

【原 著】

事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応

清永 歌織 片山 美香

How Nursery Teachers Understand and Respond to Infants' Cry?
—An Observational Study in a Nursery School—

Kaori KIYONAGA, Mika KATAYAMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応

清永 歌織^{*1} 片山 美香^{*2}

本研究では、0歳児クラスにおける保育実践場面の観察事例から、乳児の「泣き」の実態と「泣き」に対する保育士の理解と対応について検討した。収集した62事例をもとに「泣き」が生じた背景について検討したところ、5種類に分類された。生理的状態や他者との関係を含む心理的状態、時間帯等によって「泣き」が生じていることがわかった。保育士は、「泣き」を生じさせた負の心情を全面的に受け止めて共感するとともに、正の心情への改善に努めることが子どもと信頼関係を築く機会にもなっていると捉えていた。さらに、信頼関係が深まってくると負の心理的状態を子ども自身が主体的に制御しようとする姿が見られるようになることに加えて、「泣き」の質の変容が認められることが明らかになった。

キーワード：乳児，保育士，泣き，対応，保育の質

※1 赤穂市立塩屋幼稚園

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題の所在と目的

近年、核家族化と母親の就労に伴う共働き家庭の増加により、乳幼児の保育ニーズが高まっていることは周知のとおりである。平成20年度の1・2歳児の保育所利用率は27.6%であったが、平成27年度には38.1%と、低年齢の子どもの保育ニーズが増大している。このような保育を取り巻く状況の変化に対応すべく、平成29年に改定が予定されている次期の「保育所保育指針に関する中間とりまとめ（厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会，2016）」においては、乳児期の保育の在り方をより積極的に位置づけていく方針が打ち出されている。ここでは、乳児から2歳児までは他者との関わりを初めて持ち、その中で自我が形成されるなど、子どもの心身の発達にとって極めて重要な時期であること、この時期の保育の在り方はその後の成長や社会性の獲得等にも大きな影響を与えるものと示されている。また、近年、国際的にも自尊心や自己制御、忍耐力といった社会情動的スキルを乳幼児期に適正に身に付けられるかどうか成人以降にも影響を与えることが指摘されており、乳幼児期、とりわけ3歳未満児の保育の在り方に注目が集まっている。さらに、「保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ

（厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会，2016）」では、乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実を図る方向性が示され、「生命の保持及び情緒の安定」という養護の側面が特に重要であり、養護と教育の一体性をより強く意識した保育について記載されることが決定しているという。

このように3歳未満児を対象とした保育の充実が目指されているところだが、星ら（2009）はこれまでの乳児保育がベテラン保育者の経験知に多くを頼ってきたことを問題視し、早急に乳幼児保育理論を構築する必要性を指摘している。そして、乳児の泣き場面に保育の諸課題が反映されていると考え、保育士の泣きへの認知や対応について検討している

（根ヶ山ら，2006；星ら，2009）。星ら（2009）は、乳児の泣きは無視できない強い力を持ち、対応の仕方の判断を迫られるだけに保育活動全体に影響を与えると指摘する。保育者は声や表情と共に状況や時間帯から判断して原因や意図を推測し、泣きを解釈して対応するため、保育者が泣きについて持つ考えによって対応のあり方が影響を受けるとの指摘もある（根ヶ山ら，2006）。とくに言葉の発達の未熟な0歳児にとっての泣きは、個々の不快さを示すメッセージを込めた看過できない表現として保育者に受け

止められ、的確に対応されることが不可欠である。保育者は、保育場面でいったいどのように泣きを表すメッセージを受け止めて解釈し、対応を決定して行動に移しているのであろうか。

根ヶ山ら（2006）は、保育園0歳児クラスの担任保育士を対象に、ある1日を特定して1人の乳児の泣きの全事例について日誌的記録を求める調査を行った。乳児566名分（男児292名、女児274名）、平均月齢8.5ヵ月（SD=3.03）のデータを得て、保育場面での泣きの理由を生理的理由、身体的な不快、物理的状況への不快等の8つに分類し、さらに泣きへの対応を生理的欲求の充足他、10種に整理した。その結果、泣きが午後より午前に頻発すること、月齢が上がると身体的物理的理由による泣きが減少し、社会的理由と解釈される泣きが有意に増加することを明らかにした。さらに、保育経験10年未満の保育士はそれ以上の経験年数を持つ保育士よりも、子どもの泣きの強さと長さの平均値が有意に高いことを見出した。

また、星ら（2009）は保育士74名を対象に、外国の保育所での6ヵ月～1歳前半の子どもが泣いている保育場面の映像を見せて、自分なら同じ場面でどのように対応するかについて問う調査を行っている。その結果、日本の保育においては、子どもが自力で泣きを解決することを目指すのではなく、保育者との相互作用の中で気持ちを収める経験を大切にしていること、この保育者との関係が信頼関係の構築にもつながると認識していることが明らかにされた。

これらの研究が示すように乳児の泣きへの対応は、保育所保育指針解説書（2008）の「養護に関わるねらい及び内容」の記載にも見られる通り、生理的欲求を充足することによる生命の保持や、情緒の安定を図る養護面において乳児保育の鍵となる保育場面であることがわかる。しかし、これらの研究は泣きに対する保育者の認知を問うものであり、ある特定の場面の乳児の泣きとその対応のみに焦点が当てられている。実際の保育場面では、泣くに至った経緯や子どもとの相互作用等、多様な要因が保育者の泣きの対応に影響していると推察される。また、泣きを契機に信頼関係が構築されるのであれば、その関係性の変容に伴い、泣きやその対応の質が徐々に変化することが予想される。また、0歳児クラスの子どもの日々めざましい発達を遂げるため、発達による子どもの変化によって泣きに質的变化が起こる可能性も考えられる。

そこで、本研究では、短期縦断的な保育実践場面の観察を行い、一定期間を縦断した0歳児クラスの子どもの泣きと保育士の対応の実態を行動観察によって明らかにすることを第1の目的とする。さらに、泣きへの保育士の対応から、乳児保育における子ども理解と発達援助のあり方について考察することを第2の目的とする。

II 方法

1 調査対象

A市内の公立のX保育園の0歳児クラスに在籍する乳児10（男児7、女児3）名、及び担任保育士（以下、保育士とする）2名を対象とした。

（1）対象クラスの特徴

0歳児クラスには、男児3名、女児3名が4月入園し、その後6月に男児1名が、7月に男児2名が、11月に男児1名が順次入園した。保育士は2名であったが、日によって看護師やパート保育士が保育に加わった。明るく温かい雰囲気の中で保育が行われ、保育士が歌遊びをする姿、歌に合わせて乳児が保育士の動きを真似る姿がよく見られた。上学年に在籍する姉や兄が遊びに来て、かわいがる様子もしばしば観察された。

（2）保育士の特徴

保育歴13年（産休期間を含む）のA保育士は3人目の子どもの産休を明け、当該年度から保育に復帰しており、0歳児クラスを担当するのは初めてであった。

保育歴7年のB保育士は未婚で子育て経験はないが0歳児クラスを担当するのは2回目であった。

毎朝、保育士間で、子どもに関する情報を共有する時間が設けられていた。日頃からよくコミュニケーションをとって連携を図り、子どもの成長する姿を共に伝え合い喜び合いながら保育が展開されていた。

2 調査方法

（1）調査期間

2015年5月中旬～11月中旬の期間中、ほぼ2週間に1度の割合で、登園から午睡に入るまでの午前中（8時半～11時半）に計13回（5月：2回、6月：3回、7月：2回、8月2回、9月2回、11月2回）の観察及び観察内容に関する聞き取り調査を行った。

(2) 調査方法及び内容

1) 事前調査(観察対象児の特徴の把握)
 観察調査に先立って、観察対象児の月齢や保育園への慣れ、家庭状況等について問う質問紙調査を実施した。第1回目の調査は2015年4月に、4月入園の6名(男児3名、女児3名)に関する質問紙を担当保育士に配布し、5月12日に回収した。6、7、11月入園の4名(男児)についても、同じ質問紙を9月10日に配布し、11月6日に回収した。

4月に入園した当初、子どもの月齢はA児、B児、C児の3名が12か月、D児、E児の2名が9か月、F児が8か月であった。その後、6月に入園したG児は11か月、7月入園のH児とI児はいずれも12か月、11月に入園したJ児は13か月であった。入園児の平均月齢は11か月(標準偏差1.70)で、A児以外は観察対象園への入園が初めての集団生活の経験となった。

2) 観察調査

観察者は、保育補助者として積極的に保育に参加しながら、担任保育士の乳児の泣きへの対応(発言と行動)、泣きの時間帯、周囲の環境、保育士の対応への乳児の反応を観察した。観察時に簡略にメモした内容を基に、観察終了後に詳細な観察記録を作成した。なお、保育士の対応の意図については、文脈や言動からの推測を中心に行う一方、随時、保育士への聞き取りを行った。

3 倫理的配慮

調査依頼時にデータは研究目的以外には使用しないこと、個人情報保護に細心の注意を払うこと等を説明した上で同意を得て調査を実施するとともに、公表する際には個人情報保護の観点から知り得た情報を最低限に留めて記載した。

Ⅲ 結果及び考察

泣きの生起から収束までを1事例とした結果、期間中、10名の対象児の泣きの場面として62事例が観察された。

1 泣きの生起から収束に至る過程の分析の視点

62事例の泣きの生起から収束までの過程を詳細に検討するため、「①対象児の泣きが生じた背景」、「②泣きに至った対象児の心的状態の読み取り」、「③泣きに対する保育士の対応と意図」、「④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応」の4つの段

階に分けた。4つの段階に関する詳細な分析の視点を示したのが表1である。なお、対象児の泣きの理由に関しては出来る限り対象児自身の視点から捉えることを試みたが、明らかな理由が特定できる場合と文脈から観察者が推察して特定した場合とが混在したため、「泣きが生じた背景」とした(表1)。

表1 泣きの生起から収束に至る過程の分析の視点

泣きの収束に至る過程	内容
①泣きが生じた背景	泣きが生じた時間帯やその時の人的・物的環境をその時の文脈から捉える。
②泣きに至った対象児の心的状態の読み取り	保育士が泣きに至った対象児の心的状態をどのように読み取ったのか、泣きが生じた背景と照合しながら捉える。
③泣きに対する保育士の対応と意図	泣きに至った対象児の心的状態の読み取りに対して、保育士がどのような意図をもってどのような対応をしたのか、言動から捉える。
④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応	泣きに対する保育士の対応に対象児がどのような反応を示すか、泣きの変化や表情、言動等から捉える。

以下、泣きの生起から収束に至る過程について、4つの段階から、子どもの泣きにかかわる保育の実態について分析を試みる。

2 0歳児クラスにおける泣きの段階的特徴

(1) 泣きが生じた背景

表1の4段階の最初の部分、泣きが生じた背景を体系化して質的に分析するため、事例中の「①泣きが生じた背景」に当たる部分を抽出し、類似性を考慮してまとめる手続きを繰り返した。その結果、5つに集約できた(表2)。

表2 泣きが生じた背景

カテゴリー	内容と該当する事例数	
対象児の状態	体調不良: 9事例(1.4.5.12.13.14.18.47.61) 排泄: 4事例(9.21.22.28) 眠い: 4事例(10.52.56.61) 人見知り: 4事例(10.26.33.43) 保育園や保育士への不慣れ: 13事例(1.4.5.15.29.30.31.35.36.38.41.45.60) 睡眠中: 1事例(11)	全35事例
時間帯	食後: 2事例(9.56)	全2事例
人的環境	他児の泣き: 1事例(48) 見知らぬ人とのかわり: 4事例(10.26.33.43) 保護者との別離: 22事例(1.2.14.15.18.19.20.23.29.30.31.34.35.36.38.40.41.44.47.49.58.60) 保育士の立ち去り: 7事例(6.29.42.46.51.52.57)	全34事例
欲求不満	遊びの中断: 2事例(16.27) 欲しいものがもらえない: 3事例(32.50.54) 食べ物がなくなった: 2事例(17.39) 玩具を取られた: 4事例(50.54.55.62)	全11事例
その他	不快な刺激: 7事例(3.7.24.25.27.37.62) 活動への飽き: 2事例(8.51) 嫌いな食べ物を出された: 1事例(53) 背景不明: 1事例(59)	全11事例

()内に付した数字は観察順に付した62事例の通し番号である。

「対象児の状態」は、体調や排泄、睡眠等の生理的状態、人見知りや不慣れからくる他者との関係を含む心理的状态とした。「時間帯」には、時間の特徴が泣きに起因したと捉えられた事例を分類した。「人的環境」には、室内の騒がしさ、他児の泣き、見知らぬ人とのかかわり、愛着対象である保育士の立ち去りを分類した。「欲求不満」では、遊びの中断や欲しいものがもらえない、玩具を取られた等、他者とのかかわりの中で自分の欲求が満たされないことを泣きの背景とした。また、いずれにも当てはまらないものは「その他」とした。

根ヶ山ら（2005）の調査結果同様、0歳児クラスにおける泣きでは、体調不良や排泄、睡眠にかかわる生理的要因や愛着対象との別離に起因する心理的な負の感情が泣きの生じる背景になりやすいことがわかった。なお、事例1(表2の15)のように「対象児の状態」カテゴリーの【保育園や保育士への不慣れ】及び「人的環境」カテゴリーの【保護者との別離】のように2種類の泣きの背景に該当する事例については、複数のカテゴリーでカウントした。

【事例1(表2の15)】6月3日 9:00 登園

6月から入園したG児が母親と一緒に登園し、別れる時に泣き始めた。A保育士が抱き、「今日も一緒に遊ぼうね」と声を掛ける。音楽を流し、抱きながらリズムにのった。G児はなかなか泣き止まない。窓から外を指差してG児の注意を引いたり、園舎内を散歩して気分転換を図ったりした。そうするうちにG児は泣き止んだ。

事例中には、表1の「①泣きが生じた背景」の該当部分を……(点線)で、「③泣きに対する保育士の対応と意図」の該当部分を__(二重線)で、「④泣きに対する保育士の対応への対象児の反応」の該当部分を__(実線)で付した。

入園して3日目であったG児にとって、園や保育士は不慣れな対象であった。そのため、愛着対象である母親との分離が不安な感情を強く喚起し、泣きに至ったとA保育士は2つの観点から理解し、G児が興味を示すものを探したり、スキンシップをとったりして安心感が得られるよう対応した事例である。

このように保育士は泣きが生じた背景を単一要因から捉えるのではなく、瞬時に対象児の置かれた状況から多角的に理解しようと試み、出来るだけ対象児の泣きに至る負の心情に沿った対応を模索していた。泣きが生じる負の感情生起の背景から、乳児保育における養護的側面には生理的問題や身近な他者

との関係への配慮が大変重要であることがわかる。「体調不良」や「眠い」という背景から生じた泣きは観察期間を通して出現したことから、体調不良や眠いという生理的な不安定さは、乳児期の発達や園への慣れに関係なく、泣きを生じさせる要因になると言える。生理的な不安定さを抱える子どもは、事例2(表2の18)のように、普段は泣かないような些細なことから泣きが生じたり、泣きの強さや長さが増したりすることも観察された。

【事例2(表2の18)】6月10日 8:30 登園

B児が父親と一緒に登園し、別れる時に泣き始めた。A保育士は、「めずらしいね～よしよし」と声を掛けながらB児を抱いた。しばらくして泣き止んだ。

保護者との分離不安から泣くことの少ないB児が珍しく泣いた。このようなB児の普段と違う様子に気づいた保育士は、分離不安を引き起こす他の要因があると察知した。その結果、前日から微熱があり、体調が芳しくないということが判明した事例である。このことは、泣きの原因がわからなかったり、普段と違う姿が見られたりする時には、まず、体調不良を疑う保育士の子ども理解の定石を示す事例であると言えよう。

(2)「泣きが生じた背景」について保育士が読み取った心的状態と泣きへの対応

1) 泣きが生じた背景としての「対象児の状態」

表2の「対象児の状態」に分類された6項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめて列挙したのが表3である。

表3 泣きの背景としての「対象児の状態」について保育士が読み取った心的状態と泣きへの対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
体調不良	不安、しんどさ	抱き、声掛け、玩具の提供
排泄	気持ちが悪い	抱き、声掛け、おむつ換え
眠い	眠い、寝たい	抱き、声掛け、抱いて体を揺する、ラックに寝かせて揺らす
人見知り	不安、怖い	抱き、声掛け、対応する保育士を替える
保育園や保育士への不慣れ	不安、怖い	抱き、声掛け、音楽を流す、玩具の提示、手遊び、遊びに誘う、他児と距離をとる、園内を散歩する
睡眠中	不安、怖い	体をさする・なでる、抱いて体を揺する、ラックに寝かせて揺らす、園内を散歩する

全ての対応に「抱き」を主とした身体接触が含まれている。身体接触の泣きへの抑制効果には定評がある(Bell&Ainsworth, 1972)が、状況によって多様な質の違いが認められた。抱く行為は常に別のかか

わりが付随していた。例えば、抱いた状態で対象児の心的状態に合わせて気分転換になる物が視界に入るよう移動したり、声かけをしたり、玩具を提示したり等である。

【事例3(表2の5)】 5月12日 10:30 遊び

朝から調子が優れず、ぐずっているC児を、A保育士が抱いて、柔らかいマットの上をころころと一緒に転がった。しかし、C児は泣き止まず、音楽を流して楽しい雰囲気づくりを行った。C児はしばらくして泣き止んだ。

事例3(表2の5)の対応について保育士は、気分転換になるようにマットでの遊びと一緒に挑戦したものの、慎重な性格のC児には怖かったようだ述べた。このようにC児の負の感情を転換すべく、抱いた状態で遊びに誘っている。C児は、保育士が間違いなく自分を大切に受け止めてくれていることを感覚的に実感しつつも、遊びに気持ちが向かないために泣き続けることで負の感情を表現し続けた。そしてついに、音楽を流しながら抱いてもらうことで負の感情が心地よさに変わり、泣きが収束したと推察される。どのように抱かれるかという体感、例えば、抱く保育士の微妙な力加減や保育士の体との密着度等を通して、間主観的に自分に向けられた保育士の気持ちがどの程度、受容的・共感的であるかということを感じ取りながら負の心理状態が緩和されていった過程であると理解できよう。

抱くという行為は、保育士が身体は勿論、心的次元も含めて子どもを丸ごと受け止めることを象徴する行為と言えるであろう。他方、子どもにとっては、ありのままを受け止めてくれる温かな肌感覚を通して確かな安心感が意識されることになるのではなかろうか。子どもと保育士の濃密な関係性の基に双方にとってお互いへの信頼関係を深める貴重な契機になっており、さらなる自己表現を促すことになると考える。

「排泄」による不快感から生じた泣きは観察初期の5月～6月にのみ認められた。排泄時の不快感や、排泄後のおむつの不快感が泣きの背景となっていた。抱いて不快感を共有した上で、排泄しやすい方法を伝えたり、排泄後のスッキリ感を共有する声掛けをしたりといった、排泄という目的を達成するための具体的な行為に導いていることが明らかになった。

「睡眠中」の泣きについては、午睡時間に観察していないため事例数は多くないが、恐い夢やふと目を覚ました時に大人が居ないことに寂しさや不安を

感じることや、体調不良による苦しさ等に起因しているという。安心感を取り戻すため、抱く等のスキンシップが有用とのことであった。

「対象児の状態」を理解するための第一歩として、抱くことが身体状態のアセスメントにつながることも重要な点として指摘できる。抱くことは、子どもの体温を感じ取る機会となり「熱があるかもしれない」と推測したり、抱くことで乳児のお尻に違和感やにおいを感じたりする(表2の13)きっかけとなる。抱きは、子どもに安心感をもたらすかわりである一方、子どもの身体状態をアセスメントする機会にもなることを保育士は意識しておく必要があるのではなかろうか。

2) 泣きが生じた背景としての「時間帯」

表2の「時間帯」に分類された1項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめたのが表4である。

表4 泣きの背景としての「時間帯」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
食後	うんちが出て気持ち悪いのかもしれない、眠い	抱き、声掛け、排泄の確認、おむつを換える、ラックに寝かせて揺らす

お腹の満たされた「食後」という時間的背景や日頃の生活リズムから、「うんちが出たかもしれない(表2の9)」、「そろそろ眠くなる頃かもしれない(表2の56)」と推測し、排泄への対応や睡眠をとるよう促す対応が見られた。このように、時間的要素は排泄や眠気、先に述べた泣きの背景としての「対象児の状態」と関連させて理解し、対応につながるものがわかった。

3) 泣きが生じた背景としての「人的環境」

表2の「人的環境」に分類された5項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」をまとめたのが表5である。

表5 泣きの背景としての「人的環境」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
他児の泣き	自分も抱いてほしいという甘え	抱き、声掛け
見知らぬ人とのかわり	不安	抱き、声掛け、対応する保育士を代える
保護者との別離	寂しい、不安	抱き、声掛け、玩具の提示、音楽を流す、園内を散歩する
保育士の立ち去り	寂しい、不安、嫌悪、甘え	抱き、声掛け、しばらく見守る

「他児の泣き」がきっかけとなる乳児の泣きには、他児の泣き声を聞いたり、泣く姿を見たりすること

から”泣きの伝染”が生じると言われる。事例4では先に泣いたC児が保育士に抱いてもらったのが羨ましく、自分も抱っこしてほしいという欲求が生じたことによる泣きと捉えられる。これは、”泣きの伝染”とは異なり、明らかに他児と保育士との関係を理解し、自らの愛着対象への思慕が泣きを生起させたと理解されよう。

【事例4(表2の48)】9月24日 8:45 登園

母親と一緒に登園し、C児の近くに座っていたF児。C児が泣いてA保育士が抱き上げている様子を見て、(自分も抱いて欲しいというように)泣き始めた。保育室の環境整備をしていたB保育士が「抱っこ順番よ。」とF児に声を掛けた。しかし、さらに激しく泣くF児を見て、B保育士がF児を抱いた。抱かれるとすぐに泣き止んだ。

「見知らぬ人とのかかわり」から生じた泣きは、個人差があるものの観察期間を通して出現した。これは先述した「人見知り」として喚起される不安に連動する泣きであると捉えられる。

「保護者との別離」や「保育士の立ち去り」から生じた泣きは、観察期間を通して頻繁に観察された。0歳児クラスの子どもにとって、愛着の対象と離れることがいかに不安や寂しさを喚起することになるかがわかる。このような場合の対応としては、抱きと声掛けが行われることがほとんどであったが、事例5では声掛けのみの対応で泣きが収束していた。

【事例5(表2の58)】11月16日 8:30 登園

F児が母親と一緒に登園し、母親が「ばいば〜い」と声を掛け離れると、泣き始めた。A保育士が「Fちゃん、これできる?」と、新しい玩具で遊んで見せた後、F児に渡すとすぐに泣き止み、遊び始めた。

4月の入園以降、激しい泣きで嫌悪感を表現し、保育士が抱いて対応していたF児であったが、保育士が少しずつ言葉での対応を意識してかかわったところ、自分なりに気持ちを収めることができるようになったとのことである。A保育士との愛着関係が基盤となり、自分で感情を制御し泣きを収束させることが出来たという、対象児の育ちが感じられる事例であった。入園した4月以降の約7か月の間にA保育士との愛着関係を築く養護的な側面と共に、子どもの成長・発達を促し、導いて行くという教育的な側面とを併せ持った対応がなされていたことがわかる事例である。

乳児の泣きを放置し続けると、「泣いても無駄だ」との学習につながり、「サイレントベビー」と呼ばれ

る自己主張をしなくなると警鐘を鳴らす場合もある(吉川, 2007)。これを恐れて「乳児の泣きにはすぐに対応して泣き止ませなければ」と考える養育者も少なくないようである。しかし、これはあくまでも大人が何の対応もせずに長時間放置した場合のことである。事例5は、「保育士等との信頼関係を基盤に、一人一人の子どもが主体的に活動し、自発性や探索意欲などを高めるとともに、(中略)成長の過程を見守り、適切に働きかける(保育所保育指針解説書, (2008)」ことを養護的なかかわりとして丁寧に実践した成果を示している。保育士のかかわりが子どもとの信頼関係を築き、その関係性によって子どもの成長が助長されていることがわかる事例である。

子どもの泣きは、保育環境が適当でないことに因ると解釈するとすぐに泣き止ませなければならないとの衝動に駆られ、逆に子どもが泣かなかつたら適当な保育環境が提供出来ていると認識するように、泣きは保育する側の育ての能力を測る指標になりがちである。育児ノイローゼや虐待は子どもの泣きに養育者の不安や困難感が極度に喚起されることが一因とされている(田淵・島田, 2006)。他方、乳児期の泣きは気管支などの発達を促し、体を丈夫にするため、すぐに泣き止ませずに見守ることを推奨する意見もある。泣きで表わされる子どもの意図や欲求を理解することと叶えることは別である。とりわけ集団場面において泣かずに過ごせることは不可能と言ってよいであろう。泣かせないこと、泣き止ませることのみ保育士の力量が反映されるわけではない。泣きの背景や心的状態を的確に読み取り、泣きの意味を十分に捉えた上で適切な対応を即興的に導くことこそが保育士としての専門的の力量と言えよう。さらに、その専門的の力量には、前方視的に子どもの発達を捉えた上で「今、ここで」の対応を見出すこと、そして泣き止まず術を持ちながらもあえて控える抑制力を働かせ、「見守る」ことを選択する”教育的な目”を持つことではなからうか。

4) 泣きが生じた背景としての「欲求不満」

表6 泣きの背景としての「欲求不満」について
保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
遊びの中断	もっと遊びたかった	声掛け、元の状況に戻す
欲しいものがもらえない	怒った、自分も欲しかった、玩具を貸してほしい	声掛け、他の玩具の提示
食べ物がなくなった	もっと食べたい	声掛け、食べ物を与える
玩具を取られた	嫌悪、(寂しい)	声掛け、他の玩具の提示

表2の「欲求不満」に分類された4項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」を示したのが表6である。

「遊びの中断」から生じた泣きは少なかったが、同じ場面であっても、子どもによってその体験が異なることに配慮した実践が観察された。

【事例6(表2の27)】 6月24日 10:30 水遊び後

1歳児クラスと共に水遊びを楽しみ、1人ずつシャワーを浴びてから保育室へと戻っている。B児・F児は、シャワーを浴びると泣き始めた。A保育士は「きれいにしようね～」と言いながら手際よく体を洗淨した。保育室に入り、着替えが済んで落ち着くと、B児・F児は泣き止んだ。D児も同様にシャワーを浴びると泣き始めた。D児はシャワー後、着替えをしながらも、水遊びの方を見つめて、(戻りたような表情)を見せて泣いていた。A保育士は「Dちゃん、まだ遊びたかったなあ」と声を掛けた。

B児・F児はシャワーに対する負の感情を泣きで表していた。一方、A保育士はD児の視線の先を丁寧に追うことと共に、表情から水遊びに未練を残していることを個別に読み取り、泣きの質の違いに配慮した対応を行っていた。集団保育の環境にあっても、一人一人の心情を丁寧に読み取って受け止め、対象児の心情に共感する、個に応じた対応をしている好例であると言えよう。

「欲しいものがもらえない」や「玩具を取られた」ことを背景とする泣きは、観察期間の後半に多く出現した。これは、子どもの自我の育ちに加え、他児とのかかわりの増加によって自己主張が明確になってきたことによるものと考えられる。阿部(2000)は、0歳児の後半において、子どもの満足の状態と結びついた大人が「他」から区別されて「特定の人」として獲得されると、子どもは快さを求めてこの特定の人群に向かうようになると人見知りの意味を説いている。さらに、内外未分化な段階にある状態を考えると、より深いところで周囲と関わるといことは、より深いところで自分自身を経験していることと考えられ、これらの経験を通して、外界を分化させ、内面(気持ち)を豊かにしていくための核となる経験をjする点に0歳代の発達を特徴づけている。特定の保育者に的確に心理的状态を理解し、満たしてもらった体験を通して、より自我が明確化し、自分の心理的状态を反映した積極的な意思を主張し始めるのであろう。

「食べ物がなくなった」ことによる、食べ物を要

求する泣きはF児の2事例にのみ見られた。保育士は、F児のおかわり用のおやつをあらかじめ取っておくことで、F児の欲求に応えられるようにしていた。一方、F児よりも約4カ月月齢の高いA児やB児がおかわりを求めた際には、保育士は「ちょうだい」と言いながら両手を重ねる行動の範を示すことによって、言葉による表現を促していた。欲求が満たされない不快さを泣きで表現することから、より明確に不快の内容を表現して相手に理解してもらえよう、新たな表現手段を獲得するよう対応していた。このような個の発達に応じた丁寧な対応の積み重ねが泣くこととは別の意思表示の仕方の獲得につながっていると理解された。

5) 泣きが生じた背景としての「その他」

表2の「その他」に分類された4項目について、「保育士が読み取った心的状態」と「保育士の泣きへの対応」を示したのが表7である。

表7 泣きの背景としての「その他」に分類された内容に関する保育士が読み取った心的状態と対応

泣きの背景	保育士が読み取った心的状態	保育士の泣きへの対応
不快な刺激	びっくりした、怒った、怖かった、気持ちが悪い	抱き、声掛け
活動への飽き	機嫌が悪い、飽きた、保育士の側にいきたい	抱き、声掛け、場所や状況を変える、見守る
嫌いな食べ物を出された	食べたくない	(好きなおかずと混ぜる)
背景不明	甘え	抱き、声掛け

「不快な刺激」から生じた泣きは、観察期間を通して出現していた。対象児自身が遊びの際に体のバランスを崩したことに驚きや恐怖をおぼえたことによる泣き等を分類した。対応としては、「抱き」「声掛け」が観察されたが、「抱き」での対応は観察初期のみで、その後は声掛けのみで気持ちを立て直す姿が見られるようになった。

【事例7(表2の8)】 5月12日 11:00 昼食

A保育士からの援助を受けながらC児が昼食を食べていたが、次第にぐずり始めた。A保育士はC児を抱き、「おみず行こうか。」と言って手洗い場に連れて行った。A保育士が蛇口をひねって少し水を出すと、C児は泣き止み、しばらく水に触れて遊んだ。その後、機嫌を取り戻し再び昼食を食べることができた。

事例7では、昼食に気持ちが向かなくなり、ぐずり始めたC児に対して、食べることに主体的に取り組めるよう、一旦給食場面から離れてC児の好きな手洗い場で水に触れる時間を設ける対応をした。集団生活からの逸脱を認める行為とも言えるが、ここで

あえて保育士は、食事時間という集団生活の枠にはめるのではなく、個の事情で食事を中断し、その場を離れて気分転換を図っている。保育所保育指針解説書（厚生労働省、2008）には、「保育士等は、一人一人の子どもの心身の状態や発達過程を的確に把握し、それぞれの子どもの欲求を受け止め、子どもの気持ちに沿って対応していかなければならない。（中略）子どもにとってどうすることが望ましいのかを検討しながら保育していくことが求められる」と記されている。まさに、ここでのA保育士の対応は、食べることに気持ちが向かなくなったC児の気持ちを受け止め、一旦食事場面から離れて好きな活動で気分転換し、再び食事に主体的に取り組む気持ちをもつに至る過程を子どもの気持ちに沿って具現化した保育実践であると言えよう。他児の存在もある中、このように臨機応変な保育を実践することが出来るのはA保育士の保育経験の積み重ねに裏打ちされた熟練した判断力によるものと考えられる。

次の事例8は「背景不明」に分類した事例である。

【事例8(表2の59)】 11月16日8:30 好きな遊び

G児がほふく室で遊んでいたところ、急に激しく泣き始めた。A保育士は「G君どうしたあ？」と声を掛けながら抱き、G児の様子を確認した。G児は抱かれるとすぐに泣き止んだ。

6月に入園したG児は1歳3カ月となった10月頃から、自分の思いが通らない時に激しく泣くことが多くなっていた。A保育士はその都度、体調不良や怪我の有無を確認しつつも、自我の芽生えの姿であると捉えていた。この場面における泣きの理由は特定出来なかったが、子どもはどうしたのかと問い掛けながら抱いてもらうことによって、問い掛けの言葉の理解も出来ていると予想される。G児は、自分の気持ちに関心を向けてもらっていることに満足感を得て泣きを収束させることができたのではないかと考える。

6) 「泣きが生じた背景」への対応に関するまとめ

泣きの背景に応じて、保育士は一人一人に応じて丁寧に心的状態の読み取りを行い、ある程度、背景ごとに共通性のある対応をしていることが明らかになった。「乳児の状態」において、「抱き」と「声掛け」での対応がとられていたことや、「欲求不満」において、「抱き」での対応がとられていなかったことにその傾向が見て取れる。前者の「抱き」と「声掛け」の対応は観察期間を通じて観察されたが、これは乳児保育における養護的側面の要の対応と理解出

来る。保育所保育指針解説書（2008）には、「情緒の安定」に関わるねらいとして、「子どもが保育士等を受け止められながら、安定感を持って過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができることは、子どもの成長の基盤となる」と記されている。周囲の大人からかけがえのない存在として受け止められ、認められることは、自己を発揮することを保障し、自己肯定感を育む。そして、ほとんどの場面で見られた抱くことによるスキンシップは、心の安定につながるだけでなく、肌の触れ合いの温かさを実感することにより、人との関わりの心地よさや安心感という子どもの身体感覚を育てる（保育所保育指針解説書、2008）。今回の観察調査からは、「泣き」が誘因となった「抱き」はまさに、身体的に温かさを感じ、安心感を得る機会を得ることにつながり、さらに即時的に対応してもらった体験は自己を肯定的に捉え、自尊心を育む心理社会的な発達の基盤を育む機会であったと言える。その証拠として、生理的、情緒的な不快に起因した泣きは、観察期間の後半には保育士との愛着関係が構築されたことにより、「人的環境」としての「保育士の立ち去り」や「欲求不満」が起因する泣きへと質的な変容が見られた。これは、不快に関する未分化な感情表現から明確な自分の意思を表明する「泣き」へと明らかな「泣き」の質的な変容を意味し、自我の育ちを反映するものであろう。

また、保育士は、泣きの背景に加えて、対象児の性格や特徴、泣き声や表情等を統合的に加味した子ども理解のもとに、心的状態を読み取って対応を精選していることが明らかになった。事例6及び7に加え、「欲求不満」に位置つけた「食べ物がなくなった」2事例からは、対象児の個性と共に発達段階を見取って対応に多様性をもたせ、発達に促進的な作用をもたらす教育的な側面を考慮した保育実践の実際が示された。

声掛けについては、ポジティブなものが多く、ネガティブなものは少なかった。例えば、おむつ換えの際は「気持ち悪かったね」ではなく、「気持ちよくなったね」、初めての場への不安には「不安だよ」ではなく、「ほら、玩具おもしろいよ」のようにポジティブな感情に導く対応の工夫が見られた。しかし、体調不良から嘔吐した際には「しんどかったね」と負の感情を言葉にしたり（表2の13）、眠たさから生じた泣きには「眠いなあ」とありのまま言葉にしたりしていた（表2の23,26,31）。体調不良や眠気といった自己制御できない要因による泣きに対しては、

乳児のありのままの感情を受け止め、共感を示しながら、負の感情を和らげようとしているのではないかと考えられた。

IV 0歳児クラスにおける「泣き」への対応から見た乳児保育の現状と課題

ここでは、0歳児クラスにおける「泣き」への対応から見た乳児保育における保育者の役割について、「泣きへの対応に見る保育の質の保障」及び「保育士間の連携」の2点から、本論の総括的考察を試みる。

1 泣きの対応に見る保育の質の保障

観察期間を通じて、保育士は冷静に泣きに対応していた。さまざまな理由で不快や不安を感じた子どもは、その程度を強さや長さ、表情や行動等で表現することになるが、その子どもに共揺れせず、冷静に対応する保育士は、まさに安定した人的環境そのものであった。そして、「一人一人の子どもの置かれている状態や発達過程などを的確に把握し、子どもの欲求を適切に満たしながら、応答的な触れ合いや言葉がけを行う（保育所保育指針解説書、2008）」、養護的な保育が実践されていた。常に、子どもがどのような状態であり、環境をどのように認知しているのかを子どもの視点から捉えて対応の根拠としていた。このような養育する側の姿勢は、子どものアタッチメントの安定性に及ぼす要因として重視されるようになってきている（篠原、2013）。全米幼児教育学会も、応答的な対応は「発達上適切な実践」として、「関係性アプローチ」という理念に基づき、センシティブで応答的な保育を奨励しており（大方・玉城・ミクマレン、2014）、その重要性が認められているところである。応答の仕方としては、泣きの背景に応じて、即時的、直接的に負の感情の原因を除去する積極的な対応もあれば、子どもの発達を期待し、子ども自らが負の感情に向き合い自力で対処することを見守る消極的な対応もあった。後者の対応は、前者の対応の積み重ねにより培われた子どもと保育者の信頼関係と、子ども自身が負の感情に常に寄り添ってもらいながら、次第に落ち着いて行く過程を体感したことにより、自律的な力として育まれた結果であると言える。例えば、事例5に示したF児は、4月の入園当初から激しく泣いて負の感情を表現し、保育士は抱いたり、声掛けをしたり等、直接

的に感情を収める対応をした。2（2）の【泣きが生じた背景としての「欲求不満」】の食べ物を要求する場面ではF児の要求を満たす対応をしながら保育士との信頼関係の確立を優先した。このような対応の積み重ねにより、少しずつ信頼関係が確立されるにつれて、保育士はF児自身が自力で感情を調整できるようになることを課題として、言葉での対応を意識してかかわった。その結果、事例5に示したように入園後、約7カ月後には自力で負の感情を収める成長の姿へとつながった。

質の高い乳児保育とは、まずは、集団保育の場において、一人一人の子どもが特定の保育者との継続的で、緊密な二者関係のなかで信頼関係を構築することであろう。信頼関係を通じて自由に自己表現する上で、表現の正負を問わず、丸ごと受け止められることが必要条件の一つと言えよう。それが実践されていれば、時間の経過とともに、子どもが独力で負の感情に向き合ったり、不安なことにチャレンジしたりする成長の姿が見られるようになる。それは、自分を丸ごと受け止めてくれる保育士が常に揺るぎなく存在しているからこそ、子どもが自らの力を信じて、独力で物ごとに取り組むことが出来るようになる姿であるとも言えよう。本研究で取り上げた泣きの場面の保育から、子どもの心を丁寧に読み取り、子どもの育ちを見据えながら「今、ここで」必要な対応の仕方を瞬時に選択して実践する保育士の敏感さと適切さ、質の高い保育実践が子どもの育ちを促すということが確認されたと考える。

2 保育士間の連携

上述したような個別の対応を実現するためには、常に保育者間で連携意識をもち、全体に目配りをする体制づくりが必要である。個別のかかわりに意識を傾注できることが子どもとの信頼関係に影響を及ぼすため、同僚保育士にクラスを任せられるということがわかった。

また、本研究園では、毎朝、保育士間で子どもの情報を共有し、日常的にも良好なコミュニケーションがとられ、子どもの成長の姿等を積極的に共有しながら保育が展開されていた。このような連携は、個別の対応を尊重しながらも、全体を捉える視点が欠かせない保育士にとって重要である。それぞれが知り得た情報をこまめに共有することは、深い子ども理解につながり、保育全体や個別の対応の方向性

に一貫性をもたせることにつながる。さらには、観察事例で見られたように、個別の対応で保育士が室外に不意に移動することも少なくない上に、年齢が低い安全への配慮も怠りなく行う必要がある。乳児期の子どもが安心できる人的環境を築く上で、子どもの状態をつぶさに汲み取って応じるための保育士間の連携の重要性も確認されたと言えよう。

3 今後の課題

今回は、約半年という短期間の観察が分析の対象であった。月齢差が大きい時期であるため、子どもと保育士の関係性も逐次変化することであろう。観察期間を延長してさらなる知見を得ることが今後の課題である。

付記

本研究は、平成26年度岡山大学教育学部学校教育教員養成課程幼児教育コースに提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。

謝辞

本研究にご協力いただきました保育士のみなさま、園児のみなさんに心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

阿部和子 (2000). 乳児保育再考Ⅱ—1対1ということ— 聖徳大学研究紀要 短期大学部, **33**, 63-70.

Bell, S.M. & Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying, and maternal responsiveness. *Child Development*, **43**, 1171-1190.

星三和子・塩崎美穂・勝間田万喜・大川理香 (2009). 保育士は0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), 49-59.

厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書. 厚生労働省社会保障審議会児童部会保育専門委員会 (2016). 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/matome.pdf (2016年9月10日閲覧).

根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 (2006). 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**(1), 65-72.

大方美香・玉置哲淳・メアリー・ミクマレン (2015). アメリカにおける乳児保育の現在と今後 大阪総合保育大学紀要, **9**, 306-316.

篠原郁子 (2013). 心を紡ぐ親, 心を理解する子ども 心を紡ぐ心. 篠原郁子 (著). 親による乳児の心の想像と心を理解する子どもの発達. ナカニシヤ出版. 26.

田淵紀子・島田啓子 (2006). 生後1ヶ月から1年までの乳児の泣きに対する母親の情動反応に関する縦断的研究, **21**(1), 26-36.

吉川成司 (2007). 障害発達における自立と孤立—愛着理論の視点から— 創価大学教育学部論集, **58**, 27-44.

How Nursery Teachers Understand and Respond to Infants' Cry?
—An Observational Study in a Nursery School—

Kaori KIYONAGA*1, Mika KATAYAMA *2

Keywords: infant, nursery teacher, cry, respond, quality of daycare

*1 Shioya Kindergarten

*2 Graduate School of Education, Okayama University
