

國學院大學學術情報リポジトリ

保育者養成における「子ども理解」の批判的検証

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山瀬, 範子, 東野, 充成 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001395

保育者養成における「子ども理解」の批判的検証

山瀬 範子 東野 充成

【要旨】

保育者養成や保育実践において「子ども理解」は重要な概念として機能している。一方、「子ども理解」という言説に対する批判的検証も進んでいる。これは、規範化された「子ども理解」という言説を相対化し、その意味を問い直すことを通して保育者養成や保育実践の問い直しにもつながる意義をもつ。そこで本研究では、法定の文書や保育者養成の教科書に出現する「子ども理解」に関する言説の分析を試み、再帰性を基にそれを検討した。その結果、保育者養成において「子ども理解」は保育者を映す鏡として用いられていること、そのため保育者は「子ども理解」を通じた絶え間ない再帰性のプロセスに組み込まれていること、その再帰性のプロセスの中で、「子ども理解」がローカリティを失い、社会全体の再帰性の昂進に寄与する可能性について、理論的に明らかにした。

【キーワード】

子ども理解 保育者養成 再帰性

1. 問題の所在

1.1. 保育者養成における「子ども理解」と本研究における課題

子ども理解という概念は、保育者養成においてある種自明の規範として運用されている（教職課程では、児童理解や生徒理解と置き換わるかもしれないが）。幼稚園教育要領では「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」と要請され、保育所保育指針でも「幅広い観点において子どもに対する理解を深め、（中略）常に専門性の向上に努めることが」保育士に求められている。

こうした国の方針を受けて、実践のレベルでも、子ども理解は保育者養成教育における重要な概念のひとつとなっている。保育者養成の教科書などを紐解くと、子ども理解の重要性が数多く謳われている。たとえば、塚本（2018）では、子ども理解について、次のように述べている。「適切な援助のために、子ども一人ひとりを理解することが基本となるのである」（23頁）「幼児教育は、心を育てることを重視している。したがって、子どもの内面を理解することが欠かせない」（25頁）「日常的に、子どもを理解しようと心を砕くことが大事になる。理解しようと心を近づけていくことが重要なのである」（26頁）「子どもを多面的・多角的にとらえ、理解する必要がある。

（中略）目の前の出来事が、子どもにとってどのような意味をもつのか、それをとらえる力が養われなければならない。保育者の専門性が問われるところである」（31頁）。このように子ども理解は、保育者の専門性の中核をなす、重要な能力や態度、規範として位置づけられている。

しかしながら、ある概念が規範化すればするほど、それは別の問題性を帯びてくる。子ども理解が保育者を批判する言説として機能するという点である。その点をいち早く衝いたのが広田（2003）である。「子どもの内面とその形成過程を、教師がきちんと把握するべきであるという考え方は「事件等が起きた時に教師の責任を追及するための、イデオロギーとしても利用され」（98頁）る。つまり、子ども理解言説は、教師や保育者を批判する言説としても機能するわけである。子ども理解の重要性が説かれれば説かれるほど、より強い重責となり、教師や保育者へと跳ね返ってくる。

こうした、子ども理解に関する批判的研究を踏まえて伊勢本（2017）は、「教師は《教師批判言説》をどのように捉えているのか」「《教師批判言説》に対する教師自身の語りに着目する必要がある」（349頁）という観点から、子ども理解に対するある小学校教師の解釈実践を示した。その結果、子ども理解を否定しつつも、教師であるという理由の下で、そうした言説に対しても一定の理解を示さなければならない、アンビバレントな解釈実践の様相を明らかにした。こうした研究は、子ども理解というある種ひとり歩きを始めた言説が、実践者のレベルでどのように解釈・運用されているのかを示す貴重なものである。

このように、教育社会学の領域を中心に、「子ども理解」という言説に対する批判的検証も進んでいる。こうした研究のもつ意義は、規範化された「子ども理解」という言説をいったん相対化し、その意味を問い直すという点にあるだろう。そのことは、ひいては、普段「子ども理解」という言説を何気なく用いている保育者養成や保育実践の問い直しにもつながる意義をもつものである。そこで本研究では、法定の文書における「子ども理解」の使われ方を確認した上で、主に大学等で用いられている保育者養成の教科書において「子ども理解」がどのように用いられているのかを分析する。その分析を通して、保育者養成における「子ども理解」という言説の意味を問うことが本研究の課題である。

1.2. 再帰性と「子ども理解」

保育者養成における「子ども理解」の位置づけを論じるにあたり、再帰性という概念を利用する。ギデンズやベックらによって彫琢された再帰性概念は、近代という時代そのものを分析する概念として、またそこに生きる人々のアイデンティティを論じる際にも適用される、社会的に極めて重要な概念のひとつである。とりわけ、本研究に照らした場合、「行為の再帰的モニタリング」という概念は、「子ども理解」という概念を理解する上で非常に有効な参照点となる。

Giddens（訳書 1987）によると、「体験に対する意味の『付与』とは、行為者か他者がその行為を反射的にみることを意味するのであって、過ぎ去ったおこないのみ過去を振り返りながら

適用していくことができる、そうした類のもの」（23頁）である。これが「行為の再帰的モニタリング」であり、基本的には伝統にしたがう前近代社会に比べて、伝統の役割が衰退した近代社会では、行為の意味の問い直しが主体に常に求められることになる。すなわち、「行為の再帰的モニタリング」が強力に作動するのが、近代社会ということになる¹⁾。

以下、保育者養成課程における「子ども理解」について再帰性を基にみていきたい。

2. 保育者養成課程における「子ども理解」

2.1. 法規における「子ども理解」

はじめに、法定の文書における「子ども理解」の位置づけについて確認しておこう。

幼稚園教諭免許状に関する教職課程コアカリキュラムでは、「幼児理解の理論及び方法」「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目の中で、また、保育士養成課程においては、「保育原理」「子どもの理解と援助」「保育の計画と評価」「保育内容演習」「障害児保育」「社会的養護」「保育実習Ⅰ」「保育実習Ⅲ」の中で「子ども理解」に関する内容が取り扱われている。以下の【表1】の通り、幼稚園教諭の養成課程において、「子ども理解」「幼児理解」は保育における重要な概念として学生の前に提示されることがわかる。

【表1】幼稚園教諭コアカリキュラムにおける「子ども理解」

幼児理解の理論及び方法	
全体目標	幼児理解は、幼稚園教育のあらゆる営みの基本となるものである。 幼稚園における幼児の生活や遊びの実態に即して、幼児の発達や学びその他の過程で生じるつまずきにつき、その要因を把握するための原理及び対応の方法を考えることができる。
(1) 幼児理解の意義と原理	
一般目標	幼児理解についての知識を身に付け、考え方及び基本的態度を理解する。
到達目標	1) 幼児理解の意義を理解している。 2) 幼児理解から発達や学びを捉える原理を理解している。 3) 幼児理解を深めるための教師の基本的な態度を理解している。
(2) 幼児理解の方法	
一般目標	幼児理解の方法を具体的に把握する。
到達目標	1) 観察と記録の意義や目的、目的に応じた観察方法等の基礎的な事柄を例示することができる。 2) 個と集団の関係を捉える意義及び方法を理解している。 3) 幼児のつまずきを周りの幼児との関係及びその他の背景から理解している。 4) 保護者の心情及び基礎的な対応の方法を理解している。

注) 保育教諭養成課程研究会編（2017）参照

保育者養成における「子ども理解」の批判的検証（山瀬・東野）

【表2】「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」

（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知平成30年4月27日）における保育士養成課程教科目における「子ども理解」

系列	教科目 (授業形態・単位数)	目標と内容
保育の本質・目的に関する科目	保育原理 (講義2単位)	<内容> 3. 保育所保育指針における保育の基本 (7)子どもの理解に基づく保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)とその循環
保育の対象の理解に関する科目	子どもの理解と援助 (演習1単位)	<目標> 1. 保育実践において、実態に応じた子ども一人一人の心身の発達や学びを把握することの意義について理解する。 2. 子どもの体験や学びの過程において、子どもを理解する上での基本的な考え方を理解する。 3. 子どもを理解するための具体的な方法を理解する。 4. 子どもの理解に基づく保育士の援助や態度の基本について理解する。 <内容> 1. 子どもの実態に応じた発達や学びの把握 (1)保育における子どもの理解の意義 (2)子どもの理解に基づく養護及び教育の一体的展開 (3)子どもに対する共感的理解と子どもとの関わり 2. 子どもを理解する視点 (1)子どもの生活や遊び (2)保育の人的環境としての保育者と子どもの発達 (3)子ども相互の関わりと関係づくり (4)集団における経験と育ち (5)葛藤やつまずき (6)保育の環境の理解と構成 (7)環境の変化や移行 3. 子どもを理解する方法 (1)観察 (2)記録 (3)省察・評価 (4)職員間の対話 (5)保護者との情報の共有 4. 子どもの理解に基づく発達援助 (1)発達の課題に応じた援助と関わり (2)特別な配慮を要する子どもの理解と援助 (3)発達の連続性と就学への支援
保育の内容・方法に関する科目	保育の計画と評価 (講義2単位)	<目標> 3. 子どもの理解に基づく保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)について、その全体構造を捉え、理解する。 <内容> 1. 保育の計画と評価の基本 (3)子どもの理解に基づく保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)の循環による保育の質の向上
	保育内容演習 (演習5単位)	<目標> 2. 子どもの発達を、保育所保育指針における乳児保育の3つの視点(「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものとの関わり感性が育つ」と、1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の保育のそれぞれ5つの領域(「健康・人間関係・環境・言葉・表現」)を通して捉え、子どもに対する理解を深めながら、保育の内容について具体的に理解する。
	障害児保育 (演習2単位)	<内容> 2. 障害児等の理解と保育における発達の援助 (7)その他の特別な配慮を要する子どもの理解と援助
	社会的養護Ⅱ (演習1単位)	<目標> 1. 子どもの理解を踏まえた社会的養護の基礎的な内容について具体的に理解する。 <内容> 1. 社会的養護の内容 (1)社会的養護における子どもの理解
保育実習	保育実習Ⅰ (実習4単位：保育所実習2単位・施設実習2単位)	<目標> 1. 保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。2. 観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。 <保育所実習の内容> 2. 子どもの理解 (1)子どもの観察とその記録による理解 (2)子どもの発達過程の理解 (3)子どもへの援助や関わり <児童福祉施設等(保育所以外)における実習の内容> 2. 子どもの理解 (1)子どもの観察とその記録 (2)個々の状態に応じた援助や関わり
	保育実習Ⅲ(実習・2単位：保育所以外の施設実習)	<内容> 2. 施設における支援の実際 (2)個人差や生活環境に伴う子ども(利用者)のニーズの把握と子ども理解

（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知子発0427第3号平成30年4月27日「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」より筆者作成）

一方、保育士養成課程においては、厚生労働省の通知により、「子ども理解」は次の【表2】のように位置づけられている。保育士養成課程においては、複数の系列、複数の科目で「子ども理解」が取り扱われている。保育の本質を理解する上で、保育の方法を理解し、実践を行う上でも重要な概念として位置づけられている。「子ども理解」に基づいて保育が計画され、「子ども理解」に基づいて保育が実践される。これを実践する学びが実習の目標と内容に含まれている。

以上のように、幼稚園教諭の養成課程においても、保育士の養成課程においても、「子ども理解」が保育者の能力としてきわめて重要なものとして位置づけられていることがわかる。とりわけ、保育士養成課程においては、様々な授業科目の一部に「子ども理解」が組み込まれており、保育士養成課程の全体を通して、「子ども理解」の原理や方法を修得することが目指されているといえるだろう。

こうした法規を踏まえて、日々の保育者養成が展開されているわけであるが、実際の保育者養成課程の中で大きな力をもつ言説は、大学等で使用されるテキスト等に描かれたものである。そこで次に、テキストにおける「子ども理解」の位置づけについて確認してみよう。

2.2. テキストの中の「子ども理解」

2000年以降に出版され、100以上の大学図書館で所蔵されている、計92のテキスト（うち保育者養成に関するもの39、教員養成に関するもの53）を、「子ども理解」という概念の使われ方から分析した片山（2019）によると、教員養成と比較したとき、保育者養成における「子ども理解」の使われ方には、次のような特徴があるという。すなわち、「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るのに対して、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」（13頁）。つまり、保育者養成において子どもとは理解が困難な対象であり、その理解困難な対象の言葉や行動を通して、保育者としての自分自身を理解するための「鏡」として子どもは位置づけられるということである。

この点を特定のテキストをより深く掘り下げることで確認してみよう。その題材として、光生館の乳幼児教育・保育シリーズ『保育内容総論』（神長・津金・田代編著 2018）を用いる。同テキストでは、「子ども理解に基づく保育の展開」の章の中で「子ども理解」を中心に扱っている。ここでの「子ども理解」とは、「保育者が子どもを理解することは保育構想の出発点」（79頁）とし、「子どもの遊びの様子や行動などから、その子どもが何を経験し、どのような思いで、どうやって遊びを展開しようとしているかを読み取り、その意味を探ろうとすることである。保育者が子どもをよく見て理解する内容が子どもの発達に必要な経験を導き出し、それが保育者の次の関わりや環境の構想につながって保育が展開していく」（81頁）ことが「子ども理解」であるとする。この理解を進める方法として観察、関わり、記録、保育者間の連携・家庭との連携が提示される。

観察、関わり等が「子ども理解」にどのようにつながるかは、同シリーズ『子どもの理解と援

助』（無藤・堀越・丹羽・古賀編著 2019）が詳しい。ここでは、授業で得た子どもに関する知識を基に観察や関わりが行われ、子どもに関する知識から記録の視点を形成する方法が教授される。上記2誌を通して、次のような記述が多くみられた（以下、下線部は筆者らによる）。

子どもの主体性の発揮を前提とするということは、子どもが思わず関わりたくなるような環境の構成が必要となる。そのような環境を構成するためには、その子どもが何に興味関心を抱いているのか、何をしようとしているのかなどについて保育者が知ることは不可欠であろう。発達の様子や興味関心の方向などの子どもへの理解なくしては、子どもにとって適当な環境を構想することはできない。したがって、保育者が子どもを理解することは、保育構想の出発点に位置づくものである（神長他 2018 78-79頁）。

つまり、保育を構想する起点は、目の前の子どものことをわかってもらう保育者による「子ども理解」にある。保育において、子どもを理解することは必要不可欠であり、環境構成や保育者の関わりにつながる実践構想の出発点に位置づく重要なものである（神長他 2018 80頁）。

子どもを理解するためには、よく観察することがまず必要である。ただしそれは、ただ見ているだけでよいという意味ではない。保育においては、観察しながら子どもと関わり、関わりながら観察することが、子どもへの理解を確かめ、適切な援助につなげることとなる。保育者と子どもの間の双方このやりとりが、子ども理解をより深く確かなものとするのである（神長他 2018 84頁）。

保育実践のなかだけで十分な子ども理解ができるとはいえない。保育の日々はそのままでどんどん流れていってしまう。保育者は、子どものことや自分の保育について、実践の後にじっくりと省察することが必要である。…中略… 保育後の省察は、保育者が自らの実践を振り返って子どもの理解を深めることである。実践を省察し、子どもについて考える作業の材料となるものが、記録である。子ども理解を深め、保育の質を向上させるために、記録は欠かすことができない（神長他 2018 84-85頁）。

次に示す2つの事例を手掛かりに、保育行為としての「子ども理解」を導く子どもの見方について考えてみよう。…（中略）… このようにやっていることや客観的に見て取れる情報によって、子どもの動きが危険かどうかの判断や、一般的な衝突の仲裁や活動の援助はできるだろう。しかし、こうした客観的にとらえるだけで、一人一人の子どもの育ちに必要な保育行為が十分に行えるだろうか。…（中略）… これは、保育者が想

像するという形で、A児の動きの背景にある内面の世界を体験しながら考えているのであり、それはさらにA児への思いや援助の方向を導く保育者としての思いや願いを生み出しているのである（無藤他 2019 25-26頁）。

以上の記述から明らかなように、保育者養成のテキストにおいて「子ども理解」は、養成校での授業を通して得た知識が実践につながる「つなぎ目」として提示されている。言い換えれば、保育者自身が保育現場・保育実践を往還する際の結節点が「子ども理解」ということになる。その意味で、片山（2019）の分析と同様にここでも、環境・実践構成や適切な援助、保育の質の向上といった保育者の思想や行動に反射されるもの、という「子ども理解」の位置づけを見出すことができる。

3. 再帰性としての「子ども理解」

これまで見てきたように、保育者養成における「子ども理解」が、子どもを鏡として保育者としての思想や行動を問い直すことを主眼としているならば、まさにこの「行為の再帰的モニタリング」の過程が発動していることになる。しかも、再帰性という概念には、行為が意図とは違う結果を生むという前提が内包されている。そしてそこには、畑本（2008）によれば、「積極的な意義」（100頁）があるという。すなわち、「何事も意図通りであれば自らの行為を思い返してみる、すなわち再帰性を働かせる必要はないからである。行為者は再帰性を働かせ、そこで作られた知識は次の行為の条件へと転化する。そして、その繰り返しがエージェンシである」（畑本 2008 100頁）。

とりわけこの機制は、行為の対象が異質なものであるとき、強く作動することが予想される。片山（2019）の分析にあるように、子どもを理解困難な対象と措定する、保育者養成における「子ども理解」の位置づけは、子どもの意図せざる結果から保育者の行動を振り返る再帰性を内包した概念ということができるだろう。その意味で、保育者養成における保育者像とは、意図せざる結果をもたらす他者により自己の行為をモニタリングする「再帰的实践家」ということができる。

そのため、「子ども理解」という課題は、保育者にとって永続的につづくものとなる。数多くの保育者の現職研修に携わる神長（2019）によると、初任者研修では多面的な子ども理解を学び、自らの指導計画等の改善につなげていく研修が行われる一方、ミドルリーダーになっても、今度は後輩の指導に当たるために、多面的に「子ども理解」を語るが必要になるという。つまり、保育者としてのライフコースの長きにわたって、「子ども理解」という言説は、自己の保育者としての在り方をモニタリングするためのツールとして位置づけられているわけである。「子ども理解」という言説を鏡に、自己の保育実践を見つめ直し続けることが保育者としての専門性の基盤となっている。

ギデンズの構造化理論を解釈した畑本（2008）によると、「構造とは行為を生産するための資

源（生成的規則を含む）である。この資源を利用して、行為が生産される。行為の生産は構造へとフィードバックされ、構造が再生産される。このプロセスが構造化である」（102頁）。この理論は、「保育者養成と子ども理解」というアспектにおいても非常に合致する。教科書や研修などで語られる「子ども理解」に関する言説は、保育者にとって、保育という行為を生み出すための資源である。蓄積された「子ども理解」に関する言説を利用して保育者は保育を行いつつ、保育実践の中で得られた経験や知見は、新たな「子ども理解」に関する言説として構造＝資源へとフィードバックされる。

これまでの議論を小括すると、「子ども理解」という概念は、保育者にとって単なるひとつの技法や知識ではないことがわかる。理解困難な子どもを鏡として、保育者としての自己を再帰的にモニタリングし続ける、その繰り返しの中で、保育者というカテゴリーが構造化される。「子ども理解」という概念の再帰性に拠って立つ形で、保育者という自己やカテゴリーが生成されているといえるだろう。

4. 「再帰する保育者」がもたらすもの

「再帰する保育者」で想定される者は、「終わりなきモニタリング」を続ける保育者である。こうした職業人像をどのようにみなすのかは、最終的に個人の主観に拠るところが大きいですが、ドゥルーズが生涯教育を管理社会の象徴とみなしたように（Deleuze訳書 2007）、ある種の被管理性、強迫性を帯びた人間像であることは間違いないだろう。しかも、保育者が自己理解の鏡とする相手は、主に子どもである。そもそも異文化性を帯びた子どもという存在に加えて、その子どもも、身体、性格、対人関係など多種多様である。「子ども理解」を鏡とする自己のモニタリングは、「絶え間ない省察」という循環を生み出す可能性をもつ。

これは保育者としての自己アイデンティティの問題であるが、同時に、「再帰する保育者」は社会に対しても一定の影響を及ぼし得る。ギデンズを参照にした多くの文献で言及されるように、ギデンズは、近代社会のダイナミクスを引き起こす要因として、時間と空間の分離、脱埋め込みメカニズム、制度的再帰性の3点を指摘している（Giddens訳書 1993 2005）。時間と空間が分離されると、人間の相互行為は特定の文脈から遊離する。そのため、普遍的に通用するような抽象的な調整システムが必要とされる。このような機制をギデンズは脱埋め込みメカニズムと呼んだわけであるが、そのための抽象システムのひとつが、専門家システムである。再帰性の概念を基に現代社会におけるメリトクラシーについて分析した中村（2018）は、次のように例示している。「私たちは専門知識を信頼することで、どの橋も安心して渡り、飛行機にも乗る。（中略）専門家がそれを作りチェックしたということに信頼し、それで相互行為の範囲を容易に広げることができているのである」（153頁）。

その後中村（2018）では、学歴という抽象的システムを支える制度についての分析を展開していくわけであるが、保育者にかかわる資格も、この抽象的システムを支える制度のひとつとして

理解することができる。「子ども理解」という概念は、「保育者資格」というユニバーサルな通用性を支える専門知のひとつとして理解することができる。同時にそれは、保育者を支える知が、ローカルな文脈を離れることを意味する。眼前の子どもを理解し援助するために形成された「子ども理解」という知が、「保育者資格」という抽象的システムの中で制度化されることによって、むしろそのローカリティを失うというパラドキシカルな状況が生まれている。

そして、こうして確立された専門家システムは、日常生活全般に影響を及ぼし始める。そのメカニズムが制度的再帰性である。再び中村（2018）を参照すると、次のように述べている。「時間と空間が分離し、脱埋め込みのメカニズムによってさらに拡大した時空間の中で生きることを余儀なくされる近代社会においては、抽象的システム、とりわけ専門家システムへの信頼によってなんとかかろうじて日常生活が回っていく。つまり、専門家システムから供給される知識そのものを次々に適用していくような生き方が常態となっていくのである。その結果、近代社会における我々の様々な活動は、常にそうした情報や知識による修正を受け続けるという意味で徹底した再帰性を示す」（155頁）。

保育者が「子ども理解」の専門家として確立されればされるほど、そこから提供される知識や技術は高い汎用性や普遍性を帯びて、社会へと流通していく。現に保育者は法定上もすでに地域における子育て支援のエージェントとして位置づけられており、専門家システムに組み込まれているといえるだろう。その結果、保育者から提供される知識や技術などが、子育て家庭にも影響し、常にその子育ての在り方や教育の仕方などを見直すという再帰性が成立する。むしろ、ここでの話はエビデンスに基づいたものではなく、再帰性という概念から帰結される理論的な可能性にすぎないが、保育者の再帰性がけっして保育者の自己アイデンティティや保育者集団のみに完結する問題ではなく、社会全体の子育ての在り方にも影響を及ぼすものであるということがいえるだろう。

5. おわりに

本研究では、保育者養成課程で多用される「子ども理解」という概念について、言説のレベルからその分析を試みた。その結果、保育者養成において「子ども理解」は保育者を映す鏡として用いられていること、そのため保育者は「子ども理解」を通した絶え間ない再帰性のプロセスに組み込まれていること、その再帰性のプロセスの中で、「子ども理解」がローカリティを失い、社会全体の再帰性の昂進に寄与する可能性について、理論的に明らかにした。

先述したようにこれらは、言説レベルの分析から導かれる理論的な帰結であり、経験的な検証を別途行う必要がある。また、小学校以上の教員と保育者の差異についても検討が必要であろう。これらについては今後の課題としたいが、さしあたり、次の2点を指摘しておこう。

第1に、「子ども理解」が保育者のキャリア形成に再帰的に影響を及ぼす中で、当の保育者は「子ども理解」をどう理解・解釈し、日々の保育実践に当たっているのか、その職業的な社会化過程

を経験的に明らかにすることである。これは、伊勢本（2017）の研究に連なるものであり、「子ども理解」という概念の保育者のキャリア形成における機能を明らかにする課題である。

第2に、「子ども理解」という概念を中核として、保育者の専門職化、すなわち保育という専門家システムがどのように出来上がったのか（あるいは出来上がっていないのか）、その過程を経験的に明らかにすることである。その上で、「子育て支援の専門家」という地位を得た保育者が子どもに関する知をどのように社会の中で再帰的に強化しているのか、その過程を明らかにすることも重要な課題である。

いずれにせよ、急激な少子化の進行、社会保障制度の揺らぎ、地域社会の変容など大規模な社会変動の中で、「子ども理解」という概念を導きの糸に、保育という制度そのものを問い直す試みが必要であることを指摘しておきたい。

【注】

1) CiNiiを用いて、「子ども理解」や「児童理解」「幼児理解」などの語を検索してみると、『児童心理』などの教育雑誌などで「児童理解」という概念が用いられ始めるのが1950年ごろ、これに加えて学会発表や大学紀要など学術媒体で「子ども理解」や「幼児理解」という概念が用いられはじめるのが1970年過ぎで、高度経済成長期から成熟社会へと日本の近代から現代への歩みと軌を一にしている。

【参考文献】

- Deleuze, G. 宮林寛訳 2007 『記号と事件－1972-1990年の対話－』河出文庫
- Giddens, A. 松尾精文・藤井達也・小幡正敏訳 1987 『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
- Giddens, A. 松尾精文・小幡正敏訳 1993 『近代とはいかなる時代か？』而立書房
- Giddens, A. 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳 2005 『モダニティと自己アイデンティティ』ハーベスト社
- 畑本裕介 2008 『再帰性と社会福祉・社会保障－〈生〉と福祉国家の空白化－』生活書院
- 広田照幸 2003 『教育には何ができないか』春秋社
- 保育教諭養成課程研究会編 2017 『幼稚園教諭養成をどう構成するか』萌文書林
- 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』第100集 347-366頁
- 神長美津子 2019 「現職研修における子ども理解」日本子ども社会学会第26回大会テーマセッションⅡ発表用資料
- 神長美津子・津金美智子・田代幸代編著 2018 『保育内容総論』光生館
- 片山悠樹 2019 「教科書の中の『子ども理解』」日本子ども社会学会第26回大会テーマセッションⅡ別紙資料
- 無藤隆・堀越紀香・丹羽さかの・古賀松香編著 2019 『子どもの理解と援助』光生館
- 中村高康 2018 『暴走する能力主義－教育と現代社会の病理－』ちくま新書

塚本美知子 2018 「第1章 保育の基本と子ども理解」塚本美知子編著『子ども理解と保育実践－子どもを知る・自分を知る－』萌文書林 15-38頁

（やませのりこ 國學院大學人間開発学部子ども支援学科准教授）

（ひがしのみつなり 九州工業大学教養教育院人文社会系教授）