

# 保育環境にみる子どもと保育者の 「気持ちのつながり感」についての一考察

清 水 友 康

One consideration about “a feeling of a child and the childminder  
looking in childcare environment connection of the feeling”

Tomoyasu Shimizu

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別 冊

平成 31 年 3 月 31 日 発 行

## 保育環境にみる子どもと保育者の「気持ちのつながり感」についての一考察

One consideration about “a feeling of a child and the childminder looking in childcare environment connection of the feeling”

清水 友康

Tomoyasu Shimizu

### はじめに

先行文献（豊岡短期大学論集 第14号（2017）「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」）の中で、保育所において10年以上勤務した経験のある保育士8名に対して、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」と感じる場面についてインタビューを行った。104分に及ぶインタビューの内容を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。

### 研究の目的

本研究は、先行文献（豊岡短期大学論集 第14号（2017）「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」）で明らかとなった、「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる場面について、「保育者のかかわり」「空間の設定」「時間の使い方」の3つのカテゴリーから、さらにその特徴を明らかにし、具体的な保育環境の観点から考察することである。

これまで、保育所におけ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。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。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

ら、遊びを盛り上げていく」<sup>1)</sup>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。<sup>2)</sup>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の重要性を示唆していると考えられる。これらに加え、村上(2015)は、保育室の環境構成の試みから、「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」<sup>3)</sup>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」と感じる保育環境の背景には、「保育士と子どもの心理的重なり」が生じているのではないかという問いが生じた。なぜなら、「保育者が子どもたちの様子を見て環境を再構成する」や、保育室の環境構成の試みから、「見守る」や「共感・同調・共同」もが増えてきたことというのは、保育士が子どもの思いや、意欲などの心理的側面を理解した上で、環境構成を試みていると考えるからである。つまり、子どもの心理的側面を理解した上で、環境構成を考えることで自然と「保育士と子どもの心理的重なり」が生じると示唆されるためである。

そこで本研究では、先行文献(豊岡短期大学論集 第14号(2017)「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」)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」と感じる場面の9の定義を使用し、保育士を対象に概念に該当するに具体的なエピソードの自由記述を実施した。記述内容を分析し、「子どもと気持ちを通じ合っている、つながっている」と感じる保育環境の背景には、「保育士と子どもの心理的重なり」が生じているかについて、「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【図-1】の中から、「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」「互いが何をしているか感じられる環境設定」「子どもの時間軸に沿って生活する」の内容について、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。

## 方法

### (1) 対象者

都内7か所の保育所で勤務する保育者52名を分析対象とした。

(2) 調査方法

2018年8月第1週～10月第2週の期間に、都内7か所の保育園（社会福祉法人、株式会社等が運営する認可保育園）に、研究の主旨を説明後、質問紙調査を配布し、回収した。配布数は58、回収数は52（全部有効）で、有効回答は89、6%。その調査では、先行研究で明らかとなった9の定義について、概念リスト【表-1】を元に、該当すると思われる具体的なエピソードの自由記述を行った。本稿では、そのうち【図-1】で示される「保育者のかかわり」「空間の設定」「時間の使い方」の3つのカテゴリの中から、「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」「互いが何をしているか感じられる環境設定」「子どもの時間軸に沿って生活する」の内容について分析を行った。

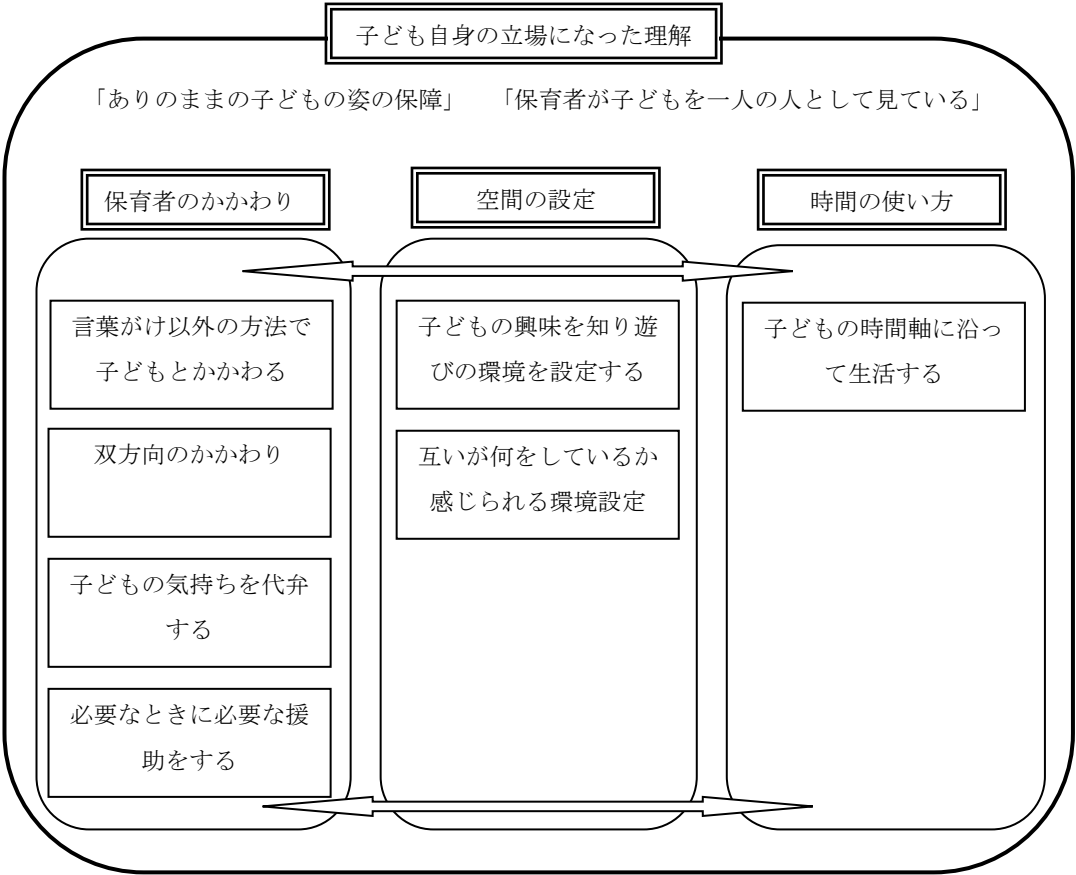


図-1 「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」が生じる具体的な保育環境

表-1 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かわる | 子どもの気持ちを理解し、言葉がけ以外の方法 | 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 |

|                        |                                         |                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| かわる                    | で子どもとかかわる                               | 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の姿の保障      | 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、まるごと認めてくれている。                                                                                                                                                                                                    |
| 3. 双方向のかかわり            | 保育者の一方的なかわりではなく双方向でかわっている               | 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、ふんつてなったり、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、「必要ならば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があると遊びが広がっていくのかな」など、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把握する。また、「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發展させていき、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<br>しているか感<br>じられる環<br>境設定 | 保育士と子どもが互いに<br>何をしているかを感じら<br>れる環境を設定する        | それが空間ですよね、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。そういうふうに、一番重要なのは物理的に認知できる空間っていうのがあって、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<br>に沿って生活する             | 保育士の時間軸ではなく、<br>子どもの時間軸に合<br>わせて生活できるよう<br>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」というのがね。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というのが、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) 倫理的配慮

配布した質問紙に個人情報保護の遵守を明記し、園名や個人が特定できないよう無記名回答とし、研究目的以外に使わないことを説明し、了承を得て回答をしていただいた。

## 研究結果と考察

上述のように、9の定義のうち、「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」「互いが何をしているか感じられる環境設定」「子どもの時間軸に沿って生活する」の内容について分析を行った。

### (1) 分析方法

質問紙に回答された自由記述の意味内容から、該当している内容のグループ化の作業を行った。回答の記述は、1行のものから数行にわたるものまで量は様々ではあったが、意味的にまとまりのある回答をグループに分類した。研究者1名の協力を得て、協同で行い、妥当性を確認した。

### (2) 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。

### (3) 分析結果

①については【表-2】のように、大きく「アイコンタクト」「スキンシップ」の2つのグループに分類できた。②については、【表-3】のように、「保育者の姿を見せる」「言葉での伝達」の2つのグループに分類できた。③については、【表-4】のように、「活動時間に幅をもつ」「時間の区切りで待つ」の2つのグループに分類できた。

表-2 ①「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」に関する回答結果についての結果 (n=47)

| グループ (件数)    | 主な記述の概要例                                                                                                                                                     |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| アイコンタクト (18) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・緊張感の強い子は、あえて視線を合わせず話を聞いたり、逆に安心できるように“大丈夫”と視線を送る。</li> <li>・午睡時、保育者にトントンして欲しそうな子がいるが、行けないとき（まってね）のアイコンタクト。</li> </ul> |
| スキンシップ (29)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが何かに失敗した時や思うようにならなくて気持ちが折れてしまった時に、気持ちが収まるまで黙って抱っこしたり背中をなでたりとスキンシップ。</li> </ul>                                    |

表-3 ②「互いが何をしているか感じられる環境設定」に関する回答結果についての結果 (n=26)

| グループ           | 主な記述の概要例                                                                       |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 保育者の姿を見せる (20) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもから見える所で制作や料理を始めることはあります。</li> </ul> |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・園庭で自由に遊ぶ子のそばにベンチを置いて日誌を書いたり、子どもたちの短い休憩時間に一緒に寝転んでその場で連絡ノートを書いたりしました。</li> </ul>                                                                                                                                    |
| 言葉での伝達 (6) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・生活や活動の節目におとなが「今日はプールに入ろうかな～」「紙芝居何にしようかな～」など、子どもに話しかけながら、水着を出したり、棚の扉を開けたりすることで、次の活動の見通しがもてるようになってきた。</li> <li>・子ども達が遊んでいる際に「先生は掃除機をかけるね」「〇〇ちゃんのオムツ替えてくるね」など言葉で保育者がこれから何をするのかを何気なく子どもたちに伝え、見通しがもてるようにする。</li> </ul> |

表-4 ③「子どもの時間軸に沿って生活する」に関する回答結果についての結果 (n=40)

| グループ           | 主な記述の概要例                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 活動時間に幅をもつ (22) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に活動の予定は決めてあるが、保育していく中で、子どもの求めている物や興味、関心等見極めて予定を変更することもある。また、子どもが熱心に取り組んでいる時には、予定は関係なく見守っていくこともある。</li> <li>・保育時間が長かったり、朝が早起きだったりする場合には、無理はせず、午前睡を取ったり、夕方に布団でごろごろし、過ごしている。</li> <li>・集団生活ではありますが、ひとりひとり自分のペースで生活できるよう援助している。トイレ、着替え、睡眠、水分補給、食事など、すべての時間を丁寧に過ごせるよう配慮している。</li> </ul> |
| 時間の区切りで待つ (18) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊んでいる途中で「片付け」「おしまい」と区切ってしまわずに、「ここまできたらお部屋に来てね」などと声を掛ける。</li> <li>・なるべく子どもの遊びをさえぎらないように遊びの切り替えの時に声掛けしたり、「その本が読み終わったら行こうね」など声掛けをするようにしている。</li> </ul>                                                                                                                                  |

### <1>「言葉がけ以外の方法で子どもとかかわる」についての結果からの考察

#### 【a：アイコンタクト】

・主な記述の中では、より低年齢児で見られた内容である。言葉で上手く伝えられない部分を、保育者はアイコンタクトや、表情、身振りなどから子どもの内面を察し、かかわっていると考えられる。言葉でのかかわりであれば、子どもの「～したい」という内面は明確になるが、その分、限定的になると考えられる。アイコンタクトの場合は、限定的でない分、保育者が子どもの内面を察し、そこで心理的重なりがより生じると考えられる。

【b：スキンシップ】

・アイコンタクトと同様、言葉を介さないことにより、子どもの内面を保育者は五感を使って子どもの肌のぬくもりや、震えなどから察していることが考えられる。言葉での、子どもの内面の明確な理解とは異なり、「五感」という子どもも保育者もどちらも共有している、身体感覚ともいうべき、共通の感覚にて子どもと保育者の心理的、身体的重なりが生じていると考えられる。

**<2>「互いが何をしているか感じられる環境設定」についての結果からの考察**

【a：保育者の姿を見せる】

・保育者の姿を見せる、また子どもたちが保育者の姿を感じられることにより、生活を一緒にしている中で培ってきた経験をもとに、「保育者が次に何をするか」という予測が、子どもたちの中で可能になると考えられる。その中で、未来という予測不可能な世界を、子どもも保育者も共通のイメージを持って予測し、それを互いが感じることで、子どもと保育者の間で心理的・身体的重なりが生じると考えられる。

【b：言葉での伝達】

・上記、【保育者の姿を見せる】で、互いが未来という予測不可能な世界を、共通のイメージを持って予測し、感じていることが示唆された。さらに、言葉で伝えることにより、その互いが感じていたイメージの輪郭がより明確になると考えられる。明確になることによっても、子どもと保育者の間で心理的・身体的重なりが生じると考えられる。

**<3>「子どもの時間軸に沿って生活する」についての結果からの考察**

【a：活動時間に幅をもつ】

・活動時間に幅をもつことで、個々の子どもの中に流れている体内リズムと、外の世界で流れている生活リズムが一致してくることが考えられる。その中で、子どもの中で一致してきたリズムと、保育者の体内のリズムが、「いま、ここ」で一致していなくとも、その幅の中でゆったりと子どもと保育者の生活リズムが同調し、心理的・身体的重なりが生じてくると考えられる。

【b：時間の区切りで待つ】

・子どもの時間軸と保育者の時間軸は、前述の【活動時間に幅をもつ】で示したように、「いま、ここ」で一致していなくとも、保育者の「待つ」という行為を通して、待っている間に、保育者が子どもの様子や内面を察することで、心理的・身体的重なりが生じてくると考えられる。

## 総合考察

・言葉でのかかわりによる、明確で限定された内容ではなく、アイコンタクトやスキンシップまた、表情、姿勢、ぬくもりなどの非言語でのかかわりは、保育者に必然的に子どもの内面を察する働きが生じ、それが子どもとの「心理的重なり」につながってくると考えられる。また、子どもを理解する際は、少なからず保育者の価値観が反映されていると考えられるが、「五感」という子どもも保育者もどちらも共有している、身体感覚ともいうべき、共通の感覚にて感じるにより、その心理的重なりは、身体的重なりにもまで深まっていくと考えられる。

<sup>4)</sup> 鯨岡 (1997) では、築山を滑って降りるというエピソードが取り上げられている。これは、雨上がりの保育園で、ヌルヌルになった粘土質の築山から、園児らと保育者が滑り降りるという遊びである。その中で、保育者が途中のジャンプ台で浮き上がり「しりもち」をついてしまう。そしてそれと同時に、それを見ていた子どもたちが顔を歪めるといったエピソードである。このエピソードに対し<sup>5)</sup> 石垣(2011)は、「こうしたことは、乳幼児と養育者が逆の場合でもよく生じることである。我が子の「駆けっこ」を真剣に見つめる親は、そこで子どもが転んだりするものなら、思わず「痛っ」と顔をしかめるだろう。彼によれば乳幼児と、乳幼児と養育者（保育者）との間には、「コミュニケーションの身体的基礎」があるのである。彼は、最終的にこのような身体的基礎をともなったコミュニケーションを、「原初的コミュニケーション(感性的コミュニケーション)」と呼び、それがコミュニケーションの「基底層」なのだとしている。つまり、そのような身体的基礎（間身体性）を間主観性の前提として位置づけている。」と述べている。

このことから、本研究の目的であった、「子どもと気持ちが通じ合っている、つながっている」と感じる保育環境の背景には、「保育士と子どもの心理的重なり」が生じているのではないかという問いを考察すると、その要因として示唆されるのは、「気持ちが通じ合っている」と保育者が感じる際は、そこに身体的基礎（間身体性）が生じているのではないかということである。なぜなら、本研究で見出された自由記述の概要やその考察から、子どもと保育者の間に<sup>5)</sup> 石垣(2011)が述べる、「コミュニケーションの身体的基礎」があり、そのような身体的基礎（間身体性）が生じていると考えるからである。

## 引用文献

- 1) 住野紀子. (2005). 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.

- 2) 吉本和子. (2008). *幼児保育 子どもが主体的に遊ぶために*(p. 14), エイデル研究所.
- 3) 村上博文. (2015). 保育室の環境構成の試みー乳児保育所 0 歳児クラスにおける空間構成に注目してー. *特集 子どものこころの健康*(pp. 42-47), ミネルヴァ書房.
- 4) 鯨岡 峻. (1997). *原初的コミュニケーションの諸相*(pp. 19-20), ミネルヴァ書房.
- 5) 石垣健二. (2009). 体育と間主観性・間身体性の問題ー鯨岡峻の議論を中心としてー. *体育哲学研究*, **40**, 43-50.

### 参考文献

- 井上一世. (2004). 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*, **52**(2). 保育の友.
- 木下康二. (2003). *グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践ー質的研究への誘いー*(pp. 89-90). 弘文堂.
- 三山 岳. (2011). 保育者はいかにして相談員の意見を受け止めるかー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*, **59**(2), 231-243.
- 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. (2002). 保育の基本 1 保育を通しての環境とは(p. 73, p31, p72). フレーベル館.
- 小川博久. (2000). *保育援助論*(p. 49, p. 68). 生活ジャーナル.
- 清水友康. (2017). 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. *豊岡短期大学論集*, **14**, 487-496.
- 吉村 香・吉岡晶子・柴崎正行. (2001). 保育における子どもの主体性と保育者の環境構成ー選択の構造をめぐってー. *乳幼児教育学研究*, **10**, 21-31.