

# 幼児の「経験」と保育内容

## ——幼児のパースペクティブ性の獲得を中心に——

長野赤十字看護専門学校非常勤講師 山口美和

### 〈要旨〉

本稿では、幼児同士および幼児と保育者とのやりとりに含まれる幼児にとっての重要な「経験」を、パースペクティブ性の獲得という視点から読み解くことを試みた。事例に示されるように、3歳児と5歳児における認識特性の違いは、幼児の他者認識の仕方のみならず世界認識や時間認識の仕方とも密接な関係を有しており、3歳以降の幼児におけるパースペクティブ性の獲得は総合的な発達として捉える必要がある。保育者は、幼児の認識の特性から幼児にとっての「経験」の意味を捉え返し、個別的な「経験」を幼児にとって重要な学びへと高めるため、幼児の関心が向かう先へ援助を差し伸べることが求められる。

キーワード：保育内容、経験、パースペクティブ性、他者認識

### 1. 問題の所在

はじめて教育実習や保育実習を経験する学生にとって、子どもたちの活動をどのように計画し展開するかは、恐らくもっとも重大な関心事のひとつであろう。はじめて保育者として子どもの前に立ち、子どもたちをまとめあげながら計画した活動を行う「責任実習」は、たしかに、保育者としての力量が試される実習のひとつの「山場」であるといえる。

ところで、こうした保育者の指導計画をもとに行われる活動は、園生活のごく一部にすぎない。保育のねらいと関連づけられた園生活のすべてとして「保育内容」を捉えるならば、それは、保育者によって意図的・計画的に仕組まれた活動にとどまらない射程を持つ、「経験」の総体を指すものといえる。ここで言う「経験」とは、幼児にとって一定のまとまりと意味を持つ出来事として現象するものであり、結果的に幼児の生きる世界が全体として組み替えられるような重要な契機のことを指すとしてしよう。

学校教育における「教育内容」が、教育的価値の観点からあらかじめ選択・配列された文化的財を、組織化された教育課程に従って教授することを前提としているのに対して、乳幼児保育における「保育内容」は、「乳幼児が環境に主体的、意欲的にかかわることによって、『ねらい』や『内容』が達成され、発達に必要な経験が得られるようにするところにその特質がある」<sup>1)</sup>。前者、すなわち学校教育における「教育内容」が、定義上、発信者としての教育主体（教師）から受信者としての教育対象（児童生徒）へと、明確な意図と目標をもって伝達されるものであるのに対し、後者では保育を展開する「主体」とそれを受け取る「対象」といった保育者—子ども関係の見方そのものが保留されている。ここでは、与え手と受け手の境界が明確でないままに、ある「経験」が生起することの連続だけが存在する。そのため、保育の領域では保育者がイニシアチブをとって計画し展開する活動によって、ある能力が子どもに獲得されるが目的となるわけではなく、むしろ環境に触発された乳幼児が自ら世界に働きかけて「経験」することの中から、結果的に長期的な保育のねらいに結びつくような内容が学び取られていくことに意味が見出されている。こうした「経験」はしばしば、保育者の「想定外」の

出来事として起こる。この意味で、乳幼児をとりまく環境の中に保育内容の萌芽は無限に隠されているといえる。

「保育内容」とは、幼稚園や保育所での生活の全体を通じて達成が目指される「ねらい」に対応し、それを実現するための具体的活動と定義される<sup>2</sup>。乳幼児の生活において「遊び」が「生きること」そのものであるように、園生活における活動は、それ自身が「目的」である。それゆえわれわれは、「ねらい」を達成するためのたんなる「手段」としてではなく、幼児のもとにある重要な「経験」が到来することを通して、幼児が他者や世界と関わる仕方に変容が生じ、結果的に「ねらい」に掲げられる目標へと近づいていくような、生きられた「媒体」として「保育内容」を捉え返さねばならないだろう。

しかし、「乳幼児が環境に主体的、意欲的にかかわる」ことによって得られる重要な「経験」とはいったいどのようなものなのか、さらに保育者はそれに対してどんな援助を為しうるのか、ということは、乳幼児とのかかわりがまだ少ない実習生には想像しがたく理解が難しい問題であるに違いない。

そこで本稿では、幼稚園における教育実習の一場面を取り上げ、そこで生起している「経験」を読み解くとともに、保育者がそれを幼児にとって重要な学びにまで高めるために必要かつ可能な援助とは何かを考察しよう。本稿で取り上げる場面は、実習生が集団に対して計画的に行う活動の場面ではなく、園生活において日々起こる些細な出来事の場面である。こうした場面には、しばしば各発達年齢段階の子どもの特徴が最もよく現れている。突発的な状況に対する子どもの反応を、保育内容の各領域の側面から理解することは、彼らによって生きられている現実にも迫る試みともなるはずである。

以下では、相互作用分析の一手法である「プロセスレコード」を用いて、幼稚園実習における実習生と子どもとの相互作用を振り返り、考察を加える。

## 2. 事例の提示——2例の「プロセスレコード」から

以下では、学生が実習中に会おうと思われる場面において、園児がどのような「経験」をしているのかを詳細に検討するため、「プロセスレコード」を用いて具体的な場面を示すことにしよう。

「プロセスレコード」とは、主に看護教育の分野で用いられてきた相互作用 (interaction) 分析の手法であり、他者とのかかわりの中で自分が違和感や戸惑いを覚えた場面を事後的に想起し、そこで起こった言語的・非言語的相互作用を時系列に沿って再構成する記録様式である。看護教育においては、実習場面のリフレクション手法として用いられており、援助者としての自己の行動や判断を他の専門職者 (同僚) と共有するための方法としても確立されている。筆者ら研究グループ<sup>3</sup>は、信州大学教育学部の3年次生を対象とする基礎教育実習事前・事後指導において、平成16年度から、プロセスレコードによる実習生と児童生徒との相互作用に対するリフレクションを導入している<sup>4</sup>。以下に示すものも、実際に幼稚園実習を行った実習生が記録したプロセスレコードである<sup>5</sup>。

第一に挙げるのは、いわゆる子ども同士のいざこざの場面である。子ども同士のいざこざは、園生活の中では毎日のように起こっていることであり、経験の浅い保育者はそれに対してどのようにどこまで介入すべきか、迷うことも多い。とりわけ年少児では、まだ子ども同士でいざこざを解決できるほど社会性が成熟していないため、大人による何らかの手助けを必要とする場合がある。放っておけば遊びの中で流され忘れ去られてしまうこうした出来事が、子どもにとって重要な学びとなるためには、保育者の適切な援助が必要である。そのため、保育者には多様で個別的な状況に即した瞬時の判断力が求められるのである。

プロセスレコード中の丸付き番号は、相互作用の起こった時間的順序を表す。この事例は、年少ク

ラス（3歳児）で起こった出来事である。

【プロセスレコード：事例1】

園児の情報	学年 年少	性別 女	学校名 F幼稚園
この場面を取り上げた理由 幼稚園実習が始まって5日ほど過ぎた頃、この場面が起これ、指導教員に注意されたため、どうすべきだったのかと思ひ、取り上げた。掃除の時間に起きた出来事である。			
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと	私（学生）の言動	分析・考察
①Sさんが泣いている。  ④「ぶつかってきた」とTくんを指差し泣きながら言う。  ⑦腕を押さえて私を見る。機嫌の悪そうな顔で涙目のまま無反応。  ⑩Tくんは近くまで来てきょんとした顔。  ⑬Tくんは、きょんとした顔でうなずく。  ⑯Sさん「ぶつかったよ」とTくんを睨む。  ⑲Sさんは睨んだまま、Tくんは何がなんだかわからないような顔で立ち去ってしまう。	②どうしたんだろう。何かあったかな？  ⑤Tくんか。ゴミ箱を押しながら移動していて、たしかに危ないな。Sさんに怪我はないだろうか？  ⑧そうか。腕が痛いのか。ここはTくんにも話を聞いて、謝ってもらおう。  ⑪あれ？Tくんはぶつかってないのかな？でもSさんは痛がってるし…。  ⑭えっ？ どうということ？  ⑰Sさん怒ってるな。とにかくTくんに謝ってもらおう。  ⑳えっ、どうしよう。Sさんはまだ怒ってるし。	③近寄っていき、「Sちゃんどうしたの？」  ⑥「そっかあ。大丈夫？どこが痛い？」  ⑨「痛いねえ。大丈夫？」 「Tくん」と手招きして呼ぶ。「Sちゃんがぶつかったって言ってるよ」  ⑫Tくんに向かって「Tくん、ぶつかってないの？」  ⑮Sさんに向かって、「Tくんぶつかってないって言ってるよ」  ⑱「Tくん、Sちゃんが痛いって。とにかく謝ろうか」  ㉑Tくんを呼び止めようとするが行ってしまう。 「Sちゃん、ごめんね、ごめんね」	③状況の確認。  ⑥けがの程度の確認を共感するような声かけ。  ⑩Tくんがぶつかったかどうか定かではないのに、すでに謝ってもらおうと思っている。  ⑭他の子がぶつかったという可能性は考えにくい。  ⑱焦りのため、Tくんの気持ちを無視して強引に謝らせようとしている。  ㉑いろいろな思いから私が謝ってしまった。Sさんは訳がわからなかったのではないか。
私（学生）がこの場面から学んだこと いざこざの処理の難しさ。両者の意見が食い違ったときにはどうしたらよいのか困った。このあと指導教員に「関わったのならば、最後までしっかりと立ち会って」と注意されてしまい、仲介の難しさを学んだ。			

この場面は、Sさんが泣いているのに気づいた実習生が、Sさんに声をかけるところから始まっている。「Tくんがぶつかってきた」と主張するSさんと、身に覚えがない様子のTくんとあいだに挟まれ、実習生がどう対処すればよいのかわからなくなってしまった事例である。

実習生は、④でSさんの言い分を聞いているが、声をかけてなだめようとしても⑦のように怒りが収まらない様子を見て、Tくんが直接謝ればSさんも納得するかもしれないと判断して、Tくんを呼んでいる。ところが、Tくんの方にはSさんぶつかったという認識がなく、実習生による謝罪の促しに対しても、他人事のような態度を見せ立ち去ってしまう。結果として、SさんとTくんのあいだを調停する実習生の試みは失敗に終わっている。

この事例には、3歳児の他者認識の特徴が現れているといえよう。SさんとTくんの認識は大きく異なっているが、それは自己を中心に世界を見る「中心化」<sup>6</sup>という3歳児特有の世界認識の仕方に基

づいているのである。「中心化」は、この時期の幼児の世界全体に対する態度を決定づけており、彼らの「経験」がいかなるものであるかは、このような世界認識のあり方によって規定されている。保育者がこの場面に介入する場合、各年齢や発達段階における他者認識や世界認識に対する的確な理解があってこそ、適切な援助が可能となる。この問題については後節で詳述することにして、ここではもうひとつ、年長クラス（5歳児）で起こった事例を見てみよう。両者を比較することによって、5歳児と3歳児とはあらゆる面で異なっていることが見てとれるだろう。

【プロセスレコード：事例2】

園児の情報	学年	年長	性別	男	学校名	F幼稚園
この場面を取り上げた理由 子どもたちの行動を区切ることの難しさを実感したから。私の設定した遊びの片づけ中、外の水道の流れが悪くなり、2人の男児がそれをなんとかしようと、溜まった水をかき出したり、水を抜こうとしたりしている場面。						
園児の言動	私（学生）が感じたり、考えたりしたこと		私（学生）の言動		分析・考察	
③作業を止めずに A「まだ！」B「もう少し」  ⑥A「だめ！まだ終わってないもん。」 B「もう少しで終わるんだけど…（流れない）」  ⑧お弁当の用意をした他の子どもたちも来てしまう。 C「先生、何してるの？」  ⑫抵抗して A「やだ！もう少しで終わるんだから諦めちゃダメだ」  ⑮A「諦めるな！諦めたら終わりだ！」	①片付けに一生懸命頑張ってくれるのは嬉しいんだけど…  ④でも、みんながお昼の用意をして待ってるし、終わりにしないと。  ⑦これ以上はマズイな。遊びの時間終了後、20分以上経って、お昼の時間に食いついでいる。  ⑩待っている子も待ちきれなくなってきてるな。無理やりでも止めさせよう。  ⑬そういう気持ちは大事なんだけどなあ…。どうしよう。  ⑯2人の性格からして、もう止めるのは無理。早く終わるよう、一緒にやろう。		②「びしょびしょになってまで、ありがとう！二人とも、そろそろどう？…」  ⑤「でもさあ、みんなずっと待ってるし、一旦終わりにしようよ」  ⑨「A君たちが片付け頑張ってくれてるんだ。もう終わるから、少しだけ待っててね」  ⑪「そろそろ終わりにしよう！ほっといても時間経てば流れるから。別に今流れなくてもいいの」  ⑭「もう、だいぶみんな待たせちゃってるからさ、もう終わり。」二人の手を掴んで、無理やり止めさせようとする。  ⑰一緒に片付ける		*私の設定した遊び 石鹸をけずり、水を少し加えて泡立てると、生クリームのような泡ができる。それを使ってパフェを作ろうという遊び。片付けで容器や道具を洗うので、泡や他の素材で水道の流れが悪くなった。	
私（学生）がこの場面から学んだこと 子どもたちが遊び以上に片付けに夢中になっている姿と、諦めちゃダメだという言葉。最終的に、私はこれらを尊重し、二人が納得行くまでつきあったのだが、結局その他大勢の子どもたちを長時間待たせてしまった上、その後も音楽集会があったため、みんなを急かすことになってしまった。片付けに時間がかかることは予想していたので、片付け始める時間を早めたり、片付け方に工夫を凝らすべきだった。						

実習生が計画した活動（遊び）のあとの片付けの場面である。AくんとBくんは、水道の流し場をきれいにしようと奮闘しており、周囲の様子など目に入らないかのようである。実習生は途中から焦り始め、時間が迫ってきている次の保育計画に子どもたちを移行させるために、二人の作業を強引に終わらせようと試みている。しかし、結局、自分たちの納得行くまできれいに片付けたいという二人

の強い希望に負け、他の子どもたちを待たせて最後まで片付けにつきあうことを選択した。

実は、この場面には続きがあり、学生同士が実習後に行うディスカッションでは、その後の子どもたちの様子が取り上げられた。ディスカッション記録から、その部分を抜粋しよう。

「(プロセスレコードに記録した)一連のやりとりの後、私も一緒に片付けに加わり、最後までやると、お昼ご飯の時間は終わっていた。他の子どもたちを30分以上待たせてしまっていた。するとAくんが、みんなに向かって『遅くなってごめんね』と自ら言い出したのだった。私はビックリしたが、この言葉を逃してはいけないと思い、みんなに聞こえるように言うように伝え、子どもたちも『いいよ!』と快く返事をしてくれた。この瞬間は、二人のやりたい気持ちを大事にしてよかったのかも…と思った。」

実習生が二人の気持ちを尊重した結果、他の子どもたちを30分以上待たせてしまったことの適否は措くとして、注目すべきはAくんの行動である。片付けが終わるまでは、周囲のことなど目に入っていないかに見えたAくんが、他の子どもたちに向かい、長らく待たせてしまったことについて自ら謝罪しているのである。こうした行動は、3歳児にはまず見られないものといってよい。

事例1で登場するTくんと、事例2で登場するAくんとは、似通った傾向をもっているようにも思われるだろう。Tくんは掃除に一生懸命になるあまり周囲に注意を払っておらず、Aくんも片付けに夢中になるあまり昼食時間に入ったことなどお構いなしに作業を続けている。要するに、いずれもそのとき夢中になっていること以外は、まったく眼中にない状態で行動しているように見えるのである。しかし両者は、そのあとの他者に対する態度において、決定的に異なっている。

両者の態度の違いは、もちろん、彼らの他者に対する「思いやり」や「配慮」の有無といったレベルの問題に拠っているのではない。結論から言えば、3歳児と5歳児のもとに現象している世界のありようの違いから発しているのである。

### 3. 幼児の他者認識とパースペクティブ性の獲得

再び事例を振り返ってみよう。

第一の事例では、Sさんの言い分とTくんの言い分が大きく異なっていた。衝突されたSさんにとって事実は明白かもしれないが、このときTくんにとって事態はどうであったのだろうか。

実習生がTくんを見たとき、彼はゴミ箱を押しながら移動していた。Sさんにおつかったときも、そうしていたのだろう。Tくんは押していたゴミ箱がSさんにおつかったところを見ておらず、衝突に気づかないまま作業を続けたと考えられる。ここで、「気づかなかった」ということは、Tくんの視野にはSさんの存在そのものが現象しなかったことを意味する。実習生が「Sちゃんがおつかったって言ってるよ」と質しても、Tくんが呆然とするばかりなのは、彼にとってそのような過去の「記憶」がないためだけでなく、彼自身はそのシーンを見ていなくても、自分の行為がもししたらSさんに対してそのような結果をひきおこしたのかもしれない——という「可能性」としてすらその事実が現象していないためである。端的に言えば、SさんとTくんは、同じ過去を共有していないのである。

過去の出来事にかぎらず、ひとがある出来事を他者と語るができるためには、自分とは明確に分離された他者の存在を認めたい。われわれがひとつの世界を仲立ちとして結びついていることを知っていなければならない。正確に言うならば、出来事はつねに〈私〉と〈あなた〉との「あいだ」に起こっており、しかも、〈私〉の前に現象するそれと、〈あなた〉(=他者)のもとに立ち現れる仕方とが異なっているということ、にもかかわらずそれはひとつの世界の異なる現出にすぎないというこ

とが理解されねばならないのである。これは、人間に現われるかぎりでのあらゆる現象が、パースペクティヴ性を帯びているということである。

パースペクティヴ性とは、「人間の知がつねに特定の視点または立場に拘束され、つねに特定の角度からものごとを視るということ、逆にいえば、人間に現われるものごとはつねに特定の局面<sup>7</sup>、一定の姿においてしか表れないという現象性格」<sup>7</sup>のことであるが、われわれは自分だけに固有のパースペクティヴに拘束されながらも、他者と同一の世界を志向していることを知っているのである。私の視点から視た物事と、他者の視点から視たそれとが、つねに異なっているのは、「同一のものがさまざまな意味規定を通してパースペクティヴ的に出現する」<sup>8</sup>（傍点引用者）からにはほかならない。われわれの「自然的意識は、これらの『現出』や『与えられかた』（物のその都度現われ出ているアスペクト）を通して現出者（いわゆる物自体）に向かっているにもかかわらず、それらが無反省的に通過して対象に直接関わっている」<sup>9</sup>（括弧内は引用者補足）。通常は、無反省的にこのような世界への関わり方を行っているがゆえに、われわれは何の困難もなく、目の前のカクテルについて他者と議論を交わすこともできれば、家族と昨日食べた夕食の味についても語ることができるのである。

ところが幼児の場合は事情が異なる。メルロ＝ポンティは『幼児の対人関係』の中で、「一般的に言って、幼児は、空間や時間を、相互に絶対的に区別される一連のパースペクティヴを含むようなく場」と考えることはできません」<sup>10</sup>と述べている。今自分が見ているものがくただ一つの視点から見えているものゝにすぎないと考えること、すなわち「対象のパースペクティヴ的与件」がはっきりと意識されるのは3歳を過ぎてからのことである。事例の3歳児2名は、ちょうどこの意識が形成されるかされないかの境目に位置していると考えられる。特にTくんはその段階に至っていない可能性が高い。

パースペクティヴ性の意識が未成熟の幼児においては、「自分が一つのパースペクティヴの中に閉じ込められていて、それを通してその向こう側にある〈一個の物〉を判じているのだという意識はないのであり、むしろ自分は〈個性的－普遍的知覚〉を通して直接に物と交わっているのだという意識がある」<sup>11</sup>。だからこそ、Tくんにとって自分が誰かにぶつかった意識がないのならば、それがすべてなのであり、Sさんという他者にとって同じ事態がどのように見えていたか、ということは彼の世界には端的に存在しないのである。

こう考えれば、第一の事例で実習生の仲裁が失敗に終わった理由も理解できる。実習生はどちらの言い分が本当か（正しいか）といった視点から状況を判断しようとしているが、このような視点から状況を読み解くアプローチは、両者の主観的主張を超えたところに客観的な「事実」が存在することを暗黙の前提としている。ところが、3歳児やそれより幼い子どもの認識においては、大人にとっては自明の、他者と共有可能な客観的事実の存在という前提そのものが無効となる<sup>12</sup>。両者の事実認識を質しつつ共通の認識に至るという手法で仲裁を行うことは、3歳児においては無理があるのである。

対立とは、ひとつの状況をめぐる解釈や立場の違いによって起こるものである。この場面にも二人の園児あいだに一目対立があるかのように見える。しかし、先に分析したように二人は「ひとつの状況」を共有するに至っていないのであり、真の対立は成立していない。仮にTくんを呼び戻して謝罪させたところで、彼にはなぜ謝罪しなければならないのか理解できないにちがいない。Tくんが、Sさんの痛みを自分の過去の行動と結びつけて理解するためには、なお多くの段階を要するのである。

これに対して、第二の事例では事情ははっきりと異なっている。

Aくんは、たしかに片付けに夢中になっている間は、待ちきれなくなった他の子がやってきても、実習生に制止されても、まったく聞く耳を持たなかった。そのため、周囲のことには関心を払っていないかのようにも思われる。しかし、作業終了後に待っていたクラスの子全員に向かってかけたこと

ばは、作業に没頭しているAくんの意識の中に他者が存在していたことをはっきりと示すものである。

「遅くなってごめんね」ということばが自発的に出るためには、他者が自分を待っていたことに対する認識がなければならない。自分が片づけをしているあいだ、彼は、その同じ時間に友だちが彼を待ち続けていたことを知っている。つまり5歳のAくんはすでに、自分の前に現象している現実だけがすべてではないという認識を持っている。他の子たちの前には彼とは別様の現実が流れているということ、それが彼の作業と同じ過去の時間に起こっていることによって根底でつながっているということがわかっているのである。また、他の人を気遣って「ごめんね」ということばをかけることができるためには、待っている側の立場に自分を置き換える必要がある。もしもそこ（他者の占めている場所）に私がいたならば・・・という「可能性」について考えられる「想像力」が、ここには働いているといえよう。

#### 4. まとめ

実習においては、二人以上の子どもの欲求や行動が衝突することによって生ずるいざこざの場面に、学生はしばしば出くわす。

保育者としてこのような場面に立ち会った時、第一に考えなければならないのは、他者とのかかわりのあり方を、安易にその子どもの社会性の欠如として評価したり指導の対象としたりすべきではないということである。前述したように、他者との関わりのあるようは、幼児の世界認識のあり方や過去の記憶の構造と密接に結びついている。幼児特有の認識の構造が、環境へと向かう彼らの態度のあらゆる面において表現されているのであり、他者とのいざこざはたかだかそのひとつの表れにすぎない。重要なのは、他者とのかかわりがその子にとってどのような意味を持っているのかを理解することである。子どもの経験を学びへと高める保育者の力量も、そこにおいて問われることになる。

突発的に起こるいざこざの場面は、3歳児にとっては「ひとつの状況」をめぐる他者と対立するとはいかなることなのかを学ぶ絶好のチャンスである。そこで幼児が何かを学ぶとき、たんに「人間関係」の領域のみならず、すべての領域において世界の経験の組み換えが起こると考えられよう。本稿で論じたようなパースペクティヴ性を幼児が獲得するということは、モノには多様な側面があること、われわれはそうしたモノやコトの多様な現われを通して、世界の汲みつくしえない豊かさに関わっているのだということを一挙に理解することに他ならない。また自己のパースペクティヴを相対化するということは、それまでは絶対的な場所であった「いま・ここ」の視点から距離をとって、「過去」や「未来」の自分について、あるいは（ここではない）「あそこ」や「どこか」にある存在を想像することができる能力にもつながってくる。それは、世界に新たな分節が入ることによって全体的な組み換えが起こるといふ、幼児の人格の総合的な発達に関わる出来事なのである。

専門家としての保育者は、発達の観点から目の前にいる子どもがどのように世界を見ているのかを理解したうえで、いまその子の関心が最も強く向かう先へ「足場を組む」ように援助の手を差し伸べる必要がある<sup>13</sup>。それはすなわち、ヴィゴツキーの言う「最近接領域」に対して働きかけるということであり、幼児自らがいままでとは別様に事態を見たり、新しい事柄に目を向けるようになるような保育者のさりげない働きかけや支持が、まさに幼児の「経験」を何らかの学びを産む「保育内容」へと高めるものとなるものである。

もちろん、何歳児にはこうすべきであるという対応のマニュアルがあるわけではない。ここでは、第二の事例における実習生の対応の「意味」について指摘するととどめよう。5歳児のクラスを担当した実習生は、Aくんが漏らしたことばを聞き逃さず、あらためてクラスの他の子たち全員に聞こえ

るように言わせている。このことによって、Aくんとクラスの子たちとのあいだに、ある共通の「理解」が生成されたといつてよい。AくんとBくんの別行動によって一度は分断されたクラスの子たちとの関係が、これによって再び結びなおされている。AくんとBくんが、待たせた友だちに受け入れられたというひとつのエピソードの中には、さまざまな「経験」が埋め込まれている。集団での行動のルールを守ることの意味や、友人を信頼し互いに思いやりを持つことによって醸成される温かい関係など、「人間関係」にまつわる「経験」はもちろんのこと、自分の思いをことばで伝えることの大切さ（「言葉」の領域）や、自分たちがどれくらいの時間友だちを待たせたかという時間に対する認識（「環境」の領域）等、複数の領域にわたる「経験」が一挙に総合的にもたらされているのである。

実習生にとって、実習中現場で子どもたちと直接触れ合いながら体験することが、非常に密度の濃い学びとなりうることは間違いない。実習体験は、大学の教室内で学ぶことよりも数段強烈な体験であるがゆえに、基礎的な専門知識を理論的に学ぶことや実習後のリフレクションを軽く見るむきもあるかもしれない。しかし、ただ「体験する」だけでは、保育の専門家として必要とされる能力は身につかない。現場で子どもたちの前に立ちながら、瞬時に的確な指示や援助を行うには、専門的な知識に基づいた判断力が欠かせない。また、自分の行動が適切だったかどうかを客観的に振り返り、他の専門職者と共有することによってはじめて、保育の専門家として成長していくことができるのである。日々新しいことが起こる保育の現場に対応できる能力は、このような理論化と反省の能力と切り離すことができない。実習体験と理論的な学習は、専門家教育という車の両輪であることを忘れずに、学びを深めていってほしい。

#### 【註】

- 1 伊藤良高ほか編著『現代の幼児教育を考える』北樹出版、2005年、53ページ。
- 2 『幼稚園教育要領』第2章、及び『保育所保育指針』第1章 総則2（1）を参照。
- 3 平成15・17年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）課題番号15530498『「プロセスレコード」による教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究』における研究グループ（研究代表者：山口恒夫）。
- 4 プロセスレコードを教育実習に導入する試みについては、山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード—看護教育および看護理論との関連から—」（『信州大学教育学部紀要』第112号所収）、山口恒夫・山口美和『「体験」と「省察」の統合を目指す『臨床経験』—「プロセスレコード」を用いた『臨床経験』の研究の基本的視点—（同）を参照。
- 5 子どもの名前をイニシャル表記にしてあるほか、必要に応じて相互作用の本質を損なわない範囲で改変を加えることによって、プライバシー保護に配慮している。
- 6 認知における「中心化」あるいは「自己中心的な認知」。ピアジェによれば、2歳から4歳までの幼児は、この段階（前操作的段階／自己中心的段階）のうち象徴的思考段階にあたる。たとえば三つの形状の異なる山を置いた机の前に子どもを座らせ、その机の別の側から山がどのように見えるかを質問すると、3歳児くらいまでは「正解するのは難しい、つまり自分以外の視点から見た場合はどうなるのか考えられない」（伊藤『現代の幼児教育を考える』23ページを参照）。このことは、後述する「パースペクティブ性の未獲得」という事態と同義である。
- 7 新田義弘『現象学と解釈学』ちくま学芸文庫、2006年、234ページ。
- 8 新田『現象学と解釈学』300ページ。
- 9 新田『現象学と解釈学』300ページ。
- 10 M. メルロ＝ポンティ著、滝浦静雄・木田元訳「幼児の対人関係」（『眼と精神』みすず書房、1966年 所収）182ページ。
- 11 メルロ＝ポンティ「幼児の対人関係」184ページ。
- 12 もちろん、3歳児と一口に言っても発達には個人差があり、他者がどのような状況にいるのかを理解し、他の子たちのいざこざを仲裁することのできる子ども中にはいる。ここでは、各年齢や発

---

達段階における社会性の特徴を踏まえた援助が必要であることを説明するため、ある程度一般化・類型化した3歳児像を示している。

<sup>13</sup> 白川蓉子ほか『育ちあう乳幼児教育保育』有斐閣、2004年、43ページ