

保育環境にみる子どもの主体性の育みについての一考察

清 水 友 康

A Study on Nurturing of Individuality of Children in Childcare Environment

Tomoyasu Shimizu

豊岡短期大学 論集

第 14 号 別 冊

平成 30 年 2 月 28 日 発 行

保育環境にみる子どもの主体性の育みについての一考察

A Study on Nurturing of Individuality of Children in Childcare Environment

清水 友康

Tomoyasu Shimizu

はじめに

本研究の目的は、「子どもが主体的に過ごす保育環境」と、保育士が「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の関連について、具体的な保育環境の観点から考察することである。対象者は保育所において10年以上勤務した経験のある保育士8名である。保育経験の中で、「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる場面において、自由に話してもらい、104分に及ぶインタビューを得た。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析した結果、9の概念と3つのカテゴリーが生成され、すべてのカテゴリーと関連する「子ども自身の立場になった理解」がコア・カテゴリーとして位置づけられた。「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の、具体的な保育環境に関連する要因として、「保育者のかかわり」「空間の設定」「時間の使い方」の3つのカテゴリーが挙げられ、それらが絡み合いながら、生じていることが示唆された。

1. 問題と目的

近年、子どもの主体性のなさがしばしば指摘される、教育現場においては、子どもが自ら考え行動できる「生きる力」を目標とした教育が大きく唱えられ、自ら主体的に学ぶ子どもの育成が掲げられている。また、幼稚園教育要領や保育所保育者指針においても、人的環境・物的環境・自然環境などが相互に関連しあい、子どもが主体的にかかわることのできる環境作りをすることの重要性が述べられている。

これまで、保育所における主体性にかかわる環境構成についてさまざまな視点から研究がなされている。大澤(1995)は、「個人が主体的であるためには、行為がその現実化であるような直接の選択だけでなく、選択前提の選択も同時にその個人に帰属していなくてはならない」¹⁾と述べている。これは、子どもが主体的な行動を保育者が用意した環境の中から選択するのではなく、その環境自体も子ども自身が選択できるものでなければならないことを示している。これに対して吉村・吉岡・柴崎

(2001) は事例を通して大澤のいう真の主体であることは可能であるかを分析している。その結果、園生活は、子どもの自由意志による可能性選択と、保育者が環境に変換し提示した可能性選択の組み合わせを経て、子どもは自らの行為選択を行っている¹⁾と述べている。つまり、保育者が用意する環境の中で主体的に選択すると同時に、子ども自身が環境自体も選択できるという組み合わせの中で、子どもは自らの行為選択を行っていることを示している。

森下・高杉・今井・後藤・田中・渡辺(2002)は、「保育者として、環境を固定的にとらえずに、常に子どもにとって意味のある環境となるように、子どもとともに環境を変化させていくことが重要である」と述べている。²⁾同様に住野(2005)は、「保育者は遊びによって環境を構成し、子どもと共に再構成しながら、遊びを盛り上げていく」²⁾と述べ、環境の再構成を子どもとともに行うことの重要性を述べている。更に小川(2000)は、「保育の場は、幼児が主体的に作り出す場である。保育者も幼児との関係で場を形成することになる」と述べ、子どもとともに保育者が環境を作り出すことの重要性を述べている。³⁾これらの環境構成に関する視点は、保育者は環境を固定的に捉えずに、子どもの遊びが発展するように子どもとともに環境構成することが、子どもの主体性の育みにつながるということを示唆していると考えられる。

また吉本(2008)は、「遊びのなかで、自分で選ぶという行為の積み重ねから、自立、自己の確立が促され、主体的に遊べる子どもへと成長していく」³⁾と述べている。更に井上(2004、2)は、子どもの主体性を育む環境づくりを通して、「活動を自由に選択し決定できる場を多くもたせること」が主体性の育みに必要だと述べている。⁴⁾

以上の環境構成に関する視点を概観すると、子どもの主体性の育みにおける環境構成のあり方とは、子ども自身が自ら選択できる環境を十分に用意し、その上で保育者が準備した環境を固定的に捉えずに、子ども自身が環境自体も自ら選択し変化させていくこととのできる環境構成だということが示唆される。これらに加え、村上(2015)は、保育室の環境編成の試みから、「環境構成を通じて、子どもの遊びや保育者の子どもへのかかわりが質的に変わったこと」⁴⁾について述べている。具体的には、保育環境を変更する前は、支援「励まし、援助、仲裁」と同時に「注意・禁止・命令」が目立ったが、子どもたちの遊ぶ様子を踏まえ環境を変えていくことで、「支援」が増えるだけでなく、「見守る」と「共感・同調・共同」もが増えてきたことを明らかにしている。

このような先行研究を踏まえ、筆者は12年間の保育経験と照らし合わせ、子どもたちが主体的に過ごしている保育環境の背景には、保育士が「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる場面が関連するのではないかとかという問が生じた。なぜなら、子どもが主体的に過ごしている保育環境では、保育者のかかわりとして、見守りや共感があり、見守りや共感の背景には保育者と子どもの「気持ちのつながり」があると感じたためである。

そこで本研究では、保育所において10年以上勤務した経験のある保育士8名を対象に「保育経験の中で、子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる場面において、自由に話して

もらい、「子どもが主体的に過ごす保育環境」と、保育士が「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の関連について、具体的な保育環境の観点から考察し、その要因を明らかにすることを目的とする。今後、本研究で見出された要因をもとに、保育現場での実践を通して新たな保育環境のあり方を示唆する。

2. 方法

(1) 対象者

保育所で勤務経験が10年から42年の経験のある保育者にインタビューを実施。インタビュー協力者のうち、園長4名、主任3名、アドバイザー1名を分析対象とした。

(2) インタビューの手続き

保育の中で、「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる場面について聞き取りたいという趣旨を説明後、半構造化法を用いて筆者が1名ずつインタビューを行った。インタビューの時期は、2017年3月から2017年6月までである。インタビュー時間は、平均13分であった。インタビュー実施後、筆者自ら逐語記録を作成した。逐語記録の量は、合計26,945文字であった。インタビューの内容は全てICレコーダーで記録した。

(3) 倫理的配慮

インタビュー協力者に対しては、インタビュー開始時にあらためて、①研究目的、②データは個人が特定されないように仮名表記とすること、③ICレコーダーによる音声記録について口頭で説明し、承諾を得たうえでインタビューを実施した。

(4) 分析方法

インタビューにより得られたデータを、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAとする）を用いて分析した。M-GTAは、看護・医療領域、福祉、教育などヒューマンサービスにかかわる領域の研究に適しているとされ、複雑な現象を説明する概念を明らかにする質的研究技法として高い評価を得ている。

本研究は木下（2003）の提唱した、M-GTAの分析方法を用いて、インタビュー協力者から得られたデータを分析し、概念、カテゴリー、コアカテゴリーの生成を試み、研究対象とした現象を説明する結果図を構築した。⁵⁾

(5) M-GTAを用いた分析のステップ

M-GTAは、インタビュー・データを継続的に確認しながら分析概念を生成し、複数の概念間の関係

を解釈してまとめ、研究対象とする現象を説明する結果図として提示する。分析にあたり、データに根ざした分析が可能になるように、分析テーマを設定した。分析テーマを設定後、以下の手順で分析を行った。⁶⁾

まず、内容が豊富に語られていると判断したインタビュー内容の分析を始めた。そこで4つの概念の可能性が見られたところで、2人目インタビュー内容の分析に移り、1人目と同時並行で分析を行った。この2人インタビュー分析を通して、6つの概念が見いだされた(STEP1)。その後、STEP1において生成された概念を意識しながら、残りの6人のインタビュー内容を読み進め、設定した分析テーマに関連する箇所を一つの具体例として着目し、他の類似具体例も説明できることを念頭に、説明概念を生成した。概念生成時には分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例などを記入した。データ分析中に新たな概念が生成された場合は、概念ごとに新たなワークシートを作成した。

同時並行で、他の具体例をデータからさがし、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入した。次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討した。さらに、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめた。このようなプロセスを経て、最終的に9の概念と、3つのカテゴリーが生成された。

表-1 対象者の概要

氏名	性別	実施場所	保育経験
A保育士	女	A保育園	42年
B保育士	女	A保育園	18年
C保育士	女	S専門学校	40年
D保育士	女	S専門学校	30年
E保育士	男	E保育園	10年
F保育士	男	S専門学校	25年
G保育士	女	G保育園	30年
H保育士	女	H保育園	17年

(6) 概念生成過程の例示

本研究の概念「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」をもとに、概念の生成過程を簡潔に説明する。まず、インタビュー・データの中で分析テーマに関連する箇所「その子がこういきいきとするには、いま声をかけない方がいいんだ。いまは、見つめるだけで大丈夫だとか、そういうような直接触れることだけが、つながるではない」という部分に着目した。そして検討を重ねた結果、「子どもの気持ちを理解し、言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」と定義し、最終的に「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」という概念を生成した。そしてこれら分析ワークシートに記入した。その後の分析過程については、M-GTAを用いた分析のステップに示した通りである。分析ワークシートは表-2になる。

表-2 分析ワークシート例

概念名	言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる
定義	子どもの気持ちを理解し、言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる
ヴァリエーション	●その子がこういきいきとするには、いま声をかけない方がいいんだ。いまは、見つめるだけで大丈夫だとか、そういうような直接触れることだけが、つながるではない。 ●そうですね、黙って手を握ってあげるとかですよ、ただまったく関係なく、空が青いね、といってあげたり、本当はそういうことが大事なのであって、目に見える蓄積だけで考えると危ないかもしれない。 ●本当にその一つ一つの、一瞬一瞬の子どもたちの行為、まなざしをよく見て、知って聞いて感じて、ギュッとしてあげる。 ●環境に働きかけて、自分でやれたことや見つけたことを発見していくことを保障していくことが大事。 ●何かやりたくなくなってしまうんだったら、なにもやらないことを選んでほしいということを、保育者に言っている、世話好きだから、ああでもない、こうでもない、先に手を出してしまったり、一生懸命、かかわることがいいケアだと思っている保育者もいる。
理論的メモ	・気持ちが通じ合う、つながっていると感じられる場面には、言葉だけでなく非言語もかかわってくるのではないかな？ →見つめる、黙って手を握る、ギュッとするなどが該当

(7) 分析者の立場

筆者は、約 12 年間保育所にて勤務し、その後保育士養成校の教員として保育現場の環境に関する研究を行ってきた。また、保育者を中心とする研究会を主宰し、保育者と実践的な議論を行ってきた。このような経験は、本研究の分析に大きな影響を与えている。

(8) 概念の定義及び具体例

分析ワークシートを用いて分析した結果、最終的に 9 の概念と、3 つのカテゴリーが生成された。概念の定義及び具体例は表-3 になる。

表-3 概念リスト

概念名	定義	具体例
1. 言葉がけ以外の方法で子どもとかわる	子どもの気持ちを理解し、言葉がけ以外の方法で子どもとかわる	その子がこういきいきとするには、いま声をかけない方がいいんだ。いまは、見つめるだけで大丈夫だとか、そういうような直接触れることだけが、つながるではない。
2. ありのままの子ども姿の保障	子どもがありのままに居られることを保障している	日常のすべてのことにおいてこの人は、私を、条件ではなく、まるごと認めていくれている。
3. 双方向のかかわり	保育者の一方的なかかわりでなく双方向でかかわっている	私があなたの担当よ、担任ではない、「こんな私でいいですか？」という、あの言葉にももちろん表現します。でも、「いい？」とはてなマークで聞いてもらおうと、その空気を吸って、感じて、ほっとして、ニッと笑ったり、ふんってなったり、やだと手で表現したりしますよね。
4. 保育者が子どもを一人の人として見ている	保育者自身が子どもを一人の人としてどう見ているかを振り返りながらかわる	そんなにたくさんの枝葉があるわけではなく、ひとをどう見るか、どう生きようとおもっているのかとか、そういうことから専門的に、求められるものもあるかなとは思う。
5. 子どもの気持ちを代弁する	子どもが感じているであろう気持ちを読み取り、代弁する	不安だよ、いやだよ、という心持を言葉化して、言葉を添える、渡す。
6. 必要なときに必要な援助をする	保育士は子どもが援助を必要としているであろう時にだけ援助をし、それ以外は見守る	気がついていて、任せていて、必要ならいつでも助けに行くよと言って、言ってねという関係性、手伝うと早いけど、結論としてズボンを履く、靴を履くというだけになってしまい、

		試行錯誤することを奪ってしまっている、でもいつもはやりたいけど、今日はやってほしいとかありますよね、いつもできるでしょとか、もうできるようになったでしょとかじゃなくて、やってほしいときはいつでもやるよ、言ってね、という、がんばらせる関係でなくて、必要な時はいつでもたすけてくれる関係
7. 子どもの興味を知り遊びの環境を設定する	個々の子どもの興味を把握し、遊びの環境を設定していく	いまその子どもたちが何に興味を持っているか、いまこんなおもちゃがあったらいいな、いまこんな感覚的なものなどがあると遊びが広がっていくのかな。一人ひとりをよく見てその子が何に興味を持っているか、どんなことを知りたがっているかとか、どんなことにきっかけがあったときに目がキラッと輝いたりだとか。そういうことの中で環境を設定していくと、そこでどんどん子どもが遊びを発展させていくと、子どもはここに来るのが心地よくなってくる。
8. 互いが何をしているか感じられる環境設定	保育士と子どもが互いに何をしているかを感じられる環境を設定する	それが空間ですよ、その空間を超えてしまうと、それが遮断されてしまうので、一つは物理的にドアを閉めれば遮断できちゃう、でもこのドアを閉めたところで、あそこの職員室のところに人がいるなっていう気配は感じてますよね、っていうふうな今度は一番重要なのは物理的に認知できる空間っていうのが合って、・予測できる環境と規模があれば自然とそういったつながり感は生じる。

9. 子どもの時間軸 に沿って生活する	保育士の時間軸ではなく、 子どもの時間軸に合わせて 生活できるようにする	子どもは子どもの時間軸があるから、わりとこ う自由度があるっていうかね、考える時間が必 要だし子どもたちにとっては、ちょっと立ち止 まって、「うん、どうしようかな」っていうのが ね、大人はね、ほんの3秒とか、5秒とかで考え られるかもしれないけど、子どもはそれに1分 とか、5分とかね、ずっとかかるから、それを待 つ時間も含めて、子どもの時間軸ってこれぐら いだよねっていう、こう前後のゆとりをもたせ たかたちで、こう組んでいかないと、なんか大 人の理屈大人の考えで、すぐ気持ちを切り替え てこっちっていうのが、そもそも流れが違うか ら、そこは大人の時間軸、大人の動きはそうし てほしい、子どもはそれを押し付けちゃダメで、 子どもは子どもの時間の中で動いてねって、ご 飯にしても何しても。
------------------------	--	---

3. 結果と考察

M-GTA を用いて分析した結果、最終的に 9 の概念と、3 つのカテゴリーが生成された。これらの概念間の関係を解釈してまとめ、研究対象とする現象を説明する結果図としては、図-1「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」が生じる具体的な保育環境となる。

本研究は、「子どもが主体的に過ごす保育環境」と、保育士が「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の関連について、具体的な保育環境の観点から考察することを目的とし、その要因を明らかにすることを目的とした。M-GTA を用いた分析の結果、すべてのカテゴリーと関連する「子ども自身の立場になった理解」がコア・カテゴリーとして位置づけられた。「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の、具体的な保育環境に関連する要因として、「保育者のかかわり」「空間の設定」「時間の使い方」の 3 つのカテゴリーが挙げられ、それらが絡み合いながら、生じていることが示唆された。

保育者はベースとして、「ありのままの子どもの姿の保障」「保育者が子どもを一人の人として見ている」という基本的な保育観、子ども観が全体を包み込むように存在し、その中で具体的な保育者の

かかわりとして、「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」「双方向のかかわり」「子どもの気持ちを代弁する」「必要なときに必要な援助をする」、空間の設定として「子どもの興味を知り遊びの環境を設定する」「互いが何をしているか感じられる環境設定」、時間の使い方として、「子どもの時間軸に沿って生活する」が相互に絡み合いながら、「子どもと気持ちを通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面が生じることが示唆された。3つのカテゴリーである、「保育者のかかわり」「空間の設定」「時間の使い方」は保育の方法であり、これらをいくら実践しても基本的な保育観、子ども観として見出された、「子ども自身の立場になった理解」がなければ、「子どもと気持ちを通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面は生じないと思われる。

今後、本研究で明らかとなった「子どもと気持ちを通じ合っている、つながっている」と感じる保育場面の具体的な実践を行っていくことで、「子どもが主体的に過ごす保育環境」との関係性を明らかにしていくことが課題としてあげられる。

図-1 「子どもと気持ちを通じ合っている、つながっている」が生じる具体的な保育環境



<引用文献>

- 1) 大澤真幸：電子メディア論：身体メディア変容、13-14、新曜社、1995.6
- 2) 住野紀子：保育者としての砂場について（1）—環境構成と子どもの遊びを考える— 大阪薫英女子短期大学研究紀要、40, 11-15, 2005
- 3) 吉本和子：幼児保育 子どもが主体的に遊ぶために、14、エイデル研究所、2008
- 4) 村上博文：保育室の環境構成の試み—乳児保育所0歳児クラスにおける空間構成に注目して— 特集 子どもこのころの健康、ミネルヴァ書房、42-47, 2015

<参考文献>

- 1) 吉村 香・吉岡晶子・柴崎正行：保育における子どもの主体性と保育者の環境構成—選択の構造をめぐって— 乳幼児教育学研究、10, 2001
- 2) 森下史朗・高杉自子・今井和子・後藤節美・田中泰行・渡辺英則編：保育の基本 1 保育を通しての環境とは、フレーベル館、P73L10-14, P31L11-16, P72L3-11, 2002
- 3) 小川博久：保育援助論、生活ジャーナル、49, 68, 2000
- 4) 井上一世：子どもの主体性を育む環境づくり～たてわりコーナー保育を通して～（特集 子どもと遊び）、保育の友、52(2), 2004
- 5) 木下康二：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—、弘文堂、89-90, 2003
- 6) 三山岳：保育者はいかにして相談員の意見を受け止めるか—巡回相談における保育者の概念変容のプロセス、教育心理学研究、231-243, 2011