

## 保育内容「表現」誕生時の議論を踏まえつつ表現活動場面を考える

### Examining Expression Activities at a Day Care Center: with regard to the issues those activities raised at their initial introduction to day care

金澤 妙子

Taeko KANAZAWA

Key words: 子どもの表し, 保育者, 議論

Expressions in children's play, day nursery teachers, discussion

#### 1. はじめに

わたしどもは、何らかの形で自分を表して生きている。その意味では、もともと表現と保育は不可分に結びついている。そう考えると、平成元年の幼稚園教育要領で領域「表現」が誕生したとき、歓迎したい気持ちになった。保育内容「表現」を語るとき、「幼稚園教育要領」の歴史の変遷における保育内容の捉え方として、1989年改訂の保育内容の捉え方を忘れることはできない。領域観の180度の転換<sup>①</sup>と6領域から5領域への変更である。ここから、保育内容「表現」の探求が始まったと言っても過言ではない。当時の資料・雑誌でも新領域・表現の実践的検討が行われている。そのうちの一つには、「新しい領域「表現」は、従来の絵画製作・音楽リズムといった形ではなく、子どもの表現の側面から育ちを考えるとということになったわけ」だが、「それでもまだまだ、造形や音楽や劇といった表現分野を合体させて扱う領域であるといった誤解が多いよう」だとの発言(大場)<sup>②</sup>をみることができ、足踏み状態であることが想像される。

また、「いずれにしても、今回の改訂が保育現場にある種をまいた。その中でも、「表現」という領域の新設が、保育の現場に様々な迷いをもたらしているのではないか」(黒川)<sup>③</sup>、「これまでのように表現に関する具体的な活動やできた作品ではなく、子どもの方に目がいくようになったということでは、解放感がある」ということではないか。その解放感が戸惑いにも通じるのだろうか(田中)<sup>④</sup>。そして、「その苦労は、やはりかなり次元の高い戸惑いや迷いなんだろう」(黒川)<sup>⑤</sup>と、誕生した領域「表現」の、

保育現場の受け止め(戸惑い・迷い)が論じられていた。

さらに、保育者養成における「表現」領域の問題として、「保育者養成の場で「表現」に関する講座を担当しながらも、それぞれの表現活動のプロではなく、保育研究者として自分を位置づけようとする人」は珍しく(黒川)<sup>⑥</sup>、「保育者養成の場で、子どもの表現活動に関係する講義や授業をする人の多くが、できるならその表現分野の専門家としての活動に専念したいと願って、そういう意味でプロ意識を持っている」(黒川)<sup>⑦</sup>。「専門家になり切れなかった人が、その表現の分野について保育者になるろうとしている学生程度なら教えることができるし、何となく自分の専門性とも離れずにいられるといったニュアンス」がないだろうか。(望月)<sup>⑧</sup>、などとする「表現」担当者の問題も議論された。このことは当然とも言える。また、日本保育学会第63回大会自主シンポジウム『「そこにピアノがあるから」ですか—子どもたちの表現を支えるために—』(企画:今川恭子)<sup>⑨</sup>では、養成機関でのピアノ指導者の責任は重い(水戸)<sup>⑩</sup>など、音楽という面から養成校の課題に言及している。

「表現」誕生から30年、領域「表現」そのもののとして、また教える側の領域「表現」理解の問題としても、これら両面から、それらの問題がすべて解決されたとは言い難いだろう。だが、「表現」が特段の誕生経緯の説明も要することなく、五領域の一つに違和感なくなじんでくる中で、本稿では、「表現」誕生時の議論を踏まえつつ、領域「表現」について必要なことを確認しておきたい。

今、保育界では、待機児童の解消や少子化対策などから、制度をはじめ大きな枠組みの変革にのみ目がいくような状況である。それらは、子どもの園生活にももちろんかかわってくる大きな問題であるには違いないが、保育は遊びを通して行われるということやそこでの保育内容に関する、もっといえば、子どもへの保育者のかかわりを左右する問題を丁寧に議論することが手薄になっていると感じるからでもある。領域「表現」についていえば、やはり、誕生当時のある幅のある年数が、最も熱く議論された時代であることは言を俟たない。

## 2. 二つの歴史資料と平成元年版「領域」の意図

今、10年ごとに幼稚園教育要領が見直され改訂されても、「領域」とは何か問題になることはない。しかし、平成元年版においては、「原案が示されたときから、保育界では大きな問題」となった。「いわゆる「六領域」がなぜ「五領域」になったかという反応を含めて、まさに反響多大なものがあった。これらの大場の言<sup>10)</sup>を俟つまでもなく、当時、この大改訂をまたぐような形で保育研究者としてあゆみ始めたばかりの筆者にも熱い実感がある。

まず、二つの歴史資料を見てみたい。これらは、平成元年版幼稚園教育要領が告示される際に、それに先立って文部省から出され、その後も、各所で度々引用・紹介されたものである。決して珍しいものではなかったが、現在、養成校で表現を担当する若い世代にとっては、生まれた当時、あるいは、それ以前の資料となっている場合もあり、30年の中で歴史的な重みも感じるようになった。現在の領域および「表現」の原点として、また背景として、いま再びそこに立ち返っておきたい。

そのうちの一つ、昭和六十一年九月三日付「幼稚園教育の在り方について」<sup>11)</sup>(幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議)IV改善の視点3において以下のように述べられていた。

### (2) 現行の「領域」の取り扱いについて工夫をする

幼稚園教育は、幼児の生活を通して行われるものである。そのためには、幼稚園の教師が、幼児の発達を十分把握し、総合的な指導を行うための分析的な視点をもたなくてはならない。現行の幼稚園教育要領においては、教師が幼児の内に育つものをとらえる際の視点を提供する観点から、「ねらい」を、「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画製作」の六つ

の「領域」に分類して示しているが、「領域」が単に小学校の教科をより簡易にしたものととらえられるなど、その意図は必ずしも幼稚園の実際の指導の場で十分に理解されていない。このような状況を踏まえ、現行の幼稚園教育要領において各領域に分類して示されているような視点が、教師にとっては必要なものであると同時に、幼児に直ちに分割的、体系的に課すべき指導内容ではないことが分かるよう、「領域」という名称を変更することも含め、その示し方を再検討すべきである。

[太字:金澤]

小学校教育とは厳に異なる幼稚園教育、生活を通しての指導という意図が誤解なく実現されるよう、「領域」という名称の変更も含め、どう示すかの再検討を求めている。

さらに、もう一つの資料を見ておきたい。昭和六十三年八月、文部省から出された「幼稚園教育課程講習会説明資料」<sup>12)</sup>である。

## 3. 幼稚園教育要領改善の要点

### (1) 教育内容に関する改善の要点

#### ① 領域の編成

現行の教育要領においては、幼稚園修了までに指導することが望ましいねらいを、教師が幼児の行う経験や活動を通して総合的な指導を行う際の視点として、六つの領域にまとめて示している。これらの領域に示されたねらいは、幼稚園生活の中で幼児が行っている経験や活動を取り上げ、そこに含まれるねらいを抽出し、類似したものをまとめて領域を編成したものである。

したがって、領域に示された事項は相互に有機的な関連を持ちながら、幼児が具体的な経験や活動を行う中で達成されるものであり、実際の指導に当たっては、全領域を見通し、幼児の実情に応じて事項を組織して具体的なねらいを設定する必要があるとされていた。

しかし、実際には、このような領域の性格が十分に理解されず、領域の名称やその内容が小学校の教科内容と混同されやすいものであったことなどから、領域を小学校における教科と同様に取り扱ったり、領域を特定の経験や活動と対応させるなど、幼稚園教育にふさわしくない実践が行われる傾向もみられた。

このような実情を考慮して、幼児の生活全体を通して総合的な指導を行うための視点であるとする領域の

性格を今後も受け継ぎながら、**幼稚園教育が何を意図して行われるかが明確になるよう、新たな視点から領域を編成することとした**。即ち、幼児の活動の実態を踏まえ、幼児期に育てたい心情、意欲、態度などを具体的な目標である「ねらい」とし、それを達成するために指導する事項を「内容」としてこれらを発達の側面からまとめ、以下の五つの領域とした。

- ・心身の健康に関する領域「健康」
- ・人とかかわりに関する領域「人間関係」
- ・自然や身近な環境とかかわりに関する領域「環境」
- ・言葉の獲得に関する領域「言葉」
- ・感性と表現に関する領域「表現」

[太字:金澤]

幼稚園教育における領域とは、園生活で幼児がしている経験や活動を取り上げ、そこに含まれるねらいを抽出し、類似したものをまとめて編成したものであった。各領域に示された事項は相互に有機的な関連を持ちつつ、幼児が具体的な経験や活動を行う中で達成される。実際の指導では、全領域を見通し、幼児の実情に応じて具体的なねらいを設定する必要があるが、領域のその性格が十分に理解されず、領域を小学校における教科と同様に取り扱ったり、特定の経験や活動と対応させるなど、幼稚園教育にふさわしくない実践が行われる傾向もあった。幼児の生活全体を通して総合的な指導を行うための視点としての領域の性格を受け継ぎ、幼稚園教育の意図が明確になるよう、新たな視点から領域を編成した。幼児の活動の実態を踏まえ、幼児期に育てたい心情、意欲、態度などを具体的な目標である「ねらい」とし、それを達成するために指導する事項を「内容」として、これらを発達の側面からまとめ、五つの領域とした。(後略)

以上、二つの資料で繰り返し強調されたことは、領域を小学校における教科と混同することなく、小学校教育の二番煎じではない、真に幼稚園教育にふさわしい実践が行われるようなものにしたということである。

### 3. 五領域と領域「表現」の登場

「今までの六領域が五領域になった。そのことを知ったとき現場の保育者がはじめて感じ取ったのはいかなるものだったか」と、秋山は以下のように続けている<sup>13)</sup>。

「音楽リズム」と「絵画製作」が合体して、あるいは統合されて『表現』という領域になった。そのようにおおかたの保育者は考えた。

なるほど「健康」はそのまま「健康」であり、「社会」は「人間関係」、「自然」は「環境」、「言語」は「言葉」というように簡単に図式化できる。したがって「音楽リズム」と「絵画製作」は、まさしく表現であるのだ。(中略)

とはいえ、従来の「音楽リズム」と「絵画製作」を「表現」という一つの領域としてとらえていくということになると、**やはり現場の保育者は実践の上でも戸惑いを禁じ得ない**。

まず、**表現活動としての位置づけはどうなるのだろうかという戸惑いがある**。たしかに『内容』の(6)には、“音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう”とあり、これは「音楽リズム」のことをいっているようだし、(7)には、“かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする”と記されているのをみると「絵画製作」のことだろう。さらに(8)では、“自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう”とあるが、これなどは表現活動としてのいわゆる「劇遊び」のことをいっているのではないか。そうすると、“豊かな感性を育て、表現する意欲を養う”ことを「ねらい」とし、そのねらいを“達成するために指導する事項”であるところの「内容」の中に絵画や音楽リズムや劇あそびなどの表現活動が位置づけられているとまずは考えられるわけである。

**にもかかわらず戸惑うのはなぜか**。『観点』や『ねらい』、そして『内容』の(1)から(3)を繰り返し読むと、どうも今言っているような表現活動以前の表現というものを射程に入れて熟考せざるを得ないのである。わけでも『内容』(1)生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする、(2)生活の中で美しい物や心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする、(3)様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう、などは、どのような表現活動としてとらえるのか。従来の「音楽リズム」「絵画製作」「劇遊び」などの表現活動を課業的に指導していたおおかたの現場では、当然このあたりから意識の変革を強いられるところではないか。要するところ、従来とらえていた表現活動の、その表現活動以前の表現を今後どのように表現活動とみていったらよいか、さらにその表現活動以前の表現をどのように表現形式としての活動に結びつけてゆくか、が問われているのだ。

[太字、点線:金澤]

ここで、秋山が繰り返している保育現場・実践サイドの戸惑いが、戸惑いとして30年間現場で追及・検討されてきたとしたら、鼓笛隊の見栄えのよさを誇るような保育・園はなくなったのではないだろうか。

単純に、六つあった領域が五つになったという受けとめ方や、理解をされないために、岸井<sup>14)</sup>は以下のように説明している。「子どもは「まるごと」育つわけで、その育ちを分解してしまったら育ちにならないわけですが、保育者としては子どもの発達の諸側面を分析的に見る必要がある。そこで幼児の実際の生活をもとにしながら、「発達の側面」ということでもとめてみると、結果として五つの領域が浮かんできた<sup>15)</sup>。領域名については、「元号と同じで漢字二字を原則とするということで誤解の余地をのこしてしまったことはかえすがえすも残念<sup>16)</sup>」だとする。

「領域」は「幼児期に育つもの、育てたいもの、そして、それを支えるべき教師の観点でまとめられていますから、その「領域」は「活動」そのものを意味してはいないんですね。ですから、具体的に「どういう遊びをするか」ということとは、直接関係がないんです。

なぜならば、ひとつの遊びには、いろんな「領域」が含まれていますから。よくいわれるようにおいかっこひとつにしたって、人とかかわりは育つし、心も体も育つし、環境との取り組みもあるんですからね。しかも「おーい」と呼んだり、あるいは「やった一つ」と叫べば、これは感性と表現や言葉の領域ですよ。——というふうに、ひとつの遊びからいろんな「領域」のものが育つんです。そういう見方をすると、「健康」領域の遊びとか「表現」領域の活動とかいうふうに単純化して考えていくほうがおかしい。もちろんウエイトの差はそれぞれによってあるでしょうが、あらゆる「領域」にわたっているのが子どもの活動なんですね。だから、子どもの遊びのなかにはすべての「領域」が含まれているんだ、そのなかから、この「領域」の「内容」はどう経験されているか、という見方をしなければ、まったく今回の『教育要領』の趣旨とは違う指導計画になりかねない<sup>17)</sup>。

「この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである<sup>18)</sup>」とされ、登場した。以下のことが「ねらい」としてあげられている。

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

[下線:金澤]<sup>19)</sup>

教育要領には「ねらい」が各領域に三つずつ、五領域で合計十五あるが、どこにもなにを「させる」というのではない。「内容」にも具体的な活動は一切のっていない。「ねらい」が達成されるように考えていく<sup>20)</sup>。

近藤は平成元年の「新『教育要領』が期待しているもの」として以下のように言う<sup>21)</sup>。「今回の新『教育要領』の実践を考えてみると、実際に幼稚園ではどうかたちで展開すべきかという規制はないんですね。ただ、新『教育要領』が非常に重要なことをいっていることはたしかなんです。保育者はなにををしていかなければならないか、ということはかなりはっきり示してあると思うんです。

新『教育要領』が期待しているものはたいへん基本的なことであって、その実践は各幼稚園に任されているわけです。(略)その「願い」をこめた「ねらい」というものは、まさにそれぞれの幼稚園における具体的なものなんです。(略)

そういう意味で、子どもがみずからかわり、活動を生み出したり、つくり出したり、展開していく環境を教師はどういうふうにして用意していくか、そこに教師の意図があらわれてくると思うんですね。そして実際に展開された子どもの活動に対して、子ども自身がどんな充実感を味わうことができるか、そのために教師はどんな「援助」をしたらいいのか、それは具体的な場で考え、行動されるべき問題なんですね。

次の改訂、平成12年版で「改訂の要点」として領域「表現」では、「幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすることを内容の取扱いに新たに示した<sup>22)</sup>」と述べられている。結果、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とされ、ねらいの(2)(下線部参照)が、「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」(変更箇所太字:金澤)となって<sup>23)</sup>、平成20年版<sup>24)</sup>を経て、現行の幼稚園教育要領・保

育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領に引き継がれている<sup>25)26)27)</sup>。

また岸井は、「生活の中でなかでさまざまな表現を楽しむ」ことについて以下のように発言している<sup>28)</sup>。「たとえばこれまでの絵画製作でいえば「いろいろな用具を上手に使う」なんていう「ねらい」をまず立ててしまう。そうすると、ひとつの用具を下手に使っているのをそのまま見ているわけにもいなくなっちゃうんですね。あるいは「自分や友だちの作品を見たり、それについて話し合ったりする」なんていう。いかにも小学校の話し合いというやつが連想されるんですね。あるいは「身近にある美しいものを見て喜び、作品などを大切にする」。音楽リズムでいいますと「素直な声、はっきりした言葉で、音程やリズムに気をつけて歌う」「曲の速度や強弱に気をつけて楽器を弾く」。むずかしくなると「短い旋律をつけて歌う」「知っている旋律に自由に言葉をつけて歌う」。こういう「ねらい」がやたらにあって、それをいちいち子どもの活動に結びつけてやらせていくというのは、子どもにとってなんとも耐えられなかったと思うんですよ。これがいままでのやり方。

ところが、今回の『教育要領』では「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ」といわれています。これが「ねらい」の(1)ですね。いわゆる美しさだけではなくて、「など」という言葉が思いをこめて入れられているんです。美しさというのは「うわあ、きれい」というだけじゃなくて、それこそ「きたない!」というのあれば、大きな迫力を感じることである。そういう「など」に対する感性を大事に育て、「感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする」。これが「ねらい」の(2)ですね。さまざまなということは、自分なりに思い思いの精いっぱいやり方があるだろう、ということです。そして、(3)には「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」とあります。ここでなにかをさせなきゃいけない、これで学習させなきゃいけないと思うのは間違いなんです。

もうひとつの問題は、表現といってもこれは感性の問題でもあるんですね。感性というのは、実際にあるものをどう感じるかということであって、その力を育てるために先生はいったいどうしたらいいのか。[太字:金澤 <『領域「表現」を生かすには』より]

こうした表現をめぐる議論の流れは、まだまだ数は少ないものの、子どもの主体的なあそびの場における表現へと研究者の目をフォーカスさせることになった、とい

ってよいだろう。たとえば、最近の研究から拾うと、乙部(2018)<sup>29)</sup>は、幼稚園の四歳児クラスで幼児が環境と相互作用する様子や、幼児が自発的に開始したアイドルごっこ遊びを分析し、保育者の援助の下、音を介した表現が遊びの中でどのように展開していくのかを明らかにしようとした。そこへの流れの背景に今川(2008)<sup>30)</sup>をあげ、「幼児音楽教育の研究分野では、研究数は少ないものの、近年閉じた音楽活動や音楽指導の殻から抜け出し、子どもたちが生活の中で、遊びという経験を通して、環境と相互作用しながら生きる文脈に目が向け始められてきた」とし、和田(2008)<sup>31)</sup>、矢部(2011)<sup>32)</sup>、今川(2006)<sup>33)</sup>の研究をあげる。

同様の変化は、描画・造形的なもの、劇、身体的な表現分野にもあるだろうし、保育実践の場にもある。次に、一見、領域「表現」の範疇と思われがちなもの、ほかの領域とのかかわりを見ておきたい。

#### 4. 表現活動と思われがちな場面での 子どもの表しへの表現以外からの視点

##### (1)保育の実際～ある保育者の実践から<sup>34)</sup>

年中組の三学期にクラスで流行していた「なぞなぞ遊び」が、年長組に進級してからもまだ続いていた。私はこの遊びが発展するといいなと思ひ、さらにこの遊びの様子から、一人一人の育ちを把握できることを願った。

四月八日、進級して一週間め、私は花や動物などを描いた紙の上に、直径七cmほどの穴を開けた厚紙をのせ、穴から見える絵の部分をヒントに、何が描いてあるのかあてっこをして遊んでみた。どの子も興味をもって自分たちで簡単な絵を描き、お互いにあてっこを楽しんでいた。そんな中で、ある子の行動が目につき気になった。ユウという女児である。自分の物は絶対に自分だけの物であり、友達が「見せて」といっても自分の気に入らない子には見せようとしなかった。特に、ヒロヨのことは好きではないようである。

ある日、ユウたち女の子四人が、ままごとをしていた。登所してきたヒロヨが「まして」(入れての意)というと、その中の一人が「ユウちゃんから始めたし、ユウちゃんに聞きね。」という。そこでヒロヨは「ユウちゃんまして」と尋ねた。ところが、ユウは返事をせず知らん顔。もう一度、ヒロヨが「まして」と前より頼むようにいった。それでも返事がないので、何度も繰り返した。無視され

でションボリしているヒロヨを見て、その中にいた一人が「ユウちゃんましてあげようか」と仲を取り持つようにいうと、ユウは「どうでもすれば」とぶっきらぼうにいった。その後も、ヒロヨと一緒に遊ぶ様子もなく、ヒロヨの要求は全く聞き入れてあげず、最後には泣かせてしまった。そこで、私が仲立ちとなりヒロヨの気持ちを伝えたが、素直に「ごめんなさい」はいえなかった。こんなユウではあるが、一方ではイメージも表現力も豊かで、みんなをリードする場面もみられる。

四月の終わりごろ、パネルシアターのPペーパーの切れ端を出しておいたところ、ユウがフェルトペンで“つくし”を何本も描き、♪つくしがのびた、つくしがのびた♪と『お花が笑った』の曲の替え歌を歌っていた。そしてその“つくし”をパネルに並べて遊んでいた。それが他の子への刺激となり、チョウやウサギの絵も増え、替え歌が二番・三番とふくらんだ。このパネルシアターは、四月のお誕生会に、保育所のみんなに見せてあげることができた。

このように、ユウの遊びを創り出す表現力が育っているだけに、友達に向けての表現が気になるのである。ヒロヨに限らず、他の子たちとの間でも、最初は仲良く遊んでいても、自分の思いが通らないとすぐ手が出て友達をぶってしまう。ぶったことが悪いとわかっていても謝れない。

年長組になると、多くの子どもたちは「ありがとう」とか「ごめんなさい」とかいう言葉が自然に身につけてきている。時に応じて、感謝や謝罪の気持ちを表しあうことが、みんなで気持ちよく過ごすために大事であることがわかってくるからだろう。ところがユウは「ありがとう」がいえぬのだが、「ごめんなさい」がいえぬのである。このような人とかかわりにおけるユウの態度はどこからくるのだろうか。心の育ちの上に何か問題があるのだろうか。

『なぞなぞ遊び』が発展し、男の子たちは、「なぞなぞを発案できる僕たちは博士だ」といい出した。園庭に出て土の中の幼虫を見つければ、幼虫博士になって図鑑で調べる。女の子たちは、ふろしきを頭や体に巻きつけ、おしゃれ博士になっておしゃれの研究をしている。

ある日、「博士って、すごい物発明せんといかんのやね。」「そんなら、タイムマシンをつくってキョウリュウ時代に行こう。」「そうや、ドラゴンボールでもタイムマシンに乗ったよ。」と男の子たちの会話が弾んだ。

翌日、ユカが「私こんなタイムマシンに乗って行きたいわ。きのうおうちで描いたんや。」と一枚の絵を見せてくれた。それは、ウサギの形をしたたくさんのお友達が乗れるタイムマシンであった。これを見たユウが、早速描き出したのは、やはりお友達がたくさん乗れる『ヒョコタイムマシン』であった。「先生、私のは窓もついとらんやよ。」と得意気にいう。私は「しめた!」と思った。一人ではこれだけ大きなタイムマシンはつくれっこない。多分友達と協力しあってつくり上げるよい機会になるだろう。これをきっかけに、いろいろな体験をし、相手の気持ちを考えられるよう育っていかれるのではないかと思った。男の子たちも幾日かたつうちに、一人乗りや二人乗りのタイムマシンの設計図を描き、部屋のあちこちにはっていった。

ユウは仲良しのメグミを誘って、段ボールに自分で決めた色紙をはっていった。黄色とオレンジ色をバランスよく二人ではっている。次の日、ヒロヨとサキが「私にもさせて」というと、「うん」といい返事。どうも、自分たちが少し疲れてきたからのようにも思える。そのまま二人に任せて、ユウとメグミは遊戯室のほうへ行ってしまふ。三十分ほどして戻ってくると、タイムマシンを見て「なんかへたくそにはってある」と目つり上げていった。いわれた二人はションボリしている。ユウとメグミはまた続きを始めだした。少ししてメグミが「まあいいか、私もちょっとここへんなのはってしまったし。」といった。メグミは自分にとっても正直である。確かにヒロヨたちは上手にはってはいないと思いつつも、自分もうまくできていないところを素直に認めている。自分が相手より上手なのではなく、自分も相手も同じだという気持ちになれる心が育っていると思う。ユウはメグミを見てにやっと笑った。メグミの素直な言葉に自分もうなずけるものがあつたようだ。

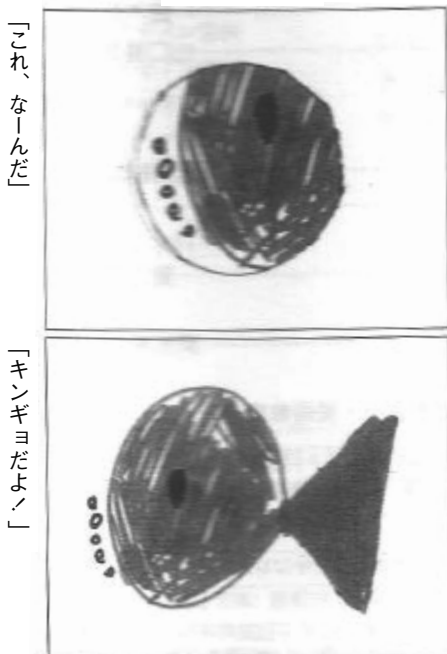
タイムマシンの外側ができると、今度は内側にコンピューターやファミコンゲーム、ジュースの機械などがつくられていった。この時、ユウと一緒につくっていた仲間「ここは私のゲームを置くしだめ。そこもだめ。」といてタイムマシンを独り占めする。特にヒロヨには強い口調でいう。私が「ヒロヨちゃんも一緒につくってくれたから、こんなに大きなタイムマシンができたのになあ。ヒロヨちゃんはユウちゃんが好きなよ。」という、ヒロヨは「ユウちゃんは私のこと嫌いっていうんや」と悲しそうにいう。私が「どうして」とユウに尋ねると、「だってメソメソするもん」という。私は「先生だってそんなこといわれたらメソメソするわ」というと、黙

ってヒロヨを見た。

その後、ヒロヨが「先生、私一人乗りのお花のタイムマシンつくりたい。」とやってきた。私は「そう、じゃあ先生も手伝わせて。」といった。ユウは、お花タイムマシンをつくらせている私達を、ときどき目でうらやましそうに見ている。そのうちユウがそばに来て「手伝ってあげる」というと、ヒロヨは「ありがとう」といった。このヒロヨの気持ちをどれだけ理解できるかわからないが、私は「いえるときでいいから、ヒロヨに『さっきはごめん』っていってね。」とユウに促してみた。午後になって「先生、ごめんいったよ。」とユウが告げにきた。

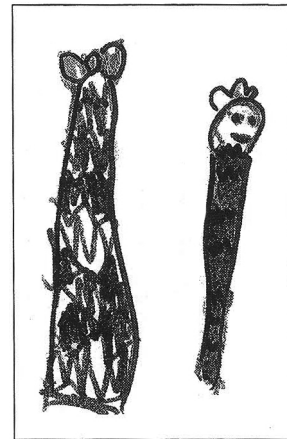
今回の「ごめん」は先生に嫌われたくないから、先生にいわれたからの「ごめん」であろう。ヒロヨの気持ちがわからないわけではないはずである。ハキハキしている自分とは反対のメソメソしているヒロヨをはがゆいのかもしれない。ユウがメグミのような子とかかわりながら、相手の気持ちを感じとれる心が育つようにと心から願った。その心が育てばごめんなさいの心も育ち、時に応じて「ごめんなさい」の言葉が出てくるのではないかと思う。

あてっこ遊び

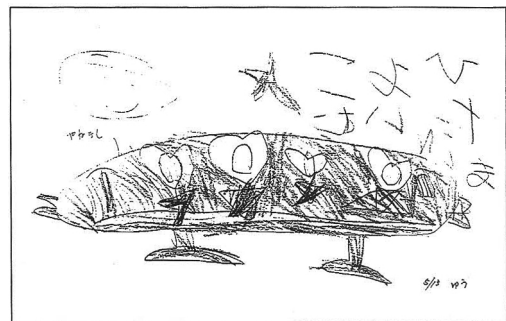


(出所：中田眞知子 (1993) 友達とふれあう中での心の育ち. 教育美術 54(4). 財団法人教育美術振興会. p10)<sup>35)</sup>

ユウがつくった「つくし」



ヒロコタイムマシン



(出所：中田眞知子 (1993) 友達とふれあう中での心の育ち. 教育美術 54(4). 財団法人教育美術振興会. p11)<sup>36)</sup>

## (2) 実践の外から実践を読む<sup>37)</sup>

人間が共に生きてゆく存在であるからか、私ども大人は、子どもに対して“みんなで仲良く”ということを価値あることとして要求する。「入れて」という他者の求めに「いいよ」と応じられること、相手の親切に対して、「ありがとう」を表現できること、謝罪が必要なときには、素直に「ごめんなさい」がいえること等は、人間関係を円滑にして、そこへ至る道を開くということはいうまでもない。

だが、保育の中で、当然のように子どもに願われるこの価値や人とかかわり方を自分の生活に引き戻して考えてみると、ヒロヨを受け入れることができない・素直に「ごめんなさい」がいえないユウの態度は、心の育ちに問題があるというのではなく、私ども大人も実は自己課題として負いつづけているような、人とかかわって生きる人間の心のありようの原型であるように思われる。

## ■言葉が問題なのではなく・・・

確かに五歳児ともなれば、多くは感謝や謝罪の言葉を使うことができるようになる。しかし一方で、続けざまに「ごめんね」を連発し、「もう十回ごめんねしたから、あやまった。」とか、逆に、「十回もごめんねしたのに許してくれない。」と不満を抱くような謝罪の型だけを遂行する姿、また、いかにも（悪かったな）という表情をして黙っている子に、周りの子どもたちがすすんで、この場合どちらが悪いのかを観念的に判断し、「ごめんね」の言葉——心情ではなく——を要求する姿もある。

保育者も究極的に願っていることだが、大切なのは、このように謝罪の型を獲得することではなく、他者への気持ちの育ちである。だが、自分とは違う思いでいる他者の気持ちを子どもが感じているかどうかを、そのときにおいて判断する指標を、子ども大人は、とかく謝罪の言葉に求めがちである。そのことは、ややもすると「ごめんなさい」をいうように仕向けようとしてしてしまう保育者のかかわりを生む。そういうかかわりやその背景にある大人の価値観が、先のような子どもたちの姿につながっていくような気がする。

事例の保育者の場合も、気持ちを育てたいという思いとは裏腹に、そのかわりは、言葉にウェイトがかかっているのではないだろうか。

一方が他方に謝ることを望むとき、望む人の中で審判は下っている。保育者は、子どもの審判者ではないから、一方が他方に謝ることを目指してかかわるのではなく、その場における両者の気持ちの橋渡しができると思う。ユウの気持ちはどうなのだろうか。

## ■子どもの言動の意味を考えると保育者のまなざしの変換

物を容易に他者と共有できないとき、彼女にとって大切なものだからこそ気に入った子にしか見せたくなかったということはなかったか、（～ちゃんにしか見せたくない）ということ（～ちゃんにだけに見せたい）ということであり、そう思えるような親密な関係を結べる特定の友達を得て、人っていいなど実感することがなければ、いろいろな仲間と友達関係を結ぶことはできないのだと考えると、ユウの行為は人との気持ちのつながりをもっている一つの大事なステップだとみることできる。『イメージも表現力も豊かで』『遊びを創り出す』ことができるだけに、こんなふうになりたいと描くものが確固としてあって、それが他者の思いとぶつかったときに

は、譲れないということにもなるのだろう。『ヒヨコタイムマシン』への思い入れが強ければ強いほど、『へたくそにはってある』ことに不満も覚えるし、『独り占め』もしたくなるというものかもしれない・・・

——子どもは、好むと好まざるとにかかわらず“望ましい子ども像”をすでにもってしまっていて、大勢の子どもを相手に瞬時の判断を迫られる保育中には、どうしてもそこから近視眼的に子どもをみることになりやすく、自分の願いを押しつけてしまいがちになる。“～にみえる”ということは、そのようにみる保育者の枠組みによってそうみえるのである。だから、子どもの言動の意味を考えてみるときには、視点を自覚的に子どもの側に移してさまざまな角度から、みえてくるものにふれてみる。それは、自分の枠組みを自覚化する作業でもある。ただ、一人では難しいので、皆で見合っていけるとなおよいだろう。

こうして多角的に子どもの言動の意味を思い巡らせて、子どもの気持ちにふれたり、新たな一面を発見したり、自分の見方を相対化することの中で、保育者の心は、子どもに向かって少し開き、子どもをみる目はきっと違ってくる。保育は関係性であるから、（困った、何とかしなければ・・・）と試みる時、子どもは、そういう存在としてとらえられている自分を意識するであろうし、その心は他者に対して閉じている。しかし、自分を肯定的に理解しようとしてくれる保育者の姿勢・まなざしに支えられるときには、その心を開いて向かいあってくれるのではないだろうか。

## ■子どもの思いの受けとめと保育者の願いのすりあわせ

本当にごめんなさいがいえるのは、相手の気持ちを受けとめるから「ごめんなさい」なのである。他者の気持ちを受けとめることができるためには、自分の気持ちをしっかり受けとめてもらうってうれしいなという体験への蓄積が必要である。ユウは、そのまま保育者に受けとめられているのだろうか。保育者に嫌われたくなくて『ごめん』をいう彼女の保育者に対する親しみは、受けとめられているのだろうか。そのうえで、入れて欲しいヒロヨの気持ちをユウに、いまは入れたくないユウの気持ちをヒロヨに伝え、彼女の気持ちをフォローしながら、“本当におもしろい遊びを思いつくユウちゃんだから一緒に遊びたいヒロヨちゃんの気持ち、私もわかるなあ”という保育者の気持ち（願い）も添えながら見続けていく必要を感じる。



## ■共に楽しく遊ぶことを通して

一緒に楽しく遊んで他者を親しい存在として感じるものがなければ、他者の思いに気づいたり、受けとめたりはできない。事例でもユウは、一緒に遊ぶ中で「友達」<sup>メグミちゃん</sup>の思いに共感したり、まがりなりにも「ごめん」がいえている。二人をとり結ぶ遊びの共通項を探したり・つくり出すよう自分の保育を変えていくこと、そしてそこに生まれる援助のチャンスを逃さないようにすることが保育者の課題であろう。ユウがヒロヨを手伝ったとき、大好きなユウに優しくしてもらってうれしい(であろう)ヒロヨの気持ちを、保育者がどのようにユウに代弁しているのか事例からうかがい知ることができないが、こういう機会を子どもに返していくことが大切だと思う。

## 5. おわりに

ここにあるのは、人とのかかわりの育ちへの、ある保育者の悩みや保育・かかわりの課題である。表現の場でのこととも当然見ることができる場面であるが、表現をどう高めようかという視点は保育者にもほとんどなく、子どもの仲間入りの課題を問題に自分のかかわりを振り返っている。表現は、もちろん言葉による人とのかかわりの表し・表現にも関わる。絵画製作、音楽リズム、劇(的)活動、身体的表現と分断して捉えることがなくなって(あるいは、減じて)、他の領域の視点でも縦横に考えられるようになったともいえる。作品やある形あるものにしても、それを生み出すものは人、人と人とのかかわり、周囲の環境とのかかわりである。表現する・表しの主体として子ども同士の関係性の保育的課題を、普通に美術教育雑誌で扱えることようになったのは、やはり新領域「表現」の登場に負うところが大きだろう。より保育の実際に近づいたと言えるのかもしれない。

また、研究の側面からは、表現活動における人とのかかわりという点から、堀田(2019)<sup>38)</sup>の研究をあげておこう。堀田は、5歳児の描画活動において、どのような微視的な相互行為によっていかに描画表現が展開するかを明らかにすることを目的とし、自由遊び場면을観察し、幼児同士の応答行為を隣接ペアに基づき分析、以下の分析結果を示している。すなわち、描画活動における幼児の相互行為の中には、①取り込む対象や方法に差異があることが示され、形や色などのアイデアは直接的に描画に取り込む一方で、想像や情動を伴うテーマやモチーフは、自分なりの工夫を加え取り込むこと、②描画の確認・要請・関心を疑問として明示的に相手に伝えるこ

とが、幼児同士の相互理解を促すこと、③身体的同調を伴う応答連鎖が、ある種の感情表現としての描画の生成へ繋がるということが明らかになった。—としている。新領域「表現」の登場は描画表現という形あるものの展開の解明にも、研究者がごくあたりまえの子どもの日常に伴奏するような形へといざなったといえる。

(注) 故・平井信義(平成二年版保育所保育指針改定委員長)の言葉。下記の一文より。

「これまでの「保育」が180度の転換を迫られており、それが子どもの人格形成にとって極めて重要な意味をもっているだけに、保育者は園内において、本質に迫る討論を活発に繰り返してほしいと願っている。そして、自発性のある子どもになるように援助する保育を実現して、こんなよい子を育てたのだから、小学校でそれをゆがめないような教育をしてほしいという叫びをあげようではないか。それが、現在の小学校教育の荒廃を救う道になればと願っている。」(「おわりにかえて」, 保育研究編集委員会(編), 保育研究別冊 新幼稚園教育要領の読み方, 建帛社, 152)

## 【引用文献】

- (1) 大場牧夫・野口祥子・森上史朗 (1994) 座談会 劇的表現をめぐる 保育研究, 15(1), 建帛社, 2
- (2) 黒川建一・小林由利子・田中まさ子 (1994) 新領域「表現」が問うもの 保育研究, 15(2), 建帛社, 3
- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 同上, 5
- (6) 同上, 6
- (7) 同上, 6
- (8) 自主シンポジウム(日本保育学会第63回大会)報告(2010)『「そこにピアノがあるから」ですか—子どもたちの表現を支えるために—』(企画:今川恭子) 保育の実践と研究, 15(2), 40-57
- (9) 水戸博道 (2010) ピアノの独自性を考える—音楽表現を支える楽器として— 同上, 47
- (10) 近藤充夫・岸井勇雄・大場牧夫 (1989) 幼稚園新・教育要領のすべて, 世界文化社, 104-113
- (11) 幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議 (1986) 幼稚園教育の在り方について,
- (12) 文部省初等中等教育局幼稚園課 (1988) 幼稚園教

育課程講習会説明資料

- (13) 秋山光孝 (1989) 現場からの視点で領域「表現」を読む. 保育研究編集委員会(編). 保育研究別冊 新幼稚園教育要領の読み方. 建帛社. 114-115
- (14) 前掲(10). 105
- (15) 同上. 107
- (16) 同上. 109
- (17) 同上. 113
- (18) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- (19) 同上
- (20) 前掲(10). 239
- (21) 同上. 236-237
- (22) 文部省 (1999) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 6
- (23) 同上. 123
- (24) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館. 158-159
- (25) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領 <平成 29 年告示>. フレーベル館. 20
- (26) 厚生労働省編 (2017) 保育所保育<平成 29 年告示>. フレーベル館. 29
- (27) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. 289
- (28) 前掲(10). 218-219
- (29) 乙部はるひ (2018) 幼児の遊びにおける音楽的表現の展開. 保育学研究. 56(2). 75-86
- (30) 今川恭子 (2014) 幼児と音楽をめぐる質的研究の現在. 音楽教育学. 44(1). 33
- (31) 和田幸子 (2008) わらべうたを用いた障害児保育実践—「遊びの構造分析」による事例の一考察—. 保育学研究. 46(2). 89-98
- (32) 矢部朋子 (2011) 幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有課程. 保育学研究. 49(2). 52-60
- (33) 今川恭子 (2006) 表現を育む保育環境—音を介した表現の芽ばえの地図—. 保育学研究. 44(2). 60-70
- (34) 中田眞知子 (1993) 友達とふれあう中での心の育ち. 教育美術 54(4). 財団法人教育美術振興会. 10-12
- (35) 同上. 10
- (36) 同上. 11
- (37) 金澤妙子 (1993) 「ごめんなさい」の気持ちを育てるために. 教育美術. 54(4). 財団法人教育美術振興会. 12-14
- (38) 堀田由加里 (2019) 5歳児の描画活動における他児

との相互行為に関する微視的分析—隣接ペアに着目して—. 保育学研究. 57(2). 30-42

【付記】

引用文献(36)は文中に掲載するに際し、筆者が文末表現などに多少の手を入れてある。