

子どもの主体性を育てる保育者の援助

Support by Childcare Workers for Children's Independence

須永美紀
SUNAGA, Miki

Abstract

In a childcare facility, such as a kindergarten or nursery school, the support provided by childcare workers is essential to the development of children's independence. Therefore, the purpose of this study is two-fold: (1) to reveal the types of support provided by childcare workers that contribute to children's independence during infancy and early childhood; and (2) to determine the links between childcare workers' intentions and the support provided. The results indicate that "physical entrainment" and "empathic involvement" can be found in the support provided by childcare workers. These aspects are assumed to be the result of humans' resonance tendencies and their focus on children's gazes and actions, which is intentionally carried out in order to understand them. Moreover, while childcare workers' intentions are clear when supporting children, they also have the ability to interpret children's interests, concerns, and desires, which can be used to prioritize their needs.

キーワード：主体性、援助、共振、幼児理解

I はじめに

保育において、子どもの主体性を育むことは重要な課題のひとつである。幼稚園教育要領⁽¹⁾の冒頭には、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。」とある。そして、教育するにあたって重視する事項の1つとして、「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な経験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。」と述べられている。また、保育所保育指針⁽²⁾にも、保育の目標を達成するための保育士の留意事項の1つとして、「オ 子どもが自発的、意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。」と記されている。いずれも、乳幼児が興味・関心を持った環境に自ら関わり、探求していくという子どもの主体性を重んじたものである。

幼稚園教育要領によれば、教師の役割は、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」とされており、幼稚園教諭も保育士にとっても、どのよ

うに子どもの主体性を育むかを考えながら、日々の保育を行うことが求められている。

しかし、1989年の幼稚園教育要領の改訂、1990年の保育所保育指針の改訂以降、「子どもの主体性」を過度に重視する風潮があり、放任主義や、自由と無秩序を混同した保育が現れ、「小1プロブレム」と呼ばれるような現象の温床とさえ見られるようになった⁽³⁾。このような流れの中で、大須賀⁽⁴⁾は、その時期、保育者たちは、主体的な活動をどう促したらよいか、自発的な遊びをどう指導したらよいかかわからないという戸惑いがあったと指摘している。

保育の場で、子どもの主体性を保障するためには、保育者の援助が不可欠である。特に、子どもが低年齢であればあるほど、保育者の援助なしに主体的に生活することはできない。根津⁽⁵⁾は、0歳児の離乳食の援助場面を観察し、子どもが食べることについての主体性を獲得するためには、保育者の願いと、乳児理解に基づく保育者の援助が不可欠であると指摘している。つまり、子どもの主体性の保障には、保育者の援助のありようが重要になってくると考えられるのである。

保育実践において、子どもの主体性を保障するために、保育者は、具体的にはどのような援助を行っているのだろうか。低年齢の時期から、保育の場で子どもの主体性を大切に育むことは、やがて、自立に向かうプロセスの

中で、生活習慣を身につけ、自分たちで園生活を作っていく子どもの姿につながっていくと考えられる。

そもそも、主体性の概念の解釈には、さまざまなものがあるが、本研究では、山本⁽⁶⁾の主体性の概念を援用し、主体性を、「子どものありのままの存在や意思のある行動や態度」、「子どもが周りとの関わりの中で自分らしさを発揮するとともに自分をコントロールする行動や態度」とする。その上で、子どもの主体性は、主体的な活動の中で発揮されるものと考えた。河邊⁽⁷⁾は、「子どものうちからの欲求によって行動が起きる状態、つまり、自己課題を持って遊びに取り組む状態のときに主体的に行動する」と述べている。子どもが、自分が興味・関心をもっている事柄を探求しようとする時に、主体性が強く発揮されることが想定されるのである。

そこで、本研究では、園生活の中で、子どもの主体性を育むスタート地点となる乳児期、幼児期前期の子どもの遊び場面に注目する。遊びを中心とした保育を行っているB保育園での観察を通して、(1)子どもの主体性を保障することにつながる、保育者の援助活動の特徴を見出すこと、(2)保育者の援助活動と、保育者の意図との関連を見出すことを目的とする。

II 方法

研究対象であるB保育園は、H市にある、園児数約100名の認可保育園であり、子どもの遊びを中心とした保育を行っている。

1 インタビュー調査

(1) 園長、副園長へのインタビュー

2011年2月24日、B保育園の園長と副園長に対してインタビューを実施した(10時~12時10分)。園長は、B保育園と同一法人の保育園に勤務して36年、副園長は22年である。

インタビューでは、園としての子どもの主体性についての考え方、保育者が、日々の保育の中で子どもの主体性を大切にしたい援助を実践していくための職員の研修や会議の持ち方などについて話を聞き、ICレコーダーに記録、逐語記録として文字化した。

(2) K保育士、H保育士へのインタビュー

2010年8月と9月に、0歳児クラス担当のK保育士と1歳児クラス担当のH保育士に、子どもの遊びへの援助について話を聞いた。インタビューは、子どもが午睡中または保育士の勤務時間後に、休憩室にて20分程度行い、ICレコーダーに記録した。本研究では、そのうち、観察当日に行なったインタビュー内容のみを分析に使用した。

K保育士(女性)は、他の私立保育園での経験を経てB保育所に勤務して5年(嘱託職員としての勤務も含む)

の職員である。H保育士(女性)は、B保育園と同一法人での勤務を含め、12年の保育経験がある。B保育園での保育歴は5年目になる。K保育士もH保育士も3歳未満児の保育の経験を持っている。

2 観察

2010年7月から2010年9月に、週1回、計7回の参与観察を行った。

B保育園は、0~5歳児まで、各年齢が1クラスずつの計6クラスからなる。

そのうち、0歳児クラスは子ども9名、1歳児、2歳児クラスは各14名の子どもが在籍している。本研究で観察の対象としたのは、0、1、2歳児クラスである。

観察時間は、9時から給食開始前まで、もしくは、16時~18時までの約2時間とし、子どもの遊び場面に焦点を当ててビデオによる映像記録をとった。

3 倫理的配慮

本研究にあたっては、まず、B保育園の園長に、本研究のための観察調査およびインタビュー調査の趣旨、内容、方法に関する説明を行なった。その際、調査への協力は自由意志によるものであること、結果は本研究以外には用いないこと、個人が特定されないよう情報の取り扱いに配慮することを説明し、調査実施の承諾を得た。

その後、園長から0~2歳児クラスの保護者に対して、観察調査の日程や時間を周知するとともに、内容を説明してもらい、協力への了承を得た。

保育者へのインタビューに関しては、インタビュー開始前に、本研究について、園長、副園長に行なったものと同様の内容を説明し、同意を得た。

なお、本文中の子どもの名前はすべて仮名である。

III 結果と考察

1 子どもの主体性の考え方について

~園長、副園長へのインタビューから~

【インタビュー 1-1】【インタビュー 1-2】は、B保育園の保育で大切にしているところはどこかを尋ねた部分である。

【インタビュー 1-1】

園長(以下園): こういう保育を心掛けたいなという中に、乳児期から大人がこうしていきましょっていう保育の中で暮らせるんじゃないかと、子どもがこうしたいとか、いろんな要求を少し見て沿ってあげようとか、そのあたりはとても大事にしてい

るなというふうには私は思っていた。だから、乳児期から子どもの要求をちゃんとくみとっていって、幼児でもその先、生活をつくる中で子どもが主体的にやれるのってどんなことかなっていうのは、私たちも含めて考えてやっていくっていうことなんじゃないかと思っはいるんです。

【インタビュー 1-2】

副園長（以下副）：客観的に見れば、子どもは大人の思い通りに動かないし、要は、大人の都合でして、「今これからご飯だよ」というのは大人の都合だから、だけど、現場で実際やっている人は、「早く入れて、次はこうして」と、もう手順を考えちゃうから。「もうっ」て思っ、それが言葉になることもあるし、そこで、「あ、待て待て」と思っ時もあるしですね。

（中略）

そうは言っても、四六時中、子どもが好きなようにやらせておくのがいいかっていうのはまたそれは違っだろうし、やっぱりちっちゃい子どもの生活はある程度大人が作っていかなきゃできるわけない。自分たちで作れるわけじゃないから、というのもありながらも、いかに子どもの気持ちに寄り添いながら、生活を作っていくというか、一緒にやっていけるかなというところだと思っんですけれども。

園：生活の時間って、保育園もある程度決まっているからねえ。そこを、どれだけ柔軟に対応できるかで、自主的に考えてやっていけるか、大人の言うなりに流れていくかが分かれていくのかもしれないだけだね。

園長は、乳児期から大人の思いの中で「暮らさせる」のではなくて、「子どもがこうしたいな」という思いなど、「いろんな要求を見て沿ってあげよう」と思っ保育していると言っている。また、子どもの要求を保育者がくみ取って、幼児期に主体的に生活するにはどうしたらよいかを思っやっていくことが必要だと思っていることがわかる。

しかし、一方で、子どもの好きにさせておけばよいというわけではないとも言っている。保育園での生活は、「大人が子どもの生活はある程度作っていかなきゃできるわけない」が、「いかに子どもの気持ちに寄り添いながら生活を作っていけるか」、「どれだけ柔軟に対応できるかで、自主的に考えていけるか、大人の言うなりに流れていくかが分かれていくのかもしれないだけだね」と言っっており、園での生活は、大人が作らなければなら

部分もあるが、保育者が子どもの気持ちに寄り添い、一緒にやっていくことが、子どもが主体的に園生活を送ることにつながると思っていることがわかる。

【インタビュー 2】は、0歳児クラスの保育者が、箱に入りたい子どもの思いに対して、自分で入れるように援助した事例についての語りのおと、他の援助の選択肢がある中で、保育者が願っを持って援助をするために大切なことは何かを尋ねた部分である。

【インタビュー 2】

副：子どもをよく見て、その子が今どう思っているかっていう事^を考える。先走りしないで。ああ思っているだろうか、じゃあとってあげるねって、ポンと渡すんじゃなくて、何を見て、何を思っているかという子どもの気持ちを。実際、子どもの気持ちを100%わかるのは無理だし、こうだろうなと思っことが正解かどうかはわかんないじゃないですか。ただ、見て、どう思っているんだらうと自分で考える。こうかなと^を思っながら、だったらちよっと援助してあげようとか、ここは黙ってちよっと様子を見^ていてあげようとか。

園：その、読み取るということが大事なんです。

副園長は、「子どもをよく見て、その子が今どう思っているかを考えること」が大事であり、子どもの思いに沿った援助をすることが重要であると言っている。園長もそれに同意している。副園長の、「先走りしないで。ああ思っているだろうか、じゃあとってあげるねってポンと渡すんじゃなくて」という発言から、保育者が子どものやりたいことを先取りしてやってあげるのではなく、子どもをよく観察し、その要求や思いを理解した上で、どのような方法で援助するのが子どもの思いに沿っているかということまで考える必要があると思っていることがわかる。

【インタビュー 2】で話題に上がっっていたのは0歳児クラスにおける保育者の援助活動についてであったが、【インタビュー 3】では、幼児クラスにおける保育者の援助について尋ねている。

【インタビュー 3】

園：幼児はやっぱりある程度言葉によってコミュニケーションが必要になってくるので、それに頼りがちになっちゃう。客観的に見れば、その幼児の子は、自分の気持ちはすべて言葉でちゃんとあらわせるわけじゃないはずなんだけど、ついつい、やっぱりこ

う、聞いた言葉だけで判断しちゃってということもあるみたいで、だから、言葉によって動かそうと思えば動かせるわけですので、だから、そのへんが難しいっていうか、やっぱりその子どもに寄り添うっていうか、子どもの気持ちになろうという意思をもっていないと、つつい何とか、こう、やっちゃうし。人数も多くなって職員が減るので、ある程度そういうところもないとバラけてられても困るという反面もあるんですけど。

園長は、幼児は、「ある程度言葉によってコミュニケーションが必要になってくるので、それに頼りがちになる」と語っている。幼児は「自分の気持ちはすべて言葉でちゃんとあらわせるわけじゃない」が、(保育者が)「聞いた言葉で判断してしまう」こともあると述べ、幼児であっても、「子どもに寄り添うっていうか、子どもの気持ちになろうという意思をもっていないと」聞いた言葉で判断したり、保育者が言葉で動かそうとしたりしてしまうことを難しさとして挙げている。

園長・副園長へのインタビューを通して、B保育園では、保育の中で、子どもの主体性を育むためには、乳児であっても幼児であっても、保育者が子どもの気持ちに寄り添い、理解したうえで援助することが重要と考えられていることがわかった。

2 子どもの主体性を保障するための基盤

— 子ども理解 —

以下に示す【事例1】と【事例2】は、いずれも、遊びの中で、子どもの主体性が発揮されていると考えられる事例である。

【事例1:「やったね、入ったね」1歳児クラス】

(2010.08.12)

マサトが床に座ってパズルボックスで遊んでいる。自分の周りに散らばっている形の中から、四角を選んで手に持ち、足の間に置いたボックスの穴に入れようとする。すぐに合う穴が見つかり、マサトは四角をその穴からボックスの中に入れると、顔をあげてH保育士を見て、(a)手をたたく。隣に座ってその様子をじっと見ていたH保育士は、マサトが四角を穴にいれた瞬間に「①お〜、マサトくん、入ったね。やった〜！ 上手上手」と(b)手をたたいて喜ぶ。マサトも笑顔で手をたたく。次に、ひし形を手に取り、形の合う穴を探るようにボックスを回している。四角の穴に入れようとするが入らない。別の穴にも入れようとするが入らない。H保育士は、「②う〜ん、そこかなあ、入るかなあ、はいらないねえ」とマサ

トの手の動きに合わせてつぶやいている。マサトが少しイライラした様子で、(ア)眉間にしわをよせ、手当たり次第に穴にひし形を入れようとする。とうとう、無理に違う形の穴に入れようと、ガンガンとボックスにひし形をぶつけ始める。それを見ていたH保育士は、(イ)眉をひそめて、「③入りそうなのにねえ、入らないねえ……。マサトくん、(ひし形の穴は)ここにあったような気がするなあ。見つかるかなあ」と、さりげなくひし形の穴がある面をマサトに向ける。マサトは、ぴったりの穴を見つけてひし形をボックスの中に落とし、H保育士の顔を見て、(c)体を揺らして喜びを表現する。息をつめて見守っていた④H保育士も、「マサトくん、やったね、はいったね、うれしいねえ」と言いながら、(d)マサトと同じように全身を大きく揺らしながら手をたたく。

【事例1】のマサトは、最初に手に取った形は、自分から見える面に合う形の穴があったことから、スムーズにボックスに入れることができた。しかし、次に手に取ったひし形は、形に合う穴が自分に見える面にはなく、なかなか穴を見つけることができなかった。H保育士は、イライラした様子で、険しい表情をして、手当たり次第に穴にひし形を入れようとするマサトをしばらく見ていた。その後、さりげなくひし形の穴が開いている面をマサトに向けた。その結果、マサトは自分で穴に入れることができたという喜びを味わい、次の形を手にとって、また、その形に合う穴を探した。自分でボックスの中に形を入れることができたことが、達成感や満足感につながり、次のピースへのチャレンジを促したと考えることができる。

【事例2:「ぱっ、パラパラ〜」0歳児クラス】

(2010.08.12)

T保育者と0歳クラスの子どもたちが園庭に出て遊んでいる。チカは地面に座って砂を握る。握った手を見て不思議そうな顔をしている。少し離れた場所にしゃがんでいたT保育者は、チカと目が合うと笑いながら、「チカちゃん、それは砂だよ。お・す・な」という。チカはあっというまに強く手を握り締める。そして、(ウ)眉間にしわをよせて難しい顔をする。T保育士は、「チカちゃん、そんなにぎゅっとしたら痛いよ」と声をかける。その顔には、(エ)チカと同じように眉間にしわがよっている。T保育士の声を聞き、チカが手を開いたので、手の中の砂が自分の足の上に落ちる。それを見たチカは、嬉しそうな顔をして、また砂を握り、その手を開く。砂が足の上

に落ちる。砂を握り、手を開くという行為を繰り返すチカ。⑥さらさらと砂が足の上に落ちるのを見て、にっこり笑う。T保育士もにっこり笑い、チカが手を開き、砂が落ちるのにあわせて「ぱっ。パラパラ～」と言う。チカは、何回目かでそれに気づき、T保育士に言葉を言ってもらってT保育士の顔を見て笑顔になる、⑦T保育士も笑顔を返す。それを何度も繰り返している。

【事例2】は、チカが園庭の砂に触れて、その感触を楽しんでいる場面である。T保育士は、チカが砂を握り、手を開いて足の上に落とす行為を繰り返しているのを見て、チカの手の動きに合わせて、「ぱっ。パラパラ～」と言葉を添えた。

チカが手を開いたことで、手の中にあった砂が足の上に落ちた時、チカは笑顔になった。そして、何度もそれを繰り返した。H保育士は、チカが、砂を手でつかむ、足の上に落とすという行為を通して、その感触を楽しんでいることが理解できたことから、その行為を繰り返すチカの動きに、「ぱっ。パラパラ～」と言葉を添えていると考えられる。チカは、最初はH保育士の言葉と自分の行為との関連を意識していない。繰り返すうちに、H保育士の言葉と自分の行為が合っていることに気づいたチカは、ますます楽しそうに砂を握り、足の上に落として遊んでいた。やがて、H保育士がチカの行為に合わせて言葉を添えているのか、チカがH保育士の言葉に合わせて手から砂を落としているのかわからない状態になり、遊びは楽しさを増して継続していった。砂が足に落ちるたびに、チカがH保育士の顔を見て、お互いに笑顔になっている。

【事例1】【事例2】は、いずれも、保育者が子どもの気持ちや楽しんでいることを理解してかかわっていると考えられる。【事例1】のH保育士は、マサトの「自分で形に合う穴に入りたい」という思いを理解したうえで、それが可能になるように援助している。【事例2】のT保育士は、チカが砂を手で握り、それを開いて足の上に砂を落とすことを楽しんでいることを理解し、そのリズムに同調するように言葉を添えた。その結果、チカはますますその行為を楽しんで繰り返している。このことから、保育者の子ども理解が、主体性を保障するための援助の基盤になっているといえることができる。

3 保育者の援助活動に見られる特徴

1で見たように、B保育所では、保育者は子ども理解に基づき、子どもの気持ちに沿った援助をすることによって、子どもの主体性を保障しようとしている。日々の

実践においては、具体的な子どもへの援助活動はさまざまな方法で行なわれることになる。3歳未満児のクラスにおける保育者の援助活動の特徴として、以下の2点を見出すことができた。

(1) 「共感的かかわり」

ここでは、保育者が子どもの気持ちに共感していることを示しながらかかわることを「共感的かかわり」と呼ぶことにする。【事例1】で、H保育士が、マサトにかけている言葉は、下線①～④に見られるように、マサトのその時々気持ちに共感したものであると考えられる。たとえば、マサトが四角の形を穴に入れた瞬間には、「お～、マサトくん、入ったね。やった～！上手上手」（下線①）と言葉をかけている。これは、マサトの気持ちに共感したものである。【事例2】でも、チカが、自分の行為と保育者の言葉が合っていることに気づいて笑顔を見せると、T保育士も笑顔を返し、チカの気持ちに共感していることがうかがえる。その後も、何度も繰り返されている。

(2) 「身体的同調」

ここでは、保育者が子どもと同じ動きをすることを「身体的同調」と呼ぶことにする。【事例1】では、四角いピースを穴に入れて、手をたたいたマサトと同じように保育者も手をたたいている（下線(a)、(b)）また、なかなか穴に入れることができなかったピースがボックスに入ったとき、マサトは身体を揺らして喜びを表現している。そのとき、保育者も「やったね、入ったね。嬉しいね～」と声をかけながら、同じように身体を揺らしている（下線(c)、(d)）。喜びや楽しさを分かち合っている。他にも、子どもが指をさしている方向と同じように指さすなど、子どもと保育者の身体の動きが同調する場面が見られた。

このような、保育者の「共感的かかわり」や「身体的同調」は、子どもの意欲を支えたり、遊びを意味づけ、楽しさをさらに増幅したりすることにつながり、遊びの中で子どもの主体性を支えるために重要な役割を果たしていると考えられる。

4 子ども理解を支えているもの

具体的な援助活動としての「共感的かかわり」や「身体的同調」は、保育者の子ども理解が基盤となっている。0歳や1歳の子どもは、言葉で自分の要求や思いを保育者に伝えることはできない。【事例1】にも【事例2】にも、子どもの発話は見られない。言葉だけに依存しないとすれば、何を手がかりにして、保育者は子どもの要求や思いを理解しているのだろうか。

【自動的に引き起こされる子どもへの共振】

(H保育士へのインタビューから)

保育後、H保育士に、その日の保育における子どもへの援助についてインタビューを実施した。

【インタビュー 5-1】

(2010.08.12)

Q：マサトくんが自分で積み木をボックスの中に入れてきたとき、自分のことのように喜んでいましたね。

H保育士：そうですか？

Q：こうやって（体をゆらして）マサトくんとおんなじように。

H：自分でもしらないうちに、感情移入していることはありますね。マサトくんも、⑧ボックスにうまく（形が）入るかなって見てるうちに、私まで手に力が入っちゃって。（中略）なんで私、手に汗かいてるんだらうみたいな。

【インタビュー 5-1】では、H保育士に、パズルボックスにマサトが積み木を入れた瞬間のこと尋ねた。しかし、H保育士は、「そうですか？」と答えており、自分の行為を自覚していなかったことがわかる。つまり、自分が関わっているその場面では、自分自身の表情や動作には無自覚であるということである。マサトがイライラしている場面、手に持ったピースをガンガンとボックスに打ちつけている場面での、自分の表情についても自覚してはいなかった。【事例2】のT保育士も、チカと関わっているとき、砂を握って眉間にしわをよせたチカと同じ表情をしていたことについて自覚してはいなかった。

つまり、子どもと同じ表情を浮かべたり、子どもと同じように身体が緊張したり弛緩したりすることは、保育者が意図的におこなっているわけではなく、子どもに心をむけることによって、無意識に引き起こされていると考えられる。H保育士は、子どもと関わる中で、自分が、「しらないうちに感情移入していることはある」と語っている。それに続く、「マサトくんも、ボックスに形が入るかなって見てるうちに、私まで手に力が入っちゃって」という語りからは、H保育士が、後になってから、ボックスに形を入れようとしているマサトと同じように手に力が入っていたことに気づいたことがわかる（下線部⑧）。

このことから、低年齢児において、子どもの要求や思いを理解する1つの手がかりとして、他者の身体との共鳴・共振があると考えられる。そもそも人間は、他者の情動に共振・共感しやすい傾向を持っている。廣松^⑧は、この傾向について、「個体同士が共通の場に置かれた際、

共鳴、唸り、同調、不調和、等々振動学的な各種現象を生じうる」と述べている。また、鯨岡^⑨は、母子間における相互主観的な情動共有は、同型的な二者の共振・共鳴関係であるという。つまり、人間は、根源的に、他者の身体と同様の振動や波長を共有する傾向を持つということである。

【事例1】で、マサトがイライラした気持ちで、手に持っている形に合う穴を探しているときには、保育者も眉をひそめて難しい表情を浮かべている（下線（ア）、（イ））。また、ひし形のピースを穴に入れる瞬間は、息をつめてマサトを見ているH保育士の姿があった。その時のH保育士の身体の緊張や弛緩は、見ている側にも伝わってきた。【事例2】では、砂をぎゅっと握り締めているチカが、眉間にしわを寄せているのを見て、保育者も同じ表情を浮かべている（下線（ウ）、（エ））。これらは、保育者が子どもに共振・共鳴しているために生じていると考えられる。

砂上^⑩は、「共振・共鳴する身体」によって他者の身体と類似の身体的状態になることが他者と同じ動きをすることを導いていると述べている。つまり、保育者が子どもに共振することによって、子どもと同様の表情や動きが生じているということである。

また、西・野口^⑪は、保育者の“柔らかなからだ”によって生じる共振という身体的な感覚が子どもへの理解を深める上で重要であることを示唆している。森^⑫は、「幼児の遊びにおいて、お互いの遊びのイメージを共有する前に『からだ』を通しての共振が存在し、相手との共振を通してお互いのイメージを共有しているケースがよく見られる」と述べている。【事例1】、【事例2】の保育者も、子どもとの身体の共振により、イメージを共有し、理解を深めることにつながったと考えることができる。子どもの要求や思いを自分のことのように感じていると考えられるのである。

【子どもの目の高さになること、視線をなぞること】

保育者が、子どもの要求や思いを理解する手がかりとなっているものの2つめは、保育者が子どもの目の高さになること、視線をなぞることなど、子どもの気持ちや要求をより正確に把握しようとする意図的な行為であると考えられる。

【事例3：「水遊びがやりたいねえ」0歳児クラス】

(2010.08.27)

テラスに出て、柵ごしに園庭を眺めているマナ。K保育士は、後ろから近づいてマナの隣にしゃがみ、マナの視線の先を探るようにして園庭を見る。「お兄

さんやお姉さんが遊んでるね」といいながら、さらにマナの視線を追う。マナの視線の先には、水遊びをしている1歳児が見える。K保育者は、「お水ジャーッしててるね」と、マナはK保育者のほうに視線を向け、水遊びのほうを指差して「アッ！アッ！」と声を出す。K保育者は、マナを見て、「うん。お水。（とマナの視線と指の方向を目で追う）お水気持ちよさそうね」といいながら、自分も水遊びのほうを指差す。マナは、K保育士にまた顔を向け、「アッ」と声を出す。「マナちゃんもやりたいねえ。昨日楽しかったもんね」とK保育士。

【事例3】では、K保育士は、マナと同じ側に立ち、同じ目線の高さから子どもの視線を追ったり、何度も子どもの視線をなぞったり、子どもの見ているであろうものや、指さして伝えようとしていることの内容を言語化したりしている。【事例1】のH保育士も、マサトの隣に座って、ボックスにピースを入れようとしているマサトの視線を追っている。その姿からは、子どもが何を伝えようとしているのか、何を望んでいるのか理解しようとする、保育者の強い思いを読み取ることができる。

【事例3】について、同じ日の午睡時にK保育士に話を聞いた。

【インタビュー 6】 (2010.08.27)

マナちゃんと同じ目の高さから、指さす方向を見たり、マナちゃんの視線をなぞっていることについて
K保育者：コミュニケーションは、言葉ではないと思うんですね。まだ小さいけど、なんていうか、子ども自身が身体全体を使って何を感じているか、何をしたいのかを表現していると思うんで……この子は何を見ているのかな？何をしたいと思っているのかな？って、それを知るために、見ている方向を見たり、子どもの目線になったり。

Q：言葉に出しているのは、それは意図的なものか？
K保育者：う～ん。意図的というか、確かめる意味で……。そうですね。

【インタビュー 6】で、K保育士は、「まだ小さいけど、なんていうか、子ども自身が身体全体を使って何を感じているのか、何をしたいのかを表現していると思うんで」と語っている。子どもと同じ目線になったり、視線をなぞったりすること、子どもが見ているだろうものやことを言語化するという行為については、子どもの要求を理解するために、意図的に行われていたことがわかる。

つまり、保育者に見られる子どもへの「共感的かわり」や「身体的同調」は、無意識に、自動的に引き起こされる子どもへの共鳴・共振と、意図的に行なわれる、子どもの目線の高さになることや視線をなぞることの両方から得られる子ども理解に支えられているものと考えられる。

5 保育者の意図と援助活動との関連

(1) 子ども理解と遊びの保障への意識に支えられた援助

【事例1】でパズルボックスでの遊びをしていたマサトは、2週間ほど、その遊びに繰り返しとりくんでいる姿が見られていた。H保育士によると、マサトは毎日この遊びに飽きずに取り組んでいる。しかし、全部の形をボックスの中に入れることはできず、イライラしたり、痲癢を起してボックスを放り投げたりすることもあるということだった。

また、【事例1】の前日には、手に持った積み木をボックスに入れることができずに痲癢を起したマサトを手伝おうとしたところ、その手を払いのけて、足をバタバタさせながら泣いたという。少したつと自分で泣き止み、またボックスを持ってきてチャレンジしていたのを見て、保育者は、手伝ってもらわずに自分でやりたいのだということがわかったと語った。このことから、保育者は、マサトの実態を「形を自分でボックスに入れたいが、思うようにできない」と把握していたことがわかる。日々の保育の振り返りが、保育者の援助を、子どもの気持ちや要求にそったものに行っていることがわかる。

この場面で、保育者のマサトに対する援助の選択肢はいくつもある。その中から、さりげなく形に合う穴が開いている面をマサトのほうに向けるという援助をするためには、マサトが何をしたいと思っているのかを理解している必要がある。穴の場所を指さしたり、手を添えて手伝ったりするのではなく、穴がどこにあるかをマサトと一緒に探すという援助を選択したのは、保育者がそれを理解していたためであろう。その結果、マサトの自分でやりたいという思いが最後までそがれることなく、「自分で」ひし形の積み木を穴に落とすことができたという達成感や満足感を味わうことにつながったと考えられる。

保育後、【事例1】における保育者の子ども理解と援助との関連についてH保育士は以下のように語っている。

【インタビュー 7】 (2010.08.12)

マサトくんに対して、ボックスの中に入れるのを手伝うのではなく、ピッタリ合う穴が開いている面を向けるという援助をした理由について
H保育者：子ども自身がやりたいと思っていること

を、ちゃんとやらせてあげることが大切。でも、なんでもスムーズにできるように手伝うってこととは違うと思う。なんでも手を貸しちゃう……みたいな。マサトくんは、今、やりたいけどできない、でもやりたいっていう気持ちが見ててよくわかる。自分でやった、自分でできたと思えるように手を貸す。それが自信につながると思う。

Q：子どもが何をどこまでできるのかという理解があつてということか？

H保育者：子どもとのかかわりの中で、その子どもがどこまでできるのかっていうのがわかる。でも、それだけじゃダメで、その子の思いや意欲をわかつたうえで、どうするのが一番いいか考える。

H保育士は、「子ども自身がやりたいと思っていることをちゃんとやらせてあげること」が大切だと語っている。子どもの主体性を重視していることはもちろん、その子どもの遊びを保障することが大切だと考えていることがわかる。そして、「マサトくんは、やりたいけどできない、でもやりたいっていう気持ち」であり、「その子の思いや意欲がわかつたうえで、どうするのが一番いいのか考える」中で、「自分でやった、自分でできたと思えるように」することがH保育士の意図であつたことがわかる。

H保育士の語りからは、保育者が子どもの意欲や志向性、子どもの実態を理解していること、子どもの遊びを保障することへの意識が読み取れる。これらが、子どもの遊びへの主体的な取り組みを保障し、子どもの達成感につながるような援助の方向性を見出すことにつながっていると考えられる。

(2) 保育者の願いと子どもの願い

—「今、何が重要か」を見極めた援助—

マサトが、パズルボックスの遊びに熱中していたとき、テーブルについて食事を始めている子どももいた。H保育士は、マサトを視野に入れながら近づいてきたが、声をかけず、そとマサトの斜め横に座り、遊びを見守っていた。そのときのことを、H保育士に尋ねた。

【インタビュー 8】

(2010.08.12)

Q：ほかの子どもたちは食事を始めていたが、マサトくんを食事に誘おうとは思わなかったのか？

H保育士：本当は、最初、マサトくんにも、食事だから片付けようと声をかけるつもりだった。でも、まさとかくんの一生懸命な背中が見えて、今は、マサトくんの遊びをやり遂げさせてあげることが大切だなと思った。

Q：その判断はよかつた？

H保育士：子どもが満足することが大事。中途半端なまま食べても楽しく感じないんじゃないかな。だったら、やり遂げて、満足してからおいしく食べる方がいい。マサトくんは、満足した顔で食事に向かったし、いつもよりいっぱい食べた。たぶんとてもおいしかったんじゃないかな。

H保育士の話から、最初は、マサトに片付けを促そうと考えていたが、マサトの姿を見て、そばに座って、手に持っている積み木を入れるまで見守ることにしたという。その理由として、H保育士が、マサトの背中から、「これをやりたい」という気持ちを読み取り、「一生懸命とりくんでいることを最後までやり遂げさせてあげたい」という願いを持ったことがあげられる。

そして、H保育士にその判断をさせた理由は、「子どもが満足することが大事」だと考えていたためであることがわかる。自分のやりたいことをやり遂げた後、次の活動に移ったほうがよいと考えたということである。保育者は、自分の思いや願いを持って子どもにかかわるが、それを子どもに押し付けてはいない。子どもの姿に応じて、柔軟に対応をしているということが出来る。しかも、その柔軟さは、「その子どもにとって、何が大事か」ということを明確にもつたうえでの柔軟さということが出来るだろう。

IV 結論と今後の課題

幼稚園や保育園などの保育施設において、子どもの主体性を保障するためには、保育者の援助活動が不可欠である。本研究では、保育園の低年齢児クラスにおいて、子どもの主体性を保障するための保育者の援助活動について分析を行なった。

その結果、(1) 保育者の援助活動には、「身体的同調」や「共感的かかわり」が見られる。それらは、人間の持つ共振傾向と、子どもを理解しようとするが故に意図的に行われる子どもの視線や行為への焦点化とが基盤となっていると考えられる。(2) 子どもに対する援助活動において、子ども理解に支えられた保育者の意図は明確にあり、子どもの興味・関心や欲求を常に読み取り、実態に即して行なわれるという柔軟性を持つ、という2点を見出すことができた。

本研究においては、子どもの主体性を育む上でのスタート地点となる、3歳未満児に対する保育者の援助活動について観察し、分析を行った。低年齢児の場合、保育士対子どもの比率も少なく、一人ひとりの主体性が保障できる保育を展開しやすいと考えられる。しかし、年齢

が高くなるにつれ、言葉での主張ができるようになり、クラス規模も大きくなることを考えると、低年齢児の場合とは異なる援助方法が必要になってくると思われる。今後は、年齢の高い子どもに対する援助活動について検討し、就学前までの継続した園生活の中での子どもの主体性を育む保育者の援助について考えたい。

引用文献

- (1) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領. 教育出版.
- (2) 厚生労働省 (2008) 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- (3) 川田学・津田千明 (2009) 幼児期における協同性とその援助の視点を探る. 香川大学教育実践総合研究. 第18巻. 65~78.
- (4) 大須賀隆子 (2008) 「自由保育」に活かす「I as We, We as I」としての自己感」を育てる「情動調律」. 淑徳短期大学研究紀要第47号. 35~61.
- (5) 根津明子 (2010) 乳児において文化としての「食べる」行為はいかにして成立するか-離乳食援助場面を通して- 日本教育学会紀要『教育方法学研究』第35巻. 47~57.
- (6) 山本淳子 (2014) 現行の幼稚園教育要領における「主体性」の概念の検討. 大阪キリスト教短期大学紀要 第54集. 153~165.
- (7) 河邊貴子 (2005) 遊びを中心とした保育-保育記録から読み解く「援助」と「展開」. 萌文書院.
- (8) 廣松渉 (1997) 共同主観性の現象学 廣松渉著作集第6巻. pp. 405-530. 岩波書店.
- (9) 鯨岡峻・鯨岡和子 (1989) 母と子のあいだ-初期コミュニケーションの発達. ミネルヴァ書房.
- (10) 砂上史子 無藤隆 (1999) 子どもの仲間関係と身体性-仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること-. 乳幼児教育学研究. 第8号. 75~84.
- (11) 西洋子 野口晴子 (2005) 保育者としての身体的感性を育てる教育-授業での身体表現の体験による“共振”の形成とその段階の変化-. 保育学研究. 第42巻第2号. 42~51.
- (12) 森司朗 (1999) 幼児の「からだ」の共振に関して-対人関係的自己の観点から-. 保育学研究. 第37巻第2号. 24~30.

謝辞

本研究にご協力くださったB保育園の園長先生をはじめとする職員の方々、園児、保護者の皆さまに心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、日本保育学会代64回大会、第65回大会にてその一部を発表したものに、新たな分析を加えたものである。