

# 現代における保育者の専門性に関する一考察 (2)

## A Study on Expertise in Current Preschool Teaching (2)

草 信 和 世  
(こども学科 専任講師)

**要旨** 現代の子どもの育ちを援助し、現代の保護者を助けうる保育者の専門性を明らかにするために、子どもと保育者の共通の心理的基盤を構築しうる保育行為の間主観的参与観察を、子どもと保育者がおもに一对一でかかわっている場面に着目し、行なった。その結果、共振という身体行為が、現代の子どもの心理的基盤の構築を可能とし、彼らの求めを満たしうる保育行為であること、そしてその保育行為は「ことばのリズムで共振する」「からだの向きで共振する」という身体知の特質を持つことがわかった。

これらの特質を発揮する保育行為は、現代の子どもの保育ニーズを満たし、家庭の養育を下支えするという意味で、現代の保護者を助けうる現代の保育者の専門性の現われであると考えられる。

【キーワード：保育者 専門性 身体知】

### I はじめに

少子化対策が18年間にわたって行なわれてきたが、人口減少は止まることなく、子どもの存在意義の曖昧な社会がつけられつつある<sup>1)</sup>。子どもという存在が、「さずかる」ものから、「つくる」ものへと変化して、子ども理解はむずかしくなり、あるがままの子どもを受け入れにくくなっている。このような育児の困難な時代に、保育者の「育てる力」が注目され、児童福祉法第18条、改正学校教育法第24条にもあるように、家庭及び地域に対しても、その力を発揮することが期待されている。

しかし、一体、保育者のどのような力が、現代の子どもの育ちを助け、保護者を援助しうるのだろうか。更に、「長期間長時間保育時代」<sup>2)</sup>を支える保育者の専門性とは何なのだろうか。

現代においては、保育者の専門性に対する新しい枠組みとして、「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」モデル<sup>3)</sup>が提示されている。ここでは、行為の只中において身体にて行為し直感的にその行為を振り返りつつ次の行為を成す、その積み重ねにおいて保育を成すところに、保育者の専門性を見ようとしている。しかし、この様に理論的な枠組みは提示されているものの、保育行為の中で何をそれと見るかと言う基礎的な資料は、未だ十分ではないと思われる。

そこで、本稿においては、間主観的な参与観察を行い、子どもと保育者の相互作用を捉え、保育者の暗黙知である身体知<sup>4)</sup>を記述して、その特

質を分析する試みを行なう。そして、そこから、現代の保育者の専門性のあり方を考察したいと思う。

### II 方法

この研究に入る前に試みたことがある。現代の「子どもの保育ニーズ」を知ることを目的として、現代の保育学生に「幼児期における保育者」及び「家庭における養育者」に対する印象深い思い出を質問紙により調査した。すると園における保育者、家庭における養育者のいずれに対しても「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が良い印象として心に深く残っていることがわかった。そこで、今回の参与観察においては、この在り方にも注目した。

#### 1 調査対象

埼玉県公立保育園、0、1歳児合同クラス17名(0歳児8名、1歳児9名)、保育者6名を対象とした。その理由として、第1にこの年齢の子どもは主に身体行為で自己表現をするので、担任保育者はその子どもを受けて、身体行為を行なうと判断したためである。第2に複数担任制がひかれており、保育者同士の身体による相互性が顕現すると予想されたためである。これは、集団を基本とする保育の特性を掬い取るには欠かせないと考えた。第3に、現代において0、1歳児の保育の要望は高く、保護者に対して保育行為を言葉で伝えるだけではなく、行為において理解を進める援助が必要ではないかと考えたためである。

## 2 調査期間

2005年9月より2006年3月の午前9時から午後12時30分の間、ほぼ1週間に1度の割合で、参与観察及びVTR撮影を行なった。

## 3 調査方法

間主観的な参与観察を行った。子どもと保育者の相互作用の只中に入り、保育者の感覚に入り込みながらの観察が、保育者の身体知を描き出すには必要と考えたためである。

## 4 分析資料の作成

VTR記録および観察記録より「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が関係していると感じ取れる場面について現象学的な記述を行なった。すると、「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が実現している場面とない場面が見出され、また、「私の『ここ』にいてくれる」という在り

方が実現している場面では、子どもと保育者とがおもに一对一でかかわっている場面と複数または集団でかかわっている場面が見出された。本稿においては、「私の『ここ』にいてくれる」という在り方が実現しており、子どもと保育者とがおもに一对一でかかわっている場面を取り上げる。

## III 結果

観察結果より、「ことばのリズムで共振する」「からだの向きで共振する」という特質が見出された。本稿はこれらの特質について検討する。

### 1 ことばのリズムで共振する・ ・ ・ ・ ・

#### 事例1 「自動車つなげっこ」

この事例は、「ことばのリズムで共振する」という内容を示す保育実践である。子どもと保育者とがおもに一对一でかかわっている場面について検討する。

保育室の畳のコーナーで、磁石でつながる自動車で遊んでいる。その磁石がとれるのをつないで欲しいと子どもLが保育者Dに頼んでいる。

#### 【1-A】

子どもL①「〇〇やってえ。」と、赤い自動車を手にして言う。保育者D②「いいよ～。どこ～？」と、保育者Dが子どもSを抱っこしながら、たたみの部屋に入って来て、子どもLに近づきながら言う。保育者D③「どこ？どこやるの？」子どもL④「こ、これ。」保育者D⑤「こ、これ？パチ。」

子どもLの2拍のゆったりしたことばのリズムに(①)、保育者Dは同じ2拍のゆったりとしたことばのリズムで(②)、応え始める。保育者Dはからだの動きとしては、子どもに近づいていく動作をしているところなので、とどまる子どもLと動く保育者Dとで差異が生じているが、ことばの音のリズムという点で合っており、子どもLと共通の心理的な場を創ろうとし創り始めていると思われる。次に保育者Dは、リズムを少し変えて、短く速いリズムで語りかけていくが(③)、今度は子どもLが、そのリズムにのり、返答をしてく

る(④)。続いて保育者Dが、その子どもLと同じリズムを繰り返し、最後に行為を完成させる擬音「パチ」を挿入している(⑤)。

ことばの音のリズムが、ごく短い会話の中で見事に合っており、短い時間の中で、共通の心理的な場の形成に成功していると言えよう。また、保育者Dは子どもSといっしょにしながら、子どもLをも援助していこうとしており、ことばの音のリズムでの共鳴により、子どもLとの共通の心理的な場を創ろうと積極的に意図していると思われる。

【1-B】

子どもL①「また、やろう。」と保育者Dの方に向かって言う。そして、②その場に寝ころぶ。③保育者Dは「いよ～。どこ?」と、④はいはいの姿勢で、子どもLの自動車のしたのほうへ手を伸ばし、⑤「ここの下にある。ばちん、きゃあ、できたあ。」と言う。⑥子どもLはうれしそうに、ギャロップで保育者Dの回りをひと回りし、自分の自動車を飛び越えてその場に座る。

子どもLはことばの音 (①) と身振りの間 (②) とで彼のリズムを表してくる。保育者Dはその両方で創られるリズムに乗り、自分のことばの音のリズム (③) と動作の間 (④) とで合っていく。保育者Dがことばに軽快なリズムをつけると (⑤)、子どもLもそのリズムに合わせ飛び跳ねるようなからだからだの動きでそのリズムを表現し、

丁度良い間を動作で表現する (⑥)。

ことばの音のリズムの間からだの動きのリズムが挿入され、それも感じ取っての響き合いが始まっていく。安定した関係が発展して、共通の心理的な場が強固に創られていく過程をみることができる。

【1-C】

保育者Dが①「Lくんの、長～い。」と、にこやかに子どもLに笑いかけると、子どもLも、にこやかに笑い返す。②子どもLが「〇もできたあ。」と言うと、③保育者Dが「わーい。」と返す。保育者Dは、子どもLが自動車を動かしやすいように、一歩後ろにずれる。④子どもLが、「〇〇ヘッダ。」と言う。⑤すると保育者Dが「すごい、すごーい。」と返し、⑥また、子どもLが「〇〇ヘッダ。」と言う。⑦保育者Dが「〇〇ヘッダ。」と返すと、⑧子どもLが「ダブル、ヘッダ。」と言い、⑨保育者Dが「何?」と尋ねる。保育者Dは前かがみになって、子どもLのことばを良く聞こうと、子どもLの口元に自分の耳を持っていく。二人のからだはくっつかんばかりである。保育者Dは「ダブル、ヘッダ?ダブル、ダブルヘッダなの?」と尋ねる。

ふたりは音のリズムを合わせて、共通の心理的な場を創り出す。(①)(②)(③)(④)(⑤)保育者Dは、子どもLの繰り返される「〇〇ヘッダ」(④)(⑥)という音の響きに「〇〇ヘッダ」(⑦)と即座に応答を返し、子どもLと音での繰り返し

を実現している。実は、その意味を理解する前に、すでに応答を返しているのだということが、次の「何?」(⑨)ということばからわかる。ことばの意味よりも音のリズムを交し合うことを、優先しているのである。

【1-D】

①子どもLが「あいてないの。」という、②保育者Dが「あいてないの？」と返し、③子どもLが「うん。まだ〇〇ある。」と言うと、④保育者Dが「うん、いっぱいあるね。⑤ほお～長くつなげたね。」と応える。⑥子どもLが「これ、あ、ここだ。」と言って立ち上がり、保育者Kの近くに自動車を取りに行く。⑦保育者Dが「あ、ここだ。」と、同じ様に、子どもLの動きを見ながら言う。

同じことばを同じリズムで繰り返す(①)(②)、同じ内容のことばを同じリズムで繰り返す(③)(④)、そのことばと同じリズムでさらに内容を豊かにする(⑤)、というように高かめながら繰り返す。子どもLの新しい気づきを表す新しい短い

リズム(⑥)にも、保育者Dは即座に乗り、応じていく(⑦)。

このようなことばの繰り返しにより、共鳴をますます増幅させ、強固に共通の心理的な場を固めているといえる。

【1-E】

①保育者Kが「ぶぶ～、ぶぶ～」と言い、②子どもLが「切れた、切れた。」と言う。③保育者Kは「あ、あ、切れた、切れただ。」と言って、子どもLの方へ行く。保育者Dは、保育者Kと子どもLを見て、④「切・れ・た。切れたの？」と尋ねる。⑤保育者Kが「切れた。」と応える。すると、⑥子どもLが「切れた！」と、はっきりと言って、自分の自動車をつなげ終わり、立ち上がり歩いていく。

保育者Kと子どもLは、ことばの音のリズムを重ね合わせまた、同じことばを繰り返して、共通の心理的な場を創り出す(①)(②)(③)。「あ、あ、切れた、切れただ。」という保育者Kのことばと呼応して、「切、れ、た。切れたの？」と保育者Dは、同じリズムを返し(④)、保育者Kのリズムと同期していく。続いて、保育者Kは、「切れた。」という最初のリズムである3音のリズムで返し(⑤)、子どもLは同様に3音のリズムの「切れた。」を繰り返し(⑥)、同じリズムが3人で共有されていく。

保育者Kも子どもLとことばの音のリズムを合わせ、響き合い、共通の心理的な場を創っている。保育者Dは、もうひとりの保育者Kに対しても、ことばのリズムを重ね合わせることを通して、子どもLと保育者Kの場を創る援助を行おうとする。又、広がる響き合いに子どもLも共鳴し、響き合いがますます広がり、共通の心理的な場が強固なものへととなっている。

子どもLは不安定な状態にあるが、保育者Dにことばのリズムを合わせてもらうことで、支えを得て安定し始めていく。そして、そのことばのリズムが合い続けていくことでしっかりと安定し、自分の要求を出していやなことを楽しいことへと昇華し、充実した活動を生み出している。保育者Dは、子どもLの求めるものを満たしていると言える。また、子どもLは、保育者Kが二人のことばのリズムに参加することにより、さらに強固な支えを得、より安定することができている。保育者Kも保育者Dと同様に子どもLの求めるものを満たしていると言える。

2 からだの向きで共振する・・・・・・

事例2 「写真やさんこちらでしょうか」

事例2は「からだの向きで共振する」という内容を示す保育実践である。子どもと保育者とがおもに一对一でかかわっている場面について検討する。

ブロック遊びが盛り上がっている。子どもTはカメラを作り上げ、いよいよ撮影の段取りである。

【2-A】

①保育者Sが「すみません。お願いします。カメラ。」と子どもTの方を向いて声をかけ、両手でピースをつくり、子どもTに映して欲しいというサインを送る。保育者Dが「おーや、できたの。」とのんびりと声をかける。②子どもTは、保育者Sを見て、写真を撮るには近すぎると判断した様子で部屋の窓側の方へとカメラをもって移動する。③子どもTは、その床に保育者Sにまっすぐに向けてカメラを置く。保育者Sが「あ、そこですか？」と位置を確認して、ここですねわかりましたというサインとして、両手を上げて降ろす。④正座をし直して、⑤子どもTの方へとまっすぐに向く。保育者Sは「どう見ればいいでしょーか？」と子どもTに尋ねる。子どもTは、窓側の方に離れて立ち、カメラのきいろいブロックの真ん中の穴から⑥保育者Sをじっと見ている。保育者S「ハイ、チーズ。」と両手でピースをつくってポーズをする。

保育者Sは子どもKに向き、写真を写して欲しいと申し出る(①)。子どもTは保育者Sに向く(②)。そして、子どもTは、保育者Sを写真に取るために、カメラを保育者Sにまっすぐに向けて置く(③)。保育者Sは正座をし直す。保育者Sのからだはきれいにひとつにまとまり、子どもT

に向かう(④)(⑤)。子どもTは、ファインダーの穴から、保育者Sをじっと見つめる。視線が保育者Sの目一点に向けて注がれ、両者ははっきりそしてしっかりと向かい合う(⑥)。保育者Sは、子どもの志向に正面から向かって応えようとする。

【2-B】

子どもTが、カメラをかまえて、違う方を見ているので、①保育者Sが「写真やさん、どこでしょう？」と両手をからだの前で組み、ていねいに尋ねる。②子どもTが「こちらー。」と指さす。保育者Sは「あ、こちらですか。こちらで、じゃあ。どうでしょうか、写真やさん？」と言い、子どもTの指さした方にうでをのばして示し、立ち上がりそちらへ移動する。そして、そこで両足をそろえ、お行儀良く立つ。子どもTは、一生懸命、カメラのセットをしている。③保育者Sは「写真やさん、今忙しいみたいで・・・」と言い、ゆっくりもとの場所に戻りかけると、④子どもTはブロックを目にあてて、その穴からじっと保育者Sを見、保育者Sの動きを追っている。⑤保育者Sが「写真やさん、どちらですか。」とていねいに尋ねると、子どもTは「こっち。」と指さす⑥保育者Sは「あ、こちらですか。」といいながら、その方向に手をのばしてまた部屋のすみへと移動する。

保育者Sが「どこでしょう？」と尋ねることで、向きのデザインが始まる (①)。保育者Sは子どもTに主導的に方向を創らせ、それに合わせて移動して立ち位置をつくり、新しい両者の向きを生み出していく (②)。タイミングをはかって、その間はまたもとの向きへと戻ろうとするが (③)、子どもTがその向きを追いかけて合わせてくるの

で (④)、保育者Sはまた彼に主導的に向きを創らせ (⑤)、それに合わせて二人で独自の向きを創り上げる (⑥)。

メーターが振れ合うように向かい合うことを楽しんでいる。そして、共通の心理的な場を少しずつ積み上げ創り合っていく。

【2-C】

保育者Sが「はい。」と言ってそこで立ち止まり、気をつけの姿勢をしてから両手をひらいて顔の横にかざし、にっこりとほほえみ、子どもTの方を向く。①子どもTは、ブロックの穴からのぞいて写真をとる。保育者Sが「あ！」といいながら、とれたね、良かったという身振りをする。そして、またもとのところに帰る。

保育者Sは子どもTと向かい合い、視線をストレートに合わせていく (①)。この場面は、二人で創り合ったプロセスの成果を享受するひととき

であり、焦点の定まった共通の心理的な場が創られるときである。このような流れを一組として繰り返していく。

【2-D】

また、子どもTが、今度は組み立てた大きなカメラを持ちあげて、そこについている一枚のブロックの穴から覗いている。保育者Dが「はい、どちらですかー、写真やさん、どちらですかー？」と子どもTの方に身を乗り出して尋ねる。保育者Sが「どちらですかー、写真屋さん。」と尋ね、子どもTが「うん。」と応える。保育者Sが「どちらに？」とたずねる。子どもTが先程と同じ場所を指さして、子どもT「むこうです。」という。保育者Sが「あ、むこうですか。」という、子どもTはうんとうなづく。保育者Sも、さっきと同じように手を横に、あちらですねというようにのびしながら動き始めるが、子どもTの希望は今回は少し違う様子で、①改めて保育者Sがもといいた場所を指さす。目の前で遊んでいる子どもHに、カメラを肩にかつぎながら手を左右に動かして、どいてよーという身振りをする。子どもHはおもちゃを引っぱって移動するし、実習生も察して動く。保育者Sは、もといいた場所に戻っている。保育者Sと子どもTの間は、誰もいない状態になっている。②保育者Sは「あ、すみません。ここでいいですか？はいはい。」としゃがみ、子どもTに尋ねる。保育者Sは「……いい時、呼んでくださいね。」と言う。子どもTがカメラをかまえる。保育者Sは「はい。」と両手にブロックをもち、顔の近くにかざしてポーズをつくる。保育者Sが「OK？ OK？ とれた？」と尋ね、子どもTは「とれた！」と応える。保育者Sは、にっこりとほほえみ、ポーズを下げる。

変化を内包しながら (①)、一連の流れを繰り返すことで (②)、ますます、共通の心理的な場の持つ共同性を確かなものにしていく。

この事例では、保育者Sが何度も向かい合うということを繰り返し、そのたびに子どもTと保育者Sのからだが真正面から向き合い、一直線で結ばれている。「向かう」ということは、その人を志向するという明確な意思表示であり、また志向しているという実質を持つ。ここでは、また、目を合わせるという、志向の明確な表現がタイミングを合わせてはつきりと繰り返されている。目は「こころ」の窓であり、内面が染み出てくる器官である。保育者Sはこのような力をも発揮し子どもTの内面を支えている。

子どもTが自分の活動選択を迷いながらも自らに問い続け、そのたびに自分の意志を確認し、一番自分が良いと思うことを選び続けていけているのは、この繰り返される「向かう」という行為によって、真正面から直接的に関係を強く取り結ぶ保育者Sにより、安定の基盤を十分に構築されているからである。保育者Sは子どもTの求めるものを満たしていると言える。

#### IV 考察

本稿では、子どもと保育者の相互作用を捉え、保育者の暗黙知である身体知を記述して、その特質を分析することから、現代の保育者の専門性の現われを見出したいと考えた。またここでは特にかわりにおいて基本となる一対一のかかわりを中心に上げて、検討をおこなった。

その結果、共振という身体行為が、現代の子どもの心理的基盤の構築を可能とし、彼らの求めを満たしうる保育行為であることが明らかになったと考える。では、この行為の中に、どのような専門性を見出すことができるのだろうか。

まず、「ことばのリズムで共振する」という行為について述べる。「ことばのリズムで共振する」という行為は、ことばのリズムを共振させていくことによって、からだのリズムを共振させ、からだのヴァイブレーションの深いレベルでの共鳴を生じさせる行為であるといえよう。これは、からだの動きでつくられている間をも感じ取って、リズムに組み込んでいる様子から、その実現を伺い知ることができる。また、もう一人の保育者も

このことばの共振に乗りこみ、より共振を増幅させることで、より強固な安定の基盤構築をなしえている。ここには、ことばのリズムに共振することで、子どもの心理的基盤を構築するという専門性が現われているといえる。

次に「からだの向きで共振する」という行為について述べる。「からだの向きで共振する」という行為は、子どもに繰り返し向くことによって、視線を向け、からだを向け続けて、子どもに志向を届ける行為であるといえよう。子どもは、繰り返し向かれることを通して、保育者の暖かいまなざしとからだを送られ、心の安定を得、主体的な行為をする力を得ていると思われる。ここには、子どもにからだを向け、向き合ったからだで共振することを通して、子どもの心理的基盤を構築するという専門性が現われているといえる。

#### V 結論

現代の保育者の専門性として、「ことばのリズムで共振する」「からだの向きで共振する」という身体知の特質が取り出された。これらの特質を発揮する保育行為は、現代の子どもの保育ニーズを満たし、家庭の養育を下支えするという意味で、現代の保護者を助けうる現代の保育者の専門性の現われであると考えられる。

本稿において、まず基本的な一対一の関係において検討し、その現われを見出すことが出来た。更に現代の保育者の専門性を表す特質について検討し、その内容を明らかにして、現代の子どもを育て、保護者を援助しうる、現代にふさわしい保育者養成への知見を得ていきたいと思う。

#### 謝辞

本論文作成にあたり、観察にご協力頂きました保育園のみなさまに心より感謝申し上げます。

#### 引用文献

- (1) 本田和子、子どもが忌避される時代、新曜社、2007、290-304
- (2) 諏訪きぬ、保育の長時間化と保育の課題〔特集〕長時間保育と子どもの発達、発達No.111 ミネルヴァ書房、2007、62-69
- (3) ドナルド＝ショーン、専門家の知恵、ゆみ

る出版、2001、146

(4) 無藤隆、協同するからだことば、金子書房、1997、161-176

文献

(1) 垣内国光、東社協保育士会 保育者の現在、ミネルヴァ書房、2007

(2) 諏訪きぬ・村山祐一・逆井直紀、保育者のやり甲斐をささえる園内の諸条件、〔特集〕「父親・母親・保育者三万人の声」から見えてきた子育てと保育 新しい子育て支援のあり方を求めて、ミネルヴァ書房、2008

(3) 田中未来、保育と専門性、全国社会福祉協議会、1980

(4) 津守真、保育者の地平、ミネルヴァ書房、1997