

子どもの内面理解プロセスから捉える 保育者と特別支援教育担当教員の専門性

阪本 満*・稲生加代子*・佐川早季子***

(*京都教育大学大学院教育学研究科, **京都教育大学)

The professionalism of kindergarten teachers and teachers in charge of special-needs education in terms of understanding processes of children's inner lives

Mitsuru SAKAMOTO, Kayoko INO, Sakiko SAGAWA

抄 録：本研究では、保育者及び特別支援教育担当教員がどのように子どもの内面を理解しようとしているのか、そのプロセスを明らかにするとともに、両者の共通点と相違点から、それぞれの専門性の特徴を明らかにすることを目的とした。子どもの内面理解のプロセスとして、保育者は、まず目の前の子どもの姿を見て、それと保育者の願い・教育的意図を照らし合わせながら保育者の働きかけを行い、暫定的な内面理解をしていた。一方、特別支援教育担当教員は、子どもの障害特性の理解といった教師の知識・経験・スキルに基づく教師の願い・教育的意図をもち、そこから指導の方向性を導き出して教師の働きかけを行っていた。両者のプロセスの共通点として、①教師が子どもの内面理解へ向かう動機：わからなさ、②言葉に頼らない内面理解：表出・行為からの読み取り、③感覚的・情動的つながりが挙げられた。相違点として、①プロセスの順序、②評価が挙げられた。

キーワード：保育者、特別支援教育担当教員、専門性、子ども理解、内面理解

Key Word：kindergarten teachers, teachers in charge of special needs education, professionalism, understanding of children, understanding of children's inner aspects

I. 問題の所在と目的

保育者・教師が子どもを理解しようとすることは、幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校等、全ての校種において重要なものであり、幼稚園教育要領解説、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説、小学校学習指導要領解説、中学校学習指導要領解説（文部科学省、2018a, 2018b, 2018d, 2018e）、保育所や認定こども園においても保育所保育指針（厚生労働省、2018）のほか、認定こども園教育・保育要領（内閣府、2018）に示されている通りである。ただ、「子どもを理解する」と言っても、何を理解するかについての捉え方は様々である。鈴木（1980）は、「生徒理解の対象」として「身体的状況、知的能力、性格特性、要求、興味、悩み、交友、環境条件などである」としている。136人の保育者の記述を分析し、保育者の幼児理解について調査した佐藤ら（2014）は、子ども理解を図る視点を、外面的理解（行動、発言、表情、その他）、内面的理解（動機意欲欲求、感情興味関心、認知思考、その他）、背景（人間関係、環境、過程、発達、性格、身体面、その他）、他者の内面理解の4つに分類している。このように、身体面や能力などの表面的なものから、内面に迫るものまで理解の対象は様々である。

子ども理解については、学校種によってイメージするものが違うという先行研究もある。野口ら（2007）は、幼稚園及び小学校教師が用いる語の意味について比較検討を行い、「子ども理解」という語から小学校教師は「対話・話し合い（話）・コミュニケーション」というイメージを抱き、幼稚園教諭は「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」というイメージを抱く傾向が強いことを示した。嘉戸ら（2015）は、中学校の熟練教師が授業中の雑談における子どもの発言から、子ども理解に努めているということを明らかにした。このことから、

小学校や中学校の教師にとっては、子ども理解の手段として「言葉」が大きな役割を担っていること、幼稚園教諭は「言葉」に必ずしも頼らずに、他の要素からも子どもの内面を理解していると考えられる。

では、特別支援教育担当教員についてはどうだろうか。特別な支援を要する児童の中には、言葉話すこと、文字を書くこと、人とコミュニケーションを取っていくことに対して困難を抱えている子どもも少なくないだろう。つまり、特別支援教育担当教員も目の前の子どもの言葉以外の要素を手がかりとしながら、子どもを理解しようとしていることが予想される。森岡ら（2020）は、特別な支援を要する子どもを支える校内委員会の在り方について検討した研究のなかで、「我々教師は、より意識して子どもの心を理解することを通して心を育てる営みを進めていく必要がある」（p. 48）と述べ、教育を実践していく上で、子どもの心に焦点を当てた内面理解は、特別な支援を要する子どもの教育においても必須であると述べている。これらのことを踏まえ、本研究では、子ども理解の中でも、特に子どもの「内面」に関する理解に焦点を当て、教師の専門性について考えていく。

ここで、子どもの内面を理解することについて、保育者及び特別支援教育担当教員の専門性という視点から、どのような先行研究があるかを概観する。幼稚園教諭や保育士等、保育に携わる職種（以下、保育者と表記する）において、子どもの内面の理解についてどのような専門性が求められているだろうか。「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省、2019）においては、保育者は「幼児と生活を共にしながら、その幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどを捉え続けていかなければならない」（p. 3）としている。というのも、保育者の子どもとの関わりは「幼児を理解することによって、初めて適切なものとなる」のであり、「幼児を理解することが保育の出発点」（p. 3）だからである。同資料の文面に対して安部ら（2020）は、「ここでの幼児理解の対象は、子どもの『興味』であり、『実現しようとしている』意図であり、『何を感じているか』という感情であり、いずれも不可視のもの、さらに言えば子どもの内面である。幼児理解とは、具体的に言えば、幼児の『内面』を理解することを意味している」（p. 21）とし、「幼稚園教育が重視する教育の対象が、幼児の『心』という内面である以上、その教育を促進するためには、幼児の『内面』を理解することが必須となるのである」（p. 21）と述べている。

保育者が幼児教育を行うにあたって、子どもの内面理解は必須であり出発点であるといえる。さらに、「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省、2019）では、子どもの内面に迫るには、保育者が身体全体で子どもと関わり、表情や動きといった、言葉によらない子どもの表現を感じ取る必要があると述べられている。すなわち、子どもは「自分の内面を言葉だけでなく、表情や動きといった身体全体で表現」（p. 35）し、それは「瞬間的なもの」であるが、保育者は「身体全体で幼児に触れ、その思いや気持ちを丁寧に感じ取ろうとする姿勢をもつ」（p. 35）必要があるという。これについて、安部ら（2020）は、「内面が外面に瞬間的に表現される場面を、ぬかりなく感じ取る感性、あるいは感受性が保育者には求められる」（p. 21）と述べている。つまり、保育者が言葉以外のものも含めた内面の表現をぬかりなく感じ取る感性や感受性が子どもの内面理解の根幹にあるものとして浮かび上がってくる。

さらに、保育者は、子どもの内面を、目の前の子どもの姿だけで捉えているのではない。過去の子どもの姿や周辺情報（市川ら、2017）や、保育者に蓄積された子どもの姿を目の前の子どもの解釈のリソースとして多面的に捉えているのであり、その捉えは暫定的で、子ども像は再構成されつつも、わからなさを問うプロセスは続くものだとされている（古賀、2022）。古賀や市川の研究を踏まえて、本研究では、保育者の「語り」を分析し結果を構造化して示すことで、保育者が子どもの内面を理解しようとするプロセスを示し、特別支援教育担当教員との相違点から、保育者の専門性における独自性を見出したい。

一方、特別支援学校教員、特別支援学級教員（以下、特別支援教育担当教員と表記する）には、子どもの内面理解という点でどのような専門性が問われているのか。特別支援学校・学習指導要領解説自立活動編（文部科学省、2018c）の中で、重度の障害をもつ子どもには、「『快』『不快』の表出の状態を読み取る」、心身症の子どもの場合には「教師が病気の原因を把握した上で、本人の気持ちを理解しようとする態度でかかわる」、吃音のある子どもの場合には、「児童自身が吃音をどのように捉えているか、吃音に対する不安や恐怖、恥ずかし

さや自分を責めてしまう思いなどを抱えていないかという『吃音に対する児童の内面』に着目する」というように、障害の特性に応じて特に配慮すべき事項を理解しながら子どもの内面に迫っていることが読み取れる。

特別支援教育における内面理解について、子どもの「困り感」への理解が特徴としてあげられる。荒川(2019)は、知的障害や自閉症の子どもの問題行動を例にとり、自分の思いを上手く表現できず、その葛藤が問題行動という形になって現れることも多いことを踏まえ、支援に携わる者は、子どもの目に見える活動や特徴の背後にある内面的な欲求や葛藤は何か、子どもの内面を探る(理解する)努力が重要となっていくと述べている。また、窪島(2019)も、特別な支援を要する子どもの状態を理解しようとするとき、重要な視点は子どもの苦しさ、しんどさを理解することであるとし、教師に求められるものは、子どもを1人の人間として、その困難と困難に葛藤する子どものしんどさに共感する能力であり、感受性、すなわち指導者の社会性であると述べている。さらに、今野ら(2021)は、ASDの支援方略として応用行動分析や行動療法などが用いられてきたが、根本的解消に至らない原因として、本人の困り感などの内面に着目する視点が足りない可能性があるとしている。

このように、学校生活の中で、様々な困難や葛藤を抱えている子どもに対し、その子の困り感に気づき、理解、寄り添い、共感することが特別支援教育では必須である。そして、支援のために子どもの内面を探る(理解する)能力が特別支援教育担当教員にも必要であり、専門性の1つとされていると捉えることができる。

先行研究より、子どもの内面を理解することが保育者、特別支援教育担当教員の専門性として示されている。では、保育者、特別支援教育担当教員は、どのようなプロセスで子どもの内面を理解しているのか。本研究では、幼児や特別な支援を要する児童に関わる保育者・教師が、どのように子どもの内面を理解しようとしているのか、そのプロセスを明らかにするとともに、両者の共通点と相違点から、それぞれの専門性の特徴を明らかにすることを本研究の目的とする。なお、本研究では、幼稚園教諭を研究協力者とするが、保育・幼児教育に携わる者全ての専門性を問う立場から、保育者という表記を用いる。

II. 研究の方法

1. 研究の方法

保育者と特別支援教育担当教員による子どもの内面理解プロセスを捉えるためには、どのような研究方法が適しているのだろうか。川田(2022)によると、保育者の子ども理解には、「理念レベル」「言語化レベル」「身体化レベル」の三層があり、保育者は、身体化レベルで直観的に理解することが多いとされている。保育実践中の内面理解のプロセスに焦点を当てた研究として、古賀(2020)は、身体的に子どもを解釈して身体的に応答する保育者の姿や、感知された子どもの姿は保育者に蓄積し次の解釈リソースとして更新され続けるプロセスを、「実践の観察」と「事後の語り」という2つの方法を用いて丁寧に描き出している。1人の保育者・教師に焦点を当てて、内面理解のプロセスを深く分析するならば、「身体化レベル」に合わせた古賀のような分析方法が妥当だろう。ただし、本研究は他の保育者・教師との比較からその専門性を明らかにしようとする目的がある。具体的・状況的要素が強い観察を含めた「身体化レベル」の分析では、得られるデータも過度に具体的になってしまい、他の保育者・教師との比較がしにくいことが予想される。よって、比較分析ができるよう、「言語化レベル」まで抽象度を上げることが必要だと考え、本研究では、複数の研究協力者に自身の実践の経験を踏まえながら、子どもの内面理解についてできる限り詳細に「語り」により言語化してもらうこととした。

2. 研究協力者

保育者2名、特別支援教育担当教員2名を選び、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。なお、子どもの内面理解に関して自らの豊富な経験を言語化できると思われる保育者・教師を研究協力者として選んだ。研究協力者の概要を表1に示す。

表1 インタビュー調査の研究協力者一覧

氏名（仮名）	保A先生	保B先生	特支C先生	特支D先生
職種	幼稚園教諭	幼稚園教諭	特別支援学校教諭	元特別支援学級教諭
性別	男性	男性	男性	女性
経験年数	18年	19年	22年	42年

3. 手続き

インタビュー手続きは、以下のとおりである。表1の研究協力者のうち、第1著者が保育者2名に、第2著者が特別支援教育担当教員2名にそれぞれインタビューを行った。質問項目は「あなたのキャリアは何年目ですか」「保育者、特別支援教育担当教員は、子どもの内面（気持ち・思い・願い・考え）を理解することが大切だと言われていますが、どのように目の前の子どもの内面がわかる（ある程度わかる）のでしょうか。あなたの経験やあなたの考えをお聞かせください」とし、回答が抽象的な内容だった場合、話の流れの中で具体的な意図や思いなどを聞くようにした。

分析の手続きは、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に行った。録音した音声データは全て文字化した。得られた文字資料は48644文字であり、400字詰め原稿用紙121枚分になった。意味の区切り毎に切片に分け、各切片の表す意味を抽象化した言葉にし、それを小ラベルとした。そして、小ラベル同士の意味が近いものを同じ大ラベルとしてまとめた。なお、著者の恣意性が含まれないよう、あくまで各切片から言えることを小ラベル名に表すように心がけた。また、大ラベルにまとめる際は小ラベルの意味のまとまりとして齟齬がないか、時にはインタビュー原文に立ち返り、何度も往還しながら整理を行った。その上で、大ラベルと小ラベルという形で生成した概念間の関係に基づき、「保育者が子どもの内面を理解しようとするプロセス」（図1）と「特別支援教育担当教員が子どもの内面を理解しようとするプロセス」（図2）の概念図を作成した。

4. 倫理的配慮

研究協力者には調査目的、調査内容、データの処理方法、調査結果の使用およびプライバシーの保護に関して、インタビュー実施前に説明した。また本調査への参加は自由であり、回答によって一切の不利益を被らないことを説明した。以上の内容に理解を得られたことを確認して調査を実施した。

Ⅲ. 結果と考察

分析の結果、保育者では32の小ラベルと11の大ラベルが、特別支援教育担当教員では30の小ラベルと8の大ラベルがそれぞれ生成された。全ての小ラベルと大ラベルにおける切片数を次頁の表2に示す。なお、本文中では大ラベルを【 】、小ラベルを[]、インタビューの原文を「 」で示すことにする。また、保育者と教師をどちらも含む場合は教師と表記し、保育者のみを指す場合は保育者と表記する。

表2 子どもの内面理解プロセスに関する保育者・特別支援教育担当教員へのインタビューで抽出されたラベル一覧

ラベル名	切片数		具体例
	保	特支	
教師が子どもの内面理解へ向かう動機			
子どもに対する教師の困り感	2	1	なんであの人が手が出るんだろう？みたいなことばかり（という内容が）頭に出てきた自分（保A）
子どもはわからないものという前提	3	4	確実ではないと思っています。（中略）間違ってることもあると常々思っています。（保B）
わからないからわかろうとする	2	3	わかろうとしてきたから人よりわかるのかな（特支C）

教師の知識・経験・スキル		
経験と知識に根差した子どもの内面予測	3	4 発達的な視点。例えばあのう視覚的な刺激に敏感な人だろうみたいな感じの判断。そういうこう学んできた知識 (保A)
経験に根差した子どものタイプ理解	1	3 そういう人ってやっぱり繊細やったりとか、自分を守らなければならないから、そういうことに対して敏感で (保A)
経験に根差した障害特性の理解	0	9 自閉の子が急にこう目つき変わってきたり、ほんで急にこうなんか、態度で見るとイライラしてる様子が見えたり (特支D)
子どもの言葉に隠された意味の捉え	2	0 それの言葉の意味っていうのをやっぱり捉えて考えていく必要が、あるんだと思います。(保B)
1人の人間として人を見る目	1	3 うん、なんかね、考えてんのかな。天性のね、予知能力みたいなあるって言われたことがある。(特支C)
子どもの背景・過去の姿		
それまでの教師の「その子」観	6	5 その子の場合は多分前もって言うと余計やるタイプだと私は踏んでたの、(特支D)
その子の過去の文脈や生育歴	6	3 クラス全体でやった時に楽しそうにして (保B) 怒られ過ぎて。だから生育歴もちゃんと理解した上でアプローチ (特支D)
その子の人間関係に伴う変化	0	2 人間関係変わってくると「あいつ」と思って手出したら、やっぱそういう人が入ってきて新たな人間関係ができて、(特支D)
目の前の子どもの姿 (言葉以外)		
子どもの行動	8	6 すごくそれが、あの一。一生懸命追いかけて一生懸命しっぽを取るということをやっていた。(保B)
子どもの表情	3	3 朗らかで、面白いこと言ったら笑ってるし、あの、笑いすぎて転がってたりする。(特支D)
子どもの手・身体の動き	7	0 その場所にいるけども、「あんまりやりたそうじゃないなみたいな」。そういうことは結局、動きから読み取るしかない (保B)
子どもの目線	4	0 こんだけ真剣に見ているっていうことは、すごく興味があるっていう事なんだなっていうふうには、やっぱり捉えやすし (保B)
子どもの目つき	0	5 急に眼の色変わる。変な言い方だけど、目つきが急にこう据わってくる。変わってきたら不愉快なことがあるんや (特支D)
子どもの立ち位置	2	2 そうっとやってきて、僕がだれかとしゃべってたりしたら、そうっとここ立ってたりとか「ちかいわ！」みたいな (特支C)
子どもの目の前の姿	2	0 現在のその子どもの姿 (保B)
子どもの美術的表現	0	2 みんなの前で自分が下手よって言って、恥ずかしい、描けないんだ軽度のダウンとか ほんと頑なに描けない (特支C)
教師のアクションに対する反応	3	2 こういったダウンちゃんの声「へえわかるね」みたいな (特支C)
目の前の子どもの姿 (言葉)		
子どもの言葉	11	0 「わかった」って言って一回ちゃんと座るんだけど、(中略)「そうやっていったから (保A)
教師からの働きかけ		
興味を持って接する	0	3 言い方変えたら興味を持って接する、なんですよね。その子その子に(特支C)
子どもの文脈に寄り添う	2	1 でもとにかく寄り添ってたら、とにかくそばにいたらなんとなく何か出てるとか自分の主観ですけどね。(特支D)
好きなものを探る	2	0 その子のね、持ち物とかから、好きなものっていうのを。こう探っていくなと思います。(保B)
関係をつくる努力をする	1	4 こっちを向いてもらおうって努力やと思うんですよね。(特支C)
子どもの反応を試す・子どもに尋ねる	3	3 「トーマスが好き？それとも新幹線が好き？」みたいな感じで、具体的に選択肢を提示して、で「あ、そうなん」と (保B)
子どもの内面に響かせる	0	5 行動を積み重ねるしか自分のやったことは本当に悪かったっていうところには、なかなか言葉だけで入らない。(特支D)
頭ごなしに叱らない	0	6 それしかないかなと思って頭ごなしに怒ったところで、どうせ逆に本当にその子沸騰するタイプなんで、(特支D)
子どもを承認する	2	3 そんなんとかだから否定せんと、彼が言ってることまあ。やっぱり理解しようとする、飲み込もうとすると言うか (保A)
何もしない	2	0 僕がすごく関わりをしたっていうわけでもないし、(中略)入れるように何かしたわけでもないんですけども (保B)
教師の願い・教育的意図		
教師の願い	1	2 それからその子があの一、一步踏み出すっていうところに、なんか課題、っていうとちょっと違うんですけども (保B)
内面を表現する喜びを感じられるようにする	0	4 外部から来た子なんか、表現させる自由っていうのを得ていく中で、まあ本当、その、羽ばたいていくんですよね (特支C)

教師の願いの強さ	10	0	この先のことを考えると、今ここでこういう経験して欲しいなと思っていてこととか、強い時っていうのは、(保A)
教師の願いと子どもの姿との関連性			
教師の願いと子どもの姿との関連性	8	0	そうなった時を多分わかるんですよ。多分わかるんだと思うんですけど、あ、なんか今日鎧着てへんやん先生って(保A)
感覚的・情動的つながり			
なんとなく感じる言葉にならない感覚	8	4	そんな感じやと思うんですけど。だからたぶん繋がりやすいっていうか。感じがなんかするっていう(特支C)
様々なコミュニケーションの方法	7	1	言語の無い子どもさんっていうのは、自分の中で内言語的なものとか思っていることとか、内側だったりするから(特支D)
繋がったと思う瞬間「繋がっている感」	13	7	僕が一方的に繋がったと思ってる感じじゃないんですよ。この人も、僕と繋がったって絶対思ったなって感じがする。(保A)
照らし合わせ			
照らし合わせ	9	0	それは僕の中で意外やし、「そういうふうな一面も。やっぱあるんだなあ(中略) っていう風に思った。(保B)
暫定的な理解			
暫定的な理解	6	0	範囲を狭めていくっていうか、こういうことじゃないかっていう風なことを(保B)
内省・揺れ	2	0	んー、ちょっとここは、まあどうしようかっていうふうにすごく悩んだんですけども(保B)
子どもを評価する			
子どもの評価	0	3	それを超えていくかどうかとかって面白かったりするし、もう超えたなって思うこともいっぱいあるし(特支C)
教科を子どもの生活に結びつけて捉える	0	1	どの教科よりも生活に密着しているんじゃないか、だから生活に密着してるんだよっていうことを教えてあげたい(特支C)

1. 保育者が子どもの内面を理解しようとするプロセス

表2をもとに、保育者が子どもの内面を理解しようとするプロセスについて作成した概念図を図1に示す。

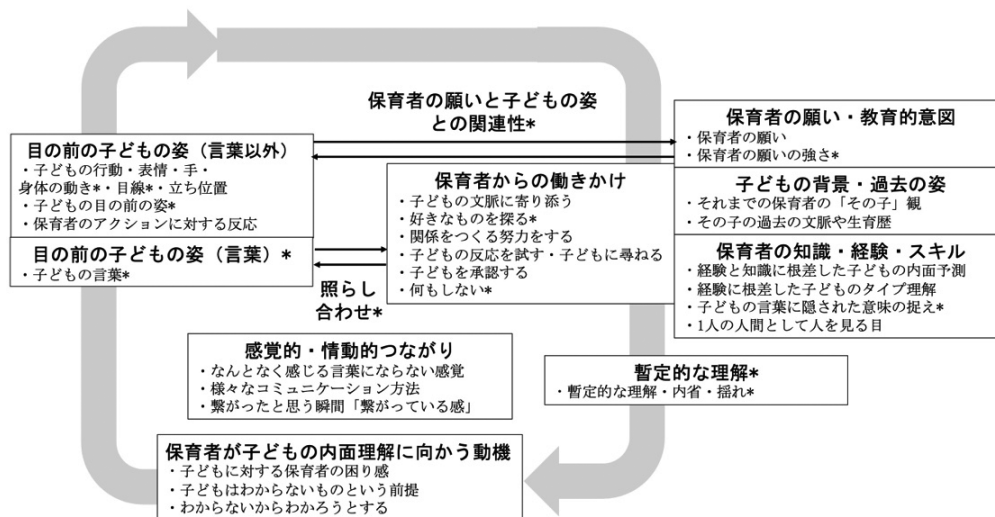


図1 概念図：保育者が子どもの内面を理解しようとするプロセス
(大ラベルはゴシック体、小ラベルは明朝体で表記する。*は保育者でのみ見られたラベルである。)

【保育者が子どもの内面理解に向かう動機】として、[子どもに対する保育者の困り感]が起点になることが多く、また、そもそも[子どもはわからないものという前提]があるので[わからないからわかろうとする]ということがある。内面理解に向かう動機により、保育者の注目は目の前の子どもの向けられ、【目の前の子どもの姿(言葉以外)】と【目の前の子どもの姿(言葉)】を手がかりとして、子どもの内面理解は進んでいく。しかし、保育者は、子どもの内面を、目の前の子どもの姿だけで理解しようとするのではなく、【保育者からの働きかけ】を行い、子どもとかかわりながら、絶えず【照らし合わせ】を行いながら、「その子」理解をつくり

出している。その【保育者からの働きかけ】の土台には、「今ここでこういう経験をしてほしい」というような、その子に対しての【保育者の願い・教育的意図】があり、その願い・教育的意図に、【子どもの背景・過去の姿】と【保育者の知識・経験・スキル】をすり合わせて働きかけの方法を決めている。その働きかけと【目の前の子どもの姿】から、【保育者の願いと子どもの姿との関連性】を見出し、「候補を減らす」ような形で、子どもの内面について【暫定的な理解】をしている。その際には、[内省・揺れ]を伴うこともあり、それが新たな【保育者が子どもの内面理解に向かう動機】となり、【目の前の子どもの姿】へと向かい、【暫定的な理解】が更新される、というように、循環を繰り返しながら内面理解のプロセスは続いていく。このような子どもの内面理解のプロセスにおいて、保育者は子どもとの間に「なんとなく感じる言葉にならない感覚」[繋がったと思う瞬間「繋がっている感」]をもち、【感覚的・情動的つながり】を感じている。

次に、保育者の語りにもみ見られた独自の特徴を2点挙げる。第1に、保育者は子どもの内面理解を【暫定的な理解】と捉えている。子どもの内面について様々な可能性が考えられる中で、「範囲を狭めていくっていか、こういうことじゃないかっていう風なこと」(保B)というように、一つに断定せず、幅のある暫定的な理解をしている。その過程では、「んー、ちょっとここは、まあどうしようかっていうふうにすごく悩んだんですけども」(保B)というように、内省しながら揺れを感じることもある。子どもの内面を決めつけずに、内省を繰り返すことで、少しずつ可能性の範囲を狭め、理解をしようとすることに保育者が子どもの内面理解をするプロセスの独自性があるといえるだろう。第2に、【照らし合わせ】【保育者の願いと子どもの姿との関連性】といったラベルに見られるように、保育者は目の前の子どもの姿と自分の教育的意図や自分の「その子」観とを照らし合わせながら、内面理解をしている。たとえば、「僕の中で意外やし、『そういうふうな一面もやっぱあるんだなあ』っていう風に思った」(保B)という語りに見られるように、目の前の子どもの姿と保育者の「その子」観を照らし合わせて、「その子」観を更新している。目の前の子どもの姿と照らし合わせて、自らの理解、教育的意図や働きかけを問い直すところに保育者による内面理解の独自性があるといえる。

2. 特別支援教育担当教員が子どもの内面を理解しようとするプロセス

表2をもとに、特別支援教育担当教員が子どもの内面を理解しようとするプロセスについて作成した概念図を図2に示す。

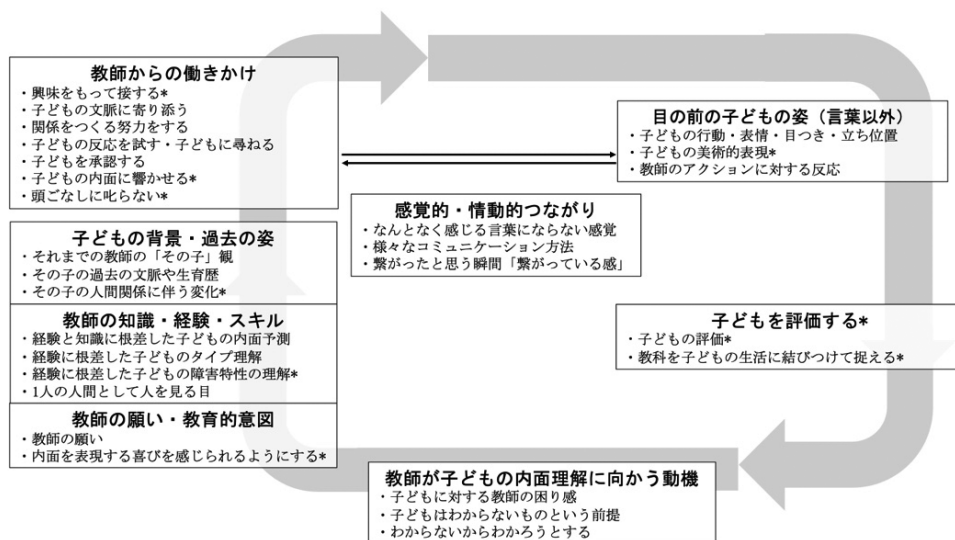


図2 概念図：特別支援教育担当教員が子どもの内面を理解しようとするプロセス (大ラベルはゴシック体，小ラベルは明朝体で表記する。*は特別支援教育担当教員でのみ見られたラベルである。)

はじめに、【教師が内面理解へ向かう動機】としては、[子どもに対する教師の困り感]がある。そして、[子どもはわからないものという前提]に立ち、[わからないからわかろうとする]。このような動機に導かれて、【教師からの働きかけ】を行うわけであるが、教師が子どもに関わる際には【教師の願い・教育的意図】をもって関わる。その願い・教育的意図は、[それまでの教師の「その子」観]や[その子の過去の文脈や生育歴][その子の人間関係に伴う変化]といった【子どもの背景・過去の姿】、[経験と知識に根差した子どものタイプ理解][経験に根差した子どもの障害特性の理解][1人の人間として人を見る目]といった専門性や人間性を含めた【教師の知識・経験・スキル】に基づいている。

【教師の働きかけ】では、[興味をもって接する][子どもの文脈に寄り添う][関係をつくる努力をする]といった子どもに寄り添って関係をつくっていく働きかけと、[子どもの内面に響かせる][頭ごなしに叱らない]といった指導を根底にした働きかけがある。その一方で、【目の前の子どもの姿(言葉以外)】では、[子どもの行動][教師のアクションに対する反応]など子どもの行動面に注目し、[子どもの表情]、[子どもの立ち位置]、[子どもの目つき]といった非言語的な様相で子どものその時々の内面を理解しようとしている。特別支援教育担当教員は、特に障害の重い子どもの場合には、「言葉に重きをおいていない」という語りがあり、言葉から子どもの内面を理解するというラベルは一つも見られなかった。

また、教師と子どもがかかわり合う時には、【感情的・情動的なつながり】が生じることがある。それは、[なんとなく感じる言葉にならない感覚]であるが、「相手も自分と同じ気持ちだと実感」するような感覚である。例えば、「ダウンちゃんがいたら、こういうのも好きやろうとか思って、なんかビート刻んでみるとかね。ドゥドゥドゥ♪、(そしたら)『へえわかるね』みたいな。だから『ああそうそう。つつい動いちゃうよね』みたいな。」(特支O)というように、[様々なコミュニケーション方法]で【繋がったと思う瞬間「繋がっている感」】が感じられるのである。

そして、特別支援教育担当教員は、子どもを【評価】する。[子どもを評価]し、[教科を子どもの生活に結びつけて捉える]ことで、さらに【子どもの背景・過去の姿】の収集を積み重ね、【教師の知識・経験・スキル】として蓄積し、それを活用した子どもの内面理解を循環して行うのである。

次に、特別支援教育担当教員の語りにのみ見られた独自の特徴を2点挙げる。第1に、【教師の知識・経験・スキル】として、[経験に根差した障害特性の理解]が語られた点である。例えば、「自閉の子が急にこう目つき変わってきたり、ほんで急にこうなんか、態度で見るとイライラしてる様子が見えたり」(特支D)というように、障害特性への理解に基づき、子どもの表情や態度から内面を推測している語りが見られた。その他、「ダウンちゃんがいたら」「ダウンちゃんの声」「知的障害で」「ダウンちゃん大好きです」「やっぱダウンちゃん」「自閉の子」「自閉症の子」「重度の子」「高機能自閉症」「軽度の子」等、障害名でその子を示す語りが数多く見られた。同じ障害のある子どもには、同様の状態像が見られることが多いため、教師は様々な経験を通してそれを障害特性として理解している。これは、目の前の子どもの行動の意味を理解したり、仮説を立てたり、効果的に支援する際の重要な土台となるものである。第2に、【教師の願い・教育的意図】の一つとして、[内面を表現する喜びを感じられるようにする]ということが語られた点である。たとえば、「もう美術だけでも下向いて何もしたくないっていう子とかがいっぱいいます。外部から来た子なんか、表現させる自由っていうのを得ていく中で、まあ、本当、その羽ばたいていくんですね」([内面を表現する喜びを感じられるようにする])というように、教科を通して子どもに経験させたいことを教育的意図として語り、教科のなかで内面を表現することが、その子どもの人間的成長につながるという考えがある。これは【子どもの評価】をする際にも、[教科を子どもの生活に結びつけて捉える]ことが語られる点とも関連があるだろう。

3. 子どもの内面を理解しようとするプロセスにおける保育者・特別支援教育担当教員の共通点

子どもの内面を理解しようとするプロセスには、保育者と特別支援教育担当教員の間で、多くの共通点が見られた。中でも、以下の3点を大きな共通点として挙げるができる。

(1) 教師が子どもの内面理解へ向かう動機：わからなさ

【教師が子どもの内面理解へ向かう動機】では、2種類の動機が見られた。1つ目の動機は、[子どもに対する教師の困り感]であり、特定の子どもに対しての悩みや困り感である。「なんであの人の手が出るんだろう」(保A)、「ちょっとわからへん」(特支H)と、特定の子どもの内面の捉えにくさ、わからなさが起点となっている。2つ目の動機は、[子どもはわからないものという前提]に立ち、[わからないからわかろうとする]と語られている。つまり、どちらも、わからなさが起点になっていると言える。

(2) 言葉に頼らない内面理解：表出・行為からの読み取り

保育者、特別支援教育担当教員ともに共通して、【目の前の子どもの姿(言葉以外)】を内面理解の手がかりとしている。[子どもの行動][子どもの表情][子どもの立ち位置]など、両者ともに子どもが表出する身体の動きや顔の様相などから内面を読み取ろうとしている。たとえば、保育者は、[子どもの目線]を手がかりに、子どもの興味が向くものを捉えようとしている。一方、特別支援教育担当教員は[子どもの目つき]で、子どもがどのような気持ちなのかを読み取る手がかりとしている。また、特別支援教育担当教員は[子どもの美術的表現]を手がかりに子どもの内面を捉えている。両者ともに、子どもの言葉以外の面での表出や行為から、子どもの内面を読み取ろうとする点が共通していると言える。また、保育者の語りでは、【目の前の子どもの姿(言葉)】というラベルも見られた。【保育者の働きかけ】にも[子どもに尋ねる]という小ラベルがあり、子どもの言葉も内面を理解する手がかりとなっていることがわかる。しかし、「本当にその言葉がその子どもの意図を、正確に伝えられているかっていうとそうでもないから、結局のところ、その言葉の意味っていうのをやっぱり捉えて考えていく必要があるのだとも思います」(保B)というように、言葉を鵜呑みにするのではなく、その言葉に隠された意味は保育者自身が捉え直さなければいけないものと考えられている。

特別支援教育担当教員は手がかりとして言葉にはほとんど頼っていない。保育者も言葉を手がかりの1つとするものの、鵜呑みにはせずにその言葉に隠された意味を探っている。両者ともに子どもの発する言葉のみに頼らず、言葉ではない手がかりを頼りに子どもの内面を探ろうとしているといえる。

(3) 感覚的・情動的つながり

保育者も特別支援教育担当教員の語りにも共通して、【感覚的・情動的つながり】のラベルが生成された。[なんとなく感じる言葉にならない感覚][繋がったと思う瞬間「繋がった感」][様々なコミュニケーション]である。保育者は、「僕が一方的に繋がったと思ってる感じじゃないんですよ。この人も、僕と繋がったって絶対思ったなって感じがする」(保A)というように、自分だけでなく相手もそう思っていることが確信できる「繋がった感」を感じていると語り、特別支援教育担当教員も「ドウドウドウドゥ♪ってね、ちゃんと答えてくれる。そうそう。波長が合ったら海外の。本当にビートがあうんです」(特支C)のように、言葉ではない様々なコミュニケーション方法で相手と自分がなんとなく通じ合っているという感覚をもつことを語っている。これは、今回インタビューした4人の教師の語りすべてに共通して見られた。この【感覚的・情動的つながり】が教師の手ごたえとなって、子どもの内面理解プロセスを深めていると考えられる。

4. 子どもの内面を理解しようとするプロセスにおける保育者・特別支援教育担当教員の相違点

子どもの内面を理解しようとするプロセスにおいて、保育者と特別支援教育担当教員の間では、以下の2点が主な相違点として挙げられる。

(1) プロセスの順序

保育者の語りから、保育者は、まず【目の前の子どもの姿】を見て読み取り、それと【保育者の願い・教育的意図】【子どもの背景・過去の姿】【保育者の知識・経験・スキル】とを照らし合わせながら、【保育者の働きかけ】をしていた。【照らし合わせ】の際には、「なんかその範囲を狭めていくっていうかこういうことじゃないかって

いう風なことをなんか。あの候補を減らしていくっていうか」(保B)のように、[内省・揺れ]ながら子どもの内面の予測の候補を減らし、【暫定的な理解】をしている。それと共に「んーちょっとここは、まあどうしようかっていうふうにすごく悩んだんですけども」(保B)と、働きかける方法についても、[内省・揺れ]ながら候補を減らしていくことで、【保育者の働きかけ】に繋げていく。

一方、特別支援教育担当教員の語りから、特別支援教育担当教員は、【教師の願い・教育的意図】【子どもの背景・過去の姿】【教師の知識・経験・スキル】によって、子どもへの指導の方向性を導き出し、その方向性に基づき、【教師の働きかけ】を行っていた。【照らし合わせ】に類するラベルは見られなかった。【教師の働きかけ】は、【目の前の子どもの姿】によって、声のかけ方やタイミング等、細かな方法は変化するにしても、一度導き出された指導の方向性は大きく揺らぐものではないということが考えられる。

また、【目の前の子どもの姿】を語る際にも、障害名でその子を示す語りが数多く見られたことから、[子どもの障害特性の理解]は、目の前の子どもの行動の意味を理解したり、仮説を立てたり、効果的に支援する際の重要な土台となるものであり、【教師の知識・経験・スキル】の中でも、特別支援教育担当教員の重要な専門性を示すものであることが窺える。

(2) 評価

特別支援学校でも、特別支援学級であっても、学校では【子どもの評価】をする。ここでの評価というのは、単元別の評価として5段階の数字を付与することというよりも、[教科を子どもの生活に結びつけて捉える]ことで、評価することである。たとえば、美術科では、「みんなの前で自分が下手よって言って、恥ずかしい。描けないんだ。軽度のダウンとか、ほんと頑なに描けない」という生徒に対して、「いいんだよこれであって。いいんだよっていう自由なんだよっていうの、あなた充分できているからいいよ」という働きかけを、少なくとも一学期は続ける中で、段々と描けるようになり、自由に「羽ばたいていく」という語りがあった。子どもの困難さへの理解に基づき、教科での活動を通して、自由に表現できるようになっていけるようにという教育的意図をもち、その意図に即して子どもの成長を認めることを、子どもに対する評価とみなしているといえる。

一方、保育者は、【保育者の願いと子どもの姿との関連性】を見出し、保育者の願いを子どもの姿と結びつけて、保育を自己評価する語りがあった。たとえば、「保育者に願いがある時って、多分向こうからしたらすごいあの圧とか、なんか心になんかシャッター降りてますみたいな」(保A)というように、保育者の願いが強すぎることで、子どもに対する「圧」のようなものになり、子どもと繋がりにくくなってしまふことが語られることがあった。一方で「多分わかるんだと思うんですけど、あ、なんか今日鎧着てへんやん先生って」(保A)と、保育者が子どもに対する願いを強くもっていなかったときには、子どもにもそれが伝わって繋がりがやすい状況になること等、保育者の願いが子どもの姿と結びつけて語られ、子どもだけでなく保育者自身の評価をしていた。ここに、評価のあり方の違いが見られる。

IV. 総合考察

本研究では、保育者および特別支援教育担当教員へのインタビューを通して、保育者・教師がどのように子どもの内面を理解しているのか、そのプロセスを明らかにするとともに、両者の共通点と相違点を明らかにすることを目的とした。総合考察として、共通点と相違点から、両者の専門性の特徴を述べる。

第1に、共通点から、教師が子どもの内面理解へ向かう動機には、わからなさが根底にあった。幼児期の子どもは、心身一体であり、言葉以外の面に内面が表出することが多い。特別な支援を要する子どもも、言葉を話すこと、書くこと、人とコミュニケーションを取ることに対して困難さを抱えている子どもが少なくない。その子どもたちに対し、わからないからこそ、言葉にならない感覚的・情動的なつながりを抛り所としながら、表出・行為からの読み取りをして、言葉に頼らない内面理解のプロセスを循環させているところに特徴がある。

第2に、プロセスの順序に関する相違点から、保育者は、目の前の子どもの姿を見て読み取ること子どもの内面理解の出発点とし、その読み取った姿と教育的意図や「その子」像を照らし合わせ、内省し揺れながらの暫定的な内面理解をしている。これは、暫定的な捉えで子ども像が再構成されつつも、わからなさを問うプロセスは続くものとする古賀や市川の先行知見と一致する。一方、特別支援教育担当教員は、子どもの障害特性の理解といった教師の知識・経験・スキルに基づく教師の願い・教育的意図をもち、そこから指導の方向性を導き出して教師の働きかけを行っていた。一度導き出された指導の方向性は、大きく揺らぐものではない。ここには、カリキュラムの考え方や、障害特性の理解に基づいた個別指導計画の有無といった違いが背景にあると考えられる。

第3に、特別支援教育担当教員における子どもの評価とは、子どもの困難さへの理解に基づき、教科での活動を通して、教育的意図をもち、その意図にもとづいた子どもの成長を認めることとしている。先行研究で窪島(2019)が述べているように、特別な支援を要する子どもの状態を理解しようとするとき、教師に求められるのは、子どもの苦しさやしんどさの理解と、その困難と困難に葛藤する子どものしんどさに共感する能力や感受性である。子どもの評価を、子どもの困難さへの理解に基づき、教科を子どもの生活と結びつけた上でなすところに特別支援教育担当教員の専門性の特徴があるだろう。

第4に、保育者は、子どもの姿との照らし合わせをする中で、自らの教育的意図や働きかけを自己評価するところに特徴がある。保育者は、自らの教育的意図を子どもの姿と結びつけて語り、子どもだけでなく保育者自身の評価をしていた。内面理解のプロセスを進めると同時に、子どもの姿と照らし合わせて自己評価をする点に保育者の専門性の特徴が見られる。

最後に今後の課題を挙げる。本研究では、保育者、特別支援教育担当教員2名ずつを研究協力者としたが、保育者間、特別支援教育担当教員間でも、内面理解に向かう動機やかかわり方に違いが見られた。それぞれの専門性の特徴的様相を精査するために、今後は研究協力者の選定や人数なども考慮する必要がある。

引用文献

- 安部高太郎・吉田直哉(2020) 佐伯胖のいう子どもを「見る」こと—「子ども理解」を超えて—。敬心・研究ジャーナル, 4 (1), 19-29
- 荒川 智(2019) インクルーシブ教育の基本的な考え方。茨木大学教育学部障害児教育研究室・茨木大学附属特別支援学校(編著), 特別な支援を必要とする子どもの理解と教育。かもがわ出版, 10-27
- 市川奈緒子・五十嵐元子・利根川彰博(2017) 子ども理解に見る保育者の専門性: 保育者の語りによる構造化。白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 22, 3-19
- 嘉戸章人・桐生 徹(2014) 教師の経験年数と理科授業の発話に関する研究。日本科学教育会研究会研究報告, 29 (4), 107-110
- 川田 学(2022) 問題としての子どもの理解。発達, 42 (168), 2-8
- 窪島 務(2019) 発達障害の教育学「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導。文理閣
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。フレーベル館
- 古賀松香(2020) 保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性。白梅学園大学博士学位論文
- 古賀松香(2022) 保育者の専門性としての子どもの理解—「仮説としての子どもの理解」と実践する保育者の身体。発達, 42 (168), 9-14
- 今野菜穂子・鈴木 徹(2021) 周囲との関係や内面に着目した子どもの理解の在り方に関する研究。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 43, 153-159
- 佐藤郁哉(2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践。新曜社
- 佐藤有香・相良順子(2014) 保育者における幼児理解の視点。子ども教育宝仙大学紀要, 5, 29-36
- 鈴木 清(1980) 生徒と生徒理解。飯田芳郎(編著), 新生徒指導事典。第一法規出版, 7-65

- 内閣府（2018）認定こども園教育・保育要領解説．フレーベル館
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊（2007）教師の語りにも用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—．教育心理学研究, 55, 457-468
- 文部科学省（2018a）幼稚園教育要領解説．フレーベル館
- 文部科学省（2018b）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）．東洋館出版社
- 文部科学省（2018c）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）．東洋館出版社
- 文部科学省（2018d）小学校学習指導要領解説 総則編．東洋館出版社
- 文部科学省（2018e）中学校学習指導要領解説 総則編．東洋館出版社
- 文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価．チャイルド社
- 森岡和久・原 広治（2020）特別な支援を要する子どもを支える校内委員会の在り方．学校教育実践研究, 3, 45-62