

# 保育者養成教育の視点からみた「子ども理解」

## Children Understanding from the Perspective of Childcare Worker Training

権 藤 眞 織\*・柴 ひ ろ\*\*・戸 江 茂 博\*\*\*

### 要 旨

保育実践および養成教育において、中核テーマの一つとなる「子ども理解」について、保育・教育理念的な観点、保育現場の実践からの考察、保育を学ぶ学生の視点の3つの側面から検討した。文部科学省の定義にあるように、子ども理解とは、保育者が対象者として、子どもを理解することに留まらず、子どもとの相互作用の中で保育者の内面での理解を深めていくプロセスであることが再確認された。学びの途にある学生の記述にも、「深化のプロセス」としての子ども理解を深めようする姿が示唆された。

キーワード：子ども理解 発達理解 内面理解

## Ⅰ 子ども理解と保育

### (1) 子ども理解（幼児理解）とは

子ども理解は保育の始まりであり、出発点であるといわれる。子ども理解は、子どもの行動を分析して、その行動の意味を解釈したり、保育の折々に現れてくる子どもの姿を発達の一般的な基準から評価したり評価したりすることではない。「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れあいながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」<sup>(1)</sup> ことである。すなわち、子どものそばに、傍らにいて、子どもとの触れ合いを通して、その子どもの様々な行動の表れから子どもの内面を推量することである。子ども理解は、子どもに寄り添って子どもを丸ごと受け止め、受け容れることであり、子どもとともにあることから生まれるものである。そのことが、子どもへの共感につながり、保育の始まりをもたらすのである。

また、子ども理解は保育そのものであるともいえる。子ども理解から、保育者による多様な環境づくり（環境設定）や必要な援助行為が生まれるからである<sup>(2)</sup>。適切な子ども理解によって、子どもの思いや気持ちを推量し、子どもがもっともっと楽しく感じられるように、子ども

---

\* 神戸親和女子大学 発達教育学部 福祉臨床学科 講師

\*\* 神戸親和女子大学 発達教育学部 児童教育学科 教授

\*\*\* 神戸親和女子大学 発達教育学部 児童教育学科 教授

が主体的に活動できるように考えていくことが保育展開であり、また、子ども理解が保育の省察を踏まえた次なる保育の構想につながるからである<sup>(3)</sup>。

以上のように、保育展開において重要とされる子ども理解であるが、そもそも「理解する」というのは、どのようなことであろうか。「理解」の意味について考えたい。広辞苑（第5版）においては、「理解」とは、「①物事の道理をさとる。知ること。意味をのみこむこと。物事がわかること。了解。②人の気持ちや立場がよくわかること。」とある。さらに、3つ目の意味として、哲学用語で用いられる「了解」（Verstehen）と同じ意味を持つものとして、「デールタイでは、文化的産物を心的生活の表現と見て、その内的意味をとらえること。精神科学・解釈学の根本方法とした。これを受けて、ハイデガーは、人間とは自己の存在をつねに了解しつつその可能性を企てていくものと見て、了解を人間の本質構造として定位した。」と説明されている。

ドイツ語の Verstehen は、日本語に訳すと、「理解」でもあり「了解」でもあり、日常語としては「理解」、哲学用語になると「了解」となることが多い。しかし、日本語では「理解」と「了解」は、ややニュアンスが異なる。「理解」は、わかる、認識する、正確に知る、のみこむ、ということであり、「了解」は、「理解」したうえで納得したり、同意するという意味を含んでいる。また、「理解」や「了解」に類似の意味を持つ言葉として「把握」があるが、「把握」は外的な、物的な状態や状況を知り、認識するという意味合いを持ち、それゆえ客観的な認識というニュアンスを持つが、これに対して、「理解」は内面的なことや心情的なことを知り、わかること、しかも「あなたが言うことは理解できる」というように、相手に対して共感しつつわかるというニュアンスを持っているといえる。

## （2）子どもの発達理解と内面理解

子ども理解というとき、子どもの何を理解することが求められているのだろうか。端的に、それは子どもの発達理解と内面理解と考えることができる。

子どもの発達理解とは、子どもの発達の過程を、一人一人の様々な側面での育ちの姿を、一人一人の発達の傾向などを理解することである。すなわち、身体能力、知的能力、コミュニケーション能力、表現力などの育ちの過程を一人一人の状況に即して理解することである。また、発達理解の中には、一人一人の子どもが置かれている状況の理解も含まれる。これら子どもの発達理解は、子どもの育ちに関する「客観的な理解」という性格を持つものといえよう。

今一つの子どもの理解の重要な要素は、子どもの内面理解であり、内面の変化の理解である。子ども理解は、なによりも一人一人の子どもの全存在を受け入れ、認めていくところから始まる。内面理解は、子どもを受け入れ、肯定的に認め、寄り添っていくことによって始めて可能となるものである。共感的、好意的に子どもに近づき、子どもの心に入り込み、理解しようとすることによって始めて、子どもの内面理解に近づいていくことができるのである。

「保育技術専門講座資料」（平成5年、文部省）は、カウンセリング・マインドをもって子どもに関わろうとすることによって、子どもの内面理解に近づくことができるとしている。「保育を進めるためには、何よりもまず、一人一人の幼児を理解することが大切である。しかし、教師の目が幼児の活動の様子等表面的な事柄ばかりに向けられていないだろうか。心を育てることを重視する幼稚園教育において必要とされるのは、表面に現れた表情や言動から幼児の心の世界に目を向けて、感情や興味、欲求などの内面を理解することである。…内面を理解することは、“解釈する”よりは、“心の動きが伝わってくる”ことに近い。そのため、教師は幼児と生活を共にしながら、幼児の言動の一つ一つに心を寄せて『こんな思いだろうか。』『…ではないだろうか。』など、その心の動きを感じとろうと努力することが必要なのである。このような努力を繰り返す中で、教師と幼児との心のつながりが深まり、徐々に心の動きを感じとることができるようになる。」<sup>(4)</sup>本資料では、温かい関心を寄せること、触れ合いを通して子どもに寄り添うこと、相手の立場に立つことによって、子どもの内面理解に近づき、子どもの心の動きに応じていくことができるようになることが示されている。

ボルノーによれば、好意的な理解は、相手の内的な本質に迫ることができるような深い意味合いを持っている。「好意的な理解は、実際、心のなかに深く入り込む能力であり、…ただ好意的な理解だけが人間の内的本質に迫り行くことができるのである。」<sup>(5)</sup>好意的な理解は、相手を外側からながめたりするような表面的な理解ではなく、「他者との内的同一化の可能性、すなわち他者の状況に身を移し替えること、そして他者をある程度内面から理解することの可能性を獲得する」<sup>(6)</sup>ような理解の仕方なのである。

このようにして成り立つ子どもの内面理解は、子どもの育ちに関する「主観的な理解」という側面を持つものといえる。主観的な理解は、独りよがりの、自分勝手な理解の仕方ではない。この場合の「主観的」とは、保育者の主観が、共感や感情移入を通して子どもの中へ入り込むということを意味している。

### （３）保育者の姿勢

『幼児理解と評価』（文部科学省、平成22年）においては、保育者が適切な幼児理解をしていくために保育者の姿勢として大切にしたい点が5項目にわたって取り上げられている。①温かい関係を育てる、②相手の立場に立つ、③内面を理解する、④長い目で見る、⑤教師が共に学び合う、である。子ども理解の基調となっていることは、保育者が子どもとともにあること、つねに一人一人の身になって共感的に子どもに近づいていくこと、子どもの気持ちに受容的、肯定的に応えることである。このような姿勢を保育者が持ち続けることによって、子どもとの間に信頼関係が醸成されていき、その雰囲気は保育の全体に広がっていくのである。このように考えると、子ども理解は、保育者の姿勢というよりも保育者の生き方に根源的に関連付けられるのではなかろうか。子どもがいるから自分がいる、自分自身が子どもに支えられていると

いう生き方が好意的かつ肯定的な子ども理解につながっているのではないと思われる。

同著においては、「幼児理解は、教師が幼児を一方的に理解しようとするだけで成り立つものではありません。幼児も教師を理解するという相互理解によるものであると同時に、それは相互影響の過程で生まれたものであることを踏まえておくことが必要でしょう」<sup>(7)</sup>と述べられている。幼児理解は、保育者と子どもとの相互理解と相互影響のもとで成り立つということであり、それは子ども理解に保育者の生き方が反映されるということなのである。子どもに対して、教え導こうという姿勢で子どもに対応しようとすると、「まだ～できていない」という見方になってしまい、ここからは適切な子ども理解が生まれにくい。また、印象や思い込みをもって見てしまうと、本当の理解が子どもまで到達しない。

とりわけ、子どもとの信頼関係をもって好意的理解の姿勢で子どもに関わる時、次のようなことが生じる。「教育者が、この子どもは信用ができ、正直で、ものごとに専心する能力があると考える場合には、教育者のこうした思いによって、子どもの内部には、それに対応する諸特性が目覚まされ、強化される。また、子どもは、こうした教育者の信頼によって、実際に、信用のできる、正直で、ものごとに専心する能力をもった子どもになる。子どもは、教育者が彼について描く像に従って、また教育者が彼の中におく信頼に応じて、みずからを形づくるのである。」<sup>(8)</sup>信頼関係をもって好意的に子どもを理解しようとすると、子どもの良さが実現されるようになるというのである。このように考えてくると、好意的な理解は人間形成作用さを持つものとなる。

## II 実践例から子ども理解を深めるために

### (1) 子どもを理解することとは

保育をしていく上で、子どもを理解することは最も大切なことである。保育の出発点は、子ども理解から始まると言っても過言ではない。子どもを理解することは、日々保育を実践している保育者にとっては当然のことであり、子どもの理解がなくしては、保育は成り立たない。「子どもを理解することは、子どもの行動を分析して、この行動にはこんな意味があると決め付けて解釈をすることではありません。…一般的化された幼児の姿を基準として、一人一人の子どもをその基準に照らして、発達の優れているか劣っているかを評定することではないのです。」<sup>(9)</sup>といわれるように、子どもを理解することは、保育者が、保育の中で目の前の子どもと生活しながら子どもの言動や表情から、一人の子どもを理解していこうと努力することであると考える、子どもを理解する上で、次のような視点をもった。

- ① 表われた姿をその子どもの良さとして受け止める。
- ② これから発達する姿として捉えていく。
- ③ 表われた姿から心の動きを受け止め理解しようとする。

これらの視点に基づいて、実際の保育記録から保育者の子ども理解を分析した。

## (2) 実際の保育記録からの読み取り

次に示す保育記録は、5歳児Aが年長児であるにもかかわらず、粘土遊びを年少のクラスで行い、園児共有の粘土を使い、制作した作品を自分の家に持ち帰ろうとする時の保育者の働きかけや保育者の読み取りを記したものである。

### ① 実践記録1「自分の作った物に対する子どもの想いを知る」

A(5歳児)は、年長のクラスの友達とあまりかかわろうとせず、一人で遊んだり、男児が好んで遊ぶサッカーなどの集団遊びを横で見えていたりしていることが多い。年少の時も、女兒と一緒にママゴト遊びをしたり、一人園庭の隅でお話ごっこ遊びをしたりしていた。

Table 1. 保育実践事例

子どもの姿	○保育者の読みとり ●保育者の働きかけ
<p>5月1日</p> <p>・Aが年少組の部屋でゴム粘土を使ってサルを作り、黙って保育者に見せる。</p> <p>T「サルでしょう！上手に作ったね。」</p> <p>Aはうなずく。(粘土のサルを見ながら)</p> <p>③暫くして、「粘土のサルを家に持って帰りたい。」と年少組の先生に言う。</p> <p>T「持って帰りたいの？」</p> <p>A「うん。」</p> <p>T「必ず幼稚園に返してくれる？」</p> <p>A「うん。」</p> <p>T「いつ返してくれる？」</p> <p>A「……」</p> <p>Aと話し合い、連休明けの5月6日に返すことに決める。</p> <p>A⑥「入れる箱を欲しい」と言いに来て、一緒に探す。</p> <p>・一緒に探す、なかなか自分のイメージに合った箱が見つからない。手に取って確かめるうちに、やっと箱が見つかる。</p> <p>A⑦「これでいい。」と粘土のサルを入れて保育室に行く。自分から自分の絵本袋を出して、ロッカーに入れる。</p>	<p>○保育者が近くに行くと、すぐ粘土で作ったサルを見せてくれた。何も言わなかったが、自分の作ったサルを見て欲しい気持ちが伝わる。</p> <p>○持って帰りたいAの気持ちは解るが、“粘土は皆が幼稚園で使う物であるのに…”と戸惑う。</p> <p>④だが、Aが持って帰りたいほど、自分の作ったサルに愛着を感じている気持を受け入れる。</p> <p>⑤自分の作った作品の形が変わってしまわないようにと思ったのだろうか。Aの作品を大切に持って帰りたい気持ちを感じる。</p> <p>●どんな箱が良いのかAの思いに合う箱と一緒に探す。</p> <p>○ふたのない箱や、大きすぎる箱、小さすぎる箱では納得せず、粘土作品に見合う大きさを考えているのがよくわかる。</p> <p>Aの表情に変わりはないが、④一目散に保育室に戻る姿から、持って帰れることがこんなにも嬉しいと感じる子供の気持ちを受け入れ、持って帰れるようにして良かったと思う。</p>
<p>5月6日(連休明け)</p> <p>・A登園する。</p> <p>出席シールを貼るとき、Aのカバンの中に粘土のサルの入った箱が見える。</p>	<p>○母親の話では、幼稚園に行く前に「今日は何日？」と尋ねた。「6日だよ。」と母親が答えると、自分で粘土のサルを入れた箱を取りに行きカバンに入れたようだ。</p>

<p>・カバンを置いた後、飼育当番に行く。</p> <p>・弁当の時は、まだカバンに入っている。 弁当を片付ける少し前、カバンの中に箱がなくなっているのがわかる。</p> <p>T 「Aくん、今日は何か約束したね。」 A 「粘土」 T 「覚えていた？」 A 「うん。」 T 「返してきたの？」 A 「うん。」 T 「ありがとう言ってきた？」 A 「うん。」 T 「よく、覚えていたね。」 と手に触れ、声をかける。</p> <p>⑥“すー”と保育者の手をすり抜けて行ってしまった。</p> <p>・</p>	<p>◎6日に返す約束をしっかり覚えていたことにAらしさを感じる。</p> <p>④Aに声をかけようと迷ったが、保育者が何も言わなくても約束した日に持って来たことを大切にし、見守る。</p> <p>○返しに行く姿を確かめられず、念を押すように尋ねた。 ⑧自分から年少組の部屋に返して来たことを保育者に言いに来なかったのは、自分の中で満足感があったのだろうと受け止める。</p> <p>○口数は少ないが、6日に返すことを理解していたので、誰に言われなくても返すことが出来たのだと考える。</p> <p>○声をかけると、少し嬉しそうな表情になるが、⑥直ぐに“すー”と離れて行く。その姿から見て、日頃からよくある行動ではあるが、私（保育者）のかけた言葉が、Aの思いに添っていなかったのではないかと記録を書きながら考える。</p>
--	---

出典「B市立C幼稚園研究紀要」（1988）

## ② 実践記録の振り返り

上記の保育記録から担任の反省や他の保育者の意見を通して、担任の気づきを述べて行く。

### 1) 担任の反省

- ・Aの“持って帰りたい。”という思いに対し、私の心の中で“粘土はみんなが使うもの”という思いと、“Aの気持ちを大切にしたい”という思いが交錯した。今回は返す日を約束して貸したが、きっと多くの子どもがこのような思いを抱くことがあると気付く。
- ・Aが言葉に出さず、“すー”と立ち去った時の気持ちを読み取ることが難しかった。日頃からある姿あるだけに、気になりながらも、何の援助も出来ない状態であった。

### 2) 他の保育者の意見

#### B保育者

- ・Aは返したくない気持ちを強くもっていたに違いないが、約束は約束なので、仕方なく返したのではないか。自分の作った物を大切に思う気持ちを、人一倍にもっているのではないだろうか。

#### C保育者

- ・Aの日頃から表す姿をどう読み取っていくのか。保育者はその姿を省みる必要はなかったか。そのような積み重ねから、Aの内面を見極めることが出来るのではないか。

### 3) 他の保育者の意見を通しての担任の気づき



- ・約束を守って返したことがばかりに目を向けすぎていて、Aの気持ちや、自分が作った粘土のサルに対する愛着を一緒に味わっていなかったことを反省する。
- ・Aの望んでいた保育者の、「よく覚えていたね。」という言葉かけは、Aの“返したくない”という気持ちを理解する保育者の言葉かけではなかったと気付く。

### ③ 実践事例を考察する

(1)の「子どもを理解することとは」で記した「①表われた姿をその子どもの良さとして受け止める。」「②これから発達する姿として捉えて行く。」「③表われた姿から心の動きを受け止め理解しようする」視点から、上記の保育記録を考察した。

下線㉔では、「自分の作品を持って帰りたいとのAの想い」を、粘土は幼稚園でのみ遊ぶものとして決めてはいるが、返すことを約束して持って帰らせようとする。ここでは、担任は、粘土を持ち帰らせることに、いささか戸惑いはあるものの、「①の表われた姿をその子どもの良さとして受けとる」の視点で理解しようとしていることが分かる。また、「年長児であるにもかかわらず、年少のクラスに行き一人で自分の思いを実現させようとしたA」を、保育者は、「①表われた姿をその子どもの良さとして受け止める」、「②これから発達する姿として捉えていく」と理解している。

下線㉕では、Aが自分の作った作品を入れる箱を欲しがり、保育者が一緒に探す援助をしている。保育者の子ども理解の中には、Aの行動を、「Aの自分の作品を壊れないように家に持って帰りたい」「粘土作品の形が崩れないようにしたい」と思うAの内面を推し測って援助している事が読み取れる。なぜなら、下線㉖において「自分から絵本袋（全員の分が一つの籠にまとめて入っている）を出す」また、下線㉗での「一目散の保育室に戻る」のAの行動を、Aの作品を大切にしたい気持ちや、自分の粘土作品を、その作品の大きさに見合った箱に入れ、壊れないよう家に持って帰ろうとする気持ちに共感し、「①表われた姿をその子どもの良さとして受け止める」との視点及び、「③表われた姿から心の動きを受け止め理解しようとする」の視点から、保育者はAの内面をより深く理解しようとしている。

下線㉘では、「6日に返す約束をしっかり覚えていた」を、「②これから発達する姿として捉えていく」の視点でAの姿と捉え、「保育者が何も言わなくても約束した日に持って来た」を同じく②の視点でAの行動を理解している。しかし、下線㉙での、「保育者が何も言わなくても約束した日に持ってきた」Aの行動に対して、担任は、「Aが、約束を守れた」との行動のみを受け止め、「③表われた姿から心の動きを理解しようとする」視点はもっているものの、「Aが約束をした日に粘土を幼稚園に持って来る」Aの気持ちに寄り添った、「表われた姿」をより深く見極める内面理解に至っていないことが分かる。

下線㉚での「Aが自分から粘土を返したことを担任に言わない」Aの姿を、担任は「粘土を

家に持って帰れた満足感があった」と理解したものの、なぜ「Aは担任に言わないのか」というAの内面をどのように理解していこうと悩んではいる。その後の下線㊸でのAの「“すー”と保育者の手をすり抜けて行ってしまった」という行動を「日頃からよくある行動」とのみ捉えているが、担任自身が保育記録を書きながら、Aの「満足」は「Aの本心だった」ののだろうかと思案している。その後、担任は、経験のあるA保育者に、Aの行動や気持ちをどのように受け止めれば良いか相談している。A保育者の「Aは、本当は粘土の作品を返したくなかったが、粘土は幼稚園の物であるし、約束したから仕方なく返したのではないか」との話や、B保育者の「Aの行動を日常よくある姿として受け止めることだけでは、Aの本当の気持ちを見極めることは出来ない」との話から、担任は、「返したくない」、「自分の作品を大切に思う」というAの気持ちを深く理解していなかった事に気づき、子ども理解の足りなさを反省している。

単に、行動や表われた姿を理解することは出来るものの、Aの「返したくない」思いをどれだけ深く理解できているかが大切であり、その深い理解こそが子ども理解の真のあり方と考える。

### （３）子ども理解を深めていくために

（２）の「実際の保育記録からの読み取り」から子ども理解を深めるために、次のことが必要であることが分かった。

#### ① 行動、表面に現れた表情、幼児のつぶやきを細やかに捉えていく。

保育記録から保育者の子どもの表われた行動を読み取り、考察していく中で、保育者は、幼児の行動をいくつかの視点を持ちながら幼児の心の動きをとらえて行こうとすることにより理解を深めていくことが出来る。

#### ② 保育者間での意見交換をしながら保育者自身の子ども理解を振り返る。

一人の幼児の行動、言葉（発言）やつぶやきを、保育者間での話し合いから、より幅広い考え方や、自分の固定概念にとらわれない子ども理解の方向を見出すことが出来る。

#### ③ 保育者のものの見方、考え方を見直していく。

子ども理解の深さは、保育者が、子どもの発言や行動をどのように捉えることが出来るかによる。このことは、保育者自身の価値観や物事に対する理解によって、子どもの発言や行動の捉え方も異なって来るということでもある。つまり、保育者は、常に自分自身の考え方や物の見方を自分自身で省みながら、子ども理解を深められるようになる。

このように、保育者が子ども理解を深めていくには、保育者は、日々の保育のなかで、子どもの言動やつぶやき、保育者の目の前を何事もなく通り過ぎ去ってしまうささやかな事柄をも、細やかに心に留め、表面的な理解に留まることなく、その子どもの内面に沿った理解をしなければならない。つまり、保育者は、日頃からの子供のよさ、育っている姿を常に見極めながら瞬時の子供の内面（心の動き）を読み取り、その心に寄り添って保育して行くこ



とで、少しずつ深く理解出来るようになっていくと考える。「幼児を理解することは、教師のかかわりかたに目を向けること」、「幼児の行動や心の動きが生み出される背景には、教師のかかわり方が大きな意味をもっている」<sup>(10)</sup>といわれているように、子ども理解は、保育者の物の考え方から滲み出る子どもへのかかわり方が、子ども理解を生み出していると考えられる。子ども理解を深めるためには、保育者は、毎日の保育記録を書きながら、自分の保育を見直し、保育者としての在り方を省みなければならない。このような積み重ねによってこそ、保育者の子ども理解が深まり、子どもの心の動きや内面を見極めることが出来るようになっていく。時には、他の保育者の意見も受け入れ、自分が見えていない部分を見ていこうと努力し、その努力や経験を積み重ねることによって、自分の保育を向上させながら子ども理解を深めていかなければならない。つまり、子ども理解を深めることは、保育者がよりよい保育を目指すことに繋がっているのである。

### Ⅲ 保育専攻学生による「子ども理解」とは？～自由記述回答の分析～

小論では、先のⅠ・Ⅱより、「子ども理解」とは、子どもに対しての保育者側の理解の深化に他ならず、保育者自身の「気づき」を出発点として、さらに自らが「気づいたこと」から考察を深めていくことと促えた。保育者は、一人一人の子どもに対して、保育者が捉えた自分自身の「その子像」に対して、日々の子どもとの関わりの中で新たな「その子そのもの」との出会いを繰り返しながら、「その子像」を継続して深化させている。すなわち、「子ども理解」とは、日々の保育の営みの中で、子どもと保育者の関係性の中で、両者の向き合い、出会いの瞬間瞬間で更新され、発見され、深められていくプロセスそのものと捉えることができる。

学生は、その意味からすれば、まだ、真の「子ども理解」の機会はないともいえるが、大学での学び、実習体験を通して、学生なりの「子ども理解」を行っているはずである。そこで、学生が養成課程の学びの中で、どのような構えを獲得しているか、彼女らの現状の素朴な「気づき」を捉えるため、分析を試みた。

#### (1) 目 的

学生のイメージする「子ども理解」とは何か、自由記述より分析し、保育者養成課程で2年半学んだ結果、どのような構えが形成されているか、学生の「子ども理解」への気づきや学びの片鱗を明らかにすることを試みる。

#### (2) 方 法

201X年秋学期において、K大学3回生以上を対象にした「子ども理解と教育相談の研究」の初回の授業で、「あなたが思う『子ども理解』とは何か」について自由記述を求めた。受講生212名（3回生208名、4回生4名、全員女性）のうち、初等教育課程および実習等で欠

席の学生分を除いた135名分の回答を分析の対象として用いた。

全記述を読み、記述文を文節単位で捉え、まず、文法的機能により分類し、その後、意味的類似性によりKJ法を用いてカテゴリ設定を行った。各カテゴリの出現頻度から統計的な解析を行った。

「子ども理解とは何か」についての記述に対して、まず、文法的機能による分類を行った。①「子ども理解」の対象となる目的語となる部分：何を理解するのか（What）、②「理解する」とはどういうことなのかを示した用言（動詞）の部分：何をするのか（to Do）、に相当する語句を抽出して、分析を行った。なお、修飾部分であっても、体言（本記述文では、①の何を（What）に分類している語句）に修飾部は、①のカテゴリに分類した。その後、各パート毎に、類似の単語や意味的まとまりをKJ法によって、カテゴリに分類し、各カテゴリの頻度を算出した。

### （３）結 果

分析の対象となった135件の自由記述では、文章数：合計218文章（範囲：１－３文章）、文節数：合計1452件（範囲：４－21文節数）、分類に用いた意味的まとまり：合計412件であった。

#### １）全体的な傾向

##### ①子ども理解の対象

分析対象となった135件の自由記述から、「子ども理解」の対象となる目的語となる部分：何を理解するのか（What）として抽出された語句を質的に異なる語句に分類すると、46のカテゴリが検出された（Table2.）。分析の対象となった語句は、217件、分類の結果、上位カテゴリとして、10項目、「子どもの内面」「発達」「言動・行動および意味・理由」「性格・個性」「特徴・特性・状態（体調・アレルギー含む）」「表情・表現」「生育歴・家庭背景」「子どものこと全般」「援助・関わり方」など、また、下位カテゴリとして40項目、「発達段階」「心身の発達」「気持ち」「感じ方」「心情」「考え」「性格」「行動」などがあげられた。

Table 2. 自由記述のカテゴリ分析（上段：上位カテゴリ、下段：下位カテゴリ、頻度（件））

A：子ども理解の対象となるもの（What）

発達			内面				
31件			86件				
発達・発達段階	発達・成長	発達の個人差	気持ち	心情	内面	考え	意図・意思
28件	2件	1件	49件	4件	15件	13件	5件
性格・個性・特徴・特性			行動・言動		行動・言動の理由		子ども自身・実態
38件			16件		19件		12件
性格・個性	特性・特徴	得意な事	行動	発言・子どもの言葉	行動の理由・原因	発言の理由	子ども・子ども自身
21件	16件	1件	10件	6件	18件	1件	9件
家庭環境・生育暦			援助・支援の仕方		専門知識		その他
8件			4件		2件		2件
家庭環境・家族	生育暦	背景・その他	対応・かわり方	サポート	基礎的なこと	子どもに必要な学習・経験	物事・生活
3件	2件	3件	3件	1件	1件	1件	2件

B：子ども理解で行うこと（to Do）

理解・把握			知る		考える		
76件			21件		20件		
理解する	把握する	わかる	知る	見る	考える	学ぶ	捉えようとする
64件	6件	6件	20件	1件	17件	2件	1件
汲み取る			受容・共感				かかわる
12件			20件				10件
汲み取る	読み取る・読み解く	気づく・察知する	受け止める	寄り添う	共感する	応える	かかわる
6件	4件	2件	8件	6件	5件	1件	7件
対応する		援助・支援		保育する		尊重する	
9件		12件		6件		9件	
対応する	その他	援助する	支援する	保育する	その他	尊重する	代弁する
7件	2件	7件	5件	3件	3件	5件	3件

## ②幼児理解の行為

①と同様、「理解する」とはどういうことなのかを示した用言（動詞）の部分：何をするのか（to Do）として、抽出された語句は、195件、分類の結果、上位カテゴリとして、項目、「理解・把握」「考える」「汲み取る」「受容・共感」「援助・支援」「保育する」「尊重する」など、また、下位カテゴリとして「把握する」「捉えようとする」「読み取る」「気づく」「寄り添う」「共感する」「応える」「援助する」「代弁する」など26項目があげられた（Table2.）。

## 2）深化のプロセスについて

「子ども理解」を深化するプロセスとして捉え、その観点から深まりの程度によって、キーワードを抽出した。

①「子ども理解」の対象となる目的語となる部分：何を理解するのか（What）として抽出された語句の中でも、「深層心理」「気持ちの裏にある理由」「表にあらわれない気持ち」など

のワードは、深化のプロセスが示唆される。他に、「子どもが言葉ではつたえられない思い」などの表現もみられた。

②「理解する」の中身として、「理解する」以外の表現で深化のプロセスが示唆されるものは、「読み取る」「読み解こうとする」などがあげられる。他に、「子どもを観察し…（中略）探っていく」などがあげられた。

これまで、記述データを要素にわけ、学生の気づきの現状を分析してきたが、「深化のプロセス」としての意味合いを捉えるため、記述文全体にかかる動詞に着目し、再分類／再抽出を行った。動詞が1つ、もしくは、2つ以上の記載があるが並列の関係となっているものをlevel 1、動詞が2つ以上記載され、段階的な繋がりをもって記述されているものをlevel 2として、分析した。その結果、level 1が81件、level 2が50件、分析対象外となったもの4件であった。また、level 2においても、「子どもの気持ちに気づき理解する」、「行動や発言を読み取って理解する」、「保育者が察知し、子どもに寄り添い理解していく」、「気持ちや行動を読み取り把握する」など、a：理解することを深化させるもの（11件）、また、b：内面や気持ちへの理解を深化させるもの（9件）（「気持ちを理解し、受け止めていく」「一人ひとり違った想いを知って共感する」「気持ちを汲み取って子どもに寄り添っていく」「発信していることを考え、受け止めてあげる」「子どもの目線に立ち、背景にある気持ちを読み解こうとする」）、最後に、「子どもの内面を見てかわりを持っていく」「気持ちに寄り添いながら保育する」「子どもの様子には何かが関係しているのか、探っていく」「行動の背景にあることを考えて、肯定的に捉える」「気持ちを受け止め、信頼関係を築いていく」など、c：保育の実践へと深化させるもの（30件）というように深化の程度に違いがみられた。

#### （4）考 察

結果から明らかになった①「子ども理解」の対象（What）および、②「子ども理解」の行為（to Do）に関する上位カテゴリの各項目を意味的な関連性に基づき図解し、全体像を考察した。各カテゴリの出現頻度の高低をあわせて面積の大きさを示した（Fig. 1、Fig. 2）。

①「子ども理解」の対象：What（Fig. 1）については、実態としての子ども、子どものすべてを捉えるためには、こどもの人物としての側面（性格・個性や特徴・特性）に加えて、子どもの発達の側面の理解も必要となる。主に子どものメンタリティ（内面・気持ち）や、顕在化してとらえられる行動・言動を理解の対象と捉えている。一方で、直接的に子どもに関する事柄だけでなく、子どものバックグラウンド（家庭環境や生育歴など）も重要であり、あわせて、子どもを支援する方法や子どもに関する専門知識も子ども理解には不可欠であると捉えているといえる。

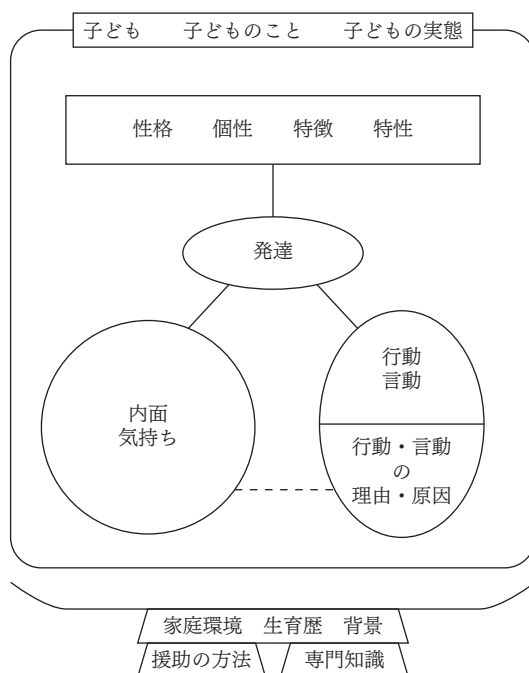


Fig. 1 子ども理解の対象の概念図

②「子ども理解」の行為：toDoでは、どのように理解のプロセスを捉えているかについて、意味的に2つに分類された(Fig. 2)。理解のプロセスとしては、主に感性や情緒的側面からと、認知的、認識的側面の両面から、理解をすると捉えられる。さらに、実践的理解とでも表現すればよいのか、理解のプロセスにおいて、援助すること、支援することそのものが理解である捉え方である。「子ども理解」のプロセスは、イコール保育そのものとしての捉え方も見られ、保育者としての理解の「深化」の萌芽として捉えられるのではないかと考える。

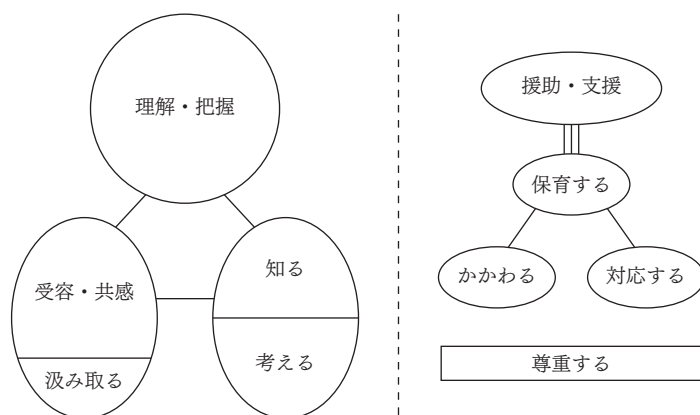


Fig. 2 子ども理解の行為の概念図

学生が「子ども理解」において最も重視しているのは、子どもの内面、特に「気持ち」の理解であり、突出して重要視されていた（内面：86件、Table 2. A）。ついで、子どもの発達、行動の意味、子ども自身や子どものすべてのことなど、保育実践上、有意義な視点、観点を捉える事ができている。このように、子どもを客体化して捉えつつも、一人の存在として全体として捉えようとしている姿勢も、「一人の存在として」「尊重する」などの表現から読み取ることができよう。

大半の学生にとっては、「理解する」ということがどういうことなのかの言及が難しく、他の表現に置き換えることなく、そのまま「理解する」とあげているが、理解の中身をあげたり、どのように「理解する」のか解説が加えられているケースも見られた。先行研究を参考にすれば、学生の子ども理解の様相と現職保育者の子ども理解の様相は、大きく異なる<sup>(11)(12)(13)</sup>。小論Ⅱでも、保育者の「子ども理解」は、保育者自身の内省の深さであり、保育者の内面へと理解の方向が延びている、と論じた。学生の「子ども理解」では、子どもはあくまでも「理解の対象者」として存在している傾向が見られるが、養成校では、実際の子どもと触れ合う機会、4年間のうち実習中の数週間しかないため、リアルな存在としての生身の子どもから「子どもの何たるか」を学ぶことは、実質的には難しいという現状の表れともいえよう。今回のアンケートでは、言葉の上では「子ども理解とは何か」と問われれば、「何を理解するのか」「理解するとはどういうことか」を答えざるを得ず、表面的になりがちではあるが、実際の保育実践における「子ども理解」では、対象となる子どもの「何を」理解しようか、「どう理解しようか」と分析的に考えていくわけではなく、日々の保育の営みそのものであると実感できるが、今回の学生の記述の中にも、そのことに言及されているものいくつか見られ（保育する、援助する、かわりを深めるなど）、深化しようとする学生の姿が浮かび上がってくる。アンケートに回答された表面的な言葉から、学生の学びを即結論付けることは拙速であろう。しかし、逆にいうと、Ⅱの研究からも、学生が自らの学びを認識するためには、言語化して表現し、省察を深めることが必要となる。養成教育では、学生自身が気づいた「子ども理解」にふさわしい言語表現方法や表現力を提示していくことも、深化のプロセスを導いていくことについて重要かもしれない。

真の子ども理解は、保育の営みの中にある。そのように考えると、養成課程では、子ども理解の“入り口”を整えることしかできないのかもしれない。保育の現場でも、その深化のプロセスは、一人一人の保育者に委ねられているのが現状であるが、入職後、確実に深まっていく道しるべを学生に提供せねばならない。今後、保育の現職者の子ども理解のプロセスについても資料やデータを収集し、また、学生の気づきや学びのプロセスについても丁寧にひろいあげ、現職者と学生の両面からの「子ども理解」の深まりのプロセスを明らかにしたい。



## おわりに

小論では、「子ども理解」について、Ⅰ：保育理念から、Ⅱ：保育現場での実践から、Ⅲ：学生の自由記述から、の3つの観点から考察を試みた。「子ども理解」とは、保育の営みの中で、保育者が日々自らを振り返り、省みながら、対象の理解を内面的に深化させていく働きであるということが、再認識できた。

保育施設への社会的ニーズや社会的ミッションへの要望が高まる中、より質の高い保育者が求められ、勢い、保育者養成についても、より実践力・応用力のある保育者の輩出が熱望されているといえる。平成30年に新しく保育所保育指針や幼稚園教育要領の改訂がなされ、乳幼児期の子どもたちの保育・教育に対して、国の方針が明示された。幼児教育において育みたい3つの資質・能力、及び幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿として、保育目標が具体的に示され、より一層保育者の保育力、教育力が求められるようになるといえよう。

## 【引用文献】

- (1) 文部科学省『幼児理解と評価』、ぎょうせい、2010、8頁。
- (2) 高嶋景子・砂上史子・森上史朗編『子ども理解と援助』、ミネルヴァ書房、2011、5頁。
- (3) 文部科学省『指導と評価に生かす記録』、チャイルド本社、2013、10～11頁。
- (4) 文部省『保育技術専門講座資料』、1993。
- (5) O・F・ボルノー、小笠原道雄・田代尚弘訳『理解するということ』以文社、1978、80頁。
- (6) O・F・ボルノー、前掲書、81頁。
- (7) 文部科学省『幼児理解と評価』、28頁～。
- (8) O・F・ボルノウ、森昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの』、黎明書房、1969、115頁。
- (9) 文部科学省『幼児理解と評価』、8頁。
- (10) 文部科学省『幼児理解と評価』、9頁。
- (11) 梶島 香代「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」文京学院大学人間学部研究紀要10(1), 69-82, 2008。
- (12) 荒井美智子「保育科学生の「幼児理解」についての一考察」聖和学園短期大学紀要(45), 11-20, 2008-03。
- (13) 佐藤 有香, 相良 順子「保育者における幼児理解の視点」こども教育宝仙大学紀要(5), 29-36, 2014-03。

## 参考文献

- 幼稚園教育要領 文部科学省 2008改訂。  
保育所保育指針 厚生労働省 2008改定。  
芦屋市幼稚園教育研究会 芦屋市立西山幼稚園研究紀要 1992。