

研究ノート

幼児の人間関係における「他者の反応を待つ」行為が持つ意味 —集団と個の相互作用の観点からのアプローチ—

小藺江 幸子

(受理日：2020年7月12日)

A Meaning of “Wait for Another’s Response” on the Human Relations in One’s Early Childhood

—An Approach from the Point of View on Mutual Effect between Individual and Mass—

Yukiko OSONOE

要 旨

幼児同士の集団生活での関わり合いに於いて、互いの他者理解や言語表現の力には大きな個人差があり、保育者の子ども理解の力を借りて幼児自身の思いを代弁してもらい、言葉での表現を引き出してもらってもなお寂然としない思いが残ったり、後からまた別の想念が浮かんだりするのは、大人も幼児も同様であろう。言葉で解決できない思いが残ったときに相手の反応を待つ、ひいては相手の変化、相手の成長を待つ経験ができた幼児は他者の内面の存在や、心的表象の違い、また他者に対する尊厳について思いをいたす入口に立ったと言えるのではないか。保育場面での子どもたちが「待つ」姿を取り上げて幼児にとっての「待つことの意味」を考えていきたい。

キーワード：待つ、心的表象、心の理論、第一次誤信念課題、第二次誤信念課題

I. 問題と目的

保育者を目指す学生が初回の保育園実習や幼稚園教育実習に出かけるにあたって立てる実習のねらいを自由な発想で記述させると「幼児同士のけんかやぶつかり合い、トラブルを仲裁できるようになりたい、保育者たちがどのように対応しているのか、観察し学ばせてほしい」という内容が必ず一定の割合で出てくる。それに対する保育園・幼稚園の現場の保育者達の指導は「どう仲裁するか、という方法論から入るのではなく、どのような思いをそれぞれの幼児がもち、その場面に至っているのか、互いの思いをできるだけ表現できるように促し、互いに理解し合おうとする態度や心情を育むために、実習生も子ども理解の良い学習の契機であると考えよう」と、実習生を保育者の卵としての「子ども理解」に導いてもらえるようになってきた。

それは現在施行されている幼稚園教育要領^{注1}及び保育者保育指針^{注2}の人間関係領域に明記されている「内容」の(5)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。という部分がすでに現場の保育者によく理解されており、これに依拠しての実習生への指導につながっている結果であると考えられる。

本研究で取り上げ、問題にしたいことは前述教育要領人間関係領域保育内容(6)の中にある「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」という部分についての理解である。特に幼児の場合には自分の思ったことを相手に伝えることがそう簡単にいくとは限らないからである。幼児のなかに依然として残留するところの「○○ちゃんには分かってもらえない」「やっぱり○○

ちゃんは好きになれない」「もう〇〇ちゃんとは関わりたくない」「触らぬ神に祟りなし」「〇〇ちゃんが怖いから幼稚園まで嫌いになった。明日から行きたくない」などの否定的な思いを抱え込み、伝えることそのものへの拒否感を持ってしまう幼児が出てきてしまう、という危険を孕んでいるため、子ども達の抱える他者への負の心情を保育者はどう考え、導いていくのが相応しいか研究の俎上に載せてみたいと考えたからである。これらは個々の保育者たちの工夫や研究、実践的試みに委ねられている部分だと考えられるが、これまでの研究や実践における幾つかの「待つ場面」の意味を再考することで、幼児の心的成長へのさらなる理解につなげていきたいと考える。

先ず始めに、これまでの主な児童観における「待つこと」「伝え合うこと」の意味を簡単に振り返っておくことにする。

1. 児童中心主義の子ども観に見る「待つ」こと

戦後の児童学における児童中心主義を牽引してきた平井信義（1994）はこどもをしつけることを例にして説明する中で、強制や命令による圧力を加える必要はないし他人を引き合いに出して「叱られる、笑われる」などの言葉による圧力は不要で、大人の後ろ姿を見て子どもが育つことが大切だとする。児童中心主義の考え方はこのように教育の仕方として、大人が良いモデルとしての行動を繰り返し子どもの困った行動は年齢と共に消失し、発達の中で自己解決していく^{注3}、と述べる。つまり徹底した性善説に立ち、大人が子どもの成長を待つというスタンスであることがわかる。幼児がいろいろな感情を経験することが大切であるが、それらの感情がどのような自己理解や他者理解に結びついていくかは言及していない。児童中心主義における「待つ」行動はおとなである保育者が子どもの成長を待ち、見守る場合に使われてきた保育方法であり、子どもが子どもに対して待つ、または子ども同士の間で待つ行動については研究の端緒にあると考えられる。

2. 伝え合い保育の子ども観

前述したことであるが、幼稚園教育要領及び保育所保育指針人間関係領域保育内容(6)にある「自分の思っていることを相手に伝える」ことを標榜した保育運動に1936年から城戸幡太郎等を中心に保育実践と理論研究の統合を目指した伝統を持つ保育問題研究会がある。幼児の自己中心的な発想や思考を「各々の考えを出し合う、他者の考えも聞く」ことを重視した指導法を用い、子どもたちの言葉の表現や考えが整理されていないときには保育者が探り出して課題に結びつけていくのが保育者の役割だとしている。保育者の単なる「説明的な答え」や「質問」の形だけでは、保育者からこどもへの一方通行的な関係になってしまうので、お互いに協力し合い、お互いの相違点、原因結果を追求しながら、「皆も自分も」納得できる方向をみいだしていくことを目指す保育である、と、畑谷光代は「つたえあい保育の誕生」の中で述べている。この中で畑谷は「言葉と行動」を結び付けて『コトバ』を確かなものにしていくための話し合いが、行動とかけ離れたものにならないように、「話し合い」と「行動」の繰り返しによって課題をたしかめさせ、子どもたちを集団の一員として成長させていくことができる、とも述べている。保育者の強力な援助によって、子どもたちが言語を使っての自己主張と他者の意図や感情を理解し、新しい発見や問題の解決方法も探っていくという大人の集団行動や民主主義を重んじる態度をモデルにした保育方法であると言える。この関係の中では相手の立場にたち、相手にわかるように表現、説明する能力が必要で、仲間の援助を受けながらも自分の意図や思いをはっきり持たないと伝え合いそのものが成立しないことになってしまう。言葉が重要視される関係の中に住んでいるといえる。ここでは待つことよりも積極的に相手の意図や思いを引き出すことが重要視される。^{注4}

3. 現象学的子ども理解

児童中心主義の流れのなかでも、戦後の津守真の保育学研究は現象学的子ども理解として学徒の注目を集めてきた。子どもの行動には必ず、固有の意味があり、その意味を探り当てることに大人が子どもの傍らに有って保育することの意味がある、

とする保育観を特徴とする。津守真は保育の場において、子どもの存在感、能動性、自我、相互性が育つことを最重要事とする^{注5}。

津守真の晩年の愛育養護学校での保育エピソードとしての「保育者の地平」では、子どもの変化や成長を見守り、待つことを抜け出して、保育者側が成長や変化を諦める、一度断念することによって導き出した子どもの行動の変化について紹介している。これについては現代の若い学徒たちも見解の分かれるところであるのでさらなる研究を続けることにしたい。

II. 研究方法

保育場面のエピソードを事例検討することにより、比較考察し論考の一助とする。とりあげる事例は3点で、A共同保育所の「ヨモギ団子事件」、H保育園の「保育者の頭の中にある正解に辿り着こうとした幼児」の事例、Y幼稚園の「保育者の予想を超えて発揮された自発性」の事例を取り上げる。A共同保育所の実践は2016年日本子ども社会学会口頭発表^{注6}で取り上げられて公開されている事例であり、H保育園、Y幼稚園ともに園内研修で検討された実践例であり、保育実践研究のための素材になることを保育者、園ともに了解を得ていることをお断りしておく。

III. 保育場面の検討

1. A共同保育所の「徹底的に待った保育」の場面から

上田、中坪、吉田(2016)が取り上げて研究対象にした大阪のA共同保育所の「ヨモギ団子事件」という有名なエピソードがある。「ヨモギ団子事件」とは、子どもたちの共同作業でこしらえたヨモギ団子を一人の子どもの不注意から床にばらまく結果となり、子どもたちの思考はそこで停滞してしまったのだが、それを脱出するまで、保育者たちは40分見守り続けた、という実践例を扱っている。植田等は、この「ヨモギ団子事件」の実践例について①保育のスケジュールを変更しても園児の状況に合わせて40分の時間を設けていること、②子どもたちとは少し離れた位置で保育者が見守っていること、③子ども達の思考の停滞への介入

として「このまま…でいいのか?」と言葉かけていることを、保育者の見守り行動として注目している。日本子ども社会学会(2016)での研究発表の折にこの「ヨモギ団子事件」のビデオ映像を視聴する機会を得たが、筆者自身はこのとき、保育者達が40分間見守り続けたという保育行動について検討しなおす必要を感じている。つまり筆者は、この時点で保育者の40分の見守り行動を妥当な保育行為とはいえない、と感じていたのである。

2. H保育園「保育者の頭の中にある正解」に辿り着こうとした幼児

A保育園の3歳児クラスでの場面である。担任保育者は保育経験3年目の女性保育者で、ほかに1名の男性保育者、参加観察の実習生の構成であった。この実習生は、責任実習を終えた後の参加実習中であり、保育者の補助自我的な役割を取って行動しながら、子ども理解について実践的に学ぼうとしている学生である。研究のための観察者として参与している筆者とは省察を交わし合える位置にいた。この日は散歩及び近隣の公園での園外保育の計画があり、友達や先生とかかわりながら、体を十分に動かして遊ぶことをねらいとし、主な保育内容は、鬼チームを編成してのかくれんぼであった。最初に、担任保育者を含む鬼3人のチームを作り、クラスメート20人全員探し出すまでを一区切りとして、次々と探し当てて楽しんだ。次に保育者の入らない鬼チームをつくり、同様に次々と探しだしていった。前半に見つけられてしまったメンバーは鬼に協力しながら、保育者とともに、クラスメートを探し出すことに協力していった。同様にしてさらに2回かくれんぼを楽しんだ後、5回目に鬼チームになったのは、E、F、Gの3人の男児だった。この最終回のかくれんぼ中、まだ全員がみつからないうちに、担任保育者は、園にもどるための整列を指示しはじめており、それを理解した子どもはまだ自分が鬼に見つかっていなかったにもかかわらず、整列して、男性保育者が先に待つ保育室に移動していった。鬼チームのE、F、Gは公園のはずれでメンバーをさがすことを継続していて、整列を指示した保育者の声が聞こえておらず、残るメンバーを探し続けていたようだ。しかし、見つからなかった。

もはやメンバーのほとんどは保育室に向かって移動を始めていたので、無理のないことであった。そこに、E、F、Gにむけて保育者からの叱声がかつた。「あなたがたはどう行動しなければいけなかったのか、自分たちの力で考えなさい。どうすればよかったのか、わかったら、実習生のお姉さんと園に帰っていらっしゃい」という内容の指示だった。3人は公園の花壇の縁に座り込み、はじめは茫然とし、そしてやがて涙をこぼしはじめた。最後のメンバーまで探し出そうとしていた（しかし少し疲れてきてふらふらしてもいたので、担任保育者には指示に従わずに好き勝手な行動をしているように見えたのかも）E、F、Gは自分たちの行動の何がまちがっていたのかなど、見当もつかないようにみえた。そして、次にEがした行動は保育者が「どう答えたら、許してくれるか」実習生から聞き出すことだった。FとGは疲れ果てて、足元の土をいじり始めていた。Eにとって担任保育者の「どうしたらよかったか」という問いかけの答えは保育者の頭の中にある正解をつきとめることにある、と考えているように思われた。実習生は「最後までお友達を探し続けた3人の行動はなにもまちがっていない」こと、「担任の先生は必ずそのことをわかってくれること」、そのためには時間が必要で、「時間の流れは人間を助けてくれるものだから、どの様に時間が流れていくかをじっと見ていよう。時間は子どものことを必ず助けてくれるものだよ」というようなことを苦し紛れに話した（実習生は園に帰ったら、自分が理解した内容を保育者に説明しようとする時考えていたようだ）。実習生の言葉かけを受けて、Eの顔はぱっと輝いたように実習生には感じられたようだ。「みんなで保育園に帰ろう。先生には遅くなってごめんなさいっていう」とEは実習生とF、Gに言った。FとGはそれを聞いてうなずき、E、F、Gと実習生は園にもどった。^{注7}

3. Y幼稚園「保育者の予想を越えて 発揮された自発性」

Y幼稚園5歳児クラスの5月のことである。35名のクラスメートと1人の担任からなるクラスで、4歳児クラスから担任もクラスメートもそのままもち上がっている。担任保育者は新卒として1年前

のこのクラスの担任になり、この年、2年目であった。園全体の保育形態は極めて自由であり、自由場面の遊びの継続も、一斉場面の構成のしかたも担任保育者の裁量に任されていて、保育者は自分が望ましいと思う保育をすすめていける園である。

数日前から、男児Jは担任に訴えていた。「K君たちと一緒に遊びたいけど、K君はなんだか僕に命令ばかりしてくる。従っていないと一緒に遊べないし、でも命令されるのがいやになってきた。」「命令しないでよ、僕が自分で決めるからって言うて見る?」「こわいよ、けんかになったらどうしよう、ほかの子は絶対K君を味方するから、僕は必ず負ける」「でもこのままではいやなのでしょう? K君に命令されなくてもっと自由な気持ちで遊べるようになりたいのよね。」「それはまちがいないけど」「いやだって言わなきゃ、と思ったら、その時は言いますよ。私が必ず見ていて、J君のことを応援してあげてるよ。」という会話がJと保育者の間で交わされていた。保育者は、数人のきまった男児がKと一緒に戦いごっこを好んでするのだが、Kの顔を覗きながらともに行動し、あまり生き生きとした表情の遊びではなくなっていることに気づき、どう指導したものか考え始めていたところだった。

その日、Jは保育室のテーブルで彼が得意とするところの絵を描いていた。そこへKが友達といっしょに連れだってやってきて、「戦いごっこするから、J君おまえ、怪獣ね」「いやだ、怪獣にはなりたくないよ!」とJは初めてKに向かっていった。Kは一瞬驚いた表情になったが、みるみるその表情は険しいものになっていった。Kと一緒にいた男児たちは凍りついたようにKとJを見比べた。途端にKがJにつかみかかかっていった。JはKの両腕をつかみ、二人は押し合い相撲の形になり押し合いの体勢のまま睨み合って、そのまま力比べになった。二人は押し合ったまま、一步も譲らなかつた。そばで見ていた男児たちはKに加勢しようと体が動きかけたが、保育者は手でそれを制して言った。「今日は、K君とJ君に思いきりやらせてあげてくれる? 今はふたりとも、とっても大事なことを頑張っているような気がするよ。」男児たちは、保育者につきあって真剣に二人の押し合いを見つめ続けた。そこに外遊びから帰ってきた女児たちがこの光景に出く

わし、「けんかだ。それなのに先生はどうしてやめさせてないの?」「二人とも、今はとても大事なことを頑張っているような気がするのよ」「そうか、わかった。先生はどちらも頑張れって応援しているんだね」と自分たちで言いあって納得し「K君、がんばれ! J君、がんばれ」と手拍子しながら、両者を応援しはじめた。心の中で、Kを応援していたと思われた男児たちも、女児たちと声をあわせて「K君、がんばれ、J君、がんばれ!」と応援し始めた。二人は顔を真っ赤にして負けるわけにはいかないとこらえていたと思われる。保育者が頭の中で「Jは自分の思いを表現して伝えようとしたし、Kにもみんなの手前譲れないところもあっただろう。KもJもお互いの思いを伝えようとしてなにか手応えを感じているはずだから、二人ともほめて引き離そう」と思った時、KとJは同時にケラケラと笑いだし、ふたりともケラケラ笑いが止まらなくなってしまった。女児たちは「先生、K君とJ君は自分たちで仲直りできたって!」とまた手を叩いて喜んだ。男児たちもほっとしたように手をたたいて、「K君はやっぱりすごく強いね、J君も負けずに強かったよね」と両者を認める言葉を口にした。保育者はこのことについては特段触れずに「お弁当の用意をしましょうか?」と子どもたちに指示を出した。KとJはこのあと何事もなかったかのように昼食をとり、いつものように遊んで降園した。

IV. 考察

幼児にとって「待つこと」の意味を考えていくために、心の理論の第一次誤信念課題⁸の理解から第二次誤信念課題⁹にむけての心的表象の発達的变化を手掛かりにして、論考を試みる。幼児にとっての他者理解を探るためには他者の心的表象への理解が欠かせないと考えるためである。幼児が他者である幼児の行動を待つとき、他者の内面に生起する心的表象の変化や揺らぎ、または心的表象そのものへの推測が成立していなければ、「待つ行動」そのものが困難で成立しがたいことが予測されるためである。

心の理論 (theory of mind) とは、丸野俊一によれば、他者の行動を予測したり、説明したりするために使われる心の働きについての知識や原理であ

って、すくなくとも外からは直接観察できない意図 (意志)、信念、願望、感情などについての心的状態や過程に関する知識や認知的活動 (考える、思う、推論する、記憶する、など) に関する知識と現実事象との区別、見えの世界と現実の世界との区別、自分と他者との視点、信念、願望の区別などが含まれる、という¹⁾。そして心についての理論をもつためには、まず、「人はその人なりの内なる世界 (内面性) をもっており、外面的な行動はその内なる世界の特徴によって規定され、制御されている」ということを理解し、その内なる世界の特徴はどのような原理に支配されているかを分かることが必要だとする。人がある人の行動を観察しその意図や意味を解釈するときには、行為者の期待、信念、願望と言った心理的構成概念を用いて説明するが、これまで3歳児でもこの基本的な推論シエマは既に持っているそれをもとに他者の行動を説明したり、予測できたりするとされている。

1. A 保育所「ヨモギ団子事件」に みる他者理解

A 保育所の「ヨモギ団子事件」では団子を落として散乱させてしまった後にその場にいた園児たちはどのように困った事態を収束させたらよいか、全く見当がたたずに、目の前の時間を倦んで厭っているように見える。ビデオ映像ではうつむいて土いじりを始めてしまっていた。筆者はなぜここで保育者達は子ども達が安心して見届けられるような幸福感のある良い結末に導いていき、子どもたちを安心させるモデル行為を担わなかったのか、不満に感じた。そして子どもたちに突き付けた質問は「これでいいのか、こんな終わり方でいいのか」という詰問に近い誘導だった。40分の膠着の後に、子どもたちは何らかの解決方法の糸口を探り当てていったと思われる。それは自分たちの力で解決できたという自信や充実感に結実したのだろうか。また保育者は、子どもたちの膠着後の成長をどのように見通していたのだろうか。

筆者が観察する限り、ヨモギ団子をメンバーの一人が落として散乱させてしまった場面で、思考停止に陥ったように見える幼児たちには事態を何とか動かそう、收拾に導こうとする自発性も能動性も見

て取ることはできない。また、その場面を共有した仲間や保育者に対する言葉も働きかけも消えてしまったように見える。そのような状態で何か行動や言葉が出てくることを保育者に待たれ、幼児自身も自分やメンバーからの自発的な動きを待ち、待たれる40分という時間は自分自身の内面に浮かぶ心的表象の浮き沈みから何らかの手掛かりをつかむための必死な時間だったのではないか。目の前にある事態の意味を探ったり、過去の類似した場面を思い浮かべて手掛かりをひねり出そうとしていたメンバーもいただろうし、考える気力もうせて茫然とべつのことを思い浮かべていたメンバーもいただろう。自己の心的表象や信念はおろか、他者のその場への心的表象や理解にまで思いは及んでおらず、そのような状況に於いて言葉や行動を発するということがどれだけ困難なことだったか、想像に余りある。おそらく過去の経験からの表象を手掛かりに事態に対して発信できたメンバーの行動に、居合わせた子どもたちは、救われたような気持ちで同調的に行動し解決に辿り着いた気分になったのではないだろうか。推測に過ぎないが、苦しい時間を共有したことに対する仲間意識は共有できたのかもしれない。幼稚園教育要領人間関係領域にもあるように、幼児期には様々な感情を経験することが大切であるという視点からはこのような経験は意味のない経験であるとは言えないだろう。しかし、心の理論でも述べられているように、他者の信念と自分の信念が異なっていることをはっきりと理解し始めている²⁾と思われる4、5歳の幼児の学びとして、子どもたちの能動的な心の動きが停滞し膠着してしまうような、保育者の望んでいる高水準の要求は幼児にふさわしいとはいえないのではないか。

2. H保育園のかくれんぼ実践に現れた

「待つ行動」の意味

園外保育の公園でかくれんぼの鬼役をされていて保育者の「集まれ」の声を聞き逃し、メンバーを探し続けた結果、保育者からの「どうすべきだったか、自分で考えなさい」という叱責を受けて、考え続けた3歳児にはその経緯を見守った実習生からの支えが得られた。最後まで未だ隠れていたかもしれないメンバーを探してくれたたびれた挙句に

「考えなさい」と指示された3歳児たちは、「保育者の頭の中にある正解は何か、どう返答すれば先生は許してくれるか」という保育者という他者の心的表象への理解を含む模索だった。でも幼児たちは何も思い浮かべることが出来ず、涙が流れてくるのだった。傍らにいた実習生はこの幼児たちの学びに思いをいたすことが出来、「時間が解決してくれることもある」と、保育者への自分からの説明を考えていた。実習生の発想に助けられて、「遅くなってごめんなさい、と謝る」という思いに到達したメンバーに同調して、園に向けての帰途に就くことが出来ている。

A保育所の「ヨモギ団子」と違うところは、実習生の理解のまなざしに助けられて「こんな風に謝ってみる」という心的表象が一人のメンバーに浮かび、他のメンバーはそれを共有できていることである。子どもたちの実感は「自分たちで考えて解決方法に辿り着いた」というものだっただろうと推測できる。自分一人ではおそらく得られなかった心的表象を理解し、受け入れて仲間と一緒に行動してみようとする自発性が見て取れるのである。他者の信念は自分の信念とは異なっている、とはっきりとわかる第一次誤信念課題³⁾に達してはいないかもしれないが、限りなくその理解には近づいていることが推測できるのではないか。

3. Y幼稚園「どうしてけんかを止めないの」

このエピソードの幼児たちは5歳になっている。Jの悩みは「命令されたくないというJの思いをKに分かってもらえそうにないが何とかしたい」という内容で保育者に助けを求めてきた。KはJが自分とは異なる思いをJがもっていることを、理解できてはいない。が理解したとしても、それを受け入れてよい関係を作っていける見通しがもてないと保育者は考えている。Kにとって友達とは自分に恐れを抱いて付き従ってくれる便利な存在だという意識が少しでもあるなら、それを続けるようではいけない、という方針が保育者には成立していた。Jには自分の状況を自分の力で切り開いてほしいし、Jの自己主張によってKの他者理解が変化することを保育者は狙ってもいた。保育者の予想を超えて、応援者の役をした女兒たちはこの喧嘩についての自分

の心的表象と保育者の心的表象が明らかに違っていることを理解し、保育者の意図に沿って応援の行動をとったと思われる。それを見て本当はKだけを応援したかった男児たちも、両者を交互に応援する行動をとった。両者を応援しながら、Kの譲れない思い、Jの黙って従いたくないという異なる心的表象に近いものを保育室にいた幼児たちは多少なりとも理解していったのではないだろうか。その理解がちょうど自分たちの他者理解の力に近いものであったので、クラス中の子どもたちは応援しながら、JとK膠着状態を「付き合って待つ」という自発的な応援となり、仲直りができたと喜び合う共感的感情の共有に繋がったのではないだろうか。子どもたちの前に立ち現れた両者の葛藤場面が、ちょうど5歳児たちにとって手が届く他者理解の問題であったので、能動的な場面への参加行動にもなり、子どもたちみんなで解決できたという充足感にも繋がったかと推測できる。

4. 保育学学徒としての他者への実践理解の態度

保育学を学ぶ学生時代、保育実践を担う現役の保育者時代は言うに呼ばず、他者の保育実践に直接的、あるいは間接的に関わるシチュエーションは、かつての保育学生が終生保育学学徒として生きていこうとするときに必ず突き当たる問題である。現役で頑張る保育者の邪魔になってはいけない、しかし目の前の幼児に何か有効な助けを繰り出すことはできないものか、と往年の学徒たちは懊悩してきたのではないか。

目の前の悩める幼児に対して害にならない援助の仕方がある。それは、赤ちゃんも、友達も、兄弟も、保育者も、家族も、先生も、みんなが少しずつ成長していく存在だから、その成長を楽しみにしよう。変化を見つけたら、真っ先に喜ぼう。他者の成長も自分の成長も同じように喜びに感じよう、という立ち位置があることを伝えることである。それは他者と自分の信念が異なることへの寛容な理解を持つことが自分の成長に繋がるのであり、他者の第三者への理解が変化していくことへの理解であり、期待でもあろう。

筆者は、この間、H保育園の3歳児に善悪の判断を任せて突き放し長時間の逡巡を経験させる結

果になったエピソードにも、A共同保育所の「ヨモギ団子事件」でどう行動するべきかについて40分もの間、子どもたちの力に任せて考えさせ続けたエピソードについても、もう少しこの幼児たちにふさわしい保育はできなかったのか、と疑問を呈してきた。しかし、見落としていた視点があったことにもようやく気が付いた。A共同保育所の団子バラマキ場面においても、H保育園の「自分の力で考えなさい」という場面においても、保育者の働きかけは最善の関わり方だという訳にはいかないが、子どもたちの思いの中に待つべき価値のある何物かの芽生えを感じ取っていたかもしれない、という視点である。保育者は、子どもたちの発達最近接領域を無視して、頑張ってもらいたい、という自分の願望だけで果たして待つものだろうか。そこで二つの園の保育者達が見ようとしていた物について、子どもたちの育ちの中に芽生えようとしていた事柄について、ともに明らかにしていこうとする姿勢が筆者には足りなかった。妥当とは言えない、ふさわしい働きかけとは思えない、というアプローチからはほとんど何も生まれない。何を見ようとしていたのか、何が見えかけていたのか、聞いてみることを先行するべきではなかったか。つまり筆者の留まっていた状態というのは、他者の第三者の信念に対する理解への想像力が欠けていたというほかはない。つまり、A保育所とH保育園の指導者たちが園児の中に芽生えていたと読みとったと思われるところの、励ましに応じて伸びていこうとする子どもたちの内面の部分である。

A保育所の実践例は2016年の日本子ども社会学会の口頭発表において紹介された事例であり、H保育園の実践例は学びのための匿名紹介の許可を戴いており、Y幼稚園の実践例は筆者自身の昭和の時代の実践例であることをお断りしておく。

注釈

注1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領

注2) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針

注3) 平井信義 (1994) 「子供中心主義の保育」企画室p91

注4) 畑谷光代 (1974) 「つたえあい保育の誕生」博文社p118

- 注5) 津守真 (1981) 「幼児の教育」保育の一日
80巻
- 注6) 上田敏丈、中坪史典、吉田貴子 (2015) 「見
守るから見る保育者の専門性」日本子ども
学会研究要旨 p88
- 注7) 実習生は保育終了後に担任保育者に対して、
自分から見た子どもたちの行動について報
告、説明できている。

引用文献

- 1) 丸野俊一 (1999) 発達心理学辞典 心の理論
ミネルヴァ書房 p211
- 2) 加藤義信 (2016) 「心の理論」と表象理解 ミ
ネルヴァ書房 p27
- 3) 子安増生 (2016) 「心の理論」発達研究 ミ
ネルヴァ書房 p5