

保育者養成における「心の教育」の課題 1

— 展開の構想における「困難性」 —

Problem of "moral education" in training for child-care worker 1
— "Difficulty" of concept of practice —

安 部 孝
(こども学科 准教授)

要旨 「心の教育」の教育実践力を培うことは保育者養成における重要な課題である。そこで、本研究では「心の教育」を、子供とのかかわりや教育の当事者である教師^①に起きている「心の教育」にかかわる内面的な事実を目に向け、その課題を明らかにし、子供と教師における営為としての「心の教育」の展開がどのように成立し得るのかについて考察を行う。また、考察を通して、保育者養成における「心の教育」の実践力の育成を図る視点と課題を明らかにする。考察に当たっては、著者が担当する授業における学生の『「心の教育」の展開の構想』についての考察を手掛かりとした。特に、各学習段階における「気付き」を整理し、それをもとに「心の教育」の構想上に立ち上がった「困難性」を明らかにし、その内容について検討を試みた。その結果、「困難性」は事例における出来事として存在するだけではなく、事例を検討することや保育など「心の教育」や内面の育成にかかわる場面で立ち上がり、それらは「心の教育」に内包されていると考えられた。

【キーワード：心の教育 気付き 困難性 保育者養成】

1 はじめに … 課題意識

(1) 教育課題としての「心の教育」

幼児期からの道德性の育成は今日的な教育課題であり、そのことは、「心の教育」の実践力の養成が保育者養成における重要な課題であることを意味する。^②道德性の育成は子供の育ちの様々な場面にかかわる問題であり、同時に、また、教師や将来保育者として子供の育成にかかわる学生たちの必要な経験や力量、資質の問題とも言える。その意味で、「心の教育」の展開や、保育者・教員養成の問題を、子供とのかかわりや教育の当事者である学生や教師に起きている「心の教育」に対する内面的な事実を目を向けていく必要があるだろう。この課題意識は「心の教育」が子供の心を育成することを中心課題として理解しつつも、子供と教師の間でどのように成立し得るのかを検討し、そこに表出する問題を明らかにするものであり、「心の教育」に取り組む保育者の専門性を養うために必要な課題であると考えられる。

(2) 保育者養成における「心の教育」

保育者を目指す学生の「心の教育」に対する関心は高い。元来その多くは保育の手掛かりと

しての子供理解に関するものであるが、「心の教育」を考える学習の中で心を育てる保育の構想に取り組む段階で学生たちは様々な疑問を抱き、新たな課題に気付いていく。

本研究では、総合演習（平成20年度のテーマ「心の教育を考える」）の学習を通して学生が抱いた「気付き」から、道德教育や「心の教育」の展開が含む「困難性」を洗い出して提示するとともに、それらと「心の教育」とのかかわりを検討し、保育者養成における課題を明らかにしたいと考える。

2 方法

平成20年度の総合演習における学生の考察を「気付き」という視点で整理し、保育者が道德教育や「心の教育」の指導において具体的に遭遇する課題や、特に展開の「困難性」について考察する。なお、ここでいう「困難性」とは、学生や教育・保育現場における学習上の「困難性」と、実際の指導・保育場面における「困難性」であり、いずれも「心の教育」に内在するものであると考えられる。^③

3 内容

ここで、まず以下に、本研究における考察の手

掛かりである、総合演習（「心の教育を考える」）について内容と、各学習段階の概要を示す。⁴次に、各学習段階における学生の「気付き」を整理し、続いて事例検討における学生の考察内容を本研究の視点からとらえ直す。⁵学生の関心や「気付き」は「困難性」という視点によってとらえられたものではなく「心の教育」の構想にあたって感じた様々な課題である。

（１）考察の手掛かりとしての「総合演習」

- ①学生 ：平成20年度 埼玉純真短期大学 こども学科2年生 6名
- ②授業名 ：総合演習 テーマ：心の教育を考える
- ③学習テーマ：「思いやり・人の気持ちを考える心」について

（２）テーマにかかわる学生の実態

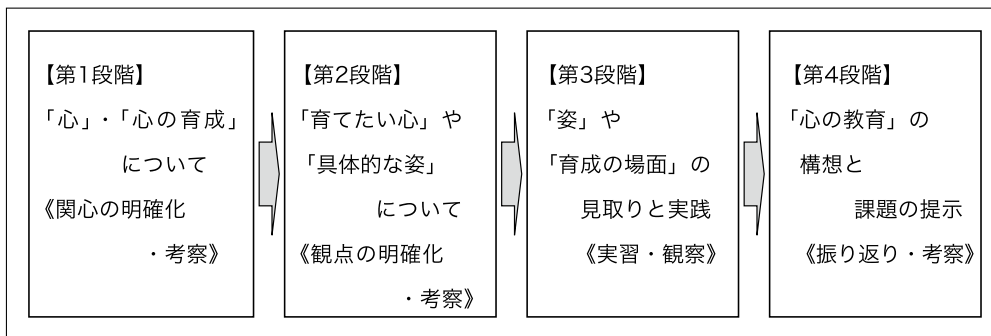
前年度（平成19年度）、1年次に他の授業⁶を受講し、人間の内面の問題や幸福感、価値などについて関心を持っていた。全員が保育・教育職に就くことを希望し、幼稚園や保育所での実習や観察と、その振り返りを活かした考察を基に「心の教育」を構想することを課題とした。

また学生は、この学習における考察の一部を、「平成20年度全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第22回学生研究発表会」にて発表している。

①学習の流れ（【図1「学習内容と学習段階」】参照）

全体で、4段階を設定した。

【図1「学習内容と段階」】



各段階で考察を行っているが、班ごとの見解を整理する過程で、個人の思いは全体の見解に集約されてしまうことが見られた。しかし、学生たちはそのことをきっかけに、全体の立場から自己の考えをとらえ直し、他者に対する自己のかかわりの意味やそこにおける判断（他者に対する自己の価値や判断内容の提示）について振り返ることができた⁷。

第1段階では、学習の端緒として「心や心の育成」について課題を確認し、そのことについての考察を通して関心の明確化を図った。ここでは、「思いやり」や「人の気持ちを考える心」という求めたい子供の心⁸が明らかになると共に課題の焦点化がなされ、サブテーマの設定へとつながった。

第2段階では、「育てたい心」やその「具体的な姿」についての考察を通して、観点の明確化を図った。どのような心を育てたいのかという視点の設定は、実習参加における具体的な課題

となり、同時に、保育場面からそれらの具体的な様子や場面を見取る視点にもなった。⁹

第3段階では、具体的な望ましい「姿」や「育成の場面」の見取りと実践（保育者としてのかかわり）であり、第2段階で考察した内容についての具体的な保育場面¹⁰での経験活動である。そこでは望ましい「姿」が行為や、かかわりとしての姿や様子として事例・エピソードに記された。この時、望ましい「姿」にはそもそも観察者の見取りの姿勢や内面が影響することが明らかになった。

そして第4段階では、「心の教育」の構想と課題の提示に取り組んだ。ここでは実習において経験した場面から、「望ましい姿」やそれを引き出す保育やかかわりの可能性¹¹を考え、それを基に指導構想を組み立てている。

（３）学生の考察1…各学習段階の特徴

各学習段階における学生たちの考察とそこに

見出すことができる「気付き」を以下に整理する。

①学習段階 1 (【図 2, 3, 4 「学生の考察」】)

教育・保育現場の現状や課題、求めたい価値について考察し、研究課題を明らかにした。学生は、まず子供を取り巻く状況について、「いじめ」など「思いやり」が欠けている問題に気付いた。そして、なぜ、うまく「思いやり」がはぐくまれないかという疑問を抱き、そこから「思いやり」が大切である理由に気が付いた。さらに、「子供を取り巻く環境の悪化には、人と人とのかかわりが薄れてきたことが影響している」と、子供の内面への影響について、人間関係のあり方や、関係そのものに問題があることに気付いた。ここで学生は、「思いやり」を自他の関係の問題からとらえ直す視点を得たと考えられる。さらに、学生は、保育者を目指す者（自分たち）の課題として、子供たちが初めて集団生活を経験する保育所や幼稚園で「思いやり」の心を育てていく必要性に気付いているが、この問題は、すでに今日的な教育課題であり、道德教育における

「思いやり」は常に一つの価値と設定されている。その意味で「思いやり」を主軸に据えた学生の考察は、「心の教育」のあり方を新たな意義でとらえる考察と言えよう。しかしこの段階で、学生の考察は、「思いやり」の価値（の意味）を追究するものではなく、それと深く関連する「人の気持ちを考える心」を育てるための援助のあり方を構想するものであり、具体的な関心は保育の成立やそこに生じる課題であると考えられる。(【図 2 「学生の考察」参照])

この考察で当初学生たちは、「思いやり」の意味や育成する理由を描ききれないでいたが、この学習段階を通して、「思いやり」が他とのかかわりの中で、他者に向けられる内面であり、他を慮る心情であるにとらえ、自他の関係において自己を起点とした他者への方向性を持っていることなどに気付くことができたと言えよう。

②学習段階 2

学生は、「思いやり」を育成する場面や、具体的な姿や行為についての考察を通して、かかわりや共感、自分らしさを尊重することの意味に気付くことができた。

学生は、「心とは自分らしさである」と考えた。そこでは、集団生活においては「思いやり」とともに「協調性」をも育てたいと掲げているが、それは、各人が自分らしさを維持することができるかかわりや状況を保育において作るということとも理解できる。「協調性」はしばしば固性を嫌う場合もあると考えられるが、学生たちはここでその両者を取り上げた理由を「自分らしさとは、そこで押し殺すことのない自分であり、他者と同様に自分への気遣いがなければならない」としている。

また、「思いやり」を育てる環境を構成(保育・教育)する上での3つの視点に「人とのかかわりを大切にする」「共感を大切にする」「自分らしさを尊重する」を設けているが、この「自分らしさ」とは、“他者における「自分らしさ」”をも認め、「私らしさと相手らしさの尊重」と理解している。心を育てる手立てや場面としては、「思いやり」を「人の気持ちを考え、察する心で」と理解することで、それは多くの

【図 2 「学生の考察」】

(引用：《「発表補助資料・学生」》「1 はじめに」より)

(1) テーマ設定の理由

①なぜ、思いやりが育まれないのか

- 子どもを取り巻く状況の変化
- 人と人との関わりの希薄化

②なぜ、思いやりが大切なのか

- 集団生活⇒人の気持ちを考え、察する心

【図 3 「学生の考察」】

(引用：《「発表補助資料・学生」》「1- (2) はじめに」より)

(2) 「思いやり」について
(私たちの考えた「思いやり」)

○人の気持ちを考えること

○人の気持ちを察すること

「思いやり」のある行動

- ・相手の気持ちに気付く姿
- ・優しくする姿
- ・困っている子を助ける姿
- ・周りの友達を気に掛ける姿
- ・教えてあげようという気持ちを持ち行動する姿

人々とのかかわりの中で（人間関係を通して）育てられるものであると考えている。⁽¹²⁾ 具体的には、経験やこれまでの学習をもとに「困っている子がいたら助ける」「友達に教えてあげる」などの場면을学生は提示している。つまり、具体的な場면을思い描く中で、自己を中心に他者やかかわりの概念が自ずと入り込み⁽¹³⁾、それが確認され、学生の学習や見取りのフィールドとなる“幼児が集団で生活する場面としての保育”における「心の教育」の重要性とあり方が現実的な必要感を伴って考察されたと理解することができる。そして、かかわりを活かした保育を構成するための指導計画を構想する段階で、「かかわりの対象としての他者と、他者における自己（他者自身）の存在そのものと、その認識」が必要となったのだと考えられる⁽¹⁴⁾。（【図3・4「学生の考察」参照）

【図4「学生の考察」】

（引用：《「発表補助資料・学生」》「3研究の概要」より）

(1) 育てたい「心」について	
○思いやり	⇒ 集団生活においては協調性と捉えられる
(2) 「心」を育てることについて	
⇒ 子どもの心（思いやり）を育てる保育環境	
① 人との関わりを大切にする	
② 共感を育む	
③ 自分らしさを尊重する	
(3) 思いやりの「心」を育てる手立てや場面	
⇒ 子ども同士の関わりを活かし、共感や自分らしさを大切にする保育の構成	
○実習での経験を生かす・・・「思いやり」を視点に	

4

③学習段階3

学生は、実習における観察や実践を観点に沿って事例・エピソードとして整理し、その検討を通して、「思いやりにかかわる者の存在」に気付き、「振り返りを活かした『心の教育』を構想」し、最後に「思いやりの育成」について考察を行った。

ここでは子供の心が育ち、また育てられる場面を検討する素材として、幼稚園や保育所実習で子供の様子から“他とのかかわりにおいて「思いやり」を見取ることができた事例”を取り上げ、エピソードとして整理している。学生は、いくつかの事例を基にした考察によ

って、「思いやりにかかわる者の存在」や「心の教育」の構想が包含する問題⁽¹⁵⁾に気付いていった。

学生は事例を検討し、エピソードとして再構成する中で、「思いやりにかかわる者の存在」を「困っている仲間を助ける子供」と、「相手に対する理解を促し、子供の気持ちを認め受容する保育者」の存在として理解した。また、事例の振り返りにおいては、事例に対する自分のかかわり方や、事例の語られ方について考察を行った。学生たちにとってこの考察でつきまとったのは、「いったいこのこと（事例として語られた事実）はどのような意味を持っている（語り手によって）語られているのだろうか。それは、具体的にだれの問題なのだろうか」という疑問であった。⁽¹⁶⁾

さらに、学生たちは「思いやり」の育成についての考察を通して、生活場面での育成の機会に気付くことができた。それは、その場面を活かした働きとして、気付かせるという働きや、行為として見取られた「思いやり」を認めることによってその価値のある行為⁽¹⁷⁾を知らせるということである。さらに行為として見取られる「思いやり」について考察することによっていくつかの課題に気付くことができた。

そこでは、内面の育ちの機会の想定を行うことが大切であるとすれば、それらは、保育における重要な機会として計画や構想に描かれる必要があると考えた。しかし、同時に、子供はこうした指導場面によって「思いやり」を気付かされ、そうだと理解するのであるが、そうだとすれば、おそらく子供はそもそも、その価値を私たちが知っているように知ってはいないという新たな課題が立ち上がった。これは、事例について当事者以外の者が語ることによってそこに見出す価値が違うということ、そして例えば、子供は転んだ人を起こすという行為を「優しい行為」や「思いやり」に裏付けられた行為と理解しているだろうかということへの「気付き」である。つまり学生は、子供は「思いやり」という言葉や、言葉に表現される価値を知らないが、子供を揺り動かす本来の何かがあるのではないだろう

かと気付いているのである。⁽¹⁸⁾

さらに、こうした行為がなされる場面を構想するとき、学生はあえて、困難な状況を構想に描くことを躊躇し、「困難性」を前提とする状況は保育の中で必要な条件なのだろうかとの疑問を提示した。⁽¹⁹⁾

(4) 学生の考察1…事例検討の内容

学生による、事例に沿った「思いやり」についての考察内容を、学生の「気付き」という視点から整理する。

①事例1…「思いやり1」【図5「学生の考察」】

【図5「学生の考察」エピソード（視点1）】

(引用：《「発表補助資料・学生」》「視点1：「思いやり」より）

視点1：「思いやり」

□エピソード2

こおりオニ…「大丈夫？痛くなるまであつちで休んでいいよ。」
平成20年7月後半・(S県K市／保育園)
午後4時頃・自由遊び、保育園の多目的ホールで
5歳児・男女



10人の子ども達が保育園の多目的ホールで「こおりオニ」をして遊んでいた。みんな素足になり、夢中になって駆け回っていた。

そんな中、オニから逃げようと必死に走っていた女の子Aちゃんが転んで泣き出してしまった。Aちゃんは足をぐいしてしまっ立てない様子だった。みんな遊びに夢中でAちゃんのことにはまったく気付いていなかった。

すると、同じ5歳児クラスのR君が駆け寄り、「大丈夫？痛くなるまで、あつちで休んでいいよ。」と声を掛けていた。R君は普段活発で、先生からもよく注意を受けている子だったが、このときは自分から進んで助けることができていた。Aちゃんはゆっくり立ち上がり、R君に「ありがとう。ちょっと休んでいるね。また大丈夫になったら入れてね。」と言ってホールの隅へ足を休めに行った。

しばらくして、Aちゃんは少し休んで足の痛みもなくなり、みんなの前に出てきた。R君から事情を聞いていたほかの子も、「大丈夫だった？今度は気を付けてね。」と言い、Aちゃんを優しく迎え入れていた。そして、またみんなでこおりオニを楽しく続けられていた。

5

学生は「転んでしまったAちゃんが足をくじいて立てない様子」という状況から、Aちゃんに声を掛けたR君について「仲間に目を向けることができた」ととらえている。この目を向けることは、自他の関係が具体的な行為として成立していくきっかけとなっている。さらに、「進んで友達を助ける」「その行為(姿)

を先生が認め、望ましい姿としてほかの子供の心に働き掛ける」という、R君の行為をいわゆる「助けてあげる」という行為、思いとして把握しているが、この出来事をきっかけに、教師と周囲の子の気付きが、AちゃんとR君にも向いていくことになる。⁽²⁰⁾

②事例2…「思いやり2」【図6「学生の考察」】

【図6「学生の考察」エピソード（視点1）】

(引用：《「発表補助資料・学生」》「視点1：「思いやり」より）

□エピソード4

片付け…「ここに置くときれいになるよ。」
平成20年10月上旬・(S県K市／幼稚園)
午前10時半頃・朝の製作活動準備中、幼稚園の保育室で
5歳児・男女



10月のある日の朝(5歳児)のこと。この日は、主活動でクレヨンを使うので、担任の先生がクレヨンを準備するようにと声掛けをした。先生は子ども達の道具箱を見て、道具箱の中が乱雑なの気付、「お道具箱の中がぐちゃぐちゃになっている子は、どうするのかな？」と片付けを促した。きちんと片付けをしている子どももいたのだが、A君は少々荒っぽい性格でうまくできず、どうすればいいのか困っていた。すると、HちゃんがA君に駆け寄り、「これは、ここに置くときれいになるよ！」などと教えてあげながら一緒に片付けを始めた。

それを見ていた先生は「Hちゃんは優しいね。お友達を助けてあげたんだよね。」とHちゃんを認め、A君には「きれいになってよかったね。」と声を掛けた。A君は「Hちゃん、ありがとう！」とお礼を言い、2人とも席に戻っていった。

7

学生は教師の行為として、ある場面を取りあげ、「Hが助けてあげたこと」と「AがHの行為によってよかった」ことに着目している。もともと乱雑なお道具箱があって、そこに当事者としての「整理の仕方がわからないA君」と、それを見てそれは良くないと感じている「整理の仕方がわかるHちゃん」がいる。ここでは、指導者の思いとしては指導にこの場面を取り上げることで「子供たち同士で助け合えるようになるだろうという想定」があったと考えられる。

さらにこの出来事は、「Hちゃんの立場からすれば、A君の普段の様子をふまえた上での働き掛け」であったと考えられる。つまりだれかが相手に「教えてあげる」という態度である。こうした場面では、良くないことを非難する場合もあるが事例ではそうではなかった。このことから学生は、保育の中に「思い

やりが育つ場面を取り入れる」際には「相手のことをよく理解する場面（自分らしさやその人らしさ）」を見取ることが大切になると考えたと言える。この段階を踏まえないと、次の展開が押しつけや一方的な指導（強制を含む）になると考えられ、学生はこのことに気付いた上で、他者理解を踏まえた「互いに助け合う場面」を想定し、「協調性」の育成の可能性を探っていったと考えることができる。また、学生は保育者がその場面の両者に対して「よかった」ととらえて、そこにかかわる子供たちの心情を「よかった」という思いに向けようとしていることにも気付いていると理解される。⁽²¹⁾

③事例3 「人の気持ちを考える1」【図7「学生の考察」】

まず、友達が欠席して、日常行っている作業がうまくいかないという困難な場面が展開

【図7「学生の考察」エピソード（視点2）】

（引用：《「発表補助資料・学生」》「視点2：「人の気持ちを考える」より）

視点2：「人の気持ちを考える」

□エピソード1

お昼の用意・・・「手伝うよ！」

平成20年7月後半・(S県K市／保育園)

午後12時半・保育園の園庭、お昼の準備中

5歳児・男女



保育園の5歳児クラスでは、5人ずつのグループが4つあり、子ども達はそのグループで給食の机を園庭に運び、準備することになっていた。しかし、その日は特別保育でお休みの子が多く、女の子が2人しかいないグループもあった。女の子2人のグループは、机を運ぶのも大変そうにしていた。すると、それを見たほかのグループの子ども達が「手伝うよ！」とやって来て女の子2人に加わり、準備を手伝っていた。そのため、女の子2人のグループはみんなに遅れることなく、スムーズに準備を終わらせることができた。

9

する。子供たちに、この困難な状況に際して「協力し合おう」という気持ちが生まれた。いわゆる周りの状況から「思いやり」が芽生えるという状況になる。そこから子供たちは「考えて助け合う」ことになるが、学生たちは、この事例を通して、日頃から子供たちが協力する場面のある環境を構成することで、子供の内面を育てることができると考えたと理解される。もちろん、実際の子供の目的が「早く済まそう」という思いだった可能性もある

が、だれかがそこに介入したり、手伝うことで、困難な非日常的な状況に“いつも”(普段、日常)が回復することになる。学生たちは、この困難な状況を回復する働きを、「思いやり」や慮^{おもんばか}ることととらえていると考えられる。⁽²²⁾

④事例4 …「人の気持ちを考える2」【図8「学生の考察」】

実習生のけがは、実習生にとって困難であり鬼ごっこができないという非日常的な状況(不自然さ)をもたらすこととなった。これは、

保育，そして子供たちとのかかわりにも同様の影響をもたらしたと言える。事例では，担任による子供への声掛けによって，実習生への配慮や具体的な働き掛けがなされたが，これも困難な状況を含めたその人らしさを認め，同時に相手にとって他者である自己の“自分らしさ”を認める働きになったと考えられる。⁽²³⁾ 学生は，子供たち同士で実習生をいたわる話し合いができたことと，結果的に保育者の働き掛けたことが子供たちの「思いやり」を育てる要因になったととらえている。

学生たちは，子供たちの内面の働きに，自

己の思いを押さえるという自製の働きと，相手の困難について理解するという働き（共感，受容）を認めている。なお，ここでいう困難な状況にある相手とは，実習生のほかに，そのことを伝えた保育者，そして思うように遊びができない自己（子供自身）ということになる。このような関係の中で，保育者が働き掛けることで子供たちがその困難をどのように乗り越えることができるかという点に，学生は「人の気持ちを考える」心を見取ったのだと考える。

【図 8 「学生の考察」エピソード（視点 2）】

（引用：《「発表補助資料・学生」》「視点 2：「人の気持ちを考える」より）

□エピソード4

ケガをした実習生に・・・「かくれんぼならでき？」

平成20年10月上旬・(S県M町／幼稚園)

午後2時頃・自由遊び，園庭で

5歳児・男女10人前後

実習生は腕をケガしてしまい，片手が使えない状態だった。実習生がケガをする前，子ども達は外でオニごっこをすることが大好きで，実習生と毎日のように楽しんでいた。しかし，実習生がケガをしてしまったため遊ぶことができない。

すると，子ども達は遊ぶ前に自分たちで話し合い，実習生のところにやってきて，声をそろえて「オニごっこをして走ったら先生の腕が痛くなっちゃうから，かくれんぼをしよう！かくれんぼなら大丈夫？」と言った。そして，子ども達は実習生とかくれんぼを楽しんだ。



11

（5）学生の「気付き」についてのまとめ（※）

学生が，事例検討を通して導き出した，結論と新たな課題（「気付き」）を以下のとおり整理する。

①結論

- 保育者は子供の心が育つ場面を生活の中での子供たちの言動からとらえることが大切である。
- 保育者は，子供たちがお互いの気持ちを考えられるように様々な活動や生活の場面で声を掛け⁽²⁴⁾，気付かせることが必要である。そこでは，相手の気持ちに気付かせるような言葉掛けをすることや，子供の気持ちを受け止め，それを認めること，そして，子供たちのお手本となって接したり声掛けする（「そうか」「そうなんだ」）が大切である⁽²⁵⁾。

②課題

- 子供は自ら他者による「思いやり」や「気持ち」を理解するのは難しく，少しずつ気付いたり感じたりできるようになることもある。その（理解する）タイミングを大切に，自分で感じ取ることができるように配慮することが大切になってくる。
- 事例は過去の出来事である。だから，さまざまな視点から考えられたり，とらえられたりする可能性がある。事例について，「本当は…」「（それは）このような心情だった」という見解も各人それぞれであり，明確な見解⁽²⁶⁾は無いと考える。
- 子供は「思いやり」のことを意識して行動しているのだろうか。むしろ考えていなくてもそのように行動しているのかも知れない。

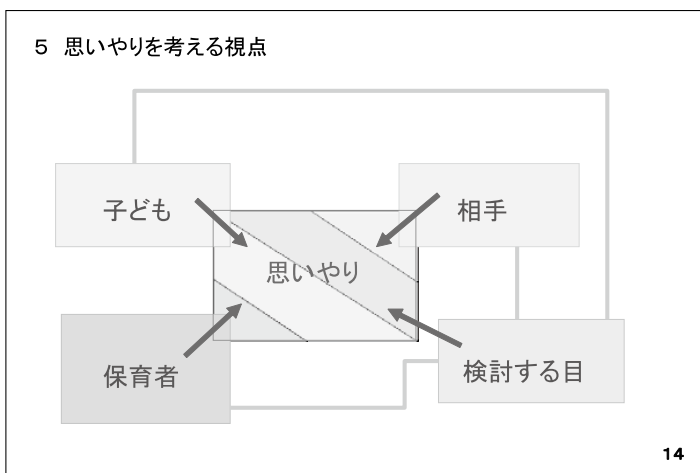
い。なぜ、子供がそのように行動できるのか、その本来持っているものについて考えなければならぬ。

学生たちが事例について考察する過程で、一つの事象にいくつもの見解が生じ、また相互に価値や気付き、自分の解釈を伝えきれないなどの状況が生じた。これは検討する事例の事実を理解できないことやイメージできないことではなく、観察者が抱いた共感や事実の詳細を十分に理解し共感することができない状況と考えることができた。学生は、自らのこうした経験を通して、子供や「思いやり」などの、事例を基にした内面にかかわる考察では、そこに語られる内容を共通理解したり共感したりすること

がまず困難であり、したがって、その問題を解決することなく指導の展開を構想することは困難であることに気付いた。それは、事例の中に含まれる「困難性」⁽²⁷⁾を越えた「心の教育」の展開の構想が含む根源的な問題である。この問題について学生は、事例という過去の出来事に対する立場の問題であり、事例で語られている内容（エピソード、ストーリー）は出来事をとらえる視点による語りであり、語り手の中で取り上げられた問題であると指摘している。つまり、エピソードの中に生じている問題意識と語り手の心情とに共通する感情が生じない限り、当事者以外の立場にある者が、事例を同じように理解し共有することは不可能であるということになる。⁽²⁸⁾

【図9「事例へのかかわり」】

(引用：《「発表補助資料・学生」》「5 思いやりを考える視点」より)



また、「思いやり」が本来、子供に存在するかという疑問も提示された。私たちにあって自明の価値として語られる「思いやり」はそもそも子供にとって意識されているかという問いである。つまり、学生たちは、子供における価値の認識や経験の事実から、子供が本来持っている、子供たちが自ずとそのように行為するよう何か⁽²⁹⁾に着目しているととらえることができる。

4 考察 … 全体的な考察

「思いやり」を育成する保育（教育）展開の構想で、事例を検討しながら学生は「当事者以外の立場」（検討者・検討する目）の存在に気付いた。これは、通常、道徳の価値についての議論や考察が、

すでに当事者の立場を離れていて、事例としての「思いやり」のエピソードには直接にかかわらないという難しさを意味している。学生は、事例をどのように共有するのか、また当事者でも同様の心情にはなりきれないことなどからこのような「困難性」に気付いたが、この意味で何かを通して「思いやり」を伝えようとするには、すでに伝える側の意図が含まれており、事例そのものをどのように解釈するのかを今後検討していかなければならない。

また、保育者が子供たちに「思いやり」を知らせる場合、一つの事象についても伝える内容の意味に様々な違いが生じる。「Aが、転んだBを起こした」という行為を「優しさ」というニュアンスで知らせることはできるが、多くの場合、当事者

以外の第三者がBになることを前提に伝えてはいない。このように学生には困難な状況を前提とする場合、それをあえて指導の構想には持ち込みたいくないという心情が見られ、このことは「心の教育」にかかわる教師や保育者の抱える、潜在的な課題となって実践に根本的な影響を与えられられる。

さらに、この課題を関係する視点（図9における視点）に着目してとらえると、例えば指導する際に、理解（共感）の対象を「Bのつらさ」、もしくは「起こしたA」に設定した考察が考えられる。この場合「よくしてもらった」というBの二次的な感情や「(Bは)よかったね」「(Aは)優しいね」という保育者の指導への活かし方は、すでに出来事の本来の事実を離れ、直接かかわっていた視点(者)や語り手の関与するものではないことを踏まえる必要がある。

また、働き掛ける側のAの行為の根拠として学生が考える、本来持っているもの(本来性)としての子供の行動の起因に目を向けていく必要があると考える。この意味では、単に「心の教育」の構想に留まらずに、「心の教育」を、教育学や倫理的な観点からもとらえていく必要があると考えられる。学生は「本来持っているもの」と「思いやり」とは同じではないととらえており、むしろ、「そもそも『思いやり』など知っていないのではないかと考えている。それゆえ、保育者の手本としての行為や「思いやり」の認めなど(気付かせること)が必要だとするが、こうした指導の構想は、前述のような「困難な事態を前提とした指導設定や指導場面の構想」を生み出してしまい、この矛盾を乗り越える考察が必要になると考える。(了)

※本研究の一部は、平成22年度日本道德教育学会第75回大会にて発表しており、本研究ではその内容を手掛かりとし、学生が学習の中で気付いた「心の教育」の展開の構想に立ち上がる「困難性」に着目し考察したものである。
授業を通して、真摯に「心の教育」について私と共に考えてくれた6名の受講生(藤井さん、町田さん、村木さん、森田さん、矢島さん、安川さん)に心から感謝する次第である。

引用文献

1. 藤井・町田・村木・森田・矢島・安川、
『心の教育』を考える～『思いやり』・『人の気持ちを考える心』について～、

「全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第22回学生研究発表会発表要旨集」、
全国保育士養成協議会関東ブロック協議会、平成21年

2. 同

「全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第21回学生研究発表会発表補助資料」、
埼玉純真短期大学安部ゼミ、平成22年

本論文中の引用箇所について『発表補助資料・学生』と表記

参考文献

1. 太田直道、「生き方の道德教育—現代道德哲学二十講—」、三学出版、2008年
2. 太田直道、「揺れる子どもの心」、三学出版、1999年
3. 中村元、「慈悲」、平楽寺書店、1981年
4. 著者:五木寛之・対話者:森一弘、「神の発見」、平凡社、2005年
5. 文部科学省、「幼稚園教育要領解説」、フレーベル館、平成20年
6. 文部科学省、「幼稚園における道德性の芽生えを培うための事例集」、ひかりのくに、平成13年
7. 安部孝、「短期大学における『心の教育』の展開1」、埼玉純真短期大学研究論文集第2号、埼玉純真短期大学、平成21年
8. 安部孝・石山貴章、「短期大学における『心の教育』の展開2」、埼玉純真短期大学研究論文集第2号、埼玉純真短期大学、平成21年
9. 安部孝、「『思いやり』の精神の育成に関する教育学的考察—仏教思想からの視座—」、東京学芸大学大学院教育研究科修士論文、平成22年
10. 藤井・町田・村木・森田・矢島・安川、
11. 「『心の教育』を考える～『思いやり』・『人の気持ちを考える心』について～」、
「全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第22回学生研究発表会発表要旨集」、
全国保育士養成協議会関東ブロック協議会、平成21年
12. 同
「全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第21回学生研究発表会発表補助資料」、
埼玉純真短期大学安部ゼミ、平成22年

脚注

- (1) ここでは教師として振る舞う学生(実習生)の立場も含む。
- (2) 例えば、「幼稚園教育要領第2章ねらい及び内容人間関係」には、「共感し合う」「協力」「よいことや悪いことがあることに気付き」「思いやりをもつ」「きまりの大切さに気付き、守ろうとする」など、道德性にかかわる文言があり、「同3内容の取扱い」には「道德性の芽生えを培うに当たっては…」と示されている。
- (3) 「困難性」は、当初「心の教育」の展開を構想する学生の予想するものではなかった。しかし、内面や認識の変容をある方向性を持ったベクトルのようにとらえることで、変容する内面の起点(当初)と、

- 終点（結果）とは異質であり、結果としての向上には常に「それ以前」という状況があることに、学習を通して気付いていく。つまり、結果や向上以前の状況（前提）のとりえ方として（多くの場合）“困難な状況”が存在することに気付いたと言える。
- (4) 学生はこの学習段階において「心の教育」の課題に気付き、本来の学習の手掛かりである事例を基に課題について考察しているのである。
 - (5) ここでいう“事例”とは、本来学生にとって、「心の教育」を構想するための手掛かりであり、素材であった。しかし、「気付き」を改めて確認したり、そこに見出した課題を考察したりするなど学習が展開してきている。
 - (6) 「異文化理解と共生」
 - (7) 事例に対する評価（の考え方）が全体に受け容れられない状況が生じたことで、内面の問題について「当事者以外の人間の考えによって判断されている」ことに気付いていく。
 - (8) 「心の教育」の構想における、めざす心の在り方であり、道德教育における内容としての価値でもある。
 - (9) この学生たちの場合、保育の中で「思いやり」の姿が見られたり、「思いやり」を育てている保育や指導の場面を見取り、そのような展開を構想するための参考にすることが、まず実習参加に際しての課題であった。
 - (10) 前項にあるように、幼稚園実習や保育所実習が具体的な経験場面となる。
 - (11) この構想は、具体的な事例を基にしつつも、働き掛けや環境構成などの設定は子供の内面に対する期待（変容や効果）までに止まるものである。つまり、保育現場で見取ったように構想するが、それは構想・計画として期待される可能性であると考えられる。
 - (12) この他者は、いずれ自己以外の人間に留まらない、他者へと解釈が広がっていく。
 - (13) 考察の中心的な内容となる場合、それは一つの価値として扱われていると考えられる。とすると、この場合学生は「思いやり」を、自己、他者、自他の関係の問題として考察したと言える。
 - (14) この場合、認識する当事者は他者に対する自己と考えられるが、関心は他者に向けられている。
 - (15) “包含する”とは著者（安部）の表現。学生たちにとってそれは「心の教育」の考察において常に立ち上がる課題と受け止められていると考える。
 - (16) そこで、保育場面における子供や相手、そして保育者それぞれの立場における「思いやり」と、三者にかかわりながらも具体的には「思いやり」の場面の当事者ではない検討者（検討する目・眼差し）に気付くことができたと考えられる。
 - (17) 「思いやり」の姿を見取ろうとすると、実際には行為や様子を取り上げることになる。しかし、指導においてその行為を知らせ、勧めるとき、その根拠（内面、心情など）がどのように扱われるのかについて、この段階では考察されていない。
 - (18) 前項の指導に従えば、それが「思いやり」だから、または「思いやり」が大切と教わったからなどの、“そのように行為する”理由が存在する。しかし、日常の中で子供は、そのことを知らなくてもそのように行動するし、同じ場面に遭遇しながらそのようには行動しない場合がある。これらから考えてみても、ある行為や場面に共通した一つの価値を見出しえるかどうかを検討する必要がある。
 - (19) 学生に、「転んで泣いている子供（辛い思いをする子供）」とはだれなのかという具体的な想定が難しいという心情が起こった。しかし、「困難性」が子供を揺り動かす本来の何かにどのように関係するのかは今後検討する必要がある。
 - (20) この場合、Aのけが（転んだこと）は、A自身の出来事として完結するのではなく、Aにかかわる他者の内面的な出来事となる。
 - (21) “こういうことが良いこと”と具体的に知らせるのか、その時にそれぞれが感じていることや思いを「よかった」と表現しているのかはここでは明かではない。
 - (22) 子供たちの行為は普段の状況の欠損を補い、普段を取り戻したといえる。この事例から、困難性の意味として、非日常や生活の急な変化が考えられる。
 - (23) 他者と自己のそれぞれの“自分らしさ”がそれぞれに、また相互に認められるとき、それを認める立場の不自然さが問題になるだろう。例えば他者を認めるという場合、共感と受容との違いについてさらに検討する必要がある。「学習段階2【図2】」では、共感の意味に他者の認めがあり、その場合の自分の思いもまた、“自分らしい”ことが望まれていると考えられる。しかし、自己が自己における“自分らしさ”を認識するということの意味もまだ明らかではなく、検討する必要がある。ただし、この事例における実習生“らしさ”を認めるとは、けがという困難を抱えている状況を理解することと解釈することが適切であると考えられる。
 - (24) 事例に記された出来事も連続した生活の中で起きていて、まったく切り離される出来事はないことに気付いている。
 - (25) 育てる働きを中心に事例を読み取ることで、子供が本当に「思いやり」を知っているのか、やはり「思いやり」は教師によって理解され、選ばれ、与えられた形式や価値ではないかという疑問が生じた。
 - (26) 「見解」は著者の表現。学生は「解答」としている。
 - (27) 先述の、出来事、エピソードに描かれた困難や、そこに生じる困難や困難な心情。
 - (28) 生活を素材に道德を議論することは不可能なのか再吟味する必要がある。「困難性」はまた、説話や読み物教材を通して価値を理解することや、それを互いに認め合うことの可能性（限界）にも関係する課題といえよう。
 - (29) 学習の中で、「子供を揺り動かす何か」「いても立ってもいられない」「自然にそうになってしまう」などと表現された。
 - (30) 「思いやり」は何かをきっかけに“本来持っているもの”によって生じる心なのか。それとも、教育や保育の中でそのような心があると想定し、具体的な行為のように提示することができるものなのか、新たな視点で検討する必要があると考える。