

保育者が遊びに熱中した実践における場面の切り替えの構造

—発達支援専門職が実践知を学ぶ試み—
キーワード ごっこ遊び 巡回相談 片付け

浜谷 直人

はじめに：本稿が試みること

今日、特別な支援が必要な子どもの理解や支援に関して、発達支援の専門職が、カンファレンスの場で保育者と話し合ったり、保育者に助言することが見られるようになった。制度的に広く普及した一例は、巡回相談であるが、保育現場から、そのような支援に対して期待とニーズが大きくなってきている。

一般的には、専門職は必ずしも、保育現場の実態や保育実践に関して十分な知識や理解があるとは言えない。そういう専門職が、限られた時間で、医学・心理学などの専門的な知見を保育現場に提供するとき、その助言等は、保育の実態と齟齬が生じることは珍しいことではない。

さらにいえば、専門職が保育に関する配慮を欠いたままに、保育現場にかかわるとき、しばしば、有効に機能しないばかりか、その意図とは裏腹に、保育者から、疑問の声が出てくることになる。

また、筆者は、専門職が提案する訓練技法などを保育現場が取り入れることで、かえって、保育実践が貧弱になり、保育者の同僚性を破壊する危惧を指摘してきた（浜谷 2012）。このような問題意識から、専門職は、保育実践の質が豊かになるという方向で貢献することを考えるべきだと提起してきた（浜谷 2013）。もちろん、それには、いろいろな方向性や方法があるだろう。

一つの方向性として、筆者は、専門職が保育実践を学ぶこと、とりわけ、質の高い実践にある実践知などを保育者から学ぶことの可能性について議論を提起してきた（浜谷 2012）。

本稿は、筆者が、一人の幼稚園教諭（E氏）の質の高い保育実践（以下、E実践とする）から学んだ、その経過と結果の一端を描く試みである。

E実践が質の高い実践だと考えるようになった経過

さて、何が優れた質の高い実践かについては論争的であり、一義的に基準を示すことは不可能である。率直なところ、十分に説得的な議論を展開

できるわけではない。しかし、筆者は、30年余り保育現場に関わり、保育の周辺で研究と臨床活動を継続してきたが、その経験から、E実践は、きわめて質が高いと考えるようになった。幾度もインタビューを行い、そのたびに新鮮な気づきと学びを経験した。すでに、E実践から学んだ実践知の一部を、筆者は、いくつかの論考でとりいれて考察してきた。それは、巡回相談などの場で活かすことができただけでなく、保育者が実践を考察するうえでも力を発揮することを実感してきた。

では、E実践はどのように質が高いのか。本稿では、実践の一部しか描出できない。そこで、その質について、手短かに整理したものをまず提示する。

E実践の特徴と質

E実践には計画された構造がある。1年単位では、クラスを受け持つ準備に始まり、4月当初に、子ども一人ひとりとの関係や保護者との関係をつくりながら、実践の土台を作る。それが、年度の終わりには、子ども集団の質の高い活動などとなって結実する。また、一日単位では、前日から準備して、当日、どの子どもも楽しく充実して活動するように組み立て、楽しかった経験となる。その過程で、意外性・偶然性を取り入れて結果的に、緻密な構造をもつ。

一方、E実践において、それ以上に特徴的なのは、その時々状況に応じた即興性である。保育者が対応に詰まって立ち往生する状況でも、軽やかに切りぬける、その対応が芸術的である。子どもの気持ちを大切に、子どもを育てる基本的な視点に立ちながら、随所にメタフォリカルな視点を入れ込んで、ユーモアを産み出している。

E氏が実践を振り返って語る時、実践のディテールが豊かに盛り込まれ、子どもたちと保育者の物語が多層に描かれる。それは全体に整合的で合理的であるとともに同時に飛躍を含んだ発想の豊かさがある。

専門職の立場からは、E氏が語る実践知は、保育現場を支援する活動において豊かな示唆を与える。

本稿の構成と内容

本稿は、E実践の全体像を描くプロジェクトの第一弾に位置づく。

E氏は大学卒業後20年余りの東京の公立幼稚園教諭経歴の後に園長になる。その20年余りは、毎年、クラスを担任している。4歳5歳と連続して同じクラスを担任したことは2回であった。そのときの5歳児の子どもたちは、E氏にとって、誇らしいと思えるほど成長して卒園していったと考えている。

E氏は、子どもが個としても集団としても成長するうえで、ごっこ遊びを経験することが重要だと考え、ごっこを遊びこむことを重視した。

第一部では、E実践で、子どもと子ども集団がどのように成長したかに関する語りをとりあげ、その意味を考察する。

第二部では、E実践における、ごっこ遊びに関する語りを取り上げ、その特徴を整理する。

第三部では、「場面の切り替え」「片づけ」に関する語りを取り上げ、E実践において育った子どもが、そういう場面で見せた姿を整理する。そこから、発達支援の専門職が学ぶことを抽出し、理論化を試みる。

インタビューでの語りについて

筆者は、2010年から2012年にわたって、数回、E実践を聞き取り、ICレコーダーに記録した。1回は、2時間から3時間にわたっている。当時の保育実践の様子を聞き取ることにはじまり、関連した過去の実践について、興味深い点について詳しく質問した。2013年に、E実践の全体像を書き記す目的で、数度、インタビューした。その際、論文とする許可を得て、その後、全体の原稿に目を通していただき、公刊の許可を得た。

以上の語りから、本稿のテーマに関する部分を文字化して、簡潔な形でまとめ、それをブロック化した。以下の語りは、そういう作業でブロック化されたものであり、それぞれの語りのブロックにナンバーを振ってある。第一部の1番目の語りは、1-01である。

第一部 E実践において、子どもと子ども集団はどのように育ったのか

以下、E氏が担任した「成長したクラス」「誇らしい子どもたち」についての語りである。

1-01 力を合わせてまとまる

長い時間、継続して、友だちとイメージをすり合わせて遊ぶのが楽しい経験（ごっこ遊び）を密にした子どもたちとは、何をやっても成功するというか、毎日の一斉活動で、大きな活動を皆でつくりだしたときにも、寄り道もするけれどもまとめていく力につながる。

1-02 お互いの良さを認め合う

子どもがお互いに話し合い、相手のイメージについて伝えあいできる（クラスになる）ことが目標だった。クラスメートの一人一人がどんな子なのか、それぞれが知るようになる。その成果は、卒業アルバムを作るとき、一人一人が、「この子は、こういうところがいいよね」、子どもからどんどん出てくるときはクラス作りは大成功。先生が探さなくても、2年間のことを、「あのときこの子はこういうことしてこうだったよね」と、どういう場所で光ったか、子どもたちが覚えてたくさん出て、お互いの良さを見つける。

1-03 特別支援の子どもをフォローする関わり

支援学校に行った子どももいたが、その年は介助がいなかったのも、子どもは、自分か友だちか先生のなかで育ち合うしかなかった。支援が必要な子どもと一緒に活動できるように、置いていかずに、一緒に行こうと手を引いたりして、（先生が）慌てていくと、子ども同士でフォローしていた。「あの子は、この状態だったら、外れてしまいがちだから、こう声をかければ、一緒にこれるだろう」と。

その子が理解していないときは、「今、こうやるよ」と、グループの子が、その子のもとに戻って、先生の指示を言いなおしたり、手を引いたりしていた。変更に関わりが弱い子がパニックになりそうな時は、今からこういうことをやるんだと説明して、一緒に行こうと言っていた。対応について、私のやり方を上手に学んだ。

「今、先生、手を離せないから、仲間の中で、

全員ができるようにしてくれる？」という、グループで誰のところに手を出せばいいか、子ども同士でフォローしていた。4歳の終わりにはそういうことを学び、5歳には、私がいてもいなくても同じくらいになった。

1-04 課題活動への向かい方が上手

課題活動の時には、意図的にいろんな子どものグループを提案する。支援が必要な子どもといろんな子が一緒に活動するようグループを提案する。そういうとき、俄然強かった。遊びの邪魔だから来ないでということにはなかったし、「やりたいんだ」「じゃあ、こうしてるから、こうやりなよ」と、子どもなりに位置づけることも上手だった。

楽しくなるためには、どうしたらいいかと考えるクラスだった。もっと楽しくなるためにはどうしたらいいかを考える延長上に、自分だけでは楽しむことができない子どもたち（例えば、特別支援の子ども）をフォローすることが自然に位置づいていた。

1-05 グループで自律的に課題に向けて困難を乗り越えて実現した

生活発表会も、クラス全体での一斉活動だが、グループに分かれて、自分たちのグループの出し物を決めたときに、「練習時間を決めて」とか、「今日はどこまでやるかを決めて」と投げておくと、自分たちで集まる時間を決めて練習し始めたり、練習のときに、飽きた子が抜けたり、練習のじゃましたり、やらないとかいうときに、自分たちでそれをどう乗り越えて次に進むかを話し合うようになった。

1-06 楽しくなるために工夫し共同することが上手で遊びこむ

私が遊びを楽しくするよう働きかけ、子どもがそれに応えた。遊びを作り出す子どもは、「こうしたい、ああしたい」気持ちが強く、私からの刺激を受けとめて、楽しくするのに貪欲だった。私が遊び始めると、そこからアイデアを盗んで、オリジナルをつくるのが上手だった。

私は、ごっこ遊びとごっこ遊びをつなげることで継続するようにする。その技術を子どもが学んで、自分たちの遊びに隣の遊びをとりこんでいた。

例えば、パン屋とおうちごっこがあると、あえて、「お腹すいたからパン食べたいよね」、「あそこにパン屋があるよね」、「じゃあ、パン屋に買いに行こう」とつなげる。一方、パン屋は売りたいけど、買いに来る人がいないと、遊びが盛り上がらない。そこをつなげるように投げかける。つながると、そこにまた、どんな物がほしいとか、自分たちも売っただけじゃなく買いに行きたい、となって、別のお店をする。複雑な線が遊びどうしで引かれ始めると、熱がさめるまで続く。

そういう遊びを盛り上げるのがすごく上手だった。こちらが投げたものをより面白くして自分たちも楽しもうという意欲がすごい強かったので、思い切り、さんざん遊びこんだ。

1-07 劇の役決めで、悪役・端役が人気になった

劇遊びの役決めは難しいが、このクラスは、悪役とか、汚れ役とか、みだす役が、話を潤わせているという本質を感じ取ることができて、人気になった。主役以外の役の面白いところを感じて、その別の役を選べるクラスだった。悪役の面白さが分かっている子どもが何人もいて、その役がなければ、成り立たないというのが身についていた。

《徹底的に遊びの楽しさを知ることで、集団としての自制心＝自律的な集団が育った》

発達心理学では、4歳半頃になると自制心が形成されるとされる。それは、「友だちの持っている玩具で遊びタイ、ダケレドモ、我慢スル、ダッテ、友だちが先に使っているカラ」という姿にみることができる。自分の要求を周囲との関係で調整して、待ったり我慢できるようになるのである。

4歳半というと、3歳児クラスの後半から4歳児クラス前半の子どもたちである。しかし、実際には、園では、その頃、むしろ、待てない、我慢できない子どもが目立ち、そのことに保育者が悩んでいるという状況によく会う。さらにいえば、いわゆる、小1プロブレム問題は、5歳児クラスや就学年齢になっても自制心が育たない問題と理解することができる。

自制心の発達を考えると、注意しないと実践を誤った方向に導くことになる。

自制心を「我慢すること」と理解すると本質を見誤る。上述の定義で、自制心を支えるのは、「玩具で遊びタイ」という気持ちである。遊びたい気

持ちが十分に豊かなので、「待ったり」「我慢する」ことができるのである。

E実践では、子どもたちが、お互いの良さを認め合いながら(1-02)、自分たちで大きな活動をつくりだし(1-01)、自主的に時間やいざこざを調整して(1-05)、支援が必要な子どもに適切に配慮・援助して(1-03)、主役ばかりでなく悪役や端役の意義を理解して(1-07)、集団的活動を実現している。しかも、先生が期待した以上に、子どもが自主的・自律的であり、子ども集団としての高い水準のモラルや思いやりという高邁な精神を感じさせるほどである。子どもたちが知恵を出し合い工夫している姿がある。このような姿は、集団としての自制心が育ったと解釈できる。

そのうえで、確認したいのは、食欲なほに遊びこみ、遊びを満喫して、その楽しさを知り(1-06)、もっと楽しむためにはどうしたいか必死に考え工夫する(1-04、1-05)延長上に、自制心が現れたということである。決して、「よい子」「健気な子」「大人の期待にこたえる子」になったわけではなく、健康的なわがままになっているのである。楽しむためには、準備したり、我慢したり、待ったりする必要があり、それは、自分だけではできないこと、友だちと協力することを経験から実感し理解したと思われる。そこには、粘り強さとともに、ひらめき、工夫する姿がある。

我慢することや待つことを「よいこと」として道徳的に教えたわけでもなく、ルールとして指導することが最初にあったわけではない。この順番を転倒して理解すると、むしろ、自制心の育ちを阻害する実践になる。

もう一つ考えたいことは、個としての発達と集団との関係である。発達心理学の自制心は個において育つものと考えられている。しかし、この子どもたちは個として発達したと理解するよりも、自分たちが楽しい遊びを追求することを導き励ます先生の存在と、それを許容する園環境のもとで、自制心が発揮できたと理解すべきであろう。

そういう状況において、子どもたちは仲間として一緒にルールを守ったり、先生の話聞き、その先には必ず、ワクワクドキドキ楽しいことが待っている、そういう期待感を持ち、同時に、先生を信頼している、そういう保育の中で自制心が立ち現れてきた。つまり、自制心が発揮できるクラスが創られた実践であった。

第二部 E実践のごっこ遊びの特徴

E氏は、「ごっこ遊びでは、子どもたちがお互いのイメージをすり合わせなければいけないが、それは、当然、しばしば葛藤することになる。しかし、それを楽しむことができることを長期間にわたって経験した子どもたちは、何かをしなればいけないときに、まとまって協力して解決できるように成長する」と、自分の実践において、ごっこ遊びの占める位置が大きかったという。

一般的に、ごっこ遊びは、乳幼児期の子どもの遊びとして、もっとも、よくみられるものである。子どもは一人でも、何かのふりをして遊ぶし、子どもが集まれば自然発生的にごっこ遊びが始まる。だから、E実践は、子どもの自然な遊びを尊重しただけで、とりたてて、特筆すべきものではないと考えられる。

しかし、実際には、幼児期の集団的なごっこ遊びというのは、普通に見られるものではない。まず、自然発生的なごっこ遊びは、たいてい、子どもの人数は、3、4人どまりである。ところがE実践では、数人以上の集団を一つのごっこ遊び集団として、クラス全体がごっこ遊びになる。このようなクラス全体がごっこ気分になるというのは、きわめて珍しい。

また、ごっこ遊びの楽しさは、子どもの自然発生的な集団だけでは持続発展しにくい。しばしば、マンネリになり、楽しさは中途半端になるが、E実践では、長期間発展して、楽しさが響き合い盛り上がるものであった。では、そのごっこ遊びとはどういうものだったのか。

2-1 ごっこ遊びをどう始めるか

2-01 どんなごっこ遊びに誘導したか：子どもを空想遊びの世界へ誘う

私が良くやったのは、お姫様、忍者、海賊、妖精、小人とか、この世のものじゃない者になる。その遊びに、生活体験や、もしこうだったらいいのに、というものを入れる。4歳のときは空想的な遊びが多くて、5歳では生活体験的な遊びに移行していった。

5歳になっても空想の世界でも遊んだが、そこに、世の中の仕組みという生活体験が入ってきた。例えば、お姫様が学校に行って勉強するとか、魔

法の国の学校があって、魔法使いが遠足に行つて、お店屋さんに行くとか。魔法使いのイメージの世界で遊ぶが、子どもの生活を基盤にして再現された遊びに変わって行く。

2-02 先生が朝からファンタジーの世界に入って 子どもを誘導する：ごっこの遊びだし場面

自分がスカートをはいたり、冠ついたり、なりきっている姿を見せる。「オハヨー」と言つて、「今日、私はなんとか姫だから、そう呼んでね」で始まり、「姫、姫」と呼ばれて、「ナニカシラ」とか応える。「・・・センセー」と言つたら、「だれのこと？」と言いながら、「今は、・・・先生じゃなくて、お姫様だから」、「なんとか姫って呼んで」と言う。

朝、子どもを受け入れるとき、ストーリーを始めていて、お便り帳にシールはるとき、子どもに「ウサギになーれー」と、魔法をかける。テラスで受け入れたときに、魔法の杖で、「ウサギになーれー」で、ウサギにならせちゃう。乗りのいい子はウサギになってくれる。乗りの悪い子は、「そんなもん、かかんないもんね」と普通に歩くと、「おかしいぞ、今日の魔法はうまくいかない」、とか言いながら、完全に自分は魔法を使う人として始める。

皆が部屋に入ったら、「さあ、私は、今日はどうな家に住もうかしら」とか言いながら、魔法かけるふりをして、積み木を全部自分で動かして、「今日のあたしのお城」と言つて、一人で作つたりする。そのつもりになりきつて、「こういうものがほしい」、「ああいうところでこうしたい」と、全部、言葉にして、物づくりをどンドンしていく。

2-03 絵本などの題材をベースに子どもを誘導する

4歳の初めは物語をベースにする。例えば7匹の子ヤギ。一番面白いところを何度も繰り返すことから入つて、私が狼になり、子どもたちは子ヤギになる。「また、扉を叩いて、叩いて」と言い、叩かれるときゃあきゃあして、「手を白くしろ」とか言つて、最後に「わー」と、ドアを開けると、子どもたちが真剣にやつつけにかかってくる。まず、毎日、そのドキドキ感を楽しむ遊びからスタートする。そのときは、まだ、次の日につながる楽しみ方ではない。

次の日も、「やりたいやりたい」と言つて、何

度かやっているうちに、飽きてくると、子ヤギのおうちごっこに移行して、そこから、子ヤギの生活範囲を広げて、空想の世界にもっていく、きっかけをつくつてやる。

一番、盛り上がり、子ヤギになりきっている様子を見ながら、子ヤギの別の生活をつくりだしていく。イベントだけでは続かないので、少しずつ、日常化した遊びにして、そこに、ときどき、また、事件を仕掛ける。

もともとは、7匹の子ヤギが、オオカミに食べられる怖さだが、演技が日常化した後に、今日の事件はね、という感じで、子どもたちが日常化した生活では飽きてきて、事件を発想してくる。その発想を取り上げる。物語と似たような事件が発生する場合もあるし、全然違う事件になる場合もある。子ヤギがピクニック行つたら崖からおちて怪我したとか。そうなると、「たいへん、入院するから」、となり、「病院行こう」、と、遊びが波及していき、空想の世界で病院をつくり、「じゃあ、私が病院になるね」と、ヤギのお面をとつて、看護婦さんの帽子をかぶる。七匹の子やぎごっこが、病院ごっこ、と、七匹の子ヤギごっこ、二つに分かれて行く。

そういう遊びの殖やし方と作り方を、クラス全体がごっこ遊びに巻き込まれていく。

《先生がなりきつてファンタジーに誘い続ける》

E氏はごっこの導入として、ファンタジーの世界(この世のものでないものになりきる)(2-01)を良く使つた。それは、保育実践として珍しくないのかもしれない。ただ、子どもが登園した時に、先生が魔法使いになりきつていて、そのまま、1時間半(子どもは9時から9時10分に全員登園し、10時半ころまで、ごっこ遊びが続く)もの長時間、先生がなりきつたままで(2-02)、そのうちに、クラス全員がファンタジーの世界に入っていくというのは、きわめて、珍しい実践であろう。

乗りの悪い子どもがすぐに魔法にかかってくれないときに「おかしいぞ、今日は魔法のかけ方が悪い」と言いながら、さらに、あの手、この手で空想の世界を創り上げていくのだが、それは、子どもにとって見ていてとても楽しく魅力的な世界だったのだろうと想像される。それは、E氏自身が、保育という仕事ではあるのだが、ごっこ遊びを楽しんでいたからだろうと考えられる。

先生自身がファンタジーを楽しみ、それが、この実践の特徴なのであろう。

2-2 ごっこ遊びが発展し展開する

保育者がごっこを設定して見守るだけでは、ごっこ遊びはすぐに消失する。持続し発展するために E 氏はどのように子どもに働きかけたのだろうか。例えば、2-02 の語りの場面で、魔法に乗ってこない子どもに対しては次のようであった。

2-04 なりきった世界をやり続ける

「ウサギになれ」といってもならない男の子たちは、私の夢の世界を全て否定するわけではない。持ち物を片づけてから、ウサギを動けなくするビームだとか言って、ピストルでビーとやって、私のことを固めようとする。魔法をかけられてウサギになるのは嫌だけれども、自分の好きな戦いごっこで、先生を、自分たちの遊びのイメージでなんとかしてやろうとしてきて、それには乗ってあげる。「わー身体が動かなくなった」「これじゃ、魔法もかけられないじゃない」と、どんどん続けていく。それがいっぱい続いて、繰り返し楽しいと体験するうちに、「そんなのはつまらない」という覚めた意識というのがだんだん薄くなっていく。

魔法にかかってくれないとき、「魔法にかかってくれないとつまらないよ」と、現実に戻って言ったら駄目だけど、「おかしいぞ」と、魔法使いなりに「今日、スランプかな」と訴えることで、「あれ？現実に戻して茶化そうと思ったのに、先生、いつまでたっても魔法使いのままだ」と思わせる。子どもたちの反応に左右されないで、なりきり続ける。

2-05 子どもと同じものになって先生が遊ぶ

遊びらしいものを（子どもが）やったら、キャッチして、何かを投げかければイメージが豊かになる。先生が、子どもと同じ役になってあげる。子どもが、「消防自動車は火事を消しにいきます」と言ったら、「ほんとだ、あんな火事だったら、もう一台必要です」とか言って、自分がもう一台になって行く。子どもが消防自動車になっていたら、先生も消防車になってあげなきゃいけない、子どもが消防士のときに、先生が火事の役をやったら、ただの遊び相手でしかないが、同じ消防士

をやって、もっと面白くなるための見本になる。「こうしなさい」と言うんじゃなく、同じようにやって姿だけ示す。すると、子どもが自分のイメージをそれに上乘せる。しだいに先生が介入する時間は短くなり、最終的には、先生がいなくても長時間続けられるようになる。

年長になると、それに友だちが絡んで、「僕のイメージはこうだから、こうしたいよ」と、友だちの言葉や姿の刺激で、豊かに遊ぶようになる。そこに、先生が、今度はモデルではなく助言者として言葉で意見を入れる。

そうして「先生遊ぼう、これやって」ではなく、「先生、こういうときにこうしたいんだけど、どうしたらいいと思う？」と、先生は相談役になる。そうなれば指導は成功。5歳後半になっても、「先生、あそぼう」と言っていると、「育ってないな」と思う。

2-06 先生主導から、子ども主体の遊びにする

先生が遊びの発端をつくると、イメージ作りや楽しくする中心人物になってしまう。先生の発信力は高いが、子どもどうしでは意思の疎通は難しい。先生が中心で遊び始めたとき、展開しやすいが、子どもがいつも先生に集中して、子ども同士の育ち合いにならない。

いかにどこで、どうやって抜けるか。「しばらく、私は旅に出ることになった」とか駆け引きして、ストーリーを自分に向かない方向にもっていく。しばらく病気になって、皆が別のことをやり始めたとき、病人が這いながら出て行くとか、先生が中心人物じゃないストーリーにしていく。「また、戻ってくるから」とちょっと抜けて、しばらく別の遊びにかかわる。長時間ぬけると、遊びは壊れるので、短時間で戻る。

2-07 複数の遊び集団に配慮する：一つの遊びを盛り上げる介入を行いながら、他の遊び集団にも関わる

（遊びに入って）のめりこんでいても、周囲は見てるので、（子どもが）どんな動きしているかは常に見ている。1回入ったら次どこで抜けようかと考える。そこにかかりきりになるわけにいかないの、のめりこみながらも、どこかで、冷やかに見てる自分もある。「いつになったら抜けるつもり？」と考えながら「今がチャンスじゃな

い」というときに、「ちょっと出かけてくる」と、遊びの一環のような発言をして抜けることを学んできた。

「ごめんなさい、出張が入っちゃって」、「お仕事しているお姉さんだから出張にいきます」みたいな感じで出かけて、(子どもが)「お夕食には早く帰ってきて」と、言った時には、「任せてね」と、とりあえず、ほかの遊びに入って、しばらくして(お仕事終わったら戻って)、夕食に帰ってきました。

2-08 遊び集団間のつながりが形成されて発展する

遊びと遊びがつながり群れてくる時期があって、すこしずつ塊になってくる。その塊の遊びが深まってくると、ほかの遊びに目を向けて、それを取り込んでつながりができる。意図的につなげる場合がある。例えば、おうちごっこで、家族だけで遊んでいると、刺激はない(発展しない)。だけど、そこに水族館ごっこの集団があり、魚つくりに熱中している。おうちごっこの子どもが、日曜日にお出かけしましょうという話になると、「あそこで楽しいことやってる」ということになる。「水族館やってるんですか、入っていいですか」となり、「まだ、お魚、つくってるのでできません」と言われて、「できないんだって」と帰ってくるとつながらない。でも、それを受けて「早く形にしなきゃ」、「とりあえず、魚は不十分だけど形にだけする」ことにして、「魚ができましたよ、来てください」と、働きかけると、「出来たっていうから行ってみましょう」となる。でも、(水族館に)入ったけど「お魚あんまりなくてつまんなかった」と展開する。お互いに、プラスとマイナス両方に作用するが、お互いの遊びが面白くなるようにする。「魚いなくてつまんなかった」と言われ、「魚もつと作ろう」となったり、飾り付けが始まったりする。一方、「チケット買ってください」と言ってたから、「財布作りに帰らなきゃ」と、なったりとか、遊びが発展する刺激をお互いに受ける。いつも、つながるものはないかとアンテナ張っている。

2-09 他の遊びグループと関わることで遊びが豊かになる

何回か体験すると、どうすれば面白くなるか、子どもたちが学ぶので、ほかの遊びの群れにアン

テナ張り始める。「あそこは、こういう風にしてるんだって」、と情報を得てきたり、別の遊びの人とかかかわると、よりうるおう。お店屋さんごっこは、買い手がないとつまらないので、別のところで遊んでいる人に買い手になってもらう、ということが成り立ってくる。あとは、皆にふれまわる、「・・・してるから来てください」、と言って。それをキャッチして、「あそこで何やってるんだって」と。

結局、一つの遊びばかりしてた子どもたちが、お客さんになって入れてもらうと、その子の遊びの幅が広がる。

《子どもたちで遊びを発展できるように育てる》

保育者は、子どもの遊びとどのような距離感でいるものだろうか。E氏は、子どもと距離感を保って「何して遊んでいるの?」と聞くのではなく、子どもと同じ遊び空間にいて、まるで自分も子どものように、一人のアイデア豊かな子どもとして参加していた時間が多かったと思われる。子ども以上に、自分も同じ消防士になって活発に遊ぶのである(2-05)。そのあり方が、ごっこを盛り上げて持続させることを経験的につかんでいたのではないだろうか。

ただ、そういう特別に発想が豊かなメンバーがいると、子どもたちは、そのメンバーに依存してしまう。それでは、いつまでたっても子ども集団が育たない。子どもだけで楽しく遊ぶことができるように、抜けるタイミングを考え知恵を駆使する(2-06)。

同時に、先生として、子ども集団同士の遊びがつながることで発展し展開するように、アンテナを張りながら、その機会を逃さないようにしていた(2-08)。

そのときのE氏の姿を想像すると、そのフル回転ぶりに目がくらむようである。遊んであげる、遊ばなくてはいけないという義務感では、続かない。自分が楽しくなければ、とてもできない。E氏が「ごっこ遊びが大好きで、子どもと遊ぶのが楽しかった」。これが実践の原動力であった。E氏自身は、自分は、誰でもできることをしてきただけであり、特別なことをしたとは考えていない。熱中して夢中で楽しかった保育実践の蓄積の結果、多くのことに気づき、それが、豊かな実践になっている。

実は、担任になった最初に、子どもたちをごっこ遊びに誘うために、次のような布石を打っているが、それも、楽しそうである。

2-10 布石をうつ：魔法使いだと思わせる

子どもに「先生はいくつ？」と、必ず聞かれる。「お母さんよりずっとお姉さんだよ」。「ふーん、20歳？30歳？」「そんなんじゃない、100歳くらいかな、200歳くらいかな、忘れちゃった」。「でも先生、そんなおばあちゃんじゃないジャン」、と言うから、「みんなにおばあちゃんて思われるのがいやだから、魔法をかけて、お姉さんのふりしてるんだよね」と言うと、私が魔法使いだと信じて、一年間そうやって過ごす。困っているとき、「仕方ない、先生が魔法使ってなんとかしてあげる」と言うと、なんとなくそういう気持ちになる。

おそらく、子どもは、E氏が魔法使いと信じている、というわけではないのだろう。半信半疑か、疑いの気持ちの方が大きいかもしれない。でも、信じた方が楽しいことを、E氏はいろいろな場面で体験させてくれるのではないだろうか。

第三部 場面の切り替えと片づけ

子どもが「場面の切り替え」が難しく、いかに対応したらいいのか、というのは、巡回相談で保育者から頻繁に出される主訴である。カンファレンスの場で、対象児の「場面の切り替え」について保育者と話し合うことは、子ども理解だけでなく保育のあり方を検討するうえでも、本質的な議論を展開する切り口になる。

筆者はE氏から学んだことをもとに、「場面の切り替え」についていくつか論考を発表してきた。その中心的な主張は、以下のようなものである。

一般的に、遊びは、開始からしだいに活動が盛り上がり、ピークを迎え、下降して終息する(図1参照)。

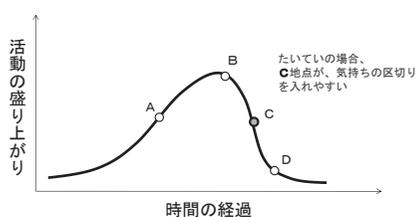


図1 切り替え時点と活動の盛り上がり

図のA時点のように、これから遊びが盛り上がるところで、活動を終了して切り替えるように促しても、子どもは容易には受け入れることができないので抵抗することになる。遊びの絶頂期であるB時点においても同様である。絶頂期を過ぎたC時点あたりであれば、子どもは自然な気持ちで切り替えることができるはずである。完全に終息したD時点になると、それが次の遊びに気持ちがつながりにくくなるという別の問題が生じてくる。

図2において、子どもが切り替えることができないという状況は、子どもが活動Bに向けた見通しが持てないとか、活動Bに向けて、片づけたり、準備するということができないということではなく、むしろ、活動Aにいったん区切りを入れることができないこととして理解されるべきであり、それは、活動Aが図1のような盛り上がり十分に経ているかということとして理解されるべきである。

この「切り替え」場面の図式は、「遊びこんできた」E氏の実践知を分かりやすい形にしたものである。以下、この図式を再検討する。

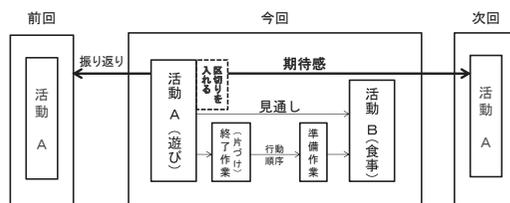


図2 場面の切り替えの構造

3-01 前日の遊びの終わりから今日、明日につなげる：C時点での保育者の役割

ある程度、遊びが続いて、そこに新しい道具を導入するとき、朝、子どもを出迎えなくて作っている。すると、「先生、なに？」と、飛びついてくる。教えないで「これ、何だと思う？」と作っていると、「分かった、昨日言った、あれだよね」、「あれをこうしたんだよね」と関心を示す。

「明日こういうのがあるといいね」と、前日から興味をつなげておくと、次の日は、そこからスタートできる。教えないでも「昨日言ったあれでしょ」と、自分たちで答えを見つける。「準備してくれたんだね」とスタートするので、後は、見守るだけでいい。

今日提示した道具では、遊びの最高潮はここまでで、そこから落ちてくる。子どもが育てくると、落ち気味の時に、もっとこうがよかったとか、次のことを求めようになる。

その遊びがすごく楽しかったら、落ち気味になった時に、明日もこうしたいとか、明日はこうしたい、という気持ちが残る子どもがいる。それを受けて、「いいね、それ」と、「こんな提案が出たよ」、「じゃあ、明日は、そうする?」と言って、みんなの発想につなげる。

みんなの気持ちは下降だけど、「いいねいいね」と言って、言葉の上だけでは、一瞬、登りかける雰囲気を作って、そこでその日の遊びを切る。そこで、新しいことをしても、電池切れなので、もう気持ちが登ることはない。だから、気持ちだけでは「いいね」、「明日は、あれで行こう」。

終息させようとして行ってみると、「こんな遊びしてたんだ」と思って、「これ、いいね、でも、こうするともっといいね」みたいなことを思いつくときがある。それを、ぼろっと言ったり、子どもが遊んでいて、失敗したとか、明日はこうしたいとか、前向き後ろ向きな発言もあるが、それをひろって、明日の前向きにつなげるのが、C時点あたりでの先生の仕事。

3-02 終息と片づけ

最初は、作ったものを、私が「明日まで残しておこう」と言う。すると「残せるんだ」という感覚ができて、「残していいですか」と言うようになる。ある時から、残したいと、片づけが面倒な気持ちと、両方が駆け引きするようになる。見極めて、片づけが面倒というときは、「だめ、今日はもう無理」と言って片づけさせる。

一回すっきり切った方がいい、明日、もう一回、ここまでやってやるという意欲を盛り上げて、つなげるためにも、ここまでやっているけど、一回切るために、きれいに片づけさせるときもある。

子どもたちは経験を積んでくると、残したい納得できる根拠が見つかる、「先生、残していいですか」と堂々と言ってくる。まだ、それが甘い時には、弱く言ってくる。生じっかの思いでは残せない。

3-03 遊びの展開を見極める

拠点のないごっこ遊びは、空中で浮いている。

必ず、拠点となる場所をつくるようにしてきた。ヒーローものだと、住んでいる場所とか、作戦を練る場所とか。

子どもが満足して遊んでいるかどうかは、拠点へ集まったり、外へ出ていく動き方が、目安になる。盛り上がっているときは、必ず戻ってくるので、その回数が少なかったり、戻ってきてもすぐ出て行くときは、終息に近い。

遊びの達成感は、子どもの表情や言葉数、言葉の内容に現れる。子どもと一緒に遊んでいればそれをキャッチしやすいが、離れているときは形態で把握するしかなかった。遊びが消滅するときは、同じように拠点から出て行くが、中心に向かわなくなる。

《図1の再検討》

以上の語りでは、遊びの始まりの時点で子どもの気持ちが短時間で円滑に立ちあがるようにしていることがわかる。図1にその点を加えると図3の2か所の破線のようにになる。一つは、遊びの開始において、B時点の盛り上がり到達するまでに、無駄に時間がかかりすぎないように、開始時にはある程度遊びに気持ちが向いているように準備している。そのため、前日までの遊びの流れを、今日の遊びにつなげるようにしている。第二に、C時点で、それ以上に気持ちが下がってしまわないように、明日に向けた言葉かけをしている。そのために、遊びを活性化させるだけでなく、同時に遊びの状態を把握し見極めている。

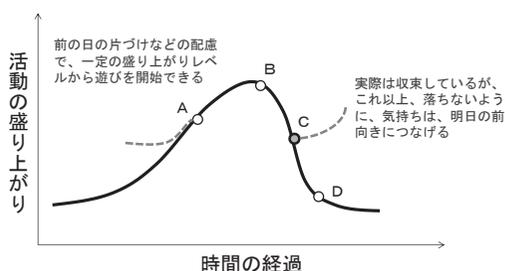


図3 遊びの終了時点で配慮した場合の気持ちの盛り上がり

3-04 どこからどのように片づけ終息させるか

遊びがいくつか点在しているとき、ねらいをつけて、ここの遊びからと、順番に終わらせる。一斉に全体に片づけと言うと、それまでの様子を把握して、丁寧に明日の遊びの導入に向けた言葉を、

子どもたちに返せない。

(遊びが)終わりに近いところのときもあるし、皆の足並みのある程度そろえるために、一番時間のかかるところから声かけする場合もあるが、順番に終わらせていく。

例えば、全員が外で身体を動かしているときには、「片づけ・大声」は有効。しかし、それぞれの遊びの盛り上がりの程度が違っていたり、進行状況が違っているなかでの片づけは、それぞれタイミングをはかって、終わりに適した言葉かけをして終わらせる。丁寧に対応しないと、明日につながるにくかったり、今日の満足度を確認してあげられなかったり、子どもたちが「今日も楽しかった」という思いで終わらなかつたりする。だから、片づけのスタートが大事。

3-05 明日までこの遊び残していいですか：

「すいません、遊びすぎちゃいました」

その日に、欠かせない一斉活動の予定があるのに、つつい好きな遊びで、もうちょっとと遊び過ぎていた。時間が押して、(園長から)「なんで、お昼が遅いの」と、よく怒られてた。「12時15分、少なくとも12時30分にはお弁当にしないさい。子どもたちの身体があるんだから」と言われ「すいません、遊びすぎちゃいました」と言っていた。

「あしたまで、この遊び残しておいていいですか」というのが、自分のクラスの子どもの決まり言葉だった。拠点をつくるのに、ものすごい時間をかけているので、全部片づけて明日ゼロからスタートしたら、C時点から遊びははじめられない。だから残させてください。C時点からスタートしたいという子どもたちの気持ちがそう言われた。

3-06 作る場所と遊ぶ場所の関係：遊びが間延びしない介入

積み木コーナーで基地をつくり、製作コーナーで剣をつくり、小道具を整えて、戦いごっこに戻るように、遊びに必要なものを製作コーナーでつくって遊ぶことになる。つまり、先に遊びがあって、何かつくる必要性が出てきて、製作コーナーを活用して、また、戻る。

しかし、遊びに必要な物を、作る場所に行く時間がもったいないので、遊びの拠点の中に作る場所を設定した。一応、製作コーナーは設定するが、つくりたい物がはっきりしてきたときに

は、つくる拠点は、その中に作ってあげることを自分の仕事の一つにするようにしてきた。

3-07 遊びグループ間の相互の影響と遊びの展開

(図1の)典型的カーブのように遊べる子だけでなく、一人ひとりの曲線は違う。自分の遊びに同調して子どもが集まってくると盛り上がっていく。そういう周囲との関わりのなかで、盛り上がりは生まれる。一人だけの心の動きを描けば、最初から上にあがっていたり、しばらく下にいて突然、上がった。

3-08 片づけは、明日の遊びにどう影響するか：ぱっさり切る方が良い時

今日のC時点は、次の日はA時点近くになって、零からのスタートではなく少しだけベースができていて、C時点から始まるように毎日のスタートが上がってきても、その遊びの終息が近い時期がある。一回終息させないとマンネリになるところがある。そういうときは、「この遊びは一回、終わりにしよう」と、パッサリ切ることが新しい芽を生む。「あしたここから遊びたい」と言っても、全部、片づけさせる。

大きな行事がひかえているときに、だらだら遊び続けるよりも、ぱっと、切り替えて、行事に向かう。どんないい遊び方していても、切らなければいけないときがある。

3-09 終わりが次の日の始まり。一回必ず片づける。

残しておく時も「明日、気持ちよく遊びはじめるように、この形は残してもいいけれど、この範囲までは片づけてしましょ」と、必ず片づけさせた。骨組だけは残しても、壊れてるところや壊れやすくなっているところを直させて、邪魔とか危険な部分だけはコンパクトにしたり、片づけておいて、「明日、そこだけは作り直しましょう」。全部残させることはなく、遊びの中でも、残す部分と片づける部分をつくって、片づけさせる。

気持ちの整理のためにも、一回、今日はこれで終わりというのは、ぜったい必要。終わりが次の日の始まりだから。

3-10 明日気持ちよく遊ぶために納得する片づけをする

物がいっぱいあって整然としている保育室が好き。いっぱい物があって、いったい何なんだろう

うと思う部屋は、ワクワク感があって、遊びたくなる。ただし、整然としてないと、どうやって遊んでいいかわからない。明日、また、それを使いたいときに、同じ場所から持ち出すことで遊びが始まるので、あった場所に片づける、同じものは同じところに片づけることを守らせる。

きれいになった満足感だけでなく、皆が片づけてくれたおかげで、明日も、あの道具がどこにあるかわかりやすいし、使うときに気持ちよく使わせてくれるね、というようにしている。納得のいく片づけは、明日の自分たちのためということに気がつかせる。

先生が喜ぶ片づけ＝自分たちの生活が充実する片づけ＝自分たちの満足感につながる片づけになる。

3-11 片づけの順序：遊びを楽しくしてくれたものだから大事に片づける

ごっこ遊びをより面白くするために、(必要なものを)作る活動が織り込まれていく。その作ったものは、遊びの同じ場所にあったり、子どもが手にしていたりする。そういうものが、もともとある積み木とかままごと道具といっしょになっている。そのなかから、まず作ったものを、大事に保管して片づけて、明日も使えるようにするのが基本。作ったものは、今日の遊びを楽しくしてくれた道具であり、明日の遊びを楽しくしてくれる道具であり、だから、まず、それを片づける場所を定める。

片づけは、自分がつくった、遊びのために必要だったものを大事にするという気持ちからスタートする。普段から使っているものは、片づけ場所が設定されているが、その日、生まれたものは、片づけ場所が定まってない。個人の持ち物として、引き出しにしまえるものはいいが、しまえないものや、個人と特定できないものがある。たとえば、ままごとで、お料理でみんなで作ったものは、ままごと集団の共有物になる。それを、玩具の食べ物と一緒に入れたら、ただのゴミとなるが、作った食べ物入れをどこに置くかを相談して、ここにしましようと、みんなで決めておくと、あしたそこから取り出せる。だから、片づけを、すごい大事にした。

みんなの遊びを楽しくしてくれたものだから、宝物のように置いておいて、その後、それ以外

のいつも使う道具の片づけが始まる。

そのとき、積み木の場合は、小さいものから片づける。次の日、土台をつくるには、大きいものが手前にないとつけれないから、小道具を先にしまってから大道具。下に大きい重いものを置くと安定感があるが、次の日、土台を作る時に大きいものから使うことができなくなる。だから、立ての列にして片づけるようにした。

大型積み木は、遊びの場を設定するのに良い道具。崩れやすいので、修復するという気持ちを子どもたちにかきたてる。使えば使うほど、崩れやすいし、崩れたときに、それをなおしたいという気持ちがすごく大事。その遊びを大事にすると直したいという意欲につながる。

第四部 発達支援専門職が保育実践から学ぶ

近年、保育現場では、「場面の切り替え」は、図1の下の方印、つまり、片づけと準備の動作を円滑に進めることだと考えて、それを子どもに促す言葉や技術を良く使うようになっている。また、同時に、子どもが「円滑に切り替えること」が良いことだと考える傾向が強まっている。

このように保育者が考える背景には、スケジュール通りに行動することが好ましいことであり価値があるとする大人社会のルールと価値観を子どもに過剰に適用する風潮があると考えられる。さらに、発達支援の専門職が、保育者に対して、切り替えを促す言葉や技術を注入していることも影響していると思われる。

E氏は、保育者が「円滑に切り替える言葉かけや技術を使うこと」に対して、それが子どもと子ども集団を育てることに阻害的にはたらきかねないという危機感を語ってきた。それは第二部に象徴的に語られたような「遊びこむ実践」を積み重ねて、第一部に語られた子どもと子ども集団を育てた経験から生まれた感覚であったと考える。

筆者は、そのE氏の実践経験に基づいた語りから、多くのことを学ぶことができた。本稿がテーマとする、「発達支援専門職が保育実践から学ぶ」は、一般的に保育実践から学ぶことではない。つまり、保育者の語り一般から学ぶということではなく、保育者自身が遊びに熱中し、遊びを作り込み、そのなかで子どもと子ども集団が第一部に述べたように豊かに成長した、そういうE氏のよ

うな特徴をもつ保育実践から学ぶということである。

4.1 遊び込み遊びを継続発展することと「切り替え」の関係

E氏の実践から学ぶことは、「切り替え」をその場面だけで切り離すのではなく、保育の全体、子どもの育ち全体のなかで位置づけて考えることであり、とりわけ、子どもの遊びとの関連で考えることである。

図3に示したように、前回の遊びの終了時に、次回へ気持ちがつながるように配慮して保育することを継続すれば、前回、今回、次回と、遊びは図4のようにしだいに盛り上がりと考えられる。さらに、保育者自身が子ども以上に遊びを楽しんで「遊びすぎちゃいました」(3-05)のような保育では、図4の右の部分のように、遊びが楽しい状態がたっぷりと持続し、それが子どもたちに深い満足感を体験させてくれるはずである。

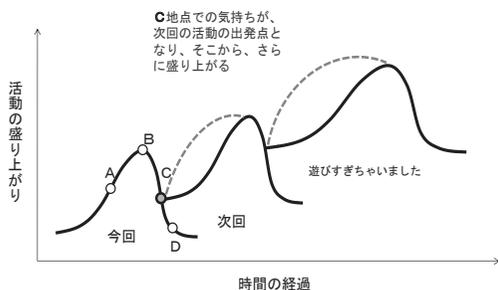


図4 毎回、毎日、遊びがしだいに盛り上がりていく

かつては、保育者が遊びを楽しむあまりに、時間を忘れてしまい、園長に叱られるという光景は、珍しくないことであつたと思う。園長は、そう言いながら微笑ましく容認していた。そういう経験を重ねて、子どもは自律的に切り替えるように育っていくことを知っていたからであろう。

前日の遊びの終わりから今日、明日につなげ(3-01)、遊びの展開を見極め(3-03)、終わりが次の日の始まり(3-09)になるのではなく、例えば、毎回、遊びを立ち上げるだけでも時間がかかり、遊びの終わりの時に、次回へつながりにくい保育をすれば、図5のように、毎回、同じ遊びのレベルを繰り返すだけになる。それでは、子どもは育たない。

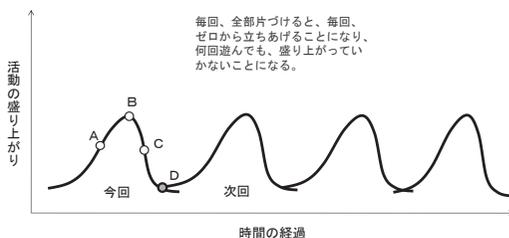


図5 遊びが発展していかない場合

E氏の保育実践を簡単な図式にしてしまうことは憚られるが、あえて、図示すれば、図6のようになるのであろう。つまり、毎回の遊びが、図3のようであるだけでなく、それらが継続発展してつながった形もまた、全体を見れば図6のような形になるのであろう。だから、「C時点から始まるように毎日のスタートが上がってきて、その遊びの終息が近い時期がある。一回終息させないとマンネリになるときがある。そういうときは、「この遊びは一回、終わりにしよう」と、「パッサリ切ることが新しい芽を生む」(3-08)。これは、1回の遊びにおいて、C時点で、遊びを切り、次回に気持ちをつなげることと同じような意味を持つと考えられる。

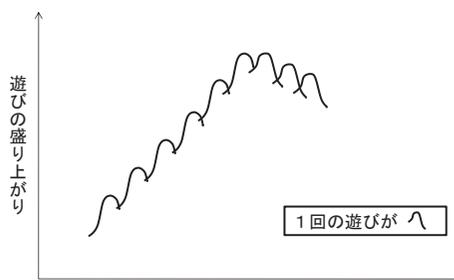


図6 遊びが何回も積み重ねる経過

4.2 楽しく遊べたことへの感謝の気持ちとしての片づけ

3-11は、小川博久著「遊び保育論」145pにある、以下の記述に対する意見を聞いたときに語られたものである。小川は、「保育者は、お片づけの動きが目立ち、その動きが象徴的に全員に伝わるために、大きい道具(例、積み木等)を片づけるのである」と書いている。これに対して、E氏は、大きいものを最初に片づけることは、ありえないと言う。たしかに、大型積み木を先に片づけて、その上に、小さいものをのせれば、次の日、遊びの続きを始めるときに、普通は大型積み木等で場所づくりをするので邪魔になる。だから、次

回の遊びが早く立ち上がるように片づけるものを選ばなければいけないと言う。つまり、図3で、A時点で早く盛り上がるようにする工夫は、前回の片づけの仕方に関わってくるのである。

さらに、その前に考えなければいけないのは、もともと、遊びの道具としてあったものと、子どもたちが遊びの中でつくったものを区別することだと言う。子どもたちが作ったものは、一見、道具と一緒に混ざるとゴミのようにみえるが、子どもたちにとっては気持ちがこもった大切なものである。だから、まず、出来上がったものについて、この時間、楽しく遊ぶことができたことを感謝すると同時に、壊さないでとっておきたい気持ちがあるので、どこにどう片づけるかを考えることになる(3-11)。実際には、大きなものをそのまま全部を残すことはできないので、どうしても残したいものは何かを必死に考えることになる。おそらく、そのとき、子どもは、その日の活動を振り返ることになるはずである。

この語りにある「片づけ」は、「片づけは生活習慣である」とか、「きれいにする気持ちを分けるように育てる」という考え方や発想からだけでは生まれてこない。食欲に楽しく遊ぶということを追求する保育だから生まれるのだろう。

4.3 切り替えの構造を精緻化する

以上から、図2の切り替えの構造図に、「片づけ」の意味を付け加えて修正すると、図7になる。

もちろん、実際の保育場面では、状況によってさまざまな変化があるが、基本的な構造は次のようになる。

まず、保育者が、ときには、子どもと一緒に、子ども以上に遊びを楽しみ、子どもの遊び活動Aが、図1のように盛り上がるのが基本である。できるだけ、楽しい気持ちが立ちあがるように、保育者は前回の活動の終息時に、次回に気持ちがつながるように配慮している(図3のA時点につながる破線部)。保育者は、遊びの展開を見極めながら(3-03)図3のB時点を過ぎて、C時点あたりになったときに、その遊びにいったん区切りを入れる。このとき、子どもが充実感や達成感を感じているので、気持ちに区切りが入る。これが切り替えることの本質である。したがって、活動に盛り上がりがないければ、AからD時点までの区別には意味がなく、気持ちに区切りが入らない。その状況では、子どもが切り替えないのは自然なことである。さらに、保育者は、C時点の気持ちが次回につながるように言葉かけしたり、片づけを工夫する(3-09、3-10)。

このように図7の活動Aの「区切りを入れる」部分は理解されなければいけない。区切りを入れると同時に、「片づけ」は、食事等への「準備作業」に向かうというよりも、回りの活動の準備が楽しく円滑になるように、「明日まで残しておく・ていねいに整理する」ことになる。それは、同時に、今回の活動が楽しかったことを味わい振り返り、たのしかったことを感謝する気持ちが「片づけ」のなかに込められていることになる。だから、子どもは、宝物(3-11)を片づけるのである。また、その活動が「振り返る」に値するものである。

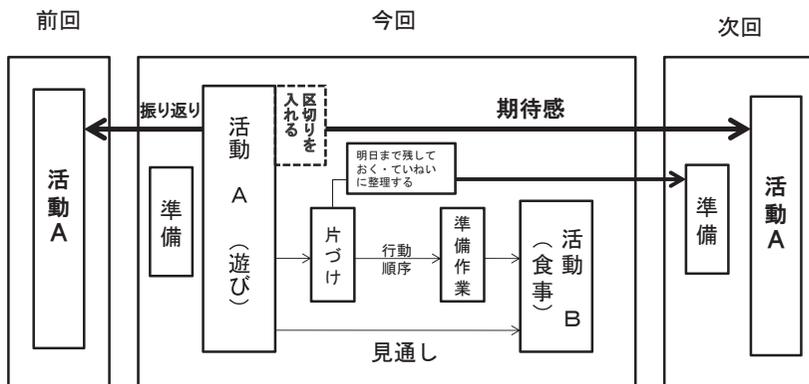


図7 「切り替え」と「片づけ」の構造

このような保育における「切り替え」では、保育者は、活動Aから活動Bに向けて細かい指示をする必要はないし、指示していないのが普通である。子どもは、自然に活動Bに移行する。しばしば、準備作業のときに、例えば、配膳をまったり、順番に並ぶ場面などで、子どもは退屈になっていざこざを起こすことがある。しかし、上述のような保育においては、待ったり並んだりする場面でも、活動Aを振り返り味わい、次回の活動Aに向けてイメージを膨らませ、それを友だちと語ったりするので、荒れる暇がない。楽しく待つことができるのである。

4.4 味わい振り返ることができる豊かな活動を創り出す保育実践から学ぶ

本稿は、E氏の実践知のごく一部を形にする試みである。全体像は膨大である。全体像を形にする作業は遙か彼方にあるが、本稿で整理したことの意義を、発達支援専門職の一人として、最後に確認したい。

筆者が保育現場に巡回相談員として関わり始めてから、30年余りになる。その頃から子育ての状況にも目配せしてきた。2歳ころから、子どもは親から、「早く・・・しなさい」と急かされることが多くなる。「早く食べなさい」「早く片付くなさい」などである。そのことが、子どもの育ちを危うくしていると感じてきた。そういう家庭の状況も、図7で読み解くことができる。

その当時、筆者が通った保育園は、子どもに「早く」と急かせる圧力に対する防波堤の役割を担っていた。心ある保育園や幼稚園では、子どもたちが活動をたっぷり味わって満足することを大切にしていた。それなくして、子どもが育たないことは、保育者にとっては暗黙の常識だった。

しかし、家庭で子どもに急かせる圧力は、しだいに園にも侵入してきた。保育者が子どもたちと一緒に、活動を丹念に味わい振り返る、その余裕がなくなり、スケジュール通りにこなす、処理する保育に変質してきた。しかも、それに疑問を感じることもさなくなり、子どもに細かな指示をして動かすことが保育であるかの認識が広がってきた。

同時に、保育現場は、発達支援の専門職に、子どもを予定通りに動かす技術を求めるようになってきた。専門職は、それに答えることで活躍の

場を拡張するという状況が生まれてきた。

本稿は、そのような状況への危機感に基づいている。関連するE氏の語りを、最後に紹介する。

急ぐと形だけ整えようとする。だけど、幼児を扱っていると時間通りに行くことの方が珍しいので、「ぜったい、今日は時間通りに帰せるぞ」と思っているときでも、あとちょっとで、突然、靴履くときに、トラブルが起こって、約束の時間に帰せないとかがある。そういうときに、「時間でしょ」と怒られると、「何が何でも、体裁だけでも整えて帰さなくっちゃ」、てことになる。そのとき、「もう時間過ぎてるけど、ぜったい、もう、このときを逃すと、いつこれに対応するの、時間が過ぎたら、もうダメじゃん」という場合は、「遅れてでも、ぜったい対応する」、それを認める人間関係がないと、先生は思い切ってそこにいてねいに関わるできない。

E氏は、20年余りの幼稚園教諭経歴において、その私的な時間も実践に没頭して楽しい保育実践を創造することに費やしてきた。その中で大切だと感じてきたことを、具体的なエピソードを交えながら、一定の抽象化をして整理して語る実践者である。

図6のように、活動が長期的に継続発展していくイメージを持ち、第一部で紹介したような子どもが育つ、そういう保育実践から学ぶことが、発達支援の専門職に必要なのではないだろうか。

文献

- 浜谷直人 2011 場面の切り換えから保育を考える：活動の間の気持ちのつながりをつくる季刊保育問題研究 247号 126-138
- 浜谷直人 2012 特別支援教育における心理学の専門性と教育実践の関係：その危機に関する考察 心理科学第33巻2号 13-22
- 浜谷直人 2013 保育実践と発達支援専門職の関係から発達心理学の研究課題を考える：子どもの生きづらさと育てにくさに焦点を当てて発達心理学研究 第24巻 第4号 484-494
- 小川博久 2010 「遊び保育論」 萌文書林