

保育者に求められる子ども理解の視点について

On the Viewpoint of Early Childhood Understanding Required of Daycarers

(2017年3月31日受理)

平松 美由紀

Miyuki Hiramatsu

Key words : 幼児教育, 幼児理解, 保育者の資質

要 約

本研究は、保育者が子どもと毎日を過ごす中で子ども理解についてどのような視点で見ているのかについて検討することを目的とする。すなわち、保育者が日々の保育実践の中で、子どもの発達をどのように看取り、援助しているか、子どもの姿を看取る視点について検討することを目的とした。研究方法として岡山県内A市・S市・O市に勤務する幼稚園教諭（担任）6名を対象に、半構造化インタビュー調査を行い、そのインタビュー内容を逐語記録にし、文脈から子ども理解につながる内容をナラティブ分析を行った。その結果、次の2点について明らかとなった。まず、1点目は、保育者は子どもの園生活の流れにそって、1日のうち一人一人の子どもに1回はどこかの場面で、直接援助や間接援助を行う努力をしていることである。2点目は、保育経験を重ねる中で、自分の保育実践を振り返ることに努めていることである。今日、昨日はもちろんであるが、1ヶ月前はどうだったかなどと詳細に子どもの様子を自身の記録をもとに、振り返りさらに、その振り返りの中で浮き彫りになった子ども理解についての課題を次の保育の中で探るという思考プロセスを辿っている。このことは、何より子どもの理解を深めていくことにつながると思われる。

I. 緒 言

1. 研究の動機

保育は幼児理解に始まり、幼児理解に終わるといえる。このことは、保育実践者であるならば、周知のことであろう。

幼児教育の祖である倉橋は、保育者としての有り様を次のようにいう。

我々は幼児を愛する人でなければならぬ。我々は幼児のためを思う人でなければならぬ。しかもそれだけでは足らぬ。我々は幼児を尊重する人でなければならぬ。(1)

また、
こころもち

子どもは心もちに生きている。その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてく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。

子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。(2)

このように、倉橋は子どもを理解するということは、子どもにとって共に過ごす時間をどれほど子どもの側にたってくれる先生であるかということをも具体的な子どもの心持ちを示し、述べている。このことは、子どもを見ることにある。また、津守は、保育の一日において、保育者が子どもと「出会うこと」、「交わること」、そし

て子どもを「見ること」は同時に行われている保育者の行為の三つの側面であることを述べている。特に、その「見ること」の中で保育者の観察の特徴について次のように論じている。

「保育者は子どもの身体にふれ、ともに動きわらいあい、ことばをかわし、ひとつの活動に参加していくのであるが子どもの直接の交わりから離れて見ることでできるゆとりのときがある。…(中略)…そこでみられる子どもの行為は、まさに、子どもの世界の表現である。この時、ひとはほとんど視覚だけによって見るができる。この見る行為に専念できるときには、これを観察と云ってよい。」⁽³⁾

さらに

「第三者として面白いのは多くの場合、このような時である。観察者にとって子どもだけの遊びのようにみえても、それは保育者にとって生み出されており保育者との交わりと対応させてはじめて意味をもつ。…(中略)…このようなゆとりの時間には保育者も観察者となり、観察は保育の一部である。」⁽⁴⁾

このように保育者の参与観察の過程では、保育者が子どもの活動への参与と子どもの観察を分離的に行いながら、子どもの活動に参加している自分の行為の意味を検討しなければならないのである。

また、佐伯はこの「見る」ことと「見える」ことについての違いについてさらに詳細に次のように言及している。

『見る』ことは、見えているのに見逃していることがあり、『見える』ことは、子どもが見せたがることや見せたがらないことはもちろん、何か大事なことがあると思われることが、自然と目に飛び込んでくるのである。そして、保育者は、見ようとして見ることに努めるのではなく、見えてくることを見逃さないことを鍛えることが専門職としての技術となるのである。⁽⁵⁾

しかし、子どもの行動には理解できないことが多くある。その行動を何らかの説明や理由をつけようと保育者が勝手な解釈をすることも避けなくてはならない。この解釈が、時に子どもの中にいじめを生んだり、その子自身が「私は本当の私？」と自分自身が分からなくなるのである。保育者の一方的な解釈は、子どもの内面を探る以前に、子ども自身の人間としての尊厳を傷つけること

になりかねない。

さらに、佐伯は子どものあらゆる行為をかかわりの網目で見ることと子どもの心の中に原因を求めないことの重要性を述べている。⁽⁶⁾ 子どもが一人で砂場で遊んでいるとき、ここにどのような関係が見えてくる、その関係を考察することが保育者の子ども理解となる。砂場で一人で遊んでいることに、どんな可能性が見えてくるだろうか。

- ・仲間に入れてもらえない。
- ・一人で遊びたい。
- ・友達とトラブルが生じ、一人でいる時間を確保している。
- ・先生と遊びたくて、先生が気づいてくれることを待っている。
- ・近くに一緒に遊びたい友達がいる。
- ・砂場が大好きでとにかく遊びたい。

など、可能性はまだまだあると思われる。この可能性を保育者は日々、どの場面においても予想している。そして保育者はこの可能性をその日その場をみて予想するのではなく、この子の家庭環境、地域環境、育ったプロセス、過去にこの子に起こった出来事、今日の様子や活動の流れ、友達との関係などで捨選択している。佐伯は、保育者がこのような関係の網目を探り出すことで、砂場で一人で遊んでいる子どもがどのような方向にどのように人間としてより善く成長するきっかけを見出すことができ、さらに「今、砂場で一人で遊んでいる」ことの発達の意義が確かとなると指摘している。

また、保育者がしばしば陥る子ども理解の視点として、子どもの行為を理解しようとするあまり、子どもの心の中で思っていることを追求し、その子の行為を説明しようとする。しかし、このような見方をしていることで、子どもの心の中を保育者がより善く育てたい方向に向かわせようと解釈してしまいうことになる。保育者の解釈と子どもの行為は、大概、ズレている。そして、このズレを保育者が自分で実感することで、「もっと、子どもの心を理解しなくては」という思いとなり、ますます、現実の子どもの心からズレていくのである。このようなズレを避けるには、まず、子どもの理解をするにあたり、保育者は、その子が置かれている状況を見て、その子の立場にたって、その子の周囲の関係をみるのが重要と

なる。

保育者は子どもとの関わりや交わりをもちつつ、子どもの世界のイメージを共有し、さらに子どもが感じていることを感じ取ろうとする。保育者の子どもを理解することによってこれは重要な態度となる。この態度のことを中島は、子どもを理解するとは、ある状況の中で子どもの行為を意味づけようとする態度であるとともに、子どもとの相互作用において保育者が「感じ取る」ことを内包する態度であることを示している。

保育は日々、流れるように過ぎている。その中で保育者は子ども理解をどの視点で何を見ているかについて考えてみたいところに本研究の動機がある。

II. 研究の目的

本研究は、保育者が子どもと毎日を過ごす中で子ども理解についてどのような視点で見ているかについて検討することを目的とする。すなわち、保育者が日々の保育実践の中で、子どもの発達をどのように看取り、援助しているか、子どもの姿を看取る視点について検討することを目的とした。

III. 研究の方法

岡山県内A市・S市・O市に勤務する幼稚園教諭（担任）6名を対象に、半構造化インタビュー調査を行う。

1. 研究対象の属性

市町村	A市		S市		O市	
教諭経験年数	a	3年目	c	1年目	e	2年目
	b	5年目	d	8年目	f	5年目

*全員女性教諭

2. 調査期間

平成28年8月～11月

3. 研究方法

6名の先生に1名20分の半構造化インタビューを行った。質問は以下の3点である。インタビューを逐語記録にし、その後、ナラティブ分析を行った。

質問項目1. あなたが保育実践の中で大切にしていることは何ですか。

質問項目2. 子どもの気持ちを理解しようとしていますか。

質問項目3. 子どもの気持ちを理解できたと感じた場面を話してください。

IV. 結果と考察

6名の教諭の表1はインタビューで語られた結果一部を抜粋したものである。各教諭に共通して「一人一人に声をかけること」「朝の様子を観察すること」「遊んでいるときの様子を観察すること」「帰るとき様子」という4つのカテゴリーが抽出された。

まず、1つ目の「一人一人に声をかけること」のカテゴリーでは、6名の教諭全員が、1日に1回は担任する子どもに直接的に声をかけたり、また身体的な接触を心がけていることが分かった。担任している子どもの数が多い教諭は1日でできなかつた場合は、次の日、また次の日と自分が直接援助できなかつた子どもを把握し、必ず、数日の間に声をかけたり、関わったりすることに努めている。また、経験年数8年目の教諭は、担任する子どもだけでなく、園全体の子どもに対する直接援助を心がけていることが分かった。幼稚園での保育が担任に委ねられているだけでなく、全教諭、全職員がチームとなり保育していることが垣間見られる。しかし、これはこの教諭だけでなく、別のカテゴリーの中で、自分のクラスの子どものことについて他のクラスの教諭に今日の様子をたずねていることから、幼稚園の保育実践の特徴であると考えることができる。

次に「朝の様子を観察すること」のカテゴリーでは、前の「一人一人に声をかけること」と同様に必ず、担任する子どもとの直接対話の時間となっていることが分かる。登園する子どもを昇降口やクラスの前で出迎え“おはよう”の挨拶を交わすことは、子ども自身の声の大きさや高さ、表情や歩き方など、子どもが昨日、園から帰って今朝、ここに来るまでどのような時間を過ごしてきたかを一瞬にして把握する時間となっている。子どもだけでなく保護者の様子も見たり、手をつなぐなど、直接、身体に触れることで今日の健康的な部分を把握しようと

したりする。昨日と違う様子や朝から元気がない様子を観察することでその子の今日の一日をイメージし保育するのである。朝の挨拶は、今日1日のスタートとして子ども理解のために教諭が大切な時間であると捉えていることが分かる。この時間を大切にすることで家庭から登園してくる子どもを受け取り、家庭からの生活をつなぐ時間であると教諭が捉えていることが分かる。

また「遊んでいるときの様子を観察すること」のカテゴリーでは、どの教諭もクラスの子どもの興味・関心を探る機会と捉えており、幼稚園における保育の主要な時間であることが分かる。さらに、1年目の教諭が「クラスの子どもの今楽しんでいることや好きなことを把握することで週案を書くことができる」と語っていることから、この時間に担任がクラスの子ども一人一人はもちろんだが、集団としての把握にも努めていることが分かる。指導案は、クラスの子どもの実態把握から土始まる。そして、実態把握こそが子ども理解につながる重要なポイントと考えられていることが推測される。クラスの子ども全員がどこで何をどのようにして誰と遊んでいるか、何を楽しんでいるかをわずかな時間で担任一人が把握することは困難な状況であることは周知である。しかし、どの教諭も「他の先生に聞く」「子どものことについてメモをする」「環境図にメモを貼る」など、担任だけでなく全職員で全園児の様子について意見交換していると示されてる。このことは前述したが、幼稚園の保育実践体制が学級・クラス制ではなく、教諭がクラスの枠を超えたチームとして実践していることが分かる。つまり、クラスの活動時間よりも子どもが自ら選び、主体的に活動している時間を重要視し、このことは教諭全員が実践の中で大切にしていることであると言える。なぜなら、幼稚園は環境による保育であることと一日の生活時間の流れが家庭で過ごすように流れていること、また5領域は子どもの育ちを看取る視点であり、小学校以降の教科として捉えていないことが要因として挙げられる。まず、幼児期の特性として能動性を大切にし、子どもが自分で「やりたい!」「どうしてこうなっているの?」と興味・関心をもつことをスタートに保育が行われているということが、子どもの理解に繋がる要素となる。

さらに「帰るときの様子」のカテゴリーでは、「全員の目を見て」「ハイタッチ」「握手」など、一日の終わり

を子どもたちとどのように過ごすかについて述べられている。また、挨拶をして教諭と別れた後の保護者との様子もしばらく観察しているともある。このことは、教諭が今日一日を過ごした子どもたちが、どんな園での最後の時間を迎えるか、またこの時間の様子を把握しておくことで、翌日の朝の様子を観察することに繋がるということであろう。笑顔で元気に降園の挨拶を交わすことができるようにすることは、「幼稚園に来て楽しかった、また明日の来るね」「先生また明日ね」という子どもたちの明日への期待感を高めることにもなる。そして、園生活という集団で生活することの楽しさや喜びを積み重ねていくことが小学校以降の集団生活の土台を培っていることとなる。

次に表2は、子どもの気持ちが理解できたと感じた場面について一部を抜粋して表に示したものである。

ここではそれぞれの教諭の経験年数によって理解できたと感じる場面に差が生じていた。まず、c教諭、e教諭は、子どもの気持ちが理解できたと感じる場面はまだないと答えている。2年目の教諭が答えているが、1年目は毎日過ごすことで子どもの気持ちを理解しようとはしていても、教諭自身にその余裕がないことが伺える。幼稚園は新任であれ担任を任されることが多い。1日の生活の流れ、1週間の生活の流れ、その時期によってある行事、また指導案の立案、保護者への手紙、任される業務などに追われ、保育実践はもちろんであるが、他の業務も初めての経験のため、知らないことをまずは知っていくことに意識が注がれることとなる。子どもとは一緒に遊ぶものの子どもの気持ちを理解できたか、本当に子どもの気持ちに寄り添えたかについては、自分が振り返ってみたときにできなかったと回答したものと思われる。

しかし、a教諭は、理解できた場面について一緒に同じ場にいた先輩教諭のアドバイスがあり、実際に子どもに援助したことが子どもの気持ちに合っていた場体を体験している。自分はその場を直接見ていなかったが、先輩教諭の一言で2人の子どもの気持ちに沿った言葉をかけることができたのである。この体験によって子どもの気持ちを理解する援助がどのようなものであるかについて考えさせられたのではないだろうか。

私自身が一日を過ごすことが精いっぱいです。正直なところ、週案もあるけど、その通りにできないし、子どもの気持ちを理解しようと努力しても全くダメです。子どもたちと一緒に遊んでいるときにどんなことを楽しんでいるのかなと様子を見ていますが、声をかけても合ってたなと思えることはないです。

図1. c教諭のインタビューより

1年目は、ただ一緒に遊んでいるっていう感じでした。子どもの気持ちを理解できていたと言われると、全くないように思います。今年と一緒に遊びながら、子どもたち話や表情、一緒に遊んでいる友達との会話などを見ていますが、まだ理解できたなと思える場面はありません。

図2. e教諭のインタビューより

その場においてくださった年長の先生がこっそり私に（Aくんがもっていったよ）と教えてくださったんです。私は道をつくっていたところじゃなくて隣の型抜きしている子どもたちと遊んで見逃してしまっていて…でその先生が「Aくんきつと大きいのがよかったんじゃないかな」と言われて、Aくんがいるところまで行って「Aくんこの大きいのがほしかったん？」と聞きました。そしたら頷いて、Bくん「なくなってビックリしたよな」と言うので泣きながら頷いて…これは理解できた場面かなと思います。でも年長の先生がおられたら、Aくんはこの声をかけれたと思います。

図3. a教諭のインタビューより

次にb教諭は、子どもの様子をしっかりと観察して、さらに自分が子どもの行動から予想される言葉をかけていたり、また、f教諭は言葉にはならない子どもの身体からの発振を感じ取り、それをまた身体で返してたりする。これは、保育経験を積んだ期間で子どものその場の行動のみでなく、生活している子どもの流れからの推測によるものであると考えられる。

f教諭は、「トンネルがつながったときに、手がトンネルの中で触れて、思わず目と目が合ってにっこりしたとき」や「私もひざに寄せてきた体を絵本を持ってない方の手でその子の体をギュッ抱えたとき」といった、全く言葉のやりとりは生じていない。このように、子どもの言葉ではない発振に気づいていることが分かる。これ

は保育者としての子どもを具体的に見て、目の前のこの子の過去とつなぎながら、今をかかわっているから気づけるのではないだろうか。

さらにd教諭は、自分の保育を振り返り、「あまりそんな場面はない」と語っている。しかし、この避難練習の場面では過去の場面ではあるが、『「びっくりして怖かったね、先生はみんなを絶対守るよ」と全員に言いました。そしたらもっと私の体を持ったり、強く手をにぎったり、腕にしがみついたりしてくれました。今まで避難練習は行事の1つと思いやってきましたが、この時の子どもたちの私の体をもつ力は未だに私の体に残っています。」「素直に見たまま、感じたままの言葉を発して、そうだったんだと思いました。」といった、経験を積むことで子どもを理解していたと思っていた自分が、ハッとした場面を語っている。このように、経験を積むことで毎日の繰り返しの中、当たり前になっていた子どもと場面を振り返り、気づくことは子どもの気持ちにより近い理解ができる教諭となるきっかけではないだろうか。

私は、切ったじゃがいもと他の野菜を切ったものを混ぜたり、水に入れたりして「カレーができるよ」とか「野菜スープにしようかな」と他の女兒とごちそうを作っていたのですが、その子はひたすらすりおろすことを続けていました。私は、できたごちそうを並べるテーブルの方へ行き、お客の役になっていましたが、その子のことが気になり、ずっと見ていました。しばらくしてお皿にすりおろしたじゃがいもがいっぱいになると、今度はそれを手で固めて丸めるようにしていました。この時に、昨日この子のお弁当に入っていた丸いハンバーグを思い出しました。「Aちゃん、ハンバーグ作ってるの？」と聞くと「うん」とにっこり私の方を向いてくれました。私はままごと遊びで切ったり刻んだりすることの経験を願っていたのですが、この子は昨日のハンバーグをお母さんが作っていたことを再現していたことに気づかされました。今日何をして遊んでいるかだけを考えたのではいけないと思った場面です。

図4. b教諭のインタビューより

子どもと目と目が合った時に「何かいい」と思ったことはあります。

砂場で4歳児と山をつくっていてその山にトンネルを掘ろうということになり、子どもと一緒に掘っていました。どこから掘るとか全く話もしないで掘り始めて、私もその子の逆から掘って、トンネルが繋がったときに、手がトンネルの中で触れて、思わず目と目が合っただけです。

それから、一緒に絵本を読んでいてちょっと怖い場面があったんですが、そのときに私のひざにギョッて体を乗せてきて腕に顔を寄せてきたときに、私もひざに寄せてきた体を絵本を持ってない方の手でその子の体をギョッ抱えたときです。

図5. f教諭のインタビューより

やっと3歳児が落ち着き始めた時に「びっくりして怖かったね」「先生はみんなを絶対守るよ」と全員に言いました。そしたらもっと私の体を持ったり、強く手をにぎったり、腕にしがみついたりしてくれました。今まで避難練習は行事の1つと思いやってきましたが、この時の子どもたちの私の体をもつ力は未だに私の体に残っています。

5歳児を担当していた時のことですが、女の子が3人でシロメクサをたくさん集めていました。茎を長く残して、摘んでいたときに「かわいい花だよ」と声をかけました。そのときは3人が私と目を合わせて頷くだけでした。一緒に花を集めようと思い、私も一緒に集めました。片手にいっぱいになったときに「この花、お嫁さんがもつお花みたいになったね」と私が感じたことを話したときに、一人の女の子が「うん！先生、これそうなんよ！この前、いとこのお姉ちゃんがお嫁さんになったん。白い花束持ってて私もらったの！」と話してくれました。私は最初は別の物をつくるために集めているのかと思っていたのですが、素直に見たまま、感じたままの言葉を発して、そうだったんだと思いました。

図6. d教諭のインタビューより

V. ま と め

本研究は、保育者が子どもと毎日過ごす中で子ども理解についてどのような視点で見ているのかについて検討することを目的とした。そして、6人の幼稚園教諭に自分

の保育実践について振り返りのインタビューを実施した。結果から、分かったことは次の2点である。

まず、1点目は、保育者は子どもの園生活の流れにそって、1日のうち1回はどこかの場面で、直接援助や間接援助を行う努力をしていることである。登園時は、朝の挨拶、ハイタッチ、スキンシップなど、好きな遊びの時間は個々の子どもの遊んでいる様子に加わる中で、会話や対話、遊びの仲間になることなど、降園時は朝の様子と比較しながら、無事に保護者に引き渡すことに努めている。

2点目は、保育経験を重ねる中で、自分の保育実践を振り返ることに努めていることである。今日のAちゃんはどうか、また昨日のAちゃんと比べてどうか、1ヶ月前はどうかなどと詳細に子どもの様子を記録をもとに、振り返っている。このことは、何より子どもの理解を深めていくことにつながるとされる。

佐伯は保育者の育ちの根幹について次のように述べている。

保育の場において中心にいるのは子どもたちです。子どもたちが何を見て、感じ、どのように育ち合っているかを吟味しながら、その姿を支え、援助していくのが保育の原点です。⁽⁵⁾

このように、子どもたちがただ遊んでいるのではなく、その場にいる子どもたちは、何を見ているか、その環境に関わり何を感じているか、また、その場にいる子ども同士はどのように関係を作り、何に試行錯誤しているかを教諭がみることに保育の真髄がある。

参 考 文 献

- 厚生労働省 (2013) 「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」: 1-19.
- 倉橋惣三 (1979) 「倉橋惣三選集第二巻」. フレーベル館. pp265-269.
- 倉橋惣三 (1979) 「倉橋惣三選集第三巻」. フレーベル館.
- 中島紀子 (1997) 「保育者の子ども理解に関する一試論」. 聖カタリナ女子短期大学紀要第30号. 43-52.
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説書, フレーベル館.

- 大宮勇雄（2006）「保育の質を高める」．ひとなる書房．
- 志賀智江（1988）「幼稚園教育における『幼児理解』の研究—その1 子どもサイドに立った幼児理解について—」．青山学院女子短期大学紀要第42号．75-98
- 津守真（1997）「保育者の学的地平—私的体験から普遍に向けて—」．ミネルヴァ書房．
- 渡邊桜（2000）「保育者に求められる子ども理解—子ども理解の様々な視点と基本特性—」．愛知教育大学幼児教育研究第9号．27-32