

子どもの健康・安全・適応を育む保育の場における 見守りプロセスの検討

内 海 緒 香

要 旨

本研究の目的は、Dishion & McMahon (1998) による monitoring 概念の理論をふまえ、保育者が園児の健康・安全・適応を「見守り」行動プロセスを記述説明することである。幼稚園の4歳児学年6クラスを対象にした延べ12日間にわたる非参与観察により子どもと保育者とのかかわりのエピソードを収集した。保育者の語りから得られた分類スキームによるコーディングと質的内容分析の結果、子どもからの【報告】や他の保育者との【連携】から【見守り】に至るプロセス、【見守り】と【確認】【構造化】との間の双方向的なプロセス、【見守り】から【ことばかけ】に至るプロセスなど循環的な構造が示された。保育の場における「見守り」プロセスは、複数の保育行動とともに実践され、保育者と子どもたちとの間や保育者間の協働的な性質を持ち、保育者との相互作用を通じて子どもたちの社会的適応が育まれる可能性が示唆された。

【キーワード】 保育の質、見守り、monitoring、保育者、トライアングレーション

問 題

保育の質の重要性が叫ばれるとともに、我が国においてもエビデンスにもとづく保育実践研究の必要性が強調されている(秋田・箕輪・高櫻、2007)。それには、まず、日本の保育現場で共有され重要な意味を持つと考えられている実践を対象とすることが必要となる。保育実践としての「見守り」の用語は、平成元年幼稚園教育要領改訂の後、保育者の間でよく語られるようになったと言われている(浜口、2014)。実際に、「見守る(り、られ)」の記載は、新幼稚園教育要領解説では26箇所と、保育行為としての「ことばかけ」が1箇所のみ比べて多い。また、ゼロ歳児から未満児を含めた新保育所保育指針解説の記載は47箇所、新教育・保育要領解説は54箇所と数多くの「見守る(り、られ)」記述が含まれている。「見守り」の目的は、保育者と子どもとの間の信頼関係の土台である、安心・安定を培うだけではなく、子どもの主体的な活動を促す保育士等による多様な援助方法の一つであると述べられており(例えば、新保育所保育指針解説p60)、乳幼児期を通して重要な保育実践であることが示唆されている。

その一方、「見守り」は、海外の研究者から日本文化の価値観を反映した保育実践として独自の意義を持つ行為とされている。欧米の研究者の間では日本の保育教育の特徴は介入が少ない、すなわち、保育者が子どもたちに対して指導的役割を果たしたり、権威的にふるまったりすることが少ないと指摘されてきた(例えばLewis, 1984)。中国、日本、米国の三つの文化における就学前の子どもに対する教え方の違いを深く掘り下げたTobin, Wu, & Davidson (1989)により、子どもたちの間に生じたトラブルや個人的な問題解決の場面でそばにいながらも介入しない日本の保育者の行動‘ミマモリ’は、仲裁を必然とす

る米国の保育からすればカルチャーショックであると驚きを持って取り上げられた。しかしながら、介入しないことは必ずしも関与しないことを意味するわけではない。トラブルが発生した場面での保育者の‘ミマモリ’エピソードを詳細に検討した中坪（2016）は、日本の「見守り」保育は、海外の保育者が批判した「放任」や「傍観」ではなく、‘ミマモリ’の理由を聞かれた保育者が答えたように、子どもたちの自律性を育むことを目的とした「待つ」保育であると論じている。

「見守り」の実践は、仲間同士のけんかやいざごごとといった対人葛藤場面に限らず、園庭での活動（山田・上野・登張，2005）、表現活動（高原・瀧・宮島，2007）、片付け（松田，2006）のようなさまざまな保育の日常的場面において認められている。例えば、子どもの豊かな身体表現を引き出す保育者の手だてを分析した高原他（2007）の研究では、観察・見守りの他ことばかけを含む複数の具体的働きかけが特定された。また、片付け場面に焦点をあてた松田（2006）の研究では、保育者は自分でやりたい子どもの気持ちを「見守り」だけではなく、片付けを意識化させる肯定的な「ことばかけ」を行い、大人が実際に手本を示す「モデリング」を実践していることが考察されている。

文化による違いが仮定される現象を記述するには、Pike（1954）により提唱された、イーミック（Emic）なアプローチとエティック（Etic）なアプローチとの二つの方法がある。イーミックなアプローチとは、土着の文化の中の言語を用い、その社会の人々の考えや視点から有用で意味のある構成概念を使い説明する方法である。このアプローチは、外側の文化の研究者による民族学的分析やエスノグラフィーの研究手法に多く取り入れられている。Tobin et al.（1989）が用いた多声的（Multi-vocal）研究手法から指摘された‘ミマモリ’は、イーミックなアプローチと考えられ、多文化における保育観の違いを複数の保育者の視点を重ね合わせ対比させることにより豊かに記述していた。対して、エティックなアプローチとは、さまざまな文脈の下にいる人間の行動特徴を、一定の基準をもとに評価し、一般的法則性を検討する方法である。この視点からは、どのような文化についても適用できるような概念を研究者が体系化しようとする。この二つのアプローチは、どちらが正しいというわけではなく、ともに人間の行動を扱う研究にとって重要（Berry，1989）とされている。

本研究では、葛藤場面に限定しない「見守り」の実践とその過程を明らかにするにあたりエティックの方法に依拠し、理論的枠組みとしてmonitoring概念（Dishion & McMahon，1998）を参照する。monitoringは、大人と子どもの関係性の質と密接にかかわり、時として子どもへの働きかけが伴い、幼い子どもを顕在的・潜在的危険から守り適応を育む大人の意図や配慮を反映していると定式化されている。英語のmonitoringの意味は複数あるが、Dishion & McMahon（1998）の研究におけるmonitoringの定義は、「ある物事がどのように発展しているかを確認し、必要があれば変更を加えることができるよう、一定期間にわたってそれを見たりチェックしたりする（オックスフォード英語辞典）」という意味で使用されていることから、日本の教育要領等で述べられている「見守り」の用語の意味や目的に近いと考えられる。monitoring研究では、（主として青年期・児童期の）家庭におけるmonitoringが長年にわたり研究されてきたものの、保育の場を対象とした研究はほとんど行われていなかった。複数の保育者にmonitoringの定義に即した内容、すなわち、子どもの心身の健康や安全を守り適応を追跡するためにどのような保育実践を行っているか尋ねた内海（2017）の研究では、「見守り」や「ことばかけ」以外にも保育者同士の「連携」カテゴリーが抽出され担任以外にも複数の主体的要因が存在している可能性が示唆された。しかし、保育者（あるいは保育者たち）の子どもを見守るプロセスとその特徴や性質を明らかにするには、保育現場の文脈に即しながら具体的活動を記録し検討することが必要であると考えられる。本研究では、面接から得られたカテゴリーの妥当性について観察状況を通して確認するとともに、保育者の「見守り」はどの

ような状況で生じるか、また「見守り」にはどのような関連する行動が伴うかプロセスと構造を調べることを目的とする。

方法の選択

本研究では、「見守り」とそれに関連する実践内容を調べるにあたり、特定の保育者や特定の子ども特定の場面に焦点をあてるというより、複数の園の保育者と子ども、そして多様な場面での保育者と子どもたちの間のかかわりに焦点をあてた。分析方法として、記述のある特定の属性を客観的・体系的に同定し、文字列を対象としたデータマイニングや量的分析にも利用が可能な質的内容分析（舟島, 2007）を用いた。質的研究を実施する際には、多元的方法を用いたトライアンギュレーションを計画に盛り込み、研究の妥当性を高めることが必要である（Meijer, Verloop, & Beijaard, 2002）。本研究では、Miles & Huberman (1994) の多元的方法の種類いくつかを採用した。観察対象を限定するのではなく複数の園、活動場所、時間帯という複数のデータソースを用いる。複数の研究者による方法として、先行研究（内海, 2017）で作成された分類スキームをもとに観察コードの評定者間信頼性を算出する。

方 法

フィールドの概要

対象園 地方と都市部の公立幼稚園4園、私立幼稚園1園、大学附属幼稚園1園、合計6園に協力を求めた承を得た。観察に入ったクラスは年中児（4歳児）クラスである。クラスサイズは15名から29名、担任の年齢は22歳から36歳、保育経験年数は2年から12年であった。

観察者の位置付けと観察方法 本研究の目的は、日常の自然なやりとりの中で生じる見守りと関連する行動を詳細に記述することであったが、保育者の見守り行動がいつどのような文脈で生じるか不明であったことから、登園から降園までの保育時間を通して観察する必要があった。したがって、フィールドでの立場は、園児には話しかけられたときや誘われたときのみ応答する“消極的な参与”（Spradley, 1980; 柴山, 2006）を採用した。観察者以外の役割は担わないが不測の事態が生じた場合は協力する旨園の責任者と合意した。Corsaro (1985) にもとづき、フィールドノートには、観察対象者と行動内容の他、行動生起の文脈、人的環境、時間と場所を記した。

観察期間 2014年9月から2015年3月にかけて行われた。データ分析に用いた観察日数は各園2日間（登園から降園までの教育標準時間）、全体で延べ12日間であった。

分類スキーム

内海 (2017) の保育者の語りをもとに抽出されたカテゴリーから、観察が可能な【ことばかけ】【確認】【構造化】【見守り】【連携】とそれらのサブカテゴリーを用いた。以下、本研究の分析で使用するカテゴリー名を【 】, サブカテゴリーを〈 〉で示す。

倫理的配慮

本研究は本学の倫理委員会の了承を得たのち、協力園の募集、観察と面接調査は許可された研究計画の手続きに従って行われた。

結果と考察

分析1：観察データのエピソード分割とコーディング

園での見守り行動の内容や発生状況について手がかりとなる包括的な先行研究がなかったことから、谷口（2004）を参考にフィールドノートの記述内容全体を、時間と保育の文脈の流れに従い5分から20分刻みで意味的なまとまりを持つ227エピソードに分割した。園児の健康・安全・適応に関連しないエピソードを外し202を対象エピソードとした。引き続き3名のコーダー（研究者および保育現場の経験を持つ大学院生2名）が、エピソード内の保育者の行動や園児とのやりとりについて、分類スキーム（内海，2017）を参照し、各カテゴリーに該当する部分に下線を引きオープンコードの切り出しを行った。

コーディング作業を通じて、観察から得られたコードの記述内容が保育者の語りから得られたカテゴリー（内海，2017）の枠組みに適合するかどうか検討し2点の修正を行った。初めに、発話方法よりもメッセージ内容を重視したほうが観察記述の実態に即していたため、【ことばかけ】カテゴリーのサブカテゴリー分類を変更した。次に、園児が自分や仲間の居場所を保育者に伝える、逆に保育者が自分の居場所を園児に告げる場面が複数出現することに気がついた。このような報告によって保育者や子どもお互いの居場所や状態に関する情報を得ていると解釈されることから、新しいカテゴリーとして【報告】を加えた。

カテゴリー分類においてコーダー3名中2名以上合致した記述を、オープンコード（436コード）とした。カテゴリーとサブカテゴリーに分類されたオープンコードの例はAppendixにある。分析対象エピソードの25%をランダムに取り出し、大学院生2名によるサブカテゴリーに関する評定者間一致率 κ を求めたところ0.88と信頼性において十分な値0.75（Fleiss, Cohen, & Everitt, 1969）を上回る結果であった。引き続き、行動の生起状況を調べるため、幼稚園、保育時間帯、活動場所におけるカテゴリーの割合を求めた（Table 1）。分類された各カテゴリーのコード数は多い順に、子どもに対する保育者の【ことばかけ】148（35%）、子どもの状態に関する保育者の【確認】96（22%）、保育者による保育環境や場面の【構造化】67（15%）、保育者と子どもとの間の【報告】58（13%）、保育者による子どもの状態や活動に関する【見守り】35（8%）、保育者間の【連携】32（7%）であった。

分析2：カテゴリー・サブカテゴリー内容の検討

初めに、園・場所・時間帯について検討する。保育者の語りにもとづき作成された分類スキーム内のカテゴリーおよびサブカテゴリーは、全ての園で網羅的に観察記録された。保育実践に関連する行動要素の頻度や特徴を解釈する際には、園構造や園の活動方針など状況の違いを考慮する必要がある（砂上他，2012）。保育者による活動の切り替えが多い園、屋外より室内での活動が多かった園、クラスサイズの大きい園、同じクラスサイズでも1名担任で子どもに接する園は2名担任制を取り入れている園よりコードが多く切り出された。

活動場所は、保育室が最も多く、その他の活動場所においては同程度のコード数であった。園庭では担任の保育者が子どもたちと一緒に活動する場面よりも、子どもたちが自由に遊ぶのを少し離れた場所で保育者が連携して活動把握する場面が頻繁に観察された。保育現場の負傷に関する調査によれば、幼稚園の怪我や事故発生件数は園庭が最も多く次に保育室内（独立行政法人日本スポーツ振興センター，2014）であり、保育者のヒヤリハット体験の場所についても園庭に次いで保育室内が多い（大野木・石川・伊藤，2011）。本研究の保育者は保育室内の狭いスペースや混雑する状況に注意を払っていたと考えられる。

保育時間帯では、園児と保育者のかかわりの活発な午前自由保育と昼食時間におけるコード数が多かつ

Table 1 園・時間帯・場所ごとのカテゴリーの種類と頻度 (%)

	ことばかけ	確認	構造化	見守り	報告	連携	合計
総コード数	148 (34)	96 (22)	67 (15)	35 (8)	58 (13)	32 (7)	436
幼稚園							
A	20 (33)	17 (28)	5 (8)	8 (13)	8 (13)	2 (3)	60
B	23 (40)	10 (18)	5 (9)	7 (12)	8 (14)	4 (7)	57
C	20 (33)	13 (21)	14 (23)	3 (5)	6 (10)	5 (8)	61
D	45 (38)	21 (18)	14 (12)	13 (11)	21 (18)	3 (3)	117
E	27 (31)	24 (27)	22 (25)	1 (1)	6 (7)	8 (9)	88
F	13 (25)	11 (21)	7 (13)	3 (6)	9 (17)	10 (19)	53
時間帯							
午前自由保育	42 (34)	26 (21)	13 (10)	5 (4)	24 (19)	14 (11)	124
午前一斉保育	35 (45)	13 (17)	18 (23)	4 (5)	4 (5)	4 (5)	78
昼食	31 (28)	30 (28)	9 (8)	16 (15)	19 (17)	4 (4)	109
午後自由保育	21 (29)	17 (23)	10 (14)	8 (11)	9 (12)	8 (11)	73
帰りの会	19 (37)	10 (19)	17 (33)	2 (4)	2 (4)	2 (4)	52
場所							
教室	114 (38)	65 (21)	43 (14)	22 (7)	46 (15)	14 (5)	304
テラス	8 (23)	12 (34)	2 (6)	4 (11)	5 (14)	4 (11)	35
園庭	5 (13)	8 (21)	9 (24)	4 (11)	3 (8)	9 (24)	38
廊下/ホール/玄関	11 (35)	5 (16)	8 (26)	4 (13)	1 (3)	2 (6)	31
園外	10 (36)	6 (21)	5 (18)	1 (4)	3 (11)	3 (11)	28

注. () は各幼稚園、各時間帯、各場所で分類されたカテゴリーの割合である。

た。独立行政法人日本スポーツ振興センター（2006）によれば幼稚園での負傷の発生は9時から11時までの2時間に集中していた。午前の自由遊びの時間帯は、昼食後の休息や預かり保育の午睡が必要とされる午後の時間帯より子どもたちの身体活動が活発になる。それに対応して保育者の保育行動が増加したと推測される。本研究の場合、負傷予防だけではなく手洗いうがいなどの衛生面や食に対する働きかけも含まれていたため、昼食時間帯のコード数が午前自由保育の時間帯に次いで多くなったと考えられる。

本研究において最も頻度が多く記録された【ことばかけ】は、直接健康や安全衛生面に関する制限や誘いだけではなく、子どもたちの相互作用やことば使いに関する助言も含まれていた（Appendix）。【見守り】カテゴリーのコード数は、30名弱のクラスを一人で担当するD園が最も多く、全体的に保育室と昼食時間とで多く記録された。保育室の中での昼食は子どもたちの活動が少なく自由遊びの時間に比べて落ち着いていた空間といえる。椅子に座った子どもたちのお弁当の準備状況や食べを見て回る保育者の姿が観察された。【確認】【構造化】【報告】と比べて【見守り】の記録数が少ない理由は、保育室以外の場所での保育者の見守りや、保育者の行動に表れない意識的な見守りは記録者側から把握するのが難しかったからと推測される。本研究では、エピソードを読み進めるうちに保育者の働きかけの出現によって初めて【見守り】と判断されたコード、あるいは、複数のエピソードにわたる【見守り】コードが抽出された。本研究の結果から、【見守り】を組織的に観察する場合、昼食場面とその前後にわたる時間帯が場面観察に適すると示唆される。

分析3：「見守り」プロセスの仮説生成

エピソード記述をもとに、【見守り】以外のカテゴリーと【見守り】サブカテゴリーの関連について分析を行った。【見守り】に分類されたコードを一つでも含むエピソード数は34であった。特に、保育者による〈成り行きの見守り〉、子どもと保育者が〈一緒に活動による見守り〉は一つのエピソードの中で【こ

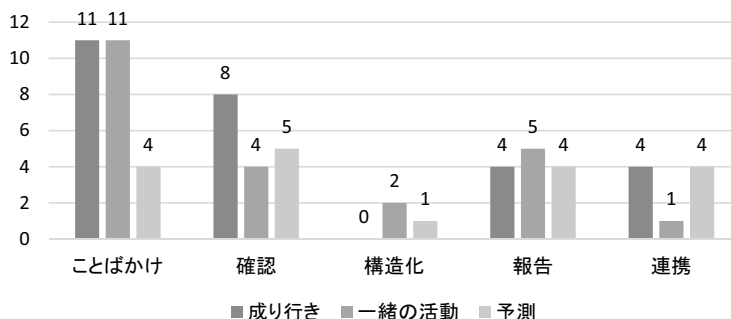


Figure 1 他のカテゴリと見守りサブカテゴリ

注. 一つのエピソード中で見守り以外のカテゴリとともに記録された見守りサブカテゴリ数を示す。

とばかけ】コードとともに出現する傾向が高かった（Figure 1）。

エピソードの記述例を以下で示す。歯磨きのエピソード（Table 2）では、保育者が、子どもたちが歯磨きの用具を持ち椅子に座り始めたのを見計らい、ともに歯磨きを行う（一緒に活動による見守り）の様子が描かれている。保育者は自分で歯を磨きながら磨く順序を告げ、背筋を伸ばして磨いている子どもの行動に対し（衛生/健康行動のことばかけ）により肯定的なフィードバックを行う。さらに、歯磨き開始と終了のタイミングにずれが生じるため、最初に取り掛かった子どもたちに終了する時間を示す、あるいは絵カードを用いて子どもたちを手洗い場に誘導する（秩序づくりによる構造化）を行っていた。

〈予測を伴う見守り〉は【確認】や【連携】とともに記述されることが多かった。朝のエピソード（Table 3）では、登園してきた園児と保育者とのかかわりが描かれている。保育者はb児が仲間の輪に入らず一人でいる理由について心の問題なのかそれとも体調がすぐれないのか（予測を伴う見守り）を行った。b児を園庭に誘い、手をつなぎ（健康/心理状態の確認）をしている間、体調不良を疑う。そこで、〈役割分担の連携〉により室内に残っていた補助の保育者にb児の体温測定を依頼した。補助の保育者は、b児に（衛生/健康行動のことばかけ）をした後、体温を測定し担任の保育者に結果を伝え（情報伝達による連携）を行った。

保育場面を変えながら比較的長い時間にわたり続いた（成り行きの見守り）の例を葛藤解決のエピソード（Table 4）として示す。このエピソードは、保育室内にいた子ども（d児）が「cちゃんが泣いている」と、保育室外にいた保育者に（健康/心理状態の報告）として異常を知らせたところから始まっている。保育者はその場にいなかったため、室内にいた子どもたちにc児が泣いた理由を尋ね（健康/心理状態の確認）を行ったところ、d児の〈遊び/かかわり方の報告〉から、物理的理由による怪我や事故ではなく、子ども同士のかかわり方の問題だと判断した。保育者は、そこで、子どもたちに状況をどのように考え対処したら良いか（社会的適応の向上に向けたことばかけ）を行った。保育者はc児をたたいたとされるe児に事情を尋ねるが、e児は即座に答えることができず泣いてしまう。e児の思いに寄り添う（健康/心理状態の確認）をしながら、気持ちが落ち着くまで待つ（成り行きの見守り）を告げる。その後昼食時間を通して保育者が（成り行きの見守り）を行いつつ、再度e児に尋ねる姿や、c児に仲直りしたかどうか（遊び/かかわり方の確認）をする姿が観察された。昼食後園庭で子どもたちとともに遊んだ折にe児の思いが聞き取れたのであろうか、保育者は帰りの集まりでいざこざの経緯を説明し（適応の向上に向けたことばかけ）を行った後、子どもたちの前で問題の解決を告げた。

最後に、【見守り】を中心とした保育者の行動あるいは保育者と子どものやりとりについて解釈しながら

Table 2 歯磨きのエピソード

場所：B園 保育室	時間：昼食後（12：35～12：45）
状況	お弁当を食べ終えた後、子どもたちはコップ掛けスタンドに集まり、歯ブラシとコップを取り、三々五々椅子に座って歯磨きの準備をする。
保育者はその様子を見て、「先生も磨こうかな。」と黒板の前の椅子に座り、最初に磨きだした子どもたちの方を向き歯磨きを始める。 <u>（一緒に活動による見守り）</u>	
子どもたちと向き合ったまま、正しい姿勢で歯磨きをしている子どもに、「あ、かっこいいな。aちゃん上手になったね。お当番さんがかっこいい。」 <u>（衛生／健康行動のことばかけ）</u>	
トイレから戻った子どもたち数名が、急いで歯磨きに合流する。	
保育者は、「今磨いている人、（長い針が）8までね。」と先発組に終了の目安を指示する。 <u>（時間的な構造化）</u>	
「最初から磨いているお友達、今度は反対の奥歯。」保育者は、自分も磨きながら子どもたちに歯磨きの順番を知らせる。 <u>（衛生／健康行動のことばかけ）</u>	
保育者が子どもの歯磨きをほめると、自分の歯磨きを見て欲しい他の子どもたちが「先生、先生ー。」と声を上げる。	
保育者は、「お当番の二人先にどうぞ。」と子どもの名前と顔が描いてある絵カードを示しながら、室内の手洗い場所であがいている子どもを順番に誘導する。 <u>（秩序づくりによる構造化）</u>	

Table 3 朝の見守りエピソード

場所：E園 保育室・園庭・テラス	時間：午前自由保育時間（9：40～10：10）
状況	園庭では40名ほどの幼児たちがサッカー、リレー、虫取り、砂場などで遊んでおり、保育者数名が所々にいる。 月曜の朝は持ち物が多い。他の子どもたちが早々と支度を終え、保育者が室内に準備した遊びの拠点に合流していく中、b児は朝の支度を手間取り、廊下で泣きべそをかいていた。ゆっくり着替えを終えた後、室内の仲間の遊びに加わらず、涙をこらえながら、教室と園庭をつなぐテラスの下駄箱のところでそっと一人佇んでいる。
室内にいた保育者がb児の様子をしばらく眺め近づく。 <u>（予測を伴う見守り）</u>	
「b君、先生とお外出ようか？」保育者が手を引き園庭に誘う。保育者と手をつないだb児の顔に笑顔が浮かぶようになる。	
保育者はb児と園内をしばらく散策した後 <u>（健康／心理状態の確認）</u> 、テラスと一緒に戻り室内にいた補助の保育者に「b君の熱測ってもらっていいですか？」と依頼する。 <u>（役割分担と協力による連携）</u>	
補助の保育者は、「手洗いつながいしてお水飲んでね。熱測りましょう。」 <u>（衛生／健康行動のことばかけ）</u> とb児を室内に呼び寄せた後、b児を椅子に座らせ体温を測る。保育室に戻った保育者に「6度3分です。」と伝える。 <u>（情報伝達による連携）</u>	

Table 4 葛藤解決の見守りエピソード

場所：A園 テラス・保育室	時間：午前一斉活動（10：50～11：00）
状況	保育者と子どもたちは運動会の練習終了後、園庭から保育室前のテラスに戻る。全員一列に並び、保育者が用意したたらいの水で足を洗う。足ふきを終えた園児は順に保育室に入る。保育者は、足洗いの列に並ばずテラス付近でひとり遊んでいる女兒を迎えに行こうとする。
保育室の中から、テラスにいた保育者に向かって、「cちゃん泣いているよ。」 <u>（健康／心理状態の報告）</u> とd児が叫ぶ。保育者は、急いで保育室に入り、「なぜ、cちゃんは泣いちゃったんだろう？」と室内にいた子どもたちに尋ねる。 <u>（健康／心理状態の確認）</u>	
d児「cちゃんは、e君がたたいたと言ってたよ。」 <u>（遊び／かかわり方の報告）</u>	
「ごめん、A組さん、どうしたらいいんだろう。」 <u>（社会的適応の向上に向けたことばかけ）</u> と言いながら、保育者が当事者のc児とe児を黒板前に呼ぶと、他の子どもたちは周囲に集まってきて保育者の前に座る。	
保育者がe児に出来事の状態を聞いているうちに <u>（遊び／関わり方の確認）</u> 、e児はことばに詰まり泣いてしまう。	
保育者はe児に「胸がぐるぐるする？気持ちがおさまらない？ <u>（健康／心理状態の確認）</u> じゃ、後で落ち着いたらまた聞かぬ。」 <u>（成り行きの見守り）</u> となだめるように話しかける。	
保育者は、小柄なe児を膝の上に載せ抱きかかえながら、「今日の運動会はどうだった？」と他の子どもたちに運動会についての振り返りを求め、自発的に話をさせる。	
「ちゃんと踊れた。」と子どもたちの発言に、保育者は「（皆）かっこよかったね。」とほめる。	

場所：A園 保育室	時間：午前一斉活動（11：45～11：50）
状況	午前の一斉活動が終わりに差し掛かっている。昼食前の絵本読みが終わった。子どもたちは思い思いに保育者を囲み体育座りをしている。
	保育者「じゃ、お昼の準備どうぞ。」の掛け声で全員立ち上がり、保育者が先導してテーブルを出し子どもたちが手伝う。（中略）保育者は昼食前に、e児をもう一度呼び、c児が泣きたいきさつを聞いている。 <u>〈遊び／関わり方の確認〉</u> 理由を話しているうちにe児は感情の高ぶりから話すのをやめてしまう。保育者は、傍にいたf児が「寒い。」 <u>〈健康／心理状態の報告〉</u> とつぶやいたのを耳にして「寒いから窓閉めるね。」とテラス側の窓を閉める。他の子どもが「寒く無い。」と答えたのに対し、保育者「でも半袖の子が寒いって言ってるからね。」と告げる。
場所：A園 保育室	時間：昼食（11：50～12：00）
状況	お弁当の時間が始まる。
	保育者「おててばっちーん、それでは、」 子どもたち「いただきます。」 保育者は各テーブルを回り食べを見ながら子どもと会話する（ <u>予測を伴う見守り</u> ）。 保育者はc児のいるテーブルを回った時に、「e君と話した？」と尋ねる。 <u>〈成り行きの見守り〉〈遊び／関わり方の確認〉</u> c児は頷く。 そばにいた女兒がテーブルの上に置かれた1リットル紙パック牛乳を両手に持ち、自分のコップに牛乳を慎重に注ぐ。保育者「fちゃん、飲める量だけ入れたんだね。」と話しかける。 <u>〈社会的適応の向上に向けたことばかけ〉</u> （中略）
場所：A園 保育室	時間：午後の集まり（12：40～12：55）
状況	午後の自由保育が終了し、園庭で遊んでいた子どもたちと保育者は一旦保育室に戻る。
	子どもたちは園庭から戻ったら保育室で運動会のお遊戯の練習をすることになっている。保育者はピアノで踊り歌を弾きはじめ、数人の子どもたちはピアノの周りで歌いながら踊る。それを聞きつけ、いったん廊下に出ていた子どもたちも急いで保育室に戻ってくる（ <u>保育実践の構造化</u> ）。（中略） お遊戯の練習が終わった後、子どもたちは保育者を囲んで座っている。「今から、さっきのお話の続きをしてもいいですか？」と保育者が尋ねると、子どもたちは「いいですよ。」と答える。 保育者はc児とe児を子どもたちの前に呼び、いざごの問題が解決したことを告げる。 保育者「e君は、cちゃんと遊びたいと思ったんだけど、どうしたら良いかわからなくて小突いた。でもそれはなんだか違うことに気が付いたんだよね。」（e児は頷く） 「さっきまでは、気持ちが落ち着かなくて涙が出た。」「きちんと（先生やcちゃんに）お話できたe君をどう思う？」 <u>〈社会的適応の向上に向けたことばかけ〉</u> 「かっこいい。」と子どもが皆で拍手をする。

ら、各カテゴリー間の関連を図に示した（Figure 2）。保育者は、子どもの人数や居場所、身支度、健康／心理状態、遊び／かかわり方、食事のとり方などを自分自身で、あるいは子どもや他の保育者に【確認】し、他に留意する点がなければ、他の活動側面に注意をシフトする。しかし、子どもの安全／健康や適応に問題が生じると予測される場面や、問題が生じた後成り行きを見届ける必要がある場合、怪我などが生じうる慣れない事象に取り組む場合は一緒に活動を行いながら【見守り】を行っていた。必要であれば安全、衛生／健康活動、マナー、社会的適応の向上に関する【ことばかけ】を行うと考えられる。ことばによる指示や注意を喚起する以外にも、【見守り】ながら子どもたちの行動に秩序を与え、環境を構成し、保育実践を工夫する【構造化】により保育活動を進めていた。【構造化】の工夫をした後で子どもたちの状況をさらに【見守り】る、または【見守り】ながら不明な部分については自分自身で、保育者間の連携を通じて、子どもたちに【確認】するといった循環的な機能的プロセスが予想される。

保育者間の役割分担、非常時の協力、情報伝達に関する【連携】は、クラスを担当する保育者の見守り活動を支える要因と位置付けられよう。さらに、実際の保育では子どもたちからの【報告】も観察されたが、それは保育者の【確認】を助けるとともに、子どもたちの居場所や状態についての情報を増やすことを通じて【見守り】に影響を与えると考えられる。【見守り】を中心とした保育のプロセスには、保

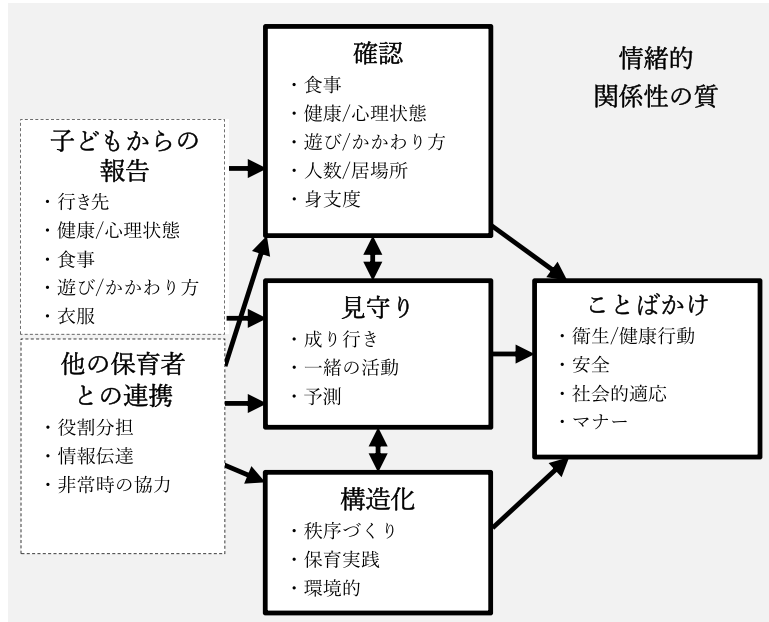


Figure 2 見守りを中心とした保育のプロセス

注. 実践枠は保育者が担い、点線は保育者以外の主体と協働して行われる。矢印は概念間の関連性を示す。

育者と子どもたちや保育者たちという複数の主体間でのコミュニケーションが組み込まれている。多くのエピソードの中には、保育者と園児との情緒的やりとりや肯定的なことばかけのフィードバックが含まれていた。さらに、保育者から直接働きかけを受けなくても、子どもたちは常に保育者の視線やたちふるまいから非言語的情報を感じ取り生活している。このことから、「見守り」プロセスの背後には、日々の保育のいとなみによって形成された信頼やあたたかさのような大人と子どもとの間の情緒的関係性の質の存在が推測される。

総合考察

本研究の目的は、エティック・アプローチにもとづき、日常的な保育の場面において子どもたちの活動を追跡する保育者の「見守り」プロセスを調べることであった。保育者は、仲間との遊びややりとりにおける助言の重要性を認識すると同時に、子ども自身の気づきや学びを大切にしたいと願う。さまざまなタイプのことばかけの他、子どもたちの健康状態や心理的状态に留意する、環境構造を工夫するなど保育の専門性が随所に確認された。このような活動とともに連続的に実践される「見守り」のプロセスは、大人が子どもの活動の様子を監視するモニターのような役割にとどまるのではなく、自律性や自発性の成長に向けられたまなざしのもと、保育者と子どもとの間の信頼関係や保育者間の連携に支えられた協働的活動である。子どもの健康や安全を守り適応に向け自律を促す保育者の実践活動は保育の質を反映していると推測される。

保育における援助と見守り

イーミック・アプローチにより見出された‘ミマモリ’は、子どもたちのけんかに保育者が介入することためらう現象であり、それは、大人への依存をさせないほうが子どもの自立が育つという保育者の暗黙的な子ども観と信念を反映していた (Hayashi & Tobin, 2014)。しかし、同じ日本の中でも文化の中の文化が存在する。2種類の聾学校における保育者の視点を比較検討した Hayashi & Tobin (2014) は、介入しない‘ミマモリ’の信念の他に、教育の機会を逃がさないよう積極的に介入したほうが良いとする別の信念も存在することを指摘している。

子どもの行為に介入すべきか・せざるべきかの問題は、子ども観の違いの他、保育者のイニシアチブや役割をどう捉えるかに関連している。久富・梅田 (2016) は、日本の保育の特徴は「指導」というよりも「援助」であると述べながら、日本の保育理論や幼稚園教育要領等に示されてきた保育における援助の基本的特徴として、子どもが自ら育とうとする力を見通し十分発揮させることを目的としていること、子ども理解が先行し子どもへの思いや願いが込められていること、細やかな心配りを必要とし子どもの育ちに欠かせないものだが具体的な姿は日常的でさりげないものが多いことなどを挙げている。足場かけ (scaffolding) となる、自然でさりげない援助には、ともにかかわり関与しながら、特定の子どもや子どもたちの状態を眺め見極めるいとなみ、すなわち行為しながらの省察 (Schön, 1987, 柳沢・三輪訳 2006) が欠かせない。

幼稚園教育要領解説等において「見守り」の記述が共通して最も多い箇所は、領域「人間関係」の中の「①教師 (保育士・保育教諭) 等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう」に関する、「内容の取扱い」である。この部分で強調されているのは、上記で述べられたような子どもの自立へ向けられた援助は、カウンセリングマインドや肯定的な期待を持ちながら見守る保育者と一人ひとりの子どもとの間の信頼関係にもとづいて行われるべきであること、そして、子どもが必要なときに頼ることのできる、情緒応答性を備えた保育者の安全基地としてのあり方である。

「このような肯定的な教師のまなざしから、幼児は、自分が教師に見守られ、受け入れられていることを感じ取っていく。しかし、「待つ」とか「見守る」ということは、幼児のすることをそのまま放置して何もしないことではない。幼児が他者を必要とするときに、それに応じる姿勢を教師は常にもつ〔ママ〕ことが大切なのである。」(幼稚園教育要領解説p172)

しかし、子どもの自発的な行為を待つかそれとも働きかけを行うかといったジレンマ状況での判断は、保育経験の積み重ねと省察が必要であり決して簡単なことではない。本研究では、いくつかの園で観察直後保育者に面接をする機会を得た。ある保育者は、廊下を勢いよく走った子どもにすぐことばかけをして制したが、帰りの会で立ち歩いていた子どもにことばかけをせず見守っていた理由について、「年中なら大人に言われたからではなく、狭いところで走ったらどのようなことが生じる可能性があるか理解してほしい。」「年中の今のうちは大目に見ても、年長の今頃なら就学に備えて必ずことばかけをする。」と答え、子どもの年齢や発達と状況への適応に鑑み願いを持ちながら介入するかしないかの判断を行っていた。また、ある保育者は「子どもが落ち着いて食べることのできる机の配置を何回か変えてみて、今は様子を見守っている。」「園庭が広いため子どもたちと一緒にいると全体が見渡せないことに気づいた。今はあえて遠くから眺めるようにしている。」と答え、環境構造を工夫したり自分の位置を変えることで子どもの環境への適応を育てていたりした。このように、「見守り」は子どもの発達や活動が生じている文脈を考慮に入れた省察を行うことにより実践されていたのである。

monitoring研究と見守りプロセスとの関連性

Dishion & McMahon (1998) では、子どもと大人の「relationship quality」を中心核とし、大人の「motivation」、「behavioral management」、「monitoring」の3要素から成る包括的な養育モデルを仮定していた。本研究で構成された保育の場での見守りのプロセスの中での【確認】【見守り】【構造化】は、子どもに対する保育者の注意・追跡・活動や環境の構造化を意味する「monitoring」、【ことばかけ】は、制限・問題解決・肯定的な関与を含む「behavioral management」に相当すると考えられる。本研究の場合、子どもから保育者への【報告】の内容は、保育者による【確認】の内容と対応していた。本研究では保育者から子どもへの【報告】も記録されており、【報告】と【確認】には保育者と子どもの相互作用的な性質が反映されていることが明らかになった。

親に対する子どもの自己開示は、文化の違いを超え一貫して子どもに関する親の知識の増加につながると指摘されている (Racz & McMahon, 2011)。現代の大人は侵入的な方法に頼るのではなく、支持的援助的なかわりを通じ子どもの状態を把握することが必要となる。幼児期の子どもを対象とする保育の場であればなおのこと、子どもの自己開示を引き出すかわり方とそれを支える信頼関係が重要となると考えられる。したがって、家庭のみならず保育の場においても、大人と子どもとの間で自分や仲間の居場所、健康、安全、心理状態に関する情報のやりとりが交わされ、得られた情報が保育者の取り組み際の手がかりとなることにより、子どもたちの健康や安全が守られ心理的社会的適応が育まれているのではないだろうか。さらに、見守りのプロセスは、保育者一人の活動に収まることなく、保育者や他のスタッフとの間の協力関係【連携】により、支えられていたことが明らかとなった。児童期のmonitoring研究では、親が子どもの活動を知る人的情報源として配偶者、小学校教師、子どもの友人の親など家庭内外で得られる対人ネットワークの存在が指摘されている (Crouter, Bumpus, Davis, & McHale, 2005)。家庭の機能不全は子どもに対するmonitoringを低下させる (Crouter & Head, 2002) と指摘されていることから、保育者の【見守り】や園における【連携】には、保育者のメンタルヘルスや保育者同士の関係性が影響すると推測される。

研究の限界と今後の課題

本研究で生成されたモデルは保育現場において観察されたデータから得られたものであり、データには観察者の視点が反映されている。さらに質的分析には、研究者により複数の解釈の可能性が存在する。内的妥当性を高める研究計画により本研究では保育者の語りにもとづいたカテゴリーを採用したが、結果として観察場面のエピソードを分類するにあたり、保育者の語りに現れなかった特徴が見落とされた可能性がある。しかし、中坪 (2016) が記録映像からの‘ミマモリ’を探し出す困難について述べているように、援助としての「見守り」も観察者の立場から一意に定まらない多義的な性質を持つ保育実践である。1日を通して継続する、あるいは翌日にまたがる「見守り」の生起状況やその実態を明らかにするためには、保育者の配慮や意図について同時に聞き取る必要があると考えられる。さらに、複数の幼稚園の年中クラスで確認されたカテゴリーや「見守り」プロセスが、保育プログラムの著しく異なる他の幼稚園、長時間保育が組み込まれた保育園やこども園、3歳児や5歳児の保育現場にも適用できるかという一般化可能性についての課題もある。それについては質的方法だけではなく量的方法に基づいた新たな研究が必要になると考えられる。

文 献

- 秋田 喜代美・箕輪 潤子・高櫻 綾子 (2007). 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 289-305.
- Berry, J. W. (1989). Imposed etics-emics-derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, 721-735.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Crouter, A. C., Bumpus, M. F., Davis, K. D., & McHale, S. M. (2005). How do parents learn about adolescents' experiences? Implications for parental knowledge and adolescent risky behavior. *Child Development*, 76, 869-882.
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. *Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent (2nd ed.)*. (pp. 461-483): New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- 独立行政法人日本スポーツ振興センター (2006). 学校の管理下の災害：基本統計〔平成18年版〕. Retrieved from http://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen_school/back/tabid/304/Default.aspx (June 27, 2016)
- 独立行政法人日本スポーツ振興センター (2014). 学校の管理下の災害：基本統計〔平成26年版〕. Retrieved from http://www.jpnsport.go.jp/anzen/anzen_school/tabid/1744/Default.aspx (June 27, 2016)
- Fleiss, J. L., Cohen, J., & Everitt, B. (1969). Large sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, 72, 323-327.
- 浜口 順子 (2014). 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性 教育学研究, 81, 448-459.
- Hayashi, A., & Tobin, J. (2014). The Power of Implicit Teaching Practices: Continuities and Discontinuities in Pedagogical Approaches of Deaf and Hearing Preschools in Japan. *Comparative Education Review*, 58, 24-46.
- 舟島 なをみ (2007). 質的研究への挑戦 医学書院
- 久富 陽子・梅田 優子 (2016). 保育における援助 日本保育学会 (編) 保育学講座 保育のいとなみ: 子ども理解と内容・方法 (pp. 201-233) 東京大学出版会
- Lewis, C. C. (1984). Cooperation and control in Japanese nursery schools. *Comparative Education Review*, 28, 69-84.
- 松田 純子 (2006). 子どもの生活と保育: 「かたづけ」に関する一考察. 実践女子大学生生活科学部紀要, 43, 61-71.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality and Quantity*, 36, 145-167.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 中坪 史典 (2016). 子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性—「見守る」「待つ」保育の実践的意義と奥深さ— 國學院大學人間開発学研究, 7, 2-11.
- 大野木 裕明・石川 昭義・伊東 知之 (2011). 保育士・幼稚園教諭・学生による事故防止策の評価: 事故場面へのヒヤリハット認知 仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇, 3, 49-62.
- Pike, K. (1954). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Vol 1. California: Summer Institute of Linguistics.
- Racz, S., & McMahon, R. (2011). The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: A 10-year update. *Clinical Child and Family Psychology Review*

view, 14, 377-398.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

(シヨーン, D. A. 柳沢 昌一・三輪 建二 (監訳) (2007). 省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)

柴山 真琴 (2006). 子どもエスノグラフィー入門：技法の基礎から活用まで 新曜社

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rineart and Winston, Inc.

砂上 史子・秋田 喜代美・増田 時枝・箕輪 潤子・中坪 史典・安見 克夫 (2012). 幼稚園の片付けにおける実践知：戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較 発達心理学研究, 23, 252-263.

高原 和子・瀧 信子・宮嶋 郁恵 (2007). 保育者の保育内容「表現」の関わりとその方法：表現活動を引き出す手だてについて 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編, 8, 57-62.

谷口 明子 (2004). 病院内学級における教育実践に関するエスノグラフィック・リサーチ：実践の”つなぎ”機能の発見 発達心理学研究, 15, 172-182.

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: China, Japan, and the United States*. New Haven: Yale University Press.

内海 緒香 (2015). 青年期における親のmonitoringと親の知識：研究動向と展望. お茶の水女子大学人文科学研究, 11, 113-124.

山田 あすか・上野 淳・登張 絵夢 (2005). 園児の固有の活動場面の成立に影響する環境要素の分析：保育所におけるこどもの生活行動特性と居場所に関する研究（その2）日本建築学会計画系論文集, 70, 49-56.

Appendix カテゴリー、サブカテゴリーとコード例

カテゴリー ／サブカテゴリー	定義	例
ことばかけ		
衛生／健康 行動 54 (6)	手洗い、排せつや給水、衣服調節などを促す適切な衛生／健康行動について話す	・「じゃ、トイレ行って手を洗って、水飲んでね。」(A) ・「スモック着ている人、暑かったら脱いでいいですよ。」(B)
安全38 (6)	安全に関する指導、園内での危険を避けるためのことばかけを行う	・保育室内を走りまわる子どもたちに「走るなら外お外も行けるよ、お外。」と園庭で遊ぶよう誘導する (E) ・園庭のすべり台で後ろ滑りをしている男児やすべり台の下方で腰かけて座っている女児たちを見つけ、「ここ危ないよー。」と保育室内から叫ぶ (F)
社会的適応 34 (6)	かかわるうえで適応的な行動、ことばや態度を知らせる	・保育者は、「たたいたんじゃないだって、ぶつかったんだって。」と話し、すれ違いざまに接触した子どもたちに状況を再認識させる (B) ・c児が一人で作り上げたお家スペースにd児が入ってきていざこざになったのを見て、「dちゃん、勝手に入っちゃダメよ。」(D)
マナーの提 示 22 (6)	食事中や集まりの時などに行動上のマナーを伝える	・テーブルの上に寝そべっている男児に対し、「ここは寝る場所じゃないよー。」(A) ・廊下で寝転んで遊んでいた子どもたちに対し、「(お弁当の) お支度したの？手を洗わなくちゃなくなっちゃうよ。」(D)
確認		
食事 24 (6)	給食の配膳の状態や弁当の支度を確認する	・保育者は各テーブルを回って子どもと会話しながら弁当の準備状態を確認する (A) ・保育者「では、今日のメニューをお知らせします。バターロール？」子どもたちは「ありまーす。」と一斉に答える (E)
健康／心理 状態 22 (6)	普段と変わった様子や体調の変化が無いか注意する、けがをした部位を見る	・水筒の水を飲もうとテラスに駆け寄ったf児に対し、保育者は「暑くない？」と体調を確認する (B) ・園庭で走っていたg児はつまずいて転んだ後自分で立ち上がる。保育者は「大丈夫？強いね、g君お手当しますか？お薬付けますか？」と手当の必要があるかどうか確認する (F)

遊び／かわり方 (4)	子どもたちの遊びやかかわり方を確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者は互いの意図を確認しあって、女兒二人の間を取り持つ「hちゃん、iちゃんがこういうこと言ってるけど？どうしてなの？」(D) ・保育者は保育室内で遊ぶ子どもたちの様子を確認した後園庭に出る(E)
人数／居場所 (6)	子どもの居場所に注意を向け、集合時の人数を点検する	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室内で子どもの名前を呼び人数を確認した後、子どもたちにお休みした仲間の名前を告げる(A) ・保育室にいる子どもたちを見まわした後、園庭でまだ遊んでいる子どもたちを探し保育室に戻るよう促す(F)
身支度 (4)	子どもたちが服装を整えているか持ち物を整理整頓しているか点検する	<ul style="list-style-type: none"> ・テラスから、縄跳びをしに園庭に出かけた男児に対し、ズボンの中に体操服の裾を入れるようことばかける(C) ・列に並んで待っている間、女兒のリュックの紐がほどけているのを見つけて結んであげる(E)
構造化		
秩序づくり (6)	時差をつけた指示や整列の指示などにより子どもの行動を指示により秩序立てる	<ul style="list-style-type: none"> ・「(先生が) フォークを前に置いたら、(食べ物を) 取りに行ってもいいよ。」(E) ・保育者「後ろの2列、立ちましょうか？」と、保育室出入口の所に後ろの列に座った子どもたちから順に並ぶように促す(F)
保育実践 (5)	安全に落ち着いた行動が取れるよう保育実践を工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・ケースに入れたカバー付きのはさみを持ってきて、1丁ずつ子どもに手渡す(B) ・子どもたち全員が保育室に集合するまで保育者は手遊び歌のテープを流し、給食の配膳をしている間は歌のテープを流す(E)
環境的 (6)	健康的に、または安全に活動ができるよう環境を工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館の児童スペースで押し合いへし合いにならないよう、本を読んでいる子どもたちのスペースを調整する(C) ・子どもたちの朝の支度が済んだのち、廊下に出してあったタオル掛け2つを、保育室内の手洗い場前に移す(E)
報告		
行き先 (6)	保育者(子ども)に行き先を告げる	<ul style="list-style-type: none"> ・「お外行ってきまーす。」と保育者は保育室内の子どもたちにとってお外に行くことばかけて園庭に向かう(A) ・子どもは「水飲んできまーす。」と保育者に告げ保育室を出る(C)
健康／心理状態 (6)	けがや転倒、体調不良、何らかの異常を告げる	<ul style="list-style-type: none"> ・女兒があかぎれで小指から血が出たと保育者に訴える(B) ・I児がm児の泣き声を察知して「先生、I君が泣いている！」と叫ぶ(E)
食事 (6)	食べや好き嫌いなどを報告する	<ul style="list-style-type: none"> ・「噛めない物がある。」と保育者に訴える(B) ・「私も食べちゃった。」と同じテーブルに座っていた保育者に空の弁当箱を見せる(F)
遊び／かわり方 (3)	いざごぎを報告する	<ul style="list-style-type: none"> ・「n君が、嫌なことした。」(D) ・「先生、o君にたたかれた。」(F)
衣服 (2)	着替えの必要性を告げる	<ul style="list-style-type: none"> ・p児は保育者に「汗かいた。」と訴え体操着を脱ぐのを手伝ってもらう(C) ・「先生、q君の服がぬれちゃったー。」(D)
見守り		
成り行き (5)	けが、仲間関係、食べなどで問題が生じた時にその後の様子を見る	<ul style="list-style-type: none"> ・玉入れの箱を一緒に運ぶのを仲間から拒否され涙ぐんでいる男児を見て、「足ふき用のバケツと雑巾を1階に持って行ってね。」と他の仕事を頼む(A) ・保育者は転んでけがをした男児のそばに寄り添い園庭でしばらく一緒にいる(F)
一緒に活動 (4)	子どもの経験が浅い物事を一緒にやってみることによ見守る	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者は、食べ終わったおにぎりの包みを片付けるのをそばに座って手伝いながら、家庭から預かった薬を男児に渡して飲ませる(C) ・保育者は、男児の手に自分の手を添え、ホチキスをどのようにして使ったらよいか教える(D)

子どもの健康・安全・適応を育む保育の場における見守りプロセスの検討

予測 9 (3)	子どもが行動を起こそうとする時、危険予知を意識しながら行動を見守る	<ul style="list-style-type: none"> ・テラス側の掃き出し窓の所で脱いだ靴を並べているk児の姿に、「履きやすいし、k君はよい！すごーい、並べてる。」(A) ・「新聞紙ここに持っといで。」と、竹馬遊びをしている子どもたちのいるテラスのそばで、男児が新聞紙を丸めるのを手伝う(D)
連携		
役割分担 20 (6)	担任と担任以外の保育者が役割分担している	<ul style="list-style-type: none"> ・担任の保育者がソフトブロックを椅子の横から引き出し園庭に出た後、補助の保育者は保育室に残りブロックで遊ぶ子どもたちにかかわる(C) ・保育者は「じゃ、先生の部屋行っといで。」と職員室で手当をしてもらおう促す(D)
情報伝達 8 (3)	担任の子どもの行動や状態について担任以外の保育者が担任に連絡する	<ul style="list-style-type: none"> ・いざこざに介入した保育者が、テラスにいた担任の保育者に状況を伝えに来る(B) ・延長保育担当の保育者が保育室に入って来て、「rちゃんが気持ち悪いって言うんだけど、給食の時どうだった？」と担任の保育者に尋ねる(E)
非常時の協力 4 (4)	突発的な出来事に対して保育者が協力する	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭にいた保育者が、砂場で生じた年長男児と年中女児のいざこざに介入する(B)

注. サブカテゴリー内の数字はカテゴリー数、()内は該当した園数である。A～Fは観察された園を示す。