

子どもの気持ちを理解する保育者の在り方（2）

—倉橋惣三の保育方法論より—

The Way of Childcare for Those Who Understand the Feelings of Children (2)

—Kurahashi Souzou's childcare methodology—

松尾裕美
Hiromi Matsuo

I. はじめに

社会における幼児教育を重要視する動きは、昨年（2017年）の幼稚園教育要領（文部科学省）、保育所保育指針（厚生労働省）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省）の改訂と告示に見られるように、ますます強くなってきている。保育者の「専門性の向上」についてもその努力が多く望まれている。

文部科学省中央教育審議会答申（平成27年12月）¹⁾によると、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、これからの時代の教員に求められる教員の資質能力を明らかにして、教員の育成・採用・研修を通じた取り組みを提案している。教員の質の向上すなわち、「専門性の向上」を目指し、保育者養成校において教職課程を編成することが求められている。

今後保育者として求められる資質能力として、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・保育要領に示す5領域の教育内容に関する専門的知識を備えるとともに、保育内容・教育内容を展開していく上での必要な力と乳幼児を心身ともに理解する心と指導計画を構想し実践へと繋げていく力、教材研究等が挙げられるであろう。そして、家庭との連携、小学校へのスムーズな連携などが重要視されている。

乳幼児期の保育・教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培うことから、0歳から就学前までの保育現場において、どのようにして質の高い乳幼児教育を展開・充実させるかは、人格形成を目指す教育現場の重要な課題だと考えられる。

保育者養成校においては、①子どもと関わる仕事に就きたいと思う（夢を持つ）こと。②乳幼児の教育・保育の基礎と実践を学ぶこと。③周囲に支えられて保育者となることを目指す。という平成28年度に出された文部科学省「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅢ」²⁾に近づくべく、基礎的な知識や理解、技能を習得することが課題となってくる。養成校の修業年の半分で「子ども理解」、「保護者理解」、「保護者を通じた子ども理解」などを学び、その後実践の場である実習へと繋げていく。子どもが好きという基本から、実践は面白い～専門家としての自覚・プライドが備わった専門性の向上に向け、総合的な視野をもって養成にあたることが課せられている。

教育学・保育学を学んだ学生による実習において、松尾（2017）によると、子ども理解を倉橋惣三の教義である「心もちに近づく保育」を目指し調査した結果、「子どもの発する言葉通りの理解については、細かく観察がなされていたが、不安で言葉にならない気持ちを推察することはまだ難しく、どのように関わってよいか悩む結果となっている。」³⁾

本稿では、保育者の質の向上・専門性の向上を幼稚園教育要領の基礎を作り上げた、倉橋惣三の保育方法

論から検証を行う。倉橋の子どもに対するかかわり方、子どもに対するまなざしをはじめとする保育理論に着目する。子ども理解を中心に、保育者としてのかかわり方は、どこから来ているのか、また現在の保育へと繋がる保育理論を検証していくことを目的とする。

Ⅱ. フレーベル主義から子ども中心主義へ

日本における幼稚園教育は、1876年に東京女子師範学校（現在のお茶の水女子大学）の校内に附属幼稚園が併設され幼稚園教育が始まった。附属幼稚園の保育内容は、欧米で行われていた恩物を中心としたフレーベル式で行われ、教師の指導性も強いものであった。礼儀作法と共に「読み方、書き方、教え方」の教育も行われていた。当時の幼稚園の日課は、「談話の時間」、「唱歌の時間」、「遊戯の時間」など30分区切りで設定されていた。しかし、倉橋はフレーベル式保育を教条主義的であるとして、取り扱い方法が厳密に決められていた恩物を「柵からおろし、全部をごちゃまぜにして、ただの積み木にしてしまった」⁴⁾とされる。倉橋の保育思想は、「子ども中心主義」であり、枠にはめる保育ではなく、「子どもの生活をその具体的な生活を十分に営ませることによって、より高い生活に導く」とし、学校の形態としての枠を外し、「幼児のさながらの生活」から教育を始めることを提唱したのである。その保育内容は子どもを中心とした遊びが充実することに重点を置いた保育内容であった。この「遊び」には教師が教えるのではなく、子どもの要望があれば「指導」するという方法である。「子ども主義」の保育は、子どもを自由に放っておくのではなく「何かしら子どもの生活にまとまりを与えるように用意しておく」とし、子どもたちの遊びにまとまりを持たせ、遊びと指導が発展的に展開するように総合的な保育方法・内容の構成を考えたと思われる。

1989年に幼稚園教育要領の改訂が25年ぶりに行われた。その際に教師指導の強い保育方法・内容から子どもが中心となる一人一人の良さと可能性を大切にすることを教育に転換されることとなった。具体的には、幼稚園教育要領の基本理念を「環境を通して教育を行うことを基本とする」と位置付けられたのである。子どもた

ちにとってふさわしい生活を保育の基本に置いたのである。「心情」「意欲」「態度」という心情的な経験が示された。教師主義の活動から、環境とかかわって子ども一人一人が生み出す活動へ見直された。これは倉橋が提起した「子ども中心の保育」⁵⁾へ新たに踏み出したこととなる。倉橋の提唱する「子ども中心主義」の保育内容を「幼稚園真諦」の中で教育について、幼稚園では、対象（子ども）を教育目的に引き付けるのではなく、「対象本位」つまり子どもの生活を「子どもが真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにして、幼稚園の方を順応させるのが「本当」（真諦）である」⁶⁾と論じている。この考えは、現代では、人的環境、物的環境、自然環境とそれぞれ関わって生活することを示している。そのため活動する場所全体が「自由感」を生成する態度を持っていることが重要だと述べている。保育者として、関わりすぎる関係ではなく、また反対に放任でもない。十分に遊びが充実するために行う保育者の持つ雰囲気、間、子どもが「せんせいあのね」と寄ってくる環境と考えられる。

Ⅲ. 「育ての心」からの学び

倉橋の保育論の前半には、幼児教育と保育のことを中心に雑誌に書きためた「幼稚園雑草」と後半の、「育ての心」の中では保育・幼児教育に留まらず、家庭教育の「子育て」について書かれているものがある。大豆生田によると、「育ての心」において、保育者と親を共通の対象とした構成になっていることが大きな特徴である。⁷⁾と分析を行っている。これは保育者と親は決して同じ背景や条件において子どもを育てているのではないが、幼児教育と家庭教育の問題を別々のものとして考えるのではなく、共通の基盤として捉えることが必要だと考えられたことが伺える。「育ての心」の文体は、倉橋自身が言うように「体系をたどって書いたものではなく、理論に追われて書いたものでもない。子どもと母親たちに接しながら、その実態と実践のままに即して書いた実感の書である。」⁸⁾ 児童教育に対する根本の心もちをなるべく生々しく描き出すことを意図して編集されたものと考えられる。倉橋自身が子どもとかかわり、母親とかかわりながら感じた心

情と繊細な心の動きを詩的表現で表されている。「子どもたちの中にいて」では、エッセイスタイルで日々子どもとの関りを詩的表現で表し、実感を通した内容であるため、温かく情緒的に伝わってくる。この内容から目の前にいる子どもがイメージでき、自分だったら・・・と省察させられる場面が幾度もある。

津森は倉橋のこのような保育スタイルをとる保育論について、「直観的洞察をもって示した」、「相手に対する同感、子どもの姿に驚く目」、「子どもと互いに通じ合う気持ち、このように、子どもと内面的に交流することが出来るようになるために、日本的な直観力は非常に役立つもの」⁹⁾であろうと述べている。

IV. 「心もち」への理解

倉橋は「子どもたちの中にいて」の中で、「心もち」の理解を示している。1ページ程の短い内容ではあるが、その中に子どもの心もちの理解が次のようにと述べている。

子どもは心もちに生きている。

その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、うれしい人である。

子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心もちは、だれでも見落とさない。

かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。

心もちは心もちである。

その原因、理由とは別のことである。

ましてや、その結果とは切り離されることである。

多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心もちを共感してくれない。

結果がどうなるか問うて、今の此の、心もちを諒察してくれない。

殊に先生という人がそうだ。

その子の今の心もちにのみ、今のその子がある。¹⁰⁾

「心もち」の意味を辞書で引くと、心がけ。気だて。感じていることや思っていること。気持ち。気分。程度がごくわずかであるさま。ちょっと。ほんの少し。¹¹⁾

とあるように、「心」「気持ち」だけではなく、「心の持ち方」を表していると思われる。その子の心の持ち方や情緒性に重点を置いた、極僅かな心の動きともとれる。その僅かな繊細な子どもの行為に現れる子どもを見落とさず、ある時は共感することが重要と考えられる。「原因、理由とは別のこと」であり、今の子どもの気持ちに共感的理解を示すことだと考える。教師者・保育者は、「どうした？なぜ？どうしたい？・・・」と原因追及をし、そうなった理由などに目が向くことがあるのも事実である。子どもの心の響きを聴くことに注視することが大切だと改めて感じる。

倉橋は序の中で、子どもは「自ら育つもの」として捉えている視点が多くある。そして「育つものと育てるものが、互いの結びつきに於いて相楽しんでいる心」¹²⁾これらは、特定の養育者とのアタッチメントを形成することとなると考えられる。子どもが自ら育つものとして考えれば、それを援助しようとする、育てたいと思う養育者の側にも共に育ちあう関係性の中で育つと考えられる。これらは、現代の子育ての現場(家庭・幼児教育現場)に於いても重要な視点であると思われる。

教育と称して、指示・命令・禁止・否定的な言葉がけになってはいないか今一度検証する必要があると思われる。「母ものがたり」の中で、「教育的な、余りに教育的なおっかさん」と題して、「やたらむしように教育的になり過ぎたりすること」¹³⁾を懸念している。倉橋は、「教育的なことは大切なことであるが、余りに教育的になると、本来、親子は天地自然の関係であるにもかかわらず、教育的に神経質になったり、理屈づめになったり、科学的になったりさせられるという、折角の母性、愛育本能といった親ごころの自然の本能は、教育的という意識や技巧が打ち勝ってしまう」¹⁴⁾とある。

「あまりに教育的な・・・」は保育の現場でも見かけることである。保育者として子どもができるようになることを一つでも増やしたい、という思いが強すぎると、ややもすると必死に教育し、一定の成果を上げたいと本来の子どもの成長、発達段階と必ずしも一致してない方向へ走ってしまう傾向は、倉橋の言う「自然な関係」からは離れてしまうと思われる。それは、教師側の考えのみに焦って、子どもの真に求めるものを与えない。

倉橋は、先に述べたように「自然な関係」である親ごころが大切であると述べているように「親を味わう」こと、「自分に生々しく触れてくる親の心」¹⁵⁾の大切さを述べている。子どもは教育を求めているのではなく、傍で見守る温かさ、共感的な思い、自然な関係を助長してくれるものに喜びを感じるのだと思われる。保育者の言葉掛けも、子どもの気持ちを理解しながら子どもの心に寄り添いたいと改めて考える。

V. 「誘導保育論」

倉橋の保育論を見ていくと、「幼児のさながらの生活」～「自由と設備」～「自己充実」～「充実指導」～「誘導」～「教導」という保育の過程が見えてくる。倉橋はそれらを一括して「誘導保育」と称している。「幼児のさながらの生活」とは、子どもたちのそのままの様々な姿であり、特別な姿ではなく子どもの日常的な姿と考えている。「飛びついてきた子ども」¹⁶⁾の中で表している倉橋の心情は、子どもが飛びついてきた気持ちを受け止めてあげることができず、後追いをしその気持ちの埋め合わせをしようとしたところ、「その子の気持ちは別の気持ちになっている」。というところから子どもの生活は、自然に流れていることに気付きながら生活の形態に注目した保育論であると考えられる。ポツンポツンと区切るのではなく、幼児教育の現場、(この場合幼稚園)では朝登園してから帰るまで、いつの間にか時間が流れていき、移っていく。移り変わるだけの必然性がそこにあることを見落としてはならないということである。

「自由と設備」～「自己充実」では、子どもの居場所である幼稚園を倉橋は、幼稚園真諦の中で、「子ども自身が自分の生活を充実する工夫を自ら持っていることを信用して、それを発揮できるようにこしらえておいてやりたいのです。すなわち、こちらの目的を子どもに押し付ける都合のいいように仕組むのではなく、子どもが来てラクに、自分たちの物と感ずるようにしておいてやりたいのです」¹⁷⁾とあるように、子ども自身がその生活を充実させることが可能になるように、生活を充実させることを整備していくことが幼稚園の役目の一つと考えられる。設備によって子どもの生活が発揮されるということとなる。設備となるもの

は、束縛や規制のない形で自由に使用できるときに設備は効用を発揮すると解釈される。

「充実指導」～「誘導」では、間接的に保育者が働きかけることにとどまっている充実段階から、保育者が直接的に働きを試みるようにすることが充実指導と呼ばれるものである。内容を見ていくと、「子どもが自分の力で、充実したくても、自分だけではそれが出来ないでいるところを、助け指導する」¹⁸⁾というものである。その子どもが求めている程度を保育者が見極めることが求められると解釈できる。倉橋は、「誘導」について子どもの生活を刹那的でなおかつ断片的と考え、「真の生活を味わうためには子どもの生活に系統が与えられなければならない」¹⁹⁾と述べている。例えば、保育室の全体が森になっているとするならば、そこにいる虫、木などを作り、ハンモック、池、昆虫の巣、草木などを作り、昆虫の生態について興味関心を抱くと思われる。虫の世界、自然の生活を調べることにつながる興味を断片的ではなく、系統として引っ張り、つなげていくことが「誘導」と考えられている。興味を誘導して「教導」へと到達する。幼稚園教諭としては最後にあつて、むしろちょっとだけすることとして位置付けられている。これらは、興味関心がほかの虫や、生き物に興味湧いて質問しに来た子どもに対して、「ちょっとするだけ」の何かを教えていくことではないかと考える。個々の子どもに対して個別に関わり、付け加える教えではないかとも考えられる。

VI. 「子どもの心を育てる保育」

倉橋の保育の根本は、子どもを「共に生きる人間」として位置付けているところである。子どもと触れ合い、子どもと遊び、子どもと生活を共にする中で、倉橋がつかみ取った子ども観を基盤として、子どもの世界に自由に出入りできることである。外から子どもを眺めるのではなく、子どもの内側に入り込んで交わり、実態のある子どもの姿を手にするにある。これらの方法で倉橋は次々と「子どもと共に」に繋げている。その「友となるには一番大切なものは、いきいきさである。」²⁰⁾と述べている。「保育者の目、保育者の声、保育者の動作が常にいきいきしていなければならないのはもとより保育者の感じ方、考え方、欲し方

のすべてが常にいきいきしているものでなければならぬ。」²¹⁾ これは、子どもと共に育つ大人が生きていくことにおいて、フレッシュであれ、前向きであれということであろう。子どもという「共に生きる人間」を前にして考え深い詩がある。

「わたしの目にとげはないか。私の言葉にとげはないか。私の気分にとげはないか。」

もとより自分で心づかぬ時のことである。まさか、心づいてそんなことのありようはないが、ちらりと光る目、ふと出る言葉、思わず動く気分は、自分でも心づかない峻烈はないか。

もとより瞬間のことである。直ぐ気がついて急いで取り直さずには居られないが、しかし、とげはいつでもちょっと刺すものである。その一突きが、もう相手の皮膚を破っているものである。²²⁾

目に見えないが、幼児の心の皮膚は柔らかい皮膚よりも柔らかいということである。保育者の配慮のない言葉により、子どもの心はいろいろな形になったり、色がついたりということがあると思われる。保育者の表情、視線、気分で子どもの心に「とげ」を残さないように配慮が必要となる。なぜならば、その時、一瞬である子どもの心に後になり、保育者がとりなしを行っても遅いということである。

VII. まとめ

倉橋の教義を見ていくと、子どもの心を育てる保育及び家庭教育における幼年期の基本教育が重要と、読み解くことが出来る。幼年期の教育（3歳ごろから8,9歳ごろまでと考える）は、教育の初歩段階でもあるため、何か教え込むと捉えられることがあると思われるが、倉橋の教義の中心は、何かをさせるのではなく、人間としての根元を養うという意味に繋がる子どもとの関わりが、随所に感じられる。あらためて基本教育は、子ども自身の内側からの成長発達であると考えられる。目に見える部分だけの成長を喜ぶのではなく、目に見えない内面の成長に気づく保育者の心の成長も養う必要があると考えられる。なぜならば、目に見える面は、結果が一目瞭然であり、「できるこ

と」「できたこと」を指導し、称賛することにより、子どもの自信や意欲に繋がることも多いと思うが、保育者主導で力の定着を目指す方法に繋がることも懸念される。多くのおもちゃを与えても、一時はそれで遊ぶことで楽しい時間を過ごすこともあるが、ややもすれば飽きてしまったり、次の新しいおもちゃに関心が移ってしまい、以前のおもちゃでは楽しさがわかなくなるという傾向も考えられる。子どもたちは、砂、泥、水、紙という遊びの基本の中に戻ると考えられる。自分で工夫することを学び、体験し達成することで、子どもの心は成長すると考えられる。子どもの傍には保育者がいて、「ちょっとだけ何か加える」という作業がその成長を助けていくと思われる。子どもの気持ちが前を向いて輝くというのは、周りの大人に自分の存在が肯定されたと思えるとき、そして、今のこの気持ちを受け止めてもらえたとき、わかってもらえた時と考える。すなわち、子どもの存在を肯定する大人の心の動きだと思われる。「できること」、「できたこと」の結果による子ども理解ではなく、子どもの心が優先される保育者の関わりが重要視される。保育者の願い、親の願いに沿った行動を重視するのではなく、まず、子どもの思いを黙って聞く、受け止める、存在を認める、存在を喜ぶ、子どもをやさしく包むように接し寄り添う姿勢にかかわりが見えてくる。子どもは、寄り添ってもらった体験、認められた体験から、自己肯定感が立ち上がり、保育者を信頼するようになり、「せんせいあのね」と声をかけ、また、保育者の言葉に耳を傾ける態度も自然の関係の中で生まれてくると思われる。子どもの生活の中で、生活を中心に考える倉橋の「子ども中心主義」はこのようなところから学ぶことがあると考えられる。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2015)
中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について〜」答申（中教審第184号）
- 2) 文部科学省 (2016)
保育教諭養成課程研究会「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託」「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅢ—実践の中核を担うミドルリーダー養成」
- 3) 松尾裕美 (2018)
「子どもの気持ちを理解する保育者の在り方—倉橋惣

- 三に見る「心もち」に近づく保育― 福岡女子短期大学
紀要第83号 pp17-18
- 4) 坂本彦太郎 (1965)
「幼児教育課程新論」 p202フレーベル館
 - 5) 津守真・森上史郎 (2008)
「倉橋惣三と現代保育」 p65フレーベル館
 - 6) 倉橋惣三 (1965)
「幼稚園保育法真諦」「倉橋惣三選集第1巻」 pp32-33
フレーベル館
 - 7) 大豆生田啓友 (2012)
「倉橋惣三の家庭教育に関する一考察」 玉川大学教育
学部紀要 p35
 - 8) 倉橋惣三 (2008)
「育ての心 (上)」 p4フレーベル館
 - 9) 津森真 (1979)
「子ども学の始まり」 p262フレーベル館
 - 10) 倉橋惣三 (2008) 前掲書 (上) p34
 - 11) 三省堂
 - 12) 倉橋惣三 (2008) 前掲書 (上) p3
 - 13) 倉橋惣三 (2008) 同上 p79
 - 14) 倉橋惣三 (2008) 同上 p80
 - 15) 倉橋惣三 (2008) 同上 p83
 - 16) 倉橋惣三 (2008) 同上 p38
 - 17) 倉橋惣三 (2008)
「幼稚園真諦」 p26フレーベル館
 - 18) 倉橋惣三 (2008) 同上 p37
 - 19) 倉橋惣三 (2008) 同上 p43
 - 20) 倉橋惣三 (2008) 同上 p31
 - 21) 津守真・森上史郎編 (2008)
「子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事 (上)」
p144フレーベル館
 - 22) 倉橋惣三 (2008) 同上 p41

参考文献

1. 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 (2017) 「幼稚園
教諭の養成の在り方に関する調査研究」
2. 倉橋惣三選集第1～5巻 (1965) フレーベル館
3. 坂本彦太郎 (1976)
「倉橋惣三・その人と思想」 フレーベル館
4. 森上史郎 (1993)
「子どもに生きた人・倉橋惣三」 フレーベル館
5. 津守真・森上史郎編 (2008)
「子どもに生きた人・倉橋惣三の生涯と仕事 (上)」 フ
レーベル館
6. 鯨岡峻 (2015)
「保育の現場で子どもの心をどのようにはぐくむのか」
ミネルヴァ書房