

幼児期における集団活動の成立

—個の充実から集団意識へ—

友定 啓子・丸田 愛子*・高木 勲*・武宮 道子*

A Formation of Group Activity in Early Childhood

—from Self-fulfillment to Group Consciousness—

Keiko TOMOSADA, Aiko MARUTA, Isao TAKAKI and Michiko TAKEMIYA

(Received September 27, 2002)

はじめに

幼稚園教育は、「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」を重視し、「環境を通して行う」こと¹⁾とされている。またこの「環境による保育」では、「幼児一人一人の特性に応じて」「自発的な活動としての遊びを中心とする」¹⁾ので、保育者提案による大規模な集団活動はしないあるいはしてはいけないという誤解も生じている。

しかし私どもは、幼児期の最終段階である年長児においては、集団活動が可能であり、その中で、個の充実とともに「集団の心地良さ」を体験させることができ、それは「幼児期にふさわしい生活」のひとつになると考える。

本稿では、観察記録に基づいて、幼稚園における大規模集団活動の中で、幼児が主体的な活動をすることによって、自己を充実させ、それが集団意識に発展していく姿を明らかにする。また、そのような幼児の集団活動を可能にする保育について考察する。

なお、本稿における「集団活動」とは、それを行う構成員が、自分たちは今、集団として活動をしているのだという意識を持って参加している活動をさす。その集団の構成員が同じ行動をするという「集団行動」とは別のものとしてとらえる。また「幼児の主体的な活動」とは、保育者の用意した環境の中で、幼児自身が能動的に意欲・意志・判断を働かせてする活動と考える。

I. 保育実践の概要

本稿で分析の対象として取り上げる保育実践は、年長児大規模集団によるカレー作り活動であ

キーワード：幼児期、集団活動、個の充実、集団意識、環境設定

*山口大学大学院教育学研究科

る。このカレー作り活動は、山口大学教育学部附属幼稚園での年長児の2クラス54人の1学期後半の活動である。保育者2名、保護者の保育ボランティア6名のもとで、2002年6月14日および7月16日の2度行われた。

著者らは1度目は保育に参加し記録を作成した。2度目は保育に参加せず、観察記録およびVTR記録をとった。筆者らはそれまで毎週1～2回定期的に保育に参加している。

カレー作りは以下の流れで行われた。

- ～9:15 登園 個々に身支度開始 保育者が場の設定をする 子どもたちも参加する
- 9:30 保育者の呼びかけで、2クラスの子どもが1ヶ所に集まる
保育者による説明 作業内容・場と順序・注意事項など
- 9:45 子どもが自分で選んだ活動に入る—野菜（ジャガイモ、ニンジン、タマネギ、リンゴ）を洗う・野菜の皮むき・むいた野菜を洗う・洗った野菜を切る・切った野菜を集め、かまどに運ぶ・かまどで野菜と肉を煮込む等を順次あるいは同時進行で行う
- 10:20 カレーできあがり
- 10:30 年少クラスへカレーを届ける
- 10:45 年中クラスにカレーを届ける
- 11:00 盛り付け いただきます

基本的な流れは2度とも同様であるが、2度目は養護学校生徒が訪れ、生徒らにカレーをご馳走するという設定となった。生徒との交流会も入り保育の流れが非常に複雑になった。

II. 保育者による環境設定

子どもたちが、いきいきと主体的に活動できるためには、保育者によるきめ細かな環境設定が必要である。環境設定が十全に練り上げられていれば、保育者の事前説明だけで、子ども自身が活動を作り上げていくことができる。

1: 場の設定

①野菜を洗う場（テラスの水道）…図中①

テラスには蛇口の5つある水道があり、ここでまず泥のついた野菜を洗う。

②皮をむく場（テラスのテーブル2つと外のテーブル）…図中②

外のテーブルでタマネギの皮を手でむく。テラスの2つのテーブルでジャガイモとニンジンの皮をピーラーを使ってむく。ピーラーと椅子は同数の5～6個用意する。

③皮をむいた野菜を洗う場（保育室内の水道）…図中③

保育室の入り口付近に水道がある。ここに野菜を運び込み、洗う。その水道の後ろにテーブルがある。そこに籠を置いておき、洗った野菜を入れておけるようにする。

④包丁で切る場（保育室奥のテーブル）…図中④

保育室の奥に、包丁を使うテーブルを4つ設置する。洗った野菜をここで切る。まな板と包丁は、カレー作りが始まってから各テーブルにそれぞれ3セットずつ用意する。ここには椅子は設置しない。

⑤煮込む場（外のかまど）…図中⑤

外には、2つのかまどが置かれ、その上に釜を置く。ここに切った野菜をバットに入れて運び、釜へ入れる。

包丁とピーラーは、保育者の説明が終わってから、保育ボランティアによって準備される。危険防止のため、出すタイミングに配慮する。

2：場のメッセージ性

テラスで野菜を洗うことから始まり、保育室奥の包丁の場まで、さらに、そこから再び外のかまどへと、シンプルな動線で作業が繋がる。保育者は、場の設定に際して、「流れるように作業が行えること」を意識していた。作業の「流れ」が子どもたちの能動性をより刺激し、動きを活発なものへと促す。さらに、動線がシンプルであることによって、子どもたちの接触や衝突の危険も防止する。

また、テーブル、椅子、包丁やピーラーなどの道具の数が子どもの活動を枠付けていく。子どもたちはそこで作業できるかどうかを知覚し、自然に分散していく。このことによって、場の整然さが生み出され、全体を見渡し易いものにする。どこが空いているか、どこに仕事があるのか、眺めるだけで次の目的をもって動けるようになる。また、それぞれの場が整然とすることで、そこに通じる通路も整然としてくる。それによって、各持ち場を移動する子どもたちの動きもスムーズになる。結果的に、作業の「流れ」をより導き出していくことにもなる。

椅子の設置にも意味がある。皮むきの場には椅子が設置される。椅子の数が作業人数を明示する。椅子があることで、子どもたちはそこに座って皮むきを行う。座ることで落ち着いた作業が促される。包丁の場も落ち着いて作業しなければならないが、ここには椅子を設置しない。切る作業は立ってやらないと難しいためである。その代わりに、包丁の場は保育室内の一番奥の落ち着いた空間に設定されている。

また、かまどは子どもたちの登園前に、保育者によって設置されていた。登園してきた子どもたちの視野に真っ先に入ってくる。「今日はカレーの日」という、カレー作りへの動機、意欲を高めていくこととなる。

作業に合った場、手順に沿った場の「設定」、道具を出す「タイミング」によって、子どもたちの集団活動が可能となる。

このような場のメッセージ性が、子どもたちの活動を枠付け支えていくことを、佐々木は「環境によるアフォーダンス」（佐々木、1996）と言う。アフォーダンスとは、「環境が人間に提供し

ている『意味』のことである。場から知覚される情報を言う。そして、「環境を設計するというときに私たちがしていることは、単に物をつくることではなくて、アフォーダンスを入念に選んで配置すること」であり、「アフォーダンスの配置がその中で子どもたちの活動を制御する」²⁾と述べ、場がもつメッセージ性の重要性を指摘している。

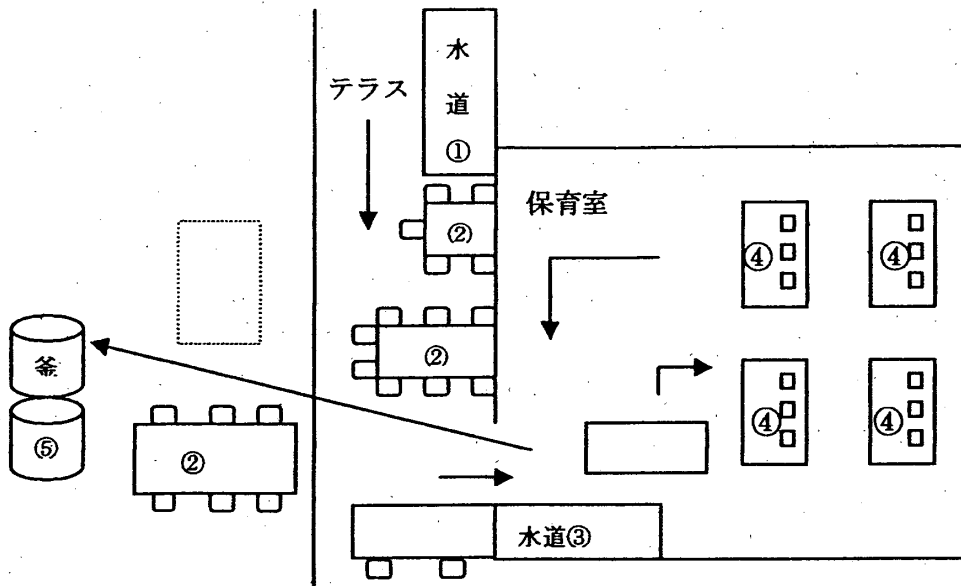


図 場の設定と作業の流れ

3：保育者による子どもたちへの手順の説明

<記録：T保育者の説明> T保育者は白い帽子と白いエプロンのシェフ姿へと着替える。すると子どもたちからは「コックさんになった〜！」と笑い声がもれる。子どもたちも保育者もエプロンに三角巾の調理姿になって集まり、いよいよカレー作りの気運が高まる。「グループに並びましょう」という保育者の掛け声に、集まってきた子どもたちは“ピッ”と反応して、いつもにましてさっと並んでいく。はじめに保育者が「今日は5つの仕事があります。」と言う。そしてそれが5か所で行われることの説明をし、それぞれ人数が空いている所を探して仕事を見つけていくことを話す。

- テラスの水道でジャガイモをたわしで洗います。
- テラスで洗ったジャガイモとニンジンの皮をピーラーでむき、デッキでタマネギの皮をむきます。
- 保育室で皮をむいた野菜を包丁で切ります。
- 保育室の水道で切った野菜を洗います。
- みんなで協力して切れた野菜は、肉と一緒にかまどで煮ます。野菜がやわらかくなったら、カレールーを入れて出来上がり。(高田, 2002)³⁾

以上、作業の流れと仕事場について説明する。さらに具体的に注意事項を混ぜて説明を続ける。籠に入った野菜を指差しながら、最初にタワシで野菜を洗い、皮むきをするを話す。タマネギは、オレンジ色の籠と緑色の籠を両手に持ちながら、説明する。

T保育者：「このオレンジ色の籠に、お母さんたちに頭と尻尾の所を切ってもらったタマネギが入っています。この中からタマネギを取って皮をむきます。皮をむいたタマネギは、今度はこっちの緑色の籠の中に入れておきます。この緑色の籠にいっぱいになったな、と思ったら保育室の水道に持って行って洗って、切る所に運んでください。ええかね？」

子どもたち：「はい！！」 続いて包丁。手振りを使って説明する。

T保育者：「包丁はこう持って、上からとんとんとん、と下におろす。反対の手は猫の手にする。それから、1つのテーブルに3人ずつしかできません。順番をちゃんと守ってすること。順番を守れん人はできません。ええかね？わかった？わかった人ー？」

子どもたち：「はい！！」 野菜を洗う人、洗った野菜を運ぶ人、野菜の皮をむく人、とそれぞれ仕事があったことを改めて話す。保育室内の4つテーブルで包丁を使うことを話す。最後にもう一度問いかけながら、全体の流れと場所を話し、子どもたちに確認させていく。

さらにT保育者は「今日はみんなには使命がある。10時40分までに風組さんや花組さんの所へカレーを作って持って行ってあげにゃいけん」と話す。子どもたちは「えー！！！」と一斉に声をあげたかと思うと、その後の話をしっかりと聞き、仕事にてきぱきと取り掛かっていった。

保育者は「シェフ姿」になることにも意味を持たせている。自分が普段の生活とは違うシェフ姿になることで、「仕事」としての緊張感を子どもたちに感じてもらうためである。

説明では、はじめにカレー作りの全体図が見えるように、「仕事は5つ、5か所で行う」ということを話す。自分がどういう仕事の枠に囲まれているのかということ、どの辺りに仕事の間があるのかということ子どもたちに把握させる。このことによって、細かい指示をしなくても子どもたちは能動的に動いてゆける。T保育者はこのことを「機能的役割分担」と述べている。「機能的役割分担」とは、全体としてどういう仕事が必要かを全員が分かっている、その時々全体を見ながら必要な所に自分が入っていくという判断ができることを言う。そしてT保育者はこの機能的役割分担が今回の年長幼児のカレー作りにおけるねらいであったと話している。

また、T保育者は手順の説明の中で、「10時40分までに風組（年中）さんと花組（年少）さんへ」という「時間」についても触れている。このカレー作りが、制限のある時間という「枠組み」の中で行われる活動である、ということが子どもたちに示されたのである。また、年中・年少組へ持って行ってあげるということが、子どもたちに「年長としての使命感」を抱かせた。こうしたことが、子どもたちの活動に“はり”を持たせることになり、一つ一つの作業に時間的な自覚と真剣さを持って臨んでいくこととなった。

Ⅲ. 集団活動内での子どもの姿

このような保育者による環境設定をもとに、子どもの活動が展開された。

①自由な判断と全体の調整

<記録1> 活動が始まると、数人の子どもたちが手に持てるほどの野菜とタウシを持って、水道に向かう。そして、自分で持ってきた野菜を洗う。誰が何を言うわけでもなく、そこには列ができていて、順番に洗っている。その列もいたずらに長いものではなく、後ろに一人二人いる程度。それ以上はいない。他に仕事を見つけて、移動している。ザルにジャガイモなど野菜をいれて、まとめて洗う役に徹し始める子も出てくる。しかしそこで取り合いになることはない。水道にいた残りの子どもたちは、他の作業へと分散していく。

庭のテーブルでは、子どもたちが集まってタマネギの皮むきをしている。また皮をむいたタマネギをザルに集め洗い、切る場へ運ぶ作業をしている子もいる。一方、切るテーブルでは、その作業をすることに決めた子どもたちが、4つのテーブルそれぞれに、適度な人数を保って待っている。

54人の大きな集団であるが、子どもたちは特定の作業に偏ることなく、適度な人数を保って取り組んでいる。保育者から自分の行動に関して具体的な指示を受けなくても、子どもたちが自身で行動して、なおかつそれが全体で調整されている。

これは先にも述べたように、保育者による環境設定によるものと考えられる。活動の流れを考え、物の配置や道具の数などを設定している。子どもたち自身で調整できるような環境が用意されている。また、子どもたち一人ひとりが、全体の状況を見て判断し、作業を選択をしている。単に、それぞれ自分の興味だけで動いていたなら、作業の人数に偏りがでるだろう。しかし、一日の流れ全体を通してそのような場面は見られなかった。子どもたちはその時々で全体の状況を見て、やってみたい作業と今できる作業を考えて、自分の行動を決定していた。これがこの保育実践全体に感じる自由感の基本である。

②個の充実——存在感と達成感

<記録2> 隆宏は皮むきを終えた野菜を集めて洗い、野菜を切るテーブルに配るという作業をしている。途中からその作業に加わった子どもも数人いるが、継続して取り組んでいるのは隆宏だけだ。隆宏は一つひとつの作業に丁寧に取り組んでいる。また、運ぶ時にはしっかりと足取りで、周囲の状況を眺めながら活動している。表情も真剣そのものだ。「やっぱりあっちが足りなかった。」と独り言を言っている。各テーブルの野菜の数を考えながら分配しているようだ。

皮むきが終わり、洗う野菜がなくなる。隆宏は「もう洗い物はない？」と周囲に声をかける。返事がない。更に大きな声で「ねえ！もう野菜ない？」と聞く。保育者から「もう、おしまい。

今度は切った野菜を運ぶ。」と返事が返ってくる。隆宏は切る作業のテーブルへ行き、切り終えた野菜の入っているバットをしっかりと持つ。「入れて、入れて！持ってくから。」と言っている。隆宏はそれらを釜まで運ぶと、再びテーブルの所へ戻り、切り終えた野菜を探していた。

その後、隆宏は周囲を見渡し、自分の仕事に区切りをつけるかのように「よし！」と言って、切る作業に向かう。そしてタマネギを切る。周囲は人があふれ、声が飛び交うなどざわついていたにもかかわらず、隆宏は包丁をしっかりと持って、真剣に手元を見ながら落ち着いた様子でその作業に取り組む。

この日は養護学校の生徒や引率の教師など、15名程度がカレー作りに参加した。限られた空間の中で多人数になり、その雰囲気も初回に比べて、ざわざわしていた。

隆宏はこうした周囲の状況に埋もれることなく、一人真剣に作業に取り組んでいる。その姿勢から、単に作業をこなしているのではなく、作業の一つひとつに意識を働かせて動いていることがわかる。また自分から周囲に働きかけ、その作業を責任をもって成し遂げ、達成感を得ることで活動を持続させている。その姿は有能感に満ちており、存在感がある。この存在感について鯨岡は「人への信頼と自分に対する自信を背景に、自分の世界をしっかりと持ち、自分にはいろいろできるのだという効力感（有能感）が目に見えないかたちで働いている」と述べている（鯨岡、2001）⁴⁾。周囲の人や物との関わりを通して、有能感をもって動く中に自己充実がある。そして、そのような姿が「存在感がある」として見るものに感じられる。

<記録3> 野菜を切るテーブルにタマネギが配られる。私（丸田）は野菜が安定するように半月型に切り、まな板の上に置く。旭「やってもいい？」「どうぞ。」旭はタマネギをまな板にのせ、包丁を握る。表情も真剣そのものである。包丁を野菜に当てる。手元はゆっくりだ。しかし包丁で野菜を少し切り込むと、ぐっと一気に下まで包丁をおろす。タマネギは球体でけっこう堅い。その様子から、包丁を握る手にかなりの力が入っていることがわかる。子どもたちは1回切ると、続けて慎重に野菜に包丁をあてる。そして一気に切る。これを数回繰り返すうちに、見通しを持ち、動きがスムーズになってくる。そして、最後まで切り終わると、驚きと嬉しさの表情で顔をあげる。順番を待っている人も、騒いだりふざけることもない。切っている人の様子をうかがいながら、静かに待っている。

スタンバイしている時から子どもたちは包丁に興味を示していた。本物の包丁で野菜を切ることは、多くの子どもにとっては初めての経験である。どのような感触なのか、どのように切るのか、本当に切れるのか。子どもたちは期待と緊張をしながら包丁を持ち、野菜を前にする。同様に、保育ボランティアも子どもたちがどのくらい出来るのか、ケガをしないだろうかと気を引き締めて子どもを見ている。

子どもたちは、包丁を持つ手と野菜を支える手の感覚を確かめるように何度も切る。次第に、一つひとつの身体各部の感覚を統合させ、「切ること」の感覚を形作る。ついには、身体全体の動きを一つのまとまりにして、「切れる」ようになる。切り終えたまな板上の野菜をみて、出来たという達成感を感じる。その時の子どもはまさに感動的表情である。この達成感は、もっとやってみいたいという次への意欲につながる。

最後に自分が切った野菜をバットに入れる。まな板を傾けて、上の野菜をこぼさないように慎重に入れる。一人ひとりの思いは、違った大きさ、形となって同じバットに集まる。このバットに入れる瞬間が、自分とみんな、つまり個と集団が結びつくときのだろう。

③必要な活動を自分達で考える——集団と自己発揮

<記録4> カレーができ上がりに近づく。T保育者より「よし！レストランにするけん、きれいにしよう。」という呼びかけがある。すると、数人の子どもがホウキとチリトリをもって、素早く保育室周囲の掃除をはじめ。そして、保育ボランティアと共にテーブルやイスをセッティングしていく。調理場だった保育室がレストランになる。

これは保育者による事前説明にはない作業、いわば活動の流れの中から見えてきた作業である。子どもたちは「きれいにしよう。」という保育者のことばを聞いて、具体的に必要なことを自分たちで考え、納得して行動している。目的意識を高め、主体的に動いていく。

<記録5> テーブルで、浩之が大きな紙に手紙を書いている。側で紙の看板を女兒が作っていた。浩之は紙の上におおいかぶさり、鉛筆で「はなぐみさんとかぜぐみさんへ レストランへきてください」と、紙の上端に沿って文字を書いていく。頭の中に文章ができていて、迷わずに書いていく。周囲の子どもみんなも書きたがる。

薫は地図を描くことになった。「これね、星組の前のおうち」「ここが花組で」と言いながら、四角を書き、そこに「はな」と書き込む。「えっと、ここが風で」と「かぜ1」と書きこむ。続けて「ほし1」「ほし2」と書き込む。通路を矢印でつなぐ。そばにいた男児が、「『ここだよ』って、書かないと」と言う。薫は、長い吹き出しを作って、「ここ」と書き込む。できたという感じになったが、そうだと気づき、「はなぐみさんかぜぐみさんへ」と、あて先を書き、また考えついたように「ほしぐみより」と書いて、これでよしと、花組の方へ走っていく。

子どもたちはカレーを年少児にあげることを考えて、招待状や看板を作ることを思いつく。絵や文字を使って、ていねいに地図を書く。思いを込めて年少児にわかるように書く。子どもたち自身が活動を発展させている。子どもたちによって進められた活動は、より魅力あるものとなっていく。薫は最後に自分の名前ではなく「ほしぐみより」と書いている。自ら自己を集団に位置

付けていることがわかる。

これらの様子から、集団にいることをよいものとして受け入れていると同時に、集団の一員であることの誇りが伝わってくる。

④集団と自己調整

<記録6> カレーが完成したとT保育者の合図がある。すると、誰からともなく「花組（年少児）に持って行きたい。」との声が聞こえてくる。「見てくるー！」と言って花組の様子を見に行く。帰ってきて「先生！まだ片づけしてた。」と報告する。T保育者「じゃあ、片づけ手伝ってこい。」子どもたちは「うん。わかった！」と言って花組に向かって、勢いよく走り出す。（中略）

盛り付けられたカレーを運搬トレイに並べて、年長児が数人で花組に運んでいく。一つのトレイを四方から支えて、廊下を歩いていく。「もっとこっち持ってよ〜。」「もっとゆっくり歩いてー。」「歩きにくい。」など聞こえてくる。いろいろ言い合っていたが、誰かが「けんかなんかしてられない！」と大きな声で言う。すると、ぴたっと言い合いをやめて、みんな納得して動き出す。

子どもたちから「花組に持って行きたい。」と声があがっている。子どもは意識の中に朝の保育者の説明をしっかりと留めており、次の行動の見通しを持っている。

また「けんかなんかしてられない！」ということば、「みんな納得して歩き出す」という行動から、子どもの自律性をみることができる。それぞれが自分が集団に存在していることを意識し、自分の行動を律していた。岩田は「仲間の目がくわたし>の行動の中に組み込まれ、くわたし>の行動を律するようになってくる」と述べている（岩田,1998）⁹⁾。

また、子どもたちのことばや行動から、目的に対する責任感が伝わってくる。不要なトラブルは避けなければならない、今大切なことは年少児に持って行くことだ、という使命感を感じる。一人ひとりが集団の目的を意識して自己調整することで、集団性が深まっている。

⑤年長児としての誇り——集団と自己価値

<記録7> カレーが出来上がると、年長児が年少児に届ける。年少児はテーブルについて待っていた。年少児担任のN保育者が「まあ、ありがとね。みんなで作ったんだね。」と声をかけてくれる。届けた年長児は年少児の席に配ってまわる。「もう、ない人いない？」などとちょっと誇らしげに、どこか少し照れくささを隠すようなそっけなさもあった。みんなに配った後、N保育者の声かけで年少児がお礼を言う。その時、年長児12人は、誰に言われるまでもなく横一列に並ぶ。N保育者の話の間、誰一人として動くことなく、背すじを伸ばしてぴたっと並んで聞いていた。

しばらくして年少児クラスを覗くと、年長児4人ほどが片付けに行っていた。お皿を受け取る

子、テーブルを拭く子。尚人はお皿を受け取る際、「もういい？」と声をかけてから、受け取っている。N保育者から「まあ、ありがとうねー。」と言われながら、年長児はてきぱきと動く。表情も少し緊張しているような、でもお世話しているという誇りをもっているようだった。

年長児は自分たちの作ったカレーを喜びと共に、年少児に持って行く。「私」が作ったカレーと「私たち」が作ったカレーの二つの気持ちを込めて。そして、年少児が座っている所まで行き、一人ひとりに配る。「差し出したものを食べてもらうことはより相手に対する親しみの気持ちがかわく。食べさせるー食べることは人間同士のつながりをつけていくのに基本的な行為である」(津守1980)⁶⁾。年長児はカレーと共に自分たちの思いも一緒に差し出していたのだろう。

配り終わると、N保育者の声かけで、年少児よりお礼を言われる。その時、年長児12人は横一列に並び誰一人として動くことはなかった。年少児を前にして、自分が以前抱いた憧れの気持ちを背景に、今、年長児になったこと、憧れていた「自分」になったことを確信し、誇りに思う。そして、子どもたちは自分の価値を確認する。同時に集団であることのすばらしさ、心地よさを感じる。わたしたちは個々でありながら、共にカレーを作った一つのまとまりなのだ。

⑥自己充実と集団の心地よさ

<記録8-1> いよいよ自分たちが食べる番。保育室の中で椅子に座って食べる子どもたちもいれば、外でオープンテラスのようにして食べる子どもたちもいる。食べる前にT保育者がギターで弾き語りをする。子どもたちのはじけんばかりの歌声が室内に響く。

絵里が「おかわりしてもいい？」と笑顔で聞いてくる。私(高木)「もちろん。いっぱいあるからたくさんおかわりできるよ。」絵里が「やったー！絵里いっぱいおかわりする。」と言う。麻樹も「麻樹ちゃんもいっぱいおかわりするぞ。」と笑顔いっぱいと言う。絵里が「あれ～？麻樹ちゃん野菜嫌いじゃなかったっけ？」と尋ねる。すると、麻樹が「自分で作ったものが一番おいしいぞ。だからおいしく食べれる。」と自信をもって言う。絵里「絵里もう4杯目！」麻樹「麻樹ちゃんも4杯目！先生は？」「これで3杯目。でも、もうおなかいっぱい。」カレーを食べる時、子どもたちはとても幸せに満ちた表情だった。また、会話も弾み、カレーを作って食べる嬉しさが溢れているようだった。

<記録8-2> 浩之がお弁当箱を口元まで持ってきて、かき込むようにしてカレーを食べている。斜め前に座っている薫にむかって、笑顔で「薫、おいしいね。」と言う。すると、薫も同じようにカレーをかき込みながら、浩之を見て笑顔で首を大きく縦にふり、「うーん！」と言う。二人ともカレーを口いっぱい頬張って本当においしそうに食べる。浩之「先生何杯目？」と軽快な口調で私(丸田)に尋ねる。「まだ1杯目だよ。」「な～ん、先生おそーい。」「浩之くんは？」「おれもう3杯目。」「すごいね。おいしい？」「う～ん、なあ、薫。」と浩之は薫の方を見る。薫

も誇らしげに「ほくだって3杯目だよ。」と言う。「みんなすごいな〜。」

まもなく、「おかわりー。」と言って、子どもたちがお鍋の所に集まってくる。「何杯目?」「5杯目」などと言いながら、おかわりの順番を待っている。「自分でやる。」といって苦戦しながらも、大きいおたまで小さなお弁当箱にこぼれないようにとカレーをよそう子。「先生やってー、いっぱいよ。」と言って、私にお弁当箱を差し出す子。あんなにたくさんあったカレーが底をつく。

年少児、年中児にカレーを配り終え、ついに自分たちでカレーを食べる。子どもたちはレストランの好きな場所に座って食べる。ふだんのお弁当の時は、家族のことなど個人的なことが話題になり、その日の遊びや活動はあまり話題にならない。しかし、この日はカレー一辺倒だった。おかわりも多かった。明らかに子どもの食べる分量を超えていた。自分たちで作ったカレーを喜び、いっぱいいっぱい食べたい、余すことなく自分のものにしたいという気持ちが伝わってくる。そして、食べている時の幸せに満ち足りた笑顔は印象的であった。

これらより、カレーを作る過程において、子どもたちがどのような体験をしていたかということが、この食べる場面に表出されていることがわかる。カレー作りにおいて個々の思いは、切る、むく、洗うといった作業の中で表出され、釜の中で一つに溶け合う。失敗のないカレーという料理は、個の思いを受けとめて、個々の思いを一つにしていた。それぞれの思いは成就され、さらに、共に食べることにより、生理的充足と共に、体験の喜びを分かち合い、人とのつながりを深めていく。これが共食の喜びである。子どもたちは、そこで体験の全てを食べていたのだ。みんなで作って食べる体験は、幼児期において、「人と共にある喜び」「集団であることの心地よさ」を実感できる数少ない体験の一つである。

IV. 幼児の活動を支える保育者

子どもたちの具体的な場面を通して、意欲的で自由感溢れる活動の中における「個—集団」の姿を見てきた。しかし、こうした活動を支える保育者および保育補助者について考える。

1: 保育補者としての保育ボランティア

保育ボランティアとして、1回のカレー作りに6人の保護者に参加してもらう。事前に保育ボランティアを集め、カレー作りにおける子どもたちへの援助指導を行う。以下T保育者の説明。

- * 手を貸すのではなく、子どもたちが“自分たちでやった!”という気分になるような援助をして下さい。
- * 野菜は切る時に滑ったり転がったりするから、半分に切ってあげてから包丁を使わせる。
- * 包丁の場で子どもを見る時は、後ろからじゃなくて、子どもの正面で向き合って見る。
- * 道具は決めた数で余分は出さない。子どもを待たせてもいいから安全な空間を確保する。

- * 順番を待てない子にはやらせないで下さい。
- * 包丁は、まな板の上に刃を向こうにして置いてから交代させます。
- * タマネギは頭と尻尾を切っておく。切ったタマネギをオレンジ色の籠に入れて下さい。
- * ジャガイモは子どもたちが洗うけれど、土は落ちにくい。まだ土が洗い落とせてないな、というのがあったら、「洗えたねー」と言って、まずよく洗えた事を価値付けてやってから、「きれいになったか確認しようねー」と言って洗ってやって下さい。

そして、包丁の場に4人、ピーラーの場に1人、タマネギの皮むきの場に1人と、それぞれに保育ボランティアを配置し、固定してきちんと見てもらう。また、保育者は援助指導において、「子どもがすること、保育ボランティアにして欲しいことを明確に伝える」ということに気をつけて説明をしていた。

<記録9> 光博のお父さんの所には、早くから子どもたちが6人くらい集まっていて、包丁の使い方の話を改めて聞いていた。話はその場に聞こえるくらいの声でされており、集まってきて話を聞く子どもたちも落ち着いた雰囲気の中で聞いている。そして、子どもたちが野菜を切る際には、子どもが切りやすいようにジャガイモを縦に4分割、ニンジンを中心に切るところまでやってあげる。

幼児が野菜を安定した状態で切れるようにサポートしている。まだ野菜を切ることへの見通しのもてない状況の中で、危険な要因を軽減させておくことは、まず「野菜を切りたい」という子どもの一途な思いを成就させるためにも必要である。実際、包丁に取り掛かってすぐのうちは、刃の真下に指がきていることが何度もあった。一方の手で野菜を支え、もう片方で切るという同時進行の動きに不慣れなうちは、野菜を支える指が刃の真下にきいていても本人は気がつかない。2つのことに同時に意識が働かない。そういう子どもの様子を捉えて、適切な援助をしていくことが重要である。保育ボランティアによる配慮のある最適なサポートが子どもたちの活動を支えていたことがわかる。

<記録10> 大介は包丁を振るようにして野菜を切っている。近くの子と話もしている。野菜を見ていない。明らかに危ない。しかし保育ボランティアは何も言わない。俊介も切る所にいる。「ほら、指を丸くして。」保育ボランティアは俊介の手を持ってリードする。俊介が切ろうとすると、「そうじゃない、そうじゃない！」と言われ、手を止められる。俊介は首を横に振る。このようなことが何度か繰り返される。あまりに言われるので、俊介は野菜に包丁を立てたり、側面から切ろうとする。また止められる。俊介は「も～う、ほくできる～！」と声を上げる。

この記録は、2回目に行われたカレー作りの様子である。2回目ということもあり、ある程度

見通しを持っていてということが、子どもたちに気の緩みをもたらしていた。保育者は保育ボランティアの指導にあたり、そこを考慮しておくべきだった。また、行き過ぎた関わりはサポートにならないことも分かる。この事例に見るように、サポートする大人の口や手数が子どもの必要とする以上のものとなれば、子どもの活動に揺れや混乱が生じてしまい、子どもの能動性を妨げられ、場も落ち着かなくなることがわかる。

2：周辺を支える保育者

カレー作りに対して、ほとんどの子どもたちは、期待感と緊張感が入り交じり、テンションが高まっていた。しかし、その中に一緒にカレー作りへと踏み切れない子どもも何人かいた。

<記録11> 夏実、沙織、麻樹、絵里は持ってきたエプロンと三角巾を誇らしげに取り出しては、お互いに見せ合いながら着始める。その中で一人望が浮かない顔をしている。望はすぐに私（高木）の所に来て「ねえ、せんせ〜。望ね、エプロンと頭に巻くやつ忘れてきちゃった。」と話す。K保育者にそのことを告げるよう望に言うと、風組に行ってエプロンを借りてくるように言われる。借りてきたエプロンをつけた望の表情は浮かない。シェフ姿のT先生の声かけによって、子どもたちはグループごとに並び始める。望は不安そうな表情のまま、私の手をつかみ、一番後ろに座る。それから少しして、K保育者が大きな三角巾を持ってくる。それは濃い緑色で、望の頭がゆったりと覆われるくらいのもの。K保育者がそれを望の頭に巻く。巻き終わると、望は頭の上に両手をもってきて軽くぼんぼんと頭につけた三角巾に触れる。そしてこぼすように笑みを私に向ける。それまでつかまれていた手はいつしか離されていた。

K保育者ははじめ、他の子どもたちに手をとられていた。しかし、きちんと望のことを忘れずに心にとめており、後で望の気に入るような三角巾を探してきてもって来てくれた。沈んでしまった望の気持ちが明るくなるようなものをもと探してきたはずである。全体の動きからは見えにくいところでのK保育者の動きではあるが、こうした動きがあって、活動に向かう子どもの心が支えられていた。

<記録12> 説明を聞くために、グループごとに並び始める。すると、信夫はずっと保育室の外へ出て行く。私（丸田）「信夫くん」と呼びかけると、「ちょっと、ちょっと」と言いながら、池の方に行く。手には虫かごをもっている。後を追うと、信夫は虫取り網を持って池の中を覗いていた。「信夫くん、どうしたの?」「ちょっと、虫とるけん」「虫?」「そう。昨日もとった」と言いながら、網を池の中に入れて探している。「昨日虫取りしたんだー」「そう。昨日初めて慶太くんと虫をとった。」「そっかー。」そこへK保育者がくる。「どうした?信夫くん。」「虫とりよる。」「カレー作るよ。ほら。行こう。」と信夫の手を引く。K保育者は再び「ほら、行こう。」と言い、

信夫の持っている網を網入れに入れる。そして、信夫と一緒に保育室に向かう。

信夫は集合がかかると同時に、すーっとその場から離れて池へと向かう。信夫には、前日に友だちと一緒に虫取りができて嬉しかった特別の思いがまだ余韻として残っていたようだ。そのため、池まで行くことをしないうちは自分の気持ちがカレーへと定まらなかったのだろう。しかし、この時、前日一緒だった友達はいない。K保育者は、全体から離れていった信夫の姿を捉えていた。そして、信夫の所まで行って声をかけ、一緒に戻ってくる。この時、信夫から池へのこだわりは何も言われない。K保育者のある種の強引さにのまれたために何も言えなかったのかもしれない。しかし、その後のカレー作りで、いきいきと取り組んでいた様子からすると、むしろ、この強引さに救われていたのではないかと思う。子どもが何かの思いに執着し、自らの力で動けなくなってしまった時、こうした保育者のきっぱり、あっさりとした働きかけによって気持ちのベクトルが変化して救われるということがあるのだと思う。それは、あくまで“後になってからでない”と分からないこと”ではあるが、信夫の心を見定めた上での、K保育者の働きかけである。子どもへの見落としのないまなざしが周辺から子どもたちを支えていた。

全体を指示するT保育者のとはまた違う、周辺を支えるK保育者の動きも、全体の活動がいきいきとするために欠かせないのである。

3. 主体的に動けるための経験の積み上げ

こうした活動をこの年長児たちに可能にさせていたものは、実は日常の保育、すなわち子どもにとっては園生活の積み重ねである。他者から一方的に与えられる規律の中で、そこに合わせていける自己を育てていくという生活ではなく、日常の自由な遊びの中で、子どもたちがあらゆる場面で、自分たちで考え判断していく生活が重ねられていたことによるものである。

さらに、このカレー保育はイベントとして行われたものではなく、日常の保育カリキュラムの中に位置付けられていることも重要な点である。自然環境との直接的なかわりを重視しているカリキュラムの中で、4歳児の3学期から、この子どもたちは農場へ行き、畑作りをしている。カレーに用いた野菜は、子どもたち自身が実際に農場へ行って、苗を植え、育て、収穫したものである。自ら生産に関わった食材を用いて行われる。その上に年長児のカレー作りがある。また調理と集団活動についても手順を踏んで経験を積み上げている。カレー作りの前には、ホットケーキ作り、茹でソラマメなどの経験をつむ。同時に畑で収穫したものをその場で調理して食べるという経験を何度となくしている。黙っていれば食べ物が出てくるという家庭での食体験とは異質な、畑で収穫しその場で食べるという自然を味わう食農体験である。さまざまな経験の積み重ねを背景に、年長児はこのカレー作りに対して、「自らの仕事」として誇りと能動性をもって臨むことができる。園内の活動ではあるが、そこには野外体験が息づいている。

まとめ～自由感によって生きてくる集団活動

今回のカレー作りにおいて、私どもは、幼児の身体の表情からあふれてくる自由感を至る所で感じさせられていた。保育者によって周到に準備された環境の中で、子どもたちがそこに自ら関心を傾け、自由な意思決定のもと、活動を展開させる。それは、カレー作りの始まりと共に、仕事を探して動き回る様子から、仕事を“これ！”と見つけて取り掛かっていく様、そして次々に仕事を見つけていく様、その就いた仕事の場で、自分なりに工夫して取り組んでいく様などである。カレーを煮込んで一息ついた時に、満ち足りた気持ちで椅子に腰を掛け、籠の中の小鳥に目の高さを合わせて、「な、そうだろう？」とつぶやきながら話しかけている姿、年少組へ手紙を書こう、という発想。そうした自然体で穏やかな自由感が満ちていた。保育室をレストランへ変え、年少組へカレーを運んでいく時には、全体の流れがうねりとなって生み出されていた。その中で一人ひとりが、凛とした自律感を持って活動を展開させていた。自由感あふれる一人ひとりの取り組みが、個人の成長はもとより、集団の成長をもたらしていた。

個は主体的に動いていく中で、充実感を感じると共に、集団を感じる。さらに、集団との関わりの中で自己を発揮しながら、時に自己を律する。そして、集団の中にいる心地よさを感じることで、より主体的に動いていける。集団意識とは、個の自己意識を基盤とし、みんなと活動するために、集団における自己を自覚することである。このような個々の集団意識が集結し、集団が形成される。この集団は、活動の進展と共に成熟し、やがて個人を越えて、全体としての一つの意識となった新たな集団となっていく。このような集団意識の交わりの中に、子どもを主体とした集団活動が成立するのである。

付記

本稿作成にあたり、保育を提供し、多くのご教示を下さいました高田和宜先生、川崎徳子先生をはじめとする山口大学教育学部附属幼稚園の諸先生方に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部省 1998 幼稚園教育要領
- 2) 佐々木正人 1996 子どもを意味でとりかこむ 月刊エデュケア21 栄光教育文化研究所
- 3) 友定啓子, 高田和宣 2002 幼稚園で育つ ミネルヴァ書房 160
- 4) 鯨岡 峻, 鯨岡和子 2001 保育を支える発達心理学 ミネルヴァ書房 158
- 5) 岩田純一 1998 <わたし>の世界の成り立ち 金子書房 181
- 6) 津守 真 1980 保育の体験と思索 大日本図書 19

参考文献

- 足立己幸 1991 食生活論 医歯薬出版
- 井田晴彦 1997 「幼児期における集団の育ちについて考える」保育の実践と研究 スペース新社保育研究室企画 1
- 岩田純一 1997 こっちの世界への別れ・あっちの世界への希望 発達 70 34-41
- 小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル
- 小川博久 1997 「保育援助論(6) 集団臨床としての援助の特色」保育の実践と研究 スペース新社保育研究室企画 34
- 金田利子, 岡村由紀子, 山岡三佐子 2000 保育の中で発達の危機をどうのりこえるか 保育学研究第38号第2号 17
- 斉藤次郎 1988 同年代子ども研究・1巻 食べる・飲む 新曜社
- 佐々木正人 1994 アフォーダンスー新しい認知の理論 岩波書店
- 立川多恵子他 2001 自由保育とは何か フレーベル館
- 友定啓子 1993 幼児の笑いと発達 勁草書房
- 平山許江 2000 見える援助見えない援助 フレーベル館
- 前原 寛 1997 「保育における集団の形成について」保育の実践と研究 スペース新社保育研究室企画 11
- 丸岡玲子 1993 子どもの食事 新日本出版社
- 山口大学教育学部附属幼稚園 2001 子どもによりよい環境を求めて 研究紀要24