
新入園児の慣れ過程にみる泣きの変化と 心理的拠点形成

齋 藤 政 子

要約

本研究では、保育園1歳児クラスの4月の慣れ過程（入園式翌日から7回分）を観察し、新入園児がどのように園生活に慣れていきながら、心理的拠点を形成していくのか、「泣き」の質的变化や、「視線の先にあるもの」、「接触しているもの」との関係から分析し、どのような配慮が保育の中に必要なかを明らかにした。その結果、以下の3点について示唆された。

第一に、新入園児の登園場面における「泣き」の変化を分析した結果、子どもの「泣き」は、「表出としての泣き」から、「表現としての泣き」「(相手を明確に意識した) コミュニケーションとしての泣き」に変化しており、1歳児は主体的に「ひと」とかかわろうとしている。

第二に、慣れ過程では、何かを「触る」「握る」という行為が、自分を保つ心の支えとなり、「見る、観る」という行為が、好奇心をかきたて、泣きやむきっかけにつながっている可能性がある。

第三に、「ひと」「もの」「空間・場」が、子どもに「意味」や「情報」を提供する役割を果たし、子どもはそれを「ひと」と共有し、共感しあいながら、保育環境に「意味」を与えている。

以上にみられた保育環境における「ひと」と「もの」と「空間・場」の役割を保育者が理解していくことは、3歳未満児の葛藤場面の中でも最も「泣き」の多くみられる入園当初の子どもの行動や意識を理解し、支える上で重要であると考えられる。今後は、新入園児だけでなく、在園する3歳未満児の遊びと生活を、物的空間的環境がどのように支えているのかという点についても検討していきたい。

Key words

慣れ過程 新入園児 泣き 心理的拠点形成 1歳児、「ひと」「もの」「空間・場」

I. 問題と目的

保育所（法律上は「保育所」だが、通例最も一般的に呼ばれている名称を採用し以降「保育園」と表記する）における3歳未満児保育の中では、子ども同士の「集団的共感」の機会を保障しながら、一人ひとりの子どもへの「個別的配慮」を大事にすることが重要であること^(注1)は、自明の理となってきた。しかしながら、一人ひとりの子どもへの「個別的配慮」が、単に保育者が子どもに対して行う働きかけの多寡の問題ではなく、保育環境全体を視野に入れ、保育の場に存在する「ひと」や「もの」が、相互に作用を及ぼしながら3歳未満児に与える総合的な保育の問題であるということについては、ようやく、近年認識が広がってきたといっていだろう。

保育が「ひと」と「もの」と「空間・場」とが、相互に織りなす関係性の中で行われる取り組みであるということは、人的環境としての保育者が持つ資質や専門性の問題にとどまらない。たとえば、ひとりの0歳児が泣いている場面を目撃したとき、保育者がその泣きをどう理解し、どのように対応するかは、その人が持っている発達観、乳児観、保育観のみならず、園やクラスの保育方針や養成・研修の中で獲得した理論の蓄積などによっても違うだろう。更には言えば、その子どもは、もしかしたら見慣れた園舎が、耐震工事で足場が組まれているのを不思議に思っているのかもしれないし、もしかしたら、監査で来客があるという保育者の緊張が伝わっているのかもしれない。また、いつもの棚に座っているお気に入りの人形が見あたらなくて不安に思っているのかもしれない。泣いている子どもが存在する「いま・ここ」の状況、その子を取り巻く物的空間的環境や雰囲気によっても違い、その際の保育者の関わり方も大きく異なるはずである。したがって、自分や子どもも含めて保育環境全体を時間的空間的に広い視野で、トータルに捉える視点を持つことが、保育者に必要となってくるのである。

近年、認可外保育所の設置に伴い非正規保育者が増えてきたことと関連して、危機管理対策のみならず保育をマニュアル化して行おうとする保育園がみられるようになっていく^(注2)。しかし、危険回避はできるということと、子どもの心の行間を読む保育ができるということとは別である。「AとBがおもちゃの取りあいをして、Aが泣いたら、必ずXの対応を行う」というマニュアルが、常に使用可能だとはいえず、泣きに対して、「子ども、保育者、発達段階、保育環境等、異なる観点からみると、解釈も対応も異なる」¹⁾はずである。例を挙げれば、「初めて見る人が自分を見ているからいやだ」といって離乳食を食べず、ぐずっている0歳児に、保育者が「このおかず嫌いなよね」と解釈してしまうこともあり得る。子どもを抱いたら、その子が泣き止んだ場合には、初めて見る人が見えなくなったただけであったにもかかわらず、抱くことによってその子の思いは満たされたと簡単に解釈してしまうこともあり得る。保育者は、このような場合、乳児を理解し「泣き」を制御できたというある種の錯覚を持つ可能性もあるのではないだろうか。たとえ乳児であっても、何らかの意図を持つ主体であり、お互いの意図のずれが存在する可能性があるのだということをきちんと認識しておくことが必要なのではないだろうか。星ほか（2009）のいうように、「乳児保育を保育者と子どもの間、子ども間、保育者間のダイナミックな関係性の場として捉える見方や、子どもを主体性をもった存在として捉える見方」²⁾などを乳児保育の中に導入していくことが重要であるとも考えられる。

一方、泣くということはどのような意味があるのだろうか。星ほか（2009）の報告によれば、0歳児の泣きは、不快や生理的な要求によると解釈されているだけでなく、「泣くことは言葉の代わりの行為で成長していく証」、「一つの表現の手段なので、不快な気持ちの表現をすることは必要なこと」「一生懸命声を出して、泣いて表現するのはとても大切なこと」³⁾という発言のように、子どもの表現やコミュニケーションの一形態として捉えられていると報告されていた。また、0歳児の泣きの理由を調べた根ヶ山ら（2005）の調査によると、「生理的理由」「身体的な不快」「物理的状況への不快」という生理的要求に関するものだけでなく、「社会的要求」「抵抗拒否」「甘え」「他児との関係」というカテゴリも挙げられていた⁴⁾。0歳児にとっての泣きは、すでに、要求や拒否などを他者に伝達する目的で、行われていることがわかる。0歳児に自己表現としての「泣き」があるとするなら、1歳児クラスの子どもにも、何らかの思いを表現するような「泣き」がみられるのではないだろうか。

ところで、3歳未満児が泣く場面として、まず想定されるのが、最初に保育園に入園する場面である。入園当初の数日間から数週間の保育の取り組みを、「慣らし保育」あるいは子どもを主体として捉える考え方から近年は「慣れ保育」と呼ぶ。3歳未満児が慣れ親しんだ場所から離れ、新しい場所で安心感・安定感を持つことを、「慣れる」と呼ぶとするなら、そのためには、子どもにとってのなんらかの心理的拠点を形成することが重要⁵⁾であると言われている（ききょう保育園・諏訪：2008）。3歳未満児が心理的拠点とするのは「人」だけとは限らない。子どもの心理的拠点となって大きな役割を果たすのは保育者⁶⁾であるが、「ひと」が拠点となるだけではなく、「お気に入りのもの」^(注3)や「移行対象」⁷⁾（井原：2009）、「お気に入りの場所」も、子どもの拠点となり、「生活」や「あそび」を支える⁸⁾のではないかと考えられる（齋藤：1996）。

3歳未満児の慣れ過程における心理的拠点形成については、金田他^{9) 10) 11) 12) 13) 14) 15)}の研究があり、「一人ひとりの子どもの状況や要求を汲み入れる個別的な方法」(諏訪ほか：1989)が追求されていることが報告されている。1989年当時で、すでに53%あまりの保育園で4日から10日程度かけて保育時間を短縮しながら受け入れを進めており、63%が「いろいろなおもちゃを目につきやすいように置いておく」と回答している¹³⁾。保育者との一対一の遊びを通して、新入園児の不安を和らげ信頼関係を作ろうとしている様子が伺える。しかしながら、「家からお気に入りのものを持ってきてもらう」というのは25%と少なく、齋藤（2012）が報告した調査結果でも、「家からお気に入りのものを持ってきたら受け入れる」と回答した保育者の割合は、約3割であった¹⁶⁾。

OECDの調査報告でも、保育環境は、「衛生上の観点から」ではなく、「教育上の観点から」重要であることや、3歳未満児保育の質の向上に大きな役割を果たしていることなどが近年報告されている^{17) 18)}。「環境の持つ意味の重要性が自覚されるようになってきた」¹⁹⁾とはいっても、子どもにとって「お気に入りのもの」や「お気に入りの場所」を確保していく意味について、現場が認識しているとはいいがたく、また、心理的拠点としての「ひと」「もの」「空間・場」が、子どもの入園当初のあそびや生活をどう支えているのかを扱った実践観察研究は乏しい^(注4)。「泣き」についての研究は散見される^{20) 21) 22)}が、そもそも、入園時の子どもの「泣き」が、保育環境との関わりの中で、どのようにその質を変化させているのか、子どもが保育環境からどのような意味を受け取って行動を変化させているの

かについての研究は、佐々木(2008)のようなアフォーダンス²³⁾の視点^(注5)で解明しようとする試み^{24) 25)}は見えるものの、進んでいるとはいえない状況である。

そこで、本研究では、保育園1歳児クラスの4月の慣れ過程を分析し、新入園児がどのように園生活に慣れていくながら、心理的拠点を形成していくのか、どのような配慮が保育の中に必要なかを明らかにしておくこととした。入園後1カ月間の観察記録から事例を抽出し、子どもの「泣き」の出現に伴って「何を見(視線)」「何に触り(接触)」「何をしているか(行動)」を分析し、心理的拠点の形成過程について考察する。なお、ここでは、「心理的拠点」とは、「乳幼児が安心感・安定感・信頼感を持つことができる心の拠り所であり、外界に向けた視野の広がりや行動などを促す場合や行動の変化を引き起こす要因などを指し、ひと、もの、空間、場、あそびなどを含むもの」と定義しておく。さらに、ここで「ひと」と括られる項目には、保育者の働きかけだけではなく、保育者同士の連携、保護者との意思疎通なども含み、「もの」には、玩具・遊具だけではなく、家具も含める。また、「空間・場」には、室内、室外のコーナーや部屋全体の空間構成なども含めることとする。

本研究では心理的拠点としての「ひと」「もの」「空間・場」が、新入園児の慣れ過程の中ではどのように機能しているのかについて、観察データの中から抽出した事例を分析する。保育環境の中の何に支えられて慣れていくのかについて分析し、保育の場に存在する「ひと」や「もの」「空間・場」がどのような相互作用の中で3歳未満児に影響を与えていくのかについて考察する。

II. 方法

(1) 対象と観察方法

東京都内K保育園1歳児クラスの新入園児Taの午前中の様子を観察し、データを収集した。筆者は、日によっては朝7時から記録用カメラを用意し、登園する親子を待って登園場面からなるべく観察を行った。参与観察の方法をとり、他児と適宜言葉を交わしながら、対象児の様子をVTR録画をした。また、対象児と保育者の行動・発話について随時メモを取り、観察後メモからフィールドノーツを作成し分析の資料とした。Taは、第一子の女兒であり、近くに母方父方双方の祖父母もおり、おとなの中で育っていた。また、4月1日時点で1歳5ヶ月であった。東京都K保育園1歳児クラスは16名(男児8名女児8名)で、そのうち新入園児は5名である。

保育者は正規保育者3名—OT(女性)、TT(男性)、NT(女性)—の担任のほか朝パート1名—GT(女性)、午後パート1名であった。本研究で分析対象とする観察データの収集日は以下の通りである。2010年4月2日8:00~9:30/5日7:30~9:00/6日7:24~9:50/7日7:15~11:00/8日7:30~11:15、12日7:30~10:10/19日7:30~9:40

(2) 分析方法

4月の慣れ保育の観察データの中から、本研究では、急速に園やクラス、担当保育者に慣れていく最初の7日分の観察データを対象とした。この7日分の記録からTaの「泣き」

がみられた場面を、朝の保護者との別れから1時間以内の時間に絞り、入園当初から順に拾い出して、9事例を抽出した。この9事例について以下の手順で分析した。

- ①対象児Taが、事例の場面の中で、何を見て、何を触っているのか、その視線の先にあるものと接触物とを表にまとめた。
- ②対象児Taが、事例の場面の中で、どのように泣き、何をきっかけに泣きやんでいるのかを表にまとめた。また、それらの「泣き」が、どのような質を持った泣きなのかを分析した。

これらを基に分析し、「泣き」の変化を促したものは何か、新入園児の慣れを支えるものについて考察した。

(3) 倫理的配慮

日本保育学会倫理要項に則り、対象者の保護者に書面で研究の概要について説明し、同意・了解を得るなど、必要な配慮を行った。

Ⅲ. 結果と考察

事例1から5まで考察をしたあと、事例1から事例9におけるTaの登園場面の視線や行動の変化を表1にまとめ、別れ際の「泣き」と慣れを支えるものについて分析をしていく。なお、事例の中で、泣きやむきっかけとなったできごとについては、斜体で記す。

K保育園では、4月1日（木）に入園式を行い、2日から午前中の慣れ保育が始まっていた。事例1は、入園二日目の登園場面であり、図1は、この日両親が本児と一緒に入室してから退室するまでの動きを記したものである。（ ）内のfは女兒、mは男児の略である。

事例1 (4/2 8:05~8:22) 前日の入園式に続いてこの日は登園2日目。母と父は、「朝の支度」の手順を聞くために部屋の入り口のタオルかけのところ (1) で、OTの話聞き始める。その父のズボンに触りながらTaが部屋に入ってきて、落ちていたお皿を拾って持つ。OTがままごとコーナーからお皿とごはんの材料にみためたチェーンを持ってくる。「ごはんどうぞ」と寄ってきたRi(f)に渡すのを、Riの肩越しにのぞきこむ。OTが「Taちゃんもどうぞ」と声をかける。手を伸ばしてお皿の上の「ごはん」を触る。衣類ロッカーの前からタオルかけに移動して支度をする父母の後についてあわてて移動する。視線は、部屋の中の他の子どもたちに (2) 向かっている。本児はロッカーの向こう側でTTがA(f)やI(m)やHr(f)と絵本を読んでいるところを見ている。着脱（おむつ替え）のコーナー (3) でおむつを替えた後、部屋の入り口のところへ、両親と一緒にいき、母に抱っこしてもらう。OTが「ママがいいよねえ」と話しかける。「じゃあ、いってらっしゃいしようか」と受け取ると突然「ぎゃー」と大きな金切り声で泣く。「そうだよね」「ママとパパがいいよね」と受けとめ共感しながら「いってらっしゃーい」という。両親を追視するので他の保育者に声をかけTaを抱きRiを連れてテラスに出る。ベランダで母親たちが行った方に向かって「ママがいいよー」「パパがいいよー」とTaの気持ち代弁するように泣き声に合わせてOTが叫ぶ。次々と登園してくる親たちに挨拶をしながら本児を紹介。「ママがいいよーって、そうだよねー」とTaの泣き声に合わせて声をかける。OTに抱っこされながら、登園してきた少し大きな子どもの姿に次第に視線が移る。「おはようございまーす」とOTに向かって挨拶し、OTも、おはよう〇〇ちゃんと返している。「チューリップ」の歌を歌って抱きながら揺らしてもらっているうちに泣きやむ。(番号は図1のTaの動きの番号と同じ)

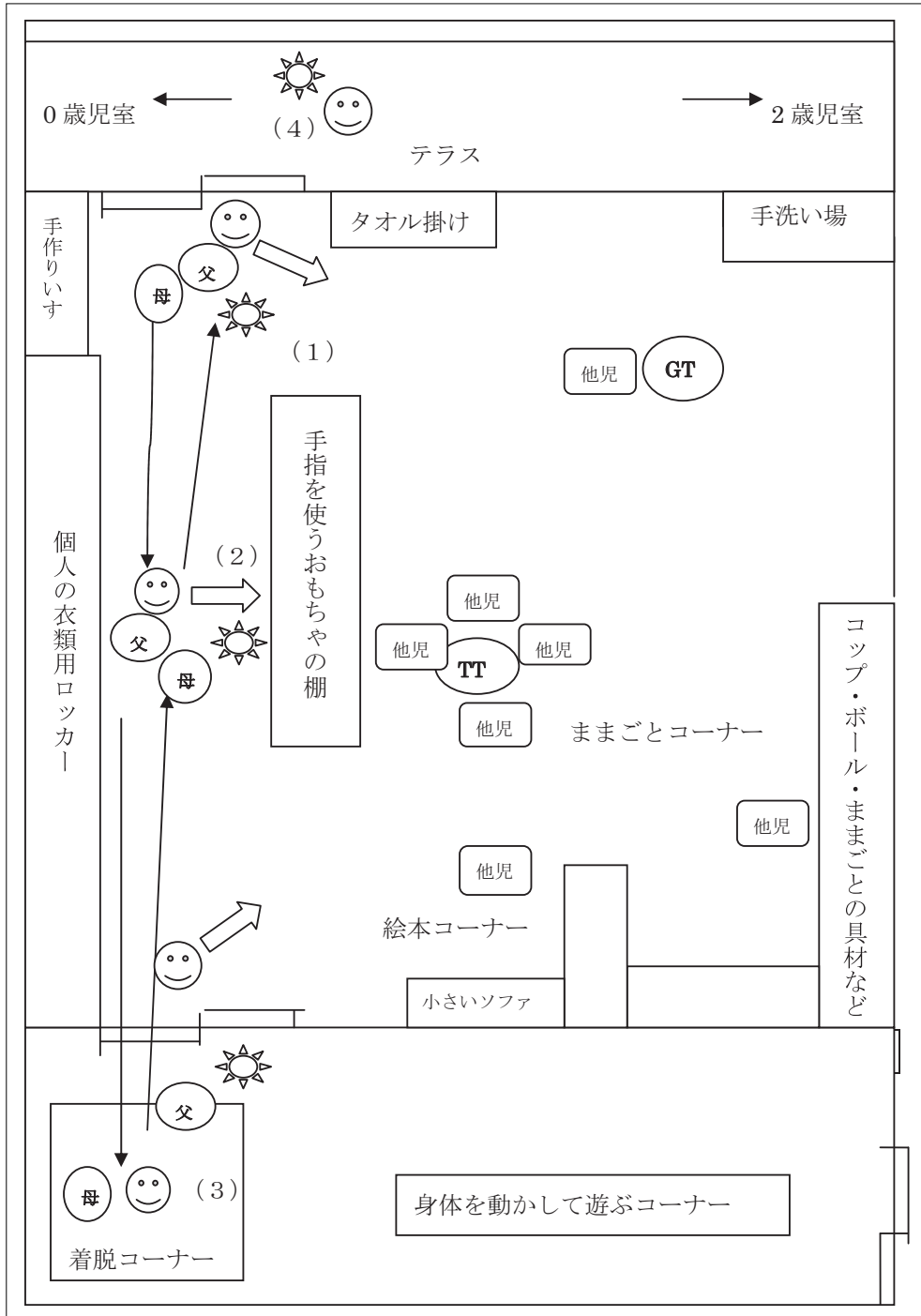


図1 K保育園1歳児室 (☀️は保育者OTの動き、😊は対象児Ta、⇨はTaの視線)

前日の入園式では、父母と一緒に登園し式に出席し、そのまま降園したため、この日が初めての一人での登園であった。そのため、本人は、前日に入ったことのある1歳児クラスの室内に躊躇なく足を踏み入れ、入ってすぐ、傍らに落ちていたおもちゃのお皿を拾い、他の子どもたちや保育者たちの様子をじっと見ていた。しかし室内に入る時にも、中で移動する時にも、必ず父のズボンに触り、拾ったお皿を握りながら移動していた。図1をみると、両親と保育者が移動するのにあわせて、Taも移動するが、移動しながら、室内で遊んでいる子どもたちの様子を見ていることがわかる。着替えを入れるロッカーの所からは、棚の向こうにTTやままごとコーナーが見え、着脱コーナーからは、窓越しにままごと遊びをする他児の姿を見ることができ、常に他者が視界に入っている。しかも、低い棚（図1の左中央）や窓などで区切られているため、安全基地にいながら他者の遊ぶ姿を見ることができている。

また、父母と離れる時に、大きな声で長く泣くが、OTが、「ママがいいよー、パパがいいよー」と本児の心の叫びを代弁したり、チューリップの歌を歌って、抱きながら揺らされたりしているうちに泣きが次第におさまっていく。子ども自身の思いを外に出すことをまず重視し、思いを収めるのではなく、保育者が代弁して発散できるように手助けしている。また、なじみやすい歌を歌って気持ちを落ち着かせようとする働きかけも行っている。もうひとつここで重要なのは、Taが、泣きながらも登園してくる他の子どもたちの姿を視線で追っていることである。「おはようございまーす」とにこにこして、何事もなく通りすぎていく子どもたちを視線で追っているうちに、好奇心のほうが悲しみよりも強まって、泣きがおさまるとも考えられる。

事例2 (4/5月曜日 7:18~7:28) 父と母と一緒に登園、すでに朝の支度を済ませたが、フウエンと泣きだしたため、父は置いていくことができず、OTの手があくの待つ。Mi(f)ちゃんがお母さんの腕からOTにだっこされ、Miが「バイバイ」と手をふって、OTの胸からままごとコーナーに降りたので、Taの父はOTのところへ行った。OT「こんどTaちゃんバイバイしようね」というと、TaはOTに向かって手を振る。抱いている父とそばにいた母が笑う。「そうだよ。だけどTaちゃん、パパとバイバイするんだよ」と、父親から受け入れる。大きな声で泣く。「そうだよ、パパがいいよね」と言いながら、「ちょっといい？」とGTに部屋の中の子どもたちを頼み、テラスに出る。OT「パパ、ママ、バイバイ」「おむかえきてね」と言いながら何回も手を振る。Taは、車のほうを見ながら泣く。部屋の中で「あ、ちょっとちょっと」とGTが声をあげたのに気がついてOTがあわてて部屋に入ってくる。タオル掛けの中に入ったAとIがけんかして手がでそうになっていた。「ああ、まった、まった」と二人に声をかけて「どうしたの」と言う。抱かれていたTaも二人を見る。少し動いたらタオルかけが倒れそうになる。「ああ、あぶないね、ちょっと出ようか」「あそびたくなっちゃったよね」と二人に言って「何して遊ぼうかな」と誘う。ままごとコーナーに行ってTaをおろしてお皿をとる。Taもいつのまにか泣きやんでスプーンを持ってボールにチェーンを入れてかき回す。TTが勤務に入り、他児とお弁当遊びを始めたのを視線で追う。

この日は、土日を挟んだため、クラスに入るのは、三日目であり、OTの顔は覚えているが、まだ、「バイバイする」ということの意味がわかっていない。そのため、Taは、「こんどTaちゃんバイバイしようね」と言われて、父親に抱かれたままOTに向かって手を振っており、周囲に苦笑されている。OTの腕に抱かれた途端に大きな声で泣き出したため、

他の子どもに動揺が広がらないよう、OTは、テラスに出て両親との朝の別れを行う。Taに代わって何度も、「パパママ、バイバイ」と手を振り、ここでも、本児の思いをきちんと表現する手助けをしている。その時、「あ、ちょっとちょっと」というパート保育者の制止の声にあわて、室内に入り、「どうしたのー」と声をかけているが、OTと一緒に、OTがのぞき込むのと同じように二人の子どもの顔をのぞき込んでいる。そのため、しゃくりあげてはいるが、もう、この時にはほとんど泣いてはいない。また、OTが二人を誘ってままごとコーナーに行き、「何して遊ぼうかな」と言いながら、Taをおろすと、Taは、もう、ボールにチェーンを入れて、スプーンでかき回している。前の週で一度、触っているおもちゃではあるが、ボールの中にあるものをスプーンでかき回す行為は、食事行為として日常的に関わりがある行為であり、興味をかきたてられたのではないだろうか。また、他の二人の子どもが、我先にとチェーンをたくさんボールの中に入れてのを見るということも、模倣活動が活発な1歳児の子どもにとって意味があったと考えられる。

事例3 (4/6火曜日 7:52~7:55) Hm(m)とRe(m)が5歳児クラスのほうへ行ってしまったので、「Hrくーん」「Reくーん」と廊下の向こうの方に声をかけるがなかなか戻って来ないため「まってね、Taちゃん」と言って迎えに行く。はいはいで2、3歩追いかけるが、見えなくなったのでその場で「ふうえーん」と泣く。早番の保育者に「OT、今くるよ」「OTがいいよね」と声をかけられる。Chi(f)がはいはいの姿勢のTaの口元に手を持って行くので早番の保育者が何か食べ物をあげようとしているのだと推測して「あむあむだって」と声をかける。Hrが代わりに「アムアム」と言う。Taは、意味がわからないという顔をしてChiの手をはらいのける。部屋にOTが戻ってきて「ただいま」とTaを抱き上げる。OTの顔を見てから泣きだす。「ふうえーん」と泣き「アッチー、アッチー」とゆびさす。

1歳児クラスの子どもたちのうち、二人が廊下の反対側の5歳児クラスのほうへ行ったため、OTは「まってね、Taちゃん」と、Taに少しこの場を離れることを伝えている。クラスの保育者は、たとえ、別の保育者が、部屋の中にいたとしても、かかわっていた子どもに一声かけてから、移動している。第一愛着対象者である担当が、何も言わないで急に目の前からいなくなるというのは、子どもにとってかなり不安である。担当保育者は、突然、視界から消えたり現れたりする見通しの立たない存在ではなく、「いなくなってもちゃんと戻ってくる人」として存在することが、子どもにとって重要だと保育者間で認識されており、対象園では、このことを踏まえ実践している。また、「ふうえーん」と泣きながら、たまたま歩かずにハイハイで追い始めたTaを見て、ワンワンの遊びを思いついたのか、2歳近いChiが、Taの口元に手を持って行って、開いたり閉じたりして、食べ物をあげるふりを始めた。それを見て、早番で側にいた保育者が、「あむあむだって」と声をかけると、横にいた、Taと同じ1歳5ヶ月のHrが、すかさず「アムアム」と言いながら口を動かしている。この様子から、このクラスの子どもたちの中では、誰かが動物になって、誰かがごはんをあげるというみたく・つもり遊びが、すでに行われていることが見て取れる。入園したばかりのTaには、自分以外の三者が共有している遊びのイメージが持てず、意味がわからない顔で、Chiの手を払いのけているが、自分に対して、何らかの関わりを持つようとする他者の存在に関心を持ち、泣くことを忘れていたようであった。

事例4 (4/6 火曜日 7:56~8:14) 8時番のTTが早めに部屋に入る。早番の保育者と打ち合わせをしていると、0歳児クラスから進級してきた子どもたちがTTのところが集まってくる。Mi(f)が自分のバッチを見ながら、自分のがないという仕草をするので「Miちゃん、これ今日なかったの？」OT「わすれちゃったんだって」TT「あーそうかあ」とバッチの話をしていると、Taが「ふうえーん」と自分のバッチを持ってきて服にあてる。「あ、じゃあ、つけようか、Taちゃんも」「さっきつけないって言ってたけど、つけたくなっちゃったんだよね」とTaの服にバッチをつける。TTの背中にA(f)がしがみつき、膝にMi(f)やI(m)が乗る。突然、外を指差しながら「ワーン」「アッチー」と泣きだし、部屋の入り口のところに行って泣きながら開けようとするが、引き戸が重くて開かずOTを振り向く。「わかった、わかった、ちょっと待って」と立ち上がってテラスに行く支度を始めたのを見てピタッと泣きやむ。OTが早番の先生の膝の上にいたChiを抱き上げたのを見てまた泣きだす。戸を開けてもらい、レールをまたぐ時に一度泣きやみ、降りてテラスに出てまた泣きだすが、OTが他の保護者とあいさつを始めたのを見て泣きやむ。保護者が行ってしまってから「アッチー」と泣きだす。「パパとママ、いるかなって行ってみよう」とベランダを端のほうまで歩くが、Chiがベランダから園庭に降りようとするので、OTが「Chiちゃん」と声をかけ止まる。そのたびに泣きやんで振り向く。「いいよ、Taちゃん、アッチまでみておいで」と言う。端まで門の外が見えるところで「アッチー」「パパー」と泣く。「パパがいいねえ」と後を追いつながら登園してきた保護者や年長の子どもたちにTaを紹介する。Re(m)が早番の記入ノートに鉛筆でなぐり描きを始める。「あーあー、おしごとしてくれてるー」とあわてて寄っていくと、Taも泣きやんで見に行く。

事例4は、事例3のあと、TTが勤務に入ってから場面だが、TTは、0歳児クラスからの持ち上がりのため、進級児は、一斉にTTのところ集まっている。年度初めは付けてくることになっているバッチだが、Miは、その日は忘れたようで、バッチがないという仕草をすると、Taも思い出して、自分のバッチを持ってきて胸のところを指さしている。バッチと言う言葉は身の回りで使われ始めた新しい言葉のひとつだが、本児の朝の支度のひとつになりつつあり、イメージと言葉がつながりやすかったと考えられる。TTに抱かれる友だちを見て、突然泣き出して、部屋の入り口のところで引き戸を開けようとするのを見て、「わかった、わかった」というOT。これは、毎朝、OTとTaが、一緒にテラスに出て、保護者と泣きの別れをすることが経験として蓄積され、お互いの共通イメージにすでになっていることを示している。テラスに行きついたら泣くという時間が、実は、OTとTaとの情動的交流の時間になっており、TaがOTに信頼を寄せるきっかけとなっていることを伺わせる。そのため、OTが、早番の先生（0歳児担任で昨年度も担任だった）からChiを引き取ろうと抱き上げた途端、泣き出したり、引き戸をようやく開けてもらったら泣きやみ、テラスに出てからまた泣くという複雑な泣き方をするのも、両親との別れの悲しみのために泣いているというよりは、OTとの関係の中で、泣くことを関係づくりの手段とする段階に入ってきているようにも見受けられる。また、Ta自身に見られる、他者への関心、遊びへの関心が、泣きの変化に影響を与えている可能性も指摘できる。いつものようにテラスで泣きながら歩いていても、ChiやReが、何かをしてOTの関心を引きつけると、そのたびに泣きやんで振り返ったり見に行ったりしており、関心を持てる環境が存在するということが、慣れ過程に重要であることもうかがうことができる。

事例5 (4/7水曜日 7:15~7:35) 早番の保育者に受け入れてもらおうが激しく泣く。OTが来ても視線が移らない。OTに抱かれながら「パパー」と泣く。「パパ？ パパアッチいちゃったの？」「じゃあ、ちょっと見てこようか」と受けとめる。しばらくテラスで「アッチー」と泣く。OTが通りすがりの早番の保育者に「Taちゃんのパパ、あっちにいた？」と聞くと「あっちにもういない」と応える。「あっちにもういないんだって」「パパまた帰ってくるよって」と声をかける。毎日午前中1歳児クラスに入っているGTが勤務に入ったので、パトンタッチしてGTがTaを抱く。「アッチー、アッチー」とGTにもせがんで、テラスの一番端の門に近いところまでRiと一緒に歩いて行く。5歳児クラスの前まで行くとピアノの音が聞こえてくる。リズム遊びをしていてRi(f)の兄が見える。Riがうれしそうに部屋をのぞき、中に2、3歩入るので、Taも泣きやみ、一緒に部屋の中をのぞいている。5歳児クラスの子どもたちがリズム遊びをしている姿をきよきよと珍しそうに見ている。

いつもの早番の保育者に受け入れてもらおうが、前日、前々日より朝早いこともあり、なかなか泣きやまない。OTが勤務に入ってもなかなか視線が移らないほど泣きさげんでいる。しかし、OTに抱かれながら、テラスに出て、「アッチー」と泣き叫んでいるうちに次第にトーンが低くなってくる。OTが、通りすがりの保育者に、「Taちゃんのパパ、あっちにいた？」と声をかけたりしているのを横で聞いているようである。GTが勤務に入り、GTに抱き留めてもらおうと、またいつものようにテラスの一番門に近いところまで歩いていく。GTは、OTの次に朝Taをよく受け止めてくれる保育者であり、Taにとってはこの時期の第二愛着対象者である。前日の午前中もTaはGTに抱かれながら、テラスでおおいに泣き、悲しい気持ちを受け止めてもらっている。したがって、GTと一緒にテラスを歩くことによっても、受け止められている感覚をもてるのかもしれないと考えられる。テラスの端まで来ると、5歳児クラスからピアノの音が聞こえ、Riの兄が友だちとリズムあそびをしているのを見て、Riもうれしそうな様子をしており、愉しそうな雰囲気の中でびたりと泣きやんでいる。愉しそうな場面を見ること、その雰囲気の中に存在すること自体が、新入園児にとって重要なのではないだろうか。

IV. 総合考察

このように、事例1から5までを見ていくと、すべての事例で、Taが、最初から、室内空間全体に視線を送り、他児や保育者、彼らが行っている遊びをよく見ていることがわかった。入園二日目の登園時からTaは、すでに、事例1の時点で、差し出す「お皿」の中の「ごはん」(チェーン)に興味を示しており、図1の見取り図の中で移動するTaの動線のプロセスでも、低い棚の向こう側に見える他の子どもたちの動きや保育者とのやりとりなどをじっと見ている。安定感を求めて父のズボンに触りながら、登園してきた本児を保育者が受けとめるという行為の前に、実は、本児は、「触る」、「握る」、「見る、観る」という行為を積極的に行っている。何かを「触る」「握る」という行為が、困難の中で自分を保つ心の支えとなり、「見る、観る」という行為が、好奇心をかきたて、泣きやむきっかけにつながっているといえないだろうか。

一方、他児の行動が、本児に理解できず図らずも本児の拒否反応を引き出すという場面もみられた。事例3のように、OTを追いかけようと這っていたTaに、Chiが、「ワンワン

表1 Taの別れ際の泣きと視線・行動の変化との関連
(Taは対象児、OT、TT、AT、GTは保育者)

事例	日時	Taが接触しているもの	Taの視線	Taの泣き	泣きやむきっかけとなったこと
1	4/2 金	父親のズボン 入れ物のふた、 おもちゃのチェー ン 母親OT	OTが持ってきたお皿とおも ちゃのチェーン、TTが他の 子どもに絵本を読んであげて いる様子を見ている。母親に 抱かれOTの顔を見る。テラ スで登園してくる少し大きな 子ども	突然親と引き離され る泣き・・・「不 安・悲しみの表出と しての泣き」	抱いてもらいながら歌を歌っ てもらったこと。登園してく る少し大きな子どもの姿がみ えたこと
2	4/5 月	父親、OT、ボー ル、ペットボトル のおもちゃ、スプ ーン、チェーン	OTと一緒にベランダから門 の外を見る。車の通る道路を 見る。部屋の中で声がして部 屋の中の他児を見る。	土日ははさんだので まだ不安が大きい 「不安・悲しみの表 出としての泣き」	他の子どもの行動への関心 ままごとコーナーでの遊び
3	4/6 火	父親、ままごと用 の円柱形のおもち ゃ(具材)色水の 入ったペットボト ル	父親からままごとコーナーに 視線が移る。抱っこからおり て、おもちゃを探す	「悲しいという思い の表現としての泣 き」	ままごとコーナーのおもちゃ の提示とそこでの遊び
4	4/6 火	ペットボトル 具材 スプーン 皿	ままごとコーナーのおもちゃ に視線が移る。OTの動き、 早番のSTとひぎに乗ってい るHr Chi	「私から離れないで という思いの表現と しての泣き」	ChiやHrが、自分に対して 何か関わろうとした
5	4/6 火	入口の引き戸 OT	TTとTTに駆け寄る他の子ど うたちを見ている。部屋の入 り口 園庭、門の外、登園す る少し大きい子どもたちと保 護者、早番記入ノートと次々 に視線が移る	「悲しい寂しいとい う思いの表現とし ての泣き」「泣きたい、 泣くことにつきあっ てほしいという思い の表現としての泣 き」	OTと一緒に「アッチ」につ きあってくれそうだと感じた こと、テラスと部屋との段差 に気をつけて出る時、OTが 保護者と楽しそうに挨拶を始 めたこと、Reが早番記入ノ ートに鉛筆でじを書いてしま ったこと
6	4/7 水	早番の保育者OT、 ままごとのチェー ン、スプーン、プ ラスチックのボー ル	父親の歩いて行った門の外を 見ながら「アッチー」とゆび さす。	朝だけ会う保育者の ためまだ慣れず激し く泣く。「悲しい寂 しい思いの表現とし ての泣き」「泣きた い気持ちにつきあっ てほしいという泣 き」	5歳児クラスのリズム遊びの ピアノの音と大きい子どもた ちの声が聞こえてきたこと、 一緒にいたRiのうれしそう な顔
7	4/8 木	父親、OT、ボー ル、チェーン、ス プーン	父親からままごとコーナーに 視線が移る。OT抱っこから おりて、おもちゃを探す	「悲しい寂しい思い の表現としての泣 き」「泣きたい気持 ちにつきあってほし いという泣き」	ままごとコーナーのおもちゃ が目に入ったこと
8	4/12 月	父親、OT、ボー ル、チェーン、ス プーン、ペットボ トルのおもちゃな どのおもちゃ	父親に抱かれOTを見る。OT に抱かれままごとコーナーを 見る。ボール、チェーン、ペ ットボトルなどのおもちゃを 見る	「悲しい寂しい思い の表現としての泣 き」「泣きたい気持 ちを受け止めてほし いという泣き」	ままごとコーナーのおもちゃ が目に入ったこと
9	4/19 月	父親、TT、父親 の手、GT、	父親に抱かれTTを見る。TT に抱かれ父親を見る。ままご とコーナーを見る。	「泣きたい気持ちを 受け止めてほしいと いう泣き」	“さよならあんころもち”は、 このクラスの在園児が保護者 と行っている別れの儀式、気 持ちの区切りをつけて遊びに 向かうために他の全員が行っ ているのを見てTaも先週か らやりだした

「ごっこ」をイメージしたのか、「ごはん」を食べさせようとしたが、意味がわからないという顔をしてChiの手を振り払っている。目の前の行動から想起されるイメージは、過去の遊び体験と照らし合わされてあふれ出るものであるため、進級児と新入園児とで、意味の共有の仕方に違いがみられるのも当然であろう。しかし、事例4のように、バッチをつけたという他児の関心が、本児の関心となって、保育者に要求したり、事例5のように、Riの兄のクラスのリズム遊びをのぞきこんで、気分転換の探索が観る楽しみに変化する姿もみられる。このように、新入園児は、何らかの「場」で何らかの「もの」に触り、その感触を感じ、安心したり、刺激を受けたりしながら、何かを観て、聞いて、感じ取っているのではないかということがわかった。そのため、新入園児を受けとめる保育者は、「泣く子どもを抱いて受けとめるという行為」だけではなく、その子どもの視線がどこに向かっているのか 接触しているものは何かに注目することも、園環境への慣れ過程を理解するために重要ではないかと考えられる。

表1は、4月6日を3つの場面に分けて、7回分の観察データから9事例を抽出し、Taが触っていたもの、観ていたもの、泣きの種類と泣きやんだきっかけを列挙したものである。これをみると、最初の一週間は泣きながらも、おもちゃをしっかりと触っており、翌日には、前日触っていたものを自分からままごとコーナーに近寄って探して握る姿も見られている。また、ままごと具材のような「もの」だけでなく、身体は隠すけれども向こう側が見える「低い棚」のような家具が果たす役割も大きい。保育者と同年代の子どものやりとりを観たい気持ちと自分は見られたくない気持ちが交錯する時、このような低い棚があることで、のぞきながら、「場」に参加することができる。絵本コーナーのソファも、ひとりで座りたい子どもの安全地帯となっている。

また、「泣き」は、最初は、「親と引き離される不安・悲しみの表出としての泣き」であったが、しだいに、「悲しいという思いの表現としての泣き」に変化し、「私から離れないでという思いの表現としての泣き」「悲しい・寂しいという思いの表現としての泣き」になり、さらに「泣きたい気持ちにつきあってほしいという泣き」「泣きたい気持ちを受け止めてほしいという泣き」に変わっている。「表出」と「表現」との違いは、表現したい他者の存在を意識しているということである。「泣き」をしっかりと受け止めてくれる人がいるということがわかり、その存在を意識しているからこそ、その人に向けて「泣き」を表現できるのである。そのため、入園後3、4日経つと、「泣きたい気持ちに付き合ってほしい」「受け止めてほしい」という相手を明確に意識した「表現としての泣き」に変化している。そして、この「表現としての泣き」は、単なる「表現」とどまらず、さらに「泣き」を手段として相手との双方向のかかわりを意識した「コミュニケーションとしての泣き」に変化してくる。したがって、「表現としての泣き」は「コミュニケーションの泣き」の一種ではあるが、双方向のかかわりを意図し目指している可能性があると考え、ここでは区別しておきたい。

3歳未満児は、ただ単に、親と離れるのが悲しいから寂しいから泣くのではない。端から見ると“可哀想な子ども”に見え、3歳未満児保育を否定する要因のひとつとなりかねない新入園児の慣れ過程だが、子どもは、実は、環境の中で、積極的に、他者の遊びや生活を観察し、知的好奇心を働かせ、自ら環境に働きかけようとしている。「泣き」についても、悲しい、寂しいという気持ちの「表出」から、担当保育者に対する「表現としての泣

き」や、「コミュニケーションとしての泣き」に変化させているのである。

そのためには、まずは、ここにて大丈夫だという「安心感」、そこに行けば受け止めてくれる保育者とおもしろそうな遊びが待っているという「見通し」と「安定感」が必要である。そして、そのおもしろそうな遊びは、泣きながらも視野に入ってくるような適切な配置の空間構成や、心を動かすおもちゃや、そのおもちゃで楽しそうに遊ぶ他児の存在があってこそ、よりおもしろさが高まる。

4/2 入園翌日	4/5	4/6	4/7	4/8	4/12	4/19
「不安・悲しみの表出としての泣き」						
「悲しいという思いの表現としての泣き」						
「私から離れないでという思いの表現としての泣き」						
「悲しい寂しいという思いの表現としての泣き」						
「泣きたい、泣くことにつきあってほしいという思いの表現としての泣き」						
「泣きたい気持ちにつきあってほしいという泣き」						
「泣きたい気持ちを受け止めてほしいという泣き」						
表出としての泣き →			表現としての泣き →		コミュニケーションとしての泣き	

図2 慣れ過程における泣きの変化

「泣き」の合間に見られる子どもの行動と環境との関係を分析することによって、「もの」「空間・場」の意味が明らかになったと考えられる。

さらに、新しい空間や場に子どもが慣れていく過程では、保育者という「ひと」が支えるだけではなく、「もの」や「空間・場」も、子どもに「意味」を与える重要な役割を果たしているということがわかった。

保育実践の過程で、保育者が、子どもの気持ちを読み取り、どう考え、それを子どもにどう働きかけるかが重要であることは自明の理である。新しい場所や見知らぬ人の中に入った時、一刻も早く「見知らぬ人」が、「信頼できる人」になり、園内に「安心できる居場所」ができることが必要だろう。しかし、「見知らぬ人」が、「信頼できる人」になるためには、その人と“楽しいあそび”を共有することが重要であるし、見知らぬ場所で、まず、新入園児が、楽しい雰囲気を感じ取り、場の意味を共有していけるようにすることが必要ではないだろうか。さらに、保育者と進級児が「もの」を媒介にあそびを楽しむ様子を観ることや子ども同士のかかわりの場面に遭遇することなども、自分の今いる空間に対する信頼感を育てることになるのではないだろうか。

物的空間的環境には、確かに「価値」や「意味」がそこに内在していて、それを見つけ出すのは動物や人間の側であるが、環境に「意味」を与えて別の環境に変えていくのも人間である。図3にみるように、子どもは、「もの」から意味や情報、価値などを受け取り、それをある「空間・場」で他者と共有する、子どもは受け取ったそのような意味や情報から、安心感を持ったり、相手の気持ちを感じとったり、何か別のものを想起したり、成り行きを推測したりする。また、何かを表象し、実際に行為するのである。また子どもの中に想起された意味を「もの」とかかわることによって、意味を与え、環境を変化させていき、さらに環境から「意味」を見出して利用していくという関係が、子どもと物的空

間的環境との間には存在するのではないかと考えられる。「ひと」は、「もの」からだけではなく、「空間・場」に存在することによっても「意味」を見出す。したがって、「ひと」と「もの」だけでなく、「空間・場」との関係性についてもさらに検討を進めていかなければならないだろう。新入園児だけでなく、在園する3歳未満児のあそびを支える環境のあり方など、本研究が持つ課題も多く、今後検討していきたい。

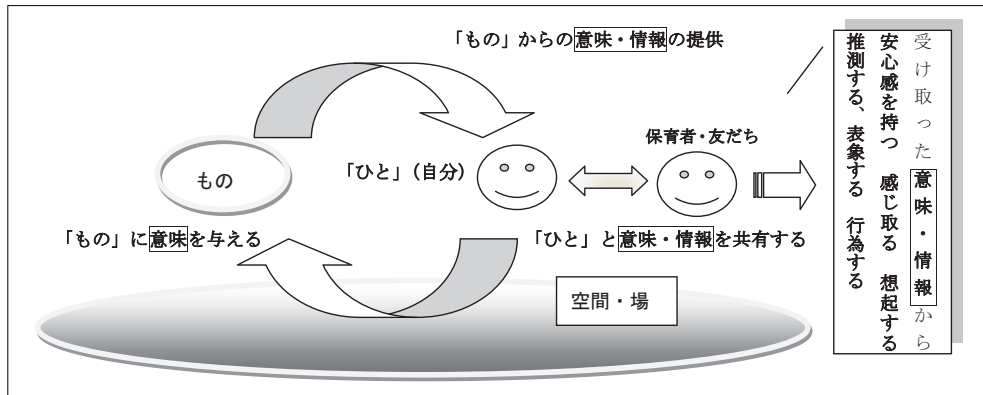


図3 「ひと」「もの」「空間・場」の関係

注

- (注1) 最新保育所保育指針にも、「乳児保育に関わる配慮事項」や「三歳未満児保育に関わる配慮事項」の中に、「一人一人の子どもの生育歴に配慮しつつ」や「一人一人の状態の違いに応じ」などの文言が記述されており、「保育の方法」にも、「一人一人」へ配慮することが明記されている。
- (注2) Goole 検索で「保育士マニュアル」を検索すると、716000件がヒットし、そのうちのあるページでは、自分の子どもが通う保育園のマニュアルに「乳児は泣いても抱き上げず、目を見てほしいようぶだよ」というものがあったという疑問が寄せられていた。http://detail.chiebukuro.yahoo.co.jp/qa/question_detail/q1060061745 (情報取得2012/11/11)
- (注3) 登園時に家庭からお気に入りのものを子どもと一緒に受け入れる取り組みは1990年代に入り徐々に見られ始め、例えば、佐々木美緒子(1997)は、紫色の母親のTシャツの切れ端を心の拠り所にして少しずつ園に慣れていくMくんの様子を報告し、子どもの安心感を生み出す環境づくりについて述べている。このように家庭から持ってきたお気に入りのものは、「移行対象」(井原,2009)と呼ばれ近年注目されている。
- (注4) 加藤道子(1990)は、1歳児保育室の空間構成を、発達差・月齢差・個人差に配慮しながら時期に合わせて見直し、生活とあそびの展開を工夫した実践を報告している。また、山口陽子(2004)は、自我が芽生えぶつかり合うことが増えて、ものとじっくり遊べなくなっていると感じた保育者が、「ダンボール箱積み木」という個人持ちおもちゃを保護者と一緒に製作したことをきっかけに、心の拠り所が生まれ、遊びも広がった1歳児クラスの実践を報告している。
- (注5) 佐分利敏晴・佐々木正人(2004)は、E. J. ギブソンのアフォーダンス理論を引用しながら、アフォーダンスを「動物が行動する時に利用可能な環境中にある資源、価値や意味」だと述べている。子どもは、環境からある意味を受け取り、その意味を理解し利用することを通して、自分の行動を変化させているとも考えられる。

引用文献

- 1) 星三和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川理香 (2009). 保育士はゼロ歳児の<泣き>をどうみているか—インタビュー調査から乳児保育理論の検討へ—. 保育学研究47 (2). 161
- 2) 同上
- 3) 星三和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川理香 (2009). 保育士はゼロ歳児の<泣き>をどうみているか—インタビュー調査から乳児保育理論の検討へ—. 保育学研究47 (2). 157
- 4) 根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 (2005) 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き：保育士による観察記録を手がかりに. 保育学研究. 43 (2). 179-186
- 5) ききょう保育園・諏訪きぬ (2008) ききょう保育園の保育計画 (保育課程) —0歳から6歳まで見通しのもてる保育—. 新説書社.
- 6) 諏訪きぬ (1991) 集団の中で育つ子どもたち—1~2歳児の発達と保育—. 明治図書出版. 130-133
- 7) 井原成男 (2009) ウィニコットと移行対象の発達心理学. 福村出版.
- 8) 齋藤政子 (1996) 3歳未満児の生活活動における見通し能力の発達と保育—1歳児クラスの生活活動の観察を通して—. 保育学研究34 (1). 53-62
- 9) 金田利子・諏訪きぬ・柴田幸一 (1988a) 3歳未満児の保育方法に関する研究 I その1：3歳未満児保育と心理的拠点の形成—研究の構想と方法
- 10) 諏訪きぬ・金田利子・柴田幸一 (1988b). 3歳未満児の保育方法に関する研究 I その2：3歳未満児保育の方法に関する実態. 日本保育学会大会研究論文集. 41. 352-353
- 11) 金田利子・諏訪きぬ・柴田幸一 (1989a). 3歳未満児保育における心理的拠点の形成：子どもの“なれ”過程と保育体制とのかかわり. 日本教育学会大会研究発表要項. 48. 68
- 12) 柴田幸一・諏訪きぬ・金田利子 (1989b). 3歳未満児保育における心理的拠点の形成：保育体制と保育者の意識の分析. 日本教育学会大会研究発表要項. 48. 151
- 13) 諏訪きぬ・金田利子・柴田幸一 (1989c). 3歳未満児の保育方法に関する研究 II：ならし保育の方法をめぐる. 日本保育学会大会研究論文集. 42. 64-65
- 14) 金田利子・諏訪きぬ・柴田幸一 (1991). 3歳未満児の保育方法に関する研究 III—活動の移行時における保育体制—. 日本保育学会大会研究論文集. 44. 378-379
- 15) 金田利子・柴田幸一・諏訪きぬ (1990) 母子関係と集団保育—心理的拠点形成のために—. 明治図書出版.
- 16) 齋藤政子 (2012). 乳幼児の心理的拠点形成と保育環境に関する研究. 科学研究費補助金基盤研究 (c) 研究成果報告書.
- 17) OECD (2006) Starting Strong II：Early Childhood Education and Care. OECD
- 18) OECD (2011) 星美和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子 (訳) OECD 保育白書：人生の始まりこそ力強く—乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較. OECD
- 19) 汐見稔幸 (2002) 環境構成=再構成への実践的アプローチ—環境づくりへの構想力と現場実践—自主シンポジウム企画趣旨. 日本保育学会大会発表論文集 (55). S48-49.
- 20) 星三和子・汐見稔幸・志村洋子・保坂佳一・塩崎美穂・松永静子 (2004). 赤ちゃんの泣きと保育環境・方法に関する研究 (1)：調査研究の概要. 日本保育学会大会発表論文集57. 264-265
- 21) 汐見稔幸・志村洋子・星三和子・高橋洋代・保坂佳一・塩崎美穂・松永静子 (2004). 赤ちゃんの泣きと保育環境・方法に関する研究 (2)：乳児保育室の環境条件調査. 日本保育学会大会発表論文集57. 266-267
- 22) 佃和雄 (1986). 泣く乳児の保育：呼びかけ泣きについて. 日本保育学会大会研究論文集. 39. 226-227
- 23) E. J. ギブソン 小林芳郎訳. (1983) 知覚の発達心理学. 田研出版.
- 24) 佐々木正人編著 (2008). 動く赤ちゃん事典：アフォーダンスの視点から乳幼児の育ちを考察. 小学館
- 25) 佐分利敏晴・佐々木正人 (2004) からだの動きとところ：その事象の不可分性. バイオメカニズム学会誌 28 (2). 56-60

謝辞

本研究の観察や調査を行うために、多大なご協力をいただきましたK保育園の子どもたちと先生方、保護者のみなさまに心より御礼申し上げます。

付記

本論文の一部は、日本保育学会第64回大会（2011年5月）で口頭発表を行った。また、本論文は、平成21年度から23年度まで行った日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究C）における研究成果の一部である。研究課題「乳幼児の心理的拠点形成と保育環境に関する研究」研究代表者：齋藤政子（課題番号21500714）