

博士学位請求論文の概要及び審査結果の要旨

氏名	青木 一永
学位の種類	博士（教育学）
学位番号	博（甲）第17号
学位授与の要件	大阪総合保育大学学位規則第10条
学位授与の日付	平成31年3月17日
学位論文題目	保育者の「活動構想」のあり方に関する研究
論文審査委員	主査 玉置 哲淳（大阪総合保育大学教授・博士（教育学）） 副査 瀧川 光治（大阪総合保育大学教授・博士（教育学）） 副査 中坪 史哉（広島大学大学院教授・教育学（博士））

〔1〕論文の概要

本論文は保育者の「活動構想」の実態を可視化することを通し保育実践における「活動構想」のあり方を方向付けることを目的としている。保育者による「活動構想」の実態の解明を軸にして、さらに、保育者としてどのように「活動構想」を進めていくべきかの方向付け、という2つを課題としている。保育現場における指導の「見える化」を通してその改善に役立てることを企図したものである。このため、「活動構想」という保育者の内なる活動に着目し、現行幼稚園教育要領（以下要領という）や現行保育所保育指針（以下指針という）などで位置づけられることがなかった点や先行研究においても位置づけられていないことを明らかにしている。

論者は、保育者へのインタビューを通じて得たデータをTEMなどの質的研究法を使った分析を通して保育者の「活動構想」の実態を明らかにし、結果として6つの径路があることを提示している。先行研究等の結果も踏まえて「活動構想」のあり方を見出しているのが本論文である。本論文は、以下の章構成より成り立っている。

序章	研究の目的と方法
第1章	「活動構想」の課題
第2章	先行研究に見る「活動構想」
第3章	日常的な「活動構想」の実態

第4章	保育事例に基づいた「活動構想」の過程
第5章	「活動構想」の径路の類型化
第6章	保育者の「活動構想」のあり方
終章	総合考察
補章	「活動構想」の手がかりと充実に向けた取り組み試案

各章の概要を以下に述べる。

序章では、本論文の課題を次のように提示している。幼児教育において保育者は「活動構想」を行っているが、子どもの個別の理解に解消する傾向があり、保育の計画・実践の適切な編成が行われるのであろうかとの疑問を提起している。すなわち、保育においては子ども理解が重要であり、また、子どもの自発的な活動が尊重されるよう保育者は子どもの状況を踏まえ、保育を構想していく必要がある。しかしながら、保育者はどのように活動を構想しているのか、あるいはするのか、といった点が明確にされていない実態がある。本論文は、保育者の「活動構想」に関してこうすればこうなるというようなマニュアル的なものを示そうとするものではなく、保育者による「活動構想」の実態を明らかにすることを通して、「活動構想」のあり方を検討していく上での視座を示そうとしている。

本論文の目的として次の2点を掲げている。①保育者による活動の構想の実態を明らかにする。②保育者による活動の構想のあり方を検討する上での研究仮説を示す、を課題として提起している。

この課題に取り組むために、第1章では、要領・指針において活動はどのように位置づけられているかを表に整理し、保育者による「活動構想」がどのように想定されているかを明らかにし、その位置づけがあいまいになっており具体的な方向性が示されていないことを明らかにしている。この克服のために、「活動構想」の過程の可視化に取り組む必要があるが保育者の「語り」から「活動構想」過程を可視化した研究は見当たらないとしている。本論文では、保育者への半構造化面接から得られる「語り」から、外観からは見いだせない保育者の「活動構想」の過程をTEMやTEA等の質的研究法を駆使して追体験を通して可視化することの学問上の意義を示している。さらに、活動における活動選択主体は誰かを要領(64年と現行)及び指針(65年と現行)について詳細な分析を行い、要領は保育者の積極的な役割の位置づけが弱くなっており、結果として保育者の活動構想の位置づけがあいまいになっていることを指摘している。

第2章では、「活動構想」に関する先行研究を整理するとともに、保育者養成校での使用が想定される保育指導に関わる代表的な13冊のテキストを取り上げ、保育の方法・活動の位置づけがどう記述されているか、活動構想の既述の検討を行い、保育者の思考や意思決定に関する先行研究を検討している。結果として、実践を構想することの難しさに焦点を当てた研究はあるが、「実践構想」、「内容の構想」、「保育の構想」、「保育内容の構築」、「保育内容の選択」というように様々な表現がなされており、活動構想の実践的意味を明確にするものではないとしている。活動構想等の対象も、活動内容に関するもののほか、保育者のかか

わりに関するもの、特定の活動の一場面に関するものなど様々であるとしている。また、学生指導のために活動内容の構想の検討したものや学生の実習に焦点を当て指導案 d 栗を検討したものはあるが、保育者としての意味づけや分析はされていないことを明らかにしている。以上の様に先行研究を参照しても、本研究の目的としている保育実践者を対象にした研究、また、保育の中心的要素といえる活動内容のイメージをどのように持つかといった「活動構想」の実態とあり方に焦点を当てた研究は見当たらないとしている。

論者はさらにテキストを適切な選択基準で選択した保育方法・活動・「活動構想」など 13 のキーワードを使って分析し表にまとめている。その結果、直接に「活動構想」について扱った先行研究が少ないことから、改めて保育者や教師の思考や意思決定という点に焦点を当てた先行研究を検討し「活動構想」を考えるうえで関連すると思われるキーワードや表現を抽出した。得られたカテゴリーは、保育者の価値観や子ども観などを含む「価値観」、保育者自身の成育歴のほか保育経験も含んだ「経験」、保育に関する知識や技術、また書籍等の参照材料も含めた「知識・技能」、保育者の関心やねらいを含む「保育者としての意識」、保育に関するガイドラインや施設の方針、長期計画といった「上位方針」、園での生活リズムや時間的制約などの生活要因や、季節等の外的要因からなる「環境条件」、同僚性ある環境や同僚性に基づく知の形成といった「同僚への相談」、「実践的知識」、「実践的思考」、実態把握や背景の把握、子ども理解といった「保育者としての理解」、活動の構想や再構想といった「構想・選択」、環境構成や保育者と子どもの相互作用といった「実践行為」、そして「反省的思考」である。また、それらを保育者に帰属する要因と帰属しない要因に分け、前者を価値観、知識技能、意識の 3 層のカテゴリーを得て、こうして、先行研究・テキストから保育者の「活動構想」のあり方の枠組みを抽出し、次章以降の分析に資する枠組みをえている。

第 3 章では、以上の理論的な検討を経て、保育者への半構造化面接を実施し、保育者が日常的にどのように「活動構想」を行っているかの実態解明に取り組んでいる。

6 名の保育者インタビューによるデータから「活動構想」の実態、すなわち、「活動構想」の過程、保育者に影響を与えていること、さらに、保育者自身が参照してことを整理している。このため、SCAT 分析から得られた理論記述を意味のあるまとまりで切片化し、共通するものをまとめて抽象度を高めたカテゴリーグループを生成、さらに抽象度を高めたコアカテゴリーを複数の保育者で生成した。その結果、「活動構想」の悩み、「活動構想」への影響、「活動選択の種類」、「活動構想」の時間、「活動構想」する保育者が意識していること、「活動構想」に影響する保育者の力量・姿勢、「活動構想」へのヒント、「活動展開」、「活動構想」を支える園環境」といった 9 つのコアカテゴリーに分類している。

これらから言えることは、保育者は「活動構想」に際してどのような活動をすべきかを規定されていないからこそ、その内容については保育者の裁量に委ねられることとなり、どのような活動でも展開できてしまうといえる。だからこそ、どのような活動をすべきかに悩むと同時に、保育者が一方的に進めてしまうことを良しとせず、子どもの主体性を尊重して、より良い保育を進めていこうと日々悩んでいるのである。

また、「活動構想」の際に影響を受けていることとしては、在籍する園の方針や自身が持つ保育観の影響を受けることになる。また保育者は、勤務時間中はもちろん、プライベートの時間も含めて、さまざまな時間を活用し「活動構想」を行っていた。これは、保育が環境を通した教育であると同時に、子ども自身の生活に根差す必要があつて、保育を日常生活の縮図としてあらゆる事柄を教材として位置づけることができるためといえる。また、保育者は日常生活の最中においてもヒントを得ながら「活動構想」を行っていると述べている。

上記以外にも影響を受けていることとして「ねらい・発達や就学へのプロセス」、「子どもの興味・関心」、「気候・天候」、「保育者も楽しめる活動」、「活動や生活の連続性」、「園の方針」、「園行事」、「園での定期的取り組み」、「保護者ニーズ」があげられた。同時に、このような「活動構想」には、保育者の「子ども理解」、「省察」、「活動・環境・素材の経験や知識（引き出し）」、保育者自身の「生活経験の豊かさ」、「保育者自身の感受性」、「思いつき」、「保育者自身の学びの姿勢」、「必要素材を工夫・調達する姿勢」、「公私の区分なく構想する姿勢」、「事例を実践に適合する力」、「必要な情報をストック化する姿勢」といった様々な事柄が影響していると言える。特に「楽しさ」という点については、子どもだけでなく保育者自身も一緒になって楽しめる活動を志向している。

また、保育者自身は、無の状態から「活動構想」するのではなく、何らかの事柄を参照して構想している姿が見えてきた。具体的には自身の「過去の実践経験」、「他者の実践」、「研修」により得た知識等、「環境・保育材料」からの着想、「上司・同僚からのヒント」、書籍や新聞、SNS、テレビといった「さまざまなメディア」、「日常生活」における出来事等である。保育者は、自身を取り巻くあらゆる事柄に常態的に「アンテナ」を張り、「活動構想」に結びつけていると言える。そのうえで、活動の展開においては、保育者が構想した活動に直接導こうとするのではなく、子どもの発見や気づきから面白さを喚起し、子どもの主体的な展開を図ろうとしており、子どもの反応を見ながら、指導計画や当初のイメージに固執することなく実践中に再構想し修正していく姿がある。以上の指摘は、保育内容に関する実証的なデータであり、保育内容研究の新たな地平を指し示すものである。

しかし、論者は、以上の分析は活動構想の多様な要因が関与していることを示しているが、保育現場における活動構想のそのものではないという。

第4章では、そこで、保育者への半構造化面接の内容を TEA (Trajectory Equifinality Approach) を用いて、3章で抽出された要因を参照しつつ具体の保育実践における「活動構想」の実態にせまっている。

すなわち、7名の保育者への半構造化面接からえた保育事例に対して保育者がどのように当該活動を構想しているかを検討した。このため、第3章での指摘を踏まえつつ、「活動構想の悩み」、「活動構想への影響」、「活動選択の種類」、「活動構想の時間」、「活動構想」する保育者が意識していること」、「活動構想」に影響する保育者の力量・姿勢」、「活動構想」へのヒント、「活動展開」、「活動構想」を支える園環境」といった9つのコアカテゴリーを土台として活動構想の実態を分析している。下位カテゴリーを導き出し、カテゴリーごとにキーワード例を作成している。このような枠組み形成を行ったうえで、個別の保育者の活

動構想を検討している。各保育者には、実施した水遊びについて尋ね、その「活動構想」や展開について得られた語りを TEM の手法を使って一人一人の事例を膨大な時間をかけて丁寧に分析している。その結果、水遊びと言ってもそのあり方は多様であるとともに、「活動構想」に至った過程や展開も様々であった。その詳細な検討をして、一人一人の活動構想の特徴を以下のようなようであるとまとめている。

保育者 A は、研修で経験した活動から着想を得て絵具を使った遊びを構想し、絵具での遊び、色水遊びを経た後、当初の予定にはなかった製氷づくりに移行して、融ける色水での描画活動へと展開した事例を語った。本事例では、学童期の経験など自身の生活経験が「活動構想」の際に影響していたこと、ねらいを持つことによって「活動構想」を確かなものにしたこと、また、ねらいと子どもの姿とのズレを感じ、活動を修正しようとしたことなどがその特徴として挙げられる。また、子どもの興味・関心を捉え、その延長線上に保育を組み立てようとする保育者の思いや姿勢が「活動構想」に大きな影響を与えていたことが分かった。

保育者 B は、前年度も行ったという経験を繰り返すように三原色の色水遊びを構想し、実践・展開を図った事例を語った。保育者が当初構想した活動は、子どもの自発的な遊びや保育者との相互作用的な関係によりジュース屋さんごっこへ発展し、当初構想した活動に固執するのではなく、子どもとの相互作用の中で保育が展開した様子が見えてきた。本事例では、季節や天候の移り変わりとそれを保育に取り入れようとする保育者の姿勢、前年度の保育実践の経験及びその反省を生かそうとする姿、子どもの姿からねらいを設定しようとする保育者の視点、子どもの姿を捉えて環境を構成し直そうとする保育者の姿勢、ねらいを持ちそれに応じたかかわりをとろうとする保育者の姿勢といったことがその特徴として挙げられる。

保育者 C は、子どもの課題を克服しようとボディペインティングを構想し、10年ほど前から毎年実施しているスライムづくりへと展開していった事例を語った。このボディペインティングは研修で経験した活動の真似が起点となっていた。保育者 C は活動を構想するプロセスにおいて、保育者は子どもを理解しねらいを持って、また、自身の経験や環境を活かす視点、物的・時間的制約を視野に入れながら総合的に判断し、活動を構想しているということが見えてきた。そして、さまざまな影響を受けた総合的な判断が活動の展開となり、いくつもの分岐を乗り越えてひとつの実践につながっていくことが分かった。

保育者 D は、前年度に行なった実践を想起し、同内容の活動（和紙と絵具と使ったにじみ絵）を実施した事例を語った。この活動は保育雑誌に掲載された活動事例であり、保育雑誌が活動の参照材料として機能していることが分かる。また、毎月、壁面製作を行うという園内慣習や、園内にある保育材料の影響を受けていた。なお、保育者 D が語った事例は、構想した活動内容が修正されたり変化して展開することはなく、当初の予定通りの活動となっていることは特筆すべきであろう。

保育者 E は、シャボン玉の歌を歌ううちに即興的にシャボン玉をジェスチャーで膨らませる遊びが始まり、保育者 E が実際のシャボン玉遊びをさせてあげたいと構想し実践につ

なげた事例を語った。保育者 E は子ども理解や子どもの姿を予想することによって、保育者としてのねらいや願いをもち、「活動構想」につなげていた。その他にも、過去の保育経験や保育材料の存在、ワクワクドキドキが一番大事といった保育者 E の価値観とそこから形成される保育スタイルなどが「活動構想」に大きく影響していたことが分かった。

保育者 F は、本事例は、所長が用意したシャボン玉セットを使ってのシャボン玉遊びについて語った。保育者 F は所長の意図や保育材料を所与条件として「活動構想」するとともに、自身の子育て経験や価値観の影響を受け、また、子どもの姿の予想や時間的見通しから、遊びが発展しやすいような環境や導入の工夫をしていたことが分かった。

保育者 G は、過去の実践経験が幾重にも重なりつつ、子どもの興味・関心を捉えながらさまざまな活動が並行・融合して活動が展開された水遊びの事例を語った。書籍や自身の実践経験からの活動の着想を得るとともに、保育者としてのねらいと子どもの姿とのズレを捉えて、活動を意図的に修正したり、またその一方で自身の価値観の影響を受けながら子どもの着想や意見を生かそうとしていた。また、本事例ではいくつもの活動が並行して展開され、保育者としてさまざまに展開する活動を理解・把握しながら進めていることが分かった。

このように、7名が語った事例はいずれも異なる水遊びであり、また異なる展開であった。その「活動構想」のきっかけとしては、研修で経験した活動を真似てみたり、前年度の活動の踏襲や、保育雑誌を参考にしたもの、園にあった保育材料から着想したものなど様々であった。そして、いずれの「活動構想」も保育者の子ども理解やこどもの姿を予想する行為が、活動の構想や展開における分岐点であり必須通過点であると言える。眼前の子どもを理解し、また活動の際に子どもがどのように行動するか予想することによって、「活動構想」の内容が変わるといえる。反対に、そうした子ども理解や子どもの姿の予想がないままに活動を構想し実施した場合、子どもの興味・関心から離れ、保育者の一方的な展開になることが十分に予想されると言えよう。

次に、第 5 章では、7名の保育者の面接内容の分析から、「活動構想」の径路の類型化を図っている。結果として、「活動構想」における TEM 図から活動イメージを生成、修正する次の 6つの「活動構想」の径路が明らかになった。

- I 何らかからヒントを得て活動イメージを生成する場合
- II それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から活動イメージを生成する場合
- III 既に持つ活動イメージを、それまでの子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合
- IV 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から転換する場合
- V 既に持つ活動イメージを、活動実践における子ども理解と子どもの姿の予想から修正する場合
- VI 活動実践で把握した子どもの思いを実現しようと活動イメージを生成する場合

これらからは、保育者として主体的に「活動構想」していることが分かる。ただし、保育者からの一方的な投げかけにならないよう、子ども理解と子どもの姿の予想を分岐点として、子どもの主体性を尊重しようとする価値観・信念や実践的思考の影響を受けながら、子どもや活動の状況などさまざまな事柄を参照し「活動構想」していく。

こうした過程においては、保育者としての実施願望やねらい、内容に関する思考といった「活動構想」における保育者の実践的な思考が、保育者の価値観・信念と「活動選択」という意思決定を結び付けていることが分かった。その際、活動における保育者の実践的な思考は、学びから得る活動情報、他者の意見・視点、子どもの状況、出来事、活動の状況、保育者の経験、環境的事項といったさまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら、子ども理解や子どもの姿の予想に基づいて活動イメージの生成を行っていると言える。

つまり、「活動構想」の過程は、保育者としての子ども理解や子どもの姿の予想を分岐点としながら、「活動構想」における保育者の実践的な思考に基づいて、さまざまな社会的助勢の影響を受けたり参照したりしながら活動イメージを生成している。生成された活動イメージは、再び実践的な思考に基づいて、そのまま実施されたり修正されたり変更されるなどして、「活動選択」や活動実践といった保育者の具体的な行為に向かうことになる。そして、実践の中での子どもの発言や行動を踏まえたり、そこで起こる出来事を読み取ったりしながら、子ども理解を進め、再び価値観や信念、さまざまな社会的助勢の影響を受け、改めて活動イメージの生成を行って実践につなげていくという循環的な過程を辿ることができた。本研究における問題意識として、環境を通して行うとされる保育において、子どもの主体性の尊重や環境を整えることが重視される中で、保育者としての「活動構想」や活動の選択のあり方が明確に示されていないのではないか、ということがあった。そして、環境を通した保育が全面的に押し出されることによって、活動を生み出すのは子どもの側で、保育者は活動を構想したり選択したりしてはいけないのではないか、という憚りが生まれているように思われたのである。

第6章では、第1章から第5章までで明らかになったことを整理し、保育者の「活動構想」のあり方を見出し、これまでに整理した事項をまとめている。すなわち、第1章から第5章において明らかにしてきた保育者の「活動構想」の過程を補足し合うような形で、第5章で作成したTLMGによる「活動構想」のあり方を基盤にしてまとめた。すなわち、第5章で見出した「活動構想」の実態(TLMG)は7名の保育者の語りから見出した類型であって、「活動構想」のあらゆる視点を網羅しているわけではない。そのため、これまでに見出した「活動構想」の知見を補完し合うようにまとめることで、保育者の「活動構想」のあり方を明らかにした。

保育観と保育行為は密接に結びついているとされるため、第2章で示された価値・信念と行動の様相を促進的記号の絡み合いによって表し理解しようとする発生の三層モデル(TLMG)によって作成した図を基盤としている。

まず保育者が持つ「子どもの主体性の尊重」、「探究的な存在としての子ども観」、「楽しさの希求」、「好みの保育スタイル」、「必要な経験保障」、「発達促進」といった価値観・信念が、

「活動構想」過程全体に大きく影響を及ぼすということが言える。そして、「活動構想」には、「活動の情報」、「他者の意見」・「視点」、「子どもの状況」、「出来事」、「活動の状況・背景」、「保育者の経験」、「上位方針」、「保護者ニーズ」、「環境的事項」といったさまざまな社会的助勢が活動イメージの着想に結びつく。逆に言えば、保育者はこういった社会的助勢を参照したり、その影響を受けたりしながら「活動構想」を進めるということである。しかしながら、保育者としてつねにこれらのたくさんのことを意識し続けることは難しく、その時どきの状況に応じて意識的あるいは無意識的に取捨選択しながら参照し、活動イメージの生成に至ることになる。こうした取捨選択に寄与するのが「活動構想」における実践的な思考である。この活動における実践的な思考として、「保育者の関心」や「ねらい思考」、「活動内容に関する思考」、「即興的思考」、「制約的側面に関する思考」、「反省的思考」といったものが位置づけられ、これらの思考がさまざまな外的な情報や出来事としての社会的助勢を活動イメージの生成と結びつけるはたらきをすればよいと言えるだろう。つまり、保育者として持つ実践的な思考が、子どもの状況や場の状況、過去の活動の履歴の見取りなどの解釈に影響を生んだり、活動イメージの生成に影響を与えたりする。また、そうした活動における保育者の実践的な思考だけでなく、保育者が持つ知識・技術も活動イメージの生成に影響を与えることになる。

終章として、本研究における成果として以下の7点を提起している。

- ・ 活動は子どもが自発的に生み出すものだけではなく、子どもの主体性を尊重するために保育者が主体的に「活動構想」を行っていることが改めて明らかになった。
- ・ 「活動構想」の過程は、さまざまなものの影響を受けたり参照したりしながら構想する複雑で循環的な過程であり、6つの径路を表すことができる。
- ・ 「活動構想」の径路は保育者によって固定化されているものではなく、状況に応じてさまざまな径路を辿る。
- ・ 子どもがどのように遊び、何に興味・関心を抱いているかといった子ども理解やその後の活動の展開を推察する推察的思考は「活動構想」の分岐点であり、「活動構想」の内容を左右する。
- ・ 保育者として、活動情報や他者の視点を取り入れようとしたり、活動の状況、園内外の状況や出来事を把握したり、季節や環境、あるいは日常生活における様々な事柄に常態的に「アンテナ」を張ることは、活動イメージの生成につながる。
- ・ 「活動構想」における実践的な思考は、保育者の価値観・信念やさまざまな社会的助勢を活動イメージの生成や「活動選択」に結びつける重要な役割を担っている。
- ・ 保育者自身の問題だけでなく、保育者を取り巻く物的環境や同僚性、構想時間の確保など、「活動構想」には外的環境の影響も考慮する必要がある。

また、補章では、本研究が保育の実践現場において有効に活用され、保育実践者の「もやもやした思い」の解消につながるよう本研究を踏まえた「活動構想」の手がかり（試案）の提示と「活動構想」への提案を行っている。

〔2〕 審査結果の要旨

本学大学院児童保育研究科学位（課程博士）審査規則は第12条において次の5つの審査基準を公表している。

- (1) 当該博士学位申請論文が、当該申請者の研究業績を踏まえ、その集大成として認められる内容であること、
- (2) 当該博士学位申請論文の属する研究領域において、独創性が認められること
- (3) 当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引き上げに資するものであると認められること
- (4) 当該博士学位申請論文に、他の領域を含む学際性が認められること
- (5) 本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること。

(1) 当該博士学位申請論文が、当該申請者研究業績を踏まえ、その集大成として認められる内容であることについて。

本論文は、論者が修士論文提出以降審査付の論文を再構成したものであり、筆者の長年の研究の成果を反映した集大成と認められる。本論文第1章は本学紀要11号に掲載のものを改定・補足したものであり、第4章は、「保育者の保育内容構想過程に関する研究—複線径路・等至性モデリング (TEM) を活用して—」(大阪総合保育大学紀要第11号)を修正したものであり、第5章は紀要第13号掲載予定のものである。前期課程を含めて本論文の内容・方法(特に質的研究の方法)共に一貫した追求を行っている。又、保育現場園長としての問題意識を一貫して持っていることも集大成と評価できる要因となっている。

(2)の「独創性ある展開の可能性の有無」について。

本論文は次の点が独創的である認められる。

第1に、「活動構想」の過程の可視化を提案していることである。すなわち、1) 語りをもとにした「活動構想」の可視化では、保育方法は状況や関係性、保育者の願い、保育者の価値観などが絡み合い保育者の思いとなって選択されるもので、本人によって自覚的に語られなければ方法の妥当性を検討することができないといわれているように保育者の「活動構想」の理由は当人の思いの中に秘められる部分が多い。このため、保育者の語りから「活動構想」過程を可視化した研究は見当たらない。本論文では、保育者への半構造化面接から得られる語りから TEA などを活用して可視化し、外観からは見いだせない保育者の「活動構想」の過程を「6つの径路」としてまとめている。「活動構想」を可視化する発想は従来の研究に見られない発想であり、又、可視化の結果として「6つの径路」を示したことは保育現場での実践研究への新たな仮説となっており保育実践研究の新たな展望を示す可能性

を持っている点が独創的な点である。

第2に、TEMによる「活動構想」の追体験を示した点に独創性が認められる。第4章では、それぞれの保育者の語りをTEM (Trajectory Equifinality Modeling) を用いて可視化している。TEMは時間を捨象しない分析手法であるため、時系列的なプロセスを明示することにより保育者が本プロセスを追体験できる。境らは子どもの経験をTEMで表し、子どもが経験した内容を追体験するように理解できると指摘しているが、これは保育者の経験についても同様に指摘できると考えた。他者の実践事例をTEMで表すことで、保育者がそれを追体験することができ、「活動構想」のあり方の検討に貢献すると考えられ、今後の保育実践研究の土台となる可能性をはらんでいる。

第3に、実践外における「活動構想」の実態の提示を含めて活動構想の諸要因を列挙し今後の研究の広がりを示しているところにオリジナリティが認められる。すなわち、第3章において保育者の日常的な構想の実態に焦点を当てており、これまでの先行研究で触れられてこなかった日常生活などの実践外も含む生活全体を通した「活動構想」の様子を表している。保育者自身のプライベート時間における「活動構想」の実態や、プライベートでの生活経験や成育過程での経験が「活動構想」に影響を与えている様子を明らかにし、リアリティを持った形で「活動構想」における視座を提供することは「活動構想」にかかる「もやもやした思い」を幾ばくか払しょくできるともいえる。

全体として、本論文はまだ試論の段階にあるとはいえ、活動構想の形成過程を可視化しようとし保育方法学の枠組みの新たな提示となっている点が本研究のオリジナリティと認められる。

(3) 当該博士学位申請論文の属する研究領域において、その水準の引き上げに資するものであると認められること

本論文は、保育者のありようを保育方法学につながる発想で研究したものである。保育方法学の視点から言えば、直接に保育方法学の知見を本論文は提示したのではない。しかし、保育者が活動構想を持つに至る6つの径路を提示したことなどは保育方法を理念主義的に語ることを避け保育者による選択につなげようとしており、保育方法学研究の土台となると思われる。特に、質的研究法を使った保育方法学研究の展開は重要な研究水準の引き上げの土台を示していると思われる。

(4) 「当該博士学位申請論文に、他の領域を含む学際性が認められること」

本研究は、前述したように保育方法学・保育内容論の可視化に挑んでいる論文であり、これまでの保育学・教育学研究の領域を超えた発想を持っている。この発想から保育方法学への貢献、特に、従来の保育方法研究が理念中心主義の傾向が強く閉じた傾向を持つものであったが、本論文は可視化の発想を持つことでそうした理念主義的保育方法研究を打破する可能性をはらむものと考えられる。

最後に、(5)本学大学院が授与する博士の学位にふさわしいと認められるものであること」については、本論文は、本学が目指す保育実践と結合した論文というほう構成を実現しようとしており本学の学位にふさわしいといえる。

以上のように、本論文は高く評価すべき独創性を備えていると認められるが、審査会では、活動の事例として水遊びを取り上げているがその選択の理由は何か、特定の活動からの結果ということにならないか、質的研究法を使っての検討は積極的に評価できるが保育方法・保育実践として完成させていくためにはいろいろな課題があるが課題についてどのように考えているか、などの提起があったが、いずれにも適切な回答があり課題も示された。

よって、本論文は博士（教育学）学位（甲種）を授与するにふさわしいものと認めた。