

優秀修士論文概要

身体的対話からみる学童保育実践者の
専門性とその形成方法

佐々木 彩 夏

1. はじめに

本論文は、学童保育実践者は子どもの声を拾えているのか、学童保育が子どもたちにとって安心できる場になっているのかという筆者の経験にもとづいた問題意識をもとにしたものである。本論では学童保育実践者が専門的な役割を果たしていくための1つの視点として身体的対話に注目する。そして学童保育実践における身体的対話の重要性を指摘し、その視点から学童保育実践者の専門性を捉え直し、新たな専門性とその形成方法を提示することを目的とする。

2. 学童保育実践者の課題

先行研究や実践者の実践記録そして筆者自身の実践経験を踏まえると、

実践者が抱える課題として「実践者としての縛り」にみる課題、専門性形成方法にみる課題、「子ども理解」にみる課題の3つが挙げられる。中でも「子ども理解」にみる課題に焦点を当てる。子どもを理解しようとするにはコミュニケーションが欠かせないが、実践者は時に言葉に頼りすぎてしまうことや子どもの言動を表面的に判断してしまうことがある。実践者らの実践記録⁽¹⁾から子どもを理解するには子どもの言動に含まれる身体を通じた語りや言動の背景と向き合うことが必要であると考えられる。

3. 視点としての身体的対話

これらの課題を解決する1つの視点として身体的対話に注目する。本論における「身体」は存在そのものであり、常に「人間的志向性」としての身体⁽²⁾の語りを表出しているものであると捉える。また「対話」は身体と言語を相互に関連させて、相手の意図をくみ取りながら自らも表出・表現するという理解に向けた相互行為であると捉える。そして身体的対話⁽³⁾を、人と人が身体の語りを受けとめ同調し共有し合いながら、自分と他者が共に変わっていくことであると定義する。こうした身体的対話は学童保育実践⁽⁴⁾でも生じている。子どもの身体の語りに気づくためにも、実践者は他者との関わりのなかで自分の身体性を見つめることが重要である。

(1) 橋本晶子(2018)「言葉で通じあえなくても…」(日本学童保育学会編『学童保育』第8巻)、35-41頁、石田かづ子・増山均編(2019)『静かだったら学校と同じじゃん』新日本出版社、17-20頁。

(2) 角野幸代(1986)「われ—なんじ」関係としての子ども—子どもを捉える視座の研究」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第19巻、15-16頁、榎沢良彦(2018)『幼児教育と対話—子どもとともに生きる遊びの世界』岩波書店、192頁、竹内敏晴(2001)『思想するからだ』晶文社、206頁。

(3) 榎沢(2018)は身体的対話を「身体的受容」「身体空間の生成」「身体的同調」「行動の誘発」「志向性の相乗りと共有」の5つに分類している(196頁)。

4. 身体的対話からみる学童保育実践者の専門性

本論ではこれまで言及されてきた子ども、実践者及び地域が共に創っていく学童保育の共同性⁽⁵⁾に加え、実践者と子どもが実践の中で出会い、受けとめ合い、応答し合うことで生まれる生の共同性⁽⁶⁾を新たに学童保育の共同性として提示し、これらの視点や身体的対話を含む専門性として「共同理解」という概念を提示する。「共同理解」とは他者との応答の中で他者の生を自らの生に取り入れ、それによって自らの生を変容させ共に創造していく中で形成される理解であり、共同で学童保育という生活を創っていく上で生みだされる理解でもある。

そして「共同理解」は開在性、対話、理解という3つの要素から成る。学童保育における開在性には、他者と共に自らの身体感覚を開いていく身体的開在性と、学童保育が保護者や地域などに対して開かれていく社会的開在性がある。対話には身体を通して行う身体的対話と言語を主として用いる言語的対話がある。理解には相手を評価し、記録することによって相手を「しる」理性的理解と、相手の目に見えない気持ちや思いが自分自身の身体を通じて「わかる」感性的理解がある⁽⁷⁾。これらは両者を連動させていくことが必要である。以上から図1で示すように、「共同理解」は開在性、対話、理解という3つの要素が循環する中で生まれるものであり、自分と相手が両者の生を取り入れながら自分の生を創造する過程の中で、共に変容し生みだされていく理解である。

日本学童保育士協会(2018)は、「子どもを理解し、関わる力」、「学童保育を運営する力」、「保護者や地域をつなげる力」、「実践を省察し、創造する力」を学童保育実践者の専門性として位置づけている⁽⁸⁾。本論では「共同理解」を「子どもを理解し、関わる力」を発展させた概念として提示し、他の3つの専門性を「共同理解」の視点から捉え直す。それは実践者が学童保育の理念などで開在性を踏まえた対話を行い、その過程の中で「共同理解」を子どもたちと形成し、保護者や地域の人も含めて学童保育づくりを行っていく「学童保育を運営する力」、子どもを理性的にも感性的にも理解した実践者が保護者に対して代弁的役割を果たし、学習の組織者として変容を期待しながら、子どもや保護者及び地域の人をつなげていく「保護者や地域をつなげる力」、実践の記録を蓄積し自己省察や共同省察と関連させて、実践中の無意識の言動を意識化させ、他者の視点を取り入れ実践の幅を広げていく「実践を省察し創造する力」である。つまり、学童保育実践者の専門性とは「共同理解」を通して他者と共に自分と他者、さらには学童保育自体を変容させ創り上げていくことだと考えられる。

また「共同理解」の形成には、実践者が身体的・精神的に子どもを受容することによって安心・安全の場であるという意味での「養護・ケア機能」、学童保育に関わる全ての人が働きかけ、働きかけられながら共に変容していく「教育機能」、楽しんでいる・ワクワクするといった動的な遊びを生み出し、アニメシオンの生成を保障していく「遊び機能」という3つの機能が必要であると考えられる。つまり図2に示すように、実

(4) 本論文第3章第3項の事例1、2参照。

(5) 増山均(2015)『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社、28-31頁。

(6) 実践者と子どもの間では相手の生を自らの生に取り込み包摂し合うことによって共同で子どもの生あるいは実践者の生が変容し、創造される(覆沢、前掲、27頁)。

(7) 室田一樹(2016)『保育の場で子どもを理解するということーエピソード記述から「しる」と「わかる」を考えるー』ミネルヴァ書房、6-10頁。

(8) 日本学童保育士協会編(2018)『テキスト「学童保育士・基礎」カリキュラム』日本機関紙出版センター、56頁。

実践者はそれぞれの機能に沿った働きかけを行い、実践を省察し検討していくことで「共同理解」「運営力」「つなげる力」「実践を省察し創造する力」という専門性を形成していく。実践を省察することは専門性を形成していくための重要なステップであり、その意味で学童保育の3つの機能と専門性をつなぐかけ橋となっていると考えられる。

5. 「共同理解」に向けた専門性形成の方法

最後に「共同理解」という専門性を形成していくために3つの方法を提示する。1つ目は「遊ぶ」ことである。遊びは実践者を縛りから解放し、それに伴い実践者は相手との相互応答に身を任せるようになる。実践者の身体感覚が開かれるため子どもも実践者に対して開かれていく。そこから開在性や身体的対話も生まれ、言語的対話や感性的理解へとつながっていくと考えられる。この方法的特性は既存の専門性の枠及び専門性形成の枠を広げることである。

2つ目は「記録し、省察する」ことである。継続的に記録を残すことで実践中に気づかなかった子どもの身体的な語りを言語化し、実践を自己省察することで実践者が実践中に生じている開在性、対話、理解を意識化することができる。さらに実践者同士で共同省察することで多様な価値観が交叉し、子どもを理性的に理解することや自らの視点を意識化することにもつながる。この記録、自己省察及び共同省察を関連させることで、開在性、対話、理解の循環を生み出すことにつながる。この方法的特性は自分の価値観を意識化し、他者の価値観を交叉させることで実践をより深めていくことである。

3つ目は「場をつくる」ことである。実践者同士で交流の場を作り、そこで得た学びや気づきを各自の現場などに還元させていくサイクルを生み出す。また遊びの要素を取り入れて身体感覚を共有することで、実践者の開在性が形成され、対話が生まれ、そこに参加する実践者のことばでは拾いきれない思いが分かるようになっていく。これにより実践者同士の「共同理解」を形成することができる。この方法的特性は、実践者同士や実践者と子どもなどの多様な人及び「遊ぶ」「記録し、省察する」などの多様な方法をつなぐことである。

以上のように「遊ぶ」「記録し、省察する」「場をつくる」という3つの方法はそれぞれの中でも開在性、対話、理解を生じさせているのであり、さらにこれらを関連づけることによって3つの要素の循環を起し、「共同理解」の形成につながると考えられる。実践者はこれらの方法を連動させていくことで既存の専門性の形成方法の枠を広げ、実践をより深めていくことができると考えられる。

6. おわりに

本論では主に実践者と子どもの関係に焦点を当てて身体的対話からみる専門性としての「共同理解」を論じてきたが、「共同理解」は実践者と子どもとの関係だけにとどまらず、保護者や地域との関係においても生みだされていく可能性がある。今後の研究では、保護者や地域が学童保育づくりに参加していく中で実践者はどのように保護者や地域と開在性、対話、理解を形成していくことができるのか、それが保護者や地域、さらには子どもにどのような影響を与えていくのかについて検討を重ねていく必要がある。

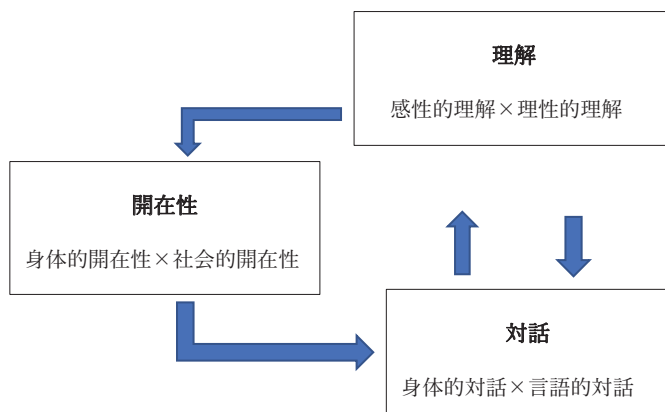


図1 「共同理解」の構造（筆者作図）

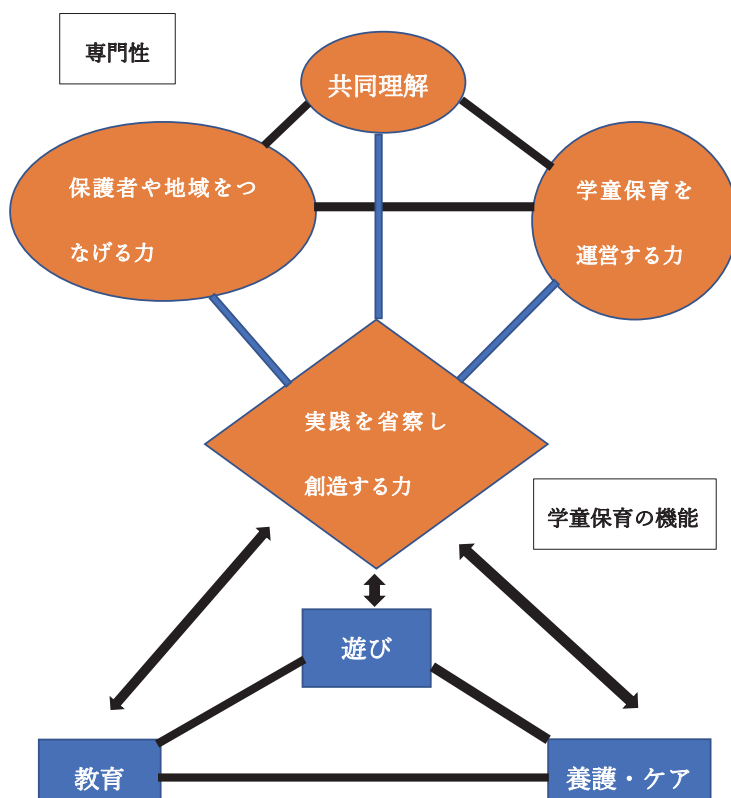


図2 「共同理解」を組み込んだ学童保育実践者の専門性（日本学童保育士協会の図を引用し筆者作図）