



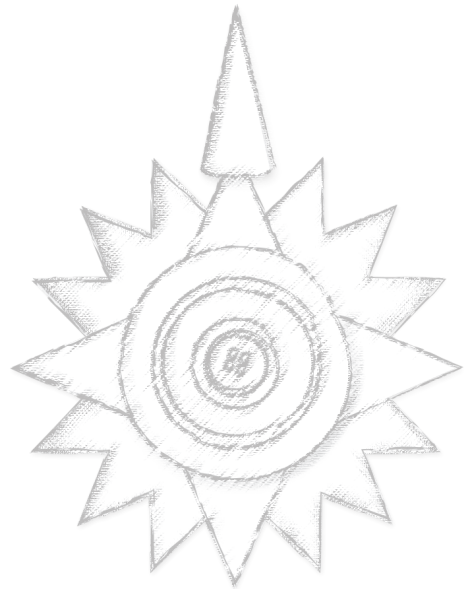
コンパス

子ども理解

—エピソードから考える理論と援助—

編著：上田敏丈・香曾我部 琢

共著：飯島典子・伊藤恵里子・上村 晶・遠藤 綾
荻原はるみ・勝浦眞仁・勝野愛子・永井久美子
永井靖人・中村聖子・藤田清澄・水谷亜由美
山本一成・湯澤美紀



建帛社
KENPAKUSHA

はじめに

みなさんがご存知のように、2017（平成29）年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園保育・教育要領が改訂（改定）されました。この改訂（改定）は、おそらく戦後二番目の大きな変化であったように思います。一つは、幼稚園、保育所、認定こども園の少なくとも幼児に対する教育が統一されたことです。またもう一つは、幼児期から小学校、中学、高等学校までを「主体的・対話的で深い学び」という概念で、一本化したことでしょうか。この変化によって、これからの保育現場も、保育の方法を改めて問い直し、変わっていくこと（あるいは変わらなければならない）でしょう。

しかしながら、一方で保育を行う上で変わらないこともあります。それは保育という営みの中で、本質的、中心的、根源的なものであろうと思いますが、これから保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭をいう）になることを志す皆さんにとっては、眼前の「子どもを理解する」ことは、その最たるものだろうと思います。

ここでいう「子どもを理解する」こととは、映画やドラマでよく見られるような方法で、子どもの内面をわかった気になることではありません。保育者として「子どもを理解する」こととは、その場にいる子どもに心を寄せ、時空間を共有することで感じられることを手掛かりに、その子の営みを読み解くことなのです。

本書は、保育現場での子どもの営みを物語としてとらえ、それを理解しようとする試みを「子ども理解」とした上で、実際に保育者として必要な「子ども理解力」の基礎・基本から、エピソードを通して理解力を高められるように構成しました。保育者としての皆さんの物語は、まだここから始まったばかりです。本書で学んだことが学び続ける保育者としての土台の一助となれば幸いです。

2021年4月

編者 上田敏文

目 次

第1章	子ども理解から始まる物語	1
1	本書のねらい	1
2	物語としての子どもを理解すること	2
第2章	子ども理解の理論的枠組み	5
1	保育の営みにおける子ども理解の位置付け	5
	(1) 幼稚園教育要領等に見る「子ども理解」とは	5
	(2) 多様な研究知見に見る「子ども理解」とは	6
2	子ども理解の視点	7
	(1) 表面的側面への着目	7
	(2) 内面的側面への着目	8
	(3) 文脈的側面への着目	8
	(4) 継続的側面への着目	8
3	子ども理解の実践的アプローチ	9
	(1) 客観的アプローチ	9
	(2) 共有的アプローチ	9
	(3) 相互的アプローチ	10
4	保育者と子どもの関係性の中で生じる“わかり合い”を目指して	10
第3章	子ども理解から始まる保育の計画	13
1	保育の起点としての子ども理解	13
	子ども理解の重要性	13
2	保育者と子どもの往還的關係としての子ども理解	15
	(1) 子ども理解に基づくカリキュラム・マネジメント	16
	(2) 子ども理解に基づく指導計画の立案	17

(3) 園内研修による子ども理解 18	
3 保育の終点としての子ども理解	20
(1) 保育の終点としての子ども理解による子ども観の形成 20	
(2) 子ども理解を支えるもの 20	

第4章 子どもの育ちを理解する - 発達心理学の視点から - 23

1 子ども理解における発達心理学の視座	23
保育者になろうとする人が発達心理学を学ぶ意義 24	
2 子どもの育ちを理解すること	25
(1) 環境か遺伝か 26	
(2) 困った子どもの背景 27	
(3) 困った子どものおかげで 28	
(4) あらためて発達課題 30	

第5章 子どもの心の機微を理解する - 臨床心理学の視点から - 33

1 子ども心の機微を理解するために	33
(1) 行為からの子ども理解 34	
(2) 描画表現からの子ども理解 37	
2 保育者に求められる臨床心理学的視座	39
(1) 子ども理解のための検査法 39	
(2) 子ども理解のためのカウンセリングマインド 41	
(3) アクスラインの8原則からの子ども理解 41	

第6章 事例・対話・協働に基づく子ども理解 43

1 子ども理解を共有することの重要性	43
(1) 感性的な子ども理解の重要性 43	
(2) 「わかったつもり」を超えて 44	
2 私の子ども理解から私たちの子どもの理解へ	44
3 どうして共有するのか	47
4 子ども理解の方法の広がり	49

第7章 子ども理解を深化させる記録 51

- 1 子ども理解のための多様な記録51
 - (1) エピソード記述 51
 - (2) 環境図記録 52
 - (3) ドキュメンテーション (documentation)／ポートフォリオ (portfolio) 54
 - (4) ラーニングストーリー (learning story) 55
- 2 記録の活用方法56
 - (1) 自分の保育を振り返る 57
 - (2) 記録をもとに保育を共有する 57
- 3 記録の書き方58

第8章 子ども理解を深める保育者を育てる 61

- 1 養成校教育における子ども理解61
 - (1) 養成課程における子ども理解の位置付け 61
 - (2) 学びの結末点として、子どもの物語を語るということ 63
- 2 学生の子ども理解の育ち63
 - (1) エピソードの語り手となるまでの4年間の軌跡 63
 - (2) エピソードを語ることで育まれる多面的な読み取り 65
- 3 エピソードからの学びの深化65
 - (1) 子どもの時間に生きる 66
 - (2) 肯定的な読み取り 67
 - (3) 動きながら考える 67

第9章 乳児の遊びと生活をとらえ直す 69

- 1 乳児にとって遊びとは69
- 2 エピソードから理解する乳児の遊びと生活70
 - (1) A児にとっての遊びの意味 71
 - (2) A児を見守る保育者の視点 71
 - (3) B児にとっての4歳児との生活の意味 73
 - (4) B児を見守る保育者の視点 74
- 3 まとめと課題74

第10章 幼児の遊びをとらえ直す 77

- 1 幼児にとっての遊びとは77
- 2 幼児の遊びの楽しさや充実感78
事例10-1の見取り 79
- 3 幼児の遊びの中の学びと保育者の葛藤80
事例10-2の見取り 80
- 4 幼児の遊びと生活とのつながり81
事例10-3の見取り 82
- 5 まとめ83

第11章 障害のある子どもを関係性の観点から理解する 85

- 1 エピソードから考える85
- 2 エピソードに基づく考察87
 - (1) 障害特性の観点 88
 - (2) 心理的な観点 89
 - (3) 園環境の観点 89
- 3 障害のある子どもの理解は、保育者自身の在り方の問い直しでもある91

第12章 困った子どもの行動を理解する 95

- 1 困った子どもとは95
- 2 困った子どもへの対応と理解96
 - (1) A児の困った行動に対する理解 97
 - (2) エピソードから読み取れるA児の育ち 97
 - (3) 困った子どもの行動を読み解く 98
 - (4) 次の日の保育へどうつなげていくか 98
- 3 困った子どもを理解する視点99
 - (1) 保育者の理解と援助 99
 - (2) 友だちや保育者との関係性の中で育つもの 101
 - (3) 次の日の保育へどうつなげていくか 102
- 4 まとめ102

第13章 地域・家庭との連携を理解する 105

- 1 保護者への子育て支援を理解する 105
- 2 子どもの噛みつき行動への対応を通して 106
 - (1) エピソードの背景 107
 - (2) B児の保護者への対応 107
 - (3) 子どもたちの行動の特徴, 思いや願いに応じた対応 107
 - (4) 保護者に子どもを理解してもらうプロセス 108
 - (5) 保育や子育て支援を進める方向性 108
- 3 登園を渋る子どもへの対応を通して 108
 - (1) 保育者による家庭訪問と地域との情報共有 109
 - (2) 子どもの行動の特徴, 思いや願いに応じた対応 110
 - (3) 保護者に子どもを理解してもらうプロセス 110
 - (4) 保育や子育て支援を進める方向性 110
- 4 まとめと課題 111

第14章 就学前施設での子ども理解の深化と進化 113

- 1 就学前施設における幼児期の教育と子ども理解 113
- 2 子どもの言葉の意味を探る 114
 - (1) 子どもにとっての遊びの発展 115
 - (2) イメージ共有の難しさ 116
- 3 子ども一人一人の育ちを理解する 117
 - (1) 「わたし」と「みんな」を援助する 118
 - (2) 発達理解に基づく援助 119
- 4 保育の営みと子ども理解 120

おわりに 123

- 1 人は、自分以外の心情を理解することができるのか 123
 - (1) 他者の感情を読み取る行為の日常性と暗黙化 123
 - (2) 自分の「他者への理解」に疑問をもつことの重要性 123
- 2 人は、自分の心情を他者に伝えることができるのか 124
 - (1) 双方向的な相互行為としてのコミュニケーション 124

(2) 自分の気持ちを相手に伝える力を育む 125

資料	幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「子ども理解」に関わる部分の抜粋	127
	幼稚園及び特別支援学校幼稚部における指導要録の改善について（通知）の抜粋	129
	幼稚園幼児指導要録（例）・保育所児童保育要録（例）	130
索引	132

第1章

子ども理解から始まる 物語

1 本書のねらい

「教育」という場を考えてみよう。これは「教える」教育者と「教えられる」学習者という2者によって成立する場である。ここには、学習者が知らない知識や技術を、知っている教育者が伝達するという権力関係にある。このような視点に基づく研究は教育社会学を中心に実に多く存在する（有名なところでいえば、メーハンのIRE等があげられよう¹⁾）。この関係性の中で、例えば小学校教師は、45分や50分といった区切られた時間の中で、予め想定した学習内容の修得を「ねらい」として、授業を構成し進めていく。したがって、ここには「学習すべき内容」があり、そのための「授業の計画」があり、それを踏まえて実際に「授業」を展開していく力量が求められるだろう。

翻^{デザイン}って、保育という場を考えてみよう。就学前施設（幼稚園・保育所・認定こども園をいう）で行われている保育の営みは、「環境を通して行う」ことが原則である。そのために、保育者（幼稚園教諭・保育士・保育教諭をいう）は「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する²⁾」ことが求められる。この「幼児一人一人の行動の理解と予測」すること、つまり、「子ども理解（the Understanding of Children）を起点として、「計画的に環境を構成する」保育計画（Design）し、実際に保育を行い（Do）、振り返り（Reflection）、次の子ども理解へとつなげることを、UDDRの循環モデルとしてとらえることが重要である³⁾。

本書は、UDDRモデルとして保育を考えていく上で、最も土台であり、起点となる「子ども理解」に焦点をあて、その理論的枠組と具体的な方法の解説、また、様々なエピソードを通して、保育者にとって必要な「子ども理解」の実践的知識を学修することをねらっている。

1) Mehan, H., *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press, 1979.

2) 文部科学省『幼稚園指導要領』（第1章第1）、2017.

3) 中坪史典・香曾我部 琢・後藤範子・上田敏丈、「幼児理解から出発する保育実践の意義と課題－幼児理解・保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデルの提案－」, 子ども社会研究, 17号, 2011, pp.83-94.

2 物語として子どもを理解すること

では、どのように保育者は、「子ども理解」を行えばよいのだろうか。幼稚園教育要領には「幼児一人一人のよさや可能性などを把握」することの必要性が記されている⁴⁾。だが、これは、A児はこれが得意、B児は〇〇がよくできる、という「できる-できない」の枠組みでとらえることではない。これは「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定⁵⁾」であり、子ども「理解」ではなく「評価」であろう。保育という文脈において、保育者が子どもを理解するという行為はどのように行われるべきなのか。本書では、この「子ども理解」を子ども一人一人のライフを物語のように、保育者がとらえ、理解し、実感できるものとして考えていきたい。

子ども一人一人のライフとしての「物語」とはどのようなことだろうか。やままだは、物語とは「2つ以上の出来事(event)をむすびつけて筋立てる行為⁶⁾」であり、「静的な『構造』や『形態』としての筋ではなく、語りがたえずつくりられ組み替えられるライヴ(生きた)生成プロセス⁶⁾」ととらえている。このやままだの指摘は、まさに保育者が目の前の子どもを理解しようとするプロセスと重なるだろう。ライフとしての物語という枠組みで、子どもを理解することは、動的に子どもの思いや思考に立ち返り、理解し続けようとする心持ちなのである。

このように、保育の起点となる「子ども理解」を「一人一人のライフとしての物語」ととらえようとする理由は、以下のような現在の保育学を取り巻く状況によるものである。

第一に、近年の非認知能力への関心の高まりがあげられる。非認知能力(社会情動的スキル)とは、「目標の達成(忍耐力, 自己抑制, 目標への情熱)」「他者との協働(社交性, 敬意, 思いやり)」「情動の制御(自尊心, 楽観性, 自信)」のことであり⁷⁾、2017(平成29)年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂(改定)後、特に幼児期の教育において着目されてきている。この非認知能力は、数値化しにくい能力であり、また、子どもが活動に取り組んでいる最中に見えるものである。したがって、この一人一人の子どもの非認知能力の育ちを保育者がとらえるためには、何ができたか、という結果としての幼児の姿だけではなく、その結果に向かっていく一人一人の頑張りや試行錯誤、葛藤も含めて、プロセスとしてとらえることが重要であり、その子の遊びや活動を一人一人のライフとしての物語ととらえていかなければならない。

4) 文部科学省『幼稚園指導要領』(第1章第4-4), 2017.

5) 文部科学省『幼稚園指導要領』(第1章第4-4), 2017.

6) やままだようこ編著『人生を語る-生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房, 2000, p.3.

7) 経済協力開発機構(OECD)編著『社会情動的スキル-学びに向かう力』明石書店, 2018, p.52.

第二に、モス (Peter, M.) の「保育の質を超えて」という指摘があげられる。「保育の質」という支配的な言説について、モスは「質」とは主観的で価値に基づくものであり、多様性を受け入れ、包摂することができないことを指摘している。また、この支配的な「質とハイリターンの物語」対して、保育実践の場でこそとらえられる微視的で多彩な「物語」こそが、保育を語り、子どもを理解する上で重要であると述べている⁸⁾。

8) ピーター モス「新しい保育の物語」発達, 162, 2020, pp.8-14.

第三に、保育者としての「実感」をどのようにとらえられるか、ということである。筆者は、2012 (平成24) 年より、有志の保育者と「遊びの物語研究会」を開催してきている。この研究会では、保育者が自分の行った保育実践を報告し、実践の感想を共有するものである。研究会の報告の中で子どもたちの遊びを物語としてとらえ、再構成していく中で、保育者が自身の保育で大事にしている価値観や哲学、また、子ども理解での悩みや異なる解釈が提示されることを経験してきた。

ここには、研究者である筆者が、研究的な視点で保育実践をとらえようとする枠組みとは異なり、一人一人の子どもに寄り添った、保育者の「実感」としての物語が提示されてきていた。この研究会で保育者が感じる実感こそが、保育を行う中で、子ども一人一人のライフを物語としてとらえ、同時に保育者自身も実践を振り返ることで、新しい子ども理解が生成されていく原動力となっていた。このような動的なプロセスこそが保育を行う上で生起していくことが、次の日の保育を行う上で重要なのである。

以上のことから、保育の起点である子ども理解を学ぶための書籍として、子ども一人一人のライフとしての物語、という視点から子どもを理解することの重要性を鑑み、本書を構成するに至ったのである。

コラム 子ども一人一人のライフとしての物語

「子ども理解」を進めて行く上で、子ども一人一人のライフとしての物語と、保育を読み取っていくとはどのようなことだろうか。次の事例に基づきながらみていきたい。

事例 年長児による話し合い

ある保育園の年長組では、ほぼ毎日、話し合いの時間がもたれている。話し合いの内容は、その日によって異なり、その日の遊びのこと、遊びの中で困ったこと、行事について等、様々な話題が取り上げられている。

9月のある日。いつものように、子どもたちは椅子を持ち寄り、車座になる。担任と加配の先生もこの車座の中にいる。この日の話し合いでは、最近、年長組でブームとなっているドッジボールについてであった。

担任の先生が、ドッジボール楽しかったね、と投げ掛けると、みんなが口々に「楽しかった」と感想を話し始める。女兒のひとり、A児がドッジボールのチームを変えた方がよいことを提案した。先生がその理由を尋ねる。

A 児「Bちゃんがいるから。大きい人だし」

保育者「そっかー、Bちゃん6歳だからかー。Aちゃん、まだ5歳だもんね」

A児が年齢の違いから、ドッジボールの強さの違いに気付いたことから、6歳がクラスに何人いるか、5歳が何人いるかを数え始めた。

A児は、6歳が半分になって、5歳が半分になって、わかれたらいいと主張する。ところが、そこにC児が、6歳と5歳とでわかれたらいいと主張し始めた。なぜなら、6歳になっている子は9名であり、5歳は14名いるからだ。

話し合いは、このチーム分けをめぐる、さらに進んでいくのだが、最終的に、それぞれのチームわけで、試してみることで、意見がまとまった。

この事例からは、ドッジボールのチームわけで、誕生月による発達の違いに気付いたA児と、人数の差に気付いたC児、それぞれの思考の違いが読み取れるだろう。同じドッジボールのチームわけというテーマを話し合う中でも、幼児一人一人の思考プロセスの違いがある一方、全体で話し合っていく中で、その違いをどのように検証すればよいのか、という合意形成のプロセスもまた読み取れる。

ここで保育者は、A児とC児、どちらの考えが正しいのかを判断することではなく、それぞれの子どもの思考プロセスの違いを踏まえた上で、次にどうすればよいのかを、子どもと共に考えていくことである。

保育における子ども理解とは、このように一人一人の幼児を理解すると同時に、次の日の保育の計画とも結び付き、ダイナミックに展開していくための土台なのである。