



Title	「子ども理解」に関する研究視角の再検討
Author(s)	長津, 詩織; Nagatsu, Shiori
Citation	子ども発達臨床研究, 18, 53-61
Issue Date	2023-03-31
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.18.53
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/90593
Type	departmental bulletin paper
File Information	080-1882-1707-18.pdf



「子ども理解」に関する研究視角の再検討

長津 詩織*

Re-examination of Perspectives on “Understanding Children”

Shiori NAGATSU

【目次】

1. 本稿の目的
2. 「子ども理解」という規範
 - (1) 保育実践の前提としての規範化
 - (2) 方法と態度の規範化
 - (3) 対象と行為の一体化
3. 「子ども理解」の規範化がもつ研究上の課題
 - (1) 多面性の限定
 - (2) 「保育文化」の内部と外部との接近
4. 「子ども理解」のローカリティ
 - (1) 相互浸透の実態
 - (2) 「地域文化」への着目
5. 結論

1. 本稿の目的

本稿の目的は、保育領域における「子ども理解」の規範化がもたらす研究上の課題を明らかにすることである。

「子ども理解」は保育領域の主要な専門用語であるが、それにも関わらず保育の専門辞典には独立して定義されていないという(川田 2021:2)、不可思議な言葉でもある。本稿では「子ども理解」に関する既存研究を再検討し、「子ども理解」が定義されないままに規範化している機制¹⁾とその研究上の陥穽を、ローカリティという観点から論じを試みる。

「子ども理解」が専門辞典で定義されていないとはいえ、保育研究において定義の萌芽はみられ、

上村晶が整理したように(上村 2022:13-15)、先行研究も蓄積されている。ただし、その整理の過程において、法令上で定義される用語としての「幼児」と「子ども」という言葉との区別は不明瞭であり、「幼児理解」と「子ども理解」も混在している。これは保育研究において法令上の用語や視点と研究上の概念とを並列して使用しがちであることの典型例であり、保育実践の規範意識を所与とした保育研究がしばしばみられることを示す例でもあると考えられる。

本稿で着目することは、保育実践ではなく、保育研究において「子ども理解」が規範化してしまうことの問題性である。つまり、実践の場における規範を普遍的なものとして捉えるのではなく、なぜ規

* 名寄市立大学・講師

規範が規範として機能しているのか、どのような意味で規範なのか、規範はいかに変容するのかといった相対的な問いをもつことを重視する。なぜなら、そのような分析視角をもつことが、「子ども理解」を研究概念として昇華するために必要不可欠と考えるからである。

2. 「子ども理解」という規範

山瀬範子・東野充成によると、「子ども理解」は保育者養成における「自明の規範として運用されている」という(山瀬・東野 2020:45)。本稿ではこの指摘に倣って、まず保育者養成における「子ども理解」の位置づけを手掛かりとし、「子ども理解」がどのような意味で保育領域の規範と言いつたのかを検討する。第一に保育実践の前提としての規範化、第二に方法と態度の規範化である。

(1) 保育実践の前提としての規範化

片山悠樹は、保育者養成のテキストや初学者向けの書籍において、『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」と述べている(片山 2020:56)。具体例としては、「保育者は、その時点での子ども理解に基づきながら子どもたちと関わっていかなくてはなりません」(請川 2020:20)、「幼児教育・保育は子ども一人ひとりを丁寧に理解することなしには成り立たない」(砂上 2016:25)などがあげられる。これらの表現から、保育者が保育をするためには、まず「子ども理解」が先にあるものとされていることが読み取れる。

加えて、「子ども理解」は保育の質にも深く関与するという。「幼児教育・保育の質向上を試みる上で、保育者の子ども理解は保育実践の根幹を担う」(上村 2022:1)とされ、保育者集団が協同的に「自らの子ども理解や援助を省察していくことで、園全体の保育の質が徐々に高ま」と考えられている(請川 2020:23)。すなわち、「子ども理解」は保育実践の前提かつ「根幹」であり、保育者の「子ども理解」が園全体の保育の質をも規定しようという意味で、保育実践を論じる際に欠くことのでき

ないものであるといえる。逆にいえば、現代日本の保育実践において『子ども理解』がなくても保育はできる」と表明することは困難であるという意味で、「子ども理解」は規範として作用しているといえよう。

規範としての「子ども理解」のもう一歩奥には、保育者の子ども観がある。保育領域において自明視とされる子ども観は、子どもを「労働から引き離し、保護し管理し教育する」という「近代的孩子観」である(元森 2021:43)。この子ども観は常識化されているようにも思えるが、近代を通してそれとは異なる子ども観が存在してきたことに着目する研究群がある(元森・南出・高橋編 2020;元森・高橋・土屋・貞包 2021)。現代社会では、一方では規範論でも二項対立的な議論でも語れない複数の子ども観が今なお錯綜しているが、他方では「近代的孩子観」がますます強調される傾向にもある(元森 2021)。

つまり「子ども理解」とは、「保護・管理・教育すべき子ども」という子ども観に下支えされ、「子どもを理解しなければ保育はできない」という規範を前提とした言葉ということになる。

(2) 方法と態度の規範化

次に「子ども理解」の方法についてである。保育実践において重要な専門性とされていることもあって、その方法を検討した研究は数多い。上村晶によると、先行研究で示された「子ども理解」の方法は大きく3点にまとめられる。①客観的アプローチ、②相互的アプローチ、③共有的アプローチである(上村 2022:24-31)。これらのアプローチをするために、子どもに関する情報を得るための視点として①表面的側面、②内面的側面、③文脈的側面、④継続的側面、⑤基盤的要素の5つが見出せるという(同上:17-24)。

「子ども理解」の方法に関して具体的にみていくと、①客観的アプローチは直接子どもと関わり合わない客観的観察に基づく方法で、保育者というよりも養成段階の講義等で用いられることが多いという。②相互的アプローチは「保育者が子ども

と直接関わり合う中で理解を深めていく」方法であり、日々の保育実践においておこなわれるものである（上村 2022:24-30）。

上記2点が基本的に保育者個人の「子ども理解」であるのに対し、③共有的アプローチは、「カンファレンスや話し合いを通して保育者個人の子ども理解を多様な他者の見解と交流させることで共有しようとする」方法である（上村 2022:30）。これと共通して、「多面的な子ども理解」（下田 2021）、「多様な視点で子どものことを考えていく」（天願 2021）など、複数の視点から子どもを理解することの重要性に言及する論考は数多い。なぜ多面的に子どもを理解することが必要かといえば、「見え方が変わると子ども理解も変わる」（下田 2021:23）からである。保育者個人ではどうしても子どもの捉えかたが固定化される場合もあるため、異なる視点を取り入れることによって、「聞きたいことしか聞いていない（見たいものしか見ない）」ということがないように」（天願 2021:32）するためでもある。

ここで「多様な他者」として想定される人びとは、「保育者集団（学生集団）・保育者（実践者）と他者（観察者・同僚保育者・研究者）」である（上村 2022:30）。換言すれば、保育の場で生活するうえでの行動様式と思考様式ともいえるべき「保育文化」に依拠しつつ、それを個別具体的な状況で能動的に使用しながら実践をおこなうという（池田 2021）、保育者の論理を共有できる人びとを指す。つまり、「子ども理解は、文化的規範に適度に拘束されながら、程よく多様性が認められているもの」であるが（池田 2021:50）、想定される多様性はいくまでも「保育文化」の内部における多様性である。

以上のように、「子ども理解」の方法は先行研究によってある程度構造化され、そのプロセスの研究も蓄積されている。興味深いことは、様々な手を尽くして子どもを理解しようとしたとしても、最終的には理解の困難性（片山 2020:60）、子どもの「わからなさ」（古賀 2021:12）を引き受けるといふ謙虚さが示される点である。子どもを理解する

ことは保育実践の前提ではあるが、それはあくまでも暫定的な理解であり、子どもと日々関わるなかで「更新」されていくものである（砂上 2016:26; 請川 2020:64-65; 上村 2022:15）。個人的・集団的な努力を重ねながらも、「子どもを理解できた」と結論を出そうとしない態度が示されることは、小学校以上の教育とは異なる、保育における「子ども理解」の論理である（片山 2020:65）。つまり、「子ども理解」の方法が構造化されていることと同時に、「わからなさ」を引き受ける態度において、「子ども理解」の規範化を見出すことができる。

(3) 対象と行為の一体化

「子ども理解」の方法と態度の規範化に関する議論から、「子ども理解」に関して導出されるもう一つの特徴がある。それは、「子ども理解」は対象と行為が一体化した言葉だということである。

「子ども理解」の主体は保育者であり、対象は子どもである。したがって、保育者が子どもを理解するための視点と方法さえ明らかになれば、「子ども理解」の研究としては十分であるようにも思われる。しかし上村によると、「子ども理解」の視点を研究者が分析する際には、「子どもを理解対象として捉えるのではなく、保育者と子どもの関係性に焦点を当て」ることが必要であるという（上村 2022:2）。ここで「関係性」という表現が用いられることの含意は、保育者と子どものあいだに直接的・間接的な相互作用があり、その相互作用から浮かび上がるなにかを分析することが、重要な研究の主題になることを示唆している。「子ども理解」という言葉は、子どもという対象の理解そのものだけではなく、理解の過程および理解の後に生じる行為、例えば保育者から子どもへはたらきかける何らかの行為等を内包しているといえるだろう。前述の「子ども理解」の方法を振り返ると、「保育者が子どもと直接関わり合う中で理解を深めていく」方法という相互的アプローチが、ここに関連すると考えられる。

保育者という立場で子どもに直接的・間接的にアプローチすることを、保育領域では援助と呼ぶ

ことが多い。ただ、より一般的な表現としての「関わり」と、保育の専門用語としての「援助」とを比較すると、その意味はイコールではない。本稿の文脈に即して「子ども理解」の視点から援助という言葉の説明するならば、「特定の『子ども観』を背景とした『子ども理解』に基づき、対象となる子どもに、その時点で最適と思われる直接的・間接的な関わりかたを試みる」といえる。すなわち、保育者に内面化された規範としての「子ども理解」と援助という実践は不可分であり、「子ども理解」があって初めて援助が成り立つと考えられる。

ここまでの議論をまとめると、「子ども理解」とは、「近代的孩子観」を所与とし、規範化された方法と態度をもって対象理解を試みつつ、その過程および結果において保育者から子どもへの援助という行為を生じさせる実践ということになるだろう。

3. 「子ども理解」の規範化がもつ研究上の課題

保育における「子ども理解」は、保育実践の前提としての規範化と、その方法と態度の規範化という、二重の規範化のなかにあるといえる。このことは、保育実践の内部における“ジャーゴン”(川田2021)として用いられるぶんには大きな問題とならないが、保育研究がこの規範に依拠してしまう際には課題が生じうる。

(1) 多面性の限定

その課題とは、「多面的に子どもを理解していく」といったときの多面性の限定である。前述のとおり、「子ども理解」をおこなう「多様な他者」とは、「保育文化」を共有する人びとのことである。つまり、「多様な他者」のなかに「保育文化」を共有しない人びとは含まれないということになる。

「保育文化」を共有しない人びとの例は、保育実践報告に散見される。ある保育所では、「二歳児の道路の歩き方で苦情を言われたご婦人の家に何度か出向」いたというエピソードが語られている(山並 2021:72-73)。一般に、保育者の引率のもとで散

歩をしている場合、二歳児が極端に危険な歩き方をしているとは考えにくい。おそらく、保育者の視点からは問題のない歩き方をしていたけれども、「ご婦人」の視点からはなにか問題があったということであろう。ここに保育の論理と住人の論理のズレが現れているといえる。この事例の場合は、「話し合いの末納得していただいたので、その年の発表会にお招き」するに至ったといい(山並 2021:72-73)、ズレが生じた論理のすりあわせが成功したと推察される。

散歩に関する別の事例では、『雨の日に散歩に行つて風邪をひかせるのでは』など叱咤を受け」たことが紹介されている(奥村 2021:293-294)。しかし、それも「保育を見直すきっかけにもなっている」といい、「いいことも悪いこともふくめ、伝え合える関係性は、保育の質を高めていくことにつながる」と述べられている(同上:293-294)。住人から提示された論理を受けて保育者による省察が発生し、「保育の見直し」が「保育の質を高めていくことにつながる」という認識へと展開していることがうかがえる。

これらの事例から読み取れるのは、第一に同じ活動でも「保育文化」の内部と外部による解釈のズレが生じうること、第二にそのズレは互いに擦り合わせたり保育者が省察したりしながら解消が図られることである。

まず、解釈のズレが生じる仕組みを検討する。「雨の日に散歩に行つて風邪をひかせるのでは」という住人の意見は、子どもは保護すべき存在であるという「近代的孩子観」に基づいている。保育者と住人との認識が異なるのは行為の部分である。一般論としての推測ではあるが、このとき保育者は子どもに合羽を着るなどの雨対策をし、子どもの意見、年齢や体調、気温、散歩の時間の長さ、距離、その後の活動なども考慮しながら、「散歩に行つて風邪をひく」ことのないような援助をしただろう。前出の先行研究を参照すると、「子どもに関する情報を得るための視点」としてあげられた5要素を動員させての判断といえる。一方、住人も自身の経験に基づいて判断したと思われるし、そ

れが一般的な配慮として不適切とまではいえないだろう。

したがって、子ども観は概ね一致していたとしても、対象としての子どもに対する視点とその解釈、すなわち「子ども理解」が変わると、大人から子どもへのアプローチが変わるということになる。

「保育文化」における規範化された方法と行為を含んだアプローチが援助であるとすれば、「保育文化」を共有しない人びとの「子ども理解」と子どもへのアプローチは、ひとまず「関わり」と呼ぶことができる。

(2) 「保育文化」の内部と外部との接近

大人から子どもへのアプローチを援助と関わりとに分けたとして、「子ども理解」を「保育文化」の内部における専門用語として位置づけるならば、「子ども理解」の機制とそこから引き出される援助について分析していくことが保育研究の役割ということになるだろう。しかし、実際にはそう単純ではない。なぜなら、保育は外部との相互浸透性の強い領域だからである。

小川博久によると、保育とは「親が無自覚に行う子育てと連携するという形で開かれた専門性である」という（小川 2011:106）。小川が言及したのは保育と親の子育てとの関係であったが、川田学が「タテ割りの知」とは異なる「保育の専門領域の境界はもっと曖昧で、家庭や地域などとの相互浸透性が高いという特徴がある」（川田 2018:8）と述べているように、保育は子どもと親が居住する地域や社会一般にも開かれている。保育実践の重要な規範である「子ども理解」もまた例外ではない。

「開かれた専門性」の宿命として、保育者の「子ども理解」もまた、常に「保育文化」の外部にある「子ども理解」と接近したり、相互浸透したりする可能性を有していると推察される。その過程や結果において、規範化された「子ども理解」の視点のみでは分析しきれない質の「子ども理解」が存在することも想像される。そうであるならば、「保育文化」の内部に限定するのではなく、外部との接面において変容・生成しうる「子ども理解」をも射程に

加えられるような、新たな研究上の概念や方法を生み出すことが必要不可欠であると考えられる。この点について検討するための足がかりとして、保育実践における地域住人との接近に着目する。

4. 「子ども理解」のローカリティ

(1) 相互浸透の実態

前節で示した二歳児の散歩や雨の日の散歩の事例は、いずれも日常の保育において不意に生じる外部との接近であった。両事例において外部との接近が生じやすかった条件の一つとして、小規模な地域に存立する保育施設であることがあげられる。これらの実践報告では、地域住人から保育施設への否定的な意見のみならず、親しみをもった意見も紹介されている。例えば、「保育園の明かりが消えたら急に寂しくなるから、朝や日曜日は何度も園を見てしまう」（山並 2021:73）、「保育所や学校の時間になると、島のなかで子どもの声が聴こえないのは、寂しい」（奥村 2021:293）といった話である。日常生活の範囲に保育所が存在していること、その存在を住人が前向きに位置づけていることが、象徴的に示されているといえる。

このような発言を保育の文脈で解釈するならば、保育施設が地域に根ざしているとか、子どもが住人に見守られているといったことになるだろう。しかし、「保育文化」の内部と外部では視点が異なることをふまえると、住人は彼ら・彼女らそれぞれの文脈で、居住地域のなかにある子どもと保育施設の存在意義を位置づけている可能性もある。両者の解釈のズレについて検討するための補助線として、ここで「保育文化」の内部と外部を意図的につなぐ計画的な実践としての世代間交流に目を向ける。

徳田多佳子・請川滋大は、幼稚園における世代間交流に関する保護者と保育者への質問紙調査をおこなった（徳田・請川 2020）。その結果、世代間交流を通して精神面や知識面で「具体的な幼児の成長」を感じ、活動の意義を認識するようになっていくことが明らかにされている（同上:156）。質問

紙では、子どもが世代間交流を楽しみに感じ、高齢者をいたわる気持ちを養う機会となったり、昔あそびを体験したり、いつもとは違う大人と接する経験が得られるといった回答が得られている。つまり、保護者と保育者の立場からの意見なので当然ではあるが、「子どもにとっての」世代間交流の意義が強調される結果となっている。

それでは、世代間交流に参加する高齢者は、「多種多様な人の存在」を理解してもらおうとか、「高齢者への敬意」をもってほしいと考えて臨んでいるであろうか。筆者の事例研究では異なる結果が得られている(長津 2021)。調査をおこなった保育所の世代間交流の参加者である高齢者は、保育士が企画する活動のおもしろさや、在所児はもちろんのこと、保育士や参加者と時間や場所をともにすること自体を、参加の意義として捉えていた。保育士もまた、在所児にとっての保育上の意義も見出しながら、参加者は世代間交流をそれぞれ独自に意味づけて参加していることを理解していた。もちろんこの事例を過度に一般化できるわけではなく、教育的意図をもって子どもに関わる高齢者がいる場合もあるだろう。しかし、異なる意味を持ちながら集う人びとが、同じ時間・場所で同じ活動を形づくっている実践も存在することを、ここでは指摘しておきたい。

(2)「地域文化」への着目

散歩での出会いや世代間交流の事例からは、保育施設の周囲にいる住人との接近が「保育文化」の内部と外部の相互浸透を促しうるといえる。子ども・保育と地域との関係を問う論考としては、近年では保育の地域差を明らかにした研究(松島 2015)や、小規模な地域に注目した研究(宮里・上原 2021)が進められてきた。

そのなかでも根ヶ山光一らは、多良間島において沖縄の伝統的な風習である守姉の調査をおこなっている(根ヶ山・外山・宮内編著 2019)。この調査を通して明らかになったことは、多良間島にみられる「子どもへの信頼感と、子どもが育つ環境への信頼感」の存在であり(根ヶ山・石島・川田 2019:

23)、10歳ごろの子ども(主に女の子)に対する都会的な価値観とは異なる子ども観であった(石島・白石・根ヶ山 2019)。この守姉という実践は、多良間島における保育所設立の歴史にも深く関連している(川田 2019)。

都市部においても、地域との関わりを重視する保育施設は皆無ではない。地域交流の機会を「子どもに癒されるから」、「子どもが歌って踊ると可愛いから」といった子どもを「道具」的にみる発想から脱却して、子どもの育ちと地域の大人の生き活きとした活動がおこなわれる場としての「地域に開かれた保育」を目指す試みがみられるようになってきている(妹尾 2021)。その代表格である「まちの保育園」では、子ども、子育て家庭、地域それぞれのウェルビーイングを目指す実践がおこなわれている。そのための専任職員として「コミュニティ・コーディネーター」を配置し、「子ども・保護者・保育者・地域・社会の橋渡しをする」役割を果たしている(松本 2021)。

主に都市部における「地域に開かれた保育」と、多良間島のような島嶼部やへき地、農山漁村の保育は、意図的か無意図的かという違いはあるけれども、一方では「保育文化」の外部にある地域を意識して設立・運営している(せざるをえない)という点で共通している。他方で、背景となる地域の実態は大きく異なっているように思われる。都市部では人びとの生活様式や職業、価値観等が多様に錯綜することが多く、地域や住人の有するいわば「地域文化」も雑多で抽象化されやすい。それに対し、地域を構成する要素を捉えることが比較的容易である小規模な地域では、「地域文化」の有機的連関も手ごたえをもって把握しやすいと推察される。この違いが保育施設との相互浸透過程で表れる様相を検討することは、今後の研究上の課題となるだろう。

以上の議論をまとめると、図1および2のようになる。「保育文化」の内部における規範化された「子ども理解」、典型的には保育者の「子ども理解」にのみ軸足を置くと、外部に存在しうる住人の「子ども理解」は、理解できる部分のみが切り取られた

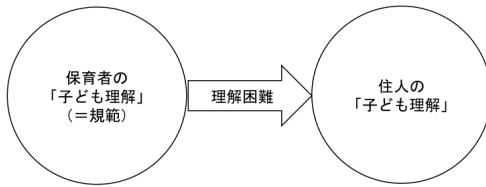


図1 相反する「子ども理解」

り、理解困難なものにみえてしまったりする可能性がある（図1）。しかし、実際の保育実践の場においては、両者は相互浸透的である。住人の「子ども理解」はその地域によって多様だと思われるので、規範化された「子ども理解」と混ざり合うと、固有の「子ども理解」が生成される（図2）。この構図が比較的に見えやすい場所が、小規模な地域にある保育施設ということになるのかもしれない。図2のような混成された「子ども理解」が生み出される過程を、本稿では「子ども理解」のローカリティと呼ぶ。

これまでの保育研究における「子ども理解」の議論の盲点は、混成された「子ども理解」を捉えるための研究上の視角をもたなかったことである。それによって、現に存在する地域に固有の「子ども理解」に気づいていたとしても、規範化された保育の論理で説明せざるを得なかった。その課題を克服し、「子ども理解」のローカリティを研究の俎上に乗せる方法として考えられるのは、住人をはじめとする「保育文化」の外部における子ども観や「子ども理解」の実態、規範化された「子ども理解」との共通点や相違点、相互浸透が生じる際の相互交渉や葛藤、対立などを、具体的に分析することであろう。すなわち、「保育文化」の内部と外部をつないだり、「地域文化」の視点から「保育文化」を問い直したりするような、規範論に陥らない質的研究を展開していくことが、今後の課題となる²⁾。

5. 結論

本稿の目的は、保育領域における「子ども理解」

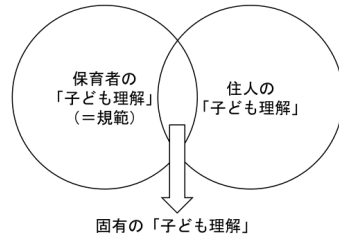


図2 相互浸透する「子ども理解」

の規範化がもたらす研究上の課題を明らかにすることであった。「子ども理解」は「近代的子ども観」を背景とし、保育実践の前提かつ方法と態度において規範化の傾向にある。しかし、「子ども理解」の方法で重視される多面性は「保育文化」の内部に限定されがちであるという陥穽も見出された。この陥穽から抜け出し、「保育文化」の外部の視点を研究上で取り入れる一つの方法は、「子ども理解」のローカリティに着目することであると考えられる。実態調査においては、「子ども理解」が可視化された援助と関わりを捉えることが第一歩となるだろう。

最後に、「子ども理解」のローカリティの研究を進めていく際に関連する二つの議論を提示しておきたい。

第一に、「子ども理解」の背景にある子ども観の複数性である。先述のとおり、現代社会においても、「近代的子ども観」とは異なる子ども観が存在する³⁾。そうであるならば、「近代的子ども観」ではない子ども観からいかなる「子ども理解」が生み出されるのか、あるいは、規範論では説明しにくい「子ども理解」の背景にある子ども観はどのようなものかといった問いも、立てることができると考えられる。これらの問いもまた、保育研究における「子ども理解」の議論を活性化させるために有効であると想像される。

第二に、今後ローカル化された「子ども理解」に注目が集まったとき、それが再び規範化しうるという可能性である。川端浩平はゆるキャラやB級グルメを例にあげながら、ローカル性が「情報発信可能なデータへと変換」されると、「多数のローカ

ルなものを後景化」する可能性があることを指摘する(川端 2018:5)。その結果、ローカル性は「多様性として従属的に位置付けられてしまい」、「地域や個人にとって不都合な多様性を排除」しうる(同上:5-7)。「子ども理解」のローカリティもまた、安易に普遍的な保育の論理に回収されてしまうと、表層的な「地域による差異」として再び不可視化される可能性がある。そうではなく、ローカル化された「子ども理解」を現代社会における保育を形作る重要な要素として位置づけ、その地域的固有性の意味を捉えようとする試みが、保育研究を豊潤化させていくと考えられる。

免許・資格という制度自体が「保育者を支える知」の「ローカルな文脈からの離脱を意味する」とも述べられるように(山瀬・東野 2020:53)、「子ども理解」のローカリティもまた、そもそも語られにくいものなのかもしれない。それでもなお、現に存在する地域に固有の「子ども理解」を捉える視座を獲得するよう努めることは、狭義の「保育文化」のなかに閉じられない、保育研究の新たな展開を切り拓く一つの手法になるように思われる。

【注】

- 1) 「子ども理解」が規範化しやすいのは、子どもや保育、教育という実践領域が強い規範性をもつことと無縁ではないだろう。教育社会学の研究領域で自省的に述べられてきたように、「ある子ども観に立った言説は、必然的に特有の政治性を帯びる」ということや(広田 1998:14)、「教育社会学の平衡感覚」を保つこと(中村 2012)は、保育学が研究として在るためにも重要な指摘であると考えられる。
- 2) 規範的性格の強い学問領域において研究をおこなう際の困難性について、中村高康は以下のように述べている。「規範的命題が背景に織り込まれている以上、それに反する知見を出すのは相当の勇気がいる。逆にいえば、規範に順接する知見は少々実証的裏づけが弱くても出しやすく批判も受けにくいということでも

ある」(中村 2012:448)。

- 3) 例えば、近年注目が高まっている「参画や能動的権利のような子ども観」、「労働市場参入前のスタートラインを平等にするための子ども期の生存・教育保障」などがある(元森 2022:65)。

【文献】

- 広田照幸, 1998, 「<子どもの現在>をどう見るか」, 『教育社会学研究』第63集:5-23.
- 池田竜介, 2021, 「子ども理解を可能にするもの: 『保育文化』を洞察するための一試論」, 『発達』168:45-50.
- 石島このみ・白石優子・根ヶ山光一, 2019, 「大人がいだく子ども像」, 根ヶ山光一・外山紀子・宮内洋編著『共有する子育て: 沖縄多良間島のアロマザリングに学ぶ』金子書房:66-78.
- 片山悠樹, 2020, 「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」, 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』5:59-68.
- 川端浩平, 2018, 「序章」, 川端浩平・安藤丈将編『サイレント・マジョリティとは誰か: フィールドから学ぶ地域社会学』ナカニシヤ出版:1-18.
- 川田学, 2018, 「エコロジカルシステムとしての『保育』の評価試論」, 『保育学研究』56(1):21-32.
- 川田学, 2019, 「保育所の設立と守姉: その歴史的関係をさぐる」, 根ヶ山光一・外山紀子・宮内洋編著『共有する子育て: 沖縄多良間島のアロマザリングに学ぶ』金子書房:48-62.
- 川田学, 2021, 「総論 問題としての子ども理解」, 『発達』168:2-8.
- 古賀松香, 2021, 「保育者の専門性としての子ども理解: 『仮説としての子ども理解』と実践する保育者の身体」, 『発達』168:9-14.
- 松本理寿輝, 2021, 「『まちの保育』のつくり方: まちの保育園・こども園の実践から」, 『発達』166:61-68.
- 松島のり子, 2015, 「『保育』の戦後史: 幼稚園・保

育所の普及とその地域差』六花出版.

宮里六郎・上原真幸, 2021, 「2020 年 7 月熊本豪雨: 自然と折りあいながらつくる里山保育!

(その 2)」, 『保育問題研究』307:130-140.

元森絵里子, 2021, 「はじめに: 2020 年代初頭の光景から」, 元森絵里子・高橋靖幸・土屋敦・貞包英之『多様な子どもの近代』青弓社:11-18.

元森絵里子, 2022, 「子ども理解の現代的課題: 近代教育批判から教育と福祉の連携の先に」, 『子ども社会研究』28:55-67.

元森絵里子・南出和余・高橋靖幸編, 2020, 『子どもへの視角: 新しい子ども社会研究』新曜社.

元森絵里子・高橋靖幸・土屋敦・貞包英之, 2021, 『多様な子どもの近代: 稼ぐ・貰われる・消費する年少者たち』青弓社.

中村高康, 2012, 「テーマ別研究動向(教育): 教育社会学的平衡感覚の現在」, 『社会学評論』63(3):439-451.

長津詩織, 2021, 『保育コミュニティの実践論理: 北海道東部のへき地保育所におけるエスノグラフィー』北海道大学教育学院博士学位論文.

根ヶ山光一・石島このみ・川田学, 2019, 「守姉行動とはどういうアロマザリングか」, 根ヶ山光一・外山紀子・宮内洋編著『共有する子育て: 沖縄多良間島のアロマザリングに学ぶ』金子書房:10-24.

根ヶ山光一・外山紀子・宮内洋編著, 2019, 『共有する子育て: 沖縄多良間島のアロマザリングに学ぶ』金子書房.

小川博久, 2011, 「『保育』の専門性」, 『保育学研究』第 49 巻第 1 号:100-110.

奥村智美, 2021, 「島まると保育所: 地域との対話から」, 『季刊保育問題研究』308:202-296.

妹尾正教, 2021, 「園を『開き』学びのフィールドを『拓く』」, 『発達』166:47-53.

下田浩太郎, 2021, 「年齢別保育から異年齢保育へ: 保育形態の変化と子ども理解」, 『発達』168:21-26.

砂上史子, 2016, 「子ども理解」, 『保育学講座 3 保育の営み: 子ども理解と内容・方法』, 東京

大学出版会:25-42.

天願順優, 2021, 「『子どもの声』からの子ども理解」, 『発達』168:27-32.

徳田多佳子・請川滋大, 2020, 「保育における幼児と高齢者の世代間交流」, 『日本女子大学大学院紀要 家政学・人間生活学研究科』26:149-157.

上村晶, 2022, 『保育者は子どもとどのようにわかり合おうとするのか』風間書房.

請川滋大, 2020, 『子ども理解: 個と集団の育ちを支える理論と方法』萌文書林.

山並さやか, 2021, 「子どもたちの姿が、町を、人を、あたたため癒す」, 『ちいさいなかま』705:68-73.

山瀬範子・東野充成, 2020, 「保育者養成における『子ども理解』の批判的検証」, 『國學院大學人間開発学研究』11:45-55.

【付記】

本稿は、日本子ども社会学会第 28 回大会で発表した内容に加筆、修正したものである。

また、本稿の作成にあたり、JSPS 科研費 18K18615 (研究代表者: 北海道大学 川田学) の助成を受けた。

