

交差保育法の実践(その六)



宮沢キヨ子・大塚朝子
佐藤佳代子・相楽幸子
指導 大戸美也子

三 交差保育の展開(つづき)

いっしょにお弁当をたべてあそぶ

バケツやビニールの袋にいっぱいどんぐりや松ぼっくりを拾った子どもたちは、ちょうど幼稚園を真下に見おろす所で出会う。お互いに拾ったものを見せ合い話しがはずむ。

「どんぐりの中にくわがたの幼虫がはいっていったんだよ」

「山の中に鳥のはねがいっぱいおちてたよ」

「きもちわるかったよ」

「どんぐりこんなにくさんおちてたよ。すごいだろう」

「ぼくたちのところぜんぜんおちてなかった。でも、松ぼっ

くりはいっぱいみつけたよ」

「さあ さあ、ここでお弁当にしましょう」

話に夢中だった子どもたちも、先生のよびかけによくわねに帰って、今まで手をつないできた友だちを探したり、仲間とつれだって乾草のフカフカしたあぜ道に腰をおろして食事に入る。すみきった秋空のもとで、友だちといっしょの食事は楽しい。口数こそ少ないが、友だちのお弁当をのぞきこんだり、刈田や刈田に林立する稲の柱を不思議そうにながめたり、風にゆらぐすすきをながめるのに忙しい。すぐそばを長い長い貨物列車が通る。子どもたちは立ちあがって汽車を指さし、歓声をあげる。三人の先生は、子どもたちの間をまわって話しかけた

り、話しを聞いたたり、あるいは箸を忘れた子どもに自分の箸を貸してあげたり、牛乳のフタをとってあげたりに忙しい。

「先生、どうしてお弁当たべないの？」

「おなかすかないの？」

「誰かが箸わすれたからだよ。だから先生食べられないんだよ」

「わたしがおわつたらはしかしてあげようか？」

「どうもありがとうね。先生は大丈夫よ。食べなくても元気なの。朝たくさんたべてきたんだもの」

食事のすんだ子どもが、刈田にはいつて走ったり、積んである稲のかけにかくれてあそびだす。富田の子どもは、いつも遊ばれている所なので次々食事をおえて仲間に加わる。新しさに気をとられていたザベリオの子どもたちも、遊びはじめた富田の子どもにひかれて、いそいであそびに加わっていく。食事しながら目で追っていたもの——稲の刈あと、稲、長いすきき——に次々さわっていく子ども。ホーキのように長いすききを切ってふりまわす子ども。かくれんぼする子ども。たちまち三十分はすぎていく。もう帰りの時間がせまっている。幼稚園では年少の子どもたちが待っているはずである。

なだらかな坂道をいそぎ足で幼稚園に向かうと、「マイム、

マイム」の曲がきこえてくる。そして、年少児たちが一生懸命おどっているのが見える。園庭に入ると、キヨ子先生と先に帰っていた園長先生が出迎えてくれる。

「おかえりなさい。たくさんとれましたか」

「うん、とれた」

富田の子どもたちは、年少児の踊りの輪に入っていくしよに「マイム、マイム」を踊り出すが、ザベリオの子どもはポカッと踊りを見たり、そばの鉄棒やすべり台に大いそぎでのったりする。

別れ

帰りの時間は刻々とせまってくる。レコードをとめ、皆で大きな輪を作って大いそぎでプレゼントの交換をする。富田幼稚園からは、今皆でとってきた木の実全部と、年少児が色付けした松ぼっくり、それに今朝皆で協力して作った首かざり、ザベリオ幼稚園からは手作りのカード（中には教会のカードが入っている）がそれぞれプレゼントされる。プレゼントを交換している時、バスが下を走っていくのが目に入る。幼稚園の二つ先が終点ですぐおりかえし戻ってくるので、皆で「さようなら」をしてすぐバス停へ向かわなければならぬ。ところが首かざり

りをひとりひとりにかけている内に円陣はくずれ、収集がつかなくなってしまう。危機的状況である。

「富田のお友だちは、ここから（門に向う道に立って）皆で長いトンネルを作りましょう。ザベリオの友だちは首かざりをつけた方から特急電車でトンネルを通って下に行きましょう」アドヴァイサーのつつさの判断に先生方もハッとして行動の見通しをもち、子どもと共に次々トンネルを作り列車を作る。トンネルをくぐりながら「サヨウナラ」「ありがとう」と別れのあいさつがかわされる。全員バス停につくと同時にバスがやってくる。

「さようなら」「さようなら」

お互いに姿の見えなくなるまで手をふりつづける。

ザベリオの子どもたちの去ったあとの富田幼稚園は、子どもたちの帰ったあとの幼稚園のようにガランとした。それでいて一日の生活の熱気がまだ余韻を残しているような雰囲気があった。急にボリューム一ぱいにした「マイム、マイム」の曲がなり出し、皆で元気におどり出す。どの子どもも気持ちよさそうである。踊りがすむと子どもたちはひとりひとり午後のおそびを探して庭や部屋の中に散っていく。

「先生たち、お弁当たべてないでしょう？ おなかすいたでしょう？」子どもたちが心配そうに何度もいいくるので、佐藤先生と相楽先生の二人は、子どもたちのそばでお弁当をたべはじめた。

約一時間ほどあそんでお帰りのとき、ザベリオの友だちからのプレゼントがひとりひとり配られる。

「これはザベリオのお友だちが作ってくれたプレゼントですよ」

「外はちがうけど、中はみんな同じ絵だね」

「あなたのみせて！」

お互いに見せあつてうれしそうに話す。

「神さまなのかい、これ？」

「わたし、だいじにとっておく」

「毎日カバンに入れてもってあるこう」

「わたし、ベットのところにはるよ」

隣の部屋でも

「あつ、これ神様かな？」

「ばく、ホトケサマ（仏壇の意）にあげておがむんだ」

と、どの子どももうれしそうにカードをにぎりしめて、家に向かう。

一方、ザベリオの子どもたちはバスの間中にぎやかな話がつづく。

「きょうはおもしろかった」

「あのすべり台おもしろかったな。もう一度のりたかった」

「こんど、とみたのお友だちがザベリオへくるといいのにな

あ」

「先生、どうしてハーモニカふかなかったの？ せっかくもつてきたのに」

幼稚園へ着いて、他のクラス先生や友だちに出会おうと「きょうとってもおもしろかったよ。へんなすべり台があったの」と夢中で話し出す。今日一日のよろこびは、子どもたちにとって他の人と分ちあわずにはいられぬほど大きなものであったようだ。

解説

前回と今回は、二つの集団が交差して共通活動を展開するようすが描かれている。ここで計画された五つの活動のうち「庭を見る」「木の実を拾う」「お弁当をたべていっしょにあそぶ」の三つは、「見る」という観客体験、「拾う」という物を媒介とした演者体験を経て、「いっしょにあそぶ」という演者、監督体験

へ移行するよう配慮されている。これによって、子どもたちは次第に、活動への参加の落差を縮め、活動を作り、活動を発展させるにない手としての共通の役割を相互にとることができたとと思われる。交差集団のメンバーの性質（人数、年齢等）、場所の性質、あるいは時期、時間によって活動内容はいろいろに考えられるが、どの子どもも活動の発展に対等に位置づいてふるまえる状況、またそのような状況に自発的に創造的に参加ができるプロセスを用意することは、交差保育の充実にきわめて重要なことである。そして、ひとつの活動の結果が、次の活動の導きとなる認識的なおさえをどうするか、すなわち交差保育の発展的な位置づけの問題もこの段階において十分検討されなければならぬ。

ここでは、活動を終えて数日後、活動のスナップ写真を先生が編集して『おともだちといっしょ』（写真1参照）という本を作成し、体験を再び子どもに帰すという形をとった。写真集によって、教師の側に成立した活動の認識的なおさを子どもと共有することも、子どもがここから新たな活動を飛躍させることもできたといえる。ひとつの活動の結果が、次の新たな活動の動機となるような教師の配慮、ここにも交差保育法を発展させる教師の役割がある。

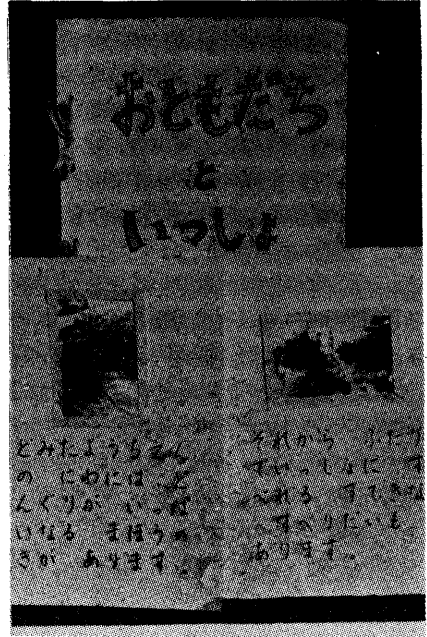


写真 1

四 交差保育を考える

二つの幼稚園が、相互に連絡をとりあって作品や活動を共有し、共有した作品や活動を媒介として、それぞれが新たな作品や活動を生み出していく過程をみてきた。交差保育法は、二つ以上の領域が交差してできる共通活動領域を、新たな行為の可能性を生む基盤（新たな自己、人、物へのかかわり方の体験領域）^{注1}としてとらえ、双方の発展過程に位置づけていく保育方法である。交差保育法の実践にあたっては、どの領域とどの領域を交差させるか、また領域のどのような側面を交差させるかに

よって、領域交差活動を媒介として子どもに育つものは異なり、その展開方法も異なる。私たちは、子どもにおけるどのような自己、人、物へのかかわり方の新たな体験が、その子どもの、あるいは子どもの属する集団の発展につながるかを見通して、交差領域を規定し、交差方法を検討して実践していかねければならない。これまでの実践報告は、園をひとつの交差単位としてとらえ、手紙の交換、場所の移動を経て交差活動を展開したものである。活動の経過にそって、子どもに新しく育つたものおよびその発展の誘因を分析して「交差保育法、こう呼ぶにふさわしい教育（保育）の方法が保育界で開発され展開していく」（注2）一助としたい。

1 子どもの成長

交差保育の展開には、それぞれ独自の発展過程をたどる個人および集団に何らかの共通の基盤が必要である。この共通基盤の中で、個人および集団はこれまでの経験に規定しつくされないうでふるまえる領域を見いだし、相互の行為の中に新しさを加えていくことができるからである。したがって、交差保育における子どもの成長の姿は、二集団に共通な活動をとらえ、そこで子どもに新しくなるかかわり方を見いだすことによって明らか



写真 2

かにされるであろう。ここでは、全活動を三段階に分けて、それぞれの段階で子どもに育つものを見ていく。

第一段階は、先生の手紙が契機となって両園に手紙製作活動がはじまり、手紙の交換を通して交差対象を意識していく段階である。手紙の製作・交換という共通活動の中で、子どもに新しくなるものは何か。

幼稚園の便箋を使って文字をかき、模様で飾った手紙（写真2）は、富田の子どもの手に渡ると、便箋はキリン紙に線や基盤の目をつけた大きなものに、模様も木の実や花をあしらったものに変わり、しかもそれぞれ思い思いの折り方をして封筒に入って帰ってくるのである。（写真3、4、5、6、7）新しい形の手紙の出現によってきく組の子どもたちは、手紙の内容だけではなく、便箋や封筒の作り方、その折り方にも自分らしさの発揮できる領域、友だちと共有することで人へのかかわり方が新しくなるのである。これまで、子どもたちは個別的に手紙をかき、相互に外側からそれをながめているだけであった。それが、地図作りでは、道順をかく人、幼稚園をかく人、道に色をつける人、外に出て地図にかきこむものを見つかる人等、役割を分担しあい、協力して作品が作られるのであるから、自分の役割を發揮させるためには他者が、他者の仕事を効果的にするために

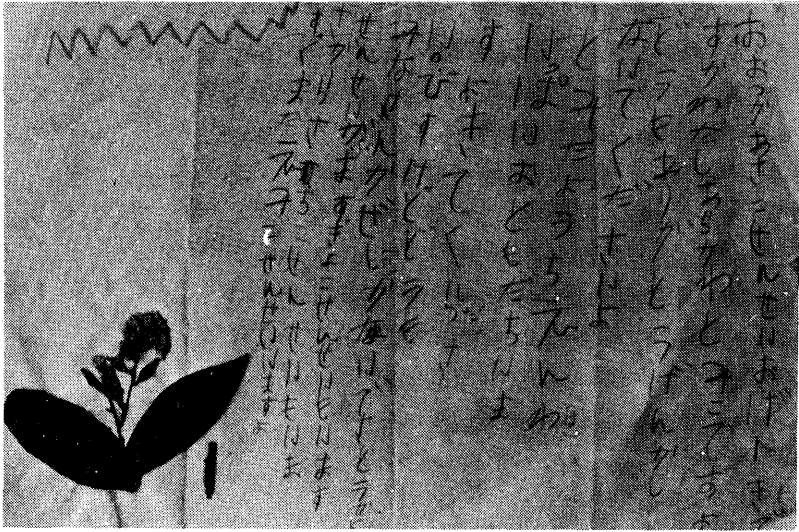


写真 3

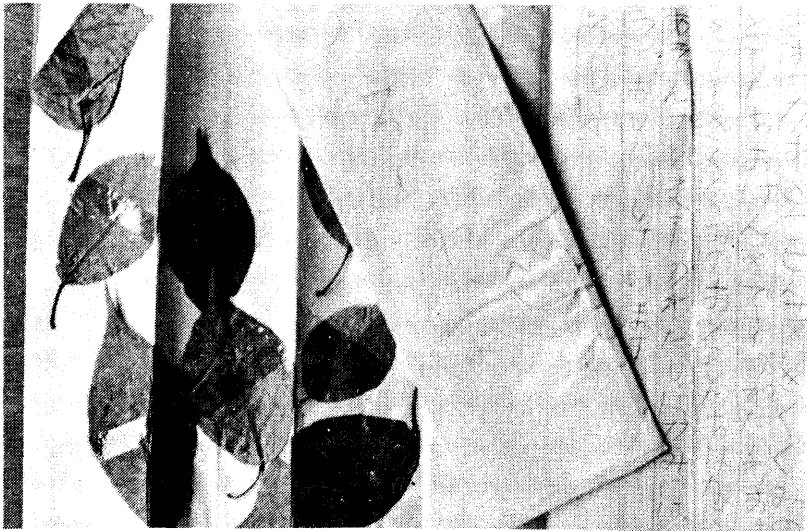


写真 4

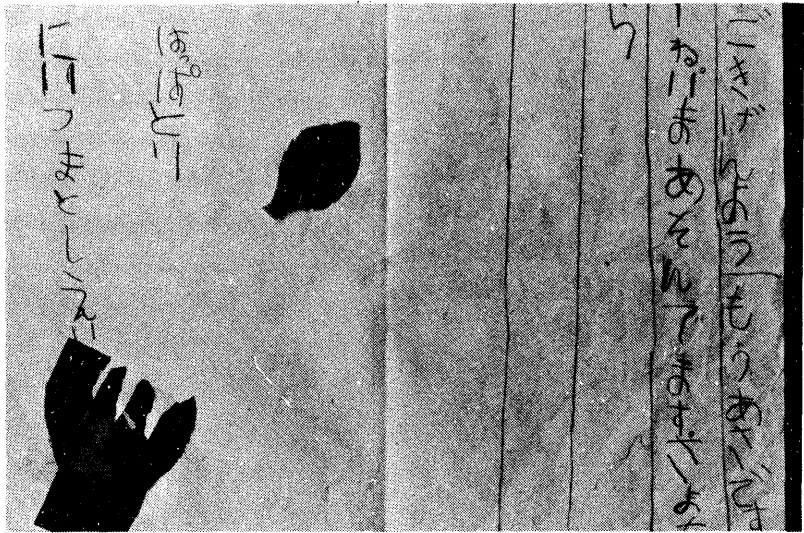


写真 7

写真 8



は自分が必要なことを意識する訳である。人への接在的なかかわり方が生れるのである。

また、人物像を一度も描いたことのない男児が、胸にクラスの名札を大きくつけた自画像を描く例(写真8)は、自己へのかわり方の変化を示すものである。これも手紙の中で独自性を発揮する過程で、自分から自分をとり出して外側におき、それを絵に描出することで手紙の内容を新しくするのであるから、自分を分化してとらえ、物の発展に位置づけることも可能なのだと思われたい。これは自己への接在的なかかわり方である。

この段階で、子どもは物への接在的なかかわり方を獲得しながら、人や自己への接在的なかかわり方をも伸ばすことができたといえる。

第二段階は、それぞれの幼稚園でひとつのまとまりをもつ活動を展開しながら、集団として交差活動へ臨む体制のできる段階である。活動を共有する前段階で集団毎に凝集するという共通性の中で、子どもに新しくなったものは何か。

手紙の交換によって交流の対象を理解すると、いっしょに出会って展開する活動へと子どもたちの関心は移っていく。

交差活動の日を確認する。帰りぎわに部屋をきれいにするといい出す。お天気を心配する。(交差活動にもっていくもの)忘れ物をして落たんする。地図を指でたどって道順を覚える。日ごろおとなしい子どもが心はずませて先生に語りかける。首飾りのプレゼントを作るため幼稚園へ朝早くやってくる等々、個別的にさまざまな関心が示されるが、この中から皆で共有できて、次にはじまる「集団」活動へのウォーミング・アップとなる活動が双方にえらばれる。一方の幼稚園は、首飾り作りが、他方の幼稚園は地図を見ながら富田に向かう活動を選んで、集団を凝集させる過程で子どもに新しくなるのは人へのかかわり方である。

首飾り作りは、切る、はる、色や数を調節する、できたものを集める等、複雑な作業過程をふむ活動であるが、これも地図作り同様、仕事を分担し協力して生産が高まるのであるから、お互いの役割を尊重しない訳にはいかない。たとえば、ふだん気の合わない者同志が、偶然隣り合わせてお互いの未完成品をつなぎあわせて完成品を作ることに成功してから、最後まで協同作業をつづける結果になった事例(実践記録その四参照)からもうかがい知ることができよう。首飾り作りの過程で子どもは、人との接在的なかかわり方を伸ばすのである。

また、他方の幼稚園では地図によって集団の方向性が規定され、全員共通の道程を歩むことから、共通の発見、共通のあり、そして共通のよろこびを体験しやすく、人との内接的なかかわり方を伸ばすこととなるのである。

この段階で、子どもは集団としてまとまりをもつことで次の活動の備えができたながら、人との接在的、内接的なかかわり方を伸ばしたといえる。

第三段階は、二つの幼稚園が出会って大きな集団を構成し、領域交差活動を維持、発展させる段階である。さまざまな共通活動の中で子どもに新しく育つものは何か。

領域交差活動として、園庭を見る、木の実を拾う。いっしょ

にあそぶ、の三つが用意され、集団の差がそのまま役割の差となっていたのが、活動の過程で集団の落差をなくし、個々が役割をとり合って活動を展開したことは、すでに解説済みとおりである。はじめ一定集団にとりやすい役割があるとしても、活動内容の変化によって、新しい集団状況が開かれそこで果たす役割は、個人により変化してくる。観客的役割から演者的役割へと役割を交代させることで、子どもは人への外接的なかかわり方から内接的かかわり方へと変化させるのである。

第三段階で、子どもは共通の集団活動に役割をもって参加することで、人とのかかわり方の多面性と可逆性を伸ばすことができたといえる。

各段階を通して、二集団に共通するものへ子どもがどうかかわったかをみながら、子どもの成長をおさえてきたが、次にこのようななかかわり方がもたらされた条件を主として教師の果たした役割に焦点をあててみていく。

2 教師の役割

第一段階で、子どもに物、人、自己への接在的かかわり方を可能にした教師の役割として三つあげることができる。

第一は、二集団が相互に継続的、発展的に連絡しあえる物の

選択があったこと、第二は、外から投げこまれる手紙が子どもの内的欲求活動として発展しやすい状況が用意できたこと。たとえば、生活発表のとき手紙を先生の体験として発表し、手紙の内容にふさわしい場所に移動して読むなど。そして第三は、子どもが相手の手紙に刺激されて、自分の新しくかかわれる領域を発見し、その中で独自性を発揮することを見通しての物の用意、受容性のあったこと、である。

第二段階では、子どもが首飾りや地図等の物を生産し生かして使う過程で人との接在的、内接的かかわり方を可能にした教師の役割は、

第一は、個人的な関心の中から、集団で共有でき、その集団に方向性と凝集性を与える活動（首飾り作り、地図をみて歩く）の選択があったこと。第二は、集団活動を発展させる機能を認識し、役割を分化させながら集団活動に参加できたこと。たとえ^(注3)ば、首飾り製作過程での教師間のチーム・ワークがそれである。

（実践記録その四参照）

第三段階で、子どもたちがそれぞれ大きな集団の中に自分の占める場所をもち、活動の展開とともにさまざまな役割をとって活動に参加できたのは、教師の次の二つの役割が有効に働いたからである。

第一は、活動内容によってメンバーの活動へのかかわり方に変化がもたらされるよう、その内容によって集団を分化、統合する等の力学的認識のあったこと。第二は、集団の大きさ、活動内容に即して教師が役割分担を変えてふるまうことができたこと。たとえば、出合いのとき、園庭見学のとき、食事のとき、同じ教師でもそこで果たす役割は変化している。

以上のように教師は個々の段階で、子どもの行動を誠実に見守り、発展への契機をとらえていったのであるが、教師自身に交差しあつて情報を交換し、子どもの状況に即しながら活動の方向性を検討しあつたことも、子どもたちの成長に大きな影響を与えたと思われる。

おたがいが独自の活動をつづける幼稚園が、相互に連絡をとりあい活動を共有することで、それぞれが新しくかわられる領域を広げ、物や人や自己へのかかわり方を新しくする体験。この体験で伸びるのは、子どもであり教師であり、そして母親である。卒園間近に、ザベリオ幼稚園で開かれた母親懇談会で、子どもの印象がどんなに強かったかを母親は語ってくれた。

「とにかく、子どもにとってすばらしい体験のようでした。毎日毎日、おもしろかったおもしろかったといつてその日の話

をしてくれるのです。私も楽しくなりました」このようなよこび体験を多くの幼稚園が共有できて、交差保育法は発展するのである。
(おわり)

注

1 かかわり方については次の文献に詳しい。

松村康平「保育環境について」(幼児保育全集第1巻 小学館)

松村康平編「児童学事典」児童学の項目。(光生館)

2 松村康平「交差保育法」(日本保育学会会報 昭和四十三年五月)

3 松村康平編「児童臨床学」(お茶の水女子大学児童臨床研究 究室)