

保育者養成校学生における「子ども理解」に関する研究 － 幼児の「心もち」に触れるための実践方法を探る －

A Study on University Students' Understanding of Children: Exploring Practical Approaches to Tap in to a Young Child's Mind

(2014年3月31日受理)

小野 順子
Junko Ono

Key words : 保育者養成, 保育現場, 保育者の資質, 子ども理解, 倉橋惣三, 心もち

抄 録

本研究は保育者の資質として重要であるが、養成校の授業や実習では身に付けることが難しいと従来言われている「保育者の心」に焦点を当てた研究である。保育という営みにおいて「子ども理解」は非常に重要な行為である。筆者は子どもを理解するとき、知識や技術以上に重要な事柄として「心」に注目し、その具体的な行動を、倉橋惣三の「子どもの心もちに触れる」を詳細に検討し明らかにした。そして、養成校の授業の中でその育成が可能か否かの検討を行った。その結果、一部の学生は自然とそのような「心」で子どもを理解しようとしているが、多くの学生にとって、それは困難さを伴うことが判明した。

1. はじめに

保育を取り巻く状況は、社会の状況と密接な関係がある。例えば、保護者の勤務状態が、常勤、夜勤、時間労働などと複雑になればなるほど、保育に課されるニーズは複雑になるのである。

現在、待機児童の数が問題となっているが、社会状況が変わらない限り問題は深刻さを増すだけであろう。今、政府は解決方法として、受け皿を大きくすることや保育士手当の増額で保育士を増やすことを行うことで、待機児童を減らす方針であるようだが、この問題は、現存の施設・保育所・幼稚園・こども園だけでは収まり切れない状況にあると考える。

社会全体の傾向として、保育者養成に量が求められているという状況のように思える。しかし、複雑な社会状況に置かれた子どもたちのケアのためには、保育者の量よりも、質の確保が最優先であるのは言うまでもないことである。

保育者の質として、厚生労働省は以下のように規定している。

- ①子どもの発達に関する専門的知識を基に、子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術
- ②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術
- ③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術
- ④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術
- ⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術
- ⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術 [厚生労働省, 2008]¹

以上の6点は、全て知識・技術であるが、保育者の質に

についての論議の中で、従来言われていることは「積極性」「使命感」「受容的態度」など人間性に関することが多く、議論はそこで停滞している感がある。人間が本来持っている人格の部分は動かすことができないので、養成校の教育の範疇に入らないと言う論である。

しかし、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に対して、持って生まれた人間性を理由に、保育者としての質を評価されるべきではないと考える。保育者としての使命感、受容的態度等いわば心の問題というものを保育の知識や技術と共に養成することが、保育者養成校に課された課題であると考えられる。

そこで、本研究の目的は、限られた養成期間で質の高い保育者を養成するための方法を考察することであるので、知識と技術だけでなく、保育者としての心の養成を目指すこととする。なぜならば、「保育」という仕事は「その場で子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って、子供に応答していく。理解は精神的行為であり、応答は身体的行為であり、保育において両者一つの行為である」[津守真, 1980]²からである。

2. 子ども理解

保育者養成において、実習は非常に効果的な学習の場である。しかし、この効果を最大限に引き出すためには事前・事後学習が必要である。つまり、大学で得た知識を実践に結びつける方法を知り、実習を行う。そして、その後振り返りをすることによって知識と実践が結びつくのである。保育は、目の前の子どもの成長を願う営みであるので、知識のみが先んじることのないように考えなければならない。佐伯は次のように述べている。「さまざまな“知識”は子どもを理解する上で一言い換えれば『保育を見る』上で、大切な手がかりになるが、一方で、その知識が1つの枠としてそれ以外の理解の幅を限定させてしまう可能性も想定できるのである。」[佐伯胖, 2001]³従って知識のみの学習とならないよう、実践を意識した学習方法を考えなければならない。

また、幼稚園教師となるための実習への心構えとして、秋山は次のことを配慮するよう述べている。

幼稚園教師の仕事とは、理論を背景にして「自分の目

の前の現実の子どもたちに対する方法をつくり出していく」ことである。従って、「教育実習ではそれらに加えて、子どもの実態の把握、指導の方法・子どもへの対処の方法などを、教育学や心理学の理論や知識と子どもの事実をふまえて、教師自身が判断し、創り出していくことができる能力を養成していくことが課題とされる。」[秋山和夫, 2001]⁴すなわち、保育者を目指す学生は、知識や技術の習得のみを目指すのではなく、その知識や技術と目の前の子どもの現実から判断し、自分の保育を創り出す能力が要求される。

保育者養成において、実習は大きな意義を持つ。実習で何を学び、それを次にどう生かすかは、保育者としての資質に重大な影響をもたらすと考える。そこで、筆者は、実習での学びが豊かになるための知識とは何かを明らかにすることを考察した。その結果、「教育観・保育観」「幼児理解」「子どもの発達」の3項目を導き出した。そして、その基本となるのは「子どもの気持ちを受け止め」「共感し」「子どもの立場になって」「子どもの内面を推察する」ことであるが、これらを真に可能にするのは「保育者と子どもの心と心の繋がりが中心に来る」[鯨岡峻, 2013]⁵ことであろう。

3. 「心もち」

「子ども理解」を考える時、子どもの「心」と保育者の「心」の繋がりとこの漠然としたものが必要であるのだが、この考察を進めるにあたっては、倉橋惣三の述べている「心もち」に関連があると考えた。倉橋は情緒主義と言われることがあるように、きわめて曖昧な情緒（心）に重きをおいている。すなわち、

「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]⁶

この有名のフレーズで述べられている「うれしい人」

である。

「うれしい」という言葉は、同書の別頁にも出現する。

「泣いている子がいる。(略) ずいぶんいろいろのことはいいもし、してやりもするが、ただ一つしてやらないことがある。泣かずにいられない心もちへの共感である。(略) そのうれしい先生はその時々的心もちに共感してくれる先生である。」Pp35 [倉橋惣三, 2008]⁶

では、このフレーズにある「うれしい人(先生) = 心もちに共感する人」とはどのような保育者であろうか。

筆者は、2013年度の全国保育士養成協議会研究大会にて、倉橋の保育者論についての考察を行った。そして、その結果、倉橋は保育者に必要なものを ①「心もち」に触れる②共鳴する③ともに生きる と考えていると結論を得た。[小野順子, 2013]⁷詳しく述べると以下の3点となる。

- ①「心もち」とは子どもでも大人でも持っている心の動きであり、保育者は子どもの「心もち」に触れることが大切であるとしている。
- ②「共鳴」について倉橋は「幼児は共鳴を是非必要とするのである。幼児は何かにつけて大人に訴えかける。言いかえれば甘ったれるのである。その訴えによって相手が共鳴してくれれば、己の気持ちが判然としてくる。彼らは共鳴なくしては、自らの生活をして行くことは出来ないのである。四方から求めるのである。」[菊池 土屋とく, 1990]とし、その大切さを主張している。
- ③「ともに生きる」は、佐伯の倉橋に関する論考による。佐伯は「筆者が描き出そうとしている保育を一言で言うと、それは『共に生きる』保育である [佐伯胖, 2001]³と述べ「ともに生きる」ことが倉橋の保育者の姿勢であるとしている。

子どもの「心もち」に触れ、共鳴することが倉橋の考える保育者の資質であるが、それを佐伯は「共に生きる」ことであると一言で言い換えている。

確かに、佐伯の述べるように子どもと「同じ場で、同じ体験をし、同じように感じる」ことが、子どもの「心もち」に触れるために有効であろう。具体的な保育者の姿としては「『感情』」に注意をむけるのではなく、コト

ガラに注意をむける。相手が『見ようとしている世界』を『ともに見る』。相手が『やろうとしていること』を『ともにやる』相手が『考えていること』を『ともに考える』。結果として『同感すること』もある。」[佐伯胖, 2001]³「大人がいつのまにか子どもに自分を重ね、子どもの目になって世界を見ようとする」[鯨岡峻, 2013]⁵子どもの中に入り、子どもが活動している現場で、子どもに自分を重ね合わせることで、可能になるのではないだろうか。そして、その方法としては次の倉橋の言葉が参考になると考える。

「我々が子どもの側において、ただ子どもとあるがままの親しさでいる時には、原則として事々しく持ち出すほどのことなく自ら共鳴できる。

好きな子と心を空しゅうして相接している時には、共鳴できるのである。」[菊池 土屋とく, 1990]⁸

このように、子どもの側において、あるがままの親しさでいると自然に共鳴できる、つまり子どもに自分を重ね合わせることができると考えられる。

4. 子どもの「心もち」に触れる実践

前項の考察の結果から、子どもの「心もち」に触れる実践として、子どもが活動している中で、子どもに自分を重ね合わせる体験が重要と考えた。そこで、以下のような授業実践を行った。

(1) 実践内容

a. 概要

1年生後期の開講科目である「保育内容総論 A」の1コマで、保育現場に行き、子どもの観察を行う。終了後、観察記録を提出し、後日、その子どもについての考察を行う。

b. 実践日 平成25年1月の3日間

c. 観察時間 9:30～10:30(1時間)

d. 参加者

本学保育学科学生 約130名(3クラスに分け、3日間で実施)

e. 観察記録の記述

一人ひとり異なる子どもの観察を行い、それぞれ資料1の書式で観察記録を作成する。この時、子

もの実際の動きだけでなく、周りの状況（ひと、もの、こと）を細かく記述する。これは、その後の子ども理解を深めるためである。

f. 「子どもの思い」の考察

自分が観察した1時間の中で、その子の特徴をとらえたエピソードを抜きだし、そこに現れていると考えられる「子どもの思い」について記述する。

(2) 実践の考察と結果

a. 考察方法

約130名の学生レポートの中から、抽出した15編のレポートを詳細に分析することで、本研究の考察を行うことにする。

抽出方法であるが、この実践の後に行われた保育所実習の評価の高いものの中から5名、低いものの中から5名、その他のものから5名選んだ。それは、本研究のテーマである「心もち」に触れる保育者が、現場での評価と関連があるかにも、興味があるからである。

b. 結果

① 学生のレポート

それぞれのレポートの全文を記す。また、その中の学生の考察に対しての筆者の考察を「心もち」に触れるの観点から述べることにする。なお、これらのレポートは、A～Eは実習の評価が高かった学生、a～eは実習の評価が低かった学生、ア～オは実習の評価が高くも低くもなかった学生の中から無作為に選んでいる。

A (3歳児を観察)

<エピソード>

- ① 他の幼児が、ままごとなどをしている中を、一人でぐるぐる歩き回っている。きょろきょろして、友達が生んでいるのを覗き込んだり、水槽をじっと見たりしている。先生に「お片付けて」と言われても、部屋中を歩き回っていた。お片付けが終わって部屋を出る時はY君の動きを見て、Y君について外に出た。
- ② 外に出てからは周りの子どもの様子を見ながら真似をして、準備体操をしている。周りのお友達の動きを見てから自分も動く。みんなで走るとき歩いて

いたので、後ろにいた女の子から「早く行ってよー」と言われ、先生に手を引かれながら走る。走り終わり、みんながバラバラに遊びに行き始めた時、先生に服装を直されて、砂場へ歩いて行った。

- ③ 砂場へ行ってから、2つの型を持ち、一つの型に砂を入れもう一方の型に砂を入れ、ひっくり返すというのをずっと繰り返していた。時々ポーと上の方を向いたり、周りで遊んでいるお友達を見ていた。部屋に入るとき、型を片付けるのは早かったが、靴を脱ぐときは同じ組の子が脱いでいるのを見てから自分の靴を脱ぎ始めた。

<考察>

観察している間、誰とも話をしていなかったが、よく周りのお友達を見ていたので、興味はあるかなと思った。近くにいる子について走り回ったり、動きを見てから動いたりしていたので、周りをお手本としていたようだ。

自分の使っていないものは片付けなかったが、自分で出したものは自分ですぐに片づけていたから、他の人のことまで考えることのできない年齢だと分かった。

丁寧に観察をしているので、子どもの視線を掴み、行動の理由を周りの子どもを見てまねていると考えている。すべての行動について、そのように理由づけているので、子どもの内面をさらに考える必要があると考えられる。

B (4歳児を観察)

<エピソード>

- ① 「砂場を手伝って」と言って砂場に行き、砂場についたら砂場にいた子どもたちを見て、ポーと眺めていた。そしたら、子どもたちが砂を掘っていたところに立っていた。そして、男の子に「どけて」と言われていた。
- ② 縄跳びをしようと、自分の縄を持ってきて、縄跳びを始めた。最初は普通に飛んでいたけれど、縄跳びをしながら前に進みだした。周りに人がたくさんいたけれど、どンドン縄跳びで前に行った。…縄を

片付ける時、きれいに結べず、2、3回やり直していた。きれいに結べると自慢げに見せてきた。そして、それを振り回しながら、片付けに行った。

<考察>

子どもは自分が好きなことや得意なことをしたがるし、見せたがるから感情が読み取りやすいと思う。そして、周りの子どもに自慢したいのか指示を出したりしたくなると思った。縄を結べなかった時は、何とかめげずに何回も結び直したくましい子だと思った。

子どもの表情から、自慢しているや頑張っているという気持ちを読み取っている。しかし、何故そうしたのかについて前後の状況から判断することがない。

C (5歳児を観察)

<エピソード>

- ① お友達とブランコで遊んでいたが、私を見ると「先生、一緒にお部屋に行こう。ついてきて。」と手を引いて、靴箱へ連れて行ってくれた。「今日なあ、お当番さんなんよ。」と言いながら階段を上って行った。
- ② ブランコに乗っている時、メモをとる私を見て「何書いてんの」と言いながら近づいてきた。「内緒よ」と私が言うとお友達と一緒にどうにか見ようとしてきた。メモの端に対象児の名前を書いていたのを見つけ、「えっ、同じ名前？同じだね」と笑顔で言ってきた。

<考察>

お友達と楽しく遊んでいても、お当番さんを忘れず、自分からお部屋に帰って行ったところを見て、責任感の強い子だなと思った。また、私に色々な話をしてくれたことから、あまり人見知りしない子なのかなと感じた。

対象児の行った行動だけで、どんな子どもなのかを考えている。子どもの内面まで考えることがなく、責任感や人見知りという言葉でまとめている。

D (4歳児を観察)

<エピソード>

- ① 園庭でクラスの子どもたち7人と一緒に先生の周りに集まって、みんなでする遊びを決めていた。多数決をとり、氷鬼をすることになったが、その間、ずっと黙っていた。
- ② 保育室に入り、手洗い、うがいをして、椅子を出して座った。隣にM児が座った。二人はしりとりをしながら、ケラケラ笑っていた。牛乳を飲む時間になって、まだ私語をしている友達の前に行き「しー」と言っていた。

<考察>

先生の周りに集まって、遊びを決めている時、ずっと黙っていたので、おとなしい性格だと思っていたけれど、観察を続けていくと、言葉がどんどん出てきた。思ったよりも、積極的な子だと思った。

黙っているから「おとなしい」、言葉が多いから「積極的」とステレオタイプの人物評価にとどまっている。

E (4歳児を観察)

<エピソード>

- ① 机の下にT君が入ってきて、観察者の座っている所に顔を出し、「だーれだ」と言われたので、名札を見ようとした。すると、対象児が「T君、そんなんしちゃダメよー。」と言った。
- ② 友達2人と絵を描いている時に男児がそばに来て絵を見ようとする、「見るなー」と言った。

<考察>

男児に強気な態度をとる傾向があると思った。その理由として、2つのことを考えた。一方は、仲良くしたいという思いがあり、その表現の方法として、このような言い方になったと思うこと。他方は、友達と絵を一生懸命書いていたので、二人の空間を邪魔されたくないのではないかということである。

男児にとる態度について、対象児の内面を推測して2つの答えを考えている。子どもの「心もち」に触れよう

とする試みであると考え。

a (4歳児を観察)

<エピソード>

友達3人と縄跳びをしていた。先生が来たので、縄跳びを見てもらおうと話しかけた。しかし、先生は縄跳びを嫌がる男児を説得していて、なかなか話を聞いてあげることができなかった。しかし、それでも先生に見てもらおうと何度も何度も声をかけていた。

その後、一度飛ぶ姿をみてもらい褒めてもらおうと、とても嬉しそうにし、もう一度見てもらおうとする。時折、先生の後ろについて歩いたり、べったりとくっついて甘える様子が見られた。

<考察>

縄跳びが上手になったことを褒めて欲しかったのと、関心を持って欲しかったのだと思う。何度も何度も声をかけていたから、諦めない頑張る子だと思った。

繰り返し保育者に声をかける姿を見て、褒めて欲しい気持ちだけでない複雑な気持ちを推察してほしい。4歳児であるので周りの子どもとの関係もとらえる必要があると考える。

b (4歳児を観察)

<エピソード>

2人の友達から「あそぼ」と声をかけられ、鬼ごっこが始まった。ずっと逃げていたが、途中から「ベロベロバー」「鬼さん、おいで」と声を出して、逃げていた。…他の3人が参加してきた。じゃんけんをしたら、鬼になり追いかけていた。でも、なかなか捕まえることができない。すると、「やーめた」と鬼ごっこをやめて、泥団子づくりを始めた。

<考察>

「ベロベロバー」などと声をかけながら遊ぶ姿から、活発な子どもだと思った。でも、鬼ごっこで逃げている時は良くて、自分が鬼になったときには、飽きてしまう子なのかなと思った。

子どもの遊ぶ様子を、走る、声を出すなど、極めておおまかに観察しているので、考察が一般的な言葉で終わってしまっている。

c (4歳児を観察)

<エピソード>

① 机の上で「氷を作っているの」と紙コップにお花や葉っぱを入れている。「順番に使おうね」と友達と一緒に作っている。先生に「見て、見て」と言い、先生に見せて褒めてもらう。お花と葉っぱをすべて詰め終わり、水を入れて外に出る。中庭で遊んでいる男児が「なにやってんの」といきなり、やってきたので「氷、作ってんの」と教えてあげる。別の女児が「やいたい。教えて」と来ると、丁寧に教えている。できたコップを「ここは氷を置いたらダメなところ」と氷を作るために暖かくない場所を選んでいる。

② 外に出て、縄跳びの縄にひらがなで名前が書いてあるのを見て、声に出して全ての名前を間違いながらも言う。また、手洗いが終わった後も、壁にひらがなが貼ってあると、すかさず声に出して読む。

<考察>

学ぶことが好きなのか、ひらがなが読めることをうれしそうにしていたのを見て、勉強好きなんだと思った。また、新しいことを発見するのが上手で、クラスの人気者だった。

色々なことを自分で発見し取り組む子どもらしい遊びに興味を持ち、肯定的に観察している。しかし、ひらがなを積極的に嬉しそうに読む姿を勉強好きと考えるのは、短絡的と言えると思う。

d (5歳児を観察)

<エピソード>

ドッジボールで楽しく遊んでいる。ボールを積極的にとって投げている。A君と取り合いになると「じゃあ、じゃんけん」と言い、じゃんけんに勝ってボールを投げた。…

<考察>

何をするときも、H君と一緒に仲がよさそうだった。遊ぶことに積極的で色々な遊びをしていた。友達思いで、いつも楽しそうにしていた。

仲が良い、積極的など特徴を一般的な言葉で表してしまっている。子どもの細かい感情の動きに関する表現がない。

e (4歳児を観察)

<エピソード>

① 園庭を走り回っていた時、突然バナナ鬼に参加し、鬼から逃げる。鉄棒の前で立ち止まっていた時、鬼の一人が来て「鬼が少ない」と言って、帽子を脱がそうとした。嫌そうな顔をしていると、鬼の子どもが起こりだし帽子を地面にたたきつけたので、泣き出してしまった。

② ピンク色の帽子をかぶった先生が来て話を聞く。「どうして悲しい顔をしているの」黙ったままである。もう一度先生が聞くと、帽子を投げるジェスチャーをする。投げた子どもが認めたので、先生が仲裁し仲直りをした。それから、少しの間先生に引っ付いていたが、しばらくすると落ち着いたのか笑顔で氷鬼をし始めた。

<考察>

友達に何かされて、いつも悲しい顔をしている。先生が来るまでずっと泣いていたから、先生に構ってもらいたい子どもだと思った。また、泣いている理由を言葉で表現できず、体で表現していたから言いたいことが言えない子だと思った。

エピソードは詳しく書いているにも関わらず、考察では構ってもらいたい、言いたいことが言えないの二言で済ましている。泣ききっかけとなった子どもとの関係性に注目し、内面への気づきが欲しい。

ア (4歳児を観察)

<エピソード>

園庭で、クラスのみんなど縄跳びを始めるが、みん

なが縄を取に行く中、先生の足に抱き着いてニコニコしていた。その状態で、他の子が縄跳びをしているのをジッと見ていた。先生が「縄を取に行こうよ」と誘うと、先生の足に抱き着いたまま縄を取に行った。縄を手をしているものの、縄跳びをせず両足で縄を踏み、そのまま、いつの間にか離れていた先生に少しずつ近づいて行った。しかし、先生が他の子どもの様子を見たり、褒めたりしていたため、ぴったりとくっつくことができず、一歩離れて先生に付いて回っていた。そして、他の子どもが縄跳びをしているのをボーとしたように眺めていた。

<考察>

なかなか縄跳びに取り掛からない様子から、縄跳びが嫌いなように思えたが、縄を離さずに持っていたり先生に付いて回っていたりしたことから、縄跳びをやりたくないわけではないが、先生に構ってほしいのかなと思った。

縄跳びをしたい気持ちとしたくない気持ちの間で揺れている子どもの気持ちを掴んでいるが、できない理由を先生との関係性に見出している。もう少し、周りの子どもにも注目する必要がある。

イ (4歳児を観察)

<エピソード>

先生に「今日はいつもと違うこと座ろう」と言われ、K児に「座って」と誘う。K児は返事をせずに先生の所に行ってしまう、その様子をジッと見つめた。K児が戻って来て、一緒に手をつなぎ机を持ち上げて持っていこうとしたが、やっぱり止めてロッカーに持たれていた。先生が「まだ決まっていない人？」と聞くと、手を挙げK児に断られたと言った。

<考察>

一緒に座る人が決まっていたのに決まっていないと言ったのは、一回断れていたもので、また止めたと言われるのが不安で自分から止めたのではないかと思った。

「一回断れていたなので、また止めたと言われるのが不安で自分から止めたのではないかと思った。」と、断られた後の行動から、対象児の気持ちの変容を推測している記述がみられる。

ウ（5歳児を観察）

<エピソード>

友達とドッジボールをしている。ボールが来ると走って、追いかけて行き、「俺のボール」と大きな声で言った。ボールはとることができなかった。少し離れたところから、皆がドッジボールをしている姿を見ていた。ボールが転がってくると、すぐにボールを持ち、笑顔を見せた。友達に「ボールかして」と言われると、ボールを渡してポケットに手を入れ、ドッジボールをしている姿を見始めた。2度目にボールを取ったとき、友達が「ボールはとった人が投げるんよ」と言うと、笑顔を見せて真剣な顔でボールを投げた。

<考察>

自分の気持ちよりも相手の気持ちを考えて、自分の気持ちを伝えることが苦手だと思った。ボールを取っても友達に「ボールかして」と言われると、すぐに渡していた様子からこのように考えた。ボールを取ったとき、笑顔を見せていたので、ボールを投げたいという思いがあったのだと思う。友達からの一言というきっかけがあり、やっと投げることができたのだと思う。

対象児がボールを取った後の笑顔に注目し、「ボールを取ったとき、笑顔を見せていたので、ボールを投げたいという思いがあったのだと思う。友達からの一言というきっかけがあり、やっと投げることができたのだと思う。」という内面への気づきができている。

エ（4歳児を観察）

<エピソード>

① 同じクラスのM君と、先生を驚かせる計画を立て、隠れていた。そこへ、他のクラスの男児が来て、一緒に隠れていた。先生が来た時に、「うわー」と言いながら、先生に向かっていった。

② 「みんなで鬼ごっこしよう」と先生がその場にいて、みんなに話しかけたとき、一度先生の方を見たが、その輪に入らないでM君と手をつないで走って行った。二人を追いかけている時、立ち止まって先生と他の子どもたちが鬼ごっこをしている姿を見ていた。

③ 一緒に鬼ごっこをしていたS君はR君と「こっちだ」と叫びながら先に逃げてしまった。二人を見失ってしまったので、立ち止まって周りを見渡し探していた。っとブランコにいるのが分かって、走って行ったが、二人はさらに滑り台の方へ行ってしまう追いつけなかった。また、二人を探している時に先生と他の子どもたちが鬼ごっこをしている姿を見ていた。

④ やっと、R君を見つけると、走って駆け寄って滑り台の方へ言った。二人とも滑り台で遊んでいたの、その下でじっと見ていた。

⑤ 階段で上に登ろうとしたが、途中でこけてしまい登るのをあきらめた。下から二人が遊んでいる様子を楽しそうに見ている、時折、腕を伸ばし「行ってください」と言いながら待っていた。

<考察>

特定の子どもと一緒にいることが多く、他の子どもたちの輪の中に積極的に入ることが苦手だと思う。たぶん先生との鬼ごっこに参加したかったのではないかと思った。

長いエピソードの中には対象児が常に気にしている友達が二人いる。この二人への興味と先生の遊びへの興味が、対象児の心の中の葛藤につながっていると思われるが、この学生はそれについての考察ができていない。

オ（3歳児を観察）

<エピソード>

① 砂場で遊んでいたら、急にポーとし始めて、両手で砂を握りながら園庭を見ていた。しばらくすると、靴に入った砂を取り、木のブロックを使つての砂遊びを始めた。

② ふるいの中に砂を入れて、先生に見せに行った。

先生のそばにいる男の子が怪我をして、先生に治療してもらっていたので、横にしゃがんで見ていた。治療が終わった後先生が移動し始めたら先生の後を追ってついて行った。

- ③ ブランコに乗っていたら、S君が来て一緒にブランコで遊んでいた。S君に「せんせいどこ？」と聞いた。するとS君が「むこうにおる」と言ったのでその指のさす方へ行ったが分からなかった。また、ブランコに戻って来て先生のいる場所をS君に聞いた。教えてもらった方へ行くと先生が見つかった。先生に付いて砂場に行く。

<考察>

急にボーとした時は、ただ眠いのかなと考えた。しかし、その後先生の所に行ったり、先生を探したりしていたことを考えると、遊びの途中でふと先生を思いだし、園庭の先生を探していたのだと思った。

「ボーとしている」状態の子どもを見て、何をしているのかと疑問に思い、そのあとの行動から推測している。子どもの内面を推測していると考える。

c. 考察

以上のレポートを次の観点から考察し、それぞれにおいて、結果を得た。

<子どもの「心もち」に触れること>

3章で述べた「子どもに自分を重ね合わせる」ようにして、子どもの内面を推測している記述がこの観点に該当すると考え、検討した。その結果、イ、ウ、オにそのような傾向がみられると考えられる。しかし、それ以外では顕著な記述は見ることができなかった。子どもの内面の思いではなく、「積極的な子だ」「友達思いで、いつも楽しそう」と大まかな言葉で説明したり、「たぶん先生との鬼ごっこに参加したかったのではないか」「褒めて欲しかったのと関心を持って欲しかったのだと思う。」と、内面を推測しようとするが細かな気づきまではできなかったりしている。学生は一般的な言葉で子どもの行動の理由を説明しがちであると考える。

また、3名と数が少ないが、実習の評価が標準的な学生ができていた。このことから、実習の評価と「子ども

の心もちに触れる行為」との関連は少ないということができると考える。

<肯定的な見方、否定的な見方>

ほとんどの学生が肯定的に子どもを見ていた。しかし、bとeの2名は、否定的である。bは「自分が鬼になったときには、飽きてしまう子なのかなと思った。」と、否定的な見方で子どもを捉えている。また、eは「友達に何かされて、いつも悲しい顔をしている。」「言いたいことが言えない子だと思った。」と、悪い方向で子どもを評価していると考える。

両名とも実習の評価が低い学生であったので、宇都宮が述べているように、実習の成績の下位群は否定的な言動を取り上げる傾向のあることがわかった。このことについて、さらに次のように述べている。「子どもらしい言動への関心・共感の程度も上位群に比べ低いことが認められる。これらのことは、下位群は子どもの言動を否定的なものとしてとらえてしまう傾向のあることを示しており、問題はそこにこそあるのではなからうかと考える。」[宇都宮逸美, 1988]⁹

5. 終わりに

限られた養成期間で、質の高い保育者を養成するため、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、養成校の学習の中で保育者としての資質を高めるために効果的であろう授業の内容と方法について、考察を行った。

保育者に必要なのは知識と技術だけでなく、子どもを理解しようとするときの保育者としての心が重要であると考えられる。なぜなら、保育の場で、子どもを理解しようとする時「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解し受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」[文部科学省, 2010]¹⁰しかし、実際の保育の場ではこれだけに留まらない。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。そのため、「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」[梶島香代, 2008]¹¹ことが同時に行われるからである。その結果、

一部の学生は自然とそのような心もちで子どもを理解しようとしているが、多くの学生にとって、それは困難さを伴うことが判明した。その理由として考えられるのは、観察の事前学習の不備である。子どもの「心もち」に触れることの意味や方法をきちんと具体的に学生に伝えることができていなかったと考える。次回は、事前学習を計画的に行い、その後今回と同様の観察、考察を行うことにする。

また、川崎は以下のように述べている。「子どもの『こころもち』に触れるには、目の前の子どもの今生きている世界に保育者も同じように生きようとする志向性が大事だ（略）保育者の感覚でいえば、子どもの生きている世界に身を沈められることであり、同じように子どもの生きている世界を体験する姿勢に自分の意識を位置づかせるということにも表される。『こころもち』が情緒的な気持ちのみならず、どれほど感じているのか、また、どのように感じているのか、どういう感じなのかというその場の雰囲気や感じをも包括する言葉であるとする、言葉では表現しきれない感覚を伴っているものであるともいえる。」[川崎徳子, 2010]¹²

このことから、学生の「子ども体験」というような授業も有効であるとも考えるであろう。今後、そのような授業も検討し、実践していきたい。

引用文献

1. 厚生労働省. (2008). 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
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.
3. 佐伯胖. (2001). 幼児教育へのいざない. 東京大学出版会.
4. 秋山和夫 (2001) 「教育実習」北大路書房 pp8-pp9
子どもの観察の時、表面的な活動にばかり目を向けるのではなく、子どもの内面を掴もう努力することの過程から子どもの内面の活動（思い）にも思いを馳せることで、子どもの「心もち」に触れる体験に近づくと考えた。
5. 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.
6. 倉橋惣三. (2008). 育ての心. フレーベル館.
7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. 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.
11. 糺島香代. (2008). 保育における幼児理解のあり方—保育学科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).
12. 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—. 山大学教育学部研究論叢60巻.