

保育の時間と空間における 子どもの主体性について

大 元 千 種

On How to Ensure Children's Autonomy in the Time and Space of Childcare

Chigusa OHMOTO

【要 旨】

2017（平成29）年3月、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・保育要領が同時改訂（改定）され、現在、幼児期の教育・保育では子どもたちの主体的活動が重視され、遊びを中心とした教育が進められている。子どもの主体的活動においては、子どもが自分で自由に使える時間と空間が保障されていなければならない。しかし、実際には集団保育の時間も空間も保育者によって管理された枠の中で、子どもの主体性を重視した保育が計画される必要がある。それは、子どもと保育者それぞれの主体性が問われることになる。

本稿では、どのように保育者が子どもの主体性を尊重した保育を行っていくのかについて、クラスや集団活動に馴染みにくい3歳児の保育実践をもとに検討を行った。それによって、以下のことが重要であることが見出された。子どもにとって安心できるクラスであること、子どもの今の姿と思いをありのままに受けとめること、保育の計画や「あるべき論」の囚われを崩すこと、子ども同士の関わりをつくること、保育者間で共通認識をもち協力体制をつくることである。

【キーワード】

保育、子ども、主体性、時間、空間

1. はじめに

2017（平成29）年3月の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の同時改訂（改定）により、3歳以上の子どものための「幼児教育の共通化」が図られた。子どもたちの主体的活動が重視され、遊びを中心とした環境による教育が進められて

いる。子どもが主体的に試行錯誤をしながら活動をすることができるためには、子どもに十分な時間が保障されている必要があり、子どもが自分の判断で行動できる場や環境という空間が必要となる。しかし、集団保育の場における時間も空間も子どもが設定したものではない。保育制度として時間設定がされ、保護者の都合で子どもたちは集団保育の場にいる。その場所も子ども自身が選んだものではない。そこには子

どもの主体性や意見など入らない前提条件があるのである。

しかも、「大人の時間」が時計に支配される直線的で等速的な時間であるのに対して、「子どもの時間」は円環的で非等速的な時間であるという違いがある(大元, 2021)¹。「時間は他者との関係によって存在する」²ということからも、集団保育における子どもたちが過ごす時間を大人の時間から切り離してとらえることはできない。「等速の時間に支配されているときも、非等速の時間が存在する」³という内山(2015)の指摘のように、「大人の時間」のなかでの「子どもの時間」の保障を考えていく必要がある。

そもそも客観的な時計の時間秩序に従う「大人の時間」は、わが国の近代化にとって必要であり、近代的学校制度の所産と言われている⁴。つまり時間割にみられるような時計時間を基軸にした直線的等速の時間での生活様式の周知が学校教育を通して徹底され、現代社会の成立に至っているのである。したがって、子どもが学校に就学するという事は「大人の時間」に従った生活や行動様式をとることが求められることになる。「遊び」を通した子どもの主体的活動が尊重される一方で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が強調されるということも、子どもの主体性が就学後に「大人の時間」で主体的に学習し活動していく力につながっていくことが求められているからだといえる。

内山(2015)は、人間の成長の過程は「生きていく関係の広がり」⁵であり、「関係というものを把握していなかった幼年期から、それをとらえるようになっていく少年期への転換をへて」、「自己のための自己創造」へと向かい始めると述べている⁶。さらに、「他者と関係を持ちながら生きる存在とは、矛盾を克服していく生き方ではなく、矛盾を内包させながら両者の関係を収めていく生き方である」という⁷。

このように考えると、子どもが幼児期の「子どもの時間」と空間の保障は単純に子どもの好きなことを好きなだけ好きなところであることができる自由な時間と空間の保障ということではない。子どもの主体性を保障する保育とは、

子どもが自らの要求と意思でいたいことと保育者の保育が矛盾していたとしても、双方の関係性において、その矛盾を内包しつつも収めていくという弁証法的に発達する保育といえる。子どもも保育者もわかり合い納得して折り合いをつけていくことである。単なる妥協とは異なり、双方の質的变化がある。

さらに、「主体性」を「子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」⁸ととらえると、どのような状態であってもすべての子どもに主体性があり、表れ方が他者や環境との関係で異なることとなる。つまり、年齢や障がいの有無にかかわらず大人から見るとマイナス的な消極的な姿や逸脱行為も、子どもが他者や環境との関係から関わり方を模索している主体的な姿といえる⁹。

管理された時間と空間の枠の中で子どもの主体性を保障しながらも保育者が意図する保育を行っていくことは、子どもと保育者それぞれの主体性が問われるということでもある。また、保育において遊びをとおしての子どもの主体性や主体的活動が求められているが、長時間化している現代の保育においては、遊びだけではなく生活全体で子どもの主体性が尊重されるべきである。

本稿では、クラスや集団活動に馴染みにくく逸脱行動をする3歳児に対する保育実践をとりあげ、子どもにとっては与えられた「時間」と「空間」である集団保育の場における子どもの主体性をいかに尊重していくのか、さらに保育者が保育を計画していくうえで何が重要となるかについて、実践的に検討する。

2. 方法

(1) 研究の手順

3歳児クラスのHm実践¹⁰およびTr実践¹¹の記録を分析し、さらにそれぞれの実践者に実践についての補足を質問紙に記入することを依頼した。両実践とも、保育室から出ていきクラスの集団活動に参加しにくい子どもを中心に、クラスの子どもたちとの関係づくりや活動

の取り組みについての記録である。

両実践者には研究趣旨を説明したうえで、本稿に記載することについての承諾を文書で交わした。

(2) 調査期間

1) 実践発表時期

Hm 実践^{注1}…2020年6月・2022年8月

Tr 実践^{注2}…2022年6月・2022年9月

2) 質問紙への回答

Hm 実践…2022年10月2日

Tr 実践…2022年10月4日

3. 実践記録の概要

(1) Hm 実践について

2歳児からの持ち上がりの子どもが半数ほどの3歳児16名で担任1名のR組の実践である。新年度早々では、在園児は活発な子どもが多

く、自分の思いを主張する反面自分の要求が通らないと喧嘩になる姿があった。一方、新入園児は不安を感じて保育者のそばを離れられない子どもや保育室を出ていき園内を走り回っている子どももいたという。非常に落ち着かない状態の4月のクラスの状況であった。

そのなかでも新入園児のMは、給食と午睡時以外のほとんどの時間を保育室から出て、同じく新入児のSと多目的ホール^{注3}を走り回ったり、誰もいない保育室や人気のない遠いトイレにいたりすることが多かった子どもでもある。登園するとしばらくホールで遊び、一度は保育室に入ってきて、出たり入ったりして過ごしていた。

Hm 実践の4月からの1年間の内容は、表1のとおりである。Mもクラスの他の子どもたちも大きく変わっていったが、Hm 保育者がMと他の子どもたちの言葉や行動から保育を見なおし、Mも含めて子どもの見方や保育へ

表1 Mと子どもたちとHm 保育者の変化の過程

時期	Mの行動	他の子どものMとの行動	Hm 保育者の行動 (他の保育者の行動)	Hm 保育者の思いや気づき
4月	<ul style="list-style-type: none"> 保育室にはまいない。 ホールか人気のない部屋か遠いトイレにいる。 Sとホールを走り回る。 出て行くのを止めると泣き叫ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> 新入園児SがMとホールで遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> 最初は出て行くのを止めていた。 〈Mがいる場所を知らせてくれる。〉 他の職員がいる時はMの元に行き遊ぶ。 出て行くMに「ホールに行ってきます、と言ってね」と伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> このままだとMとの関係がつかないと感じて関わり方を見直そう。 Mにとって同じような行動をするSや静かな場所が安心できる。 今のMの姿と思いを受けとめていく。
5月	<ul style="list-style-type: none"> Sが大好きで常にSの居場所を気にして一緒にいる。 ホールに出てきた子どもと遊ぶ。 出てくる子どもが同じ組の子とわかる。 歌や絵本の時間に参加せず部屋の隅で遊ぶ。 「だってMわかんないんだもん」と母親に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 「Mは？」「Mはホールにおいで」と言いに来る。 Mのところに行き遊ぶ子どももいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の子どもに、「Mはホールにおきたいんで。行きたかったら行っておいで」と話す。 戻ってこなくても意識できるように「Mに始まると言ってくる」と子どもたちに伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 他の子どもにMの行動を否定的にとらえてほしくない。 他の子どもがMに無関心にならないようにしたい。
9月	<ul style="list-style-type: none"> 活発で目立つZを意識し、一番争い喧嘩をする。 Zたちの遊びに混じり始める。 初めて上まで登れた時「Z見て？」の声。 Zに認められて誇らしげ。 	<ul style="list-style-type: none"> Zと数人が雲梯やのぼり棒に取り組む。 Z「すげー！」とMに言葉。 	<ul style="list-style-type: none"> MとZの遊びや喧嘩を見守る。 ZにMが呼んでいることを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> Mの友達関係が広がるきっかけ。 保育者や友達に認めてもらいたい思いが人一倍出てくる。
10月	<ul style="list-style-type: none"> 「Mね、Kのために一生懸命、お茶やってくれたの」と保育者に報告する。 「重かったから、びたびたになっちゃった」と笑って答える。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達同士でお茶の入れ合いで床が濡れる。(Mがお茶を入れたKはおもちゃの取りあい相手) 	<ul style="list-style-type: none"> 「Mが入れたの?」「やかん重かったやろ?」とMに聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> 満足そうなMの姿が嬉しい。 Mの友達への意識が少し変わり始めた。

時期	Mの行動	他の子どものMとの行動	Hm 保育者の行動 (他の保育者の行動)	Hm 保育者の思いや気づき
運動会	<ul style="list-style-type: none"> ・かけっこは参加したが、リズムや通し練習には「やらない」。 ・かけっこが終わるとその場を離れてうろうろ歩き回る。 ・体調不良で運動会当日欠席。 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの子どもも初めての行事でMが練習に参加しなくてもあまり関心をもたない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・職員間で話し合っ、無理強いせず部分的参加ができるよう声をかける。 	
2月 生活 発表 会	<ul style="list-style-type: none"> ・「Mはライオンマークだからライオン」とライオンのお面で「どうぶつサーカスはじまるよ」の練習に参加。 ・歌や合奏は参加しない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「じゃあ〇〇も見てる」と参加しない子も出て、半数以上が舞台上がらない時もあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・『どうぶつサーカスはじまるよ』の絵本^{注5}を題材にした劇遊びに決定。 ・劇遊びはホールで練習する。 ・歌と合奏は保育室で取り組む。 ・〈他のクラスの職員が保育室で遊ぼうと声をかける。〉 ・急遽ゾウの衣装をMに渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Mが自信をもってやりたいと思うことを劇に取り入れたい。 ・体を動かすことが好きなMが興味をもっていた絵本を選ぶ。 ・やりたがらない子は、保育室に戻っていてもいいのではないか（他の保育者と話す）。
2・ 3月	<ul style="list-style-type: none"> ・遊戯室での通し練習には「やらない。お客さんがいい」と、遊戯室の一番後ろにいる。 ・「どうぶつサーカス見てる」と遊戯室には入ろうとする。 ・しだいにライオン役だけ、最後の歌だけなど部分的に参加。 ・最後の通し練習で「ほんとはゾウさんがいいんだよね」と話す。 ・ゾウの衣装に着替え、一通り練習に参加。 ・当日も劇は一通り参加。 ・歌と合奏は「しない」と舞台の隅で保育者と手をつないで立っていた。 ・母に「ゾウさん上手だったでしょ」と自慢気に話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスで好きな遊びを見つけて遊ぶようになり、友達にMから関わろうとする。 ・時折保育室から出て行こうとするが、どこにいるかわかり、保育者の声で保育室に戻ってくる。 ・進級の話の際「MはずっとR組がいいな」。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Mの葛藤の姿を母親にも伝え、ともにMを見守る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Mの成長を感じられるようになってきた母親に顔だけでも見てほしい、みんなと同じ舞台にいてほしい。 ・Mの「やらない」の言葉のなかに、わからない、上手にできないかも、恥ずかしい、でもみんなと一緒にやりたいというさまざまな気持ちが交錯していた。 ・Mにとって自分のクラスが居心地よく、安心できるものになってほしいという思いで関わり続けた1年だったので、嬉しい。

※実践記録および質問紙回答より作成

の姿勢を変えていっている変化の過程が見える。

実践記録の最後に、「保育者が安心して自分の思いをだせる存在であり友だちが一緒にいたいと思える存在であることが不可欠である」とまとめがされている。1年間の取り組みのなかで、クラスの子どもたちもそれぞれの形でMを受け入れ、クラスの一員として認め、Mもしだいにいろいろな友達と関わり、時には友達

の思いにも寄り添うことができたということである。友達の思いに寄り添うとは、友達の姿を「〇〇したらあかん」と否定的にとらえるのではなく、「〇〇したかったんやなあ」と、互いに認め合える関係になってほしいという保育者の思いがそこにある。そのために保育者が、まずは「今の子ども姿を受けとめ、どんな姿でもいいよ、という姿勢で関わることのたいせつ

さに気づけた」と締めくくられている。

(2) Tr 実践の概要

3歳児こぶた組は、13名（うち新入園児5名）、担任2名でスタートしたが、それまでに在園児も Tr 保育者と触れ合う機会があまりなく、どの子どもも4月当初は新しい環境や人に戸惑う姿があった。気になる子どものなかでも R^{注4}は1歳で入園しているが、一人でふらふらと危ないところに吸い込まれるように行ったり、人見知りがなく公園で散歩をしている人に話しかけてついて行ってしまったりするなど、

常に目が離せない子どもであった。納得がいかないとスムーズに行動できず、気持ちの切り替えまでいねいに接する必要があった。Tr 実践には、Rの他に新入園児の双子や途中で転園した子どもも記録されていたが、本稿ではRのみについて取り上げることとする。

Tr 実践の4月からの1年間の内容は、表2のとおりである。この実践においてもRとクラスの他の子どもたちの姿が大きく変わっている。保育者自身もRと他の子どもたちの様子から関わり方を見なおしていつている様子がみえる。

表2 Rと子どもたちとTr保育者の変化の過程

時期	Rの行動	他の子どものRとの行動	Tr 保育者の行動 (他の保育者の行動)	Tr 保育者の思いや気づき
4月	<ul style="list-style-type: none"> 友達の輪に入らず、花を摘んで生け花のようにして一人で遊んでいる。 散歩にはRが好きなMと手をつないで公園に行く。 花やお絵かき、製作が大好き。 一つのことに夢になると切り替えができない。 給食の時間になっても外におり、呼びに行っても「遊びたいの!」と帰ってこない。 食べるスピードも遅い。 	<ul style="list-style-type: none"> それぞれが自分たちの遊びが楽しく、Rに関わろうとする子どもはいない。 MはRから手をつなごうと言われると手をつないでいるが、積極的に自分からは手をつなごうとはしない。 公園ではシロツメクサを積んで花束や指輪にして新入園児にプレゼントしたりするがRに対してはない。 	<ul style="list-style-type: none"> あまり触れ合ったことがないクラスの子どもたちなので、どう仲良くなるかを担任二人で相談する。 毎日公園に出かける。 たくさん話しながら散歩する。 シロツメクサを摘んだり、石の上から「やっほー」と声をかける子どもたちとやりとりしたりして遊ぶ。 〈食べるスピードが遅いのを見かねて、Mがもとめなくても食べさせたりする。〉 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの好きなことや思っていることにしっかり向き合っていく。 触れ合いを多くもって子どもたちが安心して過ごせるクラスになれたらよい。 たくさん遊んで、話して、触れ合おう。 Mが息苦しさを感じているようだ。
夏	<ul style="list-style-type: none"> Rも水遊びは大好きで他の子どもたちと一緒に楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> 河畔公園の近くの噴水川に水遊びに行く。 全身びしょ濡れで楽しむ。 		
7月 ～	<ul style="list-style-type: none"> しだいにRが「ただいま」と自分から帰ってくるようになる。 「おかえり」の保育者の声がない時には、「ただいまって言っているでしょ」と保育者に催促する。 からだを動かすことは好きで、肋木も楽しんでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> Rに対しては、いてもいなくても気にならない様子。 特に関わろうとはしない。それよりも自分たちのしたい遊びをすることが楽しい様子。 肋木の下に敷くマットを「力を合わせて頑張ろう」とみんなで協力して運び、給食の準備ぎりぎりまで遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> 担任で相談し、Hrが全体をみて、TrがR担当をする。 Rに対して、話しかけつつも帰ってくるまで部屋で待つ。 Rが帰ってきたら「おかえり」と笑顔で迎える。 他の子どもたちには「Rを迎えに行ってくるね」と伝えていく。 Rが求めて来るのを待つ。 Rが部屋に帰ってきた時は「おかえり」とやさしく迎え入れる。 プールが終わってから肋木を部屋に持ち込んで遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> クラスの他の子どもたちは、1、2歳児クラスからの持ち上がりの子どもたちを中心に、Rは先生に任せていたらよいと思っているようだ。 いろんなことに挑戦してほしいという思いから肋木に取り組む（Rも肋木でよく遊んでいる）。

時期	Rの行動	他の子どものRとの行動	Tr 保育者の行動 (他の保育者の行動)	Tr 保育者の思いや気づき
10月 運動 会	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会の種目決めの話し合いには、他の子どもたちの傍で様子を見ているが、自分から話し合いに参加しているようではない。 ・肋木は他の子どもたちと楽しんでやっている。 ・友達に励ましや応援をしてはいないが、友達からの応援を受けて練習に参加し、当日も参加した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会種目を話し合って、「ケンケンパ→肋木登り→戸板滑り→ゴールで保護者とハグ」に決定。 ・練習では保育者にハグしてもらうことを楽しむ。 ・友達同士で励ましや応援を受け、肋木にも挑戦する姿がある。 ・運動会当日は全員ゴールまで行くことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会の種目を子どもたちと相談する。 ・肋木を使った種目にしたいと子どもたちに提案する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちは最後までやりきれたことが大きな自信につながった様子。 ・Rも友達の存在が大きくなったようだ。
運動 会後	<ul style="list-style-type: none"> ・友達が迎えに来てくれるとRも嬉しそうに部屋に戻るようになった。 ・一緒に手を洗ったりおやつ準備をしたりする。 ・着替えも友達に手伝ってもらって、保育者以外に頼れる人の幅が広がる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Bは、Rが部屋から出て行ったり、泣いていたりと保育者に伝える。 ・Bが余裕のない保育者に「Rちゃん呼んでよようか」と声をかけ、呼びに行く。 ・次には「Rちゃんを迎えに行くよ」と友達を誘っていくようになり、だんだん呼びに行く子どもたちが増えてくる。 ・Rの着替えを4人がかりでする。 ・今まで関心のなかった子どもたちもRに優しく言葉をかけるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会后、担任が一人になり、Rにじっくり関わる時間がなくなった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・10月入園のBにはRが気になる存在のようだ。 ・他の子どもにとってRはいてもいなくても関係のない興味のない存在のようだったが、Bの存在がクラスの雰囲気を変えた。
2月	<ul style="list-style-type: none"> ・その日の気分によってムラがあるが、友達に支えられながら、片付けや着替え、準備なども少しずつ力をつけていっている。 ・友達に誘われて遊ぶようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Rの手助けをすることや関わろうとする。 		<ul style="list-style-type: none"> ・Rの良さを認め、Rも自分を発信できる友達との関係ができたらしい。
年中 組に なっ て	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくり時間をかけて一人で着替えができることが増えた。 ・自分から友達の輪に入りたいと「いれて」と言えるようになる。友達と関わるが多くなり、喧嘩もしている。 			

※実践記録および質問紙回答より作成

この実践では、保育者が一人ひとりの子どもと向き合い、認めていくことのたいせつさについて再確認されている。実践の記録の最後に、子どもたちが一緒に遊ぶ楽しさや安心感の中で、時には喧嘩をしながらも友達の良さに気づき、少しずつ認め合う関係をたいせつにしたいとまとめられている。

4. 保育の時間と空間における子どもと保育者の折り合い

保育者がどう対応していくかで、子どもの行動が変わってくる。MやRの行動を、Hm保育者やTr保育者の保育に対する意識と関わり方の変化に関係づけて考察していく。

(1) Hm 保育者の保育に対する意識と関わり
1) 保育を進める囚われを崩して M の姿を受けとめる

表 1 に示したように、保育室から飛び出して行き、ほぼ 1 日をホールやトイレなどで過ごす M に対して、Hm 保育者は、「今の M の姿と意思を受けとめていく」ことから始めているが、最初からありのままの M を受けとめられていたわけではない。

質問紙の回答によれば、Hm 保育者は保育を計画どおりに進めたいという思いがあり、他の保育者の目も気になるという記述がある。Hm 保育者にとって M の行為は悩ましいものだったと考えられる。出て行こうとする M を遊びに誘うと、「いやだ」、「M はお外に行きたいの、やめて」と振り払われ、「止めようとする」と、泣き叫んで抵抗する」など、4 月当初は、Hm 保育者も出て行く M を受け入れられず、なんとか保育室に M を留めたい思いが強かったことがうかがわれる。保育室に引き止めようとすることは、保育者からの一方的な要求であって、M の思いとは異なる。M は、そこにいたいと思う給食や午睡時には自分で保育室にいることを決めているのである。その場にいたくないから外に出ていくのであり、それを引き止められることは、M からすると、Hm 保育者は自分のことをわかってくれないという思いが強くなるばかりである。

Hm 保育者は、一方で「子どもと同じ目線に立てる保育者」でありたいと願っている。そこで、M の姿を保育者側からではなく、M の側から考え直すのである。「新しい環境のなかで静かな場所に一人でいる時間、あるいは同じような行動をとる S といることが M にとっての安心であり、クールダウンのような時間なのではないかと感じた」という。「保育室を出て行く＝居心地が悪い。いたくない場所」から、「M が戻ってきたいクラス」にしていくため、「今の M の姿や、M の意思を受けとめていく」ことから始めたということである。

2) 他の子どもが M を意識でき、否定的に見ないようにする

Hm 保育者は、他の職員が保育室にいる時は M のところに行き一緒に遊び、保育室を出て行く M に「ホールに行ってきます」とだけ言ってから出て行くように伝えており、保育室から出ていくことを否定せず、認める。そのような M を否定しない姿をクラスの他の子どもたちが日常的に見ていることになる。

M は絵本や歌などが始まる部屋の間で遊び出したり保育室を出て行ったりする。その M がたとえ戻ってこなくても、Hm 保育者は「M に始まるよと言いにいく」とクラスの子どもたちに伝えてから M に声をかけている。この行為は、M もクラスの一員であることを他の子どもたちに伝えることになる。

毎日、保育室から出て行っていた M であるため、他の子どもも日常的にこのような保育者の対応を見ていると、やがて子どもから「M は？」や「先生、M、ホールにおで」と M を意識した言葉が出るようになっていく。Hm 保育者は、M の行動を他の子どもが否定的にとらえてほしくないという思いから、「M はホールにおりたいんで。行きたかったら行っておいで」と返す。すると、M のところに行つて遊ぶ子どもも出てきたという。最初は同じクラスの子どもとわかっていなかった M も、しだいに同じクラスだとわかってくると、部屋からブロックで作ったバンバン（銃）をもってくるように伝えたり一緒に遊んだりするなど、友達との関わりができていった。

Hm 保育者のこのような対応は、M だけでなく、他の子どももしたいことがあればよいことが認められるということでもある。したがって、2 月の劇ごっこ練習に参加しないで M と一緒に「お客さん」になって見ている子どもがクラスの半数以上にもなったこともあると報告されている。

保育室から出て行く M を認めることが、M とクラスの子どもとを切り離すのではなく、かえってお互いの存在に気づき、つながっていくことになったのである。結果的に、M も他の

子どもたちもクラスの活動に参加しようという気持ちにつながっている。

3) Mの友達に対する意識の変化を見守る

最初は、同じような行動をとるSがMの唯一の遊び相手であり気になる存在であったが、しだいにMはSだけでなく他の子どもへの関心が出てくる。Hm 保育者はそのMと他の子どもとの関係の広がりや深まりをていねいに見守っている。

9月、活発で目立つ存在のZたちと同じようにMは雲梯や登り棒に挑戦し、初めて上まで登った時の言葉が「Z見てる？」であった。保育者がZにMが呼んでいることを伝え、Zから「すげー！」と言葉をかけられたMは誇らしげな様子を示す。このMの姿から、保育者だけでなく友達から認められたいという思いが人一倍強く出てきたと実践記録に書かれている。10月の保育者がいないところでの子ども同士のお茶の入れ合いでは、Mは日ごろ玩具を取りあう相手のKのためにお茶を入れて床を濡らしている。Hm 保育者は、「Kがお茶飲みたいって言ったから、Mが入れたの?」「やかん重かったやろう?」とMの行為を認めた言葉をかけている。

このように、Mがクラスの友達がわかり、一緒にする遊びや生活が楽しくなるにつれ、友達から認めてもらうことを求め、他の子どももMのことがわかり、存在を認めるようになっていっていることがわかる。一連のMと子どもたちの関係の広がりや深まりをHm 保育者はていねいに見守り、つないでいっている。

4) Mの「やらない」は複雑な思いの表れであることを理解する

Mは歌や絵本の時間に参加しない。5月の参観日のチューリップの歌も同様であったので、母親がなぜ歌わないかMに尋ねたところ「わかんないだもん」と答えたという。それを母親から聞き、Hm 保育者はMにとってわかりやすい、参加したい活動を考えるようになる。

当日は体調不良で欠席になった運動会の競技の練習でも、大好きなリレー以外のリズムや通

し練習に参加しないMを受け入れて、無理強いをしないで部分的に参加できるようにする。

2月の発表会では、体を動かすことが好きなMが自信をもってやりたいと思えるようにMも好きな『どうぶつサーカスはじまるよ』の絵本を題材にした劇ごっこを行う。劇ごっこの練習は、いつもMがいるホールで行い、初めは自分のシールマークと同じライオン役をやっていた。しかし、遊戯室での通し練習になると、Mは「やらない」、「お客さんがいい」と部屋の後ろに行き練習を見るようになる。すると、他の子どもたちもMと一緒に見るようになり、半数以上が参加しない時もあったという。他クラスの保育者が、保育室で遊ぼうと声をかけても、Mは「どうぶつサーカス見てる」と遊戯室で劇を見ている。そのうちにライオンだけや最後の歌だけなど部分的に参加するようになる。ところが、最後の通し練習では「ほんとうはゾウさんがいいんだよね」と話したことから急遽ゾウに変更をすると、練習も当日も一通り参加している。

なぜ劇ごっこの練習をしぶるかについては、ライオンの衣装をつけると「かわいい」と言われるのが嫌で「かっこいい」と言ってほしいと母親に話したという。衣装の違いもあるが、劇ごっこのライオンは輪くぐりなのに対して、ゾウはダンベルの重量あげをする。「かっこいい」にあこがれるMには重量あげを「かっこいい」と思えたとも考えられる。また、急遽やったゾウの役もずっとお客さんで見ていたことからやることができたともいえる。Mにとっては「見る」ことが劇ごっこに「参加する」うえで重要な意味をもつ活動なのである。

Hm 保育者は、Mにとっては初めての行事となる生活発表会で、「やらない」の言葉に、「わからない」、「上手にできないかも」、「恥ずかしい」、「でもみんなと一緒にやりたい」という様々な気持ちが交錯していたのだと理解をしている。「やる」には「やりたい」だけでなく、「やれる」自信も必要である。それまでのMの「やらない」にもいろいろな葛藤があつての言葉や行為になっていることを受けとめ、無理

強いはしなくても声をかけ、Mのやりたいところを認めてきている。

そのような保育者の受けとめ方によって、Mは劇に参加し、クラスのなかでも好きな遊びを見つけて遊ぶようになり、気の合う友達に関わろうとするようになっていく。時折ふらっと出ていくことはあっても、どこにいるかはわかり、Hm保育者の呼びかけに必ず答え、保育室に戻ってくるようになったという。そして、進級前には「ずっとR組がいい」とまで言うようにクラスが安心できる場になっている。

(2) Tr保育者の保育に対する意識と関わり

1) Rの関わり方について職員間で話し合う

Tr保育者は、「子どもたちが自由でのびのびできる」保育をしたいという夢があり、Rも含め、クラスの子どもたちがやりたいことや遊びたいことを存分にさせたいと思っていた。保育の計画も予定通りにやらなければという強い思いもないというように、柔軟な保育の姿勢である。そのため、子どもたちに対して保育の計画を優先した要求をせず、何をしたいかを子どもたちと相談しながら保育を行っている。二人担任であるため、最初は全体の保育をTr保育者が行い、RにはHr保育者が対応していた。

しかし、保育園には基本的な生活がある。特に給食の時間帯は午睡やおやつなどの時間にも影響をするため、この園の流れのなかでも動かしがたい時間となっている。気持ちの切り換えに時間がかかり、動作もゆっくりであるRは、園の生活の流れに乗り切れていない。そのため、保育者はすぐには帰ってこないRを給食の前には呼びに行き、給食を食べるのにも時間がかかるRを見かねて、側について声をかけ、さらにはRが求めていなくても食べさせるといった関わりかたを2歳児クラスから続けていた。登園してからの準備や午睡時の着替えなども、保育者がRに手をかけて行っていた経緯があった。

Tr保育者はそのような毎日にRの息苦しさを感じとり、保育者間でRの対応について話し合っている。その話し合いから、全体の保育

をHr保育者が行い、Rの担当をTr保育者が行うことになる。保育園としての生活の流れや保育者間の保育の考え方や方法についての共通認識をもつことの難しさが背景にある。だからこそ、その時のRの姿を職員間で共有し、保育を見直すうえでも有意義な話し合いとなったといえる。

2) Rが自分から部屋に帰るのを待ち、帰ると「おかえり」と声をかける

Tr保育者は、これまでのRとの関わりからある程度の距離やタイミングを図りながら、Rの今やりたいことをたいせつにして、じっくり待つという対応をする。声をかけつつも帰ってくるまで部屋で待ち、帰ってきた時には笑顔で優しく「おかえり」と迎え入れるようにした。また、Rが求めてくる時を待つという姿勢でいると、Rが自分から「ただいま」と嬉しそうに帰ってくるようになったという。帰ってきたRに他の子どもも気づくように、最初はTr保育者から大きな声で「おかえり」を言っていたということだが、しだいにRから「ただいま」と帰ってきて、保育者がそれに返すようになっていった。Rも「ただいま」と「おかえり」のやりとりを楽しみ、Tr保育者が「おかえり」を返せない時には、「ただいまって言ってるでしょ」と「おかえり」を求めるようになってきている。

このRの変わりようについて、Tr保育者はRが帰ってくるという確固たる見通しがあったわけではないという。とにかくRが満足いくまで自分のやりたいことをして、部屋に戻ることでも自分で決めて帰ってきたからこそその笑顔だと受けとめている。

3) Rも他の子どももしたい活動を入れる

10月の運動会の種目は、クラスの子どもたちと相談して決めている。子どもたちから、ケンケンパ、戦いごっこ、リズムなど出されたが、戦いごっこは女の子たちから反対され、リズムは全体種目に入っているため、ケンケンパだけが残った。種目に肋木を入れることはTr保育者からの提案である。Tr保育者はいろんなことに子どもたちが挑戦してほしいと願って、夏

頃から意図的に肋木を使った遊びを取り入れ、プールが終わってからは肋木を部屋に持ち込んでいた。日ごろから子どもたちは肋木で遊んでおり、体を動かすことが好きなRもよく遊んでいた。Tr 保育者からの肋木の提案は、子どもたちからも「いいね」と認められた。相談の結果、ケンケンパ→肋木登り→板滑り→ゴールで保護者とハグに決まる。

運動会の種目の話し合いには、Rは自分から意見を言うことはないが、みんなが相談している中において、その雰囲気と一緒に喜んでいたということである。

運動会の練習には、Rは押されるなど嫌なことがあると抜けることはあってもあまり抜けることもなく参加している。どの子どもも最後に保育者からぎゅーっと抱きとめてもらうことが嬉しかったようである。Rのほかにも練習に参加しない子どももおり、当日参加しないでもありのままの子どもの姿を保護者に見てもらえたらよいと Tr 保育者は考えていたが、応援や励ましあって全員が参加し、最後までやりきることができた。

この時期のRは、一人遊びが多いが、声をかけられたら自分から部屋に戻ってくるようになっており、好きな遊びを周りの子どもたちと一緒にするようになっていく。Rにとっても運動会は友達をさらに意識する機会になっていたようである。楽しい活動をもとに子ども同士がつながっていつている。

4) クラスの子どもとの関わりによって、Rが自分でする力をつける

運動会后、新入園児のBがRを気にかけるようになったことから、子どもたちがRに関わるようになる。Rも友達から声をかけてもらい、助けてもらうことを喜んでおり、しだいに自分で着替えや準備、片付けなどをする力もつけてきた。Rは、友達に誘われて遊びに入るようになり、4歳児クラスになると、自分から遊びに入れてと言って入るようになっていく。また、ムラはあるが時間がかかっても着替えや片付けなどもするようになっていく。保育者との関係も重要であるが、友達が自分をわかってく

れ、助けてくれる存在であることが実感できることで、Rにとってクラスが安心して生活できる空間になり、Rは友達と活動をともにすることができていくようになったといえる。

Rは1歳から入園しているため、他の子どもたちもRがいることは知ってはいたが、自分と関係ない存在として受けとめていたのではないかと考えられる。それというのも、前述のように、2歳児クラス当時からRの思いと行動を待つよりも、園の生活の流れのなかで保育者がRに声をかけ、手をかけてしまっていたため、Rのことは保育者に任せておけばよいという雰囲気が子どもたちにもあったようである。Tr 保育者自身がその雰囲気を壊したいと思っていたという。

Bはそういうことをまったく知らないで10月入園をしている。ちょうど、運動会后にクラス担任が Tr 保育者一人になった時である。Rにいていねいに関わる余裕が保育者になくなってきた時期でもあったのである。その余裕のなさをBが見て、「呼んでこようか」と Tr 保育者に伝え、友達に「Rを呼びに行くよ」と誘って行ったということである。

Tr 保育者は、BがいなかったらRと他の子どもたちとの関係がつかないままだったのではないかと思ったようである。しかし、Bが来た時期が運動会后であったことを考えると、ちょうどよいタイミングであったといえる。Rが部屋に自分から帰ってくるようになり、「ただいま」、「おかえり」のやりとりを楽しむようになり、さらに運動会の種目決めの相談から練習、当日まで友達の中で過ごしたことによってRも他の子どももお互いがわかってきた時期である。その時期にBが呼びに行ったり着替えや準備を手助けしたりするようになってきたので、今まで保育者がRのお世話をするものだと思っていた子どもたちが自分たちもできることに気づいて行動できたのである。

5. まとめ

Hm 実践と Tr 実践から、子どもと保育者が

保育の時間と空間をどう折り合いをつけていくかを検討し、以下のことが保育にとって重要であることが見出された。

(1) 子どもにとって安心できるクラスであること

Hm実践のMとTr実践のRにとって、最初はクラスが安心できる居場所になっていないがために保育室を出て行き、クラスの活動に参加しない状況であった。保育者が自分のことをわかってくれていると実感でき、友達と一緒に生活したり遊んだりすることが一人より楽しいと実感できると、子どもは自らの意思でクラスに戻り活動に参加する。保育で安心できるということは、必ずしも子どもが何でも自分の思い通りにできるということを意味しているのではない。保育者には保育に責任があり、保育の時間と空間の大枠があるため、無制限な許容はできない。Hm保育者は保育室を出ていくことを認めながらもどこに行くかを言ってから行くように伝え続けている。それは勝手に出て行ってよいことを認めているわけではない。その一方で、保育の流れに乗せる保育をすることは子どもに息苦しさを感じさせ、帰って来たくないクラスになってしまう。限られた時間と空間の中において、保育者は可能な限り保育に柔軟性をもって対応していくことが必要だといえる。

(2) 子どもの今の姿と意思をありのままに受けとめて保育を考える

安心できるクラスであるということは、自分のありのままを出すことができ、否定されないで受けとめてくれる保育者や友達であるということである。Hm保育者の言葉を借りると、「〇〇したらあかん」ではなく「〇〇したかったんやなあ」と相手の気持ちに寄り添い、互いに認め合える関係である。そのためにも保育者自身が今の子どもの姿を受けとめ、どんな姿でもよいという姿勢で関わるのがたいせつだといえる。

またTr実践においても、保育の流れに乗せるような保育者からの声かけや援助は、Rの思

いをわかった行為ではなく、保育園の生活の流れのためであるため、Rから拒否されている。Rは気持ちの切り換えに時間が必要であるが、自分の思いが認められ、したいことをすると自分の意思で気持ちよく帰ようになっていく。さらに笑顔で「おかえり」と受け入れてもらえることは自分がクラスの一員として認められている気持ちにもなる。Rはそれが嬉しくて、「ただいま」と自分から言うようになっていった。Rにとって保育者との関係が心地よいものになったといえる。

どんな子どもであっても今の姿を受けとめ、そこから出発する保育が重要である。ありのままを受けとめていくことが同時に子ども同士の関係性をより深くし、保育者が保育を見直していくことになる。そのことがひいては、子ども自身の意思で保育の時間と空間に参加することにつながるということも、両実践から明らかとなった。子どもと保育者相互の主體的な保育の折り合いのつけかたになる。

(3) 保育の計画や「あるべき論」の囚われを崩す

保育者がもともとの保育の計画に囚われていると、その活動を逸脱する子どもを認めることも保育を見直すこともできない。Mに対してもRに対しても、保育室から出て行こうとするのを止めると抵抗され、活動に誘うと拒否されて、結果的によい方向に保育は進んでいない。

保育をこう進めたい、こうあらねばならない、そのために子どもたちはこう行動してほしい、あるいは行動すべきだということに囚われると、子どもの行為を肯定できず否定的に関わることになる。その言動は自分は受け入れられていないと子どもに感じさせ、周りの子どもとその子どもに対する見方にも影響を与えることになる。

保育者自身がその囚われを崩すと子どもの側に立って考えられ、その思いや姿を受けとめることができるといえる。

(4) 子ども同士の関わりを意識的につくる

保育者が子どもを受けとめていくことは基本的に重要であるが、子どもは3歳くらいから友達との関係で自分をとらえて、友達に認めてもらうことを求めていくようになる。Mは登り棒に初めて登った時、Zに評価を求めて、「すげー！」と言ってもらえたことを誇らしく思っている。さらには、友達のためにしようとするなど友達との生活や遊びを一緒にすることが一人で遊ぶことよりも面白いことを実感し、いっそう友達と深くつながっていくようになっている。また、Bたちが呼びにきてくれ、手伝ってくれることが、Rにとっては自分がクラスの友達から認めてもらえていると感じられることなのである。友達と一緒にしたい思いがクラスの活動に参加しようという意欲につながっている。

保育者は、子どもたちの関わりの様子をていねいに見守るとともに、偶然を生かしながら一緒にできる活動を取り入れるなど、子どもを意識的につないでいくことが必要である。

(5) 保育者間で共通認識をもち協力体制をつくる

子どものありのままを受け入れ、柔軟に保育を対応していくことは、たやすいことではなく、保育者個人の力でできるものではない。二人の実践者はMやRに対して、苛立ちを感じたり、行き詰まったりしている。Hm 保育者は余裕がないとき、出て行こうとするMに「今はいかないで」と言って、Mから「Hm先生、ずるい」と言われてしまったという。Tr 保育者は、Rを「なんでこんなに自由すぎるの」と思うこともあったという。保育者に余裕がないと子どもを受けとめることは難しい。

二人の保育者が子どもの姿や思いをありのまま受けとめてどんな姿も認められるのには、本人たちの保育観や保育の力量だけではない。話を聞いてもらい、相談でき、一緒に考え、時には保育に手を貸してくれる他の職員が存在が大きな力となっている。Hm 実践では、保育室から出て行くMを他の保育者も気にかけており、

Hm 保育者の相談にのり協力をしている。Tr 保育者の場合、3歳児クラスになり、それまでの担任と交代し、さらにもう一人の担任のHr 保育者とRの理解と対応について共通意識が十分にできていなかったため、7月までRとの関わりがうまくいっていない状況があった。これではRが息苦しく気持ちよく過ごせないと職員会議で話し合いをすることによって、対応の仕方を変えていっている。

保育は一人の力ではできない。保育者の思いや悩みをありのまま受けとめてくれる職員集団の関係性と支えがあってこそ保育は成り立つのである。子どものとらえ方や保育のあり方について対等に話し合え、共通認識をもち、協力体制をつくっていくことが重要であるといえる。

注

- 注1 第59回全国保育問題研究集会(2020年6月6日・7日)および全国保育問題研究協議会第38回夏季セミナー(2022年8月27日・28日)にて発表。なお、本稿で取り上げるもう一つの実践にもH 保育者が出るので、この実践の保育者はHmとする。
- 注2 第61回全国保育問題研究集会(2022年6月11日・12日)および第50回九州保育団体合同研究集会(2022年9月4日)にて発表。なお、本稿ではこの実践の保育者名はTrとし、担任のもう1名をHrとする。
- 注3 この「多目的ホール」とは、保育室の横の広くとられた廊下部分である。雨天時の遊び場などホールとして使用されている。以下「ホール」と表記する。
- 注4 Tr 実践では、子どもの名前に「ちゃん」がつけられているが、ここではHm 実践と揃えてすべて「ちゃん」を削除して表記する。
- 注5 西村敏雄『どうぶつサーカスはじまるよ』福音館書店 2009年

引用文献

- 1 大元千種「保育における『子どもの時間』についての考察」別府大学短期大学部紀要 第40号 2021年、pp.69-78
- 2 内山節『内山節著作集第9巻 時間についての十

- 二章』農山漁村文化協会 2015年、p. 15
- 3 内山、2015、同上、p. 14
 - 4 大元、2021、同上、pp. 70-71／有馬知江美「近代学校教育史の所産としての『子どもの時間』に関する一考察」白鷗大学教育学部論集 2016年、pp. 323-341／村田栄一・佐藤秀夫・里美実・中内敏夫「対談 生活の時間・空間と学校の時間・空間」『産育と教育の社会史』編集委員会『叢書 産育と教育の社会史3 生活の時間・空間・学校の時間・空間』新評論 1984年、pp. 7-66
 - 5 内山節『内山節著作集第11巻 子どもたちの時間』農山漁村文化協会 2015年、p. 19
 - 6 内山、2015、同上、p. 56
 - 7 内山、2015、同上、p. 214
 - 8 川田学『保育的発達論のはじまり』ひとなる書房、2019年、p. 39
 - 9 大元千種「幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察」『別府大学短期大学部紀要』第39号 2020年、p. 50
 - 10 細川真子「保育室から飛び出すMにとって戻ってきたいクラスとは」『季刊保育問題研究』302号、2020年、pp. 102-105
 - 11 谷口桃加「みんなで手を繋ごう～友だちとの関係をつくっていく3歳児こぶた組～」『季刊保育問題研究』314号、2022年、pp. 90-93