

# 〈よかれ〉を見つめ直す手がかり

## としての「物の置き場」の意味

佐伯 一弥

はじめに

保育の実践が常にその行為主体である保育者の子どもに対するその都度の〈よかれ〉という思いに基づいていることを踏まえると、保育実践を対象とする研究においては、この〈よかれ〉を採り上げることなしに進めることはできないと考える。こうして私は、保育

実践を対象とする研究の本質を〈よかれ〉の見つめ直し (research) に見出してきた。

けれどもそのような考えたところで、実際にそういった見つめ直しを具体的に進めていく手だてを予め知っているわけではなかった。確かに、例えばカン・ファレンスなどという言葉に惹かれ、それに関する記述に目を通すとき、それが先の見つめ直しに有効であ

るかもしれないという予感をもたらすことはある。しかし、その具体的な内実については自ら体験していない以上、自らの実感に根ざした妥当性を得ることはできない。そこで、様々な研究論文を読んでいく一方で、自らも保育実践の現場に臨んで手探りながらも一つの取り組みを立ち上げて進めて、自らの研究の在り方に対する考えをまとめようと考えた。

### 当初の試み

こうして私は、一昨年の五月より、秋田県のある保育園に約三ヶ月の間隔を置いて訪れている。一回の訪問では一週間ほど滞在することにしており、その間に様々な観察や記録の方法を行なうほか、午睡の間やほとんどの子どもたちが降園した後など、限られた時間の中で保育者と話し合いの場をもち、先に述べた見つけめ直しへの途を探っている。

このような話し合いにおいて、はじめのうちは、私

は自分でとった記録を提示しながら、それぞれの場面における保育者の意図や子どもへの思いを聞き出し、それに基づいて見つけ直しの作業を進めていこうと試みた。しかし、実際に始めてみると、ある問題に直面することとなった。それは、記録を提示しながらその時の思いを伺おうとしても、その場面は思い起こせても、その時の思いが明確には思い出せないということにある。確かに、繁忙な一日を通じて生起する様々な状況の中で子どもたちに対応していくことを鑑みるときは、それらの細々とした点にまで逐一意識に留めていくことは難しいことだろう。そして、このことと関連して、このような聞き方のスタンスをとる限り、保育者も自らの体験した世界の説明役にとどまってしまう、共にそれぞれのへよかれを括りだし、見つけ直そうというところまで辿り着くことが難しくなることももう一つの問題として挙げられる。

そこで、次の訪問にむけて、見つけ直しへの新たな

アプローチを考えることにした。

### 遊びの風景から考える

そして、ここに至って本稿の主題である「物の置き場」が登場することになるのだが、その前にそこまでの経緯を辿るため、この保育園において私が普段目に見ている園生活の風景の中から登園後の遊びの様子を描写することにした。

朝八時に私が保育園に到着すると、既に多くの子どもたちが登園しており、めいめい遊びを立ち上げていく。その後、登園してきた子どもたちも、自分のクラスロッカーに荷物を置いて一連の身支度を終えると、その部屋で遊びを始めた。別のクラスに向いて遊んだりする。三歳未満児クラスの子どもたちも、兄や姉あるいは同じ集落に住む年長の子どもたちに手を引かれ、遊戯室や五歳児クラスの保育室で遊んだりする。

遊戯室では長なわとびやボールを用いた遊びが見られる他、壁際に積んである箱積木を用いて基地や家などを作る子どももいる。また、保育室でブロックを組み合わせて飛行機やロボットを作った子どもたちは廊下や遊戯室へ出向き、それらを用いた戦いごっこが始まる。こうして遊戯室は多くの子どもたちでにぎわう。

保育室では、戦いごっこを通して壊れた飛行機やロボットを修繕したり改良するために定期的に帰還する子どもたち、ままごとを楽しむ子どもや絵本を開いている子ども他、子どもたちの提出した連絡帳を整理する保育者の様子を見つめながら、タイミングを見計らって手にしている紙を差し出してよく細く堅い剣を作ってもらうことをお願いする子どももいる。

このような光景を初めて目にしたときの私の印象は、そこにただ混沌を感じるといっただけのものであった。

しかし、次第に子どもの名前を覚えていきながら、観察を続けていくと、二、三日もすればどこで誰がどのような遊びをしているのか、ということはおおよその見当がつくようになった。

例えば、先程の戦いごっこで用いられる飛行機やロボットの「工場」になるのは、四歳児クラスの保育室であることが多い。ここでは、三歳未満児クラスから五歳児クラスまでの子どもが集まり、車座になってしゃべりながらブロックを組み立てている。そして、互いに出来たことを確認すると、再び廊下や遊戯室へと出ていく。三歳未満児クラスの子どもたちも年長児の子どもの姿を見ながら同じように、同じ色のブロックをシンメトリーに組み合わせるなどして飛行機やピストルなどを作っている。

また、このことと併せて子どもたちの遊び出しに関するいくつかのパターンを見出すことが出来た。その一つが、ブロックや箱積木を用いて遊ぶ際、まずはそ

れを一旦床にばらまいてから始めるというものである。こうした遊びの展開には様々な見解があると思われるが、先の車座もこのようにして床の上にはらまかれたブロックを取り囲むように陣取られていることを見ながら、私は自らの幼かった頃の遊びの姿と重ね合わせ、そのようにばらまいた子どもたちの思いを汲み取っていた。すなわち、自分の作ろうとするイメージが明確であるほど、それに必要な色や形のパーツをすぐに取り出せるようにしたいという思いである。しかし、一方でそのようにばらまかれる場所については、それがあまり良好なポイントではないように感じられた。それというのも、箱積木にしても、ブロックにし



でもそれがばらまかれるところは、それぞれ四歳児クラスの保育室と五歳児クラスの保育室を結ぶ通路の役割も果たしている遊戯室のまさに通り道にあたるところであったり、保育室の戸口付近であったりするからである。当然、積み木やブロックをひろげて遊び始めようとしても、そこへ他の子どもが通ることによって遊びはしばしば中断されることになってしまう。

このような場面を目にするとき私は、なぜわざわざ子どもたちはこのような場所に撒き散らすのだろうか、と素朴に感じた。そこで、改めて次の朝の様子を観察すると、子どもたちは意図的にそのような場所を選んでいるのではなく、子どもたちの登園に先立ってブロックの入ったバスケットや箱積木が置かれていた場所であったということがわかった。

そこから、私はブロックや箱積木などが置かれている場所をかえることによって、撒かれる場所もかわり、遊びの中断といった事態もある程度回避されるの

ではないかと思った。

こうした思考の過程が、いわゆる環境構成の考え方に則っていることはいうまでもない。しかし、前述の見解を改めて据えなおしたとき、このことは単に保育方法としての環境構成の問題としてのみ捉えられるものではなく、そこでの思考作業における保育者の意図や思いを捉えようとすることによって、この研究の主題である「よかれ」の見つめ直しへのアプローチを構想することが出来るのではないかと考えた。

すなわち、遊び場の成立の重要な契機となる「物の置き場」それぞれに対する保育者の意味づけを聞き出すことから、その意味づけの背景にある「よかれ」を検討することができるのではないかと考えたのである。

先程の私の置き場所の移動に関する見解についても振り返ると、少なくとも次の「よかれ」をそこに見出すことができる。一つは、他の子どもたちによって中

断されることなく遊びの場が安定することによって、その遊びが持続することをよしとしていること。そして、この時点においては、同じ遊びを展開するメンバーがそのクループを継続していくことをよしとしていることである。もちろん、これらは一介の訪問者に過ぎない私が、この保育園の子どもたちの遊びに関するそれまでの経緯やその後の見通しをもつことなく、その場において素朴に得たことであり、このような見解が妥当なものかどうかはわからない。けれども、このような形で自らのへよかれを括り出す可能性を確かめることはできる。

なお付け加えると、この保育園の場合、午睡は各保育室で行なわれることから、そのスペースの確保のため、いわゆるコーナーの常設が難しい。併せて、勤務シフトが異なることから、子どもたちの登園に先立って遊び場を構成しておくことにも限界が生じることとなる。結果的に、先に述べたように子どもたちは登園

後、前日に片づけたその場所から物を取り出し、その近くで遊びを立ち上げ、展開することとなる。こうした事情から、少なくともこの保育園の園生活のスタイルをふまえて保育の見つめ直しを行なおうとする場合、「物の置き場」に着目することが有効になるのではないかとも思われたのである。

### 「物の置き場」を手がかりとした

#### 話し合いの展開とその意味

そこで、その後の訪問においては、先に述べたような当初の手順ではなく、「物の置き場」を手がかりとして、話し合いを進めていくことにした。それに併せて話し合いの場も、保育者全員が集まっていた事務室からそれぞれの保育室へと移すことにした。

子どもたちのいない保育室に身を置いて、様々な物を見渡しながら話を進めていくと、そこに誰が集まっただのような遊びが展開されるかという場の具体的な

イメージを、保育者がどのようにもっているかが語られる。それぞれの置き場に収められている物が用いられるそれぞれの遊びを取りあげながら話を進めていくと、その保育者がそこでの子どもたちの姿をどのように捉えているかが、その語りの中で現れてくる。そして、それを踏み台として、そうした子どもたちの遊びへの理解や、特定の子どもへの課題意識などが語られることとなる。また、それまである物の置き場について特定の意味づけを行なっていなかったと保育者自ら振り返る場合にも、逆に改めて物の置き場を意識的に捉え、子どもの遊びの姿と関連させながら置き場の移動を考えることを通して、そこに込められたへよかれを確認することもできる。

こうした話題の展開の仕方において、そこで語られている子どもたちの姿は保育者の想起に基づくものであり、特定の日の特定の時間の姿の厳密な再現に基づくものではない。このように記すと、子どもの遊びの事

実関係をふまえた確固たる証拠がなく、想起の内容も適当に流されてしまうのではないか、という懸念をもつ人もいるかもしれない。しかし、少

なくとも私はそう思わない。それは、私の持つている遊びの場のイメージと保育者のもつそれとが大きく異なっていないということよりも、むしろ、話し合いの場において「事実」というものをどう扱うかという点にかかっていると考えられるのである。

当初の試みのときのように、過去の「事実」を確認しながら話を進めていこうとするとき、その作業を行なっている私（たち）は、まさにその「事実」なるものをつかもうとしている。しかし、いかにもそういった事実なるものを捕まえようとしても、そこには限度がある。例えば、ある子どもとの切羽詰まった関係において成立した「事実」は、その子どもとの直接的な



対面状況にない降園後の話し合いの場で捉えようとしても、そのアクチュアリティ（あるいは、生々しさ）は全く異なる。そう考えると「事実」とは、いま、この、自分が身を置いている状況との関係においてその都度成立することとして捉えられる。

こうした事実観をもとに、話し合いの場の状況性を目を向けると、先に述べたように当初の試みにおいては、過去の「事実」をいかに再現し、つかもうかというところに力点が置かれていたことがわかる。この意味で、これらの場では、捉えるべき子どもの姿にまだ出会われていないと言える。それに対して「物の置き場」に着目しながら話を進めていくとき、保育者も私も自らの想起の中で既に子どもと出会っている。

冒頭で述べたように、自らの「へよかれ」を見つめ直すことをその本質として研究を捉えようとするとき、記録に表現されているところの「むこう」の世界をつかむことから、「こちら」の「へよかれ」へと方向転換

を、いつか図らなければならない。

このようにおさえると、先程述べたように「物の置き場」を出発点とした話し合いのように、端から「むこう」の世界を立てることなく、「いま、この」想起の中で子どもと出会うことから、そこへ向けられた自らのまなざしを捉えることも、より容易になると思われる。そして、そこに込められた自らの「へよかれ」を取り出すという次のステップに取りかかりやすくなるのではないかと考えられるのである。もちろん、このように「物の置き場」を手がかりにした話し合いが、「へよかれ」の見つめ直しが的確に出来ることを直接保証するわけではない。話し合いの進行や話題の持ち方にはなお課題が残っていることは確かである。しかし、それでもなお「物の置き場」は先に述べたような点で「へよかれ」の見つめ直しの手がかりとしての意義をもつことを確認しておきたい。

（大妻女子大学大学院）