

トラブル場面へのかかわりにみる保育者の専門性

友 定 啓 子

Childcare Professionals in Supporting with Children's Conflicts in Kindergarten

Keiko TOMOSADA

(Received September 25, 2009)

(1) はじめに

本稿では、幼児のトラブル場面の保育記録を取り上げて、そこでの保育者の行為レベルでの専門性について考察する。保育の場における保育者の専門性は、一般に思われているよりはるかに高度であるが、必ずしも専門家として認識されてはいない*¹。幼稚園や保育所では、保育者がどのように保育をしているのか、他校種の教師にすら理解されていない。保育そのものが、可視化・文字化が困難な性質をかかえているからである。

幼児教育では、幼児の心身の発達や行動特性から、小学校以上の教育で前提とする一斉伝達型の教授法が使えない。現行の日本の幼稚園教育要領では、幼稚園教育は直接教授型の教育ではなく、「環境を通して行う教育」であり、「幼児にふさわしい生活」を展開する中で、「遊びを中心とした総合的指導」を「一人一人の発達の特性に応じて」行い、結果的に「健康」「人間関係」「言葉」「環境」「表現」にかかわる心情・意欲・態度を育むというきわめて複雑な構造になっている。

たとえば、保育内容「人間関係」のねらいとして、1. 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう 2. 身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を持つ 3. 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、の3つがあげられている*²。これらのことを、生活の中で環境を通して、個別かつ総合的に行うことになる。日々の生活の中で保育が展開された結果、最終的にねらいが達成されるようにという形になっている。ねらいと方向、方法の理念は示されているが、具体的にどのようにやるかは、保育者に任されている。しかも子どもひとりひとりに応じてという個別性の原則、遊びや生活の中でという総合性の原則がある。幼児という発達特性に大きく規定はされるが、それも個人差という変動要因を持つ。つまり保育の具体的な展開はきわめて個別的で不定形で、流動的なのである。

たとえば、友達や自分への信頼を持つということは、ねらいとしては非常に漠としている。その年齢なりの充実感や信頼の姿があり、また子どもによって違う。結局、保育者には、日々の生活の中で、そのことが一人ひとりの子どもにどのように現象しているのかを見極める力が要請される。その見極めを絶えず問いながら、具体的に展開される保育場面の中で、その幼児にとって必要な体験を積み重ねることができるようにし、最終的にねらいを達成するという考え方である。このような教育方法をとる場合には、その専門性は、幼児の内面の状態を感受・推察できる能力とともに、その子ども自身がその状態から前進できるように、具体的に働きかけていく能力、必要な体験を作り出す能力が必要とされる。

保育者の実践的専門性として、大きく幼児理解とかかわりの力があげられる。かかわりは幼

児理解を前提に行われるので、どちらかといえば、保育者の専門性は幼児理解の方に重点を置いて述べられることが多い。しかし、一方で、保育者の具体的なかかわりの中に、子ども理解も保育観も反映されている。その保育者がその子どもやその事柄をどうとらえているかが、保育者の言葉や行為に現れる。少なくとも子どもには、そのかかわりを通してしか伝わらない。幼児理解と保育行為のずれということも起こる可能性がある。保育者の行為レベルでのかかわりについて省察することは、その幼児理解と保育行為を同時に省察することになる。また、保育者が日々の保育行為を振り返り省察することを行わない限り、その保育は恣意的なものとなっていく危険性がある。

トラブル場面は保育のさまざまな場面の中でも特に重要な場面として頻繁に言及される。トラブル場面で幼児は多様な体験をする。自分や他者に対する不信を生み出しかねない場面であるが、保育者がかかわることで意味のある体験に変えていくことができる。子どもはトラブルの原因となる事柄を解決する過程を通して、自己の立て直しを図り、壊れかかった人間関係を修復し、問題解決の方法を探し、ものの考え方や規範を学ぶ経験をする。人や自分に対する見方を受容的・建設的に変化させていくことを含んでいる。^{*3} まさに「人間関係」を学ぶ典型的な保育場面である。

本論稿では「かかわり」「かかわる」という言葉を多く用いている。保育行為と同義であり、保育者が子どもにある程度意識的に働きかけることを意味し、言語のみならず身体的応答をも含めて使用している。「かかわり」の中には、「様子を見る」「何も言わない」「何もしない」「手出ししない」という行為も含まれることがある。それらが意志的選択的に行われるのであれば、「かかわり」の一つと考えている。このように「かかわり」は「保育者の意志的な子どもへのはたらきかけ」という意味で用いている。

本論稿では、熟練の保育者によって記述された保育記録を読み解くことによって、そこにある保育者の専門性を具体的な行為を通じて明らかにしていくことを試みる。

とりあげる記録は、5歳児の1月、3人の女兒がくじ屋の遊び方をめぐってトラブルになった場面である。記録自体が長文にわたるので、全体を6つのパートに分割し考察を進める。

(2) 保育記録の読み解き 保育行為の意味を考える

記録① トラブル前の状況

かな・ゆり・まみ（仮名）は仲良しで、よく一緒に遊ぶが、3人とも主張が激しく、勝手に決めたり指示したりするので、もめることも多い。もめること自体は問題ではないが、もめた時に、「もう知らない、もう遊ばない!」という感じで怒って、その場を去って行くことが多く、解決のために考えようとしないうことや、乗り越えて遊ぼうとしないところが、ふだんから気になっている。この子達にとっては、問題を乗り越えて遊び続けるということが課題であると感じているので、遊びが決裂しそうな時にはかかわるようにしている。

くじ屋は、先週の金曜日にゆりとかなが二人で始めたもので、今日で3日目である。お帰りの会の時に、二人で前に出てきて「明日もくじ屋を開きます。来てください」とか「2回引けます。2個とも○だったらハートのステッキがもらえて・・・」などと説明していて、くじ屋をやりたい気持ちや続けたい気持ちが伺えていたので、私は、それを支えたいと思っていた。そういう気持ちがあるのだから、もめたことですぐにやめてしまうのではなく、楽しめるように考えていって欲しいと願ってかかわった。

この日は保育参加日（保護者がその日の保育に参加して子どもと共に過ごす）で、ゆりの母親も一緒にいて、朝のうちはかなとゆりが楽しそうに開いているくじやにかかわっていた。そこへ、まみが加わって楽しそうに遊んでいたが、そのうち時折もめる声がし、それをゆりの母親がいろいろ仲裁している様子が何度か伺えた。ゆりは、自分の母親がいることでいつにも増して気が大きくなり、少し自分勝手にふるまっているようでもあった。それでも遊び続けていたが、ゆりの母親が別の場に行ったところで、また、問題がおきたようである。

考察1 トラブルの背景と保育者のスタンス

この子どもたちは「仲良しでよく一緒に遊ぶが、3人とも主張が激しく、…もめることも多い。もめること自体は問題ではないが、もめた時に、…（中略）…、解決のために考えようとしないうことや、乗り越えて遊ぼうとしないう」という記述がある。ここから、保育者はこの3人がそれぞれに主張が激しいという個人の課題、そして3人だともめることが多い、この子どもたちに必要な体験は「問題を乗り越えて遊び続けること」であるという集団の課題を見ていることがわかる。このように、保育者は、個人と集団の課題を同時にとらえながらかかわっていることがわかる。また、「遊びが決裂しそうな時にはかかわるようにしている」という基本スタンスがあることがわかる。さらに、後半の記述はその日の特別な条件を考慮に入れていることがわかる。たまたまゆりの母親が保育参加で遊びに参加していたことや、ゆりがそのために気が大きくなっていたことも考慮している。このトラブル場面では、保育者がその前からの経緯をとらえており、保育者にとっても意識的にかかわった場面であることがわかる。

ここで重要なことは、「もめること自体は問題ではないが」という保育者のスタンスである。これは、トラブルが起こることは問題ではなく、子どもたちに必要なことは、問題を避けずに取り組むことであり、それを保育者が支えるというスタンスが読み取れる。トラブル場面だけでなく、保育一般の基本スタンスでもある。トラブル場面では、保育者が善悪を判断し、解決策を子どもに示し、受け入れるように働きかけることもよく見られるが、ここではそのスタンスはとらないということが「もめることは問題ではない」という言葉にも表れている。自分たちの起こしたトラブルを、保育者に判断してもらったり解決してもらったりするのではなく、自らが状況を理解し、子ども自身が問題に向かうことを認めることは、問題解決の主体としての子どもの育てることになる。子ども自身が解決を体験することによって、その力を身につけることができる。子どもから問題を取り上げてしまえば、子ども自身が育つ機会を奪うことになる。

これは、トマス・ゴードンが親業において「問題所有の原則」として述べているものでもある*4。当然のことながら、子どもの手に負えない問題や状況によっては大人が代わりに解決することを否定するものではないが、保育において子どもの問題は子どもが解決する、子どもの問題を保育者が取り上げないというのは主要な原則の一つであると考えられる。

記録② トラブルへのかかわりの開始

かなとまみの「もう、知らない!」「一緒に遊ばない、あっちいこう!」という声が聞こえ、一緒にくじやをして遊んでいたゆりが大声で泣き出すのが聞こえる。かなとまみがプンプン怒って机と椅子を激しくたたきつけるようにして、その場を去ろうとするので、私は、「ちょっと待って、さっきからいろいろもめてるみたいだけど、怒らないで話してみようよ。やめるのは簡単

だけど、それじゃあけんかしたままだから、何にも変わらない。いい気持ちがないでしょ」と間に入っていく。

考察2

冒頭の記述から、この子どもたちの主張や感情の激しさが伝わってくる。互いの表現の激しさに感情が増幅されているのかもしれない。ゆりもどうしようもなくなって、泣いている。まさに決裂の場面といえる。もう、コントロールを越えてしまっている状態になっていることがわかる。一緒に遊ぼうという気持ちがあるのに、意に反してけんかになってしまった悔しさも感じられる。

保育者は「ちょっと待って、さっきから色々もめてるみたいだけれど、怒らないで話してみようよ。やめるのは簡単だけど、それじゃあけんかをしたままだから、何も変わらない。いい気持ちがないでしょ」と介入を開始する。

この言葉で、子どもたちはその場に立ち止まることができ、どこか救われたと感じたのではないか。それぞれが、自分の気持ちをわかってくれないと怒ったり泣いたりして、その否定的な感情をなんとかして解消しなければならなかったのだから。仲良しなのに、どういうわけかいつもけんかになってしまって、やりたかった遊びもできずに、不快な思いでやめてしまうことを繰り返しては、やりきれない思いをしていたであろう。その意味で、この子ども達も問題をおぼろげながらも感じていたのではないかと思う。

記録③ ゆっくりと聞く

私が「かなちゃんとまみちゃんは何をそんなに怒っているの?」と尋ねると、まみが「私がくじをちょっと触っただけで、『だめよ〜』ってひどく言って、かなちゃんがお金をもらってここ（お金入れ）に入れようとしたら『私がやるんよ〜』って言ってこうやってひどく取って自分でここに入れたんよ」と口をとがらせて言う。私「そうなん。ゆりちゃんがだめっていつたり、お金を自分で入れたりしたのがいけんかったん?」かな「だって、3人のくじやなのに」まみ「それにねえ、ちょっとさわっても怒るし、ねえ〜。」かな「ねえ〜」まみ「だめ、だめ、だめ、ばっかり、ねえ〜」…二人の意気投合ぶりをみて、ゆりはまた激しく泣く。

私「ゆりちゃん、泣かないで、ちょっと考えてみよう。3人のくじやだから、3人ともくじとかお金を触ってもいいんじゃないの?」ゆり「だって〜、今はゆりがやることになってるの〜」私「ああ、順番決めるの?」ゆり「そう」私「どういう順番?」ゆり「ゆりがくじを引くところで、かなちゃんがお金もらう人で、まみちゃんが賞品あげる人なの〜」私「そうだったん。だったら、かなちゃんがお金の係だからお金触ってもいいんじゃないん?」「お金はもらっていいけど、ここに入れるのはゆりなの〜」とゆりは泣きながら言う。私「どうして?」ゆり「どうしても〜、これは、ゆりとお母さんが作ったお金入れなの〜」私「そうなん。じゃあ、そのことかなちゃんに話してみた?お金を入れるのは私にやらせてねって相談した?」ゆり「してないけど、そうなの〜」「ゆりちゃんの考えてることは、お話ししないとお友達には分からないよ。お金を入れるのは私にやらせてとか言わないと。かなちゃん達は、3人のくじやなのにどうしてゆりちゃんばかり決めるのかなあって思ってるみたいだよ」と言う。

(保育者のコメント)

*ゆりは、自分が作ってきたくじで始めたくじであるということと、母親がいたということとで、この日は特に一人で決めたり指示したりすることが多かったようである。話を聞くと

自分なりの考えを説明するのだが、それがひとりよがりだったり、相手に説明不足だったりする。自分の思いや考えを相手にもわかるように話したり、相談したりできるように促した。

かなとまみも言葉不足で、思いを言ったり話し合ったりすることなく、すぐに怒ってしまう。3人とも熱くなるタイプなので、ゆっくりと話を聞きながら、それぞれが落ち着いて思いを話せるような機会を設けることが必要だと思う。

考察3

保育者の「かなちゃんとかまみちゃんは何をそんなに怒っているの?」という質問に、2人はゆりの具体的な行動を次々あげて、自分たちがいやな思いをしたのだと口をとがらせて訴えている。それと同時にまみは、保育者の質問に答えながら、何が起こったのか何がイヤだったのかを、自分のことばでとらえ直している。それを聞きながら、かなもまた何が起こったのかを振りかえっていただろう。

保育者はそれを受けて、「そうなん。ゆりちゃんがだめって言ったり、お金を自分で入れたりののがいけんかったん?」と受けとめ、問題の所在を確認している。保育者はその内容に対しては意見を言ったり批判したりしないで、そのまま受けとめている。これが子どもには安心感を生む。もしここで、保育者が何らかの意見を述べると、保育者の意見をその子どもが受け入れるかどうかの問題に変質してしまう危険性がある。子どもたちの問題は子どもたちの問題としておいておく必要がある。

それを受けて、かなは「だって、3人のくじやなのに」と述べる。3人でやりたい、ゆりだけが決めるのではなく、自分達も決めたり考えたりしたいという一番重要な問題が表現された。2人は同じ思いでいることが互いにわかり、また同調する。その2人の同調ぶりに再びゆりが泣き出す。

ゆりが泣くのは、解決放棄である。自分はいいい状態じゃない、誰かが自分のことをわかってくれて、助けてほしいと問題から撤退している。3歳児であれば、「悲しかったね」とまずはそれを受けとめるところであろうが、5歳児で、相手がきちんと問題を指摘しているこの状況では、それではすまない。ゆりも、問題に向き合う必要がある。

保育者は、「ゆりちゃん、泣かないで、ちょっと考えてみよう」と言っている。そして2人の思いを受けて「3人のくじやだから、3人ともくじとかお金とかさわってもいいんじゃないの?」と代わりに聞いている。怒りのおさまらない2人が言えば、ゆりを責める形になりそうなところである。保育者が「ゆっくりと」話を聞きながら、みんなの気持ちが落ち着くようにクッション役を果たしている。

「ゆっくり」効果にはいろいろある。子どもに考える時間を与えるということもある。言葉だけでなく表情も動きもゆっくりすることで、そのことはあわてなくてもいいことを伝えることにもなる。緊張感を軽減させ、荒立てないことで安心感を持つこともできる。感情が静まり、怒りや興奮の共振を避けることもできる。

さらにここで重要なことは、「3人のくじやだから、3人ともくじとかお金とかさわってもいいんじゃないの?」という具体的な行動を取り上げて聞き返したことである。ここでもし、「3人のくじやだから、3人で相談したほうがいいんじゃない?」「勝手にやらないで」などのような抽象的な言葉に変えてしまうと、ゆりは考えを進めることができなくなる。「相談する」・「勝手にやった」といわれても、それができないのである。それに比べて、「くじやお金にさわってもいいかどうか」は、幼児でも考えることができる。具体的なことでものを考える

幼児のやり方に即した言葉である。ここにも、発達と状況に合わせた子どもへの応答という専門性がある。

5歳児になれば、相談する・勝手にやらないということも理解できないわけではない。しかし、この場面では相談できずに、どうしても譲れないものがあるのでこうなってしまうている。この子どもたちは、具体的に相談したり自分の気持ちを言葉にしたり、相手の気持ちを聞いたりにそれに応じたりすることが難しいので、遊びが続けられない。

保育者の具体的な問いかけをうけて、ゆりは「だって～、今はゆりがやることになってるの～」と答える。説明ぬきで分かってほしいというメッセージが込められた言葉である。保育者はそれを受けて、気持ちへの対応ではなく、「今は」ということばから、ゆりの考えていることを推察して、「ああ、順番決めてるの？」と確認をしている。さらに「どういう順番？」と説明を求めている。説明を省略しがちなゆりはそれに答えて「ゆりがくじを引くところで、かなちゃんがお金もらう人で、まみちゃんが賞品あげる人なの～」。さすが5歳児だけあって、役割分担はしていたつもりだった。それなら、かながお金を触ってもいいのではないかという次の問いに、ゆりは「かなちゃんがお金はもらっていいけど、箱に入れるのはゆりなの～」と、個人的な思いを泣きながら述べる。保育者にさらに「どうして？」と聞かれて、「どうしても～。これは、ゆりとお母さんが作ったお金入れなの～」と答える。その結果、ゆりにはお母さんと一緒に作ったお金入れには触ってほしくないという思いがあることがわかる。一方的な行為をするように思われていたゆりには、ちゃんと大事にしたい気持ちがあった。保育者の徹底した「ゆっくりじっくり聞く」かわりによって、ゆりが自分の気持ちを言葉に変えることができ、ゆりの気持ちにたどりつくことができた。

記録④ 言葉にすることのすすめ

私「そうなん。じゃあ、そのことかなちゃんに話してみた？お金を入れるのは私にやらせてねって相談した？」ゆり「してないけど、そうなの～」「ゆりちゃんの考えてることは、お話ししないと友達には分からないよ。お金を入れるのは私にやらせてとか言わないと。かなちゃん達は、3人のくじやなのはどうしてゆりちゃんばかり決めるのかなあって思ってるみたいだよ」と言う。(再掲)

それを聞いていて、まみが「そうよ、ちょっと、くじ触っただけで、怒るし…」と言うので私は、今度はまみに「そのくらいで怒らないでって言って見た？」と尋ねる。まみは、「えっ？」と驚いた顔をする。私「まみちゃんは、くじを引かせるのをやろうと思ったんじゃないんよ。ちょっと触ってみたかったんよ。まみ「そうよ」私「じゃあ、まみちゃんもちょっと触らせてねって言って見たらよかったんじゃない？お話しすると、ゆりちゃんにもまみちゃんの気持ちがわかると思うよ。怒ってるだけじゃなくて、考えていること言わなくちゃ。ゆりちゃん、まみちゃんはちょっとくじを触ってみたかったんだよ。」ゆり「だって～、ゆりがくじ持ってたなら、こうやってひどく引っ張って取ったんだもん。これゆりが作ったくじだから、壊れたらいやなの～」私「壊れるかもしれないって心配だったんだね。大事なくじだもんね。それは、まみちゃんも同じだよ。一緒にくじやさんやってるんだもの、壊そうなんて思ってないよ。だから、『だめ～』じゃなくて、心配だったら、『壊さないようにそっと見てね』って言ったらいんだよ。」

私は、「ちょっとどんなふうに言ったらいいかやってみるよ」と言って、まみに『くじをちょっと見せて』って言ってみて」と言う。まみがそのように言うと、ゆりには『こわさないよう

にそっと見てね』って言って見せてあげて」と言う。ゆりもそのようにする。私「ね、こうやって言うと、まみちゃんの見たい気持ちもゆりちゃんの壊れたら困る気持ちもわかるんだよ。かなちゃんもやってみるよ。かなちゃん、『お金は私の係だから、私が入れるね』って言ってみて」かながそう言う。私「ゆりちゃんは『お金入れが壊れないように入れてね』って言って」ゆりもそう言う。

私は「ね、怒らないで、こうやって考えていることを言って、一緒に決めていかなくちや。ゆりちゃん一人だけでこれはだめ、これもだめって決めると、かなちゃんやまみちゃんは嫌な気持ちになるし、ゆりちゃんひとりのくじやさんになるよ。かなちゃんたちも怒らないでどんな気持ちかをお話しなくっちゃね。せつかく、一緒にくじやしようって思ったんだから、どうやったらうまくできるかなあって考えなくっちゃ」と言う。3人ともうなずく。

考察4

お金入れに触ってほしくないというゆりの思いは、他の2人には全く予想だにできなかったことである。ゆりはその思いを守るのに必死である。保育者はゆりの気持ちを受けとめ、「そうなん、じゃあ、そのことかなちゃんに話してみた？ お金を入れるのは私にやらせてねって相談した？」と聞く。ゆりは「してないけど、そうなの～」とまた説明をせずに済ませようという幼い面を見せる。おそらくこの子どもは、普段からきちんと説明をしなくても周りがいいようにしてくれることが当たり前の生活をしているのであろうと思われる。「ゆりちゃんの考えていることは、お話ししないと友達にはわからないよ。お金を入れるのは私にやらせてとか言わないと。かなちゃん達は、3人のくじやなの、どうしてゆりちゃんばかり決めるのかなあって、思ってるみたいだよ」と伝える。相手に話さないと、わかってももらえないことや、それだけでなく相手も疑問に思うのだということ伝える。

ゆりだけでなく、まみにも「それくらいで怒らないでって、言ってみた？」と聞く。まみは驚いている。自分が嫌な気持ちを持った時にそれを言うといいと言われたからである。自分の感情を相手に伝えることは、用件や物事を伝えることに比べて後回しにしてしまうことが多い。加えて保育者は、「怒ってるだけじゃなくて、考えていること言わなくちや」と諭している。

その後も、保育者はそれぞれの思いを代弁しながら対話の仲介をしている。くじやお金入れの箱に関するゆりの心配も受けとめ、「一緒にくじやさんやってるんだもの、壊そうなんて思っていないよ」と他の二人にも悪意はないとゆりを安心させている。そして、ゆりの思いも大事にして、3人で一緒にくじやをしたいと願っていることを伝えている。小さな行き違いから全面否定になってしまうという姿を見て、正直なところ身につまされる。コミュニケーションの難しさの典型例かもしれない。相手の意図まで考慮できない幼児であればなおさらのことだろう。

この保育者の、優れて専門的なところはこの部分だ。自分の気持ちは言葉にして言わないと相手にはわからないということ伝えるまでは多くの保育者がやっている。しかしこの保育者はそこで終わるのではなく、「ちょっと、どんなふうに言ったらいいかやってみるよ」と少し強引に次へ進む。まさにこれができないので、この子どもたちは次に進むことができないのである。言うといいといわれても簡単には言えるような言葉でも状況でもない。ロールプレイングにも似ているが、実際にやってみる、練習してみるという提案だ。

言葉はその気持ちがあれば自然に出てくるはずだという自然主義的な考え方に立てば、外側から言葉を教えたり、ましてや言う練習をするというのは、不自然そのものである。その気持ちがないのに言葉だけ教えても無意味だといわれるだろう。しかし、気持ちは言葉の影響を受

け、言葉が気持ちを作るという側面もあることは確かだ。社会構成主義の立地点でもある。

言葉を教えるといえば、その典型的なものは、「貸して」「あとでね」「ごめんね」「ありがとう」を言えるようにするということが浮かぶ。これらは、自分の気持ちを表現する言葉だ。しかし、ここで教えている言葉は、かなり高度なことばだ。「くじをちょっと見せて」、「壊さないようにそっと見てね」、「お金は私の係だから、私が入れるね」「お金入れが壊れないように入れてね」これらはみな、相手を思いながら自分の気持ちを伝える依頼の言葉である。実際に「言ってみて」という保育者の言葉に誘われるようにして言ったみたあとで、「ね、こうやって言うと、まみちゃんの見たい気持ちもゆりちゃんの壊れたら困る気持ちもわかるんだよ」と、確認できた。その言葉を言うとどんな感じがするか、その言葉を聞くとどんな気持ちになるか、を実際に体験することで、からだと気持ちのレベルで納得できたのではないか。「自分の気持ちやしたいことを言葉でいうことができる」「言うとなんかもらえる」「話してもらおうとわかる」ということを体験し、感得させている。そこまで体験することで、次に似たことが起こったら、言葉にして言ってみようとして少しの自信を持って気持ちが向いていくのではないかと思う。

前述の「ごめんなさい」「入れて」にしても、そう言えばいいことはわかっているが、なかなか言えないということがある。恐れや不安があるからである。そのハードルを越えるには、実際に言ってみるしかない。言うことによってどんなことが起こるか、恐れていたことではなく、よりよいことが起こると体験すれば、次に「ごめんなさい」「入れて」を言うことへの抵抗は減っていくだろう。言葉を発することへの不安や恐れがある場合や、その言葉を体験していなかったり、知らない場合には、あえてひと押しすることも必要だという別の保育者の指摘もある。^{*3}

記録⑤ 子どもの中に応答が生まれる

私は「じゃあ、確かめるよ。かなちゃんがお金もらう人で、お金もらうから、お金入れの中に入れるのも、かなちゃんがいい？ゆりちゃんがかくじを引かせてあげる人で、当たりかどうか見る人もゆりちゃんね、賞品をあげる人がまみちゃんね」と確認する。

ゆりは、「まだ、考えていることがあるの～」と言う。私「あ～、ちゃんと考えているんじゃない。何か？言って相談してみよう。かなちゃん、まみちゃん聞いてあげてよ」ゆり「えっと～、みんなくじ引くのもお金もそれもやりたいと思うからね～、初めは、ゆりがくじを引くところで、かなちゃんがお金もらう人で、まみちゃんが賞品あげる人で、その次は、ゆりがお金をもらう人で、まみちゃんがくじを引くところで、かなちゃんが賞品あげる人なの～」私「ああ、ずっといっしょじゃなくて交代するってことだね。いい考えだね。明日は交代するっていうこと？」ゆり「違う。一回ずつ。一人お客さんが来たらその次のお客の時は変わるの」私「なるほどね。その考えはどうか？まみちゃん、かなちゃんどう？1回ずつ代わるの」まみ「わからなくなる」「お客が来たら忙しいし…」保育者「そうだね。一回ずつ代わってたら、お客が来てても、今どれするんだっけ～って、わからなくなるかもしれないね。まみちゃんやかなちゃんはそう思うんだね。ゆりちゃんがみんなどれもやりたいたらうと思って考えたんだけど、一回ずつは代わるのは難しいかもって。ちょっとさっきの順番でやってみて、みんながそろそろ代わりうかなって思うときに、ゆりちゃんの考えのように代わってみようか。まず、やってみようよ。お客さんに来てもらおう」

(保育者のコメント)

*私が、考えたりそれを話したりすることが大事だと言ったことで、ゆりは、「まだ考えて

ることがある」と言い出したのだろうと思う。その時に思いついたことではあろうが、ゆりなりに考えて、一緒に遊ぼうとしているところを認めたいと思った。

考察5

保育者の助けを借りて、遊びが再開されることになる。ゆりは、言葉に出して依頼することで、自分の気持ちが大事にされて安心することができた。気持ちが落ち着いた結果、まるでそのお礼のように、まみやかなの気持ちを考え新しい提案をする。ここに、受け入れられることによって受け入れる気持ちが生まれ、互いに大事にし合いたいという相互循環的な人間関係の原点を見る。

ゆりは、3人で役割を交代することを提案する。保育者の存在に支えられてはいるが、相手に譲っても大丈夫であることや、相手の立場になって新しいことを考えることができるという体験は、自分が大きくなったという自信になる。この場合は、残念ながら、ゆりのいう1回ごとの交代という提案はすぐには認められなかったが、保育者の「ゆりちゃんが、みんなどれもやりたいたらと思うて考えたんだけど…」のことで、ゆりが2人のことを考えて提案したということはちゃんと受けとめられた。おそらく2人もそれは感じたのではないか。あれだけダメダメと言っていたゆりが、自分が譲る提案をしたのだから。相手を思いながら一緒にやりたいたいという気持ちが確認できた。こちらの方が大事なことだ。新しい関係に踏み出したとも言える。

また保育者は、まず最初の分担でやってみて、交代はやりながら判断しようという提案をしている。これは、判断の仕方を教えていることになる。

記録⑥ 遊びが壊れないように支える

私は、保育室にいた年中組の子ども達3人にくじやの宣伝をしていて、その子達が待っていたので、「はい、今からあきますよ」と言って、お金を渡し、その子達をくじやの前に並ばせる。そして、「このお姉さんにお金をはらって…、このお姉さんからくじをひいて…、このお姉さんから賞品をもらうんよ」と、実際に一緒にやりながら、どちらにもわかるように声をかける。そうやっているとき、近くで猫ごっこをしていた男児たちが、「何しよるん？」と近寄って見に来る。私は、「くじやしてるんだけどね、ちょっといろいろもめたんよ。それで、今それぞれがする仕事が決まったから、うまくいかやってるんよ。ちょっと、猫ちゃんたちもくじやに行ってみて。うまくいかどうか確かめるから」と言い、お金を渡す。男児たちは次々にくじやに行き、ゆりたちはお客が来て、大喜びになる。そのうち、年中や年長の子もたちがお金を作ったり私にもらったりしながら、くじやに何度も行くようになり、くじやは片付けまで大きくもめることなく続いていた。

(保育者のコメント)

*年下の組や他の子ども達がたくさんお客になってきたことで、くじやが楽しくなり、その後は3人とももめたことも忘れるほど忙しそうに、またうれしそうに遊んでいた。トラブルが起きた時それぞれが納得したり、解決したりすることは大事だが、それとともに、その後楽しく遊べるということも大切だと思う。

考察6

さて一件落着し、遊びの再開になっても、まだ保育者の援助は続く。実は、保育者は事前に

周囲の子どもにお客さんになってきてもらうように声をかけていた。お客をさりげなく確保していたのだった。しかし、そのお客はたまたまこのクラスに立ち寄った4歳児の子どもたちだった。いつもであれば、あそこでくじ屋をしているよ、おもしろそうですむところだったろうが、今はまだ不完全プロジェクトの状態である。保育者が「お金を渡し、その子たちをくじ屋の前に並ばせる。」やっと相互の意思を確認した状態で、しかも複雑な流れ作業で、お客が一斉に来たのでは、役割分担が崩れてしまう可能性があるのを見越してのことだ。お客の一人一人に「このお姉さんにお金を払って…、このお姉さんからくじを引いて…、このお姉さんから賞品をもらうんよ」と実際に一緒にやりながら、「どちらにもわかるように」声をかける。これから始める5歳児の3人と、様子わからない4歳児が会って、ここでまた新たな混乱が生じないように、遊びが壊れてしまわないようにと予防的に援助している。

このように保育者ががいねいにかかわっているところへ、他の子ども達も関心を持って近づいてくる。猫ごっこをしていた子どもたちである。この子どもたちに事情を説明し、「いろいろもめて、うまくいかやってるんよ」と率直に伝え、協力を要請している。年長になると問題に対して自覚的になり、ほかの友だちの問題についても考えることができることを考慮していると思われる。そういう保育者の隠れた支えを受けて、お店はにぎわいを見せ、くじ屋は繁盛し、3人は長時間遊び続けることができた。「くじ屋は片付けまで大きくもめることなく続いていた」という記述からは、程なく保育者は抜けたということが伺われる。

決裂を乗り越えた3人は、保育者が抜けても調整を続けながら、遊び続けたのだと思う。互いに思いを言い合えば、受けとめてもらえることもわかったし、何より3人が一緒に遊びたいという思いは確認済みである。互いに伝え合い、譲る気持ちもあれば遊びを続けることができ、それぞれが安心し自信を持ってかかわっていくことができる。もちろん、一度できたからといって、今後は大丈夫とは単純にはいえないが、この体験は3人にとってはこれから生きる経験となっていくのではないかと考える。

(3) この場面のかかわりから保育者の専門性を考える

この保育記録から、保育実践における行為レベルの専門性について改めて考えてみたい。時間にしておそらく30分にも満たないかかわりの中で、保育者が多くのことをみとり、考えて行為していることがわかる。このほかにまだ考察しきれしていない部分が残されている。たとえば、くじやを展開するための空間や素材などの間接的な援助については取り上げていない。また、この3人にかかわっている間にも、他の子どもとの応答もあったことも容易に想像がつく。保育の営みの中に埋もれ、流れてしまっているかに見える保育者のかかわりの中に、豊かな経験に基づいた幼児理解と柔軟な思考が織り込まれている。これらを記述すること自体が一つの課題でもあると筆者は考えている。

① 個別具体的なかかわり

保育者はその場面にかかわる時に、そこにいる子どもの個性や課題を見てとっている。この保育者は、「トラブルに至った原因やトラブルの中でのやりとりからは、その子どもの感じ方や考え方の傾向がわかったり、解決や納得の仕方からは、その子どもの育ちやこれまでの経験が見えたりする。また、その子どもの仲間関係や言葉の育ちなどの課題が見えることもある。」と述べている^{*5}。また、この日の状況も考慮されており、これまた個別性の一側面と言える。

個人の状況に応じて場面ごとの方向性をもってかかわることができるということが保育者の専門性の一つとしてあげられる。保育者はいつでも、この場合にどうかかわるかという具体的思考が求められるのであり、多くのバリエーションの中で判断しなければならない。

個別課題としてとらえることは、特に人間関係の援助においても重要な点だと思われる。子どもの間に、明らかな力関係が存在するときなど、直接人間関係に働きかけることはむずかしく、そこで一人ひとりの状況や課題にまで問題を個別化していくことで、援助の方向が具体的になってくる。人間関係は、個々の子どもを基盤として、相互的なものとして現象しているからである。具体的には、個々の場面にかかわり続けていくしかないと思われる。

② レジリエンスを支える

レジリエンスとは、「逆境から立ち直る力」である。子どもはトラブルの中で「逆境」に立たされる。この場面において、どの子どもも否定的な状況にあった。保育者はその子どもたちが立ち直れるように、心理的にも生理的にも基盤を整える。そうしなければ、子どもは自分たちの問題に向き合うことができない。

なぜ怒っているのか、なぜ泣いているのか、ゆっくり話を聞いている。泣いたり怒ったりしてはいけないというのではなく、そうなった気持ちを受けとめながら、穏やかに問いを発する。「怒らないで話してみよう」「泣かないで考えてみよう」と励ます。問われて答えたり説明したりしながら、子どもは保育者に理解されたという思いを持つ。

この「問い」のスタンスが重要である。原因追究や犯人探しをする質問や尋問であれば、子どもは警戒するだろう。批判されることをおそれて事実を見ないかもしれない。重要なことは子どもが問題に向かい合うことである。そのために、子どもはまず受け入れられる必要がある。保育者は子どもの感情を受けとめるという専門性を持つ。特に、子どもの否定的感情を受けとめる能力が必要である。

③ ゆっくり聞く・考えることを助ける

保育者にとって、「聞く」ことは最大の援助方法である。聞くにも色々あるが、子どもと一緒に問題を考えるというスタンスがカギになる。子どもが問題を考えるのを支えるのであり、保育者が問題を解決するために聞くのではない。聞かれることに対して、話すように仕向けているが、これは子どもが自分で「考える」ことを援助しているともいえる。子どもの言うことを批判したりしないで、ゆっくりと聞く。子どものテンポに沿いながら、子どもの思いを言葉に変えていく力でもある。子ども自身が表現できないでいる気持ちに行きあたることもある。このように子どもが話していることを聞くだけでなく、子どもが十分に話せないことを聞く力が必要である。この事例では「どうして」の言葉で進められたが、幼児自身が気づかない気持ちについても感知していく力も必要である。

一緒に考えるときは、大人の一般化した思考回路に引き寄せないことが重要である。幼児がその場面に即して考えられるように、具体的な言葉をていねいに重ねていく。幼児の思考にたいねいに対応することである。

保育界には独特の業界用語があると指摘し、さまざまなレベルがあるが、子どもに向けて発せられる特有の言語を「保育実践ジャーゴン」と名付けたのは山内*⁶である。その多くはたとえば、子どもを並ばせる時に「電車になって」という表現をするような、行動のイメージがわかりやすいように幼児向けに表現されたものである。幼児が理解できるようにという動機は共

通している。しかしここでいうのは、何かを省略したり簡便化したりすることによってわかりやすくするのはではない。使われる単語は平易でも文章の構造はくずれない。時には足りない言葉を補って完全な文章にすることも必要だ。大人の抽象的な思考回路を用いなくて、状況を子どもにわかるように具体的に説明する、その意味で保育者の重要な専門性の一つである。

④ 話すこと・対話の援助

幼児はことばが足りずに、トラブルになってしまうことが多い。言葉の習得期特有の問題でもある。また、他者との応答についても学習の途上にある。それぞれの子どもに自分の気持ちをことばで表現することや、相手の思いを聞きながら、一緒に考えていくことをすすめる。「思っているだけでなく、話す」「怒ってるだけでなく、話す」ことをすすめる。そして実際にやってみる。必要な場合には、言葉を教えながら、実際に体験してみるという過程を経て、子どもが心と身体のレベルで納得していけるように援助することが必要だ。

⑤ 遊びが壊れないように援助する

3人の関係も修復され、ルールも確認され、一件落ち着く見えるにもかかわらず、保育者はこのあとも、くじやにしばらくとどまっている。遊びが安定するまで、周囲の子どもと3人の援助をしている。それは、遊びをリードするのではなく、子どもの思いが実現し、遊びが壊れないようにする援助である。子どもが自分で動き出し、遊びが軌道に乗ったところで、保育者はこの場から離れていった。しかし、離れたところから、遊びの様子はとらえていることは言うまでもない。

⑥ 保育者が問題を捉える

問題を解決するのは子どもであるが、そうできるように支えるためには、保育者が個々の場面において問題を捉えている必要がある。その場面の捉えが間違っていれば、子どもにとって意味のないかわりになっていく。トラブルは、個人の特性だけに解消されないからである。事例で言えば、怒りや泣きの中で自分を見失っていること、ゆりが説明できないこと、かなとまみも説明が足りないこと、気持ちを表現する言葉を知らないこと、一緒に遊びたいと願っていること、再開されてもしばらくは不安定であること、などなどである。

(4) まとめ

浅井は保育者の専門性について、多様な見解があることを述べ、専門性を言語化することが困難であることを指摘している*⁶。秋田は、「子どもの発達に関する知識・活動や教材に関する知識・指導援助の方法に関する知識などを含む『実践知』」と述べ、その「実践知」の特徴は身体知であり、その場にいると無意識のうちに使えるようになる点にあると述べている*⁷。本論稿で取り上げているものは、この「実践知」に該当するものである。保育行為は身体的でもあり、ある部分については「無意識化」していくといえる。授業のように学習内容も明確でなく、緻密な事前設計をあえてせずに、子どもの動きに合わせて臨機応変に行われる保育者の行為レベルでの専門性は、可視化や文字化が困難であることは確かである。外側から見れば、しなやかにきわめて自然におこなわれるように見えるので、無意識にやっているとみなされる可能性はある。

しかし、この事例に見る限り、この『実践知』の「無意識化」については疑問が残る。むしろ

ろ無意識化を止めることに意味があるのではないか。意識化することによって、その基盤を初心者や専門家でない人への伝達することが可能になってくる。記録を書くこと自体が意識化であるが、省察の蓄積の上になされている実践でもあり、保育者のかかわりはむしろ意識的であり、そこには伝達可能性が開かれている。

今回はひとつの保育記録からそこに含まれる保育者の専門性について考察したが、さらに多くの場面を取り上げて、語りうる専門性を明らかにしていきたい。

謝辞

本論稿は、山口大学教育学部附属幼稚園大森洋子氏の保育記録をもとに執筆しました。氏の実践から多くのことを学ぶことができました。記して、感謝申し上げます。

引用及び参考文献

- 1) 青木久子・浅井幸子「幼児教育知の探究 3 幼年保育者の問い」萌文書林 p.255-256 2007
- 2) 幼稚園教育要領 文部科学省 2008
- 3) 友定啓子・入江礼子・白石敏行・小原敏郎「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか」平成19-20年度科学研究費成果報告書 ブックレット 2009
- 4) トマス・ゴードン「親業」サイマル出版会 p.65 1980
- 5) 岸井慶子・大森洋子他「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか」日本保育学会第62回大会自主シンポジウム 保育学会研究論文集 2009
- 6) 磯部裕子・山内紀幸「幼児教育知の探究 1 ナラティブとしての保育学」萌文書林 p.192-206 2007
- 7) 秋田喜代美「保育者の専門的成長」小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣 p.169-190 2002