埼玉学園大学・川口短期大学　機関リポジトリ

保育者の成長過程に関する一考察：保育過程における停滞・混乱場面での問題解決に焦点を当てて

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2016-03-28
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 小川, 房子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/212

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

保育者の成長過程に関する一考察

── 保育過程における停滞・混乱場面での問題解決に焦点を当てて ──

小　川　房　子

はじめに

本論文は，「保育をする力の基礎となる経験」となった保育歴４年目の記録を手掛かりに，日常の保育で直面する停滞・混乱場面に着目し，保育者の原因認識，解決方法を分析したものである。まだ保育経験の浅い保育者が，停滞・混乱場面を「個」と「集団」の狭間で試行錯誤しながらも，問題を解決し保育の質向上に取り組む姿を，保育過程として振り返り，保育者が成長する過程を明らかにすることを試みるものである。

Ⅰ　研究の目的

1. 保育者の成長を捉える視点

保育現場を経験し保育者養成に携わる者として，学生に「保育の何をどう伝えるか」が自己課題となっている。保育の一場面を切り取って伝えることで，学生は保育に関する知識を習得できる。しかし，養成課程の学びとして大切なことは，保育に関する知識の習得に留まらず保育の流れに対応できる技能を身につけることであると考える。なぜなら，保育は環境・保育者の意図・子どもの心情などの諸状況により，変幻自在に変化していくものだからである。また，保育者は，集団としての子どもを対象に保育を行っていたとしても，その都度個々の状況に応じて，ひとり一人の子どもに対応していかなければならない。子どもは，集団の中にあってもそれぞれが独自の存在であり，ひとり一人の子どもに対してどのように話しかけどう行動すればよいかは，保育者の判断に任されている[1)]。子どもに対する何らかの行動を瞬時に判断することが求められる場面としては，停滞・混乱場面が挙げられる。そのため，停滞・混乱場面における，子どもの気持ちや保育の状態を立て直すための臨機応変な判断力と行動力の向上を保育者の成長と捉えたい。

2.「反省的実践家」としての視点の必要性

複雑な要因が絡み合い混沌とした保育のありのままを分析するには，「反省的実践家」としての視点が必要である。アメリカの哲学者ショーンの「反省的実践家」のモデルは専門職としての専門性の確立を語る際によく取り上げられている。保育者にも，実践のなかで，そして実践について省察し，明確に，かつ合理的に言語化できない現象を認識することができるような力量を形成することが求められている[2)]。つまり，判断力や行動力など保育の流れに対応できる技能へとつながる基礎力を身につけるためには，振り返りにより学ぶことが必要である。このことは，「反省的実践家」モデルの「状況との対話」により導かれるものであると考える[3)]。「反省的実践家」としての視点でも自己の実践を振り返り，保育において求められる「瞬時の判断力と行動力」とはどのような力を意味するのかを的確に捉え，保育者の成長との関連を追究する必要がある。

3. 保育における質的研究

質的研究は，その場に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し，その場その時のローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していくことを目指している[4)]。保育における質的研究には，実践者と研究者の双方の視点をもつことが必要である。なぜなら，実践者が体で感じている体感，保育の中の直感や心の揺れとその後で動く思考様式，簡単に言語化できない醸し出す雰囲気…のようなものまで捨て去らないで研究に取り入れていくことが重要[5)] だからである。実践のある部分を切り取って記録されたものを手がかりに，流れ去ってしまった保育を再構成し，それを分析的に検討するには実践的に“保育を感じ取る”力量が問われる。しかし，保育のある部分を分析的に検討する際には，日々の保育が正しいという“思い込み”にとらわれてしまうと，見えるはずのものを見落とす懸念もある。現場を離れた今だからこそ，実践者と研究者の視点をもって自己の実践を俯瞰的に振り返ることができると考えている。本論文においては，自己の実践という非常にローカルな状況の意味を具体的に見出すことを目的とし質的研究を試みる。

4. 実践当事者が過程分析することの意義

実践当事者が質的研究を試みるにあたって，さまざまな課題があることを認識しておく必要がある。実践当事者の記録は，体験を通して書かれているだけに，実感がこもっていて，説得性に優れる面も多いが，その反面主観に流されやすい弱点もある[6)]。本論文においても，より精密に追求するためには，当事者による過程分析以外に，第三者の分析が必要との見方もあると言えよう。しかし，保育行為として目に見えるものだけではなく，心情など目には見えないものも踏まえてその事象や行為の意味を解釈するには実践当事者の分析に代わるものはない。当事者が自ら

の経験の中で感じている言葉にならない感覚（『暗黙知』）や『経験知』ベースの問題を提起することが可能であり，『暗黙知』を言語化し，広く共有できる『実践知』に具体性を高められる[7]ことが自己の記録を対象に研究することの意義である。

5. 先行研究と研究の課題

保育者の振り返りは，様々な方法を使って行うことで，保育者と子ども，子どもと子どものかかわりを見直すことにつながる有効な手立てである[8]（都築ら，2009）ということを前提に振り返りによる質的研究を試みる。西山（2009）は，保育の質の維持・向上，保育者の成長の過程は，現実を理解しようと対象や状況を捉える「観察」→内在的な視点を持って，体験を思い返し実践を省みる「省察」→観察や省察を踏まえ，見通しを持って実行する「実践」→「観察」→「省察」→「実践」の螺旋状の過程を描く[9]と述べている。林（2009）は，保育の方向性を確かめながら子どもとの関係を新たにしていく，この連続したプロセスが保育者にとっての「保育者―子ども関係の質」である[10]と述べている。本論文では保育における停滞・混乱場面での判断力と行動力から導き出される「保育者―子ども関係の質の向上」と「停滞・混乱場面における問題解決の変容」に着目し，保育者の成長過程を明らかにしたいと思う。また，「停滞・混乱場面」には「気になる子」の存在が背景にある場合が多い。気になる子については，保育者の熟達化のプロセスにおいて重要な意味を持つことが指摘されている[11]（高濱，2000）ことから，当時集団生活が困難であったA児にかかわる停滞・混乱場面から1）原因とその認識，2）問題解決の方法を分析し，保育者が「観察」「省察」「実践」の螺旋を描きながらどのような過程を辿り成長するかを追究したい。

Ⅱ　分析の手順と方法

本論文の課題を明らかにするため，筆者の保育歴4年目（現員34名の4歳児クラス担任・進級児と新入園児の内訳はともに17名ずつ・4歳児クラス担任2度目・前回の4歳児担任時は半数が3歳児クラスからの持ち上がり児であった。）の記録を読み返すことから着手した。そこから1年間の保育過程を，保育の状況・保育者の子どもとかかわる姿や保育する姿勢・子どもの心情や言動などから感じ取ったことを総合的に捉えて5期に区分した。期の区分は表1の通りである。集団生活が困難であったA児は，3歳10カ月で3年保育として入園した女児，当時入園2年目，

表1　期の区分と時期

期	時　　期
Ⅰ期	入園から5月中旬頃まで
Ⅱ期	5月中旬頃から1学期終了まで
Ⅲ期	2学期開始から10月中旬頃まで
Ⅳ期	10月中旬から12月中旬頃まで
Ⅴ期	12月中旬頃から修了式まで

4 歳児クラスより筆者が担任している。以下の手順で分析を試みる。

〈手順 1〉　保育過程を 5 期に区分する（表 1 参照）。

〈手順 2〉　その中から集団生活が困難であった A 児に関する記録を抜粋する。そこに現れた保育が円滑に進まない停滞した場面，保育が混乱した場面（以下，停滞・混乱場面）を取り出し，事例化する。

〈手順 3〉　そこから計 6 事例を選んで図化し，1）停滞・混乱の原因，2）問題解決の方法，3）その事例に対する評価・分析をする。図 1 から図 6 の左枠は保育過程，右枠は意味・解釈である。

〈手順 4〉　保育過程分析を通して保育者の成長過程を考察する。

Ⅲ　結果と分析

1.　Ⅰ期の事例 ── お誕生会（4 月 25 日）──

事例 1　　4 月 25 日　本日の活動：お誕生会

初めてのお誕生会。並ぶことにも慣れない中，ホールに移動するまでが一苦労。「電車になろう」と新入園児に声をかけているうちに，A 児はふらりと保育室から出ていった。クラス全体がようやく並んだところでトイレにいるだろうと A 児を迎えに行くと，蛇口から洗い場までカネヨンだらけの流し場を満足そうに見て「これでよし」と言っていた。洗ってくれたつもりと感じ，「ありがとう」と言ったものの，使える状態ではないので急いで洗い流さねばならなかった。終えてすみれ組に戻ってみると，列はすでになく，見事に解散して走り回っていた。せっかく並んだのに，もう一度並び直させることになった。

⑴　事例 1 の分析と考察

1）　事例 1 の停滞・混乱場面における原因

「並べない」場面（図 1-②），再び並び直させることになる場面（図 1-⑦），ふたつの停滞がある。保育者は，並ぶ行為を「電車になろう」（図 1-①）と表現している。保育者は，「電車になろう」という表現を保育の中で日常的に用いており，進級児はその意味をよくわかっている。しかし，新入園児にはその意味がまだわからず，「電車になろう」＝並ぶという共通の理解はされていない。「電車になろう」の表現で全員がわかるという，日常から生まれる思い込みが第 1 の停滞を生み，第 2 の停滞の原因となる悪循環が生じている。しかし，並べない原因を「入園直後」（図 1-❹）として捉え，的確に認識していないことがわかる。

2）　事例 1 の問題解決の方法

原因を認識していないため，解決策は講じていない。停滞した状況に対して保育の中で湧きあがる望ましくない感情（図 1-ⒶⒸ）を修正（図 1-Ⓑ）・抑制（図 1-Ⓓ）をしつつ対応することが，

問題解決の方法と捉えている。

3)　事例１の評価・分析

一年の園生活で「電車になろう＝１列に並ぶ」の意味を理解している進級児をモデルとして並び方を示す工夫を欠いている。進級児の一人であるＡ児もモデルに加えることより，Ａ児が保育室を出る行動（図１-③）を回避でき，ひとつの停滞が次の停滞の原因となる悪循環を避けることができた可能性がある。**保育の中で生まれた保育者としての自信が謙虚さを失わせた結果，子どもの実態を把握し適切な働きかけをする保育の基本を怠らせたと考える。**

意味を共通理解しているか検討せずに発せられた「電車になろう」（図1-①）の表現は，子どもは当然並べるだろう・私は並ばせられるだろうという「保育者優位の思考」である。「入園したばかり，並ばなくて当然」（図1-❹）は，子どもの立場になって並べない状況を理解しようとする「子ども優位の思考」である。思考を転換する（図1-㋐）ことで，停滞・混乱場面そのものとその場にいる子どもたちと向き合うための感情のコントロールを試みている。「保育者優位の思考」からは，並べない子どもに対して「困惑・焦り」（図1-Ⓐ）の感情が生まれている。しかし，「子ども優位の思考」に置き換え感情を修正（図1-Ⓑ）しようとしている。

洗剤だらけの流しを目にした時の「困惑」（図1-Ⓒ）を，Ａ児とのかかわりの記憶や保育の連続性からＡ児の内面を推察しようと試み，Ａ児への感謝の気持ちではなくＡ児への配慮として本来の意味とは違う「ありがとう」（図1-❻）を用いている。保育者として「集団」を重視するばかりでなく，「個」を受け入れていることを示す意図を感じる。しかし，「集団」から外れて流しを洗っていたＡ児の行為を全面的に受け入れている状態ではないため，内面と外面の不一致

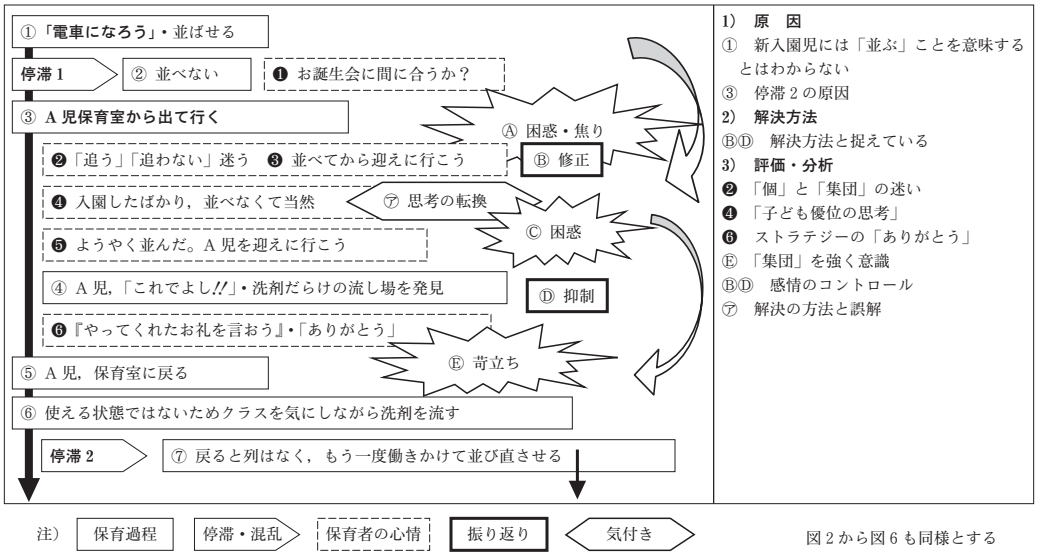

図１　事例１の停滞・混乱場面

を解決するためにストラテジーとしての「ありがとう」を用いている。洗剤を流しながら「集団」を気にして「苛立ち」（図 1-Ⓔ）の感情が生まれたことからも，「個」より「集団」を強く意識していることが分かる。

2. Ⅱ期の事例 ── 新聞破り（5 月 22 日）とはさみの使い方（5 月 24 日）──

事例 2　5 月 22 日　本日の活動：砂場遊び→新聞破り

新聞を豪快に破って見せると，子どもたちも大喜びで担任に続いた。新聞が「破れない」と言って A 児は怒っていたが，今日はクラスのみんなの笑顔が見たかった。一人ひとりと新聞相撲をして遊んだ。みんな担任に勝ちたくて様々な工夫をして挑んできた。（中略）A 児はつまらなそうに保育室を出て行ったが，追わなかった。（中略）A 児はおなかが減ったのか昼ごろ戻ってきた。A 児に「ここでこうしてみて」とうずくまるように言うと，眉間にしわを寄せながら言われるままにした。みんなで破いた新聞紙の紙屑で覆い，「たまごたまごがパチンと割れて」と歌うと，偶然「割れて」と同じタイミングで A 児が出てきたので，周りの子は「キャー怪獣が生まれた～」と言って大騒ぎになった。はじめて A 児がクラスの真ん中にいた。状況は理解していないようだったが，周りの子の笑顔が自分に向けられていることが嬉しかったのか，A 児も担任やお友達を見て笑っていた。

事例 3　5 月 24 日　本日の活動：園外散歩

14 日（月）のハサミの使い方（切り落とし）に続き 2 度目のハサミの活動。前回は個別の指導に重点を置くため登園順に活動したが，今回は直線切りからの遊びの展開を考えて，一斉に活動することにした。ハサミの開閉が上手にできない A 児だが，楽しんで切っていた。しかし，周囲の子に「持ち方が変」だと指摘されると A 児の様子が一変して攻撃的になった。他児にハサミを向け振り回すうちに A 児が左手親指を切ってしまった。傷は深くはなかったが，予想外の出血量だった。手当てをしている間に，机の周りを走り回る子，机上からジャンプをする子，その混乱の中で切った紙が無くなってしまう子，飽きてしまう子がいた。あちこちで担任を呼ぶ声で，保育室内は大混乱だった。その後，何とか活動をやり終え，クラスの子たちは助手の先生に保育室で遊んでもらい，A 児とハサミの使い方，扱い方を確認しながら手を添え直線切りを行った。「痛かったね，もう危ない使い方しないよ」というと，「うん，うん」と頷いていた。

⑴ 事例 2 の分析と考察

1） 事例 2 の停滞・混乱場面における原因

活動開始時から保育者の意識が「集団」に強く向けられている（図 2-③）。「個」より「集団」を意識した保育に対する姿勢が停滞の原因だが，時が経過してから認識している。

2） 事例 2 の問題解決の方法

クラスみんなの笑顔が見たいということを「集団」を優先する理由にして活動している。A 児への配慮に欠けたことが「A 児怒る」（図 2-②）の要因であり，保育の停滞の原因である。A 児が保育室を出ていった時点（図 3-④）では適切な問題解決の方法をとっていない。活動中に省察し（図 2-❸），A 児が保育室から出て行くことに何も対応しなかったことを反省（図 2-Ⓔ）・後悔（図 2-Ⓕ）している。A 児が戻った際に，新聞破りの遊びの輪の中に入れようと試みている（図 2-⑥）。「集団」に馴染めない A 児が「集団」に留まることの動機づけをすることが問題解決の方法であると考え，事後に解決策を講じている。

3)　事例 2 の評価・分析

「ここでこうしてみて」（図 2–⑥）は A 児を「集団」に受け入れるための軌道修正として試みたことである。この結果，A 児が「新聞の山から出てくる」（図 2–⑧）姿と，それに対する「キャー怪獣が生まれた」（図 2–⑨）という「集団」の無邪気な反応が重なり，集団生活に馴染み難い「個（A 児）」と「集団（クラス）」とのつなぎ役としての保育者の役割を自覚している（図 2–⑩）。

A 児が初めてクラスの真ん中で笑う姿から，「個」の集合体が「集団」であること，「個」か「集団」かの迷いは無意味なものであることを感じ取っている。これは，「集団」を優先させる意味を見出し，大義名分を掲げようとするのは保育しやすい環境を求めるに過ぎないことを自覚したからである。

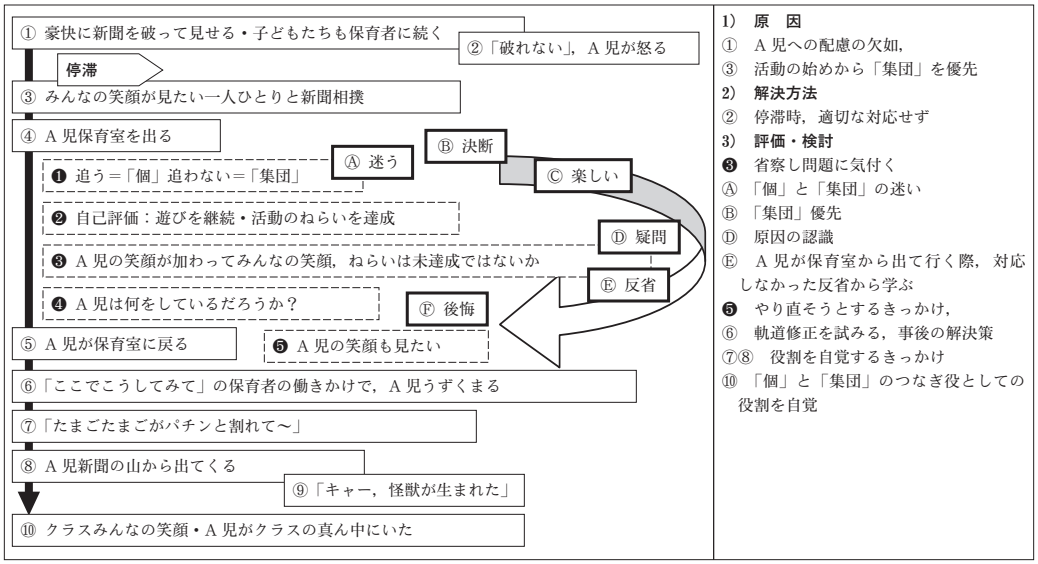

図 2　事例 2 の停滞・混乱場面

⑵　事例 3 の分析と考察

1)　事例 3 の停滞・混乱場面の原因

原因としてふたつ挙げられる。ひとつは指導案立案の段階で，天候により活動を変更する際，いくつかの選択肢の中から鋏の活動を選択していることである。落ち着いて鋏を取り扱うことができなければ危険を伴う活動を，雨で活動の場が保育室に限定される日に行うことが最善の変更とは考え難い（図 3–①）。もうひとつは，検討事項としても挙げられているグループ指導か一斉指導かの選択である（図 3–②）。直線切り後の遊びの展開を考えて一斉指導にしている。しかし，この日の主活動は「鋏の使い方」である。安全に鋏を扱い，しっかり開閉して切ることを習得するのがねらいである。主活動後の遊びの展開より，主活動そのもののねらいを達成するために環

境を構成しなければならない。保育者の重点事項がねらいと不一致である。子どもの実態を踏まえて指導計画を立てることを怠ったことが停滞・混乱の原因である。子どもたちの姿（図3-⑥⑧⑨）から原因を認識し，「後悔」（図3-Ⓐ）・「反省」（図3-Ⓑ）している。

2） 事例3の問題解決の方法

指導案立案時の判断の甘さが原因であり，停滞・混乱時は対応に追われ，解決策は講じていない。しかし，時間差で活動をやり遂げていること（図3-⑪⑭），A児の活動を行う際は，「集団（クラス）」を助手（クラス担任はせずにフリーの立場で保育を補助する職員）に任せている（図3-㋐）ことが，解決方法と言える。

A児が鋏を振り回した行為も混乱の原因である。それに対しては，再び鋏を持たせる際に使い方を再確認し再発を防ぐ方法をとっている（図3-⑭）。

3） 事例3の評価・分析

原因は，指導案立案の段階での判断の甘さであると停滞・混乱時に認識し，前向きに対処しようとしている。それまでの停滞・混乱場面では思考転換や感情のコントロールが見られたが，事例3では見られない。停滞・混乱時に「焦り」（図3-ⒸⒺ）の感情は見られるが，複雑な感情のコントロールは行わず，子どもたちに声をかけるとともに自らを落ち着かせている（図3-⑩）。子どもたちへの働きかけのようにしながらも，保育者自身への働きかけでもある。保育者の内面にある葛藤を表出することができるようになったと言える。原因を認識し，受け止めることにより，それらを鎮静・抑圧することができている（図3-ⒹⒻ）。このことから，保育者は，停滞・混乱場面に直面しても，保育の流れの中で原因を認識することにより冷静にその場と向き合うことができる，内面の葛藤を表出する術を身につける，ふたつのことが考えられる。

事例3ではA児の手当てを担任保育者自らが行うことでA児との関係を強固にしたい保育者の意図が読み取れる（図3-⑧）。しかし，一方でクラスの混乱は増大する（図3-⑨）。そこで，「集団（クラス）」と怪我をしたA児と時間差をつくり，やり終える工夫をしている（図3-⑪⑭）。ここで，この時間差により保育者の目が届かないことを避けるために，保育助手（クラス担任はせずにフリーの立場で保育を補助する職員）に応援を要請している（図3-㋐）。保育者が自力で解決する以外の方法をとるのは事例3が初めてである。幼稚園の場合，一学級の園児数は35名までとなっている。本研究の対象のクラスも保育歴4年目の担任一人に対して，園児数34名である。停滞・混乱場面の問題解決の方法としても「もうひとりの大人」は必要である。また，「もうひとりの大人」の存在は，「集団」の中で「個」への丁寧なかかわりをするためにも，不可欠である。保育者の視野の広がりと思考の柔軟性を身につけたことが読み取れる。

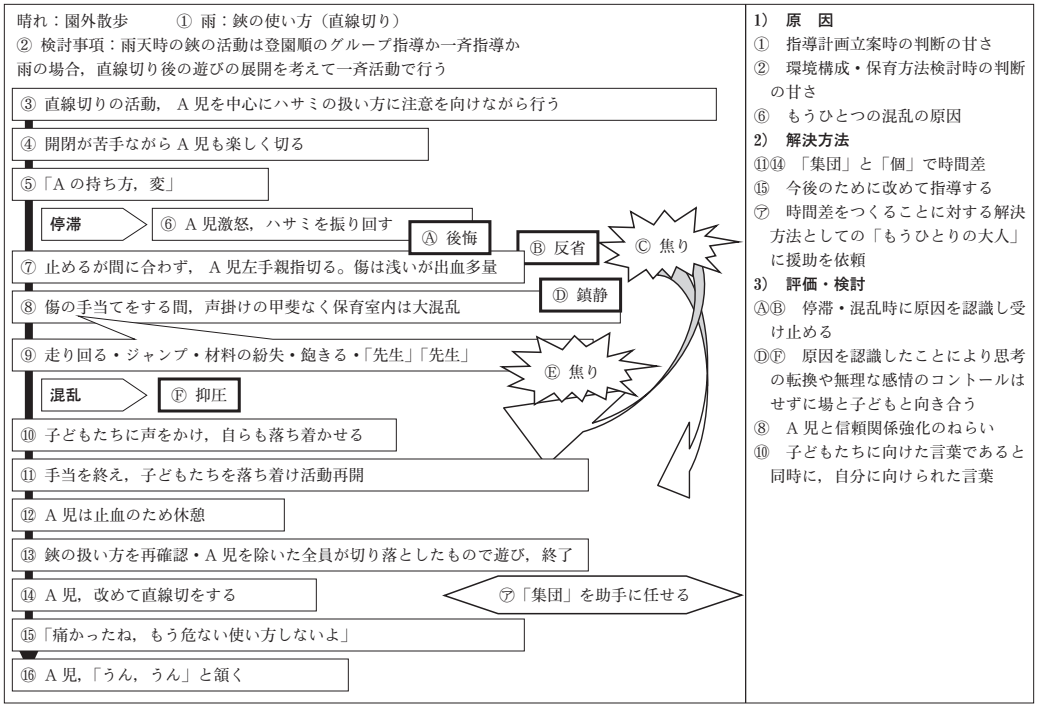

図 3　事例 3 の停滞・混乱場面

3. Ⅲ期の事例 ── 運動会の練習（10 月 3 日）と運動会（10 月 7 日）──

事例 4　　10 月 3 日　本日の活動：運動会の練習

相変わらず癇癪を起こすと物を投げる A 児は，先日体操着を投げ，道具箱の上に放置されたままになっていた。運動会練習に行くのに着替えようとロッカーを見て「体操着がない」と大騒ぎする。「もう行かない」「ばか」「しらない」と怒った。自分で探してほしいと考え「寂しいなあ，早く探してほしいな，ここだよ，ここ」と言うと，それを聞いていた R くんがクラスのみんなに向かって「よし，みんなで探そう」と提案し，みんなで探した。見つかると R くんは，「踊れるようになったから，行こう。」と A 児を励まし，「A 早く着替えろ」と言って心配そうに見守っていた。

事例 5　　10 月 7 日　本日の行事：運動会

練習を始めた頃は，負けると分かると徒競走の途中で怒って放棄していた A 児だったが，トラックを囲む保護者の方々に笑顔を振りまきゴールまで走っていた。3 位であったが，順位は気にしていないようだった。（中略）運動会の前半は笑顔でいた A 児であったが，お遊戯まで時間が空くと飽きてしまい，「もうやらない」と周囲の子を手当たり次第に押したり叩いたりした。お遊戯までの間に泣いた子の気持ちを立て直し，R くんと A 児を励まし何とか入場門前に並ぶと A 児が脱走。（保護者で埋め尽くされた園庭の隅の）泥山の後ろに隠れていた。入場門まで抱っこして「上手に踊れるようになったから楽しく踊ろう」と話をして戻る。クラスの子が整列したままでいてくれているか心配したが，並んだままで A 児と担任を待っていて，何事もなかったように「お帰り」と迎えてくれた。後半は R くんを抱っこし，A 児をおんぶしながらクタクタになったが，ふたりを励まし，みんなを励まし続けた。旗体操はクラスの子たちの理解を得て二人を先頭にした。いろんなことがあって半日とは思えないほど長い運動会だった。ひとり一人にトロフィーを手渡し「がんばったね」と言ってぎゅうっと抱きしめながら涙が溢れてきた。

⑴　事例 4 の分析と考察

1)　事例 4 の停滞・混乱の原因

A 児が体操着を投げてから，時が経過している。癇癪を起して物を投げるという非社会的行動に対して躾としての指導をし，体操着を元の場所に戻すように指導しておく必要があったが放置していた（図 4–①）。そのため，体操着が見つからないことにより A 児の意欲を失わせてしまったことが原因（図 4–②）。

2)　事例 4 の問題解決の方法

保育者は直接的な言葉がけではなく，擬人化を用いることにより体操着が探してほしいと訴えていることを表現し，探す動機づけをし，解決しようと試みている（図 4–③）。

3)　事例 4 の評価・分析

擬人化を用いた試みは，探してあげようと提案する R くんの動機づけ（図 4–④）となり間接的に A 児の行動につながっている（図 4–⑤）。保育者は擬人化することにより A 児の心に寄り添おうとしているが，これは体操着を探すことに重点が置かれおり，着替えて練習に参加することを解決の方法としたものではない。この場面で本当に A 児の心に寄り添ったのは，R くんの「踊れるようになったから行こう」（図 4–⑥）の言葉である。体操着がないと言った A 児に対して，R くんのように日々の練習の成果を踏まえて A 児の心に寄り添えたなら，直接的な動機づけができたはずである。A 児が踊れるようになったのは，集団の中で行動できるようになった成長の証である。**日々の繰り返しの中での小さな変化を当然のこととして見落とす鈍感さが，保育者の内面に生まれるのではないだろうか。経験を積むことで得られる小手先の技術より，常に「なぜ」という気持ちをもって，謙虚に子どもの内面を読み取る力が必要である。**

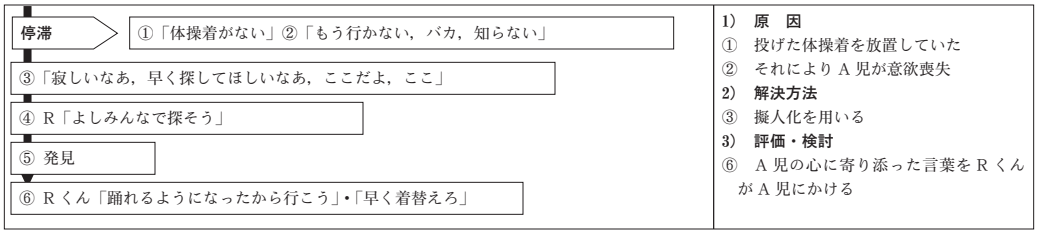

図 4　事例 4 の停滞・混乱場面

⑵　事例 5 の分析と考察

1)　事例 5 の停滞・混乱の原因

A 児が飽きたことではなく，配慮やまなざしを向けることを欠き A 児を飽きさせてしまったこと（図 5–③），A 児を逃げたいという思いにさせたこと（図 5–⑧），が原因である。停滞・混乱時に A 児の心情を感じ取ろうと試みること（図 5–❷❸）により原因を認識している。

2）事例５の問題解決の方法

A 児が脱走した直後は，その状況にだけ目を向け「怒り」（図 5-Ⓒ）の感情も生まれているが，連れ戻すことではなくお遊戯の列に A 児が加わることが最善の解決方法と考え，A 児に自信をもたせることを試みている（図 5-⑨）。また，待機中にクラスの子たちに理解を求め，保育者が近くで見守る必要がある A 児を保育者の目の前に並ばせる解決方法をとっている（図 5-⑪）。

3）事例５の評価・分析

事例 5 に見られるふたつの停滞・混乱場面のそれぞれに気付いたことがある。ひとつは脱走直後に生まれた「怒り」が，A 児の内面を冷静に分析（図 5-Ⓔ）しようとすることにより「鎮静」（図 5-Ⓕ）されている点である。保育者は保育の中で問題と向き合おうとする過程で，問題の本質に辿り着いた時に最も冷静になれる（図 5-Ⓖ）のだと考える。保育には，現実に目の前の見えるものだけでなく，見えないものを見ようとする力が必要である。A 児が叩く・押す（図 4-④）をする要因を，その時点で感じ取ることができれば，停滞 1・停滞 2 は避けられた可能性がある。事例 5 の解決方法は，事例 4 の R くんの姿（図 4-⑥）から学んだことを試みている。保育者は，子どもから多くのことを学んでいる。

次に閉会式の前の場面である。事例 3 では問題解決の方法として「もうひとりの大人」に援助を求めているが，この場面ではクラスの子どもたちに理解を求めている。援助を求める対象が，「もうひとりの大人」から「クラスの子ども」に変化している（図 5-⑪）。クラスの子どもたちの納得を得ることは，「個」と「集団」の双方に配慮することになる。4 月の姿（図 1-⑦）とは違い並んだまま待機できる姿（図 5-❹）から，理解を求められるという判断をしたのだと考える。

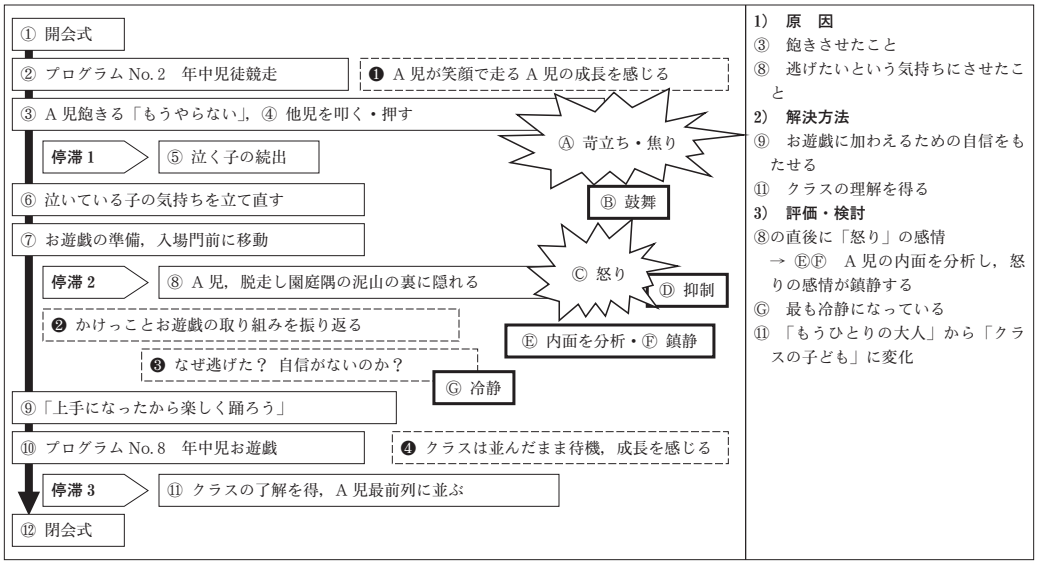

図 5　事例 5 の停滞・混乱場面

4. Ⅳ期の事例 ── なわとび入れの製作（11 月 9 日）──

事例 6　　11 月 9 日　本日の活動：なわとび入れの製作

なわとび入れの製作の後，のりのついた手を洗う際，流し場付近の床は水だらけになり滑りやい状態に。（中略，R くんと M くんの噛みつき合いのけんか）床を拭きながら，滑るので走り回らないように注意を促したが，S くんが濡れている部分を走っていたので叱った。すると，A 児が「あぶないっしょ」といって押してしまい，S くんが流し場にあごをぶつけてしまった。担任が叱っていると真似をして叱る姿が見られていたにもかかわらず，配慮せずその場で叱ってしまったことが何よりの反省点。（中略）帰りの会でいつも読む紙芝居は読まずに，「今日は一日中けんかに，けがに，たくさんの事件があって大変だったけど，みんなは今日みたいなすみれ組さん好き？」と聞いてみた。年中児に答えが出せるわけはなかったが，語りかけずにいられなかった。すると T ちゃんが A 児の腕をつかんで「仲良くしようね，仲良くしようね」と言って泣いた。他にも数名，下を向いて泣いていた。子どもたちもクラスの現状で苦しんでいる。早急に解決しなければと心底思った。

⑴　事例 6 の分析と考察

1)　事例 6 の停滞・混乱の原因

保育者が誰かを叱ると A 児がそれを見て真似して叱ることを認識していながら配慮せずに S くんを叱った（図 6-⑤）ことが混乱の原因である。S くんは，人的環境である保育者がつくりだした環境により怪我をした（図 6-⑥）と，その場で原因を認識し反省（図 6-Ⓐ）している。

2)　事例 6 の問題解決の方法

けんかや怪我の当事者だけでなく，それらをクラスの問題として「快適な生活」について全体で話し合うこと（図 6-⑦）を根本的な解決の方法としている。

3)　事例 6 の評価・分析

Ⅳ期になると，保育者が援助を求める「クラスの子ども」の中に，場を理解して行動できる「小さな先生（T ちゃん）」が存在する（図 6-⑨）ようになり問題解決の方法に広がりが見られる。

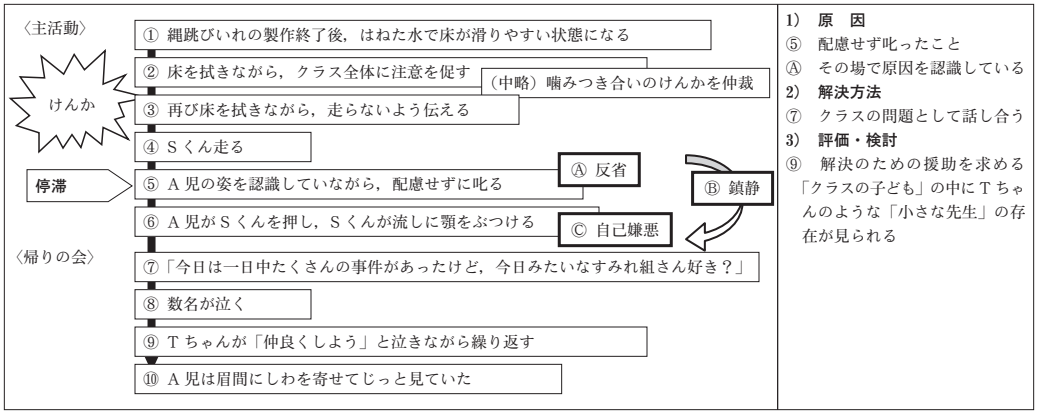

図 6　事例 6 の停滞・混乱場面

Ⅳ　考　察

⑴　解決方法と保育の変容について

Ⅰ期から順に解決方法と保育の変容を考察する前に，原因について述べることにする。保育で直面する停滞・混乱場面では「工夫を欠いた保育行為」「個への配慮不足」「子どもの実態と指導計画の不一致」の３点が原因として挙げられ，いずれも保育者に原因があることが分かった。A児が原因となることもあったが，その原因となる行為は保育者の配慮不足などから引き出されたものであり，根本的な原因は，保育者にあると言える。

次に，期毎に解決方法と保育の変容について述べる。Ⅰ期は，問題を認識していないことから解決のための方法はとれず，その代わりに停滞・混乱場面に対応するために感情のコントロールをしている。ひとつの停滞・混乱場面が次の停滞・混乱場面を生む悪循環や感情をコントロールするための「保育者優位の思考」から「子ども優位の思考」への思考の切り替え，「個」と「集団」の間で迷う姿などが見られる。保育者の視野の狭さ，保育と子どもに対する思い込みなどから保育をより複雑にして停滞・混乱を連鎖させていることから，この期の保育の状況を象徴すべく名称をつけるとすれば保育混乱期と言える。

Ⅱ期は，停滞・混乱時には原因が認識できないものの，一連の活動中に原因を認識しその後に改善を試みる事例と停滞・混乱時に子どもたちの姿から原因を認識し，同時に解決への見通しをつける事例とが見られる。また，問題解決の方法として「もうひとりの大人」に援助を依頼している。「個」か「集団」ではなく，「個」の集合体が「集団」であることに保育者が気付き行動している姿，「個」と「集団」とのつなぎ役としての保育者の役割に気付き行動している姿，原因を認識し受け止めることにより思考の切り替えや複雑な感情のコントロールをせずに保育する姿，停滞・混乱場面に直面しても，保育の流れの中で原因を認識することにより冷静にその場と向き合う姿，などが見られる。保育の連続した営みの中で子どもを理解するための「省察」を重ね，保育を構築しようとしていることから，Ⅱ期の保育の状況を象徴すべく名称をつけるとすれば保育構築前期と言える。

Ⅲ期は，停滞・混乱時に原因を認識し，問題解決の方法にも広がりが見られる。A児の内面を捉え間接的にアプローチする方法，その場に限られた問題解決に止まらず先の見通しをもった根本的な問題解決の方法，「クラスの子どもたち」に理解を求める方法の３通りが見られる。Ⅱ期よりさらに前向きに子どもの姿からも学び問題解決の方法として取り入れる姿も見られる。子どもの姿から心情を感じ取り保育の流れの中で「個」が抱える問題と向き合おうとする過程で本質に辿り着いた時に最も冷静になれること，保育者には現実に目の前の見えるものだけでなく，

見えないものを見ようとする力が必要であることに改めて気付かされた。また，問題解決の方法として援助を求める対象が，「もうひとりの大人」から「クラスの子ども」に変化している。子どもの伸びる力や子ども同士の問題解決能力を認め，一緒に園生活を築こうとする意図が感じ取れる。「省察」により蓄積した情報を駆使し新たな情報を蓄積しながら保育を構築しようとしていることから，この期の保育の状況を象徴すべく名称をつけるとすれば保育構築後期と言える。

Ⅳ期は，停滞・混乱時に原因を把握し，さらにA児（当事者）だけの問題としてではなく「集団（クラス）」の問題として話し合うことを問題解決の方法と考えている。また，解決のための援助を求める「クラスの子ども」の中に，場を理解して行動できる「小さな先生」が存在するようになり，ともに問題を解決しようとする試みが見られる。「個」が育てば「集団」が育ち，「集団」が育てばさらに「個」が育ち，その姿から保育に必要な態度・方向性・方法などを学び保育者も育つことから，この期の保育の状況を象徴すべく名称をつけるとすれば共育期と言える。

Ⅴ期は，本論文で着目したA児がかかわる停滞・混乱場面の記録がない。このことは新年度開始当初から「観察」することにより「個」の情報を蓄積し，さらに「省察」することにより子どもの内面を理解するための材料を増やしたことによる保育の成果と考えると，「観察」と「省察」が「実践」に生かされ，「保育者－子ども間の質」が向上した＝保育者が成長したと言えるのではないだろうか。「保育者」「個」「集団」が一体のものとして更なる成長をしている証と考えると，この期の保育の状況を象徴すべく名称をつけるとすれば成熟期と言える。

以上のように，問題解決の方法は保育者一人で抱え込むことから「もうひとりの大人」→「クラスの子ども」への対象の移行と対象の広がりが見られる。保育過程の進行とともに，「広い視野」「思考の柔軟性」を身につけ，問題解決力が向上したと言えよう。それによる保育内容の変化から，保育者は各期の名称と同様に，混乱→構築→共育→成熟の段階を積み上げながら1年間の保育過程の中で成長し，保育歴を重ねるごとに螺旋を描くように「保育者―子どもの間の質」を向上させながら成長すると考える。

⑵　保育者の成長の具体的要因について

本論文を執筆する過程で，新たな学びがあった。そしてそれらを，保育者が成長する具体的要因として述べたい。ひとつは，保育の経験は必ずしも足し算の作用をするとは限らないということである。たとえば，日々の保育の経験から生まれる思い込みが子どもの今の姿を見落とす要因になる，保育の中で生まれた保育者としての自信が謙虚さを失わせた結果，子どもの実態を把握し適切な働きかけをする保育の基本を怠らせる，日々の繰り返しの中での小さな変化を当然のこととして見落とす鈍感さが保育者の内面に生まれる，など経験が引き算として作用する場合があることである。これを自覚し，実践について省察し，明確に，かつ合理的に言語化できない現象

を認識することができるような力量を形成するための努力＝振り返りにより学ぶ努力こそ，経験にだけ頼らない，無意識から意図に引き上げられる真の保育者の力量となる。

ふたつ目は，保育者は保育の中でさまざまな感情を抱いていることである。それは保育をするにあたって望ましい感情だけではないさまざまな感情である。特に本論文で取り上げているような停滞・混乱場面では保育では否定されるべき感情があるのも事実である。停滞・混乱の原因を保育者自身が明らかにできない場合，その否定されるべき感情を打ち消すための思考の切り替えや感情のコントロールが必要になる。しかし，停滞・混乱の原因を保育者自身が明らかにできると，そのこと自体が保育に望ましくない感情を打ち消し，前向きに保育できる新たな感情を生み出せるようになっていた。原因を明らかにし，一段階上の実践をするための情報の蓄積も，保育者を成長させる具体的要因となる。

もうひとつは，保育者は常に「子どもたちから学んでいる」ということである。Ⅲ期の事例4（10月3日）と事例5（10月7日）を例に挙げ述べることにする。保育者は，事例4のＲくんの言動（図4-⑥）をその停滞・混乱場面でもっとも A 児の心に寄り添った言葉として内面化している。そのため，事例5において A 児が脱走した（図5-⑧）停滞・混乱場面では，単に連れ戻すことではなくお遊戯の列に A 児が加わることが最善の解決方法と考え，A 児に自信をもたせる試みをしている（図5-⑨）。その試みが，事例4のＲくんの言動（図4-⑥）と同じであることに注目したい。これは，保育者が子どもたちから学び，日々成長している証と言えよう。

ここで具体的要因として挙げたことは，保育現場にいるときには『暗黙知』として内面に蓄積されており，その後現場を離れ筆者の内面に放置されたままの状態だったものである。「振り返り」により『実践知』にすることができたと言える。筆者の今の自己課題である「保育の何をどのように伝えるか」は，『暗黙知』として放置されたままになっていることの中から，何をどう『実践知』にするかという自分自身の取り組みの中に答えがあると気付いた。

⑶　保育者の成長過程について

保育者の姿は段階的に「視野の広がり」「思考の柔軟性」「問題を認識する力」「問題解決力」が向上していることがわかった。保育の流れの中で，その場面の問題を敏感に感じ取ることができるようになるということは，まさに保育者としての成長に他ならない。「瞬時の判断力と行動力」を身につけるということは，保育の流れの中で「問題と対話」し子どもの状態や内面を的確に感じ取り，臨機応変に対応すべく行動する力を身につけることであるということもわかった。言い換えれば，保育者の成長とは，「停滞・混乱場面において問題と対話ができるようになること」である。これは，保育の質の向上や資質向上により肯定感が高まることにつながるといったプラスの作用を及ぼすものであり，さらに保育者を成長させることが期待できる技能である。

保育者は「観察」「省察」「実践」を螺旋状に繰り返していると述べた。しかし，本論文で取り上げた事例を分析し「観察」「省察」と「実践」の間に「試行」「反省・評価」を加える必要性を感じた。「試行」は，「反省・評価」によりその保育行為の妥当性が見出され，「実践」できるまで何度も繰り返されるものであると考える。つまり，保育者の成長は「観察」「省察」から「実践」の間に繰り返される「試行」数の減少と言えるのではないだろうか。保育者は「観察」「省察」「試行」「反省・評価」「実践」という横方向に連続した螺旋を描きながら，一年間の保育過程を「混乱」「構築」「共育」「成熟」という段階を歩み成長していくと考える。

おわりに

自らが保育において経験した「停滞・混乱場面」を図化し，分析する過程で保育者の立ち位置の変化という新たな発見があった。今後も保育実践者としての経歴をもち保育者養成に携わる者として自己の経験を振り返り後進の学びにつなげる研究を重ねていきたい。

引用・参考文献

1） 村井尚子（2001）保育者における専門性としての「タクト」とその養成に関する一考察保育学研究第39巻第1号．p. 46

2） 植原邦子（2005）優しく学べる保育実践ポートフォリオ．ミネルヴァ書房．pp. 125-126

3） ドナルド・ショーン（2001）専門家の知恵 ── 反省的実践家は行為しながら考える．ゆみる出版

4） 秋田喜代美・藤江康彦（2007）初めての質的研究法　教育・学習編．東京図書(株)．pp. 8-9

5） 日本保育学会編（1997）我が国おける保育の課題と展望．p. 340

6） 諏訪きぬ（1989）保育実践を見直す視点 ── 主体性ある保育のために ──．新読書社．p. 94

7） 飯牟田悦子（2007）「当事者研究」の流儀 ── 2.5人称の視点を目指して ──．ミネルヴァ書房．pp. 114-115

8） 都築郁子・上田淑子（2009）子ども同士のトラブルに対する3歳児のかかわり方の発達的変化 ── 1年間の保育記録とビデオ記録にもとづく実践的事例研究 ──．保育学研究第47巻第1号．p. 29

9） 西山修（2009）保育者の効力感と自我同一性の形成 ── 領域「人間関係について」──．風間書房．p. 248

10） 林悠子（2009）実践における「保育者―子ども関係の質」をとらえる保育者の視点 ── 保育記録の省察から ──．保育学研究第47巻第1号．p. 53

11） 高濱裕子（2000）保育者の熟達化プロセス ── 経験年数と事例対する対応 ──．発達心理学研究第11号．pp. 200-211

津守　真（1997）保育者の地平 ── 私的体験から普遍に向けて ──．ミネルヴァ書房

水内豊和・田中三保子・柴崎正行（2000）「ちょっと気になる子ども」の事例に見る保育者の変容過程．保育学研究第39巻第1号

（提出日　2015年9月30日）