

保育・幼児教育における「子ども理解」研究の動向から見た「子ども理解」という言葉の位置づけ

木田 千晶*

要 旨

保育・幼児教育の分野において「子ども理解」という言葉が一般的に用いられているが、「子ども理解」という言葉は使用者の解釈によって多義的に用いられる言葉であると考える。本研究では、先行研究や文献等の研究動向から、保育・幼児教育で用いられてきた「子ども理解」という言葉の位置づけを検討することを目的とする。分析の結果、「子ども理解」を行為的に位置づける研究と、概念的に位置づける研究に分類され、年代ごとの傾向の違いも捉えることができた。

キーワード：子ども理解、幼児理解

I. 問題の所在

保育・幼児教育において、幼児を理解することが保育の出発点である¹⁾という認識によって、「子ども理解」や「幼児理解」(以下、「子ども理解」に統一)の重要性が確立し、欠かすことのできない概念となった。文部科学省(2020)²⁾は、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³⁾こととしている。言動や表情といった、子どもの外面に現れるものを軸にして、その内面を考え、理解し、受け止めることが保育者に求められていることがわかる。さらに、子どもがなぜこうするのか、何に興味があるのかを感じ取り、周囲の状況や前後のつながりと関連付けることで、子どもの心の動きや活動の意味が理解できるようになる³⁾と、保育者のもつべき専門性の一つとして記している。このことは、子どもの内面を理解することにおいて、「なぜ」という考えるきっかけを持つと同時に、その時の姿だけではなく、周囲や前後といったあらゆる環境を踏まえて子どもの「心の動き」や「活動の意味」を理解する必要性を示していると理解できる。

以上のように、「子ども理解」は、外面を捉えることによって、さらにその内面を探るというような、内面理解が重要視される傾向にあることが考えられ

る。しかし、その内面理解において、子どもの「何」を見て、子どもの「何」を理解することを指すのかについては、「言動や表情から」だけではない、場面や使用者の感性的な解釈が含まれる可能性が考えられる。それゆえに、「子ども理解」という言葉が多義的になっていないかと考える。多義的となることは、汎用性を促し、保育・幼児教育において頻度の高い言葉になることとして捉えることもできる。しかし、結果的に、「子ども理解」という言葉が意味する、「子ども理解」の重要性や専門性が焦点化されずに、研究者、保育者にとって、都合の良い言葉になってはいないかと懸念する。

II. 研究目的

「子ども理解」という言葉が保育・幼児教育の分野においてどのように取り扱われてきたのかを捉えるため、先行研究や文献等の研究動向における「子ども理解」の位置づけを検討することを目的とする。

III. 研究方法

本研究では、先行研究や文献をもとに分析する。文献検索、文献収集、選定は、以下の手順で行った。
(1) 文献検索は、国立情報学研究所の「CiNii Articles-日本の論文をさがす」(以下、CiNii)

*岡崎女子短期大学

を用いた。「(子ども理解 OR 幼児理解) AND (保育 OR 幼児教育)」をフリーワード検索した。

(2) (1)から、原則として研究目的、方法、結果が明記されている論文(学会発表要旨を含む)を抽出した。その際、小学生以上の子どもに対する子ども理解を対象とする研究、研究動向を明らかにすることを目的とした文献研究は対象外とした。ただし、文献研究のうち、先行研究をもとに研究者の考察がなされ、新たな視点を探ることを目的とした研究は対象とした。

(3) (2)によって抽出された先行研究に関して、研究目的、調査対象者、調査方法、分析方法を表にまとめ、それぞれの研究に対する解釈を行った(表1)。

IV. 結果と考察

1. 出現年代順に見た「子ども理解」解釈の分類

CiNiiによる検索の結果、375件の文献が該当したが、本研究においては、2009年までに発表された文献を対象として結果をまとめる。10年単位で文献をまとめた際、2010年以降の文献件数の増加(図1)が著しいことから、近年「子ども理解」への関心が高まっている傾向がうかがえた。そこで、2010年よりも前の先行研究における「子ども理解」の位置づけを検討することで、「子ども理解」に対する関心の高まりの背景を探ることができると考え、本研究では2009年までに発表された文献を対象とした。

2009年までの文献総数は、147件であり、それら

から本研究に該当する文献として、79件が抽出され、特に、研究目的や研究方法に着目して解釈を行った。79件の各文献に対する解釈の結果、13の解釈に分類された(表2)。さらに、解釈をもとに考察を進める中で、行為的に「子ども理解」を位置づける研究と、概念的に「子ども理解」を位置づける研究が傾向として捉えられた。以降、『行為的に「子ども理解」を位置づける研究』と『概念的に「子ども理解」を位置づける研究』に分けて、【解釈】に至った根拠を述べる。その際、分析によって生成された解釈は、【 】で示す。

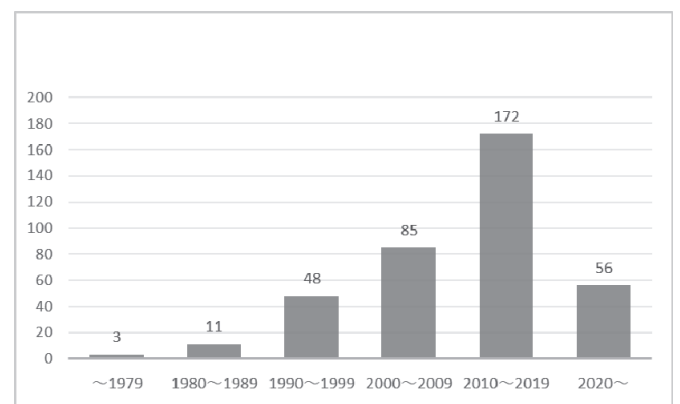


図1 年代別の文献件数

2. 行為的に「子ども理解」を位置づける研究

本研究で用いる行為的に「子ども理解」を位置づける研究とは、「子ども理解」の修得方法、変容過程、

表1 「子ども理解」をキーワードとする先行研究・文献(抜粋)

タイトル	著者	年	出版	目的	調査協力者、対象者	調査方法	子どもの年齢	対象場面	分析方法	【解釈】
保育経過に伴う保育者の幼児理解の変容	関口はつ江	1987	日本保育学会大会研究論文集(40), 664-665	保育者の立場から幼児の外側に立って客観的に捉えることと、幼児の側に立ちその内的世界に共感することの二極の間で、どのような捉え方をしながら幼児の見方が深まっていくかを捉えること。		幼児の1年間の行動記録12例(1例につき約100日分)の日々の記録をデータとする。			データを①保育者の立場から、②一般的行動、③発達の特徴、④行動的特徴、⑤対象児の固有の気持ち、⑥保育者の共感、のどの視点から述べられているかを捉え、パターン化した。	保育者に必要かつ深化すべき能力としての「子ども理解」
幼児理解と保育記録の在り方 その(4): 保育の全体をとらえる視点と記録の形式について	河邊貴子	1994	日本保育学会大会研究論文集(47), 506-507	一つ一つの遊びが全体との関わりの中で展開されていることの意味を、保育の全体が俯瞰できるような記録の検討を通して明らかにすること。		環境図の中に遊びの取り組みを書き込む形式の記録を用いる。		基地遊び	空間的に遊びを捉えることによって、保育の見方が広がるようになるかを分析する。	保育記録によって理解可能な「子ども理解」
幼児理解の方法をさぐる: 個人行動記録をめぐって	岡田耕一	1996	日本保育学会大会研究論文集(49), 220-221	個人記録が実習生にどのような成果をもたらしたかを明らかにすること。	保育科1年生205名、初等教育科1年生54名、計259名	実習を終えた学生に、「個人記録をとって、子どもの見方が変わりましたか。変わった場合、どのように変わりましたか」という質問に関して自由に記述させた。(レポート用紙1枚)			学生の自由記述内容に関して、「子どもの見方が変わったか、どのように変わったか、を分析する。	保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」

保育実践との関連等を検討することを目的とし、「子ども理解」を行為者の視点から捉えようとする研究を指す。行為的に「子ども理解」を位置づける研究は、6つの【解釈】に分類された。

【保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」】

江波(1977)⁴⁾は、学生を初歩的幼児理解の段階にあるとし、学生の子ども時代の具体的な体験を回顧する方法によって、幼児理解へのアプローチを試みた。基礎的段階にある幼児理解に対して、自分自身の幼児期の具体的な経験を知ることが、自己の中の幼児理解の基礎を広げるという考えに基づいた研究である。安倍川ら(1988)⁵⁾は、適切な実践には、記録をとることによって、幼児の行動の客観的な把握と、それに基づく内面の解釈をする態度を養う必要があると述べる。このような保育者に求められる「子ども理解」を前提として、学生である実習生にも、実習経験を通して、直感的理解を養うとともに、観察記録をとることによって幼児を客観的に把握することが大切であるという考えのもと、実習生の観察記録から幼児理解の実態を明らかにする研究⁶⁾を行った。中島(1990)⁷⁾は、学生が実習前に子どもと遊ぶ経験を通して、子ども理解を促し実習意欲を高める効果を期待して、実習前の事前学習を検討した。保育者として望ましい子ども理解が育つためには、直接子どもと関わり遊びながら子どもを理解する力を身につける必要があるとし、学生が参加的観察と第

三者的観察を重ねることによって、どのような子ども理解を身につけたかを、学生が作成した実習記録をもとに分析⁸⁾を行った。

佐藤ら(1989)⁹⁾は、実習生の「何を観察したらよいかわからない」という報告を踏まえて、幼児の実態に合った理解を導く課題意識(情報)を検討するため、担任教師の持つ保育上の課題意識を実習生にも持たせた場合、実習生の観察内容及び幼児への理解はどのように変化するかを明らかにすることを目的として研究を行った。さらに、事実関係と結びつく推察を導くことを目指して、幼児をめぐる記録前後の状況や記録時の保育空間に関心を払うことによって、実習生の記録の傾向がどのように変化するか¹⁰⁾を見出そうとした。清水ら(1997)¹¹⁾は、幼児理解を深めるためには学生が多様な援助のあり方に気づくことが重要であるとし、学生の幼児理解と援助の関連を考察することで、学生の保育力を高めるための指導法について検討した。木内(2000)¹²⁾は、子どもの主体性を尊重し、環境による保育を推進するためには、まず子ども理解として、「子どもを見る目」を確かなものにする必要があると述べる。そこで、学生の实習記録を取り上げ、「子どもを見る目」がどのように変わり、深化するかを検討¹³⁾した。

以上の研究から、「子ども理解」は、保育現場での経験に乏しい学生に不足する資質であるため、保育者として保育現場に出る前に身につけることが望ましいとされていたことが考えられた。さらに、どのような「子ども理解」を身につけさせるかだけな

表 2 【解釈】一覧 ※出現年代順

【解釈】	該当年代の期間	文献件数
【保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」】	1977～2009	28
【保育記録によって理解可能な「子ども理解」】	1987～1994	4
【保育者に必要かつ深化すべき能力としての「子ども理解」】	1987～2002	12
【保育者養成における評価ツールとしての「子ども理解」】	1994～2007	13
【文化的差異を有する「子ども理解」】	1997	1
【親-保育者間でずれが生じる「子ども理解」】	1999	1
【「気になる子」のための「子ども理解」】	1999～2002	7
【保育者・保育内容の評価ツールとしての「子ども理解」】	2001～2008	4
【保育者による「子ども理解」の実態】	2003～2008	3
【子ども-保育者間の関係に変容をもたらす「子ども理解」】	2004	1
【保育者による「子ども理解」の専門性】	2005～2007	3
【遊びを中心として捉える「子ども理解」】	2005	1
【親による「子ども理解」の実態】	2009	1

く、どのように「子ども理解」を深め、変容させるかが、学生段階にも求められていた様相が捉えられる。学生が「子ども理解」を身につけるためには、実習という実践の場が重要であり、実習での学びと学校での学びを結びつけることに意義があるということが、保育者養成に携わる者の間で共通理解されていたことが考えられた。「子ども理解」という言葉が保育者養成段階においても普遍的であった様相が捉えられる。

【保育記録によって理解可能な「子ども理解」】

吉島ら（1987）¹⁴⁾は、個人レベルの記録には、子どもたち全体が見えにくいという課題があると、他児との関係や、他の活動との関係の中で一人の子どもを捉えることによって、その子どもの活動の意味や問題が見えてくる可能性を示唆する。そこで、園庭や園舎等の「場」を描いた1枚のボードを用いて、子どもの活動や氏名を書くといった、「ボード法」という記録の方法の有効性を検討¹⁵⁾した。岩佐ら（1988）¹⁶⁾は、10分間の行動観察記録から、行動の全体の姿や保育の方法がわかる「流れ図」を作成し、個々に応じた保育実践につなげることを目的とした。河邊（1994）¹⁷⁾は、保育者の記録が次の保育のベースとなることを踏まえ、記録の形式が保育者に何らかの視点を提示し、保育全体を俯瞰することを促す可能性を示唆する。そこで、一つ一つの遊びが全体とのかかわりの中で展開されることの意味を検討するため、保育の全体が俯瞰できる記録の検討¹⁸⁾を行った。

以上の研究から、「子ども理解」の深化や変容を探る手段としては、保育記録の様式を検討したり、保育記録の記述内容の変化を捉えたりする傾向にあることが示された。保育者の「子ども理解」が、記録に現れるものであるとともに、記録の様式次第で、「子ども理解」に違いがみられると考えられていたことが示唆される。保育記録を中心に保育者の「子ども理解」を捉えようとする傾向が示されたことから、【保育記録によって理解可能な「子ども理解」】という解釈をした。

【保育者に必要かつ深化すべき能力としての「子ども理解」】

関口（1997）¹⁹⁾は、保育者の幼児の見方が変わるためには、幼児の側に立って、その気持ちを内側から捉えることが必要であり、保育者は幼児を多面的

に捉えより深く理解するために、幼児を捉える視点を交える努力をしていると述べる。そこで、保育者が幼児の外側に立って幼児を客観的に捉えることと、幼児の側に立ってその内的世界に共感することの二極の間で、どのような捉え方をしながら幼児の見方が深まっていくかについて、幼児の行動記録をもとに検討²⁰⁾した。志賀（1988）²¹⁾は、幼稚園教師が幼児の気持ちや行動をどのように捉え、どのようなかわりの保育をしているかという実態について、幼児理解の観点から明らかにするための調査を行い、保育経験を積むことによってどのような変化が見られ、どのように深まっていくのかを報告している。

これらの研究は、保育者が「子ども理解」を行う者であるという前提によって成り立つとともに、保育者が行う「子ども理解」は、変容することが望ましいという考えに基づいているといえる。つまり、「子ども理解」とは、保育者に必要な能力であることに加え、それらは深化すべき能力であるという共通理解が存在していたと考えられる。【保育者に必要かつ深化すべき能力としての「子ども理解」】における「子ども理解」という言葉の用いられ方を踏まえると、「子ども理解」の実相を問う以前に、保育者に必要な能力であるという必然性が先行していた状況がうかがえる。

【保育者養成における評価ツールとしての「子ども理解」】

【保育者養成における評価ツールとしての「子ども理解」】では、研究のキーワードや研究結果として「子ども理解」という言葉が用いられる傾向にあった。研究内容としては、実習や授業を通して、学生がよりよい効果を得られるための方法を探ることを主題とする研究が多くなされている。例えば、宮崎ら（1995）²²⁾は、演習での指導法の教授過程にみられる学生の意識のうち、学修開始時の意識を明らかにする研究を行った。さらに、宮崎（1997）²³⁾は、その後の研究を通して、演習形態での授業の在り方とその機能を検討するために、演習形態の教授法における学びについての学生側と教授側の「ずれ」とその要因を検討した。三好ら（2005）²⁴⁾は、乳児保育Ⅱの授業で行う、模擬保育による学生の学びを明らかにし、実践力を養う授業の内容や方法の改善のための資料を得ることを目的とした。清原ら（1996）²⁵⁾は、実習体験での不安の変容を分析することで、学生の保育力を高める手立てを検討する目的

で研究を行った。迫田(1998)²⁶⁾は、学生が、初めての実習を通して学んだものを具体的に探るため、学生の実習記録を活用しながら検討した。

これらの研究では、「子ども理解」を中心に扱うわけではなく、得られた結果の一つとして「子ども理解」が位置づけられている。このことは、保育者養成における授業や実習に関わる評価を行うことにおいて、「子ども理解」という言葉が、学生にとっても、養成する側にとっても、保育の実践力をイメージする際に用いやすい言葉であったと捉えることができる。「子ども理解」という言葉に対して、評価の指標としても応用できる解釈がなされていたことが示唆される。

【保育者・保育内容の評価ツールとしての「子ども理解」】

村岡(2001)²⁷⁾は、子どもの運動に対する興味の変化とその要因を分析し、保育者の指導・援助のあり方や環境づくりへの示唆を得ることを目的とした研究の中で、保育者による入園当初的確な子ども理解に基づいて、受容したり、見守ったり、粘り強く働きかけるといった指導によって、幼児の運動場面での遊び意欲の形成をもたらすとした。保育者による「子ども理解」に基づいた子どもへのかかわりが、結果的に子どもの姿の変容を促すということである。岡花ら(2008)²⁸⁾は、保育者が自らの実践を振り返る手段の一つとして、エピソード記述法を取り上げ研究を行った。岡花ら²⁹⁾は、「書いただけ」で終わらせないために、保育実践から、エピソード記述を書き、カンファレンスを経て一定期間をおいてから、もう一度そのエピソードを書き直し、再び保育実践という一連のプロセスによる省察の方法論を検討し、その可能性について明らかにすることを目的とした。財部(2003)³⁰⁾は、保育者による子ども理解が与える、保育所の食事や排泄指導への影響や変化を明らかにし、基本的な生活習慣の指導が円滑に行われるための要因を検討した。「子ども理解」は保育者が行う保育に何らかの影響を与えるものであるという認識と、「子ども理解」が保育内容の向上に資するものであるという認識が併存していたと考えられる。

これらの研究からは、保育実践力の向上と子どもへのより良い保育を図るために、「子ども理解」という一つの指標に基づいて保育者の保育を評価する傾向が捉えられる。「子ども理解」に基づいた保育をす

ることの望ましさを示すとともに、よりよい保育を行うということは、よりよい「子ども理解」をすることから始まるという考えを派生させる可能性が考えられた。【保育者・保育内容の評価ツールとしての「子ども理解」】が生成されたことは、「子ども理解」に関する研究がある程度確立したために、評価ツールとしても応用できる言葉として位置づけられたと解釈することもできる。

【子ども-保育者間の関係に変容をもたらす「子ども理解」】

鶴巻ら(2004)³¹⁾は、保育者がどのように子ども理解を深めるかが大きな課題であると同時に、子どもと保育者がわかり合うことでより深い理解につながるのではないかと述べている。そのため、その子をよく知るために、今までの様子や、出来事、その子の背景になるものをよく知ったうえでエピソード記録を記述し、子どもと教師間の関係の変容について検討³²⁾した。

以上の研究は、「子ども理解」は、保育者による行為ではあるものの、保育者と子どもの相互行為によって成り立つというような、新たな方向性を示唆する。保育者が子どもを理解することだけが「子ども理解」ではなく、保育者が子どもを理解するように、子どもも保育者を理解することこそ、深い「子ども理解」となるという発想なのではないだろうか。子どもの姿が変容するだけでなく、子どもと保育者の関係そのものにまで変容をもたらす可能性が「子ども理解」という行為に含まれると解釈することができる。

3. 概念的に「子ども理解」を位置づける研究

本研究で用いる概念的に「子ども理解」を位置づける研究とは、「子ども理解」の特徴や様相に焦点を当て、「子ども理解」そのものを捉えようとする研究を指す。概念的に「子ども理解」を位置づける研究は、7つの【解釈】に分類された。

【文化的差異を有する「子ども理解」】

【文化的差異を有する「子ども理解」】に該当する研究は、佐藤ら(1997)³³⁾による、日本とアメリカの保育者を対象として、両者の「子ども理解」の違いを文化的に検討しようとした研究である。この研究は、保育者の子どもとの関わりが国々によって異なるのであれば、「子ども理解」にも違いがみられる

可能性があるという考えに基づいている。佐藤ら³⁴⁾は、保育者の「子ども理解」が文化的に異なる可能性があることから、保育者の「子ども理解」を文化的・社会的・歴史的側面から検討することの重要性を述べている。「子ども理解」を単なる保育者の行為としてだけでなく、「子ども理解」そのものを捉える際の視点として、文化的差異に着目した研究であると解釈した。

「子ども理解」を国際比較するとしたら、文化的差異だけでなく、方法的な違いを検討することもできたはずである。しかし、以上の研究は、「子ども理解」の違いが生じる背景には、保育者である一人の個人としての文化的・社会的・歴史的側面の差異が含まれるのではないかという、方法的な違いとは異なる視点から捉えようとしている。このように「子ども理解」の文化的差異を捉えようとするところこそ、研究者の解釈が表れた結果でもありと考えられ、「子ども理解」という言葉が有する多義的な側面を示唆すると考えられた。これまでの普遍性とは異なり、「子ども理解」という言葉に含まれる多義的な要素が現れ始めたと考える。

【親-保育者間でずれが生じる「子ども理解」】

矢澤ら(1999)³⁵⁾は、「子ども理解」の焦点として、子どもの気質評価に着目して研究を行った。保育者による気質評価と、その子の親による気質評価には、どのような側面にどのように「ずれ」が起こるのかを検討³⁶⁾するための研究である。

親と保育者間の「ずれ」を明らかにするために、両者の「子ども理解」の実態を捉えようとした研究であると解釈できる。また、何かに影響をもたらすものとして「子ども理解」という言葉を用いるのではなく、「子ども理解」そのものに焦点を当てることで明らかとなる事実に関心が向けられた研究でもある。このような、「子ども理解」の実相に焦点が向けられた背景には、保育者が行う、行為としての「子ども理解」の研究が進むことにより、ある程度の知見が蓄積された結果であると考えられた。そして、矢澤らの研究において、保育者と親が対象となったように、保育者による「子ども理解」の重要性をより明示するために、異なる立場による「子ども理解」が比較対象として位置づけられたと解釈する。

【「気になる子」のための「子ども理解」】

井口(1999)³⁷⁾は、担任保育者が「気になる子」

として抽出した子どもを対象として、対象児の表現内容と表現欲求や表現構成力について検討するとともに、日常生活の自立度と遊びなどでの対人的交わりにみられる傾向を検討する研究を行った。渡邊ら(2000)³⁸⁾は、言葉や行動に問題を抱えた幼児への早期発見と早期療育のために、教師からみて、行動や言動が気になる幼児とは、どのような発達プロフィールを持つ幼児なのかを検討した。七木田ら(2000)³⁹⁾は、保育者の保育観について、障害児保育にかかわる意識から類型化を試み、「ちょっと気になる子」への具体的な特徴について検討した。さらに、小川ら(2001)⁴⁰⁾は、保育者が気になる子どもを受容する過程を把握する方法の検討を行い、財部(2002)⁴¹⁾は、保育者が発達障害児をどのように理解し、保育的な働きかけを行うのかを検討した。

これらの研究は、保育実践において、個別の対応が必要であるという認識と、そのために活用できる技術が「子ども理解」であるという認識の相互作用により、ある特定の子どもに対する特別な「子ども理解」の実相を捉える必要性が生じた結果行われたと考えられる。そこで第一に注目されたのが、「気になる子」と称される特定の子どもということになる。これまでの研究による、子ども全般に対する「子ども理解」の普遍性の蓄積によって、その普遍性の集団から外れた「気になる子」が「子ども理解」の対象として位置づけられたのではないだろうか。特別な枠の中で「子ども理解」の実態を解明する必要性が捉えられたため、【「気になる子」のための「子ども理解」】という概念的な解釈に至った。また、【「気になる子」のための「子ども理解」】は、これまでのような子ども全般に対する「子ども理解」とは異なることから、保育・幼児教育における「子ども理解」の位置づけとして、特別な要素を含み始めた転換を示すものでもあったと考えられた。

【保育者による「子ども理解」の実態】

【保育者による「子ども理解」の実態】が抽出されたことから、「子ども理解」そのものに焦点が当てられ始めた傾向を捉えることができる。金(2003)⁴²⁾は、保育の場ではどのような子ども理解がなされ、保育の場における子ども理解の特徴はどのようなものなのかを検討した。吉村(2003)⁴³⁾は、保育者が保育に関する語りを通して理解できる事柄は、保育者自身の行う子ども理解の省察過程であり、既成の理論とは異なるとして、保育者の子ども理解および

援助についての意識化と、語りにおける他者との相互作用の様相を明らかにすることを目的として研究を行った。岡田ら（2008）⁴⁴⁾は、筆者自身が保育者であり、研究対象となるという前提の下で研究を行った。その中で、保育者である私（筆者）がどのようなプロセスで幼児を理解しているのかに着目するとともに、同僚保育者による影響を考察した。

これらの研究では、保育者が行う「子ども理解」という行為に対して、方法ではなく、理論として、その実態を解明しようとした研究であると解釈した。つまり、「子ども理解」をすることが行為としてだけでなく、何らかの特殊性を含むのではないかというような、一つの概念として認識し始められたことが考えられる。保育・幼児教育において、「子ども理解」をより高度な専門性として位置づけるため、「子ども理解」に対する解釈が変容し始めたことと示唆される。保育・幼児教育において、「子ども理解」という言葉が普遍的でありながらも、行為としての「子ども理解」とは区別することができ、特別な要素を含むものでもあるため、概念的に「子ども理解」を研究することの意義が見出されたと捉えることができる。

【保育者による「子ども理解」の専門性】

野口ら（2005）⁴⁵⁾は、日常の保育実践では保育者の意識に上らない暗黙的な実践知を明らかにするため、良い保育者、良い実践に関する保育者自身の言葉を質的に分析した。その後、野口ら（2007）⁴⁶⁾は、幼稚園と小学校の教師の専門性における共通点・相違点を明らかにするため、同一語に対する捉え方の比較検討を行った。検討対象となった語の一つとして「子ども理解」が含まれているという調査である。結果として、幼稚園教師は子どもの内面に関する読みや共感性など、教師側の理解や共感的姿勢を重視しているが、小学校教師は子どもとの直接的関わりそのものを重視しているという相違点を考察した⁴⁷⁾。この研究は、「子ども理解」という共通の言葉であっても、属性による捉え方の違いがあることを示しており、保育者の専門性を際立たせるような研究であるといえる。

保育者の専門性への関心の高まりによって、専門性の一つとして「子ども理解」が認識され、研究の対象となったことが考えられた。保育者の専門性という言葉の一般化とともに、「子ども理解」にも保育者独自の専門性が含まれるという認識が生じた結果であると捉える。保育者の専門性の一つとして、「子

ども理解」の意義を際立たせるためには、先に述べた、【保育者による「子ども理解」の実態】のような、「子ども理解」の実相を示す必要があり、「子ども理解」そのものへの研究を進める必要性が高まったことも予想される。保育・幼児教育において、「子ども理解」という言葉の位置づけがより重要性を増し、保育者の専門性を示す重要な価値が見出され始めたことと解釈した。

【遊びを中心として捉える「子ども理解」】

住野ら（2005）⁴⁸⁾は、保育場面における幼児の「遊び」について、関係活動モデルを用いて分析を行うことで、子どもの実際の姿から個々人の保育課題を見出し、遊びの分類リスト表の再検討を行いながら、カリキュラム作成の過程について考察した。その考察の中で、カリキュラム作成において、個々の保育課題を明らかにすることは、目の前にいる子どもたちの姿から子どもの現在の姿（活動や関係、発達など）を捉えることによって、どのような課題を得られるのかを明らかにし、それが次の指導計画の根拠になる⁴⁹⁾とした。

以上の研究は、保育者が子どもの遊び場面から捉えることができる子どもの姿こそ、保育者が行う「子ども理解」の根拠であると示唆する研究である。幼児を理解することが保育の出発点である⁵⁰⁾とされる、その具体的な出発点として、「遊び」に焦点を当てられたとも解釈できる。子どもの何を理解することが「子ども理解」となるのかという問いに対して、研究の焦点によって左右される可能性を暗示した研究であるとも考えられた。

【親による「子ども理解」の実態】

金子ら（2009）⁵¹⁾は、中学校家庭科の保育の授業を保護者に公開した効果について検討するため、中学生の保護者と地域の幼稚園に通う幼児の保護者を対象として研究を行った。そのため、現職の保育者を対象とした研究における「子ども理解」とは異なるニュアンスを含む研究であるが、このことこそ、「子ども理解」の汎用性を示す研究であると考えている。さらに、金子ら⁵²⁾は、家庭科の保育に関する授業を保護者にも公開することで、中学生だけでなく保護者の幼児理解を広げることができるのではないだろうかと述べており、保護者も「子ども理解」を行う者であるという認識をもっていたことがうかがえる。

保育・幼児教育において多用されてきた「子ども

理解」という言葉が、子育てをする親にまで拡大して用いられるようになったことが示された。子どもの何かを理解したり、捉えたりすることにおいて、「子ども理解」という言葉は、行為者の属性を問わず用いることのできる言葉であったと解釈できる。

V. まとめと今後の課題

本研究の結果から、「子ども理解」という言葉が、行為的研究から、徐々に概念的研究にまで幅を広げ、それぞれの位置づけから研究が進められてきたことが示された。また、行為的と概念的に位置づけられる研究における、年代ごとの傾向の違いも捉えられた(表3)。

本研究において、最初の研究として抽出されたのは、江波(1977)⁵³⁾による研究であった。解釈としては、【保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」】であり、行為的研究として解釈した。江波を筆頭に、本研究において抽出された行為的研究からは、保育者が当たり前に行ってきた「子ども理解」をどのように向上させ、深化させるのか、ということに主眼を置く様相が捉えられた。「子ども理解」の特殊性は捉えられなかったため、「子ども理解」の普遍性によって「子ども理解」を向上させるための研究がなされていたのではないかと考える。そして、ある程度の知見が蓄積された後には、【保育者養成における評価ツールとしての「子ども理解」】や【保育者・保育内容の評価ツールとしての「子ども理解」】のように、「子ども理解」を用いて保育そのものの評価がなされることとなった。「子ども理解」に関する様々な研究によって、「子

ども理解」という言葉の普遍性が確立したと考える。

行為的研究では、【保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」】が、年代を追うごとにその件数が増えている点の特徴として挙げられる。保育者養成段階の学生の「子ども理解」の重要性が根強く存在していたことを示すとともに、保育者としての「子ども理解」の重要性が研究者や現職の保育者たちの中で共有され続けていることを示唆する。現職の保育者に求められるのであれば、学生段階から身につけることが望ましいといった考えに基づいているのではないだろうか。それほどまでに、「子ども理解」という言葉が、保育者の行う保育行為の中心に位置づいていたことが考えられた。

概念的な研究は、佐藤ら(1997)⁵⁴⁾の研究を筆頭に、1990年代後半から増加傾向にある。概念的な研究では、「子ども理解」とはどのようになされるものなのかという特徴を捉えようとしたり、「子ども理解」そのものの実態に焦点を当てたりする研究がなされている。行為とは区別して「子ども理解」のそれ自体を捉えようとする流れが生まれつつあることが示された。これまでの「子ども理解」に関する研究から、「子ども理解」の行為としての知見が蓄積され、ある程度の枠組みが形成された結果であると考ええる。このように、行為的研究から、概念的な研究に発展を遂げた様相からは、より厳密に「子ども理解」を捉え、より慎重に「子ども理解」を用いようとする、保育・幼児教育の流れができていることが考えられる。

「子ども理解」という言葉は、いつのまにか普遍的なものとして保育・幼児教育の中に存在し、保育・幼児教育に関わる者にとって馴染み深く、扱いやす

表3 年代ごとの【解釈】の分布

		【解釈】	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代
行為的	現職保育者	【保育記録によって理解可能な「子ども理解」】		2	2	
		【保育者に必要かつ深化すべき能力としての「子ども理解」】		2	7	3
		【保育者・保育内容の評価ツールとしての「子ども理解」】				5
		【子ども-保育者間の関係に変容をもたらす「子ども理解」】				1
	保育者養成段階の学生	【保育者になるために必要な資質・能力としての「子ども理解」】	1	3	11	13
		【保育者養成における評価ツールとしての「子ども理解」】			8	4
概念的		【文化的差異を有する「子ども理解」】			1	
		【親-保育者間でずれが生じる「子ども理解」】			1	
		【「気になる子」のための「子ども理解」】			1	6
		【保育者による「子ども理解」の実態】				3
		【保育者による「子ども理解」の専門性】				3
		【子どもの遊びを捉えるための「子ども理解」】				1
	【親による「子ども理解」の実態】				1	

い言葉となっている。そのため、保育実践への示唆を得るために、行為的な研究として多用されてきたことは明らかであった。しかし、近年の研究動向からは、概念的な研究が増加傾向にあり、「子ども理解」のそれ自体を焦点として研究する必要性が高まっていることを捉えることができた。

本研究では、「子ども理解」に関する研究が顕著に増加する以前の、2000年代までを調査対象としたことで、近年、「子ども理解」という言葉が多用されるようになった背景を捉えることができた。普遍性の高い「子ども理解」という言葉から、特別な要素を含む言葉としても位置づけられるようになったことから、言葉の使用者による「子ども理解」という言葉の多義的な側面や言葉としてのゆらぎを示したともいえる。この多義性やゆらぎは、考え方によっては、「子ども理解」という言葉の意味が確立していく途中であるとも考えられた。そのため、今後は、2010年以降の研究を分析することにより、「子ども理解」の近年の研究動向を捉えるとともに、保育・幼児教育における「子ども理解」の位置づけの全体像をより明確に示すことを課題とする。

引用文献

- 1)文部科学省(2020)『幼児理解に基づいた評価』チャイルド本社
- 2)前掲 1
- 3)前掲 1
- 4)江波淳子(1977)「回顧的記述法による幼児理解へのアプローチ」『日本保育学会大会研究論文集』(30)、P.229
- 5)安部川由紀、佐藤真弓、楊玉珍、許明達、近藤充夫、小川博久、井口太、岡島京子、栗原泰子、平山許江(1988)「教育実習生の幼児理解に関する研究(I)：3年次実習における幼児観察レポートの分析を通して」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、pp.686-687
- 6)前掲 5
- 7)中島紀子(1990)「保育実習事前学習の一形態(その2)：子ども理解のための参加的観察と第三者的観察の併用」『日本保育学会大会研究論文集』(43)、pp.294-295
- 8)前掲 7
- 9)佐藤真弓、安部川由紀、加藤純子、山本麻記子、近藤充夫、小川博久、井口太、岡島京子、栗原泰子(1989)「教育実習生の幼児理解に関する研究(II)：3年次実習における幼児行動観察記録の分析を通して」『日本保育学会大会研究論文集』(42)、pp.454-455
- 10)前掲 9
- 11)清水陽子、岩田美穂子、松隈玲子(1997)「保育者養成における幼児理解を深める教授法の研究(1)：教育実習事前事後指導を中心に」『日本保育学会大会研究論文集』(50)、pp.526-527
- 12)木内英実、増田まゆみ、西方栄(2000)「実習日誌を通しての子ども理解の変化 / 保育者養成における実習教育」『日本保育学会大会研究論文集』(53)、pp.608-609
- 13)前掲 12
- 14)吉島裕美、近藤千恵子、内藤昭子、石橋すみえ、千羽喜代子、中村悦子、平井信義(1987)「子どもの自主性を育てる保育者の援助(第1報)：主活動分析による子ども理解」『日本保育学会大会研究論文集』(40)、pp.100-101
- 15)前掲 14
- 16)岩佐崇子、勝浦昭二、釜内哲子(1988)「幼児研究について：幼児理解のための流れ図の研究」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、pp.128-129
- 17)河邊貴子(1994)「幼児理解と保育記録の在り方 その(4)：保育の全体をとらえる視点と記録の形式について」『日本保育学会大会研究論文集』(47)、pp.506-507
- 18)前掲 17
- 19)関口はつ江(1997)「保育経過に伴う保育者の幼児理解の変容」『日本保育学会大会研究論文集』(40)、pp.664-665
- 20)前掲 19
- 21)志賀智江(1988)「幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発に関する研究(その2)」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、pp.286-287
- 22)宮崎豊、野本茂夫、石川清明、益田勢津子、関岡節子、吉田雅子、根津明子(1995)「保育者養成における幼児理解と指導法の教授に関する実践的研究(4)：「保育指導法演習」の内容と学生の援助について」『日本保育学会大会研究論文集』(48)、pp.200-201
- 23)宮崎豊、野本茂夫、石川清明(1997)『日本保育学会大会研究論文集』(50)、pp.530-531
- 24)三好年江、石橋由美(2005)「授業「乳児保育II」の模擬保育から学生が学んだこと」『新見公立短期大学紀要』26、pp.151-160

- 25)清原貴子、菱谷信子(1996)「保育者養成における子ども理解と保育実践力に関する研究(2)：保育所実習体験を通しての学生の不安の変容の視点より」『日本保育学会大会研究論文集』(49)、pp.970-971
- 26)迫田圭子(1998)「学生が初めての実習で「目の当たりにしたもの」、「理解したもの」」『人間の福祉：立正大学社会福祉学部紀要』(4)、pp.119-143
- 27)村岡眞澄(2001)「運動遊びに意欲的でない幼児の変容のプロセスと保育者の指導及び他の要因との関連」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』(4)、pp.95-101
- 28)岡花祈一郎、杉村伸一郎、財満由美子、松本信吾、林よし恵、上松由美子、落合さゆり、山元隆春(2008)「「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討」『学部・附属学校共同研究紀要』(37)、pp.229-237
- 29)前掲 28
- 30)財部盛久(2003)「統合保育における自閉症圏障害児に対する食事および排泄の指導と保育者の子ども理解」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』(5)、pp.43-55
- 31)鶴巻直子、杉浦智美、加藤純子、加藤和成、加藤惟一(2004)「子ども理解がもたらす子ども、教師間関係の変容」『日本保育学会大会発表論文集』(57)、pp.270-271
- 32)前掲 31
- 33)佐藤喜代、鈴木正敏(1997)「保育者の子ども理解：子どもとのかかわり」『日本保育学会大会発表論文集』(50)、pp.298-299
- 34)前掲 33
- 35)矢澤圭介、栗崎久美子、萩原亜希、横山直美、海沼和代(1999)「子どもの気質評価の親—保育者間での「ずれ」について—その 1：保育者の子ども理解への応用—」『立正大学社会福祉研究所年報』(1)、pp.137-152
- 36)前掲 35
- 37)井口均(1999)「園生活における観察資料を通しての幼児理解：2名の幼児についての事例分析」『長崎大学教育学部紀要 教育科学』(57)、pp.15-32
- 38)渡邊純、田中裕美子、白邦和子、河浦由佳子、佐藤利一、出雲美枝子(2000)『日本保育学会大会発表論文集』(53)、pp.348-349
- 39)七木田敦、水内豊和、増田貴人(2000)「保育者の子ども理解に及ぼす要因の検討—「ちょっと気になる子ども」へのかかわり方から」『広島大学教育学部紀要 第三部、教育人間科学関連領域』(49)、pp.339-346
- 40)小川圭子(2001)「保育者の子ども理解に関する一考察 (1)：気になる子どもを受容する過程」『日本保育学会大会研究論文集』(54)、pp.716-717
- 41)財部盛久(2002)「統合保育における自閉症圏障害児の行動と保育者の子ども理解」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』(4)、pp.29-49
- 42)金瑛珠(2003)「保育の場で育つ、ということ (3)：“子ども理解”ではなく、“その子理解”の中で育つ」『日本保育学会大会研究論文集』(56)、pp.34-35
- 43)吉村香(2003)「保育者が語る子ども理解と援助」『日本保育学会大会発表論文集』(56)、pp.66-67
- 44)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—」『保育学研究』46(2)、pp.169-178
- 45)野口隆子、小田豊、芦田宏、門田理世、鈴木正敏、秋田喜代美(2005)「保育者の持つ“良い保育者”イメージに関する ビジュアルエスノグラフィー」『質的心理学研究』4(1)、pp.152-164
- 46)野口隆子、鈴木正敏、門田理世、芦田宏、秋田喜代美、小田豊(2007)「教師の語りを用いられる話のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」『教育心理学研究』55(4)、pp.457-468
- 47)前掲 46
- 48)住野紀子、富岡量秀、奥村隆介、玉置哲淳(2005)「観察事例からカリキュラム編成への試み—関係活動モデルによる分析を通して—」『エデュケア』(25)、pp.47-64
- 49)前掲 48
- 50)前掲 1
- 51)金子京子、倉持清美、阿部睦子、妹尾理子、望月一枝(2009)「中学校家庭科の保育授業を地域にひらくことの可能性」『日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集』52(0)、pp.1-1
- 52)前掲 51
- 53)前掲 4
- 54)前掲 33