

保育実践における保育者の気づきの意味

吉田満穂*,**,中川智之***,片山美香****

(平成29年6月13日受付,平成29年12月4日受理)

The Meaning of Noticing in the Practice of Childcare Workers

YOSHIDA Mitsuho *, **, NAKAGAWA Tomoyuki *** , KATAYAMA Mika ****

Childcare workers in Japan always make a connection between what they see in the children and the practice. Childcare workers in Japan often use the word *kizuki* (a Japanese word for noticing) in practice when they understand children's insight in context, and accept children's thought. Indeed, *kizuki* is widely shared and considered among childcare workers in Japan; however, the use of the word *kizuki* varies in practice and the vagueness of the usage of the word leads to a lack of appropriateness in its usage. Consequently, the present study investigates *kizuki* by employing an extensive literature review focusing on the reflection of the daily practice, the literature related to the realm of understanding children, and the expertise process of the workers. Overall, the study defined *kizuki* as both an ongoing reflective process during the child care and a reflection after the practice. Moreover, childcare workers usually experience *kizuki* step by step and change gradually over their lifelong experience of child care.

Key Words : noticing, childcare workers, expertise

I. 保育実践での気づきに関する現状と課題

保育者は、子どもの表情や行動等を具に観察し、気づきに基づいて、相応しい援助を行うよう日々努めている。本論では、保育現場において頻繁に使用される「気づき」という実践的な語に焦点を当て検討を加える。具体的には、これまでの先行研究の中に、「気づき」がどのように位置付けられ得るか示し、その意味を明確にすることを試みる。「気づき」という語を学術研究として扱う可能性を探り、今後の研究に向けた基礎的な資料を提示することを目的とする。

保育実践において、保育者が子どもの置かれている状況を察知し、内面の思いを読み取り、理解する際、保育者は気づきという語を使うことが多い。『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2008)⁽¹⁾の各領域での内容に関する記述には「生命の大切さに気づき」「決まりの大切さに気づき」「相手の思っていることに気付く」等と記されている。また、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2008)⁽²⁾では、幼児期の特性を、「友達がいることの楽しさと大切さに気付いて」「…存在であることにも気づき」等と記されている。このように、子どもの内面の在り様として気づきという語が使用されているが、保育現場では、保育者自身が、子どもの表情や行動、内面の思いを読み取る際にもそのまま「気づき」という語を日常的に使用している。保育者

は、「登園の時の表情がいつもと違うことに気付いた」「子どもが困っていたのに、気付かなかった」「後で考え直してみると、子どもの思いは私の捉えたものとは違っていたことに気付いた」等と表現する。時には、他の保育者から「あの先生は、子どもの様子をよく見て、よく気付いている」「あの時、どうして気付かなかったのか」といった、評価の一部にもなる。

園では「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていく」ことが求められている⁽³⁾。その際の保育者の役割として「幼児一人ひとりの活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」とされる。保育者の援助は、幼児の思いや気持ちを受け止め、幼児が周囲の環境をどう受け止めているかを理解すること、すなわち、幼児の内面を理解しようとするところから始まる。意識的か否かを問わず、「幼児の心に温かい関心を寄せる」「心の動きに应答する」といった子どもの内面理解に基づく援助が求められる⁽⁴⁾。

保育者は、場合によっては一瞬で子どもの思いを察知し、援助することが要求される。また、保育後に振り返り、省察し、子どもの捉え直しからの適切な援助を次の保育に活かす場合もある。保育者が、子どもの何に注目して子どもの思いを察知するかは、その後の子ども理解、援

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 就実大学 (Shujitsu University)

*** 川崎医療福祉大学 (Kawasaki University of Medical Welfare)

**** 岡山大学 (Okayama University)

助の基礎になる。その子どもの行動の背景にある思いが理解出来なければ、温かい関心を寄せ、心の動きに応答することも出来ないだろう。同時に、関心を寄せ、心の動きに応答しようとしなければ、子どもの行動の背景にある思いを理解出来ない。実際の子どもの思いと、保育者が読み取ったものが食い違えば、そこで行われる援助は適切とはなり難い。したがって、子どもの内面にある思いを正確に読み取ることは、保育実践において根本的に重要である。

それにもかかわらず、子どもの思いを読み取ってその思いに「気付いた」という点に着目すると、保育者自身の微妙な感覚や経験的な捉えに依存している部分が多い。「なんとなく、いつもと違う感じがした」「今日は、表情が輝いているようだ」等と保育者が受け止めることは頻繁にあり、その感覚は、子どもを把握する大きな資源になっている。このように保育者は、日常的に「気づき」という語を使用しているにもかかわらず、実際には何をもち「気付いた」と表現しているのか、何に「気付いている」という点は曖昧と言わざるを得ない。子ども理解の根本になるものが、保育者個人の「なんとなく」「そう思った」「感じた」という感覚に依存しているのは、その後の子どもへの援助が適切か否か明確にならないばかりか、保育の質の向上に資するとは言い難い。

援助の妥当性を問うためにも、先ず「保育者が気付くとはどういうことか」を明確にする必要がある。他方、この「気づき」という語は、現場の保育者にとって子ども理解とは何かを考える上で理解しやすく、また馴染みがあり受け入れやすいので、その後の援助の出発点になり得る。そこで本論では、保育現場において使用される、「気づき」という語の意味を明確にすることを目指す。具体的には、幼児教育・保育諸領域の先行研究から、保育者の「気づき」と捉えられる概念を抽出し整理する。ただし、直接、保育者の「気づき」を扱った研究は僅少である。そこで、先行研究を検証し、保育者が「気づき」と捉えるものは何かを整理していくこととする。これにより、保育者の「気づき」を促し、子ども理解を深めるための具体的な支援を実証的研究として推進していくための第一着手とする。

先行研究の整理には次のような手続きを採った。先ず第1筆者を中心に、共同研究者2名、及び指導的研究者1名の4名により先行研究の収集を協働して行い、定期的な研究会の場を設け、討議により文献の精選、分類を行った。構成メンバーは、永年に渡って、幼稚園教諭、小学校教諭として勤務してきた実践的研究者を複数含む。「気づき」に関連する先行研究を整理する協働作業と討議を進める中で、次の3点が想定され得ると考えられた。すなわち、①保育カンファレンスや省察、保育記録から行われる保育の振り返りから「気づき」を得るのではないかと

②保育者の専門性が高まることや保育実践を重ねることによる子ども理解が深まること、気づきを促す一因となるのではないかと、③教育、保育現場での教師、保育者が熟達していくことと気づきが相互に関連しているのではないかと、の3点である。そこで本論では、先行研究から、主に保育の振り返りに関わる研究群、子ども理解に関わる研究群、教師の熟達に関する研究群を検証し、保育者の用いる「気づき」の意味の整理を試みる。本論で「気づき」について明らかにする上で、保育者の熟達に関する研究群を取り上げることが必要であるが、実際には保育者の熟達化研究は僅少である。榎沢良彦(2016)⁽⁵⁾は、保育者の専門性について言及し、保育者は、試行錯誤を繰り返しながら子どもに関わり、様々な状況に対応できるようになっていくもので、このことは、教育について一般的に言えることである、と述べている。さらに、すぐれた教師とは、単に多数の方法を知っているだけではなく、未知の状況を乗り越えられる創造的な実践の出来る教師だと述べ、保育者も教師と同じように実践を生きると位置付けている。そこで、熟達に関する研究を検証し「気づき」についての整理を試みるに当たり、保育者との共通性が高い教師研究も合わせて取り上げることとする。

なお本論では、幼児教育における教師、保育士等の用語は、支障のない限り保育者に統一する。先行研究で教師、保育士等の用語を使用している場合はその限りではない。

Ⅱ. 先行研究に見られる保育者の気づき

1. 保育の振り返り研究と気づき

(1) 保育カンファレンスと省察での振り返り

近年、保育者の専門性、資質向上がますます重要視されている。子どもへの援助が的確であるかを省察するため、保育の振り返りが盛んに行われている。保育者を支援し、子どもへの適切な援助を促すため、保育者の子ども理解のプロセスの研究(e.g., 岡田たつみ, 中坪史典, 2008)⁽⁶⁾が行われている。また、保育の振り返りや保育カンファレンスの重要性に関する研究も推進されている(柴崎正行, 金玟志, 2011)⁽⁷⁾。保育者の資質や能力、専門性についての研究(中坪史典ら, 2012)⁽⁸⁾の中でも、保育の質向上のための振り返りの在り方、効果的な保育カンファレンスの在り方等が検証されている。そこでは、望ましい保育者の在り方、保育の質向上のための支援策を検討することが目的とされている。

しかしながら、子どもへの援助の基礎となり子ども理解の一端を表すと思われる保育者の「気づき」そのものはどう扱われているかは明確ではない。高濱裕子(2004)⁽⁹⁾が指摘するように、保育者は新任であろうとクラス運営に当たり、まだ組織されていない子どもの群れを組織維持し、幼稚園の設置母体等の保育理念を理解し、専門的な立場から保護者への助言を期待される存在である。その

保育者は、保育の振り返りにおいて、実践のどの部分に気付きを得て次の保育に活かすことができるのか、先ず、この点に着目して先行研究を見ていく。

保育カンファレンスで行われる振り返りの過程について、上田敏丈(2011)⁽¹⁰⁾は、①保育記録の視聴、②状況の確認、③関わりの評価、④課題の発見、⑤展開の可能性、という形で進むと説明している。そこでは、意見交換において、各自の意見を出し合いながら、自らの保育を客観的に捉える力を養う。柴崎、金(2011)⁽¹¹⁾は、このことが、保育者自らの保育実践の根拠を明確にすることに結び付くと述べている。上田(2011)⁽¹²⁾によると、保育カンファレンスの役割は、お互いの意味付けを提示し合い、食い違いやかみ合わない事柄を重ね合わせながら新たな意味付けを生み出すことである。そこでは、保育者が自らの行為を振り返り、保育実践を改善修正できるような「揺さぶられ」、「開かれた場」であることが重要である。保育カンファレンスで保育者は保育を振り返り、保育を客観視し、瞬間的に行われた保育行為を意味付け、言語化することが出来る。そのために上田⁽¹³⁾は、保育カンファレンスには、保育者自身や第三者が行った保育を振り返りながら、関わり意図や解釈について自由に話し合い、検討を進める雰囲気が必要であると指摘している。それでこそ、保育者が自分の思いを率直に言語化し自分の直観を意識化出来る場となる。

名須川知子(1997)⁽¹⁴⁾は、園内研修を通して、保育者の気付きが、表面的な気付き、幼児の内面への気付き、保育者自身の内面への気付き、気になる子どもをめぐる気付きから保育者自身の枠組みへの気付きへ至ることを明らかにし、カンファレンスにより保育者の気付きの対象が変容することを示唆している。

保育の振り返りは、保育カンファレンス内においてのみ行われるものではない。遡って検証すると、倉橋惣三(1974)⁽¹⁵⁾が述べる「真の保育者になれる、翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どものほうへ入り込んでいける」保育者になるには省察が不可欠である。柴崎、金⁽¹⁶⁾は、保育は子どもと関わる瞬間だけで終わらず、子どもが帰った後の延長線上にもあり、実践と省察の螺旋的連続過程を意識的に経験することで個々の保育者が成長する機会が与えられると述べる。さらに、省察には保育者自身が主体的に取り組む姿勢が必要であり、省察を通し自分の保育実践の根拠を探り明日への保育へ継続的に繋ぐことに意味があると指摘している。その省察を通して積み重ねられた実践が保育者の「見通し」を持たせることになり、この「見通し」の存在が保育者の適切な働きかけに重要であると言及している。

次に、D.A. Schön(1983)⁽¹⁷⁾の提示する省察について概観する。彼は、専門家の省察には「行為の中(in)の省察」、「行為について(on)の省察」があることを明らかにしている。

その専門家は、自分が今、していることをその過程の中で考え、自分のやり方を変化させていくのであり、それは、必ずしも言語を媒体として行為の中で省察しているのではなく「感じ」を通して省察すると述べている。省察は、行為の結果、行為自体、そして行為の中の暗黙の直観的な知が相互に作用し合って、焦点化されていく。専門家は、多くの実践の中で、何を探し、その見つけたことに対し、どのように反応したら良いかを学ぶ。その「実践知」は、ますます暗黙になり、無意識になり、自動化されていく。行為の中で(in)、行為について(on)省察する時、省察の対象となるのは、「実践知」によって変化し、さらに「行為の中の省察」は多様な実践状況に対応する技法の中心として働くものと考えられる。

柴崎・金⁽¹⁸⁾は、Schönの省察の理論を保育者に当てはめ、「行為の中(in)の省察」は、保育実践において臨機応変に子どもの反応に回答する保育者の姿勢にも見られる行為であるとし、次のように説明している。保育中には、無意識的・直観的に行われる「行為の中(in)の省察」があり、その時、行われる「暗黙知」による保育実践は、保育者の無意識で直接的な働きかけと捉えることが出来る。すなわちinの省察により、保育者が目の前にいる子どもをどの様に捉えていたのかという判断基準が保育実践に明確に表れる。その実践が、子ども側の予想外の行為として表れ説明しきれないことがある。その時自分の実践を振り返るという「行為についての(on)の省察」を生み出す。その省察を基に、保育者は、次の実践を行い、そこでinの省察を、意識的に深める。その過程は、実践と省察が螺旋的に関連し合っていると見えよう。

(2) 保育記録での振り返り

保育カンファレンスでの意見交換や省察の際の根拠になるものが保育記録、あるいは、エピソード記述である。

『幼稚園教育指導資料第1集』(文部省、1998)⁽¹⁹⁾には、保育記録について記されている。記録することによって、もう一度自分の保育の状況を思い起こし、幼児の行動やその心の動きを探ってみると同時に、教師自身の関わり方や感じ方を振り返って見ることが出来るのである。また、「記録には、自分の幼児に対する見方や保育の考え方などが反映されることが多い。それをたどることによって自分の保育に気付き、幼児の生活を理解することに繋がっていく」と説明されている。保育記録とそれによる気付きは、保育の過程を知るばかりではなく、幼児を見る目を広げ深めることが出来ると、記述の役割や意義を提示している。

保育者は、子どもの行動あるいは結果に目を向けがちで、表面に表れた子どもの様子は容易に捉えられる。しかし、子どもの内面の思いを捉えて、それに相応しい対応を望まれている保育者は、「縄跳びが上達した」「口数

が多かった」「砂場でAとBのいざこざがあった」といった行動を捉えるだけでは不十分と言える。その行動の奥にある、子どもの心の動きや思いを捉える必要がある。

鯨岡峻、鯨岡和子（2010）⁽²⁰⁾は、「保育者が、目に見えない心の動きを感じ取ることが出来れば、そこから、その思いに沿った対応が自然と紡がれる。その心の動きを捉えようとする時、エピソード記述が必要な方法となり、目に見えないものを目に見えるものにする」とエピソード記述の効用を述べている。

岡花祈一郎ら（2009）⁽²¹⁾の説明しているエピソード記述を要約すると次のようになる。保育者自身にとって子どもの心を捉えたエピソード記述をすることは、最初は難しく、自分を客観的に記述する傾向がある。しかし、エピソード記述は本来、保育者が心に感じたことを内的感覚によって体験し直すことである。したがって、記述を繰り返し、それに基づいて保育カンファレンスを行うことで、保育者自身が、子ども理解の偏りや援助しきれなかった自分自身を理解することが出来る。エピソード記述とそれに基づく保育カンファレンスの繰り返しにより、保育者自身が自分を見つめ直し、さらに、子どもの内面の動きを見つめ直し共感することになると考えられる。

エピソード記述を通して子ども、保育、保育者自身を見つめ直すことは、保育者自身の考え方や見方を分かりやすく伝えたり、自分で自分の考えを整理し自覚化したりすることになる。見えないものを見えるようにする、あるいは見えないものを周囲の人に分かってもらえる保育にすることは、保育者が自分の保育の中で、子どもの思いを受け止め、それに応えたときの手応えをエピソードに書くことに連動している。それは、エピソード記述の中に保育者の思い、保育への姿勢が見えてくることになる。さらに、保育者の心が強く揺さぶられた経験の中味は、子どもが言ったことやしたことなど、目に見えるものであるよりは、むしろ子どもがそこで感じていたこと、思っていたことを保育者の目と耳と身体を通して感じ取ったものであり、つまり目に見えないものが中心になると述べている。エピソード記述を重ねることは目に見えないものに思いを寄せていくことになる。そこには、保育者が子どものみならず人と関わる上でどういう対人関係を持っているか、人をどう捉えるかがそのまま反映される。したがってエピソード記述には、保育者がどのように子どもや周囲の人を受け止めているかが見える。

保育者自身がエピソード記述を、日をおいて書き直すことにも意義がある。先に述べた岡花ら（2009）⁽²²⁾は、ある程度の時間をおいて省察することにより、正反対の意味付けになることもあると述べている。例えば、否定的に子どもを見ていた保育者が、時間をおくことによって、縛られていた自分なりの捉えをいったん脇に追いや

ることが出来る。さらに書き直すことによって、保育現場での感情やその時の子どもも理解から解放され、冷静に対象児の行為を捉え直すことが出来る指摘している。

次に、保育記録の意味を視点を変えて検討する。保育という営みは、当然1人の保育者が20～30人の子どもを集団の中で保育するという制度的な規定の中で行われている。そのため、保育者の心に残った、ある1人の子どもの事例を追う視点からのエピソード記述のみで、保育カンファレンスや省察を行うことは、保育全般を捉えるには十分とは言えないであろう。そこで、集団を対象としながら個々の子どもの自己実現を図ると言う難題を抱えた保育者の現実的問題に即した保育記録を渡辺桜（2014）⁽²³⁾の研究から概観する。

クラス運営では、集団全体へ配慮しながら、個々の子どもへ対応する必要がある。実践当事者である保育者は、子どもの遊び状況に参加しながらも、遊びの全体状況を把握するために、どの時点でどのような状況でそれぞれの遊びを捉えたのか、自身の立ち位置や関わり方を自覚しなければならない。関わりながら見る保育者の援助を振り返るためにも、保育記録には、その遊び状況を成立させている物、人、場と保育者自身がどう関わっているのかを記す必要がある。その為にマップ型の記録が有効である。河邊貴子（2013）⁽²⁴⁾が考案したマップ型の保育記録は、遊びの全体環境図と共に、子どもの遊びの様子や保育者の援助の見通しが記述される。

その記録には、意図的な環境構成だけでなく、意図的な保育者の位置取りや援助等が記述される。保育者も遊び状況に影響を与えている人的環境だという自覚に基づき、意識化された人的環境としての援助が記録記述される。保育者が遊びに関わり、それぞれの遊びの状況をどう読み取っているかが把握出来る記述である。それらの記述が、具体的に保育者がどう動き援助したかという、保育者自身の語りになる。渡辺（2014）⁽²⁵⁾は、保育は集団の中で行われているという制度的制約を前提として成立し、遊び状況は保育者の意図的な人的・物的環境によって構成されているという認識に立つことで、具体的にどう環境や援助を見直していけば良いかが見えてくると述べる。

エピソード記述、マップ型保育記録を問わず、保育者が自身の体験を記述し語ることで、保育の振り返りや子どもの捉え直しの役割を担うことが出来る。橋川喜美代（2016）⁽²⁶⁾は、記述を行うことにおいて保育者の関わりと子どもの活動に一連の流れ、その過程における成果を採取することの必要性を確認している。さらに、保育者間の学び合いが子ども理解の共有と保育の質を保証する保育者の成長を生み出す契機になることを明らかにし、保育の質向上と保育の振り返りの関連性とその重要性に言及している。

2. 子ども理解研究と気付き

(1) 保育者の専門性と子ども理解

次に、保育者の子ども理解研究に表れる保育者の専門性について概観する。

西山修(2006)⁽²⁷⁾が指摘するように、保育内容は保育者を通じて子どもに伝えられるため、保育者がいかに保育内容を捉え理解し、見通しをもって実行出来るかに子どもの育ちは多分に委ねられている。したがって、保育者が子どもの行動、心情を含め考えつつ、保育内容をどう捉え、理解し、それに基づき見通しを持って保育するかということが保育者の力量として問われるところである。それを保育者の専門性の1つと捉えることが出来よう。

遡ると、吉村香、田中三保子(2003)⁽²⁸⁾は、保育者の子ども理解の仕方を、観察者や研究者と比較して、日々連続して積み重ねることによって立ち上がる文脈的理解になる点に違いがあると見ている。そこで、観察者、研究者の焦点化した視点と情報と合わせ、保育者が語り続けることで、修正しながら子ども理解を深めることが出来る。

子どもAが泣いた理由を、前日の自分が行った「おばけごっこ」保育を怖がっていたことと結び付けていた保育者の事例が挙げられている。ここでは、保育者が語り続けているうちに、当日朝、子どもBに叩かれたことをAが訴えていたことを思い出す。自分の保育のみに視点を当てていたことに気付き、文脈を修正しながら語りが続けられた。語り続けることによって、語りの内容が実際の状況と一致して、その子ども理解に近づいていくと言える。

岡田たつみ(2005)⁽²⁹⁾の指摘するように、保育者は、自分自身で、子どもの何を見ているのか、見たものから何をしようとしているかを意識していないことがある。そこで西山(2006)⁽³⁰⁾は、日常の保育の中で、子どもの生活や遊びを漫然と見るだけでは、力の育ちは見えてこないと述べ、人と関わる力に関して、次の視点を設け、子どもの育ちを理解し働きかける手立てとしている。すなわち、①人と関わる基礎を作る、②発達の視点で子どもを捉え関わる、③子ども同士の関係を育てる、④基本的な生活習慣・態度を育てる、⑤関係性の広がりを支える、の5つである。西山は、湯川秀樹(2003)⁽³¹⁾から着想を得たとし、これらの視点(窓)から観察することに加え、窓に映し出された自分や自分の保育を見つめる大切さを述べている。すなわち、「窓から見た子ども」「窓に映る自分」を重ね合わせて見る、とある。それぞれの視点から見た子どもと、自分自身が行った保育を照らし合わせ、省察し、繰り返し問うことで子どもの人と関わる力を育てることに繋がると述べている。この研究は、「人間関係」の力を育てることに焦点を当てた研究であるが、保育者の視点から理解する子どもの姿とそこに見える自分自身

や自分の保育を問い直す作業は、保育全般において行われていると言える。

岡田(2005)⁽³²⁾は、自身の捉えた子どもの姿を「私の中の子ども」と名付け、子どもの様子を捉えた記録には「気になっていた」「無意識のうちに思った」「気持ちを持った」と表現している部分が多いと述べる。まずは子どもの様子を捉え、瞬間的に感じたものを子どもへの関わりへの土台としている。また、子ども理解から関わりへの流れを、①それまでの「私の中のA子」を、②現在の関わりを通して得られた情報・そこから感じたことと、瞬間的に③照らし合わせる・参考にするという作業を行い、④新しい「私の中のA子」が生まれ、⑤新しい関わりが生まれたとしている。それまで保育者は、表面の現象を捉え「よく泣く子」と理解していた。しかし、関わりながら「大きくなることに喜びを感じている」との内面理解に至る。そこで修正された理解に照らし合わせ参考にするようになる。そこから、さらに新しい「私の中の子ども」を捉え直し、新たな気持ちや願いに結び付け、次のA子との関わりへ活かす。得られる情報は、単に視覚的に捉えるのみならず聴覚、臭覚、触覚、時には味覚も含める五感全体で捉える。その上で、保育中、瞬間に子ども理解を修正して関わる。子どもを捉えて関わり、捉え直して関わることの繰り返しになる。しかしながら、保育現場で行われる瞬間的で無意識の行動には、先に吉村、田中(2003)⁽³³⁾が指摘する「思い込み」があると考えられる。それゆえ、子ども理解のためには、他者との語りから新たな視点を増やす、あるいは、新しい情報を入手する等による、別の視点を必要とする。

秋田喜代美、箕輪潤子、高櫻綾子(2007)⁽³⁴⁾は、保育の質とは、物的環境・労働環境・人間関係といった様々な要因と、人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う保育者の専門性とが相互に関連し合った結果として、保育実践の中に表れると述べている。さらに、保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の質を左右するものになる、と指摘するように、専門性からなる子ども理解を促す気付きが、保育の質に影響する。

(2) 保育実践における子ども理解

田中まさ子(2012)⁽³⁵⁾は、10年以上経験のある保育者が実践において子どもの学びをどの様に捉えたか、複雑経路・等至性モデルを通して着目している。保育者の着眼点を、「トラブルが目立つ子ども」「個別の課題を持つ子ども」「他児への配慮を表す子ども」「気づきや意欲を表す子ども」に分けて考えると、その後、子どもの行動の獲得、仲間関係の強化、主体性の発揮、集中力の発揮、関心の広がり、挑戦や工夫という内容を子どもの学びとして捉える、という6つの通過点を経る。最後には、成

長の喜び、子ども理解の深化、保育の確認、保育への導入、日々の保育の重要性の確認、家庭の役割の確認、反省や葛藤、保育士同士の連携という8つの等至点に至る、とする。どの着眼点からどの通過点を経過しても、成長の喜び、子どもの理解の深化へ到達していることが見出された。

保育者が子どもの何をどう見るかは、子ども理解の上で、重要な意味を持つ。吉永紀子(2012)⁽³⁶⁾は、授業参観をしている教師自身が何に注目しているかを研究している。授業内で多くの発言がなされることが重要と考えれば、生徒の発言を引き出す教師の働きかけに注目するし、発言よりも授業とは無関係に思われる些細な動きが生徒の内側で起きていることを推し量る手がかりとなる、と考えれば、そういう点に気を配りながら授業参観をする、と述べている。さらに、ある中学の数学教師の例を挙げる。その教師は、「教えなければ」「伝えなければ」という思いに駆られていた時、教室の雰囲気がいっもより沈んでいるように感じられたという体験から、自分が生徒をどう見ているかの省察を始めた。それにより、教師が良いと思っている考え方を生徒が受け入れているわけではないこと、生徒自身が自分と異なる考えの友だちによって対象物の見方や考え方を更新出来た喜び、感謝を感じていること、生徒が数学の何に、楽しさを感じているか等に気付いた。その教師は省察後、数学という教科に対する見方が変化している。意識の対象の違いにより自分の見えるものが変わってくるのである。

保育者は、保育全体が気になり目配りしたり、その時気になった部分へ視線が行き、意識が向かったりする。すなわち、保育者の関心が向かうところを見るのである。同じ場面でも、ある人に見えることが、別の人に見えない。保育者自身が何に対して関心や価値を持っているかにより見方や、見る対象に影響が及び、それぞれの理解や解釈がなされる。

河邊(2013)⁽³⁷⁾は、子ども理解に関して、記録との関連で次のように述べている。1日の終わりに保育のある場面を思い出して記録することは、保育者がその日に起こった様々な事柄の中から、何らかの意味で選択的に注目し、記録する必要があると感じている事柄である。逆に言えば、思い出され、記録された事柄は、保育者が1日の様々な事柄の中からその場面や行為に注目していることに他ならず、保育の展開に深く影響していると言える。したがって、保育記録には、事実を客観的に捉えて記録するだけでなく、保育者としてどう関わったか等、関係性の中でその事実をどう捉えたかという保育者の解釈を盛り込むことに意味があると指摘している。保育記録は子どもの生活を把握し子ども理解を促すものであるが、それは同時に保育者が保育の中で大切にしている保育観を見つめるためであると明言している。

さらに、保育実践での子ども理解を次のように述べている。保育者が1人で多くの子どもを見る中で、園内のあちこちでの子どもの活動を把握するのは、容易ではない。身体的物理的に同時に全ての遊びを把握出来ず、1人の子どもや1つの遊びとずっと付き合えない。したがって、保育者は見続けることが出来ないことで生じる空白を予測によって埋める。そこでは、保育者は遊びの何を見るべきかが問われる。1日の記録が、翌日の保育の構想の基になるためには、翌日の遊びに必要な環境や具体的援助を導き出せるよう、今日の子どもの遊びの状態を診断する視座を持つことが必要になる。一人ひとりの子どもが遊びにどのように参加しているかを理解し、没頭して遊べるような環境を構成しなければならない。同時に、子どもは、何に関心を持って自分の行動を起こそうとしたのか、その行動はどのような方向性をもって遊びとして成立する可能性があるのかを保育者は子どもと生活を営みながら、その志向性をもって援助しなければならない。このように、子どもが遊びにどのように関わるかを理解し、そこから援助の可能性を導き出すための保育記録を記述する必要がある。その記述の基になる、子どもの関心、遊びの方向性、遊び集団等を理解するために必要な視点が、子ども理解と捉えることができる。

3. 教師の熟達化研究と気付き

ここでは、教師の熟達化の研究を概観し、そこに見出される気付きと熟達化の関連を探る。

佐藤学、岩川直樹、秋田喜代美(1990)⁽³⁸⁾によると、熟練教師は、授業過程の即興的思考が豊かであり、刻々と変化する子どもの学習に敏感に関わっている。加えて、授業者としての視点、観察者としての視点、一人ひとりの子どもの立場に身を置いた視点などを総合しながら、授業という複雑な状況で多義的な事実の解釈と判断を行う。

秋田喜代美、佐藤学、岩川直樹(1991)⁽³⁹⁾は、他の教師の授業をビデオ視聴する際、初任教师と熟練教師がそれぞれ何に注目しているかの調査を行った。この研究により、熟練教師の特徴を次のように挙げている。初任教师が子どもの様子を見たまま、感じたまま表層的に語るのに対して、熟練教師は積極的に多くの推論を行う。教材理解の手掛かりとして、生徒の非言語情報、表情や動きに注意を払う。さらに、次に何をしたら良いか、どんな展開になるか予測し、発言しない生徒にも目を向ける。熟練教師は、生徒と教師、教授行為と学習行為、といった各々を単独でみるのではなく、連鎖として関連付けながら捉えていると述べている。

秋田喜代美(2004)⁽⁴⁰⁾は、小学校の授業での熟練教師を初任教师と比較した際の特徴を5つにまとめている。それらは、授業後に反省的に振り返って考えるだけでな

く授業過程で即興的に豊かな内容を思考する、授業について積極的感性的に関与する、教師が教える側だけの視点にとらわれず様々な児童の立場に身を置いて授業の在り方を多義的に捉える、児童の発言を授業の展開や教材の内容との関係や他の児童の思考との関連において理解し即応した思考と判断を行う、授業の様々な出来事間の複雑な関連を見つけ、その授業特有な問題の枠組みを絶えず再構成する、の5つである。さらに、教師は、児童の身体や表情を見とり、クラスの雰囲気や自分の身体を通して直観的に捉えており、このことが授業を捉える重要な基盤だと述べている。熟練教師は、一見無関係と思われる事実や出来事との関連性を捉え、そこから推察が出来るようになる。

これら就学後の学校現場での熟練教師像は、保育現場との共通性が高い。榎沢(2016)⁽⁴¹⁾は、保育者の専門性の要素として、自己の主観性を働かせて子どもの内面の動きを捉えることを挙げている。すなわち、保育実践の中で生じる出来事が当事者である子どもと保育者自身に取ってどのような意味を持ったのかを保育の脈絡の中で読み取り、子どもの体験を理解することにより分かると述べている。保育者は、保育技術を自由に使って保育を行うだけでなく、子どもの表情や雰囲気、時にはクラス全体の雰囲気を感じ取る。秋田・佐藤・岩川(1991)⁽⁴²⁾の研究を保育現場に引用すると、熟練保育者は、保育の展開を予測し、子どもの生活、保育者との関わり等を関連付けながら見ている。同時に、経験を蓄積するにつれ、保育現場の問題を的確に捉えて解決するようになると言える。

吉田満穂、片山美香、高橋敏之、西山修(2015)⁽⁴³⁾は、保育者が保育経験において、何に対して気付きを得たかについて調査し、保育経験年数別にみた気付きの特徴を明らかにした。データから気付きの対象を「保育者の姿勢」「子どもの心的状態や行動」「保護者と保育者のつながり」「子どもと保育環境」と大きく4つに分類した。初任保育者、中堅保育者、熟練保育者とも共通して「保育者の姿勢」に関する気付き体験が一番多く、続いて「子どもの心的状態や行動」に関するものが多かった。しかし、中堅、熟練保育者になるにつれ、「保護者と保育者のつながり」「子どもと保育環境」へと気付きの対象が広がっている。また、同じカテゴリーの中で、どの場面で気付きを得たかを詳細に検討した。同じ「保育者の姿勢」の中でも、初任保育者は「子どもを多様な視点から見る」「子どものありのままの姿を受け止める」といった子どもの表面の姿に関する記述が多いが、中堅、熟練保育者は「子どもとの関係をつくる」「見守りながら対応のタイミングをつかむ」といった援助に結びつく気付きに関する記述が増す。

加えて、吉田満穂、高橋敏之、西山修(2016)⁽⁴⁴⁾は、

中堅保育者が、自らの保育の中で気付いたとする体験の語りを収集し分析した。そこでは、1つの事象に気付いていた保育者は、経験を重ねる中で、その事実のみに留まらず、そこからの対応や援助を考え始め、さらに別の事象やそれに対する新たな対応の仕方に気付き、そこでの気付きを保育全般に一般化している。保育者の気付いたとする体験の内容が変容していることが確認された。

保育者の熟達化に伴い、自身の保育経験における以前の気付きと比較しながら、気付きの対象に変容を起こしていると考えられる。

4. 子ども理解と保育者の熟達化との関連

前項で概観した子ども理解は、教師の熟達化により、どのように変化していくのだろうか。志賀智江(1996)⁽⁴⁵⁾は、保育者の経験年数により5つの成長段階に分けて考察している。すなわち、第1段階(教職経験1~2年目)、第2段階(教職経験3~4年目)、第3段階(教職経験5~6年目)、第4段階(教職経験7~10年目)、及び第5段階(教職経験11年以上)である。

第1段階では、目前の子どもとの対応に追われ無我夢中で過ごし、卒園までの子どもたちの教育課程の全体像が見えていない。子ども理解や発達についての理解不足から来る様々な不安と混乱の中での経験を積み重ね、保育者としての意思決定、子どもへの対処の仕方を学んでいる。大学時代の理論学習を現場の実際的な経験を通して、修正したり確認したりする。クラス全体をまとめることに意識が向き、子ども一人ひとりを見て子ども理解をするのは難しい。

第2段階では、子ども一人ひとりの違いに目が向き楽しむ余裕が出て来る。子どもの表情や行動から、予想が可能になってきており、それまで蓄積されてきた子ども理解のための手立てが活かされる。子ども理解から意思決定や対応が柔軟になり多様性を持つようになる。

第3段階では、今までの経験から、子ども一人ひとりの気持ちが推察出来るようになる。教育課程の全体像や子どもの行動の理由や背景を理解し、余裕を持って子どもを見て、共に園生活を楽しむ余裕が出てくる。子どもの見方、捉え方についてはある程度自信が出てくるが、加えて、自分の保育はこれでいいのかという保育の見直しや検討する姿が芽生えてくる時期でもある。

第4段階では、保護者に子どものことについて自信を持って伝えられる。保育中に突発的に起こることも楽しむ余裕が出来、子どもの何気ない一言や発想に心を傾ける姿勢がある。続く第5段階では、長い経験の蓄積から、子ども一人ひとりを的確に捉え、適切な関わりをする。子ども理解が体系化してくる。しかし、目前の子どもの実態を踏まえ、新しい保育の方法や今日的な保育の再構築も必要となる。従来の保育の踏襲だけでなく保育の原

点に戻り、子どもや自己の保育を見直す時期とも言える。

保育者が熟練保育者になるとはどういうことか、高濱(2004)⁽⁴⁶⁾の研究から要点を挙げると次の通りである。

経験年数が少ない保育者は、表面に表れる行動に問題意識を持っているが、保育者が経験を重ねるにつれ内面の状態に問題意識を見出す。また、初任保育者は、大まかに子どもの状態を見るのに対して、熟練保育者は、特定の場面や状況をねらって見ており、クラスの運営より、子ども一人ひとりに関心が向く。さらに、初任者にとって問題視していなかった点、例えば、それまで表出される問題に隠れて見えなかった問題や、自己表出しない子どもの問題の大きさに関心が向けられるようになる。

さらに熟練保育者は、子どもが取るであろう行動がどのような文脈で出現しそうかを予測でき、その文脈の中で対応していくことになる。子どもを捉えるため複数の視点を機能させ、子どもを複数の側面から捉え対応するのである。熟練保育者自身の認識も、多面的に子どもを捉え予測しながら状態把握をする。子どもの意図を考慮しての対応になった等と変化している。その変化には、見通しが持てるようになった、研究保育や先輩保育者の助言といった他者からのアドバイスが保育者の変化に有効であると述べている。

保育者は熟達するにつれ、一人ひとりの子どもに関心が向き、それぞれの子どもの違いによる行動予測も可能になる、複数の視点から子ども理解をすることで、それぞれの幼児に応じた、見通しを持った対応が可能になるのである。

Ⅲ. 気づきをどのように捉えるか

保育現場では、言葉の意味を規定することなく気づきという表現で、保育者が子ども、あるいは子どもの周辺について受け止めた現象を表現している。時には、その受け止めた現象から子ども理解したことを「子どもへの気づき」と表現する場合がある。保育実践において使いやすく、浜口順子(2008)⁽⁴⁷⁾が指摘する通り、保育者相互には了解を得やすい言葉であるが、保育現場以外で理解されにくい常套的表現でもある。そこで本論は、その概念理解が保育現場のみに留まらず、子どもに関わる保育者や研究者及び子ども理解をしようとする人々の間で共通理解され、そのことにより適切な保育を考える上で有効となることを目指した。先行研究から、保育者の振り返りに関する研究群、子ども理解の研究群、熟達教師に関する研究群について概観した。これら3つの視点との関連から、保育者が気づきと捉えているものの特徴は、次のようにまとめられる。

第1に、気づきは、多くの場合、「瞬間的」「直観的」「無意識的」である。保育者は、子どもの表情や、ちょっとした仕草を直観的に捉えている。その場の雰囲気を感じ

的に捉え、例えば、「近頃この子どもは急に成長した気がする」と感じ、「子どもの気持ちはこうなのではないか」と推察する。保育者は、自身では何を見ようかと意識していない場合もある。しかし、保育者は、表情や仕草から「何となくこの子どもは、困っているのではないか」と気になったり、「充実して過ごしている」と瞬間的に判断したりする。五感を十分に使い、直観的に子どもを捉えていると言える。Schön⁽⁴⁸⁾は、「行為の中の知」を、無意識的に行う方法を知っている行為や認知、判断であると述べている。無意識のうちに周囲の状況を捉えている保育者の気づきは、「行為の中の知」が背景にあると類推される。

第2に、後から振り返り、反省的に捉える気づきがある。保育者は子どもが帰った後に、自らの保育行為を見直し、改めて捉え直す。柴崎、金⁽⁴⁹⁾は、保育後の保育カンファレンス等の役割として、意見交換を行い、保育を客観的に捉え、保育実践を明確にすることを挙げている。そこでは「瞬間的」「直観的」「無意識」に捉えた気づきを再度意識し、実践の中の気づきを「意味付け」「確認」「意識化」する。また、保育者の思い込みを是正し、別の面から考え直す視点の多角化を行うのである。鯨岡、鯨岡(2010)⁽⁵⁰⁾は、エピソード記述を用いた保育カンファレンスでは、目に見えない子どもの内面を可視化することにより再体験すると述べている。そこでは、追体験しながら出来事をどう見たかについて分かりやすく整理し、冷静に捉え直す。保育者が思い込んでいたことを是正したり、別の面から考え直すといった視点の多角化を行ったりする。すなわち、別の解釈を聞いたり、複数の意見を聞いたりした上で改めて別の基準で保育を振り返るということになる。その過程で、どこへ視点を向け、何を捉えるかが明らかになり、気づきへと繋がる。

秋田、箕輪、高櫻(2007)⁽⁵¹⁾は、保育者が何となく感じたり、思ったりしたことを第三者に伝え、子ども理解を深めるものとして保育者の意識変容が重要視され、その意識変容が保育の質を左右するものとして問われると指摘している。子ども理解のための意識変容は、それ自身が保育者に意識化される必要があろう。柴崎、金⁽⁵²⁾が述べるように、省察は、保育者自身が保育実践の根拠を探り、明日への保育に継続的に繋ぐ際に意味を成すことから、振り返りにより湧き上がる、気づきの存在とその重要性が示唆される。

第3に、気づきは周囲の関係性の中で捉えられるものである。保育者は1人の子どもを単独で捉えるのではない。秋田(2004)⁽⁵³⁾によると、学校教育で熟練教師は、無関係に見える事実や小さな出来事との関連を捉えながら、児童理解をし、授業を行っている。同時に、友達とどんなやり取りをしているか、友達との空間はどんな雰囲気であるかを見る。保育者も同様に、環境構成や保

育者との関わりの中で、子どもの様子を捉え、気付いていく。子どもの関係性も、あるAという子どもの視点からのみ見るのではなく、Bという子どもの視点から、クラス全体の視点から、と様々な視点から見て気付くのである。また、単に友達関係からだけでなく、周囲の環境にどう関わっているか、教材、遊びの環境にどのように働きかけているのかということを見る。さらに渡辺⁽⁵⁴⁾が「関わりながら見る」と述べるように保育者は、人的環境として、子どもとの関わりの中で気付きを得ていると言える。

第4に、気付きは変容する。高濱⁽⁵⁵⁾によると熟達するにつれ保育者の問題意識がクラス全体から、個々の子どもに変容する。その問題意識から捉えられる気付きもそれに伴って変容していくと言えよう。吉村・田中⁽⁵⁶⁾は、実践の分析から、個々の子どもに対して、初めは子どもが泣くといった現象面に気付いている保育者も、その後、以前の体験との照らし合わせや、友だちとの関わりといった情報等により、新しい枠組みでの子ども理解をしていくと、述べている。そしてやがて保育者は、その行動が表れた背景や、目に見えない気持ちに思いを向け、目に見えないものへ気付きの対象を変化させる。それらの情報収集と文脈理解、子ども理解の枠組みの再構成により、保育者の気付きは、表面の現象から子どもの内面へと変容していく。これらの気付きの変容は、次の子ども理解へと影響を及ぼすものと考えられる。

以上、先行研究の検討から気付きと捉えられるものを抽出・整理し、4点にまとめられたが、この気付きには、段階や順序性があると考えられる。

第1段階として、五感で受け取る「瞬間的」「直観的」「無意識的」で、何となく感じる、気になるという気付きがある。第2段階は、見えたことや直感とほぼ同時、あるいはほんの一瞬の思考で捉える、目には見えないが「こうであろう」と推察する子どもの思いや心の動き、同時にそこに表れた行動の背景を読み取る気付きになる。実践の中の省察が、第2段階の気付きに繋がると考える。保育者は、保育中の現象として表れていることはほんの一部と考え、子どものとった行動から、その奥にある「子どもの思い」や「動いた気持ち」を捉えようとする。子どもの行動、現象の背景を読み取りながら子どもの気持ちや、行動の原因を探るのである。第3段階は、実践した保育を振り返ることによって新たな基準を獲得し、その枠組みの中で捉えることが出来るようになった気付きである。これまでより関心が多岐にわたり、視点が増えた中での新たな気付きと言えよう。

保育を振り返ったり省察をしたりする中で、保育を見る視点が増え、判断基準が客観的になり、漠然としたものが意識化する第3段階への移行は、気付きの深まりとして捉えられるのではないだろうか。子どもや保育内容、

及び保育者自身を多角的に見て捉えることが出来、判断基準が増え、気付きそのものも増加し深まると言える。直観的に捉えていた第1段階の気付きより、第3段階の新たな枠組みで獲得した基準を持った気付きでは、そこで感じ取るものや受け取る情報量が増す。そのことから、より正確性のある新たな「第1段階の気付き」になることが予想される。「第1段階の気付き」が変容し深まれば、それを基に推し量る、目に見えない子どもの心の動きへの「第2段階の気付き」が変容し深まる。そこから「第3段階の気付き」が深化し、さらに、その繰り返しが行われる。保育者の熟達化研究の中で明らかになっている保育者の変容の一部は、保育者の気付きの変容から起こると仮定出来る。それぞれの段階の深まりを経るといって一方の動きとともに、第1段階から振り返りによって行われる第3段階への深まりという、別の動きが多面的に絡まり合いながら気付きは変容している。気付きは、それ自身を変容させながらそれに基づく対応を変化させ、また省察によって深まりを増していく螺旋階段のようなものとして捉えられると言えよう。

以上のような気付きにより得た子どもの姿に基づき、無意識的に行っている保育実践を振り返り、その保育は子どもにとって適切であるかを自ら問う。保育をしながら、子どもを理解しているか、子どもに適切な対応をしているかを考えてもいるが、それは、ほとんど無意識的に行っている。その場の現象や子どもの様子に気付き自動的に対応していく。保育のその場で気付いたことに瞬時に対応し、その反応や状況変化を見て気付き、その対応を評価判断し、次の対応に活かしていく繰り返しである。保育中、瞬間的に行われる気付きと、振り返りでの気付きにより実践を変化させ、新たな枠組みの中で気付きが変化していくことも、螺旋階段のようなものとして捉えられよう。

中坪史典(2016)⁽⁵⁷⁾は、保育実践と省察は、保育者の子ども理解や環境構成を更新し保育を計画するための循環関係の中に位置づけることが出来ると述べている。その循環関係を促す方法として記録、さらに園内研修を取り上げている。その循環の中に、保育者の気付きが中核として位置し、気付きの変容が保育実践の変容と関連すると考えられる。

IV. 総括と今後の課題

本論では、保育現場で使用頻度の高い「気付き」という語に着目し、これまでの先行研究を探索的に整理することを通して、「気付き」という語の位置付けと意味する内容を明確にすることを目指した。具体的には、先行研究のうち、保育者の振り返り研究、子ども理解研究、及び熟達化研究を3つの柱として広く概観し、「気付き」との関連において整理することを試みた。その結果、「気付

き」は次の4点にまとめられた。第1に、気付きは多くの場合、「瞬間的」「直観的」「無意識的」なものである。第2に後から振り返り、反省的な気付きがある。第3に気付きは子どもや環境といった周囲との関係性の中で捉えられる。第4に気付きは変容する。さらに、この気付きは、段階や順序性があり、「瞬間的」「直観的」な第1段階、子どもの内面を読み取ろうとする第2段階、保育実践を振り返り新たな枠組みの中で気付く第3段階があることが示唆された。

この3段階を保育の変容、深まりと捉えたと、保育者の気付きと保育者の熟達には深い関連があると仮定出来る。倉橋惣三(1974)⁽⁵⁸⁾が「先生の役目は、子どもの生活に対して心遣いのこまやかさということ、もっと俗な言葉で言いますれば、子どもの生活に対して常に気が利いているということ、それが先生の役目である」と述べている。鯨岡峻、鯨岡和子(2010)⁽⁵⁹⁾は「保育者は何かをさせる人である前に、何かを感じ、何かを思う主体」と、保育者の在り方を示している。その保育者が心細やかに子どもを感じ取って受け止める存在であるためには、保育者が子どもをどう理解して受け止めるか、また、それを基準に行う子どもへの対応や保育実践をどうするかは重要である。保育者が子ども理解をし、その理解の枠組みを変容させながら見通しを持ち、子どもを捉え、熟達化へ向かう。したがって保育者の気付きは、保育者の熟達や保育の質の向上を考える上で1つの視点となると言えよう。

そこで今後の課題として次の2点を挙げる。

第1に、保育者の気付きと他の関連要因を探索することである。気付きと関連の深い主要な要因を知ることで、保育者の気付きを促す、視点や手立てを得ることが出来る。例えば、西山修、吉田満穂、片山美香(2015)⁽⁶⁰⁾は、中堅保育者の自我形成と保育職への意識との間に深い関係があることを明らかにしている。自我形成の十分な中堅保育者は、積極的な保育実践へ意識を持っているとしている。保育者の熟達化の過程で変容すると考えられる気付きと、自我形成との関連を探ることで、保育者の力量形成に向けた1つの視点が得られると考える。

第2に、保育者の熟達化を促す支援プログラムの開発とその検証である。吉田満穂、西山修(2017)⁽⁶¹⁾の研究では、保育者の熟達化により保育者効力感が高まり、さらに気付き体験を持つ保育者が高い保育者効力感を持つことが確認され、気付き体験の有無と保育者効力感と保育者の熟達との関連性が示唆されている。そこで、具体的に保育者効力感に働きかけ、気付きを促し強化する保育者の力量形成へのプログラム開発の可能性が考えられる。

一文 献一

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, pp.6-10, 2008
- (2) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, p.37, 2008
- (3) 前掲(1), p.4
- (4) 前掲(2), pp.108-109
- (5) 榎沢良彦「I 保育者の専門性と研修, 第1章保育者の専門性」日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きている』東京大学出版会, pp.20-23, 2016
- (6) 岡田たつみ, 中坪史典「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」『保育学研究』46(2), pp.169-178, 2008
- (7) 柴崎正行, 金玟志「日本における新人保育者の育成に関する最近の動向」『大妻女子大学紀要』47, pp.39-46, 2011
- (8) 中坪史典, 秋田喜代美, 増田時枝, 箕輪潤子, 安見克夫「保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因」『保育学研究』50(1), pp.29-40, 2012
- (9) 高濱裕子『保育者としての成長プロセス』風間書房, pp.1-8, 2004
- (10) 上田敏文「保育援助に対する幼稚園教諭の振り返りプロセス—異なるティーチング・スタイルに着目して—」『乳幼児教育学研究』20, pp.47-58, 2011
- (11) 前掲(7), pp.41-42
- (12) 前掲(10), p.50
- (13) 前掲(10), p.49
- (14) 名須川知子「保育者の「気づき」による変容—気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響—」『学校教育研究』8, pp.19-35, 1997
- (15) 倉橋惣三「育ての心(上)」津守真, 森上史朗編『倉橋惣三文庫3』フレーベル館, p.49, 2016
- (16) 前掲(7), pp.43-44
- (17) Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.1983(佐藤学, 秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, pp.76-91, pp.103-107, 2007)
- (18) 前掲(7), pp.44-45
- (19) 文部省『幼稚園教育指導資料第1集』フレーベル館, p.6, 1998
- (20) 鯨岡峻, 鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房, pp.17-18, 2010
- (21) 岡花祈一郎, 杉村伸一郎, 財満由美子, 松本信吾, 林よし恵, 上松由美子, 落合さゆり, 山元隆春「エピソード記述による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』37, pp.229-237, 2009

- (22) 前掲 (21), pp.235-236
- (23) 渡辺桜「集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方—従来の保育記録と保育者の『葛藤』概念の検討をとおして—」『教育方法学研究』39, pp.37-47, 2014
- (24) 河邊貴子『保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—』聖公会出版, pp.1-5, 2013
- (25) 前掲 (23), pp.44-46
- (26) 橋川喜美代「保育記録による園内研修と保育への振り返り—選抜研修がもたらす保育者の変容と園内への学びの広がり—」『兵庫教育大学研究紀要』49, pp.10-18, 2016
- (27) 西山修「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」『保育学研究』44 (2), pp.150-160, 2006
- (28) 吉村香, 田中三保子「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—」『乳幼児教育学研究』12, pp.111-121, 2003
- (29) 岡田たつみ「「私の中のその子」とのかかわり方」『保育学研究』43 (2), pp.73-79, 2005
- (30) 前掲 (27), pp.158-159
- (31) 湯川秀樹「保育内容環境の意義」小田豊, 湯川秀樹編『保育内容環境』北大路書房, pp.1-4, 2003
- (32) 前掲 (29), pp.76-79
- (33) 前掲 (28), p. 121
- (34) 秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子「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, pp.289-305, 2007
- (35) 田中まさ子「保育者の熟達に関する一考察—子どもの学びへの着眼点と等至点を手がかりに—」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』44, pp.11-29, 2012
- (36) 吉永紀子「第10章 教師はどのようにして生徒の学びがく見える)ようになっていくのか」グループ・ディグダティカ編『教師になること, 教師であり続けること』勁草書房, p.204, pp.214-222, 2012
- (37) 前掲 (24), pp.77-78
- (38) 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)」『東京大学教育学部紀要』30, pp.177-198, 1990
- (39) 秋田喜代美, 佐藤学, 岩川直樹「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」『発達心理学研究』2 (2), pp.88-98, 1991
- (40) 秋田喜代美「第10章 熟練教師の知」梶田正巳編『授業の知—学校と大学の教育改革—』有斐閣, pp.188-190, 2004
- (41) 前掲 (5), pp.11-15
- (42) 前掲 (39), pp.91-96
- (43) 吉田満穂, 片山美香, 高橋敏之, 西山修「保育経験年数から見た気付き体験の特徴」『岡山大学教師教育開発センター紀要』5, pp.9-18, 2015
- (44) 吉田満穂, 高橋敏之, 西山修「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, pp.38-48, 2016
- (45) 志賀智江「幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発と試行 (2) —インサービス段階における教師の幼児理解の発達を基盤として—」『乳幼児教育学研究』5, pp.43-53, 1996
- (46) 前掲 (9), pp.46-80
- (47) 浜口順子『「育ち」観からの保育者論』, 風間書房, pp.296-297, 2008
- (48) 前掲 (17), p.86
- (49) 前掲 (7), pp.41-42
- (50) 前掲 (20), p.17
- (51) 前掲 (34), pp.296-297
- (52) 前掲 (7), pp.43-44
- (53) 前掲 (40), p.190
- (54) 前掲 (23), p.43
- (55) 前掲 (9), p.49
- (56) 前掲 (28), pp.111-121
- (57) 中坪史典「I 保育者の専門性と研修, 第2章保育実践と省察」日本保育学会編『保育学講座4 保育者を生きる』東京大学出版会, pp.37-42, 2016
- (58) 倉橋惣三「幼稚園真諦」坂元彦太郎, 及川ふみ, 津守真編『倉橋惣三選集第一巻』フレーベル館, p.54, 1975
- (59) 鯨岡峻, 鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房, p.19, 2010
- (60) 西山修, 吉田満穂, 片山美香「中堅保育者におけるアイデンティティ地位から見た保育職への意識の相違」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』158, pp.27-34, 2015
- (61) 吉田満穂, 西山修「保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係」『応用教育心理学研究』33 (2), pp.3-13, 2017

—付 記—

本研究は、岡山大学大学院教育学研究科に提出した第1筆者による修士論文の一部を再構成・加筆したものです。