

子ども理解に見る保育者の専門性 ～保育者の語りによる構造化～

A Study of the Specialty of the Childcare Worker of the Viewpoints for Understanding Children

市川奈緒子

五十嵐元子*・利根川彰博**註

論
文

I. 問題と目的

保育実践における「子ども理解」は保育・教育のいとなみの土台となるものとして、これまでさまざまな語りられ、研究されてきた。もとより、「子ども理解」は単純な因果関係で語られるようなものではなく、関わる多くの要因や、多層にわたる活動、そこにかかわる保育者と子どもの相互関係、それらを取り巻くものとの相互作用など、複雑でしかもバリエーションと裾野の広く奥行き深いものである。そのため、研究のバリエーションも大きい。

たとえば、仮想事例や保育者が実際に関わっている子どもではない子どもの事例やビデオでの様子を見るなり読む中で、その子どもの行動をどのように理解するのかを調査することで、保育者の視点をあぶりだすことや、保育学生対象に同様のことをおこなったり、初任者と熟達者を比較検討することで、保育者の専門性の成長をとらえようとする一群の研究がある（高濱、2000；志賀、2004；境ら、2014など）

また、保育における子ども理解が本質的に子どもと保育者が関わり合いつつ、生活をともにしながら深まっていくものであることから、研究者が保育者からの実際の保育に関する聞き取り調査や保育記録の分析をおこなう研究、保育者である研究者がみずからの保育実践や保育記録を振り返っ

て分析研究するという研究も数多い（吉村ら、2003；岡田ら、2008；岡田、2014；池田、2015など）。たとえば、岡田（2005、2008、2014）は一連の研究の中で、保育者としての自分自身の保育とその記録を振り返って分析する中で、自分の中の「その子」がいかに生成され変化していくかを丹念に辿りながら、子ども理解が保育者の保育行為と不可分であり、「その子理解」が子どもとの生活の中で保育者が五感によって拾い出した情報や他の保育者からの情報などによって生成され、それが保育行為とその振り返りの作業の中で連続的に更新されるさまを描き出した。

上村（2015、2016）は、これまでの子ども理解研究を概観し、現状の課題として、①子ども理解に関する概念や定義のとらえ方が多岐に渡っていること ②対象や関係性・視点・方法に関する議論や研究動向について十分に整理されていないことをあげ、子どもと保育者の関係性をとらえる理論的枠組みと、方法論、子ども理解の視点から整理した。その結果、子ども理解の視点に関しては、表面的理解、内面的理解、多面的理解、継続的理解、感情を伴う理解（肯定的・共感的・五感を通じた感受的理解）、子ども理解の方法としては、客観的理解、共有的理解、相互的理解が見い出された。

これらの知見は非常に有意義なものであり、そうした側面がどのように相互に関わり合いながら子ども理解を支え、促進していくのが、今後の

* 帝京短期大学 こども教育学科

** 帝京大学 教育学部 初等教育学科

大きな研究のパラダイムの1つとなるだろう。

本研究は、このような研究の地平に立った上で、保育者が岡田の言う「自分の中の『その子』」をどのように立ち上げ、また更新していくのか、その際に上記のような子ども理解の側面がどのように立ち現れるのかを、保育者の語りの分析を元に描き出そうとするものである。この研究では、岡田の言う「自分の中の『その子』」を保育者の抱く「子ども像」とし、その変化の様相を調べる。また、その作業と分析により、子ども理解のさまざまな側面がどのようにつながっているのか、緩やかな仮説的構造化をおこなうことを目的としたものである。

II. 方法

1. 対象者

都内の私立保育園の中堅保育者Gさん（女性・保育歴11年目）。担任しているクラスは3歳児クラス、園児は15名で、担任保育者は彼女ひとりであるが、必要に応じて時折パートの保育者が入ることもあった。この保育園には、研究者（第一筆者以下同）が3年前から2か月に1回コンサルテーションに訪れていた。なお、今回G保育者に対象者をお願いするにあたっては、一定以上の保育経験があること、「みずからの保育を語る」という本研究の対象として適格であるという園長先生のご意見とご本人の意向を参考にさせていただいた。

2. 調査期間

2016年9月より2017年3月まで月1回合計7回の聞き取りを、G保育者より研究者がおこなった。聞き取りは、それぞれおよそ1時間程度である。

3. 調査方法

①担任しているクラスの中から、保育者にとってわかりやすい子ども1名、保育者にとってわかりにくい子ども1名を任意に選んでもらい、その子どもの概要と、「わかりやすさ」「わかりにくさ」

の理由を聞いた。

②研究者は、調査当日の午前中に2時間程度、子どもの活動と保育の様子を対象児2人を中心にビデオ撮りした。その当日か翌日に、そのビデオのうち、保育者が見たいと思う箇所を15分から30分程度、保育者と研究者がともに見ながら、保育者に最近の対象児の様子やビデオ撮りの当日の様子、ビデオに見られる子どもの様子について、自由に語ってもらおうというやり方で聞き取りをおこなった。その際、前回に比べて子どもが変化した、または保育者自身の見方が変化した部分についても聞き取った。

この「ビデオを用いる」というやり方は、これまでの子ども理解研究においても頻繁に使われてきた手法である。今回は、漠然とどのような子どもかと聞かれても答えにくいという保育者の声から採用された。

また、保育者にとって「わかりやすい子ども」と「わかりにくい子ども」の設定は、これまでの研究には見られなかった手法であるが、「子ども像」の立ち上がり方や更新の様子の違いを見ることで、子ども理解の様相をより立体的に描き出し、目指している「緩やかな構造化」に寄与するものと考えて採用した。

保育者の語りは許可を得てすべてICレコーダーに録音した。

4. 分析手法

得られた録音データを質的研究法の1つであるSCATを用いて分析した。SCAT (Step for Coding and Theorization、大谷 (2007,2011)) は、マトリクスの中に切片化したデータを記述し、それぞれに①テキスト中の着目すべき語句 ②それを言い換えるためのテキスト外の語句 ③②を説明するためのテキスト外の語句 ④そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく4ステップのコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論記述をおこなう分析手法である。ストーリーラインは、

インタビューデータであれば語られた内容の本質を記述することであり、それらをさらに抽象化させて理論化したものが理論記述である。

本研究では、①保育者の語りというデータを、研究者の先入観でなるべく狭めたり曲げたりすることなく収集し、そこから見えてくる「保育者ならではの子ども理解」の道筋と全体の構造を描き出すという目的であること ②今回は語りをしてくれる保育者がひとりであること ③得られるデータとしては、子ども2名にそれぞれ7回、計14データあり、それぞれのストーリーラインを元に、仮説的ではあるが理論記述まで持っているものと判断したことから、この手法を採用した。なお、テキストの中の注目すべき語句として抽出したものは、保育者が子どもを保育者自身のことばで語ったものであり、そこには、保育の中での姿を思い出して語ったもの、研究者の質問に答えて語ったもの、研究者が撮ったビデオの中の子どもの姿を見て語ったものがあった。その語りのキーワードが、今回の分析対象となった。

5. 倫理的配慮

白梅学園大学短期大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。対象者（園長、主任、副主任、G保育者、対象児の保護者）には、口頭と文書または文書で研究の趣旨と個人情報取り扱いなど、参加についての参加者の権利について説明し、了承を得た。また、保育のビデオ撮りに関しては、誰を対象にしているのか、子どもたちにはわからないよう、広角でクラス全体の活動が入るように撮影した。

Ⅲ. 結果と分析

1. 対象児の選定

G保育者は担任しているクラスの中から比較的速やかに「わかりやすい子ども」と「わかりにくい子ども」として次の2名を選定した。ちなみにこの聞き取りをしたのは、2016年9月1日である。

<わかりやすい子ども：A児（男児）>

G保育者の説明によるA児は、次のような子どもである。

- ・4月生まれでクラスでもっとも年長。家族構成は両親と兄が3人。
- ・どのような子どもか：天真爛漫。愛されて育ってきたなという感じで甘え上手。誰にでもニコニコ寄っていく。動きは多い。アトピーと診断はされていないが、皮膚のカサカサがあり、それでイライラすることはある。発音がちょっと不明瞭なので、聞き取りにくいことはあるが、よく聞いていくと聞こえてくる。
- ・なぜこの子どもか：表情が読み取りやすい。気持ち、とくにやりたくないことがわかりやすい。
- ・この子どもの保育目標：男の子の少ないクラスの中でこの子は飛びぬけて月齢が大きいので、クラスを引っ張ってほしいなどというはある。運動面、生活面で自信のないところがあるので、自信がつくような経験をさせてあげたい。

<わかりにくい子ども：B児（女児）>

G保育者の説明によるわかりにくい子どもB児は次のような子どもである。

- ・6月生まれでクラスでは3番目。
- ・家族は、両親と姉の4人家族。祖父・祖母の家がすぐ近所にあり、祖父・祖母がお迎えに来ることも多い。
- ・どのような子どもか：優しい。ほかの子どもを気にかけて、面倒を見る。指しゃぶりが多い。気持ちは表情に出にくい。つねに周りを見ながら慎重に動く。人見知り、場所見知りがある。姉のまねだと思うが、時折ことばが乱暴になる。
- ・なぜこの子どもか：指しゃぶりがなぜあるのかが気になっている。指しゃぶりによって安心していると思うので、自分の中で気付きがあったらよいと思った。表情を変えずに我慢していることが多いように思う。無表情に見えるときに「あ、何か考えているな」と感じる。
- ・この子どもの保育目標：優しさを持ち続けてほしい。とくに運動遊びで怖がることがあるので、

自信を持たせてあげたい。

2. 保育者の語りの SCAT による分析

7回それぞれにつき、ふたりの子どもについての語りを録音し、文字化した。それぞれについて、SCATで分析し、ストーリーラインを書いた。つまり、ストーリーラインを子どもひとりにつき7ライン、ふたり合わせて14ライン描いた。そして、子どもそれぞれについて、7つのストーリーラインを元にした理論記述をおこなったので、理論記述は2種類となる。

14個のストーリーラインは表1と表2のようになった。これに基づいたA児とB児それぞれの子ども理解の理論記述とその根拠となる元データの一部を記載する（理論記述の根拠となる元データはそれぞれ複数あるため）。以下、元データはゴシックで表記する。なお、SCATの各マトリックスは14枚もあることから紙面の都合上、一部のみ巻末に資料として示した。

なお、以下に示す各理論記述は、それぞれ7つのストーリーラインを材料に、そこで起こっている「子ども理解」について理論化したものであり、番号を振ってあるのは、本文の中で参照しやすいためであって、番号そのものにはとくに意味はない。

<A児の理論記述>

①目の前の子どもを理解するときに、保育者は子どもの小さな行動や表情を非常によくキャッチして子どもの状態や思いを読み取り、理解しようとしているが、同時に保育者の中の子ども像との照らし合わせがある。

「(注：大好きな魚のフィギュアを返してもらって)すごいニコっとしてたから (4回目)」

「オニは嫌いですね、紙芝居のときも (注：オニの出るところで) こうちょっと目をそらせていた感じ (5回目)」

「なんか魚好きみたいですよ、『サンタさんから何ほしいの?』って聞いたときに『魚』って言っ

てたんで。(4回目)」

②子ども像が形成されてくる道筋には、保育者とのやりとりを含めた目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報との行ったり来たりがある。

子どもの示す姿の中でも、「遊びの様子」「対人関係の持ち方」「からだの動かし方」「感情表現と情緒面」「健康管理・体調面」の記述が主である。周辺情報の主要なものは家庭の様子と家族からの情報である。

「もうニコっとかして (注：保育者に)『かわいいよ』とか言ってくれるんですよ。…どういうことがひとを喜ばせるかわかっている。…おかあさんにも言っているんじゃないですか。(2回目)」

「ままごと最近結構使ってなんか作ってきたりとか…ざるみたいなものを持ってきてその中に火だっけってレゴを入れて、『これ火なんだよ』って言って、あー凄いなあと思って (5回目)」

「休み明けはいつも肌が荒れるんですけど…おかあさんもまあ (注：薬を) 塗ってはいると思うんですけど (1回目)」

「なんか『さしすせそ』とか『たちつと』とか言いにくいんですね、おにいちゃんもそうだったんですけど (5回目)」

③子ども像の変化は、子どもの成長という形で表れる。保育者の予想していた成長と予想を上回る成長があり、上回る成長は行事のときに認識されることが多い。

「こっちが言わなくても、トイレ行っておしぼり用意してとか、なってほしいなって思って、願いを込めて関わっていたんですけど…パッと見たりすると、さっとトイレ行ったりとか、そういう面は本当におにいさんになったなあ (7回目)」

「(注：去年は泣いてしまったクリスマス会に) 1週間胃腸炎で休んで、戻ってきての初めての練習のときに…『かゆい』って言ってちょっとぐずる姿があったから…『ちょっといやなんだろうな』と思って、その日はもう無理させなかったんです。…おばあちゃんにも何か言われていたみたいで、それでプレッシャーになっちゃう子もいる

んですけど、ほんとになんかもう『Aくん?』っていうくらいに、もうほんとうに(注:当日)ニコニコしてたんです…普段通りの姿が出ていたので、ほんとにびっくりしました…自信がついたみたいで(4回目)』

④子ども像がクリアになるにしたがって、保育者は子どもの気持ちや行動がより予測できるようになり、また、保育者の中の子どもの成長・発達の様相が次第に構造化されていく。

「遊び方見るとイメージが広がってきて、こうやりとりが、Aくんも含めてなんですけど続くようになった。やりとりが続くというか、イメージの共有をして遊んでいるんだ一っということが増えてきました(5回目)』

「(注:実習生の読む絵本の)背景わからなかったんですけど、結構突然ロケットって出てきたじゃないですか、で、ページをめくってロケットの絵が、ロケットってことを聞いてかな、実習生のことを聞いて『へ?』ってなって、ロケットの絵が出てきたときにパッと後ろ(注:保育者)を向いてニコっとして(6回目)』

⑤目の前の子どもを理解しようとするとき、子ども像をよりクリアにしたり変化させようとするときに、保育者はその子どもの辿ってきた時間軸を行ったり来たりする。子ども像はそうした未来に渡る時間軸の行ったり来たりの中から立ち上がり、変化していく。時間軸の未来には、保育者の願いがある。

「なんか泣き出したんです、ほんとに。(注:制作が)終わらないって焦ったりして。それがちょっと2回ぐらいあったので…夏前なんですけど、4月5月6月あたりに。(1回目9月)』

「泣いちゃいます。運動会でも泣きました。…あとは夏祭りとかでも、盆踊りでみんな踊るんですけど…『ママがいい』って…おかささんとこへ戻っちゃったんですよ、それがあるから私も『当日はどうか?』と思って。ま、泣いても別にいいやって思いでやってたんですよ。そしたら(注:クリスマス会当日)ほんとにニコニコやってたんです

よ。(4回目)』

「彼には引く張っててもらいたいっていう気持ちがあるんで、何をやる時間、次は何をやるのかっていう見通しを持てるような声掛けだったりっていうのをまあ、ちょっと意識してたんですけど…自分でパッと気がついてトイレに行ったりだとか手を洗ったりだとかできることが増えてきたなっていう気がします。(6回目)』

「どもっているのがね、気になっているんですよ。…どこまで様子を見ていいもんなんでしょうね。…この子の行く小学校には言語の教室っていうのがあるんですよ。(5回目)』

⑥目の前の子どもを理解するとき、子ども像をクリアにしたり変化させるときに、基本的には「仮説」を立てる。「わからなさ」や「もしも…だったら?」の仮定形を含む余地を抱えての「理解」であって、決めつけない。

「結構ほんとうにニコっとしていて、目が合ったときに結構こうやったり(注:相手を抱きしめる)することはあります。…わかんない、でも大丈夫っていう意味があったのかもしれないし、でも慰めることはほかの場面でもあったりします。(2回目)』

「初めて来る中学生が来週からお世話になりますって挨拶に来たりするんですけど、その瞬間行くんです…普通に年齢関係なく。…おばちゃんとかには行かないんですけど。若い、より若い子のほうがいいかもしれない。(6回目)』

「(注:パズル)3人で頑張ってるってごらんって言ったらすごい結構コツコツ頑張っていたので、そういう姿が成長したなって思った。あ、でもひとりじゃやれないと思うんですけど、あ、でもやれなくはないと思うんですけど。(7回目)』

⑦目の前の子どもの理解の際に、子どもの感覚に入り込み、共有するかなのような理解がある。

「(注:じっとしてられないのはアトピーの)かゆさもあるんでしょね(1回目)』

「跳んだりねたりがよくあります。なんか、動かさずにはおられないっていう感じ(2回目)』

⑧子どもに対しても家族に対しても常に肯定的理解である。

⑨子ども像の変化成長とクラスの変化成長はリンクする。

「おのおのがやりたいことを持ってきてって、なんか並行遊びに近いような感じだったんですけど、結構なんか作って、アイスをあそこに置こうとか、そういうイメージが共有、Aくんも含めて男の子たちに起こってきたかなと思う。(5回目)」

< B児の理論記述 >

B児の分析は、A児の分析とは独立におこなった。データの内容はかなり異なるものであったが、理論記述の内容はA児の理論記述とは、結果的に③以外は同じであった。

①目の前の子どもの状態や思いを保育者が理解するときに、保育者は子どもの小さな行動や表情を非常によくキャッチして子どもの状態や思いを読み取り、理解しようとしているが、同時に保育者の中の子ども像との照らし合わせがある。

「背中にペとってくっついてたりっていうのはありますけど。…でも誰かがいるとその近くで話すだけであんまりペとって来ないですけど。(2回目)」

「そういうその違う雰囲気的时候は、こう(注：保育者の)そばにいますね。(注：実習生の全日実習で)絵本が長かったのもあると思うんですけど、チラチラ私の顔を見ていたなあって。それ、不安もあったかなあって気はします。(6回目)」

②子ども像が形成されてくる道筋には、保育者とのやりとりを含めた目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報との行ったり来たりがある。子どもの示す姿の中でも、「遊びの様子」「対人関係の持ち方」「からだの動かし方」「感情表現と情緒面」「健康管理・体調面」の記述が主である。周辺情報の主要なものは家庭の様子と家族からの情報である。

「(注：おとなとはごっこ遊びをしようとしないう B児に関して) 照れてるのかなあ、なんだろうな

あ。子ども同士でやりたかった？なんかでも、家でもノートとかに『歌を歌ってました。』って言って、『こっそり聞きました。』って。『歌って』って言うのと歌わないんですよ。おかあさんも言ってたけど。(3回目)」

「みんなは結構ランダムに(注：シールを)貼ってたり、丸く貼ってたりとかするけど、Bちゃんはこの表面にここだけにたぶんですけど、たくさんあったら、ぴっちりぴっちり全部に貼ったんだろうなって思うんですけど。(5回目)」

③子ども像の変化は、子どもの成長よりも前に、子どもと保育者との関係性の変化・深まり、それに伴う保育者の子ども理解の深まりからなされた。また、それとともに、子どもが自分の「素」の姿を出せるようになってきたと認識されている。

「あ、いやなんだろうな、あ、ちょっと違うなっていうときの表情がわかるようになってきました(2回目)」

「少し慣れてきてくれたんですね、私に。…よく『G先生大好き』って言うてるんですよ、この秋ぐらいから(2回目)」

「結構友達にも、今までも言いたいことは言うてたんですけど、結構負けずに言うことが強くなってきたかな。…我慢してない、普通の素の姿を出してくれてるんだろうな、という感じはしますね。(3回目)」

④子ども像がクリアになるにしたがって、保育者は子どもの気持ちや行動がより予測できるようになり、また、保育者の中の子どもの成長・発達の様相が次第に構造化されていく。

「もうずっとオニの話が出てくると、すごい顔をしかめていたから、ほんとにやなんだろうなと思って…オニの絵本とか紙芝居とか表情が曇ってたんですよ。…オニの話題になると、話題そらしてたりしてたから…案の定当日に、まあ我慢してたんです、オニのいる間は泣かなかったんです。で、終わったあとに『怖かったでしょう、怖かったんだよね』って言ったらポロポロ泣いたんです。

すっごい我慢してたから、『怖いって言うていいんだよ』って。(6回目)』

「友達と結構トラブルが増えてきたなと思うんですけど。たぶん自己主張、自分がこうしたいっていう、遊びの中でこうやりたいなっていう思いが次のクラスに向けてこう自分の中で大きくあるから、それぞれに、ほかの子もそうですね。で、ぶつかり合うことが増えたなと思うんですけど。ほんとに自分の思いを…出せるようになってるので、このまま(5回目)」

⑤目の前の子どもを理解しようとするとき、子ども像をよりクリアにしたり変化させようとするときに、保育者はその子どもの辿ってきた時間軸を行ったり来たりする。子ども像はそうした未来に渡る時間軸の行ったり来たりの中から立ち上がり、変化していく。時間軸の未来には、保育者の願いがある。

「ちょっと3,4か月ぐらい、結構前だったと思うんですけど、おかあさんの都合で延長(保育)になったことがある。で、たぶん私が遅番だったら普通に過ごせていたと思うんですけど…泣き出したみたいで、夕方。…わーって入っていくタイプじゃない。実習生に対してもボランティアさんに対しても。パッと自分からっていうんじゃなくて、徐々に様子を見ながら仲良くなっていくタイプなのかな。(5回目)」

「何もないところからイメージを膨らませて作ってというのはたぶん苦手だと思うんですけどね。(注:以前に)年長さんにお手紙もらって、お返事を書こうって言うて…やっぱり、みんなのどういいうの書いてるかなあとか見てたり、どうしようかなとか言うてたりするので。…イメージを膨らませたりとかの準備はしてますね。…絵とか苦手な子って苦手になっちゃうし、嫌いになっちゃうので、描くの。そういうふうになってほしくないんで、イメージ広げてみたり、なんていうんですか、広がるようなヒントとか。(5回目)」

⑥目の前の子どもを理解するとき、子ども像をクリアにしたり変化させるときに、基本的には「仮

説」を立てる。「わからなさ」や「もしも…だったら?」の假定形を含む余地を抱えての「理解」であって、決めつけない。

「固さが…でも今日は制作だったっていうのもあるでしょうけど。…やっぱりカメラを意識してるのかな。…制作の途中とかなんかことばが少なかったような気がするのと、制作のあとあんまり遊んでいなかったと。…もうちょっと普段だったら遊ぶんですよね、あ、でも今日は(注:時間が)短かったせいもあると思うんですけど。(1回目)」

「M先生とかすごく好きなの、去年の先生なので。だから結構(注:M先生のクラス)さんは気にしますね。で、誘われると結構行くタイプなので。でもひとりだとたぶん、『(注:M先生に)聞いておいで』とBちゃんに言ってもたぶん、行かない。だれかしらいれば行くと思います。(2回目)」

⑦目の前の子どもを理解の際に、子どもの感覚に入り込み、共有するかなのような理解がある。

「なんかおなかがたぶん張ってたり、あんまり痛い感じとまた違ってたりしたのかなあと思うんですけど。(7回目)」

⑧子どもに対しても家族に対しても常に肯定的理解である。

「(注:家族から)たぶんいっぱいほめてもらってたのかな。なんか、朝『Bの近くにいるおとなはみんな大好き』って言うてたんですよ。…なんかかわいいこと言うなと思って。…ほんとに愛されて育ってるんだなって感じがします(4回目)」

⑨子ども像の変化成長とクラスの変化成長はリンクする。

「自分のこうしたいっていう、遊びの中でこうやりたいなっていう思いが次のクラスに向けて、こう、自分の中で大きくあるから、それぞれに、ほかの子もそうですね。で、ぶつかり合うことが増えたなあと思う、Bちゃんも。…そういう時期だと思っています。(5回目)」

IV. 考察

今回のデータから導き出されたことを、大きく2つに分けて分析し、述べたい。1つは、先行研究で見出されていたような知見がどのように現れるのか、またそれらがどのように結びつき、構造を成しているのか、という、今回の研究テーマの柱になる部分である。もうひとつは、先行研究ではほとんど触れられてこなかった、保育者の子ども理解における、子どもの健康面に関する理解の重要性である。

1. 先行研究と比較検討しつつの構造化

理論記述で述べられた事柄に関して、先行研究と照らし合わせつつ考察する。

1) さまざまな視点を持つ子ども理解

まずは、理論記述①、②、⑤、⑦と、前述の上村(2015,2016)が整理した子ども理解の視点とを照らし合わせて分析する。

理論記述①目の前の子どもを理解するときに、保育者は子どもの小さな行動や表情を非常によくキャッチして子どもの状態や思いを読み取り、理解しようとしているが、同時に保育者の中の子ども像との照らし合わせがある。

理論記述②子ども像が形成されてくる道筋には、保育者とのやりとりを含めた目の前の子どもが示す姿と周辺や背景となる情報との行ったり来たりがある。子どもの示す姿の中でも、「遊びの様子」「対人関係の持ち方」「からだの動かし方」「感情表現と情緒面」「健康管理・体調面」の記述が主である。周辺情報の主要なものは家庭の様子と家族からの情報である。

理論記述⑤目の前の子どもを理解しようとするとき、子ども像をよりクリアにしたり変化させようとするときに、保育者はその子どもの辿ってきた時間軸を行ったり来たりする。子ども像はそうした未来に渡る時間軸の行ったり来たりの中から立ち上がり、変化していく。時間軸の未来には、保育者の願いがある。

理論記述⑦目の前の子ども理解の際に、子どもの感覚に入り込み、共有するかなのような理解がある。

子ども理解研究の整理分析をした上村(2016)は、子ども理解研究が明らかにした保育者の子ども理解に、子どもの行動・発言などを客観的に見る「表面的理解」、子どもの心情やそのパーソナリティを理解する「内面的理解」、その子を取り巻く周囲との関係性や成育歴などの背景に関する視点などを駆使して多面的に子どもをとらえていく「多面的理解」、発達の展望を持ち合わせて子どもと長期的に関わり合うという垂直的次元で子どもを理解していく「継続的理解」の4側面を指摘した。上村は、さらにその他の視点として、「感情を伴う理解」と名付け、その中にも、子どものよさをとらえて、かけがえのない存在として認める「肯定的理解」、子どもの気持ちを重視し、丸ごと受け止める「共感的理解」、その子の中に入り込んで通底的に感じ取る「感受的理解」があると唱えた。これらの理解のあり方はもちろん、別々に並び立っているわけではないであろう。そこに主観-客観の軸を入れて整理するならば、もっとも主観的な理解として、上村の言う「感情を伴う理解」があり、それと重なるようにして、「内面的理解」があり、もっとも客観的なものとして(しかし、内面的理解や感情を伴う理解とも重なっているが)、「多面的理解」「継続的理解」「表面的理解」があるとも考えられる。また、「感情を伴う理解」は、子ども理解の側面でもあるとともに、保育者が子どもを理解するときのある意味「姿勢」や「立ち位置」のようなものも含まれるとも考えられる。

「表面的理解」が、目の前の子どもをまったくの見知らぬひとを見るような視点で客観的に見ることを指すのであれば、今回の調査では、「表面的理解」にあたる視点は見い出されなかったと言えよう。一方、理論記述の⑦で記述したものは、上村の言う「五感を通じた感受的理解」にあたるものと考えられる。上村は感情を伴う理解の中に、

この「感受的理解」以外に、「共感的理解」と「肯定的理解」を入れているが、この2つは今回のG保育者の子ども理解の根底をなすものである。たとえば、B児が保育者に甘えるときに、正面から甘えることをせず、しかもそばに他児がいないときだけに「背中にベトっとくっつく」のだが、その背中を通じて、保育者と背中からという甘え方しかできない子どもの思いの通じ合いがあり、その積み重ねがB児をして「G先生大好き」と言えるように後押ししたのとも考えられる。

一方、理論記述①②⑤に記述したように、保育者は目の前の子どもの姿から「内面的理解」をおこない、同時に、読み取れる情報と、過去の子どもの姿や周辺情報も組み入れて、子ども像を形成し、それを再構成し続ける。これが「多面的理解」と「継続的理解」にあたるものであろう。

こうして考えてみると、保育者による子ども理解には、いわゆる真に「客観的」というものではなく、常に保育者の思いや願いとともに存在するものであるが、それでも、間主観的な相互理解から、比較的客観的・総合的に子ども像を描き出そうとする「多面的理解」に至るまで、その主観-客観の軸の中を行き来しながら営まれるものであると考えられる。そして、「多面的理解」と「継続的理解」の違いは、主観-客観の違いではなく、多面的理解がその子どもを取り巻く現在の周辺状況の中の子どもというとらえであり、理解であるのに対し、「継続的理解」が子どもの育ちの中の時間軸に重点を置き、過去から未来へと行ったり来たりしながら、保育上の願いを込めつつ理解していくことを指している。

つまり、保育者の子ども理解は、主観-客観の軸と時間軸との2軸を中心として、常に行ったり来たりを繰り返しつつの営みであることが想定される。

3次元の想定ものを図にすることは困難ではあるが、イメージ図を描いてみると、図1のようになる。

また、保育者は子どもの小さな行動や表情にも

非常によく気付いているが、上村（2015）は、このような現象について、「客観的な見方としての『観察』という認知的プロセスが重視されているが、むしろ多方面に保育者の『意識』のアンテナを張り巡らせ、子どもからのシグナルの受信に『気づく』というプロセスが重要」と述べている。保育者が保育上、多方面にアンテナを張り巡らせていることには疑問の余地はないが、たとえばA児がオニを怖がっていることを認識しているG保育者が、A児が絵本や紙芝居にオニが出てきたときに視線をそらせたり、クリスマス会に向けて緊張高まるB児が手遊びのときにいつもより小さな動きしかしていないことに気づいているというのは、A児やB児の気持ちの流れをつねに心のどこかに置いているからではないだろうか。つまりただ網の目のように張り巡らせているのではなく、そこに子ども理解に基づいた子どもの気持ちと行動の予測があるからこそその気づきであると考えられる。

2) 発達成長の様相を構造化する子ども理解
理論記述④子ども像がクリアになるにしたがって、保育者は子どもの気持ちや行動がより予測できるようになり、また、保育者の中の子どもの成長・発達の様相が次第に構造化されていく。

子ども理解の構造化とそれに伴う子どもの姿や行動の予測は、保育者の熟達化のコンセプトで語られることが多く（高濱、2000；志賀、2004）、初任者と経験者、学生と保育者との比較で研究されてきた。今回は、ひとりの保育者が子ども理解を深めていく中で、「こういう力が育って来たからこういう姿が見えるようになった」というような、子どもの姿の発達の総合的な構造化がされるようになり、目の前の子どもの示すさまざまな姿や周辺の情報がより機能的構造的に「子ども像」に組み込まれるようになってくることで、「子ども像」はよりクリアに総合的になった。同時に、次の成長発達の見通しが持てるようになり、保育者が子どもの気持ちや行動を予測して対応できる

ようになってくると考えられる。

3) 柔軟な子ども理解

理論記述⑥目の前の子どもを理解するとき、子ども像をクリアにしたり変化させるときに、基本的には「仮説」を立てる。「わからなさ」や「もしも…だったら？」の仮定形を含む余地を抱えての「理解」であって、決めつけない。

岡田ら(2008)は、「幼児理解とは常に暫定的であり、私の<その子>とのかかわりを通して、再構成し続けるものである。」と述べている。今回の調査ではまさにこうした積み上がりによる子ども像の再構成の様相が見い出されたわけであるが、そこには常に「こうかもしれない、ああかもしれない」という、保育者の逡巡があった。つまり、保育者の抱く子ども像は輪郭が明確なものではなく、常に「可能性としての子ども像」であるということである。G保育者は、今回「わかりにくい子ども:B児」の選定において、「なぜ指しゃぶりでの安定がこの子どもは必要なのかを知りたい」という気持ちを語っていたが、このように保育者は子どもを常に「わかりたい」と願うものであるが、同時に子どもは「100%わかった」とは決してならない存在でもある。「わからない」ということは、ひとを不安にさせるものでもあるが、そうした「わからなさ」を子どもの可能性と重ね合わせて、抱き続けることが保育者の専門性のひとつでもあると考えられる。

4) 肯定的な子ども理解

理論記述⑧子どもに対しても家族に対しても常に肯定的理解である。

池田(2015)は、保育者の子ども理解の特質を、成長と関連付けること、保育者の課題意識が理解のパースペクティブに作用すること、そして、子どものよさを絶えず意味づけようとする価値志向性であると述べている。今回は、子どものみならず、家族に対する肯定的な理解が見い出された。いわゆる「気になる子ども」を理解する際に、子

どもの「気になる部分」だけが見えているうちは、保育の手立てにつながる子ども理解になり得ないことや、家族を肯定的にとらえることで初めて家族支援ができることが指摘されていること(市川、2016)を踏まえると、子ども理解がその家族とともに肯定的になされる意義は保育実践の中でも極めて大きいと考えられる。

2. 健康管理に関する「子ども理解」について

今回の調査によって集められたデータのうち、子どもの健康とその管理に関するものは次のようなものであった。

<A児>

・アトピーについて

データは前述したため省略

・けがについて

「やっぱりじゃれ合っていると結構危ないじゃないですか、目に傷ついたりとか。…で本当にけがしやすいんですね、歯とかを。…あの歯を打ったりとか受診とかしたりする。おかあさん、心配するじゃないですか。…2回ぐらい、受診はしないにしろ、歯ぐきが傷ついたりとかがあったので、このドアに指をはさんだりとか、あるので、ちょっとこっちも注意しちゃうんですけど(5回目)」

・吃音について

データは前述したため省略

<B児>

・虫刺されについて

「おかあさんが気にするんですよ、虫刺されを。とびひとかになっちゃうと休まなくてはならないじゃないですか。…だからちょっとBちゃんの虫刺されには気を遣うんですけど、でも刺されてる。(1回目)」

・体調について

「先週、水木金ぐらいからずっとなんかいつもより元気ないなあと、なんかなんとなく、なんかことばの数が少ないか思ってるんですけど。…友達とのやりとりも少ないかなあという

感じで（1回目）

・便秘について

「Bちゃんはよく食べるので、うんちのリズムが朝とか夜とか、家でするんですけど、やっぱり便秘のときには続いて、おかあさんも気にして、『出てないです』とかって。で、出てないとたぶん調子よくななくなっちゃうかなと思います。…（注：今日も家で）出てなかった。」

これらは、子どものビデオの中の様子を見ながら何気なく保育者から出てきたことばである。しかし、これまでの「子ども理解研究」の中で、子どもの体調面や健康管理に関する領域が上げられたことはほぼ皆無と言ってよいのではないだろうか。

文部科学省の「幼児理解と評価」（平成22年）の中では、「子ども理解」を「すべての保育の出発点である」とし、「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることを指している」と定義している。この定義は保育においても「子ども理解」研究の中でもスタンダードなものとして使用されることが多いが、これについて、上村（2015）は、「果たして子ども理解研究の中で理解対象の射程とされるものは、子どもの今ここにある心情のみを指示しているのだろうか」と述べ、子ども理解とされるものは、子どものどのような面を理解しようとするのかという観点を吟味することを問題提起している。このこと自体にももちろん意味はあるが、子ども理解を研究する者としては、本来「子ども理解研究の射程が何か」よりも「保育の出発点となるべき『子ども理解』がどこまでを射程としているのか」を問うべきであると考えられる。保育という営みの中で、子どもの健康維持・管理は土台となるものである。安全安心な生活の実現に、体調管理は必須であるが、心身が分離しがたく結びついている幼児であればなおさら、内面理解・心情理解のための体調理解も必要とされる。実際、今回のG保育者はA児もB児も、

元気のない様子や泣きの背景に、体調不良や疲れを想定している。

ではなぜこれまで子どもの体調や健康面への理解がデータとして取り扱われてこなかったのだろうか。これまでの研究方法にはなじまなかったということもあろうが、今回このことについて、園と話し合った際に、「私たちは子どもひとりひとりの便の状態を知っている。でもそんなことは当たり前のことであり、あえて話すことでもないと思う。」という保育者の発言があった。研究者がなすべきことは、「これが子ども理解である」と保育者に示すことではなく、保育者が保育を営む上で日々「当たり前」におこなっている「子ども理解」を「保育者目線で描き出す」ことではないだろうか。

V. 今後の課題と展望

今後検討・追究していくべき課題は多々あるが、次の4点を挙げておきたい。

1. 調査期間について

今回の調査は、9月から翌年3月という、保育者がクラスを担任し始めてからはほぼ半年がたったところからの調査開始になってしまった。そのことは、子どもの理解の様相にさまざまに影響を与えているに違いないと考えられる。まず、A児とB児の子ども理解の変化の様子の違いである。今回の調査始まりの9月、10月は、G保育者によれば、ひとに慣れにくいB児がようやくG保育者に信頼感を寄せ、それを伝えるようになった時期にあたる。では、もしこれが4月、5月に開始されていたら、今回のB児の子ども理解の様相がA児にも見られたであろうか。つまり子ども、または子ども－保育者間の関係性の違いなのか、時期の違いなのかは不明である。また、もし4月、5月が調査開始であったら、保育者が子ども像を立ち上げて変化させていく際に、辿った時間軸はどうなっていただろうか。また、たとえば、2年間といった期間であれば、異なった様相が見えてくる

のか。こうしたことが今後の課題の1つである。

2. 子ども理解の過程の追究

今回は、子ども理解の過程よりも全体の構造化に主眼があったために、分析手法としてSCATを選択した。今後、子ども理解がどのように進んでいくか、その過程の分析を目的とすると、TEA（複線径路等至性アプローチ）などを手法として選択して分析していくことが求められるだろう。

3. 保育者の個別性と熟達性に関すること

今回の調査は、1名の保育者の語りの分析によってなされたものであるため、その保育者の個性や考え方、保育経験がもちろん反映されているわけである。今回採用した分析手法であるSCATは、データの独自性を大切にしつつ、一方データの持つ要素の抽象化を目指すものでもあるのであるが、今後普遍的な理論化を目指していく際には、ただ対象者の数を増やすことだけではなく、それぞれ個性的な保育者であるひとたちの独自の語りから、共通の構造なり要素を抽出していくことが課題である。と同時に、前述したように、子ども理解は保育者の「熟達性」によって、その生成の仕方や内容が変化しうるものである。そうした「熟達性」つまり保育者としての専門性の深まりとともに子ども理解の構造がいかに異なるかということも課題としていきたい。

4. 保育者の「当たり前」を言語化すること

今回、子どもの健康面に関してなど、保育者にとって「当たり前」のことがデータとして出てきた理由の1つとして、調査手法があると考えられる。つまり、子どもの様子を保育者がビデオで見ながら話すということである。ひとは相手が想定している、またはほしがっている情報を与えようとするものである。つまり、研究者と保育者という関係性もそのように規定されていきがちである。その際にビデオの中の「子どもの姿」という、

ある意味中立的な材料があると、研究者の（無意識な）意図とは異なる話題が出やすくなるのではないだろうか。「何を話したらよいかわからない」という声から計画された手法であるが、そうした効用もあったように思われる。

しかし、今回の調査が保育者の「当たり前」を十分描き切ったなどは到底考えにくい。

岡田（2005）は、園内研修の中で「子どもを見るとは子どもの何を見るのか」という同僚保育者のことばをきっかけに、「普段『無自覚』で行われている『私の中の（思う）その子』と『かかわり方』の関係」を検討しようとした。保育者の保育における専門性を示す子ども理解とは、客観的に見ればある意味淡々とした日常の中で細やかに編み出されたり積み上げられるものであろう。そうした、保育者にとっては「無自覚」「当たり前」の感覚なり意識なり行動こそが保育者の専門性を表していると考えるとき、それらを言語化という客観化をすることの困難をより自覚しつつ、今後も調査方法をより検討しながら追究すべきであると考ええる。

註：本研究のデータの収集とその分析は、第一筆者が中心におこなった。第二筆者、第三筆者は、研究計画の策定と分析手法の選定、および第一筆者の分析結果のチェックにかかわった。なお、子ども理解の仮説図は3名の合作である。

（謝辞）ご協力いただきました、H保育園のG先生、園長先生、先生方、保護者のかたがた、お子様方に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- ・市川奈緒子（2016）. 「気になる子の本当の発達支援」風鳴舎
- ・池田隆介（2015）. 「日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質－保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて－」. 保

- 育学研究. Vol 53(2),6-16
- ・ 文部科学省 (2010). 「幼児理解と評価」. 幼稚園教育指導要領資料第3集
 - ・ 大谷尚 (2007). 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」. 名古屋大学大学院教育学研究科紀要 (教育科学). Vol 54,27-44
 - ・ 大谷尚 (2011). 「SCAT : Steps for Coding and Theorization」. 感性工学. Vol 10(3),155-160
 - ・ 岡田たつみ (2005). 「『私の中のその子』とのかかわり方」. 保育学研究. Vol 43(2),73-79
 - ・ 岡田たつみ (2014). 「幼児理解への道筋一自らの保育記録をデータとして」. 帝京大学教育学部紀要2. 245-251
 - ・ 岡田たつみ・中坪史典 (2008). 「幼児理解のプロセス」. 保育学研究. Vol 46(2),33-42
 - ・ 境愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名潔 (2014). 「『もしも』の語り合いが開く子ども理解の可能性－複線径路等至性モデル (TEM) を応用した園内研修の試みー」. 広島大学大学院教育学研究科紀要3. Vol 63,91-100
 - ・ 志賀智江 (2004). 「教育実習による幼児理解の促進と変容」. 青山学院短期大学紀要. Vol 58,75-92
 - ・ 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. Vol 11(3),200-211
 - ・ 上村晶 (2015). 「保育者の子ども理解に関する研究動向 (1) - 子どもと保育者の関係性に着目して -」. 桜花学園大学保育学部研究紀要. Vol 13,19-36
 - ・ 上村晶 (2016). 「保育者の子ども理解に関する研究動向 (2) - 視点と方法論に着目して -」. 桜花学園大学保育学部研究紀要. Vol14,31-47
 - ・ 吉村香・田中三保子 (2003). 「保育者の専門性としての幼児理解－ある保育者の語りの分析から－」. 乳幼児教育学研究, Vol 12,111-121

資料1 A児 SCATマトリックス 第1回目

番号	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念	<5>疑問・課題
1	らしいなと思ったのは、はしご上りのときの（あー、外から行ってましたね）外から行って、で、こっちからだによって促して、やって、でたぶんできたのがうれしくて、やったと言っていたのがAくんらしいな	らしいな・できたのがうれしくて・やったと言っていた	素直な感情表出をその子の個性と考える	子どもの個性の把握・感情表現	感情表現に見られる子どもの個性	
2	今日はね、すごく、休み明けはいつも肌が荒れるんですけど、平日はずっと、薬をぬれているんですけど、おかあさんもまあぬえているとは思ってんですけど、ちょっと今日はほんとにかゆがっていました。	休み明けはいつも肌が荒れる・おかあさんも塗っているとは思って・ほんとにかゆがっていました	家庭で健康管理が適切におこなわれているかわからない	子どもの体質・家庭との連携・園における健康管理	家庭と連携した子どもの体質への配慮と健康管理	家庭との連携はどのようになされているのか・またそれが保育者の子どもの理解にどのような影響を与えているのか
3	クラスに入ったボランティアさんとかにはすごく甘えるんですけど、（あーなるほど）でもあの一、こないだ交通訓練で市役所のひとが来てくださったんですけど、ここまでクラスってわけではなかったんですけど（ええ）、すごくなんか愛想を振りまいていた（へー）。「また来てね」とかって（へー）べたべた甘えてました（へーあんまり人見知りとかもない。）人見知りはまったくくないですね。	ボランティアさんにはすごく甘える・愛想を振りまく・人見知りはまったくくない	わけへだてなく甘えたり愛想を振りまく性格	子どもの個性の把握・おとなとの信頼関係の育ち	おとなとの対人関係に見られる子どもの個性	
4	かゆそう。（ねえ、ずっとかいてましたね、今日はね、いろんなところを、しかも。じっとしてられないというのはよくわかりました、今日。）かゆさもあるんでしょうね	かゆそう・（じっとしてられないのは）かゆさもある	かゆさという、どうしようもないことを被っている子どもに対する不慣れ	子どもの肌感覚への共感	子どもの困難への共感とケアの必要性の認識	
5	折り紙をちぎって貼るとかあまり得意ではない。今日は集中してやりましたけど。なんか、細くしちゃうというか、折り紙をちぎって貼るときに、なんか小さくし過ぎちゃって（貼るのが大変）大変で、できないはないんですけど、わーってもうみんなが終わってっちゃって遊ぶとかで、で、急に泣き出しちゃって。（では夢中になっちゃうんですかね、ちぎるのに。）うーん、あまり何も考えてないで（笑い）やってみようかな	うーん、手先のこともあると思う。折り紙をちぎって貼るとかあまり得意ではない・小さくし過ぎちゃって・あえて何も考えないでやってみようかな	折り紙という手先の活動における子どもの困難さ	子どもの不器用さ・見通しのつかなさ	制作活動に見られる子どもの特徴	
6	Kちゃん、この隣の子とはよく虫探しをしますね（あーそうですか）、とくにというか、とくにというよりもなんかその場にいる子と遊ぶ（あー）とか、遊びの種類（あー、同じことをやっている子と遊ぶ）	Kちゃんとはよく虫探しをする・その場にいる子と遊ぶ・遊びの種類が同じ子と遊ぶ	子どもの遊びの内容と遊び相手	子どもの遊びの発達	遊びに見られる子どもの個性	
7	そう、歌は歌いますね。（ふーん、うれしくて…）そう楽しい、うれしいで。	歌は歌いますね・楽しい、うれしいで	子どもの喜びの表現方法	子どもの感情表現	感情表現に見られる子どもの個性	
8	（注：保育者が子どもの頭を撫でたのを見て）（あれは何ですか？）できたねって言うような。なんか、泣き出したんです、ほんとに。終わらないって焦ったりして（あー）。それがちょっと2回ぐらいあったので（あー）ここそこじゃないんですけど。夏前なんですけど（あー）4月5月6月あたりにみんなが終わっているのに、というか、もうもうこれ以上はやりたくないっていう気持ちが強いのだと思いますけど。なんか粘土とか、あの合同で3クラス一斉で粘土をやったんですけど、それもなんか途中であの飽きてきて、シクシク泣き始めたことがあって。ギャーギャーは言わなく…パツと見たらシクシク泣いていた。	できたね・終わらないって焦って・4月5月6月あたりに・これ以上はやりたくないっていう気持ちが強い・だと思います	過去の子どもの制作活動の様子とそのときの子どもの気持ちの推察・現在の対応	子どもの困難の把握と保育者の（スキップによる）援助	過去の子どもの様子から考える子どもの援助	過去の経験から現在の子どもの対応を考えているが、その間の子どもの成長変化はどうだったのか

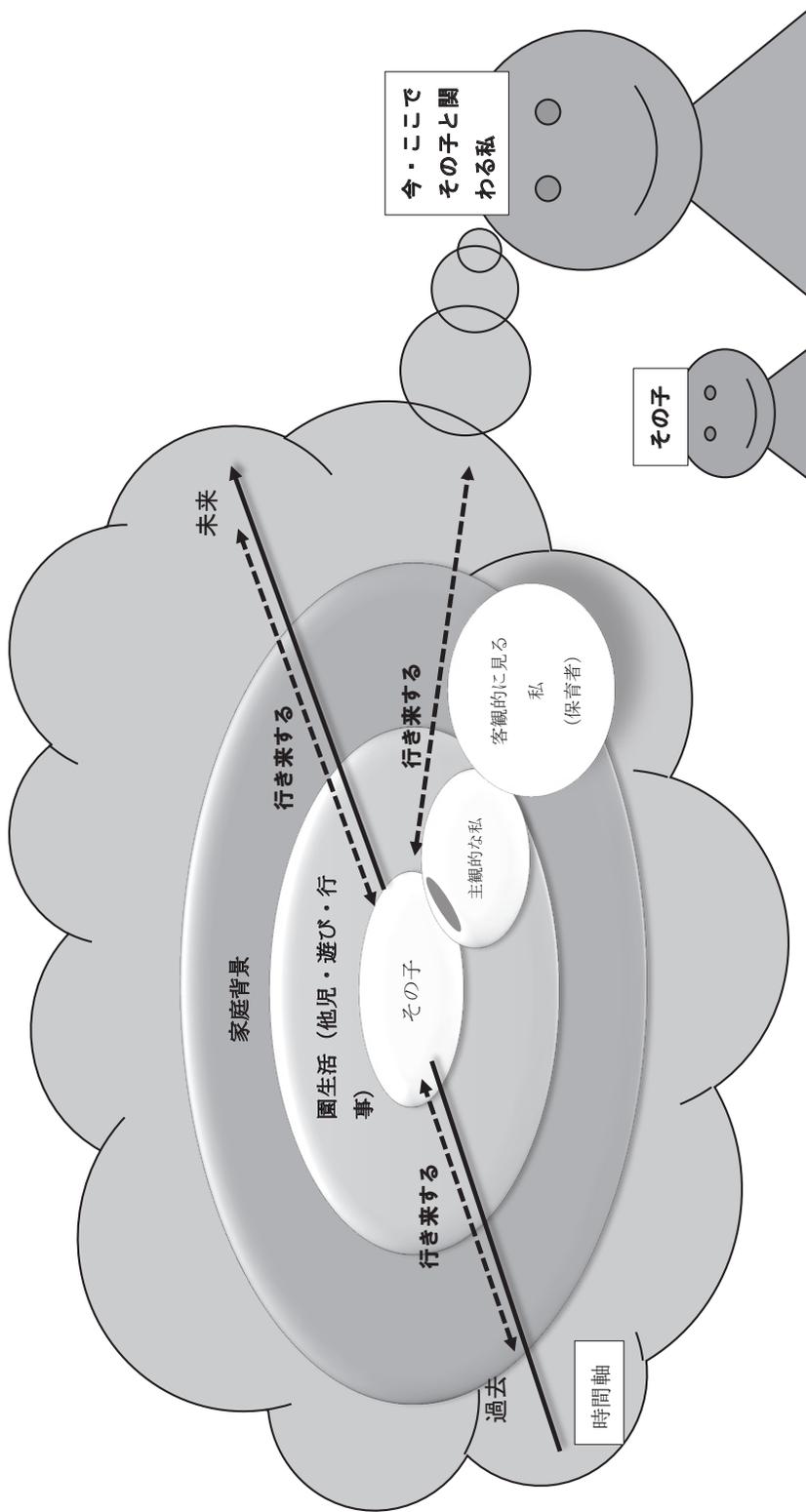
ストーリーライン:この保育者は、A児のA児らしさを、「感情表現の仕方」「おとなとの対人関係の持ち方」「制作活動の様子」「子どもの遊び方(遊びの内容及び遊び相手)」などの領域から考えている。その中でもとくにこの児らしい特徴を、喜びの感情表現の素直さだと認識している。同時に、この児の持つ困難を、1つには手先の不器用を始めとする制作活動への取り組みと、アトピーによるかゆさという身体的な不快感に置いている。制作活動への取り組みにおける困難に関しては、できたときに頭をなでるというスキップを使って励ますという対応をおこなっており、アトピーに関しては、とくに家庭で過ごす週末にひどくなっている様子から家庭との連携を踏まえた園における健康管理の必要性を感じている。制作活動においては、過去に本児がとった行動を参考にしながら、その際の本児の気持ちを代弁する形でおこなっている。一方、アトピーに関しては、本児の肌感覚を体験するような共感性を示している。

表1. A児 ストーリーラインまとめ

1 (9月12日)	この保育者は、A児のA児らしさを、「感情表現の仕方」「おとなとの対人関係の持ち方」「制作活動の様子」「子どもの遊び方(遊びの内容及び遊び相手)」などの領域から考えている。その中でもとくにこの児らしい特徴を、喜びの感情表現の素直さと認識している。同時に、この児の持つ困難を、1つには手先の不器用を始めとする制作活動への取り組みと、アトピーによるかゆさという身体的な不快感に置いており、制作活動への取り組みにおける困難に関しては、できたときに頭をなでるといったスキンシップを使って励ますという対応をおこなっており、アトピーに関しては、とくに家庭で過ごす週末にひどくなっている様子から家庭との連携を踏まえた園における健康管理の必要性を感じている。制作活動においては、過去に本児がとった行動を参考しながら、その際の本児の気持ちの推察を代弁する形でおこなっている。一方、アトピーに関しては、本児の肌感覚を追体験するような共感性を示している。
2 (10月25日)	この保育者は、普段のA児のおとなや子どもとのやりとりや遊び方から本児の性格をとらえている。おとなには、どのようにしたら相手が喜ぶかよくわかっているため、相手の喜ぶことを言ったりやったりする。家族に対しても同様なため、家族関係の影響も考えている。同年齢の子どもに対しては、とくに男の子とは一緒に遊ぶことも多いが、強く自己主張するより、必要最低限の主張にとどめ、相手のいやがることは言わない傾向がある。自分より年少の子どもに対しては、世話するよりも世話されるが多く、全体としては穏やかで相手の気持ちを害してでも自己主張しようとするところのない彼の性格をそのまま受け止めている。そうした理解は普段のA児の様子を見たり、A児とやりとりする中で生まれたものだが、彼の姿をビデオで見ながらその行動の理由の仮説を立て直し、「わからなさ」を抱えたままでもころもある。また、パズルへの集中や運動遊びへのチャレンジから、そうしたことに自信がついてきた彼の成長を感じている。一方でこの遊びは、彼を含めた男の子はまだ大人が入らないと発展しにくい部分を持ち、おとなの援助を要していると考えている。また、つねにからだを動かしている様子から、彼の動かざるを得ない在りようを、身体感覚的に共感しながら受け止めている。
3 (11月19日)	この保育者は、最近のA児の様子から、子どものあまり変化のない部分と成長した部分、むしろ少し不安を感じるようになった部分を感じている。半年までぐらいはやりきれなかった制作活動にかなり集中できるようになってきており、その背景に子どもの手先の巧緻性の向上を見て取っている。また、ことばで自己表現しようとする姿が増えたことも成長の1つと評価している。また、本児がもの場所が変わっていたり、誰かの持ち物が落ちていようなことに敏感で、持ち主に返したり、保育者を持ってきたりすることにも気が付いている。一方、じっと待つことはこれまでと同様にあまり得意ではなく、椅子に座ってしゃべりながら待つことはできても、椅子のないところではじっとできず、フラフラしてしまうことも気が付いている。また、吃音の回数や程度が増していることを心配している。
4 (12月20日)	この保育者は、保育の中でのA児の気持ちを、その前後に示す子どもの些細な表情や、以前にあった本児にまつわる出来事からつねに推測して対応している。また、もし相手が違っていたらなど、条件が違う場合のことを想定に置きながら本児の行動の理由を推察している。本児を含めたクラス全体が、ことばによるコミュニケーションが成長したため、やりとりしながらの遊び方が向上したと感じている。本児はことばで自己主張ができるようになってきたが、怒りを強く相手にぶつけたり引きずったりすることはなく、これは、本児の情緒的な不安定性や対人関係における穏やかさと感じている。普段はつねに機嫌がよく安定しているの、いつもと異なる機嫌の悪さがあるときは、その原因として体調の悪さが想定できることを示している。しかし、過去を思い出すと、今年度春ごろは登園時に母親と離れられず泣き続けという状態があった。その後も夏も秋も母親が園に来るような行事の際には泣くことが見られた。クリスマス会の際も、体調の崩れで休んでいたこともあるのか、練習中には気持ちが進まないこともあったため、当日には泣くことを予想したが、当日母親と家族が来て気持ちも崩すことなく、普段通りのニコニコした彼の姿が見られたので非常に驚き、彼の成長、とくに自信がついたことが感じられた。
5 (1月30日)	この保育者は、A児の性格・行動特徴として、片付けの際に本児が自分の使ったものだけしか片づけないこと、オニなどが嫌いで、獅子舞のときも非常に怖がって女の子のかけに隠れていたこと、男の子同士でふざけてじゃれ合うことが多く、そうしたこともあって、とくに顔面をけがしやすいことをあげている。また、吃音が続いていることも気にしている。一方、本児も含めてクラス全体がイメージを共有しながら遊ぶようになってきたことを指摘し、本児が自分でイメージを作りながら見立てていることや、手先が使えるようになってきたことも土台に、イメージするものをレゴで作れるようになったことに感心し、成長を感じている。吃音に関しては、すでに家庭と話し合い、就学後の支援についても情報を得ているが、今現在園で何をすべきか悩んでいる。また近く豆まきがあり、その際に本児が非常に怖がるであろうことを予測している。けがしやすいことに関しては本児に注意するようにしている。そうした、保育の中での手立て、外部機関との連携など保育以外の手立てについて考えている。
6 (2月20日)	この保育者は、A児の姿から、これまでと変わらず本児らしいところ、保育者の願いに添って成長してきたところ、保育者の予想を上回って成長してきたところを見て取っている。これまでと変わらず本児らしいところは、ロケットなど飛ぶものが好きで、保育活動の中でロケットが出てきたときに、ジュスチャーで飛ぶイメージを盛んに作っていたり、それが出てきたときに、保育者の方を共感的にニコッと笑って振り向いたところ、中学生など、見知らぬ若いひとに対して最初からスキンシップを取りに行くところをあげている。保育者の願いと対応に添って成長してきたところは、保育者が次の活動の見通しをなるべく伝えて、見通しながら自分で動けるように援助してきてきたことを受けて、本児が言われなくても自分で気付いて必要な行動をとれるようになったことをあげている。この願いは、本児が4月生まれで、クラスの中でとくに月齢が大きいこと、本児が今現在できなくても絶対にできる力を持っていると信じていることから出ている。今現在できている理由として、保育者として適切な環境設定ができていないのかもしれないという仮説も視野に入れている。また、それができるようになってきたのに付随して、本児が、必要な行動をとれない他児への注意をするようになったことをあげ、「自分がかっているの」に「どうして」という本児の思いを推測している。保育者の予想を上回って成長してきたところは、豆まきで予想よりもオニや事象に対して不安を示さなかったことを挙げている。また、本児が制作活動で成長してきたところを、ロケットの羽根を胴体の部分とは別に塗り分けることができていたという細かい部分から気づいている。本児の気持ちや行動の理由の推測のときに、ほとんどが「…かもしれない」という立場をとる。つまりたとえば「年齢に関係なくスキンシップをとる」と言いつつ、いろいろと具体例を思い出し、「若いひとの方がいいかもしれない」と考え直したり、「あーなのか、こうなのか」という立ち位置でいることが多い。ただ、「先生のためを思っただけに他児に注意するの」の問いに対してだけは「それは絶対ない」と答えており、保育者の中では、確信を持つことと、推測・仮説のままの「子ども像」があると考えられる。
7 (3月31日)	この保育者は、A児の成長してきた部分を感じながら、それらの要素を構造的に組み立てている。まず、成長してきたところとして、パズルなどおとなの声掛けに応じて集中してやり切る力の向上をあげている。10か月ほど前の今年度春の様子と比べると格段の進歩である。友達関係の成長として、スキンシップの好きな本児だが、相手がスキンシップをいやがることもあるという相手の気持ちを理解してスキンシップをやめられるということが少しずつできてきたこと、ことばでの自己主張を適切に伝えるようになってきたこと、その背景に自分の遊びのイメージがリアリになってきたことを推測している。また、ことばで今ここにないことを伝えられるようになってきたことに応じて、本児の伝えていたことが現実なのか、勘違いしているのか、空想や願望なのか理解できないときがあることをあげている。しかし、次の行動の見通しをつけて、動けるようになってきたことに関しては、まだまだ動くべきときに遊ぶことがあることをあげ、それでも「3歳児の姿としては見通らない」と、いわゆる3歳児の通常の発達と照らし合わせながら、本児の姿と保育上の狙いを検討している。また、パズルで集中できたことに関して、「ひとりではどうだったか」「そのパズルが乗り物系のものでなかったらどうだったか」と、「もしも」の場合を検討している。

表2. B児 ストーリーラインまとめ

1(9月12日)	この保育者は、現在の子どもの状況と子どもの持つ性格・行動特徴を、保育の中で見せる子どもの現在の姿と以前の姿を引き比べつつ描いている。対人的には、ほかの子どもが怖がっているときに励ますなどの優しさをもち、ほかの子どもが保育者に話しかけていると、自分が話したくても持っているような状況理解と自分を抑えがちな部分も持っている。保育者に対しては、さまざまな話をしてくれ、この月齢では知らないようなことにも知識を持っていたりよく覚えている部分もある。今年度春ぐらいは、太鼓橋は怖がってやらなかったが、保育者が声掛けするとチャレンジするようになり、できるようになったことは自分から取り組むようになって、少しずつ自信もついてきた。先週ぐらには元氣なく気がなっているが家庭とは話していない。今日はとくにビデオカメラを意識して口数少なく緊張していたと思う。と彼女の様子を描いているが、本日のことばの少なさは、制作活動の時間が短かったためかもしれない、と別の仮説を立てている。また、蚊に刺されることを気にする保護者の要望を受けて、本児を蚊の攻撃から守ろうとしている。
2(10月25日)	この保育者は、B児の姿の変化に関して、B児の成長よりも、自分との関係性の変化、および自分自身が保育者としてB児のことをより察することができるようになってきたとらえている。まず、いつもと違う表情を察して何かいやなのかと気が付くことができるようになった。同時並行的に、本児が保育者の背中にくっつくという形で甘えを出すようになり、「G先生大好き」と直接ことばで伝えてくれるようになった。保育者に対してはよくしゃべり、家庭のことも祖母の名前を呼び捨てで語り、保育者は、呼び捨ては祖母本人の前ではしていないだろうと推測して、その話題も保育者と本児の関係の深まりと感じている。太鼓橋など怖がっていたものへのチャレンジなど、成長も見られるが、保育者は本児の性格・行動特徴として、怖がることが多く、できると思わないことやない、プライドも高く、友達との関係では言い負けないように頑張るところがある、集中してごっこ遊びができ、彼女なりに発展もできることをあげている。そうした個性を踏めて、本日の本児の気持ちの流れを表情や行動から推察し、ビデオカメラが入ったことで最初は緊張していたが、途中から慣れてきて緊張が取れてきたこと、ひとりでは昨年度の担任保育者のところへは不安で行かないが、友達に誘われるといやとは言わなかったこと、自分より小さい子どもが自分たちの遊びを邪魔したときに遠慮して何も言わなかったことなどを読み取っていた。また、「もしも」の場合を想定して、本児の行動を推測している。
3(11月19日)	この保育者は、友達関係の中で自己主張ができるようになってきたり、無理せず自然な感じで友達を誘うようなB児の変化を「あまり抑えずに自分の素の姿が出せるようになってきた」とらえている。一方、おとなとはいろいろとしゃべってくれたり、子ども同士だとごっこ遊びを楽しく遊べたりという姿の傍ら、ごっこ遊びの際におとなが入るとたんにごっこ遊びの役割になってセリフを言うことを避ける姿を、どうしてなのか考えている。ごっこ遊びのイメージを持ってないわけではない、ということを検証したあと、自宅で歌を歌うのも恥ずかしがりひどりのときでないと歌わないという母親からの情報を思い出して、「照れたいまわのかな」と仮説を立てていながら、結論は出さずに置いている。また、友達が困っていたら事情を聴いたら助けあげるところや、何をしようかかわらない手持無沙汰なときには決まった場所に来て指しやぶりしている姿も彼女ならではの姿としてあげている。
4(12月20日)	この保育者は、B児の変化を成長と自分の素が出せてきたとらえている。素が出せるようになってきたことは、これまで恥ずかしがって人前では歌えなかった歌を歌うようになったことでも感じている。友達関係の中で、遊びや仲間を引っ張っていく姿が見られるようになり、ごっこ遊びでセリフを考えて言えるようになり、その優しい、友達思いの性格と態度から、他の子どもたちを惹きつけることも出てきた。B児の家族の前で、保育者が本児の苦手なクリスマス会の話題を出したことで、B児の顔が曇ったということがあり、保育者はかわいそうに感じたと思っている。泣かないで我慢した本児だが、その後の手遊びでいつもより小さな身振りであったことに気づき、彼女の不安をとらえている。しかし、クリスマス会当日は、緊張しながらも役割を全うした姿に本児の自信の育ちを感じている。そうしたB児に対して周りのおとなが褒めたことで、B児は「Bのまわりのおとなは全部大好き」と言うなど、これまであまり好きなどを広げてこられなかった本児の変化を感じている。おとなび言い回しで、友達関係の中ではやや冷たい印象を与えようなどを出すがあったB児だが、保育者は、彼女の冷たさではなく、家庭の中で聞いて憶えた(とくに姉)ことばをよくニュアンスがわからず使っていると感じている。しかし、前から気になっていることなので、保育者は声掛けしている。
5(1月30日)	この保育者は、B児の表情や行動から、B児の内面や性格を推し量っている。なじみのない保育者のもとに行くことをいやがり、しまいに泣いてしまったこと、急に延長保育になり、不安で泣いてしまったこと、など、彼女の不安の強い行動の土台を、すぐににはひとに慣れ親しむことがなく、徐々に相手の様子を見ながら慎重に近づいていく本児の対人関係の持ち方とみなしている。延長保育の際に泣いてしまったことは、ほかに一緒に残る子どもがいればどうだったか「もしも」を考えている。また、姉の影響もあって、数字やひらがなを完全ではないながらも読めたり書けたりするような力を持ちながらも、おとなの指示のない、自由な制作活動には、自分のイメージを作って創作することができず、シールも自由に貼るのではなく、端から順番にきっちりと貼っていくような行動の背景に、彼女のきっちりとして真面目な性格を見ている。なぜ創作できないかという点には、まだ仮説的で、「自由遊びができるのに」と考えている。友達関係では、優しいところはありながら、自分の思いが強くクリアになってきて、それを出すことができるようになった友、友達とぶつかることが増えたと感じている。ぶつかることはぶつかるが、最後まで押すことはせず自分に引くことが多く、しかし、納得して引いているわけではないので、保育者が声をかけると泣いてしまう。そうした「素を出すようになった部分」と「まだ自分を抑えている部分」を保育者は感じている。
6(2月20日)	この保育者は、B児の表情が読み取れるようになっただけでなく、彼女の不安になりそうな状況が予測できるようになってきた。ただし、自分の判断はいつも正しいとは限らないと考えている。いつもと違う状況だと非常に不安になりがちなため、前もって見通しをつけたり、なるべく自分がそばにいろようにするなど、配慮している。それでも不安になったB児はいつの間にか保育者の近くにいることが多く、また不安な気持ちを泣きで表さないように必死に泣いていることも多い。そうしたことがキャッチできるようになった保育者は、表現してもよいということ伝えるためにB児の気持ちと向き合い、B児はポロッと泣くことが多い。何かができなくて、困っても「できない」とは言いに来るが、おとなの手を借りて来ることはない。友達に対しては、きついおとなのまねのことばの使い方は気にならなくなり、一層優しく丁寧に関わるようになった。最近、おだれの多い友達に対して「汚い」など言ってしまうことがあるので、保育者としては気になって適切な伝え方を教えている。
7(3月31日)	この保育者は、きつい言い方を自ら気がついて言い直したり構成遊びが発展できるようになったり、いろいろな友達と遊べるようになったり、とくに運動遊びに自信がついてきて、保育者の励ましでチャレンジできるようになったり、B児の成長を感じている。本日は普段と様子が違ってB児の元氣がなく、「いやがい！」というような表現で不安を示したため、その理由をあれこれ考えて仮説を立てながら保育した。その際、個別の対応が必要と判断し、馴染みのない保育者では、かえって本児を不安にさせるため、本児が信頼を寄せているだろう、臨職の職員にお願いしたが、本児が不安なくその職員についていったため、安心した。給食以降は元氣になったように感じられたが、その後トイレで泣くことが見られ、その理由もいづつか仮説が立ったが、これまでの姿との比較で考えてもこれまではない姿だった。元氣がない理由として、便秘、家族旅行の疲れ、次のクラスに向けての移行の時期であることなどが考えられた。だるそうにあくびをしていた様子から疲れもあったと推察されるが、今年度の初めに新しいクラスに慣れるのに非常に戸惑っていたこと、去年のクラスの移行期にも本児は発熱しており、今年も2週間前に今年度初めての発熱で休んだことを考えると、次の移行の時期が背景にあることも大きいと考えられた。便秘はつねに母親も保育者も気にしており、今日も腹部に違和感があったのかもかもしれないと、保育者は身体感覚的な推測を示している。保育者にもクラスにも慣れてきたB児だが、保育者はやはり大変慎重な子どもと考えており、あまり自己表現を明確にしないことが多いだけに、彼女のいつもと異なる様子の背景をあれこれ考えたり、気持ちに添うように声掛けするような対応が多くなったと感じている。



「私」と「その子」との保育の中の直の触れ合い（の部分）の中で感じる「その子」がもつとも「主観的」な「その子像」であり、過去や未来の「その子」との照らし合わせ、家庭背景などの情報との照らし合わせによる「その子」がもつとも客観的な「その子像」である。この図全体が保育者の中に構造的に存在する。

図1. 子ども理解の緩やかな構造化・仮説