

横並びのまなざしから始まる「ともに」の保育

浅 見 佳 子

Engagement to begin with Empathy

Yoshiko ASAMI

駒沢女子短期大学「研究紀要」

第 48 号 抜 刷

平 成 27 年 3 月 発 行

横並びのまなざしから始まる「ともに」の保育

浅見佳子

Engagement to begin with Empathy

Yoshiko ASAMI

子どもたちの運動能力の低下にともなう発達への影響が問題となる中で、保育の現場のみならず、家庭においても体操指導やスイミングなどが盛んに行われているという。その中で、「～ができるようになる」ということに注目が集まり、「できるようになる」ことを目指した指導が多く行われているように思われる。誰もが子どもたちのために、子どもによかれと思って行っていることであろう。しかし、その子どもとのかかわりの中で、時に、子どもを評価のまなざしで見たり、「頑張れ頑張れ」と期待する子ども像を押し付けてかかわってしまうということがあるのではないか。そこで、本稿では、運動場面における保育者のまなざしに注目し考察を行った。結果、「横並びのまなざし」というかかわりによって、子どもの主体性や意欲が育まれるということが示唆された。

キーワード：横並びのまなざし、保育実践、領域「健康」、運動遊び、共感

1. 問題の所在

子どもたちの運動能力の低下が大きな問題となっている。文部科学省：幼児期運動指針ガイドの中で示されている日本小児保健協会の調査では、乳幼児期の子どもの多様な動きを含む遊びの経験が少なくなっており、体を動かさない遊びの割合が高くなっていることを報告している。

平成12年の調査では、よく行う遊びについて「お絵かき・粘土・ブロックなどの造形遊び」という答えが62%だったが、平成22年の調査では、75%で1位となり、外遊びの機会の減少とともに、益々子どもの運動能力の低下による発達への影響、遊ぶ場の安全性の確保など様々な問題があげられている。

誰もが幼児期の運動遊びの重要性は認識していることであり、家庭においても運動の機会を作ろうと体操、スイミング、サッカー等の習いごとはが盛んに行われているという。しかし、多様な動きを身につけて行くことには適していない。子どもの自発的な遊びにつながらない可能性があるなどの問題が指摘されている。

保育の現場でも多様な動きを含む遊びが展開されるよう環境を通して、遊びを通しての指導が行われ、子どもたちが楽しく体を動かせるようにと様々な工夫がされている。その1つとして専門講師による体操指導が定期的に行

われている園も少なくないと思われる。保育者が子どもの力を引き出すために、子どもが「できる」ようになるためにと一所懸命に指導し、応援するという姿はよく目にするのではないか。そこには、子どもに何かを教え込もうというような意識はなく、ただただ子どもを思っている指導である。そして、皆でできることを目指し、「できた」ことを皆で喜ぶ。

「できない」ことが「できる」ようになることは素晴らしいことであり、何の問題もないように思われる。しかし、その「できる」「できない」ということだけに目を向けて行くことは、子どもの育ちを阻む可能性があるということを、保育者は認識しておく必要があるのではないか。

保育内容領域「健康」（以下「健康」とする）について河邊（2008）は、「健康」という言葉に含まれる望ましさについて、幼稚園教育の5つの領域を並べると、領域「健康」の「健康」という言葉にだけ、望ましい状態を指し示す価値的なおいがすると言う。「健康」といえばよいイメージ、「不健康」と言えば何か健全な社会に対して後ろ暗いようなイメージがあり、「健康」という言葉そのものに、すでに望ましさが含まれている。私たちは「健康」を考えるときにすでに「望ましさ」とらわれる危険性をもっていることに留意しなければならないと述べている。

そこで、本稿では運動の場面に注目し、子どもの意欲を育む保育者のまなざしと、阻むまなざしについて考察を行う。

2. 研究の方法

“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、筆者自身の保育実践での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。

本稿では、筆者が勤務していた幼稚園、保育所の保育現場でのエピソードと、現在、養成校で担当している保育内容領域「健康」の受講学生による運動遊びエピソードについて考察を行う。

その際、佐伯（2007）の「共感」を呼び起こす「まなざし」という関係論的考え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、「向き合うまなざし」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、あなたと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。

また、関係論的な見方について、佐伯（2014）は人の行為の原因をその人の「心の中」にもとめるのではなく、できうるかぎり、その人の「外側」の、人、モノ、出来事の「関係の網目」に求めるとし、子どもが一刻一刻「どう思ったか」をさぐるのではなく、子どもには何がどう見えているのか、どういう人々のどのような「まなざし」の中にいるのかなど、子どもの「周辺状況」を明らかにする。そして、その子どもが置かれている「状況」をみて、その子どもの立場にたって、その子の「周り」を見ることが、子どもの行為の理解につながると述べている。

佐伯のいう「観察するまなざし」で、「この子はこういう性格だから」、「あの子は、まだできない」などとして、かかわってしまうということは、保育の現場においても、少なくないことのように思われる。

また、きちんと向き合っこの子の心を理解し、応援してあげようと一方的な保育者の思いを子どもに押し付けてしまうという、「向き合うまなざし」をもってかかわることも多いのではないだろうか。

これらのまなざしが、なぜ問題なのかを明らかにし、「横並びのまなざし」を持つことによって、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、どのように変わっ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。

本研究における子どもの名前は仮名とする。また、体操指導と体操の時間エピソードに出てくる「担任」「先生」は筆者自身を指していることをあらかじめ断っておく。

3. 結果と考察

最初に紹介する「竹馬」のエピソードは、筆者が担当する保育科2年の保育内容領域「健康」の講義の中で行ったアンケートから、抽出したエピソードである。

アンケートの内容は、幼少期の運動あそびの中で、「好きな遊び」「嫌いな遊び」があれば書き、その遊びの思い出として、楽しかったことや嬉しかったこと、辛かったことや嫌だったことなどを自由に記述するというものである。なお学生の書いた内容を筆者が若干、修正した

ものを提示する。

二つ目の缶ボックリは、筆者が勤めていた保育所で年少組を担当していた時の5歳児さとしと筆者とのエピソードである。

三つ目の体操の時間は、筆者が勤めていた幼稚園で年少組を担当していた時の3歳児と筆者とのエピソードである。

3.1 「横並びのまなざし」の後ろに見え隠れる「観察するまなざし」

竹馬あそび（幼稚園の思い出 - 保育科2年）

好きな遊びは竹馬。鉄棒、跳び箱、竹馬で、賞をもらえた子は運動会で披露する機会が与えられた。そして、自分が保育者になるきっかけとなった大好きな担任の先生が、他の友達に竹馬を教えるのを見てやり始め、先生に褒められることが嬉しくて、園にあった1番高い竹馬をクリアするまでになった。更に、担任の先生は私のために専用の高い竹馬を作ってくれて、毎日のように楽しく乗っていた。

嫌いな遊びは鉄棒。負けず嫌いで、できない自分が嫌で父親に付き合ってもらって泣きながらやったけど、幼稚園時代にはできるようになれなかった。

〔考察〕

このエピソードでは、保育者が強制的にやらせるといような指導はなく、子ども自身が自発的に取り組んで行った活動といことができる。また、「大好きな先生に褒められることが嬉しくて」という言葉にあるように、保育者との信頼関係が築かれており、何の問題もない活動のように思われる。

この学生が竹馬を行う最初のきっかけは、先生と友達への共感があったといことができるのではないか。先生と友達が楽しいと感じている世界を自分も味わってみたい。その共感を通して、竹馬に取り組み、その面白さを知り、のめり込んで行く。結果、技術が向上し、園にはない高さの特別竹馬を行うまでになっていった。

このような姿は、幼稚園教育要領や保育所保育指針で謳われている環境を通した子どもの自発的な取り組みであり、子どもの主体性を尊重した指導といことができるのかもしれない。しかし、この一見問題がないように思われる竹馬遊びが、最終的に「観察するまなざし」によって評価を受け、その評価をクリアできた者に運動会での披露が許されるというところに問題を感じる。

・「観察するまなざし」が阻むもの

保育者も子どもも、運動会で披露することを目的に竹馬に挑戦していたわけではないのかもしれない。しかし、その状況の中には、「この子は運動会でできる」「あの子ではできない」など、子どもも大人も、皆が評価のまなざしを持たざるを得ない状況があるように思われる。つまり、保育者は子どもを「観察するまなざし」で見ざるを得なくなり、子ども同士も「観察するまなざし」を持つようになってしまうのではないだろうか。

幼児期に運動に対する意欲を育てる重要性は、幼稚園教育要領・保育所保育指針のなかでも示されているが、何かが「できるようになる」というような内容は示されていない。つまり、幼児期には「できるようになる」ことよりも、「できるようになりたい」「やってみたい、やってみよう」と、いう意欲を育てることが最も重要なことであるといえる。このもっとも重要な意欲は「観察するまなざし」によって失われていってしまうように思われる。

運動会で竹馬に挑戦したい子どもは皆、披露できるというものであればよい。日々の遊びを通した成果を皆に見せたいと、自ら頑張る意欲も育まれることがあるのかもしれない。しかし、この園では賞をもらえた子どもだけが披露するという、大人の評価によって選別がされていることに問題があると感じる。

この学生が最初感じていた大好きな先生と友達の楽しい世界と一緒に味わってみたいという動機によって始まった竹馬遊びは、最終目標が運動会での披露となることで、その目的が変わり、自発的な活動への取り組みから、誰かの評価を得るための活動に変わっていってしまうように思われる。

この学生は、竹馬が好きになった理由の1番に、運動会での披露をあげている。先生や友達と楽しんだこと以上に、評価を得たことが、この学生の中に強く残っていることを窺わせる。

また、嫌いな運動には、できなかった鉄棒があげられている。泣きながら練習した自分への思いや、それに付き合ってくれた父親への思いは語られず、「幼稚園時代にはできるようになれなかった」そのことが嫌いの理由に繋がっている。これは、まさに「観察するまなざし」によって、できることが優先され、運動する楽しさ、人と一緒に頑張る充実感や、そこに至るまでの過程以上に「できるようになる」ことが重要視されることへの問題を現しているように思われる。

この学生のように、運動会で披露する機会が与えられた子どもたちはまだよい。しかし、一度もそのチャンスを与えられなかった子どもは、どのような思いで取り組んでいたのだろうか。もちろん、他の競技や運動以外の場面でその子の力を発揮できるようにと、様々な配慮がなされていたのかもしれない。

しかし、竹馬においては一定の評価に値しないので披露できませんとされた子どもたちに、何事にも意欲をもつようにと言っても、難しい。

他の学生の回答でも、「出来る子から抜けていくルールの鉄棒、縄跳びは自分ができなかったので嫌いな運動だった」「担任の先生のことは大好きだけど、鉄棒ができた子から部屋に入っていくという活動をするときだけは、自分ができないので先生のことが嫌いだった」と答える学生がいた。

これらは、評価のまなざしによって、子どもの意欲が失われていったということができないのではないだろうか。

・現場で求められる「観察するまなざし」「向き合うまなざし」

佐伯（2014）は、我が国の「教育（保育）」について、一人ひとりの生徒に「寄り添う」ことも大切だが、集団としてのクラスの「統制をとる」ことも、教師の力量として大切だとされていることへの問題点について述べ、クラス全体が一致団結して、「スゴイこと」をやりとげると、それこそが「教育の成果」として賞賛され、それを「指導」した教師は「さすが〇〇先生」と褒めそやされることへの違和感を述べている。

この運動会での披露を担当が良いと考えて行っていたのかは分からない。しかし、運動会という行事の中で披露するということは、そのための準備が必要であり、担任にはその成果を求められていたことが窺われる。

運動会に限らず、行事と言われるものの中では、担任の「指導力」を求められることは少なくないように思われる。つまり、保育者も評価のまなざしにさらされているのである。

筆者が年長組の担任をしていた時の運動会で、あまりよい評価を得られていないと感じることがあった。そのクラスの子どもたちは、練習の時からなかなかまとまらず、「統制をとる」ということは難しかった。遊びの中でも、友達との関係においても、運動会の進め方にしても一つ一つ意見が合わずに衝突が始まるので、なかなか進まない。しかし、彼らにはいつも対話する姿があった。筆

者はそれこそが彼らの強みであり、大切に育んでいくべき力であると考えていた。

ある日の練習中、皆があまりに好き勝手なことを言っているので、筆者は「もう今日は練習やめよう」と言って、子どもを残して職員室に帰った。その後、職員室の窓からこっそり子どもたちの姿を見守った。すると、好き勝手をやっていた子どもたちが、集まり始め、話し合いを始めた。しばらくすると、「みんなで話し合ったから、見てほしい」と筆者を迎えに来た。

このような中で本番を迎えた。練習不足もあり、最高の出来とは言えなかったかもしれない。しかし、本番は彼らなりに精一杯頑張ったという思いがあり、出来うんぬんではなく、筆者の中には大きな満足感と納得感があった。

4月から運動会に向かうまでの子どもたちの過程が何よりも密なものであり、子どもたちが主体的に自主的に進められた行事だったと感じられたからである。

保育者が子どもに竹馬をできるようにさせることだけが「スゴイこと」大切なことではない。全てが上手く行くことだけが「スゴイこと」でもない。子ども一人ひとりの思いに寄り添いながら、一緒に試行錯誤しながら取り組んで行くことが「スゴイこと」なのではないか。

その結果として、皆ができるようになったとしたら、それはそれで素晴らしいことだが、「できるようになる」ことだけがゴールではない。もし、うまく行かなくても、失敗してもその経験の中で育つものがある。悔しい、出来なかったということを感じ、そこから次は悔いの残らないようにという心をもてたならば、それはそれで、「スゴイこと」のように思われる。

3.2 「向き合うまなざし」の後ろに見え隠れする「観察するまなざし」

保育園では、週に1度体育の専門講師による体操指導が行われていた。その中で、様々な道具を使ったサーキット運動をした時のエピソードである。

その頃、5歳児のさとしは、苦手なことや、思うように行かないことがあると、怒って逃げてしまうという姿が多く見られていた。

体操指導 缶ボックリ（保育園5歳児）

さとしは、缶ボックリを行うことが面倒くさいと思ったのか、できないと感じたのか、それをやらずに次の種目に行ってしまった。そのことを注意した友達に対して、「お前には関係ない。黙っている」というようなことを

言って、一人怒り出した。

そこで、担任が介入すると、さとしは、「やりたくないからやらない。家では、やりたくなければ、やらなくていいもん」と話し出す。担任は、「やりたくないんじゃない?やらなければ、できるようになてならないよ」と伝え、さとしが全く跳べなかった縄跳びが、練習してできるようになった時の話をした。

「練習したから、出来たんですよ。やりたくないとか、面倒くさいとか、さとし君は逃げちゃうことが多いよ」と喝を入れてみた。それでもさとしは、納得いかない様子でぶつぶつ言っていたのだが、「もし、できないのなら、今度は先生も手伝うから、嫌だからやらないというのはダメ。そういうのやめよう」と20分ほど話をすると、さとしは最後に「うん」と頷いた。

その次の週も、同じ内容の指導が行われたので、「さとし君、先生見ているから、頑張って!」と声をかけて見守った。するとやる気満々で、ゆっくりではあるが、ハードルの障害も缶ポッキリで超えることができた。「すごいね。や〜るね〜」と声をかけると、大変嬉しそうにニヤニヤしながら、競技を続けるさとしの姿があった。

〔考察〕

筆者は年長という年齢と、さとしの最近の姿から、担任として、きちんと向き合わなければという思いで話している。そこには、「年長だからこれぐらいはできるだろう」、「年長だから逃げてはだめだ」という、筆者の勝手な推測や思いが先にあり、「観察するまなざし」で子どもを捉えてしまっているように思われる。その上、「縄跳びができたのだから、缶ポッキリもできるでしょ」、「やればできるのだから頑張れ」と「向き合うまなざし」で喝を入れたりしている。そこには、なぜ、さとしがやりたくないのか、という思いに心を寄せることや、何がさとしに「やりたくない」と思わせているのかという周辺に目を向けることもできていない。また、「先生もやってみるからどう」というようななかかわりもない。

しかし、時間が経過していく中で筆者の「観察するまなざし」と「向き合うまなざし」は、少しずつ「横並びのまなざし」へと変化していく。そして、さとしの思いに気づき、さとしの思いに寄り添いたいという思いで発した言葉によって、さとしも筆者の言葉に徐々に耳を傾けて行くようになるのである。

・「向き合うまなざし」へのさとしの反発

筆者の中には、さとしに対する思いがあり、何事から

も逃げずに取り組んで行っしてほしいという願いが最初の会話から窺える。しかし、それは、筆者の勝手な思いであり、さとしの思いを無視した言動である。もしかしたら、さとしも、「逃げずに頑張りたい」思っていたのかもしれない。しかし、筆者に「あなたはこうあるべきだ」という姿を押し付けられて、「なぜ逃げる」「なぜ頑張らない」と言われたことで、自分の気持ちを素直に表現できない状況に追い込まれたのかもしれない。その為に、「やりたくないからやらない。家では、やりたくなければ、やらなくていいもん」という言葉を発して、自分を守ろうとしたのではないだろうか。

筆者とさとしは、よく言い合いをし、時にけんかをして仲直りするという関係があった。その為、互いの思いを思うままに表現することができた。さとしは、大人がよいと考える方向には進もうとせず、筆者に対しても怯むことなく向かってくる姿があった。その関係性の中で、さとしは筆者の要求する子ども像を押し返している。その反発のおかげで、筆者はさとしへのまなざしの変化を余儀なくされていくのである。

・振り返りから明らかになる「観察するまなざし」

この場面についての記録を読み返すと、なぜ、最初にさとしが缶ポッキリをやらなかったのか。ということに対しての記述がなく、さとしはこういう性質があるから、〜だからやらなかったのだろうという推測で終わっている。筆者はさとしの思いに目を向けることができていない。さとしの思いに寄り添い、周辺状況を注意深くみる「横並びのまなざし」でかかわることができていないのである。

会話の中でも、筆者は、「やりたくないんじゃない?やらなければ、できるようになてならないよ」と、「できるようになる」ことを目指す発言がある。

ここに大きな問題がある。さとしが缶ポッキリをやらなかったことと、缶ポッキリを「できるようになる」ことは関係のないことである。しかし、筆者は「できるようになる」ことを目指した言葉がけをしている。そして、この時、筆者には、「観察するまなざし」で子どもとかかわっているという意識は全くない。しかし、知らず知らずのうちに子どもたちをそのような「まなざし」で見ているということも明らかである。

子どもは、よりよい自分になりたいと思い、保育者はよりよい保育の中で子どもの育ちを支えたいと思っている。子どもがなりたいたい自分に向かうための支えは必要である

が、保育者が一方的に望ましい、なって欲しいあなたを導いていくことはしてはならない。

しかし、日々の保育の中では大人がよいと思うことを、保育者が子どものためにと行ってしまふことは少なくないように思われる。特に運動活動においては、何かが「できるようになる」ことが、全て良いことにつながると考えることが多いのではないかと。何度も言うように、できなかったことができるようになることは素晴らしいことであり、子どもたちの育ちに大きな影響を与えることは確かである。それを全て否定している訳ではない。

しかし、「できる」「できない」の前に、「やりたい」「やりたくない」「やってみよう」「できない」というその時々の子どもの心に寄り添うことが一番大切なことであり、そこから「やってみよう」「先生と一緒にやってみる」というような意欲が育まれていくように思われる。

日々の中で、さとしのような子どもとのかかわりは常にある。そして、そんなに気にも留めずに過ぎてしまうことはよくあることではないか。その過ぎ去ってしまったことを丁寧に振り返り、自身の保育を見つめなおしていくことが、「横並びのまなざし」で子どもを見守ることにつながるのではないかと、考える。

・「向き合うまなざし」「観察するまなざし」の中にあった「横並びのまなざし」

この場面で一瞬だけ、筆者がさとしに寄り添い、「横並びのまなざし」でかかわろうとする姿がある。それは「もし、できないのなら、今度は先生も手伝うから～」という言葉である。

筆者は「向き合うまなざし」でさとしと話していたが、なかなか耳を傾けてはくれず、「先生、僕の話を勝手に判断するな」とでも言うように、頑なな姿を見せていた。その姿と向き合うことで、筆者は徐々に自分のまなざしを変化させざるを得なくなっていく。なぜなら、さとしをなだめて説得し、応援しようという思いだけで、どんなに言葉を発しても、さとしの中にその言葉が入っていないからである。その中で、さとしの今の心に寄り添うということに自然と気づかされ、筆者の言葉が変化して行ったように思われる。

さとしの「できない」思いに心を寄せ、「先生も一緒にやるから」という思いで声をかけ、できないことを一緒に味わってみようという「横並びまなざし」によって、さとしは筆者の言葉に耳を傾けるように頷いてくれたのではないだろうか。また、翌週の体操指導では、さとし自

ら缶ボックリにチャレンジしたという姿から、さとしなりに筆者の思いを受け止め、その上でなりたい自分を目指して、挑戦したということが窺われる。

この時、筆者は、できるようになって欲しいという願いよりも、やっpegらんとする思いから、「さとし君、先生見ているから、頑張って」という声をかけて見守ったように思う。その余計な思いのないまなざしを受け、さとしは缶ボックリを行い、嬉しそうに競技を続ける姿につながったということができるのではないだろうか。

3.3 「横並びのまなざし」から見えてきたこと

保育の中で、〇〇体操を一斉指導で行うということとはよく目にする光景ではないか。筆者は新人保育者だった頃、その体操を自身がきちんと覚えること、そしてそれを子どもたちにきちんと教えることが大切であると考えていた。

手を伸ばすところは伸ばす、曲げるところは曲げるというように、子どもたちにもきちんと体操するということを教えている時があった。しかし、きちんと指導しようすると「～ちゃんそこ伸ばして」「～ちゃん、ふざけないで」と注意ばかりで楽しくない。経験を重ねていく中で、子どもたちに体操をさせるのではなく、一緒に楽しんで行くためには、どうすればよいのかということを考えていくようになった。その結果、教え教えられる関係から、ともに楽しむという関係づくりを意識した体操の時間に変化していった。

体操の時間（幼稚園3歳児）

最初は、とにかく担任自身が楽しんでいることを伝えるように、人一倍体を動かし、動作を大きくして張り切って取り組む。その際、一人ひとりと目を合わせながら表情豊かに行う。すると子どもたちは担任の姿を見て笑い出し、徐々に体を動かし始める。

そして、その場の雰囲気盛り上げて行くために、「はい、頑張って」「はい、1,2」という言う様子で、子どもたちに積極的に声をかける。そうやって取り組んでいると、その場の空気が徐々に変わって行き、子どもは担任の大きな動作や、面白い表情を真似ようとし始める。「手をきちんと伸ばしましょう」とか「足をきちんと曲げて」というような指導は必要ない。保育者の姿を真似て自然と手も伸びているのである。

全員の子どもたちが同じように行う訳ではない。気に入った箇所だけ一緒に行う子、ただ、じっと見ている子もいる。それでも無関心ということではなく、「あれ、

「変なの」などと言いながら注目している。

そして、しばらく経つと「先生、あの体操やりたい」と子どもたちから言ってくるようになる。

〔考察〕

筆者は子どもに体操を教えようという気持ちはあまりない。もちろん、体操に皆が参加してほしいという願いはある。しかし、「きちんとやって」というような思いや、言葉がけもない。つまり、「観察するまなざし」も「向き合うまなざし」もないのである。

保育者自身が楽しまなければ、子どもにその楽しさを伝えることはできない。そのために必要な環境を作っていくのは保育者の役割である。楽しさを伝えたいという「まなざし」を持って、一人ひとりと目を合わせ、声をかけながら場を作っていく。

本当は踊りたいけど恥ずかしくて踊れない子がいたら、その子の手をとって一緒にやってみる。張り切っている子がいたら、「○○ちゃん、いいね」と声をかける。やらずに見ている子がいたら、アイコンタクトをとりながら傍で踊り、楽しさを伝えてみる。一人ひとりの世界を大切にしながら、保育者自身の世界も子どもたちに伝えていこうとする。その繰り返しの中で、一度でも楽しい、面白い、うれしいという思いを共有し、共感するという経験ができたならば、そこから楽しさの共有が始まると同時に、何かを始める時のきっかけ、「やってみよう」という意欲が育まれていくように思われる。

・教えること、教えられることの中にある「観察するまなざし」

新人の頃の筆者は、子どもと活動をするとき、「観察するまなざし」や「向き合うまなざし」でかかわることが多かったように思う。そこには、先生としてきちんと教えなければならないという思いと、期待される先生像に近づきたいという思いがあった。

先輩保育者から教えられたことは数多くあり、現在においても役立つことがたくさんある。しかし、当時の筆者は「教えられる」ことが全てであり、その教えや方法を習得して、それをそのまま、子どもに教えることが良いことと考えていたように思う。

体操においても、一つ一つの動作をきちんと理解して行くと、こんな効果が得られ、こんなことにも繋がる。皆で行うことが重要で、その活動が連帯感を生むというように、正しさを求めた指導やかかわりがあった。すると、子どもたちは楽しむこと以上に、先生の言う通りにできる

ようになることが第一となってしまう。つまり、子どもは保育者に共感ではなく、評価や判断を求めるようになり、「先生、これであってる」「先生、～するのがかっこいいんだよね」というような正解を求めた確認が増えていたように思う。

保育者の方も、あの子は手が伸びていない、あの子はできるのにやっていないなど、一人ひとりを評価し、きちんとできているかと「観察するまなざし」、で見えていくことになってしまうのである。

・共振から意欲を育む

楽しさを伝えていく時、保育者が「楽しいからやってみよう」と言葉で誘うことも一つの方法であろう。信頼している大好きな先生から、誘われたら「やろう」と思うこともあるかもしれない。

また、言葉はかけず保育者自身が楽しんで、体を動かす姿を見せる。その楽しさが伝染すると、子どもたちは徐々に保育者の真似をし始め、楽しんで行くということもあるだろう。そこには、共振が起きているということができるように思われる。子どもたちは保育者の面白い、おかしな姿を見て、思わず真似してしまう。何だか分からないけれど、楽しそうだから先生や友達と同じように体を動かしてみる。思わず参加した体操が、何とも楽しかった。

このような状態「やっちゃった」「ちょっとやってみた」を第一段階として考え、まず興味をもってやってみる。楽しい経験をしてみる。その経験が次の活動に対する意欲を育むきっかけになるように思われる。

・子どもの主体性を育む

保育者が何も言わず、表情乏しく、ただただ体操をしていても、子どもに楽しさを伝えることはできない。伝え伝染させるためには、保育者が一方的に「楽しいからやみなさい」とするのではなく、子どもに「私が見ている世界と一緒に見てください」という思いでかかわっていかなければならない。「体操ってこんなに、楽しいのです。だから、私はあなたにこの楽しさを一緒に味わってもらいたいです」として、保育者自身も体を動かしながらかかわって行く。その「横並びのまなざし」を受けて、子どもが一緒にやるのか、やらないのかを決める。

そこで、もし、「一緒にやろう」とその子どもが自己決定したならば、教えられるのではなく自らの参加となり、その活動を通して意欲が育まれ更なる有能感や充実感、学びへと繋がって行く。

そして、その保育者の世界を通して、体を全力で動かした後の心地よさ、皆で行う体操の面白さなどを知り、次は何が起るのかという期待、活動への意欲が自然と育まれていくことになるのではないか。つまり、子ども自身が保育者の世界を知ろうとすることは、その後ろに広がる更なる世界に自らかかわり、知って行こうとすることにつながると言うことができるであろう。

・共感的かわり

佐伯（2007）は、共感について、「自分にはすてきとは思えないけどそう思いたい」、「そういうものの良さをわかりたい」と思うところから、その人が良いといっているのはどういうことなのだろうということを探求して「理解」しようとする。そこにいたる経緯やそこでの状況をしっかり把握して、その場にわが身をおいて、なんとかして、そこでの「良さ」を、心底「納得」しようとする、それが共感なのだと述べている。

体操をやりたくないと思っている子どもに、皆と一緒にと無理やりやらせても、その子どもの意欲を育むことはできない。また、ただただ何となく体を動かして、とりあえず終わりまで取り組んでも、それで体を動かす楽しさや心地よさを味わうことはできない。

子どもが「やりたくない」と言ったならば、なぜやりたくないのか、その子どもの周辺をじっくりとみて、子どもとともに考えてみる。子どもが、「これができるようになりたい」と言ったならば、保育者自身も挑戦し、一緒に試行錯誤していく。

このような共感的なかわり「ともに」こそ、子どもの意欲を育むために保育者がすべきことのように思われる。

4. 結論と今後の課題

保育者は自分自身が面白い、楽しいと思うものをみつけ、その世界を子どもたちに伝えるために全力で取り組み、全力で楽しむことが重要である。その為には、環境設定、教材や活動の吟味などを十分に行う必要がある。そして、保育者自身がそれに向かって、心底楽しむことができたならば、教えてあげるではなく、「この世界と一緒に味わってみてください」としてかわる。また、子どもが面白い、楽しいと思っている活動があれば、「自分にはよく分からないけど、あなたの楽しんでいる世界と一緒に味わいたい」としてかわっていく。

つまり、子どもと横並びになって同じ世界を見ようとするまなざしを持つことが保育者にとって重要なことである。

佐伯（2013）は、『こどもを「人間としてみる」ということ』の中で、子どもに「（尊厳ある）人間として」畏敬（reverence）を込めた感嘆の思いで接することについて述べている。

子どもだから、先生だからではない。一人の人間としてのかかわりの中で、互いが学びあい、なりたい自分を目指して行く。その時、子どもがなりたい自分を、保育者はどういふことなのだろうと探求して「理解」しようとする。その子どもの思いに徹底的に寄り添っていくことで、その人を支えにして、子どもは自ら育って行くことができるように思われる。そして、指導でも援助でもない、目の前の子どもに寄り添い、目の前の子どもと支え合える保育者によって、子どもの意欲や自発性は育まれていくと筆者は考える。

また、保育者間の中にある「観察するまなざし」について考えていく必要がある。なぜなら、そのまなざしは、子どもを見るまなざしに繋がるからである。もちろん、よりよい保育を目指すために評価し改善していくことは必要である。しかし、その評価だけにとらわれていくことは、子どもを統制し、まとめ「できる」ことを良しとすることに繋がっていく可能性があるということを保育者は認識しておかなければならないように思われる。

今後も運動にかかわる場面に限らず、様々な場面のまなざしについて考察を続け、「横並びのまなざし」と子どもの育ちについての関係を明らかにして行きたいと考えている。

注)

一斉活動や専門講師による体操指導については、様々な考え方がある。ただ、このような体操や運動を行っている園は少なくないと思われる。そこで、今回は一斉の活動や指導というもののなかであっても、子どもの意欲につながる可能性のある、かわりについて考察を行った。

文献

河邊貴子・柴崎正行・杉原隆（編）：最新保育講座7：

保育内容「健康」、ミネルヴァ書房、2011.

佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高嶋景子・汐見稔幸（著）：子どもを「人間としてみる」ということ、ミネルヴァ書房、2013.

佐伯胖（編）：共感－育ち合う保育の中で、ミネルヴァ書房、2007.

- 佐伯胖：いま、「保育」に求められること：「子どもを教える対象としてみない」ということ．発達，138，2-9．ミネルヴァ書房，2014．
- 佐伯胖（著）幼児教育へのいざない－円熟した保育者になるために〔増補改訂版〕．東京大学出版会，2014．
- 佐々木みどり：保育における「子どもを見る」ことの考察．相川書房，2005．
- 佐藤郁哉：フィールドワーク：書をもって街へでよう．新曜社，2003．
- 杉原隆・河邊貴子（編）：幼児期における運動発達と運動遊びの指導：遊びのなかで子どもは育つ．ミネルヴァ書房，2014．
- 南博文：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，58，12-18．ミネルヴァ書房，1994．
- 文部科学省：幼稚園教育要領解説．フレーベル館，2008．
- 厚生労働省：保育所保育指針解説書．フレーベル館，2008．
- 文部科学省：幼児期運動指針ガイド
www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/.../1319748_5_1.pdf．