

子ども理解におけるズレの過程と要因

—保育記録における「その子らしさ」の表記に着目して—

棚橋裕子*

(名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科)

キーワード：子ども理解 その子らしさ 保育記録 ズレ

1. 問題と目的

本研究では、保育者であった自らの保育記録の分析を通して、保育者による子ども理解のズレの過程と要因について明らかにしていく。

保育現場における子ども理解（以下、幼児理解と同義）は、「保育の出発点となり、一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出され」（文部科学省 2019）ることから、保育者にとって「保育の質を規定する重要な力量」（岡田・中坪 2008）である。また、保育者には、「子どもが主体性を発揮しながら活動に向かえるよう常に日々の幼児の生活する姿を捉え、個々の発達の特性に応じた指導を行うこと」（文部科学省 2018）が求められる。しかし、子ども理解は高い専門性を必要とする作業である。子どもの言動には一人一人異なる意味や背景が考えられ、それは必ずしも可視化されるものではない。そのため、保育者は、可視化されない子どもの心の動きにも気づき、個々に応じた対応が必要になる。小川（2000）は、「幼児の活動を見ることを通して、幼児の自己形成の動機の筋道を探り出すこと」に子ども理解の目的があると述べる。ただし、必ずしも幼児が明確な目的意識や意図をもって外面的な行動をするわけではないため、幼児の内的志向性を含め幼児の行動を観察しその意味を追求していく必要性も示唆している（小川 2000）。

保育者による子ども理解の研究についてはこれまでも多様な知見が明示されてきた。例えば、経験年数による幼児理解の視点や捉え方の違い（高濱 1997, 佐藤ら 2014, 佐藤ら 2017）、子ども理解の契機やゆきづまりの構造（佐藤ら 2019, 上村 2021a）、同僚保育者との関係性による子ども理解や捉え方への影響（岡田ら 2008, 濱名 2020）があげられ、これらは、子どもの周辺環境や構造的要因を含めた見方と言える。他方で、保育者と子どもの相互関係性から捉えた理解のプロセス（林 2009, 上村 2019）、保育記録を通した子ども理解（岡田 2005, 岡田ら 2008, 佐藤 2011, 林 2012, 岡田 2014, 岡田 2020）などは、子どもとの関係性から保育者が自らを省察したもので、保育者の当事者性が強く表れるものと捉えることができる。保育者が子どもを理解する、理解しようとして「よく見る」という場合について河邊（2001）は、小川（2000）による幼児理解が援助行為の一部であるとの論に依拠した上で、「かかわりを前提として子どもと向き合っており、当事者意識が極めて高い」と述べる。保育者は、援助を行う中で子どもとの関係性を経ながら自分自身を含めて子ども、ひいては保育を捉え直す行為を繰り返しながら理解を深めているのである。

一方で、保育者には保育を通してみえる「その子らしい」姿があると考えられる。佐藤（2017）は、保育という営みにおいては、保育者にとっては意識化されない「当たり前」とする保育ならではの捉え方があり、「子

*責任著者

棚橋裕子 tanahshi@nayoro.ac.jp

どもの思い」に対して「あのこと」と思いあたる事象が少なからずあり、それは、保育行為を繰り返していく中で身に付いていくものだと言える。筆者の保育記録に散見する「その子らしさ」の記述においても、日々の生活を通して得た「その子」の性格、遊びの志向性や表現方法、またそれらを通して構築される人との関係性などの情報は経験知や実践知から引き出されており、「その子らしさ」を裏付けるに足る保育者の専門性であると言えるだろう。

では、改めて「その子らしさ」とはどのように捉えるべきだろうか。大野（2008）によれば、子どもを観察する時点によって一貫性のあるふるまいが見られるわけではなく、一つ一つのエピソードの積み重ねによって生まれるものであり、その子の特徴の1つであると述べる。そのことは、服部（2021）の「「その子らしさ」は集団（相手や場面）によって多様に表れる姿を「重ね合わせ」て縦断的に観察するなかでみえてくる」ものであることや、岡田ら（2008）の「私の中のその子」が常に私の中で修正を続け新しいその子の理解につなげていくもの」と共通する位置づけが見えてくる。一方、薄田ら（2012）は、重松鷹泰の論に依拠しその子らしさを「個性的思考」と同定し、個人の志向の中核をなし、本音に相当するものであるが、人によってなかなかあらわにはならないものであると述べる。すなわち、「その子らしさ」とは、多面性や多義性、流動性をもった状況に依拠した様相であること、それは、保育という集団生活においては、人、モノ、コトとの関係性の中で互いに影響し合いながら、見えたり見えなかったりするのだろう。しかし、そうであればなおさら、集団の規模が大きな日本の保育において保育者は、「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行う」（文部科学省 2018）ことの難しさにゆきつく。冒頭でも述べたように、子ども理解は保育行為の出発点であるが、「子ども理解の軸がズレていくことで保育の軸がズレていく」（河邊 2005）ような経験は、保育者であれば誰しもが一度は経験したことがあるだろう。

保育者による子ども理解のズレは、若手保育者を対象とした研究が多く（上村 2018, 加藤 2017）、これらについては、「経験年数を積み重ねるにつれて、子どもを相互的かつ敏感に理解することができ」、「右肩上がりの傾向が示され」（上村 2018）るという。一方、久留島ら（2020）による中堅保育者を対象とした調査では、「保育記録をリライトする時にズレが可視化できて、それが学びでもあるし、面白さ」にもつながっていくという結果が示された。また、子ども理解は、時間を経て変容していくことから、保育者自らが子ども理解を問い直すことの意義についても触れている（久留島ら 2020）。

以上のことから、本研究では、「その子らしさ」の記述を軸に筆者自身の保育記録の分析を行う。そして、そこから浮かび上がる「私」という保育者の語りを通して、子どもの理解がズレていく過程と要因を検討することを目的とする。

2. 方法

2-1. 分析の対象

分析対象は、筆者が幼稚園教諭（以下、保育者と同義）として勤務していた際に個人的に記していた自身による保育記録である。勤務園には、公的に日常の保育記録に係る取り決めや様式はなく、個々の教員の裁量に任されていた。そのため、筆者は、河邊による『保育マップ型記録』、並びに東京学芸大学附属幼稚園の保育記録様式（図1）を参考に、勤務園の生活の流れや環境に合わせて自身で作成した書式（図2）を用いて独自で記録様式を作成し、保育記録を行っていた。『保育マップ型記録』は、子どもの遊びを保育環境図の中にマッピングすることで遊びの志向性を空間的に捉える点にその特徴がある。この方法により保育者は、「過去」と「未来」それぞれを根拠とする幼児理解を連動して思考する意識が芽生えるとともに、遊びに対する援助の優先性判断が促される（河邊 2008）。また、アセスメントについては、東京学芸大学附属幼稚園の様式に則り、(A) 幼児の経験している内容、(B) 次に必要な経験、(C) 具体的な援助としての環境の構

3. 結果と考察

3-1. 事例の概略

事例についての概略を以下に示す。なお、事例内では筆者の記述において自身を「私」で統一して表記することとする。

【事例1】 「地図を確かめにいこう（4月）」

年中に進級して間もない4月、Wが保育室内で一人座って地図を描いていた。年少時に私から見えていたWはいつも活発に友達と動き回っている姿であったため、今のWの姿に違和感を抱いた。進級後の生活を何とか楽しんでもらいたいと考え、Wの描いた地図を使ってクラス全員で地域探検に出かけた。

【事例2】 「クジラの図鑑（5月）」

天気の良い日に、Wが一人で保育室で絵本を見て「クジラの絵を描きたい」と訴えてきた。クジラの載っている図鑑を探すことを提案したところ、ちょうど居合わせた友達と2人で図鑑づくりに発展していった。

【事例3】 「バケツ回し（6月）」

園庭に設置されたテントの屋根から落下した水を拭く作業をしていた保育者Cが、雑巾を絞ってたまった水をバケツに入れ、排水する際にバケツをグルグル回して楽しんでた。それを見たWと他の子どもたちは、「自分たちもやりたい」と訴える。進級から間もなく男児の自己主張が強くなり、争いが多くなっていたが、バケツ回しのためにすすんで順番を守り、面倒な作業を厭わず継続している様子が見られた。

【事例4】 「一番になれた（6月）」

進級後、クラスでの集団遊びに参加してこなかったWが、初めて“ジャンケンきしゃぼんぼ”に自ら参加し優勝することができた。Wは勝者の王冠を被り、友達に祝福され、とても喜んでた。その頃の私は、Wが園で見せる態度に「とりあえず見守る」姿勢を保っていたため、自主的に参加してきたことがとても嬉しく感じた。

【事例5】 「敵をやっつけよう（7月）」

絵の具遊びをした先に残った絵具を見て、子どもたちはペットボトルに入れ色水を作り始めた。大事そうにペットボトルを抱えて園庭に行った先で、Wらは友達に向かってペットボトルの色水を発射させトラブルを招いていた。楽しさを保ったまま用途を変えていこうと考えた私は、トイレトペーパーを束ねた先にお化けを付けてテントからぶらさげ、トイレトペーパーを溶かして落下させる遊びに切り替えた。

【事例6】 「虫になりたい（7月）」

数名の子どもが群がって蝶を捕まえようと毎日追いかけていたが、「本当はカブトムシとかクワガタとかを捕まえたいんだ！」と叫んだ男児がきっかけで、虫になって遊ぶための製作が始まった。私は、子どもが自分たちで作ったり修繕したりすることが可能な作業を選択し援助を行ったが、その日から2～3日の間、Wを含めた男児たちは虫の装飾を修繕しながら身に付けて遊んでいた。

【事例7】 「ガソリンスタンド（8月）」

複数名の子どもでガソリンスタンドを作ることになった。Wも参加し段ボールで1つのガソリンスタンドを作った。私の意図として、友達と共有してほしいという願いがあり1台のスタンドで製作を終えたのだが、給油をするためのホースをめぐるトラブルになる。そこで私がガソリンスタンドに関する役割分担を提案したところなんとかケンカは収まり、その後1週間ほどガソリンスタンドごっこが続いた。

【事例8】 「Wにつかまれ！（8月）」

クラスで川遊びに出向いた際に、緩やかな水流でも怖がる子どもがいた。私に助けを求めてくるが、安全を確認した上であえてすぐに直接的な対応をせずにいたところ、Wが率先して助けに出向いた。

【事例9】 「ヒゲ父さんのキャンプ（9月）」

「キャンプをしたい」と数名が言い出したことから、様々な道具をもってキャンプをするための場を設営した。子どもたちは、環境構成に必死だった段階から徐々に「キャンプごっこ」の想定が見られてくる中、Wの口にマジックで“ヒゲ”のようなものが描かれ「お父さん」だと言う。それを見た他の男児もどんどん真似てヒゲを描いていった。

【事例10】 「みんなで水をかけろ（9月）」

幼稚園の園庭でサンマ焼きをして食べた後片づけ時、保育者Cが炭を置いて熱くなったレンガに水をかけて冷やしていた。それを見た男児数名がおもしろがって参加してきた。参加の過程で、色々な道具を駆使し工夫しながら取り組む様子が見られ、Wも他児とともに長時間楽しんでた。

【事例11】 「Wの図鑑を見てみる（9月）」

園庭に大きなトンボが飛んできた。力を合わせて捕獲した後に子どもたちは「デカトンボ」と騒ぎながら観察をしていた時に、Wが「違う！これはオニヤンマだ！Wの図鑑を見てみる」と持っていた図鑑を開いてすぐにオニヤンマのページを見せた。

【事例12】 「栗ノートをつくろう（9月）」

園庭に落ちているクルミを見て、Wは「ドングリだ」と言い、「ニシドングリ」「シリドングリ」などでたらしめな名前を付け始める。友達もおもしろがって参加し、Wと一緒に見つけたドングリのでたらしめ名を紙に書いていく。

3-2. Wへの理解がズレていった過程と要因

1) イメージにはめることで得られる安心感から見えた「その子らしさ」

【事例1】「地図をたしかめにいこう」

・年少の時代のWとは違う姿（机に向かって絵を描いている）は初めて目にする光景で驚いた。
・「クラスの友達にWが頑張って描いた地図を知ってもらいたい」「Wにも頑張ったことで友達が喜ばれる嬉しさを味わってもらいたい」「Wが前のように活発に遊んでもらいたい」と願い援助を先走ってしまうことで、今ここで見えるWの姿を否定的にみてしまうことにつながった。

【事例2】「クジラの図鑑」

・「友達と一緒にいけば次の発展が見込める」などの期待を抱いていたことから、Wが一人である状態を「Wらしくない」と否定的に見ていることがわかる。

【事例4】「1番になれた」

・「ダンゴムシ」や「オオカミとヤギ」はおそらく参加をしないだろうが、勝敗のはっきりした遊びや動きの大きな遊びには参加するだろうと思っていた。しかし、それでもWは様子見をすることをなかなか止めなかった。

・「多少嫌なことでも継続して取り組むことで得られる喜びがあることを知ってもらいたい」という当時の記述から、Wは嫌なことには取り組まない子という見方をしていることがうかがえる。しかし、嫌だとしてもWにも理由や嫌だと感じる条件があることを後に気づいた。

進級間もない時期で落ち着かない日々の中、私は担任としての新たなスタートをきったことで張り切って保育に取り組んでいた。当時の記録には、「まだよく〇〇の好きな遊びがわからないので、2～3パターンを用意しておこう」「帰りの集まりを5分長くして、子どもの語りの時間を取り入れよう」などの記述が綴られており、個々の子どもとの関係づくりとクラスづくりの両方で細やかな配慮を考えていた。

記録内でWに関する記載が多く見られたことは、私の中で「Wらしくない」と捉えた姿に違和感や不安感を抱いたこと要因と考える。Wについては、前年度に隣のクラス担任として度々関わる機会もあり、いつ

も活発に声をあげながら遊んでいる姿であった。年長クラスに姉が在籍していたこともあり、年上のクラスにも出向き堂々と自分の要求を発している様子を頻繁に見かけていた。そのため、「Wらしさ」は単なる思い込みではなく、実際の私との関わりが軸になってWの「その子らしさ」の認識につながっていたものである。しかし、【事例1】【事例2】のように年度が変わり担任として目の前にいるWは、じっと座って絵や地図を描く今まで見たことのない姿であった。さらに、この時期にWの母親から「最近、幼稚園から帰ってきたらイライラしている様子が多くなった」という情報を得たことから、「周囲の状況の変化に動じることなく園生活を楽しんできたW」であったにもかかわらず、現在は「自己発揮ができていないためにイライラしているのではないか」という考えに至ったと思われる。また、【事例4】では、「勝敗がある遊びや動きの大きな遊びは参加しそうだ」と予想していたにも関わらず集団遊びを回避し続けていたWについて、「嫌なことには取り組まない子」という捉えをしている。川田（2021）が指摘するように、子どもをカテゴリにあてはめることで納得し、便宜的な対策に導かれる傾向に安心感を抱いていたのではないかと。

これらのことから、私の中でWは、「活発でよく動く元気な子」というイメージのカテゴリにはめられており、そこから逸脱する情報については違和感を抱いたこと、さらに現段階のWよりも自分の中のイメージを手がかりとして援助の方向性の確認、修正、評価を行っていたこと、「Wらしさ」というイメージに紐づけられて「よい発達」に導いていくことで、保育者としての安心感を得ていたのではないかと考える。

2) 揺らぎと葛藤の最中から見た「その子らしさ」

【事例5】「敵をやっつけよう」

・色水をどう使うのかは心配ではあった。しかし、彼らの中から新しい発想が生まれておもしろい遊びにつながるかもしれないという期待もあり、とりあえず彼らの行為を見てみることにした。しかし、「女の子たちをねらって水をかけて反応を楽しむ」「怒っている友達にさらに水をかけて逃げる」という単調な遊び方に複数名が流れていったことは、残念でもあるが「やっぱりか」という想定内の出来事でもあった。

・信頼関係が構築されている仲間同士であれば、水のかけあい程度は許される。かけられて嫌でも我慢するだろう。しかし、そうではない関係の中で、嫌な行為が続くことはよくない。

・Q、Y、Iらのつるむ遊び仲間内であっても、人がした悪ふざけは許さないことが多い。これはなぜか。

・私が女兒に呼ばれて園庭に駆け付けた時、WとOは激怒する女兒の様子に戸惑いの表情を見せていたので、私はここで引き際を示そうと判断し、トイレトペーパーを折りたたんでひも状にした先にお化けを付けテントからつるしてみた。

【事例7】「ガソリンスタンド」

・1台を譲り合って使用してほしいという意図で段ボールを1つだけ用意したのだが、お約束のようにQ、W、I、X、Jがケンカを始めた。ケンカの引き際をそれぞれで見つけてほしいと思えば見守ったが、Iが無理矢理奪ってホースがちぎれ、それをとがめたYが叩かれた。

・ケンカが収まった後もWやQは「誰かに取られるのでは」と心配して、なかなか「お金係」や「洗車係」に打ち込めていないようだった。しかし、なぜ私は1台にこだわったのだろう？先生（園内研修会で講師としてお招きした大学教授）が言うように、給油口をもっとたくさん作って今やりたいことを満足させる方向に切り替えるべきだったと後になって反省する。私の中にWは我慢した後に別の役割の楽しさを見出すだろうという期待があったように思う。

【事例9】「ヒゲ父さんのキャンプ」

・いつの間にかWの口元にマッキーでヒゲのようなものが描かれていた。「あれ？おじさん？」と私が聞くと「違うよ、お父さんだ」と答える。「Wんとこのお父さんヒゲないじゃん。どこのお父さん？」「キャンプに来ているお父さんなんだ」など問答を繰り返していると、I、Qも次々とヒゲを描き始めた。しかし、Wのようなイメージをもたずいざらに油性マジックでヒゲを描く行為には、おもしろさ以外の何があるのだろうか？

・Wのしていることをマネする男児が多いため、Wの影響力をどうクラスで生かしていくかが重要なカギとなるだろう。

【事例10】「みんなで水をかけろ」

・炭火で熱されたレンガは、水をかけると真っ白な煙とジュワツという大きな音をたてる。その衝撃の強さは、この子たちにとって手ごたえとなって還っていくだろう。

・W が始めた蛇口を逆さにして離れた距離で水を汲む作業もバケツの水を遠くから投げ込む行為も楽しい。しかし、どこで歯止めが効かなくなるかの線引きも常に意識をしておかなければ、楽しい活動が台無しになってしまう。(中略) これまでの経験から、予防線を張ることが私の中で定着してしまっただが、これは保育者としてのおもしろみに欠く思考でもある。

保育者は、今の遊びがどう展開していくのか、常に先を見据えながら子どもの様子を観察し必要に応じた援助を行っていく必要がある、私の記録でも援助の方向性や中身についての記載が散見されていた。保育計画は、「教師が、あらかじめ幼児の発達に必要な経験を見通し、各時期の発達の特性を踏まえつつ、教育課程に沿った指導計画を立てて継続的な指導を行うことが必要」(文部科学省 2018)とされつつ、「具体的な指導においては、あらかじめ立てた計画を念頭に置きながらそれぞれの実情に応じた柔軟な指導をすることが求められ」(文部科学省 2018)ている。それぞれの実情に応じた柔軟な指導が可能になるには、子どもとの日々の生活を楽しみ協働した活動をつなげていくことにより応答的な関係性が築かれ、遊びや生活にゆとりをもって活動や経験が広がっていく。しかし、遊びをともに楽しみながら教育的意図を方向づけていくには、子どもたちがもつパワーは強すぎる傾向があった。特に男児を中心とした子ども同士の結束が強まると、必ずといってよいほどワル乗りから【事例5】に見られるような行き過ぎた行為に至ってしまうことが多かった。

【事例5】【事例9】【事例10】では、私自身も子どもの興味に魅かれながら常に「線引き」を意識しており、結果として「保育者としておもしろみに欠く思考」であることに落胆するという相反した思いを抱いていた。小川(2010)は、豊かな遊びにはノリの同調性や応答性が見られ、そこには第三者から見ればカオスな雰囲気醸成ほどの自由感が必要で、子どもはその中から一定の秩序を感じとっていくと述べる。そう考えると、遊び集団は保育者の管理的な指導の下では豊かな遊びは育たず、保育者の意図や直接的な援助が出すぎると、子どもの主体性も発揮されにくくなる。しかし、放任された保育や適宜的な保育者の援助を受けられない場合、子どもは主体的でない状態に陥る(河邊 2005)。それは、普段よく遊ぶ友達同士であっても、仲間を許容するまでの関係構築がなされないという子どもの実態に、自らの「集団づくりのまずさ」を突きつけられたようで、私の援助の軸が揺らいでしまったと考える。

【事例5】「友達に水をかけたことにWが戸惑いの表情を見せている」、【事例7】「Wが自分の欲求を調整し別の役割を楽しむのではないか」、【事例9】「Wの影響力をクラスで生かしていきたい」では、Wに対して解決の契機となる姿を求めている。他にも「Wがしていることをマネする男児は多い」「Wのもつユニークさは他児に伝染しやすい」という記述があることから、Wが仲間の中で影響力をもっていることに気づきだしている。それは、一見すると新たな「Wらしさ」を見い出したようにも思えるが、子どもたちの遊びの様子に危機感を抱きつつ子どもの興味関心を保障する保育を標榜する立場の中で、自分にとって都合のよい「Wらしさ」をつくりあげていたとも捉えられる。保育者が適切に子どもを理解し援助をしなければ、「偏った関係性の集団が形成され、ネガティブな経験の積み重ねが起こる可能性」がある(名倉 2018)。クラスの関係性の揺らぎと私の揺らぎの最中で、Wも揺らぎながらこのクラスでの生き方を探っていたのだろう。

3) それぞれの自立から見えてきた「その子らしさ」

【事例11】「Wの図鑑を見てみる」

・「Wはすごいな、すぐオニヤンマってわかったもん」というGの言葉に「Wはトンボ図鑑作ったことがあるからわかるんだ!」と得意げにこたえていた。

・周りの子どもたちはオニヤンマを捕まえたことに夢中であったが、W は時折オニヤンマを見に行くもの変わらず図鑑を見てブツブツとひとりで何かを話していた。子どもが思いをかけて打ち込んできた遊びにはつながりがある。生活の中で子どもがそれを味わっていればそれでよいのだと納得をした瞬間でもあった。

・進級当初のWが、ひっそりと一人で地図や絵を描いていた姿を思い出し、Wの中で興味のあることが時を経て意味をもってつながってきたことに私は気づいた。この状況としては偶然かもしれないが、子どものやりたいことはつながりがうまれるし、それをつないでいくことの楽しさを伝えるのは、保育者の仕事である。そして、「あなたの得意なことだ」と伝えていく中で、子どもの中にも「自分らしさ」が自信となって位置づくように思う。

・自分にとって都合のよい子どもを求めていたかもしれない、と考える。しかし、保育者が自分らしさと自分の思いをもってかわることに意味がある。目の前の子どもたちの姿を覚悟をもって受け容れよう。それしかない。

【事例12】「栗ノートをつくらう」

・Wはずっと適当にドングリの命名をしていたが、XもGもMもとても楽しそうにWの言うことを聞いていた。Wがリードする遊びが楽しいことに加え、友達と一緒に遊ぶことが楽しいという思いを全員がもっているようだ。

・Wは相変わらず自分のペースで遊びを進めていたが、他の子は一向に気にしていない様子だった。一緒に遊ぶにしてもそれぞれがそれぞれの思いをもって遊びに向き合っているからこそ、遊びの楽しさが増幅しているようだ。多少の意見の食い違いはあるが、口論に至らず何気なく交わっている。話を聞いていないふりの時もあれば、笑ってごまかす時もある。しかし、どこにも相手を責めたり詰め寄ったりする要素はなく、それはそれぞれが自立して遊んでいるからだと思う。

子どもが思いを込めて打ち込んできた遊びには、つながりがうまれる。本人の中で、遊びの中で、遊び集団の中で、それぞれの意味をもってつながっていく。【事例11】でWは友達と一緒にオニヤンマの発見に喜び、オニヤンマを共有し、オニヤンマに関わる活動をしているが、あくまでもWは自分の興味に従い自分のペースで遊んでいた。【事例12】では、同じ栗（実際にはクルミ）を媒体として子ども同士が主体的にかかわっていく姿が見られた。それらの遊びは目立つことでも大人から評価されることなく、その子の中でつながればよいものなのだ気づかされる場面でもあった。子どもはモノとかかわることで状況を生み出し、そこから生まれる動きによって他者との共感性をはぐくんでいく（河邊2005）。対象に向き合う姿は異なるとしても、オニヤンマやクルミを通して、Wも子どもたちも十分にその状況を楽しみ、仲間と喜びを共有していたと考える。そこで得た充足感や満足感は、再びそれぞれの遊びの楽しさに還っていく。

さらに、【事例11】では、私が保育者として立場で遊びに関わっていくことの意味を見出すとともに、Wの自覚に関わらず得意なことを積極的に伝えていくことで、子どもの中にも「自分らしさ」が自信となつてはぐくまれていく可能性を捉えている。

これらのことから、保育行為はねらいや計画に則り子どもの育ちを保障していく必要性はあるが、それゆえ子どもの育ちや状況に依拠するところが大きく、そこから見える子どもの姿も異なる。そのため、不可測な状況であってもゆとりをもって長いスパンで保育を育てていくことにより、「その子らしさ」が多様に見えてくることが示された。

4. まとめにかえて

本研究は、オートエスノグラフィーを用いて、保育者による子ども理解のズレの過程と要因についての分析を行った。自らの保育記録を丁寧に語りなおすことにより、当時は見えなかった「その子らしさ」の捉えが様々な状況と関連性を持ちながら描き出されていった。その結果、1) イメージにあてはめることで得られる安心感から見えた「その子らしさ」、2) 揺らぎと葛藤の最中から見えた「その子らしさ」、3) それぞれの自立から見えてきた「その子らしさ」、の3点が明らかになった。

1) では、無意識下のうちに保育者がもつ情報が子どものイメージをつくりだすこと、さらにそのイメー

ジから逸脱した姿には違和感を抱いてしまう傾向について示された。2) では、クラス集団の乱れを保育者の力量に引き寄せてすぎることにより、保育者の保育観と子どもの状態に相関性をもったゆらぎが生じ、それにより「その子らしさ」が不安定な状態で保育者の中に位置づいてしまう懸念が示された。3) では、状況の推移から「その子らしさ」が変化することが証明されたが、そこからは、保育の流れや保育者の姿勢に依拠するだけでなく、時間の経緯や子どもの発達に合わせてゆとりをもって見ていくことの必要性が示された。また、本研究を通じてもっとも重要な視点として、保育者との相互関係によりはぐくまれる子どもが自覚する「自分らしさ」である。「その子らしさ」とは多義的で流動的であるため、他者から見える様相は異なる。しかし、子どもが自覚する「自分らしさ」は、幼い頃に身近な大人とのかかわりによって個性の一部として備わっていくものであり、それは保育者の専門性として位置づけられるのではないかと考える。

しかし、本研究は、オートエスノグラフィーという限定的な方法によって一人の保育者の保育記録の読み直しから子ども理解のズレを検討したものであるため、今後は、他者からの視点や組織としての取り組み等を含め検討をしていきたいと考える。

引用文献

- 藤田結子・北村文（2013）現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践—，新曜社。
- 濱名潔（2020）複数担任クラスにおける新任保育者の子どものかかわりに対する意識変容プロセス—オートエスノグラフィーによる日記の分析—，国際幼児教育研究(27)，55-72。
- 服部敬子（2021）「集団づくり」と子ども理解，発達 168，39-44，ミネルヴァ書房。
- 林悠子（2009）実践における「保育者—子ども関係の質」をとらえる保育者の視点—保育記録の省察から—，保育学研究 47(1)，42-54。
- 林悠子（2012）保育記録に見る保育者と子どもの関係性—子ども 1 人 1 人とクラス集団に注目して—，佛教大学社会福祉学部論集 8，17-37。
- 加藤由美（2017）実習生や若手保育者の困難場面における保育方法についての一考察，新見公立大学紀要 38 巻，97-102。
- 河邊貴子（2001）子どもを知る，子ども理解とカウンセリングマインド—保育臨床の視点から—，萌文書林。
- 河邊貴子（2005）遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」，萌文書林。
- 河邊貴子（2008）明日の保育の構想につながる記録のあり方—「保育マップ型記録」の有用性—，保育学研究 46(2)，245-256。
- 川田学（2019）保育的発達論のはじまり，ひとなる書房。
- 川田学（2021）総論 問題としての子ども理解，発達 168，2-8，ミネルヴァ書房。
- 久留島太郎・田島大輔（2020）保育者が保育をおもしろがるようになるプロセスの検討（1），植草学園短期大学紀要 21，9-16。
- 宮西真・田村修一（2021）小学校教師の協働意識と組織感情の関連 —「チーム学校」構築のための組織マネジメントに焦点をあてて—，創価大学教育学論集 73，217-234。
- 文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価。
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説，フレーベル館。
- 名倉和美（2018）保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察，教科開発学論集 6，189-195。
- 西隆太郎（2018）子どもと出会う保育学，ミネルヴァ書房。
- 小川博久（2000）保育援助論，萌文書林。
- 岡田たつみ（2005）「私の中のその子」とかかわり方，保育学研究 43(2)，73-79。
- 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)，169-178。
- 岡田たつみ（2014）幼児理解への道筋—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 (2020) 複数の幼児を理解するアプローチと保育計画—事故の保育記録を資料として—, 帝京大学教育学部紀要 8, 1-10.
- 大野和男 (2008) 年中から年長にかけてのクラス集団の変化と子どもの発達, 松本短期大学研究紀要(16), 5-18.
- 佐藤智恵 (2011) 自己エスノグラフィーによる「保育性」の分析—「語られなかった」保育を枠組みとして—, 保育学研究 49(1), 40-50.
- 佐藤智恵 (2017) 保育者は保育実践において何を大切にしているか, 神戸親和女子大学福祉臨床学科紀要 14, 73-80.
- 佐藤有香・相良順子 (2014) 保育者における幼児理解の視点, こども教育宝仙大学紀要 5, 29-36.
- 佐藤有香・相良順子 (2019) 熟練保育者における「子ども理解」に変化をもたらす契機についての質的研究—保育実践の振り返りの語りから—, 教師学研究 22(2), 47-57.
- 重松鷹泰 (1971) 初等教育原理, 国土社.
- 高濱裕子 (1997) 保育者の保育経験のいかし方: 指導の難しい幼児への対応, 保育学研究 35, 304-313.
- 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.
- 上村晶 (2019) 保育者と子どもの関係構築プロセスの変容と要因(1)—初任期の保育者に着目して—, 桜花学園大学保育学部研究紀要 20, 19-39.
- 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.
- 薄田大智・溜池善裕 (2012) 「その子らしさ」に関する一考察, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 35, 267-276.