

「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 —

境 愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名 潔

(2014年10月2日受理)

Development of Understanding Children by Discussing the "ifs"
— The trial of Early Childhood Education and Care Conference using Trajectory
Equifinality Model (TEM) —

Aiichiro Sakai, Fuminori Nakatsubo, Takafumi Hokii and Kiyoshi Hamana

Abstract: Understanding children is important in the Early Childhood Education and Care (ECEC) practice. The ECEC conference is an opportunity for practitioners to deepen their understanding of children. This research focuses on the Trajectory Equifinality Model (TEM), which is the methodology of qualitative research as a tool promoting a practitioner's understanding of children in the ECEC conference. The features of the TEM are modeling the process of a research participant's experience and imagining and considering the possibilities ("ifs") of a different experience from just the facts. This research clarifies the meaning of these features of the TEM for the practitioner's understanding of children. The ECEC conference use of the TEM was tried, and the conversation of the practitioners there was analyzed. As a result, it was revealed that two developments of understanding children was brought to the practitioners by discussing the experience and the "ifs" of the target child. First, the practitioners can obtain a reasonable understanding of the cases and the children by comparing the facts and the "ifs." Second, the practitioners can discover a child's potential capabilities and demands by imagining the figure of a child's "ifs." Therefore, the ECEC conference using the TEM supports the practitioners catching a child's state and intentionality and planning a suitable assistance.

Key words: TEM, understanding children, ECEC conferences, "ifs"

キーワード: TEM, 園内研修, 子ども理解, 「もしも」

I. 問題と目的

1. 子ども理解と語り合い

保育実践において、子どもたちひとり1人に対する理解を深めることは、個々の発達や要求にふさわしい保育を行うための出発点であり、保育者の援助や環境構成は、子どもの興味や関心、感情などを理解することではじめて適切なものとなる(文部科学省2010)。また、子どもに対する援助の筋道は、その志向性を読み解き続ける活動によって明らかとなる(小

川2000)。

こうした子ども理解とは、一般化された子ども像への当てはめや評価ではなく、目の前の子どもの言動や表情から、思いや考えを受け止め、可能性を探索することである。つまり、日々の姿から「・・・ではないか」「・・・らしい」あるいは「・・・かもしれない」といったように、その内面を推し量っていくことが必要とされる(文部科学省2010)。したがって、保育中の子どもの様子やそれに対する保育者の関わりを継続的に記録し、振り返ることの重要性がさまざまに指摘

されている（鯨岡 2005; 小山 2007; 河邊 2008）。

子ども理解を深める上で、記録とともに有効な活動として、保育者間で子どもの姿について語り合う園内研修、もしくは保育カンファレンス（木全 2008）があげられる。こうした活動では、エピソードや映像による保育記録が参加者間で共有され、協働で解釈や省察が行われる。このような語り合いにより、同僚間での悩みや課題の共有や子どもに対する関わり方の改善が促されるほか（小林・後藤 2004; 上村 2010）、事例に対する多角的な見方が発生することで、子どもの成長の発見がもたらされたり（小川 2004）、子どもの言動に対する意味づけが改められたりすること（岸井 2013）が明らかにされている。以上のように、園内研修や保育カンファレンスでは、多様な視点や考え方が交流されることで、子どもについての新たな理解が生まれ、それに基づく実践の改善、保育者の成長につながることを期待される（小川 2004; 今村 2010）。

一方で、語り合いによって子ども理解を得るためには、いくつかの条件が満たされる必要がある。まず、参加者に子どもの言動の背景を丁寧に掘り下げ、柔軟に理解を構築しようとする用意がなければ、新たに得られる発見は限られる（渡辺 2000）。また、普段とは異なる視点から子どもを見つめたり、他者の視点や考え方と接したりする機会が確保される必要がある（小田 2010）。そして、これらが満たされるためには、語り合いの場が、参加者にとって自身の意見を自由に表明できる環境であることが望ましいといえる。しかし、自由な発言や、有効な視点が得られず、カンファレンスが指導や雑談になったという事例（松井 2009）や、柔軟な視点の転換は経験を積むことで獲得されるとする指摘（大豆生田・三谷・高嶋 2009）もみられ、すべての保育施設で、語り合いによる子ども理解のための条件が整っているとは言い難いのが現状である。

こうした現状において、語り合いによる子ども理解の深まりを支援する上で、発言の促進や視点の転換をもたらし方法論をツールとして導入することが有効といえる（中坪編 2012）。中西・境・中坪（2013）では、夢中度・安心度と呼ばれる子ども理解の視点（Laevens 2005; 秋田・芦田・鈴木・門田・野口・箕輪・淀川・小田 2010）を導入し、語り合いを進行することで、担任保育者の対象児に抱く印象に転換が生じている。また、小川（2004）では KJ 法、今村（2010）ではエピソード記録が導入され、多様な視点の表出や問題の共有といった成果が得られている。

とはいえ、このような方法論は万能ではなく、現場の状況や目的による向き不向きや、用いる際に生じる課題もある。例として、エピソード記録については、

個人の執筆能力や経験によって、取り組みやすさや有効性が異なることが指摘されている（小山 2007）。したがって、語り合いによる子ども理解がより広く可能となるためには、さまざまな種類のツールが検討され、状況や目的に応じて選択できる環境が整備されることが必要である。

2. 子ども理解のツールとしての TEM

本研究では、語り合いによる子ども理解のツールとして、複線径路・等至性モデル（TEM: Trajectory Equifinality Model）に注目する。TEM は、対象とする人の経験のプロセスを、時間を捨象せずに抽出することで、その変容や社会・文化との関わりを丁寧に描出するための質的研究の方法論である（サトウ 2009）。同方法論は、既に保育カンファレンスへの応用が試みられており、題材となった事例に登場する保育者が子どもに対して行った援助のプロセスが、参加者らの手によって描き出されている。また、その過程を通して、参加者間での感情共有が促進されることも明らかにされている（香曾我部 2014）。

香曾我部（2014）の試みは、主に、保育者の援助の意図や感情の動きを捉えるためのカンファレンスに TEM を応用したものである。他方で、TEM の応用は、子ども理解を目的とした園内研修および保育カンファレンスにおいても、以下の理由から有効と考えられる。

まず、対象とする子どもの経験を具体的かつ丁寧に扱うことができるとい理由である。TEM の主な手順は、データから対象者の行為や体験した出来事などを細かく切り出し、時間にそって配列することで、その経験のプロセスを可視化することである。このように子どもの経験を扱うことにより、言葉や文章で綴られる際には捨象されてしまうような子どもの言動をも問題化し、実際のものや動きのなかでの議論（無藤 2013）が可能になると考えられる。

第二の理由は、上記の作業が、参加者の協働作業として行えることである。例として、香曾我部（2014）では、2~4名の保育者グループで分析が行われている。このように作業を協働化することで、エピソードを執筆する場合などにおける個人の能力への依存（小山 2007）が緩和される。また、目の前のデータを直感的に説明する作業が中心となるため、経験年数による発言の偏りが生じにくい（柴崎・金 2011）と考えられる。

第三の理由は、推測や可能性の探索を意識的に行うことである。TEM の分析には、対象者が実際に経験したプロセスのなかに、あり得たかも知れない仮想的な経験を描き込むことで、分析者が見落としていた現象の側面を捉えるという手順が含まれている（サトウ

2009)。例えば、「ある決断に至る」というプロセスに対して「ある決断に至らない」というプロセスを想定し、「きっかけがあって生じた展開」に対して「きっかけがない場合の展開」を考えるのである。こうしたTEMの特徴は、子ども理解において特に重要な意味を持つと考えられる。既述のように、子ども理解では、子どもの姿から、さまざまな情報を推し量るとともに、子どもの成長の可能性や「よさ」を見いだすことが重要とされる(文部科学省 2010)。また、柔軟かつ多角的な視点で子どもを捉えることも必要である(渡辺 2000; 小田 2010)。つまり、園内研修に子どもの経験に関する「もしも」を意図的に検討するTEMを応用することにより、保育者による子ども理解の発展を助長できることが期待される。

3. 研究目的

以上を踏まえ、本研究では、保育者の子ども理解を支援するツールとしてのTEMの可能性および課題について検討する。その際、あり得たかも知れない可能性を検討するというTEMの特徴に着目し、子どもの経験の「もしも」(実際には生じていない子どもの言動や活動の展開)について語り合うことが、保育者の子ども理解に与える影響を明らかにする。これらを通して、保育者が子どもを理解するためのツールの拡充を図ると同時に、より目的や状況に応じた使い分けができるようツールとしての特徴を明確化する。

II. 対象と方法

1. データ収集の手続き

(1) TEM を応用した園内研修の実施

筆者らがコーディネーターを務めるS保育園とH保育園の2013年度合同園内研修の一部として、TEMを応用した園内研修を実施した。この合同園内研修は、職員同士の語り合いによる学びの場を醸成したいという両園長の意向によるものであり、回ごとに題材や方法を変更しながら実施することが予定されていた。全8回(2013年5月～2014年3月まで月1回程度)の研修のうち、TEMを用いた研修は4回である。実施時間は18時から19時30分までの90分間であり、参加保育者数は各回40～50名程度であった。

TEMの園内研修への応用に際しては、参加者がより日常のかつ平易な言葉で作業できること、対象とする子どもや場面についての理解を促すことといった観点に照らして、専門用語や分析手順の変更を行った。たとえば、複数人の経験の径路の収束点を意味する「等至点」(安田 2012)は、1人の対象児の経験の終着点

を意味する「ゴール」と改め、経験の径路が発生・分岐するポイントを表す「分岐点」(安田 2012)は、対象児の経験の転機を意味する「ターニングポイント」とした。

実際の園内研修は、筆者らによる趣旨説明および用語解説の後、次の①から⑤の手順で行った。①3～5名のグループに分かれ、保育時間中の対象児の様子を撮影した3分程のビデオクリップを視聴する。②個人作業として、映像中の対象児の言動およびそれに影響を及ぼしたと考えられる他者の言動や周囲の出来事を抽出し、短い言葉で付箋に書き出す。③書き出した付箋をグループで共有し、話し合いながら時系列に沿って模造紙上に配置していくことで、予め定められた「ゴール」までの対象児の経験のプロセスを描き出す。④書き出したプロセスについてグループで議論し、経験の「ターニングポイント」となった出来事を探索する。また、考えられる「もしも」を付箋に書き出し、それを模造紙上の該当部分に配置することで、実際とは異なる経験のプロセスを描き出す。ここまでの作業を通して、対象児の経験のプロセスが図1のように模造紙上に表現される。⑤作業の成果や気づきをグループ内でまとめるとともに、全体に対して発表する。なお、②以降の作業中では、スクリーンにビデオクリップを消音状態で上映し続けることで、保育者がいつでも実際の子どもの様子を確認できるようにした。

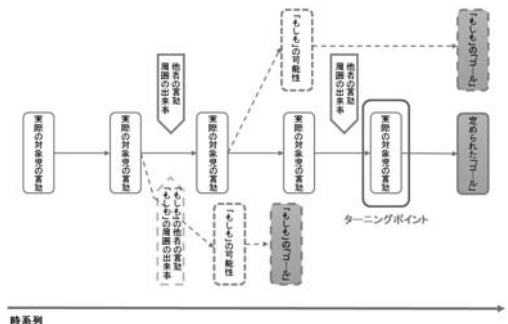


図1 最終的な対象児の経験のプロセスの描出例

(2) 研究対象

2014年1月に実施した第6回目(TEMを応用した研修は2回目。ただし、研修は2交代制のため、前回と参加者はほぼ全員入れ替わっている)の研修時に、1グループ(3名:保育者A, B, C)の作業中の会話および全体発表⑤の内容をICレコーダーで録音した。総録音時間は59分31秒であった。このデータを研究対象とする。

同日の研修は、ほとんどの参加者にとって、はじめ

てTEMを応用した研修を体験する機会である。また、対象事例として、他の保育施設で撮影されたビデオクリップを使用している。このように、方法に対する慣れや既存の子ども理解がない状態での研修を分析することで、作業や語り合いの内容とそこから得られる子ども理解の関連性が捉えやすくなると考えられた。

事例のビデオクリップには、屋外で木登りに挑戦する4歳児(A男)が、紆余曲折の末に、木登りをやめて立ち去るまでの映像を採用した(ゴールは「木から離れる」)。採用理由は、身体的活動が中心で映像から言動が抽出しやすいこと、保育者や他児など対象児に影響を与え得る環境との関わりがあること、活動の目的が明確であり作業や語り合いが進めやすいことである。

2. データ分析の手続き

テキスト化したデータを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下2003)(M-GTA: Modified Grounded Theory Approach)の手順を参考に分析した。この方法論は、雑然とした質的データを「概念」や「カテゴリー」などにより構造化し、対象とする現象や人々の動きの構造を説明することに優れているため、参加者間の語り合いの様相を解明することに適する。

分析作業は、次の手順で進行した。a)文字に起こした録音データから「もしも」の語り合いと子ども理解に関連すると考えられる箇所を抜粋し、その解釈上の意味を表す見出しである「概念」を生成した。b)関

連する複数の「概念」をまとめ「カテゴリー」を作成した。また、「カテゴリー」を包括的に説明できる場合は、さらに「コア・カテゴリー」を作成した。c)「カテゴリー」および「概念」を平面上に配置し、矢印等でそれらの関係性の構造を表したモデルを作成した。

なお、M-GTAはデータの収集と分析を往還的に行うことが推奨されており、収集を終えたデータの分析にのみその手続きを応用する本研究は、厳密にその手順に従っているとはいえない。しかし、データ中の保育者の語り合いの内容を整理・検討し、それがどのような子ども理解へとつながるか(つながらないか)を解明するにあたっては、現象の要素を抽出し、それらの動きや関係性をモデル化するM-GTAの手順が有効と判断した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 分析結果の概要

分析の結果、11「概念」と5「カテゴリー」、1「コア・カテゴリー」が得られた(表1)。これらの関係性の構造を示したものが次頁図1である。本節では、まず、図2をもとに分析結果の概要を述べる。なお、「概念」は【 】,「カテゴリー」は< >、「コア・カテゴリー」は<< >>を付して引用する。

図1は、保育者が「もしも」を意識的に語り合うことを通して、<子ども・場面理解の形成>と【遊びの継続と展開の可能性】という2種類の<<子ども理解の展開>>が生じたことを示している。

表1 「概念」および「カテゴリー」の一覧

コア・カテゴリー	カテゴリー	概念	概念の定義	
	<見方の開拓>	【ターニングポイントの検討】	子どもの活動が変化した瞬間や転機となった出来事について探したり話し合ったりする	
		【選択肢の発見】	事例中の子ども(保育者)が取得した実際とは異なる言動の選択肢および場面の解釈に関する選択肢を発見する	
	<プロセスの派生>	【便乗発想】	他者が発したターニングポイントや「もしも」に重ねて「もしも」を発想する	
		【解釈の揺らぎ】	「もしも」の語り合いを通して当初の子ども理解や場面に對する解釈が揺らぐ	
	<可能性の可視化>	【方向付けの削除】	子どもの経験のプロセスに影響した要因(例えば保育者の言動など)がなかった場合を議論する	
		【方向付けの追加】	実際にはなかった子どもの経験のプロセスに影響する要因が加わった場合を議論する	
	<プロセスの根拠付け>	【妥当性の相対的検討】	派生したプロセスや解釈を比較することでより妥当性の高いものはどれかを議論する	
		【本筋の掘り下げ】	子どもが実際のプロセスを選んだ(選ばざるを得なかった)理由や背景を議論する	
	<<子ども理解の展開>>	<子ども・場面理解の形成>	【遊びの継続と展開の可能性】	子どもがより長くより高度に遊びを展開できた可能性やそのために必要な支援について気付く
			【妥当な内面理解】	子どもの感情や要求などについてより根拠や納得を伴って理解する
【妥当な状況理解】			場面中の人間関係や相互作用、ストーリーなどについてより根拠や納得を伴って理解する	

意識的に【ターニングポイントの検討】や「もしも」の検討を進めるなかで、事例の登場人物が取り得た異なる言動、事例に対する解釈の可能性が表出される(【選択肢の発見】)。これにより、事例や子どもに対する<見方の開拓>が促される。そして、開拓された見方は、「もしも」の場合、事例はこうなっていたかもしれない、「本当の子どもの心持ちは違ったのかもしれない」という、実際とは異なる子どもの経験の<プロセスの派生>へと結びついていく。

複数の経験のプロセスが生じると、保育者らは【解釈の揺らぎ】を解消するために、事例に立ち返りながら、より妥当な解釈はどれかを議論したり(【妥当性の相対的検討】)、対象児が「もしも」ではなく実際のプロセスを辿った(辿らざるを得なかった)理由を分析したりする(【本筋の掘り下げ】)。このように<プロセスの根拠付け>を行うことで、保育者らは、より【妥当な内面理解】や【妥当な状況理解】と考えられる<子ども・場面理解の形成>に至っていた。

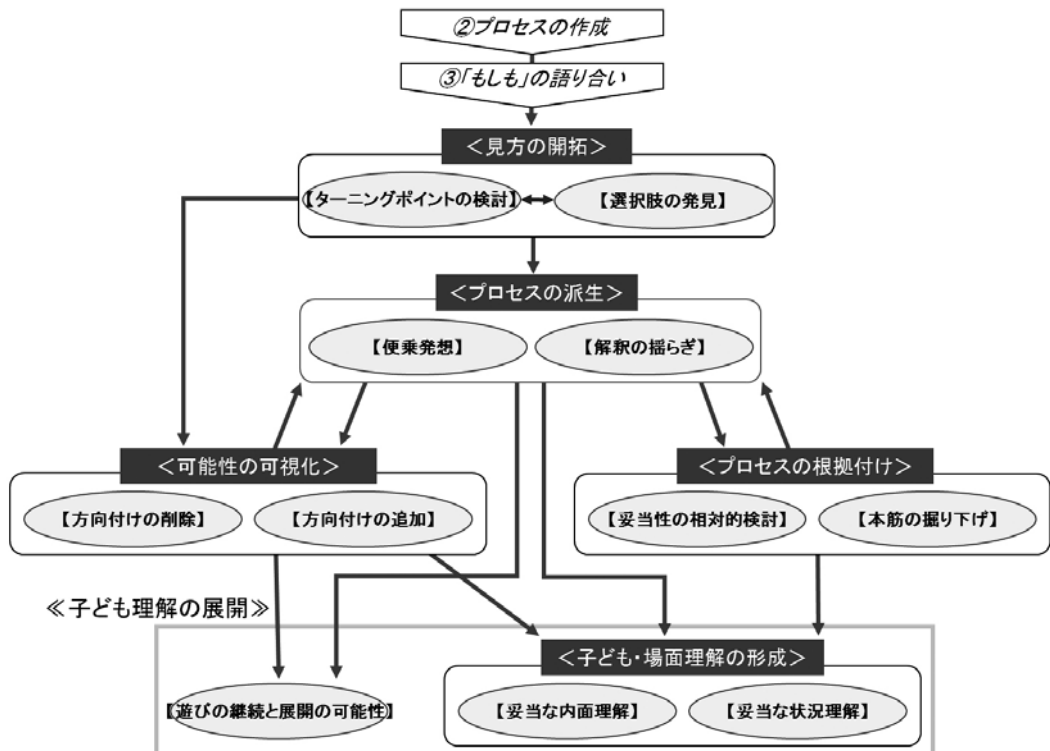
他方で、<プロセスの派生>が、これまで見えていなかった子ども理解の可能性を開く場合もある。「もしも」の可能性に気付いた保育者は、「もしこの場面

で保育者が別の声かけをしていたら」、「もしあったものがなかったら」といったように、本来のプロセスを方向づけた要因の置換や削除を試みることで(【方向づけの追加】、【方向付けの削除】)、より積極的に、映像には現れなかった<可能性の可視化>を行う。そして、想像されたプロセスをもとに、子どもに潜在する能力や要求への気づきもたらされていた(【遊びの継続と展開の可能性】)。

次節からは、語り合いを通した<プロセスの派生>と2種類の<子ども理解の展開>について、「概念」の具体例となった作業中の語りや発表の内容を引用しながら検討する。

2. 「もしも」と「ターニングポイント」の検討を通した<見方の開拓>

対象児の経験のプロセスを描いた後、保育者らは作業③として、配置された付箋の中から経験の「ターニングポイント」となった対象児の言動や周囲の出来事を探しだして議論する(【ターニングポイントの検討】)。この「ターニングポイント」とは、対象児の活動の方向性に大きな影響を与えた決断や要因のことで



凡例： <<>> = コア・カテゴリー <> = カテゴリー 【】 = 概念 矢印 = 関係性の方向

図2 「もしも」の語り合いによる子ども理解の展開

ある。そのため、それがなぜ「ターニングポイント」であるかという理由が説明される際に、「ターニングポイント」が無い場合を想定したプロセスについての語りが発生するケースが見られた（例1）。「ターニングポイント」の発見と「もしも」の語り合いは、一見すると異なる作業である。しかし、例1のような場合では、実際のプロセスを決定づけた要因について明確にすることが、実際とは異なるプロセスを見いだす端緒となっていると考えられる。

例1：【ターニングポイントの検討】

保育者A：このようにジャンプのところ、降りたがっていたのに、もっと何か楽しいみたいなの、と言いながら来て、でもまあ「帰っておいで」みたいなこの（映像中の保育者の）声が無かったら、多分まだ降りてなかったとは思うけど。
 保育者B：うーん。うんうんうんうん。
 保育者C：これね。

また、作業③では、【ターニングポイントの検討】とは別に、対象児（もしくは関わった保育者）が取り得たであろう実際とは異なる言動の選択肢や、子どもや場面に対して可能な解釈の選択肢を意識的に探し出す作業も行われた（【選択肢の発見】）。その際は、例2および例3のように、対象児に影響を与えていた可能性のある周囲の環境を取り去ることで、その先のプロセスを想像する余地を開くといった試みがなされていた。

例2：【選択肢の発見】

保育者C：もしも先生が傍に居なかったら、最後までやった。違うか？
 保育者A：そうしたらじゃあ、友達に、
 保育者C：だって、先生が「こっちからジャンプしてれば？」みたいなさ。
 保育者B：先生が居らんかったら？

例3：【選択肢の発見】

保育者C：もしも保育者が、何々と言わないと、
 保育者A：じゃあ、もしもジャンプとになったら、先生は、何したんだろう？
 保育者B：「ジャンプ」と言わなかったら、ロープで降りる。いや、分からん。

【ターニングポイントの検討】と【選択肢の発見】は、それぞれ作業の目的は異なるものの、どちらも対象児にとって重要な経験や影響をピックアップすることで、「もしも」のプロセスの存在が浮上し、それに対する語り合いを生み出している。つまり、2つの作

業は、連動して対象児や事例に対する新たな見方の開拓を保育者らにもたらすことで、続くプロセスの派生のための語り合いの素地を作り出している。

3. 語り合いによるプロセスの派生

作業③を通して見方の開拓が生じると、実際とは異なる「もしも」のプロセスが存在する可能性が見えはじめる。そして、それを前提とした語り合いが進められることにより、「もしも」のプロセスに具体的な対象児の姿やストーリーが付与されていき、作業②の時点では1つだったプロセスが複数に派生していく。

たとえば、以下の例4では、例1で保育者Aが発した「帰っておいで」みたいなこの声が無かったら」という想像を受けた保育者Bが、さらにその先の対象児の姿を想像して語っている。このように、開拓された事例の見方に対して、発言の当事者ないし他者が便乗して想像を膨らませていくことで、1つの点であった想像が、「もしも」のプロセスとして線状に繋がっていく（【便乗発想】）。

例4：【便乗発想】

（【ターニングポイント】の検討の続き）
 保育者B：確かにこれが無かったら、（引き続きA男は）ロープで何かしとったかなというの思います。
 保育者A：確かに、実際にロープで、
 保育者C：これ、書けばいいじゃん、これ。
 保育者A：ああ。
 保育者B：あれを使って、降りるなり、あそこに行ったり。
 保育者C：他に何か、あったんかも、
 保育者B：先生が、掛け声をしたよね。「海組さーん」と呼ばなかったら、あれが無かったら、もう少し遊びが発展していた。

また、「もしも」の語り合いを通して、事例に対するさまざまな見方が開かれることで、当初の解釈に揺らぎが生じる場合がある（例5）。さらに、「もしも」の先の想像をめぐって、グループ内で意見が分かれることもある（例6）。

例5：【解釈の揺らぎ】

保育者C：もしかしたら、そろそろもう帰るのが分かったんかね。
 保育者A：絶対無い。

保育者 C: 先生が、ああやってこうやって、何か「今から呼ぶよ」みたいな雰囲気を出していたら、「ああ、ちょっと降りておかないとヤバイ。俺、帰れん」みたいになるじゃない。

保育者 A: うわ、それによって色々と変わってくる。じゃあ、降りようと思っていたのに、ここで違うことを考え出したみたいな感じになる。

例 6: 【解釈の揺らぎ】

※全体発表より (保育者 A,B,C 以外のグループ)

(A 男が木の下にいた保育者に)「ねえ! ねえ! ねえ!」と言って、もし先生が反応しなかったら、先生が居なかったら、ひたすら先生を呼んでいたという説と、もう諦めて自分で降りていたかもしれないという説と、逆に登っていたかもしれないという説も出ました。

以上のような<プロセスの派生>は、事例や対象児に対する視点の多角化と捉えることができ、意識的に「もしも」を語り合うことが、さまざまな視点の発生や交流を促進するための装置として機能したといえる。

3. <プロセス3の根拠付け>による<子ども・場面理解の形成>

複数のプロセスや解釈が生じた場合、対象児や場面に対するより納得できる理解を得るための語り合いが起こる。そうした語り合いには、2つの種類がみられた。

1つは、複数の可能性のなかから、より対象児の性質や状況に照らして妥当と考えられるプロセスを検討する語り合いである (例 7, 【妥当性の相対的検討】)。このような語り合いを通して、広がった「もしも」を整理するために事例の情報が見直され、より精選された理解の方向性が残されていく。

例 7: 【妥当性の相対的検討】

保育者 C: 降りようと思わなかったら普通に真っ直ぐ行って、こう。

保育者 B: それで終わりですね。

保育者 C: ここで降りようと思ったから、何かこう、違う方向に行ったよね。

もう1つは、【本筋の掘り下げ】である。グループ発表における例 8 のような語りからは、対象児の言動や

状況を整理し、実際のプロセスが辿られた背景が丁寧に把握されていることがわかる。このようなグループでは、対象児が実際のプロセスを選んだ (選ばざるを得なかった) 理由が「もしも」と同時に検討されることで、事例の必然性と可能性を捉えるに至っていると考えられる。

例 8: 【本筋の掘り下げ】

※全体発表より (保育者 ABC 以外のグループ)

A 男は、登るのがちょっとだったから、足が滑ったし、ちょっと怖い、座ろうみたいになって、もうそこで登れるのか登れないのかパニック、パニックになって、「降りる、降りる」になって。それで、その後に「どうやって降りたらいい?」と先生が言ってくださって木の枝を差して、「怖い」と言いながら降りたのですが、そのときに先生が居なかったら逆にスルスル、最後、降りているので、降りていたかもしれないというのが出ました。

以上のような<プロセスの根拠付け>のための語り合いは、対象児の内面や事例の状況についての説明が伴った<子ども・場面理解の形成>を保育者らにもたらししていた。

さまざまな「もしも」のプロセスを想像し、それらについて語り合いを重ねることにより、「もしも」ではなく実際のプロセスを選択した対象児の心情、「もしも」の状況に対して予想される反応から推察できる対象児の性質、事例における対象児の気持ちの揺れや葛藤の存在などが表出する。そうした情報を総合していくことで、例 9 に見られるような、対象児の内面に対する推測的な理解の形成が促される。

例 9: 【妥当な内面理解】

※全体発表より (保育者 ABC 以外のグループ)

「海組さん」という呼ばれた時間、呼ばれたからできなかった。逆にそれが無かったら、もっと登っていたかもしれないというも出ました。それで、それを基に考えたのが、総合的に A 君は、自分のことを見てもらいたいという気持ちが強いかなというのがある、だから最後、木を降りたときに先生はそのまま呼ばれて「ああ、いってらっしゃい」みたいな感じだった。

対象児に対する理解とともに、事例に対するより厚い理解も形成される。作業や語り合いを通して、事例

の「ターニングポイント」や派生する「もしも」のプロセスが明らかになることで、対象児の言動と周囲の環境との関係性が整理された事例の全体構造が見えてくる。このように事例を捉えることで、対象児の言動の説明や予測ができるようになり、具体的な援助の発案へと結びつけることも可能になる（例10）。

例10：【妥当な状況理解】

※全体発表より（保育者 ABC 以外のグループ）
私達のグループのターニングポイントは、「降りる」と最初言ったところが、ターニングポイントかと思いました。もし、そこで先生がジャンプを、「ジャンプしたら？」という声かけをしていなかったら、そのまま降りていたかもしれず、凄く、予想なのですけど、もしかしたら、全体的に遊びの時間が終盤だったのかと思うので、そろそろ遊びも終わるのかと思って、降りようかと考えたということも考えました。
この場面で、もし自分達だったら、ジャンプする、ジャンプしてみたら？という提案をせずに、もう少し様子を観て、子どもがどういう風に降りるのか、考えられるように見守るかなという風に案が出ました。

「先生、見てー」と言って、登ったところを見てもらったときに、保育者が見たときに「おおー、凄く凄く。もっと行けそうだね」と褒めちぎってみたら、もしかしたら、もっと自信を持って「登ってみよう」という気になっていたかもしれない。

このように、実際とは異なる対象児の姿について積極的に語り合い、その可能性を可視化していくことで、事例には現れなかった対象児の能力や活動の魅力が明らかとなる。今回扱った事例は、対象児が木登りを断念するという内容であり、非力さなどの対象児に対するネガティブな印象を抱かせかねないものである。しかし、「もしも」を意識した作業や語り合いを行うことで、「成功できたかもしれない」対象児の潜在能力（例12）やそれを支えるために必要な支援（例13）など、肯定的な側面を見いだすに至っている。

例12：【遊びの継続と展開の可能性】

※全体発表より（保育者 ABC 以外のグループ）
もし先生が「海組さん」と呼んでいなかったら、途中でロープの話も出ていて、それはもう自分で考えて、違う遊びに発展したという可能性もあるかなというのを考えました。

4. <可能性の可視化>による【遊びの継続と展開の可能性】

<プロセスの根拠付け>を経ての<子ども・場面理解の形成>は、「もしも」を通して実際の対象児や事例に対する理解を深めるという側面が強い。他方で、「もしも」を通じて、実際には現れなかった対象児や事例の可能性について理解を深める例も見られた。

先に示した例4では、保育者の声かけという事例のプロセスを方向づけた要因がなかった場合を積極的に語り合うことで、その先の遊びの展開を想像している（【方向付けの削除】）。同様に、実際とは異なる、もしくは実際には無かった方向付け要因を導入することで、対象児の活動が継続していた場合の「もしも」を語り合う例も見られた（【方向づけの追加】）（例11）。こうした語り合いでは、「もしも」の妥当性の検討よりも、「もしも」のプロセスの作成とそれを題材とした語り合いが活発に行われている（<可能性の可視化>）。

例11：【方向付けの追加】

※全体発表より（保育者 ABC 以外のグループ）

例13：【遊びの継続と展開の可能性】

※全体発表より（保育者 ABC 以外のグループ）
木のことを説明したときに、もし（保育者が）話を聴いてくれていなかったら、ふてくされて離れていたかもしれないということと、逆にロープの話とかをして、話をそのまま聴いてくれていたら、もっと自信になって新しい遊びが広がっていたかも。

IV. 総合考察

1. 子ども理解のツールとしての TEM の可能性
(1) 「もしも」の語り合いを通した<子ども理解の展開>

TEM を応用した園内研修では、対象児の実際の経験内容が視覚的に表現されると同時に、実際とは異なるがあり得たかもしれない経験の可能性、そうした可能性から生じる対象児や事例に対する解釈の余地が明らかとなる。本研究により、参加者がこうした「もしも」の可能性について語り合うことにより、2つの<子ども理解の展開>が促進されることが明らかとなった。

第一に、参加者の間で「もしも」の存在が意識化さ

れることで、対象児の実際の経験のプロセスは、さまざまな可能性のなかから選択された1つであるという視野の展開がもたらされる。このような視野の広がりには、実際の経験のプロセスが生じた背景を浮き彫りにし、より妥当と考えられる<子ども・場面理解の形成>へとつながっていた。小川(2000)がいうように、子どもに対する援助の筋道を立てる場合には、その子の志向性を読み解くことが重要となる。対象児が複数の可能性のなかから特定の経験のプロセスを選んだ(選ばざるを得なかった)という視点から、対象児や事例について語り合う TEM を応用した園内研修は、そうした志向性の理解に対して有効であると示唆される。

第二に、「もしも」の可能性について積極的に語り合うことで、実際とは異なる対象児の経験のプロセスが開拓される。本研究で取り扱った事例においては、木登りが達成できないまま中断されたという事例から、【遊びの継続と展開の可能性】が開かれた。保育者が、子どもを理解することの意義とは、子どもの「よさ」や可能性を見いだすことで、それを伸ばすための保育をつくり出すことにある(文部科学省 2010)。それに対して、TEM を応用した園内研修では、あえて実際とは異なる「もしも」の経験のプロセスを検討する。つまり、活動が「できなかった」という経験を題材にした場合は、活動が「できた」という経験へと視点を転換させ、既にポジティブな意味を含む題材に対しては、さらなる可能性や必要な援助へと目を向けさせる。大宮(2010)は、子どもを「可能性を持つ存在」として見ることで、保育者は子どもに信頼と期待をもってかかわることができるようになるとしている。TEM を応用した園内研修は、「もしも」を通して「可能性を持つ存在」としての子どもの姿を際立たせることで、可能性の実現に向けた援助の策定に資すると期待できる。

(2) <子ども理解の展開>を促す TEM の諸特徴

以上のように、「もしも」の語り合いを通して、<子ども理解の展開>がもたらされることが明らかとなった。しかし、明確な事実以外の子どもの内面や可能性としての姿について注目することの重要性は、以前より指摘されている(小山 2006)。そこで、ここでは、<子ども理解の展開>を促したと考えられる TEM の諸特徴について論じ、子ども理解のツールとして応用することの意義を考察する。

<子ども理解の展開>を促した TEM の特徴として、まず、「もしも」の検討が作業として明確に位置づけられている点があげられる。このような前提によ

り、参加者は自らの解釈を揺るがすことや、事例から逸脱することに対して寛容になることができ、柔軟な視点や想像力を発揮することができたと考えられる。

次に、「もしも」の可能性を書き出し、実際の経験のプロセスとともに配置する点があげられる。「もしも」が可視化されることで、実際には存在しない想像上の内容を参加者間で共有できるようになり、それを語り合いの題材とすることが支援されたと考えられる。同時に、「もしも」を実際のプロセスと並列することにより、実際と「もしも」の関連性が担保され、妄想ではない可能性についての語り合いがガイドされたと考えられる。

2. 本研究の課題

本研究では、主に保育者の作業中の会話から、TEM を応用した園内研修の可能性を論じている。そのため、研修を通した子ども理解の形成過程を、参加者の実際の語り合いを根拠に示すことができた。一方で、そうして形成された子ども理解が、個々の参加者に対してどのような意味を持つものであったのかは明らかではない。したがって、子ども理解のツールとして TEM を応用する意義を明らかにする上では、事後インタビューなどにより、研修での経験を通した参加者の子ども観や保育観の変容を合わせて分析する必要がある。

また、本研究では、参加者間の年齢や立場の差異、施設ごとの研修目的や実施条件といった、ツールの導入にあたって留意する必要がある諸要因との関連性が十分に検討できていない。子ども理解のツールとしての TEM の実用性を高めるためには、さまざまな条件のもとでの実践例を収集し、それらに応じた可能性や課題を整理していくことが求められる。同時に、参加者からのフィードバックを通して、作業手順の改善を図ることも今後の課題である。

【引用文献】

- 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊(2010) 子どもの経験から振り返る保育プロセス—明日のより良い保育のために。幼児教育映像製作委員会。
- 今村光章(2010) 保育援助技術の向上を目指した現職教育のあり方を求めて：記述的エピソード法を用いた園内研修の試み。教師教育研究, 6. 99-109
- 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

- 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
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 - 質的研究への誘い -. 弘文堂 .
- 岸井慶子 (2013) 見えてくる子どもの世界 : ビデオ記録を通して保育の魅力語る . ミネルヴァ書房 .
- 小林真・後藤香織 (2004) 学生の保育者としての資質を高めることは可能か? : ビデオ視聴とケースカンファレンスを通じて . 富山大学教育実践総合センター紀要 . 5. 1-6
- 香曾我部琢 (2014) 複線径路・等至性モデルを用いた保育カンファレンスの提案 : 保育者が感情共有プロセスとそのストラテジーに着目して . 宮城教育大学紀要 . 48. 159-166
- 小山祥子 (2006) 幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究 (I): 保育記録の原理・方法から再考する . 北陸学院短期大学紀要 . 38. 99-113
- 小山祥子 (2007) 幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究 (II) : エピソード記録型実習日誌の効用と課題 . 北陸学院短期大学紀要 . 39. 45-58
- 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 - 実践と質的研究のために -. 東京大学出版会 . 5-8
- Laevers, F. (Ed.) (2005) Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Kind & Gezin and RESEARCH CENTRE FOR EXPERIENTEL EDUCATION.
- 松井剛太 (2009) 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成 : チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造 . 保育学研究 . 47(1). 12-21
- 文部科学省 (2010) 幼稚園教育指導資料 第3集 幼児理解と評価 (平成22年7月改訂) . ぎょうせい . i
- 無藤隆 (2013) 実践研究における発達研究の役割 : 実践的研究者と研究的実践者を指して . 発達心理学研究 . 24(4). 407-416
- 中西さやか・境愛一郎・中坪史典 (2013) 子どもの「今, ここ」という視点は保育者に何をもたらすのか - 保育カンファレンスでの議論に着目して -. 幼年教育研究年報 . 35. 45-51
- 中坪史典 (編) (2012) 子ども理解のメソドロジー : 実践者のための「質的实践研究」アイディアブック . ナカニシヤ出版 . 19-34
- 小田礼子 (2010) 保育者の資質向上のためのカンファレンスについての一考察 - 実践者の「気づき」を中心に -. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 . 3. 111-121
- 小川博久 (2000) 保育援助論 . 萌文書林 . 17-20
- 小川圭子 (2004) 保育者の資質の向上をめざす園内研修の試み : 保育園での研修を手がかりに . 大阪信愛女学院短期大学紀要 . 38. 33-41
- 大豆生田啓友・三谷大紀・高嶋景子 (2009) 保育の質を高める体制と研修に関する一考察 . 関東学院大学人間環境学会紀要 . 11. 17-32
- 大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践 . ひとつなる書房 . 176-177
- サトウタツヤ (2009) はじめに . サトウタツヤ (編) TEMではじめる質的研究 - 時間とプロセスを扱う研究をめざして -. 誠信書房 . i - viii
- 柴崎正行・金玫志 (2011) 日本における新人保育者の育成に関する最近の動向 . 大妻女子大学家政系研究紀要 . 47. 39-46
- 上村晶 (2010) 実習事前指導における模擬保育ビデオを活用したカンファレンスの実際と効果 . 高田短期大学紀要 . 28. 89-100
- 渡辺桜 (2000) 保育者に求められる子ども理解 - 子ども理解の様々な視点と基本的特性 -. 愛知教育大学幼児教育研究 . 9. 27-32
- 安田裕子 (2012) これだけは理解しよう . 超基礎概念 . 安田祐子・サトウタツヤ (編) . TEMでわかる人生の径路 - 質的研究の新展開 -. 誠信書房 . 2-3

【謝辞】

本研究の実施にあたり、多大なるご協力を頂きました A 先生、B 先生、C 先生をはじめ S 保育園と H 保育園の職員のみなさまに心よりお礼申し上げます。また、貴重な機会を設けてくださいました両保育園の園長先生方に深く感謝の意を表します。