

『就実論叢』第50号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2021年2月28日 発行

保育内容「人間関係」に関わる 保育者の幼児理解と力量形成

**Childcare person's understanding of young children and the aquirement of
competence related to the childcare content : Human relations**

田 中 修 敬
若 田 美 香

保育内容「人間関係」に関わる 保育者の幼児理解と力量形成

Childcare person's understanding of young children and the aquirement of
competence related to the childcare content : Human relations

田 中 修 敬 (初等教育学科)

TANAKA Osanori

若 田 美 香 (真庭市立北房こども園)

WAKADA Mika

キーワード：保育内容「人間関係」、保育者、幼児理解、力量形成

1 はじめに

2016(平成28)年8月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会幼児教育部会より出された「幼児教育部会における審議の取りまとめ」⁽¹⁾では、現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直しにおいて、「幼児期におけるいわゆる非認知的能力を育むことの重要性の指摘等を踏まえ、身近な大人との深い信頼関係に基づく関わりや安定した情緒の下で、例えば、親しみや思いやりを持って様々な人と接したり、自分の気持ちを調整したり、くじけずに自分でやり抜くようにしたり、前向きな見通しを持ったり、幼児が自分のよさや特徴に気づき、自信を持って行動したりするようにする」ことの重要性が示された。また、主体的・対話的で深い学びとして、「他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める」といった対話的な学びが実現できているかという視点も示された。こうした考えや方向性等を基に、2017(平成29)年3月に告示された『幼稚園教育要領』⁽²⁾では、領域「人間関係」において、幼児が工夫したり協力したりして一緒に活動する楽しさを味わうことや、諦めずにやり遂げることの達成感、前向きな見通しを持つこと等が新たに示され、幼児の人間関係を豊かにし、これからの社会を生き抜くために必要な資質や能力を育むこと等が求められた。こうした資質や能力を育むためには、日常の保育実践において保育者の幼児理解とそれに基づく適切な関わりが欠かせない。保育者は表面的な言動だけでなく、幼児の内面や抱えている背景等を様々な予想しながら丁寧に幼児を理解し関わる必要がある。特に、幼児が他者との関わりにおいて思い通りにいかないもどかしさや悔しさ、葛藤等を表す場面は、幼児が自分自身と向き合いながら内面を大きく成長させる重要な機会となる。保育者の幼児理解を基にした関わりを通して、幼児が他者と関わることのよさや喜びを味わえるようにすることが重要である。こう

した幼児理解や指導に関する保育者の力量はすぐに身に付くものではない。保育者養成段階から現職教育を通して、継続的、発展的に幼児理解の幅を広げたり深めたりしながら学んでいくことが重要である。

そこで、本研究では保育内容「人間関係」において重要な幼児理解について、まず①保育者の資質向上と幼児理解との関連、②幼稚園教育要領における幼児理解、③幼児理解を深める視点と省察の重要性、について概観する。次に、事例の考察を通して、保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点を整理する。さらに、保育者養成段階と現職教育の段階でどのような力量形成が求められるのかについても検討する。

2 保育内容「人間関係」と幼児理解

(1) 保育者の資質向上と幼児理解との関連

幼児教育・保育の質に関する議論は、国内外において盛んに行われている（OECD：2006⁽³⁾、2012⁽⁴⁾、2015⁽⁵⁾）。この保育の質について、秋田・箕輪・高櫻（2007）⁽⁶⁾は、「日本における保育の質研究においては『保育者の専門性』—「子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか」といった「保育者のあり方」—が問われてきた」と述べている。また「保育者が自分自身の保育を振り返り、子ども理解を深めるためのものとして「保育者の意識変容」が重要視され、且つ、それが保育の質を左右するものとして問われてきた」という。さらには、カンファレンスや研修について、「カンファレンスや研修が保育の「質」を向上させる場として機能するためには、保育者一人一人の取り組みや努力だけではなく、保育者集団のあり方（e.g. 人間関係、雰囲気）が重要な働きをなす」と述べている。このことから、保育の質と保育者のあり方は切り離せない関係であることが分かる。同時に、保育者が保育を振り返り幼児理解を深めること、そしてそれが保育者一人の取り組みにとどまらず保育者集団として高まることが重要だと言える。

ベネッセ教育総合研究所（2019）⁽⁷⁾が国内全域の国公私立の幼稚園、認可保育所、幼保連携型認定こども園の園長・副園長・主任等を対象に行った『第3回 幼児教育・保育についての基本調査』でも、保育者の資質が向上するために必要なことは、「保育者同士が学び合う園の風土づくり」「園内研修の内容の充実」等が挙げられている。また、保育者にとって特に必要な研修内容は「特別な支援を必要とする子どもの理解や保育」が園種を問わず約7～8割を占め、他に「子どもの成長・発達についての理解」等、幼児理解や保育実践に関する研修が上位を占めたという結果が出ている。今まさに、保育の質に繋がる保育者の資質向上のためには、保育実践の過程の中でいかに幼児への理解を深められるかが改めて問われていると言える。

(2) 幼稚園教育要領における幼児理解

ここで我が国において幼児理解に関連する内容が、幼稚園教育要領の歴史的変遷の中でど

のように示されてきたのか、主な文言から整理する（表1）。

表1 保育要領及び幼稚園教育要領に見られる「幼児理解」に関連する主な記述

	幼児理解に関連する主な記述（抜粋）
1948 （昭和23） 年3月	<p>Ⅵ 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—</p> <p>4 自由遊び</p> <p>（3）自由遊びの観察</p> <p>（略）周到な観察こそ、健全な指導の基礎である。幼児が遊びの時間を楽しむことができないならば、そこには何か問題があるのである。そこに行われる活動がその年齢の幼児に適さないのかもしれない。あるいは教師があまり指導しすぎているのかもしれない。あるいは遊具が少なくてすべての幼児が遊ぶ機会を持つことができないのかもしれない。いずれにしても、その原因を見つけて、どの子供もほんとうに夢中になって遊べるように導きたいものである。</p>
1956 （昭和31） 年2月	<p>第Ⅲ章 指導計画の作成とその運営</p> <p>3 指導計画の改善</p> <p>1 指導計画を実施したら、必ず実施中に気づいた事項を記録しておく。記録は反省意識の表現であり、改善進歩の第一条件である。</p> <p>2 指導計画を実践した結果は、必ず、幼児ひとりびとりの成長に現れる。この成長の経過は、幼児指導要録に記入される。この記入を契機として、平素の指導について強く反省させられる。したがって、指導要録は、単に個々の幼児の進歩の過程を記録して指導に役だてるばかりでなく、同時に、指導計画の改善にも、大いに関係をもつ資料となる。</p>
1964 （昭和39） 年3月	<p>第3章 指導および指導計画作成上の留意事項</p> <p>1 指導上の一般的留意事項</p> <p>（3）幼児の個人的特徴や生活環境などを観察し、調査してよくこれを理解し、その行動や態度などを適切に指導すること。</p> <p>（12）指導の過程や成果については、たえず反省や評価を適切に行い、その改善に努めること。</p>
1989 （平成元） 年3月	<p>第1章 総則</p> <p>1 幼稚園教育の基本</p> <p>（3）（略）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ようにすること。</p> <p>第3章 指導計画作成上の留意事項</p> <p>1 一般的な留意事項</p> <p>（7）幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての反省や評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること。</p>
1998 （平成10） 年12月	<p>第1章 総則</p> <p>1 幼稚園教育の基本</p> <p>（略）その際、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。（略）</p> <p>第3章 指導計画作成上の留意事項</p> <p>1 一般的な留意事項</p> <p>（2）（略）その際、幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての反省や評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること。</p>
2008 （平成20） 年3月	<p>第1章 総則</p> <p>第1 幼稚園教育の基本</p> <p>（略）その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。</p> <p>第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項</p> <p>第1 指導計画の作成に当たっての留意事項</p> <p>1 一般的な留意事項</p> <p>（2）（略）その際、幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての反省や評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること。（略）</p>

2017 (平成29) 年3月	第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本 (略) その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本的事項 (略) その際、幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図るものとする。 4 幼児理解に基づいた評価の実施 幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。 (1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。 (2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。
-----------------------	--

1948(昭和23)年に文部省から出された『保育要領—幼児教育の手びき—』⁽⁸⁾では、自由遊びの観察において、周到な観察の必要性に触れている。これは幼児をよく見ること、原因を見つけることによって夢中になって遊ぶことができるようにする大切さを述べている。つまり、幼児理解のためにはまず目の前の幼児の事実を捉え、その言動がなぜなされたのかを考えることが重要であるということである。1956(昭和31)年に『幼稚園教育要領』⁽⁹⁾として6領域が示されたが、指導計画の作成とその運営の中で記録することの重要性が述べられている。これは、指導して終わりではなく幼児の実態や自身の指導について気付いた事項を常に記録を基に振り返り、理解を深めていくということでもある。1964(昭和39)年の改訂⁽¹⁰⁾では、これまでの観察や記録の大切さといった大きな言葉ではなく、幼児の個人的特徴や生活環境等から理解するといった具体的な記述が示されている。1989(平成元)年の改訂⁽¹¹⁾では現在の5領域が示されたが、ここでは、幼児の実態や幼児を取り巻く状況の変化等に即した指導の過程を反省、評価することの必要性が示された。つまり、幼児を理解するためには、目の前の幼児一人一人の特性や発達課題だけでなく、その幼児の育つ背景をも理解しながら、短期的な視点に加えて長期的な視点からも理解するということである。1998(平成10)年の改訂⁽¹²⁾からは総則に「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき」と記され、幼稚園教育の基本として、行動の理解と予想することの重要性がより一層強調されている。こうした記述は2008(平成20)年の改訂⁽¹³⁾ではそのまま引き継がれている。

このように、幼稚園教育要領やその前身である保育要領を辿ると、主に総則や指導計画の作成の中で、「幼児理解」という直接的な表記は見られないものの、その考え方は少しずつ具体化され、重要な事柄として示されてきたことが分かる。そして、2017(平成29)年の改訂⁽¹⁴⁾では、「幼児理解に基づいた評価」と明確に示され、その実施に当たって、「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること」と記された。さらに、「評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに(略)」とされ、幼児理解を基

にした評価と指導の改善の重要性が示されたのである。

なお、『幼児理解と評価』（文部科学省，2010）⁽¹⁵⁾ 及び『幼児理解に基づいた評価』（文部科学省，2019）⁽¹⁶⁾ では、「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ことを指している」と詳細に示されている。これは，幼児の外に表れた言動だけに目を向けるのではなく，よさや可能性といった内面に目を向けることの重要性を示唆している。また、「幼児を理解することは，教師の関わり方に目を向けること」とし，幼児の言動や心の動きの背景に教師の関わり方が大きな意味を持っていることが指摘されている。保育者にとって幼児理解はごく当たり前のこととして広く認知されているが，幼児理解のあり方や保育者の関わり方が保育の質に繋がっていること，そして幼児の育ちや学びに大きく影響を与えていることを心に留めておきたい。

（3）幼児理解を深める視点と省察の重要性

保育者が幼児理解を深め，適切に評価し保育を改善していくためには，保育者自身による振り返りが重要である。つまり，保育者は「反省的实践家」（1983）⁽¹⁷⁾ として，常によりよい保育の創造に向けて立ち向かわなければならない。大桃（2012）⁽¹⁸⁾ は、「反省的实践家」を養成していくことの重要性を述べた上で，保育者にとって自らの実践を振り返り反省する姿こそ保育者の専門性だと述べている。また，Fred Korthagen（2001）⁽¹⁹⁾ は，経験による学びの理想的なプロセスとは，行為と省察が代わる代わる行われるものとし，行為，行為の振り返り，本質的な諸相への気付き，行為の選択肢の拡大，試行という5つの局面から経験を捉えることについて述べている。これらのことから言えるのは，保育者にとって省察から得られた気付きや知見等を繰り返し保育実践に落とし込みながら，保育者自身が省察の精度を高めていくこと，そのことが保育者の専門性を高めることや変容に繋がり，ひいては幼児の育ちや学びに繋がっていくということである。

ここで重要なのが，幼児を理解するために保育実践の過程において何を捉え，何を振り返るかである。佐藤・相良（2014）⁽²⁰⁾ は，幼児理解の研究手法や捉えは研究者により様々であるが，「視点」を明らかにすることで幼児一人一人の発達に応じた経験，環境構成，保育者との関わりがより適切なものになると述べている。この視点として例えば，西山（2006）⁽²¹⁾ は，人とかかわる力の育ちを「視る」ための5つの視点（窓）（「人とかかわる基盤をつくる」「発達の視点で子どもを捉えかかわる」「子ども同士の関係を育てる」「基本的な生活習慣・態度を育てる」「関係性の広がりを支える」）から，子どもと自分を重ね合わせて視ることを提案している。その他，保育実践における保育者や教師の「気付き」（佐々木，2012）⁽²²⁾；吉田・片山・高橋・西山，2015）⁽²³⁾；吉田・高橋・西山，2016）⁽²⁴⁾；吉田・中川・片山，2018）⁽²⁵⁾，「葛藤」（本岡，2019）⁽²⁶⁾，「保育の機微」（鯨岡・鯨岡，2007）⁽²⁷⁾ 等，様々な子ども理解や省察の視点が挙げられよう。

また、こうした視点をもって幼児との関わりを捉えることと同時に大切なことは、保育者と幼児の関係をどのように捉えるのかということである。このことについて上村（2016⁽²⁸⁾、2018⁽²⁹⁾）は、保育者と幼児の双方がそれぞれ主体として関わり合う中で、互いに分かり合おうとする関係を構築しようとするプロセスの視点が必要だとしている。以上のことから、保育者が幼児理解を深めるためには、幼児と互いに分かり合おうとする関係性の中で、漠然と幼児の表面的な事実だけを捉えるのではなく、何かしらの視点をもって幼児との関わり捉え、省察し、気付きを再度実践へと結び付けていくというプロセスを繰り返すことが重要である。

3 事例から見た保育内容「人間関係」に関わる幼児理解

ここでは、「幼児が他者との関わりにおいて思い通りにいかないもどかしさや悔しさ、葛藤等を表した場面」に視点を置いて幼児の人間関係を捉えつつ、これらの事例の考察を通して、保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点がどこにあるのか整理を行う。取り扱う事例は、幼稚園の3年保育5歳児、10月から12月の人間関係が深まる頃の事例である。本事例は、第一筆者が保育者として勤務してきた経験の中でインフォーマルに記録したメモを基に、個人が特定されることのないよう、またエピソードの内容が変わらない程度に改変した。考察に当たっては、公立認定こども園に勤務する第二筆者と共に検討を行うと共に、一部の事例については第二筆者に記述を依頼した。

事例1-① ごっこ遊びを巡る3人の女児の関係

〈状況〉

女児A（以下、A児）と女児B（以下、B児）は数日前から、保育室の片隅に机を並べ、様々な素材を用いて菓子を作っている。出来上がった菓子は別の机の上に並べ、年少児が客として買い物に来ると張り切って接客している。この日、担任は菓子作りに手を貸してほしいというA児、B児の要望を受け、菓子作りに参加していた。この時期のA児とB児は、これまで接点がなかったが急に距離が近くなり、何をするにも一緒に行動する姿が見られていた。

担任がA児、B児と一緒に菓子を作りながら会話していると女児C（以下、C児）がそっとなら寄り添って来て「作ってみたい」と言い、担任の側で菓子を作り始める。A児とB児はC児が菓子作りに参加したことをあまり気に留める様子もなく、年少児が買い物に来たため2人で接客へと移る。C児は担任が他の幼児に呼ばれてその場を離れた後も、一人で黙々と菓子を作り続ける。降園前に、担任がA児とB児に「今日はCちゃんが入って3人で遊んだけどどうだった？」と問うと、①A児とB児は迷わず「楽しかった!」と答える。しかし、②C児は「私はずっとお菓子ばかり作っていて、嫌だった。」と言う。担任が「同じ遊びでもCちゃんの思いは違ったんだね。今度は3人で楽しめるといいね。」と言うと、③A児とB児は納得のいかない複雑そうな表情で、黙ったまま互いに目を合わせる。

〈考察〉

①に見られるように、A児とB児は担任から3人で遊んだ感想を尋ねられた際、実際には3人の関わりはほとんど見られなかったにも関わらず、「楽しかった」と答えている。これは、A児とB児にとって、C児が参加した菓子作りや菓子を売るごっこ遊びの中の、「A児とB児の関わり」が楽しかったということである。一方で、②の言葉からは、C児のA児、B児と関わりを持ちたいという思いや、自分一人が菓子作りをして相手にしてもらえなかったと感じているもどかしさや悔しさが表れている。しかし、こうしたC児の思いにA児とB児が応える段階ではないことが③の様子から分かる。つまり、③で見せた納得のいかない複雑そうな表情や黙ったまま目を合わせる態度は、A児とB児にとって今楽しんでいる2人の関係を邪魔されることへの抵抗感や嫌悪感の表れと読み取れる。

事例1-②

〈状況〉

翌日もA児とB児は接客、C児は菓子作りに分かれて遊んでいた。片付けの時間が近付いた頃、担任がC児に「今日はどうだった？」と尋ねた。C児は「ずっと一人でつまらなかった。」と憤った様子で答えた。さらに担任が「自分から一緒にしようって言ってみたの？」と尋ねると「言ったけど聞いてくれなかった。」と言った。そこで担任は、A児とB児に「今日のお店はCちゃんとうまくいった？」と問い掛けた。A児とB児は、「うまくいったよ。」と当然のような顔で答えた。担任は同じ遊びの場においてもA児、B児とC児の間には思いの違いがあることに気付いてほしいと考え、C児の思いを聞く場を設けた。

④C児の思いを聞いてA児は「でもお菓子を作る人がいないといけないよ。」とC児を説得するように言う。担任は「確かに菓子を作る人がいないと困るね。」とA児の考えを認めながら、「Cちゃんは一人ではなくAちゃんやBちゃんと一緒にしたいんだよ。」と伝える。すると、話し合っている様子を見ていた女児が「じゃあ、3人で初めてお菓子を作ってから3人で売るのは？」と言う。⑤A児は納得せず、なかなか3人で一緒に遊びを進めようという気持ちにならない。しばらく沈黙した後、A児は「お菓子屋には人が少ないからうまくできない。誰かがお菓子屋にもっと入ってくれたらいいのに。」と言う。⑥C児はそれを聞き、「そうだよ、誰か仲間に入ってよ。」と強く同調する。すると、隣で別の店屋をしていた女児らが「じゃあ、2つの店を一緒にしたら人が増えていいんじゃない？」と言う。A児、B児、C児は納得する。翌日から遊びの場が広くなると共に人数が増える。C児の周りには新たに菓子を作る幼児が増え、C児には笑顔が見られる。A児、B児もC児を含めた周囲の幼児らと関わりが見られていく。

〈考察〉

④でA児は役割分担することの必要性を述べている。しかし、C児が訴えているのは一人で遊ぶのではなくA児、B児と一緒に、つまり仲間と共に遊びたいという思いである。一方

でA児にとっては、B児との関係性を守るため、⑤で見られるように抵抗感を表している。こうした中でA児の「誰かがお菓子屋にもっと入ってくれたらいいのに。」という言葉は、B児との今の関係を継続させたいが、一人で遊ぶことに不満を持っているC児の思いにもどうにか応えなければという葛藤の末に出たものと言える。A児は、C児の友達と遊びたいという願いを汲み取りそれを実現するために、今自分はB児との関係性において関わるのは難しいが、それに替わる方法を懸命に考えて提案したと言える。⑥でC児がその考えに強く同調したのは、自分のために仲間を増やそうと考えてくれたA児の思いを理解したからだと推察される。

〈事例1における保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点〉

事例1では、まず3人の置かれた立場からそれぞれの関係性や心情、遊びへの思い等を理解することが重要である。しかし、理解をしたからと言って「一緒に遊ぶ」という形式的で表面的な3人の関わりへと解決を急ぐことが大切なことではないことが分かる。幼児なりに抱える複雑な思いを保育者が受け止め、少しずつ他者との関わりを広げたり深めたりする過程の中の心の変容を理解することが重要である。つまり、事例1における幼児理解の要点は次のように言える。

- 幼児同士が関わるようになった背景や関わりの変化を理解する。
- どうしても他者を受け入れることができない時、そこには幼児なりの理由があることに想像を巡らせる。
- 幼児が葛藤する中で、相手を受け入れなかったり自己の思いを譲れなかったりする言動には、他者との関わりを広げたり深めたりしていく過程として意味がある。

事例2 弁当時における2人の女児のトラブル

〈状況〉

女児D（以下、D児）と女児E（以下、E児）は、向かい合わせの席に座って弁当を食べ始めた。それぞれ隣に座っている友達と楽しそうに会話をしながら食べていたが、終わり頃になって突然言い争いを始めた。担任は少し離れた席で食事をしており、その声で2人の間で何かがあったことに気付いた。しかし、E児がこれほどまでに感情を露わにしたり、友達に自分の思いを主張したりする姿を見たことがなかったため、しばらく様子を見守ることにした。D児とE児はさらに声が大きく、言葉も激しくなり、互いに泣き叫び始めた。E児は「わざとじゃないもん。」「何でそんなに笑うん？」「絶対に許さない。」「Dちゃんなんてもう二度と顔も見たくない。」とD児を睨み付けながら畳み掛けるように言う。D児も「ごめんって言ってるのに何で許してくれないの？」「こっちだって顔も見たくない。そっちが最初に言ってきたんだ。」と言り返す。担任は誰か周囲の幼児が介入するだろうか様子を見ていたが、周囲の幼児らもあまりの勢いにどう関わってよいか戸惑っていたため、2人をテラスの静かな場所で落ち着かせ、トラブルの発端から整理していった。

それぞれが一番辛く感じた気持ちを尋ねると、E児は①「笑われて嫌な気持ちがした。」と話し、D児は「悪かったと思って謝っても聞いてくれなかった。」と話す。②E児は頑なに「絶対に許さない。」と言い、D児を睨み付けては、何度も掴み掛ろうとする。そこで担任は、E児の気持ちを受け止めながら、解決の糸口を見付けられるように寄り添いつつ、D児にどうしてほしいのかを伝えてみることを提案する。するとE児は「謝ってほしい。もう笑わないでほしい。」と言い、D児は「きちんと謝っているのを聞いてほしい。」という気持ちを伝える。D児が再度謝ると、E児はそれを聞いて納得したように「いいよ。」と言う。次の瞬間③2人は恥ずかしそうに照れ笑いを浮かべながら、互いの額をくっつけてしばらく押し合った後、一緒に保育室へと戻って行く。

(考察)

事の発端はE児が偶然に箸を落としたのを、D児ら周りの幼児が笑い、それにE児が腹を立てたということである。原因はどうあれ担任は、D児とE児の口調や表情、声の大きさ等が普段の様子とは明らかに異なることを直感的に察した。

何故E児はD児が謝っているにも関わらず①や②のように「笑われた」ことに執着したのか、この場面の情報だけではE児の気持ちを読み解くことは難しい。しかし、E児の家庭環境や周囲の幼児との関わり、D児とのこれまでの接点を重ね合わせるとE児の「笑われた」ことへの執着や悔しさが見えてくる。E児は母子家庭で、母親はしつめに厳しく、また母子の間にはどこか心理的な距離が感じられていた。E児にとって、いつも母親にきちんとした姿を見せなければという言葉をする一方で、言いたいことを我慢して過ごしているような環境であった。園でもあまり感情を表に出さず、友達の様子を周囲から黙って見ていることもあった。そのような中で、E児にとってD児は、遊びに誘ってくれ、自分を受け入れてくれる存在であった。担任はこの頃、E児の母親から「家で最近言うことを聞かなくなった。」と聞いており、E児は自身の成長の過程で様々な抱える思いを外に向けて表し始めた時でもあったと推察される。つまり、E児はようやく自身の感情を素直に表せるようになってきていた時期に、自分を受け入れてくれるはずの友達であるD児に笑われたという事実は、周囲が思っている以上に辛く悔しかったと読み解くことができる。

これまで何度もD児は謝ったと言うが、感情的になっていたE児には響かなかった。しかし、E児は感情を存分に吐き出し、担任を介して冷静さを取り戻した結果、D児を受け入れた。③に見られた照れ笑いと額を押し付け合うといった非言語による表現は、それぞれに自身の関わりを内省しつつ、心から互いを許し受け入れる関係に至った姿だと捉えることができる。

〈事例2における保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点〉

人との関わりに関する領域「人間関係」の内容（文部科学省，2018）⁽³⁰⁾に、「(5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。」「(6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」がある。友達と喜びや悲しみを共感し合う関係に至るには、

友達との間でどのような感情体験を共有し、共に乗り越えるかが重要になる。また、自分の思ったことを伝えたり相手の思っていることに気付いたりするためには、何よりもまず伝えたい思いを持つことや相手意識を持つことが必要である。5歳児にもなると幼児同士のトラブル場面では、これまでの生活経験から幼児同士で問題解決に導くことを期待されることもある。しかし、中にはE児のように様々な感情が内在し、それをようやく表すことができるようになる幼児も見られる。保育者は、こうした個々の状況や個人差等を踏まえて理解し、関わるのが重要である。事例②における幼児理解の要点は次のように言える。

- 幼児の表す感情や思いの強さ、担任が捉える普段の姿との違いから、幼児の内面や体験していることの意味を理解する。
- 幼児の理解が難しいと思われる場面では、その場面に見られる言動だけでなく、家庭環境や周囲の幼児との関係性等の情報を重ね合わせて理解する。
- 5歳児後半の幼児の非言語による表現は、幼児の内省した気持ちの表れであったり、他者との関係を確かめ強める気持ちの表れであったりする意味合いもあることを理解する。

事例3-① オセロゲームでのF児の悔しい気持ち

〈状況〉

遊戯室で2チームに分かれて「オセロゲーム」を行う。「オセロゲーム」とは、縦横30センチ程度の白黒のコマが白チームと黒チームの間に置かれ、合図と同時に各自が自チームの色にひっくり返し、決められた時間内に相手チームよりも多く返した方が勝ちというゲームである。この日は教育実習生の指導日であり、担任は遊戯室の壁際で全体の様子を観察しながら記録をしていた。そのような中、思うようにいかないことがあると泣いたり怒ったりと感情的になることの多い男児F（以下、F児）の様子が目に留まった。

この日3回目の対戦を行う。対戦に入る前の作戦タイムで、F児の相手チームは3人一組で数カ所に別れ、近くに置かれたコマを一斉にひっくり返すという作戦を立てる。対戦がスタートし、F児は相手チームの3人に一人で向かっていく。F児が近くにあるコマを何度ひっくり返しても、3人が協力してすぐさまコマをひっくり返すため、次第にF児の表情は険しくなる。①「そんなのずるいで。」「守ったらいけんって言ってるのに、お前ら集まってるよな。」と怒りと不満を吐き出すように相手チームの3人に言う。3人は「守ってないよ。」「作戦なんだからしょうがないよ。」と言り返す。対戦が終わり他の幼児が笑顔で戻って来る中、F児の表情は険しく、口をとがらせたまま相手チームの幼児に向かって何か②ブツブツと繰り返しつつぶやく。

〈考察〉

①の言葉から分かるように、F児は相手チームの作戦であることを理解できず、3人で協力する姿はルール違反として映っている。自分の思い通りにいかないもどかしさ、友達への不満、許せない気持ちを抱えたまま遊びが展開されており、その言葉にならない言葉が②の

様子として表れている。

事例3-②

F児は自分のチームに戻った後、座って顔を伏せたまま動こうとしない。振り返りで、教育実習生が「楽しかったね。」と全体に声を掛ける。相手チームの幼児が「作戦が上手くいって嬉しかった。」と話す側から、③「全然面白くねえよ。」と吐き捨てるようにつぶやく。活動が終わって幼児らが保育室に戻り始めた時、担任はF児の不満や後ろ向きな気持ちをそのままにしてほしくないと考え、F児を呼び止めて「Fくん、何か嫌な気持ちがあるようだけど、負けたことが悔しかったの？」と声を掛ける。④F児は一瞬担任の顔を見るが、「別に何も…。」と複雑な表情でそのまま通り過ぎようとする。「先生、途中からずっと見ていたよ。コマをひっくり返そうとしてもすぐに返されて嫌だったね。」と言うと、⑤F児はそれまでの気持ちを一気に吐き出すように、「だってあいつらざるいんで。みんなで守って取られなくするなんて。」と泣きそうな表情で訴える。担任は「相手は3人で一緒にする作戦だったね。Fくんは1人で3人を相手にしていて思い通りにできなかったね。」と悔しい気持ちに共感する。⑥F児は、聞いてもらえたことで少し気持ちが和らいだのか強ばった表情を緩める。「次はチームのみんなで作戦を立てて頑張ろうね。」と担任が励ますと、⑦「はい。」と気持ちを切り替えたような表情で返事をして保育室に戻って行く。

〈考察〉

③では、F児が対戦中に感じた嫌な気持ちを持ち続け、周囲の幼児の様子とはかけ離れていることが分かる。それにも関わらず、④でF児は担任から問われた際にすぐには答えようとしなかった。自身の言動を見られていたという驚きと「どうせ言ったってどうにもならない。」という思いがあったのかもしれない。しかし、担任が自分の気持ちに気付いていることを知ったことで、⑤のように、溜め込んでいた思いを一気に吐き出した。つまり、F児はその場をやり過ごすこともできたが、本当のところは誰かに不満や憤りを聞いてほしかったし訴えたかったと捉えることができる。幼児が悔しい、思い通りにならないといった感情体験をした時、本当の思いに気付いてくれる、また分かろうとしてくれる他者の存在は、後ろ向きな感情に幼児が向き合おうとする心情を支えていると言える。そうした他者の存在によって、⑥や⑦の姿のようにF児の内にあった、相手チームの友達や「オセロゲーム」への負の感情が和らいだり、次の活動への意欲が見られたりした。

〈事例3における保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点〉

人との関わりに関する領域「人間関係」の内容には、「(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。」が挙げられている(文部科学省, 2018)⁽³¹⁾。幼児はある遊びや活動に思いをもって関わろうとするが、当然、その過程で上手いかなかったり、思い通りに進まなかったりすることはよくある。保育者は、幼児の上手いいかなくて

悔しい、もどかしい等といった負の感情に気付き、励ましたり次の活動への意欲を持たせたりしながら、友達と遊びや活動をやり遂げる喜びが感じられるように粘り強く援助することが大切である。事例3における幼児理解の要点は次のように言える。

○幼児の多くが楽しんでいるように見える活動であっても、一人一人が感じていることや感じ方の程度は、場面や状況等によって違っていること。

○5歳児後半の姿には、外言と内言に違いが見られることがある。幼児が本心を表すには、自分の思いに気付き分かってしてくれる他者の存在が欠かせない。

事例4 G児のドッジボールへの参加

〈状況〉

男児G（以下、G児）は前日に、砂場で男児H（以下、H児）と遊んだことが楽しくてこの日もH児を砂場に誘う。しかし、H児はこの日、朝からドッジボールに夢中である。一度誘って断られたG児は、ドッジボールのコート脇にある木の椅子に腰掛けてうなだれている。その様子を見たH児が「どうする？僕と遊びたいならドッジボールにする？」「このゲームが終わったら行こうか？」と声を掛けるが、G児は黙って首を振る。H児は、時間をもったいないといった様子ですぐにドッジボールへと戻って行く。側で様子を見ていた担任は「今日はHくん、ドッジボールがしたいんだね。Gくんどうする？」と声を掛ける。

G児はドッジボールをしているH児と遊ぶため、①決心したように立ち上がりコートに近付く。しかし、そのままコートの側に下を向いて座り込み、友達が声を掛けてくれるのを待つ。ドッジボールをしているH児らは遊びに夢中で気付かない。担任はそっとG児の側に座ると、ドッジボールをしている様子を眺めながら「なかなか気付いてくれないね。」と声を掛ける。しばらくするとその様子に②H児が気付き、G児の側に来て「入りたい？じゃあ入って！」とG児の手を取り自分のチームに連れて行く。③G児はほっとしたように微笑む。

〈考察〉

G児のように特定の友達と一緒に遊びたいが、その日に友達の遊びたいことが異なり思い通りに遊べないという状況は、幼児の人間関係においてしばしば見られる。こうした状況で重要なのは、G児がいかに自己と向き合いながら置かれた状況を乗り越えようとしているのかを理解することである。

G児は、この日のH児の様子からは砂場で遊ぶのは難しいと感じたのだろう。当初のH児と「砂場で遊ぶ」という目的からH児と「ドッジボールをする」という目的に切り替えることができた心の変容は、①で決心したように立ち上がり近付く姿から読み取れる。しかしG児はドッジボールのコートの側に座り込んでしまう。この姿は一見するとG児の弱い気持ちの表れと捉えることもできる。一方で、声を掛けてもらうまで待つ姿は、H児との関わりを諦めたくないG児の信念を感じさせる姿と捉えることができる。このように理解すると、G

児の側と一緒に座り共感してくれる担任の存在は、G児のH児に対する思いを持ち続ける支えとなっている。②でG児の思いが通じたのか、H児が声を掛け手を取ってくれた後の③で見せたG児のほっとしたような微笑みは、待ち続けてよかったという実感を伴う喜びの表れであると同時に、自分の気持ちに気付いてくれたH児への信頼や愛情の表れと理解することができる。

〈事例4における保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点〉

人との関わりに関する領域「人間関係」の内容の取扱い(4)では、「(略)特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまづきを体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。」(文部科学省, 2018)⁽³²⁾とある。5歳児後半の「葛藤やつまづきを乗り越えようとする」幼児の姿は様々である。それが一見、乗り越えられなかった姿のように見えたとしても、その幼児が抱える思いの強さの表れと捉えた時、幼児にとって意味のある体験になる。事例4における幼児理解の要点は次のように言える。
○友達との関わりに対する一見、後ろ向きに見える幼児の行動も、幼児が自分自身と向き合いながら諦めずに信念をもって関わろうとする思いの表れとして捉えられることもある。

事例5 Iくんの動きが合っていない!

〈状況〉

男児I(以下、I児)は『そんごくう』の物語が大好きである。クラスで劇遊びの題材が『そんごくう』に決まってからは人一倍、思いをもって劇遊びに取り組んで来た。生活発表会が間近になり、それぞれの役同士で友達に見てもらいたい内容を披露し合い、よいところや改善点を伝え合っている時であった。

I児ら、そんごくう役の6人は練習した踊りを友達の前で披露する。踊りを見た他の役の幼児らは「動きが揃っていてすごい。」「走るところはもう少し(動きを)早くした方がいい。」等の声を上げる。①I児は座って嬉しそうに、また、真剣に聞いている。その時、一番前で見えていた男児J(以下、J児)が立ち上がり、遠慮気味に「Iくんだけが、ここをこうするところの動きが速かった。」と動きを付けながら言う。担任が「動きが速いってどんなところ?」と尋ねると「こうやってするところが、Iくんだけ他の人より先にしていた。だから合わせた方がいいと思う。」と言う。②J児の言葉の間、I児は座ったままうつむき、感情を押し殺したようにしている。次の瞬間、I児は声を上げて泣き出すと、その場で足をバタバタとさせた後、J児に掴み掛かる。担任はI児を後ろから抱くようにして、「今、Jくんが言ってくれたことは嫌なことではないんだよ。もっとよくなるように言ってくれたんだから嬉しいことなんだよ。」と言葉の意味を伝え、励ます。I児はその場に再び座り込んで顔を隠したままじっと動かない。③しばらくするとそっと顔を上げ、他の役の友達が演じている様子を真剣な表情で見始める。

〈考察〉

I児が①で嬉しそうに、真剣に聞く姿は、役の一員としてよりよくなるために助言を聞き、受け入れている姿である。この場合の助言は、自分を含めた「そんごく」役に共通の課題であり、仲間と共に乗り越える課題であるから受け入れることができている。一方で、J児は言うてよいかどうか迷いながらもI児のためにI児個人の課題として助言した。日頃の遊びでI児との接点はあまり見られないが、年少時から3年間一緒に過ごしてきた関係であったからこそこの助言である。②で取ったI児の行動は、自信をもって踊ったにも関わらず自分だけが指摘された悔しさや恥ずかしさ、称揚される期待感と異なる想定外の言葉に対するショックによるものであったのかもしれない。もしくは、それ以上にI児には、自分一人でその課題を抱える不安を感じたのかもしれない。同じような助言であっても、そこに「友達と一緒に」という安心感や仲間意識が存在するかどうかで、幼児自身の受け止め方が異なることが分かる。そのI児が③の姿を見せたのは、自分の中でJ児の助言の意味を必死で理解し、悔しさ等の感情を乗り越えた瞬間でもある。その原動力となったのは、I児の劇遊びへの思いや同じ役の友達とよりよいものにしようする気持ち、自分自身の動きに対する客観的な気付きであったと言える。

〈事例5における保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点〉

人との関わりに関する領域「人間関係」の内容の取扱い(2)では、「一人一人を活かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること。その際、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気付き、自信をもって行動できるようにすること」(文部科学省, 2018)⁽³³⁾とある。幼児が自分のよさや特徴に気付き、自信をもって行動できるようになることは、単に何かできたことを認められるだけではない。自己を発揮する中で上手くいかなかったり、認められなかったりといった体験に出会い、それを乗り越えようとする自分や変わりつつある自分、逃げずに向き合おうとする自分に気付くことも重要である。つまり、事例5における幼児理解の要点は次のように言える。

- 幼児にとって課題を乗り越えるには、共に乗り越える仲間の存在が大きく影響する。
- 幼児が自分のよさや特徴に気付き、自信をもって行動できるようになる過程においては、上手くいかなかったり、他者に認められなかったりする体験を通して自己と向き合う時間が重要である。

以上、事例の考察を通して、保育内容「人間関係」に関する幼児理解の要点を整理した結果、次のようなことが言える。

1つ目は、「自己主張する姿」や、「外言と内言が異なる姿」、「一見、後ろ向きに見える姿」等、5歳児後半の姿として保育者が幼児の育ちをどのように捉えればよいのか理解が難しいような姿が見られる時、これらの姿にはいずれもそのようにせざるを得ない幼児なりの理由があ

るということである。2つ目は、他者との関わりを広げたり深めたりするプロセスとして長期的に捉えた時、理解が難しいように映る姿は意味ある体験として幼児の育ちに繋がっていくということである。3つ目は、その幼児なりの理由や、意味ある体験を理解したり捉えたりするためには、保育者が表面的な言動のみの理解に囚われず、「幼児同士の関わりや背景やその変容から捉えること」、「幼児の内面や体験していることの意味を多面的、多角的に推察すること」が重要だということである。そして、何より幼児が自身の抱えるもどかしさや悔しさ、葛藤といった感情に粘り強く向き合いながら乗り越え、自己の内面を成長させていくためには、保育者の適切な幼児理解による精神的な支えや、共に乗り越えようとする仲間の存在等が欠かせないことを理解しておきたい。

4 保育者養成における力量形成及び現職教育

(1) 保育者養成における力量形成

保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の力量形成を図る上では、保育者養成段階から個としての幼児の見方だけでなく関係発達論的視点から理解することが重要である。村石(2019)⁽³⁴⁾は「一律な方法による遊びの指導ではなく、一人一人の思いに応えるための深い理解を目指そうとする、関係論的視点を持った理解へつなげることが、領域「人間関係」の授業で重要なことである」とし、関係論的視点を学ぶために養成校の授業では静止画と動画を組み合わせながら幼児理解を深める必要性を述べている。本研究の事例で取り上げたような幼児がもどかしさや悔しさ、葛藤している場面は、目の前の幼児と保育者や周囲の幼児等との関係性を多様な見方で捉え、幼児の内面の育ちや体験の意味を探る必要がある。保育者養成段階においては、理論的な学びと共に、実際の保育現場で特定の幼児を追って観察したり、1つの教材から学生の想像を広げたり、あるいは共通の題材をじっくりと議論したりする等、幼児理解を深めていく必要があるだろう。

(2) 現職教育における力量形成

保育教諭養成課程研究会(2015)⁽³⁵⁾は、新規採用教員の「新採ギャップ」を解消するためには、「自らが教えつつ、教えることについて反省的に学ぶ図式への転換」が必要だとしている。そして、「教育者でもありつつ、学習者でもあり続ける」教員像を支えるための研修が必要になると述べている。まずこうした意識を研修の企画者、運営者が十分に理解しておくと共に、保育者養成段階から少しずつ醸成し、滑らかに接続していくことが求められる。

現職教育の場には、キャリアステージに応じた専門性を高めるための研修が各自治体や園において計画されている。様々な研修の機会において、保育者が保育内容「人間関係」に視点を置いた幼児理解を深めることは、日々の保育実践に直結すると考えられる。本研究の事例はいずれも保育実践の場において幼児の複雑で見えにくい人間関係の難しさに直面した場面であった。「保育者が幼児の内面や他者との関係性をより知りたいと感じた場面」や「保

育者が幼児との関わりにおいて難しさや困難さを感じた場面」等を記録し、そこに見られる保育者の心の動きや援助の意図等を事実と重ね合わせながら省察し、実践に落とし込むことが現職教育においては重要である。またその省察に当たっては、他の保育者の情報や読み取りを踏まえて幅広く多様な視点から理解することが必要である。

他方で、幼児の人間関係を豊かに育むためには、そこに関わる保育者集団の人間関係力の育成や保育者効力感を向上させることが重要である（西山, 2011⁽³⁶⁾;加藤・安藤, 2019⁽³⁷⁾;若田・高橋・西山, 2020⁽³⁸⁾）。当然、保育者として人に関わる力は突然身に付くものではない。保育者養成段階から仲間と協同して課題を解決する、自分の意見・考えを伝える、相手の話に心を傾けて聴く等の経験を授業の様々な場面を通して積み重ねておきたい。

4 まとめ

本研究では保育内容「人間関係」において重要な幼児理解について、①保育者の資質向上と幼児理解との関連、②幼稚園教育要領における幼児理解、③幼児理解を深める視点と省察の重要性について概観した。また、事例からは保育内容「人間関係」に関わる幼児理解の要点について整理した。さらに、保育者養成段階と現職教育の段階でどのような力量形成が求められるのかについても触れた。

保育内容「人間関係」においては、保育者の幼児理解を深める不断の努力と保育者養成段階からの継続的で発展的な力量形成が求められると言えよう。一方で、今後の課題としては2点挙げられる。1点目は、保育者の幼児理解の仕方や判断は、保育者個人又はその園にいる同僚らに委ねられている分、保育者集団そのものの幼児理解の力を高めていく必要があるということである。2点目は、その幼児理解の力を高めていくためには、保育者の持つ幼児への思いや願いと幼児が持つ思いや願いとのズレを認知することの必要性である。保育者にはこういう場合はこうすべき、この遊び方はこうしてほしい等、知らず知らずのうちに保育者の考えや価値観を押し付けて指導してしまっていることがある。保育者が保育実践の場においてズレを認知することによって幼児理解をさらに深め、指導の改善に努めていくことが今後の重要な課題と言えよう。

引用文献

- (1) 文部科学省ホームページ：幼児教育部会における審議の取りまとめ (2016), 7-10.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf.
- (2) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領 (平成29年告示), 文部科学省, 23.
- (3) OECD (2006) Starting Strong II, Early Childhood Education and Care, OECD.
- (4) OECD (2012) Starting Strong III, A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD.

- (5) OECD (2015) Starting Strong IV, Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD.
- (6) 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 (2007) 保育の質研究の展望と課題, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 第47巻, 289-305.
- (7) ベネッセ教育総合研究所ホームページ: 第3回 幼児教育・保育についての基本調査 (2019), 1-28.
https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf
- (8) 国立教育政策研究所ホームページ: 文部省 (1948) 保育要領—幼児教育の手びき—.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22k/index.htm>
- (9) 国立教育政策研究所ホームページ: 文部省 (1956) 幼稚園教育要領.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s31k/index.htm>
- (10) 坂元彦太郎/編 (1964) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 189-208.
- (11) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領, 大蔵省印刷局, 1-12.
- (12) 森上史朗・高杉自子・柴崎正行/編 (1999) 〈平成10年改訂対応〉幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 276-286.
- (13) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 255-268.
- (14) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 285-304.
- (15) 文部科学省 (2010) 幼児理解と評価, ぎょうせい, 8.
- (16) 文部科学省 (2019) 幼児理解に基づいた評価, チャイルド本社, 9.
- (17) Schon, D.A (1983) The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, Basic Books. (佐藤学・秋田喜代美/訳 (2001) 専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える, ゆみる出版, 76-171)
- (18) 大桃伸一 (2012) 教職の専門職性と反省的実践家, 人間生活学研究, 第3号, 75-85.
- (19) Fred Korthagen, Jos Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf & Theo Wubbels (2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education, Lawrence Erlbaum Associates. (武田信子/監訳 (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, 53-54.)
- (20) 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, 第5号, 29-36.
- (21) 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, 第44巻第2号, 150-160.
- (22) 佐々木佳子 (2012) 教育実践における教師の思考に関する研究の展望: 教師の気づき (アウェアネス) に焦点をあてて, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 第117号, 131-145.
- (23) 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修 (2015) 保育経験年数からみた気づき体験の

特徴, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第5号, 9-18.

- (24) 吉田満穂・高橋敏之・西山修 (2016) 自伝的記憶としての気付き体験による保育者の変容過程, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第6号, 38-48.
- (25) 吉田満穂・中川智之・片山美香 (2018) 保育実践における保育者の気付きの意味, 兵庫教育大学教育実践学論集, 第19号, 75-85.
- (26) 本岡美保子 (2019) 乳児保育における葛藤の意義—乳児と保育者の相互作用に着目して—, 保育学研究, 第57巻第3号, 44-56.
- (27) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007) 保育のためのエピソード記述入門, ミネルヴァ書房, 24.
- (28) 上村晶 (2016) 初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス, 保育学研究, 第54巻第2号, 71-82.
- (29) 上村晶 (2018) 保育者と子どもの関係構築プロセスを可視化する試み, 桜花学園大学保育学部研究紀要, 第17号, 13-30.
- (30) 前掲書 (14), 173-174.
- (31) 前掲書 (14), 171.
- (32) 前掲書 (14), 188.
- (33) 前掲書 (14), 184.
- (34) 村石理恵子 (2019) 幼児理解につながる授業の検討:領域「人間関係」を視点にして, 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 第54号, 67-77.
- (35) 保育教諭養成課程研究会ホームページ:幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡ—養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規教員研修— (2015), 17-19.
http://youseikatei.com/pdf/20170927_1.pdf
- (36) 西山修 (2011) 領域「人間関係」に関わる保育者支援プログラムの検討—保育者効力感について—, 幼年教育研究年報, 第33巻, 89-96.
- (37) 加藤由美・安藤美華代 (2019) 大学生の人間関係力育成に関する研究の動向と保育者養成教育への活用に向けて, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第9号, 337-350.
- (38) 若田美香・高橋敏之・西山修 (2020) 子どもの人と関わる力を育む保育者の専門性と課題, 兵庫教育大学教育実践学論集, 第21号, 23-35.