

4年制保育士養成課程における学生の 子ども理解に関する一考察

—保育原理の授業を通して—

重 成 久 美 (子ども学科)

A study about child understanding of students in four years system training
course for childcare giver: through the class of childcare principle.

Kumi Shigenari (Child Faculty)

Questionnaires about four childcare scenes were conducted on 56 second-year students of the four years system training course for childcare giver. This study was examined the effective factors of the class about childcare principle made students modify their view of early childhood between just before and six months after. Interviews were also made with two students, one was modified and the other wasn't modified on their views, respectively, to analyze the relevance with class during the practice.

Statistical analysis showed the trends that they modified the view only of the fight scene, suggesting that they were at the stage to modify their serious view of consider childhood's active growth. The modified student made progress in their view of early childhood through the class: internal understanding, the developmental understanding. But, not modified student did not made progress in their view of early childhood.

These results showed that they have need of group discussion in the class of childcare principles for child understanding.

Key Words: Child understanding, Childcare principle, View of childcare scene, The training course for childcare giver

I. 問題と目的

保育職の専門性は、「不確実性」と「無境界性」の2点から説明される。前者は、一人一人の子どもの発達や経験、生育歴、家庭環境などの多様性、保育の目的の曖昧さや多様性などから、何かを行えば必ず成果が上がる保障のないものをさし、後者は、子どもの成長や発達を鑑み家庭と園の双方が相乗的に関係をもつ必要性から、仕事の範囲や責任の境界が不明瞭である、ということをさす。このように、保育は一般化・標準化が困難であるため、保育者が保育内容や方法を工夫して保育を創造するが、そのため、保育職は個々の具体的な状況に応じた適切な判断や意思決定を行う力

量, すなわち, 専門性が問われる仕事であるといえる¹⁾。保育の専門性に関する議論の内容は, 1989年幼稚園教育要領, 1990年保育所保育指針改訂を契機に, 大きく変化を遂げてきた。1989年以前の保育では, 科学的に確証された発達理論とそれに基づく保育内容の洗練された系列化が重視され, 保育者が子どもに「何を与えるか」という保育者主導型の画一的な保育技術が求められていたが, 1989年以降, 「何を与えるか」よりも一人一人の幼児のなかに育つものは何か, という個人差に応じた保育を行う専門性への転換がなされてきた。すなわち, 子どもの活動と内面を理解することから, 日々の実践の課題を引き出すこと, あわせて, 日々の実践において行っていることを, 省察によって自覚化し, その省察で得た結果を実践へと返すことが重要であることが強調されている²⁾。したがって, 幼児期にふさわしい教育を行う際には, まず一人一人の幼児に対する理解を深めることが重要であり, 幼稚園において一人一人の幼児が集団生活の中で, 周囲の環境とかわり, 発達に必要な経験を自ら得ていけるように援助するために, 教師は幼児と生活を共にしながら, その幼児が今, 何に興味をもっているのか, 何を実現しようとしているのか, 何を感じているのか, どのような経験が必要なのかを捉える幼児理解が, 保育の出発点となるのである³⁾。また, 2002年文部科学省より報告された「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—」には, 幼稚園教員に求められる専門性のうち「幼児理解・総合的に指導する力」, すなわち, 子どもの発達を内面から理解し, 幼児の発見の喜びや達成感を共感を持って受け入れる幼児理解が重要な資質としてあげられ, 養成段階の基本的視点としても, 幼児理解に基づき遊びを通じて総合的に指導するという幼稚園教員の基盤的な専門性を養成することが示されている⁴⁾。このように, 保育者養成における教授内容としても, 子どものよりよい育ちの援助者となるための幼児理解, すなわち子ども理解促進のための適切な教授方法の検討がなされてきている。小山⁵⁾は, 授業や実習において幼児理解を目的に工夫された保育記録を活用してその深化を図っており, 志賀⁶⁾は, 保育学生に対する幼児理解促進のための「場面提示法」を開発し, 実習の経験を通し有効性を検証した。また, 重成・上田・小池⁷⁾は, 保育学生に場面提示法を通し実習における学びを検討した結果, 集団をまとめる視点が獲得され, 子ども理解・援助の理解促進につながったことが示された。しかしながら, 実習前の授業において, 保育学生がどの程度の子ども理解に至っていたかについては明らかにされていない。子ども理解は, 保育士養成課程のうち「保育の本質・目的の理解に関する科目」として位置づけられている保育原理の教授内容の一つであり, 保育の意義についての認識とその依拠する原理及び保育の基本を理解する上で保育士養成には欠かすことのできない他の科目の根幹・本源をなす中核科目である。

そこで本稿では, 保育原理の授業を通した実習前の学生の子ども理解の変容過程について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方 法

(1)対 象

健康生活学部子ども学科: 2年生56名

(2)調査時期

①事前: 平成17年10月

②事後: 平成18年4月

保育原理Ⅰの講義開始時に第1回目の調査（以下、事前とする）を実施し、さらに同様の手続きにより、同講義終了後（以下、事後とする）に第2回目の調査を実施した。

講義概要を表1に示す。特に「保育理解・子ども理解」に主眼をおき、ほぼ毎授業で事例の読み取りを行う小レポートを課した。

(3)調査方法：

保育場面における保育者の援助や言葉がけなどの対応方法について、場面提示法を用いた。場面提示法とは、保育現場に似た状況下で幼児理解や保育者体験などの疑似体験が可能となる簡便なシミュレーション的手法として開発され、ある保育場면을言葉と紙芝居大の挿絵を用いて状況をわかりやすく提示し、そこで保育者や実習生がどのように子どもにかかわり、その状況に対応するかを知るための方法である。今回の保育場面は、重成ら⁷⁾と同様、志賀の「場面①：遊びに入らない子どもへの対応」、「場面②：先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応」、「場面③：昼食時にもどってしまった子どもの場面」、「場面④：けんかの場面」の4場面を選定した。調査手続きとしては、まず各保育場面が描かれた紙芝居大の絵を提示しながら幼児の年齢や活動の状況について説明し、その後、各場面における対象者自身の言葉がけやかかわり方等の対応方法、及びその理由について調査用紙に自由記述形式で回答を求めた。そして、事後調査終了後、事前調査結果と比較してその変容過程と理由について自己分析し、その感想を記述させた。

さらに、変容の大きかった学生、及び変容の全くみられなかった学生の回答については、その要因をより深く知るため、個別インタビューから質的分析を行い、量的調査を補完した。方法としては、各場面選択の理由やその背景、授業の理解などを中心に半構造化面接を実施した。

(4)結果の分析

全体的な調査結果は、志賀の分類を参考に作成した表2の基準にしたがって分類し、事前事後の変容を明確にするため有意差検定を行った。

Ⅲ. 結 果

(1)全体の結果

全体の各保育場面における回答の変容を図2～5に示す。各場面における回答の事前事後による変化については、 χ^2 検定を行い検討した。その結果、「場面①：遊びに入らない子への対応」における上位回答は、事前「A：気持ち重視型」34%、「C：誘い共行動型」23%、事後「A：気持ち重視型」46.5%、「C：誘い共行動型」21.4%となった。「場面②：先生の話の時に自分の話を始め

表1 保育原理Ⅰの講義概要

講義回	数講義内容
1	: オリエンテーション
2	: 保育とは何か?①
3	: 保育とは何か?②
4	: 保育とは何か?③
5	: 子ども観とは何か?
6	: 保育理解・子ども理解①
7	: 保育理解・子ども理解②
8	: 保育理解・子ども理解③
9	: 子どもが育つ環境①
10	: 子どもが育つ環境②
11	: 保育の歴史①
12	: 保育の歴史②
13	: 保育の基本と保育内容・方法①
14	: 保育の基本と保育内容・方法②
15	: まとめ

(テキスト：森上史朗編「保育原理」ミネルヴァ書房[®]使用)

表2 各場面における回答の分類基準

【場面1】遊びに入らない子どもへの対応	
A：気持ち重視型	しばらく本児の様子を見守る、本人の気持ちを聞く等
B：雰囲気作り型	側で「面白そうね」と言ってみたり、教師が遊びに参加するところを見せる等
C：誘い共行動型	「入れてもらおうか」等、教師がミキと一緒にままごとに入る等
D：積極的誘いかけ型	「ミキちゃん、一緒に遊ぼう」と教師が積極的に誘う等
E：誘い働きかけ型	「ミキちゃん、呼んであげようか」と他児に声をかけさせる等
F：「入れて」表出促し型	「入りたいなら、自分で『入れて』って言ってごらん」とミキに言う等
G：他遊び誘いかけ型	他の遊びを探す等
F：その他	
【場面2】先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応	
A：受容重視型	まず本児の言うことを聞いてあげ、それから本筋に戻す等
B：受容・保育活動誘導型	本児の気持ちは受容するが話は本筋に戻す、「後でマサオ君のお話も聞かせてね」等
C：活動優先型	「まずは先生の話聞いてね」、予定通りに話を進める等
D：話と活動関連型	「マサオ君のおじいちゃんとお話のおじいさんは似てるかな？どんなおじいさんが出てくるのか、聞いててね」等、本児の話と関連づけて教師の話に引き込む等
【場面3】昼食時にもどってしまった子どもへの対応	
A：本児の気持ち重視型	吐いた本児のことに配慮して、声をかけたり、様子を聞いたり、慰める等
B：他児の收拾優先型	他児が「臭いよ」と言うのを制止したり、本児の気持ちを考えようと指導する等
C：後始末優先型	汚物の後始末がまず先、等というかわり方
D：他児へのかかわり指示型	「ナオミちゃんを水道の所に連れて行ってあげて」と、他児に本児へ指示する等
F：その他	
【場面4】けんかへの対応	
A：本児の気持ち重視型	口の遅いユウキ君の気持ちをまず汲み取ってあげる等
B：けんか両成敗型	お互いに謝らせる等、けんかは両方が悪いというかわり方
C：表面処理型	引っかかれたタカシ君の方に気遣ったり、慰めの声をかける等
D：けんかの価値重視型	互いの言い分があるため、両方の話を聞く等
E：善悪裁定型	「引っかくのはダメよ」と、引っかくのは良くないことだとするかわり方等
F：その他	けんかの様子を見守る等

た子どもへの対応」については、事前「A：受容重視型」50%、「B：受容・活動誘導型」34%、事後「A：受容重視型」37.5%、「B：受容・活動誘導型」53.5%であった。また、「場面③：昼食時にもどってしまった子どもへの対応」についても、事前「A：本児の気持ち優先型」45%、「B：他児の收拾優先型」34%、事後「A：本児の気持ち優先型」66.1%、「B：受容・活動誘導型」21.4%と、場面①～③は、いずれも事前事後による変化は全く認められなかった。しかしながら、「場面④：けんかへの対応」については、事前では「C：けんかの価値重視型」46.4%、「D：善悪裁定型」28.6%、事後では「C：けんかの価値重視型」71.4%、「D：善悪裁定型」16.1%となり、本場面においてのみ有意差に近い違いが見られた ($p = .051$)。

(2)個人の結果

先の調査における各場面の学生個人の回答について、大きく変容の見られた事例1を表3、全く変容の見られなかった事例2を表4に示す。

①事例1：変容の見られた学生 S28の事例

本事例では、保育場面①～④の全てにおいて大きな変容が見られた。「場面①：遊びに入らない子どもへの対応」では、「G：他遊び誘いかけ型」から「A：気持ち重視型」の対応への変容が見られた。それは、保育原理 I の授業7回目「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの

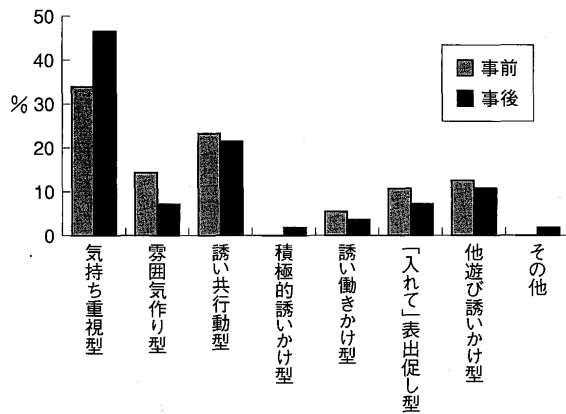


図1 「場面1：遊びに入らない子どもへの対応」における学生の回答の変容

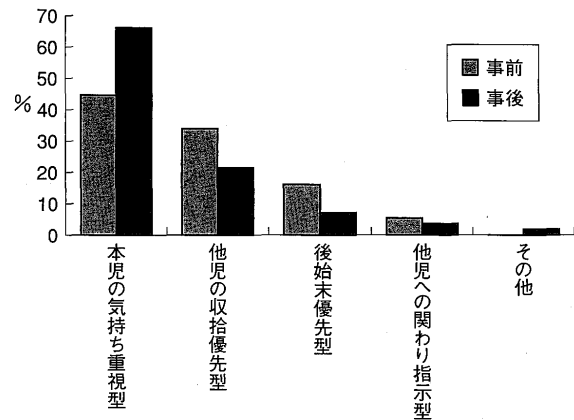


図3 「場面3：昼食時にもどってしまった子どもへの対応」における学生の回答の変容

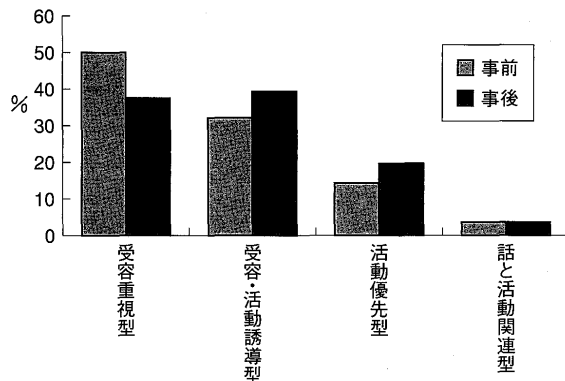


図2 「場面2：先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応」における学生の回答の変容

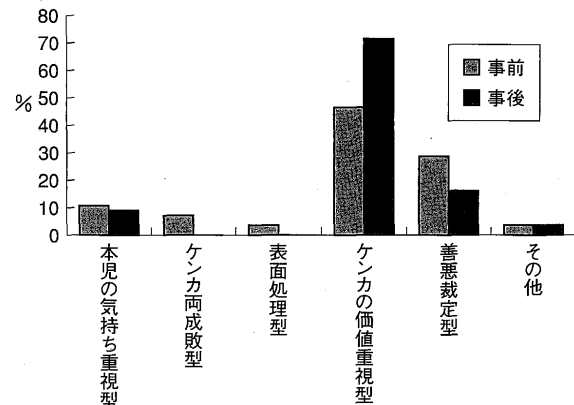


図4 「場面4：けんかへの対応」における学生の回答の変容

見る目』として取り上げた『見る目によって変化する子どもの姿』の事例が要因であるとしている。「場面②：先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応」においては、「A：受容重視型」から「D：話と活動関連型」へと変容が見られ、その要因としては、保育内容の授業において、保育士による類似の指導場面を見たことがあげられた。また、「場面③：昼食時にもどってしまった子どもへの対応」では、「B：他児の收拾優先型」から「A：本児の気持ち優先型」への変容が見られ、これは、保育原理Ⅰの授業7回目「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」における『カウンセリングマインド』の話が要因であるとしている。そして、「場面④：けんかへの対応」においては、「C：けんかの価値重視型」から「F：その他」『しばらく様子を見る』という対応へ変容しており、これは、保育現場にて同様の場面を見たことに加え、保育原理Ⅰの授業8回目「保育理解・子ども理解③；発達を見る目」において取り上げた『保育なかで捉える子どもの発達』の事例を検討したことが要因であるとあげている。

②事例2：変容の見られなかった学生S36の事例

本事例では、保育場面①～④の全てにおいて、回答の種別に全く変容が見られなかった。しかしながら、その場面の理解や対応に若干の変容が示されている部分も見られた。「場面①：遊びに入

表3 事例1：変容の見られた学生S28の回答

		変 容 過 程	理 由 / 変 容 要 因
場 面 1	事 前	[G：他遊び誘いかけ型] 「グループの中になかなか入れないので、『こっちでやろう』と近くでままごと遊びを始めて「お隣さん」という設定にもっていき、グループのままごとと合体する」	○事前では、本児はままごと遊びに加わりたいたいと思いついて対応した。あらかじめ出来上がっているグループのままごと遊びに入るのには難しいと思ったため、別のグループを作って合体すれば、途中からでも遊びに入りやすいのではないかと配慮した。 ○事後では、本児はままごと遊びを見ていることが楽しいのかもしれないと思い、まず本児の気持ちを観察しながら判断することから始めたいと思った。
	事 後	[A：気持ち重視型] 「ミキちゃんがままごとに入りたいのか、ままごとを見るのが楽しいのか分からないので、まず少し遠い場所から様子を見た後、ままごとに入りたいのか見るのを楽しんでいるのか判断する」	●保育原理の授業で、「物事を違う視点や観点で見ると、見えるものが変わる」と学んだため、今回も本児の視点で見ると、本当はままごとに入りたいと思っていないかもしれないと気づいた。 ※保育原理Ⅰの授業7「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」における『子どもを見るまなざし』『見る目によって変化する子どもの姿』の事例を参考に本児の思いを推測。
場 面 2	事 前	[B：受容・活動誘導型] 「マサオくんの話が始まったので、少し聞いてやり、キリのいいところで絵本に戻ることができるようにしていく」	○事前では、本児の話を受容しないで話を進めるのも駄目だと思いが、聞いてばかりいると、他の子どもが紙芝居を聞く姿勢から離れてしまうと考えたため、本児の話を受容するまで聞き、絵本に戻ると良いと思った。 ○事後では、どのように話を進めていけば、うまく本児の気持ちを紙芝居に切りかえられるかを考え、本児の話を受容するまで聞き、つなげていきたいと思った。
	事 後	[D：話と活動関連型] 「マサオくんのおじいさんの話を少し聞いて『マサオくんのおじいさんは、〇〇だったんだって。それじゃ、こっちのおじいさんは…』と言って、紙芝居を続けていく」	●保育内容の授業で、保育士が絵本を読んだ時、途中で見ている学生が絵本の内容について話しかけたが、それを上手にまとめ絵本に関連づけてスムーズに戻る様子を見た。その時、ただ絵本を読み進めるのではなく、話かけた子どもも楽しんで次の活動に取り組めるようにするためには、一人一人が自分も参加している気分になることが大切だと考えたため。 ※保育内容の授業において、実際に類似した指導場面を見て、自分なりに解釈。
場 面 3	事 前	[B：他児の收拾優先型] 「『そんなこと言ったら、ナオミちゃんはどう思うかな？みんなだって言われたら嫌でしょう？ナオミちゃんは具合が悪いみたいだから、みんなで助けてあげよう』と言う」	○事前は、子どもたちが他人の気持ちを分かり合えるようになって欲しいと思い、まず周囲の子どもへの対処を行った。 ○事後では、真っ先に保育者として本児の嫌な気持ちを一番に共有し、本児のことをきちんと見ているということを受容したため、まず本児の気持ちを気遣うことばをかけた。
	事 後	[A：本児の気持ち優先型] 「まず『ナオミちゃん大丈夫？ナオミちゃんは、朝から具合が悪かったもんね。』と言う」	●保育原理の授業で、保育者は親と同じくらい日常生活の中で子どもを育てていかなければならない存在であると聞き、一人一人の思いを受け止め見守ることの大切さを感じたため、まず本児に労りのことばをかける対応につながった。 ※保育原理Ⅰの授業7「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」における『子どもの行為の「意味」を探る』の『カウンセリングマインド』の話から、保育者としての役割を推測。
場 面 4	事 前	[D：けんかの価値重視型] 「2人のところへ行き、どうしてけんかをしているのか2人に聞く」	○事前では、一方からの子どもの話では何かと偏りがあるし、どこかに食い違いが出てくると思ったため、二人に話を聞いた。 ○事後では、保育者がすぐに間に入って解決ばかりしていると、自分たちで解決することを学ばないで終わってしまうのではないかと思い、しばらく様子を見た。
	事 後	[F：その他] 「2人で解決できるのであればそれが一番良いので、しばらく様子を見てみる」	●1年次の夏休みに保育所で自主実習をした際園庭で、4歳児が2人で物の取り合いをし、欲しい物を手に入れられない児が他方の児を叩くと、周りの子どもたちが『やめなよ』『駄目だよ』と対処しようとする場面を見た。結局、子どもたちだけで收拾はつかなかったため、そこではじめて保育者が二人の中に入って来たが、その時、子ども同士で解決しようとする力が育つことを知った。また、保育原理の授業で子どもの本当の育ちについて考えたこともあり、これまでのけんかの場面を通して、子どもたちにどの程度自分たちで問題を解決しようとする育ちがあるのか様子を見たいという姿勢につながった。 ※実際の保育現場にて同様の場面を見たことにより、自分で解釈。 ※保育原理Ⅰの授業8「保育理解・子ども理解③；発達を見る目」において『保育のなかで捉える子どもの発達』の事例を参考に子どもの育ちの可能性を期待。

※この部分は、対象者の幼児理解を促す要因を示す。

表4 事例2：変容の見られなかった学生 S36の回答

		変容過程	理由 / 変容要因
場面1	事前	[F：「入れて」表出促し型] 「ミキちゃんの手を引いて、ままごとをしている子どもたちのところへ行き、仲間に入れて欲しいということを自分の口で言うように促す」	○事前では、本児がままごとを見ていたので、多分ままごとに入りたいたろうと思ったが、保育者が仲間に入れて欲しいと言うと、本児はいつまでも自分で何も言えないで見ているだけになってしまいそうだった。 ○事後では、仲間に入りたくない場合もあるが、あえて仲間に入りたいと仮定した上で対応を書いた。やはり、基本的に自分の意志を人に伝える能力をつけていくことは必要だと思ったため、4歳児ならば、少しずつ自分で言うことを教える必要があると思った。 ●自分自身が幼い頃、自分から他の人に気持ちを伝えられず、友だちとも馴染めなかった経験から、いつも明るくて言葉が達者な友だちを羨ましく思っていたためであると感じる。 ※ <u>自分の幼児体験に基づいた子ども観から解釈。</u>
	事後	[F：「入れて」表出促し型] 「仲間に入りたいのなら、ミキちゃんの手を引いて、ままごとをしている女の子たちの側まで連れて行き、自分の口で『入れて』と言うように背中を押してあげる」	
場面2	事前	[B：受容・活動誘導型] 「『今はみんなでお話を聞く時間だから、マサオくんの話は後で先生にこっそり教えてね』と言葉をかけて傷つかないようになだめる」	○事前では、本児の話聞いていたら、皆もそれぞれ話し出して先に進まないと思った。 ○事後では、基本的な対応方法は同様であるが、若干言い方や理由が異なる。直接的に今は話を聞けない、と言うと全部を否定されたと感じ取ってしまうと感じ、さり気なく話を聞く時間であることを認識させようと考えた。●自分が転園して間もない5歳の頃、担任保育者に話かけた際、「先生は今、〇〇くんとしゃべっているでしょう！（だから今は話せない）」と激しく叱られ、その時に自分を受け入れられなかったと感じたことがあった。その時、『この先生には話しかけてはいけないのだ』とショックを受けた経験が影響していると考えられる。しかし、一方で話を聞く時は聞くことは大切で、自分勝手な行動を取ると将来の社会生活で困るため、集団のルールは根気強く知らせていくことが大事だと思い、さり気なく認識させる工夫につながったと思う。 ※ <u>自分の幼児体験に基づいた保育観から解釈。</u>
	事後	[B：受容・活動誘導型] 「『先生、マサオくんの話すごく聞きたいけど、先生のお話聞いて欲しいな。だから、先生のお話が終わった後でマサオくんのお話を聞かせてくれるかな？』と言い、今は話を聞く時間だということをさり気なく教えるようにする」	
場面3	事前	[B：他児の收拾優先型] 「『ナオミちゃんは気分が悪いんだよ。みんながナオミちゃんに優しくしないとナオミちゃんが可哀想だよ。ナオミちゃん、苦しいって言ってるよ』とまずナオミの気持ちを他の子どもに伝える」	○事前では、まず、どうすれば周りを落ち着かせ、なだめられるかを考えた結果、周りの子どもたちに対応の仕方を教えるべきだと思った。 ○事後では、周囲の子どもを落ち着かせるよりも、人の立場に立って気持ちを考える思いやりをもって欲しいし、野次を飛ばすのはいけないことだと分かって欲しいと思ったため、周囲の子どもにも本児の立場を考えさせたいと思った。 ●人として他人の立場に立って気持ちを思いやるような気づきの無い人は、社会生活で孤独になってしまう。自分は今、地元を離れて初めてたくさんの友だちに支えられ、人から教えられることが多いと感じているため、人との関わりは大事にしたいと思っている。そのため、思いやりのある子どもに育てて欲しいという願いが強く影響していると思う。 ※ <u>自分の体験に基づいた子ども観・保育観から解釈。</u>
	事後	[B：他児の收拾優先型] 「クラスのみんなに『ナオミちゃんは今日ずっと気分が悪かったんだって。だからそんなことを言ったら、ナオミちゃんが可哀想だよ。みんなもそんなことを言われたら嫌だし、悲しいでしょ？』とナオミの立場で考えさせる」	
場面4	事前	[D：けんかの価値重視型] 「『どうしてけんかになったのかな？』と二人にまず、けんかの理由を聞く」	○事前では、子どものけんかはどちらにも原因があると思うため、二人に理由を聞いた。 ○事後でも対応としては同じであるが、本児は、うまく気持ちを伝えられない子どもだから、何を言ってもいいのかわからなくなり、先に手が出てしまったのではないかと、本児の性格まで考えて対応する必要性を感じたため、お互いに何か理由があるはずだから平等に話を聞きたいと思った。 ●保育原理などの授業で「子どもの行動には何らかの意味がある」「言葉の発達の遅い子どももいる」と学んだため、子どもの行動の意味を読みとる必要性に気づいた。 ※ <u>保育原理Ⅰの授業7「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」における『子どもの行為の「意味」を探る』の『カウンセリングマインド』の話から、保育者としての役割を意識。</u>
	事後	[D：けんかの価値重視型] 「何か理由があるはずだから、二人の言い分を聞く」	

※この部分は、対象者の幼児理解を促す要因を示す。

らない子どもへの対応」では、事前事後ともに「F：『入れて』表出促し型」の対応ではあるが、本児がままごとに入りたいと思っただけの対応から、仲間に入りたくない場合も考慮の上、仲間に入りたいと仮定した条件付きの対応へと変容が見られている。「場面②：先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応」は、事前では本児に話を聞く時間であることを知らせていたが、事後には子どもに活動への参加をさり気なく認識させるような言葉がけが見られている。また、「場面③：昼食時にもどしてしまった子どもへの対応」は、前後ともに「B：他児の收拾優先型」の対応をとっているが、場の收拾と対応の仕方を教える考え方から、他児に本児の立場を考えさせる記述への変容が示された。一方、「場面④：けんかへの対応」でも、前後ともに「C：けんかの価値重視型」の対応に変化は見られないが、保育原理Ⅰの授業7回目「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」において取り上げた『子どもの行為の意味を探る』の話が要因となり、本児の性格まで考えた対応の必要性に関する記述が見られた。

Ⅳ. 考 察

(1) 全体の考察

保育原理Ⅰの講義の前後において、学生の保育場面の理解の傾向について比較した結果、「場面①：遊びに入らない子どもへの対応」、「場面②：先生の話の時に自分の話を始めた子どもへの対応」、「場面③：昼食時にもどしてしまった子どもへの対応」については、事前事後の変化に有意な差は認められなかった。この要因として、子どもと触れ合う体験学習の乏しさがあげられる。対象の学生たちは、事前調査前に実習は経験しておらず、夏期休暇中に乳児保育の課題として、3日間保育現場で主に乳児の発達を観察するのみであった。したがって、今回の調査の場面のような3歳以上児と触れ合ったり、保育に参加するような経験は殆ど得られていない。このようなことから、学生の事後調査時に行ったアンケートにも「子どもたちの年齢や理解力に合った接し方や言葉がけが必要だとは思ったが、4歳と言われても、どのくらい理解できるのかが分からず難しかった」と、子どもの発達の理解の困難さが示されていたり、「まだ想像だけでの対処の仕方では絶対に不十分で、実習に出て実際にたくさん経験してみたい」という記述が多く見られ、イメージの中での子ども像であることを実感した記述が見られた。しかしながら、全体として子どもに向き合う姿勢に深まりを見ることができている。「前は、今よりもっと援助方法が具体的ではなく、理由も曖昧なものばかりだったが、今回は、それぞれの対応に理由をつけて考えられるようになった」「以前よりも自分の思いがすらすら書け、少し広い目で子どもや保育を見ることができるようになった気がする」「実際その場に行くと、このように冷静な考えが出ないかもしれないが、このようなイメージトレーニングをすることで、考える癖がつくので良かった」「前は、頭に浮かんだ対応を書くことで精一杯だったが、今回はいくつか頭に浮かんだ対応から選択しながら書くことができた」とあり、授業で取り上げた事例を基に自分なりの子ども理解や場面の読み取りを行うことを通し、幅広い視野や柔軟な捉え方の必要性、子ども理解の傾向の自覚化などが促された状態であることがうかがえる。

一方、「場面④：けんかへの対応」では、事前では「C：けんかの価値重視型」46.4%、「D：善悪裁定型」28.6%、事後では「C：けんかの価値重視型」71.4%、「D：善悪裁定型」16.1%となり、本場面においてのみ有意差に近い違いが見られた ($p = .051$)。この要因として、子どもの主体的な育ちを考慮する発達の理解の獲得が考えられる。アンケートには「保育士が間に入り解決さ

せるよりも、子どもたちを見守り、本人同士で納得し、解決させた方が良かった」と、「以前は、子どものトラブルなどを『面倒な問題』と思っていたが、今回は、『成長の場だ』と捉えられるようになった」などの記述に見られるように、保育原理Ⅰの授業から、子どもの発達、子ども自身が自分で気づき、身体全体で実感しながら身につけていくことに発達の意味があるという発達の理解を得たことにより、子どもの主体的な育ちを考慮する視点を広げつつある段階であることが推測される。

(2)個人の考察

①事例1：変容の見られた学生 S28の事例

学生 S28の事例では、保育場面①～④の全ての場面において大きな変容が見られ、次のような特徴があげられる。まず、子どもを受容する視点の獲得である。S28のインタビューによると、場面①の理解として、「事前では、本児もままごと遊びに加わりたいたいと思い込んで対応したが、事後では、本当は本児はままごと遊びを見ていることが楽しいのかもしれないと、本児の気持ちを確認することから始めたいと思った」とあり、これは保育原理Ⅰの授業6「保育理解・子ども理解①；子どもを見る目、子どもの見る目」で取り上げた『遊びに加わろうとしないあや』の同様の事例により、「物事を違う視点や観点で見ると、見えるものが変わる」と学んだことに起因していると考えられる。また、場面③では、「事前では、子どもたちが他人の気持ちを分かり合えるようになって欲しいと周囲の子どもへの対処を行ったが、事後では、真っ先に本児の嫌な気持ちを一番に共有し、本児のことをきちんと見ているということを経験した」、「一人一人の思いを受け止め見守ることの大切さを感じた」とあり、これは、授業7「保育理解・子ども理解②；子どもを見る目、子どもの見る目」のカウンセリングマインドの話が要因とされていることからもうかがえる。保育の営みは、子どもの「いまあるがままの姿」を受容し、認め、支える側面と、将来のために子どもを教え、導くという側面の二面性がある⁹⁾。学生 S28は、子どもの見方、感じ方に近い捉え方をし、大人として感じ評価するのではなく、子どもにとっての意味を探り出して理解する「内面的理解」の観点を獲得した結果、教導的な対応よりも子どもを受容する対応へ変容したといえよう。

次に子どもの主体的な育ちを考慮する視点の獲得である。場面②では、「事後では、どのように話を進めていけば、うまく本児の気持ちを紙芝居に切り替えられるかを考え、本児の話を次の紙芝居に関連づけ、つなげていきたいと思った」、「ただ、絵本を読みすすめるのではなく、話しかけた子どもも楽しんで次の活動へ取り組めるようにするためには、一人一人が自分も参加している気分になることが大切だと考えた」との記述があり、これは保育内容の授業において、保育士による類似の指導場面を見たことが要因であるとしている。また、場面④では、「事前では、一方からの子どもの話では、どこかに食い違いが出てくると思ったが、事後では、保育者がすぐに間に入って解決ばかりしていると、自分たちで解決することを学ばないで終わってしまうのではないかと様子を見た」とあった。これは、実際に保育現場にて同様の場面を見たことと、保育原理Ⅰの授業8「保育理解・子ども理解③；発達を見る目」において取り上げた『“いい子”だったしんじの変化』の事例が要因となっていたことがうかがえる。ここでは、保育原理の授業に加え、実際の指導場面を見たことを統合させたことより、S28は、自ら気づき、自ら実感しながら獲得していくプロセスを重視する発達の理解を得たため、子どもの主体的な育ちを考慮する視点の獲得につながったと推測

される。

②事例2：変容の見られなかった学生S36の事例

学生S36の事例では、保育場面①から④の全ての場面において、回答には変容が見られず、場面①～③においては、いずれも自分の体験に基づいた子ども理解に照らし合わせ、適切な態度を知らせる教導的対応をとる傾向にあった。これは、他者からの刺激を受けて学び合う体験の不足が要因であると考えられる。本調査では、対象者56名中、回答に全く変容が見られなかった学生は他に2名存在するが、自らの体験に基づいた強固な子ども理解による回答には至っていない。本授業では、6「保育理解・子ども理解①；子どもを見る目、子どもの見る目」において、子どもを見るまなざしの事例として『遊びに加わろうとしないあや』を取り上げ、小レポートで個々に事例を読みとった後、グループディスカッションを実施した。しかしながら、本学生は、この授業への主体的な取り組みが見られなかったため、ディスカッションの利点である集団の考えを練り合わせ、互いに刺激を受けての学び合いが不十分であったものと推測される。その日の授業の感想には、大勢の学生から「保育観や子どもの見方は人それぞれであるが、人の意見を聞くと自分とはまた違った考え方があることに気づかされた」「60人いれば、60通りの考え方があり、柔軟な対応をする必要性を感じた」など、多角的な物事の見方、捉え方の重要性への気づきが見られた。ディスカッションには、集団の考えを練り合わせ、互いに刺激を受けて学び合えるという利点がある。今回の授業では、時間の都合上、一回のディスカッションのみの実施となったが、S36のように自分なりの強固な理解の枠組みをもつ学生には、特に他者の視点に気づき、刺激を受けられるような授業方法の検討が必要であると思われる。

一方、回答の変容は認められないが、その中に場面の理解や対応に若干の変化が見られる箇所もある。「場面④：けんかへの対応」においては、インタビューに「事前では、けんかはどちらにも原因があると思っただけであったが、事後では、本児の性格まで考えて対応する必要性を感じた」との記述が見られ、曖昧に捉えていたけんかの価値を深く理解しようとする内面的理解の芽がうかがえたといえよう。

V. ま と め

本研究は、保育原理の授業において、学生がどのような幼児理解や保育の理解を促したか、その効果を明らかにするため、保育原理Ⅰの前後における保育場面の理解について全体を比較し、変容の見られた学生と見られなかった学生について保育原理の学びと場面選択の関連性を質的に分析した。その結果、全体としては、実習未体験の状況では、大きな変容は認められなかったが、授業の効果として発達的理解を得たことにより、子どもの主体的な育ちを考慮する視点を広げつつある段階にあることが示された。また、個人においては、変容の見られた学生は、授業により内面的理解や発達的理解の観点を獲得し、教導的な対応から受容的な対応への転換や子どもの主体的な育ちを考慮する視点の獲得につながった。一方、変容の見られなかった学生においては、元来、自分の体験による固定的な子ども理解の傾向があった上、グループディスカッションへの主体的参加にも至らず変容が見られなかったことから、他者の視点に気づき、刺激を受けられる授業方法の検討の必要性が示された。

子ども理解は、個人の子ども観、発達観、保育観などが影響を及ぼし、その子ども観も①社会的・文化的・歴史的要因、おとなの生育歴、②おとなの児童発達観、③おとなと子どもの相互作用、④子どもの行動・発達などが影響しているものである¹⁰⁾。そのため、半年間で個人の理解の枠組みがすぐに変容するものではないかもしれないが、今後、授業内容や方法の検討とともに、固定的な理解の枠組みを根底から見直し、柔軟な理解や対応の必要性を体感できる現場体験をどのように系統的に組み込み、混沌たる現場の状況を見極め、整理し吸い上げていくか、他の授業や実習とも併せて検討することが求められよう。

近年、少子化や就労形態の多様化、地域の教育力低下などによる家庭の養育機能の脆弱化、児童虐待の増加などを背景に児童・家庭の保育ニーズが多様化し、これらに対応できるより資質の高い保育士の養成が求められている。保育者の専門性は、知的（知識的）技術的専門性から感性的専門性（気づく、表現する）へ、「知っていること」と「いまここで、すること」の落差をどう埋めるかの問題へ、と展開しており、保育者論は「人間性」「倫理性」の陶冶を視野に入れた養成が今後の課題となる¹¹⁾。現在急増している4年制保育士養成校には、保育士の質の向上としての課題に重点をおいてカリキュラム編成を行うことができる利点がある。保育は、一人一人の子どもの内面を理解し、それぞれに応じた援助を通して発達を支えていく多様な営みである。このようなめまぐるしい社会情勢であるからこそ、保育の根幹・本源をなす保育原理、ならびに子ども理解の学びを深め、4年間の保育士養成課程の中、授業と実習がうまくかみ合い、相乗的な効果が期待できるような授業内容や方法、カリキュラム編成を検討していきたい。

VI. 文 献

- 1) 三宅茂夫；第1章、*保育の基礎理論*，田中亨胤・三宅茂夫編著，ミネルヴァ書房，pp. 1-19 (2006)。
- 2) 上田淑子；保育者の力量観の研究—幼稚園と保育所の保育者の比較検討から—，*保育学研究*第41巻第2号，pp. 24-31 (2003)。
- 3) 文部科学省；*幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価*，チャイルド本社 (1992)。
- 4) 文部科学省；*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—*，報告書，(2002)。
- 5) 小山祥子；幼児理解を深める保育記録に関する研究—保育者養成段階における記録の試み—，*日本乳幼児教育学会第16回大会研究発表論文集*，pp. 106-107 (2006)。
- 6) 志賀智江；*幼児理解促進のための教師教育*，風間書房 (2001)。
- 7) 重成久美・上田淑子・小池美知子；保育者養成課程における学生の子どもの理解の変容過程に関する研究—1年次の見学・観察実習の経験を通して—，*今治明德短期大学研究紀要*，第29集，pp. 41-51 (2005)。
- 8) 森上史朗；*保育原理*，ミネルヴァ書房 (2001)。
- 9) 鯨岡峻；*両義性の発達心理学*，ミネルヴァ書房 (1998)。
- 10) 小嶋秀夫；児童発達観の研究，『*教育心理学年報*』第24集，日本教育心理学会編 (1985)。
- 11) 関口はつ江；保育者の専門性と保育者養成（総説），*保育学研究*第39巻，第1号，pp. 8-11 (2001)。

(2007年1月31日受理)