 男の所に行き、声掛けを行った。これまでは控えていた援助をこの段階で行った理由は、語り 7 に述べられているように、彼女たちとの信頼関係が壊れることに対する危惧である。自分たちの遊びには関わらず他の女兒たちへの支援をする保育者に対して不満を持ち、「話がある」と声かけしてきた A 子たちの遊びにこれ以上関わらないことは、信頼関係を無くすことに繋がるだろうと保育者が予想したと考えられる。そのため、予想した結果を回避するため、その日のうちに解決したいという思いを持って、A 子たちへの支援を行ったと考えられる。このことから、子どもの言動の意味づけ、関わりの結果の予想、保育者の思いという省察が行われていると考えられる。

この結果は、研究 1 の省察内容プロセスと一致しており、保育者の自伝的記憶であるエピソードと同等の省察内容が、実践直後のインタビューの省察においても得られたと考えられる。

実際の支援では、子どもたちが具体的にどういった支援を求めているのか、子どもたち



表 6-3 担任保育者と子どもとのやり取りとその語り

**場面 1 担任保育者が保育室と園庭との間のバルコニーで、忍者遊びをしている女兒たちと会話をしている。そこに A 子がやってきて、保育者の右腕をつかみ「先生、話があるんだけど」と声をかける。保育者は「急いでる？」と A 子に返答した。**

場面 1 に対する語り A 子は遊びの中心にすることが多いです。ここで「急いでる？」と答えたのは、忍者遊びをしている女の子たちへの対応があったからなんです。私、これまで A 子たちには遊びの援助をしていないんです。それで、A 子は察しがよく、自分たちよりも、こっちの女兒に目がかけられているというのに気づいたんですよ。でも敢えて、A 子と B 男に援助を、先生からこうしてもらってもっと遊びが面白くなったってことを控えていた時期なんですよ。

先週、学級の中の力関係というんですか。A 子と B 男が、クラスの中で割と発言力がある子どもで、「〇〇する人？」とかって、他の友達と遊び始めるんですけど、「二人しかダメだからダメ」とか、他の友達に言ったりして。そういう皆への影響力が大きくなって、この子たちを援助すると、他の子たちが、いつも A 子と B 男の言うことばかり聞かなくてはいけなから「つまらない」って、先週、他の子たちがすごく怒ったんですよ。で、それは二人にはぜひ知ってもらいたいと思ったので、その二人がどンドンすすめて、先生にあーしてもらおう、こうしてもらおうではなくって、みんなで決めたことを、みんなで進めていくのが、そのほうが楽しいんだって、対等な人間関係で遊んでいくのが楽しいんだってということをほんと知ってほしいなって思ったので。

先週、わっと不満の気持ちをぶつけた、それが女の子たちの忍者だったんですけど、あの子たちのそういう遊びを安定させてあげたいなっていうのはあって、敢えてちょっと控えていた部分があったんですけど、その辺を A 子は察して、不満を持ったんだろうなど、いやするどいなって思いました。そのあたりの気持ちもあって「急いでる？」ができた。

**場面 2 保育者は続いて A 子に対し「何かしてほしいとか？こんなことで困ってる？とか何かあったらいってちょうだい」と言うものの、A 子はその言葉には返答せずに保育室に戻ってしまう。**

場面 2 に対する語り まあ、今日のうちに何処かで、必ず A 子と B 男に関わる時間をじっくり持とうと思っていたんですけど。

**場面 3 保育者は、忍者遊びをしている女兒たちから離れ、保育室に行き、保育室の隅に二人でいる A 子と B 男に「何か困っていることある？」など声かけを行う。そして、保育者は、A 子、B 男に対して「なんか嫌なこととかあった？」など、数分の間話をしながら、最終的に、A 子と B 男が忍者遊びに不満を持っていることを引き出す。**

場面 3 に対する語り どのあたりで納得して、次に進んでいく糸口が見つけられるのか、一緒に考えているところですね。まだこうしたいというものがあるわけじゃないんですよ。ただ、なんだかモヤモヤきた持ちはあるんだろうなって、それをどうしたいのかという確認ですね。ここはずっと。もともと、男の子だけで黒い忍者屋敷を作ったんですよ。それが 10 月の中旬くらいかな。で、男の子たちだけでなくずっと遊んでいて。それから 3 週間後くらい、私たちが作りたいと言って、女の子たちも作ったという経緯があるので、もともとは別々で独立したものが、後になって合体したっていう、後づけで合体したものなので、そういう、ま、子どもたちの中でもこっちの忍者とこっちの忍者っていう何か区別みたいなものが、学級の中では何かあるんですよ。

**場面 4 保育者は、A 子と B 男が、どのようにして遊びたいのか、いくつか案を提示する。**

場面 4 に対する語り そうですね。わりとよく選択肢をだすというか、子どもたちが選択する余地を与えるという、その場その場で。

表 6-3 担任保育者と子どもとのやり取りとその語り（つづき）

**場面 5** 保育者が案を提示して A 子が考えている間に、B 男は忍者屋敷がある遊戯室へと行ってしまふ。その後、保育者は A 子と二人で「どうしたいのか？」を話し合った。結果、A 子は B 男と一緒に遊んだり、B 男の言う通りに遊ぶことが楽しいと保育者に話をする。

場面 5 に対する語り 意外だったのは、A 子が B 男の言うとおりにするのが楽しいって思ってたこと。A 子は、自分の持っているイメージではなく、B 男の持っているイメージに興味があるんだっていうところも、すごい新鮮でしたね。

**場面 6** A 子の回答を受けて、A 子と保育者は一緒に遊戯室へ移動する。保育者が、忍者屋敷の中にいる B 男を見つけ、B 男の元へいくと、B 男は「こんなひらひらしたのがついているのは嫌だ」と保育者に訴える。

場面 6 に対する語り 確信しましたね。このリボンがあることがもう嫌なんだっていうところで、あ、もうしたいことがそもそも違ったんだっていう。合体したのは楽しかったけど、それは、別々の物をつけるっていう意味だけで、融合させるということでは全然ないんだっていうことが、あのリボンが嫌だって言う一言で、あーこれはもう違うんだなって思ったんですよね。

たぶん、女の子たちの思うように忍者屋敷の中を作るっていうのが、いやー、自分たちが作った所に、女の子たちが作ったあのなんかきらびやかというか、華やかな感じが入ってくるのが、ずるって嫌だっていうふうに思っているんですよね。

**場面 7** この B 男の訴えを聞いたことにより、保育者は A 子と B 男に、忍者遊びをしている女の子たちの所に行き、忍者屋敷を最初にあったよう 2 つにわけてもよいかを確認してみたら、と提案する。この保育者の提案によって A 子と B 男が確認をし、女の子から許可を得ることによって忍者遊びに取り組むことができた。

場面 7 に対する語り その子どもの中からでた私への眼差しっていうんですかね。なんで、あっちの忍者は関わっているのに、私の方は関わらないの？って言う、あれをわざわざ私の所まで来て、足を運んで言うって結構強い意志があってくるなって言うふうに思ったので、これは今日の内に、A 子の気持ちを含んで納得する展開にしないと。なので、そうしないといくら A 子と B 男の発言力が強くて、やっぱりそれはそれとして、彼や彼女らとの信頼関係が無くなってしまふっていうんですかね。それは区別して考えなくてと思ったので、ちょっとその辺のそのまんま、何もなくと言うか、「あつ、そう」と流してしまふとそこは揺らいでしまふなと思ったので。すごい自分の中では、無くてはいけないというか、今日の内にどうにかしなければいけないと思いましたね。

とのコミュニケーションを通して解決してく姿がみられる。ここでは、子どもたちに寄り添いながら、気持ちを確認したり、問題解決のための選択肢の提案などを行い、子どもたちが抱えている不満を明らかにしている。最終的には、合体した忍者屋敷が気に入らず、どうしたら良いのかわからなかった B 男の気持ちを満たすとともに、B 男のイメージで B 男と一緒に遊びたいと考えていた A 子が、B 男と一緒に遊ぶできたことを確認することで、この場の対応が完結している。

#### 第 4 節 まとめと今後の課題

本研究の目的は、保育実践における保育者の「行為の中の省察」の具体的な内容について明らかにすることであった。研究 1、研究 2 の結果から、次のことが明らかになった。

はじめに、保育者の「行為の中の省察」は、多様な省察を含む一連のプロセスであることである。本研究から第 5 章で示された 3 つの段階と同様の段階があることが明らかになったが、本研究において特に注目すべきは、「支援の判断に関する段階」である。この段階において、保育者は、子どもの言動の意味づけ、相互作用の影響の予想、子どもに対する思いや願いの産出といった多様な省察を行っている。これこそが保育者の専門的なくわぎ>であると考えられる。また、この段階の省察が子どもに対する関わり方を方向づけるものであることから、この省察段階はプロセスの質に関わる重要な省察段階であると考えられる。

保育者には、子ども一人ひとりに対応する力が求められる(文部科学省, 2008)が、本研究のエピソードや事例から、子ども同士の相互作用において、そこに関わる子ども一人ひとりに対して同時に省察が行われ、それに基づいた対応を行っていることが確認できた。

今後の課題として、2 点あげる。1 つ目は、子どもに対する支援や働きかけの産出についてである。本研究の結果からは、保育者はそれぞれの子どもに対する思いや願いを満たす方法を産出していることが示されたものの、思いや願いを満たす実際の具体的な行為をどのように産出するのかについてはまでは明確に出来なかった。具体的な方法の産出について明らかにすることができれば、プロセスの質を保障することに繋がると考えられることから、今後はこれらの結びつきについて検討する必要がある。

次に、本研究ではベテラン保育者、中堅保育者のエピソードを扱った。このような保育歴の長い保育者は、自己の保育経験の中で様々な知識や技術、子ども観や保育観といった

価値観を身につけているものと考えられる。こういった知識や技術、価値観などは、保育歴を重ねる中でその園の保育方針や価値観、または、幼稚園教育要領等の国の指針などが、身体化していくと考えられることから、保育者の子ども観、保育観と関連づけながら、保育者の「行為の中の省察」について分析する必要があるだろう。

## 第7章 総合考察

### 第1節 保育者の「行為の中の省察」について

本研究の目的は、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」を検討することであった。

第4章の保育者のフレームに関する研究で明らかになったように、保育者は保育の実践状況を自らのフレームによって捉えることにより、実践状況から保育的な問題を構成し、その問題に対応するように子どもに関わっていることが示された。このことにより、保育者は自らのフレームを通して状況や子どもを理解し、子どもに対して必要とされる方法で関わることを示された。

その後は、第5章で明らかになったように、保育者の子どもとの関わりにおける「行為の中の省察」の過程では、「支援に関する判断」、「支援の結果に関する評価」、「再支援の必要性に関する判断と実行」の3つ段階の一連の過程であることが示され、保育者は様々な判断や評価を行いながら子どもに対応していることが示された。また、この過程においても当初のフレームによって構成された問題が解決されない場合には、新しいフレームによって問題を構成し解決に向かおうとする姿があることについても確認された。

第6章では、保育実践のエピソードの文脈の中では、その状況や場面に現れる子どもの言動を子どもの「育ち」などの観点から意味づけ、現在進行している事態が、子どもたちにとって、ポジティブな経験になるよう子どもに対して願いや期待をもち、その願いや期待に見合うように、子どもに対して関わっていく姿が明らかにされた。

上記の結果が得られたことは、Schön（2009）の省察的実践家の認識論に関するフレーム概念や「行為の中の省察」の過程の存在が、保育実践の場面の中で認められたと考えられることから、保育者が省察的実践家であることを支持するものと考えられる。これまでは理論的・概念的に保育者は省察的実践家であると考えられていたものの、複数の研究によってこの点が明らかになったことは意義あることと考えられる。

上記の内容を踏まえ、教育方法論的な示唆と今後の課題について次節以降で述べる。

### 第2節 教育方法論的示唆

本節では本研究において得られた結果を踏まえ、保育者を目指す学生や現役の保育者の保育の質の向上のための示唆について3点述べる。1つ目は、保育者が省察的実践家であることを理解すること、2つ目に、自身のフレームの分析を行うこと、3つ目に、『『行為の中の省察』に関する省察することである。

1つ目は、「保育者は省察的実践家である」ことを理解することである。これは特に、保育者の養成段階において必要とされるものと考えられる。保育の初学者にとって、保育実践という作業は、技術的合理性モデルに基づく問題解決（How to）ではないことを知るとともに、実践の最中において省察することの重要性を知る必要があると考えられる。つまり、保育実践において適切に子どもと関わるためには、一人ひとりの子どもの違い、保育が行われている状況や文脈の固有性を考慮しながら関わっていくことの大切さを知り、そのために、省察を行うことの必要性を知る必要がある。また、保育者が省察的実践家であることから、省察的実践家の認識論である「行為の中の省察」とは何か、フレームとは何か、行為の中の知の生成（知の働き）とは何かについて理解することも求められる。これらをまずは、概念的に理解することによって保育者の専門性を理解することが求められる。

次は、フレーム分析である。Schön（2009）によると「フレーム分析」とは、自らのフレームを分析することとされる。フレーム分析を行うことによって、「実践的役割フレームの与え方、役割フレームについての感じ取り方、役割フレームの適用の結果と意味づけについての感じ取り方を「試みる」のを助けることになり、実践者が自分に必要とされる能力を理解し、自分がどのような人間になればよいのかを理解する助けとなる（p.332）」とある。つまり、フレーム分析を行うことによって、①自らのフレームが持つ価値や規範について知る。それとともに、②他の価値や規範の存在に気づく。そして、多様な価値や規範に気がつくことによって、③問題状況に対して多様な価値や規範からアプローチできることを知る。そして、③を行うためには、多様な価値や規範の中からその問題状況に適切とされる価値や規範を選択する必要に迫られるため、価値や規範を選択するために④自身の役割フレームについても理解が迫られる。そのようにして、問題状況における実践的な役割フレームを自らに与え、問題に対応することによって、対応した結果から得られる意味について理解することもできる。この一連の過程を経ることによって、問題状況から役割フレームを利用し、問題設定のためのフレームの選択、そして、結果のフィードバックについて繰り返すことで、「実践者が自分に必要とされる能力を理解」し、問題状況に対し

て「どのような人間になればよいのか」を知ることになる。

例えば、保育の実践場面における子どもへの関わりでは、共感的に理解する立場に関わることもできれば、教育的・指導的な立場に関わることができる。どちらの立場を選択するのは、保育者がその状況における自らの役割フレームを共感者と位置づけるか、教育者・指導者と位置づけるかによって異なるし、どのような結果を期待するのかによっても異なるのである。いずれにしても、保育を目指す学生や保育者には、その問題状況における役割フレームの与え方や役割フレームの感じ取り方など経験的に獲得していくことが望まれる。

フレーム分析を行う具体的な方法として、例えば、保育を目指す学生の場合は、事例を用いたグループワークを通して、自身のフレーム、そのフレームが持つ価値や規範、そのフレームを持つとした背景としての役割フレームに学生相互で考えてもらうなどの方法がある。

基本的には、学生間で用いられるフレームは異なるものと想像でき、1つの事例だけでも多様な価値や規範、役割について理解することができると考えられるが、1つの事例だけではなく事例の問題状況、子どもの年齢段階を変えて多様な実践事例を用いて考えることも有効な方法だと考えられる。

また、現場で働いている保育者の場合、自らが経験した具体的な場面について、自らが用いたフレームや役割フレームについて振り返るとともに、同僚保育者であればどのようなフレームや役割フレームをもつのか、あるいは、園の保育方針などと照らし合わせて考えてみたときに、どのようなフレームや役割フレームを持つことが望ましいのかなどを検討する方法もあると考えられる。

3つ目の『「行為の中の省察」に関する省察』についてである。省察的实践家の認識論である「行為の中の省察」には「行為の中の知の生成（知の働き）」といった暗黙の知識が働いている（Schön, 2009）。この「行為の中の知の生成（知の働き）」によって、省察的实践家である保育者が自身の保育行為において、「なぜ、そうする必要があったのか」、「なぜ、そのようにできるのか」といったことを説明することができなくても、実際に「できる」ことを示している。

優れた保育者の保育実践や子どもとの関わりについて、保育者が同僚や保育者を目指す学生に合理的に説明することができるのであれば、同僚や学生はその思考や行為について理解・共有することができ、それぞれが自身の保育実践や子どもへの関わりを高めること

ができるものと考えられる。

そのために必要とされることは、保育者が自身の保育実践について、合理的に同僚や学生に対して説明できるよう自らの保育実践における「『行為の中の省察』に関して省察」を行うことだと考えられる。しかしながら、暗黙の知識である「行為の中の知の生成（知の働き）」について省察したり、状況との対話である「行為の中の省察」を言語化したりすることは「暗黙」であるが故に単独での省察や言語化は困難だと言えるだろう。このようなことから、保育者の同僚との勉強会や事例検討会などを通して、自らの「行為の中の省察」について明らかにすることを提案する。

Schön（2009）では、建築家の主任デザイナーと学生の事例、精神科医のスーパービジョンとカウンセラーの事例が紹介されている。これらの事例では、建築に関して学生が抱える課題、あるいは、スーパービジョンを受けているカウンセラーが抱える課題について、主任デザイナーやスーパービジョンが「行為の中の省察」を行い「行為の中の知の生成（知の働き）」を使用することで課題解決を行っている。事例の中で学生やカウンセラーは、主任デザイナーやスーパービジョンが持っている〈わざ〉を目の当たりにすることができるものの、その課題解決の背景にある暗黙の知識については謎のままである。しかしながら、この事例から考えられることは、課題解決のために、学生が行ったことと主任デザイナーが行ったこと、カウンセラーが行ったこととスーパービジョンが行ったことの、何が、どのように異なるのかを分析に捉えていくことによって、それぞれが持つ「行為の中の知の生成（知の働き）」について迫ることができるのではないかと考える。つまり、単独では明らかにすることが困難な暗黙の知識である「行為の中の知の生成（知の働き）」、あるいは、それを利用している「行為の中の省察」について、他者の「行為の中の知の生成（知の働き）」や「行為の中の省察」との対比によって、自身の「行為の中の省察」、他者の「行為の中の省察」について相互に理解を深めることができると考えられる。

### 第3節 今後の課題

最後に、本研究の結果を踏まえた今後の課題を2点述べる。1つ目は、保育者の「フレーム」の特性に関する検討、2つ目は、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」を生起させる要因の検討である。

まずは、保育者が「フレーム」の特徴に関する検討についてである。本研究の結果から、



保育者が持つフレームは、「保育実践という問題状況における子どもの言動から子どもの状態を把握・評価する基盤・基準であると同時に、その基盤・基準によって把握・評価された子どもの言動に対して保育行為を導く枠組み」であると考えられた。しかしながら、保育者が行う多様な保育実践を明らかにするためには、より詳細にフレームの特徴を明らかにする必要があると考えられる。

保育実践場面では、子ども一人ひとりによって引き起こされる様々な事象がある。その中で、保育者は自身の持つフレームによって捉えられた事象に注目すると考えられるが、同じ場面を共有している全ての保育者が、その場面を同じように捉えることは少ないと考えられる。例えば、砂場で友だちと遊ぶ4歳児の様子を二人の保育者が見ているとする。ある保育者は、砂を使っての遊び方に注目し、砂遊びがより楽しくなるように遊び方を工夫する援助をするかもしれない。そして、もう一方の保育者は友だちのとの関わりに注目し、協力的に遊ぶための援助をするかもしれない。このように、保育者間で「注目する対象の違い」があることも考えられる。また、たとえ同じように遊び方に注目したとしても、保育者によっては二人の遊びが充分楽しいものであると評価し、その様子を「見守る」かもしれない。つまり、同じ対象に注目しても「評価が異なる」ことも考えられる。

こういった例を考慮すれば、一人ひとりの保育者が、何に注目するのかから始まり、注目した事象をどのような基準を用いて評価し、どのような方向性へと子どもを導いていこうとするのかについて、本研究では十分に検討することができなかった、そのため、今後は詳細に検討する必要があると考えられる。

大学における保育者養成の授業の中で、学生は、子どもに寄り添い共感的に理解することを学ぶ。この背景には、日本の保育に影響を与えた倉橋惣三の保育思想があると考えられるが、ここでの子どもの理解の枠組み、つまり、フレームは子どもの心情に注目し、その心情を共感的に理解しようということを示していると考えられる。養成課程の段階で、この「フレーム」を学ぶということは、保育者であれば、子どもの心情に注目することが大切で価値があり、共感的に理解しなければいけないといった斉一性の圧力が働いていることを示唆しているともいえる。つまり、保育者が保持しなければならない一定の価値と規範がフレームの背景にあると考えられる。こういった保育における価値や規範との関係も考慮しながら、保育者のフレームの特性を検討する必要もあるだろう。

2つ目に、保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」を生起させる要因の検討である。本研究の結果からは、当初のフレームによって問題が解決しない場合に生起する

ものと考えられるが、「行為の中の省察」の生起に関しては様々な要因が関係していることが明らかにされている。

中村・浅田（2017b）は、小学校教師の「行為の中の省察」に関する研究において、初任教师教師は、①自分自身の教授行為に没頭することによって、省察が生起する事象を見逃していること、②一時点の事象の認知をもとにして、「行為の中の省察」を生起させていること、③予想外の出来事としてある場面を認知することによって、自身のフレーム（行為枠組み）に疑問を持つものの、その場においてはフレーム実験を行わないことを明らかにした。また、熟練教師との授業認知の違いから、授業者の行為の中の省察を保証するためには、①教授行為における認知負荷、②授業認知の意味単位、③授業認知と行為を媒介する要素の3点について考慮する必要があると述べている。

保育者の「行為の中の省察」の生起においても、教師が保育者と同じような特徴をもつ専門職であることを考慮すれば、保育者の保育経験の長さによって、保育実践場面を把握する能力（認知負荷）や実践場面の把握の単位なども異なることが予測され、「行為の中の省察」の生起に関連すると考えられる。この点を踏まえれば、当初のフレームでは捉えられなかった「予想外の結果」という事象だけではなく、他の要因についても検討していくことで、保育者独自の「行為の中の省察」の特徴を明らかにすることができると考えられる。

## 引用文献

- 秋田喜代美（2002）保育者の専門的成長. 小田豊・榎沢良彦（編）. 新しい時代の幼児教育. 有斐閣 . 169-190
- 秋田喜代美（2013）第1章 本研究の問題と目的. 幼児教育研究部会. 葛藤場面から見る保育者の専門性の探求. 野間教育研究所. 11-15
- 秋田喜代美（2017）第1章 現代日本の保育 人が育つ場としての保育. 秋田喜代美(監). 山邊昭則・多賀巖太郎(編). あらゆる学問は保育につながる. 東京大学出版会. 17-43
- 秋田喜代美・箕輪 潤子・高櫻 綾子（2008）保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47. 289-305
- Bartik, T. J. (2014) *From Preschool to Prosperity : The Economic payoff to Early Childhood Education*. W. E. Upjohn Institute.
- Donald, A, Schön（2009）省察的実践とは何か:プロフェッショナルの行為と思考(柳沢昌一・三輪健二, 監訳). 鳳書房. (Donald, A. Schön(1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Basic Books. )
- Donald, A, Schön（2017）省察的実践者の教育:プロフェッショナル・スクールの実践と理論(柳沢昌一・村田晶子, 監訳). 鳳書房. (Donald, A. Schön(1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New design for Teaching and Learning in the profession*. John Wily & Sons. )
- F. Korthagen（2001）教師教育学(武田信子 監訳). 学文社.
- 浜口順子（1999）保育実践研究における省察的理解の過程. 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子(共著). 人間現象としての保育研究 増補版. 光生館.
- 畠山寛（2015）保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基いて—. 保育学研究, 53(2). 17-27
- 畠山寛（2018）自由遊び場面における保育者の「フレーム」を通じた状況理解と子どもへの関わり—保育者の語りの分析から—. 保育学研究, 56(3). 9-20
- 林悠子（2009）実践における「保育者—子ども関係の質」をとらえる保育者の視点—保育記録の省察から—. 保育学研究, 47(1). 42-54
- 細川太輔（2013）国語科教師の学び合いによる実践的力量形成の研究—協働学習的アクション・リサーチの提案—. ひつじ書房.

- 生田孝至（1998）授業を展開する力. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編). 成長する教師. 金子書房.
- 生田孝至(2012) 教師の自己成長を促進する研究. 西之園晴夫・生田孝至・小柳和喜雄(編). 教育工学における教育実践研究. ミネルヴァ書房.
- ジェームズ・J・ヘックマン（2015）幼児教育の経済学(古草 秀子訳). 東洋経済新報社.
- J・A・L・シング(1978) 狼に育てられた子—カマラとアマラの養育日記(中野善達・清水知子訳) 福村出版.
- J.M.G.イタール(1978) 野生児の記録 7 新訳アヴェロンの野生児(中野善達・松田清 訳) 福村出版.
- 金狡志（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 一. 保育学研究, 47(1). 66–78
- 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 木下芳子・斎藤こずゑ・朝生あけみ（1986）幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達. 埼玉大学紀要教育学部教育科学, 35(1). 1–15
- 公益法人日本財団・三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2015）子どもの貧困の社会的損失推計レポート. <https://www.nippon-foundation.or.jp/media/archives/2018/news/articles/2015/img/71/1.pdf>（情報取得 2018/5/5）
- 厚生労働省（2008）保育所保育指針.
- 厚生労働省（2017）保育所保育指針.
- 倉橋惣三（2015）「育ての心(上)」. フレーベル館.
- 倉持清美（1992）幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ—いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. 発達心理学研究, 3(1). 1–8
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領.
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領.
- 守永英子・保育を考える会（2005）保育の中の小さなこと大切なこと. フレーベル館.
- 内閣府（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
- 中村駿・浅田匡（2017a）写真スライド法による教師の授業認知に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 40(4). 241–251

- 中村駿・浅田匡（2017b）机上授業シミュレーションを用いた教師の行為の中の省察に関する事例研究. 日本教育工業会研究報告集, 17(4). 37-44
- 中根真（2009）フォーラム・シアター(Forum Theatre)を用いた保育実践の省察. 保育学研究, 47(1). 55-65
- 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也（2010）幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考. 教育学研究ジャーナル, 6, 31-39
- NICHHD(2009) 保育の質と子どもの発達 :アメリカ国立 子ども人間発達研究所の長期追跡研究から(日本子ども学会編). 赤ちゃんとママ社. (NICHHD(2006). The NICHDC study of early child care and youth development. )
- OECD（2001）Starting Strong : Early Childhood Education and Care. OECD publishing.
- OECD（2006）Starting Strong II :early childhood education and care. OECD publishing.
- OECD（2012）Starting Strong III:A Quality Toolbox for Early childhood Education and Care, OECD publishing.
- OECD(2015) Starting Strong IV : Early Childhood Education and Care. OECD publishing.
- 戈木クレイグヒル滋子（2008）実践グランウンデッドセオリー・アプローチ :現象をとらえる. 新曜社.
- 佐々木知美・皆川直凡（2013）大学生・大学院生が想起する感情体験の特徴の分析—自伝的記憶としての感情体験—. 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 10,21-28.
- Schoon I., Nasim B., Sehmi R. & R. Cook (2015) The Impact of Early Life Skills on Later Outcomes, Final Report.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃（2009）保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, 31,5-14.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2012）幼稚園の片付けにおける実践知—戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較—. 発達心理学研究, 23(3). 252 - 263
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2015）幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析—.

- 日本家政学会誌, 66(1). 8 - 18
- 社会保障審議会児童部会専門委員会 (2016) 保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ.
- 高濱裕子 (2000) 保育者の熟達化プロセス:経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11(3). 200-211
- Thelma Harms., Richard M, Clifford., & Debby Cryer. (2008) 保育環境評価スケール (埋橋玲子 訳) 法律文化社 (Thelma Harms., Richard M, Clifford., & Debby Cryer. (1998) Early Childhood Environment Rating Scale.)
- 津守真 (1989) 保育の一日とその周辺. フレーベル館 . 76-78
- 友定啓子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎 (2007) 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか - 「トラブル場面」の保育的意義 - . 山口大学教育学部研究論叢, 57(3). 117-128
- 中央教育審議会(2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領について(答申). <http://www.mext.go.jp/a - menu /shotou /new -cs /news /20080117. pdf> (情報取得 2014/11/11)
- 上林千秋・浅田眞由美・渡邊俊・向井道子・安藤哲也・岩味留美・相澤富士子・加藤幸一 (2005) 保育者の意識の変容がもたらす保育の 質的向上—保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて—. 群馬大学教育実践研究, 22. 265-281
- 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. 31-41
- 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山 修 (2015) 保育経験年数からみた気付き体験の特徴. 岡山大学教師開発センター紀要, 5. 9-18
- 吉村香・吉岡 晶子・岩上 節子・田代 和美 (1997) 保育者の実践における実践と省察. 保育学研究, 35(2). 68-75

## 謝辞

本論文の作成にあたり、研究にご協力いただいた保育者の皆様方に深く感謝いたします。また、研究環境を作って下さり、論文指導をしてくださった主指導教員の首藤敏元教授（埼玉大学）、そして、研究内容に関し様々な助言・指導をしていただいた副指導教員の岩立京子教授（東京学芸大学）、吉川はる奈教授（埼玉大学）、倉持清美教授（東京学芸大学）、松寄洋子教授（千葉大学）に厚く御礼を申し上げ、感謝の意を表します。

最後に、保育学研究の2編の掲載論文を博士論文の一部として利用することを認めていただいた日本保育学会にも感謝いたします。