

博士論文

保育の個別最適化研究

—子どもの発達の個人差と興味・関心の個別性に対する関わり—

Individual Optimization in Childcare

-Individual Differences in Children's Development and Individual Differences in Children's
Interests-

2023 年

7209504

貞松 成

大阪総合保育大学大学院

児童保育研究科 児童保育専攻

要旨

本研究の目的は、「子どもの発達の個人差」と「子どもの興味・関心の個別性」の2つの観点から保育の個別最適化の構成を描き出すことである。「個別最適」は、2020年に初めて公示された文言であるが、その内容は子どもの育ちと内面を理解することであり、日本の保育において以前から大切にされてきた概念でもある。しかし、子どもの育ちをどのように把握し、子どもの内面をどのように理解しているのかについては、これまで明らかにされてこなかった。特に、保育所保育は集団で行われることを前提としていることから、子どもの育ち、すなわち発達の個人差に対しての配慮が求められる。また、子どもの内面は、主には子どもの興味・関心を指す。子どもの興味・関心は、文字通り子どもの内側にあり目に見えないものであるため、保育者によって子どもの興味・関心の理解は異なって当然である。そこで、本研究では、保育者がどのように子どもの発達の個人差を把握し、子どもの興味・関心を理解しているのかについて、3歳児の砂遊びに焦点を当てて実証を重ねた。

本研究の章構成は以下の通りである。

序 章 本研究の視座と課題

第1章 子どもの活動と保育経験年数の関係

第2章 子どもの活動を促す保育者の着眼点

第3章 子どもの興味・関心の判断基準

第4章 子ども理解に必要な着目点

第5章 子どもの発達の個人差への配慮

第6章 子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり

第7章 子ども理解に必要な保育者の経験

終 章 保育の個別最適化研究の総括

序章「本研究の視座と課題」では、本研究の背景と目的を整理した上で、類似する先行研究を並べて本論文の視座について説明した。

第1章「子どもの活動と保育経験年数の関係」では、保育者の経験年数によって保育者の行動と子どもの遊びがどのように異なるのかを示した。本研究においては、保育者の経験年数を子ども理解の重要な要素の1つと位置付けているため、経験年数の異なる保育者20人の協力のもと、経験年数による保育者と子どもの活動内容の違いを明らかにすることで保育経験年数が子ども理解に与える影響を示唆している。

第2章「子どもの活動を促す保育者の着眼点」では、保育者の具体的な視線の動きにつ

いて分析している。経験年数の異なる保育者 20 人に眼鏡型の視線計測器を装着してもらい、経験年数による保育者の視線の違いについて分析した。保育実践時の保育者の視線を分析することで、子どもが活動に没頭する保育を展開する保育者の保育実践における着眼点の特徴を示した。

第 3 章「子どもの興味・関心の判断基準」では、経験年数の異なる保育者 20 人に、9 人の 3 歳児の砂遊びの動画を視聴してもらい、それぞれの子どもの興味・関心について記述してもらった。経験年数による保育者の興味・関心の判断基準の変化を明らかにすることで、保育者の子どもの興味・関心の判断基準の変容を示した。

第 4 章「子ども理解に必要な着目点」では、保育者の経験年数による省察内容の変化を論じる。経験年数の異なる保育者 20 人に自身の砂遊びの活動を撮影した動画を視聴して省察してもらい、保育者が着目する省察内容の変容を明らかにすることで、子ども理解に必要な着目点を示唆した。

第 5 章「子どもの発達の個人差への配慮」では、保育者による子ども一人ひとりの発達の把握について示した。保育の個別最適化のためには、保育者による個々の子どもの発達に対する理解と個人差への配慮が欠かせない。本章では、3 歳児クラスの担任保育者が実際に記録した全ての子どもの発達経過記録を数値化して可視化した上で、保育者の子どもの発達の個人差に対する理解と配慮、保育者が集団に入ることが難しいと認識する子どもの範囲を示した。

第 6 章「子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり」では、保育者 20 人に砂遊びに取り組む 9 人の子どもたちを観察してもらい、子どもたちがそれぞれ何に興味・関心を持っているのかについて記述してもらった。本章では、同じ活動に取り組む子どもたちの興味・関心がどのように異なるのかを明らかにすることで、子どもの興味・関心の個別性と、その個別性に対する保育者の関わりについて示した。

第 7 章「子ども理解に必要な保育者の経験」では、保育者への聞き取り調査を通して、保育者の 10 年間の経験から成長過程を聞き取り、その成長期と転換点を明らかにした。保育者の成長期は 4 つあり、成長期の間には 3 つの転換点があることを示した。

終章では、全体を総括した上で、本研究の成果、意義、独自性、今後の展望について触れている。

Individual Optimization in Childcare

-Individual Differences in Children's Development and Individual Differences in Children's Interests-

Abstract

The purpose of this study is to illustrate the framework of individual optimization in childcare from the two perspectives of "individual differences in children's development" and "individual differences in children's interests." The phrase, Individualized Optimization, was first used by the Japanese Government in 2020, but its goal to understand children's development and emotions has long been a concept valued in Japanese childcare. However, it wasn't clear how children's development and emotions are understood. In particular, individual differences in children's development must be considered since Japanese nursery teachers must provide childcare to large groups of children. Since children's interests are on the inside and thus invisible to the eye, it is natural that different nursery teachers have different understandings of children's interests. Therefore, this study mainly focuses on three-year-old children's sand play and how nursery teachers understand individual differences in children's development and their interests.

The table of contents of this study is as follows:

Introduction: Perspectives and Issues of this Study

Chapter 1: The Effects Differences in Childcare Experience has on Three-year-old Children's Sandbox Play

Chapter 2: Experienced Nursery Teachers Gaze Longer at Children During Play than Do Novice Teachers: An Eye-tracking Study

Chapter 3: What is Nursery Teachers Understanding of Children's Interests?

Chapter 4: Video Reflection to Understand Children's Emotions

Chapter 5: Range of Children Nursery Teachers Recognize as Having Difficulties Joining Group Activities through Analysis of Developmental Records

Chapter 6: Nursery Teacher's Behaviors in the Individuality of Children's Interests -An Analysis of the Locations of Interests of Three-Year-Old Children Playing in the Sandbox-

Chapter 7: Four Growth Periods and Turning Points in the Decade of Nursery Teacher -Through
Interviews with Mid-career Nursery Teacher-
Last Chapter: Summary of this Study

In the introduction, the background and purpose of this study are summarized, and the perspective of this paper is explained and similar studies from the past are introduced.

In Chapter 1, how a nursery teacher's experience impacts their behavior and children's sand play is shown. In this study, the years of experience a nursery teacher has is positioned as one of the most important factors in understanding children. With the cooperation of 20 nursery teachers with different levels of experience, the study suggests that the understanding of children varies based on the experience a nursery teacher possesses. This was revealed through the different actions children took during play.

Chapter 2 provides a specific analysis of the scan-path of nursery teachers. Twenty nursery teachers with different years of experience were asked to wear measuring devices to analyze the differences in the gaze of nursery teachers according to their years of experience. By analyzing the gaze of the nursery teachers during sand play with children, the study described the characteristics of experienced nursery teachers' focal points.

In Chapter 3, 20 nursery teachers with different years of experience were asked to watch videos of nine 3-year-olds playing in the sand and to describe each child's interests. Through their observations, it was shown that the criteria for judging a child's interests varied depending on a nursery teacher's experience.

Chapter 4 discusses how reflection differs depending on the years of experience of nursery teachers. By asking 20 nursery teachers with different years of experience to reflect on videos of their own sand play activities, and by clarifying how the nursery teachers' reflections varied, the points of awareness necessary for understanding children were clarified.

Chapter 5 shows how nursery teachers understand the development of each child. For individual optimization of childcare, nursery teachers' understanding of each child's development and consideration of individual differences in development are essential. In this chapter, after quantifying and visualizing the developmental records of all children actually recorded by nursery teachers in 3-year-old classes, the understanding of individual differences in children's development by nursery

teachers and the range of children whom nursery teachers recognize as having difficulties taking part in group activities are shown.

In Chapter 6, 20 nursery teachers were asked to observe nine children playing in sand and describe what each child was interested in. In this chapter, it was identified how the interests of children playing in the same activity differed. Next, the individuality of the children's interests and the nursery teacher's involvement with those individual interests were described.

In Chapter 7, interviews were conducted with nursery teachers about their experience over a ten-year period to identify their growth periods and turning points. It was revealed that there are four growth periods and three turning points between the growth periods. In addition, the conditions for continued growth as a nursery teacher are outlined, and the innate qualities of a nursery teacher are also discussed.

In the final chapter, the entire study is summarized and then the results, significance, uniqueness, and prospects of the study are discussed.

目次

序章 本研究の視座と課題	9
第1節 本研究の目的と課題	9
第2節 保育の個別最適化の先行研究	10
第3節 本研究の構成	11
第1章 子どもの活動と保育経験年数の関係	14
第1節 保育経験年数による保育者と子どもの行動の違い	14
第2節 ELAN を活用した動画分析	16
第3節 保育者と子どもの活動内容の差	21
第4節 保育者の経験年数と子どもの活動内容と活動時間	30
第5節 子どもの興味・関心を捉える保育者は保育中の動きが異なるのか	30
第2章 子どもの活動を促す保育者の着眼点	32
第1節 アイトラッキングの先行研究とその課題	32
第2節 保育者の注視測定と聞き取り調査	35
第3節 保育者は経験と共に全体を把握できるようになる	38
第4節 経験と共に保育者の判断力は向上する	45
第5節 子どもの興味関心を捉える保育者は子どもをよく見ているのか	47
第3章 子どもの興味・関心の判断基準	51
第1節 記録から読み取る子どもの姿	51
第2節 保育者の子ども理解の構成要素	55
第3節 保育者は子どもの行動の背景を読み取る	58
第4節 保育者が着目する子どもの共同性と志向性	63
第5節 保育経験者は子ども何を見て内面を捉えているのか	65
第4章 子ども理解に必要な着目点	66

第1節 保育者の省察から着目点を探る	66
第2節 ビデオ・リフレクションの実践	70
第3節 保育者は子どもの体験に着目するようになる	72
第4節 保育者は2回の省察を通して子どもを意識する	81
第5節 なぜ保育者の子ども理解は省察回数によって異なるのか	83
第5章 子どもの発達の個人差への配慮	85
第1節 子どもの発達経過と個人差を可視化	85
第2節 発達分析表の作成	88
第3節 保育者の子どもの発達の個人差への配慮	91
第4節 保育所毎に異なる子どもの発達の個人差	99
第5節 保育経験者は子どもの発達の個人差に配慮できているのか	101
第6章 子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり	103
第1節 子どもの興味・関心の把握	103
第2節 子どもの興味・関心要素の統計分析	105
第3節 保育者による子どもの興味・関心の見立て	109
第4節 保育カンファレンスの重要性	115
第5節 保育経験者は子どもの興味・関心に沿った保育を実践しているのか	118
第7章 子ども理解に必要な保育者の経験	120
第1節 保育者は10年の経験で何を獲得するのか	120
第2節 保育経験10年の保育者からの聞き取り調査	121
第3節 保育者の4つの成長期と3つの転換点	123
第4節 転換点に必要な関わり	129
第5節 保育を個別最適化する保育者に必要な経験	132
終章 保育の個別最適化研究の総括	134

第1節 本研究の成果	134
第2節 本研究の意義	136
第3節 本研究手法の独自性	137
第4節 保育者の資質 -意志と共感性-	141
第5節 本研究の課題と展望	142
引用文献	144

序章 本研究の視座と課題

第1節 本研究の目的と課題

子ども一人ひとりの育ちと内面に沿った保育を実践すること、すなわち「子ども理解」に基づいた保育は長らく求められてきた。子どもの育ちと内面は一人ひとり異なる。保育は、一人ひとり異なる子どもの育ちと内面の理解を通して最適化される。中央教育審議会初等中等教育分科会¹は、全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現を目的として、「令和の日本型学校教育」の構築について触れている。その中で、個別最適な学びとは、「指導の個別化」と「学習の個性化」等を教師視点から整理した概念としている。これらを未就学期に照らし、指導を保育、学習を遊びに置き換えると、保育の個別最適化とは「保育（指導）の個別化」と「遊び（学び）の個性化」と言えよう。保育の個別化のためには子どもの育ち（発達）を把握する必要がある、遊びの個性化のためには子どもの内面（興味・関心）を知る必要がある。では、保育者はどのようにして一人ひとり異なる子どもの発達と興味・関心を把握し、どのように関わっているのだろうか。これらの問いへの筆者なりの答えを、「子どもの発達の個人差」と「子どもの興味・関心の個別性」の2つの観点から、保育の個別最適化の構成を描き出すことが本研究の目的である。

個別最適は、言葉自体は新しいが、その概念は新しくはない。ここで、幼稚園教育要領²、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³、保育所保育指針⁴のそれぞれが、個別最適に該当する概念について、どのように説明しているのかを確認しておきたい。幼稚園教育要領²においては、教師の役割を「幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助すること」と位置付けている。また、幼児が発達に必要な経験を得られるようにするために、個々の幼児の発達や内面の動きなどを的

確に把握して、それぞれの幼児の興味や欲求を十分満足させるようにしなければならないとしており、子どもの内面を汲み取ることの重要性について触れている。幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説³においては、保育教諭等は、園児一人一人の発達及び内面についての理解と保護者の状況に応じた支援を行うことができるよう、援助に関する知識や技術等が求められるとしている。保育所保育指針⁴においても、保育者等が子どもの内面や育ちに対する理解を深めることの重要性について触れると共に、自らの保育のよさや課題に気が付くことにもつながっていくという保育者の質の向上についても触れるなど、保育所保育においても子どもの内面について触れている。すなわち、個に応じた指導を実現するためには、子どもの発達と内面を理解することが肝要であり、その行為自体が保育者の質の向上に繋がるということであろう。しかしながら、いずれも一人ひとりの子どもの発達や内面の理解について具体的な方法までは示されていない。玉置⁵は、幼稚園教育要領²及びその指導書・解説書には「適切に」という曖昧な表現が頻繁に使われているものの、保育現場に適切な判断をするように示しはするが、それが上手くいかなかったのは現場の適切な判断の無さにあるとされることを懸念していた。中央教育審議会初等中等教育分科会¹においても、目指す学びの姿として、「幼稚園等の幼児教育が行われる未就学期においては、小学校教育との円滑な接続や特別な配慮を必要とする幼児への支援、質の評価を通じた PDCA サイクルの構築が図られるなど、質の高い教育が提供され、良好な環境の下、全ての幼児が健やかに育つことを目指す」にとどまっており、保育の個別最適化にむけた具体的な明言はなされていない。このように、どのようにして子どもの発達を理解し、子どもの内面を捉えるのかについてまでは明文化されていないことは、個別最適化の実現に向けた大きな課題と言えよう。

第2節 保育の個別最適化の先行研究

個別最適は新しい概念ではないものの、新しい言葉であるが故に先行研究も少なく、とりわけ未就学期に焦点を当てた個別最適研究は皆無である。そこで、筆者は、子どもの発達と内面を理解するためには、保育者に相応の知識と経験が求められると考え、まずは経験から得られる保育者の知識や技術といった専門性に着目することにした。経験を重ねた保育者であれば、子どもの発達についての知識や、子どもの興味・関心についての洞察も鋭いことが予想されるためだ。経験を重ねた保育者という観点では熟達化研究がある。熟達化研究は、個別最適とは直接的な繋がりはないが、経験を重ねた保育者は保育の個別最適化を実践し

ている可能性があり、熟達化研究から得られる知見は本研究において有益であると考えられるため、ここで熟達化研究について紹介しておきたい。

金井・楠見⁶は、熟達者を「中堅者のうちで質の高い経験を通して、特別なスキルや知識からなる実践値や暗黙知を獲得した者」と定義している。幼稚園教師が熟達化にともなって保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するようになるかを調査した高濱⁷は、藤崎・熊谷・藤永⁸や梶田・杉村・桐山・後藤・吉田⁹、杉村・桐山¹⁰の先行研究を参考に、保育者の経験年数を、初心者（2-4 年）、中堅者（5-10 年）、経験者（11 年以上）に区別した。そのため、熟達者とは、おおむね 10 年以上の保育経験を有する保育者のうち、質の高い経験を通して、特別なスキルや知識からなる実践値や暗黙知を獲得した者といえるだろう。高濱⁷は、「経験者は幼児の行動を数多く予測し、その行動がどのように出現するのかを予測する」ことを報告しており、経験を重ねた保育者は、子どもの発達や内面から理解しようとしていることを示唆している。また、保育者の経験年数、クラス規模、クラスにおける気になる子どもの在籍数による保育者の感情を調査した中山¹¹は、保育者の経験年数が長いほど、気になる子どもに対する厳しさや怒りの感情が低減し、共感的な対応が増えることを報告している。すなわち、保育者は経験を重ねることで、より幅広い子どもの内面を捉えることができるようになることが熟達化研究から得られる知見の 1 つと言えよう。したがって、本研究においても、経験による違いを場面ごとに明確にすることで子どもの発達と内面がどのように理解されているのかについて示すことができる可能性が期待できた。

第 3 節 本研究の構成

本研究の研修対象は、全章にわたり、3 歳児を担当する 1 年目の保育者と 5～10 年の中堅保育者、および 3 歳児を対象としており、砂遊びを研究環境としている。年齢対象を 3 歳児とした理由は、3、4、5 歳児の砂遊びを比較した藤塚¹²が、3 歳児は保育者がする行為を真似ることで遊びが始まり、4 歳児になって友達との関係性が広がってくると保育者の存在がなくても遊びが継続する。5 歳児になると保育者の介入はほとんどなくても子どもだけで十分に遊びを展開することができることを報告していることから、保育者の介入が必要な 3 歳児を対象とした。また、Parten¹³が、あらゆる遊びの中で、子どもがもっとも遊び込んでいるのは砂場であったことを報告していることから砂場を研究環境とした。これにより、保育者と子どもの関わりが多く、かつ子どもが活動に集中しやすい研究環境が設定できた。

以上を前提として、本研究は、7つの問いと仮説に基づいた章構成となっている。

第1章「子どもの活動と保育経験年数の関係」の仮説は、「子どもの興味・関心を捉える保育者は保育実践時の動きが違うのではないか」というものである。経験を重ねた保育者は、子どもの発達や興味・関心について理解が深く、個別最適化された保育を実践しているという仮説のもと、保育者の経験年数によって、保育者の行動と子どもの遊びの関係性について実証した。

第2章「子どもの活動を促す保育者の着眼点」の仮説は、「子どもの興味関心を捉える保育者は子どもをよく見ているのではないか」というものである。砂遊びに取り組む保育者の視線を計測し、保育者が注視する領域、時間、回数を明らかにすることで、保育者の経験年数によって保育者の視線の違いについて実証した。

第3章「子どもの興味・関心の判断基準」の問いは、「保育経験者は子ども何を見て内面を捉えているのか」である。保育者が子どもの活動のどの場面を見て、子どもが興味・関心を持っていると判断しているのかを調査し、保育者の子どもの興味・関心の判断基準を示した。

第4章「子ども理解に必要な着目点」の問いは、「なぜ、保育者の子ども理解は省察回数によって異なるのか」である。保育者による子どもの内面に対する理解を深める省察は、その回数によって保育者の着目点が異なっていることに焦点を当て、保育者の着目点の変容について実証した。

第5章「子どもの発達の個人差への配慮」の仮説は、「経験を重ねた保育者は、子どもの発達の個人差に配慮できているのではないか」である。保育者が一人ひとりの子どもの発達をどのように把握しており、その個人差にどのように配慮しているのかを検証するために発達記録を分析して発達の個人差を可視化した上で、その個人差にどのように配慮しているのかについて聞き取り調査をした。経験を重ねた保育者は、発達の遅れ、発達障害、問題行動等を取る子どもについては集団に入ることが難しいと考えており、集団保育から個別保育への必要性を強く感じていた。

第6章「子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり」の仮説は、「経験を重ねた保育者は子どもの興味・関心に沿った保育を実践しているのではないか」である。一人ひとり異なる子どもの興味・関心の個別性を検証するために、保育者による子どもの興味・関心の理解の違いについて示した上で、異なる興味・関心に沿ってどのように関わっているのかについて実証した。

第7章「子ども理解に必要な保育者の経験と資質」の問いは、「保育を個別最適化するために必要な経験とは何か」である。10年以上の保育経験を持つ保育者は、子どもの発達の個人差と興味・関心の個別性を捉えていると考えられるが、その10年間にどのような成長を遂げているのかについて聞き取り調査を行い、保育者にとって重要な経験とは何かを明らかにした。

終章では、各章の成果を総括した上で、保育の個別最適化の実現に向けて提言している。以上のように、本研究は仮説に基づいた実証を繰り返しており、保育を科学することに挑戦した研究である。

第1章 子どもの活動と保育経験年数の関係

第1章では、「子どもの興味・関心を捉える保育者は保育中の動きが違うのではないか」という仮説のもと、保育者の経験年数によって、3歳児と砂遊びに取り組む保育者の行動と、3歳児の砂遊びの活動内容にどのような変容が見られるのかについて実証した。本章では、砂遊びの場面から、保育者の経験年数が子ども理解にとって重要な指標の1つであることを述べる。

第1節 保育経験年数による保育者と子どもの行動の違い

子どもは物事に対して好奇心をもって関わる中で、疑問を持ったり、新しい発見をしたり、そのことについて考えたりする。そのため、保育者が、子どもが好奇心をもって自ら関わりたいくなるような環境を構成することは、保育の中で大切な取り組みの1つであることは保育所保育指針⁴にも明記されている通りである。特に、自然物でもある砂は、子どもの好奇心を育む重要な役割をもっていると言える。Parten¹³が、子どもがあらゆる遊びの中で、最も砂で遊んでいることを報告してから今日まで、子どもは砂で造形したり、穴を掘ったり、握って盛ったりする遊びを通して、砂の感触を確かめながら様々な行動を通して体験を重ねている。角谷・梅田・亀山・渡邊の報告によると、子どもが「遊びこむ」ことで好奇心や自己統制力が高まる可能性が示唆されていることから、砂遊びは子どもの好奇心を育むための活動として優れていると言える¹⁴。

砂遊びをテーマとして設定した研究は数多くある。幼児の砂遊びに関する日本の研究動向を対象にした朴・中坪¹⁵は、砂遊びに関する57の研究文献を9つのカテゴリーに分類した（砂場や砂遊びの歴史的検討、幼児にとっての砂遊びの意味、幼児の年齢による発達の検討、幼児は砂場でどう遊ぶのか、保育者の関わり、環境構成としての砂遊びの役割、砂場における道具使用法、砂遊びの教育的意義、研究課題の整理と検討）。9つのカテゴリーについて、いくつかの例を挙げると、明治期の砂場の普及から日本の幼児教育施設における砂場の設置について報告した笠間¹⁶¹⁷の歴史的な研究、箕輪¹⁸¹⁹²⁰の砂場における穴掘りや山作りについて報告した発達的研究、松本の砂場の造形行為について報告した造形に関する研究²¹、粕谷の砂にかかわる幼児の遊びがどのように生成されていくのかについて調査した研究²²、村岡の砂場遊びにおける他児とのかかわりについて調査した研究²³などが挙げられる。動画記録を研究手法として採用した先行研究では、箕輪の、掘る、捨てる、といった穴掘りの遊びをビデオ観察し、子どもの言動を文字に起こして、「プラン」、「役割」、「物の見立て」、「状

況設定」の性質について特徴を検討した研究、Jarette, French-Lee, Bulunuz, & Bulunuz²⁴の砂場で遊んだ子どもと砂場で遊ばなかった子どもを特定して砂場に新しい遊び道具を追加した場合の効果を調べた研究、藤塚¹²のビデオ記録から子どもの言葉や動作などを記録に起こして砂遊びをする場面を3、4、5歳児ごとに共通する4つのエピソード視点を導き出した研究などが挙げられるが、保育者と子どもの砂場における行動回数と時間数を秒単位の計測した研究はない。本章では、動画解析ソフトを活用し、子どもたちが、どの砂遊びを何回行ったのか、そして、砂遊び一回あたりの時間数はそれぞれ何秒だったのかを正確に計測した。同様に、保育者においても、子どもと一緒に砂遊びをした回数とその秒数及び砂場内の移動回数と移動に要した秒数を保育者別に集計した。環境構成と同時に、幼児に適切な援助をすることも保育者の重要な役割であることから、砂場での遊びに保育者がどのように加わっているのかを整理することを今後の課題とした小谷の先行研究もあるように、子どもの砂遊びや子ども同士の関わりについての研究が多く、保育者を研究対象に含めた研究は少ない²⁵。筆者は、保育者が子どもの砂遊びにどのように関わったのかを、保育者が子どもと一緒に遊んだ回数と時間及び移動した回数と時間をいう二つ視点から考察を試みている。高濱は、幼稚園教諭が、保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するようになるのかを33名の保育者を経験年数別に検討した結果、初心者（2-4年）と中堅者（5-10年）に知識量に差があるが、中堅者と経験者（11年以上）には差がないことを明らかにした⁷。しかし、保育経験年数の違いによる保育者と子どもの行動の差についてまでは明らかにしていない。本章の研究対象は、保育経験年数が一年未満の保育者10名と、5年から10年以下の保育者10名の合計20名と、129人の3歳児を対象として、保育者の経験年数の違いによって、砂場における保育者と子どもの行動にどのような変容が確認されるのかを動画記録をもとに解析した。新人保育者と中堅保育者に着目した理由は、高濱が初心者と中堅者の間に知識量に差があることを示し、保育者の経験年数が高まるほど、子どもの状態に対して複数の予測と推察を持つようになることを指摘したことから、この経験年数の差異によって生じた知識の差によって保育者の行動に具体的にどのような差が生じるのかを明らかにすることにある⁷。また、保育者の保育経験年数によって、子どもの砂遊びにどのような変容が見られるのかを明らかにすることも含まれる。発達の違いによって子どもの行動に大きな差が生じないように、子どもの年齢は限定されることが望ましい。3、4、5歳児の砂遊びを比較した藤塚が、3歳児は保育者がする行為を真似ることで遊びが始まり、4歳児になり友達との関係性が広がってくると保育者の存在がなくても遊びが継続し、5歳

児になると保育者の介入はほとんどなくても十分子どもだけで遊びを展開することができると報告していることから、保育者の介入が必要な年齢である 3 歳児を研究対象とした¹²。

従来の動画解析手法には 2 つの課題があった。一つは、動画を解析する最適なツールがなかったこと、もう一つは、動画解析は多くの時間を要することである。今回使用した動画解析ソフト ELAN (ELAN-Linguistic Annotator version 5.9) は、the Max Planck Institute for Psycholinguistics (マックスプランク心理言語学研究所) によって 2000 年頃に EAT, Eudico Annotation Tool (ELAN1) に名称変更されたのは 2002 年) という名称で開発されているため、1900 年代までは動画解析に多くの手作業を要していた。ELAN は、音声や動画の記録に、行動単位別に時間数を記録したり、注釈を付けたり、書き写したり、集計したりするための専門ツールである。ELAN の開発により、心理学、医学、精神医学、教育、行動学などの分野で、手話や会話の分析、音楽療法、子どもの言語獲得、非言語コミュニケーションなどのジェスチャー分析、動物行動などの研究が盛んになった。本章では、ELAN を使い、保育経験年数によって砂場における保育者の行動にどのような違いがあるのかを確認すること、ならびに、子どもの砂遊びの内容にどのような変容が見られるのかを明らかにすることを目的とした。

第 2 節 ELAN を活用した動画分析

1-2-1 研究対象

研究対象は、新人保育者 10 名、保育経験年数 5 年以上 10 年以下の中堅保育者 10 名、3 歳児 129 名の合計 149 名である。研究対象となった園の保育者の組み合わせは、①新人保育者 (保育経験 1 年)、②中堅保育者 (保育経験 5～10 年)、③新人保育者と中堅保育者の 3 通りがあり、今回の研究対象となった①と②の保育者以外の保育経験年数の保育者 (保育経験 3 年など) も砂遊びと一緒に担当した園も一部あったが、撮影時は離れた場所で砂遊びをした。撮影期間は、××年 6 月から 8 月。撮影は、16 ヶ所の認可保育所で撮影した (表 1-1)。撮影方法は、三脚を用いてタブレット端末を固定した上で、砂場遊びをしている全ての保育者と子どもが画面に収まるように撮影した。砂場環境は、砂場の外周に 1m 前後の差はあるものの、砂遊びに使用した面積はおおむね 4～6 m² の範囲であり、外部の公園の砂場を使用した際も同程度の範囲で砂遊びを実施して撮影した。砂の粗粒率は、外部の公園の砂場を使用した 2 園も含めて 2～3mm と全ての園において同品質の砂を使用している。また、全ての撮影場所において砂場から 20m 以内に水場があり、遊び道具においても共通の道具を

使用している。撮影時は3歳児のみで砂場を使うように事前に計画して撮影を行った。カメラの前に子どもが移動してきた場合は、三脚の高さや位置を変えるなどして対応した。撮影時間は、保育者が砂場に入った時点から、砂遊び道具の片付けの声掛けをするまでとした。16ヶ所の合計撮影時間は461分15秒（7時間41分15秒）であった。

表 1-1 撮影対象園一覧

No	撮影都市	対象保育者	子どもの数	撮影時間
1	A	新人	5	14分8秒
2	A	新人	6	31分1秒
3	A	新人	6	23分25秒
4	B	新人	12	13分4秒
5	B	新人	9	25分58秒
6	B	新人	5	19分52秒
7	B	中堅	5	21分35秒
8	B	中堅	9	22分37秒
9	A	中堅	6	34分24秒
10	B	中堅	9	35分8秒
11	B	中堅	8	22分5秒
12	B	中堅	9	25分7秒
13	A	新人と中堅	5	46分40秒
14	A	新人と中堅	11	39分46秒
15	B	新人と中堅	14	37分22秒
16	B	新人と中堅	10	49分43秒
合計	16ヶ所	20人	129	461分15秒

1-2-2 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育者と3歳児の保護者に対して、研究の目的、調査内容、研究方法、及び研究結果を公表する場合には個人情報匿名処理される旨について紙面を持って説明した上で同意を得た。なお、本研究は大阪総合保育大学倫理委員会の許可を得て実施された（承認番号：児保研-043）。

1-2-3 動画の解析方法

保育経験年数別に保育者の行動の差を明らかにするためには、両グループ内で、どの行動単位が何回繰り返され、何秒間にわたって継続されたのかを計測する必要がある。観察方法には、大きくチェックリスト法、筆記記録法、口述記録法、VTR録画法の4つがあるが、山田²⁶は、チェックリスト法は対象者の発達経過を明示することができること、筆記記録法は一定時間内に記録できる量が制限されてしまうこと、口述記録法は口述者に訓練が必要であり、後に音声記録を文字化しなければならないこと、VTR録画法は直接観察法よりも行動

単位が少なく信頼度もやや低いが、繰り返し再生できることを報告している。本研究は、保育者と子どもの行動単位とその時間数を必要とするため、筆記記録法は長時間の動画記録には適しておらず、チェックリスト法と口述記録法は行動単位別に時間数を記録することができない。そのため、VTR 録画法を記録法として採用することにした。行動単位の回数に加えて時間数が重要であるため、記録の正確性を向上させるためにも繰り返し確認することができる VTR 記録法が、もっとも適していた。さらに、ELAN を活用することで、今回のような大量の動画データを行動単位別及び時間数別に整理して仕分けることが可能になった。特に、それぞれの行動単位を時間数と紐づけて一覧化するために有効なツールであった。図 1-1（ELAN の解析画面の例）の通り、ELAN による解析は、行動単位別に行動時間数を記録するツールとして適している。



図 1-1 ELAN の解析画面の例

本研究で記録した行動単位を表 1-2（記録する行動単位）に示した。

表 1-2 記録する行動単位

記録対象	記録記号	行動単位	基準
保育者	A	子どもと一緒に遊ぶ行動	手の届く範囲の子どもと一緒に手や体を使って遊んでいる状態
	B	移動行動	砂場内で立ち上がって移動して座る
子ども	1	砂を盛ったり、砂の形を整えたりする行動	手や道具で砂を掬って積み重ねたり、形を整えたりする 【例】片手で道具を持ち、砂を救って、隣の場所で砂を落として、片手で叩くなど。
	2	砂で造作する行動	砂を容器に入れたり、手や容器を使って形を作ったり、造作した砂を並べたりする行動 【例】片方の手で容器を持ちながら、もう片方の手で砂を容器に入れ、その後、逆さまにして容器をゆっくりと上に動かして形が整った山を造作するなど。
	3	砂を掘る行動	下方向に穴を掘ったり、横方向に砂を掘ってトンネルを作ったりする
	4	砂に水を加えて遊ぶ行動	砂場の中に水を入れたり、水を流したりして、水を使って遊ぶ

動画解析を進める前に、保育者と子どもの行動単位の基準を定める必要がある。表 1-2 の通り、手の届く範囲の子どもと一緒に手や体を使って遊んでいる状態であると観察者が判断した場合は A と記録し、砂場内で立ち上がって移動して座った場合は B と記録した。図 1 の通り、ELAN では行動が始まった時点から終わる時点までを注釈をつけた線を引いて記録する。その線の数が行動の回数となり、線の長さが時間となる。A と B 以外の時間帯は、子どもへの言葉かけ、会話、見守りなどになる。

また、子どもの行動単位を記録する際は、子どもが砂を盛ったり、砂の形を整えたりした（手や道具で砂を積み重ねたり、形を整えたりした）場合は 1 と記録し、砂を容器に入れたり、手や容器を使って形を作ったり、造作した砂を並べたりした場合は 2 と記録し、下方向に穴を掘ったり、横方向に砂を掘ってトンネルを作ったりして砂を掘った場合は 3、砂場の中に水を入れたり、水を流したりするなど、水を加えて遊んだ場合は 4 と記録した。子どもの行動単位については一連の行動をまとめることで判断基準を明確にした。特に、1 の「砂を盛ったり、砂の形を整えたりする行動」の行動単位については、藤塚が、3 歳児については山を作ることに興味があるわけではなく、偶然砂が盛り上がり山になることで山づくりとなるとを報告している通り、その子どもが、砂を掘っているのか、山を作っているのか判断が難しい場面が多かったため、手や道具で砂を掘って山らしき丘が確認できた時間帯を記録した¹²。一方で、3 の「砂を掘る行動」は山を作ることを目的としておらず、砂を下まで掘って何が埋まっているのか確認したり、穴と穴を繋いでトンネルを作ったりする行

動が確認できた時間帯を記録した。また、子どもの遊びは途中で中断したり再開したりと断続的であるため、子どもが1つの行動を止めた場合は15秒までは継続とみなし、15秒以内に遊びに戻った場合は1つの遊びとして記録した。例えば、遊び2の場合は、子どもが砂を容器に入ればじめて10秒が経ち、その後、ふと遠くを見ながら動きが10秒間止まって、また容器に砂を入れて10秒が経過した場合は継続して30秒と記録し、行動単位を記録した。いずれにしろ、子ども遊びの目的は、その遊びが終わってみないと判断がつかないため、動画を遡って繰り返し行動を確認する作業を行いながら記録した。

1-2-4 動画解析の信頼性

表1-1に示した16ヶ所の動画データを解析するにあたり、全動画データの20%（保育者20人中4名、子ども129人中26名）を2名の観察者で観察者間の一致率を求めて信頼性を検証し、表1-3の通り、全ての行動単位で80%以上を確認した。

表1-3 各行動単位と時間数の信頼性（一致率）

	行動回数	時間数
子ども	85.8%	92.1%
保育者	90.5%	96.5%

信頼性を算出するにあたっては、一致率を次のように求めた。

$$\text{一致率} = \text{一致した回数} \div (\text{一致した回数} + \text{不一致の回数}) \times 100 (\%)$$

田中ら²⁷⁾は、ビデオ解析手法の注意点として、精緻な位置や姿勢を求める行動研究には不向きであること、カテゴリー数が多すぎると記録する際の労力がかかる上に信頼性の低下を招くこと等を報告していることから、本研究においても、保育者と子どもの行動を細かく分析するために当初は行動単位を8つに設定していた。しかし、信頼性が大きく低下したため、いくつかの観測方法を試した結果、観察する行動単位数を保育者の行動単位を2つ、子どもの行動単位を4つに設定した。その上で、行動単位の判断基準も明確にするなど工夫をしたことが信頼性の担保が難しいとされる観察者間の信頼性の向上に繋がった。VTR観察法においては、必要に応じて何回も繰り返し再生できることも信頼性向上に貢献した。その一方で、約461分（約7.7時間）の動画を解析するために要した解析時間数は延6,600分（110時間）を超えたため、作業工数が掛かかり過ぎることが欠点でもあった。

第3節 保育者と子どもの活動内容の差

1-3-1 保育者の行動変容

新人保育者と中堅保育者の行動回数、行動の一回あたりの平均時間、行動の合計時間を表 1-4 に示した。砂遊びの時間は撮影した園によって異なるため、数値を整えるために加重平均処理を行い、時間あたりの数値を算出し、表 1-5 に集計した。全ての新人保育者（A～J）の砂遊び時間の平均は 1805.9、中堅保育者（K～T）は 2006.7 であるため、それぞれの平均時間を各人の砂遊び時間で除することで加重倍率を求めた。加重倍率に行動回数と合計時間のそれぞれを乗じることで時間あたりの行動 A と行動 B の回数と時間数を求めた。その結果、新人保育者と中堅保育者の加重行動回数と加重合計時間は表 1-5 の通りとなった。

表 1-4 新人保育者と中堅保育者の行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）と行動 B（移動）の集計値

新人保育者	砂遊び時間	A		B		中堅保育者	砂遊び時間	A		B	
		行動回数	合計時間（秒）	行動回数	合計時間（秒）			行動回数	合計時間（秒）	行動回数	合計時間（秒）
A	848	15	564	18.0	135.0	K	2064	27	483.3	14	56
B	2242	16	1114.9	11.0	95.8	L	2242	19	713.1	24	210.4
C	1861	31	577.2	5.0	43.6	M	2108	15	1163.1	17	187.0
D	1405	25	595.1	14.0	89.2	N	1295	25	480	34	210.8
E	2800	52	1561.8	12.0	78.4	O	2800	34	2015.4	2	48.3
F	784	9	245.0	10.0	69.7	P	1357	37	784.4	30	141
G	1192	21	612.6	10.0	88.7	Q	1325	28	632.8	23	135.7
H	1558	31	368.9	47.0	239.7	R	1508	21	518.4	15	129.0
I	2386	22	767.8	10.0	62.0	S	2386	16	326.4	14	95.2
J	2983	45	2156.9	44.0	358.8	T	2983	34	1062.2	64	559.4
平均	1805.9	26.7	856.42	18.1	126.09	平均	2006.7	25.6	817.91	23.7	177.28

表 1-5 新人保育者と中堅保育者の加重平均後の行動回数と合計時間数（秒）

新人保育者	A			B			中堅保育者	A			B		
	加重行動回数	平均時間	加重合計時間数	加重行動回数	平均時間	加重合計時間数		加重行動回数	平均時間	加重合計時間数	加重行動回数	平均時間	加重合計時間数
A	31.9	37.6	20.0	93.7	7.5	12.7	K	26.3	17.9	7.8	13.6	4	0.9
B	12.9	69.7	15.0	8.9	8.7	1.3	L	17.0	37.5	10.6	21.5	8.8	3.1
C	30.1	18.6	9.3	4.9	8.7	0.7	M	14.3	77.5	18.5	16.2	11.0	3.0
D	32.1	23.8	12.7	18.0	6.4	1.9	N	38.7	19.2	12.4	52.7	6.2	5.4
E	33.5	30.0	16.8	7.7	6.5	0.8	O	24.4	59.3	24.1	1.4	24.2	0.6
F	20.7	27.2	9.4	23.0	7.0	2.7	P	54.7	21.2	19.3	44.4	4.7	3.5
G	31.8	29.2	15.5	15.2	8.9	2.2	Q	42.4	22.6	16.0	34.8	5.9	3.4
H	35.9	11.9	7.1	54.5	5.1	4.6	R	28.0	24.7	11.5	20.0	8.6	2.9
I	16.7	34.9	9.7	7.6	6.2	0.8	S	13.5	20.4	4.6	11.8	6.8	1.3
J	27.2	47.9	21.8	26.6	8.2	3.6	T	22.9	31.2	11.9	43.1	8.7	6.3

表 1-5 をもとに、新人保育者と中堅保育者の行動 A と行動 B の行動回数、平均時間、合計時間数のそれぞれに t 検定を行った結果、有意差は確認されなかった（表 1-6）。しかし、分散に着目すると、行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）の行動回数については新人保育者が 26.3、中堅保育者が 201.5 と約 7.6 倍の差があり、平均時間は新人保育者が 78.87、中堅保育者が 536.4 と約 6.8 倍の差があるため、中堅保育者は子どもと一緒に遊ぶ保育者と見守る保育者とに分かれ、遊ぶ時間も長時間遊ぶ保育者と短時間遊ぶ保育者に分かれており、子どもとの関わり方に多様性があることが示唆された。一方、行動 B（移動）の行動回数の分散値は、新人保育者が 320.0、中堅保育者が 260.8 と 1.2 倍、合計時間は新人保育者が 2.5、中堅保育者が 2.1 と同じく 1.2 倍の差しかない。しかし、平均時間においては新人保育者が 2.2、中堅保育者が 6.9 と約 3.1 倍の差がある。中堅保育者は、遠くに移動する保育者とすぐ隣に移動する保育者に分かれている。移動に時間をかけている中堅保育者の動画には、時には立ち上がって、しばらく周りを見渡したりしている様子も確認できているため、移動時間においても、中堅保育者は新人保育者よりも多様性がある。つまり、新人保育者と中堅保育者の砂遊びの行動や時間数には有意差はないため、一見すると同じように砂遊びをしている見えるものの、分散値の差から、中堅保育者の方が子どもの状況に合わせて、遊ぶ回数や時間、移動する場所を決めたり、周りの様子確かめたりしていることを示唆している。

表 1-6 保育者（新人と中堅）の行動 A と行動 B の行動回数、平均時間、合計時間

行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）						
記 録 別	行動回数		平均時間		合計時間	
経 験 別	新人	中堅	新人	中堅	新人	中堅
F 値 (Levene の 検 定)	0.043 (n. s.)		0.055 (n. s.)		0.879(n. s.)	
平 均	30.45	34.06	24.72	30.52	12.35	14.24
標 準 偏 差	5.129	14.195	8.88	23.16	4.769	4.441
分 散	26.316	201.521	78.87	536.4	22.743	19.730
自 由 度	6		10		10	
t 値	-0.587		-0.572		-0.713	
P 値	0.578		0.579		0.492	
行動 B（移動）						
記 録 別	行動回数		平均時間		合計時間	
経 験 別	新人	中堅	新人	中堅	新人	中堅
F 値 (Levene の 検 定)	0.827(n. s.)		0.237(n. s.)		0.838(n. s.)	
平 均	25.64	30.27	7.36	6.73	2.82	3.18
標 準 偏 差	17.889	16.148	1.482	2.618	1.601	1.454
分 散	320.035	260.773	2.198	6.856	2.564	2.116
自 由 度	10		8		10	
t 値	-0.471		0.513		-0.401	
P 値	0.647		0.621		0.696	

注) n. s. (not significant)

また、表 1-5 から、保育者の行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）と行動 B（移動）の回数と平均時間の回帰分析結果を図 1-2 に示した。その結果、行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）の回数と平均時間は反比例していた。子どもと遊ぶ回数が多い保育者は一回あたりの遊び時間が短く、特に新人保育者の方が顕著であった。中堅保育者は遊ぶ回数に関係なく、遊ぶ時間は比較的一定であった。次に、行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）と行動 B（移動）の回数は正比例していた。子どもとの遊びの回数が多い保育者は移動回数も多い。そのため、子どもと遊ぶ回数を増やしたい場合は、意識的に移動回数を増やすことで解決される。しかし、移動回数を増やす代償として、子どもと遊ぶ時間が短くなるため、移動する時はきちんとねらいに沿った行動である必要がある。

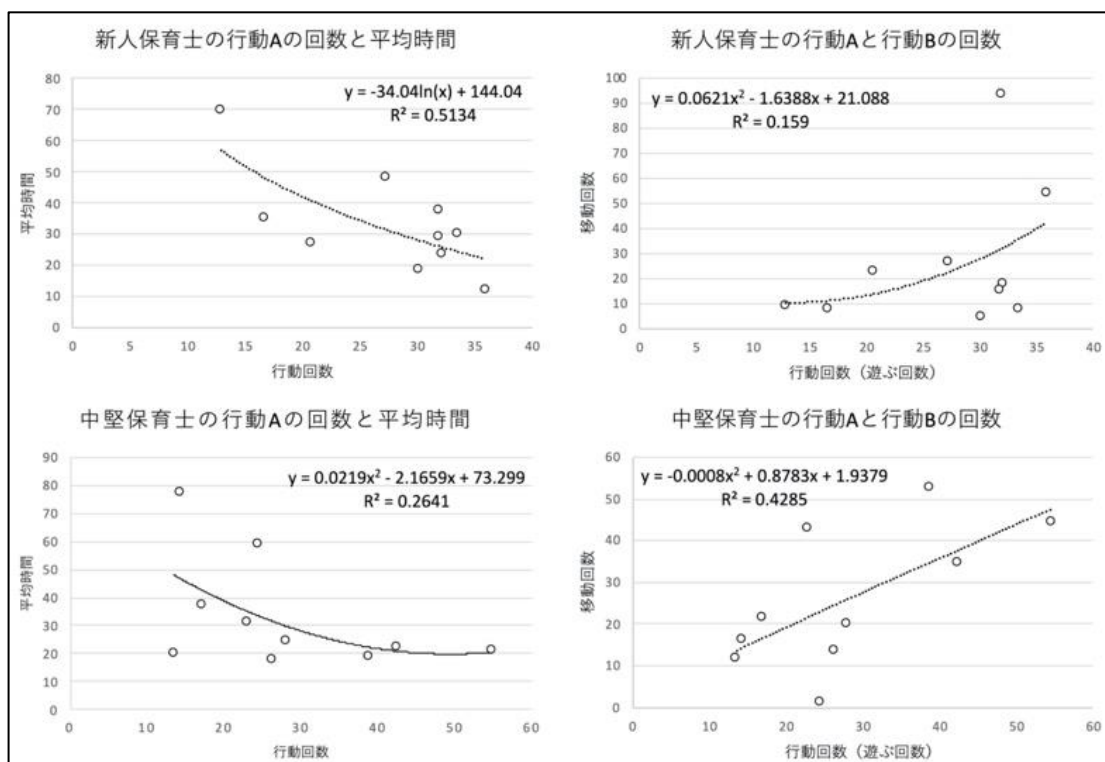


図 1-2-2 保育者の行動 A（子どもと一緒に遊ぶ）と行動 B（移動）の回数と平均時間の回帰分析結果

1-3-2 保育者の組み合わせ別経験年数と子どもの行動変容

子どもの記録についても 129 人全ての行動を記録した。撮影園毎の子どもの記録を、遊び別に回数、回数あたりの平均時間、合計時間数を表 1-7 に集計した。今回対象となった 3 児は 129 人である。1 から 6 は 6 人の新人保育者が 42 人の 3 児の砂遊びを担当し、7 から 12 は 6 人の中堅保育者が 46 人の 3 歳児を担当し、13 から 16 は 4 人の新人保育者と 4 人の中堅保育者が 41 人の 3 歳児の砂遊びを担当した。保育者の組み合わせは、①新人保育者、②中堅保育者、③新人保育者と中堅保育者の 3 通りに分類され、それぞれ①が 42 人、②が 46 人、③が 41 人の 3 児と砂遊びをした。保育者の組み合わせ毎に、子どもの 1 から 4 の遊びのそれぞれの回数を 1 から 4 の遊びの合計回数で除した結果の割合と、①から③のそれぞれの保育者の各遊びの平均時間を、①から③のそれぞれの保育者の平均時間の合計時間で除した結果の割合を表 1-8 に示した。特徴的な結果は、遊び 4 の「砂に水を加えて遊ぶ行動」の割合である。新人保育者を観察した 6 ヶ所の園では水遊びをした園は 1 ヶ所のみであるのに対し、中堅保育者を観察した 6 ヶ所の園では 5 ヶ所で水遊びが実践された。また、新人保育者と中堅保育者を観察した 4 ヶ所の園では全て水遊びを実践していた。このこと

から、保育経験年数に伴って水遊びを実践する傾向があると言える。また、遊び1「砂を盛ったり、砂の形を整えたりする行動」と遊び2「砂を容器に入れたり、容器を使って形を作ったり、造作した砂を並べたりする行動」については、保育経験年数と共に減少する傾向にあった。遊び3「砂を掘る行動」の割合については、保育経験年数に比例して上昇する。

表 1-7 園ごとの子どもの砂遊びの行動回数と時間数と行動回数あたりの平均時間

撮影園	子どもの遊びの記録記号											
	1			2			3			4		
	回数	平均	時間数	回数	平均	時間数	回数	平均	時間数	回数	平均	時間数
1	18.0	79.6	1432.6	21.0	70.6	1482.6	5.0	52.8	263.9	0.0	0.0	0.0
2	19.0	84.8	1611.5	61.0	79.5	4848.3	4.0	91.3	365.3	0.0	0.0	0.0
3	19.0	76.3	1450.3	45.0	70.7	3179.7	4.0	25.0	100.1	0.0	0.0	0.0
4	39.0	78.6	3063.6	52.0	52.3	2717.2	15.0	13.1	196.9	0.0	0.0	0.0
5	46.0	29.5	1358.1	39.0	33.2	1294.8	25.0	47.7	1192.7	52.0	56.3	2927.5
6	33.0	38.4	1267.3	26.0	78.4	2039.0	4.0	38.7	154.8	0.0	0.0	0.0
7	3.0	13.3	39.9	11.0	22.2	244.6	0.0	0.0	0.0	46.0	59.5	2739.2
8	29.0	41.8	1212.1	22.0	40.9	900.8	10.0	20.9	208.6	69.0	54.3	3746.5
9	16.0	54.0	863.4	75.0	78.1	5854.8	10.0	36.2	362.3	17.0	77.0	1309.2
10	8.0	15.2	121.7	65.0	83.3	5417.0	1.0	4.9	4.9	21.0	93.1	1955.0
11	47.0	78.9	3708.4	24.0	87.6	2103.5	11.0	63.6	699.9	0.0	0.0	0.0
12	17.0	48.1	818.5	39.0	63.9	2493.5	27.0	69.9	1887.9	30.0	28.2	845.2
13	13.0	122.2	1589.0	13.0	72.7	944.7	13.0	79.0	1027.6	19.0	98.4	1870.2
14	2.0	13.9	27.8	81.0	59.1	4786.4	4.0	105.9	423.4	3.0	6.2	18.7
15	28.0	55.3	1548.2	102.0	81.2	8286.1	26.0	44.8	1163.9	47.0	151.6	7123.9
16	7.0	28.6	200.1	38.0	68.4	2598.5	0.0	0.0	0.0	96.0	178.8	17162.5

注) 平均は回数あたりの平均時間

表 1-8 保育経験年数別の砂遊びの割合

行動回数				
	遊び 1	遊び 2	遊び 3	遊び 4
①新人保育者	34.5%	45.6%	9.5%	10.3%
②中堅保育者	20.1%	39.5%	9.9%	30.6%
③新人保育者と中堅保育者	11.2%	38.6%	22.9%	27.2%
平均時間				
①新人保育者	38.7%	40.1%	13.3%	7.9%
②中堅保育者	17.8%	36.0%	16.4%	29.8%
③新人保育者と中堅保育者	7.6%	26.4%	21.8%	44.2%

同様に、保育者の組み合わせ毎に、子どもの1から4の遊びの遊び別回数と一回あたりの遊びの平均時間を表 1-9 に示した。①新人保育者と砂遊びをした3児は、遊び1（砂を盛

ったり、砂の形を整えたりする行動）と遊び 2（砂で造作する行動）を一回につき 60 秒以上継続して遊んでいることがわかる。②中堅保育者と遊んだ 3 歳児は遊び 2 は新人保育者と同じであるものの、遊び 1 が半分まで減少し、代わりに遊び 4（砂に水を加えて遊ぶ行動）の平均時間が伸びている。③新人保育者と中堅保育者と遊んだ 3 歳児は、遊び 1 以外の遊びの継続時間が他の組み合わせよりも長く、遊び 1 の継続時間が 23 秒と短い。最も特徴的な数値は、やはり水遊びの遊び 4 であり、135 秒と極端に長いことも特徴的である。

表 1-9 保育経験年数別に集計した 3 歳児の遊び別回数と一回あたりの遊びの平均時間（標準偏差）

遊び別平均回数				
保育者の組	遊び 1	遊び 2	遊び 3	遊び 4
①新人保育者	4.14 (3.58)	5.48 (3.56)	1.14 (2.03)	1.24 (3.01)
②中堅保育者	2.61 (2.62)	5.13 (4.84)	1.28 (1.51)	3.98 (4.09)
③新人保育者と中堅保育者	1.66 (3.35)	5.71 (4.32)	3.39 (4.72)	4.02 (4.29)
1 回あたりの遊びの平均時間（秒）				
保育者の組	遊び 1	遊び 2	遊び 3	遊び 4
①新人保育者	60.8 (55.68)	63.0 (42.71)	20.8 (34.38)	12.4 (32.68)
②中堅保育者	31.1 (34.60)	62.8 (52.88)	28.6 (42.99)	52.0 (68.23)
③新人保育者と中堅保育者	23.2 (47.55)	80.7 (68.75)	66.8 (100.82)	135.3 (162.00)

保育経験年数別の遊びの回数と平均時間について、3（個人間要因：保育経験年数）×4（個人内要因：遊び内容）の分散分析を行った。分析には統計解析ソフト SPSS（Ver. 25.0）を用いた。個人内要因に対する Mauchly の球面性の検定の結果、遊びの回数、平均時間とも球面性が仮定されなかったため、Greenhouse-Geisser による自由度の修正をして分散分析を行った。また、下位検定は Bonferroni による多重比較を行った。新人保育者・中堅保育者・新人保育者と中堅保育者の保育経験別の遊び内容の回数について図 1-2-3 に示した。

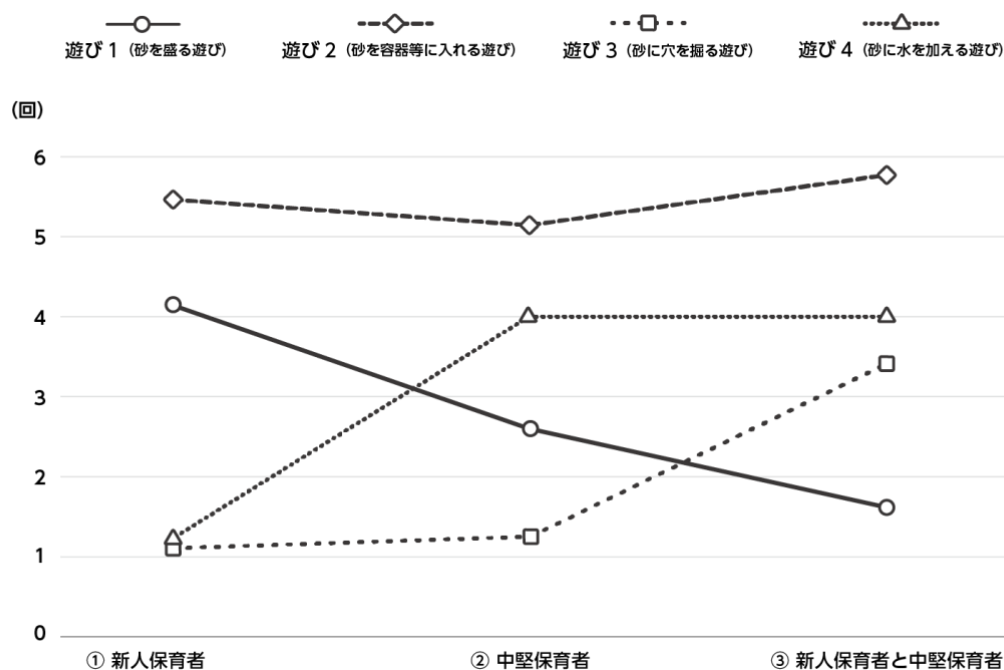


図 1-2-3 保育経験年数別の遊びの回数の変化

遊び内容の回数について分散分析の結果、保育経験年数の個人間要因は $F(2, 126) = 1.464$, $p < 0.235$) で有意な差はなかった。子どもの遊び内容の個人内要因の主効果で有意な差があり ($F(2, 346, 295.546) = 22.419$, $p < .001$)、遊び回数は遊び 2 > 遊び 4 ≒ 遊び 1 ≒ 遊び 3 で遊び 2 が他の遊びよりも有意に高かった。また、保育経験年数 × 遊び内容の交互作用に有意な差があった ($F(4, 691, 295.545) = 5.781$, $p < .001$)。遊び 1 は新人 > 新人・中堅のペア、遊び 2 は保育経験年数による有意な差はなし、遊び 3 は新人・中堅ペア > 新人、新人・中堅のペア > 中堅、遊び 4 は新人・中堅のペア > 新人、中堅 > 新人であった。

遊び 1 (砂を盛ったり、砂の形を整えたりする行動) は新人が有意に高く行い、遊び 2 (砂で造作する行動) は保育経験年数にかかわらず、砂遊びでは一番高かった。遊び 3 (砂を掘る行動) は新人・中堅ペアが新人、中堅より有意に高く、二人の保育者のペアが子どもにかかわることで行えることであると予想される。遊び 4 (砂に水を加えて遊ぶ行動) は中堅と新人・中堅ペアで有意に新人より高かった。

次に、遊び 1 から遊び 4 の平均時間について図 1-2-4 に示した。

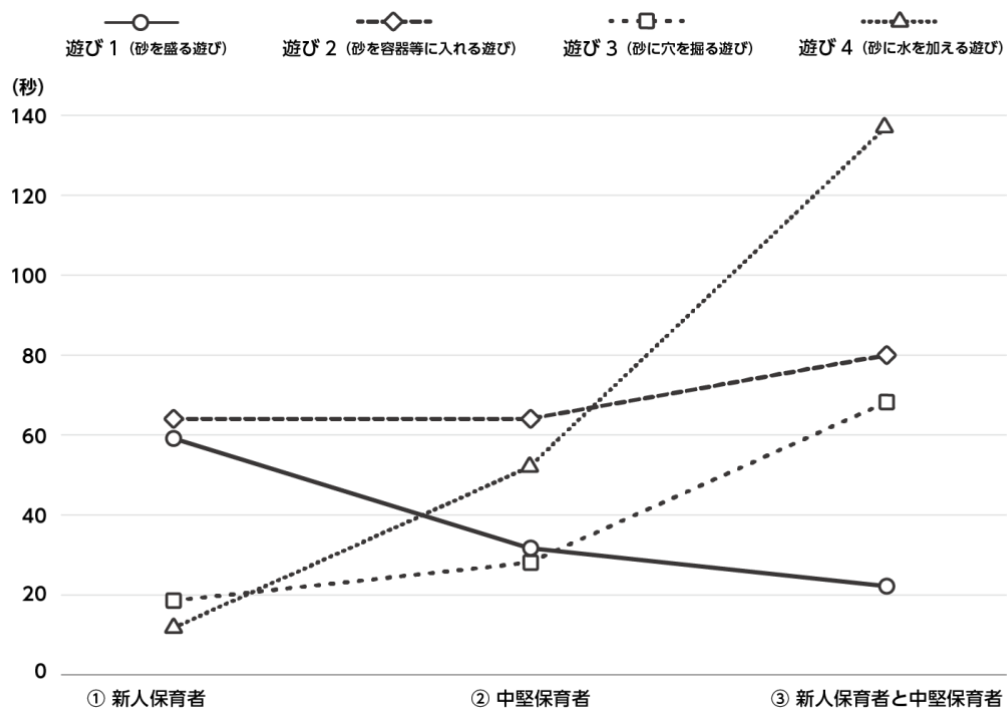


図 1-2-4 保育経験年数別の遊びの平均時間の変化

遊び1から遊び4の平均時間についての分散分析の結果、保育経験年数の個人間要因で有意な差があり ($F(1, 126) = 11.073, p < .001$)、新人・中堅ペア > 中堅 ≒ 新人で新人・中堅ペアが有意に高かった。遊び内容の個人内要因については有意な差があり ($F(2.363, 297.704) = 8.075, p < .001$)、中堅・新人ペア > 中堅 ≒ 新人の順で、中堅・新人ペアが有意に他の2群よりも高く、また、新人と中堅の間には有意な差はなかった。遊び内容については、遊有意な差があり ($F(2.363, 297.704) = 8.075, p < .001$)、多重比較の結果、遊び2 ≒ 遊び4 > 遊び3 ≒ 遊び1で遊び2と遊び4は遊び3、遊び1より有意に長い遊び平均時間であった。遊び内容×保育経験の交互作用が有意だった ($F(4.725, 297.704) = 10.031, p < .001$)。遊び1は新人が中堅、新人・中堅ペアより有意に長い、遊び2では3群間に有意な差はない、遊び3では新人・中堅ペアが新人、中堅より有意に高かった。遊び4でも遊び3と同様、新人・中堅ペアが新人、中堅より有意に高かった。

以上の結果をもとに、①(新人)、②(中堅)、③(新人・中堅ペア)の砂遊びの展開によって、砂遊びの行動回数や一回あたりの遊びの平均時間に5%水準で有意な差がある項目に○を、有意な差がない項目に×を表1-10に記入した。遊び2(砂で造作する行動)については、全ての組み合わせにおいて有意差は確認されなかった。

表 1-10 保育者の経験年数別で有意な差があった子どもの遊びの一覧

遊び / 保育経験年数	遊び 1		遊び 2		遊び 3		遊び 4	
	回 数	時 間	回 数	時 間	回 数	時 間	回 数	時 間
①（新人）と②（中堅）	○	○	×	×	×	×	○	○
①（新人）と③（新人・中堅ペア）	○	○	×	×	○	○	○	○
②（中堅）と③（新人・中堅ペア）	×	×	×	×	○	○	×	○

遊び 1 については、①（新人）と②（中堅）、①（新人）と③（新人・中堅ペア）のみに有意差を確認した。砂を盛ったり、砂の形を整えたりする行動である遊び 1 については、子どもが一人でもできる遊びの代表的な行動でもある。道具を使って砂を掬い、すぐ隣の場所に運んで砂を移し、道具で叩いて砂の形を整える。こうした単純な動きを一人で繰り返す様子が多く見られた。保育者の保育経験年数が少ない場合は、こうした単純な遊びの繰り返す子どもが多く見られる傾向にある。

遊び 2 については、保育経験年数の違いの 3 つの群において有意差を確認することができなかった。砂で造作する行動である遊び 2 は、子どもが一人で遊ぶことが多いものの、その後保育者に見せたり、造作物を砂場の縁に並べたりして遊ぶことが多い。このように砂遊びが発展するためには、保育者が子どもの行動に気付いて、声をかけたり、一緒に並べたりして遊ぶ必要があるが、保育経験年数が多かったとしても保育者が一人では難しい。もし子どもが容器に砂を入れて型を取って造作したとしても、人数的な問題から誰もそれに気づかなかった場合は、その遊びはそこで終了し、子どもの造作物はその時点で壊され、また一から新しい造作物を作ることになる。遊び 2 に有意差はなかったものの 2 人以上が担当した時に、子どもの造作時間が伸びる傾向にある。

遊び 3 については、①（新人）と③（新人・中堅ペア）、②（中堅）と③（新人・中堅ペア）にのみ有意差を確認した。砂を掘る行動である遊び 3 も、保育経験年数よりも保育者の人数の方がより影響力を持つ。実際に、新人保育者が一人で担当しても、中堅保育者が一人で担当しても、遊びの継続時間にほとんど変化はないが、二人一組になった場合にのみ平均時間数が大幅に伸びる。これは、二人一組で遊んだ場合、一人の保育者が子どもと一緒に掘る遊びに集中することで、遊びがより発展的になり、遊びが発展するということは遊びが継

続するという結果につながっている。

遊び4については、全ての組み合わせにおいて有意差を確認した。新人保育者と中堅保育者では、水遊びを実践するかしないかですでに差があることは前述の通り確認した。そうした意味では、①（新人）と③（新人・中堅ペア）の間にも有意に差があることは明らかである。しかし、②（中堅）と③（新人・中堅ペア）においては、同じ中堅保育者が介入して水遊びをしたとしても、遊び3で確認したように、やはり二人一組の方が遊びに継続性があり、水遊びに多くの遊び方が見られる発展した遊びであった。

第4節 保育者の経験年数と子どもの活動内容と活動時間

本研究では、3歳児の砂遊びを通して、保育経験年数の違いによって保育者と子どもの行動にどのような違いが確認されるのかについて検証した。その結果、保育経験年数の違いによって、本研究で定めた行動単位においては、保育者の行動に有意差を確認できなかった。したがって、子どもの興味・関心を捉える保育者は保育中の動きが異なるのではないかとという仮説に対する答えは「保育者の行動に違はない」ということになる。しかし、両者の行動の分散には大きな違いを確認した。中堅保育者は、子どもと一緒に遊ぶ回数と平均時間、砂場内の移動の回数と平均時間の分散値から、中堅保育者は新人保育者よりも、砂遊びの状況や子どもに合わせて遊ぶ時間を変えたり、移動する時間を変えたりしているため、明確な意思を持って行動していることが示唆された。

一方で、子どもの遊びの種類については有意差があることを確認した。最も顕著であったのは水を使った遊びに発展するかどうかであった。また、経験年数ではなく、人数によって遊びが変容することも確認した。特に、砂で造作する遊びや、穴を掘る遊びは、保育者が1人よりも2人の方が遊び一回あたりの時間が伸びるため、保育者の人数が多い方が、子どもがより遊びに集中していることが示唆された。ただし、今回の研究では、保育者が砂場にいない状態、新人保育者2人のペアの場合、中堅保育者2人のペアの場合の検証を行っていないため、子どもの砂遊びの変容に保育経験年数が影響しているかどうかは確認できていない。

第5節 子どもの興味・関心を捉える保育者は保育中の動きが異なるのか

本章では、経験年数による保育者の行動と子どもの活動内容の違いについて明らかにした。「子どもの興味・関心を捉える保育者は保育中の動きが違うのではないか」という仮

説については、保育者の行動には違いはないが、子どもの活動内容は大きく変化があったという結論となった。保育者の経験年数によって保育の展開にどのような違いがあるのか、子どもの遊びにどのような違いがあるのかを調査する中で、筆者が動画を視聴して気になった点は保育者の視線である。筆者が目視確認した限りでは、経験年数による保育者の視線に明らかな違いは見て取れなかったが、中堅保育者は比較的に子どもをよく見ていたように感じ取れた。子どもの遊びに差があったということは、保育者の観察力、すなわち視線が異なる可能性は十分にあるだろう。保育者の視線の違いが、子どもの興味・関心の理解に繋がり、子どもの活動の発展に役立っていると推測できる。保育者は、5年以上の保育経験年数を通して、子ども理解に有用な着眼点を獲得し、子どもの感情を読み取ることができるようになったのかもしれない。次章では、経験年数の異なる保育者が活動中の子どものどこに着眼点をもっているのかを分析することで、保育者の子どもの活動を発展させる視線について論じる。

第2章 子どもの活動を促す保育者の着眼点

第2章では、「子どもの興味関心を捉える保育者は子どもをよく見ているのではないか」という仮説のもと、保育者の具体的な注視領域を明らかにするために、経験年数の異なる20人の保育者の視線を計測して統計分析した。保育者の視線を計測することで、保育者の視線の動きが、保育者の子どもへの関わりと子どもの活動にどのように影響しているのかについて明らかにする。

第1節 アイトラッキングの先行研究とその課題

2-1-1 アイトラッキング研究における問い

戸外遊びは、子どもの社会的、認知的、情緒的発達面において重要視されてきた。先行研究においても、戸外遊びが、身体的、認知的、心理社会的に有益であることが証明されている一方で、保育者は、戸外遊びの事故や危険についても考慮しなければならない²⁸²⁹³⁰。保育者は、事故や危険などに対する安全性の保ちながらも戸外遊びの有益性を確保する精神的な負担を感じている³¹³²。その結果、戸外遊びの怪我による訴訟を懸念して、子どもたちを外で遊ばせることをためらい、子どもの活動を監視することに終始してしまう保育者についても報告されている³³³⁴。保育者の子どもの活動に対する関わりかたについては、保育者の経験に強く関連しているとされている。つまり、新人保育者は子どもの活動に介入しやすく、中堅保育者は子どもの活動にあまり介入せずに、より自由に遊ばせることができるというものである³⁵³⁶。しかし、こうした見解は、主にインタビューによる定性的な研究によって結論づけられてきた。管見の限り、保育者の経験年数と保育者の子どもの活動の見守りの関係性を調査した研究は少ない。前章では、保育者と子どもの砂遊び中の行動を分析し、保育者の行動と経験年数に差はないものの、子どもの活動内容には大きな違いがあることを示した³⁷。このことから、保育者の行動に違いはなくとも子どもの遊びが異なるのは、保育者の視線の動きに違いがあるではないかという疑問が残った。筆者が調べた限り、アイトラッキングを用いて、給食の時間や自由遊びにおける保育者の子どもへの注視回数と時間を測定した石橋³⁸を除けば、経験年数の異なる保育者間の視線を比較した研究はない。そこで本章では、新人保育者と中堅保育者の視線の動きと注視時間の違いを分析する。具体的には、アイトラッカーを用い、戸外の砂場で遊ぶ子どもたちと観察・対話する際の保育者の注視回数・頻度・時間を測定した。

データの収集に際しては、以下の3つの問いに基づいた。

問い1「保育者の経験年数は、注視回数、注視時間、平均注視時間にどのように影響するか」

問い2「砂遊びのときの注視領域は、保育経験年数によってどのように異なるのか」

問い3「子どもへの声かけは、経験年数によってどのように異なるのか」

2-1-2 未就学期における遊びの定義

ここで、砂遊びの遊びについて定義する。遊びを定義する文献には、認知発達理論³⁹⁴⁰、精神力動論⁴¹、覚醒修正理論⁴²⁴³、社会文化理論⁴⁴⁴⁵などがあり、様々な理論の枠組みで遊びが定義されている。近年においては、Stagnitti⁴⁶が、遊びを、「楽しいもの」「予測できないもの」「嬉しいもの」「安全であるもの」「内的動機であるもの」「自己決定ができるもの」「結果よりも過程に注意するもの」「自発的に関わるもの」などと定義している。これまで多くの研究者が遊びの定義について議論してきたが⁴⁷、本章では、子どもたちが自由に取り組む砂遊びを研究フィールドとしており、保育者による積極的な指導ではなく観察的な保育が必要となることから Stagnitti の定義に従った。

幼児の社会的、認知的、感情的な発達における遊びの重要性は以前から指摘されてきた。Vygotsky⁴⁰ は、就学前の時期に遊びを「発達の主要な源」とし、他の研究者も同様に、遊びを社会性の成長のための中核的な活動として重視してきた³⁹⁴⁸⁴⁹⁵⁰⁵¹。また、他の研究においても、遊びが子どもに知識の創造⁵²、物の意味の定義⁵³、円滑なコミュニケーション、協力、交渉、他人との社交性を学ぶ機会を与えることを示している⁵⁴。さらに、最近の研究では、学習前に屋外遊びをすることで自己抑制や集中力などが向上することが実証されている⁵⁵。こうした背景もあることから国連は遊びを基本的人権として認めており⁵⁶、自由遊びを優先している国が多い⁵⁷。未就学期における遊びは一般的に保育者の管理下のもとで行われる⁵⁸。さらに、子どもは、保育者から自分の行動を見てもらったり、声をかけてもらったりするなどして承認を求めることが多いため、保育者の子どもの遊びに対する関わりは子どもの活動に大きく影響する⁵⁹。先行研究においても、保育者の関わり次第で良い方向にも悪い方向にも影響することが示されている⁶⁰⁶¹⁶²。選択肢の多い環境と少ない環境では、学びの効果が異なることも証明されている³⁶。このように、保育者は子どもが安全に遊べるように配慮する一方で、子どもが多くを経験をして課題を克服する機会を制限する立場にもある⁵⁹。先行研究においても、保育者がいつどのように子どもの遊びに介入するかは、経験年数と専門知識が影響していることが指摘されているが³⁶⁶³⁶⁴、保育者には経験年数と専門知識が求めら

れるが、OECD は日本の保育者の特徴について、四年制大学や大学院を卒業している保育者が少ないため、保育者としての専門性を高めるためには就業後も継続的に学び続けなければならないことを示している⁶⁵。

2-1-3 中堅保育者と新人保育者の視覚による注意

視線を1か所に集中させることは、その空間に散らばっている情報を取り込んで、記憶情報として覚える能力とされている⁶⁶。視線の動きは注意を引く特徴的な対象に影響を受けるが、知識や経験に基づく場合においてはそうではない^{67,68,69}。保育の分野では、新人保育者と中堅保育者の視覚と情報処理の違いについて多くの研究がなされている。中堅保育者は新人保育者よりも視線の効率性が優れており、子ども全体に注意を均等に配分し、視線の移行も早いことが明らかになっている⁷⁰。例えば、Carter⁷¹は、科学や数学の授業中の子どもにスライドを提示し、教師の視覚認識について検討した結果、経験者は子どもの行動に注目して微妙な合図を認識する能力が高いことを実証している。アイトラッキングによる研究は、心理学や神経科学においては何十年にもわたって応用されており、教育分野では眼球運動の測定により、読解力、数学的思考力と学習能力などに関する認知過程とその仕組みが明らかにされてきた^{72,73}。アイトラッキング技術は過去20年間で主に海外において様々な業界で経験者の視線を調査するために活用されており、経験者が資格情報を整理して集中できることが示されてきた^{74,75,76}。そして、経験者は、動きのある視覚情報に対して、注視回数は少ないが注視時間が長い傾向があり、この傾向によってより正確に情報を読み解くことができることが示唆されている⁷⁷。同様に、教室の場でも確認されており、Cortina⁷⁸は、授業中の中堅教師と新人教師の視線を比較し、新人教師は特定の生徒に凝視する傾向があるのに対し、中堅教師はクラス全体を監視していることを報告している。また、Dessus⁷⁹による教師の視線経路に関する研究では、特定の生徒や行動に集中しがちな新人教師に比べ、中堅教師はより広範囲に視線を配っていることを示した。Kosel⁸⁰も、教師のスキャン経路を比較し、中堅教師の視線は、新人教師に比べて2倍の生徒数を注視していることを明らかにしている。

以上の研究は主に欧米で行われたものであるが、アジア圏においてもいくつかの実証研究が行われている。McIntyre⁸¹は、香港とイギリスで実証研究を行い、新人教師と中堅教師の視線の割合を比較した結果、中堅教師の視線は生徒に集中するのに対し、新人教師は子どもの活動と関係のない部分を優先する傾向があることを示した。Kim⁸²は、アイトラッカー

を使用して韓国の小学校の新人教師と中堅教師を比較し、新人教師は特定の部分に集中的に注目する傾向があるものの、中堅教師は視線を分散させる能力が高く、学習活動のすべての有意義な場面に均等に視線を配っていることを明らかにした。このように就学後の研究はいくつか確認できるが、未就学期の保育者の視線に関する研究はほとんどない。Yamamoto, Imai and Matsumura⁸³は、子どもの問題行動への気づきについて経験年数に有意差はないとしている。一方で、Wolff⁷⁰は異なる結果を報告しており、子どもの問題行動への気づきについて、新人教師の注意は教室内に分散しているのに対し、中堅教師は問題行動をとる子どもに視線を限定する傾向にあったとしている。

教師の視覚的注意に関する研究の大半は、教室環境における学習活動や行動に焦点を当てたものである。学業以外の活動を調査した数少ない研究では、Behets⁸⁴と石橋³⁸が挙げられる。Behets は、中堅教師と実習生に体操の授業のスライドを観察してもらい、その視線を測定した⁸⁴。注視回数・注視時間に有意な差は認められなかったが、中堅教師と実習生は、1年生の実習生よりもスライド内の重要な事象を正しく報告する傾向があった。石橋は、アイトラッキング技術を用いて、給食の時間や室内の自由遊びの際に保育者が子どもの顔と体を注視した回数と時間を測定した結果、給食の時間では保育経験年数と子どもの顔への総注視時間の間に有意な負の相関が見られたが、自由遊びの時間では有意差はなかったことを報告している³⁸。しかし、保育経験年数と視線経路の関係を明らかにしたが、保育者の仕事の重要な側面である遊びを対象にはしていない。

以上の背景から、本論では、中堅保育者と新人保育者の子どもの遊びに対する視線の違いを調査し、保育現場における遊びの研究に貢献することを目的の1つとする。

第2節 保育者の注視測定と聞き取り調査

2-2-1 協力者と手順

本章の研究は2021年に実施された。認可保育所に勤務する20名の保育者（入社1年目の新人保育者10名、経験5～10年の中堅保育者10名）に研究の目的を説明し、参加することに書面で同意を得た（表2-1）。

表 2-1 アイトラッキング協力者の詳細

経験別	保育者	子どもの数	保育者年齢	経験年数
新人	A	15	22	1
	B	6	20	1
	C	5	20	1
	D	5	21	1
	E	8	22	1
	F	9	20	1
	G	7	22	1
	H	8	20	1
	I	10	22	1
	J	6	20	1
小計 (平均)		79	(20.9)	(1)
中堅	K	11	26	6
	L	9	26	6
	M	11	40	7
	N	12	33	10
	O	6	27	8
	P	13	25	5
	G	10	26	5
	H	8	30	10
	I	9	26	6
	J	9	29	7
小計 (平均)		98	(28.8)	(7)
合計 (平均)		177	(24.85)	(4)

新人保育者は平均 7.9 人の園児を担当し、中堅保育者は平均 9.8 人を担当した。すべての子どもの保護者に対して研究目的を説明し同意を得ている（承認番号：児保研-052）。

それぞれの砂場の広さは約 16～36m²であった。砂遊びは合計 20 回行われ、保育者には普段通りに子どもたちと一緒に活動に取り組むよう依頼した。保育者と子どもの関わりのついては、本章の研究範囲外であったが、保育者による声かけを集計することにした。声かけは、「質問」、「誉める」、「提案」、「制止」の 4 つに分類された。

各保育者に、視線計測装置 Tobii Pro Glasses 2 を装着してもらった。Tobii Pro Glasses 2 を携帯型記録装置に接続し、記録装置を保育者の制服に取り付けた状態で、砂遊びを開始して、保育者が砂場に入った時点から視線の計測を始めた。砂場で遊ぶ子どもの顔と身体、砂場内の道具と砂、砂場の境界と砂場のすぐ外側の領域で遊ぶ子どもを見るときの、注視領域、注視回数、平均注視時間について、保育者の視線経路を測定した。子どもの顔への視線は、額から顎までの縦方向と両耳までを対象とした。身体は、子どもの首から下の部分とし、保育者に背を向けた状態も含めて計測した。道具と砂の場合、保育者が砂場内の子どもと他の保育者以外のものを見るたびに測定した。砂場の外は、砂場と砂場の縁を注視した際に計測した。カメラの解像度は $1,920 \times 10,801$ 画素、周波数は 50Hz であった。時間単位は 1ms とした。保育者の視線が約 0.1 秒間停止したときに注視と見なされて計測された。活動時間は園ごとに異なったが、一貫性を保つために任意の 10 分間を取得して分析した。アイトラッカーが視線の動きを捉えた割合である捕捉率は、その日の天候（紫外線）に左右されるため、各保育者の 10 分間のデータを捕捉率で乗じることで補正した。

2-2-2 保育者への質問

本研究に参加することに同意した保育者に対して、30 分程度の半構造化インタビューを実施した。主な構造化質問は、「砂場で子どもたちと一緒にいるとき、どんなことに気をつけているか?」「いつからそのことについて注意するようになったのか?」「そのことに注意を向けるきっかけは何か?」などである。

2-2-3 データ分析

Tobii Pro Lab Analyzation を使用して、アイトラッキングデータの解析とコーディングを行った。本研究では Cortina⁷⁸ に従い、視線遷移やサッケード（対象物に視線を向ける高速眼球運動）ではなく注視に限定した。分析に用いるデータは、全保育者の、注視領域、注視回数、全体の注視時間、平均注視時間とした。さらに、t 検定を実施し、保育者間の、総注視回数、全体の注視持続時間、平均注視持続時間を比較した。太陽の紫外線の影響を受けているため、視線捕捉率の平均は、新人保育者が 68%（範囲：30%～90%）、中堅保育者が 55%（範囲：18%～88%）であった。Tobii Pro2 を用いて室内で視線を測定する場合は、瞬きを除き、ほぼ 100%の時間帯で測定することが可能である。しかし、今回の研究のように屋外で測定する場合、Tobii Pro2 と眼球の間に紫外線が入り込み、視線補足率が低下す

る。また、保育者の子どもに対する声かけについても t 検定を実施した。分析に際しては、注視の順番を整理する場合を除き、「砂場の外枠」は「砂場外」に含めた。すべての統計解析には、IBM SPSS バージョン 25 を使用した。

第3節 保育者は経験と共に全体を把握できるようになる

保育者の視線経路は、経験年数に関わらず、すべての保育者において、子どもの身体と砂場で使用する道具を交互に見ることが最も多かった。まず道具と砂を見て、次に砂場の外枠、子どもの身体、砂場の外側、そして最後に子どもの顔を見る。この視線の順序は、すべての保育者において3回から10回観察された。表2-2は、各注視領域における新人保育者と中堅保育者の平均値と標準偏差、および合計値を表示したものである。

表2-2 注視領域別の平均と標準偏差

	経験別	人数	平均	標準偏差	平均誤差
砂場の外	新人保育者	10	555.25	281.185	88.919
	中堅保育者	10	431.45	337.653	106.775
子どもの顔	新人保育者	10	94.48	82.520	26.095
	中堅保育者	10	125.04	98.323	31.093
子どもの身体	新人保育者	10	214.68	89.748	28.381
	中堅保育者	10	263.25	153.658	48.591
道具と砂	新人保育者	10	631.94	196.277	62.068
	中堅保育者	10	841.39	334.157	105.670

図2-1は、保育者が各領域を注視している時間の割合を示したものである。保育者は、道具と砂を見る時間が最も長く、次いで砂場の外、子どもの身体を注視していた。つまり、身体と道具を交互に見た後、砂場の外に出ている子どもがいないかどうかを確認し、その後、遊んでいる子どもを確認することが最も多かった。中堅保育者は、新人保育者に比べ、子どもの身体、顔、道具、砂を見る回数が多く、砂場の外を見る回数は少なかったが、t 検定による有意差は認められなかった。

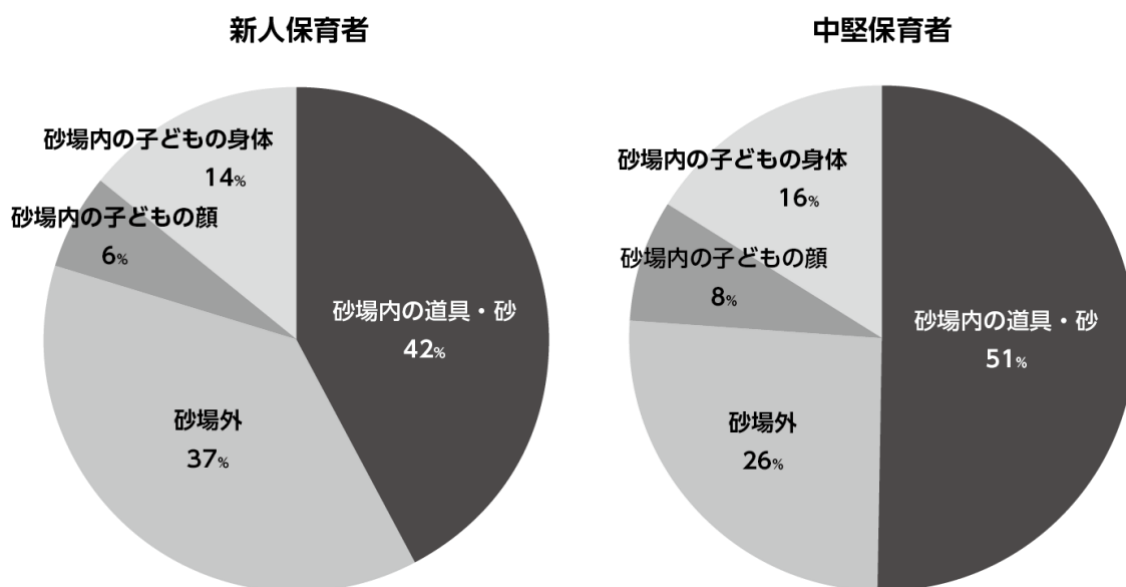


図 2-1 保育者の注視回数の領域別の割合

しかし、表 2-3 からわかるように、すべての注視領域の注視回数の平均を t 検定した結果では、中堅保育者は新人保育者よりも有意に注視回数が多かった。

表 2-3 保育者間の注視回数の比較

経験別	平均	標準偏差	t (18)	p	Cohen' s d
新人保育者	1496. 34	92. 21	-4. 374	. 000	1. 956
中堅保育者	1661. 12	75. 43			

表 2-4 は、各注視領域における保育者の総注視時間を示したものである。ここでも、中堅保育者は新人保育者よりも子どもの身体や道具と砂を見る時間が長く、子どもの顔や砂場の外を見る時間が短かったが、 t 検定では、個々の被験者でも被験者全体でも有意差は見られなかった。

表 2-4 各注視領域における保育者の総注視時間

	経験別	人数	平均	標準偏差	標準誤差
砂場外	新人保育者	10	148.0830	79.99248	25.29584
	中堅保育者	10	92.6510	71.05386	22.46920
子どもの顔	新人保育者	10	33.3410	33.59240	10.62285
	中堅保育者	10	30.0500	24.10239	7.62184
子どもの身体	新人保育者	10	52.4290	22.75005	7.19420
	中堅保育者	10	57.2460	42.37471	13.40006
砂と道具	新人保育者	10	186.0520	68.05674	21.52143
	中堅保育者	10	210.9260	94.03707	29.73713

図 2-2 は、保育者間の注視時間の割合を示したものである。

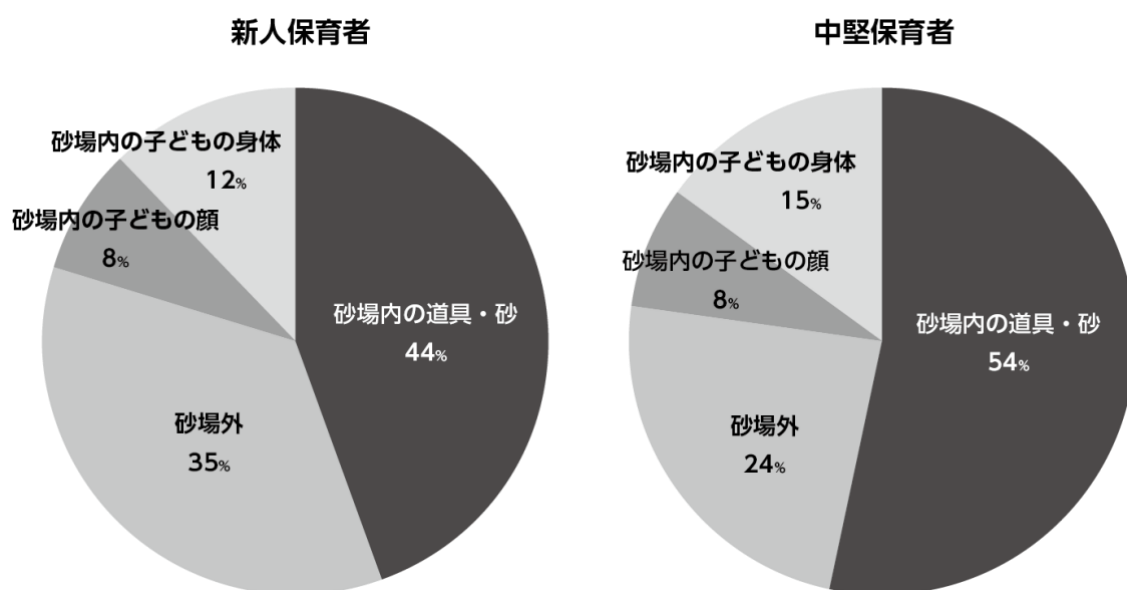


図 2-2 保育者の注視時間の領域別の割合

図 2-3 は、注視 1 回あたりの平均時間を示しており、中堅保育者の注視時間は、新人保育者の注視時間よりも短いことが明らかになった。

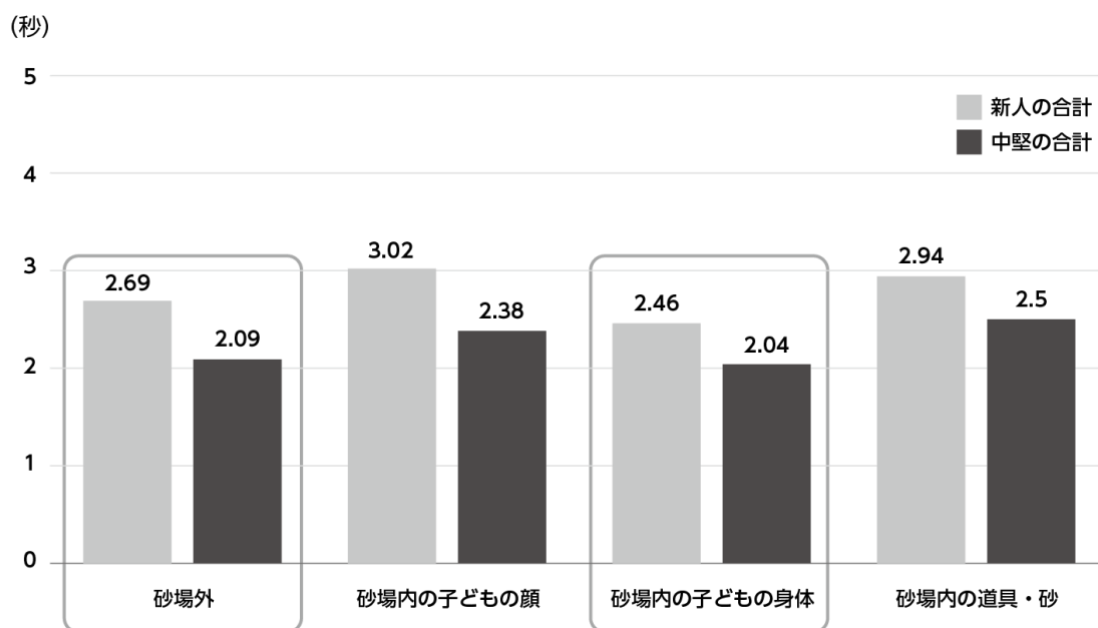


図 2-3 新人保育者と中堅保育者の平均注視時間の比較

また、表 2-5 に示すように、全ての注視領域において、中堅保育者は新人保育者よりも、注視一回あたりの時間は短かった。特に、子どもの身体と砂場の外の 2 領域においては、t 検定の結果、有意差を確認した。そして、Cohen の d 値は大きな効果量を示していた。つまり、中堅保育者は、子どもの遊びの評価や、砂場の外に出るかどうかの判断に長けていることを示している。

表 2-5 経験年数別および注視領域別の平均注視時間

	経験別	平均	標準偏差	<i>t</i> (18)	<i>p</i>	Cohen' <i>s d</i>
砂場の外	新人保育者	.2690	.04795	2.936	.009	1.313
	中堅保育者	.2090	.04332			
子どもの顔	新人保育者	.3010	.11445	1.615	.124	0.772
	中堅保育者	.2370	.05100			
子どもの身体	新人保育者	.2450	.05126	2.191	.042	0.980
	中堅保育者	.2030	.03234			
道具と砂	新人保育者	.2940	.04671	1.833	.083	0.820
	中堅保育者	.2500	.05981			
全体	新人保育者	.2780	.05051	2.864	.01	1.285
	中堅保育者	.2230	.03335			

表 2-6 は、新人保育者と中堅保育者が、子どもがいる空間を見ているときと、子どものいない空間を見ているときの 1 回の注視時間の平均の *t* 検定の結果である。中堅保育者は、新人保育者と比べて、子どもが居ない空間を見る時間が有意に短く、その効果量も大きかった。また、有意差はないものの、子どもがいる空間を見る場合においても、中堅保育者の平均注視時間は新人保育者よりも大幅に短いことが示された。

表 2-6 子どもを含む空間と子どもを含まない空間の注視時間の比較

	経験別	平均	標準偏差	<i>t</i> (18)	<i>p</i>	Cohen' <i>s d</i>
子どもを含む空間	新人保育者	.5460	.15116	2.053	.055	0.918
	中堅保育者	.4400	.06182			
子どもを含まない空間	新人保育者	.5630	.08233	2.783	.012	1.245
	中堅保育者	.4590	.08478			

保育者へのインタビューでは、新人保育者は、個々の子どもと遊びながら、子ども全体を見ることは難しいと述べていた。

具体的な解答は、「私はまだ全体を俯瞰して見ることができないので、目の前にいる子ど

もに集中しています。子どもが楽しそうに遊んでいるのを見ると、つい声をかけてしまします。しかし、目の前の子どもばかりに気を取られていると、自分の気づかないところで他の子どもたちが喧嘩をしていることもあり、反省しています。」などが挙げられる。

一方、中堅保育者は、個々の子どもではなく、全体に目を向けることができるようになったと述べている。ある中堅保育者は、「以前よりも、子どもたちをよく見るようになった。以前よりも、早く判断できるようになったと自覚しています。」別の中堅保育者は、「以前は、子どもたちが何をしているかを知るために一人一人を観察していましたが、今は全体を把握するために全員を俯瞰して見えています。子どもたちの遊びを見て、何をしようとしているのかを予測するためです。」

以上のように、保育者は、経験を通して活動中に全体を俯瞰して見るができるようになることが示唆されたが、その技術に必要なことはアイトラッキングの分析結果でも明らかにになったように、素早い視線の動きと、それに伴った判断であろう。

表 2-7 は、保育者が子どもたちと遊んでいるときの種類別の声かけ数の平均値と標準偏差を示したものである。両者とも、子どもたちへの質問がもっとも多い。質問は、「何をしているの?」「それは何に使うの?」「何をしたいの?」など、子どもの行動や目的に関わるものが多かった。「質問」「提案」「制止」について中堅保育者は新人保育者よりも声かけが少なく、「誉める」だけが中堅保育者の方が多かったものの、その差は統計的に有意ではなかった。しかし、全体としては、中堅保育者は、新人保育者に比べ、子どもへの声かけが有意に少なかった ($t(18) = 2.229$, $p = 0.039$)。このことから、中堅保育者は新人保育者よりも子どもの活動に介入せず、子どもの活動が発展したときに誉めていることが示唆される。

表 2-7 砂遊びにおける保育者の子どもへの声かけ

	新人保育者	中堅保育者
質問	39.9 (9.63)	32.2 (11.71)
誉める	3.80 (3.36)	4.60 (3.66)
提案	0.9 (1.45)	0.5 (0.71)
制止	10.3 (11.39)	8.5 (8.57)
合計	54.9 (3.9)	45.8 (12.31)

保育者へのインタビューから、新人保育者は子どもたちへの質問を通して、子どもが何をしているのかを確認する傾向があることを示している。新人保育者の1人は、「私は子どもたちのことをまだよく理解できないので、子どもたちとよく話すようにしています。子どもたちの服が砂で汚れていたら、それを保護者に伝えるのを忘れないようにいつも注意していますし、子どもたちが怪我をしないように気をつけています。」と回答している。また、新人保育者ほど、子どもたちと会話する理由については、次の回答のように子どもたちと関わりたいという気持ちが影響している。「全体を見ないといけないと思いつつ、子どもたちとも関わりたいと思ってしまいます。また、子どもたちが困らないように気を配り、必要な道具を渡すことも気を付けています。」

一方、中堅保育者は、子どもたちが自分で考え、友だちと協力できるように、あまり子どもたちに話しかけないようにすることを重要視していた。中堅保育者の1人は、「子どもたちが必要な道具を揃え、友だち同士がぶつからないようなスペースを確保するなど、子どもたちが遊びに没頭できるような環境づくりを心がけています」と回答している。また、他の中堅保育者は、「私はできるだけ自分の考えを言わないようにしています。子どもは自分で考え、友だちと協力して遊ぶ必要があるからです。保育者が先にアドバイスをしてしまうと、子どもたちの創造力を低下させてしまう可能性があるし、子どもが自分の意志で遊ぶことができなくなってしまいます。昔は『そんなことをしたら砂山が崩れるからやめなさい』『服が汚れるからやめなさい』と子どもに言っていました。今はそういうことを言わないように気を付けています。」と、より詳しく回答している。多くの中堅保育者は、活動中の子どもたち同士の会話を聞いて、子どもたちが何をしようとしているのかを予測して判断していると回答している。ある中堅保育者は、「子どもたちの会話をよく聞いて、自分の考えを実現させ、砂を使って表現させることが大切」と述べています。他の中堅保育者は、安全へ

の配慮と子どもたちの自主的な遊びの必要性のバランスについて、次の回答をしている。

「私は、子どもたちと遊ぶときは、子どもたち同士の会話に耳を傾けるようにしていますが、子どもたちとの会話に必要以上に介入しないようにしています。特に、子どもたちが集中しているときには、話しかけないようにしています。砂遊び中は、子どもたちに砂の感触を味わうように伝えています。遊びの中で育むべきものは何かを意識しています。それは人間関係であったり、体を動かすことであったり、自然との触れ合いであったりします。介入するときは、子どもが砂を食べたり、目に砂が入ったりしたときだけです。」

第4節 経験と共に保育者の判断力は向上する

本章では、保育者が子どもと砂遊びをする際の、新人保育者と中堅保育者の合計注視回数と注視時間、および平均中止時間を比較した。その結果、中堅保育者は新人保育者よりも、頻繁に子どもを注視していたが、平均注視時間は全領域において、中堅保育者の方が有意に短いことを示した。同様に、中堅保育者は新人保育者よりも、子どもや砂場の周辺を見る時間が長かったが、平均注視時間は新人保育者よりも有意に短かった。また、保育者の経験年数が、砂遊び中の注視回数、注視時間、1回あたりの平均注視時間に、どのような影響を与えているかを確認したところ、中堅保育者の注視回数は、新人保育者よりも有意に多かったが、注視時間の合計には有意差はなかった。一方で、新人保育者の平均注視時間は、中堅保育者よりも短かった。

これらの結果は、給食の時間において、中堅保育者は新人保育者よりも多くの注視することを確認した石橋³⁸の結果と一致する。また、保育者の経験年数と子どもの顔への注視回数と時間との間に負の相関があることも一致したが、筆者の結果では新人保育者と中堅保育者の差は有意でなかった。石橋は、経験年数による自由遊び中の保育者の視線に有意差を認めなかったが、彼らの研究が経験年数7年未満とそれ以上の教師を区別したのに対し³⁸、筆者は、現場勤務1年以下の新人保育者と5年以上の中堅保育者をより明確に対比させたことで、より明確に視線の差を確認することができた。さらに、石橋の研究は、子どもが遊び場から逸脱しないように保育者がより多くの努力を払わなければならない屋外環境よりも、安全上の懸念が少ないという特徴を持つ屋内環境で実施されたものであることも本章の研究環境と大きく異なる。Huang⁸⁵も、本研究と同様に中堅教師は新人教師よりも注視回数が多く、全体的に注視時間が短いことを発見している。McIntyre⁸⁶の教室内的での調査も、中堅教師は新人教師よりも生徒を長く見ていたが、その研究においても中堅教師の方が視線効率

は高いことが示されていた。

次に、子どもの身体を注視しているときと、砂場の外を注視しているときの、新人保育者と中堅保育者に統計的有意差を確認した。同様に、子どもを含む空間を見る場合と、子どもを含まない空間を見る場合の平均注視時間を比較すると、中堅保育者の注視時間はいずれも新人保育者よりも短く、子どもを含まない空間では有意に短いことを確認した。つまり、中堅保育者は、子どもへの注視が多く、子どもの活動や行動をより迅速に把握することができるということである。Carter⁷¹は、教室内において、熟練教師は新人教師よりも子どもの活動や行動を察知して解釈する能力が有意に高く、異なる視覚情報の重要性を比較検討し、情報間の関連性を形成することができることを明らかにしている。同様に、Jarodzka⁷⁵は、熟練教師は、無関係な視覚情報ではなく、適切な視覚情報に集中することができる注意力が高いことを発見している。また、Kosel⁸⁰によれば、視線の長さには着目していないが、熟練教師の視線経路は新人教師に比べて生徒への視線をより頻繁に繰り返すことが特徴であり、熟練教師は生徒を定期的に確認していた。以上の知見から、遊びの場において、中堅保育者は子どもの活動を監督したり介入したりする必要性をあまり感じていないことを示しているのかもしれない。

本章の結果の場合、中堅保育者の注視回数が有意に多く、注視時間が短いことから、中堅保育者はわずかな視線と短時間で子どもの動きを素早く見極めていると考えられる。一方、新人保育者は、子ども一人あたりの注視時間が長く、何が起きているのかを判断するのに時間を要している。この結果は、保育者への聞き取り調査によると、新人保育者は一人ひとりの子どもと子ども全体を把握することに難しさを感じているのに対し、中堅保育者は「全体が見える」「以前より迅速に判断できる」と主張していることから裏付けられていると言えよう。

しかし、教師の視線をテーマにした先行研究と照らし合わせてみると、教室環境における新人教師と熟練教師の比較は、筆者の研究の結果と異なっている。例えば、筆者の研究結果では、中堅保育者は子どもへの注視回数が多いが、平均視線時間は新人保育者に比べ短いという観察は、熟練教師ほど教室内の関連領域への注視回数が少なく、注視時間が長いというMoreno⁸⁷の研究とは異なっている。同様に、McIntyre⁸⁸は、熟練教師が生徒を見る際に、新人教師よりも長い注視持続時間を示すことを明らかにしている。しかし、教室のように構造化された環境で行われた研究とは対照的に、本研究は構造化されていない自由遊びの生徒を対象としていることから、中堅保育者の注視時間が短いのは、砂遊びが他の活動よりも関連

性が低いと考えたからなのか、それとも子どもの遊びに過度に注目することで、子どもの活動が十分に展開されないことを理解しているからなのかまでは明らかにできなかった。

本研究の結果は、保育者が子どもの遊びを見守る際の経験と知識の重要性を指摘している定性的研究の文脈で考えることができる³⁵³⁶³⁷。新人保育者は、子どもの自由遊びの際の危機管理能力に不安を感じるが、中堅保育者は子どもの遊び方を熟知しているため、危険性のある遊びと安全な遊びを迅速に判断できる傾向があると言える³⁵。

第5節 子どもの興味関心を捉える保育者は子どもをよく見ているのか

問い1「保育者の経験年数は、注視回数、注視時間、平均注視時間にどのように影響するか」については、保育者が子どもの遊びを観察する際の注視回数、注視時間、平均注視時間に対する経験年数の影響について言及するものであったが、結果としては、中堅保育者は新人保育者よりも有意に多くの注視回数を記録し、総注視時間には有意差は認められなかった。しかし、新人保育者の平均注視時間は、中堅保育者よりも全ての注視領域において短かった。この結果は、Huang⁸⁵が示した、中堅保育者は新人保育者と比べて、注視回数が多く、全体的に短い注視時間であった調査結果と一致している。同様に、McIntyre⁸⁸も、教室において、中堅保育者は新人保育者よりも生徒を長く見ていたが、中堅保育者は視線効率が高いことを明らかにしており、本調査結果と一致する。日本国内の調査では、給食の時間に中堅保育者は新人保育者よりも多く注視することを示した石橋の知見と一致している。また、本調査では新人保育者と中堅保育者の間に有意差はなかったが、保育者の経験年数と子どもの顔を注視する回数や時間の間に負の相関があることが示されており、部分的に一致した。石橋は、経験年数による自由遊び中の保育者の視線に有意差を認めなかったが、石橋の研究は、経験年数を7年未満と7年以上で区別しているのに対し、本調査では、勤務年数1年以下の新人保育者と勤務年数5～10年の中堅保育者の間で検証していることから、より明確な経験年数の違いのもとで行われている。さらに、石橋³⁸は、子どもが遊び場から逸脱しないように保育者がより多くの努力を払わなければならない屋外環境と比較して、安全上の懸念が屋外よりも少ないと屋内環境で調査している。

問い2「砂遊びのときの注視領域は、保育経験年数によってどのように異なるのか」については、子どもの顔や身体など、新人保育者と中堅保育者の注視領域の違いについて言及するものであったが、その結果、砂場で遊ぶ子どもの身体と砂場の外を注視した場合、新人保育者と中堅保育者には統計的に有意な差を確認した。同様に、子どもを含む空間の注視と含

まない空間の注視の平均時間を比較すると、どちらの場合も中堅保育者の注視時間は新人保育者よりも短いことが示された。つまり、中堅保育者は、新人保育者よりも頻繁に子どもを注視しており、子どもの活動や行動を迅速に判断することができる状況であると言える。また、Carter⁷¹は、中堅教師は新人教師に比べて、子どもの活動や行動を認識して把握する能力が高く、異なる視覚情報の比較重要性を判断し、それらを接続する能力が高いことを明らかにしている。同様に、Jarodzka⁷⁶は、中堅教師がより高い注意力を発揮することで、無関係な視覚情報ではなく、適切な視覚情報に集中することができることを発見している。このことは、遊びの場面において、中堅保育者が、子どもの活動を管理して制約したり、介入したりする必要性をさほど感じていないことを示している可能性を示している。Kose⁸⁰による教室内の研究は、注視時間の長さには着目していないが、中堅教師の視線経路は、新人教師の視線経路と比較して、生徒への注視をより頻繁に繰り返すという特徴があり、中堅教師は生徒を定期的に確認していることを明らかにした。本研究では、中堅保育者の注視回数が有意に多く、注視時間が短いことから、保育者はわずかな注視回数と短い注視時間で子どもの動作を素早く見分けることができたと考えられる。一方、新人保育者は、一人ひとりを注視する時間が長く、注視した対象について判断するのに時間が必要であったと考えられる。この結果は聞き取り調査の結果からも支持されており、新人保育者は個々の子どもと子どもの集団を注視する際に適切に注意を向けることに課題を感じていたのに対し、中堅保育者は全体を見渡す能力を発揮し、迅速に判断できるようになっていることが示された。

問い3「子どもへの声かけは、経験年数によってどのように異なるのか」については、中堅保育者は新人保育者よりも子どもに声をかける回数が有意に少なかったことから、中堅保育者は子どもの遊びにむやみに介入することなく、子どもが活動に集中できるよう配慮していた。

以上の先行研究を確認する限り、室内環境における新人教師と中堅教師の比較の結果は本章の結論と矛盾する。例えば、本章では、中堅保育者は子どもを見るときに多くの注視回数を示したが、その平均注視時間は新人保育者よりも短かった。これは、Moreno⁸⁷が室内で行った研究とは異なるものであり、中堅教師ほど注視時間は長く注視回数は少なかった。同様に、McIntyre⁸⁸は、中堅教師が生徒を見るときに、新人教師よりも注視時間が長いことを示している。しかし、本研究では、室内で構造化された活動を行う環境とは対照的に、構造化されていない自由遊びに焦点を当てている。このような状況において、中堅保育者が、砂遊びに特定のねらいがなかったために集中的に見るべき対象が少なかったためか、あるい

は、保育者が子どもの遊びに過度に注目することで子どもが活動を遮る可能性を懸念したためかどうかは依然として不明である。

また、本章では、視線遷移について保育経験の有無にかかわらず、すべての保育者が、子どもの身体と砂場で使う道具を交互に見ることが最も多いことを明らかにした。合わせて、砂場の外枠、子どもの身体、砂場の外、子どもの顔の順で見ていることも示した。同じ視線線いであるにもかかわらず、注視時間や回数が異なるということは、子どもが自由遊びをする際には相応の知識と経験の重要性を示唆していると言える。注視回数の少なさと注視時間の少なさによって、新人保育者は、自由遊びの事故や怪我について不安を感じているのかもしれない。一方で、中堅保育者は子どもの遊び方をよく理解している傾向があり、危険な遊びと安全な遊びを素早く区別できる³⁵³⁶³⁷。

本研究は、保育者のリスク管理能力が知識や経験だけでなく、物理的な視線の速度にも依存することを示唆した。保育者の経験や直感が保育の質に強く影響するという考え方は依然として根強いものがあるが、それだけでは適切な危機管理を行うには不十分であろう。また、アイトラッキングデータから視線領域も明らかになったことで、今後の保育実践に寄与できるだろう。

本章の研究にはいくつかの限界がある。まず、保育者の視線を向けた対象に対する考え方やその意味ではなく、保育者の視線の頻度や期間を計測することに終始したことである。したがって、今後の研究では、視線と一緒に保育者の行動も分類し、視線との関係性を分析する必要がある。さらに、本章では、子どもの行動、保育者と子どもの相互作用については記録していない。遊びの中での保育者と子どもの相互作用は、保育者が干渉的でなく協調的であれば、子どもの発達に良い影響を与えることが多くの先行研究で明らかにされていることから、本来的には、子どもの行動と保育者の視線の関係性を探ることが重要であったと言える。本研究で得られた知見によると、中堅保育者は子どもが遊んでいるときに長時間注視することを避けることで、子どもの遊びを妨げないようにする意図があった可能性が示された。また、中堅保育者の子どもへの声かけは新人保育者よりも少なく、子どもが自由に遊べるように配慮している可能性も示唆された。聞き取り調査からも、中堅保育者は、子どもたちと直接的に関わるのではなく、子ども同士の会話から興味・関心を探る傾向があったことから、子どもたちの遊びを邪魔しないよう、遊びに没頭できる環境を作ることに配慮していることもうかがえた。

最後に、本章では、保育者が活動中の子どものどこをどのくらい見ているのかを明らかに

することができたが、子どもの何を見ることで、子どもの興味・関心の判断しているのかまでは明らかにできなかった。次章では、保育者が子どもの何を見て興味・関心を判断しているのかについて論じる。

第3章 子どもの興味・関心の判断基準

第3章では、「保育経験者は子ども何を見て内面を捉えているのか」という問いに基づいて、保育者が子どもの興味・関心を判断する際の着目点が保育経験年数によって、どのように異なるのかを検証した。3歳児クラスを担当する1年目の新人保育者と5年から10年の保育経験年数を持つ中堅保育者の各10名が、砂遊びをする9人の子どもの様子が記録された動画を2回視聴し、それぞれの子どもの興味・関心について判断理由とともに自由記述した。本章では、記述された判断理由をもとに、保育者が子どもの興味・関心を判断する要素を明らかにしている。

第1節 記録から読み取る子どもの姿

子どもを理解することは熟達した保育者であっても難しい。経験の浅い保育者であればなおさらであるが、保育所保育指針⁴には「現在の子どもの育ちや内面の状態を理解することから、指導計画の作成は始まる」とあり、保育の必須業務である指導計画の作成は保育者等による子どもの内面の理解が前提となっており、子どもの内面の理解に関しては延8ページにわたって記載され、子どもの発達には個人差があること、できることとできないことだけではなく、子どもの心の動きや物事に対する意欲など内面の育ちを捉えることに留意し、一人一人の子どもの育ちつつある様子を捉えることが重要であるとしている。しかし、ここでもやはり、子どもの内面を理解する具体的な方法までは示されていない。内面を理解する手がかりとして、記録をとることの重要性について延17ページにわたって繰り返し記載されており、子どもの発達や内面の理解を目的とした子どもに関する記録は15か所の記載がある。他の記録は、保育者等の自己評価や保育実践の改善を目的とした保育者等に関する記録が16か所、保護者との連携や支援を目的とした保護者に関する記録が12か所、そして、苦情解決や安全管理、子どもの権利擁護をはじめとした保育所全体の体制整備を目的とした社会に関する記録が6か所であった。子どもに関する記録については、子どもの健康状態の把握や発育状態、栄養状態の記録、食育なども含まれており、子どもの内面に関する記録は乏しい。子どもの内面の理解に関する記載は、3.保育の計画及び評価(2)保育計画の中で、集団の保育において「子どもの実際の姿や記録から、生活や遊びの状況、周囲の人との関係について、まず興味や関心をもっていることに着目し、次に何につまずいているかを明確にしていく」と、(3)指導計画の中で、「記録をする際には、子どもに焦点を当てて、生活や遊びの時の様子を思い返してみる視点と、一日の保育やある期間の保育について、保育

者等が自分の設定したねらいや内容・環境の構成・関わりなどが適切であったかといったことを見直してみる視点」の2つの視点をあげ、「こうした記録を通して、保育者等は子どもの表情や言動の背後にある思いや体験したことの意味、成長の姿などを的確かつ多面的に読み取る」と記載された2か所のみである。保育者等が保育の計画や保育の記録を通して自らの保育実践を振り返る省察については複数の記載があるものの、子どもの内面を理解するために、どの記録をどのように振り返ったらよいかについての具体的な記載はない。

一方、幼稚園教育要領²には、記録の目的と用途について、いくつかの具体例が示されている。例えば、第4節指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価の章には、「幼児一人一人のよさや可能性などを把握するために、日々の記録やエピソード、写真など幼児の評価の参考となる情報を生かしながら評価を行ったり、複数の教職員で、それぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせながら同じ幼児のよさを捉えたりして、より多面的に幼児を捉える工夫をする」と記されている⁹⁰。幼稚園教育においては、子どものよさや可能性に着目して作成された記録が、子どもの理解の信頼性や妥当性を高めるために活用されるとともに、教師間の共通理解と協力体制の充実に図る位置付けにあることがわかる。保育所においては、記録を振り返り保育者等が自身の保育を振り返り自己評価することや、外部の専門家を含めた保育カンファレンスの中でお互いに話し合うことで子どもにとって最善な環境を検討することが挙げられている。記録の中にある子どもの姿を通して子どもを理解し、保育者間で共通認識を持つことで協力体制を築くことは重要であるが、どのようにして共通理解を図るのだろうか。

全国保育者会は、「養護と教育が一体となった保育の言語化」の中で、「保育の質向上を図るためには、保育に携わる者の間に共通の理解を形成し、連携して保育にあたることが求められる」としており、さらに、「保育所には、保育の内容に関して保護者や地域に対して説明する社会的責任があるものの、説明する内容が漠然とした思いであったり、職員間で共有されていないとすれば、保護者や地域から理解を得られず、社会的信頼につながらない」と保育者間の共通理解の重要性に触れている⁸⁹。言うなれば、これまでの保育現場において、子ども理解を含めて、保育者間の共通理解が十分に図られていないことへの危機感の表れともとれるだろう。子ども理解、すなわち、子どもの内面の理解とは、目に見えない心の状態や動きを理解することであることは言うまでもない。心の動きとは感情であり、子どもが心地よさや嬉しさ、満足を感じる様子である。意欲とは、子どもが何かを実現させたい表現したいなどと主体的に目的をもって行動しようとする様子である。当然、こうした目に見え

ないものに対して共通理解を持つことは容易ではない。

文部科学省は「幼児理解に基づいた評価」の中で、幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解して受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとするものであるとしている⁹⁰。さらに、表面に表れた幼児の言葉や行動から幼児の内面を理解することは、幼児の心を育てることを重視する幼稚園教育にとって欠くことのできないものであるとし、具体的には、幼児は自分の思いを言葉だけでなく全身で表現するため、教師は幼児の言葉や行為から、人・もの・ことなどの環境への関わりや、何に興味・関心をもち、どのような遊びの課題をもっているかなどの視点から、幼児の心情や経験を理解することとしている。

子ども理解に関する先行研究において、136人の保育者の記述を分析し、保育者の子どもの内面の理解について調査した佐藤・相良⁹¹は、子ども理解を図る視点を①外面的理解(行動、発言、表情、その他)、②内面的理解(動機意欲欲求、感情興味・関心、認知思考、その他)、③背景(人間関係、環境、過程、発達、性格、身体面、その他)、④他者の内面理解の4つに分類した。吉田・中川・片山⁹²は、子どもの内面にある心の動きに気づくとはどのような状態を指すのかを先行研究をもとに整理し、気付きは「瞬間的」「直感的」「無意識的」なものであり、周囲との関係性のなかで捉えられ変容するものであるとした。岡田・中坪⁹³は、子どもを理解しようとするプロセスにおいて同僚保育者がもたらす情報に着目し、同僚から得られた情報が加えられることにより、それまでの理解を書き換えたり、疑問をもったり、書き足したりする特性があるとした。このように、子ども理解の視点や、子どもの内面に着目する保育者の状態が整理され、同僚との情報共有によって子ども理解が変容する特性については報告されているが、経験年数による子ども理解の変化や違いを調査した研究はない。

本章においては、子ども理解の視点として共同性、再現性、情意性、志向性の4つをとりあげた。

共同性について、文部科学省が示す「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」では、幼児期は「子ども同士で遊ぶことなどを通じ、豊かな想像力をはぐくむとともに、自らと違う他者の存在や視点に気づき、相手の気持ちになって考えたり、時には葛藤をおぼえたりする中で、自分の感情や意志を表現しながら、協同的な学びを通じ、十分な自己の発揮と他者の受容を経験していく」としており、2～4歳の子どもは、ただ自己主張ばかりするのではなく周囲の期待や願いを読み取りながら、自己の興味や関心を認識しつつ、自分の行

動をコントロールできるようになりながら他者と協力的に遊ぶことから、共同性を抽出した。自分の行動をコントロールする自己調整機能について、柏木⁹⁴は「欲求や感情をそのとき自分が置かれた状況を考慮した上で、抑制するべきときには抑制し、主張するべきときには主張する能力であり、幼児期以降の姿に影響を与えるもの」としていたり、角谷・梅田・亀山・渡邊¹⁴は「夢中になって遊ぶことにより、子どもが周囲と折り合いをつけながら協調的に問題を解決する基礎能力を高める」としていたりすることからも、保育者が子どもの活動の中の共同性に着目することは、子どもの内面の発達に必要な着目点であると考えられる。

再現性について、保育所保育指針⁴の中で「自分と環境の関わり合いがもたらすあらゆるものに感性を働かせ、その感覚を味わう経験を幾度も繰り返しながら、興味や関心の幅を広げていく」とある。

情意性について、Rodgers の概念分析方法⁹⁵を用いて子どもの主体性の概念分析を行った田畑⁹⁶は、子どもの主体性は「子どもの能動的な認知・情意・行動」とし、周囲の大人の働きかけによって、「前向きな情意」につながることを報告している。子どもが何かに興味・関心を持ち、主体性をもって遊んでいるときは前向きな情意が現れる。

志向性について、子どもの志向性を捉えることは、子どもが活動に入る直前の子どもの言動から活動の展開を予測することである。志向性の定義の幅は広い。現象学の基本概念である志向性は「或るものについての意識」であるが、他にも「これは何々である」と、あるものに対して意味を付与するものであり、意味的に含蓄された意識様態でもある。本研究の志向性は、実現しようとして意識をある目的に向けることを指す。子どもの志向性を読み取るためには、活動に対する子どもの言動から、「遊びのどこに面白さを感じているのか」「何を経験しているのか」などに着目する必要があると同時に、その活動の前段階から記述する必要がある。河邊⁹⁷は、保育の記録における問題は保育の質の問題と表裏一体であるとしており、記録が断片的であれば連続性が尊重されないことを指摘していることから、子どもの志向性を捉える際は、子どもの活動だけを断片的に記述するのではなく、その前後の言動や活動内容を具体的に記述することが重要であると言える。

以上の通り、保育者による子どもの内面の理解と一口にいっても様々な要素や背景があり、保育者の経験年数や熟達度、さらには職場環境などにより着目点や情報の範囲が異なると言える。保育者は経験を重ねていく過程において自らの専門性を磨き、子どもの心の動きや意欲といった目に見えない子どもの内面を読み取れるようになり、読み取った子どもの

内面を指導計画等に落とし込み、保育環境の構成に活かしているのだろう。しかしながら、保育者の子ども理解がどのようにして深まっていくのかについては示されていない。

そこで、本章では、子どもの内面の理解は、保育経験年数によって、どのように異なるのかを明らかにすることを目的とする。

第2節 保育者の子ども理解の構成要素

3-2-1 対象

研究協力者は、認可保育所において3歳児クラスを担当する1年目の新人保育者10人と保育経験5年以上10年以下の中堅保育者10人の合計20人の保育者の自由記述である。新人保育者と中堅保育者の平均年齢(偏差)は、それぞれ20.9歳($SD = 0.94$)、29.3歳($SD = 4.3$)であった。

3-2-2 期間

保育者による記述は2021年7月に実施した。

3-2-3 手続

動画の視聴場所は各保育者が勤務する認可保育所内であり、事前に動画視聴用のタブレットを各保育者に配布して実施した。20人の保育者各自が、砂遊びをする9人の子どもが記録された動画を2回連続して視聴し、それぞれの子どもたちが何に興味・関心を持っているのかについて理由と共に自由記述した。動画を10分間視聴したあとに5分間の記述時間を設け、合計15分間を1回とした。また、15分間中に気になる場面があった場合は、視聴者自身が動画を途中で止めたり、繰り返し視聴したりすることは可能であることを事前に伝えた上で記述してもらった。1回目と2回目の視聴の空き時間は1分間とした。

3-2-4 分析

分析対象である保育者の自由記述から共同性、再現性、情意性、志向性の4つを子ども理解の構成要素として抽出し、その定義を表1に示した。また、本研究における共同性は、表1にある通り、友達や保育者についての記述があるものを抽出しているため、子ども同士が互いの思いや考えを分かち合いながら1つの目的に向かっていく力である「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の「協同性」と区別した。また、4つの構成要素に含まれ

なかった自由記述には、「バケツの中の砂を混ぜているので、砂の感触に興味がある」「うまく遊びこめていないため、友だちの作ったものを壊している」「ずっとバケツの所で遊んでいたのも、泥んこ遊びに関心がある」などがあり、子どもの行動を記述するだけにとどまり、子どもに対する保育者の推測は含まれていなかった。

表 3-1 子ども理解の構成要素の分類方法

構成要素	定義と記述内容
共同性	友達や保育者が記述されたり、対象児と一緒に活動に取り組んだりしたことを読み取ることができる記述(例:「友だちと一緒に、泥遊びを楽しんでいる様子が見られた」、「ジュース作ったよ!と保育者に渡す姿がある」等)
再現性	活動内容に対して「何度も」「繰り返し」「ひたすら」「集中して」等、対象児が活動を繰り返していることを読み取ることができる記述(例:「何度もプリンのような形を作り、崩すことを繰り返す」、「バケツに砂を入れたり、器に砂を入れたり出したりをくりかえしていた」等)
情意性	保育者が汲み取った子どもの感情を読み取ることができる記述(例:「保育者が作っている姿を、見て楽しそうだと感じた」、「泥や砂を触り感触を楽しんでいた」等)
志向性	保育者が汲み取った子どもの心の動きを読み取ることができる記述(例:「固まっている砂に、アイスのコーンを恐る恐るさしてみていた」、「友だちが泥遊びをしているのを見た後、水を汲みに行き、同じように始めた」等)

自由記述を分類した例を表 3-2 に示した。一つの文章の中に複数の構成要素が含まれる記述もある。たとえば、「完成したことを喜ぶが、直ぐに壊して同じ型抜き玩具でもう一度型抜きをしている」の中には、「喜ぶ」の情意性、「もう一度」の再現性の2つの構成要素が確認できる。「何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られる」には、「何度も」の再現性と「固まっているか確認する」の志向性の2つの構成要素が確認できる。「ドロドロ落ちていく様子を保育者や友だちに伝え繰り返し楽しむ様子が見られた」には、「保育者や友だちに伝え」の共同性、「繰り返し」の再現性、「楽しむ」のは情意性の3つの構成要素を確認した。

表 3-2 子ども理解の構成要素の分類例

子ども	記述例	共同性	再現性	情意性	志向性
1	何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られるため、型抜きに関心がある。		1		1
2	完成したことを喜ぶが、直ぐに壊して同じ型抜きの玩具でもう一度型抜きをしているため、型抜きに興味がある。		1	1	
3	玩具を使って砂の感触を試していたが、友だちが来て手で泥を触っていたため、自分も手を入れて感触を楽しみ、保育者に反応を求めたため、砂の感触に関心がある。	1		1	
4	お友だちが水の入っているバケツに砂を入れているのを見て、一緒に砂を入れて、バケツに手を入れようとしているため、砂の感触に関心がある。	1			1
5	砂場から抜け出し遊具で遊ぶ行動から、砂遊びではなく遊具に興味がある。				1
6	泥を入れ、混ぜる事を楽しんでいたので、泥水遊びに興味がある。			1	
7	ドロドロ落ちていく様子を保育者や、友だちに伝え繰り返し楽しむ様子が見られたため、泥が指などにまとわりつき、ポタポタ落ちる様子に感心がある。	1	1	1	
8	友だちがバケツに水を入れているのを見て、バケツに似たものをもって水を入れに行ったため、水遊びに興味を持った。				1
9	砂ではなく泥の感触を楽しんでいたため、泥遊びに関心がある。			1	

3-2-5 統計

個人間要因を経験（新人・中堅）、個人内要因を構成要素（共同性・再現性・情意性・志向性）、回数とした繰り返しのある 3 要因の分散分析を行った。分析には統計解析ソフト SPSS (Ver. 25.0) を用いた。

3-2-6 信頼性（一致率）

子ども理解の各構成要素の分類について、2 名の評定者で一致率を次の式で求めた。

$$\text{一致率} = \text{一致した回数} \div (\text{一致した回数} + \text{不一致の回数}) \times 100(\%)$$

各構成要素の一致率は、共同性は 96.4%、再現性は 97.5%、情意性は 88.1%、志向性は 90.1%であった。なお、評定は著者と研究者（教育学修士）により独立して実施した。

3-2-7 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育者と3歳児の保護者に対して、本研究の目的、調査内容、研究方法、及び研究結果を公表する場合には個人情報とは匿名処理される旨について紙面を持って説明した上で同意を得た（承認番号：児保研-043）。

第3節 保育者は子どもの行動の背景を読み取る

回収した自由記述数は、新人保育者が177、中堅保育者が172、合計349であった。そのうち、子どもの内面である情意性(感情)は42(12.0%)、志向性(心の動き)は122(35.0%)であった。次に多く占めたものは、子どもが保育者や友達と活動に取り組もうとしたり、取り組んだりした姿を記述した共同性が56(16.0%)、子どもが同じ活動を繰り返す再現性が40(11.5%)であった。なお、保育経験年数別では、新人保育者は共同性32(18.1%)、再現性20(11.3%)、情意性21(11.9%)、志向性48(27.1%)、中堅保育者は共同性24(14.0%)、再現性20(11.6%)、情意性21(12.2%)、志向性74(43.0%)となっており、新人保育者は全記述のうち子ども理解の構成要素が121(68.4%)、中堅保育者は139(80.8%)を占めた(図4-1)。

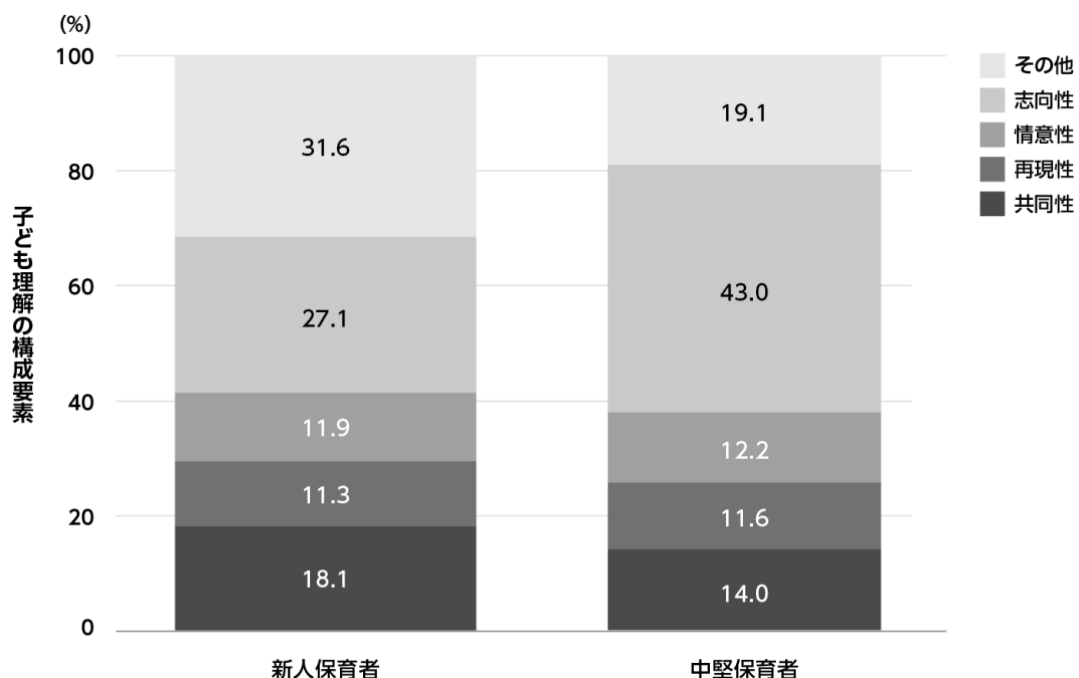


図 3-1 自由記述に占める保育経験年数別の子ども理解の構成要素

新人保育者と中堅保育者の 1 回目と 2 回目の平均自由記述数を子ども理解の構成要素別に分類し、図 3-2 に示した。個人間要因を経験年数(新人・中堅)、個人内要因を子ども理解の構成要素(共同性・再現性・情意性・志向性)、視聴回数(1 回目、2 回目)とした繰り返しのある 3 要因の分散分析を行った。個人内要因に対する Mauchly の球面性が仮定されなかった要因については、Greenhouse-Geisser による自由度の修正をして分散分析した。経験年数の主効果($F(1, 18) = 1.407$, $p < .251$ (ns), $\eta^2 = 0.073$)、視聴回数の主効果($F(1, 18) = 0.008$, $p < 0.929$ (ns), $\eta^2 = 0.000$)は有意な差はなかった。子ども理解の構成要素の主効果は有意($F(2.048, 36.831) = 12.749$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.415$)で、平均記述数は志向性、共同性、情意性、再現性の順番に減少した。志向性は共同性、情意性、再現性より有意に高かった。他の構成要素間には有意な差はなかった。

構成要素×視聴回数の二次の交互作用が有意($F(3, 54) = 6.169$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.225$)で、再現性で 1 回目が 2 回目よりも有意に高く、志向性で 2 回目が 1 回目よりも有意に高かった。構成要素×経験年数の二次の交互作用($F(2.076, 37.367) = 1.998$, $p < .148$ (ns), $\eta^2 = 0.100$)、視聴回数×経験年数の二次の交互作用($F(1.000, 18.000) = 0.205$)は有意な差はなかった。構成要素×回数×経験年数の三次の交互作用は有意であった($F(3, 54) = 4.632$, $p < .006$, $\eta^2 = 0.205$)。新人保育者は共同性で 2 回目が 1 回目よりも有意に記述数が多かった。中堅保育者は志向性が 2 回目の視聴が 1 回目よりも有意に高かった。

以上、繰り返しのある分散分析の結果、保育経験年数によって子どもを理解する際の着目点が異なると言える。また、視聴回数によっても子ども理解の構成要素は異なっており、さらに、2 回目の視聴になると新人保育者は共同性についての記述が有意に増加し、中堅保育者は志向性についての記述が 2 回目でも有意に増加しているため、経験年数によって子ども理解の着目点が異なっていることが示された。

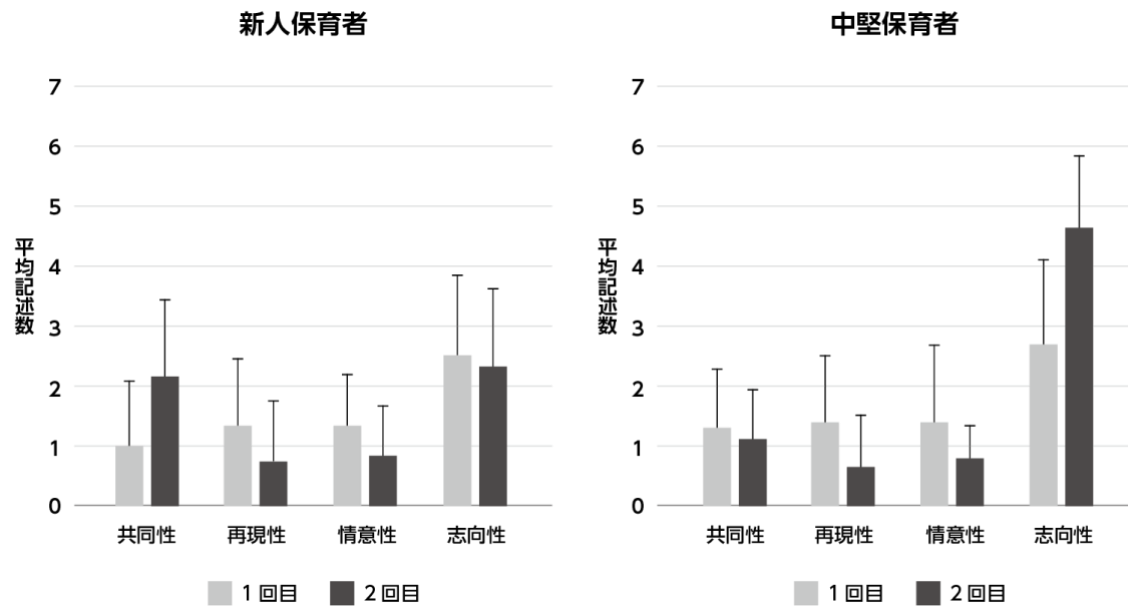


図 3-2 新人保育者と中堅保育者の子ども理解の構成要素別平均記述数(エラーバーは標準誤差)

分散分析の結果、1回目と2回目の記述数に有意な増加がみられた新人保育者の共同性について、1回目に最も多く記述した新人保育者 a と中堅保育者 I の自由記述から、両保育者が記述した A(男児)、B(女児)、H(男児)の子どもの自由記述を表 2 に示した。

表 3-3 新人保育者 a と中堅保育者 I が着目した子どもの共同性

子ども	新人保育者 a の自由記述	中堅保育者 I の自由記述
A	砂や泥を使い山を作る、バケツに入れる。友だちや保育者と会話をしながら団子を作る。	友だちに褒められたり、保育者に見せる姿がある。繰り返し遊んでいる。
B	「なに？」と聞いている。話かけていた。	上手に型抜きができた友だちを褒めていた。それを共有しようとして保育者にも声を掛けていた。保育者の反応がないと感じたのか、近くに行き再度伝えていた。自分で型抜きしたものの表面をスコップで綺麗に整えている。それを複数個行っていた。また、型抜きしたものを壊している友だちの姿を見て本児も足で踏むなどして壊していた。
H	友達を誘い、泥遊びをする。	作った泥団子を大事そうに持って保育者に見せに来ていた。

新人保育者 a と中堅保育者 I が共同性について着目した子どもは A(男児)、B(女児)、H(男児)であった。共同性は、子どもが自分以外の誰か(保育者や友達)と活動に取り組もうとしたり、取り組んだりした姿である。全ての記述において、子どもが自分以外の子どもや保育者との関わっていることが読み取れるが、新人保育者は「何を活動したのか」について記述されているのに対して、中堅保育者は「なぜその活動をしたのか」「どのように活動したのか」について記述している。たとえば、子ども A(男児)については、新人保育者 a は「友だちや保育者と会話をしながら団子を作る」と記述している一方で、中堅保育者 I は「友だちに褒められたり、保育者に見せる姿がある」と記述しているように、新人保育者の記述からは会話をしながら団子を作ったことしか読み取れないが、中堅保育者の記述からはその会話が褒められたものであったことが読み取れる。子ども B(女児)については、新人保育者の記述からは、子どもが誰かに話しかけたことが読み取れるが、中堅保育者の記述は、「上手に型抜きができた友だちを褒めていた。それを共有しようとして保育者にも声を掛けていた」と子どもが保育者に話しかける前の段階から記述されており、子ども B(女児)友達を褒めて、その友達のことを共有するために保育者に話しかけたという理由を知ることができる。同様に、子ども G(男児)についても新人保育者は「友達を誘い、泥遊びをする」と何を活動したのかについて読み取れるのに対し、中堅保育者は「作った泥団子を大事そうに持って保育者に見せに来ていた」と、どのように活動したのかまで読み取ることができる。

次に、1回目と2回目の記述数に有意な増加がみられた中堅保育者の「志向性」について最も多く記述した新人保育者 d と中堅保育者 J の自由記述から、両保育者が志向性について記述した A(男児)、B(女児)、D(女児)、E(男児)、F(男児)、H(男児)の記述内容を表 4-4 に示した。

表 3-4 新人保育者 d と中堅保育者 J が着目した子どもの志向性

子ども	新人 d の自由記述	中堅 J の自由記述
A	何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られる。	手で行った後、スコップで砂を固めて違いを試していた。型抜きを友だちに褒められ保育者の反応を見る。同じことをして再度保育者の反応を見る。
B	壊れないように優しく砂を整える姿が見られた。	砂をかため、力加減を試している。足、手、スコップで試し、自分が想像するのを作るのにどれが一番適しているか試した。
D	水に興味を持ち自分から掛け、混ぜてみたりしている。	手の泥を服につけるとどうなるのか、保育者はどう反応するのか確認する。
E	最初は眺めているだけだったが、自分の分の水を持ってきて、泥水遊びを楽しんで行っていた。	足で砂を壊す感触。型を足で踏むとどのように変化するのか。砂場で遊びこめず、他に興味がいく。
F	自分で水を取りに行ったり、水を入れたコップを丁寧に運ぶ姿が見られた。遊びを行う姿はなく、水を汲みに行ったり、水をこぼさないように運んでいる姿が見られた。	持っていく玩具によりどのように水が入るのか。水を他の形をしている玩具に移し替えるとどうなるか、移し替える最中の水の動きを見る。
H	自分から型抜きの玩具を手にする姿が見られる。他の子の遊びを観察する姿は見られるが一緒に遊ぶうとする姿は見られない。	友だちのしている泥遊びに興味を持ってのぞく。友だちがバケツに入れているのを見て、バケツに似たものをもって水を入れに行く。

新人保育者 d と中堅保育者 J が志向性について着目した子どもは A(男児)、B(女児)、D(女児)、E(男児)、F(男児)、H(男児)であった。志向性は、保育者が汲み取った子どもの心の動きである。新人保育者と中堅保育者の志向性についての記述の特徴は、新人保育者は、たしかに子どもの心の動きを記述しているが、中堅保育者は子どもの心を動かしている背景までを記述していることであると言える。

たとえば、子ども B(女児)について、新人保育者の記述からは「壊れないように優しく砂を整える姿が見られた」とあり、「壊したくない」という子どもの感情を読み取ることがで

きる一方で、中堅保育者の記述からは、「砂をかため、力加減を試している。足、手、スコップで試し、自分が想像するのを作るのにどれが一番適しているか試した」とあり、新人が記述した「壊れないように優しく砂を整えていた」目的は、中堅保育者の見立てると「子どもが自分が想像する山を作るため」であったという背景までを読み取ることができる。子どもF(男児)については、新人保育者の記述からは「自分で水を取りに行ったり、水を入れたコップを丁寧に運ぶ姿が見られた。遊びを行う姿はなく、水を汲みに行ったり、水をこぼさないように運んでいる姿が見られた」とあり、「水をこぼしたくない」という子どもの感情を読み取ることができるが、中堅保育者の記述からは、「持っていく玩具によりどのように水が入るのか。水を他の形をしている玩具に移し替えるとどうなるか、移し替えている最中の水の動きを見る」とあり、新人保育者が記述した「水をこぼしたくない」のではなく、「水を運ぶ玩具によって、どれくらいの水が入るのかを確かめたり、水の形の変化を知りたい」という目的であったことを読み取ることができる。

第4節 保育者が着目する子どもの共同性と志向性

本研究の結果から、保育者が子どもの興味・関心を理解しようとするとき、新人保育者は共同性、中堅保育者は志向性に着目していたことから、新人保育者は目で見てわかる視覚情報によって子どもを理解しようとしており、子どもの内面ではなく表層的な理解になっている可能性があると言える。これは、新人保育者の子ども理解のゆきづまりの構造を調査した上村の「新人は、子どもの内面よりも表層的な理解をもとに判断したことで行き詰まっていた」の報告と一致する⁹⁸。また、幼稚園教師が熟達化にともなって、保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するようになるかを調査した高濱⁷の「経験者は幼児の行動を数多く予測し、その行動がどのように出現するのかを予測する」という報告は、まさに中堅保育者が子どもの志向性を読み取る技術を示唆していると言えるだろう。さらに、保育者の経験年数、クラス規模、クラスにおける気になる子どもの在籍数による保育者の感情を調査した中山の「保育者の経験年数が長いほど、気になる子どもに対する厳しさや怒りの感情が低減し、共感的な対応が増える」という報告も、中堅保育者が子どもの言動などの外面ではなく、志向性などの内面によって理解していることを裏付けていると言えるだろう。以上のように、本研究結果はいくつかの先行研究に裏付けられたが、保育の現場では、保育者の経験年数による子ども理解の違いによって、現実的にどのような問題に直面するのかを検討する。

図 4-1 の通り、新人保育者は全記述のうち子ども理解の構成要素を含む記述が 68.4%、中堅保育者は 80.8%を占めたことから、中堅保育者は新人保育者よりも子ども理解の構成要素に着目していた。上記の割合の通りに子どもの興味・関心を捉えているとするならば、現実的な問題として、認可保育所の基準上、保育者と子どもの比率が 1 : 20 である 3 歳児クラスにおいては、担任が新人保育者の場合は 13.7 人、中堅保育者であっても 16.2 人の 3 歳児について理解することとなり、クラスに在籍する全ての子どもを理解するためには認可基準上の保育者数では十分とは言えず、2 人以上の保育体制であることが望ましいと言える。楽観的に考えると、3 歳児クラスの保育体制が 2 人以上であるかぎり、保育者の経験年数が浅くとも理論上は全ての子どもを理解できることになる。しかし、その場合、子どもの志向性、すなわち内面を理解する中堅保育者が不在であるため、子どもの内面の理解が大きく低下することは避けられないことから、新人保育者は中堅保育者と一緒にクラスに配置されることが望ましいと言える。

次に、図 4-2 の通り、2 回目の視聴になると新人保育者は共同性、中堅保育者は志向性についての記述が有意に増加していた。しかし、1 回目の平均記述数では新人保育者も中堅保育者も記述数にほとんど差がなく、むしろ 1 回目の共同性については中堅保育者の方が新人保育者よりも着目している。つまり、1 回の視聴では保育経験年数による子ども理解に違いはないため、異なる経験年数の同僚間で情報が共有されたとしても子ども理解は変容しない可能性がある。そのため、子ども理解を深めるために保育カンファレンスを開催するにあたっては、異なる経験年数を持つ同僚間で情報を共有するだけでは十分とは言えず、保育カンファレンスの回数を重ねることが重要であると言えるだろう。しかし、小方・片岡が指摘するように、現場の保育者は「保育カンファレンスは必要だと思うが、参加には消極的である」という意識を持っているため、保育カンファレンスの回数を重ねることは容易ではない。そこで、昼礼や終礼などの仕組みを園内に取り入れることを推奨したい。保育カンファレンスに焦点を当て、保育者の専門性を向上させる学びが生まれる条件について調査した三山・五十嵐が、心理職や研究者が参加する保育カンファレンスでなくとも、日常の振り返りにおける話し合いによって専門性の向上がもたらされることを報告していることから、短い時間でお互いの情報を交換できる昼礼や終礼が効果的であることが示唆されていると言えるだろう⁹⁹。

本研究の結果、保育者は経験年数にかかわらず、共同性、再現性、情意性、志向性の 4 つの子ども理解の構成要素により子どもの興味や関心を判断することが示唆された。幼稚

園教育要領²や保育所保育指針⁴では、感情や意欲などの子どもの心の動きをとらえることが子どもの内面をとらえることとされているが、本研究においては、保育者は子どもの心の動きだけでなく、自分以外の誰かと共同する姿や遊びを繰り返し再現する姿からも子どもの内面を読み取ろうとしていた。また、動画を2回視聴すると、新人保育者は共同性、中堅保育者は志向性に関する記述が有意に増えたことから、保育者は10年の経験を重ねる中で、子どもの興味や関心を判断する際の着眼点が、共同性から志向性に移行することが示唆された。共同性、再現性、情意性の3つの要素は、子どもの外的な行動として表れている。共同性は子どもが誰かと活動している姿を見ることができ、再現性は子どもが活動を繰り返す姿として見ることができ、情意性は子どもの楽しそうな表情を見たり、声を聞いたりすることができる。しかし、志向性だけは、子どもが自分の心の中に秘めている目的であるため、たとえ子どもが同じ行動をしていたとしても、保育者によって読み取り方に違いが生じていることは表4に示した通りである。つまり、経験を重ねた保育者は4つの要素の中で、唯一目に見えない志向性を子どもの活動の前後から推測することで、より深く子どもの興味・関心を読み解こうとしていることが示唆された。

第5節 保育経験者は子ども何を見て内面を捉えているのか

本章では、経験年数による保育者の子どもの興味・関心の判断基準を示した。2回の試聴を通して判断基準に違いが生じたことは1つの発見であった。その上で、本章の課題を2つ挙げる。1つは、新人保育者は子どもの共同性、中堅保育者は子どもの志向性について着目する傾向があることが明らかとなったが、本研究の調査対象が保育経験年数1年未満の新人保育者と5年から10年の中堅保育者の2群のみであったため、経験年数が何年目を境にして、保育者の判断が共同性から志向性へ変化するのかについて明らかにすることができなかったことである。もう1つは、省察回数によって判断に違いが生じた理由については明らかになっていないことである。

次章では、回数による保育者の省察の違いについて調査する。

第4章 子ども理解に必要な着目点

第4章では、「なぜ、保育者の子ども理解は省察回数によって異なるのか」という問いに基づいて、保育者の省察の着目点を明らかにするために、3歳児を担当する20名の保育者の砂遊びの様子を撮影し、各保育者に自身の砂遊びの様子が撮影された10分間のビデオを2回連続して視聴してもらい、自由記述形式で省察してもらった。経験年数による省察の着目点の違いを明らかにすることで、子ども理解の判断基準が保育経験と省察回数のどちらに影響されるのかを明らかにしている。

第1節 保育者の省察から着目点を探る

4-1-1 保育の質向上のための保育カンファレンス

幼稚園教育要領²においては、教師の役割を「幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助すること」と位置付けている。また、そのために、一人一人の幼児が発達に必要な経験を得られるようにするために、個々の幼児の発達や内面の動きなどを的確に把握して、それぞれの幼児の興味や欲求を十分満足させるようにしなければならないとしており、子どもの内面を汲み取ることの重要性について触れている。保育所保育指針⁴においても、保育者等が子どもの内面や育ちに対する理解を深めることの重要性について触れると共に、自らの保育のよさや課題に気が付くことにもつながっていくという保育者の質の向上についても触れている。また、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説³においても、保育教諭等は、園児一人一人の発達及び内面についての理解と保護者の状況に応じた支援を行うことができるよう、援助に関する知識や技術等が求められるとするなど、保育所保育においても子どもの内面について触れている。すなわち、個に応じた指導を実現するためには、子どもの内面を理解することが肝要であり、その行為自体が保育者の質の向上に繋がるということであろう。それでは、保育者は、どのようにして子どもの内面を汲み取り、保育の質を向上させてきたのだろうか。保育の質の向上への取り組みの1つとして、保育カンファレンスが注目されてきた。保育カンファレンスを通して、子どもの共通理解が可能になり、保育者間の関係性が高まることなどから、その有効性が注目されてきた¹⁰⁰。保育カンファレンスにはいくつかの種類がある。木全¹⁰¹は、保育カンファレンスを、気になる子の保育に関する相談を目的として保育園を訪問した巡回相談スタッフが専門的な支援を行う個別カンファレンス（ケースカンファレンス）と、実践の場を離れた研修会などで意見の集約を行ったり、実践者同士が保育後に行っ

たりするグループカンファレンスの 2 つに分類している。カンファレンスを通して他人の意見を取り入れる意義は、自分とは異なる視点を得ることができるところにあると言えるだろう。Harford, MacRuairc¹⁰²、Sewall¹⁰³、Rosaen, Lundeborg, Terpstra, Cooper, Niu, Fu¹⁰⁴も、ファシリテーターや同僚との相互作用が、カンファレンスの質を高めていることを確認している。つまり、保育カンファレンスを通して、自分の意見を出したり、自分以外の人と議論したりすることで、将来の保育が最適化されるのである。

4-1-2 保育カンファレンスの沿革

事例をもとに過去の自分の経験や、事例に関する自分の考えを語る保育カンファレンスは、自身の保育を振り返る「省察」にも繋がる。津守¹⁰⁵は、省察によって子どもの理解は深められるが、その理解が完全になされることはありなしながらも、保育者は省察することで1日の保育を振り返り、自身の保育を見つめ直し、明日の保育実践の素地とすると綴っている。しかし、振り返る方法も多様である。振り返る主な方法として、エピソード記録(記述)、写真、ビデオがある。エピソード記録は、保育者が保育者の視点で留めておきたい子どもの様子を文字に起こして可視化された記録である。そして、カンファレンス(園内研修)を通して、エピソード記録を読んだ他者の意見や感想を吸収しながら保育の質の向上に繋げていく手法である。岡花¹⁰⁶は、「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特性について、記述内容の質そのものがカンファレンスのプロセスに影響を与えていることを明らかにした上で、エピソードの読み手である保育者は、エピソードを読む過程でエピソードを書いた保育者と同じ経験をしたことになり、二重の保育体験をしていることに着目している。しかし、エピソード記録は記述に時間を要することはもとより、他の保育者が一堂に集まらなければならないなどの制約が多く、保育カンファレンスの開催そのもののハードルは高い¹⁰⁷。一方、瀧川¹⁰⁸が提案した写真を活用したアクティブ・ラーニング型園内研修は、エピソード記録による園内研修のように事前に事例を文字情報に書き起こすプロセスがなく、その日の保育終了後すぐに園内研修として取り組むことができる。写真を活用した省察は、保育者が、その写真を題材として選んだ時点で、「保育者が保育者の視点で留めておきたい子どもの様子」を説明することができ、さらにその写真に写っている環境についても共通認識を保つことができるため、カンファレンス参加者を募る制約は残るものの、従来のエピソード記録よりも大幅に時間の省略化が可能となる点においては実行性が高いだろう。そして、近年、注目されているカンファレンス形式が、ビデオ動画を参加者が視聴し、気付いた

点を持ち寄るビデオ・カンファレンスである。ビデオは、記述者が主観で記述した文字情報であるエピソードや、一場面の画像情報である写真と比べても、被写体の動きや音声もあるため情報量が格段に多い。Grant & Kline¹⁰⁹は、ビデオを活用することで、参加者間の議論が一般論や実践の回想を超えて発展するのに有効であると結論づけている。さらに、ビデオ・カンファレンスは、参加者たちの議論の発展¹¹⁰や各参加者の意識や気付きの技術¹¹¹を促進させるという報告もある。Fadde¹¹²は、自己批判能力の改善についても報告している。Napper-Owen & McCallister¹¹³やStar & Strickland¹¹⁴は、ビデオを見た参加者は、特に生徒の学習に関して、教室で何が起きているかに気づく能力が向上していることを示した。Welsch & Devlin¹¹⁵は、カンファレンスの参加者は記憶に基づく省察よりもビデオ視聴による省察を好んでいることを示したことからも、カンファレンス形式としてはビデオを用いた方式が最も効果的と言えるだろう。また、近年のデジタル技術を勘案すると、保育の実践後に手書きやパソコンでエピソード記録を作成したり、片手でデジタルカメラを持って撮影したりするよりも、スマートフォン等を三脚に乗せてビデオ撮影する方が容易だろう。

4-1-3 保育経験年数と保育カンファレンスの関係性

保育者の省察パターンをクラスター別に分類し、省察パターンの違いが保育の実践力にどのように関連しているのかを検討した上山・杉村¹¹⁶は、杉村・朴・若林¹¹⁷が作成した省察尺度を活用し、省察をよく行う保育者ほど保育実践力の得点が高く、省察をあまり行わない保育者ほど得点が低いこと示した上で、省察数が多い保育者は、子どもに関する省察内容が多いことを明らかにした。保育者の省察内容の質に影響を与える要因として経験年数が挙げられている。保育者の省察のプロセスやメカニズムを明らかにするために、3-5 歳児を担当する 27 名の保育者に対して質問紙調査を行った杉村・朴・若林¹¹⁷は、保育経験年数とともに「変化察知」と「情報利用」は増加する傾向にあったことを明らかにしている。さらに、保育経験年数と省察に着目した上山、杉村¹¹⁶は、保育経験年数と省察の関連はあるものの、それ以上に省察は保育の実践力に強く関連していることを指摘していることから、津守¹⁰⁵の言う「省察は明日の保育実践の素地となっている」ことが裏付けられている。では、保育経験年数が少ない場合は、省察にどのような影響を与えるのだろうか。山川¹¹⁸は、新人保育者 1 年目の特徴を明らかにするために、気になる子への保育の振り返り内容を保育経験 20 年以上のベテラン保育者と比較した結果、新人保育者の振り返りはネガティブな側面が多く、まとまりをもって保育を語るができないことを報告している。また、3 歳児クラス

を担当する新任保育者の保育実践に対する課題意識と省察行為に着目した溝口¹¹⁹は、新任保育者の省察は、自分の保育についての出来、不出来という成果による発話が多く、先輩保育者の助言によって次の保育実践に応用するなどの変容が見られたことを明らかにしている。この調査結果は、園内研修において参加者が保育への理解が深まったと感じる瞬間の特徴について調査した淀川・箕輪・門田・秋田¹²⁰が、全ての役職者が一緒に考えて語り合うことが参加者の保育への理解を深めるという結果をもって裏付けたと同時に、保育カンファレンス（園内研修）の意義を、保育者間の「保育における見方・認識の再構築」と「コミュニケーションを図り育ち合うこと」の2点とした上で、園内研修は、研修後の保育者の保育実践の手応えに繋がったり、仕事へのやる気を増やしたり、保育の悩みを共有したりすることで保育者間の関係性を生むため、安心して参加できる環境が重要であることも示した。金井・楠見⁶は、保育者は実践を通して先輩から助言を得たりしながら経験から教訓を引き出し、熟達者が持つ知性である実践知を獲得することで実践力を高めているが、この実践知を獲得する際も省察が大きな役割を果たしていることを報告している。以上の通り、保育カンファレンスの意義を保育の質の向上策の1つと位置づけた上で、保育経験年数と省察の関係性について整理したが、溝口¹¹⁹や淀川・箕輪・門田・秋田¹²⁰が指摘したとおり、保育者は保育カンファレンスを通して自身の省察内容を補完することができ、上山、杉村¹¹⁶が指摘したように、省察内容が充実することで、子どもに関する省察内容が増えることから、保育カンファレンスに参加した保育者の子ども理解は深まると言える。しかし、上山、杉村¹¹⁶は、子どもに関する省察数が増えると報告しているが、その省察が子どもの内面に触れているのかどうかまでは明らかにしていない。

4-1-4 ビデオ・リフレクションの提唱

以上の課題を解決するために、第2章において、筆者はビデオ・リフレクションを提唱する。ビデオ・リフレクションとは、保育者が自身の保育実践が撮影されたビデオデータを視聴して振り返る省察方法である。保育カンファレンスでは、保育者個人の省察内容に、他の保育者の意見、感想、助言、経験談等が加わることで省察内容が補完されるが、本研究では、保育経験年数が異なる保育者が、ビデオ・リフレクションを2回繰り返し、1回目の省察を客観的に捉え、2回目の省察によって保育カンファレンス同様に省察内容が補完されるよう省察手法を設定し、保育経験年数や省察回数によって、省察の内容や、子どもの内面の理解がどのように変容するのかを明らかにすることを目的とする。子どもの内面は、幼稚園教育

要領²では「意欲や意志の強さの程度」「心情の状態(明るい気分、不満に満ちた状態、気落ちした気分など)」、保育所保育指針⁴では「子どもの心の動き」「物事に対する意欲」、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説³では「意欲や意志の強さの程度」「明るい気分」「不満に満ちた状態」「気落ちした気分」などと、各要領や指針によって表現が異なるものの、概ね「子ども心の変化」と置き換えることができる。保育経験年数と保育者の省察内容における先行研究については、縦軸を経験年数、横軸を質問紙調査による気付き体験の記述内容(保育の姿勢、子どもの心的状態や行動等)として2軸で整理した吉田・片山・西山¹²¹、自身のエピソード記述をもとに、縦軸を対象(自分、子ども等)、横軸を内容(行動、状況等)として、2軸で整理した本岡¹²²などがあるが、いずれもエピソード記録形式であり、より情報量が多いビデオデータを用いた振り返りではない。また、他の教師のビデオを見ても、同じような省察が生まれないこと¹⁰³や、省察内容が乏しいこと¹²³が指摘されていることから、本研究が採用した自分自身の保育を自ら振り返るビデオ・リフレクションには意義があると言えるだろう。

第2節 ビデオ・リフレクションの実践

4-2-1 研究対象

研究対象は、3歳児クラスを担当する一年目の新人保育者10名(aからjとする)と保育経験5年以上10年以下の中堅保育者10名(AからJとする)の合計20名の保育者が、自身の砂遊びの様子を観察し記述した自由記述である。記述時間を正確に測定するため、対象者は一つの部屋に集まり、1人一台のタブレットを用意してビデオデータを視聴した。なお、本調査は16か所の認可保育所(1から16とする)で撮影された(表1)。20人の保育者のうち12人はそれぞれ異なる12か所の認可保育所に勤務しており、残り8人の保育者は4か所の認可保育所に2名ずつ勤務している。

表 4-1 撮影対象園一覧

撮影実施保育所	対象保育者
1	a
2	b
3	c
4	d
5	e
6	f
7	A
8	B
9	C
10	D
11	E
12	F
13	G g
14	H h
15	I i
16	J j
16 か所	20 人

4-2-2 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育者に対して、本研究の目的、調査内容、ビデオ撮影について紙面をもって説明した。また、本研究への参加は任意であり、不参加による不利益はないことも事前に説明した。研究結果を公表する場合には個人情報には匿名処理されること、および撮影後のデータに関してはハードディスクに保存し、研究終了後は物理的に破棄することで同意を得た。なお、本研究は大阪総合保育大学倫理委員会の許可を得て、実施された（承認番号：児保研-043）。

4-2-3 撮影方法

撮影は、筆者が三脚によって固定されたタブレット端末を砂場の縁から約 2 メートル離れた場所に設置し撮影した。撮影の際は砂場全体が映るように視野を確保した。

4-2-4 ビデオ・リフレクションの進め方

保育者が試聴した保育動画は、それぞれ砂遊び開始から 10 分間を抽出して編集した。

1 回目：自身が砂遊びする動画を視聴し、気づいた点を用紙に記載するように依頼した。
2 回目：1 回目と同じ動画を視聴し、1 回目では気付かなかった点について用紙に記載するように依頼した。一回の視聴時間を 10 分間、記述時間を 5 分間、合計 15 分間とした。また、15 分間の間に気になる場面があった場合は、途中で止めたり、繰り返し視聴したりすることは可能であることを事前に伝えた。1 回目と 2 回目の視聴の空き時間は 1 分間とした。

4-2-5 記述内容の分類

全ての自由記述を、子どもの気持ちや感情などの内面について触れている「内面」、子どもの行動やその状況などについて説明している「外面」、保育者が自身の言動について反省や後悔した態度で記述された「反省」、保育者の行動や周囲の環境について説明をした「状況」の 4 つに分類した。

<統計分析>

個人間要因を経験（新人・中堅）、個人内要因を記述内容、回数とした繰り返しのある 3 要因の分散分析を行った。分析には統計解析ソフト SPSS（Ver. 25.0）を用いた。

<質的分析>

保育経験年数による省察内容の違いを分析するために、4 つの分類において記述数が最も変容した新人保育者と中堅保育者の記述内容についてそれぞれ考察した。

4-2-6 分類の信頼性

記述内容の 4 種類の分類について 2 名の評定者で一致率を次の式で求めた結果、内面 89.6%、外面 92.0%、反省 93.0%、状況 88.4%であり、全項目において 80%以上であることを確認した。なお、信頼性を算出するにあたっては、一致率を次のように求めた。

$$\text{一致率} = \text{一致した回数} \div (\text{一致した回数} + \text{不一致の回数}) \times 100 (\%)$$

4-2-7 調査期間

本調査は 2020 年 11 月から 2021 年 2 月に実施した。

第 3 節 保育者は子どもの体験に着目するようになる

4-3-1 新人保育者と中堅保育者の省察内容別の記述数

表 4-2 に、新人保育者と中堅保育者の記述内容別の省察数の平均と標準偏差を示した。

表 4-2 新人保育者と中堅保育者の記述内容別の平均（標準偏差）

回数	一回目			二回目		
経験	新人	中堅	総和	新人	中堅	総和
内面	1.40 (2.22)	1.00 (0.94)	1.20 (1.67)	2.40 (1.57)	2.7 (2.26)	2.55 (1.90)
外面	2.60 (3.50)	2.1 (3.81)	2.35 (3.57)	4.00 (3.62)	4.40 (2.71)	4.20 (3.12)
反省	4.10 (3.81)	3.60 (4.03)	3.85 (3.82)	1.50 (1.95)	2.60 (3.92)	2.05 (3.06)
状況	1.50 (1.71)	2.90 (3.51)	2.20 (2.78)	1.20 (1.68)	1.30 (2.21)	1.25 (1.91)

個人内要因に対する Mauchly の球面性が仮定されなかったため、Greenhouse-Geisser に
よる自由度の修正をして分散分析した。経験の主効果 ($F(1, 18) = 0.440$, $p = .516$ (ns),
 $\eta^2 = 0.024$), 省察内容の主効果 ($F(1.890, 34.012) = 1.573$, $p = .223$ (ns), $\eta^2 = 0.080$),
回数の主効果 ($F(1.000, 18.000) = 0.267$, $p = 0.612$ (ns), $\eta^2 = 0.015$), 省察内容×経験
の二次の交互作用 ($F(1.890, 34.012) = 0.095$, $p = .900$ (ns), $\eta^2 = 0.005$), 経験×回
数の二次の交互作用 ($F(1.000, 18.000) = 1.191$, $p = .290$ (ns), $\eta^2 = 0.062$) は有意な
差はなかった。省察内容×回数の二次の交互作用で有意な差があった ($F(2.207, 40.868)$
 $= 6.473$, $p = .003$, $\eta^2 = 0.264$)。経験×省察内容×回数の三次の交互作用には有意な差
はなかった ($F(2.270, 40.868) = 0.805$, $p = .0.468$, $\eta^2 = 0.043$)。

有意な交互作用があった省察内容×回数について、1 回目と 2 回目の省察内容を図 1 に示
した。Bonferroni の多重比較を行った結果、「内面」と「外面」については、1 回目よりも
2 回目の方が有意に増加 ($p < .01$) し、「反省」については 2 回目が有意に減少 ($p < .05$) した。

「状況」については、回数による有意な差はなかった。また、1 回目では省察内容の頻度で
有意な差はなかったが、2 回目では外面が状況より有意に高かった ($p < .024$)。保育者は自身
の保育を省察する際は、1 回目は反省し、2 回目は子どもに着目する傾向があると言える。

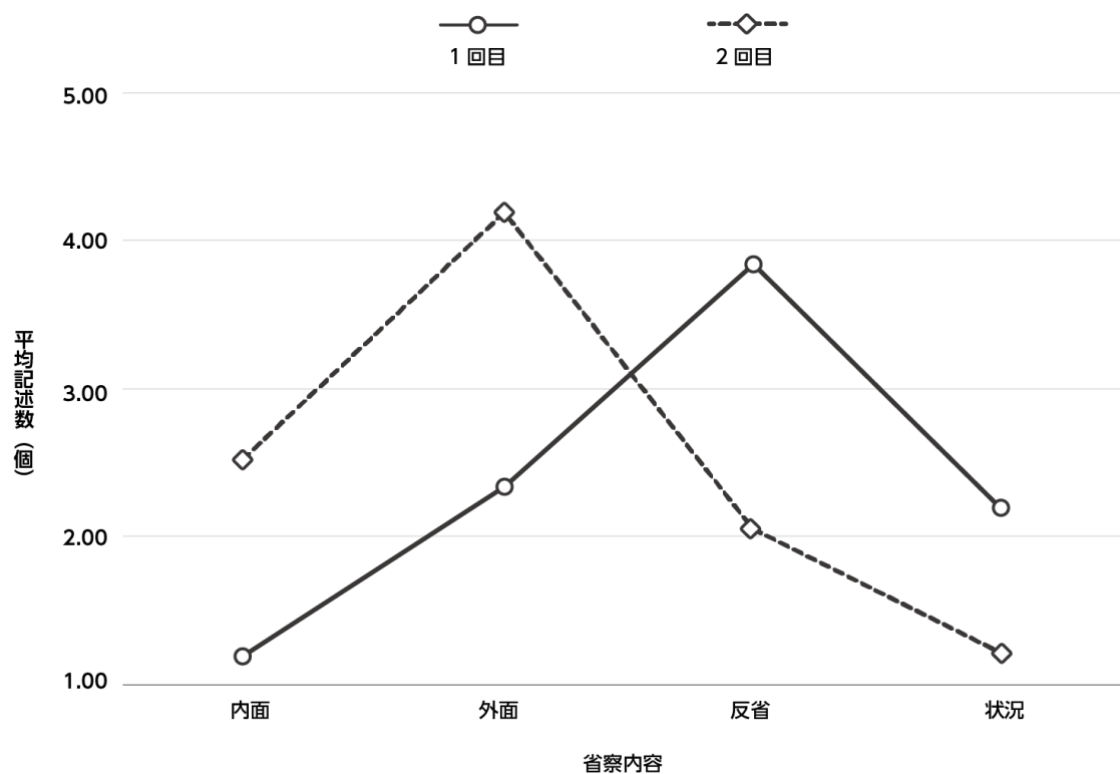


図 4-1 1 回目と 2 回目の省察内容別の平均記述数

4-3-2 新人保育者と中堅保育者の記述内容

分散分析の結果、有意に増加した「内面」と「外面」、有意に減少した「反省」について、a から j の新人保育者 10 人と A から J の中堅保育者 10 人の記述から、1 回目と 2 回目の記述数の増減において、「内面」が最も増加した i と C、「外面」が最も増加した f と I、「反省」が最も減少した g と H、有意差は見られなかった「状況」については記述数の合計が減少していたため、「反省」と同様に最も減少した d と I の記述を、それぞれ表 3 から 6 に示した上で、保育経験年数の違いによって省察内容の違いを比較した。

表 4-3 「内面」が最も増加した新人保育者 i と中堅保育者 C の記述

	新人保育者 i の「内面」に関する記述	中堅保育者 C の「内面」に関する記述
1 回目	1) 作った山を崩したくないことを伝える子どもがいる	記述なし
2 回目	1) 砂場の外にある砂を取っている子どもは、白いさらさらの砂を使いたかった 2) 自分で作った物を保育者に食べてもらうことで笑顔になり、喜びを感じている 3) 保育者に山作りを手伝って欲しいのか道具を渡す 4) 友達に何味のアイスクリームが食べたいのか聞き、自ら友達と関わろうとしている 5) 砂が手に付いてしまったことを気にしている子どもがいる	1) 上手にアイスクリームができあがって最初は嬉しそうにしているが、それ以上の関わりがなく、アイスクリームを崩している 2) 保育者の「いただきます」に子どもがあまり興味を示していない 3) 子どもが作ったアイスクリームを保育者に見せたかったが、空気を読んで他の保育者に見せている 4) 子どもが自分で作った物にあまり興味がない、壊れても気にしない 5) 保育者が道具の使い方を見せると、同じ物を使っていたのに保育者の物を欲しがる

新人保育者 i の「内面」の記述数は、1 回目から 2 回目にかけて 1 から 5 へと 4 増加しており、新人保育者の中で最も多い増加数であった。新人保育者 i は、1 回目に「作った山を崩したくないことを伝える子どもがいる」と記述していることから、子どもの内面を子どもが発した言葉から推測しているのに対し、2 回目は「砂場の外にある砂を取っている子どもは、白いさらさらの砂を使いたかった」や「自分で作った物を保育者に食べてもらうことで笑顔になり、喜びを感じている」など、子どもの行動や表情から内面を推測している。2 回のビデオ視聴を経て、子どもが発した言葉だけではなく、子どもの行動や表情などからも内面を汲み取っていることがわかる。

一方、1 回目から 2 回目の「内面」の記述の増加数が最も多い中堅保育者は C であった。中堅保育者 C は 1 回目には「内面」については記述しておらず、2 回目の記述数は 5 であった。C を含め合計 4 名の中堅保育者が 1 回目に「内面」を記述していなかった。2 回目の「内面」には「保育者の『いただきます』に子どもがあまり興味を示していない」、「子どもが自分で作った物にあまり興味がない、壊れても気にしない」などが記述されており、新人保育者 i が使わなかった「興味」という語彙が使われており、子どもが何に興味を持っていないのかが記述されているなど、記述内容も具体的である。

以上のことから、経験年数の視点による新人保育者と中堅保育者の子どもの「内面」の違いは、新人保育者は、子どもが発した言葉や保育者が目視確認した子どもの行動や表情によって子どもの内面を理解しているのに対し、中堅保育者は保育者が提案した遊びに対する子どもの反応によって理解している点と考えられる。

表 4-4 「外面」が最も増加した新人保育者 f と中堅保育者 I の記述

	新人保育者 f の「外面」に関する記述	中堅保育者 I の「外面」に関する記述
1 回目	1) 子ども同士で話し合い、遊んでいる 2) 玩具を探す子どもがいる 3) 奥で、一人で遊びに集中している子どもがいる	記述なし
2 回目	1) 友達についてしまった砂を払ってあげている姿がある 2) 友達の作る山に砂を「どうぞ」と運ぶ姿がある 3) 使いたい玩具を友達同士で話し合い、交換している 4) 一緒にジュースに見立てて遊んでいる子どもがいる 5) 遊びを探す子どもがいる 6) 特定の男の子との関わりが多い	1) 泥水を作っている子どもと水を容器に入れている子どもがいる 2) 手で土を掘っている子ども同士が互いに手を見せ合い、感覚を共有している 3) 他児が土に足を入れているのを見て、真似してみるが控えめ 4) お店屋さんとおきゃくさんになり、やり取りをしている 5) 一人で容器に土を盛りながらも友達を気にしている 6) 容器で水をすくえず、道具を持ってきてすくい入れている 7) 水を土の上にかけて続けるが、吸収されてしまい、何度も行ふ 8) 砂場玩具の容器がなかった子どもが廃材の容器を持ってきて数を増やす

新人保育者 f の「外面」の記述数は、1 回目から 2 回目にかけて 3 から 6 へと 3 増加しており、新人保育者の中で最も多い増加数であった。新人保育者 f の 1 回目と 2 回目の変化の特徴は、着目点が子ども一人から子ども同士の関わりに変化したことである。1 回目は「奥で、一人で遊びに集中している子どもがいる」など、一人の子どもに着目している記述が 2 つあり、子どもの同士の関わりに関する記述は「子ども同士で話し合い、遊んでいる」が 1 つあるが、その内容に具体性はなく抽象的である。しかし、2 回目になると、「友達についてしまった砂を払ってあげている姿がある」や「使いたい玩具を友達同士で話し合い、交換している」など、子ども同士の関わりを具体的に記述していることから、1 回の視聴では子ど

も一人ひとりを見ているものの、子ども同士の関わりまでは把握することができず、2回の視聴によって全体を見ることができ、子ども同士の具体的な関わりについて記述できることがわかる。

一方、1回目から2回目の「外面」の記述の増加数が最も多い中堅保育者はIであった。中堅保育者Iは1回目の「外面」は記述がなく、2回目には12もの記述があった。1回目に「外面」の記述がなかった中堅保育者はIを含めて合計4名であった。中堅保育者Iの「外面」に関する2回目の記述は、新人保育者同様に子ども同士の関わりについて記述しているが、「容器で水をすくえず、道具を持ってきてすくい入れている」、「水を土の上にかけて続けるが、吸収されてしまい、何度も行う」など、子どもが体験して理解したことや、気づいたことについて記述していることも特徴的である。

以上のことから、経験年数の視点による新人保育者と中堅保育者の子どもの「外面」の違いは、新人保育者は、1回目は子どもの外面について一人の子どもの行動について記述し、2回目には子ども同士の関わりについて記述することができるなど視野が広がる傾向があるが、中堅保育者は1回目の視聴から「子どもが体験を通して理解したことや気付いたこと」などを具体的に記述することができるため、保育経験年数の違いによって子どもが活動から得た学びについて記述する違いがあると言えるだろう。体験を通した子どもの学びに着目することは新人保育者にとって難しい視点と言える。

表 4-5 「反省」が最も減少した新人保育者 g と中堅保育者 H の記述

	新人保育者 g の「外面」に関する記述	中堅保育者 H の「外面」に関する記述
1 回目	1) 保育者が子どもの視線を集めるのに時間がかかる 2) 保育者が子どもの気持ちをしっかり把握していない 3) 遊び始める前の玩具の配置（子どもがすんなりと遊べるような環境構成） 4) 保育者の座り方、態度が悪い 5) 子どもの興味を引くような遊びをしていない 6) 全体をあまり見られていない 7) 遊びを展開できていない 8) 子ども一人一人の性格を把握していない（適切な声かけ） 9) 常に定位置に座る、移動しない 10) 子どもの興味がわくような保育でない 11) 砂遊びの目的を把握できていない 12) 玩具の使い方に工夫がない 13) 興味・関心が何にあるのか理解不足	1) 一人一人とじっくり関わりを持っていない 2) 遊びのモデルとなれていない、道具をあまり使っていない 3) 遊びを展開できていない 4) 一人で遊び込めている子どもに目を向けていない 5) 全体的に子どもと一緒に何かをしていない 6) 使っていない玩具を自分で片付けている 7) 全体を気にしてしまっている 8) 子どもと立って話をするとところがある 9) 自分が道具を使って遊んでいない 10) 子どもに遊ぶ場所を制限している 11) 新人と同じ場所にいない 12) 注意等、自分がしてしまっている
2 回目	記述なし	1) 子どもの玩具の取り合いを見逃している 2) 遊びを制限しなさすぎている（他児嫌がる） 3) 子どもが話しかけてきているのに気付いていない 4) 団子を作ってその後その子どもが何に使っているのか見ていない

新人保育者 g の「反省」の記述数は、1 回目から 2 回目にかけて 0 から 13 へと 13 減少し、新人保育者の中で最も多い減少数であった。新人保育者 g の「反省」に関する記述の特徴は 2 つある。1 つは、他の新人保育者は「子どもへの声かけが少ない」や「砂場に玩具がたくさん転がっていて危ない」など、自分の行動に対する反省が多いのに対し、新人保育者 g は「保育者が子どもの気持ちをしっかり把握していない」や「子どもの興味がわくような保育でない」など、子どもの内面を把握できていないことや子どもの興味を引き出せていない保育者自身に対する反省が多いことである。もう 1 つは、2 回目の記述がないことである。当然、「反省」以外の記述が増加しており、特に「状況」が 1 つから 5 つへと増加したことから、1 回目の視聴の結果、2 回目は 1 回目に得た反省の課題を探るかのように、周囲に目

を向ける意識が強くなったと考えられる。

中堅保育者 H の 1 回目から 2 回目の「反省」の記述の減少数は 8 であり、中堅保育者の中で最も多い減少数であった。中堅保育者 H の「反省」に関する記述の特徴は、1 回目の記述では新人保育者同様に「遊びのモデルとなれていない、道具をあまり使っていない」、「自分が道具を使って遊んでいない」など、保育者自身に対する反省が多いのに対し、2 回目の記述では「子どもの玩具の取り合いを見逃している」や「団子を作ってその後その子どもが何に使っているのか見ていない」など、子どもたちの遊びへの保育者の介入がないことや、子どもの遊びの発展に関する記述に変化していることである。1 回目に「遊びを展開できていない」と記述していることもあり、遊びの展開を意識した結果、保育者による遊びへの介入に着目したのかもしれない。

以上のことから、経験年数の視点による新人保育者と中堅保育者の「反省」の違いは、新人保育者は、保育者が子どもの内面を把握できていない、または保育者が子どもの興味を引き出せていないことを反省しているのに対し、中堅保育者は保育者の子どもの遊びへの介入がないことを反省していることである。子どもの遊びに保育者が介入する判断や、その重要性について理解することは、新人保育者にとってまだ早い段階と言える。

表 4-6 「状況」が最も減少した新人保育者 d と中堅保育者 I の記述

	新人保育者 d の「状況」に関する記述	中堅保育者 I の「状況」に関する記述
1 回目	1) 遊び方の提案として、見立て遊びを保育者が実践する 2) 雨上がりの砂の感触の違いを面白いこととして伝える 3) 砂は洗えば落ちるため思い切り遊んでいいことを保育者自身がためらいなく汚れることで伝えている 4) 自分の好きな遊びを見つけ、没頭している子どもには敢えて少し見守っている 5) 子どもからの問いかけにはできる限り丁寧に答えている 6) どんどん集中していく子どもと飽きている子どもがいる	1) 子どもと同じ体験（土の中に足を入れる）をしている 2) 遊びに入れない子どもに話しかける 3) 砂だけでなく、泥遊びをするため、水を用意する 4) 子どもが作った物を見せに来た時、「すごいね」と多く言っている 5) 水をすくう方法を見せ、子どもがすくいやすいようにする 6) 水の気持ち良さを一緒に感じる
2 回目	園庭には他の遊具もたくさん見えていのに、この時期に砂場だけに 40 分入れたのはすごい	記述なし

新人保育者 d の「状況」の記述数は、1 回目の 6 から 2 回目の 1 へと 5 減少しており、新人保育者の中で最も多い減少数であった。新人保育者 d の「状況」に関する記述の特徴は、「遊び方の提案として、見立て遊びを保育者が実践する」「子どもからの問いかけにはできる限り丁寧に答えている」のように保育者の様子を記述しているが、2 回目は「園庭には他の遊具もたくさん見えているのに、この時期に砂場だけに 40 分入れたのはすごい」と、「外面」同様に 2 回の視聴によって全体を見ることができていることであろう。

一方、1 回目から 2 回目の「状況」の記述の減少数が最も多い中堅保育者は「外面」と同じく中堅保育者 I であり、減少数は 6 であった。中堅保育者 I は「状況」について 2 回目には記述しておらず、2 回目に記述がなかった中堅保育者は I を含めて合計 5 名であった。I の「状況」に関する記述の特徴は、主に保育者の様子を記述していた新人保育者とは対照的に、「子どもと同じ体験（土の中に足を入れる）をしている」「水をすくう方法を見せ、子どもがすくいやすいようにする」など、保育者と子どもの関わりに関する記述である。また、2 回目は「内面」と「外面」の記述数が増加しており、特に「外面」については上記の通り、増加数が最も多い中堅保育者であった。

以上のことから、経験年数の視点による新人保育者と中堅保育者の子どもの「状況」の違

いは、新人保育者は2回の視聴を通して視野が広がるのに対し、中堅保育者は1回目の視聴から保育者と子どもの関わりについて記述するなど、新人保育者よりも広い視野を持って記述しており、2回目には状況ではなく子どもに着目していることから、経験年数によって視野が広がる傾向があると言えるだろう。結果として、中堅保育者は新人保育者よりも判断が早くなり、素早く子どもに着目することができていると言える。

第4節 保育者は2回の省察を通して子どもを意識する

第4章では、保育経験年数が異なる保育者がビデオ・リフレクションを2回繰り返すことで、保育経験年数や視聴回数の違いによって、記述数と記述内容がどのように変化し、保育者が子どもの内面をどのように理解するのかを調査した。その結果、記述数に関して、保育経験年数による変化は見られなかったが、視聴回数による変化は見られたため、2回の視聴を通じて、保育者の記述がどのように変化し、その変化からビデオ・リフレクションの意義について考察する。

4-4-1 視聴回数による記述内容の違い

被験者の平均記述数は、「内面」と「外面」については、1回目よりも2回目の視聴の方が有意に増加($p<.01$)し、「反省」については2回目の方が有意に減少($p<.05$)した。「状況」については、視聴回数による有意差はなかった。「内面」と「外面」の記述数が増加した結果は、省察数が多い保育者は子どもに関する省察内容が多いと報告した上山、杉村¹¹⁶の研究結果と一致する。「反省」の記述が減少した理由は、1回目に自分の保育の課題を記述し、2回目にその原因を探った結果であろう。例えば、新人保育者gは、1回目では、子どもの気持ちを把握していないことや、子どもが興味を持つような保育を実践できていないことを反省しており、2回目には「玩具だけでなく、木や葉、石を見立てて遊ぶ子どももいる」など、子どもの行動について記述している。中堅保育者についても同様に、1回目に「遊びを展開できていない」と記述していることから、2回目は遊びの展開に意識が向いていることが窺える。

また、表1から、両者ともに1回目は「反省」が多く、2回目は「外面」が多くなることが示されたが、一回目の「状況」に関しては、中堅保育者は新人保育者の約2倍の記述数であった。これは、中堅保育者は何らかの判断するための情報を収集していることを示唆している。実際の記述内容から、「水をすくう方法を見せ、子どもがすくいやすいようにする」、「道

具の持ち方や使い方について伝える」、「子どもに質問や言葉を投げかけながら遊びに参加している」など、子どもの遊びに介入している記述があることから、保育者が子どもの遊びに介入すべきかどうかを適切に判断するためには、相当の経験年数が必要であることを報告した McInnes, Howard, Miles, Crowley³⁶の報告と一致する。子どもの内面の理解については、保育者の自由記述から、中堅保育者は子どもが具体的に何に興味を持っているのかについて記述した事例がいくつもあるのに対し、新人保育者には子どもが興味を持った遊びや行動についての記述はほとんど見られなかったことから、保育者は経験年数を重ねることで子どもが何に興味を持っているのか意識的に省察する傾向にあることが示唆されており、保育経験年数とともに「変化察知」と「情報利用」が増加する傾向にあったことを調査した杉村・朴・若林¹¹⁷の報告を裏付けるものであると言える。

4-4-2 ビデオ・リフレクションの意義

ビデオ・リフレクションを実施する意義として、実行容易性をあげたい。実行容易性について、松本・中坪・杉村・金岡・日切¹⁰⁷は、人的要因や時間的要因により、保育カンファレンスの実行性が低いことを指摘しているが、ビデオ・リフレクションの場合は1人の保育者が要する時間は30分程度である。仮に、10人の保育者で2時間の保育カンファレンスを開催したとすると延20時間を要するが、10人がビデオ・リフレクションを開催しても5時間であり、保育カンファレンスの4分の一程度の時間数で収まるため、ビデオ・リフレクションは制限の多い保育現場において実行性が高いと言える。ビデオ視聴を通して自分の保育を自分自身で振り返るビデオ・リフレクションは、1回の視聴で終わるよりも2回視聴した方が記述数は増加し、さらに1回目よりも2回目の視聴の方が子どもに関する内面と外面の記述が有意に増加したことから、保育カンファレンスに類似した効果を得ることができたと推察できる。しかし、その反面、ビデオで撮影されることで保育者の行動が変容する可能性も考慮しなければならない。

新人保育者の学びについて、新人保育者と中堅保育者の記述数には有意差はなかったものの、記述内容には特徴があった。例えば、「外面」の記述について、新人保育者は子ども同士の関わりについて記述しているが、中堅保育者は子どもが体験して理解したことや気づいたことについて記述していた。子どもは、体験を通じて、感じたり、気付いたり、理解したり、できるようになったりすることで、知識と技能を学び、学んだ知識と技能を使うことで、思考力・判断力・表現力を育み、友達と一緒に遊びながら、自分もやってみようとい

う自発性が芽生え、意欲が学びに向かうことは保育所保育指針⁴にも明記されていることから、中堅保育者の子どもの体験に対する着眼点は子どもの育ちにとって必要と言えるだろう。したがって、ビデオ・リフレクションは、深い自己省察や自身の保育の課題の考察を可能ではあるものの、子どもの体験に着眼点を置くなど、従来の保育カンファレンスのように経験の浅い保育者が保育経験年数や立場の異なる複数の保育者の意見を取り入れるなどして学ぶことことはできない。そのため、ビデオ・リフレクションの意義である「実行容易性」と、ビデオ・カンファレンスの意義である「新人保育者の学び」はトレードオフの関係にあると言える。しかしながら、保育所保育指針⁴が求める「保育者等による子どもの内面や育ちに対する深い理解」、幼稚園教育要領²が求める「幼児一人一人の行動と内面の理解」、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説³が求める「園児一人一人の発達及び内面についての理解」に向けてビデオ・リフレクションという一つの具体的な提案ができたことを本章の成果と考える。

第5節 なぜ保育者の子ども理解は省察回数によって異なるのか

本章を通して、保育者が自身の保育を視聴して振り返るビデオ・リフレクションを実践した結果、保育者は、自らの保育を反省した後で子どもに意識が向かうことが示された。職員会議や保育カンファレンスが重要であることは当然であるが、他の保育者が一堂に集まらなければならない職員会議や保育カンファレンスの開催は容易ではない¹⁰⁷。開催のハードルが高い職員会議や保育カンファレンスを通した子ども理解とは違った方法として、保育者が自身で振り返るビデオ・リフレクションを提唱できたことに本章の意義があろう。

その上で、本性の課題を2つあげる。

1つは、本研究の協力者の中堅保育者の経験年数が10年であったことである。11年以上の経験者であれば、また違った結果を得ることができたかもしれない。保育者は、子どもの内面を理解した上で、何に関心を持ち、興味を持って遊ぶのかを的確に捉え、子どもが満足に遊ぶことができる環境を構成しなければならない。その具体的な理解する方法を得るためには、やはり熟達者の実践知も重要であろう。しかし、金井・楠見⁶は、熟達者は中堅者のうちで、質の高い経験を通して、特別なスキルや知識からなる実践値や暗黙知を獲得した者と定義している。熟達者の子どもの理解の方法を量的データとして分析することができれば、子どもの理解、とりわけ内面の理解について新しい知見を得ることができた可能性は否定できない。しかし、保育現場においては、熟達者はすでに保育の実践者としてではなく

指導者の立場であることが多く、本研究の方法では熟達者を含めた検証は困難である。

もう 1 つは、なぜ、保育者は経験を重ねることで、「変化察知」と「情報利用」が増加する傾向にあるのかを明らかにしていないことである。これは、第 3 章の課題として残した「保育者の子ども理解の着目点が、何年目を境にして共同性から志向性へ移行するのか、つまり、保育者はどのような経験を経ることで目に見えない子どもの志向性に着目するようになったのか」と同様の課題意識である。子どもの興味・関心を捉え、発達の個人差に配慮する保育の個別最適化のために、「変化察知」と「情報利用」の活用は必須であろう。

第5章 子どもの発達の個人差への配慮

第5章では、「経験を重ねた保育者は、子どもの発達の個人差に配慮できているのではないか」という仮説のもと、保育者が子どもの発達の個人差をどのように把握しているのかを明らかにするために、4か所の認可保育所の3歳児クラスの発達記録をもとに子どもの発達が可視化された発達分析表を作成した。その結果、クラスの中のほとんどの子どもは発達にまとまりがあることを示された。また、当該3歳児クラスを担当する保育経験10年の中堅保育者4人に、自身が受け持つ子どもたちの発達をどのように把握しているかについて聞き取り調査も実施した。その結果、保育者は発達が一定の範囲にまとまっている子どもよりも、発達がクラス平均よりも半年以上遅れている子どもや発達障害傾向のある子どもや問題行動を取る子どもについて課題感を強く持っていたことを示した。

第1節 子どもの発達経過と個人差を可視化

5-1-1 保育所保育における指導の個別化

中央教育審議会初等中等教育分科会¹は、全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現を目的として、「令和の日本型学校教育」の構築について触れている。個別最適な学びとは、「指導の個別化」と「学習の個性化」等を教師視点から整理した概念である。特に、指導の個別化については、「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行う」としている。時間割に従って教科書を使って系統的に学ぶ教育課程である就学期とは異なり、子どもの生活リズムに合わせて身の回りの「人・もの・こと」を教材として5領域を総合的に学ぶ未就学期において、支援が必要な子どもを含め、一人ひとりの特性に合わせて指導方法や教材を柔軟に設定することは容易ではない。特に、未就学期には特別支援学級等の制度がないことから、保育者には子ども理解に基づいた柔軟性のある保育の提供が求められる。未就学期においては、支援が必要な子どもは「気になる子ども」と表現されており、いくつかの先行研究において定義されている。例えば、気になる子どもの行動特徴と保育者の対応を報告した本郷ら¹²⁴は「気になる子ども」を「何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」、気になる子どもの保育研究と今日的課題を整理した野村¹²⁵は、「幼児期に保育所・幼稚園の生活で行動・対人 関係に課題があることで集団への参加に困難をもつ子ども」「その困難に関して特別なニーズをもつ子ど

も」と定義した。その気になる子どもの存在は、保育者にとって「子ども理解」を深めるための知識や技術の修得に欠かせないものである。山川¹¹⁸は、「気になる子ども」の保育は、「精神的な辛さ」ともなうものであるが、気になる子どもの前担任者や、他クラスの担任、職員会や外部の専門家などの「サポート資源」を活用したり、気になる子どもの存在によってクラス全体の成長につながったとポジティブに捉えられるようになるなど「思考を深めるきっかけ」になったりしていると報告するなど、気になる子どもを含めたインクルーシブ保育が前提となっており、その利点や捉え方、問題の指摘や克服方法に関する研究が目立つ。例えば、保育者の熟達化プロセスを検討した高濱⁷は、保育者は5年以上の経験を積むと、ある一定量の知識を獲得するが、知識の増加現象は全体的に進むのではなく、いくつかの領域で進行したり、あるいは経験によって特有の増加領域があるとし、幼児のタイプや個人差によって保育者が関心を向ける側面が異なるのではないかと指摘した。保育者の成長過程を分析した小川¹²⁶が指摘する通り、保育の流れの中で、その場面の問題を敏感に感じ取ることができるようになるということは、まさに保育者としての成長に他ならない。保育者の成長には、気になる子どもの指導に困難をきたした経験や職場での危機などのいくつかの要因が関連していると考えられる。対象となる子どもの姿とは、たとえば子どもの思いがけない発言や想定外の行動を目にし、自身の実践や子どもの表現の意図や背景を再度捉え直すような契機を指す。環境的要素とは、それまで身を置くことのなかった立場や出会い、経験と言える。新たな環境で出会った子どもの姿が視野の拡大や新たな視点獲得の契機となり、子ども理解の深化へと繋がる。養成校時代の経験や園全体で共有した課題が契機となる場合においても、指導に困難をきたした気になる子どもの存在があったからこそ保育者に新たな気づきを与え、より子どもを理解できるようになるための糧となったのであろう。このように、保育者はインクルーシブ保育という環境下において、指導の個別化を目指す過程で成長している側面がある。

5-1-2 気になる子どもの特徴

気になる子どもの特徴は1つではない。保育者から見た「気になる子ども」とはどのようなものかについて調査した久保山¹²⁷は、子どもたちの発達の遅れやアンバランス、コミュニケーション、落ち着きのなさや集中力の欠如など多岐に渡り、気になる子どもとして見るのは発達障害のある子どもだけではなく、年齢や所属機関によっても異なると指摘している。また、気になる子どもの発達的特徴を調査した本郷ら¹²⁸も、子ども自身の発達は進んでいた

としても、年齢が高くなるほど集団との発達の開きが大きくなるとし、特定の領域に難しさを抱えるのではなく同じ領域の中でも「できること」と「できないこと」があり、さらに、対人トラブルや衝動性といった問題行動の理由は、知的な発達の遅れだけでは十分に説明できないとしている。同様に、溝口¹¹⁹も、気になる子どもの行動は「心理的つまずき」「社会的つまずき」「身体的つまずき」の3つの視点で捉えられ、これらの「つまずき」の多くは、クラスあるいは園生活などの集団生活の中で他者との相互交渉に問題を抱えているとした。以上を整理すると、保育者の気になる子どもとは、実年齢と比べて発達の遅れがあり、集団生活や社会性の発達に支障をきたす問題行動を示す子であると説明できるだろう。

5-1-3 特別な支援の必要性の基準

保育所保育指針⁴によると、保育士には乳幼児期の発達の特性や道筋を理解するとともに、一人一人の子どもの発達過程と個人差に配慮し、育ちについて見通しをもちながら、実態に即して保育を行うことが求められている。しかし、未就学期はインクルーシブ保育が前提となっており、その重要性は理解できるものの、子どもの育ちを考えたとき、集団保育ではなく個別保育の方が適している場合もあるだろう。いくら気になる子どもの存在が保育者の子ども理解に変化をもたらすとはいっても、発達の個人差に配慮したり、育ちに見通しを持つことが難しくなるとは、保育の質の低下に繋がったり、最終的には保育者の過度な心理的負担となる恐れもある。一般的には、気になる子どもは医療機関等によって診断されるが、保育園は1歳6か月児健診や3歳児健診よりも前に入園することもインクルーシブ保育を前提としている大きな要因の1つである。診断や判定を受けていないが発達障害の特性を有する子どもへの対応の困難さと心理的負担の関係を検討した木曾¹²⁹は、問題行動などへの対応に困難は感じていないものの、子どもの課題を保護者へ伝える難しさ（問題伝達の困難性）が精神的疲労感や子どもや保護者との接触の回避といった保育者の心理的負担につながると指摘している。これに対し、福島・清水¹³⁰は、保育者が発達障害に関する知識が豊富にあると思えていることに加えて、周囲からの手助けやアドバイスを受けることができていると感じられている状態下であれば、特別な配慮を要する子どもの保育の負担が大きくても、それに対処するだけの知識能力と環境が整っているために困難を乗り越えることができ、やりがいや達成感を感じることができると報告している。しかし、気になる子どもへの対応は自治体の制度や方針、施設の規模によっても異なり、職場内でカンファレンスを実施したとしても、発達障害に関する知識や経験を持たない保育者のみによる見解

になってしまう恐れもある。また、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準の第五章保育所第三十三条(職員)の中においても、「保育所には、保育士、嘱託医及び調理員を置かなければならない」とあるが、保育士以外の専門職の配置は想定していない^a。そのため、こうした定型発達以外の問題を解決するためには、医師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士などの外部の専門家と連携し、多角的な視点に基づく保育方針の検討が必要であろう。別府¹³¹は、気になる子どもの保育の課題として、障害の確定しないことの多い幼児期には子ども理解(アセスメント)が重要であることなどを挙げ、記録を科学的に分析し、一般化する方法論の構築が必要であることを述べている。このように、子ども一人一人の身体的、情緒的、知的、心理社会的発達の過程にどのような特性があり、その子どもの発達面に対して、どのような生活や活動を経験することが望ましいのかについて保育者自身が判断できなければ、本来的には個別保育が望ましい子どもに対して集団保育への参加を促し続けたり、時間が経つと共にクラスにおける子どもたちの発達の個人差が大きくなったりすることで、結果的にその子どもの不利益になりかねない。このような事態にならないためにも、保育者にとっての1つの判断の目安となるよう特別な支援の必要性の基準について検討し、子どもの利益と保育者の心身の負担の軽減に繋げたい。

そこで、本研究では、認可保育所に勤務する3歳児クラスの4人の担任保育者への聞き取り調査と、保育者らが担当するクラス全員の発達記録の分析を通して、保育者が気になる子どもとして認識する範囲を明らかにすることを目的とする。3歳児クラスを選定した理由は、3歳児健診を終えて発育状態や栄養の良否、疾病の有無、歯科、精神の発達など多角的な観点で発達の状態や保育園生活への影響が共有されているためである。

第2節 発達分析表の作成

5-2-1 対象者

研究対象は、同一法人が運営する認可保育所で担任を持つ4名の保育者への聞き取り調査から得られた口述記録と発達記録である。表1に、対象者の性別・年代・経験・勤務先と、録音時間、および録音データを起こした文字数を示した。聞き取り調査はオンラインシステムを使用して行われた。オンラインソフトはzoom(バージョン: 5.9.6)を使用した。

^a 保育所における嘱託医は発達の相談を主にしておらず、健康診断や突発的な発熱や嘔吐などの際に診察に罹るものである

表 5-1 対象者の概要

対象者	性別	年代	経験	勤務先	録音時間	文字数
保育者 A	女性	30 代	10 年	A 保育園	59 分	10,853 文字
保育者 B	女性	30 代	10 年	B 保育園	62 分	11,135 文字
保育者 C	女性	40 代	10 年	C 保育園	60 分	11,888 文字
保育者 D	女性	30 代	10 年	D 保育園	61 分	11,680 文字

5-2-2 発達分析表

保育者がどの程度の発達の遅れがある子どもを気になる子どもとして認識するのかについて明確にするためにクラスの子どもたちの発達が可視化される必要があった。認可保育所は、子どもの発達状況を発達記録に記録し、一定期間保存しなければならない。本研究では、研究対象となった 4 人の担任保育者が勤務する認可保育所が使用している同一様式の発達記録を収集して分析した。発達記録は、主に担任保育者によって日々の子どもの発達状況が発達確認項目に沿って一人ずつ月別に記録されており、保育者は、その月に発達を確認された項目があれば印を付け、発達が確認されなかった場合は印をつけない。本研究では 1 年分の発達記録を対象としたため、子ども毎の 1 年間の発達の経過を収集することができた。こうした発達記録の性質を活かし、以下の方法で発達分析表を作成した。

5-2-3 発達分析表の構成

一般的に発達記録の項目は幼稚園教育要領²や保育所保育指針⁴に複数の具体例が示されており、各保育所の方針に沿って発達項目に工夫がされており、研究対象となった認可保育所においても同様に発達項目に工夫がなされていた。そして、それらの発達項目は「健康」（26 項目）、「人間関係」（14 項目）、「環境」（15 項目）、「言葉」（16 項目）、「表現」（9 項目）の 5 領域（80 項目）に沿って分類されていたが、研究対象となった認可保育所においては、「健康」領域の 26 項目が運動（19 項目）と生活習慣（7 項目）に分類されていたため 6 領域となっていた。発達項目例を以下に記載する。健康領域（運動）「保育者が回した縄を跳ぶことができる」、健康領域（生活習慣）「排泄後、自分でトイレを流す」、人間関係（保育者や友達以外の地域の人に挨拶をする）、環境（落ちている枝や葉を拾って遊ぶ）、言葉（保

育者の言葉をよく聞き、聞かれたことに答える)、表現(自分の製作物を保育者や友達に見せる)。

5-2-4 発達数値

4月に到達した発達項目を「12」、5月に到達した発達項目を「11」とするように、到達した月順に数値を1つずつ減らしながら、翌年3月に到達した発達項目を「1」として1年分の発達項目を数値化する。また、すでに前年度に到達している発達項目については4月同様に「12」、年度内に到達しなかった発達項目については「0」として数値化し、発達数値とした。

5-2-5 作成手順

各園の3歳児クラスの領域別の発達数値の平均点(領域別の発達数値/領域別の発達項目数)と標準偏差を算出し、標準偏差が大きい2つの領域を選択する。平均点が高いほど、早く達成していることを表す。たとえば、言葉の領域の平均点が10であればクラスの子どもたちは言葉の領域の発達項目を概ね6月に到達していることを示し、表現領域の平均点が9であればクラスの子どもたちは表現領域の発達項目を概ね7月に到達していることを示す。平均点を用いた理由は、分析対象となる発達記録は主に担任保育者によって記録されており、そのクラスにおける発達数値の平均と各子どもの発達数値の差を算出するためである。保育者は主に発達の遅れによって気になる子どもを認識しているため、標準偏差の大きい領域を対象とした。選択した2つの領域において、各子どもの発達数値の平均点から全体的子どもの発達数値の平均点をそれぞれ差し引き、クラス全体の発達と子ども毎の発達差を「発達乖離度」として算出する。例えば、言葉領域のクラス平均が10であり、ある子どもの言葉領域の発達数値が8であった場合は、発達乖離度は▲2となる(▲はマイナスを示す)。標準偏差が最も大きい領域を縦軸、次に標準偏差が大きい領域を横軸として表を作成し、発達乖離度をグラフ上に入力し、発達分析表を作成する。

5-2-6 発達分析表を用いた聞き取り調査

オンラインソフトを使用した聞き取り時間はそれぞれ約1時間であった。構造化質問として、冒頭に、担任保育者のもっとも気になる子どもを特定するために「現在、担任を持っているクラスのなかで、もっとも気になる子どもは誰ですか」と質問し、次に、気になって

いる理由と経緯を確認した。さらに掘り下げて、気になる子どもにおける保育上の問題や課題意識を確認し、最後に、気になる子どもと気にならない子の違いとその理由について確認した。その後、担任保育者に発達分析表を示し、自身が気になる子どもとして回答した子どものクラスにおける発達上の位置を確認した。その上で、明らかに発達到達に遅れがある子どもについての特徴や、気になる子どもと同様の発達を示しているにも関わらず気にならない子の特徴、クラスの発達平均と同程度であるにも関わらず気になる子どもと認識した理由などについて聴取した。また、発達の遅れ以外についての発言があった場合も併せて質問を重ねて掘り下げた。

5-2-7 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育者に対して、本研究の目的、聞き取り調査内容、聞き取り調査の録画について紙面をもって説明し、本研究への参加は任意であり、不参加による不利益はないことも事前に説明した。また、保育者が担当するクラスの子どもの発達状況等についても聞き取るため、クラス全員の保護者から紙面にて了承を得た。研究結果を公表する場合には個人情報匿名処理されること、および撮影後のデータに関してはハードディスクに保存し、研究終了後は物理的に破棄することで同意を得た。なお、本研究は大阪総合保育大学倫理委員会の許可を得て実施された。

第3節 保育者の子どもの発達の個人差への配慮

4 人の担任保育者への聞き取り調査の結果から、保育者が気になる子どもとして認識する範囲と気になる子どもへの配慮における潜在的な問題について記述する。表 2～5 には、各クラスの発達数値の平均点と標準偏差、ならびに各担任保育者がもっとも気になる子どもとして認識している子どもの発達乖離度を示した。また、図 5-1～5-4 には、各クラスの発達分析表を示した。尚、発達分析表の 1 マスの尺度は 2 ヶ月である。

保育者 A (担任保育者 1 人、子ども 10 人)

保育園 A に勤務する保育者 A は、1 年目から 3 年目までは担任補助として勤務し、4 年目に 3 歳児クラスを担当した。4 年目以降は主に 1 歳児から 3 歳児クラスを中心に担任保育者として勤務してきた。保育者 A が最も気になる J1 は、年度の途中で転園してきた。保育者 A は、「他の子どもと明らかに体格が違い痩せ細っていた」「まだ言葉の理解ができていなか

った」と転園当時の様子を振り返る。保育者の言葉にオウム返しもできず、まるで「1 歳児のような返答だった」ことと、J1 が自分の感情のコントロールが全くできないでいることや、保護者から J1 が低体重で生まれていたと事前に聞いていたことから「加配保育者が必要だと思う」と J1 に対する思いを語った。保育者 A は、J1 に対し「普通の 3 歳児ではなく、1 歳児に対するような声かけを行っている。」と普段の保育について説明した。

表 2 に示した保育園 A の発達数値の通り、もっとも偏差が大きかったのは「言葉」の 2.45 であり、次が「表現」の 2.43 であった。つまり、保育者 A は、クラスの子どものたちの発達面において、言葉と表現の領域における発達差を感じていると言える。

表 5-2 保育園 A の 3 歳児の発達数値の平均得点と標準偏差と保育者 A が最も気になる子どもの発達乖離度

	健康 運動	健康 生活習慣	言葉	表現	人間関係	環境
平均得点	6.9	9.4	10.8	9.1	9.5	8.0
標準偏差	1.02	2.03	2.45	2.43	2.18	1.76
J1	▲2.0	▲5.2	▲7.2	▲6.1	▲5.4	▲3.0

保育者 A に発達分析表（図 5-1）を示し、J1 の発達がクラス平均よりも言葉領域が 7.2、表現領域が 6.1 遅れていることを確認したあと、気にならない子と J1 との違いや、気にならない理由について問うと、「(気になる子どもは) 簡単に言うと手がかかる子」と答えた。保育者の指示が通らない子は、自分で食器が持てなかったり、洋服の着脱ができなかったり、会話ができなかったりする子であり、「まずは子どもに一人でやらせてみて、不足する部分について助言し、個々の能力を引き出していけるような声かけをするようにしている」と、普段の保育について説明を付け加えた。

保育者 A にとっての気になる子どもは他の子どもよりも手がかかる子であることから、保育者がその子どもに対してより多くの時間を割いてしまうことを気にしているとも言える。時間を割いてしまう理由は、子ども J1 の実年齢は 3 歳であるが発達年齢としては 1 歳程度であることから、言葉の理解や衣服の着脱など他の子どもと比べてできることがまだ少なく、より多くの保育者の支援を要するためである。気になる子どもと認識した主な理由として発達の遅れを挙げており、実際に、子ども J1 の発達はクラスの平均から大きな差が

あり、もっとも大きな差が確認された領域は「言葉」の領域において7。2、次に「表現」の領域において6。1と、半年以上の遅れであった。したがって、保育者Aにとって、気になる子どもと認識する範囲は発達面においてクラスの平均よりも半年以上の遅れがある子どもであった。

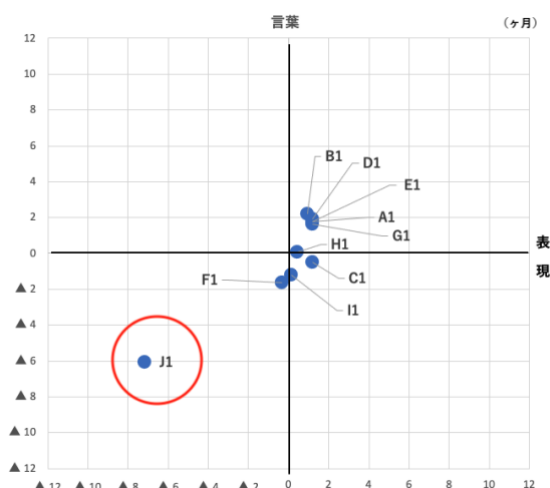


図 5-1 保育園 A の発達分析表

保育者 B (担任保育者 1 人、子ども 12 人)

保育者 B は 1 年目から 4 歳児クラスの担任保育者として勤務し、2 年目以降は 0 歳児から 5 歳児クラスを担当してきた経験を持つ。保育者 B がクラスでもっとも気になる子どもと答えた子どもは H2 であった。その理由として、「多動」を理由にするとともに、「(H2 は) 気になるというよりは『何とかしたい子』と言った方が正しいと思う」と説明を加えた。保育者 B によると、H2 は 6 月生まれであるにも関わらず、いつも口からよだれが出ていて、動きが散漫で常に動いている子どもであり、クラスで歌を歌う時に、「みんなは立って歌っているが、H2 はフラフラして、時々しゃがんでみたり、手をぶらぶらしてみたり、体のどこかが常に動いている状態であると説明した。保育者 B が H2 に「なんで動くの？」と聞くと「だって、動きたくなくなっちゃうんだもん」と返答があったと言う。H2 に対しては、日頃から 1 対 1 で関わる場面が多く、保護者に対しても「就学に向けて外部の支援が必要ではないかと」説明しており、無事に卒園を迎えられるよう手を尽くしていた。表 3 に示した保育園 B の発達数値の通り、もっとも標準偏差が大きかったのは「言葉」の 2。70 であり、次が「人間関係」の 2。65 であったため、保育者 B は、日々の保育において、言葉と人間関係の領域

における発達差を強く感じている。

表 5-3 保育園 B の 3 歳児の発達数値の平均得点と標準偏差と保育者 B が最も気になる子どもの発達乖離度

	健康 運動	健康 生活習慣	言葉	表現	人間関係	環境
平均得点	7.5	10.1	10.8	10.5	10.8	8.4
標準偏差	1.10	2.08	2.70	2.23	2.65	1.82
H2	▲0.4	0.0	1.2	0.6	0.7	0.3

保育者 B に発達分析表（図 5-2）を示し、H2 の発達がクラスの平均程度であることを確認すると、発達をもっとも遅れている L2 を指し、「L2 は、明らかに支援が必要な子で、加配保育者がついてから気になる子どもとして挙げなかった」と答えた。L2 の発達はクラス平均から言葉と人間関係共に 8 ヶ月程度遅れている。自治体からも言葉の遅れを主要因として加配認定がなされているが、医療機関などからの診断はない。続いて、保育者 B にとって、気にならない子とはどのような子であるか問うと、「集団に入ることができる子」とあり、「普通の 3 歳児は友達とごっこ遊びをするが、1 人でずっと自分の世界で遊んでいる。集団に入らない理由は、遊び方がわからない、つまらないからなのだと思う。色も白じゃなきゃ嫌だなどこだわりが強い。じっとしてられない、多動な子も集団に入ることができないから気になる」と語った。

保育者 A が気になっていた子ども J1 同様に、L2 の発達はクラス平均から半年以上の遅れが確認できる。しかし、L2 については気になっておらず、その理由として加配保育者が配置されていて個別保育に移行できていることをあげていた。保育者 B にとっての気になる子どもは H2 であり、その理由を「多動」とした。多動は、いわゆる ADHD（注意欠如・多動性障害）であり発達障害の 1 つである。3 歳児にもなれば友達と一緒にごっこ遊びや簡単なルールのある遊びをするであろう。しかし、子ども H2 が多動を原因として集団に入ることができないことを気にしていた。しかし、H2 の発達はクラス平均と比べても遅れているとは言えず、むしろクラス平均よりも早い。唯一、クラス平均から遅れている発達領域は健康領域の運動であり、それもわずかに 0.4 である。したがって、保育者 B にとって、気になる子どもと認識する範囲は発達障害傾向のある子どもと言える。ただし、発達障害の傾向に

については発達分析表には現れていない。また、今回は発達に大きな遅れのあった L2 については加配保育者が配置されて個別保育となっていたため気になる子どもとして認識はしていなかったが、加配保育者が配置されていなかったとしたら、気になる子どもは L2 であった可能性もある。

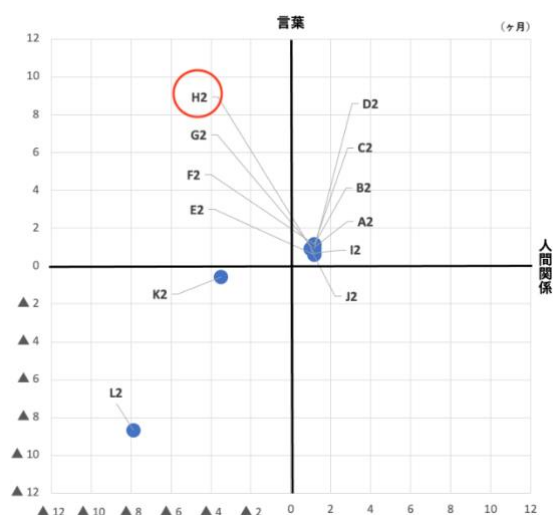


図 5-2 保育園 B の発達分析表

保育者 C（担任保育者 1 人、子ども 10 人）

保育者 C は、保育者 1 年目と 2 年目は担任補助として勤務し、3 年目に 5 歳児クラスの担任保育者として勤務し、4 年目以降は 2 歳児から 5 歳児クラスを担任してきた。保育者 C は、A3 をもっとも気になる子どもとして挙げた。A3 は、気に入らないことがあると、頭を壁にぶつけたり、手を噛んだりする自傷行為のある子どもである。進級前から集団行動が苦手で、嫌なことがあれば自傷行為をすることをクラス担任になる前から職員室の会話を通して知っていた。クラス担任となった当時の第一印象は、「活発だが繊細で他を気にする子」であり、その頃から自傷行為等が性格だけの問題ではないかもしれないと思うようになったと語った。「最初は部屋に入らなかったし、大きな音が苦手で、耳を押さえて部屋から出て行くことが多々あった」とし、保護者もとても困っていて、その件について相談を受けることもあったとのことである。保育者 C は、A3 の保護者と面談を重ねて、自治体が主催する言葉の教室や児童発達支援事業所に通うよう助言した。また、「(A3 に対し) クラス担任だけでは対応しきれない」とし、部屋を出て行ったしまった時など 1 対 1 の対応ができない時は、他の保育者に対応を依頼するなど助けを求めていると言う。

表 4 に示した保育園 C の発達数値の通り、もっとも偏差が大きかったのは「表現」の 1.71 であり、次が「健康（運動）」の 1.42 であった。保育園 A や保育園 B と比べてもクラス内の発達差は大きくはないものの、保育者 C は、日々の保育において、表現と運動機能の領域における発達差を感じていると言える。

表 5-4 保育園 C の 3 歳児の発達数値の平均得点と標準偏差と保育者 C が最も気になる子どもの発達乖離度

	健康 運動	健康 生活習慣	言葉	表現	人間関係	環境
平均得点	8.2	9.4	11.3	8.6	8.2	9.2
標準偏差	1.42	1.00	0.87	1.71	0.96	0.59
A3	▲2.4	0.8	▲1.3	1.5	0.5	0.0

保育者 C にクラスの発達分析表（図 5-3）を示し、A3 が、表現領域についてはクラス平均よりも 1.5 ヶ月程度早いものの、健康運動領域についてはクラスの発達平均より 2.4 ヶ月程遅れていることを確認すると、「4 月時点では F3 が気になっていた」ことを挙げ、「その後の成長が著しかったので、今は気にならない」と答えた。保育者 C にとっての気にならない子は、年齢相応に発達している子であり、たとえ発達が遅れ気味であっても、その後に成長が見られたら気にならないと説明した。また、「（絵が上手、運動が得意など）すごく素晴らしいものがあったり、集団生活ができなかったり、偏食があったりする子どもは気になる」と続けた。さらに、「発達の早さで言うと、1 つ上の学年くらいの発達の子どもは知能も高いので、ズルをしたり、他の子どもとの主従関係を持とうとしたりするので『先生は気づいているよ』と注意したりしている」と、早熟だからこそ生じやすい保育上の問題にも言及した。

保育者 C が気になっていた子どもは A3 であり、集団行動が苦手であることや自傷行為等の問題行動があることを理由に挙げていることから、保育者 C にとって、気になる子どもと認識する範囲は問題行動をとる子どもと言える。問題行動についても発達分析表には現れていない。また、A3 の発達はクラス平均と比較しても半年以上遅れている領域はなく、著しく遅れているわけではない。むしろ、発達の遅れについては当初は F3 を気にしていたようであるが、クラス平均に近づいている見通しをもつことができれば気になることはない。

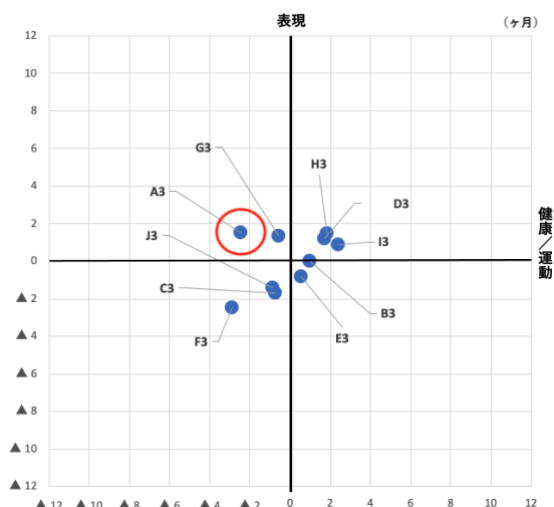


図 5-3 保育園 C の発達分析表

保育者 D（担任保育者 1 人、子ども 13 人）

保育者 D は、保育者 1 年目に 3 歳児クラスを担当し、2 年目以降は主に 3 歳児から 5 歳児クラスを担当してきた経験を持つ。保育者 D がクラスでもっとも気になる子どもである M4 について、「M4 は 3 歳児クラスの中で 1 人だけ発達年齢が 1.5～2 歳くらいです。保護者の熱心さに応えるために何ができるかと考えている」と答えた。保育者 D は、M4 をクラス担任として受け持つ前から、同僚が話すのを見聞きして障害があることを知っていた。「M4 が自分を担任として受け入れてくれるかどうか緊張していた」と、M4 について悩むことはあったが、次第に「M4 のペースで進めばよい」と分かってからは、日々の保育を大変と思うことはなかったと振り返った。

表 5-5 に示した保育園 D の発達数値の通り、もっとも偏差が大きかったのは「生活習慣」の 2.1 であり、次が「言葉」の 1.8 であった。保育者 D は、日々の保育において、生活習慣と言葉の領域における発達差を感じていると言える。

表 5-5 保育園 D の 3 歳児の発達数値の平均得点と標準偏差と保育者 D が最も気になる子どもの発達乖離度

	健康 運動	健康 生活習慣	言葉	表現	人間関係	環境
平均得点	8.1	10.1	11.2	11.5	11.1	8.7
標準偏差	1.3	2.1	1.8	1.7	1.4	1.6
M4	▲3.0	▲6.8	▲6.2	▲6.1	▲4.3	▲5.5

保育者 D に発達分析表を示し、M4 がクラスの健康（生活習慣）領域において 6.8 ヶ月、言葉領域においては 6.2 ヶ月程度の遅れがあることを確認すると、M4 と同じくらい気になる B4 と J4 を話題に挙げた。J4 は、「自分のことは全部できるが心の成長が遅く、ワガママだったり、手が出たりする子。言葉も出始めが遅かった。今は言いたいことが言える。自分だけ思いを伝えられず先に手が出てしまい、自分だけうまくいかずイライラしていた。あとちょっとのところで追いつけずにいた」と、心の発達がクラス平均と比べるとやや遅れていることや、感情調整ができない場面について語った。B4 については、「なんでもできる子。やさしさもある。気遣いもできる。しかし、B4 のお姉ちゃんがかかなり難しい性格で、その影響を強く受けているのか、わざとのんびりやったり、できるのにやらなかったり、（姉の問題行動を）真似しているような様子が見られる。自分を認めてもらいたいのか、いい時と悪い時のムラがある、悪い時にいきすぎないようにしなければならない」と気になる理由を説明した。

保育者 D にとっての気になる子どもは、発達がクラス平均よりも半年以上遅れている M4 であった。発達の遅れという面においては保育者 A と同じであり、他の子どもよりも手がかかる子であることを気にしている。しかし、保育者 B が加配保育者の配置によってクラス平均から半年以上発達が遅れている L2 を気にしなかったように、M4 に加配保育者が配置されていたら気にならなかったかもしれない。また、M4 とは別に感情調整が難しい子ども B4 と J4 についても触れており、感情が調整できないことによって保育者が個別に対応する場面が発生し、結果的に時間を割いてしまう。したがって、保育者 C の聞き取りから、気になる子どもと認識する範囲には感情調整ができない子どもも含まれる。

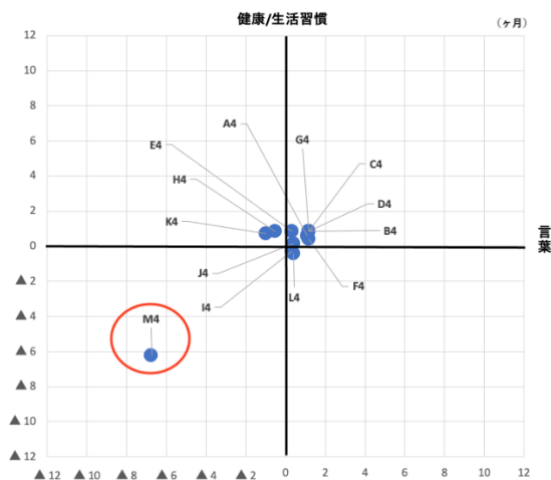


図 5-4 保育園 D の発達分析表

第 4 節 保育所毎に異なる子どもの発達の個人差

本研究の目的は、保育者が気になる子どもとして認識する範囲を明らかにし、子どもの利益と保育者の心身の負担の軽減に繋げることである。発達分析表を用いて担任保育者への聞き取り調査を実施した。これまで、「保育者にとって保育が難しい子ども」「集団への参加に困難をもつ子ども」などが気になる子どもの特徴とされてきたが、聞き取り調査の結果、保育者の気になる子どもの範囲がより明確となった。

気になる子どもと気にならない子との間には、クラスの平均的な発達から概ね半年の遅れがあることが示唆された。発達がクラス平均から 6 ヶ月以上遅れている子どもがいた保育園 A、B、D については、「言葉」の領域の遅れがあった。逆に、クラスの発達に大きな差がない C には、言葉領域の遅れがなかったことから、発達の遅れ言葉の領域に現れやすいのかもしれない。つまり、保育者や他の子どもとの言葉を通したコミュニケーションをまだうまく取ることができない子どもを気になる傾向にあるようだ。また、保育者が気になる子どもと気にならない子を分別する背景には、発達上の問題と日常的な行動上の問題の 2 つの側面があり、現時点で解決策が見つからないものの「何とかしたい」という思いを抱いていることも明らかになった。発達上の問題は、言語的な指示が入りにくい、落ち着きのなさや感覚過敏、感情調整のむずかしさなど何らかの発達障害の兆候が含まれる。日常的な行動上の問題には、着替えや排泄、集団活動といったなかで保育者が個別に手をかけなければならない子ども、知的な発達の高さから同年齢の子どもと主従関係を作ってしまうケースや、自傷行為等の問題行動、それらの問題に対し保護者からの要請や期待が高い場合も含む。これ

は、「気になる子ども」の発達と行動の特性について明らかにするために、保育園に在籍する 127 名の幼児（1～5 歳）を対象に調査を実施した木村・松本¹³²が報告した、保育者の「気になる子ども」の半数は「発達障害の特性のある子ども」であり、次に多いのは「全般的な認知能力や生活能力に遅れがある子ども」であることと一致している。一方で、これらの気になる背景がありながらも、集団生活のなかで成長や変化が見られていたり、保育者自身の経験から見通しの立つ子であったり、既に加配保育者が配置されて個別保育が提供されている子どもは気にならない。これらの結果を総合的に検討し、保育者が気になる子どもの範囲を示したものを図 5 に示す。

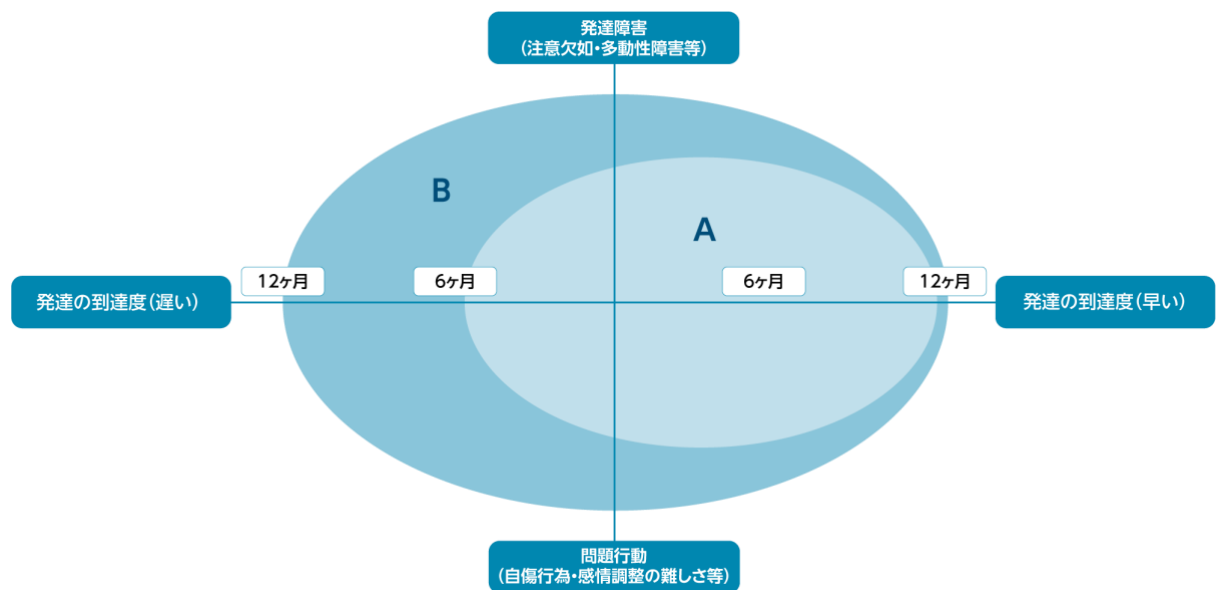


図 5-5 本研究における保育者が集団に入ることが難しいと認識する子どもの範囲

図 5-5 が示す通り、横軸は発達の遅速を尺度としている。保育者は、子どもの発達がクラスの平均から半年以内の遅れでから、1 年以内の早さであれば気にしていなかったため、その範囲 A を「集団に入ることができる子ども」とした。次に、子どもの発達がクラスの平均よりも半年から 1 年の間で遅れている子ども、または 1 年以上早い子どもについては気になる子どもとして認識していたため、この範囲 B に収まる子どもについては「集団に入ることが難しい子ども」とした。また、保育者にとっては、この範囲に該当する子どもは「何とかしたい子ども」として希望を持っている子どもでもあった。これは、野村¹²⁵の「保育者が気になる子どもを気にするのは、気になる子どもも集団の中で育ちあう保育がしたいと願っている」という報告と重なる。他にも、ADHD などの発達障害傾向にある子どもや、自傷行為等の問題行動をとる子どもについても「気になる子ども」の範囲に含まれる。その

一方で、「気になる子ども」に含まれる子どもであっても、加配保育者が配置されて個別保育が提供されていたり、発達障害について医療機関や発達支援事業所等と連携が取れていたりする場合は「気になる子ども」ではなくなることも発見であった。以上が、聞き取り調査から得られた保育者が気になる子どもと認識する範囲である。保育者は、「気になる子ども」と認識する子どもに対しては、集団の中で育ちあう保育がしたい願う一方で、個別保育によって時間を要してしまうことで心身の負担となっていたが、加配保育者の配置によって個別保育が提供されて軽減しており、まだ集団保育への参加が難しい子どもにとっても利益となる。また、本研究では触れられていないが、児童発達支援事業所からの保育所等訪問支援なども個別保育であるため有効であろう。

第5節 保育経験者は子どもの発達の個人差に配慮できているのか

本章の実証は、いくつかの発見と仮説を明らかにした。発見の1つとして、発達記録の分析を通して、保育者の把握する子どもの発達の個人差を可視化したことである。もう1つの発見は、保育者が集団に入ることが難しいと判断する子どもの範囲を明らかにしたことである。そして、本章の仮説であった「経験を重ねた保育者は、子どもの発達の個人差に配慮できているのではないか」については、結論的には加配保育者が配置されることが現実的な配慮と言えることが示唆された。

その上で、本研究の課題を3つ挙げる。1つは、気になる子どもの範囲が保育者の経験年数や専門性とどのように関係しているのかを明らかにしていないことである。気になる子どもの捉え方について91人の保育者にアンケートを実施した岡村¹³³は、保育者の立場や子どもの年齢によって気になる子どもの人数が異なることを報告している。たとえば、クラス担任保育者と看護師が思う気になる子どもの特徴は、目のあいにくさ、癩癩、噛みつき、集団に入れないなどであった一方で、園長は、家庭の状況や生活習慣などの生活面によっても判断していた。保育者の専門性が高まることで、気になる子どもの範囲がどのように変化するのかを明らかにするためには、保育者の専門性を標準化された尺度で計測しなければならない。

もう1つの課題は、発達記録の尺度である。本研究では、研究対象となった認可保育所が使用している発達記録をもとに子どもの発達差を可視化した。本来的には、全国的に標準化された尺度を使用することが望ましいだろう。しかし、ほとんどの場合においては、保育所保育指針⁴に記載されている5領域や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿などをもと

に、各自治体や民間保育所が保育理念や方針に沿って地域性を考慮して作成しているのが実態である。ただし、森山ら¹³⁴が、主観の入る発達項目でも同じ保育方針を共有するなど、コミュニケーションを大切することによって保育者間で同じバイアスがかかり評価が一致すると報告した通り、保育方針を共有する保育所の発達記録項目であれば尺度も一致すると考えられる。したがって、本研究で実施した発達分析表のように、どのような発達記録の様式であってもクラス全体の子どもの発達差を可視化することができることは新たな発見と言えるだろう。また、日本保育協会¹³⁵は、約3割の保育所が、子どもの発達をチェックリストやアセスメントを通して判断しており、エビデンスのある支援が求められるこれからの時代においては、保育所におけるチェックリストやアセスメントの活用は必至であることを指摘している。しかし、問題点として、その多くが「子どものマイナス面」を明らかにするための内容で構成されていることを指摘している。これは保育所保育指針⁴に「心身の機能の発達は、脳神経系の成熟度合や疾病、異常に加えて、出生前及び出生時の健康状態や発育及び発達状態、生育環境等の影響もあり、更に個人差も大きいことから、安易に予測や判断をすることは慎むべきである」と言及されていることも一因であろう。クラス全体の発達状況を考慮せずに、気になる子どもに限定した見立てや、保育者個人の経験を基にした安易な予測による判断ではなく、記録から分析されたエビデンスのある理解と把握が求められる。エビデンスをもった理解と把握は自治体にも必要である。1974年に「障害児保育事業実施要綱」が施行されたものの、担任保育者がいくら発達的に気になる子どもだと認識していたとしても、保育者の判断だけでは保育者を加配することはできない。日本保育協会は、加配を受けるための障害認定を医療機関に委ねている自治体の場合は、受診を躊躇する保護者の子どもが加配の対象とはならないという悪循環をもたらしていることも指摘している。自治体が個々の保育所のクラスの発達状況を正確に把握して、発達の遅れを客観的に判断することは難しい。難しいからこそ、その認定を医療機関に委ねているのだろう。

以上の通り、本章では個別最適化の要素の1つである「子どもの発達の個人差への配慮」について、発達分析表を活用して発達の個人差を明示した上で、保育者がどのように個人差を把握しているのかについて論じた。次章では、個別最適化のもう1つの要素である「子どもの興味・関心の個別性」について論じる。

第6章 子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり

第6章では、「経験を重ねた保育者は子どもの興味・関心に沿った保育を実践しているのではないか」という仮説のもと、同じ活動に取り組む子どもの興味・関心がどのように異なっており、その個別性にどのように関わっているのかについて実証した。第3章と同様に、3歳児クラスを担当する20人の保育者が、砂遊びをする9人の子どもの様子が記録された動画を2回視聴し、それぞれの子どもの興味・関心について自由記述した。本章では、自由記述のテキストマイニングの結果、友達や保育者の「人物」、砂や水の「素材」、型取りやバケツなどの「道具」に分類された。子どもの興味・関心が集中した「人物」、「素材」、「道具」の3つの子どもの興味・関心がどのように異なっているのかを統計分析し、子どもの興味・関心の個別性と、個別性に対する保育者の関わりについて明らかにする。

第1節 子どもの興味・関心の把握

子どもの興味・関心を広げたり高めたりすることは、子どもの資質や能力を育む上で重要である。保育所保育指針⁴は、「子どもが興味や関心をもっていることに着目し、次に何につまずいているかを明確にしていく」、「子どもの自発性や探索意欲が高まるような環境を計画的に構成し、子ども自らが環境に関わろうとする姿を、保育士等は見守り、共感しながら、励ましたり、必要な助言を行ったりする」など、一人ひとり異なる子どもの興味・関心に沿った保育環境を構成することを強調している。同時に、保育士に求められる主要な6つの知識及び技術の1つとして「子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術」にも触れており、知識と技術の必要性についても触れている。保育所保育は集団保育が前提となっており、子どもたちの自発性は集団を通して育っていくが、自発性は自ら進んで行うことを意味しており、まさに子どもの中に興味・関心が芽生えたときに発揮される心の動きである。保育者は、この子どもの興味・関心を集団の中で見出して着目していかなければならない。そして、子どもが何につまずいているかを明確にした上で、遊びが豊かに展開されるように子どもたちと関わっていくことになる。

1960年代を中心に幼児の集団生活について研究した丸尾ふさ^bの集団指導計画を整理した宍戸¹³⁶によれば、集団生活には4つの段階がある。第1期は「集団生活の基調となるリズムを保育者が中心となって作り調えていく段階」であり、保育者がまだまとまりのない子ども

1. ^b丸尾ふさ（1927年、東京生まれ）。千代田女子専門学校を卒業後、白金幼稚園にて保育者として従事。著書に「幼児の遊びを集団づくり」（1969）、「幼児の集団生活」（1985）など。

たちと同じ生活基盤に立つことで、まとまるために必要となる決まりや言葉を理解させて、一緒に遊び仲間感を育てる。第2期は「集団の中で一人ひとりの要求を大切にしながら、方向づけていく段階」であり、子ども一人ひとりに自分の要求を出させるようにさせるなかで、この集団には自分と同じ要求を持つ子どもが自分以外にもういることを気づかせることで、どうしたら良いかと考えさせて、自主的かつ主体的な生活をつくる。第3期は「子どもたち自身が中心になって活動していくなかで、集団生活の内容を充実させ、整えていく段階」であり、第2期で培った自主性や主体性を当番や共同作業などの集団生活を充実させるために必要な活動に発展させて、協力しなければできない活動を増やし、組織的な行動力を強化する。第4期は「一人一人の成長を集団の発展の中で確かめあい、次の発展のエネルギーを育てていく段階」であり、クラス集団から一歩進んで、全園的な協同行事などに参加し、これまでの集団生活で培ってきた成長を意識させる。3歳児においては、第1期に重きを置きながら第2期を目指す時期である。つまり、保育者がまとまりのない集団生活を調べて、一人ひとりの要求を出させることを目指す時期に該当するが、このような育ちの段階の中で一人ひとりの発達や興味・関心を把握して、指導のあり方を工夫していくことが大切である。

一斉保育の特徴を持つ幼稚園と自由保育の特徴を持つ幼稚園の計画と実践を比較し、保育者と子どもの主体性を確認した浅川¹³⁷が、どちらの園にも子どもの主体性が確認されたことを確認したことから、子どもの主体性は保育形態ではなく、保育者の関わり方によって発揮されると言えるだろう。保育者は子どもたちの興味・関心を把握したり、子どもが主体性を発揮できるように環境づくりに努めたりすることになるが、主体性が発揮される集団保育において保育現場がなすべき役割を人間関係の領域に着目して整理した橋村¹³⁸は、子どもたちの中で気持ちを揺るがす体験が不足していると、自分の意思で判断、決定、表現しようとする主体性や、独立して自ら物事を行う主体的な態度が育たないことを指摘した上で、幼児一人ひとりの特性に沿った保育を実践していくことが大切であることを報告している。しかし、子どもたち一人ひとりの特性に対して、どのように関わるべきなのかについては、先行研究によって見解が異なる。古典的な考え方としては、大人は子どもの活動に介入せず、子どもが自ら活動を展開していくというものだ¹³⁹。子どもが自分で決めた遊びを展開することで、自らの遊びを追求し、自分の感情を表に出すことができる⁴¹。また、Harper & McCluskey¹⁴⁰も、大人の関与が子ども同士の遊びの妨げになることを報告している。こうした考え方によると、大人は子どもの遊びをよく観察はすれども介入することは望ましくないということだろう。一方で、Bennet, Wood, Rodgers¹⁴¹は、家庭に問題のある子どもに対

しては、大人が子どもの遊びに介入することで、子どもの遊びがより発展することを報告している。これらの事例からも、保育者の子どもへの関わりの重要性が伺える。Trawick-Smith, Dziurgot¹⁴² は、8 人の保育者と 32 人の子どもの保育室内でのやりとりを調査し、保育者が子どもの遊びに対して必要な支援のレベルに見合った行動をとることが多かったことを報告している。具体的には、子どもの遊びに対する保育者の関わりの必要性に応じて、「必要」「少し必要」「不要」の 3 つに分類し、子どもたちへの関わりについては「直接的」「間接的」「観察的」「不介入」の 4 種類に分類して相互の関係性を示し、保育者の関わりが子どもの求める関わりと一致した場合は自律的な遊びに繋がることが多いことを示した。

以上のことから、保育者による子どもの興味・関心の把握は必須と言える。一人ひとり異なる子どもの興味・関心がどのように異なっており、保育者は子どもたちの興味・関心に沿ってどのように関わっているのだろうか。本研究では、砂遊びに取り組む 3 歳児の興味・関心の個別性と保育者の関わりの関係性を示す。

第 2 節 子どもの興味・関心要素の統計分析

6-2-1 研究対象

3 歳児クラスを担当する保育者 1 人と 3 歳児 9 人が砂遊びに取り組んでいる 10 分間の動画を、同一法人が運営する 20 か所の異なる保育園の 3 歳児クラスを担当する 20 人の保育者に動画を視聴してもらい、それぞれの子どもの興味・関心について記述した自由記述と、実際に保育をした保育者 1 人による自由記述が研究対象である。本研究は、子どもの興味・関心の個別性に対して、保育者はどのようにして適切な関係性を構築しているのかを考察するものであるが、子どもの発達の違いによって行動に大きな差が生じないように、子どもの年齢は限定されることが望ましい。3、4、5 歳児の砂遊びを比較した藤塚¹² が、3 歳児は保育者がする行為を真似ることで遊びが始まり、4 歳児になり友達との関係性が広がってくると保育者の存在がなくても遊びが継続し、5 歳児になると保育者の介入はほとんどなくても十分子どもだけで遊びを展開することができると報告していることから、保育者の介入が必要な年齢である 3 歳児を研究対象とした。また、Parten¹³ が、子どもがあらゆる遊びの中で、もっとも砂で遊んでいることを報告していること、そして、角谷・梅川・亀山・渡邊¹⁴ の報告によると、子どもが「遊びこむ」ことで好奇心や自己統制力が高まる可能性が示唆されていることから、砂遊びは子どもの興味・関心が現れやすい遊びであると考え、砂遊びを研究環境とした。子どもの興味・関心について記述した 20 人の保育者の平均保育経験

年数は 5.5 年 (SD=4.61) であった。動画に登場する 3 歳児クラスを担当する保育者は、指定保育士養成施設 (短期大学) を卒業し、8 年の保育経験を有する。

6-2-2 調査期間

本調査は 2022 年 2～3 月に実施した。

6-2-3 手続き

動画の視聴場所は各保育者が勤務する認可保育所であり、事前に動画視聴用のタブレットを各保育者に配布して実施した。20 人の保育者が、砂遊びをする 9 人の子どもが記録された 10 分間の動画を 2 回視聴し、それぞれの子どもたちが何にもっとも興味・関心を持っているのかについて理由とともに自由記述した。1 回の視聴につき記述時間は 15 分間であり、1 回目と 2 回目の視聴の間には 1 分間の時間を設けた。10 分間の砂遊び動画の場面は、最初に登場する子どもが砂場に入ってから 10 分間とした。保育者は動画視聴による省察を行うときは、1 回目は保育者に着目し、2 回目は子どもに着目することから動画視聴回数を 2 回とした¹⁴³。

6-2-4 分析方法

<子どもの興味・関心要素>

保育者 20 人の自由記述をテキストマイニングした結果、出現頻度が高い単語の上位 10 は、砂 (95)、泥水 (36)、友だち (36)、泥 (35)、型抜き (27)、保育者 (25)、バケツ (25)、泥遊び (12)、泥団子 (12)、友達 (12) であった。これらを砂や泥の「素材」(95)、保育者と友達の「人物」(73)、バケツや型抜きの「道具」(25) の 3 つに分類し、子どもの興味・関心要素とした。次に、子どもの興味・関心要素に、該当する記述があれば 1、該当していなければ 0 として数値化し、9 人の子どもの興味・関心について違いがあるかカイ二乗検定を行った。有意水準は 5%とした。テキストマイニングは User Local 社の AI テキストマイニング、分析には統計解析ソフト SPSS (Ver. 25.0)を用いた。

<保育者の関わり>

保育者の関わりを書き出し、子どもの興味・関心要素別に分類した。「人物」「素材」「道具」に対して関わっていれば、それぞれ 1 として数値化した。保育者の関わりが、子どもの興味・関心要素別に違いがあるかカイ二乗検定を行った。有意水準は 5%とし、分析には統

計解析ソフト SPSS (Ver. 25.0)を用いた。

<保育者の関わりの必要性>

筆者が動画を視聴し、子どもが興味・関心を持った活動に取り組む中で、その活動を継続するために必要とする保育者の関わりを、Trawick-Smith & Dziurgot¹⁴²に従って、「必要」「少し必要」「不要」の3つの必要性として分類した(表 6-1)。

表 6-1 保育者の関わりの必要性と定義

必要性	定義
必要	保育者の関わりがなければ、子どもが一人で解決できない活動であったり、友達との争いなどへの危険に繋がったりするなどの場面
少し必要	最初は自ら活動を始めたとしても、それを継続したり、途中で生じた課題を解決できなかったり、友達と交流したりすることが難しい場合に、保育者の関わりによって解決できる場面
不要	保育者の関わりがなくても、子どもが自律的に遊びを発展させ、継続して集中している場面

<保育者の関わりの内容と定義>

保育者の関わりの内容と定義については、子どもが求める保育者の関わりの必要性和同様に、Trawick-Smith, Dziurgot¹⁴²に従い、「直接的」「間接的」「観察的」「不介入」の4つに分類した。また、具体的な保育者の関わりについて、Trawick-Smith, Dziurgot¹⁴²が整理した保育者の関わりは、直接的な関わりが13、間接的な関わりが30、観察的な関わりが2、不介入が6の合計46項目であった。その中から、筆者が本研究で使用した動画の中で該当した事例のみを整理した結果、直接的な関わりが2、間接的な関わりが13、観察的な関わりが1、不介入が3の合計19項目を表 6-2 に示した。

表 6-2 保育者の関わりの内容と定義

保育者の関わり	定義	具体的な保育者の関わりの内容
直接的	保育者が、子どもに質問したり、身体的に誘導したり、その他の方法で子どもの行動を促したり、保育者が子どもに代わって課題を解決するような関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育者が不適切と認識した行動を静める ・ 子どものために争いを解決する
間接的	保育者が、子どもに遊びの内容を求めたりするような直接的に関わりではなく、保育者が子どもの活動を誘導したり、動機を高めたりすることで、子どもが遊びに影響を与えるような関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが自分でできる遊びを保育者が始めて誘導する ・ 遊びに使う素材や道具を提供する ・ 遊びについて質問（会話）する ・ 子どもの思考や遊びを拡張するための質問 ・ 遊びを中断させないよう声をかける ・ 子どもの質問に答える ・ 子どもと並行して同じ遊びをする ・ 2人以上の子どもの会話や交流を促進させる ・ 子どもに仲間に加わって遊ぶように促す ・ 子どもの不適切な行動を制止する ・ 遊びを変える指示をすることなく誉めるまたは励ます ・ 子どもの発言、身振り、行動に反応する ・ 子どもの遊びの成果について応答する
観察的	保育者が子どもの行動に介入することなく、5秒以上子どもの行動を見守る関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの遊びを観察する
不介入	保育者が子どもと身体的・言語的な関わりを持たず、5秒以上連続して子どもを見ていない遊びの対応	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他の保育者と会話をする ・ 設定した遊び場以外を監視する ・ 他の子どもを配慮する

a. 直接的な関わり

保育者が子どもに問いかけたり、要求したり、身体的に誘導したり、そのほかの方法によって、子どもの行動を促したり、保育者が子どもに代わって活動に参加する関わり。

実例：子どもが保育者の隣に座って、バケツの中で泥水を作って遊んでいる。時々、保育者に話しかける。他の子どもが集まってくるたびに邪魔をしないように友達を牽制して争いになりかけるが、その度に保育者が制止する。

分類：保育者は、実例の子どもの隣から離れず、争いに発展しそうになる前に仲介している。子どもの自主的な行動を制止しているため、「直接的な関わり」と判断した。

b. 間接的な関わり

子どもが保育者に遊び方を教えてもらおうと求めたり、保育者が子どもの活動を誘導したりすることのない、子どもの意思によって活動に取り組むことができている関わり。

実例：子どもが遊びを見つけれずに砂場の中を歩き回っている。途中から、コップを持って、周りの友達を同じように型抜きをしようとするが、上手くいかず、保育者の元へ近寄る。保育者の促しにより、他の子どもと一緒に泥水を作ろうとするが、拒絶されたため他の場所へ行く。

分類：保育者は、近寄ってきた実例の子どもが、他の子どもたちと交流できるように促したため、「間接的な関わり」と判断した。

c. 観察的な関わり

保育者が子どもの活動に介入することなく、5秒以上子どもの行動を見守る関わり。

実例：子どもが1人で水場の近くで、泥水づくりに没頭している。保育者はときおり砂場から観察している。

分類：実例の子どもは、自分が集中できる遊びを見つけて、砂遊び動画が終わるまで継続的に集中しており、保育者はその様子を見守っていたため、「観察的な関わり」と判断した。

d. 「不介入」

保育者が子どもと身体的にも言語的にも関わらず、5秒以上子どもを見ていない関わり。

実例：子どもは、早々に、遊びを見つけ、砂場の中で自立して1人で遊んでいる。他の子どもと交流するも争いにも発展せずに、良い関係を築くことができる。

分類：保育者は、実例の子どもを見ていない時間が多く、5秒以上の観察もなかったため「不介入」と判断した。

6-2-5 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育者と子どもの保護者に対して、本研究の目的、調査内容、研究方法、及び研究結果を公表する場合には個人情報匿名処理される旨について紙面を持って説明した上で同意を得た。なお、本研究は大阪総合保育大学倫理委員会の許可を得て、実施された（承認番号：児保研-043）。

第3節 保育者による子どもの興味・関心の見立て

20人の保育者が記述したAからIの子ども毎の人物、素材、道具の3種類の記述数の頻

度と割合を子どもの興味・関心要素として表 5-1 に示した。

表 6-3 子ども毎の子どもの興味・関心要素別の頻度と割合

子ども	A	B	C	D	E	F	G	H	I	合計
人物	3 (15.8)	12 (48.0)	10 (33.3)	6 (22.2)	4 (25.0)	2 (8.3)	8 (29.6)	10 (41.7)	1 (4.8)	56 (26.3)
素材	3 (15.8)	2 (8.0)	18 (60.0)	17 (63.0)	5 (31.3)	18 (75.0)	15 (55.6)	7 (29.2)	15 (71.4)	100 (46.9)
道具	13 (68.4)	11 (44.0)	2 (6.7)	4 (14.8)	7 (43.8)	4 (16.7)	4 (14.8)	7 (29.2)	5 (23.8)	57 (26.8)
合計	19 (100.0)	25 (100.0)	30 (100.0)	27 (100.0)	16 (100.0)	27 (100.0)	27 (100.0)	24 (100.0)	21 (100.0)	213 (100.0)

表 6-3 について χ^2 検定を行い、期待度数が 5 未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法を適用し有意差を認めたことから、9 人の子どもたちの興味・関心は、たとえ同じ活動に取り組んでいたとしても個別性があることが明らかとなった ($P = .001$)。

次に、20 人の保育者 (a～t) が記載した子ども毎 (A～I) の人物、素材、道具の 3 種類の記述について図 6-1 に示した。

興味要素		人物									素材									道具									
子ども		A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
保育士	a															●			●	●	●				●			●	
	b		●		●				●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●				
	c		●	●	●				●				●	●		●	●				●					●			●
	d		●	●		●							●	●		●	●			●	●			●		●			●
	e		●	●	●					●			●	●		●	●			●	●	●					●		
	f												●	●	●		●	●		●									
	g								●	●				●	●		●	●	●	●	●				●			●	●
	h		●		●									●	●		●	●			●				●				
	i		●										●		●		●	●			●				●				
	j								●	●			●			●	●	●	●	●	●								
	k		●					●		●	●	●		●	●			●				●				●			
	l		●	●								●		●								●		●			●		●
	m		●	●	●	●				●		●		●	●		●					●				●	●		
	n	●		●	●	●			●				●	●	●	●	●			●	●	●		●			●		●
	o		●		●					●				●		●	●	●	●	●			●	●			●		
	p			●									●	●		●	●			●		●	●	●	●			●	
	q												●	●		●			●	●	●				●				
	r		●						●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●					●		
	s	●								●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●							●
	t	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●	●	●	●	●		●	●	●						●	●
合計		3	12	10	6	4	2	8	10	1	3	2	18	17	5	18	15	7	15	13	11	2	4	7	4	4	7	5	

図 6-1 20 人の保育者が記載した子ども毎の子どもの関心要素

本研究における子どもの興味・関心の特定については、3 つの要素の中で記述数がもっと

も多い要素を、その子どもの興味・関心とした。20 人の保育者が記述した子どもの興味・関心を表す黒丸（●）は、人物、素材、道具の 3 つの子どもの興味・関心要素のうち「素材」に集中している（100）。その中でも、20 人のうち 18 人（90%）の保育者が、子ども C と F は素材に興味・関心があると判断した。同じように、人物に関しては、子ども B に 12 人（60%）が集中しており、道具には子ども A に 13 人（65%）が集中している。このように、たとえ同じ活動場面を見たとしても、保育者によって子どもの興味・関心の所在のとらえ方は異なっており、全ての子どもにおいて 100% 合致することはなかった。むしろ、保育者の見立てがもっとも集中した子どもであっても 90% であり、低い場合では 60% であった。一方、保育者の記述が少ない子どもでは、素材では子ども B の 2（10%）、人物では子ども I の 1（5%）、道具では子ども C の 2（10%）であった。以上のように、子どもの興味・関心のとらえ方は保育者によって大きく異なるが、これがどのような結果に繋がるのだろうか。たとえば、保育者 o が考える子ども C の興味・関心は、「素材」でも「人物」でもなく、「道具」である。しかし、他の大多数の保育者は、子ども C の興味・関心は「素材」にあると記述している（記述数 18）。もしくは、「人物」である（記述数 10）。少なくとも、「道具」ではない。道具と記述した保育者は、保育者 o の他には保育者 p の 1 名のみであり、保育者 o と p の意識は子ども C の道具を扱った姿に集中していることを表している。同様に、子ども F も素材の記述数は 18 である。しかし、子ども F については、保育者 k と l が素材としておらず、保育者 k は人物と道具、保育者 l はどれにも記述はない。実際に、保育者 l は子ども F についての記述していなかったため、今回の動画視聴では注意が届かなかったのかもしれない。また、保育者 f を例に挙げると、人物にも道具にも記述がなく、記述があったのは素材のみであった。素材以外の記述がないということは、保育者 F の意識は子どもたちが素材に対して心が動いている姿に集中した結果と言えるであろう。一方、実際の保育にあたった保育者の見立てによると、「道具」としたのは A、B、E、H の 4 人、「素材」としたのは F、I の 2 人、「人物」は該当なしであった。

以上のように、子どもの興味・関心の対象は、それを汲み取る保育者によって着目点や見解が異なるため、1 人の保育者だけでは正確に汲み取ることが難しいことが示された。

2. 保育者の関わりの違い

表 6-4 に、保育者が子ども毎に関わった子どもの興味・関心要素別の関わりについての割合を示した。図 6-1 が示す通り、9 人の子どもたちの興味・関心がそれぞれ異なっているこ

とを確認することができる。表 6-4 に示した保育者が子ども毎に関わった子どもの関心要素別の関わりの頻度について、期待度数が 5 未満のセルが存在したためフィッシャーの直接確率計算法を適用し分析した結果、有意差を認めた ($P = .025$)。

表 6-4 保育者が子ども毎に関わった子どもの関心要素別の頻度と割合

子ども	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
人物	1 (12.5)	1 (50.0)	0 (0)	1 (7.7)	1 (33.3)	0 (0)	1 (25.0)	0 (0)	0 (0)	5 (11.1)
素材	0 (0.0)	0 (0)	10 (83.3)	10 (76.9)	2 (66.7)	2 (100.0)	2 (50.0)	2 (100.0)	0 (0)	28 (62.2)
道具	7 (87.5)	1 (44.0)	2 (16.7)	1 (7.7)	0 (0)	0 (0)	1 (25.0)	0 (0)	0 (0)	12 (26.7)
合計	8 (100.0)	2 (100.0)	12 (100.0)	12 (100.0)	3 (100.0)	2 (100.0)	4 (100.0)	2 (100.0)	0 (0)	45 (100.0)

3. 保育者の関わりの必要性と保育者の関わり

次に、9 人の子どもたちの保育者の関わりの必要性と望ましい保育、実際の保育者の関わりについて表 5 に示す。

表 6-5 保育の必要性と望ましい保育と実際の関わり

子ども	必要性	望ましい関わり	実際の関わり	事例
A	少し必要	間接的	間接的	・遊びを中断させないよう声をかける ・子どもの発言、身振り、行動に反応する ・子どもの遊びの成果について応答する
B	不要	観察的	不介入	・他の子どもへの配慮
C	不要	観察的	観察的	・子どもの遊びを観察する
D	必要	直接的	直接的	・子どものために争いを解決する
E	必要	間接的	直接的	・不適切な行動を制止する
F	不要	観察的	間接的	・遊びについて質問（会話）する ・子どもの思考や遊びを拡張するための質問
G	少し必要	間接的	間接的	・子どもの発言、身振り、行動に反応する ・子どもの遊びの成果について応答する
H	必要	直接的	間接的	・2 人以上の子どもの会話や交流を促進させる
I	不要	観察的	観察的	・子どもの遊びを観察する

子どもが興味・関心を持った活動に取り組む中で、その活動を継続するために必要とする保育者の関わりという観点から必要性を筆者が判断し、その必要性に対する保育者の関わりについては、子どもが保育者の関わりを必要としていれば直接的な関わり、少し必要とし

ていれば間接的な関わり、不要であれば観察的な関わりが望ましい関わりと言えよう。

以下に、子どもが求める保育者の関わりの必要性和実際の保育者の関わりについて記述する。

子ども A は、砂場の縁に砂の山を作っている。しかし、次第にその砂の山を保育者に見てほしくなり、保育者を意識しはじめると保育者は他の子どもと関わっていたため見てもらえず、自分で作った砂山を投げてしまった。その後、また、砂場の縁に砂山を作り始めた。隣で、同じく砂山を作っていた子ども B に砂山を作って見せて、子ども B から「上手」とほめられた。再度、保育者の近くに行き、また砂山を作って見せたところ、今度は「上手」とほめられた。続けて砂山を作るが、その際も保育者に「上手にできるかな？」などと声をかけられたことで遊びが継続した。子ども A は、自分で遊びを見つけて取り組むことはできるが、その遊びは、保育者が間接的に関わることによって継続した。

子ども B は、道具を使って小さな砂山を作り、1人で砂場の縁に並べていた。子ども A が関わってきても、子ども A の作品をほめたり、子ども A の作品について保育者に声をかけたりして、関係性を作ろうとしていた。その後も、1人で遊びを継続させて集中していた。子ども B は、1人で遊びを見つけて継続でき、友達とも良好な関係性を築くことができるため、保育者の関わりは不要と判断した。保育者は、子ども B の活動には基本的に介入せず、ほとんど目も向けることはなかった。

子ども C は、バケツに砂を入れたりして1人で遊んでいたが、次第に、子ども D の隣で遊び始めた。保育者は、1度だけ子ども C に対して話しかけたあとは見守っていた。子ども C は、1人では遊びが継続しないが、友達と一緒に遊ぶことで継続する。子ども C は、保育者の関わりを必要としていないが、友達との関わりは必要であるため、保育者の見守りが必要である。

子ども D は、保育者のとなりに座り、バケツの中で泥水を作っては、ときおり保育者に話しかける。他の友達が集まってくるたびに「こっちに来ないで」と自分の活動が邪魔されないように遠ざけようとして争いになりかけるが、その都度、保育者が制止した。終始、保育者は子ども D の近くから離れなかったため、子ども D は保育者による直接的な関わりが必要であった。

子ども E は、コップに砂を入れて、ひっくり返して砂山を作っている。途中で飽きてしまい砂場から出ていくが、また砂場に戻ってくる。戻ってきて保育者に話しかけるが、やはり面白くないのか、友達が作った山を壊して回り、保育者から壊さないよう注意される。子

も E は、自分で遊びを見つけるも継続することができず、保育者の関わりを少し必要としていた。保育者は、争いを制止するために直接的に関わっていた。

子ども F は、コップの中に水を入れてきてコップの中に砂を入れて、自分なりに実験を繰り返している。保育者から「なに持ってきたの?」と聞かれ「アップルジュース」と答える。友達との関わりもなく、1人で継続して遊んでいる姿から、自分で遊びを見つけて取り組むことができると言えるため、保育者の関わりを必要としていないように見えた。保育者は、子ども F が水の入ったコップを持って近くを通ったときに質問するなど間接的な関わりをしていた。

子ども G は、砂団子を作っては保育者に見せている。保育者はそれに対して共感しながら応答する。子ども G は、何かを作る度に保育者に自分の作品を披露する。子ども G は、1人で活動を始めることができるが、常に保育者の応答を必要としていた。保育者は、子ども G から求められれば、発言、身振り、行動などに反応し、子どもの活動の成果について回答するなど、間接的に関わっている。

子ども H は、遊びを見つけることができていない。なんとか遊ぼうとして、コップを持って、型で砂を抜こうとしたりするがうまくいかず、徐々に保育者のところへ近寄る。子ども H に気付いた保育者が、保育者の隣で泥水を作っていた子ども C と D の活動に参加するよう促すも、子ども C と D に強く拒絶される。その後、他の場所に行き、他の友達作品に関わろうとするが、それも拒絶され、他の遊び場へ移動する。子ども H は、遊びを見つけることができずに保育者に近寄っていることから、保育者の関わりを必要としていたことは明らかであった。それに対し、保育者は子ども D から離れなかったため、仲間に入るよう促す間接的な関わりに止まっていた。

子ども I は、水場の近くで、1人で泥水づくりに没頭している。ときおり保育者は砂場から観察していた。子ども I は、自分が集中できる遊びを見つけ、砂遊び動画が終わるまで継続的に集中しており、保育者の関わりは必要としていなかった。保育者もその様子を見守り、観察的な関わりをしていた。

以上、保育者は、子どもが興味・関心のある活動に集中できるようにあらゆる関わりを実践していた。子どもが遊びを見つけられなかったり、争いに発展したりしそうなときは直接的に関わっており、遊びを継続させるための助言やきっかけを必要としていたときは間接的に関わっており、子どもが1人で活動に集中できているときは観察的に関わるなど、おおむね望ましい関わりであった。また、子どもが自立的に活動している場合は、5秒以上の見

守りがなく不介入となる場合もあった。表5の通り、子どもの活動に対する望ましい関わりと、実際の保育者の関わりは、9人中5人（A、C、D、G、I）が一致していた。保育者は4つの関わり方を適宜使い分けることで、子どもが活動を継続できるように関わりの内容にできる限り配慮しながら関わっていた。

第4節 保育カンファレンスの重要性

本研究では、保育者20人に砂遊びに取り組む9名の3歳児の興味・関心について記述してもらった結果、人物と素材と道具についての記述が多かった。そして、これら3つの子どもの興味・関心要素において9人の子どもたちの関心がどのように異なっているのかについて統計分析し、有意に異なることが明らかとなった。以下に、「子どもの興味・関心の個別性と実際の保育者が把握する子どもの興味・関心の関係性」と「子どもの必要性に応じた保育者の関わりのあり方」について考察する。

6-4-1 子どもの興味・関心の個別性と実際の保育者が把握する子どもの興味・関心の関係性

子どもの興味・関心は子どもの内面にあるため、子どもの内面をどのようにして捉えるかについては本研究の課題であった。子どもの内面は、幼稚園教育要領²では「意欲や意志の強さの程度」「心情の状態（明るい気分、不満に満ちた状態、気落ちした気分など）」、保育所保育指針⁴では「子どもの心の動き」「物事に対する意欲」、幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説³では「意欲や意志の強さの程度」「明るい気分」「不満に満ちた状態」「気落ちした気分」など各要領や指針によって表現は異なるものの、概ね「子どもの心の動きや変化」と置き換えることができる。本研究では、20人の保育者が記述した「子ども心の動きや変化」である興味・関心について分析した結果、砂遊びに取り組む9人の子どもたちの興味・関心は有意に異なっていたことから、たとえ同じ砂遊びに取り組んでいたとしても、子どもの関心はそれぞれ異なることが示唆された。人物・素材・道具の3つの興味・関心要素のうち、もっとも記述が多かったのは水や泥などの素材（46.9%）であった。次いで、道具（26.8%）、人物（26.3%）と続いた。興味・関心要素の中でもっとも素材に興味・関心を示した子どもは9人中5人であり、人物と道具は9人中2人であった。幼児の砂遊びの場面での発達の特徴を年齢ごとに整理した藤塚¹²は、3歳児の特徴として、道具の扱いに慣れておらず道具よりも手を使うことを好む傾向が強いこと、手で砂の感触を感じたり、こぼれ落ちるさらさら砂の状態を目で見えて確かめたりすることを報告している。また、砂遊びにお

いてどのような幼児の育ちが期待され、そのための環境がどうあるべきかを調査した小谷²⁵は、幼児は砂遊びにおいて安定感・解放感・充実感を体感していることを整理した上で、3歳児は裸足になり水を使うことで解放感を味わう姿を記録していることから、3歳児の興味・関心が砂や水などの素材に集中することは自然であると言えるだろう。しかし、年齢による素材への関心の集中を考慮したとしても、他の4人の子どもたちの興味・関心が素材以外にあることから、やはり子どもの興味・関心は個別に異なると言えよう。では、20人の保育者による子どもの興味・関心と、実際に動画の中で保育を実践していた保育者が把握する子どもの興味・関心は、どのように異なるのだろうか。実際の保育者にも動画を視聴してもらい、9人の子どもの興味・関心の自由記述を同様の方法でのテキストマイニングの結果、20人の保育者の記述で「人物」に興味・関心が多かった子どもは、BとHであったが、実際の保育者が記述したBの興味・関心は「バケツで遊ぶこと（道具）」、Hは「型抜きに興味を持つ（道具）」であり、B、H共に人物ではなく、道具であった。同様に、「素材」が多かった子どもは、C、D、F、G、Iであったが、実際の保育者は、Cは「砂の感触を楽しむこと（素材）」、Dは「砂の感触を楽しむこと（素材）」、Fは「水で遊ぶこと（素材）」、Gは「泥団子作り（素材）」、Iは「水道の近くで泥を作ること（素材）」と、全て一致していた。「道具」が多かった子どもは、AとEであったが、実際の保育者は、Aは「型抜きで遊ぶこと（道具）」、Eは「砂の感触を楽しむこと（素材）」であり、Aのみ一致していた。

以上の通り、動画を視聴した20人の保育者と実際の保育者の記述による9人の子どもたちの興味・関心は、9人中6人が一致する結果となった。この結果から、どちらの保育者の子どもの興味・関心の見立てが正確であると考えられるべきなのであろうか。実際の保育者は、その場の当事者であるため、子どもの興味・関心を肌で感じることができる。20人の保育者は、当事者ではないが客観的に動画を視聴しているものの、そもそも20人の保育者の見立ては一致していない。田代¹⁰⁰は、保育カンファレンスを通して、子どもの共通理解が可能になり、保育者間の関係性が高まることなどから、その有効性を確認している。また、Harford, MacRuairc¹⁰²、Sewall¹⁰³、Rosaen, Lundeborg, Terpstra, Cooper, Niu, Fu¹⁰⁴らも、ファシリテーターや同僚との相互作用が、カンファレンスの質を高めていることを確認している。つまり、子どもの内面の理解、すなわち子どもの興味・関心の理解については、保育カンファレンスを通して、自分の意見を出したり、自分以外の人と議論したりすることで、将来の保育が最適化されることを考えると、たとえ実際の当事者であっても見えていない場所や場面があったり、自分とは異なる見解があったりするため、どちらの見立てが正し

いということではなく、他の保育者との情報の共有と意見の交換によって導くことが最善の方法と言えるだろう。

6-4-2 子どもの必要性に応じた保育者の関わりのあり方

基本的に、子どもは自分の興味・関心に沿った遊びを見つけて取り組む。それゆえ、表 3 に示した通り、たとえ同じ砂遊びに取り組んでいたとしても、子どもの興味・関心は一人ひとり異なる。これは、子どもが自分の遊びを見つめることができた結果とも言い換えることができる。では、この一人ひとり異なる子どもの興味・関心に対して、保育者がどのように関わるのが望ましいのかと考えたとき、それは、子どもが興味・関心に没頭できるように保育者が関わることであれば、その関わりは適切な関わりと言えるのではないだろうか。つまり、子どもが保育者の関わりを必要としていれば直接的な関わり、少し必要としていれば間接的な関わり、子どもが自分の興味・関心に沿った活動に集中できていれば観察的な関わり（見守り）が保育者の関わりとして望ましいであろう。こうした観点から、子どもの必要性に応じた保育者の関わりのあり方について考察する。

9 人の子どものうち、保育者の関わりを「必要」としていたのは 3 人、「少し必要」としていたのは 2 人、「不要」な子どもは 4 人であった。

「遊びを見つけられない」、「争いに発展する」など、子どもが保育者の関わりを必要としている場合は、保育者は直接的に関わるのが望ましい。保育者の関わりを必要としていたのは、子ども D、E、H の 3 人である。子ども D については、保育者が他児と争いに発展する可能性を制止するなど直接的な関わりによって自分の遊びに集中することができた。子ども E についても、自分の遊びに集中できていないことで他児と争いになりかけたが、保育者の直接的な関わりによって争いを避けることができた。子ども H は、自分の遊びを見つめることができなかつたため保育者の関わりを必要としていたが、保育者が仲間に入るように促すなど間接的な関わりをしていた。保育者は関わりを必要としていた 3 人の子どものうち 2 人に対して直接的な関わりをしていた。

「遊びを継続させるための助言を必要とする」「保育者の応答を必要とする」など、保育者の関わりを少し必要としている場合は、間接的に関わるのが望ましい。保育者の関わりを少し必要としていたのは、子ども A、G の 2 人であった。子ども A と G が、自分の遊びを継続させるためには保育者の承認を必要としており、保育者は子ども A と G の遊びの成果に共感して見せるなど、その欲求に応答し、間接的に関わっていた。

1人で遊びに没頭している場合は見守りなどの観察的な関わりが望ましい。観察的な関わりを必要としていたのは、子どもB、C、F、Iの4人である。子どもBは、自立的に遊ぶ子どもであったため観察的な関わりが必要であったが、本研究の関わりの定義に当てはめると不介入となった。子どもCも自分の活動に集中していたが、他児との争いへの発展を防ぐために保育者は直接的な関わりをしていた。子どもFも活動に集中していたが、保育者は声をかけるなど間接的な関わりをしていた。子どもIは自分が納得する泥を作るために最後まで水場から離れず、保育者はその姿を砂場から見守っていた。ここで、保育者が質問を投げかけるなどの間接的な関わりをすることも考えられたかもしれないが、砂場と水場が離れていたため保育者との距離を考慮すると適切だったと考える。保育者は関わりが不要であった4人の子どものうち1人に対して観察的な関わりをしていた。

以上のように、子どもが保育者の関わりを必要としたときには「直接的な関わり」、少し必要としていたときには「間接的な関わり」、関わりを必要としないときは「観察的な関わり」が望ましい関わりであるが、筆者が調べた限り、子どもが興味・関心のある遊びを発展させるための望ましい関わりと実際の保育が一致していたのは9人の子どものうち5人であった。

第5節 保育経験者は子どもの興味・関心に沿った保育を実践しているのか

本研究では、たとえ同じ砂遊びに取り組んでいたとしても、子どもたちの興味・関心は子ども毎に統計的にも有意に異なり、保育者の子どもへの関わりも有意に異なることが明らかとなった。その上で、本研究の課題を2つあげる。1つは、子どもの年齢である。本研究の対象となった子どもたちは全て3歳児と同じ年齢であったが、異年齢の場合や縦割り保育の場合においても検証が必要であろう。発達が異なる子どもたちによる集団保育においても、当然、子どもたちの興味・関心は異なるが、おそらく保育者が発達の異なる子どもたちの興味・関心を判断することは可能であろう。しかし、本研究と同様に、保育者が子どもの求める関わりができるかどうかは検証する必要がある。また、今回の活動内容は砂遊びであったが、たとえば室内遊びなど他の場面であれば子どもの興味・関心要素も異なるため検証が必要であろう。しかし、保育者が10年という経験を重ねる過程において、職業人としてさまざまな課題や障壁があったはずである。その障壁や課題をどのようにして乗り越えてきたのか、そして、保育者を継続するために必要な心構えを抑えておく必要がある。これらの課題を明らかにするためには、おおむね10年の経験年数を重ねた保育者に子ども理解

についての聞き取り調査を行い、その共通点や分岐点を探る必要がある。

次章では、10 年以上の保育経験を持つ保育者に聞き取り調査を通して、保育を個別最適化する保育者に必要な経験を探る。

第7章 子ども理解に必要な保育者の経験

本章は、「保育を個別最適化するために必要な経験とは何か」という問いに基づいて、保育者がどのような経験を重ねてきたかについて、9～15年の保育経験を持つ4人の保育者への聞き取り調査を通して共通経験を明らかにしたものである。面接調査の結果、保育者の最初の10年間は、模倣期、工夫期、確立期、協働期の4つの成長期に分類された。また、成長期から成長期を移行するにあたっては、共通する特徴的な転換点も確認された。

第1節 保育者は10年の経験で何を獲得するのか

保育者は、どのような経験を重ねることで子どもの背景を感じ取り、内面に深く触れようとするのだろうか。保育者が自分の経験から何に気づき、どのように保育に活かしてきたのか調査した吉田・片山・高橋・西山¹⁴⁴は、保育者が経験を重ねるにつれ、子どもの表面に表れた行動だけではなく、その行動が持つ意味についての気づきを得るようになっていくことを示唆している。保育者の成長は、気づきの範囲だけではなく、その過程や精度にも影響する。上村¹⁴⁵は、保育者の熟達に伴って子ども理解の構造が変化することを示し、気づきの範囲が広がるのではなく子どもを相互的かつ敏感に理解することができると説明している。これらの先行研究は、経験年数を重ねることによって子どもを理解するための視点が変化し、保育者がより子どもの内面理解を深められるようになったことを示している。つまり、経験を重ねた保育者は、実際の子どもの姿や内面（目には見えない子どもの姿）により広く深く理解できるようになることが示唆されている。しかしながら、これらの先行研究は、保育者が子どもの内面をより深く理解しようとする着目点や、経験年数による判断基準の比較に留まっており、子どもをより深く理解ようになるまでの過程については明らかにしていない。保育者が、経験年数によって何を獲得するかも重要ではあるが、どのようにして獲得するのかについても重要である。一定の経験を重ねることで、保育者としての知識や技術を獲得することがわかっているが、その獲得が概ね何年目を目安としていたり、どのような体験に基づいて獲得していたりするのかを明らかにすることは、保育者のキャリア形成の目安や拠り所となるのではないだろうか。保育所に勤務する保育士の経験年数（常勤のみ）は、8年未満の保育士が約半分を占め、離職率は9.3%であった。離職者のうち過半数が保育業界内で転職し、概ね3割が他業界へ転職している¹⁴⁶。多くの貴重な保育人材が10年未満で他業界へ転職している実態は、子ども理解に基づいた保育全体の質に影響を与え兼ねないだろうか。子どもをより深く理解ようになる過程において、何らかの課題や困難があ

るとすれば、それを乗り越えるために必要な要因とはどのようなものだろうか。本章では、4 人の保育者への面接調査を通して、新人保育者から今日までの過程で、子ども理解に向けて、保育者者としてどのような学びや共通の課題があったのかを明らかにすることを試みる。尚、本章においても、9～15 年の保育経験を持つ保育者を中堅保育者以上と位置付けている。

第 2 節 保育経験 10 年の保育者からの聞き取り調査

7-2-1 協力者

協力者は 4 名の保育者（平均年齢 37.8 歳, SD=7.6, 平均経験年数 11.6 年, SD=2.5, すべて女性）を対象とした（表 7-1）。なお、協力者は、関東地方の私立保育園 4 か所において研究協力の依頼を行い、面接調査への承諾が得られた保育者である。

表 7-1 協力者の属性

ID	年齢	保育経験	面接調査時間
A	35 歳	9 年 7 か月	1 回目 (63 分)、2 回目 (58 分)、3 回目 (60 分)、合計 181 分
B	35 歳	10 年 2 か月	1 回目 (63 分)、2 回目 (62 分)、3 回目 (62 分)、合計 187 分
C	49 歳	11 年 2 か月	1 回目 (63 分)、2 回目 (58 分)、3 回目 (60 分)、合計 181 分
D	32 歳	15 年 3 か月	1 回目 (59 分)、2 回目 (53 分)、3 回目 (61 分)、合計 173 分

7-2-2 面接調査回数と時間及び面接調査時期

2021 年 10 月～2022 年 2 月に実施した。聞き取り調査は、それぞれ 3 回ずつ行われた。調査と調査の間は概ね 1 ヶ月間が空いており、聞き取り調査毎の内容を要約し、調査者に対して内容に間違いがないか確認しながら進めた。時期は、協力者の負担や業務への影響を考慮するため、協力者に 1 か月先を目安に日程を決めてもらった。面接調査時間は 698 分間（平均時間 174.5 分, SD=13）であった。

7-2-3 聞き取り調査の内容及び手続き

面接調査は普段の環境下で落ち着いて実施できるよう、協力者は園内にいながら、筆者とズームで接続して行われた。筆者の立場は、普段は子どもの発達面の相談業務を担当する非常勤の作業療法士である。

聞き取り調査では、保育者としての 10 年間の経験を自由に語って貰うよう心掛けた。1 回目の聞き取り調査では、はじめに「保育者 1 年目から 10 年目までの経歴を教えてください。また、経験年数ごとに、子どもをより理解するうえでどのような学びがあったのかを教えてください。」と質問し、できる限り調査協力者が自由に語ることができるよう努めた。その後、予め設定された質問事項に沿って質問を進めた（表 7-2）。調査協力者の許可を得た上で聞き取り調査の様子を録画した。

2 回目以降の聞き取り調査では、協力者が視覚的に自身の体験を確認できるように、1 回目の聞き取り調査データから作成された逐語録を繰り返し読み、子ども理解において重要な経験に焦点をあてながら、経験年数ごとに得た学びとそのきっかけとなった時期、場や経験を抽出し時系列に従って整理し、これらの内容に間違いがないかを確認してもらいながら、必要に応じて加筆・修正を加えた。

表 7-2 聞き取り調査の質問事項

	質問事項
1	保育者 1 年目から 10 年目までの経歴を教えてください。経験年数ごとに、子どもをより理解するうえでどのような学びがあったのかを教えてください。
2	子どもを理解する上で、一番大切だと考えること（難しさ・重要なポイント）、必要な経験は何だと思いませんか。
3	自分の保育に一定の自信を持ったのはいつですか。
4	新人の頃と比べて、今のあなたの子どもを見る目に変化はありますか。
5	（4 は）いつ頃、どのように変化しましたか。
6	保育者として大きな契機となった時期と出来事を教えてください。
7	保育者としていま抱えている課題を教えてください。

7-2-4 分析の手順

4 人の聞き取り調査をもとに作成した逐語録を丁寧に読み込んだ後に、4 人に共通する経験にラベルを付けて、協力者の年齢ではなく保育者としての経験年代順に並べた。まず、逐語録から意味がわかる単独データに切片にし、切片にその内容を示すラベルをつけた。意味の近いラベル同士をカテゴリーでまとめて、小カテゴリーとした。さらに内容が近い小カテゴリー同士をまとめて、最終的なカテゴリーとした。聞き取り調査は、1 人につき 3 回行わ

れたため、合計 12 回行われたが、聞き取り調査を行うたびにデータの収集と分析を行うことで精度を高めていった。12 回の聞き取り調査を通して、新しいカテゴリーが生成されなくなった時点で理論的飽和の状態とみなし、データの収集と分析を終了とした。

7-2-5 倫理的配慮

本研究は、大阪保育大学大学院倫理委員会の承認を経て実施された。調査にあたり、本調査が協力者にとって負担とならないよう、調査内容について上長と調整した。また、研究概要、研究協力辞退の自由、データは研究目的でのみ使用すること、公表の際は個人が特定されないよう匿名化することを書面にて説明し、調査協力者の自由意思のもと研究協力の同意書への署名を得た。

第 3 節 保育者の 4 つの成長期と 3 つの転換点

以下に、4 人の協力者の聞き取り調査の概要を 1 人ずつ整理する。

7-3-1 保育者 A

1 年目は幼稚園教諭として始まった。はじめの 2 年間は 3 歳児クラスの補助を担当した。1 年目は担任から指示がないと動けずにいたが、2 年目は、担任がどう動いているのかを良く観察し先回りすることを学び、担任の負担が軽減されるよう立ち振る舞えるようになり、次第に子どもの気持ちを考えなくてはならないと思うようになったと答えた。3 年目以降は保育園に勤務しており、3 歳児クラスの担任として、今まで経験したことのないクラス担任の動きについて同僚を見て学び、「自分は補助ではない、私が担任としてまとめていくのだ」と、A にとって大きな契機となった。4 年目は 1 歳児、5 年目は 2 歳児のクラス担任となる。はじめての経験でうまく動きを確立できなかったものの、年齢に応じた発達がどのようなものであるか学んだ。6 年目は、転職先の保育園で再び 2 歳児クラスの担任を経験し、新しい場での保育の流れを学ぶ。7 年目は、1 歳児クラスを担当し、8 年目は転職先の保育園で 2 歳児、9 年目は 3 歳児クラスを担当する。新しい保育園の保育園を理解しようとすることをきっかけに、担任保育士同士の意思と統一をはかることの大切さを学んだ。現在は、上の立場に立つことになり、自分の保育だけではなく園をどうよくしていけばいいのかという点に課題を感じている。子どもの内面理解については、今でも「難しい」と感じており、何か心の中で引っかかるものがある時は、子どもの仕草や表情を読み取る必要があると言う。

7-3-2 保育者 B

1 年目は幼稚園教諭として始まった。1 年目は、何もわからないまま 4 歳児クラスを担当し、作業が止まってしまうこともあったが、隣の同年齢クラスの様子を見ながら 1 日の流れを理解し基本的な動きや作業を学ぶことができたという。2 年目は、0 歳児クラスを担当し、月齢相応の食事の勧め方やおむつ交換など、子どもの生活や発達段階を先輩や市販本から学んだりした。3 年目は、3・4・5 歳児の縦割りクラスの担任を経験する。はじめての経験で子ども達に指示が通らず、先輩から指示を受けながらも自分なりの保育を取り入れるようになる。4 年目と 5 年目は、4 歳児クラスを担当する。子ども達の意見や興味を取り入れながら活動を展開できるようになり、達成感を味わうことができたと言う。6 年目は、転職先の保育園で 1 歳児クラスを担当する。はじめての経験で口に物を入れるなど事故やケガにつながりそうな場面が多々あったことから、1 歳児の発達特性に見合った保育を学び、7 年目は、3 歳児クラスを担当する。この時に、配慮が難しい子どもと出会ったことが保育士としての契機となり、同僚に相談しながらその対応や保育の仕方を学んだ。8 年目は、再度 1 歳児クラスを担当する。自分の保育活動に物足りなさを感じるようになり、子どもの成長に合わせた活動を取り入れられるようにしたと振り返る。9 年目は、2 歳児クラスを担当、10 年目は再び 1 歳児クラスを担当する。これまでの経験を通し、子ども理解に必要なのは、「子どもと遊び、子どもとたくさん話すこと」であると語っている。ここ数年の課題は、自分の気持ちを上手く言えない子どもの対応であり、今何をしたらいいか、何かしてあげてよいのかどうかも分からず悩んでいる。

7-3-3 保育者 C

C の保育者 1 年目は幼稚園教諭として始まった。1 年目から 3 歳児クラスを担当し、先輩から仕事を学ぶので精一杯で、自分の思いであったり、子どもの気持ちを考えたりする余裕はなかったと言う。2 年目は、4 歳児クラスを担当した。気になる子がいても、この子のを助けてあげたいとか、私が長期的に子どもと関わってみようと考えられるようになったのは 3 年目以降のことであったと語る。3～4 年目は、5 歳児クラスを担当し、4 年目は学年主任補佐を兼務した。前年度までの自分の指導に納得がいけない思いがあり、見通しをたてながら保育を行うことや、主任補佐として周囲の手本となるような行動を意識した。年度末にベテランの保育士に褒められたことが契機となり、次年度以降自分の保育に自信を持てるようになったと言う。5～8 年目は、学年主任とクラス担任を兼任する。5 年目は 3 歳児

クラスを担当した。振り返ることができる子どもの人数が多くなり「考える体力」がついた頃であったとする。6年目は5歳児クラスを担当し、保育者間だけではなく、子どもの園内での課題に沿って保護者から家庭での子どもの様子を詳細に聞き取るなどの情報交換が密にできるようになると、子どもの内面を考えるためのヒントが増えたと語った。7年目は3歳児クラス、8年目は5歳児クラスを担当する。9年目に保育園に移り、現在までフリーの保育士として勤務している。保育者Cは、たくさんの子どもと関わることや他者の保育をたくさん見て学ぶことが子ども理解に必要な経験だと語る一方で、一人の子どもに対して十分に関われないことが悩みであると言う。

7-3-4 保育者D

Dの保育者1年目は幼稚園教諭として始まった。1年目は4歳児クラスの補助、2年目は3歳児クラスの副担任をし、右も左も分からずに先輩から手取り足取り教わり、常に誰かに見られていると感じながら先輩に言われた通りに動いていた。3～4年目は、5歳児クラスを担当した。園の流れがわかり自分に余裕ができ、子どもの声に耳を傾けようと思ったと言う。5年目は4歳児クラスを担当した。自分が一番年上の担任となり、後輩へ教える機会が増えると同時に、それまで教わっていた先輩からも意見を求められるようになった。6年目は3歳児クラスを担当した。いつも気軽に話し合っていた同期の保育者が辞めてしまい辛い時期を過ごす、年が近い同僚や先輩と話しやすい関係をつくるなかで、互いの思いを伝えあいながらクラスを運営することができたと言った。7～8年目は、5歳児クラスを担当し学年主任として園全体のバランスを見ながら各クラスの意見や要望を実現できるようになり学年全体をまとめることを学んだ。28歳だったDは、この後妊娠・出産をきっかけに保育の仕事から離れる。46歳の時に保育の仕事に復帰し、9年目は2歳児クラスを担当する。自身の子育て経験が大きな契機となり、子どもを親の立場からも見るようになったと言う。復帰後は、1年目と同様に保育の流れを覚えるのに精いっぱいとなりながらも2歳児クラスの担任をした。10年目は5歳児クラスを担当し、はじめて卒園を迎える子ども達を担当するのにあたり、保育者間で話し合って決めることが多く、意思疎通の大切さを学んだ。これまでの経験を通し、子ども理解に必要なのは発達段階を理解することだけではなく、日々の子どもの言葉を聞き流さないことや「待つ」ことであると語った。

以上、保育者が10年目に至るまでの経験について、4つの成長期毎の共通経験を表7-3に示した。

表 7-3 成長期毎の 4 人の共通経験

経験年数	成長期	成長期の説明	4 人に共通した経験
1～2 年	模倣期	先輩保育者から指示を受けて動いたり、真似したりしながら保育の流れや保育の進め方を学ぶ時期。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間に追われる。 ・ 先輩保育者からの指示を受けて仕事を学び 1 日の流れを理解する。 ・ 年齢ごとの発達を知る。 ・ 基本的業務を習得し、時間に余裕が生まれる。 ・ 発達の遅れが気になる子どもの存在に気づく。
2～5 年	工夫期	先輩保育者から学んだ保育を思い出したり、真似しながらも自分の保育を試して見通しをたてたり、気づきを得たりして工夫を凝らす時期。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 後輩保育者に教える機会を得る。 ・ 同じ年齢のクラス担任を 2 回経験する。 ・ 省察の重要性に気付く。
5～8 年	確立期	子どもの見立ての精度が上がることで、先輩保育者から認められて同じ目線になってくる時期。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先輩保育者に認められて自分の保育に自信を持つ。 ・ 子どもの見立ての精度が上がる。 ・ 1 年間の行事を担当する。 ・ 先輩と同じ目線になって話ができるようになる。 ・ 保護者から子どもの家庭の様子を詳細に聞き取るようになる。
8～10 年	協働期	発達や行動上の問題がある子どもに対し積極的に働きかけようとしたり、担任クラスの枠組みを超えて質の高い保育を展開したりしようとする時期。 1 人の保育者としての責任感を超えて、園全体の保育の質を高めるために同僚保育者と協働する時期。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者から子どもの家庭での様子を聞き取る。 ・ 同僚との会話レベルが上がる。 ・ 発達障害や問題行動について気になる子の存在について振り返るようになる。 ・ 自分が担任を持つクラス以外のクラスとの関わりを持つようになる。 ・ 保育者として模範となるために自分の言動に責任感が芽生える。 ・ 保育者同士の意思疎通を積極的に図る。 ・ 関係者の合意形成を図り、園全体を調整する。

7-3-5 模倣期

保育経験 1～2 年目は、先輩保育者を真似て保育の流れや保育の進め方を吸収する時期である。保育者 A は、「1 年目 2 年目までは、上司に言われるがまま仕事をこなして覚えていくので精一杯だった」、保育者 B は、「1 年目は先輩に言われたこと覚えて必死にこなして

いき、仕事を盗みながら過ごした」、保育者Cは「今もメモはしているが、1年目は毎日メモをして忘れないように働いていた」、保育者Dは「言われたことをこなすだけで毎日が終わっていた」と語り、仕事と時間に追われる日々を過ごしながらも先輩からの指示を得て仕事を学びながら1日の流れを理解する時期であったようだ。仕事の流れを覚えていきながら、徐々に仕事の効率が良くなり時間に余裕を感じてくる時期である一方、自分の考えではなく、先輩や上司に言われた通りに子どもと接している状態でもあった。子どもの内面を理解する必要性はわかっているが、保育者になって1～2年目は、まだ「自分のことで精いっぱい」であり、子どものことまで考えが至らない時期である。この模倣期の中に、1日の仕事の流れを覚えたり、年間の行事の内容や準備を把握したりすることで見通しが立つ。基本業務を習得することで自分の仕事に余裕を持てるようになると模倣期を終えて工夫期へ移行する。

7-3-6 工夫期

模倣期で1日の流れや基本業務などを覚え、自分に余裕が持てるようになると工夫期に移行する。時間に余裕が生まれたことで工夫する時間が確保できるようになったためである。保育経験2～5年目では、先輩から学んだ保育を思い出しながらも自分で考えた保育を試してみたり、その中から気づきを得てさらに工夫を凝らしたりする時期と言える。工夫期の後半では、4人とも模倣期で経験したことのある年齢のクラス担任を経験していた。さらに、工夫期で初めて後輩の保育者と働くようになり、保育者Dは「その学年で自分が一番年配になった時に、やはり自分が先輩に今まで教えてもらってきたことを後輩たちに伝えていた」と述べていた。また、工夫を重ねることで、ある程度自分の保育に自信が持てるようになる時期でもあり、2～5年目は、自分でも工夫しながら先輩の真似もしつつ、ここはもったこうしたらよくなるのではないかと工夫しながらも、後輩保育者からの質問に答えていく中で、後輩と一緒に保育を振り返ることで省察の重要性にも気づいていったと語った保育者もいた。3年目に入り、周りのこともよく見えるようになってきてからは、クラスの中で子どもについて気がついて悩むようになる。「園全体の流れがわかるようになり、気持ちに余裕ができてから、ちょっと元気がないなあという子とかに目配りするようになった」とも話している。保育者Dは、子どもの様子、特に、子どもの声にならない言葉を

聴くためには保育者自身に余裕がなければできないと振り返り、この時期になって初めて「この子を助けたい」と思うようになり、同時に「子どもの考えていることを少しずつ読みとれるようになった」と言う。また、運動会などの大きな行事の種目を考えたり、自分から率先して準備を行って行事をやり遂げたりする経験を通して、自信が付いていく。工夫期も終盤に差し掛かると、初めて担任となった年齢のクラスを、もう一度担当する。同じ年齢のクラス担任を2回経験することで、子どもの発達年齢についてより深く詳しくなっていく。この段階に入ると、事情が変わってももとの予定とは違うことをとりいれなければならない時でもクラス運営ができるほど気持ちに余裕を持てるようになり、子どもたちの主体性に沿って展開させていく保育ができるようになっていく。「あの子もこの子もっていうふうに考えられる、考えられる体力がつく」（保育者A）。そして、次第に子どもの内面について予測が当たるようになってきたと思えるようになる。5年目に入ると、これまで自分が模倣していた先輩保育者から相談を受けるようになる。これまで自分が相談していた先輩から、逆に相談されるようになり、先輩と同じ目線で話ができるようになってくる時期でもあり、間接的な承認を経ることで自己効力感を得る。自己効力感とは、ある行動を遂行することができると自分の可能性を認識していることであり、自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にある¹⁴⁷。保育場面においては、子どもの発達に望ましい変化をもたらす保育的行為をとることができる信念は保育者効力感と定義されている¹⁴⁸。この自己効力感を獲得したのちに確立期に移行していく。

7-3-7 確立期

工夫を凝らして保育に自信が持てるようになると、徐々に実践を通して自分の保育が確立されていく。子どもの見立ての精度が上がったことで、家庭でのより詳細な様子について、目的を持って保護者から聞き取ることで、保護者との会話が有意義なものになり始める。また、発達障害や問題行動などを取る気になる子の存在について自らの保育を振り返り、自分が思うように接することができず、どうしたら良いのだろうという気持ちを強く抱く時期でもある。協力者Bは「自分の気持ちをうまく言えない子どもの気持ちや思いを読み取れない」、協力者Cは「本来ならば加配保育者が必要な子どもに対して、十分に援助できないことが悩み」、協力者Dは「一人の子どもに対して担任として少しの時間しか関われないこと

が苦しい」と吐露していた。こうした経験を重ねることで、これまでは同僚との会話が何気ない世間話であったのが、子ども理解をテーマにした建設的な会話に発展しはじめ、保育者としての普段の会話においても質の向上を実感する。子ども理解を水準とした会話が職場全体で実感できたときに、「この職場は課題の解決に向けて前に進もうとしている」という集団効力感を体感することで協働期へと移行し始める。横川ら¹⁴⁹は、自分自身が他の保育者と協働して、よりよい保育を行っていくことができるという「協働的保育者効力感」と、集団の構成員全員で協働してよりよい保育を行っていくことができるという「保育者集団効力感」の2つの集団効力感を報告しているが、本研究においては、これら2つの効力感を総称して集団効力感とした。

7-3-8 協働期

確立期から協働期に入ると、保育上の課題や悩みについて、園全体で前向きに話し合うようになる。8～10年目に協働期に入った保育者は、自分が担任するクラスの枠組みを超えて、園全体の保育の質を高めるために同僚保育者と協働する。たとえば、合同保育の場において、保育者同士の連携の難しさから「担任同士で保育を統一する」ことを学び、「保育者同士で意思疎通を図る」ことが大切だと気づいたとの意見も聞かれた（保育者B）。他にも、自分が担任を持つクラス以外のクラスとの関わりを持つようになることで、他の保育者、とりわけ後輩保育者の模範となるような行動をとろうとする意識が高まるなど責任感も強くなる。保育所保育指針⁴においても、組織的な取組として、「保育の質の向上に向けた改善のための課題を把握した上で、それを保育所全体で共有する。その上で、課題への対応は、職員がそれぞれの専門性を生かし、協働して行う」とあり、職位や職務に応じた知識及び技能においても、職員一人一人が保育所全体としての目標を共有しながら協働する一つのチームとなって保育に当たるとともに、その質の向上を図っていくためには、他の保育士等への助言や指導を行い、組織や保育所全体をリードしていく役割を担うことのできる職員の存在が必要であるとしており、保育者らの発言と一致する。

第4節 転換点に必要な関わり

本章では、「保育を個別最適化するために必要な経験とは何か」という問いに基づいて、保育者者としてどのような共通経験があったのかを調査するために保育者から聞き取り調査を行なった。4人の保育者が語った経験から、保育者としての4つの成長期（模倣期、工

成長期、模倣期、工夫期、確立期、協働期）が明らかとなったが、同時に成長期を繋ぐ3つの転換点（基本業務の習得、自己効力感の獲得、集団効力感の体感）も確認されたため、成長期と共に転換点を合わせて図7-1に示す。

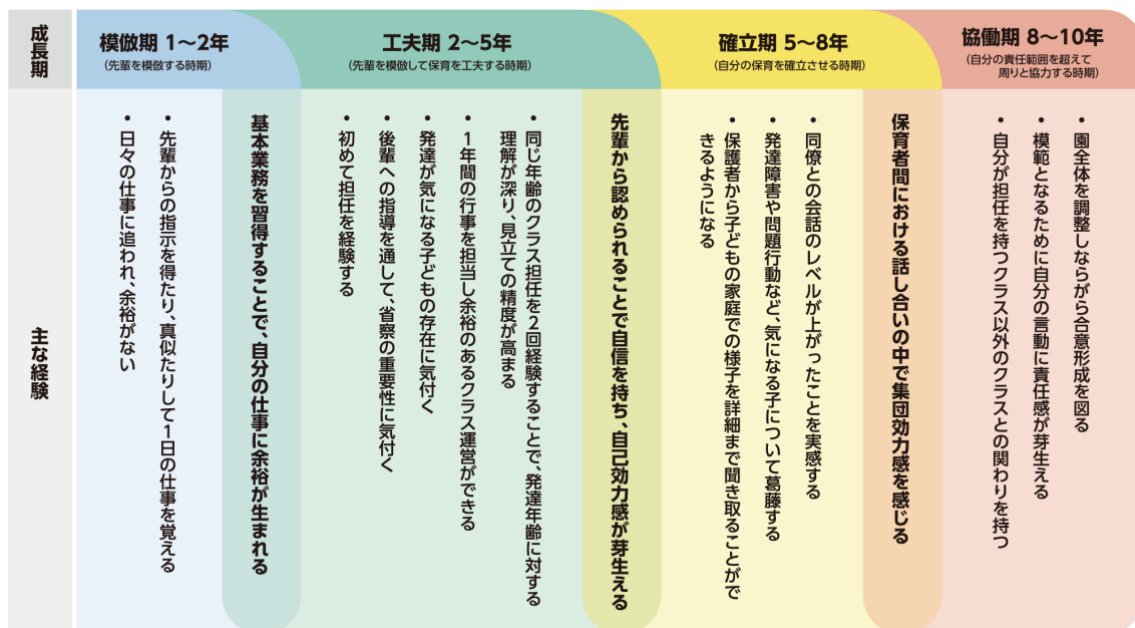


図7-1 協力者の保育経験10年間における共通経験

模倣期では、「先輩の真似をして仕事を覚えよう」という保育者の姿があり、1日の保育の流れと1年間の行事の流れを把握することが重要であった。これらを習得することにより時間と気持ちに余裕が生まれると工夫期に入る。模倣期の間に模範となる先輩の存在がなかったり、「この仕事の後はどの仕事をするのか」「行事の準備は何にどのくらいかかるのか」「この行事が終わったら次はどの行事があるのか」などを見通しをたてることがなかなかできなかったりする場合は、工夫期に入るのが難しくなる。そのため、模倣期では1日の保育の流れや行事の流れを丁寧に教える職場環境が重要であり、工夫期に移行するまでに先輩保育者から実際の保育を学ぶ経験を継続的に重ねる必要がある。したがって、先輩の保育を見て学ぶ姿勢、先輩に質問したり相談したりする関係性の構築に何らかの形で問題が生じると模倣期の成長が阻まれる。何をどう学んだらよいかわからない、先輩は何も教えてくれない、私は何をしたらよいのだろうか（求められているのだろうか）等の職場の人間関係に思い悩む経験が、新人保育者をやる気に満ちた状態から早期離職へと導く恐れはないだろうか。齋藤¹⁵⁰は、新任保育者が持つ仕事上の悩みについて調査し、先輩保育者との人

間関係や勤務時間などの部分は、時間が経過してもその悩みが減らない傾向にあり、人間関係が芳しくない職場環境におかれた新任保育者は、その悩みを深め、就職後 5 ヶ月以上を経過した時点でも、強い不安や悩みを抱えていることを指摘している。年輩者は、新人保育者が先輩とコミュニケーションをとれず孤立し、子どもの何を見たらよいかわからずにいる場合は模倣期の成長を導く環境をつくる必要がある。例えば、先輩保育者が新人保育者時代にどのような保育をしていたのか、印象に残っている経験を写真や動画などを用いながらの意見交換などは、関係性の向上に効果的かもしれない。

工夫期は、後輩保育者への指導を通して省察の重要性に気づくとともに、自ら試行錯誤する経験と自分で意図した保育を実行へ移す期間であった。保育者の信念がどのように形成されてきたのかをベテラン保育者を対象にして調査した吉岡¹⁵¹は、保育者は実践を通して臨機応変に信念を変化させながら成長を遂げていることを示唆しており、谷川¹⁵²は、新任保育者は理想と現実のギャップであるリアリティ・ショックを省察によって専門的成長を遂げていることを示した。このことから、保育者は省察と実践を通して形成されていくと言えよう。したがって、工夫期では、保育者の省察が「迷い」へと転じないよう、いま何を意図していて、何を目標に保育を実践する（した）のか、先輩保育者と共有できる場があると望ましいと考えられる。省察を通して成長することで得られる喜びや達成感、周囲から認めてもらえたという自己効力感が確立期に移る契機となる。工夫期で省察を通して自らの信念と実践を洗練させる経験を重ね、先輩保育者からの承認とともに確立期へ移行できたとき、1 人の保育者として自立したと言っても過言ではないだろう。関谷・多川・堀¹⁵³が、保育者としての成長過程に関する研究のなかで、自らのことで精一杯の初任時期を少し超えた 4～6 年目において初めて保育者としてのキャリア形成の入り口に立つことになることと捉えることができる」と述べた結論は本研究の結果も一致する。

確立期では、担任するクラスのなかで発達や行動が気になる子の保育を具体的に振り返る力が必要となる。確立期において「気になる子どもに思うように接することができない」と、発達や行動面で配慮が必要である子どもにどのように働きかけたらよいかわからないという共通経験は、発達に関する専門的な知識を学ぶ動機と必要性を高めていた。一方で、クラスの枠組みを超えて子どもの発達や内面について話し合うことは、自らが所属する保育者集団が安心して相談できる集団であり、かつ信頼のおける集団であるという認識を高めるきっかけとなっている。こうした経験は、確立期から協働期への移行の契機となるだろう。保育者の効力感に焦点を当て保育者の個と集団の関係性から支援の方向性を検討した

若田・高橋・西山¹⁵⁴は、保育者が、「この保育者集団の中であれば、またこの保育者集団の後押しがあれば遂行できる（集団効力感が高い）と認知すれば、保育者の自己効力感が低い（個としては遂行できない）と感じていても前向きな行動変容をも期待できる」と指摘している。したがって、集団効力感確立期に入った保育者にとって次の成長に向けた非常に重要な環境的要素である。こうした集団効力感を生み出す役割を担っているのは園長もしくは副園長などの園組織のトップであろう。保育者が協働期に入ることができるかどうかは園長次第とも言える。また、環境的に恵まれず確立期から協働期に入れなかった場合は、保育者は確立期にとどまることになる。この場合、他の保育者間における情報の共有や意見の交換がないために保育が洗練されず、保育が徐々に我流になる可能性もあるだろう。

協働期では、クラス運営だけではなく保育園全体の運営に視野が広がる時期でもある。野屋敷・川田¹⁵⁵は、保育者のキャリア形成とは、①職位が上がること、②取り組みたい保育内容に組みその実践の知見を深めること、③理想の保育実践を追求すること、④理想の保育者像に近づけるように実践を積み重ねることであると考えられるとしているが、同僚保育者と意思疎通を重ね、園全体の取り組みとしてバランスを図るような働きかけは、単に経験年数が増し園内での責任が増すのではなく、幅広い視野のなかで保育者としての信念を研ぎ澄まそうとする過程なのかもしれない。保育者同士が有意義な意思疎通を重ねる機会として、園内研修が挙げられる。園内研修の課題と工夫、方向性について検討した鈴木ら¹⁵⁶は、全職員での研修と協働性を目指すリーダーシップを発揮し、園の方針にしても、保育の内容にしても、やり方が上から一方的に伝達されるものではなく、相互に話し合いながら協働的に創造されていくものではなく、そのために園内研修が語り合う場として機能することが求められると述べている。子どもの発達年齢に沿った適切な保育者の関わりが必要であるように、保育者にとっても成長期に沿った適切な上司の関わりや職場環境が必要である。

第5節 保育を個別最適化する保育者に必要な経験

本章では、保育者が最初の10年間の経験を整理した上で、4つの成長期と転換点を明らかにした。「保育を個別最適化する保育者に必要な経験とは何か」という問いについては、4つの成長期（模倣期、工夫期、確立期、協働期）と、成長期を繋ぐ3つの転換点（基本業務の習得、自己効力感の獲得、集団効力感の体感）であることを示した。

その上で、2つの課題をあげる。1つは、面接調査の対象者が4人と少数であったことで

ある。今回は、偶然にも 4 人の協力者全員が幼稚園教諭の保育者として 1 年目を始め過しており、教育歴や職場環境の違い、妊娠・出産などのライフイベントの影響を配慮した協力者の選定とはなっていない。対象範囲を広げて、保育者の子ども理解に必要な経験をより一般化できるとより必要な経験が明確になるだろう。

もう 1 つは、保育経験 11 年以上の経験者が少ないことである。本研究では、4 人すべての協力者が「子ども理解はできていない」と回答している。高濱⁷は、経験年数により実践についての知識、技能の内容に大きな違いがあり、熟達するにつれて文脈的、個別的であり構造化された豊富な知識を持つと述べているが、協働期以降、どのような経験のもと子どもの内面をより理解するための知識や技術が獲得されるのかは、本研究では明らかにできていない。協働期以降の成長過程を明らかにするために、20 年以上の経験を持つ保育者を対象に含めることが期待される。

終章 保育の個別最適化研究の総括

本研究では、保育の個別最適化を「保育（指導）の個別化」と「遊び（学び）の個性化」を保育者の観点から整理した概念と定義し、実証と考察を繰り返した。保育の個別化とは、子どもの発達の個人差に配慮した保育である。遊びの個性化とは、子どもの内面の理解、すなわち子どもの興味・関心の個別性に配慮した保育である。したがって、本研究では、保育者が子どもたちの発達をどのように把握しており、その個人差についてどのように配慮しているのかを調査し、子どもたちの興味・関心の個別性と保育者の関わりを示すなど、量と質の両面からアプローチしてきた。その上で、本章では、各章の成果を整理し、保育の個別最適化研究の意義、独創性、課題と展望について論じる。

第1節 本研究の成果

本研究の成果を各章ごとに整理する。

第1章「子どもの活動と保育経験年数の関係」では、経験年数による保育者の行動と子どもの活動内容の違いを示した。保育者が子どもと一緒に遊ぶ回数と遊ぶ時間、砂場での移動回数と移動時間については、経験年数による違いはなかった。しかし、子どもの活動内容は保育者の経験年数によって複雑になり、活動時間が長くなるなどの違いがあった。すなわち、経験年数の多い保育者は新人保育者と同じような行動をとっているように見えるものの、子どもの興味・関心に沿った活動を展開していることを実証できたことを成果とする。

第2章「子どもの活動を促す保育者の着眼点」では、経験年数による保育者の視線の違いを示した。都外遊びにおいては、中堅保育者は新人保育者よりも注視時間が短く、特に、子どもの身体と砂場の外を注視する時間が有意に短い結果となった。また、中堅保育者は新人保育者よりも注視回数が多く、特に、子どもの身体と砂場の道具を見る回数が多いことも明らかとなった。保育者は、経験を重ねることで短い時間で素早く状況を判断することができるようになり、その結果、子どもを観察する回数が多くなり、複数の子どもを効果的に把握することができることを示唆したことを成果とする。保育実践には標準化された教科書がないため、保育者の経験と勘といった極めて属人性の高い一面があったが、本研究で採用したアイトラッキングによって、保育者の物理的な視線の速度や子どもの活動のどこを注視しているのかなどが明らかになったことにより、今後の保育実践への理解、ひいては子ども理解につながると考える。また、中堅保育者の経験は、子どもの活動状況をより迅速に判断

することにつながっているという保育実践の専門性の解明にも繋がったことは 1 つの成果といえよう。

第 3 章「子どもの興味・関心の判断基準」では、経験年数による子どもの興味・関心の判断基準の違いを示した。新人保育者は、子どもが誰かと一緒に活動する姿である共同性をもって子どもの興味・関心を判断していたのに対し、中堅保育者は子どもが目的を持って行動しようとする志向性をもって判断していた。保育者は経験を重ねることで、子どもの活動の前後を読み取るようになり、子どもの内面の理解に活かしていることを示したことを成果としたい。

第 4 章「子ども理解に必要な着目点」では、経験年数による保育者の省察の違いを示した。その結果、経験年数による省察内容の違いは認められなかったものの、保育者は自身の保育を反省した後に子どもの姿に着目しており、省察内容は経験ではなく回数によって異なることが明らかとなった。保育実践の振り返りは、保育の質の向上には欠かせないとされているものの、保育者が子ども理解に取り組むためには 2 回の省察が必要であることを示したことを成果としたい。

第 5 章「子どもの興味・関心の個別性への配慮」では、保育所で記録されている発達記録を数値化することで、子どもの発達の個人差を可視化した。保育者による子どもの発達の個人差をクラス単位で示した結果、保育者はクラスの平均的な発達から半年以上の遅れのある子どもを集団に入ることが難しい子どもと認識していることが明らかとなった。他にも発達障害傾向のある子どもや、問題行動をとる子どもに対しても同様の認識をしていた。保育者による子どもの発達の個人差の把握を可視化して集団に入ることが難しい範囲を示したことを成果としたい。

第 6 章「子どもの興味・関心の個別性に対する保育者の関わり」では、子どもたちの興味・関心の個別性を示した上で、保育者が子どもの興味・関心の個別性に対してどのように関わっているのかについて考察した。砂遊びに取り組む子どもの興味・関心は、素材、道具、人物の 3 つに分類されており有意に異なっていた。また、たとえ同じ子どもの姿を見たとしても、保育者によって子どもの興味・関心の所在は異なっていたことから、1 人の保育者によって子ども理解を深めることは困難であった。こうした背景は保育カンファレンスを通した保育者同士の情報共有と意見交換が必須であることの理由を示したことを成果としたい。

第7章「子ども理解に必要な保育者の経験」では、10年の保育経験を持つ保育者への聞き取り調査を通して共通経験を明らかにした。その結果、保育者の最初の10年間には、模倣期、工夫期、確立期、協働期の4つの成長期があり、成長期と成長期の間には、基本業務の習得、自己効力感の獲得、集団効力感の体感の共通する3つの転換点を示したことを成果としたい。

第2節 本研究の意義

本研究の意義を2つあげる。

第5章では、保育者が記録した発達記録をもとにクラスの子どもたちの発達の個人差を可視化した。これまでも、村上¹⁵⁷、秋永ら¹⁵⁸、山本ら¹⁵⁹、仁木、新谷、糠野、金田、芳賀¹⁶⁰が取り組んできたように、発達記録をもとに子どもの発達を分析する試みがなされてきたが、子どもの発達の個人差が可視化されたことはなかった。基本的に、子どもの発達に関する研究は、子どもの発達に影響を与える要因に焦点が絞られる傾向がある。子どもの身体的発達に焦点を絞り、フランス南東部において、19,295人の3歳半から4歳半の幼児の体重や脂肪率から貧困との関連を横断調査したRoth, Reynaud, Nègrec, Gentile, Pauly and Bernard¹⁶¹は、貧困地域に属する子どもは、そうではない地域の子どもと比べて4.3倍の肥満の影響を受けていることを報告している。子どもの発達と貧困との関連性に絞り、生後26ヶ月から31ヶ月の子どもの保護者による家庭保育と保育者による保育所保育の違いを調査したGreen, Pearce, Parkes, Robertson, and Katikireddi¹⁶²は、家庭保育は語彙、保育所保育では就学前教育について向上したが、その他の分野についてはそれほど向上が見られなかったことを示した上で、保育所の利用についてもっとも影響が確認されたのは保護者の教育水準の低さであったことを報告している。同様に、子どもと保育者の愛着関係を確立することを目的として、保育所保育の子どもの発達面を調査したKaneko¹⁶³は、子どもの社会性と言語の発達に有意な相関関係が確認されたことを示した上で、好ましくない家庭保育の影響は、その後の保育所保育によって相殺される可能性があることを報告するなどに留まっている。しかし、本章における発達分析表は、子どもの発達の個人差に焦点を絞り、保育者が記録した子どもの発達の個人差を可視化したことにより、記録した保育者はもとより、第三者からも子どもの発達の個人差を確認できるようになったことの意義は大きいと言えるだろう。

第6章では、子どもの興味・関心の個別性については、9人の子どもたちの活動を20人

の保育者に観察してもらい、子どもたちがそれぞれ何に興味・関心を寄せているのかを記述してもらうことで、子どもの興味・関心の個別性を示した。文部科学省は、幼児理解に基づいた評価の中で、子ども理解における保育者の姿勢について、①温かい関係を育てる、②相手の立場に立つ、③内面を理解する、④長い目で見る、の4つを挙げている⁹⁰。中でも、内面の理解については、「幼児は、自分の内面を言葉だけでなく、表情や動きといった身体全体で表現しています。その表情や動きは瞬間的なもので、捉えることは難しいかもしれません。」とあるように、保育者はまさに第3章「子どもの興味・関心の判断基準」で示した再現性のある動きや、楽しそうな表情の情意性、そして、第2章「子どもの活動を促す保育者の着眼点」で示したように中堅保育者の注視回数が多いからこそ、瞬間的な動きや表情を捉えることができていると言えるだろう。また、保育者が「幼児の行動の小さな手掛かりに気を留めることから幼児の内面の動きを推し量ることによって初めて理解できる」ともあるが、第3章で示したように、中堅保育者は子どもの志向性を捉えており、子どもの活動を断片的に記述するのではなく、その前後の言動や活動内容といったまさに「子どもの行動の小さな手掛かり」を具体的に記述して留めていた。さらには、「幼児の具体的な姿から幼児理解を深め、保育の質を高めていくためには、教師が共に学び合うことが重要」、「園内の教師同士で学び合うだけでなく、保育を公開したり、研究者など、第三者と共に保育の記録を解釈し合ったり、発達支援や医療的立場の専門家を招いて個別ケースの検討を行ったりすることも大切」とあり、保育者同士や第三者との情報共有と意見交換の重要性を強調している。保育者同士の情報共有や意見交換が重要である根拠を示したことは意義があると言えるよう。

第3節 本研究手法の独自性

本研究では、保育の個別最適化の構成を描き出すために、経験年数の異なる保育者と保育者が担当する3歳児の協力を得ながら砂遊びをフィールドに研究を実施した。経験年数の異なる保育者の行動、視線、洞察、省察、着目点などを比較検討することで保育者の子ども理解の違いを明らかにした上で、3歳児の活動への影響や興味・関心の個別性を明らかにしてきた。また、これらを分析する上では、いくつかの独自性のある方法を用いているため、以下に整理する。

8-3-1 ELAN の活用

第1章「子どもの活動と保育経験年数の関係」で用いたELANの活用である。ELANを活用することによって保育者と子どもの行動を正確に計測して分析することができ、保育者の経験年数と子どもの活動の関係性を示すことができた。また、本研究では保育者と3歳児を対象にELANを活用したが、未就学期の保育においてELANを用いた先行研究はほとんどみられなかったが、近年になって、ELANを活用したいくつかの先行研究があったので以下に紹介する。

新しい音楽や言語を学ぶとき、なぜ、人からではなくビデオからの学習だと効果的ではないのかを調査するために、生後9ヶ月の乳児を対象に、外国語のビデオクリップを幼児が操作できるタッチスクリーンビデオを利用したLytle and Kuhl¹⁶⁴は、親だけでなく同年齢の乳児の存在であっても学習が促されることをELANによって分析している。また、極端に小さいものに自分の体をはめ込もうとするなどのスケールエラーを起こす子どもの特徴を調査したIshibashi and Uehara¹⁶⁵は、ELANを活用して2歳未満の子どもの活動を分析した結果、スケールエラーを起こす子どもは、スケールエラーを起こさない子どもと比べて、小さい玩具を使ったふり遊びが少なく、小さい玩具で遊ぶことを拒む傾向があること報告した。2歳児とその保護者を対象に、象徴遊びと非象徴遊びのどちらが情報交換として効果的かを調査したNoëlie¹⁶⁶は、象徴遊びをした子どもの方が話し手としても受け手としても有意に知識が多いことを報告しているが、その調査方法としてELANを活用して記録し、Child Language Analysis program¹⁶⁷で分析するなど、2つの記録・解析ソフトを活用している例も見られた。以上のように、本研究を含めて、活動を記録しデータ化するELANを活用することで、研究対象の何が原因でその活動に至ったのかなど、研究対象の原因と活動の関係性が明らかになっている。本研究の第1章のように、ELANを使って保育者と子どもなど両者の行動を正確に記録して分析することで、1つの行動がもう1つの行動にどのような影響を与え、どのような意義が見出せたのかについて実証したことを本研究の独自性の1つとしたい。

8-3-2 アイトラッキングの可能性

第2章「子どもの活動を促す保育者の着眼点」で用いたアイトラッキングも独自性のある研究手法と言えよう。アイトラッキングを用いた研究は多く見られたが、その研究フィールドのほとんどは就学期以降であり、未就学をフィールドとした研究は日本国内に1件のみであった。しかし、その唯一の先行研究は保育室内をフィールドとしており、子ども

の活動がより活発な戸外活動を対象とした研究は本研究が初めてであった。

本研究では、保育者の視線を計測するために保育者の経験年数による視線の違いを示したが、子どもの興味・関心の所在を明らかにするために子どもの視線も計測することも課題として残る。しかし、アイトラッカーを用いた研究を整理した Gavin and Raymond¹⁶⁸は、子どもの視線を対象としたアイトラッキング研究は、サンプルサイズが比較的小さく、研究に参加した子どもの年齢の中央値は 10.3 歳であること、その指標は主に注視時間と注視領域であることを報告しているなど、アイトラッキングを活用した先行研究においては、子どもを対象としたものは十分とはいえない。また、少ない先行研究の中では、障害児を対象としたものが目立つことも特徴的である。たとえば、子育てなどの環境要因と子どもの障害特性の関係性を検証した Valentina, Pietro, Sara, Emanuela, Gabriele, Annarita, Alessandro and Lucia¹⁶⁹は、行動障害を持つ子ども 12 人と反抗挑戦性障害を持つ子ども 80 人の合計 92 名（7～12 歳）を対象に、幸せ、悲しみ、恐れ、嫌悪、怒り、中立の表情を描いた 24 枚の画像を提示し、アイトラッキングを活用して視線を記録した結果、否定的な育児環境下の子どもは目への注意が低いことを示した。他にも、自閉症児を含む 34 人の幼児を対象に、顔の認識の違いを検証した Vacas, Antolí, Sánchez-Raya, Pérez-Dueñas and Cuadrado¹⁷⁰は、ASD 群では、怒った顔と、子どもの顔への認識が遅く、顔への訪問時間が短いなどの特徴を報告している。このように、アイトラッキング技術は、子どもの興味・関心を調査するためではなく、もっぱら何かしらの障害特性を持つ子どもの視線を計測することに活用されているため、子どもの興味・関心を子どもの視線から調査する研究には可能性が残されている。

8-3-3 発達分析表の考案

第 5 章「子どもの発達の個人差への配慮」では、保育者による子どもの発達の個人差を可視化するために、保育所で実際に記録されている発達記録を用いた。保育者が 5 領域の観点から観察している子どもの発達面の様子をクラス単位で二次元表示させた。発達記録をもとに子どもの発達の分析を試みた研究は 2000 年ごろから始まった。例えば、村上¹⁵⁷は発達記録支援データベースシステムの開発に取り組んでいたり、秋永ら¹⁵⁸は年齢に関係なく統一的に子どもの成長を毎月追える発達記録システムを提案したりしている。山本ら¹⁵⁹は発達記録をもとに子どもの発達過程の可視化を試みたが、クラス全体の発達状況ではなく、1 人の子どもの発達状況を 5 領域別に表示するにとどまっている。発達記録をもとにクラス

全体の発達の分析を試みた貴重な研究がある。発達記録を数値化して主成分分析し、第1主成分を保育者にフィードバックすることで保育者の保育傾向をグラフによって読み取ることのできるようにした仁木、新谷、糠野、金田、芳賀¹⁶⁰は、保育者が注意深く見ている観察項目は分散が大きく、あまり注意していない項目は分散が小さいという仮説を立てた。結果として、保育者が注意深く観察している項目は、主成分の係数値が大きくなることが確認できたため仮説は立証されている。また、仁木、新谷、糠野、金田、芳賀の研究では、障害を有する子どもや配慮を要する子どもを箱髭図に表示すると、図が引っ張られて下に長く伸びるためクラス全体の分布が一目で分かるような表現方法が必須であることを課題として残しているが、本研究で用いた発達分析表では、クラス全体を表示することができ、保育者や第三者が適切に子どもの発達の個人差を把握することができる。以上のように、発達記録を分析した研究は、約20年を経て、ようやく子どもの発達の個人差を全体的に把握する方法に辿り着いたことを本研究の独自性の1つとしたい。

8-3-4 ビデオ・リフレクションの有用性

最後の独自性は、第4章「子ども理解に必要な着目点」で用いた保育者が自分の保育実践動画を振り返るビデオ・リフレクションである。第4章でも述べた通り、ビデオ・リフレクションは時間的に制限の多い保育現場における効果的な研修手法である。ビデオの活用については、Cherrington and Loveridge¹⁷¹が、保育者を撮影した動画を用いて、保育者同士の考えや考察を引き出す相互作用について質的に検証し、ビデオを活用した保育者同士の対話が、今後の保育の改善に有用なツールであることを示唆している。また、ビデオ・リフレクションの効果を検証したCheungKong¹⁷²は、8人の教師の授業実践後の記録量と、ビデオ視聴後の記録量を比較し、ビデオ視聴後の記述量が50%向上したことを報告している。さらに、ビデオ・リフレクションが教師の実践をどのように変えているのかを調査したGröschner, Schindler, Holzberger, Alles and Seidel¹⁷³は、ビデオ・リフレクションを実施したグループは、実施していないグループと比べて、教師の自己効力感が向上し、実践においても有意な効果を示したことを報告していることから、ビデオ・リフレクションの有用性は高いと言える。記憶よりも記述、記述よりも画像、画像よりも動画の方が、より情報が正確になり、情報量も増加するため有用性があることは納得のいくところであるが、保育者の自己効力感や研修効果は道具や技術の進歩に支えられているとも言える。動画の次はVRであろう。VRはVirtual Realityの略であり、「人工現実感」や「仮

想現実」と訳されており、限りなく実体験に近い体験を得ることができる技術である。従来のビデオ視聴と VR を活用した振り返りに違いを調査した Richter, Hußner, Huang, Richter and Lazarides¹⁷⁴は、VR を用いた参加者の振り返りによる自己効力感が増加することを報告しており、実際の教室内の授業動画と同様の振り返りが得られることを示していることから、今後は VR 技術を活用した振り返りも徐々に浸透していく可能性もあることから、労働集約である保育実践現場の時間的制約を解決する新たな研修ツールとして期待できるだろう。

第4節 保育者の資質 -意志と共感性-

8-4-1 中堅保育者の意志と共感性

本研究では、10 年の経験者を分析対象とした実証がほとんどであった。そして、保育者が経験を重ねて知識や技術を習得した結果、子どもの発達や内面に対する理解が深まることを示してきた。そして、10 年間にわたって保育者を継続する者は、どのような経験を重ねているのかについては第 7 章で整理した通りである。これまでの実証結果を踏まえると、仮に、保育経験 10 年の保育者がクラス担任となって保育実践にあたるとした場合、おおむね個別最適な保育は提供されるであろう。ここで、保育者としての経験を重ねる以前に保育者としての資質について触れておきたい。その資質とは、意思と共感性である。

意志は保育者の根底にあるものである。たとえば、第 7 章で保育者 C は、「いつでも子どもの味方でいてあげられる保育者になりたい」という気持ちを持って保育者になっている。保育者 D も、「先生の話の聞くと何か学びがあると思ってもらえる保育者」でありたいと常日頃から考えていると答えていた。また、保育者になってから心境に変化が芽生えた保育者もいた。保育者 B は、子どもについて考えていく中で、子どもにとって自分がどのような保育者であるべきかと考えたときに、「いつでも自分の味方でいてくれる先生」「いつでも自分を受け入れてくれる先生」と思うようになったと語っているように、保育者になる理由や保育者の理想像が明確である。こうした理想や目標が保育者の 10 年を支えたのかどうかは定かではないが、少なくともこれらは、10 年の保育経験のある保育者が保育者になる前、または保育者になってすぐに持っていた意志である。

また、共感性についても共通していた。保育者 A は、自分の気持ちをうまく言えない子どもの気持ちや思いを読み取れなくて悩んでおり、何をしてあげたら良いのかもわからない状態で心苦しく思っていたり、保育者 C は、子どもの声にならない声に耳を傾けようと

意識していたり、保育者 D は、配慮が必要な子どもに対して十分に援助できていないことが心苦しく思っているなど、子どもに対して強い共感性を有していた。保育の個別最適化を実践する保育者は、よい保育者であろうとする意志と、子どもの立場に立って理解しようとする共感性を備えていると言えるのかもしれない。

しかし、意思と共感性は、保育者としての成長の原動力となる資質である一方で、裏目にでることもある。たとえば、意思については、保育者 B は「保育者同士で保育の見解が一致せずに意見が一致せず園としてまとまらないことがある」、保育者 C は「保育方針が自分とは合わない保育者もいたり、自分の保育観を押し付けたりする保育者もいる」など、保育に対する意志が強いことで保育者同士の衝突の原因となっていた。また、共感については、保育者 C は「これまで尊敬して頼りにしていた先輩保育者が退職したことで、すごく悲しくなり仕事が不安になった」、保育者 D は「配慮が必要な子どものことを考えると心が苦しくなって保育ができない」と語るなど、相手の気持ちを感じる共感性も職務に強く影響していた。保育者の感情は子ども理解にも影響する。文部科学省は、「幼児理解に基づいた評価」の中で、子ども理解とは、保育者が子どもを一方的に理解しようとするだけでなく、子どもも保育者を理解するという相互理解によって成り立っていることを指摘している⁹⁰。つまり、保育者が子どもの言動を受け止めるときに、保育者の気持ちが晴れ晴れとしていたら肯定的に受け止め、苛立っているときは否定的に受け止めるときがあるように子ども理解は保育者の気持ちや姿勢によって子ども理解が異なってくる。保育者が常に安心して安定的に保育にあたることができるよう周囲の支えが必要であろう。

第 5 節 本研究の課題と展望

本研究では、保育の個別最適化の構成を描くために、保育者が子どもの発達と興味・関心をどのように捉えているのかを示してきた。子ども理解においては、これまでも「温かい雰囲気の中で学び合う」、「複数の保育者で多面的に捉える」、「保育者一人一人のよさが引き出される雰囲気の話合いの中で、幼児の姿やその際の保育者の指導などについて意見を交換し、保育者同士が学び合うことを積み重ねることにより、幼児理解に繋がる」など、職員会議や保育カンファレンスの重要性は繰り返し指摘されてきたが、なぜ保育者間の情報共有や意見交換が子ども理解にとって重要なのか、その根拠までは示されることはなかった。しかし、本研究の 1 つ 1 つの結論が、幼稚園教育要領や保育所保育指針等が強

調する子ども理解への取り組みの根拠となって実証したことの意義は大きいだろう。

その一方で課題も残った。それは、保育者の直感の分析である。これまでの保育実践が保育者の経験と直感に頼っていた部分が大きく、科学的ではなかった。そのため、本研究では主に保育者の経験について科学的に実証してきた。たとえば、保育所保育指針⁴では、「保育士等は子どもの表情や言動の背後にある思いや体験したことの意味、成長の姿などを的確かつ多面的に読み取る」、「子どもの言動や表情から、その子どもが今何を感じているのか、何を実現したいと思っているのかを受け止める」、「保育士等は、子どもの表情や仕草、体の動きから子どもの気持ちを読み取る」など、子ども理解においては子どもの顔の表情や身体の動きを確認することを重視していることがわかる。子ども理解に長けた保育者であれば、子どもの顔や身体をよく見ているはずであろう。しかし、第2章

「子どもの活動を促す保育者の着眼点」の結果では、新人保育者と中堅保育者の子どもの顔を見る時間の割合に違いはなかった。ただし、子どもの顔を見る回数の割合は中堅保育者の方が多かった。それを可能としたのは、中堅保育者の方が子どもを見る1回あたりの時間が新人保育者よりも短く、短い時間で判断できる技術が備わっているためである。すなわち、ただ子どもを長く見れば良いわけではなく、頻繁に見ることが重要であり、そのための経験が必要であることを示唆している。このように保育経験に裏付けられた経験の重要性については明らかにできた。しかし、直感も経験と同じように重要である。不確かなものを判断するにあたっては直感が頼りであるとも言える。特に、保育者によって見解が異なる子どもの内面などは不確かなものであり、保育者も経験に基づいた直感によって判断していたであろう。こうした直感を科学的に実証することは経験と同じように意義のある課題と言える。

最後に、本研究の展望としてコホート研究⁶を上げたい。本研究によって、保育の個別最適化の構成が描き出され、子どもの発達や興味・関心に沿った個別最適化された保育がどのようにして実践されているのかについて明らかとなった。また、子どもの内面に沿った保育者の関わりについても検証した。しかし、もっとも重要なことは、個別最適化された保育がどのようにして子どもの利益となって表れるかにある。こうした問いについては、個別最適な保育が実践された群とされていない群を追跡したコホート研究が必要であろう。保育の個別最適化のコホート研究を今後の展望としたい。

⁶ コホート研究 (cohort study) とは、介入する群と介入しない群の2つの群を一定期間追跡して比較する観察研究手法の一つである。

引用文献

- ¹ 中央教育審議会初等中等教育分科会(2020). 中教審答申案の作成に向けた骨子(案), 12-15.
- ² 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説.
- ³ 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説.
- ⁴ 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説.
- ⁵ 玉置哲淳(1990). 新幼稚園教育要領の問題点と克服の視点. 大阪教育大学幼児教育学研究 10, 1-26.
- ⁶ 金井壽宏, 楠見孝(2012). 実践知-エキスパートの知性-. 有斐閣.
- ⁷ 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.
- ⁸ 藤崎真知代, 熊谷真弓, 藤永保(1985). 保育者の保育経験と保育観に関する研究 1. 発達研究 1, 23-39.
- ⁹ 梶田正巳, 杉村伸一郎, 桐山雅子, 後藤宗理, 吉田直子(1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか. 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科 35, 111-136.
- ¹⁰ 杉村伸一郎, 桐山雅子(1991). 子どもの特性に応じた保育指導: Personal ATI Theory の実証的研究教育心理学研究 39, 31-39.
- ¹¹ 中山智哉(2020). 「気になる」子どもの保育における保育者の感情的実践に関する研究 - 保育者の熟達化とクラス規模および「気になる」子ども在籍数の視点から -. こども学研究 2, 1-15.
- ¹² 藤塚岳子(2017). 幼児期における砂遊びに関する一考察-3、4、5 歳児の比較を通して-. 東海学園大学教育研究紀要 2(1), 105-113.
- ¹³ Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147. <https://doi.org/10.1037/h0073939>
- ¹⁴ 角谷詩織, 梅川智子, 亀山亨, 渡邊典子(2017). 幼児の協同的問題解決能力を育む「遊び込み」 - 量的データと保育実践研究データの統合による考察 -. 国際基督教大学国際基督教大学学報 I-A 教育研究 59, 63-76.

- ¹⁵ 朴恩美, 中坪史典 (2008). 幼児の砂遊びに関する日本の研究動向と今後の展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域 (57), 285-290.
- ¹⁶ 笠間浩幸 (1994). 明治期における〈砂場〉の普及と教育思潮. 日本保育学会大会研究論文集, 666-667.
- ¹⁷ 笠間浩幸 (1996). 明治期の幼児教育施設における〈砂場〉のルーツ. 日本保育学会大会研究論文集, 562-563.
- ¹⁸ 箕輪潤子 (2007). 砂場における山作り遊びの発達の検討. 保育学研究 45 (1), 42-53.
- ¹⁹ 箕輪潤子 (2008). 幼児の穴掘り遊びの発達の検討. 川村学園女子大学研究紀要 19, 39-54.
- ²⁰ 箕輪潤子 (2010). 砂場におけるままごと遊びの発達の検討. 川村学園女子大学研究紀要 21 (2), 53-67.
- ²¹ 松本健義, 服部孝江 (1990). 砂場における幼児の造形行為のエスノメソドロジー. 上越教育大学研究紀要 18 (2), 517-536.
- ²² 粕谷亘正 (2007). 砂にかかわる幼児の遊びの構造その理解. 保育学研究 45 (1), 34-41.
- ²³ 村岡由美子 (1998). 幼児の砂場遊びにおける他児とのかかわりに関する研究:1人で遊んでいる幼児を対象に. 日本保育学会大会研究論文集, 266-267.
- ²⁴ Jarrett, Olga; French-Lee, Stacey; Bulunuz, Nermin; Bulunuz, Mizrap (2010). Play in the Sandpit. *American Journal of Play*, 3(2), 221-237.
- ²⁵ 小谷宜路 (2013). 幼児教育における「砂場」の教育的意義に関する研究:幼児の育ちを捉える視点と環境を構成する視点. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 12, 45-52.
- ²⁶ 山田寿子 (1977). 言語発達観察法に関する研究 -乳幼児期の母子相互関係を観察対象として-. 教育心理学研究 25, 195-199.
- ²⁷ 田中賢, 八藤後猛, 野村歡 (2000). 調理動作を事例とした解析手法の具体的検討-ビデオ解析手法による動作解析に関する基礎的研究-. 日本建築学会計画系論文集 65, 107-112.
- ²⁸ Elsley, S. (2004). Children's experience of public space. *Children & Society*, 18(2), 155-64.
<http://doi:10.1002/chi.822>.

- ²⁹ Sandseter, E.B.H., & Sando, O.J. (2016). “We don’t allow children to climb trees”: how a focus on safety affects Norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.
- ³⁰ Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children’s outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219–235.
- ³¹ Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C.A., Kalkwarf, H.J., & Saelens, B. E. (2012). Societal values and policies may curtail preschool children’s physical activity in child care centers. *Pediatrics*, 129(2), 265–74. <http://doi.org/10.1542/peds.2011-2102>.
- ³² Little, H., & Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337–345. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0667-0>
- ³³ Coleman, B., & Dymont, J.E. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children’s physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203–221. <http://doi.org/10.1177/147678X12456250>.
- ³⁴ Kernan, M., & Devine, D. (2010). Being confined within? Constructions of the good childhood and outdoor play in early childhood education and care settings in Ireland. *Children & Society*, 24(5), 371–385. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00249.x>
- ³⁵ Bubikova-Moan, J., Hjetland, H.N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers’ views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- ³⁶ McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners’ understanding of play and how this influences pedagogy and children’s perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>.
- ³⁷ 貞松成 (2021). 保育士の保育経験年数の違いが 3 歳児の砂遊びに与える影響. 大阪総合保育大学紀要 15, 81–94.
- ³⁸ 石橋美香子, 高橋翠, 野澤祥子 (2020). 保育士の経験年数と視線行動の関連: ウェアラブル型アイトラッカーを用いた検討. 認知科学 27 (4), 540–553.

- ³⁹ Piaget, J. (1945). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- ⁴⁰ Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- ⁴¹ Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Norton.
- ⁴² Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw-Hill.
<https://doi.org/10.1037/11164-000>
- ⁴³ Hutt, C. (1985). Exploration and play in children. In: J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds), *Play, its role in development and in evolution* (pp. 202–215). New York: Penguin Books.
- ⁴⁴ Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39–51.
- ⁴⁵ Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- ⁴⁶ Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3–12. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00387>.
- ⁴⁷ Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28, 162–175.
- ⁴⁸ Baines, E., & Blatchford, B. (2010). Children’s games and playground activities in school and their role in development. In A. Pellegrini, (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 261–283). New York: Oxford University Press.
<http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020>.
- ⁴⁹ Cannella, G. (2002). *Deconstructing early childhood education*. New York: Peter Lang.
- ⁵⁰ Gadamer, H. G. (2003). *Truth and method*. 3rd Ed. New York: Continuum.
- ⁵¹ Moyles, J. (2015). Starting with play: taking play seriously. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (pp. 1–15). Open University Press and McGraw-Hill Education.
- ⁵² Levin, D. (1996). Endangered play, endangered development: A constructivist view of the role of play in development and learning.” In A. Phillips (Ed.), *Topics in early childhood*

- education 2: Playing for keeps* (pp. 73–88 & 168–171). St. Paul, MI: Inter-Institutional Early Childhood Consortium, Redleaf Press.
- ⁵³ Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
<https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- ⁵⁴ Glover, A. (1999). The role of play in development and learning. In E. Dau (Ed.), *Child's play: Revisiting play in early childhood settings* (pp. 5–15). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- ⁵⁵ Lundy, A., & Trawick-Smith, J. (2021). Effects of active outdoor play on preschool children's on-task classroom behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 463–471.
- ⁵⁶ OHCHR (Office of the High Commissioner on Human Rights). 1989. The United Nations Convention on the Rights of the Child. Geneva: United Nations. Accessed May 1, 2021.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- ⁵⁷ Gupta, A. (2018). How neoliberal globalization is shaping early childhood education policies in India, China, Singapore, Sri Lanka and the Maldives. *Policy Futures in Education*, 16(1), 11–28. <https://doi.org/10.1177/1478210317715796>.
- ⁵⁸ Kytä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179–198.
- ⁵⁹ Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434–449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- ⁶⁰ McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2009). Behavioural differences exhibited by children when practicing a task under formal and playful conditions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 31–39.
- ⁶¹ McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2010). Differences in adult–child interactions during playful and formal practice conditions: An initial investigation. *Psychology of*

- Education Review*, 34 (1), 14–20.
- ⁶² Thomas, L., Howard, J., & Miles, G. (2006). The effectiveness of playful practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review* 30(1), 52–58.
- ⁶³ Hunter, T., & Walsh, G. (2014). From Policy to Practice? The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>.
- ⁶⁴ Ivrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- ⁶⁵ OECD (2020). Education at a glance 2020. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- ⁶⁶ Just, M., & Carpenter, P. (1976). Eye Fixations and Cognitive Processes. *Cognitive Psychology*, 8(4), 441–480. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90015-3).
- ⁶⁷ Schütz, A. C., Braun, D. I., & Gegenfurtner, K. R. (2011). Eye movements and perception: A selective review. *Journal of Vision*, 11(5), 1e30. <https://doi.org/10.1167/11.5.9>
- ⁶⁸ Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K., & Holzberger, D. (2020). Student characteristics in the eyes of teachers: Differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze. *Educational Psychology Review*, 33(1), 69–89. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09532-2>
- ⁶⁹ Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1e22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- ⁷⁰ Wolff, C.E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H.P.A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243–265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- ⁷¹ Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25–31. <http://doi.org/10.1177/002248718803900306>.
- ⁷² Strohmaier, A.R., MacKay, K.J., Obersteiner, A., & Reiss, K.M. (2020). Eye-tracking methodology in mathematics education research: A systematic literature review.

- Educational Studies in Mathematics*, 104, 147–200. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-09948-1>
- ⁷³ Raney, G. E., Campbell, S. J., & Bovee, J. C. (2014). Using eye movements to evaluate the cognitive processes involved in text comprehension. *Journal of Visualized Experiments: JoVE*, (83), e50780. <https://doi.org/10.3791/50780>
- ⁷⁴ Chi, M. T. H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (pp.7–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ⁷⁵ Jarodzka, H., Scheiter, K., Gerjets, P., & Van Gog, T. (2010). In the eyes of the beholder: How experts and novices interpret dynamic stimuli. *Learning and Instruction*, 20(2), 146–154. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.019>.
- ⁷⁶ Jarodzka, H., Holmqvist, K., & Gruber, H. (2017). Eye tracking in educational science: theoretical frameworks and research agendas. *Journal of Eye Movement Research*, 10(1), 1–18. <https://doi.org/10.16910/jemr.10.1.3>.
- ⁷⁷ Goldberg, P., Schwerter, J., Seidel, T., Müller, K., & Stürmer, K. (2021). How does learners' behavior attract preservice teachers' attention during teaching? *Teaching and Teacher Education*, 97, 103213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103213>.
- ⁷⁸ Cortina, K.S., Miller, K.F., McKenzie, R., & Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 389–403. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9610-5>.
- ⁷⁹ Dessus, P., Cosnefroy, O., & Luengo, V. (2016). “Keep your eyes on'em all!": A mobile eye-tracking analysis of teachers' sensitivity to students. In K. Verbert, M. Sharples, & T. Klobučar (Eds.), *Adaptive and Adaptable Learning. EC-TEL 2016. Lecture Notes in Computer Science Vol 9891* (pp. 72–84). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_6.
- ⁸⁰ Kosel, C., Holzberger, D., & Seide, T. (2020). Identifying expert and novice visual scanpath

patterns and their relationship to assessing learning-relevant student characteristics.

Frontiers in Education, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.612175>

- ⁸¹ McIntyre, N. A., Jarodzka, H., & Klassen, R. M. (2019). Capturing teacher priorities: using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. *Learning and Instruction*, 60, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.003>
- ⁸² Kim, J.H., Shin, W.S., & Shin, D.H. (2015). Analysis of Teaching Behavior and Visual Attention according to Teacher's Career in Elementary Science Inquire-based Class on Respiration. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 37(2), 206–218. <https://doi.org/10.15267/keses.2018.37.2.206>
- ⁸³ Yamamoto, T., & Imai-Matsumura, K. (2013). Teachers' gaze and awareness of students' behavior: using an eye tracker. *Comprehensive Psychology*. <https://doi.org/10.2466/01.IT.2.6>
- ⁸⁴ Behets, D. (1996). Comparison of visual information processing between preservice students and experienced physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 79–87. <http://doi.org/10.1123/jtpe.16.1.79>.
- ⁸⁵ Huang, Y., Miller, K.F., Cortina, K.S., & Richter, D. (2021). Teachers' professional vision in action Comparing expert and novice teacher's real-life eye movements in the classroom. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, 1–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000313>
- ⁸⁶ McIntyre, N. A., Jarodzka, H., & Klassen, R. M. (2019). Capturing teacher priorities: using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. *Learning and Instruction*, 60, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.003>
- ⁸⁷ Moreno, F. J., Reina, R., Luis, V., & Sabido, R. (2002). Visual search strategies in experienced and inexperienced gymnastic coaches. *Perceptual and Motor Skills*, 95(3), 901–902. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.3.901>
- ⁸⁸ McIntyre, N. A., Mainhard, M. T., & Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction*, 49, 41–

53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>

- ⁸⁹ 全国保育士会(2016). 養護と教育が一体となった保育の言語化～保育に対する理解の促進と、さらなる保育の質向上に向けて～. 社会福祉法人全国社会福祉協議会.
- ⁹⁰ 文部科学省(2019). 幼児理解に基づいた評価.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/__icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf
- ⁹¹ 佐藤有香, 相良順子(2017). 保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い. 日本家政学会誌 68(3), 103-112.
- ⁹² 吉田満穂, 中川智之, 片山美香(2018). 保育実践における保育者の気付きの意味. 兵庫教育大学教育実践学論集 19, 75-85.
- ⁹³ 岡田たつみ, 中坪史典(2008). 幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—. 日本保育学会保育学研究 12, 169-178.
- ⁹⁴ 柏木恵子(1988). 幼児期における「自己」の発達行動の自己制御機能を中心に. 東京大学出版会, 19.
- ⁹⁵ Rodgers, B. L., & Knafl, K. A. (2000). Concept development in nursing: Foundations, techniques, and applications. Philadelphia: Saunders.
- ⁹⁶ 田畑久江(2016). 「子どもの主体性」の概念分析. 日本小児看護学会誌 25(3), 47-54.
- ⁹⁷ 河邊貴子(2009). 明日の保育に生きる「日の記録」のあり方～遊びを読み取る視点の必要性～. 日本保育学会保育学研究 47(2), 138-141.
- ⁹⁸ 上村晶(2021). 初任保育者における子ども理解のゆきづまりの構造. 保育学研究 59(1), 57-68.
- ⁹⁹ 三山岳, 五十嵐元子(2020). 日常の保育カンファレンスにみられる学びの構造. 保育学研究 58(2-3), 131-142.
- ¹⁰⁰ 田代和美(1995). 保育カンファレンスの機能についての一考察. 日本保育学会大 48 回大会発表論文集, 14-15.
- ¹⁰¹ 木全晃子(2008). 実践者による保育カンファレンスの再考保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察. 人間文化創成科学論叢 11, 277-287.
- ¹⁰² Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective

- practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- ¹⁰³ Sewall, M. (2009). Transforming Supervision: Using Video Elicitation to Support Preservice Teacher-Directed Reflective Conversations. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 11–30.
- ¹⁰⁴ Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Terpstra, M., Cooper, M., Niu, R., & Fu, J. (2010). Constructing videocases to help novices learn to facilitate discussions in science and English: How does subject matter matter? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 507–524.
<https://doi.org/10.1080/13540601003754905>
- ¹⁰⁵ 津守真(1987)子どもの世界をどうみるか NHK ブックス. 186.
- ¹⁰⁶ 岡花祈一郎, 杉村伸一郎, 財満由美子, 林よし恵, 松本信吾, 上松由美子, 落合さゆり, 武内裕明, 山元隆春(2009). 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要 38, 131–136.
- ¹⁰⁷ 松本信吾, 中坪史典, 杉村伸一郎, 金岡美幸, 日切慶子(2013). 保育カンファレンスの外部公開は他園からの参加者に何をもたらすのか. 学部・附属学校共同研究紀要 41, 133–140.
- ¹⁰⁸ 瀧川光治(2016). 写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案-アクティブ・ラーニング型園内研修の1つとして-. 大阪総合保育大学紀要 10, 287–298.
- ¹⁰⁹ Grant, T. J., & Kline, K. (2010). The impact of video-based lesson analysis on teachers' thinking and practice. *Teacher Development*, 14(1), 69–83.
<https://doi.org/10.1080/13664531003696600>
- ¹¹⁰ Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching & Teacher Education*, 24(2), 417–436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>
- ¹¹¹ Charteris, J., & Smardon, D. (2013). Second look – Second think: A fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39(2), 168–185. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.753931>

- ¹¹² Fadde, P. J., Aud, S., & Gilbert, S. (2009). Incorporating a video-editing activity in a reflective teaching course for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 31(1), 75–86.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463512>
- ¹¹³ Napper-Owen, G., & McCallister, S. (2005). What Elementary Physical Education Student Teachers Observe and Reflect upon to Assist Their Instruction. *Physical Educator*, 62(2), 76–84.
- ¹¹⁴ Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9063-7>
- ¹¹⁵ Richard, G. Welsch & Patricia, A. Devlin (2012). Developing Preservice Teachers' Reflection: Examining the Use of Video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53-61.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463429>
- ¹¹⁶ 上山瑠津子, 杉村伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究 63 (4), 401-411.
- ¹¹⁷ 杉村伸一郎, 朴信永, 若林紀乃 (2007). 保育者省察尺度に関する探索的研究 (1) : -保育現場における反省的实践-. 幼年教育研究年報 29, 5-12.
- ¹¹⁸ 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. 保育学研究 47 (1), 31-41.
- ¹¹⁹ 溝口綾子 (2009). 新任保育者の保育実践における課題意識と省察に関する研究: -保育カンファレンスの分析を通して-. 教材学研究 20, 235-244.
- ¹²⁰ 淀川裕美, 箕輪潤子, 門田理世, 秋田喜代美 (2020). 園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み: 心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要 59, 485-516.
- ¹²¹ 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. 岡山大学教師教育開発センター紀要 5, 9-18.
- ¹²² 本岡美保子 (2020). 「エピソード記述」における記録者の視点に関する課題について: 乳児保育場面の関与観察をもとに. 広島都市学園大学子ども教育学部紀要 6 (2), 13-22.

- ¹²³ Yerrick, R., Ross, D., & Molebash, P. (2005). Too close for comfort: Real-time science teaching reflections via digital video editing. *Journal of Science Teacher Education*, 16(4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10972-005-1105-3>
- ¹²⁴ 本郷一夫, 澤江幸則, 鈴木智子, 小泉嘉子, 飯島典子 (2003). 保育所における『気になる』子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究. 発達障害研究 25, 50–61.
- ¹²⁵ 野村朋 (2018). 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題. 保育学研究, 5, (3), 70–80.
- ¹²⁶ 小川房子 (2015). 保育者の成長過程に関する一考察: 保育過程における停滞・混乱場面での問題解決に焦点を当てて. 川口短大紀要 29, 115–130.
- ¹²⁷ 久保山茂樹, 齊藤由美子, 西牧謙吾 (2009). 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査-幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要/国立特別支援教育総合研究所編 36, 55–75.
- ¹²⁸ 本郷一夫, 飯島典子, 平川久美子 (2010). 「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報 58(2), 121–133.
- ¹²⁹ 木曾陽子 (2013). 発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係. 保育学研究 51(2), 199–210.
- ¹³⁰ 福島久美子, 清水寿代 (2017). 保育士のバーンアウトに影響を及ぼす要因の検討: 発達障害に関する知識に着目して. 幼年教育研究年報 39, 13–22.
- ¹³¹ 別府悦子 (2014). 幼児期に特別な配慮を必要とする子どもの実践研究の課題. SNE ジャーナル 20(1), 23–37.
- ¹³² 木村明子, 松本秀彦 (2011). 保育者が「気になる子」の発達と行動特性. 作大論集 1, 209–225.
- ¹³³ 岡村裕子 (2011). 保育者からみた「気になる子」についての調査研究. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集 14, 37–48.

- ¹³⁴ 森山政訓, 池末拓馬, 糠野亜紀, 新谷公朗, 芳賀博英, 金田重郎 (2010). 保育者の主観が入った発達記録からの保育傾向自動抽出の試み. 人工知能学会全国大会論文集 JSAI2010 (0), 1B22-1B22.
- ¹³⁵ 日本保育協会 (2016). 保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受入れ実態に関する調査, 119.
- ¹³⁶ 穴戸健夫 (2017). 日本における保育カリキュラム歴史と課題 新読書社, 206-210.
- ¹³⁷ 浅川繭子 (2009). 子どもと保育者がともに主体である保育についての検討-自由保育と一斉保育の比較から. 植草学園短期大学紀要 10 (0), 67-78.
- ¹³⁸ 橋村晴美 (2022). 幼児教育における集団保育の役割-領域「人間関係」からみた主体性を育む保育のあり方と指導計画の連関-. 名古屋短期大学研究紀要 60, 91-98.
- ¹³⁹ Biber, B. (1984). Early education and psychological development. Yale University Press.
- ¹⁴⁰ Harper, L. and McCluskey, K. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5)
- ¹⁴¹ Bennet, Wood and Rodgers (1997). Teaching through play: Teacher's thinking in classroom practice. Buckingham, UK: Open.
- ¹⁴² Trawick-Smith and Dziurgot. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, Early Childhood Research Quarterly, 26 (1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- ¹⁴³ 貞松成 (2022). 保育士の子ども理解とは何か. 日本社会福祉マネジメント学会誌 (2), 3-13.
- ¹⁴⁴ 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. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (5), 9-18.
- ¹⁴⁵ 上村晶 (2018). 保育者の熟達化と子ども理解の関連性に関する研究 (2) 桜花学園大学保育額部研究紀要 (18), 1-12.
- ¹⁴⁶ 厚生労働省 (2020). 保育士の現状と主な取組 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf>

- ¹⁴⁷ Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- ¹⁴⁸ 三木知子, 桜井茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究 46(2), 203-211.
- ¹⁴⁹ 横川和章, 中山みき子(2016). 保育者効力感に関する研究—組織を視野に入れた効力感に着目して—. 日本教育心理学会第 58 回総会, 187.
- ¹⁵⁰ 齋藤善郎(2021). 新任保育者の仕事上の悩みの実態. 梶山女学園大学教育学部紀要 14, 57-68.
- ¹⁵¹ 吉岡一志(2007). 保育士の成長を支える信念の形成過程—ある保育士のライフヒストリーを中心に—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 (3) 56, 101-108.
- ¹⁵² 谷川夏実(2013). 新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—. 保育学研究 51 (1), 105-116.
- ¹⁵³ 関谷みのぶ, 多川則子, 堀美鈴(2022). 保育者としての成長過程に関する研究 教育保育研究紀要 (8), 1-11.
- ¹⁵⁴ 若田美香, 高橋敏之, 西山修(2020). 子どもの人と関わる力を育む保育者の専門性と課題兵庫教育大学. 教育実践学論集 (21), 23-35.
- ¹⁵⁵ 野屋敷結, 川田学(2019). 保育者としての成長とキャリア形成:保育者を続けている理由」からの考察. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 (134), 91-116.
- ¹⁵⁶ 鈴木正敏, 淀川裕, 箕輪潤子, 椋田善之, 森暢子, 野口隆子, 上田敏丈, 中坪史典, 門田理世, 芦田宏, 小田豊, 秋田喜代美(2019). 「園内研修の課題と工夫, 方向性に関する研究—管理職と職員の回答からの検討—. 兵庫教育大学研究紀要 (55) , 133-140.
- ¹⁵⁷ 村上優(2002). 保育者のための発育・発達記録支援データベースシステムの開発. 大阪芸術大学短期大学部紀要(26), 195-207.
- ¹⁵⁸ 秋永美香, 浅野雅哉, 笹田慶二郎, 糠野亜紀, 新谷公朗, 芳賀博英, 金田重郎(2006). 子どもの成長段階に適応可能な発達記録とそのシステム化. 第 68 回全国大会講演論文集 (1), 477-478.

- ¹⁵⁹ 山本真吾, 新谷公朗, 糠野亜紀, 原勇嗣, 岸田剛, 芳賀博英 (2007). 柔軟な観察項目の構成が可能な幼児の発達記録支援システムの構築. 第 69 回全国大会講演論文集 (1), 461-462.
- ¹⁶⁰ 仁木賢治, 新谷公朗, 糠野亜紀, 金田重郎, 芳賀博英 (2009). 保育者の保育傾向を抽出できる発達記録システムの提案. 情報処理学会論文誌 50 (2), 601-614.
- ¹⁶¹ B.Roth., R.Reynaud., V.Nègrec., S.Gentile., V.Pauly.& O.Bernard.(2022). Prevalence of overweight, obesity, and early adiposity rebound in nursery school children in southeastern France. *Archives de Pédiatrie*. (29)5, 388-394. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2022.03.001>
- ¹⁶² Green, M., Pearce, A., Parkes, A., Robertson, E. & Katikireddi, S. (2021). Pre-school childcare and inequalities in child development. *SSM - Population Health*, (14), 100776. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100776>
- ¹⁶³ Ryutaro, K. (1997) The effects of an improved residential nursery on the development of young Japanese children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. (18)4, 453-466. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90021-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90021-6)
- ¹⁶⁴ Lytle, S., Garcia-Sierra, A., & Kuhl, K. (2018). Two are better than one: Infant language learning from video improves in the presence of peers. *PNAS*. (115)40. <https://doi.org/10.1073/pnas.161162111>
- ¹⁶⁵ Ishibashi, M & Uehara, I. (2020). The Relationship Between Children's Scale Error Production and Play Patterns Including Pretend Play. *FRONTIERS MEDIA SA*, (11). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01776>.
- ¹⁶⁶ Noëlie, C. Evan, K. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange, *Social Development* (31)4, 1138-1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- ¹⁶⁷ MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. *Child Language Teaching and Therapy*, Lawrence Erlbaum Associates.
- ¹⁶⁸ Gavin, S. & Raymond, B. (2021). Eye tracking in Child Computer Interaction: Challenges and opportunities. *International Journal of Child-Computer Interaction*, (30). <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100345>

- ¹⁶⁹ Valentina, L., Pietro, M., Sara, C., Emanuela, I., Gabriele, M., Annarita, M., Alessandro, T., & Lucia, B. (2022). Parenting practices moderate the link between attention to the eyes and callous unemotional traits in children with Disruptive Behavior Disorder: An eye-tracking study. *Journal of Psychiatric Research*, (146), 272-278.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.11.016>
- ¹⁷⁰ Vacas, J., Antolí, A., Sánchez-Raya, A., Pérez-Dueñas, C. & Cuadrado, F. (2022). Social attention and autism in early childhood: Evidence on behavioral markers based on visual scanning of emotional faces with eye-tracking methodology. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (93), 101930. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101930>.
- ¹⁷¹ Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, (41), 42-51.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>.
- ¹⁷² CheungKong, S. (2010). Using a web-enabled video system to support student-teachers' self-reflection in teaching practice. *Computers & Education*, 55(4), 1772-1782.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.026>.
- ¹⁷³ Gröschner, A., Schindler, A., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>.
- ¹⁷⁴ Richter, E., Hußner, I., Huang, Y., Richter, D. & Lazarides, R. (2022). Video-based reflection in teacher education: Comparing virtual reality and real classroom videos. *Computers & Education*, 190, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104601>.