

保育における子ども理解の研究動向 — 保育者の認知過程の観点から —

上山瑠津子¹・杉村伸一郎²

Review of studies on teachers' understanding of children's behaviors and characteristics — With a focus on cognitive processes —

Rutsuko UYAMA¹, Shinichiro SUGIMURA²

Abstract: Recently, researchers have begun to examine teachers' perspectives on and understanding of the behaviors and characteristics of children. This paper reviews previous studies based on the following four topics. First, it examines the link between teachers' perspectives and teachers' behaviors, suggesting that teachers have common perspectives or frameworks and particular interaction styles depending on children's behaviors and characteristics. Second, it examines teachers' perspectives toward children's behaviors and characteristics, identifying the importance of the external objective viewpoint, the internal empathetic viewpoint, and the background environment. Third, regarding reflection for improving teachers' understanding of children, previous research suggests that it is important that teachers reflect on children analytically. To reflect on children analytically, teachers need to be particularly aware of the external objective viewpoint, the internal empathetic viewpoint, and the background environment. Fourth, regarding knowledge for understanding the behaviors and characteristics of children, more research is needed concerning the specific nature of knowledge and knowledge representation, particularly with reference to cognitive psychology research. Finally, the review suggests that it is necessary to clarify and visualize the cognitive processes involved in teachers' understanding of children's behaviors and characteristics.

Key words: kindergarten and nursery school teachers, perspectives or perception, practical knowledge, cognitive processes.

問題と目的

1. 保育における子ども理解

近年、少子化や都市化といった社会状況の変化にともない、保育現場には複雑な家庭環境の中で育つ子どもや様々な発達特性をもつ子どもの存在がより認知され、保育者には多様な保育ニーズに応える高い専門性と問題解決力が必要とされる。中でも子ども理解は、保育・教育実践の基盤とされ(中坪・香曾我部・後藤・上田、

2011; 小田・中坪, 2009), 保育者養成段階からすべての保育者・教師に求められる専門的スキルの一つである。子ども理解の重要性は保育実践において周知のことであり、保育に必要なスキルとして、日々の実践や研修を通してどのように深めていくかが課題となっている。このような背景からも、近年、保育研究領域において子ども理解に関する研究は蓄積されつつあり、上村(2016)は2000年以降の国内の子ども理解に関する先行研究を取り上げ、研究対象及び研究方法、子ども理解の視点、子ども理解の方法の観点から整理している。上村(2016)を

1 福山市立大学教育学部

2 広島大学大学院教育学研究科

含めこれまでの子ども理解に関する研究を概観すると、保育者が子どもを理解するということを、体験や経験としてあるがままに記述する現象学的な捉えが重視されてきた傾向にある。

しかし、先述のように複雑化・多様化する保育実践においては、子どもに寄り添う保育者の姿を記述するだけでなく、保育者は経験や学習から得た知識をもとに園生活の中で表れる子どもの特性や発達の特徴、行動などをどのように捉え、理解、解釈したのか、また専門的スキルとしての子ども理解にはどのような段階があるのかといった保育者の認知過程を記述することが必要である。これにより、子どもから得られた情報を取捨選択しながら、最終的な保育行為に至る保育者の実践的思考を明らかにできる。

保育者は、自分自身の子ども理解を客観的に捉え省察することは難しく、必ずしも経験年数に応じて深まるとは限らない(西山・片山・謝, 1997)と指摘されるように、自分がどのように子どもの特性や発達の特徴、行動を捉えているのか、その理解に偏りはないかを把握することは容易ではない。そのため、保育者が自身の子ども理解の特徴や偏り、もしくはつまづきといった理解の状態や理解のレベルを把握できる手立てが必要である。子ども理解を保育者の認知過程として捉え、そのプロセスや機能を精緻に検討していくことで、専門的スキルとしての子ども理解を深める具体的な方法を提案することが可能になる。

専門家の認知や思考は、これまで認知心理学の熟達化研究で扱われてきた。対人援助職では、教師研究や看護師研究領域において、実践的知識や問題解決能力、熟達化の様相など専門家としての認知的側面の解明と実践知の可視化に取り組まれている(佐藤・岩川・秋田, 1991; 古賀, 2005; 吉崎, 1988)。一方、保育研究領域においては、小学校以上の教師研究に比して実践知や専門性に関する研究が少ない現状があり(砂上他, 2012; 高濱, 2000)、専門家としての保育者の実践的思考の解明や実践知の可視化についてさらなる知見の蓄積が求められる。

筆者らは、以上のような現状と課題意識から、これまでに保育者の子ども理解を専門家の認知過程として捉える必要性について言及し、メンタルモデルの概念の導入を提案してきた(上山・杉村, 2013)。本稿では、さらに専門家の認知過程を扱う他領域の研究知見を踏まえ、保育者の認知過程の解明と可視化に取り組むこ

とを重視する立場から、子ども理解の定義、子ども理解と関わり、子ども理解と視点、子ども理解の深化、そして子ども理解と知識について、国内外の研究知見を整理することを目的とする。

2. 子ども理解の定義

ここでは保育実践及び保育研究において、子ども理解はどのように定義づけられているのかを整理し、それらの定義から子ども理解の特質について考察する。

まず、文部科学省(2010)の幼稚園教育指導資料集『幼児理解と評価』では、「幼児理解とは、幼児の行動を分析・解釈することや一般化された幼児の姿を基準として優劣を評定することではなく、幼児と直接触れ合う中で、言動や表情から思い・考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児の良さや可能性を理解しようとする」と定義されている。一般化された幼児を基準にするということは、年齢に応じた子どもの発達や発達段階に関する既有知識と比較照合して、子どもの姿を分析・解釈するということであり、単に子どもの姿を捉えることに留まらないことを述べている。そして、保育者が子どもの姿を一方的に捉え、できる、できないといった二項対立的な判断に帰結するのではないこと、また日常的な子どもとの関わりを通し、子どもの成長発達の可能性に対して価値志向を含む「相互理解」(池田, 2015; 上村, 2016)であることが強調されている。子どもとの相互作用の中で子ども理解が進行する過程については、岡田・中坪(2008)の定義で、「保育における幼児理解とは、保育行為の中で積み上げられる『その子』に関する情報を、これまでの保育者自身の中での理解を照らし合わせ、修正し、新しい理解を構成していくもので、それは常に暫定的で、関わりを通して再構成し続けるものである」と述べられている。ここでは、保育者はその子に関する情報を集め、その子を理解する枠組みが作り上げられ、その枠組みは日々の子どもの関わりを通して得られる情報(発達の特徴や特性などの情報だけでなく、興味関心、言動なども含む)と比較照合されながら、更新し続けるものであると述べている。つまり、子ども理解が時間経過の中で変化するダイナミックな思考活動であることを表している。この他に蘇・香曾我部・三浦・秋田(2009)は、「子ども理解とは、子どもと関わりながら、その子どもの発達、性格、感情だけでなく、人間関係や環境も視野に入れて総合的に理解すること」と

定義している。子どもに限らず、人の行動や感情、発達するあらゆる側面は、人的および物的環境、社会的事象、文化など取り巻く環境に影響を受けている。保育者が捉える子どもの姿は、環境に作用され出現した結果であり、子ども個人が持つ情報について、その子を取り巻く環境の情報を関連づけながら、総合的かつ複合的に理解していくことが、より正確に子どもを理解していくことにつながるといえる。

以上のように、子ども理解の定義を認知的側面から概観すると、第一に、理解の過程において子どもの姿を捉える知識が必要であること、第二に、子どもとの関わりを通して理解の枠組みが変化していくことが挙げられる。

ここで、認知心理学における人の理解活動について整理してみる。波多野(1996)は、「人が物事を理解する活動とは、外界の在り様についての多少とも首尾一貫した、確信の持てる解釈を探索・発見することであって、この解釈自体が新しい知識を構成するほか、理解活動を通じて探索の方略に関する知識も獲得される」と述べている。より認知的側面として厳密な表現をすると、理解活動とは、「仮説を生成し、観察された事実や既有知識に照らしその最もらしさを吟味し、仮説を修正したり棄却して別の新しい仮説の検討に移ったりしながらより首尾一貫した解釈、ないしモデルを構成すること」と表現される(稲垣, 2002)。このように、事物であれ、現象であれ、人が対象を理解するということは、単に対象を認識するだけでなく、その過程で知識と対象を行き来しながら、情報の取捨選択が繰り返される能動的な過程であり、先述の子ども理解研究の定義からも同様のことが読み取れる。

3. 子ども理解と関わり

なぜ子ども理解が保育・教育実践の基盤とされ、養成段階から実践に至るまで保育者・教師に求められる能力とされているのか。それは、保育者の信念や知識に基づく子ども理解は、どのように子どもに関わるかといった保育行為を決定することにつながるからである。教師の経験が信念を形づくり、信念が実践に影響するといわれる(Vartuli, 1999)。具体的には、保育者・教師の関わりや関係性の在り方が子どもの行動や仲間関係、学業達成に影響することが示されており(Birch & Ladd, 1997; Cunningham & Sugawara, 1988; Hamre, Downer, Jamil, & Pianta, 2012; Pianta, 1999)、保育者・教師の関わり方を規定

する子ども理解は、密接に子どもの発達に関わっている。

ここでは、子ども理解を子どもの行動特性に対する捉え方とし、保育者の関わり方との関連を検討した先行研究を取り上げる。子どもの行動特性に対する保育者の関わり(または態度)は、主に場面提示法と行動観察によって検討されている。初めに場面提示法による研究では、Arbeau & Coplan (2007)が乱暴、内気、非社会的傾向、向社会的行動を示す幼児の事例を提示し、各特性に対する保育者の捉えを寛容性、原因(安定的・意図的・素質)、行動のリスク(学業面・社会面)の観点に分け、関わりの種類(介入・社会的スキル促進・監視・説明)との関連を検討している。その結果、幼稚園教師は乱暴さに対しては厳しく捉え、介入や社会的スキルを促進させる関わりをすること、内気よりも非社会的傾向に対して寛容であること、そして非社会的傾向に対しては女児より男児においてリスクがあると捉えることが示されている。さらに複数の子どもの特性を取り上げ、保育者の捉えと関わり傾向も検討されている(Coplan, Bullocka, Archbella, & Bosackiba, 2015; Li, Coplan, Archbell, Bullock, & Chen, 2016)。

中国の幼稚園教師を対象にしたLi et al. (2016)では、7つの子どもの特性(関係性攻撃・身体的攻撃・内気・非社会的・活発・共感的行動・社交的な行動)について、幼稚園教師の寛容さ、ネガティブ情緒反応(怒るまたは心配する)、学業達成の捉えを検討した。その結果、関係性攻撃よりも身体的攻撃に対してより厳しく関わること、社交的な行動よりも共感的行動に対してより肯定的に捉えることなどが示されている。また杉村・桐山(1991)は、依存傾向の幼児、内気な幼児、活発で自分勝手な幼児の3つ事例に対し、37項目の関わり行動の項目を用い検討した。その結果、依存傾向の幼児には、子どもの主体的な活動を支持する受容的な指導方法を、活発な幼児には指示や方向付けする意図的な指導方法を、そして内気な幼児に対しては受容的な指導方法とともに意図的な援助をすることを明らかにし、保育者は子どもの特性に応じたPersonal ATI Theoryを有していることを示している。

次に、子どもとの関わりを行動観察で検討した研究では、Dobbs & Arnord (2009)は、24名のプリスクール保育者を対象に、担当クラスの子どもに対して行動評定(攻撃的行動・多動

性・集団参加を拒む行動)を行ってもらい、さらに子どもと保育者との関わりを観察した。その結果、子どもの示す問題行動を全面的な行動面の問題と外在的的症状であると捉えた場合、保育者は命令的な関わり方をすることが示されている。また、Hagekull & Hammarberg (2004) は、スウェーデンのプリスクール保育者36名を対象に活発な幼児に対する捉え(行動の統制可能性)と関わり(脅かし・罰するまたは批判する)の関連を検討し、保育者が対象児の行動について統制可能であると捉えた場合、厳しい関わりをする傾向があり、反対に保育者の統制できないと捉えた場合、厳しい関わりが少ないことを明らかにしている。

以上のように、子どもの示す行動特性に対し、保育者・教師は特定の捉えとそれに基づく関わりをすることが明らかにされている。研究によって取り上げる行動特性は多少異なるが、乱暴な行動(場合によって活発な行動も含む)については、クラス集団や他児への影響が大きいいため、共通して厳しく捉えられ、介入や制限的な関わりとなっている。一方、乱暴な行動に比べ内気や非社会的行動は寛容に捉えられるが、学業達成や仲間関係のリスクについては、内気と非社会的行動では異なる捉えがされている。実践の中で保育者が対峙する子どもは、一人ひとりが異なる特徴をもつ個別具体的存在である。しかし、子ども一人ひとりの特徴を迅速かつ正確に理解するには、行動特性に応じた捉え、つまり特性に応じた子ども理解の枠組みをもつことが必要である。それにより複雑に展開する保育・教育実践の中で子どもの行動を予測し、適切な支援を行うことが可能になっていると考えられる。

保育者・教師の関わりは、子どもの行動特性だけでなくその時の活動場面や状況にも影響される。志賀(1996)は、子どものけんか、遊びに入らない子ども、子どもの活動と時間の制約、突然のアクシデントなど6つの仮想場面を提示し、幼稚園教師がどのような対応をするか意思決定について検討している。保育者・教師が子どもを含めた活動場面や状況に関わる場合、子どもの行動特性に対する理解が前提にあるものの、時に活動場面や流れ、状況を優先して関わることも想定される。子ども理解の過程において、子どもの行動特性と状況はどのように組み合わせられていくのかを検討することも必要になってくるだろう。

子どもの行動特性に関する理解については、養成段階の学生を対象に子ども理解の傾向が検討されたり、プログラムを通じた学習による子ども理解の向上に取り組まれている(Deng, Trainin, Rudasill, Kalutskaya, Wessels, Torquati, & Coplan, 2017; Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, Howes, LaParo, & Scott-Little, 2012; Li, Archbell, Bullock, Wang, & Coplan, 2018)。

以上のように、保育者・教師の子ども行動特性に関する理解や認知傾向、関わり傾向についての研究は蓄積されてきているが、日本においては多くない。西洋と東洋では行動特性を示す子どもが男児であるか、女児であるかによって保育者・教師の理解が異なることが示唆されている(Li et al. 2016)。今後は、日本の保育者・教師の子ども理解の傾向を国際文化比較の観点からも検討し、日本の保育文化の中で展開される保育支援を捉えていくことも重要である。

4. 子ども理解と視点

子ども理解の過程では、初めに子どもの情報を収集することから始まる。行動、表情、発達的特徴、家庭環境など様々な情報の中から理解に必要な情報に注目する。この子どもの姿の何を捉えるかの観点や注視点のことを子ども理解の視点という(佐藤・相良, 2014)。

保育者・教師の視点や見方に関しては、Teacher's Perception または Teacher's Perspective と表記される。子ども理解の視点について上村(2016)や渡辺(2000)においても先行研究を踏まえ整理されているが、共感的、相互的といった理解の性質を含んでいるため、保育者の子ども理解という認知活動の中で実際に機能する視点の捉えにくい。そこで、本稿では子ども理解の視点の内容について検討した研究を中心に、先行研究の知見を整理する。

保育者の子ども理解の視点を詳細に分類したものとして佐藤・相良(2014)の研究がある。保育者136名を対象におもらし場面と水遊び場面の2事例を提示し、どのような点に着目して理解を進めるかについて自由記述で回答を求めカテゴリ分析をしている。先行研究の知見も踏まえた整理の結果、子ども理解の視点を①外面的理解(行動、発言、表情)・②内面的理解(動機・意欲・欲求、感情・気持ち、認知・思考)・③背景(人間関係、環境、家庭、発達、性格、身体面)に分類している。提示された2事例は、

子どもの行動特性は含まれていないものの、子どもが示す外面的な特徴も行動や発話だけでなく表情も重要であり、また、心情面だけでなく子どもの認知・思考にも注意を向けることが示されているなど、視点を網羅的に整理されている点で参考になる。

行動特性に対する視点については、小林(2015)が小学校教師の子どもの問題行動(非社会的行動、反社会的行動)の捉えを、①子どもに対する客観的な見方(診断・分類、原因・問題点、自助資源)、②子どもへの共感的見方、③取り巻く環境に関する視点(原因・問題、援助資源)に分類している。ここでの共感的見方とは、子どもの考えや思いを指しており、佐藤・相良(2014)の内面的理解と共通するものである。以上の研究から、子どもの表す行動や発達の特徴を正確に理解するために、情報収集の際に何を捉えるかという子ども理解の視点は、概ね①外面的(客観的)視点、②内面的(共感的)視点、③背景(環境)の3つに分けられる。

上記で整理された子ども理解の視点がミクロな視点だとすると、よりマクロな視点で子どもの姿を理解することについて、岡本(1993)が提示した4つの視点は参考になる。岡本(1993)は、実践的、研究的に子どもを理解する上で、まず、とらえられた子どもの行動や発達は、部分的な理解であることを自覚し、子どもの持つ機能や能力の連関性を吟味し、子どもの「全体性」の把握すること、次に子どもの行動や発達は、自己他者の「関係性」の上で成立していることや、日常生活・学校(保育)場面からより広い社会文化背景まで子どもを取り巻く「状況性」が関わってくること、そして、子どもの発達そのものが時間的変化の一種である限り、子どもの発達の捉え理解するということは、子どもの「時間性」を含んでいることを、子ども理解の視点として挙げている。保育者が子どもの持つ情報を捉えるミクロな視点を、「全体性」「関係性」「状況性」「時間性」といったマクロな視点を含めて捉え直していくことで、過去、現在、未来にかけ成長発達し続ける存在としての子どもの姿を認め、発展的な子ども理解を可能にしていくと考えられる。

また、先行研究においては、子ども理解の視点は具体的な視点の内容だけでなく、子どもの表す行動や発達の特徴をどのように捉えるかといった保育者の認知傾向も検討されている。例えば、原因帰属理論(Attribution theory)の枠組

みを用い、保育者は子どもの行動の原因を内在的問題、外在的問題、全体的問題のどこに定めるのか、そして、行動の帰属傾向による関わりの違いや、子どもの行動への統制可能性について明らかにしている(Dobbs & Arnord, 2009; Hagekull & Hammarberg, 2004)。子どもの問題行動の原因は必ずしも一点に限定されるわけではないが、保育者の子どもの行動に対する認知傾向を明らかにしている点で有効な知見である。

このような子どもの行動や発達の特徴に対する捉え方の背景に、佐藤・相良(2014)や小林(2015)で整理された視点が関連し合っており、さらに保育観、発達観などの価値観も加わりながら、子ども理解のメンタルモデルが構成されている(上山・杉村, 2013)。子どもの行動や発達の特徴の捉えの表層的な傾向に留まらず、なぜ外在的問題と判断すると厳しくかわるのか、また、なぜ行動特性によって統制の難しさの判断が異なるのか、このような判断に至る保育者・教師の認知過程を明らかにすることが求められる。

子どもの状態の捉え方や理解の方法には経験による違いがある(高濱, 1997)。子ども理解の視点については、佐藤・相良(2017)が、佐藤・相良(2014)で整理された外面的理解、内面的理解、背景の視点について、保育経験による相違を検討した。その結果、ベテラン保育者(保育経験10年以上)は新人保育者(保育経験1～3年)より内面的理解への言及数が多く、内面を推察する際に、新人保育者は自身の独自の解釈する傾向があり、ベテラン保育者は、対象の幼児の立場で興味関心の側面から理解を進めるという特徴が示されている。また保育経験により視点が多角的になることや統合的になるといわれている(梶田・杉村・後藤・吉田・桐山, 1990; 杉山・松尾・杉村, 2016)。高濱(2000)は、保育経験を積み重ねる熟達化に伴い、保育実践で使用される知識が関連づけられていき、中堅者(5-10年群)よりも経験者(11年以上群)は知識が構造化されていることを示している。

では、このような経験の蓄積に伴う変化は自動的に年数を重ねていくことで起こるものだろうか。経験をとおした知識や技能の獲得については、年数が増えれば自動的に知識や技能が獲得されるわけではなく、経験から学ぶための能力が必要であるといわれる(Moon, 2004)。この能力として、保育・教育実践では省察(Reflection)が重要とされ、子ども理解も省察

を通して深められていくとされる(秋田, 2000; 池田, 2015; 小田・中坪, 2009)。そこで、次に子ども理解の深化について省察に関する知見を踏まえ整理する。

5. 子ども理解の深化

はじめに、子ども理解が深化するということを知覚的な観点から考えてみる。上述するように、保育経験により子どもを捉える視点が多角的になること、関連する知識が増加するといわれている。保育や子どもの発達に関する知識が多くなれば、より広範な視点から多角的に子どもを理解することが可能になる。つまり、子ども理解が深まるという状態といえる。そして関連する知識が増え、視点を関連させながら子どもを理解するようになり、高濱(2000)のいう構造化された知識を持つ過程が子ども理解の深化といえる。

認知心理学では、特定の領域で経験を積むにつれてその領域での知識の量が増加してくるが、同時に累積されて知識間で大幅な組み替えが生じることを「知識の再構造化(または再体制化)」とよぶ(稲垣, 2002)。この知識の再構造化が生じる前提として、その領域に関するある程度豊富な知識を持っていること、そして自分の知識や理解の状態を評価するメタ認知能力の発達していることが不可欠といわれる。ここで重要なことは、自分の知識や理解の状態を「評価する」ということである。そのためには、自分の理解の状態を可視化すること、そして意識的に省察することが必要であると考えられる。保育・教育における省察について、Schön(1983)により「反省的実践家」という概念が提唱されて以来、省察(Reflection)を通じた保育実践の改善や向上が強調されるようになった。保育実践の循環モデル(小田・中坪, 2009)の中でも、子ども理解から実践が始まり、省察を通して新たな子ども理解へと進むといわれる。しかし、子ども理解は、保育者・教師自身が客観的に捉え省察することが難しく、必ずしも経験年数に応じて深まるとは限らない(西山・片山・謝, 1997)との指摘もあり、保育者が自分自身の子ども理解を意識的に、客観的に捉えることのできる方法が求められている。

省察を通じた子どもの捉えの変容について、吉村・田中(2003)は、2年間の参与観察と保育の振り返りの語りから、保育者は子どもの姿を保育全体の中に位置づけ、保育者自身の行為と関連付けながら理解する志向性を有すること

を示している。また、池田(2015)は、2名の幼稚園教諭を対象に、特定の気になる子との保育者の関わりの参与観察と保育実践後のインタビュー調査から、保育実践の省察を通じた子どもの解釈・意味づけを検討した結果、子どもの変質を成長と捉える価値志向的な理解をすること、保育者の課題意識が子ども理解を促進させること、そして子ども理解が保育者自身の成長を促すことを示している。

これらの研究では、実践を振り返る省察過程における子ども理解の変化を捉えたものであるが、どのような省察が子ども理解の変容につながったのかについては示されていない。もちろん、実践を振り返り、語る機会を設けることで、自分の子ども理解を客観的に捉えることになると考えられるが、日々実践を語ることは難しく、保育者自身が日々の実践の振り返りの中で、何についてどのように省察することが子ども理解を深めたり、実践の向上につながるかという知見が必要である。この点については、上山・杉村(2015)の結果が参考になる。省察の構造モデルを提案する杉村・朴・若林(2009)が作成した省察尺度を用いて、434名の保育士を対象に保育経験年数と実践力と省察との関連性を質問紙調査で検討した。その結果、経験年数と省察との関連よりも、経験年数と実践力との関連が強く、それ以上に省察と実践力との関連が強いことが示された。さらに、実践力を従属変数にして重回帰分析を行った結果、省察の下位尺度の中では「子ども分析」の説明の程度が最も強いことが示された。このことから、省察においては、子どもの状態に気づき分析的に振り返ることが実践力に繋がると考えられる。子どもの状態を分析的に振り返るためには、子どもの何に着目するかという、子ども理解の視点が課題となる。先述の子ども理解の視点として整理された、外面的(客観的)視点、内面的(共感的)視点、背景(環境)の側面から子どもの姿を振り返ることで、実際の子どもの捉える場面においても、多角的または複合的な子ども理解ができるようになると考えられる。省察の構造と同様に、子ども理解もその構造をより精緻に検討することで、保育行為との関連を明らかにできるだろう。

省察を構造的に捉える研究として、コルトハーヘンによってALACTモデル(行為→行為の振り返り→本質的な諸相への気づき→行為の代替方法の考案→試み)が提唱されている

(Korthagen, 2001 武田監訳 2010)。特に第二局面の「行為の振り返り」では、実践者自身と生徒の両者の行為、欲求、感情、思考を振り返る問いが提示されている。さらに、省察レベルを捉えるものとして、実践者の中にあるミッション、アイデンティティ、信念、コンピテンシー、行動が環境と影響しあう玉ねぎモデル (Onion model) を示し (Korthagen & Vasalos, 2005)、実践者の自己概念と実践とのつながりを強調している。コルトハーヘンは、実践と省察を繰り返しながら具体的な事象が体系化され、理論構築していくことを「リアリスティック・アプローチ」と呼び、理論構築とともに教師の内的プロセス (情緒や意志を含む) と行動の関係を捉えようとしている。近年、保育者養成においてもリアリスティック・アプローチをもとにした授業実践が試みられ (中山他, 2017)、省察力の向上、実践知を探究する有効な手法になることが期待される。

6. 子ども理解と知識

これまでの先行研究の知見を整理するなかで、子ども理解は、子どもの発達や行動特性に対する知識や信念に基づいて行われることや子ども理解の視点が関連し、構造化されることで理解が深まることがみえてきた。冒頭でも述べたが、本稿は子ども理解を保育者の認知過程として捉えることで、その過程や機能を精緻に検討し、実践知を可視化することを目指している。そこで、最後に子ども理解に必要とされる知識について、知識の種類や知識表象の観点から先行研究を整理する。

人が学習や経験を通して獲得する知識は、主に宣言的知識 (declarative knowledge) と手続き的知識 (procedural knowledge) に分けられる。宣言的知識とは、例えばリングは赤い、赤ちゃんは泣くといったように、事実や概念、原理などについての知識であり、具体的な知識から抽象的な知識まである。手続き的知識とは、自転車の乗り方、折り紙の折り方など、遂行する際のやり方に関する知識のことであり、この知識が多くあると自動的な方法で問題解決に取り組むことができる。宣言的知識は、繰り返し利用しているうちに、それをどのような状況でどのように適用するかといった手続き的知識に変わっていくものもある (村山, 1994)。さらに、Schraw & Moshman (1995) は、行為や思考を客観的に捉えるためのメタ認知的知識の分類の中で、宣言的知識、手続き的知識に加えて、条件

的知識 (Conditional knowledge) を提示している。条件的知識とは、宣言的知識や手続き的知識をいつ、どこで、どの方略を、なぜ使うかについての知識であり、より個別の状況や文脈に応じた問題解決に不可欠な知識とされる。宣言的知識や手続き的知識に比べ、条件的知識は、学習者が能動的に探索し、獲得していく知識であるといえる。

以上の知識の種類を子ども理解の文脈で考えてみる。まず宣言的知識には、Aちゃんは人見知りであるというような子どもに関する個別具体的な知識から、3歳は平行遊び、5歳児は集団遊びが多いというような子ども一般の発達に関する知識、また健康面や環境など保育一般に関する知識が挙げられる。養成段階において学習する内容の多くが宣言的知識であり、保育実践においてまず必要となる知識であり、また正確に子どもを理解、解釈するための知識といえる。次に、手続き的知識には、子どもが登園した際に視診をするとか、子どもが怪我をしたときの処置など保育行為の手順ややり方に関するものが挙げられる。手続き的知識は、保育実践を実際に行いながら、活動や文脈に応じて身につけていく知識といえる。そして、条件的知識には、(もし)子どもが痙攣を起したら、一人になれる空間を作って落ち着かせるとか、(もし)Aちゃんが活動に参加しなかったら、他の子どもと一緒に誘いに行くなどが挙げられる。宣言的知識や手続き的知識をもとに保育者の中で能動的に構成され、予測や一貫した保育行為を可能にしている知識といえる。このように知識がそれぞれ意味ごとに形態を成して蓄積され、場に応じて利用されることで、臨機応変にかつ的確な子どもへの関わりや対応が可能になっていくと考えられる。

保育・教育の実践的な知識については、保育者・教師の知識が、子どもとの相互作用や関わり、言語発達や学業面に影響するといわれる。例えば、最近の研究では Hu, Fan, Yang, & Neitzel. (2017) は、幼稚園教師164名を対象に、教師の知識、信念、および実践 (子どもとの相互作用) の関連を検討した結果、三者は相互に関連があり、子どもの関わりに関する知識が、実際の関わりに有意に関連するが、そこで子ども主体の信念が媒介することを示している。この研究では、子どもへの関わり方に関する知識を取り上げているが、保育者・教師の実践に関する知識は、支援や指導法だけでなく、子ども

の発達、学びの内容など多岐にわたる。教師研究においては、Shulman (1986) が教科内容、教授方法、学習者の知識などに分類している。保育においては、Hamre et al. (2012) が3つの知識のタイプ、①情緒的サポート環境と相互作用に関する知識、②子どもの時間と行動管理に関する知識、③相互作用を通して言語と認知的発達の支援に関する知識を提示している。これら3つの分類だけでなく、子どもの発達に関しては、言語や概念理解などの認知的側面から情緒や関係性などの非認知的側面に関する知識、また子どもの発達に応じた保育環境に関する知識も必要である。近年、保育幼児教育の領域では、エビデンスに基づく保育実践が求められ、様々な指標を用いて実践の質を評価する流れにある (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015 秋田・淀川訳2016)。保育実践を評価する指標は、言い換えると保育者に必要な知識の基準ともいえる。これらの評価指標をもとに、保育者の実践に関する知識を整理し、精緻化していくことで、養成段階から実践まで学習すべき知識を明確にすることができる。

このように一般的な知識の種類、そして実践的な知識の種類を整理したが、学習や経験によって獲得される知識は、どのような知識表象として捉えることができるのだろうか。これには人の問題解決思考を情報処理システムとしてとらえる Newell & Simon (1972) が提案した「プロダクション」モデルが参考になる。プロダクションモデルに従えば、人の知識は if - then で表現される。具体的には「もし A ならば (条件の if 節) B せよ (行為の then 節)」という形態で抽出されるもので、適切な問題解決を迅速に行える背景に if - then の形態で保持された知識表象があると考えられている。このモデルを用いて専門家の知識表象を検討したものに古賀 (2005) の研究がある。この研究では、看護師 (熟達者) と看護学生 (初心者) を対象に生命の危機状態にある人の様子を録画したビデオを提示し、提示終了後に解釈・推理・判断したこと (if 条件の導出)、状況にどう行動するか (then 行為の導出) を回答してもらった。その結果、if - then の導出は、初心者よりも熟達者のほうが多かった。しかし、初心者でも if 条件の導出ができている者は多かったが、then 行為の導出は熟達者が有意に多かった。このことから、情報としての知識は学生と看護師でもほぼ同じであるが、両者には知識間の関係性に違いがあ

るとしている。このように if - then の形態で知識を取り出すことで、知識量だけでなく、知識がどのように関連し合いながら表象として構成されているのか、その知識構造を捉えることができ、各領域の専門家の迅速かつ正確な予測や判断を可能にしている思考過程を明らかにできる。

保育者・教師の思考もいわば問題解決過程であり、if - then 形態として知識構造を捉えることは有効だと考えられる。保育者の知識構造に言及した高濱 (2000) は幼稚園教諭を対象に場面想定法により面接を実施し、幼児の指導に対する知識を検討した。その結果、中堅者 (保育経験5-10年) と経験者 (11年以上群) では、知識量に差はないが、経験者はより構造化された知識を持つとしている。しかしながら、構造化に関する分析対象者が各1名であること、また知識間の関連までは示していないことから、保育者の知識構造を十分に明らかにできたとは言い難い。古賀 (2005) においても知識間の関連性に熟達の違いが示されているように、保育者研究においても、熟達により知識の関連がどのように異なるかを明らかにしていく必要がある。

知識表象をどのように捉え描き出すかは、研究目的により異なる。先のプロダクションモデルによる if - then ルールで導出された知識構造は、専門家の予測や推論を捉えるのに有効である。また、専門家の個々の知識関連性を含む全体構造を捉える概念として、メンタルモデル (Norman, 1983) が挙げられる。筆者らは保育における子ども理解の特質と課題を踏まえ、メンタルモデル導入の利点を整理している (上山・杉村, 2013)。専門家の知識構造を検討する場合、知識表象を様々なアプローチから記述し、その認知過程の解明に取り組むことで、専門家特有の認知や知識構造を明らかにすることができる。保育者においても同様であり、プロダクションモデルやメンタルモデルといった知識表象のアプローチにより、専門的スキルとしての子ども理解のレベルや段階を把握することが可能になると考える。

概念など定型化できる対象の理解においては、人の理解活動にはレベルや段階がある (三宅, 2007) とされるが、子ども理解も実践を通して獲得された知識を用いた認知活動であるため、理解レベルを区分できると考える。成人の知性・能力発達について、加藤 (2017) は、カート・フィッシャーのダイナミックスキル理論を紹介

し、成人の能力やスキルを点・線・面・立体の4段階での捉えを説明している。以上を踏まえ、本稿の最後に仮説の段階ではあるが、知識相互の関連性という観点から、以下の4つの理解レベルを想定してみたい。

第一に、子どもの表現する特徴的な行動を個別の知識から理解する段階（例えば、よく話す、一人遊びが多い等）。第二に、個別の知識を関連させながら理解する段階（例えば、先生や大人によく話すけれど、同年齢の子どもとのやりとりが続かない。その結果一人遊びが多くなって等）。第三に、関連性のある知識が揃い、子どもが表現した特徴的な行動をおおよそ理解する段階（友達に対して一方的になりやすく対話的なやりとりが難しい、言語的な表現は豊か、先生や大人に他児のことを話したり自分の遊びを見せたりする等）。第四に、子どもが表現していない情報や解釈を含めて総合的に理解する段階（例えば、友達と遊びたい欲求はあるが、仲間入りや集団での遊びに必要な自己調整スキルが不足しているため、途中で先生や大人によく話しかけてくるのではないかな等）である。

保育者の子ども理解については、理解の状態や段階を実証的に検討した知見は見当たらない。以上のように知識間の関連や結びつきを示すことにより、保育者の経験や個人差に基づく理解の状態や段階を把握することができ、保育者の子ども理解の状態を考慮した省察プログラムや研修の在り方など、実践的に有効な提案が可能になる。

7. 今後の課題

本稿では、子ども理解について保育者・教師の認知過程の解明と可視化に取り組むことを重視する立場から、子ども理解と関わり、子ども理解の視点、子ども理解の深化、そして子ども理解の知識について先行研究を整理してきた。

子ども理解に関する研究知見が蓄積される中で、保育の営みの中での子ども理解の機能や重要性が実証的に明らかになっている。しかし、いまだ保育者の認知過程として子ども理解を検討する研究は少ない。子ども理解に必要とされる知識がどのように関連し合うことで、正確かつ柔軟な子どもの姿の捉えが可能になるのか、保育者の専門的スキルとしての子ども理解の解明と可視化に取り組むことが必要である。

引用文献

秋田喜代美 (2000). 知をそだてる保育—遊び

でそだつ子どものかしこさ— ひかりのくに株式会社

- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and response to hypothetical prosocial, asocial and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*, 291-318.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*, 61-79.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 117-127.
- Cunningham, B., & Sugawara, A. I. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, *82*, 34-39.
- Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J., & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and Individual Differences*, *56*, 85-95.
- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, *24*, 95-105.
- Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, *45*, 301-312.
- Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2012). Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 507-532). New York, NY: Guilford Press
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, *49*, 88-123.

- 波多野誼余夫 (1996). 概観：獲得研究の現在
波多野誼余夫 (編). 認知心理学 5 学習
と発達 (pp. 1-6) 東京大学出版
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017).
Chinese preschool teachers' knowledge and
practice of teacher-child interactions: The
mediating role of teachers' beliefs about
children. *Teaching and Teacher Education*, **63**,
137-147.
- 池田竜介 (2015). 日常の保育実践における保
育者の子ども理解の特質 保育学研究, **53**,
116-126.
- 稲垣佳世子 (2002). 知識の大幅な組み替え
稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也 (編) 認
知過程研究—知識の獲得とその利用— (pp.
30-42) 放送大学教育振興会
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・
桐山雅子 (1990). 保育観の形成過程に関
する事例研究 名古屋大学教育學部紀要,
37, 141-162.
- 加藤洋平 (2017). 成人発達理論による能力の
成長—ダイナミックスキル理論の実践的活
用法— 日本能率協会マネジメントセン
ター
- 小林朋子 (2015). 小学校教師の子どもの問題
行動の捉え方に関する研究—子どもの行動
を狭い視点で捉える教師に対してどう支援
するか— 静岡大学教育実践総合センター
紀要, **23**, 105-112.
- 古賀節子 (2005). 熟達者と初心者の問題解決
場面における思考の相違—看護師と看護学
生の情報処理アプローチによる知識表象の
比較— 日本赤十字看護大学, **4**, 84-104.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in
reflection: Core reflection as a means to enhance
professional growth, *Teachers and Teaching:
Theory and Practice*, **11**, 47-71.
- Korthagen, F. A. J. (Ed) (2001). Linking practice and
theory: The pedagogy of realistic teacher
education. Mahwah, NJ: LEA. (コルトハー
ヘン, F. A. J. (編著) 武田信子 (監訳) 今
泉友里・鈴木恵理子 (訳) (2010). 教師教
育学—理論と実践をつなぐリアリスティッ
ク・アプローチ— 学文社)
- Li, Y., Coplan, R. J., Archbell, K. A., Bullock, A., &
Chen, L. (2016). Chinese kindergarten teachers'
beliefs about young children's classroom social
behavior. *Early Childhood Research Quarterly*,
36, 122-132.
- Li, Y., Archbell, K. A., Bullock, A., Wang, Y., &
Coplan, R. J. (2018). Chinese pre-service
teachers' beliefs about hypothetical children's
social withdrawal and aggression: Comparisons
across years of teacher education. *Teaching
and Teacher Education*, **71**, 366-375.
- 三宅ほなみ (2007). 理解におけるインタラク
ションとは何か 佐伯胖 (編) コレクショ
ン認知科学 2 理解とは何か (pp. 69-89)
新装版 東京大学出版
- 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 ぎょうせい.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and
experiential learning: Theory and practice*.
London: Routledge Falmer.
- 村山功 (1994). 自然科学の問題解決 多鹿秀継
(編) 認知と思考—思考心理学の最前線—
(pp. 145-164) サイエンス社
- 中坪史典・香曾我部琢・後藤範子・上田敏文
(2011). 幼児理解から出発する保育実践の
意義と課題—幼児理解・保育計画 (デザイ
ン)・実践・省察の循環モデルの提案—
子ども社会研究, **17**, 83-94.
- 中山美佐・山本一成・濱谷佳奈・村井尚子・
小野寺香・坂田哲人 (2017). リアリスティッ
ク・アプローチを用いた教職実践演習につ
いての研究 大阪樟蔭女子大学研究紀要,
7, 165-176.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem
solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 西山修・片山美香・謝文慧 (1997). 被攻撃場
面における保育者の幼児理解—5歳児クラ
スの事例検討から— 乳幼児教育学研究,
6, 75-82.
- Norman, D. A. (1983). Some observations on mental
models. In D. Gentner, & Stevens, A. L. (Eds.),
Mental Models (pp.7-14). Hillsdale, New
Jersey: Erlbaum Associates.
- 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**, 169-178.
- 岡本夏木 (1993). 子ども理解と心理学 岡本
夏木 (編) 新・児童心理学講座第17巻 子
ども理解の視点と方法 (pp. 1-22) 金子書
房
- 小田豊・中坪史典 (編) (2009). 幼児理解から
はじまる保育・幼児教育方法 建帛社

- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1991). 教師の実践的思考様式に関する研究 (1)―熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に― 東京大学教育学部紀要, **30**, 177-198.
- 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 (2017). 保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い 日本家政学会誌, **68**, 103-112.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, **7**, 351-371.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, **15**, 4-14.
- 志賀智江 (1996). 場面想定法を用いた幼稚園教師の意思決定に関する研究 日本教育工学会, **20**, 83-96.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-years-olds provision*. London: Institute of Education, University College London. (シラージ, I., キングストン, D., メルウィッシュ, E. (著) 秋田喜代美・淀川裕美 (訳) (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール―乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために― 明石書店)
- 蘇珍伊・香曾我部琢・三浦正子・秋田房子 (2009). 保育・幼児教育現場における保育者の子ども理解の視点と研修ニーズ―園長・主任と一般保育士・教諭の比較を中心に― 現代教育学研究紀要, **2**, 105-111.
- 杉村伸一郎・桐山雅子 (1991). 子どもの特性に応じた保育指導― Personal ATI Theory の実証的研究― 教育心理学研究, **39**, 31-39.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2009). 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, **31**, 5-14.
- 杉山成史・松尾剛・杉村智子 (2016). 熟達保育者による「気になる子ども」の認識と支援プロセス 福岡教育大学紀要第四分冊教職科編, **65**, 51-59.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2012). 幼稚園の片付けにおける実践知―戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較― 発達心理学研究, **23**, 252-26.
- 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**, 200-211.
- 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.
- 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, **14**, 31-47.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究第, **63**, 401-411.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎 (2013). 保育者の子ども理解の枠組みとしてのメンタルモデル 広島大学心理学研究, **13**, 211-218.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, **14**, 489-514.
- 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.
- 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事例から― 乳幼児教育学研究, **12**, 111-121.
- 吉崎静夫 (1988). 授業における教師の意思決定モデルの開発 日本教育工学雑誌, **12**, 51-59.