

ヒーローごっこ遊び実践と集団づくり

A Case Study of Building Camaraderie among Classroom Children through Make-believe Play in a Kindergarten

浜谷 直人 江藤 咲愛
HAMATANI Naoto, ETO Sae

キーワード：戦いごっこ・自制心・仲間意識

1. 問題と目的：ごっこ遊びで子どもは育つがヒーローごっこは敬遠される

子どもは遊びを通して育つというのは、今日、幼児期の保育に関わる専門家の間では、広く共有されている見解である。幼児期の遊びは多様にあり、それらの発達の意義などを一律に論じることはできないが、そのなかでも、ごっこ遊びは、代表的な遊びであり、その意義についても広く認められている。

ごっこ遊びについて、研究者と実践者が、豊かな保育実践を創造することをめざして丁寧に検討した業績として、「ごっこ遊びの探求」という労作がある(八木 1998)。現実の世界では、子どもは大人の手を借りなければ生活できないという意味で受け身にならざるを得ないが、ごっこ遊びという虚構においては、子どもは遊ぶ主体として、全体の運営の権限と責任をもつ経験を味わえるという特徴があるので、子どもは自己発揮して自己の世界をつくり上げることができる点に注目している。

子どもは、オモシロイと思うからごっこ遊びするという点に立脚して、子どもが自ら主体的に「また、やりたい」「もっと、やりたい」となるエネルギーそ

のものを考えることを研究課題として、保育実践へ示唆に富む成果を生み出している。

なるべく肯定的な価値をもつごっこ遊びを取り上げるとして、テーマによって、ままごと、先生ごっこ、お店ごっこ、乗り物ごっこ、劇遊び、の5種類に分類しているが、TVのキャラクターごっこのような遊びは意図的に除外している。

確かに、保育現場で子どもたちがTVのヒーローごっこ遊びをしている姿をよく見かけるが、保育関係者からは、好ましくない遊びとして敬遠されたり忌避される傾向がある。

友定(1999)は、戦いごっこ(ヒーローごっこ)は、「集団のこわれ易さ」を内包していると言う。確かに、子どもはたいてい悪者の役をすることを嫌い、戦いで負ける役になることも嫌う。そのため、数人で遊んでいても、全員がヒーロー役をやりたがり、悪役のなり手がいない状況が普通である。誰かが悪役になった方が、遊びとしては面白いはずであるが、仮にそうしようとした途端に遊び集団が崩壊しかねない。

また、遊び集団の中では、子どもたちは集団を維持するために、攻撃のふりをして、決して戦いはしないという。たしかに、実際に戦うことになれば、ふりではなく本気になりかねないので、子ども間の力関係が表面化したり、遊びにおける役割が固定化したり、あるいは、実際に苦痛を感じたりして、遊び集団が崩壊することになる。

このように、ヒーローごっこでは、実際に戦って叩いたりすると集団が崩壊しかねず、誰かを悪者役にすれば遊び集団を維持することが困難になる難しさに対して微妙なバランスをとりながら、子どもたちは遊んでいると考えられる。

以下に示す、飯野(2012)の事例は、そういうヒーローごっこがもつ問題性をあからさまにしたエピソードとして興味深い。

幼稚園の4歳児の1学期、男の子五人組はいつもウルトラマンごっこばかりしていた。「僕たちはウルトラマンが好きなんだ」という雰囲気を出して盛り上がっていた。先生は、別の遊びに広がって欲しいと思うが、2学期

になっても、朝の会の時間までもウルトラマンになりきっていた。先生は「楽しそうにやっているので、やるなともいえないし、でも、そればかりでいいのか」と迷う。その頃、一人が家で「幼稚園に行ったらウルトラマンごっこしなくちゃいけないんだ」と言っていたことを知る。

ヒーローごっこでは、遊びはじめたときには、子どもたちはヒーローに変身して、ヒーローのふりをすることが楽しい。しかし、その後、遊び集団を維持しようとして微妙なバランスをとるが、そのために、かえって遊びを展開することができない。その結果、楽しいふりをして形だけ遊びを維持するが、実際は楽しくない状態になってしまう。4歳児において、すでにそういう複雑な気持ちもちながら遊んでいることを、このエピソードは物語る。

以上は、ヒーローごっこ遊びに内在する問題点の一端にすぎず、おそらく保育者は、ヒーローごっこについてはもっと多くの問題があると感じているのだろうと考えられる。

一方、お家ごっこやお店屋さんごっこでも、「集団の崩れやすさ」をかかえることがありうる。たとえば、全員がお母さん役や店員役になろうとして、お父さんやお客さんのなり手がいないとか、お母さん役が子ども役に対して一方的に言い聞かせるような役割を続ければ、楽しくなくなって、遊び集団が崩れてしまいかねない。そう考えれば、全てのごっこ遊びに同様の問題はありうる。

それでも、ヒーローごっこには、他のごっこ遊び以上に、集団の崩れやすさ等の問題点が内在していると考えられる。言い換えれば、ごっこ遊び一般がかかえる保育実践上の問題点が、ヒーローごっこでは顕在化しやすいということができる。

本稿は、このようなヒーローごっこの特徴を考慮して、ごっこ遊びが質の高い遊びとなるようにいかに実践を構築するかという課題の一環として、一つのヒーロー遊び実践を取り上げて、その実践経過を検討する。その上で、幼児期後期、就学が近づいたときに、子ども集団が自制心を発揮できるように育つ上で、ごっこ遊び実践の意義について考察する。

2. ヒーローごっこ実践事例の検討

これから取り上げる実践は、江藤（第二著者）の幼稚園教諭としての実践であり、本人が自分の実践を想起しながら語った語りを浜谷が文字化してまとめたものである。

ナルト¹ごっこ遊びの実践

2004年度 公立幼稚園5歳児クラス 6月から7月にかけて数週間での実践

① 実践が始まるきっかけ

子どもたちのあいだでナルトごっこが流行し、ナルトになりきって技を仕掛け合う戦い遊びをするようになった。「先生！ナルトって知ってる？」、「○曜日のテレビでやっているんだよ」「○○は○○という技が使えて」、「△△は△△という技が使えるんだよ！」と盛んに話しかけてきた。

最初は、「テレビの再現遊びかあ・・・」と思い、そんな戦いごっこでは、イメージの伝えあいは深まらないと思った。

実際、遊びを見ていると、発展性がなく単なる浅い段階の再現遊びで終わってしまうと感じた。戦いごっこをしているだけでは、遊びの中でイメージが豊かになることにならないし、仲間意識も深まることもない。しかし、それを禁止して、別の遊びに誘うのではなく、子どもたちがナルトに向かう気持ちやエネルギーを利用して、豊かな遊びになるような実践を創りたいと考えた。

② 準備段階：子どもが面白いと感じている世界を研究する

家で「ナルト」の番組を録画して実際に見て、子どもたちにとって何が魅力的なのかを研究した。それから、自分もナルトになりきって、ごっこ遊びを楽しむための小道具を家で自作した。

③ 実践の開始：戦いごっこ・忍者ごっこを楽しく始める

ある日の朝、「(ナルトを)先生も知っているぞ」感をだすために、家で作ってきたナルトのスタイルの似たようなものを頭に巻いて、「今日は、先生、ナルトだ」と言って、子どもたちの前に登場する。

それを見つけると、子どもたちは、「あ、ナルトだ」と、うれしそうに言う。

しばらくして「同じものを自分たちにも作ってほしい」と言い始めたので、

「じゃ、一緒に作ろう」と言って、同様の頭に巻くものを作って、子どもの遊び心をそそるようにした。

子どもたちが遊んでいた形と同じような戦いごっこの言葉を言いながら、ナルトではなく、水遁の術など一般的な忍者が使う術の動きをやったり叫んでみたりしながら、子どもに遊びをしかけた。

④ 子どもがナルトのイメージにこだわる段階での遊び：かまわず楽しい遊びを仕掛ける

子どもたちは、テレビに強く影響されているので、先生の繰り出す技を見て、「エー、違うよ、そんな技はナルトには出てこないね」という言葉が飛び交うことになる。

子どもたちは、「先生のナルトは、ほんとのナルトではない」と否定する。

それに対して言い訳するとか、めげることなく、ナルトのイメージにあったものや、近いこともしながら、自分なりに勝手に忍者をイメージして、ナルトとは関係ない一般的な忍者の技も平気で使う。そうやって、子どもたちを相手にしながら戦いをするイメージで遊びを続ける。

子どもたちが否定することには相手にしないで、「そうなんだ、ナルトには出てこないんだ、でも、こんなの面白いじゃん」と言いながら、しらばっくれて、先生が面白がってやっていたら、その姿に子どもが魅了されていく。

このような状況で、数日間から1週間程度、遊びを続ける。

⑤ 先生がナルトラしくない遊びをしても、それを認めて楽しく遊ぶ段階

そのうち、子どもたちは、先生に対して「それは、テレビには出てこない」と否定することをあきらめて、それに応戦して遊ぶようになる。

先生が忍者になりきって忍法の術を使っている、その遊びの世界に、子どもたちが入り込んで遊ぶと楽しいという段階を迎えることができる。

最終的には、先生の面白がっている姿を見ているうちに、ナルト通りにしなければいけないということをあきらめることになる。先生の遊びに乗っていこうという気持ちになり、楽しく遊ぼうとする。

⑥ 遊びが展開する：その1、拠点をつくって遊ぶ

戦い遊びを、ある程度遊びこんでくると、毎日、技を言い合って戦うだけでは、

遊びに盛り上がりがなくなり単調になる。

そこで、子どもたちが遊びながら、一か所に集まる拠点づくりに取り組む。

先生が、ナルト一族の住処として、大型積み木で砦のようなものを作りかけておく。その場所で、登園してきた子どもたちを、おはようと言って迎える。

子どもたちは、「今日もナルトごっこしよう!」と話しかけてきて、「あれ?なに作ってるの?」と興味をもつ。先生と一緒に戦いごっこをしようとして来て、先生はナルトのかっこうをしてるけれど、積み木で建物のようなものをつくっているのを見ることになる。

先生は、いったいなにを作りだしたのか、何をはじめようとしているのかと、子どもたちの興味の視点を変えていく。「もう、たくさん術を使う練習したから疲れた。やっぱり、ナルトも休むところが必要だから、今日はこの基地で寝ようと思うんだよね」と、基地を住処にしたことを宣言する。

「私は、技を使いすぎて疲れているから、基地で休むところから始めたい」と言うと、子どもたちは、「よし、じゃ、敵が攻めてくるまでは、ここで休むことにしよう」と言って、基地として認めてくれる。

朝の支度が終わって、子どもたちは基地の中に入っていく。

基地の中で、少しの間、休んだふりをしてから、「あー休んだ」と言いながら、いかにも朝を迎えたような雰囲気、「また、術の練習に出よう」と言って、基地から外に出て術の練習をしたり、戦う遊びを始めると、また、子どもたちが、それに惹かれて、「先生と一緒に術をやるぞ」と、出てくる。

また、「疲れたから」とか、「夜になったから」と言って、基地の中に入る。基地の中で、新たな敵のための作戦会議をしようとして投げかけたりする。基地に入ったり出たりを繰り返しながら、遊びを発展していく。

拠点がいない状態で、戦いごっこをしていると、ただ、勢いよく遊ぶだけで、その場で終わったり拡散して終わることになる。

拠点があることによって、遊びが広がっても、また、まとまって、戦いの後、遊びが終わらないで拠点に戻ってくる遊び方になる。

⑦ テレビのイメージに縛られない発想を認め合える段階

拠点があることで、遊びがその日限りで拡散して終わってしまうことなく持

続する環境ができたので、次に、既存のテレビのナルトのイメージから、少しずつ、多様な発想を認める遊びの世界をつくっていく段階に移行していく。

テレビのイメージに縛られていると、それだけの単調な遊びの繰り返しになる。テレビのイメージを持ちつつ、自分の創作したこと、思いついたことを入れて遊んでも良いという状況になると遊びが広がっていく。

すでに、先生がテレビのイメージ以外の発想で遊ぶことについては、子どもたちは認めていたので、積極的にナルトにない発想を出すようにしてきた。次は、子ども同士でも、テレビのイメージに縛られないで自由に遊んでよいという段階になっていく。

⑧ 遊びの展開その2: 思わぬ展開から遊びを発展させる

このような状況での保育が何日か続いたなかで、ある日、先生がいないときに、子どもたちが拠点を出入りして、「先生がなっている忍者は絶対に死なない。魂というものがあるから、いくら闘っても必ず勝って、先生は死なないんだね」と、子どもが言っていることを知った。

翌日、がちゃがちゃの球にオーロラペーパーをかぶせた特別な水晶のような球をつくって、ふところに忍ばせておいた。ごっこが始まる時に、「私はこれをもっているかぎり、絶対死なないんだ」、「きらきら輝いている球を見てみる、これが光っているうちは、私の命は、どんなに攻撃されても、技があたってもぜったい死なないんだ」、と言いながら球をそっと見せると、予想通りに「あっ 魂だ!」と乗ってきた。

「そうだ。これが輝いている限り私は生き続けるのだ」と言うと、「じゃあ、割れたり、奪われたらどうなるの?」「敵にやられちゃうんじゃない」といろいろな発言が出てきて、「じゃあ、魂を守らなくちゃ」「俺たちも魂作ろうよ」と、自分たちも魂をつくって、それを守ろうと遊びが展開していく。

⑨ 遊びの展開その3: 既存のイメージと自分たちのアイデアと行きつ戻りつして遊びが発展する

テレビの既存のイメージを基にして、そのイメージの枝葉分かれしたところに、自分のアイデアをちよつとずつ盛り込みながら、それを形にして、自分たちのイメージの世界に取り込んでいくことを繰り返していく。そういう遊び方

があることを、子どもたちが分かってきた。

テレビのナルトのイメージに固執している段階では、「ちがうよ、そんな技はないよ、そんなことしないよ」という発言が多かったが、しだいに、そのイメージにこだわらないで、自分たちの思いつきやひらめきを遊びに取り入れていくようになる。

また、取り入れたときイメージを何かの形にしていくことも遊びになっていくことで、ごっこ遊びに広がりができてくる。ごっこ遊びのイメージを形あるものにするときには、製作コーナーが必ず必要になる。製作コーナーでつくって、それをごっこの世界に持っていくようになる。

⑩ 仲間意識が育つ

しだいに、一人が「こうしよう」と提案すると、「いいね、じゃあこうしよう」と、友だちの意見に自分の意見を乗せてアイデアを発展する発言が多くなる。自分が思いついたことは、どんなことでも言ってもいいと思えるようになると、安心して遊びこむことができる。

固執したイメージに縛られないで、発想したことを言ったり、それを製作して形にして遊びに持ちこむことを何度も往復する過程で、友だちから「いいね」と言われる喜びを経験し、同時に、友だちに、「いいね」と言ってあげたときの楽しさや心地よさを経験するまでに育つ。

クラスの仲間は、自分を否定しないで認めて受けとめてくれているという安心感に支えられた安定した仲間関係が形成される。

⑪ テレビのヒーローごっこが楽しい遊びに発展する指導

幼稚園教諭になった新人の時、園長から、テレビのヒーローごっこは、子どもたちが遊びが見つからないときに出てくると言われた。とくに、流行している旬のヒーローごっこが出てきやすい。

テレビのヒーローごっこや戦いごっこをしているクラスは、子どもたちに遊びが見つからないクラスであり、子どもが育っていないクラスだと言われ続けた。「あなたのクラスは・・・ごっこばかりしているから、子どもが全然育たないでしょ」と断定されてきた。

それで、ヒーローごっこはダメなんだと、思っていたので、ヒーローごっこ

している子どもがいると、無理やり形だけ別の遊びに誘った新人時代があった。

一方、10年ほど仕事をして、ごっこ遊びが子どもを育てるという確かな実感をもった。その頃、園長はなぜテレビのヒーローごっこは駄目だと言い続けてきたのかと考えるようになった。子どもがヒーローに惹かれて、それがきっかけで遊びが生まれるのであれば、それをうまく利用して、子どもが育つような保育ができないかと思っていた。

多くの幼稚園教諭は、ヒーローごっこを保育に取り入れようとはしない。また、お店屋さんなど生活のごっこの遊びには、先生は入って行って一緒に遊ぶが、ヒーローになりきったり、ヒーロー遊びに入っていく先生はいない。

とくに、戦いごっこの段階で、子どもたちは、誰かが痛い目にあって泣くようなことになり、そういう遊びは危ないからやめようと仲裁されて、その遊びは終わりにされる。

また、テレビのイメージが強く、ごっこをしているように見えて、テレビのイメージ以上に広がりがないので、先週はこうしてこうなったんだと、テレビの情報交換の話だけで盛り上がって終わってしまう。つまり、子どもがヒーローごっこをしているのを、ただ放置していると、子どもが育たないで終わってしまう。

しかし、遊びが始まりやすいという利点があるので、上手に利用できないかと考えた。子どもにとって何が魅力かを把握すれば、遊びが豊かになるきっかけがつかめるのではないか。

実際には、テレビの設定のうち、子どもが固執しているところから、そうでない遊び方も認めるように誘導して、自分独自のごっこ遊びを楽しむことができるように指導した。

そのとき、子どもの遊びの中に先生も本気で長時間入って遊びこむ。その楽しい姿に巻き込まれて、子どもは、テレビのイメージではない部分を、しだいに認めるようになってくれる。

3. 考察

3-1 ナルト実践の指導経過の特徴

ヒーローごっこでは、もとのイメージにこだわりすぎる問題がある

このナルト実践では、子どもたちは、それぞれにナルト役になり、悪役がいないにもかかわらず、遊びが持続発展するまでに指導することに成功している。その指導過程において、遊びが発展するために、江藤がもっとも苦心したのは、友定らが指摘した問題とは別の問題、すなわち、ナルトのイメージに子どもたちがとられるという問題をどう打開するかであった。

たとえば、お家ごっこでも、子どもは母親や家族役への憧れをもち、母親や家族の振る舞いや家庭生活のパターンなどのイメージをもとに遊ぶ。劇遊びであれば、絵本の登場人物に憧れたりしながら、そのストーリーをもとに遊ぶ。どんなごっこ遊びでも、子どもたちが憧れる対象があり、参照するイメージを共有しているから遊びが成立する点は共通する。

しかしながら、お家ごっこなどでは、子どもの母親には一定の共通するイメージがあるとしても、一人一人の子どもの母親には違いも大きい。母親への憧れや思いも、子ども間である程度違いがある。だから、子どもたちは、自分の母親のイメージにこだわりすぎないし、仲間の母親イメージに対しても、ある程度寛容である。そのバリエーションが遊びの発展の契機となる。

一方、TVのヒーローごっこは、他のごっこ遊びに比べると、子どもは、そのヒーローに憧れて変身したいという願望がひと際強い。また、忍術のように、ヒーローの振る舞いのイメージが細かく規定されるという特徴もある。このため、子どもたちは、TVのイメージを参照するにとどまらず、そのまま再現しようとして、遊び仲間がそのイメージから逸脱した振る舞いをした場合、それを細かく指摘して、逸脱を許容しないということが起きる。結果、その遊びは、パターン化したものになり、柔軟に遊びをつくりだすことができないし、また、柔軟につくりだそうともしない。

ヒーローごっこでは、ヒーローへの憧れが強いために、もとなるイメージにとらわれ過ぎるのである。そのうち、遊びは単調になり、熱中してオモシロ

イと感ずることができず遊びではなくなる。このように、憧れのヒーローのイメージは、時間とともに、子どもが遊びこむことに対して阻害的にはたらく。

実践が発展し、子どもが遊びこむとは？

たいていの保育者が好ましくない遊びと考えがちなヒーローごっこを、この実践のように豊かに展開した指導を、筆者は他に知らないが、おそらく、希少な実践ではないかと考える。この実践の経過を想像するならば、子どもたちだけの自発的な力で、ナルトのイメージから自由に発想を展開する遊びをつくりだすことは、ほとんど不可能だろうと考えられる。この実践が成立する背景として、江藤独特の遊び心や、保育実践に打ち込む姿勢等があるのは言うまでもない。

ナルトになって子どもの前に現れた先生に、子どもたちが、それはナルトにはないと言っても、しらばくれて相手にしないで、自分で忍者ごっここの遊びの世界をつくりだして、その魅力に子どもたちが惹きつけられていく様子は想像するだけで楽しい。江藤は、自分自身が、何日間かナルトになりきって子どもと一緒に遊びながらも、忍者一般の忍術を使った遊びが楽しいという、もっと広い遊びの世界に子どもたちを導いた。いつか、子どもたちは、まず先生だけは、ナルトから逸脱しても許容するようになる。

この実践全体において、江藤がもっとも留意した点は、TVのナルトの技や強く固定化したイメージを尊重し、決して否定することなく取り入れながらも、それに縛られないで、子どもたちが自由に発想を豊かにできるような遊びに導くことであった。そのうえで、思いがけない出来事を臨機応変に取り入れながら、しかし、子どもたちがお互いの発想を自由に出し合い、尊重して遊びこむまでに粘り強く、同時に楽しく指導している。

保育では自由遊びという言葉をよく使う。保育者が課題設定した時間以外の時間には、子どもは自由に遊んでいると思ひこんでいたり、自由に遊んでほしいという思いが込められた言葉として自由遊びと言うのであろう。しかし、先に引用した飯野(2013)のエピソードのように、いかにも楽しそうに遊んでいるように見えて、実は不自由であるということはよくあることである。

個の自由な発想は、集団遊びにおいてはしばしば、他の個の自由な発想と葛藤する。その葛藤を放置したり、子どもだけに解決を任せたり、性急に解決しようとするれば、しばしば、一部の子どもの発想が他の子どもの発想を抑圧することになる。しかも、その先には、抑圧された子どもが不自由になるだけでなく、抑圧する立場であった子どもの自由さえも変質して不自由なものになってしまう。それでは、子どもたちは育たない。しかし、個の発想と他の個の発想の葛藤をむしろ、子ども集団を育てる好機ととらえることで、いっそう発想豊かな自由を感じることができるよう質の高い集団をつくりだしていくことができる。この実践では、しだいに、ナルトに縛られなくなり、仲間の自由な発想に対して、それを受けとめつつ、自分の自由な発想を、それに付け加えたり、かぶせたりして、遊びを楽しく豊かにしたという意味で、そのような事例として理解できる。

このクラスでともに育つ仲間として、子ども一人一人が安心して自分の自由な発想を言葉にして発言することができる安心感、そして、お互いの自由な発言に対して、それを受けとめながら、さらに自分の意見を重ね合わせて、より楽しく充実した活動にしてくることができるクラス。最初は、それは先生の指導のもとでできるものだが、卒園を迎える頃には、子どもたちだけで、意見を調整して、より高い活動を創り上げるまでに育ってほしいという願いと、指導すれば必ず育つという江藤の確信に支えられた実践である。

もちろん、卒園までには、運動会などの行事や、日常の生活場面など、あらゆる機会に指導するのであるが、江藤によれば、ごっこ遊びで遊びこんでいくところこそが、子どもを育てるもっとも適切な機会であるという。

たしかに、ごっこ遊びでは、自分なりの想像的な世界を繰り広げていく中で自己世界をつくり(師岡 1988)、個が集団の中でよりよく生かされ、集団も個と共に発展していくという相乗作用を大切にす指導が可能である(八木 1988)。

3-2 ごっこ遊びと集団づくりにおける自制心の育ち

集団としての自制心の現れ

就学を間近に迫った時期の子どもたちの見事に成長した姿を保育関係者から聞くことがある。子どもたちは旺盛な活動意欲をもって遊びや生活に取り組む。それぞれの強い意欲や思いがあるので、しばしば、対立や葛藤場面が生まれ、いざこざやケンカになることもあるが、子どもたち自身で、お互いの思いを調整して、折り合いをつけて遊びや生活を持続発展していく姿が語られる。

一例をあげてみる。これは、ある園で、4歳児の時には、いたるところでいざこざが頻発していたクラスの5歳児3学期の子どもたちの姿についての保育者の語りである。江藤実践で目指す子どもたちの姿に重なる。

「何か作るとか、何かをするとき、『これ使うね』『これ使ってもいい?』と確認に来るだけで、『いいよ』と言うと『うん、わかった』と言って、自分たちで作り始めている。そのうち、ケンカが始まったりするが、M君がいい味を出して、『お前は どうして こういう風にしたんだ。…うん、うん。そっか、わかった。じゃあ、お前は どうしてだ?…うん、そっか。じゃあ、こういう風にすればよかったんじゃないか?』と仲裁する。本人たちも『そっか、うん、わかった。』と収まる。4歳児のときには、A君とB君はよくケンカしていたが、今は、ケンカが始まっても途中から笑い始めて『俺たち仲良しケンカだよな』と言って、自分たちで仲直りするようになった。4歳の時の土台があって、5歳の活動経験で仲間意識が強くなって、そういう姿を見せるようになった。」

一般的な発達理論として、個の発達としては、4歳代後半には、自制心が育つと言われる(田中・田中(1988))。その内面は、「・・・したい、ケレドモ、・・・する、だって、・・・だから」と説明される。たとえば、「ブランコに乗りたい、ケレドモ、順番を待つ(我慢する)、だって友達が先に乗っているから」という内面的な機制が育つのである。しかし、今日、保育園や幼稚園の子どもの様子を見ると、それぞれの要求だけを表出して感情的に混乱している姿をよく見か

ける。4歳児クラスの子どもたち(5歳前後)に自制心が形成されたことを納得することが困難である。

自制心という言葉から連想される意味と、その説明があいまって、ともすると、自制心とは、大人の指示通りに待てる、我慢することができる力であると誤解されやすい。しかし、先の説明で言えば、「ブランコに乗りたい」という活動欲求の高まりが、自制心の中核的な心理であり、その思いが強い分だけ、待つことができるのである。つまり、自制心とは、活動への期待感や要求が豊かにあり、それを土台として、その活動を実現するためには、時には、待ったり、我慢したり、譲ることができるようになる姿を意味する(浜谷 2004)。また、それまで自分の思いが尊重されて楽しい活動を保育者が与えてくれたという経験に基づいた信頼感があるので、子どもは安心して、相手の気持や、その時の状況、ルールなどに目配せしながら、粘り強く自分の要求を実現することができる。自制心は、そういう力として捉えてはじめて子どもが育つことに寄り添う保育実践が展開可能になる。

上述の5歳児3学期の子どもたちの見事な姿を、5歳児になるまでに自然に発達して、そうなったと理解することは適切ではないだろう。そこに至るまで、数え切れないほど、お互いの要求をぶつけあい、相手のことを知る機会を経験し、同時に、それぞれの要求が豊かに育つような保育実践の取り組みなどの総体の成果として立ち現われる、そう解釈するのが妥当であろう。

つまり、このような子どもたちが見せる見事な姿は、このクラスの保育者との信頼関係が基盤になり、同時に、このクラスの、この仲間との関係の中で、たち現われると考えるべきである。

したがって、就学を間近にしたときに見せる、子どもの成長した姿というのは、子どもの個の発達として理解するだけでは十分ではない。むしろ、クラスの子ども集団が仲間として自制心を発揮できるように育った姿だと解釈して理論化するべきだろうと考える。集団として遊びなどを持続して発展する、そのことの楽しさや喜びを十分に味わった経験をもとに、そのために、仲間の要求と自分の要求を調整して、時には、大人が思いもつかない解決法をつくりだしていく。そういう姿としてとらえることが、保育実践への示唆を豊かにすると

考える。

仲間意識の育ちにおけるごっこ遊びの意義

幼児期後期、子どもたちがお互いの要求を調整することができるように育つことは、保育における集団づくりの目標である。その時、師岡（1988）が指摘するように、しばしば、子どもたちに、問題点について考えさせようとして、会議的な話し合いが重視される。そうすると、大人が期待する正解を言うだけで、実際の行動に結びつかないという意味で、生きた解決にならないことがある。さらには、少数の子どもだけが保育者の意向を汲んで、ミニ先生となって、子ども集団の自然な話し合いを阻害することになる。そういう集団では、形式的には話し合っている、お互いが納得して活動を豊かに展開する保育にはつながらない。

同様の点について、浜谷・江藤（2014）は、子どもでも、たとえば、自分と違う意見だと思っても、「それもいいかもしれないね、でも、こういうときはどうなの」と、相手を肯定してから、柔らかく否定することができるようになるが、5歳児が、班で行事に向けて話し合う場面では、形としては立派でも冷たい話し合いになってしまうと言う。

一方、ごっこ遊びでは、意見が分かれたとき、言い争っても楽しくならないので、「いいね、でも、こうした方がいいんじゃない」と、仲間の言ったことを受け入れる姿勢を学び、納得のいく理由が出たところで、それに従って楽しく遊ぶ経験を重ねる。それが集団の話し合いに活かされて、「それもいいかもしれないけど、でもさ、こうなんじゃない」と、最初からは友だちの発言を否定しないようになる。話し合いの場面で指導すれば、型にはまった、しっかりした話し合いをすることができるが、優しく思いやる心が入るためには、好きな遊びで、好きな友だちとのやりとりが十分にできるようになっている経験が必要である。

このナルト実践は、多くの保育者が、保育を創りこんで指導することが難しいと考えているヒーローごっこにおいても、そのような柔らかな仲間意識を育てることが可能であることを示した実践であると言える。

注

- 1 ナルト 少年漫画を原作としたTVアニメが大ヒットした。主人公ナルトが忍術を修行して成長する物語。ほかの里の忍と戦う場面がある。

文献

- 八木紘一郎編著 1998 ごっこ遊びの探究：生活保育の創造をめざして 新読書社
- 友定啓子 1999 保育現場からの現代幼児論(5)：戦いごっこ 幼児の教育 Vol.98 no.12 p.4-11
- 飯野雄大 2012 遊びへの期待感から安心して挑戦できるようになったクラス：挑戦できないヒーローたちの物語 浜谷直人編著 仲間とともに自己肯定感が育つ保育 第3章 かもがわ出版
- 田中昌人・田中杉恵 1988 子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ 大月書店
- 師岡章 1988 八木紘一郎編著 ごっこ遊びの探究 第二章第二節 ごっこ遊びの意味 新読書社
- 浜谷直人 2004 困難をかかえた子どもを育てる：子どもの発達の支援と保育のあり方 新読書社
- 浜谷直人・江藤咲愛 2014 なりきってごっこ遊びすることで育つ柔らかな仲間意識 季刊保育問題研究 270号 20-31

付記

本研究は平成27年度科学研究費基盤研究C課題番号15K04079(研究代表者：浜谷直人)の一部である。

著者

浜谷 直人 Naoto Hamatani
江藤 咲愛 Etou Sae 公立幼稚園 園長