

## 保育のための基盤

### The Foundation for Early Childhood Care and Education

金澤 妙子

KANAZAWA TAEKO

Key words: 基盤 保育 個と集団

foundation, Early Childhood Care and Education, individual and group

#### 1. 子ども観・発達観と保育

##### (1) さまざまな子ども観・発達観・保育観の表れ

保育者が子どもという存在をどういうものであると捉えているかという子ども観や、子どもが発達するという何をどういうことだと考えているかという発達観は、そこでどういう保育が行われるかということに深くかかわっている。わが国にはさまざまな保育が繰り広げられているが、どういう保育が行われるのかは、それぞれの幼稚園・保育所・認定こども園や各保育者の子ども観・発達観の表れともいえる。

たとえば、私たち大人のありようを完成態と捉え、子どもは未だそこに至らない存在だ(未発達・未熟・未分化)と捉える子ども観に立つなら、より大人のありように近づくことが子どもが発達することであると考えて、そこへ向けていくようにすることや、大人の文化内容を獲得させることが保育の営みであると捉えるかもしれない。ここでは、保育者が主体(保育行為の施し手)で子どもは保育行為の受手・受益者であるということもできよう。

だが、大人のありようを絶対視してそこから子どもを見るのではなく、もっと子どもそのものに目を向けてみると、さまざまな泣きによって自分の状態(たとえば空腹、痛み、不快感、不安感)を大人に伝えることにしても、這い・立ち・歩くようになる過程にも、能動的に周囲の環境に働きかけ相互作用を繰り返しながらさまざまなことを獲得していつている子どもの様子が見えてくる。つまり、一見無力に見える乳児も、実は主体的に生きる能力をもっていることに気づかされる。そして、子どもは、その時期の子どもなりに有能な存在なのだという子

ども観に立つなら、子ども自身がその時期その時期の特性をふくらませ、自ら周囲の環境に働きかけやりとりをしながら、自分の興味や関心を充実させていくことが発達することであると考え、子どもの自ら伸びていく力を信頼し援助していくことが保育の営みであると捉えるかもしれない。ここでは、子どもも保育者もともに保育の主体であるということができよう。

このように、子ども観・発達観は、保育をどのような営みであると考えているかという保育観と密接に関連している。ここでは、きわめて大雑把にその関連性を見ただけであるが、実際には、子ども観・発達観・保育観は人それぞれ違っているといっても過言ではないほど多様であり、その関連性も複雑である。

##### (2) 子ども観・発達観・保育観の自覚化

大人にとって子どもはどんな存在なのだろう。私たちもかつては子どもだったし、子どもを見たことのない人はいない。まして保育者になることを目指して学んでいる人なら、生活の中で出くわす子どもの姿にもつい目がいつってしまうのではないだろうか。社会に子どもが存在することは当たり前で、私たちはすでに子どもという存在を捉えている。そして、子どもが発達するということはどういうことなのか、保育とはどういうことなのかも自明なこととして生きている。

だが今、あなたは「子どもという存在をどんなふう捉えているのか」、「乳幼児期の子どもが発達をどのように見ているのか」、「保育をどういう営みだと考えているのか」と尋ねられたらなんと答えるだろう。自分がすでに自明のこととしているものを人に伝えることは

きるだろうか。自分が前提としているものを自覚化できるだろうか。

あらためて自分にとって子どもとはどんな存在なのかを問うてみて欲しい。発達ということはどう考えているのかをとりあえず取り出してみたい。どういうことが保育だと考えているのかを問い返してみたい。それが、自分の子ども観・発達観・保育観を自覚化することになると思うからである。

子ども観にしても発達観や保育観にしても、唯一これが正しいと言えるものはない。だからこそ、自分でその妥当性を検討していくことが必要になる。そして自覚化されなければその検討可能性を開くことはできない。

### (3) 「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」の子ども観・発達観・保育観

平成元年以降、「幼稚園教育要領」(以下「教育要領」)や「保育所保育指針」(以下「保育指針」)はどんな子ども観・発達観をもっているのであろうか。

#### ① 子ども観—子どもは有能な存在である

従来、子どもは何もできない無力な存在、未発達・未熟な存在であると捉える子ども観が支配的であった。それは大人になった状態を完成と考える視点から子どもを見ていたからだといえる。そのためいつも子どもは、大人になる途中の存在だと見做されてきた。

だが、平成元年の「教育要領」や平成2年の「保育指針」は子どもの視座に立ち、目の前の子どもの状態を大人との比較において見るのではなく、そのまま、あるいはもっと肯定的に捉えようとする点でこれまでの子ども観とは180度の転換(平井信義)<sup>1)</sup>であるといわれる。

その背景には、工学機器などの発達と相俟った測定法の進歩や研究方法の工夫により、それまでの十数年間で乳幼児の発達について新たな知見が次つぎ見出されてきたということがある。たとえば、未熟で未発達で受身的な存在と捉えられがちな生まれたばかりの赤ん坊について、新生児・乳児研究は、生まれた直後から大変積極的に目や耳を働かせており、いろいろなものの味もわかり、匂いも嗅ぎ分けることができ、すでに記憶力も備えているなど、多様な能力をもって、盛んに外界に働きかけ相互作用を行っている存在であることを明らかにしている\*。

また、これまでの発達心理学が出してきた発達段階などの研究結果は、子どもにとって意味のある状況性・文脈性が欠如しているところでのことであって、子どもの具体的な生活場面では決してその通りではなく、はるかに高い能力を発揮できることも、これまでの発達心理学

研究に対する批判とともに報告されている\*\*。

これらの新しい研究結果を踏まえて改訂された平成元年以降の「教育要領」や「保育指針」では、子どもは有能で自ら環境にかかわって伸びていく力をもった存在であるという子ども観に基づいている。

#### ② 発達観

まず、発達に関する記述を公的文書の中に見てみよう。

##### (2) 幼児期の発達

###### ① 発達の捉え方

人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力も持っている。自然な心身の成長に伴い、人がこのように能動性を発揮して環境と関わり合う中で、生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程を発達と考えることができよう。

生活に必要な能力や態度などの獲得については、どちらかという大人に教えられた通りに幼児が覚えていくという側面が強調されることもあった。しかし、幼児期には、幼児自身が自発的・能動的に環境と関わりながら、生活の中で状況と関連付けて身に付けていくことが重要である。したがって、生活に必要な能力や態度などの獲得のためには、遊びを中心とした生活の中で、幼児自身が自らの生活と関連付けながら、好奇心を抱くこと、あるいは必要感をもつことが重要である。[幼稚園教育要領解説 序章第2節]<sup>2)</sup>

子どもは、それまでの体験を基にして、環境に働きかけ、様々な環境との相互作用により発達していく。保育所保育指針においては、子どもの発達を、環境との相互作用を通して資質・能力が育まれていく過程として捉えている。すなわち、ある時点で何かが「できる、できない」といったことで発達を見ようとする画一的な捉え方ではなく、それぞれの子どもの育ちゆく過程の全体を大切にしようとする考え方である。そのため、「発達過程」という語を用いている。

保育においては、子どもの育つ道筋やその特徴を踏まえ、発達の個人差に留意するとともに、一人一人の心身の状態や家庭生活の状況などを踏まえて、個別に丁寧に対応していくことが重要である。また、子どもの今、この時の現実の姿を、過程の中で捉え、受け止めることが重要であり、子どもが周囲の様々な人との相互的関わりを通して育つことに留意することが大切である。[保育所保育指針解説 第1章総則1]<sup>3)</sup>

子どもを大人になる途中の存在と捉える子ども観のもとでは、幼児期に特有の思考や行動の様式は未熟なものであり、早く脱することがより良いことであると考えら

れ、大人のようになること・できることが発達することであると見做されていた。

しかし、子ども自身が自ら周囲の環境に働きかけ、やりとりをしながらさまざまなものを獲得し自らの世界を広げていくことが発達することだと考えていることを上の2つの公的文書は示している。発達段階を先取りするのではなく、今この時期にしか経験できないことを十分にすることが何より大切で、そのことが、やがて次の発達を促していくと考えられるようになったのである。

そのため、子どもが発達するという捉えていく時には以下のような視点が重要であると考えられている。

#### i プロセスの重視

できる・できないというようなことだけを重視すると、そこへと子どもを追い込んでいくことになりやすい。乳幼児期には、結果より1人ひとりの子どものそこに至る過程や、～しようとする心情・意欲・態度を重視していく必要がある。その際、家では母親相手に思う存分自己発揮できるが、園では小さくなってほとんどしゃべらないというような子どもがよくいることでもわかるように、状況性・(園)生活の流れや関係性への目配りを忘れてはならない。

#### ii 内面的発達の重視

津守真が「発達は行動の変化として記述されるのみでなく、その裏側には子ども自身の発達の体験がある」<sup>4)</sup>と言うように、新しい発達観においては、目に見える子どもの姿だけを問題にするのではなく、その裏側の内的変化にも目を向け、その体験が子どもにとってどういう意味をもつかを考えていく必要がある。

たとえば、砂場で完全な形を求めて何度も何度もプリン型の抜きを繰り返す子どもの行為は、大人の目には一見たわいもないことのように思われるが、子どもの側に立ってみるとそこには理想の実現へ向けて取り組む子どもの意志があると見ることもできる。また、満足のいくものができあがったときには、成就感や喜びの体験があり次の生活への自信となっていくこともある。それらは、人の生に欠くことができない大事な体験の1つひとつである。子どもの行為について、大人の基準や価値観から見るとはならず、その子にとっての意味を見い出していこうとしないと子どもの内面を捉えることはできない。

#### iii 1人ひとりの発達の重視

発達というと、「3歳ぐらいになると自我が芽生える時期で、いろいろな面でいわゆる第1反抗期と言われる自己主張が見られる」とか、「トイレトレーニングは△歳ぐらいから始め、排泄の自立は○歳ぐらいで可能

になる」といったような一般的な発達の姿がイメージされ、そこからどれだけ遅れているか進んでいるかが問題にされやすい。

だが、このような各年齢別の発達基準や発達段階は、個々の子どものさまざまな発達を平均化したものであり、平均通りに発達する子などはいない。だから子どもの発達を捉えるときには、その時期・年齢の大雑把な発達の特徴や発達の筋道を頭におきながらも、1人ひとりの発達の姿を捉えていく必要がある。

平均的な発達像というのは、個々の発達を理解する手掛かりであって、個々の子どもに当てはめていくものでもなければ、個々の子どもが目指すべき到達点でもない。

#### iv 発達はジグザグしたものであるということ

発達という語は、ドイツ語では、Entwicklungという。これはもつれた糸玉がほどける状態をさす。あるいはまた、Entfaltungという。これは、折り畳んだものをひろげることである。英語では、発達は、Developmentであり、包んだものをひらくことである。ドイツ語でも、英語でも、発達のイメージは、直線ではなく、折り畳んだり包んだりしたものを開くと、中から何かが出てくるような動きの感覚を伴ったものであることがわかる。これに対して、漢字の発達のイメージは直線的である。「パンと弓をはじければ、矢が弓を離れて飛び去る。それを発という。」(藤堂明保『漢字語源辞典』)「達」は、ゆくという意味である。すなわち、発達は、弓が目標に向かって直線的に進んでゆく運動をあらわしている。

発達を直線運動としてとらえる考え方は、われわれの中に深く根ざしているようである。しかし、それが唯一の発達のとらえ方ではなく、もっと紆余曲折し、また、ある状態の時に、突然に、飛躍的に出現するような考え方をすることができるのである。

子どもの発達に即して指導するというとき、発達を直線のように考えて、その階段を昇ってゆくように刺激を与え、次の段階にまでひっぱり上げることを目標とするのが指導であると考えるのは、一面的であるように思う。子ども自身が探し求め、ある状況のときに、出口がほどけて、子どもの中から何かが出てきて変化するような発達の考え方をとると、実際の指導も変化してくるであろう<sup>5)</sup>。

これまで、発達というと、直線的・向上的に進むという発達観が暗黙の了解となっていた。

たしかに、子どもが這い、立ち、歩くようになる過程や、喃語から一語文、二語文、三語文などを経て複雑なことをしゃべるようになる過程にみるように、発達にはある順序性があり、全体としてはその筋道があるということも間違いではない。そして、それを知っていることは、

見通しをもって保育にあたる上で大事なことでもある。

だが、トイレでの排泄が一度できたからといって、それからずっとできるようになるわけではないことや、けんかや仲良く遊ぶことを繰り返して仲間同士の結びつきが確かなものになっていくことなどからも分かるように、発達には行きつ戻りつするもの、ジグザグしたものである。子どもは、このようなジグザグした体験の中で、1つひとつのことを本当に自分のものにしていくことができる。

発達を直線的に捉えないことは、結果としてプロセスを重視していくことになる。

#### v 発達の相互関連性

遅れていると思われるある面を重点的に育てて全面発達(望ましい発達の姿)へともっていくことが、子どもの望ましい発達を実現することではない。人間はもともとでこぼこした存在であり、それぞれの子どもにも発達の個性がある。また、発達はそれぞれの側面が互いに関連し合っただけでなく、ある側面を取り出して発達することを要求するようなものでもない。

たとえば、なかなか言葉が出ない子どもがいると、そこだけに焦点を当てて言葉を教えるような働きかけが盛んになされたりするが、話したくなるような体験ができる(園)生活や、伝えたい人間関係があるかどうかなどを点検して充実していくことが大切である。単に言葉による表現を豊かにするだけでなく、仲間とともにからだを動かして遊ぶことなどを通して、運動機能や社会性なども相互に関連して発達していくことが重要だからである。

また、子どもの育ちを見取ってかかわっていくのは保育者であることを考えると、保育者の子どもや保育を見る目の育ちとの相互作用の中で子どもは発達していくことも忘れてはならない。そのため保育者は、子どもの発達を自分とは関係のないものとして向こう岸において客観的に見るのではなく、常に自分のかかわりと、関係の中で見続けていく必要がある。

このような発達観の転換により、人間の一生における幼児期の意味も見直されるようになってきた。たとえば、アニミズム\*\*\*はこれまで考えられてきたような子ども時代の未熟な思考特性ではなく、科学的思考の根っこであると言われるようになった。また、何かになりきったりしながら没頭して遊び込む体験は、成長して打ち込む対象は変わっても本質的には同じものであり、自分の人生を切り開いていく力の原型がそこにあると言うこともできよう。このように、人間の発達にとって幼児期には幼児期の意味があり、決してそれは青年期などのその他の時

期に劣るものではない。むしろ、一生のうちでこの時期にしか経験できないことであり、そこをいかにしっかりと生きるかが大切だと考えられるようになった。

#### ③ 保育観

子どもは未発達・未成熟な存在であるという子ども観、大人のようにできること・なることが発達するということであるという発達観のもとでは、教え込んだりしつけたりするなど、大人の効率的な働きかけによって発達させるという行為が保育であるかのように思われた。

だが、子どもは自ら伸びていく力をもった有能な存在で、自分で周囲の環境に働きかけ、やりとりしてさまざまなものを獲得していくという子ども観・発達観のもとでは、保育は、子どもの伸びていく力を信じ、子どもの興味や関心が充実するように援助していくことであると考えられる。発達させるのではなく、子ども自身が発達する(育つ)のであって、保育という営みはそれを援助していく行為なのである。

子どもは確かに自ら育つ力をもっているが、だからと言ってほおっておけば勝手に育っていくというものではない。子どもが心を動かされる環境があることが必要であるし、心動かされたものごとに取り組める状況が保障されている必要もあるだろう。さらに、子どもが興味や関心をもって働きかけたことに環境が応答し、それを受けてまた子どもが働きかけ、さらに環境が応答するという循環的なやりとりが豊かに繰り返されるということも大切になってくる。これらのどの場合にも保育者の存在が必要である。

たとえば、自分でやってみたいという子どもの自発的な欲求を読み取って、それが実現するような環境や機会を用意し、自発性を十分に発揮して取り組めるような時間や空間を確保し、繰り返しチャレンジする子どもの意欲を認め励ましたり、ともに喜んだりする大人がいることで、子どもに自信が生まれ自立的な生活態度を身につけていく。

このように、個々の子どもの興味や関心や欲求を読み取りながら環境を用意し、そこで子どもが自己充実するようにかかわっていくことが保育という営みなのである。

ここでは、自発的に活動している子どもが主体であるだけでなく、変化する子どもや周囲の状況を読み取りながら、子どもの自己充実を願って柔軟に環境を整え、自らも環境の一部として相互作用を支えている保育者も主体である。つまり保育とは、主体である子どもと主体である保育者の営みであり、その意味で子どもが育つと同時に保育者も育っているのだといえる。

## 2. 子どもの理解と保育

### (1) 子ども理解はなぜ必要か

保育の中で保育者はさまざまな子どもの姿に出会う。保育者自身、望ましいと思える姿もあれば、嫌だ、やめさせたい、して欲しくないと思ひ、禁止したくなる姿もある。また、どうしてそんな行為をするのかよくわからない、理解しがたいと思ひ姿に接し、思わず途方に暮れてしまうということもある。1人の人間として保育者も多様な価値観をすでにもっている。望ましいと思える姿は認めることができるが、そうでない姿は子ども自身の歪みのせいにしてたり、禁止したり注意したりして矯正に乗り出すことになりやすい。自分の理解を越えた行為に対しても、自分の枠組みの中に無理にでも押し込んで行為の理屈づけを行って安心しようとしたり、子どもの性格や家庭に原因を押しつけてしまうこともある。

だが、一見困ったように見える行為の中に、実はその子の育ちにとってとても大切な意味があることもある。たとえば、入園当初から何かという仲間キックやパンチをしたりするのでクラスみんなに恐れられているA男は、友達とかかわりたいという気持ちをとても強くもっているのに、どうかかわったらいいかわからないためにテレビ番組のまねをして自分の思いだけを一方的に相手にぶつけていたというような例である。

また、保育者には望ましい育ちの姿と捉えられているけれど、実は子ども自身緊張を強いられており、本当の意味で自己充実していないということもある。たとえば、M男は転園してきた頃は片付けを率先してやり保育者を驚かせたが、数か月後には、何度「お片付けだよー」と言ってもやらずに友達と遊んでいるようになった。保育者は最初のM男の姿とのギャップに戸惑いながらも、園生活に慣れ、本当に仲の良い友達ができ遊びの楽しさを知ってようやく自分の気持ちを表すことができるようになったことからくる姿なのだと思ひ、M男は保育者の言うことを聞く良い子と思ひ込んでしまっていたこれまでの自分たちのまなざしやかかわりが、長い間M男に窮屈な思いをさせていたのではないかと反省し、このような姿を見せてくれたことをM男の育ちにとって大切なことだと喜び、しばらくそのまま見守ることにした。

このように、子どもの行為を見る時には、表面だけを見て判断していたのでは真に子どもを理解することはできない。そして、そのようなところに本当の信頼関係は生まれない。それどころか、ともすると保育者の顔色を見て行為するような子どもを育ててしまうことにもなりかねない。

それは、主体的な子どもを育てようとする「教育要領」や「保育指針」の目指すところと逆行するものである。

行為の背景に目を向け、子どもが表現しようとしているものを捉える目、捉えようとする姿勢が、子どもの気持ちに触れることを可能にしていくのである。その意味で子どもを理解(しよう)することは、即保育と言っても過言ではない。

### (2) 子ども理解をかかわりの中で捉える

上述したように、保育において子どもを理解することは、これを抜きにしては保育という営みが成立し得ないと言っても過言ではないほど重要なことである。だがそれは、子どもを向こう岸において、こちら側から一方的に理解しようとするのではない。従来、子ども理解というと、とかく保育者側から一方的になされてしまう傾向がある。たとえば、「あの子は最近～だから……」とか「〇ちゃんは本当は～のところがあるのではないか」と考えたり話し合ったりする。そこには、そういうふうに見ている者の存在は捨象されてしまっている。

しかし、保育という営みは子どもと保育者のかかわりそのものであり、もう一方の側のかかわり(かかわらないことも含めて)を抜きにした子どもの姿や実態がどこかにあるわけではない。子ども理解は、かかわりの中でなされる必要があることを忘れてはならない。

実際の保育においては、子どもを見ている保育者や研究者の存在は、環境としてそのままその場を構成している。「〇君たちはずっと砂場に居続けたから、砂遊びがやりたかったに違いない」とは単純にはいえない。なぜならそこに大人の興味深そうに見つめる目があったから、砂場に居続けたといえる可能性があるからである。保育においては、大人が子どもを見ているだけでなく、子どもも大人を見ているし、また、大人のかかわりによって子どもが変わり、子どものかかわりによって大人が変わるということがある。このような同時的関係や循環関係の中で子どもの行為の意味を考え続けていくことが、子ども理解ということになる。つまり、理解とは相互的・循環的なものであり、これで終わり(理解し終えた)というものではない。

### (3) 自分の子ども理解の自覚化

保育という営みは、子どもと保育者の間にあるかかわりそのものであるから、保育者が個々の子どもをどのように理解しているかは、どうかかわるかということと表裏一体である。保育で表層にあらわれるのは具体的なか

かわりであるが、かかわりは理解のあらわれでもある。だから、理解を伴わない援助はない。たとえば、登園するやいなやかばんをしょったまま砂場で遊び出してしまう子どもの行動を、持ち物の始末もせずに困ったものだと理解していれば、折りに触れて注意したり、連れてきて一緒にロッカーにしまいにいき、「かばん片付けてから遊ぼうね」というかもしれない。だが、入園当初のこの時期は、まず「幼稚園って楽しいところなんだ」ということを感じてくれることが第一なのだと考えていけば、しばらく見守っているかもしれないし、あるいは思いっきり遊ぶのかばんが邪魔なようだからと部屋に持ってきてロッカーに入れてあげるかもしれない。また、このような子どもの姿をきっかけに、入園当初にかばんが必要かどうかをもう一度見直してみるかもしれない。

つまり、理解は必然的に子どもへのかかわりを規定している。だから自分の子ども理解が具体的なかかわりにあらわれているという自覚があるかどうかは大切である。その時の保育者のかかわりを検討するということは、実は保育者の子ども理解を検討するということでもある。

どのようにすれば自分のかかわりの背景にある子ども理解を自覚化することができるのかを次に考えてみよう。

#### (4) かかわりの中にある子ども理解を自覚化する視点

子どもと保育者のかかわりの中に子ども理解はあるといったが、それは固定的なものとしてあるのではなく、さまざまに変化する保育の状況性やそこでの子どもと保育者の関係性、保育者の願いや子ども観・保育観等によって、流動的なものとしてある。

たとえば、S男がY男をぶってY男が泣いたところを目撃した2人の保育者がいたとする。A保育者は飛んで行って両者に理由を聞こうとする。B保育者はそれを見ながら、自分なら見て見ぬふりをしてほっておくのにと思ったとあとで話した。同じ場面でなぜこんなふうにかかわりが違ってくるのだろうか。

##### ① 子ども観・保育観

A保育者とB保育者とでは子ども観や保育観が違っているのかもしれない。多くの子どもが生活する場でけんかが起こるのは致し方のないことではあるが、やはりそれは良くないことだという子ども観・保育観を持っているのか、他者の存在を知ったり自分の思いを主張する方法を学ぶ機会であり、相手の気持ちに気づいたりセルフコントロールを経験するなど、子どもの成長にとって大切な場であるという子ども観・保育観を持っているのか

によってかかわりは違ってくるだろう。

##### ② 願い

あるいは、どういう願いをもっているかによってもかかわりは違ってくる。S男やY男、彼らを取り巻いてワーワー言っている子どもたちにそろそろ自分たちで問題を解決する力を身につけていって欲しいと思えば、遠くからさり気なく見守ってみようとするかもしれない。だが、このところS男とY男のトラブルが多く、そのたびに痛い思いをさせられているY男の思いにも気付いてもらいたいと思えば、そこにしっかりかかわってけんかの真の原因を知ろうとし、そのうえでY男の痛い思いを代弁するなどして、互いに傷つけ合うことはしてはいけないことなのだという、人とかかわるときに大切だと信じていることを伝えようとするかもしれない。

##### ③ 関係性

また、この2人の関係を保育者としてどう理解しているか・見ているか、さらに自分と子ども(たち)との関係のあり方によってもかかわりは異なるだろう。けんか友達のような関係でよくけんかもするが、仲直りするのも早く、けんかそのものがお互いの関係に尾を引かないと理解しているなら、B保育者のように黙って様子を見るかもしれない。だが、お互いにまだ相手のことがよくわからないとか、度重なるトラブルでお互いの間が険悪になりつつあるという関係ならそうはいかないだろう。

さらにそれは、保育者自身と子どもたちの関係がどういうものなのかによっても左右される。上で述べたかかわりの背景になっている子ども理解が生まれる関係性が子ども(たち)と保育者の間にそれぞれある。本当の意味で自分との信頼関係ができていない子どもを保育者は本気で怒ることはできないということ、叱ることで保育者が伝えようとするものに気づいて子どもが人として育っていく場合もあれば、子どもの心をより閉ざしてしまうこともあるということを考えてみると、子どもと保育者の関係性がかかわりにあらわれていることがより良くわかるのではないだろうか。

##### ④ 状況性・文脈性

さらに、子どもや保育者が普段置かれている(園)生活の文脈\*\*\*\*や、そのときどきの状況がどうであったかということも、どうかかわるかに影響を及ぼしている。A保育者がけんかの場面に出て行ったのは、これまでの園生活の文脈の中で、この2人がこういう雰囲気の時仲間に入った方が良いと思っただけのことかもしれない。B保育者が直接的にかかわらずに見守っていられると思うのは、このけんかが子どもの生命を脅かすような危険がないと

の状況判断に支えられているからであろう。

以上、保育者のかかわりを規定しているものを子ども観・保育観、子どもへの願い、関係性、状況性・文脈性と見てきた。まだ他にもあるだろう。

このように、実際に保育者がとるかかわりの背景には、さまざまな要素が絡み合っただけでそのときの子ども理解を作っている。保育という行為は、身体的・直観的行為であって、保育者はここで取り出してみたような1つひとつの事柄について考えて行為しているわけではない。どうかかわろうかという迷いやこうだからこうかかわってみようという判断を自覚して動くこともないわけではないが、その後が続いていくやりとりの中では、やはり、どうかかわるべきかを熟考する十分な時間はない。むしろ、ある光景を目にしたときに、からだがあるかかわりを選択して動いているというようなことが多い。その意味で保育はきわめて日常的な営みであるということもできる。だが、一見無自覚になされている行為の背景には、その保育場面に対する判断がある。まず子ども理解ができて、次に具体的にかかわりをもつことができるのではなく、個々の場面で無自覚かもしれないがかかわっている、そこにその保育者の子ども理解がある。それを自覚化していく視点としてあげたのが、子ども観・保育観、願い、関係性、状況性・文脈性である。どんな思いでかかわってどうだったのか、そのときどきの状況や子どもとの関係などをどんなふうに判断していたのか、そこには自分のどんな枠組みが潜んでいたのかなどを自覚化し、それらを子どもの姿とすり合わせて総合的に検討してそのかかわりの妥当性を考えていくとき、その過程は、そのときどきの自分の子ども理解を自覚化し検討していく過程となり、次の子ども理解とかかわりを生み出していくことにもなる。

保育の実際における子ども理解は、いろいろな要素が絡んでおり、その辺をできる限り意識化することでいねいにほぐして限定をかけていく必要があり、単純に言うことはできない。

## (5) 自分自身の子ども理解を開くために

### ① あるがままを見ようとする

無構造ということ

構造化した心とは、いろいろの規準や標準をもって人を見る構えである。五歳の子どもならこのようにすべきであるとか、このようにすべきでないというような規準をもっているときは、ある子どもの行動を見た場合、それは五歳児にふさわしい、ふ

さわしくないとか、よい、わるいというように見てしまう。その子どもがどのように感じ、どのように考えてそのようにふるまったかということを見るができない。また、ある子どもをこういう子どもだとさきにきめてしまってからその子どもを見ると、その子どもがどのようにふるまっても、その概念からぬけ出すことができない。

たとえば、ある子どもを乱暴な子どもというような概念をもって見ると、子どもが他の子の肩をさわってその子がころんだだけでも、その子が乱暴をしたというように見えてしまう。

ある先生からきいたはなしである。

よく乱暴をして他の子を泣かす男の子がいた。その男の子が、向こうに走っていったので、また何かが起こるのではないかと思ひ、よびとめた。「乱暴するんじゃないよ」といいかけて、気がつき、「何しにいくの」とたずねた。すると、その子は「おしっこにいくの」とこたえた。その先生は、注意をしかけたことを、やめてよかったと思ったということである。

また、ある先生が語ってくれたことである。ある女の子は、軽い脳障害があり、一時期に、子どもの髪をひっぱったり、物を投げたりした。ある日、先生とままごとをしていた時に、その子はままごとの皿を手にとり、持ち上げた。ちょうど手が眼の上くらいにきて、先生は反射的に、自分の手を上げて防御した。するとその子は不思議そうな顔をして、「せんせい何してるの?」とたずねた。その子は、ただ皿を置こうとしただけなのに、先生は無意識のうちに、また投げられるなど身構えたのである。その先生は、本当に恥ずかしい思いをしたと述べられた。

落ちつかない子であるとか、不適応児とか、うそをつく子とか、情緒障害児とかも同様であって、そのようなレッテルを貼ると、その子が何をしても、不適応に見えたり、情緒障害に見えたりする。しかし、その場合に、子どもにとって必要なことは、そこでその子が感じていること、考えていることを理解してもらい、そこで当面している問題を解決してもらうことなのである。保育者がそのことに気がついて、レッテルをはずして見るとき、保育者はその子の心の動きにふれることができる。教育は、まさに、いつも乱暴する子どもが、たった一度でも他の子に親切をしたときに、その機会を逃さずに、とり上げることによってなされるものである。

朝、保育者が幼児を迎えるとき、いろいろの規準や既成概念をすてて、そのときの子どもにふれることがたいせつなのである。そうでないと、子どもがたずさえてきたいろいろのものに、保育者は気がつかない。そして、一日の出発点に、たいせつなものを見落してしまうことになる。<sup>6)</sup>

保育界ではよく、固定観念を捨てて子どもを見ることが大切だと言われる。上掲の津守の言葉を借りれば、無

構造の心で子どもを見るといっても良いだろうし、また津守は、その後の著作の中で同様のことを「先入観をとり除くこと」<sup>7)</sup>として述べてもいる。津守がある先生から聞いた話として上掲の文中で紹介している2例に見るように、あるがままを見ることの大切さは疑うべくもない。

だが同時に、この2例はあるがままを見ることの難しさをも示している。私たちは、生まれてからこれまで生きてくる中で、すでにさまざまな枠組みをもってしまっており、それゆえスムーズな日常生活を送ることもできる反面、慣習に流されやすい。それは保育という営みにおいても同様で、ある人が保育者になるために、あるいは保育者として経験を積んでくる途上で学んできた理論・知識や身につけてきた思考・態度、子ども理解など、その職業意識に裏打ちされた枠組みがあるために、いちいち立ち止まって考えなくとも日々の保育が全体としてはスムーズに行われる。しかし一方で、知らず知らずのうちにさまざまな基準や既成概念から子どもを理解しており、〇〇な子というレッテル貼りをしてしまうことにもなりやすい。日々生きているということは、何がしかのもの(枠)を蓄積してしまっているわけであり、無構造の心で子どもを見ることを完全に遂行することはきわめて難しい。

そこで本稿では、先入観を捨ててありのままを見ようとするよりも、自分の見方(先入観)を自覚化し、子どもの姿とすり合わせて検討することが大事だというスタンスに立っている。

だが、自分のかかわりの中にある子ども理解を自覚化することと同時に、自分の見方をひとまず括弧に入れて、目の前の子どもをそのあるがままに見てみようとするとはやはり大事な姿勢・態度である。上述したようにそれが完璧になされるものではなくても、子どもに対するこのような開かれたまなざし・態度は、自分の見方に捉われてしまうことを防いで、子どもの心にじかに触れることを可能にしてくれる。

## ② ともに動いてみる

保育における子ども理解は、傍でじっと見ていて生まれるものではない、ともに生活しながら子どもとやりとりしたり、一緒にやってみたりすることの中でその動きとともに生まれてくるものである。

たとえば、おんぶをせがまれて貸した背に子どもが力を抜いてからだをあずけてくれていることを実感して、心をひらいてくれていると感じたり、自分との間によく信頼関係ができつつあると感じることもある。また大場<sup>8)</sup>は、たいこ橋に乗っている子どもたちを見て落ち

たら危ないと近づいてみて、彼らが“ジェットコースター”に乗っているつもりだったことに気づき、止めに行こうとしていた気持ちが急に萎えて、むしろその場で遊びのスケールの大きさに気づいた保育者の例を紹介している。

子どもと保育者とで動きながら創っていくのが保育であり、子ども理解も0歳児はこうだというような知識の枠組みを先に立ててそこから子どもを見るのではなく、あるがままの子どもに実際に触れてみることで創られていく。初めての保育所実習で未満児に添い寝した際、心臓の小さな鼓動や手のひらの小ささに、「小さな命でちゃんと生きているんだ」と実感したという実習生の子ども(乳児)理解は、このことをよく物語っているように思われる。

## ③ 振り返る

倉橋惣三の『育ての心』の中にこんな一文がある。

子どもらが帰った後

子どもが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。

子どもといっしょにいる間は、自分のしていることを反省したり、考えたりする暇はない。子どもの中に入り込みきって、心に一寸の隙間も残らない。ただ一心不乱。

子どもが帰った後で、朝からのいろいろのことが思いかえされる。われながら、はっと顔の赤くなることもある。しまったと急に冷汗の流れ出ることもある。ああ済まないことをしたと、その子の顔が見えてくることもある。一体保育は……。一体私は……。とまで思い込まれることも屢々である。

大切なのは此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入り込んでいけるから。<sup>9)</sup>

大勢の子どもたちが一緒に生活する保育の中では、本当にさまざまなことが起きる。楽しいことも心を痛めることも予期していないことがほとんどで、それが保育の醍醐味であり難しさでもあるのだが、その中で保育者はさまざまな対応を迫られながら生きていて、しみじみといろいろなことに思いを馳せたり、反省的に考える時間はほとんどないというのが保育の現実でもある。そんな中、子どもたちが帰った後は、今日も一日無事に終わったというほっとした思いとともに、保育の中で起こったいろいろなことが想起される。

保育室でほうきを使いながら、つい目先の対応に追われてしまった感のある自分の保育を腑甲斐なく思うこともある。隅に落ちている絵を見つけて自分が気づかない活動をしていた子がいたことを初めて知り、今日の保育

で見落としてしまった子は誰だったのだろうか、その子にとって充実した一日だったのだろうかと気になって、明日もっとよく見てみようとするきっかけになるかもしれない。あるいは、遊具の後片付けをしながらそこでの楽しかった遊びのことが思い返されたり、子どもの仕草を思い出して1人笑いを誘われることもあるだろう。

また、勤務を終えて帰る道中、家に帰ってゆったりと湯船につかっているときや眠りに就くときなどといった保育時間外に、保育の最中には気づかなかった子どもの思いに気づいてはっとさせられたり、すまない気持ちになったりすることもある。何気なしに受けとめていた子どもの言葉や行為の意味に気づくこともある。

保育というからで生きた体験は、その後の生活の何げない折りに、少し対象化してあらわれてくることも多い。それは、あたかも向こうからこのことを考えてごらんといったかのようなものである。反省会や会議のような身構えたところがまったくない時に、ふと保育のいろいろなことが浮かんでくるのは、保育や子どもについて考えることが、人間について考えることの原点をなしているからではないだろうか。

折りおりに出会うこのようなひとときを大事にしたい。そして、もし忙しさに埋没してしまって「この頃、少しも子どもについて考えたり保育の反省をしていないような気がする」などと思うときには、自覚的に振り返ってみようとする努力もしてみたいものである。それは、保育が終わっても(保育に終わりはないのだが)、保育のことを考えなければならないというのではなく、実は自分と向き合う時間だからである。

#### ④ 保育記録をとる

保育は毎日毎日のことであるから、そのときはわかっているつもりでも、忘れてしまうことも多い。そこで、記録していくことが必要になる。

保育というからで生きた体験を文字化するという作業は、たいていの人の場合、自分をそこへと向けていく意志と努力なくしてできることではない。だが、自分ではちゃんと頭の中に入っていると思っていたのに、いざ書こうとすると案外漠然としていて細かい状況が思い出せなかったり、似たような出来事とごっちゃになってしまっていたりすることもあるし、逆に、記録することでこれまで漠然と捉えていたことが明確になっていくこともあり、記録することの大切さを痛感させられる。また、このところ一度も記録に出てこない〇君を自分はどんなふう捉えていたのだろうと考えてみたり、明日はよく見てみようと思うのも記録があつてのことである。

さらに、子どもの成長は、目に見えるような形でなされるわけではなく、思うようにいかないことも多い。そんな現実の中で、園生活を通して個々の子どもにどんなことが育ちつつあるのかということなどは、記録をとって見続けていかないとなかなか見えてこない。

保育者の仕事は子どもを育てることには違いない。だから保育者は、より自分が願っている方向に子どもが変わると、保育の成果があがっていると考える。だが、子どもを育てる・変えるという、保育者が自他ともに当然のように課しているこの課題は、実はとても難しいものではないだろうか。そんな中で目に見える成果を期待してか、どうかすると自分の願いの押しつけになってしまう。子ども自身の育ちを長い目で見ていくことができるためには、記録をとることが必要になる。その過程で保育者は、子どもの成長を実感できることもあれば、なかなか手ごたえを得られないときもある。こんなとき、子どもと直接的にふれあう保育者は、目の前の子どもの姿におおわれてしまいがちになる。自分が気になっていたり困っていたりする子どものありようを子ども自身の性格のせいにして、あのお母さんの子どもだからとか、ああいう家庭では……と、親や家庭環境に原因を求めたり、はたまた、こういう時代・社会状況だからと時代や社会のせいにしたくなる。こういうとき、読み直すことである期間を振り返ることができるような記録があれば、子どもの変容をタテに追うことでプロセスを自覚し、思うようにいかない今をもちこたえたり、子どもにかかわる自分の育ちを自覚したりして、結果として長い目で見ていくことを可能にする。子どもが変わることだけが保育の成果なのではなく、子どもの育ちを自覚化すること、自分が自分の中の何をどう自覚したのかも保育の成果と言える。

いつも見返りを手にすることができるとは限らないのが、保育という仕事の難しさである。保育者の地道な努力が芽を出し花開くのは、幼児期を終えてからのこともある。だが、保育者のかかわりを評価してくれる人はいないし、あのと時のかかわりがこんな姿につながっているという確かな手ごたえもない。人を育てるという行為は、本来、見返りを要求すべきものではなく、それゆえにこそ、子どもとのかかわりにおける自分の育ちを自覚化していくことが大切である。それは、記録なくして可能にはならないだろう。

保育記録の書き方に絶対これが良いというものがあるわけではないので、形式に捉われず、自分の保育に生きる書き方をそのときそのときで探っていくことが何よりも大切である。保育のすべてを記録できるわけではない

し、またその必要もないので、記録する当の保育者自身が何を見ようとしているか、知ろうとしているかによって記録のとり方もいろいろである。

たとえば、自分が今一番気になる〇君を追ってみることもあるかもしれない。また、今日誰と誰がどこでどんなふう遊んでいたのか、そこで個々の子どもが何を体験していたのか、それに対する自分の働きかけはどうだったのかなど、クラス全体の遊びを把握しながら、遊び内容や仲間関係の変化と子どもの育ちを読み取り、子どもの姿とすり合わせて援助の手立てを考える資料にしていくときもあるだろう。

いずれにしても、記録をするという作業を通して、保育者は自分の保育を振り返り、そのときどきの自分のかかわりを熟考し反省しながら、自分の子ども理解を検討して次へのかかわりの可能性を探っていく。それは、気づかずにいた自分の枠組みを自覚化する機会でもある。

### ⑤ 話し合う

私たちは、自覚化の程度はともかく、すでに自分の価値観をもって生きている。そのため子どもを見る際にも見方のくせがある。また、担任は、自分のクラスの子どものよく見える反面、固定的な見方をしてしまいがちであるなど、子どもとの関係のとり方によって見え方も違ってくる。同様に、子どもの方も、担任の前では出さない自分を他の職員の前では出すなど、相手によって違ったふるまいをする。そのため、自分の保育を振り返った保育記録をとって考えていくだけでは自分の見方の中で閉じた子ども理解になってしまいがちである。そして、自分ではそのことに気づかずに、ともすれば自分の見方を絶対視して、そこから一方的に子どもを見てしまうことにもなる。

より良い保育を目指して子どもを理解しようとするせっかくの作業が、こんなひとりよがり陥ってしまわないためには、他の保育者と話し合い、さまざまな状況や関係性における子どもの姿を突き合わせて多角的に見ていこうとすることが必要になる。

そのためには、普段からさまざまな機会を捉えて、クラスの枠に捉われずお互いに自分の見た子どもの姿を伝え合ったり、自分の見方を投げかけ合ったりすることを積み重ねていくことが大切である。こうして自分が見ていなかった子どもの姿や違った見方に触れることで、自分の子ども理解が妥当であるかどうかを検討し続けていくことが可能になっていく。

このようにみんなで子どもを見合っていくということは、子どもが園生活でさまざまな人とかかわっているこ

とを考えると、単に保育者間だけのことではなく、調理員や用務員などの他の職員との間でも必要となる。

また、家庭との連絡ノートや送り迎えのときのちょっとした立ち話などで、園生活での子どもの行為の意味がわかったりすることもあり、家庭との連携も大切である。たとえば、休日にサワガニ捕りに行ってきたと伝えられることで、園の散歩でカニ捕りに出掛けたがる子の気持ちを共感をもって受け止められるというように……。

これまで子ども理解については、心理学の影響などで客観的であることが重視され、観察や種々の検査によって子どもを捉えようとしてきた。そのため保育者が子どもに接して感じる直感的な理解などは、客観性が無いとして排除されてきた。

だが近年、関係性の中での子ども理解\*\*\*\*ということと言われるようになって、子どもと生活をともにしている保育者が感じているもの(直観的理解、身体レベルでの理解)が大事にされだした。主観は即悪いわけではなく、まず主観的な読み取りがあるのだが、それが誤った思い込みに陥らないために、子どもの具体的な行動とすり合わせて検討され続けていくことが必要なのだと考えられるようになった。

壁際でじっと見ていて子どもをわかろうとするのではなく、ともに動いてみたり、あるがままを見ようと努めたり、保育を振り返ったり記録したり、話し合うことによって自らの子ども理解を検討することは、保育者の子どもを見る目・保育を見る目を培い、次の子ども理解と援助を可能にする。このような作業によって子どもと保育者の間で創造され続けるのが、保育における子ども理解である。

## 3. 個と集団

### (1) まず個を大事にすることから

言うまでもなく、幼稚園や保育所は集団生活の場である。だが「教育要領」にも「保育指針」にも、保育はまず1人ひとりを大切にるところから始まることが述べられている\*\*\*\*\*。

保育は、子どもと保育者がかかわることの中で望ましい子どもの育ちを実現していこうとする営みであり、そのためには保育者の適切な対応、かかわりが求められる。だが、1人ひとりの子どもの興味や関心、育ちは多様であり、かかわりが適切なものとなるためには、1人ひとりの子どもの興味や関心のありようや、その子の育ちに

ついでに理解がなければならない。子どもが初めて経験する家庭外の集団生活でまず個が基本になるのは、きわめて妥当なことなのである。

## (2) 個と集団の関係

ただこのことは、3歳児までは集団で何かをすることが無理なので個々に添って保育し、4,5歳児になると集団で動くことが可能になるので集団で保育を行うということではない。集団生活の中で個々を大切にしていこうということなのである。「保育指針」には「子ども相互の関係づくりや互いに尊重する心を大切にし、集団における活動を効果あるものにするよう援助すること。」<sup>10)</sup>とある。

1人ひとりの発達や個性を捉え、そのあるがままを十分に認めて生かそうとすることは、集団を育てることと決して矛盾するものではない。個を育てることで集団が育ち、集団で生活する中で個が育つのである。「幼稚園教育要領解説」にも以下のような記述を見ることができる。

### (3) 一人一人の発達の特性に応じた指導

#### ②一人一人に応じることの意味

(前略)幼児は一人一人が異なった発達の姿を示す。それゆえ、教師は幼児の発達に即して、一人一人に応じた指導をしなければならない。(中略)

ただし、幼児一人一人に応じるとはいつでも活動形態を個々ばらばらにするということではない。幼稚園は集団の教育力を生かす場である。集団の生活の中で、幼児たちが互いに影響し合うことを通して、一人一人の発達が促されていく。それゆえ、一人一人の発達の特性を生かした集団をつくり出すことを常に考えることが大切である。(下線筆者)[第1章 3]<sup>11)</sup>

確かに、「個から集団へ」という発達の筋はある。だが0歳児や1歳児でも、生活の場をともにしている他の子どもに対してその子なりの興味や関心をもっており、さまざまにかかわっている。たとえば0歳児でも、場を共にして生活している他者をじっと見つめるということがあるし、何かの拍子に互いに笑い合うこともある。保育者の胸や背中や膝の奪い合いなど、0歳児は0歳児なりに1歳児は1歳児なりに葛藤やトラブルも経験している。仲間関係と呼ぶには余りにもあわあわしいものではあるが、共にいる他者とのこのような体験なくして仲間集団は育たない。将来の仲間関係の芽生えがあるのである。

さまざまなジグザクを繰り返しながらも保育者の援助

を得て、5歳児くらいになるとしっかりとした仲間意識に支えられた集団が生まれてくるが、そうなればもう個を見ていく必要がないというのでは断じてない。そのような中でも個の育ちに目を向けていく必要がある。

集団の枠に入りきらない年齢のときは、個々の様態に合わせていかざるを得ないため、1人ひとりへの対応は実現できやすいところがある。しかし、集団行動がなんとか可能になると、集団が優先しがちになる。たとえば集団の枠からはみ出してしまっている子がいると、社会性に欠けるとか集団に適應できないというレッテルが貼られたり、みんなと同じように行動できるようにと指導や強制がなされたりする。そこでは、なぜその子がそういう行動をとるのかと子どもの側に立って個の思いを汲もうとしたり、自分たちの(その子への)要求は果たして妥当なのかと検討をしたり、無意識に無理をさせていないかと子どもの姿とすり合わせて考えたりすることはなされない。

幼稚園や保育所は集団保育の場には違いないし、子どもは集団の中で育つことによって成長することも事実であるが、1人ひとりの子どもの思いが見失われてしまうと、集団は子どもの成長を促す場ではなく、1人ひとりの持ち味を消してしまう。そのようにしてまとまりのある行動がとれても、それは本当の意味での集団ではない。

集団での一斉指導が可能になる4,5歳児、集団ができあがったと思うときこそ、集団の中で個がどのように輝いているか、集団であることが個に生きているか、そこでの1人ひとりの育ちを捉えていくことが必要である。

保育においては、集団のために1人ひとりが存在しているのではなく、1人ひとり違った子どもが互いに影響し合って伸びていく豊かな土壌として集団がある。だから、集団の中で見せる個々の姿をしっかりと捉え育てていくことが、本当に集団が育っていくことになる。

また、幼稚園や保育所において1人ひとり孤立して存在しているのではなく、みんなとともにあり、さまざまにかかわって生きているから、個を見ていくことは、その子がかかわる人や物を通して、その子を取り巻く集団を見ることにもなるのである。

ある保育者は、いつもせっかく描いた絵も手で隠して自信なさそうにしているA子が、珍しくにこにこして持って来た絵(顔の下に初めて胴・手足らしきものが表現されている)を、「いつもと違う絵が描けたことが嬉しいんだな」と受け止めて、即興で空き箱の額を作り、その絵を入れて壁に飾った。すると、当のA子が「また描くからすてきにしてくね」と絵を隠さなくなり、クレヨンを持つ回数も増えたように思われるだけでなく、「アッ!A子

ちゃんの絵、なんだかすてき!」, 「ほんとだ、いいな」とじっと見ていた子どもたちの中からも「今度は私の絵を飾って!」と絵を描き出して楽しむ姿が見られるようになってきた。集団の中の個への援助は、個にとどまるものではないのである。

人間は1人で生きていくことはできない。いつも人とともにあり、集団の中にいる。ならば、なおのこと本当の意味で個が大切にされていだろう。本当の意味で個を大切にすると、集団の枠組みに個を当てはめようとするのでは断じてないのと同程度に、個のみにとどまって終始していることでもない。個と集団は、個の中に集団があり、集団の中に個があるのであって、決して相対立するものではない。

【注】

\*NHK 特集名作 100 選「赤ちゃん～0 歳児からのメッセージ～」NHK サービスセンター、発売(株)ポニーキャニオン。あるいは、水上啓子「乳児世界への挑戦—乳児はどこまで分かったか—」のうち、特に、3 1970 年代から現在に至るまでの乳児行動学研究(『子ども学研究 1』建帛社 1987)を参照。他に、小林登ら『周産期医学』13(12). 1983。

\*\*たとえば、岩田純一「子どもの見かたとらえかた」『発達』13(4)。ミネルヴァ書房、田島信元「子どもの心理研究の動向と課題」(『子ども学研究 1』建帛社 1987)を参照。さらに詳しく知るためには、ゲルマン・R.「就学前児の思考」波多野誼余夫監訳 現代児童心理学 3『子どもの知的発達』, 金子書房, 1981。波多野誼余夫「文化と認知発達(上)(下)『サイコロジー』No. 27/28 サイエンス社 1982 を参照。

\*\*\*あらゆるものに生命があるととらえるものの見方。文化人類学でも使われている概念であるが、J.ピアジェが子どもの思考の特徴として挙げていることでよく知られている。アニミズム的傾向は、一般に幼い子どもほど強く、生命を認める対象もすべてのものが生きていと考える段階、動くものだけの段階、自分で動くものみの段階、動植物だけの段階(大人と同じ理解に達する段階)へと変化すると言われている。だが実際は、アニミズムの出現もこの段階の順序性も周囲の環境や子どもの経験などによってかなり異なっている。

アニミズムは、子どもの自己中心性のあらわれで未熟で未分化な思考であり、早く脱することが価値だとされる傾向が強かった。だが近年、本来の科学的指向に繋がるものとして重要とも言われ(「'89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践[2] 幼稚園教育の内容」小学館 1989), この時期を十分生きることが、子どもの発達にとって大

切ではないかという考えも出てきている。

\*\*\*\*文脈とは、もともと、「文中での語の意味の続きぐあい。文章の中での文と文とのつづきぐあい」(広辞苑)という意味であるが、子どもと保育者の普段の生活のあり方や流れによって子どもの行為も保育者のかかわりも変わってくるので、子どもを理解するにはその行為やかかわりの前後関係や背景を視野に入れることを、ここでは生活の文脈と言っている。

\*\*\*\*\*関係性の中で子ども理解ということについては、いろいろな人が言及している。筆者も日本保育学会第 45 回大会企画シンポジウムⅡで「保育の研究であるためには、子どもと保育者の関係も課題にする必要がある、」

「保育学の研究対象は、子どもと保育者の間にある関係そのものだ」と発言した(保育研究 13(2). 建帛社. 1992)。

\*\*\*\*\*文部科学省「幼稚園教育要領 第 1 章総則 1 幼稚園則教育の基本」。また厚生労働省「保育所保育指針 第 1 章総則 1 保育所保育に関する基本原則(3) 保育の方法」。

【引用文献】

- 1) 保育研究編集委員会編(1989) 保育研究別冊 新幼稚園教育要領の読み方 保育実践に生かすために。建帛社。152
- 2) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説。フレーベル館。13-14
- 3) 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。フレーベル館。14-15
- 4) 津守真(1979) 子ども学のはじまり。フレーベル館。14
- 5) 同上 16
- 6) 同上 34-35
- 7) 津守真(1987) 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味。日本放送出版協会。128-131
- 8) 大場幸夫(1993) 心を動かされるとき。東京 行為とその意味 都江東区立大島幼稚園研究紀要
- 9) 倉橋惣三(1976) 育ての心(上)フレーベル館。45
- 10) 前掲書(3)22
- 11) 前掲書(2)37-39

【参考文献】

- ・高杉自子・野村睦子・柴崎正行(1991) 幼稚園教育と評価。ひかりのくに
- ・柴崎正行(1992) 幼児の発達理解と援助。チャイルド本社
- ・近藤充夫・岸井勇雄・大場牧夫編(1989) 幼稚園 新・教育要領のすべて。世界文化社
- ・津守真(1980) 保育の体験と思索。大日本図書
- ・高杉自子・平井信義・森上史朗編著(1989) '89 告示 幼稚園教育要領の解説と実践[1]~[3]。小学館
- ・全国社会福祉協議会(1990) 『新保育所保育指針と私たちの保育[解説・資料・実践]』 保育の友(第 38 巻第 7 号)増刊号