

保育者という仕事について考える—表現活動場面の実践事例から—

Examining Professionalism in Early Childhood Care and Education :
From Expression Activities at a Day Care Center

金澤 妙子

Taeko KANAZAWA

Key words: 保育者, 専門性, 保育実践における表現

day nursery teachers, professionalism, expression in preschool education

はじめに

平成元年の幼稚園教育要領(続く、平成2年の保育所保育指針)の改訂(定)は、その後30数年間を経た現在までの三度の改訂(定)の礎となっている。これまで、ここでは、その中でも、当時の保育内容・領域に関することを論じてきている。領域観の180度の転換と6領域から5領域への変更。ここから、保育内容「表現」の探求が始まったと言っても過言ではないことから、前々稿(教職課程センター紀要 第5号を指す)以降から表現活動場面をもとに考えてきていた。そこでは、平成元年の幼稚園教育要領の改訂で登場した新しい領域「表現」が、旧要領の絵画製作・音楽リズムといったものの合体ではなく、子どもの表現の側面から子どもの育ちを考えるとということになったにもかかわらず、それでもまだまだ、造形や音楽や劇といった表現分野を合体させて扱う領域であるといった誤解を脱し切れていないことが多い当時を忘れることはできない、と考えてのことであった。本稿においては、ここに至る一連の稿において継続的に追いかけてきたその事例のゆくえ、そこでの保育者の課題や子どもの育ちがどうなったのかを紹介し、そこにみえた保育者という仕事、その専門性について考えることを目的とする。まず、実践のその後をみておこう。

2. 表現活動と思われがちな場面での

子どもの表しへの表現以外からの視点

(1) 保育の実際～ある保育者の実践から¹⁾

表し合うことで生まれる新たな関係

前回(七月～十月半ば)はヒロヨの思いを少しずつ受け入れ、共感できるようになってきたユウとユウに受けとめてもらえるようになって自信と明るさが出てきたヒロヨ。そして、私自身がユウの立場に立ってのよみとりの変化について述べた。今回は、一人の子の思い方とその表しがどんなに周囲の人間関係を新たなものにするか、その事を記してみたい。

十一月の始め、三人の娘が絵本をつくり始めた。ミユキとシホは考えを出し合いながら一緒につくったのに対して、ユウは八ページもの絵本をたった一人で作り上げた。保育所で飼っているインコのタロウが主役で『トリさんのうたのコンクール』と題された。内容は、コンクールのために歌の練習をしているタロウとタロウのために踊りを踊って応援するメスのインコのピッピーのラブストーリーである。ピッピーのお陰でタロウは優勝し、金メダルをもらう。そしてピッピーにプロポーズ。最後の一枚は雪の降る冬の場面を描きながら、『春にはきっとかわいい赤ちゃんが生まれるでしょう』と読者に明るい希望を抱かせながら幕にしている。絵と文を文学的に表現できる場所などは、とてもユウらしい。また、自分をピッピーに置き換えているがそのやさしい思いやりもうかがえる。この絵を OHP で映し、大勢でも見られるようにした。

誕生会で見せることになった朝、シホと歌を創ったというので、それも同時に聞かせてもらうことにした。以前私が「タロウはどんな歌を歌ったんだろうね」と言ったのを覚えていたのだろう。この OHP は生活発表会にも

発表することにした。そのとき私は、OHP の映し役とお話の読み役とをユウに任せたのだが、ユウはシホと話し合って読む側と映す側とを途中でうまく交代していた。

以前のユウなら自分でつくったものを発表するときは、決して人を紹介させなかったであろうに。シホに役をゆだねることができる心のひろさが育ってきたことがわかり、私はとてもうれしかった。

前回の、空を舞台としたおしゃれ星と博士たちの劇遊びが、十一月半ばになると、場面は江戸時代になった。タイムマシンで江戸時代に着いたのである。銭形平次、殿様、お姫様などが登場し、ヒロヨはだんご屋のおかみさんになった。だんご屋の場面では、替え歌を思いつきみごとに一人で歌った。曲目『きくの花』♪一つ二つ三つ四つ五つ、おいしいおだんごよ、私の店でたべてくださいー♪この場面になると友達何人かが、ヒロヨの歌に合わせ口ずさんでいた。この中にはいつもユウの姿も見られた。

ある日、ヒロヨがマイクを片手に歌って遊んでいるので、私が「ヒロヨちゃんきれいな声だね」と言うと「発表会のとき、一人で歌うし、私お風呂で練習してきたの」と言った。たぶんヒロヨは、自分の考えた替え歌を他の子と一緒にユウも口ずさんでくれていることを、大きな励みと感じ、もっと上手に歌えるようになりたいという思いがあったのであろう。

ヒロヨは安定した気分から、劇遊びの中で次第に自分らしさを発揮する。例えば、だんご屋のおかみさんであるヒロヨが、お客で来た博士たちに団子を出すとき、うっかりお皿からだんごを落としてしまった。ヒロヨは「あつごめんなさい、今すぐ新しいのに取り替えますから」と答えている。また、博士の一人が欠席したとき、他の博士が「今日はジュンペイがいないからオレはだんごをお代わりしよう」と言うと、ヒロヨはとっさに「ハイハイ、ではいつもよりちょっと高くなりますよ。お一人六文ください」と返している。

このような偶発的な状況にもアドリブで答えるなど、以前のヒロヨには考えられない育ちが見られ、私は驚きと喜びを感じて、ただ見守っていた。私の周囲でユウたちも同じような思いを抱いてたように思う。

十二月の半ば、今まで以上に文字に関心をもち始めた子どもたちは、自分のロッカーに自分専用のポストをつくり郵便ごっこを始めた。そのうち廊下に郵便局ができ、

配達係やスタンプ係も生まれた。

ユウは早くから読み書きができ、あまり苦勞せずに手紙が書ける。ヒロヨは郵便ごっこをきっかけに、私や友だちに教えてもらったりしながら字を覚えることを楽しみ始めている。

そんな中である日、ヒロヨがめずらしく泣いている。最近にはめったにないことである。「どうしたの」と問う私にヒロヨは「シホちゃんにお手紙出したのに、全部消したんや」と私に訴えるように言う。いききつがわからないので、私はシホに事情を尋ねてみた。どうやらユウがシホに消させたようだ。シホは泣きながら「ごめんなさい」と謝った。私はユウにそれが事実か確かめてみた。周囲の子もこの状況を理解して「ヒロヨやっ書いたのにかわいそうや」と言う子や、「ワァーひどい」とユウやシホを非難する子もいる。シホは再度「ごめんなさい」と泣き出した。それに対してユウは、「私も言ったよ」と言う。「えっ」と私は耳を疑う気分で、ユウの顔を見詰めた。すると、「心の中で言ったんや」と周囲にいる友達に強い口調で言う。それを聞いてみんなは口々に「そんなのダメや、ヒロヨに聞こえんかったらダメや」「ねえ」と、ヒロヨの肩に手をかけていたわる子もいる。

私は何かを言おうとしても声も出ずただ、ユウの両手を握ったままユウの目を見ているうちに、ポロポロと涙が流れてきてしまった。四月からこれまで、ユウが人の痛みを少しでもわかるように、また素直に自分を反省できる心が育つように、と私は願いつつ、その都度一生懸命にやってきた。けれども育っていないではないか。ユウは変わっていないではないか。私は何も育てられなかった。自分に対するくやしき、むなしき、ユウに対しては怒りなどなく、むしろ申し訳なさに近い気持ち私の胸の中で渦を巻いた。

十分間ほど過ぎたのだろうか、いやもっと長かったかもしれない。私がハッと気がついたときユウは「ごめんなさいーい」とせきを切ったように「ワァー」と泣き出した。やっとなまりにたまっていた素直な思いが流れ出てきた。(よかったね。表せたね。楽になったでしょ。もういい、もういい。)という気持ちで、ユウの涙をふいてやった。そして泣きやみそうになったころ、ユウに「給食たべよ」と誘った。ユウはこの一言を言うのに全身の力を使い果たしたように見えた。ヒックヒックが止まらないまま、ご飯を口に運んでいる。ユウにお茶を上げると一気に飲んだ。そして私の顔をもう一度見た。その顔は重い荷物を下ろした後のような、ほっとした表情だった。私もまさに同じ気持ちであった。

ヒロヨのアイディアを受け入れる心や、見守ろうとする優しさは育ってきている。ではなぜこんな行動をとったのか。ユウはシホが大好きである。そのシホとヒロヨが手紙のやり取りをするのを穏やかな気分で見ていることはできなかったのだろう。シホはシホで、ユウに言われてどんな気持ちでヒロヨの文字を消したのだろう。恐らくシホも、ユウに嫌われたくないという気持ちがあったのだろう。シホが先に謝ったことでユウは自分の方が罪が重いことを感じていた。それが十分にわかる子である。罪の重さを感じればこそ簡単に言葉にできず、心の中で言うしかなかったのだろうと思う。

私はユウに対して、「ごめんなさい」を言えるようにしたい、というこだわりがあった。それをユウに強いていた間は、ユウはそれを言葉にしなかった。ところが、ユウを育て切れなかった自分自身が情けなくなって涙を流すばかり。言葉もなくユウに向かい合ったとき、ユウの胸の奥から素直な気持ちが、言葉になってほとぼり出てきたのだった。

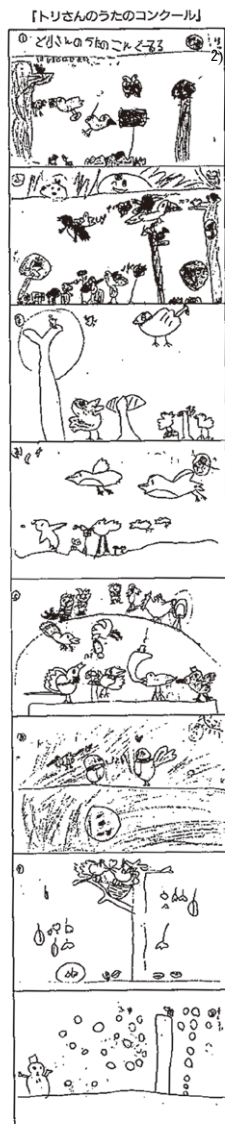
この体験は、私にとっても大事なことを気づかせてくれた。言葉の表しは大事だけれど、もっと大事なことがある。子どもたちが体中で表していることを受けとめること、その子の言葉の奥にある思いを読みとめることの大事さである。思いを受けとめる人がいれば、子どもは素直に表すように育つのだと。

(2) 実践の外から実践を読む³⁾

保育の成果とは……

—子どもの育ちを自覚化することと自分の育ちを自覚化すること—

何をもって子どもが育ったとするかは多様であろうが、保育者の仕事は子どもを育てることであるから、より保育者が願っている方向に子どもが変わると、保育の成果があった・あがっていると考えられる。そして



保育者は皆そう願いながら、子どもとの関係において良心的であればあるほど、思うようにいかない現実で悩んでいるように思われる。

子どもを育てる・変える一保育者が自他ともに当然のように課している課題は、実はとても難しいものではないだろうか。そういう変化・育ちの節目に立ち会えると保育者冥利であろうが、一番しんどいのは立ち会えなかったその人自身かもしれない。中田先生の事例をもとに、ここに開く隘路^{あいろ}を探してみたいと思う。

■子どもの育ちに絡む多様な要因^{ファクター}とく自ら担う心

子どもの育ちには、時代や社会・地域の影響、家庭生活の影響等も複雑に絡み合っていることは言うまでもない。だが、保育者が気になっていたり困っていたりする子どものありようを、子ども自身の性格のせいにしてたり、あのお母さんの子どもだからとかああいう家庭では・・・と親や家庭環境に原因を求めたり、はたまた、こういう時代・社会状況だからと時代や社会のせいにしてたりするのはなく、保育所や幼稚園にあっては、これらを内包して保育者であるということにおいて子どもの育ちの総合的責任を自らに引き受け担おうとする姿勢^{姿勢}は、何よりも大切である。『私は何も育てられなかった』という中田先生の『くやしき』『むなしき』、中田先生の中で渦巻くユウちゃん^{ユウちゃん}に対する『申し訳なさに近い気持ち』は、『一生懸命にやってきた』のに、『育っていない』『変わっていない』という責任^{きづき}を他に転嫁せず、く自ら担うから生じるものなのだろう。

■個の変容をタテに追う・保育のプロセスの自覚化

初回の事例で、ユウちゃんは中田先生に促されてヒロヨちゃんに「ごめん」を言った。この「ごめん」と今回の『心の中で言った』『ごめん』—中田先生の願いに照らすと、どちらがより育っているのだろうか？

中田先生のユウちゃんへの願いは、ほぼ丸一年もち続けられ実践されてきた。とかく保育者が熱心であればあるほど、また子どもへの願いの妥当性を確信すればするほど、目に見える成果を期待してか、どうかすると願いの押しつけになりやすいものである。その意味で、三回にわたる中田先生の事例に、子どもの育ちを長い目で見ていくことの大切さを再認識させられる。その過程で保育者は、子どもの成長を目の当たりにできることもあれば、なかなか手ごたえを得られない時もある。子どもと直接的にふれあう保育者は、目の前の子どもの姿におおわれてしまいがちになる。そういう時、子どもの変

容をタテに振り返ることでプロセスを自覚し、思うようにいかない今をもちこたえたり、(一見)順調に見える姿が、子どもに必要以上の負荷をかけたものになっていないかを再検討したり、子どもにかかわる自分の育ちを自覚したりして、結果として長い目で見ていくことを可能にする。

■解釈の留保が生まれるために

ところで、ユウちゃんが心の中で言った(「ごめんなさい」)には、『人の痛みがわかる』心や『素直に自分を反省』する心が、本当に育っていないのだろうか?言葉への依存度が高い私も大人の生活の中で、謝罪の言葉が、本当に気持ちを伴ったものになり得ているのかと問うてみると、言葉に添えられた心の貧しさに恥じ入ってしまう。『心の中で言ったんや』というユウちゃんの『強い口調』は、「(「ごめん」という言葉は言っていないけど、私の中にも「ごめん」の気持ち一杯あるよ)」と言っているということはないだろうか?相手に聞こえない「ごめんなさい」ではだめだと言う仲間の中にも、やはり気持ちよりも言葉を優先する姿勢を感じる。これをどう考えたらよいのだろうか?ユウちゃんの気持ちを言語化して、周囲の子どもたちに伝えていく必要はないのだろうか?生活の中で、悪かったと思っただけでも言葉にできなかった体験をどこかでしている子どもたちなら、先生の援助によってユウちゃんの気持ちに気づき、この子どもたちの固定的・一面的な価値観を揺らしていくきっかけになったかもしれない。そのことは、ユウちゃんが思いを言葉にすることの大切さを実感する機会だったかもしれない。多角的に多様な解釈を試みながら自分の保育を省察し、思考(子ども理解)を柔軟に、次の子どもの姿とのすり合わせによって生じる解釈の修正のために、解釈を留保つきで開いておくことは大切である。判断を迷いながらどれかに置くことは次の子どもの姿をよく見ようという意識(自覚化)につながっていく。

■自分の育ちを自覚化すること

ユウちゃんとのかかわりの過程で中田先生は、自分の中にある謝罪の言葉へのこだわりを自覚しつつあるようである。だが、『心の中で言ったんや』というユウちゃんの言葉に打ちのめされてしまったのはなぜなのだろうか?そういう自分の中にどんな枠組みが潜んでいるのだろうか。私は、子どもが変わることだけを保育の成果と考えることは、少し厳しいのではないかと思っている。子どもの育ちを自覚化するだけでなく、自分が自分の中

の何をどう自覚したのかも保育の成果といえるのではないだろうか。幸いにも、ユウちゃんは心からの「ごめんなさい」を口にした。けれども、いつもこのような「見返り」を手にすることができるとは限らないのが、保育という仕事の難しさである。保育者の地道な努力が芽を出し花開くのは、幼児期を終えてからのことだってある。でもその時には、保育者のかかわりを評価してくれる人はいないし、あの時のかかわりがこんな姿につながっているという確かな手ごたえもない。人を育てるという行為は、本来、見返りを要求すべきものではなく、それゆえにこそ、子どもとのかかわりにおける自分の育ちを自覚化していくことが大切であると思う。

最後の『ごめんなさい』がなくても、はたしてユウちゃんが育ったと実感できるかどうか、そしてそこでの自分の変容を自覚化できるかどうか、中田先生がもう一度自分自身に聞いてみることはないだろうか。

3. 保育者という仕事をめぐって

～ある保育者のつぶやきから

かつて、私の知っているある保育者(園長)は、高校を卒業するに先立ち、どんな職業に就こうかと考えた際、保育士(当時の名称:保育所保育士,高卒が基礎資格であった)と看護師(当時の名称:看護婦)だけには、絶対なりたくないと思っていたという。「えっ(保育士に)なったじゃない」と言う私に、「そうなのよねえ」と、当時、この二つの職業に就きたくないと思っていた理由を話してくれた。「家に帰っても、仕事が終わりにならない、頭から離れないだろうと思ったから」だという。確かに、看護師は、心配な病状の患者がいれば、仕事が終わって帰宅しても、病状が気にかかるだろう。保育者も、一人一人の子どもに熱心な思いで向き合う人であればあるほど、その子の保育中の自分のかかわりが果たしてこれでよかったのかと気にかかることであろう。

働き方改革、職住分離、公私を分ける、プライベートの充実などと、今よりもあれこれ言わなかった時代であれば、なおさらではないだろうか。他人の子どもの面倒は見ても、我が子の授業参観に休みをもらって出かけることは実行しにくく、今よりずっと小さくなって休ませたいと言わなければならなかった時代もある。ある保育者は、同じ園の同僚でもある学生時代からの親友の結婚式に参列したかったが、園長が職務第一の人で、有給を取りたいと希望を出したら、一園で二人も休むなん

てとんでもないことだと一蹴されたと話していたこともある。いずれも、30年以上も前の話で、働き方も変わってきたし、今は、その職を選ぶ人も共に働く周囲の人間ももっとドライであるかもしれない。しかしながら、感情労働者としての保育者のありよう・悩み・課題は変容しながらも今も残り続けている。また、離職率・離職意向も高い。庭野(2020)⁴⁾は、保育従事者の離職意向を規定する要因は、年齢、設置主体、給与、1か月の平均勤務日数、勤務の融通等の変数と有位に関連していた。離職を防止する対策として「保育士等の処遇改善」を継続することや仕事と家庭の両立しやすい柔軟な勤務体制を構築していくことを提案している。30年以上の時が過ぎ時代が変わっても、さしたる良好な兆しがなくまま推移していることがうかがわれる。

4. 保育者という仕事、その専門性をめぐる様々な研究的アプローチ

保育者の課題をさらに一般化する形で考えてみたい。保育者という仕事という言葉に、保育者の専門性という言葉を加えてみると、その捉えにくさと苦渋のあゆみが見える。嶺村(2008)⁵⁾は、「体験の多様性と関連性」が幼稚園教育要領の改訂で新たに付け加えられた際に、それまで明文化されていなかったことへの意外な印象から、「多様な体験を積み重ねていくために保育者はどのような援助をしているか」を、実践事例をあげて述べている。また、入江(2008)⁶⁾は、「本来、親も子ども、他の親子と出会うことで人間関係を豊かにしていく可能性が開けるはずであるが、ここにちょっとした異変が見られる。親の世代が人間関係のトラブルを恐れるあまり、これら親子の集う場で当然起こる子ども同士のトラブルを未然に防ぐような働き方をすることが多くなっている。「つまり親にとって「トラブル」はあくまでも「マイナス」であり、できれば避けたいのが本音である場合が多い。」その結果か、「最近の保育現場では年齢相応のトラブルを経験してこなかったと思われる子どもたちが多いという印象をもつこともある」とし、「保育の専門家であるベテラン保育者がこのようなトラブル場面に出会ったとき、子どもたちとどのようなかかわりをし、また子どもがそこでどのような体験をしているのか」を考えている。そして、自身が書いた記録から精査すると、「トラブルが子どもの育ちにとってマイナスどころか、人とのかかわりの中に生きる人間を育てる宝庫」で、「そこに多くの労力をさき、そして持ちこたえる力をもって取り組んでいる保育者が

いる」としている。

宇佐美(2009)⁷⁾は、「平成21年度より、児童福祉法の一部改正により、「一時預かり事業(旧一時保育事業を含む)」が第二種社会福祉事業として法制化された。「一時保育事業」の「一時預かり事業」への事業名変更には違和感を感じている。(略)

「一時保育」から「一時預かり」へと事業名が変更されたため、子育て支援が、親の自己実現を補佐していくほうに、比重が傾いた気がしてならない」として、一時保育を問い直している。そして、「新入園児や途中入所の子どもたちとの関わりは、基本的に一時保育の子どもへの関わりと同じである。これは、保育者という職種の人間が独自に持っているものだと思う。

改めて考えていくと、新しい子どもと出会い、一人一人に合わせて関わり、保育をしていくことが、保育者の専門性と言えるだろう。新入園児、途中入所児、一時保育の子ども、みんな同じである」としている。

また、草信・諏訪(2009)⁸⁾は、「間主観的な参与観察を行い、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、その身体知の特質の分析を試み」、「そして、そこから、現代の保育者のあり方を考察」している。

さらに、栗原・佐々木(2016)⁹⁾は、保育および保育者の専門性を確立することが、量的拡大と質の向上という相反する目標を達成する上で最大の課題となる、保育者が日々の現場で行っている実践行為の中にある専門性を明らかにしなければならないという動機から、寄り添うという保育行為に着目する。「子どもにとって仲間に入れてもらえない場面は1人では難しくつらい場面であるが、保育者が寄り添う技術を駆使しながら的確な援助行為で支えることで、子どもは立ちはだかる壁を乗り越えていくことができる。そこに、確かな保育者の専門性を確認することができよう。」としている。

また、北野(2017)¹⁰⁾は、地域子育て支援の広がり、発展を踏まえ、子育て支援や家庭との関係性についての保育者の専門性について、規定や養成要件、保育の質評価の指標、さらには関連する議論について文献を中心に検討した。結果、家庭支援のみならず、家庭との連携、さらにはパートナーシップの構築による協働が保育者の専門性として位置づけられることが明らかになったとしている。

秋田ら¹¹⁾は「発達」(ミネルヴァ書房)誌上において、これからの保育者の専門性を精力的に探求している。また鈴木(2018)¹²⁾は、「専門職としての高度化がなかなか進

まないしくみ」の原因の一つに、「保育の内容や保育方法がきわめて日常的な生活を対象化しているからとも考えられる」としている。

5. 保育者の専門性～保育内容と保育者の専門性～

例えば、医師という仕事は医学的な専門的知識がないと診断や治療ができない。それゆえ、その専門性は、世の中の多くの人にとって暗黙の了解ごとである。だが、保育はどうだろうか。もちろん、子どもとのかかわり方ひとつを見ても、さすがに専門家は違うと思う人もいるだろうが、子どもを育てている母親がすべて、保育について専門的に学んでいるわけではない。子どもを育てる保育者に専門性があるのか、ないのか。あるとすればどういうものか、という問いに答える難しさはここにある。保育者の専門性はあると思う人もいるだろうし、ないと考えている人も世の中にはいるかもしれない。

しかし、保育者の仕事は子どもがよりよく育つことをその生涯にわたって考えつつ子どもの今を支える、優れて専門的な仕事である。核家族化が進み、かつ、地域における人間関係が希薄になっている近年、子どもの保護者や家庭の支援も視野に入れた専門性が求められる仕事である。

6. 保育所保育指針に見る保育者の専門性¹³⁾

旧指針第1章総則2. 保育所の役割には、保育士の専門性について以下のように規定している。

(4) 保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである。¹⁴⁾

さらに、同解説書には保育士の専門性として6項目をあげている(第1章総則2(4))。それに従って事例で考えてみよう。

① 子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術

事例1 2歳児

A男はこの頃、クラスメイトに噛みつく、ひっかく、

つねるといった容認できない行為をすることが多く担任は困っている。悪気はないのだと思うが、まだ言葉がそれほど自由でないこともあって、使いたい玩具を横から取ろうとして、相手が離さないと腕に噛み付いたりひっかいたりするなど、言葉より先に手が出る。「僕にも貸して」という言葉の代わりなのだと思うが、当然相手にはそんな思いは分からない。もう一人の担任とも連携して気を配っているが一瞬に起こり、なぜ噛みついたのか、どう考えても理由が分からない場合もある。跡が残ることもあり、こうした行為を受けた子どもの保護者への謝罪と説明、A男の保護者に伝えるかどうかなど頭を悩ませる日々である。A男の母親は、出産したばかりで乳飲み子の世話に追われていることも想像され、そうしたことも関連し目や手をかけて欲しいサインの現われのようにも感じられる。職員全体にも共通の認識をもってもらい実害を防ぐ努力をしている。

また、これまで、事態が発覚すると、相手をフォローしながらその痛みや驚きをA男に伝え、A男の貸して欲しい気持ちを相手に伝えたり、噛み付いたりするのではなく貸してもらえる方法をA男に伝えたりしてきた。そのためか、噛みつきなどの後、保育者の顔色を見るようになった。保育者に叱られるから、言われたからと顔色を見てこうした行為が減っても、やられた側の気持ちが分かってセーブしたことにはならない。そういうことをされて嫌だったという仲間の思いが伝わるためには、親しい関係がベースにないと本当には相手の痛みが分かって自分をコントロールすることにならないのではないかと話し合い、日に必ず1度、クラス全体で楽しめる遊びを入れるようにしている。

ここでは、子どもが他者の思いを汲んで人とのかかわれるようになるための発達の過程を踏まえ、今の行為に心をくんでいる保育者の姿がある。園生活における人(仲間)とのかかわりの発達の筋道は、いきなり、「貸して」、「入れて」などが言えるわけではない。まして言葉の獲得期にある2歳児ならなおさらである。噛みつく、ひっかく、つねるなどの行為はもちろんいけないことだが、言葉の代わりでもある。こうした身体行為を助けにしても他者とコミュニケーションしていこうとする意欲は人とのかかわる力の獲得には欠かせない。保育者のかかわりによって周囲に認められるかかわり、より社会化されたかかわりの獲得が目指される。また、表面化した問題は噛みつきなどの人とかかわりに関することだが、そのことだけにとらわれず遊びの提供なども視野に入れて多角的に考えようとしている。このように子どもの今の発

達をとらえ、どのように育てて欲しいか、どのように育つことが望ましいかについて、子どもが置かれている状況(この場合は、母親の出産)にも配慮しながら、そこへ向けて今を作っていく。

- ② 子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術

事例2 3歳児 プールから上がったの着替えで

B男はポロシャツの一番上のボタンを留めようと、シャツの首もとを強く引っ張って首元のボタンホールを見ようとしたりして試みるがうまくいかない。部屋で脱ぎ散らかした衣類を個人別にまとめていた担任に「やって」とボタンを留めてくれるよう言う。担任が、「一番上は留めにくいよね。ここは留めてあげるから、下の方は自分でやってみる?」と言うとB男は頷く。保育者が留めてあげて「はい、できたよ」と言うと、B男は、後は自分で容易に留め、次の作業にかかる。

保育者はB男の自分でやろうとする意欲とやがて自分でできるようになることを大切に、指先の細かい作業もほぼできるということを踏まえ、しかし、一番上は固く留めにくいという事情を考慮してかかわっている。「やって」と頼んできたのだから、それに応えて全部留めてあげてもB男が気分を損ねることはないだろう。また、やってあげた方が手数はかからないだろう。しかし、それではB男の意欲は成就しなかったことになる。下の方と違って、一番上のボタンは、ボタンやボタンホールが自分からは見えにくいためやりにくい。まして、ボタンをかけたらずの指先の発達に関係があるため、「中心から末梢へ」という運動機能の発達の方向の原則に照らせば最も難しい。そこを手助けすることで、B男の乗り越えがたさを援助している。

- ③ 保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術

事例3 5歳児

散歩でつかまえてきたオタマジャクシをクラスで飼っていた。足が出たりして、その変化が子どもたちの間で話題になっていたので、「オタマジャクシを描いてみよう

よ」とみんなに投げかけて描いた。担任はそれをクラスに飾る際、自宅で不要になったギンガムチェックの布を台紙代わりにして絵を置き、たまたま園庭の枝おろしの際に出た小枝につるしてディスプレイした。いつもとちょっと違った壁面に、朝、登園した子どもたちからも「わあっ」という声が聞かれ、自分の絵を教え合ったりしている。

園生活では、戸外に散歩に出かけることがよくある。子どもは、そこで、あるいは道々、園にはないさまざまなものに出会う。川や草原や山があると事例3のように生き物を持ち帰って飼育することもある。園内で栽培しているものや飼育しているものは変化する。その変化に子どもの心も動かされる。そうした機会を捉えて、絵にしてみようという投げかけは、飼育物や栽培物にかかわる体験の生き直しでもある。そうして表されたものを、布や小枝といった不用になった物でちょっと工夫をすることで子どもの絵も映え、クラスの壁面はいつもよりずっと素敵になった。

こうした周囲の環境の変化に子どもは敏感である。自分の表したものが大切に扱われていること、それが素敵に感じられることで、また描こうとする意欲につながったり、飼育物(対象)への関心を深めていく。それがまた表現を豊かにする。また、こうした保育環境を構成する行為の中で、自分が表したものが大切にされるということは自分自身が大切にされるということでもある。保育者はこうして子どもと生活を共にする中で、子どもの様子を見ながら、その心の中に起こっている変化を感じ取りその体験が子どもにとってより有意義なものになるよう工夫しながら保育環境を構成する。保育者という人を通すことで園内外の環境と子どもの気持ち、保育者が伝えたいものが交錯する。

- ④ 子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術

事例4 5歳児 担任の記録より

4月
昨年度、4、5歳児混合クラスで、5歳児のドッジボールの輪に交じっていたせいから、春、新年度早々子どもたちから「ドッジしよう」の声が聞かれる。運動的なことが得意なタイチの誘いに男児たちのほとんどが集まってくる。みんな集まっても10人なので、私も仲間に入る。とにかく二手に分かれてボールを投げ合いとり損ね

たら外へ出るということはなんとか理解している様子。初めに人数をそろえないと勝敗がつかないということはまだ分からないらしく、とにかくボールを投げ合い、とり損ねたら外へというドッジボールを繰り返していた。

6月

4月から楽しんできていてとても上手になってきた。「大人対子どもの試合をしたーい」と声が上がるが、職員の数もなかなか揃わずできないことが多かった。もっと大勢で活気のあるドッジボール体験をさせてあげたいという気持ちもあり、父の日の参観日に親対子どものドッジボール対決を計画し、子どもたちに伝えてみた。喜び、気合の入った子に交じって、関心のなさそうな子やちょっと嫌そうな表情の子もいる。

マキはこれまで誘っても「いい、いい」と首を振りほとんど参加したことがない。私もマキはまだ楽しめないしどうしようかと思っていた。前日、私も入って始める時、マキと仲良しのルミがマキを誘いに行くが、マキは「いやだ」と首を振っている。だが、始まるとマキはボールを覗き、嬉しそうな顔で見ている。私は、明日入ってもらいたいという思いと4月からの彼女との関係の中でちょっと強く出てみようかなという思いで誘いに行った。マキは「やだよ～」と笑っている。だんだん部屋に戻っていき、ついに机の脚にしがみつく。私は笑いながらマキのからだを引っ張り、マキも笑いながらしがみつき引っ張り合いになる。しばらく笑いあった後、もう1度誘う。マキ「ぜったいあたるもん・・・」私「大丈夫、後ろに隠してあげるから・・・」マキ「ぜったいあたらない？」私「いや～、当たるかどうかは保証できないけど、私もできる限り頑張って隠す」と言うとすんなりOKする。

もう一度チーム分けになる。私は事情を説明し、マキを私と同じチームにして欲しいことを周りの子に話すすとすんなりOKしてくれた。私の後ろにしがみつき、ゲームが始まる。かなりの時間粘ったがついに当てられ、外野に出る。もう当てられる心配がないからかほっとした表情に見えた。外野から応援するが、自分からボールを取ろうとしない。でも、その場を去らず、ニコニコしながら声をかけている。私がボールをマキにパスする。困った顔をしながらも、周囲の声援に両手で投げる。クラスでは1、2番に強いカズキが取り損ね、当たる。マキは嬉しそうに内野に戻ってきて私の後ろへ来る。「あたった～!!」と目を見開いていた。そのうちに私が当てられてしまう。マキは困った顔で何とか自分で逃げたり、周囲の子の後ろに隠れたりして逃げていたが当てられてしま

う。その後、もう1度他児を当てて内野に戻ることででき、嬉しそうだった。周囲の大勢の子どもからも「すご～い」と声をかけてもらい、マキは嬉しそうにニコニコして試合を終えた。マキの入っていたチームが勝ったこともあり、やったーと大喜びだった。「明日も楽しみだね」と私が言うと、「うん」と嬉しそうに答えた。迎えに来た母親にも自慢げに話していた。

保育参観日当日

私の中では、昨日の様子からやれるかな?と期待していた。だが、マキは登園すると私に「せんせ～、手がちょっと痛くてさあ～今日ドッジだめ」とすぐに言う。「あら～・・・」と私、本心で、言葉が続かなかった。諦めきれず「じゃあ、まあ様子を見よう」と話す。しばらくして「やっぱり手が痛くてだめ」と言ってきたので「分かった。しょうがない。見てるか・・・」と声をかける。親子対戦ドッジをずっとステージに座って見ていた。ボールが来ると拾おうとしたり、「がんばれー」と目を離さずに応援する姿を見るとまんざら嫌そうではなかった。

保育者は子どもの経験や興味・関心を捉えて、今どういう経験が必要かを考えて援助する。子どもの実態から出発することは大切で、4月の子どもたちのルール理解に保育者はのっている。しかし、子どもの興味・関心についているだけでは、経験する時期を逃し、発達課題が欠落したり、経験が偏ってしまうことになる。事例4のように、やりたくないという子どもの思いに寄り添いながら、次のステップを踏むことができる時を子どもとやりとりしながら探り、経験の幅を広げたり、深めていく。難しいのが、次の一步を踏み出す時が一人一人異なり、いつかは分からないという点である。事例4では、子どもの見せる変化を丁寧に見取りながら、クラス全体でからだを動かすルールのある遊びへの苦手意識をいつの間にか克服できるよう援助している。やってみると意外に楽しかったドッジボール、でもとんとん拍子に保育者の思うような運びにはならず、当日は子どもの思いと保育者の願いが交錯する。ジグザグしながらも、ドッジボールなどからだを動かす活動への抵抗が取り除かれることをねらっている。

- ⑤ 子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術

事例5 5歳児

玄関でマイが泣きじゃくっている。通りかかった園長は、その様子に「あらー、マイちゃんどうしたの?こんなに悲しそうに泣いてるなんて・・・よっぽどつらいことがあったのね。どんな理由でこんなに泣いてるのか私は知りたいけど、こんなに悲しげやお話できないね。でも、あなたのここ(胸に手を当てて)が落ち着いて、私に話してもいいなって思ったら職員室でお仕事しているからいつでも来てね。待ってるよ」と言って通り過ぎた。

マイはしばらく泣きじゃくっていたが、後で職員室に行き、「ナルミちゃんが、マイのこと嫌いだって、もう一生遊ばないって・・・」と理由を説明した。園長が「そう、ナルちゃんがそんなこと言ったのー。一生なんて難しい言葉よく知ってたね。ナルミちゃんもよほどのことがあったのだろうけど、一生なんてきつい言葉だね。本当に悲しくなっちゃうよね」と言うと、マイの目にまた涙があふれてきた。その後、職員室を出るとマイは元気に遊びだした。大分たって、たまたま、ナルミが職員室にやって来た。園長は仕事をしながらさり気なく、「ナルミちゃん、いつも仲良しなのにマイちゃんと喧嘩したの?」「さっき、私が外のお片づけをして玄関に入ってきたら、マイちゃんが下駄箱のところで大泣きしていて、とても悲しそうだったよ。一生遊ばないって言ったんだって?」ずっと黙っていたナルミは頷く。「一生なんて難しい言葉知ってたの?どういう意味か分かる?喧嘩するほど仲がいいって言うもんね」などと言って事務仕事を続けていた。ナルミは言い分けするでもなく、終始黙って聞いていたが、出て行った。

この日の終わりには、どこでどうなったのかと思うほど仲のよいマイとナルミの姿も見られた。

多くの子どもが集まったの園生活では、子ども同士の気持ちがあまく通い合わないことも起こる。気持ちのずれ違いから生じた心の機微を説明するのは5歳児といえども難しい。まして、悲しみで心が塞がれている時ならなおさらだ。わが国の幼児教育の礎を築いた倉橋惣三は、その著『育ての心(上)』の中で以下のように記している。

「こころもち」¹⁵⁾

子どもは心もちに生きている。その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、うれしい人である。

子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。濃

い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。

心もちとは心もちである。その原因、理由とは別のことである。ましてや、その結果とは切り離されることである。多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心もちを共感してくれない。結果がどうなるかを問うて、今の、此の、心もちを諒察してくれない。殊に先生という人がそうだ。

その子の今の心もちにのみ、今のその子がある。

「廊下で」¹⁶⁾

泣いている子がある。涙は拭いてやる。泣いてはいけないという。なぜ泣くのと尋ねる。弱虫ねえという。・・・随分いろいろのことはいいもし、してやりもするが、ただ一つしてやらないことがある。泣かずにいられない心もちへの共感である。

お世話になる先生、お手数をかける先生。それは有り難い先生である。しかし有り難い先生よりも、もっとほのほのうれしい先生である。そのうれしい先生はその時々的心もちに共感してくれる先生である。

泣いている子を取り囲んで、子どもたちが立っている。何にもしない。何にもいわない。たださきさも悲しそうな顔をして、友だちの泣いている顔を見ている。なかには何だかわけも分からず、自分も泣きそうになっている子さえいる。

泣いている子どもに出くわすと私たちはつい「どうしたの?」と言ってしまふ。泣いて心が乱れている、悲しみで心が塞がれている時にその理由を聞かれても、自分の気持ちを落ち着け、事情を整理して話すのは難しい。子どもの気持ちを汲む、共感する、子どもの立場に立つて考える、どれも大切でよく使われる言葉だが、そのようにかかわることは簡単なことのように難しい。

ここでは、園長はマイに対して「そんなに悲しそうに泣いているわけを私は知りたいと思っている」ということだけを伝えて去った。今、私はあなたに関心を寄せているというメッセージはマイの気持ちを支えることにな

ったであろう。自分に向けられた関心をマイは受け取り、後で泣いていたわけを言いに行った。こうして身近な大人が気持ちを寄せることが、人とかかわりの中で萎えた子どもの心を支え、気を取り直して園生活や当該の仲間に向き合う気力を引き出している。また、直接二人に事情を聞き、気持ちの橋渡しをしたりするわけではないが、ちょっとした機会にかわす会話に関係修復の願いがこめられている。

事例6 3歳児

純子はいつも祖母が送り迎えをしている。今朝は仕事が休みの母が送ってきた。純子は母にまわりつきが、母はそれが嫌なようで早く行け行けと身振りで示す。園長初め保育者は、純子は根が素直だからちょっとお母さんがきゅつとからだごと抱きしめてかわいがってやれば、とても素直な一面を見せるのだが・・・と職員会議でも話題になっていた。さっさと置いて帰りたい母とくっついていたい娘—玄關脇の職員室から見ながら、園長は「お母さんと一緒に純子ちゃん嬉しそうね」などと、いつもと違う純子の様子を告げながらその思いに気づかせるような言葉は返さなかった。

このことについて、園長は以下のように語っている。—今日、母親がどれほど急いで帰らなければならない事情があったのかはわからない。もしかしたら早く帰って、出かけに回してきた洗濯物のひとつも干したかったのかもしれないが、実母と同居していることからそれほど気をつかわなければならない状況でもないと思う。だが、子どもにくっつけられるのがいやでさっさと置いて帰りたいと思っている母親に今は何を言っても無理だろう。別の機会にもう少し違った形で母を慕うわが子の気持ちに気づいてもらうほうが良いような気がした。—

その後、純子の姿を担当が自分の保育・かかわりの問題として捉えていく中で、母子ともに変容が見られるようになった。

保育という専門職にある者として、気にかかる子どもの姿を家庭や保護者のせいにするのではなく、自分の保育・かかわりの問題として引き受けようとしているかは大切である。担任が自分の保育・かかわりの問題として捉えていると、自分が手や目をかけてあげようとする思いは、実際そうできたかどうかは別にしても子どもに伝わるであろうし、子どもが見せてくれる小さな変化は自分の喜びである。それは、嬉しく思った自分の体験として自然に家庭への連絡帳の記述や保護者との対応に表わ

れる。その中で、保護者は自然と、保育者とわが子のかかわりと保育者の配慮を外側から見ることになり、子どもへのかかわり・配慮を具体的に学んだり、そうした心配りでわが子の調子が良いという事実を、保育者の体験として知らされる。その積み重ねの中で、自然に保護者も保育者のようにやってみようとするところがあるかもしれない。そして、子どもの気持ちが満たされていくことを実感するとわが子に対する思いも互いの関係も少し変わっていく。また、母親の体験は、連絡帳などを通して保育者に伝えられ、保育に返っていく。そして、それが、また、家庭に返っていく。

保育のプロとして子どもへの保護者のかかわりを見ると、もっとこうした方がいいのではないかと思うことも多いだろう。特に核家族化などにより家庭の中で子育ての仕方が伝承されていなくなった現代においては、長年、子どもにかかわっている保育者の目には、眉をしかめるようなかかわりもあることだろう。自分のかかわりの問題として引き受けようとする思いの薄い時には、そこをちょっとこうしたら、こうした方がいいですよと言うと、場合によってはおせっかいととられかねなかったりする。アドバイスとは言いながらも、教えてあげましょう的な教師臭さは保護者や家庭への要望の姿勢が強くなる。何のかんのかといつつチラッと覗く保育者の注文に保護者は、そうかもしれませんと形式的にかわすことになりがちである。

保育は子どもを育てているが、子どもの後ろには親(保護者)がおり、親(保護者)育てでもある。現代の親の気持ちを捉えながら、信頼関係を築き、支えていく必要がある。

⑥ 保護者等への相談・助言に関する知識・技術

事例7

この園のある地方は、まだ三世代同居家庭も多く、園児の送迎を祖母がすることが多い。降園時、子どもたちは玄關を出ると、園生活のなごりを惜しむかのように、ひとしきり園庭で遊んで帰る。プランコの交替などをめぐって子ども同士のトラブルが起こるとすぐ保護者(祖母)が口を出し、せつかくのかかわりを学ぶ機会を大人が仕切って大人がよしとするかかわりの完成形を押し付けるようになってしまっていると園長は見ていた。そこで、敬老の日になんでの参観日に、子どもの発達にとってけんかしたり、簡単に譲れないことがいかに大切かというミニ講演会を計画した。

事例7では、保育者として気になる保護者のかかわりの是正を願って、機会を捉えて、この時期の子どもに何が大切かを伝えようとしている。相談されたわけではなく、子どもの育ちを考えて助言したい気持ちが保育者にある場合で、押し付けにならないように伝えていくのはデリケートで難しい。時機を選び丹念に繰り返していく努力が必要になる。

もっと直接的に、3歳の誕生日も過ぎたのに、あまり言葉が出ず心配だとか、まだオムツが取れないと相談を受けることもある。相談は保護者が助言を求めているのでそれに答えることが求められている。しかし、一般的な発達の姿として答えられることが必ずしもその子に合うわけではなく、個別の子どもを取り巻く様々な要因を考慮して how to 的にならないようにする必要がある。また、相談というのではなく、ただ家庭での祖父母との育児方針の違いなどについて話していくということもある。話を聞くことが、親の自己解決の手助けになることもあるので、しっかり耳を傾け、抱えている気持ちを受け止めることが大切である。

7. 保育行為の自覚化・検討と保育者の専門性

こうしてみると、保育者の専門性とは極めて日常的なことが多い。しかし、保育者はいつもその時どきの子どもの気持ちをよく理解しようとし、最善のかかわりに努めている。また、保育者に求められるのは、いつも、今その瞬間のかかわりなのだが、常にその先の育ちへの願いと見通しがあることも分かったことと思う。そして、その時どきに子どもにとってよかれと思った判断を後で自覚化し検討しながら、次の保育やかかわりを作っていくとすることが保育者の専門性である。旧指針解説書は「日々の保育における子どもや保護者との関わりの中で、常に自己を省察し、状況に応じた判断をしていくことは、対人援助職である保育士の専門性として欠かせないものでしょう」(第1章総則2(4))¹⁷⁾と結んでいる。

【引用文献】

- (1) 中田真知子(1993) 表し合うことで生まれる新たな関係. 教育美術, 54(12). 財団法人教育美術振興会. 10-12
- (2) 同上. 11
- (3) 金澤妙子(1993) 保育の成果とは……. 一子どもの育ちを自覚化することと自分の育ちを自覚化すること一. 教育美術, 54(12). 財団法人教育

美術振興会. 13-14

- (4) 庭野晃子(2020) 保育従事者の離職意向を規定する要因. 保育学研究, 58(1). 105-114
- (5) 嶺村法子(2008) 実践報告I:多様な体験を積み重ねていくための保育者の役割. 保育の実践と研究, 13(3). スペース新社保育研究室. 18-23
- (6) 入江礼子(2008) 論説I:子どものトラブル体験を支える保育者～保育者がかかわった子どものトラブル事例から考える～. 保育の実践と研究, 13(3). スペース新社保育研究室. 31-36
- (7) 宇佐美純代(2009) 一時保育を通して保育者の専門性を考える. 保育の実践と研究, 14(2). スペース新社保育研究室. 53-59
- (8) 草信和世・諏訪きぬ(2009) 現代における保育者の専門性に関する一考察～子どもと響き合う保育者の身体知を求めて～. 保育学研究, 47(2). 82-91
- (9) 栗原ひとみ・佐々木宏之(2016) 保育者の寄り添う技術を可視化する～5歳児M児(女兒)が仲間に入れてもらえない場面事例から～. 保育の実践と研究, 21(3). スペース新社保育研究室. 40-52
- (10) 北野幸子(2017) 家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討. 保育学研究, 55(3). 9-20
- (11) 秋田喜代美ら(2013) 【特集】これからの保育者の専門性. 発達, 134所収. ミネルヴァ書房. 14-77
- (12) 鈴木裕子(2016) 第1章5 保育者の専門性 保育内容総論所収. ミネルヴァ書房. 15
- (13) 金澤妙子(2016) 演習 保育内容総論 [第2版]. 建帛社. 117-128
- (14) 厚生労働省編(2008) 保育所保育指針解説書. 19
- (15) 倉橋惣三(1976) 育ての心(上). フレーベル館. 30
- (16) 同上. 31
- (17) 前掲.

【参考文献】

- ・文部省(1999) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- ・文部科学省(2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- ・文部科学省(2017) 幼稚園教育要領 <平成29年告示>. フレーベル館
- ・厚生労働省(2017) 保育所保育指針 <平成29年告示>. フレーベル館
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 <平成29年告示>. フレーベル館

- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携
型認定こども園教育・保育要領解説

【付記】

引用文献（3）は文中に掲載するに際し、筆者が文末
表現などに多少の手を入れてある。