

幼稚園教育における「集団」の意味（その3）[†] ー保育者を介した幼児同士の関係の多様性ー

奥山 順子*

秋田大学教育文化学部

幼児が友達との関係を結ぶときに、保育者と幼児との関係がどのようにかかわっているのか、また保育者を介したときの幼児の関係は幼児にとってどのような意味を持つものであるのかを、4歳児の遊びの場面の記録から質的に考察した。幼児と保育者とのかかわりには、直接的なかかわりだけでなく、他児とのかかわりから感じ取ること、それまでの関係の歴史や文脈によって理解された保育者の存在そのものとの関係も含まれている。幼児はそうしたいろいろな関係を通して、何よりも保育者に幼稚園で生活する上での安心の拠りどころとしての存在としての保育者を確かめたいという気持ちを持ち、それをよりどころとして生活している。また、それは保育者の言葉や保育行動だけではなく、表情やしぐさ、雰囲気など多様な表現によって子どもに伝わっており、幼児同士のかかわりにおいて重要な意味を持つものであることを明らかにした。

キーワード：幼児 仲間関係 保育者とのかかわり 安心

1. はじめに ～問題と目的

幼児期は人とのかかわり、特に同年代の友達とのかかわりにおいて大きな成長を見せる時期である。他児への関心を持ち始める時期から、共同での遊びを経て、共通の目的意識を持った協同の関係が成立するようになる。幼稚園・保育所といった集団の保育の場は、そうした時期の子どもに同年齢・異年齢との集団の中で幼児期にふさわしい経験を通しての発達を保障することを目的としている。

保育の場における幼児期の子ども同士の関係については、これまで多様な視点によって研究がなされてきた¹⁾。たとえば、かかわりの形成過程に関するもの、遊びの形態の変化から友達とのかかわり方を考察したもの、遊び自体の中でのイメージの共有過

程に着目したもの、遊びの中での役割意識など遊びの構造に着目したもの、場や物の共有といったことの中での関係の質をとらえたもの、子どもの言葉や行動、距離などかかわり方に着目した研究などである²⁾。

筆者はこれまで、幼稚園における子ども同士の集団の形成に対する周囲の環境や状況による影響について、保育の場への参与観察で得られた具体的な事例を通して明らかにしようとしてきた。

その中で、3歳児では保育者との関係を共有することで集団、特に学級内の関係など比較的形式的な集団が形成されていくことを明らかにするとともに、3歳児が自分自身への直接的なかかわり以外の保育者の行動や言葉にも反応しながら行動していることをとらえた³⁾。また、4歳児の観察においては、幼児がそれぞれの文脈の中で行動しながらも、それまでの経験で得られた様々な関係を調整しながらその時の状況の中で行動していることを明らかにしている⁴⁾。さらに、保育者の行動について、幼児がその意図や期待を敏感に感じて、言葉や行動として表していること、そしてそれは幼児自身の欲求とは異

2014年2月14日受理

[†]The semantic of the formal groups for Kindergarten children (No.3)

ーFocusing on various relations among children through kindergarten teachers.ー

*Junko OKUYAMA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

なる場合があることも実際の保育の中の姿としてとらえてきた⁵⁾。

本稿では、これらの研究に続いて、幼児の主体的な遊びの中で、特に子ども同士の関係における保育者の存在の意味、特に、保育者を介して形成される子ども同士の関係に着目して、関係の質と保育者の保育の意図や子どもとの関係をとらえることを目的とする。それは、第一に幼稚園という同年齢の子ども同士の集団における子どもの関係の多様性を明らかにすること、第二には可視化することが困難な保育者に特有の専門性の一端を子どもとの関係にかかわることから明らかにすることであると考えられる。

幼稚園教育は「環境を通して行う教育」であるとされ、そこでの環境とは、物的・人的環境のみならず、時間・空間・自然環境、それらがあいまってつくり出される状況やその場の雰囲気までも含まれるとされる。保育者が人的環境のひとつとして重要であることは言うまでもないが、保育の環境としての保育者に関する研究は、これまで質的な検討が十分であったとは言えない。それは、'Care and Education' とされる保育の本質が、具体的な保育者の行動や言葉のみでとらえられるものではないことによると考えられる。また、特に幼児の自発的な遊びを中心とする保育における援助や指導は、社会一般でイメージされる「教育」や「指導」のイメージとの乖離があり、保育の専門性が外部から見えにくく、適切に評価されないことにもつながっている。保育の中での保育者の存在の意味を具体的な幼児と保育者の姿から丁寧にとらえ直すことは、明確にとらえることが困難である保育者の専門性の一端を示すことにもつながるであろう。

本稿は保育場面への参与観察においてとらえられた具体的な事例の分析による考察である。幼児の継続した活動場面における幼児同士のかかわりの実情をとらえ、それに対する言葉や行動などによる保育者の意図的なかかわりとともに、「なにげない振る舞い」や一見遊びとの直接的なかかわりが無いと思われる行動などの無意図的なかかわりにも着目して考察するものとする。

対象とした事例は、4歳児の自発的な遊びの場面で、砂場周辺で展開された砂や水を使った遊びの場面である。砂場やそれに関わる水場は、固定的な場であることから、特に遊びの目的やイメージが共有化されていない幼児も、素材との触れ合いやその場

での安定を求める幼児によって共有される場となることから、子ども同士の多様な関係が存在することが予想される。特に砂や水という触れることで安心して過ごす幼児が多い場所であること、他の遊びの場と区別する「枠」があることや、水との距離などから比較的限定された場所であることから、一定の時間、場を他児と共有して過ごす場となることが多いと予想されるからである。こうした場での子ども同士の関係の質をとらえ、その多様性を探ることとした。4歳児を対象にしたのは、共通の目的意識やイメージが共有された集団での遊びがまだ成立しているとは言えないが、共同での遊びを指向する気持ちはみられると予測したからである。

考察に当たっては、上記のように保育者を介しての子ども同士の関係を質的にとらえることを目的としているが、同時に保育者のかかわりや保育者の存在の意味を考察することをも目的としている。保育者については、上述のように、単に言葉や行動などの直接的なかかわりだけでなく、雰囲気や存在そのものの意味もとらえるようにするとともに、観察の中心場面以外での保育者の行動や、比較的離れた場にいる幼児とのかかわりなどについても可能な限りとらえて考察するものとする⁶⁾。

『幼稚園教育要領解説』では、「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様なかかわりを持つことが重要」であるとして、そのための保育者の役割については「理解者」「共同作業者」「共鳴する者」「憧れを形成するモデル」「安定するためのよりどころ」を挙げている。またそれらが状況に応じて相互に関連しあうことの大切さが述べられている⁷⁾。ここで挙げられている様々な役割を参考に、意図しない振る舞いや存在の意味を含めた、「役割」とは言い難いことも含めた保育者のありようについて検討したい。

2. 事例と考察

1) 事例について

①事例A

対象：A幼稚園4歳児学級と保育者

3年保育児と2年保育時との混合学級であり、担任は4歳時からの担任である。2学級の4歳児に対して1名の副担任が配置されている。

観察日：2013年6月10日

筆者は約3年間、年間5～10回A幼稚園を訪れ

て、園内の保育研究会、保育後のカンファレンス等に参加している。この記録は、保育観察を目的として来園した日の4歳児の砂場での遊びの記録である。他の目的でのビデオ撮影の際に、比較的動きが少なく、一定時間継続して同じ場で遊んでいる場面、特に発話の多い幼児と他児のかかわりに興味をひかれてその場の撮影を開始した。

A幼稚園は、1列に並んだ保育室のテラス側にコンクリートの枠で囲まれた比較的広いスペースの砂場が配置されている。保育室と少し離れたところに屋外遊具が配置された場所や木々に囲まれたスペースがある広い園庭がつづき、幼児は広範囲で遊びを展開している。

記録：ビデオ映像を繰り返し視聴後、逐語記録化し、エピソードとして記述しなおした。

②事例B

対象：B幼稚園4歳児学級の幼児と保育者。3年保育児と2年保育時との混合学級であり、担任は4歳時からの担任である。2学級の4歳児に対して1名の副担任が配置されている。

観察日：2013年10月18日

筆者は年間を通して週1回程度この幼稚園を訪れているが、この日は対象学級のみ登園という状況での研究保育であった。映像撮影を目的とせずに観察していたが、途中から保育者の働きかけと子どもの関係が興味深いと感じて、持参していたデジタルカメラでの動画撮影を試みた。

記録：映像を繰り返し視聴後に逐語記録化し、観察時のメモも参考にしてエピソードとして記述しなおした。

以下、2事例とも記録中の幼児名はすべて仮名である。

2) エピソードと考察

【事例A】

【背景】

この日は季節外れの暑さで、この年初めて気温30℃近くまでに達する天候であった。子どもたちはTシャツにパンツ、はだしで砂場に出ていた。砂場の中には4名の男児がいて、筆者がここに来たときには、一か所の穴にたまった水に足をつけたりしていた。天候も考慮して、保育者は朝から水を使って遊ばせたいと考えていたようである。砂場の枠の外には水を入れたタライが置かれており、そのほかに

長シャベルと小さなじょうろが普段の置き場所から砂場の近くに一定量を運んで用意されていた。

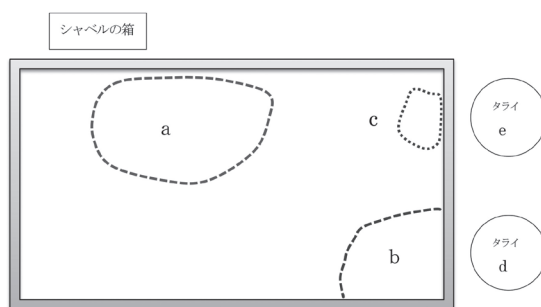


図1：砂場の配置図（事例A）

エピソードA-① 「あそこもあるから」

足をつけていた穴 [a] から出て、小さなじょうろでタライに水を汲みに来たアキトは、タライのすぐそばの砂場の角にたまった水 [b] に足をつけて、じょうろで水を汲んではそこに流し入れ始めた。ハルキもすぐそばでその穴から続くくぼみに水を入れ始めた。

ハルキ「おふろやさんでーす」とタライに入る。水を汲んだアキトとハルキは再び元の場所 [a] に水を入れる。ハルキは再びタライの水を汲み、[b] へ水を入れる。ハルキは「あっ、そうだ!」と [a] の方に向かい、そのそばに置いてあるシャベルのかごに向かうが、何も手にしないまま [a] にたまっている水に膝をつけて浸った。

ハルキがシャベルの方へ行ったらちょうどそのとき、他の場所にいた保育者が砂場にやってきて、アキトに話しかけた。ハルキはその様子を見て、シャベルに手を出さずに、アキトのすぐそばの水に入ったようにも見える。アキトは [a] のふちをシャベルでトントンたたいて固めており、周囲の幼児も同様にしている。ハルキは保育者に「あそこもあるから」と [b] を指差した。

考察A-①

アキトはハルキより早く砂場に来ていて、砂場にすでにできていた窪みを掘り始めていた。そこには他児もかかわっていた。ハルキが楽しげにタライに入ってみたり、水に触れてみたりしていると、アキトも [b] へやってきて一緒に足をつけたり水を入れたりしている。この砂場では [a] の方が先に作られている場であり、保育者が用意したシャベル等の入った箱や水道にも近く、数名の幼児でこの場が共有されている。

アキトはハルキの楽しげな様子にひかれて [b] に来てかかわっていたが、[a] の方が気になっているようである。[a] に戻ると穴の周囲の砂を固め始め、保育者もこれ以前からのつながりも意識してかアキトの様子を見ていた。この時ハルキは、アキトの傍らに体を近づけて一緒に穴に入り、「アキトと一緒に」ということを示しているようでもあった。アキトはこの時はハルキには関心がない様子でひたすら砂を固めつづけていた。この時のハルキの保育者に向けた言葉が「あそこもあるから」である。「あそこ」[b] は、少し前までアキトも一緒にいた場所である。

アキトと一緒に遊びたいという気持ちがハルキからは感じられるが、アキトは自分なりの興味で遊んでいて穴の掘り方にもこだわりがある様子である。ハルキに関心がないわけではないが、この時はアキトから積極的にかかわろうとはしていない。その時にアキトにかかわった保育者に向けた言葉が「あそこにもあるから」である。そうすることで、自分なりに遊びたい気持ちを保育者に伝えて、何らかの援助を間接的に求めたようにも思われる。また、自分なりの遊びを貫きつづも、ハルキを排除するようなことは避けているようにも感じられる。

エピソードA-② 「こっちが女…」

ハルキは少しのあいだ [a] にとどまっていたが、またタライのところに戻ってじょうろで [b] に水を入れ始めた。そのとき、保育者はシャベルを手にして [a] を一緒に掘ろうとしていた。しかし別の場所の幼児に呼ばれて、使おうとしていたシャベルをその場所 [a] に突き刺したまま移動した。「また来るね」という合図のようでもある。アキトは一人黙々と [a] を掘りつづ、ハルキは [b] に水をくみ続けている。

砂場に戻ってきた保育者は、ハルキのそばに来て様子を見ると、[a] の側に置いていったシャベルの方へ向かうとする。するとその後からハルキが「こっち、おんな！」と声をかける。「こっち？」と保育者は確認するようにして [b] の方へ向かった。

ハルキ「まだできてないから。」

保育者「うん。」

隣のタライのところにいたサトシは自分のそばの穴 [c] を指して、「こっちが女、そっちは男」、それに対して、ハルキは「違うよ、こっちが女！」保育者は「どっちかなあ」と穏やかに呟いてまた [a] の方へ行ってからシャ

ベルを手にして [b] のところにいく。「じゃあ、こっちを掘ろうかなあ」というと、ハルキは「違うよ、こっちだよ」と保育者に掘る場所を指定する。

「はいれるよー、もうはいれる！」と保育者に言いながら、ハルキは穴に水を入れ続ける。しかし、小さなじょうろで、しかも中には砂が詰まっているために、穴にためるほどの量の水を汲むことはできていない。

保育者がシャベルで一回掘ると「そこ掘ってー、じゃなきゃ、温泉らしくないから」と言って、保育者が掘っている場所をめがけてじょうろで水を入れ続ける。(実際はほとんど水は入っていない。)

考察A-②

ハルキは立ち去ろうとする保育者(女性)の背後から「こっち、おんな！」と呼びかけている。これまでこの園で見られた、温泉をイメージした同様の遊びでも同様の発想があったのかもしれないが、この呼びかけはあたかも「せんせいの場所はここ」とでも言っているようでもある。このとき、保育者はハルキの言葉から遊びのイメージを確かめたり、それを広げたりしようとするなど、指導的なかわり、積極的な援助はしていない。サトシと意見が食い違った時も確かめたり、相談させたりすることはなく、「どっちかなあ」と穏やかに呟いたままその周辺にいる。

保育者がハルキの穴を掘ろうとすると、ハルキは「違うよ」と場所を指定した。保育者がそこを掘るとうれしそうに水を入れたり、次の場所を指定したりしていた。保育者が自分の要求を受け入れて一緒に遊んでいることのうれしさが表れているような、ウキウキした雰囲気や声や体の動き、表情から伝わってくる。保育者はハルキに指定された場所を少しずつしか掘っていないが、それでも子どもだけで掘っていた時とは異なる速さで穴は大きくなっていくこともうれしさの要因かもしれない。

エピソードA-③ 「ねえねえ、昨日の夜…」

「ここまではって」保育者「ここまで?」「ううん、まだ」「まだ?」保育者が一回掘ると、ハルキはじょうろの先で「ここ掘って」と場所を示す。保育者が掘る、ハルキが「ここ」ということを数回繰り返す。「ここも掘って!」「ここも!」と繰り返しているハルキの声はうれしそうだ。保育者は「ここね」と穏やかに対応しながらしゃがんで砂を少しずつ掘っている。するとそこへ [a]

にいたアキトがやってきた。ハルキは何も言わなかったが、アキトの足元の砂に向けたじょうろの口をちょっと動かした。「ここ」と示しているような動きである。するとアキトは何も言わずにその場所を掘り始めた。保育者は続けて一緒に砂を掘っているが、途中で、離れたところで遊ぶ幼児が気になる様子で、視線はそちらの方を向いていた。その時に、ハルキが「ねえねえ、きのうの夜、おしっこマンになったんだよ」とおどけた調子で言った。「えへへへ」と笑うと、アキトも合わせるように「えへへへ」。

保育者が「おしっこマンってなあに？」と尋ねると、ハルキは「おしっこマンじゃなくて、おしっこになったんだよ」と答えた。それに対してアキトはすぐに「じゃあ、おもしろいんじゃない？」といった。観察者には、せっかく一緒に楽しく遊べたのに、ここでまたハルキのご機嫌が悪くなってしまうのでは、という思いがよぎった。しかし、ハルキは間髪を入れずに「ちがう！ アキトくんがおしっこしたんだよ、夢の中で…。オレの夢で…」とニコニコして答えた。アキトはそれに対して何も言わずに笑顔のまま穴を掘っている。

考察A-③

ハルキは次々に指定する箇所を保育者が掘っている時は、本当にうれしそうである。アキトがやってきた時に、ハルキはアキトには特に指示したり説明したりはしていない。しかし、じょうろの先でちょっと場所を指し示したようなそぶりが見えて、無言のうちここで一緒に、という思いを伝えているかのように感じる。同時に、「ここ掘って」というやりとりは保育者と自分だけの関係であり、アキトはその関係の外側の存在としているのかもしれない。しかし、アキトがその場に一緒にいることは拒否したりはせず、むしろアキトがいることを嬉しがっているように見える。アキトもハルキの遊びに参加するという意識でいる様子もうかがわれ、[a]にいるときの様子とは異なっている。

ハルキが突然、「ねえねえ、きのうの夜…」と言い出したのは、おそらく昨晚おねしょをしたことを言っているのだと思われるが、保育者は少しきょとんとした様子で、しづかに「なあに？」と問い返したただけであまり大きな反応はしていない。それに対して、アキトは「おもしろいんじゃない？」とおそらくハルキがあまり認めたくはないであろうことを口にした。観察者は一瞬心配したが、アキトには

見下したりからかったりするような雰囲気は感じられず、ごく自然な問いかけのように感じられる。それに対してハルキが間髪を入れずにアキトがハルキの夢の中で…、と言ったが、それに対してもアキトは何も言わない。ハルキはうれしそうで、アキトに対して拒絶しようとして嫌がることを言っているとは思えない。子ども同士にはわかりあっているかのようにも見える。アキトを信頼するハルキの気持ちも感じられる。保育者が一緒にいる安心できる場所であるということで静かに会話が成立していた。しかし、ここでは保育者は「おしっこマン」には「なあに？」と問い返してはいるが、それ以上は関心を示していない。あえてそうしていたのかもしれない。アキトとハルキは、子ども同士で「夢の中のおしっこ」という秘密を共有するかのようなうれしさも感じていたのではなからうか。保育者の近くにいる安心感の中でおだやかに二人の関係が保たれているように感じられる。

その後、保育者はその場を離れ、ハルキとアキトと後に加わったサトシも一緒に、何やら楽しげに会話をしながら掘ったり、水を入れたりを繰り返していた。

エピソードA-④ 「先生が喜ぶといいなあ」

アキト「できたー」穴にたまった水の中に入る。
保育者「できたあ？」うれしそうな声。片足を水に入れる。
ハルキ「まだ。」保育者はその場を少し離れた。
ハルキとアキトは「おふろは****（意味不明）」などと会話をしながら穴を掘りつつづけていた。
そのとき、もう一つのタライ [e] の中にシャベルを手にしたエイタがいて、じっと二人の方を見ている。
[b] のところに来たエイタに、ハルキがシャベルで掘った砂がかかった。ハルキは意図してそうしたのか、偶然エイタにかかったのかはわからないが、エイタは [b] からはなれてまたタライの中に入った。その後また砂場の中に入ったエイタに対し、ハルキは少しだけ胸のあたりを押すようにして [a] の方に行くように促している。「****かわいそうだから」とエイタは [a] の方を手伝うように、とでもいう感じだ。
ハルキはアキトに「おー、もうアキト、ほらなくていいぞ、完成だ」「○○先生が喜ぶといいなあ」と膝をつき両手も水の中に入れながら言った。
「○○せんせーい、○○せんせーい、できたー！」と叫ぶ。
そのとき、保育者はテラスで着替え中の他児の方を見て

いる。そして、ハルキの声に振り返ってから [a] のそばに行き、再び他児の援助へと向かった。ハルキはタライの水をシャベルでかき混ぜているエイタのところにいる。[そこは泥水] などと言っている様子。そして [b] を指差して、こっちは温泉などと言っている。

考察A-④

保育者が「できた？」と聞いて足を水に入れたときには、まだだと言ったハルキは、エイタとの関係ですこし嫌な雰囲気になったときに、「完成だ」「先生、喜ぶといいなあ」といって保育者を呼んだ。アキトと二人で楽しくおしゃべりをしながら掘っていた時は、保育者の直接的な援助は必要としていない。しかしその直後に、近くにおいてこれまでの流れの中でほとんどかかわっていなかったエイタに対して、排除するかのようなそぶりを見せた。アキトとの間の関係の歴史とエイタとの関係の違いであろう。少し自分とは異なる興味をもって、異なる遊び方で「オンセン」をしているエイタは、安心して受け入れることのできる存在ではなかったのだろう。エイタの存在に対して、そして自分自身の少し不快な感情への戸惑いがあったのかもしれない。

それまでの心地よい雰囲気が変化したとき、ハルキはアキトに対して温泉の完成を宣言して、保育者とのかかわりを求めている。「先生、喜ぶかなあ」と言っているが、この [b] の温泉は「エピソードA-②」の保育者を呼び止めようとしたときの「女湯」から始まっている。そのイメージは持続しているが、そのままの温泉のイメージで遊びが展開・継続したというよりは、ハルキもアキトもサトシも砂を掘ったり、水に触れたり、運んだり、友達とおしゃべりをする事自体が楽しかったのだろう。しかし、その楽しい雰囲気が失われそうなときに、保育者を求めている。それは、直接的なものではなく、自分たちの楽しい遊びを共有し共感してくれた、「さっきの先生」を求め、温泉へと保育者を誘うという行動になっている。また、そのことがハルキやサトシとの遊びの共有の確認ということにもなっている。また、ここでのアキトはエイタに対する少し後ろめたい気持ちを解消したいという欲求もあったのではなかろうか。そうした自分のちょっとした負の感情を実感したときに保育者が必要とされている。そして、それは直接的な援助の要求という形では表れていない。

保育者がこの場にいるときには、エイタとハルキ、その周辺の幼児たちはそれぞれに自分の興味によって遊び、かかわっている。しかし、この後、保育者が離れた場所で遊んでいる幼児のところに行っただけでは、エイタが拒否しているにもかかわらず、エイタが一人で水を運んで温泉に見立てていたタライ [e] から水を汲んで [a] や [b] に運んだり、「温泉じゃない」とエイタのイメージを受け入れなかったりするなど、保育者が近くにいるときと関係は変化している。

【事例B】

【背景】

保育室テラス側の園庭で、重ねたビールケースの上に塩ビパイプの樋を渡して傾斜をつけて長くつなげて水を流そうとしている。こうした遊びはこの園では以前から行われていた。「流しそめん」ということばが子どもからも聞かれるが、こういう形の遊びを指すことばなのか、実際の「流しそめん」のイメージを持っている子どもがいるのかはわからない。

この日は研究保育で、担任の保育者①が積極的にかかわって樋を長くセットしていた。ジュンは担任と一緒にやろうと声をかけてから園庭に出た。保育者②は、研究保育をかかわりながら参観していた他学級の保育者である。

エピソードB-① おもしろそう！

担任保育者①は樋がつながるとその場を離れた。

ジュンはびよんびよん飛び跳ねながらその組み立てられた樋の下流からスタート地点まで樋に沿って横に移動している。にこにこともうれしそうにびよんびよん飛んでいる様子を見て、スタート点からじょうろで水を流そうとしていた保育者②はにこにこ笑いながら一緒に体をびよんびよんと動かした。カズトもその後ろでびよんびよんと飛び跳ねている。

ジュンは、樋を流れる水をじっと見ながら下流の方へ辿っていき、継ぎ目のところでしゃがんで下をのぞきこんでいる。「これ、でているよ」と保育者②に…。「ほんとだ、出ているねえ。」「ほんとだあ」と言いながら保育者②は継ぎ目に引っかかっている葉っぱを手にとっていると、リエが「いいね、いいねえ」と言って保育者②のそばにやってきた。そこへマサルがジュンのそばに来て、びよんびよん跳ねながら「わあー、たまったー」と漏れ

出た水がたまった小さな水たまりを見ている。なんだかみんな楽しそうで、顔の表情も体の動きもうれしそうだ。継ぎ目の前にしゃがんでいた保育者②の肩に手を置いたりして、みんなで丸くなって水たまりを見ている。

考察B-①

ジュンにはにこにこした表情が周囲を和やかにするような雰囲気醸し出している。ジュンがびよんびよんと飛び跳ねながら嬉しそうにつながつた樋を流れる水を見ていると、保育者②も本当にうれしそうに笑顔で笑いながら一緒に体を動かした。カズト、マサル、リエもその雰囲気に誘われるかのように「いいね、いいねえ」と言いながら近くに来て、同じように体はずませ、一緒に水の様子を見ていた。ジュンは言葉をあまり発せず、もの静かな印象だが、表情や体の動きが気持ちを表しているようだ。それに呼応する保育者②の表情や動きに子どもたちが集まっている。もともと比較的多くの子どもたちが関心をもち、担任保育者①が子ども同士がかかわって遊ぶことを期待して設定した場であった。数名がこの場を共有していたが、保育者②の子どものようなこの動きが、明るく、おおらかな雰囲気を作り出して、同じ場で個々に活動していた子どもたちがその周辺に集まっていた。

ジュンが興味をもっている樋の継ぎ目から漏れる少しの水と小さな水たまりは、他児にとっては特に関心の対象ではない模様であるが、保育者②の「ほんとだあ」という明るい声と面白そうに覗き込む様子が、子ども同士をつないでいるかに見える。

エピソードB-② ジュンくんどうする？

その場を離れていた保育者①が「止まった？ 止まっちゃった？ あら！」と言ってやってきた。するとジュンとマサルはぱっとその場を離れてスタート点へ。マサルは「とまったあ〜」とちょっと浮かれた感じで叫びながら動き回っている。マサルはペットボトルのキャップをスタート地点から流す。キャップは樋を流れる少しの水の中をスロープを転がり落ちて、②のいる継ぎ目の少し先で止まった。マサルは手でそれを動かそうとし、ジュンはマサルと一緒に樋にそって移動してまたびよんびよんと嬉しそうにしている。保育者①は「ここまでお水流したいね。」「遊戯室までも流したいね。」と子どもたちに声をかけている。そのとき、樋にはナツミやアツシ、ヨシノリたちが、それぞれにペットボトルやじょう

ろをもって水を流していた。水を汲んできて樋のスタート地点に流し入れることを繰り返すナツミ。時々、②の傍らにやってきて樋を流れる水を眺めるヨシノリ、ペットボトル片手に行ったり来たりしているマサル、その周辺を何も持たずにちょこちょこ動き回っているジュンと様々である。それぞれが動いているが、ちょこちょこと保育者②のいる継ぎ目の周辺に来てはまた動き出している。ジュンはずっと漏れ出た水が流れていく様子をじっと見ている。そこに来たりヨウは、「どうする？」とつぶやいた。こういう遊びを以前も経験していたのか、つなげて水を流そうという目的意識を持っていたのか。そのことばに保育者①は「どうする？ さあ、考えよう。ジュンくんどうする？」と問いかけた。

考察B-②

この場面では、保育者①の思いと幼児の思いとがあまりかみ合っていない様子が見える。子どもは保育者①の問いかけや提案を必要としていない様子ではあるが、保育者の言葉に対してそれを拒否したり、自分の思いを伝えたりすることはしていない。ことばで明確に伝えることが困難であるためでもある。

この遊びの場は子どもが年長児の遊びを模倣したりして「やりたい」と願ったことである一方で、子どもが自由に作り出した場ではなく、保育者が中心になって設定した場である。そのため、4歳児だけでは実現することが困難な楽しさも味わうことができていない。しかしこの時の子どもたちは、必ずしも保育者がイメージし、期待していた遊びへの参加ではなく、それぞれに自分なりの面白さをこの場に見つけて楽しもうとしていた。そこで保育者②と触れ合うことで自分なりの楽しさやそれができる安心感を確かめながら、保育者①に対しては担任というよりどころとしての関係の中で安心しつつ、保育者の提案や活動の方向付けに対しては、自分にとって必要のないことについても拒否することなく、しかし受け入れることもなく振る舞っている。

「ジュンくん、どうする？」と、こぼれる水を面白がっていたジュンに樋を何とかつなぎ直すことを問う保育者①の言葉にジュンは、全く反応していないように見える。映像はジュンの背後からのものであるために表情が見えないが、特別困っているような様子ではないようにも思える。ジュンにとっては必要のないことであるから、問われている意味も理

解できていないのかもしれない。

エピソードB-③ いいね、いいね、やってみて

「流しそうめん」ということばで始められている遊びであるが、この時点で子どもたちは葉っぱや砂、空のペットボトルやキャップなどをそれぞれに流し、「お寿司流し」とか「ウンチ流し」などといったはケラケラと笑っている。ジュンは継ぎ目のあたりからこぼれる水を興味津々といった様子で覗き込んでいる。それに対して、保育者①はつなげた樋を「流しそうめん」としてうまく水を流して楽しく遊ばせたいという願いを持っていたと思われる。

その、保育者の「どうする？」の声に呼応するかのようには樋に手をかけて調整しようとしたとき、スタートから二番目の樋が外れて下のビールケースに落ち、水路が段違いのような状態になった。そこへヨシノリがすかさず水を流すと、水が流れ落ちて二番目の樋に落ちた。保育者①はその様子に「いいね、いいね、やってみて」という。すると他児も一緒に水路にそって行き来して動き始めた。

ジュンはまた継ぎ目からの水の様子をじっと見ている。ヨシノリははっぱを流しているが、スムーズに流れないときは手で動かして下流へと運んでいる。リエは続けてじょうろで水を流している。一度に流す水の量が少なく、途中で漏れてもいるので、水はつなげた樋の先まで届かない。カズトは水の流れが途切れてしまった地点に水を運んで流して「いったー！」と喜んでいる。

考察B-③

エピソードB-②では、保育者の願いや思惑とそれを必要としない幼児の姿が見られたが、ここでは保育者①が、いわば保育者の思惑から外れた偶発的なできごとを喜ぶ幼児に呼応したことによって、嬉しそうに樋の横を行き来する幼児とそれに動きが同調する幼児の姿が見られた。「いいね、いいね」ということばだけではあるが、幼児にとっては何となく嬉しい気持ちを一緒に表わしてくれる保育者の存在として受け止められているようだ。保育者①は遊びを強引に方向づけようとはしていない。しかし一方では、比較的積極的に言葉を多用して遊びの援助を行おうとしている。この言葉は、エピソード②や③とは異なり、特に方向づけることなく、子どもを受け止めようとする言葉となったと思われる。

エピソードB-④ やっぱ「流しそうめん」

保育者①が白い毛糸とハサミを手にしてやってきた。先ほど外れてしまっていた1本目と2本目の樋をつなぎ直して、またスロープを整えると、そこに水を流す子どもの横で毛糸を適当に切って流した。「おっ、おっ、おっ」と驚くような素ぶりでも声を出して毛糸をゆっくり追っていくと、子どもたちも同じようにそれを追い始めた。

ジュンはずっと継ぎ目を見ている。さっきまでよりもみんながたくさん水を流したため、継ぎ目からは水がたくさん流れ出ている。それを見つけると、保育者①に向かって「でてるよ、でてるよ！」と指差しながら言う。保育者①は他児に手を引かれていてジュンには気付いていない。

保育者①はまた毛糸を流す。リエは空のペットボトルを流す。ジュンの見ている継ぎ目のあたりにみんな集まって頭を寄せ合ってその様子を見ている。保育者①は毛糸を何本か切って、樋に置き、「そうめんがたまっています、そうめんがたまっています」と繰り返し、子どもたちにもっと水を流すことを促している様子。一人が水を流した後、樋がまた外れて落下。「わー、そうめんがこぼれた」と保育者①が言うのをジュンはじっと側で見ている。そのとき、この周辺にいた他の幼児はいつ間にかいなくなっている。下流の方で自分の水を流したり、別のものを探したりしている。

保育者①は「あーあ、そうめんがこぼれちゃった、そうめんがこぼれちゃった」とさっきまでとは違う少し静かな声で繰り返し言いながら地面に落ちた毛糸を拾っては樋に戻し始めた。するとそれぞれに水を手にした子どもたちがまた集まって樋に水を流し始めた。子どもたちは流れる毛糸を追い、ちょうど引かかる継ぎ目のところで毛糸を拾ってまたスタート地点に持っていく。ジュンは継ぎ目の下をまたしゃがんでじっと見て、「ほら、こぼれてるよ」というような感じで保育者①の方を見ながら指差した。保育者①はそれには気付かず他児とまた毛糸のそうめんを流した。保育者①は一度流すと、他の遊びの場所へと移動した。保育者②がまたやってきてちょうど崩れた樋のところで一緒に様子を見ていた。

考察B-④

保育者①がそうめんに見立てた白い毛糸を流し始めた。保育者①はこの場の遊びの中で友達と一緒に遊びを楽しませたいと願っていたのだろう。この日の指導案には、「一緒に遊びながら遊びがより楽しくなるように場を整えていく」という配慮が記され

ている。毛糸は、ある程度の共通のイメージを引き出す素材であったのだと思われる。それに対して幼児はそれまでと同様に自分なりの楽しみ方でこの樋の周辺で遊んでおり、毛糸のそうめんを必要としない様子の幼児は静かにいつの間にかその場を少し離れている。

毛糸に対して子どもはあまり期待した反応は示さず、地面にこぼれた毛糸のそうめんを拾い集める保育者に対して、子どもたちは水を運んでそうめんが流れるようにしている。他児と共に過ごしているその場を、各自がそれぞれに維持しようとしているようでもある。一方では、同時に保育者の願いをくみ取っているかのようでもある。それに対してジュンは一貫して漏れ落ちる水を見続けている。他児とあまり交わらないように見えるジュンのような幼児は担任保育者にとっては少し気になる存在でもあるのかもしれない。見守りたいという思いとともに、何とかしたいという思いの強い対象でもあり、しかしながら具体的な援助の方向がつかめていないということなのかもしれない。個々の幼児を挙げて具体的な援助について記されるこの週の週日案の中には観察時点でジュンに関する具体的な記述は見られない。言葉も多く発しながら活動としての流しそうめんを成立させようとする行為には保育者の願いが込められているのだろう。しかし、言葉や行動は子どもの興味・関心や欲求とかみ合っているとは言えない。それに対して、幼児は保育者の思いをくみ取って行動しているといえる。そうすることが幼児にとっての安心につながる何らかの感覚があるのだろう。当然、そこでは担任との生活の歴史の中で築かれた関係が背景となっている。

保育者①がその場を立ち去った後、子どもたちは毛糸も使いながら、それまでよりも大量の水を流してみたり、またペットボトルの水を流したり、「おすし流し」とつぶやいたりしながら、樋にそって行き来し、動きが早くなっていく。かかわり方、遊び方はそれぞれに異なるが、何となく楽しい雰囲気や、「流しそうめん」という場所は共有されている。

3. まとめ

1) 保育者と幼児のかかわり

2場面のエピソードからは、保育者と幼児の多様なかかわりが浮かび上がった。

幼児は遊びや友達との関係において、十分に満足

していない時、不安な時など、援助を必要とする場面においては、直接的な表現・表出のみならず多様な表し方で保育者を求めていることがとらえられた。たとえばA-①においては友達との関係であり心地よさを感じなくなった幼児が、それに対しての直接的な援助を求めるのではなく、保育者に自分の遊びの場を知らせることで相手と保育者とのつながりと同様のかかわりを保育者に求めている様子がかかわれる。幼児にとっては保育者が他児と同様に自分を受け止め、遊びの中でかかわることによって、安心のよりどころとして必要な存在となっていた。同時にそうした存在としての保育者を介して、友達とのつながりを確認することができていたと考えられる。

A-②では、保育者に「女湯」をつくることを伝えていっしょに遊び始める。この遊びのイメージが持続していたとは言えないにもかかわらず、「先生喜ぶかなあ」といった言葉で友達との時間と場を共有しようとしている。またB-④では、保育者が提示した毛糸のそうめんを必要としない子どもたちが、少しがっかりした様子の保育者の様子を感じ取ると保育者が望んでいたような「流しそうめん」を実現させようとして水を運んだり流したりし始めている。直接的なかかわり方が必ずしも幼児の要求に一致していなくとも、幼児にとって保育者、特に担任保育者の存在の重要性を示している。

幼児と保育者との関係は、個々の場面のかかわりだけでなく、生活の歴史の中で作られる、かかわりの文脈を通して幼児に形成される保育者像によるものであろう。こうしたかかわりの形成のプロセスが生活の中にあることをA-③にみることができる。ここでは、幼児が保育者に一つ一つ掘る場所を指定して、まるでどこまで保育者が自分の要求を聞いてくれるのかを試すかのように、繰り返している。そしてそこでの幼児はとてもうれしそうな表情であり、この繰り返しの中で、心を開放したかのようにおそろくおねしょをしたであろう話をし始める。

またA-④では、保育者がそばにいる時と離れた時とで、幼児の関係が変化していることが観察された。Aの保育者は積極的に遊びを方向づけることはなく、この観察事例の中でも指導的な言葉や働きかけはほとんど発していない。しかしながら、幼児は少しの意地悪は保育者のいない場でしている。保育者に対して見せる自分は、保育者に認められたい

自分の姿であり、こうありたい自分の姿であるのかもしれない。

同様に事例Bにおいては、保育者の期待する活動と自分のなりの楽しみの中で揺れ動く幼児の姿が観察されている。幼児は実に見事にその場の状況を読み取り、保育者の要求とは異なる活動を少し離れた場でしてみたり、それが認められる別のかかわりを求めていたりした。

こうした保育者との関係は、幼児の主体性を育てることを考える上での重要なポイントとなるであろう。幼児の主体性を促す保育、すなわち、個々が自分らしさを発揮する集団の生活では、多様に自己を表す多様な他者とかかわり、受け入れていくことが求められる。一樣なかかわりでのまとまりを目指すのではない、多様性を認めるかかわりにおいて、保育者のかかわり方のみならず保育の中での保育者自身の自己表現の仕方が重要であることもまた、事例に表れていた。

4歳児の二つの事例では共通に、安心のよりどころとしての保育者の存在を幼児が強く求めているということを読み取ることができた。この観察事例では、幼児は概ね機嫌よく遊び、いざこざや大きな不安、戸惑いなど負の感情を伴うことはほとんど見られなかったといえる。しかし、それでも、少しの不安定さや居心地の悪さを感じた時には、幼児は何らかの方法で保育者を求めていることがわかる。いざこざなどの場面では、ことばとして直接の援助を求めることも少なくないだろうが、このように遊びが展開されている中でも、幼児は保育者の居場所を確認し、自分以外の幼児とのかかわりの様子を見たり、その雰囲気を感じ取ったりしている。それだけでなく保育者自身の気持ちも感じとっており、そうした周囲の状況によって保育者の求め方も多様に出現している。

このように、安定のよりどころとしての保育者を必要としている幼児の姿を二つの事例から読み取ることができたが、事例Aでは幼児の傍らで明るく穏やかに笑ったり、子どもの言葉を確かめたりすることが多く、活動としての展開を急ぐことは見られなかった。事例Bでは、保育者②が幼児と同様の表情や動きをすることによって、幼児の動きやその場の雰囲気が大きく変わることが観察された。それによって他児もまた関心を寄せて集まってくる場面もあった。ここでも、幼児は保育者の存在をいつも感

じ、確かめながら生活していることがうかがわれる。保育者が言葉だけでなく、体の動きや表情で表しているものを幼児は敏感に受け止めながら生活している。それは、安心感として幼児同士をつなぐことになっているとともに、保育者が体や表情を同調させる幼児と他者とのつながり方、特に肯定的なかかわりを映し返すことにもなるであろう。

2) 保育者の役割と存在の意味

上記のような安心のよりどころとしての保育者のかかわりの重要性は、保育の基本として理解されているようである。しかし、保育における指導や援助としての「安心のよりどころ」というときには、幼児が自分で解決することが困難な場面での役割や、幼児の不安に対する対応、あるいはより大人とのかかわりを必要とする低年齢児とのかかわりを中心に考えられることが多かったのではなかろうか。

しかし、本稿で取り上げた4歳児の事例からは、上述のように幼児の多くが保育者の存在に対してきわめて敏感に反応しながら生活していることがとらえられた。それは、様々な形で「安心」を求めている姿であるともいえる。たとえば、離れた場にいる幼児に向ける保育者の視線や、他の幼児とかかわっている様子に目を向け、離れた場所での声も聴いている。それには、それまでの保育者と自分、あるいは周囲の幼児、学級の中での保育者との関係の歴史の文脈によって認識されている保育者の存在もかかわっているであろう。

津守(1997)は、子どもが能動性を発揮し、社会性が生み出されるためには、「子どもと一緒に過ごす「いま」を充実させること」が重要であると述べる。それは、子どもと一緒に過ごす「いま」を保育者自身が楽しむことができるようになってからのことであるという⁸⁾。つまり、保育行動として単に幼児を認めたり、幼児の要求を受け入れたりすることではなく、保育者自身にとっての生活の場としての保育の中で、共に生活するものである子どもの「いま」を「受け止める」ことである。それは、子どもの「いま」を「受け止めて」いる保育者としての自分自身を肯定的に認めることであるともいえる。

この「受け止める」ということに関しては、鯨岡(2010)は単に「受容する」という一言で表せるようなものとは異なることであると述べている。つま

り、保育者も主体として生きる人間として、子どもの「いま」を受け止めることから始めると述べている⁹⁾。ひとがひとを受容すること、特に「全面的な受容」というようなことは、容易にはできないことでありながら、保育者に求められる姿勢として、当然であるもののように言葉では語られるフレーズである。しかし、事例にみられたように、幼児は保育者の多様なかかわりを必要とし、両者の互いの関係は揺れ動きながら形成されている。それゆえに、当然のこととして簡単にまとめ上げてしまうことではなく、保育者と子どもの互いの「いま」をとらえることから、かかわりの考察ができるのではなからうか。

『幼稚園教育要領解説』においては、子ども同士の関係に対する保育者のかかわりは、「理解者」「共同作業者」「共鳴する者」「憧れを形成するモデル」「安定するためのよりどころ」と、様々な役割として示されている。それらはそれぞれのかかわりの中で、実現していくものであるといえる。一方幼児にとってそれは「役割」ではなく、まさに津守の言う一緒に生活する「いま」を保育者自身が心から楽しく肯定的に受け止めている存在としての保育者なのであり、2つのエピソードでとらえられた幼児が求める保育者であろう。

そのことが、幼児同士の関係を築く基盤として、幼稚園教育といういわば固定化された大集団をベースとする幼児の生活において、個々に人とのかかわりを育てる最も重要な保育の専門性と言えよう。

3) おわりに

本稿では子ども同士のかかわりにおける保育者の役割や子どもにとって必要とされる場面を、具体的な場面から質的に分析しようとしてきた。4歳児の記録からの考察を行ってきたが、前述のようにこの検討においては、保育者と子どもとの歴史や、関係の文脈、そして保育者自身にとっての子どもとの「いま」に対する感情も深くかかわってくるであろう。この研究では、保育者へのインタビューや個々の幼児に関する詳しい情報は得ないままに、ビデオ記録の映像から理解できること、感じ取れることや、その場にいた筆者自身が感じ取ったことをもとに考察したが、保育者自身の思いも考察していくことが必要であろう。一方、前述の津守(1997)のいう、子どもの「いま」に対する肯定的な気持ちを持つこ

との重要性はとらえたが、保育者にとっては実は容易なことではない。保育者の現実、喜びを感じつつも、悩みや迷いの中で揺れ動いていると言える。ことに近年は多忙さや困難な課題の中で心身の疲労を訴えている保育者も少なくない。

こうした保育者の「いま」もとらえながら、幼児と共に生活するものとしての保育者、特に安心のよりどころとしての保育者像をより具体的に捉えることを今後の課題としたい。

【注】

- 1) 高櫻綾子(2006) 幼児期の仲間関係に関する研究の動向. 東京大学大学院教育学研究科紀要第46巻. 259-267
- 2) 無藤 隆(1996) 幼児同士の付き合いの成立過程の微視発生的研究. 人間関係学研究第3巻第1号. 15-23, 岩田恵子(2011) 幼稚園における仲間づくり－「安心」関係から「信頼」関係を築く道筋の探求－. 保育学研究第9巻2号. 41-51, 岩田恵子(2010) 模倣の発達の観点から見る幼児期の仲間集団の形成. 青山社会情報研究vol.2. 31-40, 砂上史子(2000) ごっこ遊びにおける身体とイメージ・イメージの共有として他者と同じ動きをすること. 保育学研究第38巻第2号. 177-184, 砂上史子(1999) 子どもの仲間関係と身体性－仲間意識の共有としての他者と同じ動きをすること. 乳幼児教育学研究(8). 75-84, 砂上史子・無藤 隆(2002) 幼児の遊びにおける場の共有と身体の動き. 保育学研究第40巻第1号. 64-74, 増田時枝・秋田喜代美(2002) 遊び開始時の「役」発生・成立スタイルの検討. 保育学研究第40巻第1号. 75-82, 須永美紀(2005) 友だちとの関係構築過程における『あそび志向』段階の可能性－相手と「つながる」ということに注目して－. 保育学研究第43巻第1号. 39-50, など.
- 3) 拙稿(2008) 幼稚園教育における「集団」の意味－3歳児の園生活への「適応」をめぐる－. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要No.30. 121-132
- 4) 奥山順子・照山則子(2012) 幼稚園教育における「集団」の意味(その2)－4歳児にとっての「いっしょにあそぶ」ということ－. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要No.34. 105-

118

- 5) 拙稿 (2010) 保育者の計画理解における情緒性 - 「ねらい」としての「楽しむ」ということばの周辺 - . 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学 第65集. 13-20, 同 (2010) 子どもの遊びを見つめる - 遊びの意味を考えること - . 秋田大学教育文化学部附属幼稚園平成21年度研究紀要. 71-82, 同 (2007) 共に育つ生活 - 「慣れる」ことをめぐる保育者と子どもの関係性を中心に - . 秋田大学教育文化学部附属幼稚園平成21年度研究紀要. 87-96.
- 6) これまでの研究において筆者は保育の場での参与観察を中心に行ってきたが, その中では, 幼児が離れた場にいる保育者の自分とは無関係の言葉によって行動を切り替えたり, 視線の中に保育者がいることで他者とのかわりかかわりが変化したりする場面などが観察されてきた. (註3. 4 参照)
- 7) 文部科学省 (2010) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館, pp.214-216.
- 8) 津守 真 (1997) 保育者の地平. ミネルヴァ書房, pp.78-87.
- 9) 鯨岡 峻 (2010) 保育・主体として育てる営み. ミネルヴァ書房, pp.141-155.

【参考文献】

- 岩田純一 (2011) 子どもの発達理解から保育へ - 〈個と協同性〉を育てるために - . ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻 (2010) 保育・主体として育てる営み. ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻 (2005) エピソード記述入門. 東京大学出版会

- 佐伯胖編 (2007) 共感 - 育ちあう保育の中で - . ミネルヴァ書房
- 津守 真 (1997) 保育者の地平. ミネルヴァ書房

Summary

The purpose of this paper is to consider how the relation between a kindergarten teacher and the children influenced on the bonds of friendship among the young peers, and to reveal what kind of bonds are formed, by analyzing the records of play scenes of 4 year-old children. The interactions between a kindergarten teacher and the children includes not only the direct relation but also indirect ones such as something felt from the interaction between the teacher and other children or the relation between the child and the teacher's existence that has been formed in that child. Children tend to confirm the existence of the kindergarten teacher as peace of mind after experiencing various kinds of relations. It is concluded that important factors are not only verbal responses or educational activities of the teacher, but also non-verbal gestures, facial expressions, or other trivial expressions of a kindergarten teacher.

Key words : kindergarten children, peer relations, interactions with kindergarten teacher, peace of mind

(Received February 14, 2014)