

現代における保育者の専門性に関する一考察 (6)

草 信 和 世*

A Study on Expertise in Current Preschool Teaching (6)

Kazuyo KUSANOBU

要 旨

現代の子どもの育ちを援助し、現代の保護者を助けうる保育者の専門性を明らかにするために、子どもと保育者の共通の心理的基盤を構築しうる保育行為の間主観的参与観察を、子どもと保育者とが1又は複数対1でかかわっている場面に着目し、行なった。その結果、響き合うという身体行為が、現代の子どもの心理的基盤の構築を可能とし、彼らの求めを満たしうる保育行為であること、そしてその保育行為は「からだの向きで響き合う」という身体知の特質を持つことがわかった。

これらの特質を発揮する保育行為は、現代の子どもの保育ニーズを満たし、家庭の養育を下支えするという意味で、現代の子どもの育ちを援助し、現代の保護者を助けうる現代の保育者の専門性の現われであると考えられる。

キーワード：保育者、専門性、身体知

I はじめに

「現代における保育者の専門性に関する一考察 (3)」において、共振（響き合い）という身体行為が、現代の子どもの心理的基盤の構築を可能とし、彼らの求めを満たしうる保育行為であること、そしてその保育行為は「からだの向きで共振する（響き合う）」という身体知の特質を持つことがわかった。

本稿は、保育にあふれるようにある動的な響き合いの中に、しばしば挿入される静かな静止したかのような響き合いの事例を取り上げる。そして、「からだの向きで響き合う」という身

*准教授 児童学・保育学

体知の特質を分析し、その新たな側面を明らかにして、現代における保育者の専門性の在り方の考察を深めることを目的とする。

Ⅱ 方 法

この研究に入る前に試みたことがある。「現代の子どもの保育ニーズ」を知ることが目的として、現代の保育学生に「幼児期における保育者及び家庭における養育者」に対する印象深い思い出を質問紙により調査した。すると保育者、家庭における養育者のいずれに対しても「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が良い印象として心に深く残っていることがわかった。そこで、今回の参与観察においては、この在り方にも注目した。

1 調査対象

埼玉県公立保育園、0、1歳児合同クラス17名（0歳児8名、1歳児9名）、保育者6名を対象とした。その理由として、第一にこの年齢の子どもは主に身体行為で自己表現をするので、担任保育者はその子どもを受けて、身体行為を行なうと判断したためである。第二に複数担任制がひかれており、保育者同士の身体による相互性が顕現すると予想されたためである。これは、集団を基本とする保育の特性を掬い取るには欠かせないと考えた。第三に、現代において0、1歳児の保育の要望は高く、保護者に対して保育行為を言葉で伝えるだけでなく、行為において理解を進める援助が必要ではないかと考えたためである。

2 調査期間

2005年9月より2006年3月の午前9時から午後12時30分の間、ほぼ1週間に1度の割合で調査を行った。

3 調査方法

間主観的な参与観察とVTR撮影を行った。

4 分析資料の作成

VTR記録および観察記録より「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が関係していると感じ取れる場面について現象学的な記述を行なった。本稿においては、「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が実現しており、子どもと保育者とが1または複数対1でかかわって

いる場面を取り上げる。

Ⅲ 結 果

観察結果より、「からだの向きで響き合う」という特質が見出された。本稿はこの特質について検討する。

1 事例 1 「せんせい、みて」

この事例は、「からだの向きで響き合う」という内容を示す保育実践である。子どもと保育者とは、1対1でかかわっている場面について検討する。

ここでは、主に1名の子どもと1名の保育者がかかわっている。アンダーラインで向きを表す。

今日は保育参加の日であり、朝から母親が数名保育に参加している。保育参加はこれまで数回に渡っておこなわれてきていた。子どもIは、この日をまちかねており、朝から母親の参加をそれはうれしがっていた。朝の集まりの後、園庭にでて砂遊びをしている場面である。

母親はしばらくしゃがみ込み子どもIの砂遊びをそばで見ている。が、子どもIが砂遊びに没頭している間に、子どもIから離れ、園庭のはじに移動してしまった。子どもIが、「ママみて」と声をかけ頭をあげて前を見ると、母親は遙か遠くであった。

【1-A】

母親を遠くに見てすぐ、子どもIは、

子どもI「Iせんせい、みて」

と、はっきりとした大きな声でうでをふりながら、保育者Iに身を乗り出して話しかける。保育者Iは子どもIの声を背中で聞くが、子どもIの呼びかけに膝立ちのまま、①声が聞こえた時点で、すでにからだをぐるりと回転させ始める。保育者Iは

保育者I「は～い。は～い」

と答え、立ちあがり腕まくりをし、

保育者I「じょうずにできたね。Iちゃん」

と声をかけながら、さっとまっすぐに子どもIに近づいて行く。

保育者 I は子ども I の呼びかけに、すぐ向く。(①)

【1-B】

①保育者 I 「何つくったの」

子ども I 「ケーキと」

保育者 I 「うん」

子ども I 「ジュース」

保育者 I 「ケーキとジュース。いいね～。おいしそう～。ママにあげるの?」

とお皿を見、続いて子ども I の顔をのぞきこんで言う。

子ども I 「ちがう」

と少し小さな声で答える。

②保育者 I 「ちがうの? ママにご馳走してあげれば、今日ママいるから」

と腕まくりをしながら言う。子ども I は、両手をひざの上で合わせてもじもじしている。

子ども I 「やだ」

保育者 I 「やなの。ふう～ん」

保育者 I は、子ども I の正面に座り、はっきりと子ども I に向くことを示す。(①) そして、保育者 I は母親に自分の作ったものをご馳走したいという、子ども I の本当の欲求をかなえようとして、子ども I へと向き続ける。(②)

【1-C】

子ども I は、保育者 S に自分が作ったご馳走を食べてもらう。①保育者 I は

保育者 I 「よかったね。I ちゃん。おいしかったって。ねえ」

と子ども I を迎える。子ども I は

子ども I 「ママにも」

とすでに作ってあるもうひとつのケーキのお皿を、一度からだにつけてからよしよと持ち替え、しっかりとかかえる。もう一方の手にはコップを持っている。②保育者 I は大きくうなずき、

保育者 I 「ママにも持ってって、ママにも。ママあっちいるよ。ほら、ママ～って」

と指差しながら言う。

保育者 I はもうひとりの保育者 S の援助を引き出して、子ども I への援助を下支えしながら、子ども I へと向き続ける。保育者 I は、自分に向かって来る子ども I に向き、子ども I の気持ちを言葉にして投げかける。(①) 保育者 I は、母親へと向かおうとする子ども I と同じ向き

を指差し、子ども I と同じ向きに向き続ける。(②)

【1-D】

保育者 I は

保育者 I 「ジュースがいいな」

と言いながら立ち上がり歩く。そして歩きながら①子ども I が母親にジュースとケーキを食べてもらっている方を向き、

保育者 I 「I ちゃんよかったね。ママにご馳走してあげて」

と子ども I に聞こえるように少し大きな声で言う。子ども I はコップとお皿を両手でもち、ゆっくりと落ち着いた足取りで戻ってくる。

子ども I 「ママにも食べさせた」

と自信のある物言いをし、ジュースとケーキをテーブルの上に置き、自分も堂々といすに座る。

保育者 S 「いいねえ。ママねえ、喜んでたでしょ。I ちゃん」

と片付けをしながら言う。

保育者 I は子ども I の方へ向き、子ども I の気持ちを大きな声で増幅して話す。(①)

保育者 I は、子ども I の要求に適応しすぐ向き、継続して向き続けて、一連の行為の成就に至るまで向ききるといふ、一連の行為を子ども I にほどよくしている。子ども I は、保育者 I と響き合うことで支えられ、自らの行動を積極的に起こすことができている。保育者 I は、子ども I の「ここ」において、共通の心理的な基盤を構築し、子ども I の求めるものを満たしていると言える。

事例 2 「りょうまちゃん、がんばって」

この事例も事例 1 と同様に、「からだの向きで響き合う」という内容を示す保育実践である。子どもと保育者とが、複数対 1 でかかわっている場面について検討する。

ここでは、主に 2 名の子どもと 1 名の保育者がかかわっている。アンダーラインで向きを表す。

保育室には、プラスチックのブロックがあちらこちらに散らばっている。リュックサックにブロックを詰め、お出かけごっこをしている子どももいる。

片付けの時間となった。保育者 D は片付けを進めようと、ブロックがすでに全体の三分の一ほど入っている透明のケースのところに行き、壁を背にしてそこにとどまり、子どもたちがブロックを持ってくるのを待つ。子どもたちはリュックサックを保育者 D に差し出す。保育者 D はリュックサックの中からブロックを取り出し、透明のケースの中に移し替えていく。

【2-A】

透明ケースのある場所から少し離れた保育室の真ん中でけんかが起こった。保育者 D は保育者 D 「あそこ、けんかしてるわ。見て」と周りにいる子どもたちにけんかが起きていることを知らせる。そして、①おもむろにけんかをしている子ども H と子ども R のもとへ向かう。子ども R が仰向けになり、緑のブロックを手に持ち、足をばたばたとさせ大きな声で叫んでいる。子ども H は黄と赤のブロックを一つずつ両手に持ち、子ども R の脇に立っている。そこへ保育者 D は速やかに歩き、近づく。②保育者 D は保育者 D 「どうしたの？」とたずねながら、子ども R と子ども D の間に位置し、子ども R の脇に膝で立ち、二人に向いて、すっと座る。

保育者 I は子ども H と子ども R へとすぐ向かい、①、腰を下ろして向き続ける ②。

【2-B】

子ども H の①：保育者 D はブロックを持っている子ども H の手に自分の手を添え、子ども H をのぞき込み、保育者 D 「これは誰が持ってたの？ これは誰が持ってたの？」
とはっきりと強く問う。子ども H は歩いて行ってしまおうとするが、R の①：保育者 D は子ども R を助け起こして、子ども R が子ども H に向き合うに立たせる。R の②：保育者 D は保育者 D 「R ちゃんが返して、返してって」
と子ども H に言う。子ども R は子ども H に近づき、子ども H の持っているブロックに手をかけ、取り戻そうとする。H の②：保育者 D は子ども R の後ろにいて、子ども H の方に向く。子ども H は、ブロックをしっかりと握りしめたまま、手を振り降ろし、子ども R の手を振り落とす。H の③：保育者 D は子ども H のからだを脇からつかんで、保育者 D 「H くん。H くん」
と呼び、子ども H のからだを子ども R に向かうように動かし、対面させてから、その場に座らせる。子ども R は子ども H にまっすぐ向かい、子ども H の手の中にあるブロックへと手を伸ばす。H の④・R の③：保育者 D は子ども R と子ども D の間に位置し、子ども H のからだを後ろから押さえず子ども R と対面

現代における保育者の専門性に関する一考察 (6)

させ続けさせる。保育者Dは他の子どもの話しかけに応える。子どもRは子どもHからブロックを取り返そうとかかわるが、子どもHはブロックをしっかりと握り締めている。Hの⑤：保育者Dは、返したくないとからだを左右に振る子どもHを後ろから押さえている。子どもRはブロックを取り返すことができず、その場で仰向けになり、足をばたばたとさせ、泣き始める。Rの④：保育者Dは

保育者D「Rちゃん。ほらがんばって」

と言いながら、Hの⑥：子どもHを膝に抱きかかえ子どもRの方へ向かせる。Hの⑦：そして保育者Dは二人の間に位置し、左手では子どもHの左手を押さえ、右手ではブロックを持っている子どもHの右手を下からささえて、Rの⑤：子どもRへと向き、Hの⑧：

保育者D「はい」

と子どもHにブロックを差し出す。子どもHは、すくっとその場に立ち上がり、今度は自分から子どもRにブロックを差し出す。Rの⑥：保育者Dは少し笑いながら子どもRに向き

保育者D「Rちゃん。返すって」

と言う。子どもHははっきりと寝転んでいる子どもRにブロックを差し出し手渡す。子どもRは泣き止み、手渡されたブロックを見る。Rの⑦：保育者Dは、膝立ちで子どもRの方へ移動し、子どもRの腕を取り助け起こす。Hの⑨：保育者Dは子どもHに

保育者D「お友達のはとらないよ」

とひとつこと言う。子どもRは別の方向へと向きを変え、歩いてその場を離れる。子どもHもまた子どもRとは違う方向へと行く。

保育者Dは、同時に子どもRと子どもHへの援助を行っている。そこで、子どもRと子どもHへの援助を分けて表すこととする。

1) 子どもRに対して

保育者Dは子どもRに向き、子どもRを助け起こし、子どもHに向き合わせる。(①) 保育者Dは返して欲しいという子どもRの気持ちを言葉にする。(②) 子どもRは自ら子どもHに向かい、ブロックに手をのばす。しかし返してもらうことはできず、再び寝転び泣き始める。保育者Dは子どもRに向き、励ましの声をかける。(③) 保育者Dは、子どもHに手をそえて、ブロックを差し出させる。(④) すると子どもHが自ら子どもRにブロックを返そうとする。保育者Dは子どもRに向き、子どもHの行為を言葉にして伝える。(⑤) 子どもRは子どもHからブロックを返してもらい、泣き止む。保育者Dは子どもRを助け起こす(⑥) 子どもRは立ち、向きを変え歩き始める。

2) 子ども H に対して

保育者 D は子ども H にはっきりと向き問いかける。(①) 保育者 D は子ども H に向き続ける (②) 保育者 D は去ろうとする子ども H に向き声をかけ、子ども H のからだを子ども R に向かせ、しっかりと対面し続けられるよう座らせる。(③) 保育者 D は子ども H のからだの向きを押さえ、引き続き、しっかりと対面し続けられるようにする。(④・⑤) 保育者 D は子ども H の手を支えて、子ども R にブロックを渡す動作をさせる。(⑥・⑦) 子ども H は自ら立ち上がり、自分からブロックを返そうとする。(⑧) 保育者 D は子ども H に向き声をかける。(⑨) 子ども H は向きを変え歩き始める。

[2-C]

①保育者 D は床に落ちていたブロックを拾い、近くにいる子どもに渡して、
保育者 D 「片付けようね」
と言う。そして、すみやかに透明のケースのところに戻り、②クラス全体に向けて
保育者 D 「お片付けしようね」
と声をかける。

保育者 D は子ども R と子ども H へ向くことを終え、他の子どもたちへと向く。(①) 保育者 D はクラス全体へと向く。(②)

保育者 D は、子ども R の要求に適応しすぐ向き、継続して向き続けて、一連の行為の成就に至るまで向ききるといふ、一連の行為を子ども R にほどよくしている。子ども R は、保育者 D と響き合うことで支えられ、自らの行動を積極的に起こすことができている。保育者 D は、子ども R の「ここ」において、共通の心理的な基盤を構築し、子ども R の求めるものを満たしていると言える。

また、保育者 D は、子ども H の要求に対して、それを子ども H がコントロールする経験をできる様、すぐ向き、継続して向き続けて、一連の行為の成就に至るまで向ききるといふ、一連の行為を子ども H にほどよくしている。子ども H は、保育者 D と響き合うことで支えられ、自らの行動を自らコントロールするという行為を積極的に起こすことができている。保育者 D は、子ども H の「ここ」において、共通の心理的な基盤を構築し、子ども H に必要な経験をさせていると言える。

事例3「先生。見てて。見てて」

この事例も事例1・事例2と同様に、「からだの向きで響き合う」という内容を示す保育実践である。子どもと保育者とが、複数対1でかかわっている場面について検討する。

ここでは、主に8名の子どもと1名の保育者がかかわっている。アンダーラインで向きを表す。

保育室の半分ほどのスペースが畳のコーナーになっている。そこには冬の日差しが差し込んでいてとても明るく、四角い窓のかたちを映し込んでいる。お散歩に行こうとしていて、その前に排尿をすませているところである。もうほとんどの子どもが終わり、後数名になっている。その子どもたちも、ズボンをはいたら支度は出来上がりというところである。保育者Aはズボンをはく援助をしている。母親が一人、保育に参加している。

【3-A】

明るい日差しの中で、子どもKが両手・片足を畳につき、もう一本の足を高くあげてポーズをしている。

①子どもKが

子どもK「ねね、せんせい見てね」

と言い、保育者Aが

保育者A「見てるよ。すごいね、Kちゃん」

と答える。

保育者Aは子どもKに対してすぐ向く。(①)

【3-B】

子どもKの動作を見て、子どもたちが次々と同じポーズをし始める。あっという間に5人の子どもたちがその動作を試し始める。①保育者Aはそのような子どもたちに向かって座り、子どもRにズボンをはかせながら見ている。子どもAが

子どもA「先生。見てて」

と言い、子どもBも

子どもB「先生。見てて」

と言う。②保育者Aは

保育者A「みんな、すごい」

と言い、子どもたちは口々に

子どもたち「見てて」「見てて」

と言う。また、一人同じポーズをする子どもが増えている。③保育者 A は

保育者 A「見てる、見てる。すごいねー」

と言う。母親も思わず、

母親「すごいね～」

と言う。

子どもたちは、横一列に少しずつ並び始めていく。頭を同じ向きにして、6人の子どもたちが、両手・片足を畳につき、もう一本の足を高く上げてポーズをしている。一人離れたところで、同じポーズをしようとしていた子ども R が、その列に移動して加わる。子ども H が子ども R の隣に来て、同じポーズをする。8人の子どもたちが同じポーズをして、8個の頭が一列に並んでいる。

保育者 A は子どもたちに向き続け (①・②・③)、言葉でも向いていることを繰り返し表す。(②・③) 保育者の向かう方向に、子どもたちが次々と入ってくる。

[3-C]

①保育者 A は

保育者 A「あら、すごいね～。じゃ、お帽子被って行こうね。ちょっと待ってね。ここで」

と言い、帽子を取りに畳のコーナーから扉を開けて出て行く。

すると、ほぼ同時に子ども A が

子ども A「○○ドン」

と言い、その声とともに畳のコーナーにいた子どもたちが右に左にと様々な方向へ一斉に走り始める。さっきのポーズをしたままの子どもも数名いるが、その子どもたちも一人二人と走り始めて行く。

保育者 A は、散歩という次の展開を示して、この場から出て行く。(①)すると、ほぼ同時に子ども A が新しい遊びの展開を自ら示し、多くの子ども達がその遊びに参加していく。

保育者 A は、子ども K の要求に適応しすぐ向き、継続して向き続けて、一連の行為の成就に至るまで向ききるといふ、一連の行為を子どもたちにほどよくしている。子どもたちは、保育者 A と響き合うことで支えられ、自らの行動を積極的に起こすことができている。保育者 A は、子どもたちの「ここ」にいて、共通の心理的な基盤を構築し、子どもたちの求めるものを満たしていると言える。

Ⅳ 考 察

本稿では、子どもと保育者の相互作用を捉え、保育者の暗黙知である身体知を記述して、その特質を分析することから、現代の保育者の専門性の現われを見出したいと考えた。

その結果、響き合うという身体行為が、現代の子どもの心理的基盤の構築を可能とし、彼らの求めを満たしうる保育行為であることが明らかになったと考える。では、この行為の中に、どのような専門性を見出すことができるのだろうか。

今回取り上げた「からだの向きで響き合う」という行為は、すぐ向き、向き続けて、向ききるといふプロセスを持つ。子どもの思いに保育者がからだで向き、その思いに保育者がからだで向き続けることで、子どもとの響き合いを呼び起こし、その思いにからだで向ききることを通して、子どもを支えるかかわりを生み出す行為である。またこの行為は、特定の子どもに選択的に発揮される。そのため限定された響き合いが子どもに深く届く行為となり、この点からも子どもを支えるかかわりを生み出す行為と言える。

子どもは、保育者とからだの向きの深い響き合いの継続を通して、心の安定を得ていると思われる。

ここには、子どもにからだの向きで響き合うことを通して、子どもの心理的基盤を構築するという専門性が現われている。

この行為は、子どもの内的な変化のプロセスを抱える行為でもある。子どもは心理的かつ身体的に抱えられる行為を通して、癒され再生され、育てられて、自分の欲求を自分の力でかなえる経験を得ている。この経験は「生きる力」の獲得に通じるのではないかと考えられる。

Ⅴ 結 論

現代の保育者の専門性として、「からだの向きで響き合う」という身体知の特質が取り出された。この特質を発揮する保育行為は、現代の子どもの保育ニーズを満たし、家庭の養育を下支えするという意味で、現代の保護者を助けうる現代の保育者の専門性の現われであると考えられる。

本稿において、静かな響き合いの場面を検討し、現代の保育者の専門性の現われを見出すことが出来た。更にその特質について検討し、その内容を明らかにして、現代の子どもを育て保護者を援助しうる、現代にふさわしい保育者養成への知見を得ていきたいと思う。

参考文献

- (1) 垣内国光 東社協保育士会, 2007, 『保育者の現在』, ミネルヴァ書房
- (2) 諏訪きぬ・村山祐一・逆井直紀, 2008, 「保育者のやり甲斐をささえる園内の諸条件」〔特集〕「父親・母親・保育者三万人の声」から見えてきた子育てと保育—新しい子育て支援のあり方を求めて, 『発達』, 通巻第 114 号, ミネルヴァ書房, p. 34-42
- (3) 田中未来, 1980, 『保育と専門性』, 全国社会福祉協議会
- (4) 津守真, 1997, 『保育者の地平』, ミネルヴァ書房
- (5) 無藤隆, 1997, 『協同するからだとことば—幼児の相互交渉の質的分析』, 金子書房
- (6) D. W. ウィニコット, 1989, 『抱えることと解釈—精神分析治療の記録』, 岩崎学術出版社

謝 辞

本論文作成にあたり、観察にご協力頂きました保育園のみなさまに、重ねて心より感謝申し上げます。