

保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性

B7H001 古賀 松香

主査：高田文子 副査：無藤 隆（指導教員）・本山方子・大豆生田啓友

1. 問題と目的

本論文は、保育実践において欠くことのできない身体と状況に着目し、複数の文脈が絡み合う保育実践のダイナミック・プロセスの中で発揮されている保育者の専門性を、身体的・状況的専門性として検討を行い、その特徴を明らかにすることを目的とする。

保育実践とは、文化的歴史的な文脈の中で形成された保育観に影響を受ける。日本では、子どもの育ちの総合的なとらえや、学びの方向付けより先に子どもが実現しようとしていることへの理解を重視する保育観が形成・共有されてきた（たとえば、倉橋, 1918/1965; 文部科学省, 2019）。また、その子ども理解において、「幼児と共に行動しながら考え、さらに、幼児が帰った後に1日の生活や行動を振り返る」（文部科学省, 2018, p.46）ことが重要だとされる。この「共に行動しながら考え」とは、保育者が身体ごと子どもと具体的状況を共にし、さまざまなことを感知しながら、心の動きをとらえようとすることと考えられる。榎沢(2018)は、「具体的行為を取り巻く状況や文脈についての理解があって、初めて具体的行為についての理解が可能になる」と述べ、行為と状況を密接な関係で捉えているが、保育者がもちこむ意図的活動や計画との関係は明確にされていない。身体と状況を視点とした保育者固有の専門性はさらに検討を行う必要がある。

本論文の身体的・状況的専門性の検討におけるキー概念は、保育不全感の感知、教育的瞬間の感知、優先性の即応的判断の3つである。保育不全感の感知とは、保育実践のさなか、もしくは省察時に、自らの保育実践が不十分であると感じることと定義する。その保育不全感は、課題が感知されたある行為や場面やかかわりをよく見ようとするにつなっていくと推測される。van Manen (1991)は、子どもに対する何らかの教育的な働きかけが大人に期待される状況に対して、能動的に出会うことを教育的瞬間としたが、本論文では、なぜその状況が立ち現れた瞬間を感知できるのか、ということを検討する。そういった教育的瞬間が集団保育においては同時多発的に生じる。その同時多発的に生じた教育的瞬間の感知に対して、瞬時に優先性を判断し、対応していくことを、ここでは優先性の即応的判断と呼び、そこにある保育者固有の法則について検討を行う。

以上の3つの概念を用いて、本論文は保育者の専門性の議論に、身体的・状況的専門性という新たな視点を導入したい。その定義は以下の通りである。

本論文で言う身体とは、保育行為を実現していく具体としての身体であり、「身

体的」とは、身体で感知している言語以前のものも含めて、その専門的判断に生かしていくという性質を持つ身体の側面を表す。また、状況とは行為者が自身の行為の意味を伝達したり、他者の行為を解釈したりするために利用できるリソースの総体であり、言語的、非言語的、そして推論に基づく一連のリソースを含んでいる。「状況的」とは、個別具体的な、時空が特定された実践行為と結び付いて成立する概念であり、その個別具体的な事象や事柄を、ある専門的判断に生かしていくという性質をもつ状況の側面を表す。

身体は常に具体的な状況の中に存在し、その状況を感じ取る中で行為する。保育者の専門的判断において、身体的な側面と状況的な側面はそれぞれ独立したものとして別個に働くというより、明確に分けることのできない相互に影響を与え合う、切り離せない性質をもつ。そこで、本論文では、この密接な関係にある身体と状況のもつ性質を実践における専門的判断に生かしていく専門性について、保育者の「身体的・状況的専門性」として定義し、検討する。

2. 本論文の構成

本論文の構成は図 1 の通りである。第 1 章にて保育者の専門性についての議論を概観し、身体と状況という視座を導入する意義について述べる。第 2 章以降では、保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性の構成概念である保育不全感の感知、教育的瞬間の感知、優先性の即応的判断について、保育者が感知する保育実践の難しさに着目して検討を行う。そして第 9 章で、3 つの構成概念の特徴をまとめた上で、保育者が保育の難しさを乗り越えようとするときに、その身体的・状況的専門性がどのように発揮されているか、論じる。

3. 方法

各研究においては、保育者が「実践において難しさを感じる」ということが、その専門性が立ち現れる契機として捉え、着目する。研究 1, 2, 4, 6 では、「1 歳児保育の難しさ」を、研究 5, 7 では「指導が難しいと感じる幼児」をテーマとして、調査を行った。研究 3 では、実践における難しさを超えるためのカリキュラム再編成プロセスの意味を検討した。

各研究における具体的な研究方法は次の通りである。

- 1) 研究 1 調査 1 では、認可保育所 7 園における 1 歳児保育担当者または担当経験者である保育士 9 名と主任／施設長 3 名を対象としたインタビューを行った。
- 2) 研究 2 では、Y 県下全認可保育所及び認定こども園 210 施設を対象とした

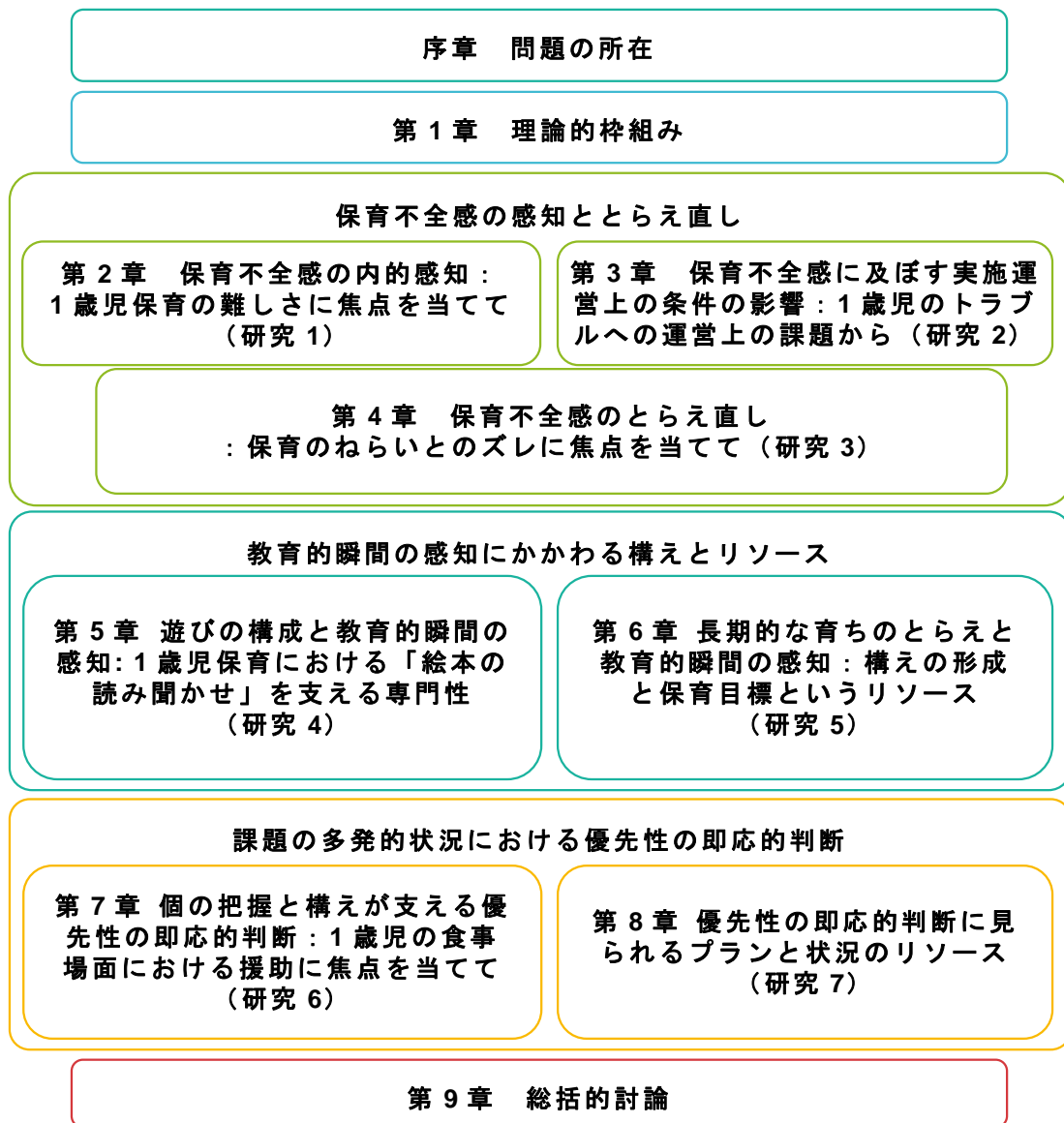


図1. 本論文の構成

質問紙調査を行った。

- 3) 研究3では、X保育所の施設長及び全保育者16名を対象としたインタビューを行った。
- 4) 研究4では、公立保育所A園、私立保育所B園において、研究1調査2及び研究6では私立保育所B園において、保育観察及び午前保育後の担任保育者各3名を対象としたインタビュー調査（隔週1回、約1年間）を行った。
- 5) 研究5,7では、国公立幼稚園のクラス担任をもつ保育者18名を対象とした保育観察及び保育後のインタビュー（各1回）を行った。

特に、研究1の調査2及び研究4～7においては、保育者が調査日の保育実践

の映像記録を筆者と共に視聴しながら振り返り語る方法を採用した。その際、筆者は保育実践に対して無知な立場で質問するのではなく、対象者と研究者が保育者と観察者という視点をインタビューの場に相互に持ち込み、それぞれに体験した実践について映像を資料としながら語り合う、対話的ビジュアル・エスノグラフィー（古賀, 2018）を行った。

なお、研究 1~4, 6 については、保育学研究倫理ガイドブックに基づき、研究 5, 7 については、京都教育大学研究倫理審査委員会において審査を受け許可された方法に基づき、研究対象者への説明を行い、承諾を得た上で実施した。

4. 結果・考察

まず研究 1~3 では、保育不全感がどのように感知され、とらえ直されていくのか、検討を行った。研究 1 調査 1 の結果、1 歳児の担任保育者は、個別対応の必要性が高い 1 歳児の実態に対して、丁寧にかかわりたいと考えているが、保育構造上の条件との間で葛藤状態にあることが示された。それに対して実施運営面での工夫がされるが、なお「自らの保育が不十分である」という保育不全感の対象者全員が内的に感知していた。研究 1 調査 2 では、保育者は実践時に言葉にしないまま次々と保育不全感を内的に感知していると推測されること、しかしそれは、事後の省察等の中で言語化、共有化されることで、新たな保育の構想を生み、実施運営上の条件を再考する契機ともなることが示唆された。

研究 2 では、1 歳児保育における保育不全感の要因ともなる、かみつき・ひっかき等のトラブルと実施運営上の条件との関連を検討した結果、保育士の出退勤時間帯や午前中の自由遊びが中心となる時間帯、生活習慣の自立に向けた個別援助が必要な時間帯にトラブルが多いと感知されていた。しかし、同じ条件下であっても、年度の後半にはトラブルの感知は減少する。研究 1 調査 1 の結果と併せると、年度後半には子どもたちの成長や、保育不全感の感知を起点とした保育実践の再考によって変容が生じている可能性が示唆された。

これらのことから、個々の保育者が抱える保育不全感は、保育実践の再考プロセスを駆動する契機となりうることが示されたが、それが園レベルの実施運営面の改善へ向かうためには、何らかの組織的取り組みが必要であると考えられる。研究 3 では、保育課程の編成プロセスの分析により、個々の保育者が感知している保育不全感を園レベルで言語化、共有化できる関係形成が保育実践の再考プロセスの進展の基盤となることが示唆された。

これまで検討してきた保育不全感の言語化、共有化は、保育実践の再考プロセスを駆動していく側面をもつが、実施運営面における条件の改善や園内研修でのとらえ直しは、保育実践に対して間接的な影響をもつ。では、保育者は実践のさ

なかに感知された保育不全感をどうその場で乗り越えようとするのだろうか。保育不全感には、言語化、共有化を待たずして、その場の保育行為に生かされていく側面はあるのか、保育実践の具体的な検討を行う必要がある。

そこで、研究 4,5 では、教育的瞬間の感知にかかわる構えとリソースについて検討した。2 園の 1 歳児保育における「絵本の読み聞かせ」場面を取り上げた研究 4 では、子どもとのズレ、その場で形成されたルールとの齟齬などから感知される保育不全感が、実践の今ここの教育的瞬間を感知することにつながっていた。突如として感知される保育不全感から瞬発的に教育的瞬間の感知に移行するものもあれば、実践のプロセスで蓄積された保育不全感に軌道修正としての舵を切る教育的瞬間も見られた。いずれにしても、教育的瞬間の感知には、相互行為の中で形成されるルールや目標がかかわっており、それらによって、ある行為をとらえようとする構えが保育者の中に形成されると考えられた。また、教育的瞬間には保育不全感に基づかないものも見られた。

研究 5 では、保育者が日常的に保育不全感を感知しているケースを取り上げ、構えと教育的瞬間の関係の検討を行った。その結果、長期的な子どもとのとらえの中で短期的な子どもの変化（ターニングポイント）が感知されていることが、構えの形成につながることで、また、保育の目標が保育実践のリソースとしてあることが、教育的瞬間の感知にかかわっていることが示された。その中で、中堅以上の保育者においては、構えの段階や教育的瞬間において、視線と身体の動きの自覚的コントロールがなされていたこと、また子どもにとっての意味の転換や多様な意味の交流が生じるような援助がなされていたことが特徴として見られた。

しかし、保育実践とは多くの子どもの生活や遊びが同時進行するプロセスであることから、研究 6,7 では、課題の多発的状況における優先性の即応的判断について検討を行った。研究 6 の結果、保育者は、食事場面での綿密な環境整備が保育者の瞬時の判断を支える仕組みとして重要であると示唆された。また、食行動の援助は、手の援助の実践に先立つ目や耳の身体的・状況的感知があり、身体的・状況的感知がなされた段階で次の援助の構えが形成されていると考えられた。この優先性の即応的判断については、瞬時の価値判断が含まれる。その価値判断は、各園の方針や保育目標がリソースとなっており、園や保育者により差が生じると推察される。

そこで研究 7 では、この優先性の即応的判断について、18 名の保育者を対象とした観察・インタビュー調査で詳細な検討を行った。

まず、インタビュー内容の分析の結果、保育者はねらいや計画などを含めた 10 の保育実践の専門領域を持っていること、特に子どもの姿については、繊細な質感の違いを保持した大量の情報を蓄積していることが明らかになった。これらは、

保育実践における瞬時の判断のリソースとなっていると考えられ、本研究では、これらを保育実践のリソースとした。

その場で生じる相互行為は具体的な状況に大きく依存するが、保育者の経験から得られた保育実践のリソースがあることで、方向性をもって収斂されていく。保育実践が場当たりの対応とならないのは、優先性の即応的判断において援助の同時進行性と時機選択が組み合わされることによって、状況に大きく依存しつつも保育実践のリソースを含み込んだ方向性を持った援助が実現されているからであると考えられた。援助の優先性とは A か B かを対象とするのではなく、A も B も対象として、援助の同時進行性と時機選択を組み合わせながら、それぞれにいつ、どのように、どの程度かかわるのが判断されていた。一方で保育実践のリソースに依存しすぎると、現在の身体的・状況的感知がうまく働かず、的確な判断を下すことが難しいことも示唆された。保育実践は現在のダイナミック・プロセスの中で繊細な身体的・状況的感知がなされてこそ、リソースが埋め込まれた相互行為が展開できる。

以上のことから、本研究では、保育実践の中で自らの実践が不十分であると感じる保育不全感が、実践のとらえ直しやより繊細な感知を目指すことにつながり、次の実践における構えを形成すること、その構えがあることで実践時の教育的瞬間をとらえ、能動的に関わることが可能になること、さらには、課題が多発する状況において複数の教育的瞬間の感知がなされた場合に、保育者は、援助の同時進行性と時機選択を組み合わせた優先性の即応的判断を行い、現在の状況を相互行為的に形成していることが明らかになった。保育実践に見られる保育者の専門性とは、身体的・状況的感知に何度も細やかに立ち戻り、また実践へと展開していくサイクルを能動的に生きることが核となっているのである。

5. 今後の課題

保育不全感の蓄積が深刻化するケースにおいて、言語化、共有化されない要因を明らかにすること、保育不全感を起点としない教育的瞬間の相互行為の詳細な分析を行うこと、子どもの年齢や保育の場面によって優先性の即応的判断にどのような特徴があるのか検討すること等が、今後の課題として挙げられる。また、言語化が難しい専門性を研究する手法の検討は、さらに進めていく必要がある。