

新潟中央短期大学

暁星論叢

第59号 抜刷

(平成21年12月)

## 領域「人間関係」に見る規範意識の育ちの変化

～ねらいの1つ、社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けるに注目して～

栗原ひとみ

## 領域「人間関係」に見る規範意識の育ちの変化

～ねらいの1つ、社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けるに注目して～

栗原ひとみ

はじめに

平成20年度改訂幼稚園教育要領の領域「人間関係」において、その内容の取扱いに「規範意識の芽生え」という表現で項目が加えられた。このこと背景には小1プロブレムと呼ばれるような子どもたちの小学校入学後の様々な問題があり、広くは幼少の滑らかな連携を推進する動きがあると言われている。

しかしながらこの文言が幼稚園教育要領に入ることによって、保育者が規範意識の芽生えを短絡的に理解し、単に、ルールや決まりが守られたり、物事の善悪だけをわからせようとする指導に陥ってはならないと筆者は危惧を覚えた。筆者は平成20年度まで幼稚園教諭として幼稚園に勤務していたので自戒も込めてこの小論を書くに至った。

領域「人間関係」を見てみると、3つのねらいが表記されているうちの1つ、「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」が、規範意識の芽生えに表面的には関係する部分と思われる。表面的にと限定するには意味がある。規範意識について領域「人間関係」で括られていることからわかるように、規範意識を問うときには広く人間関係の育ちから、ほか2つのねらい、すなわち「自分の力で行動することの充実感を味わう」ことや「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ」ことと連動して達成されることが望まれるのである。しかしながら、この小論ではあくまで「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」という観点から考察を進めていくことを初めに明記しておく。

幼児教育において、どのくらいの割合の子どもが「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けずに」、その後続く小学校に入学していくのだろうか、とその実態を把握したいと考えた。また規範意識はどのような変化をきたしているのであろうかを考えていきたい。

### I. 研究の目的

- ①幼児教育の規範意識の芽生えに相当すると思われる、幼稚園教育要領領域「人間関係」のねらいの、「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」ことはどのくらいの割合の子どもが身に付けられずにいるのかを明らかにする。
- ②幼稚園現場から規範意識の育ちの関する事例を抜き出し、その変化について実態を明らかにする。

## Ⅱ. 研究の方法

- ①幼稚園幼児指導の記録の「人間関係」は3つのねらいが表記されているが、そのうちの1つの「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」の「発達の状況」の欄に在園中に○がついている幼児はどのくらいの割合でいるのかを調査する。変化を見るために小1プロブレムが問題となる前の時代のものと現在を比較して考察する。幼稚園在園中の3年、ないしは2年のあいだに指導の記録の「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」に○が1つでも付いて卒園していくことが次に続く小学校での規範意識の育ちに繋がっていくと筆者は考えた。ここに○がつくということは、保育者が1度はそのような望ましい習慣や態度が身に付いたと認めた証拠でもある。ただし○はその学年の初めと比較して著しい発達が見られたものに○印を記入することになっている。例えば3歳児学年で○が付いたとすると4歳児学年では、学年初めと比較して学年終了の段階では著しい発達が認められなければ○はつけない。○こそつけないが4歳児学年でも3歳児学年と同様に望ましい習慣や態度が身に付いている状態と考えられる。このような場合を考慮して、どの学年かは問わないこととした。しかしながら入園前の段階で「社会生活における望ましい習慣や態度」が身につけているとは考えにくい。これらは幼稚園在園中の幼児教育機関において集団生活を体験してその大半を習得していくことが望まれていると考える。仮に、この項目に3年、ないし2年間の幼児教育期間中に○が付かないということは、幼稚園では著しい発達の状況が見られなかった、ということで小学校への課題の積み残しとは考えられないだろうか。
- ②次はデータという数字からは見えてこない子どもたちの実態を事例から分析考察していく。事例収集にあたっては、規範意識に関すると思われる事例を収集し、その中でも顕著なものを取り上げる。

## Ⅲ. 結果

- ①勤務園の指導の記録における領域「人間関係」のねらい「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」の発達の状況を記す欄に○がどの学年でもついていないで卒園した子どもの割合を5年度（小1プロブレム顕在化以前）と15年度、18年度、19年度と比較して考察する。○がついていない子とは幼児期において社会生活における望ましい習慣や態度を身につけずに卒園した子と考えられる。

	平成5年度	平成15年	平成18年	平成19年
望ましい習慣や態度を身につけずに卒園した子の割合	50%	66%	68%	70%

平成5年は小1プロブレムなる現象は表面化されてはいない時期である。当時50%の子どもたちが幼児期に「社会生活における望ましい習慣や態度を身につける」が達成されなのまま小学校に進学していった。逆にいえば半数の子は望ましい習慣や態度を身につけていたのである。しかしながら近年は過半数を超して、今なお微増中である。大半の子は望ましい習慣や態度を身につけずびれて、あるいはつけなまま、課題を積み残したまま小学校に進学している。この実態は小1プロブレムの下地となっているのではないかとデータからよみとることができる。

②以下に数字からは見えてこない規範意識に関する実態を事例考察から明らかにしていく。

事例1、「一斉活動の最中の水筒飲み」

2008. 7. 3 5歳児

暑い日で気温は28℃。クラスの全員で明日の七夕祭りのことについて先生の話をしているときだった。C君はフラリと立ち上がり、教室の隅に掛けられている自分の水筒を飲みに行ってしまった。そのときには保育者が「明日はうちわを持ってきてね」と話していた。そしてC君が水筒を飲みに行っていることも見て知っていたが、敢えて何も言わなかった。翌日、C君は案の定うちわを持ってこなかった。友達から「C君、うちわ忘れたんだって～」「C君、きのう先生が持ってきてねって言ってたじゃん。おれはピカチューのうちわ持ってきたよ。ほらこれー」と声上がる。C君は泣き出してしまった。

確かに暑い時の水分補給は大切だが、この幼稚園では一斉保育活動の切り替わりの時に随時水筒を飲んでよいことになっている。通常は午前中だけでも一斉活動中に3、4回はその機会がある。この10分程度前には水筒を飲んでいい場面があった。C君はその時に飲んでいなかった。C君が水筒を飲みに行ったのは先生が明日の行事の持ち物について全員に話している場面である。ここでの問題点は5つ考えられる。1つめはC君はこの幼稚園では一斉活動中に水筒を飲んではいけないこと、1つの活動のまとまりとまとまりの間には飲んでいいことを理解していながらフラリと立ち上がり飲みに行っていることである。それはやってはいけないことと理解していながら、やってはいけない行為をしてしまう。場面毎に適切に自分を制することができないC君の育ちの1つの傾向を見ることができるといえる。

2つめはC君がクラスの全員で行っている活動は自分も含まれているという所属意識が希薄であったと考えられることである。自分だけが勝手な行動をすることがクラスの1員としてどうなのかという思いはおそらくC君にはなかったであろう。自己中心性の発達の段階にあると言われている幼児期に鑑みれば、みんなの中のひとりであるという自覚はもう少し成長を待たなければならないであろうが、しかし幼児期後半の5歳児には一斉活動中の勝手な行動にブレーキをかける友達同士、横の繋がりが育っていてほしい。勿論、そのことは、この場面だけを切り取って語れることではなく、その前からのクラスとして

のまとまりや繋がりを考察しなければならないだろう。

3つめは、水分補給についての世相の変化である。学校等との施設には十分な水道設備が整っているにも関わらず、夏場の水筒持参はかなり普及していると思われる。家庭において浄水器が普及しているように、美味しくて安全な水を求める背景がそこにはあると考えられる。またペットボトルの普及も影響していると考えられる。大学等では授業中に夏場は机の上にペットボトルを置いて授業を受けている学生も多い。一般社会でも会議等には最初からペットボトルのお茶が用意されていたりする。水分は、水分補給の観点からも、自由に飲みたい時に飲んでよいという概念が普及している世相を反映しているとも考えられる。

4つめは保育者の援助についてである。保育者が取えて何もC君に言わなかったことに注目する。保育者はなぜ何も言わなかったのか。ここで「C君、明日はうちわを持って来るんだよ、わかった？」と個人的に援助することもできたはずである。にもかかわらず個人的な援助を行わなかったのはそのことが本当にC君のためにはならないと保育者が考えたからではなかったか。自分の行為が自分自身に結果として降りかかって、そこからC君に学んでほしいと願ったからではないだろうか。だから話しは聞いていなければならないという規範を自分自身の内面から体験を通して理解してほしいと考えたからではなかったか。保育者に規範は大人が先回りして教えることでは身につかないという見通しがあったのではないか。しかし保育者の意図がC君の規範意識の育ちにどのように作用したかについてはこの事例だけでは読み取ることができない。うちわを忘れてC君は泣き出すのであるが、このような機会を捉えて保育者の意図は伝えられるべきだと筆者は考える。

5つめの問題は保育者はC君の個人的な育ちの傾向を越えて、クラスとしてどのようなクラスにしたかったかを考えてみる。一斉活動中に一人ひとりが勝手に行動することは協同体験の妨げになるのではないだろうか。はじめあるクラスにしたいと考えるならば、C君をいう個人を超えて、クラスとして「みんなでいっしょに活動しているときに、ひとりだけ勝手なことをするのはどう思う？」ということを教示的にかかわることが必要なのではないであろうか。水筒を飲みに行ったという些細で具体的な一行為を超えて、モラルや道徳性としても集団に考えてもらう機会にしたいものである。

事例2、「みんなで使うおもちゃを隠さない」

2008. 2. 25 5歳児

年長組の男の子はみな指人形のおもちゃが気に入っている。このところ毎日この指人形のおもちゃを使って多くの子が遊んでいた。なぜ人気かという点小さくてたくさんキャラクターがあり、そのキャラクターごとに戦ったり、競い合ったりして手持ちの数を増やしていったり、強いキャラクターへと進化していったりして楽しむことができるからである。その指人形のおもちゃがこの日、箱ごとなくなっていた。散々探して困り果てたO君は「先生、どこにもない

よ、昨日帰るときにちゃんとここにしまったのに」と泣きそうだった。その様子を見ていたS君は「え、ほくあるとこ知っているよ。ほら～」と言って廊下の隅の裏から出してきた。保育者が「S君、どうして知っていたの？」と尋ねると「だってあのおもちゃ、全部ほくが使いたかったから。。。」と俯いて言った。「なんだよ～」と泣きそうになっていたO君が怒り出してとうとう泣き出した。S君は驚いてO君を見ていた。

これとよく似た事例で年長児になると、上履きを隠すといういたずらが見られることがある。これは以前も今もあり、成長の道筋で通る普遍的な要素がこのいたずらには含まれている。すなわち興味を持っている子の上履きを隠して、その子が困る様子を見て楽しむことである。自分の行為によって引き起こされた結果で友達が困る、そのことのもたらす効力感、満足感は成長の影の部分とあるのではないかと筆者は考えている。幼児期のこれらはいたずらの範疇である。隠したことを本人が忘れてしまうこともあり、持続的な悪意というよりは思いつきの悪意である。たいがいは「あ、ほく知っているよ」と、隠した本人が邪気なく出してくる。この事例が上履き隠しと違うところは、それがみんなで使うおもちゃであるところだ。特定の個人が困るのではなく、それで遊んでいたみんなが困る、その困る様子を見て楽しむというのではなく、この事例の動機は「自分が独り占めしたかった」というところにあった。きっとS君は指人形を自分ひとりで全部使ってみたい気持ちを持っていたのだろう。しかし全部ひとりで使えることはない。幼稚園は集団生活の場であり、常に、他の子が居て、共存しあっていかなければならない。家庭ではおもちゃはひとりで使いたいだけ使える。けれど幼稚園ではそうはいかず、だからこそおもちゃを分け合って使う学びの場になっている。

ここでの問題は2つ。ひとつはS君の問題である。S君にとってはおもちゃをひとり占めしたい気持ちがあった。それはなぜだろうか。ひとりで使えるならS君はひとり占めしたいとは思わなかったであろう。みんなで使わなければならないからこそ、ひとり占めしたいのではないか。友達の中でこそ、自己の要求を満たしたいのである。そこでS君の友達とのかかわりの中で要求を満たしたい思いが優先された。その後のことは考えることができなかったのであろう。それほどS君は友達とのかかわりを欲しているのであり、友達とのかかわりが不足しているとも言える。だからこそここにS君の貴重な学びがあるとも言えるのだ。困っているみんなに対して「ほく知っている～」とおもちゃを出すところまでは、むしろほくがつけてあげたというような得意の感情さえあったのではないか。本当にいけないことをしたという理解は先生にその行為の理由を尋ねられて、O君が泣き出したのを見て、初めて生まれでた思いではなかったか。だから俯いたのではないか。その葛藤体験は家庭にはないものである。

問題の2つめは、S君に限らず、こういった、分け合って使うという経験が今の子どもたちには圧倒的に欠けていると考えられることである。今、おもちゃはひとりひとりに自

分の分として与えられているのではないか。場合によっては惜しみなく与えられている状況が考えられる。このように数人以上大勢で同じものを分け合う経験は入園前も、そして入園してからも、幼稚園を一度離れば、その機会はないと思われる。幼稚園でしか体験できないという体験の場の究極の不足である。

この場合は、集団に働きかけるというよりは個人を対象にしたかかわりが求められる。S君がこの機会に、なぜおもちゃを隠すことがいけないことなのかを問いかけていくことが、気づきを促すと考えられる。

事例3、「違う考えを言う子のことを馬鹿にしたり嫌ったりしない」 2008. 3.12 5歳児

年長組の女の子のVちゃんとWちゃんとXちゃんYちゃんとが動物変身ごっこをして遊んでいた。中でもリーダー格のVちゃんは「次はコアラね～」と変身する動物を提案したり、表現がその動物に似てないと「それじゃ、コアラってわからないよ～」と言っていた。「次はラッコね～」とVちゃんが提案したときに、Wちゃんは「わたしはウサギがいい」と言い張った。「ウサギはさっきやったから、今度はラッコよ」とVちゃんが念を押すと、Wちゃんは「でも私はウサギがやりたいの!」と言いながらピョンピョン跳ねだした。Vちゃんは「まったくも～。Wちゃんは私の言うことが聞けないの!!ラッコって言ったでしょ」とさらに語気を強めていうと、「さあ～、あなたたちもラッコよ～」とXちゃんとYちゃんを促した。3人で仰向けになり背中で泳ぐ真似をしていたが、VちゃんはWちゃんに向かって「もういいわよ、Wちゃんはあっち行って。もうWちゃんとは遊ばないから向こう行ってよ」と怒鳴った。Wちゃんは泣き出した。その様子を見ていた保育者が「ねえ、Vちゃん。Wちゃん泣いているよ。いいのかな、これで」と声を掛けた。するとVちゃんは気まずそうに俯いた。

日頃より勝気なVちゃんが他の子を遊びに誘うことが多かったが、よく揉めていた。Vちゃんは一人っ子であり、自分のイメージ通りに友達を巻き込んで遊ぶことに夢中であった。他の子にとってVちゃんは魅力はあるけれど、怒ったり、悪口を言ったりするので、怖い存在でもあった。ここでの問題は3つ。まずVちゃんの問題である。自分が「ラッコ」と主張しているにもかかわらず、Wちゃんはさきほどやり終わった「ウサギ」と主張するのを受け容れられずにいることである。そのこと事体はよくあることであるが、ここで「もういいわよ、あっち行って」とWちゃんを排除したところに問題がある。自分の主張を受け容れてくれない相手を排除するしかできなかったVちゃんの体験の不足がまずあげられる。自分の主張はいつも友達から受け容れられるとは限らない。受け容れられない経験も豊かに積んだ先に妥協案を思いついたり、譲歩したり、柔軟な人とのかかわりを取り結んでいけるのであろう。

問題の2つめはVちゃんの言うままになって遊んでいたXちゃんとYちゃん存在である。この時にVちゃんに向かって「Wちゃんはウサギがいいって言ってるよ」とWちゃんのことを考えてあげることはできていない。ラッコと言っているVちゃんもウサギと言って

いるWちゃんもどちらもみんなで楽しく遊ぶにはどうしたらいいのかを考えようとしたであろうか。もちろんこの事例の場面だけを切り取って語ることはできないし、その前後の脈絡やそれぞれの子の成長の段階などを考慮して慎重に検討しなければならないが、誰かのいいなりになるのではなく、自分自身で考える機会を大切にしなければならないであろう。

問題の3つめは大人の問題である。Vちゃんのように自分の主張が受け容れられない経験をして、性急に相手を排除することはない。Vちゃんは妥協案や譲歩の機会を自分にもWちゃんにも用意することなく排除を宣告してしまうところに現代の子どもたちがおかれている背景が透けて見えるのである。すなわち子どもたちは親や大人から毎日の日常生活の色々な場面で、行動を急がされて育っている、と感じる。間合いを取ったり、成長の姿が見られなくて、むしろ後戻りするような姿をもゆったりと受け止められて育っているだろうか。親も保育者も、答えの見えない手さぐりの状態がつらいのだ。そのために答えを性急に探したり、早く早くとトンネルの出口へ辿り着くように子どもを急き立ててはいないだろうか。成長の先や育ちの行方ばかりを気にして、いま、現在のありのままの姿を受け止めることができないのではないだろうか。ではなぜ答えのでない状況や子どもの育ちばかりが気になるのだろうか。順調に育っているのか確認できない状況がつらいのか。子育てや保育についての自分の頑張りを認めてもらえなかったり、理解してもらえなかったりするのが怖いかもしれない。大人自身の自己肯定感が脆弱になっている世相が影響しているように筆者は考える。また異質な考えや存在に対して大人が大らかに受け止めるという姿勢を示していないことも背景にあるとも考えられる。

問題の4つめは保育者の問題である。保育者はVちゃんにWちゃんが泣いていることを知らしめた。これは見守るだけではなく、問いかけていくかかわりである。なぜ保育者はVちゃん個人に対して、問いかけていくかかわりを選択したのであろうか。もしここでXちゃんやYちゃんがVちゃんの一方的な行為に異議を唱えられたなら保育者は見守るかかわりを選択したに違いない。ここでのXちゃんとYちゃんが無意識のうちに加害者になってしまっていたので、3人对1人の構図になって、このままでは現状を打破する改善の余地が見出せないと判断したのではないだろうか。このように、保育者は方向性の修復なり改善が望めない様子が見て取れたら、その行為に問いかけていくことが必要である。この場合は集団で行う活動ではなく、クラスの自由遊び時間帯での出来事であった。保育者はまずVちゃん個人に問いかけていくことが求められるであろう。と同時に、言いなりになってしまっていたXちゃんやYちゃん、先ほどやり終わったウサギを主張するWちゃんにも考えてもらう必要がある。



事例4、「友達が悲しむ言動にあとからでも気づくことができる」 2008. 5.23 5歳児

H君は言語の発達の遅れがあり、その発音は不明瞭でわかりにくい。けれど聞くことの理解はほぼ年齢相応である。I君は「ねえH君!。どうしてH君はしゃべれないの?」と尋ねていた。H君はこの時に悲しそうな顔をして黙り込んだ。傍で聞いていた保育者が、「たしかにH君のおしゃべりはわかりずらいかもしれないね。でも先生はH君が何をいいたいか、たいがいわかるよ。H君のおしゃべりを聞くことが先生は大好きなんだ」ときっぱり言った。I君は神妙な表情をしてそれ以上何も言わなかった。

H君はしゃべれないのではない。いつも大変おしゃべりである。しゃべっているのにもかかわらず、しゃべれないの?と問われることはH君にとって合点のいかないことであった以上に、悲しいことだったのではないか。この保育者は、H君が集団の中で話す意欲を大切にしてきた。確かに発音は不明瞭で聞き取りにくい。子どもにとっては理解できずらいのかもしれない。しかし、子どもたちは誰もが、発達については多少なりのデコボコを抱えながら大きくなろうとしている。そのことを受けとめあって、認め合っていくことは、居心地のいい集団形成には必要不可欠ではないか。そのことをこの保育者は集団の大事なルールにしたかったのではないか。発達に遅れのある子に限ったことではなく、このことは他者との関係をどう営んでいくかという全員の課題なのである。このような機会を捉えて、まさにI君が問うたという接点で、他者をどう受け止めていくかを問い返していくことが、集団の経験の乏しい幼児にとっては重要な指導の一部であると考ええる。

ここで保育者はH君の発音がわかりずらいことを認めている。そしてI君の認識を修正した形で返している。すなわち「しゃべれないのではなく、わかりずらいのだ」と。5歳児ともなると事実を照合する認知の力が蓄えられてきている。話し言葉が理解しずらいことをしゃべれないとは言わないと暗黙のうちに保育者が「事実の捉え方」を示しているのである。他者の受け止め方、事実の受け止め方、その両方を同時に保育者は示したことになる。

ここできっぱりと保育者が言った発言の内容に注目する。

「でも先生はH君が何をいいたいか、たいがいわかるよ」で保育者は何を伝えたかったのであろう。言語活動はコミュニケーションの一部に過ぎない。コミュニケーションは表情などのノンバーバルコミュニケーションの方が幼児期はとくに有効である。そのコミュニケーションの基本は相手の立場でわかろうとすることだよ、とそこまで射程に入れての発言であったのではないだろうか。本当にこの保育者がH君のわかりずらい発音でたいがいH君のおしゃべりの内容が理解が出来ているか、その事実の照合よりも、わかりたいのだ、わかろうとするのだという願いや意思が込められていたのではないだろうか。もしかしたらわからないことも多いのかもしれない。だとしたら事実を乗り越えたくて、わからないことも

ある、という不足を補いたくてきっぱりと言ったのかもしれない。その保育者の態度が願いや意思の表明となり、発問者のI君に何かを感じさせたのではないか。I君はきっとそれ以上何かを言えない雰囲気保育者から感じたのかもしれない。I君が「この先生はH君のことを大切にしている」「H君は先生から大切にされている」と感覚的に感じることであれば、I君は今後、もし他者を傷つける発言をしそうになったときに、一瞬、立ち止まることができるのではないか。そういった積み重ねが、ひいては、他者を認め合っていく集団の規範を、目にはみえないものとして成り立たせていくのではないだろうか。ここで改めて確認しておきたいことは「大切にされているのはH君だけではない。ほくも大切にされている」とI君が感じる事が重要である。発達に遅れがあるからH君が大切にされているのではなく、一人ひとりが大切で、デコボコを抱えながらも必死で大きくなろうとしている、かけがえのない存在なのだ、という保育者の規範意識を暖かい感情として個人にどう伝えていけるのか、その部分の専門性が問われていることを指摘しておきたい。

事例5、「並ぶことができる」

2008. 6. 6

4歳児

保育者が4歳児クラスの子どもたちに向って折り紙を順番に取りに来てもらう場面であった。「まず男の子から取りに来てね」と保育者が言うと、A君、B君、C君らは大慌てで折り紙を取りにきて並んだ。そこにD君が後から来て、一番前に割って入ってしまった。「ねえD君、並ばなきゃいけないんだよ！」とA君が声をかける。B君C君も、「だめなんだよ！」「並ぶんだよ！」と怒り気味で言い出す。D君は「なんだよ～。いいんだよ」と大声で言い返し、手を振り上げて叩こうとする。よくみるとD君の目には他の子に怒り気味に言われたことで悲しくなって涙が光っていた。保育者はD君に声をかけた。「D君は、はやく折り紙で遊びたかったんだよ。わかるよ。でもどうすればよかったかな？」。。。D君は小さな声で言った。「ならば。。。」。D君は涙を拭いながら、列の後ろに並んだ。

保育者が設定する活動に好奇心を持って取り組もうとしたD君。はやく折り紙で遊びたかったに違いない。けれどその動機をD君も自分で語ることはまだできないし、他の子もすぐには理解できない。だからD君の行為をいけないこととして怒り出し、並ぶことを要求したのであろう。保育者はD君の動機を言葉にして表現してD君はじめ他の男の子に伝えた。ここにD君の気持ちの受け止めがなされている。同時に保育者はD君に「ではどうすればよかったかな？」と問いかけている。この問いかけがD君の気づきを促し、D君の「ならば。。。」という言葉を引き出している。同時に、並ぶことを要求した他の子たちに対しては、「先生（保育者）もD君の行為、後から来て一番前に割り込む行為については、肯定していない」ことを示した形になっている。並ぶことを、最初から強要するのではなく、D君の行為の動機を言葉にして伝えながら、他の子がすでに体現してみせたい「順番に並ぶ」という社会のルールへの理解をD君に問いかけたのである。クラスという小さな集団ではあっても、そこにはある一定のルールが要求されている。そのことの実際を保育

者は示したり、気持ちを受け止めたりを含みながら、このような場面で子どもたちに問いかけていくのである。

事例6、「おもちゃを独り占めしない」

2008. 6. 3

4歳児

A君とB君とがブロックで遊んでいた。一片が大きなブロックはそれだけ大きな鉄砲が作れるので子どもたちに人気がある。A君はさっそく一片が大きなブロックをいくつも組み合わせせて鉄砲を作り出した。B君もその隣で何か作り出した。B君がおおきなブロックを見つけると、チラッとA君がそれを見て、「これもぼくの!」と取ってしまった。B君は何も言わずに、また別のブロックを探し始めた。再びB君がおおきなブロックを見つけると、またしてもA君が「あ!これもぼくの!」と言ってB君の手からすばやく奪ってしまった。B君は不満そうな表情をして「え〜。それぼくが使おうと思ったのに」と言った。A君はチラッとB君を見ていた。同じことが3度繰り返された。保育者はその様子を見ていたが、取えて何も言わなかった。

ここで保育者がA君がB君のブロックを奪ってしまう行為を3度も目撃しながらもなぜ何も言わなかったのかを考察する。1つにはA君からB君はブロックを奪われて、その不満を表情と言葉で表現出来ていたことである。保育者は子どもたちの自己主張のぶつかりあいを貴重な学びの機会を捉えている。そこでのぶつかりあいがフェアであるように見守る責務がある。この場合、決してフェアではないようだが、横暴な行為に対して言葉で自分の主張を表現でき対抗できるということは、ある意味、「横暴な行為対正當な自己主張」という点でフェアだと考えたのではないか。もしここでB君が言葉で対抗できないようであれば、保育者はB君に対して「あのブロックはB君が見つけて、B君が使いたかったんじゃないの?」と意志確認の援助が必要であろう。2つめには、A君は横暴な行為をしたあとでB君のことをチラッチラッと何度も見ていることである。これはA君がB君に対して行った自分の行為の反応を気にしている証拠である。A君は相手の子の反応と自分の行為の加減を見ながらブロックを奪っていたのであった。もしここでA君が全くB君の存在や気持ちに気がつかないようであれば保育者は「A君、B君のお顔見てご覧?」と気づきを促す援助が必要であろう。3つめにはほかの場面ではA君が他者の気持ちに気がつく場面があったり、B君が自己主張する場面もあるということを保育者は知っていたので、A君B君の持っている力を信じる事ができたと考えられることである。「人のもの(ブロック)を取ってはいけない」という規範を身につけていく過程で、他者の不満に出会ったり、反応と加減を伺いながら自己主張をする体験を通して学ぶことが重要であり、「だから人のものは取ってはいけない」という実感を持った自分の思いで感じる道筋を通らなくてはならないのではないか。子どもの実感や実体験を尊重したかったから保育者は取えて介入の準備をしながらも見守ったのではないか。もしここでこの保育者が規範づくりを急いでしまい「A君!人のブロックはとっちゃいけません。B君がかわいそうでしょ!!」等の言葉で介入していたらどうであろう。そう考えるとこの保育者には、規範が実際

に身につけていく過程を体験してきたからこそ、このような見守る援助ができたといえるのではあるまいか。

#### IV. 考察

##### 1、事例ケースの整理

ここで事例ケースを行動の背景、子どもの行動、保育者の援助、規範意識に分けて整理してみる。

行動の背景	子どもの行動	保育者の援助	規範意識
<p>場面毎に適切に自分を制することができない</p> <p>全員で行っている活動は自分も含まれているという集団意識が希薄</p> <p>水分補給についての世相の変化</p>	<p>一斉活動の最中に水筒を飲みに行く</p>	<p>失敗体験を積ませる</p> <p>けじめあるクラスを集団に考えてもらう機会をつくる</p>	<p>一斉活動中には、一人ひとりが勝手に行動しない</p>
<p>友達とのかかわりが不足している</p> <p>分け合って使うという経験が圧倒的に欠けている</p>	<p>みんなで使うおもちゃを隠す</p>	<p>保育者が行為の理由を問い、気づくように導く</p>	<p>おもちゃは分け合って使う</p>
<p>受け容れられない経験の不足</p> <p>行動を急がせて育っている</p> <p>異質な考えや存在に対して大人が大らかに受け止めるという姿勢を示していない</p>	<p>自分の主張を受け容れてくれない相手を排除する</p> <p>誰かのいいなりになる</p>	<p>方向性の修復なり改善が望めない様子が見て取れたら、その行為に問いかけていく</p>	<p>自分の主張が受け容れられない場合でも、妥協案を思いついたり、譲歩したり等、柔軟な人とかかわりを取り結んでいく</p>
<p>ハンディのある子とかかわりの不足</p> <p>違いを認め合う文化の脆弱さ</p>	<p>言語に発達の遅れのある友達を傷つける</p>	<p>他者の受け止め方、事実の受け止め方、の両方をきっぱりと示す</p>	<p>自分の言動で相手が悲しむことに気づく</p>

衝動性を制御できない  並ぶ経験の不足	並んでいる友達が一番前に割ってはいいる	行為の動機を言葉にして伝えた後で、並ぶというルールへの理解を問いかける	周りの状況に応じて、行動を修正する
自分が使っている物と他者が使っている物の区別の意識が希薄  他者が使っている物を奪っても許される体験が学習されている	人の使っているおもちゃを取って使う	他者の不満に出会ったり、反応と加減を伺いながら自己主張をする体験を見守る  自分の使っている物と他者が使っている物とを区別する所有感覚の醸成	人のものは取らない  相手の子の反応と自分の行為の加減を見ながら行動する  横暴な行為に対して言葉で自分の主張を表現する

## 2、事例分析から見えてきたこと

事例から共通して言えることは①大人の側の変化と②子どもの側の体験の不足である。

### ①大人側の変化

大人の変化には3つある。

1つは大人が子どもに対して、教示的に押し付けて、物事の枠組を示さなくなってきたことである。俗に言う「しつけ」のことである。しつけとは所属する社会集団で生きていくために必要な文化や規範の枠組を示すことであると筆者は考える。子どもの主体性を尊重することと、しつけとは本来別のものであるはずなのだが、混同している場合が多いと感じられる。

もう1つは行動規範の変化である。世相を反映したもので大人自身も受け止め方に変化をきたしているものである。保育場面で『いただきます』をしてもすぐには食べ始めない子どもがいる。朝食が遅いために園での昼食時間ではまだ空腹感がないのかもしれない。給食で苦手な食品が出されたりすると、その苦手な食品がいやで食べないでやり過ごせば、降園後におやつをたくさん食べられるので、苦手な食品を食べる理由がない。家庭での食生活でも苦手な野菜を食べなくても、せがめば間食としてスナック菓子やジュースが与えられるのであれば、無理して食べる必要などないのである。そのことを学習した子どもは園での食事に意欲を示さず、「いただきます」をしてもぼっーとして時間を過ごしてしまっている。3度の食事をしっかり食べて子どもの身体づくりをすることが大切であるという規範事体が危うくなっているのである。また、食事は単に身体に栄養素を取ればよいというものではない。サプリメントで子どもの身体の栄養バランスを整えるという考え方も大人には広く普及している。食事を通して親子のコミュニケーションをはかり、子どもの精

神をも形づくるものであるが、その重要さを意識する感覚は大人に薄い。例えば、残した食品をもったいないと思う価値観も薄れている。むしろ無理して苦手な食品は食べなくてもよいという価値観が蔓延している。冷凍食品のお弁当への参入は以前は1、2品であったが、現在は完全に逆転していて、手作りおかずをお弁当箱に探すほうが難しい。大人が作り出す家庭での食生活の変化もまた子どもたちにも大きく影響を及ぼしている。

3つめは大人の体験不足である。保育者や親自身が集団での生活の楽しさを体験できずに来てしまったことも一因として挙げられる。規範は友達と繋がり合うことは楽しいという体験が土台にあってこそ守られたり、作られたりするものである。その楽しさを体験できずに育ってしまった保育者や親は、子どもに対しても、その体験を設計できない。こうするとみんなと楽しく遊べるだろうとか、どの道筋を辿ればルールや約束ごとに則って全員が楽しく遊べるだろうというゴールを見通すことができない。大人の体験不足が子どもの規範にも大きく影響していると考えられる。

## ②子ども側の体験の不足

まず子どもの体験の不足が挙げられる。では子どもの体験不足はなぜ起きているのだろうか。事例3（違う考えをいう子のことを排除しない）ではVちゃんは自己主張がWちゃんから受け容れてもらえずにWちゃんを排除する。このことはVちゃんが自己主張が受け容れられない体験の不足であると筆者は指摘した。家庭では子どもであるVちゃんの要求は大人が譲歩して受け容れられやすいが、子ども同士の関係ではそうとは限らない。むしろ主張はぶつかり合うのが普通である。幼稚園入園前からのVちゃんの育つ環境の中で、そういった主張がぶつかり合う体験ができなかったのではないか。それも昨今の核家族化、育児環境を思えば当然である。幼稚園が唯一の体験の場になる。入園してからでも、降園していったん園を離ればその体験の場はいつも保護者に見守られながらであり、大人の介入を受けて、ぶつかり合いは回避されたりして、対等なぶつかり合いの体験はできずらい。その体験が不足しているから、その先に広がる、妥協案や譲歩を考えたり、どうすれば自分も相手も楽しく遊べるかを考える機会が乏しくなるという構図である。以前よりも園での集団生活へのハードルは、子どもたちにとって高いものになっているのではないだろうか。

## 3、提案

事例から読み解いて以上のような共通の現象が考えられる。この共通の背景を踏まえて、ではどうすれば幼稚園において規範を育てていけるのであろうかを提案する。

集団についての規範意識を子どもたちに醸成していくプロセスには押したり、引いたり、留まったりする場面がある。その「押したり」の部分はまさに保育者や大人が教示的に枠組みを示して体験してもらうことである。集団の状況をみながら集団の存在、ひいては社

会の存在を子どもに対して示していくことである。そして「引いたり」の部分では個人の状況を受け止めて個人の成長を見守りながら促していくところである。よい集団が個人のよさを引き出し、個人のよさがまさに集団の成長を促し集団を創るといった、集団と個人は表裏一体の関係、相互循環関係にある。留まったりの場合とは「問いかけ」ていくことである。問いかけることによって保育者や大人もいっしょに考える地平に立つことができ、共に考えあうことが可能になる。この3本柱で保育を展開することが必要になると考える。

①大人が押し付けて枠組みを示していく。

子どもたちにとって、クラスという集団から影響を受けているという自覚はないかもしれない。子どもたちは集団の構成員であり集団の外側に立って考えることはできにくい。しかし、保育者には子どもたちが集団から影響を受け、まさにその集団の中で各個人がいろいろな影響を受けながら育っていることがたくさんあることに気づくことができる。所属する集団の状況が各個人の状況をも左右する。集団という存在が各個人を超えたところにあり、その集団事体をいいものにしていかなくてはならないという感覚を押し付けていくのである。各個人を超えたところに位置する集団を意識させることが重要である。例えば移動する時、話しを聴く時、みんなで一緒に1つのことに取り組む時、等はやはり集団に合わせなければならないことを意識させる必要がある。そのためには自分を超えて存在する集団で、その集団で遊びたい、とまず子どもが思うことが1番の動機になろう。

筆者は特に命に関わること、安全に関わること、社会通念、社会常識に関わることは、生後数年の経験しかない子どもに対して、大人が教示的に枠組を示していくべきだと考える。ここではそのようなかわりのことを教示中心のかわりと言うことにする。

②子どもの思いを受け止めていく。

幼稚園において子どもたちの規範を育てていくことは、大人が主導的に教示的に関わるだけでなく、子どもたち自身が、切実な体験を通して内面から感じていくこと、そのことを保育者が受け止めていくことが重要である。ここではそのことを見守り中心のかわりと言うことにする。①で記述したことは保育者から感覚的に学んでいくことであるが、それに対して②は子どもたち自身が内面から感じたこと、考えたことを大切にしながら、集団の中で学んでいくことである。

③教示的かわりと見守り的かわりの間で問いかけていく。

大人が教示的にかかわるだけでなく、また見守り的にかかわることでもなく、その中間に位置する、保育者や大人が子どもに問いかけることで、共に考えあう、そのことから共通の集団のルールを作り出そうとするかわり方がある。ここでは問いかけ中心のかわりということにする。

#### 4、規範意識の育ちにアプローチする保育者のかかわり

保育者が規範づくりにかかわる時には大きくは3つのアプローチが考えられる。その3つとは教示中心のかかわりと問いかけ中心のかかわりと見守り中心のかかわりである。教示中心のかかわりとは保育者が主導して枠組を示すかかわりである。保育の場であってもそこは社会から隔絶された世界ではなく、社会に適応した集団に保育者は育てなくてはならない。社会的に迷惑がかからない集団に保育の場を育てていくときに、保育者はその集団に意図持って、計画的に教示的に関わることが求められる。

問いかけ中心のかかわりとは集団や個人に保育者が問いかけながら、集団や個人が自らの在り方に気がついていくプロセスへのかかわりである。このまま見守っているのは改善・修正の方向が見られず、マイナス面が助長されてしまうと感じるときにとられるかかわり方である。

見守り中心のかかわりとは、集団や個人の状況に合わせて、敢えて保育者が情報を発信せずに、集団や個人自らが主導となるようなかかわりである。このまま見守っていても改善・修正の余地や伏線が確認でき、成長の見通しを持って、援助を用意しながらも、敢えて踏みとどまり介入しないというかかわり方である。見守るというかかわりを選択したときには、説明を求められたときに特に保育者は説明が出来なければいけない。

この3つのアプローチは規範づくりの内容によって、選択されると考えられる。

教示中心のかかわりに有効な規範とは安全や社会通念と呼ばれる内容である。うむを言わせないようなしつけの領域とも言うことができる。電車の中で人に迷惑をかけないということはどういう乗り方なのか、年長者を敬うとはどういうことなのかなど、社会通念、社会常識とも言われる領域がこれにあたる。

問いかけ中心のかかわりに有効な規範とは集団の生活のルールと呼ばれる内容である。例えばけんかでも、2対3ならまだしも、1対4人では許されない。事例で示したように、自分がおもちゃを独り占めしたいからといって隠すことは保育者が問いかけて集団のルールに気がついてもらう必要がある。またハンディのある友達を含む他者の受け止め方は教育的に集団を形成する以上、保育者が問いかけてお互いを認め合う関係を築く必要がある。

見守り中心のかかわりに有効な規範とは、いっしょに行動する面白さを前提として考えて、そこから集団の中での行動規範ができてくるような内容である。チームワークとも言うものである。みんなでいっしょに行動することが気持ちいいとか、面白いといった実体験から出発するものである。しかし、以上3つのどのかかわりも、あくまで中心になるかかわりを代表するものであって、では教示的なかかわりに、問いかけのかかわりが全くないかということそうではない。

規範の内容によって、どのようなアプローチが有効であるか選択されるので、保育者が幼児へ規範づくりについてアプローチするときにはその内容が丁寧に吟味されなければな



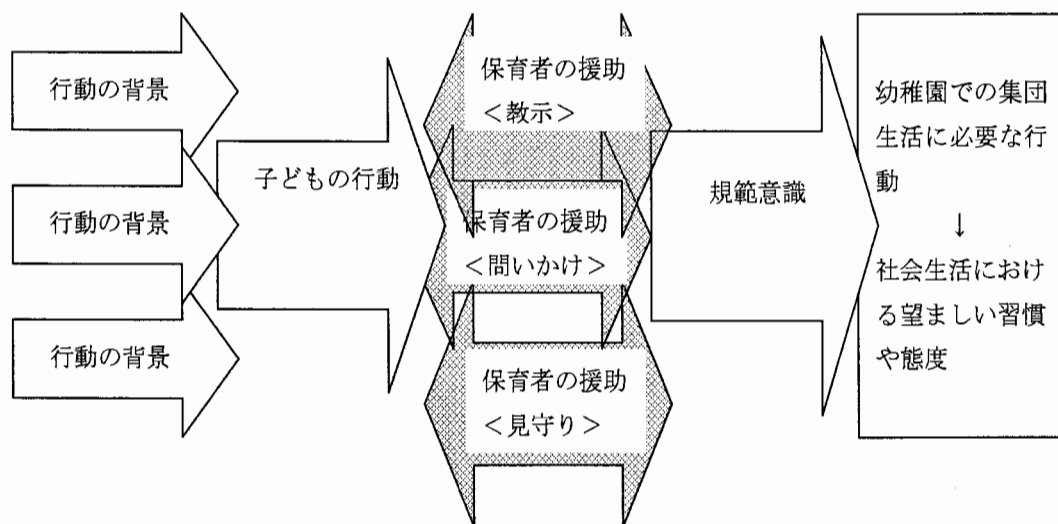
らない。

アプローチの対象としては集団と個人の双方がある。集団に働きかけるのか個人に働きかけるのかは二分されるものではない。個人と集団の両方の成長を旨とするのが通常である。しかし、何をどうするといった具体性のある規範を考えたときに、集団と個人のどちらに働きかけるのかが問題になる。しかしどちらに働きかけたほうが有効であるかは規範の内容によると考えられる。集団に働きかけるほうが有効であるのは、保育者が集団を社会に適応したものにするといった意図を持って計画的にかかわる必要のある規範の内容である。安全、安心、信頼が持てる集団にしなくてはならないのである。また個人にはたつきかけることが有効な場合は、その子自身の成長が優先されて考えられる場合である。

幼稚園において幼児の規範づくりを行うときに、第1線の保育者や直接の親だけでなく、その背後で第1線者を支える園長や管理職、他の子の保護者など第2線の存在がとても重要となることも併せて付記しておく。

### 5、規範意識を身につけていく道筋のモデル

事例を望ましい規範意識を身に付けていく道筋としてとらえてみる。行動には、背景があり、その背景をもとに行動が表出する。保育者は、その行動に対応して援助を行う。この援助は、望ましい規範意識を醸成する方向に向いている。この規範意識は、幼稚園での集団生活に必要な行動に、ひいては社会生活における望ましい習慣や態度に結びついていく。



1つの行動の背景は、いくつもの事項が関係し成り立っている。また、保育者の援助の仕方も複数あり、子どもの行動と場の状況によって使い分けることが求められる。規範意識は大人が先回りして教えることでは身につかない。ルールや約束ごとに則って全員が楽しく遊べるというゴールを、どの道筋をたどって目指すかを見通すことが必要になる。

この見通しは、第1線の保育者や直接の親だけでは難しい。その背後で第1線者を支える園長や管理職、他の子の保護者など第2線者の援助が必要となる。

## V. 結語

子どもの規範意識の育ちが危惧されている。幼稚園教育要領においても幼児期から規範意識の芽生えを促すことが求められている。望ましい習慣や態度を身につけずに幼稚園から小学校に進級する子どもはおよそ7割である。その比率の大きさに鑑みて、幼稚園での規範意識の変化の様相を考察すると、大人の変化と子どもの体験不足が大きな要因として挙げられた。しかし子どもの体験の不足は即ち大人の変化の結果であるとみなすことができる。大人の変化には3つある。1つには大人が子どもに対して教示的に押し付けて枠組を示さなくなってきたことである。2つには大人自身も行動規範に変化をきたしている点である。行動規範が共有されるような共通の価値観がもてなかったり、文化や行動様式が多様化している。3つめには大人の体験の不足である。規範はそもそも「友達と繋がり合うことは楽しい」といった体験が土台にあってこそ、作られたり、守られたりするものである。その楽しさを体験していない大人は子どもに対しても、その体験を設計できずにいるのではないか。

このような大人の変化の結果が子どもの体験不足が生み出していると考えられる。特に規範意識は前述したように「友達と繋がり合うことは楽しい」といった他者との共同の中で営まれるものである。しかし他者との関係を楽しめるためには自己主張でぶつかり合ったり、折り合ったり、譲歩しあったり、といった数々の体験が必要である。保育現場では保育者が規範の内容に応じて教示的なかわり、見守り的なかわり、問いかけ的なかわりでアプローチしながら個人に、集団にと、幼児の規範意識の育ちを援助している。筆者はその中でも以下の3点について配慮しながら保育が展開されることを提案したい。

①大人が押し付けて枠組を示していく②子どもの思いを受け止めていく③教示的なかわりと見守り的なかわりのあいだで、保育者が揺れながら問いかけていく。

参考資料 二葉幼稚園実践記録、幼児指導の記録