

保育者と子どもとのかかわり —保育におけるユーモアの役割

Relationship between a preschool teachers and children :
The role of humor in childcare

差 波 直 樹

要約 幼児教育・保育において、保育者は様々な役割を担う。その役割を果たす際に、目に見える保育者のかかわりもあるが、目に見えないものも同様に存在する。それは、保育者が醸し出す雰囲気や、子どもに触れる手の温もり、子どもたちに向ける眼差しなどである。本研究では、そうした保育者のかかわりの中の「ユーモア」について考察した。保育者と子どもとが織りなす日常の中に、そのユーモアがどのような役割を持ち、子どもたちの育ちに繋がるかを考えながら、保育者のかかわりの価値付けを図りたい。

1. はじめに～研究の目的

幼稚園や保育所、認定こども園における保育者^{注1)}（以下保育者と表記）は、それぞれの園において、幼児と出会い、関わりを深めながら教育を展開していく。その関わりは、時に遊びの共同作業者としての役割であったり、幼児の心情へ共感することや、幼児のモデルとなるようなものであったりと、様々である。こうした教育的な関わりのお土台にあるのは、保育者と幼児との信頼関係である。「幼

稚園教育要領第1章総則 第1幼稚園教育の基本」¹⁾にも、その文中に、「このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児とともにより良い教育環境を創造するように努めるものとする。」とあり、保育者にとっての「幼児との信頼関係の構築」は、自身の保育の根幹をなすものであると言える。

では、保育者はどのように幼児と信頼関係を築いていくのだろうか。それは、幼児の思

いに気づき、受容し、共感していくという日々の関わりの積み重ねで構築されていくものにはある。それは、一人一人の幼児と心を通わせながら、少しずつ築かれていくものでもある。こうした直接に幼児と関わることで築かれる信頼関係が主たるものではあるが、それと併せて「楽しい雰囲気」「楽しそうな雰囲気」を意図的に作り出していく保育者の関わりもあるのではないだろうか。

この研究では、こうした明確ではなく、目に見えるものではない「雰囲気」を、保育者と子どもとの関わりの中から見出し、価値づ

けていきたい。なぜなら、このことは、実際の保育場面においても日常的に、そして保育者が半ば無意識に実践しているからである。さらに、しばしばその雰囲気作りには、保育者自身の、あるいは幼児とのやりとりなどから生じる「ユーモア」が大きな役割を果たすと考えられる。それは、保育者自身の性格であったり、それまでの保育経験によるものであったりするかもしれないが、なぜそのユーモアによる「楽しい雰囲気」「楽しそうな雰囲気」が必要なのか、大切なのかを、この研究を通して論じていきたい。

2. 研究の方法と倫理的配慮

A市の公立幼稚園3歳児クラスにおいて、平成28年9月～12月に渡り計5回の観察を行った。その保育場면을検証し、考察する。研究倫理については、本学研究倫理委員会

に諮り、研究発表や論文作成において、観察対象の個人情報等に十分配慮することによって了承を得た。併せて、観察対象園の所属長にも了承を得た。

3. ユーモアとは何か

(1) ユーモアという言葉の意味

ユーモアという言葉を辞書²⁾で引くと、「上品なシャレやおかしみ、諧謔」とある。諧謔は同様に、「面白い気のきいた言葉。おどけ。シャレ。滑稽。ユーモア。」である。辞書的な意味においては、言葉を主な手段とした笑いを引き出すものであると推察できる。

一方、平井・山田³⁾はユーモアを、「暖かく周囲の人々を包み込むものであることが前提となり、周囲の人々に笑いを起こさせる何かを含んでいる」と述べている。こちらは、

言葉に限らず、ユーモアを発する人の、態度や出来事、その表情など幅広く含むものである。

保育におけるユーモアは、もちろん言葉だけによるものではなく、平井・山田の言う「ユーモア」に近い。そして、保育場面で見られるそれは、保育者から子どもへと向かう一方通行ではなく、子どもから保育者へ向かう場合もあるだろうし、同時に生まれて共有する場合もあるのではないだろうか。

さらに平野は、教育におけるユーモアにつ

いて、「可笑しみ」であるとし、教育の可能性であると捉えている。この論文では、ユーモアを「シャレ」ではなく、平井・山田の言うユーモアで考えたい。

(2) ゼロトレランスとユーモア

三好・平野⁴⁾は「近年の教育動向として「成果主義」「厳罰主義」へと変貌、傾倒した視座が見られ、子供の規範意識の低下を憂い、猶予なき積極的な「生徒指導」が学校教育に影を落としている。」と指摘している。これは、いわゆるゼロトレランス方式による生徒指導の弊害についての主張である。

平成17年より、文部科学省は児童生徒の規範意識の育成を目指し、日本型「ゼロトレランス（毅然とした対応）方式」推進のため、調査・研究を開始した。その報告書⁵⁾（国立教育政策研究所生徒指導研究センター）において、「児童生徒に対しては、「見守り」や「受容」の姿勢は持ちつつも、成長過程の子どもには、間違っていることは間違っていると指摘し、そのバランスを重要視しながら粘り強く指導することが大切である。」としつつも、指導を通じても事態が改善されない場合には、「あらかじめ定められた罰則に基づき、懲戒を与えることを通じて、学校の秩序の維持を図るとともに、子ども達自身の自己指導力を育成することは、教育上有意義なことである。」とも述べている。つまり、寛容な姿勢はもちつつも、厳格な姿勢にウェイトを置いて生徒指導を実施していくことである。この両者のバランスによっては、有効である場合もあるかと推察できる。しかし、このことについても、三好は、「問題を起こす子ども達それぞれを同じカテゴリーに押し込

め指導しようとする方式は、子どもの自律性の育ちを阻害し、主体的に何かに取り組むという意欲を奪い、無気力で受動的なシニシズムに冒された子どもを生み出す危険を大きく孕んでいる。」と主張する。さらに、「このような教育活動では、学校的価値と遠い位置にあるもの、学校・教師が笑えないもの、子ども達が生み出す面白いものは教育的意義のないものとして無視されてしまう。」とし、「学校的価値を相対化し、教師-生徒間の関係性によって生み出されるものの教育的意義を再確認する、その部分の意義を見出す視点こそユーモア的態度である。」としている。

このゼロトレランス方式は、対象を「児童生徒」としていることから、学校種の一つである幼稚園を対象とはしていない。しかしながら、幼児教育においても、三好の言うように、保育者のユーモア的態度または、ユーモアの教育的意義はあるのではないだろうか。小学校以降の教育につながる幼児教育においても、同様であると考えられる。

(3) 保育者の能動的思いとユーモア

では、幼児教育において、このユーモアはどのように捉えられるだろうか。

「はじめに」で述べたが、幼児教育におけるその根幹は、保育者と幼児の信頼関係である。さらにその信頼関係を基盤としながら、幼児は自ら環境に関わり、また主体的な活動としての遊びを展開しつつ、幼児期なりの学びを得ていくものである。

この時に、保育者は「その時期の幼児の発達の実情を把握し、育てて欲しい姿として具体的なねらいを設定」⁶⁾する。それは、実際の子どもの姿を、教育課程（保育課程）や長

期の指導計画と照らし合わせ、短期の指導計画の中で、「このように育てたい」と願うわけであるが、ただ、機械的にそうするわけではない。

筆者の経験によるものではあるが、子ども達の姿を保育者同士で語り合うことは楽しい。次の日の保育、次の週の保育を構想する時に、クラスの同僚保育者と、また、学年の同僚保育者と、まずはその日その週の子ども達の姿を語り合うことから始める。時に悩み、考えが行き詰まることもあるが、ほとんどは子ども達の変容や成長に対する喜びであったり、子ども達のユーモアに溢れる行動や言動に触れた楽しさの共有であったりと、前向きな内容であることが多かった。こういったやりとりを通して、保育者各々が自分なりの見取りに気づいたり、保育者間で伝え合ったりし、共通理解を図って次の保育を構想するの

である。津守⁷⁾は「子どもの行為には意味があるということ、私は繰り返し述べてきた。(中略)そのことを大人が認識する時、子どもの行為は大人にとっても意味をもちはじめると述べている。すなわち、保育者が子どもを見取る時に、その姿や行動に対して能動的な思いを馳せることが重要だということである。

また、「今日それぞれの大人と子どもとの間に、どんな思いが展開されるだろうか。私もかかわりながら、楽しみに見よう。」ともある。この場合においても、二者による思いには、能動性があるのではないだろうか。さらに、保育場面の中でのユーモアに意味があり、かつ教育的意義を有するのであれば、保育者のこうした能動的な思いが大きく関わると言えるのではないだろうか。保育実践の観察を通して、考察していきたい。

4. 保育の場面から～保育者の関わりの具体

<事例1 こんな恐竜になってみたい～12月5日>

前週末に恐竜のイメージで男児が遊び始めたことをきっかけに、週明けのこの日、クラスの多くの幼児が恐竜のイメージで遊び始める。保育者は、段ボールや画用紙、カラービニール袋などの教材を準備しておく。

A(女児)は、保育者が用意していた恐竜図鑑を見て、自分なりにきりたい恐竜が決まったようで、そのことを保育者に伝え、一緒に作り始める。ただ、上手くイメージを言葉で表せないため、保育者とやりとりを繰り返しながら作り上げていく。保育者は、A

のイメージを聞き取りながら、そのイメージの面白さに自然に笑顔で対応している。



Aのイメージに対して保育者は、自ら「新

間紙とビニールで、こんな風に作ったら同じような恐竜になるね。」とアイデアも示し、互いの納得を経て作っていく。

途中、A と関わる保育者が変わるが、A は前と同じように、自分のイメージをその保育者にも伝え、自分になりきる恐竜を実現していった。



完成した恐竜は、「鋭い爪とトサカ、太く長い尻尾を持ち、赤い体で、好物は果物」であり、保育者はぼつりと一言、「うーん、恐竜というよりも、どこかの国の戦士に見える。」とつぶやく。

《子どもと紡ぎ出すワクワク感》

この場面では、幼児のイメージの面白さにまず共感する保育者の存在がある。その後、保育者は幼児とのやり取りの中で、幼児のイメージを能動的に思い、さらに幼児とともにワクワクできるように「恐竜」をデザインしている。

このワクワク感は、A と保育者だけのものではない。この雰囲気は、クラスの他の幼児にも伝播し、この遊び全体の雰囲気につながるし、クラス全体の雰囲気にもつながって

いる。

ワクワク感につながる「ユーモア」や「面白み」「可笑しみ」を保育者自身が持つことと、子どもと共有しようとする姿勢が見られた。

《力動的な保育》

前出の津守は、「保育の実際は、保育者同士の信頼的協力関係によって成り立つ。（中略）互いに協力できるのは、一方には、自分が他者の状況に置かれたならば同じようになしうる交換可能性をもつからであり、他方には異なった個性をもつ他者が開くであろう未知の可能性を信頼するからである。それらが織り成されて力動的な保育の場となる。」と主張する。

保育の場において、保育者一人が一人の子と何時間も遊びを持続することは難しい。しかし、この交換可能性によって、一人の子が遊びを持続することは可能である。この場面では、始めに関わった保育者から、A のユーモアのあるアイデアが次の保育者につながっていったし、A がそのアイデアを実現していく充実感も持続していった。

保育者間の連携については、とかく言われることではあるが、安全に配慮するために複数の目で見守るとか、援助が必要な時に手助けをしてもらうなどといったことよりも、むしろこうした質的な連携が求められる。保育者の能動的な思いが連続していくことが子どもの育ちにとって重要なのである。

<事例2 フラミンゴ食べたことある!~12月5日>

この日、園庭に担任保育者と複数の幼児が出ていく。戸外に出ようとする幼児に、担任から「バナナ鬼（ごっこ）しよう。」と遊び

を提案し、みんなで遊ぶことになった。

それまで何度も楽しんできた遊びのよう
で、子どもたちはルールを理解しており、広
い園庭を縦横無尽に走り回って遊ぶ。



4回ほど、鬼を交代しながら楽しんだとこ
ろで終わりとなる。幼児同士で、「またやろ
うね。」と言い合ったり、保育者も「またや
ろうね。」と応えたりする。子どもから、「楽
しかったね。」という言葉が出る。

その後、園庭のナナカマドが落ちてい
ることに気づき、みんなで拾い集める。

片付けの時間となり、保育室に集まって学
級活動が始まる。この日の保育計画にはな
かったが、子どもたちと園庭で拾ったナナカ
マドを紹介する時間を、保育者が設けた。



保育者「今日、お外にね、こんな物が落ち
ていたんだよ。ナナカマドっていうの。」と
保育者が言うと、すかさず、

B（女児）「Bちゃんね、お外でフラミン
ゴを食べたことがあるんだよ。ちょっと酸っ
ぱかったの。」と言う。

保育者は、それを聞いて少し驚き戸惑う様
子も見られたが、すぐに気づき、「ああ、Bちゃん、
それねヒメリンゴだね。」と、笑って答
えた。

《経験の連鎖と思いの実現》

戸外に出かける幼児の姿を捉えた時に、保
育者は遊びを提案した。これまでの、「この
遊びをして楽しかった」という思いや経験が
あると推測される。そして、その楽しさをま
た新たに経験として積み重ね、「またやろう
ね。」という思いに至っている。こうして思
いや経験が連鎖し、発展していくことが幼児
教育の特徴であり、望まれることである。

また、事例1とも共通するが、子どもも保
育者も、能動的に思い、そしてその思いを実
現しようとしている。子どもは「思った」時
に、その眼差しであったり、言葉であったり、
態度であったり、雰囲気であったり、そうし
たものでそれを表現する。そうした思いに、
保育者は気づくことと同時に、その思いを実
現するためにさらに能動的に思う。それは、
子どもの思いの大小や強弱に関わらず、保育
者がその思いを実現できるよう支えることへ
エネルギーを費やしているということである。

《ユーモアによる雰囲気の醸成》

まず、B児の「ヒメリンゴ＝フラミンゴ」

という言い間違いに面白さ・可笑しみはある。しかし、その可笑しみは、大人にとってであり、子どもにとっての可笑しみではない。

B児以外の子どもたちにとっては、むしろ、その時に楽しそうに笑う保育者にこそ興味が向けられているように感じた。保育者が大いに笑うことで、子どもたちは、えも言われぬ可笑しみを感じてはいないだろうか。それは、

これまで積み重ねてきた保育者との時間や空間が大きな要因となって、クラスの雰囲気として醸成されてきたからである。

また、保育者にとっては、B児がナナカマドというものから、ヒメリンゴを食べた経験を連想したことにもユーモアを感じられたのではないだろうか。

5. 保育者と子どもとのかかわり

(1) 保育を取り巻く現代的背景

子育てや保育を取り巻く状況は、刻々と変化を続けている。都市化や過疎化により、都市部においても地方においても子育ての孤立化が進んだり、子育て情報過多により子育てに対する不安が増したりと、課題は多い。そうした状況を踏まえ、平成27年4月に、子ども・子育て支援法が施行され、保育の現場に求められることも多岐に渡るようになってきた。

工藤⁸⁾らの基本的な生活習慣^{注1}についての研究では、保育現場において、「家庭で行うべきであることを啓発しても、一向に取り組もうとしない家庭があり、致し方なく園で子どもに指導している」、「その援助にかかる時間と労力が年々増加している」といった現状があるとしている。本来、家庭で担うべきしつけや教育が、そのまま保育現場に任されるようになってきたということである。

こうした保育現場における保育の質について危惧する声も聞かれる。小林⁹⁾は、保育の質の低下の要因として、「待機児童の解消ばかりに目が向き、両輪であるはずの保育の質、

その根幹となる保育士の労働条件が二の次、三の次となっているからだ。」と指摘する。

つまり、家庭においても、保育現場においても、子育てや教育、またそれらへの支援も難しい状況になっているのである。

(2) 保育者の専門性とは何か

こうした保育や子育てを取り巻く厳しい状況の中で、保育者はどうあるべきだろうか。またその専門性とはどのようなものだろうか。

伊勢¹⁰⁾らは、子ども理解の深さや多様さ、子どもが自主的に諸活動に取り組むよう促すための状況判断・諸技術、子どもの全体的な発達を支える環境を構成する知識・技術、養育者を受け止め地域とのつながりを構築するソーシャルワーク的知識・技術・態度などを、保育現場において注目される専門性としている。もちろん、ここで挙げられていることは、あくまで「保育現場における」であって、保育者一人の専門性ではない。しかし、多様な役割を担わなければならないというイメージは感じられる。

また神長¹¹⁾は、保育者の専門性を、「きめ細やかな内面の理解、子どもの発達や学びをつなぐ確かな援助にある。」とし、その専門性は客観的には読み取りづらいものであることを指摘している。保育場面においては、保育者は常に幼児の姿を見ながら（時に一人一人を、時に全体を俯瞰しながら）、幼児の思いに気持ちを馳せ、環境を再構成したり援助を行ったりする。それはもちろん、その週その日の指導計画に掲げるねらいに沿うものではあるが、時には、幼児の思いを優先する場合もあり、杓子定規なものではない。

つまり、幼児教育の日常において、保育者は様々な対話（この場合、言葉を交わすものだけでなく、思いや考えを読み取ることも対話とする。）によって、子どもや同僚と、

保護者とかかわることが求められるのである。そしてこのかかわりの一つ一つは、全てが目に見えるものではない。しかし、この対話が丁寧になされ、積み重なってきたことは、子ども達の姿や子どもと保育者の日常的なかかわり、クラス全体の雰囲気、保護者の表情などに表れ、第三者から見えるもの、直接的に感じられるものになる。

その際、保育者と子どもとが織りなすユーモアは、大きな役割を担う。両者が互いのユーモアを楽しみながら展開する遊びや生活は、実感としての「楽しさ」があり、意欲に溢れるものである。子どもと子育てを取り巻く状況、保育者を取り巻く状況が厳しくなりつつある現代だからこそ、保育者が持つユーモアは大切な専門性の一つだろう。

6. ま と め

保育者養成の場で、実習を終えた学生の自己評価において、「子どもを（上手に）叱ることのできる保育者になりたい。」という言葉の時折耳にする。それは規範意識の芽生えを目指すものであり、子どもたちの自立を促すための意識であることは理解できるが、同時に違和感も感じる。「叱ること」が突き詰められれば、幼児教育においてもゼロ・トレランスなかわりとなっていくのではないだろうか。

2018年4月より施行される幼稚園教育要領¹²⁾において、第1章総則第2に、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。その(4)道徳性・規範意識の芽生えには、

「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。」とある。この姿は、もちろん保育者のかかわりが前提とはなるが、幼児の能動性によって育っていく意味合いが強い。身近な環境に主体的にかかわることで育まれていくものである。決して、保育者に叱られて育まれていくものではない。

保育現場によっては、「きちんと叱る」こと、「厳しさを以って指導する」ことを是とする

雰囲気も少なからずある。しかし、この考えは、幼児教育段階においてはそぐわない。主体性・能動性を発揮しながら思い、考え、生き生きと生活を展開し、様々な学びを得ていく子ども達を支えていくためには、保育者自身が能動性を持ち、ユーモアに溢れ、子ども

と一緒に躍動していく姿勢が求められる。その姿勢による子ども達の学びは、叱って指導することで得る学びを凌駕するはずである。保育者の持つユーモアによって、幼児期ならではの、対話的で深い学びが実現されると考える。

謝 辞

本研究に際し、観察に快くご協力くださいました幼稚園の園長先生をはじめとする教職

員の皆様、クラス子どもたち、保護者の皆様に心より御礼を申し上げます。

付 記

本研究は、平成28年度学校法人光星学院イノベーションプログラム（基金）による研究等補助金を得て行ったものである。

また、第70回日本保育学会（2017年5月）において発表した内容を再検討し、加筆修正を行ったものである。

引 用 文 献

- 1) 文部科学省（2008） 幼稚園教育要領解説
- 2) 新村出編（1955） 広辞苑第六版
- 3) 平井信義・山田まり子（1989） 子どものユーモア おどけ・ふざけの心理
- 4) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2006） 「生徒指導体制の在り方についての調査研究」 報告書
- 5) 三好正彦・平野拓朗（2016） ユーモアとしての教育論
- 6) 文部科学省（2013） 指導計画の作成と保育の展開
- 7) 津守真（1997） 保育者の地平
- 8) 工藤ゆかり・市原純・差波直樹（2017） 子どもの基本的な生活習慣の形成の現状と幼稚園・保育所・認定こども園が果たす役割～十勝の子ども・札幌の子ども・八戸の子どもの育ちの検証を通して～
- 9) 小林美希（2015） ルポ保育崩壊

- 10) 伊勢正明・藤田はるみ・江刺家由子 (2014) 保育者が向上させるべき専門性とその養成に関する一考察
- 11) 神長美津子 (2015) 専門職としての保育者
- 12) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領