

子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわり

田中麻紀子

TANAKA Makiko

平成 29 年告示の「幼稚園教育要領」では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化されている。その中で「言葉による伝え合い」という項目があり、保育の現場における言葉による表現が重要視されている。では保育者がどのようにかかわれば、子どもは自分の気持ちを表現することができるのか。実習での学生のエピソードをもとに検討していく。

キーワード：保育者のかかわり、言葉、子どもの表現、幼稚園教育要領

1. はじめに

平成29年告示の「幼稚園教育要領」の中で、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに記されている。その中の「言葉による伝え合い」の項目では、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」とある。

また、ねらい及び内容の章で言葉については、以下のように記されている。「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とある。内容の3番目の「したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする」とされている。これは、最近の子どもたちが身に付けなければならないことであると実感する。

筆者が保育現場にいた時も、楽しいことはいくらでも話せるのに、困ったことや手助けしてほしいことを話せず家庭に持ち帰ってしまう子どもが

増えていた。これは、保護者や保育者が必要以上に子どもの思いや気持ちをくみ取り先走って行動してしまったり、代弁してしまったりすることの弊害ではないだろうか。子どもは自分で思いや気持ちを表現しなくても、保護者や保育者が代わってしてくれる。子どもにとってこんな楽なことはない。

須永(2017)は、〈副園長の、「先走りしないで。ああ思っているだろうか、じゃあとってあげるねってポンと渡すんじゃないで」という発言から、保育者が子どものやりたいことを先取りしてやってあげるのではなく、子どもをよく観察し、その要求や思いを理解した上で、どのような方法で援助するのが子どもの思いに沿っているかということまで考える必要があると考えていることがわかる〉としている。

子どもの思いをくみ取り寄り添うことと、先走って子どものやろうとしていることを先取りしてしまうことは、全く別のことである。

言葉の援助についても同じことが言えるのではないかと考える。全て子どもの思いや要求を先回りして叶える事が子どものためにならないことは、保育に関わる人であればわかることである。それを敢えてしてしまうのは、「子どもが困らないよう

に」と考えてしまうからではないのか。しかし本当に子どもは、困ったり、失敗したりすることは良くないのか。

子どもは困ったことがあるからこそ、自分で考えたり工夫したりする。全てのことを困ることなく、失敗することなくできてしまうことなどあり得ない。仮に小さいうちは、親や保育者に守られてそのように過ごせたとしても、いつか失敗したり、困ったりする出来事に出会う。その時に、一番つらい思いをするのは、子ども自身ではないか。

本吉(2004)は、著書の中で「今のお母さんは、失敗を恐れすぎているように思います。子どもの失敗を自分の失敗のように受け止めるからでしょうか。お母さんが、あまりにも子どもの失敗を恐れて、子どもの先回りをして、失敗させないようにやってあげてしまう—これが、子どもの「生きる力」を奪ってしまうのです。」また「幼児期は失敗するためにある、と私は考えています。失敗をどう成功に変えていくか、そのプロセスこそが、子どもに「生きる力」をつけてくれるのです。」と述べている。

子どもが思いや気持ちを拙いながらも、自分で表現しようとし、それを保育者や保護者が汲み取る。また、援助しながら表現をより豊かにしていくことが子どもにとって必要なことである。

また、保育者側にも子どもの言葉を受け止める余裕と土壌が必要である。「けんかをしてだまって家に帰ってしまった子どもに「だまって帰ってはいけません」としかっても、子どもは「悪かった」とは思いません。「先生はわかってくれない。もう園に行くのはいや」と思うのです。こんなときは、まず、子どもの心をよく理解して「だまってお家へ帰りたくなるほど悲しかったのね。先生もあなたと同じようにしたと思うわ」という受け入れをするのです。こうすると、子どもが安心して本音を訴えてくれるのです。悲しいときには、やさしい言葉で気持ちをよく聞いてあげることで、子どもの心は開かれてくるのです(本吉1985)

まさにその通りであるといえる。

そこで、本論文では、保育現場で実際にどのような援助が行われているのか、どのような援助が必要なのかを、学生の記述によるエピソードに基づき考察する。

2. 方法

調査期間 平成29年6月21日

調査対象 保育内容・言葉Ⅱ 履修者41名 短期大学児童教育学科2回生

(研究協力をしない6名、欠席3名を除く)

調査内容 実習直前の講義内で以下の課題を出す。

- ・子どもの表現(言語・身体表現・音楽表現・造形表現など)を引き出す保育者のかかわりを観察し、それについて自分がどのように感じたかを覚えておく。

- ・教育実習に参加しない者は、これまで参加した実習の中での出来事を思い返す。

- ・実習終了直後の授業内でエピソード記述をする。

- ・エピソードの使用、記載については「研究に協力する」とチェックしていた32名を対象とする。

- ・エピソードの全てを引用していない。

*倫理的配慮

研究への協力は自由であること、協力しなくても不利益にはならないこと、エピソードを使用する際の園名・個人名は匿名にすること、を書面・口頭で伝えた。

3. 結果

1. 嫌いな野菜を食べられないAちゃん

給食の時、同じ机で食べていた4人の子どもの中の1人が嫌いな野菜があり、そのおかずだけ手をつけませんでした。一緒に食べていた私は、そのおかずだけ量が減っていないことに気づき、その子に「Aちゃん、お野菜さっきから減ってな

いよ。お野菜も一緒に食べないと元気でないよ」などの言葉がけをしました。しかし、その子は「だって嫌だもん。食べれん」と言いました。私は、その子に野菜を食べよう言葉かけをすることだけに必死になっていて、その子の気持ちを全く考えていませんでした。

ごちそうさまの挨拶が終わり、他の保育者がAちゃんの野菜がたくさん残っていることに気づき、やってきました。その保育者はAちゃんに(中略)「そうか。これが嫌いなんだね。じゃあ一口だけ食べておしまいにしようか。そしたらフルーツ食べていいよ」と、無理矢理食べさせたり、Aちゃんの意見を否定するのではなく、Aちゃんの野菜が嫌いだという気持ちを受け止めながら言葉かけをしていました。Aちゃんも頑張って、一口だけ野菜を食べていました。

(中略)私は、目に見えるもの、野菜が残っているということだけに意識がいき、Aちゃんが今、何を思っているのか、どんな気持ちなのかまで考えていなかったの、その保育者のような言葉かけができなかったんだなと思いました。

保育者は、子どもの気持ちを一番に考え、寄り添っていかなければならないと、その姿を見て改めて気付かされました。

この学生は、嫌いな野菜を子どもに食べさせなければならぬという思いで、「食べないと元気出ないよ」と声をかけている。しかしそれに対して「だって嫌だもん」と言われてしまう。学生自身が「子どもの気持ちを全く考えていなかった」としているように、子どもも自分の思いを受け止めてもらっていないと感じていたのであろう。嫌いな野菜に手をつけずに時間が経過している。保育者は、この子どもは野菜が苦手なこともわかった上で声をかけている。すると、一口自分で食べることができた。保育者が無理に口に入れることなく、子どもは野菜を食べている。

嫌いなものを食べるということは、子どもにと

って非常に辛いことである。しかし、保育者としては「嫌いなものは食べなくていいよ」とは言えないこともある。それはなぜか。食べ物を粗末にしてはいけない、出されたものは残さずに食べるということを子どもに教えなければならない、また、保育者自身が「残してはいけない」というしつけを受けてきたということも考えられる。いずれにしても、嫌いなものも残さずに食べさせるということは悪いことではない、むしろやらなければならないことだと思っ行っている保育者の方が多いと考える。

本吉(1991)は、著書の中で〈小食・偏食・時間差は人間の顔、体格が違うように全員違ってよい。一律にしない方がよい。しかし楽しくなんでも食べるような先生方の工夫や努力は必要である。指導とは「なんでも食べないと大きくなる」とか、「早く食べないと学校へ行っ困る」などということの意味しているのではない。〉としている。

「食べないと元気出ないよ」では、工夫や努力とはいえない。子どもの「食べたくない」という気持ちに寄り添いながらも、子ども自ら「少しでも食べてみよう」と思えるような環境づくりや言葉のかけ方が必要である。

環境づくりの面では、保育園等ではランチルームといった食堂的な場所があり、食べるにふさわしい雰囲気作りがされている。

しかし幼稚園など特別なランチルームの無い施設では、先ほどまで制作をしていた机を片付けてそのまま食事に入るなどということは、珍しいことではない。制作も食事も同じ雰囲気の中で食べることは、食べられる子どもにとっては何の違和感も無いことである。けれども食べることを苦手としている子どもにとっては、どのように感じているのであろうか。毎回でなくとも、心の落ち着く音楽をかけてみたり、机に小さな花を飾ってみたり、テーブルクロスをかけてみたり、机の配置をかえてみたりなど、いくらでも工夫しようと思えばできることは多い。

ただただ「食べなさい！」では、保育者として

怠慢と言わざるをえない。

そのうえで、どうしても食べられない時は無理強いせず、長い目で見守ることが大切である。

子どもの気持ちを考えられていなかったことや保育者の子どもへの働きかけを目の当たりにして自分自身を振り返ることができた学生は、活きた学びをすることができたと言える。

2. 制作で悩んでいる子に対する働きかけ

七夕製作でちょうちんを作るときに、製作の前に夏についてのイメージを聞き、ホワイトボードに書き出していた。(中略) 描けた絵を見せて回って、悩んでいる子どもも描きやすいようにしていた。一つで満足している子どもには、「他には？」と質問する事で、他にも考えて描けるようにしていた。

それでもなかなか描き始められずにいる子どもには、一度は描いてみるように促していたが、子どもが自分で描きたいものを描けるようにそっとしていた。そして、自分で描くと決められた時に描けるようにしていた。その時も「何にするの？」「どんな形？」などと質問し、できるだけ言葉でかかわるようにしていた。お手本を書くことで、子どもがそれにとらわれてしまわないようにするためだと思った。

これを見ていて、最初は、描き始められない子どもに声をかけないのか不安に感じたけれど、先生が意図的に、声をかけ過ぎないようにしているのを感じ、私も見守ることにした。ゆっくりで良いことや後で思いついたら描くということを伝えて、他を見守っていたけれど、他の子どもが描き終わってもやはり描き終わらなかった。どうするのかと思っていたが、給食後にその子自らが、先生に「描く」と伝えていた。そして、先生はその子が考える時には、少し寄り添って声かけをしていた。子どもが自分の意思で描き始めることができ、「すごいな」と思った。

制作を行うと、個人差は必ず出る。時間、意欲、工夫の仕方などさまざまな部分で個人差が出る。この個人差こそが、個性である。皆が同じ時間、同じ工夫の仕方と同じものが出来上がるのでは、何も面白くない。

ここに出てくる保育者は、七夕のちょうちん作りに悩む子どもに対して辛抱強く待っている。全体に対して、イメージが膨らむように働きかけているが、それで自分なりのイメージを膨らませて制作に取り掛かれる子どももいる。しかし、この子のように制作が苦手なのか、普段見ることのないちょうちんを作ることによってどうすればいいのかわからない子どももいるであろう。一度は、細かく「何にするの？」「どんな形？」などイメージが湧きやすいようにかかわっている。それでもなかなか制作に取り掛かれない。

このような時多くの保育者は、時間や次の活動のことが頭に浮かんでしまい、せかすように子どもにかかわってしまう。そのことで、より一層子どもは追い込まれ、イメージを膨らませるところか、制作に苦手意識を持ってしまうこともあるだろう。子どもが「やりたい」と思ったときに制作することができるのが、一番である。では、どうすれば、子どもたちは「描きたい、つくりたい」と思えるようになるのか。

「つくっていいよ。どんな車でもいいよ」「くっつけてごらん」とボンドを渡す。これは保育の専門家のする保育ではない。これでは、やる気は起こらない。“むずかしい”“やりたくない”と落ち込んでいく。放任である。“やりたくない”“できない”“自信がない”その子どもに、愛をもって付き合い、“おもしろい”“僕もやったらできてうれしい”と思うまで、一緒にやり、手伝ったり助けたりしてあげながら、完成の喜びの感情がもてるよう、繰り返し何度も体験させる。(中略) 口先で「描いてごらん。上手じゃない！」と何回認めたりほめたり促したりしても、描けない、つくりえない。子どもにとっては、先生から放り出され、

かなしくつらいだけなのである」と本吉（1993）が述べている。口先だけでは、子どもの心は動かされない。今、この子が何を思い、考えているかをしっかりと受け止めてかかわることで、子どもが自ら動き出すことができる。

描くことのできない子どもに対して、声を掛けない保育者に不安を持っていた学生も、その後の子どもの様子を見て、ただ声をかけることが良いのではないことに気づくことができた。

時には、次の活動の予定を変えてでも時間をかけてかかわらなければならないこともある。子どもが納得いくまで付き合うことも保育者としての大切な役割である。

3. けんかでのお互いの言い分

A君とB君が鬼ごっこでけんかをしていた。理由は、A君がCちゃんとぶつかって止まっている時に、鬼のB君がA君にタッチしたということだった。A君は、「Cちゃんとぶつかったから止まっていたのに」と怒り、B君は、「A君にタッチしたのに、鬼を変わってくれない」と怒っていた。お互い口で言えず、手や足を出し始めていたので、先生が話しに来た。

まず、お互いの話を聞いて、「そんなことがあったんだね」と共感し、A君には、「ぶつかって止まっていたところにタッチされたから、悔しかったんだね」と話した後に、「でも鬼ごっこは、タッチされたら鬼になるというルールだよ」とルールを教えながら話していた。B君には、「せっかくタッチしたのに、鬼を変わってくれなかったら嫌だよ。A君は、友だちとぶつかってしまった時にタッチされたから鬼になることに納得できなかったんだって」と話をしていた。「A君はB君に何が嫌だったかを言葉で言ってみたら、B君は納得してくれるかもしれないよ」というと、A君は自ら話し出した。それを聞いていたB君も、自分が嫌だと思ったことを話し出した。

最後は、B君が「そういう時は、タンマって言ってな」とA君に言い、二人でルールを確認し、お互いが納得しながら仲直りする事ができていた。

その場面を見て、先生が中に入り仲直りをさせるより、子どもたち同士で話し合うほうが納得できると思うし、子どもたちも自分の言葉で言うことで、何か学べると思った。

これは鬼ごっこをして遊んでいたが、タッチの仕方の認識の違いでけんかになっている。タッチされたA君は、友だちとぶつかって止まっている時にタッチするのはおかしいと言い、鬼のB君は、タッチしたのに鬼を代わらないのはおかしいと言っている。どちらの言い分も間違っていないし、どちらの言い分も理解ができる。

このような場合、保育者はどうにかかわるのがいいのか。間に入って二人の言い分を聞き、解決してしまうのはたやすい事である。子どもは、保育者の言うことを「仕方がない」と半分あきらめて聞き入れることもあるだろう。しかしそれでは不満が蓄積され、いつか爆発してしまう。または、自分の意見や考えを言うこと自体をあきらめてしまうようになる。

トラブルがあったときこそが、子どもの学びのチャンスである。自分の思いや考えを自分の言葉にし、相手に伝える経験ができる。困ったときこそ、必死に相手に伝えようとするのである。こういった経験が少ない子どもは、先にも述べたように自分の言葉で話すことをせずに人任せにしてしまうようになる。

〈けんかは、子ども同士の関係をグッと深めていけるチャンスです。少し子どもたちにまかせて成り行きを見守っていると、子どもたちの力が動き出します。保育士も「解決する人」になろうとするより、「一緒に考える人」になら、なりやすいのでは。そのほうが子どもたちも安心するようです」と萩原・渡辺（2016）は、著書の中で述べて

いる。

お互いの意見や考え、気持ちを出し合えるようなかかわりが、保育者の役割である。時には、ぶつかり合うこともあるかもしれないが、そのような経験を多くすることで、子どもたちは相手にも自分と同じように気持ちがあり、考えや思いがあることに気づく。

そして相手の考えや気持ちと、自分の気持ちや考えの折り合いをどのように付けるかを考えるようになる。

友だちとけんかをしたり、ぶつかり合ったりする経験をしていない、あるいは、そのような経験が少ない子どもは、自分の本音を出すことに戸惑うことになる。と考える。

実習が終わった後に、トラブルをどのように仲介し、解決すれば良かったかの相談を受けることがある。しかし、いつでも保育者が仲介しなければならないこともないし、子どもに任せ、見守ることをする事も多い。この学生は、子どもの解決する力を見たことで、全てを保育者が解決に導かなくても良いことに気づけた。

ただ、学生たちには、子どもに任せることをしても、必ず見守り、どうなったかの確認をするよう話している。そして、子どもが自分たちで解決できる最初のかかわりを保育者がすることは必要である。

この保育者のように、まずそれぞれの気持ちに共感しそれぞれの思いを引き出しながらかかわることで、子どもたちは自然にお互い折り合える点を見つけられている。“自分の言葉で”とあるように、子どもの“自分の言葉”を引き出すかかわりこそが必要であるという事例である。

4-1. いつも叱られている“悪い子”

私が2週間、そのクラスに入らせていただいていた間、たくさんの子どもたちからTくんの名前が出てきました。(中略)

ある時「TくんがYくんの名前を呼び捨てにした」とKくんが先生に言いに行きました。そこで先生は、朝の集まりの時にみんなを集めてお話をしました。「最近みんなTくんが、Tくんがって先生に言いに来すぎです」と言い、Yくん本当に呼び捨てにされたのか、それが嫌だったのかを聞きしました。Yくんが「嫌ではなかった」と答えると「他のお友だちがそんなに言いに来なくても、先生はみんなのこと見てるからわかる」と伝え、されて嫌だったら、その子もしっかり自分の口で嫌だと伝えるよう言いました。そしてTくんにも、お友だちはこんなことをされて嫌がっていたということも伝え、みんなが様々な立場で自分だったら？と人の気持ちも考えられるように話を進めた。最後にTくんはみんなと遊びたいだけで嫌いだからしているのではないことを話しているのを見て、子どもたちの言葉の一つひとつの裏側には、いろいろな意味が込められているんだなと感じました。

4-2

年中クラスのA君は、自分の思い通りにならないと友達に手を出してしまったり、パニックを起こしてしまう子どもでした。遊ぶ時間には、自分がほしいおもちゃを何も言わずに取ったり、自分が一緒に何かをしたり隣に座りたいと思った子へのアタックがすごかったりで、毎日のようにA君と誰かがもめていました。

先生は、見ていて危険なことをしていたり、100%A君が悪いと思ったときにはA君に話をし、わかるように伝えていました。ただ、そのクラスの中で「A君はいつも怒られて悪い子」と周りの子が思い込んでしまわないように注意していると話しておられました。

(中略)物事を理解することが難しい子もいるので、その子に合った伝え方をし、本当にその子がわかるようにしていくことが大切であり、とても難しいことだと思いました。

クラスの中で保育者が注意をしたり、叱ったりすることが多い子どもは、どうしても周りの子どもから「また叱られている」「あの子は、悪い子」という目で見られてしまう。ひどい時には、その子と全く違う場所で泣いている子がいても、その子のせいにされてしまうことも多々ある。そうなると、毎回注意されている子どもの気持ちがすさんでしまうのは、自然の流れではないか。このエピソードの学生たちは、「悪い」と思われている子どもに対してどのような印象を持ったのか。

本吉(1991)は、〈一人の子どもを大切にすることで集団が育つ〉としている。〈人の話を聞けない一人の子ども、遊びから外れてしまう一人の子ども、乱暴をする一人の子どもに目を向け、気がついたその瞬間から、徹底的にその子と付き合い、良くなるまで外のことは放ってやり遂げる必要がある〉また「保育者が、困っている子、遊べない子、弱い子、自己発揮のできない子どもと付き合うことを、クラス中の幼児は望んでいる。一人の子どもが育たなくて、育てられなくて、集団が育つはずがない。保育者は、何をすべきか。一人一人の子どもの育ちを的確に見て、その子が求めているもの、望むことを理解して、援助するべきである」と述べている。

保育者の態度、姿勢はクラスの子どもの鏡である。また、クラスの子どもたちの考え、行動は、保育者の気持ちや思いを映す鏡である。保育者が「あーこの子がいなかったらもっとクラスが落ち着くのに」「また！いいかげんにして！」などと思いつつ保育をしていると、子どもたちにその考えや気持ちが伝わってしまう。

また、子どもが保育者のことを信頼しているからこそ、さまざまな事を言いに来ると考えられているであろうか。

「あの子はよく言いつけにくる」まるで、言いつけることがイコール悪いことのような錯覚を、保育者はもってはいないでしょうか。もし受け持っている子どもが、「自分の担任の先生は、何を言いにいっても取りあげてくれない」と知ったら、

担任が目の前にも通り過ぎて、自分の話を良く聞いてくれる保育者のところに行き、「ねえ先生・・・」と話しかけるでしょう。「言いつけ」に来てもらえる保育者は、子どもに信頼されているのであり、もし通り過ぎて、他のクラスの保育者にはなしていたりしたら、どんなにさびしいことでしょう(本吉1985)

子どもはしょっちゅう、さまざまなことを保育者に言いにくる。それに対し、一つずつ丁寧に対応していると、子どもから信頼されるのはもちろんであるが、さまざまな問題も解決し、クラスがまとまっていくことにつながっていく。大きな問題だけに目を向けず、小さな問題に丁寧に対応することで、大きな問題が起こらないクラスになっていく。

4-2の事例での保育者は、自分の行動や発言でA君がクラスから孤立してしまわないように考えている。A君は、自分の気持ちを言葉にすることが苦手で手が出てしまう。普通なら、A君が孤立しても仕方ない状態である。しかし、保育者の周りの子どもたちにA君の悪い面ばかりが残らないよう考えている。保育者のこのようなかわりが、クラス全体を育てていく。4-1の事例でも同じことが言える。このクラスではすでに、「Y君は、悪い」になっている。それを保育者が気づき、Y君についての子どもたちの理解を深めようとしている。一度や二度でどうにかなるものではないが、日々の積み重ねが、周りの子どもたちを変えていき、またY君を変えることになる。

それぞれの保育者が、A君、Y君を含め一人一人の子どもを大切に思い、愛しく思っていることがうかがわれる。この思いを感じて、学生たちも、保育者としての子どもを思う気持ちがクラスに大きな影響を与えることを学んでいる。

全ての子どもへの等しい愛情は、保育者として当たり前なことであるが、簡単ではないことである。

5-1. 子どもの思いを無視した制作活動

その園の製作の仕方は、まず、保育者が見本を見せ、「こんな風に塗りましょうね」と行って黒板に貼り、製作を進めていきます。そして説明の時には、「髪の毛は黒色か茶色、肌は肌色で塗りましょう」と声を掛けていました。その時私は、髪の毛の色が黒色や茶色でなくても、ピンクでも緑でも好きな色に塗らせてあげたらいいのになと思いました。

色塗りが進んでいくと、だんだん違和感を覚えました。(中略) 黒板に貼ってある先生が色塗りをした見本の短冊とそっくりでした。中には、髪の毛や肌の色がカラフルなおひさま、ひこ星もいました。担任の先生はそれに対して「肌は肌色で塗ろうね」と声を掛けていました。髪の毛の色はカラフルでも声を掛けないが、肌がカラフルだと声を掛ける違いが、分かるようで分からない思いになりました。

子どもたちの願いを書く短冊だから、(中略) 先生の見本とそっくりな短冊ではなく、自分だけの短冊があるのもっと特別なものになるのではないかなと思いました。

5-2

幼稚園の遠足で牛を見に行き、後日その牛の絵をみんなで描いてみようということになりました。(中略)

いろいろな模様を描く子どもや全く模様を描かない子どもがいました。私は、何か模様を描かない理由があるのかなと思い、その子どもに「模様描かないの？」と聞きました。するとその子どもは、「どんなのだったか忘れた」と言いました。そこで前に貼ってある牛の写真を見せ、牛の周りに木やバスを描いてよいということを伝え、しばらくその子どもと一緒にいました。(中略) 描き始めるのが遅かった子は、残って絵を描いていました。するとそこに担任の先生が来て「ここ、まだ何も

描いてないじゃない。こういう風に描いて」と横に画用紙を広げ、牛の模様や風景等を描いていました。牛しか描かず、風景を描かない子どもに対しても「もう少しここに何か描いて」と言い、担任の先生が見本を見せたものを子どもが同じように描いた作品になっていました。

それを見て私は、早くたくさん描いた子どもは、自分の思うままに描けたかもしれないけれど、自分のペースで描いていた子どもは、保育者主導のやり方になっていて、思うような絵が描けなかったのではないかなと思いました。最初に子どもに「好きなように描いていいよ」と声をかけていたので、保育者が「描け」と言ったものを無理に描かせるのはどうなのかなと思いました。

幼稚園教育要領の表現の項目では、〈感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。〉とある。また、内容の取り扱いの中の(2)に〈幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること〉とある。

この5-1、5-2のエピソードに出てくる保育者は、これらと全く逆のことをしてしまっている。制作の表現を楽しむ過程を重視せず、出来上がりの小奇麗さや見た目に気を使うあまりに、子どもの意に反することを強制している。このような制作活動を積み重ねた結果、子どもたちは“絵を描く”と言われたときにどうしていいのかわからなくなってしまっている。

筆者の周りにもこういった保育をする保育者が過去にいた。その保育者は劇遊びなどに関しては、独自の発想でありきたりなことはしない。また子どもの考えや表現を十分にくみ取り、それを劇遊びにしており、子どもたちも生き生きと楽しんでいた。

しかし、同じ表現活動でも、制作に関しては全く違う。最初こそ子どもの意思に任せているが、次第に子どもの手を持って保育者の思うように描かせたり、仕上げを保育者がしてしまったりということをしてきた。紙粘土の作品なども、形を整えるなどのことをしているのを見たことがあった。

その当時、筆者はまだ保育者になったばかりの頃で、大ベテランであったその保育者のやっていることに疑問を感じたものの、意見することなどできずに傍観しているだけであった。もうすでに、この保育者は保育の道から去っている。しかし今思えば、このようなことは子どもの思いを踏みにじる行為である。子どもにとっては、自分が一生懸命に作ったり描いたりしたものを、保育者から「できが悪い」と言われたのも同じである。

今現在、このような保育をする保育者は事例に出てきた保育者や筆者の知る保育者だけだろうか。園の方針、園長の考え、先輩保育者のやり方で、保育に関してまだ白紙の状態の保育者たちが最初は疑問を感じながらも、次第にそういったやり方に染まってしまうことが起きているのでは、との危惧がある。

本吉（1991）は、著書の中で〈牧場に行く散歩に明君は「行きたくない」と行って留守番した。みんなが帰って来て始めて、「僕は牧場に行って牛乳飲みたかった。でも先生は牧場の絵を描きなさい、って言うでしょ。僕は牧場に行っても牛の絵は描けないと思ったから……」幼児に観察画、印象画を強制してはならない。うれしくて心弾めば描きたくなるのが子どもである〉と述べている。幼稚園教育要領、保育所保育指針が改定される今こそ、制作などの表現活動に対する考え方が違うのであれば、見直すことが必要である。

5-1、5-2の事例で、救われるところもある。保育者の保育を見た学生が「これは違う」と感じているところである。授業などで“保育のあり方”“教育のあり方”を学んではいるが、やはり実習で実際の保育を見たり、直接子どもにかかわったりする事が大きな学びになっている。その学生た

ちが、初めてに近い状態で見ると「これが保育というもの」だと感じたとしても不思議ではない。実習での経験がその後の保育観の基礎になっていくことも多々ある。

保育者も人間であるので、間違ってしまうこともある。間違いがあっても、その後の保育の中で修正したり、場合によっては子どもに謝ったりして間違いを正すこともできる。しかし、学生は実習で一部分を切り取ってしか見聞きできないことも多い。そうすると間違っただけを「正しい保育」「これが正しい導き方」と勘違いしたままになる。

5-1、5-2の現場に居合わせた学生たちは、保育者のやり方に疑問を持っている。まだまだ何も分からない学生や新人保育者たちが間違わないためには、どうすれば良いのか。分からないながらも、この活動は子どもが主体となっているのか、子どもの心に寄り添った活動となっているのかを見ることではないかと考える。ただし、子どもに全てを任せて主体性が育つのかというところではない。

本吉（1993）の著書で、「ここが違う放任保育と任せる保育」がある。この中の事例に対するコメントで〈……子どもが動き出さないのに、「どうぞ自由に！」と、待っていても子どもは途方にくれる。……「自分でやりたい、作りたい」と自信をもたせるためには、できるまで援助をする。小さなことから徐々に複雑なものに、楽しさを感じさせるようなもの作りを考えてあげる。……手伝う時もあって良い。最後の達成感はずいぶん持たせておく。三日間ぐらい、いろいろなものを作ると、「自分でする」「一人で作りたい！」と、必ず言い出す。これをしないで、ただ「考えて！」「こんな材料があるわよ！」「四角いものは……」「自分でつくってごらん……」これは放任である。〉と述べている。

「この通りに描いて」も違うが、「何でも好きなように自分でやって」も違う。子どもの何を育てたいかを明確にした指導計画を立てる。そして、それに沿って子どもの実態にあった柔軟な保育を

していくことが、子どもの心に寄り添った保育と
なっていくと考える。

4. まとめ

実習での学生にエピソードを基に、子どもの気持ちを引き出す保育者の言葉とかかわりについて考えてきた。学生を目を通しての事例であるので、実際に保育を行った保育者たちの意図と違うこともあるだろう。しかし、少なくとも学生たちには、ここに挙げた保育がエピソードの通りに感じられたのである。

「保育者のかかわり」と一口に言っても、多種多様である。子どもが園に登園してきた瞬間から、保育者のかかわりは始まっている。そしてそのかかわりは、子どもが家庭に帰ってからも様々な影響をしている。「今日、先生がこんなことを話していたよ」「違う！先生はこう言っていた！」など保護者からよく聞く話である。そう考えると、保育者の子どもに対する言葉やかかわりの一つひとつが、子どもの育ちや成長の基礎に大きな影響を与えていると保育者も自覚しなければならない。もちろん保育者の多くは、十分にこのことを分かった上で保育している。

しかし保育者も人間である。「今日のかかわりは、失敗だった」と思う日もあるだろう。けれど失敗を恐れているのは、保育はできない。保育は日々の積み重ねである。子どもへの愛情を忘れずにいれば、その積み重ねの中でその子に合ったかかわりやそれぞれの事例に合ったかかわりが見つかる。

そして子どもの気持ちを引き出すかかわりの最初の段階として子どもの視線を受け止めることであると考える。自分の気持ちをうまく言葉で表現できない子どもは、まず保育者に気づいてもらいたいという気持ちで保育者を見る。保育者がその視線を受け止めることで、子どもは保育者に気づいてもらえた、受け止めてもらえたという気持ちになる。しかし、いくら視線を送っても気づいて

もらえないと、「もういいや」となってしまう、ますます自分の気持ちを表現できなくなる。

子どもの視線に気づけるようになるためには、子どもがどのような行動を取ったとしても、「どの子どもみんなかわいい」と心から思うことである。萩原・渡辺（2016）は著書で、〈子ども一人ひとりの葛藤に寄り添い、がんばりたい気持ちを応援する。子どもとの関係づくりで大切にしたい5つの保育のエッセンス〉として次の5つを挙げている。〈①葛藤する気持ちを理解し共感する②泣き上手を育てる③安心の絆を結ぶ④行動を整える⑤自分（たち）で解決できるように寄り添う〉さらに〈こうした保育士の役割や、子ども本来の姿について、すぐに納得できない人もいるかもしれない。最初のうちは、そういうものかと頭で理解してつきあっていくと、そう振る舞わざるをえない気持ちの動きが自然に見て取れるようになります。そうなるともう、暴れん坊も、泣き虫になっている子ども、保育士をすり抜けるようにして避ける子ども、どの子どももみな、なんとか一人がんばろうと必死になっているんだと心から思えて、その姿が丸ごといいらしく、ほほえましく、かわいらしくなってきます。保育士がそんな思いでいると、以心伝心ですぐさま子どもに伝わりますから、「わかってもらえている」という安心感が生まれ、わかってくれた相手への信頼感を高めます。〉としている。

子どもを思う気持ちが、子どもの気持ちを引き出す手立てになることは言うまでもないことである。

学生には授業の中で、一つひとつの事例や一人ひとりの子どもに「このようにかかわれば良い」ということは言えない。

また、過去の事例から様々なかかわりを考えることをしているが、常に学生には「これで上手だったからといって誰にもあてはまるものではない。子ども一人一人は、全く違うのだから」と話している。

同じようなけんかやトラブルが起こったとして

も、そこにいる子ども一人ひとりが違う。「Aちゃんのトラブルでこうしたら上手く行ったから、Bちゃんのトラブルでも同じようにすればいい」とならないのは当たり前のもので、個人、年齢によってもかかわり方は変わってくる。

〈伝え合うことばを育むには、その育ちに対応した保育者のかかわり方が必要になってくるのである。それらは、子ども同士をつなぐ中継者として、子どもたちの関係を調整する交通整理者として、そして子どもたちの会話的なやりとりを方向づけ、見守る司会者としての役割的なかかわりである〉と岩田（2011）は述べている。

一つ一つの事例や対処が違ったとしても、実習で見たり、聞いたりしたことや子どもや保育者とのかかわりは、必ず保育者を目指す学生の身になっていく。

学生の出会った保育者の学ぶべき姿や反面教師になるところも学生の保育観に少なからず影響を与えることになる。

その事を踏まえた上で学生たちが、個々の子どもへのかかわりや自分の発する言葉を常に見直すことのできる保育者になることができるよう、授業のあり方を考えていくことが必要である。

レーベル館 p 7 . pp20-21

萩原光・渡辺久美子（2016）『子どもも大人も元気になる保育ーホンネの気持ちの見つけ方・支え方』（株）ひとなる書房 pp28-29 p66

岩田純一（2011）『子どもの発達を理解から保育へー〈個と共同性〉を育てるためにー』ミネルブア書房 p167

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は「保育内容・言葉Ⅱ」の授業において、学生が教育実習中に体験した子どもの表現に関わる事例について書いたエピソード記述を詳細に分析し、その時の子どもの気持ちや保育者の思いに寄り添いながら、どのような関わり方が望ましいのかという観点から解説を加えたものである。田中氏の保育者としての豊かな経験が余すところなく活かされており、保育者や学生のより深い気付きや学びにつながる視点を提供してくれている。

（担当：小林 伸雄）

5. 引用文献・参考文献

- 須永美紀（2017）『子どもの主体性を育てる保育者の援助』こども教育宝仙大学紀要 8 p67
- 本吉圓子（1985）『発達理解と保育の方法』教育出版株式会社 pp7-8 pp172-173
- 本吉圓子（2004）『失敗させる！6歳までの子育て』新紀元社 pp4-5
- 本吉圓子（1991）『子どもの育ちと保育者のかかわり 新幼稚園教育要領・新保育所保育指針の実践のあり方をめぐって』萌文書林 p231 p223
- 本吉圓子（1993）『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林 p179 pp254-255
- 『幼稚園教育要領〈平成29年告示〉』（2017）フ