

「心もち」豊かな保育者養成に関する研究 －保育者養成校における実践方法を探る－

A Study about the Training Curriculum for Nursery Teachers to Better Understand of Early Child

(2016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着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。質の高い保育者には知識や技術とともに子どもの内面を推し量ろうとする「心」、倉橋惣三が述べる「心もち」が重要である。それは従来養成校の授業で習得することではなく、学生が本来身に付けている資質であると考えられてきた。しかし、筆者は養成校の授業で習得可能であろうと考え、方法を模索している。

本研究は、質の高い保育者養成には学生の「子ども体験」が有効であろうと仮定し、実際に授業で行い、その効果を立証したものである。

1. はじめに

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、考察を行っている。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を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。この現象を説明するのに、知識・技術以外に保育に必要なものがあるのではないかと考えた。そして、保育現場へのアンケート調査や保育者養成に関する資料を検討した結果、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

するときの心が必要不可欠であり、この検討には、倉橋惣三の述べている「心もち」が重要な鍵となるという結論を得た。[小野順子, 2013]

「心もち」とは倉橋の著書の中の有名な一文の中にある。

「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「心もち」は子どもの「心もち」であると同時に保育者もまた「豊かな心もち」を持って子どもに関わっていくべきであると考え。津守もまた同様に保育は知識・技術だけではないと述べている。即ち「省察するとき、うまく考えられるときと、どうしてもうまく考え

られないときとあるんです。どういう違いがあるのかと考えると、省察するときの自分の心の状態が、たいへん大事なんじゃないかと思うんです。保育の実践の最中にとらわれないで、その子の心に直接触れるようにできたときには、保育の実践もうまくいくときであります。全く同じことで、考えるときにとらわれないで、そのこと自体を考えられるときには、自分でも思いがけずおもしろいことに気がついたりするんです。」P107 [津守眞, 2013]つまり、考える時に自分の心が自由になっていると(自分自ら広い所に立てるような心の状態にあるとき)、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が保育者には必要であると述べている。

しかし、これは現場の保育者にとって簡単なことではない。なぜなら、保育の場で子どもを理解しようとする時、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」[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するのである。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だけで、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とか、どうやったら、こういう悪い癖を矯正できるとか、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]

従って、現場で日々子どもと向き合う前に養成校の段階で、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、学生が理解した後、現場で保育者として子どもと関わる体験ができれば、「心もち豊かな保育者養成」となるのではないかと考えた。そこで、本研究では質の高い保育者に必要な「心もち」を養成校で習得できる方法を構築することを目的とする。この時、筆者が実施した研究成果を加味することとする。

2. 研究の方法

(1) 概要

倉橋惣三が提唱する「心もちに触れることができる保育者」養成に有効と考える実践を構築し、養成校の授業で実施する。有効性については、学生のレポートを分析することで考察することとする。

(2) 実践の基本概念

これまでの研究成果をベースとして実践方法を構築することを基本概念とする。その研究成果とは以下の通りである。

事前学習は絵本を用いて具体的に行う

倉橋惣三の思想理解だけでなく、「心もち」を持って子どもを理解することを具体的に知っている必要がある。その方法として、絵本を教材として登場人物の心情理解を自分の身に置き換えて行うことが有効である。[小野順子, 2015]

子ども体験が有効である

保育者の立場ではなく、子どもと同じ立場で子どもと同じ経験をする必要がある。「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」[川崎徳子, 2010]と川崎が述べているように、そうすることで、学生は子どもの「心もち」に気付き子どもの「心もち」を認めた子ども理解が可能になるのである。[小野順子, 2014]

以上の2点をベースにして、実践方法を具体的かつ詳細に考察することにする。(図1参照)

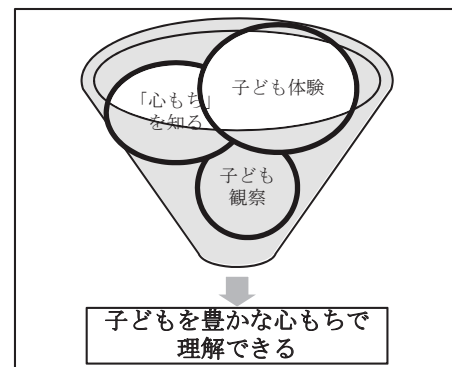


図1

(3) 実践の具体的方法

基本概念を鑑みて具体的方法を考察すると実践は、次の4つの活動を行うことが望ましいと考えられる。

A「心もち」について事前学習をする，B子どもの立場になって子どもと共に活動する，C子どもを第三者的に観察する，Dエピソードを基に子ども理解を行うである。説明の便宜上，活動に名前を付けることにする。Aを「心もちの事前学習」，Bを「子ども体験」，Cを「子ども観察」，Dを「子ども理解」とする。

まず，A，B，C，Dを実施する順番について考察すると，Aの事前学習についてであるが，「心もち」の知識理解は既習しているので，本研究が対象となる授業では具体的アプローチが中心となる。その際，実際の子どもの姿を思い浮かべることができる方が効果的であると考える。そこで，まず，Bの子ども体験を行い，その後事前学習をすることにする。従って，図2のように実践を実施する。

(4) 有効性の考察方法

授業で4つの活動を実施すると，学生の子ども理解について述べたレポートが提出される。「心もち」に焦点を当ててレポートを分析することで，本研究で実施する授業の有効性を評価できると考える。

Aの事前学習は全員が同じ経験をするが，その後の授業の経験は学生によって異なる。様々な子どもと活動とともにし，様々な子どもを観察し，子ども理解を行うこととなる。しかし，この中から次の2パターンの学生を選び比較分析することとする。

【グループ1】

Bの子ども体験，Cの子ども観察，Dの子ども理解，どの授業でも同じ子どもと活動をともにする学生のグループ

【グループ2】

Bの子ども体験の時と，Cの子ども観察，Dの子ども理解の時と，活動をともにする子どもが異なる学生のグループ

グループ1とグループ2を比較分析することで，「心もち」豊かに子ども理解を行う方法の有効性を確認することができると思う。

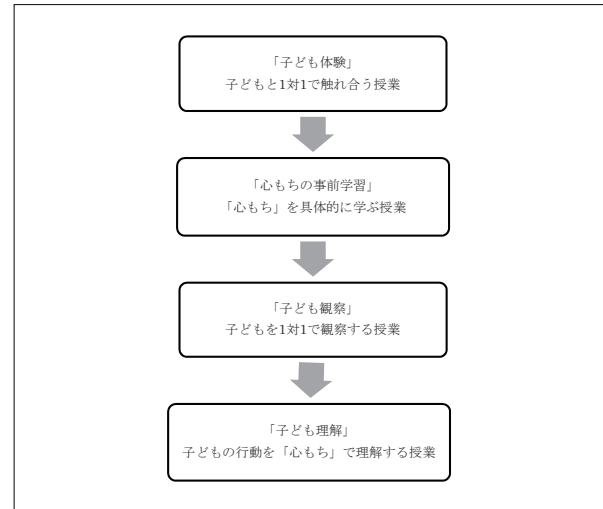


図2

3. 具体的実践について

筆者担当教科の保育内容総論Aの授業内で4つの活動を以下の様に実践した。

研究協力園：本学近隣の公立K幼稚園（徒歩10分以内）

参加者：本学保育学科学生1年生約140名

K幼稚園の全3歳児，全4歳児，全5歳児

期間：平成27年9月～平成28年1月

場所：本学中庭，保育演習室または本学近隣の公立幼稚園

※Aの授業は演習形式で行うことが可能であるので，通常授業の講義室で実施した。

A 心もちの事前学習

筆者の担当科目「保育内容総論」で，学生が「心もち」を習得出来るような事前学習を行う。以前，筆者が実践し効果があった方法「絵本を題材としたグループワーク」を行う。この時は，事前学習を3パターンで試し，その結果の分析から，絵本を題材にグループワークを行うことが有効であることが明らかになったのである。具体的方法を以下に記す。

〈日時〉

平成28年1月14日（9：20～10：50）

平成28年1月26日（9：20～10：50）

平成28年1月26日（11：00～12：30）

と，約130人を3クラスに分けて実行した。

〈方法〉

- ① 3名のグループで1冊の絵本を読む
- ② 絵本の主人公である子どもに自分の経験を重ね合わせるよう子どもの思いを考察するようにする。
- ③ ワークシートにグループワークの結果を記述する。

※実施上の配慮

- 絵本は事前に筆者の研究結果〔小野順子，保育士養成校学生の「心もち」育成に関する研究，2015〕から有効であると判明したものから選ぶようにした。（用意した絵本のリストは表1を参照）
- 事例を基にグループワークを行い，子どもの思いについて考察する時，十分に話し合い，意見をまとめることで深く子どもの思いを考察するよう助言した。

〈結果〉

前回の研究と同様に，主人公の子どもの思いを理解できている。そして，自分をそこへ置き換えたときには，主人公とは違う行動に出ると考えるグループや主人公の様な気持ちにはならないと答えたグループがあった。このことから，他者を理解するとき第三者として考えることと，自分の身に置き換えて考えたときでは理解の内容に違いがあることを学ぶことができたと考える。

B 子ども体験の授業

保育内容総論の授業において「幼稚園との交流を中心とした授業」と位置づけて次のような目的を持って実施した。

- 幼稚園の幼児（毎回同じ幼児）との定期的な交流を通して，幼児理解を具体的に学ぶことによって，幼児理解と援助の方法に関する知識を身につける。
- 幼稚園の先生の指導の下で幼児と一緒に遊ぶことで，

遊びの指導方法の実際について学ぶ。

子ども理解を深めるために特に留意したことは，①できるだけ，同じ子どもと交流すること ②子どもと同じ立場で子どもと共に交流すること の2点である。これの実行については，困難が多く，それを解決するために幼稚園の先生の協力大きかった。

例えば，①については最初のペアリングに時間がかかった。欠席した子どもや学生があったことだけでなく，相手の名前と顔をしっかりと覚えていなかったからである。子どもは勿論，学生も相手の顔と名前があやふやであった。子どもに関わる体験に対するが少ないことと意欲不足が原因と考えられる。しかし，体験を重ねる内にお互いが親しくなりペアリングの問題は薄れた。

②については幼稚園の先生が指導する時に，子どもと学生が同じ場所で聞き，行動するので，普段よりも広い場所で大きな声で指導する必要があったことである。通常の保育見学では，学生は子どもの後ろで話しを聞くため，先生は子どもたちにだけ話しかけるな態度であり，普通の通りの保育でよい。しかし，学生が子どもの中に混じることで先生の配慮が普通の保育と変える必要が生じた。

今回の研究で協力をお願いした幼稚園は，普段から本学の学生が保育見学や子ども観察に訪れることが多い園であったので，先生方も今回の要望に臨機応変に対応出来たのであろう。保育現場で子どもと学生がともに活動するためには，現場の先生の協力が必要不可欠である。そのためには大学と現場との関係が良好でなければならぬと実感した。

授業計画は，8月下旬に幼稚園の先生と協議した。そして，幼稚園の行事と大学の時間割を考慮して，表の

表1

書名	シリーズ名	作	絵	発行所	発行年	使用冊数
はじめてのおつかい	こどものとも傑作集	筒井頼子	林明子	福音館	1976	3冊
あさえと ちいさいいもうと	こどものとも傑作集	筒井頼子	林明子	福音館	1979	3冊
とんことり	こどものとも傑作集	筒井頼子	林明子	福音館	1986	4冊
いもうとのにゅういん	こどものとも傑作集	筒井頼子	林明子	福音館	1983	2冊
ピーターのいす		エズラ＝ジャック＝キーツ		偕成社	1969	3冊
ゆきのひ		エズラ＝ジャック＝キーツ		偕成社	1969	2冊
ランドセルがやってきた		中川ひろたか	村上康成	徳間書店	2009	1冊

ように計画を立てた。

集合・解散は子どもたちの発達を考慮したので、子どもの年齢によって場所を変えた。3歳児と4歳児は学生が幼稚園の園庭まで迎えに行き、大学で活動するときは一緒に歩いて行き、活動後は幼稚園まで送ることにした。5歳児は子どもたちだけで大学まで来ることができるので、学生は南門に集合し、そこから一緒に中庭や雨天時は保育演習室に移動した。

子どもの発達や状態を把握するために幼稚園側とは綿密に連絡をとり、学生への周知徹底を細やかに行う必要があった。

注意事項として、以下のことを学生に伝えた。

- 移動の時は、子どもと1対1または1対2となり手を繋いで並ぶ。
- 授業の初めから終わりまで、同じ子どもと行動を共にする。
- 服装・身だしなみ・言動に留意する。
- 持ち物・・・帽子、ハンカチ、ティッシュ、メモするもの
- 弁当が必要な時は、弁当（市販のもので良い）数物、飲み物を用意し袋に入れて持ってくる。

実践は、4ヶ月で15回行った。3歳児対象が4回、4歳児対象が6回、5歳児対象が4回、4歳児と5歳児対象が1回である。（活動の流れ：図3、日程：表2参照）

〈活動の流れ〉

1. 幼稚園または大学で、学生と子どものペアリングをする。
2. 1対1となって手を繋いで大学(中庭)まで歩く。
3. 幼稚園の先生の指導で集団活動をする。
4. ペアで自由に遊ぶ。この時、子どもが提案する遊びをするだけでなく、学生が遊びを提案するようにする。

図3

最初の頃の実践をいくつか紹介する。

〈9月28日〉4歳児 1回目

大学まで歩いて帰ることをねらいとした活動であっ

た。幼稚園園庭で子どもは学生とペアリングを行い、手を繋いで大学まで歩き中庭で30分程度遊んでから幼稚園まで手を繋いで帰った。お互いに初めての経験で、子どもたちは温和しく学生の言うことを聞く姿が見られた。

〈9月29日〉5歳児 1回目

運動遊びやゲームに喜んで参加するとともに、たくさんの人たちと一緒に活動する楽しさを味わうことをねらいとした活動であった。幼稚園園庭でペアリングを行い、手を繋いで大学まで歩いた。大学の保育演習室でうらじゃ踊りを踊ったり、ゲームをした。（写真1）

昼食も学生と一緒に食べ、帰りは子どもたちだけで帰った。

写真1



〈10月6日〉3歳児

大学まで歩いて帰ることをねらいとした活動であった。幼稚園園庭で子どもは学生とペアリングを行い、手を繋いで大学まで歩き中庭で30分程度遊んだ。（写真2）その後幼稚園まで手を繋いで帰った。子どもたちだけだとなかなか歩かない子どもが学生と1対1で声をかけられることによって嫌がらずに歩いていると幼稚園の先生が驚かれた。

写真2



〈10月19日〉4歳児

ゲームを学生とともに行うことで、ルールが分かり守って遊ぶことができることをねらいとした活動であった。幼稚園園庭で子どもは学生とペアリングを行い、手

写真3



を繋いで大学まで歩き保育演習室でゲーム「柿運び」をした。子どもは学生と一緒に大きな柿を運んだので、リレーの意味や勝敗がよく分かった様であった。この日は写真3のように参加したくない子どもに寄り添う学生の姿があった。

C 子ども観察の授業

〈概要〉

事前学習の授業を受講後、保育現場に行き、子どもの観察を行う。終了後、観察記録を提出する。今回は、時間の関係で1クラスのみの実施であった。※表の網掛け部分

〈観察時間・場所〉 9:30～10:30 (1時間)

岡山市立K幼稚園

〈参加者〉

1年生約130人中、Aクラス 43人

〈実践日と観察児〉

平成28年1月18日(月) … 4歳児または5歳児

平成28年1月25日(月) … 4歳児または5歳児

〈観察記録〉

一人ひとり異なる子どもの観察を行い、それぞれ観察記録を作成する。この時、子ど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。(時間の関係で18日のみ実施)

D 子ども理解の授業

観察記録を基に「子どもの思い」を考察する。自分が観察した1時間の中で、その子ども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。

4. 結果と考察

本学保育学科1年生約130人に対して、4つの活動からなる授業実践を実施した。全ての学生がA「心もちの事前学習」、B「子ども体験」を経験した。そして、C「子ども観察」、D「子ども理解」は1クラスのみであるが4歳児と5歳児の2回を経験した。従って、45人が2人の子どもの観察し子ども理解を行っている。2種類の

表2

9月		28日(月)4歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合 10:50 園解散	29日(火)5歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス 12:30 大学解散
	6日(火)3歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス 11:00 大学中庭集合	19日(月)4歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合	27日(火)5歳児 1限 Bクラス 9:20 大学南門集合 2限 Cクラス 12:30 大学解散
10月	10日(火)3歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス 12:30 園解散	16日(月)4歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合	17日(火)5歳児 1限 Bクラス 9:20 大学南門集合 2限 Cクラス 12:30 大学解散
	8日(火)3歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス	14日(月)4歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合	21日(月)5歳児 1限 Aクラス 9:20 大学南門集合
11月	12日(火) 3歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス 12:30 園解散	18日(月) 4歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合	19日(火) 4歳児 1限 Bクラス 9:00 幼稚園集合 2限 Cクラス 12:30 園解散
	25日(月) 4,5歳児 1限 Aクラス 9:00 幼稚園集合		

子どもの思いについて考察したレポートの分析から本研究の目的である『「心もち」豊かな保育者養成』つまり、保育者養成校においての実践方法と考えて実行した今回の実践の有効性について考察できると考える。2種類とは次のことである。

○4歳児の観察・子ども理解

このクラスは9月、10月、11月、12月に1回ずつ、計4回を4歳児と過ごしている。従って、ほとんどの学生は同じ子どもと4回の活動をともにしているのである。お互いにお互いのことが理解出来ている関係であると言えることができる。

○5歳児の観察・子ども理解

5歳児とは12月に1回活動しただけである。従って、お互いのことをあまり理解出来ていない関係であると言えることができる。

次に、学生のレポートを分析すると、以下のような2種類の傾向がみられた。

A群 「嬉しい」「恥ずかしい」など抽象的な言葉で、子どもの行動から推測した結果を表現する。

B群 子どもの行動をその前後の文脈から推測し、具体的な言葉で表現する。

A群に該当すると考えたレポートには以下のような表現が多い。

Nちゃんは恥ずかしいのか、役の時もあまり大きな声でセリフを言えなかった。劇は苦手なのか、その役が嫌なのか、それとも恥ずかしいのか、色々と考えられる。劇遊び中、友だちが出ていて、静かに友達と話すこともなく、じっと見ていた。すごく緊張しているのだと考えた。緊張しているために大きな声が出せなかったのだと考えた。

B群に該当すると考えたレポートは以下のような表現が多い。

先生に仕事を任された時、先生が自分に役割を与えてくれたんだ、任してくれたんだというような嬉

しそうな顔をしており、返事からも喜びが伝わってきた。

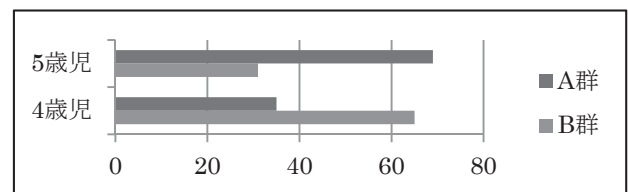
「心もち」豊かな保育者とは「子どもの気持ちを受け止め」「共感し」「子どもの立場になって」「子どもの内面を推察する」ことから子ども理解を行うと考える〔小野順子, 2013〕従って、B群「子どもの行動をその前後の文脈から推測し、具体的な言葉で表現する」レポートを書いた学生が、それに該当するであろう。

〈数的検証〉

観察記録を作成した1月18日のレポートから、A群とB群の特徴を先に述べた4歳児、5歳児に関連させて調べた。すると表のような結果であった。

観察・子ども理解の対象児	A群	B群
5歳児	13人	7人
4歳児	7人	16人

この結果を、各年齢を100として割合を表すとグラフになる。



4歳児を対象とした観察・子ども理解では、A群よりもB群の方が多い。反対に5歳児を対象とした観察・子ども理解では、B群よりもA群の方が多い結果となった。やはり、計4回を同じ子どもと活動をともにしており、お互いにお互いのことが理解出来ている関係であるから「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」ことのできる学生が多いと言えることができる。

〈質的検証〉

観察対象の違いによって子ども理解に差違が生じることが数的に確認されたのであるが、その内容の質につい

て検証する。

対象者は18日に4歳児を観察し、25日に5歳児を観察した学生(16人)である。その中から、無作為に4人を抽出しそれぞれの子ども理解の記述を詳細に比較分析する。選んだのは、次の4つである。

学生Aのレポート

○4歳児について

久しぶりに私と会い、いつもと違う環境であり、しかも今日は一緒に遊べないから、R君は私にプレゼントしようと考えたのだと思う。私の好きな花の種類を聞き、それを書き、私に「すごいね」と言われたとき、R君は心の中で「よかった。喜んでくれた」と思ったのと同時に、恥ずかしくなって下を向いたのだと考える。また、R君がとなりのトトロを口ずさんでいるのを、私は、はじめて聞いたため、今日は非常に気分が良く、気持ちが落ち着いている様に思えた。そして、ひらがなをかけるようになったことを私に伝えてみせて、私が誉めると自信がある顔でこちらを向いたので、嬉しい気持ちになったのだと思う。

○5歳児について

Nちゃんは恥ずかしいのか、役の時もあまり大きな声でセリフを言えなかった。劇は苦手なのか、その役が嫌なのか、それとも恥ずかしいのか、色々と考えられる。劇遊び中、友だちが出ていて、静かにお友達と話すこともなく、じっと見ていた。すごく緊張しているのだと考えた。緊張しているために大きな声が出せなかったのだと考えた。

学生Bのレポート

○4歳児について

私が何を書いているのか気になったのか「何をかいているの？」と聞きに来た。それから作ったものを見せてくれたり、作ったものを私の目の前に置いて「大仏さま～」と言って手を合わせたりした。これが面白くて大笑いしたら、嬉しそうに笑顔で笑った。今日は一緒に遊べないことを残念に思う気持ちが強かったのだろう。私が笑うことでとても嬉しそうであった。

○5歳児について

ペアになったL君は後ろに座っていた男の子と遊んでいた。先生が「L君、前を向いて」と声をかけても男の子と遊んでいた。L君に「何して遊ぶ？」と聞くと「外で遊びたい」と言ったので、外で遊ぶことにした。短い間だったけど、最後に仲良くなることができた。

学生Cのレポート

○4歳児

ぱっくんの作り方を女の子に教える前に、自分は3つのぱっくんを完成させていたので満足していて早く遊びたいと思っている。また、もっと、いっぱい作ってみんなや先生に見せびらかしたいと思っている誰にも教えたくないと思っている。この女の子の前にも、別の女の子に教えているので、もう面倒だから教えたくないと思っている。また、「教えたくない」はなく「教えれん」といったので、どうやって言ったらいいかわからなかったのかと思った。教えようとはしていたのかなと思った。そして、「教えれない」から別の場所に行ってしまったのだと思った。

○5歳児について

楽器演奏をするために、教室移動をしていて、先生の話が終わった後、みんな自分の担当している楽器の用意をしていたが、Aちゃんは1曲目、自分が何の楽器なのかしばらく分かっていなかった。紙を見たり、先生に聞いたりして少し戸惑っていた。自分の楽器が木琴だとわかり、練習をし始め、力一杯たたいていた。そのうち、右のばちの玉がとれて、少しびっくりしたようだった。しばらくして、先生に見てもらっていた。Aちゃんはみんながたたいて遊んでいるときはたたくずに静かに待っていた。自分が練習する時間、一人では練習せずに木琴にもたれかかって先生の前でパート練習をするお友達をじっと見ていた。たまに同じ木琴のお友達と話したり、一緒にたたいてみたりしていた。隣のお友達とたたき合いをして楽しんでいるようだった。

学生Dのレポート

○4歳児について

カルタの読み手となったS君がうまく読めなかったので、先生が「読もうか？」と言うと「僕がよむ！」と先生の提案を断固として拒否した。前に「計算や字の練習を家でしている」と言っていたので、自分は勉強していて字を読むことくらい簡単にできるということを周りの友だちや先生に知っていて欲しかったのではないかと思った。確かに、他の子どもたちの中には読む順番が違っている子どもや「ね」と「ぬ」の区別が付きにくい子どもがいるので、ちょっとした優越感に浸っていたのかも知れないと思った。

○5歳児について

朝の会の様子を見た。4歳児とは違う雰囲気、みんな割と温和しく座って先生の話を聞いていた。しかし、一人だけ落ち着かない子どもがいて、特別に先生が一人つきっきりだった。多動かどうか分からないけれど、おそらく何か原因があると思った。

以上4つを比較した結果、以下のことが分かった。

① 「心もち豊かに」子ども理解をすること

「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」記述がこの観点に該当すると考え、検討した。その結果、やはり4歳児を対象とした時にそのような傾向がみられると考えられる。5歳児では、顕著な記述は見ることができず、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、「たぶん先生と参加しなかったのではないか」「褒めて欲しかったのに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つたりしている。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られる。

② 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、学生の中には、否定的な表現で子どもの姿をあらわしている者もいた。例えば、「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。」と書いている学生

は否定的な見方で子どもを捉えていると考えられる。また、「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学生もいた。

5. 終わりに

保育者養成は決められた知識と技術を学生が学ぶだけに留まらないと考えている。幼稚園における保育（教育）とは、子どもの「障害にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」[文部科学省、幼稚園教育要領、2008]であり、「保育所の保育とは、子どもが現在を最も良くいき、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」[厚生労働省、2008]のものである。従って、養成課程で決められている知識・技術を習得しただけでは単なる保育者であり、一人一人の子どもの未来に関わる重要な役割を担うためには不十分であると考えられる。我々養成校の教員が目指すのは、単なる保育者養成ではなく「質の高い保育者養成」でなければならない。

保育の質を考えると、知識・技術の習得だけではなく内面の充実が必要であると考え、本研究を行った。学生の内面を変化させるのは不可能であるという見解もあるが、この実践によってかなりの学が子どもの内面の動き（心もち）に気付き、自分の心を子どもに寄り添わせようとする動きを見て取ることができた。即ち、「心もち豊かに」一歩でも近づけたと考える。

保育の現場では保育者は一瞬一瞬、判断を迫られる。「この子にかかわるかほかの集団にかかわるか、どれだけここにいるか動くか、どのように声をかけるか見守るかといった常にジレンマ状況である。しかし、そこで子どもの感じているものを感じ取る保育者の感性が、子どもの経験をより深めつなげていくことができる」とP89 [秋田喜代美、2010]と秋田が述べているように子どもの発達を豊かするためには、お決まりの反応を保育者がするのではなく、子どもの思いを心で感じとり日々がジレンマの連続である保育者が質の高い保育者と言えるのではないかと考える。

子どもの今をともに生きる体験として「子ども体験」を養成校の授業に取り入れること、そのときには何回も同じ子どもと活動をともにして、十分に子どもの立場や

気持ちを感じ取れるようになること、このことによって
養成校で「心豊かな保育者」養成は可能であるとする。

引用・参考文献

- 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.
- 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.
- 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.
- 佐伯胖. (2001). 幼児教育へのいざない. 東京大学出版会.
- 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.
- 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—. 山口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.
- 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.
- 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.
- 糀島香代. (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).