

子ども理解に関する一考察

相 浦 雅 子

A study on child understanding

Masako AIURA

【要 旨】

平成29年4月に保育所保育指針、幼稚園教育要領、認定こども園保育・教育要領すべてが改定・改訂された。その中では、改めて人の育ちにおいて乳幼児期は重要な時期であることが示されている。「人の育ち」という長い時間と複雑な関係性において、安定した人間性を育むことは、保育者の職務として最も望ましいことであろう。乳幼児期にかかわる保育者の専門性として、子ども理解は欠かせない。人が人を理解することは、数値では測り難い。ましてや、対象が自己を客観的に捉える力が育っていない乳幼児となるとさらに困難である。しかし、保育の質や保育者の専門性を高めるためには、この数値化できにくい取り組みを繰り返し考えて、理解の層を深めていくことが必要である。

【キーワード】

子ども理解、子どもの育ち、保育者の読み取り、子どもの生活

1. はじめに

社会情動的スキルとは、OECD (2015) によると「一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、個人の一生を通じて社会・経済的効果に重要な影響を与えるような個人の能力」として定義されている。さらに、OECD (2015) では、スキルとは測定可能なものと位置付けている。先行研究から得られた OECD が提案する社会情動的スキルに関連する5つの要素を内田 (2017)¹⁾は、「他者とのかかわり」「協議する力」「情動調性」「課

題達成」「開放的心性」と訳している。この5つの要素を測定するとすれば、どのような方法により、どのように評価していくのであろうか。ややもすると、認知スキルに近い測定方法と評価方法になる危険性を含んでいる。認知スキルと社会情動的スキルとは、真逆に位置づけられるが、分離しているものではなく、互いにかかわり合いながら影響し合い、獲得されていくものである。このような社会情動的スキルと認知スキルの関係は、保育すなわち養護と教育の関係と似ているのではないだろうか。

日本においては、「保育とは養護と教育とを一体的に行う営み」とし、大人が乳幼児を保護し、育み、教え、導き、共に生活を行うことを

「保育」としてきた。幼稚園教育要領には、「教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児とともによりよい教育環境を創造するよう努めるものとする。」²⁾とある。このように、保育者は子どもともに保育の現場に参加しているのであり、意図的な環境を構成する者でありながら指示者ではないのである。これまで幼稚園教育要領や保育所保育指針にて示されてきた方向性は、家庭とは違う場において、保育者という大人と多数の同年齢もしくは異年齢の子どもたちと共に過ごし、かかわり、時にはぶつかり、様々な体験を重ねていくことで「社会性」や「仲間意識」などを育むことであった。つまり、集団保育の現場は、社会情動的スキルを育む場であるといえよう。保育の内容にある五領域には、社会情動的スキルと認知スキルに関する記述を見ることができる。しかし、それらは分離されているのではなく「養護と教育を一体的に行う」ことで達成できるのである。

平成29年告示の新保育所保育指針、新幼稚園教育要領、新幼保連携型認定こども園保育・教育要領には、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿が共通で示されている。10の姿は、

「健康な心と体」「自立心」「協調性」「道徳性の芽生え」「規範意識の芽生え」「いろいろな人とのかかわり」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり」「生命尊重・公共心等」「数量・図形・文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」である。これらと五領域のねらいと内容、OECDの定義を内田（2017）がまとめている。

この表からは、OECDの定義と比べると、要領・指針には他者とのかかわりなどに関係することや規範意識等が重視されていることがわかる。このことは、日本の保育界では、個人の力よりも集団生活を基盤として得られることを意識していると言える。しかし、この幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿には、興味関心を持つだけでなく、広げ、さらに深めること、自己主張すること、自己肯定感を高める、など、これまでには明記されていないことも示されている。今回の改定・改訂では、保育所、幼稚園、認定こども園、どこで保育を受けても共通の育ちの姿が示されているため、保育の公平性は実現できると言えよう。

表1. OECDの社会情動的スキルと要領・指針の関連性（内田千春、2017）¹⁾

| OECD (2015) および 池迫・宮本 (2015) | 領域のねらいと内容 | 幼児期に目指す10の姿より (中教審) |
|--|--|----------------------------------|
| 目標を達成する力 * 忍耐力 * 自己制御 (コントロール) * 目標への情熱 | 自立心、自己を発揮する やり遂げようとする気持ち 興味や関心 試行錯誤 | 自立心 自然とのかかわり・生命尊重 豊かな感性と表現 |
| 他者と協働する力 * 社交性 * 敬意 * おもいやり | 人と関わる力 共感し合う 一緒に活動する楽しさ 思いやり 共通の目的に向かう | 協同生 社会生活との関わり 言葉による伝え合い |
| 情動を制御する力 * 自尊心 * 楽観性 * 自信 | 道徳性の芽生え 発見を楽しむ、考える | 健康な心と体 道徳性・規範意識の芽生え |

2. 子ども理解

このように制度が整うことで、実際に保育を構成していく保育者の力量が問われることとな

る。保育者には、どのような計画を立て、どのように環境を整え、どのように子ども一人ひとりとかかわり、記録し、振り返って改善していくか、具体的な行動が要求される。平成29年度になり、各地で保育所保育指針、幼稚園教育要

領、幼保連携型認定こども園保育・教育要領の改訂・改定に係る説明会が開かれ、研修会も開催されている。改訂・改定の背景、方向性、意味を理解することは、基本として必要なことである。五領域に示されているねらい及び内容のなかで、社会情動的スキルと認知スキルにあたる内容を見出し意識することも重要である。しかし、文言上の理解が十分になされただけで保育が展開できるわけではない。保育者には様々なスキルが必要となるが、その中でも何を基盤として保育を捉えていけばよいのだろうか。

文部科学省は、『幼児理解と評価』のなかで、「幼児期にふさわしい教育を行う際にまず必要なことは、一人一人の幼児に対する理解を深めることです。～（中略）～すなわち、幼児を理解することが保育の出発点となり、そこから、一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出されてくるのです。」³⁾と示している。新幼稚園教育要領には、第1章総則の第1幼稚園教育の基本に、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」²⁾と表記されている。新保育所保育指針では、第1章総則の1 保育所保育に関する基本原則の(3) 保育の方法や、同じく第1章の2 養護に関する基本的事項には、随所に「一人一人」という文言が表記されており、このことは、個別への視点が重視されていると言える。つまり、集団保育の現場において望ましい子どもの育ちを保障するためには、保育者による子ども理解の在り様が重要であると言える。幼児期の子どもたちは、自分の思いを的確に言語化することは難しい。深い自己認識には至っていない。つまり、子ども側から保育者に対してわかりやすい表現はないのである。では、このように保育の基盤となる保育者による子ども理解とはどのようなことであろうか。

子ども理解には、当然ながら一般化されている発達段階は含まれる。おおむね何歳何か月で歩くのか、発語の時期はおおむねどのくらいか、排泄の自立は、着脱の自立は、数の概念は、などおおむねの時期を把握していくことは、

子どもの健やかな成長を保証するうえで把握しておくべき事項である。しかし、保育者に求められる子ども理解は数値化できる事象だけではなく、一人一人の個性や発想、そして瞬間瞬間に発露する心もちを捉えることも含まれる。一般的な段階と比較してできる、できないと評価することではなく、また、同年齢の子ども同士を比較し優劣をつけることでもなく、今あるその子自身をあるがままに受容し、肌で感じ、子どもが抱えている思いや考えなどを理解しようと努めることである。ある意味感覚的な作業であるが、思い込みや決めつけではなく、表情や言葉、行動、わずかなしぐさ、息遣い、昨日までの出来事など、様々な根拠をもとに推察し、子どもの内面に添うことなのである。

このような理解のあり方は、前者を一般的理解または知的理解、後者を個別的理解または感覚的理解ということが出来よう。この2種の理解は、全く別立てではなく、保育者は一般的理解に基づく視点を有し、子どもと共に生活する中で個別的理解を深め、さらに子どもの言動の意味を考え、次の育ちの見通しを持ったかかわりをする中で、子ども理解に基づいた計画と実践が確立するのだと言える。このことは、保育者の子ども理解のあり方によって保育は規定され、子どもの育ちの保証も保育者次第ということになりかねない。つまり、保育者の子どもを理解する力をどのようにつけていくかが課題となる。

今回、事例を基に、保育の出発点と言える子ども理解について考察していく。

3. 事例と考察

【事例1】

2歳児 女児 K子

K子は、とてもまじめな性格で、何でも自分でしようとする。私の強いところもあり、自分の中で上手くいかなかったり、嫌なことがあると機嫌を損ねて座り込み、動かなくなる。母親は、手に負えなくなり、機嫌を損ねないようによそよそしさを感じる対応をする。特に登園時は、K子に触れることはできない。

ある日、部屋の入口の前でK子が固まって動かなくなった。母親は、初めてK子を抱っこして部屋の中に連れて行こうとしたが、蹴とばされてしまった。担任が、「お部屋に入ろうか」「タオルを置こうかな」などと声をかけるが動かない。母親は、少し離れたところからその様子を見ていたが、仕事の時間となり、出勤していった。動かないK子を担任が抱っこし、部屋に入る。ほとんど抵抗はしない。しばし泣いてはいたが、その後落ち着き、朝の準備を担任とともにやる。(文責：担任)

担任の捉え：母親は働き始め、K子も保育園に通い始め、その状況でお互いが様子をうかがっているように感じた。保育園で母親からかまってもらえないことを実感し、緊張の時間を長くするよりは早く引き離れた方がいいと考えた。また、母親の出勤時間を考え、担任がK子を抱っこして保育室に入ることが多かった。母親に担任を信頼してほしいと考えたため、母親の気持ちを優先していた。しかし、母親との関係はあまり変わらなかった。K子は何を求めているのだろうか。

この担任は、目の前で繰り返される親子の葛藤に対し、自分自身が付き合うことが辛くなり、早くに母子分離をする努力をした。その方が母親が楽になると考えていた。しかし、母親との関係はあまり変わらない。担任は、最後にやっとK子の思いに気持ちが向く。ここまでは、保育の主体であるK子の思いに母親も担任も触れようとはせず、自分の思いを優先しているのではないかと。子どもは、大人から自分を大事にしてもらうことを求めている。だからこそ、大人の気持ちの在り様には敏感に反応する。担任は、K子よりも母親の気持ちが気になり、抱っこなどの関わりはK子への寄り添いではなく、母子分離を早くするための単なる作業でしかない。ある意味、母親へのアピールともいえる。このような行為は、母親との関係を構築するためには部分的には必要なこともあるかもしれないが、問題はどこにあるのか。母親

と担任との関係も子どもの育ちには大きく関係する。けれども、大事なのは子どもである。担任は、最後にK子の存在に目を向ける。

事例1の様子は、自分に向き合おうとしない母親へのいらだちを抱えたK子の表しだと思われる。最も信頼したい人とうまくいかない関係の中でどうしていいかわからない不安や苛立ちを抱えているK子、その不安定な心を受け止め、寄り添い、理解しようと努力することから始めるべきであろう。K子の気持ちを考え、K子の気持ちを代弁し、K子との信頼関係を築くことが保育者がやるべきことだろう。そこには不安、迷い、葛藤もあるだろう。その担任がたどった道を母親に伝え、子どもの存在を真ん中に置いて語り合うことで、母親からも信頼を得られるのではないだろうか。

【事例2】

4歳児 女児 A子

A子は、おしゃべりが好きで、友達と遊んでいるときも積極的に話しかけている。担任にも、家庭での出来事をよく話してくれる。ある日、連絡帳のプールに×印がついていた。A子に聞くと、ややふてくされ「朝の用意が遅かったから」という。降園時に母親に確認すると、「朝の支度が遅かったら×を付けるとしてあります。布団の中からアーアーやバカとか叫んだりして準備しないし、冬服を着ようとしたりしたんです」ということだった。

午睡の時、他の子を寝かしつけるため背中をトントンしていると、騒がず無言でじっと担任を見続けていた。自分もトントンして欲しいんだらうなと思ったが、日常おしゃべりが上手なんだから言葉で伝えてほしいと思い、言葉で要求するまで担任からはいかなかった。しばらくすると、一人で寝ていた。要求するほどでもなかったんだらうか。

担任の捉え：朝の支度は、できるときもあればできないときもあるので、母親はできることを増やしたいのであろう。4歳児の中では言葉での表現がうまく、自分の気持ちも出している。その良さを伸ばすために、いえることは言うように促した方がいいのだろうか。

4歳児としては言葉が発達しているA子。日ごろから友達や保育者とよく話している。言葉が発達することはとても望ましいことである。自分の思いや考えなどを言葉にして相手に伝えるということは、領域「言葉」でも内容として示されている。しかし、幼児の言葉は、単語そのものの意味と込めている思いとにズレが生じている場合が多々ある。だから、子どもに寄り添い子どもの思いに触れ、感じ、推察していかなくてはならない。事例2のA子は、事象を捉える言葉は十分に表現できているのであろう。しかし、心の奥底から沸き起こる自分の思

いを言語化する、つまり客観的に捉えるにはまだ幼い。

ここで担任は、A子の語彙力を過大評価し、言わせることが育てだと誤解している。「私にもトントンしてほしい」といったA子の言葉にできない思いに応えようとしていない。担任が、A子の言葉にならない思いに触れ、受容することでA子は安定する。安定することで自分の思いを実感し、受け入れてくれた相手に対して言語化し伝えようと努力するであろう。それが子どもの言葉の力を育てることになるのである。

【事例3】

教室では緑色チームと虹色チーム、廊下では黄色チームが大型積み木を使って、それぞれの場所で道や家を作り始める。

5歳児A（緑色チーム）「よーし！頑張ろう！東京タワーを作ろう、みんなどんどん完成させよう！お願い！道を作って」と積み木を手に取り、周りに声をかける。

近くにいた4歳児C、3歳児F「いいよ」と元気に答える。

緑色チームの隣で作っていた4歳児D（虹色チーム）が「ねー！道をくっつけようよ」と5歳児Aに声をかける。

3歳児E（緑色チーム）「いいよ」とこたえる。

4歳児D（虹色チーム）は「はい、合体です。同じ方向にしてよ」と大型積み木を動かす。

廊下で作っていた3歳児G（黄色チーム）が「ねー！合体しよう」と声をかける。

4歳児 D (虹色チーム)「いいよ、僕に貸して！つなげてあげるから」と年少児の子に声を掛けられ、張り切って積み木を動かしていく姿が見られた。

道を作っている最中なかなか上手にできない子を見かけると、「こうやってすると出来るよ」と教えてる姿も見られた。

4歳児 D (虹色チーム)は、教室で道を作ることは他の子に任せ、廊下へと移動していく。一生懸命つなげている4歳児 Dの後を追って3歳児 E (虹色チーム)も廊下に出て、積み木をかき集め渡していた。

4歳児 D (虹色チーム)「あ～ここ(東京タワーのところ)ね、つながってないやん」と言うと、5歳児 B (虹色チーム)「大丈夫！僕がするから」と言って、4歳児 Dと3歳児 Eが手渡す積み木を使って東京タワーからつながる全ての道が完成した。みんなで大喜びをして道を渡ったり、追い越したりしながら大声を出しながら遊んだ。

担任の捉え：5歳児の「道を作ろう」という提案から大型積み木遊びが始まった。4歳児の「道をくっつけよう」との意見から大きく遊びが展開していった。それぞれが自分の意見を出し、受け止め、遊びを展開するという、異年齢の中の「横並びの関係」が成立している。同時に、年上の子を頼る姿も見られ、自分より上の子どもにあこがれる心も育っているのだろう。

異年齢の子ども集団は、異年齢故の発想の違いなどもあり、同年齢とは違った影響をし合う関係がある。事例3では、5歳児の発想に4歳児、3歳児が同調し、街を作り始める。しかし、始めた3人のイメージは決して同じではないであろう。子どもの行動は、目的に向かうのではなく、今の行動が目的そのものとなる。しかし、5歳児になると、先の目的に向かって今の行動を変えていくことができるようになる。物事を見通す力がついてくるからだ。4歳や3歳となると、何かをやりながらそこに目的を見出し、それから行動に意味が出てくる。

ここで担任は、年齢による違いを下から上への「憧れ」と捉え、前に向かう力の育ちと考えている。果たして、そうだろうか。子どもの活動で意味があることは、ともに活動するということである。イメージが共有できていなくと

も、同じ作業をすることで同じ感覚を得、作業の具体的なイメージではなく、共にいる相手を感じる感覚が共有されることがその活動の意味を作り出すのではないだろうか。

また、「道をくっつけよう」や「合体しよう」という言葉には、その瞬間の一体感を感じている気持ちが表れているとも言えないだろうか。気持ちから出た言葉により、具体的なものが「くっついたり」「合体」することで、視覚にて確認していく。確認できる形で遊ぶことで、共にいることの楽しさを実感したのではないだろうか。

ここでの育ちは、年齢差による憧れではなく、同じ空間、同じ活動を通して互いの存在を感じ、共にいることで気持ちを通じ合わせることを実感したことではないだろうか。

【事例4】

3歳児 男児 A

Aは、やや怖がり、特に虫は触ることなどできないでいた。

クラス菜園を始めてから、虫に興味津々の3歳児 A、戸外遊びにでかけると一本の小さな棒を見つけたようで、それを手に持ち「虫は僕が捕まえてやる」と張り切って虫を探していた。

5歳児 B 「見て～虫がいる」

5歳児C 「こわーい！誰かつかまえて」

そこに、3歳児A、4歳児D、4歳児Eが集まってきた。

3歳児A 「僕が捕まえてあげるけんね！」

5歳児B、5歳児Cの前に立ち何度も虫の側に行き棒を出す、なかなか捕まえられない。他の園児も集まってきてみんなが見るので前に行けず、前に行き棒を出す短い棒なので虫の所までは届かない。その間も、3歳児Aは5歳児B、5歳児Cに、

3歳児A 「捕まえてあげる、僕がしてあげるね」と声を掛けている。

しばらくそのやり取りを繰り返していると、別のクラスの5歳児Fがやってきて

5歳児F 「草にもどしてやるね」と言いながらその虫を捕まえる。

3歳児A 「ちょっとまって、まって…」数人の園児の後ろから叫んでいたが、5歳児Fに聞こえず、簡単に持って行ってしまった。3歳児Aは、虫を持って行っている5歳児Fの後ろを走って追いかけていったが、先に草に虫を返されてしまった。

その後、すぐに5歳児B、5歳児Cを探しはじめ、

3歳児A 「つぎは僕がするけんね」「僕が捕まえるけん！」と声を掛けて回っていた。

3歳児Aは、騒動の中で手放した棒がないことに気づき、担任に「先生、あの棒がない」と大慌てで言いに来た。最初の棒より大きく長い棒をさがし、「これがいいんじゃない」と言って渡すが、「あの棒じゃないとだめ」と言い受け取らず、「どこいったかな…」とつぶやきながら最初に手にした小さな棒を探していた。

担任の捉え：日ごろはやや臆病な3歳児Aだが、日常の遊びの中で、年長児たちとも対等に遊んでいる姿が見られるようになった。そのような中で、5歳児BとCの「見て～虫がいる」「こわ～い」との声に、自分が助けようと自分で見つけた棒を手に意気込んで行っただが、年長児に先を越され、さらにその年長児はいとも簡単に虫を手で取り持って行ってしまった。その姿に、年長児男児に対する憧れが明確になり、「今度こそ」という期待を膨らませたのではないだろうか。

子どもは、本来自ら育とうとしている存在である。事例4の3歳児は、まさしく自ら育とうと踏み出している。虫が苦手だという自分を、それで良しとせず、捕まえることにチャレンジしていく。この3歳児Aにとって、虫を捕まえることができるということは、今の自分から一歩前に踏み出すことである。5歳女児たちの「虫がいる」「こわい」などの言葉に、実際に虫と直面するが捕りたい気持ちとまだ怖い気持ちが交差しうまくいかない。5歳男児にあっけなく捕られてしまい、納得できない。「今度こそ」という言葉に、3歳児Aの前向きな姿勢がうかがえる。担任は、その姿を5歳男児に対する憧れと捉えているが、そうすると、最初手にした棒を探し続ける行為は何を意味するのであろうか。

なぜ、虫を捕ると決意した時に手にした棒にこだわるのか、3歳児Aの行為を考えると、この棒へのこだわりが意味を持つのではないだろうか。強くなりたい、虫が捕れるようになりたい、そう思い、「よし、虫を捕ろう」と決意したことは、大げさに言えば今までの自分との決別であり、その決意を象徴していたのがその時手にした小さな棒だったのではないだろうか。チャレンジが失敗した3歳児Aにとっては、気持ちを立て直すためにも、決意した時の小さな棒が必要だったのではないだろうか。「どこいったかな…」と自分で探す姿は、今回行動としては失敗したが気持ちは変わっていない、決意は固いという3歳児Aの前向きな育ちの表れと言えよう。

4. まとめと課題

今回の事例からは、担任の振り返りと筆者の省察とは違いが出た。事例を書いた担任たちに共通していることは、子どものことを肯定的に見ようとしている視点である。このことは、子どもを育てる上で大切な視点である。しかし、肯定的に見ようとするがあまりに捉えが曖昧になることもある。漠然となんとなく受け止めていくのである。このような曖昧な受け止めは、本来の子どもの受容ではない。

子どもの行為をすべて表現として見たとき、そこにはその子ならではの深い意味がある。意味が見出せたとき、次に育ての方向が見えてくる。保育者にとって、子どもの育ての方向を捉えることは重要な職務でもある。けれども、意味は何度も考えなくては見いだせない。津守真は「子どもの思いを追って一緒に歩む中に「表現と理解」がある。」⁴⁾としている。つまり、保育者は、子どもと共に生活をし、子どもの息遣いを感じ、常に分かろうとする姿勢を維持することが必要となる。

保育者が、このような姿勢を維持するためにはどうすればいいのか、どのような研修が妥当なのか、今後は、保育現場の状況に合わせた様々な形の研修システムを構築していくことが課題となる。

引用文献

- 1) 『子ども学 第5号 2017 vol.5』 p16 白梅学園大学子ども学研究所『子ども学』編集委員会 萌文書林 2017年5月
- 2) 『幼稚園教育要領』 文部科学省 平成29年3月
- 3) 『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価』 文部科学省 ぎょうせい出版 平成22年9月
- 4) 『保育者の地平』 津守真 ミネルヴァ書房 1997年5月

参考文献

- 1) 『保育所保育指針』 厚生労働省 平成29年3月

- 2) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』 内閣府 平成29年3月
- 3) 『21世紀型保育の探求』 大豆生田啓友 フレーベル館 2017年7月
- 4) 『子ども学の始まり』 津守真 フレーベル館 1979年1月
- 5) 『子どもの心の育ちをエピソードで描く』 鯨岡峻 ミネルヴァ書房 2013年5月
- 6) 『実践としての保育学—現代に生きる子どものための保育—』 関口はつ江・太田光洋編集 同文書院 2009年4月