

フォーカス・グループ・ディスカッションの分析を通じた フィンガーペインティング体験に伴う保育者の在り方に対する気付き

林 牧子（幼児教育講座）

I. 研究の背景及び目的

保育者は常に人間関係の中で生きる存在であり、子どもや保護者の人間関係を支えるという専門性を有する。そのためには、保育経験の蓄積と共に、保育者自らが子どもが体験している人間関係と類似した関係性を実感することが必要である。保育者にとって、他者に受容されることの喜びや認められないことの悲しみの実感は、子ども理解の深化において不可欠であり、また、子どもの思いを感じ取るためには、自己の思いに気付くことも求められる。保育者自身の自己の思いとは、自分が保育の中で何に価値を置き、何を重視しているのか、また自分はどのように他者を捉える傾向があるのか等の特性に対する気付きである。このように、子どもに対する理解の在り方を意識することは、自己に対する理解を深化させることと表裏一体である。つまり、子どもを理解するということは、自己の価値観や対人関係における特性等を客観的に認識しつつ、子どもの感情を間主観的に捉えて対応することと言える。

しかし、これらの学びの具体化はされておらず、各自の保育経験に依存した直感的な理解に頼らざるを得ないのが現状といえる。保育者自身の気付きが客観化されなければ、様々な有用な気付きを専門性の向上に直結させることが困難となる。そこで、筆者はこれまで保育者の自他理解と子ども理解を促すワークショップとして、複数の造形活動から構成される「造形的イメージワーク」を構築すると共にその機能を検証し、保育者の養成及び、保育者のリカレント教育の向上に資するものとして有用性の検討を重ねたところ、本ワークが自他理解を促す機能を有することが明らかになった。また、ワークを進める過程では、不安や拒否などの否定的感情が生起する一方で自己肯定感や他者信頼感等の肯定的な感情が生起するが、これは参加者相互の共通体験に起因するものであることが示唆された¹⁾。以上の結果を基に保育者志望学生を対象として本ワークを実施したところ、これまでの結果に加えて、様々な感情体験から子どもの心情を想起し、実習中に見聞きした子どもの姿と重ね合わせて子ども理解を深化させる事例がみられた。また、造形的イメージワークを構成する複数の表現活動のうち、集団フィンガーペインティングにおいて自他共に対する気付きと否定的な反応が共に多くみられ、一方で集団カッティングにおいては肯定的な反応が最も高いという特徴が示唆された²⁾。

これらの結果をふまえ、保育者を対象として集団フィンガーペインティングを実施したところ、本ワークの体験が子どもの心情を間主観的に理解する体験となり子ども理解を深めること³⁾、また、保育者として望ましい態度や姿に対する気付きと反省を促し、保育者の専門性を意識させること⁴⁾が明らかにされた。しかし、いずれもワークの体験過程における個人的な叙述もしくは半構造化面接による聞き取りデータを基に分析したものであったため、子どもの心情及び保育者の専門性に対する意識は個人内の気付きに留まり、叙述内容に限界があることが課題であった。そこで参加者同士での体験過程を共有して相互に語ることを通し、各々の気付きを照合して本ワークの有する意義を明らかにする必要があった。そこで本研究では、体験者同士で様々な気付きや思いを共有し確認し合うことを通して、本ワークが保育者の専門性向上に寄与し得る機能について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象及び調査時期

本研究は、201X年1月に実施した、個人フィンガーペインティング・集団フィンガーペインティング・集団カッティングから成るワークショップの実施後に行った、フォーカス・グループ・ディスカッションに基づくデータ（約105分）を分析の対象とする。

対象者は、私立保育園に勤務する13年目の保育士（40代男性：A）・公立幼稚園に勤務する12年目の幼稚園教諭（30代男性：B）・公立幼稚園に5年間勤務経験のある元幼稚園教諭（30代女性：C）・幼児教育を専攻する大学院2年生（20代女性：D）の4名である。4名はお互いによく見知った関係の者同士である。対象者選定の理由は、フィンガーペインティングの体験が保育者としての在り方及び、子ども理解の深化に与える影響を明らかにするため、現在保育職にある者とその経験者及び、保育施設での実習等の経験が豊富な者としたからである。

2. 調査手順及び材料

開始前に、本ワークは描画の巧拙を問うものではないので自由に描いて良いことと、絵の具や用紙は好きなだけ使用しても良いことを伝えた。また、終了後に皆で体験過程を共有するので、感じたことや考えたことを気に留めておくよう教示した。

まず、各自でフィンガーペインティングを体験し、次に4名での集団フィンガーペインティングを実施した。その後、集団フィンガーペインティングで作成した描画を皆で別の用紙に切り貼りする集団カッティングを行った（図1・2・3参照）。全ての活動が終了した後にフォーカス・グループ・ディスカッションを行った。

フィンガーペインティングに使用する材料はゆび絵の具8色と白色画用紙である。個人フィンガーペインティングではB5からA3まで格規格の白色用紙を複数枚、集団フィンガーペインティングでは90cm×120cmの白色画用紙を複数枚用意した。フィンガーペインティングにおいては各自梅皿を用意し、必要に応じて使用できるようにした。カッティングの際にはハサミとのり、ホチキス等を用意し、使用は自由であることを伝えた。集団フィンガーペインティングの開始に際して、1枚目は直接用紙に絵の具を絞り出して行った。これは、複数で描画することや、初めて行うワークに対する緊張感等をほぐすためである。2枚目は各自が梅皿に好きな色の絵の具を出して描画を開始した。



図1 個人フィンガーペインティングの様子



図2 集団フィンガーペインティングの様子



図3 集団カッティングの様子

3. 調査方法及び分析の手順

調査方法として使用したフォーカス・グループ・ディスカッションは質的研究法の一つであり、ある程度明確な研究主題について焦点化された議論を展開する目的で行うものである。また、一対一の面接調査と違い、参加者同士の議論による相互作用による集団の力動性が生じることが特徴である。ディスカッションにおける最適人数は6名から12名とされているが、4名程度で行うと参加者間のやりとりが促され、活発な集団力学が見られたということと⁵⁾、本ワークを4名で行ったことから、4名での実施とした。

ディスカッションの主な観点は、①各ワークの際に感じたことについて、②ワークを通して得た子どもの心情に対する気付き、③保育者としての気付きの3点であり、このことについて自由に話し合ってもらったようにした。この3点を選択した理由は、先行研究の知見より、フィンガーペインティングの体験が保育者の子ども性を喚起させ、子ども理解の深化を促し、保育者としての在り方や専門性に対する意識を促進させることが示唆されたことによる⁴⁾。ディスカッションの進行役とワークの実施者は同一であり、ディスカッションの際には上記①～③の観点に沿った質問をすると共に参加者同士

の討論が促されるよう支援した。対象者には、ディスカッションの内容を録音して逐語化し、論文等にまとめることについて同意を得ている。

分析手順は、まず、録音データを逐語化したものを基に、①・②・③の観点について語られた部分を抽出した。次に、類似した語りの内容を分類して小カテゴリーを生成した後、さらに共通した内容を含むもの同士を中カテゴリー、さらに大カテゴリーとしてグループ化した。カテゴリーの生成過程においては、必要に応じて元の逐語データに戻りつつ、分類方法等に齟齬が無いことを確認しながら進めた。分析に際しては、あるトピックに対する各対象者によるまとまった語りを一単位として捉えた。例えば、対象者Bによる「(絵を描いている子に) この辺にこんなものを描いたらいいんじゃない？ みたいなことをつい言っちゃうから。その一言って本人にとって必要性があるなかどうかという…」という語りや、それに伴う対象者Cの「先生の方が強いよね、空白を何とかしなきゃって」という発話はそれぞれ一単位としてデータ化した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 分析対象データ

本研究では個人フィンガーペインティングの後に集団フィンガーペインティングを実施し、完成した集団フィンガーペインティングを切り貼りして別の作品を作る集団カッティングを一連のワークとして行った。そのため、3種のワークに対する感想と、それに伴う子どもの心情に対する気付きや保育者の専門性等について聞き取りをしているが、フィンガーペインティング体験による気付きが、個人フィンガーペインティングと集団フィンガーペインティングのどちらに起因するものかについて分類することは研究上意義は無いと判断し、分析に際してはこれらの体験を同一のものとして扱った。

集団カッティングに対する発話内容については、子どもの心情や保育者としての在り方に対する言及はほぼ見られず、カッティングの体験についての素朴な感想の発出のみにとどまったため、分析対象から除外した。カッティングに対する発話総数は19であり、「道具が出てきた瞬間に何かを作らなきゃいけないと感じて息が詰まった」、「フィンガーペインティングはぐちゃぐちゃで楽しめるけれどカッティングは意識的に切らないと切れないのがストレス」、「自分が作ったものに誰もコメントしてくれないので不満だった」等の否定的な感想が15、「自分の世界でやっていいことが分かって楽になった」、「どんどんイメージが湧いてきて楽しかった」等の肯定的な感想が4であった。

2. 発話内容の分類

分析の対象となった発話総数は154であり、各対象者の発話数は対象者Aが45、対象者Bが32、対象者Cが40、対象者Dが37であった。発話の全てを「参加者の気付き」・「参加者の気付きから派生した子どもの心情に対する言及」(以下、「子どもの心情理解」とする。)・「参加者の気付き及び子どもの心情に対する言及から派生した保育者としての在り方に対する言及」(以下、「保育者としての在り方」とする。)に分類した。

「参加者の気付き」は3つの大カテゴリー(I~Ⅲ)、7つの中カテゴリー(1~7)、11の小カテゴリー((1)~(11))に分類された。それぞれの内容は表1に示した通りである。また、「子どもの心情理解」の内容は2つのカテゴリー(①~②)、「保育者としての在り方」の内容は3つの大カテゴリー(A~C)と10の小カテゴリー(a~j)に分類された。詳細な内容はそれぞれ表2と表3の通りである。本文では、大カテゴリーを【 】、中カテゴリーを《 》、小カテゴリーを〈 〉として表記し、対象者による実際の発話内容は「 」で示す。また、対象者自身の気持ちを「感情」、対象者が想像した子どもの気持ちを「心情」とする。発話内容に基づいて分類されたカテゴリーの関係性と気付きの過程を図4に示す。

表1 ワークを通した対象者の気付き内容の分類

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
Ⅰ 肯定的感情	1 安心	(1) 受容	何やっても怒られないのを確認した後にみんなの所に後を残した・受け入れてくれるのが分かってるので安心
		(2) 環境	いくら使ってもいいから安心・失敗してもなんとかなる・画面が好きにしていよと言っているようでやりやすかった
	2 満足・充実	(3) 認め	いいねと言われると安心した・褒められて調子のっちゃうみたいな感じ・具体的なな所を褒めてくれると嬉しくなった
		(4) 楽しい	触って気持ちいいのが楽しい・指示されていないので何も気にせず描けた・このやりかたをやってみよう！という子どもみたいな感覚で楽しんでいた・作品を作ろうと頑張っていなかった時は楽しく感じた・楽しんでいることをそのまま楽しいね、いいねって言ってもらって楽しいが倍増している感じがした・同じことを一緒にするのは楽しいし開放的になれた
Ⅱ 否定的感情	3 困惑・躊躇	(5) 開始	テリトリーを気にしてどうやって始めようか考えた・真っ白な紙に最初どうしようって躊躇した
		(6) 途中	楽しんでみてと言われても作品として作る楽しめない・入られて嫌だと思ふかもしれないから行けなかった・色味が違うエリアには生きにくかった・真っ白な線が引かれた瞬間に参加しなきゃと思われた
	4 比較による焦り・不安	(7) 褒め	いいねと言われると安心しなかった・先生に声を掛けられているのがうらやましい、やきもち、自分にも何か言って欲しい・あの子は褒められて自分は褒められてないってすごく気にしていた・先生が求めているのはこれじゃないんだと思った・隣の人が褒められると満足してたのに一気に不安になる・自分と違う表現が褒められてたら気になって自分に対する褒め言葉も入らなくなった・自分は綺麗な色で描いているのに、汚い色が褒められてて焦った
		(8) 差異	出来栄えが気になった・どんどん描いているのがうらやましかった・誰の近くにいるかって運の良さがある・自分だけ色味が違うので入ってくれないのかと疎外感があった・自分だけ色味がきれいなので遊び込めてないのかもしれないと思った・みんなのように大胆に混ぜ合わせたいのにできなかった
	5 ストレス	(9) 限界	限界を超えてからは誉め言葉もただの声掛けレベルにしか捉えられなかった・自分ではどうしようもできないので誰かに混ざるきっかけを作ってほしかった・褒められたいと頑張っていたので終わりと聞いて開放された・アイデアを出しつくしたのでもう描かなくていいんだとほっとした
		(10) 我慢・ふり	飽きてる、つまづいているのが出せなかった・楽しそうに描いていたかもしれないが本当は「ふり」でこなすのがしんどかった。終わっていいよと言われるのを期待していた・みんなが描いているのに自分だけ終わってできなかった
		(11) 苦手意識	うまくいかずみんなの真似をしたかったのにそれもできなくてストレスだった
	Ⅲ 客観的気付き	6 達観	どうやっても自分の描き方にしかならないと知った・自分は自分の描き方でいいと思った
		7 自己分析	みんなと一緒にだど気になってしまうので枠があると自分は楽・自分って上手に描けてるという優越感があったのかもしれない・みんなが楽しめるように盛り上げたと言っても、結局自分が楽しそうなみんなのところに加わりたかっただけ・褒められたけどただ感触を楽しんでいただけなので評価は頭に入らなかった

3. フィンガーペインティングの経験による保育者としての在り方に対する気付きの過程

各カテゴリーの関係性と気付きの過程について、概略を図4に基づき示す。参加者自身の【肯定的感情】から子どもの【肯定的な心情の理解】が促され、その過程において具体的に言語化して伝えることの重要性和、子どもの楽しさを自分の楽しさとして捉えられる力の必要性が述べられた。しかし、表面的には楽しそうに見えても本当の気持ちまで理解することは困難であるという見解も示された。一方、参加者自身の【否定的感情】からは子どもの【否定的な心情の理解】に対する気付きが生じ、子どもの気持ちを深く考えないまま行う安易な声掛けや余計なアドバイスに対する反省が述べられると共に、否定的な思いを抱えつつ楽しそうにふるまっていた自分自身の体験過程から、理解の大切さと難しさ、また、子どもの気持ちを尊重することの重要性について触れられた。また、体験過程で生じた【客観的気付き】から得られた自己分析によって、保育の際には多少の演技が必要とされることと、子どもの気持ちの理解に対する難しさについて言及された。

(1) 自身の肯定的感情に基づく子どもの肯定的な心情の理解と、保育者としての在り方に対する言及過程

絵の具や用紙の豊富さとそれらの使用量に限度が無いという〈環境〉的条件による《安心》感と、周囲からの明確な〈認め〉や〈楽しい〉気持ちによる《満足・充実》感を通して、子どもが活動の際に安心する要因と嬉しい気持ちを抱く理由を想起し、子どもの【肯定的な心情の理解】へと及ぶ。そこから具体的に言語化して伝える〈具体化・言語化の大切さ〉に気付く過程が示された。その一方で、〈楽しい〉思いでワークを行いつつも、実際の子どもの心情に対する〈理解することの難しさ〉に言及すると共に、〈同一の思いでいる大切さ〉を理解しつつ〈演技の必要性〉もあることについての気付きが示された。以下、具体例と共にこの過程について示す。

【肯定的な心情の理解】とは、対象者自身が体験を通して感じた、子どもの肯定的な心情に対する理解について語られた内容で構成される。特に最初のワークである個人フィンガーペインティン

表2 ワークを通じた気づきに基づく子どもの心情に対する理解の内容

大カテゴリー	具体例
① 肯定的な心情の理解	気にせず好きなだけできるのは楽しいだろう・先生に声を掛けてもらうことはとても嬉しい・こういうことを楽しいと思うのだろう・言語化できない思いを言葉にしてくれると嬉しい
② 否定的な心情の理解	苦手だと最初の一筆が描けない・他の子が褒められていたら自分は？と悲しくなる・頑張ってる疲れている子は苦しい・先生が何を求めているのか気にするのだろう・苦手な子にとってやめていいという言葉は安心するものだ

表3 保育者として望ましい態度や在り方に対する言及内容の分類

大カテゴリー	小カテゴリー	具体例
A 声掛け	a 安易な声掛けへの反省	褒めればいいというわけではない・苦手な子は真似してもできないのだから簡単な言葉で盛り上げるのはいけない
	b 余計な声掛けへの反省	ついアドバイスをしてしまうが子どもにとって本当に必要だったのかと思う・あの一言を言わなければよかったということがある
	c 適切な声掛けの難しさ	ある子を褒めることで傷つく子もいるので本当に難しい・明確な目的がある子にはアドバイスが必要だけれど要不要の判断が難しい
	d 強制的な声掛け	こういうふうを描いたら？という指導は描かせているので良くない
	e 具体化・言語化の大切さ	言葉にして伝えるのが大切・褒める時は具体的に言う
B 子どもの思い	f 理解することの大切さ	子どもの気持ちまで降りて行って考えなければならない・傷ついているかもしれない子をきちんと見る・頑張っている子の思いを知る
	g 理解することの難しさ	共感しようと思っている時点で共感できていない・できるように実は考え込んでいる子にどうやって気付くか・分かっているつもりではいけない
	h 尊重することの大切さ	ありのまま正直に出す気持ちや態度を受けとめる・子どもの中で一区切りついていることはそのまま尊重する
	i 同一の思いでいる大切さ	心からの共感でなければ子どもに伝わってしまう・子どもが楽しんでいることを楽しいと思える心が必要
C 演技	j 演技の必要性	楽しさを演出するために多少の演技は必要・的外れになることもあるが、自分の演技で子どもが活動を楽しめることはいい

グの開始の際には、「何枚やってもいいって言われてるから、それは大きかったなって。うまくいなくても、何枚でもどうぞって言われてるとすごい気持ちが楽だよ。(対象者B)」「どんどん無駄にしてって、なかなか保育では言えないけど。描き始めて失敗したってなっちゃう子もいるけど、今日みたいな感じだと、もう気にせずどんどん、どんどんという。(対象者C)」という会話から、自由と環境が保障されていることで感じた対象者自身の安心感や開放感に付随して、活動を開始する際の子どもの肯定的な心情に対する気づきが生起していることが分かる。

認められることに関しては「すごい具体的に、この綺麗はそういう綺麗なんだというのが分かった時に嬉しいって思えて。多分普通にすごいねって言われるだけだったら、え、何がすごいのかって思っちゃうんだけど、こういうところのこういうのが綺麗だねって言ってもらえると(嬉しい)。」というDの発言から「子どもを褒めるときもね。(対象者C)」、「具体的に、具体的に。(対象者B)」と会話が継続しており、〈具体化・言語化の大切さ〉が述べられていた。また、〈理解することの難しさ〉に対する気づきは、「(活動の何を楽しんでいるのかを)理解するのって難しいと思う。」「(子どもの思いに)共感しようと思う時点で共感ができていないんじゃないかって今日すごく思った。」と、活動を楽しんでいたDによって言及された。周囲から楽しそうに活動していると思われていた当事者から「褒めればいいって問題じゃないんだって(思った)。」と語られたことは、褒めることや認めることにおいても繊細な理解を必要とすることが提示されたと考えられる。

ワークで得られた自身の肯定的な体験を通して、保育者として望ましい姿について多くの言及がなされると想定していたが、後述する【否定的な心情の理解】に対する言及量に比して少ない印象であった。これは、保育経験が豊富な現職保育者にとっては子どもの思いを共感的に受け止めて思いや作品などを認めることは自明であり、あえて明示するほどのことではないものであったためと

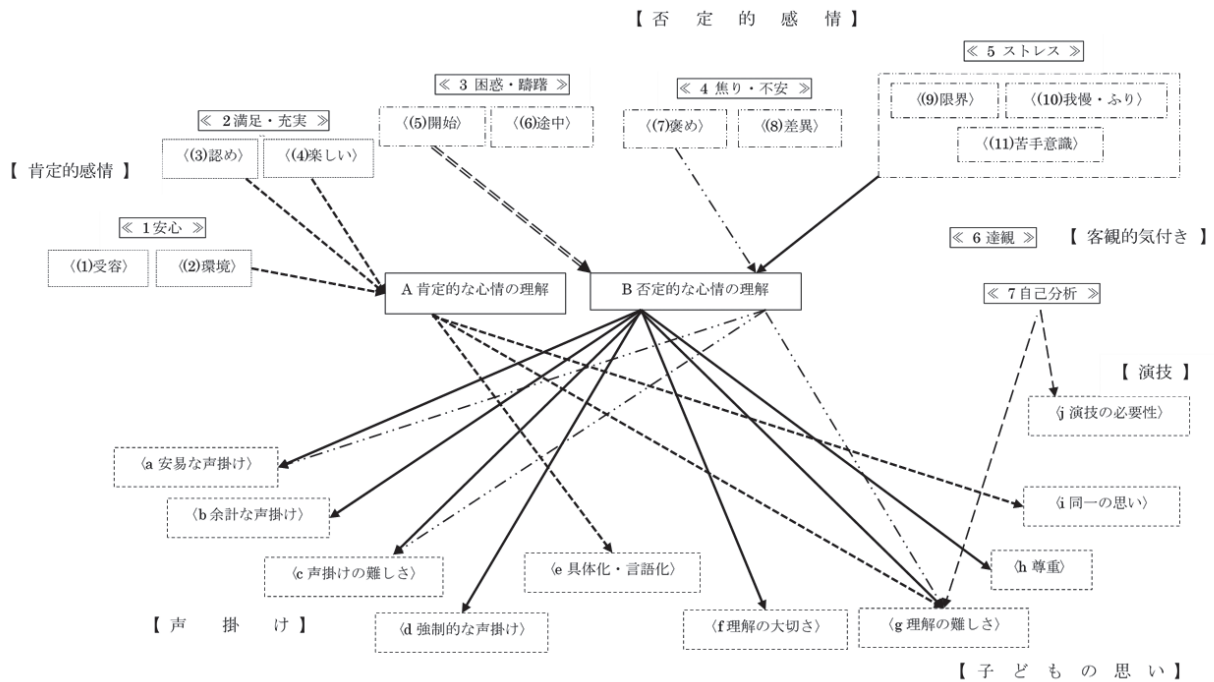


図4 各カテゴリーの関係性と気付きの過程

考えられる。

(2) 自身の否定的感情に基づく子どもの否定的な心情の理解と、保育者としての在り方に対する言及過程

子どもの【否定的な心情の理解】に対する言及は、ワークの〈開始〉に伴う《困惑・躊躇》や、周囲が〈褒め〉られることで感じる《焦り・不安》、また、これ以上アイディアが出ずに〈限界〉を感じ、本当はやめたいけれど〈我慢・ふり〉をして描くことや、表現活動への〈苦手意識〉による《ストレス》等、対象者自身の【否定的感情】から生じた。そこから、保育者としての【声掛け】に関連する多くの気付きや【子どもの思い】に対する〈理解の大切さ〉、〈尊重の大切さ〉、〈理解の難しさ〉についての気付きが得られた。以下、具体例と共にこの過程について示す。

【否定的な心情の理解】とは、ワークの体験によって感じた自身の否定的な感情を基盤とした、子どもが感じているであろう否定的な心情の理解に対する語りで構成される。集団フィンガーペインティングの〈開始〉と共にどう描き始めれば良いのか躊躇したCは、「(子どもも) 本当にできないなと思うと、一画目から描けないというのがある」と、苦手意識や緊張度の高い子どもの思いに至った。うまくできない、描けないという子どもの困惑に対する言及は多く語られたが、《ストレス》を伴った気付きの際に生成されており、〈開始〉に伴う子どもの心情に対する気付きはCが示したもののみであった。先行研究から、描画の開始は「早く描きたい」という肯定的な思いと、「どうすればいいのかわからない」という否定的な思いの両面が存在することが明らかになっているが²⁾、本研究の対象者においては強い積極性をもって活動を開始する者はみられなかった。

〈褒め〉から【否定的感情】が生起する要因は、自分以外の対象者が褒められていることに対して敏感になることにあった。「先生が声かけてくれるじゃないですか。でも、え、先生、自分も言ってるって思いましたよ。まだかな、自分のはみたいに。子どもも数えられるじゃん。あの何回褒められたって。僕1回…みたいな感覚って子どもでもあるのかなと思う。(対象者A)」、「アンテナはすごく高かったんです。他の3人に何て先生は言っているのかなって。だから、気にする子は、あの子にはこうやって褒めたのって思うから、(保育者としての) 自分の言葉ってそういうタイプの子にはそう響くことはあるのかなって。(対象者A)」のように、自分以外の人がどのように声を掛けられているのかということ強く意識した結果、傷ついているかもしれない子どもの思いを

想像し、保育者としての声掛けに対する省察に至った。その語りから、「周りを褒めたら他の子どもついてくるみたいのをよく教えてもらったけど、今日やったら実は違って、沈んじゃう子もいる。褒めればいいって問題じゃないんですね。(対象者D)」と、〈安易な声掛け〉に対する反省や、「みんなを盛り立てようという(保育者からの)一言で苦しんでいる可能性があるって思っちゃった。(対象者A)」と、〈声掛けの難しさ〉が生じた。また、「本当に満足かどうかというのはわからないなと思って。いいのができたね、とは言うけれど、果たして子どもは本当にそう思っているんだろうかというのが、今日やってみて、すごいそれは。(対象者B)」のような〈理解の難しさ〉を伴う気づきが得られた。

図4に示したように、主として子どもの【否定的な心情の理解】の言及に起因するカテゴリーは、〈限界〉、〈我慢・ふり〉、〈苦手意識〉で構成されている《ストレス》である。Aは「絵は苦手」と言っており、《ストレス》に関する言及を複数かつ具体的にしている。「もうこれ以上褒められようと頑張らなくてもいいかな」、「もう(終わっても)いいかな、もう(アイデアが)出せないって。」と、褒められたい、頑張らなければならないという思いのため、純粋に描画を楽しんでいたDとは対照的に、活動に対する苦しさが生じて〈限界〉を覚えるようになった。しかし、自分だけやめるという選択はできず、苦しさを隠して楽しそうにふるまうという〈我慢・ふり〉をして、また〈限界〉を感じるという悪循環に陥った。そこから、「どうせできないしという子を褒めるといのか持ち上げるほうが楽な気がしちゃって。うまく表出してるようで、実は悶々と考えちゃってる子をどうやって見ればいいんだろうって」、「ありのまま、その瞬間のその子の気持ちは受けてあげたいなって」と語り、〈理解することの大切さ〉と〈尊重の大切さ〉について言及された。

このように、Aは、活動をやめたいと思いつつもやめるという決断はできず、自分も褒められたいという思いから、つい頑張ってしまう、疲労感から「最後を自分で決めていいよっていう時はうれしかった」という「開放された感」があると述べていた。一方で、Aと同じように「描くの、すごい苦手だから」と言ったBは、Aのように無理に頑張ることはしていないが、Dへの〈褒め〉に対する「うらやましいな」「僕も見て」「えー僕は?」「(先生、)何か言ってよみたいなの」というAの言葉に何度も強く賛同しており、明確に言語化されていないものの、〈苦手意識〉から生じる自信の無さが、褒められたいという思いに直結したと考えられる。また、「これまで(苦手な子どもは)得意な子のやつを見ながら自分のものにしていけばいいか」と思っていたが、上手な人の表現を真似しようとしてもうまくできなかったというB自身の体験から、「ああいうふうに描きたいけれどやっぱりなんか描けない、なんか違うっていうのはきつと(中略)すごい感じてるんだろうなって。」と気づき、「お友達とそっくりなのができて良かったね、じゃないんだろうなというのはすごい(思った)。(中略)子どもの気持ちってわからないなって。(中略)子どもの考えていることって、分かっているつもりでやっているんだけど、実のところ分かんないことのほうがいっぱいあるんだろうなって思ったんです。今日すごい。」と、〈声掛けの難しさ〉と〈理解することの難しさ〉に言及した。

また、「何やろうかな、次。あとどうしようかなっていう感じ。」という状態になったBは、とりあえず描いたけどどうしたらいいのか分からないという様子の子どもに対して、「あとこの辺にこんなものを描いたらいいんじゃない?みたいなことをつい言っちゃうから。(中略)その一言っているのかなって気がするんですけど。本人にとって必要性があるのかどうかという。(中略)得てして言っちゃうんですけど。人の顔とか描いていても、ここに耳がないじゃんみたいに…つい言うと、紫とかで耳の絵を描いたり。」と、〈余計な声掛け〉に対する反省が述べられた。

以上のように、ワークを実施する過程で生じた自身の感情が基盤となり、子どもの心情に思い至ると共に、保育者として必要な態度や姿勢についての気づきが述べられたが、集団フィンガーペインティングの体験に伴い生じる気持ちは、元来描画に対する苦手意識をもつ者(対象者A、B)において否定的な傾向となりやすいことが示唆された。しかし、その体験が子どもの思いに対する実感を伴った理解となり、子ども理解と保育者としての在り方に対する再認識の機会となり得たことが示された。

(3) 自身に対する客観的気付きに基づく保育者としての在り方に対する言及過程

【客観的気付き】とは、ワークの体験を振り返って認識した対象者自身の特性等についての語りを含む。そのため、直接子どもの心情に関連する気付きが得られてはいないが、《自己分析》においては「夢中になってできた感覚があったから、そういう瞬間をこの歳になって感じれたのは嬉しかった。でも自分がこんなに遊び込めて夢中になっていることをそんなに分かってほしいという感覚もなかったし、自分が良ければ良かったし、そうなってる人を理解するのってきっと難しいんだろうというのがすごく分かって。(中略)だから子ども理解とか言われてるけど、別に分からない部分があってもいいことなんじゃないかって今日ちょっと思った。(対象者D)」、「子どもの気持ち、分かっているつもりでやっているんだけど、実のところやっぱり分かんないことのほうがいっぱいあるんだろうなって思ったんです、今日すごい。Aさんの、ぱっと見では分からない心のいろいろなところとか。自分もやって楽しくないわけじゃないけど、なんかこのもやとした感じとかは子どももいろいろなことを思って活動しているんだろうけど、そこまで捉え切れてはいないだろうなというのをすごい改めて今日思いました。(対象者B)」という語りから、〈理解することの難しさ〉に対する気付きが示された。

また、Cからは「先生(保育者)の気持ちじゃないですけど、演技してた部分もあって。「楽しいよね、そうだよ」って。これ、子どもに対してもあるよなというのを考えながら実はやっていて。本気で言っているんですけど、なんかちょっと大げさに言ってみるとかそういう部分ってあるよなって思いながらやってました。それがいいのか悪いのか。」という、保育者として楽しさを演出することに関する気付きが述べられた。これらのように、肯定的とも否定的とも分類されない体験は自己を鳥瞰的に捉える視点となり、保育者としての自分の態度や在り方を客観的に意識する契機となった。

以上、ワークを体験した者自身の感情から生じた子どもの心情に対する理解と保育者としての気付きの過程において示したが、本ワークの体験過程における特徴的なカテゴリーは、子どもの思いを〈理解することの難しさ〉である。子ども理解に対する意識と態度は、保育者の専門性の一つとして重視されているが、この概念に対する再認識と、実際に行うことの困難さに対する気付きが、対象者自身の感情体験と対象者相互による感情体験のディスカッションの双方から立ち上がったことは、本ワークにおける特徴的な機能の一つと考えられる。

IV. 今後の課題と展望

本研究では、フィンガーペインティングの体験を通した子どもの心情の理解が、望ましい保育者像の構築に寄与し得る点について検討することを目的とした。研究方法としてフォーカス・グループ・ディスカッションを採用したが、ワークを通して得られた語りは、対象者自身の否定的な感情を基盤とした、子どもの否定的な心情に対する理解に関連した言及内容が多くを占めていた。これまでの研究においては、ワークに対して否定的な思いを持続させた対象者における気付きの変容過程を捉えたデータが極端に少なく、そのような対象者のデータを加えることが課題として挙げられていたため、本研究において否定的な思いを抱いていた対象者の詳細なデータが得られたことは、本ワークの機能における一つの方向性を示すものと考えられる。しかし、フォーカス・グループ・ディスカッションによって得られたデータとして、ワークに対する肯定的な思いを持続させた対象者による語りを加える必要がある。

さらに、本研究における4名の対象者は、現職の保育者2名と元幼稚園教諭1名と幼児教育を専攻する大学院生1名で構成されており、全員が現職の保育者ではない。そのため、本データに基づく分析結果を保育者の専門性に対する気付きとして一括して捉えることには限界がある。また、本研究の結果は4名のみデータに基づく検証であるため、今後は本ワークショップの機能を客観的に把握する指標となるだけのさらなるデータの収集と分析が必要とされる。

また、本ワークでは連続するワークの最後に集団カッティングを実施したが、集団カッティングに対する総反応数は19、内訳は否定的反応が15、肯定的反応が4であり、否定的反応の多さが特徴とし

て挙げられる。しかし、先行研究においてはこのワークに対する肯定的な反応率が高く、完成作品を躊躇しないで切るという爽快感や、意図せず切った切片の美しさなどに肯定的な思いをもつこと、また、集団フィンガーペインティングの活動に起因するストレスや不満や不全感を払拭する機能を有していることが示唆された²⁾。本研究においては集団カッティングに対して肯定的反応を示した対象者はAのみであったが、Aはフィンガーペインティングに対する否定的な感想が多く見られ、他の対象者と比較すると、フィンガーペインティングにおけるストレスが高かったものと想像される。それは、「先生が『もうそろそろよかったら終わっていいよ』とか、それ心地よかった。もう終わっていいのかな、もうこれ以上褒められようと頑張らなくてもいいかなと。」や、「3人のパレットと自分のパレットの混ざり方が全く違う。3人のはいい意味でくしゃくしゃ。でも自分のはきれいなまま。それも悲しかったというか、遊び込めてないのかなとか。」等の発話内容から推測される。そのため、何らかの形に切って貼るという行為は、Aにとってはこれまでの心理的負担を払拭するための行為となり得た可能性がある。

保育者志望学生を対象とした造形的イメージワークの実践においては、集団フィンガーペインティングにストレス等を抱えていた学生が「自分の見たくない作品を切る時の爽快感！とてもポジティブ！」や、「グループフィンガーペインティングで感じた寂しいとかうらやましという思いまで一緒に無くなっていく」と記述していたが²⁾、Aにおいても類似の心理状態が生起したとも考えられる。今後はこの点を明らかにすることにより、フィンガーペインティングとカッティングの機能を明確にする必要があろう。

謝辞

本研究の実施にあたり、貴重な時間と情報を提供して下さった4名の皆様に感謝いたします。

付記

本研究は、令和2～4年度科学研究費補助金（基盤研究C：課題番20K02790）の助成による研究成果の一部である。

V. 引用文献

- 1) 林牧子・高橋敏之：「造形表現を中心としたイメージワークにおける参加者の心的変容と自他発見」, 大学美術教育学会誌『美術教育学研究』, 第47号, 279-286頁, 2015年.
- 2) 林牧子・高橋敏之：「保育者養成校における造形的イメージワークの実践と自我理解に及ぼす影響」, 大学美術教育学会誌『美術教育学研究』, 第49号, 313-320頁, 2017年.
- 3) 林牧子・高橋敏之：「集団フィンガーペインティングの体験に基づいた子どもの心情の間主観的理解と保育者の専門性に対する意識の生成過程」, 日本保育学会誌『保育学研究』, 第55巻第2号, 85-96頁, 2017年.
- 4) 林牧子・高橋敏之：「子どもの心情の理解を実感するフィンガーペインティング体験と保育者の専門性の意識化」, 日本乳幼児教育学会誌『乳幼児教育学研究』, 第26号, 11-24頁, 2017年.
- 5) 千年よしみ・阿部彩：「フォーカス・グループ・ディスカッションの手法と課題：ケース・スタディを通じて」, 『人口問題研究』, 第56巻第3号, 56-69頁, 2000年.