

保育記録に見る保育者と子どもの関係性

—— 子ども1人1人とクラス集団に注目して ——

林 悠 子

〔抄 録〕

本研究の目的は、林(2010)の保育記録分析によってその一端が明らかにされた保育実践における「過程の質」の中心的要素である人間関係に着目し、時間的経過における関係変容の内実を、1年間の保育記録を質的分析により明らかにすることである。

保育者であった筆者の保育記録の時系列分析を行なった結果、①年度始まり・終わりといった時期や行事によって、個人についての記録とクラス全体の記録のバランスを変化させながら、②保育者は、個人のできごとに対する他の子どもの受け止めに観察して次の働きかけを考えたり、クラス全体の雰囲気や個人への影響を考えたりと、常に個人と集団との関係性を捉え、子ども・クラス・保育者それぞれが作用し合いながら、関係を発展させていることが考察できた。

キーワード：保育実践、過程の質、保育者と子どもの人間関係、個と集団、保育記録

1. 問題意識と目的

(1) 保育の質研究の動向

欧米を中心とした、保育の質研究の蓄積により、質の良い保育は子どもの知的・情緒的・社会的発達に良い影響をもたらすことが実証されている^(1,2)。OECD加盟国の保育に関する動向をまとめた「Starting Strong」においても、良質な保育への投資効果が認識されているように、現在、保育の質の保障は国際的な課題であると言える^(3,4)。先行研究の到達点として、保育の質において、保育の場における子どもの経験の質である「過程の質」が重要であることが明らかにされてきた。なかでも、保育者と子どもの人間関係は、「過程の質」を構成する重要な要素であるとされている⁽⁵⁾。

保育の質をめぐる国内の動向としては、2002年(平成14年)からの第三者評価事業を契機とし、2008年(平成20年)改定保育所保育指針に保育の質向上についての内容が盛り込まれ、2010年(平成22年)の「子ども子育て新システム基本制度案要項」においても保育の質向上

の必要性が言及されるなど、政策課題として保育の質保障が位置づけられている。しかしながら、政府の意味するところの保育の質は、保育に直接関係している子ども・保育者・保護者の捉える保育の質と同じものであるのだろうか。保育に直接関係する保育者・保護者の、保育の質への視点についての研究は少ない。実践に即した、ボトムアップの質向上の取り組みを考える上で、利害関係者の視点を明らかにすることは不可欠である。過程の質において重要であるとされる保育者と子どもの人間関係を、実践の内側から捉え、その内実を明らかにすることは求められると言えよう。

(2) 筆者のこれまでの研究結果と本研究との関連

林 (2009)⁽⁶⁾ では保育記録分析から保育者の捉える保育の「質」について明らかにしたが、一事例のみの分析であり、多様な事例検討の蓄積が課題となっていた。そこで筆者は、林 (2011)⁽⁷⁾ において、新たな実践 (4・5 歳児クラス) における 1 年間の保育記録の全体像の質的分析を行なった。その結果、記録内容は以下の 8 グループに分類できた。

- ① 子どもの育ちにおいて保育者が大切だと思っていること
- ② 子どもと過ごす中で保育者の心が動かされた
- ③ 実践した活動について振り返る
- ④ 子どもの姿から行為の意味を考え、育ちの可能性への期待と課題を考える
- ⑤ 子どもたちの関係性を捉える
- ⑥ もっとよい実践をしたいと思い、そのためにどうすればよいかを考える
- ⑦ 子どもと過ごす中で保育者の子どもへの関わり方について考える
- ⑧ 職員との協力が大切だ

新たな事例の分析においても、保育者にとっては、保育者と子どもの関係を中心とした人間関係が保育の「過程の質」を構成する重要な要素であることが明らかになったが、課題として残されたのは、「過程の質」を保育実践の時間的経過において捉えることである。

(3) 子ども 1 人 1 人とクラス集団

ところで、保育実践における保育者と子どもの関係性の特徴は、保育者と、子ども 1 人 1 人 (個) と、クラス (集団) との関係は同時進行していることである。保育実践における両義性の一つとして、個と集団との同時並行的関わりがある。恒川 (2005) は、保育における個と集団への関わりを目指すことは、「保育の永遠のテーマ」だと言う⁽⁸⁾。

また、「保育所保育指針」においても、おおむね 5 歳ごろの発達の姿として目的のある集団行動ができるようになり、社会生活に必要な基本的な力を身につけてゆくことが記されており、集団の中での人間関係の育ちを援助することが保育の内容として位置づけられている⁽⁹⁾。

集団については、保育領域ではすでに 1960 年代から、「集団保育」の意義についての研究や

実践レベルでの議論が始まっており、現在もお継続しているテーマである⁽¹⁰⁾。また学校教育の領域でも、集団づくり・クラスづくり、という観点から議論がなされており、一定の知見の蓄積がある。

では「子どもは集団の中で育つ」、「集団の力」などと言われることは、保育実践において、子ども・保育者など保育に直接関係する人々にはどのように経験されているのだろうか。そのプロセスを捉えた研究として、刑部(1998)は、「ちょっと気になる子ども」であるKがクラス集団の中で気にならなくなってゆく過程を記述・分析している⁽¹¹⁾。Kが気にならなくなる過程は、K自身の変化だけでなく、Kのクラスの子どもと保育者との関係変容の過程であったことが明らかにされている。また、柴山(2002)は、外国籍児O君のクラス集団への適応過程がクラスの子どもと保育者との相互作用の中で進んでゆく事を見出している⁽¹²⁾。このように、保育実践における子ども個人の育ちにとって、生活を共にするクラス集団との関係性は切り離すことはできないと言える。今井(1998)は、個と集団は、「人が人間らしく存在しうる最も本質的な結びつき(関係)」であると言う⁽¹³⁾。したがって、保育の質の重要な構成要素であるとされる人間関係の質について考える際、保育者と、子ども1人1人と、クラス集団の関係性に着目することは不可欠だろう。

以上のことから、本稿では、林(2011)の、保育実践における「過程の質」の研究の続編として、保育者と子どもの関係性がどのように経験され捉えられているのか、その一端を、特に個と集団との関係性に焦点を当て、林(2011)で分析対象とした記録の時系列分析から明らかにすることを目的とする⁽¹⁴⁾。

2. 方 法

林(2011)で用いた筆者の保育記録(4・5歳児混合16名クラス)を対象とし、そこで分類された記録内容のグループにおいて、個と集団の関係性に言及した記録を抽出し、各グループとの関連を考慮しながら、個と集団との関わりについての保育者の捉え方を考察した。次に、記録のエピソードを時系列で整理し直し、記録における個と集団についての記述の時間的経過における変化の特徴を確認した。さらに、保育者と、ある1人の子ども(個)とクラス集団の時間的経過における関係変容過程について分析した。

(1) 理論的枠組みとしての関係発達論

保育実践における人間関係に焦点を当てその変容過程を記述しようとする本研究の理論的基盤として、鯨岡(2001)の関係発達論を借用する。関係発達論では、従来の発達心理学の枠組みにおける個体能力の発達への注目ではなく、「子ども一人一人の自己性のありよう」に着目し、「育てる－育てられる」というリサイクル過程を軸とした、周囲の人々との関係の中での

自己性の発達を捉えている。また、鯨岡は、人間は本来社会的存在であり、一個人としての「私」と社会の一員「私たち」の一人でもあるという両義性を抱えており、保育の場での個と集団の力学は、この「私」と「私たち」の両義性（個人と社会の両義性）であるとしている⁽¹⁵⁾。保育者は、この両義性を自覚しつつ、クラス集団の関わりの中で一人一人の子どもの社会化を促す存在である。

(2) 「意味の物語」として保育実践を時系列分析する意義

浜田(1993)は、「素朴に生きているなまの人間の姿が浮かび上が」⁽¹⁶⁾るように発達を捉えるためには、人々の生活世界を記述する枠組みとして、「〈複数の主体たちが織り成す意味の脈絡〉として生活世界を描く」、「意味の物語」として現象に近づき読み解く⁽¹⁷⁾必要があるとしている。浜田の議論は、保育実践の質について考える際にも当てはまるのではないだろうか。青木(2009)は、意味は人と人の間に生まれるのであり、保育者の側だけに意味があるのではなく、子どもの側にも意味があることを認識し、子どもと保育者がともに意味をつくり出すことが保育実践であると述べている⁽¹⁸⁾。保育の質を、保育実践に生きている子ども・保育者・保護者たちの姿の中で捉えようとする時、これらの人々の相互作用の中で織り成される「意味の物語」を読み解いてゆくことが求められるのである。

(3) 分析手続き

それぞれの分析は以下の手順で行なった。

分析① 林(2010)の記録内容のグループにおける個と集団の記録の特徴

林(2010)で得られた記録内容のグループごとに、その内容を熟読し、子ども1人1人(個)とクラス全体(集団)、両者の記述があるもの、の3種類に分類し、付箋⁽¹⁹⁾をカラーマーカーで色分けした。そのうえで、内容を読み返し、各グループごとの特徴を記述した。

分析② 記録全体の時間的経過における特徴の概観

分析①でグループに分けていた付箋紙には、すべて記録した日の日付が記してある。それをもとに、4月から3月までの月ごとに整理し直し、子ども1人ひとり、クラス全体、両者の記述のあるもの、の3つに分類した。そのうえで、月ごとの特徴と、時間経過による特徴を概観した。

分析③ ある子どもとの関係を中心に捉えた、保育者とクラス全体との関係変容過程

②で整理した子ども1人1人の記録を、個人別に配置し直し、クラスの子ども1人1人の記録が時系列でどのように変化しているかを検討した。

次に、代表事例A君(後述)についての記録と、クラス全体の記録、A君とクラス両方についての記録を時間的経過に沿って読み直し、関係変容過程の特徴を検討した。それぞれの特徴を最もよく表している記録をエピソードとして引用し、記述した。

(4) 倫理的配慮

筆者の保育記録を分析対象とするにあたり、個人情報保護の観点から、個人名や団体名が特定される可能性のある表現については、すべて変更を加えている。

3. 結果と考察

(1) 記録における8つのグループに見る個と集団に関する記録

林(2010)で分類した8つのグループにおいて、個と集団についての記録は、直接的・間接的な言及を含めると、8グループすべてに見られた。以下に、各グループの個と集団に関する記録の特徴について述べる。

グループ①「子どもの育ちにおいて保育者が大切だと思っていること」

下位グループ「子どもどうしの受容的な関係を育みたい」では、例えば、遊びの中のルールを守ることができずに友達とうまく遊べないT君が、毎日自宅で描いた絵を保育者に見せるために持ってくることから、この絵を通じて、T君の得意なことに他の子が注目できるよう、保育者の働きかけを続けていたことから、「T君だけでなく、友達の得意なこと・できることに注目し合える関係づくりをしていきたい」という保育者の願いが記録されている。

グループ②「子どもと過ごす中で保育者の心が動かされた」

子どもの思いが保育者に伝わる経験や、子どもと心が通じ合った実感が書かれている。その中には、子ども1人1人の思いと同時に、下位グループとして「クラス全体で気持ちの共有ができた実感」も記録されていた。例えば、苦手な野菜を食べることができた子どもの喜びが他の子どもたちも伝わり、クラス中がうれしさに包まれる様子などである。

グループ③「実践した活動について振り返る」

ここでは、いわゆる中心となる活動の振り返りがなされている。実施した活動をクラス全体として振り返った記録が多いが、その中の下位グループ「難しいと感じる」には個人の記録のみで構成されている。例えば、運動会という普段と雰囲気異なる状況に興奮してしまったA君にどのように働きかければよかったのか、ということを反省した記録などである。

グループ④「子どもの姿から行為の意味を考え、育ちの可能性への期待と課題を考える」

ここでは、子どもの姿を保育者が捉え、その行為の意味を考え、育ちを促す次の関わりを考えた記録が多いが、その中で、1人1人の子どもの姿の捉えと次の関わりの考察、と同時に、クラス集団としての育ちの姿や見通しについても記録されている。例えば、ゴミ拾いや後片付

けを率先して行なえるようになってきた様子，朝の集まりで保育者や友達の話を中心して聞くこと，困っている友達を手助けすることに気付くようになったこと，などである。

グループ⑤「子どもたちの関係性を捉える」

下位グループ「友達関係の深まりを捉える」では，身体的にハンディキャップをもつ子どもが自分にとっての仲間の存在の大きさを保育者に伝えてきたこと，ひとつの遊びが子どもたちのアイデアによって発展していく様子など，保育者は1対1の関係から大きな集団の関係までを日々観察して記録していた。

グループ⑥「もっとよい実践をしたいと思い，そのためにどうすればよいかを考える」

実践を振り返ったうえで，より良い実践をするための具体的な方法を考察した記録である。劇を行なう際には，一つの劇をクラス全員で行なうが，その出来栄ではなく，1人1人の子どもが楽しいと感じているかしっかり観察したい，という記録などがある。

グループ⑦「子どもと過ごす中で保育者の子どもへの関わり方について考える」

子どもとの一つ一つの関わりを振り返り，保育者自身の関わりの方角性を確認した記録である。ここでは，子ども1人1人の個性や，一生懸命何かに取り組む姿を，他の子どもたちに伝えること，集団への関わりと1対1の関わりを両立させてゆくことの大切さ，など，が記録されていた。

グループ⑧「職員との協力が大切だ」

直接的な個人と集団についての言及はないが，クラス全体と1人1人の子どもの状況を職員と共有することの重要性についての記録から，間接的ではあるが，やはり個と集団に深く関連した記録である。

(2) 個と集団についての記録の時間的経過における変化の概観

個人の記録については，ある子どもについての記録が連続すると，その内容と関連した集団についての記述が表れている。またその逆の形として，例えばある行事についてのクラス全体の記録から始まりその中の個人の様子とが関連づけられている。

クラス全体の記録が多い時期は，4月，9月，10月，2月である。その内容から考えられるのは，新年度の4月は保育者が新しいクラス運営を始める時期であり，保育の流れを作ることによりエネルギーが注がれているということ，9月，10月は運動会，2月は発表会，という大きな行事を控えた時期であることである。

個人の記録については，子どもによって記録されている頻度が極端に異なっていた。年度当初は，比較的同じような頻度での記録だったが，時期によってある子どもの記録が毎日のよう

に記されたり、しばらくすると別の子どもの記録が増えたり、ということが繰り返されていた。記録には、保育者とその日のできごとのうち最も残しておきたいと思ったできごとが記される。

このことから、記録の頻度によって、その時期どの子どものことが特に気になっていたのか読み取ることができる。

(3) 代表事例 A 君に焦点をあてた時間的経過における保育者と子どもの関係性の変化

前項において、個と集団の記録内容全体の時間的経過における変化を概観した。ここでは、代表事例として、A 君をめぐる記録に焦点を当て、保育者の個と集団との関わりについて考察する。A 君を対象とした理由は、A 君に関する記録が、個・集団・両者それぞれの記述に最も頻出したことから、保育者と子どもの関係性を、個と集団に着目して捉える、という本研究の目的に対して最も近づける事例であると判断したことによる。

A 君について

A 君（記録当時4歳児）は記録が書かれた20XX年に他府県から転居して入園してきた。

両親ともフルタイムの仕事をしており、転居前の3歳から保育園生活を経験している。入園前の面談の際、椅子に座らずに室内をうろろう歩いていたことが保育者の印象に残っていたが、初めての環境に落ち着かなかったのだろう、と受け止めていた。

園には毎日朝9時前に登園し、夕方は5時頃のお迎えだった。いつもニコニコとしており、かわいらしい、という印象を持たれることの多い子どもである。

園生活が始まると、朝の集まりなどみんなと一緒にする活動に参加しようとしなない、「こだわり」の物・人がある、新しい環境・場面では不安が強い、といった特徴があることが徐々にわかった。

時間的経過における、A 君、保育者、クラスの関係変容過程

時系列に配置した記録内容を記した付箋から、A 君の名前が登場する記録を月ごとにまとめ、クラス全体についての記録、A 君とクラス全体両方について記した記録、の内容との関連について検討した。その結果、A 君個人、クラス全体、両方、それぞれについての記録の特徴から、1年間に9つの時期があることを見出した。以下に、各時期の特徴を最も良く表している記録が書かれた背景とともにエピソードとして記述し、その時期の特徴の考察を加える記録の直接引用部分は「 」表記している。なお、以下のエピソードの記述部分において、担任保育者であった筆者について「私」という表記を用いる。なぜなら、林（2011）と同様に、筆者の保育記録を対象とし保育実践における人間関係の内実を言語化する本研究は、実践の当事者性を活かした研究であるからである。保育者と A 君・クラスとの関係についての記録の時系列変化を表したものが図1である。

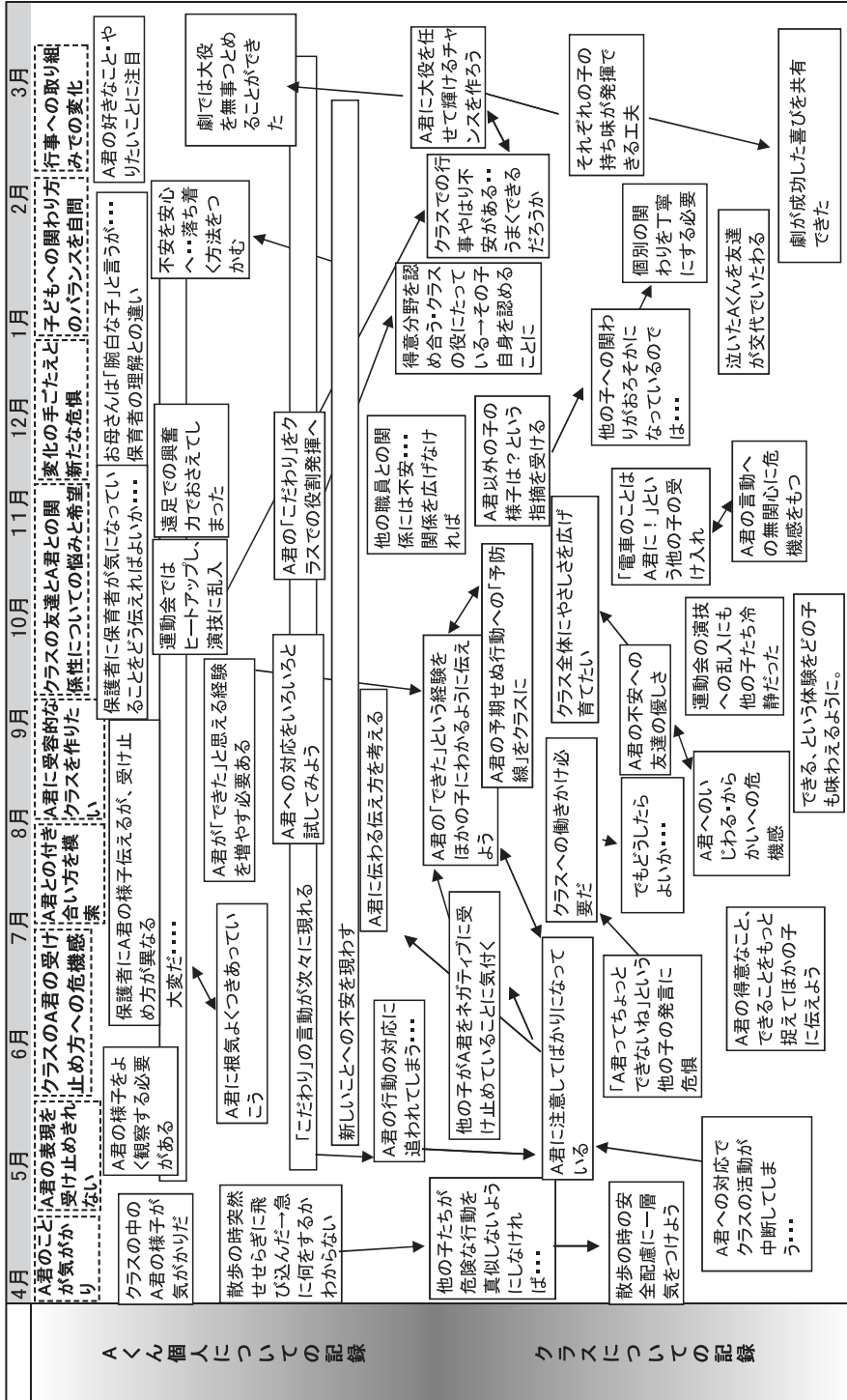


図1 A君とクラス・保育者との関係変容過程

① A君のことが「気がかり」(4-5月)

A君個人の記録は4月3日から始まっている。新しい環境に不安で保育者から離れないこと、お迎え時に廊下を走り回るなど興奮することなどが書かれている。保育者は「無理強いほしくないよう援助してゆきたい」(4月3日)と様子を見守りながら関わろうとしていた。4月下旬からは保育者が少し離れていても見守っていることがわかると安心していられるようになったが、同時に「気がかり」という言葉が使われるようになった。それはA君の不安の強さや、友達と一緒に遊びが見られないことであった。保護者の受け止めも含めて保育者が気がかりであると感じたのが次のエピソードである。

5月25日

A君はブロックが好きで室内ではほとんどブロックをしている。ひたすら長く長くつなげていき、私に「JRだよ、これが〇〇駅で……」と教えてくれる。一人で作り続けるが、この日の夕方はそこへM君とT君が電車を作って走らせ始めた。A君は自分の線路を使うことを拒否しないものの、無関心である。そこへお迎えに来たA君のお母さんは、友達とも一緒に遊べるようになって良かったです、と嬉しそうであった。「お母さんは喜んでいたが……一見一緒に遊んでいるような場面でも、やはりA君は1人遊びだ。A君の行動をよく観察してゆく必要がある」とA君の友達との関わり方が気がかりであることが記録されている。

この時期はクラスが始まって間もない時期である。つまり、一人一人との関係づくりと、クラス作りの両方が同時にスタートしたことになる。この時期は、クラス全体についての記述が多いという特徴があったが、そのなかで個人の記録が最も多かったのがA君である。他の子どもたちよりも気がかりなことが多いため、個人の記録としても多く残されることとなったと考えられる。〇くんと〇くんがこんな遊びをしている、というように、友達関係の発展が記録されている中で、A君については友達との遊びが見えてこなかった。

② A君の表現を受け止めきれない(6月~7月)

A君の表現に保育者の受け止めが追い付いていない時期である。A君の「こだわり」といえる行動が最初に見られたのは、6月半ばである。園庭への窓の鍵がきちんと閉まっているかどうか、何度も確認する様子が見られた。大丈夫だよ、と声をかけても見に行くことを繰り返す。記録では、「本人が安心できるようにつき合っていきたい」とあるが、これ以降様々な「こだわり」が表れた。例えば、カーテンの開閉を繰り返す、電灯スイッチをつけたり消したりする、保育者がピアノを弾くと必ず来て隣で弾く、女の子の髪の毛を触る、などを繰り返すことが多かった。

7月20日

カーテンの開閉を繰り返すA君。午睡の時に保育者がカーテンを閉めると、必ずやってき

て開けては閉めてを繰り返す。「(私が) A 君にカーテンは閉めたままにしておくように注意すると、「はい!」と笑顔で答えるが、また繰り返す。注意されていることを全くわかっていない。その状況は他の子どもも見ていて、A 君がわかっていないことに気づいている。カーテンに注意が向くのを減らしてみる工夫をしたい。」

保育者は A 君に注意することが増えた。しかし何度注意しても笑顔で返事した後すぐに同じことを笑いながら繰り返す。保育者は毎日「また A 君がカーテンを開けにくるだろう」と思い「やっぱり」と受け止め、注意する。他の子どもたちは「また A 君カーテンしてる」と保育者に伝えに来る。この繰り返しであった。どうやったら A 君に伝わるのか、他の子どもたちへの影響への不安、A 君の行動を否定的に受け止めてしまうことと、肯定的に受け止めなければならないという思いとの間での葛藤、などが続いた。

③ クラスの子どもたちの A 君の受け止め方への危機感（7月）

A 君のこだわりの行動への対応に追われていた保育者がはっとさせられる出来事があった。

7月25日

歌の時間、ピアノを触りにくる A 君。そのたびごとに歌が中断してしまう。なんとかやめさせたいと思う私はピアノのフタに「ピアノにさわらないでいすにすわります」と紙を張ってみたりしていた。周囲の子どもたちは、A 君と私とのやりとりをじっと見ている。この日、クラスの女の子 M ちゃんがふと、私の所に来て「A 君って、いつもできないね」と静かに言った。

保育者が A 君を注意している場面を毎日何回も見ている子どもたちの中に、A 君の存在を、「できない」子、「先生に怒られてばかりの子」という捉えが育っていることに、保育者は危機感を抱いた。保育者が、A 君の「こだわり」によってクラス運営がスムーズにいかないため、A 君の「こだわり」による行動を止めようとすることに躍起になっていた、ということに気付かされた。

④ A 君との付き合い方を模索（7月～）

A 君の「こだわり」行動は継続していたが、保育者は③を契機にし、A 君の行動をすかさず注意するのではなく、いったん受け止め、そのうえで、なぜ A 君がこのような行動をするのか、A 君はどんな気持ちなのか、意識的に考えるように努めた。そのプロセスを経てから、友達が困ることはしないということを A 君が理解できるように伝える方法を模索していた。

記録には、A 君の行動に対して、「根気よく付き合っていきたい」、「A 君に伝わる方法を考えたい」、「いろいろ試してみたい」、という記述がみられるようになってきていた。だが同時に、その思いを実行することの難しさ、大変さ、自信のなさ、も表されている。

8月22日

A君が友達の絵に突然クレパスで線を描きだし、Rちゃんは泣きだした。私は即座にA君のクレパスを強引に取り上げ、棚の上に置いた。A君は私の足にしがみついて「いやだ!」と泣きだす。落ち着かせてから、友達の絵に描くのではなく自分の紙に描く、ということ伝え、いったんその場はおさまった。しかし私は、A君がなぜ、Rちゃんの絵の上に線を描いたのか、その思いを考えないまま、半ば力ずくでA君のクレパスを取りあげてしまったことを反省している。「A君にはその都度はっきりと説明して、どうすればよいのかを示しているが、ものだけでなく人に対する突然の行動が増えている。相手の気持ちを考える、ということが難しいA君に伝えるのは難しい」

保育者としての望ましい関わり方と、実際にその場でとってしまったA君への対応との開きに、保育者としてやってはいけないことをした、という思いがあった。

⑤ A君に受容的なクラスを作りたい (8月～)

A君は水が好きで、プールで顔つけも平気であった。プールで顔をつけて遊んでいるA君を見た友達が、A君すごい、と言ったことをきっかけに、「A君は(他の友達がまだあまりできない)顔つけができる」という、新たなA君像ができた。

9月4日

「A君はバトンを渡さずにそのまま走ろうとしてしまうが、走る直前によく説明し、(走ってきてバトンを)渡す瞬間にも声をかけることで、できるようになってきた。A君の足の速さにみんな驚いている。A君の得意なところやがんばっているところに目を向けられるようにしてゆきたい」

運動会の練習では、A君はリレーの意味がなかなか理解できないものの、誰よりも走るのが速く、新たなA君のイメージとしてクラスの友達が共有することとなった。これらの出来事から、保育者は、これまでクラス内で共有していた「～できない」A君、ではない肯定的なイメージを他児が共有する機会を増やすことで、A君の存在をあたたく受け入れるクラスにしてゆきたいと考えた。

⑥ クラスの友達とA君との関係性についての悩みと希望 (10月)

10月15日

園庭でクラスの男子4人がA君と一緒に何かしている光景を見て、それまでなかった友達と同じ遊びを楽しむ姿だと思い、期待を持ってさりげなく遊びの様子を見守っていたところ、4人でA君に命令して、小石を拾い頭からかけさせて笑っていることがわかった。A君自身

は一緒に遊んでいる、と思ってにこにこしている。保育者はすぐに駆けつけ4人に事実確認を行なった上で、その行為について叱った。他者を傷つけてはいけない、ということについてじっくり話した。「人を傷つけることは決してしてはいけない、ということ、本人自身を否定するのではなくその行為について、何がどのようによくなるか徹底的に話していかなければまた同じことが繰り返されるおそれがある」

この出来事は、受容的な人間関係を子どもたちの間に育てたい、と願う保育者にとって、危機感をもたらすものであった。

だが一方では、A君に対して、クラスの子どもたちがやさしさを示す場面も見られている。新しい出来事・場面への不安があるA君の側にHちゃんたちが寄り添う姿である。

10月30日

音楽会での生演奏を聞く時に、初めて見る楽器とその音の迫力に驚いたのか、A君が泣きそうになっているのを私は少し離れたところで見つけた。そばに行こうと動きかけると、隣に座っていたHちゃんたちがA君の背中をさすって、「だいじょうぶだよ」とずっと付き添ってくれた。そのまま様子を見守っていると、A君は徐々に落ち着いて、最後まで過ごせていた。

A君の肯定的なイメージをクラスで少しずつ共有できる経験を重ねていた時期であっただけに、大勢で1人をからかうという状況を目撃した保育者には、なんとかしてこの「いじめの芽」のような関係を変えなければならないと考えた。この時期、クラスの子どもたちの力関係が特に男の子を中心に表れてきていた。リーダー的存在の子どもと、彼に従いついてゆく子どもたち、がA君を自分達よりも弱い存在として捉えていた。A君は、その関係を自覚しておらず、小石を頭からかけられても笑っていたことが、保育者にとってこの関係性を変化させなければならないという思いを強くさせていた。

その一方では、A君の不安な姿を心配し、「だいじょうぶだよ」と寄り添う子どもたちがいることで、この優しさは保育者にとっては希望であった。クラスにこの優しさがあふれ、A君を受け入れる雰囲気ができるようにするために、保育者がどのような働きかけをすればよいのか、A君についての肯定的イメージの共有とともに、保育者の課題となった。

⑦ 変化の手ごたえと、新たな危惧～迷いながらも具体的な関わりの工夫を続ける（11月）

A君の不安やこだわりは続いていたが、保育者は同僚に相談しながら、A君自身が楽しさ・意欲・興味を感じ、不安や戸惑いがなく過ごせる工夫と、他児がA君をあたたく受け入れるクラス作りへの工夫を試行錯誤しながら実践していた。例えば園外に出かけると興奮して突然大声を出したり走りだしたりするA君を、以前は保育者が体を使って無理やり力で制止することがあったが、身体障害のある友達に乗っているバギーを保育者と一緒に押す役割を頼む

と、張り切って押ししてくれた。また、カーテンについても、A君にカーテン係をお願いすることで、A君は毎日必ず張り切って担当してくれるようになり、それまでの「こだわり」としての行為が役割を果たしてプライドを持てる行為へと変化した。また共同制作の取り組みを始め、A君がどのように参加できるか考えた。

11月15日

保育園の周辺地図の共同画を描くという活動で、「地図の中の電車と線路って誰が描くの？」と子どもたちに投げかけたところ、「A君電車の駅いっぱい知ってるね」「お絵かきもしてるし」とA君に任せようと言う子どもたちの声があがった。A君の得意なことを子どもたちはよくわかっており、認めていることがうかがえた。

この経験で、A君が得意分野で参加したことが、クラスで一つのものを完成させることにつながった。得意なこと、好きなことは、A君だけでなくクラスの全員がそれぞれ持っている。一人一人の得意なこと・好きなことを発揮して参加し、クラス全員で一つのものを作る経験は、お互いの良さを認め合うことにつながる。また、係を頼むことで、子どもが自分の属する集団の中での役割を担っている自覚を持つことができる。

変化の兆しを感じる一方で、この時期保育者にとっての新たな危惧がうまれていた。A君が大きな声を出したり、ゲームで自分の番でない時に走ったり、女の子の髪の毛を触ったりしていたが、他の子どもたちがその行動を見ても保育者に伝えにこない、という場面が出てきたのである。それまでは、ほとんどの場合「先生、A君が～～してる」と報告に来る子どもが必ずいた。

他児になぜA君の行動について保育者に伝えにこないのか聞いてみたところ、「だってA君言ってもやめないし」という答えが返ってきた。子どもたちはA君の行動を肯定的に受け止めているのではなく、A君の行動に関心を示さない、あるいは、あきらめてがまんしていることがわかった。受容的な雰囲気のあるクラスという場合の受容的、というのは鯨岡が言う、その子の存在を認める、という意味である⁽²⁰⁾。その対極にあるのが無関心ではないだろうか。保育者は、いじめにつながる恐れのあるからかい以上に、A君への他児の無関心を食い止め、積極的・肯定的関心を持てる働きかけが必要であることを認識した。

保育者にとって、A君への1対1の関わりと同時に、クラスの中でのA君の存在を認めるための関わりは常に同時進行していた。目標としていた他者へ受容的なクラス作り、へ向けての子どもたちへの関わりの工夫に手ごたえを感じる時もあれば、それを逆行させるかのような出来事も起こりながら、だが保育者は根気よく目標へ向けての試行錯誤を続けていた。

⑧ 子どもへの関わり方のバランスを自問する（11月）

A君とクラスへの関わり方を模索し工夫しながら実践を続けていたが、この時期のできごとで、保育者は新たな課題を見出した。

11月20日

保育者が休んだ日の翌日、園長から話があった。昨日のA君は私がいなことに不安がり、どこにいるのかいつ来るのか探そうとして一日を過ごした、という。私とA君とは、これまでの関わりを通して信頼関係が築けていたが、その他の職員と長時間過ごすことのないA君にとって、保育者が不在であるという状況は不安を生むものであったことに気付かされた。これまで、A君とクラスの子どもたちとの関係性に注目し続けていたが、その他の職員との関係にまで目を向けられていなかった。

保育園の一つのクラスに所属して生活をする、という場合、担任とクラスの子どもたちとの関係が中心となるが、異年齢のクラス、保育園で働くすべての職員とも関わりを持ちながら過ごしている。特に4、5歳児は他者との関わりを広げ深める時期であることから、保育者は子どもたちの人間関係を広げられる配慮をしなければならない。

もう一点の課題は、クラスのすべての子どもたちに同じようにエネルギーを注いで関わる事ができているか、という点であった。

担任の書いた保育日誌を確認する役割である園長から、「先生の日誌A君がらみのことばかりだから、本当に大変なのがわかるけど、他の子のことも教えてほしい」「9月から新入園のR君に、R君の先生は誰？と聞いたけどきょとんとしていた」と言われた。

保育者があらためて保育日誌を読み返してみると、たしかにA君に関連した事柄の記録が続いていることに気付いた。同時に、他児についての記録が少なく、日誌から他児の様子が伝わってこないことにも気付いた。クラスの全員と関わっているものの、保育者の意識の中心にはA君のことがあることが記録内容にも反映されていた。R君は入園当初、朝に泣くことがあったものの、すぐにクラスのリーダー的存在のM君たちと仲良くなりよく遊んでいたため、保育者にとってはすぐに慣れてくれて良かった、という思いで安心していただけに、園長の指摘を受けたことによって、クラスの1人1人と十分に個別の関わりを持ち、それぞれの育ちを捉えられているだろうか、と自問する機会となった。

⑨ 行事への取り組みの中でのA君とクラスの関係の変化（2月～）

この時期もA君の新しいことへの不安や、一つのことにとこだわる姿は続いていたが、A君と保育者の関係は安定していた。またこの時期に取り入れたオセロゲームで、A君は誰よりも強く、オセロが強いA君、という新たなイメージがクラスに共有されていた。〇〇ごっこ、などには参加しないA君だが、オセロゲームを介して、友達と一緒に遊ぶ楽しさを経験でき

るようになっていた。

年度も終わりに近づき、1年の集大成ともいえる発表会に向けて取り組むことになった。昔話を劇にするにあたって、絵本の読み聞かせを何度もしていたところ、A君はお話の中の最初の語りのところがとても気に入ったようで、すっかり覚えていた。しっかり者の女の子Sちゃんと2人で同じ登場人物を演じるようになった。これは、Sちゃんが常に一緒にいることで、A君が1人で突拍子もない行動に出ることを防ぎたい、という保育者の意図もあった。私は、A君はお話を気にいっており、劇の中で自分の役割を演じてくれるだろう、という期待もっていた。だが同時に、運動会でのハプニングのような出来事が再び起こるのではないかと、という不安もあった。

2月13日

劇もだいぶ形になり、子どもたちの表現力もついてきていた。A君も好きなお話の登場人物になれることを気にしているようで、Sちゃんに引っ張ってもらいながら練習に参加できている。だが、いざ本番になると、多くの保護者の前で演じるという、今と違った状況になる。A君が運動会で興奮してしまったような事態がまた起こるかもしれない。事前に話をするだけで大丈夫だろうか。

行事は、子どもたちの日々の生活で経験したことを形にして発表する機会である。もちろん、そこに「失敗」というものはなく、子ども1人1人が同じ目標に向かって取り組み、保護者に見てほしい、という思いで練習し、発表し、達成感を味わう、というプロセスが子どもの育ちとなる。だが、保育者には、運動会で大興奮したA君が、また同じ状態になるのではないかと、そうしたら劇がうまくいかなくなるのではないかと、という不安もあった。この不安について園長に相談したところ、練習を見に来た園長が、A君にお話のはじまりの語りを任せてみてはどうか、と提案した。絵本の中と同じように、拍子木を持って語りをするのである。劇が始まる、という大切な場面をA君に託す、という園長の大胆な発想に保育者は驚いたが、園長の「A君が一番好きなところをA君が一番輝くように演出しないと」という言葉で力づけられ、クラスで話し合ってみた。すると、子どもたちも、「A君全部おぼえてるしうまいからな」と認め、A君自身もやりたい、と言った。A君の意欲と、他児の受け入れによって、保育者が動かされた。

以上、A君との関わりを時間的経過における特徴について述べてきた。

A君との関わりから、「私」という固有の文脈を抱えた1人の保育者の視点で、保育者と子どもの関係はどのようなものとして捉えられているかを検討した。記録からの省察により立ち表れてきたものを掴み取った結果、として導きだされたことは、私とA君の関わりという一事例の再現可能性や検証可能性、信頼性、などとは違い、本事例における固有の意味が導き出された過程(エピソード)を開かれたものにしておくことによって、読者が了解可能性を持て

ることで、単一事例が「一般性（普遍性というより公共性という意味での）」⁽²¹⁾に開かれたものになりうる。

4. 総合考察

保育者と子どもの関係変容の特徴について、以下の3点が考えられる。

(1) 保育者・A君・クラスにとっての関係変容のプロセス

林（2009）における事例検討でも考察されているように、本事例においても、保育者と子どもとの関係変容過程は単純な直線で表せないものとなっている。時間的経過において、エピソードを捉えると、その特徴が変化している。

保育者とA君個人との関係では、A君との最初の出会いから、気がかり、と覚えることが重なり、A君の行動への戸惑いとその対応に追われてしまう、A君への望ましいと考える関わりと実際の関わりとを自覚し、その違いに葛藤する、A君との関わりを受容的なものへと新たにしようという心構えと試行錯誤を繰り返す、不安も抱えつつA君を信じたことによりA君と喜びや自信を共有するという変化のプロセスがある。

一方、保育者とクラス集団との関係をA君との関わりから捉えると、次のような変化をたどっている。すなわち、クラス作りの第一歩としての生活の流れづくりやルールづくりへの取り組み、A君と他児との違いに注目してしまう、クラス全体で活動を一緒にすることにとらわれる、A君の行動への保育者の関わりがクラスの雰囲気に影響を与えていることへの気づき、他の子どもたちのA君への否定的関わりと受容的関わりを捉える、他の子どもたちのA君の言動への無関心についてのおそれ、A君の存在を受容する工夫を重ねる、他児との個別の関わりを問い直す、行事を通して子どもの力で保育者が動かされ、クラスの一体感や達成感を共有する、という変化のプロセスである。

関係変容のプロセスを保育者の実践として捉えるなら、次のように表せるだろう。保育者は、保育実践において、1人1人を受け止め、理解し、信頼関係を築こうとしながら、同時に、クラスとしての集団づくりを行なっている。その中心には、林（2011）の記録の全体像の分析で示した、保育者の持つ保育観・子ども観とをベースにした、子どもの育ちへの願いがある。子どもと出会い、子どもの表現である行動を、保育者の心の動きを伴って受け止め、表現の意味を考える。それによって、保育者の関わり方を反省したり、新たな気づきを得る。戸惑いや迷い、葛藤を抱えつつ、「今関わっているこの子どもたちにこのように育ってほしい」という中心となる願いとの往還を繰り返し、関わりを新たにしていこうと、具体的な働きかけを続けている。この連続したプロセスは、循環、というよりもらせんを描く発展的なものであるだろう。

A君にとっての関係変容プロセスを捉えると、新しい環境で自分の落ち着ける場所や人が

わからず混乱しているない状態→自分が関心のあることをするといつも保育者に注意され、関心のないことに無理に参加させられることが続く→クラスの友達と一緒に遊ぶことへの関心がない→自分の関心のあることや得意なことを友達や保育者が認めてくれる経験を得る→1人ではできない遊びを楽しめる経験を重ね、友達との関わりへ関心をもつ→クラスの中で自分しかできない役割を経験するという変化がある。1年間をかけて、クラスが自分の居場所になっていったプロセスであるともいえるだろう。

クラス集団にとっては、A君をめぐる次のような変化があったといえる。

クラス、としてのスタートから、生活の流れ・ルールに適応してゆく時期→一緒に遊ぶ友達・気の合う友達ができてくる→クラスみんなでの活動に入らないA君・クラスのルールと異なることをするA君のことが気になる→A君の行動によっていやな思いをする子が増える→A君は保育者に注意ばかりされている、というイメージが共有される→A君の行動に関心を持たなくなる・いやなことをされてもがまんしてしまう→A君の得意なこと、好きなこと、があることに気付く→A君にしかできないクラスの中での役割があることを認める、という変化の過程である。

このように、1年間という時間の流れの中で、A君自身だけが変化したのではなく、A君との関係を通して、保育者とクラスも変化したことが記録の時系列分析によって確認できた。

(2) 保育者と子ども・クラスの関係が、園全体に開かれた関係であること

A君自身の変化とクラスの変化は、担任保育者との関係だけで変化したのではない。例えば、園長の指摘によって、保育者は新たな気づきを得ている。園長にはA君に関するできごとはその日のうちに口頭でも伝えていた。また、保育者が頻繁に相談していたのは、3歳児クラスの担任であった。3歳児クラスとは、保育室がオープンスペースになっており、お互いの様子がいつも見えていたため、A君のふだんの様子を担任保育者以外で一番よく見てもらっていた。具体的な関わり方、だけでなく、保育者が、うまくいかない、むずかしい、と思うことを率直に話せる同僚であった。

職員間の日常的な情報交換と、相談できる機会があったことは、月に一度の職員会議というフォーマルな場では共有しきれていない日々の子どもの姿とそれに対する保育者の思いや考えを伝えあうことが可能になる。クラスの中でのA君の様子が、クラス以外の職員にも共有されることで職員全体でA君を見守っているという園の雰囲気が作られる。

担任保育者が休んだ時のエピソードから考察したように、情報共有と同時に必要なのは、A君と担任保育者との信頼関係を、他の職員、クラスの子どもたちに広げてゆくことである。自然発生的には関係が作りにくいA君のような子どもの場合、担任保育者をA君の安全基地として、一緒に遊んで楽しいと思える友達、安心できる保育者、との関わりの機会を、担任保育者が意識的に作り出してゆくことがA君の生きる世界を広げると同時に、クラスの子どもた

ちの生きる世界を広げることにもなる。

(3) A君とクラスと保育者の交互作用による関係変容

本事例においても、関係変容過程の特徴は、林(2009)の事例において明らかにしたように、「変化しながら作用し合う関係(交互作用)」であった。保育者自身の変化と、A君自身の変化、クラス全体の変化、という、3つの変化が同時に起こり、それぞれが作用しあって新たな変化を起こしている。

保育者は、A君と出会った当初、「A君にみんなと一緒にの活動に参加させたい」という思いを持って関わっていたが、やがて「A君がみんなと一緒にの活動を楽しめるようにしたい」という思いをもとにした関わりに変化している。参加させたいという思いは保育者主体の思いであり、A君は保育者の思いに適應することを期待されている関係であるが、A君が楽しめるようにしたいという思いはA君が主体であり、保育者はその援助者となる関係である。A君との関わりの中での保育者の変化は、鯨岡⁽²²⁾の言う、A君を「受け止める」だけから、もう一歩踏み込んだ「受け入れる」への変化であると言えるだろう。

A君にとっては、新しい環境でわからないことが多く不安で落ち着かない、友達と遊ぶ楽しさがわからない、という状態から、安心できる存在の保育者がいること、わかることが増えてきたこと、自分の関心のあることが認められる喜び、友達と遊ぶことや絵本を読んでもらうことを、またしたい、もっとしたい、という楽しさが感じられるようになる、という変化が起こっている。

以上のような保育者とA君の変化は、お互いの働きかけの過程を経なければ起こらなかっただろう。同時に、クラスの子どもたちも、A君との関わりを重ねる中で、A君の存在を認めることができるようになってきたが、この変化もまた、A君、保育者、子どもどうし、それぞれの作用が重なり合って起こったものであると言える。たとえば、共同制作での地図作りでA君に線路を担当してもらい、というエピソードでは、保育者が、A君とクラスの子どもたちそれぞれにとっての変化が起こることを期待してさりげないきっかけを与えた。それまで自分の自由画帳に1人で延々と線路を描いていたA君が、初めて大きな模造紙に他の子どもたちが家や道を描いている横で線路を描き、出来上がった時に「ぼくがこの線路を描いた」と自信を持ち、クラスの子どもたちは、「やっぱり電車のことはA君だね」とA君の得意なことを認めている。また、劇への取り組みにおいては、A君の「こだわり」の部分を劇の中で活かすことで、クラス全体で作り上げる劇がより良いものとなった。保育者にとっては、A君に大役を任せることに不安があったが、子どもたちに投げかけたところ、A君自身がやってみようという意欲を示したこと、クラスの子どもたちが提案を受け入れたこと、に後押しされて、A君に任せてみよう、という思いで取り組めるようになっていく。

このように、A君、クラス、保育者それぞれの変化が作用しあって、次の変化を促してい

る。この過程こそ保育者・A君・クラス集団の育ちと言えらる。関係性をクモの糸に例えるならば、4月当初は、細く、つながりも少なかった糸が、園生活を重ねることで網の目が細くなり糸も太いものになってゆく過程と表現できるかもしれない。中田(2003)は、人間関係における、作用することと作用を蒙ることの一体的生起は、両者の作用の同質性だけでなく、その同時性も意味していなければならない、と言う⁽²³⁾。それぞれの思いや願いがぶつかり合うことによって、人間関係がは作られていることを、保育の場において体験しながら学ぶことは、人間関係が希薄化していると言われる時代に育つ子どもたちに必要不可欠な経験である。桑原(2011)が指摘するように、集団とは、「物理的な空間としてただそこにあるのではなく、個々人を包み込み(あるいは取り込み)、まるで主体性を持つ個体のような存在感をもって各個人に迫る」ものである⁽²⁴⁾。A君をめぐるクラスの雰囲気は、A君をクラスのルールから「はみだして」いる存在として否定的に捉える雰囲気が強かったが、様々な経験を共有することにより、A君の個性を認め受け入れる雰囲気へと変化した。この雰囲気はクラスの一人一人の子どもと保育者が作るものであり、またその雰囲気に影響を受けるものでもある。集団の雰囲気によって個人がプレッシャーを受け、自己発揮できない場合もあれば、集団の雰囲気が個人の自己発揮を豊かにしてゆく場合もあるだろう。保育者は、集団のもつ力にも自覚的になりながら、子ども一人一人とクラスの育ちを促す援助を行うことが求められる。

5. まとめと課題

本稿は、林(2011)における保育記録分析の続編として、保育実践における過程の質の中心的な要素である人間関係に焦点を当て、時間的経過による保育者と子どもの関係変容過程を、特に子ども1人1人とクラス集団との関係性という観点から記述した。

保育者は実践をする中で、個人のできごとに対する他の子どもの受け止めに観察して次の働きかけを考えたり、クラス全体の雰囲気の個人への影響を考えたりと、常に個人と集団との関係性を捉えている。活動の振り返りにおいても、クラス全体の捉えと同時にその中の個人の様子を観察している。クラス全体と子ども一人ひとりの育ちを捉え、どのように働きかけてゆくかの見通しを持ちながら保育をすすめるなければならないのである。この背景には、集団の中で他者との関わりを育んでゆく時期の子どもを担当していることと、受容的な人間関係を子どもたちに育てたいという、保育者の実践における願いとがある。

本稿における事例分析によって、保育実践における保育者と子どもの人間関係は、子ども1人1人とクラス全体という、個人と個人、個人と集団それぞれとの関係が常に作用しあって構築され、発展している複雑なものであることの一端が明らかになった。鈴木(1996)は、人間とは、『本源的個性性』『本源的共同性』の2つの性質の統一体であるとし、そのバランスの中で個性が育つと言う⁽²⁵⁾。個と集団との同時並行的な関係性を保ちながら進められる保育

実践において、保育者と子どもの関係性を捉える時、子どもが生きる「社会」であるクラス集団との関係性も同時に捉える必要がある。鯨岡 (2001) は、保育の二大目標とは、それぞれの子どもに、一個の主体としての自分を育てることと、みんなと一緒に楽しく生活することにも目を向けるような気持ちを育てること、であると言う⁽²⁶⁾。保育者には、一人一人の子どもが、存分に自己を表現し、かつ、クラスの一員として、友達と楽しく生活することとのバランスをとることが実現できるよう、子ども一人一人とクラス集団に関わることのできる力量が求められる。

「保育の質」を問う時、「サービス」としての質についての議論だけでは、日々の保育実践の中で、複雑な人間関係の変容の過程において、保育者と子ども、子どもたちが育っている、という内実が見落とされてしまうのではないだろうか。実践に根を下ろした、ボトムアップでの保育の質向上の議論を高めてゆくことにおいて、本研究の意義があると言える。なお、本稿においては、保育者と子どもの関係に焦点を当てて記録分析を行なったため、保護者、他の保育者、クラスの中の A 君以外の子どもどうしの関係については詳しく言及しなかった。保育実践における人間関係を複合的に捉え明らかにすることは今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) Peisner-Heinberg, E.S. & Burchinal, M.R. (1997) Relations between preschool child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study, *Merrill-Palmer Quarterly* 43(3) 451-477
- (2) NICHD Early Child Care Research Network (2005) *Child Care and Child Development*. New York, Guilford Press
- (3) Patricia W. Wesley & Virsina Buysse (2010) *The Quest for Quality* Brookes publishing p1-2
- (4) OECD (2006) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*
- (5) DeVries, Haney & Zen (1991) Sociomoral atmosphere in Direct-instruction, Eclectic and Constructivist Kindergartens: A Study of teachers' enacted interpersonal understanding, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 449-471
- (6) 林 悠子 (2009) 「実践における『保育者 - 子ども関係の質』を捉える保育者の視点～保育記録の省察から」『保育学研究』, 47 (1), p42-54
- (7) 林 悠子 (2011) 「保育実践における『過程の質』—— 保育記録の分析から ——」『佛教大学社会福祉学部 社会福祉学部論集』第7号, p77-94
- (8) 恒川直樹 (2005) 「保育の場で生きられた遊びの意味を問う試み —— ある女の子との遊びと関係変容の事例から ——」『保育学研究』, 43 (2), p8-20
- (9) 厚生労働省編 (2009) 「保育所保育指針解説書」フレーベル館 p50-51, p118-119
- (10) 「季刊保育問題研究」(251) (2011) が実践レベルでの議論として新しい。
- (11) 刑部育子 (1998) 「『ちょっと気になる子ども』の集団への参加過程に関する関係論的分析」『発達心理学研究』9(1), p1-11
- (12) 柴山真琴 (2002) 「用事の異文化適応に関する一考察: 中国人5歳児の保育園への参加過程の関係論的分析」『乳幼児教育学研究』11, p69-80

- (13) 森上史朗・高杉自子・今井和子・後藤節美・田中泰行・渡邊英則編著 (1998)『保育の基本3 個と集団を生かす保育とは』フレーベル館, p49-50
- (14) 保育記録を分析対象として用いる意義, 実践者であった筆者自身が実践の当事者として分析する意義, については林 (2011) を参照。
- (15) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2001)『保育を支える発達心理学 関係発達保育論入門』ミネルヴァ書房, p33-60
- (16) 浜田寿美男 (1993)「発達心理学再考の序説」ミネルヴァ書房, p296
- (17) 前掲書 p297-307
- (18) 青木久子 (2009)「新保育者論 子どもに生きる」萌文書林, p35-36
- (19) 林 (2011) において, 保育記録の意味のまとまりのある記述をエピソードとして, 日付と内容を付箋に記した。本研究においてもこの付箋を用いている。
- (20) 前掲書 15, p138-144
- (21) 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, p40-47
- (22) 鯨岡は, 子どもを「受け止める」と「受け入れる」の意味を次のように説明している。「受け止める」は子どもの存在を無視したり否定したりせずに抱えること (子どもを愛する構え) で, 「受け入れる」は, 「『受け止める』を背景的条件としながら, その子の行為や気持ちをいま一步踏み込んで肯定し, 大人の気持ちの内側に『受け入れる』」ことである。前掲書 15, p140-143
- (23) 中田基昭・Dreher, W. and Fornefeld, B. (2003)『重障児の現象学——孤立した生から真の人間関係へ』川島書店
- (24) 桑原智子 (2011)「クラスに背を向ける子どもたち」『児童心理 特集集団が苦手な子』金子書房, p1-10
- (25) 鈴木祥蔵 (1996)「個と集団の問題について——『人権保育カリキュラムへの提言』より」『解放教育』26 (12) 明治図書出版, p99-100
- (26) 前掲書 15, p20-23

[付記]

本研究は, 平成 22 年度科学研究費補助金 (研究活動スタート支援) 課題番号 228301140001 (研究代表者: 林悠子) の助成を受けて実施されました。

(はやし ゆうこ 社会福祉学科)
2011年10月31日受理