

# 子どもと共に創造的な生活をつくる保育者のあり方 —保育者の課題を探ることを通して—

佐木 みどり

岐阜聖徳学園大学教育学部

The way for nursery teachers to create with children:  
Through exploration of the challenges that nursery teachers face

Midori SAKI

Explorations into the entire concept of how one should live are required to produce creative lives for children. Deepening teachers' views of care and education is also included. To achieve these goals, nursery teachers need to recognize classroom problems by themselves. The goal of this research is to examine the problems related to the relationships between three nursery teachers and their children and define each problem clearly, in order to explore the factors for solving the problems. The methodology of this research is to analyze the records kept by these three teachers, the records obtained by the author's practice, and notes written when they sought advice. As a result, this research demonstrated that teachers were able to have a multilateral view of their care and education by keeping records and speaking about their children, including their care and education, and by providing related topics for workshops. This enabled them to recognize the bigger picture as to how they should live.

Key words : Challenges of nursery teachers, view of care and education, workshop, writing, speaking

## I. 研究の目的

子どもと相互にやり取りし、現在を形成しながら共に生活をつくり出していくためには、保育者としての自分のあり方を問い続けることが必要であろう。そのためには自分を対象化し保育行為を振り返ることが必要である。それが「創造的な」という形容詞がついたとしても保育を考えていくうえでの本質は同じである。

保育行為の背景になるのは保育観<sup>1)</sup>である。保育行為は、研修会などで保育観を見直したり深めたり、保育者としての自分はどうかあったらよいかを問うことで熟達化していく<sup>2)</sup>。熟達化にともなって子どもと共に生活するとはどういうことなのか、どのようにして共に生活をつくっていくのかが見えてくる。保育観を見直したり深めたり保育者としての自分を省みる上で必要なことからの1つは省察することである。しかし、省察だけで自分の保育行為や子どもの見方、保育者としてのあり方などの問題に気付くことができるとは言いがたい。省察が当事者だけにとどまらず、仲間の保育者と「相互に省察」<sup>3)</sup>し合うことで、問題に気付くことができる。つまり、研修会の場で保育を多面的に見ることで自分の保育や保育者としてのあり方に気付けるのだ。

研修会は、保育や子どもの記録を書くこと、仲間の保育者に自分の保育について語ること、研修会の話題提供者となり資料を作成し話し合うことで、当事者である保育者の子どもの見方が変わったり、かわりの問題に気付いたりする契機となる<sup>4)</sup>。同時に仲間の保育者にも対象となる保育者の見方やかわり、が見える。これまでに筆者は研修会に参加することで参加者が互いの意味付けを知ることになり、自分の保育行為の問題に気づき、気づくことで自分の保育を肯定したり、否定したりする「気持ちの揺

れを体験し、自分のあり方や保育観を見直す保育者の姿を目にしてきた」<sup>5)</sup>。研修会の場合、意味付けの相互作用による仲間の保育者と話題提供者双方の気づきや学びにつながっているのだ。

本研究は、研修会で話題提供者となった3保育者が「気になる」とした子どもとのかかわりの問題の所在を明らかにする。そして、3保育者に通底する、保育者としての自分のあり方に気付くための要因を探る。

## II. 研究の方法と対象及び資料

### 1. 方法

事例研究法による<sup>6)</sup>。

### 2. 対象及び資料

対象者は私立幼稚園E園で研修会の話題提供者となった保育者3名である。

研修会資料は、私立幼稚園E園で話題提供者となった3保育者の研修資料と筆者が保育時に書いた実践記録及び対象保育者から相談を受けた際の筆者の記録である。<sup>7)</sup>

## III. 事例の検討

ここでは、3人の保育者にとっての問題の所在を探る。

ここに表す事例は模範的な保育とは言えないが、それぞれがその時々真剣に自分のあり方や目の前の子どもや保育について考えたり、悩んだりしている保育者としての姿がある。

### 1. 子どもとのかかわりでイライラや葛藤を感じる年中組担任A保育者の事例

#### (1) A保育者の抱えた問題と本事例の目的

研修の資料に書かれているA保育者の抱えている問題は次のようなものであった。

<日々子どもと生活していく中で、イライラしている自分に気づいた。イライラするときというのは「このような姿であってほしいのに」と子に対する思いを持っていても、これに添わない態度や行動を子どもが示す時である。このイライラはどうして起こってくるのか、子どもに何を望もうとしているのか、望むことで何を得ようとしているのか自分でも分からなくなった。>

A保育者は子どもとのかかわりで自分の思いに添わない言動に対して「イライラする」と述べている。これはA保育者の中に4歳の子どもの「こうあるべき」「あらねばならない」などという当為の枠組みがあるからだろう。このようなことは現場ではよく目にすることである。なぜA保育者はこのような「罨」に陥ったのだろうか。このことについてA保育者の記録を通して考えてみる。

#### (2) 子どもとのかかわりで生じる「イライラ」場面

##### 【記録1】 帰りの集いで 記録：A保育者

クラスみんなに自分の好きな物・見たことなどを紹介する時間を設けている。最初のザリガニを紹介したタカヒデの時は珍しさも手伝ってか皆が聞き入っていた。次にエレナが自分で作ったものを紹介しようとしたが一番後列に並んでいたリョウマ・イズホ・タカノリらが椅子をガタガタさせて左右に動き始める。(これまで聞く時間を大切に、を繰り返して知らせたはずなのに)エレナと私を気にせずガタガタさせ動き回っているのでよけいに気になった。エレナに話を中断させ、他の子ども達と4人が状況に気づき落ち着くのを待ったが気がつかない。

**【記録2】 ランチの時間 記録：A保育者**

ユウトとヒナが床にこぼれた牛乳を雑巾で拭いている。二人で雑巾を洗いに行ったがヒナが戻ってこない。ランチも残っているので手洗い場をのぞくとまだ雑巾をすすいでいる。私とも目が合ったが牛乳の白い汁が雑巾からとれるまでやらないと気が済まないようなので、しばらく待つことにした。5分待っても戻ってこない。ヒナはこれまでもランチの時にウロウロとして座っていることができないのでその都度声をかけてきた。ヒナの行動によって他の子ども達も連鎖的にざわついた調子に乗って歩き回ったりする姿が見られる。私はだんだん気になり、子ども達みんなに大きな声を出してしまう。

(切りをつけるとはどんなことなのか？私が気にしすぎているのか。とことんやるなり、気づくまで放っておくべきなのか、伝え方に工夫がいるのか、なぜ、席に戻ろうとする意識がないのか。)

**【説明】**

この2つの記録はA保育者がイライラした場面の記録である。仲間の保育者に自分の記録を開示することで、自分がイライラする時の状況を知らせ、自分のあり方を見直そうとしているのである。研修会前に、研修担当の仲間の保育者に「私って器の小さな人間でしょうか」と悩みを打ち明けていたA保育者であるが、これらの場面は保育者であれば一度は体験するよくある場面である。記録1では人の話を聞いて欲しいと願う。記録2では食事のマナーを身につけて欲しいと願っている保育者の気持ちが理解できる。

**(3) A保育者の問題の所在**

A保育者は「イライラしている時は、これはこうあるべきなのだ、とそのことに気がいってしまっって一歩退いて冷静に見られない自分がある」と研修会で述べていた。「こうあって欲しい。こうあるべき。」と思いこんでしまうのは、「このような姿になって欲しい」という願いがあるからこそ生じてくるように思う。つまり、一年間責任を持ってクラスを担当するからこそ生じてくる担任保育者の気持ちであるといえる。この気持ちは、保育者の保育観、身に付いている行動、その時々保育の意図などが背後にあり生じる。保育者側の問題といえるだろう。また、A保育者は「自分のことは棚の上に上げた発言となってしまうが、我慢ができない子、話の聞けない子がいるのも事実である。」としている。子どもの行動に問題がある場合もあるが保育者のかかわりの問題もあるだろう。A保育者の問題は、「こうあらねばならない」というような「罨」になぜ陥るのだろうか、である。

**2. 事例2：保育の意図と子どもの思いとのズレが見えない年中組担任B保育者**

**(1) B保育者の抱えた問題と本事例の目的**

保育者になって3年目、初めて年中組を担当したB保育者は『はっけんとぼうけん PART 1』（11月に行われる舞台の上での表現遊びの発表）を子どもと楽しみ、子どもの育ちにつなげるには、遊びをどのように発展させたらよいのだろうかということが、2学期に入った9月から頭から離れなかった」ようだ。B保育者とリョウタとのかかわりを通して、リョウタが他児と毎日繰り返し遊んでいた遊びとB保育者が発展させたい遊びの内容とのズレを捉え、問題を明らかにする。

**(2) リョウタの遊びの変容の経緯とB保育者の問題意識**

**【記録1】 9月 記録：B保育者**

夏季保育明けで落ち着いて遊べるようにと、何か一つ流行る遊びができたかと願って、ワークショップの話(「妖怪踊り」を年長児がしたこと)を集いの時に話した。リョウタは「知ツトル。一反木綿ヤロ！」リョウタで見たモン」という。それを聞いた男児達は見つられたように「僕ダツテ知ツトル」と次から次へと話し始め盛り上がった。ちょうどその日からリョウタとリントロウが大型積み木で基地を作り始めた。(この基地が流行って遊びが盛り上がるといいなあ・・・と思い)「この基地を妖怪の基地にしてみたら」と声をかけ雰囲気が出るようにと願う黒のカラーポリ袋を用意すると「ヤルヤル」とリョウタだけでなくリントロウ・テンマ・タイシ・ユウトら男児がつくり始めた。

## 記録1の3日後の記録

[記録2] 9月 記録：B保育者

リョウタは「一反木綿作口！目作口！」と中心になって牛乳パックなどの廃材や色ケント紙を使って目などを作り、用意してあった白のカラーポリ袋に付け始めた。リョウタは家の近所に住む年長児に話を聞いたり、保育室にある一反木綿を見たりしたのか男児の中心となって遊びをすすめていった。

## 記録2の2日後の記録

[記録3] 9月 記録：B保育者

リョウタには、妖怪の基地・一反木綿のイメージがはっきりとあるのか自分の思い通りに友達がやらないと怒ったりする場面が見られるようになってきた。「入ッたらダメ、俺ガツッテルンダゾ」などということでもトラブルが多くなってきた。(トラブルを解消するために新たな遊びを提示するつもりで)呪文を教えた。呪文を言って基地に出たり入ったりするように知らせた。リョウタは呪文を楽しみ、基地の出入りをする他児とやり取りを楽しむ姿が見られた。

[説明]

このようにしてリョウタの妖怪の基地が始まったようである。10月初旬の運動会が終わってからもこの妖怪の基地遊びは続いていた。同時進行でB保育者は11月の「はっけんとぼうけん PART 1」に向けて、子どもが劇遊びに発展させやすいと思われる絵本を読み始め、「3びきのこぶた」の絵本を読んだ時の子ども達の反応を見て、「3びきのこぶた」の手遊びやごっこ遊びを流行らせることにした。

[記録4] 10月下旬 記録：B保育者

「3びきのこぶた」に決まった日の集いの時間に「お話には何が出てくるのかな？」と問いかけるとリョウタが「オオカミ、オオカミハ、爪ガアッテ ツヨインヤゾ」と張り切って話をする姿が見られた。他児も「オ兄サン豚！」「オオカミハ食ベルンヤゾ！」などとリョウタを中心に話が盛り上がる。

[説明]

B保育者はこの日の記録を書いて、リョウタが自分の思いをはっきり伝えること、遊びの中心であること、クラスのムードメーカーであることを筆者に話しにきた。「はっけんとぼうけん」に向けて盛り上がっていく中でリョウタの存在の大きさを再認識すると同時にリョウタ中心に遊び盛り上がっていくといいなと感じているようであった。

木の家をつくるための材料を用意し環境を構成し始めると時期を同じくして他の男児がオオカミの牙をイメージしたのか新聞紙で牙をつくり始めた。子ども達が、鬼遊び「だるまさんころんだ」を「3びきのこぶた」バージョンにしてルールをつくり遊び始めた。B保育者はレンガの家・わらの家をつくることを提案し、子ども達と相談してそれぞれがやりたい役を決めた。リョウタはオオカミ役になることを決めた。多くの子ども達が衣装づくりに取り組み始め、できあがった衣装を着て遊んでいる姿が見られるようになっていった。

[記録5] 11月上旬 記録：B保育者

クラスの子供達達が衣装づくりに盛り上がっている時、リョウタは妖怪の基地遊び一筋だった。登園すると妖怪の基地に入り遊び始めるのが毎日の日課だった。オオカミ役の子供達達の衣装もどんどんできあがり始めたので、「リョウタ君もつくる？」と誘うと「俺、狼男ニナル！」と言った。その時、リョウタは妖怪の狼男をイメージしているのだと気づいた。リョウタは衣装づくりよりも、妖怪の基地に月をつくり「狼男ハ夜現レルンヤ」と遊んでいた。すると、他の狼役のカリン、リントロウも「3ビキノコブタのオオカミヨリ、狼男ノ方ガ強イナ」と言い、一緒に妖怪基地の遊びを楽しむ姿が見られた。

## 〔説明〕

このころ子ども達から「オオカミノ曲ヲ流シテ」「発表会ゴッコシヨウヨ」などとB保育者にかかわる姿が見られた。そんな中でリョウタを中心にした4, 5人の子ども達は「3びきのこぶた」に興味を持たずに妖怪一色だった。B保育者は遊びのリーダー的存在のリョウタが妖怪遊びに夢中になっていく中で他児も引き込まれ、B保育者の意図に乗ってこないことに戸惑いを覚え始めていた。11月の発表会が迫り焦りもあったようだが、9月から遊んでいる妖怪の基地の存在を認めていた。

## 〔記録6〕 11月中旬 記録：B保育者

初めての遊戯室を使つての劇遊び。今までの保育室での遊びの中では全くリョウタは発表会ごっこをしなかったし、衣装作りにも取り組む姿は見られなかった。しかし、リョウタは「俺ハオオカミダー」と体で表現することを楽しむ姿が見られた。

## 〔説明〕

「3びきのこぶた」ごっこに参加していなかったリョウタが遊戯室でおおかみになって表現をしている姿にB保育者は安心をしたようだ。「3びきのこぶた」に登場する狼のイメージではなく狼男のイメージかもしれないと筆者には思えたが、B保育者の目にはオオカミになりきっていたように思えたようだ。筆者はこのズレをB保育者に伝え、彼なりのイメージで遊びを展開していくこともよいのではと提案した。B保育者はその意見を受け入れ彼なりの役づくりを認めていった。

## 〔記録7〕 11月 はっけんとぼうけんパート1当日 記録：筆者

保護者が参観した発表が終わった時、リョウタは「出番ガ少ナカッタ」と舞台の袖にいた筆者に話しかけてきた。B保育者にも「先生、僕モット毛ヲフサフサニスレバヨカッタ」と言った。

## (3) B保育者の問題の所在

B保育者はクラスが「3びきのこぶた」遊びで盛り上がっている時にリョウタが妖怪遊びに夢中になる姿が見られ不安になった。B保育者は何とかクラスみんなで「3びきのこぶた」を楽しみたいと強く思っていた。「発表会を前にして不安と焦りがあった為、よけいにリョウタの姿に悩んでいた」と述べていた。B保育者の保育の意図とリョウタの思いのズレがあったのだ。保育者の意図を出しながら子どもの思いも捉えて活動を進めていくことは難しいことである。保育者の意図をどこまで出し、子どもの思いをどのように受け止め保育に活かすのかは保育者にとっては重要な課題である。B保育者は子どもの思いと保育の意図との綱引きでズレが見えていないのである。このことが問題である。

## 3. 事例3：自分が持っている情報・知識でくくれない子どもとのかかわりで悩む年中組担任C保育者の事例

## (1) C保育者の抱えた問題と本事例の目的

10月中旬の研修会で、クラスの子ども達を分かっていない面があることを自ら感じて「なんとなく距離を感じるな・・・」と思っていたC保育者が、対象児のヒロユキとのかかわりで「間」を置き見方を変えることでヒロユキのとらえ方が変わったことに気づき、自明としていたことがらにもう一度目を向け、気持ちを向けることで見えてくるものがあることに気づいていった。しかし、研修会后、C保育者が行動に問題があるとしたコウタロウとのかかわりでは「間」を置き、見方を変えるだけではコウタロウの姿を捉えることができなかった。物理的、心理的な「間」、距離を持って有効であったヒロユキへの対応がコウタロウとのかかわりで有効に働かなかつたのはなぜなのかを問題とする。

## (2) C保育者がコウタロウの行動の何が「気になって」いたのか。

次の記録からC保育者がコウタロウの何が「気になって」いたのかを見てみよう。

[記録1] 11月下旬 記録：C保育者

画用紙に新聞紙などの広告から気に入った絵や写真を切り取り、貼る遊びを始める。コウタロウの画用紙には広告から宝石を集め、上の方から順番に並べて貼ってあるので皆に紹介した。コウタロウは描いたりつくったりする時、1mmのズレも許さないくらい細かいところまで丁寧にこだわって楽しむ姿が日頃から見られる。今日もコウタロウがこだわって取り組んだ作品であった。

コウタロウは真っ先に広告を取りはさみで切り、続きに取り組んでいる。コウタロウ「先生ー見テー。今日モ宝石ヤデー」などと言いながら続けていた。10分くらい経った頃から自分の場所に座っていられなくなってきた。宝石の広告を探したりリョウタやユウスケの所へひょっこりひょうたん島の絵を持っていったりし始める。そのたびに「先生ー。コウチャンイヤナコトシテクル」「僕ントコロニ入レテクル」などと言われている。「コウチャンみんな嫌がってるからやめたげて、自分で好きなものを集めたいと思うよ」と伝える。しかしコウタロウは、近くにあったゴミ箱におしりを入れて座る。近くにいたミキの上に倒れた。C保育者が「ミキちゃん大丈夫？コウちゃん危ないしやめてね」と言うとコウタロウは「ゴメンネ」とミキに言うが同じ事を繰り返す。

最後には私をにらみつけてたいてきた。

[記録2] 記録1と同日 記録：筆者

C保育者が手に負えずコウタロウを私の所に連れてきた。C保育者から事情を聞くと、他児の所に欲しがっていないのに広告を配ったりゴミ箱におしりをつっこんでゴミが捨てられないようにしたりして、みんなを困らせていた、という内容であった。保育中であったので、コウタロウを預かり、C保育者には保育室に戻ってもらった。

コウタロウは私のおなかをげんこつでたたき、顔をにらんで「ブーッ」とにらんでいた。様子を見ることにして椅子をすすめて座らせた。(職員室組には子ども用のテーブルと6脚の椅子が常時置いてあり、子ども達が自由にその場を使っている。)コウタロウは宙をにらみつけていて、とりつく島がないように見えたが「先生が困っていたけど、何があったの？」と尋ねてみる。最初は答えなかったが、しばらくして「僕ハ悪イコトシトラン」、「ゴミ箱ニオシリヲツツコンダノハ悪カッタケド」と話し始める。「広告モイルカト思ッテ、皆ニ配ッテイタダケナノ」と話し始めた。

[説明]

コウタロウはどの保育者が担任しても、かかわりが難しいと思われる。自己主張が強く、頭の回転が速い、調子に乗ると気分を変えるのに時間がかかる、他児を保育者が困るような行動に誘い入れるなどが見られるからである。しかし、このときは、二人の話から互いの思いのズレを感じた。コウタロウが広告を配っていたのは、コウタロウなりの友達への親切心であったように思えたからである。しかし、彼は素直にそのことを表現しなかったことが予想された。照れ屋でもあることからどうしても親切心を背後に隠し、ふざけた行動で表現する傾向があることから、C保育者には調子に乗ってふざけていたように見えたのではないだろうかと考えたのだ。

C保育者は研修会で子どもの見方を変えることの必要性を実感し、コウタロウとのかかわりでも、コウタロウの行動を肯定的に見ようと努め、できるだけ間を置いて見るように努力していた。そこで筆者は、C保育者がコウタロウとのかかわりで考えなくてはならない他の課題があるのではないかと考えて、コウタロウと保育者のかかわりを観察することにした。

[記録3] 12月上旬 記録：筆者

集いの時間にクラスみんなで焼き芋パーティーの為の財布づくりをすることになった。保育者の説明に「分カッテル、分カッテル！」と繰り返すコウタロウ。丁寧に折りたたみ自分はさっさと作り終え、隣のケイが保育者の言うのを理解していないのがじれったいのかケイのを手伝い始めた。ケイは最初はつくってもらっているが、そのうち自分で作りたくなったのか、コウタロウに「自分デヤルデエカラ返シテ」という。コウタロウはいったんは返すが「違ウテ、コウヤテ(このようにするの)！」と手を出し、ケイと取り合いになる。そこにC保育者が来て、「ケイちゃん、どうしたの」「コウチャンガ取ル」とケイが答える。C保育者は「コウちゃんどうして取るの？」と尋ねるが、コウタロウは説明しないでC保育者をにらみつける。

〔記録4〕 1月中旬 記録：筆者

年長児の保育室に飾ってある凧を触ってみたそうに見ている子ども達のために、保育者が凧づくりの材料を用意した。スーパーの袋、マジック、糸などであった。子ども達は登園して来るとC保育者がつくっている凧を見て一緒につくり始める子ども達がいた。コウタロウも鞆を置くと参加し始める。スーパーの袋はマジックで絵を描いて持ち手に凧糸をつけて持って走ると風をはらんで飛ぶがそんなに高くは飛ばない。コウタロウはすぐに飽きて保育室に戻り、友達がつけている凧づくりを邪魔し始めた。C保育者に注意をされて保育室を出ると、戸外に出て行った。年長児達が高く上がるように調整をしながらこあげを楽しんでいた。年長児の凧は、ひごとベックス紙を利用し、長く細い紙を足にしてバランスを取りながら飛ばすものである。年長児が戸外にテーブルで調整しているテーブルに行き一緒になって飛べるように考えている姿があった。

〔説明〕

筆者が観察したりかかわったりして捉えたコウタロウの姿をC保育者に伝えた。コウタロウが活動に物足りなさを感じているのではないかという内容であった。そして、環境構成の際に、コウタロウが手を加えて変容できるような、他児が多少扱いが難しいと感じると思われるものでも思い切って用意したらどうかとアドバイスをした。その時C保育者は「物足りなさを感じているかもしれない・・・」とポツンとつぶやいた。C保育者は生活の中で何となくそれを感じていたのだろう。

### (3) C保育者の問題の所在

他にもおままごと遊び、戸外ブロック遊びなどの場面でコウタロウが「物足りなさ」を感じている同じような姿を捉えることができた。ここでは、上述の2つの記録から捉えたコウタロウの姿から、C保育者の抱えた問題の所在を探ってみる。

10月の研修会で、「間」を置くことで今まで捉えていたとは違った子どもの姿が見えてくること、子どもの行動を肯定的に受け入れることで、かかわりの循環<sup>9)</sup>が生じることを実感したC保育者であったが、コウタロウはそれだけでは変容しないことを悩んでいた。しかし、記録から見えてきたのは、活動の「物足りなさ」を感じているコウタロウの姿であった。C保育者自身も「色々な物に関心を持つが、活動に何となく物足りなさを感じているらしいコウタロウ。納得ができれば素直に受け入れられるコウタロウ」というように1月中旬の週案の反省でも述べている。コウタロウの育ちの捉え方が不十分であったこと、「物足りなさ」を何となく感じていたが具体的にどうしたらよいのかまで踏み込んでいなかったために、C保育者がかかわり方の難しさを感じていたのだ。子どもの行動を肯定的にとらえることの重要性は保育者にとっては自明のことである。しかし、このような事例の場合難しい課題であることが分かる。

保育者は、自分が今まで資源として蓄えている事例に目の前の子どもの姿を照らし合わせ解決策を見出そうとする。しかし以前うまくいった事例を安易に当てはめることはできないことも多い。保育者は自分が経験した枠組みで子どもを理解しようとするからだ。つまり、自分が今まで出会ったことがない子どもをどう理解し受け止めるのかということがC保育者の課題である。

## IV. 考察

事例検討でA保育者、B保育者、C保育者の問題の所在を探った。それぞれの問題について考察し、通底することがらを導き出すことにする。

### 1. A保育者が陥った「畏」に気付くために

A保育者のイライラは、「こうなって欲しい」と願い、「こういう姿がよい姿」と考え願う姿に近づけようとするところから生じている。一年間責任を持ってクラスを担当するからこそ生じてくる担任保育者の思いである。この思いは、保育者の保育観、身に付いている行動<sup>9)</sup>、その時々保育の意図などが背後にあり生じる。つまり、A保育者の事例は保育者側の問題といってよいだろう。繰り返すようだがA保育者は「自分のことは棚の上に上げた発言となってしまうが、我慢ができない子、話の聞けない子がいるのも事実である。」としている。自分のことを振り返ろうとしているが自分の問題とはしていな

いことがうかがえる。自分の問題にできないところがA保育者の問題なのだ。A保育者が陥った「罨」、つまり子どもはこうあらねばならない、こうすべきであるというような「罨」に陥るのは自分の問題にできないからだろう。

保育者の願いは時として、保育者自身が描く理想の子ども像に向かう。理想の子ども像が当為論に置き換わることで、保育者のかかわりに枠組みができ子ども達は保育者の意図により沿おうとして保育者の顔色をうかがうような行動に出、息苦しい関係となることが予想される。「こうあらねばならない」「こうすべきだ」という呪縛にとらわれないためには高所に立って自分の理想を他者に押しつけないことであろう。そして、一方的に自他を評価しないためには他者の意見を知ることである。A保育者は子どもとのかかわりで「イライラ」する自分に気付きそれを乗り越えようとして記録を書き研修会の話題提供者となった。研修会の場で他者に自分の保育を開示することを決意したのだ。

## 2. B保育者の意図とリョウタの思い

B保育者には「3びきのこぶた」ごっこにリョウタも参加して欲しいという願いがあった。しかし、リョウタの遊びのイメージは違った。妖怪遊びに夢中であったリョウタは妖怪遊びの中の狼男になって他児を怖がらせることを楽しんでいたので。

保育の意図をどこまで出し、子どもの思いをどのように受け止め、保育に活かすのかは保育者にとっては重要な課題である。B保育者は日頃から子どもの行動を受け入れ個々の遊びの有り様を肯定的にとらえていた。しかし、事例のようにリョウタの思いとB保育者の意図との綱引きで、B保育者にはリョウタの狼男で遊びたい思いが見えなかったのだろう。舞台の上で日頃の遊びを発表するとなると誰も自分の意図に子どもを引っ張りたくなるのは当たり前のことである。引っ張るのは悪いことではないが、子どもの思いを否定的に受け取るのは避けたい。発表会前にB保育者の目にはリョウタはオオカミになりきっていたように思えたようだ。つまり表面的にはズレはないが、筆者はリョウタのイメージは「3びきのこぶた」に登場する狼ではなく狼男のイメージに思えた。そのことをB保育者に伝えた。そして、彼なりのイメージで遊びを展開していくこともよいのではと提案した。B保育はその意見を受け入れ彼なりの役づくりを認めていった。表面的な違いはないが、B保育者がリョウタの思いを知っていることが大切であると筆者は考えたのだ。

保育者と子ども、子どもと子どものイメージは100%共有することは難しい。人それぞれ違っているのは当然であり、むしろ共有していると感じているのは幻想であるかもしれない。子どものイメージと自分のイメージがズレていると感じても接点を見出し相互にやりとりしながらその場を充実させていくことが大切である。しかし、自ら気付くことは難しい。B保育者の場合は筆者に保育を開き、意見を聞き、それを受け入れてリョウタの思いに気付くことができたのだ。

B保育者が保育を他者に開き、他者の意見を受け止めていこうとする姿勢を持っていたことがリョウタの伸びやかな表現へとつながった。

## 3. 異質の他者を受け入れることに気付いたC保育者

C保育者にとってかかわりが難しいと感じたコウタロウに、C保育者が同じような感触であると捉えたヒロユキの事例でのかかわり方を試みたが有効に働かなかった。有効に働かなかったのは、子どもが違いうし状況も違うからだ。保育者はそれまで経験してきたいろいろなケースを目の前の子どもの姿に当てはめ解決策を見出そうとする。しかし以前うまくいったケースを安易に当てはめることはできないことも多い。C保育者にとってコウタロウは今まで経験しなかった言動をする出会ったことのない子どもであったのだ。C保育者は自分の枠組みではとらえられない、理解できないコウタロウに対してどのように向き合ったらよかったのだろうか。

私たち保育者はこれまで蓄えてきた事例や一般的な保育の情報で子どもを見る傾向にある。子どもが当てはまる場合もあるが、そうではない子どもを問題視してしまう。保育者が持っている限られた情報や知識からはみ出す子どもを問題ありとすることに問題があるのだ。C保育者の場合も仲間の保育者である筆者の解釈に耳を傾けたことで、これまでコウタロウの「物足りなさ」に気付いていたのに、それはどういうことなのか、なぜなのかなどと考える機会を逸し、コウタロウの育ちに目を向けることにまで気持ちが行かなかったのだろう。

C保育者は記録を書き、筆者や研修会の場で自分の保育を開き、一人で問題を抱えなかった。そのこ



とで仲間の保育者が一緒に問題を抱えることになり、コウタロウの「物足りなさ」に気付く契機となったのだ。

## V. 総合的考察 —他者に保育を開く—

3保育者に通底することがらは、記録を書いたことである。また、3人の保育者の問題を第三者である筆者や仲間の保育者が知ることができたのは、3人の保育者が子どもの前にごまかしようもなくさらけ出された自分を、保育行為を、開いていたからである。

3保育者はかかわりに扱いにくさを感じる子どもをしかりつけたり、権威で従わせようとしたりするのではなく、なぜだろう、どうしてだろうと問題を抱え続けていた。抱えていたからこそ悩んでいたのだろう。そして、記録を書き、うまくいかなさを筆者に話したことで、筆者はリョウタやコウタロウとかかわったり観察したりすることができた。また、筆者の意味付けを伝えることができたのは、B保育者とC保育者が筆者の意味付けを取り込み、自分の意味付けを変えようとする姿勢があったからだ。また、A保育者は、仲間の保育者に自分で書いた記録を提示しながら子どもとかかわる自分の状態について語った。つまり、3保育者は自分の保育を他者に開いたのだ。この点を切り口にして考察を深める。具体的には、1、「書く」・「話す」、2、研修会に参加する、の2点に絞ることとする。なお、3人の事例の検討は記録の解釈にとどめ研修会部分は割愛したことを述べておく。

### 1. 書く・話す

保育者は言葉や文字で表現することで自分の保育や保育者としてのあり方を反芻する。反芻することは今ある時空から出来事があった時空に戻り、今在る「私」が体験を思い返すことである<sup>10)</sup>。書くこと、他者に話すこと、によって3保育者は自分を振り返り、問題を考え抱えていた。

茂呂(1997)は実体験から「書くことはやりとりの中で支えられ、育てられる」とし、具体的に「書くという過程は、決してひとりで動くのではなく、何か捉えきれずに、名指すことの困難なものを探り当てようとして私が書いた、いわば“なぐりがき”を読み、ともに確かめ、その意味を送り返してくれる対話者が必要であった<sup>11)</sup>と説明している。このことはどのような「書くこと」にも言えるだろう。保育者が書いた記録を仲間の保育者が読み解釈した内容を書いた保育者に伝えることで、伝えられた保育者は自分の解釈と同じ部分やズレを知ることができるだろう。さらに同じ場面を見ていた仲間の保育者が書いた記録を読むことで自分とは違った解釈や見方に気付くこともできるのだ。

3事例から、問題を解決するためには記録を書く努力が必要であることが確認できた。それは自分のあり方を問い、保育観<sup>12)</sup>をつくるために必要なのだ。

### 2. 研修会に参加する

3保育者の記録は研修会資料として提示され、そこに居合わせた仲間の保育者が3人の問題を共有し保育行為や子どもの行動を相互に意味付けし省察し合った。

参加した保育者もそれぞれ自分を相対化しあり方を考える機会を得ることになるのだ。当事者の保育者、参加した保育者が子どもの見方を変え自分の保育を振り替えようとする姿勢が相互に影響し合い、そのことで当事者である保育者が対象児の見方を変え、かかわり方を模索し自分の保育を見直す事となる。

榎沢(1985)は「子どものきわめて典型的と思われる行為や急激な変化に出会わない限り、日常化した実践に浸っている保育者が自己の子ども象の全面作り直しをすることは困難である。そこにいわゆる『保育者同士の反省会意義が見出せる』<sup>13)</sup>と述べている。つまり、研修会という場に話題提供することも参加することも意味があるということである。それはその場に居合わせるすべての参加者がそれぞれ相互に意味付けすることで、個々で省察したことよりもより深く多面的に自己を捉えることができるからである。

また、研修会で得た学びを実践へ還元し、気付いた問題を抱え再び研修会に参加したり話題提供したりするサイクルを保持し<sup>14)</sup>していくことは、保育者があり方を問い続けることにつながる。

保育者は他者に自らの保育を開くことで他者と対話する機会を得る。他者と対話することで相互に意味付けし合い、自分の保育のあり方に気づくことになる。他者に保育を開いていくことは、日々の保育

に追われ停滞しがちな保育や自らのあり方を振り返り、保育観を構築していくためには保育者の必須の課題である。

本研究では研修会の場面を取り上げることができなかった。保育者が相互に意味付けする過程を明らかにし、気づきの要因を探ることを今後の課題としたい。

## 注・文献

- 1) ここでいう保育観は、子ども観、発達観、価値観を含んでいる。
- 2) 田中美保子・田代和美他（1996）：保育カンファレンスの検討ー第1現場の立場から考えるー，第2部研究者の立場から考える，保育学研究，第34巻第1号，日本保育学会，29-42.
- 3) 大場幸夫（1998）：「哺育臨床の再点検(3) 保育カンファレンスの見直し」，日本保育学会第51回大会研究論文集，日本保育学会，92-93.
- 4) 佐木みどり（2004）：保育における「子どもを見ること」の考察，相川書房，東京，65-66.
- 5) 同上書，82-84.
- 6) 佐木みどり（2004）：子どもと共に創造的な生活を探求する保育者の在り方ー保育者と子どもの信頼関係の構築についての一考察ー，岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター研究紀要，154.
- 7) 本研究の資料は、E園及び保育者に資料の利用について研究の目的と方法について説明をし、承諾を得た。また、本研究は研修会の資料として還元されることになる。登場する人物は個人を特定できないようにすべて仮名となっている。
- 8) 4) 前掲書，85.
- 9) 4) 前掲書，109-110.
- 10) 4) 前掲書，65-66.
- 11) 茂呂雄二：「なぜ人は書くのか」，東京大学出版会，1997，p. ix.
- 12) 茂呂（1997）は「なぜ書くのか、われわれはわれわれ自身の声を作るために書くのだ」と述べている。このことを保育に取り込んで次のように言い替える。「保育者は子どもを知るために記録を書き、子どもの事例を蓄えていくことで保育観をつくっていく」というようにだ。  
茂呂雄二（1997）：なぜ人は書くのか，東京大学出版会，東京，159.
- 13) 榎沢良彦（1985）：保育者の子ども理解の特質，保育研究，Vol. 6, No. 3, 71-79.
- 14) 大場幸夫（2007）：子どもの傍らに在ることの意味，保育臨床論考，萌文書林，東京，154.