

保育実習エピソード課題における気づきの構造

—— 洞察に基づく応答性の観点から ——

The structure of realization into episode descriptions about experiences of childcare practices:

A view of responsiveness based on insight into a child

多川 則子*

Noriko Tagawa

関谷 みのぶ*

Minobu Sekiya

堀 美鈴*

Misuzu Hori

【問題・目的】

保育者は、子どもにとって、安全で応答的な人的環境でなければならない。この重要性は、養成校で学ぶ多くの科目で伝えられる。しかし、具体的にどのような子どもと関わればよいのか、直接教授されるわけではない。なぜなら方法は一様ではなく、臨機応変で柔軟な対応が求められるからである。養成校では、理念や考え方と、方法のヒントを教授され、現場での実習において、いくつかのケースを観察、体験していくのだと考えられる。

さて、安全で応答的な人的環境とは何だろうか。一つには、子どもと保育者との間のアタッチメント関係のことと考えられる。アタッチメント理論とは、J. Bowlby (1969, 1973) によって提唱された理論であり、アタッチメントとは、子どもが不安や恐れなどネガティブな情動を抱いた際に、他の個体とくっつく (attach) ことによって、ネガティブな情動状態を低減・調節しようとする行動制御システムのこととされている (遠藤, 2005)。つまり、子どもが何らかのネガティブな情動状態になった時、子どもが保育者との

関係を基に安心を取り戻すことと考えられる。そして、安定した環境の中で、子どもは遊びや学びの活動を広げていく。

アタッチメントと言えば、主に親と子どもとの間の関係性が想定されるが、諸外国では、子どもと保育者との関係を扱う研究も増えている。Goossens & van IJzendoorn (1990) では、乳児と保育者とのアタッチメントは、父母に対するアタッチメントと比べて、基本3類型への分類比に違いはないものの、父母に対するアタッチメントとは異なる独自のものであることが示された。数井 (2005) がこの研究を受けて述べているように、乳児は保育者との関わりの中で、その保育者との間で父母とは異なる独自のアタッチメントを形成していると考えられる。さらに、その乳児を追跡した研究である Van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon (1992) では、乳児と保育者とのアタッチメントが3～4歳児時点の社会情緒性の発達と有意な関連がみられていた。アタッチメント研究によっても、保育現場における保育者と子どもとの間のアタッチメントの重要性は示されている。

では、保育者は、具体的には、どのように子どもと

* 名古屋経済大学

関わることを求められるのだろうか。従来、養育者の側の資質としては、感受性が注目されてきた。感受性とは、養育者が乳児のシグナルに気づき、正しく解釈し、タイミングよく適切なやり方で反応することである。しかし、近年、感受性の、子どものアタッチメントに対する予測力は中程度であり、他の要因も想定すべきことが指摘されている（De Wolff & van IJzendoorn, 1997）。そして、感受性以外にも、内省機能（reflective function）や洞察性（insightfulness）などが注目されている。内省機能とは、養育者が自分自身や他者の内面的な心の状態を思い描く能力とされている（Fonagy & Target, 1997）。洞察性とは、養育者が子どもの行動の背後にある感情や思考などについて考え理解しようとする傾向とされている（Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi, 2001）。これらは、養育者が、子どもの視点から物事をみるために、子どもの内面的な世界に着目をする傾向を捉えようとする概念である（篠原, 2009, 2015）。

子どもの視点からみる傾向を扱っていると考えられるプログラムの一つに、G. Cooper, K. T. Hoffman, & B. Powellによって開発された、Circle of security（以下COS）がある。COSは、アタッチメント理論を基にした、育児を支援するためのビデオを用いた介入プログラムである。COSの簡易版も開発されており、Circle of security parenting（安心感の輪子育てプログラム）と呼ばれる。COSでは、アタッチメントに基づく、子どもの動きを安心感の輪として図示している（北川, 2017）。輪の左端には養育者の両手が書かれており、子どもは不安な感情を抱くと輪の下半分を通して、養育者の両手に帰ってくる。その際には、子どもに寄り添い、子どもの「感情のコップを満たす」こと、つまり、安全な避難所（safe haven）としての役割を果たすことが求められる。そして、子どもは安心し満たされると、自然に養育者の手を離れ、上半分の輪を通して探索に出る。その際には、「見守ってね、一緒に楽しんでね」などの子どもの気持ちに寄り添い、安心の基地（secure base）としての役割を果たすことが求められるとされている。つまり、端的には、二種類ある子どもの欲求に気づき、それに合わせた関わりをすることが必要とされるのである。そこで、本研究では、養育者が子どもの欲求（気持ち）に気づくことを洞察と呼び、そして、洞察に基づき共感的な対応を取ることを応答性と呼び、検討していくこととする。他にも、洞察と応答性の参考になる考え方があろう。子どもは、養育者の助けを借りて、ネ

ガティブな情動状態を低減・調節するのであるが、徐々に子ども自らが情動調整を行うことを学んでいく。この情動調整に関しても、多くの研究がなされている。そして、子どもの情動調整の発達を促す大人の側の働きかけとして、Gottman, Katz, & Hooven (1997)の感情についてのコーチ（emotional coaching）が挙げられる。Gottman et al. (1997)は、感情についてのコーチとして、次のステップを述べている（久保, 2015）。①感情の揺れるときを、子どもと感情について話し合うチャンスだととらえる、②共感をもって子どもの話を聞く、③子どもの感情を無視したり軽視したり批判したりせず、子どもの話をじっくり聴き、子どもの抱いている感情を妥当なものとして受けとめる、④自分なりの言葉で子どもの気持ちを言い換え伝えてみる、⑤子どもの直面している問題について、その解決策を共に考えるである。大人の側の働きかけとして、より具体的な提言がなされていると言える。

ところで、保育者養成校にとって、学力や意欲の多様な学生を、子ども一人ひとりの育ちを支える保育者としてどのように養成するかは重要な課題となっている。初学者にとって、保育環境の背後にある意図に気づくことは至難の業である。最初は、園舎や保育室の安全面での配慮に気づくことも難しい場合があり、子どものより良い発達を意図した保育者のねらいに気づくのはより困難なようである（関谷・多川, 2015）。そうであればなおさら、クラスに大勢いる、子どもたち一人ひとりの思いや欲求に気づくという洞察は、困難を極めるだろう。子どもの内面へ視点を向け、洞察しようとする際には、子ども一人ひとり異なる、性格、発達の様相、生活体験など様々な情報を基に考察することが必要となるからである。また、現場での実習において、保育者の意図や配慮をどのように読み取ったかについては、実習一日毎の記録である実習日誌を介した指導が行われる。しかし、近年、毎日実習日誌を記録していくことの負担が問題にもなっているようである。洞察と応答性に限った話ではないが、現在の学生にとって、力量を身に付けることの難しさもさることながら、身に付けるための学習の過程においても壁が存在するようである。質の高い保育者養成を目指すとするならば、学生の動機づけにも配慮した様々な工夫が必要とされるのであろう。

保育者は、子どもの欲求に気づき、共感的な対応を取ることや、情動調整についてのコーチを行う力量を身に付けることが望まれる。保育者養成校の学生のよ

うな初学者にとって、保育環境の背後にある意図に気づくこと自体、容易なことではないようである。ある程度の座学を経て、現場の実習に出るわけであるが、その実習において、学生はどの程度、洞察と応答性を行っているのだろうか。筆者らは、実習を軸とした連続的な保育者養成を実践し(多川・関谷, 2017)、実習後の振り返りとしてエピソード課題も実施してきた。多川・関谷・堀(2020)では、Gottman et al. (1997)の感情のコーチを参考に、一つずつのエピソードについて、①何らかの子どもの感情に関する記述の有無、②共感的対応の有無、を判別した。その結果、子どもの感情への気づきはあるものの、それに基づく共感的対応は困難であることが示唆された。そこで、本研究では、さらに詳細にエピソードの内容に踏み込んだ分析を行い、学生が実習においてどのような気づきを得ているのか、また、どの程度洞察と応答性を行っているのかについて検討することを目的とする。修正版グラウンデッド・セオリー法(M-GTA)を用いた、探索的、理論構築的な質的分析を行う。M-GTAは、実践から理論を構築するグラウンデッド・セオリーの一つである(木下, 2014)。具体的には、データから概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、最終的に結果図として提示する方法である。

【方法】

対象者

保育者養成短期大学の2年生が対象であった。女性48名、平均19.7歳(範囲19歳～22歳)であった。

エピソード課題

201X年11月～12月に、卒業前の最後の保育所実習後の授業において実施した。実習中に印象に残った出来事などを記述するよう教示した(日時・子どもの年齢等含む)。その際、子どもや保育者について印象に残っていることなどを思い出そう伝えた。記述内容を文字に起こし、分析に用いた。一人一つずつのエピソードであった。

分析方法

木下(2014)を参考にM-GTAに従い、分析を行った。まず、筆者ら3名が、独立にデータから概念の生成を試みた。具体的には、エピソード記述から学生の気づきの内容を同定し、その内容を表す概念名を付けるという作業であった。同じ概念名が適していれば追加し、異なる内容と判断されれば、新たな概念名を作成するという手順で行い、概念には階層構造を認め

た。概念名と、その概念をどの記述から生成したのかを記録していった。概念名に同定する記述の単位は1文単位とし、一つの記述を複数の概念に同定することを認めた。この作業には、質的データを分析するためのソフトウェアであるMAXQDA Plus 2018を用いた。

3名の生成した概念は、1層～4層で構成され、1層目而言えば、3名それぞれが、14, 19, 11の概念名を生成した。記録を共有した上で協議し、3名の内、1名の概念構成を基本の概念構成として採用することとした。その後、基本の概念構成と各自の概念構成を比較し、異なる部分について協議していった。そして、概念の定義を明確にしながら、合議により基本の概念構成を修正した。概念整理のため、概念名、定義、具体例から構成される分析ワークシートを作成し、協議の上、微修正を行い、また、概念間の関係について検討しまとめた。その結果、概念は、子ども・保育者・学生の三つの観点に分けることとなった。これらの協議のため、計8回の打合せを行った。

【結果・考察】

学生(保育実習生)が、実習においてどのような気づきを得ているのか、どの程度、洞察と応答性を行っているのかを検討するため、実習後の課題であったエピソード記述を基に、M-GTAにより、学生の気づきの構造を分析した。その結果、子ども(1)、保育者(2)、学生(3)の三つの観点に分けられ、のべ20の概念が生成された。子どもの観点とは、学生が気づいた、子どもの気持ちや発達についてであり、保育者の観点とは、学生が気づいた、保育者の子どもへの思いや支援、保育者の専門性についてであり、学生の観点とは、学生自身が持った子どもや保育に対する印象や学生自身が行ったことについてであった。図1から図3に概念間の関係性を示す。また、分析ワークシートを表1から表12に示す。概念名に対し、その定義が書かれ、具体例には、その概念に該当するとされた記述すべてが含まれている。ただし、具体例は、各概念につき1～2例及び本論文内で直接言及するものに限定した。なお、概念名に付随する数値は、観点及び概念を弁別するIDを示し、その内の丸囲み数値は具体例を示す。以下、三つの観点毎に、結果と考察を述べる。

一つ目の、子どもの観点においては、「子ども同士の関わりに関する視点(1.1)」、「子どもの気持ちの理解に関する視点(1.2)」、「子どもの個に関する視点

(1.3)」という三つの概念が生成され、さらに下位概念がのべ五つ生成された(図1, 表1～表3)。

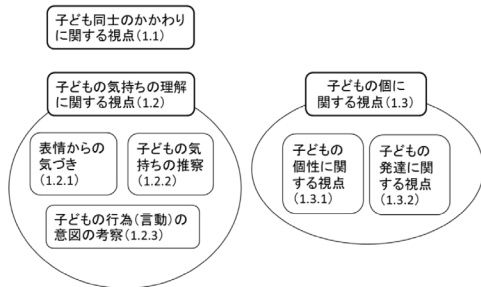


図1 概念図(子どもの観点)
(注 カッコ内の数値は概念のIDを示す。)

「子ども同士の関わりに関する視点(1.1)」とは、子ども同士の関わりに気づいたり、子どもが子ども同士の関わりから学んでいることへの気づきである。例えば、保育者の助けを借りつつ、子ども同士でけんかを解決する力があると気づいた(表1の1.1.③)などである。

「子どもの気持ちの理解に関する視点(1.2)」とは、様々な手掛かりから子どもの気持ちへの気づきを読み取れる内容である。さらに、手掛かりの種類や推察する子どもの内面の程度によって、下位概念を三つ構成した。まず、子どもの表情からの読み取りの場合を

「表情からの気づき(1.2.1)」とした。次に、子どもの言動から子どもの気持ちを推察している場合を「子どもの気持ちの推察(1.2.2)」とした。三つ目として、子どもの言動から、より深い子どもの内面や意図を考察している場合を「子どもの行為(言動)の意図の考察(1.2.3)」とした。本研究では、子どもの欲求(気持ち)に気づくことを洞察としているが、この「子どもの気持ちの理解に関する視点(1.2)」は、洞察に通じる概念であると考えられる。多川・関谷・堀(2020)で示されたように、確かに、学生は子どもの欲求(気持ち)に意識が向き、気づいているようである。例えば、子どもの表情から不満そうだと読み取る(表2の1.2.1.①)という比較的単純なもの、よく泣く子の理由を状況から推察する記述(表2の1.2.2.④)、子どものより深い内面にある遊びのイメージを想像し考察している記述(表2の1.2.3.⑤)など、多様な気づきであった。これら、表情の読み取り、気持ちの推察、行為の意図の考察は、この順に、難易度が高くなっていると考えられる。従って、この順は、学生が洞察を獲得するまでのプロセスに対応していることが示唆される。

「子どもの個に関する視点(1.3)」とは、一人ひとりの子どもについての個性や発達への気づきである。子どもの個性や特徴などへの気づきを「子どもの個性に関する視点(1.3.1)」とし、子どもの月齢や年齢、個人差による発達の違いへの気づきを「子どもの発達

表1 分析ワークシート〔子ども同士の関わりに関する視点(1.1)〕

概念名	1.1 子ども同士の関わりに関する視点
定義	子ども同士の関わりに気づいたり、子どもが子ども同士の関わりから学んでいることに気づく。
具体例 (全4例)	<p>1.1.③「子ども同士でけんかを解決する力」 0歳児, 1歳男児A ○遊びを見つける天才の男児Aが、ヤクルトのケースを棚の空いたスペースに置く遊びを発見した。他の子どもやりたいとヤクルトケースで作ったマラカス置き場の取り合いになり、けんかにまで発展したが、保育者の声掛けにより解決していった。子ども同士の遊びのつながりや保育者の言葉かけで子ども同士でけんかを解決する力に気づいた。</p> <p>◆ある日、ヤクルトのケースで作ったマラカスを棚の空いたスペースに乗せて遊ぶのを見つけ出し、乗ったら保育者と喜んで遊んでいました。すると、その盛り上がりを見て、他の子どもやりたくなくなったらしく、Aくんの使っていたマラカスを取って同じ遊びをし始めました。すると、Aくんは自分が遊んでいたおもちゃと場所が取られた事に怒って叫んでいて、それを面白がった他の子どもやりだし、さらにAくんが怒っていて、Aくんはすぐ怒っていたけど、その様子を見ていた私たちはとても面白かったです。子ども同士はけんかに発展していて、それを見た保育者が、「ここにも乗せる所があるよ」と声をかけ、乗せる所を見せていたり、「Aくんが今遊んでいるから少し待ってあげてね」など、声をかけたりして、少しの声かけや提案をするだけで子ども同士で解決する力があるのだと感じました。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約, ◆: 該当する記述そのままの引用

表2 分析ワークシート〔子どもの気持ちの理解に関する視点 (1.2)〕

概念名	1.2 子どもの気持ちの理解に関する視点
定義	様々な手がかりから、子どもの気持ちに気づく。
概念名	1.2.1 表情からの気づき
定義	子どもの表情から、子どもの気持ちに気づく。
具体例 (全2例)	1.2.1.①「お気に入りの先生がいなくて朝から不満そうな顔」 1歳男児B ○男児Bは、他の保育者の言うことを聞かないくらいC先生のことが大好きであった。C先生がいなかったため、朝から男児Bが不満そうな顔をしていたことに気づいた。 ◆その日は1日C先生は保育園にいないで、BくんはC先生がいなくて朝から不満そうな顔をしていました。
概念名	1.2.2 子どもの気持ちの推察
定義	子どもの言動から、子どもの気持ち(内面)を推察している。
具体例 (全6例)	1.2.2.④「D君は自分でこれがしたいがある」 年少男児D ○気に入らないことがあるとすぐ泣く男児Dについて、おもちゃを欲しがるときやできないことがあるときに泣くと気づいた。 ◆この日だけでなく、Dくんはおもちゃを欲しがって泣いたり、できないことがムカついて泣いたり、毎日泣いていました。 自分で『これをしたい』というものがあっても、十分に友だちに伝えられないからこそ、こうなるのかなと思いました。
概念名	1.2.3 子どもの行為(言動)の意図の考察
定義	子どもの行為や言動から、子どもの意図を考察する。
具体例 (全5例)	1.2.3.⑤「遊びに対するイメージができていない？」 年中男児 ○猛獣狩りで走り回っていた男児がいる。その男児は、急におもちゃをばらまき、部屋をぐちゃぐちゃにしたり、止めてもやめない姿がみられる。遊びに対するイメージができていないのではないかと推測し、ままごとに誘った。 ◆前回のお楽しみ会でもうじゅう狩りをしてずっと走り回った男の子と近くで遊んでいると、急におもちゃを全てバラまいて部屋をぐちゃぐちゃにしたり、止めてもやめなかったりする姿が多く見られ、この子は遊びに対するイメージができていないのかなと感じ、まずはその子1人をおままごとに誘って一緒に遊びました。

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約, ◆: 該当する記述そのままの引用

に関する視点 (1.3.2)」とした。該当する具体例も多く(前者が10例、後者が9例)、学生が気づきやすく、印象に残る子どもの姿であることが伺える(表3)。

二つ目の、保育者の観点においては、「保育者の子どもの内面への支援への気づき (2.1)」、「保育者の個別の支援方法への気づき (2.2)」、「保育者の専門性(役割)への気づき (2.3)」、「保育者の行為の意図の想像 (2.4)」という四つの概念が生成された(図2、表4～7)。

「保育者の子どもの内面への支援への気づき (2.1)」とは、保育者の子どもの気持ちに寄り添った関わりに関づくことである。例えば、おやつや給食の時間に食

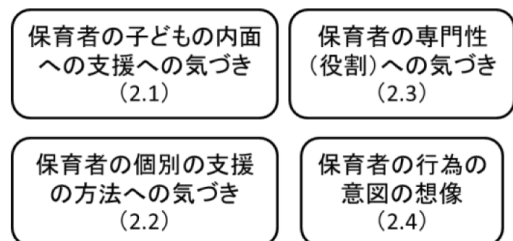


図2 概念図(保育者の観点)
(注 カッコ内の数値は概念のIDを示す。)

べようとせずに遊んでいる子どもに対し、保育者が子どもの遊びたい、食べたくないという気持ちを一旦受

表3 分析ワークシート〔子どもの個に関する視点 (1.3)〕

概念名	1.3 子どもの個に関する視点
定義	一人ひとりの子どもについての個性や発達に気づく。
概念名	1.3.1 子どもの個性に関する視点
定義	一人ひとりの子どもに違いがあったり、特徴があったり、このような子どもの個性に気づく。
具体例 (全10例)	<p>1.3.1.②「しっかり者で頭のよさそうなE君の意外な一面」 年長男児E ○男児Eは、給食時、全部食べ終わって実習生との話中に夢中になっている間に、保育者から味噌汁をこっそり注がれて、真剣に驚いていた。しっかり者で頭がよさそうであるが、甘えん坊な一面もあると気づいた。 ◆しっかり者で頭の良さそうなEくんですが、甘えん坊な一面もあり、私に自分のことをペラペラと話していました。</p> <p>1.3.1.⑤「F君は遊びを見つける天才」 0歳男児F ○男児Fが遊ぶ様子を観察し、遊びを見つける天才だと感じた。 ◆その中でFくんは、入園したのも早く、一番発達していて、自立しているなど感じる子でした。Fくんは、好奇心が旺盛で、ブロックに乗って遊んだり、色々な所に走って行ったり、目が離せなくて大変だったけど、新しい遊びを見つける天才でした。</p>
概念名	1.3.2 子どもの発達に関する視点
定義	年齢や月齢による違い、発達段階や発達過程による違いに気づいたり、また、その違いの幅の広さに気づいたりする。
具体例 (全9例)	<p>1.3.2.②「発達の違いへの気づき」 年中児・年長児 ○年中クラスの主活動のために、朝、渦巻じゃんけんの渦を書いていた。朝の自由遊びで、年中児が興味を持ち、渦巻じゃんけんをするが、年中児はルールが理解できていない様子だった。途中から年長児が加わり、年長児が年中児の様子を見て、ルールを伝えていた。年中児と年長児の発達の違いに気づいた。 ◆最初から遊んでいた年中の男の子は自分が多く他の子とじゃんけんがしたいので、順番をぬかしたり、前の子と一緒にいきその子が負けたらすぐじゃんけんができるので、そうやって遊んだり相手の子がゴールに行かないようにおせんぼしたり、色々やっていました。 年長の子がその子を見て「そんなことしたらダメだよ」「他の子もやってるから、順番に並んで前の子が負けたらスタートするんだよ」と伝えていて年長の子に言われたからか、その後からルールを守り、遊ぶようになり、自分のチームの子の名前を呼んだり応援してとても良かったなと思いました。</p> <p>1.3.2.⑤「0歳児の月齢の差」 0歳児 ○月齢によって、歩いたり、走ったりなどそれぞれであることに気づいた。 ◆0歳児は月齢差も子どもによって違い、普通に歩いたり、走ったり出来る子もいれば、まだ歩き始めたばかりで、ふらふらしていたり、つたい歩きする事が多い子など、人それぞれでした。</p>

注 ○：前後の文脈を含めた内容の要約、◆：該当する記述そのままの引用

け止めていた様子(表4の2.1.③)などが含まれる。このエピソードでは、その後、「子どももそれに気づき、自分のことを理解してもらえたので遊んでいた玩具を片付けて手を洗い、給食を食べていました。」と続く。保育者が、子どもの気持ちに気づき、それに寄り添う形で対応した結果、子どもの姿に変化がみられたとなっている。これは、保育者の行った洞察と応答性であり、学生は、洞察と応答性の具体事例を観察する機会を得て学んだと言えるだろう。

「保育者の個別の支援方法への気づき(2.2)」とは、保育者が、一人ひとりの子どもや状況に合わせて行った保育の手法や工夫に気づくことである。例えば、学生が話してもなかなか伝わらなかった子どもに対し、保育者が決まり文句のような問いかけを行い、スムーズなやり取りがなされていた様子(表5の2.2.③)や、子ども同士のトラブルに対し、子ども同士の解決を見守っていた様子(表5の2.2.⑧)などが含まれる。

表4 分析ワークシート〔保育者の子どもの内面への支援の気づき (2.1)〕

概念名	2.1 保育者の子どもの内面への支援への気づき
定義	保育者の子どもの気持ちに寄り添った関わりに気づく。
具体例 (全5例)	2.1.③「子どもの遊びたい、食べたくないという気持ちの受け止め」 2歳男児 ○子どもの遊びたい、食べたくないという気持ちを、保育者が一旦受け止めていることに気づいた。 ◆保育者の方は無理に食べさせようとせず、遊んでいた玩具を取り上げようとせず、子どもの“遊びたい”、“食べたくない”という気持ちを一日受け止めていました。

注 ○：前後の文脈を含めた内容の要約、◆：該当する記述そのままの引用

表5 分析ワークシート〔保育者の個別の支援の方法への気づき (2.2)〕

概念名	2.2 保育者の個別の支援の方法への気づき
定義	保育者の保育の方法への手法の一つに気づく。
具体例 (全13例)	2.2.③「〇〇したい子、はい、じゃあやる、も一つの手」 2歳児 ○話をするだけでは、なかなか伝わらない子への対抗技術を知った。 ◆2人目のGくんは、私も関わっていましたが、私が話しても伝わらず、困っていた時、保育者が「何々したい子？」と問いかけると「はい」と言い、「じゃあやる」といった、やり取りが行われ、そのやり方も1つの手としてあるのだと学びました。 2.2.⑧「Hちゃんが君変わってあげる」 年少児 ○子ども同士のトラブルに対し、手を出さず見守ることも、時間がある時には必要と気づいた。 ◆すると、Jちゃんのもう片方の隣に座っていたHちゃんが、「Iくん代わってあげる」と交替してあげたのです。保育者が働きかけをすることも大切だと思うけれど、子どもたち同士で解決しようとしている時は時間があれば、見守ってあげることも大切だと思いました。

注 ○：前後の文脈を含めた内容の要約、◆：該当する記述そのままの引用

表6 分析ワークシート〔保育者の専門性(役割)への気づき (2.3)〕

概念名	2.3 保育者の専門性(役割)への気づき
定義	保育者の役割に気づく。
具体例 (全8例)	2.3.③「子どもの目線になり、子どもの気持ちを受け止めることが大切」 2歳男児2名 ○子どもの目線になり、子どもの気持ちを受け止める保育者に気づいた。 ◆ただ子どもがしてはいけないこと、やってはいけないことを注意するだけではなく、まずは保育者が子どもの目線になり子どもの気持ちを受け止めることが大切であると思いました。 2.3.⑦「昼食時のやり取りから築かれた信頼関係」 2歳男児 ○好きな物しか食べられない子どもに対し、保育者が、少しずつ食べさせるという小さな積み重ねで信頼関係を築いていったことに気づいた。 ◆Kくんは4月に入園してきて当初は好きな食べ物しか食べられなかったそうです。担任の先生が少しずつ食べさせて11月には私が食べさせても受け入れてくれるように成長しました。夏場は、お茶が飲めなくて困まっていたそうです。今では、少し嫌がる時もありますが保育者の援助や声かけがあれば飲めるようになりました。Kくと保育者には信頼関係があり、積み重ねで出来ていると思いました。

注 ○：前後の文脈を含めた内容の要約、◆：該当する記述そのままの引用

表7 分析ワークシート〔保育者の行為の意図の想像(2.4)〕

概念名	2.4 保育者の行為の意図の想像
定義	保育者の行為の意図を想像する。
具体例 (全3例)	2.4.②「手が出てしまう」 2歳児 ○手が出てしまう子どもに対して、他の子と引き離すのではなくそばについて、どちらにもフォローする保育者に気づいた。 ◆手が出てしまうからといって他の子と引き離すのではなく、逆に側に付いて、他の子がケガをしないようにすると同時に、その子自身のケアにも配慮していると感じました。

注 ○：前後の文脈を含めた内容の要約、◆：該当する記述そのままの引用

「保育者の専門性(役割)への気づき(2.3)」とは、具体的な支援方法だけでなく、保育者の専門性や役割などに言及している場合である。例えば、子どもの目線になり、子どもの気持ちを受け止める保育者を見て、その大切さに言及している例(表6の2.3.③)は、上述の食べたくない子どもへの支援(表4の2.1.③)と同じエピソード内の記述である。保育者の具体的な支援に気づき、それだけではなく、さらに保育者の専門性に言及しているエピソードであると言える。また、保育者(担任)の子どもへの関わりの積み重ねから信頼関係を築いてきたというエピソード(表6の2.3.⑦)では、実習時にその子どもと関わりながら、入園当初の様子やこれまでの関わり方を担任から聞いて、関わり方の記述に留まらず、信頼関係の構築に言及している。

「保育者の行為の意図の想像(2.4)」とは、保育者の子どもとの関わりをみて、その行為の意図を想像している場合である。例えば、手が出てしまう子どもへの対応について、保育者の意図を書いている例(表7の2.4.②)では、手が出る子どもや周囲の子ども達、双方へのケアの重要性に気づいて記述している。この場合の保育者の意図には、トラブル対応を超えた、子どもたちの成長への願いもあることが推測されるが、そこまでの気づきには至っていない。しかし、まずは意図を考えようとするのが重要である。これから、より深く、柔軟に考えられる力を身に付けていくことが洞察と応答性につながると考えられる。

三つ目の、学生の観点においては、「子どもへの単純な印象(3.1)」,「気づきからの考察(展開)(3.2)」,「実行(3.3)」,「共感的対応の実行(3.4)」,「保育への意欲の向上(3.5)」という五つの概念と下位概念のべ三つ生成された(図3,表8~12)。

「子どもへの単純な印象(3.1)」とは、子どもに対して、可愛い、面白い、すごいなどの単純な印象が記

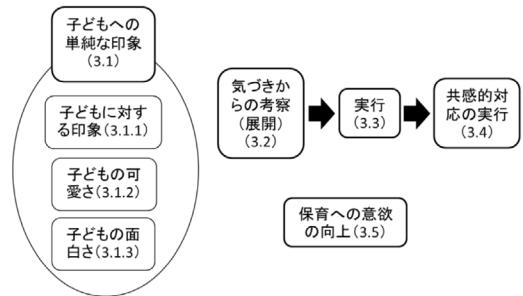


図3 概念図(学生の観点)
(注 カッコ内の数値は概念のIDを示す。)

述される場合である。さらに、「子どもに対する印象(3.1.1)」,「子どもの可愛さ(3.1.2)」,「子どもの面白さ(3.1.3)」に分けられた。エピソード記述全体をみても、可愛い、面白いという記述は多くみられ、実習における印象に残ったエピソードを学生に書かせた場合の特徴と言える。可愛い、面白いという記述をそれぞれ、「子どもの可愛さ(3.1.2)」,「子どもの面白さ(3.1.3)」とし、それ以外の単純な印象や感想の場合を、「子どもに対する印象(3.1.1)」とした。「子どもの可愛さ(3.1.2)」では、学生自身が子どもと関わる中で、単純に子どもを可愛いと感じたという記述であった。保育者を目指す大きな動機の一つが、子どもを可愛いと思うことである。それを現場での実習において、実際に子どもと関わる中で、改めて実体験していると言える。「子どもに対する印象(3.1.1)」と「子どもの面白さ(3.1.3)」についてみると、新聞紙を意外なものに見立てて楽しむ様への驚き(表8の3.1.1.②)や、子どもが本気で信じる姿に面白さを感じる(表8の3.1.3.④)など、これまで学生が気づいていない子どもの様々な様子への気づきが表れていた。これまで学生が持っていた、ある意味狭い子どものイメージを覆すような子どもの姿をみた時に、面白

表8 分析ワークシート〔子どもへの単純な印象 (3.1)〕

概念名	3.1 子どもへの単純な印象
定義	子どもに対して、可愛い、面白い、すごい、など単純な印象をもつ。
概念名	3.1.1 子どもに対する印象
定義	子どもに対して、「可愛い」「面白い」以外の単純な印象や感想をもつ。
具体例 (全6例)	<p>3.1.1.②「新聞紙の見立て遊びの発展」 2歳男児女児 ○新聞紙を破る遊びの時、小さく破ってキューピーちゃんにあて「うんちした！」と一人が言うと、次々と他の子どもにも広がり、興味があることへの反応の速さに気づいた。 ◆また、1人1人違った遊びをしていたはずなのに、周りの子どもも、キューピーちゃんを取りに行き、「うんちうんち」と嬉しそうにしている、興味がある事に対してはやっぱり、くいつきがすごいと思いました。</p> <p>3.1.1.③「声掛け一つでトマトが食べれた」 年少男児 ○トマトが嫌いな子に「これを食べたら格好良くなるかもしれないよ」とポジティブな声掛けに変えてみると、全部食べてくれた。声掛け一つで変わる子どもは単純だと感じた。 ◆声かけ一つで子供は変わるから子供は単純だなあとと思いました。</p>
概念名	3.1.2 子どもの可愛さ
定義	子どもに対して、「可愛い」という単純な印象や感想をもつ。
具体例 (全7例)	<p>3.1.2.③「愛らしくて可愛い女の子」 年少女児L ○女児Lとは最初関わり方が分からなかったが、遊びの輪に入ると受け入れてくれて、一緒に遊ぶことができた。フレンドリーな愛らしくて可愛い子だと感じた。 ◆人見知りをしないフレンドリーな女の子で、話すことはできないものこちらから話しかけると、とびきりの笑顔を見せてくれるので、思わず抱きしめたくなくなるくらい愛らしくてかわいい子でした。</p> <p>3.1.2.⑥「人見知りの子が膝の上に座ってくれて可愛い」 2歳女児 ○人見知りの子が徐々に慣れて、膝の上に座ってくれた。嬉しく、可愛いと感じた。 ◆人見知りがあるのでその子は、初日はなかなか寄ってきてくれなかったけど、最終日に近づくにつれて、知らない間にしれっと私のひざの上に座ってきたりして、少しずつ距離を縮められたということに嬉しさを感じつつ、恥ずかしくて言葉にできないところにかわいさを感じることができました。</p>
概念名	3.1.3 子どもの面白さ
定義	子どもに対して、「面白い」という単純な印象や感想をもつ。
具体例 (全5例)	<p>3.1.3.③「昨日は嫌がられ今日は甘えられ、子どもの感情の変化が面白い」 1歳児女児 ○昨日は近づく嫌がられ、今日寄り添ってみると甘えられ、昨日と異なる子どもの様子に驚き、感情の変化に面白さを感じた。 ◆次の日の午睡の後に、寝た時間が遅く睡眠時間が短かったため、機嫌を悪くしていたので、その子に寄り添っていました。 そうしているとその子は「抱っこしてー」と甘えてきて、私は昨日と違う姿に驚きを感じ、感情が変わる早さにおもしろさを感じました。</p> <p>3.1.3.④「食べたのに味噌汁が入っている！と本気で驚く子ども」 年長男児M ○給食の時間、男児Mは食べ終わったので実習生と話をしていた。保育者が男児Mのお皿におかわりの味噌汁を普通に注ぎ、それを、男児Mは、「食べたのに味噌汁が入っている！」と本気で驚いていた。その様子を、面白と感じた。 ◆ところが、しばらく経ってから、Mくんが「えっ！？僕、全部食べたのにみそ汁入ってる！」とものすごく驚いていました。 私はMくんは気付いているものだと思っていたので、本気で驚く姿を見て、面白かったです。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約、◆: 該当する記述そのままの引用

表9 分析ワークシート〔気づきからの考察(展開)(3.2)〕

概念名	3.2 気づきからの考察(展開)
定義	気づいたことを他の場面、年齢などの支援に展開できるように考察する。
具体例 (全6例)	<p>3.2.①「こだわりが強い子への配慮不足を感じたフルーツバスケット」 年少 ○保育者の言葉もうまく伝わらず、じっと座っていることのできない子どもが、責任実習でフルーツバスケットをする際、「自分のイスがいい！」といて動こうとしなかったため、その子を動かさずゲームを進めてしまった。しかし、保育者は、活動を進めず待っていたり、子どもの目線に合わせ分かるまで伝えたりしていたことを思い出し、もっと工夫できたのかもしれないと反省した。 ◆その子もクラスの一員なので、私は、ゲームを進めてしまい、その子と一緒に鬼をやるなど、もっと工夫できたかなと思いました。</p> <p>3.2.⑤「右のほっぺが赤信号、一人ひとりにあった伝え方がより良い保育につながる」 年長男児N ○交通安全に関する活動で、年中・年長は実際に道路に出て横断歩道を渡る練習をした。男児Nが家庭では信号を顔に見立てて、右のほっぺを赤、鼻が黄、左のほっぺを青と覚えているらしいことを知り、子どもに伝わりやすく楽しく覚えられるように、一人ひとりにあった伝え方を考えることで、より良い保育になると気づいた。 ◆かわいい部分としっかりと理解できている部分から一人一人にあった声掛けや伝え方を考えていくことでより良い保育になると思いました。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約、◆: 該当する記述そのままの引用

表10 分析ワークシート〔実行(3.3)〕

概念名	3.3 実行
定義	子どもに対して、何らかの対応を実行する。
具体例 (全6例)	<p>3.3.④「泣いている理由をいろいろ想像して声掛けしたが、応えてくれなかった」 年少男児O ○よく慣れて一緒に遊んでいた男児Oが、給食の時突然泣き出した。嫌いな食べ物があったのかと「何か食べられないものがあるの？」と聞いたが応えてくれず、友だちに嫌なことをされたのかと「何か嫌な事されたの？」と聞いたが何も応えてくれなかった。保育者には理由を話したようで、子どもの気持ちに寄り添い信頼関係を築ける保育者になりたいと感じた。 ◆しかし、給食の時に、Oくんはいきなり泣き出してしまいました。私は嫌いな食べ物があったのかと思い、「何か食べられないものがあるの？」と聞きました。しかし、Oくんは何も応えてくれません。友だちに嫌な事をされたのかと思い、「何か嫌な事されたの？」と聞きましたが、また何も応えてくれませんでした。 担任の先生がOくんを話すと、「パパがいい。」と言って泣いていた事が分かりました。その後Oくんは担任の先生のお手伝いをしていて、担任の先生が情緒の安定を図る為にOくんにお手伝いをたのんでいた事が分かりました。 そうして、子どもの気持ちを受け止めつつ、信頼関係を作っているのだと感じ、私も子どもの気持ちに寄り添える保育士になりたいと思いました。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約、◆: 該当する記述そのままの引用

いやすごいななどの感想を持つのではないだろうか。これらは、洞察よりも浅い単純な子どもへの印象であるが、洞察と応答性という専門性を身に付けるために必要な事前準備状態なのではないかと考えられる。洞察は子どもをよく観察し、様々な情報を手掛かりに子どもの意図や動機を推測することである。子どもへの関心が薄かったり、手掛かり情報へ注意が向かなければ、

到底洞察には至らず、洞察を基にした応答性も成しえない。子どもに対し、単純だが多様な印象を持つことが洞察と応答性を身に付ける前段階になると考えられる。さらに言えば、言語化の重要性である。可愛いと感じたエピソードを記述するためには、言語化が必要である。なぜ自分がそう感じたのか、どのような子どもの様子にそう感じたのかについて言語化し、記

表 11 分析ワークシート [共感的対応の実行 (3.4)]

概念名	3.4 共感的対応の実行
定義	子どもに対して、共感的な対応を実行する。
具体例 (全8例)	<p>3.4.②「かるたで負けた悔しさに寄り添う」 4歳男児 ○3歳児と4歳児の男児と一緒にかるたを始め、途中から5歳児も加わった。4歳児は、平仮名が得意ではなくあまり札が取れず、どんどん涙目になり、泣いてしまった。「悔しかったんだよね」と声をかけ、4歳児の悔しい気持ちに寄り添った。 ◆結果、3歳児の子の方がカルタを取った数が多く、4歳児の子は泣いてしまったので、私は、「悔しかったんだよね」と声をかけて気持ちに寄り添いました。</p> <p>3.4.⑦「解決策の提案」 年少男児P ○男児Pは友達が遊んでいる玩具を横取りしたりしてしまうが、男児Pは、自分がしたい遊びをしている子を見つけてはいじわるをしていることに気づいた。男児Pに話をする、「本当はみんなと遊びたいだけなの」と話してくれたため、「僕も入れてって言うてみたら」と提案した。 ◆Pくんに直接話をする、「いつもいじわるしちゃうけど、本当は皆と遊びたいだけなの。」と話をしてくれました。 その言葉を聞き、私は、「じゃあ、ぼくも入れてって言うてみたら？」と提案しました。 するとPくんの横取りは減り、「いれて」と言えるようになっていて、皆と遊んでいる姿がよく見られるようになりました。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約、◆: 該当する記述そのままの引用

表 12 分析ワークシート [保育の意欲の向上 (3.5)]

概念名	3.5 保育への意欲の向上
定義	保育に対する意欲がわく。
具体例 (全8例)	<p>3.5.⑥「子どもの気持ちに寄り添える保育士になりたい」 年少男児O ○よく慣れて一緒に遊んでいた男児Oが、給食の時突然泣き出した。嫌いな食べ物があったのかと「何か食べられないものがあるの？」と聞いたが応えてくれず、友だちに嫌なことをされたのかと「何か嫌な事されたの？」と聞いたが何も応えてくれなかった。保育者には理由を話したようで、子どもの気持ちに寄り添い信頼関係を築ける保育者になりたいと感じた。 ◆そうして、子どもの気持ちを受け止めつつ、信頼関係を作っているのだと感じ、私も子どもの気持ちに寄り添える保育士になりたいと思いました。</p> <p>3.5.⑦「もっと読み方を練習したい」 4歳女児 ○毎日絵本の読み聞かせをする中で、何気なく選んだ本があり、ある女児が気に入ってくれて、女児の母親からお礼を言われた。保育者にも褒められ、嬉しく、もっと練習しようと感じた。 ◆なにげなく読んだ絵本をとっても気に入ってくれて、家の人にも話してくれて嬉しかったので、もっと絵本の読み方を練習したいと思います。</p>

注 ○: 前後の文脈を含めた内容の要約、◆: 該当する記述そのままの引用

述しなければならない。おそらく、実習を経験した学生に尋ねれば、ほぼ確実に可愛いやすごいという印象を持ったという反応が予測されるが、その経験を内省し言語化することなしには、洞察や応答性へはつながらないのではないかと考えられる。

「気づきからの考察(展開) (3.2)」とは、気づいたことを他の場面、年齢などの支援に展開できるように

考察をすることであり、気づきを一般化することである。つまり、同様の場面に遭遇した時に活用できる知識にする作業とも言える。「実行 (3.3)」とは、子どもに対して、その場で考えて、何らかの対応行動を実行することである。泣いている理由を想像して声掛けをする(表10の3.3.④)など、試行錯誤をして働きかけてみるが含まれる。「共感的対応の実行

(3.4)」とは、子どもに対して、共感的な対応を実行することである。カルタに負けて悔しい子どもの気持ちに寄り添った言葉掛けをした(表11の3.4.②)や、玩具をいつも横取りしてしまう子どもの思いを聞き、解決策の提案をした(表11の3.4.⑦)などが含まれる。この二つの具体例は、Gottman et al. (1997)の感情のコーチに従った対応、つまり、子どもの感情の揺れに気づき、共感的に聞き、受け止め、子どもの気持ちを言い換えて伝えている、解決策を共に考えているに当てはまる。つまり、洞察に基づく応答性を実行しているとも言える。従って、図3に示すように、「気づきからの考察(展開)(3.2)」、「実行(3.3)」、「共感的対応の実行(3.4)」は、実践を振り返って考察をする、試行錯誤を含め実際に対応行動を取る、それが共感的対応へつながるといふ、洞察に基づく応答性の獲得に向けた学びのプロセスになっていると考えられる。

「保育への意欲の向上(3.5)」とは、保育に対する意欲が高まったという記述である。例えば、担任と子どもの関係性を目の当たりにし、子どもの気持ちに寄り添える保育士になりたいと思った(表12の3.5.⑥)や、学生が読んだ絵本を子どもも気に入り、保護者からもお礼を言われたり、担任から褒められたり、嬉しい体験をして、さらに絵本の読み方を練習しようと思った(表12の3.5.⑦)などが含まれる。背景の多様な学生を養成していくにあたって、このような体験は極めて重要だと考えられる。

【まとめと課題】

本研究では、保育者の専門性としての洞察と応答性について取り上げ、学生が実習においてどのような気づきを得ているのか、どの程度、洞察と応答性を行っているのかについて検討した。その結果、子ども、保育者、学生の三つの観点に分けられた。学生たちは様々な気づきをエピソードとして記述していた。それらの中には、洞察と応答性の獲得のプロセスが示唆される内容も確認された。

「子どもへの単純な印象(3.1)」は、洞察と呼ぶには浅く単純な内容である。しかし、可愛いからスタートし、これまで持っていた子どものイメージとは異なる子どもの姿に気づき、多様な印象を持てるようになることは、子どもの欲求(気持ち)に気づく上で必要な準備状態と言えるだろう。ただし、なぜそのような印象を持ったのかを内省し、言語化する作業の必要性が推測された。

また、「子どもの気持ちの理解に関する視点(1.2)」においても、表情の読み取りから、気持ちの推察を通して、行為の意図の考察へと、徐々に、洞察に基づく応答性へ近づくプロセスが想定された。これも洞察と呼ぶには表面的で、当て推量にすぎない面があるものの、子どもの内面に着目する傾向が深まる方向性を持っている。近年、注目されている、子どもの内的な世界に着目する傾向(篠原, 2009, 2015)に通じると考えられる。

「気づきからの考察(展開)(3.2)」、「実行(3.3)」、「共感的対応の実行(3.4)」は、実践を振り返って考察をする、試行錯誤を含め実際に対応行動を取る、それが共感的対応へつながるといふ、文字通り、洞察に基づく応答性へ至るプロセスと言えるだろう。しかし、「共感的対応の実行(3.4)」と言っても、まだまだ深い意味での洞察に基づく記述は少なく、気づきを基に、こうかもしれない、こうしたらよいかかもしれない、試行錯誤的な対応を繰り返している段階が、ほとんどではないかと推測される。

このように、本研究では、洞察に基づく応答性獲得に向けた準備段階、発展途上の概念が多くまとめられた。多川・関谷・堀(2020)でのエピソード分析の結果と同様の傾向であった。つまり、子どもの感情(気持ち)には気づいているが、共感的対応(応答性)にはまだ至っていない、途上の段階であると言える。

ここより、今後の課題が二つ導き出される。一つは、洞察に基づく応答性獲得のための養成校における課題である。本研究からは、洞察や応答性につながる経験をしっかりと言語化させることが提案できるだろう。上述のまとめに従えば、①単純な印象から良いので、子どもへの多様な印象を言語化すること、②子どもの気持ちの理解を目指して、子どもの表情の読み取りから、気持ちや意図の考察をすること、③気づきを考察している段階、試行錯誤している段階、共感的対応を実行している段階のいずれを自分が行ったのかを振り返ること、などが提案できる。まとめでは取り上げなかったが、保育者の行った具体事例に着目させることも一つの方法だろう。もう一つの課題は、養成校での学びだけでは洞察に基づく応答性の獲得は難しいことに関連する。獲得の前段階、発展途上で養成校を卒業する。つまり、現場での実践的な学びへと、連続的につなげる必要性が示唆されたと言える。養成校から保育者初任、中堅まで、どのように洞察に基づく応答性という専門性が獲得されていくのかを検討する必要がある。

最後に、本研究の方法論上の問題について述べる。本研究では、エピソード記述を用いたが、教示方法や、学生がエピソードを記述する力にエピソードの内容が左右される。また、エピソードとして取り上げられるのは、学生の体験のごく一部であることも忘れてはならない。M-GTAを用い、3名の合議により、概念生成と概念間の関係を検討していったが、本研究での解釈以外の別の可能性も考えられる。このような方法論上の問題の解決手段を模索すること、方法論上の限界を踏まえて考察することを並行して進めていくべきと考える。

引用文献

- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss*. Vol. 1. London: Pimlico. (First published by Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis 1969 Pimlico edition 1997)
- Bowlby, J. (1973). *Separation: Anxiety and anger. Attachment and loss*. Vol. 2. London: Pimlico. (First published by Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis 1973 Pimlico edition 1998)
- Cooper, G., Hoffman, K. T., & Powell, B. (2009). *The circle of security parenting: A relationship based parenting program*. Facilitator DVD manual (5.0th ed.). (クーパー, G. ホフマン, K. & パウエル, B. 2009 北川 恵・安藤智子・松浦ひろみ・岩本沙耶佳 (訳) 2013 安心感の輪子育てプログラム認定講師用DVDマニュアル 日本語版 (1.0版) 未公開マニュアル)
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- 遠藤 利彦 (2005). アタッチメント理論の基本的枠組み 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント：生涯にわたる絆 (pp. 1-31) ミネルヴァ書房
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 679-700.
- Goossens, F. A., & van IJzendoorn, M. H. (1990) Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61 (3), 832-837.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997) *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mathway, NJ: Erlbaum.
- 数井みゆき (2005). 保育者と教師に対するアタッチメント 数井 みゆき・遠藤 利彦 (編著) アタッチメント：生涯にわたる絆 (pp.114-126) ミネルヴァ書房
- 木下 康仁 (2014). グラウンデッド・セオリー論 (現代社会学ライブラリー 17) 弘文堂
- 北川 恵 (2017). アタッチメントに基づく親子関係の理解と支援：COSプログラムと「安心感の輪」子育てプログラムにおけるアセスメントと実践 北川 恵・工藤晋平 (編著) アタッチメントに基づく評価と支援 (pp.146-158) 誠信書房
- 久保 ゆかり (2015). 情動的コンピテンス (emotional competence) の発達研究：精神的な成長を支える力 東洋大学 21 世紀ヒューマン・インタラクショーン・リサーチ・センター研究年報, 12, 31-36.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Sagi, A. (2001). Mothers' empathic understanding of their preschoolers' internal experience: Relations with early attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 16-26.
- 関谷 みのぶ・多川 則子 (2015). 学生の子ども志向的向上心を目指した保育者養成のあり方に向けての一考察：2014年度「実習基礎」実践から 教育保育研究紀要, 1, 37-51.
- 篠原 郁子 (2009). 母親の「子どもの心に目を向ける傾向」の発達的变化について：生後5年間に亘る縦断的検討 発達研究, 23, 73-84.
- 篠原 郁子 (2015). Sensitivityの派生概念と子どもの社会的発達：アタッチメント研究からの展望 心理学評論, 58 (4), 506-529.
- 多川 則子・関谷 みのぶ (2017). 実践報告：「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成：協同学習の視点からの考察 教育保育研究紀要, 3, 51-61.
- 多川 則子・関谷 みのぶ・堀 美鈴 (2020) エピソード記述からみた子どもの感情への気づきと共感的対応 日本発達心理学会第31回大会発表論文集, 370.
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992) The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.) *Beyond the parent: The role of*

other adults in children's lives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 5-24.
San Francisco: Jossey-Bass.

付 記

- 1 本研究は JSPS 科研費 18K02506 の助成を受けたものである。
- 2 本研究の一部は、保育者養成教育学会第4回大会で発表した。
- 3 本研究にご協力頂いた保育者養成短期大学の学生に心よりの謝意を表します。