

教育学部学生の子ども観は所属コースにより異なるのか — 大学1年生を対象とした質問紙調査 —

滝口 圭子

**The views of young children of faculty of education students:
the investigation of first-year students at Mie university**

Keiko TAKIGUCHI

要 旨

本研究では、教員養成大学に入学した学部1年生を対象に、学生の所属するコースの違いにより、彼らの子ども観において相違が認められるのかどうかを探索的に検討した。対象としたコースは、学校教育教員養成課程幼児教育コース及び家政教育コース、人間発達科学課程人間発達科学コース及び日本語教育コース、生涯教育課程消費生活科学コースであった。得られた回答から【活動性】【個別存在性】【統制不能性】【弱小依存性】の4因子解を得た。教育学部1年生の抱く子ども観については、【活動性】や【個別存在性】といった子どもに対する肯定的な評価に関しては、コース間に明確な違いは認められなかったが、【統制不能性】や【弱小依存性】といった子どもに対する否定的な評価に関してはコース間差が認められ、概して幼児教育コース、家政教育コース、人間発達科学コースの学生よりも、日本語教育コースや消費生活科学コースの学生が、より否定的な評価をする傾向にあった。

Key Words: 教員養成、子ども観、大学生

子どもという存在をどのようにとらえるのかということについては、年齢にかかわらず多くの人が自身の信念をある程度確立していると考えられる。「子どもとはどのような存在か」と尋ねられた場合、ほとんどの人が何らかの回答を用意することができると思定される。また、4歳児と大人との会話において「子どもは〇〇できんよ」という発言が登場することを考えれば、4歳児であっても彼らなりの子ども観を持っているといえるであろう。

今は成人している大人もかつては子どもだったのであり、これまで子どもと全く関わるのがなく、またこれからも全く関わるのがないと断言できる人はそう多くはないことを考えると、上述のような状況は当然のことのように思われるが、とりわけ、子どもと関わることの多い大人にとっての子ども観は、より多彩なそしてより深刻な意味を帯びてくるといえよう。なぜならば、そうした大人にとっての子ども観の内実は、目の前にいる子どもとの生活の有様そのものに、直接的にもしくは間接的に関わってくると大いに考えられるからである。

子どもと関わるが多く且つ子どもと過ごす時間が多い大人として、まず親が挙げられるであろう。例えば、柏木(1978)は、乳幼児を持つ日米の母親を比較し、日本の母親は乳児を「小さく、弱く、助けのいる存在である」と考えているのに対し、合衆国の母親は、乳児であっても「母親とは別個の存在である」と考えていることを示し、母親の養育態度は、以上のような母親の子ども観や役割意識を反映したものであると提起している。ここ20年ほど、生涯発達の視点から成人期の発達、特に親の発達に焦点を当てた研究が増え、その対象も母親のみでなく父親を含めたものも多くみられるようになった(福丸・無藤・飯長, 1999)。福丸・無藤・飯長(1999)は、保育園、幼稚園に通う園児を持つ父母を対象に質問紙調査を実施し、母親の方が子どもを育てるのは大変だが、一方で充実感も得ているという両面的な感情を持っているのに対し、父親は子どもを「社会的存在」としてとらえる傾向が強く、また母親に比べて子どもに対する関心が低いということを明らかにした。登張・本田・保坂(2007)は、大学生とその父母を対象として質問紙調査を実施し、

父母世代と子世代の子ども観の相違を検討している。父母及び子である大学生から得られた2001年から2006年までの調査結果を比較したところ、子ども観尺度得点に関しては、データ収集時期による違いは認められなかったものの、社会規範としての子ども観（「子どもがいて初めて社会的に家庭といえる」「子どもを産み育てるのは社会に対する義務」など）は、子よりも父母の方がより強く認識していることが示された。

子どもをどうとらえていくのかという課題は、既に親となっている大人のみならず、将来的に子を持つ親になる可能性がある若者にも突き付けられている。大学生を対象に、彼らの“親性の準備”（木村・津田・木村・興水・中出・竹俣・棚町, 2004）や“親準備性”（星野・日潟・吉田, 2008）を検討した研究も登場している。星野・日潟・吉田（2008）は、大学生を対象とした質問紙調査の結果から、自らの子ども観を形成する基盤として子どもとの直接的体験を選択した学生は、子どもの「無邪気さ」を、扱いにくい一方で元気でよいと多面的にとらえていたのに対し、間接的体験を選択した学生は、「無邪気さ」について、扱いにくく手に負えないという否定的また一面的な評価をしていた。

子どもと関わる事が多く且つ子どもと過ごす時間が多い大人として、親の次に挙げられるのが教員や保育者ではないだろうか。そして、教員や保育者の場合も、既に勤務している教員や保育者のみならず、将来的に教員や保育者として巣立っていくことになる教員養成、保育者養成機関に所属する学生も、その子ども観が問われる立場にあるといえるであろう。最近では、看護師養成機関の学生の子どもの観を明らかにしようとする研究も増加している。

保育者志望学生を対象とした研究では、特に実習前後の子どもの観の変容を追跡した研究が多い。短期大学保育科学生の子どもの観・保育観の実習前後の変化について、星野（1996）では将来保育者を希望する群と希望しない群の比較を、星野（1998）では明確な子ども観を持っていると想定される群とそうでない群の比較を行っている。松永・坪井・田中・伊藤（2002）は、4年制大学児童学科の保育実習後の3年生を対象に質問紙調査を実施したところ、実習前には「かわいい」「活発さ」など子どもの情動、行動的側面の記載が多かったが、実習後では子どもの「有能性」「個性」に着目した記載が増加していたこと、また「対応困難さ」のイメージを持っていた学生は実習を経て子どもの肯定的側面にも気づいたことを報告している。増田・宮沢（2007, 2009）及び宮沢・増田（2008 a, 2008 b）は、保育者養成系4年制大学生の保育観・子ども観について、保育実習や幼稚園実習の前後を基準に設けたI期からV期におけるその推移を明らかにした。子ど

もを「自立的自発的存在」ととらえる子ども観は、全体として一貫した傾向は現れなかったが、子どもを「従順的依存的存在」ととらえる子ども観は、IV期（第2回幼稚園実習直前）及びV期（第2回幼稚園実習直後）において有意に減少していた。

一方で、教員養成を担う4年制大学の学生を対象とした調査もある。岩立・竹田（2001）は、授業「幼児教育心理学」の受講者を対象に、「幼児」「幼稚園教員」に対するイメージや、幼児教育に対する既有知識度について調査した。調査対象者が所属する学科は、幼稚園、学校教育、国語、数学、理科、保健体育、家庭、障害児、その他であった。第1回授業時と最終授業時に質問紙調査を実施した結果、幼児や幼稚園教員の肯定的なイメージについては、既有知識がある者、実習経験がある者、幼児との接触度が高い者の方が授業前後にかかわらず高く持つこと、また授業前より授業後の方が高まることが示された。大滝（2004）は、保育者志望を含まない小・中学校教諭志望学生を対象に、子どもと接した経験や幼児のイメージ、幼児教育についての考え、小学校教育についての考えなどを質問紙を用いて尋ねた。その結果、幼児は「純粹」で「可愛い」が、「うるさく」、「生意気」で「不安定」ととらえられており、大滝（2004）は、子どもとどう接してよいか戸惑っている学生の姿が見えるのではないかと述べている。

以上のように、保育者志望学生の子どもの観については、概して短期大学生を対象とした調査が多く、また保育実習前後の比較の蓄積があり、それらの調査結果は、保育実習の意義や保育実習を通しての学生個人の学びを確認する手段としても使用されているようだ。翻って、教員養成学部にも所属する保育者志望の学生を対象とした調査は、増加しているとはいえまだ少ない。また、教員養成学部にも所属し各学校種の教員を志望してはいるが保育者を志望してはいない学生を対象とした調査はいくつかあるが、同じ教員養成学部の保育者志望学生にも同様の調査を実施し、両者の比較を試みた研究は見当たらない。本研究では、三重大学教育学部における幼児教育コース以外のコースの学生も含め、彼らの子ども観を調査し、その比較検討を試みる。

本研究において、幼児教育コースの学生のみならず、教員養成学部における多様な課程、コースの学生の子どもの観を明らかにしようとする理由のひとつとして、幼稚園教諭免許取得に際して必修となる授業の構築における資料を得るためという点が挙げられる。近年、幼児教育コース以外の課程やコースに所属しながらも幼稚園教諭免許取得を希望する学生が増加している。そうした学生のほとんどは、将来的に、幼稚園や保育園以外の学校種の教員として巣立っていく。しかし、

卒業後にどのような職種に就こうとも、就学前の子どもの保育・教育について知識を得、また自らの考えを深めておくことは（消極的な表現ではあるが）無駄ではないといえよう。大滝（2004）は、小学校（以上）の教育に携わる人たちも、幼児期の大切さを知り、保育の仕事の実態を知ると、子どもの姿をより深く的確にとらえることができるようになるのではないかと述べている。以上を踏まえ、幼児教育コースの専任であり且つ幼稚園教諭免許取得における必修授業を担当している者として、幼児教育コース以外の学生の幼稚園教諭免許取得について、積極的にとらえていきたいと考えている。幼児教育コースの学生のみを対象とする授業においては、それまでの授業や授業以外での接触を通して学生の子ども観を把握することは比較的可能であると考えられるが、近年増加している他課程、他コースの学生の子ども観を、授業を通してのみ把握することはそれほど容易ではない。しかし、幼稚園教諭免許取得を希望している他課程、他コースの学生を受け入れているからには、彼らの思念や信念をも的確に視野にとらえた上で授業内容を構築していく努力が求められよう。

本研究は、三重大学教育学部の学生を対象に、所属課程や所属コースと子ども観の関係を明らかにし、有効な教育カリキュラム構築に向けての資料を得ることを目的とする。なお、本研究では、田中（1995）、嘉数・島袋・當山・喜友名・友利・廣瀬（1997）及び星野・日瀧・吉田（2008）にならい、子ども観とは「人が子どもをどのような存在としてとらえているのか」ということであると定義する。

方 法

調査対象：〔1年生〕 三重大学教育学部は全4課程17コースを備えるが、その中の3課程5コースの1年生を対象とした。具体的には、学校教育教員養成課程の幼児教育コース（以下幼教と表記）12名及び家政教育コース（以下家政と表記）9名、人間発達科学課程の人間発達科学コース（以下人発と表記）12名及び日本語教育コース（以下日本語と表記）15名、生涯教育課程消費生活科学コース（以下消費と表記）9名であった。人間発達科学課程及び生涯教育課程においては、教諭免許の取得は卒業要件に含まれていない。
〔その他〕 学校教育教員養成課程幼児教育コース2～4年生、三重大学教育学部平成19（2007）年度前期授業「発達心理学」受講者を含む全99名であった。

調査時期：2007年4～5月

調査内容：榎藤（1998）、星野（1995）、星野（1996）を参考に、子ども観を測定する質問項目40項目を作

成し、5件法で尋ねた。被調査者には、幼児期の子ども（1歳～6歳）を想定して評定するよう求めた（資料参照）。

手続き：1年生については、主として学年担任教員に質問紙の配付、回収を依頼した。幼児教育コースの学生については、滝口が配付、回収を行い、「発達心理学」受講者については、授業担当教員に一斉配付、一斉回収を依頼した。

結 果

1) 教育学部生の子ども観の因子構造

1年生57名とその他99名を合わせた全156名の回答を対象に、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が.30に満たない項目や複数の因子に渡り.30以上の高い負荷量を示した項目、また2項目のみで因子を構成している項目を削除し、解釈可能な解が得られるまで因子分析を繰り返した。その結果、最終的に表1に示す4因子27項目を抽出した。

第1因子は、「元気である」「明るくのびのびしている」「いつも楽しそうである」「かわいい」など6項目より構成されており、子どもの行動力、活動力に対する評価に関係すると解釈できるため、【活動性】と名づけられた。第2因子は、「ひとりひとり発達が異なる」「感性が豊かである」「創造力がある」「無限の可能性を持っている」など7項目より構成されており、子どもという存在を一括りにとらえるのではなく、また、大人を基準とする相対化に抛らないで子どもをとらえようとする姿勢の有り様を測定していると解釈できるため、【個別存在性】と名づけられた。第3因子は「落ち着きがない」「さわがしい」「こちらの意志を理解しない」「何を考えているかわからない」など7項目より構成されており、子どもは自身の行動を統制することが難しく、その一方で、大人が子どもの行動を統制することも容易ではないという評価に関係すると解釈できるため、【統制不能性】と名づけられた。第4因子は「弱い」「単純である」「自己中心的な行動をする」「大人が教えなければ何もできない」など7項目より構成されており、子どもを弱く、ひとりでは何もできない存在であるととらえる姿勢の有り様を測定していると解釈できるため、【弱小依存性】と名づけられた。

2) 1年生の所属コースと子ども観との関連性

各因子に含まれる項目の平均評定値を尺度得点とし、1年生の抱く子ども観において、所属コースにより相違が認められるのかどうかを検討した（図1）。まず、尺度得点についてコースごとに1要因分散分析を実施

表1 子ども観の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目内容	因子I	因子II	因子III	因子IV	共通性
第1因子：活動性（6項目）					
元気である	.93	-.12	.03	-.09	.73
明るくのびのびしている	.89	-.10	.10	-.16	.67
いつも楽しそうである	.81	-.10	.22	-.07	.65
かわいい	.65	.18	-.12	.06	.58
素直である	.49	.07	-.26	.19	.36
純粹である	.47	.23	-.21	.23	.49
第2因子：個別存在性（7項目）					
ひとりひとり発達が異なる	-.19	.78	.09	-.06	.50
感性が豊かである	.20	.75	.04	-.14	.72
創造力がある	.15	.59	-.07	-.02	.44
無限の可能性を持っている	.18	.58	-.12	.16	.54
大人の様子をよく見ている	.13	.53	.15	-.12	.37
大人を小さくしたものではない	-.22	.53	.13	-.07	.22
思ったことをはっきり言う	.20	.36	.08	.15	.33
第3因子：統制不能性（7項目）					
落ち着きがない	-.00	.16	.59	.17	.51
さわがしい	.06	.12	.57	.07	.41
こちらの意志を理解しない	-.01	-.09	.53	.20	.42
何を考えているかわからない	-.13	-.06	.53	-.02	.27
乱暴である	.08	.03	.48	-.01	.24
行動の予測が出来ない	-.16	.29	.44	.09	.27
不公平なことに敏感である	.23	.19	.41	-.11	.29
第4因子：弱小依存性（7項目）					
弱い	-.26	.14	-.05	.65	.35
単純である	.13	-.13	-.04	.54	.32
自己中心的な行動をする	.03	.03	.17	.52	.40
大人が教えなければ何もできない	-.14	-.15	.20	.45	.31
根気がない	.16	-.29	.15	.44	.37
すぐ甘える	.14	.12	.12	.42	.35
ものの見方が狭い	.09	-.17	.17	.42	.30
α 係数	.83	.68	.72	.70	
因子間相関					
	II	.50			
	III	.20	.02		
	IV	.38	.16	.47	

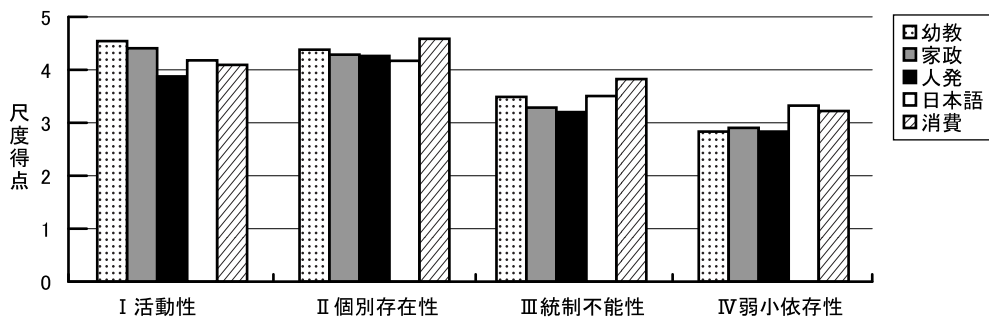


図1 教育学部1年生の所属コース別にみた子ども観尺度得点

したところ、全てのコースにおいて主効果が認められたので、下位検定（5%水準）を行った。その結果、幼児教育コース（ $F_{(3, 33)} = 61.73, p < .001$ ）においては、【統制不能性】（ $M = 3.49$ ）及び【弱小依存性】（ $M = 2.83$ ）よりも【活動性】（ $M = 4.54$ ）の得点が高く（ $p < .001$ ）、同様に【個別存在性】（ $M = 4.38$ ）についても【統制不能性】及び【弱小依存性】よりも得点が高かった（ $p < .001$ ）。更に、【弱小依存性】よりも【統制不能性】の得点の方が高かった（ $p < .001$ ）。家政教育コース（ $F_{(3, 24)} = 67.41, p < .001$ ）においても幼児教育コースの結果と同じく、【統制不能性】（ $M = 3.29$ ）及び【弱小依存性】（ $M = 2.90$ ）よりも【活動性】（ $M = 4.40$ ）の得点が高く（ $p < .001$ ）、同様に【個別存在性】（ $M = 4.29$ ）についても【統制不能性】及び【弱小依存性】よりも得点が高かった（ $p < .001$ ）。更に、【弱小依存性】よりも【統制不能性】の得点の方が高かった（ $p < .01$ ）。人間発達科学コース（ $F_{(3, 33)} = 40.81, p < .001$ ）においては、尺度得点の高い順に【個別存在性】（ $M = 4.26$ ）【活動性】（ $M = 3.88$ ）【統制不能性】（ $M = 3.20$ ）【弱小依存性】（ $M = 2.83$ ）となっていた（ $p < .001$ ）もしくは（ $p < .05$ ）。日本語教育コース（ $F_{(3, 42)} = 11.54, p < .001$ ）においては、【統制不能性】（ $M = 3.51$ ）及び【弱小依存性】（ $M = 3.32$ ）よりも【活動性】（ $M = 4.18$ ）の得点が高く（ $p < .001$ ）、同様に【個別存在性】（ $M = 4.17$ ）についても【統制不能性】及び【弱小依存性】よりも得点が高かった（ $p < .001$ ）。消費生活科学コース（ $F_{(3, 24)} = 10.45, p < .001$ ）においては、【個別存在性】（ $M = 4.59$ ）が【統制不能性】（ $M = 3.83$ ）（ $p < .01$ ）及び【弱小依存性】（ $M = 3.22$ ）（ $p < .001$ ）よりも得点が高かった。また、【活動性】（ $M = 4.09$ ）（ $p < .005$ ）及び【統制不能性】（ $p < .05$ ）は【弱小依存性】よりも得点が高かった。

次に、各尺度得点についてコース間に差が認められるのかどうかを明らかにするために、尺度ごとに1要因分散分析を実施したところ、【統制不能性】（ $F_{(4, 52)} = 2.84, p < .05$ ）及び【弱小依存性】（ $F_{(4, 52)} = 2.82, p < .05$ ）に主効果が、【活動性】（ $F_{(4, 52)} = 2.28, p < .10$ ）に有意傾向が認められた。主効果について下位検定（5%水準）を行った結果、【統制不能性】については、消費生活科学コースの得点が、人間発達科学コース（ $p < .05$ ）及び家政教育コース（ $p < .05$ ）よりも高かった。【弱小依存性】については、日本語教育コースの得点が、幼児教育コース（ $p < .05$ ）、家政教育コース（ $p < .05$ ）、人間発達科学コース（ $p < .05$ ）よりも高かった。

考 察

まず、学部1年生の抱く子ども観について、コースごとに考察を進めていく。幼児教育コースの学生は、第3因子【統制不能性】や第4因子【弱小依存性】といった否定的な側面よりも、第1因子【活動性】や第2因子【個別存在性】といった肯定的な側面をより高く評価していた。また、2種の否定的な因子については、第4因子【弱小依存性】よりも第3因子【統制不能性】の方を強く認識していると考えられる。幼児教育コースの学生は、元来、子どもを肯定的にとらえる姿勢を持つからこそ保育者を志望しているとも考えられるのであり、本結果から、そうした学生の子ども観を明確に把握することができよう。また、否定的な評価である第4因子【弱小依存性】の項目内容は、「弱い」「単純である」「大人が教えなければ何もできない」などであるが、保育者とはそうした子どもの弱さ、小ささをも理解し受け止める姿勢を求められるといえよう。また、子どもというのは、一見、弱く単純で小さい存在に思えるが、そうした評価に留まる存在ではないといえる。第3因子【統制不能性】よりも第4因子【弱小依存性】の方が低く評価されているのは、学生のそうした構えを反映しているものと想定される。家政教育コースの学生の評価も、幼児教育コースの学生と同様の傾向にあり、第3因子【統制不能性】や第4因子【弱小依存性】といった否定的な側面よりも、第1因子【活動性】や第2因子【個別存在性】といった肯定的な側面をより高く評価しており、また、第3因子【統制不能性】よりも第4因子【弱小依存性】の方を低く評価していた。幼児教育コースと家政教育コースの1年生の抱く子ども観は、比較的類似しているようだ。人間発達科学コースの学生については、第2因子【個別存在性】を最も高く評価していた点が、他の4コースの学生の評価と異なる点として注目に値する。第2因子【個別存在性】の項目内容は、「ひとりひとり発達が異なる」「感性が豊かである」「創造力がある」「無限の可能性を持っている」などである。第1因子【活動性】（「元気である」「明るくのびのびしている」など）は、視覚的に把握しやすく、その様子を目にした大人に、時として無意識のうちに肯定的な感情を抱かせる傾向があると想定されるが、人間発達科学コースの学生は、そうしたわかりやすさに基づく評価を最優先しておらず、子どもをより客観的に視野にとらえようとする彼らの姿勢を読み取ることができよう。日本語教育コースの学生については、第3因子【統制不能性】と第4因子【弱小依存性】とが同程度に評価されていた点が、他の4コースの学生の評価と異なっていた。他の4コースの学生においては、第4因子【弱

小依存性】の評価の方が低かったのであるが、日本語教育コースの学生においては、子どもの「落ち着きがない」「さわがしい」「こちらの意志を理解しない」という第3因子【統制不能性】と、「弱い」「単純である」という第4因子【弱小依存性】とが同程度の強さで認識されていた。日本語教育コースの学生は、他コースの学生に比して、子どもの弱さや単純さをより否定的にとらえている可能性も考えられる。消費生活科学コースの学生については、第3因子【統制不能性】と第1因子【活動性】とが同程度に評価されていた点が、他の4コースの学生の評価と異なっていた。子どもを、元気で明るくのびのびしていると評価する一方で、落ち着きがなくさわがしいとも感じているという消費生活科学コースの学生の姿は、保育者志望を含まない小・中学校教諭志望学生が、幼児は「純粹」で「可愛い」が、「うるさく」、「生意気」で「不安定」とであるとらえていたという大滝（2004）の報告を想起させる。

次に、子ども観の各因子についてコース間比較を試みた結果、第1因子【活動性】及び第2因子【個別存在性】についてはコース間で有意な得点差は認められず、第3因子【統制不能性】及び第4因子【弱小依存性】についてコース間に得点差が認められた。子どもに対する肯定的評価に関係すると考えられる第1因子【活動性】及び第2因子【個別存在性】については、学生の所属コースによりとらえ方が大きく異なるということはないようである。一方で、子どもに対する否定的評価と関係すると考えられる第3因子【統制不能性】については、家政教育コース及び人間発達科学コースの学生に比して、消費生活科学コースの学生の方が高く評価していた。消費生活科学コースの学生は、家政教育コースや人間発達科学コースの学生よりも、子どもを「落ち着きがない」「さわがしい」「こちらの意志を理解しない」ととらえているようだ。同様に、子どもに対する否定的評価と関係すると考えられる第4因子【弱小依存性】については、幼児教育コース、家政教育コース及び人間発達科学コースの学生に比して、日本語教育コースの学生の方が高く評価していた。日本語教育コースの学生は、幼児教育コース、家政教育コース、人間発達科学コースの学生よりも、子どもを「弱い」「単純である」「大人が教えなければ何もできない」ととらえているようだ。子どもに対する肯定的な評価に関しては、コース間に明確な違いは認められなかったのに対し、否定的な評価に関してコース間差が認められた点は非常に興味深い。保育者を志望する学生が比較的多く在籍するコースの学生においては、保育者を志望する学生がより少ない（もしくは全く存在しない）コースの学生に比して、子どもの否定的な側面の評価が抑制される可能性が想定される。

総合考察

本研究の結果から、教育学部1年生の抱く子ども観については、第1因子【活動性】及び第2因子【個別存在性】といった子どもに対する肯定的な評価に関しては、コース間に明確な違いは認められないのに対し、第3因子【統制不能性】及び第4因子【弱小依存性】といった子どもに対する否定的な評価に関しては、コース間差が認められることが示された。具体的には、幼児教育コース、家政教育コース、人間発達科学コースよりも、日本語教育コースや消費生活科学コースにおいて、子どもをより否定的にとらえる傾向が認められた。

しかし、保育者を志望している学生が子どもをより肯定的にとらえる姿勢を、望ましい在り方であると判断し、その内実を問わないでよいというわけではない。滝口（2009）は、考える対象とした途端に思考停止に陥りやすいもののひとつとして「幼児」を挙げている。それは、「幼児」が、理論的にとらえたり説明したりすることに適しているとは考えがたい対象だからである。しかし、保育・教育は意図的、目的的な営みであり、意図的、目的的な営みそのものやその対象について説明できない事態はあり得ない。幼児教育コースの学生は、「幼児」を前にすると、例えば「かわいい」という感情に支配され、思考停止に陥りがちになるのではないかと考えられる。幼児教育コースの学生（を含む保育者志望の学生）が、「幼児」を対象とした保育・教育を可能にする態度を獲得するためには、一定の時間と訓練が必要であるといえよう。しかし、自然に沸き起こる感情を完全に制御するというのも不自然であり、また、子どもへの沸き上がるような多様な感情を一切持たずして子どもの保育・教育を担えるとも思えない（滝口，2009）。つまり、子どもを前にして、子どもへの言葉にできない感情を抱えつつも、感情の喚起が引き起こす思考停止と対峙し、そうした自分をモニタリングしつつ仕事をこなす必要があるといえよう。そして、子どもは決して「かわいい」だけの存在ではない。保育者という仕事は、「子どもが好きである」という理由だけで勤まるものでもない（しかし、「子どもが好きである」という理由が保育者として生きる上で大きな意味を持つ事実も忘れてはならない）。子どもは時に無方向で、粗暴で（星野・日潟・吉田，2008）あり、弱くて統制不能なのである。また、便も尿もし、汗もかく「汚い」存在なのだ（そういった意味では、大人も汚い存在であることは言うまでもない）。着衣を食べ物で汚したり、食べ物を周辺に散らかすこともある。保育者を志望する学生には、例えば上述したような、一般的には肯定的にはとらえ難い子どもの

姿を、正しく冷静に認識した上で、そうした子どもの姿に対する自身の姿勢、態度を確立していくだけの強靱さが必要とされるのではないだろうか。幼児教育コースの学生（を含む保育者志望の学生）が、そうした強靱さを備えているかどうかについては、本研究において明らかにすることはできない。

その一方で、子どもを世話した体験がない大学生は、子どもの世話をした体験を持つ学生に比して、子どもに対して「嫌い・苦手」といった感情を抱く（木村ら、2004）という報告がある。また、児童虐待の加害者は、子どもの行動を悪意的に解釈したり、子どもに非現実的な期待をしたり、子どもが段階を追って成長することを理解しない（星野・日潟・吉田、2008）傾向にあるようだ。少子化の進行などにより、多くの人が、子どもと接する機会が限られたまま成人していく現在、一部の大人には子どもに対するイメージの偏りや歪み（星野・日潟・吉田、2008）が存在する可能性も認識しておきたい。日本語教育コースや消費生活科学コースの学生は、子どもに対する肯定的な側面についても他コースの学生と同程度に高く評価しているものであり、決して否定的な評価のみが突出しているわけではない。ただ、幼稚園教諭免許取得必修授業担当者として、日本語教育コースや消費生活科学コースの学生において、子どもに対する否定的な評価が比較的に見受けられるのは、以上のような背景が関係している可能性を認識しておきたい。

子どもは、肯定的な面も否定的な面も備え、またそのどちらにも含まれない面をも併せ持つ、多面的な存在である。幼稚園教諭免許取得を目指す学生にあっては、そうした多面性について臆さずに知ろうとし、また多面性について熟考した上でなお、子どもの面白さに気づく、面白さの原因を知ろうとする、それでもなお、子どもに対するあらゆる思いを抱き巡らせる大人であり続けて欲しいと願っている。

それでは、そうした子どもに対する多面的なとらえ方は、いかにして学生にもたらされるのであろうか。高橋（2007）は、短期大学看護科3年生が幼稚園・保育園実習前後に提出した「私の子ども観」のレポートを比較検討した結果を報告している。実習前のレポートでは、子どもに対する【肯定的イメージ】（サブカテゴリーは「純粹・素直・正直」「元気・走り回る・エネルギーにあふれる」「好奇心旺盛・模倣」「無邪気」「可愛い」など）に含まれる記述が最も多かったが（全体の27%）、その次に多かったのが【否定的イメージ】（サブカテゴリーは「直ぐに泣く」「わがまま」「自己中心」「何でも言葉に出す」「危険な行動をする」など）に含まれる記述であり（全体の24%）、その差はわずかであった。しかし、実習後のレポートでは、

【肯定的イメージ】、【成長的イメージ】（サブカテゴリーは「環境や教育に影響を受け力を発揮し成長していく可能性」「遊びで成長する」「躰で基本的生活習慣を獲得し成長する」など）、【関わり役割的イメージ】（サブカテゴリーは「関わり方が子どもを左右する」「環境を整える必要性」「子どもの思いをありのまま受け止める関わり」「危険から回避する必要性」「素直さをもって関わる」など）に含まれる記述が倍前後に増加していたのに対し、【否定的イメージ】に含まれる記述は大きく減少していた。また、前述した松永ら（2002）では、4年制大学児童学科の3年生が、保育実習を経て、子どもひとりひとりが内面に抱く思いや考えや子どもの個性を発見し、「かわいい」「活発さ」といった子どもの情動、行動的側面のみならず、子どもの「有能性」（「小さいけれど賢い」「子どもなりに色々考えている」「大人の考えつかないことをする」など）や「個性」（「ひとりひとり違う」「0～5歳まで幅がある」「自分の個性を持っている」など）に着目するようになり、一方で「対応困難さ」（「わがまま」「生意気」「不安になりやすい」など）のイメージを持っていた学生は、実習を経て子どもの肯定的側面にも気づくようになっていた。

以上のことから、保育・教育実習などを通して、子どもと実際に過ごす経験から、学生個人の子ども観が揺さぶられ、子どもに対する評価が相対する極に向かって振れるという可能性が推測される。保育・教育実習が学生の子ども観を揺さぶる得難い機会であることは、経験的にも了解できる。しかし、幼稚園教諭免許取得を目指す幼児教育コース以外の学生全員に、幼稚園での保育・教育実習の機会を提供することは不可能であり、現実的ではない。そこで、より現実的な取り組みとして、幼稚園教諭免許取得の必修授業時間を活用しての学生の幼稚園参観の機会の設定が提案できる。ただ、幼稚園の場合、園児が午後2時頃までに降園する園が多く、授業の時間帯によっては授業時間を活用して幼稚園に赴くことは難しいといえよう。また、受講学生が多い場合は、1回の参観で全学生を連れて幼稚園に赴くことは不可能となるため、数回に分けての幼稚園参観を依頼することになるが、幼稚園側の負担が大きくなるに加え、参観に行かない学生の適切な授業時間の過ごし方の検討も必要となる。以上のように、学生と共に幼稚園参観に行くという試みについても、克服すべき課題が多くあるといえよう。次に提案できるのが、子どもの姿や保育場面を録画したビデオやDVDなどの視聴覚教材を紹介するという取り組みである。視聴覚教材としては、市販のものや自ら作成したものが想定されるが、録画された映像は、「いつ誰がどの場面を録画したのか」という点においても、既

に編集者（録画者）の意図が反映されたものとなっている。残念ながら、混沌とした保育現場にひとりで臨んだ学生が、自身の体でもってその場を認識しようとする状態を再現できるわけではない。

以上に挙げた幼稚園参観や視聴覚教材の提供の他には、授業において他課程、他コースの学生の意見を知る機会を積極的に設けるといことが考えられる。滝口が担当する後期授業「教育課程総論」（幼稚園教諭免許取得必修授業）では、計2回の班発表を設けている。第1回の班発表のテーマは「あなたにとって幼稚園・保育園とは」「なぜ幼稚園教諭免許を取得するのか」であり、第2回の班発表のテーマは「“幼児教育は小学校教育の準備教育ではない”とはどういうことか」である。第1回の班発表のテーマは固定しているが、第2回の班発表のテーマは固定されておらず、各年度の受講生とのやり取りを経て決められることが多い。毎回、授業終了直前に学生に執筆、提出を求めている小レポートからは、この班発表において、他コースの学生の意見を聞くことにより、自身の意見を見つめ直したり、深めたりする学生の姿が多く認められ、概ね好評を得ている。多様なコースの学生が受講しているという点を積極的に活かしながら、各コースの学生が自身の子ども観を見つめ直し、また、子どもを複眼的にとらえていく契機となるよう、授業構成の模索を続けていきたい。

以下に、本研究の課題を挙げる。まず、調査対象としたコースが限られているという点である。三重大学教育学部は全4課程17コースを備えるが、その中の3課程5コースについて調査したに過ぎない。ここ数年、幼稚園教諭免許取得に際して必修となる授業を履修している学生の所属は、全4課程17コースに渡る。幼稚園教諭免許取得必修授業の構築における資料を得るためには、全ての課程及びコースの学生を対象とした調査を実施し、彼らの信念を把握する努力を続けることが望まれる。次に、学生の属性を、所属課程及びコースに限定して分析している点である。保育者を志望しているかどうかも含め、将来的な職業選択については別に項目を設けて尋ねており、各学生の将来的な希望を判別することは可能である。しかし、本研究では、そうした学生の実際の将来に向けての希望ではなく、所属課程及びコースに基づいて子ども観を比較して検討した。そのため、厳密には、保育者を志望する学生とそうではない学生を対象とした子ども観の把握にはなっていない。また、学生個人の信念が、全て、課程やコースに制約を受けるわけでは決していない。例えば、教育課程の構築に際して、学生の特色をそれぞれが所属する課程やコースごとにとらえることに一定の意義はあるであろう。しかし、そうであるからといっ

て、課程やコースに拠らずに学生個人を把握しようとする努力を怠ってはならないことは言うまでもない。現実の授業実践にあっては、授業に臨む学生ひとりひとりに向けた授業を目指したい。

今後は、以上に挙げた点を克服する方策を模索しつつ、それと同時に、本研究で調査対象とした学部1年生について、卒業年度までの毎年度、同内容の質問紙調査を実施して、彼らの子ども観の推移を追跡することを予定している。そのようにして得られた4年間の追跡結果に基づいて、教育学部4年間のカリキュラムとの関連性を解明し、教員養成という観点から、より適切なカリキュラム開発や授業開発を支える資料を提供していきたいと考えている。

引用文献

- 福丸由佳・無藤隆・飯長喜一郎 1999 乳幼児期の子どもを持つ親における仕事観、子ども観：父親の育児参加との関連 発達心理学研究, 10, 189-198.
- 権藤桂子 1998 保育者志望学生の「子ども観」に関する研究(1) 日本保育学会大会研究論文集, 51, 820-821.
- 星野英五 1995 保育科学生の子ども観形成について：カリキュラムとの関連から 日本保育学会大会研究論文集, 48, 788-789.
- 星野英五 1996 保育科学生の子ども観・保育者観形成について：就職希望者と非就職希望者との比較から 日本保育学会大会研究論文集, 49, 856-857.
- 星野英五 1998 保育科学生の保育観・保育者観形成について：子ども観との関連から 日本保育学会大会研究論文集, 51, 792-793.
- 星野修一・日潟淳子・吉田圭吾 2008 大学生における子ども観に関する一考察 神戸大学大学院人間発達環境学研究所研究紀要, 2, 33-42.
- 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, 52-60.
- 嘉数朝子・鳥袋恒男・當山りえ・喜友名静子・友利久子・廣瀬真喜子 1997 大学生の「子ども観」に関する研究：保育職志望度との関連で 琉球大学教育学部紀要, 51, 207-213.
- 柏木恵子 1978 こどもの発達・学習・社会化 有斐閣
- 木村留美子・津田朗子・木村礼・興水めぐみ・中出清香・竹俣由美子・棚町祐子 2004 大学生の親性の準備に関する研究：ふれあい体験とアタッチメントスタイルからみた子ども観 金沢大学大学教育開放センター紀要, 24, 9-18.
- 増田公男・宮沢秀次 2007 保育者養成課程大学生の保育観・子ども観に関する縦断研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 236.
- 増田公男・宮沢秀次 2009 保育者養成課程大学生の保育観・子ども観に関する縦断研究 III 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 122.

- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子 2002 保育実習が学生の子ども観，保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要，9，23-33.
- 宮沢秀次・増田公男 2008 a 保育者養成課程大学生の保育観と子ども観（3）：調査時期による比較 日本発達心理学会大会発表論文集，19，443.
- 宮沢秀次・増田公男 2008 b 保育者養成課程大学生の保育観と子ども観に関する縦断的分析：3年間の縦断的变化 日本教育心理学会総会発表論文集，50，121.
- 大滝まり子 2004 教育大生の保育者観，子ども観 北海道文教大学研究紀要，28，105-114.
- 高橋衣 2007 小児看護学実習における幼稚園・保育園実習の有効性の検討：幼稚園・保育園実習前後の子ども観の比較から 足利短期大学研究紀要，27，59-66.
- 滝口圭子 2009 三重大学 COE (B) 感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求：「感じる力」を培う教育モデルの開発にむけて 平成16年度～20年度活動報告書，78-85.
- 田中正浩 1995 子ども観に関する一考察 武蔵野短期大学研究紀要，9，49-54.
- 登張真穂・本田時雄・保坂亨 2007 大学生とその父母の父親観・母親観・子ども観：2001～2006年度収集データの分析 人間科学研究，29，91-103.

謝 辞

本研究の調査にご協力いただきました学校教育教員養成課程家政教育コース及び幼児教育コース、人間発達科学課程人間発達科学コース及び日本語教育コース、生涯教育課程消費生活科学コースの学生そして教職員の皆さま、また、平成19（2007）年度前期授業「発達心理学」受講者の皆さまに、深謝申し上げます。

資料 本研究で用いた子ども観に関する質問紙

子ども観に関する調査

この調査は、教育学部生の子ども観を把握するために行うものです。
 回答はコンピュータによる統計処理にのみ用います。
 個人が特定されることはなく、調査内容が授業評価に影響を及ぼすことは一切ありません。

問 A 幼児期の子ども（1歳～6歳）をどのような存在だと考えていますか。
 あてはまる数字を1つ選び、○をつけてください。

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	だいたいあてはまる	非常によくあてはまる
1. 明るくのびのびしている	1	2	3	4	5
2. 行動の予測が出来ない	1	2	3	4	5
3. 単純である	1	2	3	4	5
4. 他人に対する思いやりに欠ける	1	2	3	4	5
5. いつも楽しそうである	1	2	3	4	5
6. ひとりひとり個性がある	1	2	3	4	5
7. 純粋である	1	2	3	4	5
8. 弱い	1	2	3	4	5
9. 創造力がある	1	2	3	4	5
10. 大人と対等な存在である	1	2	3	4	5
11. 自己中心的な行動をする	1	2	3	4	5
12. ごまかしがきかない	1	2	3	4	5
13. 何でも吸収する	1	2	3	4	5
14. 根気がない	1	2	3	4	5
15. 集団行動がとれない	1	2	3	4	5
16. 何を考えているかわからない	1	2	3	4	5
17. 周りの環境に影響されやすい	1	2	3	4	5
18. 元気である	1	2	3	4	5
19. こわい	1	2	3	4	5
20. 無限の可能性を持っている	1	2	3	4	5
21. ものの見方が狭い	1	2	3	4	5
22. 現実的である	1	2	3	4	5
23. ひとりひとり発達が異なる	1	2	3	4	5
24. 感性が豊かである	1	2	3	4	5
25. 残酷である	1	2	3	4	5
26. 真実を見通す目を持っている	1	2	3	4	5
27. すぐ甘える	1	2	3	4	5
28. 想像力がある	1	2	3	4	5
29. 乱暴である	1	2	3	4	5
30. こちらの意志を理解しない	1	2	3	4	5
31. 大人を小さくしたものではない	1	2	3	4	5
32. 不公平なことに敏感である	1	2	3	4	5
33. かわいい	1	2	3	4	5
34. 落ち着きがない	1	2	3	4	5
35. 大人の様子をよく見ている	1	2	3	4	5
36. 思ったことをはっきり言う	1	2	3	4	5
37. 好奇心旺盛である	1	2	3	4	5
38. 大人が教えなければ何もできない	1	2	3	4	5
39. さわがしい	1	2	3	4	5
40. 素直である	1	2	3	4	5