京都教育大学

令和４年度　修士論文

保育者の専門性としての身体的行為

学校教育専攻　学校教育専修

森田　水加穂

指導教員　古賀松香

指導教員　佐川早季子

目次

はじめに ……1

第１章　問題の所在と目的

第１節　本研究が扱う保育者の専門性とは ……2

１．保育者の専門性研究を保育実践の場から迫る

２．目の前にいる子どもの解釈を更新し続ける保育の場で何が起こっているのか

３．保育者の潜在的な意識が表れる身体的行為に保育者の専門性を見出す

第２節　保育実践の特性を踏まえた研究方法とは ……5

第３節　本研究の目的 ……7

第２章　研究方法及び分析方法

第１節　研究方法 ……7

１．研究協力者及び対象児，研究協力園

２．調査の概要

３．どの身体的行為に着目するか

第２節　分析方法 ……10

１．分析方法

２．筆者の立場

第３章　事例結果及び考察

第１節　対象児ケイタの概要とササキ先生の捉え ……12

第２節　事例分析結果及び考察 ……13

事例①　5月26日「遊びのイメージを正対して聞く」

事例②　5月26日「離れるケイタに距離を詰め，隣に座りこむ」

事例③　6月15日「めあてを軸にした身体の動き」

事例④　6月28日「見る行為と崩れる態勢」

事例⑤　6月30日「見る行為と具体的なケイタの捉えの深まり」

事例⑥　6月30日「ケイタのそばを離れず，座り続ける」

事例⑦　9月8日「“ハナを受け入れてほしい”という願い」

事例⑧　10月4日「横を歩く」

事例⑨　10 月 31 日「笑って背中を向ける」
第３節　観察期終盤のササキ先生のケイタへの捉え　……36

第４章　総合考察
第１節　本研究における，ササキ先生のケイタ理解と身体的行為の関連　……37
１．ササキ先生による，ケイタ理解と身体的行為の概要とその変化
２．ケイタとの関係性に影響を及ぼしたササキ先生の身体的行為
３．ケイタ理解を更新する契機となった，ズレの捉えと修正
第２節　保育者の専門性としての身体的行為とは　……44
第３節　今後の展望　……45

引用文献　……46

はじめに

本研究では保育者の専門性としての身体的行為を丁寧に描き出すことを目指す。私がこのテーマで修士論文を書いていく上で,まず私自身が体験した事例を説明する必要がある。なお，人名はすべて仮名である。

私は大学院に進学するまでは幼稚園で保育者をしていた。ある年，子どもたちと一緒に過ごすことに難しさを感じていた私は，担任している年少児たちが降園したあと，先輩保育者であるユミ先生が担任する年中クラスの保育をよく見に行き，勉強させてもらっていた。その日も私はユミ先生の保育を見ていた。お弁当を食べた後，子どもたちが個々に好きな遊びをしている。私はその光景を眺めながら，ゆったりとした気持ちでユミ先生に保育に関して質問をしたり感想を述べたりしていた。すると，向こう側からユヅキが俯きながらやってくる。ユヅキはユミ先生の近くまで来て，下を向き，手で目をこするようにしながら「ナコちゃんに嫌なこと言われた…」と落ち込んだ様子で言った。すると，ユミ先生は優しい表情でウンウンと頷きながら，黙ってユヅキの頭を優しくポンポンとした。ユミ先生の優しさがにじみ出ているこの行為に，ユヅキは俯きつつも浸るようにしてそこにいる。しばらくすると，ユヅキは気持ちが満たされた表情をしてそこから去っていった。

私ならしゃがんでユヅキに目を合わせながら，話を聞いただろうと思う。そして，ユヅキのモヤモヤとした気持ちの解決のためにきっと動いていたと思う。文字面だけ見たらそちらの方が丁寧な保育のような気もする。しかし，ユヅキはどう見てもユミ先生の対応で満たされていた。「何があったの？」や「嫌だったね」などの言葉を掛けることもできただろうが，ユヅキの姿を思い返すとその言葉はむしろ蛇足のような気がしてくる。逆に，何もしなかったらユヅキは“受け止めてもらえた”と思えず，その場にずっと立っていたのではないかと思う。ユミ先生の行為はユヅキにとって絶妙にピッタリだったと私には感じられた。

私はこのやりとりを思い出すたびに，なぜユヅキはユミ先生に優しく頭をポンポンとされただけで満足したのか，ユミ先生はなぜあの行為しかしなかったのか，あの場面が成り立つまでに２人はどんな経験を積み上げてきていたのか…と次々と疑問が湧いて出てきた。そして思い出せば思い出すほどにユミ先生の姿勢や言葉のなさ，２人の間に流れる空気感など，うまく言語化できないこの一瞬の間にユミ先生の保育者としての専門性が埋め込まれているように感じた。

言葉で表すことが非常に難しいが，保育実践の中で保育者は子どもとの心のつながりを

感じる瞬間がある。その瞬間にはこれまでの保育者とその子どもの関係性や，その保育者固有の見取りや願いが大きく影響しているように思う。子どもとの心のつながりが感じられる一瞬のために，実践中も実践後も悩み，試行錯誤を繰り返して子どもと関わっていくのである。そして，悩み，試行錯誤をして感じ取られたその子への理解をもとに，保育者は身体的に応答していく。このような保育実践をできるだけありのままの形で表すことを本研究では目指したい。本研究を通して，少しでも保育者の仕事の奥深さや難しさ，素晴らしさを発信し，保育者の専門性の向上に寄与することができたら，これほどない喜びである。

第１章　問題の所在と目的

第１節　本研究が扱う保育者の専門性とは

１．保育者の専門性研究を保育実践の場から迫る

保育の質向上についての議論が深まる流れの中で，近年保育者の専門性についても関連する論文や文献が増えたり，雑誌で特集が組まれたりしている（日本保育学会，2006；中坪，2018)。これらを静観して本岡ら（2020）は，保育者の専門性研究は「拡張」と「細分化」の２つの方向から進められてきたと述べた。「拡張」という視点では，保育記録の読み合いや保育カンファレンスの実施などが含まれる「園組織としての専門性」，保護者支援や外国籍の保護者や子どもへの支援など「役割の多様化に伴う専門性」が模索されている。また，「細分化」という側面から見ると，登園場面やいざこざ場面，片付け場面など保育場面を細分化した上で，その中に垣間見られる専門性の存在を明らかにしてきた流れがある。しかし，幅広く研究がなされている一方で，何を以て保育者の専門性とするか，どう保育者の専門性を高めていくべきかの議論は未だ混迷を極めている。小笠原ら（2017）はこれまでの保育者の専門性に関する議論について，「保育現場からみると，どことなく現場の実態にそぐわないように感じてしまう」と述べている。

鯨岡（2000）は，保育者の専門性が問われるのは保育者が子どもと接するその接面であるとした。保育はあくまでも子どもたちを前にした実践であり，保育者がどのような実践を行い，子どもにどのような影響が及んだのかが重要であるのだという。また，古賀（2020）は保育実践を「保育現場における日常的行為であり，子どもの育ちへの願いを基底として，その時どきの子どもへの応答を基本としながら，多様な展開へと常に開かれたもの」であり，そのとき子どもとの間で発揮されている保育者の専門性こそが保育者の専門性の核で

あるとしている。上述する先行研究に基づき，本研究でも子どもと直接的に触れ合う保育実践の中で発揮されている保育者の専門性に着目していく。

２．目の前にいる子どもの解釈を更新し続ける保育の場で何が起こっているのか

では，具体的な保育実践の場における保育者のどのような行為に専門性を見出せるだろうか。まずはこれまで保育実践で重視されてきたことを捉える必要がある。

日本において幼児教育の父と呼ばれる倉橋（1936）は，子どもの「かすかにして短き心もちを見落とさない」人こそ，子どもとともにいる人，つまり保育者であるとした。倉橋の流れを汲んだと名高い津守（1980）は「文字に記録するのが困難なような，表情や，小さな動作や，ことばの抑揚などに表出される子どもの心の動きを，表現された行動を通して，いかに読みとるかという課題が，保育者に課せられている」と，養護学校での経験を踏まえて述べている。この倉橋や津守の考え方は『幼稚園教育要領』にも見られる。『幼稚園教育要領解説』（文部科学省，2017）では教師が磨くべき幼稚園教育の専門性を「幼児一人一人の行動と内面を理解し，心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助すること」であるとした。そのためには「幼児の具体的な要求や行動の背後に，意欲や意志の強さの程度，心情の状態（明るい気分，不満に満ちた状態，気落ちした気分など）など幼児の内面の動きを察知」し，「その幼児がそれらの要求や行動を通して本当に求めていることは何かを推し量り，その幼児の発達にとってどのような経験が必要か」と把握することが必要だと述べている。ただし，子どもの心の動きを察知することを一度すれば，子どもへの理解が完結するわけではない。古賀（2021a）が言うように，「身体的・状況的に感知された子どもの姿は，保育者の中に蓄積され」て，「次に出会う場面での子どもの行為を解釈する際のリソースとなり，繰り返し解釈され」続けていく営みが保育実践なのである。このように，これまで保育者は目の前にいる子どもとの関係性の中で，その子どもの内面を推測し，理解しようとする行為を繰り返しし続けてきたのである。

この認識のもと多くの研究者が子どもを理解していく保育実践の営みに関する研究を進めてきた。例えば，保育者の省察を分析し，子ども理解の特質を探求した池田（2015）や保育者の語りを分析し，子ども理解の構造化を行った市川ら（2017）の研究等がある。また，岡田（2005）は自身の保育日誌の分析を行う中で，ある子どもをわかろうとする営みとかかわり方の関係を描き出している。鯨岡（2018）は気持ちを向け合う２人の間に生まれる空間を「接面」と呼んだ。「接面」では子どもの心の動きが感じられるという。そし

て，保育実践における心の通じ合いやそこから紡ぎ出される行為を，保育者が自身の意識体験としてエピソードに描き出すことを推奨している。ただし，その「接面」での出来事は当事者にしか描けないと言う。保育者が体感する保育体験の記述は保育者同士の共感を生み，また当事者が描く実践のリアルな場に読み手自身が心揺さぶられる発見がある。

これらの先行研究に共通するのは，保育者へのインタビューや保育者の記録，つまり保育者が言語化できた内容を取り扱っていることである。子ども“理解”という言葉に象徴されるよう，理解をする主体である保育者の言葉を対象にしている。当然ながら，保育者が意識している事象のみを取り上げており，意識にのぼらないものや言語化しにくいものは取り扱われていない。これまで保育者による子どもへの理解の深まりを，保育者が言語化できた内容のみによって明らかにしてきたのである。しかし，保育者が目の前の子どもを理解しようとしている場で，何が起こっているのかを明らかにしようとするとき，保育者の意識を超えるものはないのだろうか。例えば，子どもとの関わりの中で保育者が無意識的に，咄嗟に子どもに触れたとしよう。触れた手の動きが保育者に意識化されないとしても，その子どもとの関係性を揺るがす時もありうる。関係性の変化が生まれたことで，子どもの新たな行動が引き出され，結果として保育者がその子に対する理解を新たにする可能性もあるのではないだろうか。保育者が「言語で表現した相互行為と実際の相互行為で起こっていることはイコール」ではなく，「実践者本人も認識しがたい実践行為」を含めた専門性の検討が必要だと古賀（2020）が指摘しているように，保育実践者が意識できていない部分にも保育者の専門性は隠されている可能性があるのではないだろうか。当事者だからこそ描ける保育者の専門性がある一方で，当事者研究だけでは描けない専門性があるのではないか。保育者の意識を取り扱うのは勿論のこと，その時保育実践の場で何が起こっているのかという点を，研究者と保育者が連携を取ることで見えてくる保育者の専門性があると考える。

３．保育者の潜在的な意識が表れる身体的行為に保育者の専門性を見出す

では，目の前の子どもを理解していく営みの中で生じる，言語化が難しい保育者の専門性として何に着目したらよいのだろうか。ここでは保育者の身体に注目したい。岸井（2000）は保育を「身体行為」であるとし，保育者は「身体を通してその子とかかわり，身体を通してその子を理解し，身体を通して応じる」と述べ，保育者は身体的に子どもに応答することを示した。同様に，津守（2000）は保育実践者を「身体の表現を理解する者であり，

身体によって応答する人」であるとしている。つまり，保育者は自らの身体を使って，子どもへの理解を更新し続けながら，応答していると言えるだろう。

さらに榎沢（2018）は，身体は「意識の志向性の現れの場」であり，「身体を見れば，その人の生きている世界，あるいはその人が世界とどのような関係を取り結んでいるのかがわかる」と述べている。榎沢は言及していないが，ここでいう意識は保育者が認識している意識もあれば，潜在的な意識も含まれるだろう。つまり，顕在的か潜在的かは関係なく，子どもに対する解釈や願いが保育者の身体に現れてくることを示していると言える。

上記の先行研究（岸井，2000；津守，2000）は保育実践者としての立場から身体と子ども理解の関連性を述べている。しかし，保育実践者は自らの身体の動きを捉える時，意識的な身体の動きしか捉えきれていない。そのため，無意識的な身体の動きは研究の対象として取り扱われてこなかった。また，保育者の身体の動きに着目した先行研究はあるが（草信ら，2009；石黒ら，2003），これらの研究は保育者の身体と子ども理解とを関連したものとして取り上げていない。しかし，保育者は日々の保育実践の中で，目の前の子どもと身体的にかかわりながら，その子の思いを感じ取り，その子に対する理解を新たにしている。そして，新たに得られたその子への理解をもとに，意識的，無意識的に関わらず身体的に応答していく。これらを日々積み重ねていくのが保育の営みであるのにも関わらず，それらを取り扱った研究は行われていないのである。

そこで本研究では，研究者の立場から，保育実践者と連携を取りながら，子どもを理解していく保育者の専門性としての身体的行為に着目する。本研究で言う身体的行為とは，津守（1980）を参考に，保育者自身の理解をもって目の前の子どもたちに身体的に応えていくことであるとしたい。具体的には，保育者と子どもとの距離感，保育者の態勢，手や足の動き，動きのリズムやそれらのタイミングの要素を含み，状況に応じてそれらを駆使していく行為のことであると考える。ただし，無意識的になされる身体的行為も含むとする。保育者が目の前の子どもを理解しようとするその時，保育者はどのような身体的行為をしているのか，さらには子どもへの理解を更新し続けていく中で身体的行為はどのように変容していくのかを探っていくことにする。

第２節　保育実践の特性を踏まえた研究方法とは

古賀（2021b）は，「保育実践の継続性，一回性，状況依存性，身体性，関係性といった具体的なものに価値を置き，固有の意味を描出すること」が保育者の専門性を描き出す上

では欠かせないという。では，保育実践の特性を踏まえて，保育者の専門性としての保育者の身体的行為を描いていくためには，研究方法としてどのように取り扱うことが妥当であるのだろうか。ここでは保育実践を対象にして，微細な保育者の身体的行為に言及した先行研究とそれらの問題点を見ていく。

草信ら（2009）は保育観察を行い,「私の『ここ』にいてくれる」という在り方の実現が感じ取れる場面に着目し，その際の保育者の身体知の特質として５つの視点を挙げた。その中でも「からだの向き」,「からだの形」,「からだの動きとリズム」という視点は具体的な身体知に迫る視点であろう。しかし,草信らの研究では身体的行為に着目するがあまり，その身体的行為が起こったそれまでの経緯やその場の状況を詳細に描き出すことができていない。吉村ら（2003）によると，保育者は日々の保育の感覚が積み重なってできている「実感」をもっているとし，それらをもとに子どもの行為を前後の文脈と絡ませながら理解するという。また，古賀（2020）によると「その状況と切り離せないものとして保持されている，具体的で繊細な質感」をもとに保育実践はつくられている。このように，保育実践において，保育者が日々子どもを理解し，かかわっていく際には，前後の状況や文脈に対する理解が欠かせないのである。

石黒ら（2003）は保育の場における実践者や子どもの発言だけではなく，各々の手の動きやタイミングなどに着目しトランスクリプトを作成した。この研究では文章で身体的行為の記述をしているが，詳細に記述しようとすることで余計に身体的行為の全体像を掴みにくくしている。結果として，保育の場におけるその身体的行為の意味が理解しにくい状態になっている。そのため，適宜写真や図を使い身体的行為を伝わりやすい形で共有していくことが重要になってくると言える。

3～5 歳児クラスの担任保育者が指導の難しさを感じる幼児に対して,「今ここでかかわらねば」という思いを語った保育場面の詳細な検討を古賀（2020）は行い，その中で保育者の身体のわざと言える対応を明らかにした。内容としては，保育者が視線と身体の動きを自覚的にコントロールしているケースが見られたこと，少し大げさな身体的な応答を用いて，子どもの行為を他者に肯定的にとらえられるよう支えたことが挙げられる。これらはかなり具体的な記述が行われているものの，１度きりの観察という点でその場面に出てくる子どもたちや保育者のこれまでの生活が見えてこない。古賀（2019）によると,「実践は常に現在進行形の行為の連なり」であり,「時間的な連続性と蓄積」の中で生まれるとしている。具体的な事例で挙げられたある子どもと保育者はどのような関係性を生きてきた

のかを継続的に記述していくことで，より保育のリアリティが伝わってきて，保育者の専門性が見えてくるのではないだろうか。

このことより，本研究では①保育者の捉えと研究者の観察結果を融合して分析を行うこと，②実践の前後の状況や文脈を写真や図を駆使しながら詳細に描くこと，③長期的，継続的な観察を行うことの３点に配慮しながら，研究を進めていくことにする。

第３節　本研究の目的

保育者が目の前の子どもを理解しようとするその時，保育者はどのような身体的行為をしているのか本研究で探っていく。また，保育実践の積み重ねの中で，保育者による子どもへの理解は日々変容していくと考えられる。子どもへの理解の変容に応じて，保育者の専門性の発揮としての身体的行為はどのように変容するのかを本研究では明らかにしていく。

第２章　研究方法及び分析方法

第１節　研究方法

１．研究協力者及び対象児，研究協力園

保育実践とは常に，他の人とは違う特定の“その子”や“その保育者”であるから生まれるものであり，人が変われば保育は大きく変わっていく。保育実践を状況的かつ継続的に描き出すことができたとしても，対象とする子どもが変われば，捉えられる身体的行為の意味は微妙に違ったものになってしまう。また，観察する子どもや保育者を固定することで，観察者の視点が定まり，その子どもを理解する保育者の身体的行為や関係性の変化をより深く捉えることができると考えた。

上記の理由から本研究では対象児や対象の保育者を設定し，保育者と“その子”を巡る関係や保育の営み，それらの変遷を詳細に描き出したい。対象協力者及び対象児，対象協力園については次に示す。

研究協力者

本研究の観察やインタビューは長期的・継続的に行うため，頻度の高い観察及びインタビューを受けることができる保育者に研究協力の依頼をする必要があった。また，熟達するにつれて文脈に結びついた手がかりやこつを使い，それらは子どもの個人差や発達的変

化によって変えていくという高濱（2000）の研究からも，熟達保育者に依頼することにした。上記のことを指導教員に相談すると，公立幼稚園 A 園で 5 歳児クラスに担任として勤務している，保育歴 21 年目の女性保育者（ササキ先生：仮名）を紹介された。

ササキ先生は自ら実践研究を行ったり，研究者等の観察の受け入れや研究者との共同研究をしたりしている実績がある。また，本研究を実施する前段階で予備調査を行ったが，状況や子どもの様子に応じて都度態勢を変えたり，子どもとタイミングを合わせて身体的にかかわったりするなど，身体的行為を駆使していたように筆者には捉えられた。予備調査の事後インタビューを行った際も，子どもへの理解に悩みながらも，これまでの関係性をもとに理解を構築し直そうとする発言が多く聞かれた。

以上の理由により，本研究に適任だと判断し，ササキ先生に研究協力を依頼した。

対象児

ササキ先生にはあらかじめ「わかりにくさを感じる子」を 1 名挙げてもらった（ケイタ：仮名）。「わかりにくさ」という視点を対象児選出に取り入れた理由としては，保育者はわからなさを抱えるが故に，理解していこうとし，結果として身体的行為が増えていくと予想されたためである。なお，対象児については次章で詳述する。

研究協力園

A 園は公立幼稚園で，年長児（5 歳児）と年少児（4 歳児）とがそれぞれ 1 クラスずつ構成されている。園舎については，年長児と年少児は 2 階に保育室があり，1 階は未就園児の保育室がある構成になっている。ササキ先生が担任する年長クラスは園児 17 名で，副担任として 1 人保育者が勤務している。ササキ先生は年少クラスからの持ち上がりの担任であり，2 名の新入園児を除いた 15 名（対象児ケイタ含む）とは観察開始時点で約 1 年間の交流がある。なお，筆者は観察期間中 A 幼稚園で主に預かり保育のボランティアをしている。後述する対象児もほぼ毎日のように預かり保育に参加していたため，筆者と交流がある。

２．調査の概要

古賀（2021b）は保育実践を表していく際には「実践という状況と密接に結びついた身体的経験」と保育者による「事後の言語化」の両者を捉える必要があるとした。そのため，

保育者の専門性として検討する際に「専門的な判断の表れとしての行為とそれが生じる状況をその身体の体感に立ち戻りながら，その判断にかかわることをできるだけ漏らさずに記述（言語化）する」ことが重要であると述べた。保育観察及び観察の映像を見ながらの実践者と観察者の対話，観察者の解釈の提示によって実践者の意図の細部を確認するという対話的ビジュアルエスノグラフィー（古賀，2018）は本研究の目的に近い研究方法と言えるだろう。そのため，本研究では保育観察及び実践事後のインタビューを行う。詳細を次に示す。

保育観察

子どもを理解しようと身体的行為を発揮する瞬間は保育時間のどの時間にも発生すると考えられたため，観察は登園から降園までの全保育時間を対象とした。観察はササキ先生と対象児とのやりとりに関して行い，適宜ビデオで撮影した。

観察者（筆者）の立場としては，基本的には観察を主としながらも子どもから働きかけられた場合には応じ，自然な形でその場にいるようにした。対象保育者の負担が大きいことを配慮して，観察時は保育の妨げになったり，至近距離で撮影したり，過度に撮り続けたりすることがないように心がけた。目立たない灰色のカバーを装着したスマートフォンで撮影し，子どもたちや保育者に対し，撮られている緊張感や圧迫感を与えないようにした。インタビューの際に具体的な内容が語られた場合すぐに該当場面を見て視覚的に確認できるように，適宜動画は整理しておいた。

インタビュー

降園後（ただし，ササキ先生や園の都合で難しい場合は後日）にササキ先生に対してインタビューを行い，その内容を録音した。ササキ先生のケイタに関する理解（以後，ケイタ理解と表記）が身体的行為として表れていると筆者が判断した場面に関してその意図を尋ねた。インタビューに掛ける時間の制約があるため，主には筆者の方から場面を提示し，その際のササキ先生の考えや捉えを聞き取った。インタビューの際はササキ先生が率直に話せるように筆者も対話しながら行ったり，できるだけ勤務に支障がない程度の時間に終わらせたりするよう心掛けた。なお，本文中ではインタビューの内容を「」及び斜体字で表している。

調査期間

20xx 年 5 月下旬から 10 月下旬まで週 1～2 回　計 24 日

倫理的配慮

観察時は保育者や対象児だけではなく保育全般の様子を撮影するため，該当クラスの子どもの保護者に対して，研究の趣旨と個人情報の遵守等を記述した研究協力同意書に署名してもらい，研究協力の承諾を得て実施した。また，本研究における調査協力者は全て仮名で取扱い，人権に配慮した。

３．どの身体的行為に着目するか

前述するように，身体的行為の具体として，手の動きや視線，保育者と子どもとの距離感，保育者の態勢，動きのリズムやそれらのタイミングの要素を含むと思われる。本研究では予備調査を行ったが，ササキ先生は①子どもとの距離，②態勢の２点を身体的行為として顕著に使用していた。そのため，本研究では上記の２点に着目して観察・分析を行う。

第２節　分析方法

本研究では象徴的相互行為論（フリック，2011）という理論的立場を参考に分析を行う。時間的，地域的な文脈を重要視するこの立場を採ることで，個人の行為やとりまく環境に与える主観的な意味に焦点を当てられると考える。妥当性を検証するために，保育実践者への確認を行う。ただし，上述するように保育実践者は身体を無意識的に使用していることが多い。そのため，保育実践者の主観的な視点に立つことに留まらず，観察者が状況に応じた身体の意味を描き出すことを留意して分析を行う。具体的な分析方法は次のように行う。

１．分析方法

観察後はインタビューの文字起こしを行いながら，ササキ先生のケイタ理解を把握した。観察当初は筆者がササキ先生のケイタ理解の傾向を把握する必要があったため，ケイタ理解が表れている身体的行為を判断することが難しく，該当場面の事例化が遅れた。観察中盤である７月頃から，ケイタ理解が変化したインタビューやそれに関連する事例，ケイタとの関わりの中で身体的行為に変化が見られた事例など，ケイタ理解において重要な身体

的行為をしている場面に目星をつけ，事例化を行っていった。

最終的には撮影した全データから，ササキ先生のケイタ理解が身体的に表れていると筆者が判断した場面を９つ抽出した（次章詳述)。事例を抽出した基準として，ササキ先生のケイタ理解が身体的行為に現れているかどうかに視点を置いた。具体的には，観察していてケイタへの関わりが通常時と異なるような，特筆すべき身体的行為が見られたと判断した事例（次章における事例②④⑥⑧が該当）や事後のインタビューからササキ先生のケイタ理解が表れたり変化したりしていると推察される事例（次章における事例③⑤⑦⑨が該当）をピックアップした。観察終了後，観察期間内のササキ先生の身体的行為を俯瞰的に捉えた際に，その時期に特徴的な身体的行為をしていると判断した事例を後から抽出したケース（次章における事例①⑤が該当）もある。

事例化をした後は，なぜその身体的行為は引き起こされたのか，身体的行為はどのようなケイタ理解やケイタへの願いに基づいているのか，その身体的行為はケイタにとってどのような意味を持つのかといった視点で考察を行った。考察を行う際は筆者の恣意的な考察にならないよう，考察が状況に応じたものになっているか，それまでのササキ先生とケイタの関係性やその経緯を鑑みて考えても該当事例において考察が最もらしいと言えるか等に配慮した。つまり，事例と考察の間に明確な対応関係があるようにし，また考察に至るまでの過程について十分な記述を行えるよう心掛けた。動画やインタビュー内容は繰り返し確認し，ローデータと考察とを何度も比較しながら書き上げた。

また，ササキ先生及び指導教官に対して，事例及び考察の確認依頼を行った。事例は状況が分かる書き方になっているか，考察は状況に応じたものになっているかという視点で確認してもらうよう依頼した。両者にはそれぞれ個別に対面（オンライン含む）で話ができる場を設け，事例及び考察を確認した中で生まれた違和感や考えを聞いた。意見をもらった際には変更するかどうかを吟味した上で，適宜事例や考察を訂正した。

なお，ササキ先生の身体的行為は静止画かつ描画に加工し，図として事例内に挿入している。図は該当事例において，身体的行為が顕著なときや身体的行為が事例内で変化したときに挿入している。また，記述のみでは状況が分かりにくい場合も図で表している。

２．筆者の立場

筆者は本研究に取り組むまで，数年間幼稚園での担任経験がある。そのため，保育実践者としての視点から保育実践を見ることができ，研究者であれば見逃してしまうような細

かい場面でもその身体的行為に気づくことができたり，ササキ先生とのインタビューも対話的に行ったりできる可能性が高い。一方で，自身の持つ保育観でササキ先生の保育を捉えたり，価値づけたりして，分析が恣意的になる恐れも十分にある。そのため，考察を行う際は上記の点に注意した。

第３章　事例の分析結果及び考察

第１節　対象児ケイタの概要とササキ先生の捉え

まずは予備観察を行った４～５月時点の対象児ケイタの様子を述べる。ケイタは年長（５歳）クラスの６月生まれで，一人っ子の男児である。運動神経が良く，体を使った遊び（追いかけっこや雲梯，竹馬など）に取り組んでいる姿が見られる。知識や語彙が豊富で，他児よりいろいろなことを知っていたり，できることが多かったりする。他児からは「ケイタ君がいたら（しっぽとりで）勝てる」と言われるほど，一目置かれている存在である。時々「～したらあかん！」と諫めたり，「〇〇君，行くで！」と誘ったりして，少し強い口調になることがある。また，何かできたときササキ先生に「見て見て」と言う姿が見られる。

また，観察を始めた５月下旬時点でケイタの印象をササキ先生にインタビューした結果が次の通りである。ケイタは「*みんなに影響力ある人*」であり，「*見通しも持てるし，ルールとかもよお思いついたり考えたりしはる*」子どもだとササキ先生はインタビューの中で答えた。ただ，違う楽しさを感じている他児に対して，そのことを「*受け入れにくくって，“そんなんあかん！”*」と言ったり，「*ガッと言っちゃいはる*」と強く接したりする姿があるとも捉えていた。そんな姿のケイタだが，観察当初の５月時点では，ササキ先生はケイタのことを「*何がしたくって，何をいま欲して*」いるのかが見えにくく，「*わからへん*」と繰り返し表現している。遊んでいる姿に関しても，「*“遊びきった！”っていう感じじゃなく，なんとなーくな感じ*」を感じており，「*ほんまにやりたい遊びなんかな*」と思っていたという。昨年度からケイタを見てきている分，昨年のケイタの姿と比べ「*ピタッとくるものが今なかなか見つけられ*」ていない状況だと推測していた。「*力もってはるけど，それが発揮させ切れへん*」という言葉からは，ケイタの持っている力を十分に発揮しきれていないように現状を捉えていること，同時にその現状を打破したい思いが語られた。「*力を出し切らんと満足いかへんのちゃうかなあって思う*」という発言や，雲梯をした際「*ちょっと負荷がかかる感じがあの子には燃えてくるものがあった*」と話す姿からは，今後の見通し

として，ケイタの力を出し切れるよう支えたいササキ先生の思いが読み取れる。

第２節　事例結果及び考察

事例①　5 月 26 日「遊びのイメージを正対して聞く」

〈背景〉 ケイタが保育室の端で大型積み木を数個置き始めたところにササキ先生がやってくる。ケイタは積み木を並べて，トンネルを作ろうとしていた。ササキ先生は「仲間に入れてほしいわ」と言って，ケイタにイメージを聞きながら積み木を置いていく。ケイタはササキ先生が自分のイメージが違うときは「だから上に板を置くねん」「違うねん。だからもうちょい高くしていくねん」と言いながら，ササキ先生とトンネル作りを進めていく。

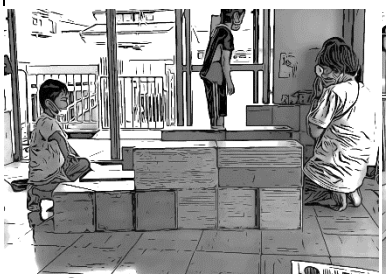
ササキ先生は積み木を２列に積みながら，「こういうことか？言うてんのは」と聞くと，ケイタは「うん」と答えながら，積み木を積む。ケイタは「なんか，トンネルはここまでやって（図①のケイタ側の積み木の端を，手を横に動かしながら示す）…あとは（２段目に積む)」と積み木が一段しかない場所をポンポンと叩きながら言う。この言葉を①ササキ先生は手を止め，まっすぐケイタを見て聞く。そして，ササキ先生は「いいよ」と答え，



図①手を止めまっすぐ見る


図②置き場に顔を向ける

横に長い積み木をケイタに渡すようにして置く。その後，ササキ先生は新たな積み木を取ろうとしたのか，②積み木置き場の方へ顔を向ける。ケイタは先の言葉に続けて，「ここ（しゃがんで積み木の端を手で指す）まで板を置く…で，そんであとは板で道を作る」と言う。③ササキ先生はケイタが話し始めた直後にケイタに顔を向け，④ハイハイでケイタに近づき，⑤正座し，積み木に腕を置く。ケイタが話し終えると，ササキ先生は「道？何で道をつくる？」とケイタへ目線を全く外さずに聞く。ケイタは少し考えるように宙を見た後，「余った板とかで」と答える。ササキ先生は「あぁ～うん，やってみよ」と答え，腰を上げる。


図③目線をケイタに戻す


図④ケイタに近づく


図⑤正座で話を聞く

〈考察〉 本事例はケイタがササキ先生にトンネルのイメージを伝え始め，ササキ先生が確

認をしながら作っていく場面から始まる。ケイタは自分の作ってみたいトンネルのイメージがある一方で，ササキ先生はケイタの思い浮かべるイメージが掴み切れていない状態だろう。ササキ先生はケイタの作りたいトンネルのイメージを聞きながら動いている。例えば，図①ではケイタが話し始めると，ササキ先生は手を止め，まっすぐケイタを見ている。ケイタが言っていることを聞き逃さないようにしているかのようである。また，ケイタにトンネルの作るイメージを聞いた後，そのイメージに合う積み木を探そうと積み木置き場に視線を戻すが（図②），ケイタが話し始めると目線をすぐにケイタに戻している（図③）。それだけではなく，図④ではケイタとの距離をぐっと詰めている。これらのことから，ササキ先生はこのトンネル作りでは，自らも同じ立場で作っていく共同者というより，あくまでケイタの作りたいトンネルのイメージを大事にしようとしていることが伝わってくる。この事例全体を通して，ササキ先生はケイタの一挙手一投足に対して，敏感に反応しようとしているようである。この時のササキ先生の態勢にもその思いが出ているだろう。この時ササキ先生はケイタの正面に，正座で居た。正面は斜めや横並びの位置に比べ，死角が少なく相手を十分にじっくり見ることができる向きであると考えられる。このとき，ササキ先生はケイタが何を言っているか，どう動いているか見逃さないようにどっしりと構えていたいという気持ちが働いていたのではないだろうか。また，正座は膝で足を折りたたんでいるため，すぐにその場から移動することは難しい。集中して何かに取り組む際やしばらくはその場に居続けたい際に使用する態勢であるといえる。

この時の思いをササキ先生は次のように語った。ケイタから「*ここ（トンネル）をくぐれるようにしたいねん*」と言われ，普段は「*“これしたい”と言わない*」からこそ，「*やっと“こうしたいねん”っていうことが出たわ*」と思ったのだという。その言葉を受けて「*これをほんまに一緒にやってみたいなあって思ったかなあ。一緒に遊んでみたいと思った*」という。つまり，いつもと違うケイタの遊びに向かう意志を言葉から感じ取り，ササキ先生は一緒にケイタと共に遊んでみたいという思いが膨らんだのだろう。そして，その遊びの中でケイタの「わからなさ」を少しでも解消したい気持ちがあったのだと推察される。そのことがケイタの一挙手一投足を逃さずにいたい思いを促進させ，ケイタを正面にして正座で座るという姿勢になったのではないだろうか。

事例②　5 月 26 日「離れるケイタに距離を詰め，隣に座りこむ」

〈背景〉　事例①の後，ケイタとササキ先生は話し合いながら，側面には積み木を，天井部

分には布を使ってトンネルをつくりあげていく。ある程度できあがった頃，他の場で遊んでいたリョウら数人がやってきて，トンネルに興味を示し，周囲に集まったり，中をくぐったりし始める。なお，周辺ではトモヤやダイチ，ハナが積み木でお城をつくっており，ケイタとササキ先生は“トンネルを通ってお城に行く”という考えのもとトンネルを作っていた。

ササキ先生がトンネルを通った後，リョウは「トンネルちっちゃすぎるよ」とササキ先生に言う。⑥「ちっちゃい？トンネル。それが楽しいんちゃう？」とササキ先生は答えつつも，「(トンネルに積み木を足して)もう１段上にする？」と⑦ケイタを見ながら聞く。ケイタは立ち上がって「うん」と同意する。ササキ先生は「もう１段？」と再度聞き，ケイタも「うん」と再度言う。ササキ先生はトンネルの中にいる他児に「ちょっとごめん，もう１段上にしてみるわ。ちょっと１回これ（布の天井）外すで。もう１段上にして」と言いながら，布を剥がす。そして，積み木を持ってきて１段高くし始める。ケイタは１段高くすることには関わらず，ササキ先生の様子を見ていたが，少し離れたところに座り，ササキ先生が積んでいる様子をじっと見ている。ササキ先生はトンネルの段を１段上げた後，⑧ケイタの横に行き，腰を下ろし正座になる。リョウがササキ先生に側面の積み木を階段状にすることを提案すると，ササキ先生は「(階段のように) だんだん低くなっていくん？それはそれで面白いな」とリョウに返しながら，⑨頬杖をつきケイタの方へ体重を掛ける。「(手で前へ掘り進んでいくジェスチャーをしながら) 最後はこうやって (トンネルを) くぐっていって，出てきたら“わぁ～お城！”って…フフフ」と⑩ケイタに視線を送り，笑う。ケイタはササキ先生の方は見るが，特に何も言わず，手元にあるガムテープを触る。その後，ササキ先生はリョウの提案する階段状にするべく，態勢はそのままでケイタが座っていた下の積み木を取る。その拍子にケイタは立ち上がると，しばらくその場にいたものの，違う場所に立ち去っていく。



図⑥リョウと話す


図⑦ケイタを見て聞く


図⑧ケイタの横に座る


図⑨ケイタの方へ頬杖をつく


図⑩ケイタに視線を送る

〈考察〉　本事例は事例①からの続きになるが，事例①と違うのはリョウらがやってきたこ

とである。図⑥のように，リョウはトンネルに対するイメージをササキ先生に伝える。リョウの意見を受け，ササキ先生はケイタにその意見を反映するかどうかを踏まえて「もう１段上にする？」と顔を見ながら聞く（図⑦）。しかし，ケイタは「うん」と言いはするが，それ以外の言葉は発さず，自らはトンネルの変更作業に携わらないまま，座ってササキ先生を見ている。自らのイメージを伝え，積み木を置くという動きを見せていた事例①と比べると大きな変化があると言える。

このケイタの距離を置く姿にササキ先生も感じ取るものがあったのだろう。ササキ先生はケイタが離れていった時のことを,「*ほかの子が来たから，“こっちサイドに(いこう)”っていうそういう雰囲気*」だったと振り返る。ササキ先生はリョウらを「*ほかの子*」と表現しているが，この言葉からはあくまでこの遊びにおいてケイタを中心的人物と捉えていることが分かる。リョウの意見を聞きつつも，ケイタがどう思っているかを気にしていたからこそ，ササキ先生は遠ざかったケイタの横に座り（図⑧），その心理的距離を埋めるように頬杖をつき（図⑨），目線を送った（図⑩）のではないだろうか。ここでのケイタの横に座った際のササキ先生の居方を見てみたい。ここでは体の向きを同じ方向にして，横にいる関係（図⑧）にシフトしている。そして，ササキ先生は体重をケイタ側にかけ，頬杖をつくような態勢（図⑨）になっている。体重をケイタ側にかけていることで，ケイタと対面でいることを避けている形になるが，この態勢はケイタにとっては向き合っているという緊張感を感じずに済む。また，ケイタ側に体重が近くなるため，物理的距離が近くなる。緊張感は与えずに，そばにいる安心が感じられるだろう。さらに，ササキ先生は頬杖をついており，態勢を崩した状態になっている。ケイタにはリラックスした雰囲気を感じられる状態なのではないだろうか。ササキ先生はどれだけ他児が来たとしても，この時ケイタとの関係を大事にしたかった思いがあり，また離れていくケイタを繋ぎ止めたいからこそ，距離を詰めこの態勢をとっているように見える。

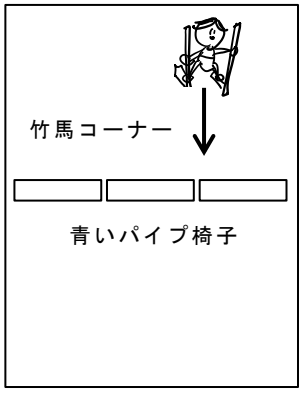
しかし，ササキ先生に視線を送られてもケイタは特段その言葉に反応することなく，ついにはその場からいなくなってしまう。ケイタの言葉数の少なさや距離をとる行為もあいまってか，ササキ先生は事後のインタビューでケイタが「*ほんまは何を求めてるんか*」「*何に満たされてへんのか*」が「*わからん*」状態だったり,「*混沌とする感じ*」と語った。ビデオでケイタの表情を見ながらも,「*ほんまにやりたいことかなんかどうかわからんよねえ*」と述べていた。

事例③　6 月 15 日「めあてを軸にした身体の動き」

〈背景〉 これまでのインタビューでササキ先生はめあてという言葉を比較的多用していた。ケイタに対しても,「*遊びのめあてが持ちにくかったり，ずっと消化しきれへんかった*」ことが気になるとも話していた。また，ケイタに対して「*基本は身体を動かすっていうことが遊びの中の要素にないとあかんのかな*」と感じていた。

数日前に行った参観日で竹馬を作成したが，ケイタはその日のうちに取り組み，20 歩歩くことができたという。ササキ先生は「*なんぼでもめあて（を）持て*」,「*ちょっと負荷がかかるような遊び*」であると捉えていた竹馬がケイタにとって「*ハマればいいな*」「*あの子の中でのやりたいことの 1 つにならないかな*」と思っていた。

この日の朝，ケイタは竹馬で 20 歩歩きたいとササキ先生に話して，遊戯室で竹馬をし始めていた。この事例は竹馬をし始めて 15 分程度経った頃の事例である。場としては，遊戯室を２つに分け，奥の半分を竹馬ができるコーナーとして作り，３人程度が掛けられる青いパイプ椅子で間を仕切っていた。この時の場の様子を図⑪に示す。竹馬をする際は壁から青いパイプ椅子に向かって，歩き始めるようにしていた（図⑪の矢印の向き)。



図⑪遊戯室の場の詳細

この日，ササキ先生はケイタを含む数人の子どもたちに対して，竹馬に乗ることができるようにサポートしていた。以前 20 歩進んだからか，他児に比べケイタには２～３歩進んでも他児ほど大きく反応しなかったり，竹馬を持つほど身体的にサポートしなかったりした。言葉かけとしては，コツを伝えるというより，挑戦する度に何歩進んだかを伝えることが多かった。本事例の直前にササキ先生は「何とかあそこの椅子（青いパイプ椅子）までが目標やな」とケイタにつぶやいていた。

ケイタは壁をお尻で蹴るようにして竹馬で歩き始めるようとする。ササキ先生はトモヤの竹馬を握るが，⑫この際横目でケイタのスタートを確認している。ケイタが３～４歩歩き始めると，ササキ先生は⑬顔を向けてケイタの様子を見る。５～６歩目には，⑭体もケイタの方に向ける。７～８歩目にケイタが前のめりの態勢を崩しそ



図⑫横目で見る

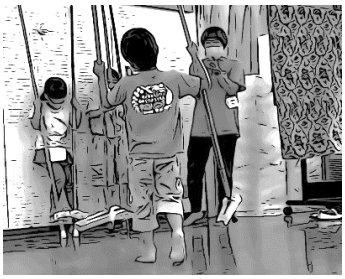

図⑬顔を向けて見る


図⑭体を向けて見る


図⑮トモヤから手を離す


図⑯重心がケイタの方へ

うになると，ササキ先生は「そのままそのまま！前に前に！」と言う。ケイタが態勢を持ち直すと「そう！」と言う。⑮15 歩目にはトモヤのもとに置いていた手さえも下ろす。ケイタの歩みのスピードが落ちてくると，「もうちょっともうちょっと！」と言う。その後 20 歩目に突入し，ついに後ろにこけそうになるケイタ。⑯ササキ先生は若干ケイタの方に重心を傾けながら「頑張れ頑張れ！」と言うもケイタはこけてしまう。こけた瞬間，⑰ササキ先生は「おー！！」と言いながらその場で拍手をする。そして，こけた瞬間にケイタはササキ先生の方を振り返り，少し肩をすくめる。そして，スタート地点に向かって歩いていく。ササキ先生は「ここまで来たやん」と言いながら歩き始めると，ケイタは言われたところに目をやる。⑱ササキ先生はケイタがこけた場所まで歩き，「最高記録や」と言って両手でその場を示した。ササキ先生は他児の元へ行き，ケイタは竹馬を持って壁にもたれかかった。


図⑰すぐ拍手をする


図⑱最高記録を手で示す

〈考察〉 ケイタが遊びを見つけられずにいることやめあてを持ちにくいことが気になっていたササキ先生にとっては，竹馬は格好の遊びである。背景の言葉にもあるように，ケイタが竹馬を気に入り，遊びとして捉えてほしい思いがあっただろう。ササキ先生は初めトモヤの竹馬をサポートしようとして身体をトモヤに向けているが，ケイタが歩みを開始するとケイタの方へ目を向けている（図⑫）。図⑫の横目での観察は，いつでもトモヤの方に向き直すことが可能な態勢でありつつ，ケイタのこれからの動きに気になっていることが表れている態勢である。しかし，その後，この態勢をトモヤに戻さず，ケイタが歩みを進めれば進めるほど，ケイタに顔を向け（図⑬），体を向けていっている（図⑭）。この態勢の変化を生み出した原因は歩数の増加だろうが，ケイタに対するめあてへの重視がここで関係してくるのではないだろうか。ササキ先生はこれまでのインタビューでも「*力もってはるけど，それが発揮させ切れへん*」と言っていたように，ケイタはもっと力を発揮できる存在だと認識している。また背景にもあるように，めあてをもって遊ぶことがケイタの力を発揮できていない現状を打破するきっかけとなるとササキ先生は考えていた。だからこそ，「青いパイプ椅子まで」という，現状から遠いめあてをササキ先生が設定し，そのめ

あてにどれだけ近づくかを捉えることを重視していたと思われる。竹馬に乗ったり歩き始めたりすることを主軸に置いた他児への関わりとは違い，ケイタとの関わりにおいては，ケイタが力を発揮していくためにも，ねらいを設定し，そのねらいに近づくことに重点が置かれていたのではないだろうか。そのため，ケイタが歩く距離を伸ばし，めあて地点に近づいていくほど，その姿をより捉えたい思いが膨らみ，体をケイタに開いていくような角度の変化に繋がったのだと推測する。

その後，見ることでケイタの進み具合を把握しようとしていた姿から，その後態勢が崩れそうになった際に「そのままそのまま！前に前に！」と言ったり，姿勢を持ち直した瞬間「そう！」と言ったりしている姿に変化していく。これは前者が自身の存在をケイタに感じ取られない状態であり，後者が声を出すことで自身の存在を積極的に伝えているという点で大きな違いがある。ケイタの取り組みを応援している自身の姿を伝えることで，ケイタの上達，ひいては力の発揮を支えようとしたのだろう。実際，ケイタはササキ先生の声に応えるように姿勢を持ち直している。

そして，ついにササキ先生はトモヤから手を離す（図⑮）のである。再度こけそうになると，目を奪われるように体の重心がケイタに傾けながら，言葉での応援が続く（図⑯）。このトモヤから手を離す行為はトモヤへのサポートを一旦中断し，自身の気持ちをケイタへ大きく向けていこうとする表れであるだろう。この図⑮⑯の態勢は，ケイタがどこまで歩けたか見届け，竹馬から落ちたその瞬間に応答しようとする準備をしているのではないだろうか。これはそれまでの挑戦に比べ，大きく歩数が増え，めあてに近づいていることを感じ取ったからこその態勢の変化であろう。最終的にケイタは竹馬から落ちるが，その際ササキ先生はすぐ拍手をし（図⑰），「最高記録や」と手でその場所を表した（図⑱）。これはこれまでのケイタの取り組みをたたえ，以前から歩いた距離が伸びたことを評価し，その伸びを可視化したかったのだろうと考える。この行為にも，めあてを重視しているササキ先生の思いが表れているといえるだろう。

この日ケイタはその後 15 分ほど竹馬に取り組み，遊戯室の端から端を歩き切った。上達し，ササキ先生が設定しためあてを達成したケイタだったが，そのことに対してササキ先生はインタビューで自身の捉えは語らなかった。むしろ，この後，違う遊び（色水を流す遊び）に移っていくケイタに対して，「*こっからめあてを失うんだよね*」と述べる。ササキ先生は「*これが楽しかったと思えるもんとか，もっとやりたいって思えるもんをこの子に見出したいなと思う*」からこそ，そう思えない現状に「*毎日苦しい。すっごく苦しい*」と

感じていた。

事例④　6 月 28 日「見る行為と崩れる態勢」

〈背景〉　この園では子どもが育てた苗を地域の人や保護者たちに売り出す，“苗屋さん”という取り組みをしていた。この日，子どもたちは育てた苗のポットに植物名やイラストが入った看板を入れ込んでいた。ケイタは赤しそを数多く育てていて，初めはあまりの多さに驚き喜んで看板を付けていたが，そのうち赤しそを数えたり，他児の苗を見に行ったり，近くにいたバッタを捕まえたりし始めた。他児は育てている数が少なく，ほぼ看板付けを終えている中，ケイタの看板付けが終了していないからか，ササキ先生は時々ケイタに看板付けをするよう声を掛けていた。最終的には「もう，がんばりー」とケイタの背中をポンポンとたたく。他児のサポートが終わった後，ササキ先生は他児らと共にケイタの看板付けを手伝いにやってきた。この時，大量の赤しその苗ポットが３つのポット入れの周辺に散らばって置いてあった。看板がついているポットもあれば，ついていないものもある状態である。

ササキ先生は⑲「(看板を）挿してるやつ，ここ（ポット入れ）に入れてくわー」と言いながら，苗をポット入れに入れていく。その横でケイタは赤しその苗を「3，4，5…」と数えながら，入れている。ケイタの声に気付いたのか，ケイタの顔を見上げるササキ先生。



図⑲ポットを入れ込む


図⑳手を止めて見る


図㉑手を収め，様子を見る

そして，⑳手を止めてケイタを見る。そして，㉑手を懐に収めてしばらく様子を見る。その後ケイタが数えた数を分からなくなると，ササキ先生は一緒に数えながらポット入れに苗ポットを入れ始める。周囲にいた他児らも手伝っていく。

最終的に赤しその数を数えると 86 個もあることが分かった。㉒最後の 1 個をポット入れに入れ「…86」と言うと，ササキ先生は思いもよらない数だと感じたのか，㉓驚き，脱力した表情を


図㉒苗ポットを数える


図㉓予想以上の数に驚く


図㉔お尻と手をつける

浮かべる。そして，後ろに重心を掛け，㉔お尻と片手を地面につけながら，「はちじゅう…ろく…」と高い声で言い，声色を戻して「ハハハハハハ…そら多いわ。すご。明日大売出しやな」と笑った。ケイタも「86！」といいながら，少し笑みを浮かべてズボンのポケットに手を入れた。

〈考察〉 背景にあるように他児はそれぞれ自分の苗に看板を挿しており，ケイタだけが看板付けを終えていない状況であった。そのためか，ササキ先生が積極的に看板付けを手伝う（図⑲）ところからこの事例は始まる。ここでのササキ先生の目線は手元に向かっており，「挿してるやつ，ここに入れとくわー」という提案の言葉と合わせても，早く終わらせるようサポートをしたい意思が感じられる。しかし，ケイタが数を数え始めると，その声に気付き，ケイタを見て手を止めるササキ先生（図⑳）。そしてケイタの動きをじっくり見て，完全にポット入れにポットを入れる行為をやめ，手を収める（図㉑）。これは，ケイタの数える声を聞き，様子を見る行為を通して，数えたいケイタの意思と自分の意思（“早く終わらせたい”）とのズレを感じ取ったのではないだろうか。だからこそ，自らの思いを引くように，手を懐にまで収めているのだろう。その後，ササキ先生はポット入れに苗ポットを入れる際はケイタらと一緒に数えながら入れていく姿に変化しているが，これは自身の意思よりもケイタの数えたい行為を尊重し，支えていこうとしていることを表しているのではないだろうか。

また，数え終わったときの場面も印象的である。最後の１個を数え入れるまで（図㉒）は，ササキ先生もケイタも前のめりになって手元のポットに注目している態勢になっている。これは数えるという目的に向かって動いており，若干体に力が入っている態勢であると言えるだろう。しかし，86 という驚くほどの数だと分かり，ササキ先生は思わず力が抜けたようになり（図㉓），姿勢が一気にほぐれている（図㉔）。ササキ先生はここの態勢について，「*“今ここ，この子らと向きあうぞ”とか“勝負の時や！”のときはまずしない*」といい，「*超リラックスモード*」「*ちょっと無防備な感じ*」と表現した。実際，このササキ先生の態勢の変化に合わせるように，ケイタは立ち上がりポケットに手を

入れてはにかむ表情を見せている（図㉘）。では，なぜ「*超リラックスモード*」にする必要があったのだろうか。ササキ先生は「*“だよな～”とか，“えぇ～？！”みたいな感じ*」を「*より引き出し*」たり「*一緒にそれを味わっ*」たりしたいと述べていた。当初からケイタは赤しその数の多さに喜びを感じている様子が見られていた。実際に多くの数があったが，態勢を崩すことで，数の多さへの喜びを増幅できるようササキ先生は無意識的に表現していたのではないだろうか。ましてや，「わからなさ」を抱えているケイタに対して，その思いは強かったのだろう。

事例⑤　6 月 30 日「見る行為と具体的なケイタの捉えの深まり」

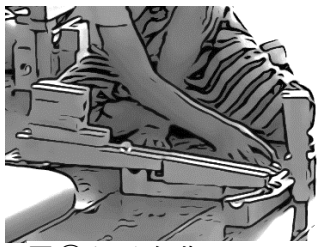
〈背景〉この日は午前中に小学校へ歩いて訪問していた。正午過ぎ園に戻ってきて，遊戯室で弁当を食べた後はカプラやブロックなどの遊具を使ってゆったり遊ぶようにしていた。ケイタはビー玉が通る穴が開いている小さい積み木を組んでは，ビー玉を転がしていた。ケイタ以外にもコウタら数人の子どもたちがそれぞれ自分の積み木のコースを作っていた。ササキ先生はこの事例の直前にコウタに呼ばれ，㉕正座を軽く崩し，前かがみになった状態でコウタのコースを見ていた。



図㉕コウタのコースを見る

ササキ先生がコウタのコースを見終わったころ，ケイタが「コンニャク砲いきます」と笑って言って，ビー玉を転がす。㉖ササキ先生はケイタの方を見て，床に手をつき，ケイタ側に体重を軽く寄せる。ケイタはビー玉を転がし，「コンニャク砲。ハハ」と笑う。そして，「せや，こう（やって）…」と言いながら，㉗転がったビー玉が積み木に跳ね返るように積み木を縦に置く。㉘ササキ先生は前かがみになり，顔を向ける。ケイタは積み木を置いたあと，ビー玉を転がす。ビー玉がポロンと縦に置いた積み木に当たる。ササキ先生は「おぉ～」と言う。「…ていうやつ」と小声で言って，ケイタはササキ先生の方をチラと見る。ササキ先生は「続きそう，まだ。続きの道があり


図㉖床に手をつけて見る


図㉗ケイタ作コース


図㉘前かがみで見る


図㉙後ろに体重をかける

そう」と穏やかに言いながら，㉙前かがみの態勢から元に戻り，さらに後ろに体重をかけるようにして座る。しばらく黙ってケイタの方を見ていたが，ユウキが「先生見といて」と言うので，「見る見るー」と言って見に行き，この場を後にする。

〈考察〉 ササキ先生は図㉖において前傾姿勢でコースを見ているが，これはコースがどのようになっているか，ビー玉がどう転がっているかを注意深く見ている姿勢であると考える。逆に，ケイタの表情や動きはあまり重視して見ていないと言える。そして，ケイタがビー玉を転がした後やコースを変更している間,ササキ先生があまり言葉を発していない。続けてもう１回ケイタはビー玉を転がすが，この間もササキ先生は前かがみのまま黙って見ている（図㉘）この一連の動きの中で，ササキ先生はケイタがここまでつくった努力や発想を認めたり，コースへの感想を伝えたりすることはしていない。あくまでも見ることに徹している印象を受ける。ビー玉の動きや積み木の組み方など，ケイタと物との関係に着目して見ることで，それを作ったケイタへの理解を，これまでとは違う新たな視点から深めようとしているのではないだろうか。

さらに，図㉙では前傾姿勢から後ろに体重をかける姿勢にシフトし,「続きそう」という言葉を残す。この時立ち上がらず，その場に居ながら姿勢を崩したことに意味があるだろう。その場に居ることでケイタのことを気に掛ける姿勢を見せ，ケイタが“近くで見てもらっている”安心を感じられるようにしている。また，上半身の姿勢の崩し（後ろへ体重を掛ける姿勢）によって，コースやビー玉の転がりを集中的に見ることから距離を置き，自身の視界を広げている。一気にケイタやケイタの作ったコースから距離を取ることで，ケイタの次の動きを広く見ようとしたのだろうか。さらに，距離をとる姿からはケイタにとっての自身の存在を弱めているようにも見える。姿勢を崩している様子からは，至近距離で見るという少し緊張感がある態勢から,少しの隙のようなものも感じ取れる。つまり，図㉙の態勢は，その場にいることでケイタが安心を感じられるようにしつつも，上半身の崩しによって生まれた隙がある雰囲気の中で，ケイタの次の行動を期待していたササキ先生の願いが表れていると言えるのではないだろうか。

ただ，この見るという行為を通して，ササキ先生は「*あの子なりに面白いことを見つけてやってるような気はするけど，まだまだあの遊びがやっぱり，自分が好きなもんじゃない*」「*多分得意じゃないんじゃないかな*」ということが積み木の組み方で分かったという。ササキ先生は本事例やこれまでの様子を振り返り，これまでケイタが試行錯誤しているように感じていたが,「*頭はよう動くんやけど，それと行動はもしかしたらそんな伴ってへん*

かったかもな」「そこまで高度なことをしてるでもなかったんやな」と感じたという。その他にも課題面を中心にケイタの現在の具体的な姿や今度のかかわりのイメージを多くインタビューで述べていた。これまでもケイタを見る行為は見られているものの，今回ケイタと物との関係に焦点を当てて見るという新たな視点を取り入れることで，ケイタへの理解を新たにしたのだろう。そして，その見る行為で得られた新たなケイタ理解と，これまで無意識的に気になっていた姿が結びついていくことで，以前とは違ったケイタの課題や現状が見えてきて，語りの変化が生じたのではないだろうか。

事例⑥　6 月 30 日「ケイタのそばを離れず，座り続ける」



図㉚本事例における遊び場と人の位置

〈背景〉この事例は事例⑤の後のことである。普段あまり一緒に遊んでいない３人の子どもがカプラでお寺を作って盛り上がっている様子を見ていたササキ先生。ケイタはビー玉転がしを止め，そのお寺の遊び場周辺にやってきてカプラを組み始めた。周囲では学校遊びをしたがるカエデやミオがいて，ササキ先生に学校の先生役をしてほしがっていた。お寺づくりをひとしきり見た後，ササキ先生はそこに応えていた。本事例における遊び場と人の位置を図㉚に示す。なお，考察の便宜上《場面１》と《場面２》に分けているが，時間の経過はほぼなく，同日に起こったことである。

《場面１》ケイタは「見てー，これ見てー」と言い，カプラを指さす。㉛ササキ先生はケイタの方に前かがみになり，「わーお…なるほどー。なんか面白いね，その形。（カプラを）重ねていってるの？」と聞く。ケイタは頷く。ササキ先生は「へぇ〜」と言いながら，㉜元の姿勢に戻し，目線をカエデたちに戻す。ケイタが「まず…」と言い始めると，㉝ササキ先生は視線をケイタに向ける。ケイタが「下の方をこうやって…」と言った後，カプラを組み続けると，ササキ先生は近くでやっていたカプラのお寺を指し，「このお寺とは違う形」と言う。ササキ先生が話している間に，ミオは「（学校ごっこでひらがなを書いて）できましたー。書きまし


図㉛前かがみになる


図㉜視線を戻す


図㉝視線をケイタに向ける


図㉞目線と態勢を戻す

たよー」と言い，カエデもササキ先生を見て首をかしげる。㉞ササキ先生は視線をカエデに向け，文字を書く態勢になる。その間もケイタはカプラを組み続けていたが，ある程度組んだ後はササキ先生をチラチラと見ている。

《場面２》しばらく経つと，ケイタは㉟少し体を斜めに反らし「ちょっと見に来てほしいなあ…」とつぶやきながら，ササキ先生を見る。ササキ先生は何度か聞き返すが，その度にケイタは「見に来てほしい」と言った。聞き取れた後，ササキ先生は「誰に？」と聞くと，ケイタは少し恥ずかしそうに「先生に」と言う。すると，ササキ先生は「わかった」と言って，腰を上げる。ケイタは「トンネルの下にさぁ，家がある」と説明する（詳細は後述）。ササキ先生は㊱ケイタの横にあぐらを組むようにして座り，「ほんまやぁ～間があいてんの？」と言いながら，横から，㊲上から，作ったものを見始める。「お城みたいにドア開かへんの？」と言いながら，おそらくトンネル部分と家部分の間にあるカプラを指している。ケイタも姿勢を崩しながら，一緒に作ったものを見る。ここから会話が詳細には聞き取れないが，㊳ササキ先生もケイタもケイタが作ったものに顔を近づけ，共通したものを見ながら話している。ケイタが家の入口となる場所から手を入れていたが，間のカプラを動かして，上から見るとドアを開けるようにしているのだろう。㊴ササキ先生は頬杖をつきながら，その様子を見て「おぉぉ～」と言っている。ササキ先生もケイタも中を覗き込んでいる。やりとりがひとしきり終わると，㊵ササキ先生は，目は向けつつも，少し横にずれ体操座りになり，後ろに手をつける。すると，これまで何度か話しかけていたものの，ケイタとササキ先生がやりとりしていることが分かると，黙ってチラチラとササキ先生を見ていたミオがササキ先生に話しかけに来る。㊶ササキ先生はその態勢のまま，ミオと会話する。その間，ケイタはトンネル部分の上にカプラを積み


図㉟「見に来てほしいなあ…」


図㊱横からハウスを見る


図㊲上から見る

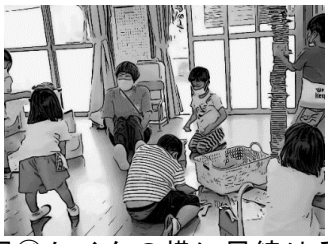

図㊳ハウスを一緒に見る


図㊴頬杖をついて見る


図㊵後ろに体重を掛ける

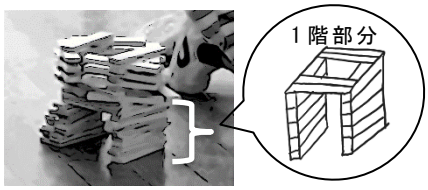
重ねていく。その後，他児が話しかけた際も，ササキ先生は目線を他児や他児が見てほしいものに目を向けるが，座ったままで動かないでいた。

そのうち，㊷ケイタはササキ先生に背中を向けるようにしてカプラをし始める。しばらくその態勢でカプラをするが，ササキ先生に「見て～」と言うときはササキ先生に身体や顔を向けていた。その後，一瞬呼ばれてお寺の方に行った時もあったが，基本的にはケイタの横から離れず，降園時間が近づくまでその状態が続いた。


図㊶ケイタの横に居続ける


図㊷背中を向けるケイタ

〈考察〉　考察に移る前に，図㊵時点でケイタが作っていたハウスを図㊸に示す。１階部分は図㊸の右にあるように，２つの側面にカプラが積まれている。天井部分（ササキ先生が“ドア”と呼んだ部分）にもカプラがあるが，一部分置かれていない場所がある。ちなみに，図㊳時点では図㊸のように天井の中心部分が空洞になっていない状態である。また，２階部分は上から見ると，六角形になっており，１階部分が見えるようになっている。



図㊸ケイタがつくったハウス

《場面１》のころ，ケイタが「見て」と言った後，図㉛でササキ先生は前かがみになってケイタの作ったものを見ている。しかし，体はカエデやミオのもとから動かないままであり，感想を伝えた後は視線もカエデらに戻している（図㉜）。ケイタの声があると視線をケイタに向けるが，ケイタの言葉がなくなると視線を再度カエデらに戻している（図㉝）。

《場面２》で，このササキ先生の居方が変わるきっかけになったのは，ケイタの「見に来てほしいなあ…」という言葉だろう。これまでは「*甘えた感じ*」を見せたり，見てほしいという気持ちをつぶやいたりすることはあまりなかったとササキ先生は言う。だからこそ，「*あなたの場所に身をおきましょう*」「*ここに私はいますよ*」という意味を込めて，そこにいたという。少し言いづらそうに体をそらしながら，つぶやくように言ったケイタの姿を見て，ササキ先生はケイタの“自分の元に来てほしい”という切実な思いを感じ取ったのではないだろうか。

ここでササキ先生の居方と，その変化に注目していきたい。まず，ササキ先生はケイタの横にあぐらで座る。あぐらでの座り方はすぐ動けないという意味では正座と似ているが，前のめりになりやすい態勢であり，またリラックスした雰囲気でないとできない座り方だ

ろう。前のめりになると，ササキ先生の視界は狭くなり，見るものが焦点化される。つまり，見たいと思ったものをより近くで見たいとき前のめりになるとも言える。そして，ケイタが「トンネルの下にさぁ家がある」と言った後，ケイタの指すものに向かって座り，家部分（図㊸参照）を見るために体を傾け横から見る(図㊱)。２階部分であるトンネルを見るために，今度は上からそのトンネルの象徴である穴の部分を見るのである（図㊲)。これはケイタが伝えたいと思ったものに対して，そのまま受け取り，よりよく見ようとする態勢であると言えるだろう。ケイタとササキ先生は同じものを注視し，かなり視界が狭い状態になっている（図㊳） が，まるでケイタとササキ先生の２人だけの空間のようで，他の人を寄せ付けない空間でもあると言えるのではないだろうか。ササキ先生の「ドア開かへんの？」という問いに，ケイタはハウスの入り口から手を入れ，１階と２階部分にあるカプラをそっと動かしているが,ササキ先生は何も言わず,頬杖をついて見ている(図㊴)。頬杖をする際は顎が固定され，話しづらくなる側面があるのではないかと考える。ここではササキ先生はケイタの動きとハウスの変化を，黙ってしっかり見続けようとしていたのではないだろうか。

ただ，この態勢が続くとササキ先生はハウスを見ることしかできない。ケイタが動く自由も奪ってしまうことにもなる。さらには他児もいるためササキ先生はずっとケイタに掛かりきりになることはできない。図㊵で後ろに体重を掛ける態勢に変わったことで，ハウスをじっくりと見終えたことを身体で表現しつつ,ケイタの次の動きを許容するとともに，ケイタのそばにいつつも，ケイタだけではなく他児の様子を見たり，他児の求めに応えたりする態勢になったと言えるのではないだろうか。実際ササキ先生が図㊵の態勢を取ると，ケイタはカプラを積み始めているし，ミオはササキ先生に話しかけている（図㊶)。だが，ミオが来てもケイタの横を動かなかったササキ先生の姿からは，ケイタへ「*ここに私はいますよ*」というメッセージを送り続けることがこの場の最優先事項だったことが窺える。

また，図㊷でケイタがササキ先生に背中を向けている姿も印象的だろう。背中を向けるということはケイタの視界にササキ先生は入っていないことになる。事例の初めケイタはササキ先生をチラチラと見ていたが，その必要がなくなったことがわかる。つまり，ササキ先生を目でとらえずとも，ササキ先生が自分の元にいて，見てくれているとケイタが思えたからなのではないだろうか。ここで《場面１》と《場面２》における，ケイタの視線の動きの違いについて言及したい。《場面１》はササキ先生をチラチラと見て，遊びに向かいにくい様子を見せていたのに対し,《場面２》ではササキ先生を気にせず，黙々とカプラ

を積んでいる（図㊷）。これはササキ先生の応じ方が《場面１》と《場面２》で大きく異なるからではないだろうか。《場面１》では「見て」と言ったケイタに対し，ササキ先生はチラと形を見て，自らの感想を述べている。一方で，《場面２》ではケイタが見てほしいものを伝えると，ササキ先生はケイタのそばに移動し，ケイタの作ったハウスとの距離を上から，横からじっくり見ながら感想を述べていくのである。その感想もケイタが見てほしいものを見て，見た結果として内容である。《場面２》でじっくりとササキ先生がケイタの見てほしいものを見ることを身体的行為と言葉で表しているからこそ，ケイタは自分の遊びを見てもらえていることを確信し，黙々とカプラを積み重ねる行為につながったのではないだろうか。

《場面１》と《場面２》でササキ先生が対応を大きく変えたきっかけになったのは，ケイタの「見に来てほしいなあ…」という言葉だろう。では，なぜケイタはこの言葉を発したのだろうか。上述したように，ケイタはこの事例において自らが作ったハウスをじっくり見てほしい思いがあったと言える。そのため，《事例１》からササキ先生に対して「見てー，これ見てー」と言っている。しかし，その言葉だけではケイタが望む“見る”ことにならなかった。ケイタはこれまでササキ先生に見せていた自分の印象（「*甘えた感じ*」を見せない）を変えてまで，「見に来てほしいなあ…」という言葉を通じて，ササキ先生に見に来てほしかったのだと考えられる。見方を変えると，これまで見せていなかった「*甘えた感じ*」を出したとしても，ササキ先生には分かってもらえる，受け止めてもらえると思えたからこそ，「見に来てほしいなあ…」という言葉が出てきたのではないだろうか。そして，ケイタがそう思えたのは，それまでササキ先生がケイタのことを分かろうとし続け，積み重ねていたこと（例えば事例④でケイタのしたいことを優先したことや事例⑤で自分の遊びを見ていたことなど）がケイタに伝わってきたからなのだろう。

この日のインタビューでササキ先生は「*そういうこと（「見に来てほしいなあ…」）が言えるっていうのはすごい救いかな*」「*ちょっと私も嬉しいな*」と述べている。これは，ケイタを分かりにくく難しい存在だと言っていた，これまでの語りから大きく変化している。この変化を生み出したのは，素直に自分の思いを伝えたケイタの姿だろう。前述したように，ケイタはこれまで素直に自分の思いをササキ先生に伝えることが少なかったという。いつもと違うしおらしいケイタの姿に変化を感じ，同時にケイタへの見方が変わり，結果的に語りの変容が生じたのだろう。

事例⑦　9月8日「“ハナを受け入れてほしい”という願い」

〈背景〉　9月に入ると，クラスでリレーをし始めていた。この日，リレーを赤白の２チームに分けて行おうとしていたが，ケイタが属する赤チームの人数が１人少なく，誰かが２回走らないといけない状態だった。ハナが「２回走る」と手を挙げ，ケイタも「僕やろうかな」とにやけてつぶやく。トモヤが「ケイタくん２回やってもいいよ」というので，ササキ先生が「それはハナちゃんと相談して決め」と伝えていた。

今回の事例の直前に，ササキ先生はリレーのたびにケイタとダイチがアンカーをしていることに対して，ケイタとダイチ含めクラス全体に疑問を投げかけていた。ササキ先生はケイタが自身に対して「*(アンカーに) なって当然と思ってる*」と捉えており，「*“僕ら（がアンカー）じゃないとあかんってほんまなんか”っていうのを（中略）ちょっと試さしたかったとか，“他の人（がアンカーをするの）ももうちょっと見てみないか”って*」という思いを持っていた。

また，これまでのインタビューにおいて，「*今までが（ケイタの）思い通りにいってたというか，イコール居心地がよかったとすると，そうじゃないっていうような状況があの子には必要なんかもな*」と感じつつ，そのためには「*心地よい環境をつくるというよりも，他の人たちをガーっと…十分底上げしていくというか，認めていくっていうか，ほかの人たち伸ばしたら，十分考えざるを得ないんじゃないかな*」と考えていた。関連して，ケイタが自分の思い通りに事を進めていこうとし，相手を威圧するような態度を見せたことがあったが，そんなケイタに対して「*真っ当な理由やと思うねん，ケイタくんにしたら。でも“そんな言い方せんでいいやん”とか“そこまで詰め寄らんでいいやん”って思うこともある*」とササキ先生は感じていた。

ササキ先生は２人の２回走りたい気持ちを確認した後，「どうする？（どっちが２回走るか）２人で決めて」と言って㊹２人の近くから離れる。ケイタは顎を引き，ハナを下から睨みつけるように見て，小声で何か喋っている（観察者には聞こえない）。ケイタが２回走るということになったようだ。すると，ササキ先生はズイッと前へ来て，ハナに「走ってみたかったんちゃうの？」と言い，㊺じっと見る。「いいの？」と聞くと，ハナはコクンと頷く。「なんで？なんで譲るん？」と言いながら㊻ササキ先生はハナの手を引いて，近くに寄せる。ハナは黙っている



図㊹遠くから見る


図㊺ハナを見る


図㊻ハナの手を引く


図㊼立膝の向きを変える

。ハナが答えないからか，ササキ先生は「ハナちゃん走ったらあかんの？２回」と言って，㊼ケイタを見て立膝の向きを変える。ケイタは「…今日ではない」と絞り出すように言う。ササキ先生が「今日はどうしても僕が２回走りたいんか」と聞くと，ケイタは笑ってウンウン頷く。そんなケイタにササキ先生は間髪入れず「なんで？」と迫る。ケイタは「勝ちたいから」と答える。ササキ先生は笑って「勝ちたいからか…ハハハ，そうか。それも分かる。ほんじゃあそれをうまいことハナちゃんに言うて」と言うと，今度はハナを見てハナの腕にポンポンと触れながら「ハナちゃんはほんまにええんか？ほんまに走らんでええんか？」と言う。ハナは首を縦に振る。「やってみてもええんやで」とササキ先生は言うが，ハナは首を横に振る。


図㊽腕組みをする

今度はケイタに「ハナちゃんが２回走ったら勝てへんの？」と少しおどけたように聞くササキ先生。ケイタは「わからんけど…」と言う。ササキ先生は㊽間髪入れず「わからんやんな！わからんやんな」と言って，笑って腕を組む。「ケイタくんが２回走ったら絶対勝つと思う？」を聞くと，ケイタは「わからん」と言う。ササキ先生はハナを見てケイタを見て，そして「１回，やってみる？」と軽い感じに聞く。ケイタは「フフフン」と軽く笑う。ササキ先生はもう１度ハナを見て，「１回…やってみるか？ハナちゃん」と言った後，ケイタ見て，「ケイタくんがやってみても。どっちでもええ」と言う。㊾膝についている砂を払ってしゃがむと，ケイタを見て「１回試してみるのもありかもしれん。あかんかったら僕の出番かもしれんし」と言う。立ち上がって「相談。決めて！」と言いながら，㊿同時に２人の肩をポンポンとたたいて離れた場所に座る。


図㊾しゃがむ


図㊿２人の肩をたたく

ケイタは「じゃあ，もし遅かったら僕が２回走ったげるわ」と言い，ハナも頷く。その後，ササキ先生は２人に詳細を聞くと，「よし，分かった。やってみ」と言い，リレーを始める声をクラス全体に掛けた。

〈考察〉 事例当初，ササキ先生は遠くからケイタとハナのやりとりを見ている（図㊹）。この距離感は話し合いを２人に任せつつも，話し合いの様子，主にはハナの表情が見える位

置にいようとする意志が感じられるだろう。この距離感と位置は，背景にもあるようにケイタは自分の考えが優先される立場にいることが多く，またそうなるようにケイタ自身が動いていた過去の様子から生み出されたものだろう。今回の事例後のインタビューでも，ケイタのことを「*“絶対こうや”って決め付けてるところもある*」，「*それがゆえに周りをそこまで受け入れがたいところもある*」とササキ先生は言っていた。今回もこの時のことをササキ先生は「*ケイタくんに（ハナが）押されてるやん。押されてるから，土俵に乗せたかった*」と言っていた。だからこそ，距離を詰め，ハナの様子を見て（図㊺）ハナの手を引っ張った（図㊻）のだと言う。ハナが一歩近づくことによって，ケイタに同じ立場に立ってほしいという願いだ。背景にあるように，ササキ先生はケイタにかかわるのではなく，「*他の人たち*」，今回で言うとハナを「*伸ばし*」ていくことで，ケイタの周囲の環境を変えたいという思いがあり，それが実践されていた。

だが，その思いと裏腹に，ハナに「走ってみたかったんちゃうの？」「なんで？なんで譲るん？」と問うても，ハナは自分が走りたいという気持ちを表さない。ここでササキ先生はケイタと向き直し（図㊼），「ハナちゃん走ったらあかんの？」「どうしても僕が２回走りたいんか」と問いかける。ケイタがまるで自分が走ることができると感じたからか，笑ってウンウンと頷いた瞬間，ササキ先生は「なんで」と迫る。この一連のやり取りでは，ササキ先生の表情（図㊼）を見ても，ケイタに問いの言葉が続く様子を見ても，緊張感あふれる場面となっている。

しかし，ケイタはここで「勝ちたいから」という言葉を続ける。ササキ先生はこの言葉を聞き，ケイタに対して，「*この子はこの子なりに勝ちたい一心は周りの誰よりもある*」「*この子がそう思ってるってことは大事にしなあかん*」とも思い直したという。その気持ちが「勝ちたいからか…ハハハ」という言葉や笑みにも表れているだろう。「*独りよがり*」な時もあるが，今回は勝ちたいが故の行動だと思ったからこそ，この後はハナを全面的にサポートし，ケイタを問い続けるのではなく，ハナとケイタ両者に話しかけ，ケイタには「ハナちゃんが２回走ったら勝てへんの？」とおどけて聞くのである。この様子は先ほどの緊張感あふれる様子からは一変しているといえる。

その後，ケイタが「わからん…」と言った後，「わからんやんな！」と言いながら腕組みをしながら笑う（図㊽）が，腕組みという姿勢と笑いという，一見対立する態度が混合している。腕組みは相手との間に距離を作り，考える際に使う姿勢である。相手に威圧感を与えてしまう姿勢にもなりかねない。だが，ここでは笑いと顔のかしげ具合によって，考

え直すことを促しつつも，その思いが強くなりすぎないよう気楽さを生み出していると言えるのではないだろうか。ササキ先生は「*ハナちゃんのことをふっと，ふっと受け入れてくれへんかな*」「*あったかく“ほんならまあ，やってみるか”って言うてくれへんかなって*」「*あの子の考えがちょっとでも大きくならへんか，許容範囲が広くならないか*」と願っていたようで，「*自分が自分が*」と時々意固地になってしまいがちなケイタに対して，「*人のことを見るとか，人にちょっと任せてみる*」という気持ちが広がっていくことを願っていたという。そのことが顕著に姿勢に表れているのではないだろうか。実際，それまで言葉に硬さが見られたケイタからは「フフフン」と軽く笑いを引き出している。

また，注目すべきは座り方とその重心の掛け方の変化である。最初，ハナを土俵に立たせハナの気持ちを聞く場面では，ハナ側の足を曲げ，ケイタ側に足が立つようにして座っている（図㊺㊻）。一方で，ハナが黙り込んでしまい，ケイタにかかわっている場面では，立膝の向きを逆にしている（図㊼）。そして，最終どちらが２回走るのかを２人に任せるために「どっちでもええ」「相談。決めて！」と言った際は，重心が等しくかかるしゃがみ方（図㊾）で，２人の肩を同時にたたく（図㊿）のである。立膝で重心がどちらか一方に掛かっているときは,立膝が開いている方にササキ先生自身も気持ちを向けていると言える。だが，同じ重心がかかっていた図㊾㊿ではササキ先生にとっては，ハナもケイタも同じ立場であること，同じように２回走ってほしい気持ちがあることを２人に対して示していたのではないだろうか。

事例⑧　10 月 4 日「横を歩く」

〈背景〉 運動会を終えた後の事例である。運動会では竹馬を競技として取り組んだが，その際巧技台を組み合わせたものを竹馬のコースとしていた。運動会のコースは基本的には職員が考えたものであったが，この日はケイタら子どもたちでコースを考えて取り組んでいた。それまで階段は作ったことがなかったが，ケイタらはロイター版と巧技台を組み合わせて階段を作った（図51手前のコース）。竹馬を階段で上り下りするのはとても難易度が高く，１段上がっても次の段に上がるまでの待機場所が狭かったり，段を上がるときの足の振り上げに力が必要だったり，段差を降りる際には高さがある故に衝撃が大きかったりする。ケイタはそのコースに１度取り組んだがその難易度から歩き切れず，その後しばらくは易しいコースに取り組んでいた。しかし，ダイチ

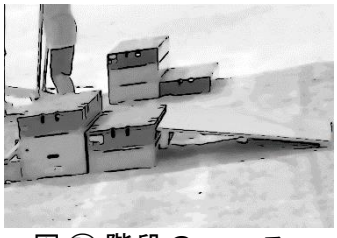


図51 階段のコース

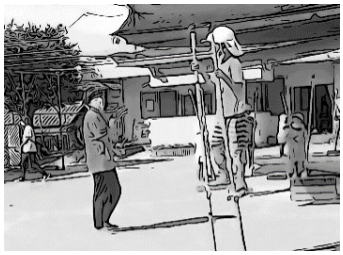
が階段のコースを渡りきり，ササキ先生が大きく喜んでいると，ケイタも挑戦し，クリアすることができた。その際ケイタはササキ先生に「ダイチくんができるなら，僕にもできるかと思って」と発言していた。

この事例はその後，その階段より段差が大きい階段コース（図㊶奥のコース）をつくり，取り組んでいるときのことである。ダイチが取り組めばケイタも取り組むといった形で行われていた。

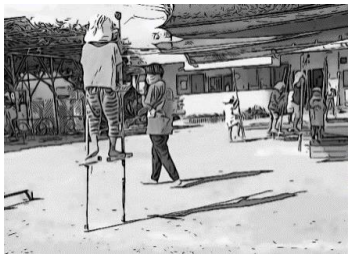
直前まで他児の竹馬を見ていたので，㊷少し遠くからケイタの挑戦を見ているササキ先生。ケイタがついに段差の大きな階段も渡り切った。ケイタが階段を下りて１～２歩歩いたところで，ササキ先生は「おぉ～！」と大声で言いながら拍手をする。近づいて「やったや～ん！」と拍手を続ける。ケイタは階段から降りた勢いそのままでまっすぐ進んでいる中，㊸ササキ先生は止まってケイタを見て「すごいや～ん」と言う。ケイタは「フフフ」と嬉しそうにしながら，Uターンする。㊹ササキ先生はその場に一瞬留まっていたが，㊺ケイタの位置を確認し㊻後ろに下がり，ケイタが歩いている方向に一緒に歩きながら，「もうどうしようかいな，ケイちゃんが難しいようなコースって…」と笑いながら言い，（観察者には聞こえないが）２人で会話をしている。㊼10歩ほどやりとりしながら一緒に歩んだのち，ケイタは次なる場所に挑戦しにいった。

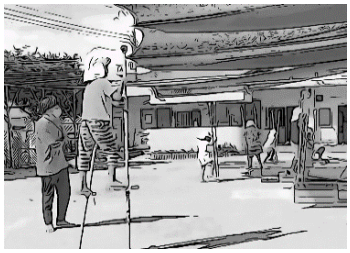


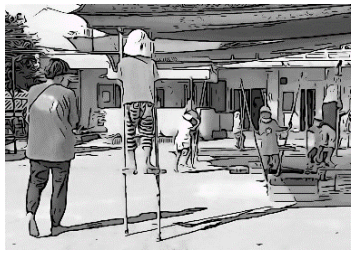
図㊷遠くにいる


図㊸拍手しながら止まる


図㊹その場に留まる


図㊺ケイタの位置の確認


図㊻後ろに下がる


図㊼横並びで歩く

〈考察〉　ケイタが難しい階段コースをクリアしたときに拍手して，向き合ってその頑張りを認めることもできただろう。しかし，ササキ先生はわざわざその場に留まり（図㊸㊹），ケイタの位置を確認して（図㊺）後ろに下がって（図㊻）帳尻を合わせてまで横で歩いていった（図㊼）。ササキ先生は「*歩きながら。でも正面じゃなく，後からでもなく，横みたいな*」と言ったが，“横で歩く”ことに意味があるとした。正面で見られ合う緊張の関係でもなく，後ろから見るような監視の関係でもなく，斜めという繋がりが薄い関係でも

ない，横の関係である。横の関係は，お互いを見合うことがないため見られる緊張感はない。しかし，体の側面で相手の存在を感じられるほどの繋がりはある。お互いの視野もほぼ似ていて,視線の先も共有しやすいが,指定しなければどこを見てもいい自由感がある。よって,ほどよく相手の存在を感じながらも,自身が気楽にいられる関係であると考える。

さらにササキ先生はその時のことを「*一緒の歩調で*」「*“できたなあ”*」という「*余韻に一緒に浸る*」思いでいたと語った。図㊼でわかるように，この時周囲には誰もいない。２人は空間を共にし，２人だけの空間を過ごしている。ケイタは「フフフ」と嬉しそうに言っているが，まさに喜びをササキ先生とじっくりと分かち合えた時間になっているのではないだろうか。ケイタが竹馬に乗っていることでササキ先生と同じ高さの目線でいる姿，同じペースで横という関係で歩んでいる姿からはお互いを対等に感じている様子も窺える。横という関係の中で，行為を共にするこの場面からはケイタとササキ先生の関係性の深まりが見られるだろう。

この日，ササキ先生は竹馬において,「*割と（ケイタを）ちょっと特別視してるかもな*」と述べたが，それは「*難しいことに挑戦してみようと思わはる*」ように感じられたり,「*自分から向いてってる感じがする*」と捉えられたりするからだとした。事例③のような竹馬の取り組みはじめの頃は，ササキ先生はめあてがもてるよう願っていた半面，ケイタが自らめあてを設定する姿が少なかった。しかし，今回の事例にあるように，自ら難しいコースを設定しながら取り組んでいる姿からケイタの変化をササキ先生は感じ取ったのだろう。だからこそ,「*特別視*」し，横並びで歩くことにつながったのではないだろうか。

なお,ダイチが取り組んだことがケイタの刺激を与えていることについて,「*ダイチくんが動いたら,ケイタくんが動いたやろ？ケイタくんが動いたらダイチくんが動くやろ？(中略）ダイチくんがやってるの見て火がついて（ケイタが）自分で動く*」と述べ，その影響力の大きさが，より難しいことに挑戦したり，自分から竹馬に向いていったりしている要因になっていることを感じていた。

事例⑨　10 月 31 日「笑って背中を向ける」

〈背景〉　消防車と消防士が園に来た日があり，そこで消防車や消防士に興味を持った子どもたち。消防士がトレーニングをする話を聞き，ケイタを含む男児たちは雲梯にぶら下がったり，腕立て伏せをしたりするトレーニングをし始めていた。遊戯室には，巧技台を組み合わせて，子どもたちが複数人乗れるような大きな消防車を作り，クラス全体で消防

士ごっこが盛り上がっていた。この日，ケイタらは園庭の雲梯でトレーニングをしたり，遊戯室内で火事の声が上がると火を消しに来たりするなど，消防士ごっこをしていた。ある程度消火器で火を消した後，ケイタは周りから少し離れた場所にいた。そして，ケイタが遊戯室内に設置した製作コーナーに向かったところから本事例は始まる。

これまでのインタビューの中で，ササキ先生はケイタについて，ごっこ遊びの世界に入りこみにくいことを口述していた。

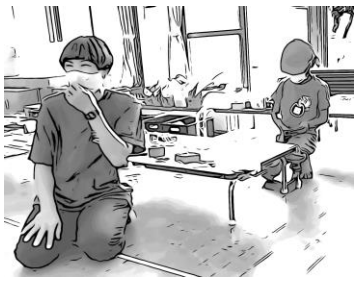
ケイタは製作コーナーから，赤い紙とハサミを取り出し座る。そして，切り始める。そこへササキ先生がやってくる。ササキ先生は違う方向を見ながら，ケイタの近くではあるが，ケイタには背中を向けるようにして立膝を立てて座る。そして，体をケイタの方にひねり，正座に座り直し，何やら話しかけている（遠くて観察者には聞こえない）。㊽「何作ってる？」と手ではさみを切る動きをしながら，ササキ先生が聞き直すように言うと，ケイタはチラとササキ先生を見ながら「炎」と答える。すると，㊾ササキ先生は「あぁ…おぉ…オッケーオッケー」と笑っていいながら，体をひねり，㊿ケイタに背中を向ける。その後も，ケイタは黙々と炎を切っている。

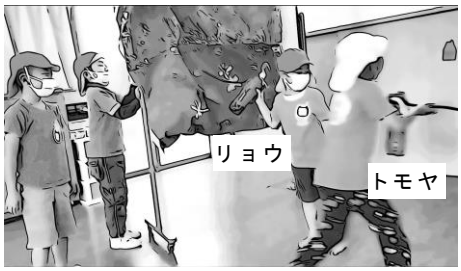


図㊽体をひねり，聞く


図㊾笑って体をひねる

ケイタは炎を切った後，リョウらが消火活動をしているそばにある壁に炎を貼った。その炎を見て，リョウやトモヤが消火器を持って消しに行っている。(61)ケイタはその様子を見て，満面の笑みだった。


図㊿ケイタに背中を向ける



図(61)満面の笑みのケイタ

〈考察〉 ケイタは消防ごっこの延長線上で炎を切り始める。そこへササキ先生がやってくる。ササキ先生ははじめ，ケイタへ背中を向けていたが，ケイタの方へ体をひねり，正座に座り直す（図㊽）。この正座からは，ササキ先生はここに居続けようとする意志が見られる。しかし，炎を作っていることが分かると，ササキ先生は笑って，すぐに体をもとの向きにひねり直す（図㊾）。そして，ケイタに完全に背中を見せる形で座るのである（図㊿）。ササキ先生はケイタについて，想像での遊びを苦手とし，現実的な遊びを好んでいると捉えており，「*あの子だけではやっぱな，ごっこの世界は楽しめへんと思うねん*」と捉えている。しかし，今回炎を切って壁に貼ることで，他児の炎を消す遊びを引き出した

姿を見て「*こうやってでも参加できるのは，めちゃめちゃええな*」「*あの人のそういう参加の形が，あれはあれでよくて*」と思ったという。そして，この遊びを通して，他児がケイタの行動に反応し，ケイタが周りと繋がっていたことに対して，「*面白いな*」と感じたという。

ケイタが炎を切っていると聞いた時，ササキ先生はケイタの炎を切る行動が周囲の消防ごっこと確かにつながっていることを感じ，嬉しく感じたのではないだろうか。勿論，他の遊びの援助も関係あるとは思うが，ケイタが他児との遊びに向かっていっているのを感じ，安心して背中を向けることができたのだろう。背中を向けるということはケイタにはササキ先生の顔やその表情が見れないこと，顔を見てのやりとりができないことを意味する。しかし，この場ではそのやりとりをしなくてよいと判断できるほどのケイタの気持ちの向きようを感じたのではないだろうか。実際，ケイタはその後ササキ先生のことは全く見ず，手元に視線を向け，切っていた。そして，切った炎を貼って，その炎に向かってリョウらが消火器を向けると満面の笑みを浮かべていた（図⑥1）。

３．観察期終盤のササキ先生のケイタへの捉え

観察期終盤に当たる 10 月下旬ごろ，当初「わかりにくさを感じる子」として挙げたケイタへの現在の印象を聞くと，ササキ先生は第一声として，「*“わからん”って感じでは…ない！ないな*」と答えた。そして，その要因として，以前は「*何としても繋ぎとめておきたい*」思いが強く，「*躍起になって*」いたというが，今では「*あまり構えなくなったかもしれない。（ケイタが）うわーっと（遊びに）入ってこなくても，“あーそういう気分なのね”*」と感じるようになったと，ササキ先生自身の変化を述べた。特にケイタの勝ちへの執念と，その際の周囲へ圧をかける姿に対して，「*あの子はあの子なりに勝ちにこだわることの…そんだけの強い思いがあるとかを，私が“そうよな”みたいなことを思った*」という。さらには，勝ちにこだわって自分なりに作戦を考えたり，家庭でその作戦を保護者に話したりしていることを取り上げ，そんなケイタに対して「*ちょっといじらしいなっていうか，健気やなとか思えてきた*」「*もうかわいくなってくる。だんだん*」という言葉まで出てきた。

また，他児とのかかわりについて以前は「*ちょっと個な感じもあったような気がすんだな*」としつつ，今は「*他の人らと繋がってる感があるのかな*」と感じており，そのことが「*そこまで自分が引っ張らんでもいけるんじゃないかな*」と思えることに繋がったという。さらには，ダイチとの関係性にも言及し，「*ダイちゃんを“おぉ！”って言うことで，ケイ*

タくんがやっぱ火がつくとか。あの人にはああいう相手が必要やとか，手に取るようにわかった」と述べた。

第４章　総合考察

第１節　本事例における，ササキ先生のケイタ理解と身体的行為の関連

１．ササキ先生による，ケイタ理解と身体的行為の概要とその変化

事例化終了後，ササキ先生の身体的行為やインタビュー，ケイタとの関係性を俯瞰的に見ると，大きく３つの時期に分かれると考えた。各期の該当事例，該当時期，特徴的な身体的行為及びインタビュー内容をまとめたものを表１に示す。なお，第２期と第３期の間には夏季休暇が含まれており，７月下旬から８月下旬までは一切観察及びインタビューは行っていない。

	第1期　手探り期	第2期　捉え直し期	第3期　状況応変期
該当事例	事例①②③	事例④⑤⑥	事例⑦⑧⑨
該当時期	５月下旬～６月中旬	６月下旬～７月中旬	９月上旬～１０月下旬
身体的行為	・身体的距離が近い。 ・ケイタ周辺に留まる時間が長い。 ・まっすぐケイタ自身を見る	・ケイタと物の関係について“見る行為”が増える ・下半身はその場に居続け，上半身の姿勢をほぐしていく	・下半身に柔軟性があり，状況に合わせて姿勢を変える ・かかわる時間は短くなる ・笑みが増える
インタビュー（捉え）	・「わからん」「苦しい」という言葉が多く，手応えを感じられない状態 ・めあてを重視する	・課題面を中心にケイタの捉えを話す	・ケイタの思いを受け止め，肯定的に捉えるようになる ・他児との関係に言及する

表１　ササキ先生の身体的行為とケイタに対する捉えの変化

第１期　手探り期

まず，第１期として，ケイタに対して“わからなさ”が強い「手探り期」があると考えられる。期間として５月下旬から６月中旬が該当し，事例としては事例①②③が該当する。事例①②では身体的距離は基本的に近く，距離が広がれば詰めていく動きが見られる。ここでは身体的距離が近い時間も長く，正座やお尻をつけ，その場にい続けようとする態勢も多い。ケイタが何らかの行動をした際に，すぐにでも動けるようにしているとも言える（事例①③）。また，事例①③にあるようにケイタ自身をまっすぐに見ている。さらに，インタビューでケイタのことを語る際には「わからん」「苦しい」という言葉が出てきており（事例②③），手応えをなかなか感じられていない状態である。また，事例③ではめあてが持てないケイタの存在を気にかけている様子も見られる。身体の硬さや動きの少なさも相

まって，第１期は緊迫した状況であると言えるのではないだろうか。全体的にケイタに対してのわからなさが残り，手探りで関わろうとしているササキ先生の姿がある。実際，ケイタも自ら距離を取ったり（事例②），ササキ先生の動きに対して反応が薄かったり（事例②③）する。

第２期　捉え直し期

第２期として“見る行為”によってケイタを捉え直し，上半身の動きに柔軟性が見られる「捉え直し期」があると考えられる。期間として６月下旬から７月中旬が該当し，事例としては事例④⑤⑥が該当する。第２期は事例④⑤に見られるように，ケイタの動きや作ったものをじっくりと“見る行為”が増えてきている。第１期の“見る行為”が直後のかかわりに直結しているのに対し，第２期の“見る行為”は直後のかかわりへ必ずしも繋がっておらず，ケイタを理解していこうとするための材料としている印象を受ける。そのため，“見る行為”のあとにかけるケイタへの言葉数が比較的少ない時期でもある。見る対象にも変化が見られ，第１期は比較的ケイタの表情や動き全体を見ていたが（事例①③），第２期はケイタの手元の動きや作ったものを見ており（事例④⑤），見ている先を焦点化している点も第１期からの変化としてあるだろう。これはケイタの思いを感じ取ろうとして分からない状態にあった第１期から，ケイタと物との関係に視点を変化させていると言える。物との関わり方をじっくり見ることで，ケイタの興味・関心や思い，実態を把握し直したのだろう。“見る行為”を通して，それまでのケイタ理解を改め，新たなケイタ像を捉え始めている。なお，インタビューでは“見る行為”を通して捉えた実際のケイタの姿を語るようになるが，その中身は課題が中心になっている（事例⑤）。

また，ケイタとかかわる際にあぐらを組んだり（事例⑥）姿勢を崩したり（事例④⑤）する態勢もし始めているが，これもこの時期の特徴ではないだろうか。お尻をその場につけ，下半身はその場に居続けようとする一方で，上半身は動いていく方向性が見られる（事例④⑤⑥）。上半身の動きはケイタに近寄る動きと離れていく動きがある。近寄る際はササキ先生の見たい対象やケイタが見てほしいと伝えた対象をよりよく見る動きである（事例⑤⑥）。一方，離れていく際は，距離をとっていくだけではなく，姿勢をほぐしていく動きと合わさっていく（事例④⑤⑥）。離れ，姿勢を崩していく姿勢は，直前までの目的のある行為（事例④では数える行為，事例⑤⑥では見る行為が該当）から余白を生み出している。後ろへ体重を移動することは手や体でケイタの行動を制限しにくいということであり，自

由に居てもいいという，ケイタへの信頼感や尊重が表れていると言えるのではないか。「*ちょっと無防備な感じ*」という言葉からも，どんなケイタの行動でも許容したいササキ先生の思いが推測できる。つまり，下半身の動かなさによって「*あなたの場所に身を置きましょう*」という意味を伝えつつ，上半身の動きからはケイタに対する信頼感や期待を感じさせるものであるとも言える。実際，ササキ先生の姿勢がほぐれると，ケイタのほぐれた表情や言葉も生まれてきている（事例④⑥）。第１期の緊迫していた様子に比べ，第２期は緊張がほどけた和やかな雰囲気が生まれてきているといえる。また第２期では，事例④⑥にあるように，ケイタの言動に隠れた思いを汲み取り，ケイタの求めに動こうとし，時には直前までの自身のかかわりを変化させるようになっている。ケイタもそのササキ先生のかかわりに安心するかのように，その場にいながらも背中を向け遊ぶのである（事例⑥）。

さらに，ケイタが“見てほしい”という気持ちを素直に言葉で表現した事例⑥は，ケイタとササキ先生の関係を語るうえで重要な場面と言えるだろう。ササキ先生自身もその素直な言葉を受けたことで自身との関係性が変わったことを感じ取っている。身体の動きとしても緊張感がなく，柔らかさが宿り，淀みがない様子が見られる。ケイタから背中を向けられても，それを気にせずその場に居続ける姿も特徴的である。ケイタにとっても，ササキ先生にとっても，背中を向けても大丈夫であるほど，安心し合える関係性に変化とし始めたきっかけとなったと言っていいだろう。

第３期　状況応変期

第３期として，ケイタを肯定的に捉え，柔軟に居方を変える「状況応変期」があると考える。期間として９月上旬から１０月下旬が該当し，事例としては事例⑦⑧⑨が該当する。この第３期での姿勢は座位が少なく，立膝やしゃがみの姿勢（事例⑦），立位及び立ち歩き（事例⑧）が多い。いわば状況に合わせて姿勢を柔軟に変化させやすい居方である。第２期と比較すると，下半身の動きの柔軟さが見られる。下半身が柔軟に動くということは気軽に移動できる状態であるが，これはケイタのそばにいなくても関係性が保つことができるとササキ先生が捉えている態勢と言えるだろう。実際，ケイタを繋ぎとめたい思いが弱まったことを終盤インタビューでは語っており，またケイタと直接的にかかわる時間は短縮へと向かっている。事例⑧⑨は一瞬のかかわりであるにも関わらず，ケイタはその後満足そうに遊びに向かっていく。さらに共通しているのは，かかわりの中にササキ先生の笑みがある点である。事例⑦に至っては，笑みとケイタの課題に迫る態勢を組み合わせなが

ら，かかわりを紡ぎ出している。笑みがケイタの表情の緩みを生んでいるのは言うまでもない。

また，この第３期では，インタビュー内容が大きく変わってくる。事例においてこれまで課題だと認識していたケイタのこだわりをケイタのありのままの思いや表現だと受け止めている（事例⑦，終盤インタビュー)。ケイタの思いを受け止めることで，それまで課題だと思っていた姿に新たな捉え方が生まれ始める。このことが影響してか，ケイタの微細な様子の変化を感じ取り,「(以前より遊びに)*自分から向いてってる感じがする*」(事例⑧)，「*こうやってでも参加できるのは，めちゃめちゃええな*」(事例⑨)「*いじらしい*」「*かわいい*」(終盤インタビュー）という言葉が出現している。つまり，ケイタの姿を受け止めたことが肯定的な捉え直しに繋がっていると言える。また，この時期はダイチとの関係性やリョウやトモヤを含む周囲の子どもたちとの関係性を前向きに捉える発言も聞かれ始めた（事例⑨，終盤インタビュー)。

この３つの期間を経て着目すべき点は，ササキ先生によるケイタ理解も身体的行為も徐々に柔軟性を含むものになっている事だろう。第１期はケイタ理解が比較的固定的で，身体的行為としても動きも変化させずにいる印象が強く，ケイタに関わっていく時間も長い。第２期で見る行為を通してケイタ理解が多角的になされたり，態勢を崩したりすることが繰り返しなされていくが，その中で徐々にケイタからのササキ先生への関わり方も変わっていく。ケイタからのかかわりが変化したことも相まって，第３期にはケイタ理解が緩やかになり，ササキ先生の思いを超えたケイタの行動をも許容する柔軟性が見られる。身体にも柔らかさが宿り，状況に応じて身体的行為を変容させている姿が見て取れる。

２．ケイタとの関係性に影響を及ぼしたササキ先生の身体的行為

半年間の観察の中で，上述したようにササキ先生とケイタの関係性は大きく変わってきている。二者間の関係性の変化は主に，第２期と第３期に特徴的な姿勢の崩しや笑み，横に居る行為という身体的行為に支えられていると考える。ケイタにとってのこれらの身体的行為の意味を言い換えると,「子ども理解に応じた身体的行為」と「子どもを信頼し，子どもの思いを共に感じようとする身体的行為」であると考える。以下，詳細を述べる。

子ども理解や願いをもとにした身体的行為

まず，姿勢の崩しに注目する。事例④ではケイタの育てた苗を数えた後，その数の多さ

にササキ先生は大きく姿勢を崩していく。ここでの姿勢の崩しは直前までの数えていた状況とは違う空気をもたらし，緊張感をなくすかのようにその場を和やかで温かい雰囲気にする効果をもたらしている。そして，ケイタが感じている苗の数の多さへの喜びや感動を，より強く感じられるようなかかわりである。ケイタはそのササキ先生の姿勢の変化と言葉を見聞きし，身体を緩ませて嬉しそうにはにかみ，その数の多さをかみしめるようにいるのである。

次に笑いや笑みについて述べる。事例⑦ではケイタが２回走りたい思いを表出している場面でササキ先生の笑いが起こる。それまでの緊迫した空気を壊しつつ，ケイタの思いが意固地になってしまわないような効果を生んでいる。ここでの笑みは面白さや喜びから生まれる笑いではなく，その時のケイタの言動によって，ケイタらしさやケイタなりの思いがササキ先生に伝わってきたことで生まれる笑いである。この笑みによって，それまで表情の硬かったケイタも，笑いながらかかわるササキ先生につられるように「フフフン」と笑っている。勝ちにこだわってきたケイタやそれを課題として見ていたササキ先生の関係を大きく揺るがしたと言えるだろう。

姿勢の崩しと笑みで共通するのはケイタの身体を緩ませ，その場を和やかな雰囲気にしているということである。では，なぜこの身体的行為が引き起こされたのだろうか。この身体的行為は他の保育者や子どもでも同じような意味を持ちうるのだろうか。

ササキ先生にとって，ケイタは真面目で正義感や“こうであるべき”という思いが強く，その正義感を周囲に押し付けやすい存在だと第２期まで捉えていた。「*真っ当な理由やと思うねん，ケイタくんにしたら。でも“そんな言い方せんでいいやん”とか“そこまで詰め寄らんでいいやん”って思うこともある*」という言葉にはその思いが顕著に表れている。だからこそ，ケイタの気持ちを受け止めつつも，「*あの子の考えがちょっとでも大きくならへんか，許容範囲が広くならないか*」という言葉にあるように，ケイタの考えを揺さぶり，周囲の存在やケイタの身の回りに起きている状況を受け入れやすくなるような関わりが必要だとササキ先生は考えていたのだろう。だからこそ，事例④ではケイタが喜びをより表現してもいい雰囲気を作るために姿勢を崩しながら笑い，事例⑦では意固地になりやすいケイタの気持ちをほぐすために笑ったのではないか。

ただ，これらの行為が全てササキ先生の意図的，意識的な行為だとは限らないだろう。ササキ先生はケイタ理解やケイタへの願いを持ちながら，目の前のケイタの言動によって身体的行為を無意識的に変容させている部分もある。例えば，事例⑦で「勝ちたいから」

と言うケイタに笑った際，思わず笑いを引き起こされた部分が大きいだろう。状況によって，無意識的に引き起こされた身体的行為が相手の動きを引き出し，子ども理解や身体的行為，子どもの言動，二者間の関係性を変えていくこともありうると言える。

ケイタという子どもに対する理解や願いに応じて，ササキ先生は身体的行為を生み出している。時には無意識的に引き起こされた身体的行為によって，ケイタ理解を更新させていくこともある。ケイタという子どもを目の前にしたからこそ生まれる身体的行為であり，異なる考え方や性格の子どもであれば響き方は異なる可能性が大きいと言えるだろう。なお，この姿勢の崩しや笑みはその後も繰り返し使用されていく。これはササキ先生がケイタと関わることを積み重ねる中で，ケイタにとって重要な身体的行為だと身体的に捉えたからこそ，繰り返されているのではないだろうか。

子どもを信頼し，子どもの思いを共に感じようとする身体的行為

再度，姿勢の崩しや笑みに着目していく。加えて，横に居る行為についても着目する。

事例⑥ではケイタのそばに居始めてから，柔軟に上半身の動きを変化させている。じっくりケイタのつくったハウスを見た後は，後ろに体重を掛けるという形で姿勢の崩しが見られている。この後ろに体重を掛ける行為によって自らの積極的な動きを制限することで，ケイタの自由な動きを保証し，ケイタの動きを尊重している。またこの時，ササキ先生はケイタの横に移動している。横に居て，その場に留まる行為を組み合わせることで，ケイタがササキ先生の存在を確かに感じることができるようにしている。これらの身体的行為は，のちにケイタがササキ先生に対して背中を向ける姿へつながっていく。ケイタはササキ先生がそばに居る安心を横で感じながら，自らやりたいことに向かっていくのである。

また，事例⑧でもササキ先生がケイタの横で歩んでいく姿がある。ササキ先生は隣で歩いていくことで，竹馬から降りずすでに次に向かっていくケイタを尊重している。その上で，横に居ながらケイタと同じペースで歩く姿からは，「*余韻に一緒に浸る*」という言葉に表れているように，できた喜びを共に感じていきたい思いが読み取れる。

さらに，事例⑨でケイタが炎を作っていることを把握するとササキ先生は笑う。炎を作っているケイタの姿から，ケイタなりに参加したい気持ちが伝わり，その健気な姿に笑いが出たのだろうが，そこにはケイタをありのまま受け止める姿がある。その後ササキ先生はケイタに背中を向けながら微笑むが，これはケイタの動きを信頼しているからこそ起きる行動だろう。そして，ケイタはササキ先生の笑みに包まれながら，炎を作る行動に向か

っていくのである。

これらの行為の意味として共通しているのは，ササキ先生はケイタが繰り出す次の行動を期待し，信頼しているということである。ただ，期待し放任しているという訳ではない。自身の存在をケイタの横に置くことで，ケイタの感じていることや思いを共に感じていこうとしている姿勢を表している。事例⑧の「*一緒の歩調で*」「*余韻に一緒に浸る*」という言葉にあるように，ケイタの感情を共に味わいたいという気持ちが表れている。そして，横に居る関係は同じ視野を共有しており，共に同じものを見ようとする，いわば共感的な考えに支えられているだろう。ケイタはそんなササキ先生の思いを感じ取っているかのように，自らしたいことに向かっていくのである。

そして，ケイタの思いが吐露され，ササキ先生にとってのケイタ理解が大きく変動する契機となった事例⑥以降に，これらの行為が集中しているのも興味深いだろう。ケイタとササキ先生の間で互いに心通じ合えた瞬間があったからこそ，姿勢を崩したり，笑ったり，隣に居るという身体的行為が意味を成したと言えるのではないだろうか。

３．ケイタ理解を更新する契機となった，ズレの捉えと修正

子ども理解に応じた身体的行為や子どもを信頼し，尊重していく身体的行為がなされる契機として，ササキ先生とケイタの間に何が起こっていたのだろうか。ここでササキ先生の思いとケイタの思いにズレが生じた事例に着目する。例えば，事例④では，苗屋さんの準備を“早く終わらせたい”ササキ先生に対して，ケイタは育てた苗を数える姿を見せた。その際ササキ先生はケイタの思いとのズレを感じ，自身の行動を止めて様子を見て，ケイタの思いを捉え直し，共に数えていく。事例⑥ではケイタの「見て」の意味を，ケイタが素直に「見に来てほしいなあ…」と発した言葉から捉え直している。その言葉から“そばにいてほしい”ケイタの思いを汲み取り，その場に居続ける行為を選択した。事例⑦では，それまで勝ちにこだわるケイタの姿を課題に感じていたが，勝ちへの思いが滲み出るケイタの様子を見て，ケイタの良さとして捉え直している。これらの事例からは，ケイタの行動を見てケイタの思いを感じる中で，自身の思いとのズレを感じ取り，そのズレを修正していくササキ先生の姿があることが分かる。

ここで着目したいのはそもそもササキ先生がズレを認識できているということである。自身の考えを強く押し通したり，自身の身体の動きを優先的にしたりすることもできる中で，ササキ先生は自分の思い描くイメージと子どもの言動にズレが生じたときに，そのこ

とに気付くのである。それを可能にするのが，“見る行為”と，今，この瞬間でのケイタの心の動きを捉えようとする姿勢なのではないだろうか。“見る行為”なくして，ケイタの言動を把握することはできず，結果としてケイタの言動に隠れる思いに沿っていくことはできない。そして，心の動きは常に移り変わっていくものである。ササキ先生の中にあるケイタ理解は確固たるものとして存在しているのではなく，「これまで～だと理解していた」が，「…かもしれない」と考え直したり，更新したりすることができるような，揺らぎのある理解なのだろう。

そして，ササキ先生がズレを認識するきっかけになっているのがケイタの行動であることも見逃してはならない。例えば，事例④では数え続ける姿，事例⑥では「見に来てほしいなあ…」と言葉にした姿，事例⑦では勝ちたい気持ちを伝える姿が該当するだろう。このそれぞれの場面では，ササキ先生とケイタの思いはズレが生じているのだが，ケイタが積極的に自らの立場としての思いを，言葉や姿を通して表現しているのである。ケイタが自らの思いを表現することがなければ，ササキ先生はケイタの思いとのズレを把握することはできない。ケイタにとって，自分の思いを出してもいいと思えるササキ先生の存在がズレを顕在化させるのである。そして，ズレを瞬時に察知したササキ先生がケイタ理解や情況を捉え直していくことによってそのズレが解消されていく。

子ども自身がズレを生み出せるような保育者との関係性があり，ズレを認識する保育者がいてはじめて，保育者は子どもへの理解を深めていくことができる。このような関係の中で保育者は子どもの行動に隠された思いを汲み取ることができるようになり，その思いに合わせた身体的行為を徐々に選択できるようになってくるのではないだろうか。

第２節　保育者の専門性としての身体的行為とは

ここでは，本研究を通して「保育者の専門性としての身体的行為」として見えてきたものを次に述べる。

保育者はわからなさを感じる子どもの行動に対して，保育者は意識的・無意識的に関わらず，身体を動かしながら応えようとする。その表れ方は多様で，身体や顔の向きや重心，接触，子どもとの距離，位置取りや居方，タイミング，表情など多岐にわたる。保育者自身は自覚していなかったり，明確な意図を持っていなかったりしても，その時の保育者の思考，つまりその子どもに対する理解や願いが身体に表れる。これらのことは先行研究（津守，2000；岸井，2000；榎沢，2018）と通ずる部分ではあるが，保育者の身体と思考の関

連性の具体を表したことは本研究の大きな成果と言えるだろう。

保育者の思考が保育者の身体にダイレクトに表れるからこそ，保育者は自身の思考に対して常に省みる必要がある。本研究の中で着目すべきは，保育実践の最中で保育者が子どもと自身の思いのズレを感知している点だろう。事例④⑥のように，保育者が子どもの思いとのズレを感知し，修正しながら身体的に応答していくと，子どもとの関係性が調和したものに変化していっている。この際，保育者の思考だけではなく，身体にも柔軟性が伴うものになっている。

ただ，一度調和した関係が築き上げれば，その後も関係性が安定し続けるとは限らないだろう。本研究では安定した関係が築かれた後，その関係性が大きく変化することはなかったが，子どもを巡る環境に変化が訪れることで保育者と子どもとの関係が変わることは大いにありうる。また，相手となる子どもによって，身体的行為の具体は大きく変化するであろうし，同じ子どもであっても時期が違えば，求められる身体的行為も変わってくるだろう。

つまり，保育者の専門性として身体的行為を取り上げる際には，状況や子どもに合わせて変化させることができる保育者の身体の柔軟性が大きな鍵を握っていると考える。状況や子どもに合わせた身体的行為を，子どもとのかかわりの中で掴んでいくことで，子どもとの関係性を深めていくことができると言えるだろう。

第３節　今後の展望

これまで総合考察で本研究の成果を述べてきたが，本節では本研究の限界や課題を生かすため，今後の展望を３点述べていく。

１点目，本研究では対象児，対象保育者１名ずつしか，描き出すことができていない。対象児や対象保育者が変われば，状況も変わり，身体的行為も違う表れ方をしていると考えられる。また，地域や園が変われば現れる身体的行為は大きく変わっていく側面もあるだろう。そういった意味で本研究の結果はあくまで保育の一例として捉えるよう考慮する必要がある。

今回参考にした象徴的相互行為論という立場は，時間的・地域的文脈を重視し，個人の行為の意味を解釈していく利点がある。その利点を生かして保育者の専門性としての身体的行為に迫っていくためにも，今後対象とする範囲を拡張していくことを今後の展望として挙げたい。

２点目，分析する場面を研究者が選定している点である。研究者として観察に入ったためササキ先生とケイタの関わりを全て観察することができず，二者間の関係性の重要な局面を捉えきれていない可能性がある。実際，観察していない時の話をササキ先生から語りとして挙げられることもあった。また，実践の主体は保育者と子どもであるにも関わらず，研究者が分析する場面を選定している。そのため，直に子どもと関わる中での得られる体感的な選定ができなくなっている。今後は子どもとの直接的なやりとりをしている保育者の視点で場面を抽出していくことも考えたい。

３点目，本研究では具体的な身体的行為の意味に迫っていくことに終始しており，身体性の議論には踏み切れていない点が挙げられる。これまでの保育者の身体性に関する研究や知見を活かした議論を深めていくことを今後の課題としたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたり，貴重なお助言とご指導を賜りました，古賀松香先生をはじめ，佐川早季子先生，東村知子先生，平井恭子先生，教育学研究科の先生方に深く感謝いたします。

また，本研究の調査における観察にご協力頂きました，ササキ先生，ケイタ君をはじめとする子どもたち，A 幼稚園の先生方，保護者の方々に心より御礼申し上げます。

最後に，本研究を支えて下さったすべての方に感謝の意を込めて謝意と表します。

引用文献

榎沢良彦（2018）幼児教育と対話　子どもとともに生きる遊びの世界．岩波書店.

フリック，U.（2011）新版　質的研究入門―＜人間の科学＞のための方法論（小田博志監訳，小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳）．春秋社.

市川奈緒子・五十嵐元子・利根川彰博（2017）子ども理解に見る保育者の専門性～保育者の語りによる構造化～．白梅学園大学・短期大学　教育・福祉研究センター研究年報，22，pp.3-19.

池田竜介（2015）日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質－保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて－．保育学研究，53（2）.

石黒広昭・内田祥子・北聡子・杉山晋平（2003）探求のためのトランスクリプト－「津守実践」に対する協働トランスクリプト作成過程の分析．北海道大学大学院教育学研究科

紀要，89，pp.239-277.
岸井慶子（2000）保育現場から保育者の専門性を考える．発達，83，pp.16-21．ミネルヴァ書房.
古賀松香(2018)対話的ビジュアルエスノグラフィー.伊藤哲司･呉宣児･沖潮満里子(編)，アジアの質的心理学－日中韓台越ストローク．ナカニシヤ出版.
古賀松香（2019）保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質．発達，158，pp.26-31．ミネルヴァ書房.
古賀松香（2020）保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性．白梅学園大学大学院こども学研究科学位論文.
古賀松香（2021a）保育者の専門性としての子ども理解―「仮説としての子ども理解」と実践する保育者の身体．発達，168，pp.9-14.
古賀松香（2021b）保育実践という具体的状況に生きる保育者の専門性．保育学研究，59（1）.
鯨岡峻（2000）保育者の専門性とは何か．発達，83，pp.53-60．ミネルヴァ書房.
鯨岡峻（2018）子どもの心を育てる新保育者論のために－「保育する」営みをエピソードに綴る－．ミネルヴァ書房.
草信和世・諏訪きぬ（2009）現代における保育者の専門性に関する一考察～子どもと響き合う保育者の身体知を求めて～．保育学研究，（47）２，pp.82-91.
文部科学省（2017）幼稚園教育要領解説．フレーベル館.
倉橋惣三（1936）育ての心．刀江書院.
本岡美保子・濱名潔・山田直之（2020）保育者は「保育者の専門性」をどのように捉えているか―保育記録を用いた学びの会の議事録に着目して―．広島都市学園大学　子ども教育学部紀要　第７巻第１号．pp.27-36.
中坪史典（2018）テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ．ミネルヴァ書房.
日本保育学会（2016）保育学講座４　保育者を生きる：専門性と養成．東京大学出版会.
小笠原文孝･野﨑秀正･大坪祥子･﨑村英樹･木本一成･﨑村康史･潟山樹里･石井薫(2017)保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考．保育科学研究，８，pp.84-92.
岡田たつみ（2005)「私の中のその子」とのかかわり方．保育学研究，43（2)，pp.73-79.

高濱裕子（2000）保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応．発達心理学研究，11（3），pp.200-211.
津守真（1980）保育の体験と思索――子どもの世界の探究．大日本図書.
津守真（2000）保育者の地平．発達，83，pp.61-67．ミネルヴァ書房.
吉村香・田中三保子（2003）保育者の専門性としての幼児理解－ある保育者の語りの事例から－．乳幼児教育学研究，12，pp.111-121.