

# 子どもを支える保育者のまなざし

浅見 佳子\*

## Child's growth is supported by teacher's perspectives

Yoshiko ASAMI

### 【要旨】

本研究では、保育実践における保育者のまなざしに注目し、保育者が子どもの心に目を向け、理解しようとする共感的まなざしを得ていくまでの変容過程を明らかにすることを目的として考察を行った。その際、保育者であっても、共感的なまなざしを持たない時があり、肯定的に見守れなくなってしまう時がある。それら全てを含めて保育であり、実践であるとする考えのもと、一つ一つの場面から保育者の中にある共感的なまなざしを丁寧に拾い上げていくことを試みた。結果、一見、観察するようなまなざしや、子どもにプレッシャーをかけてしまうようなかかわりの中からも、他者とともに保育を振り返ることで、共感的なかかわり「横並びのまなざし」が醸成されるということが示唆された。

キーワード：共感的なかかわり、「横並びのまなざし」、子ども理解、保育者の援助

### 1. はじめに

「量」と「質」の両面から子どもの育ちと子育てを社会全体で支える「子ども・子育て支援新制度」がスタートし、保育の「質」が問われている。秋田(2016)は、保育の質を「構造の質」、「過程の質」、「成果の質」の3つの点から捉えることができると言い、中でも「過程の質」の質を高めることが重要であると述べている。「過程の質」とは、日々の保育実践の中で、保育者や他の子どもたちとのやりとりを通して子どもの生活をどのようにしていくか、ということと説明している。また、大宮(2013)は、保育の質は、保育者と子どもとの関係を中心とした日常的な人間関係や、保育者の子どもへの働きかけの繰り返しそのものの中にあるとし、日々の生活経

験の質こそ「保育の質」であると述べている。その日々の生活の中で、保育者は、子どもの思いを大切にし、共感的、肯定的に応答していくことが重要であるということは誰もが認識していることであろう。保育所保育指針解説書(2008)では、養護と教育が一体となった保育が展開されていくためには、子どもの傍らに在る保育士は子どもの心をしっかりと受け止め、相互的なやり取りを重ねながら、子どもの育ちを援助していくことが大切であるとし、その際、身体の発育面とともに、心の育ちにも十分に目を向け、子どもの気持ちに応え、手を携え、言葉をかけ、共感しながら、一人ひとりの存在を認めていくことが大切であると解説している。

保育の世界では「共感」という言葉は、どこにいっ

\* あさみ よしこ 相模女子大学学芸学部子ども教育学科

ても聞かれる言葉である。この「共感」とは何なのか。佐伯（2012）は、<sup>1)</sup>シモーヌ・ヴェイユが隣人愛について説明した言葉を用いて、共感の原点について以下のように説明している。

隣人愛とは、相手にとって良かれと思うものを与えるのではない。そのひと自身がどういう苦しみをもっているのかということ、こちらが空っぽになって教えてくださいとかかわること、このことが隣人愛だとシモーヌ・ヴェイユは言っている。これが私のいう共感の原点です。

（佐伯，2011，p.8）

更に、共感とは、人ごとではない事柄として、自分なりに放っておけない。自分なりに何かしなくてはいけなくなり、思わず手を伸ばさざるを得なくなる。そういう衝動のようなものとも説明している。

保育における共感とは、子どもが喜んでいいる時に思わず自分も飛び跳ねて喜んでしまう。悲しんでいる子どものことが気になって頭から離れない。何をそんなに悲しんでいるのかということ、わからないなりに理解したいという思いで、かかわっていく。そうやって子どもと共に歩いていくということなのかもしれない。

ただ、このように、常に子どもに対して共感的、肯定的に応答して行くということは、そんなに簡単なことではないと思われる。

垣内（2011）が示している、2009年に行われた<sup>2)</sup>『埼玉保育者実態調査結果報告書』によると、「処遇の難しい子の問題についてストレスを感じるか」という質問に対し、「よく感じる」「時々感じる」と答えた人を足すと、公立では、67.3%の保育者が、民間では57%の保育者が「ある」と答えているという。

保育者は保育のプロであり、子どもとのかかわりにおいて、苛立つことは少なく、ましてや子どもとのかかわりの中でストレスを感じているなどということは、ないだろうというイメージを持つ人は多いのではないかと。しかし、実態はそうではない。現在においても、この現状は変わらないと思われる。

子どもへの理解を深め、子どもの育ちを支えて行くため、共感的、肯定的な保育者のかかわりは必要不可欠である。そのようなかかわりの理解を深めるために、数多くの研修会が園内外問わず行われているのは周知のことであろう。また、よりよい保育者

集団を目指して、園全体での研修会の在り方を示した研究なども、（秋田，2008. 秋田・松山，2016. 安達，2016. 佐伯，2000. 三谷，2007. 森上1996.）何年も前から盛んに行われている。多様な語りの場づくり、話しやすいカンファレンスの関係性づくりなど、具体的な方法を示した著書などを目にするのも多いように思われる。

しかし、実践の場には、共感的にかかわりたくてもかかわれなくなってしまうことがある。否定的とまでは言わないが、子どもの行為を肯定できなくなってしまい、共感的とは言い難い保育をしてしまう時もある。そのような保育の中に、共感的なかわりや、まなざしを見出すことはできないのだろうか。

保育者の尺度で子どもを見て、「あの子はどういう子」と言ってしまうたり、後ろから眺めて、「この子はできないだろう」と、一人ひとりのことを知らず知らずのうちに評価してしまう。また、期待する子ども像を押し付けてしまうようなまなざしで見えてしまうことが確かにある。

そのような場面を断片的に見て捉えるのではなく、その保育者と子どもの姿を丁寧に見ていくことで、一人ひとりを評価してしまうまなざしや、大きな期待をかけてしまうまなざしの中からも共感的なまなざしが醸成されることがあると筆者は考えている。

本研究では、一人ひとりの子どもや保育者の生活の中にある、悩みや戸惑いなどの場面に注目し、共感的なかわりが醸成される過程を見て行く。そして、子どもを支える関係性の構築において、欠くことができない、保育者が子どもをみるという時の「まなざし」について考察を行う。その上で、保育者が子どもの行為の理解を深め、共感的に見守っていくようになるまでの変容過程について明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法とその方法論的枠組み

本研究においては、対象を外側から三人称的に観察するのではなく、その場で生きる人々の思いをできうる限り共に感じつつ、子どもや保育者の理解を深めていくことを目指したいと考えている。

Reddy（2008/2015）は社会的、文化的な関係と共にある人間の心理学が向かうべき新たな方法論的アプローチとして「関与」を土台とする「二人称的アプローチ」と提案した。そのアプローチについて以下に示す。一つ目は、人間の心についての概念構成的アプローチである。自己についての経験を拡張さ

せることによって、人間の情動的な部分について仮説的に問題にすることができると述べ「一人称的アプローチ」と説明している。二つ目は、傍観者的なアプローチである。人間の情動的な部分をひとまずエポケーし、鳥瞰された人間を理論的に理解すると述べ、「三人称的アプローチ」と説明している。三つ目は、実生活を送っている人々と感情的なやりとりを伴いながら実際にかかわって行くことを通して、人間を理解するというアプローチである。人間について知る、ということは実際にその人間にかかわることを通して初めて分かるものである。その、かわりの中に人間を知るというスタンスが必要であるということを主張し、「二人称的アプローチ」と説明している。

以上のことから「関与」を土台とする Reddy(2008/2015)の「二人称的アプローチ」に依拠して観察を行う。

参与観察という方法をとる上で、観察者という視点を持ちつつも、その園社会、園文化と共にある実践者という立場で、実践に関与して行くことが重要であるように思われる。子どもと保育者の日々の生活の中に身を投じ、保育を他人事として観察するのではなく、ともに保育を営む一人としてかかわっていく。そのような関係の中にある子どもの思いや、保育者の思いに、まなざしを向けていくことで見えてくる子どもの育ちや保育者の育ちというものがあられるように思われる。

“保育の実践研究とはすなわち事例研究であることを表す”（佐々木、2005）とも言われ、保育実践においては保育の中からエピソードを取り出すことの重要性が強調されている。

鯨岡（2007）はエピソードを記述するということは自分の関与のありようを含めて描くということで、エピソードを描くことが一種の「振り返りの機能」「省察の機能」を持ち得るとし、自分の関与も含めて描くことによって、自分の関与のあり方が目に見えるものになり、自分の関与のあり方の「質」を問うことに繋がると述べている。

一方、記述されたエピソードについての様々な行為についてその意味を探り、背景にある文脈を読み解いていくというような研究において、主観的であるという批判の声も多い。それに対し佐藤（2003）は、人の発言や行動に含まれる意味を読み取り、書きとめる分厚い記述によって、対象の行為が行われた文脈を丁寧にたどることは妥当性の高い解釈を可能にすると述べている。また、南（1994）は行為の

背後にある文脈が明らかになるに従って、行為に内包されている意味の重層構造を読み解くことに繋がるとも述べている。

以上のことから、筆者自身が保育実践に関与しながら起こる出来事や行為について、再解釈を試みていくことが必要であることが示唆される。

本研究は、保育所という保育実践の現場におけるフィールドワークによって得られたフィールドノート（2016年5月～12月）に記載されたことをもとに事例を検討する。

その際、佐伯（2007）のまなざし論に依拠しながら考察を行っていく。

佐伯（2007）は、子どもを見るまなざしについて、3種類の「まなざし」があると述べている。一つ目は個人能力還元主義にとらわれて、その子どもにはどのような能力があり、どのような性質があるかを推測しようとするまなざしであり、このようなまなざしの中でとらえられる関係というのは、いわば「後ろからながめる」ような関係で、「観察するまなざし」と説明している。二つ目は、保育者の要求を全面に出して、「期待される子ども像」を押し付け、子どもの方も、そのような期待になんとか応えようと「がんばって」しまう関係であり、「向かい合うまなざし」と説明している。三つ目は、あなたが見ている世界を「一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう」としてかかわったり、「私が見ている世界を、あなたも一緒にみてください」としてかかわる関係で「横並びのまなざし」と説明している。

これらのまなざしによって、子どもとの関係にどのような変化がみられ、子どもの活動への取り組みが、どのように変化して行くのかをいくつかの事例を通して明らかにしていく。

## 2.1 フィールドとなる園の概要

フィールドワークをしている保育所は、0歳児から5歳児まで109名の子どもたちが過ごしており、「遊びは成長の原点である」という保育理念を柱に、裸足で泥だらけになるなど、ダイナミックに遊ぶ子どもたちの姿がある。そして、様々な保育観をもつ保育者が、それぞれの思いをもって保育を展開している。対象となる佐藤先生は入職11年目の保育士である。保育リーダーをしながら、若手保育者をまとめつつ、昨年度は5歳児、今年度は2歳児の担任をしている。自身の保育に信念をもって日々の保育を行っているが、様々な保育観を持つ同僚とかかわ

る中で、何が正しいのか、自分自身の保育についてどう考えて行くべきなのか模索しながら日々を過ごしていた。

## 2.2 対象者の選定

本研究では、2歳児クラスの担当保育者佐藤先生と子どもたちのかかわりにおける、まなざしを中心に考察を行う。

筆者が初めてフィールドワークに入った日。外遊びをする中、ひとり、園庭の隅でふらふらと歩いていたのがたくやであった。筆者が声をかけると、一所懸命に話かけてきてくれるのだが、筆者はその言葉をなかなか理解することができなかった。しばらくすると、傍で年上の男児が手押し車を使った遊びを始める。その遊びにたくやは興味を示していたが、自分からは声をかけることはなかった。筆者が声をかけても、たくやは「いい」と言って遊ばない。しかし、筆者がその男児と遊び始めると、たくやも何となく遊びに参加し始め、3人で園庭の隅を掘り起こし、虫探しをして遊んだ。

筆者にとって、たくやは初めて会った大人も受け入れる人懐っこい子というイメージがあり、人とかかわることを求めつつも、まだその思いを上手く表現できていないのではないかという印象であった。そして、一つのことに興味を持つと、探求心をもってやり続ける子という印象を受けた。一方、佐藤先生のたくやに対する理解は筆者と一致している部分もあったが、人とかかわりという点では筆者との間に意見の相違があったように思う。

そこで、佐藤先生がたくやを見る時のまなざしに注目し、たくやの育ちを支えるまなざしについて観察するため、二人を観察対象として選定した。

本研究における保育者、子どもの名前はすべて仮名とし、「日本保育学会倫理綱領」をもとに、倫理的配慮を行った。

## 3. 結果と考察

佐藤先生は、たくやとの関係がまだ築けていないという思いがあった。また、たくやは“超”がつくほどのマイペースであり、保育者や友達とかかわりよりも、自分の世界を楽しんでいる子というイメージを持っていた。これからは、少しずつ人とかかわりを広げていって欲しいと考える一方で、まずは、保育者を含めた周りの人の声に、もう少し耳を傾けて欲しいという願いを持っていた。どうすれ

ば、話を聞いてくれるのか、悩み中ということを筆者に話していた。そのように見ていた、たくやへのまなざしに変容するきっかけとなった場面について以下で紹介する。

### 3.1 「観察するまなざし」

#### 事例1 たくやとみきのいたずら（2016.6.3）

給食後の室内遊びの時間、佐藤先生と筆者が会話をしている横で、たくやとみきは、破れている網戸の下から手を出し、デッキテラスの隙間にパズルのピースを落としていた。それに気づいた佐藤先生は、「あっ」と声を出し、「クラスの皆が大好きなパズルが使えなくなってしまう」と注意して叱った。その様子を見ていた筆者は、佐藤先生に「面白い場面だったのに…」と言い、なぜ、すぐに声をかけたのか聞いた。すると、「いやいや注意しないと～」というような返答だったので、「どうやって取る？子どもと一緒にやった方がいいよ。その後、どうなったか聞かせてね」と言って、その場を離れた。

#### [考察1]

#### 佐藤先生の子どもに対する「観察するまなざし」と筆者の佐藤先生に対する「観察するまなざし」

佐藤先生の中には、悪いことをした二人という考えがあり、「悪いことは注意しなければならない」という思いがあった。皆が大切にしているパズルを落としたのだから、皆の思いを伝えなければならないなど、佐藤先生なりの思いをもって対応している。ただ、このかかわりは、子どもの面白いね、楽しいねという気持ちに目を向けられてはいない。子どもの行為を後ろから眺める「観察するまなざし」と言わざるを得ない。

筆者は、子どもたちに対して、面白いことをした二人という考えがあり、子どもの行為を面白がり、共感的に見ていたように思う。

しかし、筆者が佐藤先生を見るまなざしはどうであったか。その時は気づかなかったが、後で振り返って見た時、「観察するまなざし」で佐藤先生を見ていたことに気付かされた。

子どもに対しては共感的にかかわっていたのだが、佐藤先生に対しては、注意している姿を後ろから眺め、「この先生は注意すると思っていた」というようなまなざしで、第三者的にその場面を眺めていた自分がいたように思われた。

筆者は気づかぬうちに、子どもに対しては共感的

なまなざしを持ちつつも、保育者の佐藤先生に対しては「観察するまなざし」で眺めていたのである。佐藤先生は子どもを「観察するまなざし」で見ている、筆者は佐藤先生を「観察するまなざし」で見ている。この時の関係は、佐藤先生は子どもの行為を自分の尺度で評価する人であり、筆者は佐藤先生を自分の尺度で評価する人になっていたということができないのではないだろうか。つまり、そこには「観察するまなざし」で評価する人とされる人の関係がある。

この時、佐藤先生は子どもの行為の意味は考えず、「観察するまなざし」でやってしまった行為にだけ目を向けている。筆者も佐藤先生がなぜ、注意をしたのかという意味を考えず、「観察するまなざし」で「面白い場面だったのに…」という言葉が発している。しかし、その時は筆者自身、佐藤先生を「観察するまなざし」で見ているという意識はない。もちろん、佐藤先生にも子どもを観察しているという意識はないであろう。

この時、筆者と佐藤先生の間には観察する、観察される関係というものが確かに存在していたように思われる。しかし、筆者から思わず出た一言、「面白い場面だったのに…」と言う本音によって、その評価する人、される人の関係が揺らぎ、佐藤先生も思わず本音が出て、「いやいや…」と言ってしまったということはないだろうか。この「いやいや…」には、筆者の意見に同感するつもりも、もちろん共感することもないであろう佐藤先生の思いが感じられる。筆者の考えに合わずことはできない。筆者のまなざしとは違うということを佐藤先生は明確に示したように思われた。また、筆者にも筆者の思いがあり、佐藤先生の意見に同感するつもりも、共感することもなかった。つまり、互いが、あるががままの自分として発した言葉であったように思われる。

この一言が言える関係か、言えない関係かということは、非常に重要な問題であり、研究者と実践者、評価する者とされる者などの関係が大きく左右される。少なくとも、この一瞬は、筆者と佐藤先生の間には上下の関係はなく、互いが互いの思いを伝え合うことができる関係が築かれ始めているということができないのではないだろうか。

#### [考察 2]

「観察するまなざし」から「向かい合うまなざしへ」

佐藤先生は注意した後で、「たくや君とみきちゃんなら先生のいうことがわかるよね」という様子で

言葉かけをしていた。このようなかわりには、「向かい合うまなざし」と言うことができる。期待する子ども像を伝え、いい子になることを促すのである。

それに対して、筆者は佐藤先生にどのように接しているかと言うと、「どうやって取る？子どもと一緒にやった方がいいよ。その後、どうなったか聞かせてね」と声をかけてその場を去る。「佐藤先生なら考えられるよね」「子どもと一緒に行えば、きっと気づくことがあるよね」という期待をもって、「気づきなさいよ」という期待する保育者像を押し付ける感じで、その場を離れるのである。つまり、「向かい合うまなざし」で佐藤先生を見ているのである。この時にも、共感的なまなざしは存在しない。

### 3.2 「観察するまなざし」の中に見え隠れする「横並びのまなざし」

午睡の時間になり、佐藤先生が1歳児の部屋にいる筆者の所にやってきた。2階までわざわざ言いに来るとは思っていなかったことに加え、子どもを寝かせた後、すぐに来た様子だったので、筆者は思わず「早い」と言った。この場面で交わされる会話の中では、佐藤先生の中に共感的なまなざしが見え始める。「観察するまなざし」の中にある「横並びのまなざし」の場面について紹介する。

#### 事例 2 佐藤先生からの報告 (2016.6.3)

佐藤先生は「だって先生（筆者）が後でと言ったから。ちゃんとパズルピースを2人と一緒に取りましたよ。2人だけ呼んで、カーテンを閉めて、針金にガムテープ付けて、他の子どもには見えないようにして…。まず、自分が取る場所を見せて、たくやにも取らせてみる。ここに入ると、取るのが大変でしょと言いなから全部取りました…」と嬉しそうに話した。そこで、筆者は「何でカーテン閉めたの？」と聞いた。すると、佐藤先生は「他の子が見たら、悪いことをして叱られている子と思って、皆に二人が茶化されると思ったので…。昨年度まで5歳児のクラス担任で、叱るときには他の子どもの目に触れないようにしてきました」と話した。

筆者は、「パズルを取る過程も皆で楽しめばよかったのに」と言い、佐藤先生があのような行為を悪いことと思っているから、皆に見せなかった。でも、困った行為だけ、おもしろいなと思っていれば、他の子も悪いことをして叱られてい

る子とは思わないのではないかといい、子どもが何に興味を持ったのかという点に目を向けていくと、かかわり方が変わったのではないかと話した。すると、佐藤先生は「年中長のクラス担任をしていた時、ダメなことはきちんとダメだと伝えてきた。その中で、2歳児という意識がどこか、薄れていたのかもしれない」と答えた。

**[考察]**

**子どもとの経験を通して育まれる「横並びのまなざし」**

佐藤先生は、まだこの時点では、悪いことをした二人というまなざしで話をしている。加えて、その二人が叱られているところを見たら、他の子どもたちが茶化すだろうというまなざし。つまり、あの子どもたちはこうするだろうという推測を立てて、子どもを観察している様子が窺える。

しかし、そのまなざしの中にも、「横並びのまなざし」が見え隠れする。一つ目が「まず、自分が取るところを見せて、たくやにも取らせてみる。ここに入れると、取るのが大変でしょと言いながら全部取りました」という言葉の後ろにあるまなざしである。デッキの下に入れると、こんなに取ることが大変なんだという経験を共にし、とれた喜びと一緒に味わったということ。これは、子どもと同じ目線になって子どもの見る世界をともに味わっているということができるであろう。

二つ目は、「カーテンを閉めておこうと思った」理由の後ろにあるまなざしである。たくやとみきの身になって、怒られているところを見られたくないだろうという思いの中で行われた行為であり、子どもの身になって考えた「横並びのまなざし」ということができるのではないだろうか。そこには、佐藤先生なりの子どもへの寄り添い方がある。

佐藤先生は子どもに対して、「観察するまなざし」を持っているにも関わらず、子どもと一緒に落としたパズルピースを取る行為を通して、知らず知らずのうちに、「横並びのまなざし」をもって子どもとかわっている。

筆者は、この時、佐藤先生の思いに寄り添うことはできていなかった。「なぜ、カーテンを閉めたのか」閉めたことの問題点にばかり目が行き、筆者自身の思いばかりを口にしていく。しかし、佐藤先生の姿を振り返ってみると、そこには、筆者が期待した保育者像を佐藤先生なりに受け止めようとする姿が感じられる。そして、急いで2階に上がってきた姿か

ら、筆者にその後の二人の姿を伝えたいという思いがあったように思われる。筆者はその思いを全く受け止めることをせず、カーテンを閉めたことについてのみ問うている。この観察的な見方は、非常に問題があったと反省した。と同時に、佐藤先生のカーテンを閉めたという行為の中にあつた横並びの関係、まなざしが見えてきたのである。それは、どうということか、次の事例とともに紹介する。

**3.3 自身の中に染みついている「観察するまなざし」**

佐藤先生がパズルの出来事の後、たくやとの関係に変化があったと職員室で語り出した場面である。

**事例3 職員室での語り-たくやと佐藤先生のかかわりの変化 (2016.7.1)**

今までは、佐藤先生が何度声をかけても、その声はたくやに届かなかつた。「トイレに行こう」と言っても行かず、「着替えをしよう」と言っても行わずという姿が常であつた。パズルの出来事の後もしばらく、たくやの姿は変わらなかつた。しかし、2週間ぐらいた頃に変化を感じた。佐藤先生の言葉がけによく耳を傾け、行動するようになり、それまでとは違って、たくやの方から佐藤先生にコミュニケーションを求め、スキンシップをとることが多くなつた。そうしたら、今まで目に入らなかつたたくやの様々な姿が目に入るようになったと語つた。

**[考察]**

**「観察するまなざし」から知らず知らずのうちに身についた「横並びのまなざし」**

佐藤先生はパズルの出来事の後もしばらくは、たくやの姿に変化がなかつたと言っている。しかし、突然先生の言葉がけに応答するようになったわけでも、スキンシップをとるようになった訳でもない。つまり、佐藤先生がしばらくの間は、たくやの変化に気づかなかつたということではないだろうか。

たくやの姿が、パズルの出来事の翌日にすぐ変化したのか、そうではなかつたのかはわからない。しかし、今現在変化しているということは、日々変化してきたのである。だからこそ、佐藤先生はたくやの大きな変化を筆者に話したということができるのではないだろうか。

パズルの出来事の後もしばらくは変化がなかつたというのは、たくやではなく、佐藤先生なのかもしれない。つまり、先生とのかかわりよりも一人の世界が好きで、先生の話よりも自分の遊びに夢中に

なっているのがたくやであるという「観察するまなざし」が佐藤先生の中に染みついていたということはないだろうか。あのパズルの場面で何かが変わるとは、佐藤先生自身は思っていない。しかし、何かが変わったと実感せざるを得ない、たくやの姿の変化があった。

そして、佐藤先生はたくやの変化に気づくと同時に「今まで目に入らなかった、たくやの様々な姿が目に入るようになった」と語っている。これは、佐藤先生の「観察するまなざし」が変容し始めているということができる。

「今まで目に入らなかったたくやの姿」これは、佐藤先生が見ようとしてこなかった姿ともいえる。それは、どういうことか。ベテラン保育者のまなざしについて話をする時、経験を重ねた保育者は、見ようとしなくても、子どもの姿が見えてくるという表現をよくする。これは、意識せずとも子どもの姿が見えてくるということである。

佐藤先生は意識して、たくやの姿を見ていた。言い換えると、見ようとする姿しか見てこなかったのである。しかし、今は見ようとしなくても見えてくる。つまり、子どもの姿を「見る」というまなざしから、子どもの姿が「見えてくる」というまなざしへと変容していったのである。子どもの世界を保育者の解釈や視点だけで見るとはならず、子どもの世界をともに味わっているうちに見えてくるようになったということができる。

このまなざしの変容に佐藤先生自身は気づいていない。しかし、知らず知らずのうちに「横並びのまなざし」共感的なかわりを身に付けて行ったということができるであろう。

筆者もこの「観察するまなざし」が自身に染み込んでいたことに気づかされる。事例2の佐藤先生からの報告で、カーテンを閉めて子どもに話をしたという佐藤先生の行為を否定的に見ていた筆者がいた。

「なぜ、閉めるのか」「まだ、悪いことをした二人として見ているのか」という思いがあった。

しかし、その後のたくやと佐藤先生の間を見ていると、カーテンを閉めて、佐藤先生、たくや、みきという3人だけの空間を作ったからこそ、その経験が子どもたちにとって特別なこととなって、先生との関係が新たに構築されていったのではないかと考えるようになっていった。

佐藤先生も筆者も、自分の中にある「観察するまなざし」をなかなか拭い去れずにいたのだが、相手

とのかかわりの中で、徐々に相手を見るまなざしに変容して行き、相手によって、知らず知らずのうちに自分自身に変容して行くという経験をしたのである。

そして、佐藤先生のイメージであった、保育者の声が届かないたくやから、保育者の声に耳を傾けるたくや。人とのかわりよりも自分の世界を楽しむたくやから、人とともに様々な世界を楽しむたくやというイメージに変わって行くのである。

### 3.4 「観察するまなざし」「向かい合うまなざし」を持ちながら「横並びのまなざし」をもって子どもを見る

佐藤先生の語りが確実に「横並びのまなざし」になっているという場面について以下で紹介する。

この日は、佐藤先生と大学の研究室で、保育のことについて様々な話をしていた時に語られたことである。最近のたくやの様子について尋ねると、「変わらず元気です」というような返答の後で、自身の保育について振り返りを始めた。

#### 事例4 研究室での語り (2016.10.19)

今までの自分は、何をすることも時間を要するたくやに対して、口うるさく声をかけていたが、今は、時間を要することに何か意味があるのではないかと、面白がって見られるようになった。たくやを見守る余裕ができたのかもしれない。

皆を同じ生活のリズムにはめ込まなくてもよいと思えるようになった。なぜ、そう思ったのかと筆者が尋ねると、個々を尊重した方が、一人ひとりがよりスムーズに行動することがわかった。トイレに行くように声をかけても行かない子どもに対して、ただ行きたくないのではなく、子どもなりに考えて行きたくないのだということがわかった。

今もたくやを叱ることがある。しかし、今はたくやの気持ちを理解した上で叱るようになっている。また、以前よりも強い信頼関係があるので、叱った後も関係が崩れることはない。だから、叱ることにきちんと向き合えるようになったと感じる。

今までは、子どもの内面よりも、やっていることばかりに目を向けていた、ということに気付いた。

### [考察]

#### 佐藤先生の語りの中にある、子どもの姿を捉えるまなざしの変容

佐藤先生の言葉の中に「面白がって」という言葉がある。これは決してマイナス的な表現ではなく、プラスとしての「面白がる」という意味であると筆者は考える。子どもの行為一つ一つを面白がれるということは、まさに子どもとともに子どもの興味ある世界に目を向けるということに繋がる。

「何でこんなに時間がかかるのか」ということに対して困りつつも、「この子どもが、これを差し置いてでもしたいこととは何なのか」思わず、自分も気になってしまう「横並びのまなざし」である。

また、「皆を同じ生活リズムにはめ込まなくてもよいと思えるようになった。なぜなら、個々を尊重した方が、一人ひとりがよりスムーズに行動することがわかった」この言葉は、一見すると子どもを思うように動かすという保育者主導のかかわりが窺われる。しかし、佐藤先生は、子どもの姿を見て、この方がスムーズにいくのであれば、こうしようと子どもの姿に合わせて柔軟に対応を変えているということもできる。そう考えた時、子どもにとっての一番を考えたかかわりという部分では、「横並びのまなざし」をもって見ているということができているのではないだろうか。

最後に、「以前よりも強い信頼関係があるから、叱ることにきちん向き合えるように感じる」という言葉について、未だ叱ると言いつつ怒ることも、期待するたくや像を押し付けてしまうこともあるかもしれない。しかし、<sup>3)</sup>「叱るということ」について、子どもを一人の人として接し、保育者自身も一人の人として関わる。保育者である私が納得できないと思ったことに対しては、その思いをきちんと正直に子どもに伝える。ただ、そうせざるを得なかった子どもの思いにも心を寄せる。この関わりは子どもとの信頼関係の上に成り立つ関係であり、互いが互いを一人の人として認め、かかわる。これは、「横並びのまなざし」を持って、かかわっているということができるとであろう。

#### 3.5 保育者を支えにした、たくやの人とのかかわり

佐藤先生ともう一人の担任が、たくやの姿に更なる変化が見られると言い、「私たちがたちのことを叩いてきたりして凄いのです」と筆者に話してくれた。二人は困っているというよりは、こんな姿も見られ

るようになったと語る姿が印象的だった。

#### 事例5 人とのかかわりを求めるたくやの姿 (2016.11. 25)

筆者がクラスに入ると、早速、元気な男児が攻撃をし始める。いわゆる戦いごっこで、筆者を叩いたり、蹴ったり飛び掛かったりしてくる。しばらく、筆者は「助けてくれ〜」などと言いながら一緒に遊んでいた。その時は、たくやが参加してくることはなかった。

その後、おままごとを始めた子どもと遊んでいる筆者の所にたくやがやって来て、野菜や果物のチラシをラミネートしたメニューを見せる。そして、一つ一つを指さしながら名前を言う。何度も見せて、筆者が「これは？」と言うのを待ち、繰り返し答えていた。他の子どもが来ると、しばらくは一緒に行っていたが、さらに人数が増えると、担任の先生の所に移動し、同じように「これは？」と聞いてもらいながら、自分が答えるというやりとりをしていた。

### [考察]

#### たくやの育ちを支える保育者という存在

佐藤先生たちが、たくやの姿の変化について話をしてくれても、筆者はそのことを理解できずにいた。しかし、男児たちが筆者に対して戦いごっこを始めた時点で、たくやは友達とのかかわりの中で、生活をしているということが理解できた。友達の戦いごっこを一緒にすることは、まだないのかもしれないが、友達の楽しんでいる世界をともに味わいたいという思いはあり、もしかしたら自分なりに参加している気持ちで、先生を相手に戦いごっこをしていたのかもしれない。たくやなりに人とのかかわりを求め、かかわろうとしているということは、この日の姿から強く感じられた。また、保育者を支えにしながら、様々な人やモノとのかかわり始めているということが、野菜や果物の名前あて遊びの姿からも窺える。

#### 3.6 「共感するまなざし」を常に持ち続けるために

築山で遊んでいる友達4人の傍をウロウロするたくやだが、同じことをするでもなく、「入れて」という訳でもなく手持無沙汰の様子でいた。その姿をしばらく見守っていたが、4人が去った後もたくやがその場にいたので、筆者は声をかけた。

### 事例6 築山あそびの中に見えた、たくやと保 筆者、たくやと友達の関係 (2016.12.16)

筆者がたくやに「ジャンプする」と尋ねると、筆者の手をとって、築山のトンネルの上からジャンプをする。そこへ、さきも加わる。途中、さきが担任の所に行く。たくやは気にする素振りもなくジャンプを続ける。しかし、さきが戻ってくると言葉はないが、肩を抱くようにして、「遊びを続けよう」という様子で、さきにジャンプを促す。昇っては下りてを何回も繰り返す。たくやは上り下りが早いので、さきを抜かすこともある。しかし、さきの姿を見て、飛ぶ準備が出来ている時には横入りをしない。

しばらくすると、たくやがトンネルの中に興味を示して、ジャンプとトンネルくぐりを始める。さきも真似て、ジャンプ、トンネルくぐりを繰り返す。その姿を見ていた男児4人がたくやの遊びに参加し始める。たくやが最初に傍をウロウロしていた時の4人である。彼らの遊びに入れなかったはずのたくやが4人を引っ張るように、ジャンプとトンネルくぐりの遊びを行い、皆が真似る姿があった。

筆者はそんなたくやの姿を見て担任にも見て欲しくなり、子どもたちがトンネルをくぐっている間に、別の場所にいた佐藤先生を呼びに走った。そこからは佐藤先生と子どもたちの遊びが始まる。男性なので力がある。ジャンプは更に高くなり、抱き上げたり、大きな声で「逃げずに飛ぶ」などと声をかけたりして更にダイナミックに楽しく遊んでいた。

#### [考察1]

佐藤先生の「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」の中にある「横並びのまなざし」

筆者はたくやが主導して遊ぶという姿を、この日初めて見た。なんだか嬉しくなって佐藤先生のもとに走って行った。佐藤先生もたくやのこのような姿を見るのは初めてだと言い、子どもたちが飛び降りるのに手を貸しながら遊び始めた。すると、また「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」でかわり始める。たくやがさきを追い越そうとすると「横入りはだめ」と言いそうになる。そこで、筆者がさきの準備が整っている時には追い抜かないことを伝える。すると、佐藤先生はその姿を黙って見守る。また、ジャンプを躊躇する子どもに、ユーモアを交えながら「逃げちゃだめなんだ。逃げずにがんばれ」

と気合を入れたりもする。一瞬、子どもが困った顔になるのだが、挑戦する。そんな姿の佐藤先生なのだが、そのダイナミックなかかわりに、子どもたちも声をあげて喜んでいる姿があった。この時は、「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」を持ちながらも、子どもと共に楽しむ佐藤先生の姿があり、思わず力を込めて抱き上げたり、大きな声でふざけたりと、先生も子どもの遊びに参加しながらともに楽しむという「横並びのまなざし」があったように思われる。

#### [考察2]

「観察するまなざし」と「向かい合うまなざし」からの解放

この場面では、佐藤先生も筆者も誰も、「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」を意識していない。ただただ、そのジャンプとトンネルくぐりの遊びを皆で楽しんでいたように思う。佐藤先生がたくやの横入りを注意しようとした時に、筆者は声をかけたが、パズルピースの出来事の時とは違い、「たくやは、ちゃんとさきのことを見ているから、大丈夫」という感じで声をかけた。それに対して、佐藤先生も「いやいや…」とは言わず、たくやを見守った。そこには、たくやに対する信頼があったように思われる。また、筆者も佐藤先生の後ろに見え隠れする、「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」が気になりながらも、佐藤先生に対する信頼があった。それは、佐藤先生の中に「横並びのまなざし」が確実に醸成されているということへの信頼であったように思われる。

#### 4. 結論と今後の課題

本研究では、保育者が子どもの行為の理解を深め、共感的にかかわっていくまでのまなざしの変容過程について明らかにすることを目的としてきた。結果、たとえば、「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」で、子どもを見てしまうことがあったとしても、その中から、共感的な「横並びのまなざし」は醸成され、子どもの行為に対する理解が深まることが示唆された。

保育者一人ひとりが子どもの育ちを捉えるまなざしには差がある。これは、当然のことである。そして、誰もが常に共感的なまなざしをもって保育を行える訳ではない。

保育者であっても、共感的なまなざしを持ってないことがある。肯定的に見守れなくなってしまうこと

もある。しかし、それも含めて保育であり、実践である。そのすべてをよしとしながら、一人ひとりの保育者の中にある「横並びのまなざし」を丁寧に拾い上げ、そのまなざしを養っていく。「観察するまなざし」や「向かい合うまなざし」の中に微かにしか見えない「横並びのまなざし」であっても、それを見逃さずに大切に育てていく。その積み重ねによって、共感的なかわりや肯定的なかわりは、醸成されていくように思われる。

ただ、そのためには、「横並びのまなざし」を丁寧に拾い上げてくれる他者、微かにしか見えない「横並びのまなざし」に気づいてくれる他者が必要である。その他者とは、日々の生活を共にしながら、自分の隣で、子どもを共に見ている同僚であるということが言えるのではないだろうか。

他者に自身の子どもに対するかわり方や、まなざしについて語る。また、他者の子どもに対するまなざしや考え方に耳を傾ける。それぞれの保育者が持つ、まなざしや保育に対する考えを伝えあい、語り合う。その積み重ねによって、それぞれの保育者が、共感的なかわりや、まなざしをもって、一人ひとりの子どもの理解を深めていくように思われる。

今後も、様々な保育者と子どものかかわりの場面におけるまなざしに注目し、その変容過程について検討を重ねていく必要があると考えている。

## 注

- 1) シモーヌ・ヴェイユについては、佐伯胖・宮里暁美・伊集院理子・浜口順子(2012)「問い直そう、保育の中のあたりまえのこと7「共感」って何だろう」日本幼稚園協会『幼児の教育』第111巻第4号 フレーベル館、8.参照。
- 2) 調査の概要については、2009年 埼玉保育問題協議会『保育者が大切にされてこそ—埼玉保育者実態調査結果報告書』参照。
- 3) 浅見佳子(2014)叱るということ—保育実践の叱りの場面を通して見える保育においての「叱る」と言うことの意味—日本保育学会にて発表。概要は第67回日本保育学会発表要旨集参照。

## 文献

- 秋田喜代美(2008)「園内研修による保育支援：園内研修の特徴と支援者に求められる専門性に注目して」『臨床発達心理実践研究』, 3, 35-40.
- 秋田喜代美監・松山益代著(2016)『参加型園内研修のすすめ—学び合いの場づくり—』ぎょうせい.
- 安達譲・安達かえで・岡健・平林祥(2016)『保育者主導保育からのビフォー&アフターと同僚性子どもに至る』ひとなる書房.
- 垣内国光編(2011)『保育に生きる人びと—調査に見る保育者の実態と専門性』ひとなる書房.
- 鯨岡峻(2007)『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版.
- 厚生労働省編(2008)『保育所保育指針解説書』フレーベル館.
- 佐伯胖編(2007)『共感—育ち合う保育の中で』ミネルヴァ書房, 1-38.
- 佐伯胖・宮里暁美・伊集院理子・浜口順子(2012)「問い直そう、保育の中のあたりまえのこと7「共感」って何だろう」日本幼稚園協会『幼児の教育』第111巻 第4号 フレーベル館, 4-14.
- 佐々木みどり(2005)『保育における「子どもを見る」ことの考察』相川書房.
- 佐藤郁哉(2003)『フォールドワーク—書をもって街へでよう—』新曜社.
- 三谷大紀(2007)『共感—育ち合う保育の中で』ミネルヴァ書, 109-154.
- 南博文(1994)保育の場における事例研究—子どもたちが生きている世界の「厚い記述」にむけて『発達』, 58 ミネルヴァ書房, 12-18.
- 森上史郎(1996)カンファレンスによって保育をひらく『発達』, 68 ミネルヴァ書房, 1-4.
- Vasudevi Reddy 著 佐伯胖訳(2015)『驚くべき乳幼児の心の世界—二人称的アプローチから見えてくこと』ミネルヴァ書房.

## 付記：

本稿の執筆に際し、理事長先生、園長先生はじめ、諸先生方、園関係者の皆様方に多大なるご理解とご協力を賜りましたことに、心より感謝申し上げます。