

## 保育者養成における「心の教育」の課題2

### ——「困難性」の意味——

*Problem of "moral education" in training for child-care worker 2*

—— *Meaning of "difficulty"* ——

安部 孝 Takashi Abe

(人間発達学部)

【キーワード】 心の教育 道徳 困難性 保育者養成

#### 【要旨】

保育者は「心の教育」において適切な援助や環境構成を行い、子供の内面に働き掛けるが、保育者自身の内面について問われることは少ない。「心の教育」において子供の内面を問題にしつつ、保育におけるもう一方の当事者である保育者自身の「心の教育」に関わる課題意識を明らかにすることは意味のある課題と言えよう。

そこで、本研究では、「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～」において認められた“「心の教育」の展開の構想における「困難性」”の意味について考察し、「困難性」を乗り越える保育の展開がどのように構築されるのか、その可能性について学生の考察を手掛かりに検討した。その結果、学生たちが保育現場で感じ取った困難な心情など、事例に描かれた問題は保育現場にも現実的に存在すると考えられた。また、実際の保育ではあらかじめ構想に価値を描くことができない場合や、求めない価値が生じる場合があることも分かった。さらに、事例における「立場」「かかわり」等に留意することが必要であり、「心の教育」や道徳教育で、事例や資料をもとに場面に応じた行動について学習することは、事例の外側から「観察者」として検討することになり、「当事者」の心情を理解し得ない「立場」が生じるという「困難性」が考えられた。このように「心の教育」の構想では見逃されてしまう心情や価値があることが分かった。

#### 1 はじめに … 課題意識

幼児の道徳性を培い涵養することは、幼児教育における重要な課題である。幼児教育が子供（幼児）の就学以降（の学習）の基礎を培う役割を要求されるとき、幼児期における道徳教育は、人格形成という意味においてもその責務は甚大であると考えられる。

教師・保育者（以下、保育者）は、教育・保育（以下、保育）の様々な場面において、適切な援助や環境構成を行い子供の内面に働き掛けるが、そうした営為に当たる保育者自身の内面について問われることは少ないと考えられる。しかし多くの場合、援助や環境構成は保育者と子供との関係の中で行われる。その意味で、「心の教育」の場面で関わる（育てる）対象としての子供の内面を問題にしつつ、保育におけるもう一方の当事者である保育者自身の心の問題（「心の教育」に関わる課題意識）を明らかにすることは、保育にお

ける「心の教育」を考える上で意味のある課題と言えよう。

そこで、本研究では、「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』～」\*1 において認められた「心の教育」の展開の構想における「困難性」の意味について考察し、「困難性」を乗り越える保育の展開がどのように構築されるのか、その可能性について考察したいと考える。

## 2 研究の方法

これまで、保育者養成における「心の教育」の授業\*2 での学生の気付きや、認識の変容、考察、課題意識などを手掛かりに、「心の教育」の課題について考察してきた。そこで、本研究では、まず、「心の教育」の展開の構想における「困難性」についてのこれまでの考察の経緯を整理する。ここでは、学生の課題意識と考察と、それを手掛かりとした筆者自身の「心の教育」の課題についての考察とを整理し、学生の焦点化されていく課題意識に着目し、「心の教育」の本質的な課題（「困難性」の意味）を明らかにしたい。さらに、学生の課題解決に向けた考察から、「困難性」の多様な意味について整理することで、展開の構想における「困難性」の克服の可能性について考察したいと考える。

### (1) 研究の経緯

課題意識と、考察の手掛かりとなる授業・学生の考察を踏まえて取り組んだ課題（成果と課題）の検討について、学生の学習内容と対比させながら経緯を明らかにする。

#### ①概略

本研究（研究 C）の課題と、これまでの研究（A, B）の考察（成果と課題）の概要は以下のとおりである。（図表 1, 2, 3 参照）

#### ② 研究 A, B について

##### a) 研究 A について

課題は授業テーマでもある「ボランティアの精神」に焦点化された。学生たちは、資料や事例に当たり、人を救い、助ける場面に、その理由を認めつつ、一方で限界、（行動の）放棄、犠牲（の感情）などもとらえた。さらに、具体的な行為として動くということは決して無条件ではなく、「自他にとって“利”が同時に成立すること、また、自身がそこいたるための何らかの準備（前提）があること」に由来するのではないかと考えた。\*3 そして、その「準備」や「（その行為に）動き出す理由」が果たして自己の内側に存在するのか、自己の外側に存在するのか、以降、生活や学習の経験が少ない子供の行為の解釈とも関連して「心の教

\*1 「埼玉純真短期大学研究論文集第 4 号」、埼玉純真短期大学、2011、3

\*2 筆者の担当する、S 短期大学における総合演習、教職実践演習。テーマ「心の教育を考える」。保育者養成における「心の教育」を、学生自身が「心の教育」について考え、その展開を構想することによって試みた。また、「異文化理解と共生」（平成 19 年度）における考察でも学生の“価値”への気付きの変容を探った。

育」についての考察の基本課題として継続されていく。<sup>\*4</sup>

b) 研究Bについて

この研究のねらいは、研究Aで提示された課題についての学生の考察にみられる様々な気付きから、「心の教育」の展開の構想における課題を明らかにすることである。学生は、研究Aにおける「動き出す理由」と同様のものとして、子供の道徳的実践の根拠について疑問を抱いた。そしてその実践が「困難な状況に対する手助けのような行為」の場合、その「動く理由」の所在<sup>\*5</sup>と、困難が前提となる「心の教育」について考察した。<sup>\*6</sup>また、事例をとらえる自身の「立場」についての学生の考察は、事例で語られている出来事がだれにとっての問題なのかという考察へと発展した。結局学生は、保育者が求めている内面の表出としての子供の行為・姿は、単純に模倣かもしれないし、それを保育者や「観察者」が恣意的に「思いやりがある」などの価値として評価しているに過ぎないのかもしれないと考えた。<sup>\*7</sup>学生の気付きや疑問は「心の教育」の展開を試みる自身の「立場」や語られる事例の「当事者」(子供)の内面そのものに及び、その疑問がそのまま「心の教育」の展開の構想と、それに当たる保育者の心情との両面の困難として立ち上がる結果となった。この考察は、事例の出来事における「当事者」か否か、困難な状況に対する「自覚」があるか否かという考察課題として継承されていく。

- 
- \*3 学生たちは、何々(〇〇)だから、これこれ(□□)をやるという場面的な状況が揃うからではなく、これこれ(□□)をやったとしても「何らかの事前の準備があって」そのように何々(〇〇)したのでなければ、「ボランティア精神」ではないだろうと考えた。学生たちは、単なる行為に対して、無条件には価値を認めない理由(規定)を次のように表現した。それは「嫌々ならば(無償の精神がなければ)、仕事になる」「自らの意思がなければ、嫌々になる(隷従・強制的)」「何かを感じる心がなければ、無意味である」などである。つまり、「ボランティア」とは“そのようにする行為”だけではないということに気付いている。
- \*4 この研究のねらいは、学生が、ある事象について価値を考察するという授業を通して、学生の考察・気付きがどれほど、またどのように価値に近接し得るのかを検討することにあった。授業で、また、筆者は、学生の考察によって描かれた「ボランティアの精神」を、仏教における慈悲に近い意味と理解した。学生の提示した価値の規定では、無償性が問われ、他者の思いへの共感と、同苦に近い感情を抱くことが要求されるが、同苦から抜苦として動き出す理由に、仏教という悲(慈悲)の精神への気付きを感じ取ることができる。学生の考察では、「ボランティアの精神」は主体的な意思とされ、前述の規定を前提とする他者への動きそのものと働き掛ける主体(自己)の問題が、ある種の厳密さと厳しさを伴って吟味されている。
- \*5 行為の前提の所在は「動く自己の内側」なのか、「自己を動かす外側」なのかという疑問。さらに「動く」理由があることと、例えば子供自身が「思いやり」を持っている(本来それを理解している)ということとの意味は異なると考えた。
- \*6 指導の前提として「困難な状況(にある他者)」を描き出すつらさが生まれるということについての考察。
- \*7 学生は、子供の立場に視点を移し、“ただ褒められたくて行動する場合”や、“自分がされて嬉しかったことを自分もしている場合”などを考えた。また、模倣も含め、示された規範どおりに行動すること(その行為)が、内面的価値として(よいと)認められるのかに疑問を抱いた。

(2) 本研究 (研究 C) における考察

「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」における課題は、「心の教育」の展開とその構想における「困難」を明らかにすることだったが、「困難性」は、いくつかあり、いずれも解消への道筋が不明であり、そのこと自体が実践者（保育者。ただし、ここでは学生・実習生）の心情を困難にした。そこで、本研究では、「保育者養成における『心の教育』の課題 1」（研究 A, B）における新たな課題を学生の考察\*8 を手掛かりに考察する。

図表 1

研究 A : 「資料・事例を用いた考察を通した心の教育」

学生 の 学 習 ・ 考 察	<p>【授業】 「ボランティアと NPO」</p> <p>【テーマ】 「ボランティアの精神について」</p> <p>【内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○資料・事例に基づく考察</li> <li>・学習を経ての認識の変容の確認</li> <li>・「ボランティア (の精神)」とは</li> </ul>
研究 ・ 成 果 と 課 題	<p>【テーマ】 「ボランティア精神についての考察を通して」</p> <p>【ねらい】 資料・事例についての考察を通して、「ボランティアの精神」への気付きを促す (価値への近接の試み)</p> <p>【成果と課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育や保育のイメージと関連付けやすい題材 (テーマ, 学習課題) としてのボランティア</li> <li>○学生の気付き</li> <li>・動き出す理由…なぜ人はそう行動するのか?</li> <li>・ボランティアの成立…相互の思いが寄り合うこと (一致)</li> <li>・ボランティアの精神とは, 自他のよさを認め (自他の関係問題), 動き出す準備に私は取り掛かっている, こと。</li> </ul>

図表 2

研究 B : 「実習経験を活かした考察 (展開の構想) を通した心の教育」

学生 の 学 習 ・ 考 察	<p>【授業】 総合演習「心の教育を考える」</p> <p>【テーマ】 「思いやりの心」を育てる</p> <p>【内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○実習での経験や事例を活かした考察</li> <li>・「思いやり」とは</li> <li>・観点 (思いやりの心の育成場面, 思いやりが認められる) による事例の分析</li> <li>・事例・エピソード記録を活かした保育展開の構想</li> </ul>
研究 ・ 成 果 と 課 題	<p>【テーマ】 「心のあり方のとらえ方についての考察を通して」</p> <p>【ねらい】 「心の教育」についての学生の考察に見られる気付きを洗い出し、「心の教育」の課題を検討する。</p> <p>【成果と課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ひとつの価値 (思いやり) を観点とした考察</li> <li>・事例の検討が実習での見取りを深め, 子供について考察する機会となった (効果的な題材設定) こと</li> <li>○考察による学生の気付き (6点) ※本文中詳細</li> <li>1 (教育・保育の) 現状や課題, 求めたい価値について</li> <li>2 育成の場面, 具体的な姿や行為について</li> <li>3 実習における観察 (見取り) について</li> <li>4 事例における「出来事」へのかかわりと, かかわりにおける心の姿について</li> <li>5 振り返りを活かし事例として表現された「心の教育」の構想について</li> <li>6 「思いやり」の育成 (保育の展開構想における保育, 援助や環境構成) について</li> <li>○「心の教育」の新たな課題</li> <li>・思いやりの本質 …思いやりは本当にあるのか</li> <li>・子供の内面理解の困難性 …立場, 問題とすること</li> <li>・場面を想定した指導の困難性</li> <li>…「困難を前提とする教育・保育場面の構成」の辛さ</li> </ul>

図表 3

研究 C : 本研究

「実習経験を活かした考察 (展開の構想) を通した心の教育」

学生 の 学 習 ・ 考 察	<p>【授業】 総合演習「心の教育を考える」</p> <p>【テーマ】 「思いやりの心」を育てる</p> <p>【内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○実習での経験や事例を活かした考察</li> <li>・「思いやり」とは</li> <li>・観点 (思いやりの心の育成場面, 思いやりが認められる) による事例の分析</li> <li>・事例・エピソード記録を活かした保育展開の構想</li> </ul>
研究 目 的	<p>【テーマ】 「心のあり方のとらえ方についての考察を通して」</p> <p>【ねらい】 「心の教育」についての学生の考察 (「困難性」の克服) に見られる様々な課題や保育者の立場としての内面的課題を「心の教育」の実践的課題として着目し, そこから保育者養成や道徳教育が内包する本質的課題 (「困難性」の意味) を明らかにする。</p>

### 3 内容

#### (1) 考察の手掛かりとしての学生の研究について

以下の学生の考察を手掛かりとする。

- ①学習活動（授業）：総合演習Ⅰ・Ⅱ（各、平成21年度後期、22年度前期）  
教職実践演習（平成22年度後期）

テーマ「『心の教育』を考える」

なお、この演習における研究成果の一部は、学生によって、平成22年度全国保育士養成協議会関東ブロック協議会第21回学生研究発表会において「『心の教育』を考える－『優しさ』を育むことについて－」のテーマで発表された。

#### ②学生の実態

S 短期大学生 7名

1年次後期（平成21年度）、継続して2年次前期（同22年度）に総合演習で、そして、2年次後期（同22年度）に教職実践演習で研究に取り組んだ。受講学生たちは保育者を目指しており、「心の教育」への関心は単に道徳的な側面や道徳教育の方法の範疇に留まらず、子供や教育・保育について深く理解し、保育者としての専門性と資質の形成と向上に活かそうとした。また、これまでの教育・学習、生活経験から、望ましい心のあり方（価値）のひとつとして、「優しさ」や「思いやり」をあまり迷うことなく選択した。

#### ③考察の方法（視点と手掛かり）

a) 視点… 考察に当たって、以下の視点を設けた。

○心と育てたい心について

○育てる、育つ場面について…「心の教育」の展開の構想

- ・構想の手掛かりとして、教育・保育実習での経験、観察を活かす。
- ・展開場面の構成に、実習で経験・観察したことを参考にする。

○「困難性」の課題を解決するための観察、構想の視点の設定

- ・困難な状況を前提としない「心の教育」の構想（「困難性」の克服）
- ・事例の分析視点としての「立場」「自覚／無自覚」など

○「困難性」について

- ・構想の評価（振り返り）

b) 手掛かり（具体的な方法）… 考察に当たって以下のことを手掛かりとした。

○視点による事例の検討

- ・エピソード記録（エピソードを視点によってとらえ、「心の教育」の場面と

\*8 考察の手掛かりとして、これまで（研究A、Bの過程で）学生たちが積み上げ、深化させてきた課題と、考察がある。課題設定の視点が、子供の心、子供の抱く価値、教師の立場等の諸問題を踏まえた、「心の教育」や道徳教育の問題へと発展している。



して整理する)

○視点による事例の分類

・「思いやり」が育つ様々な場合・場面

(2) 考察

①学生の考察について(概要)

学生は保育者の視点から「困難性」の課題に対して、その意味や所在、それを乗り越える保育の展開を検討した。その前提には、課題として提示された「困難性」\*<sup>9</sup>についての吟味と、「困難ではない状況の心の教育を構想したい」\*<sup>10</sup>という思いがあった。そして、学生は、研究の中心課題に「困難を前提としない場面展開の構想の工夫を考察する」\*<sup>11</sup>を設定した。

②学生の考察を検討する視点

a) 「困難性」のとらえ方への着目

学生が示した様々な困難やその対処に着目し、さらに困難を乗り越えるための視点の設定を追いながら、学生の事例の分析や展開の構想から「困難性」に対する理解と、「困難ではないこと」の理解とを明らかにする。

b) 「優しさ」のとらえ方とそれをはぐくむ手立てへの着目

a) とのかかわりで、価値(「優しさ」)のとらえ方や意味付けと、それを育てるための働き掛け(保育・教育)の中に立ち上がる「困難性」に着目する。特に、「困難を前提としない構想」と、「困難を前提とする構想」との「困難性」のとらえ方を明らかにする。

c) 事例や場面をとらえる視点の設定への着目

「心の教育」の展開の構想として扱われる事例に対する「立場」の設定に着目し、「心の教育」にかかわる上で生じる「困難性」、特に困難な心情の意味を検討する。さらに事例の「当事者」「検討者」「観察者」などの「立場」による「心の教育」の意味の違いと「困難性」との関係について検討する。

③結果…学生の考察についての検討

a) 「困難性」のとらえ方

ア) 「困難を前提にする場合」と「前提にしない場合」とを想定している。

学生は「前提にしない場合」を積極的に探したのだが、結果的に事例を検討する過程で、保育場面(構想)に両者を想定することが必要と考えた(ウ)。

イ) 「困難を前提にしない場合」について、事例をあげて考察している。

\*<sup>9</sup> 研究A、Bに示した、それまでの受講生たちが「新たな課題」として提示した内容。

\*<sup>10</sup> 課題設定の段階における、一つの関心、意欲が目的につながったと理解できる。

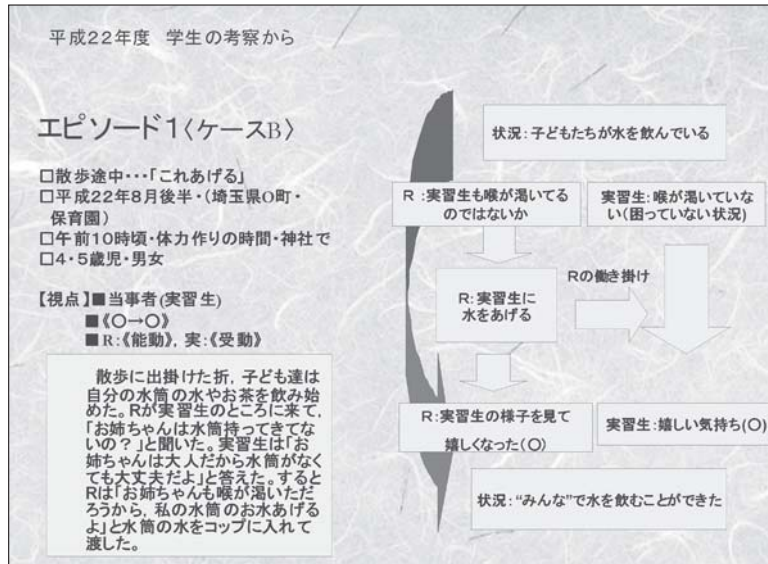
\*<sup>11</sup> 学生の「困難な場面」の基本的なイメージは、「なにかよくないことが起きて、それを誰かが助けてあげる」などの場面である。

この事例には二通りのパターンがあり、「○(困難がない)→○(困難がない)」と「さらによくなる場合/○→◎(さらによい)」とが提示された。(各図表4, 7)ウ) 事例検討を通して、実際には「困難を前提にする」保育場面(「困難が解消しよくなる場合/×・▲(困難)→○(困難がない)」)があり、そのことも構想や指導計画の内容に取り入れる必要があると理解している。<sup>\*12</sup>

学生は、「困難を前提にする場合」を想定することによって、困難を乗り越える保育の構想を要求されたことになる。これに対して学生は、前提としての困難が子供の世界(保育, 生活場面)から全く消失するという構想を無理に描くのではなく、現実的な課題として、これまでどおり困難な状況を改善する場面と、「困難を前提にしない場合」の構想を模索した。その中で、学生は、「イ)」の「困難を前提にしない場合」として「さらによい」などの改善や向上の意味が含まれない一見、特殊なケース(「○→○」)に気付き、またその事例(図表4)について検討している。

学生はRの「動く」理由や行為の内面的な理由について、「実習生を困難と思った」ということと、「何かをしなければという理由(道徳的心情)がなくとも、“そうしてみたい。そうしたい”と思った」ということを考えた。しかし、「当事者」である実習生にはもともと困難な思いはなく、場面としては「困難がない/○ → 困難がない/○」と理解された。結局、R自身の「動く」理由は存在するが、それは、“学生があると想定した困難の意味と存在そのものは「ない」という判断”によって隠されてしまう。

図表4



\*12 学生たちは皆同じように「×・▲→○」の場合を理解していると考えられる。その意味で、保育者が保育場面で日常的に抱く心情的な困難の意味と由来を明らかにすることが新たな課題として考えられる。

結局、この困難はRが実習生の姿に、「困難なのではないか」と考え、動いたことによって存在が認められることになるが、「困難である」と理解される、本来の実習生の状況には存在していないものである。また、Rにとってはその思い（「困難である」と理解したこと）をそのままにしておくことで、その内面に新たな困難を引き起こす可能性も考えられるが、そのことは「当事者」としての実習生の内面的事実には由来しないものである。だが、結果的に、Rは実習生に「嬉しい気持ち」という、行為以前とは違ったよい状況をもたらしている。このことから、以前の状況（前提）を困難と理解したり、困難の存在を客観的に認めたりできなくとも、「他者のよい（望ましい）働き掛けは、その後の自己の状況（心情）をよいものにする」という「優しさ」の具体を見取ることができる。しかし、このケースは、同時にそれまでの自己の状況（境遇）に対する認識を変容させる可能性を持つとも考えられ、変容後の状況（以前よりもよい）に対する相対的な「困難性」や困難な心情が立ち上がることも考えられる。

b) 「優しさ」のとらえかたとそれをはぐくむ手立て

ア) 事例をとらえる視点や「立場」によって「優しさ」を整理している。

基本には「当事者」としてその事例に関与するのか、また、自己は事例についてどう語り検討する「検討者」なのか、事例に立ち会いながら出来事の「当事者」ではない「検討者」なのかなどの「立場」に気付いている。「優しさ」(ウ)に詳細)は、「立場」に《能動》、《受動》などの性格が加わったり、出来事の中で変容したりすることによって、その意味が変化する。具体的には、<sup>いさか</sup>諍いの目撃者が、その仲裁や指導に当たることで新たな「当事者」の「立場」になる場合が考えられる。この新たな「当事者」は指導の中で、諍いの「当事者」が許すことや他者を認めること、そして和解が成立したことを賞賛することなどの場面で、それぞれ意味の異なる「優しさ」(価値)を抱くことになる。

イ) 「優しさ」が育つ場面として「かかわり」に着目している。

学生は、「優しさ」\*<sup>13</sup>の問題を、「かかわり」における問題として理解している。実際に、学生によって提示された事例の展開（場面の構想）の多くには、「AとBが、…それをCが」のような人間同士のかかわりが描かれている。また、かかわりを自他の関係として描き、自己の「優しさ」の行為の対象を他者として設定していることから、学生は「優しさ」が自己から他者への方向性を持つと理解していると考えられる。\*<sup>14</sup>

\*<sup>13</sup> 「優しさ」のほかにも、同様の概念として「優しい気持ち」「思いやり」をあげている。

\*<sup>14</sup> 場面における自他などの「かかわり」を考察することで、「当事者」や「検討者」、「観察者」などの事例における異なる「立場」に気付いていく。



ウ)「優しさ」を「他者にされて嬉しい思い」と「他者にしてあげたい思い」とに理解している。その思いの成就が「優しさ」の成就と考えられる。

ここで「優しさ」は、「当事者」の内面の問題(思い)として考えられている。「他者にしてあげたい思い」は働き掛ける者の思いであり、「他者にされて嬉しい思い」とは、かつて働き掛けられた結果としての思いであり、働き掛けを規定する思いであると同時に期待する思いであると言えよう。学生は「優しさ」をこの二面から理解し、「優しさ」が成立するときの、その事例の「かかわり」における「当事者」の思いを分別している。

「優しさ」が単なる内面の能動性(～してあげる)ならば、「ボランティアの精神」の考察(研究A)における「自他の利」<sup>\*15</sup>の成立にはならない。不要な、また望まれない働き掛けは、かえって困難を生み出しかねないとさえ考えられる。また、「優しさ」の理由(由来)と、他者によって「優しさ」と理解される行為の理由は必ずしも同じではない。さらに、自己における「いたたまれない思い」はあくまで自己の内側に属し、他者との関係によるその思いの発生もまた、自己の内側における問題であり、行為の理由となり得ても行為そのものではない。とすると、学生が提示した「かかわり」における二面の「優しさ」の理由を「いたたまれない思い」としつつも、さらに、行為としての具体的な「優しさ」に展開する直接的な根拠、いわば「動き出す」判断と、さらにその判断から具体的な行為(姿)へとつなぐ条件<sup>\*16</sup>について明らかにする必要があると考えられる。

#### c) 事例や場面をとらえる視点の設定

ア) 視点や「立場」を、事例における「かかわり」(「当事者」か否か)で理解している。特にその意味付けが困難だったのは、事例の「当事者」ではない、事例の「検討者」や、事例を題材にして価値を指導するなどの語りの「立場」である。「検討者」は、前項「b) -イ)」に述べた「かかわり」の内側にいることも、外側にいることもある。<sup>\*17</sup> 事例をとらえる際の「かかわりに」における「立場」の違いについて、学生は「特に指導(『検討者』の『立場』)において多くの場合、転んだA子の立場や心情についてではなく、それを困難ととらえA子を助けたB君の『立場』や心情に着目させ、それを押し量るように考えているのではないか」と気づき、説明している。つまり、学生は、指導者のねらいを

\*15 「思いの一致」,「自利利他」の成立として表現した。

\*16 条件:道徳教育における、価値の理解と道徳的実践とを結ぶ働きとして用いた。「いたたまれない思い」を根拠として、「他者にしてあげたい思い」や「他者にされて嬉しい思い」が用意されると考えるとき、それを行為に移す条件には、「自他の利」を押し量る働きがあると推測される。

\*17 「当事者」以外の「検討者」は多くの場合「かかわり」の外側の存在と考えられる。例えば、事例をもとに、「心の教育」の指導に当たるなどがそのことに該当する。

A子が抱いたつらさや痛さでも、また、B君のA子に対する関心そのものでもないとして理解していると考えられる。

イ) 前項「b) -ウ)」の「優しさ」の二面(「他者にされて嬉しい思い」, 「他者にしてあげたい思い」)には分別されずに、ある子供の思いや欲求が結果的に「優しさ」として認められる場合に気付いている。図表4に示した事例のRの場合がそれに該当し、「研究B」にも述べられている<sup>\*18</sup> この気付きは、「検討者」や他者が思う「優しさ」等の道徳的価値や、眼前の状況に対する「困難」の認識が、そもそも子供の内面に存在し、起きているのかという疑問に、さらに、「優しさ」などの価値は存在するのかという疑問へと発展した。そこで学生は、事例を理解するために、子供自身がその「価値」を認識しているかどうかについて、「自覚」「無自覚」という視点を設定し、事例を分別、検討した。


ウ) 学生は各事例を「3-(1)-③-a)」を視点として考察しており、例えば、「優しさ」を認識している自己は「当事者」であるか否か、そもそも「困難」な状況を「自覚」していたのか否か、他者の働き掛けによる変容はあったのか否か、のように視点に基づいて事例を分析した。この意味で事例は、学生にとって検討の対象、素材であり、また手掛かりであると同時に「構想」そのものであるとすることができる。

以下に、学生が表した視点の設定(図表5, 図表6)や事例(図表7)をあげ、具体的に、その視点に沿って読み解いてみたい。

---

\*18 「思いやり」を知っているのか。子供の心に「思いやり」はあるのか、という疑問。

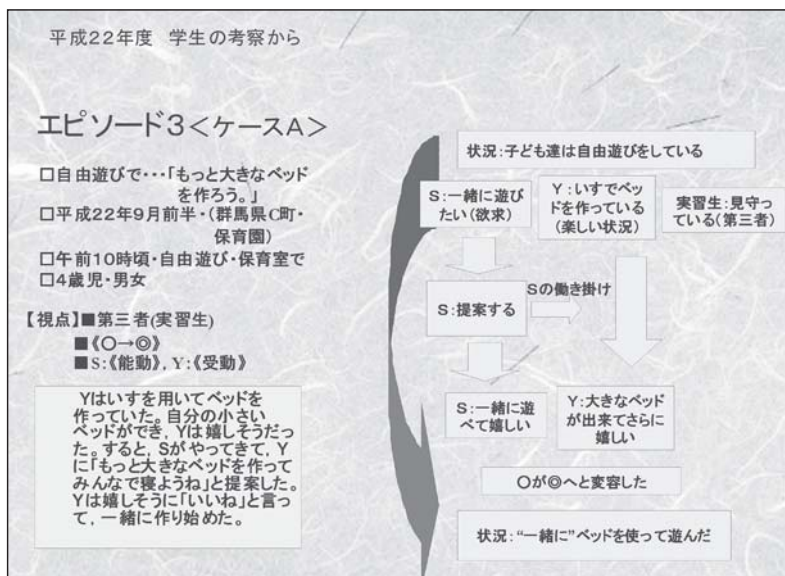
図表5 … 心の状況について

○	困難でない状況 楽しい, 嬉しい状況	※当事者2にとって困難でない状況 第三者や当事者1には困難に見える状況
		※当事者は楽しい, 嬉しい状況 第三者もそのように思っている
◎	より楽しい状況	※元々, 楽しい状況(○)から, 能動者の働き掛けにより, より楽しい状況(◎)になったこと
▲	① 当事者1・2が無自覚な状況	※①から④まで第三者の視点から述べている  
	② 当事者2・・・× 当事者1・・・当事者2に働き掛け, (2は)○になる	
	③ 当事者2・・・○にも×にも見える	
	④ 当事者2・・・○ 当事者1・・・当事者2を×と判断	
×	当事者2が困難な状況	
→	当事者1の働き掛け	

図表6 … 心の状況の変容について

前提	変容	◎ (より楽しい状況)	○
○ (困難でない状況)	→ (能動者の働き掛け)	元々, 困難でない(○)の状況から, 人的環境(保育者, 友達, 家族)の働き掛けによって, より良い状況(◎)になること。 <ケースA>	元々, 困難でない(○)の状況から, 欲求を満たしたいという, 人的環境の働き掛けによって欲求が満たされた状況(○)になること。 <ケースB>
▲ (自覚されていない状況)	→		元々本人にとっては, 困難でない(○)の状況から, 人的環境の働き掛けを第三者が見た時, 当事者は自覚していない困難な状況(×)であると感じた。(○)とも(×)とも見える状況を(▲)とした。 <ケースC>
×	→		困難な状況(×)から人的環境の働き掛けによって, 困難でない状況(○)になること。 <ケースD>

図表 7



図表7「エピソード3」の事例において実習生は出来事に直接関与しておらず、「当事者」ではない。この「立場」について学生は、「第三者」と表現し、「検討者」「観察者」であると理解している。

また、事例で語られる「優しさ」については、働き掛ける側のSとその働き掛けを受ける側のYをそれぞれ《能動》、《受動》ととらえている。しかし、学生も触れていないが、「他者にしてあげたい思い」と「他者にされて嬉しい思い」とを行為以前に認めることは難しいと考える。それは、学生がSの気持ちを「一緒に遊びたい(欲求)」と、また、Yの気持ちを「イスでベッドを作っている(楽しい状況)…楽しい」と理解しているからである。このときのSの「動く」理由は困難による「いたたまれない思い」ではない。また、そこに「困難」は存在しない。むしろその意味でYがSの思いを受け止めたことに“そうせざる得ないYの思い”を認めることを可能と考えるならば、\*19「自利利他」を図ったのはYということになる。学生は前提である内面の状況を「困難ではない/○」とし、Sの働き掛けによって「さらによい/◎」へ変容したと理解した。だが、この事例ではS、Yそれぞれの「困難性」についてそれぞれの新たな意味付けをする必要があると考える。それは、前提となる「○」はそれぞれにおいて「無自覚」であり、働き掛けられたYの受け入れによってそれぞれにおいて初めて「◎」が「自覚」されたからである。つまり、「◎」は「無自覚な○」を前提とした結果であると言える。これは、それぞれの前提となる心情(「無自覚な○」)の変容であり、遊びという「かかわり」の中で、それぞれの

\*19 「○→◎」と理解しているが、行為の観察のみの視点でとらえれば、YはSを拒否していないだけで、そもそも「○」であったかどうかさえは分からない。困難ではないことが即、「○」の意味に該当するのかを今後、吟味する必要がある。

心情がそれぞれに「◎」へと変容したのである。このことから「優しさ」は、「かかわり」において認められ、また育つことが確認されたと言えよう。この事例のほかにも、学生は「困難」を前提とし、そのことが「自覚」され他者の働き掛けによって「困難ではない」状況になるなど、輻輳する条件によって成り立つ様々な場面を構想している。

#### 4 考察 … 全体的な考察

これまでの検討をもとに、「心の教育」の「困難性」の意味について考察する。

- (1) 学生の考察は実習経験を活かしたものであり、学生たちは、その場面を保育現場の日常から感じ取ってきており、そこで抱く困難な心情など事例に描かれた問題は保育現場にも現実的に存在すると考えられる。また、実際の保育では「優しさ」を知らせたり、育てたりする行為がなされているが、「優しさ」(価値)があらかじめ保育の展開の構想に描くことができない場合について(「困難が前提にならない/○→◎」「無自覚な困難が前提になる辛さ/▲→○)の構想のあり方を一層具体的に追究する必要がある。また、求めない価値が生じる場合についても検討が必要と考える。このように「心の教育」の構想には、想定における「困難性」が伴うと考えられる。
- (2) 学生は、出来事の「当事者」か否かなどを視点に、条件や「立場」の輻輳する「かかわり」に留意しつつ事例を検討したが、学生の「立場」もまた「当事者」ではない。「心の教育」の構想において、ある出来事を検討するとき、「検討者」は「観察者」であり、「当事者」としての自己に対しても同様の「立場」であると考えられる。それは、検討する事例は過去の出来事であり、「検討者」(である「当事者」)は、すでに出来事の「当事者」であることを終えているからである。よって、検討する「当事者」以外の「立場」は、語りとしての事例(出来事そのものではない)に対する「検討者」と意味付けられる。このことから、「心の教育」や道德教育で事例や資料を用い、また、場面に応じた行動について学習することは、事例の外側から「観察者」として検討を行うことになり、そこには「当事者」の出来事における心情を理解し得ないさまざまな「立場」という「困難性」が生じると考えられる。
- (3) 前項にかかわって、学生は、「観察者」は事例のどの「当事者」の思いも知ることができないという「困難性」に気付いたが、その理由として、「かかわり」における複数の「当事者」の、状況や心情の変容への無関心が考えられる。先に、「優しさ」についての事例では通常、「A：転んだ子供」ではなく、「B：それを起こした子供」の心情を問題にすることを述べた。もちろん、多くの場合「検討者」が「A」のように転ぶことを想定することは少ないと思われ、それゆえに「×→○」をもたらす「B」の心情や行為が、より着目されやすいのであろう。しかし、実際の指導・対応場面では、例えば、「①：痛かったね」と「A」をいたわり、「②：助けてあげてえらかったね」と「B」を褒め、「③：よかったね」と「A」に共感し、「④：Aに喜んでもらえ



てよかったね」と「B」を認め労うことも考えられる。とすると、出来事の展開は困難な状況が解消する「×→○」と構想されるが、実際には、二人の「当事者」の「かかわり」に参与する、保育者というもう一人の「当事者」の働き掛けによって「②」「③」「④」という心情が顕わになり、そこにも着目されることになる。つまり、「心の教育」の構想における「困難性」の意味(理由)として、この“もう一人の「当事者」”の存在と「立場」や、「×→○」の過程で生じ、顕わにされる心情や価値が見逃され、構想に描かれ難いことが考えられる。

## 5 さいごに … 成果と課題

本研究では、困難を前提にしない「心の教育」の展開の構想についての学生の考察を検討することを通して、「心の教育」・道徳教育が内包する「困難性」の意味について考察を行った。そこでは、前述のとおり、いくつかの「困難性」の意味について検討することができた。これらの「困難性」は、前提の認識不可能(「価値の無自覚」という、空虚な認識状態)や曖昧な「立場」、想定困難(困難な前提、求めない価値)などであり、いずれも学生たちの提示した事例や実践上に立ち上がると考えられる「困難性」である。

これらは、事例の考察における気づきを通して明らかにされた「困難性」でもあるが、その意味で、考察と気づきがより繊細さを兼ね備えることで、輻輳する視点や「かかわり」がもたらす困難が詳細に顕わになり、私たちが実践上を感じる「困難性」は増していくという、皮肉な事態が生じることも否めないであろう。しかし、学生の取り組みからも分かるように、出来事に対する詳細な気づきと、多様な視点を持って分析を深めるといった継続的な態度で事例を描く(構想する)ことは、そのまま構想の改善を図ることとなり、それによって実践上の心情的な困難は緩和されるものと考えられる。

今後の課題として、「心の教育」の実践上には直接現れない問題がいくつか残された。その一つは学生の考察にもあった、「いたたまれない思い」の理由(「動く」理由)についての検討であるが、その際、望ましい道徳的実践は「思いの一致」が成立し、自他の利が一致することを前提に据えていく必要があるのではないだろうか。

さらに「価値の無自覚」という空虚な認識状態を、なぜ他者が理解し得るのかについても未解決のままである。私たちは、案外日常、他者における「価値の無自覚」な状態を、勝手に善意にも悪意にも解釈するというある種の越権行為を働いているのかも知れず、このことについて「心の教育」における実態を明らかにする必要があるだろう。

そして最後に、様々な「立場」や「かかわり」における「立場」の意味の違いを考えるとき、果たして「検討者」としての保育者(教師)と、それ以外の「検討者」としての子供たちの間にどのように「心の教育」が成立するのかという根本問題についてあらためて検討する必要があるだろう。この問題へ取り組みは、「子供はそもそも思いやりを持っているのか」という問にも関連し、また、子供の内側に「動く」理由を育てるのか、「動く」

理由を提示することで「いたたまれない思い」を引き出すのかなど、「心の教育」の本質と実践の可能性を問い直す意味をもつと考える。<sup>\*20</sup>

※本研究の一部は、平成23年度日本教育学会第70回大会にて、口頭発表したものである。

「心の教育」を共に考えてくれた、7名のゼミ生に心から感謝する次第である。

## □参考文献

- ・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
- ・太田直道, 「揺れる子どもの心」, 三学出版, 1999年
- ・中村元, 「慈悲」, 平楽寺書店, 1981年
- ・著者: 五木寛之・対話者: 森一弘, 「神の発見」, 平凡社, 2005年
- ・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
- ・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
- ・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
- ・安部孝, 「保育者養成における『心の教育』の課題1」, 埼玉純真短期大学研究論文集第4号, 埼玉純真短期大学, 平成23年
- ・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
- ・新井・荒川・笠原・神白・春日・小林・関根, 「『心の教育』を考える－『優しさ』を育むことについて－」, 「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要旨集」, 全国保育士養成協議会関東ブロック協議会, 平成23年
- ・新井・荒川・笠原・神白・春日・小林・関根, 「『心の教育』を考える－『優しさ』を育むことについて－」, 「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23年——本論文「図表4, 5, 6, 7」は、この資料から引用し一部、変更した。

---

\*20 「心の教育」が「価値」への近接を目指すのか、それとも「価値」の理解を目指すのかという問題にも関連すると考えられる。