

# 小川博久の保育方法論における非-援助論

— 保育者のまなざしの二つのモード —

安部 高太朗<sup>1)</sup> 吉田 直哉<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> 郡山女子大学短期大学部

<sup>2)</sup> 大阪府立大学

## Two Modes of Childcarer in Ogawa Hirohisa's Theory on Early Childhood Education and Care

Abe Kotaro<sup>1)</sup> Yoshida Naoya<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Koriyama Women's College

<sup>2)</sup> Osaka Prefecture University

**Abstract** : This paper attempts to clarify the two modes of the child carer in Ogawa Hirohisa's theory of early childhood education and care. A child carer who is looking after children operates in one of two modes; the first mode is supporting children's play while the second is overseeing children's relationships and their play. To oversee children's relationships and play, child carers should be liberated from supporting children's play (having a relationship with children). Ogawa says that child carers must switch freely between the two modes. The most suitable place to oversee children's relationships and play is in the corner of a nursery school's classroom that is devoted to making things. In this corner, a child carer invites children to make something while overseeing children's play in other play corners. Room must be made in the central space of the nursery school's classrooms for a child carer in the corner to oversee children's relationships and play.

**Key Words** : Play, Playroom settings, Play Group of Children, Mimicry, The Relationship between Childcarer and Children

**抄録** : 本稿は、小川博久の保育方法論において、保育者の子どもに向けるまなざしが持つ意味を明らかにする。小川は、保育者が子どもを見るまなざしには、二つのモードがあるという。一つは「かかわりの目」であり、保育者が子どもを援助するモードを指す。もう一つは、「観察の目」であり、保育者が子どもを援助することから離れ、遊びや子どもの集団の関係性を見極める非-援助的モードである。小川は、これら二つのモードを自在に切り替えられるようになることを保育者に求めている。こうした切り替えが容易に行える場所が、保育室内における製作コーナーである。製作コーナーでモノを扱う保育者の行為に触れ、子どもは遊びを触発される。さらに小川は保育室の中央に広場を設定するが、これは製作コーナーにいる保育者が「観察の目」で子どもを見ることを可能にすると同時に、コーナー間が見通されることで子ども間の遊びの観察学習を生じさせるための工夫である。

**キーワード** : 遊び、保育室内環境、子ども集団、模倣、保育者-子どもの関係性

## 1. 問題の所在

本稿の目的は、小川博久の「遊び保育論」として知られる保育方法論において、保育者が子どもを見ること、子どもの遊び集団が相互に「見る⇔見られる関係<sup>1)</sup>」にあることの意義について明らかにすることである。小川における保育者が子どもを見ることは、保育者が援助に際して行う「子ども理解」を指すものではない。加えて言えば、小川は、保育者が子どもを援助する状態を脱して、保育者による援助が不要な状態を実現することを良しとしている。「保育者による援助が不要な状態」とは、保育者が子どもを独特の仕方で「見る」ことだけが求められる状態であり、そのような「援助が不要な状態」を実現するためにも、それとは別の仕方「見る」ことが必要であると小川は言う。上述のように、子どもに対する間断のない援助をし続けることが保育者の役割であるという認識を覆すのが小川の保育方法論なのである。小川のいう保育者が子どもを見るとはいかなることであり、それに伴って生じる子どもの遊び集団における関係性がどのようなものであるかを捉えることは、後述する小川に関する先行研究においては保育者の指導性や保育実践におけるPDCAサイクルを重視したとされてきた小川の位置付けを変更することにつながるだろう。本稿の検討によって、現在の保育学において支配的な言説において是とされている、「個々の子どもの理解を前提としたPDCAサイクルに則った保育実践」とは別様の保育方法論を小川が構想し、子どもの集団性（グループダイナミクス）を重視した保育実践論を提示していたことが判明するはずである。

保育研究において小川博久は、「遊び保育論」<sup>2)</sup>の提唱者として、保育者の存在や指導性について論じた人物として認知されている。例えば芦田宏は、「教師の役割」が明記された1998年告示の幼稚園教育要領の解説作成協力者に小川の名があることを踏まえ、98年要領における「教師の役割」が明記されたことへの小川の貢献を示唆している（芦田 2013: 124f.）。芦田の指摘は、一般的に保育者の指導性を明確にしたと認識されている98年要領に対して与えた小川の影響に関するものであり、つまり、小川は保育における保育者の指導性を強調した人物として位置づけられているのである。久富陽子・梅田優

子は、小川にとっての「保育における『援助』とは、幼児理解を基本とし、それに基づく保育者の予想によって実際のかかわりが生まれ、かつ、そこには常に軌道修正の可能性が含まれていること、そうした一連の繰り返しの全過程（プロセス）であることがわかる」としている（久富・梅田 2016: 208）。久富・梅田によるならば、小川の理論は保育の計画・実行・評価・改善というPDCAサイクルとして語られる内容を先取りしており、保育者による子どもへの援助の正確性を増すために子ども理解がなされるべきだと主張したのが小川であるとされている。

しかしながら、保育者の行為の方略に留まらない論を提示している「遊び保育論」を、保育者の指導性や存在意義についての議論として、つまり、保育者が子どもをどう「援助」できるかについて論じただけのものとすることは一面的な解釈である。それというのも、小川は、保育者が子どもの中に身を置く場合には、いつでも子どもの要求に応じる体勢でいるべきだという津守眞の言葉を引用したうえで、次のように述べているからである。

津守氏が指摘するように、保育者は常に幼児の要求（かかわりへの要請）にこたえるべく、自分の体勢を整えておかねばならない。しかし、幼児自身が自ら目標をもって、楽しんで動いているときは、幼児にかかわる必要はない。いいかえれば、幼児が保育者のかかわりを必要としない（保育者はかかわることができない）。しかも、このことは幼児自身が主体的に遊びに取り組んでいる姿なのであるから、きわめて望ましい状態である。そしてそのときこそ、保育者は観察者のがわにまわることができるし、まわらなければならない。

（小川 2010a: 12）

上記の引用から明らかであるが、小川は、保育者が子どもを援助し続けること、保育者が子どもに関わり続けざるをえない状況に留まることを否定している。先に示した芦田らの小川に対する評価が面的であるのは、「援助者」とは別のモードに入っている「観察者」としての保育者について小川が語ったことを見落としているからである。子どもに関わる

保育者、援助者としての保育者ではない側面、「観察者」としての保育者について小川が何を語ったのか、「観察者」としての保育者とはどのような存在であるのかを見ていくことで、子どもの集団を対象とする保育者の本質が浮き彫りになってくるはずである。

小川は「幼児の遊びの志向性をさぐり、適切な指導ができるためには、幼児たちが保育者の援助をできるだけ必要としない状態に達していなければならない」という（小川 2010a: 12）。ただし、「遊びにおける援助の目的は幼児が自立的に活動に取り組むこと」であるから、子どもの遊びの志向性を探ることと保育者が子どもにかかわる（援助する）ことは不可分だとされるのである（小川 2010a: 12）。

小川の遊び保育論は、保育者の援助と観察を通して、子どもたちが自立的に活動する状態をいかに実現するかを主要なテーマとしている。先取りして述べるなら、本稿で着目する、子どもの遊び集団のもつ相互の「見る⇔見られる関係」は、子どもたちが遊びを深める前提であり、保育者が子どもを見る前提なのである。

## 2. 遊び保育論の前提：子どもの「集団」を対象とする保育実践

### (1) 擬制としての“一人一人を大切にする”という保育理念

まず、小川が保育実践について議論する際は、保育が子どもの集団を対象としていることを前提にしている点を確認しておこう。小川の保育方法論を見るに当たって注意すべきことは、保育が子どもの集団を対象としているという事実を立論の不可避の前提としているということである。小川は、個々の子ども一人一人を大切にするという2008年の幼稚園教育要領に見られる保育理念は「擬制」のうえでしか成り立たないと述べている。

幼稚園教育要領の場合、1クラスは少なくとも10～30人までの構成になっており、この多数の幼児を相手にしなければならない。それゆえ、保育者は同時に一人一人とかかわりをもつことはできない。なぜなら幼児の心性は自己中心的なので、幼児にとって親密である保育者との関

係はその幼児だけの関係であり他児にとっても同じであるということは了解できないのである。それゆえ、保育者が幼児一人一人と豊かな関係をもとうとすればするほど、他の幼児との関係を排除するか無視する関係をつくることになる。[中略] 幼児が保育室の中に入って保育者と対峙した瞬間に、前述の一对多の関係〔保育者一人に対して、子どもが多数いる保育室の中での人間関係〕に立たされる。その瞬間から一对多の関係の中では、一人一人を大切にするという保育理念は擬制の上でしか成り立たないことに気づかざるを得ない。この現実立つかぎり、幼稚園教育要領において一人一人を対象（ターゲット）とする方略は失効するしかないのである。

（小川 2010b: 64、[ ] 内は引用者による）

小川においては、保育実践は、子どもの集団を対象とする営みであるという事実を前提として展開されている。小川が強調しているのは、子ども“一人一人を大切にする”という保育理念は、保育者と子どもたちの関係が「一对多の関係」となる現実の保育実践にあっては成り立たないという点である<sup>3)</sup>。例えば、「クラス担任である保育者は、一人一人の幼児の名前や顔と向き合うことの重要性を感じつつも、担任としては、頭の中にあるのは、幼児教育施設の1日の生活秩序に従って、クラスという集団の秩序を維持する責任から、クラスとしての規範を守って集団的に生活してほしいという願い」を持つと小川は指摘している（小川 2010b: 71）。このような「クラスという集団の秩序」を念頭に置く局面において、「一人一人を大切にする」という理念は保育者の意識の中では後景化されている。上述の保育者が抱える葛藤（子ども一人一人と向き合いたいが、クラス集団の秩序を維持せざるを得ない）を抱えたとき、保育者にはいかなる手だてがあると小川は考えるのだろうか。

### (2) 保育者の演劇的振る舞いによって成立する「一人一人とのかかわり」という擬制

子ども一人一人と向き合いたいが、クラスの集団の秩序を維持せざるを得ない、という保育者が抱え

るジレンマを前にして、保育者はどのように対処すべきなのか。小川は次のように述べている。

そのための対策〔保育者が子ども一人一人を大切にするという理念を守るための対策〕は基本的に擬制としての対策なのである。言い換えれば、一人一人とかがかかわっているかのように保育者が振る舞う（演技）ということなのである。

（小川 2010b: 72f.、傍点は原文、〔 〕内は引用者）

ここで言われる、子ども「一人一人とかがかかわっているかのように保育者が振る舞う（演技）」とは、子ども集団の中で個を配慮するという構えを保育者が見せることに他ならない。例えば、小川は、子ども集団の中で個に配慮できているかどうかを確かめる術として、「幼児一人一人の顔写真を貼ったノート」づくりを勧めている（小川 2010b: 73）。このノートにおいては、子どもの写真を縦列に貼り、横に幼稚園等の日程を書くという。降園後に保育者がその日の保育をふり返って、子ども一人一人の表情を思い出す。もし自分とアイコンタクトのなかった幼児を見出した場合は、翌日の登園時に、意図的にコミュニケーションをとるようにするという工夫である。

さらに別の例として挙げられているのは、より意図的であるが、特定の子どものプライベートな話題（特にその子どもが保育者に聞いてほしいと思っている事柄）に関して、「お集り」の時にみんなの前で、保育者がその子どもと意図的に親密そうに会話をする、というものである（小川 2010b: 75f.）。しかもこれを、お集りの時間で、今日は2名、明日は2名、という具合に取り上げる子どもを設定し、最終的に、クラス全員が〈みんなの前で保育者と親密に話す〉という経験ができるように計画するという。

以上に示した、子ども「一人一人とかがかかわっているかのように保育者が振る舞う（演技）」は、小川によれば「保育者の役割としてすべき行動」であり、保育者という役割に伴うパフォーマンスであるから、「努力して身に付けるべきこと」だとされる（小川 2010b: 77）。この保育者の演劇的な振る舞いは、子どもの集団を対象とした保育の場において、あたかも保育者と子どもが対一の関係を常に構築して

いるかのように演出させる（つまり、子ども一人一人が、子ども集団の一部としてではなく、保育者が〈他ならぬこの私を見てくれている〉と、子ども自身が感じ取れるようにする）。他方で、保育者の演劇的な振る舞いは、子どもが、集団の「ノリ」（身体的なリズムの共鳴）<sup>4)</sup>を感じ取ること、子ども集団の連帯性を形作ることにもつながっている。小川は、子どもと保育者が心を通わせる手だてとして「手遊びなどの同型的同調」を挙げているが（小川 2010b: 68）、手遊びは、子どもが〈他ならぬこの私を見てくれている〉と感じ取っている保育者の動きに同調することが、子どもの集団内で同時発生することによって成立する。子どもは、手遊びを通じて、保育者の動きに身体的に同調することで、他の子どもとの動きについても同調していると感じ取ることになるだろう。保育者の演劇的な振る舞いは、子ども一人一人にとって自分が尊重されていると感じ取らせるとともに、子ども集団の中のノリを生み出し、集団の秩序を形成させるためになされるのである。

本節では、「遊び保育論」として知られる小川の保育方法論が、子どもの集団を対象として保育が展開されるという事実に基づくものであり、それゆえに「子ども一人一人を大切にする」という幼稚園教育要領上の理念を遵守するには、保育者に演劇的な振る舞い（あたかも子ども一人一人との関わりを結んでいるかのように、子どもに思わせる行為）が求められることを確認した。次節では、この子どもの集団を対象とするという事実即した保育者の援助が成り立つためには、「かかわりの目」と「観察の目」という二つのモードがあることを小川が論じていることを見ていきたい。

### 3. 保育者が子どもを「見る」ことの2つのモード：遊び保育論における援助的側面／非-援助的側面

#### (1) 「かかわりの目」と「観察の目」

小川は、保育が子どもの集団を対象としていることを前提に、「保育という営みは、複数の幼児が同時に動き出したのを見て、保育者がその動きの実態を把握し、援助の必要性の優先順位を見極めた上で、援助行為を組み立てていく営みである」と述べてい



る（小川 2010a: 164）。さらに、こうした保育者の援助行為が成り立つための前提として、「かかわりの目」（直観の目）と「観察の目」という言葉を用いて、保育者が子どもに具体的に関わるモードと、関わりを避けて子どもを「見る」モードがあるとしている（小川 2010a: 166ff.）。

「かかわりの目」という言葉で小川が述べるのは、保育者が子どもを見ることは、保育者の援助行為と連動しており、瞬時に援助すべき対象を見出したり、事柄の良し悪しに対する判断を下す直観的なまなざしである。「常時、行為すべき存在として心の中で待機（スタンバイ）している保育者にとって、幼児や周囲を見ることは『かかわりの目』として働くことを意味する」という（小川 2010a: 167）。

他方で、小川は、「観察の目」の必要性も強調している。「観察の目」というのは、「一瞬、幼児への『かかわり』を拒否し、身体に潜む対象への関与の衝動をコントロールし、対象を見るという行為にだけ集中させる目」のことであり（小川 2010a: 167）、これは保育が子どもの集団を相手にしているがゆえに求められるという。「観察の目」で保育者が子どもを見るとき、保育者は子どもへの「情緒的関与を排除し、対象の外面的特性の変化に着目する」ことに徹しており、「対象の変化に、ただちに価値判断や好悪の感情を誘発させない、ニュートラルな目」で見ることが求められる（小川 2010a: 167f.）。以上に述べた通り、「かかわりの目」は、保育者が子どもとの直接的なかかわりを起動し、援助行為と連動する近接的な目である。他方、「観察の目」は適時適切な援助を行うため「俯瞰すること（「見つめること」）」であるから（小川 2010a: 169）、子どもとの関わりに対しては間接的、あるいは遠望的な目である。「観察の目」は、保育者に子どもと「かかわらない」（援助行為を一旦休止する）ことを求め、子ども同士が紡ぐ関係性のネットワークで何がどう動いているのかを見定める、いわば非-援助的な目である。

小川において上記の「かかわりの目」と「観察の目」の二つの目は、そのまま保育者が子どもに援助すること、援助を適切なものとするために子どもの実態を把握することとそれぞれ重なるものであり、両者の目を使い分けることは、小川の保育方法論上の要となっている。このことは次の小川の言葉に明

らかである。

同時進行で展開する複数の幼児の遊び群の存在と動きを「観察の目」で「見つめ」、その群の遊びの進行とその状態を把握し（いったいどのようになっているのか）、その群のどれに今、援助が必要かを判断し、その群にアプローチするまでは、保育者は静止状態であることが求められる。そして、援助の必要性を痛感した保育者が動き出した時には、対象となる幼児や幼児群に対し、「かかわりの目」へと態度の変換が求められる。こうした変換を自在に発揮できる能力が保育者に要請される。

（小川 2010a: 169）

保育者は「かかわりの目」と「観察の目」を自在に変換できるようにしなければならないのだが、そうした切り替える力は実際に保育を行う中で身につけていく必要がある。そして、そのための「最も有利な場所として私は製作コーナーをあげたい」と小川は言う（小川 2010a: 169、傍点原文）。というのも製作コーナーは、子どもにとって「人間関係を結ばなくともモノとかかわれる場所だから」であり、そこに保育者がいることで「幼児一人ひとりにとっての環境を主体的に構成しやすい場になる」から（小川 2010a: 173）、保育者の援助行為を必要とせず、保育者が静止状態で子どもの遊び全体を俯瞰できるからである。小川によれば、製作コーナーに保育者がいることで、子どもにとっては「保育室の環境の中で、自分が安定できるよりどころとしての保育者の存在に気づくと、幼児の関心は、周囲の人間関係やモノなどの環境へと向かう」という（小川 2010a: 146）。製作コーナーにおいてモノと関わること、もっと言えば、保育者がモノと関わる様子を見せることは、子どもの遊びを触発する行為でもある。つまり、製作コーナーは、「観察の目」と「かかわりの目」という二つのモードの転換を容易にしうる場であると同時に、子どもによる保育者への模倣が容易に起こりやすい場であるとされている。

（2）「モノを扱う人間の行為」による遊びの触発  
第2節でみた通り、小川の遊び保育論では、あた

かも子どもと一対一の間を常に維持しているかのように演劇的に振る舞うことを保育者に求めている。子どもと保育者の一対一の間は擬制の上で成り立つ。こうした「擬制としての対策」を経て、子どもにとって保育者は親密な存在として認識され続ける。なぜ保育者が子どもの関係が親密である（かのように見せる）必要があるのかといえば、子どもの遊びを駆動するのは、親密な人の行為への模倣願望（身近な人がする行為へのあこがれ）だからである。但し、この関係性は、子どもが保育者へ一方的に抱く親密さであり、その点で非対称的なものである。言い換えれば、保育者が子どもとの間で実際的な親密性の中に沈潜してしまうのではなく、あくまでも子どもの側に親密さを感じ取られていることが重要なのである。

小川は、子どもにその遊びをやってみたいという気持ち（あこがれ）が生じるためには、その遊びで遊んでいる人の様子に触れることが必要であると述べている。

何かをしようというめあてを幼児自身が見つけなければ、遊びにならない。言い換えれば、～をしたいというめあてを見つけ、それをやりたいという気持ち（あこがれ）が起こることが必要なのである。そのめあてとなるものは、具体的にいえば、モノではなく、モノを扱う人間の行為である。どんなに美しく飾ってあるモノでも、そのモノを扱っている人を見なければあこがれは生じない。たとえば美しい独楽を見て、「あれをまわしてみたい」とあこがれたとしよう。その場合、一見、独楽にあこがれていたように見えるけれども、その独楽がまわっている姿にあこがれたということは、その独楽をまわす人にあこがれたことなのである。

（小川 2010b: 79f.、傍点は原文による）

つまり、遊びを触発するのは「モノを扱う人間の行為」であり、その行為をする人に対して子どもがあこがれることが、子どもを遊びへと誘うのである。ただし、この「モノを扱う人間」は誰でもよいわけではない。小川は「幼児の場合、まったく知らない人の技にあこがれることも、ないわけではない」と

しつつも、「多くの場合、技の客観的難易度でひかれるわけではなく、自分との関係の中で（つまり親密な関係の中で）親しさと、疎遠さの『ゆさぶり』によって引き起こされるので、あこがれは、初めに自分の一番親しい先生とか、父母に向けられる」という（小川 2010b: 80）。小川が、子ども集団を対象とした保育の場において、保育者が一対一の間を子どもと持っているかのように振る舞うことを求めたのは、子どもにとっては親密であるかのように感じられている保育者が、子どもには馴染みのない目新しいモノを扱う行為をしてみせるといったギャップが、子どもの遊びへのモチベーションを触発するからである。次節においては、こうしたモノを扱う行為を「製作コーナー」で保育者が行うことの意味、「製作コーナー」が具体的に保育室内でどのように配置されるべきだとされているかを見る。それは、最終的に、子どもの集団の間に「見る⇔見られる」という関係性を生じさせることを目論んだ空間デザインであると言える。

#### 4. 子どもの集団を「見る」ための保育室の環境

##### (1) 室内遊びのベースとしての「つくる活動」

子どもの遊びを触発するモノを扱う行為とは、具体的には何かを「つくる活動」のことだと小川は言う。彼によれば「つくる活動」は、個人的に始められるものだが、手を動かすという動作を伴っており、その「動作のリズム」はより多くの子どもに同調性のノリ（身体的なリズムの共鳴）を誘発するのだとされる（小川 2010b: 81）。小川は、たとえつくるモノは子どもそれぞれで異なっていたとしても、より多くの幼児がつくるという動作で同調できれば、見立てを共有することにも通じるとし、「たとえば同型のモノを一緒につくるとお店屋さん〔のごっこ遊び〕に発展しやすいのは、このノリの同調とともに見立てが共有されるから」だという（小川 2010b: 81、〔 〕内は引用者による）。

一般的に「ごっこ遊び」は、実物ではないものをあたかも実物であるかのように扱うことで成立すると捉えられよう（例えば、丸めた新聞紙を刀に、三角のボール紙をピザに見立てるように）。しかし、小川は、ごっこ遊びの始まりをつくる活動に見出しており、「つくるということがごっこのイメージ世界

をつくっていく」としている(小川 2010b: 115)。例えば、お寿司屋さんごっこをしようという子どもたちは、寿司屋のネタをつくるだけではなく、実際の寿司屋の佇まいを再現しようと暖簾をつくったり、保育者の力を借りて寿司屋の大将がつける半纏をつくろうとしたりする。こうしたごっこ遊びのいわば前段階と捉えられる「つくる」活動の時間は「遊びの準備期間ではない」(小川 2010b: 115)。ごっこ遊びは、子どもがモノの見立てを試み、ごっこ遊びに使う道具をつくっている間にも既に始まっているのである。小川によれば「つくる活動に参加することは、自らつくったモノを自分が願っているモノに見立てることであり、つくる活動こそ見立ての土台」だとされる(小川 2010b: 81)。「室内遊びにおいて基本的な行為はつくる活動」なのであり、「つくることを何かに見立て命名することが常に大切なことであり、つくって見立てるということで幼児同士に共有されることが重要なのである」(小川 2010b: 81)。小川にとって、子どもが何かをつくること(製作活動)は、モノの形を変えることにとどまらない。つくることは見立てることと連続するものとして捉えられており、それゆえに「ごっこ遊び」につながるものと考えられている。子どもが何かをつくること(製作活動)を小川が特別視しているのは、何かをつくり、見立てることが、子ども同士の“ノリ”を合わせることに繋がっていくからである。

小川は、上記のような、つくる活動を端緒として「保育室が、一つの遊び環境になる」ようにするには、「保育者がつくるという活動においてモデル性を発揮すること」が必要だと主張する(小川 2010b: 81)。つまり、子どもにとって親しい関係性を構築した保育者が、実際に何かをつくること、つくっている姿を見せることには、子どもをつくる活動へと誘うという意図があるのである。小川は、つくる活動において保育者は「表現者になる」とし、保育者のパフォーマンスがモデルとなること<sup>5)</sup>に自覚的でなければならないという(小川 2010b: 83ff.)。保育者がパフォーマンスを自覚的に行う姿、表現者としてモデルとなるというのはどういうことなのだろうか。

小川のいう「表現者」としての保育者は、自らの振る舞いが子どもに影響を与えることに対して自覚

的であり、パフォーマンスに、演劇的につくる活動に没頭している(かのように見せている)。上述の小川のいう「表現者」としての保育者の姿が示唆しているのは、保育者のパフォーマンスに触発される子どもの遊びはさまざまであって構わない、ということである(必ずしも同じモノをつくる必要はないが、「つくる」という行為に誘われればよい)。保育室内における「つくる」行為とその発展を触発する環境設定、遊びのコーナーの配置が、どうなされるべきだとされているのかを見てみよう。

## (2) 「見る⇄見られる関係」を創出する室内遊びのコーナーの設定

製作コーナーを含む保育室内のコーナー設定のポイントは、(子どもにとっての精神的な安定の拠り所である)保育者があまり動き回らないようにするとともに、保育者が子ども全体を見通せる位置にいて、子どもを見ることができるといふことである。このために、保育室内のコーナーを決める際にまず決めるべきは、「製作コーナー」の位置である。小川は「保育者が最終的に目指すべきことは、製作コーナーに保育者が席を置くことで、このスペースが安定し、保育者のモノづくりの姿勢にあこがれることで、各々の幼児が自らのモノづくりや、それを通して幼児同士のコミュニケーションが成立し、保育者は幼児一人ひとりへのかかわりをしなくてもよい状況がうまれることである」と述べている(小川 2010a: 154)。小川は、これを可能にするための理念的な保育室内図を示しながら、保育室の中で、保育者は、子どもらの動線とぶつからぬよう、壁を背にして「製作コーナー」に位置するべきこと、そして、その位置を、保育室全体を見通せる中心的な地点として設定することを求めている。

この①～④の複数の遊びの拠点としてコーナーの間、室内中央に設定された空間(広場)は、製作コーナーにいる保育者が「観察の目」をもって各コーナーで遊ぶ子どもの様子を見ることを可能にしている。製作コーナーにいる保育者は「かかわりの目」で製作コーナーにいる子どもと関わりながら、同時に他のコーナーに対して「観察の目」を向けて保育室全体を見渡している。保育者が保育室全体を見渡す場所が製作コーナーであるのは、子どもがそれぞ



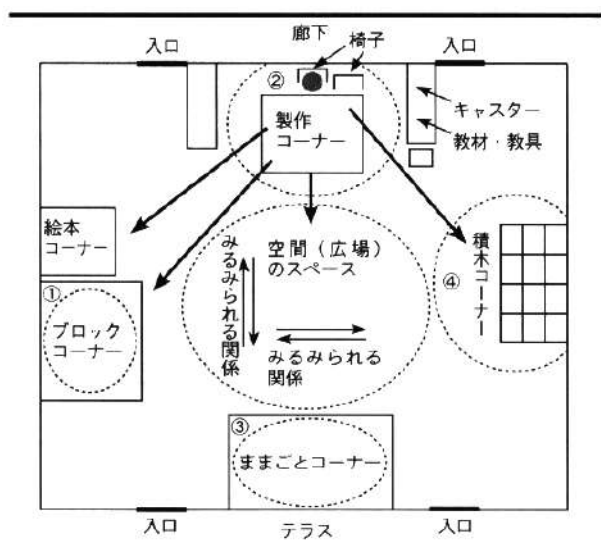


図1 保育室環境図

(小川 2010a: 147)

れ製作コーナーに常備されている素材や道具を使って、自分だけの活動（つくるという活動）を展開しやすい場であり、保育者が「かかわりの目」から「観察の目」へと変換することが他のコーナーよりも容易な場所だからである。製作コーナーに保育者がいることと、中央に空間があることで、遊ぶ子ども同士が接触し合わないという安全を保障するとともに、保育者が必要に応じて子どもの遊びに対して「適時・適切な援助をする」ことが可能となっている（小川 2010a: 131）。

さらに、この保育室中央の空間（広場）は、他のコーナーを互に見合うという子ども集団同士の「見る⇔見られる関係」を生じさせる場でもある。子どもの集団同士の（遊びの拠点たる各コーナー間の）「見る⇔見られる」関係が「遊びのにぎわい感」を生むことにつながる。

[保育室において幼児の遊びがどのように展開するのが望ましいかを考えると] 保育室全体として、幼児の遊びのにぎわい感が生まれることが望ましい。これを筆者は、幼児の遊び空間の“盛り場性”とも呼んでいる。その条件としては、異なった種類の遊びの拠点が生まれることである。しかも、その各々の遊びのグループが相互に視覚的に弁別され見る－見られる関係が生まれることで、遊びグループが的確に区別されることである。そしてそのためには、保育室

が広く利用され、それぞれの遊びの拠点が、壁面を背にして設定されると共に、部屋の中央が空間として設定されることである。

(小川 2010a: 148、傍点は原文、[ ] 内は引用者による)

保育室の「中央の空間」は、子どもが自分自身の居場所としている遊びの拠点以外の遊びの拠点が何があるかを、相互に見通すことを可能にする。同時に、自分自身が居場所とする遊びの拠点が、他の拠点にいる子どもや保育者から見られうることも意識させる。この効果について、小川は次のように述べている。

このこと [保育室中央の広場を介して見る－見られる関係が成立すること] は、各々の拠点の遊びグループの凝集性を見る－見られるという関係によって強化することになり、自分のグループへの所属意識が高まってくる。それとともに、各々のコーナーのいずれかが遊びとして盛り上がれば、その遊びを観察学習するチャンスも増え、それが次の遊びへのモチベーションも形成する。つまり、幼児たちの中には、どこに何があって、自分はどこに所属して何をしているのかの自覚を高めることになる。

(小川 2010a: 150、傍点は原文、[ ] 内は引用者による)

つまり、「中央の空間」の存在は、子どもにとっての居場所となる遊びの拠点であるコーナーへの帰属意識を醸成することに寄与する。同時に、他の遊びの拠点であるコーナーでの遊びの盛り上がりを感じ取らせるために空けておかなければならない空間なのである。例えば、前掲の図において、④の積み木コーナーにいる子どもにとって、②の製作コーナーや③のままごとコーナーの遊びの盛り上がりは、中央の空間の有無と関係なく隣り合っているために感じ取られるだろうが、反対の位置にある①のブロックコーナーの遊びの盛り上がりは中央に空間があつて見通しがきかなければ感じ取ることが難しくなるだろう。④の積み木コーナーにいる子どもにとって、①～③の他のコーナーにいる子どもの存在は、



自らの積み木遊びを見せる相手であると同時に、遊びを展開させるきっかけ、観察学習の対象でもある。このように、保育室内において子どもの遊び集団間、コーナー同士に生じる「見る⇔見られる」関係は、子どもの遊びのモチベーションを高め、遊びへの関心を深めるものである。

もちろん、小川は、上述のような遊びのコーナーの設定のみで、自動的に、子どもの遊びのモチベーションが醸成されるとは考えていない。保育者による援助として、遊びの行き詰まり感、盛り下がりに対して保育者が察知して、遊びの拠点を維持しながら発展するような働きかけを行うことが必要である(小川 2010a: 150ff.)。

なお、保育者が援助行為のために、製作コーナーを離れる時には製作コーナーの「遊びの状況の診断」、「その場の幼児たちの遊びの状況を直観的なイメージとして把握しておくことは欠かせない」(小川 2010a: 154)。それというのも、他のコーナーを見て回っている間に、製作コーナーにおいて保育者不在の間に遊びがどう変化したかの判断をする材料になるからである。ある遊び拠点であるコーナーから別のコーナーが見通せるように、コーナーの設定をしておくこと(中央に空間を通じて、遊びのにぎわい感を生むようにすること)は、ここでも意味を持っている。つまり、コーナー間が互いに「見る⇔見られる関係」で視線が交錯するような状況にしておけるからこそ、保育者がコーナーを移動しても、製作コーナーにおいて発揮するのと同様の効果を持たせることができるのである。保育室内におけるコーナーの設定は、個々の子どもの興味・関心に即した遊びの展開可能性を考慮したものではあるが、「見る⇔見られる関係」を生じさせる効果を持っている。「見る⇔見られる関係」は、子どもの精神的な安定を担保すると共に、遊びの演示による展開の可能性をひらくものである。子どもにとっては、親しい関係にあるかのように感じられる保育者を必要とすに見たり、他の遊び拠点の様子を感じ取ったりすることができるし、保育者にとっては、自分に向けられる子どもからの視線を感じ取ることができるのである。

## 5. 小括

本稿では、小川博久の「遊び保育論」として知られる保育方法論において非-援助的側面が内包されていることを確認した。小川が「観察者」としての保育者について語ったことは、保育所等の施設においては子どもの集団を対象に保育が展開されるという事実を踏まえたものであり、子どもの集団の中で生じる関係性を把握し、援助が必要であるかどうかを見極めることに時間と労力を割くことの意義を示したものである。

子どもの集団を前にしたとき、「一人一人の子どもを大切にする」という理念は擬制の上でしか成り立たないと小川が述べるのは、現実の保育実践は、保育者と子どもとの関係が「一对多の関係」とならざるを得ないからである。同時に数十人もの子どもと関わる以上、その一人一人と同じように接するなど到底できない。だからといって、小川は、子ども一人一人を尊重せずに蔑ろにし、“かたまり”として見ろと言っているのでもない。小川が「擬制」として語ったのは、子どもにとっては〈この保育者は、他ならぬ私を見てくれていて、私のことをケアすべき対象として受けとめてくれていて〉と感じさせることの必要性である。なぜこのような「擬制」が必要なのかと言えば、子どもの遊びを駆動するのは、親密な関係にある人への模倣欲求、その人の行為を真似てみたいとあこがれることだからである。

保育者は、子どもからの視線を感じながら、演劇的に振る舞うことで、あたかも、本当に子ども一人一人と親密な関係を構築しているかのように子どもたちに見せるのである。この演劇的な振る舞いは、例えば、舞台からアイドル歌手が観客に投げかける視線であり、観客一人一人が「今、私を見てくれた」かのように感じる(思い込む)のと同じような意味で、一方的に感じ取られる親密さを特徴とする。それゆえに、「擬制」としての一对一の関係は、非対称的な関係なのである。

上述の通り、実際には非対称的ではあるが、子どもにとっては親密な関係にあると感じ取られる保育者が、子どもにとって目新しく馴染みのないモノを扱う行為(何かをつくる活動)に向かうことが、子どもが遊びへと向かう原初的なモチベーションとなると小川は考える。モノを扱う行為(何かをつくる

活動)は、個人で始められるものだが、手を動かす動作が作りだすリズムは、他の子どもに同調性のノリ(身体的なリズムの共鳴)を誘発させ、モノを見立てるごっこ遊びへと展開していく。こうした特徴を有するが故に、小川は保育室内の環境構成上、製作コーナーを全体が見通せるように配置しており、そこに保育者がいるべきだとした。

製作コーナーにおいて保育者は、製作コーナーに来た子どもたちに「かかわりの目」で援助する必要があるが、これは一時的なものであり、基本的にモノを扱う行為に没頭しているように演劇的に子どもたちに見せながら、「観察の目」で他のコーナーにいる子ども、園庭にいる子どもをも見渡している。つまり、必要最低限度の援助は行うものの、基本的には非-援助的な関わり、観察者として子どもの集団の中での遊び、遊びに参加する子ども同士の関わりに目を向けている。

加えて、保育室中央に空間があることは、保育者が子どもを見るのを可能にするためだけではない。保育室中央に空間があることで、コーナー間が互いに見通せるようになっているのは、子ども同士に「見る⇔見られる」関係を生じさせるための工夫でもある。これによって、自分の遊びの拠点であるコーナー以外で、どのような遊びがなされているのが見通せるようになり、子ども間の相互的な遊びの観察学習が生まれ、次の遊びへのモチベーションの高まりを促すのである。

以上のように、小川の保育方法論上の要に位置づくのは、保育者が「かかわりの目」と「観察の目」とを自在に変換できるということである。保育者は援助し続ける(子どもに関わり続ける)のではなく、むしろ、援助することから距離を持ち、援助が不必要な状況をつくり出すようにしなければならない。子どもの遊び集団において生じるグループダイナミクスを捉えるには、保育者が任意に静止状態に入ることが求められていると言える。それに適した場所が保育室においては製作コーナーであった。

本稿が描き出した小川像からすれば、PDCAサイクルを先取りし、保育者の指導性を強調したという先行研究における小川の見方がいかに一面的であるかはもはや明白であろう。小川が追究した保育者における非-援助的な側面、子どもに関わらないこと

が必要な状態についての考究は、子どもに関わること・関わり続けることを是とする(保育学において支配的な)言説と一線を画すものである。静止する保育者が見て取る子ども集団の様態、関わりの中で遊ぶ子どもたちについて小川が切り拓いた道に後続世代が歩を進めることで、別様の保育の在り方が模索されるはずである。

#### 附記

本稿は、2020年5月に奈良教育大学(奈良市)にて会集開催される予定であった、日本保育学会第73回大会(不参集)における口頭発表「小川博久の保育方法論における子どもの遊び集団のもつ相互作用」(安部高太朗・吉田直哉・鈴木康弘)を基にしたものである。なお、本稿執筆の直接の契機は、2019年3月に開催された日本保育者養成教育学会第3回大会(東北福祉大学、仙台市)において、筆者らによる保育者の専門性の把握に関する口頭発表に対し、小川博久氏から賛同的なコメントと研究上の激励を頂戴したことである。そのわずか半年後、本稿の執筆準備中に、小川氏の突然の訃報に接することとなった。痛恨の極みである。小川氏の生前の全業績に敬意を表すると共に、その遺志を継承する決意を新たに、氏の冥福を祈る。

#### 註

- 1) 小川の著作において「見る⇔見られる関係」の表記は「見る-見られる関係」と表記される場合もある。例えば、『遊び保育論』では「見る⇔見られる関係」の表記が採用されているが、『保育援助論』、『保育者養成論』では「見る-見られる関係」の表記が採用されている。本稿において引用する場合は、それぞれの著作の表記のままとする。ただし、それぞれの表記の違いから意味の違いがあるとは判断できない。本稿においては、便宜上、『遊び保育論』に見られる「見る⇔見られる関係」で統一する。
- 2) 保育の場において、かつての異年齢集団における遊びの伝承=学びのシステムを再生しようという保育方法論であり、子どもが「よく遊ぶ人のパフォーマンスにあこがれて、自ら、それをまねて自分も試行錯誤を始める」といった活動の場を再構成」するのを企図したものである(小川 2010b: 53)。
- 3) 無論、“子ども一人一人を大切にしないでよい”と小川は言っているわけではない。小川は、子ども個々人の発達と集団の育ちを弁別して保育を語ろうとすることを退けているのである。哲学者・坂部恵の〈人間を人間たらしめるのは、間柄であり、関係の束の総体に目を向ければ「集団」が、関係の一端の結節点に目を向ければ「個」が生まれる〉という主張を引きながら、保育を論じるに当たっては、個か集団かという見方ではなくて、「〈関係〉の問題」への着眼が必要だと述べている(小川 2010b: 65)。さらに、小川は、家庭における母子関係等を端緒として、子どもと保育者の関係、子ども同士の関係というように変わっ

ていく姿を「発達」と呼んでおり、「幼児教育の場合、環境による教育といわれるけれども、この環境においても重視されるべきものは、人的関係であり、そこからモノとの関係が始まる」と述べている(小川 2010b: 65)。上記の小川の言葉を踏まえると、本文で後述するように、小川の遊び保育論において保育環境の構成(コーナーの設定等)は要となるが、保育環境の構成はいかに人間関係を構築するかを念頭に置いたものと捉えるべきであって、コーナー等を設定することによって生じうる保育者と子ども、子ども同士の関係に焦点を合わせていると考えられる。遊び保育論を保育者の存在、役割についてのみ論じたかのように見えず従来の捉え方は、小川が保育を「〈関係〉の問題」として語ろうとした点を見落としてしまっている。

4) 小川は、「ノリ」とは、岩田遵子が提示した概念であり、「関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズム、およびその顕在の程度、すなわち、リズム感、また身体と世界との関係から生み出される調子、気分のこと」だとしている(小川 2010b: 68)。

5) ここで言う保育者のパフォーマンスがモデルとなるというのは、例えば、高度な技術によって子どもが「すごい」と思うモノをつくることを必ずしも意味しない。むしろ、幼児がまねることができないような、巧みな製作物は好ましくないものとされている。小川は次のように、〈何かをつくる保育者の姿がかっこいいから一緒につくってみたい〉と子どもが感じるようにするべきだと強調している。

保育者の〔製作〕活動は、幼児ができそうにないモノ

をつくって見せることではないのである。保育者がつくっている姿がかっこいいから、私も先生と一緒につくってみようという形で幼児を誘うことが必要なのである。幼児たちのあこがれは単に先生が好きだということでも、先生がつくったものがすてきだというのではなく、先生がつくっている姿がかっこいいでなくてはならない。これを筆者は保育者が表現者になることだといっている。

(小川 2010b: 82f.、傍点は原文、[ ]内は引用者)

#### 文献

- 芦田宏(2013)「小川博久著『遊び保育論』『教育方法学研究』38。
- 小川博久編著(2001)『「遊び」の探究：大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか』生活ジャーナル。
- (2010a)『保育援助論』(復刻版)、萌文書林。
- (2010b)『遊び保育論』萌文書林。
- (2013)『保育者養成論』萌文書林。
- 久富陽子・梅田優子(2016)「保育における援助」日本保育学会編『保育のいとなみ：子ども理解と内容・方法』(保育学講座 第3巻)、東京大学出版会。

受付日：2020年8月19日

受理日：2020年10月11日



