

保育実践：あきの思いにより添って（3）

鈴木 政勝・小野 美枝*
(幼児教育) (三豊市立二ノ宮幼稚園)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部
*767-0021 三豊市高瀬佐股甲1508-1 三豊市立二ノ宮幼稚園

Educational Practice in Kindergarten : Nestle Close to the Mind of Aki (3)

Masakatsu Suzuki and Mie Ono*

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522
*Ninomiya Kindergarten, 1508-1 Ko, Samata, Takase-cho, Mitoyo 767-0021

要旨 小野は、小野による幼稚園3、4歳児クラス、あきを中心とした保育実践に関して、鈴木と共同研究を行った。小野は鈴木との話し合いを通して自らの子ども理解やかかわりをさらに捉え直し、次の保育実践につなげていった。この共同研究のうち、前々稿、前稿では、小野による保育実践記録を報告した。本稿では、それを受け、「小野による保育実践記録を読んで、あきはどのような子どもであるか、鈴木との理解と考え」を報告する。

キーワード 幼児教育 保育者 内面の理解 寄り添う 実践記録

I. はじめに

本稿は、幼稚園教諭である小野と幼児教育(保育)研究者である鈴木との共同研究を報告しようとするものである。

共同研究者の1人、小野(以下、小野保育者と呼ぶ)は、A幼稚園、3歳児クラス(14名)の担任となった。そして翌年も、その同じ子どもたちの4歳児クラス(22名)を担当した。

その3歳児クラスの中の1人、あきは、次のような子どもである。

クラスのある子どもが小麦粉粘土を平たく伸ばし、型抜きで形を切り抜いて遊んでいる。外遊びから帰ったあきはそれを見て、小麦粉粘土に手を伸ばす。そして、その子どもが型抜きを

使っているのを見たとすると、黙って取ってしまふ。取られた子どもは怒って取り返そうとする。2人は、型抜きを取り合う。

小野保育者は、あきがなぜこういう行動をするのか、その時その内面でどのようなことを感じ思っているのか、よく分からない。それゆえ、保育者としてどのようにかかわっていったらよいのか、よく分からない。

小野保育者は、この事態を打開するため、その日のあきの行動を思い出し、その時あきがなぜこういう行動をするのか、その内面でどのようなことを感じ思っているのか、捉えようとした。そして、その捉えたことを詳しく書いてみることにした。このことを積み重ねることにより、少しずつではあるが、あきが内面で感じ

思っていることに、気づき、理解できるようになってきた。また、小野保育者は、その日の自分のかかわりを思い出し、その時自分はあきにどのようにかかわっていったらよいと考えたのか、どのようにかかわったのか、そしてそのかかわりはあきにどう影響したのか、捉えようとした。そして、その捉えたことを詳しく書いてみることにした。このことを積み重ねることにより、どのようにかかわっていったらよいのか、少しずつ考えられるようになってきた。が、同時に、自分の内面の理解は、また自分のかかわりは、これでよかったのか、確信がもてず悩むということに直面することになった。

そこで、小野保育者は、鈴木と共同研究を行った。小野保育者は、自分の保育実践記録に基づき、あきはなぜこういう行動をするのか、その時の内面の思いはどのようなものなのか、自分の理解を話した。また、その内面の理解に基づき、保育者としてどうかかわっていったらよいと考えたのか、どのようにかかわったのか、そして、そのかかわりはあきにどう影響したのか、今自分が確信をもてずに悩んでいることも含めて、話した。鈴木は、小野保育者の実践記録を読み、また話を聞き、あきは、その内面でどのように感じ思っているのか、どのようなことをするどのような子どもであるのか——共同研究者としての立場からの——鈴木の理解と考えを述べた。小野保育者は、鈴木との話し合いを通して、自らの理解とかかわりをさらに捉え直し、次の保育実践に生かし、つなげていった。

本共同研究は、このような研究方法において、実施されている。それゆえ、本共同研究を報告するにあたって、次のような構成をとりたい。1. 保育者の立場からの、小野保育者による3歳児クラスにおける保育実践記録。2. 小野保育者による4歳児クラスにおける保育実践記録。3. 共同研究者としての立場からの、小野保育者の3歳児クラス、4歳児クラスにおける保育実践記録を読んだ、あきはどのようなことをするどのような子どもであるのか、鈴木理解と考え。

保育者の立場からの小野保育者による3歳児クラスにおける保育実践記録、および4歳児クラスにおける保育実践記録については、既に「保育実践：あきの思いに寄り添って(1)」および「保育実践：あきの思いに寄り添って(2)」において、報告している。本稿、すなわち「保育実践：あきの思いに寄り添って(3)」では、「小野保育者による3歳児クラス、4歳児クラスにおける保育実践記録を読んだ、あきはどのようなこととするどのような子どもであるのか、鈴木理解と考え」を報告する。

本稿では、小野保育者の保育実践記録を読んで、共同研究者としての立場から筆者(鈴木)が理解した、3歳児クラス、4歳児クラスにおける、あきはどのようなことをするどのような子どもであるのか、述べる。あきは、4歳児クラスに進級した4月と7月、次のようにする。保育室で女の子どもが病院ごっこをし、玩具を使っている。それを見て、自分も病院ごっこをしたい、その玩具を使いたいと思う、そしてその思いからそのまま玩具を一方的に取ってしまう。しかし、これで終わるではない。あきが玩具を一方的に取ってしまうことに対して、一緒に遊んでいた子どもがあるかかわりをしてくる。そのことにより、あきは揺れ、揺れる中でいろいろことに気づく。気づくことにより、あきはある思いをより強くもつようになる。そして、あきは、強くなったその思いを胸に、7月、友だちとかかわっていこうとする。そして、友だちと一緒に遊ぶためにはどのようにかかわったらよいか考え、あるかかわり方を考えだし、実行に移す。そして、友だちと一緒に遊べるようになる。

あきは、4月、7月、このようなことを行うが、しかし、あきがここで行うことは、あきだけに見られることであるだろうか。それとも、この時期の子どもの多くが共通に行うことであろうか。あきと同時期の子どもを調べると、この時期の子どもの多くは、一方的に取ってしまう、ということをする。しかし、それだけではない。一方的に取ってしまうことに対して相手

の子どもがあるかわりをしてくる。そのことによりいろいろ気づく。そして、その気づきからあることをしようとする、ということが分かる。

このことが分ると、「あきは、ここでは、この時期の子どもが行うのと全く同じように、一方的に取ってしまう・・・気づく・・・あることをしようとする」ということを行っているのだ、ということがわかる。

そこで、この視点、すなわち、「あきは、この時期の子どもが行うのと全く同じように、一方的に取ってしまう・・・気づき・・・あることをしようとする」という視点から、4歳児クラス4月、7月、あきが行うことを、詳細に、検討・考察する。

II. 小野保育者の3歳児クラス、4歳児クラスにおける保育実践記録を読んだの、あきはどのようなことをするどのような子どもであるのか、鈴木 of 理解と考へ

1. 3歳児クラス、4歳児クラスにおいて、あきはどのようなことをするどのような子どもであるのか。

- ① あきは、これまでに、家庭でいろいろなことに取り組み、「自分は～できる」「自分は～できる自分である」という自己認識を獲得しているのだろう。また、「自分は～できるようになりたい」「自分は～できる自分になりたい」と思うようになってきているのだろう。幼稚園に入園してきて、あきは、幼稚園のいろいろなもの・人・ことにかかわりながら、自分がそれにかかわることによって、「自分は～できるようになった」「自分は～できる自分になった」と思うようになる所の物・人・ことを見いだそうとする。あきは、幼稚園のいろいろなもの・人・ことにかかわる中で、自分がそれにかかわることによって、「自分は～できるようになった」「自分は～できる自分になった」と思うようになる所の物・人・

こととして、「自転車に乗ることができること」「滑り台を滑ることができること」を見出す。

「自転車に乗ることができること」を見出すと、あきは、自分から自転車にかかわっていき、自転車に乗ることができるようになろうとする。そして、自転車に乗ることができるようになると、「自分は自転車を乗ることができるようになった（できる自分になった）」と自己認識する。

また、「滑り台を滑ることができること」に見出すと、あきは、自分から滑り台にかかわっていき、滑り台を滑ることができるようになろうとする。そして、滑り台を滑ることができるようになると、「自分は、滑り台を滑ることができるようになった（できる自分になった）」と自己認識する。

あきは、このようにして、「自分は自転車を乗ることができるようになった（できる自分になった）」「自分は、滑り台を滑ることができるようになった（できる自分になった）」と自己認識するとき、喜びを感じる。

- ② あきは、このように、自分から自転車や滑り台にかかわり、このように自己認識していく。その中で、周りのいろいろな子どもに出会う。このように自己認識するとき喜びを感じるので、その出会う子どもに心が開かれる。あきは、心を開いていくなかで、少しずつ、その子どもがどんなことをしようとしているのか、どんなことができるのか、自分よりより上手にできるのか、下手なのか、その子どもは自分をどんなふう思っているのか、自分を好きであるのか、嫌いなのか・・・について知っていく。

あきは、「自分は～できるようになった（自分になった）」と自分を認識している。そこで、周りの子どもの～できることを知ると、「自分も～できるようになりたい（できる自分になりたい）」と思う。そこで、その子どものそばに行き、その子どもの～できることを自分も～できるようになろう

とする。その子どものそばにいき、その子どもと一緒に～できるようになろうとする。

あきは——事例3に見ることができるようになる——4月、自転車に乗っていて、紙おむつが気になってくる。紙おむつを交換するためトイレに行く。その時ある女の子と出会う。その子どもは、「さっさと1人で排泄を済ませ」出て行く。その時、あきは、その子どもが1人で排泄できること、したがって、紙おむつではなく布パンツをはくことができることを知る。あきは、「自分は～できるようになりたい（～できる自分になりたい）」と知っている。それゆえ、その女の子が「1人で排泄できること」を知ると、「自分も1人で排泄することができるようになりたい（自分になりたい）」と思う。

小野保育者の配慮により、あきは布パンツをもって登園してくる。そして自分から布パンツをはき、三輪車に乗って遊び始める。途中、小野保育者が声をかけると、あきは——「自分は1人で排泄することができるようになりたい（自分になりたい）」と知っているので——「そうだったね」と言い、自分からトイレに行く。そして1人で排泄をすることができる。

1人で排泄することができたとき、あきは、「自分は、その女の子と同じように1人で排泄することができるようになった（自分になった）」と自己認識する。あきは、喜びを感じる。

- ③ また、あきは、事例7に見ることができるようになる、7月、1人の女の子に出会う。あきはその姿を見て、その子どもは、小野保育者と共に、小麦粉粘土を伸ばし型を使って切り抜くということを知っている。あきは、「自分は～できるようになりたい（自分になりたい）」と知っている。そこで、「自分も、小麦粉粘土を伸ばし型を使って切り抜くことができるようになりたい（自分になりたい）」「自分も、その子

どもに比べてより（1番）上手に型を使って切り抜くことができるようになりたい（自分になりたい）」と思う。そこで、あきは、その子どものそばにいき、そして、一緒に、型を使って切り抜くことができるようになろうとする。

あきは、自分の思いを実現しようとして実現に必要な小麦粉粘土を取り平たく伸ばす。次に、型抜きを使って切り抜こうとする。だが、型抜きは、その子どもが使っている。あきは、自分の思いを実現するためその型抜きを使いたいと思う。そこで、その子どもが使っているのにもかかわらず、その型抜きをその思いのまま取ってしまう。その子どもも、「自分は型抜きを使って切り抜くことができるようになりたい（自分になりたい）」と思い、その思いを実現しようとして型抜きを使っている。それゆえ、取り返そうとする。あきとその子どもは、型抜きを取り合う。

- ④ またあきは、5月——事例4の考察の所に書かれている事例に見ることができるようになる——クラスの子供たちが音楽に合わせて踊りを踊っているのを見て、「自分は踊ることができるようになりたい（自分になりたい）」「自分は、〇〇に比べてより上手に踊ることができるようになりたい（自分になりたい）」と思う。あきは、踊りに参加し、一緒に踊る。そして踊ることができるようになる。あきは、「自分は踊ることができるようになった（自分になった）」と自己認識する。また——隣で踊っている2人の女の子と比べて——「自分は2人に比べてより上手に踊ることができるようになった（自分になった）」と自分を認識する。このように認識すると、あきは、認識したことを、そのまま、言ってしまう。「あなた踊り下手やな！私は上手やで」。2人は、あきにこのように言われて傷つき、泣き出してしまふ。

- ⑤ あきは、クラスの子どもの～できるのを見て、「自分も～できるようになりたい（自

分になりたい)」と思う。

あきは、最初の時点では、つまりその子どもの～できることを自分がまだ～できないという時点では、「自分も、その子どもと同じように～できるようにになりたい」と思う。そして、その思いを実現しようとする。実現すると、「自分は、その子どもと同じように～できるようになった」と自己認識する。あきがこのように自己認識するようになると、あきは、上と同じ、子どもの～できるのを見て、「自分も、その子どもと同じように～できるようにになりたい」と思うだけでなく、むしろ、「自分は、その子どもに比べてより～できるようにになりたい」「自分は、その子どもに比べて1番～できるようにになりたい」と思うようになる。

あきは、「自分は、その子どもに比べてより（1番）～できるようにになりたい」という思いを実現しようとする。そして、実現すると「自分は、〇〇に比べてより（1番）～できるようにになった」と自己認識するようになる。

あきが、このように、ある～できることに関して、「自分は〇〇に比べてより（1番）～できるようにになった」と自己認識するようになると、あきは、このある～できることだけでなく、他のいろいろなある～できることにおいても「自分は〇〇に比べてより（1番）～できるようにになりたい」と思うようになる。そこで、あきは、他のいろいろなある～できることの中から、ある～できることを選び、「自分は〇〇に比べてより（1番）その～ができるようになりたい」と思う。

事例9に見ることができるよう、あきは、他のいろいろなある～できることの中から、「1番早く登園することができること」を選ぶ。そして、「自分は、1番早く登園することができるようになりたい」と思い、その思いを実現しようとする。一方クラスのある子どもは、「自分は、1番早

く登園することができるようになりたい」と思い、その思いを実現しようとする。あきとその子どもは、「一番早く登園することができるようになること（自分になること）」を取り合う。

またあきは——事例10に見ることができるよう、——他のいろいろなある～できることの中から、「給食を1番早く食べることができること」を選び、「自分は、給食を1番早く食べることができるようになりたい」と思い、その思いを実現しようとする。一方クラスのある子どもが、「自分は、給食を1番早く食べることができるようになりたい」と思い、その思いを実現しようとする。あきは、ここでも、「給食を1番早く食べることができるようになること（自分になること）」を取り合う。

⑥ あきは、4歳児クラスに進級する。

あきは、3歳児クラス、5月～7月くらいから、友だちの～できるのを見て、自分も～できるようにになりたい（自分になりたい）」と思い、その子どもと一緒に～できるようにしようとする。あきは、このように友だちと一緒に遊び、一緒に遊ぶ楽しさを味わう。一緒に遊ぶ楽しさを味わうことによって、「友だちと一緒に遊びたい」と思うようになる。また、あきは、3歳児クラス、1月くらいから、友だちの～できるのを見て、「自分は〇〇に比べてより（1番に）～できるようにになりたい（自分になりたい）」と思うようになる。クラスの中のある子どもも、「自分は〇〇に比べてより（1番に）～できるようにになりたい（自分になりたい）」と思い、その思いを実現しようとする。あきとその子どもは、「〇〇に比べてより（1番に）～できるようにしようとすること（自分になること）」を取り合う。あきは、ここでは、競争するという仕方で、友だちと一緒に遊び、友だちと一緒に遊ぶ楽しさを味わう。友だちと一緒に遊ぶ楽しさを味わうことによって、「友だちと一緒に遊びたい」とより強く思

うようになる。

しかし、4歳児クラスに進級したあきは——進級時のクラス替えに伴い、少し顔見知りになった子どもと別々のクラスになったということもあり——一緒に遊びたいと思うのだが、一緒に遊ぶ子どもを見つけることができない。一緒に遊びたいという思いを持ちながらも、1人で遊ぶということが多くなった。

こうしたなか、4月のある日、あきは——事例12に見ることができるように——次のようにする。

——以下の、あきがこのようにする、という捉え方は、小野保育者が、それまで実践記録を書き続ける中で培ってきた力でもって、この場面に出会ったまさにその時捉えた捉え方であり、また、小野保育者がそのあと保育実践記録を何度も読み返す中で、また鈴木と話し合う中で、「間違っていないかった」と改めて確認した捉え方である。また、鈴木が、小野保育者から学び、また鈴木はあきと同時期の子どもが多くがこのようにすると捉えてきているので、深く共感する捉え方である。——

保育室で3人の女の子が病院ごっこをし、新しい玩具（注射器、聴診器など）を使っている。あきは、それを見て、自分も病院ごっこをしたい、そのためその玩具を使いたい、と思う。あきは、その思いから、そのまま玩具を一方的に取ってしまう。あきは、3歳児クラスの7月に、型抜きを一方的取ってしまうということをしてきた。4歳児クラスに進級した4月、再び、これと同じことをする。

あきは、このように、再び、一方的に取ってしまうということをする。だが、このまま終わるのではない。あきの一方的に取ってしまうことに対して、相手の子どもがあるかわりをしてくる。相手の子どもがあるかわりをしてくることにより、あきは揺れる。揺れる中で、あきはいろいろなことに気づく。気づくことにより、あき

はある思いをより強くもつようになる。そしてあきは、より強くなったその思いを胸に、4歳児クラス、7、10月、友だちにかかわっていきこうとし、あるかわりをする。

だが、あきのこのことについては、ここでは、これ以上述べない。筆者は、本稿の後半で、これらの場면을再び取り上げ、考察することを予定している。それゆえ、そこにおいて、述べることにしたい。

2. 3, 4歳児クラスのあきに見られる③, ④の姿は、この時期の子どもに共通に見られる姿である

さて、3, 4歳児クラスのあきに見られる姿を述べてきたが、これらの姿のうちあきの③, ④の姿、すなわち「自分の思いから一方的に型抜きを取ってしまう、取り合う」という姿は、また「〇〇より上手であるという自分の思いをそのまま表現して相手を傷つけてしまう」という姿は、親、保育者の多くがあまり望ましくないと思う姿、それゆえ直したり変えたりしていかなければならないと思う姿である。

あきは、家庭では、自分の思いや欲求を、自己抑制することなく、そのまま表現し、そのまま満たすよう、育てられてきている。沢山の玩具が与えられ自分のしたい遊びをして遊ぶ。食事は、好きなものだけ食べる。自分の思うまま動きながら食べ、1口食べてもういらないと感じると、そのまま遊び始める。

あきに出会った当初、小野保育者も筆者（鈴木）も、あきが家庭でこのように育てられてきていることに大きく注目していた。それゆえ、あきの③, ④の姿は、あきが家庭でこのように育てられてきていることによるのだ、と考えようとした。したがって、あきの③, ④の姿は——あきが家庭でこのように育てられていることによるのであるから——あきだけに見られる姿、あきだけに特有の姿であると捉えようとした。

しかし、あきの姿をより深く捉えるため、あきと同時期（3歳児クラス、4歳児クラス、満3, 4, 5歳）の子どもたちの姿も捉えようと試みた。

そうすると、あきの③、④の姿は、なにもあきだけに見られる姿ではなく、この時期の子どもの多くに共通に見られる姿であるということが明らかになってきた。

あきに見られる③の姿、すなわち「自分の思いから型抜きを一方的に取ってしまい、取り合う」という姿は、例えば、同じ時期のゆうだいという子どもの次のような姿に見ることができる。3歳児クラス。5月下旬～6月下旬。ゆうだいとO・ゆうだいが「布団の取り合いをしている。O・ゆうだいの使っているのが欲しくなってゆうだいが布団を引っ張っている」¹⁾つまり、ゆうだいは、O・ゆうだいが布団にくるまっているのを見て、自分も布団にくるまりたくなる。しかし、2人分の布団はない。ゆうだいは、自分もその布団にくるまりたいという思いを実現しようとして、そのまま——O・ゆうだいがその布団にくるまっているのであるが——取ろうとする。だが、O・ゆうだいも布団にくるまりたいという思いをもち、それを実現しようとするので、取り返そうとする。そのため、ゆうだいとO・ゆうだいは、布団を取り合う。

あきに見られる④の姿、すなわち「○○は下手であり自分は上手であるという自分の思いをそのまま表現し相手を傷つけてしまう」という姿は、例えば、同じ時期の航という子どもの次のような姿に見ることができる。「敦子ちゃんが航ちゃんの家へ遊びにきた。〔中略〕二人で絵を書きはじめた。航ちゃんは〔中略〕元気に怪獣の絵を書き出す。敦子ちゃんも、なにやら書き出しているが、ひとめ見ただけでは、何のつもりやらよくわからない線だとか、点だとかがちらばっている。航ちゃんは〔中略〕「アッチャン！ なにかいたん」と聞く。敦子ちゃんは何も答えない。〔中略〕「アッチャン、何も言わないよ」と航ちゃんがおかあさんの方を向いて大声で報告し、なおも敦子ちゃんの絵をしげしげとのぞきこんで、ついに、「メッチャクチャや！、アッチャンの絵、メッチャクチャときめつけた。敦子ちゃんは〔中略〕途端に両腕で絵をかくし出した（引用文中のアンダーライン

は引用者)。²⁾

3. この時期の子どもは、一方的に取ってしまって、取り合うことをして・・・いろいろなことに気づく。

3, 4歳児クラスのあきに見られる③、④の姿は、この時期の子どもに共通に見られる姿であるということを述べたが、本稿では、以下、このうちの③の姿、すなわち「自分の思いから一方的に取ってしまう、取り合う」という姿に焦点をあて、考察を深めていきたい。

この時期の子どもは、「自分は～ができる(自分である)」という自己認識をもつようになってきている。そこで、周りの子どもの～できるのを見ると、自分も～できるようになりたいと思う。周りの子どもが、例えば、積み木を使って自分の作りたいものを作り上げようとしている。それを見ると、「自分も、積み木を使って自分の作りたいものを作り上げることができるようになりたい」と思う。そこで、その子どものそばにいき、積み木を使って自分の作りたいものを作り上げることができるようになろうとする。

その子どもは、自分の思いを実現しようとして、その積み木を使おうとする。使おうとして——相手がそれを使っているという場合であっても——そのまま、取ってしまう。相手の子どもも、その思いを実現しようとして積み木を使おうとするので、積み木を取り合う。

ところで、幼稚園・保育所で、子どもが取り合う場面を観察すると、この時期の子どもは、自分が一方的に取ってしまうということや、取り合うことをするというに、前もって気づくということは、少ない。もちろん、家庭で年の近い兄弟などと遊び、そこで、一方的に取ってしまうこと、取り合うことを経験してきている子どもは、幼稚園・保育所で取り合う場面に入るとき、自分が一方的に取ってしまうということ、取り合うことに前もって気づく。だが、家庭でこういう経験をしてきていない子どもは、前もって気づくということは、少ない。

この時期の、家庭でこういう経験をしてきて

いない子どもは、自分の思いを実現しようとして、積み木を使おうとする。使おうとしてそのまま取ってしまう。取ってしまったら初めて、自分が一方的取ってしまう、ということに気づく。相手の子どもも、自分の思いを実現しようとして積み木を使おうとするので、積み木を取り合う。取り合って、初めて、自分と相手を取り合うということに気づく。

しかし、子どもが気づくことは、これだけではない。その子どもが一方的に取ってしまうことをしたならば、相手の子どもは傷つけられたと感じ、また悔しいと感じるだろう。その子どもは、一方的に取ってしまうとき、相手の感じていることに直に触れ、気づかされる。

あるいは、その子どもが一方的に取ってしまうことをしたならば、相手の子どもはそのことを受け入れることはできず、それゆえ一緒に遊ぼうとしなくなるだろう。このとき、相手の子どものその思いに気づかされる。また、相手の子どもと一緒に遊ぼうとしなくなるので、1人で遊ばなければならなくなる。1人で遊ぶと、1人で遊ぶことがいかに寂しいか、気づかされる。

そして、子どもは、これらの気づきをもとに、あることをしようとする。

4. この時期の子どもは、このことを、どのように行うのか

では、この時期の子どもは、この一方的に取ってしまう・・・気づく・・・ということ、どのように行うのだろうか。この時期の子どもは、一方的に取ってしまう・・・気づく・・・といういくつかの場面を取り上げ、このことを、考察する。最初に、この時期のツトムという子どもの一方的に取ってしまう・・・という場面を取り上げ、次に、この時期のAという子どもの一方的に取ってしまう・・・という場面を取り上げる。

(1) ツトム 3歳児クラス

『3歳児のイメージと表現』に載せられてい

る事例である。

幼稚園。3歳児クラス。「保育室の中に大型のビニール製の積み木が2セットほど置いてあります。子どもたちは自分の積み木を獲得すると、それをいろいろな形に見立て積み変えながら遊びます。〔中略〕。一人一人が遊んだ後に、各々の積み木は一カ所に集まり合体します。そしてまた再び散って行ったかと思うと〔中略〕集まります。こうした合体や分解の動きを作り出しているのは、〔中略〕ツトムです。ツトムは自分の周りに積み木を少しでも多く獲得したいと思い、みんなの積み木を合わせて形の良いロボットや乗り物を作ろうと考えていたのです。初めのうちは、合体したり分解したりしながら発車して行く事が面白くて、子どもたちは仲間に加わっていましたが〔中略〕。ツトムは、自分の思うような物を作り上げたい。そのためには積み木が欲しいと言う気持ちで自分の周りに積み木を夢中で集め始めました。ところが、友だちはひとりふたりとその場を離れて行き、ツトムが気がついた時には、大きな基地にポツンと一人で乗っていたのです。その高い所から、ツトムはみんなのようすをじっと眺めるだけでした。〔中略〕。翌日、ツトムはまたその基地の一番高い所に登りました。なんともつまらなそうで、いつもの元気がありません。そのうちに、積み木を使いたいと言う子どもが出てきました。ツトムの積み木をチラっと見ました。『ずるいよね、自分ばかりであんなに積み木使って』『い～けないんだ、いけないんだ』と子どもたちは口々にツトムに責め寄ります。〔中略〕一人になっていたツトムに自分だけが獲得していた積み木を友だちに譲る事が素直にできるチャンス到来。ツトムは力一杯、自分の基地を崩しました。他の子どもたちも「ワァー」と歓声を上げてそれに加わりました。〔中略〕。みんな1個ずつ積み木を持つと床を滑らせながら動き回ります。〔中略〕。ツトムの気持ちにも触れ、ツトムもみんなの気持ちが少し汲めました。今までに見られなかった気持ちの通じ合いが、わずかですが見えるようになって来たようでした。』³⁾

保育室には大型のビニール製積み木が置いてある。子どもたちは、その中から自分の使いたい積み木を取り、いろいろな形に見立て組み変えながら遊んでいる。しかしそのあと、積み木はカ所に分けられる。ツトムが形の良いロボットや乗り物を作ろうと考え、みんなの積み木を集めるのである。ツトムが作り終えると、みんなはまた、自分の使いたい積み木を取りいろいろな形に見立てて遊ぶ。このことを繰り返す。

この日、ツトムは、自分の思うようなものを作りあげたい、そのため積み木が欲しいという気持ちで、積み木を夢中で集め始める。しかし、友だちは、1人2人とその場を離れていく。友だちは、自分の作りたいものを作りたい、そのため積み木が欲しいと思うようになってきているので、ツトムが積み木を集めてしまうことを受け入れることはできない。受け入れることができないので、一緒に遊ぼうとしないのである。

ツトムは、気づいた時には「大きな基地にポツンと1人で」座っている。ツトムは、自分の思うようなものを作りたいと思い、そして作り上げたのだから、「作りあげた！」という喜び、楽しさを感じるはずであるのだが、感じない。むしろ、寂しさを感じる。ツトムは、基地に1人座って寂しさを感じる時、「1人で遊ぶのは嫌だ、友だちと一緒に遊びたい！」と強く思う。

ツトムは、翌日、もう一度基地の1番高い所に登る。しかし、このときも、友だちは一緒に遊ぼうとしない。ツトムは、昨日にも増して、寂しさを感じ、「一緒に遊びたい」と強く思う。ツトムは寂しさを感じる中で、なぜ友だちは自分と一緒に遊ぼうとしないのかその思いを感じ取ろうとしたに違いない。また、寂しさを感じる中、一緒に遊ぶためにはどのようにしたらよいのか、考えようとしたに違いない。

友だちは、このとき、自分の作りたいものを作りたい、そのため積み木を使いたいと思っている。それゆえ、ツトムが多くの積み木を集めることを受け入れることはできないので、一緒に遊ぼうとしない。だが、これだけではない。

このとき、友だちは、「ツトムが多くの積み木を集めることは、自分が積み木を使うことをできなくさせている」と、感じるようになっている。そこで、ツトムの「自分の積み木を使うことをできなくさせる所の、いけないことをする子ども、ずるい子ども、悪い子ども」と認識する。このように認識すると、ツトムに対する、怒り・攻撃性が湧いてくる。そこで、「自分ばかりあんなに積み木を使って」、「いけないことをする子ども、ずるい子ども、悪い子ども」という言葉を投げかける。

ツトムは、寂しさを感じる時なぜ友だちは自分と一緒に遊ぼうとしないのか感じ取ろうとしているのだが、この言葉が投げかけられることにより、その友だちの思いにはっきりと気づかせられる。「友だちは、作りたいものを作りたい、そのため積み木を使いたいと思っている。しかし、自分が多くの積み木を集めてしまったため使うことができなくなっている。友だちはこのことを受け入れることができないので、一緒に遊ぼうとしないのだ」と。

また、ツトムは、寂しさを感じる時、一緒に遊ぶためにはどのようにかわっていったらよいか考えようとしているのだが、この言葉によって、次のことを考え出す。「一緒に遊ぶためには、自分の思いだけでなく、友だちの作りたいものを作りたい、そのため積み木を使いたいという思いも実現できるようにしたらよい。言い換えれば、集めた積み木を崩し、友だちも使うことができるようにしたらよい」ということを考え出す。そして、実行に移す。すなわち、自分から「力一杯、自分の基地を崩す」。

友だちは、このツトムの行動を見て、そのときのツトムの思い、すなわち「一緒に遊びたい。そのため基地を崩し友だちも使うことができるようにしたい」という思いを理解する。そして、その思いを受け入れ、ツトムが崩した基地から積み木を1個ずつ取り、「床に滑らせて」遊ぶ。友だちが受け入れてくれたことにより、ツトムも、積み木を取り、「床に滑らせて」遊ぶ。ツトムは、友だちと一緒に遊ぶことができる。

ツトムは、このように、気づき、友だちと一

緒に遊びたいと思い、考え、考え出し、実行に移すことによって、友だちと遊ぶことができる。ツトムが、友だちと一緒に遊ぶことができるとき、ツトムは、「自分は、気づき、友だちと一緒に遊びたいと思い、考え、考え出し、実行に移した（気づき、思い、考え、考え出し、実行に移す自分になった）、そしてそのことによって、友だちと一緒に遊ぶことができた（遊ぶことができる自分になった）」と自分を認識する。ツトムがこのように自分を認識するとき、ツトムは強い喜びにつつまれる。

(2) A 4歳児クラス 11月

香川大学教育学部付属幼稚園、「研究紀要」に載せられている事例である。

幼稚園。「11月のある日のこと、4歳児のAが、緊張した面もちで、私と一緒にいた3歳児のBのところへやってきました。そして、真っ赤な目でBをまっすぐに見つめ、「さっきは(Bが使っていた積み木を取って)ごめん。積み木をかしてください」と、ふりしぼるような声で思いを伝えました。BもまっすぐにAを見つめ返しています。Bは、私に「A君がぼくの使っていた積み木を取った」と悔しい思いを何度も訴えていたところであり、傍でいた私は、Aの切ない程のどうしても積み木を使いたいという思いを感じるとともに、Bの自分が先に積み木を使っていたのにという当然の悔しい思いも分かり、『Bはどう返事をするだろうか・・・』と、心揺れながら傍らで見守りました。そして少しの間後、Bは、いいよ」とまっすぐな目で応えたのでした。その後、Aは、やりたかった積み木での遊びを十分に満喫し、Bも気持ちが吹っ切れたようで、自分から他の遊びにかかわっていききました。』⁴⁾

Aは、3歳児クラスのBの使っていた積み木を一方的に取ってしまったようである。Aが積み木を使って何かを作ろうとしていた。Bも積み木を使って何か作ろうとしていた。そして、Aが、自分の作ろうとしているものを作り上げるためにある積み木がどうしても欲しくなっ

た。そこで、Bが使っているのにもかかわらず、その積み木を一方的に取ってしまったようである。

しかしAは、一方的に取ってしまったあと、取ってしまったことを謝り、Bに返そうとしている。Aがこのようにする、その時のAの心の動きについては何も述べられていないが、Aは、Bが使っている積み木を取ろうとしたとき、Bが感じていることに直に触れ、感じ取ったのではないだろうか。おそらくその時Bは、「自分が積み木で作ろうとしていたことが一方的に踏みにじられた、傷つけられた」と感じているだろう。また、「自分が先に積み木を使っていたのにもかかわらず一方的に取られてしまった、悔しい」と感じているだろう。その感じていることに直に触れ、感じ取ったのではないだろうか。

普通、子どもは、その子どもが内面で感じていることを感じ取ると、また、それを他人ごととしてではなく、あたかも我がこと（自分のこと）のように感じると、その子どもを「大切にしたい」「大事にしたい」と思うようになる。そして、その子どもを大切にするために、その子どもが喜ぶことをしてあげたいと思うようになる。あるいは——子どもは自分のしたいことを自分の力で実現すると喜ぶので——その子どもがしたいと思っていることを自分の力で実現することを援助してあげたいと思うようになる。

Aも、Bが感じていることを感じ取り、またあたかも我がことのように感じると、Bを「大切にしたい」と思うようになり、「大切にするために、積み木を一方的に取ってしまったことを謝りたい」「大切にするために、Bが作りたいたものを作り上げるよう援助したい」「援助することとして、取った積み木を返したい」と思うようになったのではないだろうか。

Aは、自分から、取ってしまったことを謝り、取ってしまった積み木を返そうとする。

だがしかし、Aがまさにそのことをしようとする、そのとき、Aに、「自分の作りたいものを作り上げたい、そのためその積み木を使いた

い」という思いが生じてくる。この思いは、Aが最初持っていた思いである。この思いが、AがBを大切にしようとする、援助しようとする、積み木を返そうとする、そのとき、Aに、再び、現れてくる。そこで、Aは、その思いを実現しようとする。しかし、その思いを実現しようすると、そのとき、このことによって、Bを大切にしようとする、援助しようとするさいに感じられていた喜び、満足感は感じられない、と感じる。Aがこのように感じると、Aの中に、再び、「Bを大切にしたい、援助したい、積み木を返したい」という思いが生じてくる。そこで、Aは、その思いを実現しようとする。しかし、Aがその思いを実現しようすると、そのことによって「自分の作りたいものを作り上げる」という喜び、満足感は感じられない、と感じる。このように感じると、Aの中に、再び、「自分の作りたいものを作り上げたい、そのためその積み木を使いたい」という思いが生じてくる。・・・。

Aは、このようにして、「Aを大切にす、援助する、積み木を返す」ということと「自分の作りたいものを作り上げる、積み木を使う」ということ、この両者の間を激しく揺れ動く。だが、Aは、このように激しく揺れ動きながらも、両者を両立させるあり方を考えていこうとする。そして考え出す。Aが考え出したあり方は、「Bを大切にす。取ってしまったことを謝る、Bの作りたいものを作り上げることを援助する。積み木を返す」ということをする。だが、その前に、積み木を貸してもら。積み木を貸してもらい「自分の作りたいものをその積み木を使って作り上げる」。そしてその後、取った積み木を返す、というものである。

だが、これは、すんなりと考えだされたものではないだろう。二つの思いの間を激しく揺れ動かなかで、つまり激しく葛藤するなかで、考え出されたに違いない。Aが自分の思いをBに伝えるとき、「真っ赤な目でBをまっすぐ見つめて伝えた」と述べられている。両立させるあり方を考え出すさいの葛藤がいかに大きかったか、そのときAが「真っ赤な目」をしていたと

いうから伺うことができる。

Aは、このように両者を両立させるあり方を自分から考え出す。考え出すと、自分から、Bに伝えようとする。まず「さっきはごめん」と自分が一方的に取ってしまったことを謝る。次に——言葉に出しては言わないのだが——「Bを大切にしたい。大切にしたいので援助したい、そのため積み木を返したい」ということを心の中で言い、そしてこのことを言ったということ前提にして、「積み木を貸して下さい」と言葉で言う。

このように言われたBは、どうしただろうか。一方的に取られてしまったのだから、また傷つけられたと感じているのだから、Aから「貸して」と言われても「そんなことはできない」と思っただろう。ところが、Bは、「いいよ」と言っている。Bは、なぜ「いいよ」と言ったのだろうか。Aが謝ったことによって、Aの一方的に取ってしまったことを許すという気持ちになったということが考えられる。しかし、それだけではないだろう。Aが「さっきはごめん。積み木を貸して下さい」とふり絞るような声で伝えたとき、このAの思いに直に触れ、その思いを感じ取ったのではないだろうか。そこで、「Aを大切にしたい、Aが作りたいものを作り上げることを援助したい、積み木を貸したい」と思っただろうか。

BがAを受け入れたことにより、Aは、二つの思いを実際に両立させていく。すなわち、まず最初に自分の作りたいものを、貸してもらった積み木を使って作り上げる。作り上げるとき、「作り上げた!」という喜び、満足感を感じる。そして、作り上げた後、今度はBを大切にしようとする。Bを大切にしようとしてBに積み木を返す。Aが返すことによって、Bは積み木を使って作りたいものを作り上げることができる。Bは、喜ぶ。そのBの喜びがAにとっても喜びとなるとき、Aは、Bを「大切にす」「助ける」という喜び、満足感に満たされる。

この時期のツトムという子ども、またAという子どもが、一方的に取ってしまう・・・とい

う場面において、どのようなことを行うのか、考察してきた。だが、この時期の子ども、ツトムやAだけではない。あきもまた、4歳児クラス4、7、10月に——この時期の子どもが行っているのと全く同じように——行う。

(3) あき 4歳児 4月 7月 10月

(イ) あき 4歳児クラス 4月 ——事例12に見ることができるように——4歳児クラスに進級した4月のある日、保育室では3人の女の子が病院ごっこをし、新しい玩具（注射器、聴診器など）を使っているのを見た。あきは、それ見て、「自分も病院ごっこをしたい」「その玩具を使いたい」と思った。あきは、その思いから、「病院ごっこコーナーに両手を広げて立ち『だめ！私がいいというまでさわったらだめ』と叫ぶ」。3人は、既にそれを使って遊んでいたもので、『『どうして？私たち、遊んでるのに』と反論』し、取り返そうとする。が、あきは、「両手を広げて『とっらいかん！』と叫ぶ」。3人の子どもは、取り返すのをあきらめ、その場を離れ、別の場所でままごと遊びを始めた。

あきは、玩具を手に入れた。あきは、玩具を手に入れたとき、「手に入れた！やった！」と喜んだに違いない。さっそく、それを使って「病院ごっこをしたい」と思う。あきは、これまで友だちと一緒に遊ぶ楽しさを経験してきているので、この病院ごっこも、友だちと一緒に遊びたいと思う。しかし、さきほどの3人はその場を離れ、別の場所で遊んでいる。友だちと一緒に遊びたいのだが、結局、1人で遊ばざるをえなくなる。あきは、「注射しましょうか」「お熱は？」と取ったその玩具を使いながら、1人、病院ごっこをして遊ぶ。しかし、自分が使いたかった玩具を使って遊んでいるので楽しいはずであるのだが、楽しさは感じられない。むしろ、寂しさ、むなしさを感じる。あきは、少し離れた所で一緒に楽しそうに遊んでいる3人の様子を「横目でちらちら」と見る。その楽しそうな様子を見ると、さらに寂しさ、むなしさを感じる。あきは「大きなため息」をつく。そして、1人でその病院ごっこをすること

を、やめてしまう。

あきは、このように、1人で遊ばざるをえなくなり、1人で遊ぶことがいかに楽しくないか、むしろ、寂しさ、むなしさを感じる、ということに気づかされる。1人で遊び、1人で遊ぶ寂しさ、むなしさに気づかされることによって、あきは、「友だちと一緒に遊びたい！」と、さらに強く思うようになる。

また、あきは、1人で遊び、1人で遊ぶ寂しさ、むなしさに気づかされたとき、なぜ、このようになったのか、振り返って考えようとしたに違いない。「自分は新しい玩具を見て、使いたいと思った。その思いから一方的に取ってしまった。だが、取られた3人は傷つけられたと感じ、あきの取ってしまうことを受け入れることはできない。それゆえ、一緒に遊ぼうとしなくなったのだ」と、取られた3人の思いに、気づく。

あきは、ここでさらに強く思うようになった「友だちと一緒に遊びたい」という思いを胸に、このあと、いろいろな友だちにかかわってこうとする。

(ロ) あき 4歳児クラス 7月 事例17に見ることができるように、この日、保育室の病院コーナーでは、4人の女の子たちが病院ごっこをしていた。その様子を見て、あきは、自分も病院ごっこをしたい、そしてできれば自分がしたいと思っているお医者さんの役を取りたい、と思う。

これまで、あきは——このような場面に入ったとき——病院ごっこをしたい、お医者さんの役を取りたいと思うと、その思いから一方的に取るということをしてきた。だが、あきは、ここでは、そういうことはしない。友だちと一緒に遊びたいと強く思っているのだろう、一緒に遊ぶためにはどのようにかかわればよいのか、考えようとする。そして——お医者さんの役を取りたいと思い、その思いから役を一方的に取っていくことはせず——まず相手の子どもがどんな役を取っているのか理解する、そして相手の子どもがまだ取っていない役を受け入れ、自分の役として取る、ということを考え出す。

あきが、このようなことを考え出す、その背景は何であろうか。あきは、4歳児クラス4月の経験から、自分の思いから一方的に取ることをすると一緒に遊ぶことができなくなる、いうことに気づいている。そこで、自分の思いから一方的に取ることはしない、取ることを抑制する、ということを考え出したのではないだろうか。また、あきは、4歳児クラス5月（事例15）に、相手の子どもがどのようにしているのかまず理解し、相手から教えてもらうという仕方です。相手のしていることを受け入れると、一緒に遊ぶことができるようになるということを経験している。この経験から、あきは、相手の子どもがどんな役を取っているのかまず理解し、そして相手がまだ取っていない役を取る、ということを考え出したのではないだろうか。

あきは、このように、一緒に遊ぶためには、相手の子どもがどんな役を取っているのか理解し、まだ取っていない役を取る、ということを考え出す。そしてそれを実行に移す。あきは、「みんな何しよん」と聞く。4人は、「わたしたち、看護婦さん」、「わたしはお母さん」と答える。これを聞いてあきは、自分が取りたいと思っていたお医者さんの役をまだ誰も取っていないということを知る。あきは、嬉しかったに違いない。「にっこりと笑う」。そして、あきは、まだ誰も取っていないお医者さんの役を取ろうとする。あきは、「わたし、お医者さんになっていい?」と聞く。あきがお医者さんの役を取ろうとするのは——相手の子どもにどんな役を取っているのか聞き、まだ取っていない役を取るという仕方です。取っているのだから——4人から受け入れられる。4人は、「いいよ」と答える。

4人から受け入れられることにより、あきは、お医者さんの役を取り演じる。お母さん役を取ったFが、「この子、熱があるんです」と赤ちゃんをベッドに寝かせる。お医者さんの役を取ったあきが、「これは風邪ですね」と注射する。あきは、友だちと一緒に遊ぶことができる。

(ハ) あき 4歳児クラス 10月 事例18に見

ることができるように、G、H、Iの3人がビー玉を転がす遊びをしている。あきは、その様子を見て、友だちがどんな遊びをしているか、どんな役をどのようにしようとしているか、理解しようとする。

これまでのあきだったら、やはりこうした場面に入ると、ビー玉遊びをしたい、ビー玉を欲しいと思い、その思いから一方的に取るということをしていただろう。だが、ここでは、そうではない。7月の場面と同じように、一緒に遊ぶためにはどのようにかかわっていったらいいのか、考えようとする。——ビー玉を転がす役（ビー玉）を取りたいと思って一方的に取っていくということはせず——相手の子どもがどんな遊びをしているのか、どんな役をどのようにしようとしているのか理解しようとする。

ここで、あきが、このようにする背景は何であろうか。一つは、やはり、4歳児クラス4月の経験であろう。あきは、この経験を通して、自分の思いから一方的に取ってしまうと一緒に遊ぶことができなくなる、ということに気づく。この気づきにもとづき、あきは、この場面で、自分の思いから一方的に取ってしまうことを抑制しようとする。もう一つは、4歳児クラス7月の経験であろう。ここで、あきは、相手がどのような役を取っているのかまず理解し相手がまだ取っていない役を取ると一緒に遊ぶことができるようになるということを経験する。そこで、この場面では、相手がどんな遊びをしているかどんな役をしているのかまず理解しようとする。

あきが、友だちがどんな遊びをしているかどんな役をしているのか見ていると、3人はビー玉をどれだけ遠くに転がすことができるか競争することを始める。競争するためにはビー玉を転がすさいのスタートを揃えなければならないが、なかなか揃わない。Gがそれに気づいて「みんな早すぎ、いっしょにスタートして」と言う。この様子を見て、あきは、この問題を解決するためにはどうしたらよいか考える。テレビなどで旗を振ってスタートを合わせるといふ場面を見ているのだろう。「旗を振りそれを

合図としてスタートを合わせる」ということを考え出す。あきは「いいこと考えた！」と言う。まず旗を作る。そして、自分が考えだした旗を振ってスタートの合図をするという役を取ろうとする。あきは「私がよーいドン言うたら転がしてよ」と言う。あきがこの役を取ろうとすることは——スタートが揃わない、そのためこの遊びを続けることができないという問題を解決する役であるので——3人から受け入れられる。Gが、「あきちゃん、ええこと考えたな、すごいやん」と言う。3人から受け入れられたので、あきは、この役を実際に取り演じる。あきは、旗を振ってよーいドンの合図を送る。3人は、あきの合図に合わせて、一斉にビー玉を転がす。あきは、友だちと一緒に遊ぶことができる。

同時期のツトムやAに引き続いて、あきが、一方的に取ってしまう・・・という場面において、どのようなことを行うのか、考察してきた。あきは、この時期の子どもが行うのと全く同じように、だが、独自の仕方、このことを行う。あきは、4歳児クラス4月に、再び、一方的に取ってしまうということをする。だが、一方的に取ってしまうことにより、「一緒に遊ぼうとしない」という相手の思いに気づかせられる。また、1人で遊ばなければならなくなり、1人で遊ぶことがいかに寂しいか、気づかされる。あきは「友だちと一緒に遊びたい」とより強く思うようになる。あきは、この強くなった思いを胸に、7、10月、友だちにかかわっていかうとする。あきは、一緒に遊ぶためにはどのようにかかわったらよいか考える。「相手の子どもがまだ取っていない役を取ればよい」、また「旗を振ってスタートを合わせるという役を取ればよい」ということを考え出す。そして、実行に移す。あきは、このようなことを行うことにより、友だちと一緒に遊ぶことができる。友だちと一緒に遊ぶことができるとき、あきは、「自分は、気づき、友だちと一緒に遊びたいと思い、考え、考え出し、実行に移した（気づき、思い、考え、考え出し、実行に

移す自分になった)、そして、そのことによって、友だちと一緒に遊ぶことができた(遊ぶことができる自分になった)」と自分を認識する。あきがこのように自分を認識するとき、あきは、強い喜びにつつまれる。

註

- 1) 香川大学教育学部付属幼稚園「研究紀要」1996年11月 31頁
- 2) 瀬地山澪子著『三才から六才へ』京大幼児教育研究会発行 平成9年3月 76-77頁
- 3) 松丸令子、早塚信子編著『3歳児のイメージと表現』チャイルド本社 昭和59年 44-45頁
- 4) 香川大学教育学部付属幼稚園「研究紀要」2010年1月 116頁