

教科書のなかの「子ども理解」
—「保育原理」・「保育者論」と「教育原理」・「教職論」の比較を通して—

"Understanding Children" in textbooks

片山 悠樹(Yuki KATAYAMA) 学校教育講座(Department of School Education)

要約

本稿の目的は、保育者養成における「子ども理解」の特徴を検討することである。具体的には、教科書に登場する「子ども理解」に焦点をあて、教員養成の「子ども理解」を参照しつつ、保育者養成の「子ども理解」の特徴を素描する。本稿のめざすところは、「子ども理解」が保育者養成でいかに位置づけられているのかを検討することであり、保育者養成の「子ども理解」の妥当性を問うことではない。本稿の関心の発端は、職業教育における「専門性」構築を探ることにある。

分析の結果は、次のように要約できる。子ども＝理解困難とする保育者養成では「子ども理解」－「省察」－「自己理解」という関連が確認された。一方、子ども＝理解可能と想定する教員養成では、こうした関連は確認されず、「子ども理解」から「省察」が生まれにくい構図となっていた。このように異なる「子ども理解」により、2つの養成領域における知識の伝達／能力形成に、どのような差異が生じるかは今後の課題である。

Keywords 子ども理解 省察 教科書

I. 目的

保育者を目指す学生に対して、保育者養成ではいかなる知識が伝達されているのか。そして、その知識にはどういった特徴があるのか。保育者養成と教員養成は隣接領域であるものの¹⁾、保育者には固有の専門性が存在するため(石黒2009)、2つの領域で伝達される知識はそれぞれの特性を持つ可能性がある。そこで本稿では、保育者養成で伝達される知識の特性を理解するにあたり、知識に埋め込まれたロジックを描き出す。こうした試みを行うにあたり、「子ども理解」という言葉に着目する。保育者養成の「子ども理解」(幼児理解)に刻印された規範や価値の検討を通じて、保育者養成における知識に対する基本的な視点を取り出すことを目的とする。なお、こうした関心は教育で伝達される知識がいかにつくり出されているのか、といった教育の社会的課題に連なるものである(Bernstein 1990、1996=2000)。

まずは、「子ども理解」に注目する理由を簡単に触れておこう。「子ども理解」は、保育者／教員に求められるひとつの理想として登場する。例えば、保育者の場合、『幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書』(文部科学省 2002)のなかで、専門性として「幼児一人一人の内面を理解」すること、保育の構想として「幼児理解に基づき総合的に指導する力」が強調されている。『幼稚園教育指導資料第3集』(文部科学省 2010)においても「幼児を理解することが全ての保育の出発点」とあるように、「子ども理解」は保育者の専門性や実践の基盤という文脈で登場する。教員においても、『新しい時代の義務教育を創造する』(文部科学省 2005)のなかであるべき教員像や授業の力量として「子ども理解力」が求められている。一部の資料ではあるものの、保育者／教員には「子

ども理解」が求められ、それが専門性の基盤となっている。さらにいえば、2つの養成段階では「子ども理解」は重要な課題となるのではないかと。

ただし、保育者養成を支える保育学と教員養成を支える教育学という領域の違いを踏まえれば、「子ども理解」という言葉は同じであっても、そこにこめられた「望ましい」規範や価値には差異が存在する可能性がある。同一の言葉に含まれる意味の違いにこそ、「望ましき」が表現される。そして、その「望ましき」が知識の基盤となる。本稿で「子ども理解」に焦点をあてるのは、そのためである。また、隣接領域であるものの、異なる文脈として扱うことで、それぞれの領域で自明視された「子ども理解」が相対化されるであろう²⁾。

以上から、保育者養成と教員養成の教科書を分析資料として、保育者養成の「子ども理解」に含まれる規範や価値を取り出してみたい。教科書は初学者にわかりやすく知識を伝達することを前提に作成されているため、教科書を分析することで、保育者養成における「子ども理解」の特徴を理解することが可能となろう。

本稿がめざすのは、保育者養成と教員養成における「子ども理解」の比較検討を通じて、「子ども理解」の規範や価値を議論することであり、「子ども理解」の妥当性を問うことではない。また、本稿の分析のターゲットは教科書であって、学問領域そのもの(保育学／教育学)ではない(分析できないというのが正確であろう)。

本稿の構成は次の通りである。II節では分析の視点を設定し、分析資料の概要について触れる。III節では、教員養成を参照しつつ、保育者養成の「子ども理解」の特性を分析する。つづくIV節では、保育者養成の「子ども理解」の成立背景を簡単に示す。最後V節では、保育者

養成と教員養成における「子ども理解」のあり方について議論する。

II. 分析の視点

本稿では、「子ども理解」に内包されている「望ましい」規範や価値を分析するのだが、こうした議論は「ものづくり」を手がかりに職業教育の「専門性」を扱った片山(2016)と連続性を持つ。そこでは、職業教育の「専門性」を具体的な知識ではなく、知識を支える規範や価値に求めている。本稿で「子ども理解」に注目するのも、そこに含まれる規範や価値が知識の特性を示すと想定するためである。

1) かたちのない知識としての「子ども理解」

なぜ「子ども理解」に含まれる規範や価値をターゲットとするのか。ここでは、Bernstein の議論の一部(「規制言説」と「教授言説」)を手がかりに、検討しておきたい。

多様な概念で構成される Bernstein の理論は、1980 年代に入ると、教育言説の定式化を通じて、知識の構築過程の探究へと向かう。その際、教育言説を分析的に「教授言説」と「規制言説」に分解した。教授言説とは一定の秩序を持ったスキルのまとまりを指し、規制言説は理想的な教師-生徒関係や模範的な人物像などをあらわし、後者が前者に埋め込まれている関係にある (Bernstein 1990)。知識の伝達と価値の伝達は互いに自律性を有しつつも、規範や価値(=規制言説)が念頭に置かれ、伝達すべきスキルや知識(=教授言説)が設定されるのである。この点は、学習指導要領からも明らかであろう。物理学(高校)を例にとると、まず『『物理』の性格』があり、次に『『物理』の目標』、『『物理』の内容とその範囲、程度』がつづき、最後に『『物理』の内容の構成とその取扱い』となる。探究心の発達や科学的な自然観の育成といった「望ましい」考え方や行為の獲得が目標としてあげられ、学習内容の説明に入る。目標=規制言説は、学習内容=教授言説よりも基底的な立場にある。

これらの議論を敷衍すれば、教育で伝達される知識を理解する際、「望ましい」規範や価値に言及する必要性が出てくる。知識は科学的・客観的な観点から一義的に決定されるわけではなく、規範や価値から導き出される側面が強い(片山 2013)。

以上のように、「子ども理解」に含まれる規範や価値を分析することで、保育者養成における知識の特性の一端が明らかとなる。

2) 「理解」困難／「理解」の方法／「理解」から「理解」

保育者養成の「子ども理解」を分析するに際して、保育学の先行研究から3つの視点(「理解」困難、「理解」の方法、「理解」から「理解」)を設定しておきたい。

まず、「理解」困難であるが、一般的に考えれば、子どもを理解する際、子どもの言語能力が重要な要素となる。言語能力の発達が十分でない子どもたちを対象とする保

育実践では、子どもを理解するにあたり困難をとめないやすい。そのためか、保育実践では、子どものあらゆる表現から理解する姿勢が重視されている。例えば、「子どもの世界は、文字に記録するのが困難なような、表現や、小さな動作や、ことばの抑揚などに表出される。子どもの心の動きを、表現された行動を通して、いかに読みとるか」という課題が、保育者に課せられている。(津守 1980、pp.5-6)というように、言語だけに頼らない理解のあり方が示されている。子ども=理解可能という前提は必ずしも強調されず、不確実でありながらも子どもを理解するというスタンスが求められているようにみえる。

こうした「理解」困難とともに、理解の方法といった問題が浮上する。社会科学では観察対象との関係は主体-客体ではなく、主体-主体であるため (Giddens 1976=1987)、観察者と観察対象を切り離し、対象へ客観的にアプローチすることは難しい。それは、保育学(あるいは保育実践)にも該当する(津守 2002)。保育学だけに限ったことではないものの、観察者が観察対象に関与しない状態を作りだすことが難しいのであれば、客観的アプローチに対する疑問は生じやすくなる(津守 1974)。とくに、関係性(子ども同士/子ども-保育者)が複雑に入り組んだ保育実践の場合、そうした傾向は顕著になりやすい(小川 2016、秋田 2016)。

最後は、「理解」から「理解」である。上記2つのことは、理解の妥当性への問い直しをたえず引き起こす。子どもを理解することは難しいゆえ、問い直し作業が内包される。それは、「保育者の子ども理解とは、実践とその振り返りを通して絶えず修正、更新される一連の過程において生じるものであること、その過程は子どもや、子どもと保育者との関係など多様な要因によって影響されることが指摘できる。したがって、子ども理解は保育者の省察のあり方と密接に関連するといえる。」といったように(砂上 2016、p.33)、「子ども理解」には反省の契機が含まれ、さらには「子ども理解は、その省察の過程および保育者の成長の中に埋め込まれる(砂上 2016、p.35)。「子ども理解」は、子ども「を」理解するだけでなく、保育者自身「も」理解する「相互成長的な理解」(池田 2015)、「相互主体的関係」(上村 2018)なのである。理解する者=保育者の理解のあり方も変容する、いわば理解の自己言及性という特徴がみえてくる。

以上の3つは、保育学(および保育実践)の「子ども理解」に含まれる規範や価値であるが、保育者養成における「子ども理解」でもこれらは確認できるのか。

3) 分析資料

分析に使用する資料は、保育者養成(「保育原理」と「保育者論」と)、教員養成(「教育原理」と「教職論(教師

教科書のなかの「子ども理解」

表1 保育者養成の教科書一覧

編者	出版年	タイトル	出版社
保育原理			
天野珠路・北野幸子	2015	保育原理	中央法規出版
福元真由美	2017	はじめての子ども教育原理	有斐閣
古橋和夫	2011	子どもの教育の原理 —保育の明日をひらくために	南文書林
菱田隆昭	2006	幼児教育の原理	みらい
池田隆英	2011	なぜからはじめる保育原理	建邦社
岸井勇雄	2003	幼児教育の原理	同文書院
三宅茂夫	2009	新・保育原理 —すばらしき保育の世界へ	みらい
待井和江	2000	保育原理	ミネルヴァ書房
待井和江・泉千勢	2005	保育原理 —幼児教育科・保育科・保育士養成課程用	東京書籍
森上史朗	2001	保育原理	ミネルヴァ書房
森上史朗・大豆生田啓友	2006	よくわかる保育原理	ミネルヴァ書房
森上史朗・小林紀子・若月芳浩	2009	保育原理	ミネルヴァ書房
小田豊・神長美津子・森眞理	2003	保育原理 —子どもと共にある学びの育み	光生館
小川博久	2005	21世紀の保育原理	同文書院
大森隆子・オムリ慶子・甲斐仁子	2005	子どもを見る変化を見つめる保育 —保育原理入門	ミネルヴァ書房
大沼良子・榎沢良彦	2005	子どもの教育と保育の原理	建邦社
大沼良子・榎沢良彦	2011	保育原理	建邦社
関口はつ江・手島信雅	2000	保育原理 —実践的幼児教育論	建邦社
関口はつ江	2012	保育の基礎を培う保育原理	南文書林
柴崎正行	2003	保育原理 —新しい保育の基礎	同文書院
諏訪きぬ	2001	現代保育学入門 —子どもの発達と保育の原理を理解するために	フレーベル館
民秋言・河野利津子	2003	保育原理	北大路書房
民秋言	2006	保育原理 —その構造と内容の理解	南文書林
田中まさ子	2008	保育原理 —新時代の保育双書	みらい
谷田貝公昭・岡本美智子	2001	保育原理	一藝社
新保育士養成講座編纂委員会	2002	保育原理	全国社会福祉協議会
新保育士養成講座編纂委員会	2011	保育原理	全国社会福祉協議会
保育者論			
青木久子	2002	子どもに生きる —新保育者論	南文書林
榎田二三子・大沼良子・増田時枝	2009	保育者論	建邦社
榎沢良彦・上垣内伸子	2004	保育者論 —共生へのまなざし	同文書院
森上史朗・岸井優子	2001	保育者論の探求	ミネルヴァ書房
西山薫・菱田隆昭	2007	今に生きる保育者論	みらい
小田豊・森眞理	2001	保育者論 —保育者の探究と創造	光生館
小田豊・笠間浩幸・柏原栄子	2003	保育者論	北大路書房
小田豊・笠間浩幸・柏原栄子	2009	保育者論	北大路書房
汐見聡幸・大豆生田啓友	2010	保育者論	ミネルヴァ書房
民秋言	2000	保育者論	建邦社
矢藤誠徳郎・天野珠路	2015	保育者論	中央法規出版
新保育士養成講座編纂委員会	2012	保育原理	全国社会福祉協議会

表2 教員養成の教科書一覧

編者	出版年	タイトル	出版社
教育原理			
安彦忠彦・石堂常世	2004	現代教育の原理と方法	勁草書房
安彦忠彦・石堂常世	2010	最新教育原理	勁草書房
林燕	2004	Q&A教育学 教育の原理	法律文化社
広岡義之	2008	新しい教職概論・教育原理	関西学院大学出版会
広岡義之	2011	新しい教育原理	ミネルヴァ書房
広田照幸・塩崎美穂	2010	教育原理 保育実践への教育的アプローチ	樹村房
池田隆英・楠本恭之・中原朋生	2015	なぜからはじめる教育原理	建邦社
今津孝次郎・馬越徹・早川操	2005	新しい教育の原理 —変動する時代の人間・社会・文化	名古屋大学出版会
教師養成研究会	2000	教育原理 —教育の目的・方法・制度	学芸図書
三井善止	2002	新説教育の原理	玉川大学出版部
中田正浩・松田碧子	2012	次世代の教育原理	大学教育出版
沼野一男	2002	教育の原理	学文社
小田豊・森眞理	2004	教育原理	北大路書房
小田豊・森眞理	2009	教育原理	北大路書房
岡田正・笠谷博之	2000	教育原理・教職論	酒井書店
大田直子・黒崎勲	2005	教育の原理	学事出版
乙訓稔	2011	幼稚園と小学校の教育 —初等教育の原理	東信堂
佐々木正治	2008	新教育原理・教師論	福村出版
佐々木正治	2010	新中等教育原理	福村出版
佐藤尚子	2008	はじめて学ぶ教育の原理	学文社
柴田義松	2003	新・教育原理	有斐閣
汐見聡幸	2011	よくわかる教育原理	ミネルヴァ書房
田嶋一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二	2007	やさしい教育原理	有斐閣アルマ
田代直人・佐々木司	2010	新しい教育の原理 —現代教育学への招待	ミネルヴァ書房
寺下明	2003	教育原理	ミネルヴァ書房
内海崎貴子	2015	教職のための教育原理	八千代出版
山崎英則	2006	新・教育原理	ミネルヴァ書房
矢藤誠徳郎・北野幸子	2016	教育原理	中央法規出版
新保育士養成講座編纂委員会	2002	教育原理	全国社会福祉協議会
新保育士養成講座編纂委員会	2011	教育原理	全国社会福祉協議会
教職論			
新井保幸・江口勇治	2010	教職論	培風館
広岡義之	2017	はじめて学ぶ教職論	ミネルヴァ書房
石村卓也	2008	教職論 —これから求められる教員の資質能力	昭和堂
岩田康之・高野和子	2012	教職論	学文社
片山紀子	2012	学校がみえる教職論	大学教育出版
木山徹哉・太田光洋	2017	教職論 —保育者・教師の仕事をつかむ	ミネルヴァ書房
教職課程研究会	2001	新教職論 —教職必修	実教出版
教職問題研究会	2002	教職論 —教員を志すすべてのひとへ	ミネルヴァ書房
宮崎和夫	2000	教職論 —教員を志すすべてのひとへ	ミネルヴァ書房
森山茂樹	2005	新しい教職論	酒井書店
岡田正章・笠谷博之	2000	教育原理・教職論	酒井書店・育英堂
小柳和喜雄・久田敏彦・湯浅恭正	2014	新教師論 —学校の現代的課題に挑む教師力とは何か	ミネルヴァ書房
佐々木正治	2008	新教育原理・教師論	福村出版
佐々木司・三山緑	2014	これからの学校教育と教師 —「失敗」から学ぶ教師入門	ミネルヴァ書房
佐島群己・黒岩純子	2005	教職論 —教師をめざす人のために	学文社
佐島群己・小池俊夫	2010	教職論 —「よい教師」への扉を開く	学文社
佐藤徹	2010	教職論 —教職につくための基礎・基本	東海大学出版会
高橋謙一	2014	新しい教師論	武蔵野美術大学出版局
田中卓也	2014	保育者・小学校教諭・特別支援学校教諭のための教職論	北大路書房
土屋基規	2006	現代教職論	学文社
山口健二・高瀬淳	2011	教職論ハンドブック	ミネルヴァ書房
谷田貝公昭・林邦雄・成田國英	2002	教師論	一藝社
米山弘	2001	教師論	玉川大学出版部

論)」の教科書である。すべてを網羅するには数が膨大であるため、①出版時期と②流通を考慮し、分析対象を選定した。具体的には、①2000年以降に出版されたものを取り上げ³⁾、②流通状況を示すひとつの観点として大学図書館の所蔵状況に注目する。作業としては、「教育原理」であれば「教育原理」(あるいは「教育の原理」)をCiNii Booksで検索にかけ(2019年1月5日閲覧)、所蔵館が100を超える教科書を分析対象とした⁴⁾。

以上の手続きを踏まえて、選定されたのが表1と表2の教科書である。本稿では、これらの教科書で言及されている「子ども理解」、「幼児理解」、「児童生徒理解」に関する箇所をすべてピックアップし、分析データとした。

Ⅲ. 分析結果

保育者養成の「子ども理解」は、どのような特徴を示しているのか。具体的な検討に入る前に、「子ども理解」における保育者養成と教員養成の共通性を確認しておこう。2つの養成領域の教科書で共通して観察されるのが、「子ども理解」=専門性の基盤である。例えば、教員養成では「専門性とは、教育の専門家として身につけておかなければならないものであり、児童生徒の能力・適性を発見し育成させることのできる力である。その一つが・・・中略・・・、もう一つは、児童生徒理解に基づく指導とその育成である。」(教職課程研究会 2009, p.182)、保育者養成では「保育者の専門性の中核には幼児理解」(森上・小林・若月 2009, p.10)といった記述がみられる。

また、「子ども理解」は指導や実践には不可欠という記述も確認できる。一例をあげると、教員養成では「児童生徒理解は生徒指導の基礎」(林 2004, p.79)、「生徒理解は生徒指導の前提」(佐々木 2008, p.57)、「指導のねらい・目標を適切に設定するのに、児童・生徒理解が不可欠である。」(教師養成研究会 2001, p.92)、保育者養成では「子どもとかかわる保育は、その子どもを理解することから出発する。」(大沼・榎沢 2005, p.29)、「保育者は、子どもの理解を適正に行ってこそ、子どもの援助や指導を適切に行うことができる。」(関口・手島 2009, p.97)、「保育士には子どもたちを理解する力が必要」(全国社会福祉協議会 2011, p.209)である。「子ども理解」を欠いては指導や実践が成り立たず、その文脈で「子ども理解」=専門性が強調されているのであろう。

1) いかに関心するのか？

教員養成と保育者養成において「子ども理解」の共通性が多いように見えるが、詳細に検討すると、いくつかの違いが浮かび上がってくる。以下では、「理解」の方法／「理解」困難／「理解」から「理解」の順に検討していこう。

教員養成の教科書では、「子ども理解」の方法について、「客観的理解」(「科学的理解」や「診断的理解」)と「共感的理解」が並列された記述が目立つ(佐々木 2010)。前者では具体的な手法(=観察法／質問紙法／検査法

／作品法／ソシオメトリック・テスト)が紹介され(林 2014)、後者では理解の姿勢(=カウンセリングマインド)が強調されている(三井 2002、佐藤 2010、広岡 2017)。下記は、その典型である。

生徒理解は大きく診断的理解と共感的理解とに分けられる。診断的理解は、生徒に関する資料の収集・分析や各種心理テストの活用等に求められる。・・・中略・・・診断的理解の方法としては、観察法(条件付きの観察、条件を付けない観察)や面接法(調査面接法、相談面接法、集団面接法等)、検査法(知能検査、学力検査、性格検査、適性検査など)、あるいは質問紙や生徒の作文・感想文などの分析が挙げられる。・・・中略・・・共感的理解とは、生徒の論理で、生徒の枠組みで、生徒の立場で生徒を理解することである。わが国では、アメリカの心理学者であるロジャーズ(C.R.Rogers)の非指示的(来談者中心の)カウンセリング理論のなかで展開している「受容」の理論に見られる共感的理解が学校現場で広く受け入れられており、カウンセリングを行う上での必要な姿勢や態度としてのカウンセリング・マインドとして紹介されている。(田代・佐々木 2010, pp.69-70)

教科書という性格上やむを得ないのだろうが、客観的理解の場合、手法について簡略な説明に終始している感がある。一方、共感的理解では「カウンセリング・マインド」、「個性に応じて」、「多面的・多角的理解」、「受け止める」など、理解の姿勢が記述の大半を占める。

保育者養成の教科書でも客観的理解の記述はみられるが、その位置づけは必ずしも高くはない。例えば、

理解の入り口として「知る」という行為がある。子どもを知るために相手の年齢や誕生日、身長体重、家族構成、趣味、好きな食べ物、好きな色、ケンカをよくするのかしないのかなどを知ろうとする。あるいは、新しい心理学や医学などの成果を活用して乳幼児期に関する新しい知識を仕入れようとする。これは、実証的科学的な方法であり、こうして得た知識によって子どもについて一応の「説明」ができる。しかし、これで「理解した」というにはいささか性急ではないか。(田中 2008, p.22)

と、客観的理解は説明可能なかたちをとるものの、「いささか急性」な理解として疑問が投げかけられている。そして、この記述のすぐ後に、共感的理解に言及している。

ともに生活するなかで、子どもは次々に違った面をみせてくれる。子どもについてはじめて見聞きすることの驚きやわからないことに出会うたび、絶えず内省し問い直しをする姿勢が求められる。また、その問い直しは、可能な限り子どもの立場に立って行いたいものである。少し難しい言い方をすると、解釈学的・現象学的な理解の仕方

ある。共感的な理解ともいえるだろうか。…中略…自分とはまた違った子どもの姿が生き生きと浮かび上がってくる。先に述べた「知る」では、事実や原因の説明が重要であるが、共感的理解は何よりも子どもの心もちを受けとめることが優先される。共感することによってこそ、子どもは、表面的な見方ではみえなかった姿をみせてくれる。(田中 2008、pp.22-23)

客観的理解では観察されにくい子どもの姿が、共感的理解を通じて「より深い子ども理解に進む」という(田中 2008、p.23)。客観的理解とは異なる理解が重視されていることがうかがえよう。

さらに、上記の文章には教員養成の教科書ではほとんど登場しない言い回しがみられる。それは「ともに」である。子どもと生活や遊びを「ともに」しながら理解することであり、保育者養成の教科書で頻出する表現である⁵⁾。

ほかにも特徴的な表現が確認できる。それは、「幼児の気持ちをかきわけける」(小川 2005、p.187)、「味わう」(田中 2008)など、教員養成の教科書ではあまりみられない「詩的」表現が「子ども理解」の文脈で登場する。すぐ後で触れるが、こうした表現の背後には、子ども＝理解困難という想定があり、さまざまな身体感覚を動員した理解が意識されているためであると推察される⁶⁾。

多少文脈は異なるが、視覚以外の感覚の抑圧という観点から読書行為を歴史的に分析した Illich (1993=1995) をヒントにすれば、ひとつの感覚にもとづく理解は一定の方向へと収斂しやすいのではないか。裏を返せば、さまざまな感覚を通した理解は多様なあり方を呼び起こす可能性があり、保育者養成ではそうした理解が重視されていると考えられる。それが「望ましい」理解であり、本田の表現を借りれば、「科学の眼」よりも「芸術の眼」(1974)に重きを置いた理解といえよう。

2) 子ども＝理解可能?

こうした理解の方法の背後には、どのような違いはあるのか。理解の可能性に注目して分析してみよう。

先にも触れたように、「子ども理解」は指導や実践の前提であるが、教員養成の教科書では、子ども＝理解可能という想定がうかがえる。あるいは、子どもは理解すべき存在として位置づけられている。例をあげてみよう。「子どもたちを司っている教師は、子どもたちの司を理解しなければならない。子どもたちの司とは何か。それは、子どもたちの「辛さ」「悲しさ」「寂しさ」の「つ・か・さ」である。これらを気づかない、わからない教師は、子どもたちを理解している教師とはいえない。」(中田・松田 2012、p.80)、「十分で正確な児童生徒理解があつて初めて個別的、積極的な指導が可能となる。」(林 2004、p.79)と、教員は子どもを理解すべきであり、理解しなければ指導はできないとの想定があるようにみえる⁷⁾。

もちろん、子ども理解の困難という記述はいくつか確認

された。ただし、その困難の要因として、子どもや社会の変化に目が向けられる一方、教員自身にはほとんど目が向けられない。その典型が次の文章である。

生徒理解を難しくしている要因は何なのか。その要因の解消に努力することが生徒理解をすすめることになる。社会の変化や技術の進歩はめざましい。生徒のその流れに沿った生活様式が身につけている。その観点から困難性の要因を考えてみると、1 点目は生徒の変容についていけない現状があげられる。…中略…2 点目は情報化時代に伴うネット社会での生徒の動向である。(佐藤 2010、p.39)

こうした考え方には同意できる部分もあるが、ここで注目したいのは、子ども＝理解可能という想定と、その想定ゆえに理解困難の要因を子どもや社会の変化に求める姿勢である。そして、後に述べるように、こうした姿勢からは教員自らの実践に関する反省は生じにくい。

子ども＝理解可能という観点で、保育者養成の教科書を見ると、異なる傾向が浮かび上がる。それは、子ども＝理解困難であり、だからこそ理解しようという姿勢が目指されているということである。ここでも、典型的な文章を示しておこう。

子どもを見る目、まなざしとして、わからなさを「もちこたえる」とは、わからないことが多い(簡単には理解できない)ことを出発点におき、子どもの存在の多様さ、不思議さに敬意を払うことである。子ども理解に完全なものはないことを基盤に、わかったことを手がかりにしつつ、目の前の子どもの心をさらにわかろうと懸命にかかわり続ける「究める」姿勢が求められているのである。「わかったことだけでいい」という諦めや妥協を示すものではなく、理解を深めることを終らせないということである。(大沼・榎沢 2011、p.24-25)

「もちこたえる」という保育学特有の表現が用いられながら、子ども理解の難しさに触れるが、そうしたなかでも理解を目指す姿勢が保育者に求められるという。そして、その際に重要になるのが、先に指摘した「ともに」という姿勢である。こうした記述は、ほかの教科書でも確認できる⁸⁾。

理解の可能性に対する教員養成と保育者養成の対照的な記述をみてきたが、子ども＝理解困難とともに登場する子どもの表現について簡単に触れておきたい。上記の引用文の続きをみてみよう(大沼・榎沢 2011)。

子どもは自分の考えや思い、意図を常に言葉で表現してくれるわけではない。子どもの体の動き、勢い、視線の向きやその強さ、言葉の内容、雰囲気など、これらの行為全体を見ながら子ども理解を深めていく(p.25)。

この文章からうかがえるのは、言語を介した子ども理解の難しさであり、だからこそ必要となるのは子どもの発するさまざまな表現を手がかりとした理解である。先に述べたが、さまざまな身体感覚を通じた理解のあり方が暗に示されている。同様の記述は、ほかの教科書でも確認できる⁹⁾。こうしたことが強調されるのは、言語を介した理解が困難なためであろう。

言語を介した理解の困難は教員養成の教科書では確認されなかった。ある意味で当然ともいえるが、子どもの言語能力という要素が子ども理解のあり方を大きくわけている。教員養成の教科書では、言語を介した理解の困難が想定されないため、客観的理解と共感的理解は並列されるかたちで記述されるが、保育者養成の場合、言語を介した理解の難しさゆえに、共感的理解が優位になる記述スタイルが目立つのではないか。次の記述はこのことを端的にあらわしている。

言葉でのコミュニケーションに頼れないとき、私たちは相手の一挙一動を熱心に観察し、同じものを見つめることで相手の意図や考えを推論しようとする。言葉を使わず協同で絵を完成しようとする際に必要となってくるのは、相手の心の動きに応じて自分も動くということである。言葉によるコミュニケーションのとれない乳児と、保育者のつながり方に似てはしないであろうか。保育は一人ひとりの子どもの行為から子どもを理解することから始まる。子どもは自分のことを大人ほどは雄弁に語らず、むしろ、その言動を通して内面的世界を伝えてくることが多い。(榎田・大沼・増田 2009, p.15)

3) 「子ども理解」から「自己理解」へ

子ども＝理解困難と想定する保育者養成の子ども理解には、教員養成にはない特徴が確認できる。それが「子ども理解」から「自己理解」である。例をあげておこう。

「子ども理解」は、子どもの「発達」していく姿がそうであるように、一直線に向上するものではなく、ときには、子どもの姿が「見えなくなっていく」こともあります。よって、自分自身の子どもの対する見方や理解についても、子どもの姿と同様に長いスパンで見つめ直し、今自分がもっている「理解」を意識化する必要があるでしょう。そして、他者やモノとの対話の中で、再構築し続けていくことも重要になってくるのです。・・・中略・・・自分自身の子どもの対するかかわりや子どもがみせてくれる姿を通して、自分自身の「子ども観」などを問い直し続けていくことは、子どもの「発達」だけでなく、保育者自身の成長のためにも必要なことなのです。(森上・大豆生田 2006, p.43)

ここでも理解困難に関する記述があり(＝「子どもの姿が「見えなくなっていく」こともあります」)、その後で理解の意識化や再構築が強調されている。そして、そうした作

業が保育者の成長には欠かせないと指摘されている。

さらに、表現は違えども、変化に富む保育実践のなかで、保育者は自らの行為を問い直すことで、子ども理解とともに保育実践のあり方を深めることができるという記述も確認された。下記の文章はその例である。

保育の計画に照らしながら、実践の展開とそこでの保育者の判断、そしてそれに基づく言動などを、後にもう一度振り返り、子どもの姿や自らのかかわりについてその意味を問い直したり、よさや課題を見いだしたり、ほかの手立ての可能性は配慮すべき点はなかったか考えたりすることによって、実践の最中には意識されなかったさまざまなことが改めて浮かび上がってくる。そのような振り返りを重ねることで、保育者は自分の子ども理解を深めるとともに、保育方法の工夫の幅を広げていくことができる。(矢藤・天野 2015, p.102)

これらを見る限り、子ども理解を問い直したりふり返ったりすることは、保育者自身の成長や実践の糧になるという認識がうかがえる。子ども＝理解困難であるがゆえに、問い直しや振り返りといった「省察」が求められ、それによって保育者の「自己理解」が進むのである。「子ども理解」、「省察」と保育者の「自己理解」は数珠のようにつながっているのではないか。こうした記述は、他の教科書でも確認できる¹⁰⁾。

もともと教員養成においても「省察」と「自己理解」のつながりに関する記述がないわけではない。むしろ、「反省的实践」(Schön 1983=2001)への注目もあってか、こうした記述が目立つ。ただし、保育者養成と異なるのは子ども＝理解可能という位置づけであり、「子ども理解」と「省察」のつながりは曖昧となっている。例えば、

優れたベテラン教師は、今起こっている状況をすばやく察知し、子どもたちの思っていることについて、即興的に(アドリブ的に)、創造的に対応しているのである。教師は、40人の子どものたちがさまざまに考えていることが授業の中で渦巻く様子を注意深く見て、自分自身で積極的にかかわり、解決へと導いていくのである。まさに瞬時の判断と必要な選択を次々に行っているのである。これをドナルド・ショーンは「反省的实践」と名づけた。・・・中略・・・試行錯誤を繰り返しながら創造的な実践に挑戦する気持ちが大事なはいうまでもない。その中で教師として成長していくことにもなるのである。(佐々木 2010, p.178)

とあるように、「省察」(＝試行錯誤を繰り返しながら・・・)による成長について言及される一方、「子どもたちの思っていることについて、即興的に(アドリブ的に)、創造的に対応している」とあるように、子ども＝理解可能という想定がうかがえる。そして、こうした想定であるため、子どもを理解する行為自体に「省察」は生じにくい。省察の対象

は教員自身の実践であり、保育者養成との対比でいえば、「省察」と教員の成長は連なっているが、「子ども理解」とはつながっていない。他の教科書でも、次のような文章がみられる。

教員は、児童生徒の考えていることを素早く理解し、より高い教育効果が生み出されるように即興的・創造的に対応していくことが求められる。教員は、児童生徒一人ひとりの考えが複雑に絡み合う状況の中で、積極的に児童生徒にかかわり、その時々の方々の教育活動を現在進行形でかえりみながら、教育目標の達成や問題の解決に導いていかなければならない。(山口・高瀬 2011, p.12)

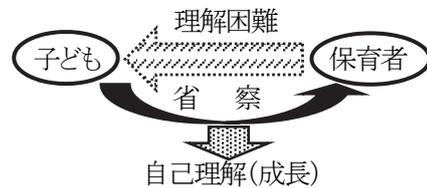
この文章では注で「反省的实践」について触れているのだが、ここでもやはり子ども＝理解可能という想定のもと、「省察」が求められているのは教員自身の実践となっている。さらに、先の文章にもあった「導く」という言い回しが目をひく。こうした表現は、保育者養成ではほとんどみられない。保育者養成では子ども＝理解困難であり、理解しようと問い直すことが(＝省察)、保育者の成長につながるという意味合いが前面に出ている。一方、教員養成では省察を通して教育実践を改善し、子どもを一定の方向に「導く」という意味合いが強い¹¹⁾。

これまで分析してきたように、教科書から浮かび上がってきた「子ども理解」、「省察」と「自己理解」の関係を図式化すれば、図 1 のようになる。保育者養成では、子ども＝理解困難という想定のもと、少しでも理解するために子どもたちと「ともに」生活し、子どもの気持ちがわからなくても「もちこたえながら」理解を目指す。そのアプローチは客観的(あるいは科学的)ではないが、理解を目指すことで「省察」へとつながり、それが保育者の「自己理解」(成長)をもたらす。図の上部(保育者養成)をみると、子どもと保育者の間に「省察」の矢印があるが、それは上記の理由のためである。「子どもを理解し省察する」ということは、大人自身が「自分を見つけること」であり、子ども理解は理解する者の「自分を変更、更新する」ことである。」(大沼・榎沢 2011, p.37)、「保育という営みは、「子ども理解→計画→実践→省察→評価→改善」という保育の過程であり、保育者は、この過程の中で、反省的实践家として、成長し続け、保育者としての専門性を高めていくことが求められる。」(全国社会福祉協議会 2012, p.107)といった記述は、こうしたことを端的に示している。

一方、教員養成でも、「省察」が「自己理解」(成長)をもたらすという関係は確認された。ただし、保育者養成との違いは「子ども理解」が省察の契機となっていないことである。教員養成では、子ども＝理解可能と想定され、子どもを問い直し続けることはあまりみられない。したがって、図 1 の下部(教員養成)では省察の矢印が子どもと教員の間から出ず、教員の部分を半周するかたちとなっている。矢印が教員自らの実践から出て戻っている。図 1 の

省察の矢印は一見すると些細な違いではあるものの、保育者養成と比較すれば、省察が「子ども理解」を媒介せず、教員の実践に「自閉」しているとも解釈できるかもしれない。

図 1 「子ども」と「省察」の関係
保育者養成



教員養成



IV. 「子ども理解」を支える保育思想

これまで 2000 年代以降の教科書を分析のターゲットとしてきたが、図 1 の子ども理解が保育者養成の教科書に登場するようになったのは、いつ頃からなのだろうか。また、その背景には、何があるのだろうか。ここでは、手短かに示しておきたい。

まず確認しておきたいのは、子ども理解が保育者養成の教科書に登場したのは新しいことではないということだ。例えば、1955 年出版の『保育原理：現代幼児教育論』(小川 1955)には、「幼児理解の方法」という項目が設けられている。ただし、そこでは面接法やテスト法などの具体的な方法が記述される一方、共感的理解や省察といった概念は登場しない。どちらかといえば、「1)いかに理解するか?」で触れた教員養成の子ども理解に近い記述スタイルとなっている。つまり、教科書のなかの子ども理解の意味は、変化しているのである。

子ども理解に含まれる意味が変化した時期を明確に画期づけられないが、一定の期間出版されている教科書(改訂も含める)を取り上げ、変化の大まかな様子を示してみたい。なお、教科書すべてを遡って分析するのは困難であるため、『保育原理』の教科書に絞り、初版が 2000 年以前で、比較的長い期間出版されているものを、CiNi Books を用いて選定した。ここでは 10 年を目安に出版され続けている(改定・重版)教科書を分析資料とした。該当した教科書は、『保育原理』(村山貞雄・岡田正章編:初版 1970 年/5 改訂 2000 年)、『保育原理』(鈴木政次郎・日名子太郎編:初版 1978 年/新訂 1992 年)、『現代の保育原理』(待井和江編:初版 1983 年/5 版 2000 年)、『保育原理』(森上史朗・高杉自子編:初版 1989 年、改訂 2000 年)などである。扱うケースが少ないため、ここでの

分析は暫定的である。

多くの教科書で、子ども理解の記述における細かい変化は確認できるが、そのなかにあつて特徴的な変化を示していたのは、『保育原理』（『保育原理第2版』、初版1979年／第2版1994年、光生館）と『保育原理』（『新訂保育原理』、初版1978年／新訂版2005年、教育出版）¹²⁾である。ここでは、この2冊を取りあげてみたい。

前者の教科書の内容をみると、執筆者と章構成は初版と第2版で同じである。また、子ども理解に関しても類似した記述が確認できる。例えば、1章の「求められる保育者の資質」では「もともと基本とすべき保育者養成の課題をどこにおくかを検討しなければならない。われわれは、それはまず児童理解にむけられなくてはならないと考える。」（初版 pp.17-18／第2版 p.18）など、専門性と子ども理解について同じ記述がみられる。ただし一方で1979年の初版にはなかった内容が1994年の2版には登場する。そのひとつが2章「一人ひとりの子どもをどう理解するか」に追加された項目（「子どもらしさ」）である。そこでは「大人を人間の完成されたモデル（完態）とみなすことによって子どもをその未完成な存在、あるいは未熟な存在と位置づける子ども観や発達観から離れてみる必要性が痛感させられるのである。このことは、保育実践における幼児理解や発達理解の根本的な課題であるといつてよい」とあり、そのすぐ後で保育実践の観察と記録の研究の重要性、さらには自省の必要性が指摘されている。Ⅲ節でみたような子ども理解と「省察」の関連が明示的に述べられているわけではないが、従来の子どもの理解の捉えなおしという文脈で、保育者自身の自省が取り上げられている。

こうした傾向は、もう1冊の教科書で顕著である。ここでも章構成はほぼ同じであるが、そのなかにあつて変更しているのが「保育のための幼児理解」である¹³⁾。

具体的にみていくと、『保育原理』（初版）では「子どもの心の内面に即して理解するようにしなければ、保育の効果はあがらない。」（pp.47-48）など、子ども理解の重要性が示され、「従来の幼児理解では客観的理解のみが強調されてきたが、これからの幼児理解では正しい意味での主観的理解の重要性が再認識される必要があるといえよう。」（p.54）とあるように、共感的理解の意義が示されている。これは、Ⅲ節で分析した2000年代の教科書と類似した内容である。一方で、「省察」に該当する言葉はみあたらない。比較的近い表現はいくつか確認できるが、「省察」は登場しない。

それに対して、『新訂保育原理』（新訂版）では、子ども理解が保育者の成長に重要な要素であることが示されたうえで¹⁴⁾、「省察」について言及されている。

保育が終わった後で一日の保育を振り返って検討するという、いわゆる“省察的理解”が必要となる。保育を振り返るといことは頭の中で“追体験”をするということでもあ

る。・・・中略・・・そうすると、鮮明なところと不鮮明なところ、自分のかかわりの適切だったところと不適切だったところ、子どもの行動の意味や内面の世界のとらえられるところととらえにくいところなどがいろいろと出てくる。それらのことについて精神を集中して省察を重ねることにより幼児理解は深まっていくのである。

ここでは、子ども理解（幼児理解）のために「省察」の必要性が示されている。さらに、「それ（筆者注：子どもの実態や対応）を意識化していくためには省察的理解を行うのであるが、それは記録することによって子どもや保育を相対化することが可能になる」（pp.58-59）などのように、保育実践における「省察」の位置づけという記述を踏まえれば、「子ども理解」－「省察」－「保育者の成長」という関連を描くこともできよう。

一部の資料にもとづく分析ではあるものの、1970年代の教科書では確認されなかった「子ども理解」－「省察」あるいは「子ども理解」－「省察」－「保育者の成長」といった関連が、1990年代には顕在化していると解釈できる。

それでは、顕在化の背景として、どのような要因が考えられるだろうか。ひとつは、Schön の「反省的实践」である。『The Reflective Practitioner』の出版が1983年であることを考えれば、1970年代の教科書には「省察」が意識化されなかったのも、ある意味で当然であろう。この著作の出版以降、教育学と同様、保育学の教科書にも「省察」が登場するようになったのではないかと推察される。

もちろん、こうした可能性は十分に考えられるが、ここでは保育学の指導的思想からアプローチしてみたい。このように考えるのは、『新訂保育原理』の「保育のための幼児理解」の参考文献で Schön の著作がないことがひとつの理由であり、もうひとつの理由は同じく参考文献で『保育原理』では扱われなかった文献があげられていることである。その文献とは、津守眞の文献（『子どもの世界をどう見るか』、『保育の一日とその周辺』）である。津守の文献があげられているのは、出版年の違いにもよるであろうが、「省察」という観点で大きな意味をもつと推察される。というのも、津守の保育思想のなかで「省察」は中核的位置を占め、近年保育の質への関心が高まるなかで「省察」に注目が集まっているためである（西2016）。保育者養成の教科書の場合、Schön の「反省的实践」よりも、津守の「省察」の影響を受けているというのが、ここでの解釈である。

さらに、津守の保育思想（「省察」や理解のアプローチなど）は、倉橋惣三の影響を受けているとの指摘を踏まえれば（小川2016、西2016）、教科書のなかの「子ども理解」－「省察」－「保育者の成長」という関連は、古くより曖昧なカタチで意識されていたかもしれない¹⁵⁾。そして、津守の議論を契機とした「省察」の導入¹⁶⁾とともに上記の関連が顕在化したのではないかと¹⁷⁾。子ども理解をめぐる関連と、それを支える倉橋の保育思想については、下記の

教科書の記述からもうかがえる。

子どもを理解し省察するということは、大人自身が「自分を見つめること」であり、子ども理解は理解する者の「自分を変更、更新する」ことである。…中略…シヨーンは、こうした洞察を「行為の中の反省」とし、その行為者を「反省的实践家」としている。つまり保育者は、保育中(前後)自分の実践について、意識的に、あるいは無意識的にも目の前の子どもを理解するために、あるいは保育そのものを試行錯誤しているのである。…中略…倉橋惣三も「反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として再び子どもの方へ入り込んでいけるから」と述べている。」(大沼・榎沢 2011、pp.37-38)

V. 結論

本稿では、保育者養成で伝達される知識の特性を理解する基礎作業として、保育者／教員養成の教科書にある「子ども理解」を比較検討してきた。そこで明らかになったのは、2つの領域の「子ども理解」に対するスタンスの違いであった。子ども＝理解困難とする保育者養成では「子ども理解」－「省察」－「自己理解」という関連が確認されたのに対して、子ども＝理解可能という想定をおく教員養成では、こうした関連は確認されず、「子ども理解」から「省察」は生まれにくい構図となっていた。それは保育者養成のように、時間をかけて積み上げてきた「省察」のような概念を有していないためではないか。酒井(2014)は、保育者と小学校教員では子どもを捉える視点が異なっていることを示唆しているが、上記の結果をみる限り、養成段階で伝達される「子ども理解」の違いが関係しているのではないかと推察される。

以上のように、保育者養成における「子ども理解」は一定の「望ましさ」を帯びており、それが知識の特性を表している可能性がある。それでは最後に、今後の課題を2つあげておきたい。

ひとつ目は、「子ども理解」の効果である。「子ども理解」は、保育者養成の実践で学生にいかにか伝達されているのか。また、「子ども理解」の重要性に気づき、学生はどのように変化するのか(能力や自己認識など)。これらを検証することで、「子ども理解」が保育者養成の専門的知識の基盤となっているのか、明らかになろう。

ふたつ目は、教育養成における「子ども理解」の再考である。教員養成の教科書からは、子ども＝理解可能という想定が確認されたが、こうした想定を問い直す必要があるのではないか。「子ども理解」は、教員批判の構成要素(「教師が子どもを理解していないから問題行動が発生する」など)となりがちで(広田 2003、酒井 2014)、しかもそうしたなかで教員たちは「子ども理解」に対して違和感を抱きつつも、その呪縛から逃れるのが困難な状況に立たされている(伊勢本 2017)。「子ども理解」をめぐる教員

批判と教員の抱える困難の背景には、子どもを理解できるという想定があるのではないか。しかも、本稿で分析したように、そうした想定が教員養成では暗黙の裡に伝達されている可能性がある。一方で、保育者養成では、子ども＝理解困難という想定があり、それが専門性へとつながっている可能性がある。そういった意味でも、子どもは理解困難という想定から教員養成のあり方を再考する必要はないだろうか。

注

- 1) 本稿では便宜的に保育士、幼稚園教諭、保育教諭の養成領域を保育者養成、小学校・中学校・高校の教員の養成領域を教員養成とする。
- 2) 中坪(2014)は、保育学と教育学の対話の可能性と重要性を指摘している。本稿もこうした対話の試みと位置づけられるが、筆者は教育領域を専門としているため、教員養成からみた保育者養成へのアプローチといえる。
- 3) 初版が2000年以前でも、改定・重版が2000年以降であれば、対象に含めた。
- 4) 重版の場合は、初版プラス重版で100館を超えたものとする。ただし、改定により教科書の構成や内容が大きく変更された場合は、編者や執筆者が同一であったとしても、異なる教科書として扱った。
- 5) 全国社会福祉協議会(2012、p.45)や汐見・大豆生田(2010、p.49)を参照。
- 6) なお、保育系専門学校の教務主任へのインタビュー調査では(2018年11月15日)、子どもを理解するには「耳で感じる必要があります。」という発言があった。
- 7) ここで問題としたいのは、理解すべきという想定であり、実際に理解できているかどうかではない。例えば、「目の前にいる子どもたちのことを最も理解できているのは、担任である自分であると、胸を張れる日常の児童・生徒観察、児童・生徒理解を行おうではないか。」(中田・松田 2012、p.72)という記述からは、子どもを理解できないかもしれない現実が見え隠れする。子どもを理解すべき＝理想／理解できないかもしれない＝現実という2つの側面が組み合わされることで教員像の議論が展開されるのであろうが、ここではこれ以上言及しない。
- 8) 例えば、森上・小林・若月(2009、p.37)、岸井(2003、pp.125-126)、森上・岸井(2001、pp.97-98)を参照。
- 9) 民秋(2006、p.213)や関口(2012、p.220)を参照。
- 10) 大沼・榎沢(2005、pp.38-39)を参照。
- 11) 教員養成の教科書においても、「子ども理解」－「省察」－「自己理解」が連なっていることをうかがわせる記述がみられる。柴田(2003)はその例である(pp.150-151)。ただし、こうした記述は多くない。また、「教師論」の教科書(小柳・久田・湯浅 2014、pp.44-45)でも「子ども理解」－「省察」－「自己理解」の関連に類似した記述が確認されたが、執筆者は保育学者(景浦紀子)であった。
- 12) 『保育原理』と『新訂保育原理』は編者の表記が異なる

っているが、章の構成はほぼ同じである。執筆者についても、一部変更がみられるものの、多くの執筆者(8人)は両方に関わっている。

13)『保育原理』と『新訂保育原理』ともに4章「保育のための幼児理解」は4節構成だが、前者が1節「幼児理解の必要性」、2節「幼児理解と子ども観・保育観」、3節「幼児理解の基本」、4節「幼児理解のために」であるのに対し、後者は1節「保育における幼児理解の必要性」、2節「幼児理解の基本」、3節「幼児理解のための視点」、4節「子どもを見る目を深めるために」となっている。

14) 具体的には、次の記述である。「子どもを見て、ああいう感じ方、見方をついぞ忘れていたということに気づく。それは保育者自身が成長し人間として豊かになっていく上で大事なことであり、子どもと接する中で、その“子どもらしさ”が自分自身のなかに呼びさまされるのである。そして同時に、それが子ども自身が感じている好奇心や感性と響き合うようになれば幼児理解がさらに一段と深まることになる。」(p.50)

15) 倉橋の「省察」を分析した佐治(2011)は、Schönの研究と比べて早い時期から「省察」(反省)が重視されていることを明らかにしている。

16) 倉橋の思想的連続性を踏まえれば、「再導入」という表現が適切であろう。

17) こうした関連が保育学のなかでどのように位置づけられてきたのか、門外漢である筆者は判断する能力を持ちあわせていないため、これ以上は言及しない。

参考文献

- 秋田喜代美 2016、「保育学としての問いと保育方法」日本保育学会編『保育学講座1 保育学とは一問いと成り立ち』東京大学出版会、pp.91-121.
- Bernstein, B. 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control, Volume IV*, Routledge.
- Bernstein, B. 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis, (=2000、久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳『<教育>の社会学理論—象徴統制、<教育>の言説、アイデンティティ』法政大学出版局).
- Giddens, A. 1976, *New Rule of Sociological Method*, Hutchinson, (=1987、松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳『社会学の新しい方法基準—理解社会学の共感的批判』而立書房).
- 広田照幸 2003、『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み』春秋社.
- 本田和子 1974、「保育研究における詩的経験」津守眞・本田和子・松井とし『人間現象としての保育研究』光生館、pp.61-108.
- 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(2) pp.116-126.
- Illich, I. 1993, *In the Vineyard of the Text*, The University of

Chicago Press (=1995、岡部佳世訳『テキストのぶどう畑で』法政大学出版局).

伊勢本大 2017、「<教師批判言説>の呪縛—「子ども理解」をめぐる小学校教師の解釈実践」『教育社会学研究』100、pp.347-366.

石黒万里子 2009、「保育者の専門性に関する一考察—保育者に固有の「知識」と「判断」」『中村学園大学中村学園短期大学部研究紀要』41、pp.1-6.

片山悠樹 2013、「職業教育における知識の構築・編成と社会化過程—Bernstein理論の応用可能性」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』39、pp.1-22.

片山悠樹 2016、『「ものづくり」と職業教育—工業高校と仕事のつながり方』岩波書店.

中坪史典 2014、「保育者・教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間」『教育学研究』81(4)、pp.436-446.

西隆太郎 2016、「津守眞の保育思想における省察—子ども達との出会いに立ち返って」『保育学研究』第54巻第1号、pp.30-41.

小川博久 2016、「保育を支えてきた理論と思想」日本保育学会編『保育学講座1 保育学とは一問いと成り立ち』東京大学出版会、pp.69-89.

佐治由美子 2011、「倉橋惣三の『省察』に学ぶ—幼児教育の反省および座談会の記事から」『幼児の教育』110(1)、pp.14-53.

酒井朗 2014、『教育臨床社会学の可能性』勁草書房.

Schön, D. A. 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books. (=2001、佐藤学・秋田喜代美訳『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).

砂上史子 2016、「子ども理解」日本保育学会編『保育学講座3 保育学のいとなみ—子ども理解と内容・方法』東京大学出版会、pp.25-42.

津守眞 1974、「保育研究転回の過程」津守眞・本田和子・松井とし『人間現象としての保育研究』光生館、pp.1-28.

津守眞 1980、『保育の体験と思索—子どもの世界の探求』大日本図書.

津守眞 2002、「保育の知を求めて」『教育学研究』69(3)、pp.357-366.

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』pp.13-30.

【付記】

本研究は、JSPS 科研費 16K17417 の成果の一部である。