

乳幼児期の育ちと保育を考える

2007

9

幼児の 教育



好 評 中!
発 売

よ〜くわかる

保育絵本

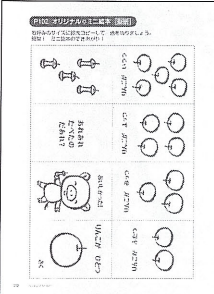
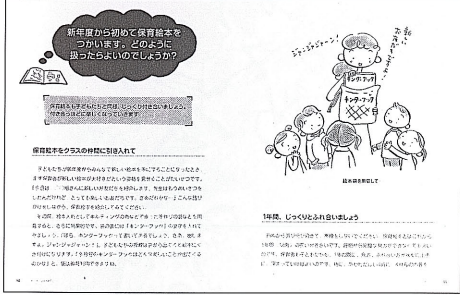
阿部 恵 著

著者の豊富な保育現場での経験をもとに、「保育絵本と市販絵本の違い」から「子どもたちが絵本好きになるには？」まで、保育絵本のつかい方をわかりやすく伝えます。イラストも多く、楽しく読めるおすすめめの1冊。オリジナル手作り絵本の型紙付きです。



101-50

21×17cm 112頁
定価1,260円(税込)



◀オリジナル☆ミニ絵本型紙

目次より抜粋

- 第1章 保育絵本ってなあに？
 保育絵本と市販絵本の違い／総合絵本って？
 総合学習絵本って？／科学絵本って？
 お話絵本って？ ほか
- 第2章 つかい方いろいろ保育絵本
 観察ページって？／生活ページの上手な活かし方
 うたのページの楽しみ方
 「おはなし」コーナーの導入のしかた ほか
- 第3章 自在に楽しむ保育絵本
 子どもの発言の取り上げ方
 絵本の読み聞かせでたいせつなことは？
 アニメビデオと絵本の違い
 絵本好きの子どもにするためには？ ほか

キンダーブックの
フレール館

くわしくはフレール館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業総括部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。

幼児の教育



第106卷 第9号

27 20 14 8 4

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の 教育

第106巻 第9号

もくじ

● 巻頭言

感情が耕される経験としての遊び

加用文男

〈対談〉今、倉橋を語る「」の準備の中で

津守 眞・津守房江

物語を生きる子どもたち

佐塚公代

保育における「別れ」

浜口順子

ある日



波の音

遠藤めぐみ

観察者と保育者の対話 (6)

谷田部高子・清水哲

- 子どもと保育の情景 (9)

戸田雅美

片づけの時間

- 若手研究者からの報告 (3)

幼児の協同的な表現活動における保育の援助

市川良子・福元真由美

- お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み (9)

大戸美也子

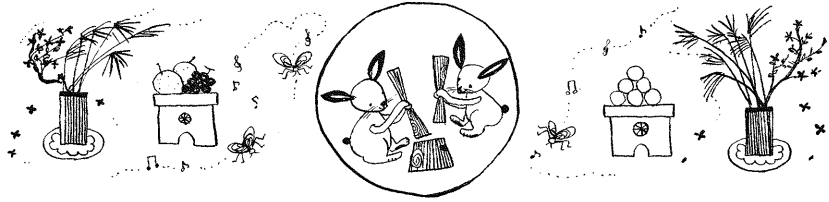
二歳児の発達

- 保育の現場から

佐藤寛子

かえるくん





巻頭言

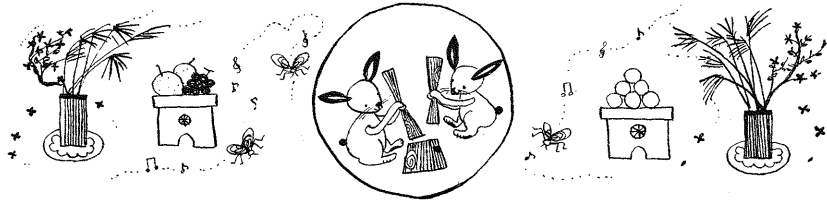
感情が耕される経験としての遊び

加用文男

乳幼児期の子どもたちにとつての遊びの意義はもちろん多様です（知的能力、社会性、感覚性、身体性など）が、私はいわゆる喜怒哀楽（恐怖や驚きも含ませて）に代表される感情の耕し経験こそがメインであろうという考え方をとっています。実は、こういう考え方をとる研究者はあまりいなくて私はごく少数派なのですが、私なりに子どもたちといろいろなかわりをする中で、そういうふうに見えるようになりました。ややこしい話ですので、ここでは詳しくは述べられませんが、話のきっかけとして、ある遊びの観察例を取り上げてみましょう。

小学校の運動会でリレーを観戦する機会がありました。さすがに六年生にもなると迫力が違います。追い越し追い抜かれ、そのたびに観客がワーツと大騒ぎして、赤、黄、緑のはちまきが入り乱れての大接戦でした。ところがそのさなかに、トップを走っていた子が途中で転んでしまうというアクシデントがあつたのです。

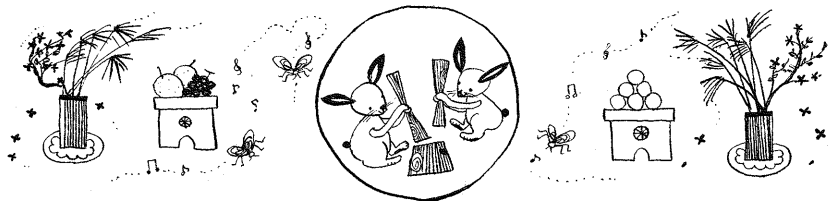
こういう光景は幼児の運動会では見慣れています。幼児の場合、たいてい誰か途



中で転ぶ子が出てくるのです。その子はその後どうするのでしょうか？ 四歳児なら多くの場合その場で泣き出してしましますが、たいていの五歳児はさすがにその場では泣きません。泣きそうになりながらも歯を食いしばりながら立ち上がり、また必死で走ります。そして走って次の子にバトンを渡して、チームの子たちが待っている場所にたどり着いて、その途端にしくしくと忍び泣きを始めるのです。これが五歳児の通常の姿です。

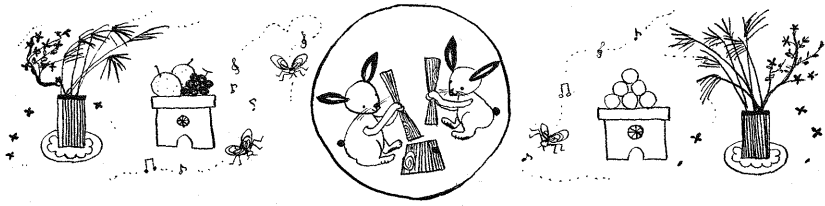
では同じような場面で小学校の高学年の子たちはどうするのだろうか？ これが私の不謹慎な関心事でありました。六年生の転んだ子は、ごろごろと転びながらも実に素早く立ち上がり、すぐさま全力疾走。何事もなかったかのように走り抜けて次の子にバトンを渡し、遅れて走っている自分のチームの子をチラッと見やっつけてから、近くの味方の子に抱きついていきます。笑っています。観客席からは距離がありますから声は聞こえませんが、彼の表情から察するに、「やっちゃったぜ！ ギャハハ」とでも言っているように見えました。

幼児との違いは明白です。この六年生にとって、リレーはすでにレジャーになっているのです。「おもしろーから」頑張って走っているのであって、自分の存在をかけて、というほどのものではないのです。それはすでに彼らの自我を揺さぶるほどの感情体験ではなくなってきたのでしょうか。では彼らにとってはすべてがレジャー的になっているのかといえますと、おそらくそうではないでしょう。たとえ



ばサッカーチームなどに所属して頑張っている六年生が肝心の公式試合でドジを踏んだとして、このリレー場面と同じように振る舞えるでしょうか？ それは難しいのではないのでしょうか？ そういう場合は彼らでも悔しさと情けなさで泣けてくるはずです。

遊びと一口に言っても、成長した子どもたちや大人たちにとっては、その時楽しければよい、おもしろければよいというレジャー的活動（「おもしろさの追求」優勢）と、時には自分の存在そのものをかける場合すらある趣味的活動（大人なら、登山、囲碁、将棋、家庭菜園、俳句などなど「その人なりの美的感覚の追求」優勢のもの）は異なるものなのです。そういう区分が成立しているのです（過去の遊び論はたいいてい、このうちのいずれかに力点を置いたものになっています）。これに対し、乳幼児期ではそういう分化がまだまだ生じてはいません。未分化なのです。この未分化性が彼らの強みでしょう。ですから学童期の大きい子どもたちとは違って乳幼児期の子どもたちは、一方で、ちょっとしたことでも泣いたり、怒ったり、怖がったりなど、すぐに必死になってしまいます。かと思つくと、基本はいいかげんですから気分が変わりやすく、おもしろいと思うことにはすぐに手を出していき、その結果、何かあればそれを喜んだり、笑いだしたり、そういう意味で、たわいなという二面性を示してしまうのです。こういう二面性こそが乳幼児期の子どもたちの基本的特徴なのではないでしょうか。



それゆえに、乳幼児期の子どもたちにとって遊びは彼らの幼い自我の揺さぶり、感情の耕し経験そのものとなるのです。もちろん遊びは自主性や主体性などを身につける経験としても重要なのですが、乳幼児期では感情を耕すという面にこそ機能的優位性があるという理解が必要でしょう。今、幼稚園や保育所に出かけて子どもたちと接していると、ああこの子はもう少し腹いっぱい笑う経験をしたほうがいいのでは？ と思えたり、別の子では、この子はもつとケンカさせて怒らせてあげなくては…と思ったり、また別の子では、この子はもつと泣かなくてはいけない、泣けば泣くほど賢くなるだろう、そんな気にさせられる子どもたちが多くいます。遊びの中でいろいろな怖い思い（高い所に登ったり、怖いやまんばに出会ったり、鬼ごっこで捕まりそうになったり、せっかく作っただんごが壊れそうになったり…）を味わうこともとても大事です。そういう耕し経験をいっぱい積むこと、これが乳幼児期を健康的に過ごすということなのだと思います。今、お父さんたちやお母さんたちに、ぜひこういう遊び観をもっていたきたいと切に願っています。

（京都教育大学）

参考文献

加用文男『遊び、自意識、自己肯定感？』『現代と保育』ひとなる書房 二〇〇六―二〇〇七
64～67号。

対談 「今、倉橋を語る」の

準備の中で

津守 眞 (M)

津守 房江 (F)

二〇〇七年五月十九、二十日、十文字学園女子大学で行われた日本保育学会第60回大会で、「今、倉橋を語る」という題で、森上史朗先生との対談の機会が与えられました。倉橋惣三先生没後五十年以上たつて、私共は懐かしく倉橋先生のことを改めて考えました。当日は森上先生による明確な保育思想の読み解きにより、現在と未来への意味を考えることができました。準備の中で思い起こされた倉橋ご夫妻の日常の私的なことなどが保育思想を裏打ちしているように思われ、津守房江と語り合ったことも含めて、いくつか心に残ったことを書き残したいと思います。

人はそれぞれに

M 私は昭和二十五年五月九日（火曜）晴、に平井信義先生に連れられて倉橋先生のお宅を初めて訪問しました。家に帰って書き留めたことをそのままに記します。

「この子供は、この子供だ。私は私であり、あの人はあの人、あなたはあなたである。将来どうなるか、そんなことは知らない。神様の御手に委ねなければならぬ」

昭和二十六年六月十一日、二度目の訪問では、「一度荒海の中にもぐらなければ泳げるようにはならない。高踏的に先人のあとをまねてもそれは偽物にすぎない。倉橋先生の児童観には尊敬するし共鳴を感じるが、それをそのままに生きていたのではきれいごとにすぎない。私は私なりに大いに考え、自分の道を歩もう。唯、目指すところはひとつであるが。我々の目指すのは真実を求めること。これにつきる」と記しています。

倉橋先生が書かれたものに私は感動するが、だからといって、人間崇拜に陥ってはならないということを、先生と語っていて心に刻み付けられました。

F 「この子はこの子。あの子はあの子」ということで、思い出すのですが、先生のご家庭には二人の男の子と、その下に女の子がおられました。長男は後に大成なされるのですが、子どもの時は慎重な性質で気が弱く、庭にあった玩具に石を投げさせようとしてもそれができない。ボールをあててごらんと言つてようやくやったという話を、歯がゆく感じた倉橋夫人から聞いたのを覚えています。その時先生はどうされたのですかと聞くと、廊下でこにこして見ておられたとのことでした。先生は歌舞伎が好きで、そのころ朝日新聞家庭欄に書かれた「我が家の曾我五郎十

郎」の話はご家庭の話を歌舞伎になぞらえて書かれたものだと思われます。長男は慎重で、次男はやんちゃで。それぞれ個性の違う二人が協力することを言われたのでしよう。夫人が、「あれはとても評判がよくて……」と話されました。話を聞いた時は、夫人の育て方に私の関心は向いていましたが、今あなたの話で、子どもの個性と主体性のことだったかと思いました。人はその時間聞いていても長い時間をかけなければわからないことがあります、この出来事もそのひとつです。倉橋の思想と、それを支えてきた夫人の話とを重ね合わせるともっとよくわかります。

M 子どもの主体性だけでなく、自分自身の研究者としての主体性を心に刻んだのです。

日本保育学会創設のころ

M 昭和二十三年十一月二十一日に、倉橋先生が長年心に温めておられた日本保育学会第1回大会が東京女子高等師範学校附属幼稚園の遊戯室で開催されました。私は第1回は知りません。

第2回は昭和二十四年五月二十九日（日曜）に開催されました。私はそのころ、日曜日には矢内原忠雄先生の聖書講義に熱心に出席していたので、どちらに出ようかと迷いながら、結局、保育学会のほうに行きました。壇上に倉橋先生がおられました。日本保育学会の人たちと出会ってよかったと思いました。第3回の日本保育

学会は奈良女子大学で開催され、私は関西旅行をかねて行きました。第4回は昭和二十六年五月二十七日（日曜）にお茶の水女子大学附属幼稚園で行われました。

この時から女高師はお茶の水女子大学とかわりました。先生は児童学科の創設にあたられましたが、新制大学になった後は一切かわることはありませんでした。私がお宅にお訪ねした時、いつも和服姿で籐椅子にかけて話される先生に私は『峻厳』を感じました。

今回、十文字学園女子大学での対談にあたり、ずっと前に亡くなったご長男の夫人、みどりさんと久しぶりに電話で話し、あのころの倉橋先生ご夫妻のことを懐かしく話し合いました。昭和二十六年に私がアメリカに行った時に先生から頂いた手紙の中に入っていた一枚の笹の葉と『おほしさま』とだけ書いた紙片のことが話題になりました。みどりさんは、倉橋先生が庭に行つて取つてきたことを今もはつきりと覚えていまずと電話口で話され、五十年以上昔のことを親しく互いに話すことのできることの不思議さを感じました。

F 倉橋先生が日本保育学会で話す講演草稿に手を入れているころ、私がお訪ねした時のことです。「わたしは産みの苦しみをしている」と夫人に言われ、「わたしだつて三人の



子どもを産む時、産みの苦しみをしましたよ」と夫人が言い、「きみのは実体があるが、わたしは形のないものを産むのだから大変だ」と、玄関先での立ち話で、ご夫妻で笑い合われました。

保育の言語化は大変で、既成の理論ではうまくいかない。倉橋先生は詩的な言葉で表現されたものが多いのはこのためでしょうか。

バランス感覚

F 倉橋先生の夫人の名前は『トク（徳）』で、ご母堂の名前は『とく』でした。洋行中、夫人とご母堂とが手紙を巡って波立った時、先生は両方に同じように手紙を出した（妻と母と同名で同居していた。夫人には『徳子どの』と記し、ご母堂には『とく様』と記した）。どちらも切り捨てることはできない。夫人と一緒に生きている者として活力があり、言いたいことをスパッと言う。先生はどちらにもよくしたい。『どの』が多くなるとご母堂は機嫌が悪く、倉橋先生はバランスをとって両方によくされた。この話は何度も聞きました。これを話すのは夫人にとって楽しい思い出だったのでしよう。倉橋先生は一人っ子で、母親の思いがどちらに向くかによって子どもの思いも変わることを身を以て知っておられたのでしよう。第二次世界大戦中、日本は愛する祖国であり、それが負けるのは口惜しいと思い、同時に世界も愛したのも同様でしょう。両方を愛するという点で、感覚としては似ていた

のだと思います。

M 倉橋のバランス感覚は、ひとつのものを絶対的としないうで、相対的に見るところに根拠があるのでしよう。バランス感覚の根拠です。

逆風の中で

戦時中、倉橋先生は自由主義者と言われ、社会的に辛いことが多くありました。

幼稚園という名称も、変えるようにと軍部から迫られたこともあったと聞いています。しかし、フレール以来のキンダーガルテン（子どもの園）という名は守り続けられました。幼稚園は子どもが遊ぶ場であることは揺るぎませんでした。『子供讃歌』二二二頁には、戦時中、海軍経理学校の同窓会で児童教育の講演に行った時、記念帳に、「さ、舟の行くへやいづこ春の海」と殴り書きされたことが出ていますが、先生の柔らかな抵抗とでもいえるでしょう。戦後、子育てについて、特に祖父母は自立心を損なうという論が強かった時も、それに対して先生は正面から反論しませんでした。その言説には明らかに反対の思いをもっておられました。

それから何十年もたった現在も、育てることの基本は「自ら育つものを育てせよ」とする心であることは変わっていません。さまざまな逆風を受けながら真に大切なものが新しいものとして受け継がれていくことを、私共は目の前に見ています。

(保育研究者)

物語を生きる子どもたち

—「読み聞かせ」実践報告—

佐塚公代

赤ちゃんとの静かな出会い

「お母さん、まだふくろができていただけですが」。そんなうれしい報告を息子夫婦に受けてから、家族はどんなに楽しみに新しい生命の誕生を待ちわびたでしょう。か。おなかの赤ちゃんは順調に成長し、誕生の日を迎えました。

陣痛が始まると、これから父親になろうとしている息

子が夜を徹して出産の場に立ち会うことになりました。

陣痛の間隙が短くなっても、赤ちゃんはなかなか出てくることができず吸引分娩となり、立ち会っていた息子は助産師さんと一緒に引張ることになりました。もちろん息子にとっては予期せぬ出来事でした。

「生まれてきた子が青黒くて、死んでいるのかと思いました。その後で何かが出てきた。内臓が出てしまったと思います（妻が）大丈夫が心配した」。妻の長時間のお産

の進行を励ましながら、娩出と後産の分娩を自らも手伝う体験をした息子は、その時の様子をこのように話しました。

やがて産声を上げ産湯を浴びた女の赤ちゃんはカンガルーケア（註）を希望した母親の素肌に抱かれました。妊娠やお産の全ての苦勞が喜びとなる感動的な瞬間です。初乳を含ませ一時間ほど抱いた印象を母親は「なにが赤ちゃんというより、温かいものを抱いているという感じ。出産の興奮が癒され血圧も下がってきた。徐々に私の子がここにいるという、いとおしさや産んだ実感がわいてきた。とても静かな落ち着いた時間だった」と振り返っています。その後、新米の父親も「パパ・カンガルー」となり、おむつだけ当てられた小さな娘を胸に抱きました。「ほくに似て毛深い！ 女の子なのに困った」。背中の産毛を心配してつぶやいた言葉が分娩室の笑いを誘いました。自宅で姑や一族の女年寄りに囲まれて出産した私の母や、病院と場は変わったものの男子禁

制であった私の場合などと比べると、出産形態が大きく変わったのに驚きます。

父親となった息子は、時々赤ちゃんを胸に抱き、吸引の跡が少し残った頭をなでてやりながら、静かな触れ合いをしています。まるでカンガルーケアの再現のようです。母親から、二か月になった赤ちゃんが「風と話をしていた」と聞きました。風がふつと産毛をなでたら「ウクー」と何度も呼びかけたというのです。何とゆつたりした幸せな光景でしょう。私は、こうした親子の静かな触れ合いや、感性の呼びかけの延長上に「読み聞かせ」があるように思うのです。

絵本の真の主人公たち

「読み聞かせ」という言葉や活動が最近では定着してきたように思えます。子どもの中の絵本の中に、オノマトペ（擬音語と擬態語）のみによって語られる作品や、抽象的・感覚的な絵や写真が登場するようになりました。幼い子

どもにとつては、生活にびつたり合つた言葉や物事の描かれた具体的な作品が定番でありましたが、抽象的作品も充分に楽しみます。

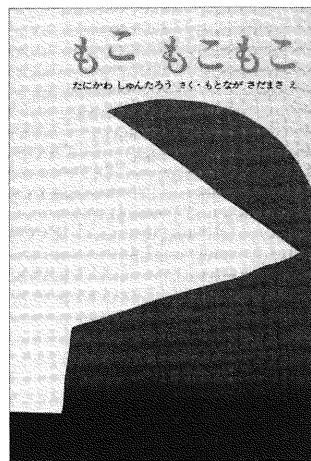
こうした分野に一歳児がどのようにかかわつたか、また小学一年生の読み聞かせの反応から見えてくるものを、事例から考察してみたいと思います。絵本は言葉と絵、綴じられたページなどによる総合的作品なので、この先は二冊の絵本を傍らに置いて、ページをめくりながらこの読み聞かせ実践報告を読んでもいただけると幸いです。

◇事例1◇

一歳三か月のT君は、『もこもこもこ』（谷川俊太郎 さく・元永定正 え 文研出版 一九九三）の絵本が大好きです。家でお母さんに読んでもらうたびに、おもしろいしぐさをします。公民館の幼児教室で、お友達がたくさんいる中で、T君のお母さんのリクエストにより『も

こもこもこ』を読んだ時の様子です。

私は、絵本『もこもこもこ』を生命の誕生、成長と消滅、そして再生の物語ととらえています。「しーん」というオノマトペの響きの中で、かすかに直線上の水色が白けています。何かが起ころうとしている兆しを感じられます。ページをめくると、光を浴びて誕生した物体が周りの光を吸収し、自ら橙色になつて「もこもこ」と大きくなっていくように見えます。隣にも小さな物体が「によき」と生まれ、残っていた光を全て吸収して、けなげに伸びていきます。しかし橙色から真っ赤に



膨張した「もこもこもこ」は、突然周りを赤く染めて小さな「によきによき」を捕らえ食べてしまいます。自らの内に「によきによき」を取り込んだ「もこもこもこ」は勝利した者のように光り輝いているようです。

勝利者は小さな赤い玉を「つん」と産み出します。この「つん」が、熟れて「ぼろり」と落ちた時、読者のT君が絵本の前に歩み寄り、赤い玉を拾うしぐさをして食べ始めました。見開きのページいっぱい描かれた絵は無駄のない形であり、美しい色遣いのはっきりと物語を伝えます。幼児は、ゆったりと視点を集中させ、絵本の住人になったかのようです。さらに効果的なオノマトペの繰り返しのリズムが幼児の心に楽しさを与えるのです。絵本の主人公になり、リズムカルに「つん」を食べ続けT君を見つめていたお母さん方は、絵本と幼児のかわりに新しい発見をしたようでした。絵本は知識やしつけの道具ではなく、子どもが自由に物語との時間を生きるものなのでしょう。

絵本の中で巨大に膨れ上がった「つん」が、「ぱちん」と割れて消滅し、「しーん」と静かになるまで食べ続けたT君が、何もなかったように静かにお母さんのひざに戻った時、絵本では「もこ」っとタイミンクよく再び何かが生まれ出るページになりました。T君は、「輪廻転生」を思い浮かべる私の解釈や楽しみ方とは違った感性で、絵本をわが物とし全身で物語の世界を生き抜く姿を見せてくれました。

◇事例2◇

学童保育に來ている小学一年生の五人と、『ふしぎなナイフ』（中村牧江 林健造さく・福田隆義え 福音館書店 一九九七）を読んだ時の子どもたちのつぶやきです。

《絵本のことば》

「ふしぎなナイフがまがる」

「ねじれる」

《子どもたちの反応》

「うん、ありえる」

「ありえる」

「おれる」

「ありえる」

「われる」

「ありえる」

「とける」

「ありえる」

「ふしぎなナイフがきれる」

「ありえる」

「ほどける」

「え！ ありえない」

「ちぎれる」

「……(絶句)」

「ちらばる」

「……(絶句)」

「ふしぎなナイフが」(テーブルの上の普通のナイフのページ)

「あ！ 元に戻った！ すごーい」

「のびて」

「うわー」

「ちちんで」

「うわー」

「ふくらんで」

「うわー」

「……」(割れた絵のページ)

「がしゃーん！」

「……」(テーブルの木目の裏表紙)

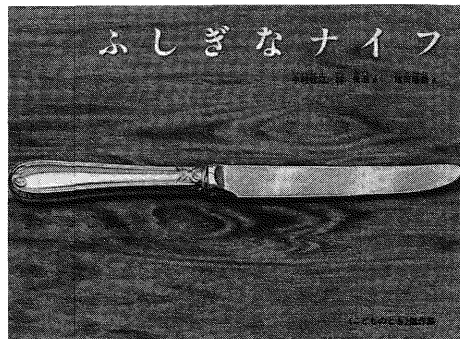
「あ！ 消えた」

「ふしぎなナイフ」はただの普通のナイフではありませ
ん。「ふしぎな」がついている限り、このナイフにはど
んなことが起こってもよいのです。「むかし、むかし、
あるところに……」で始まる昔話が、昔ならこんなことも

あつたかもしれないと
子どもを納得させるよ
うに、「ふしぎな」と
いう絵本の題名は、子
どもたちにとって魔法
をかける呪文の言葉と
なります。とても大事
な言葉ですから、丁寧
に読まなければなりま
せん。

しかし、子どもの反応を見たところ今回はすぐには魔
法がかからなかったようです。現実的、科学的に「あり
える」と意見を述べます。言い換えれば「不思議でな
い」と。

小学一年生ともなると、大人が差し出すものに対し
て、ちょっと自己主張をして自分の考えを言葉に表現し
ます。批判的とも受け取れる言葉ですが、読み手の絵本



への信頼がある限り、子どもたちの自己主張を受け入れながら読み続けると、子どもたちの自由な思考が「え！ありえない」と言葉となつて飛び出します。つまり「不思議だ！」と。ナイフが糸のようにはどけていく場面で、子どもたちの心もナイフと一緒にほだけ、批評家から絵本の世界への積極的な参加者へと変わったようでした。

それから子どもたちは自由に想像力を働かせ、ナイフが元の形で描かれたページでは、「ちぎれ」で「ちらばった」ナイフの破片が「元に戻った」ととらえたのです。このページの「ふしぎなナイフが」という最初の言葉の繰り返しを、私はワンフレーズ終わった後の新たな始まりと解釈していたのですが、子どもたちは前ページの連続であり、散らばった破片が動いて修復し、元のナイフに戻ったと感じたのです。さらに子どもたちは、最後の裏表紙も物語の続きで、割れたナイフが完全に消え去り、テーブルの木目だけが残ったと見たのでした。

おわりに

二つの事例は、読み手である私の予想を超えて、子どもの想像力が物語を能動的な喜びとし、絵本をわが物として再創造しているように思えます。子どもはこんなふうに絵本を読んでいるのだと驚きました。大人には交わすことのできない世界とも語り合える子どもたちを心から尊敬してしまいます。

こうした子どもたちの自由な想像力や感性を大切に、大人はゆつたりと寄り添っていきたいものです。絵本のページを子どもたちの心の流れに沿つてめくる風となりながら。
(けやき文庫主宰・育英短期大学)

註 保育器の不足する国の病院で、未熟児の赤ちゃんを胸元に抱っこして温めたところから始まった。保育器の足りている病院や成熟児でも、肌と肌の触れ合いを大切とし、取り入れている病院が増えていく。

保育における「別れ」

浜口 順子

子どもと大人は離れていることが多い

保育者はその子 (the child) とずっと一緒にいられるわけではない。幼稚園や保育所の保育者は、子どもが帰宅すると、次の日登園するまで会えない。親などの保護者にとっても、逆のことが同様に言える。保育する者と子ども間の時間は連続していかない。子どもと大人それぞれが各々別々に生きる時間が、あいだあいだに挿し挟まっつて、保育は展開する。別れと出会いを繰り返し、

再び出会うために別れがあるとも言える。保育に「別れ」の時間があることは普通の事実であつて、「必要悪」でもないし、まして、保育所などの社会的保育の必要性をことさらに擁護するための論理として引き出そうという話でもない。

根ヶ山光一氏は、乳児期の子どもをもつ母親の日常的な行動を観察し、日本とイギリスで共通して、相互の「接触」時間よりも「遠隔」時間のほうが長いということを、その著書『へ子別れ』としての子育て』において報告している(註1)。

考えてみれば当たり前のこととも言えるが、改めて認識させられると不思議な気もしてくる。人生最初のよるべない時期なのに、大人は決してつきっきりで保護しているわけではない。根ヶ山氏は比較行動学の見地から、「離れながら保護することがヒトの子育ての基本」であるという基底線上に、ヒトの成長を親から離れていく「子別れ」の過程としてとらえる。いわゆる「子離れ」とも違い、また親との死に別れというような別れでもなく、分離という視点からヒトの育児・成長を見据えようとしている。

「出会い」と「別れ」

保育現場では、「出会い」という言葉が比較的良好に使われるが、それに比べると「別れ」は、その「出会い」を浮き上がらせるための下地（背景）として自然に了解されているものであろう。

入園式・始業式における出会い、登園してくる子どもとの毎朝の出会いなどは、保育プログラム上に組み込まれ準備される出会いであり、それぞれに卒園、降園、クラス替え（担任交代）などの「別れ」が前提とされている。

また「出会い」と「別れ」は、一日の保育時間の中で何度も起こるとも言える。一人の保育者が特定の子どもと連続してかわかれ（ら）ないということ、離れて遊んでいる子どもが時々保育者のことを求めてくることなどがある。「別れ」は、子どもと距離的に離れることでも起こるが、そばにいても気持ちが出会ったり通い合ったりしていないという「別れ」状態もありそうだ。それは、一概にマイナスのこととも言い切れないのではないか。つまり、また出会い直すための「別れ」ととらえることで、子どもも大人も、よき出会いに備えている（開かれている）という見方もできる

からである。

ある幼稚園の保健室には養護の先生がいつもいて、そこでは、病気でもけがでもない子どもがたいてい、いつも数人で過ごしている。その部屋だけ上靴を脱いで入るので、ドアの前の廊下には、いくつか小さい履きが並んでいる。クラスに何となく溶け込めないで、朝からほとんどそこで過ごす子どももいる。元気に友達と遊んでいた子が、ふと一人になり保健室で過ごすということもある。保健室に来る理由は一樣ではないが、いろいろなクラスの子どもがそれぞれの在り方でいて、またクラスに戻っていく。おそらく保健室にはクラスと違う雰囲気があり、養護の先生には担任の先生とは別の安心感を覚えるのだろう。クラスの秩序の中でたとえ充実して過ごしていたとしても、その空気から一時離れて羽を休めたくなるのかもしれない。クラスと別れ、またクラスと出

会うための保健室という空間だとも言えそうである。保健室という空間がない園であつても、クラス空間から自由になり、クラス担任とは違う雰囲気でも寄り添ってくれる人や場所があると、子どもは繰り返し新鮮な気分でクラスの友達や担任に出会うことができるだろう。

保育者と子どもの中に繰り返される「別れ」は、子どもの育ちが保育者の見守りの中に持続しているのではなく、むしろ、保育者の目の届かない時間と視野が、子どもと保育者の間に大きく広がっていることを意味する。

園生活における「別れ」と保育者の相互関係

次に園生活における「別れ」をよき「出会い」につなげることを考えてみたい。そのためには、保育者同士の意識が大切な鍵になる。

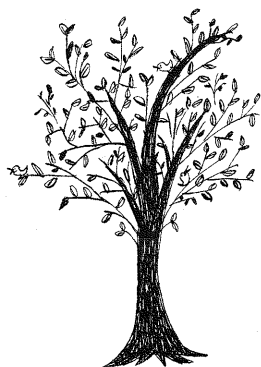
園の保育において、ある保育者の「別れ」は、

ほかの保育者の「出会い」の機縁になるということが少なくない。先の例にあった養護の先生の役割のように、子どもには、担任の先生のほかに、いろいろな大人と出会う機会がある。他学年の担任や、フリーの先生、用務員さん、地域の人たちなどと、毎日のように顔を合わせる。一人でも、その中に、子どもに忌避や無関心を示す人がいたとしたら、子どもの園生活は、たちまちいびつなものになるだろう。あそこには行かないようにしよう、あの大人にはかかわらないほうが安全だというような感覚を、子どもが園生活の一部に対して抱くとしたら不幸である。子どもが園で出会った人は皆、保育の当事者となり得るのであり、子どもの園生活における安心感を支え、共に過ごす人として子どもに感じられるような存在でありたい。

そう考えると、それぞれのクラス担任は、その

子 (the child) が育つための環境的ファクターとして自分自身以外の者も多様にかかわっているという事実をいさぎよく認め、それを前提に自分のできることを探求する態度をもつべきなのである。しかし、それは必ずしも簡単なことではなさそうだ。

ある幼稚園のカンファレンスで、教員同士の協力関係について、次のような発言があった(註2)。これを読むと、人に子どもの保育を委ねることとは、それほど日常的なことでもないという感覚があるようだ。



A 手助けをして、補助してもらおう部分でも、こ

ちらの手が足りなくて補ってもらっているって
いうこと以上に、それで自分がやれる以上に、
いろんな人から気持ちをかけてもらうことが子
どもにとってはすごくいいんだっていう気持ち
で、補助してもらったりすることが受け止めら
れたりとか、そういうことがあるの。

子どもにとっても、自分以外の人がかわるこ
とが、不足を補うという意味以上に大切だとい
うことに思い至っている。その子が育つために他者
と協働する必要がある、その子の成長に自ら貢献
し得る領野の限界を認識することに通じる。それ
は次のような対話にも表れている。

B (隣のクラスで保育がうまくいっているような
話を聞くと) 自分の足りなさにつながっちゃっ

たりして。

C その気持ちわかる。なんか、あせっちゃうよ
うなね。

D そうならないもんね、今ね。

その子の育ちのために必要というだけでなく、
保育者同士が保育を他者とシェアしながら育ち合
えるという認識に開かれていくという良循環がう
かがわれる。一人の保育者のできることの限界を
隠さず明らかにすることで、自分以外の保育責任
者(親や他機関の保育者なども)と一緒に協力の
仕方を話し合ったり(約束)連携を確保したりし
ていけるならば、「別れ」を積極的に生かすとい
うことになるだろう。

ある公立保育所の園内研修資料に、次のような
文章があった。

朝からP児はイライラしていることが多くなってきた。たまにだが、かみつきやかじつたりもある。朝、母親に怒られて登園すると、イライラしていることが多いことがわかった。イライラして（祖母が送ってくるが）祖母の目の前で悪いこと（友達にいばつたり、物を投げたり）をすると、祖母に叱られてますますイライラが増える。：私はどうしたらそのイライラを拭ってやることができるだろうか？ 母親の心にまで入り込めはしないので、対話をしていても、すぐにどうこうなるというのは難しいことだ。では、私にできることは何か？ 保育園にいるときだけでも、P君の心を安らかにし、過ごしてもらうことだと思う。しかしそれが一朝一夕にはいかないのである。A保育士とよく話し合っ

てがんばっていききたい。

母親との地道な対話を繰り返しつつ、保育所の中でできることを保育士は追求するのだが、週末や長い休み明けに、子どもの状態が逆戻りしているようなことが繰り返されると、保育士は無力感や焦り、挫折に近い心境を経験する。しかし、子どもがよりよく育つ環境を創造するという視点に立ち、この保育士は「母親との対話」や「保育園にいるときだけでも」P児の経験を豊かにしよう」と心掛けている。

子どもと保育者の間に、不可避的に「別れ」があるということを経験的に意味づけると、逆説的ではあるが、保育のすべてを計画し統括することはできないという究極的な「あきらめ」をもつことにつながる。しかし、それは積極的な「あきらめ（諦念）」でもある。自らが背負い、自分が解決する責任があるということをやめるのではなく、ほかの保育者にも開いて委ねるということを

同時にめざすのである。この諦念が自己責任や計画性の放棄と結びついてしまつては有害となるが、保育者が実際にかかわっている時にできることを明確にし、また別れている間に、保育者の側で何ができるのかについて積極的に考え話し合う可能性を呼び起こすと考えることもできる。

予期せぬ偶然的な出来事も、言つてみれば見知らぬ「保育者」のようなものである。計画していなかった出来事を前に、それに身を任せるといふ「別れ」も保育でよく起こっているのではない。保育者はその都度責任ある態度を取るために必要な構えとして「別れ」を受け止め、「担いつつ委ねる」という姿勢をもつ必要がある。

最後に、「別れ」の必要十分条件として、保育者とその子どもへの信頼、希望を抱き続けられるということをお忘れてはならないだろう。子どもの

自ら育つ力を信じ、それを期待して、人に委ねるという「別れ」への決意が必要なのではないか。そうして初めて、この「あきらめ」は前向きなものとなり、教育的意味をもつに違いない。

「出合い」と同様、物理的な次元と存在論的な次元の間で、「別れ」のとらえ方は表面的にも深層的にもなるだろう。物理的に別れる時間があることと初めて、保育者は子どもを保育し続けられるというパラドックスがある。連続と続く日常性こそ、保育という営みの本質があるからである。

(お茶の水女子大学)

註

1 根ヶ山光一『「子別れ」としての子育て』NHKブックス 二〇〇六 一〇六―一〇八頁

2 お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会「保育の研究」(平成八年度) 一九九六



ある日

撮影・平野 清

波の音

— こどものころ —

遠藤めぐみ

静かな朝に、じっと耳を澄ませていると、どこかあまり遠くない海から、暖かく湿っぽい潮風が吹いてくるように思う時がある。太平洋から阿武隈山地の方へ吹き抜けていく風の香りをかぐと、ほのかに甘く塩辛い味が口に広がる。

東京の都心に住んでいて、こども時代を過ごした海辺の町で、そっと肌に触れた黒潮のにおいを岸壁に碎け散る波の音と共に思い出すのは、人と

車の流れがふとやむ休日、それも早朝のことが多い。

踏切を渡ると、海までの道がある。国道を渡って海へと下りる小道は、いまでは封鎖されている。というのは、二十世紀末の数十年間で、あれほどあった砂浜が、浸食の果てに消えてしまったから。私がこどものころには、まだ海草の打ち上げられた砂浜は残っていて、太平洋に屹立する断

崖絶壁を掘つてつくられた獣道のような石段をうねうねと下りてゆく。砂浜に立つと、いま下りてきた陸地が見える。何キロメートルも続く海岸線だ。その上に日本列島がある。

目の前に広がるのは果てしない海だ。遮るものの何もない大海原をじっと見ていると、空だ。空と水の間に水平線があつて、どこまでも続く。空は、私の頭の上にもあるのだけれど、その同じ空が、海の方こうのはるかはるか遠い向こうにもあるという。そこには別な陸地があつて、砂浜がある。その砂浜にじっと目を凝らして、こつちを見ている人がいるのだろうか。

海、水平線、空。海、水平線、空。突然、豆粒ほどの船が水平線の向こうから現れる。はじめは点にしか見えなかつた船が、しだいにマッチ箱ほどの大きさになる。とてもゆっくり、でも確かに、港めざして近づいてくる。断崖の上には、船

に位置を知らせる灯台がある。

ポオオー。

大型タンカーの鳴らした汽笛が、響き渡る。

水平線の向こうに海とつながつた陸地があつて、船はこつちの陸地とあつちの陸地を行つたり来たりしている。そんなことが、こどもには不思議でならない。大海原に向かつて、私は目を凝らす。マッチ箱ほどに見えた船が芥子粒ほどになり、水平線の向こう側にツルツと消えるところをこの目で確かめようと。波は繰り返して地球のリズムを刻む。

これでも私は幼稚園に通わせてもらったのだつた。歩いて行ける距離に、ふたつの幼稚園があつた。ひとつは小学校の近くにあつた。そろいの帽子をかぶつたこどもたちは、灰色がかつた青のスモックの制服に、ビニール製の黄色いかばんをさ

げている。時間割があつて、文字だの数だのを教えているという噂だった。

もうひとつは海の方にあつた。その幼稚園に私は二年間通つた。制服もなく、決まりごともしなく、わりとゆつくり遊ばせてくれる。お茶の水の保育を出た先生もいた。

三月二十三日に生まれた私は、四月生まれのこどもに比べて、何事も遅れていた。ひ弱で泣いてばかりいることも、海の方にある幼稚園なら、何とかやつていけるかもしれない。母も考えたのだろう。ませたチャキチャキの知恵のあるこどもたちに交じつたら、神経質でとろい意気地なしは、はじき出されてしまうに決まっている。口がまわらず足ものろい私は、いつも泣いてばかりいた。晴れの大会では、スタートラインからゴールに背を向けて、みんなと逆方向へ駆けだしてしまつたほどだ。

昭和三十七年、私は茨城県日立市に生まれた。銅山の廃業した後、工業のほかに頼るものない人口二十万人ほどの小さな田舎町だ。海岸線に沿つて灰色の大きな箱のような工場がポツリポツリと建ち並び、周辺に工場で働く従業員たちの社宅がマツチ箱のような集落をつくつていた。

ちょうどそのころ、こどもたちの身に恐ろしいことが起こつていた。ポリオ、森永ヒ素ミルク、サリドマイド、小児ぜんそく、水俣病。後に薬害や公害としてマスコミに登場し、何十年も法廷で争われ、揚げ句の果てに忘れ去られていった苦しみは、私の世代のひいた籤くじだった。私の親の世代は、戦争でダメージを受けた。戦禍を生き延びたこどもたちが大人になって、私たちを産んだ。

生まれて初めての幼稚園で、幾日たつても私は泣きやまなかつた。お友達はみんなお母さんと別

れて平気なのに、お見送りに園まで付いてきた母が幼稚園にひとり私を置いて帰ろうとするのを私はこらえることができなかった。母親が園まで付いてくるのはかなり過保護で、たいいのお友達に隣近所の子どもと誘い合わせて歩いてくる。家が遠い子どもたちは日立電鉄のバスに乗って定期をかざし、勇ましくステップを下りてくる。私といえは園まで歩いて通える上に、途中で祖父母の家があつて、おじいちゃんおばあちゃんの顔を見に寄り道できるというお楽しみがあるにもかかわらず駄目なのだ。お帰りの時間には必ず母が迎えにくるというのに、ビエイビエイと泣き続けた。もうひとり、よく泣く加奈子ちゃんという子がいて、ふたりは「泣きメグ」と「ガナコ」と呼ばれた。

厳かな朝の祈りに始まる園の生活が、耳をつんざくような泣き声に乱される。ビエイビエイ、ガアガア。「天にまします我等の父よ、願わくは、

」。ビエイビエイ、ガアガアガア。泣きメグとガナコが二重唱を始めてしまう。エプロンをかけた先生がどれほどすつとび歩いて、泣いている当人は何を泣いているのかわからず、それが悲しくて余計涙があふれ出る。しゃくりあげて泣きやむと、ついさっきまで泣いたことが嘘のようだ。

「そんなに泣いたら目がこぼれ落ちる」とか「あんまり泣くと出ベソになる」とか「泣くのをやめないと人さらいが山に連れていく」とかの脅し文句は、私をさらなる恐怖に突き落とした。涙に濡れた薄暗いまぶたの奥にくっきりと、その恐ろしい情景が思い浮かび、今度はあまりにリアルな自分の想像に怯えて泣いてしまう。

私たちは紙芝居が大好きだった。お帰りの時間が近づいて「さようなら」のあいさつをする前に、お話を読んでもらう。絵本や紙芝居を手にし

た先生を囲んで輪になって座る。

「きょうは、なんのおはなしにしようか」

かちかち山、やまたのおろち、三びきのこぶた、あかずきん、七ひきのこやぎ、マツチ売りの少女、みにくいあひるのこ、かぐやひめ、…。繰り返し読んでもらう作品はだいたい決まっています、何度もやる。

とりわけのお気に入りには『おおきなかぶ』だった。このロシア民話の絵本（A・トルストイ再話、内田莉莎子訳、佐藤忠良画、福音館書店）は一九六二年に出版され、いまなおロングセラーとなっている。おそらく紙芝居も出ていて、幼稚園で見たのは大きなボール紙に多色刷りで印刷された紙芝居のほうだったと記憶する。こどもたちは絵だけを見て、裏に書かれた文字を先生が読んで聞かせる。気に入った作品は何度もやるので、筋もせりふも覚えてしまっている。それで掛け声を

かけるのが楽しい。

「うんとこしょ

どっこいしょ」

「うんとこしょ

どっこいしょ」

かぶをぬこうと集

まってくる数が増え

るにつれて、掛け声

にも熱が入る。次に

何がくるかわかっているながら息を詰める。手に汗

握って、力がこもる。

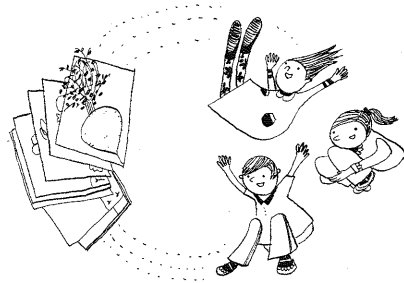
「やっと、かぶはぬけました」

掛け声を絶叫していたこどもたちも勢いあまっ

て、後ろにでんぐり返す。

幼稚園へ向かう小道は舗装されていなかった。

私たちは雑草の生い茂る土手沿いに、土を踏んで



歩いた。

その土手で、春になるとおばあちゃんがヨモギを摘んだ。ツクシ、タンポポ、オオイヌノフグリ、シロツメクサ、笹の葉。おじいちゃんは私の手を引いて、草に名前があることを教えた。笹の葉で船を作り、笹笛を吹いて聞かせた。

雨が降ると、自転車やオートバイの通った轍ができる。そこに雨水がたまって水たまりになる。やわらかくゆるんだぬかるみにカラスやイヌの足跡がついていた。

雨の次の日、朝から晴れたお日様が土の地面を乾かすと、喜び勇んで外に出た。いい具合の泥んこで、お団子を作る。あちこちに水たまりができて、どこからかアメンボがやって来る。

ツイツイ ツイツイ

アメンボは細い胴体から伸びた長い足をリズムカルに伸び縮みさせる。か細い足の先端から同心

円状に水紋が広がり、それがアメンボとともに動いていくのがおもしろくて、じっとしゃがみ込んで見入っている。その姿はおしっこを漏らしている姿に似ているので、先生からあらぬ嫌疑をかけられる。

水たまりを華麗に進むその虫をミズスマシと言うこどももいて、アメンボなのかミズスマシなのか、決着のつかない言い合いになる。アメンボなのかミズスマシなのか。わからなくなって私はまた泣く。

おうちで夜寝る前に読んでもらう絵本は、幼稚園で輪になって見る紙芝居とは、また別のお楽しみだった。目を閉じてベッドの中で母の読む絵本に耳を澄ませる時、私は一切本を見なかった。絵も見なかった、目をつぶっていたのだから。母は私が眠りにつくまで本を読む。そして、うとうと

し始めると静かに電気を消して消える。

幼稚園では字を教えなかつたし、家でも字を教えてもらうことはなかつたので、小学校に上がるまで私は自分の名前の読み書きすらできなかつた。それで、たいして困りもしなかつた。にもかかわらず、私はたくさんのお話を知っていた。好きな絵本は繰り返し読んでもらうので、しまいに暗記していた。

田舎町の本屋にこども向けの絵本の在庫はなく、私に与えられたのは市立図書館から借りてくる絵本だった。毎週日曜日、借りられるだけ借りてきては、毎晩読んでもらう。その中に気に入った絵本があると、もう一週間借りる。それでもまだ執着してようやく、「買ってあげようか」となる。田舎の小さな本屋から東京の出版社に注文を出すので、届くのには二、三週間かかる。きょうとあしたもわからない私にとって、それは果てしな

く長い。本屋に届いて買いに行くころには、「ほしい」と言ったことも忘れていた。興味を失っているかもしれない。それを見越して無駄な買い物をしてはいけないよう、母は念には念を入れる。お友達のおうちには教育絵本のセットがあるというのに、私の数少ない持ち物となる絵本は、吟味され抜いたお気に入りだけだ。

内田莉沙子再話、佐藤忠良画のロシアの昔話『ゆきむすめ』（福音館書店）は、そんなふうにして読んでもらった一冊だ。四歳のお誕生日、何かのほずみで調子づいた私は、このお話を大勢の人の前で暗誦して拍手喝采を受けた。字も読めないのに、いつの間にかはじめから終わりまで覚えていたことに母も驚いた。そういう仕方でも深く心に刻まれた作品は、『ゆきむすめ』一作だけだ。ひとりで絵本が楽しめるようになる、もう読んでもらえなかつたから。

『ゆきむすめ』を、私は手放さなかった。小学生になってひらがなが読めるようになると、今度はひとりで絵を眺めた。その絵はエキゾチックなものだった。おじいさんもおばあさんも女の子も、顔かたちや服装や体格が私の周りにいる人とは、かなり違う。町のどこを見回しても、絵本で見るような風景はない。おばあさんは大きな白いスカーフを、おじいさんは見たこともない毛皮の帽子を、こどもたちは色とりどりの帽子をかぶって、みんな大きな長靴をはいている。一面雪野原で、雪だるまを作り、ソリで遊んでいる。そんな雪、見たことない。母も知らない「外国」だという。日本人の画家が、なぜ外国、しかもロシアの絵を描いたのだろう。

雪に閉ざされた雪原に春がきて、川が流れる。夏が来て、草原に草や花が咲く。女の子たちが遊びに行く森には、太い木が何本もあって、大きな

木の切り株がある。そんな大きな木、見たことない。夏の森の中で、ひととき顔色の白い女の子が、足を冷たい川の流れに浸している。女の子は、どうして最後に消えていなくなるのだろう。『かぐやひめ』にしたってそうだ。おじいさんとおばあさんがせっかくなにかわいがって育てたというのに、「おんなのこは、おじいさんとおばあさんと、しあわせにくらしました」と終わらないのは、なぜなのだろう。

絵を描いた彫刻家佐藤忠良氏が、第二次世界大戦の敗戦でシベリアに抑留されていたことを知った時、私は四十歳を過ぎていた。あの時三歳のこどもの魂をつかんだのは、本物の芸術の力だった。手元に、大人になって買い戻した『おおきなかぶ』と『ゆきむすめ』がある。いつかこんな絵本をつくる人になりたいという夢を、私はまだ抱き続けている。

☼ 観察者と保育者の対話 (6)

同じ場をつくる異なる思い

谷田部 高子
清水 哲

愛育養護学校では、子どもたち一人ひとりに自分の一日の過ごし方が任されています。子どもたちは誘い合って、よく公園（有栖川公園）へ出かけます。学校の外の社会や自然と触れ合う貴重な活動だと考えています。また、開放感のある場で一緒に遊ぶことは、子ども同士が関係をつくっていく助けにもなっています。ある日の午後、私たちは小学部三年生のKさん、Yさんと公園でひとときを共にすることになりました。同じ保育者としてその場に居合わせた私たちが、そのひとときをそれぞれに振り返ってみたいと思います。

…… 清水さんへ

遊具の広場に着くと、Kさんは一人で駆け出し、『たんけん』（広場や道がいくつもある緑豊かで森のような公園中を散策する）に飛び出しました。Kさんを追っ

て、Yさんと私は『たんけん』に加わりました。Kさんは意気揚揚と先頭を行き、いくつもの分岐を「あっち！」と指差して選び、ぐんぐん進んでいきます。Yさ

んは私におぶさり、階段を駆け下りたり、大好きな歌を歌ったりしながらKさんに続きます。帰りの時間も迫ってきて、Yさんが心待ちにしているブランコをしに遊具の広場に戻ろうという時、Kさんは「おんぶしたい」と私におんぶを求めました。Yさんは「おんぶしちゃうダメ」と譲らず、Kさんはしゃがみ込みました。

このような局面が訪れると、どちらからともなく二人で手をつないで走るようになったり、犬のまねをしながら階段を上ることになったりと、楽しい遊びに転換されることが何度かありました。「ワンワンこつちだワン」と、二人でつくり出した遊びを私から誘ってみますが、どちらの気持ちも動きません。Kさんが『三人だっこ』（二人を一緒に抱っこする）を求めると、Yさんも同意

谷田部さんへ

公園に出かけたYさんとKさんを、私は後から追いかけていくことになり、急いで準備を始めました。財布、携帯電話、タオル……。それから、ドラえもんのお面をか

しました。私は二人を抱き上げ少し進みますが、遊具のある高台までではしんどく感じます。

それは体力的にとりより、この困った状況を切り抜けるのは私の頑張り次第、ということに何かつまらなさを感じていたからかもしれません。二人の間から何か新しい解決策が生まれるのではないかと期待や、自分たちのアイデアやアクションで状況が変わるおもしろさに、また一つ出会ってほしいという思いもあつたように思います。この状況を動かすのは、何か別の次元の発想が入り込むことが必要な気がしていましたが、私たちの間からは、なかなかその風は起きません。そこへ、Yさんの大好きな『しみずドラえもん』がやって来ました。

ばんの中にそつと忍ばせ、学校を飛び出しました。

*

前年度の三学期、たまたまドラえもんのお面をかぶつ

ていた私と出会ったYさんが、私のことを『しみずドラえもん』と呼んでくれたのが、Yさんと『しみずドラえもん』との最初の出会いでした。それからは、「しみずドラえもんは？」と毎日のように出会うことを期待してくれるようになり、出会えるとお互いに見つめ合い、ゆっくりと心を通わせながら過ごしています。Yさんにとって『しみずドラえもん』は、ほかの誰でもない、かけがえのない大切な存在になっているように感じられます。

*

Yさんの期待に応えたいということが頭にあったわけではなく、「木々が生い茂った公園の中で、Yさんと出会うことができたらうれしいなあ」という私自身の単純な願いから、お面を持って出かけました。

遊具がある広場にYさんの姿は見当たらず、しばらく階段を下りていくと、YさんとKさんが、大好きな谷田部さんの背中（おんぶ）をめぐって、何やらもみくちゃになっているのを発見！ 心の中で「これはチャンス！」と思ひながら、二人に近すぎない距離で後ろを向き、ド

ラえもんのお面をかぶってゆっくりと近づいていくと、気づいたYさんが小走りにこちらへ来て、「しみずドラえもん、来た！」とうれしそうに言ってくれました。

「あ！ Yちゃん！ 大好きなYちゃんに公園で会えたよ。うれしいなあ」と思わず抱きしめ、そのまま抱っこをして階段を上っていきました。何やらもめていたのがうそのように、とても自然な形で二人はそれぞれ大人に支えられながら、学校へと向かい始めました。

すると、谷田部さんの背中に乗って少し先を進んでいたKさんも、『しみずドラえもん』に何かを伝えたい様子。どうやら、Kさんも『しみずドラえもん』におんぶしてほしいようなのです。最初は交替することを決めていたYさんでしたが、しばらくすると自分から降りて、Kさんに譲ってあげました。谷田部さんに抱っこされながら少し前を進んでいたYさんが、時折こちらを振り返ってくれるので、「おーい」と手を振ると、ニコッと



笑って手を振り返してくれました。

遊具のある広場まで戻ると、そこから学校までYさんはバギーに乗っていました。ずっと『しみずドラえもん』の手を握りしめていました。私もしっかりと、その手を握り返していました。学校に着くと、『しみずドラえもん』のひざの上にYさんが乗ったり、二人向かい合ってしばらく箱ブランコに揺られたりしながら、何度も見つめ合いました。Yさんが帰る時間になっても、何だかお互いに離れ難く、帰り道の途中まで手をつないで一緒に歩いていき、バイバイしました。「また明日会おうね!」という気持ちを込めて、Yさんとお母さんが

.....
ふたたび清水さんへ
.....

『しみずドラえもん』の登場で、硬直した困った状況は軽やかな楽しい場に転換しました。それは、子どもの思いがぶつかる時、その間に立ち、それぞれを支える大人が二人になったから起きたということではないように思えます。子どもと一緒に困っていたところに、もう一人の大人が子どもに向けるまっすぐな思いと独自の在り方

帰っていく後ろ姿が見えなくなるまで手を振り続けました。

お面を外して冷静に振り返ってみると、ドラえもんのお面をかぶったまま公園から帰ってきて、歩道で「バイバイ!」と一人、手を振り続けている自分って…、と正直恥ずかしくなります。でも、恥ずかしがっているのはあくまで清水で、『しみずドラえもん』ではありません。ただただYさんとの時間が愛おしくて、もう夢中でした。

「Yちゃん、今日はありがとう。ボクの願いがかなったよ。また一緒に遊ぼうね!」

で参加したことが、場を動かし、違う展開に開かれる方になったのではないかと思います。それぞれ違う感性をもち、かわり方も違う大人たちが協働で保育することは、子どものことも大人のことも助けるのだと実感するひとときでした。

(愛育養護学校)

子どもと保育の情景 (9)

片づけの時間

戸田 雅美

ある幼稚園のよく晴れた五月の園庭でのこと。

「四歳児から入園してきた子どもたちもようやく自分のやりたい遊びを幼稚園の中に見つけて遊ぶようになってきたんですよ」という担任の言葉どおり、砂遊びをする子どもや木製の遊具に登って遊ぶ子どもたちの姿は、それぞれ楽しそうに見えた。

十一時も過ぎ、担任が、遊びの山を越した子どもたちから、「片づけをしようか？」と誘いかける姿が見えた。片づいたら、少しみんなで楽しい活動をして、その後にお弁当を食べようという予定らしい。ほとんどの子どもたちは、自分の遊びの区切りをつけて、砂場の道具を片づけたり、担任の用意してくれたたらいの水に足を入れて、足を洗ったりし

始めた。とはいっても、せっかく足を洗ってきれいにしたのに、友達のに誘われて砂場に入ってしまう、また足をたらいに入って洗いなおしたり、せっかく片づけたシャベルをほかの子どもがまた持ち出したり、ということもあって、全体としてはゆっくりと片づいて、子どもたちも少しずつ保育室に入っていく。

片づけもそろそろ終わりに近づいてきたと思うころ、ようだが、私にしきりと何か話しかけてくる。ふらっとした感じで近づいてきては、あまりはつきりしない言葉で話すので、はじめは、本当に私に話しかけてきたのか、ということさえ確信がもてない

ほどだったが、何回か聞くうちに「おたまじゃくし、いっぱいいるよ」と明らかに日ごろ見かけない訪問者である私に、おたまじゃくしを見せたいらしいことがわかった。

私気がつくと、ようたは、身を翻すことで私がついてくるように誘った。ようたの示した先には小さな池があつて、そこには小さな真つ黒いおたまじゃくしが本当にたくさん泳いでいた。「わあ、本当におたまじゃくしがいっぱい！」と私が見ていると、急に手を差し出してくる。見ると、ようたの手のひらの上には、おたまじゃくしが一匹。ようたは「まだ、足出でないよ」と足のあたりを指でなでている。きつと私のために教えてくれるつもりなのだろう。けれど、手のひらの上でようたになでられているおたまじゃくしはかわいそうな氣もして「そうだね。でも…」と私がいかけると、五歳児クラスのしゅんすけが「だめだよ。おたまじゃくし、

かわいそうじゃないか。池に入れてやりなよ」とようたに迫ってきた。ようたは、その言葉を氣にも留めていないような様子だったので、ふっと手を池の方に出して、おたまじゃくしを逃がしてやった。しゅんすけもその様子を確認すると、納得した表情で自分の部屋へ戻っていった。

しゅんすけの言葉には、ただ「いけないことは、いけない」ということではなく、日ごろからおたまじゃくしを大事にしている氣持ちがにじみ出ている。その一方で、氣にしないようでも、どこかでその意見に耳を傾けて、逃がしてやることにしたような氣持ちもわかるような氣がした。私はほつとして、その成り行きにこの園の生活を見る思いがした。

ところが、しばらくすると、別の子どもにも目を向けていた私の目の前に、またおたまじゃくしをのせた手のひらが現れた。見ると、ようたが、にこにこ

しながら私を見ている。「おたまじゃくし、まだ足出ないから」と言う。やはり、どうしても私におたまじゃくしのことを紹介したいらしい。その上、
ようたは指先で、手のひらの上で動いているおたまじゃくしを、なでたりつまんだりし始めた。私は、「本当！ 足はまだみたいだね。ようちゃんはおたまじゃくしとお友達なんだね」とようたの紹介を受け止めた。

しばらくしてもまだおたまじゃくしを触っているので、「でも、しゅんちゃんが、かわいいそうって言うってたよね。やっぱり池に逃がしてあげたら？」と言うと、ようたは私の顔を見ながら笑って、それでもおたまじゃくしから指を離そうとはしなかった。そうこうするうちに、別の保育者が、ようたに片づけを促しに来て、ようたはあっさりとおたまじゃくしを池に逃がしてやっていた。気がつくともうほとんどの子どもが部屋に戻ってしまっている



た。そんな園庭の変化にようたも気がついたのかも
しれない。

最後まで園庭で遊び続けていたのは、めいだった。ひとり黙々と遊んでいためいは、みんなが片づけていく様子も気にならないというように、スコップを押しして園庭の土を削りながら園庭の端まで行っては戻ってきたりしている。時々スコップにたまった土を確かめたり、自分の後ろにできる線を確かめたりしている。もちろん、保育者が代わる代わる「めいちゃん、お部屋で楽しいことがあるから片づ

「けよう」と声をかけているのだが、どうしても遊びが続けていたらしい。とうとう保育者がつき合つて、そのまま部屋に一緒に入っていくことになつた。部屋に入ったためいは、案外さっぱりした表情で、担任や子どもたちが集まっている中に入つていった。

考えてみると、片づけの時間はなかなか難しい。遊びという、自分がやりたいことにじっくりと向き合う時間の心のありように自分なりのまとまりをつけ、新しい時間のはじまりに対する希望へと自身自身を向けていく時間である。

遊びは自分が好きなことを思う存分やるどころに意味がある。遊びにはもちろん、一区切りや山があるとはいえ、本当に意欲的に遊んでいると、一区切りがつけば、次の一山をめざしたくなったり、まだやり足りなかったことがあつたことに気づいてどう

してもやりたいと思つたりする。それが自然である。その一方で、おなががすいたり、保育者やみんなと過ごす時間のおもしろさにも気づいて、それもやってみたいと思つたりもする。そんな心のありようを経験し、自分なりにあれこれ試しながら、動いていこうとする、片づけの時間は、そんな時間なのだろう。

三、四歳児の時期から、保育者の言葉一つで、さつさと片づけだす園もあるらしい。こんな園を見ると、小学校になつたらチャイムで動かなくてはならないのだから、歓迎されることもある。しかし、心のありようが少しずつ違う時間を自分の意思でまとまりをつけながら生きていくことは、人の一生にかかわる大切な課題である。

入園して一か月、ゆつくりと波が押し寄せたり引いたりするような片づけの時間が、園にあることの意味を考えさせられた。

(東京家政大学)

若手研究者からの報告(3)

幼児の協同的な表現活動における保育の援助

―五歳児「子ども会」の『スイミー』の事例より―

市川良子

私は都内の私立幼稚園で教諭をしています。子どもたちの生活の中で、子どもの主体的な表現活動に特に興味・関心をもってきました。そのような中、平成十七年から二年間、現職教員のまま大学院に進学し、子どもの生み出す表現活動について原点に返って考える機会を得ることができました。

ここ数年、保育の世界では「五歳児の協同的な活動」についての議論が盛んになされています。勤務園でも平成十五年ごろから「五歳児における協同的な表現活動」に本格的に取り組み始めていました。勤務園では十二月

にお遊戯会という行事を実施しています。それまでは、既存の曲やオペレッタの教本などを教材に保育者主導で行っていました。それを思い切って、子どもたちがアイデアを出し合い、テーマ、ストーリー、配役、せりふ、大道具、小道具、衣装などをみんなで作り上げていく方針に方向転換することになりました。

ところが、その方向転換に関して肯定的に受け止め、子どもたちとの活動を楽しんで取り組むクラスがある一方で、戸惑いを抱く保育者もいました。特に若手の保育者から不安とプレッシャーを感じるとの声が出ました。

子どもたちの意見を生かすことと、ひとつの作品としてまとめあげることとの折り合いをどうつけたらいいのか、子どもたちの間の意欲の差をどのようにとらえるかといったことに難しさを感じていたのです。そのような難しさを抱えたまま模索が続いていたことから、大学院での研究を「五歳児の協同的な表現活動をどのように保育者は援助しているのだろうか？」という視点で行うことにしました。

最初に大学附属の幼稚園に観察に入りました。その幼稚園の教育方針は「一人ひとりを生かす保育」というものなのです。そこでは毎年十二月に「子ども会」という行事を行っていました。普段自分たちが好きな遊びを展示させて発表するというものです。五歳児のA組とB組（各二十九名）は絵本の『スイミー』（好学社）をテーマに取り組んでいました。観察はA組担任のT先生の援助を中心に、十月下旬から十二月中旬の「子ども会」当日までほぼ毎日入りました。この学年は年間のテーマ活動として「海」というテーマが設定されており、秋の遠足で

水族館に行ったり、運動会で船の共同制作をしたりといった活動が事前になされていきました。その延長上に『スイミー』の読み聞かせが行われ、子ども会に向けて『スイミー』をベースに海に関する表現活動をまとめていくという流れがありました。そのころ、子どもたちが遊んでいたフープや縄跳びなどが身体的な表現活動へと発展し、小道具作りなどの造形的表現、歌や言葉などへと広がっていきました。観察に入った段階で、すでに海の生き物によるグループ分けがなされていました（海の泡、ワカメ、サメ、イソギンチャク、音楽隊など）。

グループ分けの方法をインタビュールにて聞いたところ、次のような経緯で決定したとのことでした。最初にその学年の担任と補助保育者が水族館の遠足後、舞台に海の情景を映写機で映し出し、その中でさまざまな海の生き物をクイズ形式で演じて見せました。その次にクイズを出題する側として、海の生き物を演じてみたい子どもを募り、舞台の上で演じる経験をし、その時の体験を踏まえて、挙手によって子どもたちの希望に沿うように

配役が決まっていたとのことでした。しかし、決定後も変更はある時期まで可能というように柔軟性をもたせていました。

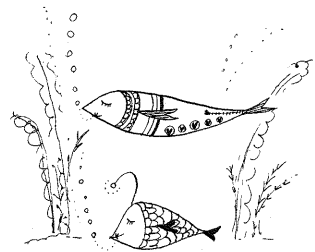
しばらく観察をしていると、T先生がグループに就いて援助の方法を変えていることに気づきました。その違いと特徴をもう少し詳しく知るために、T先生の援助行為を分類し、その頻度をグループごとに比較してみることになりました。援助行為の分類とは、「指示・質問・説明・共有・提案・共感・感情表現・受容・ほめる・批判・励ます・強制しない・あきらめる・意図的に退去する・観る・非言及比較・焦点化・代役・意図的非介入・環境設定・同僚との連携」などです。これらの行為をタクティクスと名づけ、82に分類しました(註・これはDodge et al (1983) が子ども仲間入りの方法を分析するために用いた「エピソード・タクティクス・ストラテジー」という考え方を、結城(一九九八)が幼稚園の先生の行為を分析する概念として適用した研究を参考にしたものです。ストラテジーはタクティクスがいくつつか

組み合わされた一連の行動を意味します)。

観察に入って、最初に印象

的だったのはフープを海の泡に見立てたA泡という女兒たちのグループでした。六人グループの女兒たちはフープ遊

びが大好きで、自由遊びの時間に自分たちでカセットデッキを手にテラスに集まり、音楽をかけながら、いろいろなフープの回し方や動きを工夫して楽しんでいました。担任のT先生はそのようなA泡に対して、遠くから見守ったり、時々テラスを通り過ぎる時に笑顔で見つめたりしていました。そしてある程度表現がまとまってくるとA泡の女兒がT先生に「見に来て！」と言いに来ます。T先生はお客さんになって手拍子などをし、「長く回るようになったね」「へー、そういう動きなんだ。おもしろいね」などと言葉がけをしていました。そこでは普段の遊びがそのまま協同的な表現活動へとつながっ



ており、子どもの主体性と協同性との関連において、ひとつの理想的なありようが具現化されているように感じました。子どもは大変はりきって活動に取り組み、子ども同士の対話や創意工夫によって、より豊かな表現へと探究がなされていきました。同じように縄跳び遊びが大好きな女兒三人によるペンギングループも、縄を使ってさまざまな表現を作り出し、周囲の年少児に見せて楽しむ姿が見られました(論文ではこの二つのグループを「第1包摂グループ」と名づけました。「包摂」とは結城の概念を参考にしたもので、保育者の意図に同調していることを意味します)。援助の特徴をタクティクスで見ると、「子どもの観客になって観ながら、時々確認の質問をし、ほめたり、共感的な反応を示す」というストラテジーが高頻度であることがわかりました。

観察を続けていると、A泡やペンギンの活動を見ながら、それを取り込み、模倣しようとするグループの存在に気づきました。同じグループを使うB泡の女兒たちと、新体操のリボン競技のように棒の先につけた緑色のリボ

ンをワカメに見立てた女兒たちです。B泡とワカメはA泡とペンギンの活動に強い関心をもって眺めていました。憧れとライバル意識が交じり合ったような複雑な気持ちがあったのかもしれませんが、A泡とペンギンのように仲間同士だけで活動を進めることは少し難しいようで、補助保育者が仲立ちをしていました(ワカメとB泡は「第2包摂グループ」としました)。このグループへの援助の特徴をタクティクスで見ると、「同僚保育者と連携しながら、子どもの観客になり、その表現をほめたり、言語的な説明や具体的な指示、提案をする」というストラテジーが高頻度であることがわかりました。

それ以外にもサメ、音楽隊、イソギンチャクの子どもたちがいました(これらは「周辺グループ」としました)。彼らの普段の遊びと『スイミー』の活動がそのままつながっているわけではありませんでした。しかし、遊びを共有する友達が同じグループになっていました。B泡やワカメのようにA泡やペンギンに強い関心を示す

様子はあまり見られず、『スイミー』以外の好きな遊びを行っていました。T先生はそのようなグループに対して、好きな遊びとの選択の自由を認めつつ、子どもから活動を始めるのを待ち、なかなか活動が成立しないと積極的に介入する姿が見られました。援助の特徴を見ると、「子どもの考えや気持ちを確認する質問をする」とで、グループ内でそれらを共有できるようにし、問題解決や表現作りに向けて具体的な指示や提案、説明をする」というストラテジーが高頻度で見られました。T先生の子どもたちへの援助の約66%は、このような周辺グループに向けられていることもわかりました。

また、T先生が特別に配慮をしている二人の子どもの存在も見えてきました。集団行動やグループでの活動が苦手で、家庭環境や精神面から特別な援助を必要とする子どもたちの存在です（この二人は実際には「周辺グループ」に所属していましたが、「特別配慮児」としました）。特別配慮児に対する援助の特徴として「子ども

の気持ちや欲求をいったん受容し、ほめたり、共感したりしながら発表会などを利用して具体的な指示や説明をする」というストラテジーが高頻度で見られました。これには、集団行動が苦手な子どもへの気持ちに寄り添いながら、小道具作りやイメージの豊かさといった得意な部分をきっかけに協同的な活動に参加する楽しさも経験してほしいといったT先生の願いがあったものと考えられます。以上のことからT先生はグループに応じて援助を変えていることが明らかになりました。

観察を続ける中で、T先生の援助の特徴として次のようなことも見えてきました。T先生はA泡とペンギン（第1包摂グループ）の活動を、帰りの会などで「今日のお楽しみ」と称して皆の前で取り上げ、発表させる機会をつくっていました。つまり、T先生はA泡やペンギンをみんなのモデルとして機能させようとしている様子が見えられました。A泡やペンギンの意欲やチームワークなどをほかの子どもたちがよく「観る」場面を意図的につくり出していたのです。このようにT先生の援助には「観ること」を積極的に取り入れるという特徴が見え

てきたのです。それは「保育者がモデルになって演じるのを子どもが観る」「保育者や子どもが観客になって観る」「特定のグループの活動をひとつのモデルとして観る」「子ども同士がお互いの活動を観る」といったさまざまな形で行われていました。このことが子ども同士の相互作用を促し、活動を活性化させ、子どもの主体的な学び合いにとって重要な意味をもつと考えているようでした。

次に、T先生の援助の特徴としてグループごとに伝達する内容が同じではないことがわかってきました。たとえば自主的に活動を展開しているの、それを肯定的に見守っていることを伝えるという援助は、第1・第2包摂グループに特有のもので周辺グループには見られませんでした。しかし音楽隊のために楽器コーナーを設定したものの、子どもが活動を始めなかつたためあきらめる、または仲間を誘わせるといった援助は、周辺グループに多く見られ、第1・第2包摂グループにはほとんど観察されませんでした。このようにT先生は個人やグ

ループの状況に応じて特定の援助の内容を伝達するといふ特徴が見られました。

さらに、T先生は個人やグループの特徴によって『スイミー』の活動からは逸脱していると思われる場面でも、それを修正する場面と修正をしない場面が見られました。ほかにも子どもの主体性を尊重し見守ることに徹し、意図的に介入しない場面や仲間同士の葛藤を調整する場面、新たな知識や行動を指示する場面、子どもの表現を評価しさらに誘導する場面などが観察されました。

そして特定のグループに特定の伝達場面が見られるという特徴がありました。たとえば第1・第2包摂グループには逸脱修正や非修正といった場面は見られませんでした。一方、周辺グループと特別配慮児では仲間を誘う、小道具作りに誘う、といった修正場面や、あえて好きな遊びを選択する自由を保障し、修正を試みないという非修正場面が見られました。第1・第2包摂グループにはあえて遠くから見守るだけにして、介入しないという場面が見られましたが、周辺グループにはほとんど見られ

ませんでした。

このようにT先生は『スイミー』の活動をめぐるグループや個人の状況を見ながら、一律に同じ内容を伝達したり、同じ伝達場面をどのグループにも適用したりするのではなく、このグループにはこの内容を、この場面で伝える方が効果的であるという判断を常に行っていることが明らかになってきました。また、T先生は観察期間の前半には第1・第2包摂グループに重点的に援助活動を行い、中盤期と終盤期は周辺グループや特別配慮児に重点的に援助を行うなど、時期によって援助の重点を置くグループを変えていることが、各グループのエピソード数の変化から明らかになりました。以上のように、T先生の援助にはグループや子どもの状況に合わせて、さまざまに援助方法やその内容を変え、多様なバリエーションを駆使していました。そして「子ども中心の保育」と「協同的な活動」という二つの要請を統合するために「仲間」というキーワードを用いていました。

このようなT先生の援助の特徴は、協同的な活動と子

どもの主体性のバランスで迷う保育者にとっても、ベテラン保育者の援助がどのようなものかを考える上でも示唆に富んでいるものと考えます。

今回は一人の保育者を対象にしましたが、今後はさまざま

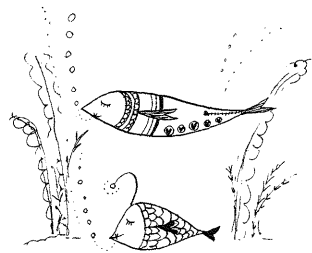
な保育者の実践を分析していくことで、幼児期に適切な協同的な活動についての議論が深められていくものと思われまます。

(平成十九年三月 東京学芸大学大学院修了)

註

Dodge, K. A., D. C. Schlundt, I. Schocken and J. d. Delugach
1983, "Social Competence and Children's Sociometric Status: The
Role of Peer Group Entry Strategies", Merrill-Palmer Quarterly,
Vol. 29, No. 3, pp. 309-336

結城 恵『幼稚園で子どもはどう育つか』有信堂 一九九八



【寸評】

本研究は、子どもたちの協同的で創造的な活動を触発し、生み出し、支える保育者の援助の具体的な方略を明らかにしたものと見て、とても興味深い。特に、次の三点を取り上げて紹介したい。

一つ目は、子ども個人とクラス全体をつなぐ中間集団としてのグループに着目し、保育者のグループに対する働きかけを中心に援助を検討した点である。ここでは、保育者が「観る―観られる」関係を意図的に取り入れ、グループ間を関係づけることを通して、それぞれのグループの活動を発展させていることが示された。また、このような関係をうまく取り込めないグループ（「周辺グループ」）に対して、最も多くの働きかけがなされていることにも言及されている。

二つ目は、それぞれのグループの特徴に応じた保育者の援助の多層的な構造が明らかにされた点である。それぞれのグループに対して重点的に働きかける時期、伝達する内容や場面、使用されるストラテジーに関する相違

は、保育者の援助が一樣ではなく、グループの活動の見通しや課題などに関する認識をもとに柔軟に変えられていることを表している。

三つ目は、いわゆる保育者主導の一斉的な保育（結城、一九九八年）とは異なる、子ども中心の協同的な活動を組織する保育者の援助の特徴が記述されている点である。たとえばタクティクスについては、あからさまな賞罰や競争という外発的動機づけにかかわるものが見られず、子ども自身が自ら違いや必要なことに気づくものなどが観察された。伝達内容にも子どもによる活動の選択、自主的な展開、仲間との関係づくりにかかわるもの、伝達場面としては葛藤の調整にかかわる状況が特徴的であった。

近年、幼小の接続や小一プロブレムの課題が取り上げられ、協同的な活動（遊び、学び）の議論も盛んである。その中で、このように実証的に協同的な活動における保育者の援助の方略を分析した本研究の意義は大きいといえる。

（福元真由美 記）

二歳児の発達

―トイレタイムにおける自立とその支援―

大戸美也子

現職保育士らとの授業を終えた時、二歳児のクラス担任のFさんが心を決したようにつぶやいた。

「この夏、勝負賭けるわ!」

「二歳児とどんな勝負をするのですか?」

「いえ、あのー、二歳児の夏はオムツからパンツへ変わる大切な時なんです。二歳児のうちにトイレの自立を仕上げなければ…」

内容はあっけないものであったが、保育士が心を決して取り組むトイレの自立支援に大いに関心を深め、その夏、合宿して検討することになった。合宿では、Fさんが撮ってきた二歳児クラスのトイレタイムのVTRの観察から始まったが、思わず引き込まれてしまった。トイ

レタイムの複雑な過程とその過程にあって悪戦苦闘しつつ前進する子どもたちの様子を見て、トイレの自立は容易ならざる大仕事であると同時に、悪戦苦闘する子どもたちの傍らにいて一人ひとり異なる手助けのために心を砕く保育士の苦労もまた実感できたからである。

トイレタイムにおける子どもたちの動き

FさんのVTRには、二歳児が外遊びから部屋に戻りトイレで排泄を済ませるまでの、子どもたちのさまざまなき様が写されていた。中でも印象的なことは、第一にトイレに向かい排泄を終えるまでに実に多種多様の動きのあることであり、第二にトイレタイムに求められる一

連の行為の理解の仕方、あるいは身体の発達状況や手足の巧みさの違いによって、動きに個人差の大きいことである。まず、トイレタイムで示される子どもたちの多様な動きの一つひとつを細かに見ていくと、そこにはいろいろな心身の機能が関与していることがわかる。

たとえばトイレに向かい下着をはずす行為を見れば、尿意や便意を感じ、感じたら向かうべきトイレという場所を認知し、排泄をガマンしながら体を屈伸させバランスを取る全身運動と共に手先の技をも動員している。また、便器を使つての排泄や排泄後の手を洗い・手を拭く

表1・排泄行為の達成過程に見られるハードル

I. 排泄の準備	
①	トイレ（または着替え場所）へ行く
②	ズボン・パンツ（おしめ）をはずす
II. 排泄	
①	便器のところへ移動する
②	便器に座る (適切なポジションに着く)
③	上着をたくしあげる
④	排尿・排便をする
⑤	女兒：ちり紙を手でちぎって拭く 男児：なし
⑥	便器から降りる 流す
III. 手を洗う／拭く	
①	手洗い場まで移動する
②	蛇口をひねる、水の量を加減する
③	水に手をぬらす
④	石鹸を付ける〔5箇所洗う〕
⑤	うがいをする
⑥	水を流す
⑦	蛇口をひねり水を止める
⑧	手についた水を切る
⑨	タオル掛けのところへ行く
⑩	自分のタオルで手を拭く
IV. 下着をつける	
①	脱いだズボン・パンツを見つけて身につける オムツをつける

動きについても、同様にルールの認識やら手足の操作など、さまざまな能力が発揮されている。そして、トイレタイムの過程におけるこれら一連の行為の一つひとつをちょうどハードルを越えるようにクリアしてこそ、トイレの自立が達成されたとみなされるのである。ちなみに、VTRに現れた二歳児の動きを書き上げ、時系列に沿って整理したのが表1である。トイレに向かい下着をはずして準備する第一段階、トイレの中で便器に腰掛けて排泄する第二段階を経て、手洗い・手拭き、そして下着をつける第四段階までに、子どもたちは19のハードル

を越えていることがわかる。

ところで、二歳児の夏ごろはトイレの自立にかかわるハードルのすべてをスムーズに越える子どもよりも、むしろ「できそうで、できない」というか、「できなそうで、できる」子どもたちのほうがはるかに多い。

たとえば、外から保育室へ戻った後にトイレへ行くという日課は理解できても、すぐに行動に移す子どもばかりではない。帽子掛けの前で帽子のゴムを伸ばした弾みに手が離れてアゴにゴムを当てて泣きだす子ども、帽子掛けの前でおしゃべりに夢中になる子どもたち。トイレの近くの着替えの場所へ移っても、汗ばんだパンツを脱ぐのは簡単ではない。脱いだら脱いだで部屋中走り回る子ども、パンツのゴムのあたりにあせもでもできたのか、ボリボリかきだす子どももいてなかなかトイレへ向かおうとしない。排泄後に着替える下着をそろえてからトイレに向かうのであるが、衣服を出し過ぎて注意を受ける子ども、ようやくトイレに向かったと思ったらそこで「いない、いないバー」を始める子ども、そうかと思

えば興ずる友達をチラリと見てさっさと用を足す子どももいる。排泄を済ませて手洗い場へ移れば、今度は水道の栓のひねり方がいろいろで、辺りに水しぶきが散ってそれがおもしろくなる者、手に水をチョットつけただけで水道から離れる者、せっけんであぶくを立てるのがおもしろくなる者、先生の教えに沿って五か所を丁寧に洗う者など、ここにもさまざまな子どもの姿が見られる。

下着をつける場面では、大方は自力でパンツをつけるが、中にはパンツをつけたくないと大声で泣きわめく子どももいる。午睡に備え、布パンツから紙おむつを自らすすんでつける子どももいるが、ピツタリくつついた紙おむつをはがしてこれに足を通すことの何というやりにくさ！

こういう雑踏の中で、パンツに片足を入れた状態で力尽きたように横たわる子どももいて……と、トイレタイムにおけるハードルの越え方の差が個人差を広げ、その結果、身近な大人たちの介入の仕方を難しくしているように思われる。

トイレタイムにおける保育者の困難

子どもたちのトイレタイムにおける保育者の意識を調べるために、次の五項目からなる質問紙を作成し、四つの保育園の92名の保育士を対象に調査を実施してみた。

- ① 手助けの一番必要なトイレタイム
- ② トイレタイムにおける保育者のチームワーク
- ③ 声かけの意図
- ④ トイレタイムのかかわり方で困難を感じること
- ⑤ トイレタイムのかかわり方で嬉しく感じること

表2・手助けの最も必要なトイレ・タイム

	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	その他	計
I・登園直後	3	1	3	1	0	0	0	8
II・外遊びを終えた後	4	13	10	2	1	1	2	33
III・室内遊び後	6	5	8	1	0	1	1	22
IV・午睡前	2	4	8	5	7	1	2	29
V・午睡後	9	6	9	2	1	1	2	30
VI・午後の遊び後	3	2	3	0	0	1	1	10
VII・その他	2	5	7	4	3	5	2	28
無回答	6	0	1	0	1	0	0	8
計	35	36	49	15	13	10	10	168

表3・トイレ・タイムにおける困難

	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	その他	計
I・トイレを嫌がる	1	5	5	0	1	0	1	13
II・トイレの中で遊ぶ・触る	6	5	0	2	0	1	0	14
III・トイレ使用時間の設定 かかわり方	2	5	12	2	4	2	0	27
IV・トイレの数や構造に問題	2	6	6	12	4	0	1	31
V・家族との連携	0	1	2	0	0	1	0	4
回答なし	12	4	3	2	1	2	1	25
計	23	26	28	18	10	6	3	114

表4・トイレ・タイムにおける喜び

	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	その他	計
I・事前の意思表示	5	5	7	3	0	0	2	22
II・排泄の自立達成	9	10	21	6	2	3	3	54
III・付随行動の達成	1	2	6	0	2	0	0	9
IV・事後の報告	0	3	5	1	1	4	0	14
V・成長自立に結びついた喜び	0	2	7	3	0	0	0	12
VI・〈達成〉感情の共有	2	4	3	1	0	0	0	10
VII・その他	0	0	1	1	0	0	0	2
VIII・無回答	7	4	1	2	5	3	1	23
計	24	30	51	17	8	10	6	146

表中の数字は回答延べ人数を表す（表2～4）

ここでは、①、④、⑤の結果について紹介したい。保育士は、一日のうちでは「外遊びを終えた後」のトイレタイムに最も手助けの必要を感じ、特に二歳児でその傾向が強いことがうかがえる(表2参照)。また、トイレタイムで困難を感じるのには、二歳児の排泄時間の設定の仕方や便器の使い方など排泄時のかかりであり(表3参照)、うれしく感じるのも二歳児の「自立達成」が際立っている(表4参照)。こうしてみると、二歳児のトイレタイムは保育者が意識的にも実働においてもかかわりが多く、まさに「勝負を決める」時とみてよいのかもしれない。

トイレの自立支援のあり方―最接近領域に気づく

子どものトイレの自立形成のための大人の働きかけは、しばしば「トイレット・トレーニング」とか「排泄の習慣形成」と称され、保育者がイニシアチブを取って「随意的に排泄していた状態から、尿意を知覚して随意に排泄するためのトイレ誘導を積み重ねていくこと」の

重要性が指摘されてきた(帆足 一九九五)。しかし、二歳児では、トイレタイムにかかわる一連の動きを理解し、実際に自らの力でそれらの動きを作り出すこともできる。部分的にある動きに戸惑ったり何度も繰り返したり、また逆に飛ばしたりして、自立達成に一步及ばない状況にある。このような場合、保育者をはじめ大人はどのように自立支援を進めていったらよいのだろうか？

たとえば、保育者の次のような介助をした後、子どもたちが自ら進んで『その次の動き』を作り出している姿を目撃する時、大人の一部介助が子どもの自立達成の足場を用意する働きをしていることがわかるのである。

- ・ トイレの中から助けを求めている時助けに応ずる。
- ・ 手の汚れを洗うのに夢中になって、水道の栓を次々



に開けて洗う時、使わない水道栓を閉める。

・排泄後、ズボンを自力でつけているが、ズボンが窮屈で腰骨の所を通過させているのに苦勞している時
ズボンを吊上げる手伝いをする。

・紙おむつをつけやすいように広げる。

・靴下を探しても見つからず、先生に「ない」と訴えにきた時、ポケットからはみ出ている靴下を見て「ポッケに入っているよ」と指摘する。

子どもたちがトイレタイムにかかわる動きを了解し、その一つひとつをこなしつつも、難儀し助けを求める動きに対して援助することは、必要であり大切である。子どもの自立は子どもにすべてを託すことでも、大人の路線に誘導することでもなく、子どもが「できそうで、できない部分」に大人が気づいて補い、協働していくことが肝心である。

二歳児を含む幼児期前期は、それまでに獲得した身体の生理的感覚、体全体や手足の巧緻性、コミュニケーション

ション能力、相手の求めを察知する対人認知力、課題解決に必要な洞察力などを駆使して、食事、排泄、衣服の着脱などの「身辺の自立」に向けて大きな一歩を踏み出す時期である。それだけに大人は、習慣化してしまえば単純に見えるこうした行為も、実はさまざまな心身の働きの関与する総合的学習活動であることを自覚し、子どもが自らの力で進めることのできる部分や技を限りなく尊重しつつ、自立達成に寄与する最小の介入の場所（最接近領域）を明確に意識していくところに『身辺の自立支援の鍵』が隠されているといえる。

（幼保プロジェクトメンバー・お茶の水女子大学）

参考文献

大戸美也子・他「二歳児の発達と学び―排泄行為の自立形成期における支援の指標を探る」（日本保育学会第60回大会発表論文集、二〇〇七）

帆足英一「排泄の習慣形成」、岡田正章・他編『現代保育用語辞典』フレーベル館、一九九七

保育の現場から

かえるくん

佐藤寛子

昨年卒業した子どもたちと、年長組の一年間、通して楽しんだ遊びが「かえるくん」だった。卒業後、再会を喜び合う時も、決まって誰かが、「かえるくん、たのしかったよねえ」と話題に出すし、彼らのいなくなった後の幼稚園では、ひそかに「かえるくん」の絵本作りに挑戦する人が現れたりしている。そういえば、新しく受けもったクラスの子どもたちから、「せんせいは、かえるがすきなんでしょ？」と言われることが多いのも、去年のことがあるからかもしれない。

画用紙で作られた平面人形の「かえるくん」は、子ど

もたちの、その時々遊びの中で、いくつにも姿を変え、活躍をしてきた。生みの親であるAちゃんの良き相棒であった「かえるくん」が、今では子どもたちの心の中にいて、みんなの気持ちをつないでくれている。お礼の気持ちをこめて、「かえるくん」と過ごした一年を振り返ってみようと思う。

かえるくん、生まれる

かえるくんが生まれたのは昨年の四月。

「はやし（年中クラス）のときのほうが、たのしかった

…と、浮かない表情で登園してきたA子に連れられてきたのが最初の出会いだった。

年長組の生活は、それまでとは違い、「みんなのため」が多くなる。最初は、大きくなったことを喜び、張り切って生活していたA子だったが、だんだんと、今までとのリズムの違いに戸惑い、自分のペースで過ごすことが難しくなっていたのかもしれない。連れてきたかえるくんは、かわいいエプロンを身につけていたが、A子が年中組の時に着ていたエプロンとおそろいだった。

「これ、つくってきたんだ…」
と、A子は、ちらつと、かえるくんを私に見せるが、そのまま自分の引き出しにしまい、その後、出して遊ぶことはしなかった。

A子の気持ちを背負って、暗い引き出しの中でじっと耐えているかえるくんの心もちは、どんなものだったのだろうか？

「かえるくんを、救出するしかない…」

私が思いついた作戦は、かえるくんのエプロンをかけ

ておく小さなハンガー作りだった。黒いモールにカーブをつけて、何となくそれらしくなってきたころ、

「それ、なあに？」と、A子が近づいてきた。

「小さいハンガー。Aちゃんのかえるくんのエプロンをかけておくのに、どうかなあつて思つて…ちよつと小さかつたかな…」

「まつて、いま、もつてくるから！」

作戦は大成功だった。かえるくんは何日かぶりに暗い引き出しから、日の当たる場所に出された。ハンガーの大きさもびつたり。その後、まわりで見っていた子どもたちも加わり、ハンガーをかけておく物干し(?)も作つた。

かえるくん、生活が始まる

物干しをついたてに固定すると、A子が、

「おうちもあつたほうがいいよねえ」

と言うので、ダンボールを家の形に切つた。

ドアや窓をくり抜くと、A子を中心に、二、三人の子

どもたちで色を塗り始めた。屋根のあたりに大きく、「かえる」と書いて出来上がり。A子はいつの間にか、かえるくん、割りばしの棒をつけていて、かえるくんは、物干しと家の間を行ったりきたりしていた。B夫は、得意なドラえもんの絵を画用紙に描いて切り取り、やっぱり割りばしの棒をつけながら、みんなに言った。「ドラちゃんは、かえるくんの友達っていうのはどうかな？」

こうして、かえるくんの生活の舞台ができ、共に暮らす仲間が誕生すると、子どもたちからお話がどんどん生まれてきた。

かえるくん、トップスターになる

「かえるくんと風船」が最初の作品だった。

天気が良いので、ドラえもんを誘って、お買い物に行くことになったかえるくん。無事にお店に到着し、お気に入りのエプロンを購入。喜んで帰ることになるが、帰り道に迷ってしまい、お化けの国をさまようことになる。

る。怖くなってドラえもんに助けを求める。ドラえもんがポケットから取り出したものは、折り紙で作った魔法の風船。かえるくんが、風船をお化けに向かつて投げると、お化けはみんな風船に変身して……といった内容である。お話ができると、みんなに見せなくなる。

「小さい組をよんでこようよ！」

誰かがそう言うと、あつという間にお客さんが集まってきた。

この日から、かえるくんは、繰り返し上演されるプロサートの主人公として忙しい毎日を過ごすことになる。上演を重ねるごとに、演技に磨きがかかり、毎日通ってくる小さい組の常連さんもできた。

A子をはじめとした年長児は、小さい組のため、自分たちのために、せっせと準備をし、後片づけも実に丁寧に行った。大事なお客さんとして、小さい組の子どもたちをもてなす中で、自然とかかわりが深まり、小さい組のお帰りに、保育室に行き、身支度の手伝いを進んでくれる人も現れた。

「みんなのため」の生活は、まずは自分たちが楽しまなくちや生まれえない。当たり前のことなのに、私は大切なことをちよつぱり忘れそうになっていたことに気づかされた。

かえるくん、引退の危機？

二学期になっても、かえるくんのペープサートは続いた。運動会の後は、「かえるくんの運動会」、遠足に行けば、「かえるくん、動物園に行く」と、子どもたちは自分たちが経験したことを、かえるくんの舞台にもせ、再現した。けれど、お話のレパートリーが増える一方で、一作目の「かえるくんと風船」のような勢いはなく、だんだんと客足も途絶えていった。

ちよつぱりそのころ、隣のクラスでも人形劇が始まり、一緒にできればお客さんも増えるのではないかと考え、幼稚園に古くからある人形劇の舞台を使ってみることにした。

舞台の効果もあり、小さい組のお客さんはせつせと足

を運んでくれるようになった。ところが、ビニール袋を利用して作ったコブタ人形による「三匹のこぶた」が人気を博し、新しいお話作りが思うように進まない「かえるくん」シリーズは、だんだんと忘れ去られていった。かえるくんは、劇のはじめや終わりのあいさつ、幕間のショーなどに参加する程度で、出番が大幅に減った。

「かえるくんも、そろそろ引退かしら？」とささやかれ始めたころ、誰かが廊下にこんなポスターを貼っていた。

かえるくんげきじょう

さんびきのこぶたやっています

子どもたちは、どうやら、あの古い舞台を「かえるくんげきじょう」と呼んでいるらしかった。

経験したことを遊びの中で再現しながら、過去と現在と未来と、しっかりとつながっている子どもたち。私は、彼らがじっくり考え、やってみようとからだを動かすことができる時間と空間とをしっかりと保証しなければ……と思った。

かえるくん、子どもたちと共演する

二学期終業式に教員による影絵を楽しんだ子どもたちは、三学期に入るとすぐに、「自分たちも影絵をやってみたい」と言ってきた。シートで作った簡単なスクリーンと、OHPを用意すると、子どもたちは、最初は自分たちを映して楽しんだ。しばらくすると、OHPシートに油性ペンで絵を描き、それぞれ映し始めた。A子は、やっぱにかえるくんを描いた。それをはさみで切り、割りばしをつける。二代目かえるくんの誕生だった。

かえるくんの影が、光源に近いと大きく映り、遠いと小さく映ることを発見したのは、C夫だった。C夫は、私が用意しておいた影絵の本にも興味をもち、手や腕や頭を使ってうまく形をつくっては、オオカミやネコ、ハトやカニなど、動物の影絵の研究に熱心に取り組んでいた。

そんな中で生まれたのが、新作影絵「かえるくん、うみにいく」である。

天気が良いので、海に出かけたかえるくん。ところが、海に着いた途端、高波にさらわれ、おぼれてしまふ。かえるだというのに、全く泳げない。そこに通りかかったのが、C夫の演じるハクチョウ。かえるくんは、ハクチョウの背中（C夫の頭）に乗っかり、ヤシの木の生える島まで送り届けてもらって、めでたしめでたし……というものだった。高波は、波の形に切ったOHPシートをOHPの画面上で動かす。かえるくんと、C夫の扮するハクチョウは、スクリーン近くで演技。光源からの距離による遠近法を見事に利用した作品で、かえるくんは、初めて子どもたちと共演を果たすことになった。

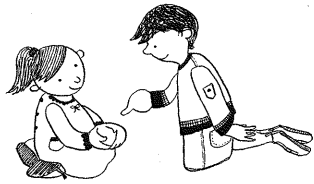
かえるくんを動かす人、ハクチョウ役のC夫、高波を操作する人、ナレーション、OHPシートに描かれた背景を担当する人、BGMのピアノ演奏者、お客さんの呼び込み、座席案内……と、脚本・演出に加え、子どもたちはそのほぼ全部を自分たちで考え、それぞれに役割を分担し、連日、まるで仕事のように、せっせと取り組んだ。

子どもたち、かえるくんになる？

「かえるくんげきじょう」で卒業間際に上演された最後の作品は、影絵「お茶のみげきじょう」だった。

OHPシートに描かれた障子、みかんののつたちゃぶ台を背景に、スクリーンの前では、映し出されたたちゃぶ台を挟むようにして、C夫とD子の二人が向き合って座る。C夫が手で急須をつくり、お茶を注ぐまねをする。D子が同じく、手をつくった湯のみで受ける。すると、突然電話が鳴り、「地震がくるので気をつけてください」と警告。間もなく画面が大きく揺れ、二人もそれに合わせて大げさなからだを動かす。程なく地震は収まり、また二人でお茶を飲む……といった内容だった。

この作品には、かえるくんは登場しない。OHPシートに描かれた風景の中で、自由に演じるのは子ども



たち自身であった。子どもたちは演じた後、ちゃぶ台の描かれたOHPシートを見せながら、

「ぼくたち、この中に、入っちゃったんだよ。こびとになつたみたいだよね」

と私に言ってきた。私には、子どもたちが、かえるくんと、重なって見えたような気がした。

子どもたちの作るお話は、お化け、高波、地震と、必ず目の前に大きな壁が立ちはだかる。けれど、時には友達のを借り、時には友達と一緒を過ぎ去るのを待ちながら、見事壁を乗り越え、最後は必ずハッピーエンドとなる。Aちゃんの戸惑いから誕生した「かえるくん」も、子どもたちと一緒に見事に壁を乗り越え、元気に巣立っていった。子どもたちは、これからも、いくつもの壁に遭遇するだろう。けれど、その時にはきつと、みんなの中の「かえるくん」が、力を貸してくれるに違いない。

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

編集後記

日本保育学会第60回大会が終わった。450以上の研究発表のほかに、数々の講演やシンポ、ポスター発表など、盛り沢山の内容だ。第1回大会の発表論文集はこの『幼児の教育』誌上であったが、今年のものは「電話帳」の比喩が自然に思い浮かぶほどの大部である。学会60年の還暦だからであろう、倉橋惣三という原点の一つに立ち還ろうとする企画も目立ち、外見ほどは、保育への課題は変わっていないのかもしれないという印象ももった。子どもへの「根本考察が足りない」という不易の課題を反芻させられる。

旧知の保育仲間や、名前だけ知っている保育研究者に出会えることも学会の楽しみである。来年の5月、今度は名古屋だな、と念じてまた日常に引き戻された。(H)

幼児の教育 第106巻 第9号

平成19年9月1日発行
編集兼発行人 浜口順子
編集部 河合聡子
発行所 日本幼稚園協会
〒112-8610
東京都文京区大塚2-1-1
お茶の水女子大学附属幼稚園内
発売所 株式会社 フレーベル館
☎03-5395-6604 (編集)
振替 00190-2-19640
印刷所 図書印刷株式会社
定価 550円(本体524円)
©日本幼稚園協会 2007 Printed in Japan

表紙絵 林 健造
「子どもの楽園」
扉カット 林 健造
「ぼく ふをみて ひけるんだよ 5歳」
扉題字 津守 眞
カット 斎藤明子
編集委員 吉岡晶子・伊集院理子

ご購入のお問い合わせは、
フレーベル館までお願いします。
☎03-5395-6613 (営業)

次号予告

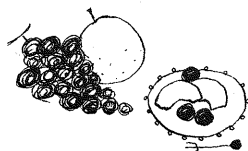
・〈特集〉生活を保育へVol.3

一片づけるということー

堀越紀香 田中奈津子 斉藤智美 四宮美帆

・保育者になったころ(4) 藤野敬子

☆次号の内容は都合により変更される場合があります。



おたより大募集

ご意見ご感想をお寄せ下さい。今月号の中で、特によかったもの、取りあげてほしい内容などもお知らせください。本誌へのご投稿もお待ちしております。

はがき：〒113-8611 東京都文京区本駒込6-14-9 (株)フレーベル館

「幼児の教育」編集部

Fax : 03-5395-6622 E-mail : youjimail@yahoo.co.jp

子どもと親を幸せにする 保育者・支援者のための

保育カウンセリング講座

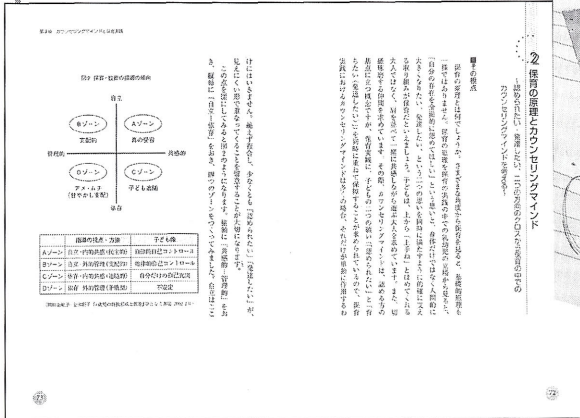
伊志嶺美津子 編著

保育カウンセリングは、一人ひとりの子どもやその親の成長・発達をサポートし、望ましい援助的なかかわり方をするためにはなくてはならないものです。

いま、保育・幼児教育、子育て支援の現場で最も必要とされている保育カウンセリングの理論と技術を明らかにします。



101-40



- もくじ
- 第1章 保育カウンセリングとはなにか
 - 第2章 子ども理解とカウンセリングマインド
 - 第3章 カウンセリングマインドと保育実践
 - 第4章 カウンセリングの基礎と親理解
 - 第5章 保育者とカウンセラーの役割
 - 第6章 カウンセラーとしての自己理解
 - 第7章 子育て支援の現場とカウンセリング

21×15cm/232頁
定価1,680円(税込)

キンダーブックの

フレール館

くわしくはフレール館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業総括部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。

簡単手作り

中谷真弓の

エプロンシアター®

ベストセレクション パート2

中谷真弓 著

エプロンシアター®の考案者で第一人者である中谷真弓先生の作品集の第2弾です！脚本や演じ方などをわかりやすく紹介してあります。エプロンを舞台にした人形劇を存分に楽しみましょう。

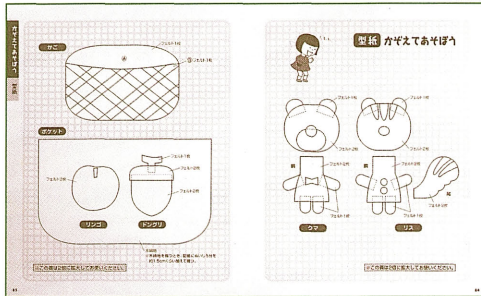


380-02

26×21cm 96頁
定価2,310円 (税込)



▲脚本と演じ方



▲型紙

● 内容 ●

「はらぺこかいじゅう」「わくわくプレゼント」「ともだちいっぱい」「北風と太陽」「かぞえてあそぼう」「ねんころりん」の6作品を収録。脚本、エプロン・人形の作り方、型紙付き。

キダーブックの

フレール館

くわしくはフレール館代理店・特約店・支社・支店・営業所または本社営業総括部 (03) 5395-6608にお問い合わせください。

定価 五五〇円(本体五二四円) ☆