

「共にある」ことを いかに支援できるか

成田 信子

中学生と四歳児と五歳児と

「中学生が幼稚園で手話を教えます」と案内をもらって、九月のある日、万博公園の南、大阪府吹田市の吹田南幼稚園を訪れました。この園では、三クラスで異年齢学級保育¹⁾を行っています。普段から同じクラスに四歳児と五歳児が混ざって活動しているのです。この日は、中学校三年生が三クラスを訪問していましたから、一つの教室に保育者も含めてたくさんの位相の人がいたことになりました（観察者として小学校・中学校の教師、研究者もいました）。日常の保育とは違う、いわばハレの場ですが、この日の観察から、ここ何年かの研究テーマである「関わりあって学ぶ」ことにつ

いて考えを新たにすることができました。

中学生と幼児はどんな様子で活動を共にしていたでしょうか。まず資料からへ当日のおおまかな流れ²⁾を抜粋します。

11時20分 各保育室に別れて入り、あいさつをす

る。一緒に「とんぼのめがね」をうたう。手話を見せてもらう。中学生に手話を教えてもらう。一緒に手話をしながらうたう。

11時40分 弁当の準備をする（机を出す。手洗い・

うがいをする）。中学生と一緒に弁当を食べる。

12時20分 弁当を食べ終わった子どもから中学生と一緒に遊ぶ。

13時 今日 交流の感想を伝え合う。「アンパンマンのマーチ」の手話を見せてもらう。

めろん組では幼児三十二名に中学生が七名。中学生は教室の前に並んで、手話の「とんぼのめがね」を演じます。これを見ながらまねをする子どもたちの様子は真剣そのものでした。食い入るように中学生の動作を見ています。真剣に見られていることが、中学生の伝えようという気持ちをかき立てていました。

昼食時、グループの机に一人ずつ中学生が入ります。中学生が弁当を持参していすに座るのをグループの子どもたちが自然に待っています。「いただきます」が済むと、中学生も交えて好物の話や遊びの話で盛り上がりました。

さて遊びの時間です。三クラスとも三々五々園庭に

出て行ったのですが、中学生と幼児はどちらが誘うでもなく、混じって遊んでいました。すべり台、竹馬、連結三輪車、かたち鬼、ぶらんこ、砂場、など多様な遊びが展開されていきます。ある中学生とある幼児とが終始一緒にいるのではなくて、遊びの区切りがつくと幼児も次の遊びに移っていき、違う中学生とも遊んでいます。中学生もすべり台の上ですべっている子どもたちを送り出していたかと思うと、竹馬に挑戦するといった具合に自在に動いていました。

終わりの会で感想を言い合う場面になりました。中学生から「話しかけてくれてうれしかった」「手をつないでもらってうれしかった」などの感想が出され、幼児からは「〇〇お姉さんとお弁当食べてうれしかった」「〇〇お兄さんとでんぐり返りして楽しかった」などが出されました。中学生も幼児も同じように「うれしい」といった感情表出に関わることを言っています。違ったことといえば、幼児は「〇〇お姉さん」と名前を言っていたことです。

共にあること

前述した活動概要の中から、印象に残るエピソードを記述します。

中学生の女子Mさんは、はじめは、幼児と一緒にすべり台ですべって遊んでいました。そのうち、五歳児のRくんと四歳児のHくんが小さなバケツに「ご飯」を作り始め、それをMさんも一緒にやることになりました。「何作るの」「ご飯」「ええ、さっき食べたばかりじゃない」「おいしいの」など、先ほどから一緒にいる者同士ならではのやりとりをしながら、小さなバケツに水と砂を交互に入れてはシャベルでかき混ぜていきます。年長のRくんが「砂持ってきて」「混ぜて」と指示を出して、年少のHくんが素直に指示に従って行動するというパターンで遊びが進んでいました。バケツにご飯らしきものが出現したころ、RくんがHくんに「これに水入れてきて」と言いました。それは観察者の私には「わっ、Hくんには重くてちよっと大変

かな」と思うような指示でした。すると、そばにいたMさんがすつとバケツを持って、Hくんに「一緒に行こうか」と言ったのです。遊びは中断することなく継続し、同じく観察者の中学校の先生に「ご飯か」と声をかけてもらえる出来映えとなりました。

Mさんの行動と言葉かけは、保育・教育に大きな示唆を与えてくれます。「共にある」ことの様相です。

「共にある」こととは、ここでは、同じ空間で同じ時間を過ごし、同じ活動をしている状態を指すとしみます。「共にある」とは次のようなことなのです。

・活動を一緒にしている仲間として自分ができることをする

・言葉のやりとりが非言語あるいは時間や空間に支えられ、実のある関わりを生む

Mさんの行動は手伝ってあげるとか、補助するとかいうことではありません。一緒に遊んでいる者のごく自然な振る舞いでした。それに対してHくんは一緒に水をくみに行く行動をもって応え、観察者の不安を払



▲共にある

拭して遊びは継続しました。このときMさんは、バケツを持つ行動とともに言葉で「一緒に行こうか」と言いました。少し前の「ええ、さっき食べたばかりじゃない」もユーモアたっぷりです。こうした文脈依存型の応答（その場の事物と言葉が直接結びついて発せられるという意味での）は、幼児の言語発達にとって大事なだけでなく、おそらくMさんのような中学生にとっても、人との関わりを生み出す大事な働きをしていると考えられます。

終わりの会でMさんは「遊んであげたというより遊んでもらったという感じです」と感想を話しました。この感想に表れているのは、先ほどの示唆の一つめの「活動を一緒にしている仲間」という感覚です。Mさんは、最後に幼児と一人ずつ握手をして帰る場面でRくんと握手するときに「ありがとう」と言いました。「ご飯」のエピソードを知る者には、心温まる場面でした。

この日、「共にあること」は異年齢・ハレの場で実

現しました。このことについては稿の最後で触れたいと思います。

〈「適応」したのは誰か〉をめぐって

幼稚園での観察について記述してきました。「共にあること」は私の研究テーマ「関わりあつて学ぶ」よりもさらに包括的な概念です。「関わりあつて学ぶ」を掲げて連携研究を進めたのはお茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校³⁾ですが、この研究の理論的な基盤の一つとして佐伯胖氏の関係論的な学びの構造を挙げておきたいと思います。佐伯氏が挙げている事例に学びながら、保育・教育において（保育所における保育、幼稚園を含む初等教育、あるいは広く中等教育をも視野に入れて考えます）「共にあること」を、臨床的あるいは実践的に位置づけていく途を探っていきたいと思います。

佐伯氏は、一九九〇年代に現場でかなり読まれた著書『学ぶ』といふことの意味⁴⁾の中で、保育者の目

から見て「ちよつと気になる」ケイ君の事例をひいています。いつも遅く登園するケイ君は、食事も着替えもみんなが終わるころに始めます。一刻も早く集団活動に参加させたい保育者は、自由遊びをしたいケイ君に表面は親切に実は強圧的に言葉かけをしますが、ケイ君はなかなか動きません。保育者の言動は保育園に一歳前後から通っている「古顔」の子どもたちに感受され、年下のクラスに行つてほしいというつぶやき、すなわち保育者のケイ君に対する関わり方への同調反応を引き起こします。転機は、保育園の「新入り」とケイ君が遊ぶようになったことと、保育者間の合意「しばらくケイ君をほうっておくこと」によつて訪れました。ケイ君はいつの間にか「ちよつと気になる子」ではなくなつていきました。

佐伯氏はこのエピソードを刑部育子氏の論文⁵⁾をもとに、本質的な部分を変えずに若干のフィクションを加えてまとめた、としています。ケイ君が「ちよつと気になる子」でなくなつたとはどのようなことなのか、

刑部氏の論文では二つの事例によって記述されています。一つめは、Kが「古顔」の子どもと一緒に釣りの遊びをしたこと、二つめはKが自分から保育者に縄跳びを見せる行動をとったことです（ケイ君は刑部氏の論文では呼称Kとされています）。「新入り」の子がKの後について遊ぶことで、「新入り」もKも集団への参加のあり方が変わってきました。また保育者との関わりにも変化が生じます。「ほうっておく」ことが、保育者がKを見守るような関係を生み出すのです。そんな中でKは、以前なら自分から保育者に声をかけることなどしなかったのに、縄跳びを見せます。

佐伯氏は本エピソードをめぐって、『変わった』のは、ケイを取り巻く関係が変わったのだ。∴『適応した』のは、ケイに関わる人々すべて、とりわけ保育者だった」と述べています。関係論的視点では、何かをなす力、○○力は本人に帰属するという考え方をとらず、周辺の人々や世界との関係の中で「たち現れる」行動特性だと考えます。

刑部論文に対しては、後に意見論文⁶⁾が発表されています。その中で倉持清美氏は、「実践研究と問題の共有のための課題」として、「正統的周辺参加論⁷⁾」の言葉、すなわち「古参者」「新参者」などの言葉をそのまま保育実践に適用してよいのかという問題提起と、「ちよつと気になる子」ととらえる保育者の枠組みを問うことの必要性を述べています。これに対して刑部氏は、「正統的周辺参加論」は、「特定の個人の『心』の言及を控え」る立場だと応えています⁸⁾。

実践を進めていく立場からKの事例を見たとき、佐伯氏の言う「適応したのは保育者」を、丁寧に「Kがいる環境に適応し、新たな環境を創り出した保育者」と読み解きたいと思います。保育者はKとの関わり方の「何か」を獲得したのでしょう。倉持氏の指摘は「子ども理解」の枠組みにつながるものですが、保育者が環境を創出することは、関わり方の開拓、広い意味での教育方法の開拓につながっていると考えます。

一方Kを取り巻く関係が変わることで、Kの側では

何が育ったのかを見る目をもちたいと思います。保育

士・教員養成の学部三年生と、ケイ君のくだりを読んで、**「Kは全然変わってないと思うわ」**という意見が出ました。一面で**「あるがままの自分を認めて」という学生自身の声を聞いたように感じました**。それは置くにしても**「Kは変わらなくてよいのだ」と**学生がとらえていたとすると**いささか違和感を覚えます**。学生のとらえ方がやや**一面的**だったことは、授業では刑部論文にまで遡って読み合う機会をもてなかったことにも起因するかもしれません。確かに、もともともつていたものを発現させたととらえれば、**「変容する」とか「育つ」という視点は後退**します。しかし、たとえば**Kが縄跳びをしよう**として、**「ねえ、W先生見て」と**言葉を発していることを、人と関わる言葉の発現あるいは獲得と見ることもできるのではないでしょう。関係論的な学びの構造を保育者、Kそれぞれがどのように内面化して（**あえて言うなら**）どのような力として）次の実践や学びを拓いていくかが**保育・教育**

の課題だと考えます。

「共にある」ことをいかに支援できるか

ここまでの考察を踏まえて、**「共にある」**ことの教育的な意味を確認したいと思います。縄跳びのエピソードでは、保育者は昼寝用のカーペットを敷きながら縄跳びを後で見えあげると**Kを受け入れ、着替えを促して結果を褒めています**。同じ時間、同じ空間、そしてゆるやかに同じ活動が**目指されています**。Mさん、Rくん、Hくんは、教室や遊びが展開されたすべり台、その下の砂場で**一緒に過ごし、手話・「ご飯」作り**といった活動を共にしています。**「共にあること」**がそれぞれの力を育てることに貢献していると考えられます（たとえば言葉の力についてはMさんたちの例でも、Kの例でも既に述べたところです）。

そして実践的にはどのようにして**「共にある」**状況を創り出し、**「共にある」**ことをどのくらい支援できるかという視点が大事です。たとえば、以下のような

視点が挙げられます。遊びに入れない子どもの周りの何をどのように変えるのかという視点。つまり、適応するのは保育者・教師と考えて人的環境も含めて周りを整えるということです。また、前述した文脈に沿った応答、すなわち今共にいる者としてどんな言葉かけをするのかという視点。保育者・教師と子どもたちが共に変わっていくための視点が大事です。前半に記述した活動は、中学生を含めた異年齢、日常保育と違うハレの場でした。異年齢活動がもたらすものについては知見の蓄積がありますし、ここでは触れる余裕ありませんが、異なる立場の者が逆に「共にある」ことを生み出す原動力になり得るのは今回の事例が端的に示すとおりです。異なる立場の者という考え方はむしろ日常の保育・教育にこそ必要だと考えます。同質性をよしとする風土において、むしろ同質性を打ち破る意味で「共にある」ことを支援するとはどういうことをさらに追究したいと思います。

(関西国際大学)

註

- 1 吹田市立幼稚園では、四歳児五歳児の交流を大切にした異年齢児学級保育とともに、必要に応じて同年齢児保育も行っている。
- 2 吹田市立教育センター国語力向上Ⅱ研究グループによる研究の一環
- 3 文部科学省研究開発指定校二〇〇一年度～二〇〇三年度「関わりあって学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発」。筆者はこの間、同校に勤務していた。
- 4 佐伯胖『学ぶ』というこゝの意味』岩波書店 一九九五年
- 5 刑部育子「「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析」『発達心理学研究』第九巻、第一号 一九九八年
- 6 倉持清美「保育的視点から刑部論文(一九九八)を読む」『発達心理学研究』第一巻、第三号 二〇〇〇年
- 7 「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation 通称「P」とは、学習を文化的実践に参加していく過程ととらえる考え方。ジーン・レイブ／エティエンヌ・ウエンガー 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』(産業図書 一九九三)に詳しい。
- 8 刑部育子「刑部論文(一九九八)に対する意見論文にこたえて」『発達心理学研究』第二二巻、第二号 二〇〇一年