

学位論文要旨

保育実践を支える保育者の子ども理解と省察に関する研究

広島大学大学院教育学研究科

教育人間科学専攻

D145774 上山 瑠津子

目 次

第1章 本研究の背景と目的

第1節 保育者に求められる保育実践力

第2節 保育実践を支える子ども理解と省察

第3節 本研究の目的

第2章 省察と保育実践に関する検討

第1節 省察と保育経験年数、保育実践力の関連（研究 1-1）

第2節 省察のタイプと保育実践力の関連（研究 1-2）

第3章 子ども理解と保育実践に関する検討

第1節 子ども理解のメンタルモデル（研究 2-1）

第2節 子ども理解と保育実践力、対応の関連（研究 2-2）

第4章 子ども理解のメンタルモデルを活用した実践支援（研究 3）

第5章 総合考察

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の限界と課題

第3節 今後の展望

引用文献

第 1 章 本研究の背景と目的

第 1 節 保育者に求められる保育実践力

乳幼児期の保育・教育が、子どもの発達に長期的な影響をもたらすことが示される中で、保育者の子どもへの関わりや対応が、子どもの発達に重要な役割を果たしていることが明らかにされている。例えば、保育者による情緒的な関わりは、子どもの言語発達を促進し、社会的スキルを予測する (Curby, Brock, & Hamre, 2013; Mashburn et al., 2008) ことや、肯定的で子どもの課題に応じた対応は、課題を抱える子どもの問題行動を減少させることが報告されている (阿部, 2015; 木曾, 2012)。しかし、保育者が子ども一人ひとりの発達や課題に応じて適切な関わりや対応をすることは容易ではなく (木曾, 2012)、保育者の精神的健康状態にも関連することが示唆されている (赤田, 2010)。そのため、保育者の子どもへの関わりや対応に関する知識や技術の向上を図る検討が必要である。

保育者の子どもへの適切な関わりや対応に関する力は、「保育実践力」とよばれる (木村・橋川, 2008; 木村・田村・谷村, 2017)。本研究では、先行研究の定義をより明確にし、保育実践力を「子どもに関わる場面で、保育に関する知識や技術を活用する力」と定義する。この保育実践力には、省察と子ども理解の 2 つの要因が関係すると指摘されている (Dobbs & Arnold, 2009; 金, 2009; 小田・中坪, 2019)。

第 2 節 保育実践を支える子ども理解と省察

省察と子ども理解は、保育循環モデル (中坪・香曾我部・後藤・上田, 2011; 小田・中坪, 2019) においても、保育実践に関わる力量として位置づけられている。保育循環モデルとは、保育者の専門的な思考や行為を捉える枠組みで、「子ども理解」を起点として「保育計画」が

作られ、「保育実践」と「省察」を通して新たな「子ども理解」につながるとする循環型のモデルである。思考や行為の連続性を踏まえた専門的力量を捉える枠組みとしては有効であるが、保育実践力の向上に対する省察や子ども理解の関連や作用については示されていない。保育実践の向上を図るためには、保育実践力に対する省察や子ども理解の関連や作用を明らかにし、具体的な保育実践支援を検討できる枠組みが必要である。

初めに、省察に関しては、「反省的実践家」という概念(Schön, 1983)が提唱されて以来、保育実践を改善し、向上を図る要因として位置づけられ、研究が進められてきた。保育実践後の「話し合い(対話)」を通じた省察によって、気づきが促され、子ども理解や子どもへの関わり方が変化していくこと(金, 2009; 名須川, 2003)や、省察のレベルが高い保育者は、子どもに対して豊富な関わりを行うこと(Syslová, 2019)が示されている。また、省察の程度を測定する尺度も開発され(杉村・朴・若林, 2007; 2009)、保育経験10年未満群は、子どもの変化や子どもに関する情報利用の程度が10年以上群に比べて低いことが明らかにされている。さらに、省察と保育実践の関連については、省察尺度得点が高いほど保育がうまくいくとは限らず、省察の個人差(タイプ)を考慮する必要性も指摘されている(杉村他, 2009)。

これまでの省察に関する知見の多くは、定性的アプローチによる結果から得られたものであり、定量的なアプローチによって保育実践力を含めた検討は行なわれてこなかった。そのため、保育実践力の向上にどのような省察が寄与するのか、省察と経験年数のどちらの寄与が大きいのか、そして、省察の個人差が保育実践力とどのように関連するのか、といった省察と保育実践力の関係が十分に明らかにされてい

ない。

次に、子ども理解に関しては、子どもの言動を捉える視点が、外面的理解（行動、発言、表情など）、内面的理解（動機、意欲、欲求など）、背景（人間関係、家庭、発達など）に整理できることが示されている（佐藤・相良, 2014）。また、子ども理解の視点は、保育者の経験年数や子どもの行動特性によって異なることが示されている（Arbeau & Coplan, 2007; 佐藤・相良, 2017）。さらに、保育者が子どもの行動を統制可能と捉えた場合、厳しい関わりをする傾向があり、統制困難と捉えた場合、厳しい関わりが少なくなるという（Hagekull & Hammarberg, 2004）。これは、子ども理解が、関わりや対応に関する知識、技術の活用に影響することを示唆している。子ども理解は、保育実践の基盤として位置づけられているものの、保育者自身が客観的に把握することは難しく、必ずしも経験年数に応じて深まるとは限らないため、意識的な取り組みが必要であると指摘されている（西山・片山・謝, 1997）。

これまでの子ども理解に関する研究では、子ども理解の視点は、どのように構成されているのか、その構造は明らかにされていない。また、子ども理解と保育実践力の関連が示されていない。そして、子ども理解を深め、保育実践の向上につなげる実践的方法の検討が不十分である。

第3節 本研究の目的

以上より、本研究では省察ならびに子ども理解と保育実践力の関連を検討することを目的とする。そして、保育実践力の向上に関して得られた知見をもとに、保育実践支援モデルの提案を目指す。

初めに、研究1では、保育実践力に対する省察と保育経験年数の関連を定量的に検討するとともに（研究1-1）、省察のタイプと保育実践

力との関連を明らかにする（研究 1-2）。次に，研究 2 では保育者の子ども理解の構造（メンタルモデル）を明らかにした上で（研究 2-1），子ども理解と保育実践力，対応の関連について検討する（研究 2-2）。最後に，研究 3 で保育者の子ども理解を可視化する支援方法を提案し，その有効性について検討する。

第 2 章 省察と保育実践に関する検討

第 1 節 省察と保育経験年数，保育実践力の関連（研究 1-1）

目的 保育実践力に省察と保育経験年数がどのように寄与するのかを明らかにする。先行研究では，経験から学ぶには能力が必要であり（Moon, 2004），その能力として保育・教育実践では省察が位置づけられている（秋田, 2000）。以上から，本研究では保育実践力に対して，省察と保育経験年数はいずれも関連があるが，省察と保育実践力の方が，保育経験年数と保育実践力の関連より強いと想定している。

方法 参加者 私立保育園保育士 520 名を対象に集団質問紙調査を実施した。有効回答率は 83.4%，有効回答数は 434 名（平均保育年数 $M = 12.1$ 年， $SD = 10.1$ ）。調査内容 保育実践力尺度（木村・橋川, 2008）の 4 つの下位尺度「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」の 26 項目について，4 件法で回答を求めた。省察尺度（杉村他, 2009）の 6 つの下位尺度「自己考慮」「自己注意」「子ども分析」「子ども察知」「他者情報利用」「他者情報収集」の 33 項目について，5 件法で回答を求めた。なお，省察尺度は，省察の対象が「保育者（自己）」、「子ども」，「他者」の 3 つ，省察のレベルが「行為の中の省察」と「行為についての省察」の 2 つに分けられている。

結果 保育実践力尺度の因子構造 木村・橋川（2008）の 4 因子構

造は、保育者養成校教員を対象にした結果であったことから、確証的因子分析を行い、モデルの適合度を検討した結果、一定水準以下であった。そこで、現役の保育者の因子構造を検討するために、探索的因子分析を行った結果、3因子解 23項目が採択された。確証的因子分析の結果、モデルの適合度指標は、GFI = .90, AGFI = .88, CFI = .93, RMSEA = .05 であり許容範囲内であった。この結果から、保育実践力尺度は、「生活環境の理解力」、「子ども理解に基づく関わり力」、「環境構成力」の3つの概念構成が妥当であると判断した。省察と保育経験年数、保育実践力の関連 初めに、省察、保育経験年数、保育実践力間のピアソンの相関係数を算出した。省察は保育経験年数と弱い正の相関 ($r = .21, p < .01$)、保育実践力と中程度の正の相関 ($r = .48, p < .01$) があり、保育経験年数と保育実践力に中程度の正の相関 ($r = .41, p < .01$) があった。次に、省察と保育経験年数を説明変数、保育実践力の合計得点を目的変数として階層的重回帰分析を行った結果、省察と保育経験年数は、それぞれ保育実践力の説明に有意に寄与していた (Table 1)。さらに、保育実践力の合計得点と下位尺度得点を従属変数、保育経験年数と省察の下位尺度得点を独立変数とする重回帰分析を行った結果、保育実践力全体 (合計) については、予測変数として

Table1

保育実践力を従属変数とした階層的重回帰分析

| 独立変数 | Step1 | Step2 | Step3 |
|--------------|--------|--------|--------|
| 経験年数 | .40 ** | .32 ** | .33 ** |
| 省察 | | .41 ** | .41 ** |
| 経験年数×省察 | | | -.06 |
| R^2 | .16 ** | .32 ** | .33 ** |
| Adjust R^2 | .16 | .32 | .32 |
| ΔR^2 | .16 ** | .16 ** | .00 |

表中の数値は標準偏回帰係数 (β), ** $p < .01$

「経験年数」 .25 ($p < .01$), 「子ども分析」 .45 ($p < .01$), 「子ども察知」 .23 ($p < .01$) が選択され, 特に「子ども分析」の係数が最も大きかった。

考察 相関分析から, 保育経験年数と省察の関連よりも, 保育経験年数と保育実践力の関連が強く, それ以上に省察と保育実践力の関連が強いことが明らかになった。この結果は, 想定していた仮説を支持するもので, 省察の重要性を実証的に裏付けている。さらに, 経験年数の少ない保育者であっても, 省察により保育実践力を高められることが示唆された。また, 経験を重ね, 子どもに関する省察を行うようになることで, 子どもの発達や状況に応じた保育実践が展開できるようになると考えられる。

第2節 省察のタイプと保育実践力の関連 (研究 1-2)

目的 省察のタイプの違いが, 保育実践力とどのような関連があるかを明らかにする。省察のタイプについては, 経験に伴い省察の対象が, 自己から子どもに焦点化されるという結果 (山川, 2009) から, 例えば, 子どもに関する省察をよく行うタイプ, あるいは保育者自身に関する省察をよく行うタイプが確認されると考えられる。

方法 参加者と調査内容 研究 1-1 と同様であった。

結果 省察の類型化 省察の下位尺度の Z 得点を用いて Ward 法, クラスタ分析を行い 7 つのクラスターを得た。省察下位尺度の平均値をもとに, 各クラスターを省察低群 (3.00 以下)・中群 (3.01 以上～4.00 以下)・高群 (4.01 以上) に分けた。さらに, 省察 6 下位尺度得点の全体平均と, 各クラスターの平均との差を算出した得点の情報から, 各クラスターの特徴を捉え命名した。省察のタイプと保育実践力 各クラスターにおける保育実践力の下位尺度得点の平均と標準

Table 2

各クラスターにおける実践力下位尺度得点の平均とSD

| クラスター | III | II | I | VII | VI | IV | V |
|-------------------|------------------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|-----------------|-------------------|
| | 低 子ども察知 低群 | 低 自己注意 低群 | 中 子ども察知 低群 | 中 他者情報収集 低群 | 中 子ども察知 高群 | 高 自己注意 高群 | 高 他者情報収集 高群 |
| 生活環境の 理解力 | 2.75 (0.60) | 2.74 (0.58) | 2.81 (0.42) | 3.13 (0.36) | 3.00 (0.41) | 3.12 (0.42) | 3.40 (0.39) |
| 子ども理解に 基づく関わり力 | 2.76 (0.76) | 2.97 (0.42) | 3.07 (0.37) | 3.45 (0.36) | 3.31 (0.40) | 3.40 (0.34) | 3.60 (0.32) |
| 環境構成力 | 2.60 (0.81) | 2.79 (0.53) | 2.90 (0.43) | 3.23 (0.35) | 3.05 (0.55) | 3.19 (0.45) | 3.52 (0.35) |
| 実践力合計 | 2.71 (0.71) | 2.84 (0.44) | 2.93 (0.36) | 3.28 (0.31) | 3.13 (0.40) | 3.25 (0.35) | 3.51 (0.32) |

各尺度得点は項目数で割った値を示した。

偏差を算出し (Table 2), 一元配置分散分析を行った。その結果, 「生活環境の理解力」「子ども理解に基づく関わり力」「環境構成力」「実践力合計」において, クラスター間の得点差が有意であった (それぞれ, $F(6, 427) = 14.31$, $F(6, 427) = 22.27$, $F(6, 427) = 14.51$, $F(6, 427) = 20.56$, 全て $p < .01$)。多重比較の結果, 保育実践力の下位尺度, 合計のいずれにおいても, 「省察高・他者情報収集高群」の得点が最も高く, 「省察低・子ども察知低群」の得点が最も低かった。また, 同じ省察中群でも「子ども察知低群」は, 「生活環境の理解力」「子ども理解に基づく関わり力」において, 他の2群に比べ有意に得点が低かった。

考察 7つのクラスターの特徴から, 省察の頻度が同程度の保育者であっても, 省察の対象やレベルで異なる様相を呈することが見出された。また, 省察の頻度が同程度であっても保育実践力に差があった。特に, 省察中群では, 「子ども理解に基づく関わり力」の得点差が大きかったことから, 省察の対象やレベルの違いは, 保育実践力の中でも, 子どもの気持ちを励ましたり, 葛藤経験を支えたりする関わり力に関

連することが示唆された。

第3章 子ども理解と保育実践に関する検討

第1節 子ども理解のメンタルモデル（研究2-1）

目的 本研究では、保育実践における子ども理解の構造とその変化を捉えるためにメンタルモデルという概念を導入する。メンタルモデルは「一般に、人が情報理解や情報処理を行う際に前提とするこれまでの経験や知識を元に作り上げられた個人の持つ認識枠組み（Norman, 1983, p.8）」と定義される。保育者のメンタルモデルは、保育に関する知識や信念など、専門家特有の視点が関連しながら構造化されており、子どもの行動や特性に応じた理解や予測を可能にしている。本研究において、メンタルモデルを導入することにより、実践的思考のダイナミックな側面を捉えていくことが期待される。

方法 参加者 保育所・幼稚園に勤務し、3歳児から5歳児クラスまでの担任または副担任の経験がある保育者33名（保育経験年数 $M = 11.03$, $SD = 8.86$ ）。調査内容 乱暴な幼児と内気な幼児の事例（杉村・桐山, 1991）に行動傾向、他者との関係状態、今日の遊びの様子を加筆した場면을提示し、(a) 場面に対する対応、(b) 対応の理由について尋ねる半構造化面接を個別に行った。分析方法 状況や子どもの特性への理解が反映する (b) の回答を分析対象として、木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ（M-GTA）に沿って分析した。最初に、「特性に応じた子ども理解の認識枠組み」という分析テーマを軸にデータの関連箇所に着目し、概念ごとに分析ワークシート（概念名、定義、具体例、理論的メモを記入）を作成した。そして、概念の関係からカテゴリーを生成し、概念間およびカテゴリー相互の

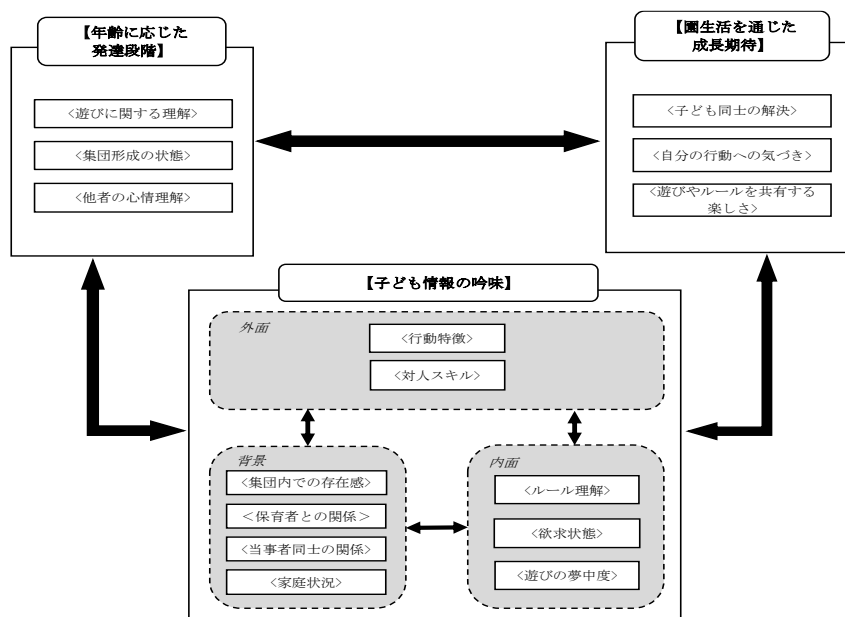


Figure1. 乱暴な幼児に関する結果図

関係を検討しながら分析結果をまとめ、最後に結果図を作成した。

結果と考察 事例に共通した3つのカテゴリーと事例別の概念（乱暴な幼児では15、内気な幼児では12）が生成された（乱暴な幼児に関する結果図をFigure 1に示す）。両事例において、保育者の子ども理解は、行動特徴や内面、背景などの主観的な捉えに基づく【子ども情報の吟味】を軸に展開された。そして、主観的に捉えた子どもの姿を【年齢に応じた発達段階】と比較・照合することで、相対的視点を踏まえたより適切な理解につなげていく。さらに、子どもに応じて経験してほしい【園生活を通じた成長期待】を意識することで、今後の具体的な対応を視野に入れた子ども理解が方向付けられることが示された。

第2節 子ども理解と保育実践力、対応の関連（研究2-2）

目的 子ども理解が保育実践力や対応とどのように関連するかを明らかにする。保育実践力では、一般的な子どもに関わる場面を測定し、対応では、事例に示された特定の子どもに関わる場面を測定して

いる。この2つの方法で測定することで、子ども理解と保育実践の関連を多角的に検討できると考えられる。子どもの行動特性の捉えと関わりとの関連が示されており（Arbeau & Coplan, 2007; Dobbs & Arnold, 2009）、子ども理解と関わりや対応の密接な関連が想定される。特に、子ども理解と保育実践力の関連では、保育実践力の中でも、子どもに対する直接的で具体的な関わり方を含む「子ども理解に基づく関わり力」の間で有意な関連が確認されることが考えられる。

方法 参加者と調査内容 研究2-1の参加者に、面接終了後、保育実践力尺度（木村・橋川, 2008）の23項目について、4件法で回答を求めた。対応に関しては、研究2-1で各事例に対する対応を尋ねた際の回答（a）を分析に用いた。

結果 子ども理解と保育実践力の関連 研究2-1で生成された「子ども情報の吟味（サブカテゴリー：（外面・内面・背景）」「年齢に応じた発達段階」「園生活を通じた成長期待」の5つの分類ごとの発話数と保育実践力下位尺度得点を用い、スピアマンの順位相関係数を算出した。乱暴な幼児の場合では、「子ども情報の吟味（背景）」と「子ども理解に基づく関わり力」「環境構成力」に中程度の正の相関が（順に、 $r = .48, p < .01$; $r = .57, p < .01$ ）、「年齢に応じた発達段階」と「子ども理解に基づく関わり力」に中程度の正の相関があった（ $r = .44, p < .05$ ）。一方、内気な幼児の場合では、「子ども情報の吟味（内面）」と「子ども理解に基づく関わり力」に中程度の正の相関があった（ $r = .40, p < .05$ ）。子ども理解と対応の関連 子ども理解は、先述と同様の発話数を用いた。対応については、発話をKJ法により「問題解決的対応」「活動展開的対応」「自律援助的対応」「情動調整的対応」「関係調整的対応」「周辺連携的対応」の6つに分類し、発話数を計数した。こ

これらの発話数をもとにスピアマンの順位相関係数を算出したところ、乱暴な幼児の場合では、「子ども情報の吟味（背景）」と「関係調整的対応」に中程度の正の相関があった（ $r = .53, p < .01$ ）。一方、内気な幼児の場合では、「子ども情報の吟味（外面）」と「活動発展的対応」に中程度の負の相関（ $r = -.62, p < .01$ ）が、「子ども情報の吟味（内面）」と「活動発展的対応」に中程度の正の相関（ $r = .47, p < .01$ ）があった。

考察 初めに、子ども理解と保育実践力の関連については、両事例において「子ども理解に基づく関わり力」の関連が示された。行動特性にかかわらず、一人ひとりの発達や課題を理解することによって、子どもに対して直接的で具体的な関わりや指導をしていくことが示唆された。次に、対応に関しては、乱暴な幼児の場合、人間関係や家庭環境など対象児を取り巻く背景への理解が、園生活に必要な関係づくりといった対応と関連することが示された。一方、内気な幼児の場合、言動を捉えたり、心情を推論したりすることが、園生活における遊びや活動を積極的に展開させる対応と関連することが示された。このように、子どもの特性によって理解と関連の様相は異なっているが、適切な関わりや対応には、子ども一人ひとりの行動特性や発達課題の特徴を捉える多面的な理解が必要であることが示唆された。

第4章 子ども理解のメンタルモデルを活用した実践支援（研究3）

目的 保育実践力の向上を図るため、保育者の子ども理解のメンタルモデルを可視化する実践支援を提案し、その有効性を検討する。本研究において、保育者の子ども理解を可視化する支援を行うことで、子ども理解の視点が増えたり、保育者が客観的に自分の子ども理解の

特徴や偏りに気づいたりすることが促進されると考えられる。

方法 参加者 Y 私立幼稚園に勤務する幼稚園教諭 4 名（A 教諭：2 年目，5 歳児担任；B 教諭：2 年目，3 歳児担任；C 教諭：3 年目，5 歳児担任；D 教諭：3 年目，4 歳児担任）。調査内容 クラスの中で気になる子どもを 1 名選定してもらい，対象児への理解や対応について尋ね，語りの内容を付箋紙に書き出す作業を含む個別面接を月 1 回程度，計 5 回実施した。面接手続きでは，学習者の認知過程に焦点化する認知カウンセリング（市川，2017）を援用し，参加者自身が対象児への理解や関わり方の状態を段階的かつ客観的に把握することを目指した。各回面接後に，対象児への指導方法の変化を測定するために，指導方法尺度 23 項目（杉村・桐山，1991）への回答を，初回（1 回）と最終回（5 回）で，実践支援の有効性を測定するために，省察尺度 36 項目（杉村他，2009）と多次元保育者効力感尺度 25 項目（西山，2006）への回答を求めた。

結果と考察 対象児に対する理解の変化 子ども理解の視点に関する回数別の言及数を Table 3 に示す。ベースラインは，個別支援初回時点の面接前の言及数であり，初回と最終回は面接後の言及数であ

Table 3

メンタルモデルの枠組みに基づく子ども理解の言及数の変化

| 子ども理解の視点 | A教諭 | | | | | B教諭 | | | | | C教諭 | | | | | D教諭 | | | | | | | | | | | | |
|---------------|--------|----|----|----|----|-----|----|--------|----|----|-----|----|----|----|--------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | ベースライン | 1回 | 2回 | 3回 | 4回 | 5回 | 合計 | ベースライン | 1回 | 2回 | 3回 | 4回 | 5回 | 合計 | ベースライン | 1回 | 2回 | 3回 | 4回 | 5回 | 合計 | | | | | | | |
| 〔子ども情報吟味〕 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 【外面】 | 2 | 4 | 5 | 5 | 7 | 7 | 28 | 2 | 5 | 6 | 9 | 7 | 4 | 31 | 6 | 6 | 8 | 8 | 7 | 9 | 38 | 5 | 6 | 4 | 8 | 4 | 7 | 29 |
| 【内面】 | 2 | 3 | 2 | 6 | 4 | 8 | 23 | 1 | 2 | 2 | 7 | 3 | 4 | 18 | 3 | 3 | 5 | 6 | 3 | 4 | 21 | 4 | 5 | 2 | 3 | 7 | 3 | 20 |
| 【背景】 | 2 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 | 0 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 11 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 8 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 11 |
| 〔園生活を通じた成長期待〕 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 9 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 〔年齢に応じた発達段階〕 | 0 | 1 | 1 | 1 | 6 | 6 | 15 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 7 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 8 |
| 言及数 | 6 | 12 | 12 | 15 | 19 | 24 | 82 | 6 | 11 | 15 | 21 | 15 | 13 | 75 | 10 | 13 | 18 | 18 | 16 | 18 | 83 | 10 | 16 | 11 | 17 | 17 | 17 | 78 |

Table 4

各尺度の初回（1回）と最終回（5回）の合計得点

| | 省察尺度 範囲36-180 | | 効力感尺度 範囲25-125 | | 受容的指導 範囲11-44 | | 意図的指導 範囲12-48 | |
|-----|------------------|-----|-------------------|----|------------------|----|------------------|----|
| | 1回 | 5回 | 1回 | 5回 | 1回 | 5回 | 1回 | 5回 |
| A教諭 | 109 | 122 | 77 | 82 | 30 | 40 | 32 | 38 |
| B教諭 | 152 | 157 | 79 | 90 | 21 | 31 | 31 | 44 |
| C教諭 | 136 | 140 | 85 | 93 | 33 | 40 | 30 | 39 |
| D教諭 | 133 | 124 | 71 | 75 | 28 | 26 | 37 | 40 |

る。全体的な傾向として、ベースラインより 1 回目以降の言及数は、全参加者で増加した。また、1 回目以降、3 回目までの言及数は、全参加者でおおむね増加傾向にあった。子ども理解の視点別の結果では、対象児の言動や表情など客観的に捉える外面情報の言及数が最も多く、次いで内面情報、背景情報であった。この結果は、本研究が対象児の姿や行動特徴といった客観的に捉えている内容を記述することから開始したことが影響していると考えられる。実践支援の有効性各尺度の初回（1回）と最終回（5回）の合計得点を Table 4 に示す。省察尺度においては、D 教諭を除き 1 回より 5 回で得点が高かった。保育者効力感尺度においては、参加者全員が 1 回より 5 回で得点が高かった。指導方法尺度の受容的指導得点では、D 教諭を除き 1 回より 5 回で得点が高く、意図的指導得点で全参加者が 1 回より 5 回で得点が高かった。

以上の結果から、保育者の対象児に関するメンタルモデルを可視化した実践支援は、暗黙的で意識化しにくい子ども理解を客観的に捉えることを容易にしたと考えられる。本研究の実践支援は、省察や保育実践の向上に一定の有効性があることが示唆された。

第 5 章 総合考察

第 1 節 本研究の成果

本研究では、保育実践力の向上に関する知見を得ることを目的として、省察ならびに子ども理解と保育実践力の関連を検討し、以下の 3 点の成果を得た。第 1 に、研究 1 において、経験年数より省察の方が、保育実践力と関連があることを定量的に示したことで、これまで保育・教育実践において専門性の向上に不可欠とされてきた省察の重要性（秋田, 2000）を実証的に裏付けることができた点である。加えて、省察のタイプの検討によって、個々の保育者の省察の状態を把握し、省察の対象やレベルに着目した省察方法の必要性を示唆した点である。第 2 に、研究 2 において、子ども理解の構造をメンタルモデルとして捉えたことで、保育に関する知識や信念など専門家特有の視点が関連し合う構造を仮説モデルとして提示することができた点である。これは、保育者の知識の構造化（高濱, 2000）の様相を捉えた結果であるといえる。保育者の実践知に関する研究は小学校以上に比して少ない現状があり（砂上他, 2012; 高濱, 2000）、保育者の実践知を示した点で意義がある。第 3 に、子ども理解を可視化する実践支援によって、対象児への理解や保育者自身への理解を深め、子ども理解ならびに省察、保育実践の向上を示した点である。特に、省察尺度得点の変化から、実践後の省察場面に対する実践支援は、子どもの言動への気づき（1 次省察）よりも、分析・評価（2 次省察）に有効であることが示唆された。これは、研究 1-2 と同様、省察の対象とレベルの違いを考慮する必要性を指摘している。省察によって子ども理解を深め、さらに保育実践の向上を図るためには、子どもの行動や言動への気づき

を促す実践支援が必要である。

第 2 節 本研究の限界と課題

本研究における今後の課題は、以下の 4 点である。第 1 に、保育実践力の測定では、園長や主任保育者による他者評価や、実践場面の観察によって保育実践力を多面的に評価する必要がある。第 2 に、保育実践力向上のプロセスを検討するために縦断的な検討が必要である。実際には、保育実践力のある人が現場に適応しやすく、それが経験年数の長さや省察の程度の高さにつながっている可能性がある。保育実践力の向上には、省察や経験年数以外にどのような要因が含まれるのかを視野に入れた検討が求められる。第 3 に、実践支援の提案において、対象者を増やし経験年数を広げることでキャリア支援の観点からも検討が必要である。様々な保育経験年数の保育者を対象にして、キャリアステージ応じた子ども理解の様相を明らかにすることで、保育実践力の向上につながる省察方法の提案が可能になる。また、面接の手続きの簡略化と改善を行い、保育現場で実際に活用可能な方法を検討する必要がある。第 4 に、円滑な保育循環に作用する要因の検討である。例えば、保育への動機づけや効力感は、重要な要因であると考えられる。また、同僚やメンターの存在が、子ども理解や省察を促すこと（金, 2009; 名須川, 2003）からも、保育カンファレンスや研修の質など、保育現場の組織風土の醸成を目指していくことが求められる。

第 3 節 今後の展望

保育者の思考と行為を捉える枠組みとしては、保育循環モデルがある（中坪他, 2011; 小田・中坪, 2019）。しかし、このモデルは、子ども理解、保育計画、保育実践、省察のそれぞれの思考や行為を時間軸に沿って示したもので、保育実践力の向上に対する省察や子ども理解の

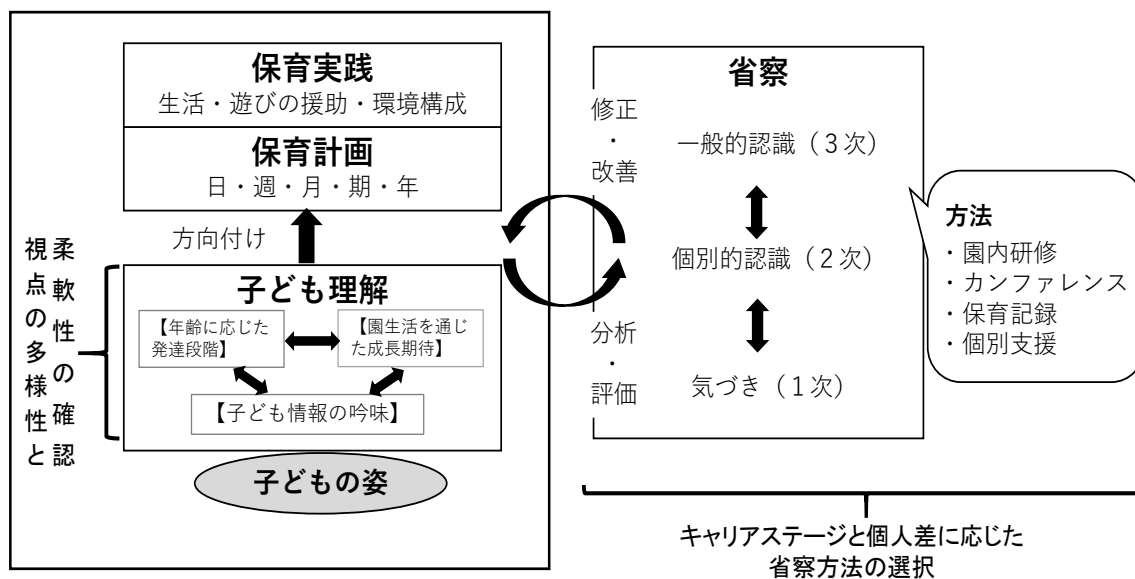


Figure 2. 保育実践支援モデル

関連あるいは作用について示されていない。そこで、最後に本研究の成果を踏まえ、Figure 2に保育実践支援モデルを提案する。

子ども理解は、研究2および研究3の結果で示されたように保育計画や保育実践を方向付ける機能を有している。そこで、子ども一人ひとりの発達や課題に応じた実践には、子ども理解の視点が多様性や柔軟性を持っているかを確認することが実践支援の手立てになる。また、保育者は子どもの姿、子ども理解、保育計画、保育実践を省察し、その過程で分析・評価、修正・改善を行っていく。省察過程でそれぞれが円滑に機能することで保育実践の向上につながっていく。そして、研究1の結果から示唆されたように、保育者のキャリアステージと個人差を踏まえることが、省察の円滑な機能を目指す上で有効な手立てになる。今後は、本モデルで示された実践支援の具体的な手立てを参考に実践支援を展開し、モデルを改善していくことが必要である。

引用文献

- 阿部 美穂子 (2015). 気になる子どもの変容を促す問題解決志向性コンサルテーションの効果に関する実践的研究——「行動の分析&支援シート」の開発と活用—— 保育学研究, 53, 162-173.
- 赤田 太郎 (2010). 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81, 158-166.
- 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.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24, 292-309.
- 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.
- 市川 伸一 (2017). 認知心理学は教育にどう貢献するか 心理学評論, 60, 367-378.
- 金 政志 (2009). 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方——保育実践後の「保育者間の話し合い（対話）」の中

から—— 保育学研究, 47, 66-78.

木村 直子・橋川 喜美代 (2008). 「保育実践力」尺度に関する研究——
保育士・幼稚園教諭養成教員の考える保育実践力を手がかりに——
保育士養成研究, 26, 33-38.

木村 直子・田村 隆宏・谷村 宏子 (2017). 「保育実践カスタンダード
(子どもとの関わり編)」作成に関する研究, 応用教育心理学
研究, 34, 17-26.

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

木曾 陽子 (2012). 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士
の困り感の変容プロセス 保育学研究, 50, 116-128.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O.,
Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in
prekindergarten and children's development of academic, language,
and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning:
Theory and practice*. London: Routledge Falmer.

中坪 史典・香曾我部 琢・後藤 範子・上田 敏丈 (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.

名須川 知子 (2003). 生活保育の実践と保育者の資質 片山 忠次・名
須川 知子 (編) 現代生活保育論—— (pp.105-122) 法律文化社

西山 修 (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効
力感尺度の作成 保育学研究, 44, 246-256.

- 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.
- 小田 豊・中坪 史典 (編) (2019). 幼児理解からはじまる保育・幼児
教育方法 第2版 建帛社
- 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
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.
- 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 (2007). 保育者省察尺度に関する
探索的研究 (1) ——保育現場における反省的実践—— 幼年教育
研究年報, 29, 5-12.
- 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.
- 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, 252-263.

Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13, 1-21.

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.

山川 ひとみ (2009). 新人保育者の1年目から2年目への専門性の向上の検討——幼稚園での半構造化面接から—— 保育学研究, 47, 31-41.