

## 保育実践における子どもの生を支える保育的雰囲気

佐藤 嘉代子\*

### Pedagogic Atmospheres in Nursery School For Supporting the Practice of Childcare Activities

SATO Kayoko

#### abstract

The purpose of this article is to clarify the kind of atmosphere in childcare and education that supports child life through the practice of childcare activities. "Childcare" is an environment which is accomplished through the humane interactions of childcare specialists. However, this ambiguous concept has not been concretely comprehended by the teachers in the fields of childcare and education. Furthermore, there has been very little research into subject of "atmosphere" in regard to childcare and education.

Therefore, it was important to research the meaning of this atmosphere from the pedagogic anthropology-based perspective proposed by Bollnow. Case studies show that this atmosphere is anchored by the relationships between adults and children, while also making it clear that these relationships are definitely sensed by both adults and children alike. The results of the theoretical examination and case analysis suggest that we need to recognize the fact that Bollnow's "pedagogic atmosphere" offers precious insight into childcare and education.

Keywords : practice of childcare activities, child life, pedagogic atmospheres in childcare, Bollnow, nursery school

#### 1. 問題と目的

保育における雰囲気ともいえる、子どもと大人の間に漂うものの意味と子どもへの影響の大きさなどについて十分に問い直すことがなされていないように思われる。

保育園は乳幼児が保護者、とりわけ母親の庇護の元を離れ、保育士と他の子ども達とともに集団で生活する場である。その保育の場で、くつろいで過ごせるはずの子ども達が必ずしも安らげず、困惑と不安のときを過ごしている姿に出会うことがある。子ども達が遊びこめず、落ち着かない姿がみられる一方、子ども達が楽しみながら深く遊びに集中する保育がある。何が保育の成果に違いをもたらすのであろうか。

同じ保育状況においても保育者によって、そこから読み取る意味が異なり、また子どもがそこからどのような情報を受け取るかによって固有の保育が創り出される。その結果、子どもと保育者の相互の気持ちが織りなす固有の空気感をもたらされ、それが居心地の良いものになったり、時にぎこちないものなどとして保育の場で受け止められていく。そのような保育の場を感知する視点が改めて問われると考える。

このような視点で子どもと大人の間に漂うものを論ずる先行研究は少ない。たとえば教育においては雰囲気

---

キーワード：保育実践、子どもの生、保育的雰囲気、ボルノウ、保育園

\*平成23年度生 人間発達科学専攻

を捉えた神田の研究がある。教育学者の神田は「雰囲気を形成するもの」(神田、1992:1)について、「われわれは平素は自分の生活に慣れてしまっていて、あまりそれを意識しないているが、そこには他人がすぐに感じ取れるような何か独特の気分や空気を漂わせているらしい」(神田、1992:1)と述べ、家庭の雰囲気を例にして述べている。その中で、家庭の雰囲気を構成するものとして自然環境、地域の気風、物質的条件、さらに最も重要なものとして、親の姿勢があると述べている。「子どもの思考と情意の具体的な結びつきには、雰囲気の作用が大きく関係している」(神田、1992:23)とも述べている。

保育における雰囲気に関する先行研究は、いくつかみることができる。第1は保育における雰囲気を論じるにあたり、重要な指摘をしているものとして森らの研究がある。ここでは「保育行動を最終的に規定する重要な要因は保育者のもっているBelief System」、「保育者の持っている子ども観、発達観、指導者観、人生観や社会観などを含めて、およそ保育者が保育に対して持っているあらゆる観念形態」、「保育者のBelief Systemを研究する必要性が生じる」(森・西田・植田・湯川、1987:141)ことが論じられる議論に関する研究である。

第2の研究は林により訳出されたヨハンソンの「保育の雰囲気と相互作用」を論じた研究である。ヨハンソンはスウェーデンにおける乳幼児教育における教育的出会いに焦点を当て研究調査を行っている。調査では保育者と子どもの相互作用において3つの主要なテーマが発見された。それらは「雰囲気、教師の子ども観、教師の学び観」(Johansson、2004:9)である。またその調査では3つの主要テーマと教師の態度の関係において「雰囲気(相互作用的な雰囲気、不安定な雰囲気、コントロールされた雰囲気)に現われるサブテーマとして、人間としての子ども観・学び観が相互に関連している」(Johansson、2004:13)ことが明らかにされた。

第3の先行研究は片山が、「ふれる」保育の一連の研究において雰囲気を「保育の意味とその実践を明らかにしようとする」(片山、1995:20)視点のひとつとして捉えている。また片山は、「子どもにとって好ましい雰囲気とは、彼らが安心して落ち着ける雰囲気である。このような雰囲気は、温かくて、親しみがあがり(Baker/Fane)、かつ清新であるところにみられる。また、保育者と子ども、子ども同士の間、信頼があるところに好ましい雰囲気が生まれる」<sup>1)</sup>と指摘している。

第4の先行研究は汐見の環境論における雰囲気についての研究である。汐見は雰囲気について、「幼稚園や保育園に行けばすぐに分かるが、その園独特の雰囲気というべきものがある。あえて記述すれば、明るい雰囲気とか、静かな雰囲気とか、さまざまな形容詞で記述されるであろうが、それらは、壁の色や部屋の大きさなどの客観的・物的な環境要素と、保育者の動き方、接し方・話し方、声の調子など人的環境要素が融合してでき上がるものである」(汐見、2004:667)と述べている。汐見は、「人間の行為は常に環境の諸要素が意味としてアフォードしてくるものをピックアップしながらそれを生かして行うしかないものであり、環境要因と即応的に行われていくものであること、さらには子どもの行為が自己原因で行われているかどうかということが自尊感情の育ちに大きな影響を与えるものであり、大人の期待のまなざしという人的環境の果たす役割が大きい」(汐見、2004:667)という。また保育における環境は物的環境と人的環境の他に雰囲気とでもいえる環境があるとのべ、今後「全体としての環境=雰囲気」(汐見、2004:667)という視点が重要になるという。

さらに、汐見は「クラスの倫理的雰囲気」について言及し、それは「保育者の意識と行動の集合」(汐見、2010:186)であると述べ、雰囲気及び保育者の重要性を述べている。すなわち「保育者は、子どもたちとの具体的なやりとりを通じて、自分が子ども達に期待している行動や判断の内容を無意識のうちに表出します。判断の内容というよりも、その内容を貫いている価値観や行動の型です。それを思わず伝えてしまうのです。子どもは、その期待に応えることで、いい子という評価をもらいますので、知らず知らずのうちに、そしていつの間にか、その期待=クラスの倫理的雰囲気に合わせて行動するようになります。」(汐見、2010:185)と述べている。このような「クラスの倫理的雰囲気」と同様の視点を論じたのがボルノウである。

汐見は「保育は人間まるごと全部を見る」(汐見2011:31)という、またボルノウは「人間の全体的態勢」(Bollnow、1964:107)<sup>2)</sup>の重要性を指摘する、そこに両者の通底する視点をみることができる。

そこで本研究において、汐見の全体の環境が融合して雰囲気をもたらされるとする概念をふまえ、人的環境としての保育士と子ども達との相互の信頼関係がもたらす雰囲気の視点から、ボルノウの教育的雰囲気を分析し、保育実践における個別の事象と合わせながら、保育的雰囲気とはどのようなことを意味するのかを具体的に検討する。

## 2. 基本概念と研究方法

### 1) 基本概念としての「保育的雰囲気」

本研究における「保育的雰囲気」とは、保育における子どもと大人の間に漂うものであり、子どもの被包感(Geborgenheit)<sup>3)</sup>を支え、子どもと保育士との間に通い合う信頼関係を支える情感的なコミュニケーションとその人間的態度がもたらすものと定義する。それはボルノウの研究者である岡本が「ボルノウが慎重に養護されなければならないとするのは幼児期における庇護性の保護的雰囲気」(岡本、1972:68)であると述べていることをふまえ、より実践的にとらえたものである。

なお、本研究ではボルノウの教育的雰囲気における概念の殆どはそのまま保育においても当てはまると考える。なぜなら、保育とは「養護と教育と一体となった人間形成の営み」(岡田、1997:385)であり、まさにその「教育」は「人間をその深いところでとらえる過程としての教育」(Bollnow、1979:34)と考えられるからである。したがって、ボルノウにおける教育は保育とほぼ同義であり、ボルノウの「教育的雰囲気」をほぼ「保育的雰囲気」として理解することが可能であると考えて論を進めたい。特に教育的雰囲気における幼児期について、ポウノウは「アルフレッド・ニーチュケは、小児科医の視点から幼児期の生活の発展に対して信頼のもつ意味を、感銘深く叙述しているが、それによって彼は同時に、一般教育学にとってもその基礎となるような連関を明らかにしている」(Bollnow、1964:19)と述べ、ニーチュケの考えを自身の教育学に取り入れ、子どもの展望から教育的雰囲気を論じた。

以下において、ボルノウの論じる教育的雰囲気及び教育的雰囲気の中心的課題である、子どもの被包感、教育する者と子どもとの信頼関係について概観する。

教育的雰囲気とは、ボルノウによれば、「教育する者と子どもの中に成立し、あらゆる個々の教育的な振る舞いの背景をなす情感的な条件と人間的な態度の全体を意味する」(Bollnow、1964:11)ものである。また「効果的な教育にとって欠くべからざる根底をなす情感的な条件と人間的態度」(Bollnow、1964:11)であり、「教育的な態度ともいえるものであり、あらゆる具体的な個々の行為に先立って存在する人間的な心やりが、教育関係においてひとつのかたちをとったもの」(Bollnow、1964:12)である。また教育的雰囲気は「教育的状況の全体であり、わけても子どもと教育する者とを共通に包む同調の気分」(Bollnow、1964:12)でもあるという。

子どもの被包感(庇護性)についてボルノウは、「子どもから見て、教育を支える一連の雰囲氣的条件の最初に位するのは、子どもを保護する家庭環境である。そこには、信頼され安定感を与える者から放射される感情がみちている。子どもがそこで抱く信頼の感情は、すべての健全な人間発達にとって、したがってまた、あらゆる教育にとって、まず第一の不可欠な前提なのである。このような雰囲気の中でのみ、子どもは正しい発達を遂げることができ、そしてこのような雰囲気の中心からのみ、子どもに対して、世界は意味をおびたその秩序を開示してくる」(Bollnow、1964:18)。と述べている。

このような教育的雰囲気とは子どもと大人相互の信頼関係からもたらされるものである。その点についてボルノウは、「とりわけ教育する者から子どもに示される信頼、子どもがその環境へではなく、環境から子どもに示される信頼」(Bollnow、1979:33)の重要性が注意されることはあまりにも少ないという。また、「教育する者が子どもを信ずる場合、つまり、子どもに対して信頼の念を持つ場合にのみ、子どもは成長することができる」(Bollnow、1979:33)と指摘している。さらに「教育する者が子どもについて作りあげる像に従って、子どもは無意識のうちに自分を形作る。子どもというものは実際、教育する者が期待するようになるものなのである」(Bollnow、1979:33)と述べている。

### 2) 研究方法

このようなボルノウの「教育的雰囲気」を捉えるには、「信頼や、愛と感謝などの現象が、人間的生の根本をかたちづくる条件であることを深く理解するならば、教育実践に対して、それらの連関の持つ教育的意義は『いわば自ずから出るのであって、それらの連関から生まれる帰結をはっきりと取り出せば足りるのである』」(森・岡田、1993:18)という。同様のことを汐見は「子どもにとってという視覚から環境と子どもの相互作用を把握

するためには、子どもの行動を徹底的に観察して、記述していく以外には方法がない」（汐見、2004:668）と述べている。

そこで本研究の方法として、鯨岡のエピソード記述の視点をふまえ、保育における「子どもへの信頼」の視点から「保育的雰囲気」の意味を考察する。

鯨岡が述べるエピソード記述のスタイルは、あたかも保育者としてしているかのように子どもの側において、気になる姿を見つけたとき、観察を意識化するというものである。それは鯨岡が「第三者の観点からすれば、『このような価値観に立つからこの事象はこのように見えるのだ』というふうにいうことができても、関与主体からすれば、『このようにある事象が捉えられた』とうことが先に来て、それを事後に反省する中で、自分はこの様な価値観（ものの見方、考え方、立ち位置）に拠って立っていたのだというふうにして、自分の価値観が見えてくると言うのがたいていの場合の順序です」（鯨岡、2010:258）というものである。それはまた「自分にも気づかれない何らかの価値観に立ってそのエピソードを拾い、それを暗黙の価値観に従って考察しようとはしますが、そのうちに脱自的な視点が機能しはじめる」（鯨岡、2010:259）ことでもある。

関与観察は千葉市の社会福祉法人のT保育園で行う。保育形態は通常の保育児120名以外に、特定保育児15名、一時預かり保育児3～4名、子育て支援事業に参加する平均25組の親子などの多様な保育が日常的に混在する。園の開所時間は延長保育時間を含む13時間である。T園の保育の特徴として「子どもにはゆったりとした時間、地面のアリ達の働く様子がしっかりと見られるような時間が必要なのである」（仙田、2011: 1）といわれるような、緩やかな時間が流れているように思われる。またT園では、どんなに小さくとも子どもを信頼し任せるとい生活スタイルがあり、ゼロ歳児から5歳児まで、どの子どもも自分の思いに気が済むまで、遊べる時間と空間が大事にされる保育が目指されている。

観察対象は主に園庭で遊ぶ子ども達、観察目的は子どもの遊びの生成と収束の姿、ごく普通の保育の日常における姿である。観察方法は観察後にノートに記録することを主とし写真を併用した。観察期間は2009年7月から2011年7月。この間22回（9：30～12：00）の関与観察を行う。本研究では子どもと大人の信頼をめぐる3事例を取り上げ、保育の雰囲気を考察する。

### 3. エピソード事例と考察

#### 1) 焚き火を囲む子ども達：0～5歳児 2009年11月12日

[背景]

9：30にはすでに0歳児から5歳児の子ども達の遊びが、保育園の庭いっばいに広がっている。焚き火を中心に半径3メートル程の所に半円状にベンチが置かれている。パチパチと燃える火の中にいくつものアルミホイルに包まれたサツマ芋が見える。2～3歳児が20～30名ベンチに座り今か今かと焚き火の煙の中、温まりながら焼き芋ができあがるのを待っている。焚き火を囲む円周の縁近くの一角に天ぷらを揚げる鍋が七輪の上に置かれている。フリー保育士Kが鍋の油の中に小麦粉で包まれたサツマイモをそろりと入れる様子を興味しんしんの子ども達（異年齢）がのぞき込む。石灰で描かれた直径1メートル程の円が消えかかる。そのたびに、油の鍋には近づかないようにK保育士が円の描き直しをする。特に規制の言葉がなくとも子ども達は自然に白線の外に立ち、天ぷらが揚がるのを淡々と待っている。焼き芋ができあがりさりげなく0歳児から順番に味わう。子ども達は自分たちの番を理解していて、焼き芋の仕上がりを気にしながら遊んでいる。

焚き火の周りでは、美味しい匂が立ち込める中、待ち望んでいた子ども達に、湯気を立てる熱々の焼き芋が渡される。鮮やかな黄色の焼き芋が7～8人に1個ぐらいの見当で配られていた。焚き火を囲んでいた子ども達が、焼き芋を持つ子どもの周りに集まり、顔を寄せ合って、一口ずつ味わっている。ふーふーいいながら分けてくれる子に群がる子ども達、中には待ちきれなくて直接がぶりとかじる子もいる。ぐんぐん小さくなっていく焼き芋、「わたし、食べてない！」と焼き芋を持ち、分けていた子が慌ててかじる場面があった。

## [考察]

個々の子ども達の遊びの充足感が園のあちこちに点在し、それらが融合しあいながら園全体として「焼き芋と天ぷらの会」の楽しい雰囲気醸し出されていた。焼き火と天ぷらを楽しむ保育は二重に危険をはらむ保育である。焼き火だけでも十分な配慮が要される保育であるが、より楽しさを演出する為に焼き火の近くで天ぷらを揚げようとする保育に細心の配慮と保育への様々な工夫が窺える。一見して危険と思われる保育は、生活の中に子どもとの様々なルールが定着し、子どもと大人相互の信頼があるからこそ成立する保育であろう。

また、子どもに、熱々の焼き芋を「はい」と与え、どう食べるかは子ども達に任せ、さりげなく配付する姿がある。一つの焼き芋を子ども達が分け合い味わう姿は、大人から切りそろえられて平等に分け与えられる味わい方とは異なり、子どもの自然な食べ方があった。ひとしきり食べ終わると、再び焼きあがる次の芋、そして天ぷらの芋。少しずつ園庭に広がる笑顔、その元に焼き芋を持つ子どもがいる。

園庭のあちこちで自分たちの遊びをしながら、焼き芋の仕上げり工合をほどよく感じその気配で園全体が活気付いている。また、園全体が担任不在のクラスをさりげなく見守る保育士の眼差しがあり、必要に応じて、大人が介在し、ほどよく自由な遊びと危険への配慮がなされていた。火と油を同時に使う保育は幾重にも重なる保育者集団の相互信頼が包括的なものとして営まれ成立する。子どもの体験を豊かにするための熱意と子どもと大人の信頼が緩やかに繋がり、生活感のある体験を子ども達に提供しようとする保育者の構えが観察された。

## 2) 居場所を求めて自由に探索する2歳児：2011年5月18日

## [背景]

2歳児担任のY保育士から「Mちゃんを見かけませんでしたか？」と尋ねられた。関与観察者が継続的に見守っているのがMと知っているからこそその言葉である。保育の観察開始からゆうに1時間を経過した頃である。当日はあまりにもMの姿を見かけないので、欠席なのだと思います、他児に視点を移していた。Y保育士のやや真剣な表情に、観察者も一緒に探すことにした。その時、Y保育士と観察者の通常とはやや異なる気配を察知したらしく、フリーの保育士が「Mちゃんならあそこで見かけましたよ」と教えてくれる。

「いた！」姉の5歳児クラスのテラスで、ずっと遊んでいた。園舎の片隅、5歳児の隠れ家的空間に大型積み木の家が作られ、そのなかで、ゴザを布団代わりにしそのなかにもぐりこむ5歳児3人の中にまぎれていた。Y保育士が緩やかに歩みより、笑顔でその遊びを確認する。そろそろ2歳児の食事の時間である。しかし、Y保育士はMをそのままに去る。Mはまだ食事の意志がない様子。途中で姉がその場を離れるが、その後も5歳児の中でままごとをしている。5分ほどで再びY保育士が現われるがMはやはり動かない。積み木の空間に留まり5歳女児の作る砂団子を真似て作っている。Y保育士がその場を離れてほどなく尿意を感じたそぶりがあり、Mはくると向きを変え、クラスに戻っていった。

## [考察]

Mは、排泄を済ませ、着替えをし、いつもの生活のルーティーンにもどり、一人、おしぼりを手にランチルームに向かった。E担任がMをランチルームに送り出した後、「そういえば」と今朝のMの様子を話してくれた。朝、いつものMとは様子が異なり、泣いて母親と別れ、そのまましばらく担任Eにしがみついていたという。そのようなことは珍しいことなので、E担任がMの気が済むまで抱っこしていると、三輪車に気持ちが移りそのまま遊びだしたので目を離したという。もう一人の担任Y保育士は特定保育児<sup>4)</sup>に関わっており、Mの遊びには関与していない。Y保育士は特定保育児をランチルームに送りだし、通常の遊びの範囲にMの姿が見えないことに気がつき探し始め、それでも見つからず、関与観察者に尋ねたようだ。

T園にはそれぞれの大人の視野に異年齢が自在に出没する遊びを保障し合う保育がある。2歳児の姿を担当が直接見届けることがなくとも、子どもと大人の間にある緩やかな信頼関係があるからこそ成立している保育である。しかし、担任が内心慌てる程に姿を見失うほど自立している2歳児の姿にこの園特有の自由な保育を改めて観ることができた。2歳児Mに対する保育者の信頼が深いからこそ、またM自身が園中の空間を自在に選択し、どこでも安心して遊び込めることを自覚しているからこそその姿であると思われた。また、担任がMの姿を見失っ

ていると思った瞬間、すかさずフリー保育士が、Mの所在を伝えてくれる保育者相互の眼差しの確かさがあった。実際その言葉通りの場所ですっかりくつろいでいるMを発見した。そして、何とも言えぬ柔らかな笑顔を見せながらMに近づくY保育士がいた。その笑顔には、MとY保育士の間に通い合う揺るぎない「相互の信頼」が見られた。

時間・空間・仲間を自由に選択し、誇りをもって生活する2歳児Mと担任Yとの間に通い合う確かな情感の基底、子どもと大人の相互の信頼が通い合が感じられた。Mは朝の浮かない気分を引きずりつつも姉の側に居場所を見つけ、自分で気分を持ち直し、自分と向きあい、遊びを自ら見出し、納得するまで過ごしクラスに戻っていった。まさに「生活環境から、とりわけ教育する者から示される信頼」(Bollnow, 1964:44)に支えられ、かつ庇護的な保育が窺えた。

### 3) 砂場でのトラブルと信頼のグラデーション：4歳児 2011年6月15日

[背景]

砂場で、4歳児男児3～4名が殆ど無言で、水とタイヤ、1メートル程の孟宗竹、ペットボトルを組み合わせ、水流の変化に夢中になっている。友達関係よりは、道具の組み合わせがもたらす遊びの変化に対応し、興味のずれと共に子どもが入れ替わる。そんな中、Aの遊びがリズムを持ち始め相手が固定しはじめる。それを側で30分ほど見ていたBが、Aが水汲みのため不在になった時、それらの道具を勝手に使いだし、戻ってきたAと道具の取りあいになり、AがBをたたいた。その瞬間を見とがめたX保育士が介入しAを説得しようとする姿があった。

男児Aが保育士Xに手首を掴まれ身をよじり離そうともがく。しかし大人の強い力にはかなわない。グイと引きよせられ保育士Xとの対面を余儀なくされたA。X保育士はAに対し、Bに「ごめんなさい」と言うように強く求めるが、Aはかたくなに拒む。やや時間が経過し、Aが掴まれていた手をふりほどこうとし手をふりかざしそして振り下ろす。子どもの眼の高さに合わせてしゃがんでいた保育士Xの服を泥の手でなすったことになる。するとすかさず保育士Xが子どもの胸に同様のしぐさをした。汚れをなすりつけられ一瞬たじろぐAがいた。二人のあいだにしばし膠着状態があり互いに無言である。しかしほどなくAがその場を去り保育士もその場を離れる。砂場に漂っていた緊張が緩み、周辺にいた子ども達も何事もなかったかのように遊び出していた。

Aが水を汲み、再び砂場に現れる。トラブルを引き起こしたBが隣で、Aの遊びを模倣し砂場の遊びを再開する。遊びの再開後まもなく、片付けの時間を告げる保育士Xの言葉で遊びが終わりBが去る。Aはさらに変化を加え、新しい相手と遊び出すが、孟宗竹を垂直に立てる試みが成功しないまま、途中でその場を去る。砂場には散乱した遊具が残されていた。クラスに戻ったAが担任Rとテラスで言葉を交わしていた。その直後に再び砂場に現われ、孟宗竹1本のみ片付け、他の遊具はそのままにして立ち去る。砂場には用いた道具がまだ散乱していた。

[考察]

保育士が子どものトラブルに介入しても、その結果が必ずしも子どもに納得のいくものとは限らないようである。状況によって見え方が異なるからである。Aの表情から、保育士Xのトラブルの対応に解せないものがあつたように思われる。4歳児担任は二人で、もう一人の担任Rは昼食のため三々五々部屋に戻る子ども達に笑顔で対応している。Aは担任Rに「お帰り、いっぱい遊んだね、だけど片付けが終わってないね」と言われたのだろう。Aと一緒に遊んでいなかった担任Rの言葉に、遊びの中で少々誤解され悔しい思いをしたけれど、そんなこともRに見守られていたかもしないと安心感を抱いたのではないだろうか。Aの二人の担任に対する情感には質的な違いがあると思われる。

子どもから大人への信頼へのグラデーションがあり、また様々な大人からの信頼の濃淡がある。その根底に温かく庇護的な日常があるからこそ、多少の行き違いが許し合える生活があるのではないだろうか。子どもと大人双方が互いに味わった苦い学びも次なる信頼の糧になるのではないかと思われた。この事例ではAと担任Xとの膠着状態が曖昧なままに解消したことに意味があると考えられる。子どもと大人も共に多様な体験をしながら

探りあう者として、子どもと大人の間に緩やかで対等な関係性が見える。一見曖昧な関わりのなかで、揺らぎつつ存在しあう子どもと大人の姿に、信頼の萌芽が育まれる柔らかな保育が窺えた。

#### 4. 総合考察

事例1)では園庭はもちろん、屋内でも自由に遊びが展開され、それぞれの個別の遊びにおける子どもの気持ち全体として融合しながら、焼き芋への期待という心理的環境が広がり、その中で「火・煙・匂い」という物理的媒体を体験的に知覚し、子どもと大人が相互に同調し信頼しあう保育空間がひろがっていた。まさに教育的雰囲気であるところの、「教育する者と子どもを等しく包み込む一つの情感的媒質」(Bollnow, 1964:12)を体験した事例であると思われる。事例2)では、子どもと大人双方が納得しあう生活が営まれるとき、関わり合う一人ひとりの健やかな思いが生まれ、子どもの尊厳が見守られる生活が窺える。そのような保育空間には、子どもの気持ちの「晴れやかさ」<sup>5)</sup>が笑顔をもたらし互いを思いやる生活が生まれていく様が見られる。ゆったりした時間と自由な空間を自立的に選択し、自分の居場所を探索する2歳児の姿を通して、子どもと大人の相互の信頼に支えられる、安心して過ごせる場が保障される保育が窺えた。それはMが保育園の生活で自分が保護されているという実感を持ち、担任Yをはじめ他の保育者への深い信頼を持っているからこそMは安心して過ごしていることであり、ボウノウの教育的雰囲気の重要な視点、「教育する者から子どもに示される信頼」を身体で受け止めているからみられた姿である。事例3)では保育現場では子どもが満たされない思いが残ることがままあり得る様相を呈する。それは同時に大人の側にも保育の関わりの課題と受け止められる事象でもあろう。保育士になって2ヶ月の姿であると理解すれば、子どもとの関わりのごこちなさも理解できる。保育においては子どもと大人の多様な感情が融合し互いに理解しあいながら生活と遊びの小さな結果が積み重ねられる。大人と子ども相互の気持ちが揺れつつ生成される保育が窺え、同時に子どもの遊びへの不消化な思いが片付けの姿として現われることが窺えた。それは教育的雰囲気が「個々の教育的行動の中で、教育的行動とともに形づくられるものである」(Bollnow, 1964:107)という事例であると考えられる。

以上のことから、エピソード事例としてはわずか3事例ではあるが、それぞれ個別の保育事象が時空を超えて融合し、物的・人的環境が融合し、T園の固有な「保育的雰囲気」が具体的に醸し出されたことがみられた。それは、ヨハンソンが論じた相互作用的雰囲気(Johansson, 2004:13)と符合するものでもあるといえよう。すなわち、T園において子どもを能力がある存在と考え、子どもを人間同士であると受け止める大人の姿勢が、日々の保育実践において目指され、子どもの生を支える「保育的雰囲気」が醸し出されていると思われる。またこれらの事例では、子どもと大人の対等な関係性と同時に子どもと大人の間で漂うものが温かく「開かれている」(河合1996:57)様子が見られた。また、子どもへの信頼を育むことや保育者の忍耐や期待などを共通理解とするための真摯な取り組みを丁寧積み重ねようとする保育者集団が生成されていることが観察された。

研究結果として、「保育的雰囲気」をもたらすものは、子どもと大人の間に通い合う情感への気づきを大切に「きめこまかい人間的な保育」(津守, 2002:38)への構えであることが理解できた。それは同時に「教育の現場や教育学的研究において、子どもをパーソンとして捉える姿勢が欠如する傾向にある」(浜口, 1986:64)といわれる、人間学的教育学の視点を具体的な保育において、「保育者のかかわり」(津守, 2002:39)と子どもとの相互作用として丁寧に見つめることから育まれるものであると考えられる。

保育士は「保育的雰囲気」を意識することで、子ども達の心身が安らいで過ごせるよう、かつ子どもの成熟と成長が求めるあらゆる「知」への目覚めを育むような保育の場を構成しうる存在である。また、保育とは小さな、何気ない関わりに込められる子どもへの信頼と子どもから大人への信頼が日々生成される人間形成の営みとして、子どもの生を保育士が深く見つめることから育まれるものであると考えられる。

しかし日々の保育において、このような「保育的雰囲気」や人間学的教育学の視点から職員相互の共通理解を深めている実践は少ないと思われる。保育では生後3ヶ月から預けられる子どもの言葉にならない思いを受け止めつつ、子どもの人間形成に関わる営みである。子ども達は就学前には自分の意志を言葉で表わし自律的に行動できるようになる。保育とはそのような人間の劇的な成長発達を遂げる大切な期間に家庭の子育てを支える重要な機能をなうものである。保育において子どもが安心してくつろげ、保護者も安心して預けられる保育を支え

る「保育的雰囲気」を模索することは必須であると考え。

今後の課題は、ボルノウの哲学的人間学的視点である、「個々の人間的現象を人間の全体的理解という枠組みのなかで解釈すると同時に、逆に個々のものから人間の全体的理解への扉を開いていこうとする考察法」(Bollnow, 1964:107) 及び、前述の汐見の「人間の行為は環境の諸要素が意味としてアフォードしてくるもの」(汐見, 2004:667) という視点をさらに学ぶことである。また、子どもにとって快い保育的雰囲気が子どもの生への意志を育み子どもの内なる成熟を支えていることを、保育臨床場面において具体的に捉えることである。そして、ボルノウが被包感の崩壊と述べ、非連続的事象と捉える自我の覚醒の姿が、日常の事柄として受け止められている保育園の生活の大切さを改めて探りたいと考えている。

## 註

- 1) 片山は雰囲気の特徴についてBaker, K.R./Fane, X.F.; Understanding and Guiding Young Children. Prentice-Hall.1975 を参考にしている。(片山, 1989:31)
- 2) ボルノウの引用は一部引用者が語を変更したが、全て翻訳書を参考にした。
- 3) ドイツ語の Geborgenheitは「包み守られている普遍的な気分」の意味であり、その語に対して「庇護性、被護性、被包感、内続感、安心感、安らぎなどの訳語が与えられている」(川森, 1991:135)
- 4) 特定の日時だけの契約で保育を受ける幼児。準クラス員として年齢に相応したクラスに所属する。一時預かりの保育からの変形した保育。
- 5) ボルノウは子どもの高揚した快活な気分について、ジャン・パウルの「晴れやかさは、あたかも春のように、内面のすべての花を咲かせる」(Bollnow, 1964:27) を引用している。

## 参考文献

- Bollnow, O.F. (1964) Die Pädagogische Atmosphäre Untersuchungen über die gefülsäßizwischen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg 4. Aufl. 1970. (『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房、1993年)。
- Bollnow, O.F. (1979) “Über die Tugenden des Erziehers”, *Pädagogik und Schule in Ost und Wesr*, Jg.27 Heft 2, S.30-34. (玉川大学教育学科編『教育者の徳について』、玉川大学出版部 1982年)。
- 浜口順子 (1986) 「子どもひとりひとりの理解と教育」『教育と医学』34(12)、1174-1185頁。
- Johansson, Eva. (2004) “Learning encounters in preschool—Interaction between atmosphere, view of children and of learning”, *International of Early Childhood, Vol.36, No.2, pp.9-26* (林悠子訳 (2007) 「保育施設での学びとの出会い—雰囲気、子ども観、学びの間の相互作用—」、大阪府立大学『社会問題研究』57(1)、199-223頁)。
- 神田平介 (1992) 『雰囲気の教育的追求』法律文化社。
- 片山忠次 (1989) 「雰囲気と保育—〈ふれる〉保育の模索—」『日本保育学会大会研究論文集』42巻、30-31頁。
- 片山忠次 (1995) 「〈ふれる〉保育の模索 I—保育者と子ども」『日本保育学会大会研究論文集』48巻、20-21頁。
- 河合隼雄 (1996) 『「人生学」ことはじめ』講談社。
- 川森康喜 (1991) 『ボルノウの教育学研究』ミネルヴァ書房。
- 鯨岡峻 (2010) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』東京大学出版会。
- 森楸・西田忠男・植田ひとみ・湯川秀樹 (1987) 「保育者の指導意識の類型化」『日本教育社会学大会発表要旨集録』第39、141-144頁。
- 森昭・岡田渥美 (1993) 「訳者のことば」、ボルノウ、O.F. 『教育を支えるもの』黎明書房、1-21頁。
- 岡田正章 (1997) 「保育」岡田正章他編『現代保育用語辞典』ミネルヴァ書房、385頁。
- 岡本英明 (1972) 『ボルノウの教育人間学』サイマル出版会。
- 仙田満 (2011) 「保育環境のデザイン」こども環境学セミナー資料。
- 汐見稔幸 (2004) 「乳幼児の保育環境論」『保健の科学』46巻9号、杏林書院、664-669頁。
- 汐見稔幸 (2010) 「保育者の専門性って何だろう」、汐見稔幸・大豆生啓友編『保育者論』ミネルヴァ書房、171-191頁。
- 汐見稔幸・やましたひでこ (2011) 「命まるごとを輝かせるのが保育。それって、断捨離も同じなんです」『エデュケーレ』46号、臨床育児保育研究会、31頁。
- 津守真 (2002) 「保育の知をもとめて」『教育学研究』69巻3号、357-366頁。