

幼児の人間関係を育む教師の役割

— 幼児同士の関わりを表したエピソードの解釈から読み取ったことを中心に —

西垣 吉之¹⁾・小木曾 友則²⁾・橋村 晴美¹⁾・西垣 直子³⁾

The Role of Teachers to Develop Children's Relationships — Focusing on Reading from the Interpretation of Episodes that Recoded Relationships among Young Children —

Yoshiyuki NISHIGAKI, Tomonori KOGISO, Harumi HASHIMURA,
and Naoko NISHIGAKI

幼児教育における評価は結果ではなくプロセスを対象とし、その評価はクラス全体の子どもではなく、個々の育ちを対象とすることが求められている。また、その手法として、幼児の活動の結果ではなく、プロセスを重視した記録や資料を蓄積していくことが求められている。本研究では、3歳児の子ども同士の関わりに見られる人間関係の育ちに着目し、その育ちの過程を省察した結果、次のような結果が得られた。①考察の内容を根拠のあるものにしていくためには子どもの同士の人間関係の発達の特徴を踏まえなければならない。それが子ども理解や、子どもの実態に応じたかわりの手立てを考えることにつながり、保育におけるプロセスの質を高める手立ての一助になると確認できた。また②保育は感情の動きを持った主体としての幼児と保育者のやりとりであるからこそ、感情を伴う一つ一つの断片を丁寧に掘り起こすことが求められることがわかった。さらに③実践に見られた子ども達や保育者の行為をどのように解釈するかによって、その実践に一つの意味を持たせることになるとともに、実践に意味を見いだすことが保育の質を高めることにつながるということがわかった。

キーワード：領域「人間関係」、3歳児の友だち関係、教師の役割、エピソード記述

1. 研究の背景

(1) 「幼児教育部会における審議の取りまとめ」の内容から読み取れること

中央教育審議会では、平成30年の学習指導要領改訂に向けて「新学習指導要領の目指すことについて」審議が進められ、「教育基本法や学校教育法が目指す普遍的な教育の根幹を踏まえ、グローバル化の進展や人工知能(AI)の飛躍的な進化など、社会の加速度的な変化を受け止め、将来の予測が難しい社会の中でも、伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、志高く未来を創り出していくために必要な資

質・能力を子供たち一人一人に確実に育む学校教育の実現を目指す。そのため、学校教育の中核となる教育課程や、その基準となる学習指導要領及び幼稚園教育要領(以下、学習指導要領等)を改善・充実していくことがコンセプトとして示されている。

この基本方針を受け、幼児教育部会でも平成30年度の幼稚園教育要領改訂に向けて、審議が行われ、審議の取りまとめが出された。その中の「3. 幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について(1) 幼児教育における「見方・考え方」に次のような記載がある(文部科学省, 2016)。

1) 教育学部子ども教育学科 2) 瑞浪市立陶幼児園 3) 岐阜聖徳学園大学短期大学部(非)

表1. 幼児教育における「見方・考え方」(下線筆者)

<p>(1) 幼児教育における「見方・考え方」</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 幼児期は、幼児一人一人が異なる家庭環境や生活経験の中で、自分が親しんだ具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を感じ取ったり気付いたりする時期であることから、「見方・考え方」も園生活全体を通して、<u>一人一人の違いを受け止めて培うことが大切である。</u> ○ 幼児教育における「見方・考え方」は、幼児がそれぞれの発達に即しながら<u>身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが</u>発展し生活が広がる中で、<u>環境との関わり方や意味に</u>気付き、<u>これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることである。</u> ○ また、このような「見方・考え方」は、遊びや生活の中で幼児理解に基づいた教員による意図的、計画的な環境の構成の下で、教員や友達と関わり、様々な体験をすることを通して広がったり、深まったりして、修正・変化し発展していくものである。こういった「見方・考え方」が幼稚園等における学びにつながるものである。 ○ このような様々な体験等を通して培われた「見方・考え方」は、小学校以降において、各教科等の「見方・考え方」の基礎になるとともに、これらを統合化することの基礎ともなるものである。
--

ここで注目すべきは、幼児期は幼児一人ひとりの個別的体験が尊重されるべきこと、幼児は身近な環境に主体的に関わり、そこで心を動かされた個別的体験を積み重ねることで、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりするという特性(見方・考え方)を持っているということ、幼児の学びは、こうした見方・考え方に基づいて的確な幼児理解をもとに構成された環境下で教師や周囲の子ども達と関わることで深まっていくことについて触れられている点である。

つまり、幼児期には幼児期特有の見方・考え方を踏まえた保育が展開されることによって、一人ひとりの幼児のより豊かな学びが可能になることが押さえられている。さらに、それが、小学校教育の「見方・考え方」の基礎となることについて明記することで、幼小の学びの連続性について言及しているのである。

次に、「(2) 幼児教育において育みたい資質・能力の整理と、小学校の各教科等との接続の在り方」において以下のようにまとめられている(文部科学省, 2016)。

表2. 幼児教育において育みたい資質・能力の整理と、小学校の各教科等との接続の在り方(下線筆者)

<p>(2) 幼児教育において育みたい資質・能力の整理と、小学校の各教科等との接続の在り方</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 幼児教育においては、幼児期の特性から、この時期に育みたい資質・能力は、小学校以降のような、<u>いわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育むことが重要である。(後略)。</u>
--

今回の改定において特筆されるべき、幼児期に育みたい3つの資質・能力(知識・技能の基礎、思考力・判断力・表現力の基礎、学びに向かう力・人間性等)については、あくまで教科指導ではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、心を存分に動かし、そのとき持ち合わせている使える力を十分発揮し、試行錯誤を通して育むものであることを強調している。つまりここでも、一人ひとりの遊びや生活の有り様を尊重しつつ、一人ひとりの心情や思いの変化、さらには一人ひとりの活動や生活における思考の過程を捉えることが求められていることを読み取ることができる。

次に「(3) 資質・能力を育む学びの過程の考え方」においては以下のような表記がある(文部科学省, 2016)。

表3. 資質・能力を育む学びの過程の考え方（下線筆者）

(3) 資質・能力を育む学びの過程の考え方
 ○ 幼児教育における学びの過程は、発達の段階によって異なり、一律に示されるものではない、
 (以下略)。
 ○ 前述のような学びの過程が実現するには、教員は、幼児教育において育みたい資質・能力を念頭に置いて環境を構成し、このような学びの過程の中で、一人一人の違いにも着目しながら、総合的に指導していくことが前提となる。

ここでも、学びの過程が発達の段階によって一律ではないという前提に立つことの重要性が触れられている。また、幼児期の見方・考え方に根ざした学びの過程が実現するためには、幼児教育において育みたい3つの資質・能力の醸成を意識した環境構成を求めているとともに、その学びの過程においては、一人ひとりの学びが異なっていることや学びに向かう過程においてもそれぞれの取り組み方が異なっていることに留意することが求められると説いている。さらに、そうした学びは、活動や生活を通じた総合的な指導によって可能になるということからも、様々な経験の絡まりによって資質・能力は育まれていくということに言及している。

また、「(4) 幼児期にふさわしい評価の在り方」では以下のようにまとめられている（文部科学省、2016）。

表4. 幼児期にふさわしい評価の在り方（下線筆者）

(4) 幼児期にふさわしい評価の在り方
 ○ 幼稚園における評価については、現行の幼稚園教育要領第2章「ねらい及び内容」に示された各領域のねらいを視点として、幼児の発達の実情から向上が著しいと思われるものを評価してきたところである。
 ○ 次期幼稚園教育要領等においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明確化の方向性が示されることに伴い、幼児期の評価についても、その方向性を踏まえ、改善を図る必要がある。

○ 具体的には、幼児一人一人のよさや可能性を評価するこれまでの幼児教育における評価の考え方は維持しつつ、評価の視点として、幼稚園教育要領等に示す各領域のねらいのほか、5歳児については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた視点を新たに加えることとする。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものでないことに留意するようにする。
 ○ また、幼児の発達の状況を小学校の教員が指導上参考にできるよう、指導要録の示し方の見直しを図るとともに、指導要録以外のものを含め、小学校と情報の共有化の工夫を図る。

ここでは今回の改訂に伴い、小学校教育との連続性を重視する関係から「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が設けられたことを受け、幼児の評価の改善の必要性が説かれている。具体的には、幼児の良さや可能性を評価するという考え方は今まで通りであるが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿と各領域が掲げるねらいや内容についても評価の視点として存在することを確認している。つまり、今まで以上に評価の観点が広がったという意味では、幼児教育の現場がどのようにそのことを捉え、具体的な評価につなげるのか、しばらく戸惑うことになるのではないだろうか。

また、「5. 学びや指導の充実と教材の充実（2）主体的・対話的で深い学びの充実」においては、以下のような表記がある（文部科学省、2016）。

表5. 学びや指導の充実と教材の充実（2）主体的・対話的で深い学びの充実（下線筆者）

5. 学びや指導の充実と教材の充実（2）「主体的・対話的で深い学び」の充実
 ○ 幼児教育における重要な学習としての遊びは、環境の中で様々な形態により行われており、以下のアクティブ・ラーニングの視点から、絶えず指導の改善を図っていく必要がある。その際、発達の過程により幼児の実態は大きく異なることから、柔軟に対応していくことが必要である。

- ①周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ②他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

この項目によれば、幼児の実態は発達過程によって大きく異なっていること、そのために柔軟に対応していくことが求められなければならないことや、幼児は、直接的・具体的な体験の中で幼児なりの「見方・考え方」を働かせて対象と関わっていくということを前提としており、その体験において一人ひとりの幼児は個々のやり方やペースで試行錯誤を繰り返していることを明示している。そして個々のペースに応じること、そこで試行錯誤する具体を教師は見つめ、そこでの学びを明らかにしていくことが重要であることに言及しているのである。

2. 新幼稚園教育要領が強調している内容

さて、幼児教育における評価は、日々の保育の記録に表れると言っても過言では無い。平成30年度の幼稚園教育要領改定においても、第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児教育に基づいた評価「(4) 幼児理解に基づいた評価の実施」において、次のような配慮を求めている(文部科学省, 2017)。

表6. 幼児理解に基づいた評価の実施(下線筆者)

- (1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって

捉えるものではないことに留意すること。

- (2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。

この項目によると、幼児一人ひとりの良さや可能性という表記からも分かるように、幼児の理解は一人一人を対象としてなされなければならないこと、そのため評価は他の幼児との比較の上に捉えることは望ましくないことについて述べている。一方、そうした個別の評価について、その妥当性や信頼性を高めるための創意工夫が求められている。つまり、幼児期においては、評価は「幼児の生活や活動のプロセスを対象とする」ことが求められてはいるものの、その評価における妥当性や信頼性をどのように担保していくかが重要だということを述べているのである。

次に、幼児教育部会における審議の取りまとめにおいて、「3. 幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について(4) 幼児期にふさわしい評価の在り方」⁷⁾に下記のような記載がある。

表7 幼児期にふさわしい評価の在り方の手立て(下線筆者)

- (4) 幼児期にふさわしい評価の在り方
 - 日々の記録や、実践を写真や動画などに残し可視化したいいわゆる「ドキュメンテーション」、ポートフォリオなどにより、幼児の評価の参考となる情報を日頃から蓄積するとともに、このような幼児の発達の状況を保護者と共有することを通じて、幼稚園等と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進めていくことが大切である。

ここでは記録や資料を蓄積することの重要性が訴えられている。また、様々な形で可視化することによって、幼児の発達の状況について、保護者と共有理解を図る必要性について言及している。この方法は、教師同士が互いに、幼児の発達について共有理

解することにおいても、有効に働くことは言うまでもない。また、今回の幼児教育部会における審議のとりまとめの「2. 幼稚園などにおけるカリキュラム・マネジメントについて」において、次のような表記がある（文部科学省，2016）。

表8 幼稚園等におけるカリキュラム・マネジメント
（下線筆者）

<p>2. 幼稚園等におけるカリキュラム・マネジメントについて</p> <p>○ 幼児教育において育みたい資質・能力の実現に向けては、幼稚園等において、子どもの姿や地域の実情等を踏まえつつ、どのような教育課程を編成し、実施・評価し改善していくのかというカリキュラム・マネジメントを確立することが求められる。</p>

PDCA サイクルを保育界において耳にするようになり、数年が過ぎている。言うまでも無く、カリキュラム・マネジメントが適切に機能するために重要な視点として、子どもの実態を的確に捉えるということを挙げることができる。子どもの実態が的確に捉えられることによって、それが基礎資料となり、子どもの実態に応じたねらいや内容を組み立てることが可能になる。そのため、記録に何がどのように記載されているかが重要なポイントとなる。つまりそこに表れる子どもの実態を捉える質こそが問われることになる。つまり、子どもの実態を捉える記録の質が問われることになる。

【表1から表8から読み取れた内容のまとめ】

<幼児の学びについて>

- ① 幼児期の学びにおいては、幼児一人ひとりの個別的体験が尊重されるべきこと
- ② 幼児期においては、幼児期特有の見方・考え方があり、その見方・考え方に基づいて、的確な幼児理解をもとに構成された環境下で教師や周囲の子ども達と関わることで、幼児の学びが深まっていくこと
- ③ 一人ひとりの遊びや生活の有り様を尊重しつつ、一人ひとりの心情や思いの変化、さらには

一人ひとりの活動や生活における思考の過程を捉えることで学びが促されること

- ④ 学びの過程においては、一人ひとりの学びの内容は異なっていること、また、学びに向かう過程も個々の子どもによって異なっていること

<幼児の学びを支える教師の役割>

- ① 教師は幼児期特有の見方・考え方があることを大枠として捉えた上で、幼児一人ひとりの理解に基づいた環境を構成しながら、一人ひとりの学びが深まる過程を支援しなければならないということ
- ② 個々の幼児が個別的体験を通して、個々の学びをしていることやその学びも異なっているということから、教師の関わりもあくまで個別的なものであることが求められるとともに、クラスの幼児全体を相対として捉えるのではなく、個を重視して捉えなければならないということ
- ③ 幼児に対する教師の関わりにおいては、幼児の活動や生活の結果に目を向けるのではなく、その結果が生まれるまでのプロセスに目を向けることが求められる。そのために、活動過程における幼児の心情や思いの変化、その活動や生活場面における幼児の思考過程を丁寧に捉える必要があるということ

<幼児期の評価の観点>

- ① 幼児教育における評価は結果ではなくプロセスを対象とすること
- ② 評価はクラス全体の子どもを対象とするのではなく、個々の育ちを対象とすることが求められていること
- ③ 評価の手法として、記録や資料を蓄積すること
- ④ 記録や資料は、幼児の活動の結果ではなく、プロセスを重視した上での個の育ちを対象とすること

このようなことから、幼児の評価は数値化できるものではなく、幼児の内面の変容や幼児の行為の意味、あるいは、環境構成の個々の幼児にとっての意味、そこに関わる教師や周囲の幼児と対象とする幼児との関係性の変化など、多様な視点で評価することになり、そのための手法として、エピソード記録が有効であると考えられる。

3. 研究の目的

本研究では、エピソード記述が保育におけるプロセスを捉える質を高められるものであることについて言及を行うため、森上(2014)の「エピソード記述は、日々の保育の実践を記録する手立ての1つとして用いられ、ある特定の具体的場面を、そこに関係する人物の行動や関わりの展開に留意して記述していくものであり、保育実践の中で立ち上がる問いについて、その問いとの関連の中で、その現象の何らかの意味が見えてきたときに浮かび上がり書き出されるものである」という前提に事例を省察しながら、3歳児期の幼児同士の関わりの様相を研究の背景でまとめた内容に基づいて捉えながら、幼児期の友達関係が育まれていくそのプロセスを明らかにしていくと共に、幼児期の生活や活動の評価において求められる観点について整理することを目的とする。また、それによって幼児期の友達関係を育む教師の役割について言及していくことにする。

4. 研究方法

事例の記録者：保育士／幼稚園教諭養成の短期大学を卒業した保育歴10年目の男性教諭

研究の対象にした記録：G県A市3歳児クラスの保育実践におけるエピソード記述から遊び場面における子ども同士のやりとりが見られた記録を抽出して考察する。2014年4月～2015年3月末までの、記録事例の総数236の内より、2事例に絞った。記録の考察について：実際に保育をしたK教諭の記録を、本研究に携わった者によって話し合われた内容に従ってまとめる。また、そのまとめた内容を、研究目的に即した視点から考察する。

なお、本論に記載されている記録事例について、記録者本人に本研究で利用させていただくことについての承諾を得ている。

5. 結果と考察

<事例①>「交代についてのやりとり」

泥遊びをしている場面で、ホースを持って水を流したいと考えているA男(4歳1ヶ月)は、B

男(4歳2ヶ月)と何度かホースを巡って主導権を争っていた。A男がちょうどホースを持ったところで保育者が仲介に入り、日頃の遊びで交代しているように10まで数えてみてはどうかと提案した。B男はさっそく数を数えはじめ、10まで数えたところで「かーわって」と伝えた。しかしA男は「まだ、11まで」と伝えてホースを譲らなかった。B男はそれを聞くと「じゅういち。はい、かーわって」と1秒数えて交代を要求した。A男は納得したのかホースをB男に渡して交代した。

<自身の援助法について葛藤するK教諭>

この活動場面には、K教諭の提案によって、トラブルにならずスムーズに解決していった過程が描かれている。保育者はよく順番を代わる場面で、互いの思いを納得させる手立てとしてこのように数を数えさせる方法を用いることがある。それは、相手の気持ちに思いを馳せることが難しいという3歳児の実態を理解しているからである。そのため、K教諭は10数えるという物理的な手法で、解決をさせようとしたものと考えられる。

しかし、一方で3歳児という時期は、それぞれの子が自分の思いを主張し、その主張によるぶつかり合いの中で、相手にも「ホースを使いたい」という思いがあることに気づき、少しずつその状況への対応力、調整力をつけていく時期である。教師の中にはそのプロセスにゆっくり寄り添っていきることが必要な時期でもあることを理解している者も多いのではないだろうか。

このように多くの教師は、トラブルを幼児の感情が乱れる前に解決しておきたいと思う自分と、幼児自身が自ら身につけていくプロセスに丁寧寄り添おうとする自分との狭間で葛藤し、心がゆさぶられるのである。だからこそ、こうした教師自身の心の動きが記録に表されることが必要だと考えられる。

<3歳児が折り合いをつけていくプロセスへ肯定的なまなざしを向ける>

さて、A男は、10から11までの一秒間を延長させようとした。これは、A男の少しでも長くホースを持っていたいという思いを反映している。ただ1秒間だけ延長することで、納得できたのはなぜだろう。

もちろん、時間感覚がまだ育っていないという3歳児としての特徴が要因になっているところもあるが、この場合、A男にとっては時間的な長さに意味があるのではなく、保育者の「10数えたら代わるんだよ」という投げかけに対して果敢に抵抗し、それが通ったことによる「納得の結果」として捉えられる。つまり相手の意向に合わせたのではなく、「11まで数えたら交代すること」は自分で決めたことであるからこそ、B男の「かーわって」を受け入れることができたと考えられる。

3歳児はこうした自己主張による些細な抵抗を繰り返しながら、相手の主張との間で折り合いをつけていくのではないか。3歳児のこうした些細な抵抗はあらゆる活動場面で見られる。「自分はこうしたい」という思いを表す場も、表現方法も様々であろう。保育者はそうした一つひとつの場面で起きている幼児の気持ちの動かし方に目を向けることによって、初めて幼児の行動に対して肯定的なまなざしを向けることができるとともに、それを育ちとして確認できるのだと考えられる。幼児が自信に満ちた生活を送れるようになるための環境の原点は、肯定的まなざしではないかと考えられる。

<行為の意味・表情や言葉の変化を読み解くことが幼児の育ちを確認すること>

一方B男はすかさず「じゅういち。はいかーわって」とA男に訴え、早く変わってほしいという強い思いがあることをA男に伝えようとしている。また、B男は、A男が「11になったら代わる（代わってあげる）」と決めたことをすぐに言葉に表して実行し先手を打つことで、A男の気持ちが変わらないうちに順番を代わらせようとした。つまりB男は、A男がし続けたという感情の動きを押さえるために、言葉という手段を用いて整理をつけさせたのである。言葉による行動の制御ができるようになってきた2人だからこそ、こうしたやりとりが可能になった。

この事例は、幼児の行為の意味を丁寧に読み解く作業が、それぞれの幼児の育ちを確認する手立てになることを示している。また行為の意味を読み解く作業だけでなく、表情の変化や言動の変化など、その場面の経過、つまりプロセスを読み取ることもによって、育ちを確認することができると考えられる。

<事例②> 「言葉による自己統制」

A子（4歳1ヶ月）とB子（3歳11ヶ月）が手をつないでお姉さんごっこを始めようとしていた。ロッカーの上に並べられているぬいぐるみを見ながらA子が「あれ？（お気に入りの）犬のぬいぐるみがいないわ」と言うと、B子は自分のお気に入りの熊のぬいぐるみを手に取り「B子のはあったわよ」と答えた。その会話を聞いてA子の探しているぬいぐるみを先に持っていたC子（4歳4ヶ月）が様子を気にし始めたが、A子は「ちがうのにしましょ」と言って別のぬいぐるみを探し始めた。その時にB子が「でもA子ちゃん、おきにいりのわんちゃんがいなくてかなしいよね？」と尋ねた。するとA子は「ううん、だいじょうぶよ。犬のぬいぐるみがなくても楽しくあそべるぬいぐるみをさがすわ」と答えながら再び探し始めた。C子はそれを聞くとまたぬいぐるみで遊び出した。この間、C子がA子のお気に入りの犬のぬいぐるみを持っていたことについてはA子もB子も気づいていなかった。

<日常的に見られるあたりまえの姿をどう読み取るか>

これは3歳児のつもり遊びの場面である。幼児は自分が何かになったつもりで動いている時、普段使っている言葉とは異なる言葉遣いをすることがある。また、言葉遣いだけに限らず、仕草や態度、行動なども、いつもの自分とは異なる表現をする。

それでは、つもりやごっこ遊びにおいて、普段の自分ではない自分を演じることは、幼児の育ちにとってどのような意味があるのだろうか。幼児は、いつもの自分とは違う自分を演じながら、今まで体験したことがない行動や心の動かし方をしていられる。例えば、この事例のように、「…ぬいぐるみがいないわ」という語尾を用いてA子が言葉を発したことに對して、B子がそれに呼応するかのようになり、「…あったわよ」と、同じような語尾の言葉遣いで返している。A子はこの時、いつもとは違う自分になっているのである。また違う自分になるために言葉遣いを変えているのだが、言葉遣いを変えることで違う自分を演じているとも言える。またB子がA子の言葉遣いを受け止めながら、自分の言葉遣いを

変容させていったが、言葉遣いを変容させることで、今、お姉さんになっていることを意識化し、自分ではないもう一人の違う自分を形成していくプロセスがここには存在するとも言える。

例えば、お母さんになったつもりで動いている時には、普段であれば行動が遅い幼児も、その時に限ってさっさと行動する姿を目にすることがある。これは、言葉遣いを変えたり、動くスピードを変えることで、お母さんになりきろうとする子どもの姿である。その時、その子は幼児でありながら、幼児ではない違う人格を生きようとしているのである。違う人格になり行動することは、結果的に「将来こうありたい自分」を形成することにつながる。

人は一般的には、関わる他者に応じて異なる関わり方をするものである。関わりを持つ他者の特性に応じて関わり方を変えられた方が、あるいは、関わる対象に応じて多様な関わりを演じられたほうが楽に生きられる。どのような相手にも「こうあるべき自分」だけを主張していけば、その関係に破綻を来すこともあるだろう。常に一貫した対応をしようとすると苦しくなることを人は感覚的に理解している。したたかに、しなやかに生きるためにも、柔軟な対応ができる自分を形成しておいた方が、人は生きやすくなると思われる。そうした育ちを可能にする過程に、つもり遊びやごっこ遊びの意義があると考えられる。

つまり、幼児がつもりの世界を経験することは、いずれ人が生きるために必要とされる一つの力を育むことになると考えられる。

幼児より大人の方が優れているという捉え方であれば、つもりの世界で遊ぶ幼児に対して、年齢が小さいから仕方ないと捉えてしまう向きもあろう。しかし、そのつもりの世界に浸る幼児期の特性について、それが将来を生き抜く力の源として捉えられたとしたら、子どもが展開するつもりの世界に肯定的なまなざしを向けられる。こうした意味で、エピソードに表れる子どもの姿について、より深く省察し、それが生きる力につながっていることまで深めて解釈していきたいところである。

この様に、幼児の遊びの中で見られる日常当たり前のように見られる姿の中に、重要な意味が隠されていることが、エピソードを書きながら考えることで明らかになっていくと思われる。

＜複雑な心の動き方をしながら互いに調整している幼児＞

最初B子は、A子の「犬のぬいぐるみがないわ」という言葉に対して、自分は好きなぬいぐるみがあるということ伝えた。ここでは、B子が、犬のぬいぐるみがなくて動揺しているであろうA子の気持ちに思いを馳せることがなかったことから、B子の「私のぬいぐるみはあるからとりあえずよかった」という思いを読み取ることができる。しかし、次に発したA子の「・・・ちがうのにしましょ」という言葉を受け、B子は「かなしいね」とA子の気持ちを察して代弁する言葉を発した。A子はすでに気持ちを切り替えていたのであるが、B子にとってそのことは意外だったかもしれない。つまりB子は自分ならばきっとA子のように気持ちを切り替えることはできないと思ったのではないのか。

さて、この場面では、B子がA子の思いを推察し、「自分だったらどう思うだろうか」と置き換えて思考する過程が存在している。では、このように置き換えて考えることができたのはなぜだろうか。B子には「自分の好きな熊のぬいぐるみはある」という安心感があったと推察できる。安定し冷静な状況だからこそ、A子の今の心持ちを想像することができたのではないのか。子どもは安定したとき、周りに目を向けることができる。気持ちの不安定さから泣いている子どもは、周りに目を向けることができない。情緒が安定することは、幼児が周囲の環境へ目を向けるために重要な要素の一つである。B子が相手の立場を自分に置き換え、相手の気持ちを代弁できた背景には情緒的な安定を読み取ることができる。

一方、C子はこの場面で複雑に気持ちを動かしたことが想像できる。A子やB子が話題にしている犬のぬいぐるみをC子が持っていることに気づかれまいだろうかという不安な思い、気づかれたらA子に渡さないといけないのだろうかという葛藤、「ちがうぬいぐるみにしよう」というA子の言葉を受けほっとした気持ち、B子のA子に対する「かなしいね」という言葉を聞き、再びA子の気持ちを推し量り動揺する心の動き、A子の「・・・だいじょうぶ・・・」という反応を受け実際に他のぬいぐるみを探し始めたA子の行動を見てC子自身が持っている犬のぬいぐるみへの思いはなくなったということを感じ安心する気持ちなどである。

C子は短時間の間に、A子とB子のやりとりを聞

きながら、安心と不安という感情の振幅を繰り返していた。それは相手の気持ちの動きを読み取れるようになったC子自身の育ちに裏打ちされている。

幼児はこのように、短時間にかなり複雑な感情の動かし方をしている。そうした感情の動かし方を丁寧に読み取ることができなければ、この事例で捉えられたC子の行為（A子とB子にA子の好きなぬいぐるみを自分が持っていることに気づかれなかったので安心して遊び始めた行為）は望ましくないと判断される恐れもある。しかし、C子のこうした複雑な感情の動きを丁寧に読み込むことによって見えてきた感情体験自体が、様々な事態に出会ったときの気持ちの処理の仕方に結びついており、それは正に生きていくための耐性と知恵を身につける過程であるとも考えられる。つまり、幼児はこうした複雑な感情の動きを積み重ねながら、相手の思いを汲む力や、相手の思いを汲みながらも、どうすればこの不安で不快な状況を自分にとって心地良い状況にできるかと折り合いをつけて考え対応する力を身につけていくのである。この様な心の動きや内的な経験のプロセスを丁寧に読み取ることが教師には求められるのである。

6. 総合考察

3歳児は大人との間で培った、人に向かう力、“人っていいものだという感覚”を土台に周りの子どもと仲間という意識を持ち、共に行動をし始める重要な時期である。しかし、事例①からもわかるように、人との関係性は決して単純でストレートに形成されるわけではなく、そこには細やかで複雑な子ども同士の心の動きのやりとりが存在していることが読み取れた。子どもが一つの行動に至るその過程を丁寧に読み取り、子どもの内面が理解できると、教師は子どもに肯定的なまなごしを向けられるようになる。そしてそれがさらに子どもの安定を生み、幼児の発達を促す援助が可能になるのではないだろうか。

また、②の事例では次のようなことを読み取れる。保育の中で、ものを巡って子どもが様々な葛藤に出会う場面はよく見られる。この事例からは、幼児相互の間で、感情を振幅させる姿をとらえることによって、遊びが当事者間で納得された方法によって

継続されたことが読み取れた。つまり、教師が子どもの遊び場面に介入する場合、幼児の自己統制の表れや仲間との関係性という視点を持って解釈することにより、その介入がより適切なものとなるのではないかと考えた。子どもの心の動きと周りの人との関係をエピソードから読み取り、丁寧に分析することで、教師の、子ども一人ひとりの実態に応じたかかわりの質を高めていくことができると考えられる。

このことから、エピソード記述に対する考察を子どもの発達の特徴を踏まえながら根拠のある捉えにしていこうとする行為は、子ども理解や子どもの実態に応じたかかわりの手立てを考えることにつながり、保育におけるプロセスの質を高める手立ての一助になることが示唆された。

保育における評価は、あくまで子どもを保育する『一主体者』である一人の教師が行っている。教師がねらいをもって環境を構成し、保育実践を行っていく際、教師は様々な心の動きを体験するのである。気持ちが大きく揺さぶられることもあるだろう。予測を裏切られ落胆することもあるだろう。逆に予測を遙かに超えた子ども達の行為に驚き、喜びを感じることもあるだろう。その感情の動きを傍らにおいて保育実践を語っては、現実は見えてこないのである。一方、子どもも保育活動中に様々な感情の動きを経験する。そこには様々なドラマが存在する。そこに現実が存在するのである。保育の記録は、保育者と子どもの目には見えない心の世界の揺れ動きも含め記載するからこそ、現実味を帯びてくるのである。

つまり、保育とは子どもと教師というそれぞれの主体のやりとりなのである。主体とは、感情を抜きにして存在することはない。だからこそ教師が子どもの感情を伴う一つひとつの断片を丁寧に掘り起こすことで、現実を展開した事実がそこに存在することになるのである。そして、その実践に見られた子ども達や教師の行為をどのように解釈するかによって、その実践に一つの意味を持たせ、実践に意味を見いだすことが保育の質を高めることにつながっているのである。保育の質は日々の記録の質に反映されるのである。

引用文献

森上史朗・柏女霊峰編著 (2014) 『保育用語辞典 第7版』 ミネルヴァ書房 p175
文部科学省・中央教育審議会・初等中等教育分科会・

教育課程部会・幼児教育部会 (2016) 『幼児教育部会における審議の取りまとめ』 文部科学省 p1, p3, p6, p10
文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』 フレーベル館 p11