

A Study on Process until Sympathizing in
concerning with an Infant

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-14 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/498

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



幼児とのかかわりにおける 「響き合い」までの過程に関する一考察

小川 房子

はじめに

近年、保育における感情の使い方や保育者の感情に焦点を当てた研究が多く行われるようになり、保育者の職務や専門性と感情は切り離すことができないという見解が広がりつつある。感情豊かに生き生きと乳幼児とのかかわり、多様化・複雑化する保育の場でキャリア形成できる保育者を育てたい。そのために保育経験のある養成校教員として保育者の職務や専門性、人とのかかわる力や言葉を養うための指導法などをどのように伝えるべきか、試行錯誤の日々である。2年間という限られた養成課程において保育という仕事の概要や専門職としての在り方を学び、その学んだことのひとつひとつを保育の場で活用できる力を育成するため、本研究に取り組む。

1. 研究の目的

(1) 保育者の専門性と保育における感情について

1964年の幼稚園教育要領が1989年に改訂された背景には、社会的に早期教育を重要視する傾向が強まり幼児期に十分な遊び体験が積み上げられなくなったこと、また、それに呼応するように幼稚園や保育所においても知識の獲得を目的とした一斉的な方法が主流となり子どもたちの個性が置き去りにされたことがある。この結果、1964年の幼稚園教育要領で用いられていた「個」や「個々」という表現は、1989年の幼稚園教育要領では「一人一人」に変わり、それ以来10年ごとに改訂された幼稚園教育要領においても用いられている。浜口は、1989年改訂の幼稚園教育要領が保育者の役割や指導性を不明確化したと言われる中、子どもの自発性を尊重しかつ環境による教育を行うために、子ども一人一人の発達を論じる言説の創出、反省と評価の一体化、「見守る」保育方法などの実践的方略が現場において生成されてきた。保育者の専門性を脱文脈化、可視化するという課題が残る¹⁾と述べている。

これまで保育者の専門性についてはさまざまな角度から研究され、知見が積み上げられている。草信は、変化する子どもの表現を感知し、それぞれの意味を知り、それにふさわしい応答をし続けることから生まれる「響き合いの繰り返し」は、現代における保育者の専門性のひとつである²⁾と述べている。また、村井は日本語では臨機応変、機転などの訳が当てられている「タクト」こそ、保育者の専門性として重要な意味をもつ³⁾と述べている。これらのことから、現代の保育者には、乳幼児の表現を感知し「タクト」豊かに応答し「響き合いの繰り返し」の中で、良好な関係を構築する力が専門性として求められていると言えるのではないだろうか。この乳幼児の表現を感知し「タクト」豊かに応答し「響き合いの繰り返し」を可能にするためには、保育者と幼児の間に双方向の感情のやり取り、つまり、感情送受が必要となる。

しかし、長年にわたり保育者の感情規則としては、保育において、または、保育者として望ましい感情のみが重要であり、その表出は専門性として捉えられてきた一方で、保育において、または、保育者として望ましくない感情は抑制することが当然のこととして捉えられてきた。近年は、感情の自覚・表現・調整をする力を意味する「感情リテラシー」が注目されるようになり、保育においても、保育者としても、教育的価値を検討し感情を適切に使いこなすことこそが保育者の専門性のひとつであると言われるようになった。感情そのものは目には見えないからこそ研究の対象にすることが難しいが、現代の保育者の職務や専門性を語るうえで感情や感情の動き、感情の使い方に焦点を当てた研究が必要であると考えられる。

(2) 保育者養成課程において「感情」を理解することの必要性

現在、乳幼児期の感情的発達がその後の学習に対する前向きな姿勢や友だちとうまくやっていく力、非行や犯罪の防止などにつながるなど、乳幼児期の感情リテラシーの獲得の重要性が指摘されている⁴⁾。また、子どもの感情リテラシーは、家庭や幼稚園・保育所などでの身近な人のコミュニケーションの積み重ねによって育まれ、その際保育者は「子どもの感情の調整役」と「子どもの感情のモデル」という2つの役割を担う⁵⁾とされている。保育者がこれらの役割を果たそうと試みるとき、どちらも子どもとの具体的なやり取りを通して、保育者の感情を伴って実践されることになる。筆者自身も幼稚園での勤務経験から、教育的価値を期待し自己の感情を使い保育していたと実感している。つまり、子どもは身近な大人の感情を通して、自分の感情を学ぶということである。このように感情送受しつつ子どもと向き合うことを、保育者の専門性のひとつとして保育者を志す学生が養成課程において理解する必要があると感じている。また、このことは、学生が保育者の役割や職務を理解することにとどまらず、人とかかわる力や言葉の育ちに関する指導法を知り、実践力を高める学びにもつながると考えている。

保育者を目指す学生が保育に関する学びをスタートさせる段階では目に見える情報から得られ

るイメージが先行している状態である。入学直後（平成26年4月実施）に「保育者のイメージ」を3つずつ記述するアンケートを行った。記述の多い順に挙げると1.笑顔（66）、2.優しい・優しさ（60）、3.ピアノ（46）、4.元気（33）、5.明るい（25）であった。確かに、乳幼児と生活を共にするという職業柄、保育者に求められる資質として「明るさ」や「元気さ」が挙げられることは事実である。また、「笑顔」も乳幼児に安心感を与えるためには不可欠である。しかし、これらを保育者個々の人柄であると捉えるのではなく感情リテラシーという保育者の専門性のひとつであると理解し保育者になるための学びを積み重ねることは、保育者の役割や職務を理解するうえでも、乳幼児に対する指導法を理解するうえでも意義あることと考える。

（3）感情の気づきをねらいとした「ドミノ」の実践とその効果について

本研究に取り組む前に、学生が自己の感情に対して目を向けその状態や動きに気づくことをねらいとして授業に取り入れた「ドミノ」の実践とその効果についての述べることにする。

1) 「ドミノ」の実践の概要

- ① 保育内容総論（1年次、6月3日・4日実施、受講生48名～50名×4クラス）
- ② 10グループに分け、各グループに110個の色別のドミノ牌を分配する。受講生全員の話し合いにより、スタートとゴールを決める。全10グループのドミノをつなげて完成させる。
- ③ 目的：活動を通して遊ぶ楽しさや人とかかわることの楽しさを味わい、感情の動きに気づく。

〈完成例〉

色からイメージするものを考え、協力し合い並べていた。失敗してはやり直し試行錯誤しながら根気強く完成させていた。担当した牌が倒れると歓声があがり、すべてが倒れた後には、一段と大きな歓声と拍手であった。



2) 学生が記述した内容の分析

① 「感想」から読み取る成果と課題

「嬉しかった」「楽しかった」という感情に関する感想や「疲れた」「大変だった」という作業面での心情や体力に関する感想が多く見られた。最も多かったのは、コミュニケーションの必要性に関する感想であった。中でも子どもの頃と今との立場の違いから生まれる心情の変化に気付いた感想は大変興味深い（ の感想）。この変化の中に、遊びを楽しむ力や人とかかわりながら物事を進める力の向上を妨げる要因があるのではないかと考える。

- *はじめは大学生がドミノをやって楽しめるかなと思って、正直面倒だと思っていた。でも、やり始めると他の人たちと会話をして、ひとつのものをつくろうという目標を持ってやっているうちに夢中になっていました。
- *子どもの頃は間違えて倒してしまうことも楽しかったけれど、短大生になってからは、倒さないようにしなければという思いの方が強かった。
- *初めて話す人とも、短時間で仲良くなれたような気がする。助け合いとはこんなことを言うのかと思った。
- *友達とコミュニケーションをとることが大事だと分かった。
- *自分の中で勝手にルールを決めていたけど、話をしていくうちに共通のルールができていった。協力して何かをつくったり、遊んだりすることは気持ちがいいし、楽しいことがわかった。

② 「心が通い合ったと思えた瞬間」から読み取る成果と課題

グループ全員が協力し合いながら立てた牌が、すべて倒れた時に共に喜び合えたことや楽しいなど、「明」の感情を共感できた記述が多い一方で、作業途中に不注意によって倒してしまった場面などで他者の悔しさや申し訳なさ、気まずさといった「暗」の感情を「推察」し「立て直す」

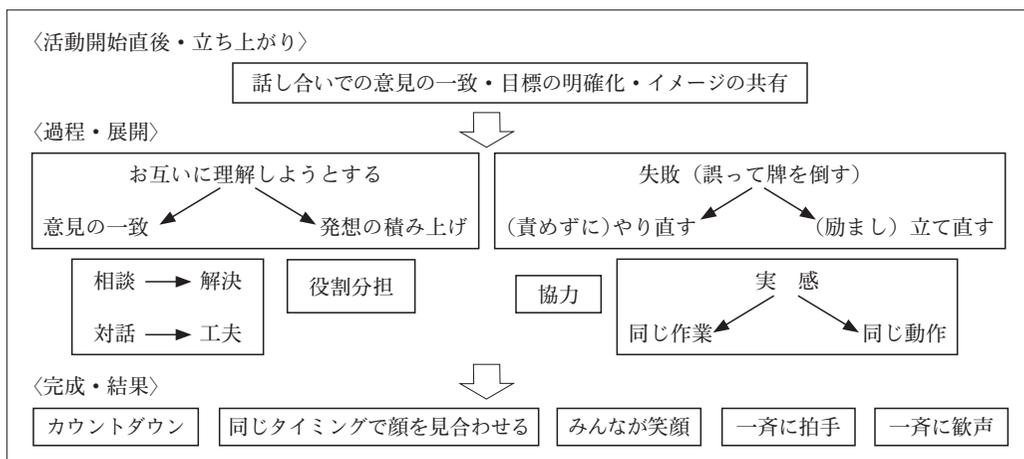


図1 「心が通い合ったと思えた瞬間」

場面の記述も多く見られた。横並びの「明」の感情の共感だけでなく、「暗」から「明」の縦の動きを伴う共感も経験していること、敏感に感情の動きを感じ取っていることもわかった。

③ 「ドミノの経験から得られたこと」に関する記述から読み取る成果と課題

学生が自分の感情に気づくこと以上に、多様な役割を担う現代の保育者に求められている協働に関する学びの方が多く感じられる。保育の学びをスタートさせた直後の学生にとっては、保育者が子どもとかかわる際の感情の動きという見えないものより、今後自分が身につけるべきこととして目に見える情報の中から自己の課題を設定することが推察される。感情は目には見えないため、実践の中核に位置付けることも保育者の専門性として捉えることも難しい。しかし、保育者の専門性と感情が切り離せないという見識が広がりつつある今、保育者が乳幼児とかかわる際に行っている感情、感情の動き、感情の使い方に対する理解を深めること、子どもと生き生きとかかわることができるのは保育者個々の人柄ではなく培われた専門性であることを理解させる必要がある。「ドミノ」の実践においては、学生が自分の感情に意識を向けて感情そのものや感情の動きに気づくことはできた。しかし、感情をどのように使って人とかかわっているのかを分析することは難しい。保育者が専門性のひとつとして感情を使いながら乳幼児とかかわっていることを理解することはなおさら難しい。この点を養成課程においてどのようなかたちで示すか、それが今後の課題であると言えよう。

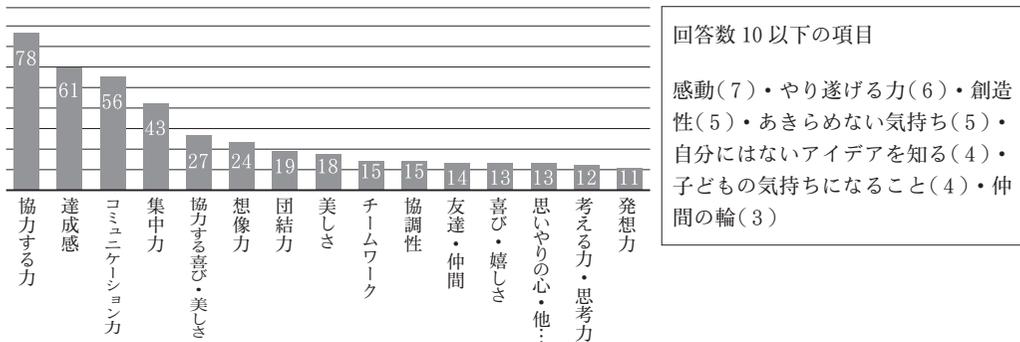


図2 「ドミノ」の経験から得られたこと（回答数10を超える項目）

(4) 研究の課題

これまで述べてきたように、保育者の職務や専門性と感情は切り離すことができないという見解が広がりつつある今、保育における感情に焦点を当てた研究が必要である。感情の表出やコミュニケーションに苦手意識をもつ学生が増加している現状においては、これまで以上に必要性も高まっていると言える。「ドミノ」経験後の学生の記述からもわかるように、場を設けることにより学生が自分の感情に気づくことは可能である。しかし、感情をやり取りしながらかかわること

の実際やそれを保育者と幼児のかかわりに置き換えて理解するには場を設けるだけでは不十分である。そのため、本研究においては、幼児とのかかわりにおける「響き合い」までの過程を分析し、以下のふたつの課題を明らかにするために本研究に取り組むことにする。

感情には、怒り、恐怖、嫌悪、驚き、悲しみ、喜び、恥、誇りなど様々な種類がある⁶⁾。本研究における感情とは、これらの種類の中で表情を伴う、怒り、恐怖、嫌悪、驚き、悲しみ、喜びを意味する。

【課題1】 幼児とのかかわり場面における感情の動き

【課題2】 「響き合いの繰り返し」を可能にする要因

2. 研究方法

筆者が幼児とのかかわりにおいて感情を共有し、「響き合い」に至ったと実感するかかわりの中から3つの場面を事例化し、その過程を図化し幼児とのかかわりの過程を分析する。

(1) 事例1 ガラス越しの捕まえっこ

幼稚園実習事前体験学習のために学生と幼稚園を訪問した際の、3歳女児とのかかわりの場面

(2) 事例2 一緒にびよん

ゼミ学生と参加した第11回遊び万博（NPO法人東京青少年少女センター等主催）での4歳女児とのかかわりの場面

(3) 事例3 輪投げがうまくできなくて……

ゼミ学生と参加した第12回遊び万博（NPO法人東京青少年少女センター等主催）での3歳男児とのかかわりの場面

3. 事例とその考察

(1) 事例1 ガラス越しの捕まえっこ

1) 事例1の状況

入園から約1週間が経過し、泣かずに登園するが緊張が表情にも行動にも表れ、壁に寄り掛かるようにしてクラスの様子を見つめている3歳女児。実習前の体験学習をする学生たちは、入園直後の3歳児の不安な気持ちに寄り添いたいと考え、自分のできることを考察しながら行動している。学生たちは、1週間が経過しても学生ともクラスの他児ともかかわろうとしないこの女児のことが気になる存在になり始めている。担任保育者は、無理強いすることなく温かなまなざしで女児を見守りつつ、要所で言葉をかけるなど個別の対応をしている。

このとき学生指導のために園を訪問していた筆者が廊下から学生の様子を見ようと、目立たないようにしゃがんでガラス戸越しにこの女児のいる保育室を覗くと「お椅子に座りましょう」の担任保育者の声に抵抗を感じたのか女児がじりじりと後退してきて、筆者の前に立ち、止まる。女児にとっても、筆者にとってもそこがベストポジションである。

2) 事例1のかかわりの過程

- ① 筆者の視線上で女児が立ち止ったことにより、学生の姿が見えない。狭いスペースであるため、頭を右に傾けて視界を確保しようと試みる。その直後、左側から自分に向かって学生が近づいてきたことに気づき、学生と距離をとるように女児が右側に動く。
- ② 再び重なったため、左側に頭を傾け視界を確保しようとする。その直後、学生が自分から離れたために、元の位置に戻るよう女児が左に動きベストポジションに立つ。
- ③ 再び重なる。見えないため、今度は頭だけでなく上半身を大きく右に傾け視界を確保する。女児が顔だけを筆者に向け、右に傾けた筆者の顔の正面に位置を合わせるかのようにして立つ。
- ④ 再び見えないため、③とは逆に動き上半身を左に傾け視界を確保する。その直後、女児が顔だけで振り返り、小さな歩幅でまるで位置を調整するかのよう移動し、顔の前で止まる。
- ⑤ 筆者はこれまでの過程では、学生の姿を見るという目的を果たすため、視界を確保する動きをしている。しかし、女児が筆者の動きを意識しながら動いていることに気づき、③以降の度重なる重なりは偶然ではなく「故意」ではないかと感じ始める。そこで、試しにガラス戸の端まで大きく移動する。筆者の動きを横目で見ながら、その位置に素早く移動する女児の姿から、「故意」に移動し重なることを楽しんでいると実感する。
- ⑥ 筆者の動きに呼応する女児の規則的な「故意」の行動を楽しむ気持ちをくすぐろうと考え、大きく右に移動すると見せかけて素早く元の位置に戻る。筆者の右への動きにつられて右に移動した女児と位置がずれる。
- ⑦ 初めての「重ならない」という事態に驚いたように元の位置に戻り、体ごと筆者の方向に向きを変え、はにかんだ笑顔を見せる。
- ⑧ 女児がガラスに両手を置いていたため、それに重なるように筆者がガラス越しに両手を重ねる。女児が慌てて両手の位置をずらす。筆者がまた両手を重ねる。女児が慌てて両手の位置をずらす。筆者がまた両手を重ねる。この動作が何度か繰り返された後、動きに変化をもたらそうと考え、筆者が右手人差し指の指先をガラス戸に当てる。その動きに呼応して女児が指先を合わせる。筆者が逃げるようにして指先をずらす。女児が捕まえようとして追い、指先を合わせる。筆者は捕まらないようにフェイントをかけながら意外な動きでガラス戸に

指先を当てる。女兒がその指先を自分の指先で追いかける。いつの間にか女兒は笑顔になり、笑い声がガラス戸の向こうから聞こえてくるようになる。時々、筆者が動き出しのタイミングをずらすことで「逃げる」「追う」の立場を代えながら、楽しさを共感する。

3) 事例1の考察

まず筆者の動きである。①から③の過程まで筆者は「避ける」行為をしている。しかし女兒によって視野が遮られることが続いたために、偶然ではなく女兒が楽しんでいることによる「故意」の重なるの可能性があると考え④→⑤の過程では「試す」ことをしている。それに対して女兒の動きである。①②の筆者の動きに興味を持ち、筆者より早い③の段階では反復的な筆者の動きに対して「試す」行動をしていると推察される。相手の動きに対して先に面白さを感じ取っているのは女兒であると思われる。事例1においては女兒が楽しんでいることを筆者が実感したと同時に「くすぐる」という行為により⑦で両者が向き合うかたちになり、流れが変わる。⑧では、変化をもたせた意外性のある「逃げる」という方法で女兒の感情を「くすぐる」ことを試みながら、追う楽しさを引き出している。時には双方の立場を逆転させることにより楽しい感情を共有しながら遊びを継続させている。

幼児とかかわる筆者の感情の動きは、自分の目的の妨げとなる対象への「嫌悪」、重なる状況に対する「怒り」、女兒が意図的に動いている可能性に対する「驚き」、女兒の笑顔が見られた「喜び」と変容している。この場面で嫌悪と怒りは抑制し、喜びはかかわりが深まるにつれ増幅しているが、意識的に表出することにより増幅させたのか、楽しさが喜びを増幅させたかは不明である。

事例1の場合、重なることが続いたことにより筆者が疑問をもち、それに対して仮説を立てて試す行為をしなければ、幼児が楽しい感情を芽生えさせたにもかかわらずかかわりは発展せずに終わる可能性が高い。事例1では仮説を検証するための「試す」行為とその後の展開を予測するための気持ちを「くすぐる」行為のふたつが響き合いを可能にした要因と言える。

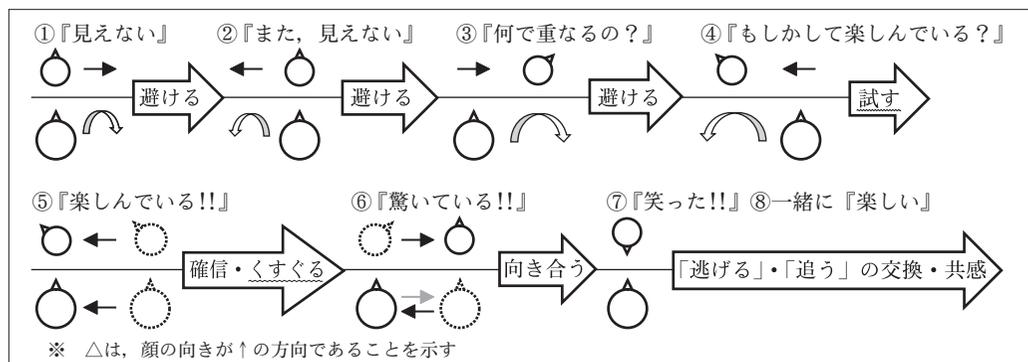


図3 事例1の過程

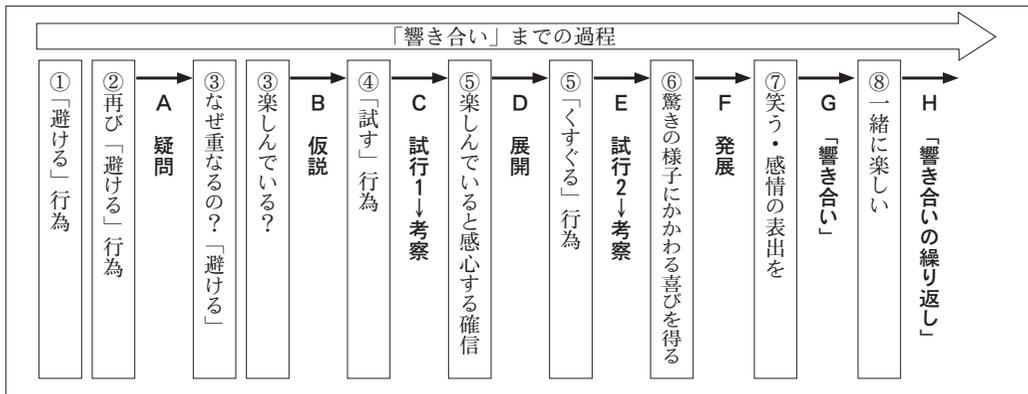


図4 「響き合い」までの過程分析

(2) 事例2 一緒にびよん

1) 事例2の状況

ゼミ学生と参加した「第11回遊び万博（NPO法人東京青少年少女センター等主催）」での幼児とのかかわりの場面。各遊びのエリアを担当し、参加する幼児・児童の遊びのリーダーとして活動しているゼミ学生の姿を記録するために写真を撮ろうとしている時である。エリア内を走り回る参加者や学生との衝突を避けるため、筆者はテープで区切られた遊びエリアから1メートルほど離れた場所でカメラを構えベストショットを狙っている。そこへ遊びの中に入るのに抵抗があるのか、エリアのすぐ脇を遊びの様子を見ながら歩いている幼児がいる。気になることがあったのか、幼児がカメラを構える筆者の前で立ち止まる。

2) 事例2の過程

- ① 写真を撮るためにしゃがんでカメラを構える筆者の前に幼児が立ち止る。写真を撮りたいために、瞬時に横にびよんと跳んで重なりを「避ける」。
- ② 幼児も居場所が定まらない様子で遊びを傍観している。ふらふらと位置をずらしながら立ちすくんでいるため、跳んで避けた先でまた重なる。学生が楽しんで子どもたちと遊んでいる生き生きとした表情を撮りたい、見逃したくないという思いから瞬時に横にびよんと跳んで重なりを「避ける」。
- ③ また重なる。はじめは写真を撮りたいために幼児との重なりを避けながらシャッターチャンスを探ることに夢中であった。しかし、避けても正面に立ち止まるためカメラを構えたまま幼児を見ると、筆者の動きを意識していることに気づく。今度は写真を撮る目的ではなく幼児の意図を探る目的で、幼児の様子を見ながら試しにより大きく跳ぶ。跳んだ場所（構

えたカメラの正面)に合わせて立ち止ることに気づき、女兒が筆者の動きに興味を持っていることを確信する。

- ④ また重なる。カメラを構えずに女兒を見ながら跳ぶ。跳ぶと見せかけて跳ばない。跳ばないと見せかけて跳ぶ。右に跳ぶと見せかけて左、左と見せかけて右、というように女兒の予想に反する動きを繰り返し、感情をくすぐるために跳ぶ。時には大きく、時には小さく、びよんと跳ぶ。
- ⑤ その動きに合わせて女兒もびよんと跳ぶ。それまでは無言であったが、筆者が「びよん」と声をつけると、女兒も一瞬遅れて「びよん」と声を出して跳ぶ。
- ⑥ タイミングを合わせて一緒に跳ぶ「びよん」。楽しさを共有していることを実感する。

3) 事例2の考察

①と②では筆者は写真を撮りたい一心で、「避ける」行為をしている。③の過程で度重なる偶然を不思議に思い、女兒の動きを意識しながらより大きく動く。この「試す」行為により、偶然ではなく女兒も筆者の動きに興味をもち、筆者の前に立つと筆者が跳ぶという仮説を立てて次の動きを意識ながら筆者より先に「試す」行為をしていたことに気づく。④では女兒のその試す行為に対し、仕掛けることによりどのような反応をするのか反対に筆者が「試す」行為をする。次の段階では、⑤の女兒の反応に手ごたえを感じ、意図的に予想外の跳び方をするという「くすぐる」行為をしている。⑥で楽しさを共有し、タイミングを合わせて＝「響き合い」とともに体を動かしている。

女兒とかかわる筆者の感情の動きは、写真を撮ることができない状況に対する「怒り」、その怒りの原因である女兒への「怒り」、偶然ではない可能性への「驚き」、女兒の反応に対する「喜び」、反応のひとつひとつに新たな喜びを得ている。短時間に怒りから喜びへと変容している。

事例2では、写真を撮るという目的を達成させることだけに意識が向いていた場合には、この時の女兒は避ける対象でしかない。女兒が動きの面白さに気づき筆者より先に「試す」行動をし



図5 事例2の過程

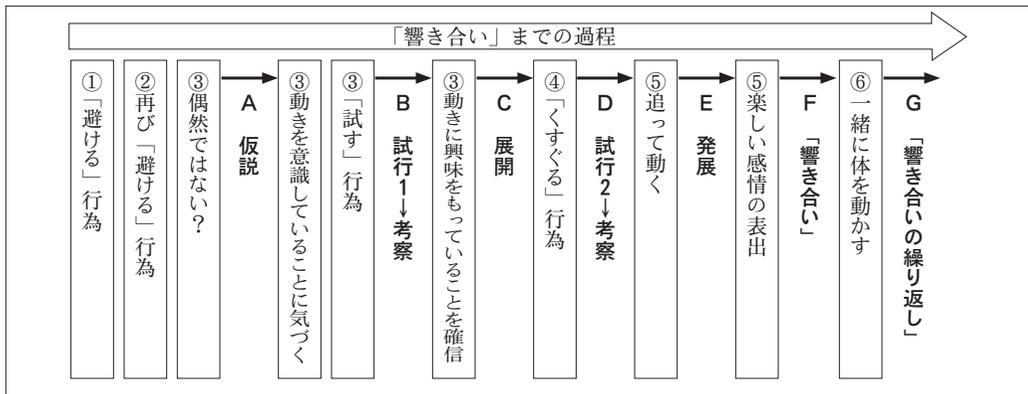


図6 響き合いまでの過程分析

ていることに気づかなければかかわりは生まれません。幼児とのかかわりには、幼児はおもしろいことやものに敏感に反応するという特性を理解し、他に目的がある場合であってもそれに対して敏感に反応できる気持ちの柔軟性が必要である。また、仮説を確信に変える「試す」行為、展開をねらいとした「くすぐる」行為、かかわりのさらなる発展をねらいとした「仕掛ける」行為がなければ、響き合いには至らなかったと考える。

(3) 事例3 輪投げがうまくできなくて…

1) 事例3の状況

ゼミ学生と参加した「第12回遊び万博（NPO法人東京少年少女センター等主催）」において、ゼミ学生が企画した色水の入ったペットボトルと新聞紙で作った「輪投げ」ブースでの3歳男児とのかかわりの場面である。輪投げをする子の近くでの援助を2年生、輪を選ぶ際の援助を1年生が分担しながら、そのブースの周囲から学生たちが、挑戦する子どもたちに応援する声をかけている。この男児は、1年生の援助で5つの輪を選び投げるが、ひとつも成功することなく泣き出す。母親の背中に背中合わせでくっつき、人差し指で1を作り「もう一回、もう一回」と言うものの、輪投げには背を向けて泣き続けている。学生たちは、泣き止まないことですっかり消極的になって誰も声をかけようとせず様子を見ている。男児の母親も「もう一回やってみたら？」と促すが、男児は輪投げから遠ざかろうとする。筆者は、男児の言葉と行動が一致していないこと、輪投げの場所から遠ざかるまでに時間がかかっていること、が気になり男児が使っていたものより大きな輪を持ち男児が立ち去ろうと歩き出したところで声をかける。

筆者：「たくさん入っちゃうかもしれない大きな輪でもう一回やってみる？」

男児：無言で先ほど自分が投げた輪が置いてあるところに目を向ける。

筆者が持っている大きな輪と何度か交互に見ている。

もじもじしながら「5個がいいんだよ」と言う。

筆者：「たくさん入っちゃうかもしれない大きな輪を5個！かしこまりました!!」

そのやり取りを聞いていた学生が追加の輪を持って来て男児に渡す。

男児は泣き止み、輪を投げる位置に移動し投げ始める。

学生たちは周囲から、「惜しい」「もう少し」と盛り上げる声をかける。

しかし、またしてもひとつも入らない。

男児：「よし、もう一回」と輪を集める。今度は泣かずに投げ始める。

学生：「ここ」「近くがいいよ」「近く近く、ここ、ここ」

何とかひとつ入れさせてあげたいという学生の想いが伝わってくる。

男児は、学生のアドバイスには従わず、自分が決めた定位置から生真面目に遠くのペッ

トボルを狙っている。

筆者：「そうかぁ、赤に入りたいんだね」

男児：赤いペットボトルを見つめて、無言でうなづく

学生はアドバイスを止め、隣で「頑張れ」と励ます。

筆者は、男児が見つめる赤いペットボトル越しに視界に入る位置に移動し見守る。

男児は5回投げては集め、繰り返し投げている。ようやく赤いペットボトルに輪がかか
る。男児が筆者に向かって赤いペットボトルを指差す。

筆者：「入った!! やったね」

男児：「もう一回」

すぐに赤いペットボトルに入る。

筆者：「また入った。もっともっとたくさんは入っちゃうかもしれないよ～」

他の色にも入るがそれほど嬉しそうではない。何度か投げた後、赤に入る。

男児：「あっ」筆者に向かって、赤いペットボトルを指差す。

筆者：「赤いペットボトル名人だね」

兄の様子を見ていたよちよち歩きの弟が、地面の輪を持ちあげたところでよろけて輪を
離すと、その輪が隣の黄色に入る。

男児：「名人？」

筆者：「黄色名人」

男児：「だぁ」と言ってこける。

筆者：「だぁ」と言って、同じ格好でこける。

2) 事例3の過程

↓【悔しさ、やりたいくもうやらない・気持ちを立て直す試み】
 「たくさん入っちゃうかもしれない大きな輪でもう一回やってみる？」

↓【内面を読み取る試み】
 「5個がいいんだよ」

↓【立て直し、やりたいくもうやらない】
 「たくさん入っちゃうかもしれない大きな輪を5個！かしこまりました!!」

↓【やりたい気持ちを確信する】
 「よし、もう一回」

↓【入りそうな手応え、輪投げの面白さ、応援してくれること
 で高まる意欲】
 「ここ」「近くがいいよ」「近く近く、ここ、ここ」
 定位置から生真面目に遠くのペットボトルを狙っている。

↓【男児の意図を感じ取る】
 「そうかぁ、赤に入れたいんだね」

↓【男児の意図を代弁し、相互理解を図る】
 見つめる赤いペットボトル越しに視界に入る位置に移動し見守る。

↓【距離を縮める試み】
 輪がかかり、男児が筆者に向かって赤いペットボトルを指差す。

↓【伝えたい】
 「入った!! やったね」

↓【共感できるかも……期待】
 「また入った。もっともっとたくさん入っちゃうかもしれないよ～」

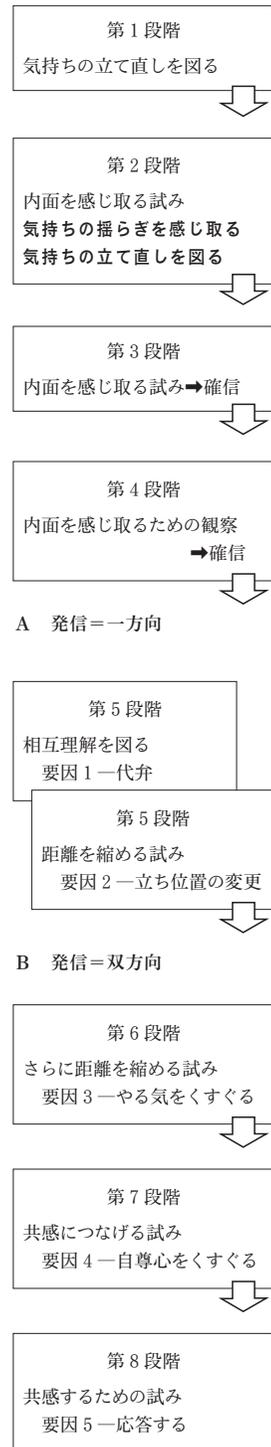
↓【距離を縮めるためにやる気をくすぐる】
 (赤に入る。)
 「あっ」筆者に向かって赤いペットボトルを指差す。

↓【伝えたい】
 「赤いペットボトル名人だね」

↓【共感するために自尊心をくすぐる】
 (よちよち歩きの弟の輪が隣の黄色に入る。)
 「名人？」

↓【筆者を受け入れる】
 「黄色名人」

↓【応答する】



「だぁ」と言ってこける。

↓【応答する】

「だぁ」と言って、同じ格好でこける。

↓【呼応し響かせる】

互いに笑って向き合う。



<p>第9段階 共感する 響き合う</p>

3) 事例3の考察

事例3は、男児の気持ちを立て直すところから始まる。ここでは視覚的に得られる情報から判断するだけではなく内面を読み取ろうとすることが必要であるが、学生は泣く＝できない悲しみと理解し泣いている男児を見守っている。筆者は、男児の言葉と行動が一致していないこと、輪投げの場所から遠ざかるまでに時間がかかっていることから泣く＝やりたいけどできない複雑な気持ちの表れであると仮説を立てる。ここで保育経験者と学生の情報収集に差があることがわかる。この事例で響き合いを可能にした要因は男児の言動に対して疑問をもち理解しようと試みた点にある。かかわりを一連の流れとして表現すれば、子どもの実態をとらえ把握しようとする→どのように関わるのが適切であるのか見極める→今後の展開を予測し検討するとなり、この疑問がかかわりの始まりである。事例3の過程においては第1段階と第2段階にあたる。第3段階と第4段階で男児の気持ちを確信した後の第5段階からは男児の反応を見極めながら、代弁・立ち位置の変更・やる気をくすぐる・自尊心をくすぐる・応答するというかかわり方をしている。これらが響き合いを可能にした要因であると考え。特に第5段階で男児と筆者が向き合うような立ち位置に変更したことにより第6段階以降は感情送受が行われていることから5つの要因の中でもより重要度が高いと考える。

男児とかかわる筆者の感情の動きは、少し前までできなかつたと泣いていた男児が一番遠くにある赤いペットボトルに輪をかけるという高度な目標をもって輪投げに取り組んでいることへの驚きが距離を縮める言動へとつながり、男児が成果を伝えてくれた喜びを得ている。その後は喜びが続くが、男児とのかかわりが筆者の喜びの感情になったのか、男児が輪投げを成功させた喜びに寄り添うことにより間接的に喜びを得たのかは不明である。

4. 総合考察

(1) 幼児とのかかわり場面における感情の動き

事例1および事例2に関しては、かかわり合いながら幼児の意図に気づきさらにかかわりを深める展開である。初期の段階では嫌悪や怒りなど子どもとのかかわりにおいて望ましくない感情

がある。しかし、それらの感情を抑制しようと努める冷静さの中で、幼児の行動に対する驚きの感情が芽生えている。その驚きが意外性となり喜びへとつながる。幼児とのかかわりの過程において複数の感情が芽生え、状況に応じて移り変わっていることがわかる。喜びに関しては、幼児とのかかわりのさらなる発展を意識して意図的により大きな喜びを表出したのか、もしくは幼児との親密さや遊びの深まりにより経過とともにより大きな喜びとなったのかについては本研究では明確にすることはできない。しかし、抑制することなく表出しより大きな喜びになり、響き合い・響き合いの繰り返しに至ったと言える。

事例3に関しては、まずは幼児の内面を読み取ろうとすることから始まる。そこで、男児が男児の立ち位置からは一番遠くにある赤いペットボトルに入れることを目標としていることに対する驚きが距離を縮める言動へとつながり、男児が成果を伝えてくれることへの喜びへとつながっている。事例3は驚きと喜びの2種類だけの感情であるが、かかわりが重なるにしたがって喜びが量的に変化している。

幼児とのかかわりの中で湧き上がる感情を認知し、抑制するのか表出するのかを瞬時に判断してコントロールする。そして感情の量を調整しながら送受する。外面上は単純に見えるかかわりであっても、内面では複雑な動きをしている。

(2) 「響き合いの繰り返し」を可能にする要因

3事例の分析から以下の6つが要因として挙げられる。

- ① 「疑問」をもつこと
- ② 「仮説」を立てること
- ③ 仮説を確信に変える「試す」、展開をねらいとした「くすぐる」、かかわりのさらなる発展をねらいとした「仕掛ける」言動を用いること
- ④ 相手の感情に合わせて応答すること
- ⑤ その場に応じた感情の表出をすること
- ⑥ 自らかかわりを終わりにしないこと

(3) 「響き合いの繰り返し」までの過程を分析して

本研究において、幼児とのかかわりの過程を分析したことによってふたつの新たな発見があった。ひとつは、幼児とのかかわりにおいては大人である筆者が幼児の内面を読み取り先に「仕掛け」、その「仕掛け」に幼児が応答するものと考えていたが、実際はそれとは逆であるという発見である。筆者はこれまで「仕掛け」と「応答」の積み重ねによって「響き合いの繰り返し」に至るものと捉えていた。しかし、事例1・事例2のいずれも「仕掛け」は幼児であった。幼児が

「仕掛け」, それに気づき筆者が「応答」する。「応答」と「仕掛け」というかたちで感情送受していることが明らかになった。

もうひとつは, 疑問と驚きが必要であるということである。疑問をもつからこそ理解しようと試みるため, この疑問こそが, 子ども理解の始まりとなり, 子どもの実態をとらえ把握しようとする⇒どのようにかかわることが適切であるのか見極める⇒今後の展開を予測し検討する⇒間接的なかかわり方か直接的なかかわり方を見極め実際にかかわることができるのであると考える。そして, このかかわりの結果の驚きである。筆者はこれまで子どもとのかかわりには喜びというポジティブな感情が最重要であると考えていたが, 分析することにより驚きが重要な要因になっていることも明らかになった。

5. おわりに

本論文で「響き合い」までのプロセスを分析した事例はすべて保育者養成校の教員として, 学生と保育の場や子どもと遊ぶ場に出向いた際に経験した場面を事例化したものである。このような状況で幼児とかかわる場面では, 筆者が楽しくかかわる姿をありのまま見せることが学生の学びにつながると考えてきた。しかし, 感情の動きは目に見えないため, ただかかわりを見せるだけでは不十分である。このようなかかわりを可視化することが必要であり, 可視化の方法については今後も検討が必要である。可視化が可能になればまずは学生が養成校の教員や保育者を模倣する学び方ができる。そして, 模倣を何度も繰り返すうちに学生にとって本当に必要なことがわかり, それがその学生らしいの乳幼児とのかかわり方として確立されるようになるだろう。本論文で分析した過程を保育者の職務や役割を理解すること, 保育者が感情を使いこなしながら乳幼児とかかわることは, 乳幼児の人とかかわる力や言葉を育むための指導法のひとつであると理解をすることにつなげ, 学生の資質向上に役立てたい。

《注》

- 1) 浜口順子 (2014) 「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」『教育学研究』Vol. 81 No. 4 pp. 448-459
- 2) 草信和世 (2009) 「現代における保育者の専門性の一考察」『保育学研究』第 47 巻第 2 号 pp. 82-91
- 3) 村井尚子 (2001) 「保育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 pp. 44-51
- 4) 砂上史子 (2015) 「保育者の専門性としての感情リテラシーを考える」『保育ナビ 3 月号』p. 25
- 5) 同上
- 6) 砂上史子 (2015) 「保育者の専門性としての感情リテラシーを考える」『保育ナビ 3 月号』p. 20

(提出日 平成 28 年 9 月 28 日)