

社会・文化を反映する子どもの問題解決と保育者のアプローチ

ーリスクとベネフィットの視座から見る日本の保育の固有性ー

中坪史典

問題と目的

問題背景

洋の東西を問わず、子どもの葛藤場面において保育者は、その場の状況を読み取りながら「適切」にかかわろうとする。しかしながら、そこでの保育者の介入の有無や度合い、「適切」の定義は、国によって異なる。例えば、Tobin, Wu, & Davidson (1991) は、子ども同士の喧嘩場面において、日本と米国の保育者の介入が異なることを指摘する。日本の保育者は、子どもが自分で間違いに気付くまで、あえて介入しないことがある。他方、米国の保育者は、即座に介入し、誰が正当であるかを判断し、間違っただけの行動をとった子どもに適切な罰を与える。こうした米国の保育者のアプローチは、公正と正義を重んじる文化的特質の表れであり、子どもの間違っただけの行動を正すのは、保育者の責務として捉えられている。したがって、子ども同士が喧嘩しているにもかかわらず、介入しない日本の保育者の行為は、米国の保育者からすると、自らの責任を果たしていないように映る (Tobin et al. 1991)。

こうした保育者のアプローチの違いを生み出す背景の一つに、リスクとベネフィットに対する認識の差異があることが考えられる。一般的にリスクとは、状況に対する不確かさやその影響のことであり「危険性」として捉えることができる。ベネフィットとは、人や社会が幸福になるための便益や恩恵のことであり「利益」として捉えることができる。子ども同士の喧嘩場面で即座に介入する米国の保育者の背後には、訴訟や調停が日常的に繰り返される状況があるため、リスク管理を徹底し、保護者から責任を問われることのないように自身の身を守ることに意識が働くためと言われる (Tobin et al. 1989; Lewis 1995)。他方、あえて介入しない日本の保育者の背後には、多少のリスクを伴っても、子どもが自分たちで仲直りし、仲間意識を高めることに意味がある (Fujita & Sano 1988) というベネフィットに意識が働くためと考えられる。Douglas (1992) は、リスクを受け入れるか、受け入れないかは、文化的定義によって異なると述べる。この指摘に従うなら、子ども同士の喧嘩について、保育者がそれを管理すべきリスクと捉えて除去するか、子どもの発達に必要なベネフィットと捉えて除去しないかもまた社会・文化や価値観と結び付いており、無意識のうちに保育者の判断や行動を方向付けていると考えられる。

先行研究

子ども同士の喧嘩場面における保育者のアプローチが国によって異なり、社会・文化や価値観と結び付いているという指摘は、上記以外の先行研究でも報告されている。例えば、Burke & Duncan (2014) によれば、New Zealand の保育者は、できるだけ子ども同士の喧嘩が起らないようにするために、遊具や遊びの機会を平等に提供すること、それでも喧嘩が起こったときは、即座に介入し、適切な言葉をかけて話し合うように促すと言う。こうしたNZの保育者のアプローチは、平等社会を重んじる文化的特質の表れであり (Burke & Duncan 2014)、“Te Whariki” と呼ばれるナショナル・カリキュラムもまた保育者に対して、子ども同士の喧嘩が最小限となるように十分な遊具を準備することを求める (Ministry of Education 2018)。

中国の保育者もまた、子ども同士の喧嘩が起らないことが重要であり、それでも起こったときは、保育者が説教したり、罰を与えたりなど、直接的に介入すると言う (e.g. Wang 2007; Li 2019)。こうした中国の保育者のアプローチは、孔子の理念を重んじる文化的特質の表れであり、喧嘩は子どもの間違っただけの行為として捉えられて

いる (Xu2016)。あえて数の足りない遊具を準備し、子ども同士の衝突を引き起こすことで、限りある遊具を譲り合い、分かち合うための環境を意図的に創り出す日本の保育者とは対照的である。

以上の動向を踏まえると、子ども同士の喧嘩場面であえて介入しない日本の保育者のアプローチは、他国と比べて特徴的であることが分かる。Peak (1989) は、「日本の保育者は、子どもが誰かを叩くことが罪だとも反社会的な気持ちの表れだとも考えていない。むしろ、子どもたちの社会性が発達の上途にあり、自分の気持ちをうまく表現できないことに対する苛立ちの表れであると解釈している」と説明する。Tobin, Hsueh & Karasawa (2009) は、「幼児期における子ども同士の喧嘩は、彼（女）らの人格形成において不可欠な経験であり、もし、園の中で喧嘩が起こらないとしたら、それこそが問題である」という日本の保育園長の言葉を紹介する。Fujita & Sano (1988) は、子ども同士の喧嘩場面において米国の保育者は、すぐに仲裁に入り、言葉で説明しようとするのに対して、日本の保育者は、言葉で説明するよりも、喧嘩にかかわった子どもたちの仲間意識を喚起することを重視すると指摘する。このように、子どもの喧嘩を彼（女）らの発達を促すベネフィットと捉える日本の保育者の判断や行動は、他国の保育者からすると疑問や違和感を感じることも少なくない。

「見守る」アプローチ

ところで、日本の保育者は、喧嘩場面に限らず、例えば、子どもが葛藤している場面でも、彼（女）らが自分で問題解決するために、あえて介入しないで待つことがある。Lewis (1995) は、幼児教育の特徴を日本と米国で比較し、日本の保育者は、意図的に自らの介入を控えることを報告した。これは日本では、「見守る」と呼ばれるアプローチであり、社会・文化や価値観と結び付いた保育者の判断や行動の一つとして捉えることができる。

「見守る」アプローチは、カリキュラムや保育計画のいずれにも明記されるわけではないもの、子どもの問題解決能力や社会性の発達を促す方法として実践されており (Burke & Duncan 2014)、決して簡単な実践ではない。

「見守る」アプローチは、一見すると、保育の放棄や受動的な保育を行っているように見えるものの、実際には思慮深い方法に他ならない (Tobin et al. 2009)。

子ども同士の喧嘩場面における保育者の「見守る」アプローチ

とりわけ子ども同士の喧嘩場面における「見守る」アプローチについては、Hayashi & Tobin (2015) が詳しく述べている。日本の保育者が行う「見守る」アプローチは、子ども自身で物事に取り組み、解決するための場所と空間を提供するように考えられた、事前の意図なしに行われる保育者の戦略であり、「教える文化」(Anderson-Levitt 2002) に属する保育者たちに特徴的なアプローチであるという。

例えば、子ども同士の喧嘩場面において日本の保育者は、即座に自らの位置や子どもとの距離を調整することで、介入が必要になったときの準備をするような戦略をとる。ここで言う子どもとの距離の調整とは、「必要なら介入するための距離であり、子どもだけで問題解決するための距離」であるという。こうした子どもとの距離の調整を通して日本の保育者は、子どもが自分で間違いに気付いて仲直りし、問題解決するというベネフィットを追求する。従って、喧嘩場面における「見守る」アプローチのあり方を探る上で、保育者が行う子どもとの距離の調整に注目する意義は大きい。

しかしながら、Hayashi & Tobin (2015) の言う「必要なら介入するための距離であり、子どもだけで解決するための距離」とはいかなるものかについては、必ずしも十分な知見が示されるわけではない。彼らの研究は、保育者の言動にのみ言及しており、子どもとの距離の調整についての知見を提示するわけではない。また、彼らの研究は、日本の保育者の語りから検討しており、他国の保育者の語りを踏まえて検討するわけではない。子ども同士の喧嘩場面における「見守る」アプローチについて、異なる社会・文化や価値観を有する保育者がそれをどう捉えるのか、彼（女）らの語りの中に生起する疑問、驚き、違和感などを検討することで、保育者が「適切

にかかわることの意味を議論するための新たな地平を拓くことができる。

研究の目的と意義

そこで本研究では、「見守る」アプローチについて、子ども同士の喧嘩場면을対象に日本と米国の保育者の語りに基づいて、次の2点を明らかにする。

(1) 「見守る」アプローチにおいて保育者が調整する「必要なら介入するための距離であり、子どもたちだけで解決するための距離」とはいかなるものか？

(2) 「見守る」アプローチにおいて保育者は、「必要なら介入するための距離であり、子どもたちだけで解決するための距離」をどのように調整するのか？

本研究の意義は、次の2点である。(1) 日本と米国の保育者の語りに基づいて上記の研究目的を明らかにすることで、「見守る」アプローチと文化や価値観の結び付きについて、より鮮明な議論を示すことができる。(2) 子ども同士の喧嘩場面における保育者の「適切な」かわりについて、社会・文化や価値観を踏まえた国際的な議論の契機を示すことができる。

方法

ビデオ再生刺激に基づく多声的エスノグラフィー

上記の研究目的を明らかにするために、Tobin (1989) が提案した“video cued multi-vocal ethnography” (ビデオ再生刺激に基づく多声的エスノグラフィー) の手法を用いた。これは保育者を対象に、映像を使ってフォーカス・グループ・インタビュー (Focus Group Interview) を行うという手法である。映像は、提示される情報量がクリアであるとともに豊富なため、映像の中の保育者の言動や感情 (emotion) を視聴者としての保育者が読み取ったり、それによって、視聴者としての保育者の語り (narratives) が喚起されたりなどが期待できる。発表者は、映像を刺激媒体として使い、保育者相互の語り合いを促すことで、誰からも指摘されなければ言語化されないような暗黙的な実践 (Hayashi & Tobin 2015) を言葉にしたデータを収集した。

子ども同士の喧嘩場面において、日本の保育者が介入しない映像を準備した。具体的には、日本放送協会 (NHK) (Japan Broadcasting Corporation) が製作した、鳥取県にある森の幼稚園「まるたんぼう」のドキュメンタリー映像 (2012年5月OA) である¹。私たちは、このドキュメンタリー映像の中でも、虫取り網をめぐる3歳の男児2名が激しく喧嘩する場面に注目した。その理由は、Hayashi & Tobin (2015) が示した、子ども同士の喧嘩場面における保育者の見守る行為と、次の点で共通している。第一に、保育者は、子どもが自分たちで問題解決するのを待っており、結果として、子どもが自分たちで問題解決している。第二に、保育者は、子どもが葛藤する時間をあえて創出することで感情発達を促していると考えられる。第三に、保育者は、子どもにとって弱すぎず、強すぎない存在として機能しており、子どもが自分たちで問題解決するにもなって、自らの存在を弱めていると捉えられる。第四に、保育者は、「必要なら介入するための距離であり、子どもたちだけで解決するための距離」を保つために、自らの位置を調整していると捉えられる。

研究協力者

¹ 学術研究にNHKの放送番組を使用する場合、以下の条件を遵守することで、著作権の許諾を得る必要がないことが示されている。1. NHKの録画番組を引用する必然性があること。2. 引用の範囲が必要な限度内であること。3. 著作物と引用するNHKの録画番組との主従関係が明確であること (録画番組が従になること)。4. 著作物とNHKの録画番組から引用する部分が明確に区分されていること。5. NHKの録画番組からの引用であることを明示すること。

研究協力者は、次の通りである。(1) 当事者である森の幼稚園「まるたんぼう」の保育者4名(女3名、男1名)を対象としたフォーカス・グループ・インタビューを実施した。(2) 6名の米国保育者(女5名、男1名)を対象としたフォーカス・グループ・インタビューを実施した。いずれも映像を視聴してもらい、相互に自由に話し合ってもらった。

インタビューデータの質的分析

大谷(2008,2011,2019)に基づき、次の手順で分析した。(1) インタビューデータの言語記録を作成するとともに、それらを記したテキストをセグメント化(切片化)して「SCATの分析フォーム」に記入した。(2) 分析者全員がテキストを十分に読み込み、<1>テキスト中の注目すべき語句を書くという手順に従い、それぞれのセグメントで重要と思われる部分を書き出した。(3) <2>テキスト中の語句の言い換えを書くという手順に従い、<1>に書き出したことを言い換えるような、テキストに無い語句を記入した。(4) <3>左を説明するようなテキスト外の概念を書くという手順に従い、<2>に記入した語をそのデータの文脈で説明することのできる概念、語句、文字列を記入した。(5) <4>テーマ・構成概念を書くという手順に従い、<1>から<3>までに基づいて、それらを表すようなテーマ・構成概念を生成した。その結果、計32個のテーマ・構成概念が生成された。(6) 以上を行いながら、<5>疑問・課題を書くという手順に従い、フォローアップ・インタビューで確認したい点や、文献に当たって調べる必要がある点などを記入した。(7) <4>に記述したテーマ・構成概念を紡ぎ合わせてストーリー・ラインを作成するとともに、理論記述を行った。その後、さらに追求すべき点・課題を書き出した。

研究倫理

本研究は、一般社団法人日本保育学会が発行する『保育学研究倫理ガイドブック』に依拠して実施した。インタビューの実施にあたっては、事前に研究協力者へ研究目的の説明を行い、回答を拒否することや途中で中止することもできることを伝えるとともに、録音・文字起こしを行うこと、学会発表・論文執筆等に使用すること、データの管理方法を伝えた上で研究協力への承認を得た。

結果と考察

Research Question 1: 「見守る」アプローチにおいて保育者が調整する「必要なら介入するための距離であり、子どもたちだけで解決するための距離」とはいかなるものか?

保育者にとって必要な介入

この場面では、虫取り網をめぐってガクとコウタが殴り合い、ガクがコウタの腕に噛みつくという激しい喧嘩が繰り返される。そこで男性保育者のY先生は、言葉を発することなく、コウタの腕に自分の手を添えてガクの噛みつきを止めようとする。そしてY先生は、ステップバックして子どもたちと距離をとり、決して彼らの喧嘩を止めようとはしない。従って、コウタの腕に手を添えてガクの噛みつきを止めようとしたY先生の行為は、介入が必要との判断に基づくものと考えられる。

Y先生:「コウタの腕に噛み跡が残るのはマズイと思って。素手で殴り合う分には良いのだけど・・・」

この語りから分かる通り、Y先生が介入の必要性を感じたのは、ガクがコウタの腕を噛み続けたことで、コウ

タの腕に噛まれた跡が残ることを防ぐためであった。つまり、Y 先生は、彼らが素手で殴り合うことについては、介入が必要とは思っていない。むしろ、子どもにとって有意義な経験となるベネフィットと捉えていることが分かる。

最小限の一時介入に留める保育者

この映像を見た米国の保育者は、上記の Y 先生の介入について次のように語った。

US Teacher A: 「映像の保育者は、何も言わずにコウタの腕に自分の手を添えただけで、喧嘩する二人の男児を引き離すわけではありませんでした。驚きました」

このように米国の保育者は、Y 先生の介入が最小限であることに驚いたようである。Hayashi & Tobin (2015) は、日本の保育者は、子どもたちが危険に直面していると感じているときだけ、自らの行為を明示すると述べている。Y 先生もまた、腕に噛まれた跡が残るような状況は、コウタが危険に直面している状況であると判断し、自らの行為を明示したのだろう。

他方で、既述したように Y 先生は、彼らが素手で殴り合うことは、むしろベネフィットとして捉えており、子どもたちだけで問題解決することが最も重要である。Y 先生にとっては確かに、コウタの腕に噛まれた跡が残るのを防ぐための介入は必要であるものの、そこで介入しすぎるとは、子どもにとって有意義な経験となるベネフィットが奪われかねない。つまり、ここでの Y 先生の介入は、言葉を発することなく、コウタの腕に自分の手を添えるだけの、「最小限の一次介入」に留めるのである。

保育者によって異なる必要な介入の判断基準

ところで、コウタの腕に噛まれた跡が残ることを防ぐという介入の必要性は、あくまでも Y 先生の判断に基づくものであり、他の保育者も同じ判断をするとは限らない。例えば、同僚である女性保育者の F 先生は、次のように述べる。

F 先生: 「この場面、私だったら介入せずに、もう少し見ていると思います。確かに、ガクはコウタの腕に噛みついていてるけれど、噛みちぎってやろうというほど悪意のある強い噛みつきではないですね。ガクなりに手加減して噛んでいる」

Y 先生: 「確かに。本気で噛みついていないね。もう少し見ても良かったかも知れない」

このように F 先生は、もし自分が映像の場面の保育者だったら、Y 先生と同様の介入はしないと述べている。つまり、同じ園の保育者であっても、介入の必要性の見解は、それぞれの保育者によって異なることが分かる。この点について、この園のマネージャーを務める N 理事長は、次のように述べる。

N 理事長: 「私たちの園では、噛みつきには介入しようとか、そういうことを決めているわけではありません。それぞれの保育者の判断です。この場面で Y 先生は、コウタの腕に噛まれた跡が残ることを懸念して、介入が必要であると判断したのです」

保育者が介入しないことのベネフィット

米国の場合、言うまでもなく、映像のような激しい喧嘩が起きたときは、いや起こる以前に保育者は、即座に介入することが求められる。

US Teacher B: 「米国では州の規制があって、特に子ども同士の身体的な接触や攻撃について保育者は、即座に介入して制止しなければなりません」

US Teacher C: 「子ども同士の喧嘩場面において、米国の保育者がすぐに想起するのは、州の規制のことだったり、保護者にどう説明するかということだったりするのです」

このように、米国の保育者が即座に介入する背後には、外的規制や訴訟や調停が日常的に繰り返されるという日本とは異なる状況がある。したがって米国では、子ども同士の喧嘩が起きるやいなや保育者は、ステップインしてリスクを除去するのであり、日本の保育者のようにステップバックして子どもとの距離を調整するというアプローチは見ることができない。他方、Y先生は、ステップインして保育者が介入することにベネフィットはないと述べる。

Y先生: 「喧嘩の場面で保育者が介入し、謝るように促すことに教育的価値はありません」

F先生: 「あの場面、たとえ彼らが仲直りできなくても良いのです。そこから一日中、相手のことが気になるとか、噛みついたり叩いたりしたことに多少なりとも罪悪感を感じるとか…そんな経験をしてほしい」

Y先生: 「喧嘩することで後味の悪さも味わってほしい。だからこそ自分から素直にごめんねと謝ることができます」

このように日本の保育者は、むしろ介入しないことで、喧嘩した子どもたちの中に、相手のことを気にしたり、罪悪感を感じたりするような、心の揺らぎを経験することがベネフィットであると捉えている。

子どもが試行錯誤するための距離

子ども同士の喧嘩場面における日本と米国の保育者のアプローチは対照的であるものの、米国の保育者は、映像の出来事を必ずしも否定するわけではなかった。

US Teacher D: 「映像の保育者は、ステップバックして子どもたちに時間を与えていますね」

US Teacher E: 「子どもたち自身で問題解決してから、次の活動に移行しています。これはとても価値のあるやり方だと思います」

確かにこの場面、カノの介入によってガクとコウタは仲直りした。保育者は、コウタの腕に噛まれた跡が残るのを防ぐという最小限の一次介入を行うのみで、子どもたちだけで問題解決できたのである。結果として問題解決できたから良かったものの、例えば、この場面でカノがいなかったら、保育者のアプローチは異なっていたのだろうか。この点は、私たち研究者にとっても、Y先生に尋ねてみたい疑問であった。

中 坪: 「このときにもし、カノちゃんがいなかったらどうしていましたか?」

Y先生: 「カノがいる、いないは関係ありません」

中 坪: 「私たちは、カノちゃんが問題解決してくれることを見通して、介入しなかったのではと考えたのですが」

F先生: 「私の場合は…ですけど、喧嘩が起きたとき、その場で解決しないといけないということは考えていません。」

あの場面、たとえ彼らが仲直りできなくても良いのです。そこから一日中、相手のことが気になるとか、噛みついたり叩いたりしたことに多少なりとも罪悪感を感じるとか…そんな経験をしてほしい」

Y先生：「喧嘩することで後味の悪さも味わってほしい。だからこそ自分から素直にごめんねと謝ることができます」

上記の語りとも重なるが、子ども同士の喧嘩場面において保育者は、必ずしも仲直りという問題解決を求めていることが分かる。この点を踏まえると、「見守る」アプローチにおいて保育者が調整する「必要なら介入するための距離」であり、子どもたちだけで解決するための距離（Hayashi & Tobin 2015）とは、必ずしも「子どもたちだけで問題解決するための距離」だけではなく、罪悪感や後味の悪さなど心の揺らぎを経験するための距離、より一般的な言葉で言い換えれば、「試行錯誤するための距離」として捉え直すことができる。

子どもだけで問題解決できると判断された距離

この場面、カノがガクとコウタに介入し、彼らの喧嘩を問題解決する。

US Teacher F: 「保育者は、他の子どもたちとゲームをすることで、彼らに仲直りする時間を与えています」

US Teacher A: 「カノが介入したのは、保育者の指示によるものですか？」

Researcher: 「いいえ。これはカノが自ら行ったことです。保育者からの指示や促してはありません」

US Teacher A: 「私は、3人が問題解決してグループに戻るとき、保育者が無表情で何のリアクションもしなかったことに驚きました」

米国の保育者が述べるように、この喧嘩はカノの介入によって問題解決できると判断したY先生は、さらにステップバックし、他の子どもを遊ばせながら、彼らの問題解決が終了するのを待つ。ここでのY先生の視界には、問題解決する3人の様子は入っていないことも考えられる。しかしながら、Y先生は、もはや自分の介入は必要ないと判断し、他の子どもとかかわるものの、決して彼ら3人を放任するわけではない。他の子どもを遊ばせながら、彼らの問題解決が終了するのを待つことで「薄く」関与するのである。

Y先生：「ずっと喧嘩を見ているのもおかしいな。だったら普通に朝の会でもしておこうと思って…」

Nakatsubo & Mizuno (2019) は、乳児とかかわる日本の保育者の専門性として、乳児が自発的に活動したり、問題解決したりしていることを察知したときに保育者は、あえて自分の背中を向けることで、彼（女）らの行為を保証することを指摘する。ここでの保育者は、他の乳児とかかわりながらも、彼（女）らの行為を背中で感じるのだという。この場面におけるY先生の振る舞いも、同じように捉えることができる。Kanoの介入によって問題解決できることを見通したY先生は、他の子どもたちと従来の活動を行いながらも、彼らを背中で感じることで「薄く」関与するのである。

この点を踏まえると、「見守る」アプローチにおいて保育者が調整する「子どもたちだけで解決するための距離」（Hayashi & Tobin 2015）とは、既述した「試行錯誤するための距離」だけでなく、「子どもだけで問題解決できると判断された距離」も存在することが分かる。

Research Question 2: 「見守る」アプローチにおいて保育者は、「必要なら介入するための距離」であり、子どもたちだけで解決するための距離」をどのように調整するのか？

「非介入的関与ゾーン」に身を置いて子どもとの距離を調整する保育者

以上の結果を踏まえると、子ども同士の喧嘩場面において日本の保育者は、子どもたちだけで問題解決すること、たとえそれができなかつたとしても、心の揺らぎなど、ネガティブな感情も含めて多様な経験をすることをベネフィットと捉えており、従ってあえて介入しないというアプローチをとる。但し、そこでの保育者は、確かにあえて介入 (intervene) しないものの、もしも介入が必要であると判断したときはそれを行うことから、決して子どもたちに関与 (involvement) していないわけではない。つまり日本の保育者は、その状況が子どもにとって、リスクとベネフィットのどちらが大きいのかにアンテナを働かせるのである。従って、たとえ多少のリスクは伴ったとしても、それ以上のベネフィットがあると判断したときの保育者は、ステップバックして「子どもたちだけで解決するための距離」に身を置き、「見守る」アプローチを行使する。

この点を踏まえるとき、「見守る」アプローチとは、非介入的関与 (non-interventional involvement) として捉えることができ、その場合、保育者の子どもとの距離は、「非介入的関与ゾーン (zone of non-interventional involvement)」と位置付けることができる (図1 参照)。

「最小限の一次介入ゾーン」に身を置いて子どもとの距離を調整する保育者

他方で、子どもにとって看過できないリスクが発生し、介入が必要と判断したときは、ステップインして介入する。それは、保育者が予め「必要なら介入するための距離」に身を置くことで可能になる。とは言え、そこでの保育者は、過度に介入すると今度は、子どもにとってのベネフィットが奪われかねないことから、最小限で一次的なものに留めようとする。つまり「見守る」アプローチにおいて、子どもにとってリスクが大きいのか、あるいはベネフィットが望めないかと判断しとき、保育者は介入するのであり、但しそこでの介入は、最小限で一時的なものに留めることが重要である。

この点を踏まえるとき、「見守る」アプローチとは、「最小限の一次介入 (minimum temporary intervention)」を含むものであり、その場合、保育者の子どもとの距離は、「最小限の一次介入ゾーン (zone of minimum temporary intervention)」と位置付けることができる (図1 参照)。この映像の場合、コウタの腕に跡が残るほどのガクの噛みつきは、Y先生にとって看過できないリスクであり、それを防ぐために「最小限の一次介入ゾーン」にステップインし、コウタの腕に自分の手を添えた。そしてリスクが回避されるやいなや、Y先生は、「非介入的関与ゾーン (zone of non-interventional involvement)」にステップバックすることで、「子どもたちだけで解決するための距離」を調整したのである。

「非介入的準関与ゾーン」に身を置いて子どもとの距離を調整する保育者

「非介入的関与ゾーン (zone of non-interventional involvement)」に身を置いて「見守る」アプローチを行う保育者は、その後、子どもだけで問題解決できること、子どもにとってリスクが殆どないことを見通したとき、さらにステップバックして「子どもたちだけで解決するための距離」を再調整する。そうすることで保育者は、自らの存在感をより弱めようとするのである。ここでの保育者は、他の子どもとかかわるなど、異なる行為を並行して行うことから、当該の子どもが必ずしも視界に入っているわけではない。但し、視界の外だからといって、放任しているわけでは決してない。保育者は、異なる行為を並行しながらも、当該の子どもの状況を背中で感じるなどして「薄く」関与するのである。

この点を踏まえるとき、「見守る」アプローチとは、「非介入的準関与 (non-interventional semi-involvement)」をも含むものであり、その場合、保育者の子どもとの距離は、「非介入的準関与ゾーン (zone of non-interventional semi-

involvement)」と位置付けることができる(図1参照)。この映像の場合、カノの介入によって子どもだけで問題解決でき、彼(女)らにとってリスクが殆どないと判断したY先生は、「非介入的関与ゾーン(zone of non-interventional involvement)」からさらにステップバックし、「非介入的準関与ゾーン(zone of non-interventional semi-involvement)」に移動した。Y先生は、「子どもたちだけで解決するための距離」を再度調整することで、自らの存在感をさらに弱めようとしたのである。



図1 「見守る」アプローチにおいて保育者が調整する距離

まとめと課題

- 諸外国とは異なる「見守る」アプローチの固有性について、個別・具体的な事例に即して検討した。
- Hayashi & Tobin (2015) の言う「子どもたちだけで解決するための距離」について、さらに細分化して捉え直すとともに、「見守る」アプローチにおける3種類の関与とそのゾーンを示した。
- 3種類の関与とそのゾーンを行き来しながら、子どもとの距離を調整する保育者を描き出した。
- 但し、保育者の「見守る」アプローチがいずれも3種類の関与を有し、そのゾーンを保育者が必ず行き来するという訳では決していない。
- 基本的には「非介入的関与」が「見守る」アプローチの中心であり、その過程で介入の必要性が生じたときに「最小限の一時介入」を行ったり、子どもだけで問題解決できると判断されたときは「非介入的準関与」に移行したりする。
- 従って、保育者の「見守る」アプローチでは、「最小限の一時介入」を行わない場合や、「非介入的準関与」に移行しない場合も考えられる。
- また、基本的には「非介入的関与ゾーン」を中心に保育者は、子どもとの距離を調整するものの、その距離はそのときどきの状況に依存する。

- 「最小限の一時介入ゾーン」の近くに位置することもあれば、「非介入的準関与ゾーン」の近くに位置することもある。
- 子ども同士の喧嘩場面における他の事例との検討が必要である。

引用文献

- Burke, R., & Duncan, J. (2015). *Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education*. New York and London: Routledge.
- Douglas, M. (1992). *Risk and blame: Essays in cultural theory*. London, UK: Routledge.
- Fujita, M., & Sano, T. (1988). Children in American and Japanese day-care centers: Ethnography and reflective cross-cultural interviewing. In H. T. Trueba & C. Delgado-Gaitab (Eds.), *School and society: Learning content through culture*. New York, NY: Praeger.
- Hayashi, A. & Tobin, J. (2015). *Teaching Embodied: Cultural Practice in Japanese Preschools*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lewis, C. C. (1995) *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. New York: Cambridge University Press.
- Li, T. (2019). The research on senior group children's peer conflict [in Chinese]. *Journal of Liupanshui Normal University*, 31(3) 92-96.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington: Ministry of Education.
- Nakatsubo, F., and Mizuno, K. (2019). A case study of the Japanese nursery teacher approaching the infant and toddlers using her back. OMEP Asia pacific regional conference.
- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」, 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』, 第 54 巻, 第 2 号, 27-44 頁
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization -明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法-」, 『感性工学』, 第 10 巻, 第 3 号, 155-160 頁
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方-研究方法論から SCAT による分析まで-』, 名古屋大学出版会
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Berkeley: University of California Press.
- Tobin, J. (1989) Visual Anthropology and Multivocal Ethnography: A Dialogical Approach to Japanese Preschool Class Size. *Dialectical Anthropology*, 13, 173-187.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited*. The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wang, L. (2007). On the Sino-American children's communication conflicts and management [in Chinese]. *Studies in Preschool Education*, 146 10-13.
- Xu, Y. (2016). The preschool teachers' cross-cultural comparison of children's conflict management style [in Chinese]. *Modern Education Science*, 5, 152-155.