

共振的かかわりにみる保育者の身体的応答性

——「揺らぎ」と「揺るぎなさ」の存在——

井 上 知 香*

The Teacher's Embodied Response from the Viewpoint of "Co-Vibrating" Relationships in a Kindergarten :

The appearance of "fluctuation" and "non -fluctuation"

INOUE Chika

abstract

The purpose of this study is to clarify the phenomenon of "co-vibration" which was taken place during the child and teacher's embodied sympathetic vibrating interaction at a kindergarten. The study clarified the fact that a kind of "co-vibration" was different from the "instructive" relationship.

The study shows three aspects. First, the child and the teacher can act naturally towards each other, not only using clear spoken language but also using their subject-body. The teacher's actions are not planned in advance. Instead, her embodied actions are due to a variety of circumstances and the child's actions. I named these actions to be "fluctuation" of the teacher. Second, the teacher is not only just moving with the child, but also honoring the actions initiated by the child. Namely, the teacher jointly acts on the child herself according to her belief. I named these teacher's responses as "non-fluctuation". Finally, the teacher's reflections on the child and events of the day serve as the teacher's trust or "non-fluctuation," so that the teacher can act on the child with flexible and responsible actions in situations of uncertainty or uniqueness (Schön, 1983). Here the study established the dual relationship between "fluctuation" and "non -fluctuation".

Key Words : teacher's response, co-vibrating relationships, fluctuation , non-fluctuation , body

I. 問題と目的

現在の文部科学省による幼稚園教育要領（2008）にもみられるように、保育の場における子どもの自発的な遊び体験と、それを援助する保育者の共感的・応答的働きかけに保育実践の核を見ることができるといえよう。そして、そこで日々の生活を営む子どもと保育者は各々の身体をもって常に互いにかかわっており、身体は保育における一つの重要な基盤となっている。

1. 本論文において用いる「揺らぎ」について

はじめに、本論文において特に注意して用いた「揺らぎ」について説明を加える。広辞苑（2008）において、「揺

キーワード：保育者の応答性、共振的かかわり、揺らぎ、揺るぎなさ、身体

*平成20年度生 人間発達科学専攻

らぎ」の動詞形である「揺らぐ」の意味は、「1. 玉などが触れ合って音を立てる。2. ゆれる。ゆれ動く。『水面に月路が一ぐ』 3. 物事の基礎がぐらつく。『信念が一ぐ』」と述べられている。ここでは二つの「揺らぐ」様態が見て取れる。一つ目は、人やものの状態の動きとしての「揺らぎ」である。これは行動や動きとして、客観的に目に見え、把握することが可能なものである。二つ目は、動揺という言葉でも表せる人間個人内の問題としての不安や心配といった「揺らぎ」である。一つ目の「揺らぎ」に比べて、二つ目の「揺らぎ」は客観的に見えるものではなく、むしろ相対して個人の主観にのみ捉えられるものだともいえる。一般的に「揺らぎ」といえば、後者のほうをイメージしやすい。しかし、本論文において筆者は観察者という立場をとり保育者の動きを捉える方法を用いているため、一つ目に挙げた身体の状態の動きとしての「揺らぎ」の意味において捉えることとする。なお、以下に見る諸研究を概観すると、「揺らぎ」という言葉自体出てこないものの、動きとして表す言葉として「共振」が多様されている。そのため本研究においては、「共振」を「揺らぎ」と同義の意味で用いる。

2. 「揺らぎ」の捉え

廣松（1997）は、動物の生体が、心拍・動脈・呼吸などにもみられるように、「生物体内時計によるリズムの調律を受けた周期的振動体」であることをもとに、生体を振動系として捉えた。そしてそれは「単純な力学的振動装置ではなく、多種多様な物理的・化学的振動機構に支えられ、多種多様な振動の重合系」であると述べている。生体を振動系ととらえた廣松はさらに、「個体同士が共通の場におかれた際、共鳴、唸り、同調、不調和、等々、振動学的な各種現象を生じること」を指摘している。鯨岡（1989）は、初期の「子ども－養育者」関係を間主観的關係として捉え、情動共有や情動通底を基本とした原初的コミュニケーションの存在に言及している。彼は、原初的なコミュニケーションの基礎を身体においている。母親は子どもの表現する声や行動に反応し、子どもの情動を調律・調整するように関与していることを事例と共に述べている。この母子間における相互主観的な情動の共有を、鯨岡は、「同じ振動数の音叉が二つあって一つを鳴らすとき、もう一方が共振・共鳴して鳴るというのと同じように」同型的な二者の共振・共鳴関係として捉えている。

保育における身体性について砂上（2000）は次のように言及している。砂上は、保育における子ども同士の相互作用における身体性、すなわち子ども同士が同じ動きをすることに着目し、身体間の「共鳴・共振による身体的同調」を明らかにした。そして子どもは身体として他者の身体と共鳴・共振し、個の身体を超えたまとまりを形成・解消しながらさまざまな活動を展開していると述べ、その意味で保育実践は本質的に身体間の共鳴・共振の網の目のなかで営まれていることを主張した。ここでは、複数の身体が共鳴・共振している状態はそれぞれが異なる身体でありながらも類似の身体的状態になることが他者と同じ動きを導いているとし、そのような身体を「まとまりとしての身体」と捉えている。すなわち、身体を有し共鳴・共振しあう者同士が一つの“系”として捉えられているのである。この互いに自分の身体の動きが相手の身体の動きを引き出すようにかかわっている状態を一つの“系”と捉えたのは榎沢（1997）も同様である。砂上はこれを子ども同士において、そして榎沢は子どもと保育者関係において捉えている。

このように、人間というものは根源的に他者の身体と同様の振動や波長を共有してしまう存在であることが主張されているし、また保育実践の中でも共振する身体性というものが重要視されていることが見て取れる。しかしながら、これまでの研究においては、鯨岡が共振する二者関係に言及し、砂上や榎沢が身体を有して関わるもの同士を一つのまとまりとして捉えているように、個々の人間間の関わりから視点を外れることはなかった。

ところで、認知科学者であり文化人類学者であるサッチマン（1987）は、人間の行為を予測できるものだとする立場に立つ見方に異論を唱え、人間の行為というものは状況に埋め込まれており、即興的かつ柔軟に行われるものであると述べた。さらに、人間はアドホックに、すなわちその都度的に柔軟に自分の行為を決定していくものであるとした。人間は日々、予見不可能な偶発的出来事に対応せざるを得ない状況におかれている。その限りにおいて、「実際の周辺状況に依存し決定されるという現実」に晒されている人間の存在を明らかにした。すなわち、人間というものは状況的存在であることを主張したのである。

これまで、人間の行為を捉えた身体性に注目した研究に状況性というものは含まれてこなかった。そこで、保育者の応答性を捉えるにあたり従来の身体論に状況論を組み入れる中で、新たな視点をもって保育実践の内実を見出すこととする。本論文では、保育者が子どもへと共鳴、応答していくことの具体的内容がどのようなもので

あるか、保育実践の実際から記述し、浮き彫りにしていくことをめざす。保育者の「応答性」は、実に様々な位相をもち多様性を有する。その重要性も語られ、「応答性」を持つことが保育者としての専門性を有することでと語られているにもかかわらず、その内実についてはこれまで明確に語られてこなかった経緯がある。本論文の目的は、具体的な保育実践の観察を通し、柔軟性をもった身体の動きに着目する中で、子どもとかかわる保育者の「応答的」なありようを「揺らぎ」という概念から明らかにすることである。

Ⅱ. 方法

日常生活において当たり前とされる常識や社会現象に問いを立て、「その意味を理解し説明しようとする探求の形態」(メリアム, 2007) をとりながら人びとの「生きられた」事態を描き出すことを目指す質的研究方法を用いることとする。

観察対象：都内〇大学附属幼稚園(3年保育・3歳児、4歳児より入園、各年齢2学級)、4歳児クラス(男児17名、女児17名、計34名。保育者は担任と、学年に一人のTTの保育者)の子ども達と担任Y教諭の保育実践を観察対象とした。

観察期間：2007年5月～2007年12月の7ヶ月間、週1回(午前9時半～午前11時まで)の保育観察を行った。

観察記録の収集：観察場面は自由遊びを中心とした日常の保育場面。場面や状況などは特定せず、保育者と子どものかかわりや発話のメモを取り、フィールドノーツにまとめ、それをもとに事例の分析と考察を行った。また担任保育者へは、随時、保育後にその日の保育について話を聞く時間を設けてもらった(可能なときは観察日の保育後、観察日の保育後が不可能な時でも観察日の週のうち、いずれの曜日かに時間をとってもらった)。その日の保育へ入るときの姿勢や思いを何うとともに、筆者が見てきた出来事をもとに自由に会話する形で、その時々保育者の思いを保育者の口から発せられる言葉を大切にしながら話を何うことで、観察記録を補った。

分析の方法：場面や状況などは特定せず、子どもの遊び場面における保育者の柔軟な「応答性」に着目しながら、どのような行為が営まれているかを記述することで明らかにした。

観察者のスタンス：参与観察者としてのスタンスをとった。参与観察とは、「対象者として生活と行動をともにし、五感を通したみずからの体験や分析や記述の基礎におく調査方法」(佐藤, 1992)である。参与観察における、観察者の現場への入り方は一様ではなく、観察者のあり方、また周りの状況によって、見ている現象の立ち現れ方や、こちら側の受け取り方も異なってくる。そのため、あたかもそこには存在しないかのような存在にはなりえず、観察者としてその時どのように存在していたかを自覚的に問い直す必要があり、その現象に少なくとも何らかの影響を与えている要因の一つとして考えられなくてはならない。また、鯨岡(2005)は、「人間は、常に五感を携え、さらには、その五感を超えた感覚(その場の雰囲気や相手を捉えている力動感[vitality affect]を捉える感覚)を携えて、人や事物に対している」ものであり、人間はそれらの感覚を通して、対象を視覚的に捉えながらも、同時に、常にそこで何かを感じ取っているものであると述べる。この力動感[vitality affect]とは、スターンの概念を交えて論じたものである。このような形で観察者である筆者に「間主観的に把握されたもの」が、本研究において得られた事例であり、分析対象となった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 子どもと「共に揺れる」保育者のありよう

(1) 状況に応じた保育者の身体的応答

子どもと保育者が同じものを感じ取っていくように世界を共にするとき、保育者はあるものへと共に向かうように子どもと関心を共有し行動していく。この共に生きる世界を作り上げるものに迫るために、事例1, 2において、保育者の動きに着目し、そのありようを読み解いていく。

事例 1.【子どもたちと一緒に戦う】

2007/05/29

園庭（藤棚の下）

男の子たちが藤棚の下に数人あつまっている。テラスの奥側で男の子3人とY先生は真剣に話し合っている様子。しばらくして、Y先生は「はい！きまりました」と手を上げ、周りにいた男の子たちに声をかける。「先生は、ティラノザウルスです。そして…くんはスパイダーマンです」と周りにも聞こえるような大きな声で話す。そして音楽をかける。音楽が鳴り始めると子どもたちの体が動き始め、戦いが始まる。友達と対する子、Y先生に向かい合う子、直接は戦わないが、周辺部にいながらも体を動かして戦っている子、外に向かってポーズを取っている子とさまざまな子がいる。そんな中でY先生もティラノザウルスになりきったように、「ビー、ビー」と腕をクロスさせてビームを出すポーズをとり、子どもたちに応戦する。Y先生は動くときの動作はすばやく、その場に止まったときは子どもたちに向き合い、自分の腕をクロスさせてビームを出す姿勢をとる。次第に子どもたちがあつまってきて、気がつくとも10人ほどの子どもたちとY先生が藤棚の下を行ったり来たりしながら戦っていた。

部屋の中にいた、Ha、Kyo、Seといった男の子たちも「女の子は全部やっつけるんだよね」といいながら、外に出て靴を履き、藤棚のほうへと向かう。音楽が終わり、戦いがひと段落つくと、子どもたちの中から「先生！もういっかい、マジレンジャーやる」との声が上がる。その声に、Y先生は「OK！」と親指を立てて合図を送る。

これは藤棚の下でくりひろげられた戦いごっこである。保育者はまるで子どもになったかのように、子どもと同じ真剣な表情、同じ動きで戦いを繰り広げている。

藤棚は、園庭の端にあり、藤棚の下だけはコンクリートとなっており、外のステージのような印象を受ける場である。そこで、保育者と子ども達が戦いごっこをはじめするために自分は何の役になり戦いを始めるかを話し合っている。保育者自身も子ども達と共に自らの役を決めている。保育者自身が、自分は「ティラノザウルス」と宣言する姿勢は、「私はこの場を共有し、皆と一緒に戦うことを宣言します」と言っているようであった。

音楽が鳴り始め、子ども達の身体が動きはじめる。それぞれのあり方で、思い思いに動いている。そんな中で保育者も子ども達と同じように、腕をクロスさせてビームを出すような仕草を見せている。子どもが動かす身体と、保育者が動かす身体とがそこには存在している。子どもたちからは、思い思いのあり方でポーズをとったり、走り回ったり、または自分と相対する相手を見つけて向かって行く様子が見受けられる。相手がこうしたから、こうするという動きだけではなく、自ら動く事によって周りの子どもたち、ひいては保育者の動きも自ずと誘発される、そんな動きが見られる。

子どもは共通に身体を動かしている。それぞれのイメージを持ちながら思い思いに動いていたにもかかわらず、それらはバラバラという印象を与えず、調和の取れたひとつの場というものを構成していた。それは思い思いに動きながらもある一定のステージという場からは外に出ない子ども達の姿からも感じ取ることが出来た。



図 1. 子どもたちと一緒に戦う

一緒に動きながら楽しそうな顔を見せたり、時に苦しそうな表情をしたりと、その場に入り込み真剣に子どもと向き合う保育者の様子が伺える。保育者という立場であり、大人ということで身体は明らかに小さな子ども達からは抜きん出ているものの、「ささっ」と素早く動くときの足の動かし方、また止まったときの間の取り方などが、子ども達のそれと合っており、一体となりながらその場を作り上げている印象を受ける。

子ども達は、始終動き回っている。筆者が観察者として一箇所に存在していると、その目の前を走り抜ける子ども達の存在が多いことに気がつく。子ども達は、身体を動かしながらも、単に身体だけではなく、彼らの思考や仲間とのやりとりなども常に動いている状態となっている。その状態を一緒になって保育者が経験することにより、そこには子どもと同じ景色やその場の状況の変化といったものを自ずと感じ取っているかのようである。

部屋の中にいた子ども達も、その戦いの様子を傍目に見ながら感じ取っており、途中からその場へと向かって行った。子ども達がそれぞれのあり方で保育者の存在に気づき、それぞれの気持ちが向いた時にふと誘われるように出会いに行っている、そんな印象を受ける場面であった。思い思いに戦いを経験した子どもたちは、一旦音楽が鳴り止み戦いが終わった後もまたさらなる戦いをやりたいと保育者へと気持ちを伝え、保育者はその気持ちを受け取りオッケーと親指を立て笑顔で気持ちよく応えていく。そしてまた次の戦いが繰り広げられていくのであった。

状況の変化としてその場を捉えるならば、保護者は状況の変化を意図し、その姿勢をもって子どもに指示したり誘導するのではなく、子どもと同じ場、時間を一緒に動きながら過ごす中で、気付いたらその状況が変わっていたという表現ができるだろう。保育者は、その後の話において、「その場にT君が入ってきたことによって、バラバラに動いていた子どもたちの動きが、『戦い』という一つの方向へと向かってまとまっていった」と述べている。つまり、保育者は子どもと次々に応答していく身体を持つと同時にその場の状況の変化に気づき、子どもと共にその状況に巻き込まれ、かつ応じながら、日々子どもと生きているのである。

事例2もまた、保育者が子どもの遊びの流れを汲み、誘われるように子どもの身体のリズムや状況の中で一つの保育の場面が作り上げられていく様子を捉えたものである。

事例2.【子どもの要望に応える保育者】

2007/05/29

園庭（鉄棒の前）

ブリキアの踊りが（全体では）終わり、まだ余韻の残る中、鉄棒にからだを預けながら並んでいる女の子たちが5人ほどいる。気分はまだお姫様もしくはブリキアの様子。そこに花びらのようにみえる黄色いはな紙が入った器を持ったY先生が鉄棒の反対側にやってくる。「………」と言い、そして、ふわっとその花びらを投げかける。黄色い花びらが宙を舞い、女の子たちの頭の上や目の前の地面に落ちる。Y先生はさらに大きく広がるように、腕を大きく振りなげかける。素敵な雰囲気。それにうっとりと見上げる、見とれる子どもたちの笑みを含んだ表情が印象的である。

●保育者の話

Saちゃんが、ショーが終わったら（黄色いはな紙を）まいてと、先生に持ってきていたもの。ショーが終わった後にぱっと散る紙ふぶきをイメージしたのだろうか。その紙は硬く握られていて、ばらばらにして蒔くのが少し大変だった。

その場にはいたが、少し後ろから眺めていたSaちゃん。「そういうかわりかたがよくわかるのよ」と先生。鉄棒も人気のある場所で、「見る」という感じになる。よりどころっぽい場所。「とても理想的な終わり方だった。それもSaちゃんのおかげ」と述べていた。しかし誰がそこにいたかは詳細には思い出せないとのことだった。

保育者は前もって予測された中ではな紙をまこうとしていたのではない。子どもたちの中でくりひろげられていたブリキアの踊りが、自然と終わりに近づく中、Saちゃんが保育者にショーが終わったらまいてとはな紙を持ってきたのだった。保育者はSaちゃんが持ってきたものを受け取り、それをショーの最後のしめくくりとして子どもたちに対してまいたのである。その日の保育後に保育者から話を伺ったとき、保育者はその場面をイメージとして思い出しながら話をしてくれた。そしてその場がショーとしては「とても理想的な終わり方だった」という言い方をしている。それは保育者自身もそう感じていたのだろうが、子ども達自身にとって理想的な終わ

り方だったのではないかと、という保育者の中で想像した子どもの思いを表しているように感じられる。保育者が大きく腕を振って子どもから受け取ったものを一生懸命まく姿、それを子どもたちがうれしそうに見つめる姿がその場の雰囲気を作っていた事例である。子どもと出会い、子どもの声を聴き、そこで共にいながら一緒にその場を作り上げていく保育者の姿がうかがえる。この場面においては、子どもとの応答の中で結果的に一つの遊びの終わりを迎えることが出来たといえよう。

保育においては子どもと保育者のあいだで相手の動きを引き出し、引き出されということが自然になされていくありようを事例1、2において明らかにしてきた。そこに見られた保育者のありようは、子どものその場の要求に、柔軟に伝えていくものであった。そこでは自然に子どもの動きに合わせてように保育者が子どもと共に動いていく、子どもも保育者の動きに合わせてようにして動いていく、そんな応答性が生み出されていた。子どもと保育者の身体同士が応じあうその背後には、その場の状況に合わせ、またその場の展開を感じ取りながら子どもと保育者とで作り上げる生活が成り立っている。以上、事例1、2においては保育者と子どものかかわりが、個々の人間間の関わりにとどまらず、状況に埋め込まれていることを明らかにした。

(2) 保育者の「揺らぎ」

子どもと共に保育者が状況に合わせ、自然とかつ柔軟に動いていく姿勢からは、自分が変わることなく相手を変えさせようという一方的なかかわりとは全く違ったかかわりあいが見て取れる。一緒に動きながらやっていくことは、一方的に子どもに何かをさせたり、押し付けることを意味しない。共に動いていく、応答しようとするからこそ自ずとその場の楽しさが伝わってきて、思わず子どもの遊びに入り込んでしまったり、また一緒に悩んだりということが起こる。そして保育者が親身になって応じてくる行為に対し、また子どもは応じていくのである。

廣松(1997)の言葉を借りるならば、これまでみてきた子どもと保育者の姿はまさに「共振的」関係であるといえる。彼は、他者と同じ動きをすることを支える基本的な身体のある方の問題を、生体を「共振的振動系」として捉えることで明らかにしている。彼は、固体と固体は共振的現象を起こしているのであり、生体間では身体的運動リズムの同調化が生じているのだと述べる。そしてこれは人間においても当てはまることであり、なおかつ生得的に備わっているのだとし、この動きを「共振」することであると述べているのである。すなわち、保育者と子どもが同じ動きをすることは、他者の身体と同様の振動や波長を身体的に共有し、人間は互いに相手の身体的な運動リズムに同調し合う存在であるということができる。この共振とは、保育者が子どもの動きに合わせて、一緒に子どもと遊びこむかのようにみえる動きを表している言葉と捉えられる。ここで、「遊び込むかのように」と記述したのは、保育者が実際に遊び込んでいないという意味で用いたのではなく、観察者の視点から見えたものを記述した表現である。本論文においては、保育者の応答的なありように迫るためこれまで考察を続けてきた。そのために、より保育者の位置を表す言葉としてこの共振する様態を保育者の「揺らぎ」と捉えることとする。

2. 保育者の「揺るぎなさ」

保育者の「揺らぎ」はどこまでも果てしなく動いてしまうことを意味するのではない。それは極端に言えばなんでも許容される世界となってしまう。そこにはある幅が存在するのである。以後、幅のある「揺らぎ」について考察を行う。

事例3.【お弁当までの時間】

2007/05/22

保育室

Kyoははさみを使って、部屋の隅で木でできた屋台で緑色の紙を丁寧に細く切っている。すると、Y先生が部屋にはいつてきて「お弁当で一す」とみんなに声をかけ、部屋の中を「お片づけです」といって歩きながら、Kyoの下へとやってくる。Y先生は「まだお店屋さんやってる。よかったー」といって屋台を隔ててKyoの前にしゃがみこむ。互いの目線が同じくらいの高さになる。Kyoは「おやさいがとどいておりまーす」とY先生に向かっていう。「なにやさんですか?」「おいしいものつくってるんですか?」というY先生の問いかけに、Kyoは少し間を置いて「やさいです」と笑顔で答える。その後会話を交わしたのち、Y先生はその場を去る。

幼稚園においては、お弁当を食べる前に午前中の活動を終了し片づけを行う。この事例の場面は遊びからお弁当へと移っていく中での出来事である。保育室に入ってきた保育者は、子どもたちに片づけの時間であることを子どもたち伝えていく。保育室にいた子どもたちが自分の遊びを終了し片づけ始める中、Kyoは紙を切り続ける。その様子を見ていた保育者は保育室を回るように動いた後、Kyoの元へと行き自分がお客さんとなってKyoに話しかけている。「片づけです」と伝えたからと言ったからにはその時間は片づけへと入っていく時間であるということは保育者も十分に承知している。しかしながらKyoにむかっては「片づけをしてね」と言うのではなく彼の遊びの世界を共有している様子がうかがえる。この場面についての保育者は次のように述べている。

「大切な事は『ちゃんと順序を守って、お弁当を食べるまでに行き着く』ことではなくて、『みんなで楽しくお弁当をたべる』ことである。」

その日のKyoは朝から一人で歩きまわる姿がみられた。保育者は、屋台に入り一人で紙切りに専念する姿をみて、片づけという時間ではあるけれども、すぐにKyoの遊びを区切ってしまうのではなく、今この場で遊んでいるKyoの在り方を保証したいと感じたのではないだろうか。

片づけの時間に片づけをするという大人の働きかけることに意識を向けるのではなしに、子どもの遊びへ意識を向ける保育者の姿からは、のちに述べられた「みんなで楽しくお弁当をたべること」を重要視する保育者の一貫性がみられる。この言葉について保育者はまた「そこの基本が揺るがなければ…。それは願いや希望である。お片づけから、お弁当を食べるまでの流れを（週案に）5段階くらいに分けて書くけれどもそれは、『やってみたら反対になっちゃった』というのは当たり前を考えられている。」と述べている。

以上の週案におけるお弁当を食べる前の記述に関する保育者の説明においては、子ども達にその流れに沿わせるために書かれているのではなく、片づけからお弁当を食べ始めるまでの流れを保育者自身も改めて確認するために書かれているのだと述べられている。さらに、保育者の中では、実際の保育場面において段階的にすすまないことは当たり前と捉えている。フローチャートは書くけれども、『やってみたら反対になっちゃった』というのは当たり前」と保育者の言葉でも述べられているように、そこには柔軟にその状況へ応じていく保育者の「揺らぐ」姿が見てとれる。さらに、この場において保育者にとって大切なことは、「みんなで楽しくお弁当を食べる」ことなのであり、この基本が揺るがないことを保育者は指針として持ち得ている。すなわち、「こうしなければならない」というものは存在しないものの、そこには「みんなで楽しくお弁当を食べることを「揺るぎなさ」として持つ保育者の存在があるといえる。

ここでは、順番はばらばらになってもいいと「揺らぐ」ことができる保育者が、楽しくお弁当を食べられることだけは「揺るぎなく」持つありようを見ることが出来る。ここで明らかにした保育者がもつ「揺るぎなさ」とは、子どもへの一方的な期待なのではなく、「願いや希望」という形で保育者の中に存在するものなのである。

3. 「揺らぎ」と「揺るぎなさ」の背後に存在するもの

保育者はただその場その場で子どもと出会い遊んで保育を営んでいるのではない。そのことは「揺らぎ」を有する保育者の「揺るぎなさ」の存在を明らかにする中で示してきた。ここではその「揺らぎ」と「揺るぎなさ」を支えるものの存在について明らかにする。

保育者はその日が終わるとその日一日振り返る事を行う。子どもたちの姿を日々とらえつつ自己の行為への省察へと向かいながら、保育者は次に子どもへ対峙するときの自らの在り方を考える。どのような在り方が子どもにとってよいのだろうと、子どもに現前する自らに問うのである。これは、保育者の姿勢としてこうしなければならないといった答えを見出そうとするために自らに問うのではない。考えた保育者の行為の先には生きていく子どもが存在しており、そんな子どもたちの「意味」を改めて問い直すかのように自らの在り方に思いをめぐらせるのである。自らの行為を振り返りながらもそこでの主人公は保育者ではなく、子どもなのである。津守(1997)は、こうした省察を通す中で子どもへの理解を深め、次へ続く保育へと向かう素地を作ると述べている。

以下に、保育後の省察についての保育者の話を取り上げる。

「予測するときに考えること…その人のことをいっぱい考えるじゃないですか、これまでの行動とか、思いとか、いっぱい考えるじゃないですか。それが重要！！考えるときに、今日の子どもの実態はどうか！！というの

を考える。思いをめぐらすこと（例えば、子どもたちの喧嘩の場面において、自分がジャッジとして入るか、それとも子ども達と一緒に不平不満をいいながら入るか、とか）、そうすることで保育の選択肢が増える。その場の状況を思うことで選択肢が増える。保育しているとその場でぱっと思いついたりする。『柔軟さよ！！』

保育者はここで「子どものことをいっぱい考える」、そのことが大切であると述べている。そして様々に思いをめぐらすこの在り方を、保育者は少しずつ丁寧に言葉を選び取り語ってくれた。そして最後に出てきた言葉が「柔軟さよ」という保育者自らも納得するような形で出てきた一言であった。ここでの「柔軟さ」は二つの行為を指し示している。一つ目は、保育について様々に思いをめぐらすという行為自体についてである。そして二つ目は、思いをめぐらしたことで子どもと対する場面で出てくる自らの行為についてである。このことは、先に述べた「揺らぎ」と「揺るぎなさ」を持つ保育者においては、その身体的応答の前に省察を伴った柔軟な思考が存在していることを意味しているといえよう。

IV. 全体的考察

本論文の目的は、保育実践の観察を通して、保育者が子どもに対して柔軟に応じていく「応答的」な在りようの内実を明らかにすることであった。初めに保育者の子どもに対する共振的かわりを、外的に見える身体の動きとして「揺らぎ」を捉えた。そのように視点を限定することにより、新たに「揺るぎなさ」の存在を明らかにした。そして保育者の「揺らぎ」と「揺るぎなさ」という両義的な関係を新たに見出した。本論文においては、単に子どもとの応答を重ねるのではなく、「揺るぎない」ものを持ちえて柔軟に子どもへと応じる、つまり「揺らぐ」保育者のありようを明らかにした。

保育者というものは、予め決めた通りに動いたり、子どもを自分の予想へ沿わせようとする存在ではなく、子どもへと応答する身体をもって、周りの状況や子どもたちの変化、彼らの関心、要求ややりとりのダイナミクスにつれ、その都度柔軟に動いていく存在である。それはただ単に相手の言うなりに動くといったことを意味するのではない。子どもを信頼し、今を保証する、つまり子どもの姿や行為に対して「それでいいよ」と請合う保育者の「揺るぎない」姿勢がしっかりと存在しているのである。またこうした保育者の「揺らぎ」と「揺るぎなさ」は、省察を繰り返す中で自己の姿勢の問い直しを行い、子どもの世界の意味を探究するという柔軟な思考に支えられているのである。このように見てくると、保育を行う保育者の行為自体が「揺らぎ」と「揺るぎなさ」の循環そのものであると捉えることができる。

今回、事例を通してみてきた保育者が子どもへ応答的にかかわる行為は、保育においては必ずしも明瞭な枠組みや筋書きがあらかじめ用意されているものではないことを示唆している。その場やその状況に合わせ、子どもとの関係性の中で保育者が身体をもって新たな動きを生みだすこと、またその動きから子どもの動きが喚起されることにより、保育は絶えず揺れつつ進行する。同時に、こうした保育者の「揺らぐ」動きは、様々な人やものへと触れていく可能性を様々な機会へと子どもを導く動きである。すなわち、子どもが自ら学び生きるための機会を生み出すということを意味するといえる。

本論文では、保育における子どもと保育者の関係のありように迫る一つの端緒として、保育者が身体をもって子どもと同じ動きをしたり、子どもとあたかも一緒に遊び込んでいるように見える現象に迫り、その現象の一考察を試みた。「揺らぎ」といった状況が保育場面において、他にどのような様相を呈して現れるものであるか、その現象について引き続き探究していきたいと考える。

文献

- 榎沢良彦 1997 園生活における身体の在り方 主体身体の視座からの子どもと保育者の行動の考察. 保育学研究, 第35巻第2号, pp. 258-265.
- 廣松渉 1997 共同主観性の現象学. 廣松渉著作集第6巻, pp. 405-530. 岩波書店.
- 鯨岡峻 2005 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.
- 鯨岡峻・鯨岡和子 1989 母と子のあいだー初期コミュニケーションの発達. ミネルヴァ書房.

- メリアム, S.B. 2007 質的調査法入門 教育における調査法とケーススタディ. 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳. ミネルヴァ書房.
- 佐藤郁哉 1992 フィールドワーク 書を持って街へ出よう. 新曜社.
- Schön, D.A. 2007 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—. 柳沢昌一・三輪建二(監訳). 鳳書房.
- Suchman, L.A. 1987 *Plans and Situated Actions: The problems of human machine communication*, Cambridge University Press. 佐伯 胖(監訳) 1999 プランと状況的行為—人間—機会コミュニケーションの可能性—. 産業図書.
- 砂上史子 2000 ごっこ遊びにおける身体とイメージ—イメージの共有として他者と同じ動きをすること—. 保育学研究, 第38巻第2号, pp. 117-184.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 津守真 1997 保育者の地平. ミネルヴァ書房.