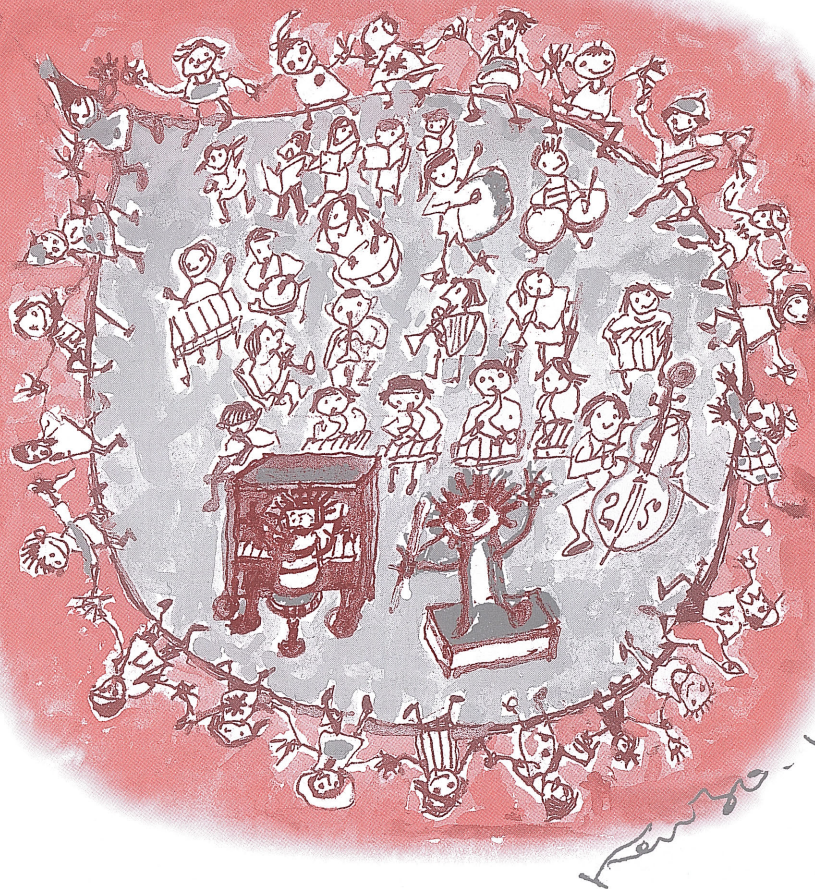


乳幼児期の育ちと保育を考える

2007

4

幼児の 教育



どろんこ保育

塩川寿平 著

子どもが「どろんこ遊び」に没頭するのはなぜなのか。保育現場での40年間にわたる実践と研究から「どろんこ保育」が子どもに働きかける力と魅力、そして重要性について、さまざまな角度から明らかにします。



399-00

26×21cm
96頁
定価2,100円(税込)

ISBN 978-4-8203-1111-1 2015年10月10日発行

自然発生的などろんこ遊び

どろんこ遊びは、子どもが自然に楽しむ遊びの一つである。泥をこねたり、踏んだり、掘ったりすることで、五感を刺激し、想像力を育む。また、泥の感触や匂い、色の変化を楽しむことで、感覚統合の発達にも役立つ。本書では、保育現場での実践と研究から、子どもがなぜどろんこ遊びに没頭するのかを明らかにする。

どろんこ遊びは、子どもが自然に楽しむ遊びの一つである。泥をこねたり、踏んだり、掘ったりすることで、五感を刺激し、想像力を育む。また、泥の感触や匂い、色の変化を楽しむことで、感覚統合の発達にも役立つ。本書では、保育現場での実践と研究から、子どもがなぜどろんこ遊びに没頭するのかを明らかにする。



どろんこ遊び 5つの種類

どろんこ遊びの種類	特徴
① 泥をこねる	泥をこねることで、指先の感覚を刺激し、想像力を育む。
② 泥を踏む	泥を踏むことで、足の感覚を刺激し、想像力を育む。
③ 泥を掘る	泥を掘ることで、土の感触や匂いを楽しむ。
④ 泥を塗る	泥を塗ることで、肌の感覚を刺激し、想像力を育む。
⑤ 泥を遊ぶ	泥を遊ぶことで、想像力を育む。

【目次から】

- 第1章 どろんこ保育はどこからきたか
- 第2章 どろんこ保育 5つのかたち
- 第3章 どろんこ保育 事例集
- 第4章 どろんこ保育入門
- 第5章 どろんこ保育を理解するためのブックガイド

キンダーブックの

フレーベル館

くわしくはフレーベル館代理店・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4号

乳幼児期の育ちと保育を考える

幼児の教育

第106巻 第4号

もくじ

●巻頭言

百三十一年目の春

永原恵三

若き日の志から五十年を経て

津守 眞

三歳児の協働

浅川陽子

小児病棟のプレールームで

河野優子

—遊びボランティアのこと—



●お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み (4)

二歳児の発達

—保育所における人とのかかわり—

江波諄子

●若手研究者からの報告 (1)

遊園地作りと道草

齋藤久美子

●保育者になったころ (1)

保育の原点を体得する

吉村真理子

●子どもと保育の情景 (4)

「ゆるやかな関係」の中で

戸田雅美

●保育の現場から

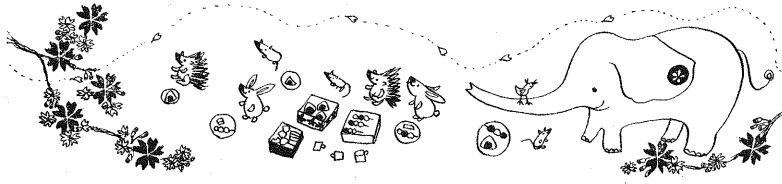
遊びの中の協同とは……

相馬靖明

観察者と保育者の対話 (1)

J・H/M・I





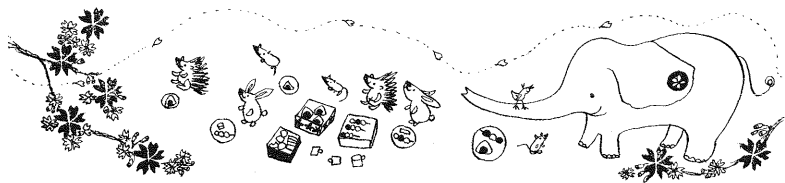
卷頭言

百三十二年目の春

永原 惠三

梅がほのかな香りをともなつて咲き、桜が絢爛豪華に咲き乱れて、春が始まり、花々は緑の少ないモノトーンの風景に彩りを与えます。ひとびとは桜の木々のもとに集い、花をめでつつ、春のよろこびを分かち合います。

日本の幼稚園は、今年で百三十二年目の春を迎えます。その歩みは、現在のお茶の水女子大学附属幼稚園がたどつた道のもあります。新しい明治政府のもとで、欧米の近代化に追いつくべく、国をあげてその政治や経済そして教育制度などが集中的に研究され、日本に導入されました。当時の日本政府が官立というやり方で、まず女子師範学校そして幼稚園を開設したことは、画期的なことであり、以来、附属幼稚園がほとんど絶えることなく百三十二年の歴史を継続したこ



とは、大変意義深く、現在の私たちにとっての大きな支えとなっている、といえるでしょう。

さて、春が来て桜の咲く時期になると、卒業と入学という人生の節目を、多くのひとびとが迎えます。それは子どもたちだけではなく、親、兄弟姉妹、親戚、友人など、子どもたちを取り巻くさまざまなひとびとにとっての大きな節目です。年月を経た大きな桜の木々のもとで集うひとびとの姿は、新年とはまた違って、新たな出会いの華やかさと、他方で、別れによるしみじみとした情感とが混じり合っています。それはまるで、桜の木々が場面を演出しているようなハレの舞台になっています。

正月は個々人にとって、あるいは家族にとっての、新しい年に向けた祈願をする時であるのに対して、桜が演出する春の世界では、新しい共同体への参加や離別が、大きな主題となっていると思われる。そこにはもちろん家族という共同体も含まれますが、重要なのは、ひとりの個人が家族から離れて、より大きな社会的共同体の中で、集団の生活にかかわるということです。そのためのおいば儀が桜の木をめぐる執り行われるといえましょう。人生の節目に立つ個々人が、今、新たな共同体での生活に参入するにあたって、送り出す側と新たに迎え入れる側との間で、そうした儀礼の場が生成する、と考えられます。



幼稚園の新学期は、子どもたちが家庭から離れて、他の知らない子どもたちと一緒に過ごし始める時であり、保護者としても新たな集団へと導き入れられる時です。教員は、子どもたちがそれぞれの尺度でもって他者とかかわってゆくプロセスをしっかりと見ながら、子どもたち個々人が主体的に他者と共にさまざまなつながりを形成するのを後ろからしっかりと支えています。ここで考えられる集団とは、決して上から与えられたものではなく、むしろ、子どもたちが自らのやり方できり出す集団であり、それがどれほど稚拙であっても、自分自身で他者とのつながりを見いだせるプロセスがそこにある、という大前提、あるいは子どもへの信頼があると思われれます。子どもたちのうちに自ずと、そうした他者とのかわりが形成されることこそ、重要なことではないかと考えます。

園内で遊ぶ子どもたちを見ていますと、皆一人ひとりがさまざまな可能性をもった人間存在、つまり「ひとびと」という社会的存在であることを強く感じます。そのようなあり方は、別の言葉でいえば、「ひとびとの原風景」であるように思います。つまり、そうした存在の仕方は、私たち人間が存在するにあたって、すでに与えられている姿そのものであり、私たち人間の基本の姿はそこにあると思われるのです。このことは、人間が物をも含めた他者への配慮や関心をもち、それによって、ひとと共にありながら協働し、その結果として何らかの共同



体を形成する、という人間存在の土壌を明らかにしている、と考えます。そうした人間の土壌が豊かに耕され、養分を吸収できるために、幼稚園という場があると思われます。

子どもたちはドングリの実やモミジの葉などを拾ってきて大切にします。何気ない日常の中に、大人が見落としている、あるいは見なくなった、自然界の「美」についても豊かに取り込む力、そしてその「美」を他者と分かち合うことを、子どもたちはそれぞれにもっているように思います。私たちは、自分自身がどこかに置いてきてしまった美的感覚を、子どもたちによって呼び覚まされ、「ひとびとの原風景」に接することで、いわば「原」美的感覚を喚起されるのかもしれない。こうした「ひとびとの原風景」は百三十二年目の春を迎えても、表面的には変化することはあるでしょうが、変わらずに豊かな基盤として、存在し続けるように思われます。

年輪を経た桜の木々のまわりには、「原風景」への旅立ちをする子どもたちの姿があります。幼稚園という小さな共同体の花が、その風景の中で見事に開花することを、確かな期待と少しの不安を携えながら願いつつ、私たちは桜の木々のもとに集うのかもしれない。百三十二年目の春も変わらず、桜の木々は生長し、子どもたちの門出を祝っていることでしょう。

(お茶の水女子大学)

若き日の志から五十年を経て

津守 眞

二〇〇二年十一月二十七日、広島大学教育学部・大学院教育学研究科より、私は思いがけず、ペスタロッチー賞を授与された。ここに掲載するのはその時に行った記念講演の全文である。

1 ペスタロッチーの名は、私が少年のころから知っていましたから、その名の付いた賞を授与されるのは、光栄であり、本当にうれしいことです。これが私の最初の感想です。

2 次に、私はこの五十年間、それぞれの時期に、私立の小さな学校、愛育養護学校を通して一緒に子どもの仕事をしてきた人たちがいます。同僚の保育者たち、非常勤、ボランティア、親たち、子どもたちです。それから私自身の家族です。皆で、よってたかつて、つくつてきた学校です。

3 第二次世界大戦の時、私は大学生で、心理学を専攻

していました。入学して間もなく、一兵卒として召集され、軍隊に行きました。日本は敗れ、大日本帝国陸軍は解体され、自由な身となって家に帰ることができました。自由を得て帰ってきた喜びは忘れません。一面焼け野原の中を駈に向かう道の脇に、夾竹桃の真っ赤な花が咲いていました。あの燃えるような赤は嘘の裏に焼き付いています。復員してきた学友たちがカーキ色の兵隊服のまま、次々に教室に戻ってきました。教室の窓ガラスは空襲で破れたままでしたが、寒風の中でも再び学問ができる喜びに意気込んでいました。私は、その中で、敗れた祖国の再建は教育にあると考えました。コメニウ

ス、ペスタロッチー、フレーベルの人間教育です。

このことを語るとき、岡部弥太郎先生の幼児教育の講義の中で、しばしば言及された広島大学の稲富栄治郎先生にふれないわけにいきません。稲富先生はコメニウスの研究者で、『広島原爆記―未来への遺言』（講談社）の記述は熱い思いなしには読めません。

4 私は大学を出てすぐに、愛育研究所で児童相談の手伝いをしていました。そのころは子どもの数が多くて、子どもたちが街にあふれていました。学校も幼稚園も二部制で、障碍のある子の行き場がありませんでした。私は、幼稚園、学校に行かない子どもたちの保育の場が求められていることを知りました。研究室の一室で、知恵おくれの子どもたちのための「特別保育室」を開きました。昭和二十四年六月です。

その最初から、障碍があっても、幼児は遊ぶことを欲していることを身をもって知りました。当時は精神薄弱と呼ばれていました。能力がないために排除されている子どもの教育は一国の文化のバロメーターではないかとの考えに、当時の先輩研究者たち、研究所のトップの人

たちも同感し、励ましてくれました。

5 今回賞を頂くことになり、何に対する賞なのかを考えたとき、それは私がやったことに対してではなく、やろうとした志に対するものだろうと思います。

6 いま述べたのは、青年期に私に起こったことです。私は生涯を二十年ごとに区切って考えます。

その次の二十年、私は、お茶の水女子大学附属幼稚園で、心理学によって、幼児教育をつくらうと考えました。もはや戦時中の偏狭な日本精神によるのではなく、科学の方法による教育を求めて模索する時期が続ききました。しかし、厳密な科学にならうとするほど目の前の子どもの求めに 대응することができなくなることを私は知りました。

7 児童相談の経験から、私は、日常生活を丁寧に見ていけば、改まって検査場面を設定しなくても、精神発達を知ることができると考え、発達診断法を作りましたが、それは学問的に可能なものですが、同時に、子どもを発達段階によって区別することの危険をも感じました。

8 私の主たる関心は、人間の成長で最も大切な、「根」にあたる幼児期の保育にありました。幼児であることにおいて、障碍があっても、なくても、違いはありません。



私は、以前は研究者と実践者とを区別して考えていました。しかし、研究者も実践者になることもあり、実践者も研究者になることもある。どちらも人間のすることです。

倉橋惣三の詩。「子どもが飛びついて来た。あつと思ふ間にもう何処かへ駆けて行ってしまった。その子の親しみを気のついた時には、もう向こうを向いている。私は果たしてあの飛びついて来た瞬間の心を、その時びつたりと受けてやったであろうか。——時は、さっきのあの時であったのである。——いつ飛びついてくるか分からない子どもたちである。『育ての心』フレール館)

どちらにも共通の、子どもの視線に立つ配慮です。保育の実践は、私の時間と労力を子どもに与えることです。倉橋惣三の「子どもが飛びついて来た時」は子ど

もとの出会いの核心をついています。

9 次の二十年、私は当時の科学からみれば非主流の学問、フロイトやユングから、また、ランゲフェルト、フェルメールなどの現象学的教育学に学びました。ランゲフェルトが言った、誰かが本気になって子どもの世話をしなかったら、子どもは育たないとの言葉を私は忘れることができません。どの国にも、そのように考えて子どもの保育をしてきた人たちがいるのです。

10 一九八三（昭和五十八）年、養護学校が義務化されて間もなく、私はお茶の水女子大学を辞職し、愛育養護学校の校長となり、毎日を子どもと共に過ごす者となりました。

「一日、保育の現場に出ることは一冊の本を読むようなものだ。理解しながら読むこともできるし、訳の分からぬまま読みとばすこともある」。私が校長となった最初の感想です。「昨日のことで身内が熱くなりながら今日も一日を現場で過ごす」。こうなつた時、私ははっとしました。これが私が学んだことであり、以後、私はその連続線上を歩んできました。次第に自分の保育の輪郭が

はつきりしてきました。

11 保育の一日は、毎日違うし、子どもによって違います。

しかし、違う日々を貫いて、共通のことがあります。

私は毎朝、子どもと出会うことから始めます。「出会う」は身体の肌で出会い、心の肌で感じることです。

子どもの行動を内なる世界の表現と考えると発見があります。理解は知的な喜びです。表現をどう読むかは保育者にゆだねられています。理解の仕方に応じて応答の仕方は違ってきます。「困った」と否定的にとらえるか、肯定的にとらえるのかによってかわり方は違います。理解とは知識の網の目に位置付けることではなくて、自分が変化することです。保育実践における子どもの理解の仕方は実証科学の方法とは違います。子どもと直接にかかわり、子どもと遊ぶことです。

私どもが将来への不安にとらわれて現在をおろそかにしたら、子どもの求めに応じてかわることができません。

保育者は少しの時間も気を抜くことを許されません。

子どもが目前から去ったあと、さし迫った現実の要求からひととき解放され、子どもと応答していた時の体感や物質のイメージなど、最初の感覚を思い起します。その省察は、個人的作業ですが、同僚と話し合うミーティングの時を欠くことができません。保育の場を共にした人たちと話し合うことにより、同じ子どもの異なった側面をも知り、子どもの全体像が見えてきます。

ミーティングによる発見です。そのとき人々の間に上下関係はありません。実習生もベテラン保育者も壮烈です。男、女、老若、人によって違った角度から見ているし、子どもは大人によって見せる顔が違います。それぞれが子どもに触れた直接体験を語り合う時、子どもの全体像が見えてきます。保育者同士、互いに話し合う時間がなくなったら、保育の質は向上しないし、子どもも成長もないでしょう。

12 実習生、ボランティアを受け入れることが自分たちの保育にプラスになります。このことは私の保育生活でいくら強調してもし過ぎることはありません。保育にかかわる人たちは皆対等です。私どもの学校では、かなり

早い時期から、複数の大人で保育するのが当然と考えていました。実習生は指導の「対象」ではなく、一緒に保育をする仲間であり、同士です。それがこの子どもたちの未来をつくるのに、図らずも大きな力になっています。

13 子どもの成長の観点から言うならば、子ども自身の存在感がしっかりしていなければ、どんなカリキュラムも意味をなしません。どんな子どもにも自分から何かをしようとする能動性があります。子どもが自分から始めることには、必ず意味があります。大人がそれに協力することによって、生活がつくられます。創造的であるとともに、社会にとって建設的な生活がつくられます。他人からやらされるのではなく、自分が選んだことを自分のペースでやることです。

互いに相手の思いに合わせてやりとりする相互性は、規則や管理による統制とは違います。民主的社会的性です。こうして人間の自我がつくられます。わがまま、利己主義とは違います。力を込めて自分で何かをする体験が未来への自信と希望をつくり出す力になります。

具体的なことは日々違います。子どもによって違いま

す。一日として同じ日はありません。

14 小さな行動に目をとめること。

子どもが私に手を触れた時の感触からその時の子どもの気持ちが変わります。親しみを感じさせる柔らかい手。立ったままで動こうとしない、不安な姿勢。砂の中に手を埋める、自分を外に出したくない、他人の目を気にしている手、などなど。

子どもの行動を心の表現としてみると、「発見」があります。保育者それぞれの発見です。私が保育者二年目、小さい子を押し倒し、髪を引っ張る子どもに悩まされた時、「暗闇で背後から肩を掴まれることが人間の恐怖の根源」であることを、ノーベル文学賞を受けたエリクス・カネッティは『群衆と権力』（岩田行一訳 法政大学出版局）の中で述べていますが、この子に対して私も同じことをしていることに気がつきました。小さい子の髪を引っ張る時、私はこの子の肩を掴んでいます。それはこの行動をますます助長するのではないか。優しい目で見られることを最も欲しているのはこの子ではないか。どうしたらこの子に優しい目を向けることができる

か。そこから私の次の保育が始まりました。

保育者それぞれの発見です。このような例を話すと限りがありません。

科学では優れた研究者が発見したことを当てはめて応用しますが、保育では一人ひとりの人が子どもにも直接触れて発見し、それに従って子どもに応答するのです。最も人間的なことです。保育者は発見の喜びと、その展開を見る楽しさがあります。それができないときは、自分にも子どもにも苦悩の時です。自分自身を根底から考え直し、自分を変えなければなりません。

15 子どもが主人公である学校。それは私が校長になって最初の大きな課題でした。一人ひとりの子どもが、こは自分の学校だと威張って過ごせる場所。そう思えなかつたら、子どもの成長はないでしょう。そう思えない時は実際にはいくらもあります。倉庫の教材を全部教室に運ぶことを主張する子。「子どものすることには意味がある」。その子に協力して一緒にそれらを運んだ時、スーパリーの店のイメージがその子にあることが分かりました。子どもが始めたことに大人がどう協力するかが問

われています。子どもは大人よりもずっと、建設的に未来を見ています。それを信頼することから教育は始まります。

16 私は、障害のある子どもは何もできないと以前は思っていました。長年つき合っているうちに、それは偏見であることが分かってきました。重い障害をもつても、自分が社会に貢献したいという高いプライドをもっています。他人から一段低く見られていると感じることが、「荒れた行動」を引き起こします。

「分かるはずはない」ことを前提にして幼児向きの易しい本を読むのではなく、精神的に高度な本を読むことが子どもに訴えることを最近になって私は何人もの子どもについて経験しています。アンデルセンの人魚姫の原文を読んで、自分が泡になってもいいという箇所で、その子は涙を浮かべました。ピノキオの続き物の本を持ってきて読むことを求めたのは激しい行動をした男の子でした。旧約聖書の柔らかい肌のヤコブが毛皮を着けて父親をだます箇所でニヤリと笑ったのは言葉を話すことをしないベッドに横になって一日を過ごす子どもでした。

イザヤ書の「主に望みをおく人は
新たな力を得、鷲のように翼を
張って上る。走っても弱ることな
く、歩いても疲れない」という箇



所を読むと目を輝かせたのは一度も歩いたことのない子
でした。

こんなことしかできないと、決めてかかつてはいけな
い。高尚な精神はこの子たちの中にもっと強くある。

高いところに輝く光を見つめるのは生後間もない赤ん
坊です。生後八か月の赤ん坊は長い棒が好きです。滑り
台の下から上を見て上がろうとするとところに、私どもは
高尚な精神の始まりを見ます。

17 アート、音楽、造形を私どもはたいせつにします。
障碍のある子どもは特に、言葉を使うことが不得意で、
音と動き、造形で表現します。アートの専門家たちが毎
週定期的に参加します。それは子どもにも職員にも大き
な力とインスピレーションを与えています。

18 もうひとつあります。現代の日本の乳幼児のことで
す。

都会の中心に住む私の周辺は、子どもがのびのびと育
つ環境ではありません。

外に出られない狭い部屋で、一日の大部分を過ごさね
ばならない子どもたちが増えています。

どの子も言いたいことがいっぱいあります。「もっと
長い時間自由に遊んでいたい」「大人はボクをおいて何
処かへ行ってしまった」「ほんとは玩具ではなくて、ボ
クを見ていてほしかったんだ」などなど。子どもには小
さな願いがいっぱいあります。

保育所設置基準を守らなくても簡易に保育所がつくら
れるようになって、幼児の環境の悪化は一層ひどくなり
ました。保育士の研修時間が減り、保育者同士が互いに
理解し合うことが困難になり、大人の管理が窮屈になっ
ています。

もちろん、環境も内容も良くやっている保育施設が数
多くあることは希望です。

19 私は六十数カ国が加盟する O M E P (世界幼児保育・
教育機構) の日本代表を長年つとめてきました。かつて
は日本の保育は世界に誇るものでした。設置基準を守ら

なくともよくなったところから、その誇りが失われつつあります。

その根源には、歴史的緊張感の中で作られた教育基本法、日本国憲法を変えようという動きがあります。

昭和二十年、敗戦の時、当時青年だった私が、六十年間抱き続けてきた、新しい時代への希望と誇りと生き甲斐が、時代の流れとともに壊されていくのを恐れます。

20 幼児に出会い、しばらくの時を一緒に過ごす、そのとらわれない新鮮な見方と、生命力に驚かされます。いつの時代にも、どんな境遇にあっても、それは幼児を保育する者にとって事実であり、深めて考えることのできる体験です。

乳幼児期こそが人間の基礎（根の部分）をつくりまします。その根から枝葉が育って、青年、壮年へとつながります。

豊かな自然、豊かな時間・空間、豊かな人間関係、高尚な精神。これらがあれば、どんな子どもも立派に育ちます。子どもたちと共に新しい世界をつくらうではありませんか。

終わりに

この子たちが大きくなったらどうなるかと質問されるでしょう。

ひとりの人、ひとつの組織がそれをすべて引き受けることを私は考えません。関心のある人が、それぞれの仕方、その子を交えて、それぞれがよいと思う考えに従って、何かをするのです。私どもの学校には週二日の青年部がありますが、多くの人は地域の作業所に行きながら、多様な活動をしています。

今日は、愛育養護学校で長く保育者として働いてきて、この三月まで校長だった岩崎禎子さん、同じく長く一緒に仕事をしてきて、退職後は自分の家を改造して卒業生たちの活動の場をつくっている千田道子さん、それから、小さい子どものクラスで保育をしてきて常に私と共に関心を持ち続けてきた私の妻が一緒に来ていますので紹介します。

今回頂いた賞は、組織によらず多くの人たちの協力に對して頂いたものと思っています。

ありがとうございます。

(保育研究者)

三歳児の協働

浅川陽子

子どもの「協働の芽」を見つける

お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校では、平成十七年度から三年間の計画で、「協働して学びを生み出す子どもを育てる」連携型一貫カリキュラムの研究に取り組んでいます。そこでは「協働とは、多様な他者とかかわりを結び、共に活動しあう中で互いに作用しあって、互いのかかわりに意味を生み出したり、新しい認識や成果を創造していくこと」（一年次報告書P29）と定義され、保育や授業の場において、実際にどのような遊

び・学びが成立しているのかを省察しながら幼稚園や学校の接続期を重視したカリキュラム作りに向かっていきます。

さて、子どもたちの十二年間の成長、発達の始まりにある三歳児の保育において、どのような協働の芽が生まれているのでしょうか。その芽生えをキャッチしてみました。一緒に何かする、しようとしてうまくいかないなど、かかわりの姿をよく見て、そこで起こっていることを吟味してみたいと思いました。それが、先の学校での学習における協働を育てるときの基本的な前

提にも通じるような気がしたのです。

折しも、中教審審議経過報告(二〇〇六・二)では、小学校低学年で「体験を通して興味・関心を育むことが重要」で、「幼稚園や保育所で体験を重視した活動に取り組んでおり、特に小学校低学年ではこれらの活動を継続していくことができるようなカリキュラム」が謳われています。しかし、体験を「通す」ということの実践的な意味あいは必ずしも明らかにされていません。体験が大事なのももちろんですが、本当はもう少し深く体験の質に目を向け、体験することで何が子ども(たち)の中に生まれるのか、何が育めるのか、教育の価値を問うていく作業を伴わせたいものです。

そこで、附属幼稚園三歳児の保育観察に入らせていただきました。二〇〇六年四月二十七日、九時の登園から十一時のお帰りまで、入園して間もない、出会いと安定を図る時期です。その時心に浮かんだこと、後で気づいたことをこれから書いていきます(子どもの名前はすべて仮名)。

聡と克也の線路遊び(記録ノートより)

九時十分

S 一人で木の線路をつないでいる。床に腹ばいになって線路のパーツ(各十センチぐらい)を凸凹に合わせ、はめこんでいる。六本つながったところで、Kが興味を示してそばに立つ。Sは黙って作業。

K 「いいの？」 大きな箱に入った線路のパーツの中から、適当にひとつ持って、尋ねる。

S 「いいよ。はやく、つだ(な)げなさい。これでやって！」。ちょうど持っていた線路をKに渡す。

K 受け取ってはめようとするが、「合わないよ……」

S 箱から別のものを出す。Kに黙って渡す。Sは凸凹を見ただけでは線路とかがちが合うかどうか、わかっているようでもなく、適当に取った感じがするが……。

K 合うと、にこつとする。Sもかすかにうなづく。それからしばらく箱から出す役をS、はめる役をK、仕

事スムーズ。カーブした二メートルぐらいの線路になる。言葉は交わさないが、(よしつ)とか(あれ?)などの独り言はあり、そういうつぶやきが出た瞬間、相手の「手」に視線をやる。二人の間にはそこだけの協働的な空気……。

S ふと立ち上がり、別の箱から一両、汽車を持ってくる。

Kが作る線路をSが汽車で通過する遊びになる。Sは汽車を手でガタゴト走らせることに興味が移った。

K 黙って線路を継ぎ足したり、ちよつと手を止めてSの汽車を見たりしている。継ぎ目でひっかかったりするSの手元をじつと見る表情・身体は共にガタゴトと共振して楽しそう。

九時三十分

S レールも汽車もそのままに、ふと立ち上がりプロックの方へ移動、同時にKも別のテーブルの方へ……。

この遊びが消えた時

私の心に浮かんだこと(メモより)

SがKに命令的で微妙に立場が上の者として振舞っている。したがってKはSに、お伺いを立てるように行為している。しかし、嫌そうには見えない。表情や身体が安定している。むしろ上位にいるSの身体がごとくなく挑戦的で硬いように感じられる。Sのリード(リードしている自覚はなさそうだが)に、ふわっと沿わせていく力、ワンテンポあとで合わせていく力がKにはある。そのことによって「一緒に」の空気が生まれている。Sには自分の遊びのイメージが伸び伸びと浮かぶよう、都合良く相手Kを使っているという雰囲気がないでもないが、Kの動きを阻止したりはしない。受け入れは柔軟だ。

Sによる遊びの始まり。Kの参加の仕方。身体は接触していないが近くにいて、それぞれでありながら息遣いを聞くようにして遊んでいるいい感じ。でも唐突な終わ

り方。ひとまとまりの静かで集中感のある遊びの流れに出合えて、一瞬一瞬、次はどうなるのだろうか？ とこちちがどきどきした。

この遊びはKのフォローシップによって成り立ったように見えるが、SとKの、ちよつとした主従関係は、こ



れからどうなるのだろうか。立場が逆転することはあるのだろうか。それに、できた線路はそのまま保育室の環境の一部になっている。再びSとK、あるいは他の子どもはこれをどのように使うだろうか。

直人との葛藤（記録ノートから）

九時四十三分・十時

Nは登園してすぐ、誰かにちよつかいを出してかえつて痛い目にあい、ちよつと泣いて保健室で氷をもらつておでこを冷やしていた。先生に誘導されて保育室の真ん中あたりの椅子に座っていたが、この時「なおつた」と、かなり大きな独り言を言つて積み木に参加する。

Sが積んでいると、Nが足で積み木をくずす。SとNはなぐりあいになる。先生が間に入る。ふたりを両側にわけて座らせ、先生が間に座り、落ち着いた声で、どちらにとということもなくおしゃべりする。

こうして壁際にくっついて座っている三人に対して、斜め横に立ったKが、小さい声でつぶやく。「一緒に遊びたいんだけどね……」。Kは心配そうな顔で立っているが、じきに何となく手持ちぶさたになり、他の所へ行く。

この後、積み重ねた積み木に女の子が乗って、飛び降りる。

一瞬、楽しそうな笑い声が保育室全体に響きわたる。

積み木遊びのそばに立つ先生、「入れて！」と来る子ども。

それぞれの要求・状態に合わせて手を添えたり、添えないで笑顔で勇気づけたり。

しばらくして先生は順番がめぐってきたNの手をとっ

て、積んだ積み木をとばせる。Nの表情、ぱっと明るく、うれしそう（朝から今までで初めて見る顔つき）。でも、（またやりたくなかったのか）積み木の後ろの列に割り込む。

先生はさりげなく、前後の子を入れ替えたりしながら、積み木遊びを支えていく。

この時、三人の様子から思ったこと

Kのつぶやき「一緒に遊びたいんだけどね……」は、SとNのいざこざを見て、SとNの関係について、Kが感じることを、そのままずっと、言葉にしたようだった。言葉は出なくて積み木を蹴ちらかしたNの気持ちを代わりに言っているように聞こえた。でも、もしかしたら、さつき一緒にレール遊びをしていたSの受けたトラブルだから、Sに向かって（積み木じゃなくて線路の続きしようよ）のことだったのかもしれない。そのニュア

ンスは、どちらともとれた。

しかし、ここで印象的だったのは、先生がKの小さな声を耳に拾った様子で「そう、一緒に遊びたいんだよね!」と、力づけるように明るくNとSに言い、すつと元氣よく壁際から立ち上がったことだ。それまで辺りに漂っていた(困ったなあ)という空気が変わった。これを教育的瞬間というのだろうか。【一緒に】遊ぶという行為に向かつて、空気がふつと動き始めた。先生のさりげなく重要な声、表情、身体。あつ見た! と思った。

でも、そうして協働に向かつて動き始めた空気の中にいながらも、この時Sは、Sより気まぐれ度の高いNの登場によって、振舞いに戸惑いがある。線路遊びをしていた時の真剣な没入の表情とは違い、迷いのような揺らぎがある。空気にのつていったKに比べて、Sには「のり」に時間差がある。ただし、いざ加わり始めると、列に割り込むし、傍若無人ではある。やりたい気持ちに火がつくと速い。

一方、Nはやはり機嫌がよくなって、落ち着きがな

い。紙を丸めた棒を持って積み木遊びの周辺を走っている。人数が増えて保育室のかんりの遊び勢力になっている積み木には、身体を向けない。先生に手を握ってもらってとんだ時は、はじける笑顔だったが、それつきり。観察者に話しかけにきたりする。子どもをつくる遊びに入りにくいN。どのような援助、あるいは環境を用意していくか。

かかわって成功した感覚が、

よい傾向を強める

三歳児の四月に起きている小さな葛藤を間近に見て、言葉にはならなくても葛藤から安定への足場かけの一瞬が、その状況の中にあることを感じました。

とにかく驚いたのは、Kの「他人の身体の動きに沿うような動き」「他人を支える振舞い」でした。幼い三歳児が、一見、受け身でいるようでいて、見事に交渉しています。相手の意思を探って、判断し、自分の意思を行動で表す、それが相手に届く、(うまくいったみたい)

というコミュニケーション成功感覚が、彼の表情をぱつと明るく柔らかくします。それがちっちゃな自信となり、また、次の一手を生み出すエネルギーになるようでした。相手を「読み取り、応じたら、返ってくる」（うん、よかった）の経験が、さらにかかわろうとする気持ちと技を伸ばすことが予感されました。

こんなふう交渉の成功を支えるKと比べて、リードするSには、協働への意思をあまり感じませんでした。どンドン先に行くアイデアマン、でもよく見ていると、ちゃんとKのフォローを受け入れながら創造しているのです。そこがすごいなと思つたところでした。

Kの支える傾向、Sのリーダー的受け入れ傾向、合わせて一緒に遊ぶ創造の姿は、それぞれ今までの家庭での体験、まわりの人からの影響の中で育まれてきたものが活きているのだらうと思われれます。

ここで、居場所がつけられなかったNのことを考えてみます。彼の場合には交渉がうまく実を結ばない感覚（だめ感覚）があり、ささいなかかわりが唐突になって、その

体験から、だめ感が強化され、協働の空気が吸えない寂しさ、自信のなさの中にいるのではないのでしょうか。

わかるのは、体験とは（よかったな）（よかったわけはこういうふうにしたからだ、きつと）の因果関係を自分の身体感覚として覚えることなのもかもしれないということです。身体を感じとして味わわれた成功感は、繰り返し返して強められることによって自分が生きることへの肯定の意識・認識となつて育つことでしょう。体験を通して学ぶということの、子どもの自尊感情にとつての意味が、ひとつ明らかになつたように思われます。

不快感から、考えることが始まる

次に、「心地よさと不快感を短い時間の中で両方味わうことが、思考の働きをうむ」ということを考えたいと思います。

線路遊びでリードしていたSには、積み木でのNとの葛藤によつて新しい表情が生まれました。それは、悩む、考えている、知らなかった世界を理解しようとする

ような顔つきでした。線路遊びの心地よさの中に没入している時にはなかったもの、トラブルをふっかけるNとの出会いによって（いやだ、なんで壊すの？）という驚き、心の動きが生まれ、身体が固まったのです。でも、その固まり方は不安や恐怖よりも（なぜ？ 思考中）であることをありありと表していました。先生が「どうしたいの？」と優しく問いかけることによって（なぜ、いやなのか）（どうしたら、いやじゃなくなるか）と、「快への道」を自分で考えるのでした。

ここで重要なことは、積み木を壊されて怒ったのはS、その原因をつくったのはN、どちらも痛い思いをしました。Nはいわば気の向くままに動いていた（けろっとしている）のであって、トラブルの瞬間「相手による不快感」は感じていないという点です。ふたりとも心地よくない状態とはいえ、その質は異なるのです。

先生は、SとN双方に「痛かったね」と痛みに共感しながら「これからどうしようかな？」と意思を尋ね、考えさせました。そこで相手へのわだかまりのタネをも

ち、「心地よくないわけ」を自分のこととして考えられるのはSの方だったでしょう。

子どもは葛藤に遭遇し相手への不快感がきっかけとなって、「言い分」をもちます。言いたいことが生まれる時に、思考が働きます。一見、同じ体験をしているように見えても、体験が思考を促すかどうかは均一ではないのです。このことは、幼児に限らず体験を通した学習を考える時に重要なポイントになると思いました。

こうして、一日の保育の中の小さなエピソードですが、三歳児の遊びには、人が共にいて成り立つ教育の本質が見いだせる、という確信と喜びを味わうことができました。

（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

参考文献

『子どもの学びをつなぐ―幼稚園・小学校の教師で作った接続

期カリキュラム』東洋館出版社 二〇〇六

小児病棟のプレールームで

―遊びボランティアのこと―

河野優子

数年前、大学の先輩からボランティアへのお誘いをいただきました。それは、ある大学病院の小児病棟での遊びボランティアでした。ボランティアアとはいえ、病気と闘っている子どもたちと接するのですから、責任の重い仕事です。不安も大きかったです。機会を与えていただいたことに感謝をして、参加しています。ただ、現在は年に数えるほどしか参加できず、本当にお手伝いをし

ているにすぎません。そんな私が病棟の中での「子どもの居場所」について文章をつづることは、戸惑いとためらいを覚えています。どうか、遊びボランティアの活動についてのご報告とお読みいただければ幸いです。

この遊びボランティアは、「病気と闘っている子どもたちに、病棟でものびのびと遊ぶことのできる育ちの場を」という小児科医と、大学の児童

学科の同窓会の会長とのご縁で始まりました。ボランティアのスタッフは全員この児童学科の卒業生です。活動は火曜日と木曜日の週二回、午前中の二時間です。スタッフは現在十三名おり、ローテーションを組んで、各回二名ずつ参加しています。

スタッフは、連携を取り合いながら活動をしています。活動を終えたスタッフは、その日の活動を次回のスタッフに報告します。来室した子ども様子や活動の内容、次回への子どもたちの希望などを伝えるのです。その日の活動で気になったことや注意事項を伝えることもあります。

次回のスタッフはその報告を参考にして、二人で相談をして当日の遊びの用意をします。見本の作製、材料の準備などです。来室する子どもたちのことを考えながらする楽しい作業ですが、長期の入院をしている子は手芸や工作の腕も上がり要

求水準も高いので、毎回頭を悩ませています。ですから、日ごろから「これは子どもたちが喜びそう、遊びボランティアで使ってみよう」と思うものにアンテナを張っています。また、プラバンやアイロンビーズ、ビーズ手芸などは子どもたちに人気のある定番の遊びですが、そうしたものの材料の補充も欠かせません。

当日を迎え、お揃いのエプロンを着けて、工作や手芸の材料や道具の詰まった大きなバッグを持って、プレールームへ。

「おはようございます」

と声をかけると、子どもたちが、

「おはよう」

「今日は何があるの」

と迎えてくれるのがうれしい、出会いの時でもあります。

そして、「今、ここで、新しく」活動が始まり

ます。

活動にあたっては、次のようなことを心がけようと話し合っています。

子どもの内から生まれるものを尊重し、

育てる

入院中の子どもたちは、受け身にならざるを得ないことがたくさんあります。そのような中で、この遊びボランテシアの時間は、子どもが自発性を発揮できる場でありたいと願っています。子どもの自発性を重視し、子どもが自分で選択する、自分で決定するという場面をなるべく多くもつようにしています。何をしたいか、何をしたいかわからない場合もあります。そのような時には用意してきた遊びを提案しますが、大人が主導して「これをしましょう」と押しつけるのではなく、その子がしたいものが見つかるまで「待つ」

ことを大事にしたいと

思っています。

また、来室するさまざま

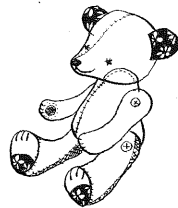
まな子どもたちと向き合

いながら、今日の子の心や体の状態は、ということを考えるように努めています。今、その子の育ちにとってどのような働きかけが必要なのか、を見極めたいと考えています。

子どもの「できた!」「うれしい!」

「おもしろい!」を目標す

子どもたちは、病気と闘うために、病院でさまざまな経験をしています。病棟で日常を過ごすことそのものが子どもにとっては大きなストレスだと思えますし、病気そのもの、また治療に伴う痛みや辛さも多く感じていることでしょう。遊びボランテシアの時間が、私たちからは察することし



かできない、そんな心身の痛さや辛さを少しでも忘れられるひとときとなるように、と願っています。

そのために、子どもたちが「できた!」という達成感や「うれしい!」「おもしろい!」という充実感を十分に味わえるように、遊びの内容も準備の段階から工夫するようにしています。

また、子どもたちは、自分のために工作や手芸をするのはもちろんのことですが、家族や友達や医療スタッフのために、と、よくプレゼントを作ります。

プラバンでストラップ、ビーズでアクセサリやミサンガ、アイロンビーズでルームプレートやイニシャル、手作りのカード、絵、小物入れ、……数え上げればきりがないほどです。編み棒の持ち方すら知らなかった子が、編み方図を読めるようになり、お姉さんの生まれてくる赤ちゃんの

ために靴下を編みたい、と言ったことがありました。編み方図を探して次回に渡すと、うれしそうな笑顔が返ってきました。また、絵の得意なある子は、描いた絵をプレゼントするのにどんなラッピングにしようかと真剣に考えていました。贈る相手と、描いた絵を大切に思う気持ちにあふれていました。

病気と闘いながらも家族や友達を思う子どもたちの気持ちの尊さを感じながら、私たちもできあがりを楽しみに、一緒に時を過ごします。

「あるがままの姿でいられる空間」を

創り出す

病院でさまざまな思いを抱える子どもたちにとって、遊びボランティアの時間と空間が、あるがままの姿でいられる場であるように、と願っています。

プレールームには来室したものの、遊びたくなかったり、ボランティアの用意した遊びに気が乗らなかつたり、また、何をしたいか見つからなかつたりということがあると思います。そんな時には、遊ばなくてもいいし、違う遊びをしてもいいし、「これはいや」と言ってもいいと思っています。まず、子どもたちは時には、家族や医療スタッフには見せない顔を見せることもあります。だだをこねたり、愚痴を言ったり、泣いたり甘えたり、子どもたちが「本音を出せる場」でありたいと願っています。

ボランティアのいろいろな提案をすべて「いや」と言いながら、拒否することを楽しんでいたりがありました。また、体を紙テープでぐるぐる巻きにしてもらって、それをびりっと破って「僕は強いぞ(病気になんか負けない)」という遊びを何度もしましたが子どももいました。また、ある子ども

は、仲良しの友達が退院する日、二人の子どもの絵を描き、「お友達と自分」と言いました。洋服の色や飾りなど、友達とその子を彷彿とさせる絵でした。友達との別れを静かに受け止めるその子の気持ちひしひしと伝わってきました。子どもたちのさまざまな思いを、素直に受け止められるようになりたいと思っています。

また、プレールームには、付き添いのお母さんが一緒に来室することがあります。お洗濯の間だけ小さな子を見ていてほしい、という場合もあります。子どもの病気で胸を痛めているお母さんたちにとっても、ほっとできる場になるように心がけたいと思っています。

チームワークを大切に

遊びボランティアは、子どもにとっては、家族でもなく医療スタッフでもない、曖昧な、中間的

な存在かもしれません。その分、「つなぐ」存在であれたら、と思っっています。ボランティアとの時間を楽しみに、苦手な薬を我慢して飲んだり、頑張つて食事をしたりする子もいるそうです。子どもの気持ちを周囲に伝えたり、周囲の大人の気持ちを子どもに伝えたりするような直接的なかわりだけでなく、子どもが周囲とかかわる時のきっかけになるような役割が果たせるとすれば、それは本当にうれしいことです。

また、中心で遊ぶ人、その輪に入れない子と遊ぶ人というように、スタッフ同士や常勤の保育士さんとの間で役割を分担し、全体のバランスを感じ取りながら活動をしたいと思っっています。

大学の同窓会が母体となつているボランティアなので、考え方の背景に共通項があるからでしょうか、たくさんの言葉を費やさなくても以心伝心で伝わること、理解し合えることがあります。子

どもに「どうしてそんなに仲がいいの」と聞かれたこともあります。人との関係に懐疑的だったその子にとっては、家族でも同級生でもないのに、お互いに理解し合い、信頼し合っているスタッフ同士の関係がとても不思議に感じられたのかもしれない。

私たちボランティアのできることは、ほんのわずかです。でも、日常の中で遊びボランティアへのアンテナを張っている時、当日に向けて準備をしている時、実際の活動の時、私たちはいつも子どもたちの病気の快癒と健やかな育ちを祈っています。大切なのはそうして祈る気持ちかもしれません。子どもたち一人ひとりが、病棟の中でもその子が本来もっている力を発揮し、健やかに育つ、その支えのほんの一部になれば、と願っています。

二歳児の発達

―保育所における人とのかわり―

江波 諄子

平成十八年度より、「幼保プロジェクト」(お茶の水女子大学特別教育研究経費研究)がスタートし、その中で二歳児に焦点を当てた研究への関心が浮上してきました。同年七月三日に開催された「津守眞先生・房江先生ご夫妻と発達を考える会」での話し合いも研究への大きな誘因になりました。私自身は

保育者養成機関に長く身を置き、二歳児の保育プログラムを授業で展開していた折だったので、これを機に二歳児が日々生きていくさまをもう少し踏み込んで研究してみることになりました。

乳児保育の授業で、保育実習に行く直前の学生に「自分が出会った乳幼児一人を選んで、その子どもに

ついでわかったこと、気になったこと、疑問に思ったことをすべて語ってみよう」という課題をあらかじめ出しおきました。実習直後、B4の用紙に、

①その子どもの年齢・性別 ②家庭や日ごろの園での様子 ③身体的特徴 ④性格的特徴 ⑤どんな場面が心に残っているか出来事を紹介してください

(困ったこと・疑問・感動など)という項目について学生に記録を書いてもらいました。その結果、〇歳児Ⅱ五名、一歳児Ⅱ二十一名、二歳児Ⅱ三十三名、三歳児Ⅱ四十一名、四歳児Ⅱ二十五名、五歳児Ⅱ二十一名の記録が集まりました(記録の用途については事前に学生に説明し、了解を得ています)。

今回はその内、三十三名の二歳児の記録を資料として使いました。研究の焦点は、「保育所という場における二歳児の人間関係」とし、特に自分・大人・仲間をキーワードに、人へのかかわりを中心にその様相をとらえてみました。三十三名の二歳児の

記録ということは、三十三園にいる二歳児ということにもなります。実習を通じた観察期間は十日以内です。

さて、月例会での話し合いを通して、今回は子どもの発達の様子をデジタル的表現ではなく、なるべくアナログ的表現でとらえてみたいと思いました。

つまり、子どもの発達を個別の行動や「できる」「できない」でとらえるのではなく、日常生活の流れの中で、子どもの行動を連続して揺れ動く事象としてとらえてみるということです。資料そのものが「物語る」表現形式だったので比較的容易に読み取ることができました。

自分・大人・仲間という関係の中で、人とのかわりを描写している場面を短い文で書き出してみました。すると一人の子どもの描写の中に、「いつも一人で遊ぶ」「友達と減多に遊ばない」という描写と「保育者に抱きつき、話しかけ甘える」「一人

じゃあつままないと先生に言う」という両局面の行動がいくつも出てきました。以下、人とかかわりに観る二歳児の特徴的な行動様相を紹介します。

- 「二人遊びが多く、他の子のおもちゃを無理やりとる」一方、「保育者と二人でコミュニケーションをとると安心し、よく笑う」
- 「保育者の説明を聞こうとしない」のに「注意されるとすぐ納得し、理解したように見える」「人とかかわらず感情をあまり表に出さない」が、「話は理解し、人の顔をじっと見て様子をかかっている」
- 「保育者に言葉をかけられるとゆっくりだがかちんとでき」、「小さい子におもちゃを貸してあげることができる」
- 「おもちゃは自分のもので、他の子が興味

- をもつと『イヤ、ダメ』と言う」が、「他の子のおもちゃをとり上げようとする」
- 「園では人見知り、一人遊びが目立つ」が、「保育者が手をつなぐと嫌なことも頑張れる」
- 「一人遊びが多いのに、他の子のまねをして遊ぶ」「友達に親切して、嫌がられ、保育者に『嫌だったんだって』と説明されても、理解できずにきよんとしている」
- 「自己中心的でわがまま」だが、「先生に注意されると、『ダッコ・ダッコ』と言って甘えてくる」



-
- 「おとなしそうだが隣のクラスの子にかみつく」こともあり、「下唇を上唇に入れて（泣かないぞ）と不安をかみしめる」
 - 「仲間の頬や腕をつねる」一方、「甘えん坊で常に愛情を欲しがる」「赤ちゃんをつねって注意され、うなずくがまたすぐ同じことをし、わかっているのかいないのかわからない」
 - 「手洗いで水遊びをし、『もう終わりだよ』と言われても続け、こちらが言っていることをあまり聞いてくれない」
 - 「したくないことには、『ウーウー』とか『イヤイヤ』と言う」が、「保育者が一緒にやろうかとかかわると、じっと保育者の目を見る」
 - 「けんかや、もののとり合いが多い」が「友達とよく遊ぶ」

-
- 「友達をよくたたき、先生に注意され、『いい子いい子してあげなさい』と言われる」と、友達の頭をなでる行動が気に入る
 - 「独占欲が強いが、大人に認められると譲れる」「やってはいけないことをよくまねるが、『やめようね』と言ってやめさせるとやらなくなる」一方、「いけないことをして注意されると離れて床にうつ伏せになり泣く」
 - 「わざとものを投げたり、逃げたり、自分の気持ちを素直に表現する」「認められるとおもちゃを友達に譲れる」「お迎えが遅い時、保育者に支えられ涙をぐつとこらえて我慢できる」
 - 「どうやって友達になつてよいかかわからず、いきなり友達を押ししたり、玩具をとったりする」

以上を含む記述を基に、「自己」「遊び」「コミュニケーション」の三つの観点から二歳児の行動発達の様相をとらえてみます。

「自己」

- ・ 母親からの分離への課題に直面する。
- ・ 基本的生活習慣の自立への課題に直面する。
- ・ 基本的生活習慣ができていても気持ちに向かないと自ら行動しようとしない。
- ・ 自分中心の世界に在るが、外に関心を向け、戸惑い、混乱する結果、「寡黙」「無表情」「自己主張」「反抗」「かんしゃく」などの行動になる。
- ・ 言葉による説明に納得したように見えるが、理解は流動的である。
- ・ 空想と現実の世界の間に在り、理解されないことがある。

「遊び」

- ・ 一人遊びが多いけれど、一人じゃつまらないという気持ちもある。
- ・ 気に入ったおもちゃにまっしぐらだが、他の子のおもちゃにも関心がある。
- ・ 他の子のおもちゃをうばって注意されても、真の反省にはならない。
- ・ 他の子からおもちゃをうばわれても訴えないこともあるが、一方、他の子からおもちゃをうばわれないか警戒し、うばわれると大声で泣いたり、相手をかんだりする。
- ・ ブロック・絵本・乗り物・動物などお気に入りのものである。
- ・ お気に入りのおもちゃを両手（または片手）に抱えて遊ぶことがある。
- ・ 大人との安定した関係が成立すると充実した遊びを展開できる。

「コミュニケーション」

- ・ どうやって友達になってよいかわからない。
- ・ 一人行動が多いが、身近な保育者や友達の良いこと、悪いことを含めてまねをする。
- ・ 感情をあらわに出さなくても、身近な人の様子をじつと見る。
- ・ 保育者に甘える二者関係は欲するが、第三者が入ってくると混乱する。
- ・ 保育者や友達から働きかけられると受身でそれに応える。
- ・ 自己主張は強いが、保育者にほめられたり認められると我慢できたり、協力できる。
- ・ 「ナーニー?」、「コレハ?」と言いながら近寄ってくることができる。
- ・ 一緒に遊んだり、親切にしようとするが相手がなぜ嫌なのか理解できない。

二歳児はゲゼルから「恐るべき二歳」(terrible

Two)と称されました。それまでいた自分中心の

安定した世界から心を外へ向け、戸惑い、混乱し、

どうしたらよいかかわからず、悪戦苦闘しているの

が二歳児なのだと思います。まさに「わたし」

(I)から「あなた」(You)・「わたしたち」(We)

(佐伯)の世界への入り口で混乱し、揺れ動き、人

間関係を結ぶために保育者の助けを切実に必要とし

ているのでしょう。この時点での大人のかかわりの

成否が、その後の人間関係における行動に影響して

くるような気がします。

さらに、周辺の年齢の子どもの比較も必要と感

じています。一歳から三歳までを見通し、繰り返し

現れる発達の様相と、それぞれの年齢特有の意味に

ついて考えていきたいと思えます。

(幼保プロジェクトメンバー・常磐短期大学)

若手研究者からの報告(1)

遊園地作りと道草

齋藤 久美子

私は子どもたちが幼稚園生活の三年間で、だんだん集団として育っていく過程、またその中で一人ひとりが主体性を発揮していく過程に関心をもって研究を進めています。

そうした関心から幼稚園に週二回ほど足を運び、出会った頃は年少児だった子どもたちが年長児になって卒園していくまでの三年間を見させてもらいました。この園では教師が環境を整えた上で、子どもたちそれぞれが好きな遊びを充実させていくことを大切にして

います。そして年長児になるにしたがい、子どもたちは教師の投げかけや支えのもと、生活や行事にかかわることを話し合ったり、自分たちで決めた製作や劇など共通の目的に向かって継続的に取り組んでいく活動を行っていきます。

ここでは、毎年秋に年長児が熱心に取り組んでいる「遊園地作り」のお話をさせてもらおうと思います。この中で興味深いのは、当初の目的から少しそれて道草をしながら進んでいく子どもたちの姿です。はじめ

に、お化け屋敷の壁を作るエピソードを紹介したいと思います。

遊園地作りには、年長の二クラスの子どもたちそれぞれが自分の作りたいアトラクションを選んで取り組んでいます。ですから、お化け屋敷作りのメンバーの中にはクラスが異なる子どももいて、子どもたちは普段はあまり一緒に遊んでいない子どもとも仲間となつて活動を行うことになりました。

お化け屋敷を選んだ子どもたちがはじめに集まったのは、メンバー全員で大きな一枚の画用紙にお化け屋敷の「せっけいず」を描こうという時間でした（もちろん図面などではなく、それぞれ想像をふくらませたり、遠足で訪れたばかりの遊園地のお化け屋敷を自分なりに再現しながら、「牢屋に入ったろくろ首」「唐傘お化け」「ゾンビ」など、いろいろな、お化けの絵を描くことになりました）。そこで見られた子どもたちの姿は実にさまざまでした。

Kは普段の遊びのときと同じように、どんどんアイデアが出てくるようで、思いついたことを次々と大きな声で話していきます。Rは活動に意欲的でアイデアも多く、クラスが同じで一緒に遊ぶことも多いメンバーとは、やりとりがスムーズです。しかし、クラスが違い言葉の多いKには、場を乱されるように感じるのか、話しかけられても返事をしなかったり、「うるさい！」と声を荒らげることもあります。一方Yは一緒にあって過ごすことが多い同級生のKとのやりとりでは、Yらしい豊かなイメージを伝え合い笑顔になるものの、K以外のクラスの異なるメンバーに対しては表情が硬く、会話もあまり生まれません。

Rら四人のメンバーのクラス担任であるN先生は、アイデアを出しても他のメンバーには耳を傾けてもらえないKやYの言葉には「いいじゃない！ メンバーにも教えてあげたら？」と声をかけ、Rらには「(Kらの意見について) どう？ 『いいよ』って言ってあ

げなよ」と両者の媒介となるよう丁寧にかかわっていました。

そんなふうにお化け屋敷作りが始まって一週間ほど経った頃、壁を作るために、大型冷蔵庫用の大きな段ボールを段ボールカッターで切り開く作業をしました。しかし、KとYはみんなで決めた約束の時間になっても集まらず、砂場で遊んでいました。その次の日、KとYはN先生に勧められ、他の四人のメンバーとは別に、二人で段ボールを切り開く作業に取りかかりました。二人が段ボールを切り終わると、他のメンバーは段ボールを黒絵の具で真っ黒にする作業を一枚分終えたところで、二枚目の段ボールが出されるところでした。

ベランダを汚さないために敷いてある段ボールの上に、壁にするために開いた段ボールをN先生が出して広げます。刷毛と黒い絵の具を入れた絵の具皿を手にとすると、Mはさっそく段ボールの上を歩いて真ん中に

行つて、黒絵の具のついた刷毛でさつと何か模様のよ
うなものを描き出します。N先生はそれを見ると「M
君みたいになんか描いてから塗るのもいいねえ。字と
か」と声をかけます。Mはうれしそうな表情で「あー
いーうーえーおー」と言いながら段ボールに黒絵の具
で文字を書いていきます。

段ボールの周囲にしゃがんだKは腕をすつと大きく
動かして段ボールに線を描くと「くびながりゅう！」
と言います。段ボールに字や絵を描いたり、刷毛を段
ボールの上で大きく左右に行き来させたり、それぞれ
が思い思いに刷毛を動かしているうちに、だんだんと
大きな段ボールが黒い絵の具で覆われていきました。
そのうち、Rは両手に刷毛を持って段ボールにたたき
つけるようにしていると、「太鼓の達人！」と言い、
両手に持った刷毛で細かく段ボールをたたき始めまし
た。Rの斜め向かいにいたKも「太鼓の達人！ どど
どどどど！」と言いながら刷毛で段ボールを調子よく

たたき始めました。Yも続けて「K、見てー！」と言
いながら自分の刷毛で段ボールをたたきました。

広くて汚れても安心なベランダを作業場として、広
げた段ボールいっぱい大きな刷毛で真っ黒い絵の具
を塗りつけるのは、子どもたちにとって開放的な場と
なったようです。次から次へと大胆な筆さばきやおも
しろい動きが出てきました。RとKのようにやりとり
が上手いかずに衝突が多く、Yのように自分の思い
が十分に出せないでいる子どももいて、参加の仕方
も差が生じてきたところでした。しかし、大きな一つ
の段ボールと一緒に塗っていくことで、他児の塗る様
子が刺激となり、「落書き」や「太鼓」がメンバー間
に伝播していったようでした。

段ボールを美しく塗るためには、刷毛を同一方向に
動かして塗り進めたり、周囲を塗ってから内側を塗っ
ていくなどのやり方（や指導）も考えられます。しか
し、このエピソードで見られる子どもたちの楽しそう

な姿は、美しく塗ることから逸脱して、ただ「ふざけ
ている」というだけではないようにも見えます。Mが
模様を描いている様子を見て、N先生が「なんか描い
てから塗るのもいいねえ」とかけた言葉は、当初の目
的的な活動（お化け屋敷の壁作り）の目的から少しそ
れた道草（子どもたちが始めた落書きや太鼓の遊び）
を取り入れて活かされていくように思われました。

次に紹介するのは、三週間の製作過程の中盤以降に
時折見られた、作っている途中の製作物で子どもたち
が遊び始める姿です。

お化け屋敷の会場であるホールのステージ上に、段
ボールで作った真っ黒い大きな壁を十枚ほど立てて、
それを大型積み木にガムテープで貼り付けて固定し、
お化け屋敷の舞台装置の中心であるコースができあが
りました。製作活動が一段落し、先生を交えてメン
バーが集まり、次の活動の相談をしていると、舞台
を暗くしてお化け屋敷を試してみようということにな

りました。

暗くすることが決まると、お化け屋敷の会場であるステージの暗幕が引かれ、ステージの電気が消されました。日差しの入る明るいホールから、ステージの暗幕をめくって入ると、お化け屋敷の中は真っ暗です。メンバーのDは「まじ怖い！」と自分の作ったお化け屋敷に興奮しています。

突然閉じられたステージの暗幕と、メンバーの大喜びの気配に、他のアトラクションの子どもたちや年中児たちもすぐに集まり、お化け屋敷に入ってきました。お化け屋敷から出てくると「お化け屋敷、楽しい！ 楽しい！ 楽しい！」と大はしゃぎの子、自分たちのアトラクションのタクシー作りの作業を中断して「お化け屋敷、一緒に入ろう！」と誘い合って行く子もいます。それを見てタクシーの窓枠を切り出していたSは「僕も入りたいぞ！」と、段ボールカッターを動かすスピードをアップさせます。

作りかけのお化け屋敷にたくさん子どもたちが詰めかけたので、遊びに来た子どもたちの中から、お化け屋敷が壊れないか心配する声が出ました。N先生がそれを聞き、「今、Uちゃんが心配してたんだけど。いっぺんにいっぱい入って大丈夫？ 壊れない？」とお化け屋敷メンバーに声をかけました。するとメンバーのIが「ひとりずつ！」と言い、お客さんにはひとりずつ入ってもらうことになりました。

一方、お化け屋敷の様子をちらちらと眺めながら、タクシーの窓枠をひとりりで最後まで切り終えたSです。N先生が「遊ぶのはタクシーの）相談してからにしようか、それとも（お化け屋敷で）遊んでから相談にする？」と声をかけると、Sは「遊んでから相談にする！」と言い、お化け屋敷に勢いよく走って行き



ました。

製作中、このお化け屋敷には、他のアトラクション作りの子どもたちが自分の作業を離れて遊びに来ました。中には、行きたい気持ちを我慢して作業を終わらせてから遊びに来た子どももいました。作っている途中に自分たちの作ったもので遊んで楽しんだり、傍らで製作過程を見てきた他の子どもたちも遊びに来ることで、自分たちが作ったもの（や他児が作ったもの）に対して魅力や大事に思う気持ちが生まれてくるようでした。

こうして好きな遊びの合間に集まり、気まぐれをしながらも、所々細部にこだわりぬいて（こちらの様子は残念ながら字数の都合で紹介できませんが）、とてますてきな遊園地を作り上げました。お祭りの当日、年中児、年少児や保護者の大勢のお客さんを案内する年長児たちは、気持ちが高ぶり、どこか誇らしいような表情をしているように思われました。

このように遊園地作りの中では、活動で使っているものを使って遊びながら、子どもたちが動きの中で活動自体に楽しみを見出していく姿が見られました。また、自分たちが作ったもので遊ぶのは、製作の途中で自分たちの活動の位置づけや見通しを確認し、完成をイメージする手助けとなることと思います。目標をもった活動の中で異なる目的や遊びが生まれてくるのは、行事に向けた活動に限らず好きな遊びなど他の活動でもよく見られることです。決める、作る、遊ぶ、それぞれの局面が直線的ではなく、計画性と偶然性が交錯する中、各局面が行き来しながら展開され進んでいく。道草ばかりでは活動そのものが停滞してしまうでしょうが、時には道草を保育者が受け入れ、それも含めて活動のデザインを考えていくことは、幼児期の教育において重要であるように感じました。

現在では、「協同的な学び」という言葉で、子ども同士がひとつの目的に向かって協力する活動に光が当

てられています。活動全体の進み具合や出来栄え、子どもがどれだけ真剣に活動に取り組んでいるかは大事などころです。目の行きやすい部分でもあります。しかしその途中で、どれだけふざけたり、ぶらぶら遊んだりしながら活動を進めているかということにも少しだけ意識的に着目してみると、一人ひとりが活動に自分なりのかかわりや楽しみを見つけ参加しているか、一人ひとりにとってその活動がどんな経験となっているのかを理解していく手がかりになるのではないかと思います。

これに関して、ウルフという研究者は、子どもが課題をもった活動の中で、目的的な活動と道草的な活動を往き来するさまを「遊びのループ」と呼んでいます（註）。たとえば、目的をもつて絵を描く中で、いったん真面目な描画作業から離れて、ペンをいじくりまわしながら線を描いてみることで、再び真面目に絵を描く作業に戻った時に、いたずらにペンを動かした時

の線が活かされて新たな描画が生まれてくる様子を分析しています。

ウルフの議論のように、道草が単なる道草ではなく、創造性にかかわる本質的な活動でもある、と考えると、とても刺激的です。もちろんウルフの例のように、直接的に道草の「効果」が表れることが常とは限らないでしょう。むしろ道草に夢中になってしまつて、もとの目的が忘れられてしまうことの方が多いかもしれません。ただ、取り組んでいる対象からいったん離れてみて、遊びだすことは、対象に対して別の角度から眺めたり、かかわったりすることになるでしょう。活動の途中で道草をして遊び心を発揮することは、子どもが楽しんだり、リフレッシュしたりするというのが、その一番の働きであるのは間違いありません。それに加えて、子どもが自分なりのやり方で対象に親しみ、かかわりだした表れのひとつとして見つめるのもおもしろいのではないかと。そう考えると、道草

的な活動も、目的に向かう行程の中の、大事な一部分である、と何だか一層大切に、おもしろく思えてくるのです。
(お茶の水女子大学大学院学生)

註 Wolf, D. P. 1984 Repertoire, style and format: Notice worth borrowing from children's play. In Smith, P. K. (ed.) Play: In animals and humans, Blackwell

【寸評】

子どもの遊びが、当初の目的に向かった活動からはずれるような様子を見せながら、もとの遊びを豊かにする方向へ向かうというダイナミクスを考察したものです。活動の「周辺」として眼に映る部分に注目するおもしろさ、集団的な遊びのまとまりを「道草」も含めて一つの流れのもとに見ようとする視点の確かさを感じました。背景に、三年にもわたる丹念な縦断的な保育観察の裏づけがあるからできることなのでしょう。遊びにおける「道草」性は、個人の遊びにも集団の遊びにも

あると思いますが、どのような関係にあるのか、同列に語れるものなのか興味があります。また考えていくと、遊びとは対極にある「労働」にも「道草」は見られ、それが「遊んでいる」と見なされるのはどういうことなのでしょうか。「道草」という文化的な装いの強い情緒的な用語をタイトルに用いるからには、「遠回り」との違い、ノスタルジア性、現代の能率至上・目的直行型の生活スタイル（教育方法）への批判などとの関係が、おのずと論じられることになるのではないかという期待をもちます。
(浜口順子記)

保育者になったころ (1)

保育の原点を体得する

吉村真理子

とにかくメモをとることから

昭和二十五年ごろだったでしょうか。それまで、中学、高校で働いていた私が、ふとしたはずみで東京都の保育園に勤めることになりました。突然の辞令で、といっても責任は私にあるのですが……。保育試験をこっそりうけてみたら何の間違いかパスしてしまっただけです。よほど人手不足だったのか、即刻東京都の採用試験を受けるようにと通知があり、またしてもパスしてしまい、有無を言わず辞令交付

となったという次第です。

恐る恐る勤務先へ行ってみると、そこは兵舎を改造した木造の殺風景な建物でした。戦争の傷痕が人々の生活に陰を落とし、戦災で家を失った家族が棟割り長屋のような兵舎アパートに住みながら必死で働いている様子でした。身なりこそ粗末でしたがその子どもたちの何と生き生きとかわいかったことでしょう。

私は病弱であったため、敗戦間際の学徒動員で軍需工場ではなく、農村の託児所に行きました。午前

は実習、午後と夜に保育の勉強をするという生活を送りましたが、それはたった三か月間のことです。そのような私にとって、保育所の運営は初めての経験で、日課や指導計画はもとより、今、何をしたらいいのか全くわからないままに最初の一日が始まりました。

先輩の他クラス担任の動きを見、まねながらやると一日が終わったのですが、何と慌ただしく、しかも、何と長い一日だったことでしょう。その日得た教訓は、明日に備えてメモをとっておくことでした。時間帯とおよそのプログラムを走り書きでメモします。これで次の日はある程度の見通しが立つので、余裕をもって子どもと遊べます。次にしたのは、自分用の覚書を作ることでした。その日、記憶に残った子どもの様子をとにかく書いてみました。ノートに子どもの名前のインデックスを貼り、帰宅

してから思い出せるエピソードを記入していきます。

園には別に保育日誌があり、その日にあったことを記入することが決められていました。しかし、提出しても点検されることもなく、読む人はいないことがわかりました。それなら気軽に書くことができます。その日の保育で気づいたことや、心動かされたことなど一つを取り上げて感想を書いていきました。書いた時には思いも及ばなかったことが、後日読み返すたびに新たに見つかり、疑問が明らかにされていく過程が保育者の成長かもしれないと、ひとりで楽しんでいました。

子どもの姿からのスタート

後になって考えると、知識も経験もほとんどないまま現場に入ったのは幸いだったと思うのです。な

ぜなら、何の先入観も予備知識もないので、「本日の活動のねらい」や「保育上の配慮」などにとらわれることなく一緒に遊び、生活上の世話をする事ができたからです。今日は何をして遊びたいのかはいつも子どもたちが決めていました。一緒に遊びながら思いついたことを提案したり、遊びに必要なものを探したり、なければ作ったりと、技術は教えたり手伝ったりするものの、立場はいつも対等であつたような気がします。

つまり、遊びは子どものやりたいことを優先する、生活上の世話は、こちらがやってあげたいと思うことをするというものでした。手足が汚れたら「洗ってきれいにしようね」と言い、自分でできないところは手伝ってやるのは、誰もが子どもに対してもっている自然な感情です。明文化されたねらいや日案にとらわれず、自分の感覚を頼りに保育を進

めているうちに、一人ひとりの子どものことが少しずつわかってきたように思います。

三歳のAが始終まわりの子どもたちに突っ掛かっているように見えるのは、他児の遊びに興味があつて一緒に遊びたいのに、まだ言葉が十分話せないからだということ。Aは母子家庭で、母親は遅くまで働いているため、Aにゆっくり話しかける時間はとれなかつたのでしよう。また、Bがいつも部屋の片隅でじっとしていて皆の遊びを見ているだけなのは、朝食を食べていないので空腹のためだということも。家庭の事情もさまざまでした。

戦地から復員して就職口が見つからず、競輪やパチンコにうさを晴らしている父親に代わり、一家を支えている母親たちに、私たちは何を要求する事ができたでしょう。衣服のボタンが取れていれば付け、ほころびを縫ってやり、汚れのひどい髪をシャ

ンプーし、空腹そうな子は給食室にお願いして何かを食べさせてもらいました。

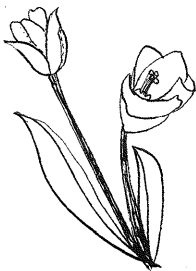
一方では、いち早く戦後の復興の波に乗り、着々と地位を築いていく富裕層も出現しました。貧富の差が激しかったのですが、保育所の中では子どもはもちろん、親同士も何のわだかまりもなくごく自然に付き合っていたのが救いでした。

そのうち、保育所が家庭生活を補完する所であるなら、日ごろ家庭で接する機会の乏しい子どもたちに美しいものと出合わせ、文化的な生活環境を整えてやりたいという思いが湧いてきました。仲間の保育者たちと相談して、当時売り出されたビニールクロスを食卓に掛け、あきびんに庭の花を飾るだけで子どもは大喜びです。食事時のお行儀がよくなったのは言うまでもありません。環境構成の大切さに気づいた職員たちは、自宅からお気に入りの額絵や人

形などをもってきて飾ったり、手持ちの絵本を持ち寄ったりしたものです。

勉強や研究の必要性を感じて

後に、保育者養成校の教員になり「保育原理」や「保育計画」などを教える立場になった私からすると、戦後の混乱期とはいえ、無軌道で矛盾だらけのスタートに思えます。しかし、これが私の保育の原点なのです。もしも、その当時、理論から出発して立派な指導計画を立てていたら、さつと子どもたちを自分のねらいにあてはめようと熱心に働きかけ、



一人ひとりの要求に気づかなかったかもしれせん。

最初の一、二年は自分の記録を整理して分析し、それをもとに次の計画を立てていましたが（現在もそれは基本的には正しいと思っておりますが）、さすがに三年目頃からは持論を補強するために勉強の必要を感じて専門書を読みあさりました。そこでまた新たな世界の広がりとお奥深さを知って、ますます保育の魅力にとりつかれたように思います。

当時は現在のように研修の機会もありませんでした。たまに企画される運動会やお別れ会のための実技講習会に参加させられる度に「保育内容とはこんなものではないだろうに」と、ひそかに疑問を感じていたのを思い出します。「こんなものではない」のならそれは何なのだろうかと思いを巡らせている頃、東京都の公立保育園研究会に参加しました。

「実践記録を持ち寄り、そこに現れている子どもの姿から発達の特徴を知り、望ましい保育内容を考えていこう」という共同研究グループに出合いました。一人で考えあぐねていた問題を語り合える仲間ができたのです。たくさんのお優秀な保育者たちからどれほど多くのことを学んだか数え切れませんし、指導してくださった先生方のアドバイスに「目からうろこ」のうれしい衝撃もたびたびいただきました。

そのうちに、保育内容は人間が生きていくために必要なあらゆることを伝え、人生を楽しむためのさまざまなことに興味をもたせてやることではないのか、と考えるようになりました。つまり私が今まで親にしてもらってきた方法を伝えることが「基本的生活習慣を養う」ことになるのです。そして、子どもどもの時におもしろくて夢中になって遊んだこと

や楽しかったこと、うれしかったことを思い出し、あの家庭の安らぎの中で経験した心躍る刺激的な生活を楽しむような保育内容をつくりたいと思ったのでした。

そういうと聞こえがいいのですが「何でも保育の糧になる」という大義名分をかかげれば趣味も遊びも仕事の栄養になるのですから、こんなに良い職業は他にはありません。音楽会、美術館、演劇、旅行、ハイキング、読書の幅も広がりました。戦後から立ち直って、そのころから出版され始めた絵本、児童文学書にも夢中になり、評論集もたくさん読みました。

後に勤務することになった大学の図書館でなじみの本を見つけ、改めて読み直してみた時に、どの道を通っても行き着く先は一つなんだと妙に納得したものです。私が実践しながら回り道や行きつもど

つして長い時間をかけてたどった道は、それらの本の中に見事に集約されていました。ここに書かれていることは、あの子どもたちの育つてきた多様な道であり、その道は一本のように見えても多数の異なった糸が縊り合わされてできたものであることを知っているから、書物の中の一言ひとことがよくわかるのです。

もののはずみで保育の世界に紛れ込み、延々六十年近く関連する仕事を続けてこられたのは本当に幸せで、他の職業にかわりたいとは一度も思ったことがありません。私にとつては、毎日成長し続ける子どもたちと毎日新たな出会いをし、日々新しい保育を創造していくことほどエキサイティングな職業は他に見つからなかったからだと思います。

(元松山東雲短期大学)

子どもと保育の情景 (4)

「ゆるやかな関係」の中で

戸田雅美

幼稚園の四歳児クラス六月のこと。

たくやは、友達との遊びの中で、自分の思いが通らず、相手に「ばか！」と言いつづけていた。担任が、気持ちが悪く落ち着くように、たくやの話を聞いてみると、そばで見ていたけいさんが「ばかって言ったら、自分がばかんだ」と言う。すると、たまたまその場を通りかかったひかるが「ばかって言ったら、自分がばか！」

と大声で言った。

それを聞いた途端たくやは、ひかるのほおを平手で思いきりたたいてしまった。火がついたように大声で泣くひかる。担任は、急いでひかるのほおを冷やしながら、たくやに、「ひかるちゃん、とっても痛そうだよ」などと伝えるが、たくやは、一人で、玄関ホールに行ってしまった。

担任は、たくやのことも気にかかりつつも、今は痛くて泣いているひかるのほおを冷やしなから、成り行きを見ていた子どもたちと共に、その場に残っていた。そばで、けいは、「たくや君、ごめんねしないとね」とひかるの顔を心配そうにのぞき込む。担任も「そうだね。ぶつたりしたらだめだよ。痛かったよね……。ひかるちゃん、みんな心配してるよ」とひかるを慰める。すると、ゆうが突然担任の耳元で、「あのね。僕も、ごめんねが言えなかったことがあるんだ……。」と言う。「そうなの……。それでどうしたの？」と担任が聞くと、「あのね、小さい声で言ったの」とゆう。「そう言えたんだ。それでどうだったの？」と担任が聞くと、「許してくれた」とゆう。気がつくとき、そんな会話をしている間に、ほおの痛みが少し和らいだのか、当事者のひかるは、思ったよりけろりとした様子で遊びに戻って行った。

そこで、担任は、ゆうに「きつと、たくや君今頃しょんぼりしてるよね。ねえ、ゆう君、たくや君のところへ先生と一緒に行ってくれる？」と誘う。ゆうは「うん。僕ね、『ごめんね』って小さい声でも大丈夫だよって言ってあげるんだ」と言い、担任とゆうは、たくやのいる玄関に行ってみる。予想通り、たくやは複雑な表情で玄関に立っていた。ゆうは担任に言った通り、一生懸命にたくやに「ごめんね」をしたほうがいいよ……と説得するが、たくやは首を振るばかり。たくやにしたなら、何も知らないひかるに「ばかっって言ったら、自分がばか！」と大声で言われたことは許せないという思いもあったのだろう。

ちょうどそのとき、遊びに戻ったひかるが、魔法使いになったつもりになって、飛ぶまねをしながらやって来た。担任も「ほら、ひかるちゃんもうすっかり元気になったんだね」とたくやに言ってみる。しかし、

たくやは、やっぱり「ごめんね」なんて言う気になれないという様子でいる。担任も、ゆうの気持ちはうれしいが、今日のところはそのままでもいいのかもしれない、と考えていると、突然「ひかるちゃん、ごめんね」という声があった。

ゆうだった。担任もひかるもたくやも、一瞬どうしたのかと驚いたが、次の瞬間、ひかるはけるつとして「いいよ」と元気に返事をした。これを聞いたゆうは「ぼく、たくや君の代わりに言ったんだ」とニコニコする。たくやはというと、心からほっとしたように「ありがとう」と言い、ゆうはますますうれしそうに、たくやと手をつないで歩いて自分たちの部屋に戻って行った。

このエピソードは、私ではなく担任が記録したものである。その記録を元に、園のメンバー全員に私も加

わって何度も話し合い、研究紀要（新宿区立早稲田幼稚園平成17、18年度研究紀要参照）に載せたものである。

この幼稚園は、二年保育で、全員四歳児から入園する。入園してすぐの四月に、ゆうが「ごめんね」が言えなかったことがあると言っていた事件が起こった。このことを、担任は家庭訪問に行ったときに聞いたのだという。

園からの帰り道、道路の脇の少し高くなった所を、ゆうが歩いていると、たまたまひかるがやって来て一緒に歩いていた。そして、同時に二人がそこから飛び降りようとして、二人の体が触れ合ってしまった、ゆう



は大丈夫だったのだが、運悪くひかるが転んでしまった。すると、ひかるがいきなり、「謝って！」と激しく泣いたのだそうだ。もちろん、ゆうが悪いことをしたわけではないし、謝らなくてはならない理由もないわけなのだが、母親は、わざとではないけれどぶつかってしまったのは確かだし、あんなに痛そうに泣いているのだから、「謝ったほうがいい」とゆうに勧めたのだという。

謝ることを「スジ」で考えると、ゆうの「ごめんね」は、四月の事件では少し、そして今回は大きく、ずれている。なぜなら、平手打ちをしたのは、たくさんなのであって、ゆうには全く関係のない話だからである。

しかし「ごめんね」には「悪いことを認める」ということだけではなく、相手のことを思っただけの辛い気持ちを和らげるという意味合いもある。人と人が共に

暮らすとき、その関係は「スジ」だけでは成立しない。ゆうは、自分の以前の経験から、たくやの腑に落ちない気持ちに思いを巡らし、痛くて泣いていたひかるの辛さにも心を寄せ、思わず自分が「ごめんね」と言ってしまったのだろう。実は、ゆうは、一人っ子で、幼稚園での初めての友達との生活に戸惑いの多かった子どもだという。その最初の時期の四月の経験、それもたまたま人も同じ、ひかるが大泣きするという場に出くわして、自分がそのときに感じた思いがこの「スジ」違いな「ごめんね」を言わせたのだろう。

とはいうものの、ゆうの「スジ」違いな、しかし心のこもった「ごめんね」によって、互いに相手の思いに心を寄せ、思いを巡らせるような「ゆるやかな関係」が生まれ、子どもたちの間に広がったことには違いないだろう。

(東京家政大学)

保育の現場から

遊びの中の協同とは……

相馬 靖明

「私、勘違いしてたかもしれません……」

十一月のある日、作品展に向けての取り組みのため、連日遅くまで勤務が続いている年長組の様子を見に行った際、今年三年目で初めて年長組を担当するA先生が私にもらした言葉です。

年長組では、自分たちが行ってみたい場所をテーマに、クラスごとに話し合い、保育室の中がジャングルや迷路に変身する「共同制作」に取り組みことになりました。A先生のクラスでは、少し前からお化けのイメージで遊び始めた子どもた

ちがいたこともあって、お化け屋敷をすることにしました。

「共同制作って、大きなものをみんなで作ることだったんですね」

A先生は、他クラスの保育室の様子と見比べて「共同制作」の意味を取り違えていたというのです。

「他のクラスは、何人かで大きなものを作ってあるんですけど、うちのクラスは、結局一人ひとりでこまごまと作っていて……」

大きな黒い紙で囲み、ブラックライトを設置し



た暗がり（そこにもぐり込んでおしゃべりをして
いると、歯が光って面白いらしい……）。紐を引
き下げると天井の滑車を經由してろくろ首が登場
する箱（顔がクルクルとまわってしまうのでどう
にかしたいと相談していたようですが、結局それ
がおもしろいと、正面向いて出てきたら大当たり
の占いろくろ首ということに……）。それらの大
がかりなものも作ったのですが、次第に、お化け
キャンディー、血のジュース、コウモリ、ガイコ
ツ……と、作ってみたもののイメージが広がっ
て、個人個人が作っているというのです。

「そうかなあ……。個々に取り組んでいても、
クラス全体の『黒』のイメージや『いたずら』な
イメージから逸脱していないし、さつきあなたが
話していたように、ガイコツを何個も作っている
子は、二つめと三つめとでは細かいディテールが
違っていたよね……。共同制作といっても、個の

追究のないところに共同の追究もないわけで、
よっぽど子どもたちが楽しんでいるから、いいと
思うよ」

「ピンクの紙ください。

足りなくなっただけ」

ふだん職員室にいと、保育室で足りなくなっ
た色画用紙などの素材を取りに子どもたちがやっ
て来ます。このところ、A先生のクラスの子ども
たちが頻繁に来ていました。全く来ないクラスも
あります。このことの意味は、いろいろと考えら
れるのですが……。A先生のクラスでは最初、お
化け屋敷というネーミングを投げかけたくらい
で、プランとしては大まかなものだったようで
す。結局、子どもたちがやってみることを思い
つくその都度、必要な素材を提示していくこと
になり、足りないものは「職員室に行ってもらって

来て」となったようです。

年長児の協同的な活動を考えるときによくあるのは、次のようなプランの立て方ではないでしょうか。まずは、保育者の側でおおまかな日程を決め、子どもたちと相談してテーマとグループごとの具体的な活動を決定していく。次に、グループごとの場を選定し、必要な素材を用意する。さらに、一日の中でのグループごとの活動時間を決め、時間の表示などを工夫して、その時間になったら集まってグループごとに取り組めるようになる……。

ゴールを設定し、そこに向かうことを強調することも大切ですが、ゴールの設定の仕方があまりにタイトだと、そこには落とし穴が待っています。

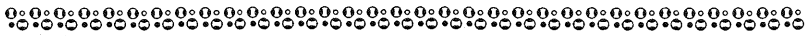
「共同制作」といったとき、大がかりなものの設計段階で保育者の出番です。たとえば、立体構造

にするために何を使ったらよいかを提案することとは、子どもたちには荷が重いでしょう。しかし、そのあとの取り組み方が、たとえば、保育者が適切な材料を適切な数量用意し、手順通りに組み立てるといったように、一本道でリニアなものであった場合、できあがったら「一丁上がり」で、作品としては完成しても、遊びとしては終わりとなってしまいます。

遊びの中の協同とは……

Bちゃんをめぐつて

A先生は、「共同制作」とは「数人で大がかりなものを作ること」とタイトなくくり方をしているなかったので、子どもたちをそこへ追い込もうとしなかったとも言えます。しかし、まわりのクラスで、見栄えのする立派なものが次々とできていくに従い、「勘違いしていた？」と思ったので



しよう。

ところで、一学期からA先生を手こずらせていたBちゃんという子がいます。みんなで一緒に何かをするときにはスピリアウトしてしまう子です。A先生も普段はBちゃんとのつながりを確かめながら保育をしているのですが、大きな行事に向かっている時期は、その余裕がなくなります。

今回の作品展に向けての日々でも、Bちゃんはしばしば職員室にやって来て過ごしていました。

ところが、ある日からBちゃんが職員室に顔を見せなくなりました。クラスの友達が数日かけて作ってきたものが形を見せてきたことで、Bちゃんの脳細胞が活性化しようです。お化けの迷路には入口と出口があるのですが、Bちゃんは反対向きの小さな小さな矢印を作り、出口を入口に、入口を出口にしています。Bちゃんの反対向きエネルギーが、逆にお化け屋敷の世界にはマッ

チしたのでしよう、周囲の友達からも受け入れられているようです。そんなBちゃんはまるで「いたずらお化け」そのものです。今度は、お化けのお菓子里に賞味期限を書き込んでいます。「1996ねん2がつ10にち」それくらい古くないとお化けのお菓子らしくないのだそうです。

幼稚園教育要領の改訂をめぐって「五歳児の協同的学び」という言葉に注目が集まっています。遊びの中の「協同的な学び」とは、A先生のクラスの子どもたちが巻き起こしたような、個々別々の知的な追究がいつの間にか共同の追究になり、そのことが新たな個の知的追究を誘発していく、そのようなプロセスを指しているのでしょうか。





これは、日本の幼稚園教育がその中心を遊びにおき、大切にしてきたことそのものでもあります。

しかし、活動の仕方が協同的になるように仕組むだけでは、遊びから離れてしまう危険をはらんでしまうでしょう。その意味で、A先生の「勘違いしていたかも……」というエピソードは「協同的な学び」を考えるとときの示唆を与えてくれます。

ところで、前述のBちゃんをめぐる、めでたしめでたしのエピソードには、もうひとつの裏話があるのです。そして、それが実は、Bちゃんのおさやかな「協同的学び」を支えていたと考えられます。

子どもの願いを信じて支えること

A先生が、クラスの他の子どもたちとお化け屋敷作りに没頭している間、Bちゃんは職員室で過

ごしていたと先に述べました。多くの子どもたちが片づけを終えて各保育室に引き上げていったあの園庭で、フリーの先生たちが落葉掃きをしている時のことです。Bちゃんは自分もやりたいと、大きな熊手を手に落葉を集め始めました。

「Bちゃん、ほんとに落葉掃き上手ね」とフリーの先生たちから褒められて、今度は軍手も借りて本格的な熊手を扱う手つきに、お迎えにやって来たお母さんたちからも「上手ね」「ご苦労様」と声がかけられます。

「Bちゃん、なかなか、さまになっているね」と私も近くに行き声をかけると、一緒にいたフリーの先生が、「Bちゃんは、ここは葉っぱが濡れているから年少さんが滑らないように掃いてくれているんですよ」と、教えてくれました。そこは、子どもたちが「ぼうけんのもり」と名づけて

いる茂みの中の小道です。あまり手入れをせずに自然のままにしている茂みなのですが、毎日もぐり込んでいく子どもたちが踏みしめた、けもの道(?)ができています。

丸太を組んだ遊具の内側に落葉がたまっていたので「ここにもたくさん落葉があるけど?」と聞いかけるとBちゃんは、「そこは、子どもたちがたき火をしているところなんだよ」と、落葉を残している理由を話してくれました。

このようなBちゃんの姿を思い起こしてみると、先に述べたお化け屋敷をめぐるのBちゃんの知的な追究や、クラスの友達とつながった協同追究の姿は、そこに至るまでの時間を支えていた人たちの存在があったからこそだったといえます。

みんなでする活動などではクラスからスピニアウトしてしまいがちなBちゃん・大人のしている

ことには興味があるけれど友達と遊ぶのは苦手なBちゃん、ととらえられがちです。しかし、どうしてどうして、まわりの子どもたちの様子をとなえ、そのことを受け止めていることがわかりますし、本当は力いっぱい幼稚園で過ごしたいと願っていることも伝わってきます。

フリーの先生たちは、Bちゃんのような願いを信じて支えていたのでしょうか。

終わりに

A先生は、「共同制作」らしくはないかもしれないけれど、クラスの子どもたちが満足して遊んでいる様子はうれしく思っているようです。でも本当は、作品展だからそうなるのではなく、いつもの遊びでこれくらい子どもたちがリキ入れて遊ぶようになるといいんだけどなあ……。

(文京学院大学ふじみ野幼稚園 副園長)

☼ 観察者と保育者の対話 (1)

保育の当事者と傍から見ている人とは、どこまで共通のものを感じ、どのようなものを経験しているのだろうか。今月から、「観察者と保育者の対話」と題して、保育を見た人の観察記録と、その場面で保育していた人の返事を掲載する。さらなるレスポンスが続いてこそ本当の「対話」になるのだろうか、今回は、二人の「語り始め」を紹介する。
(編集部)

…観察者から保育者へ

観察者：J・H（お茶の水女子大学）

十二月の、二学期最後の保育の日。天気は晴れ、気温は低い。

四歳児クラスA組の保育室に朝から観察に入った。部屋の中央に厚紙で作った高さ一メートルぐらいのクリスマスツリー、その横に子どもの椅子をずらりと並べ、薄板を渡してあるのは「お寿司屋さん」の長いカウンターのようなのだ。そのエリアで遊ぶというより、そこを守るかのようにうろうろしているS男がいた。そのエリアのものに触れたり、参加しようとしたりする子どもが近づくと、何かと「だーめ」を繰り返し、手が出ることも多

い。争いがひどくなると、担任のI先生が間に入っても、なおたたこうとするようなところがある。集中する遊びを見つけあぐねているように見えた。一人でいてもヒーローのようにシュツシュツとポーズをとる様子が目立ち、私にはそれが、自分らしく振舞えないで何かに自分のイメージを託すことで自分を保っているような姿に見えてしまう。他の男児はS男とそれなりにかかわって遊んではいるのだが、すぐたたいて怒るS男との距離を測っているようであった。

その状況が変わったのはS男が園庭に出てからであ

る。外に「宝物」があるから見にきてと誘われ、ふらふらと他の子どもたちと外に出た後、砂場へ。高さ八十七センチメートルぐらいのきれいな砂山ができています。I先生が思い切ったように「今日で二学期がおしまいだから、これをみんなで壊してしましましょう」と言った。

もう何日も残してあった山らしい。「壊して」という言葉が先生の口から出ることの意味が、子どもたちには最初は飲み込めなかったようだった。しかし、本当に壊していいとわかると、蹴ったり、のしかかったりする男児たち。

S男も初めはヒーローのポーズをとって壊していたりもしたが、しばらくしてその横にある高さ三十センチメートルぐらいの小さい山のそばにいた。シャベルで砂をすくっては固めている。そばで見守っていた先生の言葉によると、K男が作っていた小さい山も壊してしまつたのでそれを「直す」ことにしたらしい。中指に光る、先ほど室内で作ったヒーローの指輪をはめた左手は使わずに、右手で小さいシャベルをつかみ、何度も砂をす

くつては小山の上ののせてシャベルの背で固めるのを繰り返す。高くしているという感じではない。砂をのせては固めるのだが、そのたびに上の砂が横に落ちて、高さはあまり変わらないのである。それでも「まだまだ」「まだまだ」と何度も言いながら壊れた小山を「直している」。小山を壊された(?) K男も腕組みなどして横で見ているが、怒って見ているというより満足そうである。

先生が「もうそろそろおしまいにしよう」と言いかけた時、途中から加わったR男が「こんぐらいにするの」と小山の頂上より一メートルほど上方を手のひらで示すと先生が笑いながら「え、直しているだけでしょ」と答える。そうするとS男たちは笑って「こんぐらい」「こんぐらい」と、小山の上に手をかざして言い合う。

R男が「よし、がんばるぞ」と気合を入れると、S男は「ねんちようたちがぶっこわしたらどうする」とシャベルの手を止めずに応える。R男が「もうぶつとばしてやる」と言うと言い合う。先生がまた呼びにくる

が「直してんの〜」「直してんの〜」という。先生が「それは直してらんじゃないでしょう」と言うと、S男は「作ってんの」と小さな一言。そして「ね〜、これ残しときたい」と言い残して保育室に入る。

ようやく砂場でS男らしさが垣間見えた気がする。砂をかけては固めるが、山がいつこうに高くなる様子が見えなかつた。S男の姿に重なって見えた。

……… 保育者から観察者へ

保育者・M・I

(お茶の水女子大学附属幼稚園)

この日S男は早めに登園すると、保育室中央においてあつたクリスマスツリーをすぐに見つけた。S男はクリスマスツリーを自分が好んで遊ぶエリア(ままごとコーナー周辺)に運び入れて、そのエリアを椅子、衝立、積み木などで囲み始めた。

S男は、室内で遊ぶ時は大抵、物で囲んだりして自分の居場所を確保することから始める。自分のエリアに一人もしくは二人ぐらいの仲間を誘い込み、そのエリアをベースにして遊ぶのである。どのように過ごすかという点、ウルトラマンなどのヒーローになったり、時には警察になったりしているのであるが、やっている内容は、

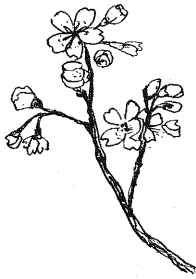
たわいものないおままごとだったりするのである。その姿から、観察者の指摘通り、幾重にも自分を防備しなくては、集団の中で自分を保てないS男の心の危うさを私も日ごろから感じていた。

この日S男が囲んで確保したエリアでは、一週間前ぐらいから数人の男児が「寿司屋さん」をすることが続いていた。S男もそのメンバーに入っていることが多く、この日もまた寿司屋をするつもりだったらしい。しかし、場所を確保しカウンターは作って見たものの、一人しかメンバーが加わらず、寿司屋の遊びはすぐに立ち切れた。そうすると、S男の気持ちは場所やその場

にある物を確保することにのみに向かっていった。そのエリアに入ってくる相手にすぐでみたり、手をあげてみたりと、いつも以上に守ることに必死になっているS男がそこにいた。

そのような時に、U男の「お山（園庭の高台の部分に来て）」という誘いが舞い込んだ。どちらかというと室内派のS男が、U男の誘いを受け自分から外に出ようとしたのは、私には意外に感じられた。S男の中でも、自分の「今」を乗り越えたいという気持ちはどこかにあったのだろうか。後を追う形で、私も外に出た。私が山に行くのとすれちがいざまに、S男は山から降りてきた。私が少しして山から降りると、S男は砂場にいた。

数日前に男児の多くがかかわって作った砂山を壊して、二学期の保育の区切りにしよう、私の方から子どもたちに誘いかけしてみた。S男は蹴ったり登ったりして砂山を壊し



にかかった。何日もかけて固めた山は、そう簡単には壊れなかった。S男はだんだんに壊すことに夢中になっていった。その姿を見て、壊すところからかわかれたのは、S男にとって良かったのかもしれないとふと感じた。というのは、山作りをしている時には、様子を見に近寄ってきたものの、S男はその輪に加わることはなかったからである。

私はその後部屋の中に入ったが、観察者の記録を見ると、勢い余って小さい山も壊してしまい、S男はすぐにその山を元通りに直し始めていたようだ。すつと山作りに取りかかれたのは、その前に山を壊した体験というのも、意味をもっていたのかもしれない。また、S男にとっては、壊すところで終結ではなく、小さくてなかなか高くない山でも構築して終えられたことがとても大きな意味があったのだと考える。それもその日、取っ組み合いのぶつかり合いをしていたR男たちのために直すという状況が、等身大のS男で臨めた大きな要因かもしれない。

編集後記

津守眞先生がベストロッチャー賞を受賞されました。心よりお祝い申し上げます。本誌の編集に長年携わり、現在も連載で「育つこと」や「育てること」をめぐり深い思索へと誘ってくださいます。今号ではその記念講演の全文を掲載しました。「子どもの行動を内なる世界の表現として考えると発見がある」と先生はしきりに言われます。たとえば大学の授業で、生後間もない赤ちゃんの表情や身振りなどをビデオで観て、「表現」されているものを考えてみようという提案すると、学生がいろいろな発見について語りました。いつもそこにあったはずの桜の木も、4月になるたびに「発見」されては、世の諸行無常が表現されているような気がしてくるから不思議です。これも一つの発達観なのでしょうか。(H)

幼児の教育 第106巻 第4号

平成19年4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)

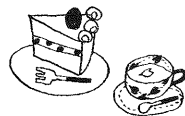
次号予告

・〈特集〉生活を保育へVol.1

—食べるということ—

室田洋子 鳩山多加子 水嶋敏子 宮田恭子 柴坂寿子

☆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 : youjimap@yahoo.co.jp

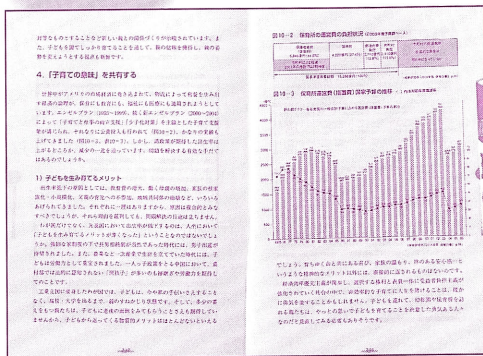
New 子どもの発達と保育の原理を理解するために

現代保育学入門

諏訪きぬ 編・著

「保育の基本」から「保育の全体」がこの1冊で、よくわかる！
「最新版・保育学入門」の決定版！

21×15cm/300頁
定価2,100円(税込)



テキストや補助教材としても
大好評の『現代保育学入門』が、
最新保育情報を取り入れて大幅に改訂！
近年の子どもを取り巻く環境の変化や
「認定こども園」など、
保育制度の矢継ぎ早の改変を見据えて、
21世紀における
保育のあり方を追求しています。

363-01

もくじ

- はじめに
- 第1章 子どもと出会うということ
- 第2章 子育てにおける家庭・社会の役割
- 第3章 家族・家庭のあり方と保育サポート
- 第4章 保育者になるということ
- 第5章 日本の幼稚園・保育所の歩み
- 第6章 「育つ」と「育てる」のあいだ
- 第7章 子ども中心の生活をつくる保育
- 第8章 保育の見通しを立てるとということ
- 第9章 先人が保育・教育について考えたこと
- 第10章 21世紀の保育の創造と保育の課題

- 諏訪 きぬ
- 諏訪 きぬ
- 諏訪 きぬ
- 森田 明美
- 齋藤 政子
- 村山 祐一
- 加用美代子
- 土方 弘子
- 古川 伸子
- 諏訪 義英
- 諏訪 きぬ

キンダーブックの

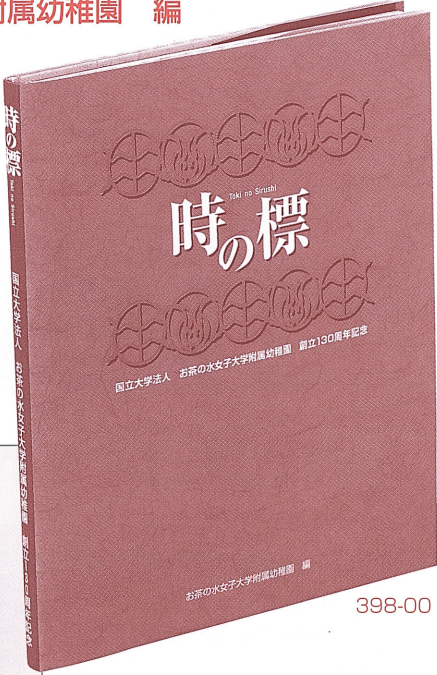
フレール館

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。

時の標

国立大学法人 お茶の水女子大学附属幼稚園 創立130周年記念
お茶の水女子大学附属幼稚園 編

日本の幼児教育はここから始まった——
日本最古の幼稚園である
お茶の水女子大学附属幼稚園の
創立130周年を記念して、
保育界の重鎮たちが集結しました。
園で過ごした幼少期の記憶、
自然災害や戦火を乗り越えてきた歴史、
保育の課題と展望などを、
本書でしか見られない貴重な写真とともに
オールカラーでお届けします。



398.00

26×21cm/112頁
定価2,940円(税込)



CONTENTS

- I 幼児教育の現状と課題
- II 幼児教育の歴史
- III お茶の水女子大学付属幼稚園の園舎
- IV お茶の水女子大学附属幼稚園の資料
- V これからの幼児教育
- VI 本園の研究の概要
- VII 資料

執筆

- 津守 真 (お茶の水女子大学名誉教授)
- 本田和子 (お茶の水女子大学前学長)
- 無藤 隆 (白梅学園大学長)
- 小川博久 (日本保育学会長)
- 小田 豊 (国立特殊教育総合研究所理事)
- 青木 玉 (作家) ほか

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) ☆