

保育者養成校初学者における子ども理解： 詩的表現の試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2018-02-21 キーワード (Ja): 保育者養成校初学者 キーワード (En): Beginners in the Nursery Teacher Training Junior College 作成者: 金, 允貞, 岡本, かおり, 桃枝, 智子, 柳井, 郁子, Kim, YunJoung, Okamoto, Kaori, Momoeda, Tomoko, Yanai, Ikuko メールアドレス: 所属:
URL	https://senzoku.repo.nii.ac.jp/records/708

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



保育者養成校初学者における子ども理解

－詩的表現の試み－

Understanding children of Beginners in the Nursery Teacher Training Junior College
: Attempt of Poetic Expression

金 允貞 岡本かおり 桃枝智子 柳井郁子

YunJoung Kim, Kaori Okamoto, Tomoko Momoeda, Ikuko Yanai

1 はじめに

近年の少子高齢化や国際化、女性の就労率の増加など、著しい社会の変化の中で、時代の変化に対応した保育への期待が高まっている。そこでは、保育者の高い専門性に基づく保育の質の充実が求められ、保育者養成校にも、保育者の専門性向上を図る教育が期待されている。

保育者の専門性について小田・森は、「幼児を理解する力」「教材を吟味し環境を構成する力」「保育を構想する力」「保育を省察する力」「他の教師と協働して保育を進める力」等が求められるとし、教師の役割について、先ず幼児理解に始まると述べている(2007:132)。また、文部科学省は、「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」(2002)において、「幼児教育に携わる者に求められる専門性」として、以下の8つを提示した。すなわち、「幼児理解、総合的に指導する力」「具体的に保育を構想する力、実践力」「得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性」「特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力」「小学校や保育所との連携を推進する力」「保護者及び地域社会との関係を構築する力」「園長など管理職が発揮するリーダーシップ」「人権に対する理解」である。これを受け、岩立は、とりわけ、「幼児の理解」が、幼稚園教育において最も重要であると論じている(岩立 2016:227)。この論点は、保育士に関しても高橋が同様に論じ、子どもの心情を読み取ることを求められる保育士が、毎日の振り返りによって、専門職として成長し続けることの重要性を述べている(2016:214-215)。つまり、子どもの心情を読み取る子ども理解は、日々の保育実践を通して醸成されることにより、保育者の専門性として高められていくことが求められている。このような子ども理解は、保育者の専門性の要として、保育者として養成される学生時代、そして保育者になってからも培い続ける必要のある力とすることができる。

さて、子ども理解について、保育者養成校ではどのような教育がなされているのであろうか。保育者養成校に在籍する学生を対象にした「子ども理解」に関する調査はいくつかあり、学生の中には、「気持ち理解する」ということの具体的な意味が理解できていない、子どもを理解しようとする意識が低い、自分なりの強固な理解の枠組みをもっているといった指摘がある(大谷 2013:65 重成 2007:74)。このような要因として、重成は、他者からの刺激を受けて学び合う体験の不足や授業への主体的参加の欠

如を挙げる（2007:74）。実際に、短期大学および大学における問題認識に関する調査を実施した私立大学教員の授業改善白書（公益社団法人私立大学情報教育協会 2014）によると、学生は授業に参加してはいるものの、自ら学ぶ意欲や考える積極性に乏しいことを報告している。また、ディスカッションなどを取り入れた体験型の授業や双方向の授業を展開する等、能動的で主体性を引き出す授業の必要性が示されるが、基礎学力の格差が顕著で授業運営には困難も多い。保育者養成校に在籍する学生については、学びに対する意欲の低下や生活経験の乏しさ等による社会的な常識の低さについて挙げられており、学生の実態と専門職を目指すものとして社会からの要求との乖離が指摘されている（阿部 2016:255-256）。

このような現状における子ども理解の学びについて、今一度、考える必要がある。現実には、保育者になるために学生が学ぶべき内容は多岐に渡るもので、特に、2年間で修得する保育者養成校においては保育者になるための理論や知識、実習などの実践による学びを詰め込む形になりがちである。しかし、子ども理解は、単に多くの知識や技術を覚えてできるものではないであろう。2年間という限られた期間において、保育者養成校における学生にどのような子ども理解の視座を培うかが課題である。

情報を正確に多く速く伝えることを重視する教育現場について危惧する河合は、おさえこまない心の動きを大切にすることを主張する（2014:29）。本研究においても、理論や知識による情報を重視した子どもをみる学びは避け、学生が子どもに出会い、素直に揺れる心を尊重したい。そして、学生が主体となって、能動的に体験する子ども理解の学びに着目する。さらには、保育者養成校における学生の子ども理解の学びを深める授業のあり方を検討するものである。（岡本）

2 問題関心と課題設定

観察者としてあるいは保育者として子どもとどう出会い子ども理解をどう深めるかということは、これまでにも保育の実践にもとづく保育研究の積み重ねの中で議論されてきた。

そのなかで、子ども理解についてここでは3つの論点に注目したい。第一に保育の実践研究として保育の中で起こっていることをどのように観察し記録するかという問題、第二に観察者と子どもとの関係性について、そして、第三に子ども理解における主観性の問題である。

第一の観察記録の問題については、津守は客観的観察のもつ限界を指摘している（津守 1974）。また、次のようにも述べる。「わたくしどもは、知覚を手がかりとして、根源的事実にふれ、わたくしども自身の感動をよび起こされる。これが保育の観察である。そのとき、観察者の側に、生きた事実にあふれて感動することを妨げる要因が働いていると、そこで起こっていることを素直にとらえることができない。すなわち、観察者の側の価値基準や概念的わく組などを取り去る意図的な行為を必要とする」（津守 1974:18-19）。ここでは外的側面のみをとらえ客観的に詳細に観察するのでもなく、観察者の価値基準や概念的枠組みをもって観察するのでもなく、観察者自身が心で感じるものをもってとらえることで子どもが心に感じている世界に触れることができるとしている。

第二の観察者と子どもとの関係性については、子どもを観察の対象として見るのではなく子どもと密接に関わり合いながら観察することで多くを発見することができるとの指摘がある。鯨岡は「純然たる

解釈ではなく、むしろ向こうから私に伝わってくるかたちで私に『分かる』事態を指して「間主観的に分かる」ことであるとし、子どもを主体として受け止めて丁寧にかかわろうとする保育者の姿勢や構えがその背景にあるとしている（鯨岡 2006:136-137）。同じような観察者の構えは、本田が幼児を観察することは「見る」ことではなく「観る」ことであるとする態度と通じる。本田は、「観る」行為において『見る私』から『観る私』への変身により、『私』と『幼児』の距離がなくなり、両者は同じ価値においてあい対していることに気付いた」と述べる（本田 1974:65）。また、松井も次のように述べたうえで、観察者の役割と保育者の役割の二つの役割が重なるところに保育者養成の学びもあるのだとする（松井 1974:57）。「研究の対象としてのみ子どもを見るようなあり方ではなく、子どもの世界の近くにいる者として自己を位置づけ、本質的には、保育者とかかわらない役割の中で、意識を分化させ事実をとらえることが観察である」。これらの先行研究では、子ども理解を深めるためには、観察者あるいは保育者と子どもとの関係性は、単に「見る」「見られる」という関係ではない密接で共感的なものであることが必要であると指摘されているのである。

そして以上二つの議論とも関連して、第三に子ども理解における主観性をどう考えるかという問題がある。本田はこれまでの観察研究では「客観的観察」という名のもとに「主観的」であることがしりぞけられ「不可視の現実」は研究の対象からは完全に除外されてきたと指摘する（本田 1974:63）。そして、保育研究においては研究者の主体性を捨象せずに子どもと出会うことこそが、「人間が人間を理解しようとする」営みであるとし、次のように述べる。『「今、目の前に起こっている幼児の行動をどう見るか」ということは、『幼児の行動をどのようなものとして、わたくしが引き受けるか』ということである。そこには、わたくしの全存在が投入される』（本田 1974:64）。また浜口は、保育者は「不可避のパースペクティブ（理解の地平）として主観性が存在することを認容し、恣意的な見方や理解には陥らぬようにしながら子どもの世界に参与する」（浜口 1974:162）のであり、「主観を、主体のパースペクティブとして積極的に視野に入れた研究のあり方が、保育実践研究の方法論には求められている」（浜口 1974:163）と述べる。本田や浜口が示したような子どもとの出会いにおいて「わたくし」の主体性あるいは主観性を排除しないというあり方は、主観的な子ども理解の意義を示唆するものである。

一方、保育者養成において子ども理解はどのようにとらえられ、学生の子どもの理解を深めるための取り組みはどのように実践されているのであろうか。山崎・小田・上村の実践報告は、「子ども発見ノート」を2年間継続して記録した学びについての報告である（山崎・小田・上村 2011,2012）。ここでは、2年間の取り組みを通して子どもの内面を見る気づきが喚起され保育者としての意識が変容していくことが指摘されている。また、小野は子どもの「心もち」に触れるための実践として、学生たちが保育現場に行き子どもの観察を行い、終了後観察記録を書き子どもについての考察を行う取り組みについて報告している（小野 2014）。そこでの問題意識は、養成校に課された課題として、保育の知識や技術と共に保育者としての心の養成を目指すことにある。しかしながら、これらの先行研究では子ども理解における主観性と客観性を問う問題枠組みは見られない。養成校の学生が子ども理解を深めるとは、子どもをどのようにとらえることを身につけることであるのか、その内実を検討すること、さらにそのためには養成校での学びのなかでどのような取り組みの可能性があるのかを問うことが必要であると考えられる。

豊かな感性と想像力をもって子どもと出会い、子どもとともに時間や場を共有しともに感じながら理

解しようとすることは、子どもとの関係を深めるものである。逆に子ども理解において主観をしりぞけることは、子どもの言動のもつ意味を表面的にしかとらえないことにつながりかねない。また、そうした表面的な子ども理解は子どもとの関係性構築における豊かな可能性を狭めるものである。「見えている現実」の背後に子どもが感じている多様な可能性は、主観的な子ども理解によってこそとらえられるのである。そして、そうした子ども理解にもとづいて関わることで、子どもと保育者との関係性も広がり、深まりを見せる。

保育者養成校では実習としてまず初めに体験実習に取り組むが、その後の実習を通じて観察者であると同時に保育者としての学びを深めていくことが期待されている。したがって、体験実習において子どもたちをどう「観る」かは、その後の保育者としての子ども理解のあり方に影響するものであると考えられる。このような問題関心のもと、筆者らは保育者養成校に入学した学生の子どもの理解の方法について検討を重ね、平成28年度S短期大学1年前期に実施した参与観察を基本とした幼稚園半日体験において、学生自身の体験の振り返りを詩的表現によって記録することを試みた。それを通して、養成校の学生の学びとして子ども理解における詩的表現のもつ意義を明らかにしたい。（柳井）

3 体験実習における詩的表現の意義

「経験」と「体験」の違いについて矢野は、経験は『『よい経験をした』といういい方でもって、自分の関わった出来事をまとめることがある』が、「そのときには、それまで自己には疎遠だったものが、自己に取りこまれ、その結果、自己を作りかえるようになった事態を指す」とし、「問題解決」などは経験の典型であり、「問題解決によって以前の自己より高次の自己へと発達する」有意義な経験であると説明する（矢野 2014:258-259）。一方、「体験」は、「経験」のように自己のなかに取り込んでいけるようなものではなく、没頭して遊んでいる時や自然の美しさに心を打たれるなど、「自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう瞬間」であると説明し、「深い感動は言葉にならない。驚嘆しているときには言葉を失ってしまう」（矢野 2014:258-259）と、概念的な言葉で記述することができない体験の言語化の不可能性についても論じている。矢野によると、体験の中で子どもが、「ああ！」とか「おお！」と言葉ならざる言葉を発するのは、言語能力の問題ではなく、そのような体験の言語化の不可能性にあると言ひ、子どもという存在の生のあり方が、「このような体験を生きることであるとするなら、それは概念的な用語でもって記述分析することはできない」（矢野 2014:204）と述べている。

四

さて、このような「体験」については、保育実践においても同様の体験が生起されることを以下の通りとらえることができる。津守は、「保育は、身体を動かし、心を通わせ、全身の感覚をはたらかせてなすわざ」（津守 1979:72）であると述べ、「子どもとの遊びにまきこまれて、夢中になって過ごしたときは、子どもとともに生きることのできたとき」であり、「そこで起こったことをほとんど思い出せないくらいであるが、最も本質的なことがとらえられているように思う」（津守 1980:8）と保育者の応答的身体性について論じるとともに、「それをことばであらわそうとしても、あらわしきれない。ことばであらわすことができないのが事実」であり、「ことばにならないのは、内容がないからだなどと思ったらとんだ考え違いだ」（津守 1979:72）と保育実践における言語化の不可能性についても強調している。また、

本田は観察研究の立場から、「みえたり、きこえたりする近さで、子どもの生きている状況をともに構成しながらそこにいるとき、そして、わたくしたちの側からさまざまなわく組みがはずされ、子どもの呼吸、子どもの脈動に歩調を揃えようとするとき、ふとした子どもの動き・表情・ことばから名状しがたい情緒が呼び起こされる」(本田 1974:105)と自身の体験から語り、保育の世界には、「目が輝く」「しっとりと落ち着く」など、保育者や観察者にとって「確かな真実」として立ち現われながらも、『科学的言語』では語りえぬ世界があり、伝わりえぬ真実がある」(本田 1974:76)ことを指摘している。このように、子どもに関わる、子どもの世界をとらえる大人もまた、子どもを通して同様の深い体験をしていることが考えられる。

それでは、このような体験はどのような方法によって記すことが可能なのであろうか。矢野(2014)は、「言語化できないところにこそ体験の優れた価値がある」と論じながらも、「詩的言語によって体験は描かれる」(矢野 2014:199)と「不可能性の可能性」の実現について様々な文学作品を紹介しながら説明する。そして、「詩的言語でもって『不可能性の可能性』を実現しようとすることで、それ自体が深い生命的出来事の無限の余韻を内在させるため、その言葉を聴くもの読むものにもその描かれたものと同様の体験を生起させる」(矢野 2014:199) ことについても指摘している。実際に本田は、「科学的言語」では語りえぬ「不可視の事実」があることを根拠に「このような真実は詩的言語で語られたとき、より伝わりやすいものとなる」と自らが体験した保育の世界を詩的言語で表現し考察する試みを行っている(本田 1974:76)。また、日本の幼児教育の礎を築いた倉橋惣三(1936)の著書『育ての心』を概観してみても、その多くが詩的表現によって描かれていることを確認することができる。

さて、子ども理解に対する学生の気づきや言語化する力の課題について、ひとたび体験の言語化の不可能性の観点より鑑みてみると、学生もまた子どもとの関わりを通し言語化できない体験をしている、または、子どもとの深い体験を得るまでに至らない、学生自身の心身が保育の場において開かれていないといった側面が浮かび上がってくるように考える。そして、そうしたとき、「不可視の事実」を根拠に詩的表現によって保育の世界を表現した本田の試みとは逆方向的であるが、幼稚園における半日体験の振り返りを詩で表現することを課題とすることにより学生は、メモを取ることに心身が奪われず、そのことにより全身の感覚を働かせて子どもと関わろうとする姿勢がいざなわれ、結果として、子どもという存在を心情的に身体的に体験することになるのではないかと推測する。また、このような言語化できない「体験」のありようを学生自身が意識化し、言葉を選び、詩の形式で書き表すことは、子どもという存在を見つめたりとらえ直したりする子ども理解の契機として、さらに、その詩の背景を解説することは、事例と考察と同等の学びとなり、今後の学生の学びとして必要な意味ある「経験」へとつながるのではと考える。

五

以上の背景と問いをもとに筆者らは、平成 28 年度 1 年前期に実施した幼稚園半日体験の振り返りを詩的表現で記録することを課題として試みた。幼稚園半日体験の授業概要は表 1 の通りである。事前指導では、保育者を目指した学生として「温かなまなざしで子どもと出会う」「子どもの姿や保育の実践を心とからだで感じる」ことをねらいとし、保育者を目指す学生としての保育の場でのあり方、子どもとの出会い方についての指導を行うとともに、半日体験の振り返りを詩的表現という形式で実施する意義や方法について解説した。事後指導においては、それぞれが書いた詩、及びその詩の背景や解説を含

めた朗読会を行い、それぞれの学生が体験した事柄について共有し、子どもを理解することの大切さや保育のありように気づく機会とした。

表1：平成28年度「幼稚園半日体験」授業概要

【幼稚園半日体験事前指導】

①幼稚園半日体験の概要説明

- ・実習園との連絡方法
- ・日程・服装・持ち物
- ・当日の連絡方法等

②「幼稚園半日体験のねらい」説明

- ・温かなまなざしで保育の場に入る。
- ・「子ども」という存在との出会いを大切に關わる。
- ・メモは取らず、子どもの姿・保育の実践を心とからだの全身で感じる。

③幼稚園半日体験の記録について

- ・課題説明「幼稚園での体験を詩で表現してみよう」
- ・詩的表現の紹介と解説

倉橋惣三『育ての心（上）』より「子どもの心のはだ」「子どもの目」

本田和子「保育研究における詩的経験」『人間現象としての保育研究（増補版）』（光生館）より

「秘密」「9月の砂場」

- ・保育体験を詩的表現にすることの意義
- ・詩的表現の方法
 - 心に残ったことを意識する（省察）
 - 心に残った出来事に合った言葉を選ぶ（解釈・言語化）
- ・課題用紙の説明

【幼稚園半日体験事後指導】

①幼稚園半日体験課題「詩」の朗読と「詩」解説（グループ演習）

②幼稚園半日体験の振り返り

- ・「詩」の背景・解説をまとめる
- ・総合的振り返り

③幼稚園半日体験課題「詩」の朗読会

- ・代表者発表
- ・総評・幼稚園半日体験のまとめ

（桃枝）

4 子ども理解と詩的表現

4-1 子ども理解における全体性

ここまで筆者らは、保育者養成校の1年前期に実施した幼稚園半日体験の記録として詩的表現を行う背景を明らかにした。続けて本項では詩的表現の試みが、学生の子ども理解においてどのような意義を持つのか、実際学生が書いた詩を通して考察することにする。

従来の心理学における子ども理解の特徴の一つに、子どものある行動を切り取って分析し、そこから子ども全般に関する理解を導き出すことがある。ところが、浜田は「心理学の言うように、研究の対象が、そもそも、人間の現象のごく細かな部分でしかなければ、そこでいくら全体ということを主張しても、結局、それはごく限られたレベルの全体しかない」（浜田 1993:154）と述べる。すなわち、子どものある行動を切り取って、その意味をいくら明らかにしても、そこで把握されるのは子どものある一部分しかなく、子どもの全体とは言えない。

一方、子どもと共に保育の場を生きる大人は、あえて意識しない限り、ある特定の部分を取り出して子どもを見ようとはしない。保育実践の中で大人に把握される子どもの姿は限定された部分ではなく、子どもの「対象全体に関する全体的把握」（本田 1974:105）である。

子どもが生きて動いている保育の日常を体験した学生たちが書いた「詩」は、自分が見たり関わったりした子どもの行動を分析的に記録したものではなく、子どもの内面を感じた「対象全体に関する全体的把握」であることを示してくれる。それをよく表していると思われる詩を紹介する（注1）。

「素直な口」
 楽しくて、嬉しくて噛んじゃう
 悲しくて、驚いて、怒って噛んじゃう
 とっても素直な口
 ほんの少しだけ言葉よりはやくうごいてしまう
 難しいけど、わかっている
 ほんとはとっても優しい口

上記の詩は学生が幼稚園の3歳児クラスで初めての体験を行った際、すぐ友達を噛んでしまう子どもとのかかわりを振り返って書いたものである。この学生は、クラスの友達を噛んでしまう3歳児の姿を、「噛む行動」のみを切り取って、どういう状況で噛みつきが起ったのか客観的に書いたり、3歳児という年齢で発達的に評価したり、嫌なことがあるとすぐ噛んでしまう乱暴な子だと判断を下したりしていない。また、詩の内容にはどうして噛んでしまうのか、その原因らしいものを書いているが、ある特定の理由が噛むという結果につながるという因果関係を説明しようとしもない。

それと逆に、この学生はまだ自分の感情をどう表現すればよいかわからなく、すぐ噛むことで表現してしまう子どもの内面をとらえて記録している。さらに、この詩では、噛んでしまいがちながらも、本当は

そうしてはいけないとわかっている子どもの内面まで読んでいます。このように、この学生に把握された子どもの姿は、客観的な事実でも、原因と結果で子どもの心理のある断面を理解することでもない、その時その場で自分に感じられた子ども全体に関する「全体的把握」であると言える。

自分の感情がそのまま嘔む行為になってしまう子どもの姿を「素直な口」で表現したこの詩は、本当はそうしてはいけないことが分かっている「優しい口」で閉じている。このように、子どもの内面全体が理解されることは、子どもの行為を肯定的にとらえる理解も含んでいる。このことについては、次節でより詳しく論述する。

4-2「イメージの記述」と子ども理解

既に言及したように、保育の場の観察において子どもを対象のように「見る」観察ではなく、子どもとの間に生じる「観る」観察の重要性を説いた本田は、保育の場を生きると「確かな真実として立ち現われながら、どのようなことばを加えても、論理的・実証的に証明することの困難な世界」があり、それを、「詩的真実」と呼んでいる（本田 1974:74）。そして、その「詩的真実」は、「科学的言語」では語るができなく、「『詩的言語』で語られるとき、より伝わりやすい」と、保育の世界を表現する一つの方法を提示する（本田 1974:76）。

本田の言う「詩的言語」の一つに、「イメージの記述」（本田 1974:103）がある。「イメージの記述」は、「対象の事実性に所属せず、所与の事実・体験は、情緒を媒介する映像に転化されていて、想像的レベルにおける」ものである（本田 1974:105）。砂場に大きな山を作り、その上から激しく水をまいている子どもたちの遊びを観察した本田は、その様子を『九月の砂場』という「詩」で描き、子どもたちがぶちまける水に砂が流れる様子を「九月の砂場には海の匂いがする」と読む（本田 1974:94）。砂遊びをしている子どもの姿や砂場の様子という事実をただ叙述するのではなく、砂と水と共に遊んでいる子どもの姿から「海」をイメージし、海で遊んでいるような想像のレベルの「イメージの記述」がなされているのである。

このような「イメージの記述」が使われている学生の詩を紹介しよう。下記の詩は3歳児クラスで体験を行った学生が、トイレに行く子どもたちと廊下を歩いている過程で感じたものを振り返って書いたものである。

「ぼく、走らないもん」

ろうかは走っちゃいけませんと先生が言う
子どもたちは元気良く返事をする
おトイレに行く時だって皆は静かにゆっくり
気をつけて歩く。
でも、時々それが楽しくなって走りだす
とたんに私はシーっと声を掛ける
皆はニコニコしながらまた静かに歩く。
まるでにんじやみたいゆっくり歩く。
私もそーっとそーっと歩く。
すると皆も私の後ろをゆっくり歩く。
私も皆も修行中。

学生が幼稚園で体験を行った6月は、3歳児においても幼稚園に入園して2か月余りしか経っていない、やっと幼稚園の生活や決まりが理解できてくる時期である。幼稚園に来ると廊下は走ってはいけないという決まりがあるが、それを思い出して守られる時もあればまだまだ守られないときもある。この詩では、幼稚園のルールを守りたいと思いながらも、先生も友達も皆一緒に静かに歩いていることが可笑しく、つい楽しくなって走ってしまう3歳児の様子がよく描かれている。このような子どもの姿から保育者になるために養成校に入ったばかりの自分を、幼稚園に入ったばかりの子どもの姿に重ねて見る。そして、子どもも自分もまるで忍者のように「修行中」だと読む。ここに、本田の言う「所与の事実・体験は、情緒を媒介する映像に転化されていて、想像的レベル」の「イメージの記述」(本田 1974:105)がなされていることがわかる。

学生が見た子どもの姿は必ず詩的言語でなく、一般的な事例と考察で記録しても良いだろう。しかし、「イメージの記述」が有効なのは、本田に従うと、子どもと大人との関係において「ポジティブな展開の可能性はらんではいる」(本田 1974:107)からである。本田は、砂場で遊ぶ子どもの動きを「海岸の子ども」とイメージすることによって、「『砂山に水をおちまける』という子どもの動きが、『粗暴』『破壊的』などというネガティブな色調でとられなく」(本田 1974:107)なり、むしろ、「砂と水に対するより深いかかわり方」の一端として考察され、その考察のもとに「私」と「砂場の子ども」との関係はポジティブな展開の可能性をもつと指摘する(本田 1974:107)。これに従うと、学生が詩の中で子どもと自分の姿を修行中の忍者にイメージしたのを、ルールが守られなくつい走ってしまう子どもととらえるのではなく、成長に向かっていく修行中の過程とポジティブにとらえることができたを見て良いだろう。

子どもの行為を心の表現ととらえる津守(1997)は、「子どもは、身体的行為によって、人生を探究する哲学者」であり、その「傍にある大人は、その行為を自分に置き換え、その意味を深めるとき、子どもの内奥の世界に応答するものとなる」と述べる(津守 1997:96)。つい走ってしまう子どもの行動を、

一方的に決まりが守られないと見るのではなく、学びの過程にある自分に置き換え、子どもも自分も修行中であると子どもの行動をポジティブにとらえているこの詩から、子どもの内面を理解しその世界に応答するものとなっていく保育者の構えの始まりを読み取ることができるだろう。

5 保育者の専門性と子ども理解

本研究では保育者養成校の学生たちが保育の場で体験を行い、子どもと関わって感じたことを「詩的表現」で記録することが子ども理解においてどういう意義をもつのかを考察してきた。その結果、学生の体験の中では、科学的・論理的言語では表現できないものがあり、詩的言語の方が子どもの内面やその状況をよりよく表すことを見出すことができた。また、詩的言語で子どもの姿を表現することを通じて、子どもを全体として理解し子どもの行動をポジティブにとらえることができることが確認できた。

最後に、本研究で試みた子ども理解における詩的表現が、養成課程の学生だけではなく、保育者となっても変わらない意義をもつことを論じたい。

日々の生活において保育者と子どもの関わりは、理屈や必要や目的を先行させて関わるより、保育の場を共有しながら相互に感じられたことを通して展開される。もちろん保育者が保育の目標や方法を設定して教育することは大事である。また、時には自分が関わる子どもを学問的に理解することも必要である。しかし、倉橋はそれだけでは真の保育者にはなれないと言い、真の保育者の性質として「芸術性」を提示する（倉橋 1948:21）。「芸術性」とは、「渾然たる非分離性、全的な融合性に基づく」、「理屈や必然や目的を超えたうっとり（・・・）した境地」（傍点は著者）であり、子どもたちは「変わりなくいつも芸術性そのもの」という（倉橋 1948:22-23）。ゆえに、子どもは心理的側面や教育的必要、社会的要求などに切り分けてとらえられないものであろう。むしろ、保育者は「子どもと一緒に走り、手を動かし、体を動かすことにより、子どもと体験を共有すること」で、子どもの本質に触れることができるのである（津守 1977:174-175）。

保育者に求められることは、外側から見える子どもの行動を専門的な知識を通じて理解することだけではなく、子どもの心に触れることである（倉橋 1948:22）。また、保育の実際の場において重要なことは、「保育者が子どもをじかに感じることでできる心をもつ」ことである（津守 1979:73）。自分の目の前に生きて動いている子どもがいても、保育の目的や必要にとらわれたり、専門的知識のみで子どもを見てしまうと、その子の内面をじかに感じるができず、「その子どもの必要としているものを与えられなくなってしまう。」（津守 1979:73-74）よって、保育者に求められる専門性とは、自ら成長に向かう子どもが今何を求めているかを、保育者が子どもとのかかわりの中で理解し援助することであろう。

本研究では保育者に求められる「子ども理解」において、子どもとのかかわりの中で子どもの心にじかに感じることや子どもを全体としてとらえることに大きな可能性を見出し、養成課程の中で幼稚園の半日体験の振り返りとして詩的表現を行うことが、子どもをじかに感じ、子どもの心に触れ、全体として子どもを理解する「芸術性」に通じる可能性があることを明らかにした。従って、本研究における「詩的表現」の試みは、引き続いての保育者としての生活における子ども理解の構えにも有効であるといえると考えられる。

6 おわりに

本研究では、幼稚園の半日体験の振り返りを詩的言語で表現することが、子どもを全体的存在と理解し、そのような子ども理解が養成課程の学生だけでなく、保育者になってからも重要であることを考察した。子どもの成長にかかわる保育者の専門性は、時代や社会の要求によって少しずつ変わってきたが、いくら時代が変わっても保育者に求められる専門性の最重要課題は、自分の目の前にいる子どもの心を理解し、その上で子どもの成長に必要な援助を行うことであるといえよう。

なお、学生の体験を「詩」にしたのは、「『詩作』を念頭に置いて」（本田 1974:83）、つまり、詩を書くために体験を行ったことではないことを断っておきたい。第3節の授業概要で記したが、実際の授業では学生に幼稚園の半日体験の振り返りを「詩」で表現すると伝えた。しかし、その体験は「詩」を書くためのものではなく、あくまでも保育の実践で出会う子どもの姿を全身で感じることをねらいとし、その振り返りを「詩」に記録することを試みたのである。

子どもたちと出会い、かかわり、感じたその現象は「つねに『詩』の形にまとまるとは限らないし、かならずしも『詩』で表す必要もない。」（本田 1974:83）しかし、今まで本研究で述べてきたように、生きて動いている子どもの生全体にかかわる体験は、論理的言葉では語られないことが多く、詩的言語の方がその時感じたことをより表すことができる。また、養成課程の1年生前期の体験の記録を「詩」にしたことは、学生が子どもの発達や心理など専門的知識を通して子どもを見る視点を持つ前に、子どもを全体的存在と理解することに有効である点において本研究の試みは意義があり、以降の保育者の専門性としての子ども理解にも通じると言っても良いと考えられる。（金）

注

- 1) 学生が作成した詩を研究対象にすることについては、研究の目的について説明し承諾を得、本研究で紹介した学生の詩については、掲載許可を本人より得ている。

【参考文献】

- 阿部和子 2016「実習—保育者養成の現状とこれから3」日本保育学会『保育講座4 保育者を生きる—専門性と養成』東京大学出版会
- 岩立京子 2016「幼稚園教員の専門性と養成—保育者養成の現状とこれから2」同上書
- 大谷彰子 2013「二年制保育者養成校における実習での幼児理解—保育者との比較から—」『甲子園短期大学紀要31』
- 小田豊・森眞理 2007『子どもの発達と文化のかかわり 一人一人の子どもにふさわしい保育をめざして』光生館
- 河合隼雄 2014『河合隼雄の幸福論』（株）PHP エディターズ・グループ
- 小野順子 2014「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」中国学園紀要（13）
- 鯨岡峻 2006『ひとがひとをわかるということ 問主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 倉橋惣三 1936『育ての心（上）』フレーベル新書12 フレーベル館
- 倉橋惣三 1948「幼児保育の芸術性：倉橋惣三選集 第四巻より」『幼児の教育』フレーベル館
- 公益社団法人私立大学情報教育協会「私立大学教員の授業改善白書（平成26年5月）平成25年度調査結果」インターネット

http://www.juce.jp/LINK/journal/1403/pdf/06_01.pdf（2017.8.8 にアクセス）

重成久美 2007 「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 -」『活水論文集 50 集』

高橋貴志 2016 「保育士養成—保育者養成の現状とこれから 1」前掲『保育講座 4 保育者を生きる—専門性と養成』

津守真 1974 「保育研究転回の過程」津守真・本田和子・松井とし・浜口順子『人間現象としての保育研究』光生館

津守真 1977 「おとなとこどもの接点—保育研究の方法について—」本田和子・津守真・入江礼子・友定啓子・角能清美『保育現象の文化論的展開』光生館

津守真 1979 『子ども学のはじまり』フレーベル館

津守真 1980 『保育の体験と思索』大日本図書

津守真 1997 『保育者の地平』ミネルヴァ書房

浜口順子 1974 「保育実践研究における省察的理解の過程」前掲『人間現象としての保育研究』

浜田寿美夫 1993 『発達心理学 再考のために序説』ミネルヴァ書房

本田和子 1974 「保育研究における詩的経験」前掲『人間現象としての保育研究』

松井とし 1974 「観察者の役割と保育者の役割と」同上書

文部科学省 2002 「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」インターネット

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm

（2017.8.8 にアクセス）

矢野智司 2014 『幼児理解の現象学：メディアが開く子どもの生命世界』幼児教育知の探究 13. 萌文書林

山崎征子・小田義隆・上村 晶 2011 「保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察 - 子ども発見ノートを中心に -」高田短期大学紀要 29

山崎征子・小田義隆・上村 晶 2012 「保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察 (2) - 子ども発見ノートを中心に -」高田短期大学紀要 30