

保育の過程 (三)

津 守 真



子どもを朝、幼稚園に迎え入れて、一日の保育がはじまるが、子どもはそれから何をやらよいか、自分の活動を見出して、それにとりかかるまでに、そこで安心して遊べるような感情の安定を必要とするし、また、いろいろとためしてみる期間を必要とする。これが模索の段階である。

二、模索の段階(つつき)

(一) 幼児は、自分の活動の場を見出すのに、いろいろの試みをする。

その日にどんな遊びなら自分はいりこんで遊べるか、きょうはだれとなら気を合わせて遊べるかを、幼児は、一日の最初の段階でさぐっている。きのう、おもしろく遊んで、きょうもやろうと思っていた遊具は、だれか他の子どもが使っているかもしれない。はじめおもしろそうに思っ手にとってみたもの

も、それ以上気がしなないかもしれない。そこで、違った材料や違う遊びのところにいってみる。幼児は、あれにさわってみたり、これにふれてみたり、違う遊びに移ったり、落着きがないようにみえる場合がしばしばある。ことにまだ馴れない目新しい場所では、最初は落着きなくあれこれと探索することが多くみられる。また、すでに十分に幼稚園に馴れている場合でも、一日が充実して定着していくためには、模索の期間を経てゆくのである。

たとえば、あるひとりの幼児が、登園してからのしばらくの時間を追ってみよう。

Yは登園してきたが、部屋の入口で立ち止まり、ぶらぶらしている。(Tは保育者、以下同じ)

Tが「お早うございます」と声をかけると、すっと入ってき

て、だまっつてうなずいて水道の方にいく。(明かに、保育者が声をかけたことにより、次の活動に移っている)

Yは水道で手を洗い、ままごとで遊んでいる子どもを、しばらく立ち止まって見る。(他の子どもたちの活動を眺め、探索する)

それから、歩いて、すでに数人の子どもが貼り紙をしている机のところに来て、手をついて、

「なにしてんの、おりがみでなにしてんの」とみていると、

T「Yちゃんもやる？」と通りがかりに声をかけるが何も答えない。しかしそこに笑って、隣に坐っているSに何か話をする。(隣の子どもたちに興味をもっているが、他の子どもものやっている貼り紙には興味を示さない)

(この間、Tは別の机の上に、かのにの水槽を出すと、数人の子どもがまわりに集まり、餌をやる。また、Tは部屋の反対側いき、昨日作ったらしい箱製作の自動車を教台、戸棚の上に並べる。それから、Tはままごとによつと入る)

Yの隣で貼り紙をしていたSは、でき上がったらしく、席を立って保育者にみせにいく。

Sはじきにもどつてきて、Yの手をひくと、Yは立ち上がった

Sといっしょに水道にいつて手を洗う。SはYの手をひいて、かを見にいくが、じきにSは「ゆうぎ室にいこう」とききょう。しかし、Yは手を離してかをみていていこうとせず、Sのみ部屋を出ていく。(Sよりもかの方が魅力があった)

Tが貼り紙の机のところに来て、貼紙を机の上においていた子どもたちの名前を裏にかいていると、YもTについて貼り紙の机にきてTによりかかっている。(Tに対する依存)

Yは黒板の方にいき、いすをがたがた動かしているが、そばにいる子どもが、「ゆうぎしつにいこう」というと、Tが戸口までいき、「雨がふってるから、ゆうぎしつは気をつけてね」という。

Yは、この声に、さつと廊下にとび出し、他の子といっしょに、手をつないでかけ出し、大声を出していったりきたりして遊びはじめる。(廊下に出るところは一瞬間の動きであり、そのときの表情にはひらめきがある。廊下に出て遊びはじめたときの顔つきや、体の動きの活発さは、この前とは全く異った活力がある)

これから約三十分以上、廊下で数人の子どもたちと、いったりきたりして遊ぶ。

この例にみるように、子どもが自分の遊べる活動にゆきあたるのには、いくつもの活動をためてみる必要があるのである。個人により、場合により、この期間の性質は異なるが、活動が軌道にのる前には、このような前段階を伴っている。この期間が保育の過程における模索の段階である。

(三) 模索の段階では偶然的機会が多くなければならない。

幼児が自分の活動を見出していくためには、幼児が選択できるだけのいろいろな機会が提供されていなければならぬであろう。それは、物についても、人についても、活動についても言いうるところである。

(1) いろいろな試みが可能になるように、物の種類が備えられていること。

幼児が保育室の中で、あるいは園庭で、自分で手にふれて遊びはじめることのできる物がいろいろと備えられていることにより、いろいろな状況で登園してきた幼児が何かにとりつくことが可能になる。また、だれかが捨てていたり、遊びかけでおいていったものが他の子どもにも使用されるようになる。

(2) 友人の選択範囲があること。

それぞれの幼児が、気こころの合う友人を見出すことができるとともに、ある程度以上の人数の子どもがいることが必要で

あろう。きのう、いっしょに楽しく遊んだ子どもが、かならずしもきょうも気が合うとはかぎらない。そのときには、だれか他の子どもをみつけることが必要になる。

幼児が他の子どもとのようなところに共感を感じて好ましく思うのか。もっと詳細に研究することが必要であろう。

(3) いろいろな活動が提供されていること。

幼児が実質的にいっしょに遊ぶことのできる集団の人数は、数人から六、七名であろう。ことに、一日のはじめの方では、まだ互いに気持ちいがわかりあっていないから、共に遊べる人数は少なくなる傾向がある。

しかも、どの子どもたちと、どのような遊びをしていくことができるか、子ども自身にもはっきりとわかっていないので、最初から身を打ちこめる活動にいきあたらないであろう。たとえば、ままごとにはいつて遊びはじめたようにみえるある子どもが、ままごとの中にはいつて遊びはじめたようにみえるある子どもは、ときどき、まわりで遊んでいる他の子どもたちの方をちらちらと見ている。やがて、つみきで舟を作っている子どもたちの中に加わって、あそびはじめる。その方が、友だち関係からも、興味からも、その子どもにとってびったりするらしく、まもなくその中で熱心につくりはじめる。

このような場合に、すぐわきで、他の活動がいくつも展開し

ていることが、この子どもが自分に合った活動を見出すのに必要な条件になっている。しかも、前に参加していたグループからぬけることが自由であり、別のグループに参加することも自由であるような、開放的な集団となっていなければならない。

クラス全体からみると、いくつもグループにわかれ、いろいろな活動がなされているようにみえるが、それは交流可能なグループであり、クラス全体が流動的な構造であることが必要なのである。子どもの側からいうならば、つまらなくなったら、そのグループからぬけることができ、おもしろいと思えば、他のグループに加わることができ、(子ども同士の間で、いれてあげたり、いれてもらえなかったりという経験が伴なうことはありうるけれども)自分が、きょうはここでやっというところをびったりした活動を自分でみつけることができることがたいせつなのである。

ある幼稚園の例である。クラスの中で、三、四のグループにわかれて活動がなされていた。一つのグループでは、ゲームごっこをやっており、十数人の子どもの名前が黒板に書いてあって、得点表が作ってある。教師の指示によって順番にやっ、一回ごとに教師が得点をつけ、だれが勝ったか負けたかを明確にしていく。一時間以上もつづいたのであるが、だれもグルー

プからぬけるものもなく、他のグループからはいる者もない。

そのはずで、得点表は教師が整然と作ったものであり、順番に教師が記入していくから、だれかがぬけたり入ったりすることは困難な気持が生ずるのである。そのグループは長時間継続しても、その中に子どもの自発的提案もなく、活動の変化もなく、発展がない。教師が、ゲーム遊びはここまでにしなしようといったあとは、だれも何をしてよいかわからず、ぶらぶらするか、けんかがはじまるようになってしまふ。子どもの活動のグループの間に壁があり、クラス全体に流動性がないのである。こうしてはじめられたグループは、模索の段階には不適當であり、活動の展開、発展にまで導びくことができないのである。

しかし、このようにいって、模索の段階は子どもの力だけで動くものではない。保育者は重要な役割を果たしている。

模索の段階では、どの子どももはいることができるだけの活動の種類が必要であるが、それは子どもの力だけでできるとはかぎらない。ことに入園当初には、子どもが自らつくる活動の種類は少ないので、保育者が積極的に、いろいろの活動をやりはじめ、何をしてよいかわからない子どもたちがはいることのできる活動を作っていくことがたいせつなのである。



④ 保育者のためす行動があらわれる。

朝、子どもが登園してきて、まだ何をするかをきめることができないでいるとき、子どもは、何を期待されているのかわからない場合がある。そのようなとき、子どもは保育者の期待をさぐり、自分が活動を許される範囲をさぐろうとする。たとえば、「せんせい——してもいい？」というようなことばが出る。そのときに、何をしてもいいのですよというように感じられる。答えが得られると、それで子どもは自発的な模索の活動にはいる。しかし、そこで保育者の側に、うっかりすると何がはじまるかわからないという不安のこり、子どもも、してよいのか、してはいけないのかが明瞭でない場合には、子どもは、いろいろと保育者に難題をもちかけたり、わざと困らせるような行動をする。

これは、子どもが保育者とまだ親しい人間関係にはいつていない場合に起こりやすい。したがって、年度の最初や、クラス担任が代わったときには、しばしば起こることである。また、実習生がしばしば当面しなければならぬ場面である。

模索の段階では、子どもは自分でみつけたことから始めて、何をしてもよいのだという安心感をもっていることが必要である。また、保育者がそのことを承認してくれるという理解

が必要である。だから、保育者にも子どものひとりひとりのことがよく把握でき、子どもも保育者を理解するようになったときには、ためし行動はほとんどなくなっていく。子どもにはよくなっとくできない制限や、約束が保育者の側から与えられると、子どもは、どこまでやればその制限にふれるかと、いろいろのためし行動を試みることになる。

幼児の自発的な活動は、創造的、建設的な活動に発展することができるものであるという確信をもつことが、保育者の基本的態度として重要である。

⑤ 保育者は、子どもの活動が定着するまでの状況を観察しながら、そこでの子どもの活動の自発的展開が容易になるために、いろいろの保育の技法を試みる。

(1) あそびをはじめするための技法

保育者が先にたって遊びはじめて、活動の種類をひろげておくことは、子どもの選択の幅がひろがるので重要なことである。しかし、子どもが自発的に活動をはじめることが基本である。保育者のはじめる活動の牽引力が強すぎて子どもの活動をこわすようなことになってはならない。

この初期の模索の段階で、保育者が目立つ提案のしかたをすると、子どもの模索的活動を妨げ、自発性をそこなう結果とな

るであろう。たとえば、大きな声で「○○するものよっ」とい
で」というようなことをして、みんなの注目を集めるようなこ
とは、この初期の段階では適当でないであろう。また、子ども
が登園してすぐに、自分で模索するいとまを与えずに、「○○し
ましよう」ときそいかけられるのも、次の段階を自発的に展開する
ことを妨げるであろう。

保育者が活動をはじめの場合には、子どもが興味をもちそう
で、子どもの能力に合いそうなことを、保育者が自分でやりは
じめる。

たとえば子どもの机の上で、紙を切ったり色をぬったりして
いると、子どもがよってきて、「なに作っているの」などとた
ずねる。

保育者の側に明瞭な意図がある場合には、このようにしては
じめられる活動は、後にまでつながる活動の一部分となりうる。

しかし、保育者が、そのさきどうなるかわからないで、子ど
もにもできそうな活動をはじめの場合が実際には多いであろ
う。

(2) 遊びからぬけるための技法

保育者が遊びをはじめることによって、子どもの選択できる
活動がふえる。しかし、そこでの保育者の目標は、子どもがそ
こから発展させてゆくことのできる活動のきっかけをつくるこ

とである。だから、活動が軌道にのったら、保育者はその活動
からぬけることが必要になろう。それでないと、保育者が子ど
もを支配したり、あるいは、子どもが依存的になったりするで
あろう。

保育者が子どもの活動からぬけるためには、子どもの側から
もぬける必要性を感じさせるようにしなければならぬ。

子どもの活動が充実してきて、保育者の存在をも忘れさせる
ほどになってから保育者がぬけることは稀であろう。それ以前
にぬけるときには、想像のレベルの言語が役に立つ場合も多
い。

たとえば、ままごとをしているときにぬけるときには、「お
つかいにいってきますから」というようにしてぬけると、子ど
もはその遊びにとどまっただけで、保育者だけがぬけることがで
きる。

この他、模索の段階では、友だちとの衝突や、ものとりあ
いも多く起りやすく、子ども同士の問題解決の技法は、しば
しば必要になる。

また、自分がとりかかった遊びの中で、いろいろのことを考
えつき、遊びがひろがるようにするための技法も研究すること
が必要であろう。