

子どもの立ち直りを支える保育行為

丸田愛子* 友定啓子

Supporting their Mental Recovery of Young Children

MARUTA Aiko and TOMOSADA Keiko

(Received December 2, 2002)

キーワード：保育行為 立ち直り

I はじめに

保育は子どもと保育者の日々の営みである。子どもは幼稚園での生活や遊びを通して、人やものに関わり、自分の気持ち、他者の気持ちに向かい合うことを幾度も重ねる。保育者は時々の子どもの行為の意味を捉え、子どもの気持ちに寄り添い、受け止める。そして、子どもが自分で動き出すことができるように支える。子どもを判断する主体として育てていくことが、保育の核心である。

保育の場面では、子どもが不安定な状態であったり、子ども間でトラブルがおきたり、保育者が子どもの意に反することを伝えなければならないなど、子どもが自分で気持ちを切り替え、立ち直らなければならない状況がある。保育者は単にその場を納めたり、しのいだりするのではなく、丁寧に子どもの気持ちや状況を捉えた上で、どのように関わるかを瞬時に判断する。子どもの立ち直りを支える保育行為とは、子どもが自分で立ち直ったと感ずることができるように支えるということ基本に、保育者が子どもの気持ちを心に留め、存在することで支えたり、状況を説明して整理すること、また、時には子どもの気持ちを踏まえた上で保育者の方から働きかけることである。このような保育者の丁寧な関わりによって、子どもは自分で立ち直る。子どもが気持ちを立て直していくときの保育者の関わりは、重要な保育行為の一つである。

そこで、本稿では、子どもの立ち直りを支える保育行為を①保育者が子どもの状態を心に留めて存在する②子どもが状況を受け止められるように、保育者が状況を整理する③保育者が状況の区切りと保育者としての思いをきっぱりと示すの3つの側面から事例を通して考察した。そして、3つの保育行為の保育における意義について考えた。

なお本稿では、保育において営まれる子どもと保育者の日々の関わりを意味ある関わりと捉え、保育行為とする。また、保育行為の根底に流れる保育の方向性としては、子どもが立ち直りにおける課題を、自身のものと捉えて、自分で考えることを大切にする。

* 山口大学大学院教育学研究科

II 研究方法

2001年4月から2002年11月まで山口大学教育学部附属幼稚園で参加観察を行った。2001年度は年中児風1, 2組(計59名)を対象に週1回、2002年度は年長児星1, 2組(計54名)を対象に週2回行った。観察時間は、子どもが登園して降園するまでである。保育終了後、保育場面についての記録をとり、考察を加える。本稿をまとめるにあたり、上記テーマに関する記録を抽出し、考察を加えた。

III 保育事例及び考察

①保育者が子どもの状態を心に留めて存在する

<事例1 自分で立ち直ることを保障する>

2002年5月2日

私は浩之から遊びに誘われる。浩之「先生、ゾンビごっこしよう。」私「ゾンビごっこ？」浩之「そう。あのね、あっちでね〜。」浩之と私はゾンビごっこについて話をする。そこへ久美がくる。久美「先生・・・。」私は浩之に「ちょっと待っててね。」と伝え、久美の話をきく。久美は「はい。これあげる。」といて、お手製のノートを私にくれる。私「わ〜、ありがとう。」

私は久美との話を終え、浩之を振り返ると、浩之が近くにある机に伏せている。声をあげているわけではないが、泣いているようだ。私「どうしたの？何かあった？」浩之は伏せたまま首を横に振る。久美「どうしたの？」浩之は何も応えない。

近くで遊んでいる子どもたちも「浩之君、どうしたの？」と浩之のもとへ寄り、声をかける。私は子どもたちと「どうしたかな〜。」と顔を合わせる。すると、浩之が少し顔をあげ、私が先程久美に貰ったノートを指差し、再び伏せる。私「浩之君、さっきごめんね。久美ちゃんと話があったものだから。」すると、久美が浩之の耳元で「先生はね、浩之君のものじゃないんだよ。みんなの先生なんだよ。だから、わがままいっちゃだめだよ。」と諭すように言う。

そこへ、聖子が「先生〜みてー。」と言いながら折り紙で作った絵本を持ってくる。聖子は集まっている人にも絵本を見せる。聖子は浩之が伏せていることには気付いていない。子どもたちは聖子の絵本に興味を示し、「見せて〜。」と言っている。私は子どもたちと話をしつつ、時折浩之の様子をみる。浩之も聖子の絵本が気になるらしく、時折少し顔を上げて、絵本をみる。久美「これ、おもしろいね〜。」聖子は照れ笑い。私「うん。絵も上手だね〜。」みんな聖子の絵本をみるために顔を寄せる。数人の子どもたちが声を出して読む。読み終わると、絵本の感想の話題になり、雰囲気ざわざわとなる。すると、浩之がぱっと顔をあげ、聖子に「みせて。」と言い、聖子の返事も待たずに絵本をさっと取る。そして顔を覆うようにして聖子の絵本を読む。

浩之が泣いている原因は、私が浩之と話をしている時に久美と話をしたからのようである。私は浩之が立ち直ることができるように私が支えなければならぬと思った。しかし、浩之の日常の様子に、自分の思いが通らない時、目立つ行動をすることによって、状況を自分の思い通りにしようとする浩之の姿が見られる。私は浩之に対して、自分で気持ちの整理をし、幼稚園は人との関わりの中で生きていくところであるということを受け入れてほしい、そして、自分で立ち直ってほしいと思った。

その後、周囲の子どもたちが浩之を気遣う。しかし人が注目しているのは浩之が顔を上げ

辛いだろうと私は思い、あえて聖子の絵本を読むことを進めた。すると、浩之はちらちらと聖子の絵本をみる。周りからの気遣いの言葉がけなどもあって、気持ちの整理もついたのでだろう。周りの楽しそうな雰囲気を感じ、顔をあげるタイミングを伺っているように感じた。浩之は雰囲気がざわざわとなった時に、その勢いにのるかのように顔をあげる。絵本で顔を隠す様子から気持ちを切りかえて、顔をあげたことを気恥しく思う浩之の気持ちを私は感じた。顔を伏せている間に自分の思いが受け入れられなかったことに葛藤したり、行動を後悔したりと自分の気持ちに向かい合っていたのだらう。

子どもに自分が周囲に合わせていくことが必要であることを自己と向き合っていて考えてほしい時、そして、子どもが自分で考えていけると判断したら、保育者はあえて言動をするのではなく、そこに存在する。子どもが自分で立ち直ることを保障する。保育者が子どもに言葉をかけたり、率先して動くことで立ち直りを促すのではなく、子どもの内面の育ちによる立ち直りを支える意味ある保育行為である。

<事例2 不安定な気持ちにつきあう>

2001年5月30日

私は子どもたちとハム太郎の色塗りをする。そこへ亜由美がきて、座っている私の足元にしがみつく。私「亜由美ちゃん、おはよう。」亜由美は甘えるように「う～ん、おはよう。」と言うが、私の足から離れようとしなない。表情も不安気で身体に力が入っていない。私は「どうしたの？」と声をかけるが、亜由美は何も言わない。私は「今ねーハム太郎描いてるんだ。」と言い、暫く亜由美をそのままにしておこうと思った。

私は子どもたちと話をしながら、色塗りをしたり、時折、子どもたちに頼まれて紙を丸めることなどを手伝う。亜由美は私の足にしがみついたままである。そして、時折私の絵を見る。私は「今日の亜由美ちゃんどうしちゃったのかな～」と軽い感じで言う。その後「亜由美ちゃんもする？」と声をかけたりする。亜由美は「あのね～」と言いながら、甘えるように笑っている。先程より表情が明るくなる。

暫くすると、亜由美は私の足下から離れ私の横に立つ。私は子どもたちと折り紙をしながら、時折亜由美に「見て見て、これどうかな？」と話かける。ふと気付くと、亜由美の姿がない。亜由美は優らとベランダで色水遊びをしていた。笑顔で身体もしっかりとしていた。

朝からもやもやしている様子の亜由美。その気持ちを軽くしてあげたいと私は思ったのだが、亜由美の様子から亜由美自身も不安定な理由が分からないのではないかと、また、今は遊ぶより、このままの状態でいたいのではないかと思った。そこで私は、亜由美のペースにゆっくりつきあおう、そして、亜由美が自分で動き出せるまで一緒にいようと思った。私は亜由美の存在を気にとめつつも、そこにある他児との遊びを楽しんだ。その間、亜由美は私の足下にいた。しかし、暫くすると私の横に立つ。決して大きな変化だとは言えないが、その表情や体つきは変わっていた。もやもやしていた、空っぽだった亜由美に力が入っていく感じだった。その後、色水遊びをする姿はいきいきとしていた。不安定な自分の気持ちに決着をつけ、自分で立ち直ったことに対する自信が表れていた。

子どもから不安定な理由を聞き出して支える関わりではなく、不安定な子どもを丸ごと受け止める。そして、保育者は子どもの少しずつの変化を認めながら、子どもが自分で立ち直り、自信をもって動き出せるようになるまで、子どもの思いにつきあう。子どもの不

安定な気持ちを考えると、保育者の方から何か遊びを提案した方がいいのではないかと、また、遊びに誘う必要があるのではないかと考えるが、何かしてあげたいという気持ちを持ちこたえ、不安定な子どもを受け止めることも子どもの立ち直りを支える関わりである。

<事例3 仲間での育ちを認める>

2002年9月9日

博文・健・優・純一らがミニカー遊びをしている。大きな積み木をつなげて、道路もつくっている。そこへ和孝が近寄る。和孝「入れて〜。」

和孝はミニカー遊びから少し離れた所にいる私のもとへきて「入れてくれん。」という。どうやら断られたらしい。私「みんなが入れてくれんって？」和孝「うん。」私はその場からミニカー遊びをしている人たちに「和孝君が入れてだって〜。」と呼びかける。博文が「だ〜め〜。」と言っている。健「うん。だめ。だめ。」純一「だって、・・・。」優もミニカーで遊びながら、何やら言っている。和孝はみんなの近くによる。すると、みんな「だめ。」と言いつつ、下を向いて落ち着かない様子でミニカーを持っている手をぶらぶらと動かしている。「だめ。」の理由を言う人はいない。和孝の顔をみることもない。

すると、健が顔をあげ「じゃあ、ちょっとだったらいいよ。」と言う。和孝は「いい？」と健の顔をのぞき込む。健は和孝の目をみて「うん。」と頷く。和孝は笑顔で「やった〜。」と言いながら、箱の中にあるミニカーを取り、道路で走らせる。そして、健は博文に向かって「いい？」と聞く。博文「もう、仲間に入ってる。」と小声で言う。その後、子どもたちはそれぞれミニカーを走らせて遊ぶ。

和孝が訴えてきたことから、私にこの状況をどうにかしてほしいと思って私の所へきたのだろうと私は考えた。そこで、私は博文らに「和孝君が入れてだって。」と呼びかけた。しかし、博文らは「だめ〜。」と言ひ、だめな理由を言わない。私は和孝を断ることにに関して、一人が何となく「だめ〜。」といい、それにのるかのように、他の子も「だめ。」と言ったというように、個々に考えることはせず、状況に流れるように言ったのではないかと思った。和孝を前にして、子どもたちは下を向き、落ち着かない様子でミニカーを動かす。その様子から個々に今の状況を考えているのだと私は思った。健が「ちょっとだけならいいよ。」と、条件をだしつつ、譲歩する。和孝はその言葉を受け、ミニカーで遊びだす。もう「だめ。」という人はいない。まるで、誰かが「いいよ。」と言うのを待っていたかのようなようだった。そして、和孝の「いい？」に対して、博文は「もう仲間に入ってる。」と言う。子どもたちは互いに譲歩したり、また自己をコントロールすることで、関係を維持させている。

仲間関係は育ちの場である。仲間といる中で問題に出会った時、仲間の意見に流されることなく個々に考えるということ、また、個々の思いと仲間の考えの方向性が異なる場合に折り合いをつけていくことは、他者理解、状況理解、葛藤など通して自己を自覚し、また仲間の在り方を考えるなど、子どもたちにとって貴重な体験となる。仲間できよく育ち合っていることを認め、保育者は提案や子どもを導くような言葉がけをひかえる。

②子どもが状況を受け止められるように、保育者が状況を整理する

<事例4 状況を丁寧に説明する>

2001年11月6日

修一が「あっちで誠治君が泣いてるー。来てー。」と走ってくる。私「うん。分かった。」私は修一と共に誠治のもとへ向かう。修一が「先生呼んできたよー。」と誠治に言う。誠治

が泣いている。私「どうしたの？」修一「あの人がひっぱったの。」と外で遊んでいる5歳児の直弘を指差す。私「直弘君、ちょっとお話があるんだけど。」私は遊んでいる直弘を呼び、話をきく。私「誠治君が『直弘君に引っ張られた。』って泣いてるんだけど。」直弘「あっ、さっきね、この子（誠治）がこの子（修一）をあれ（マット）でぐるぐる巻きにしたから。」私「二人がマットでぐるぐる巻きにしたから、危ないな—って思って止めてくれたんだ。」直弘「そう。」私「誠治君、そうだったんだって。」誠治は下を向いている。私「直弘君ありがとね。でも突然引っ張ったらびっくりしちゃうから、もし今度してる人みたら『危ないよ—。』って声をかけてあげてね。」直弘は誠治に「うん！ ごめんね。」と言い、走って戻っていく。

私と誠治は並んで膝を抱えて座る。私「誠治君、直弘君は危ないな—って思って引っ張っちゃったんだって。」誠治は一点をじーっと見つめて無言でいる。私も無言になる。でもそれは張り詰めているのではなく、とてもゆったりとした雰囲気だった。私「誠治君大丈夫？ 涙止まったかな？」誠治「星組さんは本当はやさしんだよ。」私「そうだね—。」それから座ったまま二人で話をする。

誠治は引っ張られた理由が分からず泣いていたようだったが、真剣に直弘の話をきく。その様子から、私は誠治が自分で考えていけるように支えよう考えた。そのためには、まず、誠治が今の状況を正確に把握することが大切だと考え、私は状況を整理し、直弘の行為にこめられた直弘の思いを誠治に伝えた。そして、それ以上の判断や結論を導くようなことは控えた。誠治は引っ張られた理由が、「遊びの様子から、危ないと思ったから。」という直弘の思い分かったが、それでもなお押されたことに対する悲しい気持ち、許せない気持ちと葛藤をしていたのだろう。しかし、最終的には「星組さんはやさしいんだよ。」と言っている。誠治は直弘の行為を納得し、受け入れたようだ。

状況が複雑な場合、その状況を丁寧に伝えた上で、子どもが状況を受け入れることができる静かな間を保障する。子どもに互いの気持ちを考えることを任せることで、子どもは自分で納得して立ち直る。

<事例5 判断を委ねる>

2001年11月27日

俊明は1.5m位の長い木の棒を持ち、私に「ねえー、これ見てー。」と得意気に見せる。私「まあ、長い棒だね。」しかし、とても長いので他児にあたってしまうのではと私は心配になる。そこへ、N保育者が俊明に声をかける。N保育者は棒の先の方を折り、先端に葉を結ぶ。

俊明はその棒を持って私のもとへ来る。私「俊明君、素敵な棒になったね。」俊明は「あなたの分も見つけてあげる。」と言い、近くに落ちていた木の棒を拾い、私にくれる。私「あっ、ありがとう。」その棒は俊明のものより短い。そして、俊明はもう一つ長い棒を見つけると、持っている棒を手放す。私「俊明君、この棒どうするの？」俊明「それはもういい。」私「せっかく先生に素敵にしてもらったのに・・・。」俊明「こっちがいい。」私は再び棒の長さが気になる。私「その棒長くて、お友達にあたると危ないから、ちょっと短くしようか。」俊明は「嫌だ。これでいい。」と棒を握りしめる。私「でもね、近くの人にあたっちゃう。」俊明は「いい。これで。」と後ずさりをする。私「じゃあさ、手伝うから俊明君がここ（棒の半分くらい）を折ってみてよ。俊明君力あるかな。」すると、俊明は

「うん。」と頷き、棒を私に差し出す。私はその棒を受け取り、「じゃあこちら辺を俊明君の力でがんばってみて。」と俊明の前に棒を差し出す。私が棒の端をもち、俊明が力を込めて折る。太い棒なので無理なのではと思っていたが、俊明はボキッと折る。俊明「あっ、折れた！」私「すごーい、力あるねー。」俊明は自分で折った木を高く上げ、満足気に持っている。

俊明が長い棒を持っていることに気付いたN保育者は、棒で遊びたいという思いを大切に、棒の先があたっても痛くないようにと工夫をしている。

しかし、俊明はその棒を手放し、再び長い棒を持つ。工夫された棒を受け取った時には納得したが、長い棒をみたら何か違うと感じたのだろう。長いことにこだわる俊明にとって、長いものが短くなるというのは、棒の価値がなくなってしまうことを私は考えたが、それでも危ないため俊明に短くすることを示した。俊明の「嫌だ。」という様子から、短くされること、更に私によって短くされることが受け入れられない理由になっているのではないかと私は考えた。俊明にとってこの棒は、幼稚園とは異なるこの公園で、自分でみつけた自分のものと思える棒であり、またここで遊んでいけるきっかけとなるものであったのだろう。俊明が棒は自分のものであるということを確認できることが必要だと私は思った。そこで私は改めて、俊明が自分で短くするという提案を示した。

子どもの意に反する伝えたいことがあって、関わりの方角性が定まっている時は、子どもの思いを受けとめ、方向性を伝え、選択肢を提示して、決定権は子どもに委ねる。保育者の思いを一方向的に押しつけるのではなく、子どもが最終的に自分で決断したと思えるように支える。

<事例6 考えを拡げる>

2002年3月11日

美和が「先生一來てー、紀子ちゃんが泣いてる〜。」と私を呼ぶ。行ってみると、亜紀が「でもしょうがないから我慢しなきゃだめでしょ！」ときつい口調で紀子に言っている。紀子が座り込んで泣く。亜紀は困惑した表情になる。知美は紀子を見つめている。

私「どうしたの？」亜紀「だって・・・。」私「何かあったのかな。」亜紀「紀子ちゃんが・・・。」知美「あのね。」紀子「鉄棒がね。」子どもたちが交互に話し出す。私は個々の話をきく。話をまとめると、美和が鉄棒をしているところに、知美が行き「交代して。」と頼んだが、美和が交代しなかった。それを見た紀子が美和に「みんなのものだから、交代して使うんだよ。」と言い、亜紀が紀子に「美和ちゃんが先に使ってたんだから我慢しなきゃだめだよ。」と言った、という経緯である。

そこへ、美智代がタオルを持ってきて、紀子の涙を拭いている。近くにいた子どもたちも「どうしたの、美智代ちゃん。」と声をかける。美智代「う〜ん、ちょっと紀子ちゃんがね〜。」美智代はまるで保育者のように紀子に寄り添う。

私「紀子ちゃんは、知美ちゃんが鉄棒できなかったから、かわいそうと思って言ったんだね。亜紀ちゃんは、美和ちゃんが先に鉄棒していたから、知美ちゃんは我慢しなきゃと思ったんだね。」子どもたちは頷き、口々に「そう。」と言っている。私「そんな時にはどうしたらいいかなー。どっちの思いも大切だよね。」子どもたちも考えているようだが、沈黙になる。

私「鉄棒はみんなでするものだよ。でも無理に交代すると先に遊んでいる人がかわい

そうだから、後からきた人は『ここで待ってるから終わったら交代してね。』って頼んでみるのもいいかもね。」子どもたちは「う～ん。」と顔を見合わせている。私はそこを離れる。

紀子は、知美のために「みんなのものだから交代して使う。」と美和に言っている。また亜紀も美和が先に遊んでいるという状況を捉えている。知美が紀子を見つめる様子から、紀子が美和に言ったことは、自分のためであることを知美も分かっているようだ。また、美和も私を呼びに来たことから、自分が問題に関与していることを分かっている。

この場面では個々の視点で問題を捉えており、状況が複雑である。子どもたちに正確に状況を知ってもらう必要がある。子どもたちが言葉にすることで、自分の思い、また相手の思いがよりわかりやすくなると考え、個々の話をきいた。そして、私は子どもたちの思いをまとめて、丁寧に全体の状況の説明した。しかし、互いの気持ちを思い合った発言のため、話が進まなくなり沈黙になる。そこで、私はそれぞれの思いを踏まえた上で、新たな提案をした。そして、子どもたちが私の提案に支配されないためにも私がいらない方がいいと判断し、そこを離れた。

子どもが複雑な状況を考えていけるように、個々の話をきき、その状況を丁寧に説明する。それでも話が行き詰まっている時は、考えを拡げるような新たな意見を提案する。その先結論を求めたりすることはせず、考えることを子どもに預ける。

③保育者が状況の区切りと保育者としての思いをきっぱりと示す

<事例7 問題を置いたままにしておく>

2002年6月6日

お片付けの時間になり、子どもたちはほうきとちりとりをもって掃除をしている。その中で、裕子が遊戯室で泣いている。紀子が私の所に来て、「俊明君が裕子ちゃんのこと叩いた。」と言う。私は「何かあったの？」と言いながら、祐子のもとへいく。紀子「ううん。裕子ちゃんが掃除してたら、俊明君が叩いた。」と言う。裕子「ここでこう（ほうきで掃く）してたら、俊明君が・・・」祐子は泣いているため、上手く言葉にならない。私「俊明君にも話きいてみようね。」

そこへK保育者が来る。K保育者は「どうしたの？」祐子に呼びかける。紀子が状況を話す。俊明が通りかかる。K保育者は「俊明君、ちょっと来て。」と言い、俊明を呼ぶ。子どもたちとK保育者が話をする。私は話をしている様子を見ていた。次第に子どもたちが無言になり、時折視線をそらすようになる。身体が緩くなって、立っている姿に力がない。問題について話し合うという状況にも疲れてきている。すると、K保育者が「よし、じゃあ、お帰りにしよう。」と言い、立ちあがる。すると、子どもたちは機敏に立ち上がり、保育室に向かって動き出す。

K保育者は丁寧にそれぞれの子どもに対応している。私は子どもたちの表情を見ていたのだが、次第に疲れてきていると感じた。この状況で子どもたちは考えていけるのだろうかと思っていたところに、K保育者が「よし、じゃあお帰りにしよう。」と言う。おそらくK保育者も私と同じことを考えていたのではないか。このK保育者の状況に区切りをつける声かけをきっかけに子どもたちが動き出す。子どもたちの機敏な動きや活力の戻った身体から、止まった時間が動き出したかのように私は感じた。

このように、ほうきでたたいたという問題などは、保育者にとって子どもに丁寧に関わ

りたい重要な場面であるが、子どもたちが状況を理解し、それでも話が停滞している時は、そこに留まって話をするのではなく、スパッと切り替える。問題を解決するのではなく、ひとまず置いたままにしておく。問題について考えるということを取り上げる。

<事例8 疲れた子どもに区切りをつける>

2002年6月6日

子どもたちはそれぞれの片づけを終え、お帰りのため保育室に戻ってくる。しかし、子どもたちの様子がいつもと違う。興奮気味に話をしている子、疲れきって身体がだらーんとなっている子、また一応座っているが魂がぬけたように口をあけて放心状態の子。「みんな帰ってきたー？」というT保育者の声も届いていない様子。これだけ暑いと仕方がないようも思える。

すると、T保育者は「じゃあ歌歌うぞ。」といい、ギターを取り出す。先生がいつものように前奏を引き始める。『畑のポルカ』である。みんなギター演奏に合わせてなんとなく歌い出す。しかし、♪畑のまわりでポルカを踊ろう♪と歌のヤマになると、いつものように元気な声で歌い出す。

疲れている子どもの様子から考えると、ゆったりとした活動がいいのではないかと思うが、T保育者はあえて歌の活動をしている。しかし、それによって子どもたちがいきいきとした表情になる。生き返るといふより、生まれ変わるという感じだった。それまでの自分に区切りをつけて、新たな自分になってその場を生きる。子どもの今の状態を捉えた上で、子どもが動き出せるようにあえて区切りをつける活動をする。

<事例9 保育者として伝えたいこと>

2001年11月13日

遠足のため園児全員で公園にきている。まもなくお弁当の雰囲気になる。子どもたちはシートをひろげ座っている。その中で美和が体を震わせながら、大声で泣いている。美和「せんせーい。」と震える声で私を呼ぶ。私「美和ちゃん、どうしたの？」美和は「あのね、あのね・・・。」とひくひく言いながら、話をしようとする。近くには裕子・亜矢・恵子・智子が既にシートをひろげて座っている。美和「あのね、裕子ちゃんと一緒に食べたい・・・。」美和は裕子と一緒に食べたいと言ったが、裕子はみんなと食べると決めていたらしく、断られたらしい。恵子、智子は状況が掴めないのか驚いた表情である。

そこへS保育者がくる。S保育者「どうしたの？」美和「裕子ちゃんが一緒に食べんっていう。」S保育者「裕子ちゃん、どうして一緒に食べたらいけんの？今日は遠足だし、みんなと一緒に食べようや。こっちにシートひくところもあるし。」裕子は「うーん。じゃあここならいいよ。」とシートをひろげる所を指さす。S保育者「他の人もいい？」亜矢「いいよ。」恵子・智子「いいよ。」私「裕子ちゃんたちありがとね。美和ちゃん、ほら、ここにシート広げられるよ。」美和「先生手伝って。」私は「うん。はい。」と美和のシートをひろげる。美和「だめ。もっとこっちくっつけて。」裕子のシートに重ねたいらしい。その後、みんなで話をしながら楽しそうに食べる。

美和は裕子と一緒にお弁当を食べることを望んでいる。しかし、裕子はみんなと食べると決めているという理由で美和を断る。子どもたちには、誰とお弁当を食べるかということしか見えていない。周囲はお弁当を食べる雰囲気になっていることにも気付かない。そ

こへ、S保育者が「遠足だし、一緒に食べようや。」と声をかける。誰とお弁当を食べるかということは、小さな問題であるということを示し、気持ちを大きくもつことのよさを伝えている。と同時に、遠足という行事を楽しもうという保育者の思いも伝えている。実際、その後子どもたちは、話をしたりお弁当の見せ合いをしたりと楽しい様子で食べている。

保育者として子どもに伝えたいことはしっかりと伝えていく。子どもに小さな問題にこだわることよりも、時には状況を大きく捉らえることが必要であることをきっぱりと示す。日常の保育において、保育者が子どもの思いの一つひとつを丁寧に聞く関わりを重ねること、このような保育者のきっぱりとした働きかけが生きてくる。

<事例10 ニュートラルな状態で関わる>

2002年5月30日

保育室では、子どもたちがグループになって、K保育者のピアノに合わせてくるくる回りながら踊っている。博文は保育室に入らず、ベランダで外をみている。その表情から、何かを見ているのではなく、心が宙に浮いているという印象を私は受けた。

私は「どうしたの？博文君。」と博文の顔を覗き込む。博文は私の顔をみる。博文は何も言わない。私は「うん？」と「話を聞くよ」という表情で博文をみる。博文「う～ん。」私は「どうしたのかな～。」と言いながら、立っている博文の隣に座り、博文を見上げる。博文「う～ん。」何か言いたいのか、うまく言葉にならないのか。私「今日って天気いいね。あ～気持ちいい！」と伸びをして太陽を見上げる。博文はじーっと私を見る。数秒互いに無言。

私は「さあ、行こうか！」と言い、勢いよく立ち上がる。博文も私につられるように一歩踏み出す。私は「お部屋なんだか楽しそう。ほら、行こう。」言い、保育室の様子をみる。すると、博文はそろそろと歩き、入り口による。そして保育室に入っていく。

私は博文に「どうしたのかな。」と声をかけたが、博文は「う～ん。」と言い、話はしない。何か言いたいのか、上手く言葉にならないのか。おそらく、私が関わる前に保育者が声をかけただろう。それでも、保育室に入る気持ちにならなかったのだろう。私は、保育室に入ることができない博文を受けとめようと思い、理由を聞き出すことをやめ、隣に座る。そして、博文を保育室に入れるのではなく、また不安定な気持ちを聞き出すのではない、ニュートラルな状態で関わる。一方で、私を拒否することなくとどまっている博文の様子から、博文の中で保育室に入ってもいいかなという思いも出てきているのではないかと、そして、そのチャンスを待っているのかもしれないと私は考えた。既にみんなが活動している中に入るとするのは、かなり勇気がいることである。博文が私をきっかけとして、動き出すことができるように、私は「さあ、行こうか！」と博文に勢いよく声をかけ、先ゆくように動いた。すると、博文も動く。

子どもの不安定な部分のみにとらわれず、子どもを受け止めるように、ニュートラルな状態で存在する。そして、子どもが動き出したいという気持ちもっていることを感じたら、保育者が積極的に動くことで、子どもの気持ちをぐんと引っ張って、状況に区切りをつける。子どもの気持ちに寄り添うことも大切であるが、他の子どもたちはみんな活動していること、また子ども自身が迷っている状態であることを考えると、保育者が働きかけることで子どもの気持ちを切り替えることは、子どもの立ち直りを支える重要な保育行為である。

IV まとめ

立ち直りの場面における、子どもと保育者の関わりの事例を考察し、3つの保育行為の内容について明らかにした。そこで、この3つの保育行為の保育における意義を考える。

①保育者が子どもの状態を心に留めて存在する

子どもが自分の課題に気付きつつある時、また状況を理解して、考えていこうとする時、保育者はその過程を認め、あえて何もしないことで支える。言葉や動きといった表現をせず、心で子どもに寄り添い、子どもの表情や動きから、不安定な気持ちの発信を受け止める。そして、子どもの気持ちを心に留めて、そこに存在する。

また、関わりの対象である子どもも、保育者と向かい合うことはしないでも、自分が見られていることは分かっている。「見られる」という自分の受動性のなかに相手の能動性(主体性)を受けとめている。」(浜田, 1995) 子どもは一見周囲から離れ、閉じているように見えるが、内面では保育者の存在を感じ、関わりを受け止めている。子どもは保育者の存在を感じながら、安心して自己の課題に向かい合い、自分で立ち直る。保育者が子どもの状態を心に留めることで支え、子どもは保育者の存在を感じながら、不安定な気持ちに自分で決着をつける。

保育者が子どもの状態を心に留めて存在するという事は、子どもの気持ちを捉え、あえて言動をせず、子どもの状態を心に留めて存在するという事である。子どもが自分で立ち直ることを保障し、支える、能動的な保育行為である。

②子どもが状況を受け止められるように、保育者が状況を整理する

状況が複雑な時、子どもだけで話を進めることが出来ないことがある。そのような時、保育者が状況を引き受け、話をきき、子どもが分かるように状況を丁寧に説明する。それでも、行き詰まっていたら、考えを拡げるための提案をする。また、保育者として子どもの意に反して伝えたいことがあり、子どもへ関わりの方向性が決まっている時には、保育者の伝えたいことを踏まえた方向性を子どもに示した上で、決定権を子どもに委ねる。子どもたちは保育者と共に考えることで、状況を把握し、気持ちを整理し、自分で考えていけるようになる。

このように、保育者は子どもの問題の状況をみて、子どもが考えていくために必要であると思われるところまでの整理をする。子どもが自分の問題として捉え、自分で立ち直ることが大切なので、保育者が問題解決のための結論を子どもに求めたり、また、子どもから出される意見についての判断をすることはしない。保育者は静かな間を保障し、考える作業を子どもに任せる。子どもの立ち直りを支える最も基本的な保育行為である。

③保育者が状況の区切りと保育者としての思いをきっぱりと示す

問題について考えている子どもの疲れを察した時は、問題をおいたままして、考えることを切り上げる。子どもたちが立ち直ることができるよう、保育者が状況に区切りをつける。また、疲れている子どもの状況を捉えて、立ち直ることを考え、あえて区切りをつける活動をする。そして、子どもが自分の思いにこだわっている時に勢いある呼びかけをすることで、気持ちを大きく持つことよさや状況を大きく捉えることの大切さを伝える。

子どもは一瞬一瞬を生きているため、状況が停滞したり、状況が見えなくなると、子ど

もたち自身で動き出すことができなくなることがある。子どもたちが立ち直ることができるように、保育者が生活の作り手として、状況の区切りと保育者としての思いをきっぱりと示すことで子どもの気持ちを切り替える。保育者主導の発言や行為が見られるので、一見誘導的にも見えるが、子どもの気持ちを踏まえた上での行為であるので、子どもの立ち直り支える保育行為である。

引用文献

浜田寿美男 1995 意味から言葉へ ミネルヴァ書房 P118

参考文献

岸井啓子 2000 発達 ミネルヴァ書房

鯨岡峻 鯨岡和子 2001 保育を支える発達心理学 ミネルヴァ書房

高橋たまき・中沢和子・森上史郎共編 1996 遊びの発達学 培風館

立川多恵子 上垣内伸子 浜口順子 2001 自由保育とはなにか フレーベル館

立川多恵子 堀合文子 上垣内伸子 1995 「一人ひとりを育てる保育者の援助と保育内容」保育学研究 第33巻 第1号 P41-46

津守真 2000 保育者の地平 ミネルヴァ書房

友定啓子 村田陽子 1999 子どもの心を支える 勁草書房

長崎勤 本郷一夫編 1998 能力という謎 ミネルヴァ書房

平山許江 1998 みえる援助みえない援助 学習研究社