

研究論文

幼稚園で安心感を持って過ごすようになるまでに 時間を要した幼児の「遊びの探究」に向けての支援

武藤 亜佐子* ・ 石井 宏祐**

Support for Exploration of Play for Kindergartners
who took long time to feel safe in kindergarten

Asako MUTO and Kosuke ISHII

【要約】

幼稚園の生活の中心は遊びであり、幼稚園教育は、遊びを通しての指導が中心に行われるが、家庭から離れて幼稚園で過ごすことに苦痛を感じる子どもや、同年代の子ども達との集団生活になじめず、拒否的な反応を示す子どものように、幼稚園で遊ぶということ自体に困難を感じる子ども達もいる。そうした子ども達が、自発的に遊び始める時の遊びの中には、慣れない環境の苦痛を低減させ、なんとかその場に居続けようとする解決努力（長谷川，1987）とみなされうるものもある。

本研究では、解決努力としての意味合いを持つ遊びにいかに関わるかについて検討することを目的とし、幼稚園で安心感を持って過ごすようになるまでに時間を要した幼児が遊びの探求に向かうまでの支援について報告した。

3つの事例を通して、一見すると閉鎖的で発展性に乏しいととらえられるような遊びであったとしても、子ども達の遊びを尊重し、変化を求めずに一緒に遊ぶことに徹することの重要性が示唆された。これは、子ども達の遊びを解決努力としてとらえ、その子ども達が遊びを通して自分らしく居られることを支援するプロセスとも考えられた。

【キーワード】

遊びの探究 遊びの支援 遊びを支える環境 安心感 解決努力 家族療法

1. 問題と目的

幼稚園は、同年代の子ども達と過ごす集団の場であるが、幼稚園に入園してきた子ども達の多くは、幼稚園が初めての集団の場であり、不安やとまどいを抱えながら幼稚園生活をスタートさせる。入園してまもなく

幼稚園生活に慣れ、保育者との信頼関係を築き、自分がしたい遊びを見つけ、遊び始める子どももいれば、母親と離れることや集団生活に抵抗を示し、なかなか遊びに向かおうとしない子どももいる。中には、母親と離れて幼稚園で過ごすことに苦痛を感じる子どもや、同年

*佐賀大学教育学部附属幼稚園

**佐賀大学教育学部附属教育実践総合センター

代の子ども達との集団生活になじめず、拒否的な反応を示す子どももいる。入園前に、同年代の子ども達と遊んだ経験がない、あるいは他機関で心理相談や医療機関の受診を勧められ、母子共に不安な気持ちを抱えながら入園を迎えるケースも見られ、安定して幼稚園生活を送るようになるまで時間がかかる子どもは、年々、増加傾向にあると言える。こうした子ども達の支援については、これまで、保育者が、登園時の出迎えや保育中に丁寧に関わることで対応してきているが、一人の子どもに個別に長時間関わることや、同時に複数の子ども達に関わることは不可能である。また、不安な気持ちを抱えた保護者への対応も、時機を逃さずに行うことが難しい現状がある。

幼稚園・保育所等の保育現場における様々な支援ニーズの高まりと共に、発達や心理の専門職の支援が求められるようになり、外部の専門職の派遣による発達支援は整備されつつあるといえる。しかし、子どもの生活や遊びにおける課題、保護者が抱える問題が多様化し、そこに対応する保育や保育者への支援の必要性も増している現状をふまえると、今後はより一層、現場に根差した形での支援が必要になると考えられる。

さて、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」とあり、第2章では、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」すべての領域のねらいが遊びを通して達成されることを想定して書かれている。また、特別な配慮を必要とする幼児への指導に当たっては、「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し」とある。個別の支援を行う際も、幼稚園が遊びを通した育ちの場であることをふまえ、保育者と協働的な関係を築き、集団の中での子どもの主体的・自発的な遊びの探求に寄与する支援とならなければならないと考えられる。

遊びの理論

遊びは今日まで様々な立場から理論化されてきた。

Huizinga(1938=1973)は、遊びが人間の生活の本質であると述べ、遊びの要素として、①自由な行動である、②遊ぶ場と持続時間によって現実世界から区別される、③遊びには緊張感が必須である、④遊びは必要や欲望を直接的に充足させることとは無関係である、⑤遊びには特有のルールが存在する、という5つを挙げている。

また、Caillois (1958=1990)は遊びの条件を①自由な活動、②隔離されている活動、③未確定な活動、④非生産的な活動、⑤ルールが存在する活動、⑥現実とは区別される活動、の6つに整理している。

幼稚園の創始者であるFröbel (1826=1964)は、「遊戯することないし遊戯は、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。というのは、遊戯とは、すでにその言葉自身も示していることだが、内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現にほかならないからである。遊戯は、この段階の人間の最も純粋な精神的所産であり、同時に人間の生命全体の人間およびすべての事物のなかに潜むところの内的なものや、秘められた自然の生命の原型であり、模写である」と述べている。

代表的な上記の理論以外にも、これまで「余剰エネルギー説」「生活準備説」「反復説」「浄化説・補償説」「休養説」「教育的効果説」（本郷，2004）など多岐にわたる説明がなされてきた。また、遊びは子どもの全般的な発達と関連している（斎藤，1989）とされ、子どもの発達との関連でも多くの研究が進められてきた。

また、遊戯療法では、遊びのセラピューティックな側面に着目してきた。「あそび」ということばを用いて相互に関わり、それを通して相手を理解し援助する（田中，2011）遊戯療法では、自由な遊びを通して、子ども

の内的世界やコミュニケーションパターンを見立て、同時にストレス発散やアンビバレントな感情の統合など(石井・石井・松本, 2019)を目指す。

また、幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2018)では、遊びの本質について「周囲の事物や他の人達と思うがままに多様な仕方でも応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、その関わり合いそのものを楽しむことにある。すなわち遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている」と述べられており、わが国の幼稚園教育において、遊びが重視されていることが端的にあらわれているといえよう。

解決努力としての遊び

このように、幼稚園の生活の中心は遊びであり、幼稚園教育は、遊びを通しての指導が中心に行われるのであるが、家庭から離れて幼稚園で過ごすことに苦痛を感じる子どもや、同年代の子ども達との集団生活になじめず、拒否的な反応を示す子どものように、幼稚園で遊ぶということ自体に困難を感じる子ども達もいる。

そうした子ども達が、自発的に遊び始める時の遊びの中には、慣れない環境の苦痛を低減させ、なんとかその場に居続けようとする努力、いわゆる解決努力(長谷川, 1987)の一つとみなされうるものもある。それは、解決努力としての不自由さのある遊びであるが、遊びを通して、自分を取り巻く外界を探索しているものでもあり、生まれながらにして備わっている知的好奇心(波多野・稲垣, 1973)の追求と見るならば、その過程は快の感情を伴い、遊ぶために遊ぶという自己目的的な遊びと言えよう。

家族療法は「良循環に徹底的に関わる」(石井・石井・三谷・長谷川, 2005)アプローチであり、解決努力を尊重し、対象者が「できるだけ今のまま」(石井, 2009)で変化できるように支援しようとするパラドキシカルな特長を有する。

ある行動が問題とみなされるとき、その問題を解決するために、よりよい変化を志向することは我々にとって自然なことである。しかしその問題とみなされる行動がすでに解決努力であるならば、それを変えようとするのは支援者側の「無理なコントロール」(石井, 2015)のあらわれかもしれない。

石井(2018)は、「変化を目指すという営みにはどうしても現状の否定が前提になりがち」であり、「変えようとするのではなく、現状を理解」することの重要性を述べている。問題とみなされる行動は、「変化しないほうがいいこと」「変化させてはいけないこと」「変化させたくないこと」(石井, 2020)の可能性もある。

そこに居ることの苦痛を和らげるための遊びが、一見、育ちにつながるようにはみえないものや、望ましい発達過程にみえないものや、停滞にはまり込んでしまっているように見えるものであっても、解決努力として理解することは、大きな意義があるのではないだろうか。

しかし、幼稚園教諭や保育士など保育を専門とする保育者、あるいは保育現場で発達支援を行う支援者が、これらの解決努力としての意味合いを持つ遊びをどのように支援するかについては、これまでほとんど議論されてこなかった。

本研究の目的

本研究では、幼稚園で安心感を持って過ごすようになるまでに時間を要した幼児が、幼稚園を安全で安心して過ごせる場所であると確信し、遊びの探求に向かえるようになるまで、支援者として行った支援について報告し、解決努力としての意味合いを持つ自己目的的な遊びにいかに関わるかについて検討することによって、幼稚園で生活や遊びを共にする支援者が行う支援のひとつの方向性を明らかにすることを目的とする。

2. 事例

幼稚園で安心感を持って過ごすようになるまでに時

間を要した幼児3名への支援について報告する。

なお、事例は、匿名性に配慮した形での公表について同意を得たものである。

幼稚園での支援の概要

第1著者(事例では筆者とする)は、A幼稚園に保育発達支援員として週3日勤務し、子ども達と生活を共にし、遊びながら、保育上の配慮や支援を必要とする子ども達の発達のなアセスメントや支援を行っている。担任・副担任と連携し、必要に応じて保護者相談を行い、園全体の保育・発達支援に携わっている。また特別支援コーディネーターとして他機関との連携、地域の子育て支援の一環としての未就園親子相談を担当している。公認心理師資格を持つ臨床発達心理士であり、心理専門職としての支援が求められている。

第2著者は、臨床心理学を専門とし家族療法をオリエンテーションにもつ大学教員である。第1著者と連携し、在園児と地域の未就園児の保護者支援を行っている。

A幼稚園の方針

A幼稚園の教育目標は、「身近な環境に自らかかわり、遊びを創りだす力を育てる」である。幼児の自発的な遊びを通して成長や発達を遂げていけるような保育を行っている。

また、保護者には、「保育参加」、「保育アシスタント」として、参観形式ではなく、実際に保育に参加する機会が設けられている。子どもが保護者と離れ難い時には、保育者との連携のもとに、子どもと共に過ごすこともでき、子どもを中心に保護者も保育者も共に育つ幼稚園を目指している。

【事例1】5歳B児

①B児について

年少組からの入園。登園後、母親と別れることに抵抗があり、波はありながら、年長組になるまで母親に幼稚園に残ってほしいと懇願することが続いた。母親は、時間が許す限り付き添う時間を確保したが、どうしても帰らなければならない時は、保育者がその後を引き受ける形で別れ、B児は保育者の側から離れず一日を過

ごしていた。年長組に進級し、母親と別れる際に、筆者が、B児と遊ぶようにしたことをきっかけに、朝は、筆者がそばにいて、母親が帰宅することをあっさりとして承するようになった。初めての行事や活動への参加の仕方は、非常に慎重であり、活動内容は理解しているが、自分なりに見通しをつけ参加するまでに時間がかかった。初めは、筆者と2人きりで遊ぶことを好んだが、1学期の中頃には、筆者と友達と遊ぶようになった。遊び始めると、筆者がそばにいても構わずに友達と遊び続ける姿が見られた。

B児は、初めて経験することや予測のつかないことに対する不安が強く、人に対しても、物事に対しても、関わり方がとても慎重である。年長組では、年少、年中組で経験したことのない行事や活動が次々とあり、B児にとって、これまで以上に幼稚園は予測がつかないことがたくさんある場所となることが懸念された。1学期は、担任・副担任と連携して、B児にとって、幼稚園やクラスが安心して過ごせる場所であると思えるように、当面は、筆者が、母親と別れる際にしっかりと関わることを支援方針とした。

②遊びの探求に向けて行った支援

B児は、電車やバスなどの乗り物が好きで、知識も豊富であった。筆者と電車のお話をよくするようになり、二人乗りの三輪車の後部に筆者を乗せて、JRの特急電車に見立て、色々な場所に行く遊びが始まった。毎朝、筆者を職員室に迎えに来るようになり、「特急〇〇」、「特急□□」…と、列車は変わるが、園舎の周りを周回するルートは変わらず、2人で列車のお話をしながら、目的地に到着するという遊びを楽しんだ。途中で、他児から他の遊びに誘われても行かず、他児と一緒に遊ぼうと三輪車についてこようとすることを拒み、2人だけの「電車ごっこ」は日課となり数週間続いた。

その後、この遊びが一段落したら、他児のしている遊びを見に行くことや、誘われて参加することが増えてきた。最初は、筆者と一緒に遊びに入ることや、そばにいてを求めたが、ルールを理解し、遊びの全体的な見通しが持てるようになると、子ども達だけの集団で遊ぶようになった。

③結果と考察

B 児の遊びの様子や描画から、B 児にとって、幼稚園は、予測のつかないことが起きる変化に満ちた場所となっていることがうかがえた。B 児は、未経験の行事や活動の見通しが持てないことだけではなく、曲がり角でふいに誰かとぶつかりそうになることや、転んで怪我をすること、クラスでの製作活動の作業工程など幼稚園生活で日常的に起きる予測できなさへの不安も持っていた。B 児の視線で幼稚園を俯瞰してみると、三輪車やスクーターに乗った子ども達が交錯し、急に水をかけられるかもしれない、ボールがとんでくるかもしれない…と安心して遊ぶどころではない場所だったのではないだろうか。B 児が始めた「電車ごっこ」は、朝、二人乗りの三輪車の後ろに筆者を乗せて職員室前から出発し、同じルートを辿り、何事もなく目的地に到着するというものであった。B 児にとって、変化に満ちた幼稚園で無事に過ごすことができることを確認する遊びであったと考えられる。筆者と「電車ごっこ」をするようになってまもなく、「電車ごっこ」以外の遊び、例えば、鬼ごっこや、円陣ボールなどルールが構造化された集団遊びには、他児からの誘いに応じ参加し、他児との関わりが増えていった。集団遊びの中では、タッチされることや、ボールに当たるといった、ルールの範囲で不意に起きることに怯まずに、子ども達同士の関係の中で遊ぶようになったが、朝の「電車ごっこ」は2人だけで遊ぶことを望んだ。

やがて、朝の「電車ごっこ」に変化が見られるようになった。筆者が乗ろうとすると回送電車であったり、特急電車で通過したり、乗り遅れて電車が行ってしまうという想定外のことを、B 児がするようになった。筆者の、驚いたり、困ったり、がっかりしたりしている様子をB 児が笑いとばすようになり、「電車ごっこ」の遊びは終結した。

筆者は、毎日、同じ人と同じもので同じように遊ぶことは、変化に満ちた幼稚園で、変化を望まないB 児にとって意味のある遊びであると捉え、電車のバリエーションを増やすことも、他児との関わりを模索することもなく、B 児の気の済むまで、「電車ごっこ」のお客さんになることに徹した。B 児が、幼稚園において、想定外のことが起きるかもしれないが、平穏に過ごすこ

とができる確信を持ち、安心感を持って遊びの探究に向かう契機となる遊びとなったと考えられる。

【事例2】3歳C児

①C児について

入園当初は、情報や刺激が多く、必要な刺激を選択して取り入れることができず、混乱していつばいいつばいという状態であった。不安や緊張を感じた時には、全速力で園舎の周りを何周も走ることや、建物やフェンスの横線を目で追いながら走ることで対処し、周囲には伝わりにくい表現方法であった。痛みは、地団駄を踏んで堪える様子が見られた。他児の動きや声も刺激となり、突然、眼前にいる他児を押す、髪の毛をつかむ、遊んでいるところに飛び込む姿が見られた。幼稚園で過ごす時間が長くなると、感覚刺激を求める行動が見られるようになり、砂や泥水の異食が見られた。

年中組に進級すると、筆者や保育者に頼ることや助けを求めることが上手になり、以前のように全速力で走る姿はほとんど見られなくなった。また、他児を押す、叩く、髪の毛をつかむこともほぼ見られなくなった。他児への興味や関心が芽生え、友達がしている遊びを自分もしたい、仲間に入りたいという気持ちが育ち、C 児と筆者の遊びに興味を持ったE 児を交えて3人でよく遊ぶようになった。C 児と穏やかに遊ぶE 児と関係を築き、C 児の遊びも人間関係も広がりを見せた。筆者が勤務しない日は、母親が幼稚園に残り、C 児や他児と共に遊び、C 児の幼稚園での安定した生活を支えた。年長に進級するにあたり、就学を見据えて、C 児の育ちやすい環境を保護者と共に考え、他機関と連携し就学先を決定した。

年長組では、仲の良い友達と少人数で遊ぶこともあがるが、より大きな集団での遊びに入ることを希求した。行事や集団での活動については、その都度、C 児が主体的に活動に取り組むことができるような手立てを、保育者、保護者と一緒に探った。卒園が近くなる頃には、サッカーや多人数での鬼ごっこでも、ルールをしっかりと守り、クラスの友達や保育者と楽しく遊ぶ姿が見られた。

②遊びの探求に向けて行った支援

入園当初は、園舎の周りを全速力で走ることや水遊びが多く見られた。植え込みに顔を近づけ葉っぱに頬が触れるか触れないかスレスレで走ることや、蛇口の水を全開にして、水しぶきや渦状になって吸い込まれるところを見るなど感覚的な遊びを好んだ。保育室のおままごとコーナーにある泡だて器やお玉、フライ返しが好きで、フライ返しの隙間から外の景色を見ながら走ることや、建物やフェンスの横線を目で追いつながら走ることもあった。

走り始めると、外靴のままで保育室やゆうぎ室を走り抜けることがあり、走っている途中で、遊んでいる他児や保育者と場を共有して遊ぼうとすることもあったが、周囲の音や声、人の動きによって興味が移り、すぐにその場を離れることが多かった。

C 児の遊びは、視覚や触覚から得られる刺激を求めることや、全速力で走る、力いっぱい押す、ものを投げなどの感覚探求的な遊びが多かった。

筆者は、C 児が興味を持つだろうと予測される遊びとして、雨どいをつなげ、スライダーにして水やどんぐり、むくろじの実を一度にたくさん流す遊びに誘い、一緒に遊んだ。初めは、流れてくる水や木の実を見ることを楽しんでいて、次第に、自分で流したり、スライダーの長さや流すものを変えてみたりするなど工夫して遊ぶようになった。登園するとすぐに筆者を誘い、遊びに向かうようになり、安定して長い時間遊び続けることのできる遊びとなった。外用の積み木をドミノのように並べて、ボールを転がしたり、蹴ったりして倒す遊びも、C 児の興味をひき、感覚的な刺激への欲求を満たすと同時に、一人で楽しむ遊びから筆者と、あるいは他児も一緒に共有する遊びとなった。C 児と筆者の遊びに興味を持った子ども達と一緒に遊ぶことで、C 児と他児が緩やかにつながり、少しずつ遊びを通した穏やかな空間を共有するようになった。

③結果と考察

C 児の入園当初の姿、例えば、炎天下に裸足で園舎の周囲を何周も走ることや眼前のものを押し倒す姿から、C 児にとって、幼稚園という初めての集団生活は、不安や不快というレベルを超えて危機的な状況にある

と見てとれた。C 児の支援を行うにあたり、危機的状況を緩和するために、まずは、C 児をとりまく環境を整備することが最優先であると考えられ、感覚統合理論 (Ayrres, 1982=1987) に基づきアセスメントを行い、環境調整と遊びの支援を行った。

危機的な状況にあっても、人に助けを求めずに自分で何とか対処しようとするところから、不安な時や困った時はこの人がいれば大丈夫という C 児にとって幼稚園での安心感の基盤となる安全基地 (田口, 2000) が必要であるとの見立てから、筆者が勤務している日は、C 児の近くにいるよう心がけた。突発的な C 児の行動に対して、極力、制止や注意のことばを使用しないで済むように、保育者と意見交換し、保育環境における物的・空間的環境を整備した。危険なことやトラブルが予測できる場合は、他児の保育環境や子ども達同士の関わりを大事にしながら、全職員の共通理解のもとに、環境を調整した (Table1)。

Table1. C児の入園直後に行った環境調整

支援する行動	環境調整による支援
職員室のパソコン、机上のものが気になる	離席する際はパソコンのふたは閉める 職員室のドアは閉める 触れていけないものは置かない
カメラ・三脚・携帯が気になる	事前に機器の配置、職員の配置、対応を考える
他児が乗っていてもトランポリンに乗る	当面は使用しない→段階的に使用するよう
プールの柵を超えて中に入る	プールの出入り口に柵を設置する 水が入っている時は施錠する
各所の水撒き用ホースの先を走りながら引き出す	ホースの先は壁側に向ける
色々な場所の水道を全開にする	使用していない水栓は止める 保育室の水圧を下げる
各所の水道栓を取って水を出す	水道栓のフックの位置を高くする
柵を倒す	倒れないように固定する・必要ない柵は撤去する
柵、製作物等を倒す	製作する場所・時間・製作物を置く場所を配慮する
ブランター、植木鉢を倒す	不要なブランター、植木鉢は当撤去する
中門を開けて外に出る	きちんと閉めた後にゴムを上からかける 警備員が離席する際の連絡を徹底する
おもちゃを投げる	怪我につながるようなおもちゃは当面保育室に置かない →段階的に置くように
登園時や在園時間が長くなると不安が高まる	登園のタイミングや在園時間を調整する

遊びについては、一人で楽しむ遊びから、筆者と、あるいは他児も一緒に共有できるような遊びとなるよう支援した。C 児が好んでいた感覚探求的な遊びは、軽減をはかるのではなく、他者と共感的な関わりが持てるような遊びとなるよう支援した。雨どいのスライダーは、C 児の感覚的な刺激への欲求を満たしながら、他児とも遊びの場を共有できる遊びとなった。また、力のコントロールが難しい C 児が、力いっぱい遊べるように、的あて遊びを行った。的を重量のあるものにして、C 児が全力でボールを投げたり、蹴ったりして倒

す爽快感や達成感を味わうように支援した。的当ては、的を準備する他者が必要であり、C児が他者と関係を築きながら遊ぶ遊びとなった。的が倒れるとC児は全身で喜びを表現し、一緒に遊んでいる筆者や友達と喜びを分かち合った。C児が、幼稚園で危機的な状況におかれることなく、他者と遊ぶことの楽しさや、爽快感、充実感を味わい、幼稚園での遊びの探求につながる遊びとなったと考えられる。

【事例3】4歳D児

①D児について

年少組からの入園。入園から年少組の2学期まで、母親と共に幼稚園生活を送った。他児の遊びや生活習慣をじっくりと観察し、母親と一緒に体験することで、他児との関係を築き、安心して幼稚園で過ごすようになった。2学期が終わる頃には、母親と離れて遊ぶようになっていたが、3学期に入ると、再び、母親に幼稚園に残るように求め、降園まで母親のそばから離れずに過ごし、母親以外と会話をするのがなくなった。

年中組に進級すると、再び、母親と離れて、仲の良い友達や筆者と遊ぶようになり、2学期には、子ども達同士の関係の中で遊ぶようになった。行事についても、園内の行事だけでなく、園外に出かける行事においても母親は付き添うことなく参加するようになった。

②遊びの探求に向けて行った支援

D児は、年少組の3学期に、それまで遊んでいた筆者や他児との遊びを一切しなくなり、母親と遊ぶことを希求し、二人きりで遊ぶ日が続いた。年少組の終わり頃に、仲の良いF児が砂場で始めたごっこ遊びに入り、再び、他児と遊びの場を共有するようになった。

年中組では、F児や保育者の言動を観察し、そっくり模倣することや、D児が日頃から関心を寄せている電源や電化製品、楽器を取り入れたごっこ遊びが見られた。ブランコ、乗り物遊び、鬼ごっこなど、年少組の時に母親と一緒にしていた遊びも再びするようになった。この時期、D児は幼稚園でお弁当を食べなくなり、その時間は、筆者と2人で三輪車やブランコで遊ぶ時間となった。

2学期の終わり頃に、D児は、家でもしているとい

う基地づくりを幼稚園でもするようになった。ビールケースをたくさん並べた周囲にコーンを立てて張り紙をし、誰も入れないように工夫した。基地づくりは、しばらくすると、キャンプごっこに変わった。D児が考えたキャンプごっこは、サッカーゴールにブルーシートをかけテントに見立てたものであり、テントの中に様々な道具を配置するという遊びであった。周囲で友達がごっこ遊びをしている中で、一人でテントを設営し、日頃、ごっこ遊びで使われている鍋やボールなどの道具類を黙々とテントの中のテーブルに並べていた。緩やかに友達とつながりながら、年長組に進級するまで、毎日のようにキャンプごっこで遊んだ。

③結果と考察

D児は、入園当初、他児と関わることや集団での活動へ参加することに慎重で、何事もじっくり観察してから取り組む様子が見られた。遊びについては、幼稚園で母親と培った遊び的遊び(武藤・石井, 2022)をベースに、自分がしたい遊びで自分らしく遊ぶようになるために時間を要した。

年中組の後半から始めた基地づくりは、他児の遊びの模倣ではなく、D児が家でしている遊びを幼稚園でも再現した遊びである。基地を作って、そこで遊ぶのではなく、基地の材料となるビールケースや積み木を配置することに没頭して遊んだ。D児は、この時期、好きな絵本のキャラクターの絵をよく描くようになっていたが、色々な描き方で何枚も描き、時間をかけてイメージを形にしていた。ビールケースや積み木の配置を変えることに没頭するD児の姿から、D児が、試行錯誤しながら頭の中のイメージを形にしていることがうかがわれ、筆者はD児の基地づくりを見守った。

基地づくりは、キャンプごっことなり継続された。ブルーシートの屋根を張ったテントの中は、大量の砂場用の道具がテーブルの上に所狭しと積み上げられ、混とんとしていた。次第に、道具の種類が精選され、ボールやざる、泡だて器など、料理に使うものが残っていった。D児は、この遊びの間、「仲間に入れて」という友達を断り、筆者の手伝いもあまり必要とせず、テントの中に向かい、黙々と道具の配置を試行錯誤しながら入れ替えることを繰り返していた。

年長組に進級する頃になり、2カ月近く続いたキャンプごっこは、急な展開を見せた。D児がスूप屋さんの店主となり、テントの中から、「いらっしやいませ」と他児に声をかけるようになり終結した。テントの中のテーブルは、すっきりと整理され、道具が使いやすいように配置されていた。D児が、幼稚園の遊びにおいて、時間をかけ、自らの力で混んとしたイメージを整理し、形にしていく過程が現れた遊びであった。心から安心できる家庭での遊びを再現し、時間に追われることなく納得のゆくまで取り組み、幼稚園でも自分らしく居ること、自分らしく遊ぶことにつながる遊びであったと考えられる。

3. 考察

遊びの探究への支援

未知の世界に足を踏み入れる時、誰しもが不安と緊張を感じながら、勇気を出して一步を踏み出すのではないだろうか。生まれて3年、4年の子ども達が幼稚園に入園する際の不安がどれほどであるか、想像するのは容易であろう。田口（2002）は、三歳児や四歳児の同年齢児多数集団は、まだ対人的に幼い子にとっては、魑魅魍魎の跋扈する恐怖の館と表現している。3つの事例に登場するB児、C児、D児にとって、幼稚園は、得体の知れない不安が渦巻く世界であったと考えられる。3人の子ども達の遊びは、安心感を持って幼稚園の遊びを探究するための解決努力としての意味合いを持つ遊びであり、それは即ち、幼稚園という集団生活の場を生き抜くための知恵あるいは工夫としての遊びであると捉えられた。第一著者が支援の第一歩としたのは、その遊びが意味するものを読み解き、今、ここで、子どもが必要としていることに共感的・応答的なやりとりを続けるというアプローチである。それは、「子どもの心のなかの『安心感』というタンクを満タンにする」（田口、2000）ため、人生の最早期に親子の間で交わされる情緒的なやりとりと同じ営みである。子どもは、何かあった時には確実に護られ、自分らしく居ることを支えてくれる存在があると、安心感に包まれ、自ら外界への探索に向かう。個別の支援のニーズがある子ども達も、幼稚園が安心して過ごせる場所であると確信すると、自ら遊びの探究に向かい、遊びを通して保育者や友

達と関係を築き、集団の中で自己発揮しながら発達を遂げていくようになることが示唆された。

A 幼稚園の保育環境

A 幼稚園の自主性や主体性を重んじる教育方針は、遊びの探究において、幼児が自発的に遊びに向かうための時間を保障している。遊びの探究は、入園当初だけに見られるとは限らない。B児のように年長組でも、あるいは、D児のように、段階をふんで訪れる場合もあり、その都度、子ども達の安心感が満たされ、遊びの探究に向かうようになるまで、母親と遊ぶこと、保育者と共に遊ぶこと、一人で遊ぶこと、遊ばないことも保障している。このような保育環境のもと、個別の支援のニーズの有無にかかわらず、子どもへの関わり方や支援方針について、園内カンファレンスや職員会議で意見交換し、共通理解をはかっている。保育に関わる者だけではなく、事務職員、警備員も含めた全職員が協働的な関係を築くことで、すべての園児にとって幼稚園で安全かつ安心して過ごすことができる物的・空間的環境が保障されることが考えられる。

保護者との連携と保護者支援

また、A 幼稚園では、園の教育方針や保育の姿勢について、機会あるごとに保護者に発信している。第一著者も心理専門職の立場から、子どもの育ちや発達、子ども同士の喧嘩やトラブル、園生活における一見マイナスに見える行動などについて、保護者に丁寧に説明するよう努めている。「保育参加」などで、保護者が、保育者として日常の保育を経験することも、わが子だけでなく、共に育つ子ども達の成長や育ちの多様性を実感し、A 幼稚園が保育において大切にしていることへの理解が促されると考えられる。こうした取り組みは、保護者の子育てに対する自信や安心感の醸成にも寄与すると推察され、保護者も、幼稚園の保育を支える人的環境としての役割を担うものと考えられる。

保育者の保育の姿勢や保護者の理解は、子ども達へも伝播し、子どもを幼稚園全体で育むリソースとなり、保護者の育児不安やストレスの解消に寄与する子育て支援の役割をも担うと考えられる。

他機関との連携による支援

個別の支援のニーズがある子ども達の発達の特性によっては、医療機関による早期の診断治療、療育施設等での早期療育が必要とされる場合がある。

A 幼稚園では、子どもの発達の特性に応じて、自治体の巡回相談、附属特別支援学校の巡回相談、大学の特別支援教育、臨床心理を専門とする教員の教育相談を利用し、医療機関・療育施設とも連携をはかり、子どもの育ちを多面的に捉えることに努めている。

このような専門機関との連携のもとに、診断の有無に関わらず、安定して自分らしく幼稚園で過ごすため、子どもの遊びの多様な意味合いに応じて関わり、どのような環境が用意されると生活しやすいのかという視点を持ち、子どもと保護者の支援を行っている。

解決努力としての遊びにいかに関わるか

魍魎の跋扈する恐怖の館（田口，2002）に自分らしく居ることの難しさは想像に難くない。しかし子ども達は自分らしい遊びを展開することで、その場になんとか留まろうとする。家族療法のひとつであるコラボレイティブ・アプローチでは、「人生の専門家はその人自身」（Anderson, H., & Goolishian, H., 1992）であるとし、支援者は援助専門家として、人生の専門家であるクライアントと協働していこうとするのであるが、解決努力としての遊びを続ける子ども達もまた、自分がどうすればよいか分かっている専門家なのだと考えられる。

事例においては、解決努力に「遊び」を用いることができる子ども達の専門性をリソースとしてとらえ、尊重し、「一歩後ろから導く」（Cantwell, P., & Holmes, S., 1994）支援を行ったといえる。

3つの事例を通して、子どもの遊びが一見閉鎖的で発展性に乏しいとみなされる可能性を有するものであっても、子ども達の遊びを尊重し、変化を求めずに一緒に遊ぶことに徹することの重要性が示唆された。これは、子ども達の遊びを解決努力としてとらえ、その子達が遊びを通して自分らしく居られることを支援するプロセスとも考えられる。

今後の課題

少子化や地域との関わりが希薄になってきたことなど、子育てを取り巻く環境は大きく変化してきている。赤ちゃんに接するのはわが子が初めて、平均的な子どもの育ちがわからないという保護者は増えており、幼稚園でも保護者支援の重要性が増していることを実感している。ここ数年、支援の必要性の有無に関わらず、在園保護者からの相談や卒園した保護者、地域の未就園の保護者からの相談が増えている。相談内容は、生活習慣のことから発達についての心配事、自身の育児不安やきょうだいとの関係など多岐にわたる。登降園時に呼び止められ、立ち話で相談を受けることも多い。子どもの発達や育児に不安を抱えている保護者が、気軽に相談できる人や場所が少ないことがうかがわれる。

幼稚園における様々な支援ニーズの高まりとともに、発達や心理の専門職による支援の必要性は年々増しているが、2021年、幼稚園におけるスクールカウンセラーの配置に関して法整備がなされたところである。自治体の巡回相談、地域の療育施設等の訪問相談等の外部機関の心理専門職が不定期に行う支援ではなく、幼稚園で定期的に行われる支援は、滝口（2015）らによる「保育カウンセリング」や大阪府の「キンダーカウンセリング事業」、京都府の「キンダーカウンセリング派遣事業」の例はあるが、いまだ少なく、各自治体によっての取り組みはこれからと言えよう。

A 幼稚園は、保育発達支援員が配置され、大学と連携し、子どもの育ちや発達の支援を行っている。こうした専門性を活かし、幼稚園から、地域の子育て支援へと、子どもと子どもを育む家庭への支援を何層にも広げていくことが今後の、そして喫緊の課題であると考ええる。

文献

- 1) Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction*. Sage Publications, Inc.
- 2) Ayres, A. J. (1982). Sensory integration and the child. 佐藤剛監訳(1987). 子どもの発達と感覚統合. 協同医書出版.

- 3) Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*, Gallimard, Folio essais, 1967, 多田道太郎, 塚崎幹夫訳 (1990). 遊びと人間. 講談社.
- 4) Cantwell, P., & Holmes, S. (1994). Social construction: A paradigm shift for systemic therapy and training. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 15(1).
- 5) Fröbel, F. (1826). Die Menschenerziehung, die Erziehungs, Unterrichts, und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. 荒井武訳(1964). 人間の教育 (上). 岩波書店.
- 6) 長谷川啓三 (1987). 家族内パラドックス. 彩古書房.
- 7) 波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1973). 知的好奇心. 中央公論社.
- 8) 本郷一夫 (2004). 子どもにとっての遊びと成長・発達. 小児看護27 (3). へるす出版.
- 9) Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*. Basel: Akademische Verlagsanstalt Pantheon, 高橋英夫訳(1973). ホモ・ルーデンス. 中央公論社.
- 10) 石井宏祐・石井佳世・三谷聖也・長谷川啓三 (2005). インタラクショナル・ビュウを臨床に活かす—短期家族療法のユニークな視点. 現代のエスプリ456臨床の語用論II. 至文堂.
- 11) 石井宏祐 (2009). ブリーフコーチング—子どものリソースに目を向ける. 児童心理63(1). 金子書房.
- 12) 石井宏祐 (2015). 対人援助における脱嗜癖的アプローチ. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要10.
- 13) 石井宏祐 (2018). なんでも人のせいにする子との対話. 児童心理72(2). 金子書房.
- 14) 石井宏祐・石井佳世・松本宏明 (2019). カウンセリングの理論と方法. 長谷川啓三・花田里欧子・佐藤宏平 (編) 事例で学ぶ生徒指導・進路指導・教育相談 小学校編 改訂版. 遠見書房.
- 15) 石井宏祐 (2020). コンサルテーションにダブル・ディスクリプション・モデルを活かす. *Interactional Mind* 13. 北樹出版.
- 16) 武藤亜佐子・石井宏祐 (2022). 自分らしく遊ぶようになるまでに段階をふんだ幼児. 佐賀大学教育実践研究40.
- 17) 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- 18) 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 19) 斎藤こずゑ (1989). 遊びが培うもの. 無藤隆・柴崎正行編. 保育講座19児童心理学. ミネルヴァ書房.
- 20) 田口恒夫 (2000). 子どもの心と言葉を育てる本. リヨン社.
- 21) 田口恒夫 (2002). 今, 赤ちゃんが危ない—母子密着育児の崩壊—. 近代文芸社.
- 22) 滝口俊子[編著] (2015). 子育て支援のための保育カウンセリング. ミネルヴァ書房.
- 23) 田中千穂子 (2011). プレイセラピーへの手びき. 日本評論社.

付記

研究に協力いただいたB児, C児, D児のお母様に心より御礼申し上げます。