

# 子どもと保育者の人間関係に関する一考察

成木 智子

## 1. はじめに

2018年に実施された「第3回幼児教育・保育についての基本調査—幼稚園・保育所・認定こども園を対象に一」の調査結果によると、園の実態として、幼稚園・保育所が開いている時間は2012年に比べて長時間化しており、私立・私営園のほうがより長い時間開所する傾向があると述べられている。そして私立幼稚園の96.7%は「預かり保育」を実施している。また、障がいのある園児や特別に支援を要する園児がいる園は、国公立・公営園では9割前後、私立・私営園では7～8割にのぼる。経年で増加しており、園では多様な子どもを受け入れていると続けている。このような実態の中で、保育実践上、運営上の課題として、園長がもっとも強く感じている課題は、「保育者の資質の維持・向上」の93.7%であり、忙しいなかで多様な子どもを受け入れており、保育者により高いレベルの専門性が求められていると述べられている。この調査の後である2019年10月から幼児教育・保育の無償化も始まっており、今後は「量」の拡大に加えて、園の教育・保育活動の「質」の向上がより一層求められると述べられている。

この調査結果にあるように、乳幼児が家庭生活する時間より幼稚園・保育所・こども園で過ごす時間が増えてきていることや、子どもを取り巻く社会状況等を考えると、「保育の質」や「保育者が求められるもの」も変化してきているのではないと思われる。

例えば、筆者の子ども時代と筆者の子育ての時代では既に比較にならないほどの違いがあった。それから現在においては、かなり変化しており、保育実践者は毎日の保育の中でその違いを感じ取っていると思われるからである。

## 2. 問題と目的

幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の保育のねらい及び内容の【人間関係】（3歳以上）を見ていくと[他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う]ねらいとして（1）幼稚園（保育所・幼保連携型認定こども園）生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。（2）身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。（3）社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。と示されている。

また、子どもを取り巻く環境の変化と共に、長時間保育の増加によって、「保育の質」の向上や「保育者の資質」が問われるようになってきた。その中で、身近な人である保育者の子どもへのかかわりや子どもと保育者の人間関係はさらに重要となってくるのではないか。これからの保育の中で保育者はどのように子どもとかわることが、子どもにとっての最善の利益となるのであろうか。

そこで、本研究では、第一に子どもの主体としての育ちや保育者のかかわりについて先行研究を概観し、整理をしていく。

その上で保育者のかかわりや子どもと保育者の人間関係について探り、これからの保育者養成における課題や展望について検討することを目的とする。

### 3. 方法

① 保育者の子どもとのかかわりについての先行研究を概観し、内容を整理していく。

② 先行研究の内容を整理したものから、保育者の子どもへのかかわりを検討する。

③ これからの保育者養成における課題と展望について検討する。

### 4. 先行研究

#### (1-1) 生活保育論 (本吉) ,1979

本吉(1978)は「生活保育論」のなかで、次のように述べている。「幼稚園や保育園は何かものを教えてあげたりしつけたりして挙げる所ではなく、子どもが主体的に生活する所なのだ、保育とはその子どもの生活を根っこにして子どもが成長していくのを見守ること、時にはまだまだ未分化で幼い子どもたちに援助を与えることなのだ、これが生活保育ということなのですが、ここに気づくかどうかで保育のあり方は全然違ってくると思うのです。」これは、子どもの生活の中心は遊びであり、この遊びをどう見つけていくか、主体的な生活を送っているか否かが重要な判断基準となると続けている。

カリキュラムを作る時も、子どものつばやきとか驚きを、毎日の生活の中で見落とさず、機会をとらえて保育に生かすようにするとよいと述べており、何かまとまった活動をさせるのが保育だという考え、そしてそれをきちんと、無駄のないようカリキュラムに従ってやるのがいい保育なのだという考えではなく、子どもをよく見て、子ども不在のカリキュラムの消化魔になっては何も育たないということを肝に命じる必要があると主張している。そうでなければ、遊びに没頭したり、好みをはっきりして自分の遊びに執着する子どもを、素直でないと評価したり、集団から外れてしまう扱いにくい問題児扱いすることになってしまうからである。

また、続けて、「子どもが感じた時には、前もってつくったカリキュラムがあってもそれを

一応よそに置いてやると非常に盛り上がるということで、子どもの発想を大事に伸ばしながら、新しい計画をその場で立案していくのです。そのためには、保育者は子どもの発想や興味をすぐに受けとめられるたくさんのひきだしをいつも準備しておかなくてはならないということになります。」と述べている。

#### (1-2) 子どもの育ちと保育者のかかわり

(本吉) ,1991

本吉(1991)は保育(乳幼児の教育)の中で最も大切なことは「何ができるか」ではなく、「その時期にどんな経験が最も必要か」という観点をすえておくことだと述べている。保育の最大の目標は、「主体性を育てる」ことであり、子どもの生活・遊びの中で、主体性(自主性)を育てる保育の方法の意味は大きい。保育技術と異なり「方法」は、保育観、子ども観、保育に対する思想や立場、そこから生ずる目的と直接かかわりを持ち、目的を最も適切に実現するためにつくられた一つのまとまりある方式である。と主張しており、保育技術と保育の方法の違いを述べ、「主体性を大切にしたい保育」は、各保育者に「保育の思想の確立が求められるもの」であり、こまぎれの保育方法で一年二年と実践を続けても、真の人間形成のためにはあまり役立たないと述べ、人間教育の目的をしっかり自分のものとして消化し、実践を行い、それら全体が主体性育てるとしている。保育の理念や目的意識のみ確立しても、それにふさわしい方法がともなわなければ、目的は実現されない。これらを踏まえて、初めて主体性の育ちを目的として保育実践ができると主張している。保育の方法については、常に保育者が指導し、活動から次の活動へ手際よく移らせるような保育からは、主体性の育ちは期待できないとし、このような保育に慣らされた子どもは、誰かの指示や命令がなければ遊べない受動的な姿勢が身についてしまうと警鐘している。主体性の育ちを目的にするには、相当の“忍耐”“待つ”

ことが保育者に要求されるとし、子どもが動いているときには、大人は「こうすればいいのに…」と思っても、先回りした指示をせず、そこを任せる。これが“待つ”ことだと述べ、なにもできずに自信なく遊べない子を、そのままに放置することは待つことではないと述べている。つまり、“任せて待つ”保育の大切さを本吉は述べており、保育の目的を何にするのか。実践の方法を選択し、主体性のある人間を育てることこそ保育だと主張している。また、一人の子どもを大切にすることで集団が育つとも述べている。保育者が、困っている子、遊べない子、弱い子、自己発揮のできない子どもと付き合うことを、クラスの中の幼児は望んでいるとし、保育者次第で子どもが変わるとも述べている。

## (2) 幼児教育へのいざない (佐伯) ,2001

共感育ち合う保育の中で— (佐伯) ,2007

佐伯は「幼児教育のいざない」の中で自身が論じた「ドーナツ論」について述べている。「ドーナツ論」は、人が世界とかかわりをつくり出すとき、まずその人の自己 (I) に共感的にかかわる他者 (YOU) とのかかわりをもつことが必要で、その I と YOU のかかわりの世界を「第一接面」と呼ぶ。この YOU は I とかかわるだけではなく、文化的実践が行われている現実世界 (THEY) とかかわっているし、I は YOU とともに、その THEY とかかわるようになる。この THEY とのかかわりの世界を「第二接面」と呼ぶ。佐伯は「第一接面」の発達が極めて重要だと述べている。これは、人が自分の身になってくれる人との出会いから他人の身になることを学び、共に苦しみ、共に喜ぶ他者がいるからこそ、共に苦しみ、共に喜ぶことを学ぶということである。しかしながら、今日、非常に稀薄になってきているという。第一接面的なかわりのできる親が非常に少なくなっているのだ。そして、そのような親は第二接面的なかわりばかりを気にかけており、子どもに対し、「世間で望ましいとされているはず」の子ども

像を勝手につくりあげて、わが子その「期待される子ども像」から離れていることを非難するのだと述べている。本当は、子どもの立場から見る、見てくれるということが第一接面として大切であるのに、それよりも世間的な基準で親が想定している「あるべき姿」のイメージのずればかりに焦点をあてられることにより第一接面が喪失してしまうのだと主張している。このように YOU 的関わりをもたずに育った人が親になると、子どもに対して YOU 的関わりが持てないのだという。それにより、子どもへの虐待、子ども同士いじめが氾濫する世の中になってしまうと述べている。子どもは YOU を通してこそ THEY に向かえるのだと佐伯は述べている。YOU なる人が実践を通して良さを実感していることを感じ取り、そこに共感するのだという。同感というのは、その人のかんじていることと自分の感じていることを同じなのだと思うことであり、相手は自分と同じだと確認しているに過ぎないが、共感とは、その人が良いといっているのはどういうことなのだろうということを探求して「理解」しようとすることであり、そこにいたる経緯やそこでの状況をしっかり把握して、その場にわが身をおいて、なんとかして、そこでの「良さ」を心底「納得」しようということだと述べている。

この「ドーナツ論」を展開して、佐伯は、「保育の中で大切なこと」として、子どもが「共に」の世界をつくり出していくことを支える他者の存在があると述べ、その他者とは、子どもと視線を「共に」して子どもの抱く世界を「共に」味わい、楽しみ、子どもと身体感覚を「共に」して子どもの抱く世界を実感として納得し、その上で、子どもと協働して、「共に」の世界をつくり出していく共感的他者だと言っている。共感的他者との出会いによって、子どもたちは、今度は、自分たち自身が共感的他者となり、その相手と「共に」の正解をつくり出すための協働をはじめると主張している。

しかしながら、佐伯は、保育者の関係性から、二項対立的な関係の生成がなされていると述べている。これは先輩保育士と新任保育士の間を例として、新任と子ども、先輩と新任の関係において、「前者」が常に正解を握っており、この二つの関係は「評価する側」と「評価される側」「働きかける側」と「働きかけられる側」、「質問する側」と「答える側」というように二項対立的な関係になっているのだと述べている。このような状態になると、「どうやればよいのか」観となり、何かをすることの意義や実感、「なぜそれをしなければならないのか」を問う自発的な問いかけや別の可能性を自分なりに模索する探究心などが欠けることになると述べている。続けて、保育者の場合では、実感や自発的な問い、探求心などの「学び」は、目の前の子どもの姿を味わうこと、かかわることから生まれるのではないかと述べ、今、まさに自分がかかわろうとしているその子の見ている世界や感じている世界をともに見て、ともに感じることから始まり、その子の置かれている状況、立場、思い、意図などに思いを巡らし、今その子にとって何が必要なのか、その子は何を求め、何に目を向けているか、それらのことについて吟味しないかぎり、具体的な援助方法の意義や価値が当然見だせないと主張している。その上で保育者は、「どうやればいいのか」観に縛られつつも、そこから脱する時に、話し合いをしていく中で、「どうかかわるべきか」から「何が起きているのか」へ変わっていくことで、具体的な子どもの姿や状況に自然と目が向き、具体的な出来事をもとに自分たちの子どもに対する援助のあり方や同僚に対しての自分の存在を問い直す姿が見られるようになったと例を挙げて述べている。また、この変化により、保育者の葛藤の質が変容していることも述べている。最初は、葛藤を呼び起こす対象となるはずの子どもの立場が置き去りにされた「子ども不在」の葛藤であったが、子どもの姿を共有するようになっていくと、保育にとって一番重要である

子どもの姿を巡っての葛藤に変化していった。つまり、子どもの思い、意図、とりまく状況、それまでの活動の流れ、文脈などに目を向け、子どもの立場を考慮し、そうした子どもたちに対して自分は何ができるかを考え、葛藤するようになったのだと述べている。佐伯は子どもとともに育ち合う保育者について、保育者が育ち、その専門性を高めていくということは、自分の保育している子どもたちのことがよりよく「見えてくる」ということであり、「見えてくる」のは子どものかかわっている世界であり、その創造（あるいは停滞）に関与している自分自身の保育者の姿であり、子どもたちの姿がよりよく「見えてくる」時には子どもの視点にたって自分のかかわりを省察することも連動して起きると述べている。その一方で、保育者が子どもの世界をよりよく「見えてくる」時には、子どもも保育者自身がかかわっている世界をかいま見ることができ、新たな発見や可能性、そこへの憧れや分かりたいという思いを子どもたちはもつことができるのだと述べ、それが子どもとともに育ち合う保育者の姿なのだと主張している。

また、同僚とともに育ち合う保育者として、経験年数に関係なく、お互いの子どもの見方に自分の身を置きながら、お互いの立場を共感的に理解し、それぞれが自分の保育を丁寧に捉え直し再構築していくことが、それぞれの保育者の専門性の向上につながると述べている。

保育の場における保育者の育ちや育ち合いは、自分がかかわっている子どもや同僚の身になることから始まるとし、個々の保育者が保育者として成長していくために必要な知との出会いは、目の前のかかわっている子どもや出来事に埋め込まれており、それらに自分の身をゆだねていくことによって発見することができる」と述べている。その一方で、保育の場には子どもに対しても、保育者に対しても「こういう風にやることになっている」というルールはマナーが沢山存在しており、それらが守られているうちは荒

波が立たず一見「うまくいっている」ように見えるのだが、本当に子どもや保育者が自発的に学び、育ち合っているかといえば、自ら学び、育ち合っているかのような錯覚を起こし、あるいは「フリ」をしているに過ぎないことも少なくないと保育の現状について述べている。その中で、保育者として子どもに、「どうかかわるべきか」はその園の保育者たちが目の前の子どもたちとともに目を向け、その世界を共有していくことなくしては問えないはずだと言い、むしろ保育者として「何をすべきか」は子どもの世界に自分の身をゆだね、その世界を仲間とともに味わうことから見ると佐伯は主張している。

### (3) 子どもも保育者も楽しくなる保育 (渡辺) 2016

渡辺(2016)は、集団保育の特色と困難性について以下のように述べている。

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遊びを通して達成することが目指され、教師指導型である一斉保育や行事保育を見直す機会となったが、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かかわらず、なぜ教師指導型から抜け出せない現実があるのかと疑問を投げかけている。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の中において行われることから、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」が生じると述べている。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。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」ことと「集団を相手にする」

ことの根本的矛盾が生じることに気付き、苦しむ姿があることを述べている。

集団保育という営みは、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なければならないと集団保育の中で幼児の自主性・自発性を発揮する援助の難しさを述べている。

また、渡辺は一人担任の難しさと複数担任の難しさについて次のように述べている。先述の集団保育における一人担任が複数の子どもたちを保育することの難しさを述べたが、では、複数の担任が配置されれば、その困難さが容易に解消されるような簡単なことではない。複数の担任や障がい児加配の先生の保育室内での言動が、主の担任保育者の思いと同じでない場合、一人担任より悩みが多いということもある。また、障がい児加配の先生が、対象児を見ることが自分の仕事だという意識が強い場合は、そのクラスに存在する担任以外のもう一人の大人という意識が弱くなることが少なくないと言う。乳児の複数担任でも、全員の保育者でクラス全員を見る、クラスの保育をつくっていくという感覚を持っていないと、大きな大人の大きな存在感によって、クラスの雰囲気落ち着かなくさせてしまうこともあると続けている。

渡辺は、集団保育の中で、子どもたちが落ち着いて、生活や遊びを送れる環境と援助があれば、子ども同士のトラブルやけがや事故はほとんど防げると述べている。子どもたちが落ち着いて生活や遊びを送るための環境と援助について、子どもにとって、「先生が見ていてくれる」、保育者からは「見ているよ」「あなたとつながってほしい」というまなざしや身体パフォーマンスのメッセージが「この園にいるとほっとするなあ」「このクラスいると楽しい」につながるとし、クラスから逸脱を繰り返す子どもは、子どもの生育歴や親の育て方というよりは、「先生が見ていてくれる」、「見ているよ」、「あ

なたとつながってほしい」といった身体メッセージのキャッチボールに乏しい場合がほとんどであると述べている。そのためには、身体メッセージが送りやすく子どもと応答しやすい環境と子ども同士が同調しやすい環境があり、その環境において、しっかり保育者や子どもたちと応答・同調できることが、居場所感を高めるためには欠かせないという。

「子どもも保育者も楽しくなる保育」は、保育者にとって「保育状況が見える」保育である。保育状況が見えることによって、保育状況を成立させている人・物・場の関係性も見えてくる。つまり、人・物・場の関係性のどこが十分ではないから、子どもたちの遊びが発展していかないのであるため、今後どのような環境や援助をしかけていくとよいのかがわかりやすくなると渡辺は主張している。

#### (4) こどもの傍らに在ることの意味 (大場)

##### 2007

保育現場において、子どもが問題となる行動や症状などを身体によって表現している場合がある。大場(2007)は、このような行動には子どもの異議申し立てを表している述べている。大場はそのような子どもからのサインからの気づきを9つ挙げている。

- ① こどもに身近なおとなの存在が必要であること
- ② 十把一絡げで扱ってほしくないこと
- ③ 「特別待遇してくれる」と感じられるおとなを特定できること
- ④ おんぶ、抱っこなど身体的な接触を求めていること
- ⑤ こども自身の危機を伝える信号としての症状であること
- ⑥ おとなの目に映る“問題行動”は発達の危機を知らせるサインであること
- ⑦ かかわりが変わることで行動も変わること

⑧ 見方を変えることでかかわりも変わることに

⑨ 実践の現場では結果論よりも意味論が大切なこと

これらを踏まえて、大場は保育実践について以下のように述べている。

「保育実践とは、当初、自ら望んで来園したわけではないこどもたちが、園の生活に安心し、なじみ、楽しんでかかわり、継続して通うことを好むようになるように、保育者が信頼を得て、環境を用意し整えていくことを基本とする。このような保育の実践は、こどもたちが、そこで得られる体験をもとに、着実に成長していくように、その育ちを支えることを主要な課題として取り組みである。育ちの支えとは、こどもたちが、傍らに在る保育者の存在に深い信頼感をもち、そのことによって外界の新奇性に富んだ世界へ積極的に働きかけていくことにより、有能感や自尊感情、愛他的判断力などを育むことができるようにすることである。細かい表現の違いはあるとしても、保育所保育指針や幼稚園教育要領の中から、共通する保育実践の専門的な意味深さを汲み取ることができる。同時に、時代状況を反映する地域や家庭の子育て支援の拠点づくりを心がけて、専門的な保育の理念・技術をもって親の育児をサポートする多様な取り組みが重視され、今日的な課題として加わった。このような実践の営為が保育者の独立的な専門職務である。」

大場は続けて、育ちと育ての支援が、保育実践を特徴づけることがらであると言う。しばしばこのような育ちと育てにかかわる営みを誰でもできるとか素人でもできるという断定する見方がある。たわい無き働きのように言って憚らない発言も耳にしてきたと述べ、保育実践を知らない行政の関係者や学識経験者あるいは学歴偏重に志向する考え方の人たちは、こどもの日常を支える「たわい」という地道な働きの大切さを基本的に知らないことになる述べている。

大場はこどもの傍らに在るおとなが問われることとして10項目挙げている。

- 第1項 養護を柱とした保育の営みを担うこと  
(保育者の倫理的社会的な責任)
- 第2項 こどものからだ語るサイン見逃さないこと  
(身体性の優先的配慮)
- 第3項 保育環境づくりは、こどもが主人公となる育ちのステージづくりであること  
(保育環境の構成理念)
- 第4項 保育計画は“このこどもたち”とどう過ごしたいか、“このこどもたち”がどう育ってほしいのかと、共に暮らす思いの実現を基本的な目的とすること  
(保育計画の目的)
- 第5項 こどもの傍らに在るということは、それがどれほど当事者の置かれた状況を大事にする必要があることかを意味している  
(当事者の状況への理解)
- 第6項 保育者の世代の味を活かす保育実践を  
(人間モデルとしての保育者)
- 第7項 分業・分担は実践のパート化ではなく、皆で担い合うこと  
(保育者相互の支え合い)
- 第8項 園生活はその営み自体が文化であること  
(文化としての保育実践)
- 第9項 園長は保育実践のリーダーであること  
(園長のリーダーとしての役割)
- 第10項 保育現場がこどもの生きる現場として力があること  
(保育実践の統合に向けた協働)

こどもの傍らに在るということは、寄り添うことの是非について立ち位置に特定して、言動に限った言及を意味してはいないと述べ、保育者として在るということ自体が、こどもの傍らに立つ働きであるという意味であると続けている。

## 5. 考察

先行文献の内容を元に考えていくこととする。まず、始めに幼稚園教育要領 第1章総則 第1 幼稚園教育の基本の中にもある子どもの主体性について考えてみたい。保育者に子どもとどのようにかかわりたいかと聞くと答えの中に「子どもが主体性を持って活動参加できるように心がけている」といった回答を多くみる。

主体的については、鯨岡(2006)が「主体的」ということばは大人の評価的な枠組みと関連することばである。大人は子どもの様子を評価的なふるいにかけて上で「主体的」であるとしてもものを映し返すが、それが子どもに大きな影響を及ぼしていくと述べ、また、子どもが幼いあいだは、その子の内面に動く思いを「そのまま押し出すこと」が周囲には「主体的」に見える。それが「主体的であること」の基層をなし、その基層は子どもの成長とともにその厚みを増すかたちで引き継がれていくと続けている。そして、対人関係の中で葛藤する「思い」が子どもに生まれ、それに折り合いを付けようとする動きが現れることが周囲には「主体的」だと受け止められると言っている。つまり、大人の側の映し返しの重さと怖さの理解が必要であり、「主体的」であるから認める、「主体的」でないから認めない、という大人の正負の「認める」対応がいつのまにか子どもに取り込まれ、大人が水路づける主体的な姿の鋳型へ子どもは自らまっぴらになっていってしまうと述べている。これは主体性を保育者がどのように捉えるかによって、子どもたちに多大な影響を与えてしまうことを示唆している。

では、主体性を育てる保育方法の中で特に大切にしなければならないこととして、本吉は相当の“忍耐”“待つ”ことが保育者に要求されると述べているように、子どもを信じて、待つという姿勢が保育者に必要なのではないかと考える。保育者も経験年数や保育者自身の体験等によって、クラスの子どもの中に困っている

子、遊べない子、自己発揮のできない子、誰かに依存してしまう子などの対応はまちまちである。障がい児の加配保育を体験した保育者であれば、子どもの応用行動分析を行いながら、子どもと関わっていくであろう。応用行動分析は、現実の場面や実際の問題に実験行動分析の原理や方法を応用するものである、応用行動分析には3つの分野があり、一つは、日常生活での行動を理解を提供する。二つ目は、問題行動が出来上がり維持される過程についての理解を提供する。三つ目は、そうした問題行動にどう効果的に介入するのかの情報を提供するである。これは具体的に保育の中であれば、クラスで不可解な行動をする子どもがいたとする。この子どもがそのような行動を起こす時間はいつなのか、どんな状態の時に起きるのかといった情報を整理していく。この子ども自身に何か課題があるのか、それとも、この子どもの周囲の環境が影響を与えているのか、といったことを分析し、では、どんな援助をすることが適切なのかを考えていく。

一方、子どもが何故そのような行動をするのかと、あまり考えることなく、保育者にとってただ困った子どもだという認識で保育を行っている場合はどうであろうか。その子どもに対して、そのような行動はいけませんと叱り、行動を正すように伝え、それでもなお、行動の変容がない場合は、「困った子」として、対応してしまうこともあるだろう。佐伯（2001）は、このように子どもの不可解な行動に対して、保育者は様々な解釈をしているという。そして、時には、子どもについての「勝手な解釈」をどんどん積み重ねていることがあると述べている。そして、このような「解釈の落とし穴」から抜け出すことが必要だと主張している。一つは、人には「説明がつかない行動」がたくさんあることを認めることである。子ども自身も説明がつかない行動をすることもある。このような時は、解釈のメガネを通さずにまっすぐ、「今のこのわたし」を見る必要があると述べている。二つ目は、

人の行動の原因は、当人の「心の中」にあるとは限らないと述べている。続けて、人の行動は、状況や他者やとりまく社会との関係によって、「作られてしまう」ことがあるとし、諸般の事情でそう振る舞わざるをえないことになっていることが多いと言う。そしてその諸般の事情が全部本人にわかるとは限らないし、他人もわからないことが多く、たとえある程度わかって、言葉にできるとは限らないと説明している。三つ目として、「解釈」は相手を枠にはめてしまうことであって、相手の行為の自由を奪うだけでなく、自分自身も、相手に対する行為を特定の枠内に固定化することになると述べている。

一つ目については、今、目の前にいる子どものありのままの姿を認めることから始めることが必要であろう。二つ目は子ども本人だけでなく、周りの状況なども見ながら、断定的な答えを求めないことではないだろうか。三つ目については、特に保育者は注意しなくてはいけないことであると思われる。決めつけて子どもを見ることはしないことが大切だと言える。

では、このような解釈の落とし穴に落ちないように日頃の保育の中で意識しておくことはなんであろうか。佐伯は、保育の中で大切なこととして、子どもが「共に」の世界をつくり出していくことを支える他者の存在があると述べている。この他者の一人こそが保育者だと言えよう。以前、保育所で、夕方の異年齢保育となっている時間になると、友だちの遊びを邪魔する子どもがいたことがあった。ある日、筆者がその時間帯に保育に入った時、その子どもは、筆者の側で自分の好きな遊びを始めた。遊びは、しばらくすると他の遊びに移っていったが、筆者の近くで、時折視線を向けながら遊んでいた。そして、保護者が迎えに来て、笑顔で帰っていった。その日の保育が終了したとき、夕方の時間を主に担当している保育士から「今日は、ものすごく落ち着いて遊んでいて、びっくりした。毎回、先生に来てもらいたいくらい。」と声をかけられた。筆者は前年度、その子どもの担任

であったが、複数担任だったこともあり、他の子ども同様に関わっていたが、特別に関わった記憶はなかった。その日の遊びの中では、遊びに集中している時は声をかけることはしなかった。時折向けられる視線を見つけると笑顔で返した程度である。後で聞いてみると、その子どもの保護者はその時期仕事が大変忙しく、迎えに来る時間も遅くなっていた。そのような環境や諸般の事情で不可解な行動をしていたのかもしれない。同じ場所を共有することで、その子どもに安心感を与えていたのかもしれないが、ただ共に在ることがその時必要だったのかもしれない。また、日頃保育を行っていた保育士と異なることは、「困った子」として見なかったことである。これは、佐伯が保育者として「何をすべきか」は子どもの世界に身をゆだね、その世界を仲間とともに味わうことから見えると述べていることの事例の一つだと思われる。

渡辺(2016)も子どもたちが落ち着いて生活や遊びを送るための環境と援助について子どもにとって「先生が見ていてくれる」、保育者からは「見ているよ」「あなたとつながりたい」というまなざしや身体パフォーマンスのメッセージが「この園にいとほっとするなあ」「このクラスにいと楽しい」につながると述べている通りである。

しかしながら、実際の保育の現場では、行事等のある時期等には、一人ひとりの子どもを大切に生きていき、集団も育てていきたい思いはあるものの、時間に追われてなかなか子どもの気持ちに寄り添えない保育者も多く、そこに保育者の葛藤も存在する。そのような葛藤の中で保育者ができることの一つに子どもの側で同じ世界の中に存在することやアイコンタクトなどのメッセージを送り続けることなのではないかと考える。

また、大場(2007)が述べているように、保育実践は育ちと育ての支援といえるであろう。保育者にとっては、子どもを支援しつつ、保育者自身の学びも存在する。子どもの生活を支え

る地道なかかわりを継続していくことが重要であり、日々の保育実践を省察し、次に活かす試みも必要だと言えよう。

## 6. 今後の課題と展望

考察でも述べたように、保育者が子どもにどのようにかかわっていくのかは子どもたちにとって大きな影響を与えると思われる。また、子どもの姿から見た保育者の解釈についても、保育者側の勝手な解釈とならないように、今、目の前に在る子どもを見ることから始めることが重要である。しかしながら、保育実践の中で、行事等に追われて、保育を見失ってしまうことも少なくはないと思われる。そのような時にこそ、保育者として省察することを心がけてはならないだろう。倉橋は著書「育ての心」の中で、「子どもが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。(中略)大切なのは此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入り込んでいけるから。」と述べているように、日々の省察ができる保育者であることが望ましいであろう。

そこで、本学は保育者養成校であるが、これからの保育者養成において、どのような授業や演習を行うことで、「今、目の前にいる子どもたちを見ることのできる保育者」を育てることができるであろうか。一つ言えることは、学生が教員とのかかわりの中で、今の自分を認めてもらい、学生自身が自分を振り返り気づくことができるような環境を作ることが必要なのではないと思われる。教員側としては、学生に任せて待つことも保育を志す上で必要だと言えよう。

保育者養成校の授業や実習は時間的な制限もあり、じっくり学生が自分の将来に向けて考える時間が十分ではない場合も多いと思われる。しかしながら、保育者として子どもの前に立ち、生活を共にするためには、学生時代に自分自身

と向き合い、自分の特性を知り、どのように活かしていくことができるのかとじっくりと考える時間が必要だと思われる。また、演習や実習を通して、共同作業について学び、子どもだけでなく大人（保護者や職場の仲間等）とのコミュニケーションについて経験を積むことも必要であろう。

佐伯（2001）は「ともに生きる」保育について述べている。子どもたちが、子どもたち同士で、「ともに生きる」場を創出するという保育、保育者が、生き生きと生きている子どもたちと「ともに生きる」保育、保育者が保育者同士、「ともに生きる」保育、保育者と子どもたちと親たちとが「ともに生きる」保育、保育について「研究」している人たちと「ともに生きる」保育、そして、一番大切なこととして、世の中の文化の実践者たちと「ともに生きる」保育をあげている。生活の場である保育現場では、大人も子どもも共に生きる保育が必要であり、そのためにはかかわっていかねばならない。今回子どもと保育者の人間関係について先行文献を元に考察していったが、実際の保育現場での保育者の思いについての調査は行っていない。今後は、保育現場での保育者の思いについて調査し、保育の中での保育者の葛藤についても考察し研究を続けたい。

そして、子どもたちの今をしっかりと見ることのできる保育者養成のための授業や演習について試行錯誤しながら行い続ける必要があると思われる。

## 【引用・参考文献】

- (1) ベネッセ教育総合研究所（2019）  
「第3回幼児教育・保育についての基本調査」  
—幼稚園・保育所・認定こども園を対象に—  
1-2.<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5444>  
(情報取得 2021/8/2)
- (2) 本吉圓子（1979）私の生活保育論。  
フレーベル館.12-26
- (3) 本吉圓子（1991）子どもの育ちと保育者のかかわり.萌文書林.114-158
- (4) 佐伯胖（2001）幼児教育へのいざない.  
東京大学出版会.19-25.153-188
- (5) 佐伯胖（2007）共感 育ちあう保育のなかで—  
ミネルヴァ書房 21-34
- (6) 渡辺桜（2016）子どもも保育者も楽しくなる保育～保育者の「葛藤」の主体的な変容を目指して～.萌文書林.18-21
- (7) 大場幸夫（2007）こどもの傍らに在ることの意味保育臨床論考.萌文書林.12-16.  
200-217
- (8) 鯨岡 峻（2006）ひとがひとをわかるといふこと.ミネルヴァ書房.65-66
- (9) ウィリアム・T・オドノヒュー  
カイル・E・ファーガソン（2005）.  
スキナーの心理学応用行動分析学  
（ABA）の誕生.二瓶社.155
- (10) 倉橋惣三（2008）育ての心（上）.  
フレーベル館.49
- (11) 幼稚園教育要領（2017）  
フレーベル館.5.16  
保育所保育指針（2017）フレーベル館.24  
幼保連携型認定こども園教育・保育要領  
（2017）フレーベル館.27