

子どもに対する保育者の「援助しない援助」の意味

渡邊 拓真 中川 順子 森田 水加穂 小濱 菜津 君岡 智央 掛 志穂
七木田 敦 中坪 史典

Abstract: The purpose of this study is to clarify the impact of "non-assisting assistance" on children by childcare teachers, and to examine the meaning of such actions. As a result of analyzing childcare practice using Trajectory Equifinality Modeling (TEM), the following points were clarified. First, "non-assisting assistance" stimulates the child's latent desire to take action on his own. Second, the group, including the children around him, changes and becomes more active. This meant that there was space for them to think and interact with others in order to solve problems. From the above, "non-assisting assistance" means that it is important to understand the child and accurately grasp the context of the situation. It became clear that this was a highly specialized teaching behavior.

1 問題と目的

本研究は、保育者の「援助しない援助」が子どもにもたらす影響を明らかにすることで、その行為のもつ意味を検討することを目的とする。

保育者が子どもに対して用いる援助には、「主導」「誘導」「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」のように様々な形がある¹⁾。その中の1つ「見守る」は、保育者が直接的なかかわりを控え間接的に子どもを支えようとする行為である。この行為は海外の研究者にも取り上げられ²⁾、「子どもの自律性を待つ」ものとして日本の保育の独自性と捉えられる³⁾。この「見守る」行為について、上田ら⁴⁾は保育者の実践知として捉え、どのような判断のもとに、どのように見守る行為が行われていたのかを検討した。その結果、「見守る」行為が保育者の高い専門性に基づいて行われていたと述べる。また永井⁵⁾は熟達した保育者の間接的な援助に視点をあてた分析を行っている。熟達した保育者は、直接的援助とともに子どもの目標に向かうプロセスや文脈を尊重した間接的援助を取り入れていることが推察されたとし、間接的な援助は幼児にとって貴重な価値があると述べる。幼稚園教育

要領解説第1章1節2「(3)環境を通して行う教育の特質」にも、保育者の関わりは基本的に間接的なものにしつつ、子どもが学ぶべきときに学ぶことができるように援助することの重要性が示されている⁶⁾。

このように、子どもを見守ることや間接的援助のような行為は子どもにとって価値があるとされているが、それらの行為は直接的でないため、どのような意図で行われているのか第三者には把握し難い。また実際の保育現場では、「見守る」という言葉を多様に用いる。例えば、離れた場所に身を置き子どもの行動を確認する行為や、傍らで子どもが何に興味をもっているのかを知ろうとする行為、基本的には傍観しながら必要なときに直接的に援助するという一連の行為まで、「見守る」という言葉でまとめられる。そのため保育の中で汎用的に用いられる「見守る」という括りではなく、保育者が積極的に「援助しない」ことを選択した行為にフォーカスして、より具体的に検討すべきだろう。あえて援助しないことは、保育者の高い専門性に裏付けられて用いられるものであり、この行為のもつ価値を示す必要があると考える。

しかし、保育実践において「援助しない」と

Takuma Watanabe, Junko Nakagawa, Morita Mikaho, Natsu Kohama, Tomochika Kimioka, Shiho Kake, Atsushi Nanakida, Fuminori Nakatsubo : The Meaning of "Non-assisting Assistance" in the Interactions of Childcare Teachers with Children.

いう行為に着目した研究の蓄積は未だ十分とは言えない。そのため本研究では、保育者が援助しないことを選択した行為を「援助しない援助」とし、「援助しない援助」は子どもにとってどのような意味をもつのか検討する。この研究は保育実践にも示唆を与えることができると考える。

2 研究対象と研究方法

2.1 研究対象者の設定と概要

本研究では、広島大学附属幼稚園5歳児クラスに在籍する子どもと保育者を研究対象とした。当該園には3歳児クラスから5歳児クラスまで各1クラスずつ存在する。学年の異なる子どもを対象として「援助しない援助」の意味を検討した場合、年齢的、発達の差が結果に影響すると予想された。複数の属性をもつ対象を幅広く検討するのではなく、5歳児クラスに限定して事例を収集し横断的に検討することにより、まずは5歳児における援助しない援助の意味を明らかにすることが妥当と考え、研究対象クラスを限定した。また、当該園には5歳児クラスが1クラスしか存在しない。研究結果の汎用性を担保するため、2022年度在籍と2023年度在籍の2つの5歳児クラスを研究対象とした。

2.2 研究方法

2.2.1 観察期間と手続き

2023年2月から2023年12月までの期間において、対象クラスの保育中の様子をビデオカメラで撮影した。2クラスを観察対象とするため、2023年2月に2022年度在園の5歳児クラス、2023年5月から12月に2023年度在籍の5歳児クラスを撮影した。総撮影時間は521分であった。

2.2.2 分析方法

本研究では、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: 以下TEM) を用いて分析を行った。TEMは時間を捨象せずに行為の変化を描くことによって、対象者の変容を細やかに描くことができる。そのためTEMの分析概念を用いて「援助しない援助」が子どもや周囲の環境に与える影響を検討しながら対象者のプロセスを追うことによって、保育者が用いる「援助しない援助」の意味を示すことができると考えた。

2.2.3 分析の手続き

2.2.3.1 対象場面の選定

子どもに対する保育者の「援助しない援助」

の意味を明らかにするため、保育者と子どものかかわりに着目して、収集された映像を共同研究者5名が視聴した。映像の中で保育者が「援助しない援助」を用いたことで、子ども又は周囲の環境への変化が確認されたと意見が一致した3つの場面を、事例として抽出した。対象とした映像は中坪⁷⁾を参考にし、同じ映像を繰り返し視聴しながら協議・分析することを重視し、各事例を5分程度の映像に切り取った。

2.2.3.2 対象場面における言語のテキスト化

共同研究者が事例の映像を繰り返し視聴し、各々が対象者の言動や周囲の状況についてテキスト化した。

2.2.3.3 ラベルの作成および配列

記述したテキストを元に共同研究者が協議し、合意のもとラベルを設定し、時系列に沿って左から右へと配列した。また分析の始点と終点を決定した。

2.2.3.4 「援助しない援助」の決定

本研究では「援助しない援助」を「幼児が保育者に助けを求める場面もしくは保育者が力添えを必要と捉えた場面において、直接的に手助けしないことを選択した行為」と定義した。対象場面の選定時に捉えた「援助しない援助」が、本研究の定義に該当する行為であるかを協議し、全員の合意をもってその行為を「援助しない援助」と決定した。また作成したTEM図内の「援助しない援助」には、*と数字を付して記した。

2.2.3.5 TEM図を用いた分析

作成したTEM図と表1の基本概念を用いて「援助しない援助」の意味を検討した。

2.2.4 倫理的配慮

本研究全般にわたり、個人情報の保護を含めて保護者の了承を得ており、事例に登場する子どもと保育者は匿名化した。

3 結果と考察

TEMを用いた分析により得られた結果を以下に記す。TEM図と対応させて対象者の言動を概説しながら「援助しない援助」の意味を考察する。

3.1 <事例1> 藪漕ぎ 2023年2月

事例の中からK男、T保育者、J保育者の3名を対象者と設定し分析を行った結果、各対象者のプロセスは図1-1、図1-2のように描かれた。その後K男の行動や心情に大きな変化が

表 1 TEM の基本概念と本研究における意味

基本概念	概念の意味	本研究における意味
等至点：EFP (Equifinality Point)	研究目的に基づき、ある行動や選択を焦点化するポイント	事例 1 - (K男) 子ども達を先導すること (保育者) K男が自分の考えをT保育者に伝えて先導すること 事例 2 - (GM) GM (グループメンバー) が自分達で意見を出し合い、作成するうちの技法を決めること (保育者) GMが意見を出し合い、全員が納得して作成するうちの技法を決めること 事例 3 - (T男) 粘土を潰して丸め、レインボーフレンズの製作をやめること (保育者) T男のもとを離れること
両極化した等至点：P-EFP (Polarized Equifinality Point)	等至点 (EFP) とは価値的に背反した行動となるような選択や選択を捉えるポイント	事例 1 - (K男) 先導できずに園へ向かうこと (保育者) K男が自分の考えをT保育者に伝えられず、先導をあきらめること 事例 2 - (GM) GMが自分達で意見を出し合えず、作成するうちの技法が決まらないこと (保育者) GMが意見を出し合えず、全員が納得して作成するうちの技法を決められないこと 事例 3 - (T男) レインボーフレンズの製作を続けること (保育者) T男の製作を手伝いつづけること
分岐点：BFP (Bifurcation Point)	文化的・社会的な制約と可能性の現実化される意思や葛藤・迷いを含み、個別多様な歩み複数のポイント	事例 1 - K男や保育者の行動において実際と異なる選択の可能性が考えられた箇所 事例 2 - GMや保育者の行動において実際と異なる選択の可能性が考えられた箇所 事例 3 - T男や保育者の行動において実際と異なる選択の可能性が考えられた箇所
必須通過点：OPP (Obligatory Passage Point)	等至点 (EFP) を経験した人の中の「通常ほとんどの人」がある状況に至るであろうポイント	事例 1 - (K男) K男が子ども達を先導するためにほぼ必須であった行為 (保育者) K男が自分の考えをT保育者に伝えて先導するためにほぼ必須であった行為 事例 2 - (GM) GMが自分達で意見を出し合い、作成するうちの技法を決めるためにほぼ必須であった行為 (保育者) GMが意見を出し合いながら全員が納得して作成するうちの技法を決めるためにほぼ必須であった行為 事例 3 - (T男) 粘土を潰して丸め、レインボーフレンズの製作をやめるためにほぼ必須であった行為 (保育者) T男のもとを離れるためにほぼ必須であった行為
社会的方向づけ：SD (Social Direction)	等至点 (EFP) に向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす力を象徴的に表した諸力	事例 1 - K男が子ども達を先導することから遠ざける事象 事例 2 - GMが意見を出し合い、全員が納得して作成するうちの技法を決めることから遠ざける事象 事例 3 - 粘土を潰して丸め、レインボーフレンズの製作をやめることから遠ざける事象
社会的助勢：SG (Social Guidance)	等至点 (EFP) に向かう有り様を促したり助けたりする力を象徴的に表した諸力	事例 1 - K男が子ども達を先導することを後押しする事象 事例 2 - GMが意見を出し合い、全員が納得して作成するうちの技法を決めることを後押しする事象 事例 3 - 粘土を潰して丸め、レインボーフレンズの製作をやめることを後押しする事象

*「概念の意味」は、川上多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美 (2023) カタログ TEA-図で響き合うー。サトウタツヤ・安田裕子監修、新曜社 から引用

捉えられた点を境とし、プロセスを3つの期に区分した。

3.1.1 第I期 自分で考えるべき期

卒園を控えた2月、5歳児クラスの子ども達が、園の裏山で藪漕ぎ（道のない藪の中を木の枝や笹などをかき分けて進むこと）をして下山する行事が行われた。藪漕ぎは3人程度のグループに分かれて行われ、子どもが自分達で進む道を選択したり、試行して困難を乗り越えたりしながら、独自にルートを開拓してゴールを目指した。全グループが目的地に辿り着いた後、園に戻るためT担任保育者を先頭に、子ども達は再び園を目指して山を登り始めた。

列の中程を歩いていたK男は、登り始めた道

が自身のグループが下山してきた道であることに気がついた。山を降りる際に危険な場所があったため、自ら先導して園への道案内をしたいと周囲に訴え始めたが、T保育者に対してどのように説明すればよいかわからないと泣きだした。J保育者はK男の近くにしゃがんで話を聞くが、T保育者は列の先頭を動かさず、涙を流すK男に対して「(泣いているだけなら)そこにおるしかないじゃん」と言葉を掛けた(図1-1*1)。続けてT保育者は、涙を流すK男に対し、どう説明したらよいか他児に尋ねてみることを促したが、K男は泣きながらしゃがみ込みJ保育者に助けを求めた。

泣いているK男に対し、周囲の子ども達から

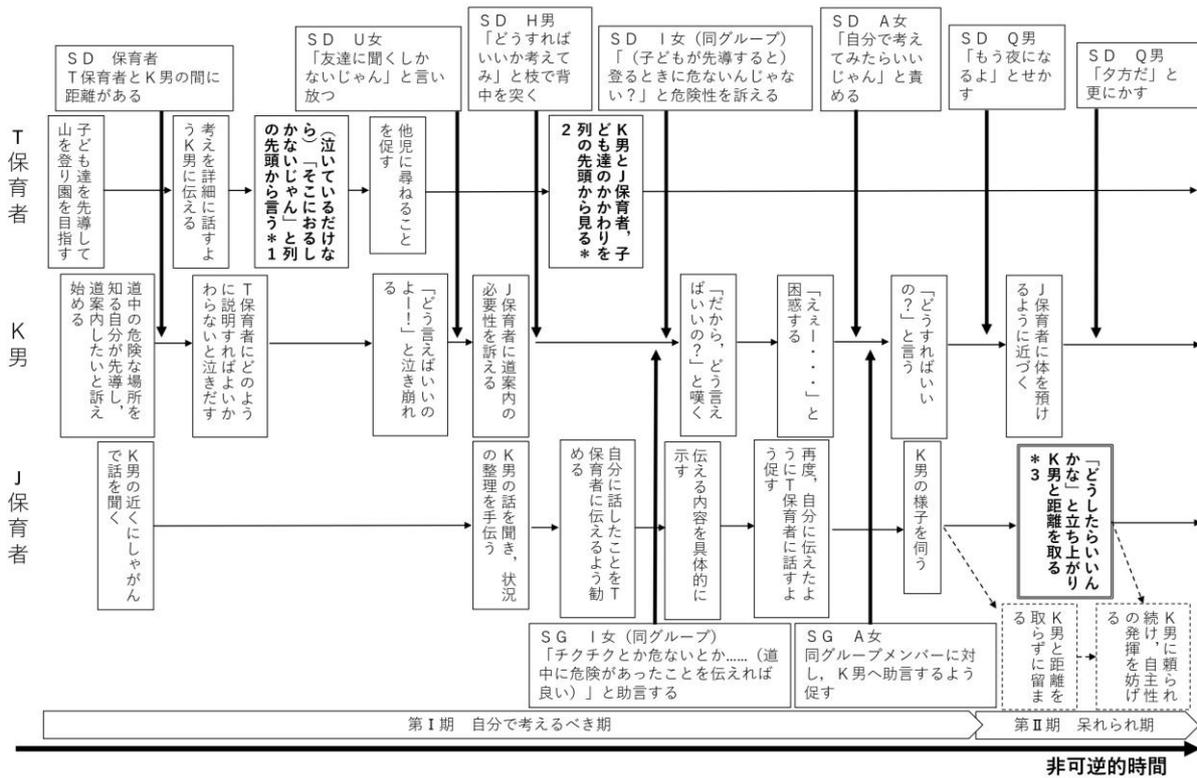


図 1-1 藪漕ぎの TEM 図 (前半)

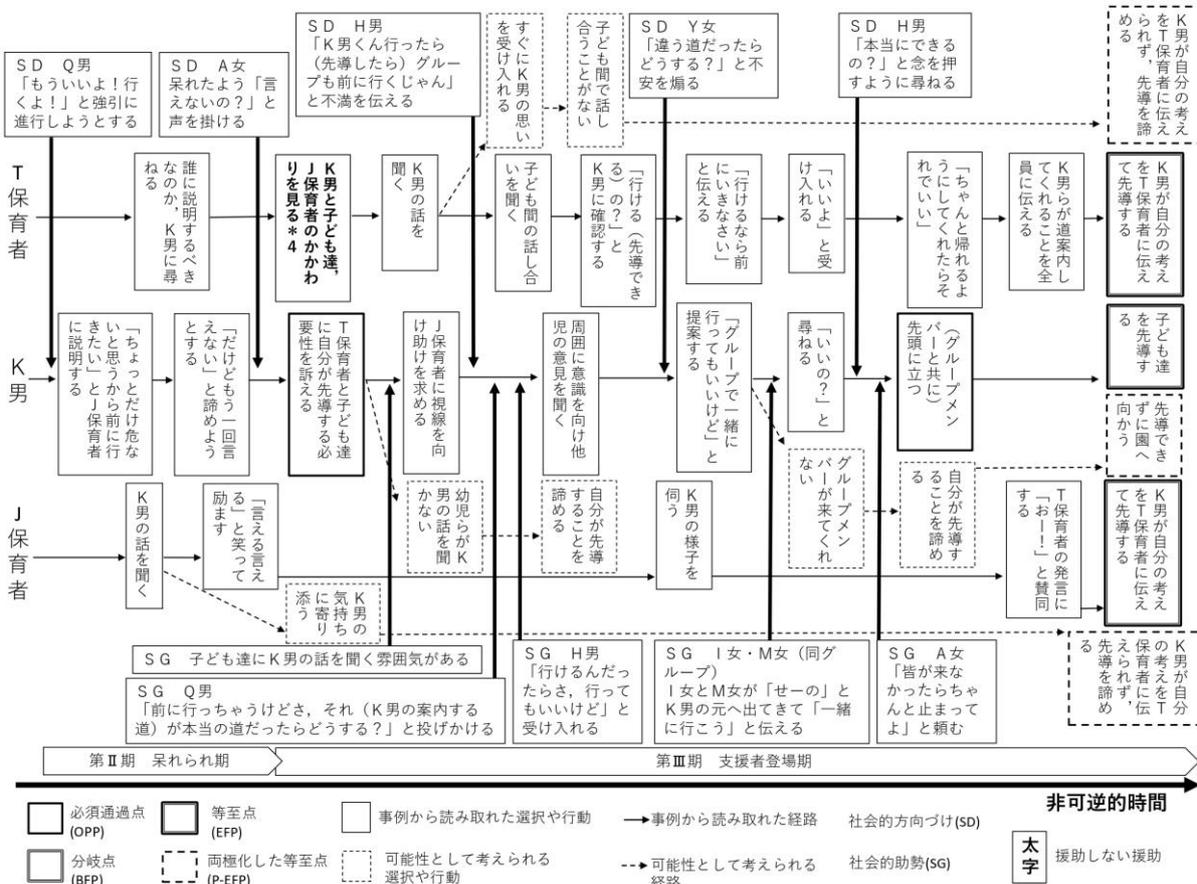


図 1-2 藪漕ぎの TEM 図 (後半)

は泣くだけでなく自分で方法を考えるべきと伝えられた。

3.1.2 第Ⅱ期 呆れられ期

第Ⅰ期にて、J保育者は困惑するK男の話を聞きながら状況の整理を手伝ったり、伝える内容を具体的に示したりした。しかしT保育者はその間、K男とJ保育者、周囲の子ども達のかかわりの様子を列の先頭から動かずに見ていた(図1-1*2)。K男は「どうすればいいの?」とJ保育者に体を預けるように近づくが、それまでK男の傍にいたJ保育者は「どうしたらいいのかな?」と立ち上がると、K男と距離を取った(図1-1*3)。

園へ向かうことのできない状況に、周囲の子ども達がしびれを切らしたり、K男の発言に落胆したりするような様子(SD)が捉えられたため、第Ⅱ期を「呆れられ期」とした。

3.1.3 第Ⅲ期 支援者登場期

第Ⅱ期以後、K男は遂にT保育者に自分が先導する必要性を訴える。この辺りから不安を煽る声(SD)やK男の思いを受け入れる者(SG)が出てくるなど、周囲の子ども達の発言が活発化した(図1-2)。さらに、それまでK男が先導することに対し否定的であったH男の態度が、先導することを認めるものへと変化した。その後、T保育者の「行けるなら前に行きなさい」という声を聞き、同じグループのメンバー2人がK男の元へやってくる(SG)と、K男はメンバーと共に列の先頭に立ち、子ども達を先導して園へ向けて出発した(K男EFP)。

周囲の子ども達の意見が活発化し、それによりK男の思いを支援する子どもが現れた。そのため、この期を「支援者登場期」と命名した。

3.1.4 本事例における「援助しない援助」が子どもにもたらす影響

3.1.4.1 【集団の変化が促される】

図1-1の前半、T保育者が「そこにおけるしかないじゃん」(図1-1*1)と声を掛けた。この行為は、涙を流すK男に対して突き放すような態度をとるものであり、直接的にかかわらないことを選択したものと捉えられたため「援助しない援助」とした。

その後、U女から「友達に聞くしかないじゃん」、H男から「どうすればいいか考えてみ」と、SDと捉えられる発言が続いた。これらの発言はT保育者の言葉を受け、それを支持するようなものであり、K男が先導することに対して否定

的であった。加えて「(子どもが先導すると)登るときに危ないんじゃない?」と危険性を訴えたり「自分で考えてみたらいいじゃん」と責めたりする発言もあった。またK男が、自分が先導したい旨をT保育者に説明できないでいる場面(図1-1後半)では、しびれを切らした様子で「もう夜になるよ」「もういいよ!行くよ」とK男を急かすような発言(SD)も見られるようになり、周囲の子ども達の雰囲気には、K男の発言や態度に対して否定的なものが続いた。

このように周囲の子ども達からはSDとしての発言が続いたが、K男がT保育者と子ども達に対して自分が先導する必要性を訴える場面(図1-2前半K男OPP)以降、子ども達にK男の話を聞く雰囲気が生まれる(SG)。これにより、先頭を歩きたいという思いをもっていたH男が「K男くん行ったら(先導したら)グループも前に行くじゃん」と不満を訴えたこと(SD)に対して、直前までK男を急かしていたQ男が「(K男が)前に行っちゃうけどさ、それ(K男の案内する道)が本当の道だったらどうする?」と投げかけ、一転してK男の意見を支持する立場(SG)をとるようになった。すると終始K男が先導することに否定的な立場をとっていたH男も「行けるんだったらさ、行ってもいいけど」と、K男の考えを受け入れる発言(SG)をする。このように、K男の周囲にいた子ども達の立場は、プロセスを経るにつれ次第に変化する様子が捉えられた。

「そこにおけるしかないじゃん」(図1-1*1)と、涙するK男を簡単に受け入れない「援助しない援助」だけを抜き出すと、一見K男への対応を投げ出したもののように捉えられる。しかし、T保育者のEFPは「K男が自分の考えをT保育者に伝えて先導する」ことであり、単に援助しなかったものではない。T保育者は、K男が自ら説明するためには手を差し伸べるのではなく、K男を信じてあえて突き放すような「援助しない援助」が適切と捉えたと考えられる。

その後のT保育者は、K男がJ保育者や周囲の子ども達とかかわる様子を列の先頭から見ており(図1-1*2, 図1-2*4)自分がK男の前に立たず、一定の距離を保ったまま終始様子を見ることに留めていた。この行為も、直接的にかかわらないことを選択したものと捉えられたため「援助しない援助」とした。このT保

育者とK男の身体的な距離に着目してみる。中坪⁸⁾は、このような子ども間の話し合い場面における保育者のポジショニングについて、子どもの自律的問題解決を促そうとする際、保育者はあえて子ども達の視界の外に自らのポジションを取ることは、「私は手を差し伸べませんよ」というメタメッセージを示すことになるのではないかと述べる。本事例におけるT保育者も、列の先頭というK男から離れた場所に位置し、身体的な距離を保ち続けていた。この「援助しない援助」が、K男や周囲の子ども達に対して変化を促し、集団として解決へと向かう要因になったと考える。

3.1.4.2 【自身の力で立ち向かう】

J保育者は事例冒頭においてK男の近くで話を聞き、状況の整理を手伝ったりT保育者に伝えるべき話の内容を具体的に伝えたりするなど、K男に対して直接的な援助を行った。しかし「どう言えがいいの?」「どうしたらいいの?」と言い続けるK男が、J保育者に体を預けるように近づく場面では「どうしたらいいのかな」と言葉を掛けながら立ち上がり、K男と距離を取った(図1-3*3)。この行為を、体を預けようとするK男に対して、身体的な支えとならないことを選択した「援助しない援助」として捉えた。

その後K男は「ちょっとだけ危ないと思うから前に行きたい」とJ保育者に説明を始めた。できないと諦めかけていたK男が自ら説明を始めたのは、この「援助しない援助」の影響によると思われる。あえて身体的に支えないことにより、K男は不安を持ちつつもこれ以上J保育者を頼ることはできないと判断し、自ら話すための精神的な後押しとなったと考える。田中⁹⁾は幼稚園教師の「突き放す行動」に着目し、この行動の機能として「幼児の喚起された情動を瞬間的に弱め、幼児自身がその問題に向き合い自律的に情動を調整するきっかけを作る働きがある」と述べる。田中が述べるように、本事例においてもJ保育者が身体的に支えない「援助しない援助」を用いた直後に、K男が自ら話し始める様子から、自身の抱える問題に立ち向かう姿が捉えられた。

周囲の子ども達のSDとしての発言やJ保育者の「援助しない援助」がきっかけとなり、結果的にK男がT保育者と子ども達に対して、自分が先導する必要性を伝える(K男OPP)こと

ができたと考える。

3.2 <事例2> うちわ決め 2023年7月

事例の中からグループメンバー(以下メンバー)の子どもと保育者を対象としてTEM図を作成して分析した結果、各対象者のプロセスは図2-1、図2-2のように描かれた。その後グループメンバーの行動や心情に大きな変化が捉えられた点を境とし、プロセスを4つの期に区分した。

3.2.1 第I期 「だめ!」「これ!」主張期

5歳児クラスでは、数日後行われるお泊り保育(幼稚園に宿泊し、子ども達が中心となって活動を進める行事)で使用するうちわの製作を行うことになった。あらかじめ気の合う友達と数人のグループが作られ、そのグループ毎に保育者が提案した数種類のうちわの絵柄から、自分達で技法を決めて製作を行っていた。事例に登場するグループは技法の決定に時間がかかり、数日前から話し合いが進まなかった。

うちわの技法を決めるためにメンバーが集まり輪になるが、それぞれが絵柄の見本を前にして自分が作りたいものを主張するだけで、話し合いにならない。その状況を見た保育者は「なかなか決まらんね」と声を掛け輪に加わった。状況を進展させるため、保育者はメンバーに「どうやって決めたか聞いてみよ」と声を掛け、近くにいた他グループのI女とS女を呼ぶ。二人は自分のグループで絵柄を決定した経緯を「(メンバーの一人が)怒るけん、諦めた」「譲ってあげたらお兄さん、お姉さんになれるんよ」と伝えた。I女らの発言は、メンバーの等至点「自分たちで意見を出し合いながら、作成するうちわの絵柄を決める」に対して、意見を出し合うことなく譲ることで絵柄の決定に向かうものであるため、メンバーの等至点から遠ざけると解釈しSDとした。そのような状況で保育者は、I女らの発言を聞きながら、グループの子どもの方へ上半身の向きを変えた(図2-1*1)。

第I期は、メンバーそれぞれが作りたい絵柄を主張する姿が見られたものの、話し合う状態には至っていない。うちわの絵柄を決めるために集まったものの、個々が「だめ!」「これ!」との主張ばかりが目立つこの期を、第I期『ダメ!』『これ!』主張期」と命名した。

3.2.2 第II期 人頼み期

それぞれの主張ばかりが目立つメンバーに対

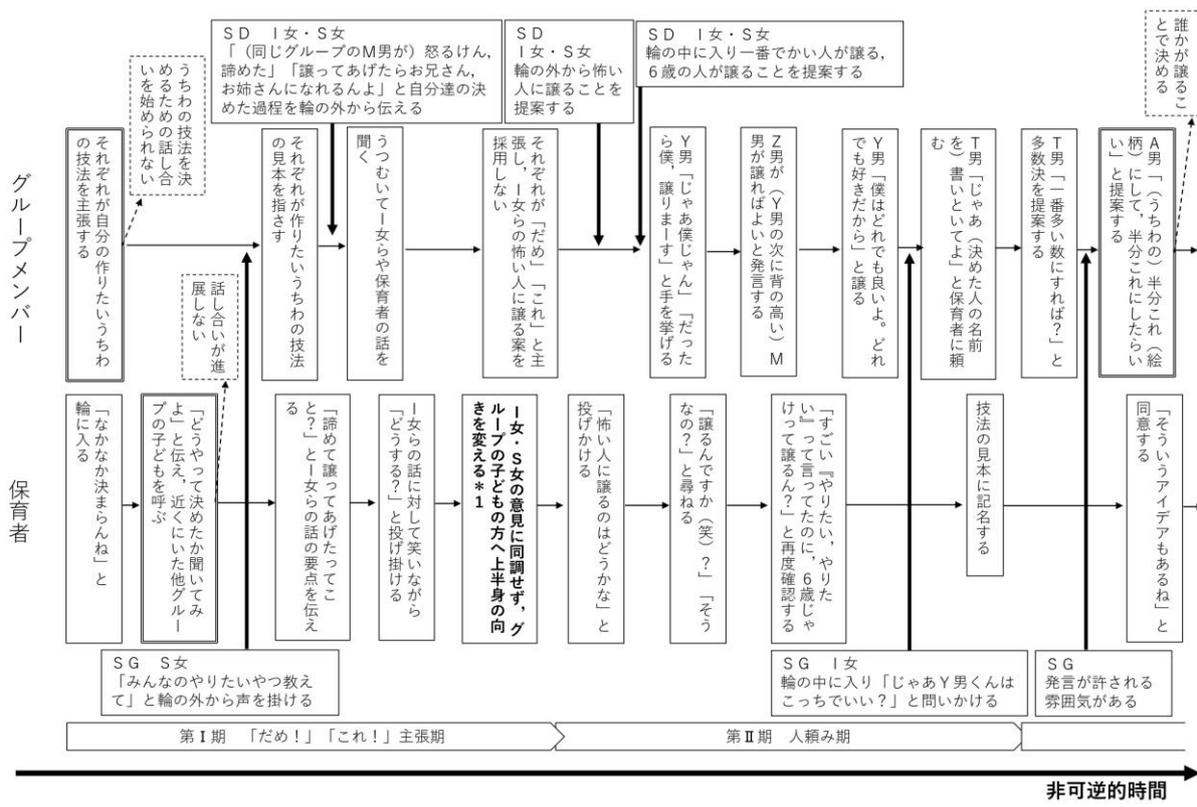


図 2-1 うちわ決めの TEM 図 (前半)

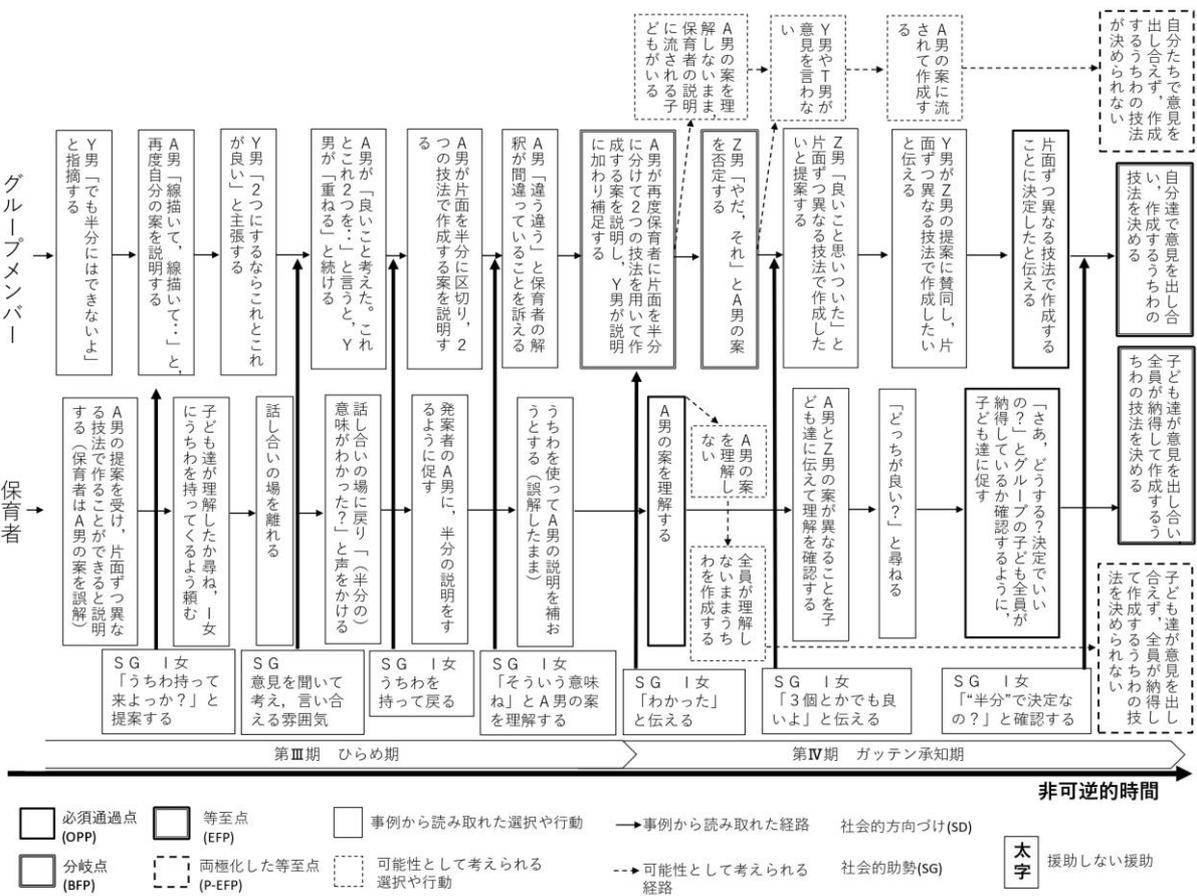


図 2-2 うちわ決めの TEM 図 (後半)

- 必須通過点 (OPP)
- 等時点 (EFP)
- 事例から読み取れた選択や行動
- 事例から読み取れた経路
- 社会的方向づけ (SD)
- 分岐点 (BFP)
- 両極化した等時点 (P-EFP)
- 可能性として考えられる選択や行動
- 可能性として考えられる経路
- 社会的助勢 (SG)
- 太字 援助しない援助

し、他グループのI女とS女は「一番でかい人が譲れば良いと思う」「6歳の方が譲れば良い」と、条件を付加して具体的に提案する(SD)。この提案に対して、背が高いことに自覚のある6歳のY男は「じゃあ僕じゃん」「だったら僕、譲ります」と手を挙げた。Y男はこの案がうちわ決めの方法に最適であると判断したというよりも、提案された条件に自分が当てはまることから名乗り出たとも考えられる。そのように捉えた保育者もY男に対して、主張していた絵柄でなくても良いのかと尋ねたが、Y男は「僕はどれでも良いよ。どれでも好きだから」と答えた。この時点ではまだ子ども達の中に自分達で意見を出し合っとうちわ製作の技法を決めようとする様子は見られなかった。第Ⅱ期はI女らの提案が目立ち、一部の者が譲る案に賛同する「人頼み」な状況であった。

3.2.3 第Ⅲ期 ひらめ期

T男とA男から、技法を決定するための方法について意見が出される。A男は「(うちわの)半分これ(絵柄)にして、半分これ(別の絵柄)にしたらい」と提案し、この提案を機にメンバーが様々な意見を出すこととなった。そのためこのA男の提案をBFPとした。これに対し、保育者は「そういうアイデアもあるね」と同意するが、Y男はうちわを半分にはできないと指摘する。その指摘に対して、片面ずつ異なる絵柄を作ることができると説明する保育者であったが、その解釈は誤解でありA男の案とは異なっていた。A男は身振りを交えながら、片面を半分に区切り二つの絵柄を作成する案をメンバーに説明する。説明を聞いていたS女が「うちわ持って来よっか？」(SG)と説明の手助けを申し出たり、Y男とA男を中心に自分の考えを伝え合ったりするような姿が見られるようになった。このような状況から第Ⅲ期は、子ども達が他者の発言に耳を傾けて自分で考え、言い合える雰囲気(SG)が生まれていたと考えられる。I女がうちわを持ってくると、保育者はA男に「半分」の説明をするように促す。A男がうちわを使って自分の案を説明すると、保育者もA男の説明を補おうと説明に加わる。しかし保育者はいまだA男の案を誤解しており、A男は保育者の解釈が間違っていることを訴えた。

第Ⅲ期では、新たな案を閃いたT男とA男をはじめ、その案に意見するY男、説明の手助けをしようとするI女など、子ども達が自分の考

えを意見し合うようになった。そこにA男の案を誤解した保育者も参加し、説明して話し合う場面が展開している。A男らの閃きをきっかけとして大きく展開したこの期を「ひらめ期」とした。

3.2.4 第Ⅳ期 ガッテン承知期

第Ⅳ期は、メンバー全員がA男の提案したうちわ製作の技法について理解し、納得した上で決定する。A男が再度保育者に説明しY男が補足することで、保育者は内容を正しく理解することができた(OPP)。この時点で保育者を含めた子ども達の間で共通した理解がなされ、話し合いはうちわの絵柄を決定するための最終局面へ進む。Z男はA男の案を理解するが「やだ、それ」と否定し、別の提案をする。I女は「(選択する絵柄は)3個とかでも良いよ」とA男の案に説明を加える(SG)が、それまでA男の意見を受け入れていたY男がZ男の提案に賛同する。その後、メンバーが片面ずつ作成したい絵柄を決め始める。保育者もメンバー全員が承知したことを確認し、EFPへと至った。この時期を「ガッテン承知期」とした。

3.2.5 本事例における「援助しない援助」が子どもにもたらす影響

3.2.5.1 【意見を出し合う場が形成される】

第Ⅰ期にて保育者は、I女らの「(メンバーの一人が)怒るけん、諦めた」「譲ってあげたらお兄さん、お姉さんになれるんよ」という意見を聞き入れた後、メンバーに「どうする？」と投げかけた。その後I女らの意見には同調せず、I女らの方に向けた上半身をメンバーの方へ変えるという行為を用いた。(図2-1*1)。この行為以前は他グループの子どもを呼んで意見を求めるなど、保育者は話し合いの展開を促そうと積極的にかかわっていた。この様子から保育者は、うちわの絵柄を決めるために援助が必要と捉えていたことがわかる。その最中、言葉を用いず「上半身の向きを変える」という言語を伴わない間接的な行為によって援助している。そのためこの行為を「援助しない援助」と捉えた。

この援助しない援助からは、「譲る」「諦める」という方法によって絵柄を決定することへ向かわないように願う保育者の思いが読み取れる。保育者のEFPは「子ども達が意見を出し合い、全員が納得して作成するうちわの技法を決める」ことであった。S女らの提案は一意見とし

て聞き入れるものの、それだけに影響を受けてメンバーが自分達の考えを出し合う機会が失われられないよう、保育者は輪になったメンバーの方へ体を向けた。この行為が、それまで他グループの意見を聞くために開いていた集団の輪を閉じ、メンバー同士がじっくりと話し合っとうちわ製作の技法を考えることができるよう転換点を与えることとなったと考えられる。また言葉を用いてI女らの意見を否定するのではなく、あくまで体の向きを変えることでメンバーの意識を話し合いに向けたものであったため、その後の展開ではグループのメンバーではないI女らも含めた子ども達の間、考えを出し合う場が作られることになった。

保育者の援助に関する先行研究の多くは、これまで保育者の言語的な援助に焦点があてられ、その特徴や役割が示されてきた。奥谷・砂上¹⁰⁾は、4・5歳児の協同的な遊びや活動における保育者の言語的支援の特徴として、5歳児担任保育者は具体的な行動や子ども同士が相談できるような指示をしていたと述べる。また齋藤・無藤¹¹⁾は、5歳児クラスにおける協同的な活動における保育者の役割として、些細な言葉かけで子ども同士の協同を全体の目的へと結びつけたり、全体の協同体験を促したりしていたとし、保育者の小さなかわり大きな役割を果たしていたと述べる。

これらの研究では、保育者が積極的に言語的な援助を行っており、その行為の価値が示されている。しかし本事例の言語に頼らない「援助しない援助」も言語的な援助と同じく、意見を出し合う場として、子ども達の協同を促していたといえる。

3.2.5.2 【自ら考え周囲に伝える】

第I期では停滞していた話し合いのきっかけとなるよう、保育者が他グループの子どもに声を掛けたが、それ以外の場面では保育者が筋道を設定して子どもを先導するような援助は見られなかった。子どもへの声掛けに関しても「どうする?」「それでいいの?」という問いかけや「そういうアイデアもあるね」などの共感が主なものであった。話し合い場面を援助するためにその場に居続けながら、主導権は子どもに委ねて先導しないことが、子ども達が自ら考えるために必要な援助しない援助であったと考える。

また第II期では、Y男が「譲る」案に賛同し

た際に、保育者は本当に譲ってよいのかと何度も確認し、再考するように促した。しかしY男は「僕はどれでも良いよ。どれでも好きだから」と自分の思いを通した。また第III期でA男の提案を説明しようとした際、保育者は誤解から異なる説明を何度も行うが、A男はその説明に惑わされることなく自分の案について説明を繰り返し、周囲の理解を得ることができた。このように子ども達が自身の考えを周囲に伝えられた要因は、保育者が意図的に子どもと同じ立場をとり参加者として話し合いに加わっており、保育者や大人として指示をしないようにかかわっていたためと考える。奥谷・砂上¹²⁾は、4・5歳クラスのごっこ遊びと生活発表会に向けた活動における発話を分析した中で、5歳児担任保育者は子ども同士で相談することができるように考えることを促していたと述べる。本事例の保育者も「援助しない援助」を用いることで、一参加者として話し合いに参加し、子ども達が自ら考え相談できるよう支えていた。このようなあえて先導しない、影響力をもたない「援助しない援助」が、自ら考え周囲に伝えることにつながったと考えられる。

3.3 <事例3> 粘土製作 2023年12月

事例の中からT男と保育者を対象としてTEM図を作成して分析した結果、各対象者のプロセスは図3-1、図3-2のように描かれた。その後T男の行動や心情に大きな変化が捉えられた点を境とし、プロセスを4つの期に区分した。

3.3.1 第I期 レインボーフレンズを作りたい期

卒園製作の陶器作りに向け、子ども達は自分の作りたいものを決めて、粘土で製作をしていた。周囲の子ども達が順調に作り進める(SG)中、T男はレインボーフレンズというキャラクターを作りたいという願いをもつが、どのように製作すればよいのかわからない様子で諦めていた。そのようなT男に対して保育者は「(レインボーフレンズの)体、どんななん?」と尋ね、製作を手伝おうとする。保育者はT男が作ろうとするレインボーフレンズについて知識をもち、T男にキャラクターのフォルムを尋ねながら粘土を成型する。T男が「もっと小っちゃい」と保育者に告げると、保育者は「小っちゃくして」とT男に投げかける。するとT男は粘土を握り潰しながら、目をつぶったり叫び声を

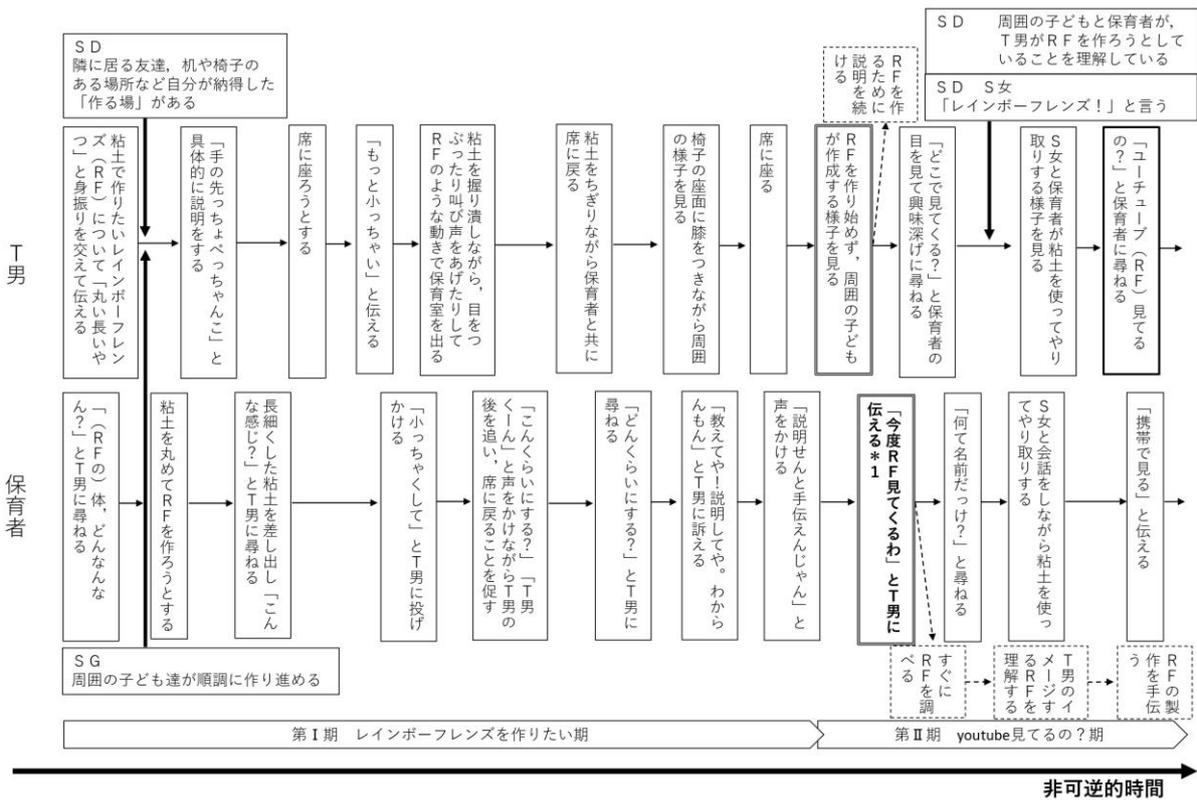


図 3-1 粘土製作の TEM 図 (前半)

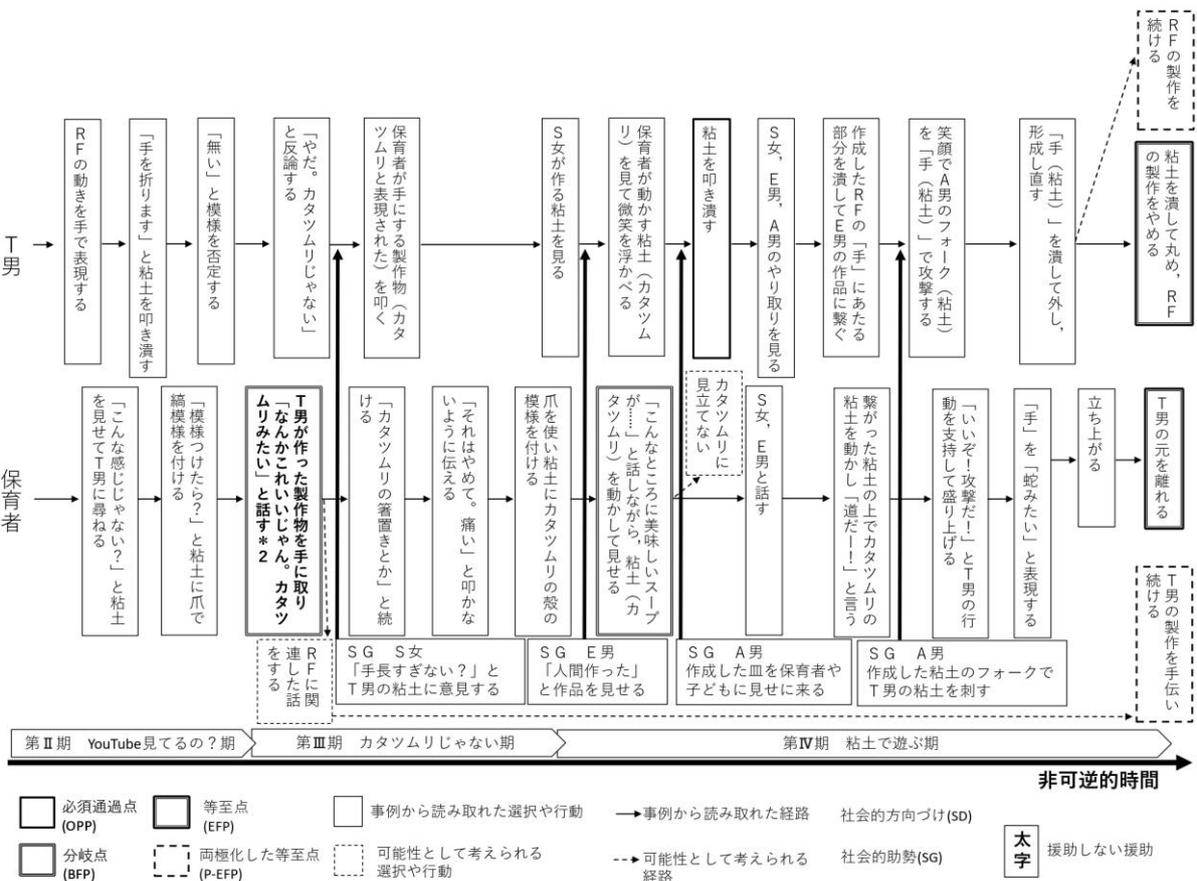


図 3-2 粘土製作の TEM 図 (後半)

あげたりしながらレインボーフレンズのような動きをして保育室を出ていく。保育者が「T男くーん」と声をかけるが、T男は構わず歩みを進める。保育者がT男の後を追いかけて席に戻することを促すと、T男は席にもどり座面に片膝をつきながら周囲の様子を見る。保育者がT男に「教えてや！説明してや。わからんもん」と訴えると、T男は席に座った。

第Ⅰ期は、製作したいもののイメージをもつが作成できないと諦めていたT男に対し、保育者が製作を手伝おうとする姿が捉えられた。T男は保育者にレインボーフレンズのイメージを伝えたり、体の動きで表現したりするなど、レインボーフレンズに強い関心をもつ様子が捉えられたため、この期を「レインボーフレンズを作りたい期」とした。

3.3.2 第Ⅱ期 YouTube 見てるの？期

保育者はレインボーフレンズの形状について具体的な説明を求めるなど、T男と一緒に作成しようとしていた。しかしT男は作り始めようとせず、周囲の子どもが粘土の成型を進める様子を見ていた（BFP）。保育者はT男からレインボーフレンズをYouTubeで見ることができると知らされると、T男に「今度レインボーフレンズ見てくるわ」と伝えた（図3-1*1）。それまで周囲の様子を見るなどして視線が様々に動いていたT男であったが、「今度レインボーフレンズ見てくるわ」という保育者の言葉に対しては、保育者の目を見て「どこで見てくる？」と尋ねた。この様子からT男は、保育者がYouTubeを見ることに強い関心を示したことが伺える。さらに周囲の子ども達もレインボーフレンズの話始めた（SD）。続けてT男が保育者に「YouTube 見てるの？」と尋ねており、関心の対象がレインボーフレンズの作成から次第に保育者のYouTubeを見ているという事実に移っていった。

3.3.3 第Ⅲ期 カタツムリじゃない期

保育者は、T男が作った製作物を手に取り「なんかこれいいじゃん。カタツムリみたい」（図3-2*2）と話した。この言葉に対してT男は「やだ。カタツムリじゃない」と反論する。続けて保育者が「カタツムリの箸置きとか」と伝えると、T男は保育者が手にする製作物を叩いた。この一連のやりとりから、レインボーフレンズではなくカタツムリを持ち出した保育者の言動に対し、T男が拒んでいることが窺える。

よって第Ⅲ期を「カタツムリじゃない期」とした。

3.3.4 第Ⅳ期 粘土で遊ぶ期

保育者は「こんなところに美味しいスープが…」と話しながら、カタツムリとした粘土を動かして見せた。その様子を見たT男は微笑を浮かべている。第Ⅲ期ではカタツムリと表現されたことを拒んでいた様子のT男であったが、保育者がカタツムリを動かす様子を見て楽しそうにし、関心を示していることが窺える。A男が粘土で作成した皿を保育者や子ども達に披露する場面では、A男、E男、S女らのやり取りを笑顔で見るT男の姿があった。その後T男は自分が作成したレインボーフレンズの手にあたる部分を、隣にいるE男の作品に繋ぐ。またA男が粘土で作成したフォークを持ってやってくると、T男は自分の粘土でフォークを攻撃する仕草を見せる。この場面では、T男にレインボーフレンズを作成することへの関心は見られず、粘土を使って周囲の子ども達と遊ぶことを楽しむ様子があった。保育者も「いいぞ！攻撃だ！」と盛り上げるなど、T男の様子に調子を合わせていた。その後保育者が席を立ったところでT男はレインボーフレンズのキャラクターのように目をつぶって声をあげながら粘土を潰して丸め、製作を止めた（EFP）。

第Ⅳ期の「粘土で遊ぶ期」では、T男、保育者ともにレインボーフレンズを作成するのではなく、粘土で遊ぶことに関心が移り替わった様子が捉えられた。

3.3.5 本事例における「援助しない援助」が子どもにもたらす影響

3.3.5.1 【粘り強く取り組む】

第Ⅰ期で保育者は、T男からレインボーフレンズについての説明を受けていたが、具体的な形状を理解することができずにいた。そのため「説明せんと手伝えんじゃん」と声をかけるなどして、T男に更なる説明を申し出ていた。そのような状況下で保育者は、「今度レインボーフレンズ見てくるわ（図3-1*1）」と伝えた。なぜ「今」ではなく「今度」と伝えたのだろうか。

研究対象とした園では、保育活動中に日常的に使用することができるIT機器として、タブレット型端末やスマートフォンが準備されており、保育中に撮影した写真を子どもと鑑賞したりリトミックやリズム遊びの際に音楽を流した

りするために用いている。しかし保育者はそれらの機器を用いてレインボーレンズを検索して理解しようとはせず、あくまでもT男の説明から形状を把握しようとした。この場面において、保育者がこれらのIT機器を用いようとしなかったことは、T男に対して保育者が簡単に解決に向かわないことを選択したものと捉えられたため「援助しない援助」とした。この行為は、対話によって共に作成を進めるという保育者の願いが表れたものであり、これまでの説明では思うように伝えられずにいるT男に対して再度説明を促す意図で用いられたものと考えられた。結果として「保育者がYouTubeを見る」ということにT男の意識が向かい説明を続けることはなかったが、可能性としてT男が説明を加え、保育者がレインボーレンズを理解することにつながる径路も考えられる。そのため保育者は、T男が他者に理解されるまで粘り強く説明を続けることを「援助しない援助」によって後押ししようとしたと考えられる。

3.3.5.2 【考えに柔軟性をもつ】

第I期では、保育者はT男がレインボーレンズを作ることにに対して様々に手伝おうとしていた。しかしT男は他児が作る様子を見たり保育者がYouTubeを見ることに興味を示したりすることが続くなど、製作に集中することはなかった。そこで保育者は、レインボーレンズを作りたいと願うT男に対し、異なる提案を行った。この行為はレインボーレンズの製作に手助けが必要と捉えていた中で、直接手伝えることをやめた行為と考えられたため、「援助しない援助」とした。

保育者は、T男の様子からこの活動内にT男がレインボーレンズを完成させることは難しいと判断し、作りたいものを形にするだけではなく、すでに形になったものに命名する発想の転換として提案した。この行為は活動目的を製作に限定せず、粘土に触れて楽しく過ごすことを含めたためであったと考えられる。言い換えると、この活動だけでなく、その先の活動を見据えてT男が製作に対する気持ちを保つための「援助しない援助」と考える。「教師のかかわりは、基本的には間接的なものとしつつ、長い目では幼児期に幼児が学ぶべきことを学ぶことができるように援助していくことが重要」¹³⁾であり、この「援助しない援助」も、この時点でT男がレインボーレンズを完成させることを目

的とするのではなく、粘土に触れて楽しむ活動から始め最終的に製作に至ることを目指して用いられた行為と考えられる。

カタツムリという案には賛同しなかったものの、T男はその後、作成したレインボーレンズの「手」にあたる部分をE男の作品に繋いだ。この行為はレインボーレンズの作成を続けるものではないが、自分の作品を他児の作品と繋げるといった新たな行為であり、T男が作成に固執せず粘土に触れて遊ぶことを楽しみ始めた様子が窺える。

そのため「援助しない援助」によって、T男は自身の考えに柔軟性をもつことができたと考えられた。

4 総合考察

本研究は、保育実践における保育者と子どものかかわり場面において保育者が用いる「援助しない援助」の意味を検討した。TEMを用いて3つの事例を分析した結果、「援助しない援助」が子どもにもたらす影響として【集団の変化が促される】【自身の力で立ち向かう】【意見を出し合う場が形成される】【自ら考え周囲に伝える】【粘り強く取り組む】【考えに柔軟性をもつ】の6点が示された。

以上の結果から、子どもにとって「援助しない援助」がもつ意味を3つにまとめた。

4.1 子どもが潜在的にもつ、自ら行動する意欲が刺激される

事例1では、自分の思いを保育者に伝えられないと葛藤し保育者を頼りにしようとした場面において、保育者が身体的な支えとならないことによって【自身の力で立ち向かう】ことが促され、保育者に思いを伝えてEFPに至った。事例2では、話し合い場面において技法の選択を人頼みにしていた子ども達に対し、保育者が先導しないことによって【自ら考え周囲に伝える】ことを促し、話し合いが活発化する様子が捉えられた。事例3では、製作したいものがありながらも形にできず諦めようとしていたT男に対し、保育者が簡単に解決策を提示しないことによって【粘り強く取り組む】ことを促していた。

これらのことから「援助しない援助」は、様々な要因によって発揮できずにいる子どもの意欲を引き出していると考えられる。「援助しない援助」は、子どもが潜在的にもつ自ら行動する意欲を刺激する意味をもつといえる。

4.2 周囲の子ども達を含めた集団が変化し活動が活発化される

事例1では、保育者が子どもと身体的な距離を取ることによって周囲の子ども達を含めた【集団の変化が促される】様子が捉えられた。事例2では、「上半身の向きを変える」という直接的にかかわらない援助によって、メンバーの意識を話し合いに向けた。言語を伴わない「援助しない援助」は、子ども達の考えを否定することがなかったため、その集団に【意見を出し合う場が形成される】こととなった。

これらの点から「援助しない援助」は、周囲の子ども達を含めた集団が変化し活動が活発化される意味をもつといえる。

4.3 問題の解決に向けて思考したり他者とやり取りしたりする余白が生まれる

事例3では粘土製作において、思い描くものを作成できずにいた子どもに対して製作を手伝うことを止め、すでに形になったものに保育者が命名することで発想の転換を促そうとする「援助しない援助」が捉えられた。この行為によって子どもは他児の作品に自分の作品を繋げたり、粘土を使って友達と遊び始めたりするなど、自分の思い描いたものを作成しなければならないという考えから解放され【考えに柔軟性をもつ】こととなった。

また各事例で用いられた「援助しない援助」は、保育者が直接的に援助しないことから、問題解決の主導権は常に子どもにあった。保育者が解決までの筋道を立てず、子どもや子ども集団が自身で問題の解決に向かうことを支えるものであり、きっかけにすぎなかった。また問題の解決はあくまで子どもたちにゆだねられているため、解決の方法を自身で考えたり、他児とやり取りしたりするための余白が生まれていた。

奥谷・砂上¹⁴⁾は、「協同性を育む活動場面は、共通の目的の実現に向けて幼児同士の言葉による伝え合いが活発になり、それを支えるための保育者の言語的援助が多くなると考えられる」と述べる。本研究においても「援助しない援助」以外の子どもに対する保育者の行為は、多くが言語的なものであった。一方で園田¹⁵⁾はカメルーン狩猟採集社会における「教えない教育」を題材とした著書の中で、「教示の不在」と「教示的無関心」について説明している。「教示の不在」とは「教示者が学習者の学習を達成させる

ために意図的に教えない振舞い」とし、「教示的無関心」は「知識や技能面で圧倒的に非対称な関係でありながら、教え—教えられる関係性に固定せず、学習者ではなく、あくまでいち実践者として子どもの参加を組織する態度」と述べる。「援助しない援助」は「教示の不在」や「教示的無関心」の捉えに類似したものと考えられる。

「援助しない援助」は、子どもに援助が必要な場面で直接的に援助しないことを選択し、保育者は時には子どもと同じ立場となり一参加者として話し合いに加わっていた。園田¹⁶⁾は「大人の教示的無関心は、ただ子どもの行為に注視するだけでなく、このような状況との結びつきの中で行為を捉えている」とも述べる。「援助しない援助」を用いる保育者は、常に援助しなかったわけではなく、文脈の中での確にタイミングを捉えて援助しないことを選択していた。その意味では、「援助しない援助」は単なる受け身の行為ではなく、子ども理解やその場の文脈を的確に捉えることを必要とする専門性の高い行為であるといえる。

5 今後の課題

本研究は対象児を5歳児に限定して分析し、「援助しない援助」の意味を検討した。3歳児、4歳児についても分析を行い、発達の違いが見いだされるのか検討を進める必要がある。

また本研究では、2022年度と2023年度の2名の保育者を対象として「援助しない援助」を収集した。今後は異なる保育者を対象として「援助しない援助」の意味を検討する必要がある。

引用（参考）文献

- 1) 山本淳子 (2014) 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討. 大阪総合保育大学紀要. 9. 247-262
- 2) Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009) *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- 3) 中坪史典 (2016) 子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性—「見守る」「待つ」保育の実践的意義と奥深さ—. 國學院大學人間開発学研究. 7. 2-11
- 4) 上田敏丈・中坪史典・吉田貴子・土谷香菜子 (2017) 実践知としての保育者の「見守る」

- 行為を解説する試みー当事者の語りに着目してー. 子ども学. 5. 223-239
- 5) 永井由利子 (2022) 熟達した保育者の直接的・間接的援助の特徴ー小規模園の3, 4歳児の遊びや生活場面を通してー. 乳幼児教育・保育者養成研究. 2. 39-50
- 6) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 31
- 7) 中坪史典 (2018) 質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインするー保育者が育ち合うツールとしての KJ 法と TEM. ミネルヴァ書房. 129-139
- 8) 前掲3)
- 9) 田中あかり (2013) 幼児の自律的な情動の調整を助ける幼稚園教師の行動ー幼稚園3歳児学年のつまずき場面に着目してー. 発達心理学研究. 24. 1. 42-54
- 10) 奥谷佳子・砂上史子 (2020) 幼稚園の協同的な遊びや活動における保育者の言語的援助ー4・5歳児クラスのごっこ遊びと生活発表会に向けた活動における発話の分析ー. 保育学研究. 58. 119-130
- 11) 齋藤久美子・無藤隆 (2009) 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析ー保育者の支援を中心にー. 湘北紀要. 30. 1-13
- 12) 前掲10)
- 13) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. 31
- 14) 前掲10)
- 15) 園田浩司 (2021) 教示の不在ーカメルーン狩猟採集社会における「教えない教育」ー. 明石書店. 99
- 16) 前掲15). 100