

子どもの自立と保育者のかかわりの一考

—5歳児クラスの保育実践例を通して—

A study of kindergarten teacher's approach to promote children's independence

—Through the case of childcare practice in the five year's old class—

宮本和行*

MIYAMOYO, Kazuyuki*

要旨

本研究の目的は、幼稚園教育要領や保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記されている「自立心」を育む保育を検討することにある。本稿では、就学前の保育において子どもの自立(精神的自立)を育むために、保育者にはどのようなかかわり方があるかを保育実践から検討し、保育現場にフィードバックすることを目的としている。保育とは保育者と子どもとの信頼関係やアタッチメントの形成が根本であると仮定し、保育における信頼関係やアタッチメント形成に関するインタビュー調査や先行研究を抑えつつ、A市にある私立B幼稚園の保育実践を検討した。その結果、この保育実践は保育者と子どもとの信頼関係やアタッチメントが確立しているからこそできるかかわりであることが示唆された。つまり、保育者の子どもの関係性を見る力が保育の質となる。また、保育での信頼関係やアタッチメントの形成とは表面的に捉えることができるものではなく、保育者とそれにかかわる子どもとの間で成立するものであることが明示された。今後の課題は、保育者が子どもとの信頼関係やアタッチメント形成をどのようにして構築し、その関係性を正しく判断する力を身につけることにある。

1. 本研究の背景と目的

(1) 子どもと自立

2018年度から施行されている幼稚園教育要領¹や保育所保育指針²、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³では、「5領域のねらい及び内容に基づく活動を通して育まれる資質・能力の具体的な姿」を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目挙げている。なかでも「自立心」は幼児期の子ども⁴にとって非常に重要だが、具体的な指導方法や援助方法が確立しているわけではないため難しい課題である。ひとことに自立といっても様々である。宮城(2006)⁵は育児の最終ゴールは自立であるとし、自立には「心身の健康」「身近生活の自立」「精神的自立」「豊かな人間関係を結ぶ力(社会的自立)」「経済的自立」の五つの条件が必要であると述べている。たとえば幼稚園であれば3歳になってはじめて親元を離れ、小さな社会で生活することとなる。その際に保育者⁶は、衣服の着脱や排泄、食事などの身のまわりのことを子ども自身ですることができるように援助する。上記に挙げた3歳児の例の場合、宮城の言葉を借りれば「身近生活の自立」であり、幼稚園での生活においては年少時にある程度身につけておきたい部分である。

幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「自立心」を、「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信を持って行動するようになる」と定義している。つまりここに記されている「自立心」とは、身近生活の自立は基より、自分で課題を見つけ、それに意欲を持って取り組み、困難があれば自ら乗り越えようとする力を育むことであり、精神的自立を重要視している。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも示されているように、実際の保育現場では、保育者は子どもの年齢が大きくなるにつれ身近生活の自立だけではなく、精神的自立を育むかかわり⁷に配慮する必要がある。

宮本が2015年に実施したA市にある私立B幼稚園年長児(5歳児)の保護者(養育者)を対象に自立について問うたアンケート「育児において最も重要視している事柄」の結果では、「自立を重要視していない」との回答は0%であり、自立について関心がないものはいなかった。上記に挙げた4項目の自立の中では、「精神的自立」を重要

* 武庫川女子大学大学院文学研究科 (Graduate School of Letters, Mukogawa Women's University)

視していると答えた保護者が約 30%で最も高く、次いで「豊かな人間関係を結ぶ力（社会的自立）」が約 27%だった。育児においても子どもの自立に対する関心の高さがうかがえ、特に「精神的な自立」の関心が若干高い傾向がある結果となった(図 1 参照)。これは就学前の 5 歳児の保護者の特徴と捉えることができる。

これらを踏まえ、本稿では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つである「自立心」を「精神的自立」として捉え（以後本稿では「自立」とする）、自立を育む機会が多い年長児（5 歳児）に焦点を絞る。

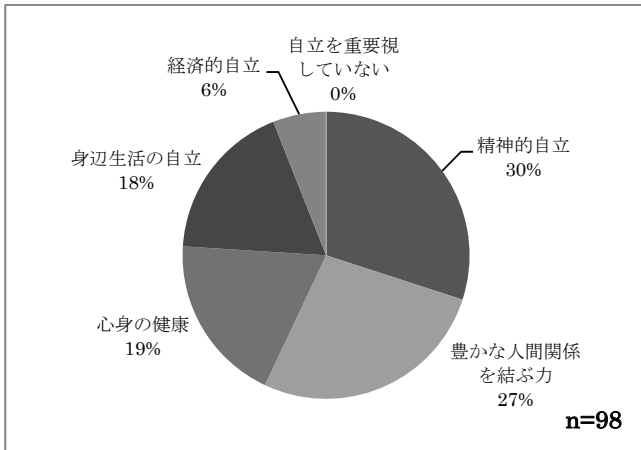


図 1 育児においてもっとも重要視している事柄 (宮本, 2015) ⁸

(2) 自立を育む保育者のかかわり

保育において、保育者と子どものかかわりは避けることができない。どんな保育方針や保育方法であれ、保育者は子どもの成長を促すべく集団や個々に応じた援助を行う。子どもが興味・関心・意欲をもって取り組めるように、また遊びを通して学ぶことができるように、教材や環境に工夫を凝らし、発言や発問の内容だけでなく言葉の精選・声の抑揚・立ち居振る舞いに至るまで気を配る。保育者の存在やかかわりがそれぞれの子どもにとって安心できる環境・関係となり、子どもの精神の安定をはかることができるよう、保育者は配慮する。

鯨岡 (2000) ⁹ は自立について、「自立した主体」とは、一面では子どもが自信をもって己を貫き通そうとし、自分を前面に押し出せるようになることである」としたうえで、「しかし他面ではそれは、子どもが集団や社会のなかの一員として共に生きることができるように、周囲を受け入れ、ときに自分を周囲に譲るようになることでもある」と述べている。さらに、「依存と自立は常に関連の内に入り、依存は他者との関係における何らかの様相として常に立ち現われている」とも述べており、「乳児期の健康な依存性こそ自立の芽生えであり、また幼児期には依存に裏付けされた形でしか子どもは自立の様相を示さない」としている ¹⁰。つまり依存できる相手がいることは、自立する上で非常に重要で

あるといえる。そうであるとするならば、子どもの自立を育むためには、保育者は子どもが依存できる存在である必要がある。

生理的早産で生まれてくる人間にとって、不安や恐れなどのネガティブな感情から守ってくれる他者の存在は非常に大きい。守ってもらうことで身体的な安全と心理的な安全を確保することができ、それが安心に繋がる。そのような乳幼児と特定の他者（主に母親）との情緒的な結びつきをボウルビイはアタッチメントと名付けた ¹¹ ¹²。愛着と訳されるこの理論は、現在子どもと養育者（母子間）だけでなく、看護師と患者、教師と発達障害児、介護士と要介護者など多くの対人援助職にも適用されており、当然ながら保育者と子どもも含まれる。しかしながら、乳児期の保育に関するアタッチメント研究はいくつか存在するものの、幼児期の保育においてアタッチメントという言葉を使うことは多くなく、研究もほとんどない。

倉橋 ¹³ は子どもの内面や情緒、気持ちを「心もち」と表現し、「子どもは心もちに生きている。その心もちを汲んでくれる人、その心もちに触れてくれる人だけが、子どもにとって、有り難い人、嬉しい人である。」「子どもの心成ちは、極めてかすかに、極めて短い。濃い心もち、久しい心成ちは、誰でも見落とさない。かすかにして短き心成ちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である。(下略)」と述べている。これは保育者が子どもひとりひとりの小さな変化に気づき共感と受容的態度を与えることが重要であることを表している。こうした保育者のかかわりは、子どもに安心を与える。

『幼稚園教育要領』第一章総則の冒頭 ¹⁴ 部分では、幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を担う重要なものであるとし、そのために教師 ¹⁵ は子どもとの信頼関係を十分に築きかなければならないと記している。また、「幼児は安定した情緒の下で自己を発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して…」ともあり、子どもの精神的及び、情緒的な安定の重要性が示されている。『保育所保育指針』¹⁶ でも保育の目標の一つに、人とかかわりの中で、愛情や信頼感、人権を大切にすることを育てるとある。また、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の冒頭にも、「乳幼児期の教育及び保育は子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を担う重要なものであり、…」とあり、「そのため、保育教諭等は、園児との信頼関係を十分に築き、園児が安心して身近な環境に主体的に関わり、…」と続いている。保育とは、保育者と子どものかかわりを軸として展開していくものであり、信頼関係が核となることが明記されている。つまり、保育者は信頼関係ともアタッチメントとも捉えることができる健全な人間関係を子どもと築くことで、子どもひとりひとり

が安心を確保して園生活を送ることができるようにかかわらなければならず、保育の基本とは子どもに安心を与えることにあるといえる。では、「子どもが安心している」「保育者との信頼関係が築けた」という状態を、保育者はどのようにして把握しているのでしょうか。

宮本（2018）¹⁷が兵庫県下と大阪府下の幼稚園・保育所・認定こども園の合計6園で勤務する保育者18人の保育者を対象としたインタビュー調査「〇〇先生と子どもとの関係が形成されたと感じる具体的な子どもの変化はなんですか」では、約83%の保育者が「子どもからの積極的なかかわり」が表出した時に、信頼関係が形成されたと認識していることが見出された。この研究についてはまだ分析の過程ではあるが、保育者に対して「子どもからの積極的なかかわり」が表出することで、保育者は子どもの安心や安全を感じている傾向が強いことが示されている。これらの回答をした保育者は、子どもからの積極的なかかわりを目指し子どもとかがかかわっていることが示唆される。

このような子どもからのかかわりは一方的なものではなく、むしろ保育者からのかかわり方が重要である。岡田（2015）¹⁸は、保育者の視点から子どもとの信頼感をどのようにとらえているかについて、保育者は子どもの言葉や行為の変化を明確に把握し、子どもとの信頼関係を築けたことを感じていると述べている。そして信頼関係を築くためには、子どもの心に寄り添う姿勢で子どもを理解し、ひとりひとりに合うかかわりを試みており、保育者が状況や個を考慮してかかわるから子どもの姿に変化が現れるのであり、子どもの姿から保育者はかかわり方を決定していくという。また藤田ら（2016）¹⁹は、子どもの視線を保育者が受けとめ、適切にかかわればそれが保育者への信頼となり、信頼関係を築く基盤となること。信頼関係の基盤となり得るには、子どもの性格や行動を十分理解し、子どもからの視線を予測する配慮が大切であることを見出ししている。以上のことから、保育者がひとりひとりの子どもの個性を把握し、個々に応じたかかわり・援助をすることが信頼関係やアタッチメント形成に大きく影響する。しかし、保育者が「子どもの心に寄り添う姿勢」や「子どもからの視線を予測する配慮」、「適切なかかわり方」の具体的な保育方法についてはここでは触れられていない。

(3) 本研究の意義

保育において自立を育むかかわりをする際には、先に示したような保育者と子どもとの信頼関係やアタッチメントを形成したうえで、子どもの意欲や思考力・行動力・自己肯定感や達成感を育てなければならない。当然のことながら、5歳児の自立においても同じことがいえる。

表1 子どもとの信頼関係が築けたと感じる具体的な子どもの言動（宮本2018）²⁰

表情・笑顔	<p>すぐ表情が硬かった子が、すっごい柔らかくなったりとか、子ども達にもお手伝いとかしてもらって、こう、褒める機会とかがすっごいあると、子ども達もすっごい嬉しそうで、すすんで来てくれたりするの、こういうので来てくれるのなど。</p> <p>朝の受け入れの時に笑顔できてくれるとか、..そういうところでも、ちょっとずつ子どもたちが心開いてきてくれたかなっていうサインとしては見えています。</p> <p>やっぱり一番は、笑顔が多いとか、元気に遊んでるとか。</p> <p>一番は、子どもたちが笑顔で、おはようって来てくれたりとか。</p> <p>喜んできてくれるというか、普通に来てくれるようになったら、こう、安心して、こう、過ごせる環境・保育者になれたのかなって思います。</p> <p>「おはよう」っていったら、「おはよう」って笑ってきてくれるようになって、あ、これが信頼関係できてきたってことなのかなって、いうふうに、はい、実感したというか、..</p>
	<p>子どもが自分から何かを発信するように、受け身じゃなくて、..何かしたいとか、あいさつしたりとか、呼んでくれたりとか、昨日こんなんしたよとか、今日こんなことあってんのかい、なんか、子どもがしゃべりたいって思ってくれるようになったときとか、ほんとに、一緒に遊ぼうっていきたくてくれるようになったときとか、頼って先生がいなくて困るんだよっていうのではなく、ほんとに、一緒に遊ぶと楽しいから遊ぼうっていう風な声掛けをしてもらったときは、あ、ちょっと関係が築けたかなとは思っています。</p> <p>困ったことを具体的にきちっと説明はできないけども、言葉を使って何か、こう、意思表示をしてくれるときとか。子どもの方から、何も関係ないときに、全然、その、今そういう話をしていない状況のときでも「昨日～いった」とか、なんか、ぼろっと何か言ってくれたときとかに、ちょっと開いてくれたかなっていう風に。</p> <p>子どもが朝来て、自分の家のこととかを、話してくれたときに。</p> <p>入園当初はおしっこがいえなかった子がいえるようになったりとか、なんか、困ったときにどうすればいいんですかってことがいえなかった子が、最近になっていえたり、したことです。</p> <p>自由遊びのなかで、子どもが、「先生これ作って」とか話しかけて、自分から「先生、先生」ってきてくれるようになったら、ちょっと、..、こう、何ていうんですかね。好意をもってというか、信頼関係と先生と遊びたいって思ってくれてるのが、伝わってくるので。</p>
子どもからの積極的なかかわり	<p>ことば・会話</p> <p>困ったことを具体的にきちっと説明はできないけども、言葉を使って何か、こう、意思表示をしてくれるときとか。子どもの方から、何も関係ないときに、全然、その、今そういう話をしていない状況のときでも「昨日～いった」とか、なんか、ぼろっと何か言ってくれたときとかに、ちょっと開いてくれたかなっていう風に。</p> <p>子どもが朝来て、自分の家のこととかを、話してくれたときに。</p> <p>入園当初はおしっこがいえなかった子がいえるようになったりとか、なんか、困ったときにどうすればいいんですかってことがいえなかった子が、最近になっていえたり、したことです。</p> <p>自由遊びのなかで、子どもが、「先生これ作って」とか話しかけて、自分から「先生、先生」ってきてくれるようになったら、ちょっと、..、こう、何ていうんですかね。好意をもってというか、信頼関係と先生と遊びたいって思ってくれてるのが、伝わってくるので。</p>
身体接触	<p>何もいわないけど、べったとくっついてきてくれたりとか、抱きついてきたり、後ろから乗ってきたり、まあ一緒に遊ぶ、でもいいです。</p> <p>あいさつを自分からすっごい、わあって駆け寄ってきて、1先生ギュー（抱きつくぐさ）ってしに来てくれたときは、何もいわないけど、べったとくっついてきてくれたりとか、</p>
距離・行動	<p>外で私が立って、..立ってるというかいると、子どもが周りに寄ってくるように、向こうからくる。</p> <p>こっちからアクションかけなくても、わあ～って来てくれるようになったりとか、</p> <p>部屋を自分でドア開けて、赤ちゃんでも、こう、ハイハイでドア開けて入ってきてくれたりするんで、その姿を見たときは、あ、掴んだなって。</p>
負の感情の表出	<p>負の感情・依存</p> <p>泣けるようになったりとか。</p> <p>ちょっと自分がいたくないようなことっていうのを、ポロッと話せたときに、あ、きっとこの子は自分のいたくない部分をいえるんだから、ちょっと、今、この子の安心できる部分は私なんだろうなと。じゃ、ここから何とか、一緒に遊んだり、そうやって広げてあげればいいのかって思ったことはありません。</p> <p>自分から何かを、困ったことをいうのもいいですし、何かを発信してくれとき。</p> <p>今、三学期になって、子ども達が困ったときに、私の事を頼ってきてくれたりしたときに、やっと先生という存在として認められているんだと、感じれるようになったと。</p>
保育者との意思疎通	<p>主体性</p> <p>（保育者が）前で話しているときに、子どもがこっちを向いてくれているとき、..</p>
	<p>食事</p> <p>ご飯とかが、めっちゃわかりやすくて、（中略）全然知らない人に食べさせられてから、食が進まないっていう子も多いので。（中略）回数も増えていくごとに、給食も食べさせたら嫌がらずに食べてくれる。そしたら、私の顔も覚えて、この給食も安全なものなんだって、きつと理解して食べてくれるようになって思ったときは、距離が縮まったかなって、思います。</p> <p>おもちゃ片付けてきてついて、いいよってさらに返ってきたりとか、こっちが、あの色取ってほしいんだけど取ってくれないっていつて、とってきてくれたりとか。意思疎通ができてくるようなことが、遊びとかで出てきたら、いいかな。</p>

つまり、5歳児の子どもにとって安心できる対象、関係である保育者とのかかわりが子どもの自立を育むということになる。小山(2017)²¹は自立心が育まれた指標を、活動に対する積極的な態度とし、置かれた環境(人的環境を含む)に対する慣れ親しみの感覚をもてることで述べている。また厳格すぎる躾や教育は、幼児を柔軟性の欠如・深刻な葛藤・自責の念・自己非難へと導く可能性があり、こうした保育者の態度は幼児のその後の成長過程で、他者との親密さを楽しむことや他者との関係を築き維持することを妨げることを示唆している。さらには、幼児の自立心を育もうとするのであれば、幼児と向き合う保育者自体の内にどのように自立心が育まれているかが最重要な鍵となることも述べている。保育者自身の自立がどのように育まれているかということは、客観的に判断することは難しいことではあるが、少なくとも保育者自身が子どものかかわりや自立に対してどれだけ意識をして保育に望んでいるかということが肝要である。しかしながら、自立を育む・身につけるといことは非常に難しい。なぜなら自立は一朝一夕で身につくものではなく、長期にわたって繰り返される援助によって少しずつ身につけていくものであり、個々に応じて援助方法が違う場合があるからである。

保育において自立を育むためには、保育者が個々に応じたかかわりをして子どもに安心を提供することで、保育者と子どもの信頼関係やアタッチメントを形成しなければならない。そしてその後、自立を育むためのかかわりへと変化させていく必要がある。しかしそのような保育実践を分析した研究は少なく、具体的手立てを示すことは急務である。そこで、5歳児の自立を育むためには、どのような保育者のかかわりが有効であるかを、実際の保育実践を取り上げ検討する。

2. 研究方法

(1) 調査期間

2016年4月の進級時から2017年3月卒園までの1年間とする。

(2) 調査協力者

A市にある私立B幼稚園と同園の5歳児クラスのC保育者とD児とする。

調査対象が5歳児である理由として、以下の三点があげられる。①幼稚園生活3年目であり、園内のルールや生活習慣が身につけていること。②個々で程度の差はあるものの、多くの子どもが園生活における身近生活の自立ができてきていること。③就学を前にして、課題ともいえる精神的自立をさらに促す必要があると考えられること。

(3) 調査手続

調査期間内にC保育者が特筆すべき事柄があったとき

に記したD児に関する保育個人記録やD児の指導要録を参考に事例を記す。本論では、D児の食事でのエピソードを中心に保育個人記録の一部を抽出し、1年間のC保育者のかかわりとD児の変化を総合的に考察していく。

(4) 倫理的配慮

調査者がB幼稚園およびD児の保護者に研究の趣旨と内容を書面と口頭にて事前に伝え、了承を得たのちに調査協力者の研究協力承諾書に署名捺印を得た。

事例は本研究に直接関係のあることのみを抽出して記し、詳細な日時・園名・氏名等を公開せず、個人が特定できないように表記する。

3. 事例²²と考察

事例1 1学期

D児は進級当初、話の内容理解力は十分にあるが意欲や積極性を強く感じられることは少なく、困ったことがあると言葉ではなく涙を流して表現することが多い。保護者によると園に通うことが嫌なわけではないようで、自宅でも園に対する不安や不満をいうこともないという。しかし保育室や保育者を含めた人間関係が、D児にとって十分に安心できる環境とはいえない様子であった。

D児には身体接触や積極的に話しかけることを繰り返した。身体接触は握手や頭部を撫でるようなことから始め、ハグをしたりくすぐったりわざと頭や身体をつついたり、D児の様子や状態を見ながら変化させていった。D児に話しかける際にはD児が言葉を発するように配慮し、頷くだけでは回答できないような発問を試みたり、D児がリラックスできるように冗談をいってみたりした。またD児を遊びに誘ったり、意図的にD児に対して悪戯をするようなかかわりを毎日欠かさず行った。それに伴い、現在のD児の様子とD児に対する取り組みを他の保育者に伝え、同じようなかかわりを園全体でするように依頼した。

5月、6月の記録によると彼の表情には笑顔が増え、「先生、おはよう。」と自ら挨拶をしたり、「今日Dな・・・」と私的なことを話したり、手を繋いできたりと、積極的にかかわりを求める言動が増えてきている。しかしながら困難に直面した際には、相変わらず涙を流しながらチラチラと担任を見て援助を待っている。特に給食や弁当などに苦手な食材があると無言で涙を浮かべ、他者からのかかわりを待つようなことが多い。

6月●日、園庭に一人でいるD児に対して体に触れながらかかわった。

C保育者「遊ぼう！」

D児「…」
C保育者「遊ぼうよ！」
D児「やめて…」
C保育者「いいやん、遊ぼう！」
このやりとりの後D児は急に怒り出し、声を出して泣きながらC保育者を数回叩いた。

考察

進級して間もないということもあり、C保育者はD児と信頼関係やアタッチメントを早急に築く必要性を感じ、事例で示したようなかかわりを続けた。年少時や年中時の担任は、D児に対して自立を育むかかわりをする以前に、担任との関係性を築いていくことに重きをおいていたようだ。しかしながら、それはD児と担任との関係にとどまっていたようだ。そこでC保育者は、D児との信頼関係を強固なものにしていくことで、D児の自立援助に繋げようと考えた。C保育者はD児の変化をみながら、今までと違ったかかわりを毎日続けると同時に、他の保育者も同じようにかかわることによってB幼稚園全体が安心できる環境であることをD児に全身で体験させ伝えていった。そのために、D児に対して緊張を解きほぐし和ませたい、身体の触れ合いを通して情緒的なかかわりができればという思いでかかわり、まずは安心することでD児の積極性を引き出そうと考えた。そして、実際にD児からの積極的なかかわりが言葉や会話として表出していった。この間約3か月かかっており、C保育者はD児に合わせて長期の計画を立てていたことが推測できる。

しかしながら、ある程度の関係性ができていたと感じていたC保育者の言動が、D児を怒らせることとなった。これに関してはタイミングが適切ではなかったといえるかもしれないし、そのときのD児の様子を十分に把握できていなかったといえるかもしれない。だが、これまでD児が大きな声で泣いたり怒ったり、他者に対して手を出すようなことは一度もなかった。それが表出したということはこれまでの関係性とは違ってきているという指標になったと捉えることができる。つまり、D児がC保育者に対して怒りを表出したことが、信頼関係が以前より強固なものになったと捉えることができる。

事例2 2学期

給食では「量を減らしたい」、「苦手な食べ物を残したい」などをいわず、完食までに時間がかかってしまう。進級して2~3ヶ月の頃までは、「苦手なものは減らすからもういいよ。」「今日のこの野菜苦手じゃない?」「今日はこの一口だけ食べてみよう。」など、D児に対して声を掛け、D児の困難が少しでも軽減するような援助をしていた。しかし、D児からの申

し出は一向になかった。
C保育者「Dくん、苦手なものや食べきれないものがあったらどうしたらいいと思う?」
D児「……減らして…っていう…」
C保育者「いつ?」
D児「…食べる…前…」
園でのルールは理解できていることを確認した。その後は、「ちゃんと食べてる?」などと声を掛けるが、それ以外はD児がいい出さない限り食べ終えるまで口を挟まず、様子を見るだけにとどめた。食べることができず涙を流して泣いているときも、「減らそうか?」や「残したいの?」等は取上げていわず、安全確保の把握程度にとどめたかかわりを行った。彼の悲しい気持ち、つらい気持ちを受け入れつつ、泣くことでは解決しないことを繰り返し伝え、自分の要求を言葉で表現することを促した。
また、D児が自分の意思を表現できなかったために困難な状況になっていることに気づけるように見守った。給食がどれだけ遅くなくても彼が「全部食べる。」という時には降園時間を過ぎていても食べ終えるまで待った。どうするかはD児が考え選択し、その選択を認める。その結果、クラスメイトは帰っていき、食べ終えた食器を自分で洗って給食室まで返却しに行くことも何度となくあった。

考察

D児は食が細く、苦手な食べ物も多い。B幼稚園では、給食で苦手なものが出てきた場合や自分が食べることが出来る量よりも多く盛られている場合には、食べ始める前に自分で申し出るようになることを期待し見守るようにしている。しかしD児は2学期に入っても給食で苦手な食べ物を減らしてほしいことをいい出せなかった。結局1時間以上かけても食べきれずに泣くことで訴えることがまだまだ多かった。

これまでのD児の様子を見たC保育者は彼が自立していくためには、困難に直面したD児が泣く以外の方法で表現することができるようになる必要があると考えた。そして、D児が自ら考え行動する機会を増やし、その経験から自立を育もうとした。D児が自ら考え行動するためのかかわりとして、まずはD児の選択を受け入れた。事例では、給食が遅くなり降園時間を過ぎていても「全部食べる」といったD児の選択を尊重している。そして、その判断が正しいものだったか否かをD児自身が体験し、学ぶ機会としている。C保育者はD児を叱るわけでもなければ、急かすわけでもなく、積極的なかかわりをおこなうわけでもない。まして無関心でもない。実際にD児が給食を食べ終えるのが遅くなり食器を洗う際には、毎回C保育者も一緒に洗い、給食室まで一緒に返却に行っ

ている。これらのかかわりを「見守る」と表現することが適切であるのか、もしくは「(故意に) 放っておく」という表現が適切か判断しかねるが、この取り組み(以後「みる」と表現する)がすぐに結果の出るものではなく根気のいるかかわりであることは事実である。2 学期後半になっても、D 児から食事の量や苦手な食べ物を減らして欲しいと申し出ることはなく食事のスピードにも大きな変化はみられなかったが、時間内に食べ終えることが数回あった。C 保育者が 1 学期から築いてきた信頼関係やアタッチメントの形成を考慮したうえで D 児の自立を育むためには、保育者主導のかかわりではなく D 児の自主性や主体性を促すための「みる」というかかわりがこの段階の D 児には有効な方法の一つであったといえる。

事例 3 3 学期

3 学期になり給食や弁当を時間内で食べ終えることが増えてきた。昼食終了時間内のぎりぎりではあるが、本人は誇らしげに空の弁当箱や皿を C 保育者に見せてくる。D 児が言葉で伝えるようにするため、故意に「お! どうした?」と尋ねると、D 児ははにかんだような表情で「食べ終わった。」と答える。その際には、D 児の頭をぐちゃぐちゃになるほど撫でたり、大げさに驚いた表情を D 児に向ける。その度に D 児は満面の笑顔を見せた。

そして卒園間近の 3 月●日。最後から 2 回目の給食では、食べる前に「減らしてください。」と苦手な野菜を持ってきた。D 児が自分から申し出たことを認め、褒め、そして D 児の苦手な野菜を一口分だけ皿に盛り直した。結局、いつものように給食終了時間ぎりぎりにはなったが、D 児はすべて食べ終えることができた。

考察

D 児にどんな心境の変化があったかはわからない。単に進学が励みになっただけかもしれない。しかしその頃から D 児は友達とのかかわりが増え、積極性が増して動きが活発になっていった様子が保育個人記録に記されている。1 学期からの D 児の成長をふりかえると、担任である C 保育者と様々なかかわりを繰り返すことで、C 保育者に対する信頼関係やアタッチメントが形成され、それがゆえに困難に対して泣く以外の方法で表現ができた」と推察される。

また、彼がこの時期になってようやく「減らしてください」と申し出たことだけに着目すると、ほんの些細な出来事のように捉えかねない。しかし、その簡単な一言がいえなかった D 児にとって、その言葉を自らで伝えるようになることを 1 年間かけて待ち続けた C 保育者にとって、かなり大きな一言である。ここまで約 1 年も

の時間を要したが、義務教育就学を目前にして D 児が自立に向けてまた一歩踏み出したといえそうだ。

総合考察

事例 2~3 での D 児に対する保育者のかかわりは、給食を全部食べることや時間内に食べ終えることを目的にしているわけではない。あくまでも D 児の自立を育むためのかかわりである。

1 学期(事例 1)は様々なかかわりを通して、D 児との信頼関係やアタッチメントの形成に重点をおき、2 学期(事例 2)にはその関係を深めながら「みる」というかかわりをおこなっている。この「みる」というかかわりは、信頼関係やアタッチメントが築けているからこそできるものであり、関係性が不十分である場合には、子どもからも周囲からも単純に冷たいかかわりだと捉えられてしまう可能性がある。仮に子どもがそう感じてしまうなら、園生活や保育者との関係は子どもにとってつらいものとなってしまい、安心や安全を得ることが困難になってしまう。つまり自立を育むどころか不安を助長することになり得る。

また、3 学期(事例 3)では、D 児が困難に直面した際に、今までできなかった言葉での表現ができるようになった様子をとらえている。D 児が言葉で表現できるようになった理由は明確にはわからないが、C 保育者との信頼関係やアタッチメントの形成を意識したかかわりを段階的にしかも継続的におこなった上で、D 児に対する「みる」というかかわりをおこなったことが影響していると推察される。何より、今までいえなかった一言を D 児自身の意思で C 保育者にいえたことは事実であり、C 保育者はこの一言を待っていた。これは 1 年の年月をかけて継続的にかかわってきた結果である。

4. まとめと今後の課題

保育者が子どもの状況に合わせて、安心できるようなかかわり方や、「みる」などのかかわり方をすることで、年度当初言葉で表現することが苦手だった 5 歳児が言葉で伝えることができるようになった事例を検討してきた。つまり、保育者が子どもの自立を育むことを意識して保育することで、かかわり方はいく様にも広がりを見せることが見出された。そしてかかわり方を広げるためには、まず保育者と子どもとの間に信頼関係やアタッチメントの形成がなくてはならないことも明らかになった。また、藤田ら(2016)²³がいう「子どもからの視線を予測する配慮」や「適切なかかわり」の一つとして、「みる」というかかわりも含まれることも見出された。加えて、岡田(2015)²⁴がいう「子どもの心に寄り添う」とは、表面的なものだけではなく、子どもの自立を育むため、「みる」のようなかかわりも時には必要であることも示された。保育者の適切なかかわりにより、子どもは安心や安全、

自己受容や自己肯定などを感じることができ、園や保育者に対しての信頼関係やアタッチメントの形成が深まる。信頼関係やアタッチメントの形成が深まることで、5歳児の事例のように、保育者が子どもの自立を期待して待つことも子どもの自立を促すことを示唆するものである。また、この関係性は「叱る」というかかわりをおこなう際や、保育者がネガティブな感情を表出する場合にも非常に重要になると考える。ただし、その際には保育者自身が感情をどのように表出するかという別の課題が生じる。

繰り返すが、これらの実践例はすべての子どもや保育者に、今すぐ対応可能なかかわりではない。むしろ保育者自身が子どもとの信頼関係やアタッチメントが、適切に築けていると判断した場合にのみに通用しうる実践例である。保育者と子どもとの関係性によってかかわり方は異なり、子どもの個性や年齢、月齢、発達、クラスの雰囲気、保育者の個性なども考慮しなければならない。また、この信頼関係やアタッチメント形成は、保育者と対象である子どもとの間でのみ図ることができる。子どもが保育者に対して信頼をおけているのか、保育者がその子どもに愛情深くかかわることができているのかは、当人同士にしか知ることができない。なぜなら、保育の現場でSSP²⁵のようなことをしてアタッチメントのスタイルを計るようなことはないからだ。つまり、保育者はかかわる子どもの個性や特徴を正しく把握する力が必要であり、その力が身につけているからこそ様々なかかわりができるのである。それにより、子どもの自立を育むことができる。

今後の課題としては上記で触れたように、保育者には子どもの個性や発達、保育者との関係性を正しく把握する力が求められる。つまり、子どもの個性や発達、能力を見抜く力をどのようにして養うかが課題である。その力こそが、保育力の向上に繋がっていくであろう。また保育者は、子どもが信頼関係やアタッチメントが形成できたときに子どもがどう変化するかということを知らなければならない。岡田(2015)²⁶もいうように変化を生み出すためにはどのようなかかわりが有効であるかを考えなければならない。なぜなら、子どもの変化は成長であるからである。そのためには、保育者は自分自身を知る必要がある。自分を知る機会を積極的にもつことで、子どもの見方や見え方が変わり、子どもへのかかわりが変わっていく。そして、自分にできる「子どもの心に寄り添う」や「子どもからの視線を予測する配慮」、「適切なかかわり」とはどういったことを考え、それを真の意味で理解して子どもとかかわることが重要になる。それが、子どもとの多様なかかわりを可能にし、子どもの自立を育む保育へと繋がっていく。

今後、保育現場において子どもの自立を育むためのあらゆるかかわり方を見出し、それらを検討し、さらに保

育現場にフィードバックしていく必要がある。

【付記】

本論文は、保育文化学会第8回大会(2017年9月9日、北九州市立会館ウェル戸畑において)の口頭発表「自立心を育む保育のあり方ー保育者の援助とはー」および、『藤ヶ丘幼稚園研究論文集』(2016年)「自立心を育てる保育ーバウンダリー(自他境界線)を通して養う自立心と責任ー」の原稿を大幅に加筆修正したものである。

【謝辞】

本研究にあたり協力くださったB幼稚園、D児及びD児の保護者の方に深く御礼申し上げます。

ー脚注・引用参考文献ー

- (1) 文部科学省 『幼稚園教育要領』平成29年3月告示
- (2) 厚生労働省 『保育所保育指針』平成29年3月告示
- (3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』平成29年3月告示
- (4) 本論では6歳までの未就学児を指す。
- (5) 宮城まり子「『子どもの自立』は『親の自立』--自立に向けた5つの条件とは(若者の仕事生活実態調査報告書-25~35歳の男女を対象に)--(第2部 分析編) ベネッセコーポレーション、『研究所法』37, 2006, pp. 179-182.
- (6) 本論では、幼稚園教諭・保育士・保育教諭などの保育専門職を指す。
- (7) 前掲書2第2章 保育の内容 1 乳児保育に関わるねらい及び内容 2 1歳児以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容 3 3歳以上児の保育に関するねらい及び内容 (2)ねらい及び内容イ 人間関係 比較参照。
前掲書3第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項 第2 満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容 第3 満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容 人間関係 比較参照。
- (8) 宮本和行「親子の関係性に関する調査~年長保護者対象~」, 藤ヶ丘幼稚園, 2015.
- (9) 鯨岡峻「親子関係はどう『発達』するかー依存と自立の絡み合う様相」『児童心理』54, 2000, pp.17-22.
- (10) 同上書, p.22.
- (11) ボウルビィ.J 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一(訳)『母子関係の理論 I 愛着行動』, 岩崎学術出版社, 1976.
- (12) ボウルビィ.J 二木武(監訳)『母と子のアタッチメント 心の安全基地』, 医歯薬出版, 1993.
- (13) 倉橋惣三 『育ての心』(上)(下), フレーベル館, 1976, p.30.

- (14) 前掲書 1 第一章総則
- (15) 幼稚園教育要領に従い表記している。
- (16) 前掲書 1 第一章総則 1 保育所保育に関する基本原則
- (17) 宮本和行「保育における信頼関係ー現役保育者の語りからの一考」保育文化学会第 9 回大会, 2018 年 9 月 1 日, 口頭発表, 新潟医療こども専門学校において
- (18) 岡田かおり「保育者のとらえる子どもとの信頼感」『学習開発学研究』8, 2015, pp.185-194.
- (19) 藤田智子, 大桃伸一「保育者が乳幼児と信頼関係を築くためのかかわりに関する事例研究ー社会的参照を手がかりとしてー」『人間生活学研究』7, 2016, pp.67-74.
- (20) 前掲 宮本 2018.
- (21) 小山頭「幼児と人間関係 Iー自立心を育む意義と指導の基本的あり方ー」『聖和短期大学紀要』3, 2017, pp.21-28.
- (22) 同上 宮本 2018.
- (23) 宮本和行「自立心を育てる保育ーバウンダリー(自己境界線)を通して養う自立心と責任ー」『藤ヶ丘幼稚園研究論文集』, 2016, pp.10-16.
- (24) 前掲書 19
- (25) 前掲書 18
- (26) ストレンジ シュチュエーション法(Strange Situation Procedure)
- (27) 前掲書 18