

# 臨床心理士が教員として保育者養成に貢献できること —「問う」ことの専門性—

幼児教育学科児童福祉心理コース 細川 美幸

## 1. 問題と目的

臨床心理士資格を持つ教員は、保育者養成にどのように貢献することができるだろうか。河合（1992）は、「教育とはあくまで『人間』が対象であり、生きた人間を相手にすることであり、心理療法と教育とはその本質的なところにおいて大いに重なるものである」という。

### (1) 保育者養成に期待されるもの

保育者養成の教員として学生の前に立つ我々も、学生という『人間』を対象とする。学生が保育者や実習生として子どもたちの前に立つときも同じはずである。保育という仕事は、その場で子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って子どもに応答していく（小野、2014）。保育者を目指す学生は、知識や技術の習得のみを目指すのではなく、その知識や技術と目の前の子どもの現実から判断し、自分の保育を作り出す能力が要求される。また、「心もち」と言う言葉を用いて川崎（2010）は、「子どもの心もちに触れるには、目の前の子どもの今生きている世界に保育者も同じように生きようとする志向性が大事」と述べている。続けて「保育者の感覚で言えば、子どもの生きている世界に身を沈められることであり、同じように子どもの生きている世界を体験する姿勢に自分の意識を位置づかせる」ことが求められるという。他にも、多くの知識を身につけることなく、実際に働く中で問題に直面したとき、一定の知識の中から問題を考察するための手がかりを引き出せるように学ぶこと、また、日々の問題を乗り越えていく中で、自ら新たに問いを立てて学ぶこととも言われている（松本、2007）。さ

らに、保育者自身の言動が子どもに与える影響や子どもにとって必要な援助とは何かを問い続けること、自分自身を振り返ることの大切さ（増山、2015）「子どもの気持ちを受け止め」「共感」し、「子どもの立場になって」「子どもの内面を推察すること」（小野、2014）などが重要であるともいわれる。以上のことからわかるように、保育者を目指す学生には①選択し判断する力、②共感する力、③省察する力、④問いを持ち続けることなどが求められているようだ。

## （2）養成校としてできること

しかし、このことを養成校の授業でどのように実感をもって伝えることができるであろうか。

松本（2007）は、「自ら学ぶ力を持つ保育者」として「省察」や「反省的实践」が可能になるための具体的な準備として、授業形態が講義から演習や実習へとシフトされてきたことを指摘している。実習が学生にとって学習の好機であることには誰にも異論はない。実習は子どもや保育と向き合う生の体験ができる絶好の機会であり、その中で学生が自身を振り返り子どもや保育に向き合うことを行っている（増山・勝浦、2015）。

しかし、実習というリアリティが必ずしも学びのアクチュアリティを保障するとはいえない（梅崎、2012）。実習という非常に効果的な学習の場の力を最大限に引き出すためには、事前・事後学習が必要であり、知識と実践を結び付けることの重要性が説かれている（小野、2014；畠山、2014；増山・勝浦、2015、など）。ある現象に出会ったときに、その意味を理解し、面白さという感情をより強く経験するためには、ある程度の知識が必要であり、実習以前の学習による幼児教育についての予備知識は必須である（岩立・武田、2001）。

省察的な力が保育者に求められることを繰り返し指摘されてきたものの、養成課程でどのようなアプローチが求められるかという具体的な道筋が示されることは決して多くなかった（松本、2007）。たとえば実習が

有効であっても、大学の授業として講義形式は実在する。実習と講義が学びの両輪として必要であれば、講義での可能性を正面から問うことの意味もある。これまで、実習の事後指導についての具体的場面を取り上げた研究は少ない。例えば実習後の学生の葛藤をエピソード記述と対話によって明確化させるという実践報告がある（増山・勝浦、2015）が、対話方法は教員と学生と1対1形式であり講義形式によるものではない。

### (3) 本学での取り組み

畠山（2015）は、低年時段階で観察実習を先行させ、実習と授業とを交互に組み合わせるカリキュラムによって、学生は学びのモチベーションをあげ授業の重みを意識するようになるという。本学でも、同様のカリキュラムがある。1年前期に実施される実習基礎演習である。入学後間もない時期の学生を受け入れてくださる近隣の園との信頼関係を基盤に、学生の‘保育者になりたいという入学目的’と‘今やっていること’を直結させ、学生たちが興味をもって学習を深めることができるように取り組み始めたものである（山田・原、2006）。学生は4月から事前指導を受け、5月中旬から週に1回半日、近隣の園に実習に行く班と事前事後指導を受ける班とに分かれ、毎週交互に実習と事前事後指導を体験する。事後指導は通称アフターミーティングと呼ばれる（以下、AM）。山田・原（2006）によると、このAMによって学生達は子どもの発達や心への理解を深め、保育者としての役割を自覚するという。筆者は3年前からAMの担当教員に加わった。これまで筆者がAMの指導において留意していた点は以下の5つである。①良い・悪いという評価や回答を与えない、②どうしたらよかったか、の問いに対して「自分はどうかだったのか」と問い直し自己への気づきを促す、③質問した学生だけではなく参加した全学生が「自分だったらどうするか」を考える問いを投げかける、④発達や保育の知識を質問に即した形で伝える、⑤自分で考え振り返ること、視野や選択肢を広げることを大事にしてほしい

というメッセージを伝えること、である。AMは複数の教員で指導にあたるが、今年度から筆者が主になり進行することとなった。そこで、具体的に授業を振り返り、効果と課題を検討したい。

## 2. 実践

### (1) 方法

期間 5月～7月までの計8回（各班4回ずつ）

対象人数 各班 約45名

指導教員 各回2名～5名

手順

1. 『先週の実習で、困ったこと、戸惑ったこと』について発言を促す
2. 挙手をした学生が、1について語る
3. 2について、筆者が発言した学生に問いながら語られた場면을具体化していく
4. 具体化された場면을黒板に図式化し視覚化を試みる
5. 具体化された場面から一つの問いをつくり、全員に投げかける
6. 近隣席の学生どうし、問いについて考え、「自分だったら」と意見を出し合う
7. 学生間で出た意見を拾い、全体に紹介する
8. 筆者の考え、発達心理学や臨床心理学の知識を伝える
9. 他の指導教員の意見、各専門領域の知識等を一人ずつ発言してもらう
10. 1～9を90分間繰り返し、終了後はレポート作成の課題を課す
11. レポートを添削し、次の回に学生へ返却する

### (2) 実践例

（以下、学生の発言を「」、筆者の発言を<>、他教員の発言を『』、

学生をA～H、教員をa～dで表す。なお、具体例①に関しては、ICレコーダーで録音したものを逐語化したものである。）

【具体例①】発言している学生とのやりとり、全体に問いを投げる実際場面（下線についての説明は後述）

Aの質問

「子どもが泣き止まなかった。どう対応したらよかったか。」

＜Aさん、どうして泣き止んでほしかったか＞

A「あの、周りの子が朝の集まりを始める中、その子がずーっと泣き続けて、呼吸もつらそうな感じで、ガーって泣いてたから、涙も、鼻水もだらだらで、べたべたで顔がべっちゃべちゃな状態で、さすがに、落ち着いたほうがいいかな、って」

＜落ち着いたほうがいいかな、って思ったの＞

A「鼻水だらだらで、涙もだらだらで、息もハアハアで」

＜きつそうだった＞

A「辛そうだった」

＜辛そうだった。で、どうしたんだったっけ？そばにいた？＞

A「納得してるかどうか聞いたり話しかけたりとかしてたんですけど」

＜お、なんて話しかけてた？＞

A「なんで先生が怒ったかわかった？みたいな感じで。その子に、もし自分も蹴られたらいややろ？次蹴らんようにしようね、みたいな感じで。」

＜なんで先生が怒ったか分かった？蹴られたらいややろ？蹴らんようにしようね、って、声をかけていた。その声をかけたのは、なんで？この男の子がこのことをわかってないと思ったから？＞

A「納得してないんじゃないか、と思ったから」

＜そうでしょう。子どもが泣きました、そのときに、なんでかな？って考えますね。その選択肢をみんながいくつ持てるか、大事です。納得

してない、じゃあちょっと、納得<sup>④</sup>してない、をもうちょっと教えてもらっていい？>

A「戦いごっこで蹴ってるから、なんで怒られてるか、わかってないのではないか」

<あ、納得、ではない、わかってない>

A「先生は、ちゃんと、起きてその子に対して謝らんね、って言ったけど、自分としては謝ってるから、なんでそんな風に怒るんだらうって思ってるのかな、って。先生に対して俺謝ったやん、て思ったのかな、というのと」

<というのが一つ、そして<sup>⑤</sup>？>

A「最初（保育者）は、優しく謝らんね、って言ってたのに、さっきより強めに「なんでそんな風に謝ったと、ちゃんと謝らんね」、って強めに怒ってたから、それが、嫌だったのかな、って」

<この子の気持ちとして、怒られた、強く怒られたのが、なんで？いやだった！というのと、謝ったやん、っていう気持ちじゃなかったのか、これでいい？><sup>⑥</sup>

A「はい」

<じゃ、他の人<sup>⑦</sup>考えてください>

B「勝ったのに怒られた」

<なるほど、勝ったのに怒られた、なんで怒られると？と。他は？>

C「悪くないのに怒られたから、なんで怒られなきゃいけないの？」

<うん。なんで悪くないのに怒られないかと。他？>

D「謝る理由がわからんのに謝りを強要されて、謝ったのに、それで怒られて悔しかった」

<悔しかった、謝る理由がわからない。謝ったのに、くやしい、謝ったやんか>

E「怒られて自分が怒られた理由がまったくわかってなくて、周りの人が怒ってるから、何が起きているのかわからなくて混乱している」

＜なるほど、混乱している、何がどうなってんだ、これ、俺、悪いことしたっけ、なんでこんな状況になったんだ。他、もうない？もうない？＞

（発言無し）

＜一番後ろで、すごい目がキラキラしてる人（指名）＞

E「なんもない」

＜なんもない、じゃなくて、気持ち気持ち、きもち、この子の＞

E「怖かった」

＜ありがとう。怖かった。何が？＞

E「自分がしていることがわかってるけん、それに対して、怖くなった」

＜いま、すごい面白いこと言った。みんなは、わかってない、って言ったよね。この子が自分がしていることがわかってない、って。でも、Eさんは、この子はわかってて、それが怖くなった、と。もうちょっと教えて、怖くなった、って？＞

E「悪いことしてるって自覚があるけんが、怖くなった」

＜ありがとう。なんか鳥肌がたった（独り言）。自覚があるから怖くなった、悪いことしている。…ありがとう。すごく今、みんなの話が面白かったです。では、いきますよ・・・＞

（－中略（2、3歳の発達の特徴を説明する。大小比較が可能になるこの時期の特徴、二分的評価に支配され、できることもできなくなることがあることなどの説明。この時期特有の保育者の声かけなど。）－）

＜で、ここから本題です、こっち（事例）につながります。自分が、（戦いごっこの中かで）お友達の顔を蹴って、相手が嫌だった。で、ごめんなさいを言わなきゃいけないっていうのは、きっと子どもたちはわかっている、文化の中で。でもごめんなさいが言えなかった、寝たまま言ってしまった。それで先生に怒られた、ダメな自分・・・と、泣いてる、としたら？僕は、悪い子だった、ごめんなさいが言えなかった、怒られた、こんなふうになっちゃった、そういうふうな気持ちでエーンエーンって泣いてたら？みんなだったら、どんな声掛けをするか、ちょっ

と考えてみて。自分が思っている言葉をノートにメモしてみて。みんなだったら何て言う？>

※下線①～⑪の意図は以下の通りである。

- ①「どうして泣き止んでほしかったのか」問い→自分の意図の省察
- ②「なんて話しかけた？」問い→具体的な事実から学ぶ
- ③「なんで？」問い→自分の意図の省察
- ④「もうちょっと教えてもらっていい？」問い→聴く技法
- ⑤「そして？」促し→最小限の励まし
- ⑥「これでいい？」内容の反映
- ⑦「他の人考えてください」問い→一人の問いを自らの問い・皆の問いとする
- ⑧「もうない？」問い→もう一步考えることを促す
- ⑨「(指名)」→非積極的に見える学生の発言も拾う
- ⑩「なんもない、じゃない」願い→答えは学生の中にある
- ⑪「ありがとう」発言に対する尊重（その他、「なるほど」）

### 【具体例②】複数の教員の意見を聞く場面

#### Fの質問

「水遊びのため、子どもの着替えを手伝っているときに、教室にトンボが入って来て、園児が怖がってロッカーのところに逃げてしまった。担当の先生は「名前を呼んで着替えさせてください」と言われるが、子どもの名前を呼んでも、子どもたちは出てこなかった。」

→学生達が、「自分だったらどうするか」を話し合い、その後筆者が学生の発言をいくつか全体場で紹介する。その後、<先生たちはいかがですか？>と参加している教員へ一人ずつ、個人的意見の発言を求める。

a.『自分に近い人（親しい人）が仲良く接していると、子どもの恐怖心を取り除きやすい。だから実際に自分がトンボを捕まえてみたり、近



くにいることで恐怖心がなくなるかも。』

b.『私だったら、「トンボさんも一緒に遊びたいんだって」「トンボさん、誰が一番上手にお着替えできるか見てくれているんだよ」と言って、トンボを活用するかな。』

c.『新奇刺激に対する子どもたちの危機回避は、当然の姿。逃げるべき相手であるもの、そうでないもの、両方に対しての対応を知るチャンス。それから、トンボ捕まえたことある人どれくらいいる？トンボの捕まえかたは、指2本をトンボの真正面から向かわせて、羽を挟むと捕まえることができる。』

d.『まず虫を怖がらない保育者になってほしい。チャンスとして生かせる保育士になってほしい。』

→筆者が最後にまとめる。

＜思わぬことやトラブルをラッキーと思うこと。いろんなことが保育の材料になる。物事を柔軟に考えることが大事です。保育者の柔軟性や、保育者が豊かであることが大事。今の私は、ここでは、‘豊か’であることと書きましたが、皆さんは、どんな言葉が思い浮かびますか？では、宿題です。‘保育者が〇〇であること’、この「〇〇」を、皆さん考えてみてください。今の自分の答えをレポートに書いてきてください。＞

### 【具体例③】レポートで課題を出題する場面、専門性となげる場面

#### Gの質問

「実習に行ったら、実習生の膝に子どもが座った。そして、離れなかった。日頃は近所の子ども達とよく遊んでいるが、近所の子ども達だったらずっと抱っこをしておくけれど、こういう立場だったら、ずっと抱っこしていていいのだろうか。」

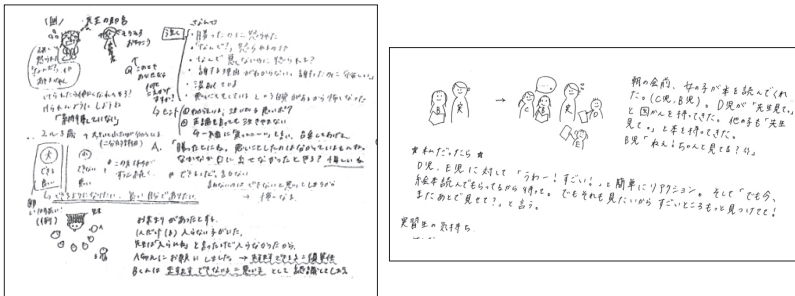
＜面白い。近所のお姉ちゃんでもなく、子育て中のママでもなく、優しいおばちゃんでもない。保育者って、どんな存在なのだろうか。保育者の専門性って、何だろうか。みんな、考えてみてほしい。レポー

トに自分の今の答えを書いてきてほしい。>

→レポートの回答例（以下、レポートより抜粋）

H.「お姉ちゃんと実習生の違い。私も小さいところがたくさんいて、その学生と同じ疑問を抱いていた。そこで私は、じっくり考えてみた。‘近所のお姉ちゃん’や、‘親戚のお姉ちゃん’は、「今」面倒を見る。「今」お世話をする。「今」楽しませる。「今」のことだけ考えていれば良い。‘保育者’となると話は別になる。‘お姉ちゃん’とは違い、先のことまで考えながら接する。子どもの人間性や成長について考えることが大切になると思う。」

【視覚化（板書）の具体例】 下図、学生のレポートより抜粋



(3) 学生の感想 以下、学生のレポートから抜粋（下線は筆者）

I.「AMは、一人一人が意見を持ち、それを発言することで全体の視野が広がりどのような場合でも対応できる力を身につけることができる。また一人一人の意見を否定する人が一人もおらず、誰もが気軽に発言できる環境になっている。意見を出し合っている間は先生たちも意見を聞いてくださり、その意見について『面白いね』『いい考え』と反応をわかりやすく示してくださって、やりやすい空間だった。（中略）一人の先生の意見だけでなく、常に3人以上の先生の意見を聞くことができ、それぞれの先生の考えを吸収できた。」

J.「AMをして思ったことはたくさんあります。一つ目は、私が実習で困ったところはみんなも困っていて、私だけじゃなかったんだ、と思ったことです。(中略)。二つ目は、みんながたくさんいろいろな体験をしたんだな、と思ったことです。私は実習中に起らなかったことが他の子には起っていて、その体験を発表してくれたので、私もその場面になったときにAMを思い出していろんな対応ができるんじゃないかと思いました。だから他の人の体験を聞けるのは良かったなと思いました。三つ目は先生が絶対に私たちに『私だったらどうする？』という問いをしていたのが私にとってとても大切だなと思います。『私だったらどうする？』を考えることによって自分で考える、こういう対応するな、こういう行動したいなと考えるので、その場面になったときたぶん忘れることはないんじゃないかなと思います。他の人の「私だったらどうする」も聞けるので引き出しが増えるからよかったなと思いました。4つ目は、レポートを書くことによって記録に残すと忘れてしまったときや困ったときに見返しをすることができるので(中略)いいことだと思いました。(中略)AMがあるから自分自身が成長できるし、自分が持つ引き出しが増えていくんだなと思います。」

K.「私は人と関わるのがあまり好きではありません。幼児期もよく一人で遊んでいました。(中略)保育者になるということは、自分を理解することだと思いました。自分の今の姿で大嫌いなところはたくさんあります。この大学に来てから保育士の勉強をしたら嫌な自分と向き合うことが多くなり、そのことで心が疲れるときがよくあります。自分をわかっていないと人をわかることはできないと思っています。残りの1年半で自分に自信が持てるように自分を好きだと言えるようになりたいです。(中略)保育士になるということは自分を磨くことだと思いました。」

L.「たくさんの戸惑い、発見、驚き、疑問が出てきた。『抱っこしてもいいの』(教科書)に描いてある通りに実践してみようとしてもうまくいかないことが多々あったし、子どもたちと関わる難しさを実感し

た。(中略) 先生方の丁寧なアドバイスや友人との意見の交換で、たくさんの方から『保育』というものを知ることができた。(中略) 今回生まれた疑問や保育に関する考えを、これからの勉強に生かしていきたい。」

M.「AMとそのレポートを書く時間は、自分と向き合う大切な時間だったと思う。」

N.「大事なことは、大人の固定的な子どもへの枠組みを先行させることなく、目の前にいる子どもの様子を見ながら遊びやかかわり方を育てていくのが大事なことはないかと思います。保育者は一方的に子どもを育てるだけでなく、子どもは子ども同士のかかわりの中でも育っているし、保育者も子ども一人一人と関わりながら、保育者自身もその過程でいろいろな発見をして成長していくと思います。(中略) 私たち保育者は、子どもたちを育てるだけでなく一緒に育ち合うと思います。」

O.「先生方は、私たちの質問に対し、『これが正解だ』という答えは出しませんでした。アドバイスや体験談を話してくださり、そこから私たちが自分で考えることが大切なのだと感じました。自分で考えて行動する、ということは、間違いがあったり発見があったりたくさんのことを知ることができます。また、逆に間違えてしまうこともたくさんあると思います。そんな時に自分でまた考え直すことが必要だと思うのです。」

P.「考えは、学んでいく限り変化すると思うので、これから色々なことを知っていきたいと思います。勉強をすることでまた考えが変わり、自分自身成長できることに期待したいと感じます。」

Q.「AMを終えて大事にしなくてはならないものがたくさん見つかりました。＜子どもが何を見て何を考えているのか共に見る＞＜疑問は知ろうとしなければ解決しない＞＜疑問に思ったことは大切にしておく＞  
(中略) AMのおかげで自分の視野が広がったと思います。」

### 3. 考察

#### (1) 「問い」の専門性

具体例①のように、筆者は行動を具体的に聴くことにしている。行動には思考が反映されていると考えるからである。しかし、学生の課題として、大まかな言葉、一般的な言葉で子どもの行動や内面を説明しようとしがちである（小野、2014）。実際に、「声をかけた」「そばにいた」「遊んだ」などと学生が語るも、言動を具体的に聴くと、こちらのイメージとは全く違うことが語られることが多い。具体例①でも、泣いている子どもに声をかけたというが、「なんで先生が怒ったか分かった？蹴られたらいややろ？蹴らんようにしようね」という声かけだったということが語られて初めて、問いが見出された。この声かけはどのようなこちらの「心もち」があってこの発言がなされたのか、どのような子ども理解があるのか、ここにこそ、学ぶものがあると筆者は見出し、全体への問いへとつなげた。

活動の動機は、聞き手との共同実践の中で未来志向的に紡ぎ出すしかない、と渥美はいう（2004）。「あのとき—あそこ」における体験は、他者と協働する将来に向けての「いま—ここ」の文脈を外れては、実践的にも意味のある語りとして語り得ない。実践の現場にあつては、ある時点まで暗黙かつ自明であったことを問い返し、新たな問いを集合的に醸成し、その問いを錬磨することが重要である（渥美、2004）。

本AMでは、行動と思考が具体化されるまで問うことを重要視している。そして、一人の学生の「あのとき—あそこ」を、AM参加学生全員の「いま—ここ」の問いとすることを目指している。「いま—ここ」に至るためには、イメージの共有や状況への共感が必要になる。「共感」という言葉は日常的によく使われるが、共感とは、具体的なイメージの共有なしには不可能である。具体的なイメージの共有のためにも、筆者は図式化した板書という視覚化を試みている（具体例参照）。また、「わからない」ことを「わかる」まで聴き、具体的に聴いていくことでようやく

くたどり着くものであり、簡単なことではない。これは臨床心理士の行うカウンセリングの基本である。しかも、わかるまで聴くことにはコツが必要である。「わからない」ことを「なんで?」「なぜ?」と質問攻めを続けて聞くのではない。効果的な質問、内容の反映、感情の反映、最小限の励まし等（杉本ら、1990）、面接技法を統合して聴いていくのである。臨床心理士の教員は「問い」の専門性を発揮し、学生の問いを「アクチュアルな問い」（梅崎、2012）に質的転換させる役割を担うことができるのではないだろうか。

## (2) 思考を豊かにする

### 1) 「問い」を共有する

生まれた「アクチュアルな問い」を共有するためには、「問い」が共有できるに値するシンプルなものである必要がある。学生の生の語りには、いくつもの「問い」になりうる素材が混在している。どの「問い」が目の前の学生達にとってリアルな問いとなりうるか、『自分だったら』と想像しやすいか、そして議論しやすいかを考え、問いを取捨選択しクリアにし、一つに絞り、提示する。例えば、具体例①では、「どうして泣き止ませたいと思うのか」という自身への内省を求める問いにすることも可能であるし、また、「何か起きた時に子どもに‘謝ることを促す’という保育者の解決法について分析する」ことを問いにすることも可能であった。ここはAMを行うときに毎回最も慎重になる場面である。教員も学生も生きた人間であるが、学生の問いもまた、生きた問いなのである。保育の現場で生きた人間である子どもを目の前に、生きた人間である自分が心をあちこちと動かし、そのままの心をAMに持ってくる。AMの発言の過程で、心があちこちとまた動き出し、同時に複数の問いがあちこちと動く。生き物ゆえか、どの問いも生かしたくなるのである。しかし、対話を可能にするのはシンプルな問いという演出、しかけが必要である。「授業はいつでも、そ

のときどきの追及課題や追及過程が、明確で単純なものになっていなければならない」(斎藤、1970)。その追及課題の要素は、「ファミリーアをストレンジに」しうるかかどうかである。知らないことを知っていく授業ではなく、日常的なことをストレンジなものに変容させ、日常性とは異なる驚きやドラマを発見し、面白いと思い、考える気になる授業を展開させうることが、教材と感情的に関わること(emotionally engaging)を可能にする(宮崎、2009)。そうしてはじめ、「自分だったら」または「この子だったら」と他者の「心もち」になって想像し思考を働かせることができ、その結果を他者と共有するのではないだろうか。他者の思考を共有し取り入れることで自分の思考も広がる。そして知識と選択肢も増える。

また、筆者は、問いを宿題にすることも意図的に取り入れた。意図的であるが、偶発的でもある。例えば具体例②や③のように、学生の発言から保育者の専門性につながるようなことを見出した際、宿題とすることが多い。これは、筆者や学生自身が‘その場で’答えを出すだけでなく、終了後のレポート作成のときに、あらためて考えを言語化することをねらっている。そのことによって、一人で考えることや、問いを持続させることができるのではないかと考えたからである。保育者の専門性にかかわる部分は、学生たちのこれからの学習のテーマともなりうる。

## 2) 知識の教授

教員の基本的な仕事は、知識の教授である。実習だけで学生がアクチュアルに学ぶことは不可能である。ある現象に出会ったときに、その意味を理解したり面白さという感情をより強く経験するためには、ある程度の知識が必要となる(岩立・竹田、2001)。実習での学びが豊かになるための知識として、小野(2014)は「教育観・保育観」「幼児理解」「子どもの発達」の3項目を導き出した。例えばAMでも、

「子どもがけんかをする」ときや「子どもが泣いている」ときの対応をして学生達どうして考えても、初年時であれば特に、「見守る」という選択肢はなかなか出てこない。小野のいう、3つの項目は教員が伝えなければ、学生の想像力だけでは獲得しにくい。現に具体例①でも、泣いている子どもの心の理解について、学生たちの多くが「怒られて嫌だった」と想像していた。「自分のしたことがわかって泣いていた」と発言した学生は一人だった。そこで筆者は子どもの発達段階を伝え、『わかっているけれどもできないで困っている』子ども理解を促した。

特に、実習の成績の下位群は、子どもらしい言動への関心・共感の程度も上位群に比べ低く、下位群は子どもの言動を否定的なものとして捉えてしまう傾向があり、問題はそこにこそあるとの指摘がある(宇都宮、1988;小野、2014)。例えば、0歳や1歳のクラスに実習に入った学生が「泣かれた」といって落ち込んで帰ってくることがある。しかし、0～1歳が新参者に向かって泣くことは立派な発達の姿である。子どもの発達についての知識を持たないときに、学生は子どもの言動を否定的あるいは「○○された」と被害的にとらえる傾向にある。これは、学生に限らず、子どもとかわることが少ないまま親となった保護者にも同様にいえることではないだろうか。それゆえ、幼児教育の場で学生に子どもの発達を教授することは、学生たちの親になる準備としても効果的であろう。

さらに本学のAMでは、複数の教員がその場にいる。よって、それぞれの専門的知識や経験談を同時に複数得ることが可能であることは学生にとっても筆者にとっても非常に恵まれた環境である。例えば、具体例②のように、「教室にトンボが入ってきたとき(新規場面に遭遇したとき)の保育者」の対応として5通りの考え方を学ぶことができる。これは純粋に知識や選択肢の数が増えるだけでなく、いわゆる「保育に正解がない」ということの具現でもある。いや、「保育に正



解がない」のではなく「正解は一つではない」というほうが適切かもしれない。社会的ニーズが多様化し、かつ肥大化する昨今、保育実践において問いに対する最適解は、各園を巡って日々動く社会的な動向や子どもと保育者との関係性の中にある（梅崎、2012）。唯一の答えや理論だけで、生きた子どもと心を動かせ向き合うことはできない。特に近年の学生を見ていると思考の柔軟性に乏しさを感じる。視野を広げて自分の引き出しを増やすことで対応力のある保育者に育つことができるのではないだろうか。そして思考を豊かに育て、問いに向き合い続けることのできる学生を育てたいと考えている。

#### 4. 課題

本AMを終えて、学生の感想から、「視野が広がり」「引き出しが増えた」という実感は得られたようである（感想I、J、Q）。また、自分への気づきと、保育者になるということは「自分を理解すること」「自分を磨いていくこと」（K）という自己内省の感想も見られた。また、今後の学習の動機付けとなったという感想も見られた（L、P）。保育者を目指す学生に求められる資質として前述した、③省察する力や④問いを持ち続けることなどに、本AMの効果があったと考えられる。さらに、保育者は「自分自身も子どもと共に成長する存在である」という気づきを得られた学生もあり（N、P）嬉しく思った。しかし、①選択し判断する力と、②共感する力については、授業内で意図してきたものの、実際にどのように力がついたのかを測ることができなかった。そもそも、感想のみで教育効果を測ることは危険である。三吉・光本は、現場の保育者にインタビューを行い、求められる保育者の資質を見出し、保育者養成課程における社会的スキル（共感性）の獲得モデルを提案している（図1参照）。そこでも、現場の状況をより身近に感じさせ、アクチュアルな現実へ拓かれるための対人的専門性を学ぶことの必要性を示唆している。共感的理解を示すことのできない保育者は問題であり、机上の空論ではなくて共感性が高まるような授

業を積み重ねてもらいたいという要請が現場から多数みられたという。筆者も実習巡回に行った際、現場から同じように要請されることがある。本AMは、三吉・光本の提案しているモデルに近い。しかし、養成校での教育によって、共感的理解がどのように具体的に变化したのかという点について客観的な研究はいまだ行われていない。共感性を多次的に捉えた研究では、自発的に他者の心理的観点を取ろうとする「視点取得」が肯定的社会指向性や社会的スキルと正の相関にあることが報告されている（鈴木・木野、2008）。相手の立場から他者を理解しようとする認知傾向である視点取得や共感性について、授業前後の変容を図るなどして、授業による効果をより具体的かつ客観的に検証していくことも今後の課題である。

図1. 保育者養成課程における社会的スキル（共感性）モデル（三吉・光本、2014）



## 最後に

心理臨床家は、クライアントその人が、「あ、この人は本当に自分の話を聴いてくれるんだな」という感情を持てるか否か、加えて、「次回も来てみよう、ここにきちんと通ったら何とか解決の道が見出せるかもしれない」という気持ちが出てくるか否かが問われる仕事であると山中（2006）はいう。教員になった筆者にとって、いま改めて自分の核にこの言葉が存

在することを実感する。実習事後指導では、山中のいう心理臨床家の専門性を発揮できる貴重な授業なのかもしれない。「この授業では、私の話を聴いてもらえるんだ」「この授業に通ったら何か自分の答えが見つかるかもしれない」、そう思ってもらえる授業を目指している。そして、困ったこと、葛藤したことを共に見つめ、その中にある光を見出す、いやむしろ、その中にこそ光がある、と思いつつ学生の問いに向き合っている。教育という仕事にまだまだ慣れない筆者にとって、自分も支えられ教えられている授業なのかもしれないと感じた。保育も教育も心理臨床も、『人間』と共に生き、『人間』と共に育つ仕事だと改めて理解できた。

#### 【参考・引用文献】

- 渥美公秀 (2004)「語りのグループ・ダイナミックス—語るに語り得ない体験から」 大阪大学大学院人間科学研究科紀要 30 159-17
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*
- 藤重育子 (2014)「現場の保育者・教育者から求められる保育者養成学生の資質に関する調査」 東邦学誌第43巻第1号 131-139
- 河合隼雄 (1991) 心理療法序説 岩波書店
- 川崎徳子 (2010)「『こころもち』に関する一考察—『こころもち』から「子ども理解」を深めるために—」 研究論叢. 第3部 (60) 77-88
- 畠山祥正 (2014)「保育者のまなざしを育てる—保育者養成における「学び」をめぐって—」 紀要 50 201-212
- 岩立京子・竹田小百合 (2001)「幼児や幼稚園教員に対するイメージの変容に及ぼす幼児教育心理学の授業の効果」 保育学研究 39 (1) 52-60
- 増山由香里・勝浦真仁 (2015)「エピソード記述は保育者養成にいかに関与させるのか—学生との対話を通して」 旭川大学短期大学部紀要 (45) 81-92
- 松本博雄 (2007)「保育者養成課程における講義科目の授業方法論を考え

- る一講義「発達心理学」での試みを例に」 大学と教育 (45) 4-6
- 三吉愛子・光本弥生 (2014)「保育者養成糧における社会的スキル (共感性) 育成に関する一考察 鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報 61 57-67
- 宮崎清孝 (2009)「子どもの学び 教師の学び 一斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学」一葦書房
- 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 一幼児の「心もち」に触れるための実践方法を探る 中国学園紀要 (13) 45-54
- 斎藤喜博 (1970)「斎藤喜博全集第1期第6巻・教育学のすすめ」国土社
- 鈴木有美・木野和代 (2008)「多次元共感性尺度 (MES) の作成一自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて」 教育心理学研究 56 487-497
- 杉本照子 監訳 (1990)「面接のプログラム学習」D.エバンス、M.ハーン、M.ウルマン、A.アイビー著 相川書房
- 梅崎高行 (2012)「保育のアクチュアルな学びをつくる教員の可能性」甲南女子大学研究紀要第48号 人間科学編 33-41
- 山田真理子・原陽一郎 (2006)「抱っこしてもいいの? Q & A 子どもに学ぶ子育てのヒント」エイデル研究所
- 山中康裕 (2006)「心理臨床学のコア」京都大学学術出版会