

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 27 年 6 月 19 日現在

機関番号：14602

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2012～2014

課題番号：24616006

研究課題名(和文) 教育実践のアクチュアリティとケア的意味生成に関するフィールド心理学的研究

研究課題名(英文) Research in the Field-psychology on Actuality and Meaning of Caring Emerged on Educational Practice

研究代表者

本山 方子 (Motoyama, Masako)

奈良女子大学・人文科学系・准教授

研究者番号：30335468

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,600,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、幼稚園や小学校、高校にて計4件のフィールド調査を行い、以下の結論を得た。

第一に、学校の教育実践におけるケアの意味は、子ども同士によるケアと、そのケアを導く教師によるケアという二重性をもって生成された。第二に、ケア的意味への着目により、出来事や行為について別の解釈可能性を開くことができた。第三に、ケア的意味生成に伴うアクチュアリティの捕捉という方法論的課題について、フィールド心理学の有効性が示唆された。

研究成果の概要(英文)：In this research, we carried out four investigations as fieldworks at the kindergarten, the elementary school and the high school, and have been able to gain three conclusions.

First, meaning of caring in educational practice of school has been emerged in double caring, interacted among children and guided by teachers. Second, we have improved possibility for alternative interpretation of events, episodes and actions, with adaptation of meaning as caring. Third, it suggests that the field-psychology is significant for understanding of actuality at the fields, occurred with caring, so as to solve methodological problems.

研究分野：教育心理学

キーワード：フィールド心理学 教育実践 アクチュアリティ ケア 意味生成

1. 研究開始当初の背景

子どもにも教師にも、その行為の背後には現在に至るまでの種々の出来事や文脈がある。その上で、様々な経験をもつ個性的な存在として教育実践に参加し、独自のカリキュラム経験を積んでいる。しかし、従来より、教師の行為は職業的営為としての「指導」に、子どもの行為は「学習」に還元されやすい。このことは、子どもや教師の行為についての解釈可能性の問題を提起する。例えば、「指導」や「学習」に特化された意味の排他的生成という意味づけの制限に係わる問題である。

本研究では、教育実践における子どもや教師の行為を解釈する新たな視点として「ケア」に着目する。Noddings(1984; 1992)によれば、「ケアリング」(caring)論は、誰でも日常的に行い、誰かや何かに対する気遣いや世話、関心という「普通の行為」(ordinary action)に倫理的意味をみいだす理論である。ケアリングにおいて、子どもの活動を引き出すような教師の関与は、合理的な意志決定や目的・手段関係に先行し、活動に子ども自らの意味を付与する。子どももまた、自分と教師の活動に意味を付与する。教授・学習の状況は親密なケアリング関係のなかで自然に生じており、教師はこの状況において子どもに関与する自己を、子どもは仲間や教師に関与する自己を発見する。教師や子どもの行為についてケア的意味の解釈可能性をもつことで、教師も子どもも、困難や課題を乗り越え、自らの人生を歩む存在であることを認め、自らの変容可能性を受容しやすくする。

本研究でケアの倫理性に着目すれば、いかに教育実践のアクチュアリティ(木村, 1994)を捕捉するか、という方法的課題を伴う。語りを通して、事後的に出来事が相互に関連づけられ、子どもや教師の経験が再構成され意味づけられる一方で、実践の感覚や臨場感、即応性、包括性など、事後の語りでは表しえないアクチュアリティがある。本研究ではフィールド心理学の手法を用い、このアクチュアリティの捕捉の可能性を探る。

2. 研究の目的

本研究の目的は、第一に、教育実践におけるケアの意味とは何か、子どもや教師の行為の意味を問い直す立場から明らかにすることである。いかなる点で「ケア」的側面が意識され、他者との応答的關係のもとで行為が生成されるのか、検討する。

第二に、教育実践におけるケアの意味はどのように生成されるのか、子どもや教師の行為の何がケア的意味になり、あるいは別の意味になるのか、明らかにする。

第三に、ケア的意味への着目は行為の解釈可能性を開くことになるか、子どもや教師の行為に豊穡な意味をみいだすのに「ケア」という概念は有効であるか、明らかにする。

第四に、アクチュアリティの捕捉におけるフィールド心理学の有効性を明らかにする。

3. 研究の方法

本研究では、異なる校種や活動について、4件のフィールド調査を行った。いずれの調査でも、フィールド観察と教師への半構造化面接を行った。実践における子どもと教師の言動については映像音声記録を、教師の省察については音声記録を収集した。得られた記録から逐語記録を作成し、分析資料とした。

(1) 幼稚園における対人葛藤場面の調査

奈良女子大学附属幼稚園において、子ども同士の対人葛藤場面や自由遊び場面を中心に、調査1では4歳児クラス30名を対象として、6月～12月の期間に週1回の頻度で17回の観察を行った。調査2では、3歳児クラス30名を対象として、6月～翌年3月の期間に週1回の頻度で38回観察を行った。

(2) 小学生と幼児園児の幼小交流活動の調査

奈良女子大学附属小学校・幼稚園の3学年による幼小交流活動について調査した。調査1ではn年度に5歳児30名、小学1年生39名、2年生39名を対象に、10月～12月の期間に22回の観察を行った。この時は3学年合同遠足の話題を発表するための制作が行われた。調査2では、調査1の2年後に5歳児30名、小学1年生34名、2年生34名を対象に、5月～11月の期間に11回の観察を行った。この時は集団遊びが行われた。

(3) 小学校における就学移行期の活動の調査

奈良女子大学附属小学校1年生の35名の学級を対象に調査を行った。担任教師は教歴28年の男性で、1年生の担任は3回目であった。観察は、週1回の頻度で、入学直後から年度末まで計33回行った(1学期13回、2学期12回、3学期8回)。主な活動は、朝の会、さんぽ、朝の発表(自己紹介、宝物紹介、自由研究)、しごと(課題学習)などであった。分析はエスノグラフィ法を用いた。

(4) 高等学校における英語科授業実践の調査

関西圏の公立高等学校1年生における、英語として実施された「リーディング」と「コミュニケーション」の授業を対象とした。授業は「リーディング」1時間で、授業者1名(A教諭)による一斉授業である。授業とはそれぞれ「コミュニケーション」1時間で一斉活動と個別作業から成るが、授業者が異なる。はA教諭とALTのB教諭の2名で、はA教諭とALTのC教諭の2名である。1クラスの受講者数はいずれも20名で、3授業は異なる学級で実施した。

4. 研究成果

(1) 幼稚園における他児の対人葛藤場面への介入

対人葛藤場面は、当事者及び介入者の幼児にとって社会性の発達を促す。「介入」は、当事者へのケアの行為とも考えられる。本調査研究では、幼稚園3歳児及び4歳児が、他児が引き起こす対人葛藤場面にはいかに介入するか、その特徴を検討した。

3歳児における対人葛藤場面への介入
他児への関心が萌芽する幼稚園3歳児は、非当事者として他児の対人葛藤場面にどのように介入するだろうか。分析資料から対人葛藤のエピソードを抽出しオープン・コーディングを行い、概念とカテゴリーを得た。また、エピソードの解釈的分析を並行して行った。対人葛藤場面は全177事例得られ、分析は期(6月~12月,19回,65事例)と、期(1月~3月,19回,112事例)に分けて行った。

介入カテゴリーとしては、期では、教師の対応の<阻害>、葛藤場面の<注視>、当事者への<声掛け>、当事者への<攻撃>や<抑制>、<代弁>、<注意>、<提案>、<仲裁>が見られた。一部の幼児が<代弁>、<注意>、<提案>、<仲裁>といった状況変化が期待される介入を示していた。期では、期の介入に加え、教師への<伝達>や<加勢>が見られた。

また、期では<代弁><注意><提案><仲裁>といった有効な介入を示す幼児が一部に留まっていたが、期では増加した。加えて、「そんなことしたら友達になっちゃうよ」と発言するなど、教師あるいは他児の介入を模倣したと思われる対応が見られた。

期では、教師が非当事者の幼児に葛藤の生起を伝え、介入を引き出し、クラス全体で問題解決が図られることもあった。このような教師の働きかけには、協同で葛藤を解決させたいという意図が反映されている。

その一方で、期になると、当事者のうち日頃一緒に遊んでいる方の幼児の味方をする<加勢>が起きた。<加勢>では、加勢された幼児のみに有利な介入がされていたため、公平な解決は困難であった。加えて、葛藤状況をより複雑化することも多かった。だが、<加勢>の発生の背後には、3歳児が遊びの発展に伴い他児に関心をもち、特定の幼児を仲間として選択するように仲間関係が変化したことがあるだろう。

3歳児の葛藤場面の対処において、教師が果たす役割が大きい。期になると、教師の働きかけや、幼児の葛藤場面への関心の高まりなどにより、複数の幼児が介入するようになった。一見不公平な<加勢>による介入もあるが、期よりも状況を変化させる介入を行う幼児が増加した。従って、3歳児は他児への関心の増加と共に、他児の介入行動や教師の呼びかけを手掛かりとして、葛藤への解決に寄与しようとする過程にあるといえる。

4歳児の介入による対人葛藤の協同的解決

4歳児については、他児が当事者である対人葛藤場面に直接的間接的に介入して、協同的な解決に至らせることに貢献していた。

まず、教師が主導して葛藤を解決する場合でも、介入児は、他児の葛藤を注視したり、素朴な声かけを行い、葛藤の発生とその状況への気付きを示していた。

次に、教師と共に非当事者の幼児が直接介入した場合は、当事者に注意や助言をしたり、葛藤時の状況を代弁するなど、葛藤の解

決に向けて効果的に働きかけた。注意や助言を行う場合は、介入児はどちらの幼児に原因があるのか判断し、その幼児のみに注意を与えていた。代弁を行う場合は、介入児は、当事者の代わりに教師に葛藤時の状況を説明し、教師による解決を手助けしていた。いずれの介入でも、解決を要する葛藤が発生したことが認識されて、解決に向けた行動が直接的に起こされていた。

さらに、幼児のみで介入した場合、加勢が多く観察された。この場合、介入児は自分と親しい方の幼児に味方したり、あるいは有利・不利を判断した上で、不利な状況にある方の幼児に味方していた。単純に親しい方の幼児に加勢した場合、葛藤時の状況は考慮されず、必ずしも解決には至らなかった。

また、一部の幼児は仲裁を行っていた。介入児は当事者双方の要求や葛藤時の状況を把握し、双方が納得しうる形で問題を収束させた。仲裁は、葛藤を直接的に解決へと導ける最も高度な介入と思われた。

介入の背景としては、まず、4歳児の当事者は自分で葛藤に対処することには限界があり、介入児は、教師から、教育的意味を含めて葛藤への介入を期待されていることが挙げられる。例えば、当事者が葛藤時の状況を教師に上手く説明できない時には、介入児が状況説明を求められていた。また、日常場面で利他的な援助行動が生じていることも、葛藤への介入に通じていると思われる。

仲裁により解決へと導けたのは一部の高い社会性を備えた幼児に留まった。だが、注意・助言や、加勢の一部は、当事者の立場や葛藤時の状況を把握し考慮している点で、仲裁との共通性があった。加えて、仲裁を模倣する幼児も存在した。そうした介入は、今後、効果的な問題解決に至る可能性が見込める。

(2) 幼小交流活動における子どもの参加過程

従来、交流活動における小学生と園児は、「世話する者とされる者」という関係で捉えられきた。しかし、長期的に継続する幼小交流活動においては、単発的、短期的な幼小連携の活動では表れにくい児童と園児のかかわりが顕れるのではないだろうか。本調査研究では、幼小交流活動における小学2年生の意思の遂行過程に着目し、活動において5歳児・1年生・2年生が、共通の目的と個人の欲求の間でどのようにかかわり合い、活動に参加しているのか、明らかにした。

調査の結果、児童と園児の関係は、純粋な相互援助のみから成り立つわけではなく、5歳児、1年生、2年生それぞれが、それぞれの立場による葛藤を抱えながらも、チームとしての目標と自らの参加欲求を同時に満たすために、様々な交渉を行いながら、かかわりあっていることが示唆された。

児童たちは、幼小交流活動において「活動内で作る作品の完成度を高くする」というめあてを持っており、これを重要なこととして

位置づけていた。教師も、児童のそうした意識を高めるような発話をしばしば行っていた。しかしまた、児童は「5歳児も含む、チーム全員が活動に参加する」というめあても教師から明示されており、それらに加え「自らが活躍したい」という欲求も持っていた。

特に、チーム(5歳児、1年生、2年生の3～4人から成る)のリーダーとしての役割を期待されている2年生には、上記に述べた二つのめあてを同時に満たすことが期待されていたが、それは時に困難であった。活動の成否は、彼らが5歳児をいかに上手く活動に参加させるかにかかっていた。彼らは時と場合に応じて、また5歳児の要求に応じて、可能な限り二つの目当てと、自分自身の欲求を満たそうとしていた。

一方で5歳児は、チーム内において「世話をされる者」という役割を与えられていることが多く、それゆえ自分の能力に見合ったことを任せてもらえないことについて、たびたび葛藤や不満を抱えていた。しかし、その「役割」ゆえに「優遇」される時も少なからずあり、リーダーである2年生に対して自己主張をし、その「役割」を利用する形で、チーム内で自らの立場を確立させる様子が観察された。

1年生は、チーム内では「世話をされる者」「世話をされる者」といった既存の役割にとらわれにくい立場にあった。5歳児の様に「優遇」されることの少ない1年生は、2年生の指示に従うことを期待されていた。時にそれは彼らにとって窮屈なことであるようであったが、2年生の言明に従い、5歳児の世話をし、時には自らの活躍する場面についての自己主張もしつつ、チーム内での役割を確保していた。そうした1年生の活動への参加のし方の違いによって、チームのまとまりが異なる様子が観察された。

子どもたちは活動に関して何かしらの欲求や要望がある際、単にそれを押し通すのではなかった。一見、相互に相手を配慮しているかのような言動をとり、事態を自らの都合に応じて調整しようとしていた。これは、優れた制作を行う「課題遂行」とチーム全員が参加する「関係性維持」という目的に加え、自分の活躍を含む「個人の参加欲求」がぶつかり合うチームの葛藤状況に対し、相互に折り合いを付けようとする行為であると言えるだろう。小学校の教師は2年生に活動の事前準備を十分に行わせ、適宜助言する一方、活動時には直接的な介入を避けていた。幼稚園の教師は、時に5歳児本人に参加の見通しを確認し、時に小学生にその意思を仲介するなどの役割を果たしていた。

(3) 就学移行期における小学1年生の活動形成

従来、幼稚園から小学校への就学移行期の学校適応は、座席への定着や、発話権の取得、授業規範の習得、生徒役割の獲得など、いかに既存の学校文化になじみ、「生徒になる(becoming a student)」のか、という観点か

ら論じられてきた。しかし、子どもは無知な学び手ではない。就学前の経験をもつ有能な活動主体としてみれば、子どもなりに新たな環境で自らの活動を推し進めているだろう。これは、子どもの活動や学習の捉え方の問題でもあり、経験の連続性の担保にかかわる教育の問題でもある。本調査研究では、小学1年生の2学期までの活動に焦点を当て、就学移行期における活動構成の変化を検討した。

就学前の経験との連続性

一つには、活動で取り上げられる素材の共通性である。入学以来、子どもが校内で収集したのは、まつぼっくりやダンゴムシなど、就学前の遊びでしばしば扱っていたものだった。子どもたちはダンゴムシの生態やまつぼっくりの特徴について知っていることを語り始め、やがて新たに発見したことを示し始めた。2学期後半には、収集した木の実を素材に、飾りなどの自由制作を行った。

二つには、体験に基づく語りの重視である。教師は、いずれの活動でも実物の持ち込みを歓迎し、子どもには体験に基づく説明を求めた。とりわけ1学期は、自己紹介や宝物紹介で、伝聞ではなく、自分が直接モノとかかわった体験について言語化が促された。生活との連続性が重視された。

三つには、人的環境である。上下3学年による幼小交流活動や6年生のお世話係との交流などを通して、校内には「見知った」顔があり、異学年の子どもも学習資源としていた。また、教師の援助は、子どもに要求を明示化させその解決手段を聞き出すなど、保育者の援助と共通の対応がしばしばみられた。

教師の働きかけ

特徴的な教師の働きかけの一つは、探索の継続と「急がない」指導である。教師は、図鑑やインターネットなどですぐに正答を得ることを推奨せず、むしろ延期させていた。「考え続けていることの喜び」をもたせたいとのことだった。そのために、安易に正答を持ちこむと、教師はあえてその真偽を追究し、探索を継続させていた。その意味で「急がない」あるいは「急がせない」指導といえる。

二つには、試行的経験の尊重である。教師はいくつかの活動で、完成度や遂行の完璧さは求めなかった。例えば、朝の発表のノート記録や日直による板書などは、「すること」自体に意義がおかれていた。

三つには、活動規範の形成である。上記の一方で、活動規範やふるまいの型の形成について、丁寧な指導が施された。例えば、日直の司会進行について、子どもなりに工夫したことは随所で賞められた。めあてから振り返りまで、一定の授業展開の仕方に関しては随所で指導の対象となった。

集団における言語コミュニケーションの生成

朝の発表は毎日2名程度行い、発表後に質疑応答がなされた。内容は4月の自己紹介から始まり、5月中旬には宝物紹介、6月末には自由発表へと移行した。いずれも、子ども

にはより直接的に自己準拠された内容であった。聴き手からの「おたずね」は入学後直後から始まり、朝の発表を中心に質疑応答の精選と連鎖的展開が図られた。すなわち、1学期を通して、追加情報の要求、根拠の提示、発表内容に即した質疑応答、発表者の応答への質問者の感想、一つ的话题に関する質疑応答の連鎖がみられた。教師は質疑応答を色分けして板書するなど工夫を行い、毎回、発表内容と相互作用の仕方について言及した。

時間の経過と共に、個人の経験は言語化が進み、学級で共有され、子どもなりの新たな知見や行為が生まれた。例えば、収集されたまつぼっくりは、形状の違いから分類され始め、仮の名称が与えられ、さらなる分類が進んだ。図鑑を持つようになると、動植物の名称が探された。子どもの実体験に基づいて「なぜ」や不思議が言語で明確化されると、体験が学習課題と化していった。

自由研究の導入と活動の転換

2学期から朝の発表は自由研究となった。内容は、何かの制作過程や、モノや出来事について調べたことなど、生活上遭遇した話題に転換していった。質疑応答は、モノや出来事の性質を追究する内容でなされることが多くなった。この段階で、追究の協同的生成がより明確に可視化されるようになった。

以上より、就学移行期において、当初は、ダンゴムシなど就学前と共通する素材を媒介に、体験や実物に基づき、自己準拠された発表と質疑応答が行われていた。その後、質疑応答の多様化と連鎖が図られ、集団での言語的相互作用が変化した。そして、自由研究の話題が生活探究的になり、質疑応答を通じた追究の協同的生成へと変化した。教師の援助や実践上の工夫は、子どもを有能な学び手とし、活動に参加し続けられる環境を与え、活動を変化させていったと考えられる。

(4) 高等学校英語科における教室談話の生成:

授業スタイルの違いと談話参入の「余地」

授業は、教室ローカルな授業規範と、個々の生徒の行為形成との連動によって成り立っている。規範の拘束性が高ければ、生徒の授業参加は硬直化しうる。よって、授業の活性化や、授業への十全的な参加においては、生徒の参入意思を反映させる「余地」が授業システムに埋め込まれているのではないかと。「余地」とは発話権取得の自由度や、発話内容の逸脱許容の程度、宛名の選択可能性、教師による生徒発話の受容などに表れるだろう。

では、その「余地」はスタイルの異なる授業の間でどのように異なるだろうか。一斉授業が規範による拘束が高く、ALTを交えた双方向的なやりとりは柔軟な授業参加を保障するといえるだろうか。本調査研究では、スタイルの異なる高校の英語科授業を対象に、その教室談話の生成において、いかに「余地」が確保されているのか、そこに授業スタイルの違いはあるのか、ということを検討した。

分析は、第一に、発話機能に応じて発話単位を設定し、各発話に次のカテゴリーを付与した。教師と生徒の発話は、発話機能(指示、質問、話題提供・説明、応答、確認、評価)、発話内容(学習課題と密着・拡散・逸脱)、発話の宛名(特定・不特定)を、生徒の発話は、発話権の取得(談話参入の自由度)をコード化した。第二に、授業者と受講者双方の位置・移動をマトリクス上に特定した。第三に、象徴的なエピソードの解釈的分析を行った。

授業(一斉授業)では、授業者はほぼ教室前方中央に位置していた。開始直後、隣の生徒とふざけている生徒に「はい、はい、寄ってよ」と言いながら生徒の向きを変えさせようとしており、授業者が一定の規範・規律の遵守と維持を受講者に求め、一見、拘束性が高いように見える。教師の発話に着目すると、授業では、その多くは受講者全員を宛名としていた。つまり、授業では、一人の受講者の発話を取り上げた場合でも、その応答としての教師の発話は受講者全員に向けられる傾向がある。一方、ALTを交えた授業

では、受講者の発話に対する授業者の応答は、受講者全員に向けられるよりも、発話者の受講者本人を宛名とすることが多い。発話内容は多くは学習課題に沿ったものであるが、拡散的内容も随時、教師に取りあげられ、教室で共有されている。

授業では主指導者をALTが教室の前方中央にある教壇上におり、副指導者は板書するとき以外は教壇の上にはほとんどあがらない。授業ではチームゲームやグループ作業が取り入れられ、受講者の移動があり、作業時の移動は基本的に妨げられない。加えて、発話権取得の自由度は全般的に高く、一見、授業規範の拘束性は授業より低い。発話内容の学習課題との関連については、授業よりも授業の方が拡散傾向にあるが、それは教師の容認の範囲内である。

以上より、一斉授業スタイルの授業では、受講者には明白な規範の受容が求められる一方、自発的な発話であっても教師には応答されやすく学級全体で共有される。拡散的、逸脱的内容であっても、教師に取りあげられやすい。これが授業の授業参加の「余地」となっている。授業では、ゆるやかな規律のもと、談話参入や移動、発話内容などに自由度があり、それは容認されており「余地」として機能している。一方で、発話は授業者と一対一の様態をとることが多く、学級で共有されることは比較的少ない。自立した個人としての参入は保障されているが、集団内でのポジショニングは各自の意思による。

以上を踏まえ、本研究全体の結論の第一に、教育実践におけるケア的意味は、子ども同士によるケアと、そのケアを導く教師によるケアという二重性をもって生成されるといえる。幼稚園3歳児は、他児の対人葛藤に関心を向け、要解決の事態として認識し、3学期

には加勢や仲裁などで直接的に当事者間に介入し、状況を変化させようとしていた。4歳児では、対人葛藤の協同的解決に向けてより有効な介入が可能となった。この発達に、子ども同士の応答的なケアリング関係の形成をみることができる。教師は当初、対人葛藤に直接介入していたが、やがて介入児が教師を模倣し始めると、教師はその経過を見守った。また、幼小交流活動において、5歳児と1年生に対し2年生は自らの役割を意識し、年少児の参加を保障するなど、環境に応じて自らの「参加」を変化させていた。教師は2年生に活動の事前準備を十分に行わせ、適宜助言する一方、活動時には直接的な介入を避けていた。さらに、小学1年生の学級では、就学移行期にダンゴムシや木の実など就学前と共通する素材をケアし、発表を通して他児の関心や話題をケアしていった。教師は自らの経験から子どもの関心を予測し、その共有を促し、子どもの発話を仲介していた。

第二に、ケア的意味への着目により、出来事や行為について、別の解釈可能性を開くことが可能であった。例えば、教師は、いわゆる効率的な「指導」に還元されない行為をとっていた。小学1年生の学級において、教師は、子どもがもちこむ答えに対しあえて成否を明示せず、その真偽を追究し探索を継続させるなど、「急がない」指導をとっていた。また、高校1年生の英語科一斉授業の談話において、受講者には規範の受容が求められる一方、自発的な発話や拡散的、逸脱的な発話内容でも教師には応答されやすく学級で共有されていた。生徒の授業参加の「余地」を作り出す、教師の談話行為を見ることができた。

本研究においては、フィールド心理学の立場からその手法を活用し、行為や出来事が起こる現場に調査者が立ちあい、身を委ねることで、当事者の感覚や臨場感、即応性、包括性など、事後の語りでは表しようのないアクチュアリティに共振した。教育実践のケア的意味生成に伴う、アクチュアリティの捕捉という方法論的課題については、フィールド心理学の有効性が示唆された。

文献

木村敏(1994) 偶然性の精神病理, 岩波書店.
Noddings, N.(1984) *Caring : a feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press.

Noddings, N.(1992) *The challenge to care in schools : an alternative approach to education*, Teachers College Press.

5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計3件)

松原未季・本山方子, 幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決: 非当事者の幼児による介入に着目して, 保育学研究, 査読有, 第51巻第2号, 2013, 39-50.

松原未季・本山方子, ある幼稚園4歳児における対人葛藤経験: 当事者と非当事者の

立場に着目して, 教育システム研究, 査読無, 第8号, 2013, 73-82.

藤村ゆうみ・本山方子・西下旬也・辻岡美希・河田慎太郎, 幼小交流活動における子どもの意思の表出と遂行: 課題遂行と関係性維持と個人の参加欲求をめぐって, 教育システム研究, 査読無, 第8号, 2013, 53-72. [学会発表](計15件)

本山方子, 就学移行期における小学1年生の活動の社会文化的構成, 日本保育学会第67回大会, 2014年5月18日, 大阪総合保育大学.

本山方子, 就学移行期における小学1年生の「学習」の自己組織化, 日本発達心理学会第25回大会, 2014年3月23日, 京都大学.
山中邦子・本山方子, 高等学校英語科授業における教室談話の生成: 授業スタイルの違いと談話参入の「余地」を中心に, 日本発達心理学会第25回大会, 2014年3月22日, 京都大学.

松原未季・本山方子, 幼稚園3歳児の対人葛藤場面への対処とそれに対する教師の働きかけ: ある男児の対人葛藤場面に着目して, 日本質的心理学会第10回大会, 2013年8月31日, 立命館大学.

藤村ゆうみ・本山方子, 幼小交流活動における子どもの意志の表出と遂行: 課題遂行と関係性維持と個人の参加欲求をめぐって, 日本発達心理学会第24回大会, 2013年3月16日, 明治学院大学.

本山方子, 教育実践のアクチュアリティと研究主体の経験の投影(自主企画シンポジウム「教師の実践知へのアプローチ: 教師の専門性への視座」), 日本教育心理学会第54回総会, 2012年11月24日, 琉球大学.

[図書](計1件)

本山方子, 質的研究を読むこと・読まれること(Pp.173-181); 上淵寿・本山方子, インターフィールド研究の実践(Pp.1-7). (上淵寿・フィールド解釈研究会(編), 新曜社, フィールド心理学の実践: インターフィールドの冒険, 2013, 所収)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

本山 方子 (MOTOYAMA, MASAKO)
奈良女子大学・研究院人文科学系・准教授
研究者番号: 30335468

(2) 研究協力者

松原 未季 (MATSUBARA, MIKI)
奈良女子大学大学院人間文化研究科社会生活環境学専攻院生 (2012~2014年)

山中 邦子 (YAMANAKA, KUNIKO)
奈良女子大学大学院人間文化研究科人間行動科学専攻院生 (2012~2014年)

藤村 ゆうみ (FUJIMURA, YUUMI)
奈良女子大学大学院人間文化研究科人間行動科学専攻院生 (2012~2013年)