

子どもの自発的活動としての遊びと保育者

奥山 順子（秋田大学教育文化学部）

1. 遊びを中心とする保育 ～「自発的活動としての遊び」ということばの背景

附属幼稚園が現在取り組んでいる研究主題は「自発的活動としての遊びを中心とした保育」です。「自発的活動としての遊び」は、平成元年から幼稚園教育要領の総則「幼稚園教育の基本」の中に示されている文言です。平成30年の改訂・実施においても引き継がれ、また、この改訂時には、保育所や幼保連携型認定こども園との保育の共通化が図られていますから、日本の保育の基本の一つが、自発的活動としての遊びを中心とすることであるといえます。ところで、この「自発的活動としての遊び」ということばは、ある意味の不自然さを感じる言葉です。「遊び」とは、本来、自発的であるものと言われます。誰かに強制されるものではなく、自発的で、楽しさを伴うものであるはずですから、教育要領でも単に「遊びを中心とする」という表記でもいいはずなのですが、どうしても「自発的活動としての…」ということばをつけなくてはならない事情が、平成元年の改訂時にはあったと言われます。そしてそれが単に30年間踏襲されてきたということではなく、その事情が今もなお、保育の世界にはあるということではないでしょうか。

日本の幼稚園教育は、平成元年までは子どもの遊びが大切としながらも「望ましい経験や活動」を教師が選択・配列して計画的に実施することが求められていました。そこでは、幼児が取り組みやすいように保育者が工夫して、遊びの要素を加えたり味付けをしたような課題活動が行われたりすることが多かったようです。また、自由遊び（本来自由であるはずのものにわざわざ「自由」という説明を付けた妙な言葉です）の時間も設定はされていましたが、そこも教育の場であるとして、教師が道徳的な配慮のもとに指導をするということが重視された面もあります。そして、そうした指導こそが、教師・保育者に求められる専門性であるとの理解もあったと思われます。本来、子どもの主体的、自発的な活動であるはずの「遊び」は、しばしば大人が子どもに一方的に課題を与える際の都合のいい手段とされてきた側面はなかったでしょうか。

子どもの遊びに対する保育者のかかわり方の問題については、日本の保育だけの問題ではないようです。1980年代のアメリカの保育施設に関する興味深いレポート¹⁾があります。その中では子どもの自由な遊びに対して、保育者は「傍観者や監督者の役割を果たそうとしたり、子どもたちの自由な『遊び』の中に知的なものを注入しようとしたり」する姿が報告されています。つまり、保育者が自由な遊びに対して傍観するしかできないか、もしくは「指導力」を発揮しようとするのかのどちらかであるというのです。また、仮に子どもにとっての自由な遊びの時間が確保されていたとしても、園生活全体が計画され構造化された時間となっている場合、自由であるはずの「遊び」の時間には強制的な終了の時間が組み込まれることになるなど、子どもにとっての「自由」「主体性」の問題が指摘されています。このような中で、「遊び」は「遊び」と称されながら実は課題として提供されてそれに対して子どもがいかに遊んでいるかのようにふるまっていたり、子どもの自由にと大人が計画しても、実は子どもにとっては大人に管理されコントロールされる関係であったりするというように、「遊び」はしばしば歪曲された形で保育の場に存在していたといえます。

このように遊びに対する大人（保育者）のかかわり方や役割には、遊び本来の性質や、主体として育つ子どもと育てようとする大人との関係の本質的な課題を孕むものであるのです。

日本の幼児教育・保育においても、ここでの指摘同様に、大人のかかわり方が「指導」か「傍観」に偏っていたという課題は、今もなお残っています。昭和の教育要領の時代には主に「指導」のための手段としての課題、そして平成元年以降の教育要領において「自発的活動としての遊び」が基本として示された後にも、その「指導」にかかわる課題と共に、「傍観」的なかかわりが子どものなすがままに任せる「見守り保育」「放任保育」、それに対しての「後追い保育」などといった批判もありました。その一方で、比較的小さな職員集団で固定的なメンバーで引き継がれる傾向のある保育現場では、平成以降にもある意味“伝統的”にそれまでの指導的な保育が継承され、それをスムーズに展開できることが保育者の指導力であるといった理解も少なくなかったといえます。

このような保育の場における「遊び」の課題を踏まえながら、遊びを中心とする保育と保育者の役割について考えていきたいと思えます。

2. 子どもの主体性・自発性と遊び

幼い子どもにとって、大人が存在が生きていく上で極めて重要なものであることは言うまでもありません。幼い子どもたちはその生活の多くの場面で大人を必要とし、大切な大人との関係をよりどころとして生きています。その子どもたちが、唯一、主体的になれるのが「遊び」の中なのだ、と津守真氏は述べています²⁾。倉橋惣三は主体的であるということ「自分が・自分で・自分から」と表現していますが、まさに、子どもが、「自分が自分で自分から」活動していることこそが「遊び」そのもの——大人がつくる社会の中で、ある意味、大人に依存しないと生きることのできない幼子にとって、遊びこそ、遊びだけが自らが主体となれる場であるのです。それは大人が区別して名付けられるような「遊び」だけではなく、生活のいろいろな場面のいろいろな形での子どもにとっての遊びです。子どもは遊びの中で時には解放のための時間や、ふざけ、じゃれ合いなども含みながら、自らの興味・関心を基に夢中になり、没頭し、自らのイメージの中で考えながら楽しもうとします。遊びは遊ぶこと自体が目的であり、なんらかの成果をあらかじめ求めて行われるものではありません。子どもは特に4歳から5歳ころになると、次第に見通しをもって行動するようになり、だんだんと自分なりの目的に向かって考えたり工夫したりしながら、試行錯誤を繰り返しながら遊びを展開しようとするような姿が見られるようになります。そうした遊びの充実感や、そのプロセスを通して結果として得られる多くの学びが、乳幼児期に遊びが必要である理由と言えるでしょう。そして、それが子どもにとっての主体的な活動として重要である理由でもあります。

このたびの教育要領等の改訂（改定）で、「自発的活動としての…」は引き継がれましたが、今回の議論では特に、「21世紀型の学び」「21世紀型能力」など、これからの激変する現代社会の中で、自ら考え、行動することの大切さ、解のない問いに自ら向き合い考えることの重要性が強調されました。つまりは主体的に生きる、主体的に学ぶことの大切さです。

では、乳幼児期に主体性が育つということや、保育の場で子どもが主体的であるということと保育者のか

かわりについて考えてみましょう。「自分が・自分で・自分から」遊びを展開していれば、すなわち主体性が発揮される、だから自由に遊ぶ時間を保障していけばいい、という単純なことではないことはすでに述べたとおりです。

子どもにとって、遊びこそが主体的であることのできる唯一の場であると述べましたが、生まれてきた子どもは、本来自ら自分を表し、自ら行動する主体性をもっています。主体性は「育てる」というよりも、個々の主体性をどのように育てていくのかと考えたいと思います。その一方で、生活全体を通して大人の保護、養育を必要とし、時に管理されている乳幼児は、当然大人の思いに極めて敏感であるという面に対しては、注意深く考えていかななくてはなりません。筆者はこれまでの多くの保育の観察を通して、子どもが大人の思いを感じ取って自ら行動をコントロールする姿をとらえてきました。例えば、本当に楽しんではいなくとも、保育者から尋ねられれば「楽しい」と答えたり歓声を上げたりする場面、保育者が近くにいる時と離れた時とで同じ場面でも遊び方が変化すること、また、子どもの中ではすでに気持ちの折り合いがついているのに、保育者がその場面をトラブルだとして“理由”を尋ねたり、“解決”を求めたりすれば、それなりに話をして問題解決のプロセスをたどろうとすることなどです³⁾。

保育の場では（家庭でも）、幼い子どもの傍らには必ず大人の存在が必要です。大人の生活は子どもにとって、興味・関心の対象、あこがれの対象となって、こうありたい自分、なりたい自分探しのきっかけとなります。その一方で、大人が評価的に子どもを見ていたり、統制しようとしていたりする場合には、子どもは簡単にその大人の思いに沿った行動をとろうとすることです。困ったことに、あたかも、自らそれを望んで選択したかのように……。私たちの周囲に、こうした、見せかけの自発性がないのかを振り返りたいものです。

3. 子どもの遊びと保育者（の役割）

1) 生活全体を通して子どもとのかかわりを考えること

私たちは、「自発的活動としての遊びを中心とする生活」における「保育者の役割」はと問われれば、とかく、遊び場面での直接的な援助や環境の構成についての具体的な在り方や、見守るべきかかかわるべきか、といったことを考えがちです。それを考えることは必要ですが、実は、その背景には生活全体を通しての保育者との日常的な関係性が大きくかかわっていることを忘れてはなりません。

自発的活動としての遊び、とは子どもの自由感あふれた生活とも言えます。しかし、それは子どものなすがままをただ容認していくことではありません。保育の活動形態として、一斉活動とは異なる、個々が選択する活動が「自発的活動」なのかと言われれば、確かにある意味、自発的ではあるかもしれませんが、主体的な生活となっているとは限らないことも振り返りたいものです。

ビュッフェスタイルの食事のように並べられたメニューがバラエティーに富んでいれば、それを選択する子どもの主体性が発揮されるといえるのでしょうか。メニューを決めるのは誰なのか、なぜそのメニューなのかを子どもの側から検討せぬまま、あたかもそれが子どもの自由な選択であるという錯覚に陥っているような保育はないのでしょうか。

以前、ある幼稚園にお邪魔した際に、広い園庭も砂場もあるのに、うちの園の子どもたちはどうしてのびのびとそこで遊ばないのだろうか、というご相談を受けたことがありました。本当にうらやましいほどの広さで運動できるスペースと草が茂ったスペース、そして広めの砂場は横に立派な用具置き場と水場が用意されていて、ここなら面白いことがいろいろとできそうです。にもかかわらず私が訪れた日にも、暖かな晴天にもかかわらず子どもたちはそのスペースではほとんど遊ばずに、庭の周囲に配置されている固定遊具に長蛇の列ができています。

数分後、その理由が分かったような気がしました。園内に音楽が流れて、子どもたちが移動を始めました。ホールにいた保育者のもとに、到着した順番にクラスごとの指定位置に一列に並び、リズムに合わせて「トントンまえ」と手拍子を打ちながらの前ならえを始めたのです。あとからあとから子どもたちは急いでホールに集まります。どこにでも早いことが好きな子とのんびりした子はいますが、一番前に並んだ子は誇らしげに「トントンまえ」ではなく、腰に手を当てています。これでは、砂遊びなどをしていて、いろいろな道具を片付けたり、ましてや水に濡れて着替えなどしていたりしては間に合いません。早く並んでも多少遅くなくても、そのあとの活動はみんな一緒（たいそう）であることを子どもは分かっているはずですが、大部分の子どもは大急ぎで集まってきます。

ここでは、遅れることなく、整然と並んでみんなそろっての体操の準備をすることが求められているのです。その日の先生方は厳格にそれを求めている様子でもなく、子どもたちもニコニコしていて、多くの子どもは、先生が「そうしたほうがいい」と願っていることを自ら選択して行動しているようすでした。しかし、その一方で、子どもたちは先生方が自由に多様な形で遊びを展開してほしいと願っている時間にも、先生が次に求めている整然とした活動の時間を意識して遊び方を選択していたのです。

保育者は一日の生活、あるいは年間を通しての保育の生活をトータルで考えて、保育者の意図を強く押し出すときと子どもの自由な時間とのバランスをとろうとしているのだと思われます。こちらの願いを強く押し出す時があるとするれば、それ以外の場では子どもの思いをできるだけ自由に発揮できる時も作る、あるいは、皆と同じようにふるまうことができなかつたり全体での流れに乗れなかつたりする子を、ある場面では少し厳しく指導したとしても、ほかの場面で温かく受け入れる配慮をする、といったように……。

しかし、子どもは大人のように全体のバランスを考慮したとらえ方や総合的な判断などはできません。遊びに対して保育者がどのようにかかわるのかを考えるには、その時間のみ保育者と子どもとの関係ではなく、生活全体を通して、子どもにとって保育者がどのような存在としてとらえられているのか、実際にはどのようにかかわっているのか、ということが問われているのです。

2) 規範の体現者としての保育者と子どもの関係

保育者の役割に関して考えたいことの第二に、上記とかかわりますが、子どもは園の生活の中で、保育者が示す規範を体現することによってある意味安心できる関係を保とうとすることです。園生活という、家庭とは異なる生活の場で、保育者が子どもにとって重要な存在、よりどころとしての大切な大人であることは言うまでもありません。これに関しては、例えば、園生活1か月程度ですでに、保育者の規範を容易に体現

できる子どもと、自分の生活の仕方とそれがかみ合わすにいる子どもたちの間に違いが生まれることが観察されてきました。時には、「〇〇ちゃんいけないだよね」「また、△△くんが……」といった言葉も、入園後の早期に出現することがあります。それは、多くの場合、その子に対して間違いに気付かせてあげる、生活の仕方を教えてあげるとなどというような気持ちが向けられているのではなく（ほかの場面では子どもは早期から他の子どもの気持ちに寄り添ったり、共感的なかかわりができたりする一方で……）、自分は保育者側の存在であることの安心感を主張し、それに入らない子どもを排除していくような行動として現れてしまうのです⁴⁾。保育者は、多くの場合、仮に自らの規範を一律に一方的に子どもに要求し、一部の子どもに対して、マイナスの評価をしたり排除したりすることがあったとしても（そうであってはならないことですが……）、それ以外の場面ではその子に対して配慮をした別のかかわりをしていることが多いのだと思います。それゆえに保育者はこうしたかかわりに対して振り返ることが少ないのかもしれませんが。もとより、保育者は子どものために、子どもにとって良かれと思って保育をしているわけですから、ある意味確信的です。しかし、それが子ども同士の関係に映し返された時、その配慮が子どもには模倣されないことが多いのです。この点は、保育の場できちんと見直していきたい問題です。一律にそろえようとする保育ではなく、一人ひとりに応じて、多様な他者と交流し受け入れ合う集団の場で、遊びを中心とする保育が乳幼児期の基本であることの理由の一つがここにあるのではないのでしょうか。

保育者の役割とは、直接的なかかわり、働きかけだけではないのだということを改めて考えさせられます。保育者という存在が、意図せずとも保育の場の文化を表し、規範を伝えていくということに私たちはもっと意識を向けていきたいものです。

3) 遊ぶ子どもと保育者～映し合う関係として

ここまで考えると保育者が子どもにとってどのような存在として共に生活したらいいのかと心配になる方もいらっしゃるかもしれません。それによって、また結果として傍観や放任になってしまっただけではありません。第三の課題として、保育の場で、保育者は遊ぶ子どもにどのようなかかわっていったらいいかを考えたいと思います。

子どもは、子ども自身の興味や関心で環境にかかわり、自分なりのイメージの世界で遊んでいます。子どものイメージの世界は目に見えてわかるように具現化されるものばかりではありません。また、その子ども独自のイメージは、現実世界を生きる大人には理解しがたいこともしばしばあります。しかし、それこそが、子どもが自ら遊んでいるからこそその姿であるといえます。そして、当然のことながら、それは一人ひとりの姿です。

子どもの遊ぶ姿は、行動・活動として理解するのではなく、その時の子どもの「内面」の理解、子どもにとっての「経験」の理解が大切です。当然のことながら、子どものみならず、他者の内面の理解は簡単なことではありません。学生と話をしていた時、実習での体験から、子どもの姿を見て内面を理解するなんてできない、子どもが何を思い何を考えているかを理解すること、そこに心寄せてかかわることなど、自分たちにはできるはずもない、ということばが聞かれました。もちろん、経験の少ない学生にとって、それはとて

も難しいことなのだと思います。

子どもを共感をもって理解することが保育の基本です。共感の大切さについて、否定的な保育者はいらっしやらないと思います。ここでは、保育者に当然求められていること、保育者が当たり前前に大事にしているであろうことについて、改めて考えてみたいと思います。先の学生との対話の中で私は、子どもが何を感じ、考えているのかは分からなくとも、その時に子どもの心がどのように動いているのかを感じて受け止めることはできるのでは、という話をしました。何が面白いのか理解できないけれども、そこで“なにか”を面白がっている子どもの気持ちを、うれしく受け止めることはできるはずです。なぜかは分からなくとも、沈んだ気持ちにただ寄り添うことはできるはずです。内面の理解、経験の理解には、当然、子どもの発達にとっての意味の理解が含まれます。しかしそれは、発達の分析的な味気ない理解とは異なるのではないのでしょうか。子どもにとって「うれしい理解」、すなわち、心もちの理解ともいえるのではないのでしょうか。

保育の中での関係は、保育者側からの一方的な働きかけや、観察眼的な視線からの評価でもありません。視点をもって分析的に理解しようとする以前の、心寄せてかかわる、全てではなくともその時の子どもの思い（具体的でなくとも）に寄り添っていることが子どもに伝わるのが大切なのではないのでしょうか。そうすれば、子どもの方からそんな保育者に対してさらに表してくるものがあると信じたいものです。関係とは双方向の移し合う関係であることを基本として理解していきたいものです。

共感とは、単なる「同感」とは異なります。「共感的理解」ということばが、保育、幼児教育のみならず、学校教育の場全体で大切なこと、当然のこととして認識されるようになっていますが、時々、それを方法論として捉えている例に触れることがあります。表面的に、言葉の上では、「そうだね」「わかるわかる」などと子どもに返している、「同感」を表してはいても、実は心からの共感にはなっていないかもしれない、ということ、子どもはよく見抜いています。第一、第二の課題の中でも述べたことです。

4. これからの保育で考えたいこと

遊びを中心とする保育で保育者として大切にしたいことについて、これまで述べてきましたが、最後に、今後の保育で、現代の保育だからこそ考えなくてはならないことについて整理したいと思います。

第一には、すでに述べたように、生活全体を通して子どもとどのような関係をどのように築いていくのか、ということを実際に考えたいということです。特に、増加する長時間・長期間の保育の在り方を、具体的な子どもの姿を通して検討していく必要があるでしょう。長時間特定の大人との生活をしていくということは、当然のことですが、上記のようにその特定の大人や施設全体がまとう規範に触れながら子どもは生活していくこととなります。遊びを中心とする保育の意義は、自ら環境に働き掛け、失敗の体験もしながら主体的に考えていく喜びを実感していくことであるとするならば、より一層、保育者の全体としてのかかわり方を子どもの具体的な姿から振り返っていくことが大切であるといえます。

同時に、子どもが日常の生活の中で社会の営みとどのように触れるのかということも、単に機会を作るということにとどまらず、一人ひとりにとっての意味をとらえて考えていきたいことです。

第二として、現代の子ども、そしてもしかしたら保育者自身も、本来の自由感あふれる遊びを十分に体験していないのではないかとことです。つまり、本来の遊びのモデルに触れる経験がないままに生活してきたということはないでしょうか。今や、そのモデルに触れることができるのも、保育の場でしかないということ、保育にかかわる者は自覚しなくてはならないでしょう。

「遊び」とは、本来何か他の目的をもって行うものではなく、遊ぶこと自体が目的であるものです。他者からみると、整理されず、効率が悪く、時には何をしているのかわからないようなこと、失敗の体験や試行錯誤の過程も、自らの興味・関心によって、面白く向かうことができるもの、そうしたことが遊びそのものであり、乳幼児期の大切な学びです。それに対して、初めから意図的に構造化したり、何らかの目的を付加したりすることでは、本来の遊びとは言えなくなってしまいます。

一方で、他者からみると「遊び」と言われるようなことをしていても、本当に子ども自身が充実して遊んでいることにはなっていない場合もあります。先に例に挙げた園で固定遊具に並ぶ子どもたちのように……。行為として、子どもの行動として遊んでいる・遊んでいないということではなく、その時の子どもの内面を推し量っていききたいものです。一方で、整理されないかのような遊び、混とんとした子どもの世界を大人が理解することは難しいことも少なくありません。しかし、自ら興味を持つことを見つけていくこと、没頭すること、工夫や試行錯誤をしていく面白さなど、子どものその時その時の心もちには共感できるのではないのでしょうか。まずは遊ぶことの喜びや面白さを共に味わう存在として保育者が、子どもとともにありたいと思います。そうすることで、子どもとおとなが共に作る園生活での遊びを中心とする生活の文化を根付かせていきたいものです。

雑然としていて整理のつかないものは、時には大人にとっての心配や不安につながる場合があります。しかし、その状態でも、子どもの中にある良さ、遊びの中での面白さを受け止めてくれる大人との生活の中では、子どもはやがて自ら整理していくことができるものと信じて見守りたいものです。それは子どもにとっての学ぶ楽しさとしてこの時期の、そしてその後の成長を支える大切なことであるからです。

佐伯は、子どもは本来善くなるとうとする存在であるとみて、「子どもがケアする世界をケアする」ことが乳幼児期に限らず教育・保育の根底を支えるものであると述べています⁵⁾。つまり、子ども自身にとってその時に感じられる「善さ」を保育者自身も寄り添い共感していけば、その後は子ども自身がより善き世界を自ら求めていくということです。トラブルでは、「解決」という結果を得るまで保育者が援助するのではなく、そこで味わっているであろう子どもの戸惑いや不満、あるいは、そこで主張したことそのもの（その内容ではなく）に保育者が寄り添い共感していくことができれば、そのあとは子どもが主体性を発揮してより善き方向に向かうはずだと――。

まずは、遊びそのものの面白さに、子どもとともに触れ、味わうことをより大切にしたいものです。

これからの保育で特に意識していきたい遊びにかかわる第三の課題は、私たちの生活、社会全般に、子どもが遊びとして再現したくなる、しようと思えばできるような大人との社会生活の営みに触れる機会がないということです。社会の状況が変化すれば、子どもの遊びも変化するのは当然のことで、例えば、今の子

どもたちの「おみせやさん」（お店屋さんということば自体、保育者が伝統的に使っているだけで、子どもの生活には定着していない言葉かもしれません）には、ポイントカードやバーコード・リーダーが出現したりします。大人との日常生活の中で関心をもったり、あこがれを抱いたりすることを子どもは遊びとして再現します。しかしながら、現代の生活では、様々なものがあまりにも進歩し、効率よく処理されることばかりになったので、幼児らしいもちゃもちゃと洗練されない模倣では模倣自体の喜びが味わえなかったり、そもそも模倣・再現したくなるような営みに触れることができなかつたりするのではないのでしょうか。それに加えて、何でも簡単に手に入り、わからないことは調べれば（検索すれば？）とりあえずは表面的には答えが出てくるような時代となりました。乳幼児の探索や試行錯誤など入り込む余地さえないようにも思ってしまう。豊富なモノにあふれ、簡単に手に入れることができる時代です。その中で、見立てたり、模倣したり、イメージの世界で、工夫していく、探索していく遊びの面白さを引き出すことや味わう場がどんどん失われているように思われます。

大人はこのような状況に対してどういう役割を果たすべきなのでしょう。遊びの提案を積極的にするのか、モデルとなるような活動を計画的に取り入れるのか、といった発想に至る方も少なくないようです。しかし、それだけでは子ども主体の遊びにはならない可能性が高いかもしれません。子どもの遊びが生まれる環境の構成が、より一層、大切な課題として浮かび上がります。それは、物的な環境を用意して、あたかも子どもが選択できるかのような状況をつくることではないと思います。まずは大切な環境である保育者自身が、様々なものやこと、状況に丁寧にかかわって、自ら考えたり工夫したり、丁寧に生活を創っていくことを楽しみたいものです。そして、子ども自身が味わっている子ども自身の遊びの楽しさ、心地よさ、満足感や充実感に共感できる関係の中で、遊びの中での経験がより充実したものとなるように子どもと共に創造的に生活をつくっていくことを大切にしていきたいものです。

附属幼稚園の次年度のサブテーマは「環境」が窓口です。「環境」を窓口にして自発的活動としての遊びを考えるということは、単に何を準備して、環境設定をどうするのか、といったことではありません。子どもの遊びが豊かに展開される生活、発達に必要な経験が充実した遊びの中で実現されるために、モノとのかかわり、人とのかかわりも含めた、状況・環境をとらえた具体的な考察を、子どももの側から丁寧にしていくことを期待したいと思います。

子どもと保育者とが創造的に展開する保育の魅力とその大切さを伝え続けてこられた吉村真理子氏は、今の保育がなぜ保育者にとって負担感が増し「大変なもの」になったのかとの質問に対して、たった一言「便利になりすぎたから」と答えられました。保育を始められた戦後間もない頃は、何もなかったから自分たちで工夫するしかなかった、仕方がなかったのだけれど何もないからこそ、自分たちで考え、自分たちで作っていくことができたと話されました⁶⁾。つまりは、保育者自身が主体性を発揮し、創造的な営みとして保育をすることができたし、何か具体的なモデルに対して「こうあるべき」「こうあらねば」ということにとらわれすぎずに保育ができたということです。その姿勢は、これからの保育（乳幼児期のみならず小学校以上の子どもにも求められている教育の方向～主体的・対話的で深い学び）に求められていることそのものと言えます。では、吉村氏が指摘したように便利になりすぎた今、保育者も子どもも主体的で創造的な実践は叶

わぬ理想なののでしょうか。そうした疑問に対して、吉村氏は絵本『ちいさいおうち』⁷⁾を例に出して考えさせてくださいました。

『ちいさいおうち』は、花咲く小高い丘のちいさいおうちが、周辺の開発によって陽を遮る高いビルに囲まれ排気ガスに埋もれていく過程が描かれている絵本です。シンプルにこの絵本を理解しようとすれば私は長年そう読み取っていましたが、これは近代文明の進化・自然破壊への警告・環境保護へのメッセージであるといえます。この絵本では、最後にちいさいお家が再びリンゴの花咲く別のどかな丘に移築されます。近代化が進む場所から昔のような自然豊かな場所へ移って、また幸せな日々が訪れる様子が描かれています。だからと言って、私たちの暮らしはもはや近代化に背を向けることなどできません。近代化されることによってもたらされる豊かさもまた私たちの生活の喜びの一つであるとも言えます。小さいおうちが移築されたことも、絶対的な「正解」とは言えません。ちいさいお家が、ビルに建て替えられたとしても、それは一つの選択です。文明の発展も、便利な世の中も、私たちにとって排除すべきことなのではありません。吉村氏は、小さいおうちがまた丘の上に移築されたのは、そこに「心ある人がいたから」だと話されました。

「ちいさいおうち」が「心ある人」の手によって花が咲き、陽のある丘へと移築されたことの意味は、特に小さな子どもたち……私たちがともに暮らす幼い子どもたちの生活を考えるときには大切にしたいことです。特に、現在、そしてこれからは園生活でこそそれを守らなくては、子どもたちの生涯にわたる成長の土台となる経験を保障していくことが困難であることを自覚して、保育を創っていくことが必要でしょう。

私たちは、「心あるひと」としての保育者でありたいものです。子どもにとって豊かな経験が生み出される環境としての保育者、そして豊かな環境を共につくり、生み出すものとしての保育者として――。

【註】

- 1) V. P. サーランスキー、久米実・大沼安史・訳『失われゆく子供期 アメリカ昼間保育の危機』1990、家政教育社
- 2) 2011年5月、日本保育学会における津守真氏と津守房江氏による対談で語られた言葉より
- 3) 拙稿「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―」2008、秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 pp. 121-132, 同「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」2010、秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学第65集, pp. 13-20, 同「幼児の仲間関係・集団の育ちと保育」2015、発達 通巻143号, ミネルヴァ書房, pp. 14-19. など
- 4) 結城恵『幼稚園で子どもはどう育つか―集団教育のエスノグラフィ』1998、有信堂高文社、参照
- 5) 佐伯胖「人間発達の軸としての『共感』」(佐伯胖編『共感―育ちあう保育のなかで―』2007、ミネルヴァ書房, pp. 1-38.), 同「子どもを『人間としてみる』ということ―ケアリングの3次元モデル」(佐伯編『子どもを『人間としてみる』ということ―子どもとともにある保育の原点』2013、ミネルヴァ書房, pp. 81-216.) 参照
- 6) 2017年2月、松山市内にて。筆者による吉村真理子氏へのインタビュー並びに松山東雲短期大学公開講座より
- 7) ヴァージニア・リー・バートン、石井桃子・訳『ちいさいおうち』1965、岩波書店