

保育場面と心情の読み取りにおける多様性の要因と保育者の同僚性の構築を目指す試み2 —園内研修における相互理解を手掛かりに—

小川 房子（武藏野大学 教育学部 幼児教育学科）

石田 由紀子（しあわせ研究所 客員研究員・元立山町立保育士・元富山情報ビジネス専門学校 幼児教育学科）

兼間 和美（しあわせ研究所 客員研究員・四国大学 学際融合研究所 人間生活科学研究部門 特別研究員・元四国大学 生活科学部 児童学科）

要約

保育者の視点や捉え方の違いによって無数の保育場面と心情の読み取りが存在する。このことが保育者の相互理解と同僚性の構築を困難にする要因となっている。これまでの研究により、園内研修において活発な議論をするためには保育と一緒にすることのない園外の第三者の実践を観て場面や心情の捉え方を保育者自身の言葉で語ることが有効であるという結果と場面や心情の捉え方に幼少期の経験が関連するという結果を得ている。これらの結果を踏まえて、保育者集団として同僚性の構築をするためには、場面や心情理解の捉え方の根底にある自身の幼少期の経験を自己開示して子ども観・保育観の源泉を同僚に理解してもらう必要があるという仮説を立てるに至った。そこで、言語記録を分析し、他者の解釈の変化を開示前と開示後で比較した結果、相互理解をして同僚性を構築するために必要な「対話」の詳細が明らかになった。

1. はじめに

保育場面やその子的心情の読み取りは答えが一つとは限らないことから、筆者らはその様々な読み取りが幼児教育・保育の多様性であると捉えている。しかし、その様々な読み取りの要因は明確にされていない。そのため本研究においては多様性に焦点をあて、保育者同士の相互理解の有無が同僚性の構築に及ぼす影響を可視化したいと考えた。乳幼児のしあわせのためには保育者のしあわせが不可欠であると考え、保育者が相互理解を図り、同僚性を構築することによって「しあわせをカタチにする」ことを目指したい。

2. 研究の目的

(1) これまでの研究と本研究における発展

乳幼児一人一人が保育者に理解され安心・安全な居場所を確保することを乳幼児の「しあわせをカタチにする」ためには必要不可欠と考えて2022年度の研究（論題：子ども理解に保育者の幼少期の経験が及ぼす影響に関する一考察－保育場面の読み取りと幼児の心情理解の分析から－）を取り組んだ。保育者一人一人の保育場面の読み取りや幼児の心情理解にみられる多様な捉え方の根底には、その保育者の幼少期の経験が存在し「子ども理解に保育者の幼少期の経験が影響を及ぼす」という仮説の検証に取り組んだ結果、幼少期の経験は少なからず保育場面の読み取りや幼児の心情理解に影響を及ぼすということが示唆される結果が得られた。研究を進める過程で早期離職や不適切保育が社会的問題となる現在の幼児教育・保育において、乳幼児のしあわせのためには、保育者のしあわせが不可欠であると考えるに至った。2023年度は前年度の研究を踏まえ、保育者の幼少期の経験との関連性を手掛かりにしつつ、保育場面の読み取りと幼児の心情理解に関する「多様性」に焦点を当てて、多様性の要因と保育者の同僚性の構築をする方策を追究した（論題：保育場面と心情の読み取りにおける多様性の要因と保育者の同僚性の構築を目指す試み－保育者の幼少期の経験との関連性を手掛かりに－）。その結果、保育という職場においては、お互いを認め合い、それぞれの多様な捉え方を尊重するという同僚性は必要不可欠であり、保育者一人一人が「しあわせをカタチにする」ことにつながると確信した。また、これまでの研究で行ってきた、保育と一緒にすることのない園外の第三者の実践を観て、場面や心情の捉え方を保育者自身の言葉で語り、その根底にある幼少期の経験を語ることが、同僚性の構築の基盤となる相互理解を図ることに有効であるという可能性を見出すことができた。

以上から多様な捉え方に焦点をあてて、保育者の相互理解を図り、同僚性の構築を目指し研究に取り組むことは、幼児教育・保育における質の向上やキャリア形成を図るためにも意義があると考えている。また、実務経験があり、相互理解の実現と同僚性の構築の難しさを体感している研究者がチームを作り、研究を通して課題解決を図り現場に還元することや難しさを乗り越え、それらを構築する試みについて研究に取り組むことにも意義があると考えている。

(2) 本研究の課題

保育者不足が問題視されている現状のなか、保育職に就いても早期離職をするケースも見られ、人材確保に難しさを感じている現場の実態がある。この背景には、保育者同士の相互理解の欠如や同僚性が築かれていない現状があり、保育者が人間関係の難しさを抱えながら保育をしていることがその要因のひとつであると言えよう。そのため、保育者が保育職のやりがいを感じながら順調にキャリア形成するためには、相互理解を図り同僚性を構築することが必要不可欠であると考えている。保育所保育指針には、職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上を図るとともに、保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり、職場内での研修の充実が図られなければならない。(第5章 職員の資質向上 3 職員研修等 (1) 職場における研修)と明記されている。また、幼稚園教育要領解説には、教師の役割③教師間の協力体制において「教師同士が日ごろから連絡を密にすることが必要である」と明記されている。また、「教師が相互に様々な幼児に関わり、互いの見方を話し合うことで、幼児理解を深められる」と明記されており、これを保育者同士が連絡を密にすることの良さとしている。さらには、「教師は自分と幼児との関係の中で一人一人の幼児を理解している。しかし、同じ幼児について別の教師は違う場面を見ていたり、同じ場でも異なって捉えていたりすることもある。したがって、日々の保育を共に振り返ることで、教師が一人では気づかなかったことや自分とは違う捉え方に触れながら、幼稚園の教職員全員で一人一人の幼児を育てるという視点に立つことが重要である。」としている。つまり、保育者同士が対話を重ね相違点や共通点を明確にしつつ、同じ方向を向いて乳幼児の育ちを支えることが必要だということである。しかし、私たちは他者との対話において、一切の評価をせずに他者の考えを受け止め、自分の言葉で自分の考えを伝えることが可能であろうか。また、対話として取り上げるべき事項とは何であろうか。職場内での研修のあり方が問われていると言える。このとき必要となるのは、向き合ってたくさんの時間を費やして語り合う「量」ではなく、家族でも友人でもない同僚という新しい関係性を築くために、わかり合おうと意識して語り合う「質」ではないだろうか。

平田（2012）は自身の著書の中で、「『対話』は、AとBという異なる二つの論理が摺りあわさり、Cという新しい概念を生み出す。AもBも変わる。まずはじめに、いずれにしても、両者ともに変わらざるのだということを前提にして話を始める。¹⁾」と説明している。広島大学の中坪史典氏は、雑誌の特集記事に掲載された座談会において^{*1}「育ち合える人間関係をつくるためには、一人ひとりの自己開示が大切です。園内研修などで、ひとりの保育者が素朴な疑問を率直に打ち明けたことをきっかけに、保育者全員が『自分の言葉で素直に語つていいのだ』と理解し、それ以降、保育者間のコミュニケーションが活発になります。」と述べている。また、安達ら（2016）は、「何をおいても保育者間の良い関係性（同僚性）が園の風土としてあることです。子どもの姿から話し合う時に、一人ひとりの保育者が安心して自分の思いを語れることが必要で、同僚同士が違う意見を言い合え、『あ、そういう見方もあるんだ。いいね！』と認め合えること、何より自分が受け入れられていて自分らしく居られることが大切なように思います。²⁾」と述べている。園内研修において相互理解を図り、同僚性の構築を目指すためには、保育を一緒にすることのない園外の第三者の実践を観て、わかり合えていないことを前提として、場面や心情の捉え方を保育者自身の言葉で語ることにより、活発な議論が可能となり、対話が深まることに筆者らは期待している。そして、活発な議論を可能にするためには、場面や心情理解の捉え方の根底にある自身の幼少期の経験を自己開示し、子ども観・保育観の源泉を同僚に理解してもらうことが必要であると考えている。

そこで本研究では、根拠となる幼少期の経験を自己開示することが同僚性の構築の基盤となる相互理解を図ることに有効であることを検証し、「対話」に焦点を当て保育者の同僚性の構築の過程を可視化することを試みたいと考えている。

（3）本研究で取り上げる保育場面の概要

対象児は、3年保育で入園した男児（以後、A児と表記）。2学期開始直後の4歳児クラス。1学期は保育者と3歳児クラスから関わりが多くかった特定の男児との関わりを中心に過ごしていた。2学期に入り、担任保育者は友達との

関わりを広げてもらいたいと考え、A児とは1学期よりも距離を置いている。そのため、A児は一人で過ごす時間が増えることとなった。そのような個別指導計画が背景にある夏休み明けの一場面である。登園時に母親から「お弁当を食べない」と言っていることが担任保育者に伝えられていた。A児は数日間、昼食を食べずにいる。この日も昼食の時間にお弁当を広げることも、出すことさえもせず、A児は座っている。時には他児が食べ物を口に運ぶのを目で追う姿が見られる。

3. 倫理的配慮

日本保育学会倫理綱領に則り、研究の趣旨を伝え、研究協力の承諾を得た。その上で研究協力者へ文書で研究趣旨を説明するとともに口頭にて補足説明を行った。また、個人情報保護を遵守し実施すると伝え、協力の同意を得た。本研究における研究協力者はすべて仮名で記載し、人権に配慮した。また、研究に用いた市販の映像についても、研究での使用許可を得て使用し、映像に登場する園や対象児についても仮名とした。

4. 研究方法

保育の同じ場面を読み取ることを手掛かりに、保育者の幼少期の経験とその場面やその子を理解する際の捉え方との関連性を明らかにするために取り組んだ2022年度の研究（論題：子ども理解に保育者の幼少期の経験が及ぼす影響に関する一考察－保育場面の読み取りと幼児の心情理解の分析から－）において、関連性が認められた3名の言語記録を用い、改めて以下の手順で分析する。なお、研究対象者3名は、いずれも保育者としての実務経験を有する。

手順1) 本研究の対象場面と幼児の心情の読み取りについての言語記録を読み考えたことをまとめ、場面に関する言語記録Aを作成する。その後、自分の幼少期を振り返り原風景・原体験の言語記録Bを作成する。

手順2) 他の研究対象者2名が言語記録Aを読み、言語記録C-1を作成する。

手順3) 言語記録Bを読み、その後、各研究対象者の読み取りに関する言語記録Aを改めて読み、考えたことをまとめ言語記録C-2を作成する

手順4) 言語記録C-1と言語記録C-2の内容を比較検討し、幼少期の経験

を自己開示した前後において、相手への考え方や理解がどのように変化したかを比較し、図化する。言語記録の変容をもとに相互理解の状況を検討し、必要な「対話」を考察する。

5. 結果

(1) 各研究対象者のある場面の読み取り・幼児の心情理解と幼少期の経験

本研究の研究協力者は、2022年度の研究において場面や心情理解の読み取りと幼少期の経験の関連性が認められた3名である。

研究対象者Aは、幼少期から多くの大人に助けられ、支えられ、育っている。そのことが「大人に自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しいという願いがある」という捉えに繋がっていると考えられる。

研究対象者Bは、両親ともフルタイムで働いており、近所の子守さんに預けられていたことを幼少期の経験として挙げている。特に母親の帰りが遅いことから、見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、子どもには必要であると幼少期に何となく思っていたと思い起こしている。このことが、食べようとしない原因は保育者や周りの友達との関係性ではなく、母親との関係にあるのではないかという捉えに繋がっている。

研究対象者Cは、病弱で幼稚園を長期欠席したことから、友達もおらず、保育者と信頼関係を築くこともできずに不安が大きい幼稚園生活を過ごし、それが理由で仮病で幼稚園を早退した経験がある。このような幼少期の経験が精神的な影響に起因する姿であるという捉えに繋がっている。

1) 研究対象者A

①研究対象者Aの場面の読み取りと幼児の心情理解

研究対象者Aの場面の読み取りと幼児の心情理解は、表1の通りである。研究対象者Aは、研究対象となる場面を「本来ならば子どもはお母さんが作ってくれたお弁当を朝から楽しみにしていると思われるが、お弁当を食べない食べたくないという気持ちの強さを改めて大人に訴えている」と捉えている。その様子を空腹を我慢してまで食べたくないという「ハンガーストライキ」という表現を用いて、そこまでしてでも「大人に自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しいという願いがある」と捉えている。「のどが渴いていても保育者

の勧めるお茶を飲もうとせず、水道の蛇口に口をつけて飲むという野性的にも見える行為などは反感の象徴のようにも見えるとして、強い意志に着目している。

②研究対象者Aの幼少期の経験

幼少期の経験は、表1の通りである。特筆すべきことは2歳から電車に乗って保育所へ一人で通っていたことである。電車とホームの間に落ちたときには両手を挙げて大人に引っ張り上げてもらっていたことや冬は電車の乗降口は凍って滑りやすく乗り降りは危険だったため、まわりにいた大人からいつも手助けをしてもらって乗り降りをしていたことを経験として挙げている。

2) 研究対象者B

①研究対象者Bの場面の読み取りと幼児の心情理解

研究対象者Bの場面の読み取りと幼児の心情理解は、表1の通りである。研究対象者Bは、映像に登場する母親の言動やA児の母親と一緒に場面の言動が気になったことから、研究対象となるある場面のお弁当を何日も食べようとしない原因は保育者や周りの友達との関係性ではなく、母親との関係にあるのではないかと捉えている。通常、親は、子どもの好き嫌いを理解し、好きな食材ばかりをお弁当に詰めるというのが一般的であることに触れ、大好きな母親が作った「はず」と表現してその関係性に着目している。

また、せめてお茶だけでもと先生にお茶を勧められるがそれを無視して水道の水を口にする情景に焦点を当てて、A児がこの行動をとることによって、何を期待し、何を表出し、何をどう受け止めて欲しいのか、彼の心の奥底に潜む心情理解の困難を感じる場面である捉えている。

②研究対象者Bの幼少期の経験

幼少期の経験は、表1の通りである。幼少期は両親ともフルタイムで働いており、特に母親の帰りが遅いことが多かったことから近所の子守さんに預けられていたことを挙げている。4・5歳と公立幼稚園に通ったが、指導計画通り、スケジュール通りでつまらなかったことや先生たちや友達に、なぜか、なんでもできると思われているようだったのが嫌だったことも挙げている。スケジュール通り昼まで幼稚園で過ごして、子守さんが迎えに来たら無言で歩いて

帰り、姉が帰ってくるまで一人遊びの生活だった自分の経験を根拠として挙げ、見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、子どもの幼少期には必要であると幼少期に何となく思っていたと思い起こしている。

3) 研究対象者C

①研究対象者Cの場面の読み取りと幼児の心情理解

研究対象者Cの場面の読み取りと幼児の心情理解は表1の通りである。研究対象者Cは、人間の精神的な不安定さは、睡眠・食欲・行動に現れるのではないだろうかという問い合わせを立て、研究対象となるある場面を「(お弁当を)食べたくない気分」と担任保育者に伝えた場面は、空腹な状態であることは間違いないにもかかわらず、精神的不安定さが食への意欲低下に顕著に現れた場面であると捉えている。その根拠として、2学期がスタートして、まだ不安が大きくA児が安定した情緒で園生活を過ごすことができない状況であることが一人で壁や柱に寄りかかり力なく遊びを傍観する姿からも推察されると述べている。

「お弁当を食べない」と伝えられた担任保育者、登園時に「お弁当食べない宣言をしている」と担任保育者に伝えた保護者、自分の意思で食べないのではなく、からだ全体を覆う不安が要因で自分でもどうすることもできない状況のA児、全員がつらい場面であると読み取っている。保育者と保護者が互いに支え合い、協力してA児の不安を取り除くことが不可欠であると改善策に触れている。

②研究対象者Cの幼少期の経験

幼少期の経験は、表1の通りである。近隣の幼稚園に入園することが決まっていたが よう紅熱に罹り入園時から長期の欠席をしたこと、母方の祖父母宅で生活したことを 幼少期の経験として挙げている。登園することができるようになっても友達もいないため、ひとりでテラスに座って他の子どもたちが楽しそうに遊ぶ姿を見つめていた記憶や年中クラスの担任保育者が温かい言葉をかけてくれるわけでもなく怖かった記憶を挙げている。一刻も早く自宅に帰りたいという思いで「おなかが痛い」と言って早退する場面での記憶にあるのは、担任保育者が通園バッグなどをテラスに持ってきて「お母さん迎えに来るから、

ここで待っていて」と言わされたこととその後、扉を閉めて保育室に入していく担任保育者の後ろ姿であると振り返っている。

表1 各研究対象者のある場面の読み取りと幼児の心情理解・幼少期の経験

<言語記録A>

<言語記録B>

研究対象者Aの場面の読み取りと心情理解	研究対象者Aの幼少期の経験
お弁当を食べない宣言を訴え、食べたくない気分だと泣く（家から持参した）お弁当を食べたくない…お母さんが作ってくれたお弁当であり、本来ならば子どもは朝から楽しみにしていると思われる。しかし、A児の弁当を食べない食べたくないという気持ちの強さを改めて大人に訴えていることが伺われる。自分の空腹を我慢してまで食べたくないというハンガーストライキの実行は、そこまでしてでも大人に自分に関心を持って欲しい、もっと構って欲しいという願いがあるのではないかだろうか。のどが渇いても保育者の勧めるお茶を飲もうとせず、水道の蛇口に口をつけて飲むという野性的にも見える行為などは反感の象徴のようにも見え、強い意志を感じられA児の問題が深いのではないかと考えさせられた。	2歳から電車に乗って保育所へ一人で通っていました。同じ駅から保育園の先生が2名通っていたことも両親にしてみれば安心の一つだったようです。しかし今でも記憶に残っているのは小さかったため、通園には危険なことも多々ありました。当時、駅のプラットホームは電車よりも低く、また電車とホームの間隔があり、乗り降りの際は、電車の乗降口に両手をついて上っていました。そのためホームから落ちる、電車とホームの間に靴や長靴を落とすことも度々あり、その都度電車は発車を遅らせ、落ちた私は両手を挙げて大人に引っ張り上げてもらっていました。その後ホームは工事がされ高くなりました。当時は今と違い雪も多く、冬は電車の乗降口は凍って滑りやすく乗り降りは危険でした。そのため、まわりにいた大人からいつも手助けをしてもらって乗り降りをしていました。
研究対象者Bの場面の読み取りと心情理解	研究対象者Bの幼少期の経験
4歳児となったA児に対して、先生が一生懸命関わりを持ち、A児を受容し理解しようとしているのだが、果たして保育者や周りの友達との関係性から、このような言動が生まれているのだろうかと疑問をもった。なぜなら映像に登場する母親の言動やA児の母親と一緒に場面の言動が気になったからである。何日もお弁当を食べようとしないとは、どういう心情なのか。通常、親は、子どもの好き嫌いを理解し、A児の好きな食材ばかりをお弁当に詰めるというのが一般的である。全員が同じメニューとなる給食なら、好き嫌い等もあり昼食を嫌がるという日があっても当然と思われるが、本来、大好きな母親が作ったはずのお弁当を何日も食べない、せめてお茶だけでも先生にお茶を勧められると、それを無視して水道の水を口にする。この情景をどう理解すればいいのか。A児は、この行動をとることによって、何を期待し、何を表出し、何をどう受け止め欲しいのか、彼の心の奥底に潜む心情理解の困難を感じる場面である。	幼少期は両親ともフルタイムで働いて、特に母の帰りが遅いことが多かつたので、子守さん（対価を支払って）に預けられていました。保育所に入れて仕事に行くなどは考えられない時代で、3歳までは家庭保育、4歳又は5歳になら幼稚園の時代でした。自分は4・5歳と幼稚園に通ったのですが、今で言う、指導計画通りスケジュール通りでつまらなかったというのが正直なところです。先生たちや友達になぜか何でもできると、思われているようだったのが嫌でした。当時、公立幼稚園は昼までだったので、スケジュール通り幼稚園で過ごして、子守さんが迎えに来たら無言で歩いて帰る。後は、姉が帰ってくるまで一人遊びの生活だったことから、見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、子どもの幼少期には居て欲しい（必要）と何となく思っていたように思います。
研究対象者Cの場面の読み取りと心情理解	研究対象者Cの幼少期の経験
人間の精神的な不安定さは、睡眠・食欲・行動に現れるのではないだろうか。それは、大人も子どもも同じと考える。そうであるとすれば、A児が「（お弁当を）食べたくない気分」と担任保育者に伝える場面は、A児の精神的不安定さが食への意欲低下に顕著に現れた場面であると感じた。他児が食べ物を口に運ぶのを、自席に着席したまま目で追う姿に、空腹な状態であることは間違えないと言えよう。また、2学期がスタートして、まだ不安が大きく安定した情緒で園生活を過ごすことができない状況であることは、一人で壁や柱に寄りかかり力なく遊びを傍観するA児の姿からも推察される。不安定さが遊ぶことができないという、日常と異なる姿にも表れているのではないだろうか。これらのことから、対象として視聴した場面でのA児の姿は、空腹であっても食事がのどを通らない不安の表れであり反抗や抵抗ではなく、また、自分の意思で食べないのでなく、からだ全体を覆う不安が要因で自分でもどうすることもできない不安定さの表れであると考える。幼稚園教育要領には、幼稚園教育の基本として「安定した情緒の下で、自発的な活動により～」と明記されている。安定した情緒がいかに大切か、そのために保育者としてどのようにA児を支えるか、考えさせられる場面である。	しょう紅熱に罹り、入園時から長期の欠席をしました。かかりつけ医が母方の祖父母宅に近かったため、しばらくは母方の祖父母宅で過ごすことになりました。高熱を出して救急車で搬送された記憶と母の弟が日中の看病をしてくれたこと、夜中に高熱が出てかかりつけ医のところに抱きかかえられて行った記憶などがあります。幼少期は元気な記憶より、療養している記憶の方が多いです。療養中は戸外に出ることが許されず、自由に動くこともできず、サザエさんの漫画本を抱えていた記憶があります。幼稚園は長期欠席しました。ようやく元気になり年中の秋に登園するも、園に慣れることができず。今度は扁桃腺炎で高熱を出し、再び母方の祖父母宅で過ごすことになりました。またしても長期欠席をすることになりました。回復し自宅に戻りますが、年長に進級した後も体調が万全ではなく、欠席が続きました。数日登園することができるようになっても、友達もいないため、ひとりでテラスに座って他の子どもたちが楽しそうに遊ぶ姿を見つめていた記憶があります。年中クラスから引き続き同じ担任保育者でしたが、温かい言葉をかけてくれるわけでもなく、登園して私を見つけると「来た」と驚く表情なのか、その顔が受け入れられていない表情に読み取れ、怖かったのを覚えています。話しかけることができず、先生とおしゃべりをした記憶はありません。一刻も早く自宅に帰りたいという思いで「おなかが痛い」と言って早退することが続きました。記憶にあるのは、担任保育者が通園バッグなどをテラスにいる私のところに持ってきて「お母さん迎えに来るから、ここで待っていて」と言わされたこととその後、扉を閉めて保育室に入していく担任保育者の後ろ姿です。

(2) 研究対象者Aに対する研究対象者B・Cの開示前の解釈と開示後の解釈

本研究の研究協力者3名は、場面や心情の読み取りと幼少期の経験の関連性が認められる。つまり、子ども観・保育観の源流を辿りやすいと言える。ここからは、各研究対象者が他の研究対象者の幼少期の経験を知る前（言語記録C-1、以降、開示前と表記）と後（言語記録C-2、以降、開示後）とで捉えがどのように変容しているかを分析する。

1) 研究対象者Aに対する研究対象者Bの解釈

研究対象者Aの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Bの開示前の解釈と開示後の解釈については表2の通りである。図1のように開示前に疑問だったことが新たな不明点や問題提示に繋がっている。問題提示に区分した中には、改めて場面の批判をしていると読み取れるところがある。これは、研究対象者Bが研究対象者Aに理解を求めていると推察でき、更なる対話の積み上げが必要と言えるのではないだろうか。また、開示前に更なる発展が期待できた部分は、意見の相違が明確化し、対話の積み上げの必要性が浮かび上がる結果であった。



図1 研究対象者Aに対する研究対象者Bの解釈

①開示前の研究対象者Bの言語記録

【共感】

研究対象者Aの読み取りを聞いて、自分もそうであるが、保育者であれば、子どもの年齢が何歳であっても何日も昼食を食べない宣言は、ある意味ショッキングな出来事であり、保育者としての自信を無くし、A児への関わり方に悩む日々となることが想像できる。

【疑問】

研究対象者Aが、母親が作ってくれたお弁当を食べない、しかも何日も続け

ているという行為について食べないことで、「大人に訴えている」と言っているが、その頑なな意志表示の根本は何なのか。研究対象者Aは「構って欲しい」のではと推察している。では、それは、誰に対してなのか。

研究対象者Aが言うようにA児の意志の強さということは同感であるが、果たして誰（自分を取り巻く大人・子どもたち）に構って欲しいという意志表示なのか、誰に対する反感の意志表示なのか。

【発展が期待できる事項】

私も研究対象者Aと同じようにA児の「お弁当を食べたくない気分」という言動には本児の深い理由があると考えられる。

②開示後の研究対象者Bの言語記録

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知】

研究対象者Aの幼少期の経験から、幼少期より家族だけでなく周囲の大人に大切に見守られ、安心感の中で育ったことが伺われる。このことから「大人に自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しいという願いがある」と言っているのだと推察できる。つまり、研究対象者Aの幼少期は、その経験から自身の安心感と周囲の大人との信頼関係が十分に存在していたことが理解できる。

【疑問・不明点】

研究対象者Aの言う「構って欲しい大人」が、保育者なのか家族なのかということに私は着目した。研究対象者Aも触れているように幼稚園であることから、母の手造りお弁当を「食べない」「食べたくない気分」と母親にも、保育者にも訴えている。しかも、数日続いているとのナレーションである。意志が強いA児であるとするなら、そこまで意志表示できる彼の意志の根本は、何なのかと考えた。

【対象場面に関する問題提示・研究対象者Aへの話題提供】

母親から「食べない」と言っていますと登園時受け取った保育者のその日一日の不安はなかったのだろうか。「何とか、今日はお弁当を食べて欲しい。」そして降園時「今日はお弁当を食べててくれたんですよ。」と報告したいとは思わなかったのか。幼稚園だから、「食べなくてもいいから、みんなと座ってて」（降園すれば、家庭で何か食べるだろう）が通用するのだと考えた。この場面では、保育者はA児の気持ちを受容しているように見て取れるが、保育者心境は複

雑ではないのかと推察する。

【自分自身の意見】

保育所や認定こども園では、「昼食を食べない宣言」をする子どもの一日の生活保障としては保育者の力量を問われ保育者自身も彼への関わり方に悩む場面ではないのかと私は読み取った。そういう意味から、私なら自分のA児への関わり方を振り返り、他職員に相談する。

【相違点の明確化】

「食べない」と言っていると告げて仕事に行く（家庭に帰る）母親の言動と不安感はどうであろうか。母親の子育て支援になっているのかとも考えた。つまりA児の「構って欲しい願い」とは、保育者のみならず「食べない」と言っていると保育者に告げ仕事に出かける（家庭に帰る）母親への思い、母親への「構って欲しい願い」も含まれているのではないかと考える。

2) 研究対象者Aに対する研究対象者Cの解釈

研究対象者Aの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Cの開示前の解釈と開示後の解釈については表1の通りである。図2のように開示後には、研究対象者Cが研究対象者Aの読み取りの根拠を知ったことが、疑問の解消や理解、問題の明確化につながっていることがわかる。相手の考えを受け入れつつ、場面と心情を新たな視点を取り入れて読み取ろうとしている。このことから開示後には研究対象者Aの視点を尊重し、研究対象者Cと情報を共有しながら個別指導の方法とタイミングを検討する可能性が期待できる結果であった。

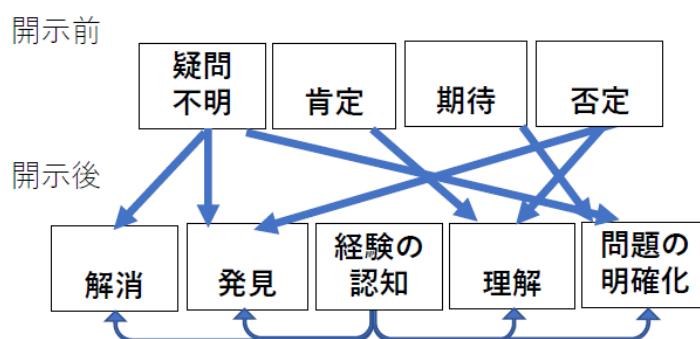


図2 研究対象者Aに対する研究対象者Cの解釈

①開示前の研究対象者 C の言語記録

【疑問・不明点】

A児の姿をハンガーストライキと表現した理由について、具体的に聞いてみたいと感じた。なぜならハンガーストライキは、目的を達成するために、食事を拒否することによって抗議や要求をする行為であるが、A児の「食べない」が抗議や要求にあたるのか疑問をもったためである。

【肯定的意見】

「幼稚園に行かない」ではなく、「(お弁当を) 食べない」と言って幼稚園に登園するということは、研究対象者Aが読み取るように「大人に自分に関心を持って欲しい、もっと構って欲しいという願い」があるのではないかという点は同感である。1学期には自分に関心を持ってくれた、たくさん構ってくれていた保育者に対して、同じことをして欲しいという気持ちがあるのではないかと感じた。それをわかってもらうためのハンガーストライキという見方には否定的ではあるが、「自分に関心を持って欲しい、もっと構って欲しい」という気持ちがあることは同感である。そして、保育者に期待する気持ちがあり、今日の先生は1学期の大好きな先生かどうか、期待をもって確認したいという思いがあるからこそ、幼稚園に行かないという主張にはならないのではないだろうか。

【否定的意見】

「お母さんが作ってくれたお弁当であり、本来ならば子どもは朝から楽しみにしていると思われる。」確かに精神的に安定した状態であれば楽しみしていると思われる。A児は朝から食べたくないと母親に伝えている。食べないという「気持ちの強さ」を伝えているのではなく、何らかをわかって欲しいという気持ちで「食べない」と主張しているでもなく、他に何らかの原因があるがA児には「食べない」という表現でしか伝えられないのではないだろうか。

【発展が期待できる事項】

「自分に関心を持って欲しい、もっと構って欲しい」という気持ちがある今、距離を置くタイミングとして適切かどうか、同じA児の姿を念頭に置き、時期の検討ができるのではないかと期待する。

②開示後の研究対象者 C の言語記録

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知】

同じ保育園に勤務する保育者が同じ電車に乗車するとはいえ、2歳児が保護者不在の中で登園していた事実を聞いて驚いた。多くの大人の見守り=関心を持って関わってもらえる状況が当時の研究対象者Aにはあったということだと考えた。

【読み取りや心情理解に対する視点への理解】

困難を感じることやその時の感情は自分から発信すれば周囲の大人は気づいてくれるという確信が2歳児の自立を促した要因だと感じた。研究対象者AがA児の姿と自身の姿を重ねてこの場面を観たとき、A児が非常に明確に「構って欲しい」という思いを伝えているにもかかわらず、保育者に思いが届いていない、もしくは、保育者にもA児の心情は届いているが自立に向けた働きかけが優先されているのか、動画を視聴しただけでは明確ではないものの、いずれにしてもA児の望む状況になっていないことに着目しているのだと感じた。

【疑問の解消】

思いが受け止められていない状況に問題意識をもち、より強い「ハンガーストライキ」という表現を用いているのではないかと考えた。疑問だったこのことの意図が幼少期の経験を知ることにより、研究対象者Aの場面と幼児の心情理解の根拠となっていることがわかり、疑問が解消された。

【相違点の発見】

言語記録を読んだとき、A児が伝えたい心情に私は着目したが、研究対象者Aは心情よりも状況に着目していることを読み取れおらず、疑問をもっていたことがわかる。

【問題の所在の明確化】

根拠がわかったことにより、A児に対する個別指導計画について検討する際の情報として「構って欲しい」というA児の心情を重く受け止めるとともにその思いが受け止められていない状況にも注目する必要があると感じた。研究対象者Aの場面の読み取りの言語記録を読み返し、次の2点再検討する必要があると感じた。
①A児が構って欲しいと感じる今が自立へ向けた働きかけのタイミングなのか
②幼稚園は単数担任で学級運営することが一般的ではあるが、担

表2 研究対象者Aに対する研究対象者B・Cの開示前の解釈と開示後の解釈

<言語記録C-1>

<言語記録C-2>

研究対象者B 開示前の解釈	<p>研究対象者Aの読み取りを聞いて、自分もそうであるが、保育者であれば、子どもの年齢が何歳であっても何日も昼食を食べない宣言はある意味ショッキングな出来事であり、保育者としての自信を無くし、A児への関わり方に悩む日々となることが想像できる。また、研究対象者Aが、母親が作ってくれたお弁当を食べない、しかも何日も続けているという行為について食べないことで、「大人に訴えている」と言っているが、その頑なな意志表示の根本は何なのか。研究対象者Aは「構って欲しい」のではと推察している。では、それは、誰に対してなのか。研究対象者Aが言うようにA児の意志の強さということは同感であるが、果たして誰（自分を取り巻く大人・子どもたち）にかまって欲しいという意志表示なのか、誰に対する反感の意志表示なのか、私も研究対象者Aと同じようにA児の「お弁当を食べたくない気分」という言動には本児の深い理由があると考えられる。</p>	<p>研究対象者Aの幼少期の経験から、幼少期より家族だけでなく周囲の大人に大切に見守られ、安心感の中で育ったことが伺われる。このことから「大人に自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しいという願いがある」と言っているのだと推察できる。つまり、研究対象者Aの幼少期は、その経験から自身の安心感と周囲の人との信頼関係が十分に存在していたことが理解できる。</p> <p>そんな研究対象者Aの言う「構って欲しい大人」が、保育者なのか家族なのかということに私は着目した。研究対象者Aも触れているように幼稚園であることから、母の手造りお弁当を「食べない」「食べたくない気分」と母親にも、保育者にも訴えている。しかも、数日続いているとのナレーションである。意志が強いA児であるとするなら、そこまで意志表示できる彼の意志の根本は、何なのかと考えた。</p> <p>また、母親から「食べない」と言っていますと、登園時受け取った保育者のその日一日の不安はなかったのだろうか。「何とか、今日はお弁当を食べて欲しい。」そして降園時「今日はお弁当を食べたんですよ。」と報告したいとは思わなかつたのか。幼稚園だから、「食べなくてもいいから、みんなと座ってて」（降園すれば、家庭で何か食べるだろう）が通用するのだと考えた。この場面では、保育者はA児の気持ちを受容しているように見て取れるが、保育者の心境は複雑ではないのかと推察する。保育所や認定こども園では、「昼食を食べない宣言」をする子どもの一日の生活保障としては、保育者の力量を問われ保育者自身も彼への関わり方に悩む場面ではないのかと私は読み取った。そういう意味から、私なら自分のA児への関わり方を振り返り、他職員に相談する。また、「食べない」と言っていると告げて仕事に行く（家庭に帰る）母親の言動と不安感はどうであろうか。母親の子育て支援になっているのかとも考えた。つまりA児の「構って欲しい願い」とは、保育者のみならず「食べない」と言っていると保育者に告げ仕事に出かける（家庭に帰る）母親への思い、母親への「構って欲しい願い」も含まれているのではないかと考える。</p>
研究対象者C 開示後の解釈	<p>A児の姿をハンガーストライキと表現した理由について、具体的に聞いてみたいと感じた。</p> <p>なぜならハンガーストライキは、目的を達成するために、食事を拒否することによって抗議や要求をする行為であるが、A児の「食べない」が抗議や要求にあたるのか疑問をもつたためである。</p> <p>「幼稚園に行かない」ではなく、「（お弁当を）食べない」と言って幼稚園に登園するということは、研究対象者Aが読み取るように「大人に自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しいという願い」があるのではないかという点は同感である。1学期には自分に関心を持ってくれた、たくさん構ってくれていた保育者に対して、同じことをして欲しいという気持ちがあるのではないかと感じた。それをわかってもらうためのハンガーストライキという見方には否定的ではあるが、C「自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しい」という気持ちがあることは同感である。そして、保育者に期待する気持ちがあり、今日の先生は1学期の大好きな先生かどうか、期待をもって確認したいという思いがあるからこそ、幼稚園に行かないという主張にはならないのではないかと思う。</p> <p>「お母さんが作ってくれたお弁当であり、本来ならば子どもは朝から楽しみにしていると思われる。」確かに精神的に安定した状態であれば楽しみにしていると思われる。A児は朝から食べたくないと母親に伝えている。食べないという「気持ちの強さ」を伝えているのではなく、何らかをわかって欲しいという気持ちで「食べない」と主張しているでもなく、他に何らかの原因があるがA児には「食べない」という表現でしか伝えられないのではないかと思う。</p> <p>「自分に関心を持ってほしい、もっと構って欲しい」という気持ちがある今、距離を置くタイミングとして適切かどうか、同じA児の姿を念頭に置き、時期の検討ができるのではないかと期待する。</p>	<p>同じ保育園に勤務する保育者が同じ電車に乗車するとはいって、2歳児が保護者不在の中で登園していた事実を聞いて驚いた。多くの大人の見守り=関心を持って関わってもらえる状況が当時の研究対象者Aにはあったということだと考えた。困難を感じることやその時の感情は自分から発信すれば周囲の大人は気づいてくれるという確信が2歳児の自立を促した要因だと感じた。研究対象者AがA児の姿と自身の姿を重ねてこの場面を観たとき、A児が非常に明確に「構って欲しい」という思いを伝えているにもかかわらず、保育者に思いが届いていない、もし今は、保育者にもA児の心情は届いているが自立に向けた働きかけが優先されているのか、動画を視聴しただけでは明確ではないものの、いずれにしてもA児の望む状況になっていないことに着目しているのだと感じた。その思いが受け止められていない状況に問題意識をもち、より強い「ハンガーストライキ」という表現を用いているのではないかと考えた。疑問だったこのことの意図が幼少期の経験を知ることにより、研究対象者Aの場面と児童の心情理解の根拠となっていることがわかり、疑問が解消された。言語記録を読んだとき、A児が伝えたい心情に私は着目したが、研究対象者Aは心情よりも状況に着目していることを読み取れておらず、疑問をもっていたことがわかる。また、根拠がわかったことにより、A児に対する個別指導計画について検討する際の情報として「構って欲しい」というA児の心情を重く受け止めるとともにその思いが受け止められていない状況にも注目する必要があると感じた。研究対象者Aの場面の読み取りの言語記録を読み返し、次の2点再検討する必要があると感じた。 ①A児が構って欲しいと感じる今が自立へ向けた働きかけのタイミングなのか ②幼稚園は単数担任で学級運営することが一般的ではあるが、担任の他の「もう一人の大人」がクラス全体を俯瞰して捉えて補助する体制が必要ではないか。</p>

任の他の「もう一人の大人」がクラス全体を俯瞰して捉えて補助する体制が必要ではないか。

(3) 研究対象者Bに対する研究対象者A・Cの開示前の解釈と開示後の解釈

1) 研究対象者Bに対する研究対象者Aの解釈

研究対象者Bの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Aの開示前の解釈と開示後の解釈については表3の通りである。図3のように開示前に読み取りの意図を推察していた。幼少期の経験を認知し、研究対象者Bの視点を推察するに至り、研究対象者Aは開示前の推察を修正している。しかし、研究対象者Bの主張に対して一定の理解は示してはいるが、連携して問題解決にあたろうという動きにはつながっていない。細部で理解できないところが潜在しているようにも感じ取れる。

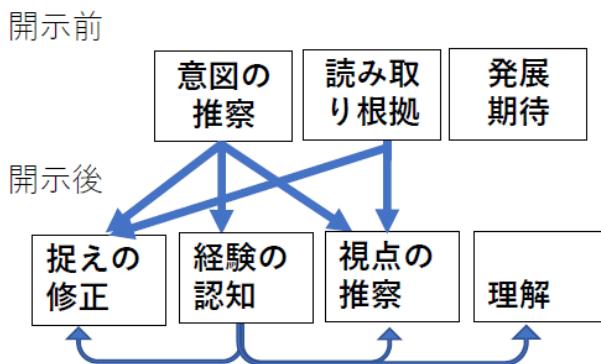


図3 研究対象者Bに対する研究対象者Aの解釈

①開示前の研究対象者Aの言語記録

【読み取りの意図の推察】

4歳児の発達を踏まえてA児の姿や保育者、友達とのかかわりを読み取っていると感じた。しかし、保育者や周りの友達との関係性に注目してみると、大好きな母親の作るお弁当を何日も食べない状況とA児の心情に疑問を持っているように感じ取れる。

【読み取りの根拠】

なぜなら大好きな母親が作るお弁当は子どもが残さず食べられるような献立に配慮されていると思ったためである。

【発展が期待できる事項】

A児の食べようとしない姿に戸惑いながら保育者や保護者が共に問題解決に向けた対応を早急にする必要を感じていると捉えた。

②開示後の研究対象者Aの言語記録

【捉えの修正】

研究対象者Bの読み取りから「大好きな母親が作るお弁当をなぜ食べないのだろうか」と心情を含めた原因を探っていると捉えた。食べることの必要性や重要性など健康面やA児の内面を含めた反抗行動の原因がどこにあるのか問題解決の難しさを感じていると読み取っていた。

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知】

幼少期の経験開示によってそうではなく、母親の帰りが遅いために見守ってくれる人、一緒に遊んでくれる人を求めていたことからA児を幼少期の自分に重ねて大好きな母親を求めた母親と子どもの関係性に注目していることが分かった。

【読み取りや心情理解に対する視点への推察】

A児の満たされない気持ちの中には幼少期に研究対象者Bが経験した母子関係が要因となっていることが見て取れた。

【研究対象者Bの主張への理解】

A児の姿から母親を責めているのではなく、保育者や保護者がお互いに協力して問題解決の手立てを探ることが大切と提案しているように見えた。

2) 研究対象者Bに対する研究対象者Cの解釈

研究対象者Bの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Cの開示前の解釈と開示後の解釈については表2の通りである。図4のように開示前の疑問と否定的意見は、開示後に幼少期の経験を踏まえて研究対象者Bが着目していることを推察し、歩み寄ろうとする変化は感じ取れる。しかし、相互理解をするためには研究対象者Cの推察に対する研究対象者Bの考えを改めて説明する必要があり、連携、または、考えを尊重するためには多くの対話が必要となると予想される結果であった。

開示前

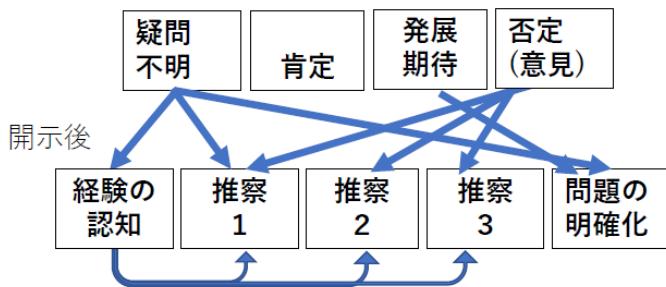


図4 研究対象者Bに対する研究対象者Cの解釈

①開示前の研究対象者Cの言語記録

【疑問・不明点】

同じ場面を観ても母親とA児との関係性に食べない要因があるとは考えなかったことから、「映像に登場する母親の言動やA児の母親と一緒にいる場面の言動が気になった。」ことを具体的に知りたいと感じた。

【肯定的意見】

「A児を受容し、理解しようとしているのだが、果たして保育者や周りの友達との関係性から、このような言動が生まれているのだろうか」について、担任保育者はA児の園生活の様子を総合的に捉えて、A児と距離を置くタイミングを判断したのだろうかという疑問を私も感じた。時期の見極めに関しては、意見を伝え合いながら検討できる可能性があるのではないかと感じる。

【否定的意見】

弁当に嫌いな物が入っていること、思慮なく嫌いなものを弁当に入れる母親を好きではないという気持ちが食べない理由ではないのではないかと感じた。なぜなら「食べない」ということを母親や保育者に宣言している状況からは、意志をもって食べないという行動に出ているようにも感じるところはあるが、A児の表情からは何かに期待して行動しているように見えず、食べないのでなく、食べられないのではないかと感じ取ったためである。

「この情景をどう理解すればいいのか。A児は、この行動をとることによって、何を期待し、何を表出し、何をどう受け止めて欲しいのか、彼の心の奥底に潜む心情理解の困難を感じる場面である」ということから読み取りに迷いがあるとも感じ取れるが、何かを期待して表出しようという場面の解釈については、

現時点では共感できないと感じた。なぜなら、A児の姿が、何らかの計算に基づいた言動ではなく、研究対象者Bの表現を借りるとすれば、「彼の心の奥底に潜む」要因による自分ではコントロールできない状態ではないかと考えたためである。その要因を私は寂しさ・怖さ・不安に起因する精神的不安定な状況であると推察している。

【発展が期待できる事項】

研究対象者Bの読み取りに否定的意見をもつ一方で、母親とA児の関係性を要因とする視点は、自分にはないことから、可能性があることを考えて具体的に検討してもよいのではないかと考える。

②開示後の研究対象者Cの言語記録

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知】

「見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、子どもの幼少期には居て欲しい（必要）と何となく思っていた」という幼少期を知り、母親との関係に目が向いた理由がわかったように思う。

【読み取りや心情理解に対する視点への推察1】

研究対象者Bは、A児が保育者に対して、「見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、僕の園生活には居て欲しい（必要）」という場面の読み取りが潜在意識にあるのではないだろうかということも感じた。

【読み取りや心情理解に対する視点への推察2】

「先生たちや友達に、なぜか、何でもできると思われているようだったのが嫌だった」という経験からは、A児に対して自立できるという判断が保育者の一方的な見通しであって、自立を求められているA児の心情を受け止めていない状況を研究対象者Bは、問題視しているのではないかということも感じた。

【読み取りや心情理解に対する視点への推察3】

最初に研究対象者Bの言語記録を読んだときには、母親とA児の関係性に問題を見出しているように読み取ったが、自分と母親の幼少期の関係性や環境を担任保育者とA児に照らし合わせて場面や幼児の心情を読み取っているように感じ取れた。

【問題の所在の明確化】

自立してほしいという保育者の事情でA児の心情やA児を取り巻く環境を見

極めることなく、距離を置くことに問題意識を持っているのではないかという
ことを感じ取り、少し歩み寄るための視野が広がった実感がある。

表3 研究対象者Bに対する研究対象者A・Cの開示前の解釈と開示後の解釈

<言語記録C-1>		<言語記録C-2>
研究対象者Aの開示前の解釈	研究対象者Aの開示後の解釈	研究対象者Cの開示後の解釈
4歳児の発達を踏まえてA児の姿や保育者、友達とのかかわりを読み取っていると感じた。しかし、保育者や周りの友達との関係性に注目してみると、大好きな母親の作るお弁当を何日も食べない状況とA児の心情に疑問を持っているように感じる。なぜなら大好きな母親が作るお弁当は子どもが残さず食べられるような献立に配慮されていると思ったためである。A児の食べようとしない姿に戸惑いながら保育者や保護者が共に問題解決に向けた対応を早急にする必要を感じていると捉えた。	研究対象者Bの読み取りから「大好きな母親が作るお弁当をなぜ食べないのだろうか」と心情を含めた原因を探っていると捉えた。食べることの必要性や重要性など健康面やA児の内面を含めた反抗行動の原因がどこにあるのか問題解決の難しさを感じていると読み取っていた。しかし、幼少期の経験開示によってそうではなく、母親の帰りが遅いために見守ってくれる人、一緒に遊んでくれる人を求めていたことからA児を幼少期の自分に重ねて大好きな母親を求めた母親と子どもの関係性に注目していることが分かった。A児の満たされない気持ちの中には幼少期に研究対象者Bが経験した母子関係が要因となっていることが見て取れた。しかし、A児の姿から母親を責めているのではなく、保育者や保護者がお互いに協力して問題解決の手立てを探ることが大切と提案しているように見えた。	「見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、子どもの幼少期には居て欲しい（必要）と何となく思っていた」という幼少期を知り、母親との関係に目が向いた理由がわかったように思う。その一方で研究対象者Bは、A児が保育者に対して、「見てるだけではなく、見守ってくれる、一緒に遊んでくれる人が、僕の園生活には居て欲しい（必要）」という場面の読み取りが潜在意識にあるのではないかと思う。また、「先生たちや友達に、なぜか、なんでもできると思われているようだったのが嫌だった」という経験からは、A児に対して自立できるという見通しが保育者の一方的な見通してあって、自立を求められているA児の心情を受け止めていない状況を問題視しているのではないかということを感じた。 最初に研究対象者Bの言語記録を読んだときには、母親とA児の関係性に問題を見出しているように読み取ったが、自分と母親の幼少期の関係性や環境を担任保育者とA児に照らし合わせて場面や幼児の心情を読み取っているように感じ取れた。自立てほしいという保育者の事情でA児の心情やA児を取り巻く環境を見極めることなく、距離を置くことに問題意識を持っているのではないかということを感じ取り、少し歩み寄るための視野が広がった実感がある。

(4) 研究対象者Cに対する研究対象者A・Bの開示前の解釈と開示後の解釈

1) 研究対象者Cに対する研究対象者Aの解釈

研究対象者Cの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Aの開

示前の解釈と開示後の解釈については表4の通りである。図5のように開示前には、読み取りの視点を認知するも研究対象者Cが深刻に捉え過ぎていると考えている。その考えは研究対象者Cの幼少期の経験と読み取りの関連性を認知することにより、問題を明確にしているが理解には至っていない。また、開示後には否定的な見方は見られないものの疑問や不明点へと変化している。歩み寄ろうとする意識は感じられる。研究対象者Cの捉えの内容よりも捉えに影響を及ぼしている幼少期の経験に関心があるようにも感じ取れる結果であった。

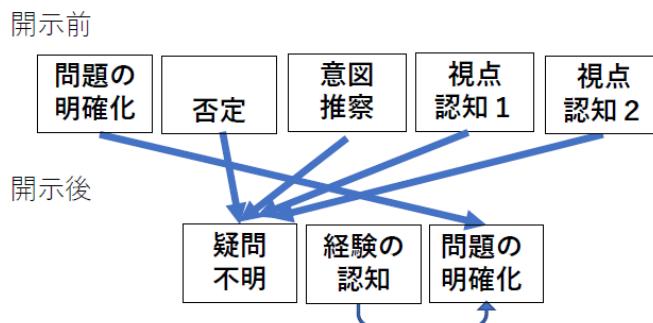


図5 研究対象者Cに対する研究対象者Aの解釈

①開示前の研究対象者 A の言語記録

【読み取りの意図の推察】

人間にとて睡眠・食欲・行動が安定の土台と考え、A児の精神的な不安定の要因はどこにあるのかという疑問から分析していると感じた。

【研究対象者Cの視点の認知1】

特にA児の「食べたくない気分」の言葉から不安定な気持ちが食を通して意欲の低下に表れていることに着目している。

【否定的意見】

食べようとしても食べられず、からだが受け付けないと読み取っているが、食事中の友達を見ている様子は明らかに空腹である。

【研究対象者Cの視点の認知2】

2学期に入っても友達の様子を見ているだけで安定した園生活を送れないA児が、自分の気持ちとは裏腹な不安定さから自分ではどうしようもできない状況と深刻に捉えている。

【問題の所在の明確化】

A児の気持ちは、保育者、保護者にも伝わっており対応に試行錯誤し苦慮し

ている状況の中で、情緒の安定を図り子どもが安心して過ごせる園生活を大人がどのように手を取り合って問題解決していくかを必要としていると感じた。

②開示後の研究対象者 A の言語記録

【疑問・不明点の提示】

A児の心情の読み取りの「自分の意志で食べないのでなく、からだ全体を覆う不安が要因で自分ではどうすることもできない不安定さの表れ」とはどういうことなのか理解できなかった。そして「空腹であっても食事がのどを通らない不安定さの表れ」など「不安定さの表れ」に注目している。なぜ、4歳児でもある小さな子どもが不安定さを身体全体で訴える必要性があったのか疑問に思った。

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知】

幼少期の経験を知ることにより、病弱で幼稚園生活に慣れない上に保育者の心無い関わりは精神的な不安定を取り除くことはできなくこのような心情の中で、食べようとしても食べられない自分の思いとは裏腹に身体が受け付けない状態になった経験からA児の姿を自分に重ねて読み取っていることが理解できた。

【問題の所在の明確化】

食べようとしても食べられない辛さとはどういうことなのか、経験がないだけに子どもに与える精神面の不安を考えると早急に解決方法を探り、一日でも早く楽しい幼稚園生活を送れるよう手立ての必要性を感じた。

2) 研究対象者Cに対する研究対象者Bの解釈

研究対象者Cの場面の読み取りと幼児の心情理解に対する研究対象者Bの開示前の解釈と開示後の解釈については表4の通りである。図6のように開示前の疑問や読み取りの意図の推察は開示後には幼少期の経験を認知し、研究対象者Cの期待感を推察したり、幼少期の経験をもとに読み取っていることを認知したりするなど、研究対象者Bが理解しようとする意識は読み取れるが、開示前の否定的な捉え方は変わらない。また、開示後に研究対象者Bの母子関係に要因があるとする自身の考えが明確化している。

開示前

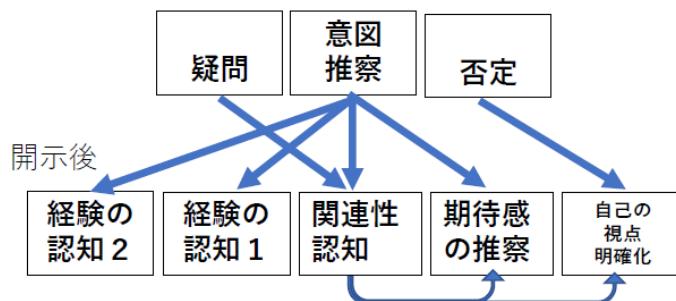


図6 研究対象者Cに対する研究対象者Bの解釈

①開示前の研究対象者 B の言語記録

【読み取りの意図の推察】

研究対象者Cの読み取りを聞いて、研究対象者CのA児に対する愛情と日々の不安への同情心のようなものを感じた。継続児でありながら4歳児になっても不安を抱えながら日々を過ごすことのしんどさを研究対象者Cは理解していると読み取った。

【疑問】

「空腹であっても食事がのどを通らない不安定さ」とは、どのようなものなのか、大人でも大変な心情であると思われる。

【否定的意見】

心の不安定さからの行動とはいえ、昼食を食べない宣言をA児にさせてしまうような環境（人的環境）としての担任保育者・保護者や周囲の大人との関わりから生まれた不安ではないのかと私は読み取ったが、研究対象者Cが言うように、A児を取り巻く周囲の人が協力してA児の不安を取り除くことはできたのだろうか、彼のその後の言動の変化及び情緒の安定は得られたか、その後が気になる場面である。

②開示後の研究対象者 B の言語記録

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知1】

研究対象者Cの幼少期の経験から、A児の言動に共感できる経験を有していることが理解できる。

【読み取りと幼少期の経験の関連性の認識】

幼少期の経験が、保育者として子どもの見方や心情に如何に影響するのかと

いうことが、よく理解できるからである。

【読み取りの根拠となる幼少期の経験の認知2】

研究対象者Cは、あくまでA児の心情に寄り添い、その場面と自分の幼少期の心情とがオーバーラップし、自身の幼少期の経験の中に出でてきた「不安」という言葉をA児の心情に重ね合わせているのではないか。担任への信頼感が育たないままの研究対象者Cの幼少期の経験から、A児の担任保育者への期待が伺われる。

【期待感の推察】

A児の「安心感」のためにどうすればいいのか、早急な手立てを必要としていることも理解している。幼稚園生活の中で保障すべきは、子どもの生命を守ること「安全」と「安心感」情緒の安定であるということをA児の心情に寄り添い、周囲の大人に期待している。

【自分の読み取りの視点の明確化】

研究対象者Cが言うように「食べない」としか表現できないほどの不安を抱えたA児の心のつらさを思うと、母親は、自分の作ったお弁当を「食べない」と言っているけど「許してやってほしい、受け入れてやって欲しい。」つまり、母親は、A児の言いたいこと（不安）についてわかっている、自分も納得しているので「食べない」としか表現できない今の心情を受け入れてやって欲しいという意味合いで、母親の心の戸惑いを担任保育者に伝えたのかもしれないとも考えた。

表4 研究対象者Cに対する研究対象者A・Bの開示前の解釈と開示後の解釈

<言語記録C-1>		<言語記録C-2>
研究対象者Aの開示前の解釈	<p>人間にとて睡眠・食欲・行動が安定の土台と考え、A児の精神的な不安定の要因はどこにあるのかという疑問から分析していると感じた。特にA児の「食べたくない気分」の言葉から不安定な気持ちが食を通して意欲の低下に表れていることに着目している。しかし、食べようとしても食べられず、からだが受け付けないと読み取っているが、食事中の友達を見ている様子は明らかに空腹である。2学期に入っても友達の様子を見ていくだけで安定した園生活を送れないA児が、自分の気持ちとは裏腹な不安定さから自分はどうしようもできない状況と深刻に捉えている。A児の気持ちは、保育者、保護者にも伝わっており対応に試行錯誤し苦慮している状況の中で、情緒の安定を図り子どもが安心して過ごせる園生活を大人がどのように手を取り合って問題解決していくかを必要としていると感じた。</p>	<p>A児の心情読み取りの「自分の意志で食べないのではなく、からだ全体を覆う不安が要因で自分はどうすることもできない不安定さの表れ」とはどういうことなのか理解できなかった。そして「空腹であっても食事がのどを通らない不安定さの表れ」など「不安定さの表れ」に注目している。なぜ、4歳児でもある小さな子どもが不安定さをからだ全体で訴える必要性があったのか疑問に思った。しかし、幼少期の経験を知ることにより、病弱で幼稚園生活に慣れない上に保育者の心無い関わりは精神的な不安定を取り除くことはできなくこのような心情の中で、食べようとしても食べられない自分の思いとは裏腹にからだが受け付けない状態になった経験からA児の姿を自分に重ねて読み取っていることが理解できた。食べようとしても食べられない辛さとはどういうことなのか、経験がないだけに子どもに与える精神面の不安を考えると早急に解決方法を探り、一日でも早く楽しい幼稚園生活を送れるよう手立ての必要性を感じた。</p>
研究対象者Bの開示前の解釈	<p>研究対象者Cの読み取りを聞いて、研究対象者CのA児に対する愛情と日々の不安への同情心のようなものを感じた。継続児でありながら4歳児になっても不安を抱えながら日々を過ごすことのしんどさを研究対象者Cは理解していると読み取った。「空腹であっても食事がのどを通らない不安定さ」とは、どのようなものなのか、大人でも大変な心情であると思われる。心の不安定さからの行動とはいえ、昼食を食べない宣言をA児にさせてしまうような環境（人的環境）としての担任保育者・保護者や周囲の大人との関わりから生まれた不安ではないのかと私は読み取ったが、研究対象者Cが言うように、A児を取り巻く周囲の大人が協力してA児の不安を取り除くことはできたのだろうか、彼のその後の言動の変化及び情緒の安定は得られたか、その後が気になる場面である。</p>	<p>研究対象者Cの幼少期の経験から、A児の言動に共感できる経験を有していることが理解できる。つまり、幼少期の経験が、保育者として子どもの見方や心情に如何に影響するのかということが、よく理解できるからである。研究対象者Cは、あくまでA児の心情に寄り添い、その場面と自分の幼少期の心情とがオーバーラップし、自身の幼少期の経験の中に出でてきた「不安」という言葉をA児の心情に重ね合わせているのではないか。担任への信頼感が育たない幼少期の経験から研究対象者Cは、A児が自分と同じような経験をしないように願っていることが伺われる。</p> <p>また、A児の「安心感」のためにどうすればいいのか、早急な手立てを必要としていることも理解している。幼稚園生活の中で保障すべきは、子どもの生命を守ること「安全」と「安心感」情緒の安定であるということをA児の心情に寄り添い、周囲の大人に期待している。</p> <p>ただ、研究対象者Cが言うように「食べない」としか表現できないほどの不安を抱えたA児の心の辛さを思うと、母親は、自分の作ったお弁当を「食べない」と言っているけど「許してやってほしい、受け入れてやって欲しい」つまり、母親は、A児の言いたいこと（不安）についてわかっている、自分も納得しているので「食べない」としか表現できない今の心情を受け入れてやって欲しいという意味合いで、母親の心の戸惑いを担任保育者に伝えたのかもしれないとも考えた。</p>

6. 考察

(1) 研究対象者Aに対する研究対象者B・Cの解釈の変化について

研究対象者Bは、開示前には、共感や同じ方向を向いて討議することが期待できる割合が多いと感じた。しかし開示後には、対話すべき事項が整理されたものの理解には至っていない。相互理解のためには研究対象者Aからの問題提示や疑問などに対して**応答的対話**が必要であると考える。

研究対象者Cは、開示前には否定や疑問があったが、開示後には研究対象者Aの幼少期の経験が読み取りの根拠にあることを知り、解消や理解といった、解決の方向へと向っている。しかし、今後は相互理解を実現し相手を尊重して役割分担ができるような対話が必要だと考える。相互理解のためには、研究対象者Cの解釈に対する評価的対話と今後に向けた発展的対話が必要であると考える（図7参照）。

（2）研究対象者Bに対する研究対象者A・Cの解釈の変化について

研究対象者Aは、開示前には、お弁当を食べないという姿を問題視している点で、研究対象者Bと一致していた。しかし、開示後には、母子関係に着目する研究対象者Bに対し、研究対象者Aは食べないことに着目しているという、視点のずれを認識するに至った。開示前には一致点が多いと読み取れたが、開示後には幼少期の経験との関連性を知り、捉え方の修正や視点を推察するものの、相互理解には至らない。修整的対話が必要であると考える。

研究対象者Cは、開示前には、自分にはない視点を問題解決の可能性を感じ、発展が期待できた。しかし、開示後にも疑問の解決には至らず、研究対象者Bの読み取りを推察するにとどまっている。唯一、担任保育者のA児に対する個別指導計画の時期尚早という点で一致が見られた。幼少期の経験を認知したことが複数の推察に繋がっていることから講評的対話と今後に向けた建設的対話が必要であると考える（図7参照）。

（3）研究対象者Cに対する研究対象者A・Bの解釈の変化について

研究対象者Aは、開示前には、映像で確認できる姿を根拠として挙げ否定的だった。しかし開示後には、自分には無い研究対象者Cの経験をわからうとする姿勢は感じ取れるが受け入れきれない状態には変化が見られない。研究対象者Aが研究対象者Cの幼少期の経験に関心を示していることが感じ取れることから、相互理解のためには共有的対話が必要であると考える。

研究対象者Bは、開示前と開示後と変わらず研究対象者Cの読み取りには一定の理解は示しているものの、研究対象者Cの幼少期の経験はむしろ研究対象者B自身の視点を明確にすることにつながり、同僚として考えを尊重しながら

連携できる状態には至っていない。相互理解のためには、どちらかの考えに賛同するための対話ではなく、互いの考えを尊重し異なる視点で保育にあたるための「調和的対話」と「深化的対話」が必要であると考える（図7参照）。

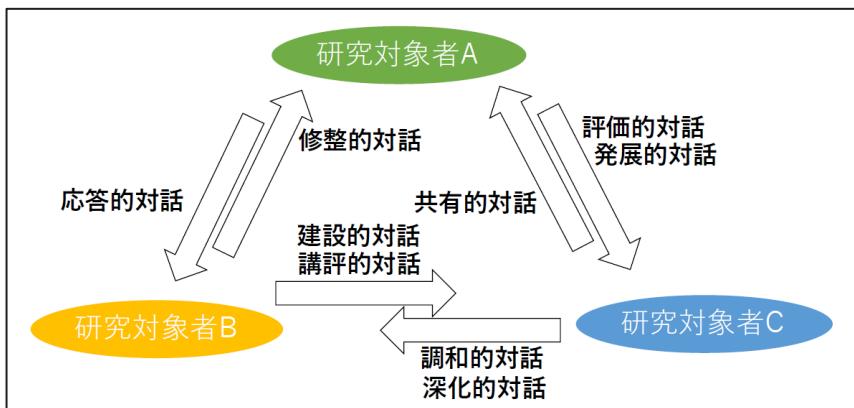


図7 相互理解のために必要な対話の種類

(4) 総合考察

保育に携わっている者同士は、お互いを理解しあいながら子どもへの最善の保育を保証するために日々研鑽を積んでいる。しかし、同じ職場で子どもと関わり、同じ目的を目指してきたつもりでも、向かう方法や捉え方が異なることがある。性格や考え方など、表面的な情報で違いを捉えて深くその人を理解することや自分を理解してもらおうとする機会や時間の確保を現在の保育の現場ではしていないのではないか。わかり合っていると過信している保育者集団もあれば、わかり合えるはずがないとあきらめている保育者集団もあるだろう。

本研究の研究者対象者A・B・Cの3名は、保育経験を有するが、一緒に保育をした経験はない。同一の映像を見たにもかかわらず、3者3様の捉え方をしていた。このことは一緒に保育をした経験がないことが原因ではなく、通常一緒に保育をする同僚でも同一の状況が生じることが容易に想像できる。しかし、幼少期の経験を開示することで、読み取りの根拠を認知することが視点の理解となり、疑問の解消や相違点の発見につながった。他者の幼少期の経験は自分が今まで経験や考えもしなかった未知の世界であり、それを根拠とした場面の読み取りや心情理解は、新しい視点をもたらす可能性があり、保育に携わる者同士が互いを尊重し、関わり方の幅を広げることにつながると言えよう。日々、「子どもたちのしあわせ（最善の利益）」を意識して多忙に仕事をこなす保育者である。働き方改革という時代の流れも考慮し、職員間で自分の幼少期

まで自己開示して話し合うという時間は保証できないかもしれない。しかし、相互理解を図り、同僚性を構築するためには、単に多くの会話を交わす「量」が重要なのではなく、対話をすることとその対話の「質」が問われている。本研究で3名の言語記録を分析した結果、以下の9つの対話モデルが見出された。みんなで漠然と気づきや発見を話し合う園内研修ではなく、「個」と「個」の対話に光を当て、その対話を自分事として傾聴できる園内研修が相互理解を図り、同僚性を構築することにつながると言えるのではないだろうか。以下の対話モデル（表5）のひとつひとつに光が当たられる園内研修が同僚性の構築をもたらすということがわかった。

表5 見出された対話モデル一覧

①応答的対話	相手の疑問や不明点、相違点などに丁寧に応じつつ、理解し合えるように、互いに自分の言葉でやりとりを重ねる。
②修整的対話	わかり合えている実感がない要因を探るために、互いにわずかな相違を受け止めるためのやりとりを重ねる。
③共有的対話	相手の経験や考えに関心を持ち、自分には無いものを得るためにやりとりを重ねる。
④評価的対話	相手の一方的な解釈に対する判断を伝え、本質を理解し連携するためのやりとりを重ねる
⑤発展的対話	連携して物事を進めるための手立てを探るためにやりとりを重ねる。
⑥建設的対話	相手の異なる考え方を受け入れながら、互いに高め合い連携を図るためにやりとりを重ねる。
⑦講評的対話	相手の推察に対して真意を伝え、相手に理解してもらうためのやりとりを重ねる。
⑧調和的対話	相互の考えを尊重し、異なる視点をもちながら連携するためのやりとりを重ねる。
⑨深化的対話	互いの考えの本質を理解し、尊重し合うために双方向のやりとりを重ねる。

7. おわりに

これまで保育者集団で活発な議論を目指す園内研修を目指していた現状があるのではないだろうか。本研究では「個」と「個」の焦点化した対話が必要であり、その対話を相互理解のために傾聴する「集団」の成熟が必要であることが明らかになった。保育者一人一人が理解され、自分らしさを發揮し「しあわせをカタチ」にしながらキャリアを形成していくために、今後も研究対象の範囲を広げ、現場に還元できる研究を目指し取り組みたい。

謝辞

本論文は2024年度しあわせ研究費（研究テーマ：保育場面と心情の読み取りにおける多様性の要因と保育者の同僚性の構築を目指す試み2）の助成を受けたものです。

注釈

※1 中坪史典（2014）同僚性とは何か？ インタビュー「先生同士の『同僚性』を高める」これからの幼児教育 ベネッセ次世代教育研究所 p.20

引用文献

- 1 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書 p.103
- 2 足達譲 安達かえで 岡健 平林祥（2016）『子どもに至る』ひとなる書房 p.154

参考文献

- 麻野耕司（2019）『THE TEAM 5つの法則』株式会社幻冬舎
マーシャル・B・ローゼンバーグ（2021）『「わかりあえない」を超える 目の前のつながりから、ともに未来をつくるコミュニケーション・NVC』海士の風
宇田川元一（2019）『他者と働く—「わかりあえなさ」から始める組織論』株式会社ニューズピックス