

遊びの援助と展開

A Study about the Assistance and Development for Nursery Teacher in the Playing of Early Child

(2018年3月31日受理)

小野 順子

Junko Ono

Key words : 保育者養成, 保育現場, 遊び, 表現, 子ども理解

抄 録

現場で活躍し続けるために保育者に必要となる力とその習得方法について考察した。

保育の専門家を養成するため、乳幼児に関する知識、保育・教育に関する知識、保育・教育を具体化する知識、そして知識を具体的に行う技術が必要であるが、その知識・技術を現場で応用し子どもたちの保育を継続して行うことで、より質の高い保育者として成長できると考えた。そこで、幼稚園教員に求められる8項目の中の①幼児理解・総合的に指導する力 ②具体的に保育を構想する力、実践力に着目した結果、現場での子ども理解から遊びの芽を見つけ、それを豊かな遊びへと展開する力が重要であること。また、展開する力の習得のために、こどもの内的世界の表れを「表現」と仮定し、保育現場での子どもの観察と考察の記録を「子どもの表現」に注目して分析した結果、有効であることがわかった。

1. はじめに

保育者養成校の教員として、質の高い保育者養成を目指して授業内容、方法、あるいは学生の生活指導のあり方について考え、実践してきた。保育者として子どもと関わりたいという意欲を持って入学してきた学生が、養成校の生活の中で保育者としての資質を高め、現場でさらに努力を重ねるための基礎を培うことが養成校の役割であろう。保育の専門職となるためには、乳幼児に関する知識、保育・教育に関する知識、保育・教育を具体化する知識、そして知識を具体的に行う技術が必要である。しかし、そのような知識や技術を養成校で真剣に学び良い成績を取った学生が保育現場で実際に保育職として働くとき、良い保育者として現場で活躍できるとは限らない現状がある。現場で活躍し続ける障害となっている事柄を明確にし、取りのぞくための研究が必要である。

幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告(平成14年)「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」(報告)では、幼稚園教員に求められる専門性として以下の8項目を挙げている。

①幼児理解・総合的に指導する力 ②具体的に保育を構想する力、実践力 ③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性 ④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力 ⑤小学校や保育所との連携を推進する力 ⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力 ⑦園長など管理職が発揮するリーダーシップ ⑧人権に対する理解

これらの項目の中で新卒保育者が直面している項目を明確にし、その解決を図る方法を実施することが養成校教員として必要であると考え。そこで、本研究では、質の高い保育を目指して現場で活躍し続ける保育者に対して、必要な知識、技術を探り、それを現場で実行でき

るための方法を考察することとする。

そのために、まず、現場保育者の不安・悩み・葛藤に関する先行研究から、現場保育者に必要な知識、技術を明らかにする。その後、それを獲得するための方法について考察する。

2. 現場保育者の課題

まず、現場保育者の課題に関する先行研究は、多種多様あるが、本研究では、平成27年に保育教諭養成課程研究会が実施した結果〔保育教諭養成課程研究会、2016年〕を中心に考察し、保育者が抱える課題（不安・悩み・葛藤）を取りのぞくために必要な知識、技術について結果を得ることとする。

この研究結果を使用するのは、保育者の仕事内容は多岐にわたっている。3歳以上の幼児教育を主とする幼稚園教諭、0歳から就学までの乳幼児の保育・教育を担う保育士、所謂施設で働く施設保育士、そして近年増加している保育教諭は0歳から就学までの乳幼児の保育・教育に携わっている。本研究は保育現場で働く保育者養成に焦点を当てているが、保育現場を保育所・幼稚園・認定こども園に限定したい。従って、保育者が抱える不安・悩み・葛藤について考察する資料として、保育教諭に焦点を当てた保育教諭養成課程研究会の研究結果が本研究の資料として適していると考えからである。この調査はまず、養成校学生と新規採用教諭に質問紙調査を実施し、その後、新規採用教諭研修実施者（都道府県教育員会研修担当指導主事、研修指導員、新規採用教諭受入園長）に対してインタビューを含めた実施調査を行うことによって、課題を明らかにしている。

養成校学生と新規採用教諭への質問紙調査では、①教育・保育職継続希望 ②幼児教育実践力③保育者効力感④職務状の困難 ⑤在学中に学んでおけばよかったことについて問う内容である。養成校学生との比較から新規採用教諭の課題を明確にしている。ここでは、①から⑤までの結果の中から現場教諭としての課題について簡単にまとめる。

①教育・保育継続希望については、定年まで働きたいと考えているのは、国公立幼稚園の新人新採では1割に満たない。私立幼稚園では9割以上が結婚や出産を

機に退職したいと述べている。

②幼児教育実践力については、54項目の因子の中で以下の7因子が身につけていない。

＜教育実践力不足を感じる項目＞

子ども理解に基づいた教育・保育
他者との関係構築
要領・制度の理解
救急・疾病・栄養の理解
評価・改善
指導計画の作成
小学校との連携

③保育者効力感についても自己評価が低い。

④職務状の困難については、教育・保育の困難感、人間関係の困難感、業務量の負担感、やりがい・成長の4因子が抽出されている。

⑤在学中に学んでおけば良かったことについては、指導方法・指導技術、関係作り、理論・制度、文書作成の4因子が抽出されている。

次に、インタビューでは新規採用教諭の課題が明確化されている。これを以下のようにまとめた。

①不安に思っていること

組織の職員として	・他の職員に迷惑をかけているのではないか
指導者として	・時間内に仕事ができない ・子どもへの適切な言葉がけがわからない ・次にすることへの見通しが持てない ・行事の準備ができない
指導者としての責任について	・一人で問題を解決しなければならぬ ・保護者との関わりに自信がない

②悩んでいること

学級経営	・子ども理解ができない ・遊びの指導や説明がうまくできない ・集団の中で一人ひとりを見ることが大変 ・子どもが話を聞いてくれない
------	---------------------------------------------------------------------------

指導計画	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもを一生懸命見ているが子どもの理解が十分でない ・記録の取り方がわからない ・教育課程や教育内容、教育・保育の内容に関する全体的な計画、指導計画がわからない
環境の構成	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びや生活の発展がわからない ・自然遊びが難しい ・何をして遊べばよいかわからない ・ねらいや活動に沿って環境の構成がうまくできない

③葛藤していること

「葛藤」は心の中に相反する動機・欲求・環状などが存在し、そのいずれをとるか迷うことであるので、新卒者と経験者で異なっている。

新卒者	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩保育者の指導と自分の指導を比較し、そのギャップから理想と現実の間で葛藤する
経験者	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい環境の中で、これまで身に付けてきた「幼児の発達の理解」などがうまくできず、「本当にこれでよいのか」と葛藤する ・今までの自分の経験や思いが否定されたと感じる

この調査は新規採用教諭に対しての望ましい研修のあり方に関してであったので、「保育効力感が低く、そのため継続希望も低い。」ことの解決のためには、「在学中に学んでおけばよかった項目」と「教育実践力不足と感じている項目」がクロスする項目の研修が必要であると考察で述べられているが、筆者は、養成校での学びで獲得することも可能であると考え。教育実践力不足に関する項目の中では、子ども理解に基づいた教育・保育、要領・制度の理解、救急・疾病・栄養の理解、評価・改善、指導計画の作成、小学校との連携など、の項目は、養成校の授業内で十分に教授できる。他者との関係構築については、筆者は「心もち」をキーワードにして学生の他者理解を勧める授業内容を研究している。

保育者効力感について、三木・桜井は尺度を開発している。[三木知子・桜井茂男, 1998] 尺度項目は「分かりやすい指導ができる」「子どもの能力に応じた課題を

出す」「保育プログラムの急な変更に対応できる」「どの年齢の担任もできる」「いじめに対応できる」「保護者の信頼を得ることができる」「子どもの不安定な状態に対応できる」「集団への配慮が十分できる」「一人ひとりの子どもに適切な遊びの指導や援助ができる」「保育環境を整えることに努力できる」であり、子ども理解と遊びの援助に重心が置かれていると思う。

以上のことから、新規採用教諭の課題解決のためには、保育の基本ではあるが、やはり遊びの適切な援助ができ、それに伴って遊びが展開し、子どもの発達に繋がるという体験が必要であると考え。保育者の意図が明確な遊びが発展することよりも、保育者の意図しない活動としての遊びが保育者が関わることで、豊かな遊びへの展開し、子どもの発達に有効な楽しい活動へと指導できた経験は保育者のだご味でありやりに繋がる。そこで、まず、遊びの指導とそれを支える子ども理解、遊びの質を高めるために必要な援助な力について整理する。

3. 遊びの指導

(1) 遊びの芽から遊びへ

幼稚園教育要領をみるまでもなく、遊びとは、子どもの自発的な活動である。従って、幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている。「遊びの本質は、人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、その関わり合いそのものを楽しむことにある。すなわち遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。」[文部科学省、幼稚園教育要領解説、2018、ページ: 30]とある。本研究の目的である保育者の課題達成のためには、子どもの生活の中の遊びを充実・展開していく知識や技術が必要であると考え。生活の中に遊びの芽を見つけ、それを充実・展開していくための知識・技術である。

生活の中の遊びの芽は、いわゆる、「自由遊び」の中にあるのではないだろうか。野尻は、自由遊びという言葉は大別すると2つの解釈があるとしている。[森上史郎・柏女霊峰, 2010、ページ: 69]一つは、保育者が意図した活動を行うことによって、子どもの成長発達に必

要な経験が得られると考え、保育者が設定した活動と活動の隙間時間での活動を「自由遊び」と称し、他方は、子どもが自主的、主体的に活動に取り組み、さまざまな経験をすることによって信条、意欲、態度が培われると考え、子どもが自分で選択し、自発的に取り組み展開していく遊びをいっている。どちらにしても、保育者の意図しない自然な活動の中に遊びの芽があり、それを見つけ充実・展開していくことに保育者のやりがいがあり、保育者効力感が増すのではないか。

(2) 子どもの表現

「表現」は5領域の1つとして捉えがちである。幼稚園教育要領および保育所保育指針における保育内容5領域「表現」では、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにすることを目指している。」この表現は、言語表現、音楽表現、造形表現、身体表現などから成り、幼児の活動の場ではこれらが単独で、あるいは複合された形で表出、具現化されるものである。しかし、遊びの中ではこれらが密接に関係しあって現れることが多い。

しかし、表現について、荘司は「すでに幼児の生活や遊びに現れている。」と言っている。「幼児は寝ている以外は絶えず表現活動をしている。幼児は感じたこと、みたいもの、聴いたことを自らのペースで表現せずにはいられない。その表現の方法には、言葉・歌・リズム・描画・製作などを通して行っている。」保育所や幼稚園など子どもはその生活のあらゆる場面で、「旺盛な表現活動」と行っているのである。[荘司雅子, 1989年]

私たちが身体を使って行う様々な行動は「表現」であるが、細やかに伝えることができる「言語表現」以外の表現を「非言語表現」と定義づけると、M. L. パターソンは、言語情報に比べてその人の「本当の」人格特性、態度、感情をよく表していると位置づけたうえで、非言語的な行動は言語に比して自発的で嘘偽りがいないため、対人過程により強い影響を与え得ると指摘している [工藤力監訳, 1995, ページ: 1-3]。

特に、幼児は、周囲に興味や関心のあるものやひとに反応し、そのイメージや特徴を、さまざまな手段を用いて表現する特性を本来備えているので、幼児のことは、色、形、音、体などによる表現は、幼児の「内的世

界」の表出されたものにとることができる。[萩原元昭, 1989年]

(3) 「子どもの表現」を「遊び」へ

(2) で述べたことに加えて、萩原は、「今日ともすると、幼児が外に表現した絵、演奏、造形、数、文字などの形式面に目を奪われ、幼児のもつ個性的なイメージや対象の意味づけなど内面的な世界の形成の重要な側面を見失ってしまう傾向がないとはいえない状況がみられます。外に表現された幼児のさまざまな行動の奥にかくされた「見えない世界」を保育者がいかに読み取り意味づけし、共感し、追体験できるかは大きな研究課題と言えます。幼児の表現に関わる他の課題としては、幼児の内容的世界がどうゆう媒体（色、形、文字、数、音などの素材をふくむ）を用いて、だれと、どこで、どのような方法で、いつ表現され、伝達されていくのかといういわば表現過程やそのメカニズムなどがあげられます。」と述べ、幼児の表現に注目することの重要性を示唆しているのである。

「行為を自己表現として見る」と述べているのは、今井、柴崎である。「幼い子どもの模倣や再現行為は、その子なりの自己主張である。大人が認める（みてとまる）ことがなかったらつぎつぎ消えてしまう幼い子どもたちの日常生活の小さな行為。ことばで、今、自分が思っていること、思い描いていることなど言い表せないだけに、ことば以前のことば（表情や音声やしぐさ）で表出するところが私にはおもしろくてならない。ことばがなくなっても、彼らの行為を見ると、なんと心が躍動しているか—如実に伝わってくるのである。1～2歳児を中心にしたこの遊びとはいえないような、ひとつひとつの自発行為こそ、自己表出そのものであると思った。」[今井和子・柴崎正行, 1995年, ページ: 75]と述べ、これもまた、「表現」が子ども理解に繋がると言えよう。

4. 遊びの芽から遊びへの展開

(1) 研究の方法

本学の学生が、保育現場で観察した子どもの言動の記述を分析することで、学生が読み取った子どもの思いが豊かな遊びへ展開する方法について考察できると考える。この時、学生の記述は見えること・聞こえることが

子どもの表現であると意識し、考察する際にはその中に潜む内的世界を意識する。このことで、子どもの中に潜む興味・関心を遊びに発展させることができると考えるからである。

保育現場で行った子ども理解のための授業の詳細は、以下のようなものである。

授業名：保育内容総論

該当学年：本学1年生

期間：平成27年2月2日

時間：9:30～10:30

場所：岡山市立K幼稚園（本学から徒歩5分）

方法：授業開始直後に担当教員と幼稚園に行き、前もって伝えていた特定の子どもを観察し、記録する。その後、子どもの内面が顕著に表れていると考えられるエピソードと、学生が考えた子どもの思いについて記述し、考察する。

（2）結果と考察

学生の記述と気づきが、その後の遊びに展開する可能性を秘めたエピソードについて述べ、考察する。

<エピソード1> 男児 T男（4歳）

T男が氷の張っている水から氷を取っては、花壇の縁に置き、氷を集めていた。学生が大きい氷を取ってあげると、それらを縁に置き、たくさん集まった氷を見てひとりで「いえーい」と万歳をした。そして、再び氷を探しに行っている間に、J男がやってきた。J男は集めていた氷の一つ取ってみていると、それにT男が「T男の一」と言って近寄ると、J男は氷を落としてしまい、氷が割れてしまう。「あー！もう知らん」「もう知らん」と足踏みをし、J男が別のところに行った後、「もう！」と行って集めていた氷を全て自分の足で割る。

○学生の気づき

最初は、氷を集めるということを楽しんでいた。特に大きな氷をもらうと嬉しそうに笑っていた。たくさん集まってきた氷に自分で満足して、もっと集めようと意気込んでいた矢先に、集めていた大切な氷を割られてしまう。それに対して相手は何も言ってくれず別のところに行ったことに腹を立て、自分でも、また氷を割ってしまふ。でも氷を割っていると氷の割れる感覚や音が楽しく

なってきたのか、楽しそうに割っていた。キラキラと透き通った氷の見た目や、触ったときの感触や割ったときの音等いろいろなことに興味を待っていた。

○遊びの展開

「氷を割っていると氷の割れる感覚や音が楽しくなってきたのか、楽しそうに割っていた。キラキラと透き通った氷の見た目や、触ったときの感触や割ったときの音等いろいろなことに興味を待っていた。」と学生が気づいたように、踏む「身体表現」、声に出す「音楽リズム表現」、音を言葉にする「言語表現」など表現的な遊びへの展開がある。

<エピソード2> 女児 A子（4歳）

A子が砂場で遊んでいると、T男が来て、A子が砂で作った物を壊していった。A子は壊された物を見て、また違う所で容器に砂を入れて、ひっくり返して作っていた。すると、また、T男が来てスコップで壊していく。壊されても、また、容器に砂を入れ、何個も作っていく。それを今度はシャベルで壊していった。A子の所にT男が座って、一緒に砂で遊んでいたと思うと、作った物を自分で壊し、A子のも壊した。T男がA子に丸い筒状の物を渡して砂場の所をコロコロと転がして、T男がそれを平らにしていった。平らにして今度はA子が方をひっくり返しケーキ型の砂を作っていたが、それをT男が壊していく。

○学生の気づき

最初A子が作っていた物を壊されたので、A子は悲しい気持ちになったと思ったが、壊されたらまたすぐに作っていたので壊されてもまた作ったらいいと考えているのかと思った。表情はあまり笑ってなかったが、丸い筒状の物で平らにしている時は少し笑っていて、一生懸命平らにしていることが伝わってきた。T男が平らにしているところに砂をかけて、A子が砂をかけていた所を平らにしていたので、役割を決めて、楽しんでいたのだと思った。

○遊びの展開

「作った物を他者が壊す」という行為だけを見ると、いけないことと捉えがちである。しかし、学生の気づきで「役割を決めて」とあるので、両者の子どもの内面に何かしらのイメージがあり、それが共有されている。

この場合のイメージの具体化は、言語より砂という素材を利用して砂で具体的に表現させると他の子どもたちにも伝わりやすいと考える、砂による造形的表現が適していると言える。

この共有されたイメージを保育者に示すような働きかけをすると、他の子どもにも遊びの楽しさが広がり、豊かな遊びへと展開する可能性を秘めている。

<エピソード3> 男児 Y男（4歳）

友達と一緒に製作の場で妖怪ウオッチごっこに必要な物を作っている。ジバニャンについているしっぽをオレンジと青の画用紙をハサミで切って、黒のペンで模様を描いて、セロハンテープで貼り作った。何かを作るといのが好きなのか、次々にアイデアが浮かび、妖怪パッドや妖怪ウオッチを作り始めた。使い捨ての画用紙や色紙を上手に使い切っていた。鏡の前まで行き、自分の口の大きさに合わせてハサミで調節しながら切っていた。作り終わった後に友だちと一緒にアニメの主人公になりきって遊んでいた。

○学生の気づき

Y男はキャラクターの特徴を捉えて作っていて、妖怪ウオッチが大好きなんだと伝わってきた。また、友だちと一緒に作って遊んでいることから、友だちと一緒に楽しむことで達成感を味わっていると思う。また、友だちの反応からY男の感性は刺激を受けていると思う。作っているとき、いろいろと工夫し考えていたのでクオリティーの高い作品ができていた。

○遊びの展開

製作することでイメージの共有ができ、工夫することからさらにイメージが膨らんでいく過程を学生は観察できている。この場で製作するキャラクターの種類を増やしたり、造形的表現だけでなく身体表現が充実したりするような関わりが、次の展開には必要である。

<エピソード4> 男児 H男（4歳）

大縄をしていて、自分の順番が終わると、まだ跳びたかったのか、女の子の並んでいる前に横入りしていた。女の子はH男が「いれて」と言うと「いいよ」と行ったが、そこに先生が来て「前の子は良いといってくれたけど、後ろの子にも聞いたの?」と注意した。H男は「言っ

たよ」と言ったが、先生が後ろの子どもに聞くと「ダメ」と言う子どももいた。H男は注意されると、もう1本の縄をほだき、ひとりで大縄を始めた。途中、違う子どもに縄を取られると、跳んでいる女の子が上手にできないのを笑ったり、蛇のように縄をクネクネさせているのを見て笑ったりしていた。

○学生の気づき

なかなか自分の気持ちをはっきり言えないのかなと思った。「いれて」などの日常的な言葉は言うことができるが、縄を取られたときに「返して」と言えなかった。また、横入りしたり、笑ったりしている様子から、自分の意見が上手に言えないことに誰かに気づいて欲しい気持ちの表れかと思った。

○遊びの展開

学生が述べているように、一緒に遊びたいという気持ちを言葉に出して言うことができにくかった場面であると思う。この場合、保育者は横入りをしたかった子どもの気持ちを感じとり、言葉で表現できるよう援助する必要があると考える。

<エピソード5> 男児 K男（4歳）

友だちと剣を作り始めた。がんばって上を細く巻こうとするが、太くなってしまい何度も作り直す。一瞬作業をやめるが「ゴロゴロ」と言いながらまた作り始める。友だちが上手に細い剣ができたので、それをもらったが、やっぱり「俺も作る」と言って上を選び「コロコロ」と言いながら作り始める。しかし、太くなってしまったので「できーん」と言って紙を交換したけれど、やっぱり細くできないので「なんで太いのだー」と嘆いている。また「めっちゃ太いのを作ってあげようか」と言って、わざと太いのを作って友だちに見せている。そして、細い剣を作るのが上手なR子に「R子ちゃん、作って」と頼み、R子に作ってもらって、ようやく2つの剣が手に入ったので友だちと廊下で遊び始めた。

○学生の気づき

周りの友だちが上手に細い剣を作っていたので、自分も細いものを繕うと何回も作り直すのに、上手に作れなくて、すごく悔しかったと思う。剣で遊びたいから、あきらめずになんども作るが上手く作れない。何本も作っている友だちを見て、自分はひとつもないので、上手に

作れた友だちの剣をもらって嬉しそうだったけれど、本当は自分で作ったもので遊びたかっただろうと思う。そして、もう一度挑戦しようとして失敗した時は、「なんでー」と嘆いたりわざと太いのを作ったりしていた。結局自分で細い剣を作ることをあきらめていたが、心の中では自分で作りたかったという気持ちと作れなかった悔しい気持ちでいっぱいだったと思う。

○遊びの展開

遊びを豊かにするためには、具体物が有効であるが、製作技術が乏しいと具体化できず遊びの発展に繋がらない例である。本例では友だちの手助け（友だちの作った細い剣をもらう）で解決したが、子どもは納得していなかったと学生は分析している。

遊びの中心を何にするかで保育者の援助は変わる。保育のめあてが、ごっこ遊びであるのなら剣を製作する必要について考慮する。また、細い剣づくりをめあてとするのであれば保育者はもっと関わり、細い剣作りの技術について伝える必要がある。

<エピソード6> 女児 N子（4歳）

保育室でティッシュの空き箱を取り出し、R子と一緒に積み重ねていた。R子が「ロボットのポケットにしよ」と言ってロボットを作り始めた。すると、N子が「お名前決めよ」と言った。R子は「ベイマックス」と答えた。それから2人はセロハンテープを使って、次々と空き箱をベイマックスに貼り付けていった。途中、箱を積み過ぎて崩れそうになると、N子が「おさえとくね」と言い、R子がテープを貼る作業をして2人で協力して行っていた。

○学生の気づき

名前を決めようと言ったN子がきっと、R子と作ることになったロボットに対して愛着がわいたのだと思う。ロボットに「ベイマックス」と名付けたR子は、きっとベイマックスの映画を家族で見に行き、その映画を思い出して、この名前をつけたんだろうと思った。

箱が崩れそうになり「おさえとくね」と言ったのは、R子が作業を行いやすいようにしたのだと思う。最初は空き箱を積み重ねるだけの作業が、ロボット作りが変わり、2人の会話も増え、お互いに自分の考えを出し合う姿はとても楽しそうだった。

○遊びの展開

名前を付けることで、イメージが具体的に遊びが発展している。イメージの共有化は役割分担という共同の姿にも繋がっており、それを学生は気付いている。この後は、イメージをより具体化できるように製作材料を提案したり、ごっこ遊びへの展開を意識したりして、言葉による表現を促すとよいと思う。

(3) まとめ

本学科の1年生が短時間の保育現場見学で出会った子どもたちのエピソードと気づきを「表現」をキーワードに遊びへの展開について考察した。保育について学びの浅い学生ではあるが、遊びの芽となりそうな子どもの思いに気付いている。したがって、本研究の対象である養成校の学生であれば、保育に関する知識も増えているのでより深い気づきが期待できると考える。子どもの「表現」は内的世界の表れであることを、しっかりと学生に伝えることで、学生の気づきはより深いものになっていくであろう。

5. 終わりに

保育の専門家を養成するため、乳幼児に関する知識、保育・教育に関する知識、保育・教育を具体化する知識、そして知識を具体的にを行う技術が必要であるが、その知識・技術を現場で応用し子どもたちの保育を継続して行うことで、より質の高い保育者として成長できると考え、現場で活躍し続けるために養成校で必要となる事項について研究してきた。

幼稚園教員に求められる8項目の中の①幼児理解・総合的に指導する力 ②具体的に保育を構想する力、実践力に着目した結果、現場での子ども理解から遊びの芽を見つけ、それを豊かな遊びへと展開する力が重要であり、その教授法として、保育現場での子どもの観察と考察場面で「子どもの表現」に注目する手法をとったところ有効であることがわかった。

この時、留意すべきことは、保育の場で子どもを理解しようとする、子ども理解をその後の環境構成や援助を考える視点としていることである。この時、「活動を注意深く観察し、そこから子どもの中に何が育ち、どの

ような経験・学習が行われているのかを把握する」[糀島香代, 2008]ことが同時に行われる。その結果, 多くの保育者は子どもの行動に意味を見つけようするだけでなく, その意味を評価しようとしてしまうのである。このことについて津守は以下のように述べている。「教育という方向のある仕事をやっているときには, 特にこのことは重要な気がするんです。方向をもった考えの中で, 子どもの現象をみていると, 考え方が功利的になっていくような気がする。この子どもを, どうやったら能力を高めることができるのか, どうやったら, こういう悪い癖を矯正できるのか, つまり, どうやったら教育者としてこの子どもをよくすることができるというそういう思考の中にとらわれていると, 考え方が功利的になるような気がするんです」[津守眞, 2013]

子どもの中に入り, 子どもと共に成長しようとする時, 倉橋惣三の著書の中の有名な一文

「子どもは心もちに生きている。

その心もちを汲んで呉れる人,

その心もちに触れて呉れる人だけが,

子どもにとって有り難い人, うれしい人である。

(中略)

その子の今の心もちにのみ,

今のその子がある。」pp30 [倉橋惣三, 2008]

この文にあるように, 考える時に自分の心が自由になっていると子どもの現象をそのままにとりあげて考えることができる。自分の心が自由な状態で子どもの行動を見ることで, 子どもの興味や好奇心に気付き, 遊びへと展開できるのである。

引用文献

- 宇都宮逸美. (1988). 保育学科学生の子ども理解能力獲得に関する一研究(1). 日本教育心理学会総会発表論文集(30), 208-209.
- 開仁志. (2012). 保育に関する実習日誌の形式. 富山国際大学子ども育成学部紀要 第3巻.
- 菊池ふじの, 土屋とく. (1990). 倉橋惣三「保育法」講義録. フレーベル館.
- 鯨岡峻. (2013). 子どもの心の育ちをエピソードで描く. ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省. (2008). 保育所保育指針. チャイルド社.
- 厚生労働省. (2008). 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- 工藤力監訳LパターソンM. (1995). 非言語コミュニケーションの基礎理論. 誠心書房.
- 今井和子・柴崎正行. (1995年). 保育者研修シリーズ 子ども理解のポイント. フレーベル館.
- 佐伯胖. (2001). 幼児教育へのいざない. 東京大学出版会.
- 三木知子・桜井茂男. (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 203-211.
- 秋田喜代美. (2010). 保育のおもむき. ひかりのくに.
- 秋田喜代美. (2013). 総論 保育者の専門性の探究. 発達, 18.
- 小笠原大輔. (2012.3). 「保育内容(表現)における複合教材の試み—「造形表現」「音楽表現」「身体表現」を一度に楽しむ—」. 文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.13, , 341 ~ 355.
- 小野順子. (2013). 保育者養成における「こころもち」に関する研究. 全国保育士養成協議会第52回研究大会研究発表論文集, 354.
- 小野順子. (2014). 保育者養成学生における「子ども理解」に関する研究. 中国学園紀要第13号, 45-54.
- 小野順子. (2015). 保育士養成校学生の「心もち」育成に関する研究. 平成26年度中・四国保育士養成校教員研究費助成研究報告, 30-31.
- 森元眞紀子・小野順子編著. (20011). 準備と自己評価で実力をやしなう 改訂版 幼稚園教育実習. ふくろう出版.
- 森上史郎・柏女霊峰. (2010). 保育用語辞典 第6版. ミネルヴァ書房.
- 川崎徳子. (2010). 「こころもち」に関する一考察—「こころもち」から「子ども理解を深めるために—」. 山梨大学教育学部研究論叢60巻.
- 倉橋惣三. (2008). 育ての心. フレーベル館.
- 荘司雅子. (1989年). 序. 幼児の表現と保育—保育学年報1989年版—, 1-2.

- 津守真. (1980). 保育の体験と思索—子どもの世界の探求. 大日本図書.
- 津守真. (1980). 保育の体験と思索—子どもの世界の探求. 大日本図書.
- 津守真. (2013). 保育の現在—学びの友と語る—. 萌文書林.
- 萩原元昭. (1989年). I 幼児の表現と保育 (総論). 幼児の表現と保育—保育学年報1989年版—, 13-14.
- 文部科学省. (2008). 幼稚園教育要領. チャイルド社.
- 文部科学省. (2010). 幼稚園教育指導資料第三集 幼児理解と評価. ぎょうせい.
- 文部科学省. (2018). 幼稚園教育要領解説.
- 保育教諭養成課程研究会. (2016年). 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡ—養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用教員研修—, 15-17.
- 糺島香代. (2008). 保育における幼児理解のあり方—保育学科学学生の幼児理解の実態分析を通して—. 著: 文京学院大学人間学部研究紀要vol10.No.1 (ページ: 71-72).

