

平成 27 年度  
日 本 大 学 学 位 論 文

保育実践上の「葛藤」の主体的変容  
に関する臨床教育学的研究

渡 邊 桜

# 目 次

序 章 「葛藤」概念の捉え直しを目指して	1
第1節 研究の目的と問題の所在	2
1 本研究の目的	
2 問題の所在：日本における保育実践研究の歴史的系譜 ～関係論としての「葛藤」に無自覚的であった研究者達～	
3 本研究における「葛藤」の位置づけ ～関係論としての「葛藤」～	
4 本研究の実践的契機	
第2節 本研究の方法と展開	12
1 本研究の理論的視座と研究方法	
2 本研究の全体構成	
引用・参考文献ならびに注	20
第1章 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義	22
第1節 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義	
1 本章の目的と概要	22
2 先行研究にみる教育実践上の葛藤・ストレス	
(1) 心理学における教育実践上の葛藤研究の概観	
(2) 教育社会学における教育実践上の葛藤研究の概観	
(3) 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義	
第2節 臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究とは	32
1 保育実践上の「葛藤」が生じる背景 ～集団保育という営みの特色とその困難性～	
2 臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究とは	
引用・参考文献ならびに注	42

第2章 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件と質的段階	45
第1節 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件と質的段階	45
1 本章の目的と概要	
2 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件に着目することの意義	
3 「葛藤」の客観的条件とは	
4 「葛藤」の質的段階とは	
第2節 実験的事例における「葛藤」の客観的条件と質的段階	52
1 物的環境の変化にみる「葛藤」【研究1】	
2 動作レベルのモデル性の変化にみる「葛藤」【研究2】	
引用・参考文献ならびに注	80
第3章 保育実践上の「葛藤」解決方略獲得をめぐる方法論的検討	81
第1節 本章の目的と方法	81
第2節 結果と考察	83
1 研究方法の概要	
2 エスノグラフィー	
3 インタビュー	
4 保育実践に基づく自己形成を支える「対話」	
5 分析方法	
6 具体的な研究方法	
引用・参考文献ならびに注	108

第4章 保育者の「葛藤」の質的段階に応じた主体的変容の可能性	110
—保育観察ならびに実践者との「対話」についての研究者の省察を通して—	
第1節 本章の目的と概要	110
第2節 新任保育者の「葛藤」の主体的変容の可能性	112
—全体把握と個への援助の連関に着目して— 【研究3】	
第3節 「葛藤」を感じていない保育者の保育課題解決の可能性	149
—コーナー遊びの安定性に着目して— 【研究4】	
第4節 無自覚と表層の往復段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性	168
【研究5】	
第5節 表層と可視の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性	180
【研究6】	
引用・参考文献ならびに注	195
第5章 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性	196
～保育者集団と研究者の継続的な関わりを通して～	
第1節 本章の目的と概要	196
第2節 研究者が関わり得る保育者の保育課題	202
第3節 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性【研究7】	207
引用・参考文献ならびに注	234

終章 総括と今後の展望	235
第1節 本研究の目的と方法	235
1 本研究の目的	
2 本研究の方法	
(1) 対象	
(2) データ	
(3) 分析方法	
(4) 研究の構成	
第2節 結果と考察	241
1 実験的事例における「葛藤」の質的段階と客観的条件との関係性【研究1・2】	
2 保育者の「葛藤」の質的段階に応じた主体的変容の可能性【研究3～6】	
3 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性【研究7】	
第3節 保育者ならびに保育者集団の「葛藤」の主体的変容を目指して	250
引用・参考文献	253
引用・参考文献一覧	254
おわりに	260

## 序章 「葛藤」概念の捉え直しを目指して

### 第1節 研究の目的と問題の所在

- 1 本研究の目的
- 2 問題の所在：  
日本における保育実践研究の歴史的系譜  
～関係論としての「葛藤」に無自覚的であった研究者達～
- 3 本研究における「葛藤」の位置づけ  
～関係論としての「葛藤」～
- 4 本研究の実践的契機

### 第2節 本研究の方法と展開

- 1 本研究の理論的視座と研究方法
  - (1) 本研究の理論的視座
  - (2) 本研究の方法論
- 2 本研究の全体構成

引用・参考文献ならびに注

## 序章 「葛藤」概念の捉え直しを目指して

### 第1節 研究の目的と問題の所在

#### 1 本研究の目的

本研究の目的は、保育実践上の「葛藤」を人・物・場の相互関係＝関係論として捉えることにより、保育課題の具体的解決を促すことである。

これまで、保育実践研究の葛藤問題は、保育者個々の心理の問題＝心理主義的に捉えられ、解釈されてきた。したがって、「保育者の感性を磨いて」「子どもの内面に寄り添うように」という精神論によって曖昧にされてきており、具体的にどのような環境や援助であれば、「子どもの内面に寄り添う」ことが可能になるのかは、明確に議論されていない現状がある。つまり、保育実践の当事者である保育者が、明日の保育から具体的にどのような環境や援助をしていけばよいのかわからないということが少なくない。しかし、保育実践上の葛藤は、人・物・場の相互関係性<sup>註1</sup>の問題、つまり、関係論としての「葛藤」である。したがって、本研究で取り上げる関係論としての「葛藤」には、広く一般的に、あるいは、それぞれの学問の分野で用いられる概念としての葛藤と区別するために「 」を付けることとする。

本研究【研究1】において、環境構成を変え、これとの関係で子どもと保育者の関係を調整すると、これまで心理の問題であるとみられてきた「葛藤」が質的に変化することが観察された。また、【研究2】において、保育者の身体的モデル性、つまり、人的環境としての保育者の援助によっても「葛藤」の質的变化が認められた。したがって、集団保育における保育者の「葛藤」概念は、心理主義的ではなく関係論的にとらえることによってよりよく解釈することができ、かつ質的变化の方途を見いだしやすいと考えられる。それではまず、なぜこれまで保育実践上の葛藤問題が保育者個々の心理の問題として捉えられてきたのかについて、保育実践研究の歴史的系譜を概観してみたい。

## 2 問題の所在

：日本における保育実践研究の歴史的系譜

～関係論としての「葛藤」に無自覚であった研究者達～

日本において、保育現場に研究者が足を運び、子どもの遊びや保育者の関わりを観察することによって保育現象を捉えようという試みは、1971年津守真らによって始められた。これは、保育実践における臨床教育学研究の礎となり、それまでの統計的な研究ではなく、実際の保育実践を研究者も観察することの重要性を保育界に知らしめたといっても過言ではないだろう。津守は、研究者が観察をする際に求められる姿勢について以下のように述べている。

観察において、心に感じるものをもってとらえるとき、観察は体験となる。心に感じるものは、人の恣意的な意図や意志によってつくられるものでなく、心に感じることによって、われわれは人間の根源的世界に出会うのである。

心に感ずるイメージは視覚・聴覚を主とするのではなく、触運動感覚を主とするものであって、したがって、身体的な動きを伴うときにあらわれやすい。子どもとともに動き、子どもとともに遊ぶとき、子どもの感じているイメージはよりよくとらえられる。観察者としての観察は、子どもとともに動いた保育体験を前提とするより高度な作業である。子どもとの世界にはいりこみ、みずからの心に、感じられるものが生まれるまで、その場にとどまることを必要とする。(津守, 1999, p. 24)

この津守の観察に対する姿勢は、研究者が保育に存在する現象の背景や連続性を捉えようとした場合、子どもの生活や遊びにはいりこみ、「きっとこの現象の背景はこれであろう」という実感が得られるまで、とことん保育現場にかかわるべきであるという主張といえる。これは、「子どもとは何か」ということについて、研究者自身が保育のその場に身を置きながら、体験をもとに明らかにしていく姿勢であるといえよう。しかし、この津守のいう観察者の視点には、保育者の当事者性の立場を考慮するということがされていない。前述において繰り返し述べているように、保育者は、人・物・場の関係性の上に成立した遊び状況や群れ・集団のようすを捉えつつ、個の主體的な姿を支える使命がある。津守の



ように、研究者の感覚で対象を限定し、その限定した個や場面にのみに没頭して子どもの世界を共有するという事は保育者の関係論としての「葛藤」問題とは乖離しているのである。

津守と同様に、保育実践を振り返る方法として、鯨岡(2007)は保育者が「心に残った事例」をエピソード記述によって書き残すことによって、それを基に保育者やその保育者集団が保育を振り返り、保育の難しさや楽しさを共有しながら保育に対する理解を深めようという提案をしている。この鯨岡のエピソード記述についても、先の津守の「心に感じるもの」と同じく、「心に残った事例」が抽出対象となっている。このような記録の取り方には、環境図がない場合も多い。

ここで、実際に、鯨岡(2009, pp6-10)が著書の中で、取り上げているエピソード記述を例に考えてみたい。

## エピソード2 : 「だっこして！」

Y 保育士

### <背景>

Aくん(3歳10ヶ月)は、複雑な家庭事情にあり、また母親が病気がちであるため、月に1度は、親元を離れて1週間ほど他所に預けられることがある。そのためか、気持ちが不安定になりやすく、クラスの中でトラブルになることも多かった。近くに来た友だちを突き飛ばして自分の居場所を作ろうとしたり、友達の鳴き声に反応して大声で威嚇したりする等、ちょっとしたことに敏感に反応する姿がある。大人に対しては、自分から話しかけて自分をアピールしたり、注意をひくような行動をしたり、大人の出方や表情を見て動いたりする姿がある。そんなAくんの甘えたい気持ちや大人の気を引きたい気持ちを受け止め、しっかり信頼関係を築いて、Aくんが保育園で安心して過ごせるように心がけなければと思っていた。

### <エピソード>

ある日の保育の場面で、「自分のしたい遊び」に移ると、Aくんは大好きな車を出してきてテーブルの上で走らせる。友だちが傍に来ると「これはAくんのだからね！」と声を出し、一人で車を抱え込んでいる。少し離れた所ではダンボールハウスの中でお母さんごっこが始まった。赤ちゃん役のBくんは寝転がり、泣きまねをし、だだをこねる真似もしていたので、私が母役となり「どうしたの？抱っこしてほしかったの？」とお母さんの声をかけて抱きかかえ、あやしてあげた。

ご機嫌になったBくんをダンボールハウスのお母さん役の子どもに手渡したところで、Aくんの「エーン、エーン」の泣き声が聞こえてきた。振り返るとBくんのように床に寝転がり泣きまねをしている。そんなAくんの姿は初めて見るものだったので、私はちょっと驚き、Aくんは何を求めているのだろう、どう言葉をかけたらいいのだろうと思いつているうちに(原文ママ)、思わず私の口から「あらあら」と声が出た。すると私の視線を感じて恥ずかしくなったのか、Aくんはそれを隠そうとするかのように、でも見つけてほしい感じで、テーブルの下に入り込み、泣きまねを続けている。そこで「どうしたの？テーブルの下で泣いていたのね。抱っこしてほしいからね、おおよよし」と声を掛けて、赤ちゃんをあやすかのように抱きかかえてみた。

今までAくんが赤ちゃんを演じる姿はなく、Aくんからの抱っこ要求もほとんどない。また私が抱っこやおんぶをしても、体と体のあいだで何かしっくりこなさを感じ、すぐにおりてしまうことが多かった。ところが今回は抱っこしてもおりようとするのではなく、しばらく赤ちゃんになって「エーン、エーン」と声を出していたので、抱っこして部屋の中をゆっくり歩きながら、赤ちゃんをあやすように話しかけた。この時はまだお互いの体のあいだにしっくりこなさが少しあったが、少し経つとAくんは泣きまねをやめ、そっと私の肩に頭をもたれかけてきた。この時、Aくんの体の緊張がサッとぬけ、2人の体のあいだがしっくりきて、気持ちよく抱っこすることができた。私はそのとき一瞬、「甘えられた、こんな風にしていいんだね」というAくんの叫びが聞こえた気がしたが、そう思ったのも束の間、Aくんはすぐに「おりる！」と言い、何事もなかったかのように車の遊びに戻っていった。甘えた自分に満足しているような、照れくささもあるような、ドキドキ感もあるような、そんな感じを私と視線を合わせない事で表現していた。

そして夕方、ブロックで遊んでいる時に、Aくんは急に「だっこして！」と言って私を見上げてきた。「いいのかな？」という気持ちが表情に表れていた。そこで私が「いいよ」と言って抱っこをすると、Aくんは、抱っこされてもいいんだろうかと確かめるように、「こんな風に甘えてもいいんだ」ということを確かめるように、しっかり抱かれた。そしてすぐにまた「おりる」と言って、遊びに戻っていった。

3歳児Aくんのエピソード記述には、家庭環境等が影響し、日常的に不安定で担任保育者に甘えられないというAくんが、Bくんの姿をきっかけに保育者に「だっこして」と甘えられるようになったというエピソードが書かれている。このエピソードには、Aくん、Bくん、保育者しか登場せず、保育者がAくん、Bくんとかかわったその言葉のやりとりのみで、環境図も他の子ども達のようにすも全く記されていない。しかし、保育者は本来であ

れば、A くんが気になっていたとしても、同時にクラスの複数の子ども達のようにすを把握し、遊びやかかわる対象児の優先順位を決めざるを得ないのが現実である。そうだとすると、その時、気になるA くんとかかわること自体の妥当性(他の遊びや個々はかかわる必要がなかったのか、安定的に遊びが展開されていたのか等)やA くん直接的・間接的に影響を与えるであろう保育状況を成立させる人・物・場の関係性に対する妥当性の検証があって初めて、集団保育においてA くんが安定的に過ごせる人的・物的環境が明らかになるのである。このように、担任保育者にとって気になる子についての場面を切り取った事例検討は、少なくない。

例えば、担任保育者から「遊びが見つからないD 男にどう関わると自ら遊ぶようになるか」という悩みが出た場合、D 男が走り回っていたという状況をD 男と保育者との関係やD 男が直接的に関わった人や場にのみ着目して、つまり、場面や事例を切り取り、その切り取られた情報を基に話し合いを進めるという方法である。その結果、対症療法的にその時にどうD 男に声をかけるか(~~しようかと誘う、とか、走り回ることを制止する等)といったところに議論が焦点化していく。しかし、そのような事例(情報)の切り取り方では、D 男が実は影響を受けていたかもしれない保育室内の他のコーナーのようすや状況はわからない。つまり、これまで主流となってきた記録による議論では、遊び状況を成立させている関係性が読み取れず、その子どもを取り巻く、人・物・場の関係性やさらにクラス全体の遊び状況をどう改善していくかという保育課題の根本的解決に対する示唆は望めないと考えられる。保育者は一人の子どものみを対象に保育を遂行しているわけではない。人・物・場の関係性の上に成立する集団や群れのようすを読み取り、援助の優先順位を考えながら、個の自己実現を支えなくてはならない。保育者や観察者の関心で切り取った特定の子どもの記録には、保育実践を俯瞰し、関係論的に捉えようとする発想が見受けられないのである。

保育実践を振り返るための方法として、このような記録論が主流となっている問題意識の根底には、様々な現象の要因は、個人の内的問題であるとの認識がうかがえる。しかし、保育者の立場に立てば、保育の全体状況が読み取れない記録では、集団を対象としながら個々の子どもの自己実現を図るという難題を抱えた保育者の現実的問題、つまり関係論としての「葛藤」の質的変容を促すことは難しいのである。

### 3 本研究における「葛藤」の位置づけ

#### ～「葛藤」概念の捉え直し～

前項において、保育実践研究の葛藤問題が、心理主義的に、つまり個人の内的問題としてのみ取り扱われてきたことが明らかになった。本研究においても、子どもたちの集団の秩序統制を優先するあまり、一人ひとりを匿名化してしまいがちな一斉指導に逃げ込まずに、この困難さを引き受けることで生じる関係論としての「葛藤」を乗り越えるためには、「葛藤」を契機に保育を振り返り、実践力を向上させていくこと、また、個人の精神面ならびに身体的負担に対するサポートシステムを確立させ、ストレスを軽減することは有意義であると考えられる。しかし、「全体に気を配りながら同時に一人ひとりを大切にすることは難しい」という保育者の言葉をよく耳にすることに表されているように、保育という営みの特性である集団保育というシステムの中で子ども一人ひとりへのまなざしを失わないという視点がない限り、その困難さを語り、振り返るだけでは、全体把握と個への援助の連関を確立させることを可能にする具体的援助方略を得ることは困難であると考えられる。つまり、関係論としての「葛藤」の内的表出を明らかにする視点とこの視点を解決するための外的行動としての環境設定とそれに伴う保育者との関係の視点が必要なのである。言い換えれば、「葛藤」を人・物・場の関係性として捉え、関係論として語ることの重要性であるといえよう。

これは、レヴィン(猪股佐登留訳, 1956)の場の理論等<sup>注2</sup>において、指摘されているように、人間の行動を個の内的問題としてのみ捉えるのではなく、環境や他者の反応といった外的行動との関係性で成り立つといった考え方に通じる。

近年、保育研究においても関係論的に保育を読み解くことの重要性が語られてはいるが(鯨岡, 2001 や高嶋, 2003)、それらに共通することは、「関係論的に」という言葉を使用しつつも、方法論としては対象とする個とその周辺の人や特定の場での関係性のみを切り取っており、集団保育における人・物・場の関係性を踏まえて読み取ろうとしていない。

さらに鯨岡(2001)については、子どもの自己性を育てる保育者のあり方について、保育者の「優しさ」「豊かな感受性」等をもって子どもと関わることの重要性のみを主張するに留まり、具体的にどのように保育実践を遂行していくことが、子どもの自己性を育てるのかについては、言及していない。つまり、保育者のパーソナリティと個々の子どもとの関係のみをもって「関係論」と言っていることが分かる。これはまさに、集団を扱って

るからこそ生じる関係論としての「葛藤」に無自覚であり、保育者の立場に立った当事者性を欠いた言及であるといえる。なぜなら、保育者にとっては、保育者の「優しさ」が重要と言われても具体的に集団を扱いながら個々の自己性を育てることは困難であり、関係論としての「葛藤」の内面的表出の自覚化や具体的解決にはならないからである。

ここでいう「葛藤」の内面的表出とは、子ども集団を秩序に従って掌握することと、子ども一人ひとりを自己発揮させる行為を同時に成立させることは、保育者にとって至難なことであり、「葛藤」を引き起こさざるを得ない事柄であることと自覚することである。例えば、トラブルをよく起こす子どもとの関わりをどうしたらよいかわからないという保育者の「葛藤」には、クラス全体の遊びこめる状況の有無とその子どもの状態との関連性に気づいていないことが少なくない。つまり、子どもが群れて自発的に遊びを継続できるコーナー環境やモデルとなる保育者の身体的援助である外的行動が保障されていないがために、保育室全体の遊びが安定せず、場当たりの保育者が関わらざるを得ない状況が生じていることがつながっていない場合である(小川・吉田・渡辺, 2014)。この状況というのは、子どもが自発的に遊ぶことを保障する人・物・場の関わり合いが成立していないといえる。

例えば、筆者が以前かかわった園でのエピソードを例に挙げると、かみつきひっかけが大変多かった1歳児クラスの保育室を、1歳児でもどこに何があるかわかるよう場を整え、コーナーの拠点性を高め、保育室の中央を空けて、「つくる」場、「見立てフリ」の場、「構成」の場を設定した。そして、そこで保育者自身が遊びの仲間として物とじっくり関わって遊ぶ姿を示していったところ、2か月ほどで、かみつきひっかけがほとんどなくなったという実践があった。これは、まさに先述した子どもが群れて自発的に遊びを継続できるコーナー環境やモデルとなる保育者の身体的援助である外的行動が保障されていた事例といえる。つまり、逆の状況で考えれば、全体的に落ち着かない保育状況においては、トラブルをよく起こす子どもと保育者との1対1の関わり方のみその解決策を求めても根本的解決にはならないということである。クラス集団が自発的継続的に群れて遊んでいる状況が保育者の外的行動により整っていれば、先の子どもがどのような思いで過ごしているのかを把握することが容易となり、それが、保育者の環境と援助の見通しにつながるのである。

これらのことから、保育者自身が関係論としての「葛藤」を自覚し、そのことで新たな環境設定や援助の外的行動を生み出していくこと、言い換えれば、「葛藤」の内面的表出と外的行動との関連性を明らかにすることで、「葛藤」の具体的解決となる可能性があるとい

える。つまり、保育実践上の「葛藤」概念を個人の内面的問題として捉えるのではなく、保育が集団を対象としていることを自覚し、人・物・場の関わり合いによって「葛藤」の質的变化が望めると捉えることで、明日からの保育をどうしていくことが子どもの自発的な遊びの保障につながるのかといった具体的方策につながると考える。

以上のことから、本研究の「葛藤」は保育者が抱える集団保育を遂行する際に避けて通れない関係論としての「葛藤」であり、英訳すると“class-management challenges”つまり、担任としてクラスを運営していく際に全体状況を把握しながら一つ一つの遊び状況や個々の子どもの要求を把握し、優先順位をつけて援助せざるを得ない状態に生じる保育実践上の決定的「葛藤」である。レヴィン(1935)の葛藤理論<sup>註3</sup>に照らし合わせると、接近-接近型の葛藤 (approach-approach conflict)、つまり2つの正の誘引をもった目標の間で生じる葛藤に近いようだが、厳密には次の点で異なる。本研究の「葛藤」は、より好ましいどちらか一方を選択することによって生じるのではなく、臨機応変にどちらも重要なためバランスよく両者を満たしたいと考えて生じる関係論としての「葛藤」といえる。

子どもの自発的な遊びを保障するという目的のために、全体を把握することと個々の要求に応えることはどちらも保育にとって重要な援助であると考えますが両者を同時には遂行できない。全体を把握しようとする個々の要求に応えることがおろそかになり、個々の要求に丁寧に応えようとする全体が見えなくなるのである。つまり、本研究でいう「葛藤」とは、全体把握と個への援助の連関の確立を同時に目指すがゆえに生じる感情を指す。以上のことを踏まえ、本研究における「葛藤」の定義(渡辺, 2006)は以下の通りである。

ここで云う「葛藤」とは、保育実践上の関係論としての「葛藤」を指し、集団保育というシステムにおいて、子どもの自主性を重んじつつ、保育者がクラス全体を把握することと、個々への援助に優先順位をつけ、関わることを同時に行う過程で生ずる保育の援助の適切さや適時性に関する判断が十分に行使されないと思っている心の状態を指す。したがって、それ以外の、なんとなく保育がうまくいかない不安や、個々の子どもの障害、保護者対応等に対する保育に関する「悩み」とは区別する。

#### 4 本研究の実践的契機

筆者が園内研究講師として保育現場に関わり感じていることは、現在主流となっている実践事例検討の方法が本当に保育者達の保育実践上の根本的悩みを解決するものになっているだろうかという疑問である。現在、幼稚園教育要領において、一人ひとりの子どもの人格形成が中心のねらいとして掲げられており、それに応えるべく園内研究では子どもの個(気になる子、障害児、逸脱児等)の記録に焦点化した事例検討が圧倒的に多い。それは、前項でも指摘したように鯨岡(2007)によるエピソード記述がその方法論を示している。しかし、担任保育者が気になっている個や場面に焦点化した記録を提示し、いくら保育者間で検討しても、歴史性やハビトゥスによって生み出される保育実践の状況把握や根本的な課題解決は困難であるという決定的事実を孕んでいる。その具体例を以下、筆者が以前出逢った実践から述べよう。

4歳児9月の保育において、男児3名が保育室中央で走り回ったり、寝転がったりしていることを新任の担任保育者は気にしていた。その際の担任保育者から出た悩みは、「どうその男児達に関わると自ら遊ぶようになるか」というものだった。つまり、遊びの見つからない男児達にどのような直接的援助(言葉がけ)をすべきかという内容である。これまでの多くの園での議論の展開は、担任保育者から「どうその男児達に関わると自ら遊ぶようになるか」という悩みが出た時点で、対症療法的にその時にどうその男児達に声をかけるか(〜しようかと誘う、とか、走り回ることを制止する等)といったところに焦点化していき、なぜ男児達が走り回っていたのかという歴史性やハビトゥスに目を向けることがなくなってしまう。つまり、その議論には、保育課題の根本的解決に対する示唆は望めないのである。では、この保育者の悩みを関係論的な「葛藤」として捉え直した場合、どのような議論になるのだろうか。

先の保育者の発言を受け、その保育を観察していた他の保育者より、その男児達が他の遊びを目で追っていたこと、担任保育者がままごとコーナーで楽しそうに大きな動きで粘土をこね、ごちそうを作り始めるとその男児達はすーっとままごとコーナーに入ってきて、粘土を見つめていた姿が見られたことから、この男児達が魅力を感じる遊びのモデル性について今後一層担任保育者が工夫したらよいのではないかという話し合いになった。

これは、【研究7】で継続的に関わっている園での出来事であり、保育者集団の中に遊び

状況を歴史的に关系的に捉えていくという文化が生成されつつあるため、このような展開になったと考えられる。

それでは、なぜ先に挙げた心理主義的な事例の取り上げ方、検討方法が主流となっているのか。それは、研究者と保育者それぞれの関心の所在が大きく関係している。まず、研究者の関心として、前項でも述べたように、これまで心理学の立場から子ども理解を深めるために特定の個や遊びに焦点化した記録分析というスタイルが主流だった。しかし、集団保育において遊びは複数が同時に進行するものである。保育者の立場に立てば、この研究者の恣意的な研究では、集団を対象としながら個々の子どもの自己実現を図るという難題を抱えた保育者の現実的問題を解決することは難しい。筆者は保育者として勤務した経験があり、研究者が恣意的にしぼりこんだ個別の問題に対して違和感を覚えていた。なぜなら、ここにはクラス集団を実践対象としている保育者の当事者性に寄り添う視点はないと考えられるからである。だからこそ、本研究では、集団保育に存在する関係論としての「葛藤」問題に注目したのである。

次に、保育者の関心として、子どもの発達や課題を把握しようとした場合、当然のことながら最終的には個を追わざるを得ない。また、集団を把握するには、長期的にその歴史性を追い、その保育実践に存在するハビトゥスを自覚化する必要があるが、その方法論が保育現場に定着していないという事実がある。

これらのことから、本研究では、保育者の実践当事者としての当事者性に寄り添いながら、保育者の「葛藤」を実際の保育実践から明らかにするとともに、集団保育に存在する集団性を人・物・場の関係性から読み解くという方法論を小川（2010）の遊び保育論に依拠して具体化する。この遊び保育論に依拠する根拠は次節で詳細に述べるが、この論には、遊び保育を保障する環境と人との関係性が理論的に構築されているからである。これは、子ども理解を個（保育者や子ども）と個（子ども）の人間関係にのみ求める従来の心理主義的な解釈とは異なり、環境や保育者の身体性との関係にも着目している点が大きな特徴と言える。



## 第2節 本研究の方法と展開

### 1 本研究の理論的視座と研究方法

#### (1) 本研究の理論的視座

本研究では、小川(2000)の保育援助論や遊び保育論(小川 2010)に依拠して、エスノグラフィの検証を行う。なぜなら、保育園内研究における研究者のアクションリサーチ(秋田, 2003)を検証するにあたって、保育者の援助論や研究者の保育現場への関わり方について体系化された理論としては、小川の遊び保育論が主たるものであるからである(松永, 2005 ; 中山, 2011)。

小川の理論については、異論をもつ人もいるかもしれない。例えば、保育者が原則的に製作コーナーに座って保育を遂行するということは、これまでの遊び保育の慣行からはずれているからである。

小川は、製作コーナーに保育者が座ることの必要性について以下のように述べている。

保育室の中にいる他の子どもにとって、製作コーナーにいる保育者がつくる状況が、精神安定性とともモデル性を発揮している可能性が大きいことを自覚する必要がある。そのために保育者は周辺にいる子どもに対応しつつも、自ら取り組んでいるつくる作業に常に立ち戻るとい姿勢が必要なのである。だから製作コーナーで保育者が示す行動パターンは、ゆったりと座して安定する(いつも座る位置を決めておくことは必要である)こと→モデル的作業をすること→対話、質問、援助要請にこたえること→モデルになることの往復なのである。…(途中省略)…(製作コーナーは)直接的人間関係を結ばなくともモノと関われる場所

(小川, 2000, pp. 176-177)

保育者が保育の中でできるだけ子ども理解にもとづいて援助を行うには、遊びの全体状況を把握する必要があるにもかかわらず、研究者のようにその状況の外で子どもに関わることなく第三者的に観察することは不可能なのである。なぜなら保育者の子ども理解は保

育をしつつ行わなくてはならないからである。このような保育実践上の困難さを乗り越えるには、保育者が作業を通して子どもの遊び状況に参加しながら、遊びの全体状況を把握し子ども理解に努めることでその困難さに対応するしかないと考えられる。それがまさに小川のいう製作コーナーにおける保育者のモデル的役割であり、壁に背を向け座って作業することで、言語的で個別的な子どもとの関わりよりも、モノを通して作業を共にする共同作業者になり得るのである。保育者が共同作業者になり、子どもが自立的に製作等の作業を進めていけば、保育者が手をとめ、あるいは動作への関心を副次的にして遊びの全体状況を把握しようと視線を全体に配ることが可能になるのである。

子ども理解とは、子どもの動きを継続的に一定の視点で視覚的に追跡しなくてはならない。そうだとすると、保育者が子ども(達)をとらえる視座をできる限り安定的に固定するという事は理論的に合致しているのである。また、なぜ製作コーナーに立たないで座ることを原則とするかといえば、子ども達に援助する共同作業者の姿勢を維持することを示すためである。この共同作業者の姿勢とは、特定の子どもではなく、クラス全員を対象に保育者は実践者として一定の姿勢を確立しなくてはならないため、保育者が製作コーナーに座り、子どもと共に作業を行うことによって製作コーナー内の子どもに対してだけではなく、他のコーナーとの関係において観る一観られる関係の中で、モデル(作る人)を演じるという形での援助の姿勢の提示となるのである。子ども達は製作コーナーにおいて作る活動に参加している時、この保育者のモデル性は教授—学習的な教師の役割とは異なった教育的関係を構築するのである。これが製作コーナーに座ることを原則とすることの根拠であり、援助者として動き回ることもクラス全体に対してより有効な教育的関係を作ると小川は考えているのである(小川, 2000・2010)。

16年もの間、継続的に小川を園内研究講師として招いている中山(あかみ幼稚園園長)は自身の著書において以下のように述べている。

小川との園内研修で、まず強調されることは、保育者が「“製作コーナー”に座る」ということである。「座る」ことに対して、保育者ははじめ戸惑う。それは、担任がクラスの子どもたちすべてを把握するという観点からすると、まさに逆行することを提案されているように感じるからだろう。

しかし、子どもが遊びに没頭すれば、クラス全体を見取ることが容易に

なるということを実感した保育者は、「製作コーナー」に座る」ということの意味を知ることになる。実際、保育者が動き回っているのは、子どもは遊びに集中できず、結果的には保育者はクラス全体を見取ることができなくなってしまう。(中山, 2011, pp. 10-11)

中山は、製作コーナーに保育者が座り、共同作業者としてその場に参加することにより、子どもの遊びが安定することと、子どもの遊びが安定することにより、定点(ここでいう製作コーナー)から保育者がクラス全体を見取ることが可能になると指摘している。保育者が遊び状況全体を把握することと遊びに参加することを同時に両立させるためには、つまり本研究でいう保育者の関係論としての「葛藤」問題を解決するためには、製作コーナーに座って作業をするという保育者の戦略が有効であることを長年に渡る実践を基に語っていると見える。つまり、小川の理論が実践と統合されている一つの実証であろう。

筆者の経験からいえば、この製作コーナーでのモデル性と全体の見取りの関係性は、ままごとコーナーにおいても、構成遊びのコーナーにおいても、同様にいえる。具体例を挙げると、保育者がままごとコーナーで粘土や毛糸で試行錯誤しながらごちそうを作っているように刺激を受け、子ども達が主体的にごちそうづくりを始めたことにより、保育者がごちそうづくりの手を止め、クラス全体に対してまなざしを送っても、ごちそうを作っている子ども達の遊びは中断しなかった。これは、保育者のモデル性により、遊びへの動機を得た子ども達が次第に、自分達で遊びを発展させることにより、保育者のモデル性に依存しなくとも、自立的に遊んでいった実践である。つまり、このサイクルは、製作コーナーだけでなく、他のコーナーにおいても応用できるものであり、その時の子どもの状態に応じて対応することも可能であると考えられる。だからこそ、小川も「必ず製作コーナーに座らなければならない」と言っているのではなく、「製作コーナーがベースキャンプ」と言っているのである。

この小川の理論に批判的で保育者が座ってモデルを示すことに拒否的な立場の論者がいるとしてもそれは経験論的な感覺的批判であり、これまでに前例がない違和感ともいえる。それを裏付けることとして、理論的に根拠のある批判が文献的に現存しない。それゆえ筆者は小川の理論的妥当性とそれに基づく実践を見学してきたという立場から小川の論を基本的に支持する。

小川は、遊び保育論において、自身の理論を規範理論として立ち上げており、それをも

とに実際に多くの保育現場においてその理論を応用して園内研究を展開している。この規範理論(～すべきだという提案)は、小川の保育現場指導でのアドバイスによって保育が改善された経験に基づいている。しかし、その理論が保育者にどう理解され、保育にどう影響を与えたのかという反省的分析を小川はエスノグラフィーによって検証していない。そこで、本研究では、小川の遊び保育論の妥当性・有効性の是非を検証する立場に立ち、エスノグラフィーによって得られた保育データや「対話」を批判的に理論的に検証することが本研究の目的であり、筆者のオリジナリティーであるとする。また、検証の過程で小川理論への批判が仮説形成的に生まれるかもしれないという期待もある。エスノグラフィーとはそもそもそういうものだからである。

## (2) 本研究の方法論

本研究は今津(2011)の介入参画法に依拠し、エスノグラフィーにより仮説生成を行う。なお、研究方法の詳細については、第3章を参照されたい。

介入参画法とは、「個人や人々ないし集団あるいは組織に対して、さまざまな役割をもつ介入的实践者(intervener)が問題解決のために変化を生じさせるはたらきかけを指す」(今津, 2011, p107)のものであり、本研究に照合すれば、この介入的实践者が研究者となる。

また、この介入参画法には、3段階の臨床レベルがあり(表1:今津, 2011, P109による定義)、本研究は、この臨床レベルY・Zに該当する。とくに【研究7】については、研究者が保育者実践者の「葛藤」に寄り添い、「葛藤」の質的段階に応じた「葛藤」や保育課題の具体的解決方策を保育者と共に見出すという協働関係に基づいた参画、つまり臨床レベルZである。

この介入参画は、学校という臨床の場での研究者による実践的研究の方法を客観的に対象化することを目的としており、まさに本研究の目的である以下2点と合致するといえる。今津(2011, pp109-110)は、先の目的を達成するための介入参画の定式化を5段階(A～E)に分けている。この5段階と本研究の介入参画の過程とを照合したものが表2である。これらの区分については、5段階が明確に区分され、この順序通りに進んでいくとは限らないことを今津は指摘しており、このことは、本研究の「葛藤」の質的段階が行きつ戻りつしながら質を変容させることと通底する。「葛藤」の質的段階については、第2章を参照されたい。

これらのことを踏まえ、本研究のタイトルにもある保育実践上の「葛藤」の主体的変容の「主体的」という概念について言及したい。本研究において、「葛藤」が主体的に変容するということは、介入的实践者としての研究者が保育者(集団)に保育課題を「教える」のではなく、保育者が研究者との意図的な「対話」を通して、自身の保育を反省的に振り返ろうとする思考が生まれ、自身の課題に「気づいていく」過程を指す。これは、保育行為に当てはめれば、子どもの主体的な姿を保障するために、保育者が戦略的に環境や援助を構想し、実践することと通底する。つまり、保育実践において、最終的には保育者が直接的にかかわらなくとも、子ども達だけで、遊びが継続・発展することを目指すのと同じように、介入的实践者としての研究者と保育者(集団)との関係性も、最終的には、研究者がいなくとも、保育者(集団)が自ら自身の保育課題に気づき、保育を振り返り、「葛藤」を変容させるための具体的な方策を試行錯誤していく姿を目指すものである。したがって、「葛藤」が主体的に変容するということは、介入的实践者としての研究者と保育者との協働関係により成立するものなのである。

表1 学校臨床社会学における臨床レベル

臨床レベル	臨床の意味	主要な方法	介入参画
X	教育問題の一般的解明	統計資料分析 大量サンプリングによるアンケート	無 [研究対象化]
Y	当事者に即した個別教育問題の解明	参与観察 インタビュー エスノグラフィー	部分的 [参加]
Z	当事者に即した個別教育問題の解明と処方	協働関係に基づく 「介入参画」による 問題解決	全面的 [参画]

表2 今津(2011)の介入参画5段階と本研究の位置づけ

介入参画の段階	介入参画の具体的方法	本研究における位置づけ
A 段階	問題把握と課題設定 表1でいう臨床レベルX	《理論的整理・検証》 序章 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義 第1章 教育上の葛藤研究の概観 《事例による論証》 第2章 保育における保育者の「葛藤」の質的段階と「葛藤」起因となる客観的条件
B 段階	事前診断と介入参加計画 特定の対象学校でのエスノグラフィ 表1でいう臨床レベルY	《実践の分析・省察・仮説生成》 第3章 保育実践上の「葛藤」解決方略獲得をめぐる方法論的検討 第4章 保育者の「葛藤」の質的段階に応じた主体的変容の可能性
C 段階	問題解決に向けた介入参画	
D 段階	援助実践に基づく対象学校の組織文化の検討 教師集団の凝集性や一体感の醸成にはたらきかけるもの	《実践の分析・省察・仮説生成》 第5章 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性
E 段階	事後評価 介入参画による対象学校の変化の総合的分析と評価。対象学校に関して得られた知見の仮説的一般化	

## 2 本研究の全体構成

本研究の構成は以下の通りである。

序章では、本研究の目的と問題の所在を明らかにし、本研究が依拠する規範理論と研究の方法論について言及する。また、「葛藤」を関係論的に捉え直すことと保育実践の質的向上との関係性について明らかにする。

第1章では、本研究の研究課題である集団保育における保育者の「葛藤」やその「葛藤」の主体的変容に関わる先行研究や理論の整理を行う。その上で、これまでの保育学、教育学、心理学、社会学ではとらえきれなかった保育現場の問題に対して臨床教育学によりアプローチしていく意義を明らかにする。

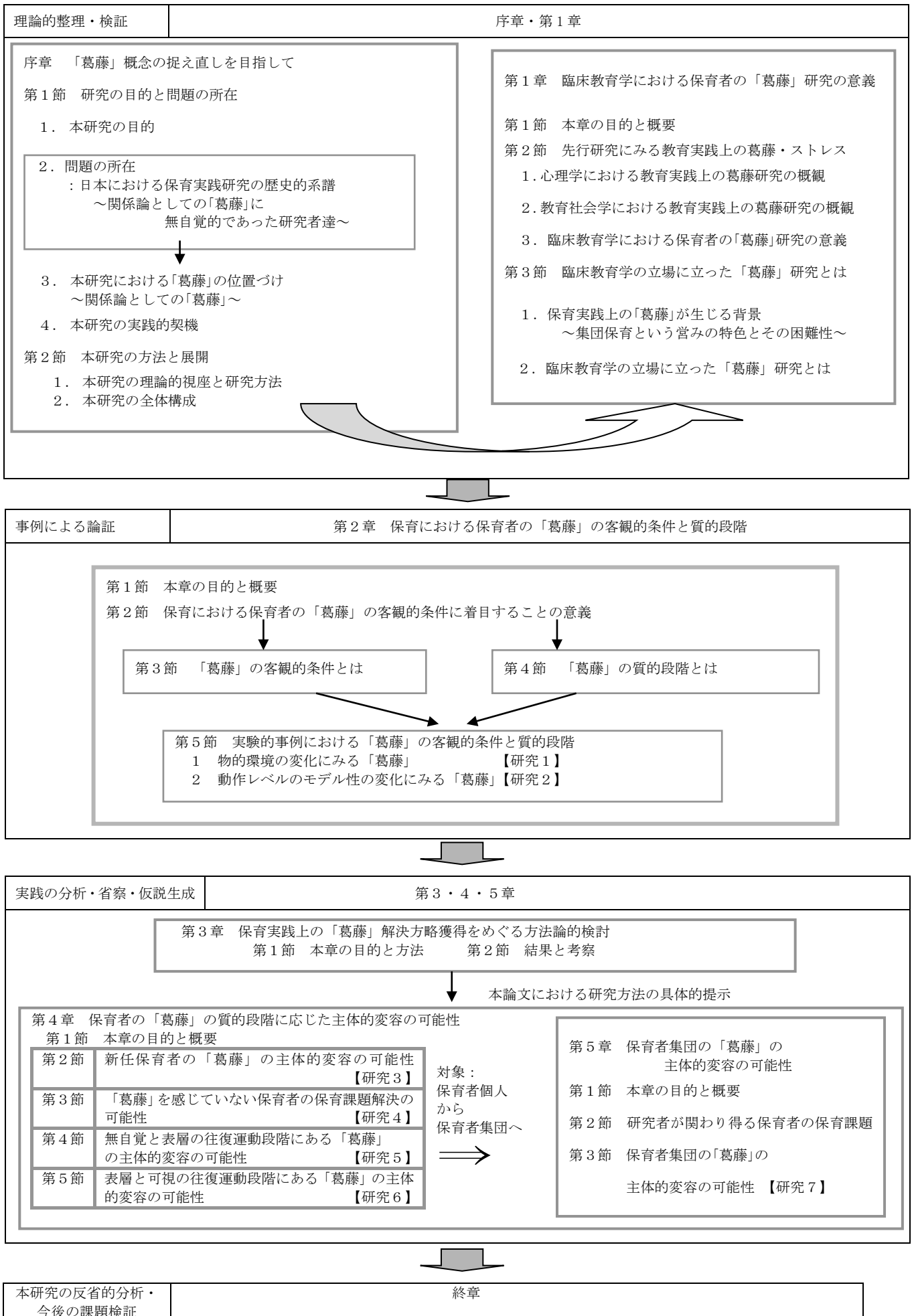
第2章では、1章で明らかになった集団保育の困難性、それによって生じる関係論としての「葛藤」の質的段階や「葛藤」を生じさせる客観的条件について明らかにする【研究1・2】。この【研究1・2】において、本研究での「葛藤」定義に対する事前調査を行い、それを受け、【研究3～7】での事例により仮説生成につなげていく。

第3章では、本研究の中心となる研究手法である臨床教育学的エスノグラフィーの意義をさらに詳細に述べ、第4章にて、関係論としての「葛藤」の質的段階に応じて、「葛藤」の質的変容を促すための具体的保育戦略について幼稚園における実践事例ならびに保育者へのインタビューをもとに論じる【研究3～6】。また、この【研究3～6】を通して、保育者個人との「対話」だけでなく、保育者集団との「対話」によって、園全体の保育の質の向上が期待できるという仮説が生成されたため、第5章の【研究7】では、保育者集団の関係論としての「葛藤」を質的に変容させるために、研究者がどう関わっていく可能性があるかを検証する。

終章では、研究の総括として、本研究について反省的に分析し、今後の課題を明確にする。

これらを図式化したものが次の全体構成図である。

# 論文構成図





## 注ならびに引用・参考文献

注1 保育所保育指針 第1章3(3)に、保育の環境は、人・物・場などの環境が相互に関連し合うよう工夫すべきであると明記されている。これは、そうあるべきであるという理想論だけではなく、人・物・場の関係性により保育の状況が成立していることが前提となっていると言える。厚生労働省 2008 第1章3(3)保育所保育指針

注2 レヴィンの「場の理論」とは、人間の行動が環境の変化・他者の反応といった環境要因との相互作用によって規定されることを示唆したものである。クルト・レヴィン 猪股佐登留訳 1956 社会科学における場の理論 誠信書房

注3 心理学の主な葛藤理論は、レヴィンの葛藤理論であり、それは次の3つの基本的な事例である。

- 1) 接近—回避型の葛藤 (approach-avoidance conflict)  
1つの目標に正と負の誘引力が生じ、接近する傾向と回避する傾向が同時に生じ、心理的に行きつ戻りつという状態になるもの
- 2) 回避—回避型の葛藤 (avoidance-avoidance conflict)  
2つの負の誘引をもった目標にはさまれた事態になるもの
- 3) 接近—接近型の葛藤 (approach-approach conflict)  
2つの正の誘引をもった目標の間で、2つの接近傾向が釣りあっている状態になるもの

秋田喜代美 2003 学校教育における「臨床」研究を問い直す—教師との共同生成の試みの中で— 新しい学びと知の創造 図書文化, 114—127.

今津孝次郎 2011 学校臨床社会学の「介入参画」法 教育学研究, 日本教育学会, 78. 4. 439-449.

鯨岡峻 2001 個体能力論的発達観と関係論的発達観—関係性という視点から保育をとらえる 発達, 86, 22, 17—24.

- 鯨岡峻、鯨岡和子 2007 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2009 エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- 松永愛子 2005 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて— 日本女子大学家政学部児童学科小川研究室 H14～H16 年度科学研究費助成金基盤研究(B)(1)研究成果報告書, 26-48.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領, 第一章総則, 1 幼稚園教育の基本
- 中山昌樹 小川博久 編 2011 遊び保育の実践 ななみ書房, 10-11.
- ニクラス・ルーマン 2004 村上淳一訳 社会の教育システム 東京大学出版会
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 2010 遊び保育論 萌文書林
- 小川博久監修・吉田龍宏・渡辺桜 2014 遊び保育のための実践ワーク 萌文書林
- 高嶋景子 2003 子どもの育ちを支える保育の「場」の在りように関する一考察—スタンスの構成としての「参加」家庭の関係論的分析を通して— 保育学研究, 41, 1, 46-53.
- 津守真 1999 人間現象としての保育研究 増補版 光生館
- 津守真 2002 保育の知を求めて 教育学研究, 日本教育学会, 69, 3, 37-46.
- 渡辺桜 2006 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為の関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第15号, 35-44.

# 第1章 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義

## 第1節 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義

### 1 本章の目的と概要

本章では、関係論としての「葛藤」に対して、どのようにアプローチしていくことが、保育実践の質的向上につながるのかを明らかにすることが目的である。その目的を達成するために、これまで関係論としての「葛藤」は保育の周辺領域において学問上どう語られてきたのか、どのように捉えられてきたのかを概観した上で、臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究のあり方に迫る。まず、保育の周辺領域であり、現在保育研究の主流となっている心理学における教育実践上の葛藤研究を概観する。その上で、保育実践研究における心理学的アプローチが子ども個々や遊びを全体状況から切り取った形で行われているのに対し、学問的に、大人と子ども相互作用や教育・保育と社会全体との関係性に着目した教育社会学研究を概観したい。どちらも保育者の当事者性はあるのだろうか。保育者の当事者性に寄り添うには、どのような研究方法が適切なのだろうか。その問いを臨床教育学研究より導き出していきたい。

### 2 先行研究にみる教育実践上の葛藤・ストレス

保育行為における保育者の関係論としての「葛藤」について論じるにあたり、学問上、葛藤がどのように定義されているのかを述べたい。心理学、臨床心理学、教育学、社会学、保育学において、葛藤は以下のように記されている。

「個体に2つ以上の両立しがたい要求が同時に存在し、その強さがほぼ相等しいとき、個体が行動を起こすのに困難を感じる事態」(赤井, 2002; 上田, 2004; 竹内編, 1987; 馬場, 1993; 倉持, 2009)

英訳としては“conflict”が使用されている。つまりこの定義が、一般的な概念としての葛藤といえよう。

## (1) 心理学における教育実践上の葛藤研究の概観

序章で触れたように保育実践上の葛藤問題研究の多くが保育者への質問紙調査やインタビューによってその悩みを明らかにした物であり、個人の内面的な問題に留まっているといえる(西坂, 2002、久保, 2007; 寺見・西垣, 2000; 後藤, 2000)。序章でも取り上げた場の理論(レヴィン 猪股佐登留訳, 1956)が個人の内面的問題に留まらず人と環境との関係性、つまり関係論という視点に立っている物の、現在の心理主義的な立場による保育研究が人・物・場の関係性を踏まえた関係論によって語られてはいない。

保育者の葛藤・ストレスに関する既存の研究を概観すると、その多くは、心理主義的研究であるといえる。例えば、西坂(2002)は、幼稚園教諭の精神的健康に影響を及ぼす物として、保育者の精神的健康に対するストレスの影響やストレスへの個人特性(コミットメント、コントロール、チャレンジといったハーディネス)の影響を明らかにするために、幼稚園教諭への質問紙調査を行った。その結果、保育者の精神的健康に影響を及ぼしているのは、「園内の人間関係の問題」と「仕事の多さと時間の欠如」であり、精神的健康に影響を及ぼすほどではないが、ストレス因子として得られたのが、「子ども理解・対応の難しさ」「学級経営の難しさ」であることが明らかとなった。

また、近年、教員に限らずヒューマンサービス職(看護師、教員等)のストレス研究が注目されつつある。それは、ヒューマンサービス従事者のあいだで、燃え尽き症候群等による休職・離職者が急増しているからである。それらの研究においては、質問紙調査によりパーソナリティや経験といった個人要因ならびに役割ストレスや過重負担といった環境要因からストレス因子を分析している。ここでいう役割ストレスとは、役割葛藤と役割のあいまいさを指す。教員の役割葛藤であれば、生徒の理解者としての役割と生徒の管理者としての役割とで葛藤を覚える状態である。また、教員の役割のあいまいさであれば、自分の役割や責任の範囲があいまいで、無制限に生徒やその家族のために質的な負担を増やしていつてしまう状態である(久保, 2007)。

従来、これらの葛藤に対しては、ゆらぎ研究により、その解決が試みられてきた。近年の葛藤(ゆらぎ)研究においては、葛藤は危機であると同時に変容・発達を生み出す契機であり、個人の内面的な解決課題とされている。それらの研究においては、対人葛藤から振り返りや気づきにつなげていくことの重要性を指摘する物が主となっている(木村, 2006; 平木, 1990)。保育者の葛藤に関する研究においても、質問紙やインタビュー、カンファレ

ンスを通して保育者に自分の保育について振り返る機会を設ける中で葛藤についての分析を行なっているが、それらの研究では、保育者の語りの対象が自然と保育者にとって「気になる子」やその保護者の語りに焦点化されている(寺見・西垣, 2000; 後藤, 2000)。つまり、実践者の主観的な悩みを解決する方法として、当事者が語ることにより自身の悩みや葛藤を整理することに重きが置かれていたといえる。これら従来の葛藤に対する問題意識は共通して、葛藤は自分が抱えている問題に対する気づきへのきっかけであり、意義ある物、また個人の内面的な問題としてとらえるので、それに向き合っていくサポートをするのが支援者または同僚の仕事であるというスタンスである。

そして、こうした問題を内面的に解決するということは、自己の役割行使の面でストレスフルでなくなったという点に解決が求められ、個人内の心的問題を越えた事柄としては扱われないというのが、心理学の問題意識である。しかし、多くのストレス問題は、職場における問題として浮上した場合、心的悩みに留まらず、それは職場の人間関係のみならず日々の役割行為にまで影響する事柄となる。つまり、職場という一つのゲゼルシャフトの問題となる。それゆえ、当然、社会学研究の対象にならざるを得ない。なぜなら、個人問題は状況ジレンマや役割と深くむすびついているからである。

保育実践を振り返り、これらのような悩みや葛藤を乗り越えるための方法論として、提案されてきたのが、序章でも触れた鯨岡のエピソード記述である。

鯨岡は、現在の「させる保育」を批判し、個に寄り添うために、保育者が印象に残ったエピソードを記述することの重要性を述べている。ここで鯨岡がいう「させる保育」とは、保育者主導で指示的にさせるといった意味を持たせている。鯨岡は、エピソード記述の目的について以下のように述べている。

- ①保育の担い手である保育者が子どもたち一人ひとりとのあいだで経験したさまざまな事柄を保育者自身がエピソードとして描き出すこと
- ②その描き出されたエピソードを他の保育者に読んでもらうことを通して、自分の保育を振り返る手掛かりにすること
- ③そのようにして保育者同士の経験を交叉させて、保育の中身を吟味し、園全体の保育の質を高めようと努めること
- ④そのことによって、子ども一人ひとりを丁寧に保育するという理念の実現につなげていくこと

以上、4点を「エピソード記述」の目的にしています。つまり、単にエピソードを書くことが目標なのではなく、エピソード記述は自分の保育を振り返り、保育の質を高めるために必要なのだという観点が欠かせないということです。(傍線筆者) (鯨岡, 2009, p. 21)

鯨岡は、保育者主導で「させる」のではなく、しっかり個の心に寄り添うことの重要性を主張している。筆者も、幼児個々の内面理解に努めることは大変重要な保育者の役割であると考えている。しかし、ここには「集団か個」の「個」に対する関心しかなく、なぜ保育者が「させる保育」をせざるを得ないかという保育者の関係論としての「葛藤」問題を無視している。「させる保育」をせざるを得ない理由は、集団を掌握し、時には秩序統制を図らねばいけない保育者の命題、つまり「集団か個」ではなく、集団把握と個の自己実現の両立という現実的な課題があるからである。この鯨岡の「させる保育」に対する批判は、保育者の当事者性を無視し、集団把握と個の自己実現を同時に遂行しながら幼児一人ひとりの主体的な姿を保障するための具体的方策を提案しない無責任な批判といえる。

また、職員同士で、このエピソード記述を読み合うことにより、保育の質を高めることができるとしている(傍線)が、序章でも指摘したように、エピソード記述には保育者と特定の「保育者にとって気になる子」とのやりとりが記されているのみである。環境図や他の子ども物ようすは一切ない(鯨岡, 2009)。しかし、「保育者にとって気になる子」と保育者がやりとりをしているその時にも、集団保育は展開している。全体を俯瞰してみて、保育者の援助の優先順位や援助内容の妥当性、遊び状況の読み取り等を客観的事実に基づいて職員同士で検討することも重要なはずであるが、「保育者にとって気になる子」と保育者の言動の情報のみということは、その全体状況は把握できないのである。全体状況が把握できなければ、保育実践を成立させている人・物・場の関係性は読み取れない。その「保育者にとって気になる子」が影響を受けているのは、保育者だけではなく、その場、他の子ども、物等、直接的・間接的にかかわる人・物・場全てのはずである。それを、保育者とのやりとりのみ切り取った事例により、ストーリーを紡ぎだすことは乱暴であると言わざるを得ない。ここに集団保育を展開している保育者の当事者性との乖離がある。

したがって、本研究で着目している保育実践上の「葛藤」課題に向き合おうとした場合、序章で述べたように「葛藤」を個人の内面的な問題としてのみ捉えていては、具体的解決方策は得られないと考える。そこには、「葛藤」の要因が集団の子どもを対象とした保育実践

に存在する人・物・場の関係性、つまり関係論にあるという「葛藤」概念の捉え直しの上に立たねば根本的解決は望めないのである。それでは、個人の内面ではなく、対象とする場を構成している様々な関係性について着目している教育社会学ではこの葛藤研究をどのようにとらえているのであろうか。その点を次項で概観する。

## (2) 教育社会学における教育実践上の葛藤研究の概観

教育社会学における教師の葛藤については、下記の2つに大別されている。

### 1) 状況的ジレンマ

構造的な要因によらない行為次元の葛藤である。例えば、教師と生徒が対面的相互作用を行う状態で、また、その状態を期待されている教師が、それをうまくできなかつたり、継続できない状況である(山本, 1985)。これは、保育現場に置き換えれば、保育者と幼児との関わりにおいて生じる葛藤に近いと考えられる。しかし、こうした葛藤が具体的な役割関係や個と集団の関係へと波及する場合、それを役割葛藤としてとらえる。つまり、保育者の役割は集団の幼児の状況を把握しつつ幼児個々の主体的な遊びを同時に保障することであり、そのことを達成するための環境構成や身体的援助に対する具体的な悩みが生じた場合には、保育者としての役割葛藤となるのである。それでは、既存の教師の役割葛藤に関する研究を次項で概観しよう。

### 2) 役割葛藤

地位葛藤や役割葛藤といった社会および文化構造上の葛藤(アンビバランス)である。マートン(1976)は、このアンビバランスについて個人の心理状態ではなく、社会関係の構造の中に仕組まれた、広い意味で社会における地位に伴う態度、信念および行動の相矛盾する規範的期待をさす物としている。この概念に従って、教師の具体的な葛藤内容を挙げてみると、子ども物気持ちに寄り添う理解者としての教師の役割と指導者・管理者としての役割との間で揺れ動く等がある。つまり、レヴィンの葛藤理論でいえば、接近-接近型の葛藤 (approach-approach conflict) であり、2つの正の誘引をもった目標の間で、2つの接近傾向が付きあっている状態になる物といえる。ここに本研究における「葛藤」の位置づけとの相違がある。序章でも述べたように、本研究では、どちらか一つを選ぶ葛藤ではなく、

集団と個への援助を保育者の役割として同時に達成しなくてはならないからこそ生じる「葛藤」なのである。役割葛藤の概念規定を踏まえ、具体的な教育現場の役割葛藤問題に迫った先行研究は多くはないが、安藤(2005)は、教師が抱える役割葛藤に着目し、学校事故判例での主張や実践記録を基に、具体的場面における葛藤対処様式を明らかにしている。ここでも教師の役割についての規定が指導者としての役割と生徒の理解者としての役割のいずれかを選択しているという分析がなされている。そして、その選択基準は、教師自身の教職アイデンティティの分離のあり方によって分類されるという物であり、これは、心理主義と同様に教師個々人の内的問題として葛藤が捉えられているといえる。教師個々に多様な役割葛藤があり、多様な対処方法があるということである。

しかし、実際には教師は日々の実践を遂行しなくてはならず「人によっていろいろな役割葛藤とその対処法がある」ということがわかって明日の実践において具体的にどう活かしていけばよいのかは不明である。つまり、実践上の悩みは無限にあるけれども、その中で解決可能な「葛藤」を概念規定し、その「葛藤」の質の変容を提案することが重要なのである。だからこそ、本研究では、幼児集団を把握し、時には秩序統制を図ることも求められる保育者が同時に幼児個々の主体的な遊びを保障するという一見相反する保育者としての「葛藤」について序章で概念の捉え直しならびに規定をしたのである(序章第1節3)。その具体的な概念規定なくしては、保育者や教師の葛藤問題の解決には結びつかないのである。

以上、状況的ジレンマと役割葛藤の定義について概観した。これを踏まえ、本研究の課題に照合すると、状況的ジレンマが当てはまる。なお、先述したように関係論としての「葛藤」への自覚化がされれば、役割葛藤に変容する。

教師の状況的ジレンマについての先行研究において、山本(1985)は、ジレンマそれ自身の性質や役割を明らかにする先行研究がないことを指摘し、教師にとって重要な状況である生徒との対面的状況における教師の状況的ジレンマに焦点を当て、教師文化や教師の職業的社会化の性格を考察している。調査方法は、教師への質問紙調査のみで、その記述をもとに教室内の状況を想定しながらの分析となっている。その結果、状況的ジレンマはフィードバック(教師と生徒とのやりとり)の欠如により起こることは明らかになったが、それは、現象の把握とその要因の追究であって、そこからはそのジレンマを解決する具体的な建設的な方策を得ることはできない。なぜなら、保育実践に置き換えてみれば、「葛藤」



を感じなければならない状況であっても、「葛藤」を保育者自身が感じていない場合、例えば、保育者がその遊びを抜けたことで遊びが消滅してしまっても、保育者自身がそこに何も問題を感じない場合については、質問紙やインタビューだけでは、その問題点は浮かび上がり、保育状況が根本的に改善されない可能性もあるからである。つまり、こうした質問紙法やインタビューからは集団保育の課題(集団の中で幼児自身が自己形成をすること)の成立を困難にする根本的要因を見逃す可能性を含むのである。

また、本研究と同じエスノグラフィーという手法を用いた結城(1999)の研究では、日本の集団保育において、教師は言葉がけにより「見えない集団」を作り、教師にとって集団を統制しやすい状況を作っていることを指摘している。例えば、集団から逸脱する子どもに対して「お話が聞けないお友達がいますね。そんなお友達は小さい組に戻ってもらいます。」という言葉がけを全体にした場合、集団から逸脱している子どもを名指ししているわけではないが、「話が聞けない子」=「小さい組へ行く子」というラベリングをし、「見えない集団」を形成させるのである。結城は、この教師の包摂／排斥関係の形成が、教師不在の子ども同士の遊び場面において、いじめの原因となっていることを保育観察によって指摘している。そして、集団保育の統制を図るための教師の「目に見えない集団」形成に対し、「がんばれば誰でもよい子になれる」という意味づけを盛り込む必要性を述べ、それが盛り込まなければ、排斥や排除といったいじめを発生させると締めくくっている。この結城のエスノグラフィーにより、集団保育に存在する集団の秩序を教師の立場から維持するという点で教師のみの立場から考えられる危機は明らかになったのかもしれない。

しかし、「目に見えない集団」が、いじめを誘発するのであれば、「目に見えない集団」を形成しないで集団を統制する具体的方策はあるのかという教師の悩みを解決する糸口は結城の主張からは見えてこない。また、結城の論には、保育の本来の目的とされている近代の自我形成の筋道は見え、幼稚園教育要領や保育所保育指針において重要視されている幼児個々に応じた保育を保障する示唆がないのである。ここにはまさに本研究の課題である集団保育の困難さ(第3節1)である集団把握と個への援助を同時に両立させることの難しさがあるのであり、その制度上制約を乗り越えるための具体的示唆を現場の教師は求めているのである。結城の論は、そうした提案を示し得ていない。

では、実践上の関係論としての「葛藤」の根本的課題を解決する具体的な方策を見出すには、どのようなエスノグラフィー研究が必要なのだろうか。そうした点を模索しようとしている学問として臨床教育学が挙げられる。本研究はそうした学問的立ち位置に連なる

物である。そこで、次項において臨床教育学について言及しよう。

### (3) 臨床教育学における保育者の「葛藤」研究の意義

臨床教育学における代表的な理論としては、ショーン(1983 佐藤訳, 2007)の反省的実践等がある。ショーンの反省的実践の理論は、行為のなかでじっくりと反省し続け、複雑に入り込んだ状況との対話を絶えず行う新たな専門家モデルを目指す物である(龍崎, 2002)。例えば、教師と子ども、研究者と教師という関係は従来、「教える者」と「教えられる者」という一方向的な関係性で捉えられていたが、ショーンによれば、これまで「教える者」とされてきた専門家(教師・研究者)も自身の実践を反省しながら、クライアントの声に耳を傾けることによって協働して新たな状況を生み出すとしている。これは本研究に置き換えれば、保育者と幼児との関係において、保育者の指示・命令によって幼児を統制するのではなく、幼児の自主選択性を保障しながら自発的な遊びが発展するよう保育者が日々の実践を反省的に振り返るからこそ生じる「葛藤」問題に通じる。本研究では、その保育者と幼児との協働的な関わりを構築していくための保育者の反省的思考を促す視点として人・物・場の関係論によって「葛藤」を捉え直し、その具体的解決方を研究者と保育者との協働によって探究している。この点において、臨床教育学の立場に近いといえる。

臨床教育学に関する研究の動向は、近代主義的な学問観、つまり、合理性プラス実証主義的な考え方から、個と社会との関係を関係論的に見ようとする古典的モダンからポストモダン、そしてネオポストモダンという流れを反映している(庄井, 2002)。1980年代以降、経済の劇的変化や家庭や地域における育児力低下が叫ばれ始めた。そこで、全体的な傾向性は語るが具体的現実には語らない(語れない)「主体—客体二元論」の従来の古典的モダンから具体的現実には深く関与しつつその対象を理解し合おうとする「主体—主体」図式または「相互主体」(inter-subjective)図式の知、いわゆる「臨床の知」(中村, 1984)が模索されるようになり、ポストモダンの機運が高まったのである。しかし、ポストモダンの「臨床の知」の枠組みの多くにおいては、具体的現実への参画場面において、実践を鋭い角度で批評することで、日常性格の文脈に埋め込まれ、暗黙裡に遂行されている現実を異化し、新たな問いを生成する可能性も秘めていた反面、自身の実践を丸裸にされてしまうことに対する拒否感を抱く実践者がいなかったわけではない。しかし、ここに求められるのは、実践者と研究者が両者ともが必要感をもって、実践にある現実をともに解き明かす姿勢である。

それが、庄井のいうネオポストモダンである。庄井は、現代の臨床教育学について、以下のように述べている。

具体的な現実に参加し、その現実の意味を聴き取り、それを具体的な発達援助の可能様態へと転換できるような知の枠組みが求められている。

医学や心理学は当然ながら、社会学や哲学など、従来はマクロな普遍性を洞察していた学問分野が臨床社会学、臨床人類学、臨床哲学、臨床人間学などの名称で、いまミクロな具体性を対象化しながら再びマクロな普遍へと回帰し得る学問への自己転換を企画し始めている。

これら教育学に近接する学問領域における知の臨床シフトは、変化の激しい現代社会において不快不安や困難を抱えた人びとの増大と密接な関係があるのではないかと推察される。(庄井, 2002a, pp.442-445)

これに加え、庄井は、研究者の現場への関わり方について、以下のように指摘している。

具体性の知を立ち上げていくためには、現実の教育事象に深く内在化しなければならない。今日、こうした問題意識のもとに、本格的な参加研究—単なる参加(participation)よりも、事実として研究者が状況に介入していることを意識的にメタ認知していく研究スタイル—が再び意識化されつつある。

(庄井, 2002b, pp.72-77)

また、新堀は、以下のように述べている。

直接的、現実的には各種の教育病理の蔓延と深刻化、それに対する広範な憂慮と適切な対応策の要求によって、教育の新しい理論と実践が求められるようになった。こうした現実的要請に応えるのが臨床教育学であり、その特徴は臨床という語が示す通り、研究の場として「現場」を重視し、「現場」がかかえる問題に焦点を合わせること、また研究のねらいとして「役に立つ」という実践

志向性をもつことの二つに要約できるであろう。(新堀, 2001,p.70)

つまり、庄井・新堀の両者に共通することは、臨床教育学によって、従来触れられてこなかった具体的な現場が抱える問題に研究者が向き合うことの重要性について言及している点である。研究者の役割として、現場の実際的具体的問題を研究者自身が現場から吸い上げ、理論と実践を結び付け「役に立つ」形で現場にフィードバックすることを示しているといえよう。

これらを保育・教育実践に置き換えた場合、津守は、以下のように言及している。

保育・教育の実践は、日常生活場面で長時間にわたってなされる。その中には臨床に類似した場が含まれている。狭義の臨床においては訴えられた症状の治療が目的とされるのに対して保育・教育の実践は広い観点で生活や人格の向上を目指す。また、当該の個人だけではなく、その子どもを含むグループと社会全体の変化を目的としている。このように、臨床と保育・教育の実践とは相違点があるけれども、子どもに触れた体験にもとづく思索という点で重なり合う。

(津守, 2002, pp.37-46)

これは本研究の課題と重なり合う。言い換えれば、平均的に20人～30人の幼児の集団を対象として彼らの保育時間内に充実した秩序ある生活や体験を保障しつつ、なおかつ一人ひとりの発達や自己実現をしっかりと見定めながらふさわしい援助をするという困難極まりない課題である。つまり、集団保育の困難さ(序章参照)という制度上逃れられない現実立ちながら、幼児の自発的な遊びを保障しようとしたときに生じる保育者の「葛藤」を明らかにするとともに、その「葛藤」課題を保育者が自覚し、自己解決していくための研究者の関わり方を模索することが目的であるため、保育現場から問題を立ち上げるという点においては、臨床教育学におけるネオポストモダンや津守の立場に限りなく近いと考えられる。

また、エスノグラフィーという研究方法により、これまで解決困難であった事柄への具体的方策に対する仮説生成が期待できるという点においても臨床教育学の学問的立場と本研究のオリジナリティーが合致するといえよう。それでは、臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究とは、どのような物なのか。次節で述べていく。

## 第2節 臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究とは

### 1 保育実践上の「葛藤」が生じる背景

#### ～集団保育という営みの特色とその困難性～

平成元年改訂以降の幼稚園教育要領において、幼児は主体的な活動を自発的な活動としての遊びを通して達成することが目指され(文部科学省, 2008)、教師主導型である一斉保育や行事保育を見直す機会となった。しかし、実際の保育においては、一斉保育や行事保育というスタイルが継続している園は少なくない。幼児の成長・発達を促進する上で、自由遊びにおいて、幼児の主体的な活動が展開できるよう促す援助の重要性は明確であるにも関わらず、なぜ教師主導型から抜け出せない現実があるのだろうか。その問いに答えるために、保育という営みの特色に着目したい。

小川は、保育におけるカリキュラムのあり方について見直すという作業を通して、保育者の役割と保育という営みについて次のように述べている。

(保育者は)集団行動や集団生活を送っている幼児たちや一人ひとり自分の課題を追求している幼児を対象として、かれらの保育施設における生活の仕方を時間的・空間的秩序の中で構想し、それに対する保育者の間接的直接的働きかけを構想する(小川, 2005, p.39)

のであり、

保育者による営みは、結果的には、好むと好まざるとにかかわらず、近代社会になって成立した人間形成機関である保育施設の秩序に幼児を馴致させることであり、そしてそのことは近代人として生きる土台を形成することである。しかし、このことは、近代社会の秩序に従順な存在を生み出すことのみを目指しているわけではない。上述の目的とアンビバレントな意味で、近代社会の様々な問題状況を克服する能力をも形成する課題をも担っている。(小川, 2005, p.39)

保育という営みは、幼稚園教育要領においては、個の成長・発達を目的としながら、保

育者はその目的を一定の時間、集団を対象に保育を展開しなくてはならないという制度的制約から個への援助と集団の掌握を同時に行わなければならないという「葛藤」が生じるのである(渡辺, 2006)。つまり、保育という営みは、集団保育というシステムの上に成り立っており、その制度的に強制する性格を認知した上で、個々の幼児の自主性を自由遊びにおいて発揮することを可能にする保育者の方略の重要性を示唆していると言える。言い換えれば、保育者は、集団保育という制度によって「葛藤」を強いられているともいえる。

ここで、先の小川(2000)の指摘を基に、「葛藤」について例を挙げてみよう。実習生 A 子は 3 歳児 B 組 20 名のクラスに配属となった。B 組の幼児より次々と「折り紙でお花作って」「次はかぶとむしがいい」と要求された実習生は、一生懸命、幼児から出されたリクエストに応じて、折り紙の本を見ながら折ることに専念していた。しかし、折ることに専念していた実習生はその時同時に進行していた他の遊びには目が向けられず、その日の記録に「もっといろいろな子と関わられるように努めたい。もっと全体に目が向けられるようにしていきたい」と記した。これは先の小川(2000)が指摘した前者にあたる。そして、その反省を基に実習生は、転々と遊びを見て回り、小川のいう「おまわりさん」になってしまうことも往々にしてある。それぞれの遊び状況の読み取りも十分にしないまま「何してるの?」「入れて～」と言葉をかけてしまい、結果的に遊びを壊してしまうことが少なくない。これが、後者である。

つまり、保育者が集団の中の幼児一人ひとりに気持ちを配るという建前は命題としてあっても、現実問題として集団を掌握する役割が保育者には求められている。先述したように、「集団か個」への援助ではなく、保育者は、集団を掌握しながら個々の主体的な姿も支えていかねばならない。筆者が保育者養成校で学生と関わる中で、実習に行く前は、授業において「一人ひとりを大切にする保育の重要性」を学び、自分もそういう保育をしたいと実習に臨んでも、実際の保育現場で幼児集団を保育してみると、「一人ひとりを大切にする」と「集団を相手にする」ことの根本的矛盾が生じることに気づき、苦しむ姿がある。まさに、本研究のメイン課題である集団保育における「葛藤」を体験するわけである。

その「葛藤」問題を解決する方法の一つとして、結城(1999)がいうような「目に見えない集団」を教師の言葉がけ(「お歌のうまい方」「けじめのないお友達」等)によって幼児集団の中に潜在化させ、集団を統制していく「仕組み」を得たことに対し、実習記録の考察に「集団をコントロールすることを学んだ」という記述が見られるのは、まさに保育者の機能をテクニックとして得た例であろう。しかし、ここには先述した幼稚園教育要領において保

育の目標とされている「幼児の主体的な活動」を保障する保育者の援助との矛盾があるのである。

つまり、実際の保育においては、幼児の自主性・自発性を発揮することを可能にする援助という物は容易ではない。なぜ幼児の自主性を自由遊びにおいて発揮する援助が困難なのだろうか。その困難性について、集団保育というシステムの視点から考察する。

集団保育という営みは、幼児ひとりひとりの成長・発達の促進を支援するという課題を集団活動を通して行う。その中で、保育者は集団を援助する活動を基調としつつ、平行して個への対応を行わねばならない。その際、個の援助に対しては幼児一人ひとりの課題に対応するために、適切・適時の援助が行われなくてはならないとされており、幼児クラスの場合であれば、クラスとして集団的に振る舞うことを前提としている。例えば、一斉活動では、幼児が皆それを拒否せずに行うということである。

しかし、例えば、一人の保育者が3～5歳児20～30人の子どもを保育しているとしよう。この状況の中で、保育者は集団的秩序を維持することを前提としないで先に挙げた課題を達成することはできない。加えて、自由遊びを通して幼児の主体的な活動を保障しながら20人～30人全ての一人ひとりに保育者が援助を適切・適時に行うことは実際には困難であると言える。したがって、幼児一人ひとりへの保育者のかかわりは、集団を逸脱する幼児へのチェックにしばられてしまうことが多い。それは、幼児一人ひとりへの援助に見えたとしても幼児の主体的な姿を保障する援助ではない。このような保育状況が困難さの原因となり、特定の幼児や遊びへの援助にとらわれすぎて、集団全体への配慮ができなかったり、逆に、集団としてのまとまりに重点を置きすぎて、個々の幼児への対応がおろそかになるという「葛藤」は保育者からよく聞かれる悩みの一つである。

なぜなら、保育者は、幼児達の集団としての秩序維持を図りつつ、一人ひとりの個の自立への援助を行うことが役割として求められており、この保育者の役割自体が両義的だからである。この両義性に保育者が悩む事態を筆者は「葛藤」とよんでいるのである。これまでの保育研究では、これらを総合的に解決するという発想は乏しく、集団としての秩序のみに着目した結城(1999)の教育社会学研究や集団保育というシステムの側面を無視した幼児個々の問題を幼児個人または特定の間人関係に還元した鯨岡他(2007)の発達心理学研究がそれを端的に示していると言えよう。しかし、集団保育に存在する先の両義的な課題を保育者が保育実践の当事者として解決しようとした場合、集団または個という焦点化による問題解決を試みても、根本的解決は望めない。なぜなら、先述したように、保育には、

集団保育という制度的制約が存在するからである。つまり、従来の教育社会学や発達心理学が注目してきた視点をより総合的に捉えなおす必要がある。

それでは、制度的制約の中にありながら、幼児の主体的な遊びを可能にする援助とは何か。まずは、保育を構成する社会的現実に対して、保育者が戦略的に援助を展開しなくてはならない。つまり、集団保育において、保育者がクラス全体の遊び状態を把握し、その上で、援助の優先順位を決め、最終的には保育者がいなくとも幼児が自発的継続的に遊びを展開していける援助である。具体的には、保育を構成する物的環境(コーナーや教材の場所、数、位置)と人的環境(幼児が自発的継続的に遊びを展開できる群れや保育者のモデルとしての身体的援助)等である。

このように、集団保育には制度的制約があり、集団保育という制度的制約を前提とした保育援助を考えるための規範理論が求められる。しかし、これまでこういった集団保育の制度的制約を前提とした論述は多くはない。そこで次項より、集団保育の制度的制約を前提としながら、保育実践に具体的に「役に立つ」臨床教育学の立場に立った研究について言及したい。

## 2 臨床教育学の立場に立った「葛藤」研究とは

これまで主流であった心理学的な保育実践へのアプローチとは異なり、河邊(2013)は、「保育マップ型記録」を取ることで、保育の全体状況を継続的にマッピングすることを提案している。全体状況を継続的に把握しようとする姿勢は、集団保育における様々な関係性を読み解くために必要不可欠であると考えられる。そして、河邊は、保育構想につながる「保育マップ型記録」の機能と役割を明らかにするにあたって、鯨岡(2009)のエピソード記述について、以下のように述べている。

これまでの記録論は保育現場を研究対象とするフィールドワーカーのためのフィールドワーク技法を解説した物が多く(柴山, 2006、砂上, 2010 他)、保育の当事者記録のあり方について論じた物は少ない。しかもその少ない保育の当事者記録に関する物を検討すると、その多くは保育者との個別の関係性を重視する物が多く(松永, 2003 ; 鯨岡, 2007 他)、遊びの動向を読み取り、次の保育の構想へとつなげる観点はほとんどみられない。<sup>a</sup>(…途中略…)



…エピソード記述法は毎日書き残すことを想定しておらず、デイリーワークとしての日の記録の在り方を批判しながら、日の記録に対しては新たな視点を提案していない。したがって毎日書く記録が翌日の指導計画のベースになるという短期的意義も想定されていない。そしてまた、遊びその物を理解しようとする視点は提示されていない。鯨岡は保育という現場で担当するクラス全員の幼児に責任をもつという保育者の当事者性や、明日の保育のねらいを立てて環境を構成するという当事者としての役割と保育記録の関係をどう考えているのだろうか。 (傍線筆者・傍点原著) (河邊, 2011, p. 6)

河邊は、保育者と幼児個々の関係性を記録するだけでは、全体の遊びの動向を読み取ることは不可能であり、次の保育の構想につなげていくことはできないと指摘している (傍線 a・b)。筆者もこの河邊の主張を支持する。なぜなら、幼児の遊びは物・人・場のかかわり合いによって紡ぎだされ、昨日、今日、明日といった歴史性の上に立っているからである。その歴史性を無視しては、幼児の遊びは理解できないし、適切適時の援助も不可能なのである。

また、河邊の「保育マップ型記録」は、観察者が観察に徹しながら書く記録とは異なり、保育者が保育実践を遂行しながら保育の全体状況を俯瞰した記録を書くという視点から提案されている。つまり、保育者が「実際に保育をしながら把握する」という点で、意義のある物と考える。本研究で繰り返し述べているように、保育者は集団を対象に保育を遂行しなくてはならないという命題と、幼稚園教育要領にも記載されているように、幼児個々への適切な援助を行わなければならないという使命とを同時に両立させなくてはならない。つまり、後者の幼児個々と保育者との関係性にのみ焦点を当てた記録だけでは、その記録に挙がってこない他の幼児の遊び状況は無視されているのであり、河邊のいう「全体の遊びの動向の読み取り」は不可能なのである。これらを踏まえ、河邊は、「保育マップ型記録」の有効性を以下の3点としている。

- ① 幼児の遊びが物や空間の影響を受けていることへの理解の促進
- ② 幼児の志向性を「個別性」と「共通性」という二重構造で読み取るようになる
- ③ 複数の同時進行の遊びに対する援助の優先順位の判断を促す

これらの有効性は、まさに保育実践が物・人・場の関係性の上に成立しており、保育者

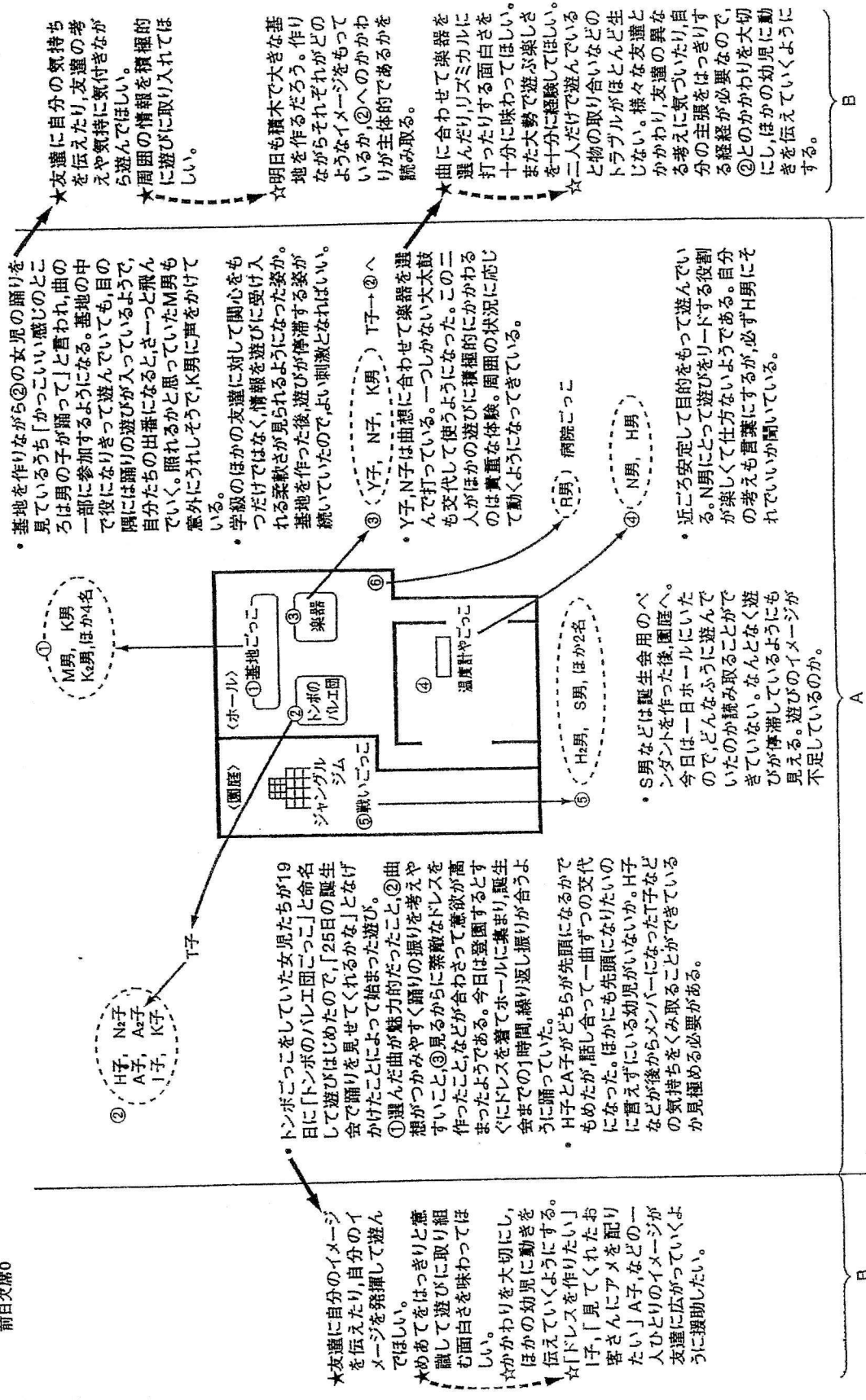
が同時に複数の遊びを見取らなくてはならないという当事者性も引き受けている。

河邊(2013)の「保育マップ型記録」(資料Ⅰ)を例に挙げてみると、保育の全体環境図が中央に記されている。その環境図には、遊びの塊が6つ示されており、その塊ごとに幼児の個人名を挙げながら、誰がどこで何をしているかが記載されている。その中に保育者の読み取りや願いが示されている。この11月25日の記録によると、記録をした担任保育者が中心的に関わっているホールの遊びに関する記述は、幼児の主体的に遊びに取り組む姿(資料Ⅰ：A部分)やそれに対する担任保育者の見通しや願い(資料Ⅰ：B部分)が記されている。例えば、①の基地ごっこでは、②のバレエ団の踊りに刺激を受けているようすがうかがえる。①の男児に影響を与えた②の女児の姿としては、自分達で作ったドレスを着て1時間繰り返し踊るという記述から、自ら物と関わり繰り返し楽しむという主体的なようすがわかる。一方、⑤園庭の戦いごっこについては、「今日一日ホールにいたので、どんなふうに遊んでいたのか読み取ることができていない」と記されており、「担任保育者が把握できていない」という自覚が読み取れる。これらのことから、担任保育者が把握している部分については、どのように幼児が物や場、人と関わっているかがわかり、援助の見通しも明確となっている。また、把握できていない部分については、明日以降丁寧に見て行こうという意識化につながっている記録といえよう。しかし、この「保育マップ型記録」を繰り返し活用すれば、新任保育者であっても保育の質を向上させ、「葛藤」の質的変容につながるのだろうか。その点について明らかにするために、河邊の提案する「保育マップ型記録」を成立させる前提に着目したい。

資料 8 第 5 サイクル記録例 「保育マップ型記録」 B4 版 「今日から明日へ」が可視化できる「保育マップ型記録」

(保育歴12年目) 保育マップ型記録

11月25日 2年保育5歳児さくら組  
在籍 男児21, 女児14 計35名  
前日欠席0



• 基地を作りながら②の女児の踊りを...  
見ているうち「カッコいい感じの...」  
一部に参加するようになる。基地の中  
で役になりきって遊んでいても、目の  
隅には踊りの遊びが入っているようで、  
自分たちの出番になると、さーっと飛ん  
でいく。照れるかと思っていたM男も  
意外にうれしそうで、K男に声をかけて  
いる。

• 学級のほかの友達に対して関心をも  
つだけではなく、情報を遊びに受け入  
れる柔軟さが見られるようになった姿が  
基地を作った後、遊びが停滞する姿が  
続いていたので、よい刺激となればいい。

• トンボごっこをしていた女児たちが19  
日に「トンボのバリエーション」と命名  
して遊びはじめたので、「25日の誕生  
会で踊りを見せてくれるかな」となげ  
かけたことにより、始まった遊び。

①選んだ曲が魅力的だったこと、②曲  
想がつかみやすくて踊りに誘いを考えや  
すいこと、③見るからに素敵なドレスを  
作ったこと、④などが合わさって意欲が高  
まったようである。今日は登場するとす  
ぐにドレスを着てホールに集まり、誕生  
会までの1時間、繰り返し振りが合うよ  
うに踊っていた。

• H子とA子がどちが先頭になるかで  
もめたが、話し合って一曲ずつの交代  
になった。ほかにも先頭になりたいの  
に言えずにいる幼児がいなかった。H子  
などが後からメンバーになったT子など  
の気持ちよく取り組むことができてい  
る。見極める必要がある。

• 近ごろ安定して目的をもって遊んでい  
る。N男にとって遊びをリードする役割  
が楽しくて仕方ないようである。自分  
の考えも言葉にするが、必ずH男にそ  
れでいいか聞いている。

• S男などは誕生会用のペ  
ンダントを作った後、園庭へ。  
今日は一日ホールにいた  
ので、どんなふうにならな  
いたのか読み取ることがで  
きていない。なんとなく遊  
びが停滞しているようにも  
見える。遊びのイメージが  
不足しているのか。

★友達に自分の気持ち  
を伝えたり、友達の考  
えや気持ちに気づきなが  
ら遊んでほしい。

★周囲の情報を積極的に  
に遊びに取り入れてほ  
しい。

★明日も積木で大きな基  
地を作らさう。作り  
ながらそれぞれがどの  
ようなイメージをもつ  
ているか、②へのかわ  
りが主体的であるかを  
読み取る。

★曲に合わせて楽器を  
選んだりリズムカルに  
打ったりする面白さを  
十分に味わってほしい。  
また大勢で遊ぶ楽しさ  
を十分に経験してほしい。

★二人だけで遊んでい  
る物の取り合いなどの  
トラブルがほとんど生  
じない。様々な友達と  
かわり、友達の異な  
る考えに気づいたり、自  
分の主張をはっきりし  
る経験が必要なので、  
②とのかかわりを大切  
にし、ほかの幼児に動  
きを伝えていくように  
する。

「保育マップ型記録」を成立させる前提は以下の2点であると考えられる。

- ①  ある程度安定的に遊びが展開されている
- ②  保育者が①の状況を保育にかかわりながら見えている

つまり、①の「ある程度安定的に遊びが展開されている」＝「35名の幼児がおおよそ群れてそれぞれの遊びの場にいる状態がある」ことによって初めて保育者は、保育実践者として保育にかかわりながらも全体状況を俯瞰して見ることができ、②の「かかわりながら見る」ことが可能となる。それは、断片的な俯瞰であってもそれをつなげて読み解くことによって遊びの歴史性を紡ぎだせ、記録として書けるのである。もしも河邊の記録にある子どもたち35名が群れをなさず、走り回ったり、浮遊したりしていたら、遊び状況の歴史性は把握困難であり、マッピングにより遊び状況を読み解くことは難しい。なぜ子どもたちが群れをなさず、走り回っているとマッピングが困難かといえば、担任保育者は、保育実践の当事者であり、遊び状況に「かかわりながら見る」ことが求められているため、外部の観察者のように観察に徹することはできないからである。

以上のことから、「保育マップ型記録」を書くという行為は、保育に対するメタ認知を基盤にせざるを得ないため、「ある程度安定的に遊びが展開される」と「保育者がかかわりながら見る」ことが必要条件であると言える。これらの必要条件の理解が実践とつながり、遊び状況が見えてきたときに初めて、新任保育者であっても「保育マップ型記録」を書くことができ、それを活用して保育戦略を構想できる。したがって、「保育マップ型記録」を書けば、無条件に「ある程度安定的に遊びが展開されている」のではなく、「ある程度安定的に遊びが展開されている」から保育者が「かかわりながら見る」ことができ、「保育マップ型記録」が書け、保育構想を模索できるのである。

先の2つの必要条件を河邊の「保育マップ型記録」から読み取ろうとした場合、①の「ある程度安定的に遊びが展開されている」状況は把握できても、②の保育者が遊び状況に「かかわりながら見る」ために、どこでどう保育者が物・人・場にかかわっていたのかはわからない。それでは、「保育者がかかわりながら見る」ことを省察し、実践に反映するためには、「保育マップ型記録」にどのような情報を加えればよいのだろうか。また、どのようにしたら「ある程度安定的に遊びが展開される」と「保育者がかかわりながら見る」とは可能になるのだろうか。

集団保育という制度的制約の中にありながら、幼児の主体的な遊びを可能にするためには、保育を構成する社会的現実に対して、保育者が戦略的に援助を展開しなくてはならない。つまり、集団を扱いながらも、保育者が集団の遊び状態を把握し、その上で、援助の優先順位を決め、最終的には保育者がいなくとも幼児が自発的継続的に遊びを展開している援助である。小川(2000, 2010)は、その援助について集団保育という制度的制約を踏まえ、保育を構成する物的環境(コーナーや教材の場所、数、位置)と人的環境(幼児が自発的継続的に遊びを展開できる群れや保育者のモデルとしての身体的援助)等の重要性を指摘している。具体的には、室内遊びにおいて、幼児が自発的に群れて遊ぶことを可能にするコーナーの「拠点性」や、遊びを主体的に「見てまねる」「見る－見られる」ことを可能にするコーナー配置・数、保育者の「モデル性」「遊びへの入り方・抜け方・入るタイミング・抜けるタイミング」等を挙げている。その上で、実践当事者である保育者は、幼児の遊び状況に参加しながらも、遊びの全体状況を把握するために、どの時点でどのような状況でそれぞれの遊びを捉えたのか、自身の立ち位置やかかわり方を自覚していなくてはならない。どの時点でどこからこの状況を把握するか、把握できるかといったことを常に探りながら、同時に幼児と共に遊ぶ仲間としてかかわらなくてはならないのである。つまり、保育者が記録を作成する場合、保育者の位置や幼児の位置、立っているか座っているのかも重要なのである。保育者も人的環境であるという自覚のもとに、複数同時進行の遊びに対して幼児の主体的な姿を支える援助を導き出すのであれば、保育者がそれぞれの遊び状況に対して、どこでどう関わっているのかといったマッピングとその具体的行為の記載も必要不可欠になってくるはずである。また、「かかわりながら見る」ことを可能にする保育者の援助を振り返るためにも、その遊び状況を成立させている人・物・場と保育者自身がどうかかわっているのかを記さねばならない。このように、保育実践について考えるための切り口である規範理論があることによって、新任保育者であっても、保育をよりよくするための具体的方策が保育実践や指導案、記録の振り返りにより得られる可能性があるといえよう。

しかし、こうした規範理論の意義や保育者の省察に対する可能性があるにもかかわらず、こうした規範理論が保育現場に受け入れられ、実践されることは容易ではない。なぜなら小川(2000)も指摘するように、保育者を目指す人の多くは、子どもが大好きであることが職業選択の大きな動機であるため、子どもから「これ作って」と声をかけられれば精一杯それに応えようとするのが少なくない。先に実習生の例を挙げたように、子ども物要求に応

えることに主眼を置いた場合、「かかわりながら他の子どもや遊びのようすを見る」ということが難しい。また、子ども物要求に応えることに主眼を置くということは、「その最終的には保育者がいなくても子どもだけで主体的に遊ぶ」ということにもつながっていきにくい。

以上のような保育現場の実態を踏まえ、前節で触れた新堀(2001)のいう、臨床教育学の意義―「現場」の問題に焦点を合わせることに研究のねらいを「役に立つ」という実践志向性をもつこととする―と照合したい。臨床教育学の立場に立ち、集団保育に存在する両義的課題に対して、規範理論に基づきどのようなアプローチをすれば保育者の課題解決に対して有効なのだろうか。そのためには、「葛藤」という概念を具体的にどのような捉えられればよいのかについての検討が必要であると筆者は考える。このことについて次章で論じた

**付記** 本節は、拙稿 2014 集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方―従来の保育記録と保育者の「葛藤」概念の検討をとおして― 教育方法学研究 第 39 巻 37-47. を引用、一部修正している。

## 引用・参考文献ならびに注

- 赤井誠生 2002 『心理学辞典』中島義明他編 有斐閣, 285.
- 安藤知子 2005 教師の葛藤対処様式に関する研究 多賀出版
- 馬場謙一 1993 『新社会学辞典』森岡清美他編 有斐閣, 27.
- ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 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
- 河邊貴子 2010 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—日本大学学位論文, 日本大学
- 河邊貴子 2013 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—聖公会出版
- 後藤節美 2000 保育者の葛藤と成長 発達, 83, 35-40.
- 木村匡登他 2006 4年生大学における保育者養成教育の研究—保育所実習における「ゆらぎ」と「気づき」—九州保健福祉大学研究紀要, 7, 123-131.
- 久保真人 2007 バーンアウト(燃え尽き症候群)—ヒューマンサービス職のストレス—日本労働研究雑誌 労働政策研究・研修機構, 558, 54-64.
- 鯨岡峻 2001 個体能力論的発達観と関係論的発達観—関係性という視点から保育をとらえる 発達, 86, 22, 17-24.
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2007 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2009 エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- 倉持清美 2009 『保育用語辞典[第5版]』森上史朗 柏女霊峰編 ミネルヴァ書房, 299.
- クルト・レヴィン 猪股佐登留訳 1956 社会科学における場の理論 誠信書房
- 平木典子 1990 家族のゆらぎと現代の青年たち 現代家族のゆらぎを超えて 日本家族心理学編, 金子書房, 3-12.
- Merton, R. K., 1976 *Sociological Ambivalence and Other Essays*, New York, Free Press, 3-31.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領, 第一章総則, 1 幼稚園教育の基本
- 中村雄二郎 1984 術語集 岩波書店, 189.
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効

- 力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 小川博久 2005 保育にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか—保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して— 広島大学幼年教育研究施設 幼年教育年報, 27, 39.
- 大本紀子 2002 よみがえるワロンと臨床発達援助の理論 小林剛他編 臨床教育学序説 柏書房, 285-292.
- 尾崎新 1999 「ゆらぐ」ことのできるカーゆらぎと社会福祉実践— 誠信書房
- 龍崎忠 2002 反省的な実践を志向する臨床教育学 小林剛他編 臨床教育学序説 柏書房, 277-284.
- 坂元忠芳 2009 情動と感情の教育学 大月書房, 3-4.
- 新堀道也 1973 現代日本の教師—葛藤を中心として— 教育社会学研究, 日本教育社会学会, 28, 7.
- 新堀道也 2001 臨床教育学の概念 武蔵川女子大学教育研究所レポート, 25, 70.
- 砂上史子 2010 幼稚園教育における観察と記録の重要性 初等教育資料1月号, 856, 文部科学省教育課程・幼児教育課編 東洋館出版, 76-81.
- 庄井良信 2002 臨床教育学の〈細胞運動〉—ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知の軌跡— 教育学研究, 日本教育学会, 69, 4, 442-445.
- 高嶋景子 2003 子ども物育ちを支える保育の「場」の在りように関する—考察—スタンスの構成としての「参加」家庭の関係論的分析を通して— 保育学研究, 41, 1, 46-53.
- 竹内義彰(代編) 1987 『教育学小辞典』法律文化社, 66.
- 寺見陽子 西垣吉之 2000 保育実践と保育者の成長—新任保育者と子どもとのかかわりと自己変容過程を通して— 神戸親和女子大学児童教育学研究, 19, 17-48.
- 津守真 1999 人間現象としての保育研究 増補版 光生館, 157-187.
- 津守真 2002 保育の知を求めて 教育学研究, 日本教育学会, 69, 3, 37-46.
- 上田吉一 2004 『臨床心理学辞典』恩田彰・伊藤隆二編 八千代出版, 86-87.
- 渡辺桜 2006 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為の関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第15号, 35-44.
- 山本雄二 1985 学校教師の状況的ジレンマ—教師社会の分析にむけて— 教育社会学研究, 第40集, 日本教育社会学会, 126-137.



- 吉村香, 吉岡晶子 2008 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から  
— 保育学研究, 46(2)
- 結城恵 1999 [幼稚園]教授—学習の集団的文脈—目に見える集団と目に見えない集団  
志水宏吉編 教育のエスノグラフィー 嵯峨野書院, 123-150.

## 第2章 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件と質的段階

### 第1節 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件と質的段階

#### 1 本章の目的と概要

本章の目的は、「葛藤」起因となる客観的条件に着目することにより、序章より主張している関係論的に「葛藤」を捉え直すということを具体的に示すことである。具体的には、関係論を人・物・場の関係性という視点から捉え、物的環境を変化させた場合の「葛藤」との関係性【研究1】ならびに保育者のモデル性といった身体的援助を変化させた場合の「葛藤」との関係性【研究2】について分析する。

序章、第1章で述べてきたように、これまでの保育研究は、「葛藤」を個人の内的プロセスとして捉え、「葛藤することに意義がある」(ゆらぎ研究)、「エピソード記述を書き、保育者集団で読み合えば保育の質は高まる」(鯨岡, 2009)という考え方が主流であった。ここでは、当該クラスの保育の歴史性や集団保育の制度的制約は無視されており、「具体的に明日からの保育の具体的方策」として考えた場合、必ずしも具体的示唆が望める物ではない。

一方で、河邊(2010)は、保育の全体状況をしっかり捉えた上で、記録を書くことにより保育構想を立てていくことの重要性を主張している。これまで、保育のクラス全体、あるいはその遊びの場における物・人・場と子どもとの関係の歴史性が見えてこない心理主義的な保育研究がメインだったことを考えると、環境図を描き、それぞれの遊び状況を把握することの必要性を訴えた河邊の「保育マップ型記録」は、心理主義的な研究方法と比べれば大変画期的である。

しかし、1章で指摘したように、河邊の「保育マップ型記録」からは、保育者が当事者として保育状況全体を「見る」ことと、共同作業員として遊びに「かかわること」を同時に可能とする具体的方策の手立てとなる考え方はその論の中で明示されていない。そこで、こうした環境図記録を用いることで、経験などにかかわらず、だれしも人・物・場の関係性が把握できることを保障するには、具体的方策の根拠となる考え方、すなわち規範理論としてどのようなものが必要かを明らかにしなければならない。従って、様式としてこの記録を用いれば、誰しも子ども達の主体的な遊びを保障しながら全体状況の把握ができるとい

う保障はないのである。その具体的な方策の根拠となるものが集団保育を前提とした規範理論である。つまり、保育者が集団保育において子どもの主体的な姿を保障するためには、集団保育という制度的制約を前提とした規範理論に依拠しながら保育実践研究は展開される必要があるのである。

そこで、本研究では、小川（2010）の遊び保育論に依拠しながら「葛藤」の質的段階について定義付けることにより、「葛藤」の質的段階を可視化する。「葛藤」の質的段階を考える際に、遊び保育論を規範理論とする理由は、序章でも述べたように、遊び保育論が集団を掌握しながら個々への適切適時の援助を可能にする戦略に基づいて展開されており、それはまさに本研究の主題である「葛藤」を関係論的に捉えるためには不可欠だからである。

## 2 保育における保育者の「葛藤」の客観的条件に着目することの意義

集団保育の制度的制約を前提とした保育者の「葛藤」に着目した研究は少ない（渡辺，2006a・b，2007，2008，2010a・b）が、新任保育者の実践力向上を目指した既出の研究において、保育者に自分の保育について振り返る機会を質問紙やインタビュー、カンファレンスを通して設ける中で、クラス集団と個への援助を同時に行わなくてはならない「葛藤」が語られている。保育者はその語りの対象を「気になる子」に限定しており、「気になる子」と保育者との断片的な関わりに焦点化している（寺見他，2000；西坂，2002）。

また、吉村ら（2008）は、保育についての研究者（観察者）と保育者との語り合いにおいて「並ぶ関係」を基盤とし、そこから「対面関係」を築いていくことの重要性を指摘している（詳細は第3章参照）。吉村らの言う「対面関係」においては、先の研究のように「気になる子」やその幼児に対する援助しか語られていない。

研究者は「環境構成図」「子どものあそび」「保育者の援助」「気づいたこと等」の観察記録もとっているが、その記録はあくまでも、保育者の語りに追従する形で活用されており、先に挙げた既出の研究のように集団保育というシステムにある制度的制約に視点を向ける語り合いや発問は存在しない。ここでいう集団保育というシステムにある制度的制約の詳細については、1章で触れたが、幼児のクラス集団であれば、一人もしくは二名の保育者が20～30名の幼児集団を対象とし、保育を展開しながら、子ども一人一人の自立の保障をしなくてはならないという状況を指す。クラス集団の秩序統制を図りつつ、同時に、主体

的な遊びとしての活動を通して、幼児の主体性を育むという大変難しい援助を強いられている点が保育者にとっての制度的制約である。その制度的制約において、幼児の主体的な遊びを保障するためには、遊びの状況やその継続性、発展性が人・物・場の関係性により成立しているという視点は不可欠であり、それらが吉岡らのいう「対面関係」の語り合いにおいては把握できないため、保育に存在する関係性の網の目は見えてこないのである。

これらのことから、保育者が研究者や職場の同僚とともに自分の保育について振り返る作業や語り直しを通して「葛藤」の多様な要因を探ることはできよう。しかし、「葛藤」起因に着目し、「葛藤」の直接的な解決につながる保育の手がかりを探るには必ずしも有効ではない。保育者の語りに対する分析のみであったり、とことん保育者の語り直しに添うことに徹した研究者または同僚による問いの場合、「葛藤」内容は明らかになるものの、保育者の主観的な悩みの分析に留まってしまう。保育者の主観的な悩みにのみ着目しても、子ども達が主体的に人・物・場にかかわっていくといった根本的な解決、保育実践力を形成していくための具体的な手立てを得ることは困難である。なぜなら、保育という営みは集団保育というシステムの上に成り立っており、「葛藤」が成立する物的・空間的・時間的条件といった客観的条件と合わせて分析する必要があるからである。

### 3 「葛藤」の客観的条件とは

1章で明らかになった集団保育という営みの特色をまとめると以下のようなになる。

- A. 幼児一人ひとりの成長・発達の促進を支援する
- B. Aの課題を集団活動を通して行う
- C. Aの課題において、個別援助と集団援助の双方を同時並行に行う。

つまり、集団活動を援助することを基調としつつ、個への対応を行うのである。この際、後者に対しては、幼児一人ひとりの課題に対応するために、適切・適時の援助が幼児それぞれに応じて平等に行われなくてはならない。しかし、AとBは同時進行の過程で進められるので、この適時性は保育者の恣意性に任されるのではなく、幼児側の進行過程(活動)に依拠する。個別援助の順位制、秩序統制の必然性などの調整能力は保育者の力量に任されており、ここに保育における保育者の「葛藤」の客観的条件があると考えられる。「葛藤」

の客観的条件の詳細については、事例を通して第3章以降で述べるが、ここでは、先述した「葛藤」が成立する物的・空間的・時間的条件といった客観的条件を成立させると考えられる中心的な要因を2つ提示したい。一つは、物的・空間的環境の構成であるコーナー設定であり、もう一つは身体的援助である。

保育者の「葛藤」の客観的条件を可視化し、自覚化することによって実際の保育に活かす場合、そのときの個々の保育者の保育課題、つまり「葛藤」の質的段階によって、着目すべき客観的条件も異なる。例えば、「葛藤」を感じていない段階の保育者に、客観的条件の必要性を伝えても、自身の課題としてはとらえられないということである。そこで、次節では、「葛藤」の質的段階とその段階に課題となる客観的条件について述べる。

#### 4 「葛藤」の質的段階とは

保育実践を行う上で、「葛藤」や悩みが生じることは当然のことである。また、知的問題解決に導く可能性が開かれる形のものであるならば、「葛藤」はあるべきものである。なぜなら保育者が実践を通して保育者という役割の自己形成を図るには、現在の課題を自覚し、その解決策を自身で気づき、次の課題へとステップアップしていく必要があるからである。しかし、保育実践の課題について当事者である保育者が自覚し、その課題を解決することは難しい。そこには、集団保育というシステムの困難さが関係しており、保育者自身の援助や保育者が設定した環境がどのように幼児達の群れや遊びの状態と関連しているのかを俯瞰し、それを基に自身の課題を見出すことの難しさがある。また、「葛藤」といっても質的段階があり、「葛藤」の客観的条件(物的・空間的・時間的条件)を認識しているが故に悩みが生じる場合がある一方で、「葛藤」を感じていない場合もあり、それぞれの段階に応じた課題を保育者自身が気づく援助をすることが第三者である現場にかかわる研究者や園内の主任、リーダー等の役割であるといえる。

本研究では、保育実践の当事者である担任保育者の自身の悩みの段階に応じたサポートをどのようにするのかについては、現場にかかわる研究者の保育者とのかかわりからその具体的方策を見出す。つまり、保育課題に基づく「葛藤」の質的段階と保育課題とを明らかにし、そこに研究者がどうかかわりうるのか検証することによって、最終的には保育者が自身で「葛藤」を克服し、保育実践の質を高めていくことが期待されると考える。本研究での研究者のかかわりをモデルとして、園内の他の保育者が担任保育者の悩みに応じた

サポートができるようになれば、研究者がいなくとも、園内の保育者同士で保育者の悩みの段階に応じたサポートが可能となるであろう。

前節で述べたように、本研究では、集団掌握と個への援助の両立に伴う「葛藤」に限定し、以下のようにその質的段階を3段階に分ける。

保育という営みが集団を対象としているにもかかわらず、常に遊び状況や幼児の人間関係を俯瞰して把握するという意識が保育者自身に弱いため、「葛藤」に対し無自覚な段階を無自覚的段階とする。次に、保育者が遊び状況を俯瞰する意識はあり、集団を把握することと幼児個々やそれぞれの遊びに対する援助を両立させることに対する「葛藤」は感じているものの、その「葛藤」の要因（「葛藤」の客観的条件）と「葛藤」との関係性に対する自覚はなく、「葛藤」についても、「遊んでいるか遊べていないか」といった表層的な段階を表層的段階とする。最後に、保育を俯瞰し遊び状況を把握できていることから、「葛藤」が可視化され、「葛藤」として生じているものの、その解決方法が身体知化されていない、または、身体知として自覚されつつあるが、新たな「葛藤」として質的に変容している段階を可視的段階とする。

この可視的段階における幼児の遊びは、主体的に人・物・場にかかわり遊んでいる状況であり、この状況を保障する保育者の具体的援助について、松永(2005, pp. 26-48)は、『『幼児理解』『援助』『環境設定』が循環』している必要性を実際の事例から指摘し、また、「保育者は全体を見渡せる製作机から保育室を俯瞰して、幼児の援助に入るべきときに入っている。そして、遊びに入りっぱなしにはならず、製作机に戻り、再び遊び全体のように目を眺め、援助に入ることを繰り返している」と分析している。本研究では、この松永の主張に従い、可視的段階を規定する。ただし、2～3歳児クラスの4～5月頃等は、いくら保育者が環境を整え、身体的援助を心掛けても、子ども達自身が新たな環境に慣れるまでは、「先生見て～」「先生やって～」といった保育者に対して依存的なかわりを求めることは少なくない。この点も含みおいて、可視的段階の原則は述べておく。

以上、本研究における「葛藤」の質的段階について概観した。これらの段階の関係性をより詳細に示したのが図1である。これら3つの段階は、明確に分かれるものではなく、行きつ戻りつ往復運動を行う。例えば、子ども達にとって、どこに何があるかがわかりやすい環境(コーナーの作り方・数・位置、棚における教材教具の整理整頓、仕分け、絵表示等)が意図的に整備されると短時間かもしれないが子ども達が群れて遊ぶ姿がある。そうすると、保育者は、遊び状況を俯瞰して見取り易くなり、悩みが具体化されていく。この時の

状況は、無自覚から表層の往復運動が開始されたと言える。このような「葛藤」段階の往復運動により、「葛藤」の質が変容し、少しずつ「葛藤」が可視化されていくのである。つまり、「葛藤」が人・物・場の関係論として自覚化されていくのである。

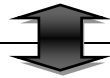
◆無自覚的段階◆

遊びの全体状況が俯瞰できていない段階は、遊び状況の把握がアバウトになり、遊びの質まで読み取れないことが多く、「葛藤」が生じにくい。また、もし「葛藤」が生ずるとすれば、なんとなくうまくいかないという感覚的なつまづき感として感じられることが多い。たとえば(保育者にとって)「気になる子」といったとらえである。そのまなざしの中で「気になる子」を取り上げても、問題をその子個人の行動傾向や気質に還元してしまっているため、保育者自身の「葛藤」問題にならない。また、保育者の言動により遊びが消滅してしまっても、保育者がそのことに「葛藤」を感じていないため、自身の保育課題とならないのである。渡辺(2008)は、その要因として、保育者がコーナーの安定性や「葛藤」の客観的条件を認識せず、遊びの消滅という現象を生み出している保育者自身のハビトゥスを問題視していないことにあるとしている。



◆表層的段階◆

遊び状況を俯瞰する意識はあるが、「葛藤」と「葛藤」の客観的条件との関連性について認識していない段階である。例えば、ブロックコーナーで幼児達が遊ばないのでブロックコーナーを機能させたいが、機能していない要因が「葛藤」の客観的条件(時間・空間、身体的援助等)と関係しているという認識がなく、具体的にどうしたらよいかわからない段階である。この段階では、幼児の状態が遊んでいるかどうかといった表層的な判断に留まり、遊びの質を読み切れておらず、表層的段階といえる。



◆可視的段階◆

保育者の位置が定位置で、保育を俯瞰し遊び状況を把握できているため、「葛藤」が問いとして生じている。例えば、製作コーナーに座って作業をすることの意味を保育者自身が発見できており、製作コーナーで作るモデルを示しながら「観る」ことによって「葛藤」が可視的になっている段階である。この製作コーナーでの援助をベースとし、他のままごとコーナーや構成コーナー、〇〇屋さんごっこなどにおいても、保育者が遊びの仲間として人・物・場にかかわりながら、直接的にかかわっていない他のコーナーや場を「観る」ことが意識されつつある。

場への認識としては、幼児の個人的人間関係を優先したら、コーナーは乱立し、観察対象として遊び集団が把握できない＝「観る」ことができないため、限られたコーナーでの群れによって成り立つ遊びが必要であることを理解している。また、幼児達の活動のかたまりとして捉えられないそれらの遊びの場を捉えるために、同じ場で同じ物を使うことにより、同調性がでてきて、同じ場で遊ぶかたまりとしてとらえやすくなっている。「観る」＝「俯瞰する」ことによって、集団をケアしながら個への援助も視野に入りつつある。つまり、幼児の群れや遊びの状態が「葛藤」の客観的条件と関連していることは認識しつつあり、遊びの質に着目し、長期的な見通しにおいて、保育者がいなくとも幼児が自立的に遊びを発展させられることを願い、コーナーの位置や数、そこに関わる保育者の身体的援助などには配慮しているが、現在の保育者自身の「葛藤」の解決方法がわからない、または身体知となっていない段階である。この段階には、様々なレベルが考えられる。それゆえ、この可視的段階は、「葛藤」が解決されるというよりは、「葛藤」が質的に変容していく。身体知として自覚化されつつある援助に伴って課題が可視的になり解決されることもあるが、さらに新たな「葛藤」が生まれることにもなる。部分的にはわかりつつ新たな「葛藤」へと質的に変化する段階である。

図1 「葛藤」の質的段階



## 第2節 実験的事例における「葛藤」の客観的条件と質的段階

ここでは、2つの実験的事例検討を通して、保育における保育者の「葛藤」の質的段階とその段階で求められる客観的条件を具体化したいと考える。本節では、「葛藤」の客観的条件として、コーナー設定や身体的援助に着目する。その根拠は以下の通りである。

一斉活動や行事が多い園での自由遊びの位置づけの傾向として、全員が自由に戸外遊びをするという園が少なくない。そういった園では、保育室内にコーナー設定がないこともある。その場合、幼児たちの活動の場と活動の種類は拡散してしまうことが多く、保育者は誰がどこで何をしているのか、幼児が自発的に遊びを發展させているのか、遊びが見つからずにいる子はいないか等といった遊びの診断や保育者の援助の見通しを立てることが不可能に近い。また、保育者がそのことに無自覚的であることが多い。

保育の目標は、幼稚園教育要領(文部科学省, 2008)にも明記されているように、幼児が主体的な活動を自主的な活動としての遊びを通して達成することである。この目標を達成するには、遊びにおいて幼児らが自主的にウエンガーらのいう正統的周辺参加を成し遂げていくよう意図的に保育者が保育を構成していかねばならない。ウエンガーらは、以下のように指摘している。

状況に埋め込まれているという性質(つまり、状況性)は、一般的な理論的展望に重きをおいたもので、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉(negotiation)でつくられること、さらに学習活動が、そこに関与した人々にとって関心を持たれた(のめり込んだ、ディレンマに動かされた)ものであることなどについての主張が基礎となるものである。こういう見方は、状況に埋め込まれていない活動はない、ということの意味している(ウエンガー他, 1991,p. 33)

この正統的周辺参加について、河邊は、以下のうように言及している。

学習者にとって第一に重要なのは、何らかの実践共同体に参加することである。学習者は実践共同体に参加することによって学ぶ。そしてまた学習者が実践に

参加することによって共同体も作り直されていく。このような参加の仕方をレイブらは『正統的周辺参加』という言葉で説明し、学習者は社会的実践に参加することによって、なにがしかの役割を担いながらより深く実践に参加していく状態を「十全的参加」と呼んでいる(河邊, 2010, pp.15-16)

このことを現代の保育に置き換えれば、学習者である幼児が社会的実践に参加するという前提のもとに、十全的参加は可能になる。つまり、保育において社会的実践が成立していなければならないのである。しかし、現代の保育においては遊びや子育ての伝承は消失しており、この社会的実践は自然発生的に起こるものではない。そうだとすると、社会的実践を成立させる意図的な保育者の援助が必要となる。具体的には、この社会的実践における相互交渉を可能にする保育者や幼児同士のモデル的環境が、保育者によって意図的に保障されなくてはならない。ただし、このモデル性については、幼児がそのモデルを選ばないという自由がある。幼児がすでに社会的実践を遂行しており、幼児がモデルである場合は、保育者がその実践に参加することもあり得る。つまり、向かうべきモデルが固定されているのではなく、保育者や幼児達の相互交渉により、その実践は再構成されていくのである。

その相互交渉を可能にする空間的物的環境の一つがコーナー設定である。もちろん戸外遊びにおいても「観る一観られる」関係における相互交渉は存在する。しかし、戸外は活動範囲が広く、また、総合遊具や砂場等の場所は固定されており、保育者が意図的に環境を再構成することに対する制限が多い。一方、保育室内のコーナー設定は、遊びを構成するための条件・モデル・環境構成・援助を戦略的に立てやすくする。なぜなら、コーナー設定は、保育者の意図的な構成のもとに、幼児の遊びのようすや個々の幼児のようすを把握可能とするだけでなく、幼児や保育者の「観る一観られる」状況をコーナー配置や保育者の身体的援助により創り出せるからである。

また、ゴフマン(1963, pp. 37-47)は、社会学的知見により、日常生活における社会的接触のパターンについて次のように述べている。「身体表現は慣習化された言語」であり、「規範化された言語」であるとしている。これは、「観る一観られる」状況をコーナー設定により確保した上で、保育者の援助として自覚化が求められる身体的援助(モデル)の重要性を示唆しているといえる。たとえば、遊びが見つからない幼児が保育室内をさまよっていたり、走り回っているような状況において、保育者がそれを制止したり、言語によって遊びの提

案を直接的にするのではなく、製作コーナーにおいて保育者自ら作業に没頭する姿を継続的に示すといったパフォーマンスによって、遊びが見つからなかった幼児らが、その保育者の姿をモデルとして、自ら製作コーナーで製作を始め、落ち着いて遊びに集中していったとする。これは、幼児たちが保育者の存在とパフォーマンスを意識し、保育者も幼児たちの存在を意識すると言う関係性を成立させることとなる。その時、この保育者の身体化された表現が慣習化された言語であり、規範化された言語であるといえる。それでは、遊びにおいて幼児の相互交渉を可能にする戦略としてのコーナー設定のあり方や身体的援助とは具体的にどのようなものか？その問いに応えるために、小川の論を用いて考察する。

小川は、保育室環境と保育者の役割行動の相互規定性について次のように述べている。

保育者が全体を把握しながら必要な個々への援助のタイミングや優先順位を見極めるには、日常生活の中で環境を整え、幼児のパターン行動がしぜんとなしと成立されることが望ましく、その成立をうながす工夫がコーナー設置である(小川, 2002, p. 150)

つまり、保育室におけるコーナーは、幼児が遊びへの集合的記憶を蓄積させるために必要な場であり、そこで同じ遊びを繰り返し行うことで、物や人との相互交渉を成立させるとしている。そして、こうした場が幼児達によって成立しやすいように保育者が予備的に構成した物と人がかかわる空間であるとしているのである。そのコーナーにおいて保育者は、遊びを成立させるにあたって欠かせない幼児の見てまねる行為のモデルとしての役割を製作コーナーで行い、見守りとかかわりの姿勢を持ち続けなくてはならないと指摘している。

こうした小川の論の有効性は松永の事例研究により立証されている。松永は、小川の保育戦略に沿った保育と戦略に沿っていない保育を比較し、前者の場合を以下のように分析している。

「幼児理解」「援助」「環境設定」が循環しており、幼児が保育者に依存するのではなく、主体的に遊ぶ経験をしている。また、保育者は全体は見渡せる製作机から保育室を俯瞰して、幼児の援助に入るべきときに入っている。そして、遊びに入りっぱなしにはならず、製作机に戻り、再び遊び全体のようにすを眺め、

援助に入ること繰り返している(松永, 2005, pp. 46-47)

一方、後者の場合については、以下のように分析している。

子どもは保育者の依存的な動きをしており、保育者も自分の身の回りの子どもに対応することで精一杯になっている。そのため、ますます保育室全体が見えなくなり、子どもの主体的な遊びが育たない循環になっている

このことから、小川の戦略の有効性は高いと考える。その前提を踏まえ、【研究1】は、「ブロックコーナーで子ども達が遊ばない」という保育者の悩みをきっかけとして、保育室内のコーナーの拠点性や応答性を保障した環境の再構成を行った事例である。調査対象の園には、小川は10年以上園内研究の講師として関わっており、そこに吉田氏も同行している。園の保育者との信頼関係の上に、行われた環境の再構成である。「葛藤」が無自覚または、無自覚と表層の往復運動が弱い場合、具体的にどのような援助の改善や工夫を行えばよいか保育者自身がわからない場合が多い。そこで、子ども達がどこになにがあるかわかりやすく集いやすい、つまり、拠点性を高めるための環境の再構成を講師の提案を基に行うことで、【研究1】のように、子ども達が群れる状況を作っている。そうすることにより、遊びの状況を保育者がとらえやすくなり、「遊んでいるか遊んでいないか」ではなく、遊びの中身に目が向き、悩みが具体的にすることを意図している。保育者の「葛藤」の質的変容に環境の再構成が有効であるという自身の「葛藤」定義に対する事前調査を【研究1】で行い、それを受け、【研究3～7】での事例により仮説生成につなげているというのが拙論の論構成である。同じく、【研究2】についても、園内研究講師である吉田氏が継続して講師を務める園での事例であり、それぞれのコーナーの遊び状況の読み取りの結果、空き家になっているままごとコーナーを身体的援助によって遊びのモデルを示そうと試みたものである。これは、「子どもと楽しんでかかわればよい」と担任が第三者に言われても、具体的にどうその遊びにかかわってよいかわからない場合、主任やフリーの保育者がそこで遊びのモデルを示すことと同じである(吉田 1999)。

これらのことから、本章では、「葛藤」の客観的条件の主軸となるであろうコーナー配置や保育者の身体的援助に着目する。

## 1 物的環境の変化にみる「葛藤」【研究1】

### (1) 目的

- ① 実験的に保育室のコーナーを移動させ、環境構成と幼児の遊びや遊びの群れの変容について比較対照し、その関係性を明らかにする。
- ② 保育者の語りより、コーナーを移動させてみて、その後の幼児の遊びのようすなどを実践者としてどう捉え、どう感じているかを保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにし、物的環境の変化と保育者の「葛藤」との関係性を明らかにする。

### (2) 方法

#### 1) 対象の概要

岐阜県N幼稚園。N幼稚園は、小川博久が1997年より年1～2回園内研究に訪れている園である。N幼稚園と小川のつながりは、観察時に10年目であった。小川がN幼稚園に園内研究でおとずれるのは、年1～2回ではあるが、園長先生は、小川の保育についての規範理論を実践レベルで理解しており、小川不在時であっても、園長先生が職員に自由遊びの際、全体把握と個の援助の連関を確立するためにはどうしたらよいか、子どもの自主選択性を保障するにはどうしたらよいかという問いを投げかけている。そのため、園全体の研修テーマとして、自由遊びの際、保育者の全体把握と個の援助の連関を確立するためにはどうしたらよいかに取り組んでいる。したがって、保育における集団と個の関係性を把握しこれを調整する際に必然的に発生する「葛藤」の客観的条件が比較的意識化されつつある園であるといえる。「葛藤」の客観的条件が比較的意識化されつつあるという根拠は、保育室コーナーの設定位置、数、保育者の製作コーナーへの関わり方などからそう判断する。なお、この点については、第4章第3節ならびに第4節において詳細に分析している。小川は、実際の保育を観察し、保育の診断を行い、担任保育者と意見交換を行いながらその場で場や物の位置を調整したり、自身が製作コーナーやままごとコーナーに入り、動作によるモデル性を示すこともある。これは、第5章に示した保育実践研究に関わる研究者に求められる姿勢「研究者も保育に参加し、保育者としての当事者性を体験した上での対自的説明によって保育者も自分の置かれている状況への客観的理解が可能になる」（小川，2004，pp.166-167）と合致する。本項において、本事例を取り上げた理由は、「葛藤」

の客観的条件が比較的意識化されつつある園において、保育者の「葛藤」をきっかけに、コーナー移動を実験的に行い、子どもの遊びや群れの状態にどのような変化があるのかを検証することにより、「葛藤」の質的変容と物的環境の関係性、またそこに内在する客観的条件を明らかにするためである。

対象クラスは、保育室内における自由遊び中の3～5歳児の異年齢クラスN1組。N1組保育室は奥が狭くなっている台形である。異年齢クラス時の担任は2名。この際、どちらかの保育者が保育を行い、残る保育者がその保育のようすを保育室の隅で記録し、保育後の反省の参考にするというスタイルを取っているため、実質的に保育に携わるのは、保育者1名である。月に1～2回、意図的に午後13:00～14:00頃の間、保育室内における自由遊び中の異年齢クラスにする機会を設けている。異年齢クラスを意図的に設ける理由は、異年齢交流による学び合いや思いやりの心を育むためであるとのことだった。本項では、この事例を、異年齢保育における特殊な保育事例として扱うのではなく、先述したように、「葛藤」の客観的条件が意識化されつつある園における保育室内の自由遊びに焦点化した実験的事例として分析する。園舎は2階建てで、対象とした異年齢クラスの際は2階の保育室で保育を行う。通常はN1組が5歳児、N2組が4歳児、1階に3歳児の部屋となっている。登園直後や降園前にも園庭で自由遊びをするため、しぜん異年齢交流はあるが、先述したように、本研究では保育室内での自由遊びにおける「環境」に注目するため、意図的に設けられた室内での保育実践を対象とする。異年齢クラスのN1組担任はC保育者(保育経験2年目。通常は5歳児クラスの担任)とD保育者(通常はフリー。非常勤職員)。3歳児18名、4歳児12名、5歳児12名の各年齢を異年齢クラスの際はN1組とN2組で各21名としている。

## 2) データ

### ①観察記録

2007年10月～2008年3月の間、N1組で異年齢保育が実施された日(13:00～14:00)計5回の保育を自然観察法で観察し、ビデオ撮影を行う。記録化する対象は限定せず、全体状況の中において人・物・場の関係性を見出そうとするものである。観察記録には、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体の向き、遊びの流れを時間を追って記す。

本研究で使用したデータは、2007年10月18日(木)13:40～13:53。データは、担任保育者の悩みを基にコーナーの安定性を高めるために、小川(園内研究指導者)が実験的にコ

コーナー移動を行った際の遊びの群れの変化が顕著に表れた事例である。

## ② インタビュー

2007年12月26日(水)、C保育者に1時間弱のインタビューを行う。他に観察当日の保育終了後、立ち話的に行うこともあった。インタビューでは、①保育者が観察日当日やその前後の保育について振り返って自由に語る、②筆者が、観察やビデオ視聴を通して生じた質問や感じたことを保育者にたずねるといった順で行った。この順で行った理由は、先に筆者の感じたことを保育者に伝えてしまうと、保育者の話す内容を誘導してしまう恐れがあるからである。まず、保育者が自由に語ることで、その時の保育者の問題意識の所在を探る。このことにより、望ましい保育について保育者がどう考えているかを知ることが目的とするが、インタビュアーである筆者の課題は明確である。それは、保育者が当面する状況の中での「葛藤」体験をより忠実に再現することで、保育者の「葛藤」を明確にし、その起因を探ることである。したがって、筆者の研究におけるインタビューは、保育者が自分の保育について自由に語る形をとることで、保育者が「葛藤」の客観的条件を意識しているか否か等といった保育者の問題意識の所在を探るが、その保育者とインタビュアーとのやりとりにおいては、保育者の「葛藤」やその起因を明らかにするためのインタビュアーの意図的な発問は存在する。インタビューでの意図的な発問や保育者の言葉に対する意味づけについては、保育者の実践者としての自己形成を促す意図的かつ戦略的な「対話」であるが、詳細は次章を参照されたい。保育者の「葛藤」が無自覚や無自覚と表層の往復運動の場合、完全に理論を理解して保育実践に臨むことが困難な場合もある。そこで、理論の意識化と言語化、ひいては、「葛藤」の自覚化のサポートを研究者等の第三者が担うことが「対話」の目的である。

次に、筆者が具体的な場面を挙げてそのときの保育者の思いや意図についてたずねることで、観察では捉えられなかった保育者の「こういうつもりだった」という部分について具体的場面を通して明らかにすると同時に、筆者の主観と保育者の「つもり」のズレを明確にする。

## 3) 分析方法

①観察記録ならびにビデオ撮影によるデータから、N1組保育室のコーナーを移動させる前後の環境図と幼児の遊びや遊びの群れの変容について比較対照し、その関連性を分析する。

②C保育者の語りより、コーナーを移動させてみて、その後の幼児の遊びのようすなどを実

践者としてどう捉え、どう感じているかを C 保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。

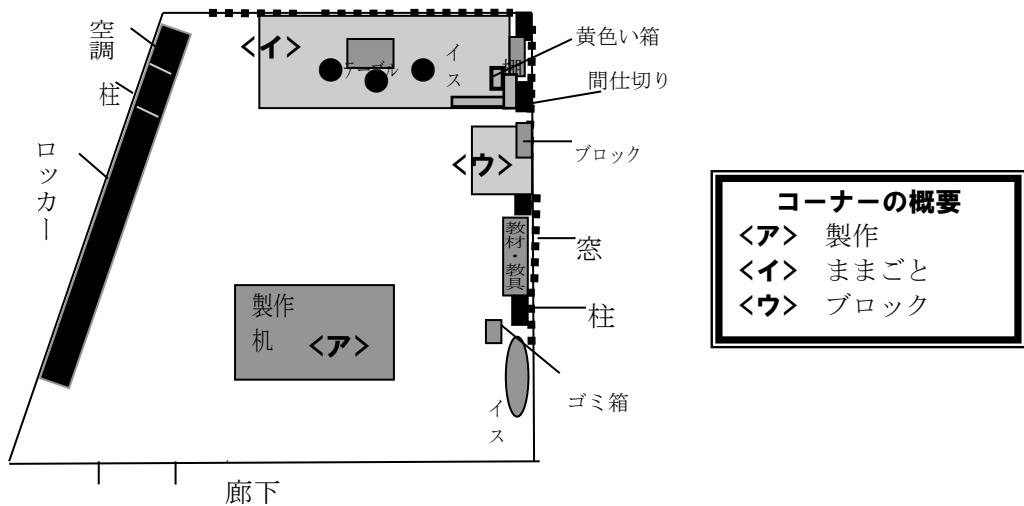
### (3) 結果と考察

#### 1) 観察記録の結果と考察

##### ①保育室の概要…13:40～13:45 (13:45～13:47 にコーナー・物の移動)

- ・ 廊下側の入り口から保育室に入ると、奥が狭くなっていく台形の保育室
- ・ ままごととブロックのコーナーの下には、ウレタンマットが敷いてある。パズルのように組み合わせ、大きさや形を柔軟に変えられる。

##### ②保育室環境図



##### ③コーナー移動の前後のようす

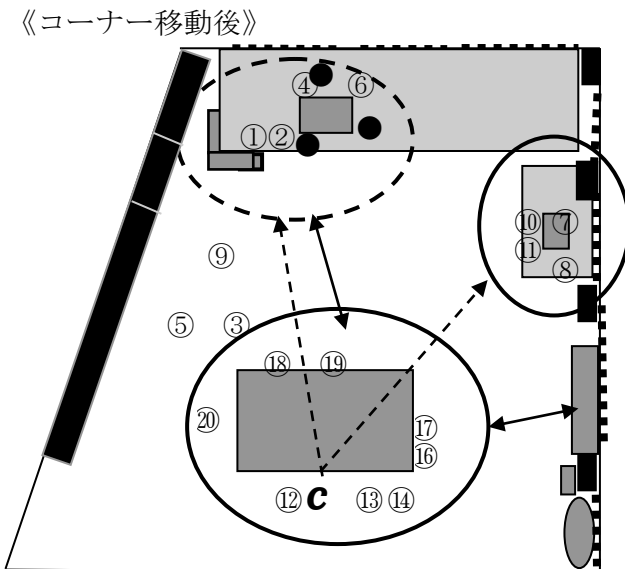
※動線を ←→ まなざしの行方を --> 示す ※子どもたちが群れているコーナーの状態を ○ 実線円、空き家または群れていない状態を (○) 破線円で示す

※C 保育者を C、幼児を①②・・・と示す



時間	保育室環境図・遊びの群れ・保育者幼児の位置	保育者・幼児・遊びの群れ・コーナーのようす
13:40		<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;ア&gt;～&lt;ウ&gt;のコーナーが独立している。</li> <li>・&lt;イ&gt;のままごととコーナーの間仕切は高さ約50cmで、コーナー移動前は、手前が黄色、奥が赤色だった。柱に隠れ、間仕切自体が&lt;ア&gt;からは見えにくい。</li> <li>・&lt;ウ&gt;のブロックコーナーは、ブロックが柱と柱の間に置かれており、マットもその周辺のみ。製作コーナーからブロックは見えにくい。</li> <li>・Cは&lt;ア&gt;を拠点としているようす。広告で剣を作ったりしながら&lt;イ&gt;のようすを見ている。&lt;イ&gt;の①が「せんせい、だめよって（～くんが）言ったよ」と声をかけたため、&lt;ア&gt;と&lt;イ&gt;を行き来する。行き来する際、&lt;ア&gt;の上の色えんぴつをケースに戻したり、床に落ちている広告などを拾ったりしている。製作コーナーで遊んでいる幼児たちは、Cが&lt;ア&gt;を抜け、&lt;イ&gt;に移動しても、Cを目で追ったり、Cを追って&lt;ア&gt;を抜けることはなかった。&lt;イ&gt;に入っても、壁に背を向けて座り、広告で剣を作りながら全体を見ている。</li> <li>・&lt;ア&gt;と&lt;イ&gt;の間にいる幼児ら（⑤～⑪）は、製作コーナーで作った剣などを手に2～3人で戦いごっこをしたり、剣を作り直したりしている。</li> <li>・&lt;ア&gt;に幼児は集中している。&lt;イ&gt;にも幼児はいるが、ままごとというよりも①で作った剣であそんでいる。立ったりあたりを見渡したりして落ち着かない感じ。&lt;ウ&gt;は0人。</li> </ul>

13:47



13:53

・〈ア〉の幼児らは各々の製作に集中しているようす。時々、教材教具棚に教材をとりに行き来している。

《コーナー移動後の変更点》

- ・〈イ〉と〈ウ〉のコーナーを合体させる。
- ・〈イ〉のコーナーを示すマットが左端まで敷かれるが、保育室の角が90度ではないため間仕切との間が空く。右端から左端に間仕切りを移動させ置く。赤い面を〈ア〉の方に向け、その横に黄色い箱を置いたことで、コーナーとしての存在感が強調される。間仕切りと共に棚も移動する。
- ・製作コーナーの机を少し左に寄せ、コーナーで使う物の場所がはっきりと分散することで、人工的な円形の集い空間が形成された。
- ・〈ウ〉のブロックが柱の前に出て、見やすくなる。マットを〈イ〉のコーナーとつなげた。

《遊び・幼児の群れの変化》

- ・〈ア〉の周辺の幼児が〈イ〉・〈ウ〉に流れる。
- ・ままごとコーナーの間仕切が左端に置かれるとすぐに①②が間仕切りの前にあるイスに座り、道具を探し始める。そこに⑥も加わるが、3人とも立っていたり、あたりを見渡す姿がある。④はままごとのイスに座っているものの、あたりを見渡している。

★コーナー変更後の大きな変化は、〈ウ〉で遊ぶ幼児の存在である。

—「環境」と幼児の遊びの群れとの関連性—

日常我々は、四角形の空間で生活をしている。四角の空間において、隅や壁面を利用して物を置いたり、「～する場」つまりコーナーを設け、安定性を得ている。これは、保育室における幼児においても同様である。日頃、四角の空間の中でハビトゥスを形成しているため、それ以外の形において安定性を確保することは困難であると予測される。しかし、N1組の保育室は四角ではなく奥が狭くなっている台形であるため、隅や端の空間を利用したコーナー設定が困難なのであるが、保育室のほぼ中央に設定された製作コーナーに幼児は集まり、保育者に依存的ではなく、各々が自身の遊びを継続的に行なっている姿が見られた。なぜ台形の保育室における中央のコーナーに幼児が集まり、また、よく遊んでいるのだろうか。その問いに、小川は以下の仮説を立てた。

**小川の仮説**

台形的空間は日常的な居場所としてはあまりその例がみられない。こうした空間には、子どもは慣れておらず、不安定であるため、幼児は台形の壁の部分に自分の身体をゆだねることはないとは推測できる。逆にいえば、四角形の部屋であれば中央の机は壁から遠いので不安定である。しかし、この変形の部屋では、壁が不安定なので中央に子どもは寄りつきたくなる。それが中央の机がにぎわう理由である。

3つのコーナーがあったが、コーナーとして主に機能しているのは中央の製作コーナーであった（13：40～13：45）。13：45までのコーナー設定では、〈ア〉の製作コーナーに子どもが集中しており、〈ア〉で製作していない子ども達も〈ア〉で作った剣などを手に子ども同士で〈イ〉や〈ア〉と〈イ〉の間などの空間でイメージを共有している姿があった。つまり、〈イ〉のままごとや〈ウ〉のブロックコーナーがそのコーナーを活かした遊びを楽しむ場にはなっておらず、保育室全体の遊びのバランスという視点で見ると、〈ア〉が安定の場の中心となっているのである。その後、小川がコーナーや物の位置を実験的に移動させたところ（13：45～13：47）、幼児の遊びの群れに変化が見られた（13：47～13：53）。その変化とは、保育室全体の幼児の群れの重心が中央からバランスよく3方向に分散したことである。また、コーナー移動前後の保育室環境図を比較すると、ままとコーナーの中心となる位置をブロックコーナーと離し、間仕切の赤い部分を手前にしたことで、コーナー

としての存在感が生まれたと推察される。また、ブロックコーナーのウレタンマットを広く敷き、柱と柱の間にあったため製作コーナーから見えづらかったブロックを柱の前に置くことで、こちらもブロックコーナーとしての存在感が生まれたと考えられる。

これらのことから、それぞれのコーナーの存在感を発揮するコーナー間の距離（行き来はしやすいが近すぎない）やコーナーに置く物の工夫（そのコーナーの特性をアピールする物の位置や色）によって、遊びの群れに影響を与えることが示唆された。

小川は一見直観的に環境を変えたように思われたが、コーナーを移動させた理由を問うと、以下のような回答が得られた。

#### **小川がコーナーや物の位置を移動させたねらい**

C 保育者との対話において、「ブロックコーナーで遊ぶ子がいないがどうしてよいかわからない」という悩みを受け、中央の製作コーナーと南向きの狭くなっている左右コーナーが向き合うトライアングルの形にすることで人工的な円形の集い空間を形成し、遊びを成立させるにあたって欠かせない観察学習を可能にする「観る観られる」環境を創り出し相互認知を可能にするため。

小川がコーナーや物を移動させたことで、人工的な円形の集い空間が形成された。その結果、コーナーの存在感が発生し、相互認知を可能にする環境は成立したと考えられる。しかし、先の記録（13：47～13：53）によると、コーナーの存在感によりままとブロックコーナーに幼児が移動したものの、ままとコーナーの幼児は立ったり、周りを見渡すなどの不安定さがうかがえる。このことから、場を整えるだけでは、遊びの安定性は得られないということが考えられる。では、なぜ、製作コーナーでは保育者に依存せず遊びが継続している安定性が得られているのに、ままとコーナーには安定性がないのか。その問いの答えとして、コーナー移動後、ままとコーナーにかかわっていない保育者の存在やそれに伴う遊びのイメージの曖昧さが考えられるが、ここでは推測の域を脱しない。次項の C 保育者のインタビューや動作レベルのモデル性の変化において、この筆者の仮説に迫りたい。

#### 2) C 保育者の語りデータ分析と考察

素データより関連部分を抽出する。保育中の担任保育者とインフォーマルなやりとりの後、フォーマルなインタビューデータ得ているため、すでに担任保育者が筆者に語ってい

る内容を振り返るやりとりが存在している。10月18日に小川がコーナー移動をする前は、C保育者は「ブロックコーナーで遊ぶ子がいない」と語っていた。★

① インタビュー結果

※担任：C 研究者：⑤

⑤：10月にコーナーを移動してから、何か変化はありますか？あと、先生が意識していることとか。

C：この空間（ままごととブロックコーナーのあたりを指して）を使うっていうところで、ままごととブロックが今混ざっちゃう<sup>1</sup>っていうか。

⑤：そこの辺に居ても、なんか、ちょっとバラバラ…遊びがバラバラっぽいっていうのが気になっている所なんですね。

C：はい。そう、いつも気になって。私も絶対製作に最初は居るんですけど、やっぱり、こっち（ままごとやブロックのコーナーを指差して）が目に入る。（製作が）落ち着いてるからとかだと思んですけど、それで、ここにすごい目がいて、<sup>2</sup>すぐ動いて、何も考えずに取りあえず入らなくちゃっていう気に入るから余計、入った後に、「入っちゃった、しまったな。」とかって、<sup>3</sup>もう直ぐ、ままごと入って直ぐ製作に戻って、作ってから入って言う事はしちやいけない気もするし、1回入ったからには、ちょっとそこで何らかの遊びをして、してから、「ちょっと行くね。」って言って抜ければ良いんですけど、きっと。そのの、入り方にも問題がきっと私には。やっぱ、作ってから、それから入って、そこから広がれば。<sup>4</sup>

⑤：私、こうね、（ビデオを）撮らせてもらっていると先生（ままごとやブロックコーナーを）見てますもんね、ちゃんとしっかり。見てますよね。気になってるんだろうなあって言うのは思っていて、でも、ただ見ているだけじゃなくて、その気になるところがあるんですよ？ブロックと混ざっちゃうとか、逆にままごとの子達がなんとなくブロックで遊んじゃっている、一応ブロックコーナーとなっているところで遊んじゃっているとかって言うのが気になっているってことですよ。

C：うんうん。

⑤：で、ブロックが、ここの所からこっちへ動いた（柱の陰で見えなかったブロックのカゴが柱の前に出た）ことで、人はこっちで遊ぶようになったってことですね、<sup>5</sup>奥で。

C: はい。人はすごい集まったので、ブロックのコーナーがまあ、ちょっと出来たなっていう<sup>6</sup>。

⑤: ああ、なるほどね、奥に移動したことで。・・・ビデオ見て思ったのは、前ってままごと  
とのこれ（間仕切り）が、黄色の面が手前で確か向こうに置いてあったんですよ。それが  
こっちに赤を出して、こっちに移動したじゃないですか。・・・そうするとね、すごいここ  
が派手、映えるんですよ。ここが何かままごとだよー！！って言う何かすごい強烈なイ  
ンパクトがあって、なんかそれもなんとなく、この端にままごととコーナーがよったよって  
いうすごいメッセージになってるのかなって言うのは見ていて思って。すると流れました  
もんね、子どもが。<sup>7</sup>

C: はい、びっくり、えーと思っ

⑤: ね、面白——いと思っ

C: 私もびっくりしました。物1つでそんなに変わるのかと思って。<sup>8</sup>

⑤: ねー、うん。これは面白いなと思っ

C: 私は異年齢でやるから、やっぱ異年齢の関わりを、その前、吉田先生（ここで保育者が  
挙げた「吉田先生」とは、吉田龍宏氏である。吉田氏は1997年よりN幼稚園における小  
川の園内研究に同行し、2002年からは、小川と同様に年1～2回N幼稚園で園内研究の指  
導を行っている。）に異年齢の関わりが無いって、やってるのに無いって言われたんで、そ  
れをちょっとでも持ってこれればなと思っ

⑤: 異年齢の関わりかあ。

C: それが向こうのクラスはあるかも知れない、見たこと無いから分からないですけど、も  
うこっち本当に（5歳は製作、3歳はままごとと）パッキリ分かれちゃってるので<sup>9</sup>、そこ  
をどうにか、・・・てくれたら進歩したかなって言う。

⑤: ああ、なるほどね。で、先生が5歳の担任だから、製作に集まっている子達が何かこ  
うちょっとままごとに流れてって言うことですよ？ふーん、私さっきのK先生に聞か  
なかったけど、どうなんだろう？あそこ、混ざってるのかな？

C: 私1回も見たこと無いので。…

⑤: あ、そうかそうか。

C: どうなのか分からないですけど、でも話を聞くと、割と誰でもままごとに入ってるよとか、年長さんも入ってるよって聞くので。そこでやりとりがちゃんとあることなのかは分からないんですけど、その姿がこっちにはあんまり…入っても、年長さんいつも来る男の子が1人「先生入れて。」って言ってままごとに入ってきて。やるけどやっぱり、年長さん通してやると、ちゃんと1つの空間になってお店屋さんごっこが始まって、買い物をして行って、お金を作ってとかが出来るけど、多分その子も1人だけだから何をして良いかいつも分からないみたいで、作ってはくれるんです、いつも。「これ、野菜。」とか言って。けど、作ってくれた物を3歳の子とかにもやるんですけど、絶対私にしかくれないみたいな。<sup>10</sup>

⑤: それは5歳の子?

C: 5歳の子とか、( )さんとか。

⑤: ああ、そうか、だから、それが3歳との交流に発展しない?

C: はい。で、「3歳の子にもあげて。」って言ったら「はい、どうぞ。」っていうけど、それを見た3歳の子が、食べる子もいれば、私のじゃないみたいなの…なんか、やりとりが上手く出来ていないから。1つの空間になってないんだなって言うのがすごい目の当たりにされるので。<sup>11</sup>

⑤: ああー。

C: でも、「一緒に食べよう。」と言って勧めるんですけど、勧めてもそれでおしまいになっちゃうんで、いつもそこで年長だけでやると、「お金お願いします。」とか「おかわりいりますか?」とかいう会話は出来るけど、多分その子も1人だけだし、3歳の子相手だし、どうしたらいいのかも分からないのかな?って思って。そこで私が自分でやって良い物なのかどうか、そこまで私が持っていっちゃっても良いのかも分からないから、私もいつも何も言えずに、どうしようかなと思って。<sup>12</sup>

⑤: そうそう、結構先生の今関心どころは、異年齢が交流すると良いな、ままごととかで交流すると良いなって言うのと、製作で遊んでいる5歳がちょっとこっちのままごととかに流れると良いなっていうのと、あと、このままごととブロックのコーナーを遊びとしてどう自分が捉えて良いのかなって言うところなんでしょうね、きっと。

C: それが一番私は

## ②インタビュー結果の分析・考察

コーナーを移動する前に「ブロックコーナーで遊ぶ子がいない」(下線★)と語っていた C 保育者だったが、小川の提案でコーナーを移動したことにより、「物一つでこんなに変わるのかとびっくりした」「ブロックのコーナーに人がすごく集まるようになった」「ブロックコーナーができた」(下線 5. 6)と語っており、「ブロックコーナーで遊ばない」という C 保育者の「葛藤」は軽減したといえる。また、「葛藤」は軽減されただけでなく、コーナー移動と幼児の群れの変化を実感したことで、C 保育者は「葛藤」の客観的条件である「場」「物」の位置を意識化したと推察される。C 保育者は、製作コーナーにかかわりながら、ままごとコーナーやブロックコーナーに視線をとぼしており(下線 2)、それは、先の観察記録とも合致する。製作コーナーでの C 保育者の援助は、剣を作ったり、折り紙を折る等、作業中心であり、製作コーナーの幼児遊びは依存的ではないといえる。その根拠は、C 保育者が<イ>へと移動した際の記録にも示されているように、C 保育者の移動に対して幼児が影響を受けずに、遊び(作業)を継続しているからである。

このように安定した製作コーナーでの援助を基盤として、他のコーナーでの援助に対する「葛藤」が語られている。例えば、ままごとコーナーで 5 歳児と 3 歳児の交流が見られないがどう援助していいかわからない、製作コーナーではよく遊んでいるが、5 歳児ばかりということが気になっている(下線 9, 10, 12)、異年齢の交流ができていないから、ままごとコーナーが子ども達にとって 1 つの空間になってない(下線 11)といった「葛藤」が語られており、コーナー移動前と比べると、遊びの質的な内容に対する「葛藤」が高まっていることがうかがえる。つまり、「葛藤」の質が変容し、無自覚と表層の往復運動が活発になりつつあるといえる。これは、空き家だったブロックコーナーやにぎやかに遊ぶ雰囲気になかったままごとコーナーで幼児達が遊ぶ姿が観られるようになったため、単に「遊んでいるか遊んでいないか」という段階から、幼児達の自主的な遊びの発展と継続を目指した一つひとつのコーナーの遊びの中身や質に対する援助を考える段階へとステップアップしたといえる。

異年齢交流の語りについては、C 保育者の語りにあるように、吉田氏の助言により意識化されたものである。しかし、小川がおとずれた際の C 保育者の「葛藤」は、「ブロックコーナーで遊ばない」という表面的なものであった。それが環境の再構成により、この「葛藤」が解消され、遊び状況が把握しやすくなったことで、異年齢交流も含めた遊びの質的内容



に意識が向かったという状況が成立したのである。こういった保育者の「葛藤」や幼児の遊びの群れの変化（遊びの質を追究した場合、課題はあるが、ブロックとままごとのコーナーが機能し始めたこと）は、コーナーや物の移動という「環境」を意図的に変化させる戦略により起きており、これは、C保育者の「葛藤」の客観的条件の意識化の過程でもあるといえよう。

また、どうやってままごとコーナーに入り、どう抜けるとよいか、どう援助すべきかという「葛藤」（下線3）や、ブロックとままごとコーナーがそれぞれのコーナーとしての機能が明確でないことに対して具体的にどうしたらよいかわからないという「葛藤」（下線1）が見出された。これらのことから、C保育者はコーナーへの入り方や抜け方が幼児の遊びに影響を与えることは認識しているものの、具体的にどうしたらよいかがわからない状態であると考えられる。それは、コーナーそれぞれの特性を活かしたいという意識はあるものの、その拠点性を活かすための具体的な方策がわからないといえる。C保育者は製作コーナーでは、どっしりと全体を見渡せる場所に位置取りし、作ることに専念していたため、動作レベルのモデル的役割を果たしていた。

しかし、ままごとコーナーでは言語的なやりとりにより遊びを盛り上げねばという意識が働いたため、「何も言えずどうしようかと思って」（下線12）という発言があったのだと思われる。保育者の援助として、具体的にどうしたらよいかわからないため、言語レベルでのやりとりで行き詰っているのである（下線12）。つまり、保育者の動作によるモデル的役割に対する意識の欠落が、ままごとコーナーのイメージを幼児のなかに定着させていけない要因の一つとなっている。これらの「葛藤」は、コーナー移動後のままごとコーナーでの幼児の姿（立って動いていたり、周りを見渡しているなどの不安定さ）を反映しており、先の筆者の推論との整合性があるといえる。保育者の援助として、具体的にどうしたらよいかわからないため、言語レベルでのやりとりで行き詰っている（下線10）点である。

つまり、保育者の動作によるモデル的役割に対する意識の欠落が、ままごとコーナーのイメージを幼児のなかに定着させていけない要因となっているのではないだろうか。このことを検証するために、次項の実験的事例では、動作レベルのモデル性の変化と幼児の遊び・群れの関連性を追い、C保育者との「葛藤」の質的段階や客観的条件の相違について述べていく。

#### (4) 全体的考察

コーナー移動によってどのコーナーも機能し始めたC保育者の事例ならびに語りにより、「葛藤」の客観的条件をあまり意識していない保育者が、保育者の援助としてコーナー設定に着目することの意義が示唆されたといえる。

コーナー設定の有効的なあり方とは、製作コーナーを拠点とした円形の集い空間であり、それぞれのコーナーの存在感を発揮する物の位置やコーナー間を行き来しやすいが近すぎないコーナー同士の距離を考慮することで、遊びの群れが発生しやすくなることが明らかとなった。この行き来しやすいが近すぎないというのは、小川の保育援助論においては、保育室全体のバランスを重視しており、人・物・場がつながる基本の3拠点(製作、構成、ままごと)がトライアングルを位置取ることである。C保育者の保育室も再構成後のコーナーは、トライアングル型となっており、保育室全体の環境の安定性の高まったと考えられる。

このように保育を「環境」という視点から考え、コーナーや物を移動させることで、C保育者の「葛藤」は、ブロックコーナーで幼児が「遊んでいるか遊んでいないか」という段階から、遊びの質に対する援助内容へと変化しており、「葛藤」の質が変容したといえる。図1「葛藤」の質的段階と照合すれば、C保育者の「葛藤」は無自覚と表層の往復運動が開始された段階である。これらのことから、「葛藤」の質的段階と保育課題との関係性を示したのが図2である。とくにC保育者の「葛藤」に関連する内容を網掛けで示し、研究者の発問不足により点線部分は達成できなかったことを示す。これらのことから、コーナーを移動させたことへの意味づけと共に、長期的に幼児が保育者に依存しなくとも自発的に遊びを継続させられるための課題に保育者自身が気づける研究者の発問の重要性がうかがえる。

この研究者の発問についての検証は、第4章第4節で検証する。

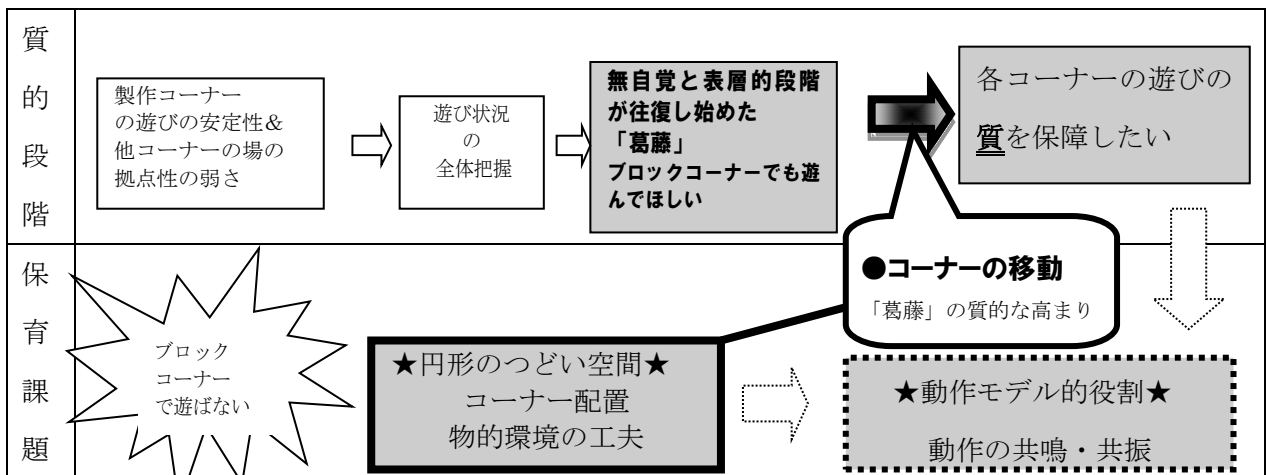


図2 物的環境の変化に見る「葛藤」変容過程と保育課題との関連性

## 2 動作レベルのモデル性の変化にみる「葛藤」【研究2】

### (1) 目的

- ①実験的に動作レベルのモデル性を高めた場合、幼児の遊びや遊びの群れの状態にどのような変化が観られるかに着目し、動作レベルのモデル性と幼児の遊びとの関係性を明らかにする。
- ②動作レベルのモデル性を高めた際、「葛藤」の質にどのような変化が認められるかを明らかにする。

### (2) 方法

#### 1) 対象の概要

愛知県公立K保育園。K保育園は乳児クラス3クラス、3～5歳児クラス各学年2クラスずつあり、2階立て園舎。記録対象クラスは5歳児L組22名。L組は2階一番奥に位置する。南側のワークスペースは仕切られておらず、隣のクラスと行き来できるようになっている。データ対象となった2009年2月6日(金)は、吉田龍宏氏による園内研究2回目(1回目は11月)であった。筆者は両日吉田氏に同行した。2月6日は、13:15-16:40まで園内研究を行い、その中でも13:15-14:40は保育のようすを観ながら吉田氏による保育の診断や担任保育者との意見交換が行われた。当時、ままごとコーナーが設置されたワークスペースが設けられるようになり始めた頃で、ワークスペースも含めて、人・物・場がつながりやすい3つの拠点「つくる」「見立てフリ」「構成」を設定できないかと試行錯誤

している時だった。

吉田氏と筆者の保育状況の読み取りにより、L組のワークスペースに設定されたままごとコーナーで遊ぶ幼児が全くおらず、また、室内のコーナーから距離があるため、ままごとコーナーでの遊びのモデル性は他のコーナーで遊ぶ子どもに届きにくいと診断した。そこで、筆者が実験的に援助者として入るよう吉田氏より提案された。その提案は吉田氏より担任保育者にされ、快諾された。その後、筆者より、ままごとコーナーにはなかった粘土をごちそうとして使用してよいか担任保育者にたずねたところ、快諾されたため、④の北側ワゴンに粘土を置かせてもらう。粘土を使用した理由は、可塑性に富んでおり、大きなフリでこねるとい動作ができるため、他のコーナーにいる子ども達に対してモデル性が発信しやすく、ごちそうの素材として適していると考えたからである。

筆者はこの際、言語的なかわりよりも、動作レベルのモデル的役割を意識的に行った(事例N09～10)。その理由は、大人と幼児の言語的なかわりが中心となった場合、大人がその場を抜けてしまうと遊びが消滅してしまう可能性があるからである。幼児の自発的な遊びを継続的に行うためには、大人の動作レベルのモデルが重要であると考えからである。これらの筆者の意図を担任保育者にも伝えた。

## 2) データ

2009年2月6日(金)14:10-14:30、L組のままごとコーナーに筆者が援助者として参加した際の当事者記録。この記録では筆者が保育に参加した前後を中心に、主にままごとコーナーにおける人・物・場とのかかわりあいに関心を当て、その関連性を明らかにするために、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体の向き、遊びの流れを時間を追って記す。ままごとコーナーに関心を当てる理由は、動作レベルのモデル性があまりない状態から、モデル性が得られた状態の変化を追うことで、モデル性と幼児の遊びの変化を捉え、その関連性を見出すためである。

## 3) 分析方法

筆者の当事者記録から、動作レベルのモデル性が低い場合の遊びのようすと、モデル性が得られた場合の遊びのようすを比較し、その関連性を分析する。

## (3) 結果と考察

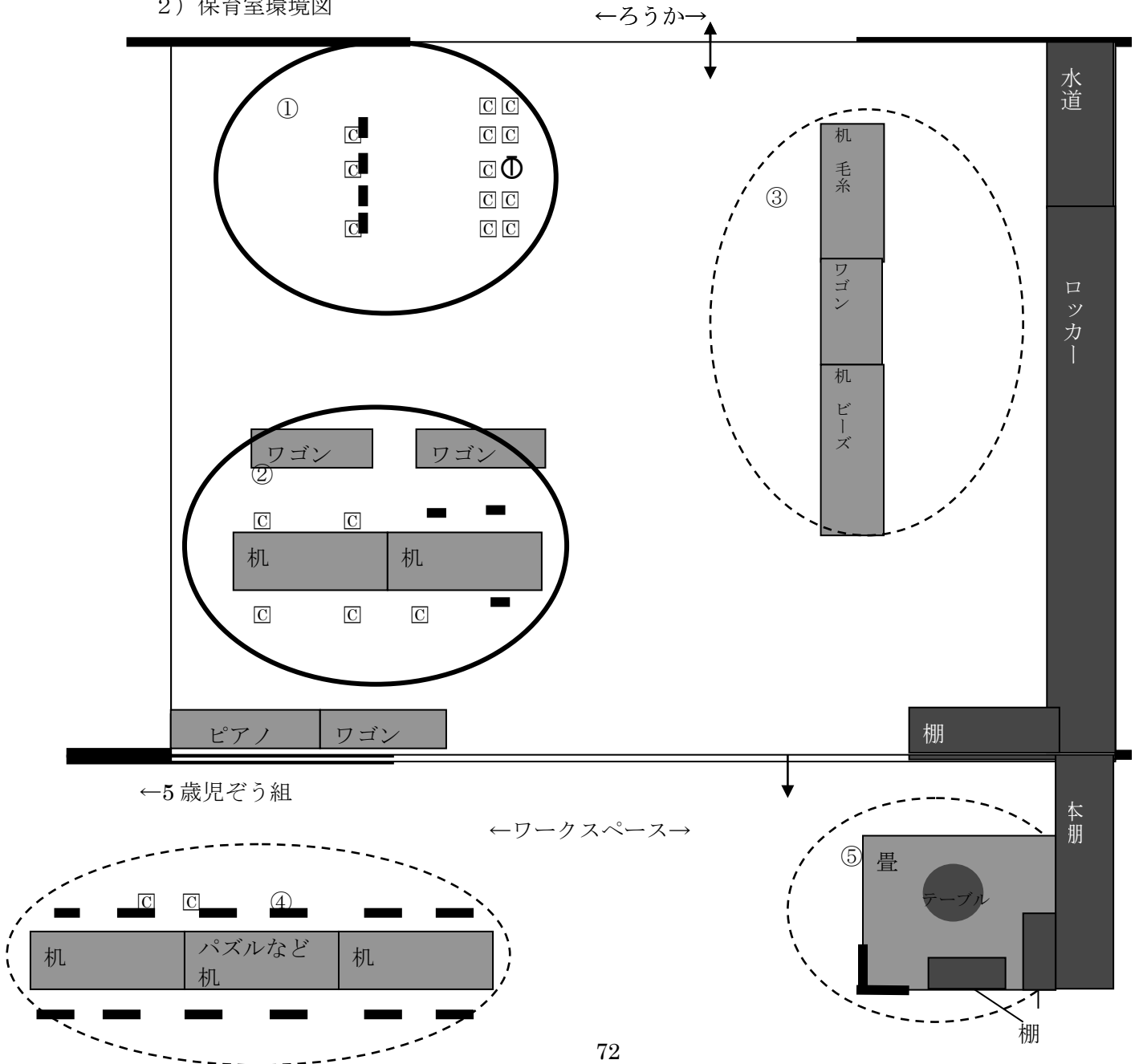
### 1) 保育室の概要

- ・ コーナー概要…①人形劇、②廃材などの製作、③ビーズ製作、④パズルなど、⑤ままごと

と

- ①…2列に並べたイスに10人前後の□と①が観客としてイスに座り、向いに並べられた1列のイスを舞台として、2~3人の□らが紙などで作成した人形を用いていた。
- ②…4~6人の□がイスに座って絵を描いたり、廃材で製作、③…空家
- ④…隣のクラスとの交流というよりは、室内での遊びが見つからない□が、パズルなどを個々にしている感じ。14:10の時点では、空家
- 14:00時点でのコーナーの状態を子どもたちが群れている状態を○実線円、空き家または群れていない状態を⊖破線円で示す。■はイスを示す。

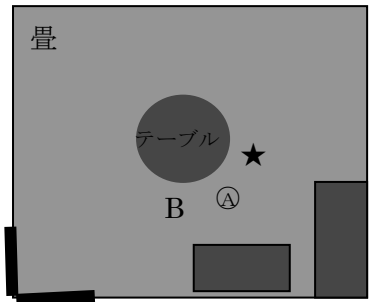
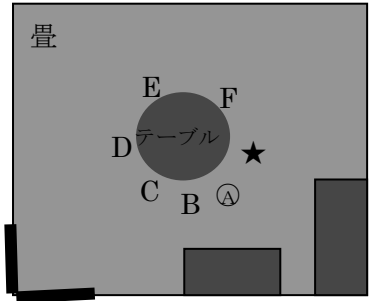
2) 保育室環境図

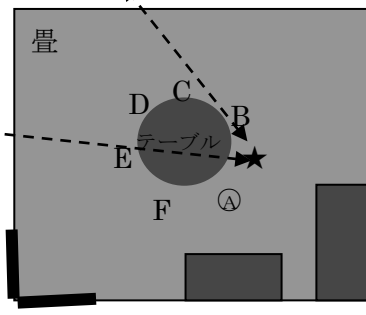


### 3) 動作レベルのモデル的役割と幼児の遊びの変化

- ・ 子どもを◎、担任保育者を①、ママごとコーナーにおいて観察から参加に移行した筆者を★と示す。
- ・ 動線を ←→、視線の行方を ←---→ と示す。
- ・ 14:00 までの間、⑤ママごとコーナーにおいて、女兒 A 子(Ⓐと示す)が一人で絵本を読んでいた。①は①人形劇に参加。
- ・ 吉田氏の★への事前コメント：⑤のコーナー内が散らかっているの、それを片づけてからようすを見ながら粘土を使ってみること

時間	NO	⑤の環境図	◎①★の言動
14:10	1	<p>NO 1</p>	<p>⑤…畳におたまやおはじき(ごちそうに見立てるもの)が落ちている。間仕切りや棚の一つの位置は乱れている。その中で、Ⓐが一人絵本を読んでいる。他児が Ⓐに声をかけたり、コーナーに立ち寄るが遊びを共有することなく、すぐに去ってしまう。Ⓐは、テーブルに絵本を置き、座って読んでいる。</p>
14:20	2	<p>NO 2 ~ 4</p>	<p>絵本を読んでいる Ⓐに★が「おじゃまします。はいてもいいですか」と声をかける。Ⓐは怪訝そうな表情ではあるが、「いいよ」と答える。その後、★は自分の履いていたスリッパをそろえて入口(†)に置く。</p> <p>★が間仕切りや棚の位置を直すと、棚については「邪魔じゃないからそのままでもいいよ」と Ⓐが★に言ったため、そのままにする。</p> <p>★が畳に散らばっているおたまやおはじきを「これはどこかな・・・」と独り言のようにつぶやきながら片付ける先を探していると Ⓐが「これはここだよ。絵が描いてあるでしょ・・・」と一緒に片付け始める。</p>
	5	<p>NO 5 ~ 7</p>	<p>畳に散らばっているおはじきやいろいろな器に入っているおはじきをタッパーに集めているところで、B子が⑤に入ってくる。</p> <p>B子「こうするといいよ」と★の隣でおはじきをタッパーに集め始める。★は少しずつおはじきをタッパーに入れていたが、B子は勢いよくざっと入れる。★はB子と同じように勢いよくおはじきをタッパーに入れる。</p> <p>⑤の場が整ったところで、★が「なんかおいしいものが作りたいんだけどな…」</p>

<p>8</p> <p>9</p> <p>10</p>	<p>N09～10</p> 	<p>とつぶやきながら、棚を見渡すと、㊦が「ここにはそういうものがないんだよね～」と言う。</p> <p>★「そうか…なんかないかな…」と保育室内に視線を送る。㊥にいる ㊦から何か提案があればと少し間を置いたが、反応がないので、★「なんかないか先生に聞いてくるね」と声をかけ、保育室に入り、ワゴンに置いておいた粘土を持って㊥に戻る。</p> <p>㊦とB子に「粘土使っていいって～」と声をかけ、ひとつの塊を両手で力強くこね始める★。「え～いいの！うれしいな～粘土使うの久しぶり！」と喜び合い、「私にもちょうだい」と★から粘土を分けもらう ㊦とB子。</p> <p>㊦は★に「ね～なに作るの？」とたずねる。★は粘土をこねるのを止めず、一定のリズムで粘土をこね、長くのばしながら「おいしいドーナツかな・・・」とこねる粘土を見ながら話す。</p>
<p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p>	<p>N011～15</p> 	<p>①の人形劇が終わったこともあり、「わ～粘土でなにつくってるの～」と㊦が3～4人次々と㊥に入ってきて、テーブルの周りに座る。★の粘土を分けていき、それぞれにねじったドーナツやパンを作る。</p> <p>㊥には入らないが、近くで興味深そうに粘土のごちそうづくりを見ている㊦が2～3人いる。</p> <p>★が小さなドーナツをつくり、重ねていくと、㊦も同じようにする。㊦「私の方がたくさん作ったよ～」など★への声かけが多い。★は、粘土を作る作業をとめず、「もっとほそ～いドーナツにしてみようかな」などつぶやきながら自分のドーナツや ㊦や他児の作っているものを見渡す。</p> <p>Bがひも状の粘土をねじってねじりドーナツを作り、★に「みて～！」と見せる。</p> <p>★「え～！よくそんなにねじねじになったね～あとで私もやってっみよ！」と自分の粘土でも少しねじる真似をしてから、もとの粘土つくりに戻る。</p> <p>Dが丸いパンのようなものを作り、「ここに目のかざりをつけたいな～なにでつけよう・・・」とつぶやきながら考えている。</p>

14 : 30	16	N016~17 	④で立ったままパズルを触っているGが★らのようすをじっと見ている。★はGと目があつたので、にっこりほほえみかける。また、②のHも立ったままじっと★らのようすを見ていた。★はHとも目があつたので、ほほえみかける。片付けの時間になり、㊦やFらから「あ～せっかく作ったのに・・・これどうしよう？」という声がある。★「先生に明日からも使っていいか聞いてみようよ。まずこのごちそうは一つに合体してしまっておこう」と声をかけ、みんなの使っていた粘土を一つの塊にして㊦に渡す。
---------	----	--	---

#### 4) 当事者(筆者)記録の考察

まず、保育室環境図について言及する必要がある。それは、前項でも述べたように、保育者の「葛藤」に大きく影響を与える要因は、「観る一観られる」状況が保障された保育室環境における保育者の身体的援助だからである。本項では、主に身体的援助に着目するが、保育室環境も重要であることを改めて主張したい。

保育室環境図を観ると、ろうかも含めて5つのコーナーが設定されている。コーナーの拠点性という点で考えると、②③は「つくる」コーナーとして類似しているため、「つくる」コーナーとして一つの拠点を設けた方がよいと考えられる。14:10の時点で③④のコーナーが空き家になっているということからも、幼児が分散してしまっているということがうかがえる。次に、これらのコーナー配置は、「観る一観られる」という環境にはなっていないといえる。例えば、②の製作コーナーのワークスペースを背にしたワゴン側に保育者が座って作業をした場合、①③は視野に入るが、④⑤は保育者の背後になり、座ったまま④⑤のコーナーを把握したり、④⑤の幼児らに視線を送ることは困難になる。幼児の側からしても、同様の状況性が生まれる。本来であれば、本項で着目している⑤ままごとコーナーでの幼児の姿は、こういった保育室環境からも影響を受けていると推測される。しかし、今回の実験対象は身体的援助に限定するため、分析対象とするデータは⑤のままごとコーナーとする。

14:10、⑤のままごとコーナーににぎわった感じがあまりしない。それは、一人で絵本を読んでいるA子の姿やままごとに使う道具やごちそうに見立てるおはじきなどが床に散乱している状態からいえる(N01)。「これはどこかな・・・」と★がつぶやいたことに対して、㊦は、「これはここだよ・・・」と一つひとつ絵を指しながら片付ける場所を示し、★



とともに片付けを行っている (N04)。このことから、㊦は、ままごとコーナーにある物やその物をしまう場所についての理解はあるということがわかる。では、なぜままごとで使う物やその物をしまう場所への理解があるのに、ままごとコーナーで絵本をよんでいたのだろうか。その要因として以下のことが考えられる。

□可塑性のある素材がない (N07)

□遊びを誘発するモデル的な動きがない (N01)

★の「なにかおいしい物が作りたい」という発言に、㊦は「ここにはそういう物がない」と指摘している (N07)。これは、このままごとコーナーに不足している物—おはじきのように単純になべに入れる、お皿に盛るといった素材ではなく、自分たちで自由にイメージを広げられる可能性を含んでいる可塑性のある素材の欠如—の指摘であるといえる。今回はこのクラスで日常的に使用していない粘土をすぐに取り入れてしまったが、★が製作コーナーに行き、広告などを手にしてコーナーに戻り、ごちそうとしてちぎる、丸めるといった動きのモデルを示すことで、保育室にある素材を利用して自分達で遊びを広げるという視点を刺激する可能性があったと考えられる。また、★が「なにかおいしい物が作りたい」ではなく、具体的なごちそうの内容をことばにしていたら、具体的な素材のイメージが子どもから生まれたかもしれない。

B子やD子は自分で考えて作ることを楽しんでいる (N014, 15) が、㊦は作業を楽しむというよりは、★とのやりとりや会話を楽しんでいる傾向が強く感じられる (N010, 13)。★は㊦からの話しかけに対し、こねる粘土を見ながら話すことで作業を中断せずにかかわっているため、他の遊びや他の場にいる子どもたちのようすに視線を送ることができると考えられる。今回の実践では、一人分の粘土の塊を6人で分けたため、★の動作がだんだん小さくなったと考えられる。動きのモデル性を維持するために、より大きな塊を準備する必要性があったといえる。

##### 5) ★(筆者)の思い

筆者はままごとコーナーに援助者として参加した際、先述したように、動作レベルのモデル的役割を意識的に行った。ままごとコーナーで粘土を使って遊んでいたA子以外の幼児は作業することを楽しんでいたように感じたが、A子は終始、筆者とのやりとりを楽しんでいたように感じた。筆者は、粘土でドーナツを作るという作業の手をとめることなく、視線も粘土をこねるところに向けてはいたものの、このままでは自分が抜けたらA子は遊

びをやめてしまうのではないか、このままごとコーナーが自分が抜けた後も幼児同士で継続・発展していくには、今の動きのモデルだけでよいのだろうか、今、幼児の中にあるイメージをたずね、引き出すことも必要かという揺れや不安があった。そんな思いを抱えつつ、片付けの時間となった。

つまり、ままごとコーナーに入る前には、空き家のままごとコーナーで遊びのモデルを示し、子ども達がそれを真似て遊び始めて欲しいという願いだったが、粘土をこねるというモデル性により、子どもとの言語的なやりとりよりも、身体的な同調性が高まることにより、モデル性の内容への悩みへと質が変容していったのである。

#### (4) 全体的考察

保育者は、自ら作業をすることで、動作レベルのモデル的役割を果たしつつ全体把握に努めることが可能となる。言語でのやりとりよりも、作業に気もちも目も向けることで、その場をともにする複数の幼児との動きの共有ができる。本項の身体的援助による実験的事例を通して、保育者が動作モデル的役割を意識することにより、「葛藤」の質的な高まりが得られることが明らかになった。筆者は、自身の体験として、動作レベルのモデル的役割を粘土を用いて幼児に示すことにより、ままごとコーナーにおける幼児の主体的な遊びが生じる可能性を担任保育者と共有した。担任保育者からは、「粘土っていいですね。これからままごとでも入れていこうかな」と話してくれたものの、その後、本当に粘土をままごとコーナーに取り入れたのか等の確認はしていない。したがって、この動作レベルのモデル的役割により、幼児と保育者が同じ道具・材料を用い、ノリを共有することで共鳴・共振関係が生じ、最終的には保育者がそのコーナーを抜けても幼児同士のノリの共有で遊びが継続・発展することを達成することが予測されるが、この筆者の事例ではそれは検証できないため、今後の研究に継続させていくことが課題となる。この課題検証については、第4章第5節で行う。

これらのことから、本項の「葛藤」の質的段階は、図1における表層と可視の往復運動が開始された段階であり、この「葛藤」の客観的条件は、動作レベルのモデル的役割である。動作モデルを自覚化することにより、モデル的役割のモデル性や幼児の志向性に添う動作の検証が次なる課題となるのである。身体的援助の変化に見る「葛藤」変容過程と保育課題との関連性は図3の通りである。

本章で明らかとなった条件システムを保育行為の決定的「葛藤」を抱える保育者が保育

に取り入れることで、保育行為や幼児の姿にどのような影響があるのか、条件システムの有効性を検証することが必要である。それは第4章ならびに5章で論ずる。

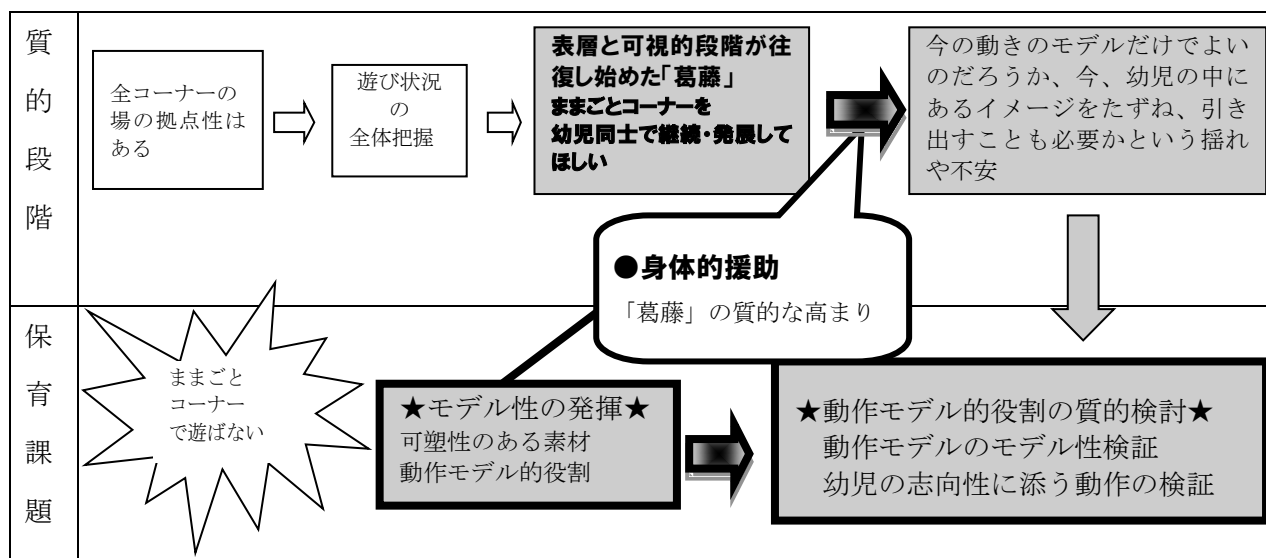


図3 身体的援助の変化に見る「葛藤」変容過程と保育課題との関連性

付記 本章でのデータ使用については、N幼稚園ならびにK保育園の承諾を得ている。

## 引用・参考文献

- Goffman, E. 1963 *Behavior in public places: Notes on the social organization of gathering*. THE FREE PRESS, 33-42.
- Goffman, E. 1963 丸木恵祐 本名信行訳 1980 集まりの構造—新しい日常行動論を求めて— 誠信書房, 37-47.
- 河邊貴子 2010 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—日本大学学位論文, 日本大学
- 鯨岡峻, 鯨岡和子 2009 エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 33.
- Lave, J. & Wenger, E. 2004 佐伯胖訳 1991 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—産業図書株式会社, 7.
- 松永愛子 2005 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて— 日本女子大学家政学部児童学科小川研究室 H14~H16 年度科学研究費助成金基盤研究(B)(1)研究成果報告書, 26-48.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領, 第一章総則, 1 幼稚園教育の基本
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 2002 環境と保育者の役割行動の相互規定性を論ずる理論的背景—製作コーナーにおける保育者の役割をめぐって— 日本保育学会第 55 回大会発表研究集, 150.
- 小川博久 2004 臨床教育学をめぐる諸理論への批判的考察—M. フーコーの「臨床医学の誕生」の視点を手がかりに— 日本女子大学大学院紀要家政学研究科人間生活学研究科, 10
- 小川博久 2010 遊び保育論 萌文書林
- 寺見陽子 西垣吉之 2000 保育実践と保育者の成長—新任保育者と子どものかかわりと自己変容過程を通して— 神戸親和女子大学児童教育学研究, 19, 17-48.
- 渡辺桜 2006a 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為の関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第 15

- 号, 35-44.
- 渡辺桜 2006b 4歳児1期の保育における保育者の「葛藤」に関する研究—保育者の思いと実際の保育との調整過程に着目して— 家庭教育研究所紀要, 28, 5-15.
- 渡辺桜 2007 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 創刊号, 39-46.
- 渡辺桜 2008 保育行為における保育者の「葛藤」変容過程と保育室の環境構成との関連性—コーナー設定のあり方に着目して— 子ども社会研究, 14, 91-104.
- 渡辺桜 2010a 保育実践上の「葛藤」の質的段階と保育課題に研究者はどうかかわりうるか—実践者との対話についての研究者の省察を通して— 愛知教育大学幼児教育研究, 15, 89-98.
- 渡辺桜 2010b 保育実践に基づく自己形成を支える対話—保育者へのインタビュー方法の批判的検討を通して— 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 第4号, 15-22.
- 吉田龍宏 2000 園内研究への研究者のかかわり—話し合いにおける研究者の課題— 東京学芸大学大学院修士論文, 3-31・41-45.
- 吉村香, 吉岡晶子 2008 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から— 保育学研究, 46(2)

### 第3章 保育実践上の「葛藤」解決方略獲得をめぐる 方法論的検討

#### 第1節 本章の目的と方法

幼稚園や保育所において保育者は、20～30人の幼児が同時平行的に生活や遊びを行う中で、その各々に適切・適時な援助を遂行する役割と責任を課せられている。つまり、保育者の課題には、集団全体と個それぞれに目を向けなくてはならないという特徴があり、幼児一人ひとりの成長・発達の促進を支援するという課題を集団活動を通して行なわなくてはならないのである。このような集団保育の困難性が、保育者の保育行為における決定的「葛藤」を抱える要因となることが明らかになっている(渡辺, 2006a,b・2007)。保育行為における「葛藤」の質的変容を促すための保育戦略とはどのようなものであろうか。その問いに答えるために、環境による教育に着目する。

平成20年度改訂の幼稚園教育要領(文部科学省, 2008)では、平成10年度改訂に引き続き、「環境を通して」「教師は、幼児と人や物とのかかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境構成をしなければならない」と明記されている。また、平成16年中教審幼児教育部会では、協同的な学びを幼児期から小学校へとつなげていくための幼稚園教育の基本として、「幼児の主体的活動である遊びを通じ、教師が環境構成による援助を行い、総合的な発達を促す」ことが挙げられている(無藤, 2004)。つまり、今後も環境の重要性は一層強調されていく方向であると云える。しかし、そのどちらにおいても、環境による教育をどのように展開したらよいかという戦略については、具体的に提示されていない。こうした状況について、小川は、保育者が幼児にどう働きかけるかという視点でしか保育を捉えていない傾向があり、保育者と幼児という関係性を相対化してみる第三者の視点を持っていないことによると指摘している(小川, 2002)。環境による教育は幼児に対し、より間接的関係性を重視している。しかも、その関係性はきわめて不可視的で長期的に顕在化する可能性が大きいとすれば、この関係性を把握する第三者の視点が必要なのである。また、小川(2000)は、集団保育においては、幼児の選択の自由を保障し、試行錯誤がより可能で、かつ限られた環境(保育者が全体把握ができて、かつ個々の動きに着目できる範囲)を確立することにより、保育者の側から見た援助しやすい幼児達の遊びの展開の様態と、幼児たち

の遊びが育ちやすい環境との接点を求めていかねばならないとしている。そのような事態を把握するには、保育者による保育理解の視点と第三者による保育へのパースペクティブの二つの視点が必要となる。

これらのことから、保育者が幼児との関係性を相対化してみることが可能とする具体的な保育戦略として環境による教育に着目することは、保育者の保育行為における「葛藤」の質的変容にも通ずると考えられる。環境による教育に着目した「葛藤」研究を行うにあたり、必要な視点は以下の2点である。

- ・ 保育者（当事者）による「葛藤」の実際の体験を言語化し、その「葛藤」が人・物・場の関係性に既定されていることを自覚するために、コーナーなどの環境の設定について構想を明らかにすること
- ・ 保育者の保育実践上の「葛藤」の可視化…保育者・幼児・環境の関係、つまり人・物・場の関係性を行動レベルで可視化すること

この2点を遂行するためには、「葛藤」を成立させる客観的（可視的）状況の「再生」と「葛藤」の質的段階を明らかにし、分析する必要がある。そのことを可能にする研究方法についての方法論的省察は以下の通りである。

① 指導演による保育者の保育意図性の自覚化

② 問題にすべき「葛藤」を成立させる客観的条件の明示

②を明らかにするには、分析対象とするデータとその分析方法の検討が重要となる。以上のことから、本章の目的は、観察記録と保育者へのインタビューをデータとし、その関係性を読み解く具体的な解釈モデルの妥当性を論ずることである。

また、保育者の「葛藤」の客観的条件や質的段階ならびにその段階に対する主体的変容の可能性を探るために、研究者がどう関わり得るのかを明らかにする。その研究方法として、本研究ではエスノグラフィーを用いる。その研究方法の妥当性を検証した後、本研究の具体的な研究方法について示したい。

## 第2節 結果と考察

### 1 研究方法の概要

筆者は、継続的に保育観察ならびに保育者へのインタビューを行い、そのデータをもとに「葛藤」の質的変容を促す具体的保育戦略の解明に努めてきた。その目的を達成するため、以下の研究方法を用いた。

### 2 エスノグラフィー

藤田(1998)は、ブルデュを引用し、社会はハビトゥスによって意味付与され、構造化されており、その構造は実践のなかに顕現し、実践を枠付けているのであるから、その実践の展開過程を記述し考察することにより文化社会・生活世界やそこでの諸活動の特徴を明らかにすることができるとし、これを現象学的エスノグラフィーとしている。このハビトゥスとは、「持続性をもち移調が可能な心的諸傾向のシステムであり、構造化する構造(structures structurantes)として、つまり実践と表象の産出・組織の原理として機能する素性をもった構造化された構造(structures structures)である。そこでは実践と表象とは、それらが向かう目標に客観的に適応させられうるが、ただし目的の意識的な志向や、当の目的に達するために必要な操作を明白な形で会得していることを前提してはいない。」(ブルデュ,1980 今村仁司他訳 1988,pp.83-84)とされている。この概念を基に、以後本研究で用いるハビトゥスについては、保育実践を形成している保育者の慣習性と規定する。この実践上に存在するハビトゥスを明らかにするためには、量的・統計的方法では、行為や事象の全体性や複合性を十分に考慮したデータ収集が困難であること、行為や事象の多様な文脈を捉えることも困難であること等を挙げ、藤田はエスノグラフィーの特徴と利点を述べている。しかし、エスノグラフィーという手法であれば、以上の問題が自動的に克服されるのではなく、それはフィールドワークの進め方やフィールドノートの作り方に依拠しているとしている。本研究における記述・分析の方法は、エピソード的分析法を用いる。エピソード的方法について藤田(1998)は、フィールドワークを通じて観察された事項を、仮説検証の根拠にしたり、特定の傾向や構造の意味世界を例証するためのエピソードとして用いるという方法であると述べている。つまり、本研究では、保育における「葛藤」の客観的



条件を明らかにし、その「葛藤」を保育者が自覚化し、解決していくための具体的方略を模索するためにフィールドワークで得られたエピソードを活用するのである。

エスノグラフィーという手法を用いた研究といっても、その目的、研究方法など様々である。宮内(2005)は、幼児同士のトラブルについて、フィールドワーカーである宮内が捉えた<出来事>とビデオカメラが捉えた<出来事>が異なるとし、その幼児の母親の語りからそれらの<出来事>とのつながりを探るという作業を通して、<出来事>を説明することの困難さを指摘している。宮内の研究も保育現場をフィールドとし、エスノグラフィーという手法を用いているが、明確な保育課題を解決するという目的の有無という点において、本研究とは異なると云える。本研究では、保育者が自己の実践を対象化し、自己課題を自覚化するためにエスノグラフィーを用いる。これは、集団保育というシステムの限界や困難性、保育者の意図やハビトゥスが保育実践には存在することを前提として保育者の保育実践上の「葛藤」を明らかにするためである。この点において、宮内のエスノグラフィーの目的とは異なる。宮内のエスノグラフィーは、フィールドワーカーが捉えた<出来事>やビデオに捉えた<出来事>からそこにある「真実」をつむいでいく作業を行っている。その作業の目的は、「真実」を明らかにすることであり、宮内は保育実践を単なる「自然現象」と同等に扱っているという点で筆者と決定的に異なっている。つまり、宮内のいう「真実」は、筆者の考える保育実践を構成している「事実」とは異なる。なぜなら、保育実践は「保育者の意図によって言語構成的に構成されたもの」だからである。集団保育は先述した集団保育のシステムによる制度的制約を大前提としている。また、言語構成的に構成された制度の中で、しかるべく役割を付与された保育者の意図を計画によって遂行される保育実践によって生み出された「現実」であり、この保育者の意図と計画は日常的営みとしてハビトゥスとして慣行化された「現実」である。したがって、そこには、保育者にとって無自覚化された「現実」が生まれており、この「現実」は作り出されたものでありながら、偶発的に生まれたものである。それゆえ、保育の「問題」は潜在化されざるを得ない。その「問題」を自覚的に取り出さなければ、保育者の「葛藤」の質的変容はしないというのが筆者の主張である。つまり、宮内の用いるエスノグラフィーの手法では、保育者の意図のもとに遂行されている実践に潜在するハビトゥスや「葛藤」が無視される可能性が高いのである。この宮内の研究方法と対比させるなら、本研究のエスノグラフィーは、潜在化した保育の問題や「葛藤」を明らかにするために、集団保育というシステムの限界をどう乗り越えるべきかを問う記録や対話を目指すものといえる。

本研究では、エスノグラフィーによって、保育行為における保育者の「葛藤」を質的に変容するための保育戦略を見出すことを目的としているため、観察の視点は「葛藤」の客観的条件である。保育を撮影したVTRや観察記録、それらとインタビューとの照合作業によって、保育者と研究者（観察者でありインタビュアー）の保育実践に対する理解のズレを確認するとともに、環境構成や保育者の行動の意味・意図と実際の遊びのようすや幼児同士のかかわりあいとの関係性を解明するためのエスノグラフィーである。〈出来事〉の背景を理解するためには、幼児の家庭での姿も無関係ではないが、保育者は日々の保育実践において、幼児たちの遊びやかかわりあう姿をどう見取るか、その見取りをもとにして環境の再構成や援助の省察を行うことが求められており、「この〈出来事〉には、いろいろな解釈がある」という結論では、日々の保育行為に対する根本的課題を見出したり、保育実践の向上に直接的に反映することはできないのである。秋田(2003,pp.119-120)の教育実践への関与の分類に従えば、本研究の研究者の立場は、「場に関与し変化生成していく現場に新たな意味の発見と変革の問いをもちながらかかわる『批判的アプローチ』としてのアクションリサーチ」といえる。これは、園内研究等を通しての、研究者による実践作りの間接的支援と位置付けられており、研究者の関与によって、教師同士が研究者となる文化を共に作っていくエンパワーメントにどう研究者が関与するかという問題意識の基に成立していることから、本研究の研究方法に限りなく近いといえよう。

### 3 インタビュー

インタビューの方法ならびに分析方法はその目的によって異なる。その代表的な方法や目的について概観し、筆者の研究におけるインタビューの位置づけを行う。

まず、エスノメソドロジーについて述べる。エスノメソドロジーは「博物誌的精神」に基づいて、日常の文脈における現象をそのまま忠実にたどることが目的とされている。その中で、ドロシー・スミスの論文において、K という人物が彼女の友だちによって精神病と定義されるまでの経緯をインタビュー分析により明らかにしようとしている。しかし、インタビュアーの前提として「K が精神病になりつつあること」が最初から一つの事実として主張されているといった「予備的指示」や K の行動を精神病になりつつある者の行動として読めという「解釈の権威づけ」がインタビュアーから行なわれており、これは、インタビュアーの誘導により得られたデータといえる（ガーフィンケル,1967）。

一方、質的分析に使えるような豊富で詳細な題材を引き出すことを目標としてなされる会話方法を「インテンシブ・インタビュー」(ロフランド, 1995)といい、これは、語り手の問題意識が優先される。この方法が活かされる物の一つにライフストーリー研究がある。中でも、保育史研究におけるライフストーリーの意味について田甫(2008)は、保育者の保育観や思考、日常的な実践に対する「構え」を探る上で有効であるとしている。筆者もインタビューを通して、保育者の日常的な実践に対する「構え」を知りたいという問題意識は同じである。さらに、そこにある思考と「葛藤」との関連性を明らかにしたいと考えている。なぜなら保育実践の現実、ハビトゥスに規定されるとはいえ、保育目標を達成するために意図され計画されたものだからである。本研究におけるインタビューも語り手の問題意識を重んじるが、保育者とインタビュアーの語り合いにおいて保育者の「葛藤」を明らかにし、「葛藤」の客観的条件によってその起因と解決策を探ることを目的としている。つまり、インタビュアーの課題が明確なのである。インタビュアーの課題は明確であるが、その課題を保育者と共有するために「解釈の権威づけ」や「予備的指示」を与えないよう心がけながらも、インタビューには意図的発問は存在する。意図的発問とは、前項で述べたように、観察の視点が「葛藤」の客観的条件、つまり人・物・場の関係性であるのと同じく、保育者やインタビュアーが把握している幼児の遊びのようすやそれに関連している援助について、「葛藤」の客観的条件にかかわる問いを意識しながら重ね、「なぜこういう遊びの状況が生まれたのか」「あの遊び状況は時間経過によってどう変化したのか。それはなぜか」といった「なぜ」を保育者と共有することである。なぜなら、研究者と保育実践者が保育実践上の「なぜ」を共有することで、両者が「葛藤」を共有することになり、研究者が保育者の保育課題を「教える」のではなく、保育者が研究者との「対話」を通して自身の保育を反省的に振り返ろうとする思考が生まれ、自身の課題に「気付いていく」可能性が高まるからである。その気づきをより確かにしていくために、ビデオ視聴を行う。ビデオ視聴については、授業研究において、その有効性が立証されており、認知心理学の立場から、教師の思考を明らかにすることが目的とされている(佐藤・岩川・秋田, 1990; 竹内・高見, 2004)。しかし、本研究では、保育者の思考や遊び状況の読み取りを理解するだけでなく、研究者の解説や説得、共感により、保育者の「葛藤」を主体的に変容させるための機会とするという点で、先の授業研究とは異なるのである。具体的には、共有した「葛藤」を共に質的に変容するために、保育者が自身の保育を振り返り、保育の実態やそこで生じた「葛藤」を語り、それを基に研究者が「葛藤」の客観的条件(人・物・場の関係性・歴史性・連続性)

についての問いを保育者に投げかけたり、客観的事実をすり合わせることにより、保育者が自身の潜在化した課題に気付いたり、今まで無自覚だった保育行為について意識していくこととなる。このように保育者の保育実践を通しての自己形成を達成するには、研究者の戦略的な「対話」の在り方が求められる。その詳細については、次項で述べる。

#### 4 保育実践に基づく自己形成を支える「対話」

##### —保育者へのインタビュー方法の批判的検討を通して—

研究者が保育者の実践と向き合うときの関わりの中身は、その実践を「観る」という行為と、保育者との「対話」という行為に大別される。保育実践を「観る」行為の視点について、菊池(2007)は、保育実践を文化としてとらえること、つまり「子どもたち自身が場、物、人と関係性を構築していく過程の歴史性」や「子どもが自主的な文化を構築していく過程」の重要性を指摘している。筆者も、保育者や研究者が保育実践を「観る」際には、目の前の現象だけでなく、その背景にある歴史性や関係性に目を向けなくては、次の実践の指針を示す省察はできないと考える。

つまり、保育者の専門性をもった実践者としての自己形成を支えるためには、保育者の悩みや「葛藤」から保育状況や環境とどのようにその保育課題が関係しているのかという歴史的客観的事実を保育者が自覚する必要がある。しかし、先述したように、保育者は直観的にまた主観的に実践を行っている場合が多く、自己の実践を対象化し、その状況性を生み出す歴史性や環境との関係性から保育状況全体を捉えることが困難である。なぜなら、ルーティンワークと化している日課において、保育者にとって「困ったこと」が発生しなければ、日々の多忙感によって自己の実践を対象化する必要感が生じないことはある意味当然なのである。だからこそ、保育者が潜在化させてしまう「葛藤」を自覚化させ、保育者自身の「葛藤」と向き合えるよう支えていくことが研究者の役割であり、その第一歩として、保育の客観的事実を一步引いて観ることができる研究者と保育者との「対話」が必要なのである。

その「対話」には、保育実践上の無自覚な「葛藤」が自覚化され、保育者にとっての「葛藤」解決の必然性に基づいた対話の必然性が求められるため、研究者は保育者の「葛藤」を共有しなくてはならない。保育者の「葛藤」を共有するために、保育者の語りから、例えば、なぜその遊び状況は継続または停滞または衰退したのか、そのときの他の遊びコー

ナーの状況はどうだったのか、それらの環境と保育者の「葛藤」との関係性を考えた場合、この「葛藤」には、どんな保育課題があるのか等、保育者の比喩的言語(主観的悩み)と研究者の客観的言語(研究者が観た実態)を相互に交換することで、保育者の課題は明らかになっていくのである。そして、保育者の専門性をもった実践者としての自己形成を支える保育者と研究者の対話の積み重ねにより、次の段階では保育者は研究者がいなくとも、自己の課題を自覚し、その課題解決の方策を模索できるのである。

以上のことから、保育者の自己形成を支える研究者と保育者の「対話」に求められることは以下の3点であると考えられる。本研究では、これらの視点を基に、保育者の自己形成を支える研究者の「対話」分析を行う。

### **保育者の自己形成を支える「対話」**

#### **ア 「対話」の必然性**

保育者や研究者が把握している幼児の遊びのようすやそれに関連している援助について、「葛藤」の客観的条件にかかわる問いを研究者が意識しながら重ね、「なぜこういう遊びの状況が生まれたのか」「なぜここでこう援助したのか」といった「なぜ」を保育者と共有することで、保育者が保育実践上の無自覚的な「葛藤」を自覚化し、研究者とともにその「葛藤」を解決したいという思いから「対話」がスタートする。これはショーン(2001)の自己実践に対する省察と通底する。

#### **イ 客観的事実による保育課題分析**

保育者の比喩的言語(主観的悩み)と研究者の客観的言語(研究者が観た実態)との相互交換により、保育者の「葛藤」と環境との関係性を読み解く。

#### **ウ 保育課題の自覚化**

研究者との「対話」がなくとも、保育者が自身の課題と向き合い、環境との関係性から課題解決の方策を探る。

#### (1) 目的

本項では、保育実践を「観る」こととその保育実践について「対話」することをリンクさせながら、保育者の保育実践に対する内省を促し、自己形成につなげる「対話」のあり方について、前項の保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウをもとに明らかにすること

を目的とする。

## (2)方法

### ① インタビュー方法の批判的検討

先述したように、本研究では、研究者が実践に基づいた保育者の自己形成を支えることの重要性、ならびに具体的な研究者の関わり方を明らかにする必要性を主張する。それを踏まえ、検討対象として『吉村香, 吉岡晶子: 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から—, 保育学研究, 46(2), 12-21, 2008』を取り上げる。その理由は以下の通りである。

従来、研究者が保育現場に関わり、園内研究などを実施する場合、保育を観察することとその観察した保育実践をもとに一对一もしくは複数の保育者と対話するというスタイルが一般的である。吉村の研究においても、方法は、保育観察と保育者の語りである。保育観察の項目は、「その日の保育室の環境構成図」「子どものあそび」「保育者の援助」「気付いたこと等」である。保育者との語りについては、研究者の姿勢は保育者の語りを傾聴し、形成される文脈を理解しようとする姿勢で臨んだとされている(吉村, pp.12-21)。この研究者の姿勢が、現在の保育実践に関わる研究者に多く観られる傾向であり、今まで一般的とされてきた吉村論文のような研究者の保育現場への関わり方について批判的に検討することにより、保育者の実践に基づいた自己形成を支える研究者の関わり方を具体的に明らかにできると考えたのである。

吉村(2008,p.13)は、保育者が研究者と保育について語る際、「並ぶ関係」(保育者の発話で場面や子どもの行為が意味づけられ、その意味づけを下敷きに文脈を形成している語り)を基盤として「対面関係」(保育者と研究者が相互に意味づけの発話を行っており、共同で文脈を形成している語り)に発展させることが重要であるとしている。吉村(2008,p14)の主張は、研究者が保育者の子ども理解や保育への思いを共有しようとする姿勢を基盤とし(並ぶ関係)、その上に立って初めて保育学的議論や対話を有効かつ建設的に可能にし(対面関係)、そこで形成された文脈が今後の保育行為の判断の根拠となる(傍点筆者)としている。

しかし、吉村のいう「並ぶ関係」において、どのように研究者は保育者の子ども理解や保育への思いを共有するのか、また「対面関係」においてどのような視点をもとに保育学的議論を建設的に行うのかといった研究者の具体的な戦略が不明なのである。つまり先述したように、筆者の主張は、研究者と保育者の役割は異なり、研究者は保育課題を戦略的に保

育者に自覚化させていく役割があるという点で吉村とは異なるのである。

そこで、吉村がいう「今後の保育行為の判断の根拠となる」(傍点筆者)を可能にするインタビュー方法について実際のデータ(吉村, 2008, pp.15-16) (以下、②検討資料)をもとに批判的に検討することで、保育実践に基づいた保育者の自己形成を支える「対話」のありかたを検証する。

## ② 検討資料

吉村のインタビューデータとその語りの話題の中心となった保育場面の概要を資料として以下に示す。Aは担任保育者、Yは保育観察者であり、語りの場を設けている研究者。YはAに対して、1995年4月～10月、2000年4月～11月の間、計18回の観察ならびにインタビューを行っている。

---

### <場面の概要と背景>

2000.10. 30(木)の保育 くもり

3歳児のモモ子は、入園して1学期は自分の興味にしたがってあそびを見つけ、あそび込んでいた。ひとりであそぶことも多いが、マナカとあそびたがる姿も見られた。それが2学期になると、「せんせい」「せんせい」とAの助けを求めるようになる。この日の観察記録には、モモ子がAを求め、一緒にあそびたがる場面が5つ記されていた。

Aは当該年度における語りで、子どもたちが「せんせい」「せんせい」と自分を求めて寄ってくる状態と、その関係から踏み出して友達と好きなあそびを展開する状態に着眼し、そのような視点で語る頻度が高かった。この視点はAの着眼から共有に至ったものの、Yがその視点に固執した時期もあったことから、AはYの視点を意識していたとも考えられる。

### <語りの事例>保育当日の語り

A:モモちゃんが、「せんせい」「せんせい」ってすごかったでしょう？

Y:そうですね。

A:ここんところ、そうなんですよねえ。1学期は割と鉄砲玉？あんまり先生を必要としなかったんですよ。

Y:そうですねえ。しっかりした印象でした。

A:そう。で、むしろ先生がいなくても平気だったのが、今は「せんせい」「せんせい」で。でも私はむしろ、いいかなって思ってるんですね。きっと前はほんとに一人でやってて十分だったのが、今はだれかあそび相手がほしいんだろうけど、マナカちゃんとはうまくいかないんですよ。

モモちゃんもマナカちゃんもものすごく(互いに対して)関心があるから、モモちゃんのところにはマナカちゃんが行くし、マナカちゃんのところにはモモちゃんが行くんですけど、だめなんですよ。いつも大抵けんかになっちゃうから。それでなんか「せんせい」「せんせい」ってすごく言っていて。でも今日は「せんせい」「せんせい」って言いながらマー君がいたり。

Y:ええ。

A:モモちゃんもなんか、別室でしたよね。あそこ(ござ)に仕切りなんかつくっちゃったんですよ。

Y:あ、そうですか。

A:つくったのはね、マー君かナオ君か、どっちかなんですけど。一本ピッて。積み木で仕切りができてて。

Y:ええーっ！

A:だから、・・・共存してるんだけど、なーんかあるんですよ。

↑前半：並ぶ関係

↓後半：対面関係

Y:ん。最初はモモちゃん、マー君とすごーい親密にやっていたけど、その二人も仕切られたわけですか。

A:いや。マナカちゃんと仕切られた(観察記録の図を指す)。マナカちゃんの隣(のござ)にいるんだけど

Y:ええ、ええ、いましたね。

A:モモちゃんも御馳走三人分つくるんだけど、マナカちゃんのはないんですよ。で、私が「マナカちゃんもこっち来て食べる？」って言ってもモモちゃんは「だめ」って。幸いマナカちゃんのところにはナオ君が来て、私も「じゃ、そっちで美味しいのつくって」なんて言ったんですけど。(ナオと)二人でつくったのがあったから、マナカちゃんも淋しい思いはしなかったんですけど、あの二人(モモ子とマナカ)は、でも寄っちゃうんですよ。ああ



いうふうに同じ場所に。だけど・・・ん・・・。

Y: そうですね先生がお庭にいらして、みんな割とお庭に行った時も、マナカちゃんが誰かに「モモ子ちゃんのところに行くの」って言ってましたね。

A: でしょ？私モモちゃんに「鉄棒(するから)見て」って言われて、行ったんですよ。見てたら、マナカちゃんが来て、「マナカも」って、モモちゃんと張り合って、違うのをやるんです。張り合うって、はっきり言うわけじゃないですけど、でもモモちゃんをどかして、やろうとするんです。お山に移動した時にも、結局最後はマナカちゃんとマー君が剣を持って、一緒に移動しましたよね。

Y: はい。

A: で、(山から)下りてきてしばらくして私が見たら、ござが三枚敷いてあって。で、モモちゃんは、自分とマー君と先生の分って。

Y: ナオ君のはないんですか。

A: 最初はなかったんです。あの人は後から・・・。だからあの二人はちょっと今・・・ま、無理ないですよ。両方とも割と自分の思い通りにしたいし。でも二人とも相手には関心があるからいつも寄り添っちゃう。で、うまくいかないっちゃーけんかして。

Y: んー。じゃあ、まだ、まだ、モモ子ちゃんとマナカちゃんの関係って、変わっていきそうですねえ。

A: と思うんですけどねえ。マナカちゃんも結構、自分がやりたいって言ったら相手の状況は目に入らないから、結構強引にやっちゃうんですよ。モモちゃんと一緒の時もモモちゃんとあそぼうとするけど、モモちゃんがやってるのを無理矢理…取ろうと思うんじゃないけど、やろうとして取っちゃう？とか、それもちょっと、ね。

Y: そうですねえ。

---

### (3) 結果と考察

検討資料に基づき、吉村のいう「並ぶ関係」と「対面関係」について検証した後、保育者の自己形成を支える対話ア～ウをもとに分析する。

1) 「並ぶ関係」～保育者の発話で場面や子どもの行為が意味づけられ、その意味づけを下敷きに文脈を形成している語り～について

吉村が分類した「並ぶ関係」と称する立場において、担任Aの語りがモモ子の語りに終

始している。また、その語りに対して、研究者Yは「そうですね。」「ええ。」としか言葉を返しておらず、このやりとり(あえて「対話」と言わない)には、研究者Yの研究者としての役割意識が感じられない。つまり、保育者の語りに同調しているだけで、担任Aの「葛藤」を探ろうとか、保育実践において無自覚化されているハビトゥスをなんとかして共に明らかにしていこうという研究者のインタビューにおける課題性が全く感じられないのである。

この状況性を生んでいる要因が〈場面の概要と背景〉の最終段落に次のように記されている。「担任Aは、子どもたちが「せんせい」「せんせい」と自分を求めて寄ってくる状態と、その関係から踏み出して友達と好きなあそびを展開する状態に着眼し、そのような視点で語る頻度が高かった。この視点はAの着眼から共有に至ったものの、Yがその視点に固執した時期もあったことから、AはYの視点を意識していたとも考えられる。」とある。このことから、担任Aは、研究者Yにとって気になるモモ子と保育者との関係について、意識的に語っており、担任Aが研究者Yの意に沿って答えていると考えられる。

また担任Aは、自身の保育実践を振り返るというよりは、研究者Yの意に沿おうとしていと読み取れる。例えば、1学期の間、モモ子が担任を求めず、鉄砲玉のように視野からはずれていたことへの省察や課題意識が担任Aにはないことや、1学期の間は担任を必要としていなかったモモ子が2学期になって「せんせい」「せんせい」というようになったことについて担任Aは「いいかなと思っている」と肯定していることがそれに当たる。これは、担任Aが自身の保育実践を反省的に省察しているのではなく、研究者Yが着目している「幼児と担任の凝集性」と、その段階を経た幼児の「他児との関係性の広がり」について、自身の保育実践には触れないで処理してしまおうという「葛藤回避」が無自覚のうちに生じているのである。この担任Aの無自覚の「回避」に対して、自覚化を促す作業が研究者の役割として必要だったと考えられる。この点において、研究者Yは、担任Aの自身の保育を正当化したいという心情を見抜けていないため、やりとりが心情的な同調のみに留まっている。これが研究者の役割を果たせなかった要因であるといえる。

両者がこうした会話で終始するのは、幼児たちは、この活動の中で具体的にいつどこで何をしていたのか、その行動は彼らが自発的継続的に遊んでいたと判断できるのか、それとも充実した遊びとはいえないのか等の事実関係を確認し、それらの行動をきちんと援助できたのかできなかったのかというような事実を保育者と研究者がすり合わせていないためである。

吉村は、「並ぶ関係」を「保育者が自身の保育実践を意味づけしている段階」としているが、担任Aのモモ子に対する語りに対して、研究者Yは、「そうですね」等の同調しかしてないため、保育者が自身の保育実践の意味を自覚しておらず、研究者がその自覚化をうながすことによって省察するきっかけを提供できていない。具体的に挙げれば、なぜ1学期の間、モモ子が担任Aを求めなかったのか、担任Aを求めなかった期間のモモ子の遊びや他児との関係性、クラス全体の遊び、その時の担任Aの保育に対する思いや見通しはどうだったのか、等についての事実関係の確認がないので、そのような問いが研究者から生まれないのである。つまり、そうした問いが研究者よりなければ、保育者が自身の保育実践の意味づけをすることは不可能なのである。また、先の問いに結びつく客観的事実を研究者Y自身の観察と「対話」によっては提示できていないため、研究者Yが「しっかりした印象」としか述べておらずその根拠を明らかにしていないし、研究者Yが自身で述べているように「印象」の域を超えられていないのである。

これらのことから、先のやりとりにおいて、担任Aは、保育実践の意味づけが十分にできたとはいえず、吉村がいう「並ぶ関係」は情動的に同調するのみで、保育の意味をめぐる真の対話としては成立していないといえる。このような研究者の関わりの場合、保育者自身が保育実践に存在している課題に無意識であれば、保育者の語りを研究者が傾聴するだけでは、潜在化した「葛藤」に対する課題解決の具体的方策を見出すことは困難であり、長期的な意味で保育実践を向上させることには直結しないと考えられる。つまり、研究者が吉村のいう意味で「並ぶ関係」として、保育者との人間関係づくりにのみ終始していたら、保育の課題解決に必要な視点からずれたまま語りが進行し続ける可能性は大きい。それは研究者が研究者としての役割を自覚化した保育者との「対話」ではないのである。

2) 「対面関係」～「並ぶ関係」を基盤として保育者と研究者が相互に意味づけの発話を行っており、共同で文脈を形成している語り～について

研究者は、保育実践を観察しており、保育観察の項目は、「その日の保育室の環境構成図」「子どものあそび」「保育者の援助」「気付いたこと等」とされているが、保育者と研究者の語り合いはモモ子と保育者、モモ子とマナカのかかわりが中心で、限定的な人間との関わりの中から実践の意味づけを行っている。

とくに、担任Aが、モモ子とマナカとの関係性を「無理ない」「両方とも割と自分の思い通りにしたい」「二人とも関心があるからいつも寄り添っちゃう」と、遊びにおける具体

的行動や関係性(物とのかかわりや人間関係)を無視して個人のパーソナリティーや二人だけの関係性の問題に結び付けてしまっている点にその傾向は顕著に表れている。

また、その担任 A の発言に対して、研究者 Y は「じゃあ、まだ、まだ、モモ子ちゃんとマナカちゃんの関係って、変わっていきそうですねえ」と返答していることから、研究者 Y が保育実践を自然現象のなりゆきに近い捉え方をしていることがわかる。なぜなら、この発言には保育者の意図的な配慮や援助が触れられておらず、幼児同士の関係性は自然発生的に変容していくものであるという意味が含まれているからである。

つまり、研究者 Y には、担任 A の保育実践を構造的に捉え、戦略的に保育実践を省みる作業を促す意識が弱いことがうかがえる。しかし、クラス内の遊びのようすやそれに関わる保育者の援助、他児の姿などモモ子の言動を生みだす関係性や歴史的背景が明らかにならなければ、保育行為の判断の根拠にはならない。なぜなら、菊池が述べたように、保育実践を文化として捉えるならば、遊びの歴史性をひもといていくための要素—人・物・場—に着目する必要があるからである。

吉村の分析対象としたデータには、人・物・場から成る歴史性を構築する保育室環境図や遊びの群れのようすなどが時系列で明らかになっていない。この点において、第 5 章第 3 節【研究 7】と対比してみると、ここでの研究者(筆者)は、保育実践の客観的事実に基づいた分析・説得、意図的発話や発問をしており、これは「葛藤」の質的変容を戦略的に促しており、ここに吉村の研究における研究者としての意図性の決定的な違いがある。具体的には、以下の通りである(【研究 7】一部抜粋)。

W 保育者はブロックコーナーを抜けるタイミングについて、もっとじっくり入っていてもよかったかな。ちょっと速く動きすぎてますねと語っており、ビデオを客観的に見たことで、W 保育者が自身のコーナーへの関わり方やコーナーを抜けるタイミングについて反省的に省察していることがうかがえる。その気付きの形形で、筆者が W 保育者の動きを客観的事実に基づいて語ることにより、保育者の身体モデルがどれだけ幼児の遊び状況に影響を与えるかということや W 保育者が製作コーナーで自覚化しつつあるじっくりどっしり関わるモデルを示すことをブロックコーナーでも実践する意義についてより自覚化できるよう促している分析・説得 1 (この時ってさ、先生の中にすぐに動くっていうメッセ

ージが身体に表れてるんだよね。(ビデオの中の保育者の姿を指して)ほら、製作みたいにとっしり座ってないでしょう。立膝ってどうか。ブロックの遊びが衰退してるなって思ったら、製作のときと同じで、先生がどしっと腰をすえて、自分が作るのを楽しんじゃう。その楽しんでる先生の姿を子ども達が見てるぞって意識しながら。そこが大事だろうね。<sup>1)</sup>。この筆者の語りの後に、W 保育者より、保育という営みが長期的見通しのもとに実践されなくてはならないという実感が語られているが(傍線4：ってことは、製作が落ち着くのに、あんなに時間かかったから、全部のコーナーが落ち着いていくにはめっちゃくちゃ時間かかるよね～(苦笑)<sup>4)</sup>、そこには漠然とした保育に対する悩みではなく、具体的に製作コーナーでの実践を他のコーナーでも繰り返し長期的に実践するという具体的方策のもとに語られた言葉と捉えられる。つまり、保育者の「葛藤」としては、「葛藤」の無自覚的段階から表層的段階への往復運動は始まっており、より保育者のモデル性が自覚されれば、表層的段階と可視的段階の往復運動の可能性も生じてくる段階といえよう。

また、研究者はその保育を継続的に観ていたわけではないため、「経緯がわからない」と述べているが、観察した保育場面には、その保育の日々の積み重ねからみられるハビトゥスがあるはずであり、保育実践を向上させていくために研究者はそのハビトゥスを見極め、保育者の無意識の言動についても、言及していく必要があると考える。

以上のことから、先の対話において吉村のいう「対面関係」は成立していないと考えられる。なぜなら、まず、前項で示したように「並ぶ関係」が成立していないということと、研究者と担任が相互に保育実践の意味づけや文脈形成を行うための保育実践の客観的事実についての情報が乏しいからである。その情報の乏しさは、研究者Yが保育実践を構造的に捉えておらず、保育者の潜在化した悩みを明らかにする意識が弱いからである。

### 3) 保育者の自己形成を支える「対話」について

#### ア 「対話」の必然性

先述したように、担任Aの語りは研究者Yに心情的に同調しつつ自身の保育を正当化する論理となっているため、モモ子の言動が担任にとっての悩みの要因であることは考えに

くく、「対話」の必然性は低いと考えられる。

では、なぜ「対話」の必然性が低くなったのか。それは、担任自身の悩みから語りがスタートしておらず、この会話が明確な課題意識によって成立していないからである。つまり、担任Aと研究者Yとのやりとりで、担任は自分はある時モモ子の行動を見て、例えばモモ子とマナカが仲良く遊べるように援助したかったが、そのきっかけがみつからなかったというような、自分と幼児との関係における実践家であるがゆえの自己理解の不十分さを反省しようとする意志は弱く、また研究者は、自分が観察した事実と照らし合わせて担任の悩みに応えようとしていない。

それに加え、研究者Yは、担任Aが自身の保育実践を正当化していることや、例えば、ある時、モモ子とマナカが遊びだすとすぐケンカになることについて先生はどう考えていましたか？もう少し見守ろうと考えたのですか等、担任Aの潜在的な課題を明らかにしようとする作業の必要性が認識できていないのである。

研究者は、担任に保育を実践する上での「葛藤」は何か、また、その「葛藤」は保育をしてみてどう変化したのか、その変化はなぜ生じたと考えるか等を担任に主観的に語ってもらい、その上で研究者が観た実態(客観的事実)と保育者の主観や悩みを照合していくことにより、保育者と研究者の「葛藤」の共有につながるのである。この客観的事実の読み取りの根拠や保育者の悩みとその客観的事実との照合作業をする際のポイントとして、序章でも述べたように、集団保育を視野に入れた規範理論が必要なのである。具体的にいえば、担任Aにとっては、なぜモモ子はマナカと遊びたいのにうまくいかないのか、なぜ担任のところに来たがるのかわからない。これこそが潜在化した担任Aの課題であり、その点を研究者の観察事実(集団保育を成立させている人・物・場の関係性)と照合することにより、課題解決のために保育者に「対話」の必然性を抱かせることができるのである。

## イ 客観的事実による保育課題分析

場面の概要にある、1学期のモモ子の姿を「あそび込んでいる」とする根拠が明確ではない。それは、語りにも見受けられる。担任Aがモモ子のことを「鉄砲玉」と表現し、「むしろ先生がいなくても平気」というように、あまり自分を必要としないという発言に対して、研究者Yが「そうですよねえ。しっかりした印象でした」(傍点筆者)と返答している。この返答は研究者Yが言うように、印象であり、そう思われる根拠が明確に示されていないのである。ここでは、モモ子が担任を必要としていない状態や遊びこんでいると判断する

根拠は何かを明確にする必要がある。

また、モモ子が「鉄砲玉」ということは担任の視野からはずれているわけで、モモ子のあそびのようす、他児とのかかわりの実態について把握できていない可能性が高いと推察される。この語りの場において、なぜモモ子が1学期は担任を求めなかったのか、どのような場所で、どのように誰と過ごしていたのか、そのことが「鉄砲玉」という表現や担任を求めているという理解で正しいのか、1学期の間、担任Aとの関わりを求めなかったモモ子が2学期に入り、「せんせい」「せんせい」と求めてくるのはなぜか、「せんせい」と担任Aを求めるモモ子に対して、担任Aがどのような見通しをもってどのような援助を行っているのか、その援助の結果として全体の遊びがどのように変化し、モモ子やマナカからの関係性にどのような影響を与えたか等について、保育者と研究者が客観的事実をもとに掘り下げて考え合う必要がある。また、担任Aの語りは、モモ子とマナカ、ナオ君、マー君の限定的な遊びでの関わりにのみ焦点を当てており、全体的な遊びのようす、遊びの環境等について見えてこない。研究者Yは、自身の観察記録や観察の視点を基に、担任Aの当事者的知を客観的事実を媒介として共有する作業が求められると考えられる。

## ウ 保育課題の自覚化

ア 「対話」の必然性、イ 客観的事実による保育課題分析が成立していないため、いずれにしても保育者が保育課題と客観的事実との関係性を自覚化し、保育実践に活かしていくことは困難であると思われる。先に述べたように、研究者の役割は、保育者の主観的な語りを研究者が観た保育実践の実態と対応させ、保育者の悩み(「葛藤」)の要因・背景を探り、保育課題について戦略的に自覚化させていくことである。研究者がその役割を自覚化、遂行する目的は、保育者が実践者としての当事者理解や子ども理解を豊かにし、次の援助に活かすことである。本節で取り上げたデータでいえば、担任Aが具体的なモモ子の遊びの変化や友だちとの関わりの変化について、その変化の歴史性や連続性が可視化できる情報を基に語って(語れて)おらず、1学期のようすを「鉄砲玉」「あまり先生を必要としなかった」、現在を「せんせいせんせい」と求めるように変化したと言いきっている。そしてそれでいいとYは思っているということについて、なぜかと理由を問うべきである。

このことに対し、研究者Yは「そうですね」「ええ」としか応えていないため、先の目的は達成できていない。では、具体的にどのような視点で「対話」を深め、進めていくことが「保育者の当事者理解や子ども理解を豊かにし、次の援助に活かす」ことになるのだら

うか。例えば、担任 A が「鉄砲玉」と表現していた時期のモモ子のようすについて、研究者が観た客観的事実を基に、「〇〇子や△△男と砂場で横に並んでおだんごを作る姿があったよ。その遊びは15分くらい続いてたかな。でも、その後、モモ子はそこを抜けて遊びが見つからないようすで園庭をさまよってたよ。」等と語ることにより、担任 A は、遊べているモモ子の姿と遊べておらず実は保育者の援助を必要としていたモモ子の姿を知ることとなる。

また、そこを意識的に観ようとしていなかった自分に気づくであろう。こういった「対話」の積み重ねにより、モモ子の遊べている状況と遊べていない状況の相違はなぜ生ずるかを保育者と研究者が共に明らかにしていかなければならない。例えば、その相違の要因は遊び相手の存在の有無かそれとも遊びの素材や遊びの内容や質か、あるいは保育者の身体的援助か等の客観的条件を考慮する思考を拓くことである。そしてこの瞬間に、明確な回答が得られなくとも、その点からモモ子の行動を継続観察する視点が担任 A に与えられるのである。

そのことで、モモ子の遊びの継続性を追跡し、歴史性を追究する保育者の姿勢が確立していく。そしてそれは、モモ子の遊びの継続の可能性の発見に接近することにもなると考えられる。ただ、気付けなかった自分にばかり意識が向くと、自信を喪失し、知的に保育実践上の問題解決をするという思考を働かせることが困難になると考えられるので、自信喪失の可能性が考えられる保育者との「対話」については、研究者は意識的に保育者の「よいところ」についてもあわせて言及する必要がある。この「よいところ」というのは、子どもたちが保育者に魅力を感じており、保育者の援助次第では、保育者のモデル性を発揮できる存在であることや、保育者が保育実践上、意識した援助や環境構成により少なからず変化した子どもの遊びのようすや遊びの持続時間等である。

#### (4) 全体的考察

②検討資料のデータをもとに、吉村は以下のように分析を行っている。

語りの前半部分を「並ぶ関係」とし、保育者が自身の保育実践を意味づけしている段階で、モモ子の姿の変化やモモ子とマナカとの関係を中心に語る保育者に対して、「経緯がわからないため、Y (研究者)は理解しようと傾聴している」と、聴き手(以下、研究者とする)の姿勢を示した。また、後半を「対面関係」とし、研究者が主体的に話題を選択し文脈を共に形成する者になろうとしていたと指摘しているが、「Y (研究者)には別の観察場面に話題



を転換するという選択肢もあったがしていない。研究者と保育者がまず展開された保育の出来事について何がそこで起こっているのかと言う語りあうべき共通の場を設定すべきである。実際には観察した「マー君とモモ子の今日のかかわり」を話題として、A(保育者)のさらなる語りを引き出そうとした」と述べている(吉村, 2008,p.17)。これらの研究者の姿勢から、研究者の保育課題が明確ではないことがうかがえる。

結論として吉村は、前半に比べ後半における保育者と研究者のやりとりが協働性が高いと分析し、「保育臨床」という言葉を用いてその協働性の重要性を強調している。また、「本研究は、保育者と研究者の語りというかかわり方に、極めて臨床的な関係を求めていることが改めて理解できる。保育者が・・・子どもと共にあろうとする臨床的な営みであるように、聴き手が保育者その人の子ども理解・保育理解を共有し、保育の場を共に生き直そうとするありようもまた、臨床の精神に依拠したものである。対面関係による保育学的議論や対話は、並ぶ関係によって象徴される語りの臨床性の上にこそ、有効かつ建設的に実現できるのではないかと考える。」と述べている(吉村, 2008,p.20)。筆者も保育実践の語りの場において、保育者と研究者の協働性は大切であると考えているが、それは、共通の場と確認した上で、研究者が自身の役割を保育者とは異なるという点で自覚し、戦略的に保育者の保育課題をどのように明らかにし、そこにどう向き合っていくかという視点がなければ、研究者と保育者の協働とはいえないと考えるため、ここで吉村がいう協働性は、研究者の問題意識について保育者が語り、そこに研究者が同調するに留まっている、つまり親交を深めて終わりであることは否めない。

また、保育における臨床という場合、小川(2000)は、それを「集団臨床」としている。これは、保育があくまでも集団を対象としていることを大前提とし、集団を対象としながら子ども一人ひとりの実態の診断に基づいて援助を行わねばならない集団保育の特性と困難さを指摘する物でもある。吉村のいう保育臨床には「集団」において発生している出来事をどう扱うかという認識や課題が欠落しているのである。

現在、研究者自身が集団保育の困難さやそれを克服するための保育者の保育課題に基づいた戦略的な保育者との「対話」に無自覚的であることは、ほとんど問題視されていない。そこで、本研究において、従来、一般的とされてきた研究者の保育現場への関わり方を批判的に検討することによって、「保育実践に基づいた保育者の自己形成を支える研究者との対話」の具体的なあり方が以下のように明らかとなった。

保育行為の判断の根拠となり、その根拠を基に保育者が実践に基づいて自己形成してい

くための「対話」には、保育者にとっての必然性が基盤となる。その保育者にとっての「対話」の必然性は、研究者との「葛藤」の共有であり、それは単なる共感・同調ではない。研究者は当事者的知と客観知を得るために、生の保育現場を「観」、戦略的に保育者の主観的語りと研究者が観た客観的事実との照合を行い、場を共有した上で「葛藤」を共有すると共に、保育者の課題がどの範囲を問題としているのかを構造的に分析することも「対話」には求められる。例えば、先のデータにある「鉄砲玉」や「印象」「それでなんか「せんせい」「せんせい」ってすごく言っていて」というような表層的な理解では、子どもを理解し、今後の保育に活かす具体的な援助を見出すことは困難である。そこで、遊びの群れや環境（コーナー、人、物の位置や配置）との関係性・歴史性を時系列に見つめ可視的な理解をすることにより、客観的な事実からどれだけ自身の実践を内省し、保育者が自己の課題を自覚しているのかに迫ることができるのである。

つまり、個のみに向けられがちな保育者の課題意識を表層から可視に広げることが研究者の課題であり、それが保育観察をした上での語りの場に反映されなければならないのである。

この「葛藤」の質的段階の見極めと共に、保育者の課題や問題意識の段階に合った研究者のアプローチの仕方が求められる。その課題の質に伴う研究者の問いかけ方などについても保育者の実践を通じた自己形成に大きな影響を与えることが予測されるため、その点については次章で論じたい。

## 5 分析方法

秋田（2003）は、Le Compté & Pressleyを引用し、調査実験的研究などの「実証的アプローチ」、エスノグラフィーのように対象を記述する「解釈的アプローチ」、対象に関与し、変化生成させていく「批判的アプローチ」の3つを挙げている。そして、「記述する者－記述される」の権力関係の非対称性を超える方法として「エスノーエスノグラフィー」というTobinの説を紹介している。これは、「記述された者が記述する者の記述方法やそこから導き出された判断を吟味する方法（具体的には、研究者が記述したフィールドノートや作成したビデオを文化内にいる多様な立場の人に提示してその記録への思考や感想を尋ねることによって、観察者である研究者自身もつバイアスをチェックし判断の妥当性を吟味していく）」としている。これに対して小川（2004, pp. 166-167）は、「こうし

た提案はたしかに、研究者と研究協力者の相互理解を深めるのには役立つ」としながらも、「フーコー的神話をもつ教師に「問題」を孕ませることになるかどうかは疑問」と指摘する。フーコー的神話とは、実践の知恵の信念で処理できない問題は、専門家の問題としてくり出し、自らの神話を温存する、つまり、自身の実践には問題はないと信じている実践家の思考のありかたを指す。この点において、本研究に置き換えれば、『葛藤』を感じるべき保育の状況に対して保育者が『葛藤』を感じていない場合、研究者とのどのような『対話』によって『葛藤』を感じていくのか」ということ研究者の役割であり、「対話」の実践上の課題である。

この課題を解決するために、加藤他(1993)は自らの保育現場とのかかわりをもとに「比喩言語と客観的言語を相互に変換することで、新たな身体知の創出を生みださねばならない」「保育に参加して、研究者も保育者としての当事者性を体験する必要がある」としている。筆者も保育現場にかかわる研究者として、加藤・小川らの論の重要性を感じるが、すべての研究者がすぐに加藤・小川らのようなかかわりを保育現場で実践できるものではない。筆者もその一人である。したがって、本研究では、加藤・小川らの提案する2つの課題を筆者が意識化できていないケースの分析(第4章)と意識化しつつあるケースの分析(第5章第3節)を通して、研究者の遊びの見取りや保育者への発問の重要性についても検証するが、その際の具体的な研究方法を以下の事例を基に論じたい。

## 6 具体的な研究方法

### (1) 対象

- ①愛知県の3年保育を実施している公立A幼稚園(3歳児1クラス、4歳児2クラス、5歳児2クラス)の保育者。対象とした保育者の経験年数ならびに何歳児の担任であったかは以下の通りである。M保育者…1年目(4歳児26名担任)時、2年目(5歳児27名担任)時。N保育者…M保育者が1年目の際、M保育者のクラスの補助教諭。
- ②岐阜県私立N幼稚園(第一部第2章第4節の対象園と同じ)。自由遊び時の異年齢クラスN1組、N2組。N1組担任はC保育者(保育経験2年目。通常は5歳児クラスの担任)とD保育者(通常はフリー。非常勤職員)。N2組担任は、G保育者(保育経験3年目。通常は3歳児クラス担任)とH保育者(保育経験5年目。通常は4歳児クラスの担任で主任)である。3歳児18名、4歳児12名、5歳児12名の各年齢を異年齢クラスの際はN1組とN2組で各21名としている。

③愛知県の3年保育を実施している公立H幼稚園(3歳児1クラス、4歳児2クラス、5歳児2クラス)のW保育者。W保育者は、保育経験2年目で調査対象時は4歳児23名担任。2010年7月～2011年3月まで、週1～2回程度の参加・観察とその後10日以内に各保育者ならびに保育者集団との「対話」を継続的に行う。保育者の「反省知」や「身体知」獲得に、研究者の意図的発問・発話や保育実践への関わりがどう関連するかについて焦点化したW保育者の保育事例分析ならびにW保育者の事例に対する保育者集団と研究者との「対話」分析を行う。

## (2)データ

### ①観察記録

A幼稚園は2004年4月～2007年3月の間、N幼稚園は2007年10月～2008年3月の間、H幼稚園は2010年7月～2010年12月、各月に4～6回程度、幼児が登園してから食事の準備までの保育観察を行う。観察方法は自然観察法で筆者からは積極的に保育行為に参加しないが、幼児から声をかけられた場合には、保育の展開に支障をきたさない程度に応える。園や担任保育者との信頼関係が成立し、研究者の意図に賛同を得られた後にビデオ撮影も行う。観察記録には、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体の向き、遊びの流れを時間を追って記す。記録化する対象は限定せず、筆者が保育の手がかりと関連ある部分を探り、焦点化していく焦点的観察とする。焦点的観察における観察の視点は、一つひとつの場面で子どもや遊びのようすを保育者がどのように捉えた上で、そこにどう関わっていきこうと判断したのか、また、意図的に関わらないのかに着目すると共に、子どもから保育者に発信しているまなざしや言動、子ども同士のやりとり等の事実を的確に把握することである。筆者が捉えた場面や子どもの姿に関連があると思われる部分も記述することにより、その場の状況性が見えてくるようにする。

### ②インタビュー

観察記録を文書化後、10日以内に観察記録ならびに保育観察時に撮影したビデオを持参し、約1時間程度のインタビューを行う。インタビューでは、まず、保育者が自由に語ることで、その時の保育者の問題意識の所在を探る。しかし、保育者が当面する状況の中での葛藤体験をより忠実に再現することで、保育者の「葛藤」を明確にし、その起因を探るという筆者の課題は明確であるので、保育者とインタビュアーとのやりとりにおいては、保育者の「葛藤」やその起因を明らかにするためのインタビュアーの意図的な発問は存在

する。次に、保育者が観察記録やビデオを観ながら語ることで、観察では捉えられなかった保育者の「こういうつもりだった」という部分について具体的場面を通して明らかにすると同時に、筆者の主観と保育者の「つもり」のズレを明確にする。以上の作業を経ても、明らかにならなかった部分について最後に筆者から保育者にたずねた。H 幼稚園については、保育者集団との「対話」も含む。

### (3) 分析方法

- ①観察記録ならびにビデオ撮影によるデータから、保育者の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。
- ②インタビューデータより、まずは研究者の対話のあり方について評価分析する。その評価基準は、前節で示した保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウ(渡辺, 2010)とし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、①に挙げた保育の実践についての診断や保育者の反省的思考を引き出す対話ができただかを分析する。
- ③研究者の対話能力の診断後、保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、保育者が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察記録との整合性を通して考察する。
- ④①－③より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、そこに研究者がどうかかわりうるのか検証する。

### (4) 研究方法の検討

#### ①対象～A 幼稚園・N 幼稚園・H 幼稚園～

A 幼稚園の場合、新任保育者の保育を2年間継続的観察し、保育者にインタビューを行ったことによって、新任保育者の「葛藤」の傾向が明らかにされたといえる。また、同一園内の同じクラスの子どもに対する2名の保育者(新任 M 保育者と補助 N 保育者)の「葛藤」について分析したことは、ほぼ同条件の中の保育者の「葛藤」を比較するという点においては、意義があったと云えよう。ただ、A 幼稚園へのフィールドワークを行っていた研究者(筆者)は、「葛藤」の客観的条件に対する理解が不十分だったため、保育診断の不十分さや「対話」

の未熟さがデータよりうかがえる。本研究では、その不十分さについて批判的に検討することにより、未熟な研究者の課題についても明らかにしなければならないと考える。次に、N 幼稚園を選んだ理由は、全体把握と個への援助の連関を意識化することが重要であるという理念が園の文化として形成されつつあるからである。「葛藤」が自覚化されつつある保育者の保育実践の「葛藤」の質的段階を明らかにし、その段階と保育実践との関連性について分析できるという点において有効であったと考えられる。また、「葛藤」が自覚化されつつある保育者に対して研究者がどのようにかかわることで、その「葛藤」の質が変容していくのかを検討することも可能であると考ええる。なお、「葛藤」が自覚化されつつあるという点についての検証は、次章で論ずる。

一方、H 幼稚園と研究者との関わり合いは、園内研究等、保育者集団と継続的に関わっている点が特徴である。W 保育者の保育事例を中心に追うものの、保育者集団と研究者との「対話」分析を行うため、W 保育者だけでなく、保育者集団が研究者との「対話」や保育者同士の学び合い気づき合いを通して保育実践上の「葛藤」の質にどのような変化がみられるのかが明らかになる。また、この H 幼稚園と研究者が関わっている段階では、研究者が保育者の「葛藤」の客観的条件について総合的に理解する必要があることを意識化しつつあり、また、保育者との「対話」において、保育者が自身で保育課題を解決するための発問・発話を意識しつつある段階であるため、研究者自身の保育診断や「対話」についての省察を継続的に重ねていくことで、研究者が研究者としての課題をどう自己変革していくべきかも明らかにできると考える。この作業は、保育現場において日々保育の質を向上させたいがどうしてもよいかかわらないと悩む保育者の自己課題に対して、研究者がどのような意識化を図れば戦略的に保育者の「葛藤」の主体的変容を可能にするのかという具体的方策を提示できるのである。

## ② データならびに分析方法

保育観察をし、必要に応じてビデオ撮影を行うことで、当事者（実践をしている保育者）に比べて第三者が実際の保育のようすを客観的に把握することが可能となる。それは、先述したように、環境による教育への理解を深めるためにも不可欠であり、保育者の主観的な悩みや「葛藤」を聞いている（語る）だけでは、具体的に何をどうしたらよいかは明確にならないのである。なぜなら、保育者の主観的な悩みが保育における行動戦略と結びついていないからである。子どもがどう行動するかといった志向性はどこに何があるかという環境により制約・規定されるため、集団保育というシステムの中で幼児の自発性を育む

には、保育者の援助として全体が把握できる環境構成やコーナー設定、保育者の位置どりに関して幼児が物を介して幼児同士の相互関係を作り出すことが必要となる。子どもが群れて遊びを広げ、子どもの行動戦略がわかれば、子どものようすが見えてくるため、具体的な援助方法が見出しやすくなり、「葛藤」を主体的に変容する方向が見えてくるのである。このように、保育者の主観的な悩みと行動戦略を結びつけて考えられていない場合、その具体的な解決方略は保育者の主観的な語りからは十分に得られないのである。保育の実際が把握できるデータと、インテンシブ・インタビューで得られたデータの照合を行うことにより、保育者が問題視していない点にも「葛藤」の起因要素を見出せるだけではなく、「葛藤」を感じなくてはならない場面で「葛藤」を感じていないという問題（例えば、保育者の動きによって遊びが消滅していくということを保育者が問題視できないハビトゥスとその保育の場に存在するという）を浮き彫りにすることを試みたい。

つまり、従来の「葛藤」関連研究において主流であったインタビューや質問紙の分析のみに留まるのではなく、実際の保育データとの照合を加えることで、保育実践に対する具体的な保育戦略を見出す可能性が高まると考えられる。

また、保育行為は日常化されたハビトゥスによって成り立っており、保育者が無自覚的・無反省的に行っていることが多い。そのため、保育者自身の保育行為の妥当性を反省する力量には限界がある。インタビューの発問内容は、保育者の保育に対する反省的思考に少なからず影響を与える可能性を秘めている。つまり、単に保育者の発話にのみ着目するのではなく、インタビューの発問内容も含めた「対話」分析を丁寧に行なう必要がある。発問内容が保育者の発言にどう影響を与えているのかについても分析することで、研究者としての発問の在り方を検証する。

#### (5) 方法論的検討

現在、「葛藤」に関する研究においては、「葛藤」することに意義があるというスタンスが主流となっているため、保育者へのインタビューや質問紙という研究方法がほとんどである。その結果、「保育者にとって気になる子」への見方の変化などを追い、保育者がゆらぎ、自身で保育を振り返ったり、職場内でのカンファレンスにより子どもの見方が変わることを効果として挙げるものが多いのである。しかし、新任保育者が「わからないことがわからない」と悩んだり(渡辺, 2006a)、先述したように「葛藤」を感じなくてはならない場面で「葛藤」を感じていない場合、「葛藤」が行動戦略と結びついて考えられていないため、保育者の

「葛藤」や主観的な悩みを聞くだけでは、「葛藤」の主体的変容につながる具体的保育戦略は得られない。子どもが群れて自ら遊びを発展させていく中で、保育者が子どもをみることができれば、「葛藤」の主体的な変容の方向がみえてくるのである。子どもの志向性を制約する環境に着目し、人・物・場の関係性を可視化するためには、インタビューに加え、第三者による実際の保育のようすや環境が把握できるデータも必要不可欠なのである。

また、研究者（第三者）がどのように保育者や保育者集団、保育現場に関わることで、保育者の「葛藤」の主体的変容を可能にするのかを検証するためにも、研究者と保育者の「対話」において、研究者の発問が保育者の「当事者的直観」や「直観的思考」にどう影響を与えているかといった関連性をインタビューデータや観察記録、「対話」分析から明らかにしなくてはならない。



## 引用・参考文献

- 秋田喜代美 2003 学校教育における「臨床」研究を問い直す—教師との共同生成の試みの中で— 新しい学びと知の創造 図書文化,114-127.
- Bourdieu,P. 1980 今村仁司 港道隆訳 1988 実践感覚1 みすず書房,83-84.
- 藤田英典 1998 現象学的エスノグラフィー—エスノグラフィーの方法と課題を中心に— 志水宏吉編 教育のエスノグラフィー—学校現場はいま— 第二章 嵯峨野書院, 58.
- Garfinkel,H. 1967 *Studies in ethnomethodology* ,Prentice-Hall Inc. ,
- Garfinkel,H.他 1967 山田富秋他訳 2004 エスノメソドロジー—社会学的思考の解体— , せりか書房
- 加藤純子他 1993 園内研究はいかに行われるべきか(2)—保育者が心情的な悩みを解決するためにはどのような討議が必要か— 東京学芸大学紀要, 1部門, 44, 66-74.
- 菊池里映 2007 保育実践を文化として捉えるフィールドワーク—保育実践研究におけるエスノグラフィーの批判的検討を通して— 保育学研究, 45(2), 78-86.
- Lofland,J.& Lofland,L. , 1995 *Analyzing social settings:A guide to qualitative observation and analysis*. 3<sup>rd</sup>. edition,Wadsworth Publishing Company, 18.
- Lofland,J.& Lofland,L. 1995 進藤雄三他訳 1997 社会状況の分析—質的観察と分析の方法— 恒星社厚生閣, 19.
- 宮内洋 2005 体験と経験のフィールドワーク 北大路書房, 75-112.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領, 第一章総則, 1 幼稚園教育の基本
- 無藤隆 2004 協同的な学びに向けて, 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育部会(第9回)配布資料
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 2004 臨床教育学をめぐる諸理論への批判的考察—M. フーコーの「臨床医学の誕生」の視点を手がかりに— 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科人間生活学研究科, 10
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に— 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 竹内俊一・高見仁志 2004 音楽家教師の力量形成に関する研究: 教師による「状況把握」

- を中心として— 兵庫教育大学研究紀要, 25, 115-123.
- 田甫綾野 2008 保育史研究におけるライフストーリーの意味—保育実践史理解のてがかりとして— 日本女子大学大学院紀要家政学研究科人間生活学研究科, 14, 1-8.
- 渡辺桜 2006a 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為の関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第15号, 35-44.
- 渡辺桜 2006b 4歳児1期の保育における保育者の「葛藤」に関する研究—保育者の思いと実際の保育との調整過程に着目して— 家庭教育研究所紀要, 28, 5-15.
- 渡辺桜 2007 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 創刊号, 39-46.
- 渡辺桜 2010 保育実践に基づく自己形成を支える対話—保育者へのインタビュー方法の批判的検討を通して— 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 第4号, 15-22.
- 吉村香, 吉岡晶子 2008 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から— 保育学研究, 46(2)

## 第4章 保育者の「葛藤」の質的段階に応じた主体的変容の可能性 —保育観察ならびに実践者との「対話」についての 研究者の省察を通して—

### 第1節 本章の目的と概要

序章から第3章までにおいて、「葛藤」を保育者自身が主体的に変容させるためには、「葛藤」を従来の個人の内的プロセスの問題として、つまり心理主義的にのみ扱うのではなく、人・物・場の関係性、つまり関係論として捉え直すことの重要性を述べてきた。心理主義的なアプローチも重要であるが、集団保育において心理主義的な保育実践へのアプローチを可能にするためには、前提として「葛藤」を関係論的に捉え、幼児理解や遊び状況の理解に反映すべきであるということが本研究の主張であり、オリジナリティーである。それらを踏まえ、「葛藤」を関係論的に捉えながら、その質的段階に応じた具体的な保育実践へのアプローチの仕方について明らかにしていくことが本章の目的である。

ここでいう「葛藤」の質的段階とは、第2章で述べたように、大きく分けると以下の通りである。

- ①無自覚的段階
- ②表層的段階
- ③可視的段階

しかし、単純にこの段階で区別できない時期がある。それは、保育者として、社会人として勤務したばかりの時期である。新しい環境に慣れない、保育という仕事その物に慣れないという心理的不安やストレスが予想される新任保育者には、新任保育者特有の悩みがあるのではないだろうか。ただ、ここでおさえておきたいは、経験年数が少ないと実践が未熟であると言っているのではない。

筆者が3年間関わらせていただいた第5章【研究7】のH幼稚園では、遊び保育論を規範理論としながら、「葛藤」を関係論的に捉える取り組みにより、新任保育者であっても就任してから10カ月後には、自身の保育状況を人・物・場の関係性で捉える語りが得られている。そして、その語りは、保育実践にも反映されている。4歳児の子ども達が自ら物・

場を選び、物・場と関わりながら、他児との関わりを広げ、イメージの共有をしていた。まさに、主体的に遊びを継続・発展させていたのである。

つまり、ここで言いたいのは、経験年数が少なくとも、「葛藤」を関係論的に捉えられれば、保育の質の向上は望めるのである。新任保育者には、先述したような漠然とした不安感等がある。しかし、「葛藤」が質的に変化することにより、子どもが群れて遊び始めたり、保育者自身が遊び状況を読み取る視点が見えてきたり等することによって、そういった不安感その物も軽減されることが予測されるという意味で、先の①～③の「葛藤」の質的段階とは別に、新任保育者の「葛藤」に着目する意義があるのである。

そこで、本章では、次節でまず新任保育者の「葛藤」に着目し、それ以降、無自覚的段階、無自覚と表層の往復運動段階、表層と可視の往復運動段階にある保育者の「葛藤」に焦点化して関係論的に分析していく。

## 第2節 新任保育者の「葛藤」の主体的変容の可能性

### —全体把握と個への援助の連関に着目して—【研究3】

保育の実践力を向上させるためには、「経験を積んで」「感性を磨いて」と言われることが少なくない。しかし、新任保育者であっても、クラスの担任となれば子どもにとっては「せんせい」なのであり、「経験が少ないから保育ができない」と言われていけない「現実」がある。また、「感性を磨いて」と個人の内面的なパーソナリティーの問題として扱われても、目の前の子どもたちが一斉に「せんせいこれやって」と要求することに戸惑ったり、一般的にトラブルメーカーとレッテルを貼られる子どもとの関わりに振り回されたり等、保育の全体状況に気持ちが及ばないという「現実」に対して、「専門家として」具体的にどう対応していけばよいのかについて、多くの新任保育者が日々「葛藤」を抱えている。

だからこそ、集団を対象として保育を実践しているという自覚の基に、「葛藤」を人・物・場の関係性として捉え、関係論的に分析することによって初めて、心理主義的な子ども個々への適切適時な援助が有効となるのである。つまり、「葛藤」を関係論的に捉えることが保育実践上の「葛藤」の根本的解決となり、保育実践の質的向上につながるのである。そして、この主張こそが本研究のオリジナリティーであるといえる。

小川(2000)は全体掌握と個への援助を同時に行うという状況により、保育行為の決定的「葛藤」が生じるとし、その「葛藤」が典型化された形で現れるのが新任保育者であると指摘している。具体的には、幼児の遊び状況は、同時進行で変化するため、その変化を目に止めておくだけでなく、必要なときに援助行動を起こさねばならないため、個々の遊びの状況の動きに沿おうとする動きと、全体を掌握しておかねばならないとする動きのジレンマが生じるとしている。そのジレンマが典型化された形で表れるのが、経験の足りない保育者の場合であり、個々の幼児の遊びに心を通わせて関与したいという気持ちと、幼児全体の動きを掌握しなければならないという気持ちの「葛藤」は、どちらかに傾斜することで類型化されたパターンを生むと指摘している。保育における保育者の課題は、経験年数の長短に関わらず共通であるが、新任保育者の「葛藤」が顕著に表れる要因として、新任保育者は熟練保育者に比べ課題を解決する手立てを持っていない場合があることや、保育者という職務その物に慣れていないこと等が予測される。これはまさに本研究の第5章で示した「居場所」としての職場環境の不安定さが大きな影響を与えているといえる。

こうした点について既出の論文を検討してみると、乳幼児教育においては、保育者の「葛藤」に着目した研究は少ない(西坂, 2002)。学校教育における教師の「葛藤」については、①役割葛藤といった文化構造上の葛藤(アンビバランス)、②行為次元における葛藤(ジレンマ)に大別されている。山本(1985)は、ジレンマはそれ自身の性質や役割を明らかにする先行研究がないことを指摘し、教師にとって重要な状況である生徒との対面的状況における教師の状況的ジレンマに焦点を当て、教師文化や教師の職業的社会化の性格を考察している。しかし、調査方法は、教師への質問紙調査のみで、その記述をもとに教室内の状況を想定しながらの分析となっている。その結果、状況的ジレンマはフィードバック(教師と生徒とのやりとり)の欠如により起こることは明らかになったが、そのジレンマを解決する建設的な方策は得られていない。また、「葛藤」を感じなければならない状況であっても、「葛藤」を保育者自身が感じていない場合、例えば、保育者がその遊びを抜けたことで遊びが消滅してしまっても、保育者自身がそこに何も問題を感じない場合については、質問紙やインタビューだけでは、その問題点は浮かび上がらず、保育状況が根本的に改善されない可能性もある。その状況は、「保育者」としての職務自体にまだ慣れていない新任保育者であればなおさら目の前の子ども達の要求や行事への対応に精一杯で、じっくりと自身の保育の全体像を反省的に振り返ることは困難であると考えられる。つまりこれは、5章で述べた「当事者的直観」から「直観的思考」への移行の困難さであり、保育課題を知的解決できない状態といえよう。

これらのことから、本節の目的は以下の通りである。

#### (1) 目的

新任保育者の「葛藤」を関係論的に捉えるとはどういうことかについて具体的事例から検証し、全体把握と個の援助の連関を確立するための具体的で建設的な援助の手がかりや新任保育者の「葛藤」の主体的変容を促す具体的方策を模索することを目的とする。これは、本研究において繰り返し述べているように、集団の子どもを対象としている保育実践において、人・物・場との関係性に着目して保育実践上の「葛藤」を読み解くことにより、新任保育者であっても解決可能な課題として「葛藤」に向き合えるようにすることである。これが、従来の保育研究にはなかった視点であり、本研究で新たに明らかにしようとすることである。

また、このフィールドワークを実施していた頃の研究者(筆者)は、「葛藤」の客観的条件についての理解が不十分なため、それが記録や「対話」に表れている。その点を批判的に検討することにより、保育者の「葛藤」の主体的変容に求められる保育者の保育を診断する際に必要な視点等についても明らかにする。

## (2) 方法

### 1) 対象

愛知県の3年保育を実施している公立 A 幼稚園(3歳児：1クラス、4・5歳児：2クラスずつ)の4歳児 A1 組(26名在籍、内進級児8名)の担任新任 M(経験年数1年目。以下、新任 M と記す)。新任 M は4年生大学を卒業後すぐに保育者となった。2005年10月下旬～2006年1月下旬、同年2月中旬～3月下旬までの9時30分～14時30分、N 保育者が補助教諭として入る(以下、補助 N と記す)。補助 N は、子育てを経験した後、非常勤の教諭として勤務し始め、4年目となる。9:30～14:30の勤務時間であるため、新任 M と保育について語る機会は保育時間内のみである。補助 N は、担任は新任 M であるというスタンスを大切にしつつ、場面を押さえて、具体的な子どもとのかかわり方を提案しているようすが観察や新任 M のインタビューからうかがえた。また、新任 M は補助 N を信頼し頼りにしているようすが観察やインタビューから感じられた。

筆者は、継続的に A 幼稚園でのフィールドワークを行うことで、新任 M だけでなく、N 保育者や他の保育者、用務員さん、園長先生とも園の保育や園児について語り合うことを重ねることができた。新任 M とは具体的な保育データをもとに、全体把握と個への援助の連関を探るという課題を意識した関わりを積み重ねた。

### 2) データ

観察や記録の取り方、インタビューの方法についての詳細は、前章の研究方法を参照されたい。

#### a. 観察記録

2005年4月～2006年3月の間、各月に1回、計12回、子どもが登園してから食事の準備までの保育場面を参与観察する。観察記録には、環境図、保育者の言動、子どもの言動を記述する。環境図には、保育室のコーナー環境、子どもや保育者の位置、遊びの流れを記し、保育者が意識的にまなざしを送っていると筆者が捉えた場合には、まなざしが向

けられている対象がわかるよう時間を追って図示した。補助 N が勤務している場合は、補助 N の援助行為についても記録に留める。

本節では、12月6日と1月19日の観察記録を分析対象とする。その理由は、両日とも新任 M が継続的に「気になる子」としてインタビューで語っている R 男や L 男への関わりが捉えられているからである。これらは特殊な事例ではなく、日常的な R 男や L 男と保育者とのやりとりであることはインタビューにより明らかになっている。

#### b. インタビュー

観察記録を文書化後、観察日から 10 日以内に観察記録を持参して 1 時間程度のインタビューを行う。補助 N に対しては、3月上旬に単独でインタビューを行い、保育者として、また、補助教諭として心がけていること、A1 組で保育をする中で感じていることなどを自由に語ってもらった。3月分の新任 M へのインタビューは 3月下旬に行い、その際には、補助 N にも参加してもらった。新任 M にはいつも通り①②の順で自由に語ってもらいながら関連するところで補助 N が自分の考えや感じていることを語るという形にした。その後、新任 M と補助 N それぞれに③についてたずねた。

#### 3) 分析方法

- ①観察記録によるデータ 12・1月分から、新任 M の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。
- ②インタビューデータより、まずは研究者の「対話」のあり方について評価分析する。その評価基準は、第3章で示した渡辺(2010a)の、保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウとし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、①に挙げた保育の実践についての診断や保育者の反省的思考を引き出す「対話」ができたかを分析する。本節では、観察記録と同様、12・1月のデータを分析対象とする。その理由は、観察記録という第三者による客観的データと照合できるからである。また、10月以降、補助 N が入ったことで、クラスが安定し、新任 M の思いが語られ始めた 12・1月のデータを「対話」分析することで、漠然とした心理的不安の状態を超えた段階において、新任保育者が自身の悩みや「葛藤」を自己変革するためには、研究者がどのように関わるとよいのか、どのような対話が求められるのかを明らかにするためである。ここでいう「漠然とした心理的不安の状態」とは、図1の「葛藤」に無自覚な段階である。



- ③研究者の「対話」能力の診断後、保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、新任 M が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、新任 M が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察記録との整合性を通して考察する。
- ④①—③より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、その課題に保育者が向き合うための具体的方策について検証する。

### (3) 結果と考察

#### 1) 観察記録分析と考察

図4は、筆者の観察記録を基に、12月6日の登園時の保育室の環境を図示した物である。同様に、図5・6(12月6日)、図7(1月19日)は筆者の観察記録を基に、保育室内のコーナーの位置やそのコーナーに子どもや保育者がどう関わっていたかを示した環境図、ならびに保育者と子どもの言動を時間の経過と共に追い作成した物である。筆者が把握できた保育者のまなざしの行方を→で示し、事例中の新任 M を M、補助 N を N、子どもを◎と記す。環境図中の□の頂点は保育者の身体の向きを表す。表1は、12月6日と1月19日の各遊びコーナーの概略である。

ここで、保育の概略に触れたい。12月6日、登園した子どもたちは、自分のかばんをロッカーに置くなどしてから、①～⑤のコーナーのどれかに参加する。①では、どんぐり、まつぼっくりなどの秋の自然物を使って、ストローやクリップ、ひもでネックレス作りを3人の女児が始める。②では、空き箱や空き容器を使ってロボットや飛行機などの製作や、塗り絵をする男児4人、女児7人。③の基地作りの男児、④のままごとコーナーの女児、⑤のホットケーキ屋さんの男女児が①②のコーナーに行き来して、自分のコーナーで使用する物を作ることはあるが、①②③⑤のコーナーはほぼ同じメンバーで遊びが1時間以上続いていた。④のままごとは、3～4人の女児が25分ほど遊んだが、自分たちで片付けをし、後は戸外で遊んでいた。1月19日、補助 N は勤務していないが、子どもたちは12月6日と同様、それぞれのコーナーで持続的に遊びをしていた。新任 M は、全体に目を向けようとしているようすはうかがえたが、R 男の姿を把握できる位置に座っておらず、R 男がトラブルを起こした後に20分近く R 男から事情を聞く形となった。

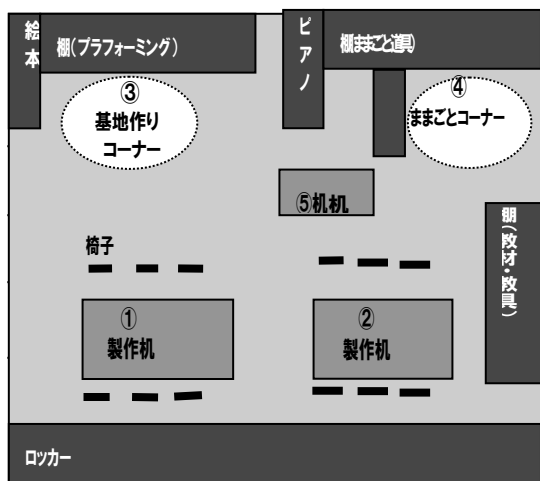


図4 登園時の保育室環境図

(12月6日)

表1 遊びコーナーの概略

日	12月6日	1月19日
コーナー		
①	秋の自然物を使った ネックレス作り	着せ替え人形作り
②	空き箱などを使った製作	剣などの製作
③	プラフォーミングを使った基地作り	
④	ままごとコーナー (カーペットが敷いてある)	
⑤	ホットケーキ屋さん ごっこ	なし

※以下、図5～8は、小川博久を研究代表者とする 2005 H14～H16 年度科学研究費助成金基盤研究 (B) (1) 研究成果報告書 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて— 日本女子大学家政学部児童学科小川研究室 に掲載されている、松永愛子(pp26-38)、岩田遵子(pp70-81)らの保育室環境図を参考にし、筆者が作成した物である。

時間	保育室環境図	子ども・保育者の言動
9:25		<p>L男は登園してきたA子が家庭からL男宛に手紙を書いてきて、それを渡してくれたことがとても嬉しかったようで、周りにいる友達やM、N、観察者にもその手紙を見せて回っていた。</p> <p>その後、L男は、①でネックレス作りをする。Mは、立ったままネックレスに使うストローを切っている。</p>
9:45		<p>Nが出勤。保育室に顔を出すと、早速L男に近づき声をかける。</p> <p>①で製作をしていたL男はA子がいる⑤のホットケーキ屋さんごっこに「い〜れ〜て」と参加する。そこで、L男はA子と並んでホットケーキを紙で作ったり、会話をしたりしながら過ごす。</p> <p><u>M ②で色紙をたんざく状に切る。切ることに専念しているようす</u></p> <p><u>N ①から③へ ③の◎が◎同士でやりとりしているときなどにL男や①、②の◎にまなざしを送る</u></p> <p><u>M L男のいる⑤や③、④に背を向けた形で②に参加。②の◎との関わりが中心だが、①③の◎へまなざしを送る。③は振り向いて観る。</u></p> <p>L男 落ち着いて⑤で絵を描き、ごちそうを作っている。手紙をひろげ①へ</p>
9:50		<p>M 戸外で遊んでいたY男に呼ばれ園庭へ</p> <p>①のL男 A子へ手紙の返事が思うように書けず、Nに「書いてー」と頼む</p> <p>N「えー、先生書いたらお返事にならんじゃん。Aちゃんのかわいい顔描いたら喜ぶんじゃない？」L男「描けない・・・」</p> <p>N「じゃあ、先生といっしょに描くか・・・」</p>

図5 保育室環境図ならびに子ども・保育者の言動

(12月6日9:45-9:50)

- ※ 身体を動かさずにまなざしを送っている場合——→
  - ※ 振り向いてまなざしを送っている場合-----→
- と示す(以下、同様)

時間	保育室環境図	子ども・保育者の言動
10 : 00		<p>①のL男 Nのひざの上で、えんぴつを持つ手を上からNに握ってもらい返事を書く。</p> <p>M 保育室に戻る。床に落ちているゴミを拾ったりしながら②から①へ。L男に時々微笑みかける。</p> <p>L男 Nに「これやだ！消す・・・」と言って消しゴムで消す</p> <p>M ②で◎と細い剣を作りながら②の◎たちや①のL男とNにまなざしを送る</p> <p>N「Lくん、今日がんばってるね。いつもなら、かけん！とか言って怒るのに…」とL男に声をかけ、関わりながら②③の◎にまなざしを送る</p>
10 : 30		<p>M T男と園庭へドッチボールをしに行く</p> <p>L男 手紙の返事を書き上げ、③のA子に渡してから「い〜れ〜て」と言ってプラフォーミングの遊びに参加する</p>

図6 保育室環境図ならびに子ども・保育者の言動(12月6日10:00-10:30)

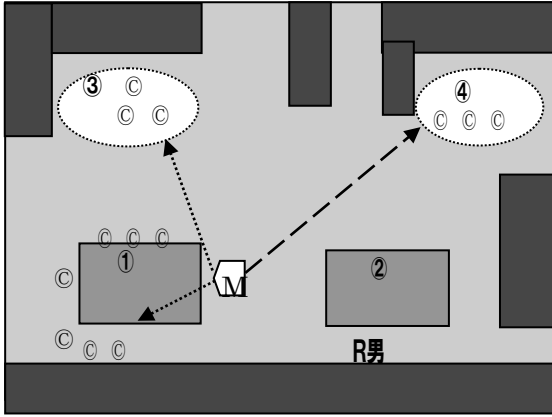
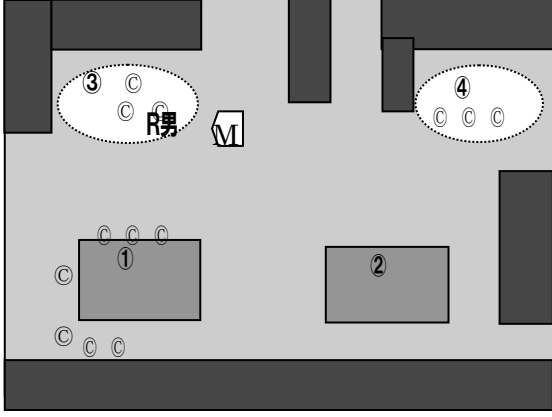
時間	保育室環境図	子ども・保育者の言動
<p>9 : 45</p> <p>10 : 12</p>		<p>N L男を誘い戸外へ</p> <p>③では、Y男らがプラフォーミングを家に見立ててヒーローごっこをしている。</p> <p>M ②④に背を向ける形で①に座り、着せ替え人形を立たせる台にする牛乳パックを切っている。①で着せ替え人形を作っているCの分（5～6人）を一生懸命作っている。③④にまなざし送るが④は振り向いて見ている。</p> <p>②はR男のみ。空き箱でパソコンを作って画面にする様々な絵をマジックで描いている。②で遊んでいた男児は戸外へ行き、Nとドッジボールをしたり三輪車に乗る。女兒は④のままごとへ。</p> <p>②のR男、一生懸命作ったパソコンを得意気を持ち上げ「Mせんせ〜い、みて〜・・・」と声をかけるが、MはR男に背を向けているため、声に気づかない。</p> <p>R男 再びパソコンの画面を作り直す</p> <p>R男 ③のヒーローごっこに自作のパソコンをもって参加しようとするが受け入れてもらえず、怒ってY男らが家に見立てているプラフォーミングに嘔み付き、食いちぎる</p>
<p>10 : 25</p> <p>10 : 30</p>		<p>Y男 ①のMに向かって「積み木たべてる〜」</p> <p>M①から③へ行き、プラフォーミングにかみついているR男を離し、抱きかかえ「お腹いたくなるよ。なんでRくん食べちゃったの？Rくんはこの家の中に入ったの？」</p> <p>R男「ううん」と首を振る</p> <p>M「なんか嫌なことあった？」</p> <p>R男 無言</p> <p>「じゃあ、先生Rくんのパソコンも同じことしようかな。けっちゃおうかな。やぶっちゃおうかな・・・」と言いながらR男のパソコンが置いてある②へ</p> <p>R男「だめ！・・・」と暴れる</p>

図7 保育室環境図ならびに子ども・保育者の言動(1月19日9:45-10:30)

まず環境構成から分析していく。コーナー配置に着目してみると、12月6日時(図4～6)、コーナーは5つ点在していることで、コーナーの拠点性は低い。①と②のコーナーは、それぞれのコーナーで使用する物が①は自然物、②は廃材と素材は違う物の製作コーナーという点では同じであり、「作ることを目的としたコーナー」であるといえる。したがって、コーナーの拠点性を高めるならば、②の製作コーナーのみにし、壁を背にして机が横長に配置させ、保育者が壁に背を向けるとよい。この方法論は小川が推奨している物であり、その根拠について、小川(2010)は「縦長であると、部屋の中央に向かって開かれたスペースから外へと出て行きたくなる衝動が強くなり、落ち着かない。これに対し、横長の机は、このスペースに安定したいという落ち着き感が大きくなる」からであるとしている。これは、単なる机上の空論ではなく、筆者も実際にこのように机の配置を横長に変え、保育者が横長の机が配置された製作コーナーで壁に背中を向けて製作の作業に没頭している(ように演じる)ことによって、子ども達の製作コーナーでの遊びが安定していく事例を観ている。⑤ホットケーキ屋さんごっこにおいては、中央に位置している。中央にコーナーがあるということは、幼児の自発的な遊びを促す観察学習を可能にする「観る一観られる」状況を意図的に設定する意図はうかがえない。したがって、⑤ホットケーキさんは、④ままごとコーナーと同じ「物を通してそれを色々な物に見たててごっこの世界を楽しむ」というくくりで、④ままごとコーナーに合体させるか、②製作コーナーのあたりにホットケーキ屋さんごっこのコーナーを設け、製作コーナーを①の場所のみにまとめるという選択肢もあるだろう。その場合、ままごととホットケーキさんを一つの大きなコーナーとみなし、①製作、②ごっこ、③基地作りと構成することで、コーナーの拠点性が高まることが予測される。この場合の①製作コーナーでも、壁面に背を向ける形で保育者が座ることで、全体把握の位置取りを確保することができることに気づくことが求められる。

次に保育者の身体の向きに着目してみると、新任Mは、図5の9:45～50ではL男に、図7の10:12～25ではR男に背を向ける形になっている。図7より、新任Mは①と③のコーナーはしぜんな形で視野に入れることが可能だが、②と④は振り向きながらでないとは把握できない。そのため、R男が「Mせんせ〜い、みて〜・・・」と新任Mに声をかけていることに気づけず、また、R男のパソコン製作の過程の把握やR男が③に足を向けプラットフォームをかみちぎるに至るまでの経緯や③で遊ぶ子どもの遊びのイメージを把握し、援助の手立てを得ることが困難になっている。これらのことから、日常的に保育室全

体を把握することへの認識が弱いと推察される。一方、補助 N は、図 5 において、常に壁面に背を向け、全体に視線を飛ばしていた。この点については、後日インタビューにおいて、補助 N の意図をたずねているので、後項でその整合性を確認する。

これらの考え方に基づいて、図 7 の 1 月 19 日のコーナー配置や保育者の位置、援助を再検討してみると、図 8 が望ましい形であるといえよう。なぜなら、コーナーの拠点性ならびに「観る一観られる」状況を保障するためには、大別すると「作る」「構成する」「見立て遊びをする」という 3 つのコーナーになる。したがって、図 7 にある 2 つの製作コーナーを合体させ、そのコーナーを構成する机を横長の配置にしたのである。また、保育者が製作コーナーの壁に背を向ける形で位置することにより、全体把握を可能にする。援助においては、新任 M が気になるとしている R 男と横に並び作業をすることにより、動きの同調性が生まれれば、R 男にとって保育者との関係の深まりや楽しめる遊びの発見につながっていく可能性もあるのである。

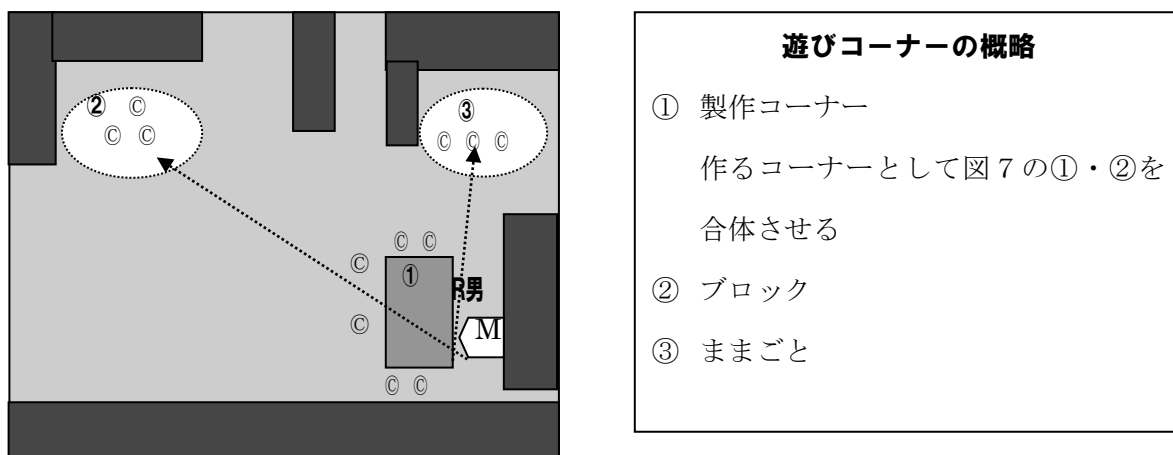


図 8 理想とするコーナー配置ならびに保育者の位置

身体的援助という点では、観察者である研究者の読み取りが浅く、観察記録に詳細に表れていないため、新任 M ならびに補助 N の身体的援助の詳細については分析できない。例えば、12 月 6 日、1 月 19 日両日とも観察記録図 5 - 7 において、それぞれのコーナー

での子ども達の遊びのようすが時系列で詳細に把握できていない。保育の概略にて、「①②③⑤のコーナーはほぼ同じメンバーで遊びが1時間以上続いていた」とあるが、その遊びの質(遊びへの集中度、遊びの発展性、子どもの自発性等)が把握されていないため、本当に遊びとして成立し、継続していたのかが不明である。また、保育者の援助についても、例えば、図5において、補助Nが①から③のコーナーへ移動する際、①の製作コーナーでの子ども達の遊びの集中度(作業において手と目の協応があるのか等)はどうだったのか、その遊びの状態になるまでの補助Nの身体的援助は具体的にどうだったのか、補助Nは作業をしながらどのように他のコーナーや個々の子どもに視線を送っていたのか等がもっと詳細に捉えられていれば、その記録をもとに、新任Mへの気付きを促すことが可能になっていたと推察される。図5における子ども・保育者の言動の内容は、ほとんど保育者M、Nと接した時の幼児の言動のみしか記載されていない。また、図7においても同様であり、保育者と離れて行動する幼児の記述が皆無である。新任Mが着せ替え人形を立たせる台を作っているときに、同じコーナーで製作をしている子ども達の遊びの集中度はどうだったのか、新任Mの動きのモデル性に影響を受けている部分はあるのかどうか、新任Mが視線を送ったコーナー③と④の遊びの状況は、子ども達が群れて継続的に遊びを進めているのか等が記されていれば、保育者とその記録を共に観た際、保育者と研究者の理解のズレが生じ、保育を振り返るきっかけとなった可能性もある。これらのことから、図5-7より明らかとなった新任Mの保育課題は、全体把握と個への援助を同時に成立させるための、全体把握を可能にするコーナー設定や保育者の身体の向きである。しかし、先述したように、この記録をとっていた研究者(筆者)の保育診断の視点の中に、保育者の身体的援助や「子どもが遊び込んでいる」という状態への理解が弱かったために、全体把握と個への援助の連関を成立させる身体的援助の視点が読み取れていない。それは、インタビューにも表れているので、次項で触れたい。

## 2) 新任Mと研究者との「対話」分析と考察

12・1月の素データより関連部分を抽出する。省略した部分は…と記す。新任Mの保育に対する思いや意図：傍線、研究者の共感・同調：波線、客観的事実による分析・説得：二重線、研究者による意図的発話・発問：破線と示す。

担任：Ⓜ、研究者(筆者)：Ⓢと記す。



---

◀12月▶

⑤：12月に入ってから、何かこのへんが変わったなとか子ども達の姿で変化が見られたなとかありますか？

④：12月ですか？

⑤：うん

④：発表会が終わって、時間に余裕とかゆとりとかができたこともあると思うんですけど、すごいねえ、いろんな場面で、あ、すごいな成長したなと感じる場面があつて、片付けとかもさつとできたりとか・・・<sup>1</sup>

⑤：観察に行ったときも片付けがとてもスムーズだったよね。それはびっくりしたんだよね。この観察した日、先生は外にいて、多分、片付けの時、一回、保育室に顔を出して「お片づけね」みたいな感じで、その記録にもあると思うんだけど、で、お願いしますねみたいなことを言ったら、先生はその場にはいないんだけど、さーっと動いて、シートまでたたんじやつて。<sup>1</sup>

④：N先生、いてくださいましたよね。その時。

⑤：うん。N先生いたけどね、とくになんにも言ってないんだよね。だから、これって子ども達の成長とか先生の日ごろの積み重ねの努力もあったと思うんだけど。<sup>1</sup>

④：すごい、片付けも子ども達だけでやれるっていうか、製作とかの片付けは手伝ったりしますが、積み木とかはもう全然、私がやらなくても自分達でできるし、きれいに。使っていない子もやってくれたりとか、さささつと最近片づけができるようになって、時間もだいぶかからなくなって

⑤：さっき言ってた話を聞くっていうこととかは？

④：だいぶ、前より聞けるようになった。前より、前よりですよ(笑)

⑤：お～すごいじゃ～ん<sup>2</sup>

④：うん、前よりは聞けるようになったし、何となくですけど

⑤：Tくんが話にわ～つと入って来ちゃうっていうのは？<sup>2</sup>

④：(笑)ありますけど～前よりはよくなった)。前は一言しゃべると T くん of 言いたいことをば～つと出したけど、私も聞いちゃうっていうか、そこで、え～これって～って思ってた。それで、他の子もザワザワってありましたけど、でも、最近、T くんもちょっと聞く

っていうか、まだまだ自分の言いたいことを話の途中で言ったりしますけど、でも、前よりも関係ある内容だったり、そこまで、場が壊れるんじゃないくて、関係ある内容になってきた気もなんとなく・・・

⑤：Lくんは？<sup>3</sup>

④：Lくんも、最近はあるんまり怒ることもなく、今はN先生がL君についてくださる、一緒に遊んでくださるので、そのお陰もいっぱいあると思うんですけど、Lくんも最近、激しく怒ることはそこまでないかな

⑤：この日さあ、本当に、Aちゃんが手紙を書ってくれたことが物すごく嬉しくてしょうがなかったんだよね。かわいいくらいね。私なんか今までLくんとしゃべったことないのに、とにかく誰でもいいから(嬉しさを)伝えたくって、これ、Aちゃんがくれたんだよ、僕かっこいいって、かっこいいってって。もう、かわいくってかわいくって。そうなんだよ良かったねーって。<sup>1</sup>

④：もう、嬉しくて嬉しくて。もう一日中もだし、次の日も嬉しい気持ちで、なかなか皆とやれなくても、あ、次の日かな？もうその日以来、Aちゃんのこと大好きになっちゃって

⑤：そうだよね～<sup>3</sup>

④：それまでは、Mちゃんっていう子が大好きだったんですけど、それからはAちゃんが大好きで、もうゴザの上座るにも、もうAちゃんの隣に座って、給食の席もAちゃんの隣って

⑤：この日も遊んでたもんね。いっしょに、返事をN先生と必死で書いて、プラフォーミングのところで遊んでたAちゃんのところに持って行って、10時過ぎだと思っただけど、で、手紙を渡してから、い～れ～てって、Lくんが自分で言って。きっとこれで、後でこのつながりがでてくるんだろうなって。<sup>2</sup>先生とのかかわりはどう？<sup>4</sup>

④：Lくんですか？

⑤：う～ん。Lくん、Tくん、双子ちゃん？

④：Tくんは、最近、関係はよくなってきたように思う。前よりはよくなってきたように思う。Tくんは、最近すごく友だちに目が向いてきて、ドッチボールがやりたいやりたいって言って。で、やって。でも、ボールが取りたくて取りたくて、一回一回止まっちゃうんですよ。もう横取りになっちゃう。そういうことがいっぱいあるんですけど、前だった

ら、ドッチボールなんて入ってこなかっただろうし、でも、最近は寒いから、他の子がドッチボールよりもお部屋の中で遊ぶようになっていて、Tくんもドッチボールがやりたいんだけど、一人じゃできないから、結局、もも組さん(3歳児クラス)にブロックをやりに行っちゃうことがまた最近あって。<sup>2</sup>

⑤：ふへん。ブロック好きだもんね。

④：ブロックがやりたくて、やりたくて。で、もも組さんに行くと、だってブロックがやりたいんだもんって。

⑤：まあ、純粹に好きなんだろうね

④：でも、前よりはすごく友だち。RくんとYくんと遊びたいのかなって思ってるのかなって感じる場面があつて。やっぱりRくんとY1くんはもともも組さん。Y2くんは誰とでも、Tくん嫌だとか言ったりしますけど、でも、遊びの中では受けいれてあげられるから、Rくんとしては遊びたいのかなと思いつつ

⑤：そのへんで、先生の援助っていうか<sup>5</sup>

④：ドッチボールを・・・本当に止まるんですよ。一回、一回。もう毎回で。ほんと持つてるのに、横取りするんですよ。でも、やりたい気持ちを認めて、怒れちゃうっていうか、Tくんもやりたい気持ちはとびきりあるので、それをわかりながら、Rくんたちもすごくドッチボール大好きなので、他の子も結構、入ってきたりするんで、Tくんには絶好のチャンスかなと思いつつ・・・<sup>3</sup>

⑤：なるほどね。他に何かこう気づいたこととか心がけた事とか<sup>6</sup>

④：この日はどうかかわからないですけど、先生、Mちゃんってわかります？がね、なかなか、Mちゃんも外で遊んだりとか、鬼ごっことかがすごい大好きなんですよ。で、遊ぶとなると、Y1くんとRくんと鬼ごっこやったりだとか、ドッチボールに入ってきたりして、なかなか女の子との中でこの子と遊ぶっていうのがなくて。一人でいるっていうか、何かやりたい遊びがあると、必ず私を誘ってくるんですよ。はないちもんめやろー、ドッチボールやろうって言って。で、行ってあげて他の子も一緒にやれたらいいなと思ってるんですけど、毎回は行けなくて。Mちゃんと他の子の友だち関係ができなくて。最近、すごい、女の子同士のケンカで口調がきつい時があつて、もうちょっとしたことでも「もう！ダメなんだよー！！」って。それが、最近、すごく見てて多いし気になる。その口調で相手の子と仲良しになれるとは思わないっていうか。<sup>4</sup>

⑤：言う子は決まってる？

④：誰にでも言う。けど、よくケンカしてるのはKちゃんかな。ケンカっていうか、本当に些細なことなんだけど、すごい怒ってて

⑤：あ、でも、いるよね。何でそこまで言う？っていう子<sup>5</sup>

④：本当、大したことじゃないのに怒ってて。それがすごい気になるし、どうしてかなーって。思ったっていうか。最近、それが著しく増えてる気がして、園長先生にもそういう記録を書いたら、やっぱり友だち関係がうまくいっていない気持ちから焦りとかいろいろなんじゃないって。そうかなーって思いつつ<sup>5</sup>

⑤：そうだね。今、見ると、仲良しの子がいて、結構落ち着いて一つの遊びを長時間やるっていう姿があったよね。この日も。ままごととか。Aちゃんも目がくりくりの、ほんとうにいい顔で、誰かが誘ったんだよね。おままごとやろーって<sup>3</sup>

④：Kちゃん？KちゃんとCちゃんかな

⑤：うん。そうしたら、すごい嬉しそうに行って、4月5月の姿からは想像できんよね。よーくまわりの様子をじーっと見てた子が。他にこう、遊びとか、かたまりとか、個々で何かこう。でも、激しいトラブルとかが減ってきたもんでそういう女の子の強い口調が気になるんだよね。今までだったら、そこまでいかないもんね<sup>4</sup>

④：Lくん、RくんTくんばかりを見てたっていうか。最近は前よりはずっとなくなってき<sup>6</sup>

⑤：本当、落ち着いてたもんね、この日も。<sup>5</sup>

④：本当ですか？この日って発表会が終わってすぐ次だからとか。大抵、月曜とかはすごい落ち着かなくて。給食とかはすごいです。月曜は大盛り上がりです。

⑤：でも、火、水と行くと多少は変わる？

④：そうですね。月曜がとにかくすごいですね。なーんかわかんないですけど。

⑤：これで、大きい行事がなくなるじゃん。年長に向けてっていうことになると思うんだけど。この冬休み明け、こんな遊びが深まっていくといいな、とか、こんな友だち同士の関係がとか、先生と子どもの関係が・・・前、Mちゃんが大分寄ってきてくれるようになって・・・もうちょっと親しくなれるといいな、距離を縮められるといいなっていう子<sup>7</sup>

④：Yちゃんかな。

⑤：すごくよく見てて、遊びを・・・

④：でも、大分、違ったというか。4月に比べたら、やりたい遊びには、自分から近づいて見たりしてるし、

⑤：してる、してる。この日も10時過ぎくらいから、参加してるじゃん、しっかりと。  
この時点で先生を追ってたりするともっと前の段階なのかなって気がするけど、先生とい  
うよりも、やっぱり、遊びとか友だちにすごい関心があって、ここにも書いたけど、視線  
をこっちやこっちに送って、10時過ぎになると、ネックレス作って、N先生にあげてみた  
り。動いてるからね。この子なりにあれなのかなって。<sup>5</sup>じゃあ、遊びはどう？この中  
は、ホットケーキ屋さんがある、ネックレスがある、製作がある、プラフォーミン  
グがある、ままごと<sup>8</sup>。

④：遊びは3学期からがんばりたいなと思ってます。環境を<sup>7</sup>

⑤：3学期からこうしていきたいっていうのある？遊びでもいいし、クラス全体でもいい  
<sup>9</sup>

④：最近やっとなんかわかってきたんですけど、援助にしても、環境にしても、用意す  
る量にしても、私が考えてるのは少ないし、もっとたくさんあった方が子どもたちがもっ  
とできるし、私が考えてるより、4歳は援助が、作ったりするのも、子ども任せじゃない  
ですけど、任せてるわけじゃないですけど、作るときでも思い思いに作ればいいんじゃない  
かって思ってたんですけど、武器作りでも、自分で思い思いに箱くっつけて満足して  
れば、それはそれで私はいんじゃないかって思ってたんですけど、でも、それだけじゃ  
ないんですけど、保育者が提案してもっと格好いい物とか、そういう援助が足りないことに  
最近気づきまして・・・とにかく、援助が足りないことに気づいた<sup>8</sup>。

⑤：引っ張るわけじゃないけど、ちょっと刺激を与えた方がいいんじゃないかなっていう  
ことかな？

④：刺激っていうか。

⑤：こんなのやるともっとこんな風になるんだ。じゃあ、もっとやってみようっていうか  
<sup>10</sup>

④：そうそう。っていうのを、今まで、できなかったっていうか、そういう気持ちもなか  
ったっていう言いすぎですけど。武器を作ってることで、楽しく作ってるからいいんじ  
ゃないかって。でも、子どもたちは一生懸命作ってるんだけど、遊びを見つけられずに作

ってることもあるかもしれないし・・・なんかまだ、作ったぞーっていう気持ちを感じてないっていうことがようやく分かったっていうか。<sup>9</sup>

⑤：㊟先生がいて、N先生もいて、お部屋の中で子どもたちとじっくり遊ぶっていうの、私初めて見たと思うんだけど、多分、N先生が入ってすぐの時って劇があったし、っていう感じで。自由遊びの中で、㊟先生もN先生もいて子ども達がじっくり遊んでるっていうのを見て、ちょっと気づいたことがあるのね。先生ってさあ、立ち位置って気にしてる？

10

㊟：あんまり・・・<sup>10</sup>

⑤：N先生って多分気にしてるじゃんね。で、N先生はいつも全体が見えるところに立つじゃんね。例えば、(記録の環境図を見せながら)ここプラフォーミングなんだけど、ここにピアノがあって、で、プラフォーミングに入る時も、奥に座って、すごい目線を送ってるのね。<sup>6</sup>

㊟：あ～あ～うんうん。<sup>9</sup>

⑤：で、動いて、Lくんといっしょに、手紙書いたりするときも<sup>7</sup>

㊟：うん～なるほどなるほど。<sup>10</sup>

⑤：必ず、外は見えないよ。でも、ここに座る事によって、こっちも見える、まあ、ここには目線は送ってなかったようだけど、こっちも見えるっていうことで、目線を送ってたじゃんね。<sup>8</sup>

㊟：わーすごい。<sup>11</sup>

⑤：で、これは、意識すると違うかなって

㊟：うん、うん。すごい。

⑤：で、㊟先生も目線を送ってはいるんだけど、例えば気になるLくんがここ(ホットケーキ屋さん)でやってるときに、先生がどかんってここに立っちゃって、向こう向いてずーっとやってた時があったのね。そうすると、Lくんがおもしろいつぶやきとかしても多分聞き取れないと思うんだけど、もしこれがここに立って、同じ関わりをしたら、ここも見れる、ここも見れる・・・っていうふうになるのかなって思った。<sup>9</sup>

㊟：うん。なるほど。<sup>12</sup>

⑤：で、これは試してみる価値があるかなと思う事があって、製作コーナーを壁に寄せて、壁に背を向ける形で先生がそこに入るとそこを拠点としてクラス全体が見渡せる。<sup>10</sup>

⑩：なんか、製作コーナーから、材料を取りに行くのが、すごく、手間取っちゃうっていうか、子どもが。作ってて、材料はこっちにあるから、材料を取りに行ってる間に戻ってみたら、誰かが自分の場所に座ってるとか、結構あって。そういうのも感じてたんですけど。でも、材料って動かさないっていうイメージが自分の中にある。ワゴンを壁にくっつけちゃうんじゃないかって、ワゴンを出し入れするようにしちゃえばいいんですかね。<sup>15</sup>

⑪：あ〜ふ〜ん。ワゴンをこういうところにやって、子どもの動線を少なくすると、動くときやっぱりガサガサするんだよね。<sup>6</sup>

⑫：そうそう、立つと崩れるし・・・<sup>16</sup>

⑬：こっちのワゴンのそばにいたら、武器が作れるかな、こっちのワゴンのそばにいたらお面ができるかなとか。もし、この製作コーナーを試してもらえたら、どうなるのかなっていうのと、立ち位置を意識したらどうなるのかっていうのが<sup>11</sup>

⑭：私も立ち位置を気をつけようとは思ってるんですけど、その時になると何にも考えられない<sup>17</sup>

⑮：そうそう、私もそうだったもんね。<sup>7</sup>

.....

⑯：N先生が入ってくださってから、クラスが本当に落ち着いた。全然違う。N先生がすごい上手に関わってくださるから<sup>18</sup>

⑰：そりゃあるよね。私も新任で4歳もったとき、この前の園長先生が主任先生としてほとんど毎日入ってくれて。すごい助けられた。一人じゃ大変だよ。<sup>8</sup>

⑱：すごくクラスが変わっていくのを外側から見てしまう。あ、N先生、すごーいと思って。<sup>19</sup>

⑲：そうだよ。生のモデルだもんね。勉強になるよね。<sup>9</sup>

⑳：うん。勉強にもなるし、でも、子ども達も、M先生も好きだし、N先生も好きって言ってくれるのがそういうのが、嬉しい。N先生のこと大好きになってる皆のことも嬉しいし。

㉑：具体的にN先生から学んだっていうことある？<sup>11</sup>

㉒：Lくん、Rくんが片付けで、時間もだし、じゃあ、もうこれ1個やって止めようねって言うてるんだけど、もっとやりたいって怒れちゃうときに、他の子には、片づけだよって言って、止めさせてるっていうか、やりたい子もいっぱいいると思うけど、皆はそれが

我慢できるとか、後からまたやろうっていう気持ちになれる子には、もう止めさせてるっていう言い方は悪いですけど・・・

⑤：まあ、けじめをつけてる？

⑩：うん。けじめを無理やりつけさせるときがあるのに、Lくん、Rくんに対して、どこまで許していいのか。特別扱いみたいに感じちゃってて。それはいいのかなって。他の子とは、違うけど、1個やって、気分よく過ごせるなら、その方がずっといいっていうのが、わかった。それは、特別扱いじゃなくて、個への配慮じゃないけど、違っていいんだっていうのが最近、やっとな得して、N先生のを見たら納得して。そうやって考えたら、すごい、なんか怒ることもあるし、Lくん、Rくんが皆といっしょにできないこともあって当然かなって思えるようになって。で、N先生が、私がちょっと前とか、Lくん、Rくんになかなか片付けだよって言って、できなくて、でも、止めさせようじゃないけど、なかなかもう1個ってやってあげられなかったときに、もう1個だけやってあげたらって声をかけてくださって。一人だったら、言ってしまうのも、N先生がちょっと客観的に声をかけてくださったりするから、そういうところで<sup>20</sup>

.....

### ＜1月＞

⑤：この日、Rくんは、ここでパソコンを作るって言って一生懸命やってて、遊びこんでて。画面にするって言っている紙にいろんなのを書いてて、それを張り替えると画面が変わるっていうふうにして、で、ここ(記録)にもあるんだけど、で、⑩先生がこっち向きで座ってるときに(R男には背を向ける形で他の製作コーナーに参加している)Lくんは先生を何回も呼んでたんだよね。<sup>12</sup>

⑩：え～呼んでたんです？<sup>21</sup>

⑤：見て一見て一って。すごい多分パソコンができたのがうれしくて。でも、彼はここに一人だったのかな。でもずーっと作り続けていて。で、私はこの辺で(⑩とR男の間あたり)観察してたから、「まあ、この人でもいいか」って感じで「ねえ、見て見て～」って私にいろいろ説明をしてくれたんだよね。これはペンギンで、この画面はこれで、ここにはキーボードがあって・・・って。で、それができたのがうれしくて、それを持ってプラフオーミングのところへ行ったら受けとめてもらえなかったっていう流れがあったんだよね。



⑩：うんうんうん。

⑨：その後どう？Rくんは

⑩：相変わらず・・・う～ん。

⑨：先生の立ち位置みたいなのところは？<sup>12</sup>

⑩：⑨先生が観察に来てくださったときも、自分でここに座りながらすごく気になっていて、だけど、製作コーナーが二つあるうちお家のことをやるのにこっちに持ってきている暇もなくそこに立ってどうなんだろうと思ったんだけど、結局、そっち側(R男が見える位置)に回ればよかったですよね。<sup>22</sup>

⑨：まあ、ここか、向こうか。でも、全体が見えるとなるとここだよ<sup>14</sup>

⑩：うんうん。外も見えてた方がいいんですか？<sup>23</sup>

⑨：外も見えた方がいいけど・・・でも、とりあえず、ここに座っちゃうと(家作りコーナーで、R男に背を向けた位置)ここと(R男の製作コーナー)ここ(ままごとコーナー)は全く死角になっちゃうもんね。でも、⑩が(自分の背後を)気にしてるなっていうのはわかったよ。こうやって見てたから。でも、振り向きながらみるよりも、ここに座ると体をそんなに動かさなくても、視線だけを送れるよね<sup>15</sup>

⑩：(家作りコーナーに)二人が座ってたんで。CちゃんとKちゃんがここに座ってて、私  
がその隣に来たんですけど、私は後ろにまわってもいいし。

⑨：うんうんうん。どうなんだろうね。なんかね。見てた園とかだと、大体先生はここに  
いるみたいなの。壁面の真ん中って。だから子どもも、なんか先生に用事があるとちらっと  
そこと観ると、もちろんいないときもあるけど、大体そこが拠点になってる。もちろん、  
私はここだからねって決めちゃわなくてもいいんだけど、なんかそういうのが定着してい  
くといいいのかなって。もし、全体が把握できる場所に子どもが座ってても、みんなの顔  
が見たいから、ちょっとここに座っていい？とか。<sup>16</sup>

⑩：なるほど～。<sup>24</sup>

⑨：で、その後どう？Rくん。<sup>13</sup>

⑩：う～ん。暴れるのは全然なくなっちはいないので、でも、何て言うんですかね。遊ぶ  
ときもあるし、ていうか、遊べるんですけど、ちょっとしたことでカーっとなっちゃって。  
でも、遊びじゃなくてもLくん、Rくん二人がまだフラフラフラしてて。今日も園長  
先生と話してて、まだ、友だちとどうのこうのっていうよりも、心の安定だから、まだ二

人は。だもんで、先生が手をかけてあげるしかないって。それはわかってはいるんですけど、怒っちゃうともう、手がつけられないし、でも、怒るからって言って、やらせておくと、他の子が怪我しないかっていうくらい物を投げたりしちゃうから、最近、押さえて  
(R 男の両腕をM がもつ形)、ずっと力対決じゃないですけど、R くんが疲れるのを待って、  
お話が聞けるようになるまで、ずっと押さえてるんですよ。<sup>25</sup>

⑤：あのとき(観察日当日、R 男が怒ってM が押さえていたとき)も長かったもんね<sup>17</sup>

④：それがしょっちゅう

⑤：で、あれはどうなったの？プラフォーミングの R くんが噛みきっちゃったやつ。直すとかなんとか言ってたよね

④：R くんは、紙張ってマジック塗ればいって言うんですけど、直してないんですけど。

⑤：うんうん。

④：終わった後は、一応ごめんねとは言えるんですけど、毎回、昨日噛んでごめんねとか。で、噛みがすごくて、ぎゅーってずーっと噛むんですよ。友だちにはなくなってきましたけど、噛んだりはしなくなりましたけど。

⑤：友だちにも噛んでたの？

④：うん。前はありましたけど。でも、今はさすがに友だちには噛まなくなりました。私に怒ってるんじゃないなくても、私が(トラブルの仲裁に)止めに入れば、私に。園長先生でもそうだし。怒ってる相手にやるっていうわけではなく、本当に周りに。まだ、そんなことがいっぱいあります。

.....

④：R くんの方はだいたい物に当たらなくなったんですよ。前はあったけど、最近、怒れちゃうと寝転んでわ～って泣いてってなるけど、物は投げたりしないもんで、ちょっと悔しかったねって声はかけたりするんですけど、まあ、声をかけても気分はすぐに変えられない

.....

⑤：そうすると、R くんなんか怒っていない、パニックになっていないときは、製作とかやってるの？<sup>14</sup>

④：いっつも作ってます。でも、作るんですけど、R くんって思いがあるっていうか、ちょっと言い方悪いんですけど、こだわりがあるんですよ。製作しててもけっこうこだわり

があって、そのこだわりからお友だちから違うこと言われても怒れちゃうし、自分がいろいろ作るんです。食べ物、おでんとか、ぱーっと紙を切って、いっぱい作るんですけど、それをお店屋にしたいって言うときがあって、こうやって机があったら、もうここには出せないじゃないですか、じゃあ、Rくんここにしようねって言うても、ここがいい！って怒れちゃったりとか、でも、ここにはもう机があるから、お客さん来ないよ、ここじゃ並べないもんねって言うてもここがいい！って怒れちゃったりとか。これ(机)をどけて、Rくんの思いを叶えてあげれば怒らないかもしれないですけど。ねえ、どうしようかなっていう。結局、怒らないようにすべてやっちゃえば怒らないのかもしれないですけど。本当、すべて思い通りにやっちゃえば・・ある程度は、テープなんかでも、ちょっと譲るっていうのをやってきて、<sup>26</sup>

⑤：そうだよ。やってるんだよ。だから、どこに境界線をもってくるか、どこまで譲るかっていう話だよ。<sup>10</sup>

④：Rくんも、結局テープをあと3回って言うても、それですと通ると思ってるんですよ。普通、他の子っていうか3回で我慢できたから今日はやらずにやろうねっていう段階っていうか進むかなって思ったんですけど、でも、R君は(3回)できると思ってた。<sup>27</sup>

⑤：Lくん、Rくんがパニックを起こさないときって、先生ってこの子達を意識的に見てる？<sup>15</sup>

④：Lくんは今、けっこうドッチボールで遊んでるし、Rくんはほとんど製作なんですけど、パニックを起こさないときっていうか、Lくんはドッチボールでちょっと前までは当たると毎回パニックだったんですよ。毎回。でも、戻ってきて、また当たって、また泣いて、という感じで。Rくんも作ってやってるときはいいんだけど、なんで怒ってるかわからないときもあるし。でも、怒らないとき・・・<sup>28</sup>

⑤：きっと製作してる時なんかすごい集中してやってるから、怒ってないときって接点がなくとも過ぎちゃうって言えば過ぎちゃう？<sup>16</sup>

④：そんなことはないですよ。反対に怒ってないときは、Rくんの遊びをみんなと関わらせたいって思ったんですけど、Rくんが作った物をお店屋にしようってしたいっていう思いがすごいあったんですけど、Rくんってすごいこだわりがあるもんだからそれが逆効果になっちゃうっていうか。何て言うんだらう。<sup>29</sup>

⑤：せっかく他の子が入ってきててもそこがまたトラブルの場になっちゃう？<sup>17</sup>

Ⓜ：なるし、私がもうそうやって言った時点で「ううん。違うのこれは・・・」前は空き箱で犬を作ったんですよ。すごい本当に犬みたいにできていて、で、いろいろすごいいいじゃん！とか言って、顔も描いてもいいんじゃない？とか言って、いろいろ言っちゃうじゃないですか、だけど、「ううん、いいの」とか言って、そのときは犬の気持ち風らしくて、

Ⓢ：(爆笑)

Ⓜ：私にご飯とかもあつたらいいんじゃない？とか言う「ううん。今、お腹空いてないって言うてる」みたいな

Ⓢ：独特な世界が自分の中にあるんだね

Ⓜ：で、私もいろいろ言っちゃって、1個だけ乗ってきてくれたのが、犬がよくくわえてる骨とか作つたらいいんじゃない？とか言って、アルミホイルを巻いて作つたんですよ。それだけはね、一応受け取って、くわえさせてやってみましたけど。

Ⓢ：うんうんうん。

Ⓜ：でも、後は、ううん、いいの、今、寝るところだからって。で、だめで、私も何かしなきゃっていうか、何かしなきゃっていう思いがあつたんですけど、マンツーマン指導の先生と話して、まあ無理にそこまでしなくても、作ってるんだから、今はまだいいんじゃない？先生もそこにこだわりすぎてるんじゃない？ってお話になって。確かに、まあ、Rくんはまだ、今日の話じゃないですけど、友だちとって言うよりはまだ自分の思いだから、今は言うのをやめて認めるっていうか、いいのができたねって。

Ⓢ：うんうんうん。ずーっと作ってたけど、まわりに子どもいたけど、ああいうときってあんまり他の子どもとの関わりはないの？

Ⓜ：でも、Rくんはけっこう、それいいねとか言われるとあげたりとか、作ってあげたりとか貸してあげたりっていうのはできるんですよ。認めてくれるときはノリノリでいけるんだけど、1個否定っていうか友だちから言われたときにはもうバーンって怒れちゃう。ちょっと自分の思いとずれるとまだ言葉でも言えないし、そのずれる思いを怒る事でしか表現できないっていうか。

Ⓢ：幼いのかな・・・

Ⓜ：私も本当にわからないんですよ。なんで、どうして・・・

Ⓢ：先生とのやりとりを見てて、幼いのは幼いと思うんだよね。

⑩：Lくんもこだわりっていうか、私たちはコマだったら斜めに塗っていったりするじゃないですか、それが塗りたいくて、でもそれができない！って怒ってて、で、N先生がたま  
たまえんぴつで線書いてあげるからってやって、ちょっとはみだしたらガーンって怒れち  
やう。もう本当、なんかそういう細かいところにも怒れちゃう。他の子なら満足するじゃ  
ないですか、でも・・・30

⑪：けっこうさあ、この間のときも、こっちの製作はこっちの製作ですごく充実してた  
と思うんだよね。長い時間さあ、子ども達が着せ替えみたいなの、お家だったっけ作るやつ。  
で、プラフォーミングのところは、Yくんたちが3人でやってたよね。遊びの群れみたい  
のは大体こんな感じ？ここかここで製作して、あの時はここで製作してた女の子たちが途  
中でままとに流れて・・・18

⑫：うんうん。そんな感じかな。女の子がここで・・・男の子が戦いごっこの武器とか作  
って、走り回って

⑬：ここでパズル一人やってた子

⑭：Mちゃん？

⑮：Mちゃんかな。この子、前、インタビューの時に先生が気になるって言った子？

⑯：mnちゃんですかね。気になるって言ったのは、Mちゃんは皆Mちゃんのことを  
大好きで、mnちゃんも先生、友達関係は？って書いてくださったんですけど、mnちゃん  
もMちゃんAちゃん遊ぶことが多くて。mnちゃんもたまにプイって、何て言うんです  
か、なんかあるとプイって怒っちゃって行っちゃって構って欲しいんですよね、きっと。  
でも、すごい素直で、mnちゃんって、先生にもおんぶしてもらって降りるよって言った  
らありがとうって。

⑰：まあね。

⑱：でも、mnちゃんも一人で遊んでるわけじゃないですよ。

⑲：今、全体としては落ち着いてるもんで

⑳：うん、他の子はトラブルも減ってきたしだいぶ

㉑：自分の遊びたい遊びを見つけて、けっこう遊びこんでてるよね

㉒：Tくんも、友だちと関わられるようになって

㉓：あの日もドッチボールに入ってた、当たっても、復活してやってるってN先生も成長  
したねって。じゃあさあ、試しっていうか、だいぶ群れてきてるから、その中の充実度を

高めるために、先生が全体を把握できる位置っていうのをちょっと心がけてみるっていうのと、ちょっとあそこ手薄になってきてるなっていう、それが別に他の遊びにエネルギーが向かっているならいいんだけど、なんかとにかくばらばらばらってしちゃったときに<sup>19</sup>

⑩：停滞っていうか

⑨：そうそう。そのときにもし先生が動いて、そこに関わって、また、拠点にしてるところにもどってくるっていうそういうパターンができてきたら、何か変化があるのかとか、全体が見えてきたら、Rくんが何で怒ったのかっていうのがつかみやすくなるんじゃないかっていう気がするんだよね。例えば、あの時だったら、ここで、作ってて、あそこ(プラフォーミング)に動いていったじゃん。そうすると、あそこに入るんだなって思ったんだよね。で、多分、パソコンを自分はしたかったのと、あっち思いが違ったんだよね。<sup>20</sup>あのときって先生いたっけ？もしかしたらいない？<sup>18</sup>

⑩：それが記憶ないんですね。

⑨：もしも、ここにいる、子どもの動きが目に入って、あ〜今、新たな接点の場ってトラブル起きやすいよなっていうので見てて、わらわらわら〜ってなったときにすぐに入らなくてもいいんだけど、彼の気持ちが代弁できれば、相手はこう思ってるのかっていう摩擦がちょっとは。<sup>21</sup>

⑩：てことは、怒り出してからじゃ遅いってことですよ

⑨：いや、でも、その場を全部つんじゃうんじゃなくて、なんで怒ってるのかっていうのを先生がわかっていないと・・・わかってると代弁できると相手の子にもRくんの気持ちが伝わるし、Rくんもわかってくれたっていうことで次につながるかなって。落ち着いてるから、先生の動きも動線が多くないからガサガサしてなくて、おちついて見ていられた。  
4月5月の私はどこにいたらいいんだろうっていうのはないから。だから、立ち位置と動きを意識するとどうなるかなって見てみたいなって。あと、感じた事を聞きたいなって。あと、片付けのときに皆自分で片付ける事ができるんだけど、ちょっと試してみたいんだけど、片付けのときの視覚的に大きい物を先生がリズムよくノリよく片付けていくとそのノリが子ども達に波及していく。<sup>22</sup>

⑩：ちょうど、あの時もそうだけどプラフォーミングの所で遊んでたYくんがいつも片付けない。なかなか。<sup>31</sup>

⑨：Yくんを巻き込むためにも、プラフォーミングって大きいから、視覚的にも入りやす

いじゃん。で、先生の動きもよく見えるから、先生が「じゃあ、片付けようかな～」って  
言って「はい！Ｙくん、はい！はい！」って(プラフォーミングを手渡す動作)やってくと、  
それが波及してくっというのがあると思うんだ。<sup>23</sup>

⑩：そうですね。やってみます。Ｙくんはお家でもできないみたいで(笑)<sup>32</sup>

⑪：あ～そうなんだ。でも、それはそれで子どもらしいっていえば子どもらしいかな。甘  
えん坊ちゃん？

⑫：遊びたくて遊びたくて。もうずっと武器をもってねえ

⑬：そうか～ふ～ん。じゃあさあ、ちょっとそれやってみてＹくんがどう変わっていった  
かとか、クラスにどんな影響があったかとか教えて。片付けと先生が全体が把握できる位  
置。あ、そうそうあと、Ｎ先生が入らなくなったんだよね。どう？どう？

⑭：子ども達はＮ先生は？とか遊びたいとか言ってますけど、まあ、そんな子どもは不安  
定にはならなかったかなって。ちょっと心配だったんですけど、Ｎ先生にいっぱい助けて  
もらったんで。でも、それほどは。Ｎ先生も園の中で姿が見えるから、子どもたちもそん  
なには。

⑮：そうか。落ち着いてきてるもんね。あとは、Ｌくん、Ｒくんか。ちょっと巻き込める  
といいよね。そのあの子達の安定が大切なんだけど、その関わりの中で、嬉しいから(作っ  
た物を)あげるよっていうのがあるってことは、どこかでそういうのを求めているというの  
があるからだもんね。

---

新任 M との「対話」において、研究者(筆者)は、新任 M の「葛藤」を明らかにすることに  
重きを置いているため、どのような「対話」が新任 M の具体的「葛藤」解決の糸口になるの  
か、また、保育者が自身の保育課題に気付くにはどんな問いをどのようなタイミングで行  
うとよいのかという思考が十分に働いていない。その点を認めた上で、保育者の自己形成  
を支える「対話」ア～ウに基づいて研究者と新任 M の「対話」分析を行い、具体的にどの  
ようなタイミングでどのような発問をすべきだったのか等について考察していく。

## ア「対話」の必然性

研究者の共感や客観的事実に基づいた発話により、新任 M が研究者に悩みや「葛藤」を語

るという傾向は認められる。例えば、新任 M の語りに対して、研究者が「そうだったね。…」等と研究者が観た事実とすり合わせながら語ることで、新任 M に共感を示したり(分析・説得 1-5)、R 男が新任 M に自分の作ったパソコンを見て欲しくて何度も新任 M を呼んだが、新任 M は R 男に背を向けて作業をしていたためそれに気付かなかったという場面(分析・説得 11・12)や補助 N が全体把握を意識していた援助等について観察記録を見せながら伝えることで(分析・説得 6-11)、新任 M より「そうそう」とか「なるほど」という共感、同調、納得の言葉が語られており、こういった研究者と保育者の関係の上に、新任 M の悩みや「葛藤」が語られている(傍線 3-5, 15, 25-30)と考えられる。しかし、12 月のインタビューにおいて、研究者の発問が幼児個々の内容に偏っている(発問 2-5, 7)のために、新任 M の語りもそこで留まってしまっていることは否めない。したがって、個々の幼児に対する新任 M の語りに対して、その状況がなぜ生まれるのかといった問いを「葛藤」の客観的条件に照らし合わせながら対話に盛り込んでいくことにより、対話の必然性は一層高まり、保育課題への意識化へとつながっていったと推測される。この「葛藤」の客観的条件の詳細については、ウの項で述べる。

### **イ客観的事実による保育課題分析**

12 月は補助 N の援助をもとに、その援助の意味づけを行い、新任 M の保育課題を研究者は伝えている。例えば、観察記録を見せながら、補助 N の立ち位置を伝えることで、全体を把握するという視点と具体的に新任 M が今後どうしていったらよいのかという提案を行っている(分析・説得 7-10)。その視点を基に、新任 M が実際に困っている製作コーナーの動線について具体的に研究者と保育者が検討し合っている(傍線 15, 16, 同調 6, 分析・説得 11)。1 月も同じく、R 男が新任 M にパソコンを見て欲しいと声をかけていた事実となぜそれに新任 M が気付かなかったのかという問い(発問 12, 13)から、新任 M が自身の立ち位置を具体的に反省する語りを経て、自己の関わりの新たなプランを提案している(傍線 22)。しかし、前項でも触れたように、研究者の発問が、L 男や R 男ら個々の幼児と新任 M とのやりとりに留まりがちなため(発問 2-5, 7, 13, 14)、新任 M の保育課題の自覚化に向け、なぜ気になる L 男や R 男の遊びを把握できないのか、把握するためには、クラス全体の遊びはどうかとよいかといった遊びの群れと保育者の援助の関係性に対する「問い」が必要であったと考えられる。例えば、新任 M の「私も立ち位置を気を



つけようとは思ってるんですけど、その時になると何にも考えられない<sup>17</sup>』という語りに対して、研究者は「そうそう、私もそうだった・・・」(同調 7)と返しているが、ここは同調するのではなく、「なぜ何も考えられないのか」「どうしたら考えられる状況ができるのか」という「問い」を意識的に行うことが必要である。それらの「問い」があることで、L男・R男のようすを把握するためにもクラス全体の遊びが安定、つまり遊びが群れとして持続しなくては、個別の配慮が必要な子ども個々への援助はできないということや、遊びが群れとして持続するには、保育者のこういった援助が大切なのかという発想への保育者自身の「気づき」が期待できるのである。また、

Ⓜ：Lくん、Rくん Tくんばかりを見てたというか。最近前は前よりはずっとなくなってきて<sup>6</sup>

Ⓢ：本当、落ち着いてたもんね、この日も。<sup>5</sup>

Ⓜ：本当ですか？この日って発表会が終わってすぐ次だからとか。大抵、月曜とかはすごい落ち着かなくて。給食とかはすごいです。月曜は大盛り上がりです。

というやりとりにおいて、研究者が「落ち着いていた」とする根拠が示されていない。ここで、L男やR男がどこでだれとどのような遊びを展開していたのか、L男らがいたコーナーやそれ以外のコーナーでの遊び、クラス全体の遊び状況はどうだったのか、そこに保育者がどこでどう関わっていたのか等を時間を追って、連続的に伝えることで、どういう状況が落ち着いていると判断できる遊び状況で、その時の保育者の援助と遊びの全体状況との関係性、ひいてはL男らの状況との関係性が明らかになり、新任Mにとって自覚化されていた意図的な援助と無自覚だった言動を振り返り、「気づき」につながるきっかけとなったかもしれないのである。同様に、分析・説得 18 や 19において、「製作ですごく充実してた」や「(幼児が)群れてきている」と研究者が語っている物の、その根拠となる客観的事実が語られていないために、どういう状況を具体的に「遊びが充実している」とか「幼児が群れて遊んでいる」と判断するのが不明である。そこを明確にすることで、保育者が自身で今後の援助における具体的援助の在り方を自覚化できるのである。

## ウ保育課題の自覚化

新任 M は 12 月インタビューデータで、補助 N が入ってからクラスが落ち着いたと語っている（傍線 18）。新任 M の保育課題を自覚化する場合、補助 N の援助の何が具体的にクラスの落ち着きを生んだのかを丁寧に検証しなくてはならなかった。インタビュー中の研究者の語りは、保育者の立ち位置にのみ終始しているが、後の補助 N の語りにある将来的に子どもが自分たちで遊びを継続的に発展していくことを見通した身体的援助については全く触れていない。補助 N が語った身体的援助を③より引用すると以下の通りである。

最終的に子ども同士で遊びが広がっていきけるように心がけている。折り紙なら、3～4人でやって、子どもが「ここがわからない」と言ったら、ある程度は教えるけれど、そういうのが得意な子に「教えてあげて」と振ることで、子ども 2 人の会話が始まり、3 人の会話になると私はすーっとその場を抜けて、他に援助が必要かなというところに入る。そうすると、私がない方が子ども同士がつながるかなと思う。難しくて動作の多い物を折ると子どもが言ってきたときは、「うわ～こんな難しいのよう作らんわ～」と言って、本をペラペラめくり、子どもでもできそうな物を選ぶ。そうしないと、私もそれに集中してしまっただけで見えなくなるし、子どもが自分でできない物だと私がその場を抜けたときに遊びが終わってしまうから。これが 5 歳児であれば、自分達で難しい物もできるので、また違って来るけれど。戸外の花いちもんめなら、最初は私が真ん中にいるけれど、「～ちゃんが欲しい」というやりとりをしているうちに端にいき、だんだん自分の存在感を薄くして行って、子ども同士で流れができてきたらしげんに抜けていく。そうすると結構子ども達だけで長い時間遊ん

つまり、「葛藤」の客観的条件である「人・物・場」に当てはめれば、コーナー設定、保育者の立ち位置だけでなく、それぞれのコーナーで遊ぶ子どもたちの遊び状況（物と関わっているか、人と関わっているか、同じ遊びで継続的発展的であるか）、そこに関わる保育者の身体的援助がどのような影響を与えているか等自己省察の視点も重要なのである。例えば、研究者の発問において、遊び全体やそれぞれのコーナーについて触れたことで（発問 8）、その後、新任 M が個々の幼児と保育者との関わりではなく、環境構成について触れている（傍線 7-9）。その新任 M の語りの中で、幼児が各々に製作を充実させられる援助として、教材の量を増やすことや保育者による作り方の提案という形で言及しているが、

具体性に乏しい。つまりここで、必要なことは、幼児の製作がより充実するための保育者の動作モデル的役割について、補助Nの援助等を基に触れるということである。また、新任MはR男に対して、遊びを通して他児と関わらせたいという思いを持っているが、R男のこだわりの強さがそれを困難にさせているととらえている(傍線29)。しかし、保育者自身がR男のイメージがつかめておらず、またR男の動きに同調することもできていないため、R男自身の遊びを深めることも、他児への身体モデルになることもできていない。観察記録において、先に述べたように補助Nの身体的動作レベルの援助が把握できていないが、この点についての問いを研究者が意識的に行うことにより、モデル的役割の自覚化を促すきっかけになったと考えられる。

最後に、片づけについて、L男とR男ができないという語りが12月になされている(傍線20)。この悩みに対して、1月時、研究者より保育者自らモデルとなり、片づけのノリを波及させることを提案している(分析・説得22, 23)。この提案が、「・・・N先生が、私がちょっと前とか、Lくん、Rくんになかなか片付けだよって言って、できなくて、でも、止めさせようじゃないけど、なかなかもう1個ってやってあげられなかったときに、もう1個だけやってあげたらって声をかけてくださって。一人だったら、言ってしまうのも、N先生がちょっと客観的に声をかけてくださったりするから、そういうところで」<sup>20)</sup>という新任Mの語りの後にされていれば、よりタイミングが適切だったといえる。

以上のことから、新任Mの「葛藤」の質的段階は、無自覚的段階である。しかし、研究者の保育診断がまだ不十分な点があるため、「葛藤」の段階の診断に基づいた「対話」となっていない。その結果、「葛藤」の客観的条件に関わる「問い」が意図的にできていないということが、記録ならびにインタビュー結果より明らかとなった。そしてこのことは、観察者の保育記録の記述内容と関わってくるのである。

### 3) 新任Mの「葛藤」

インタビュー結果より、保育者の思いと実際の保育とのズレを語った部分を「葛藤」と捉え、それを抽出し大意が変わらない程度にまとめたものが表2である。

ただし、3月のインタビューでは「葛藤」は見出されなかった。

表2 新任保育者の保育における「葛藤」

月	葛藤内容
4	手が出る子がたくさんいて困るがどうしようもない。園長先生は手が出る子を受け止めてあげるようにと言われるが、私は何もしていないのに手を出された子の方が気になっている。
5	かみつくという行為が続いたS男とじっくり遊びたいが、S男は遊べてしまう。園長先生にも気になる子は一緒に遊ぶようにアドバイスをいただいているが、結局呼んで来る子と関わってしまう。
6	園長先生も気の合う子を見つけてあげれば楽しくなるからと言ってくださり、自分も全員に対して、そうしたい気持ちはあるのにできない。
7	今、子どもがして欲しいことをしてあげられるよう心がけているが、できないことが多い。まわりのようすがよくわかるM子は、私が忙しいと自分の要求を言わないから気になるが、手がかかる子との関わりが多くなってしまう。
9	クラス全員で何かやろうという時に、T男がわざと勝手な行動をしたり、迷惑とわかっていてそれを楽しんでしまっている。かまって欲しいのもわかるがうまく関われない。園長先生との話の中で友だちがいないことも原因ではないかとブロックをしまったが、他児との関わりは長続きしない。
10	隣のクラスはきちんと保育者の話が聞けるのに、自分のクラスは聞けない。指導に入ってください先生が給食の時であれば、今日のメニューに関心が持てるような言葉をかけるとよいと言ったが、自分なりにはやっているつもりがうまくいかない。
11	園長先生の言葉を借りて言うと、怒ると手がつけられなくなるL男、R男は、クラスにまだ居場所がない。L男、R男を怒らせる前にちょっと譲って気分を乗せていくようにしているがうまくいかない。
12	クラスは落ち着いてきた。 M子の友だちとの関わりが広がるようにするには、保育者とM子のところに他児が加わる形が望ましいが、M子が保育者を誘う時に毎回必ずは行けない。M子の他児に対するきつい口調が気になる。園長先生に友だち関係がうまくいかない焦りなどが原因ではと言われ、そうかなと思いつつどうしていいかわからない。
1	R男は製作が好きでよく作っているので、R男の製作物を使ったお店屋さんごっこを通してR男と他児を関わらせたいと思ったが、こだわりがあるから逆効果でトラブルになる。
2	全体が見える立ち位置を意識しても、周りのようすをじっと観る余裕がない。R男、L男の姿が視界に入っているのに、なぜ怒り出したかがわからないときがある。なぜ怒っているのか言葉に出さずにいきなり相手をたたいたりするから相手の子もわからないようす。

表2より、新任Mの「葛藤」は、個に対するもの(表2 4月、11月)、全体と個に対するもの(表2 6月、7月、9月、12月、1月、2月)、園長など指導者の発言と自分の実践のズレによるもの(表2 5月、10月)であり、具体的な内容で分類すると、次の4点である。①手のかかる子への援助に集中するあまり、他児との関わりが十分もてない、②手のかかる子と他児と一緒に遊べるようにする手立てがわからない、③子ども達一人一人に手がまわらない、④園長や指導教諭からのアドバイスが活かさない(傍線部分)。集約すると、個への援助と子ども達のインフォーマル集団での遊びの援助との「葛藤」である。

4月から12月までは、園長や指導教諭からのアドバイスが活かさない「葛藤」が述べられているが、1月以降はL男、R男に対して新任M自身が援助を工夫してみたがうま

くいかないといった内容になっており、これは、「葛藤」が質的に変化したと言える。

12月のインタビューで、新任Mより「**クラスが落ち着いてきた**」というコメントがあった。「クラスが落ち着いている」という状態を客観的に捉えるには、コーナー遊びに参加している子どもの人数とその遊びの持続時間に着目する、それぞれの遊びコーナーに参加している子どもの言動を分析し集約するという方法が考えられるが、ここでは、群れを成している子どもが持続的に遊びを行うことには、遊びの充実度との連関があるという理解のもとに前者の方法を用いる。その方法に基づいて、12月6日のデータを図示した物が図9であり、各遊びコーナーに参加している人数とその遊びが持続している時間を図式化し、その持続時間を矢印↓で示した。

図9の③は10:30からL男が加わったことを示す。コーナー同士を行き来する子どもの動きは多少ある物の、図9より、比較的に子ども達が群れを成して、それぞれの遊びを持続的に行っていることが認められる。表2の1月以降の「葛藤」が新任M自身の課題意識に基づいているのは、クラス全体が落ち着き、自分が関わらねばならない対象(L男、R男)が絞られたことが関連していると考えられる。つまり、「葛藤」の質的变化は、以前に比べて新任Mがクラス全体を把握できるようになったことが影響していると言える。

コーナー 時間	① ネックレス 作り	② 空き箱製作	③ 基地作り	④ ままごと	⑤ ホットケーキ屋さんご っこ
9:15	3~5人	7~11人	2~3人		2~3人
9:40	↓	↓	↓	3~4人 ↓	↓
10:05					
10:30	↓	↓	+L男 ↓		↓
11:00					

図9 遊びコーナーにおける参加人数と遊びの持続時間(12月6日)

#### 4) 新任保育者の「葛藤」とその起因から保育の手がかりを探る

表2の「葛藤」一個への援助と子ども達のインフォーマル集団での遊びの援助一を解決するには、幼児全員を把握可能とする保育者の位置や幼児が群れを成して遊びを深めていく事のできる環境の工夫といった戦略を構想する必要がある。小川(2000,pp.146-167)は、保育戦略の必要性を述べており、「この戦略とは、具体的な tactics を認知的にコントロールするための行動方略である」としている。具体的な方略の1つとして、保育者が製作コーナーを拠点とすることを挙げており、その理由を以下の2点としている。①「人間関係を結ばなくとも物とかかわれる場所」であり、「そこに保育者がいることで、幼児にとって人と物と空間が結びついた幼児一人ひとりにとっての環境を主体的に構成しやすい場である」、②「幼児たちがもっているイメージを理解する手がかりが、物やその扱いにあって、会話だけの場合よりわかりやすい」ため、「保育者は製作コーナーにいる幼児一人ひとりの活動を個別に見取りやすい」。そしてこれらのことは、保育者が幼児の遊びに言葉でかかわることを通例とする保育観を変換する契機にもなるとしている。これに関連し、補助Nが10月下旬より新任Mのクラスに入った後、クラスは落ち着き始め、子ども達は群れて自分たちの遊びを持続的に行う姿が観られるようになった。観察を行う中で、補助Nが全体を把握するために自分の立ち位置を工夫し(図6の環境図ならびに事例中の波線部分)、最終的に子ども達が自分で遊びを広げ、子ども同士がつながっていくことを目標として遊びに入るタイミング、抜けるタイミング、L男やR男など個への関わり方を意識的に行っていることが窺えた(図5事例中、手紙をくれたA子に返事の手紙を書いて渡すことに対する補助Nの援助をきっかけとして、L男が③の遊びに入っていく姿など)。それは、インタビューから整合性が得られたので、以下にその関連部分を抜粋し、大意が変わらない程度にまとめて記す。

---

#### 全体把握と個の援助の連関に関する補助Nのコメント内容

- ①クラス全体が見えるところに自分がないと、怪我などの安全面の問題もあるし、子ども達のように把握できない。全体が見えていると、すぐ隣にいなくても、ここをちょっと手伝ったらスムーズにいくというところがわかる。全体が見えるところに座る際、大体、だれがどこにいて、今、何をしているかをインプットする。そして、製作だったら何を作ろうとしているのか、イメージがはっきりしているかどうかなどを離れていて

もできる限り把握できるようにして、あとで声かけられるようにしている。

- ②全体を見ながら、とくに、L男、R男、T男の姿を目で追って、ここで手助けすると遊びが続くかな、ここを褒めると気分よく過ごせるかなと考えている。でも、べったりではいけないし、私と二人だけの世界ではないからそこが難しい。
  - ③最終的に子ども同士で遊びが広がっていけるように心がけている。折り紙なら、3～4人でやって、子どもが「ここがわからない」と言ったら、ある程度は教えるけれど、そういうのが得意な子に「教えてあげて」と振ることで、子ども2人の会話が始まり、3人の会話になると私はすーっとその場を抜けて、他に援助が必要かなというところに入る。そうすると、私がいなくて子ども同士がつながるかなと思う。難しくても動作の多い物を折ると子どもが言ってきたときは、「うわ～こんな難しいのよう作らんわ～」と言って、本をペラペラめくり、子どもでもできそうな物を選ぶ。そうしないと、私もそれに集中してしまっただけで全体が見えなくなるし、子どもが自分でできない物だと私がその場を抜けたときに遊びが終わってしまうから。これが5歳児であれば、自分達で難しい物もできるので、また違ってくるけれど。戸外の花いちもんめなら、最初は私が真ん中にいるけれど、「～ちゃんが欲しい」というやりとりをしているうちに端にいき、だんだん自分の存在感を薄くして行って、子ども同士で流れができてきたらしげんに抜けていく。そうすると結構子ども達だけで長い時間遊んでいる。
- 

新任 M の「葛藤」に対して、小川の戦略や補助 N のインタビューより、全体把握と個々の援助の連関に着目した具体的方策を提案したい。まず、全体把握の視点から、先述したように、図8のコーナー配置や保育者の位置が理想的であろう。12月のインタビューにおいて、新任 M は、12月6日の観察記録(図5・6)を観ることで、全体を把握しながら個々に対する援助を検討することの必要性を感じ始めていたが、全体が把握できる位置を意識しても、「周りのようすをじっと観る余裕がない」とコメントしている(表2 2月)。つまり、全体が把握できる場所に位置しても、全体にまなざしが向けられないということである。遊びのコーナーとしては多くはなく(基本的に図7のコーナー設定が主である)、図9に示したように、12月6日のコーナー遊びの持続時間はコーナーごとに差はある物の、ままごと以外はどれも1時間以上であり、コーナー遊びが充実していることが予測され、そのような状況の中であれば、保育者は全体を把握しやすいと考えられる。だとすると、保

育空間や遊びの持続時間の問題ではない。図5～7の新任Mの姿から、作業や子ども達の要求に追われ、全体を観ることができなくなっていると推察される（図5・7破線部分）。このことから、補助Nがコメントしたように、保育者が最終的にはその場を抜けても子ども同士で遊びが続けられ、楽しめるようにするという目標のもと、子どもが自分で遊びを継続し、発展できる人的・物的環境を設定していく必要がある（補助Nのコメント③）。全体把握が可能になれば、個々に特に配慮が必要なL男やR男のようすをまなざしで追うことも可能となり、「M せんせ～い、みて～・・・」という声に応えることや、L男やR男と関わる子どものように、遊びのイメージを把握し、援助の手立てやそれを講じるタイミングが見えてくる可能性が生じてくると考えられる。具体的な保育者の援助と子どもの姿として、12月6日のデータから、補助Nが①9:40→③9:45→①9:50とコーナーを移動をしても、常に全体にまなざしを送っていること、補助Nの移動によるそれぞれのコーナー遊びの持続時間への影響はほとんど見られず、自分たちで遊びを進めていく形になっていること、9:50にL男からA子への手紙を書くよう要求されるが、補助Nと共に書く提案をし、その手紙が書きあがるとL男は③のA子に渡しに行き、それをきっかけにL男、A子らの遊びが10:30～11:10まで持続していることは注目すべきである。ここには、補助Nがインタビューで語った「最終的に子ども同士で遊びが広がっていくように」という見通しや、L男、R男らとの関わりについて「私と二人だけの世界ではいけない」といった意識が反映されている。一方、新任Mのみの勤務であった2月のデータより、9:15～9:40まで新任Mが参加した結婚式ごっこは、新任Mが神父役となり、終始遊びのイメージをリードする形であったため、新任Mが抜けると遊びは停滞していき、参加していた6人の子どもはままごとやカルタ取りに流れていった。ここには、子ども同士のつながりや子どもが遊びを発展させていくことに対する見通しはあまり感じられない。この事例の詳細な分析は研究総括終章で行うが、このことから、保育者の遊びに対する参加の仕方と子ども同士で遊びを発展させていくこととの関連性が明らかになった。

このように新任保育者は、保育そのものに向かうまでに、様々な不安等があることは当然だが、だからこそ、そこに関わる研究者は、新任保育者の多岐に渡る保育課題に対して、できないところを責めるのではなく、客観的事実からできているところを具体的にほめ、その保育行為が子どもたちや遊びにどう影響を与えていくのかを丁寧に意味づけていく必要がある。その行為を行うためにも、実際の保育を「観る」ことが重要なのであり、その



上での「対話」が求められるのである。

実際に、「葛藤」を保育者自身が自覚化し、向き合っていく上で、コーナー遊びの安定性は「葛藤」の主体的変容に大きな影響を与える要因の一つであると推察される。なぜなら、集団保育において、複数の幼児の遊びを一人の保育者が把握し、援助の優先順位を決め、援助を行う必要があるとするならば、それぞれのコーナーで幼児が群れて遊ぶ、つまりコーナー遊びが安定していることにより、「葛藤」の質的変容が予測されるからである。その「葛藤」の質的変容を追跡する上で、「葛藤」をあまり感じていない保育者の事例に着目することが有効であると考えられる。なぜなら、「葛藤」をあまり感じていない、つまり無自覚である保育者が「葛藤」を感じるようになるということがあるとすれば、それは、「葛藤」の質的変容の欠かせない第一歩であり、かつ自然発生的に保育者自身が「葛藤」の質を変容することが困難なステージだからである。そこで、次節において、「葛藤」をあまり感じていない保育者の事例分析を通して、コーナー遊びの安定性と「葛藤」との関連性について述べる。

**付記** 本節は、拙稿 2006 保育における新任保育者の「葛藤」に関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究, 15, 35-44. を引用、一部修正している。また、本節でのデータ使用については、A 幼稚園の承諾を得ている。

### 第3節 「葛藤」を感じていない保育者の保育課題解決の可能性

#### — コーナー遊びの安定性に着目して — 【研究4】

##### (1) 目的

これまでの保育研究は、先述してきたように「葛藤」を個人の内的プロセスとしてのみ捉えてきたため、保育者が悩みとして自覚していない部分には注目してこなかった。しかし、集団保育は人・物・場の関係性によって成立していることを考えると、自覚していない部分に保育課題が潜んでいる可能性が大いにあることが推察される。つまり、「葛藤」を感じていない保育者であっても、保育課題を抱えている可能性はあるのであり、その保育課題に自ら気づくための方策を探ることは、保育実践の質的向上を目指す場合、大変重要であると言える。

そこで、本節では、前節を受けて、保育者の「葛藤」とコーナー遊びの安定性との関係性、つまり、人・物・場の関係性をコーナー遊びの安定性に着目して、具体事例より明らかにする。そして、「葛藤」を感じていない保育者の保育課題に対し、保育者自身が向き合うための具体的方策について関係論的に検証することを目的とする。

##### (2) 方法

###### 1) 対象

前節と同様、愛知県の3年保育を実施している公立A幼稚園(3歳児：1クラス、4・5歳児：2クラスずつ)の担任新任M。新任Mは2005年4月より新卒の保育者としてA幼稚園に勤務。2005年度は4歳児クラス(26名在籍)の担任、2006年度は5歳児クラス(27名在籍)の担任である。筆者は2003年11月より継続的にA幼稚園において保育観察ならびに保育者へのインタビューを行い、新任Mに対しては2005年4月より月に1度の保育観察とインタビューを行っている。筆者は、継続的にA幼稚園でのフィールドワークを行うことで、新任Mだけでなく他の保育者、用務員さん、園長先生とも園の保育や園児について語り合うことを重ねることができた。新任Mとは具体的な保育データをもとに、全体把握と個への援助の連関を探るという課題を意識した関わりを積み重ねた。

## 2) データ

観察や記録の取り方、インタビューの方法についての詳細は、前章の研究方法を参照されたい。

### a. 観察記録

2005年4月～2007年3月の間、各月に1回計24回、幼児が登園してから食事の準備までの保育観察(自然観察法)を行う。必要な場合は、ビデオ撮影も行う。訪問時の特徴は、自由遊びのようすが観察できる日である。一斉活動を行う日ではなく、自由遊びを行う日を事前に園より教えていただき、観察日とした。

本節で使用したデータは、4歳児3学期、5歳児1学期・2学期の中から紙幅の都合上、一事例ずつ抽出した。それぞれの事例は、特別な事例として取り上げたのではなく、保育が比較的安定し、毎日の保育が恒常的になってきた時期の日常的な事例の一つとして使用した。その事例が日常的な事例であるということは次項の保育者へのインタビューにより確認している。

### b. インタビュー

観察記録を文書化後、10日以内に観察記録ならびに保育観察時に撮影したビデオを持参し、約1時間程度のインタビューを行う。

## 3) 分析方法

- ①観察記録ならびにビデオ撮影によるデータから、コーナー遊びの安定性の変容とその要因を明らかにする。
- ②インタビューデータより、まずは研究者の「対話」のあり方について評価分析する。その評価基準は、第3章で示した渡辺の、保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウとし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、①に挙げた保育の実践についての診断や保育者の反省的思考を引き出す「対話」ができたかを分析する。
- ③研究者の「対話」能力の診断後、保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、新任Mが抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、保育者が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察記録との整合性を通して考察する。
- ④①～③より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、保育者が主体的に保育課題を変容させるための具体的方策を検証する。

## (1) 結果と考察

本節の事例は、4歳児2月、5歳児6月・10月を対象としているため、幼児同士の育ちや発達に応じた人間関係の深まりもコーナー遊びの安定性に関係していると考えられる。

しかし、第2章【研究1】で示したように、環境の再構成が遊びの群れや遊び状況に影響を与えることは明らかであるため、本節では、同じ担任保育者の援助とコーナー遊びの安定性との関係性に着目して考察を行う。

### 1) コーナー遊びの安定性の変容とその要因

#### a. 保育の概略

図10は、2006年2月8日の観察記録をもとに作成した保育室環境図、表3はその環境内にあるコーナー遊びの概略である(以下、図11・12のコーナー遊びの概略も同様)。同様に事例1は保育者や幼児の言動を時間の経過と共に追った物である(以下、事例2、3も同様)。事例中の保育者をM、幼児を◎と記す。環境図中の--▶はまなざしの行方、▶は幼児の動線を示す。

#### a.1. 事例1(2006年2月8日) ※図10参照

晴天。登園した幼児たちは、持ち物の始末をしてから、9:15の時点では、①で大型積み木をバージンロードに見立てた結婚式ごっこが始まっており(A子、A美、M子、R男、R太ら)、⑥のマクドナルドやさんごっこでは、④でごっこに使用する物を作りながら⑥と④を行き来して遊んでいる(K奈、Y男、Ry児ら)。④では、剣や車を作っており(T男、Ry男、Ry児)、②では、指輪作りを行っている(M香、N美、K子)。①の結婚式ごっこは、保育者も参加し、9:15~45頃までは継続するが、保育者が⑥のマクドナルドやさんごっこに移動すると遊びが消滅していく。結婚式ごっこで遊んでいた女児は⑤のままごとで遊び、男児は③でカルタとりを始める。保育者はマクドナルドやさんごっこの後9:50から④に関わったり、戸外と保育室内を行き来する。

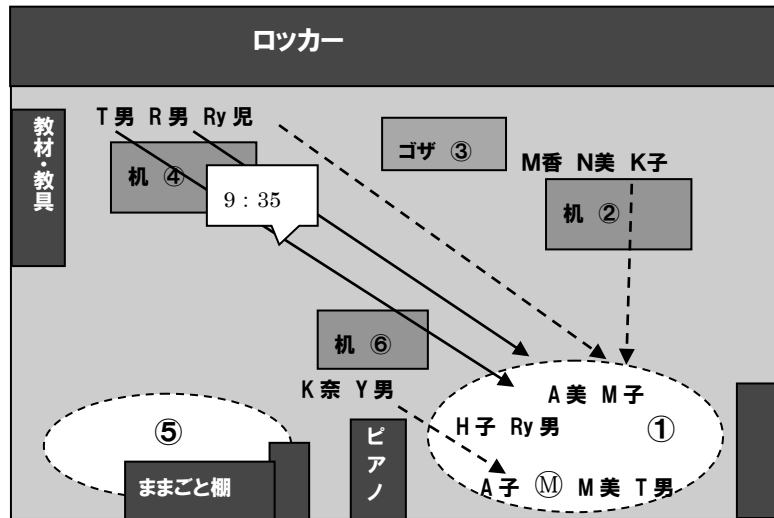


図10 保育室環境図 (2月8日 事例1 NO1~10)

※まなごしの行方を --> で示す

※コーナー間を行き来するようす(動線)を <math>\longleftrightarrow</math> で示し、

移動は → で示すと共に時刻を吹き出しに記す(以下、同様)

表3 遊びコーナーの概略

	図1(2月8日)	図2(6月20日)	図3(10月25日)
①	大型積み木・ 結婚式ごっこ	大型積み木・ マリオごっこ	大型積み木・ ドミノ倒し
②	指輪作り	お店屋さんごっこ	お店屋さんごっこ
③	カルタとり	絵描き・製作	絵描き・製作・ 紙飛行機作り
④	製作(剣・車)・色塗り	設定なし。ゴザを敷いたり、 イスを持って来たり して柔軟に遊ぶ空間	ハンドベル
⑤	ママごと		
⑥	マクドナルド やさんごっこ		

事例1 子ども・保育者の言動 (2月8日)※図10参照

時間	NO	子ども・保育者の言動
9:15	1	M①でままごと用スカートをはき、ベールを頭につけて、結婚式ごっこに参加。「先生、神父になるわ～」と◎らに声をかける。
	2	A子、M子が花嫁になる。M美が泣いている。M美のようすを見て、H子、A子は戸惑った表情。
	3	M M美とA美と衣装についてやりとりをしているようす。
	4	M「R太くん、結婚式始めますよ～」と呼びかけながら、A美らに「いっぺんに結婚できないから・・・」と提案している。
	5	結婚式ごっこが始まると、Ry男やT男も参加してくる。
9:35	6	神父役のMが新郎新婦役の◎に「～を誓いますか？」などとセリフを言うと、A子やRy男はとてもうれしそう。
	7	M「それでは新郎新婦入場してください・・・タタターン・・・あなたはA子王子を愛することを誓いますか・・・」と、Mの神父の進行でごっこが進んでいく。その流れの中で、①の◎らは拍手をする。
	8	その①のようすを②④⑥の◎は目で追っている。
	9	M「さあ、それではダンスパーティーです。素敵～花嫁さんきれい～」などMが①で声をかけるたびに⑥の◎は①を観る。
	10	M「わ～今日の結婚式すてきだったね。結婚式終わったからマクドナルド行こう」と①の◎らに声をかけると、A子がMに「まだ結婚式するよ・・・」とつぶやく。
9:43	11	M①から⑥へ移動。M「わ～マクドナルド、いいにおいがする。ジュースは…」立って大きめの声でお客さん役を始める。
	12	①の女兒5人は花嫁衣裳を着ているが、遊びは盛り上がりせず、絵本を読んだりして過ごす。
9:58	13	女兒は⑤のままごとや③のカルタ取りに移動する。

a.2. 事例2 (2006年6月20日) ※図11参照

晴天。登園した幼児たちは、持ち物の始末をしてから、9:12の時点では、②(A子、B子)または③(保育者とM子、M美、C子、D子。小学生が幼稚園に来るため、小学生あて

に絵を描いたり手紙を書いたりしていた)のコーナーで遊ぶ子、コーナーのない空間④で遊びのイメージを共有している子(大型積み木をもつ R 男とそこにめがけて折り紙で作ったしゅりけんを飛ばす Y 男。この後、9:35~10:20 まで続く①でのマリオごっこにつながる)、園庭に竹馬をしに行く子と分かれた。マリオとはテレビゲームの主人公である。マリオが悪者に捕らわれているピーチ姫を助けるために、レンガなどを積んだりつなげたりして道を作って冒険を続けるというゲームである。

室内で遊ぶ子は 10 人前後だった。③の製作コーナーにいた保育者⑩は壁に背を向ける形で座り、自ら製作をしながら①や②のコーナーにも視線を送っていた。

a. 3. 事例 3 (2006 年 10 月 25 日) ※図 12 参照

晴天。登園した幼児たちは、持ち物の始末をしてから、9:00 の時点では、①で大型積み木や小型積み木を使って、ドミノ倒しを作り始める Y 平と H 男。③の製作コーナーで剣作りもしているので、①と③を行き来しているが、拠点は①のようす。③では、絵描き(L 子、R 香、K 子)や新体操のリボン作り(A 菜、A 香)、紙飛行機作り(L 男、Y 男、Ry 児)、④では、ハンドベルを演奏している(R 男、H 子、Y 男)。N 子は③や④のようすをながめながら遊びを探しているようすだったが、A 菜らと一緒にリボンを作り、踊りを楽しむ。踊りの女兒らは、その後 10:00 よりハンドベル演奏を 10:30 の片付けまで楽しむ。紙飛行機作りの男児らは「こうやって折るとよく飛ぶよ」「うまくできない」などとやりとりをしながら 10:15 より戸外へ紙飛行機を飛ばしに行く。

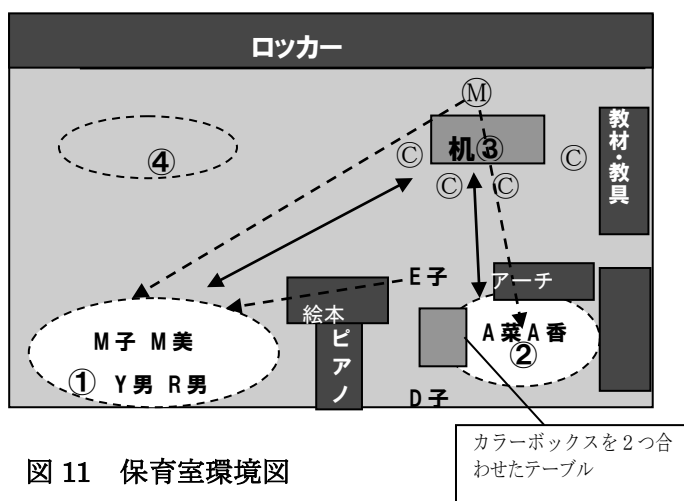


図 11 保育室環境図

(6月20日事例2 NO1~7)

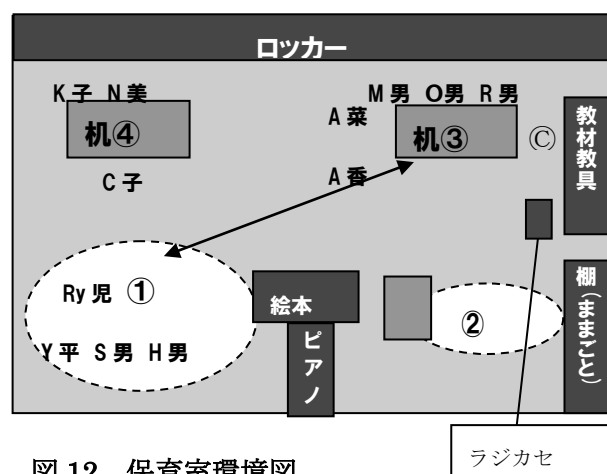


図 12 保育室環境図

(10月25日事例3 NO9~15)

事例2 子ども・保育者の言動(6月20日)※図11参照

時間	NO	子ども・保育者の言動
9:35	1	Mは③で製作や絵描きをしている子のようすを見ながら①と②にも時々視線を送る。
	2	9:35 過ぎたころ、戸外の竹馬遊びのようすを見に行くことを保育室内の◎に伝え、園庭へ行く。
	3	①でR男が大型積み木を塔のように積み上げ、②のお見せ屋さんに顔を出していたY男に「Yくん、来てよ～」と声をかける。①に来たY男はR男が積み上げた積み木にしゅりけんを当てると、R男が「ここにしゅりけんが当たるとこう開きます」と言って積み木が変形していく。 <u>そこから、「鍵がある」「地図がある」というアイデアが2人から出てきて、③の製作コーナーと①とを行き来する。</u>
	4	そこに③で小学生への手紙を書いた後、折り紙でせんすを作ったM子とM美が移動し、しばらくR男とY男のやりとりを近くで見た後、イスを並べ観客のように座って見ている。二人でせんすを見せ合ったり、顔を近づけ合ったりしながら、R男らのようすを見て楽しんでいるようす。
	5	②のお店屋さんはA菜とA香がお店屋さんになり、メニュー、飲み物、お菓子、食事をE子、D子にだす。E子、D子はお客さんとしてテーブルを囲んで座り、メニューを見て注文をしたりたべる真似や会話を楽しむ。
	6	E子は遊びに参加しながらもY男らのやりとり目で追う
	7	<u>②のお客さんに③の女兒も加わり、2～5人の行き来が②と③の間にある</u>
9:50	8	お店屋さんの◎ら③へ移動。絵を描いたり、お店屋さんで使うごちそう等を作る。
	9	R男、Y男、M子、M美らは変わらず①におり、塔に加えて、積み木を飛び石のように床上に並べ、道や橋を作り始める。 <u>お城、探検の道というイメージで、③で探検に必要な物を製作しては①に戻るY男、R男。</u>
	10	③のY子は①を目で追いながら製作をしている。
10:10	11	R男、Y男が「お茶休憩しよう」と言って③へ移動するとM子とM美も③へ
	12	MR子とR子は③で絵を描きながら①のR男らが気になるようで何度もちらちら見ている。しばらくしてからR子がY子らに積んでいる大型積み木が崩れると危ないと①へ言いに行く。Y子は怒ったようになにかをR子に言うが、R子は何度も危ないと訴え



10:20		る
	13	<u>R男らは地図等を作るために③と①を行き来し、③でのマリオごっこが盛り上がる。</u>
	14	R男がM子らに「ピーチ姫になって」と声をかけるとM子らは喜んで参加する。
	15	◎が中心となってMと片付け始める。

事例3 子ども保育者の言動(10月25日)※図12参照

時間	NO	子ども・保育者の言動
9:00	1	①でY平が大型積み木で門のような物を作り、H男が門の隣で小さな積み木をドミノ倒しのように並べている。
9:17	2	<u>①のY平、H男は③の製作コーナーで牛乳パックの剣を作ったりしながら行き来しているが、拠点は①のよう。Ry児は③で牛乳パックの剣作りをしている。</u>
	3	L子、R子、K子は絵描き、A菜、A香は新体操のリボンを作っている。
	4	N美は③と④の間で、裏白の紙をもって、③や④の◎のようすをながめている。
	5	戸外でドッチボールをしていたMが保育室に戻る。
9:24	6	MがN美の元へ行き、「Nちゃん何作るの?」とたずねると、N美はうれしそうに丸めかけた紙をMに見せる。M「Nちゃんも音楽かけてAちゃんみたいにひらひらやる?」と声をかけ、カセットデッキの操作方法をN美、A菜らに教える。
	7	音楽を流し、それに合わせてA菜、A香が②と③の間の空間でリボンをくるくるとまわしながら踊る。
	8	M戸外へドッチボールをしに行く。
	9	①ではY平、R男、H男、S男が大型積み木で門を、小さい積み木を並べて道のようなドミノ倒しを作っている。
10:07	10	Y平、S男、Ry児でドミノを倒す。Y平「ドミノ倒しするものよっといで～」と声をかけるが、それぞれの遊びコーナーで◎らは集中しているよう。
	11	④のK子がN美に「Nちゃんもやろー」とハンドベルをいっしょに演奏するよう誘う。C子「ちょっと(N美には)難しいよ」と言うと、K子は「教えてあげればいいよ」と言う。N美はうれしそう。
	12	①のY平が門を指して「これを壊しているんなふうにしようよ」とRy児、S男に提案。3人で変形させていく。手には③で作った牛乳パックの剣を持っている。

10 : 15	13	② の紙飛行機製作の◎は戸外へ行き、園庭で紙飛行機飛ばしを楽しむ。
	14	③ の N 美は担当の「ファ」の部分 K 子が「はい！ファ！」と合図するとなんとなくリズムにのって音をならせるようになってきた。
	15	①では、S 男、Y 平、Ry 児が大型積み木で坂を作り、小型積み木を転がしたり、でこぼこ道のようにするために大型積み木の下に小型積み木をはさんだりと 3 人でアイデアを出し合って遊びを進めている。小型積み木をドミノのように並べていく。 →ドミノ倒しをし、「やったー！」と喜ぶ 3 人。Ry 児「やったね、Y くん。成功したね・・・」
10 : 30	16	M 戸外より戻る。①の Y 平らへ「お外の子、片付けて戻ってくるよ・・・」

## b. 事例 1 ～ 3 の比較分析

### b.1. コーナー設定の比較分析

コーナー設定を比較してみると(図 10～12)、事例 1 はコーナー数が多く、保育室中央に⑥のコーナーがあるという点が事例 2・3 との違いといえる。コーナーが中央にあるということは、保育者が中央のコーナーに関わる際、全体を把握することが困難であると同時に、幼児が中央のコーナーで遊ぶ際、幼児にとっては「観る—観られる」状況が成立し難いことになる。この「観る—観られる」状況の重要性の詳細については、第 3 章を参照されたい。そこで、小川は「左右コーナーが向き合うトライアングルの形にすることで人工的な円形の集い空間を形成し、遊びを成立させるにあたって欠かせない観察学習を可能にする「観る—観られる」環境を創り出し相互認知を可能にする」ことが、幼児の自発的な遊びを保障するコーナー設定であると指摘している。また、コーナーが多いということは、幼児が分散するか、空き家になるコーナーが存在しやすくなる。幼児が分散したり、空き家ができたりするということは、先述したコーナー間相互のにぎわい感は薄れると予測される。実際に事例 1 において、保育者のコーナー移動に伴って①の結婚式ごっこコーナーが遊びとして消滅し、その消滅とともに、今まで空き家だった③のカルタ取りや⑤のままごとに幼児が流れている。これら一連の遊びにおいて保育者はごっこのイメージをリードしており(事例 1 NO4、6、7、9、10)、一見、遊びが盛り上がっているかのように見えるが、保育者が抜けると遊びは消滅し(事例 1 NO12、13)、にぎわった感じは保育者の発言などによりつくり出されており(事例 1 NO 6～11)、幼児同士でつくり出す持続性、発展性は乏しい。これら

のことから、事例1においては、新任Mは、遊びが消滅することを問題視していないと考えられる。

一方、事例2、3の共通点はコーナー設定がほぼ四隅にあるという点と大型積み木のコーナーと製作コーナーがつながりながら(事例中傍線、図11・12)、それらのコーナーだけでなく、他のコーナーも遊びが持続的であった点である。その遊びの中で、保育者は事例1のように遊びをリードする形では関わっておらず、全体が把握できる位置から全体にまなごしを送り各コーナーのようすの把握に努める姿である(事例2NO1、図11)。こういった援助のもとで、保育者が遊びから抜けても遊びの状態に変化はなかった(事例2NO2～14、事例3NO9～15)が、この記録には、保育者のモデル的役割としての身体的援助が記されていないため、保育者の身体的援助と遊びの状態との関係性は分析できない。ここに、研究者の「観る」力の不十分さがうかがえる。

#### b.2. コーナーの安定性の比較分析

コーナーの安定性という視点から考察すると、事例1は、保育者の言動に追随する形で1つのコーナー遊びに幼児が集中したり、逆に保育者が移動することで一気に閑散としたりしていることから、安定性が高いとは言えない。一方、事例2、3は、①の大型積み木を用いたごっこや②のお店屋さん(事例2)と③の製作コーナーがつながりながら、①、②(または④)、③それぞれのコーナーが遊びを持続している。コーナーごとの特性により、幼児同士でイメージを共有し、やりとりを楽しみながら遊ぶ物(事例2のマリオごっこ、お店屋さんごっこ、事例3のドミノ倒し、紙飛行機作り、ハンドベル演奏)、やりとりはあまりなくともその場のリズム(ノリ)を共有している物(事例2、3の製作)とあるが、どちらも「にぎわっている」状態と考えられる。しかし、「にぎわっている」と診断するだけの客観的事実が研究者の記録に乏しいことは否めない。例えば、製作での幼児の遊びの充実度を、目と手の協応のようすやごっこの言葉のやりとりのリズムや反復等により診断しなければならないが、研究者がその視点を「観る」ことを意識していなければ、詳細に記録には表れてこないということである。客観的事実が不十分ではあるが、「にぎわい」はコーナーが四隅に設定されていることから「観る一観られる」関係が成立し、影響を与え合っていることは、少なからず推察できる。つまり、事例2・3のコーナー遊びの安定性は事例1に比べて高いと言えよう。

以上のことから、コーナー遊びの安定性の要因としては、コーナー同士、幼児同士が見

えるよう四隅に設定されたコーナーや、そのコーナーの中で、全体把握を可能にする保育者の位置を確保しながら、最終的には幼児同士で遊びを進められることを目標とした保育者の遊びへの参加が挙げられる。これは、「葛藤」の客観的条件(物的・空間的・時間的条件)と同様である。

## 2) 新任 M と研究者との「対話」分析と考察

前項より、2月時の新任 M は、「葛藤」の客観的条件である、コーナーの位置や数、保育者の身体的援助への意識が弱く、遊びが消滅したことを問題視していない、つまり「葛藤」を感じていないと考えられる。そこで、2月時の新任 M と筆者との「対話」を分析することで、本当に新任 M は「葛藤」を感じていなかったのか、またそうであれば、研究者の「対話」の在り方はどうあるべきかを検証する。2月の素データより関連部分を抽出する。省略した部分は…と記す。新任 M の保育に対する思いや意図は傍線、研究者の共感・同調は波線、客観的事実による分析・説得は二重線、意図的発問発話は破線で示す。担任：M、研究者（筆者）：S と記す。

---

《2月》

S：・・・最初、あれって結婚式ごっこ？

M：あれは急に、前の日にやってたとかじゃなくて

S：そうなんだ。結婚式ごっこをやっているときは絵本側にいけば全体は見えるかなって感じで、その後に、マクドナルドごっこのところに行ったよね、で、ちょっと気になったのは、ここで先生がお客さんになってどんと立つと、結構目立っていか。ま、ここもだけど、結婚式ごっこのときもだけど、先生がちょっと盛り上げようじゃないけど、抑揚つけてちょっと大きめの声を出すと、この辺の子たちもだけど、ままごとの子や製作の子も皆じーっと見てるんだよね。参加したいのか、まあ、ちょっと気になるのかなっていう感じで、で、マクドナルドのときはこうなるんだよね(実際に立ってみる)。保育室の真中で先生がどんと立っているのが気になったかな。でも、その後、カラーボックスが置いてあって、あれは食べるコーナーなのかな<sub>1</sub>

M：あ、そうそう

S：あそこの向こう側に座ってたから、あそこに座れば全体が見えるんだよなって思って

見ている。こっからだね、3枚目の10:17から先生が大体こちら辺(製作コーナーの全体が見える位置)に座ってずっといて、一回くらい離れたけど、ずっとここでやってたのかな。この辺で変化っていうか<sup>1</sup>。

M: 一応、気にはかけてますけど、でも、気にはかけてるだけで、そこまで何がどう変わってるかまで、見てる余裕がないんですよ。そこに座る事は気にかけてるんですけど、周りのようすをじっと見てる余裕もなく、結局<sup>1</sup>

S: あ~そうか。落ち着いてきたとはいえ、Lくん、Rくんってどこできっかけができるかわかんっていうのがあるわけじゃん。そこで、保育の流れもだいぶ変わると思うんだよね。彼ら2人のちょっとした行動で。で、先生がここ(製作コーナー)に座ってて、Lくん、Rくんって作ることが好きだもんで、この辺にいることが多いとすると、その動きっていうのは先生の視界に入りやすくなると思うんだけど、それはどう?<sup>2</sup>

M: そうですね。うん。

S: 前だとさあ、観察記録でも見せたけど、先生がLくん、Rくんが気になるんだわって言って、気になるんだけど、でも、実際保育が始まってしまうと、彼らがいるところはずっと背中を向けて他の子たちの援助をしていたりっていうのがあったでしょう?あそこは多少意識することで<sup>3</sup>

M: でも見てても、なんで怒り出したのかわからない時があるんですよ。会話がないんですよ。<sup>2</sup>

S: 会話がなし?

M: 他の子だったら、なんとかくん、~しちゃいけないんだよ、だって~したいんだもん、えーだめなんだよ!っていうやりとりがあって怒れちゃうんならわかるんですけど、相手が一言、言ったことに対してすぐにガン!っていっちゃうもんだから。Rくんが自分の思いを言う前に怒り出す事が多くて

S: あ~だから、相手にしてみると何で怒ってるのかわからないっていうこともあるのね<sup>1</sup>

M: そうそう。なんでたたかれた?怒りだした?って。で、私も見てても、ずーっと見てるわけじゃないですか、やりながらだったらたまには観るけど、気にはかけてますけど、席は、でも、わかんないときがある。なんで怒り出した?って。でも、あれですよ。怒り出したときには、気づけますもんね。<sup>3</sup>

S: うん。なんとなく、こんなことをした延長上の出来事かなくらいはね。<sup>2</sup>

M: 変化って聞かれると、自分ではわかりません。でも、他の子たちが落ち着いてるし、自分たちで動いてくれるから

S: うん。よーく遊んでるし、かたまっであそぶ時間が長いでしょう、遊びこんでるっていう感じがすごくするもので、先生よくがんばったなって思うよ<sup>3</sup>

M: いやいや、L くん、R くんが怒ったりすると、他の子もわかるじゃないですか、話せないっていうか

S: うん、まあ、しょうがなかなっていうね

M: だから、私が外にいて、L くんがお部屋で怒ってる(他の子が)呼びにくるし

S: ある意味、統合保育じゃないけど、その子は特別じゃないけど、特別扱いじゃないけど、この子はこういう子だから、先生は自分と対応が違うんだってわかってるんだよね。

M: 今日は、給食のときに、R くんが食べ終わって、フラフラし始めて、R くんが積み木を出し始めたんですよ。その前に、L くんが私のところに来て、抱っこかおんぶしてたのかな。給食のときに、N 先生いわく、L くんが私に抱っこされてるのを見たら、R くん目がきらっとなって、それまで上手に座ってたんですけど、だけど、急に本当に。N 先生は、L くんが構ってもらってたら、もう自分も・・・っていうのがあるんじゃない？それで R くんが積み木を出し始めたんですよ。そしたら、Y 男が座るとかっこいいよかなんか言ってくれたから、私が、R くん、Y くんが座るとかっこいいよって言うよって伝えたら、R くんが座ったんですよ。でも、積み木が出しっぱなしだったから、Y くんが積み木を片付けてくるともっとかっこいいよって言うよって、片付けたらなまるあげるよって言うよって

S: ふ～ん。なんか大人みたいだね。あの Y くんがね(笑)

M: そうそう、Y くんすごいなって思ったし、今日、入ってくる新入園児のためにパッチンかえるに絵を描いたんですよ。で、みんなはどんな絵をもらったらうれしいかだよ、さらさらぼいっていうのをもらってうれしいのか・・・そしたら、Y くんが心を込めて描くんだよって言うよって。で、結局、皆すごい上手に作ってくれて、最後は自分のを 1 個作って、その後ちょっと遊んだんですけど、最初はただやってただけだったんですけど、ちょっと積み木を立てて、橋みたいにしてそれを超えられるかみたいになってたんですよ。そうしたら、RY ちゃんと Y くんが僕が先だってすごいもめだして、RY くんは Y くん

じゃなくて私に言ってくるんですよ。でも、私はしらんぷりしてて、二人とも一番っていうのは、もうどっちかが譲ってあげればいいじゃんって言ったら、Yくんが譲ってくれて。Yくん、今までのYくんとは違うわって思っ

S：なんか一皮むけちゃったのかな

M：なんかYくんは今までそういうのは、僕が一番！ってなってたし、座るござの場所も

S：ある意味すごい子どもらしい子だよ。あの子って。片付けしな一いって言ってたのはどう？

M：Yくんです？やらないときはあるけど、でも、前よりは気にならなくなったかな

S：そういえば、N先生の話を出してくれて思い出した。ここに書いたんだけど。他の子たちは、先生が大げさに花嫁さんのところでパフォーマンス的なことをやって注目するってことはあるんだわ。だけど、先生が動いたくらいだと、他の子たちは自分たちの遊びが楽しいから、あと、友だちとのかかわりが楽しいから、先生を目で追うことってないんだわ。でも、LくんとRくんって、先生が動くとき必ずとは言わんけど、目で追うんだわ。それが気になったっていうか、この子達って、まだ、ちょっと幼くって、3歳児の2学期くらいまでといっしょで、まず先生を独占したいとか、まず先生と自分とのかかわりっていう段階なのかなって思ったんだわ。<sup>4</sup>

M：うんうん。最近、本当にそう思います。私が考えてた以上に、私や大人に関わって欲しいんだな、それは半端なものじゃないなって思っ  
ととにかく構ってほしいんだってこ  
とがようやく最近わかった<sup>5</sup>

S：でも、私もそれが見てとれたのは、他の子がすごく落ち着いて群れて遊んでるから多  
分、余計見えるようになったんだと思うんだよね。前のときは、他にも先生を求めている子  
とか、そういう段階の子がいたから、あたりまえのことだったんだけど、記録に2回くら  
い書いたんだよ。<sup>6</sup>

M：2ページの真中くらい。Lがちらちら・・・

S：もう一つあるよ

M：4ページ目の・・・移動するMをLが目で追う

S：そうそう。両方、Lくんだったんだ

M：Rくんは、見てないっていうか、とにかく、作ってるときは没頭してるんですよ。ただ、何回も見せに来るかな

S: うんうん。そうね。そうやって考えると、さしあたって、N 先生が入ってくれるとまた違うかもしれないんだけど、継続的に全体が見えるっていう場所を先生が意識しながら、あそこならあの端とかね。N 先生に聞いてみたら、N 先生の記録とるとそれを意識してるなっていうのがわかって、視線も先生に比べると、首は動かさないんだけど、視線はとんでるじゃんね。パフォーマンスのところなら、奥に座って、全体が見えるようにして、ちらちらって視線が動くんだよね。N 先生って意識してやってる？って聞いたら、後に子どもがいると純粋に見えないから気持ち悪いからそうしてるだけで、深い意味はないんだよなんて言ってたんだけどね。

M: そうですね

---

**ア「対話」の必然性:** 記録にある具体的な客観的事実を基に、研究者は保育者の立ち位置についての発問や分析を行っており、立ち位置の話の切り口に、新任 M の「葛藤」が語られている。例えば、結婚式ごっこやマクドナルドごっこでの立ち位置について、研究者が語り (分析・説得 1、発問 1)、それをきっかけに新任 M は自身の立ち位置を意識している物の、「周りを観る余裕がない」(傍線 1)と語っている。しかし、前節と同様、研究者の意識が「立ち位置」に偏っているため、「周りを観る余裕がない」(傍線 1)、「他の子たちが落ち着いている」(傍線 4)といった新任 M の語りに対して、なぜそういう状況が生まれるのかという「問い」を研究者は投げかけておらず、「対話」の必然性としては、高いとは言い難い。この「問い」が有効となる具体的な客観的事実の詳細については、ウの項で述べる。

**イ客観的事実による保育課題分析:** 2月の観察記録(事例 1)より、新任 M の課題は、「葛藤」を感じていない、つまり遊びの消滅に問題を感じていないところである。しかし、2月の「対話」時、研究者自身がそのことに無自覚であったために、結婚式ごっこの場面に触れても、立ち位置 (分析・説得 1) についてのみ語っていたり、新任 M が「パフォーマンス的なことをやって」と述べつつも (分析・説得 4) L 男・R 男と新任 M の関係性につなげるに留まってしまっている。先の新任 M の課題を自覚化させていくためには、新任 M のパフォーマンスによって、幼児の遊びにどう影響を与えたかという客観的事実について研究者は語る必要があった。つまり、ここからわかることは、観察をしている研究者自身が保育者の身体的援助が幼児の遊びに影響を与えるという自覚に乏しかったということ



ある。また、新任 M の「周りを観る余裕がない」(傍線 1)、「(L 男 R 男以外の)他の子たちが落ち着いている」(傍線 4)という語りに対して、なぜ周りを観る余裕がないのかという「問い」を客観的事実と共に追究していかねばならなかった。例えば、立ち位置を意識していても、周りを観る余裕がない時、保育者は幼児とどう関わっているのか、幼児は保育者とどう関わっているのか、保育者に周りを観る余裕があるということは幼児がどういう状況であることが望ましいのかを問うていき、最終的に、幼児が自立的に遊びを継続的に進めていくことが保育の目標であるとともに、保育者が周りを観る余裕も生じさせるのだと保育者が気づけるようにしていかねばならない。これに関連して、「(L 男 R 男以外の)他の子たちが落ち着いている」(傍線 4)という状況についても、どういうときに落ち着いているのかという具体的な客観的事実を研究者が提示することにより、幼児が落ち着いて遊びを継続していくための援助を自覚的に行う思考が働くことが期待できるのである。

**ウ保育課題の自覚化：**イで述べたように、新任 M の保育課題である「遊びを消滅させてしまった保育者の言動」について、保育者自身が気づき、自覚化し、今後の保育にそれを反映していかねばならない。そのためには、研究者が遊びが消滅した場面の読み取りを丁寧に行い、保育者の援助と幼児の遊びの自立性との関係を分析・説得していく作業が求められるが、この 2 月の「対話」では、それはできていない。

これは、この時点で筆者が「葛藤」要因への理解が不十分だったからである。

### 3) 保育行為における保育者の「葛藤」の変容過程

以下、新任 M がインタビューにより語った内容から、保育行為における保育者の「葛藤」の変容過程について分析する。

事例 1 後に行なったインタビューでは、主として L 男・R 男(不安定さ、怒る、手が出る等)に対する援助の困難さについて語っていた。結婚式ごっこ、マクドナルドごっこ(遊びが消滅していった場面)での保育者や幼児の動きについてどう思うか筆者から質問をすると、「**全体が見える場所に座ることを気にかけているけれど、周りのようすをじっと見ている余裕がなく**」とだけ語ったことから、手のかかる子への援助についての具体的方策が見出せないという「葛藤」が主であり、環境構成や遊びが消滅していったことについては「葛藤」と感じていないことが明らかとなった。

一方、事例2後のインタビューにおいては、大型積み木、製作、お店屋さんの各コーナーについて、観察日当日までの遊びの変化や、それに関連する保育者の意図的な環境構成・コーナー設定(新任 M がお店屋さんとして設定したコーナーに、食べるスペースを加えたら、子ども達の間でレストランのイメージがふくらみ、メニューを作ったり、お店屋さんとお客さんのやりとりが盛んになった等)や教材の提示についての語りが主であった。当日撮影したビデオを視聴すると、大型積み木場面で、R 男らが地図をどう見立てて遊んでいるのか、その遊びが以前のどのような姿とつながっているのかについての分析を行なうと共に、大型積み木のコーナーでの R 男らの遊びを視線で追っている他のコーナーの幼児への気づきを語った。また、事例3後のインタビューにおいては、「**クラスの幼児同士が遊びを通じてつながってきた**」という実感を語りながら、「**各コーナーをもっと幼児達で膨らませられるようにしたいが、コーナーの配置や教材提供の内容が難しい**」「なるべく隅を使ってコーナーを設定したいが難しい」「あそこにコーナーを設定すると少し奥まっているから他のコーナーから見えにくい」「どうしたらよいかわからない」「幼児達で遊びを広げていけるごっこや製作コーナーの教材をもっと工夫したいと思うようにできない」「仲間の中で育つという関係ができるように援助したいがうまくできない子がいて悩む」という「葛藤」が語られた。

これらのことから、事例1では、全体状況を把握しようとはしている物の、コーナーの安定性や「葛藤」を成立させる客観的条件についての認識がないため、環境構成やコーナー設定に対する語りや「葛藤」はなく、また、遊びが消滅したことに対する「葛藤」が生じていないと推察される。しかし、事例2では、環境が遊びに与える影響を意識した語りが増え、遊びの変化やつながりについての視点も語られ、さらに、事例3の時点では、自由遊びの中で、幼児同士で自発的に遊びをつなげ、進めていくことを目指し、それを可能にするコーナー設定や教材のあり方という環境が重要であると感じているために「葛藤」が生じており、コーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件に対する意識が事例1に比べて高いと云える。

つまり、「葛藤」は事例1から事例3に向けて軽減したのではなく、「葛藤」が質的に変化したと云える。その質的変容は、コーナーの安定性・客観的条件の意識化の有無によって生じ、事例1のコーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件を意識していない状態においては、環境構成に対する「葛藤」は感じておらず、遊びが消滅していくことを問題として捉えられていないが、事例2、3においてコーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件が意識化されて

きたことに伴い、遊びを文化として構成しようとするもとで「葛藤」が生じたのである。

#### 4) コーナー遊びの安定性と保育者の「葛藤」の変容過程との関連性

保育者の保育に対する見通しの中で、各コーナーの遊びをその場のみの現象として捉え、その場が楽しそうに見えることで満足していた事例1では、幼児や遊びをつなげていくことへの意識が低いため、全体把握と個への援助が連動して考えられておらず、手のかかる幼児への援助の困難性に対する「葛藤」が主であり、環境構成や遊びが保育者の参加の仕方や移動により消滅することに対する「葛藤」が生じなかった。それは、コーナー数の多さや、保育室中央にコーナーを設けていることから、事例1のときの新任Mは、保育者にとって全体を把握しやすく、同時に幼児が「観る一観られる」関係を保障するという意識があまりなかったことが推察される。一方、事例2、3では、幼児同士で遊びを発展させていく力やつながっていく力があるという理解の基に、保育者がどのようなコーナー設定や環境構成、援助をするとより一層その力が伸ばせるのかといった意識化がみられ、その意識化は先述したように「葛藤」の客観的条件の意識化でもあり、「**各コーナーをもっと幼児達で膨らませられるようにしたいが、コーナーの配置や教材提供の内容が難しい**」「**なるべく隅を使ってコーナーを設定したいが難しい**」といった「葛藤」として語られていた。その「葛藤」ならびに「葛藤」の客観的条件の意識化により、四隅にコーナーを設け（図11・12）、コーナー同士が刺激を受け合える環境の中で、保育者が主役となるのではなく、保育者がその遊びを抜けても幼児同士で遊びを進め、広げられる援助を心がけるようになっていったと考えられる。つまり、コーナー遊びの安定性は、保育者の意図的な環境構成や援助によって獲得されるといえる。

本研究で取り上げた事例に添えば、全体把握と個への援助の連関を確立させることを目指し、事例1から事例2・3にかけて「葛藤」の客観的条件が意識化されていくことに伴い、保育者が全体の状況を把握でき、同時に、幼児同士で遊びが発展させられるコーナーの数や配置(四隅)、保育者の位置取り、援助の在り方(保育者主導から幼児主導)等が意識されていったことがうかがえる。

これらのことから、「葛藤」の客観的条件を意識化することにより、コーナー遊びの安定性(持続性、にぎわい感)が得られること(事例2、3)、また、コーナー遊びの安定性が高まるには、幼児同士で遊びを持続的に進めていくことへの意識化とコーナー遊びをその場

の遊びのみとして切り取って捉えるのではなく、他の遊びやコーナー、他児とのつながりの延長上にあると捉える、すなわち「葛藤」の客観的条件を総合的に意識していく必要性が示唆された。このことは、保育者の視野がクラス全体を一つのパースペクティブとしてとらえられることを意味している。

**付記** 事例2のデータは、拙稿 2007 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明 名古屋学芸大学紀要 創刊号, 39-46. で使用したデータの一部である。また、データ使用については、A 幼稚園の承諾を得ている。

## 第4節 無自覚と表層の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性

### 【研究5】

本節では、無自覚と表層の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容を可能にする具体的方策について検証するために、第2章【研究1】で取り上げた実験的事例—物的環境の変化にみる「葛藤」—における保育者と研究者との「対話」分析を中心に行う。なぜなら、実験的に環境構成を再構成したこと、つまり、人・物・場の物と場を変化させたことにより、保育者の無自覚的段階の「葛藤」が、表層的段階との往復運動を開始した事例だからである。詳細は次項以降で触れていくが、環境を再構成し、コーナーの拠点性をより明確にしたことによって、それまで空き家だったコーナーで子ども達の遊ぶ姿が見られるようになったという事実により、保育者が遊び状況と環境との関係性を自覚化し始めたのである。したがって、分析対象とするデータは重複するが、再度、本節でも取り上げる。

従来の保育研究では、「葛藤」を保育者と特定の子どもの関係性にのみ着目しており、上述した視点は無かったのである。保育実践ならびに「葛藤」を人・物・場との関係性によって捉えることによって、「葛藤」の主体的変容の可能性があるのであれば、「葛藤」は単なる個人の内的プロセスではなく、解決可能な保育課題となり得るのである。この点こそが、保育実践の質的向上を目指す上で、大変重要な物であると同時に、本研究独自の視点である。

また、対象の概要やコーナー移動の変化に伴う遊びや幼児の群れの変化との関係性についての分析等については、第2章【研究1】を参照されたい。

#### (1) 目的

本節の目的は、「葛藤」の無自覚と表層の往復運動段階にある保育者に対して、保育環境を変化させることにより、「葛藤」の質的変容との関連性について検証することである。このことにより、人・物・場の関係性をどのように変化させることが、「葛藤」の主体的変容を促すことにつながるのかが明らかになると考える。

#### (2) 方法

##### 1) 対象

岐阜県 N 幼稚園。対象クラスは、保育室内における自由遊び中の 3～5 歳児の異年齢クラス N1 組。N1 組保育室は奥が狭くなっている台形である。異年齢クラス時の担任は 2 名。この際、どちらかの保育者が保育を行い、残る保育者がその保育のようすを保育室の隅で記録し、保育後の反省の参考にするというスタイルを取っているため、実質的に保育に携わるのは、保育者 1 名である。異年齢クラスの N1 組担任は C 保育者(保育経験 2 年目。通常は 5 歳児クラスの担任)と D 保育者(通常はフリー。非常勤職員)。3 歳児 18 名、4 歳児 12 名、5 歳児 12 名の各年齢を異年齢クラスの際は N1 組と N2 組で各 21 名としている。

## 2) データ

### a. 観察記録

2007 年 10 月～2008 年 3 月の間、N1 組で異年齢保育が実施された日(13:00～14:00) 計 5 回の保育を自然観察法で観察し、ビデオ撮影を行う。記録化する対象は限定せず、全体状況の中において人・物・空間の関係性を見出そうとする物である。観察記録には、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体 の向き、遊びの流れを時間を追って記す。

本論文で使用したデータは、2007 年 10 月 18 日(木)13:40～13:53。データは、コーナーの安定性を高めるために、小川博久氏(園内研究指導者)が実験的にコーナー移動を行った際の遊びの群れの変化が顕著に表れた事例である。

### b. インタビュー

2007 年 10 月 18 日(木) 観察日当日の保育修了後ならびに 12 月 26 日(水)、C 保育者に計 1 時間弱のインタビューを行う。

## 3) 分析方法

- ①10 月 18 日(木)の観察記録、ビデオ撮影によるデータならびにインタビューデータから、C 保育者の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。(第 2 章第 5 節【研究 1】より引用)
- ②インタビューデータより、研究者の「対話」のあり方について評価分析する。その評価基準は、第 3 章で示した渡辺の、保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウとし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、①に挙げた保育の実践についての診断や保育者の反省的思考を引き出す「対話」ができたかを分析する。

③①—②より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、保育者が主体的に自身の「葛藤」を変容させるための具体的方策を関係論的に検証する。

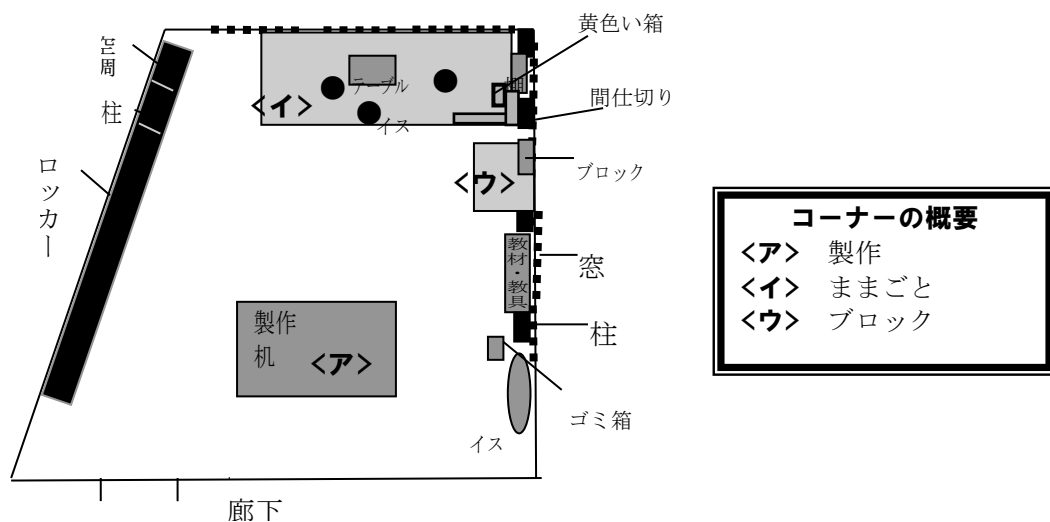
### (3) 結果と考察

#### ①観察記録

1) 保育室の概要…13:40~13:45 (13:45~13:47 にコーナー・物の移動)

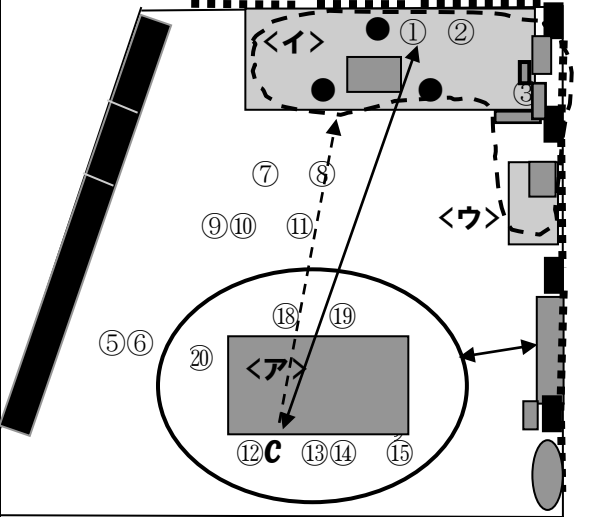
- ・ 廊下側の入り口から保育室に入ると、奥が狭くなっていく台形の保育室
- ・ ままごととブロックのコーナーの下には、ウレタンマットが敷いてある。パズルのように組み合わせ、大きさや形を柔軟に変えられる。

#### 2) 保育室環境図



#### 3) コーナー移動の前後のようす

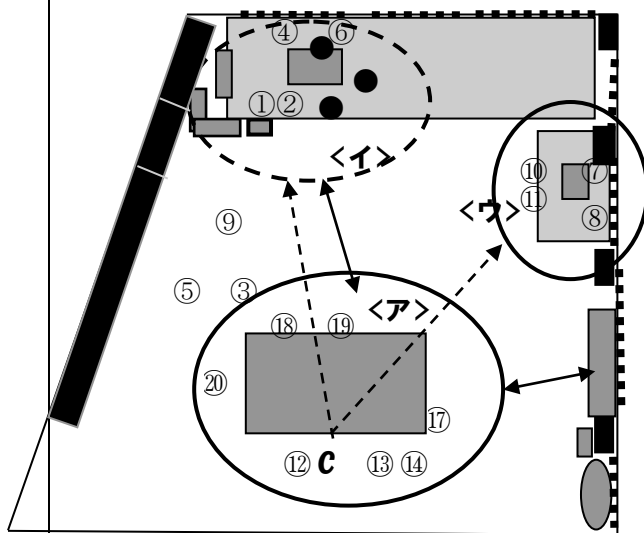
- ※動線を ←→、まなざしの行方を --→で示す ※子どもたちが群れているコーナーの状態を ○ 実線円、空き家または群れていない状態を ○ 破線円で示す
- ※C保育者を**C**、幼児を①②・・・と示す

時間	保育室環境図・遊びの群れ・保育者幼児の位置	保育者・幼児・遊びの群れ・コーナーのようす
13:40		<ul style="list-style-type: none"> <li>・&lt;ア&gt;～&lt;ウ&gt;のコーナーが独立している。</li> <li>・&lt;イ&gt;のままごととコーナーの間仕切は高さ約50cmで、コーナー移動前は、手前が黄色、奥が赤色だった。柱に隠れ、間仕切自体が&lt;ア&gt;からは見えにくい。</li> <li>・&lt;ウ&gt;のブロックコーナーは、ブロックが柱と柱の間に置かれており、マットもその周辺のみ。製作コーナーからブロックは見えにくい。</li> <li>・<b>C</b>は&lt;ア&gt;を拠点としているようす。広告で剣を作ったり折り紙をしたりしながら&lt;イ&gt;のようすを見ている。&lt;イ&gt;の①が「せんせい、だめよって（～くんが）言ったよ」と声をかけたため、&lt;ア&gt;と&lt;イ&gt;を行き来する。行き来する際、&lt;ア&gt;の上の色えんぴつをケースに戻したり、床に落ちている広告などを拾ったりしている。製作コーナーで遊んでいる幼児たちは、<b>C</b>が&lt;ア&gt;を抜け、&lt;イ&gt;に移動しても、<b>C</b>を目で追ったり、<b>C</b>を追って&lt;ア&gt;を抜けることはなかった。&lt;イ&gt;に入っても、壁に背を向けて座り、広告で剣を作りながら全体を見ている。</li> <li>・&lt;ア&gt;と&lt;イ&gt;の間にいる幼児ら（⑤～⑪）は、製作コーナーで作った剣などを手に2～3人で戦いごっこをしたり、剣を作り直したりしている。</li> <li>・&lt;ア&gt;に幼児は集中している。&lt;イ&gt;にも幼児はいるが、ままごとというよりも①で作っ</li> </ul>



13:47

《コーナー移動後》



た剣であそんでいる。立ったりあたりを見渡したりして落ち着かない感じ。<ウ>は0人。

- ・<ア>の幼児らは各々の製作に集中しているようす。時々、教材教具棚に教材をとりに行き来している。

《コーナー移動後の変更点》

- ・<イ>と<ウ>のコーナーを合体させる。
- ・<イ>のコーナーを示すマットが左端まで敷かれるが、保育室の角が90度ではないため間仕切との間が空く。右端から左端に間仕切りを移動させ置く。赤い面を<ア>の方向に向け、その横に黄色い箱を置いたことで、コーナーとしての存在感が強調される。間仕切りと共に棚も移動する。
- ・製作コーナーの机を少し左に寄せ、コーナーで使う物の場所がはっきりと分散することで、人工的な円形の集い空間が形成された。
- ・<ウ>のブロックが柱の前に出て、見やすくなる。マットを<イ>のコーナーとつなげた。

《遊び・幼児の群れの変化》

- ・<ア>の周辺の幼児が<イ>・<ウ>に流れる。
- ・ままごとコーナーの間仕切が左端に置かれるとすぐに①②が間仕切りの前にあるイスに座り、道具を探し始める。そこに⑥も加わるが、3人とも立っていたり、あたりを

13:53		<p>見渡したりする姿がある。④はままごとのイスに座っている物の、あたりを見渡している。</p> <p>★コーナー変更後の大きな変化は、&lt;ウ&gt;で遊ぶ幼児の存在である。</p>
-------	--	---

#### 4) 観察記録ならびにインタビューデータによる分析・考察

第2章第5節で明らかとなった内容を振り返りまとめると、以下の通りである。

図1で示したように、C保育者の「葛藤」の質的段階は、無自覚と表層の往復運動段階である。つまり、無自覚的段階は超えているが、可視的段階には至っていない。それは、C保育者の製作コーナーでの関わりならびに、それを受けた製作コーナーの安定性が関係している。安定していると判断できる根拠は、製作コーナーでのC保育者の援助は、剣を作ったり、折り紙を折る等、作業中心であり、C保育者が<イ>へと移動した際の記録にも示されているように、C保育者の移動に対して幼児が影響を受けずに、遊び(作業)を継続しているからである。そして、その安定性を基にC保育者が全体把握を意識し視線を他のコーナーに送っているために、「ブロックコーナーで遊ぶ子がいない」(下線★)という悩みが可視化されたのである。つまり、遊べていない状況を把握していたからこそ、「葛藤」は生じたため、その「葛藤」は自覚的であるといえる。つまり、無自覚的段階ではないのである。このように、C保育者は製作コーナーでは、どっしりと全体を見渡せる場所に位置取りし、作ることに専念していたため、動作レベルのモデル的役割を果たしていた。しかし、ままごとコーナーでは言語的なやりとりにより遊びを盛り上げねばという意識が働いたため、「何も言えずどうしようかと思って」(下線10)という発言があったのだと推察される。つまり、ままごとコーナーにおける保育者の動作によるモデル的役割に対する意識の欠落が、ままごとコーナーのイメージを幼児のなかに定着させていけない要因であると推察される。これらのことから、C保育者は遊びを俯瞰する意識はあり、製作コーナーでは動作レベルのモデル的役割を果たしているが、それが他のコーナーへの関わりには応用できず、保育者のモデル性に対する認識が十分ではない状態であるため、可視的段階には達していないのである。したがって、C保育者の「葛藤」は、無自覚と表層の往復運動段階といえる。

#### 5) C保育者と研究者との「対話」分析・考察

素データより関連部分を抽出する。保育中の担任保育者とインフォーマルなやりとりの後、フォーマルなインタビューデータ得てい

るため、すでに担任保育者が筆者に語っている内容を振り返るやりとりが存在している。10月18日に小川氏がコーナー移動をする前は、C保育者は「ブロックコーナーで遊ぶ子がいない」と語っていた。

★

C保育者の保育に対する思いや意図は傍線、研究者の共感・同調は波線、客観的事実による分析・説得は二重線、意図的発問発話は破線で示す。担任：C、研究者（筆者）：◎と記す。

---

◎：10月にコーナーを移動してから、何か変化はありますか？あと、先生が意識していることとか。

C：この空間（ままごととブロックコーナーのあたりを指して）を使うっていうところで、ままごととブロックが今混ざっちゃう<sub>1</sub>っていうか。

◎：そこの辺に居ても、なんか、ちょっとバラバラ…遊びがバラバラっぽいっていうのが気になっている所なんですね。<sub>1</sub>

C：はい。そう、いつも気になって。私も絶対製作に最初は居るんですけど、やっぱり、こっち（ままごとやブロックのコーナーを指差して）が目に入る。（製作が）落ち着いてるからとかだと思んですけど、それで、こっちにすごい目がいて、<sub>2</sub>すぐ動いて、何も考えずに取りあえず入らなくちゃっていう気で入るから余計、入った後に、「入っちゃった、しまったな。」とあって、<sub>3</sub>もう直ぐ、ままごと入って直ぐ製作に戻って、作ってから入って言う事はしちやいけない気もするし、1回入ったからには、ちょっとそこで何らかの遊びをして、してから、「ちょっと行くね。」って言って抜ければ良いんですけど、きっと。そのの、入り方にも問題がきっと私には。やっぱ、作ってから、それから入って、そっから広がれば。<sub>4</sub>

◎：私、こうね、（ビデオを）撮らせてもらってると先生（ままごとやブロックコーナーを）見てますもんね、ちゃんとしっかり。見てますよね。気になってるんだろうなあって言うのは思っていて、でも、ただ見ているだけじゃなくて、その気になるところがあるんですよ？<sub>1</sub>ブロックと混ざっちゃうとか、逆にままごとの子達がなんとなくブロックで遊んじゃっている、一応ブロックコーナーとなっているところで遊んじゃっているとかって言うのが気になっているってことですよ。

C：うんうん。

◎：で、ブロックが、この所からこっちへ動いた（柱の陰で見えなかったブロックのカゴが柱の前に出た）ことで、人はこっちで遊ぶようになったってことですよ<sub>1</sub>、奥で。

C: はい。人はすごい集まったので、ブロックのコーナーがまあ、ちょっと出来たなってい  
う<sup>5</sup>。

⑤: ああ、なるほどね、奥に移動したことで・・・ビデオ見て思ったのは、前ってままご  
とのこれ(間仕切り)が、黄色の面が手前で確か向こうに置いてあったんですよ。それが  
こっちに赤を出して、こっちに移動したじゃないですか。・・・そうするとね、すごいこ  
こが派手、映えるんですよね。ここが何かままごとだよー！！って言う何かすごい強烈なイ  
ンパクトがあって、なんかそれもなんとなく、この端にままごととコーナーがよったよ  
いうすごいメッセージになってるのかなって言うのは見ていて思って。すると流れました  
もんね、子どもが。<sup>2</sup>

C: はい、びっくり、えーと思って。

⑤: ね、面白——いと思って。小川先生が「なんか気になる、何か気になる。」って言って  
動かしたら、あーって流れ出したから、すごいなって思ったのと。

C: 私もびっくりしました。物1つでそんなに変わるのかと思って。<sup>6</sup>

⑤: ねー、うん。これは面白いなと思った。この、難しい多分空間だから余計それがよく  
分かるんですよ。・・・で、先ほどの話からすると製作は、異年齢の時は5歳さんが多く  
て、このままごととは3歳さんが多いってことですよね。そうすると、先生はいつも異  
年齢の時、異年齢のクラスでやる時ってなにか気をつけていることとかありますか?<sup>2</sup>

C: 私は異年齢でやるから、やっぱ異年齢の関わりを、その前、吉田先生に異年齢の関わり  
が無いって、やってるのに無いって言われたんで、それをちょっとでも持ってこれればな  
と思ってやってるつもりなんですけど。

⑤: 異年齢の関わりかあ。

C: それが向こうのクラスはあるかも知れない、見たこと無いから分からないですけど、も  
うこっち本当に(5歳は製作、3歳はままごとと)パツキリ分かれちゃってるので<sup>7</sup>、そこ  
をどうにか、・・・てくれたら進歩したかなって言う。

⑤: ああ、なるほどね。で、先生が5歳の担任だから、製作に集まっている子達が何かこ  
うちょっとままごとに流れてって言うことですよ？ふーん、私さっきのG先生に聞か  
なかったけど、どうなんだろう？あそこ、混ざってるのかな？

C: 私1回も見ただこと無いので。…

⑤: あ、そうかそうか。

C: どうなのかわからないですけど、でも話を聞くと、割と誰でもままごとに入ってるよと

か、青さんも入ってるよって聞くので。そこでやりとりがちゃんとあることなのかは分からないんですけど、その姿がこっちにはあんまり…入っても、年長組でいつも来る男の子が1人「先生入れて。」って言ってままごとに入ってきて。やるけどやっぱり、年長組を通してやると、ちゃんと1つの空間になってお店屋さんごっこが始まって、買い物をして行って、お金を作ってとかが出来るけど、多分その子も1人だけだから何をして良いかいつも分からないみたいで、作ってはくれるんです、いつも。「これ、野菜。」とか言って。けど、作ってくれた物を3歳の子とかにもやるんですけど、絶対私にしかくれないみたいな。<sup>8</sup>

⑤：それは5歳の子？

C：5歳の子とか、（ ）さんとか。

⑤：ああ、そうか、だから、それが3歳との交流に発展しない？

C：はい。で、「3歳の子にもあげて。」って言ったなら「はい、どうぞ。」っていうけど、それを見た3歳の子が、食べる子も居れば、私のじゃないみたいな…なんか、やりとりが上手く出来ていないから。1つの空間になってないんだなって言うのがすごい目の当たりにされるので。<sup>9</sup>

⑤：ああー。

C：でも、「一緒に食べよう。」と言って勧めるんですけど、勧めてもそれでおしまいになっちゃうんで、いつもそこで年長だけでやると、「お金お願いします。」とか「おかわりいりますか？」とかいう会話は出来るけど、多分その子も1人だけだし、3歳の子相手だし、どうしたらいいのかも分からないのかな？って思って。そこで私が自分でやって良い物なのかどうか、そこまで私が持っていっちゃっても良いのかも分からないから、私もいつも何も言えずに、どうしようかなと思って。<sup>10</sup>

⑤：そうそう、結構先生の今関心どころは、異年齢が交流すると良いな、ままごととかで交流すると良いなって言うのと、製作で遊んでいる5歳がちょっとこっちのままごととかに流れると良いなっていうのと、あと、このままごととブロックのコーナーを遊びとしてどう自分が捉えて良いのかなって言うところなんでしょうね、きっと。<sup>2</sup>

C：それが一番私は

---

ここでは、先述した保育者の「葛藤」の自己変革を支える「対話」ア～ウを基に、研究者の発話を分析する。

## ア「対話」の必然性

保育者からは、ブロックコーナーで遊ばないという悩み(傍線★)や、その悩みが解決された後にはままごとコーナーでの遊びの質に関する悩みが語られている(傍線1、8-10)。このことを研究者が受け止めようとはしている(同調1, 2)が、保育者の保育実践やそれに伴って構成される幼児の遊び状況についての分析や説得が不十分で、「この保育者の悩みは自分(研究者)の観た事実とどう関連しているのか」という研究者自身の省察がないため、それが保育者との「対話」に反映されず、保育者の「葛藤」の自覚化や悩みの共有に至っていないと考えられる。具体的にどのようなタイミングでどのような分析・説得等を行うことが効果的だったのかについては、次項ウで述べる。

## イ客観的事実に対する保育課題分析

研究者は、C保育者が意識的に全体把握しようとしているところを認めたり(分析1)、コーナー移動後の変化について、物の置き方一つでコーナーの存在感や拠点性に影響を与えることを分析している(分析2)。しかし、前項でも触れたように、この「対話」には、分析・説得が少ないため、保育課題の分析も不十分であった。コーナー移動の前後の客観的事実をもとに、丁寧にそこにある環境—人・物・場のかかわり合い—について研究者が解説することで、保育者自身の「葛藤」がより明確になったと予想される。その具体的な内容については、次項ウで触れたい。

## ウ保育課題の意識化

C保育者はブロックコーナーで子どもたちが遊ばないという「葛藤」を抱いていたが、コーナーを移動させたことで、ブロックコーナーが機能し始めたことに気づく。しかし、これは表層的な課題解決にすぎない。つまり、「ブロックコーナーで遊ばない」という特定の「葛藤」は解決した物の、なぜそれまでブロックコーナーが機能しなかったのか、子どもたちが自発的継続的に遊びを発展させていくための「環境」とは何かについて保育者自身が理解しなくては、保育者自身の「葛藤」の自己変革にはならない。研究者は、この保育者の気づきに対し、「環境」を変化させたことの意味を解説する必要があるためである。それが十分にできていないのは、インタビュー時に研究者自身が環境を変化させたことについての理解が不十分であり、また、研究者が環境を変化させたことを保育者に意味づけす

ることに無自覚であったことが原因である。

では、具体的にどのような「対話」が保育者の「葛藤」の主体的変容を可能にするのだろうか。大別して以下の3点であると考えられる。

■コーナーの存在感《物的環境》

■応答的な環境作り《物的環境》

■保育者のモデル的役割《人的環境》

コーナーの存在感については、研究者より分析2で触れてはいる物の、保育者の「葛藤」を解決する表層的な物的環境にしか言及していない。また、応答的な環境については、先の小川の論に従えば、人工的な円形の集い空間を意図的に設けることで、応答的な環境を作り、「観る—観られる」関係の中で、子どもたちが自発的に遊びを継続させられることをねらった物であることを解説する必要がある。具体的には、「人はすごい集まったので。**ブロックのコーナーがまあ、ちょっと出来たなっていう**」(下線5)というC保育者の語りの中で、ブロックとままごとが大きな一つのかたまりとなり製作と対面的に位置することで、向き合う位置取りができ、製作にほとんど集まっていた幼児の流れを生んだ。しかし、そのコーナーの機能を子どもたちのイメージの中に具体的に根付かせていくには、保育者のモデル的役割とリンクさせて語る必要がある。C保育者が製作コーナーでしているように動作レベルのモデルとしてままごとやブロックコーナーに参加することで、そのコーナーに動作の共鳴・共振が起こることが予測され、共鳴・共振が起これば、また新たにC保育者の「葛藤」は質的に変容し、質的段階が変わっていくと考えられる。保育者は、自ら作業をすることで、動作レベルのモデル的役割を果たしつつ全体把握に努めることが可能となる。言語でのやりとりよりも、作業に気持ちも目も向けることで、その場をともにする複数の幼児との動きの共有ができる。この動作レベルのモデル的役割により、幼児と保育者が同じ道具・材料を用い、ノリを共有することで共鳴・共振関係が生じ、最終的には保育者がそのコーナーを抜けても幼児同士のノリの共有で遊びが継続・発展することを達成することが予測される。それは、保育者の「**ままごととブロックが混ざってしまう**」(下線1)という「葛藤」が語られた際に、「なぜそうなるのか」「なぜ製作コーナーでは子どもたちがあんなに自分たちで遊びを継続させているのか」などの問いから「保育者の言語的関わり」ではなく、人的環境としての「保育者の動き」ひいては「保育者のモデル的役割」につなげていくということができたのではないだろうか。つまり、「ブロックコーナーで遊ばない」といった表面的な悩みから「ままごとコーナーでの遊びを充実させたい」「ままご

ととブロックが混ざってしまう」という遊びの質やコーナーの拠点性についての「葛藤」  
に変容したことを研究者の観た事実に基づいて言語化し、その「葛藤」に対する具体的方  
策を保育者と共に見出すというスタイルを戦略的にとる必要があったと考えられる。



## 第5節 表層と可視の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性

### 【研究6】

#### (1) 目的

「葛藤」を自覚しつつある保育者には、保育に対する悩みはないのだろうか。第2章図1において示したように、「葛藤」は完全に解決されることはなく、質的に変容していくと考えられる。質的に変容をしていく「葛藤」を具体化し、一層、可視化していくことにより、保育実践の援助と環境構成が身体知化されていくことになる。

これは、従来の「葛藤」概念の捉え方と相反する。なぜなら、従来は「葛藤」することに意義があるとされ、悩んでいる本人が自身の主観で省察するというその行為その物に意義を見出していたからである。しかし、本研究で繰り返し述べているように、悩むことのみには意義があるのではなく、「葛藤」が質的に変容していかねば、保育実践の質的向上は望めない。つまり、「葛藤」概念の捉え直しが必要なのである。具体的には、「葛藤」を関係論的に捉えることにより、質的変容の可能性を見出すことが本研究の目指しているところである。

そこで、本節の目的は、表層と可視の往復運動段階にある「葛藤」を抱える保育者の保育課題に対して、保育者自身が向き合うための具体的方策について関係論に着目して検証することである。「葛藤」が表層と可視の往復運動段階にあるということは、「葛藤」の中身が明確になりつつあり、自身の「葛藤」と人・物・場との関連性に対する意識も高いことが考えられる。従来の保育研究であれば、自覚化されている「葛藤」について保育者が分析的であることで十分意義があるとされてきたが、それでは、保育課題の実際的な解決にはならない。つまり、表層と可視の往復運動段階であっても「葛藤」を関係論的に分析することによって、保育実践の質的向上を目指すことを本研究は重要視しているのであり、これが、保育現場にとって具体的方策を示すことであると考えられる。

#### (2) 方法

##### 1) 対象

前節と同様岐阜県 N 幼稚園。保育室内における自由遊び中の3～5歳児の異年齢クラス N2 組。N2 組保育室は奥が広がっている台形である。N2 組担任は、G 保育者(保育経験3年目。通常は3歳児クラス担任)と H 保育者(保育経験5年目。通常は4歳児クラスの担

任で主任)である。3歳児 18名、4歳児 12名、5歳児 12名の各年齢を異年齢クラスの際は A組と B組に等分(21名ずつ)している。H2組の担任保育者は、先述した「葛藤」の客観的条件を比較的意識化していると思われるため調査対象とした。「葛藤」の客観的条件を意識化しているという判断は、継続的な保育観察やインタビューによって、保育者が常に全体を把握しながら、幼児が主体的に遊びを発展させることを意識した身体的援助(小川のいう見守りとかかわり等)ならびに全体が把握できるコーナー配置への思いがうかがえたからである。

## 2) データ

### ①観察記録

2007年10月～2008年3月の間、N2組での異年齢保育が実施された日(13:00～14:00)計5回の保育を自然観察法で観察し、必要な場合は、ビデオ撮影を行う。記録化する対象は限定せず、全体状況の中において人・物・空間の関係性を見出そうとする物である。観察記録には、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体の向き、遊びの流れを時間を追って記す。

本稿で使用したデータは、2007年10月18日(木)13:23～13:39。N2組のデータは、特別な事例として取り上げたのではなく、紙幅の都合上、日常的な事例の一つとして使用した。その事例が日常的な事例であるということは、次項のインタビューにより確認している。

### ②インタビュー

2007年10月18日(木)観察当日からG保育者に対し、立ち話的にインフォーマルインタビューを実施した。フォーマルなインタビューとしては、2007年12月26日(水)に1時間弱行った。

## 3) 分析方法

①観察記録ならびにビデオ撮影によるデータから、G保育者の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。

②インタビューデータより、まずは研究者の対話のあり方について評価分析する。その評価基準は、以下渡辺(2010)の、保育者の自己形成を支える対話ア～ウとし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、①に挙げた保育の実践につ

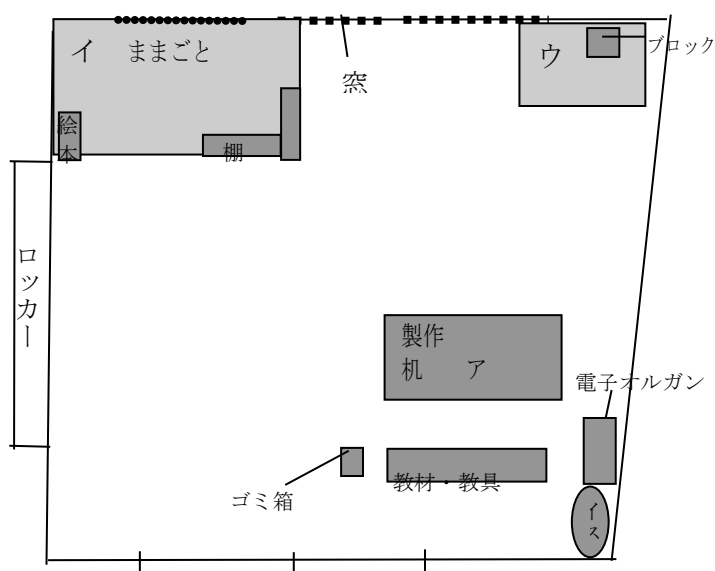
いての診断や保育者の反省的思考を引き出す対話ができただかを分析する。

- ③研究者の対話能力の診断後、G 保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、G 保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、G 保育者が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察記録との整合性を通して考察する。
- ④①－③より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、保育課題に対して保育者自身が向き合うための具体的方策について検証する。

### (3) 結果と考察

#### 1) 観察記録分析と考察

##### ①保育室の概要ならびに保育室環境図



#### 保育室の概要

- ア 製作
- イ ままごと
- ウ ブロック

- ◆製作コーナーの北側にある教材・教具は、机の上に広告や色画用紙などが種類別に分けて並べてある。
- ◆ママごとコーナーの棚は、高さ約 50 c m。ママごとコーナーの入り口は絵本棚とママごと棚の間となっており、保育者も幼児もそこにシューズを脱いでコーナーに入る。

②保育者の援助ならびに幼児の遊びや群れの変化

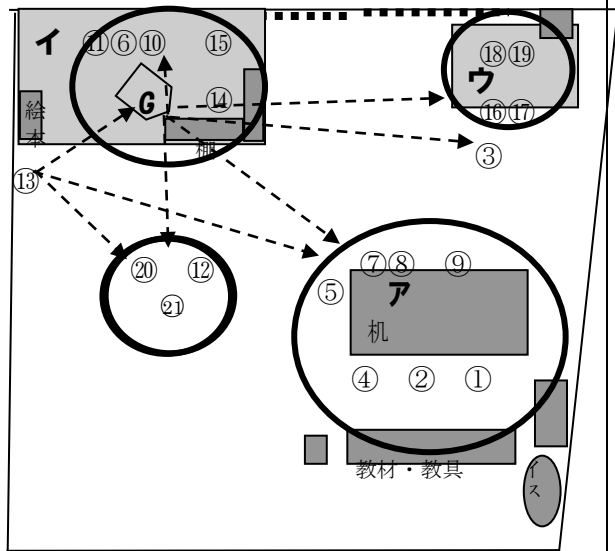
※G 保育者を G、幼児を◎または①②…と示す。まなざしの行方を---➔で示す。🏠は G 保育者の身体の向きを示す。幼児の群れの状態を○で囲む。

時間	保育室環境図ならびに 保育者・幼児の位置	No	保育者の身体的援助や 幼児の遊びや群れの様子
13:23 (No1 ~7)		1 2 3 4 5 6 7	<p>1 <b>G</b> はアの製作コーナーに座り、<u>広告で入れ物を作りながら時々ウやイのコーナーに視線を送る。</u></p> <p>2 製作コーナーでは、①～⑨の◎が広告や色画用紙を使って、剣や飾りを作っている。⑳、㉑も、広告で剣等を作っては、コーナー以外の空間で◎同士でごっこのイメージを共有していたり、それぞれのコーナーに立ち寄り、自分が作った物をそのコーナーにいる◎や <b>G</b> に見せながら声をかけている。</p> <p>3 イままごとコーナーでは、アの製作コーナーで作った広告の剣などを手にした⑭⑮⑳㉑がいるが、他コーナーへの行き来が多く、立った状態であたりを見ていることが多い。</p> <p>4 ウのブロックコーナーでは、⑯～⑲が<u>頭を寄せ合いながら</u>ブロックを組み立てている。時々ア製作で剣などを作ってウに戻ってくる姿がある。</p> <p>5 アとロッカーの間の空間では、⑩～⑫の男女児が魚の図鑑を広げ、<u>頭を寄せ合うようにして</u>図鑑を指差すなどしている</p> <p>6 女児⑬は、絵本棚に背をもたれかけて座っている。No5の男女児や <b>G</b> のいるア製作コーナーを見ている。</p> <p>7 <b>G</b> は席を立ち、教材教具の棚から広告を1枚取</p>

13:25

13:29

(No8  
~13)



り、床に落ちている広告などを拾い、元の場所に戻しながら席に再び戻る。

8 **G**はア製作コーナーから離れ、ウのブロックコーナーへ行き、床に落ちているブロックを拾ってかごに入れる。この際、アの◎はそのまま自分の活動を続けている。

9 ウでブロックを拾い、ブロック入れに戻すとすぐにイままごとコーナーへ行く G。◎と目が合うとニコリと微笑みかけ、ままごとコーナー入り口に脱いだであるシューズを整頓してからコーナーに入る。

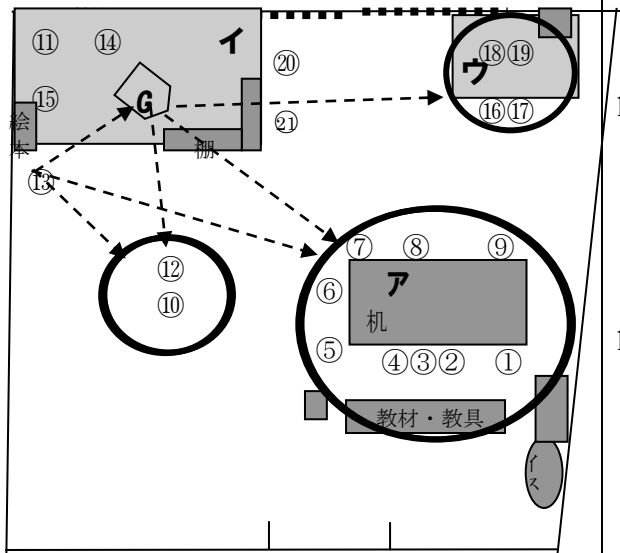
10 **G**は、イのコーナー内に落ちている絵本などをもとの場所に戻しながら、フライパンを手にして座る。

11 **G**はアへ広告を取りに行行ってすぐにイに戻る。ずっとイにいた◎◎や◎と少し会話を交わし、広告をちぎってごちそう作りを始める。手を動かしながら、時々他のコーナーに視線を送る。

12 イの◎◎のところ、◎◎が自身で作った剣や飾りをつなげた物を見せに来ると、◎◎はその製作物についてことばをかける。このときはままごとの棚に身体をもたれかけたりしているだけで、何かを手にもったり、手を動かしたりはしていない。

13 イの**G**のところ、アの◎◎◎が自身で作った剣や飾りをつなげた物を見せに来る。◎◎◎らは、**G**と少し会話を交わすとまたアに戻り、教材を手にして製作を再開する。

13:34  
(No14  
~18)



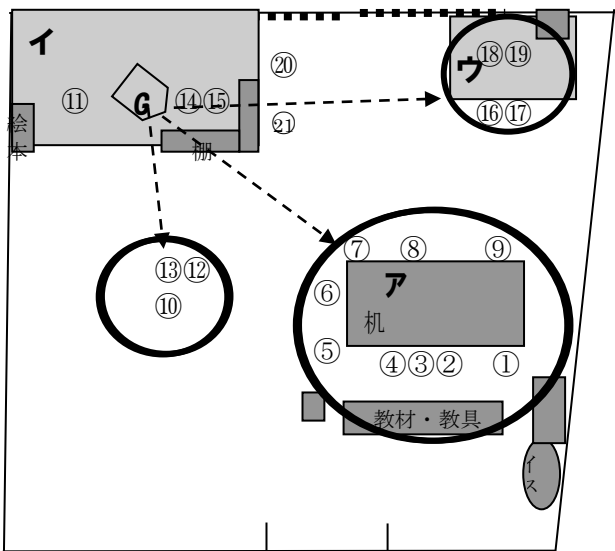
14 **G**が広告をちぎったり、なべに入れるようすを見ている⑭⑮は、**G**のようすが見える場所へ移動し、**G**のようすを見た後、同じようリズムで広告をちぎってごちそうを作り始める。

15 図鑑を見ていた⑪がイに入る。初めは、⑮の後ろあたりで、立ってままとコーナーのようすをうかがっていたが、しばらくすると**G**の後ろあたりで絵本を読み始める。

16 **G**は、イままとコーナーでごちそうを作りながら、他のコーナーだけでなく、ウとアのコーナーの間で、自分で作った剣を手にはしている物の、寝転がったりあたりを見渡したりしている③やイの⑪に視線を送る。

17 ア製作や図鑑のところにいる⑥⑩が「い〜れ〜て」と②の**G**のところに来る。その③らに聞こえるくらいの声の大きさに「いいよ」と応える**G**。

13:39



18 **G**は、再びアへ広告を取りに行き、すぐにイに「ただいま〜」と戻る。**G**は、時々イの③らと会話を楽しむが、常にごちそうを手でちぎったり、まぜたり、いためたりしている。

19 ⑬が図鑑の男児のところへ自ら移動し、肩を並べて会話をしながら共に図鑑を観る。

20 **G**は、イからアへ広告を取りに行き、アやウの③らのようすを見ながらイに戻っていく。

21 イの③らはアに色画用紙や広告を取りに行き、イに戻り、それを使ってちぎったり、まぜたりしてごちそうを作る。

### ③観察記録の考察

G 保育者は、観察スタート時、製作コーナーに関わっていた (N01～7)。その後、ブロックコーナーに立ち寄るが、それは遊びに参加するためというよりは、床に落ちている使われていないブロックをかごに戻すためであった (N08 波線)。それからままごとコーナーへ移動し、そこでも幼児のシューズを整えたり、コーナー内に落ちている絵本などを元の場所に戻してから (N09.10)、広告をちぎってごちそうを作り始める (N011 傍線)。この時も製作コーナーの関わりと同じく、作業をしながら他のコーナーや⑬児、コーナーには属さず寝転がったりあたりを見渡す③児に視線を送っている (N011, 16 破線)。G 保育者は、製作ならびにままごとコーナーでも言語的なかわりは積極的にしておらず (N01, 11, 13)、広告を折る、ちぎるといった「動き」によってそのコーナーの幼児と関わりながら (N01, 11, 18 傍線)、視線を全体に送っている (N01, 11, 16, 20 破線)。これは、幼児との関わりが会話中心ではなく、動きの共鳴であるため、視線を全体に送ることをより容易にしていると考えられる。

次にこういった G 保育者の援助の下にどのような幼児の遊びや姿が観られるのか抽出してみると、製作コーナーの幼児らは、自分が作った物を G 保育者に「みて～」と見せに行くことはあっても、G 保育者に依存的に遊びを進めている姿は見られない。依存的ではないと診断できる根拠は、G 保育者が製作コーナーから離れても、その G 保育者の動きに追随する幼児がおらず、それぞれの遊びを継続している点である (N08 二重線)。それは、ブロックコーナーでも同様の幼児の姿が見られ、4 人の幼児 (⑩-⑲) が製作コーナーとブロックコーナーを行き来しながら遊びを継続している (N04)。その遊びのようすは、幼児同士が群れの中央に頭を寄せ合う形で遊びが続いており (N05 二重線)、その遊びに対する幼児の集中度は高いと推察される。また、G 保育者が製作コーナーからままごとコーナーに移動した際のままごとコーナーには、⑭⑮の幼児が居り、コーナー内は絵本やままごとと用具が床に落ちていた。そこへ G 保育者が移動し、絵本やままごとと用具を元の場所に戻すことでその場の秩序を整えてから、製作コーナーを歩き来しながらごちそう作りを始めると、徐々に⑥⑩⑪の幼児がままごとコーナーに加わり (N015, 17)、ままごとコーナーがにぎわっていった。つまり、遊びの群れとして成立していなかったままごとコーナーが群れを成していったと云える。ただ、⑪児はままごとコーナーでの遊びを楽しんでいたとは言い難い。コーナー外のところで⑩⑫児と図鑑を見ていた⑪児がままごとコーナーに移動してすぐは、ままごとコーナーの遊びのようすをうかがっていたが、徐々に自分がここに

てもいいという感覚になったのか、G 保育者の後ろあたりで絵本を読み始める (N015)。なぜ⑩児は G 保育者や他児のようにごちそうを作るのではなく絵本を読んでいただろうか。一つの可能性として、「G 保育者の後ろにいた」ということが要因として考えられる。つまり、広告などをちぎってごちそうを作るという作業を共有することが難しく、見て真似ることが困難であったと思われる。G 保育者にとって動作による遊びのモデル的役割があまり意識されていないために、振り向いて⑩児に視線を送ることはしても、作業を共有する、ごちそうを作るという動作のモデルを示すという思考が働かなかつたのではないだろうか。

## 2) G 保育者と研究者との「対話」分析と考察

素データより関連部分を抽出する。省略した部分は…と記す。G 保育者の保育に対する思いや意図は傍線、研究者の共感・同調は波線、客観的事実による分析・説得は二重線、意図的発問発話は破線で示す。担任：G、研究者（筆者）：S と記す。

- 
- ◎：先生ってあの、異年齢の自由遊びの時に、なんかこう気を付けている事とかってありますか？  
G：あんまり手を出さない。<sub>1</sub>  
◎：あんまり手を出さない。うん。  
G：遊びに、口を出したり。なんか、口を出すにしてもボソツと言う感じ。独り言みたい。<sub>2</sub>  
◎：あ、例えば？  
G：「これ作ろっかなー。」みたいな。・・・  
◎：それは、何で？<sub>1</sub>  
G：子どもが「え、何？」見たいな感じで寄って来て、で、子どもが遊びだすから、敢えて「何とかちゃんがこれやってるよ。」とか言っても、あんまり興味を引き出せないのかなと思って。なんか、押し付けてる感じになっちゃうから、子どもが自然に寄ってきた方が子どもも入りやすいのかなあ？と思って。<sub>3</sub>  
◎：ああ、なるほどね。・・・  
◎：年長さんの女の子（⑬児）が、こうやって座って、あの、なんとなくこう周りは見てるけど遊びださなかった時に、先生は視界には入ってるんだけど、そんなに積極的に働きかけなかったじゃないですか。<sub>2</sub>  
G：はい。  
◎：それもやっぱり、あのー、さっき言われたような感じのこともあって…？  
G：はい。その担任の先生の話聞いてると、あんまり先生が話しても自分からはあんまり話さないという風に聞いてたし、萎縮しちゃうと言うのも聞いてたので、担任でもないし、そんな信頼関係もやっぱ年少さんよりは無いし、そう思うと、何もこっちから語り掛けない方が良いのかな？と思って、ちょっと見てるぐらいにしたんですけど。<sub>4</sub>・・・



⑤：うん。で、もう先生がままごとに入っていたら、あのー、その女の子が結構製作の辺を中心にこう子ども達の動きを見てたんだけど、先生がやっぱりままごとに入っていたら、ちょっとままごとが気になり出して、ちらっちらっちらとは見ていたんですね。

<sup>3</sup>  
G：はい。

⑤：でも、入るわけじゃなくて、まだじーっと見てたら、絵本を見てた男の子と知らない間にもう2人で絵本を読んで遊び出していたって言う感じで。その後も特に先生は別に、その子に話しかけたりはしなかったんですね。<sup>4</sup>

G：うん。・・・・・・・・・・・・・・・・

⑤：製作からままごとに動く時とかって、なんか先生の中で、いつ行こうとかありますか？<sup>5</sup>

G：ありますね。製作の時は、自分が製作コーナーにいて、製作コーナーが落ち着いてるなって思ったら、そのまま居るか、おままごととかブロックのどちらかがあんまり盛り上がってない、もうちょっと盛り上がって欲しいなって思ったら、そっちに行くし。<sup>5</sup>

⑤：ふーん。うんうん。その、落ち着いてるなって言う感覚ってどんなところから？<sup>6</sup>

G：先生気にせずに遊んでる。<sup>6</sup>

⑤：ああ。もう自分達で。

G：だから、その時に抜けても誰も追わないし、自分を。・・・<sup>7</sup>

⑤：先生って、さーっと行くとき、なんか整えていきますよね。それって意識してるんですか？<sup>7</sup>

G：はい。目頃から子どもたちに落としたり物は捨てるか、周りが散らかってたら片付けて遊ぼうねっていう話はしてるので、自由遊びのときはそれを言わずに自分がやって、見本になればなと思って。

<sup>8</sup>  
⑤：ふーん、なるほどね。先生って製作に居る時は何をされてます？結構こう子どもがやっている様な事を同じ様に作っている？<sup>8</sup>

G：ううん、自分の（作りたい物）<sup>9</sup>。

⑤：自分が作りたい物？作れる物？

G：うん。

⑤：ふーん。例えばここ最近で、あそこで自由遊びがあった時とかだと、どんな物が？

G：初めの頃は、やっぱ年少さんもあの、遊び方が分からないっていうこともあったので、広告で簡単に折れる物。<sup>10</sup>

⑤：ふーん。

G：だったり、お絵描きしたり。で、徐々に年少さんも慣れてきたら、廃材を出して何かくっつけたり。くっつけるのも、ただ単に色々な物くっつけたり、まあロボット作ろうかなあと思ったら、ロボットらしい物を作ったり…<sup>11</sup>まあそんな意識はせず。これやろうかな？みたいな。

⑤：ああああ。あ、でも今の話だと、私を見ている年少さんって言うのは、やっぱ意識しているんですね。で、見ていて、年少さんでも作れそうとか描けそうな物って言うのは意識してやってるんですね。<sup>1</sup>

G：はい、はい。

◎：なるほどねー。

G：それが分からなくて。今まで1、2年目の時は、あのずっと3歳児だったんですけど、自分のクラスだけで保育をしていたので。だから、自分が見本っていう感覚でいたんですけど、今は異年齢で、やっぱ年中さん年長さんを見て3歳児はそういう遊びを学んでいく…とは思うんだけど、やっぱり、今までが自分が見本ってなっていたから年少さんを意識してあそんじゃう。<sup>12</sup>

◎：うーん。なるほどね。

G：本当は年長さん年中さんから学んで欲しいけど…それがまだ未だに、どうしていいか分からない<sup>13</sup>です。自分の中で。…

◎：自分が居ないコーナーのなんか落ち着いていない感じって言うか、先生がさっき、製作から例えばままごとへ行く時って、なんとなく遊びが寂しいなとか、それは単に人が居ないからじゃないですよね？<sup>9</sup>

G：じゃないし、やっぱりその散らかり。

◎：ああ。

G：下がもうおもちゃでバーってなっていると、なんか見てても何をしてるのかな？っていう風に思うし、入って来たい子も入りづらいだろうし…<sup>14</sup>

G：でも、作った物をバチャーってやった時にどうしよう？って思いますね。子どもがバチャーってやって、バチャーってなったことを楽ししんでる時。<sup>15</sup>

◎：はあはあ。

G：これ片付けた方が良いかな？このままの方が良いのかな？って。

◎：あー、それをこの子の遊びとして捉えるのか、発展していく様な遊びとして捉えるのか、それか、何かあんまり遊びとして発展していかないんだったら、何か違うちょっと…に行ったほうが良いのかな？っていう。<sup>2</sup>今まで先生どうされてきたんですか？<sup>10</sup>

G：今までは、片付けるか、おままごとだったら、「あ、こぼれたこぼれた、大変大変！」って言って元に戻したり、それを他の物に変えて作ったり<sup>16</sup>。

◎：ふーん、うんうん。あ、先生が作ってみて、やっぱりそれを見ながら何か違う遊び方にならないかなって。<sup>3</sup>

G：うん。そうやってやっても、子どもは、「こぼれたこぼれた」って言って、子どもも一緒に乗って、「こぼれたこぼれた」とかってやってくれる子も居るけど、そのまま何もしない子も居るし。

◎：あー、あれですかね？その、例えば砂山の大きいのを造って、ぐしゃって、せっかく造ったから大人の感覚だとトンネル掘ろうかとか思うけど、それを一気に足でグウァー！！って潰しちゃうのが何かこう心苦しいというか、「え、これ良いのかな？」って思うような感覚なのかな？<sup>4</sup>

G：はい。

◎：でも子どもは何だろう？それで楽しい。

G：楽しい。……

◎：うんうん、なるほどね。それでもやっぱり結局スタートは製作、なんとなく製作。そこが落ち着いたら、どっか行くってゆうのはパターンとしてあったということですよね。<sup>11</sup>

G：はい。

- ⑤：それをすると何が良い？<sup>12</sup>  
G：製作コーナーは一番全体を見やすい。<sup>17</sup>  
⑤：それは何でしょうね？<sup>13</sup>  
G：うーん。製作コーナーは1人1人が遊べてるから、<sup>18</sup>  
⑤：なんかを作ってる。  
G：うん、自分も何かを作りながら子どもを見れるから。ままごとだと何かを作っても、やっぱり子どもとも色々喋ってるし<sup>19</sup>、  
⑤：そうだよ、あんまりままごとで無言って、あんまり楽しそうじゃないよね。  
G：うん。なので、あんまり意識したことないから分かんないんですけど。なんとなく製作コーナーが1番。・・・  
⑤：じゃあ、最後に、自由遊びで難しいなと思うことは？<sup>14</sup>  
G：自由の時は、難しいこと…、結果論になっちゃうんですけど、自分が入ってもあまり意味がなかった時に、遊びが続かなかったり、盛り上がらなかつたり、自分が抜けた時に遊びが止まっちゃう時とかに、難しいなあ。

---

はじめに、研究者との「対話」分析を行う。

#### ア「対話」の必然性

G保育者が発達段階に応じたモデル的役割をどう果たすべきかわからないという悩みは「対話」の中で引き出している物の(傍線 12、13)、モデル的役割に対する分析・説得がないために、研究者との「対話」を通してこの悩みを解決したいというG保育者の「対話」の必然性は高くないと考えられる。例えば、「ずっと3歳児だったんですけど、自分のクラスだけで保育をしていたので。だから、自分が見本っていう感覚でいたんですけど、今は異年齢で、やっぱり年中さん、年長さんを見て3歳児はそういう遊びを学んでいく…とは思うんだけど、やっぱり、今までが自分が見本ってなっていたから年少さんを意識してあそんじゃう。<sup>12</sup>」の語りには、「見本」つまり、保育者のモデル性に対して触れられているため、保育者の実際の実践を基に、製作コーナーでのG保育者のモデル性を客観的事実に基づいて分析することで、そのモデル性は他のコーナーでもどの年齢に対しても重要であるという説得につなげられたと考えられる。

## イ 客観的事実による保育課題分析

「対話」全般に発問(破線)が多く、分析・説得(二重線)が少ない。これは、G保育者の保育に対する考え方を引き出すことに研究者が重きを置いており、客観的事実に基づいて保育を分析し、G保育者の「葛藤」要因を明らかにしたり、G保育者の「葛藤」の自覚化を促すことに対する研究者の思考が十分働いていないことが考えられる。

客観的事実に基づいて保育課題を分析するための研究者の意図的な発問は、G保育者の動作レベルのモデル的役割を意識しているかどうかを明らかにする物(発問1, 7, 8)や、G保育者がコーナー移動の基準とする遊びの状態をどう捉えているかについてたずねる物(発問5-7, 14)、なぜ製作コーナーに最初にじっくり関わるのか、そうするとなぜよいのかをたずねる物(発問11-13)があった。しかし、3歳児にはモデル的役割を意識しているのに、4・5歳児が異年齢保育で加わるとその役割への認識がうすれるのかということに対する発問がなく(傍線12, 13の後)、先の動作レベルのモデル的役割に対する意味づけも不十分なために「遊びのモデルとしての保育者」という視点に結びついていない。例えば、保育者の援助が「私を見ている年少さん」を意識した物であることを研究者は確認しているので(同調1)、その後、具体的に保育者の遊びのモデルが3歳児だけでなく4・5歳児の遊びや動きにどう影響を与えたか等を掘り下げる発問があれば、「遊びのモデル」への意識化がなされたかもしれない。このように保育者の語りから研究者が丁寧に援助の意味づけを行うことで、「葛藤」の要因や保育課題が具体化されたと推察される。

## ウ 保育課題の自覚化

G保育者にとっての保育課題は、動作レベルの遊びのモデル的役割を意識化することである。先述したようにその課題を自覚するための研究者の発問がないため、保育課題の自覚化には至っていない。

以上のことから、研究者は観察を通して G 保育者の「葛藤」の質的段階を十分に診断できなかつたため、保育者の自己形成を支える「対話」に至らなかつたと考えられる。次に、G 保育者が意識的に行っている援助や「葛藤」を明らかにしていく。

環境、中でもコーナーに関しては、「**製作コーナーは一人ひとりが遊んでいる**」（傍線 18）ため、「**全体が見やすいから製作コーナーから入ることが多い**」「**製作は自分も何か作りながら子どもを観ることができる。ままごとは、作ってもやっぱり子どもとも色々しゃべるから…**」（傍線 17, 19）と語っており、観察時も自由遊び開始時 13:00 からずっと G 保育者は製作コーナーで製作をしていたとのことだった。実際に、先の観察記録においても、13:25 まで G 保育者は製作コーナーで自身が製作を行いながら全体に視線を送っていた（N01 破線）。また、ままごと前の絵本棚に背をもたれてかけていた⑬児についても、積極的に話しかけたり遊びに誘いかけることはなかつたが、⑬児がままごとコーナーに移動した G 保育者を目で追っていることや、⑬児が図鑑を観ている⑫児らのところに参加した姿（N019）も把握していることがこの語りよりうかがえた（破線 2）。

現在入っているコーナーを抜けたり、他のコーナーに入っていく基準については、「**自分が抜けても子ども達が(それぞれの遊びに集中して)自分を追わないと思ったら、そのコーナーを抜け**」、「**あまり盛り上がっていないところ**」「**コーナー内が散らかっているところ**」（傍線 5, 7, 14）に入っていく、「**自分が(コーナーに)入って、遊びが続かなかつたり、盛り上がらなかつたり、自分が抜けたときに遊びが止まるときに保育の難しさを感じる**」（傍線 20）と述べている。なぜ散らかっているコーナーに入っていこうと考えるのかについて G 保育者は、保育者自身が遊びのようすが把握できないということと、幼児にとっては入りづらい、つまり魅力的ではないコーナーであることを指摘している（傍線 14）。このように、G 保育者が身を置くコーナーにかかわりながら、他の場にいる幼児やコーナーのようすが把握できたり、他のコーナーに対する参加の判断を容易にしている要因の一つとして、保育者の身体的援助が考えら

れる。先の製作コーナーでの「一人ひとりが遊べている」「自分も何か作りながら子どもを観ることができる。ままごとは、作ってもやっぱり子どもとも色々しゃべる」という語りから、言語的関わりよりも身体的援助によって「観る」ことを可能にしていることが明らかとなった。この点については、観察記録との整合性が高いといえる（N01, 11, 14, 18）。身体的援助という点では、「基本的にあまり手や口を出さないようにしている」「（3歳児については）遊び方や片付けは保育者がモデルということ意識している」（傍線 1, 8, 12）があり、これらの語りからは、保育者が指示を出すのではなく、幼児の選択性を保障したいという思いと、保育者のモデル的役割意識がうかがえる。しかし、その一方で、異年齢保育の場合、3歳児のモデルは4・5歳児であるべきという考えと、3歳児に対しては保育者がモデル的役割を果たしてしまうという「葛藤」が見出された（傍線 12, 13）。G保育者は、4・5歳児の自然発生的な成長・発達を尊重し、3歳児のように遊びや片付けにおいて保育者がモデル的役割を果たす必要性を重視していないと考えられ、それは先の観察記録においても⑩児との関わり（N015）にそのG保育者の意識が反映されていると云える。

### 3) 「葛藤」の質的段階とその段階の保育課題

G保育者は、どのコーナーにおいても言語的な関わりよりも、動きの共鳴によって幼児の自発性や選択性を保障することや保育室全体のようなすを把握することは意識しつつも、ままごとコーナーにおいてG保育者の背面にいる幼児や4・5歳児への遊びのモデル的役割に対する無自覚さがうかがえる。しかし、4・5歳児であっても、動きのモデル的役割によって、その動きが想起されたり、慣習化されたりすることはおおいに考えられ、どの年齢であっても保育者の動作によるモデル的役割は必要であるといえる。つまり、G保育者の「葛藤」の質的段階は表層と可視の往復運動段階であり、保育課題は遊びのモデル的役割の自覚化である。

つまり、関係論的に分析すると、本事例における表層と可視の往復運動段階にある「葛藤」では、人・物・場の物と場についての自

覚化は進んでいるといえる。その場において、様々な物を使い、モデルとしての保育者がどうモデル性を演じるのかという部分が求められると言えよう。

なお、【研究 1】～【研究 6】は、対象としたクラスと研究者とのやりとりを分析したものである。しかし、先述したように、「葛藤」は完全に解決するものではなく、質的に変容するものだとすると、保育者が一人でその「葛藤」と向き合うことには、限界があり、また質的変容を目指すことも困難である。だからこそ、日常的に保育現場で現職教育や園内研究が行われているのだともいえる。つまり、保育において最終的に保育者が介入しなくとも子どもだけで遊びが発展・継続することを目指しているのと同じように、保育者集団においても第三者である研究者等が関わらなくとも、最終的には保育者集団のみで園内研究等で「葛藤」を関係論的に捉え、気づき合い、学び合いをしていくことが求められる。このことは、【研究 1】～【研究 6】において保育現場と関わる中で、実感として得たことである。

以上のことを踏まえ、次章では、保育者集団が「葛藤」を主体的に変容させていくということについて、「葛藤」を関係論的に捉えることとの関係性によって分析していく。

**付記** 本節は、拙稿 2010b 保育実践上の「葛藤」の質的段階と保育課題に研究者はどうかかわりうるか—実践者との対話についての研究者の省察を通して— 愛知教育大学幼児教育講座幼児教育研究, 15号, 89-98. を引用、一部修正している。また、データ使用については、N 幼稚園より承諾を得ている。

## 引用・参考文献

- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 2010 遊び保育論 萌文書林, 109.
- 渡辺桜 2006 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為の関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第15号, 35-44.
- 渡辺桜 2007 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 創刊号, 39-46.
- 渡辺桜 2010a 保育実践に基づく自己形成を支える対話—保育者へのインタビュー方法の批判的検討を通して— 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 第4号, 15-22.
- 渡辺桜 2010b 保育実践上の「葛藤」の質的段階と保育課題に研究者はどうかかわりうるか—実践者との対話についての研究者の省察を通して— 愛知教育大学幼児教育研究, 15, 89-98.
- 山本雄二 1985 学校教師の状況的ジレンマ—教師社会の分析にむけて— 教育社会学研究, 第40集, 日本教育社会学会, 126-137.



## 第5章 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性

### ～保育者集団と研究者の継続的な関わりを通して～

#### 第1節 本章の目的と概要

本章の目的は、第4章を受け、保育実践研究における研究者の役割を明らかにし、それに基づいて保育者集団の「葛藤」を主体的に変容させるための具体的方策を検証することである。

保育者の主たる職務は、子どもたちの心身の健全な成長・発達を保障することであり、それらを保障するために、日々の保育実践は遂行されている。その実践における援助が、子どもたちの姿に添ったものであるか振り返り、次の実践につなげていくために、指導計画を作成したり、園内研究や公開保育、市町村単位で行われる「～年目研修」が実施されている。こういった現職教育の必要性は以前より指摘されており、保育所保育指針においても第7章職員の資質向上において、「保育実践や研修などを通じて保育の専門性を高めるとともに、保育実践や保育の内容に関する職員の共通理解を図り、協働性を高めていくこと」等が明記されている（厚生労働省，2008）。

これら現職教育を園内の職員のみで行う場合、焦点化すべき点を絞り込むことが困難であったり、「子どもに寄り添うことが大事」「子どもの内面に目を向けて」など、抽象的な精神論に落ちてしまうこともある。そのため、園外の研究者を招いて、アドバイスを求める機会を意図的に設けている園があるものの、その研究者の立ち位置も様々で、保育者集団と親交を深めて終わりというケース（吉村他，2008）や研究者の指導を一方向的に押し付けて終わりというケースも少なくない。前者については、第3章を参照されたい。このような研究者の現状を指摘しつつ、園内研究における研究者の役割について吉田は、次のように述べている。

保育は身体的なかかわりが中心であるため、実践が直感的で無自覚になりやすい。そこで、園内研究の講師が保育者のパーソナリティや力量、人間関係に配慮しながら実践の分析や援助の仕方についての説得を行うことにより、最終的には講師がいなくても保育者自身が保育の原則論によって自らの実践をよりメタ認知し、実践の課題を克服することを目的とする。このような研究者の姿

勢には、保育者と親睦を深めて終わったり、研究者が一方的に自身の理論を保育者に押し付けるといった次元の内容ではない。（吉田，2000，pp. 41－45）

この吉田の主張は、最終的には園内研究講師、つまり研究者がいなくとも保育実践の質を向上させるということを園内研究の目的とした場合、まさに先述した、保育者集団と親交を深めて終わりという研究者の関わり方(吉村他，2008)や研究者の指導を一方的に押し付けて終わりという形では、その目的を達成できないものであることを示している。なぜなら、保育者は、集団を相手にしており、その集団に存在する様々な遊びの群れに対し、吉田がいうように同時に瞬時に身体的かかわりを行うとするならば、それをその都度自覚的に遂行することは困難だからである。だからこそ、無自覚的になっている保育者の援助行為について、研究者が具体的場面を共有しながら、保育者の援助とその結果として生じる遊び状況との関係性をつなげ、無自覚的援助を自覚的に行えるよう促すことが研究者には求められるのである。

筆者もこの吉田の述べる研究者のスタンスにより、保育者が自己アイデンティティーを確立させながら、自身の保育を反省的に振り返ることを保障することが重要であると考えられる。そうだとすると、研究者の保育現場への関わり方は、従来の主流となっていた（現在も少なくない）保育者が作成した実践事例の資料やエピソード記述を基に、研究者を交え、保育者の気づきを共有するといった鯨岡(2009)らの手法では、保育者の無自覚的な援助を自覚化させ、保育実践の質を向上させることは、困難であるといえる。つまり、従来当然とされてきた研究者の関わりよりもより一層戦略的な研究者の関わりが求められるといえよう。この戦略的な研究者の関わりという点においては、これまで小川(2004)のみが、その重要性ならびに自身の実践を基にした具体的方略について言及している。

小川は、保育現場に対する研究者(ここでいう研究者とは、保育研修指導者であるが、以下研究者と示す)の関わり方について以下のように述べている。

比喩言語と客観的言語を相互に交換することで、新たな身体知の創出をうみださねばならない。そしてその際、新しい身体的な「構え」を創出するための比喩言語の創造も必要になるだろう。

保育に参加して、研究者も保育者としての当事者性を体験する必要があるの

である。対自的言語を操るだけではこの新しい身体知の創出に参加できない。つまり体験をくぐりぬける必要がある。その意味で研究者はプレイングマネージャー(コーチ)であるべきである。(小川, 2004, p167)

ここでいう比喩言語について、小川は、「身体についてのイメージ言語」であるとしている。その概念に従えば、例えば、保育者が保育の一場面を捉えて、「子どもたちが遊び込んでいる」と表現した場合、これはまさに比喩言語に当たる。なぜなら、「遊び込む」という言葉には、客観的事実として、どの場所(コーナー)で、何人の子どもがどのような位置で、何をどのように使って遊んでいる状態を指しているのかが不明であり、まさに「身体についてのイメージ言語」に留まっているからである。このような比喩言語に対し、研究者が「では具体的にどのような事実に基づいてそう言えるのか？」とたずねても、保育者が言葉に詰まったり、「子どもたちの目が輝いているから」という感覚的印象的な返答に留まってしまう場合、イメージの域を超えることは、保育者自身では困難なのである。そこで、「遊び込んでいる」という診断基準となる客観的事実としては、小川(2010)の遊び保育論に従えば、「目と手が協応しており、同じ場・コーナーでその動きが同一のリズムで継続している状態」等が挙げられるため、研究者が保育者と共に実際の子どもの姿を見ながら、またはビデオを見ながら「作業している物をしっかり見ながら手を動かしているね。これは今、この遊び(作業)に気持ちが向いていて集中している、つまり遊びこんでいる状態だね。」等と事実との関係性を意味付けていく、つまり客観的言語を発信することで、「遊びこんでいる」という比喩言語が客観的言語と相互交換されるのである。こういった研究者と保育者のやりとりこそが先述した小川(2004, p167)の、比喩言語と客観的言語の相互交換である。そして、比喩言語と客観的言語の相互交換をするためには、研究者自身が実際の保育実践の場において、保育者の目線に立って、例えば「こういう場面で自分が保育者だったら、どうするだろうか」とか、もっと具体的に言えば、「保育者が保育室の全体状況に気持ちが向けられない理由は幼児個々への援助に執着しすぎてしまったからではないだろうか。そうであるとするならば、どの保育場面を客観的事実に添って援助と結びつけて保育者に解説するとよいのだろうか(すなわちこれが比喩言語と客観的言語の交換作業)」と自身の体験として置き換えること、つまり、小川のいう当事者性を体験することによって、より保育者が自身で納得して保育実践の身体知を獲得していくことを指摘しているのである。

これらの吉田や小川の論は、保育者(実践当事者)は直観で保育せざるを得ない状況が

多く、保育状況を俯瞰して観ることが困難であるという避けられない現実を前提としている。この前提を認識し、保育者にとって逃れられない現実の困難さに立った上で、保育実践の質を保育者自身が向上させていくことを目指すからこそ、研究者と保育者がフィールドを共有し、保育者の意図を理解した上で実践をみる当事者性を含んだ第三者である研究者が、保育状況を環境(人・物・場)との関係性から把握し、その視点から保育を観ることができるといふ研究者の役割の必然性があるのである。

これらのことを踏まえ、筆者はこの吉田や小川の論を支持する。なぜなら、研究者と保育者がフィールドを共有しつつ両者の役割の相違を前提にして協働を考えているからである。また、保育者の実践を研究者が当事者レベルで体感するということは、一方的に研究者の考えを押し付けるのではなく、保育者の「葛藤」を研究者が理解し、なぜ保育者がそう思うのか、なぜそういう援助をしたのかという具体的な問いが当事者レベルで共有できると思われるからである。すなわち、研究者と保育者の役割の相違を前提にし、保育への具体的な問いを当事者レベルで共有し協働的に進めることで、保育者が自身の保育課題に気づき、自己解決することができると思う。ここに本研究の意義があるのである。

そこで、本研究では、保育者の「葛藤」を主体的に変容させる研究者の関わり方に対する仮説生成を試みる。この仮説生成により、将来的には園内のリーダーがその役割を担っていくという見通しも見据えている。その上で、研究者の定義を本研究では、以下のようになる。

ここでいう研究者とは、臨床教育学における研究者を指す。臨床教育学の特徴について、河合は、以下のように述べている。

生きた現象に関わる研究者は、ある程度の見通しを持ちつつも、現象の中で単なる知識だけではなく、その現象をどう捉え、それをその現象の中で生きる人間達とどう共有するのかといった能力も求められる河合(1995, p. 30)

また、教育実践の場に関わる研究者として佐藤(1996)は、今日の教育現場における能力主義や偏差値による序列化等の根本的解決のためには、教育実践の様々なものごとの関係の網の目に注目しなくてはならないとし、これを解明していくための研究者の役割は、人間のいとなみを実践の文脈においてみることだとしている。同様に、保育現場に関わる研究者として津守は、以下のことを指摘している。

「研究者」という語の一般的な用法に、(自然)科学的方法に基づく、という前提や先入観が暗に含まれている (津守, 1999, pp. 158-159)

その上で、研究者が保育現場に入り、保育現場の現象を明らかにする場合においては、先の前提にとらわれることなく研究者が日常的な保育現場にその身を置いてあるがままの現象を記述することによって現象内の関係性を明らかにすることの有効性を説いている。そしてこの場合、小川(2004, p. 167)による研究者にはプレイングマネージャーとしての役割があるという指摘のように、研究者は保育者の当事者性(状況の中にいること)の視点を共有する必要がある。

これらを踏まえ、本章では園内の保育者集団に対する研究者の関わり方に視点を当てる。ここでいう保育者集団に対する研究者の関わり方とは、園内研究などにおいて、研究者も含めた集団が保育について語り合い学び合う中で、保育実践の質を向上させていくことを目指した関わりを指す。この研究者の関わりは、前章までで触れてきたように研究者が保育者の実践を診断し、その診断をもとにした研究者の意図的な発問・発話が存在することを前提とするが、4章との相違点は、研究者と保育者集団との「対話」にも注目する点である。

なぜ保育者集団と研究者との「対話」に着目するのかと言えば、保育者が自身の保育課題を自己省察するためには研究者の戦略的な「対話」が必要だからである。保育者は実践当事者であるため、複数の幼児が同時進行的に遊びを進めていく中で自身の保育実践を俯瞰し常に自覚的に実践することは難しい。そこで、研究者が集団保育における保育者の「葛藤」の質を変容させるべく「葛藤」の客観的条件(環境構成、保育者の位置どり、保育者の身体的援助等)を意識した戦略的な「対話」を行うのである。ここでいう戦略的な「対話」の詳細は、第3章を参照されたい。その研究者の戦略が、長期継続的に保育者集団の中で実践されることにより、研究者の戦略的な「対話」を保育者がモデルとし、最終的には園内で研究者がいなくとも保育者同士で保育課題を見出し、保育を高めあうことが期待できる。それは、保育において最終的には保育者がいなくとも幼児が自立的に遊びを継続発展していける援助を保育者が長期的戦略的に行うことと同じであるといえる。そういった保育者集団の文化を形成していくには研究者の継続的で戦略的な関わりが求められると考える。

それでは、ここでいう保育者の保育課題とは具体的にどのようなものがあるのか。その詳細については、次節にて触れていく。

## 第2節 研究者が関わり得る保育者の保育課題

保育者の葛藤や悩みについての既存の研究を概観すると、その多くは、経験知に依拠した課題に関するものや保育における集団と個の問題を課題解決と同様の方法、つまり経験知で解決しようとするもの(寺見・西垣, 2000; 後藤, 2000; 木村, 2006)である。なぜ経験知に依拠した課題やその解決方法が先行研究の多くを占めてきたのだろうか。

西坂(2002)は、先述したように、保育者の精神的健康に対するストレスの影響やストレスへの個人特性(コミットメント、コントロール、チャレンジといったハーディネス)の影響を明らかにするために、幼稚園教諭への質問紙調査を行った。その結果、保育者の精神的健康に影響を及ぼしているのは、「園内の人間関係の問題」と「仕事の多さと時間の欠如」であり、精神的健康に影響を及ぼすほどではないが、ストレス因子として得られたのが、「子ども理解・対応の難しさ」「学級経営の難しさ」であることが明らかとなった。これらの結果を、先に挙げた経験知に依拠した課題や可視的課題と照合すると、前者は職場人であることそれ自体の問題であり、後者は職業上の課題への取り組みの問題である。前者の精神的健康に影響を及ぼすほどのストレスは、経験知に依拠した課題つまり職場が「居場所」として成立し、同僚によって自分らしさを認められているという実感に左右されるといえる。そしてもし、保育者としての専門性が確立し、保育者にその自覚がある場合には、当然、保育実践上の「葛藤」が、保育者の精神的自覚に直結するはずであるが、その専門性が未成熟であるとき前者(職場人であることそれ自体)のみが主要な悩みとなる。そのため精神上の心の持ち方に対するサポートが優先されるため、保育実践上の具体的問題解決はしばしば副次的となるのである。その場合、精神的健康に影響を及ぼすほどではないが、ストレスとして知覚されているのが保育における個と集団の問題といった問題である。しかしそれも職場人としては、職場が「居場所」としての機能を果たせない場合、保育者として解決すべき保育上の具体的問題と向き合えないことは確かである。言い換えれば、保育者としてという以前に、仕事をする人間として最低限の職務が果たせないという可能性もあるのである。それが、従来の保育者の葛藤研究において経験知に依拠した課題が注目されてきた理由であろう。ただ、こうした研究が主流であったということは、保育実践の困難さが保育の専門性の確立にとってネックになっていることも反映している。このことと、職業上の課題への取り組みの問題による課題解決方法の主流が経験知に依拠的であったこととは無関係ではない。

加えて次のような積極的理由もある。近年、教育・心理・福祉等、人が人と関わることを仕事とする現場において、「葛藤する」「ゆらぐ」ことが意義あることとして取り上げられている(尾崎, 1999)。例えば、保育者が葛藤し、カンファレンスや自身の記録を通して、自分の保育について振り返る機会を設けることで、葛藤の整理をしたり、自分の保育を再構築することとなることの有効性を指摘するものがその多くを占めている(寺見・西垣, 2000; 後藤, 2000; 木村, 2006)。これは、葛藤が個人の内面的な解決課題とされており、葛藤をきっかけに変容・発達を生み出す契機と捉えているからであり、この認知が従来の葛藤解決を経験知に頼ってきた理由であろう。しかし、職場人としての悩みをそうしたトータルな人間的問題とするのではなく、保育実践上の問題解決を目指すことで逆にトータルな職場の悩みが解消されることもある。その場合、むしろ「葛藤」は職業的実践上の具体的問題として顕在化させるべきなのである。いいかえれば何とも説明のしようがない多忙感やモヤモヤした感覚に対して、保育実践を具体的にこうすれば子どもとの関係が改善されるという具体的方策が必要なのである。

ただ、筆者も「葛藤」はあるべきものであると考える。なぜなら、自身の実践を向上させたいと思うからこそ「葛藤」は生じるからである。しかし、「葛藤」は意識されている場合と意識されていない場合とがあり、先述したような新任保育者の「わからないことがわからない」といった心的ストレスを表すコメントには自覚化されていない「葛藤」もある。その「葛藤」起因を特定し、「葛藤」を質的に変化させ、保育実践の質的向上を目指すためには、保育者の語りのみを分析するのではなく、実践上の客観的条件と合わせて分析する必要があるのである。つまり、保育実践における保育者の決定的「葛藤」の質的変容を促すためには、「葛藤」の内面的表出を明らかにする視点と外的行動面で明らかにする環境・動き・時間といった客観的条件との関係の視点が重要であると考えられる。「葛藤」の内面的表出—保育者の主観としての悩み—と、保育者や子どもとの身体的かかわりのあり方や、モノや場の位置、人とモノや場とのかかわりのあり方、そのかかわりのあり方によって生じる遊びが保障される時間の継続性といった外的行動面の両者を明らかにし、「葛藤」の客観的条件を意識化・自覚化しなくては、保育実践を可視化し、具体的に何をどうしたらよいかは見えてこないのである。

従来は、このように「葛藤することに意義がある」と考えられてきた。しかし、具体的な「葛藤」の解決策が得られなくとも「葛藤すること」を一つの変化のきっかけとして留まるのではなく、知的に「葛藤」を質的変容させる必要がある。そのためには、「葛藤」の質を



見極め、その「葛藤」の質的段階に合った具体的方策が得られなければならない。なぜなら、先述したように、保育者がその課題を自身の課題として自覚し、保育実践の質をより向上させるための具体的方策を自ら得、「葛藤」を知的に変容可能な問題に変換することで、自らの専門性を向上させられるのである。この点において、先述した研究者の役割が重要となるのである。

保育者の実践上の葛藤には、あらゆる問題が想定されるが、保育者が実践者の立場としてもつ「当事者的直観」や「直観的思考」を知的問題化させること、言い換えれば当事者性を含んだ第三者である研究者と「対話」を共有化することによって言語的に通底可能な悩みに変換することで、経験年数の多少を超えて保育者の保育実践の自己変革を目指すために、本研究で扱う「葛藤」は、主として保育における集団と個の問題に焦点化する。例えば、本研究【研究7】におけるW保育者と研究者（筆者）の「対話」である。以下、【研究7】より抜粋のため、「対話」の詳細ならびにこれらに対する分析などは、【研究7】を参照されたい。

㊦：（ビデオを見ながら）この日は製作っていっても、お面作りが盛り上がった感じで。（しかし）作ってもそれをかぶってごっこをする感じではなかった。ブロックの男児達の走り回ってるところとか遊び込めていない感じが気になってたけど、まずままごとに入ってみた<sup>1</sup>。でも、粘土とか毛糸でごちそう作って猫ちゃん同士のやりとりがしっかりあったから自分はここに必要ないと思ってブロックへ行った。でも、最近ブロックが衰退気味。自分がどうかかわってよいか迷う<sup>2</sup>。この時も「かっこよくしたいけどどうしよう」って（W保育者がつぶやいて）遊びが始まった。この時はこれで子ども達で遊べていくかなと思って抜けて、製作に戻ったけど、もっとじっくり入っていてもよかったかな。ちょっと速く動きすぎてますね<sup>3</sup>。

㊧：そうだね。（でも）先生、製作が自分たちで遊べるまでじっくりどっしり製作に入ってたでしょ。

㊨：そうそう

㊩：この（ブロックでの援助の）時ってさ、先生の中にすぐに動くっていうメッセージが身体に表れてるんだよね。（ビデオの中の保育者の姿を指して）ほら、製作みたいにとっしり座ってないでしょう。立膝っていうか。ブロック

の遊びが衰退してるなって思ったら、製作のときと同じで、先生がどしっと腰をすえて、自分が作るのを楽しんじゃう。その楽しんでる先生の姿を子ども達が見てるぞって意識しながら。そこが大事だろうね。』<sub>1</sub>

㊦：ってことは、製作が落ち着くのに、あんなに時間かかったから、全部のコーナーが落ち着いていくにはめっちゃくちゃ時間かかるよね～（苦笑）<sub>4</sub>

この研究者と保育者の「対話」は以下のような構成となっている。

- ①□幼児の実態に基づいた保育者の悩み(傍線1)
- ②全体の遊び状況を把握した上でのブロックコーナーの遊びの実態とそこへの援助の仕方に対する保育者の悩み(傍線2)
- ③ビデオ視聴により保育者が自身の援助の仕方を反省した語り(傍線3)
- ④保育者の③の語りに対応した保育者の動きと子どもの遊びとの関連性に対する省察を促す研究者の発話(二重線1前半)
- ⑤③④に基づいた研究者から保育者への援助の具体的アドバイス(二重線1後半)
- ⑥④⑤の研究者の発話から生まれた保育者の動きと幼児の遊び状況との関係性に関する保育者の省察(傍線4)

この研究者と保育者の「対話」からもわかるように、ここでいう「葛藤」は、保育実践上の問題解決的課題に置き換えられるものであるため、本研究では、可視的課題の中でも、集団把握と個への援助の両立に伴う「葛藤」に焦点化する。なぜなら、それこそが保育者の実践上生ずる「葛藤」の主要なものだからである。また、どのような保育実践上の「葛藤」であっても、当事者である保育者がそれを「葛藤」や悩みとして自覚していなければ、主観的な悩みから知的な問題へと発展する可能性もないため、この可視的課題は、経験知に依拠した課題より変換可能な場合に限る。

集団保育の困難さに対する「葛藤」は、その「葛藤」を生み出す外的要因や客観的条件に対する視点に基づいて課題を自覚する方向に自己省察がなされることである。つまり、研究方法として既存の研究のように、保育者の主観に基づいて保育者の語りのみを分析したり、カンファレンスにより気づきを得ることで留まっていたら、保育実践を向上させる本質的な課題は解決されないのである。可視的課題を解決するには、保育者の「葛藤」の段階を診断し(前述「対話」構成①～③、以下構成と記す)、課題を明らかにする(構成④⑤)必要が

ある。「葛藤」の段階は、第三者による保育記録や観察によって、客観的な事実とその保育者の主観的な悩みとのすり合わせを研究者が行うことにより可能になる(構成③～⑥)。また、保育者がその課題に無自覚な場合、その視点を戦略的に自覚化へと導く研究者の存在が重要となる。本研究では、先述したように、集団保育の困難さを克服するための課題解決が明確な「葛藤」に焦点を当て、その「葛藤」を保育者自身が乗り越えるための研究者の在り方を追究する。この目的を達成するために、研究方法は保育観察ならびに保育者へのインタビュー、そしてそのインタビューを研究者の省察という視点から「対話」分析する。研究方法の詳細については、第3章で述べる。

以上のことから、既存の葛藤研究との決定的に異なる点は、保育実践上の「葛藤」を関係論的に捉え、「葛藤」の質的変容させるための研究者のかかわり方を追究するという目的とそれに伴う保育者と研究者の「対話」を研究者の省察の視点から分析するといった研究方法である。

### 第3節 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性【研究7】

#### (1) 目的

本節の目的は、保育実践上の「葛藤」を関係論的に捉え、研究者が保育者集団と継続的に関わる事例をもとに、研究者の関わり方や「対話」のあり方と保育者の「葛藤」ならびに保育の質の変容との関連性について分析することである。

#### (2) 方法

##### 1) 対象

愛知県の3年保育を実施している公立 H 幼稚園(3歳児：1クラス、4・5歳児：2クラスずつ)の担任 W 保育者を調査対象の中心とする。W 保育者は2009年4月より新卒の保育者として H 幼稚園に勤務。研究対象とした2010年度は4歳児クラス(23名在籍)の担任である。

公立 H 幼稚園は、2010年7月に園内研究講師として吉田龍宏氏を招き、「製作活動を楽しむための環境や援助を探る」というテーマで研修を行った。筆者もその園内研究に同席し、それ以降週に1～2回保育観察やビデオ撮影、園内研究(事例検討、ビデオ視聴等)に参加する中で、W 保育者以外の保育者や園長先生、主任先生とも保育者が作成した事例やビデオデータ等をもとに、全体把握と個への援助の連関を探るという課題を意識した関わりを積み重ねている。吉田氏は月に1回程度筆者と同じく H 幼稚園を訪問している。

本節では、保育者集団と研究者との関わりを分析していくが、保育者の実践の質や「葛藤」の変容を追跡するためにも、調査対象の中心となる保育者やクラスを限定する必要があるため、W 保育者をその対象とした。W 保育者を対象とした理由は以下の通りである。調査を開始した2010年7月時の担任作成資料においては、本節における「葛藤」の質的段階(図1参照)でいうところの無自覚的段階であった。しかし、園内研究を重ねていくことで、「葛藤」の質的変化が見受けられたため、園内研究における研究者や他の保育者との「対話」と W 保育者の「葛藤」の質的変化を照合することによって研究者の関わり方との関連性が明らかにしやすいと判断した。W 保育者の「葛藤」の質的変化とは、保育者が保育全体を把握可能にする環境構成(中央にあったコーナーをなくし、機能別に3つのコーナーを室内にバランスよく配置したこと等)や保育者の位置どり、関わり方(製作コーナーにじっくり

作業員として関わる等)を意識し始めた点である。これは、筆者の理論に従えば、表層的段階と無自覚的段階の往復運動が始まったと診断できる。それは、筆者の保育観察やビデオデータでも認められるが、W 保育者自身の語りにも自己診断的に観られる。例えば、9月7日の保育をビデオ撮影したものを視聴しながらの園内研究(9月13日)において、製作コーナーにしっかり身体的モデルとして関わろうと決意した W 保育者が「製作に没頭しすぎて、まわりが見えなかったが、製作の子どもたちが自分でよく遊ぶようになってきたので、そこで初めて(全然他のところを見てなかった!)」と思い、視線をとばした。そうしたら遊びこめず、ふらふらしている子や、ブロックで遊んでいるけれど時々製作をのぞきに來る男の子等が気になった」と語っている点である。これは、「葛藤」に対して無自覚的であった W 保育者が、製作コーナーにどっしりと腰を据えて作業員としての関わりに埋没できたことにより、製作コーナーの遊びが安定し、結果的に W 保育者が他のコーナーを把握できる、つまり全体が見える状況を生み出したといえるのである。このことは、遊び状況はどうすると把握できるのかという客観的条件に W 保育者自身が気づき始めている姿であり、「葛藤」が質的に変容していると判断できる。以上のことから、本節では、W 保育者を中心として保育者集団と研究者との「対話」分析を行う。W 保育者の「葛藤」の質的段階の検証については、後項において詳細を述べる。

## 2) データ

観察や記録の取り方、「対話」の方法についての詳細は、第3章の研究方法を参照されたい。

### ①担任作成園内研究用資料

2010年7月の園内研究において、W 保育者が作成した資料をもとに、この時点での W 保育者の悩みや「葛藤」を分析し、その後の園内研究の積み重ねにより、その悩みや「葛藤」がどのように変容していったのかを明らかにする始発点とする。

### ②保育観察・ビデオ記録

2010年7月～2010年12月、各月に4～6回全5クラスについて、幼児が登園してから食事の準備までの保育観察(自然観察法)を行う。必要な場合は、ビデオ撮影も行う。訪問時の特徴は、自由遊びのようすが観察できる日である。一斉活動を行う日ではなく、自由遊びを行う日を事前に園より教えていただき、観察日とした。

本研究で使用したデータは、2010年9月～2010年12月のW保育者の実践の中から紙幅の都合上、抽出したものである。それぞれの事例は、特別な事例として取り上げたのではなく、保育が比較的安定し、毎日の保育が恒常的になってきた時期の日常的な事例の一つとして使用した。その事例が日常的な事例であるということは次項の保育者へのインタビューや「対話」により確認している。

### ③園内研究での「対話」

保育観察やビデオ撮影をして10日以内に園内研究を行う。W保育者だけでなく、他の保育者についてもビデオ撮影後、ビデオ視聴をしながら1時間程度の園内研究を行っている。2010年9月から11月の間で全5クラスのビデオ撮影→ビデオ視聴をしながらの園内研究を一通り行った。W保育者については、9月と10月に1回ずつ、ビデオ撮影ならびに視聴を行った。本研究では、研究者(筆者)を含めた全職員でビデオ視聴をしながら行った園内研究での「対話」を分析対象とする。ビデオ視聴をしながら園内研究を行った理由は、W保育者だけでなく、事例検討における他の保育者との「対話」において、保育者は保育の全体状況が把握できていないからこそ「葛藤」に無自覚であり、漠然と保育がうまくいかないという悩みはあっても、具体的に幼児の遊び状態と保育者自身の援助との関係が把握できていない、つまり遊び状況と保育者の援助との関係性が見えていないために、保育の課題がわからない状態であると感じられたからである。そこで、筆者が保育をビデオ撮影し、そのビデオを視聴しながら園内研究を行うことで、保育の全体状況を客観的に観ることを可能にするだけでなく、保育実践においても保育の全体状況を「観る」という行為の重要性、ひいては「関わりながら観る」という行為の必要性について自覚し、保育者同士で気付き合う場としたかったからである。しかし、ビデオ視聴をすれば、全ての保育者が自身の保育を客観的に見られ、自己省察に結びつくわけではない。なぜなら、自己省察とは自己理解と他者理解が同時に開かれていかねばならないからである。ここでいう自己とは、保育を実践する保育者であり、他者とは個々ならびに群れとしての幼児の姿である。例えば、保育者自身が関わっておらず把握できていなかったコーナーの遊び状況についてビデオを観ても、どうしたらこの遊び状況を他のコーナーにしながら把握できるのかという疑問や、自身の環境構成や身体的援助とその遊び状況との関連性について保育者自身が考察しなければ、ビデオ視聴が自己省察の機会とはなり得ないからである。だからこそ研究者の意図的な発問・発話が重要になるが、「葛藤」を客観視するための客観的条件を意識した「対話」を研究者が心がけても保育者によって自己省察につながる場合とつな

がない場合とあり、その点は今後の課題ともいえる。その点において、以下、明らかのように、W 保育者は研究者の意図的な「対話」が効果的に自己省察に結びついている例であるといえる。

### 3) 分析方法

- ①7月のW保育者作成資料から、W保育者の悩みや「葛藤」について明らかにする。
- ②保育観察ならびにビデオデータから、W保育者の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。
- ③園内研究における研究者の「対話」のあり方について評価分析する。その評価基準は、第4章で示した渡辺(2010b)の、保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウとし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、保育の実践についての診断やW保育者ならびに他の保育者の反省的思考を引き出す「対話」ができたかを分析する。
- ④研究者の「対話」能力の診断後、保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、W保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、W保育者が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察ならびにビデオ記録との整合性を通して考察する。
- ⑤①—④よりW保育者の「葛藤」の質的変容と保育者集団の語りあい学び合いの変容との関係性を明らかにし、そこに研究者がどうかかわりうるのか検証する。

### (3) 結果と考察

#### 1) 7月園内研W保育者作成資料

##### ◎子どもの姿と保育者のねがい

- ① のりを使うことに興味関心を持って欲しい思いから、こいのぼり・母の日・かたつむり製作を楽しんできた。現在は、七夕飾りの製作でのりを経験している。七夕飾りでは、繰り返し何度でも作ることや、たくさん作ることを楽しむA児、保育者や友だちと一緒に作ることを楽しむB児、C児、D児、長く繋げることを楽しむE児、F児、色を互い違いにしたり、全色を使おうとする、G児、H児の姿がある。
- ② 新聞紙や広告紙を細く丸めて剣にしたり、紙飛行機などを作ることで折ったり折り目をつけたりが経験できるようにしている。広告紙では、剣や銃、爆弾、ステッキ、腕輪を作ったり、新聞紙で

ベルトやままごとで使う料理などを作ることを楽しむ姿や、保育者の作ったものを見て「僕(私)もここを〇〇したい」と自分の思いを伝えたり、マネしてつくろうとするI児、J児、H児の姿がある。G児、A児、D児は、何度も繰り返し作ることを楽しんでいる。

- ③ 製作物をごっこの中に取り入れることで、ごっこを充実させたり、イメージが膨らんでいくように、  
◎保育者が作って提案したり、見立てて遊んでいくようにしている。<sup>1</sup> 今は、新聞紙や広告紙で作ったものや、ブロックで作った物をままごとや戦いごっこに取り入れて、遊んでいる。ままごとでは、作ったものを、おにぎりやハンバーグなど、身近なものに見立てて遊んだり、「これは〇〇なんだよ」「バンバン！今せんせい撃ったよ」などと、保育者とのやり取りを楽しむ姿がある。それぞれの楽しみ方で、製作とごっこを楽しんでいるが、作る場所と、作ったもので遊ぶ場が同じになったり、違う遊びの場をごっこの場にするK児、L児、M児、C児、O児の姿がみられ、作る場所と遊ぶ場所は、机を設置したりござを敷くことで範囲を伝えているが、違う遊びをしている友だちとのやり取りを楽しんだり、作ったものですぐ遊びたい気持ちからその場で遊び出している姿がある。作る場所や他の遊びが落ち着かない様子がある。遊びが落ち着くための環境構成を考えていきたい。<sup>2</sup>

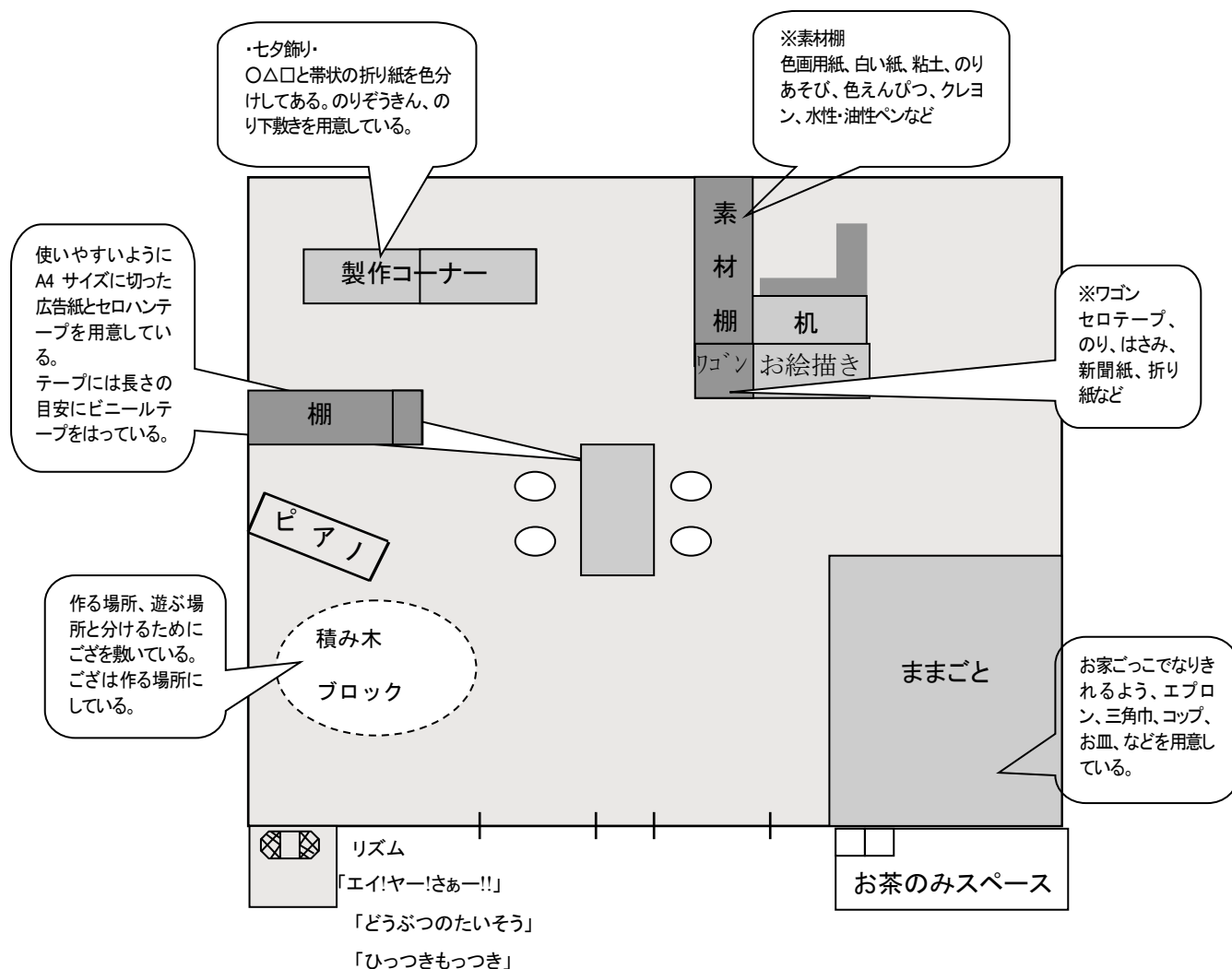
◎ご指導していただきたいこと

「製作物を取り入れたごっこ遊びの環境について」

- ④ 広告紙で作った、剣や爆弾で戦いごっこを楽しむK児、L児、M児、O児の姿がある。友だちの作ったものをみて、「自分も作りたい」と、製作を楽しんだり、身に付けたり持ち歩くのを楽しんだり、友だちとのやり取りを楽しむ姿がある。ごっこを通して、それぞれの楽しみ方で製作を楽しんでいるので、◎作る場と遊ぶ場を近くに設定しているが、作る場で盛り上がってしまうことも多く、まだ、作っている途中の子も早く遊びたくて、素材や道具の始末が疎かになってしまう姿がある。  
<sup>3</sup> また、ままごとコーナーや絵本のコーナーに行き、その場にいる子とのやり取りを楽しんだり、その場を基地や隠れる場にするすることで、遊びを楽しんでいる姿があるが、他の遊びが中断してしまうこともある。K児、L児、M児、O児は、それぞれ楽しさを感じて遊んでいると感じられるが、ままごとや製作を楽しんでいる場も大切にしていきたいと思う。遊ぶ場をもっと魅力的にすれば、ままごとや絵本のコーナーに流れないと感じる反面、どのように設定していけばよいのか悩んでいるので、ご指導していただきたい。<sup>4</sup>



(環境図の構成)



2) W 保育者作成資料分析

\* 保育者の願いやその願いのもととなった子どもの姿を傍線で示す

園内の研究テーマが「製作活動を楽しむための環境や援助を探る」ということもあり、製作コーナーでの幼児の具体的な姿が詳細に①②に記述されている。これは、保育者が製作コーナーに丁寧に関わろう、製作コーナーの幼児の遊ぶ姿を丁寧に見ていこうという意識のもとに把握できたと考えられる。また、この資料から把握できる保育者の悩みは、遊びの場をどのように設定すると遊びが落ち着くのか、魅力的になるのかというものが主である(傍線 2・4)。具体的には、「作る場と遊ぶ場所は、机を設置したりごさを引くことで 範囲を伝えているが…その場で遊びだしている姿がある」2」「作る場と遊ぶ場を近くに設定しているが…作る場で盛り上がりしてしまうことも多く…」3」「遊ぶ場をもっと魅力的にすれ

ば、ままごとや絵本のコーナーに流れないと感じる反面、どのように設定していけばよいのか悩んでいる<sup>4)</sup>等の記述が該当する。これらの記述から、作る場と遊ぶ場という視点で保育者作成資料の（環境の構成）を見ると、作る場が二つあり、一つは保育室中央に、もう一つは隅にある。遊びの拠点性や「観る一観られる」状況性を確保する視点から考えると、作る場(コーナー)は一つで隅の方が好ましい。この点については、保育者の意図をたずねながら、環境の再構成につなげる必要がある。遊ぶ場についても、この担任が作成した資料からは把握できないため、観察や保育者との「対話」よりどこに設定しているか探らねばならない。なぜなら、保育室内のどこに設定するかによって、遊びの拠点性やにぎわい感に影響を与えるからである。次に、保育者のいう作る場と遊ぶ場がなぜ別でなくてはならないのか、また、近くなくてはならないのかの根拠が不明である。例えば、ままごとコーナーでごちそうを作ることはごっこの一環であり、作る場と遊ぶ場が同じである方がしぜんである。また、製作コーナーで作ったごちそうをままごとコーナーで活用するならばコーナーの拠点性を確立するためにも、ある程度、作る場と遊ぶ場が離れていた方が「ここは遊ぶ場所」「ここは作る場所」とイメージしやすいのではないだろうか。この他に、「素材や道具の扱い方が疎かになってしまう姿がある<sup>3)</sup>」という記述があり、これは、その場を構成しているモノが作り出す秩序感に関して述べたもので、この感覚は、遊びの停滞や消滅を解消する可能性を生むよい視点である。また、遊ぶ場を魅力的に設定したいとあるが、設定という言葉から、保育者のいう「魅力的」は、場や教材で構成されるものという印象が強いように感じられる。つまり、人(保育者、幼児)、物・場のかかわりあいとその遊び状況を構成するという認識は弱いと考えられる。しかし、ここで欠けている保育者の身体的援助が意図的にされていないわけではない。例えば、「製作物をごっこの中に取り入れることで、ごっこを充実させたり、イメージが膨らんでいくように、保育者が作って提案したり、見立てて遊んでいくようにしている<sup>1)</sup>」という記述である。保育者自身が楽しんで遊ぶ姿を見せ、遊びのモデルを幼児たちに示していくことを自覚的に行っているのである。このモデル性は、先の「素材や道具の扱い方」についても発揮できるものである。

以上のことから、この保育者の課題は、遊び状況が、人・モノ・場のかかわりあいによって構成されていることを自覚すること、場の拠点性に対する認識をもつことであると考えられる。これらのことから、「葛藤」の質的段階は、無自覚的段階であるといえる。しかし、保育者の身体レベルのモデル的援助や場に対する認識が全くないわけではないため、

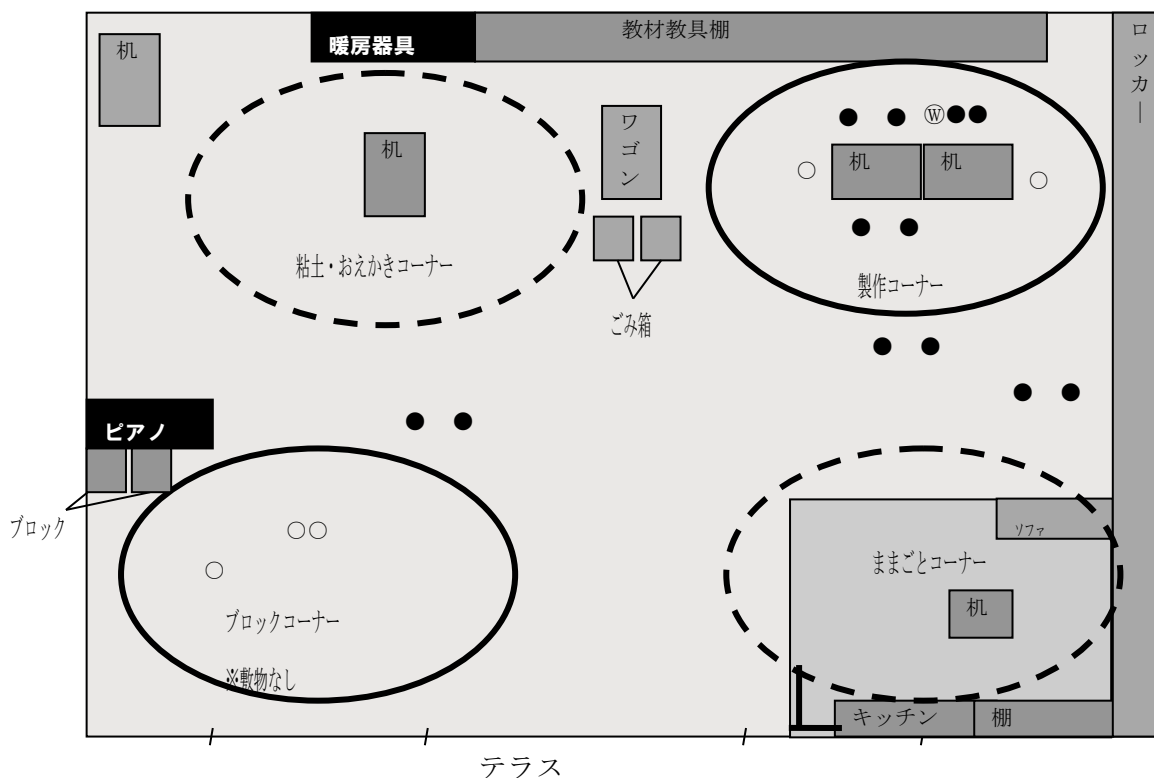
人・モノ・場が関わり合って遊び状況を構成することに保育者が気づければ、表層的「葛藤」に変容していく可能性が秘められている段階といえよう。実際に保育者がどのように関わっているのか観察し、保育者の援助の在り方、幼児の姿と担任の記録とのすり合わせをしたい。

3) 9月6日(月)9:30-9:45 晴れ

保育観察(吉田氏・筆者)ならびに保育者との対話(吉田氏)

①保育室環境図 9:30時。7月16日の園内研後、担任が自身で保育室環境を変更。

※立っている幼児：●、座っている幼児：○、W保育者：Ⓜ、筆者：Ⓢ(以下、同様)



②保育のようす

◇7月16日の園内研後、W保育者が自身で環境を再構成したとのこと。中央の製作コーナーが保育室左奥に移動し、粘土やお絵かきコーナーとなっていた。教材教具の棚は、教材が整理されており、取り出しやすくしましやすい印象。

◇保育者は、製作コーナーに主に入っているものの、何か落ち着かないようすで、製作コーナーの幼児と会話をしているか不安そうに他のコーナーやコーナーで遊ばないで保

育室内を歩いている幼児達を見ている。自身が作業に没頭するようすはない。保育者の周りには、保育者との関わりや会話のやりとりを求める幼児(上図●)が集まっており、立ったまま作業をしたり、保育者に話しかけている。保育者がほかのコーナーに行くと、保育者について移動する。座って製作に集中している○の幼児は、保育者が移動しても、影響を受けなかった。

◇ブロックコーナーの幼児2名は頭を寄せ合って、ポケモンのイメージを語りあいながら継続的に遊びをしていた。少し離れて座っている1名は、ブロックは手にもっているもののあまりそれを見て作るという作業はしておらず、周りを見ている。

③保育者の語り

◆保育中に筆者⑤より保育者に声をかける。

⑤：環境を変えられたんですね。それぞれのコーナーでよく遊んでいますね。

⑥：はい。園内研の後、自分なりに考えてみました。よく遊んでいるんですが、本当にこれでいいのか・・・

⑤：製作コーナーに入っているのは意識的に？

⑥：そうですね。でも、ままごとコーナーが気になって、あれでいいのか。。製作では、子どものイメージをなるべく引き出して私が作るようにしているが、高度なことを求めすぎていないか悩みます。

⑤：それで、製作コーナーにいるときの先生のお顔や視線が少しそわそわしてたんですね。でも、ほかのコーナーが気になるということは、それだけ先生がほかのコーナーも見ようとしている、見ているということですね。

⑥：それはそうかもしれませんね。

⑤：あと、落ち着いて見られる全体の雰囲気もあるんでしょうね。

④W 保育者と吉田氏との「対話」

保育時間中に園長先生の配慮で保育者2名ずつを応接室に呼び、吉田氏と話す時間を設ける。筆者も同席。

⑥保育者の語り：もっと幼児同士で意見を出し合って遊びを発展させてほしいが、リーダー格の子が提案するとそのままそれが通ってしまう。

吉田氏の語り：リーダー格ではない子のイメージを保育者が同じ遊び仲間として引きだしたり、認めて他児に紹介するなどしてもよいかも。保育者の仕事は見ることと関わるこ

と。自分をどう見せることが子どもにとっていいのかを考えるとよい。自分の姿や動きで伝えたいことを伝える間接的な援助が大切。「見せる仕事」。

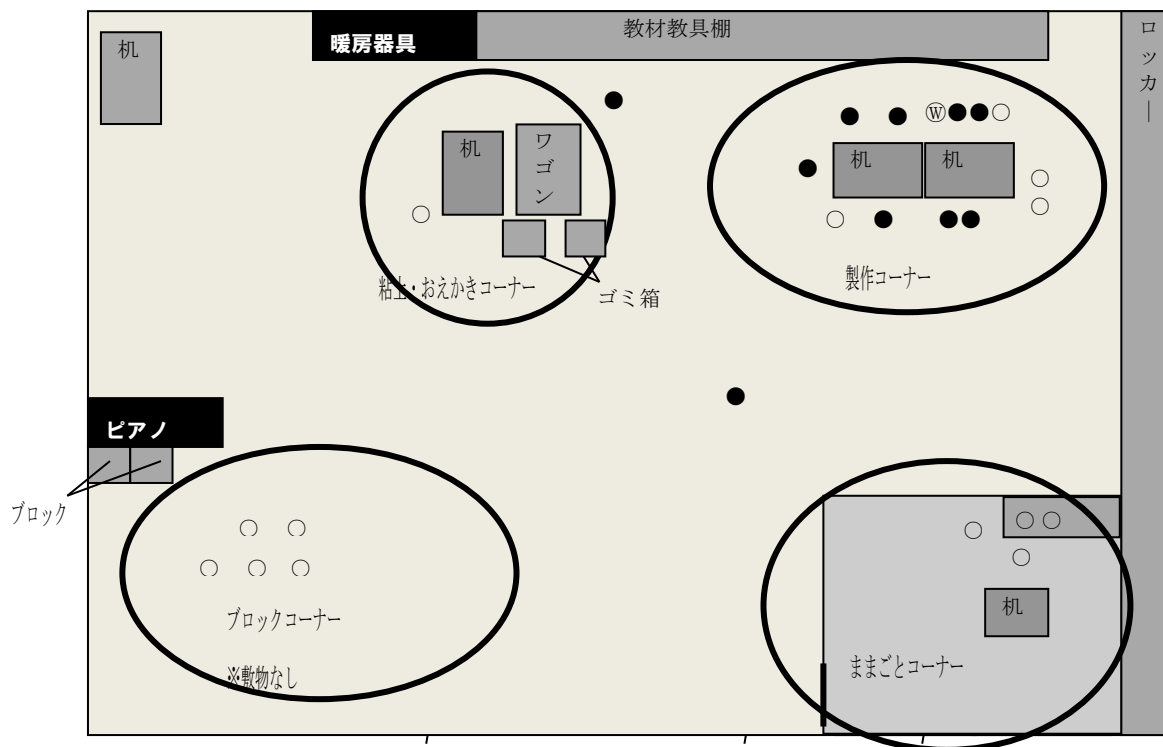
#### ⑤ 保育診断と語り分析

保育中の短い時間だったので、製作コーナーに入っているときの迷いの中身について聞きたかった。じっくり話せないため、あえて作る場が二つあることや場のテリトリー感をより強調するためには、ブロックコーナーに敷物があるとよいこと等には触れなかった。保育者の語りにより、製作コーナーでの保育者の関わりが言語中心になっている理由が明らかとなった。それは、幼児のイメージを引き出すことに重きを置きすぎているためである（保育者の語り 二重下線部分）。また、製作コーナーの遊びが安定していない（じっくり座って自立的に遊ぶ幼児が少ない）のに、保育者の視線がままごとなどほかのコーナーに送られることも、製作コーナーの不安定さの要因であろう。「葛藤」の質的段階でいえば、まだ無自覚的「葛藤」であるが、中央のコーナーを隅へ移動させたことは、大きな変化であろう。なぜなら、将来的に W 保育者が製作コーナーでの身体的モデル性を自覚的に発揮できるようになった際には、他のコーナーが隅にあることで、遊び状況の把握がしやすくなるだけでなく、コーナー同士の応答性にも関わってくるのが予測されるからである。

今後、じっくり話す時間があれば、保育者のモデル性について W 保育者と一緒に考えられればと思ったが、吉田氏との「対話」において、保育者の身体的モデルの重要性が伝えられたので、W 保育者の保育に何らかの変化が期待できるかもしれない。

4) 9月7日(火)9:40-10:10 晴れ ビデオ撮影(筆者)ならびに保育者との「対話」

① 保育環境図 9:40 時



## ②保育のようす

◇9：40

保育者は製作コーナー上図の位置でトイレットペーパーの芯を切ったり、つなげたりして製作をしているが、幼児の「こういうふうにしてみたよ」という声に反応したり、長いバス(箱をつなげ、タイヤをペットボトルで作ったもので先にビニールひもがつけてある)をひいて保育室内を歩く2~3人の幼児が、「せんせ〜い」と壊れたバスを見せると顔を挙げて作業の手が止まる<sup>1</sup>。作業に没頭しているという感じではない。保育者は壊れたバスを幼児から受け取り、製作コーナーに持っていき、「修理屋さんしくちやね〜」「(バスを)おさえとくから誰か(テープで)とめて〜」と声をかけながらバスの修理を行う。

ブロックコーナーでは、ゲームのイメージで「これマリオね」「ニョロニョロマリオ」「プロペラマリオ」「甲羅マリオがこっちから来た〜」等と会話をしながら3~6人の男児が継続的に遊ぶ。その場にいる幼児がアイデアを出し合いながら作った城のようなものを囲むようにして座る。その城を拠点として、それぞれがブロックで作った作品を手にしながらやりとりは進む<sup>2</sup>。時々作品を手にもって、2名ほどの男児が保育室中央に移動することもあるが、すぐにブロックコーナーに戻って遊びを続ける。

ままごとコーナーでは、薬を作って病院ごっこをしている。テーブルの上には、既製

品のごちそうが皿に盛られているが、ビデオ撮影中はそのテーブルを囲んで遊ぶ姿は見られなかった。主にソファに座って女兒同士と一緒に絵本を見たり、人形を抱いて「～の菓がいますね」等のやりとりはあるものの、病院ごっこに必要なモノを作るようすはない。言葉でのやりとりが中心<sup>3</sup>。人形をもって 2 名の女兒が時々保育者にいる製作コーナーをのぞきに行くが、目的があるというわけでもなく、またまごともコーナーに戻るといふ繰り返し。

粘土・絵描きコーナーでは、広告で箱を作る姿があった。その幼兒は箱が完成したらブロックコーナーで遊ぶ。

◇9 : 55

保育室中央でバスを走らせる幼兒に、色紙で作った道路を保育者が持っていき、また製作に戻るが、それ以降は保育者が何か作るというよりは、製作コーナーにいる幼兒に声をかけ、遊びのイメージを引き出しているようす。保育者は幼兒との関わりが一段落すると少し手を止め、まごともコーナーやブロックコーナー、コーナーに入らず遊びを探しているようすの女兒に視線を送るが、製作コーナーで座って作業をしている幼兒はそれに影響を受けず、自分の作りたいものを作り続ける。

◇10 : 00

保育者は製作コーナー→おえかきコーナー→まごともコーナーの順に各コーナー内を整えながら移動する。

製作コーナーの立っている幼兒(上図●)は、保育者のようすを見ていたり、製作コーナーの周りを歩いていたりと自身の遊びのイメージは明確ではないようす。<sup>4</sup>座って製作をしている幼兒は、箱をつなげたり切ったりしていたり、ステッキに飾りをつける等、目と手の協応があり、保育者が製作コーナーから移動してもその影響は受けず作業を続けていた。保育者が画用紙で道路を作ってバスをひいている幼兒に渡したが、幼兒は道路の上でバスを走らせるというイメージはあまりないようで、その道路は保育室中央にそのまま置かれていたり、道路に見立てた画用紙を持っている幼兒の後ろをバスをもった幼兒が追いかける姿があった。

粘土・おえかきコーナーでは、幼兒の要望で粘土遊びが始まる。<sup>5</sup>

◇10:10

粘土・おえかきコーナーでは、4名の男女が並んで座り、大きな動きで粘土をこね、丸めたり伸ばしたりしていた。<sup>6</sup>

③保育者の語り

◆保育中の合間をぬって、短い時間に W 保育者と筆者が話をする。

⑤：先生、昨日よりもどしっと製作で遊んでたね。

⑥：そうなんです。もう、えいやって(笑)。まず、トイレロールの芯を持ってきて、切ったりつなげたりしてみたら、子どもたちが「なにやってるの」って集まってきたから、「これでいいものできないかなと思って」って、いろいろ試していたら、子どもの方から「バスにしよう」「二階建てバスがいいよ」って。自分が黙々と楽しんでみました。<sup>7</sup>

⑤：だからか～。昨日は、先生が動くと、一緒になって動いちゃう子や、立っている子が多かったんだけど、今日は先生がどしっと遊びに集中してるから、先生が動いても着いていく子がいなかったんだよね。それに、先生が視線をいろいろなところ送っても、それに影響される子もいなくて、安定感があったよ。

⑥：そうですか。ありがとうございます。

⑤：ところであの左奥のコーナーはなに？

⑥：あ～あれが、製作の課題だなと思ってるんですけど。。。私はバス作りみたいな製作(紙や箱を切ったりつなげたりする製作を指すのだと思われる)をいっぱいしてほしいから、粘土はあんまりしてほしいんです。でも、粘土をしいたいという子がいるので、仕方なくあそこに。<sup>8</sup>

⑤：そうなんだ。でもこれだけ遊びが落ち着いてるから、作るコーナーは一つでまとまっていた方がもっと作るコーナーがまとまって、にぎやかになっていいような気がするね。<sup>9</sup>

④保育診断と語り分析

ブロックコーナーは、安定的であったといえる。その根拠は継続的に幼児が作った城を中心に幼児同士が座って同じイメージで会話をしたり、ブロックでいろいろなマリオを作る姿(傍線3)から診断できる。ままごとコーナーには、既製品のごちそうしかなく、また、製作コーナーで作ったモノをままごとコーナーで使用するという保育者のモデルがないために、見立てふりの継続性発展性が弱いと考えられる(傍線4)。また、保育者の語りから粘土遊びに対する必要感の弱さが感じられるが(傍線7)、幼児の姿としては、大きな動きで共に粘土をこねる姿があり、遊びとしての魅力を感じているといえる。製作コーナーでの保育者の関わり方は前日の吉田氏の語りに影響を与えたようで、前日に



比べて自身の作業を自覚的に行う場面が増えていた。それは、保育者の語りにもあるように、廃材を使って、保育者自ら製作を進めていく姿に幼児が声をかけてきたという遊びだしにも表れている(傍線6)。しかし、保育者の語りで「・・・自分が黙々と楽しんでみました」と語っているものの、ビデオデータより、幼児との会話が多かったり、作業の手が止まることもあり(傍線1)、身体的援助のモデル性に対する自覚は弱いと考えられる。ただ、まだまだ遊びのイメージが不明確な幼児(環境図●)が多いものの、保育者が作っている物に関心を寄せて、製作コーナーに幼児が集まっているという姿(傍線4)からは、保育者がじっくり製作コーナーに関わる意義を示しているといえよう。

今後、ようすを見ながら継続的に繰り返し保育者に投げかけたい問いとしては、コーナーの拠点性、粘土遊びの捉え方、ままごとコーナーへの見通しである。粘土・絵描きコーナーについては、「作る場」として製作コーナーと合体させることでよりコーナーの拠点性が高まると考えられる。それに加え、保育者のモデル性が高まり、製作コーナーが安定してくると、ままごとコーナーのようすを今まで以上に把握できてくるだろう。ままごとコーナーの遊びがより継続・発展する要素はなにか、これだけ製作で遊べる子どもたちなのだから、ままごとでも作る要素が増えると自分達で遊びを創造するおもしろさが増すのではないか、また、粘土は可塑性が高く、子どものイメージを反映しやすいため、紙などの製作とはまた違う作る楽しさがあると考えられる等といった発問・発話を取り入れていく必要がある。

5) 9月13日(月) 15:00-17:00

ビデオ視聴(全職員、吉田氏、筆者)ならびに保育者との「対話」

①W 保育者の保育9月7日(火)9:40-10:00 過ぎあたりまでのビデオを視聴する

※共感・同調：波線、客観的事実による分析・説得：二重線、⑤による意図的発話・発問：  
破線で示す

※保育者の心情や意図についての語りを傍線で示す

※筆者：⑤、W 保育者：W

1. 筆者より、ビデオ撮影ならびに視聴の意図を説明。
2. ビデオ視聴
3. W 保育者より、当日の保育を解説

W:

- ・前日、吉田先生より製作にしっかり関わるよう言われたのを意識した。子どもたちの声、一つひとつに反応しすぎないで、作ることに集中するよう心がけた
- ・製作に没頭しすぎて、まわりが見えなかった
- ・製作の子どもたちが自分たちでよく遊ぶようになってきたので、そこで初めて(全然他のところを見てなかった!)と思い、視線をとばした。遊びこめず、ふらふらしている子や、ブロックで遊んでいるけれど、時々製作をのぞきに来る男の子など気になったが、だからといって、そのときどうするかは思いつかなかった。<sup>1</sup>

◎：ビデオを見てみて気づいたことがあれば・・・

Ⓜ：ままごとが遊べていない。人形は抱いているけれど。ふらふらとしている子が気になる。<sup>2</sup>

#### 4. 他の担任よりコメント

- ・5歳児担任より…製作にどしどし関わっていて、全体も落ち着いている。ままごとが気になった。<sup>3</sup>
- ・3歳児担任より…全体的にみんなよく遊んでいた<sup>4</sup>

#### 5. 園長先生からの問い

・(強い口調で)ままごとの人形をもった子が気になったというけれど、そのときその子にどう働きかけようとか思わなかったの?<sup>5</sup>

◎：さきほどの先生の言葉が正直な思いだと思います。<sup>1</sup>吉田先生の提案に添って、思い切って腹をくくって製作に関わってみた。作業に没頭して、はっと我に返ったとき、まわりを見たら気になる子がちらほらいたけれど、今、その子にどう関わるかまでは頭が回らないと。だから、今、冷静に振り返ったときに、次どうしようかなという気持ちになる。その段階だと思う。<sup>1</sup>次はどうしようと思われていますか?<sup>1</sup>

Ⓜ：そう。本当にあのときは、製作に関わることで、精一杯だった。それで、今、ビデオを見て思うことは、製作に重点を置くこと。でも、他のふらふらしている子や遊べていないままごとが気になって移動すると製作が中途半端になる。<sup>6</sup>

◎：製作を抜けた後の子どもはどうすは?<sup>2</sup>

Ⓜ：バスのときは、子どもたちでできたから「せんせい、せんせい」とならなかった。でも、以前、眼鏡を作ったときには、保育者の援助がたくさん必要だった。きっと子どもたちでできるようにしてから抜けないとだめなんでしょうね。抜けるタイミングが難しい。<sup>7</sup>

## 6. 吉田氏より

製作コーナーで保育者が作る意味は、作ることがおもしろそうだと子どもたちに思わせるモデルになるため。少しずつ子どものイメージを引き出しながら譲っていく。全体をみることで、その遊びに関わることが同時に求められる保育者。その難しさに W 先生は気づいたことがよかった。作りながら他のコーナーへ視線飛ばすとよい。ままたともイメージがないわけではなく、人形をもって移動している。ただ、イメージの限界があるから、コーナーを離れる。製作が落ち着いたら、先生がままたごとに入って、子どものイメージを引き出したり、子どものイメージにのってあげるといい。個別に関わるには全体が落ち着いていないとだめ。

ゆったり入ってゆったり抜ける。ブロックはよく遊んでいる。どう判断するか、子どもたちの頭が中央に向かっていることと、目と手がいっしょに動いている。製作で、先生のまわりにいて、立っている子は先生との関わりが楽しい。先生と子どもの関わりをいかに先生とモノ、子どもとモノにしていくか。₂

### ② ビデオ視聴による保育者集団の「対話」分析

「対話」のあり方についての分析は以下の通りである。

#### ア「対話」の必然性

W 保育者については、吉田氏の前日のアドバイスを基に、今までよりはしっかりと製作コーナーで作業をする役割を意識して臨んだことにより、ビデオ内の遊べていない幼児が見えてくるという気づきが得られたという語りがあるので、保育実践当事者としての「対話」の必然性はあったかと思われる。しかし、他の保育者の発言は少なく、その要因としては、自身の課題とすり合わせる研究者からの意図的発話がなかったということも考えられる。

#### イ客観的事実による保育課題分析

ビデオを視聴しながら、W 保育者自身が「製作の子どもたちが自分たちでよく遊ぶようになってきたので、そこで初めて(全然他のところを見てなかった!）」と思い、視線をとばした。遊びこめず、ふらふらしている子や、ブロックで遊んでいるけれど、時々製作をのぞきに来る男の子など気になったが、だからといって、そのときどうするかは思いつ

かなかった。」「ままごとが遊べていない。人形は抱いているけれど。ふらふらとして  
いる子が気になる。」客観的事実に基づいた保育分析を行っている。その後の筆者からの  
発問1・2により、「そう。本当にあのときは、製作に関わることで、精一杯だった。そ  
れで、今、ビデオを見て思うことは、製作に重点を置くこと。でも、他のふらふらして  
いる子や遊べていないままごとが気になって移動すると製作が中途半端になる。。。」「バ  
スのときは、子どもたちでできたから「せんせい、せんせい」とならなかった。でも、  
以前、眼鏡を作ったときには、保育者の援助がたくさん必要だった。きっと子どもたち  
でできるようにしてから抜けないとだめなんでしょうね。抜けるタイミングが難しい。」  
という語りからW保育者から得られていることから、幼児が自立的に遊びを継続発展させ  
るには、幼児の発達段階に合った遊びのモデルが必要であり、最終的には保育者がいな  
くても幼児だけで遊べるように保育者は関わるという見通しの大切さや、今後の課題と  
して、コーナーを抜けるタイミングであるというこれら2点がW保育者から自身で見  
出した保育課題であろう。現段階では、コーナーの拠点性の弱さや保育者のモデル性の  
弱さなど課題は多々あるものの、今回のように、W保育者の気づきを大切にしながら長  
期的に自身で課題を見出していく研究者の意図的な「対話」を積み重ねていく必要があ  
る。

### ウ保育課題の自覚化

W保育者は自身の保育課題を製作コーナーにおける保育者のモデル性とコーナーの  
抜け方と自覚している。これは、研究者との「対話」の後に、そこで示唆されたことを  
意識して実践したからこそその気づきと、ビデオを見て改めて遊べていない幼児の姿に気  
づいたという両者が保育課題の自覚化に影響を与えていると考えられる。

次に保育者の語りと保育データを照合していく。W保育者の語りより、今回の実践時  
に製作コーナーにしっかり関わることの意味—他の遊び状況が見える—を発見できたこ  
とがうかがえる(傍線1, 2)。ビデオデータを詳細に分析すれば、保育者がもっと作業  
に没頭するモデルを演じることで、座って作業に集中できる幼児が増えるという見通し  
は必要だが、無自覚的段階から、まずは「作業に没頭することの意義」と「周りが見えるこ  
と」とのつながりが実感できたことは、W保育者にとって大きな収穫だったといえる。

一方、3歳児担任の語りより、幼児が遊べていない状況に対する認識の弱さが感じら  
れる(傍線4)。つまり、W保育者が作業に没頭することで、遊べていない幼児の状況が

よく見えたという実感や発見について同じビデオを視聴していてもその感覚を共有したり、新たな自身の課題にすることの困難さがうかがえる。

園長先生の語りには、早く保育をよくしたいという焦りが感じられ、それが表現の仕方にストレートに出てしまう傾向がある(傍線5)。そこで、筆者がもう一度 W 保育者の語りと状況をなぞって語り、W 保育者の心情に同調共感することで、W 保育者が今の気づきを次につなげていこうと前向きになるようにした(共感1、分析1)。その上で、次に W 保育者がどうしていききたいかという問いをすることで、保育者自身で課題を見出せるようにした(発問1)。その結果、W 保育者より、「本当に・・・精一杯だった」という素直な気持ちが語られ、その後、「今、ビデオをみて思うことは」と、自身の保育を省察する語りにつながっていったのだと考えられる。W 保育者は、製作にしっかりかかわることの重要性は実感できたが、どのタイミングで抜けて他の遊びに関わるかという新たな悩みが得られたので(傍線6)、筆者より、製作コーナーを抜けた後の幼児の状態を意識化できるよう「製作を抜けた後の子どものようすは？」(発問2)という意図的発問を投げかけた。その結果、W 保育者より、幼児が自立的に遊ぶためには、保育者が永遠に対応するのではなく、幼児だけで考えたり作ったりできる内容が重要であることに気づく語りを得られた(傍線7)。以上のことから、今回のビデオ視聴により、W 保育者の気づきは、製作コーナーにしっかり意図的に関わることで、他の遊び状況が把握できるということと、幼児が自発的に遊びを継続するための保育者の関わり方である。その気づきによって、新たな悩みとして「抜けるタイミング」が生じてきたのである。その悩みに対して、吉田氏からの説得(分析・説得2)で締めくくられたが、今回の「対話」は、保育者の語りが少ないといえる。もっと他の保育者の語りが引き出せたら、自分たちの課題としてより実感できたかと考えられる。

最後に、W 保育者の「葛藤」の質的段階としては、無自覚的段階と表層的段階の往復運動が開始されつつあるといえる。人と場の関係性についての認識が高まりつつあるので(傍線1.6)、物と人と遊び状況との関係がより自覚化できるよう今後の保育観察や「対話」を進めていく必要がある。

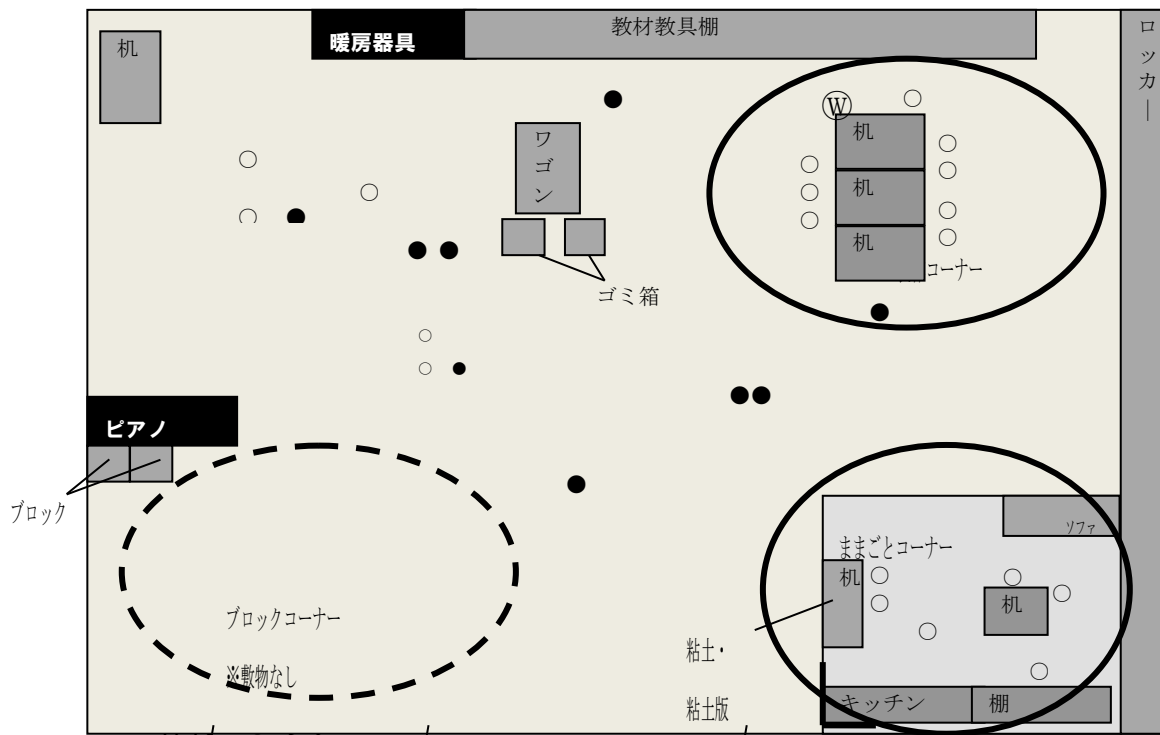
6)10月5日(火)15:00-16:45 3歳児クラス事例検討

(全職員、筆者)

3歳児クラスの事例検討時、粘土という素材についての話題が保育者より挙がる。そこで、筆者は、「粘土って年齢が低ければ低いほど子どもの思い通りになってくれる。はさみが使えなくても、のりやテープがなくても、自分の好きな形になるよね。小さい米粒にもできるし、大きな塊にもできる。もちろん4・5歳でもいろんな形になってくれる粘土は製作でもままごとでもありがたいよね。」と伝えた。その際、どの保育者からも「粘土か〜お皿とかにくつつくのとか気になるけどな〜」という声が出たので、「まあ、できるところからやっっていこう」と締めくくった。

7)10月18日(月)晴れ9:20-9:40 ビデオ撮影

① 保育環境図 9:20時



◇9:20

製作コーナーでは、保育者は上図Ⓜの位置でお面のバンドを黒の色画用紙で作っている。製作コーナーの幼児達は好きなようにお面に色を塗り、その後はさみで切るという作業をそれぞれがしている。時々幼児同士で会話はするものの、「描く」「切る」という作業を座って根気よく続けている。お面を切り終えた女兒は自分が作ったお面をかぶ

ってままごとコーナーへ「い〜れ〜て」と声をかけて入っていく。

ままごとコーナーでは、シューズがままごとコーナーの入り口にきれいに揃えてならべてある<sup>2</sup>。粘土のごちそうが作れる机があり、大きなタッパーに粘土の大きな塊が入っている。女兒二人が、ブロックコーナーの方に身体を向ける形で並んで座り、粘土でごちそうを作っている<sup>3</sup>。ままごと用テーブルの上には、粘土で作ったギョウザのような形のごちそうが皿にもられている。既製品のごちそうもあるが、ギョウザの横に添えるように盛られている。ままごと用テーブルの周りにいる幼児は、猫になってごちそうを食べたり、言葉を交わしている。お面を作って製作から来た女兒は、猫たちのお母さんになってようで、キッチンと棚のところで、毛糸を使ってずっとごちそうを作る。「ねこちゃんたちは3人ね。わかったわ」というと、鍋の中で毛糸を混ぜたり、やかんで毛糸を煮たりしている。おわんを3つ棚からとりだし、鍋ややかんから取り出した毛糸をおわんに分けて盛っている<sup>4</sup>。

ブロック遊びに関しては、ブロックコーナーとして保育者が意図している場所（上図（二））ではどの幼児もブロック遊びをしていなかった<sup>5</sup>。自分で作ったブロックの飛行機のようなものを手に、2〜3人ずつの男児が手に持つ飛行機のようなものを介しながら言葉を交わし、保育室内を歩いていた<sup>6</sup>。保育者は製作コーナーにいるときも、ままごとコーナーにいるときもこのブロックを手に保育室内を歩いている男児達を気にしているようで、視線を送っていた。

◇9 : 22

保育者は机の周りを整えながら、製作からままごとコーナーへ移動<sup>7</sup>。ロッカーを背にして座るが、特に何かを演じるわけではなく、猫になってやりとりをしている幼児たちのようすを見ている。製作コーナーは保育者が移動してもその姿を目で追ったり、一緒になってコーナーから離れる幼児はいない<sup>8</sup>。

◇9 : 26

保育者は「ちょっとおでかけしてくるわ」とままごとコーナーの幼児達に声をかけ、ブロックコーナーへ移動する。保育者がままごとコーナーを抜けても、ままごとで遊ぶ幼児達の遊びに変化はない<sup>9</sup>。保育者がブロックコーナーに入り、壁を背にしてコーナーの奥に座って、床に落ちているブロックをブロックかごにしまい始めると、しぜんと8人のブロックを手にした男児がブロックコーナーに戻り、輪を作って座る<sup>10</sup>。2人は手に自分が作ったブロックは持っているものの、その座っている幼児達の輪の周りを外側から眺める

ように歩いている。保育者が「どうしたらかっこよくなるかな～」とつぶやくと座ってブロック遊びをしている幼児たちが「ここをこういうふうにするといいんじゃない？」と一層活発に作り始める。

◇9：30

ブロックは手に持っているが保育室内を回遊している二人の男児は暖房器具の前の空きスペースに移動する。二人でじゃれあいが始まる。保育者はこの二人が気になるようで、視線を送っている。保育者自身がブロックを作るようすはない<sup>11</sup>。

◇9：31

保育者はブロックコーナーから製作コーナーに戻る。床に落ちている紙くずを拾ったり、机の上の使っていない教材を教材棚に戻したりしてからロッカーを背にして座る<sup>12</sup>。

◇9：35

保育者は、自身が作ったブロックは手に持ちつつも保育室内を回遊している2人の男児がいる保育室左奥の空きスペースに移動。保育者が2人の身体をくすぐったりしてじゃれるようにし、そのまま保育者から2人をブロックコーナーに誘った様子。回遊していた2人の男児とブロックコーナーに戻ってきた保育者はブロックかごに入っているブロックを座ってブロック遊びをしている男児達の輪の中央に出す。保育者はどっしり座らず、立膝だったりして落ち着かない様子。ブロックコーナーに誘ってもブロックコーナーの周りでじゃれあう先ほどの2人の男児が気になるようで、目で追っている<sup>13</sup>。製作コーナーからブロックコーナーの保育者の顔を見に来た女兒に保育者が気づき、手招きして保育者のひざに入れるとうれしそうにその女兒は保育者のひざに入る。保育者は自身でブロックを作るようすはなく、座ってブロックを作っている男児のようすを見ている感じ。しばらくしてひざに入れていた女兒を隣に座らせ、保育者と一緒に男児の作るブロックを見ている感じ。

#### ①保育者の語り

保育の合間に短時間で保育者に声をかけた。

㊦：粘土をままごとコーナーに入れたんだね。作る場もあって、子ども達もごちそう作ってたね。毛糸も活躍してたね。

㊧：そうそう。私はとくに何もしなくても自分達でごちそうを作ってますね。でも、ブロックが最近続かない。前みたいに子ども同士のイメージが続かないのかな？私が入



ると落ち着くけど、あんまり手を出さない方がいいかなとも思うし・・・<sup>14</sup>

㊸：先生の存在感って大きいよね。先生がブロックコーナーのバラバラした感じが気になってたのは見ててわかったよ。先生、他のコーナーにいてもよく他のコーナーも見えてるよね<sup>15</sup>。先生もブロックを楽しんで作る場所をもっと見せていいんじゃないかな。それが定着してくれば、子ども同士で遊びが続くでしょう。<sup>16</sup>

㊹：そうですね。

## ②保育診断と語り分析

製作コーナーは、安定しているといえる。その根拠は、時々幼児同士で会話はするものの、「描く」「切る」という作業を座って根気よく続けている<sup>1</sup>という幼児の姿や、保育者が製作コーナーを抜けても幼児の遊び状況に影響を与えなかったからである(傍線8)。

ままごとコーナーも安定しているといえよう。それは、粘土や毛糸という素材を用いて、遊びに必要なごちそうを継続して作る姿やそのごちそうを介して猫やお母さんのイメージを共有している姿からうかがえる(傍線3, 4)。9月7日の保育観察時のW保育者の語りでは、粘土という素材自体が幼児の遊びの自立性にそれほど関係していないという印象であったが、10月5日の3歳児事例検討での筆者との「対話」がきっかけとなったのか、今回の実践にはままごとコーナーに可塑性の高い粘土が教材として加わっていたことも、ままごと遊びの安定感を生み出していると考えられる。また、粘土を扱う場がままごとコーナーに設定されていることも、十分に粘土でのごちそう作りに専念できる場を提供しているといえる。また、製作コーナーと同じく、ままごとコーナーにおいても、保育者が抜けてもままごとでの幼児の遊びに変化がなかった(傍線9)ことも遊びの安定性の表れといえる。

このようにままごとや製作のコーナーが安定している要因として、遊びの秩序感も関係している。それは、保育者が製作コーナーの周辺に落ちている紙を拾って、教材棚に戻したり、机の上を整えるといった行動や、ブロックコーナーで床に落ちているブロックをブロックかごにしまうという何気ない行動がその秩序感を成立させており(傍線7, 10, 12)、その姿をモデルとした幼児にもその秩序感は反映されており、ままごとコーナーの入り口のシューズがきちんと整頓されているようす(傍線2)に表れている。

一方、ブロックコーナーは、遊びの拠点性が弱い。拠点性の弱さは、そのテリトリー

を示す敷物がないということと、保育者のモデル性の弱さが考えられる。保育者も語っているように(傍線 14)、幼児のブロック遊びに対するイメージが膨らんでいないために、ブロックで何か作ってはみるものの保育者が設定したブロックコーナーで腰をおろして遊び込む姿があまりない(傍線 5, 6)と考えられる。これは、保育者の遊びのモデル性の低さとも関連性があると思われる。その根拠となる保育者の姿は、保育者はどっしり座らず、立膝だったりして落ち着かない様子。ブロックコーナーに誘ってもブロックコーナーの周りでじゃれあう先ほどの 2 人の男児が気になるようで、目で追っている<sup>13</sup>であり、心ここにあらずという保育者の姿や、自身が楽しんでブロックを作るモデルになっていないことがこのブロックコーナーの不安定さを生み出しているといえる。こういった保育者の援助には、私が入ると落ち着くけど、あんまり手を出さない方がいいかなとも思うし・・・<sup>14</sup>という保育者の心情が反映されている。そこで、筆者は、製作でのどっしりとした関わり方を意識し始めた W 保育者だからこそ、それを他のコーナーでも実践できると判断し、短時間の「対話」において、製作が安定し全体がよく見えてきたという状態を認めた上で(傍線 15)、先生もブロックを楽しんで作る場所をもっと見せていいんじゃないかな。それが定着してくれば、子ども同士で遊びが続くでしょう。<sup>16</sup>という言葉投げかけた。この言葉についての理解の度合いについては、後日のビデオ視聴による園内研究で確認していく必要がある。また、回遊していた 2 人の男児に対して保育者は、直接的に働きかけをしてブロックコーナーに誘ったが、結局この 2 人の男児はその後も安定的にブロックコーナーで遊ぶことはなかった(傍線 13)。この点においても、幼児が自発的に遊びを選択しなければ、遊びは継続しないということの証明となった事例であるといえる。このことから、保育者は遊びを安定的にしていきたいと考えた場合、自らが直接的に言語で誘いかけるのではなく、動きのモデルを示すことの重要性が明らかになった。この点も、この保育実践をビデオ撮影したものを視聴しながらの園内研究において、タイミングを見て問いかけていく必要がある。

## 8) 10月21日(木)ビデオ視聴 15:15-16:45(全職員、筆者)

①10月18日(月)

9:20-9:40のW保育者の保育ビデオ視聴による「対話」

※共感・同調：波線、客観的事実による分析・説得：二重線、⑤による意図的発話・発問：破線で示す

※保育者の心情や意図についての語りを傍線で示す

※W 保育者の語りを中心に抜粋

※テレビを囲む形で子ども用イスに皆座って視聴→議論

※他の4歳児担任 ①

㊦: (ビデオを見ながら) この日は製作っていっても、お面作りが盛り上がった感じで。作ってもそれをかぶってごっこをする感じではなかった。ブロックの男児達の走り回ってるところとか遊び込めていない感じが気になってたけど、まずままごとに入ってみた<sup>1</sup>。でも、粘土とか毛糸でごちそう作って猫ちゃん同士のやりとりがしっかりあったから自分はここに必要ないと思ってブロックへ行った。でも、最近ブロックが衰退気味。自分がどうかかわってよいか迷う<sup>2</sup>。この時も「かっこよくしたいけどどうしよう」って遊びが始まった。この時はこれで子ども達で遊べていくかなと思って抜けて、製作に戻ったけど、もっとじっくり入っていてもよかったかな。ちょっと速く動きすぎてますね<sup>3</sup>。

㊧: そうだね。先生、製作が自分たちで遊べるまでじっくりどっしり製作に入ってたでしょ。

㊦: そうそう

㊧: この時ってさ、先生の中にすぐに動くっていうメッセージが身体に表れてるんだよね。(ビデオの中の保育者の姿を指して)ほら、製作みたいにどっしり座ってないでしょう。立膝っていうか。ブロックの遊びが衰退してるなって思ったら、製作のときと同じで、先生がどしっと腰をすえて、自分が作るのを楽しんじゃう。その楽しんでる先生の姿を子ども達が見てるぞって意識しながら。そこが大事だろうね。<sup>1</sup>

㊦: ってことは、製作が落ち着くのに、あんなに時間かかったから、全部のコーナーが落ち着いていくにはめちゃくちゃ時間かかるよね～(苦笑)<sup>4</sup>

㊧: 保育って忍耐だね～(笑)<sup>5</sup>

㊧: そうだね。先生達、すごい難しいことを日々実践されてるんだよね。尊敬するわ。<sup>1</sup>で、(ビデオの画面を指差しながら)、ここ見て、ままごとの床やテーブル。きれいでしょう。これは、遊びが充実してる証拠だよね。遊びのイメージが弱くなるとモノへの思いも弱くなるから、いっぱい物が落ちてたり、テーブルの上もぐちゃぐちゃしちゃう。このシューズも。先生が何か言ってるわけじゃないのに、子どもがきちんと揃えてるでしょ。これも、このままごとのコーナーがお家のイメージとしてちゃんと子ども達の中

で定着してるからだよ。でも、それはやっぱり先生がモデルになっていて、ほら(ビデオ画面を指差しながら)先生って何気なく床に落ちてるゴミ拾ったり、机の上を整えたり、床に落ちてるブロックをかごに戻してるでしょう。これが遊びの秩序感を大切にしていって、先生の姿を見て、子ども達が真似してるんだよね。\_2

㊦：え～ただ、気になるからやってるだけですけど(笑)。6

㊧：その感覚が大切！先生がぐちゃぐちゃを気にしなかったら、子どもも気にならないし、遊びもつまらなくなる。遊びが停滞していても、先生がきちんとその場を整えるだけで遊びが復活することもあるんだよ。私、以前見たことあるよ。\_1

㊦：へ～そんなに深く考えてやってなかったけど、大事なことなんですね。\_7

3歳児担任：(ビデオをみて)すごくよく遊べてる。私は遊びを転々としてしまう。主任先生には3歳だからそれでいいと言われてたけど・・・\_8

㊧：え、でもよく遊べてるよね。ろうかからちらっと見るだけだけど、今日もねこちゃんになって工事中です～なんて言って子どもだけでよく遊んでたよ。\_9

㊧：私が10月18日に保育見せてもらったときも、先生じっくり猫ちゃんごっこに入ってたでしょ。あのときはずっとごっこに入ってた？

3歳児担任：そうですね。

㊧：だから㊧先生が今日見たことは保育者がいなくても遊べてたんだよね。それってさっきの㊦先生の実践と同じで、先生がじっくりそこに関わった上で抜けていったから、自分達で遊べてたんじゃない？だから、転々といっても、今日はここにじっくり関わるぞって決めていけばいいよ。\_3

3歳児担任：ごっこもイメージがころころ変わる。そこに自分がついていけないから、今日は私はハンドルもってバスのイメージを貫いたけど、それでいいのかな\_10

㊧：それでいいと思う。先生がぶれると子どもも遊びが落ち着かない。私がボンドの使い方を見せたくて製作にいたときも、本当は遊びが不安定だったままごとに行きたかった。でも、ここで私がふらふらしたらボンドの使い方が見せられないと思って我慢した。それと一緒だよ。\_11

㊧：㊧先生の「見せる」という意識は本当に大切だよ。だって㊧先生は、「ボンドはこう使いますよ」と言葉では言ってないもんね。子どもたちが自分を見てるっていう前提で、自分がボンドを使う姿を見せて、使い方を真似しろよってメッセージ送ってるんだもん。すごいよね。まさに忍耐だけど、先生がモデルになって、一つ一つのコー

ナーが安定してきたら、また遊びが停滞してるコーナーに入ってモデルになったり、イメージ引き出したりっていう繰り返しだよね。<sup>4</sup>

## ②ビデオ視聴による「対話」分析

「対話」のあり方ならびに保育者の語りと保育データとの照合についての分析は以下の通りである。

### ア「対話」の必然性

今回の保育者集団との「対話」の特徴は、W保育者以外の保育者が積極的に「対話」に参加していることである。前回9月13日の「対話」の雰囲気とは異なり、保育者全体に「そうそう」とか「あ～私も」といった同調的なつぶやきも多くあった。これは、筆者が頻繁にH幼稚園におとずれているという関係性も影響しているかもしれないが、今回の保育者集団との「対話」における大きな特徴は、I保育者が、客観的な事実をもとに、自身の保育と重ね合わせながら自分の保育に自信のない3歳児担任（傍線8）に対してその援助を認めたり、説得している（傍線9、11）点である。これは、研究者がこの保育者集団との「対話」の中で、継続的に自覚的に実践してきた関わり方であり、研究者のモデル性がI保育者に少なからず影響を与えた可能性がある。そして、このI保育者の説得を後押しするように、筆者も保育者がじっくり一つのコーナーに関わり、モデルを示すことや保育者が幼児に「見せる」ことを意識しながら動きで伝えることの重要性を語っている（分析・説得3・4）。これらのやりとりも保育者集団が自身の問題とすり合わせながら「対話」に臨んでいた姿とつながると考えられる。つまり、保育者集団の「対話」の必然性は前回より高まっていると判断できる。

### イ客観的事実による保育課題分析

W保育者はブロックコーナーを抜けるタイミングについて、もっとじっくり入っていてもよかったかな。ちょっと速く動きすぎてますね<sup>3</sup>と語っており、ビデオを客観的に見たことで、W保育者が自身のコーナーへの関わり方やコーナーを抜けるタイミングについて反省的に省察していることがうかがえる。その気づきにのる形で、筆者がW保育者の動きを客観的事実に基づいて語ることにより、保育者の身体モデルがどれだけ幼児の遊び状況に影響を与えるかということやW保育者が製作コーナーで自覚化しつつあ

るじっくりどっしり関わるモデルを示すことをブロックコーナーでも実践する意義についてより自覚化できるよう促している分析・説得1。この筆者の語りの後に、W保育者とI保育者より、保育という営みが長期的見通しのもとに実践されなくてはならないという実感が語られているが(傍線4, 5)、そこには漠然とした保育に対する悩みではなく、具体的に製作コーナーでの実践を他のコーナーでも繰り返し長期的に実践するという具体的方策のもとに語られた言葉と捉えられる。つまり、保育者の「葛藤」としては、無自覚的段階から表層的段階への往復運動は始まっており、より保育者のモデル性が自覚されれば、表層的段階と可視的段階の往復運動の可能性も生じてくる段階といえよう。

### **ウ保育課題の自覚化**

遊び状況の秩序感の重要性について、筆者がビデオデータより客観的事実を基に分析・説得し分析・説得2、また、筆者の経験に基づいた意図的発話も加えたことで意図的発話1、W保育者より、今まで無自覚的に行っていたが今後自覚的に行うという語りを得られた(傍線6, 7)。このやりとりにより、保育者が自覚的に遊びの秩序感を保つモデルを示す重要性が示されたであろう。これは他の保育者にも具体的に説得できる語り内容となったと考えられるため、今後の他の保育者の保育観察やビデオ視聴において、自覚的に保育者が行っている姿が見られたら意識的に認める言葉をかけていく必要がある。

**付記** 本節の使用データについては、H幼稚園に承諾を得ている。

## 引用・参考文献

- 後藤節美 2000 保育者の葛藤と成長 発達, 83, 35-40.
- 河合隼雄 臨床教育学入門 岩波書店, 23-34.
- 木村匡登他 2006 4年生大学における保育者養成教育の研究—保育所実習における「ゆらぎ」と「気づき」— 九州保健福祉大学研究紀要, 7, 123-131.
- 厚生労働省 2008 第7章職員の資質向上 1 職員の資質向上に関する基本的事項 保育所保育指針
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2007 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 小川博久 2004 臨床教育学をめぐる諸理論への批判的考察—M. フーコーの「臨床医学の誕生」の視点を手がかりに— 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科人間生活学研究科, 10, 166-167.
- 小川博久 2010 遊び保育論 萌文書林
- 尾崎新 1999 「ゆらぐ」ことのできるカーゆらぎと社会福祉実践— 誠信書房
- 佐藤学 1996 学び合う共同体 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版会, 143-162.
- 寺見陽子 西垣吉之 2000 保育実践と保育者の成長—新任保育者と子どもとのかかわりと自己変容過程を通して— 神戸親和女子大学児童教育学研究, 19, 17-48.
- 津守真 1999 人間現象としての保育研究 増補版 光生館, 157-187.
- 吉田龍宏 2000 園内研究への研究者のかかわり—話し合いにおける研究者の課題— 東京学芸大学大学院修士論文, 3-31・41-45.
- 吉村香, 吉岡晶子 2008g 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から— 保育学研究, 46(2)

## 終章 研究の総括と今後の展望

### 第1節 本研究の目的と方法

#### 1 本研究の目的

本研究では、保育者ならびにその保育者の実践を対象に、臨床教育学に基づいて保育者の「葛藤」概念を関係論的に捉え直すことの重要性を論証することである。

従来の保育者の葛藤研究は、「葛藤することに意義がある」とされてきた(尾崎, 1999)。保育実践をよりよいものにしていきたいという思いがあるからこそ葛藤するのであり、筆者も意義はあると考える。しかし、具体的に明日からの保育をどうしていったらよいのかと考えた場合、保育課題が不明確なまま葛藤をしても、根本的解決には至らず、精神的な負担が増すばかりである。そこで、保育者が自身で保育課題に気づき、「葛藤」の質を変容させていくことにつながる具体的な方策を得るためには、本研究の目的に掲げたように「葛藤」の質的段階や「葛藤」を生じさせる客観的条件を明らかにする必要がある。その上で、研究者が保育現場とどう関わることによって、保育者自身が「葛藤」と向き合っていけるのかも明らかにしなければ、本研究で明らかとなった内容は、保育現場に反映されていないのである。その点で本研究の目的は、臨床教育学的立場に立てば、実践の場に還元できるものとして評価できると考える。

#### 2 本研究の方法

##### (1) 対象

本研究で研究対象としたのは、以下の3園である。

- 1) 愛知県の3年保育を実施している公立A幼稚園のM保育者…1年目(4歳児担任)時、2年目(5歳児担任)時。N保育者…M保育者が1年目の際、M保育者のクラスの補助教諭。
- 2) 岐阜県私立N幼稚園C保育者(保育経験2年目。通常は5歳児クラスの担任)とD保



育者(通常はフリー。非常勤職員)。G 保育者(保育経験 3 年目。通常は 3 歳児クラス担任)と H 保育者(保育経験 5 年目。通常は 4 歳児クラスの担任で主任)  
3)愛知県の 3 年保育を実施している公立 H 幼稚園の W 保育者。W 保育者は、保育経験 2 年目で調査対象時は 4 歳児担任。

本研究の研究方法はエスノグラフィーであるため(第 3 章参照)、完全に各園の条件を統一することは不可能だったが、3 園に共通して言えることは、私立幼稚園に見られる外部講師を招いての授業的な時間を設けたり、盛大な行事を頻繁にしたりする園ではない。つまり、自由遊びと一斉活動の両者を保育に取り入れており、どちらか一方に偏ることのないいわゆる一般的な園の形態といえる。どの園においても、集団把握と個への援助の両立に関わる「葛藤」は共通に見られたため(第 4 章参照)、3 園という限定的な対象ではあるが、一般化につながる対象であったといえる。

## (2) データ

本研究で分析対象としたデータならびにデータ収集期間は以下の通りである。

### 1) 観察記録

A 幼稚園は 2004 年 4 月～2007 年 3 月の間、N 幼稚園は 2007 年 10 月～2008 年 3 月の間、H 幼稚園は 2010 年 7 月～2010 年 12 月、各月に 4～6 回程度、幼児が登園してから食事の準備までの保育観察を行う。観察方法は自然観察法で筆者からは積極的に保育行為に参加しないが、幼児から声をかけられた場合には、保育の展開に支障をきたさない程度に応える。園や担任保育者との信頼関係が成立し、研究者の意図に賛同を得られた後にビデオ撮影も行う。観察記録には、保育室環境図、保育者・幼児の言動、幼児や保育者の位置、身体の向き、遊びの流れを時間を追って記す。記録化する対象は限定せず、筆者が保育の手がかりと関連ある部分を探り、焦点化していく焦点的観察とする。焦点的観察における観察の視点は、一つひとつの場面で子どもや遊びのようすを保育者がどのように捉えた上で、そこにどう関わっていかうと判断したのか、また、意図的に関わらないのかに着目すると共に、子どもから保育者に発信しているまなざしや言動、子ども同士のやりとり等の事実を的確に把握することである。筆者が捉えた場面や子どもの姿に関連があると思われた部分も記述することにより、その場の状況性が見えてくるようにする。

第4章・5章でも分析したように、2005年時(第2節)は2010年時(第5章)と比べて研究者の保育診断の不十分さがうかがえる。そのことは、研究者が作成した観察記録に表れており、前者には、保育者の身体的援助に関する記述や幼児の遊びこんでいる状態に関する記述があまり見られない。一方、後者には、保育者の意図的な身体的援助や保育者が直接関わっていない遊びにおける幼児の姿についての記述が多く、このことより、本研究の観察記録からは研究者が保育を観る際に求められる視点が具体的に示されたといえる。

## 2) インタビュー

観察記録を文書化後、10日以内に観察記録ならびに保育観察時に撮影したビデオを持参し、約1時間程度のインタビューを行う。インタビューでは、まず、保育者が自由に語ることで、その時の保育者の問題意識の所在を探る。しかし、保育者が当面する状況の中での葛藤体験をより忠実に再現することで、保育者の「葛藤」を明確にし、その起因を探るという筆者の課題は明確であるので、保育者とインタビュアーとのやりとりにおいては、保育者の「葛藤」やその起因を明らかにするためのインタビュアーの意図的な発問は存在する。次に、保育者が観察記録やビデオを観ながら語ることで、観察では捉えられなかった保育者の「こういうつもりだった」という部分について具体的場面を通して明らかにすると同時に、筆者の主観と保育者の「つもり」のズレを明確にする。以上の作業を経ても、明らかにならなかった部分について最後に筆者から保育者にたずねた。H幼稚園については、保育者集団との「対話」も含む。

A幼稚園ならびにN幼稚園においては、対象を1クラスにしぼり、その担任保育者と研究者が「対話」を行った(第5章第1節～第4節)。1対1で「対話」することにより、その保育者の「葛藤」について、掘り下げて話題にすることができ、「葛藤」の質的段階の診断や「葛藤」の客観的条件検証には有効であったといえる。ただ、保育者集団が育ち合うという視点で考えた場合、H幼稚園のように保育者集団との「対話」(第5章第5節)を検証していくことが重要となってくる。今後の課題として、様々な園の規模を対象とし継続的に保育者集団との「対話」を分析していく必要がある。H幼稚園は中規模園であるが、例えば、大規模園の多数の保育者を対象とする難しさや小規模園の人間関係が膠着しがちな園を対象とする難しさなどに研究者がどう援助していくのか等である。

### (3) 分析方法

本研究の分析方法は以下の通りである。

- 1) 観察記録ならびにビデオ撮影によるデータから、保育者の保育の実践力として、保育行為と環境構成が幼児の遊びと関係しているということをどれだけ自覚しているかといった身体的援助のレベルや、幼児個人やクラス全体、環境について反省する能力を診断する。
- 2) インタビューデータより、まずは研究者の「対話」のあり方について評価分析する。その評価基準は、第3章で示した保育者の自己形成を支える「対話」ア～ウ(渡辺, 2010)とし、これらア～ウにおいて、研究者は保育者の「葛藤」の質的段階を判断し、1)に挙げた保育の実践についての診断や保育者の反省的思考を引き出す「対話」ができたかを分析する。
- 3) 研究者の対話能力の診断後、保育者の語りより、どのような意図のもとに環境を構成し援助を遂行しているのか、保育者が抱えている「葛藤」の視点から明らかにする。また、保育者が自身の身体的援助や環境構成と幼児の遊びとの関係性についてどれだけ自覚していたかを観察記録との整合性を通して考察する。
- 4) 1)～3)より「葛藤」の質的段階とその段階における保育課題とを明らかにし、そこに研究者がどうかかわりうるのか検証する。

先述したように、葛藤に関する研究においては、葛藤することに意義があるというスタンスが主流となっているため、保育者へのインタビューや質問紙という研究方法がほとんどである。その結果、保育者にとって気になる子への見方の変化などを追い、保育者がゆらぎ、自身で保育を振り返ったり、職場内でのカンファレンスにより子どもの見方が変わることを効果として挙げるものが多い。しかし、新任保育者が「わからないことがわからない」と悩んだり(第4章第2節)、「葛藤」を感じなくてはならない場面で「葛藤」を感じていない場合(第4章第3節)、「葛藤」が行動戦略と結びついて考えられていないため、保育者の「葛藤」や主観的な悩みを聞くだけでは、「葛藤」の質を主体的に変容させる具体的保育戦略は得られない。子どもが群れて自ら遊びを発展させていく中で、保育者が子どもや遊び状況を「観る」ことができれば、「葛藤」課題の具体的解決の方向がみえてくるのである。子

どもの志向性を制約する環境に着目し、保育者・幼児・環境の関係を行動レベルで可視化するためには、インタビューに加え、第三者による実際の保育のようすや環境が把握できるデータも必要不可欠なのである。また、研究者がどのように保育者や保育者集団、保育現場と関わることで、保育者の「葛藤」の自己変革を可能にするのかを検証するためにも、研究者と保育者の「対話」において、研究者の発問が保育者の「反省知」や「身体知」にどう影響を与えているかといった関連性を観察記録や「対話」分析から明らかにしなくてはならない。以上のことから、2. 2のデータを基に、分析方法1)～4)を研究者が繰り返し継続するということが本研究の研究方法の特徴であり、また、保育者の「葛藤」やその「葛藤」の質的変容を支える援助を見出す方法であるといえる。

#### (4) 研究の構成

本研究の構成は以下の通りである。

序章では、本研究の目的と問題の所在を明らかにし、本研究が依拠する規範理論と研究の方法論について言及する。その中心となる部分は、従来、葛藤が個人の内的問題としてのみ扱われてきたことに着目し、「葛藤」概念の捉え直しを主張するものである。その捉え直しとは、「葛藤」を人・物・場の関係論として捉えることにより、課題解決の可能性を見出すものである。

第1章では、本研究の研究課題である集団保育における保育者の「葛藤」やその「葛藤」の主体的変容に関わる先行研究や理論の整理を行う。その上で、これまでの教育学、心理学、社会学ではとらえきれなかった保育現場の現実的な問題に対して臨床教育学によりアプローチしていく意義を明らかにする。

第2章では、序章で明らかになった集団保育の困難性、それによって生じる「葛藤」の質的段階や「葛藤」を生じさせる客観的条件について明らかにする[研究1・2]。

第3章では、本研究の中心となる研究手法である臨床教育的エスノグラフィーの意義をさらに詳細に述べ、第4章にて、「葛藤」の質的段階に応じて、「葛藤」の質を主体的に変容するための具体的保育戦略について幼稚園における実践事例ならびに保育者へのインタビューをもとに論じる[研究3～6]。また、この[研究3～6]を通して、保育者個人との「対話」だけでなく、保育者集団との「対話」によって、園全体の保育の質の向上が期待できるという仮説が生成されたため、第5章の[研究7]では、保育者集団の「葛藤」を質的に変容

させるために、研究者がどう関わっていく可能性があるかを検証する。

終章では、研究の総括として、本研究について反省的に分析し、今後の課題を明確にする。

この全体構成により、従来の心理主義的な質問紙調査やインタビュー調査のみでは得られない、「葛藤」概念を関係論的に捉えた上で保育実践に具体的に還元できる結果が得られたのである。

## 第2節 結果と考察

### (1) 実験的事例における「葛藤」の質的段階と客観的条件との関係性【研究1・2】

I. 物的環境の変化にみる「葛藤」で取り上げた岐阜県N幼稚園の事例にもどって、「葛藤」の質的段階と客観的条件について考察する。コーナー移動後のE保育者のままごとやブロックコーナーに対する援助の「葛藤」(下線1, 3, 7-10)は、II. 動作レベルのモデル性の変化にみる「葛藤」における筆者の経験に基づけば、動作レベルのモデル的役割を意識した援助の考察からその解決の糸口が見られる。E保育者が動作レベルのモデルとしてままごとやブロックコーナーに参加することで、そのコーナーに動作の共鳴・共振が起こることが予測され、共鳴・共振が起これば、また新たにE保育者の「葛藤」は質的に変容し、質的段階が変わっていくと考えられる。本来であれば、コーナーの拠点性を活かすためのコーナーへの入り方、抜け方、関わり方についての「葛藤」がインタビュー時にE保育者から聞かれた際に、その解決の糸口につながる発話をインタビュアーがしなくてはならなかったが、結果的にできなかった。それは、その時点でインタビュアー(筆者)自身が具体的方策をE保育者の課題として提示できるだけの具体的なイメージがなかったからである。しかし、公立K保育園において筆者が実験的実践を行ってみて、動作レベルのモデル性という課題を身をもって体感できたのである。

この点については、第5章にて、研究者の省察による保育者との「対話」分析によって、保育者の自己形成を支える研究者の在り方を追究したので参照されたい。

以上、2つの実験的事例を分析した結果、保育課題となる保育における「葛藤」の客観的条件は、全体把握と個への援助の連関を確立させるために重要な視点であることが明らかになった。具体的には、以下の2点である。

a. 製作コーナーを拠点とした円形のつどい空間

コーナーの拠点性が発揮できるコーナー間の距離、「見る－見られる」状況をつくるコーナー配置やモノの色・配置の工夫

b. 動作レベルのモデル的役割

可塑性のある素材を用いて、幼児と動きによる共鳴・共振を起こす

以上のことから、「葛藤」の客観的条件は保育者と幼児両者に対して集団保育というシステムを意識したものであり、このシステムは、保育者が全体を把握すると同時に、幼児が群れて継続的に遊びを持続させる環境構成ならびに動作モデルが構成されていることが示唆された。その環境の中には、幼児自身によって遊びをより豊かにすることを可能とする製作コーナーやそこでの保育者の身体的援助も重要であり、これらの条件を可能な限り取り入れることで、全体把握と個の援助の連関を確立させると言えよう。

(2) 新任保育者の「葛藤」の主体的変容の可能性 【研究3】

新任 M 保育者は4月～6月のインタビューにおいて、「わからないことがわからない」と述べている。この発言から、新任 M 保育者が保育に対する漠然とした心理ストレス状況にあることが窺える。また、11月のインタビューにおいて、「今、どの場に入って援助をするのかをどう決めているのか」という質問に新任 M が苦笑いをして応えたので、「まあ、ぱっと見た感じで何となく決めてる？」と言葉を選んでたずねたところ、うなずいたというやりとりからも、援助の優先順位の定め方や保育課題の絞り方がわからないと考えられる。これらに関連して、表2の4月～12月傍線部分より、保育の課題が自身で見出せないため、園長などによる指導をもとに、問題を解決しようと試みるが、具体的な方策が得られていないため、「葛藤」が生じていると思われる。つまり、新任 M 保育者の「葛藤」は、全体把握と個の援助の連関に対するものではあるものの、具体的な「葛藤」の要因が認識されていないため、「経験知依拠的葛藤」が大部分を占めていたといえる。

また、1月以降に見られた「葛藤」の質的变化は全体把握との関連性があることが明ら

かになった。クラスが落ち着いてきた要因には、10月下旬から補助N保育者がクラスに入ったことだけでなく、もちろん、子どもの育ちや新任M保育者自身の成長、新任M保育者が保育という職務に慣れてきたことなど様々な要因が絡み合っている。しかし、補助N保育者のインタビューにあるように、全体を把握するために保育者の立ち位置を意識し、かつ、保育者が抜けても子ども達が自分で遊びを発展させ継続させることができる保育者の関わり方、抜け方、それぞれのタイミングの図り方を意識的に行うという見通しが、12月6日のコーナー遊びの参加人数とその持続時間に現れているように、少なからず子ども達の遊びや生活を落ち着かせていったことは確かである。

3年保育実施幼稚園での4歳児の保育における新任保育者の「葛藤」から、全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策を検討した結果、以下のようにまとめられた。

- ①全体把握を可能にする位置に座り、子どもの遊び状況を記憶する
- ②①の位置において、全体把握を可能にするために、子どもとの会話や作業に没頭してしまふのではなく、子ども達が自分で遊びを発展・維持できる材料や遊びの提案、子ども同士のかかわりをつなげていく保育者の参加の仕方を工夫する
- ③子ども達が自分で遊びを発展させ始めたら、その場を離れ、援助を必要とする個々の子どもや遊びのコーナーの状態を見極め、優先順位をつけてかかわっていく
- ④①～③の繰り返し

しかし、この具体的方策を新任保育者が実践していくためには、これらの必要性を感じ、納得しなくては「身体知」にはならない。だからこそ、そこに研究者の戦略的な関わりや対話が求められるのである。納得するという点では、実際の援助と子どもの姿、遊びのようすを関連させながら客観的事実として受け止めるということである。それは、12月インタビュー結果にも見られるように、補助N保育者の立ち位置を観察記録をもとに示すことで、新任M保育者が「なるほど～」と何度も納得していることから明らかである。しかし、常に保育者が複数担任であり、その上、全体把握と個への援助の連関を意識した保育者がそのどちらかに該当するとは限らない。一般的にどの保育者にも当てはまるということを考えるならば、第三者の観察記録やビデオデータをもとに、客観的事実と援助との関連性の意味づけを研究者が語ったり、第3章で示したように、保育者の悩みに応える形で、研究者が身体的援助をやって見せて保育者が納得するといったケースや、研究者が環境構成



を変えてみて、子どもの群れの状態に変化があることで保育者が環境に対する保育課題を認識するといったケースが当てはまるだろう。これに関連し、次に研究者の戦略的な関わりや「対話」について述べる。インタビュー結果にあるように、新任 M 保育者は、4～6 月まで「わからないことがわからない」と語っており、まずは、第 2 章第 1 節で触れたように、職場が「居場所」となることが重要である。つまり、職場が「居場所」的な環境となる職場全体の雰囲気なくては、保育課題を知的に解決する段階には及ばないといえる。

### (3) 「葛藤」を感じていない保育者の保育課題解決の可能性 【研究 4】

新任保育者の心理的「葛藤」の変容過程と環境構成の変化とを比較分析した結果明らかになった、全体把握と個への援助の連関を確立するための具体的方策としてのコーナー設定ならびに保育者の援助は、以下の通りである。

- ・ 保育者の全体把握ならびに幼児の「観る—観られる」関係を保障するコーナーの数・配置…四隅に 3～4 つのコーナー
- ・ 全体把握を可能にする保育者の位置取りと援助…壁に背を向け座り、自らも活動に参加し作業を行いながら全体に視線を送る
- ・ コーナー遊びの安定性を保障する…保育者主導ではなく幼児主導で遊びが持続的に進められることを意識した保育者の身体的モデル、教材・遊びの提供

本研究では、新任保育者を対象としたため、上述の配慮をしない場合と比べると、自分の視野の中に子どもの活動を捉える立場に立ったということで、「葛藤」の質的変容過程とその要因について分析することを容易にしたと考えられる。しかし、全体把握と個への援助の連関を確立するための具体的な行動方略をより確かに得るためには、「葛藤」の客観的条件についての意識化が確立されている保育者のデータ分析を行う必要があり、この点については、第 4 節で述べる。

次に、コーナーの安定性については、保育室内のコーナー遊びが相互に影響を受け合いながら一つひとつのコーナーが幼児達の力により持続的ににぎわうという状況がコーナー遊びの安定性であり、その安定性の要因は、「葛藤」の客観的条件と同様であることが明らかとなった。コーナーの安定性が高まるということは、「葛藤」の客観的条件が意識化されることでもあり、コーナーの安定性が高まることにより「葛藤」が軽減されるというよりも、「葛藤」が質的に変容することが認められた。「葛藤」の質的変容とは、コーナー遊びを全体

状況の中で位置づけて捉えられず、「葛藤」の客観的条件を認識していないという段階から、保育を保育室内で展開されるコーナーでの動的システムとして捉え、環境によって幼児の自発性や群れて遊ぶ力を育むこと、つまりコーナーの安定性ならびに「葛藤」の客観的条件が意識化されたことに伴い生じる「葛藤」の変化である。「葛藤」の客観的条件を意識した場合、「葛藤」内容は、幼児が仲間との関わりの中で自発的に遊ぶ力をより発揮するための人的・物的環境を模索するものである。

つまり、「葛藤」の質とコーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件との関連性に着目することで、「葛藤」課題解決を具体的な保育戦略と結びつけて考えられるのである。例えば、事例1では、「葛藤」が生じていないからよいのではなく、新任 M 保育者が「葛藤」を感じられなかったことに着目しなくてはならない。遊びが消滅してしまったことに対し、新任 M 保育者が「葛藤」を感じなかった要因は、コーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件を認識せず、「遊びの消滅」という現象が起きていることを見逃してしまう保育者自身の自らのハビトウスを問題視していないことにある。逆に、事例3で新任 M 保育者がいなくても、幼児同士でコーナーとコーナー、幼児と幼児がつながり、継続的に遊ぶことを比較的可能なしていた要因は、新任 M 保育者がコーナー設定や遊びへの関わり方においてコーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件を意識しつつあったからである。

「葛藤」の起因は、コーナーの安定性・「葛藤」の客観的条件に対する意識の有無によって異なることは明らかになったが、事例1のように「葛藤」が生じていない場合、遊びが消滅してしまうという現象に対して保育者自身がその保育の場に存在するハビトウスを問題視する、つまりどのような援助の積み重ねや保育者の意識が遊びの消滅を生じさせたのか振り返り、その要因について分析することはできない。「葛藤」に無自覚な場合、ビデオ視聴によって自身の保育を客観的に観ると共に、自分の保育においては、どういう状態を遊びが自立的に行われていると捉えてよいかとか、自分が関わっていないコーナーのようすをビデオで初めて知った場合、保育を実践しながら全体を把握するにはどうしたらよいのかといった疑問に結び付けていく研究者の意図的発話・発問により、「全体の遊び状況が見えていない」ことに自ら気づく機会を設けたり、そのビデオ視聴の場に「葛藤」の質が異なる保育者が同席することで、研究者の意図的発問等により、保育者同士の気づき合いや学び合いが期待できる。つまり、「葛藤」解決の具体的方策を得ていくプロセスについて、研究者だけでなく園内の他の保育者のかかわり方についても明らかにする必要がある。それは、保育者集団内で影響を与えあえる研究者の継続的な関わりが前提となる。その点につ

いては、第3章を参照されたい。

#### (4) 無自覚と表層の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性 【研究5】

本研究で明らかとなった保育者の無自覚と表層の往復運動段階にある「葛藤」の自己変革を支える研究者の援助は次の通りである。無自覚と表層の往復運動段階にある保育者の場合、製作コーナーに座る意味やそこから全体を把握することの重要性については、認識しつつある。したがって、そこから保育者のモデル性がどのコーナーにおいても共通する課題であることや遊びの場としてのコーナーのあり方（存在感・拠点性）について、研究者からの客観的事実に基づいた解説が丁寧に行われることにより、「葛藤」の質が向上していく可能性を大いに秘めている。つまり、保育者の「葛藤」要因が研究者の観た事実とどう関連しているのかを研究者自身が問いとして持つことが重要である。そのためには、研究者の保育者への発問の在り方に対する省察が必要不可欠であり、その省察の視点として、応答的な環境としてのコーナーの配置や存在感といった物的環境や保育者の動作モデル的役割が挙げられる。これらの視点がないと、保育者の「葛藤」要因について研究者が戦略的に対話をもつことは困難なのである。

#### (5) 表層と可視の往復運動段階にある「葛藤」の主体的変容の可能性 【研究6】

製作コーナーで入れ物を作ったり、ままごとコーナーでごちそうを作るG保育者の姿は、その場を共有する幼児にとってのモデルとなり、盛り上がっていなかったままごとコーナーで幼児がG保育者のように広告を使ってごちそうを作り始めるという動き（N014、21 二重線）を生み出した。その動きは同一のリズムを生み、そのリズムは身体的ノリの共有となったと考えられるが、G保育者が背を向けていた⑩児にはそのノリの共有はなく、ノリを共有するためにはお互いが見合える位置関係も重要であるといえる。ここでいうノリとは、岩田の考案した概念である。岩田(2005)は、幼児が安定した気持ちでいられる場所である居場所を保育室内に作り出す保育者の戦略について、保育者が製作コーナーを拠点とすることの重要性を事例を通して指摘している。その中で、同じ場所で同じメンバーと一つの遊びをじっくり行う、つまり、他者との身体的同調(身体的ノリの共有)を持続させ、深めていくことの必要性を述べている。また、遊びの秩序を整えることは、その場を整え

るといふモデル的役割を果たすだけでなく、遊びの停滞や衰退を止め、その場（コーナー遊び）を立て直すきっかけにもなりうる。このようにG保育者の援助や遊びの状態といった客観的事実について研究者が言語化することにより、援助の意味づけがされ、「葛藤」の客観的条件と保育課題との関連性が明らかになると考えられる。

本研究における「葛藤」の表層と可視の往復運動段階における保育課題は幼児に観られていることを意識した遊びのモデル的役割であり、その保育課題を保育者自身が自覚化するためには、まず研究者が保育者の「葛藤」の質的段階を的確に診断する必要がある。その診断の上で、研究者の保育観察に基づいた「葛藤」の客観的条件に関わる客観的事実の言語化の重要性が示唆された。そしてそれらを可能にするために研究者は、保育者との「対話」と観察記録(ビデオ)を照合しながら自身の保育診断や語りについての省察を継続的に行い、保育を観る目や保育者との対話力を高めなくてはならないのである。

保育者がこの表層と可視の往復運動段階の「葛藤」を同じ園の保育者に語ることで、園全体の保育の質の向上が期待できる。その関わり合いには、研究者の継続的で戦略的な保育者集団との関わりが求められる。この点については、第5章第5節ならびに次項を参照されたい。

#### (6) 保育者集団の「葛藤」の主体的変容の可能性 【研究7】

7月のW保育者作成資料から10月のビデオデータに基づいた「対話」について、「葛藤」の客観的条件に視点を当てて時系列に分析していく。

##### ①環境構成

コーナー設定については、7月時点で中央にあったコーナーが9月時には隅に移動した。そして9月までは作るコーナーが二つあったが、10月より作るコーナーは一つになり、製作コーナー、ままごとコーナー、ブロックコーナーが保育室内の3つの隅に設定された。この変化は、場の拠点性に対する意識の高まりと捉えられる。この変化に影響を与えた要因の一つとして、保育者と研究者との「対話」(9月7日傍線9)が考えられる。また、I保育者のビデオ検討の際、同じように作るコーナーを二つ設けていたI保育者自身より「やっぱりコーナーが多いとしっかりそれぞれのコーナーで子どもが何やってるかわからないな～コーナーって3つくらいがちょうどいいのかな～作るコーナーは一つにした方が、教材もそこに固められるし子どももあっちこっち動かないで遊びに集中できるしね。」という語りがあり、こういった保育者同士の気づきの積み重ねも日々

の実践を保育者同士で高めあう要素として重要であるといえる。

次にコーナーを成立させている教材については、10月時よりままごとコーナーに粘土や毛糸を加えたことで、W保育者より「粘土とか毛糸でごちそう作って猫ちゃん同士のやりとりがしっかりあった」という語りが得られた。これは一時的にはこれで遊びが盛り上がるかもしれないが、ままごととブロックには保育者のモデル性の低さが一環して感じられるため、今後、ままごとでの遊びが衰退したときには、W保育者の新たな課題となるだろう。

## ②保育者の身体的援助

7月のW保育者作成資料では、遊ぶ場を魅力的に設定したいという記述があり、W保育者が考える「魅力的な場」は、「葛藤」の客観的条件である人・物・場が別々のものとして捉えられていると推測される。なぜなら、魅力的な場には、保育者の魅力的なモデルとしての役割も大きく関係しており、そのモデル性を発揮するための、素材やコーナーの位置、保育者の位置取りが全て絡み合っただけで成立するからである。その後、9月6日の保育観察時に吉田氏から保育者の仕事は「見せる仕事」と言われたことに影響を受けたようで、翌日9月7日の保育では、W保育者が製作コーナーでW保育者自身が「作って見せる」ことを以前に比べて意識し始めていた。厳密に分析すれば、モデル性はまだ弱く、幼児からの声かけにこまめに対応したり、作業の手が頻繁に止まっていた(9月7日傍線1)が、「見せる」ということを自覚的に行いつつある姿に対しては、より自覚化できるよう筆者はその場でその姿勢を認め(9月7日保育者との「対話」)、9月13日のビデオ視聴の際も、W保育者の現段階を認めた上で、次の課題についてW保育者自身に語らせるという戦略をとったのである(9月13日ビデオ視聴による「対話」共感1、分析1、意図的発問1)。その後、10月18日の保育では、製作コーナーでの保育者のモデル性は安定的になってきたと思われるが(傍線1, 8)、ブロックコーナーでは、保育者のモデル性がないために遊びの拠点性や継続的發展性に欠けていたことが明らかとなった。しかし、この保育をビデオ視聴した際には、製作コーナーでのモデル性と同様に他のコーナーでもそれを発揮することの重要性がW保育者からだけでなく、I保育者からも語られているため、今後の保育者のモデル性に注目していかなければならないだろう。

また、コーナー内でのモデル性だけでなく、どのコーナーにどのタイミングで入るのか、抜けるのかという判断も保育者の身体的援助である。10月の保育実践では、W保育者自身よりビデオを視聴したことで、「もっとじっくり入っていてもよかったかな。ちょ

っと速く動きすぎてますね<sup>3</sup>」という気づきが得られたため、その気づきが身体知となっていくように、今後も研究者が客観的事実を基に分析・説得を行ったり、保育者の迷いに共感していく必要がある。

### ③W保育者の「葛藤」の質的变化

7月時には、先述したように、コーナー設定に対する意図性のなさや、保育者の身体的モデルに対する意識の弱さから、無自覚的段階であったといえる。しかし、W保育者や保育者集団との「対話」を経て、製作コーナーにおける保育者のモデル性が高まり(9月7日保育データ、9月13日「対話」)、コーナーの拠点性についても、コーナーの特性別に3つのコーナーに絞ったことや、ままごと粘土や毛糸といった素材を取り入れたことより、幼児の遊びを自立的に支える環境への意識もたかまったといえよう(10月18日保育データ、10月21日「対話」)。まだ、ままごとコーナーやブロックコーナーにおける保育者のモデル性は弱いため、可視的段階には至っていないが、10月時には、無自覚的段階と表層的段階の往復運動が始まりつつある段階といえる。

最後に、保育者集団の育ちについて述べたい。7月より筆者は、W保育者が所属するH幼稚園に週1～2回のペースで関わっている。その中で、保育者との1対1の「対話」だけでなく、事例やビデオ視聴などを議論の材料とした園内研究にも参加してきた。その中で、9月までは、保育者自身の悩みは語るものの、それに対する研究者の発言を受け身的に待っている保育者の姿があった。しかし、10月に入ると、W保育者とI保育者からは、研究者の分析・説得を自身の実践に降ろし、具体的な場面でどのような保育者の援助が幼児の遊び状況に影響を与えるのかという分析をしたり、その上で新たな自身の課題を語るという姿が見られた。これは、研究者の「対話」の戦略がモデルとなっていると推察される。この研究者のモデル性が保育者集団にどのように影響を与えるのかという関係性については、より長期的継続的な分析・考察が求められる。筆者の今後の課題としたい。

### 第3節 保育者ならびに保育者集団の「葛藤」の主体的変容を目指して

保育者が保育実践を通して自己形成を図るために、研究者は、保育者の「葛藤」の質的段階を見極める必要がある。「葛藤」の質的段階を見極めるには、長期継続的に研究者が実際の保育を見て、「葛藤」の質を診断しなくてはならない。しかし、研究者は担任保育者のように日々の実践に立ち会えるわけではないため、限られた保育観察と保育者との「対話」から、「葛藤」の質を診断し、保育者が自身でその課題に気づくための戦略性を追究しなくてはならない。

保育者の自己形成を支える介入的实践者としての研究者の戦略性に必要不可欠なものは、その保育実践に存在する歴史性と保育者の自覚的・無自覚的援助が幼児の遊び状況とどのように関連しているのかを診断する力量である。本研究でいえば、第4章第2・3節における2005年～2006年時の研究者(筆者)の保育診断能力ならびに保育者への戦略性は不十分であるといえる。そう判断できる根拠は、研究者が記した観察記録において、保育者とかかわっている幼児との記録が中心となっており、保育者が関与していないコーナーの遊び状況に対する読み取りが弱いことが挙げられる。つまり、この時点の研究者は、遊ぶ場、教材教具の場所・量・質、保育者の身体的レベルのモデル性が関わり合って、幼児の自立的な遊び状況が成立しているという認識が弱かったのである。研究者自身が保育の読み取りを十分にできておらず、保育者の「葛藤」の質的段階が見極められていないために、保育者との「対話」においても、保育者の保育課題を自覚化させる意図的発話や発問が乏しくなっていたといえる(第4章第2・3節参照)。

一方、第5章において2010年時に研究者が記した観察記録には、保育者の関与にかかわらず保育室全体の遊び状況が時系列に記されている。つまりそれは、幼児の自立的な遊びを保障する環境構成や身体的モデル性に対する研究者の自覚化が進んでいるからこそ、幼児や保育者が人・物・場とどう関わり合っているかという視点に立った記録となっていると考えられる。こうした保育実践の読み取りを基に、保育者との「対話」では、保育者の「葛藤」の質的段階を意識しながら、研究者が意図的な発問や発話、共感を実践している。具体的には、保育実践の客観的事実を基に、保育者の実践を認めたり、保育者の無自覚的な援助と幼児の遊び状況との関連性についての解説を行っている。これらの保育実践の読み取りや「対話」の仕方から、保育者が自身の保育課題を自覚していくためのかかわりを研究者が意識化しつつあるといえる(第5章参照)。

このように、本研究において研究者の保育現場への関わり方を理論的に検証できたのは、研究者の実践に対する省察を継続してきた結果である。2005年～2010年という5年間にわたる研究者としての筆者の保育現場とのかかわりを批判的に検証することにより、筆者がいかに保育現場とかかわる研究者として未熟であるか痛感した。しかし、そのことによって、研究者が保育現場とかかわることは、保育者が自身の保育課題と向き合い、「葛藤」を解決し、自己形成を図る過程と同じであることを認識できる機会にもなった。研究者が、机上の空論を保育者に押し付けたり、保育者の悩みに同調するだけでは、保育者の自己形成は図れない。研究者は保育者の「葛藤」に寄り添いながら、自身も「葛藤」と向き合う覚悟が求められるのである。つまり、研究者が自身の保育診断や保育者への戦略性についての反省的省察を繰り返すことで、研究者自身が保育現場への関わり方の力量を絶えず向上していく重要性を示唆したともいえよう。

以上のことを踏まえ、本研究を通して明らかとなった「葛藤」を関係論として捉え、保育者が自身の保育課題と向き合うための具体的方策とは、以下の通りである。

- ① 図1を基に保育者の「葛藤」の質的段階を人・物・場の関係性により診断する
- ② 研究者の「葛藤」に対する診断と保育者との「対話」をすり合わせ、「対話」の戦略を練る
- ③ 保育実践を撮影したビデオを視聴しながら客観的事実をもとに、どういう状態が遊べていると診断できるのか、逆にどういう状態が遊びが停滞・衰退していると診断できるのかを解説することで、保育者がそれを意識しながら保育実践につなげていけるように促す
- ④ ②の保育状況が環境構成や保育者の身体的援助とどのように関わっているのかについて解説することで、人・物・場のかかわり合いが意識化できるよう促す
- ⑤ 保育者の心理状態に合わせ、解説と共感・同調のバランスを図り、③④を通して保育者が自身の保育課題を自覚し、「葛藤」と向き合えるよう促す
- ⑥ 「対話」分析の視点ア～ウ(渡辺, 2010)を基に、研究者と保育者との「対話」を分析し、次回の「対話」への戦略を練り直す
- ⑦ ①～⑥の繰り返し



これ以外に、保育者集団が育つという視点に立てば、今津（2011）の言う組織文化の検討も重要である。組織として「葛藤」を主体的に変容させるためには、研究者が園の組織とどのような戦略のもとに継続的にかかわるかという問題もある。筆者が関わった園で、主任先生より「桜先生（筆者）が保育のことを分析したり、語ったりすると、とても先生たちの反応が良くて、よくわかる！と感じているのはうれしいが、本来私の仕事なので、立ち位置が難しい・・・」と個人的に主任としての悩みを語ってくださったことがあった。この点からも園全体が保育の質を高めていくには、園の先生方それぞれに対する研究者の戦略性も明らかにしていく必要がある。本研究の継続研究として、園の組織が「葛藤」を主体的に変容させていくプロセスを明らかにするためのエスノグラフィーを今後の課題の一つとしていきたい。

## 引用・参考文献

- 今津孝次郎 2011 学校臨床教育社会学の「介入参画」法 教育学研究, 日本教育学会,  
78. 4. 439-449.
- 尾崎新 1999 「ゆらぐ」ことのできるカーゆらぎと社会福祉実践― 誠信書房
- 渡辺桜 2010b 保育実践に基づく自己形成を支える対話―保育者へのインタビュー方法  
の批判的検討を通して― 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 第4号, 15-22.

## 引用・参考文献一覧

- 赤井誠生 2002 『心理学辞典』中島義明他編 有斐閣, 285.
- 秋田喜代美 2003 学校教育における「臨床」研究を問い直す—教師との共同生成の試み  
の中で— 新しい学びと知の創造 図書文化,114-127.
- 秋田喜代美 2009 国際的に高まる「保育の質」への関心—長期的な縦断研究の成果を背  
景に— 『BERD』, 16 ベネッセ.
- 安藤知子 2005 教師の葛藤対処様式に関する研究 多賀出版
- 馬場謙一 1993 『新社会学辞典』森岡清美他編 有斐閣, 27.
- ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳 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
- Berger, P, L. Thomas, Luckmann 1966 *The social construction of reality, A treatise  
in the sociology of knowledge.* ANCHOR BOOKS, A Division of Random House, INC. 56.
- Bourdieu, P. 1980 今村仁司 港道隆訳 1988 実践感覚1 みすず書房, 83-84.
- 榎沢良彦 1985 なぜ実践的保育研究か：現象学的保育研究を目指して『幼児の教  
育』, 59-63.
- 藤田英典 1998 現象学的エスノグラフィー—エスノグラフィーの方法と課題を中心に  
— 志水宏吉編 教育のエスノグラフィー—学校現場はいま— 第二章 嵯峨野書  
院
- Garfinkel, H. 1967 *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc.,
- Garfinkel, H. 他 1967 山田富秋他訳 2004 エスノメソドロジー—社会学的思考の解体  
— , せりか書房
- Goffman, E. 1963 *Behavior in public places: Notes on the social organization of  
gathering.* THE FREE PRESS, 33-42.
- Goffman, E. 1963 丸木恵祐 本名信行訳 1980 集まりの構造—新しい日常行動論を求  
めて— 誠信書房, 37-47.
- 後藤節美 2000 保育者の葛藤と成長 発達, 83, 35-40.
- 平木典子 1990 家族のゆらぎと現代の青年たち 現代家族のゆらぎを超えて 日本家族  
心理学編, 金子書房, 3-12.

- 石戸谷哲夫 1973 教員役割とその葛藤—児童保護者と教員の場合— 教育社会学研究, 日本教育社会学会, 28.
- 市川昭午 1971 学校とは何か—役割・機能の再検討—教育社会学研究, 日本教育社会学会, 26.
- 今津孝次郎 2011 学校臨床社会学の「介入参画」法 教育学研究, 日本教育学会, 78. 4. 439-449.
- 岩田遵子 2011 保育実践をフィールドとするエスノグラフィーとは何か 子ども社会研究, 17, 127-141.
- 河邊貴子 2010 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言—日本大学学位論文, 日本大学
- 加藤純子他 1993 園内研究はいかに行われるべきか(2)—保育者が心情的な悩みを解決するためにはどのような討議が必要か— 東京学芸大学紀要, 1 部門, 44, 66-74.
- 河合隼雄 臨床教育学入門 岩波書店, 23-34.
- 菊池里映 2007 保育実践を文化として捉えるフィールドワーク—保育実践研究におけるエスノグラフィーの批判的検討を通して— 保育学研究, 45(2), 78-86.
- 木村匡登他 2006 4年生大学における保育者養成教育の研究—保育所実習における「ゆらぎ」と「気づき」— 九州保健福祉大学研究紀要, 7, 123-131.
- 北野幸子 2011 諸外国の保育—保育の質向上の取り組みと実際—保育のとも. 8. 10-16.
- 厚生労働省 2008 第7章職員の資質向上 1 職員の資質向上に関する基本的事項 保育所保育指針
- 久保真人 2007 バーンアウト(燃え尽き症候群)—ヒューマンサービス職のストレス— 日本労働研究雑誌 労働政策研究・研修機構, 558, 54-64.
- 鯨岡峻 2001 個体能力論的発達観と関係論的発達観—関係性という視点から保育をとらえる 発達, 86, 22, 17-24.
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2007 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻、鯨岡和子 2009 エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- 倉持清美 2009 『保育用語辞典[第5版]』森上史朗 柏女霊峰編 ミネルヴァ書房, 299.
- クルト・レヴィン 猪股佐登留訳 1956 社会科学における場の理論 誠信書房
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 33.

- Lave, J. & Wenger, E. 2004 佐伯胖訳 1991 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書株式会社, 7.
- Lofland, J. & Lofland, L., 1995 *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. 3<sup>rd</sup>. edition, Wadsworth Publishing Company, 18.
- Lofland, J. & Lofland, L. 1995 進藤雄三他訳 1997 社会状況の分析—質的観察と分析の方法— 恒星社厚生閣, 19.
- Merton, R. K., 1976 *Sociological Ambivalence and Other Essays*, New York, Free Press, 3-31.
- 松永愛子 2005 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて— 日本女子大学家政学部児童学科小川研究室 H14~H16 年度科学研究費助成金基盤研究(B)(1)研究成果報告書, 26-48.
- ミシェル・フーコー 1977 田村俣訳 監獄の誕生—監視と処罰— 新潮社, 207.
- 宮内洋 2005 体験と経験のフィールドワーク 北大路書房, 75-112.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領, 第一章総則, 1 幼稚園教育の基本
- 無藤隆 2004 協同的な学びに向けて, 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育部会 (第9回)配布資料
- 中村雄二郎 1984 術語集 岩波書店, 189.
- 中山昌樹 小川博久 編 2011 遊び保育の実践 ななみ書房, 10-11.
- ニクラス・ルーマン 2004 村上淳一訳 社会の教育システム 東京大学出版会
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 2002a 環境と保育者の役割行動の相互規定性を論ずる理論的背景—製作コーナーにおける保育者の役割をめぐって— 日本保育学会第55回大会発表研究集, 150.
- 小川博久 2002b 倉橋惣三の保育理論研究—保育実践と理論との関係性をどうおさえたか— 日本女子大学紀要家政学部, 49, 43-49.
- 小川博久 2004 臨床教育学をめぐる諸理論への批判的考察—M. フーコーの「臨床医学の誕生」の視点を手がかりに— 日本女子大学大学院紀要家政学研究科人間生活学研究科
- 小川博久 2005 保育にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか—保育者の「時

- 間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して— 広島大学幼年教育研究施設 幼年教育年報, 27, 39.
- 小川博久・岩田遵子 2009a 子どもの「居場所」を求めて—子ども集団の連帯性と規範形成— ななみ書房, 26-32.
- 小川博久・岩田遵子 2009b 教育実践における「反省的思考」論の可能性の再検討(1)—理論的考察— 聖徳大学児童学研究所 児童学研究 11, 75-82.
- 小川博久 2010 遊び保育論 萌文書林
- 大本紀子 2002 よみがえるワロンと臨床発達援助の理論 小林剛他編 臨床教育学序説 柏書房, 285-292.
- 尾崎新 1999 「ゆらぐ」ことのできるカーゆらぎと社会福祉実践— 誠信書房
- ピーター・バーガー, トーマス・ルックマン 1966 山口節郎訳 2005 現実の社会的構成 知識社会学論考 新曜社, 95.
- P.ブルデュ 1980 今村仁司 港道隆訳 1988 実践感覚1 みすず書房, 83-84.
- 龍崎忠 2002 反省的な実践を志向する臨床教育学 小林剛他編 臨床教育学序説 柏書房, 277-284.
- 坂元忠芳 2009 情動と感情の教育学 大月書房, 3-4.
- 佐藤学 1996 学び合う共同体 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版会, 143-162.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に— 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- 柴田庄一 遠山仁美 2004 技能の習得過程と身体知の獲得 言語文化論集 24, 2, 名古屋大学言語文化部, 77-93.
- 柴山真琴 2006 子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで 新曜社
- 下中弘編 1971 哲学事典 960.
- 新堀道也 1973 現代日本の教師—葛藤を中心として— 教育社会学研究, 日本教育社会学会, 28, 7.
- 新堀道也 2001 臨床教育学の概念 武蔵川女子大学教育研究所レポート, 25, 70.
- 庄井良信 2002 臨床教育学の〈細胞運動〉—ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知の軌跡— 教育学研究, 日本教育学会, 69, 4, 442-445.
- 砂上史子 2010 幼稚園教育における観察と記録の重要性 初等教育資料1月号, 856, 文部科学省教育課程・幼児教育課編 東洋館出版, 76-81.

- 高嶋景子 2003 子どもの育ちを支える保育の「場」の在りように関する一考察—スタンスの構成としての「参加」家庭の関係論的分析を通して— 保育学研究, 41, 1, 46—53.
- 竹内俊一・高見仁志 2004 音楽家教師の力量形成に関する研究：教師による「状況把握」を中心として— 兵庫教育大学研究紀要, 25, 115-123.
- 竹内義彰(代編) 1987 『教育学小辞典』法律文化社, 66.
- 田中智志 山名淳編著 2004 教育人間論のルーマン 人間は<教育>できるのか 勁草書房, 267-275.
- 田中孝彦 2009 子ども理解 臨床教育学の試み 岩波書店, 149-184.
- 田甫綾野 2008 保育史研究におけるライフストーリーの意味—保育実践史理解のてがかりとして— 日本女子大学大学院紀要家政学研究科人間生活学研究科, 14, 1—8.
- 寺見陽子 西垣吉之 2000 保育実践と保育者の成長—新任保育者と子どもとのかかわりと自己変容過程を通して— 神戸親和女子大学児童教育学研究, 19, 17—48.
- 津守真 1999 人間現象としての保育研究 増補版 光生館, 157—187.
- 津守真 2002 保育の知を求めて 保育学研究, 日本教育学会, 69, 3, 37—46.
- 内田隆三 1990 ミシェル・フーコー—主体の系譜学— 講談社現代新書, 180—181.
- 上田吉一 2004 『臨床心理学辞典』恩田彰・伊藤隆二編 八千代出版, 86—87.
- 渡辺桜 2006a 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為に関する研究—全体把握と個の援助の連関に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究 第15号, 35—44.
- 渡辺桜 2006b 4歳児1期の保育における保育者の「葛藤」に関する研究—保育者の思いと実際の保育との調整過程に着目して— 家庭教育研究所紀要, 28, 5—15.
- 渡辺桜 2007 保育における保育者の「葛藤」起因となる客観的条件の解明 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 創刊号, 39—46.
- 渡辺桜 2008 保育行為における保育者の「葛藤」変容過程と保育室の環境構成との関連性—コーナー設定のあり方に着目して— 子ども社会研究, 14, 91—104.
- 渡辺桜 2010a 保育実践上の「葛藤」の質的段階と保育課題に研究者はどうかかわりうるか—実践者との対話についての研究者の省察を通して— 愛知教育大学幼児教育研究, 15, 89—98.
- 渡辺桜 2010b 保育実践に基づく自己形成を支える対話—保育者へのインタビュー方法の批判的検討を通して— 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要 第4号, 15—22.

- W. ウォーラー 1957 学校集団 石山脩平 橋爪貞雄訳 明治図書, 501-506.
- 山本雄二 1985 学校教師の状況的ジレンマ—教師社会の分析にむけて— 教育社会学研究,第 40 集,日本教育社会学会,126-137.
- 吉田龍宏 2000 園内研究への研究者のかかわり—話し合いにおける研究者の課題— 東京学芸大学大学院修士論文, 3-31・41-45.
- 吉村香, 吉岡晶子 2008 語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から— 保育学研究, 46(2)
- 結城恵 1999 [幼稚園]教授—学習の集団的文脈—目に見える集団と目に見えない集団 志水宏吉編 教育のエスノグラフィー 嵯峨野書院, 123-150.



## おわりに

現在、あらためて「保育の質」「遊びの質」「研修のあり方」が問い直されている。「遊びや環境を通して、主体的な子どもの姿を保障する」ということが重要であると言われつつも、これまで議論の中心にあったのは、「子どもに寄り添う」「内面を見つめる」といった精神論であった。しかし、集団の子ども達を対象としながら、個々や遊びの群れの主体性を保障するという大変困難な保育行為は、そういった精神論だけでは、到底解決できないのが現実である。その現実に向き合いながら、具体的にどうしたらよいかを保育現場の保育者と共に探っていきたいという思いが、本論文の出発点となる。その思いを胸に、保育現場にひたすら通ってみたものの、どのような切り口で論を進めていけばよいか、迷走し続けた。論文を書き始め、10年の歳月が流れた。振り返れば、私にとって、この10年間は、保育現場にかかわる研究者のあり方を常に自問自答し続ける基盤となったといえる。その基盤作りを長期に渡り支えてくださったのは、東京学芸大学名誉教授、小川博久先生と、日本大学教授、小笠原喜康先生である。時に厳しく、時に迷走し続ける私の頭の中を整理してくださった。

私は、保育者として現場に立っていた際、立派な研究者の先生方の保育に関するお話を聞くたびに、「理想論はわかるけれど、実際に明日からの保育をどうしたらよいか」と思うことがたびたびあった。そのような時に、小川博久先生の保育援助論、遊び保育論に出逢ったのである。保育援助論、遊び保育論は、集団保育において、個々の自立を支えるということ、モノ・人・場の関係論の視点から長年の保育現場での豊かな実践を基に構築された理論である。その理論について、私自身の理解が深まるたびに、保育現場との信頼関係の深まりにつながっていった。そして、集団を対象としながら個々の自立を支えることを目指すがゆえに生じる「葛藤」に着目し、遊び保育論を規範理論としながら、「葛藤」の質的変容を目指すこととなった。この「葛藤」の質的変容を促すきっかけとして、介入的実践者としての私自身の保育現場とのかかわりをデータ化し、批判的に反省することは、この論文のオリジナリティーであり、私自身の修行の場ともなった。「葛藤」概念を整理し、質的変容を促す具体的方策を考える過程では、小川先生より、「あなた自身に葛藤がない！」というお言葉をいただいた。その時には、小川先生が仰るこの意味はよ

くわからなかったが、本論文が形になった今、保育者の「葛藤」に対する具体的方策を押しつけるだけでは、介入的実践者が保育者の「葛藤」の質的変容を促すことはできないということなのだとは何となく理解できるようになった。まさに、本論文の【研究5】までの、私の語りには、保育者の思いへの同調や共感が少なく、自身の伝えたいことが先行していたことが、それを示している。そこから少しずつ、「こういった援助や環境にせざるを得ないこの先生の思いはなんだろう」と考えるようになれたのが【研究6】である。自身の未熟さをせきららに露呈することは、介入的実践者自身も悩み、変容していく過程を示していることであり、保育者が主体的に「葛藤」と向き合うきっかけを作ることを探るためには、必要だったと確信している。この修行は、始まったばかりである。保育現場において「遊びの質」の向上を継続的に保障する「園内研修のあり方」「介入的実践者としての研究者のかかわり方」については、より多くの実践を積み、検証していく必要がある。そのスタートに立てたのは、小川先生の遊び保育論があったからであり、小川先生の愛ある叱咤激励のおかげであると痛感している。

保育者の実践、介入的実践者としての私自身の実践、保育者と私との「対話」といった膨大なデータを分析していくうちに、論文の目的が広がりすぎていった。そのような時に、「これまで、心理主義的に扱われてきた葛藤問題を関係論的に読み解くことで、具体的方策が得られるということがあなたの論文のオリジナリティーでしょう」と、再度方向性を明確に示してくださったのが、小笠原先生である。レイブの論がより私の論文を豊かにするだろうという示唆をいただきながら最後まで十分に読み切れなかった反省を活かし、今後も保育実践を読み解く理論についても学び続けたいと強く思う。小笠原先生には、ご多忙の中、私の論文指導と主査を快く引き受けてくださったことや、自身の主張をシャープにしていくことの重要性とおもしろさを体感させてくださったことに心より感謝したい。

また、私の論文に対し、率直な意見や励ましを絶えずくださった小川研の方々、同僚にも心よりお礼申し上げたい。特に、同僚であり、小川研の仲間でもある吉田龍宏氏は、園内研修にたびたび同行させてくださり、保育現場にとって本当の意味で役に立つ園内研修のあり方について、幾度となく議論を重ねた。私自身の実践を批判的に振り返るという作業が単につらいものとしてではなく、次につなげる意味あるものと思えたのは、吉田氏との忌憚ない意見交換のおかげである。

そして何より、愛知県豊田市、犬山市、東海市はじめ多くの保育現場の先生方にも心よ

り感謝申し上げます。未熟な私を園内研修や公開研修、保育者研修の講師として招いてくださったことが、介入的实践者としての私の実践に、常に新たな発見と課題を与えてくださった。この学びは、この先も継続させていただくことで、本論文に残された課題と向き合い続けることになると考えている。

最終チェックや対話のテープ起こしをしてくれた名古屋学芸大学のゼミ生、伊豫田理紗さん、数井愛さんにもこの場を借りてお礼を申し上げます。

最後に、10年という長い間、一番近くで私の姿を見守り支えてくれた家族に感謝する。

2015年5月25日

渡邊 桜