

表現活動場面における子どもの表しと人とのかかわりに関する一考察

—保育内容「表現」誕生時の議論を踏まえて—

A Study on Children's Expressions and Relationships with People in Expressive Activity Scenes:
in the light of the discussion at the time of the birth of the childcare content "Expression"

金澤 妙子

Taeko KANAZAWA

Key words: 子どもの表し、人とのかかわり、「表現」誕生時の議論

1. はじめに

今を生きる保育研究者として、平成元年の幼稚園教育要領(続く、平成2年の保育所保育指針)の改訂(定)を忘れることはできない。平成元年の幼稚園教育要領の改訂に至った経緯について、阿部¹⁾は、〈改善の背景〉としてこの時の『「幼稚園教育要領」の改善については、教員免許法の改正を伴ったこともあり、様々な思わくを含んだ議論が起きているが、これだけ注目された背景について』、①20数年ぶりということ、②学校体系としての幼稚園、③親・社会の要求と焦り、④教育の見直しへの動きという4点から展望している。ここでは、そのうちの①を紹介しよう。

「小学校、中学校、高等学校の指導要領は、数年きざみに改訂や変革が行われてきたが、幼稚園に関しては、昭和39年以来ということが、まず関心の的となった。

幼児に限らず、教育の本質はそう変わるものではないから、たびたび変わることの方がおかしいという見方も成り立つ。現行の教育要領についても、小学校とは異なる幼児教育の基本的精神はきちんと踏まえられており、例えばねらいも到達目標ではないなどの特徴は考慮されていることに高い評価がある。

しかしながら、我が国のここ20数年間の社会状況の変化はめまぐるしく、子どもたちのおかれている生活環境はもとより、そこで営まれる生活も非常に変わってきた。」

当時は、23年ぶりの改訂ということで保育現場だけが、何がどう変わるのか、明日から自分たちはどういう保育

をしていったらいいだろうかと、不安に思い、時に右往左往したり、混乱に陥っただけではなく、領域数が六つから五つになる、一つ減るわけで、不要な領域は何か、絵画製作、音楽リズムが二つ合わさって表現になるのか、それならば、どちらかの教員は必要ないということか、いや、そうではない、そもそもこの度の領域とは・・・など、養成現場でも、研究の場としても、様々な憶測が生まれ、議論され、さらなる混乱を巻き起こしながらも、保育として熱く議論された。

その後、時代の変化も激しく、ルーティンに10年ごとに見直すこととなっても、微調整の追加、修正で、大きくは変更の必要のないものとなって30年以上が経過することがその証と言えるかもしれない。改訂にかかわった当時の方々の保育への熱い思いと偉大さを感じる。そして、その後の10年ごとの見直しの作業と比べても、これほど保育界こぞって一保育者・保育現場も保育者養成の場も、保育研究者サイドも、そしてもちろんこの要領の作成にかかわった側も含めて一議論が巻き起こったことはなかったと思う。

ここでは、その中でも、当時の保育内容・領域に関することを論じる。領域観の180度の転換²⁾と6領域から5領域への変更。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ことから、前稿(以下、教職課程センター紀要 第5号を指す)から表現活動場面をもとに考えてきていた。そこでは、平成元年の「幼稚園教育要領」の改訂で登場した新しい領域「表現」が、旧

要領の絵画製作・音楽リズムといったものの合体ではなく、子どもの表現の側面から子どもの育ちを考えるとということになったにもかかわらず、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を脱し切れていないことが多い（大場）²⁾ また、今回の改訂、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）³⁾、「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らう（田中）⁴⁾。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）⁵⁾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。令和の現在は、当時と異なり、戸惑いや迷いを論じることもなくなったのかもしれない。

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」に関係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）⁶⁾、「保育者養成の場で、子どもの表現活動に関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）⁷⁾。「専門家になりきれなかった人が、その表現の分野について保育者にな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）⁸⁾、などとする「表現」担当者の問題も議論された。シビアな指摘である。そして、これは、実はとてもデリケートだが、重要な問題であり続けてきた。しかし、今、領域「表現」が生まれた当時のようにそのことを議論することは、いつの間にかなくなった。それは、問題が解決した結果だということのなら領域「表現」の発展として喜ばしいことかもしれないが、決してそうではないだろう。あまたある各養成校の「表現」担当者を見れば一目瞭然だろう。学問的な出自はどうあれ、赤ん坊がオギャとこの世に生まれる、そこから表現を語ってくれる人はどれほどいるであろうか。問題として解消したからではないが、議論もされなくなったところに領域「表現」の退廃やマンネリ化があるとしたらどうだろうか。率直に言って、養成校で表現を担当する者は、教える前提として、保育とは何かを分かっているのか、あるいは、分かるということはおこがましく、何人と言えどもなかなか簡単に口にすることは

できないという謙虚な立場に立って言い方を変えれば、知ろうしているか、保育実践・子どもと保育者の営みのなかにある「表し」「表現」に学び、それを救い上げようとしているか、領域の意味も分からず領域「表現」を担当していることはないか、30年以上たった現在でも様々に問われるべき問題であるように思う。むしろ、平成元年の「表現」誕生当時の方が、混乱のさなかにありながらも、真摯に忌憚のない検討が行われていたと言えるのかもしれない。あれから30年以上の時間経過の中、領域「表現」が、名称として定着してくる中で、領域「表現」そのものとして、また教える側の領域「表現」理解の問題としても、解決されないまま来ているにもかかわらず、解決されていないということすら忘れ去られている。それはある意味、領域および領域「表現」の見えない危機とでも言える状況なのではないか。そのような考えから、前稿から、「表現」誕生時の議論を踏まえつつ、平成元年改訂当時の領域「表現」で大事に考えられていたことを確認する作業を開始した。その中で、領域「表現」誕生当時の美術教育雑誌に掲載されたある保育者の実践を取り上げ、そこにある、子どもの表しへの「表現」以外からの視点を探ってきた。本稿では、前稿からの姿勢を保持しつつ、その実践のその後の保育実践記録をもとに、特に人とのかかわりという視点から考えてみようとするものである。人とのかかわり—それがこの保育者の実践上の課題であると考えられたからである。

2. 平成元年の幼稚園教育要領の改訂と領域について

〈領域とその構造〉

領域については、他の言い方で現行の領域の意味とは異なることを示したい、との意向があったのだが、領域に代わる表記を探すのは困難であった。しかも法令としての教育要領には法令用語で表記しなければならない。教科目以外の中で、最も領域が広い意味を指すので、領域に落ち着かざるを得なかった。

5つの領域は、現行の6領域が、ねらいのまとまりであったこと、教科のように捉えられやすいことを解消したいこともあって、根本的に、幼児期に最も育成しなければならないことは何なのかを十分に話し合った上、人間としての発達を見る角度として捉えた。

人間は、心身の「健康」を保持し、「人々との関わり」や、周囲の「環境」との関わりによって自ら育っていく。思考力の基礎として「言葉」を獲得し、自分の意志や感

情を何らかの手段を通して「表現」したい欲求をもっている。そうした欲求が、また自らを育てていくので、その意欲を育てるとしたのである。たまたま、それは、学校教育法第78条に示された幼稚園の目標と一致した。

本来、幼児教育における領域は、学校の教科のように並列して存在するものではない。現行の6領域が並列的に捉えられやすかったところに問題があった。(中略)

新しい領域も、幼児の発達の全体像を異なった角度から見たものである以上、並列的なものでないのは当然である。私は、自分がわかりやすいので、学生や現場教員に話をする時に、梅の花をなぞらっている。5枚の花弁は各領域を表すが、それぞれの花弁は決して独立してバラバラに在るのではなく、お互いに重なり合っている。

「言葉」の領域と「表現」の領域を考えればその重なりは捉えられよう。しかも、5枚の花弁は根本の所ではひとつにまとめられ、すべてが重なり合って総合的に存在する。園生活の遊びや生活を考えるとよいだろう。いずれにしても立体的な構造として捉えたいものである。

[点線:金澤]⁹⁾

〈領域の表記について〉

領域の表記は、もう少し内容を明らかにしたものであってほしいとの願いがあった。そこで、協力者会議では、「心身の健康」「人との関わり」「環境との関り」「ことば」「表現」として提案を行なった。ところが法令用語として、領域や科目、分野などを表わすのには、漢字2文字という制限があったのである。したがって、告示された形にならざるを得なかった。「人間関係」のみは、他に適当な表記がなく、漢字4文字との例外となった。(中略)

告示された「幼稚園教育要領」では、領域の観点を記し説明をつけることで、混乱を防ぐようにしたのである。したがって、領域、「環境」は幼児が主体的に見近な環境に関わる力を育て、生活に取り入れていこうとする態度を養うことを目標とする(後略)

[点線:金澤]¹⁰⁾

〈具体的な活動と領域〉

～阿部明子×小川博久対談から抜粋

小川 今度の教育要領で不徹底な部分が、領域なんです。ここでは、今まで教科的に扱われやすかったという反省があって、できるだけ教科とつながらないようにしたり、教科的な表現を消そうとしたことは感じることができます。しかし、領域が果たして必要なの

か、必要であるとすればどんな理由なのかは明らかになっていません。

阿部 **協力者会議の段階では、領域という言葉をやめ**

ようとか、考え方をえようという議論があったのですが、子どもの活動や幼稚園の生活を見る視点のよなものがないのかという、それも必要なように思えますし……。教育要領としてのスタイルという問題もあったようですし……。

たしかに不徹底なんですね。

小川 現実には領域を廃止するとなると、保育者養成にかかわる大学や短大の講座の問題も関係してきますでしょうね。それで八方丸くおさまる形をとったのが、今回の領域だったのではないのでしょうか。なるべく枠としてのイメージを壊そうとした努力が感じられます。ねらいも少なくし、内容も整理されています。

内容に古い領域の枠組みが残ってしまっているとか、ねらいと内容の関係とか、問題をあげていけば、いろいろありますが、それは、こうした領域に代わる代案を示すことができない以上、あまりあげつらうべきことではないでしょう。

阿部 これはすでに各地の説明会でも、かなりていね

いに説明されていることですが、かつての6領域の絵画製作と音楽リズムが一緒になって「表現」となってひとつになり、他は名称だけが変わって新しい5領域になったということではないわけです。しかし、そのことが本当にきちんと理解されていくだろうかという不安が、常にあって、これまでの領域と今度の領域は、ここが違うと言いたいのですが、どうもあいまいさが残ってしまいます。子どもの発達や活動を見るための、保育者のための視点なんだということは、現行の要領でも述べてありますし……。

小川 領域相互のバランスとか、構造がはっきりしていないためではないかと思います。その辺は説明する人によって違ってきます。でも、多様な解釈が生まれることや、提起されることは、保育者が実践を通してこの要領を自分で考えていこうとするためには、とてもよい状況になるのではないのでしょうか。

[太字 点線:金澤]¹¹⁾

領域という言葉は、阿部明子が前出の三つの資料(太字、点線参照)の中で繰り返し述べているように、それに代わる適切な言葉がないために致しかたなく残しながらも、同じように領域という言葉は使っていてもこれまでの領域とは違う、今回の領域で大事にしている部分を先にテ

ロップで示すことで補おうとした。

この改訂を、そこに至る議論も含め、またぐような形で保育研究者としてスタートし、就職した私は、いわゆる領域名よりも、その前のテロップの方が重要であると、改訂作業に携わった方々からさんざん聞かされたことを思い出す。そのテロップとは、以下の点線部のことである¹²⁾。

- ・心身の健康に関する領域「健康」
- ・人とのかかわりに関する領域「人間関係」
- ・身近な環境との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」

しかし、30年のあゆみの中で、五つの領域名は定着した。実践者の中には六領域という時代があったことも、その領域名も知らない人もいることであろう。もしかすると授業を担当する教師・研究者の中にもいるかもしれない。しかし、領域という名称は使っていても、これまでの領域とは中身において異なるとして、気概をもって示されたテロップ部分は果たして定着した、あるいは実践として浸透したと言えるのだろうか。

領域というもの、各領域の内容、目指すもの、領域「表現」とは何かということ、こうした領域観や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、とあってよいだろうということ、同様の変化は、音・音楽的なもの、描画・造形的なもの、劇的なもの、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ということは前稿でも述べた。そして次に、一見、領域「表現」の範疇と思われがちなものの、ほかの領域とのかかわりを、改定後の美術教育雑誌の中に見ておこうとした。本稿では、次項でその後の実践を追ってみたい。

3. 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¹³⁾

前回(四月～六月の時期)は五歳児クラスのユウという女兒の育ち(遊びを創り出すことが上手で表現力も豊かであるが、それだけに、つい自己主張を強くしてしまいがち)とヒロヨ(ユウに好かれたいと思っているが、すぐメソメソするために一層疎まれてしまう)とのかかわり

を中心に、子どもたちが遊びの中で見せる姿、またそれをどう感じ、どのようにかかわる私であったかがあるがままた述べた。

今回はその続き(七月～十月半ば)のユウやヒロヨたちの様子と、その子たちを見る自分の目がどのようだったか、昨年の日誌をひもときながら、思い返してそのまま記してみたい。

七月に入り、子どもたちの考えたタイムマシンはいつの間にかロケット風のタイムマシンに変わった。ちょうどテレビで毛利衛さんの宇宙ロケットの中での様子を放映しており、その影響のようである。“今度は宇宙に行くんだ”と、おしゃれ博士の女の子たちは、星のお面や星の帯をつくり出し、劇を始めた。

ストーリーはこうである。おしゃれ星に住むお星様たちは、お母さん星(私)と一緒に楽しく暮らしている。そこへタイムマシンに乗っておしゃれ星に着陸した博士(男の子)たちは、星の研究をするためにおしゃれ星の一人をこっそり捕まえる。夕方になっておうちに帰ったおしゃれ星たちは、一人足りないことに気づきみんなで探しに行く。そこで博士にとらわれている仲間を逃がしてもらえるようお願いする。そしてお礼にみんなで星の踊りを見せてお別れする一。

博士にとられる星のストーリーはヒロヨが創り、とられ役もヒロヨ自身が演じた。星の踊りは曲を二曲選び、それぞれ好き勝手に踊っている。時間がたつとユウが「先生、みんなバラバラに踊ってるときれいに見えんよ。」といい出した。「そうね、先生もそう思う。じゃあどうしようか。」ちょっと考えてユウが「私とミーちゃんが座って、ユリとマーちゃんも座ってこうして待ってるんや。」と、振り付けをしながら説明する。

このように、自分たちだけが踊って楽しむだけではなく、すてきに見せたいという意識も育ってきている。

毎年七月七日には、保母たちが即興で創った寸劇を見せていたのだが、今回は、年少児たちに私たちの劇を見せてあげたいとヒロヨがいい出した。七日の日はほぼストーリー通りに演じた。私もお母さん星になりきるためのスカートやエプロン、星のお面をつけて参加した。

次の日、またその劇をしよう子どもたちは私を誘いに来た。私はそのつもりがなかったので、スカートやエプロンなしで急に参加させられた。ところが、私の出番の所でストーリーが変わってしまったのである。ヒロヨ星とレイカ星が博士にとられてしまったのだが、すばしっこいレイカ星だけが逃げて帰り、ヒロヨ星とお母さん

星が博士に捕まえられてしまったのである。タイムマシンの中からヒロヨと私は大声で助けを求めた。その声で、星の子どもたちみんながやってきた。

こんな時、これまでのユウならば私だけを引っ張って助けようとしたであろう。しかしユウは「どうかお願いします。私たちのお母さんとヒロヨ星を助けてください。」と両手をあわせてお願いしてくれたのだ。お陰で私たちはタイムマシンから出してもらえた。私とヒロヨは声をそろえて「ユウちゃんどうもありがとう」といって、ユウの左右から抱きついた。

ユウは照れ気味に、首をすくめて笑った。

この活動の中では、ユウはリーダーとなってヒロヨたちの意見も素直に受け入れ、楽しい劇にしようとして一生懸命であった。このように男児たちによって変えられてしまった劇に対し、それにうまく対応できただけではなく、ヒロヨや私の苦境を救おうとして、男児たちをお願いするなど今までにない姿を見せてくれた。

ユウの心の中に、劇あそびの中での自分の考えを、私や友達に受け止めてもらえた喜びがあったからかもしれない。

プール開きから一週間。プールの中でも博士と宇宙人の遊びは続いた。幾組かの子たちが、博士役と宇宙人役に分かれてバラバラに追いかけてっこをしている。私は、プールの中にいる子どもたちみんなと一緒にこの遊びを楽しめないものかと思った。そこで博士組と宇宙人組がそれぞれプールの端に分かれて向かいあって並び、手をつなぐよう言葉をかけた。そして、「なんて歌おうか」というと、博士組にいたヒロヨがわらべうた調で、♪トリトリ宇宙人捕まえよ♪と歌った。すると宇宙人組はすかさず、「捕まってきたまるか!」というが早いか博士たちを追いかけた。博士組は捕まるまいと水しぶきを上げて逃げ回った。

二～三日はこんな風にして遊んでいたのだが、「先生、捕まってきたまるかって博士が逃げて変や。」とユウがいい出した。他の子たちは気づかずにいるが、ユウは言葉の意味と行為がずれていることに気づいた。ユウのいう通り博士が宇宙人を追いかけてはおかしいのである。ユウは〈楽譜 1〉にあるように、うたあそびを創っていったのである。

この時私がユウに「おもしろーい。今日のプールでみんなにも教えてあげようか。」というと、「うん」。ユウは先生と二人だけの秘密ができたようでうれしかったのだろう。私の両手を取ってピョンピョン跳ねた。

子どもも私たちと同じように、人によって気のあう相手と、あわない相手があると思う。ユウもヒロヨとはけっして仲が良いとはいえないが、今回は、ヒロヨと好き嫌いがかかわったのではない。ヒロヨの遊びのアイディアを(楽しいなあ、それはよい考えだ)と素直に共感できる心がユウに育ってきたからではないだろうか。それは、みんなが今まで自分のアイディアに共感してくれていたんだということ、わかるようになってきたからかもしれない。

十月半ばの“おいもパーティー”の時だった。当保育所では厚めにスライスしてホットプレートで焼いたサツマイモの上に子どもたちの要求する材料(とろろ昆布、刻みのり、ウインナー、ごま、ウズラの卵、キュウリなど)をのせデコレーションしたものを、年少児たちや、おじいちゃんおばあちゃんにごちそうしてあげている。ユウがヒロヨのデコレーションしたサツマイモを見て「ヒロヨもやるじゃん」とニコッと笑った。これまで友達をほめる言葉など聞いたことがなかった。いや、私が気づかなかっただけかもしれないが。思わずユウの目をジーと見つめると、ユウと目があつたので笑いかけた。ユウは(何かあつたの)という表情の中にも(ちょっと照れるなあ)という笑いをこらえる口元をした。ヒロヨは無論のこと、ユウの受けとめが友好的になってきたことを感じとり、明るい表情を多く見せるようになった。

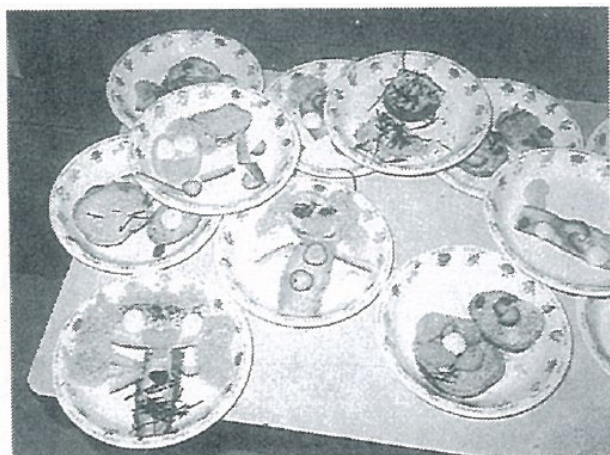
その後も、何かの折に、ユウが友達をぶっているところをしばしば見かけた。私はその都度つい「また!」と、〈ぶつ〉という行為だけを問題にするのはよくないと思いつつも、言葉で話しあうようにと注意をしてみようが、ユウが友達をぶった後に注意されると、決まって「きついい方するしや。優しくいばいいのに」と返してくる。こんな言葉を聞くとうまい言いつつのように思えて、ユウを受け入れかねたりもしたが、後で考えてみると相手にいい方の注文はつけているが、その奥には、ぶった自分が悪かったことを少しは認め、相手に許しを請う気持ちが含まれた言葉なのでは、とも思ったりもした。

二歳の時から一緒にユウとヒロヨ、そしてユウと私、ぶつかりあい相手の気持ちを感じあいながら、それぞれに少しずつ、自分の心を育てているようである。

〈楽譜1〉
うたあそび 〈うちゅうじんとはかせ〉

ヒロヨの
つくったところ▶

ユウの
つくったところ▶



ユウのつくったデコレーション (左下) とヒロヨのつくったデコレーション (中央)

(出所：中田真知子(1993) ぶつかりあい、感じあいながら育つ心。教育美術，54(9)。財団法人教育美術振興会。12)¹⁴⁾

(2) 実践の外から実践を読む¹⁵⁾

前回私は、“ごめんね”がいえない^{ユウちゃん}子どもを憂える中田先生の実践をもとに、他者に対する謝罪の気持ちが育つためには、共に楽しく遊ぶことを通して他者を親しい存在として感じるよう援助していくことが大切であると述べた。

今回の事例では、ヒロヨを仲間として認めていくユウの姿とユウの存在を受け入れていこうとする中田先生の姿のジグザグな軌跡がうかがえる。このような変様を生み出しているものについて考えてみようと思う。

■場の共有

事例の中で、ユウとヒロヨと中田先生は、同じ場を共有して遊んでいる。一緒に同じ場所にいること—そんなことはあまりに当たり前すぎて何でもないので思われるかもしれないが、これなくしては共に(楽しく)遊ぶことなど生まれようはずもないだろう。ことさら多

動な子やいつも一人にいる子などに手を焼いたり心を砕いたりした体験を思い出していただけるのなら、このことの大切さはわかるだろうと思う。なにしろ、このような子どもたちの場合、まず他者とそこにいることができるようにと保育者は願ったであろうから……。

■動き・イメージ・会話の共有

場所を同じくしてユウとヒロヨと中田先生は、他の子どもたちと共にストーリー性のある遊びの中で『星のお面や星の帯』といった自分たちの遊びを豊かにふくらませる(であろう)物づくりをしている。作業の共有である。また、曲にあわせて思い思いに踊ることを楽しんでいる。動作の共有である。物をつくることにしても曲にあわせて踊ることにしても<動き>がある。さらに、物をつくる個々の子どもたちの意欲や興味・関心は様々であろうが、『今度は宇宙にいくんだ』というおしゃれ博士たちの(そこはかたない)目的意識の共有が潜在的要因となって、子どもたちの上にドームのようにあるイメージを醸して遊び(集団)を支えているように思われる。作業・動作が一定の方向を向いていて、それぞれが勝手なことをしたりいったりしていることは、意外と大切である。漠然と方向性が定まっていると、勝手なことをしたりいったりしても、一つの方向へ向かっている。『みんなバラバラに踊っているときれいに見えんよという^{きづき}発言と全体として『すてきに』に見せるための工夫は、そのことをよく表している。『それぞれ好き勝手に踊って』自分のイメージをからだで表現することを楽しみながら、同じ場で一緒に^{違うふう}に楽しく踊っている子どもの存在があることが、お互いのイメージを交換したり確認しあったり参考にしたりしながら刺激しあって、ある種の調和的^{イメージ}を生み出していく契機になっているのではないだろうか。そういう中で(一緒だもんね)という感覚や(〇〇も『やるじゃん』)的発見や認めあいの根っこも育つのだと思う。

水たまりを一緒にバシャバシャやるとか、一緒に穴を掘りながらふと同じことをいったことに気づいてニコッとすることで仲良くなっていく子どもの姿に保育者ならだれでも幾度となく出くわしたことがあるだろう。子どもは言葉で仲良くなるのではないということは、言葉を十分に駆使して気持ちの伝えあいができない年齢に限ったことではなく、状況に応じて言葉を使いこなして気持ちを伝えあうことができる年長児でも基本的に変わることはないのだと思う。それに伴って会話も豊かになるのである。

■子どもたちの中にまぎれている保育者

前回の事例の中では、中田先生はユウに対してヒロヨをいろいろ取り持って言葉をかけていた。ところが今回の事例の中では、子どもたちの中にまぎれて動いている。これは大きな違いである。いろいろな遊びが展開している中で、保育者がどの遊び(どの子)にどうかかわるかを、たとえどんなに遊び込んでいても子どもたちはどこかでしっかり見ているという気が私はしている。保育者のかかわる所にスポットライトが当たるようなものである。子どもにとって保育者とは、それくらい大きな存在なのではないだろうか。換言すれば価値観の体現者でもある保育者が、どちらか一方の側に立っているのではなく(時には『なりきるため』に衣装をつけて)お母さん星として子どもたちの輪の中にまぎれてストーリーやイメージを共有しているから、その流れの中でヒロヨと共に『ユウちゃんどうもありがとう』と抱きつく機会にも遭遇できる。

■からだによる応答

抱きつかれてユウは、『照れ気味に、首をすくめて笑』った。私どもは、親しくない人がそばにベタッと(一抱きつかずとも一)座ったりすると変な人が来たと思ったりする。それを考えれば、ユウのこの反応は、ヒロヨと中田先生の親しさや嬉しさの何よりの表現を十分受けとめ、それに応えているといえるだろう。何気ないことだが、横並びという親和的位置関係で手をつなぐということも、みんなで一緒に楽しめるようにと願った時のかかわりとして見過ごしたくない。このような自然な気持ちの流れの中でのからだによるふれあい(の蓄積)は、ユウとヒロヨの関係、ユウと中田先生との関係、さらには三人の関係を取り結ぶよう機能していくと思われる。実際、『うたあそび』を中田先生に認めてもらうことで自分をしっかり受容してもらったユウは、秘密の共有者としての喜びをピョンピョン跳ねて表しているし、二人の間には、まなざしによる会話も生まれている。前回の事例の中では、『どうしてこうなんだろう、困った、なんとかしなければ・・・』というユウへの思いで閉じていた中田先生のまなざしは、こんな会話を想定できる程に開いている。

自分らしさを発揮しながら、中田先生の手を借りて他者と共に遊びの中で自己充実していくユウの姿もこういうものに支えられた気持ちの通いあいによるのではないだろうか。

ここにあるのは、前稿同様、やはり人とのかかわりの育ちへの、一保育者の悩みや保育・かかわりの課題のその後の軌跡である。日頃の子どもの遊びや活動にストーリー性のある、創作劇のような(劇的)表現や音・音楽的表現も生まれてきていて、偶然にも発表できるような場も近づいてきており、日々の、子どもが何気なく始める遊びから、(劇/劇的)表現活動の発表の場へとつなげていくことができるとも当然見ることができる場面であるが、相変わらず表現をどう高めようかという視点以上に子ども同士のかかわりの課題を問題に、自分のかかわりを振り返っている。そこで、次項で平成元年の幼稚園教育要領の改訂当時の領域「人間関係」についてみておきたい。

4. 平成元年の幼稚園教育要領の改訂と領域「人間関係」

<本当に目指していたものは「人とのかかわり」>

この「人間関係」という言葉は、法令用語としては漢字2文字という制限の中、例外として漢字4文字が認められてのことであることは、すでに2で述べたところである。ひらがなで「人とのかかわり」で提案したところ、上記の縛りの中、「人との関わり」➡「人間関係」になったと、かかわった先生方から、側聞した。「人とのかかわり」という、ひらがな表記は子どもの世界の持つ柔らかさが表現されていると感じた私もがっかりした記憶がある。

大場¹⁶⁾も「この「人間関係」という言葉は、むしろ「人とのかかわり」といったほうがよりわかりやすいと思うんですが、今回の『教育要領』では次のようにいわれています。

この領域は、他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う観点から示したものである。

そして、「ねらい」として次の三点が示されています。

- (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
- (2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」と述べている。

＜旧領域「社会」と「人間関係」＞

領域「人間関係」というよりも「人とのかかわり」に関する領域について考えるとき、ひとつの方法として、旧領域「社会」との違い、比較を考えてみると分かりやすいのではないかと発想もあった。改訂作業を取りまとめた柴崎正行は以下のように説明している¹⁷⁾。

『「社会」の領域では、集団生活を通して、将来社会人として必要な資質を身につけることを目標としていたように思います。だから、例えばだれとでも仲良くとか、いろいろなルールを守れるようになるといったことが述べられています。つまり結果として求められるものを、園生活の中にどうおろしていくか、が問題になっていたような気がします。

ところが、「人とのかかわり」では、人とかかわることの楽しさや大切さを味わいながら、支え合って生活していけるようになることがねらいとなっています。結果を前提にしたものではなく、人といることの楽しさや、友達と支え合う実感といったものを大切にしていこうということです。結果を求めるよりも、プロセスを大事にしていこうとしていると思えます。

そうした違いと関連して保育者の位置づけも変わってきます。以前は、だれとでも仲良くしたり、ルールを守れることを教えたり伝えたりする役割が期待されていたでしょう。ですから、きつい言い方をすれば、子どもたちのトラブルなどを裁判官のように正しく裁定することのできる保育者がすぐれていると評価されていたように思います。子どもにとっては、一緒に生活してはいても、いつも自分たちを見張っている、外在している存在だったでしょう。

ところが、**プロセスを大事にしていくことになると、楽しさを一緒に味わったり、トラブルを一緒に悩んだりすることが求められるようになります。人とのかかわりを共に生みだしていくという、共にある存在です。**そこで領域の説明では、信頼関係を基盤にするということが何度もでてきています。』[下線 点線 波線 太字:金澤]

そうした変化が必要になった背景として、以下のように述べている。

「具体的な保育の動向として、例えば友達と仲良くといった場合でも、表面的な形にとらわれて、実質として子ども同士が支え合うような関係にまで目が届いていなかったということがあると思います。子ども同士のケンカも、場合によっては相互に理解し合うために大事な経

験となるのに、すぐに仲良く生活することを保育者の側で求めてしまっていた。そのために子ども自身の育ちにまで至らなかったのではないかと反省があったように思います。」¹⁸⁾

＜なぜ「人とのかかわり」か＞

説明のために旧領域「社会」と「人間関係」・「人とのかかわり」を比較することはあってもいいが、今度の5領域が、かつての6領域を移行させたものではないという立ち位置に立ち戻って、新たに5つの領域を考えたとき、「人とのかかわり」が、なぜ発達を見る視点として意識されたのか、ということが問題だとする見解もみられた¹⁹⁾。大事な指摘であると思う。前出、大場²⁰⁾は、『これまでの領域「社会」と違うところは、まず生活習慣の自立みたいなどころにすぐ目を向けるのではなくて、もっとそこに至るまでの土台として、「人とのかかわり」が非常に重要だ』とする。改訂作業の中心的役割を担った一人、岸井²¹⁾も以下のように言う。

『この「人間関係」というのはまったく新しく考えられた領域ですので、領域「社会」が衣がえをしたものかなどとは思っていただきたくないわけです。どこが違うかということ、従来の「社会」というのは「社会科」の導入部分という感じがしないでもなかったんですが、今回の領域「人間関係」の主旨は、「人とかかわる力」を育てたいということにあるわけです。つまり、幼児期こそほんとうに人とかかわる力というものが育つときであるから、それをしっかり支えましょう、その力を十分に育てていきましょうということなんです。

機械との関係、物との関係というのは物理的な関係ですから、これはまず裏切られることがないわけです。(略)ところが人間関係というのは、乱反射して、いつも裏切られるんですね。それに耐える力がないと、自閉的にならざるを得ない。登校拒否や校内暴力などの問題の根は、勉強ができるできないではなくて、結局人とかかわる力が欠落していることがわかってきたんです。これはいくらお説教してもダメです。

ところが、幼児期というのは、じつに見事にこだわりというものがなくて、いま泣いたカラスがもう笑ったといわれるように、喧嘩はするけれども根にもつということがなく、「○○ちゃんて、いじわるだ」って口ではいいながらも、もう遊ぶきっかけを探しているように、大人とはだいぶ違う。そういうなかで、細かいところでは裏切り合いながらも、じつは人間同士のつながりというのはとてもすてきなものだという原体験をすることがまず

大事ではないか、そういう観点から、この人とのかかわり、人間関係という領域が生まれてきたわけです。』

続いて、岸井は領域「人間関係」の三つのねらいについて、『最初に「幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう」とあるのは、まず自立ということがあって、それからかかわりというものがあるという意味』で、「自立した個人同士が共感し協同するのなければ、ほんとうの人間関係とはいえない」²²⁾と述べる。

また、「幼稚園生活を楽しむ」ということは、その生活の仕方を知るところから始まるが、『これも、子どもらしく幼稚園にきたらなんとなく置きたいところへ荷物を置いて友だちと遊べばいいんだとか、自分の好きなことをしてもいいんだという、三歳児なら三歳児らしい生活行動を前提として初めて生活の仕方がわかるようになるわけです。とにかく自分なりに自分の気に入った場所へいき、自分の気に入ったところを見つけて行動する、自分でやってみる、どうなるか、やっぱり失敗だった。もう一回やってみる、あっ今度はできたよ、なんていう具合に自分の力で行動することの充実感を味わうと、それが土台になって、人とのかかわりもできるようになる。自分というものがあってこそ、人ともかかわることができるんです。だから、この「ねらい」が一番目にあるんです。

(略)その結果として望ましい習慣や態度が育つわけで、この順序を逆にはいけないんですね。』²³⁾ [点線:金澤]

ここから見えてくるのは、本当の意味で人とかかわる力を育てたいと考えている思いと、そのためにはかなりの長いスパンをかけてジクザクしたあゆみをとことん認めていこうとしていること、そうでないと本当には、人とかかわる力は育てることはできないということだろう。

さらに岸井²⁴⁾は、そのためにもう一つ大事なことがあるとして保育者の役割をあげている。『保育者の役割というのがへんに出すぎて、「あるべき人間関係」なんていうもので調整することはまったく逆効果だと思う』『保育者の価値観というものが、人間関係には見事にあらわれてくる』と述べている。このあたりのことは、次回、この実践記録のさらなるその後を提示しながら考えてみたい。

(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、こんなよい子を園で育てたのだから、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)²⁵⁾

【引用文献】

- (1) 阿部明子(1989) 新しい教育要領の背景と構造. 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. 8-10
- (2) 大場牧夫・野口祥子・森上史朗(1994) 座談会 劇的表現をめぐって. 保育研究15(1). 建帛社. 2
- (3) 黒川建一・小林由利子・田中まさ子(1994) 座談会 新領域「表現」が問うもの. 保育研究15(2). 建帛社. 3
- (4) 同上
- (5) 同上
- (6) 同上. 5
- (7) 同上. 6
- (8) 同上. 6
- (9) 前掲(1). 11-12
- (10) 同上. 12-13
- (11) 阿部明子 小川博久 鈴木隆 丹野禧子(1989) 実践への手がかりとして教育要領を読む<座談会>. 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. 23-24
- (12) 文部省(1989) 幼稚園教育指導書増補版. フレーベル館. 45-66
- (13) 中田眞知子(1993) ぶつかりあい, 感じあいながら育つ心. 教育美術, 54(9). 財団法人教育美術振興会. 10-12
- (14) 同上. 12
- (15) 金澤妙子(1993) 人と人の気持ちがつながる^{ベース}基底にあるもの. 教育美術, 54(9). 財団法人教育美術振興会. 13-14
- (16) 近藤充夫・岸井勇雄・大場牧夫(1989) 領域「人間関係」をめぐって. 幼稚園 新・教育要領のすべて. 世界文化社. 166

- (17) 戸田雅美 原和夫 藤崎真知代 柴崎正行(1993)
座談会 人とかかわりと子どもの育ち. 保育研
究14(2). 建帛社. 8-9
- (18) 同上. 9
- (19) 同上
- (20) 前掲(16). 171
- (21) 同上. 175-176
- (22) 同上. 176
- (23) 同上. 176-177
- (24) 同上. 177-178
- (25) 前掲(1). 152

【参考文献】

- ・文部省（1999）幼稚園教育要領解説書. フレーベル館
- ・文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- ・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
- ・厚生労働省(2017) 保育所保育指針〈平成29年告示〉. フレーベル館
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉. フレーベル館
- ・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

【付記】

引用文献（15）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。