

# 保育過程の分析

—三歳児クラスの一年間—

大滝 ミドリ

はじめに

母親の膝元をまだ充分に離れ切っていない、幼さを多分に残している三歳児。すでに自分自身が活動の主体者となっている遅い五歳児。

この幼い三歳児がどのような保育体験を経験しながら、あの遅い五歳児と変容して行くのであろうか。

保育場面を継続的に観察する中で、この変容過程を明らかにしたいと考えた。

観察対象とする保育場面の決定はつぎの二つの理由にもとづいて行なった。

①保育場面を想定した場合、そこには「保育者と子どものかかり」「子どもと子どものかかり」「子どもとものとのかかり」の三つの場面が考えられる。これらの三つの状況は、それぞれに子どもに大きな影響を与えるものである。

特に三歳児クラスでは保育者がどのように子どもにかかわれるかが、他のかかわりをも規定する程に重要なものであろうと思われる。

②保育場面をVTRで記録する場合、中心となるものを予め、決めておいた方が撮影しやすい。

これらの理由から保育者を観察の中心におき、観察対象となる子ども達は「保育者からかわった子ども」「保育者にかかわりを求めて来た子ども」に限定した。

しかし結果的には全員の子ども達が観察対象となった。それ

は、観察時間中（同一の）に全員の子どもが何らかの形で保育者とかかわりをもっているからである。

保育場面の観察を通して、我々は単に一つ一つの行動の頻度の分析に終るのではなく、保育者と子どもがかかわることで、共に体験しててであろう、その世界を、保育の過程の最も大切なものとして、何とか視覚化し、かつ量的にも、質的にもとらえたいと考えていた。その意味からいえば、この研究の目的は「保育過程の分析」とするよりもむしろ、「保育過程を分析するための方法の模索」とすべきであったかもしれない。

なお、ここでは、観察を通して見いだされた子ども達の行動についての我々の意味づけ（解釈）を中心に報告する。

## 研究方法

対象は、三歳児クラスの十五名（男児八名、女児七名）とクラス担任である保育者一名である。

観察は一九七四年四月～一九七五年三月まで、原則として毎週一回、約一時間に亘って行なった。

観察場所は、都内T私立大学の付属幼稚園および同大学構内で

ある。

資料の収集は、主にVTRと保育者が身につけているテープレコーダーによって行なった。それらの記録は収集後すべて文字化した。なお、文字化するに当っては、単に言語的行動のみを文字化の対象とせず、非言語的な行動およびその行動が生じている状況などについても文字化した。

結果の分析に当っては、VTRを反復視聴しながら文字化された記録について行なった。最初の分析は二名の観察者が別々に行なった。ついで二名の分析結果を照合し、不一致を生じた箇所については、改めてVTRと一緒に視聴して決定した。

## 結果と考察

### (a) 子ども達の行動領域の拡大について

入園当初、目新しい玩具に誘われて遊びだす子どもは十四名中、四名にすぎなかった。自分の唯一の所有物である引き出しに寄り添って静かに涙を流している子、大声で母を呼びつづける子、保育者に自由画帳や粘土を与えられても、コチコチになって

いてまるでロボットのようなきごちない動きをする子、保育者に何か声をかけられても、入って来たままの位置に立ちつくす子。

このように、広い幼稚園の中で、子ども自身が所有しうる空間が、その子どもの立っているその場所のみであったものが、保育者のそばにすることで安定感を得るのであるうか。保育者の後にゾロゾロとついて歩く。そのことで子どもが所有する空間は、点から面へと拡大し、さらに他児の活動にも注目するようになり、保育者の回りにいた子ども達が、一人、二人と離れて行く。

しかし保育者を離れ、独自の活動空間を持てるようになった子ども達も、それは保育者から完全に分離した空間を所有しているわけではない。

ふと目を上げたその視界の中に保育者の姿がないと「先生！」と自分の活動を中止してまでも保育者の姿を捜し求める。捜し求めると少しの間、保育者にまつわりつき、また離れて行く。

保育者との分離は視覚的に接触可能な範囲での分離にすぎない。

しかし、このような保育者と子どもとの関係も三学期には変化して来ていることを知らされる場面がある。

保育室にいた保育者が偶然のことから保育室から視覚的に隔絶された遊戯室で、観察時間中のほとんどを過ごすことになる。

保育室に残った子ども達はそのまま活動を継続し、子ども側が必要が生じた時（遊びに誘う、援助を必要とするなど）、保育者の所まで行き、必要が満たされると再び保育室に戻って行く。

すでにこの時期の子ども達は（女児二名を除いて）保育者の姿が見えるか否かによって自己の活動に混乱を生じないほどに、主体的に活動できるようになって来ている。さらにこのことは保育者との関係で視覚的なものから内在化（潜在化）したものと移行して来ていることを示しているものと思われる。

#### (b) 子ども同士が共に楽しむこと

##### ①ままごと

一年の間、しばしば観察された「ままごと」についてみることにする。

一学期における「ままごと」は子ども達がそれぞれに独自の物と空間を保持し、それらの物と空間とが他児との間で共有されることはない。全く平行的な遊びである。そのため保育者も、それぞれの子とも個別のなかわりあいを持ち、保育者が子どもと直接的にかかわる時間がその子どもの活動の持続時間を決定する観さえある。このように子どもの活動の中心的な部分に保育者

が位置づけられている。

二学期における「ままごと」は一つのテーブルを数人の子ども達がとりかこみ、客と接待者の役割をとることが出来るようになっていた。この時期には物（テーブル）と空間（場所）が子ども達に共有され、そこからイメージの共有化が生じて来ている。

しかし、子ども達に共有される領域（子ども同士がかかわる部分）が狭く、流動的で、偶然的な要素によって分断されてしまう不安定な共有化の状態にある。

三学期に認められる「ままごと」は、例えば、保育者の所にハンカチを髪に止めて欲しいと来たT子に保育者が「すでに何人かの子どもが保育者にハンカチを止めてもらっている」あら、みなさん食堂のお姉さんになっちゃったの？」というとき、T子は「（自分は）お母さんだもん」と自分の役割を説明し、他児の役割についても説明する。

その後、継続された「ままごと」の中でもT子は「K子！ K子！」とまるで母親が子どもを呼ぶかのような調子でK子を呼び、呼ばれたK子も「はい」と子どもの役割をとる。相互の役割は混乱なく継続する。「ままごと」の役割と離れた日常場面ではT子は「K子ちゃん」と呼んでいる。

このように現実から遊離したイメージの世界で自己に与えられ

た役割を踏まえた活動が複数の子ども間でなされる背景には、相互の役割の認知ともいうべき、一つのルールにもついた共通のイメージが確立しているものと思われる。

「ままごと」のように何度も何度も子ども達に経験されて来た活動においては、このように安定したイメージの共有化がなされている、同じ三学期に観察された「ボーリング」では、ほとんどイメージの共有化はなされていない。

数人の女兒がジュースの空缶を立て、ボールを転がす「ボーリング」をやっている。子ども達がそれぞれ勝手にボールを転がすため遊びが混乱している。保育者は、ピン立ての役として仲間入りする。またボールを転がす位置にもラインを引くことで、子ども達の中に一つのルールを挿入する。

しかし子ども達にはルールの共有化はなされず、それぞれが勝手にボールを転がし、それぞれに楽しんでいる。

このことは、子ども達の間遊びのイメージの共有化がなされるためには「ままごと」の初期に認められる平行遊びのように、まず子どもの一人一人が楽しむ時期を十分に体験する必要があることを示しているものといえよう。

## ②人形劇

二学期、保育者の所に女児三名が、「人形劇が始まるよ」と知らせに来る。保育者は客席に着く。すでに何人かの子ども達が席に着いている。演者（先程の女児三名）と観客は一枚の小さな衝立によって空間的に分けられている。別の所に屋台を出している男児が「切符かってください」と来る。保育者は客席の子ども達を誘って切符を買いに行く。切符売りは「何か当るんだよ」「チョコレートだよ」と切符の説明をする。人形劇の切符ではないらしい。再び保育者は客席に着く。演者は三人。それぞれ勝手に競うかのように人形を出す。ほとんど発話はない。演者自身に向かつて人形劇をしている観さえある。それでも観客は席についている。この遊びには十三名全員（二名欠席）の子ども達が参加している。

演者、観客、切符売りが、それぞれの役割の間にどれ程の共有領域を持っているか、疑問な点もある。

しかし全員の子どもの世界を持っていたことは確実にであろう。このように多くの子ども達の間の一つの世界が共有された理由として、保育者のはたした役割（例えば、切符を買いに行き、また客席に戻る行為）とそれぞれの役割が所有する空間が「もの」によって、独立性を保持していたことをあげることが出来る。

このように大まかな役割の分かれてあったものが三学期には、一人の演者が二つの人形をあやつりながら、対話をするというように、自分と人形とを離し、人形を操作的に扱いうるようになっていく。これはまた演者を観客との関係でとらえるようになっていくことをも示しているといえよう。

#### (c) 回り道

二学期、保育者はままごとをしている女児に誘われてそばにいたK子と共に客として仲間入りする。女児達の隣でままごとをしている男児も女児の仲間入りをしている保育者を誘う。誘われた保育者は女児達に「さようなら」をいって、男児の所を訪れることにする。保育者は子ども達のイメージにおける空間の拡大をはかる。「Tちゃんはずーっと、ずーっと遠いのよ」と回り道をして行くことを提案する。

しかし、保育者を早く迎えたいと思う男児にとっても、保育者と一緒に行こうとしているK子にとっても、物理的に近い距離を「ずーっと、ずーっと遠いのよ」といいながら、男児の待つている方向とは別の方向に行こうとしている保育者の行為は納得されない。

K子は保育者の手を引いて、直線的に男児の所に行こうとし、

また男児も大声で「ねーこっちだよ！」と呼び、保育者の所までとんで来て「こっちだよ」と教える。

それらの子ども達に対して保育者は、「まだずーっと歩いてか  
ら行くわね。Tちゃんのお家、遠いんだもん。Tちゃんのお家行  
くまで遠いんだ！」といいながら、さらに遠回りをするために、  
保育者から出て行く。男児達は競って保育者のあとを追いかけて、  
先回りをして、保育者から見える場所に陣取り「こっだよ」(ま  
まごとの家がここに引越したの意)「こっだよ」と口々に保育者  
を呼ぶ。

保育者が意図した回り道は、結局子ども達には理解されず、子  
ども達の遊びを混乱させる結果に陥っている。

虚の世界を虚として遊ぶ場合、つまり「ままごとの料理を食べ  
る」というように「無いもの」を、「有る」かのごとくとらえて  
ふるまう時、子どもはその虚の世界を子ども自身も充分に楽し  
み、また保育者にその世界を共有してもらうことを、この上もな  
い喜びとしている。

子ども達が創り出した虚の世界で、それを共有しながら保育者  
がふるまうことは何ら遊びを混乱させないのに対してここで認め  
られた混乱は何を示すのであろうか。

子どもの世界を共有してくれる保育者と、子どもの世界を離れ

て存在する保育者そのものとは子どもにとって異なった意味をも  
っているのではないだろうか。

つまり、子ども達にとって保育者の存在は、絶対的な疑う余地  
のない実存在の世界である。その実の世界に「近き」を「遠き」  
とする虚の世界が入り込むことは、とうてい子ども達にとって共  
有しえない世界であったのではないだろうか。

しかしこれ程までに混乱を呈した回り道も、三学期には子ども  
達から保育者に回り道を要求するようになっていく。

T子は保育者をままごとに誘う。保育者はままごとコーナーに  
来て「玄関どこですか」と尋ねる。T子は「あの、こっちから右  
に曲つてすぐの所」と指さすことで回り道を示しながら最終的に  
玄関として指した所は、保育者の立っている前にある衝立であ  
る。

T子にとって目の前にある衝立は、単に物理的な玄関としての  
機能をもつ「もの」として存在しているのではない。

そこには、目には見えない、もっと多くのイメージの世界で創造  
された豊かさを添えた玄関として、その衝立ては存在している。

このように見える「もの」に縛られず、見える「もの」を超え  
てイメージの世界を創り出せることが回り道を可能にしたものと  
思われる。

以上、三歳児クラスの子どもと保育者のかかわりについて、一年間の観察の中から、同じ線上にその形をかえて顕在化した行動について多少の意味づけを試みた。

一回、一回の観察では見えなかった子ども達の変化も、一年の流れの中で見ると、その大きさに驚かされた。

改めて、保育研究における継続研究の大切さを知らされた思いがした。

### おわりに

子ども達の観察を終わった今でも、記録を読みかえす度に、子ども達の姿が生き生きとよみがえって来る。

この子ども達の姿をどう外にひっぱり出したらいいのだろうか。

保育者と子どものかかわりあい分析については三宅氏等の研究を参考にして試みた（結果は後述紀要に掲載）が我々が目的とする保育の過程を視覚化することは充分にはできなかった。さらに分析方法について検討を重ねるとともに、今後の研究においては、個々の子どもの一年間の保育体験の内容について見て行きた

いと思っている。

研究方法その他についてご意見、ご示唆をいただければ幸いです。  
（東京家政大学）

（なお本研究は川合貞子、小林京子との共同研究である。本研究の詳細は東京家政大学紀要の第十六、十七、十八集に掲載されている。）

