

〔論文〕

# 設定保育における「模倣」に関する考察 —幼稚園2歳児クラスの「仏参」の事例をもとに—

弘 田 みな子

## 1. はじめに

幼児期の経験において、他者と出会い、社会性を育むことの重要性については、2018年施行の幼児教育3法令においても改めて提起されるものである<sup>i</sup>。しかし現状を鑑みると、子どもが他者と出会う場は年々減少傾向にあることがわかる。1995年から5年間隔で調査するベネッセ教育総合研究所の「幼児の生活アンケート」<sup>ii</sup>によると、子どもが出会う、家族以外の他者としてもっとも身近な存在であろう「友だち」と平日に遊ぶ幼児は年々減少し、2015年調査においては回答者の27.3パーセントのみが該当する結果であった。これは1995年の回答者が56.1パーセントであったことを考えると、約半分である。その代わりに、幼児が遊ぶ相手のうち最も高い割合の回答があったのは「母親」であり、回答者の86.3パーセントであった。

これらのデータから、現在、日本の子どもがおかれている、他者と出会い、社会性を育むための時空間の提供は、「平日の公園」や「家の近所」等ではなく、同年齢児が集まる、幼稚園や保育園等の「保育施設」が担うものとなってきていることがわかる。

保育施設での保育環境が、社会性を育むための重要な場として機能するためには、他者とのどのような関わりの機会をそこで持つことができるか、が鍵となってくる。「社会性」について、発達論や関係論的な視点において、様々な定義があるが、保育用語辞典<sup>iii</sup>においては、「自分の所属する社会の成員として求められる資質」として規定され、それは「相互交渉」の形で現れるとされる。ここで言う相互交渉の相手である「他者」とは、単に「自分以外の人間」という対象をさすだけでなく、幼児自身が所属する社会において出会う環境全体、つまり幼児が家庭で母親を中心として生活する中では知り得なかった「こと」「もの」「振る舞い」など、幼児の家庭における日常生活とは異なる経験をもたらす対象全般を含むものとして広く考えることができる。そのような、ある意味で「違和感」のあるような相手、出来事、道具、習慣、ルールなどに会うことで、それを受け入れて自分なりの理解や解釈をして折り合ったり、受け入れないことで自分の主張を再認識したり、その伝え方を学ぶ、という様々なタイプの関わり方が生まれる。このような「違和感」との関わりの過程で、身体によるコミュニケーションや言葉によるコミュニケーション等の「相互交渉」が生起し、ひいてはそれが「社会性」を身につけるための経験へとつながっていくと推察する。

本論では、幼児にとって「違和感」のあるような、保育施設で初めて経験するような活動を通して、どのように周りの子や保育者と関わったり、ひいてはそれが社会性の芽生えへとつながる経験へと

組み替えられたりしていくのかということを考察する。そのために、幼児にとって、入園前には経験したことがないような「違和感」のある活動を観察の場として特に設定する必要がある。本論においては、私立の仏教幼稚園における、読経と仏教賛歌を歌う時間＝「仏参」の時間、をそのような観察の場として取り上げた。2歳児クラスから5歳児クラスまである私立幼稚園の2歳児クラスの入園児24名の仏参への参加の姿を1年間にわたり定期的にビデオ撮影した映像分析および、筆記記録、また保育者達に対するアンケート調査をもとに以下で考察していく。

## 2. 調査の状況と方法

2018年4月から2019年3月にかけての1年間、大阪府内の仏教保育を行う私立幼稚園（園児数：約400名、対象とした2歳児クラスは最年少で1クラス）において観察記録を行った。観察の頻度は月に3～5回程度で、朝に行われる2歳児クラスの「仏参」の時間とその前後の姿をビデオ撮影および筆記記録を行った。また、2019年10月に、同幼稚園の各学年の保育者6名に対して、「仏参」に関するアンケート調査を行い回答を得た。

## 3. 観察対象園の保育スタイルの位置づけ

### 3.1 設定保育と自由保育をめぐる議論と現状

現在子ども達がおかれている状況を見ると、保育施設が、子ども達が他者と出会うための重要な役割を担っている、ということ挙げたが、その保育施設における保育スタイルがどのようなものであるかは、子どもがどのように他者と出会うかの、その出会い方に深く関わっていると言えると推察される。

たとえば、長らく続いて来た、「設定保育」か「自由保育」か、という議論においては、子どもが主体的に環境に関われる状況が設けられるのか否か、また、保育者の側の教育意図が保育において子ども達に伝達されるべきか否か、という点が両保育スタイルにおいてどのように展開しうるのが争点とされてきた<sup>iv</sup>。そして、保育者の持つ「理想的な保育者イメージ」に関する研究<sup>v</sup>によると、保育スタイルをめぐる歴史的に続くこの議論を受けて、現在の保育者における、理想的な保育スタイルとして広く認識されているのは、「子ども中心」をキーワードとするような、自由保育の姿であることがわかる。

つまり、現在の状況としては、自由保育を保育スタイルとする園が、子どもが他者との出会いを経験する場としてふさわしいとする、保育者の側のイメージが一定数あるということがわかる。しかし、小田（2004<sup>vi</sup>）は、幼稚園教育要領の歴史的変遷の過程の中で、子どもの主体性や保育者の教育上の意図に対して記載されている箇所の表記の受け取り方として、誤解が生まれることとなったと指摘する。例えば環境構成や活動において子どもが主導なのであるから、保育者はそれを支え

る「のみ」であると捉えたり、保育者は子どもに「教える」べきではないとしたりするような、教師による「教える」ことへの忌避が見られるようになったと分析する。そのような、自由保育とは教育的意図をもった教示を行わない保育である、というような幼稚園教育要領等の受け取り方の「誤解」が、保育者における現在の自由保育理解を作り、またそれを理想とするイメージ形成に寄与している部分もあるだろう。その上で、小倉（2013）は、「子どもが主体的に活動する保育」と認識される機会の多い自由保育における問題点として、ここで展開される子どもの「主体性」は、「保育者の隠れたメッセージを読み取り自らが選び取ったかのように錯覚した『主体性』を育成すること<sup>viii</sup>」にもつながりうる点に言及するなど、従来の自由保育と設定保育の対立的なイメージでは見えにくい、主体性をめぐる保育スタイルの構造について示唆している。

### 3.2 設定保育と自由保育の対立構造解消にむけた議論

子ども主体の自由保育と保育者主体の設定保育、という2項対立的な枠組みの議論の中では、前述したような、自由保育の中に潜む「錯覚した主体性」や、設定保育の中でも生まれ得る「子どもの自発的な活動」などの側面は捨象される。そのような問題意識から、「設定保育」対「自由保育」の対立的な枠組みを離れた保育スタイルの考察について、浜口（2001）<sup>viii</sup>や浅川（2009）<sup>ix</sup>の研究を挙げることができる。この中で、キーワードとなるのは、子どもも保育者も「ともに主体」として尊重される保育の構想である。この構想は、自由保育場面における「〇〇をしてみたい！」「自分でやってみよう！」という子どもの主体的な関わり方と、設定保育場面における「クラスみんなで〇〇を経験してみたい」「こんな活動を通して〇〇の力を伸ばしたい」というような保育を規定する保育者の主体的な関わり方とを、共存する「主体性」と見なすものである。子どもと保育者、どちらの主体性を大事にするかという対立図式ではなく、両者の主体性が交錯する場としての保育空間、とする捉え方の可能性を拡げる考え方である。

たしかに、このように保育スタイルを包括的視点によって捉えることで、子どもから発信された興味関心の対象（例えば、遊具、それを取り巻く遊びの場面、そこに関わる友達等）とともに、保育者から発信される様々な教育的意図（設定された課題、集団で取り組む活動、保育者の言葉や振る舞い等）も含めて、子ども達が保育施設でしか出会えない「他者」であることが見えてくる。ただし、ここでの「設定保育」の保育スタイルとは一般的には、集団で行う何らかの活動を、子ども達に向き合って、保育者（1人）対子ども達（多数）の対面スタイルによって保育者が教示的に進めていくスタイルが想定される。本論の観察対象園の特徴については次のように、一般的な「設定保育」のスタイルとはズレがあり、かつそのズレに本論の着目する特色もあるため、そのズレを明らかにした上で、観察記録の分析に入りたい。

### 3.3 観察対象園の保育スタイル

観察対象園の保育は、「体育の遊び」、「音楽の遊び」、「言葉の遊び」、「絵画や制作」等の活動が

柱となって展開される、一般的には、典型的な「設定保育」園と呼ばれるスタイルをとる。これらの活動は、クラス単位で行われることが多く、設定保育の時間が一日の大半を占める。その中で、この園に特徴的と思われるのは、保育者の子どもに対するスタンスである。一般的に、設定保育あるいは一斉保育と呼ばれるスタイルにおいて、保育者は子ども達に活動の内容や手順を「指示」し「教示」するために、子どもと「対面的な関係」を築くという特徴がある。小学校以降の教師と子どもの位置関係に近いものである。

しかし、この観察対象園について見ると、園の保育理念と照らし合わせ、保育者が子ども達に対して「教える」ことは意識的に避けられ、代わりに「模範」「模倣対象」「手本」であることが望ましいと認識されており、保育活動時の保育者の振る舞い方においても、その理念の影響が見て取れる。例えば、「詩の暗唱」等の時間において、初めて取り組む詩を子ども達に伝える保育場面では、ワンフレーズごとに分節し、意味を教えて、というような「わかりやすく」分節化した教示のスタイルではなく、普通のテンポで完成型としての全フレーズを保育者が楽しそうな表情とともに大きな声で暗唱してみせる。2回目にも、保育者は短く区切ったり、意味解説をしたりすることなく、1回目と同じように全フレーズを楽しげに暗唱してみせる。その際に、子ども達の中でも、真似してみようと、英語教育における「シャドーイング」の要領で、保育者の声から少し遅れたタイミングで声を重ねて発声してみる姿が見られ始める。それを、毎日短時間、同じように繰り返すうちに、子ども達は、初めて聞いた詩の暗唱ができるようになっていく。その際に、保育者からは、一貫して「教える」場面は見られず、間違ったフレーズを言う子どもや、声を出さない子どもにも特に注意を行うことはない。ただ、保育者自身が詩を暗唱することに意識を向けているように見える。

このような保育者の保育の在り方は、他にも様々な活動において見受けられる。その要所要所で、子ども達が「集中している」ということや、「大きな声で言えている」、「姿勢が良い」ということ等を手短かに褒める言葉がけが挟まれながら、設定された活動を「保育者自身が」子どもの手本として行うことを意識した振る舞いが続けられる。

観察対象園における、様々な保育活動においては、以上のような、「模範」または「模倣対象」として自己認識された保育者の姿が見られる、しかし、そのほとんどは、保育内容としては、子ども達が比較的すぐに楽しいと感じる活動や、既に園生活以前にも経験したような活動（何かを作る、おもしろい言葉が入った言い回しを言う、絵を描く等）が中心となっており、子ども達にとって「違和感」を感じる活動は少ないと思われる。また子ども達は、保育者が丁寧にこれから何をするのか、どのようにするのかを教示しなくとも、それらに関心を持ち、保育者の姿を模倣しながらも自分でやってみようとする姿が多く見られた。

その姿と比較すると、毎日、朝と降園前に行われている「仏参」は、子ども達にとってすぐにわかるような「楽しさ」を感じさせる要素は少なく、儀礼性が強い活動であると思われる。保育者も他の活動時よりも、より徹底して「模倣対象」としての自分の位置づけを意識したような、振る舞い方が見て取れた。そのため、設定保育の中でも、教示者ではなく「模倣対象」として子どもとの

関係性を構築することを保育スタイルに組み込んだ、本観察対象園での「仏参」の時間の、子ども達の姿と保育者の姿を1年間追うことで、①2歳児の日常生活において「違和感」を感じるような行為（仏参）にどのように出会うのか、②設定保育の保育者における、「模倣対象」としての役割の可能性、について考察をしていく。

## 4. 2歳児クラスの「仏参」の時間において観察された姿

### 4.1 仏参の活動内容の流れ

仏教園である観察対象園では、朝、全学年で集まって行う体操や歌などから成る「朝礼」の後に、各クラスに戻って行くことになっている。各クラスの教室前方上部に仏壇が備えてあり（図1）、教室の照明を消し、仏壇のロウソクに担任保育者が火を灯してから始められる。仏参で行うことは、仏教賛歌の歌唱（2曲）、念仏の読経、3分程度の瞑想、である。これは2歳児クラスから年長児クラスまで、全学年で毎日朝と、降園前の2回行われる。2回の仏参を比較すると、朝の仏参の方が歌唱や読経部分が長く、瞑想も行われるなど、時間を取って行われている。各学年により、歌う唱歌や、読経の部分が一部変わる。2歳児クラス、3歳児クラスは共通、4歳児、5歳児クラスは共通という形で、年中児・年長児は読経部分に「般若心経」が加わり、仏参自体の時間が少し長くなる。各学年で行われている仏参内容は次の通りである。

【2歳児】 仏教賛歌「月影」「知っている」（朝）、「仏さま」（降園前）

読経一部（ここまでは起立して合掌し行う）、瞑想3分（椅子に着席）《計10分程度》

【3歳児】 2歳児と同様

【4歳児】 仏教賛歌「月影」「朝の歌」（朝）、「生かせいのち」（降園前）

読経「般若心経」（ここまでは起立し合掌し行う）、瞑想3分（椅子に着席）《計15分程度》

【5歳児】 4歳時と同様



図1. 各教室前方に仏壇



図2. 瞑想



## 4.2 4月：入園当初の姿

子どもの人数：24名（全員が2歳の新入園児） 保育者の数：担任1名+副担任3名

### 《子どもの姿》

- ・電気が消えたことに「きゃー」などの声があがる。
- ・「合掌」との声かけを受け、合掌する保育者を見るが、手を拍手のように叩く子が数名見られる。
- ・前に立った担任ではなく、近くにいる副担任に視線を向け、副担任の姿を真似しようとする姿が短時間見られる。
- ・唱歌は知らないため、口をあけない子どもがほとんどである。
- ・読経の場面では、自分の席で立つことに飽き、教室後方のロッカーあたりをウロウロと歩き回る子どもが3名見られる。
- ・合掌のスタイルを真似しながらも、不思議そうな顔で副担任の姿を見つめる子どもが4名見られる。
- ・瞑想中も目を開けたまま、瞑想する担任を見つめる。
- ・電気をつけられると、「わー」「よかった」「朝だ」等の声があがる。

### 《担任の姿》

- ・「仏参をします」と静かな声で言った後に自分で電気を消しに行く。
- ・子ども達の方に向かい合って、「合掌」と声をかけ、仏壇の方に向き直し、子ども達に背を向ける形で、合掌して立つ姿を見せる。
- ・その後、仏壇横にあるピアノの前に立ち、前奏から唱歌を弾き始め、弾き歌いする。
- ・唱歌のあと、子ども達の方を見てから、再度仏壇方向に向きを変え、合掌し読経する。
- ・読経が終わると、「瞑想します」と声をかけ、床に正座し目を閉じる。その間、子ども達の私語などがあつたが、声かけはせず、瞑想を続ける。
- ・瞑想の約3分が経った頃、立ち上がり電気を付けに行く。
- ・電気が付けられたあと、笑顔になり子ども達を見回し、「立ちましょう」の号令と、そこから元気な声での朝の挨拶等が始められる。

### 初期の模倣の関係図 (近くにいる大人を短時間模倣)

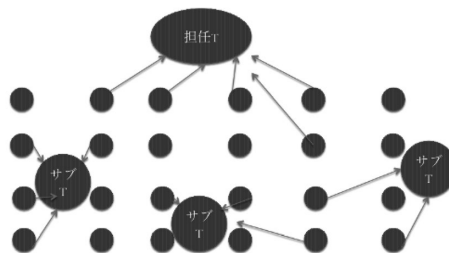


図3. 初期の仏参時の視線方向<sup>x</sup>

#### 4.3 9月：2歳児クラス中盤の姿

子どもの人数：24名 保育者の数：担任保育者1名+副担任1名

##### 《子どもの姿》

- ・電気を消しても「きゃー」等という声はあがらなくなる。
- ・副担任の姿や担任保育者の姿よりも、隣や前後の子どもに視線を向ける姿が多く見られる。
- ・合掌をしていない子の方に視線を合わせて、合掌している自分の手を見せようとする。見せられた子は、その子の手を見ながら同じように合掌の形を取るという姿が5組ほどで見られる。
- ・合掌の手をわざと指先から開いていき、手が離れていくという様子をおもしろがりながら友達に見せ、見た友達も同じように、合掌の手を開いていくという身振りを真似して楽しむ。
- ・読経の言葉の一部の「同称十念（どうしょうじゅうねん）」と保育者が読む場面のあとに、「じゅうねん じゅうねん 充電やなあ」と、「じゅうねん」という言葉を「充電」という言葉に似ているとして喋りだした子に対して、隣と前の子どもが「じゅうでんやな」と同意し微笑む。
- ・唱歌も読経も声が大きくなったが、全員がずっと声を出しているわけではなく、途中途中で声を出さなくなる子ども達がいるが、他の子どもが声を出すため、全体としては途切れずに声が続いている。
- ・瞑想中は、目をつぶろうとする意識が見られるが、力をこめてぎゅっと目をつぶったり、隣の子をのぞき込んだりを交互に繰り返す。「シー！」といって指を口にあて、静かにするよというジェスチャーを他の子達に向けて笑いながら行う場面が、連鎖的にたくさんの子どもに見られる。

##### 《担任の姿》

- ・一連の行動（電気を消す⇒合掌の姿で仏壇に向かう⇒ピアノに移動して弾き歌い⇒仏壇に向かい読経⇒瞑想⇒電気をつける）の合間に、「手先がきれい」「背筋がピンとしてる」など、個人名を付けずに全体に向けて褒め言葉をかける。
- ・「充電！」とおもしろがる声が大きくなった場面では、読経を続けずに、注意せずに、静かになるのを待つ。

#### 中期の模倣の関係図 (子ども同士の模倣関係の出現)

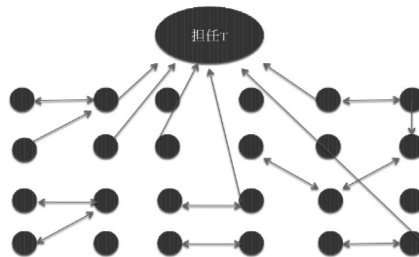


図4. 中期の仏参時の視線方向

#### 4.4 2月：2歳児クラス終了間際の姿

子どもの人数：24人 保育者の数：担任保育者1名+副担任1名

##### 《子どもの姿》

- ・担任が電気を消す前から、予想して合掌の姿で待つ子どもが10名ほどいる。
- ・仏壇に向かう教室中央にいる担任の後ろ姿に視線が集まる。
- ・私語が少ない。
- ・読経の途中で担任が「任せます」と言い、読経の言葉を言うのを止めた後、声が大きくなり、自分達だけで言おうとする姿が見られる。
- ・途中で歌や読経を完全に止めてしまう子が見受けられず、全員が歌や読経の最後まで声を出している（口を動かしている）。
- ・唱歌⇒読経⇒瞑想の流れを理解し、担任の動きに注目し同じタイミングで動く。
- ・瞑想の際に、力を入れずに目をつぶることが出来る子どもが14名ほど見受けられる。
- ・瞑想の際に私語がなされることがほとんどない。
- ・担任がピアノの前や、電気のスイッチの方へと移動している際も、視点が教室前方向中央に集まっている子どもが半数以上見受けられる。

##### 《担任の姿》

- ・後ろ姿を見せている場面で、子ども達の方を振り返ることが一度もない。
- ・読経の途中で、「任せます」と発言し、子ども達だけで読経を続けるよう促す。
- ・仏参終了後に、「年少さんの仏参みたいだったね」「先生の仏参みたいだった」のような声かけが見られる。

#### 後期の模倣の関係図 (いない対象を取り込んで、「意図」の模倣)

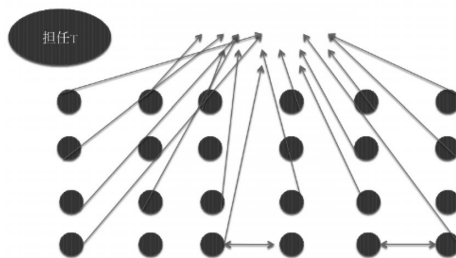


図5. 後期の仏参時の視線方向

#### 4.5 観察から見てきたこと

以上、2歳児クラスの朝の仏参の姿を1年間観察した結果を、変化が感じられる3期に分割して振り返った。観察記録から見てきたことを、「子どもの姿」と「担任の姿」に分けて、以下にま



とめていく。

まず、子どもの姿から考察する。4月入園当初に子ども達が仏参時に見せた、電気を消されて「きゃー」と叫ぶ様子や、歌唱する場面までは席の近くで立てたが、読経になると歩き回る様子などからは、「電気を消した部屋で何らかの活動を行う」という行為への驚き、意味のとれない言葉が多い読経の言葉への関心の薄さを見て取ることができる。これは同時に、2歳児が入園以前に家庭では出会って来なかったであろう経験であり、十分に子ども達にとって「違和感」のある時間であったことが推測できる。また、教室前方で模倣対象として動く担任ではなく、自分の近くにいる副担任に体の向き変えて視線を向ける姿などからは、「前にいる人に視線を向けること」、「担任保育者が主として活動を示唆する人物であること」、等の暗黙的なルールが理解されていないことがわかる。入園以前の生活においては、親子等の近い存在と、近距離で向かい合って関係性を築いてきた子ども達にとって、少し距離があっても、前の中央にいる人物が、自分のコミュニケーションの対象者であるということ自体が、違和感のあること態であることが伺われる。副担任に、より視線が集まったことから、「近い相手がコミュニケーションの相手である」、とする認識がこの時点での子ども達の側には、より身近で馴染みのある判断であることがわかる。

中盤の9月になると、明らかに友達への関心が高まっている姿が見られた。本来、一斉に歌唱したり読経したり、目をつぶって瞑想したりする行為において、友達と個々に関わり合うための場面は想定されていないと言える。しかし、この時期の子ども達の姿を見ると、①仏参をしながら相手と目を合わせ笑い合う等、感情の共有を楽しむ姿、②模倣を誘うことで、仏参での身体作法を教示する姿、③知らない言葉や所作（「同称十念」や合掌で手を合わせるという所作）について、おもしろおかしく捉え直しそれを友達と楽しむ姿、等の形で、友達との関わりを楽しむ姿が多く見られた。2歳児クラスの終盤の2月になると、目立った友達との笑い合いなどの場面は見られなくなり、担任保育者が持つ雰囲気と似た、「厳かな雰囲気」が子ども達の表情などからも読み取れた。また、視線の向け方を見ると、担任保育者が背中を向けて、子ども達の前に立ち仏壇に向かっている場面でも、その背中に視線が集まるようになった。また、実際に担任保育者がその場を離れ、ピアノや電気のスイッチの方に移動しており、前方中央にいない場面でも、あたかもそこに担任保育者がいる「かのように」、教室前方中央に視線が集中する場面が多く見られた。

子ども達の姿の変化は、以上のような経緯を辿っている。違和感のある「仏参」という活動との出会いの姿として、これを捉えると、4月時点では、違和感のある振る舞いに対して、①参加しない、②飽きて移動する、③状況を理解しようと近くの大人を観察する、という姿で対応している。それが9月の時点では、違和感のあった活動も、①誰かといっしょにやっているとおもしろいと気付く姿、②知らない言葉も知っている言葉を介しておもしろおかしく理解しようとする姿、③自分達に対して担任保育者が行っている、模範を見せる姿自体を模倣して、先生役として仏参に参加する姿、という形で、友達とコミュニケーションを介することで違和感のある活動を受け取り直していることがわかる。2月になると、「仏参」が子ども達にとってもはや「違和感」のある活動には見えなくなり、

子ども達自身も、担任保育者から「年少さんみたいにできるようになったね」「先生みたいに仏参ができるようになったね」という言葉をかけられるような機会が増え、それを喜んでいる姿も見られる。つまり、この1年の中で、違和感のあった仏参を、自分達なりに受け取り、解釈しなおし、馴染みのある活動へと読み替えていった姿が見られる。その過程においては、保育者の側が意図せずに生まれた、友達との関係性が大きく機能していたように思われる。

次に、担任保育者の姿から見えてきたことを概観する。まず、仏参導入時から2月の仏参にいたるまで、子ども達の行動の変化と比較すると、大きく行動が変わっていないことが挙げられる。特に4月の、子ども達が仏参に対して大きく違和感を感じており、立ち歩きが見られたり、担任保育者に視線が集まらなかったりする場面においても、担任保育者は仏参を「あるべき姿」とされるような形で、活動を止めることなく行っている。仏壇の前に立つ際に、子ども達の前に立ち、自分の背中を向けることになるが、そこに視線が集まることを誘うために、ふりかえって子ども達の顔を見回す行動が見られた。9月になると、子ども達の間にも、見つめ合ったり、笑い合ったり、声を出して話したりするなどの行動が見られるようになり、担任保育者も気付いている様子だが、とくに「静かにしなさい」や「このようにしてね」というような行動の修正をねらう声かけ等は多くは見られなかった。話し声が、担任保育者の読経の声を上回った時のみ、読経を1度やめ、話し声が静まるのを待ち、再び再開するなど、基本的には担任保育者自身が仏参を「続ける」ことに重きがおかれているように感じられた。2月になると、視線が担任保育者に集まる時間が長いために、仏参を止めるような場面は見られず、4月から担任保育者がやってみせてきたような、「仏参の姿=型」を踏襲して行われているように見受けられた。また、2月になると、それまではあまり仏参の時間に頻繁には見られなかった、子ども達の姿を褒める場面が仏参が終わった場面等で見られるようになった。これは、子ども達にとって、仏参が既に、「違和感」のある活動ではなくなったことを、担任保育者自身が感知した結果、出てきた発言であると捉えることができる。

## 5. 保育者のアンケート分析

次に、仏参時の保育者の意識について取り上げ、子どもが違和感のある環境に出会う場面と、そこで「模倣対象」として振る舞う保育者の関係性について考える。「仏参」は本論において観察対象であった2歳児クラスのみならず、観察対象園の全学年で行われており、観察対象園全学年の保育者による特徴的な関わり方を合わせて知るために、観察対象クラスである2歳児クラスの観察当時の担任保育者1名（アンケート調査時は5歳児クラス担任に異動）以外に対しても調査を行った。アンケートは観察対象園（2歳児1クラス、3歳児5クラス、4歳児4クラス、5歳児4クラスの編成）の内、計6名の保育者に対して行った。観察時の2歳児クラスの担任保育者以外で調査対象とした保育者の所属の内訳は、現2歳児クラス担任1名、現3歳児クラス担任1名、現4歳児クラス担任1名、現5歳児クラス担任1名、主任保育者1名である。

## 5.1 「仏参」導入時に行われる行動についてのアンケート

【Q1】 仏参を担当クラスで初めて行う場面で、特別に意識することはありますか？  
またそれはどのような行動に繋がりますか？

### 意識することがある⇒6名中6名

#### 《行うこと》

##### \* 「仏」の存在についての話をする

- ・み仏様の存在はどういうものか、簡単に伝える（2歳児）
- ・仏参が大事であることを伝える（2歳児）
- ・み仏様は、みんなのことを見ていてくれる人だよと伝える（3歳児）

##### \* 仏参の目的についての話をする

- ・なんのために仏参をするか伝える（「進級を報告しよう等」）（4歳児）
- ・み仏様に挨拶をするためにする、と目的を伝える（5歳児）
- ・1年間見守ってくれるようにお願いするためにしよう、等目的を伝える（5歳）

## 5.2 「仏参」実施の際に意識化されていることについてのアンケート

【Q2】 他の設定保育における活動と、仏参とを比較して、心がけていることや、声かけの方法、子ども達への関わり方、自分自身の意識などで、異なる部分や変えている部分がありますか？またそれはどのようなことですか？

### 異なる部分がある⇒6名中6名

#### 《異なること》

##### \* 雰囲気に関しての回答

- ・他の保育活動では、元気よくすることを心がけるが、仏参では「静か」であることを意識する。
- ・厳かな雰囲気をかもしだす。
- ・落ち着いた雰囲気で行う。
- ・緊張感のある雰囲気で行う。
- ・他の活動は元気よく「動」の雰囲気で、仏参はガラッと変えて「静」の雰囲気で。

##### \* 保育者の声に関しての回答

- ・澁刺というよりは「伸びやかな」声で行う。

- ・高い声ではなく、低音を意識して発声や発話する。
  - ・小さな声で行う。
  - ・トーンを押さえて声を出す。
  - ・丁寧に発語する。
- 
- ・ **行動に関する回答**
  - ・声かけの回数をなるべく減らす。
  - ・教師の動きを最低限にして、バタバタ動くことが無い様意識する。
  - ・動く際には音が出ない様に静かに動く。
  - ・他の保育の時間とのメリハリを意識して、自分自身の気分を変える。
  - ・自分自身の気持ちを切り替える時間にする。
  - ・合掌する手に意識を向けて、自分自身を集中した状態に向ける。

### 5.3 「仏参」実施時の子どもへの関わりかた

【Q3】 仏参の場面で、子どもが私語をする、動く等が見られた場合、どのように対応しますか？

#### 【選択肢】

ア：反応せず自分は集中して仏参を続ける姿を見せる。《2名》

イ：仏参を止め「静かに」「姿勢を正して」など具体的に口頭で注意する《0名》

ウ：具体的に注意はしないが、自分の動きを止めて子どもが気付くのを待ってから再開する。  
《4名》

エ：仏参は止めずにそのまま続け、後から、子どもが集中できなかった理由を考える。《2名》

オ：仏参を止め、集中出来ている子を褒める。《3名》

カ：その他（自由記述）《2名》

#### 《自由記述》

- ・「何かあった？」「大丈夫？」等と最低限の声かけをする。
- ・目を合わせ自分の表情を見せる。
- ・行動の合間に、自分の姿勢を正して見せる。

### 5.4 保育者のアンケート結果による考察

仏参を行う際の保育者の意識について、アンケートを通して見えてきたことを考察する。まず、初めてクラスで仏参を行う際に、導入していることとして、新入園児がいる2歳児クラスと3歳児

クラスにおいては、「仏参」の対象となる「仏様」についての知識や観念自体がないことから、わかりやすい表現で、「仏様」という存在を説明し、その人に向けてするのが「仏参」なのだとすることを簡単に説明する機会を設けていることがわかった。これは、仏参という活動にともなう、大きな違和感を少しでも取り除くための工夫であると思われる。ただ、保育者から聞く「仏様のお話」と、自分が行う「仏参」という身体活動の間の関係性を2歳児3歳児が理解しているかどうか、またそのようなお話が仏参における違和感を払拭することに寄与しているかは、仏参時において見られた違和感の表明などから、違和感に対する「お話」の持つ影響力は少ないと思われる。

また、進級園児でのみ構成される4歳児5歳児に対しては、「仏様について」ではなく、「仏参を何でやってるんだっだ？」という「目的」を再度意識させることで、単に慣れて流れ作業で仏参が行われることのないよう意識されていることがわかる。つまり、2歳児3歳児に対しては、違和感を払拭するための心がけがあり、4歳児5歳児に対しては、馴染み切ってしまうようにするための心がけ、という一見逆方向の目的をともなった働きかけが保育者の側でなされていることがわかる。

また次に、本観察対象園の仏参以外の活動と比較して、仏参に特有の意識があるかどうか、の問いにおいては、回答者全員がそのような意識を有していることがわかった。特にそれは、①保育者の雰囲気、②保育者の声の特徴、③保育者の行動の3点に現れていることがわかった。仏参以外の、体を動かしたり、歌を歌ったり、絵を描いたりする活動においては、保育者は、「笑顔」で「元気」で「楽しそうに」あることが意識づけられているが、仏参においては対比的な姿が意識されていることがわかる。

「静か、厳か、緊張感のある」雰囲気を作ることを心がけ、そのために、保育者の声は「トーンを落とし、低めの声」であることが意識される。また行動面では、「注意等の声かけ回数や、動きを少なく、自分自身の切り替えの場になるような」行動として仏参を行っているということが見えてきた。

子どもの仏参中の話し声や動きに対しての対応方法については、様々な対応が取られていることがわかるが、基本的には、「仏参を止めずに続けること」「模倣対象としての役割を続けること」に注意が向けられており、子どもに直接「静かに」や「～のようにして」という具体的な注意の形をとる声かけの方法は、回答者全員が選択しなかった。

## 6. 「仏参」における、子どもの模倣と保育者の役割

2歳児クラスの仏参時における1年間の行動の変容および、仏参に対する保育者の意識の有り様について見てきた中で、子ども達の活動の姿、保育者の行動ともに、その行為には「模倣」が大きく関わっていることがわかる。子ども達は、違和感のあるような、馴染みのない活動である「仏参」に参加する初期の場面では、身近な位置にいる副担任の行動を短時間模倣する姿を頻繁に見せた。また中期には、近くにいる子ども同士で、仏参にかかわる身振りや言葉などを模倣しあう関係を築き、



それを楽しむ姿が多く見られた。そして、後期になると、担任保育者の側から「年少さんのようにできていたね」と褒められるような姿、つまり担任保育者の行為をトレースするような動き方や声の出し方ができていることが認められるような姿を見せた。担任保育者については、初期にのみ、後ろ（子どものいる方向）を振り返って、模倣を誘うような仕草が見られたが、それ以降は、常に子ども達が自分を模倣することを念頭におきながら、自分自身が集中して仏参にとりくむことに意識が向けられていた。

このような、子ども達の側から生じた「模倣」の姿、保育者の側が持つ「模倣対象」としての自己意識、この両者が、「違和感」のある対象に出会う幼児の経験においてどのような意味を持つのか、次に考察していく。

## 6.1 保育における「模倣」研究の状況から見えること

子どもの個人の能力や発達という観点から見た「模倣」行為についての研究はピアジェにまで遡ることができ、研究対象分野も発達心理学、社会心理学、文化人類学等多岐にわたる<sup>xi</sup>。しかし、保育研究において「模倣」を論じたものの数は多くはない。個人の発達の側面から模倣の様子を論じたものも、そのほとんどは実験的状况において行われた考察であり、自然な保育場面における模倣研究は多くない。特に、集団内で生じた模倣が何らかの意味を持った集団を形成していく、というような複数人に関わる子どもの模倣の作用に関しての研究は少ない。保育研究における模倣をめぐる研究状況について、鈴木（2016）は、「これまで、模倣行為を幼児期の子どもの主要な相互行為という視点で研究することが少なかった」とし、その結果「現時点では、保育の場において、模倣より創造の方がすばらしいという感覚的な理解を超えるだけの模倣行為の持つ力が見つかっていない」状況であると指摘する<sup>xii</sup>。

つまり、子どもの模倣は、個々人の能力としての側面においては、歴史的に重厚な研究状況を持つものであるが、模倣の持つ、複数人や集団の関係性を構築する機能に関する具体的な研究視点はもたれて来ていない傾向にあることがわかる。その原因であり同時に結果ともなる保育の傾向が、「模倣より創造の方がすばらしいという感覚的な理解」となって、保育現場に通底している。このような「感覚」は、保育者が持つ理想的な保育スタイルとして「設定保育」よりも「自由保育」が挙げられる傾向にあるというデータともリンクする「感覚」であると考えられる。つまり、現在の保育の場においては、子ども側から主体的にあらわれてくる態度や発想に価値を認めるのに対し、友達の真似をする子どもや、保育者の真似をする子どもの模倣の姿は、積極的には価値を認められないような状況である。これは、自由保育と設定保育という保育スタイルの区分においても、前者は模倣より創造場面が多く想定され、後者は創造よりも保育者の模倣場面が多く設定されるために、より多くの保育者が、「自由保育」スタイルを志向することとなって現れる。しかし、鈴木の指摘にある通り、模倣が創造と比較し保育における低次の機能を示すという実証研究自体はなされていないのが現状であり、このような保育者の判断自体は未だ「感覚」や「イメージ」にのみ拠るものであることが

わかる。

しかし模倣研究におけるこのような現状の中で、鈴木（2009）<sup>xxiii</sup>は、保育における「身体表現活動」の場を対象に、模倣の観察研究を行い、模倣が持つ幼児集団における機能について、大きく4つの機能を提示した。それは、①「行為のはじめのきっかけやタイミングを求める」機能、②「行為をなぞらえたり、やりとりをしたりして楽しむ」機能、③「自分の行為、心情や動きのイメージを意識する」機能、④「憧れによって自分にないイメージやアイデアを取り込む」機能、である。このような分類により、保育活動における重要な機能としての「模倣」の位置づけが明示されたと言える。

## 6.2 観察における子ども達の「模倣」の姿への考察

観察対象園において見られた子どもの模倣の姿からは何がわかるだろうか。「仏参」という活動への違和感が最も大きく感じられた入園当初の子ども達は、担任保育者が行う身振りや振る舞いへの違和感に対し、近くにいる大人（副担任）はどのように反応しているのかと、副担任に関心を向け、副担任の仕草を部分的に模倣していた。この場面では、自分がこの場で何をしたら良いのか全くわからない、という場面におけるひとつの解決方法として、信頼できそうな相手の模倣をしてみる、という判断がなされたことがわかる。違和感が大きい場面において、他者はどのようにその場面に対応しているかを参照する、という行為に繋がり、その他者の行為を模倣することで、集団内で行われている活動に参加するきっかけが生まれた。これは、鈴木（2009）の分類における①「行為のはじめのきっかけやタイミングを求める」機能としての模倣と見ることができる。特にこれは、子どもにとって未知の対象（仏様）や未知の状況（電気をつけない部屋）、未知の振る舞い（合掌、起立）、未知の言葉（歌、読経）等に囲まれて、大きな違和感を感じている場面で、どのように振る舞ったら良いのか、今までの経験からは引き出せないような場合に、泣く、関心を失う、という様な対応ではなく、一度近くの人を模倣してみる、ということを経験に引きつけて集団内の活動に参加する行為であると、位置づけることができる。

次の段階に見られた、仏参における身振りや言葉に対しての、「ふざけ」の姿を考えてみたい。これは、保育者の発声する経文の一部を、違う言葉に聞こえたとして、取り出し、その言葉を繰り返すという姿や、手と手を合わせて合掌するという身振りに対して、指先を開いていくなど、異なる形での振る舞いを行うという姿として現れた。そして、そのどちらにおいても、個人がそのようにして「遊ぶ」だけではなく、近くにいる子どもに「聞かせる」「見せる」ことを意識しており、聞いた子ども、見た子どもも、すぐにそれに反応して、全く同じように言ったり行ったりする模倣の姿が見られるものであった。この場面においては、保育者の側に意識されている「緊張感」や「厳粛さ」を打ち壊す「楽しさ」「おもしろ可笑しい雰囲気」があり、一見それらは「ふざけている」と叱責対象になりそうな行為であった。

しかし、ここで捉えたいのは、このような行為は、知らないものを見知ったもの「として」受け

入れていく過程として機能しているのではないか、ということである。仏参という違和感のあった行為を、子ども個人の内部だけで消化するのではなく、仏参にまつわる言葉や身振りを、自分達(クラス集団)における「楽しみ」「面白み」に変換していくことで、クラスの友達と「いっしょに」、より身近な対象へと読み替えているのではないかという視点である。これは、鈴木(2009)の分類における模倣の、②「やりとりをして楽しむ」機能としての側面が現れていると推察される。本来、個々に集中して行う活動として設定されている「仏参」を、友達との楽しい模倣の「やりとり」に読みかえることで、より身近なものとして認識し直していると考えられる。

その過程を経て、2月観察時における子ども達は、「仏参」の参加に際して、「友達とのふざけっこ」や「模倣のやりとり」を経ずとも参加できるようになり、未知のものであった「仏参」を「既知」のものとして読み替えていく姿を見せていた。その時に見られる、保育者に対する模倣の意識は、担任保育者が発するコメント「背筋が伸びていてかっこ良い」「年少さんみたい」へと価値づけされるような仏参時の姿への「あこがれ」を起因としたものとなっている。先生と同じ様にやるのが、すなわち「かっこ良いこと」とする模倣への意識転換がここでは見られる。ここにきてようやく、模倣対象としての担任保育者の姿が子ども達において明白に認知されてきたように捉えることができる。この段階での子ども達の姿は、担任保育者にとって、仏参が「できるようになった」、集中してひとりでも「できるようになった」とされる姿として映る。この場面で見られる、子ども達による担任保育者に対する模倣の姿は、鈴木(2009)における④「あこがれによって」模倣される機能として位置づけられるだろう。

家庭での日常生活においては出会わない対象(往々にして「違和感」のある)に対して、どのように2歳児が出会い対応するのかについては、①まずは違和感を持ったままでも集団内に参加するためのきっかけとなる模倣対象を探す、②友達との関わりの中で、同じ活動に参加していることを実感するような模倣遊びを経験し、違和感を読み替えていく、③憧れの対象として保育者等を模倣することにより、違和感を乗り越える、といった他者の「模倣」を経たプロセスとしてその姿が見えてきた。これは、複数人の子ども達や、複数人の保育者がいる保育施設でのみ可能な状況設定であると言える。

### 6.3 保育者の姿からわかること

また、観察対象園の保育者に特徴的な、「模倣対象」としての自己認識は、そのような場面にどう作用していたかを考えたい。保育者によるアンケートにもあるように、保育者にとって「仏参」は、楽しい保育活動というよりは「厳粛な」ものとして意識されている。ここから、仏参は「保育活動」でありながら、「保育」としての側面より、一般社会における「儀式」「儀礼」の側面をより強く認識されていることがわかる。そのため、2歳児クラスや3歳児等、初めて仏参に出会う子ども達のクラスでは、まずは慣れて出来るようになることが目指されるが、実際に慣れてきた4歳児5歳児のクラスにおいては、慣れすぎないように、再度緊張感や仏参の目的を認識させることが意識され

ていることなどからも、仏参という行為が持つ「儀礼性」「違和感」がある程度担保されている状態が望まれているように思われる。

その中で、保育者自身の活動は、子どもの前に背中を向けて立ち、実際に仏参を行うことであり、時によってピアノの伴奏に回ったり、電気を付けたり消したり等の環境設定を行う担い手でもある。これらの動作において、1年間を通して、仏参という行為のモデルの役割を担う。その過程で、子ども達は、違和感への反応を見せたり、友達同士でふざけることがあったり、保育者の姿を注視し模倣する姿を見せたり、と大きくその姿を変えていくが、保育者の行動はほとんど不変である。しかし、見方を変えると、保育者が模倣対象としての役割を徹底することにより、子ども達の様々な姿の変化が生まれたとも考えられる。つまり、子ども達の前に、模倣対象として立つことにより、子ども達にとって共通の「違和感」を引き起こし、また、徹底した隙のない模範を見せる役割が、かえって、子ども同士の模倣を介したふざけ合いのような自由な行動を許容するような場を生み出し、その後、子ども達が集団として共通の憧れの気持ちを振り向ける様な対象の役割をも担う、という見方である。

それは、保育者が自身を模倣対象として強く意識することがかえって、子ども達がそれを模倣するか否か、またどのように反応するかについての子どもの主体性を担保することにつながるという構図である。設定保育における活動の中でも、より保育者のねらいが強く働くように見える、「模倣対象として子どもの前に立つ」ということが、保育者の子どもの活動への注意や声かけ等を抑えることにつながる。そしてまた子ども同士が、同じ活動に参加しているという共感意識を持つような子ども同士の関わりが生まれる等、結果的に子どもの側の受け取り方の幅を広げることにつながっていると言えるだろう。

本観察対象園の「模倣対象としての役割」を担う保育者の姿からは、子どもの主体性を担保するために、保育者の意向を見えない形に布置する自由保育や、子どもの活動自体を保育者の意図に基づいて明確にサポートするような設定保育とは異なるような、子どもと保育者のそれぞれの在り方が見えて来た。保育者が「模倣対象」として自らの役割を固定することによって、強力に保育者の意図を明示すると同時に、「模倣対象」として自らの役割を部分的に規定することにより、受取り手である子どもの受容の方法やスタイルについては、保育者の具体的な指示や指導等の介入を受けることがなく、子ども達の各自の経験として多様なままに尊重されている。このような姿から、本論においては、「自由保育」対「設定保育」の議論を超える、ともに主体である保育の一可能性として、本観察園での保育者が見せるような「模倣対象として立つ」という保育者像が見出せたと考える。

## 7. まとめ

2歳児の仏参という活動への参加場面の観察を通して、大きく次の3点にまとめることができる。

1点目、2歳児が違和感を感じる場面を乗り越えるプロセスとして、①まずは近くにいる大人の

模倣を行おうとする、②友達同士でその場面にまつわることを、ともに面白がろうと模倣し合う、③保育者の姿に価値を感じ、その模倣をすることに注意が向けられ、活動の違和感が消える、というプロセスがあることがわかった。

2点目、子どもが違和感に出会う場面において、保育者が「模倣対象」として振る舞うことの意義は、①違和感を感じる対象を自らが引き受けて演じることにより、子どもにとって違和感のある経験が共有されること、②模倣対象として役割が固定されているが故に、子どもが自分達で感じたことや気付いたこと等を共有する場に保育者が介入することなく、開かれていること、③変わらずに模範が提示され続けることにより、違和感が消失し、あこがれの感情により模倣したい気持ちが芽生えた際に、模倣が容易になる、という場面に見出せた。

3点目、自由保育と設定保育、創造と模倣、という保育における価値観の2項対立図式が未だ残るなかで、保育者が子どもの前に「模倣対象として立つ」というスタイルが生み出す保育の姿として、保育者の主体性と子どもの主体性を「ともに担保する」という新たな保育観における具体的な一場面を捉えることができた。また、違和感のある「他者」と出会う場として、保育施設が機能する可能性も、仏参における子ども同士の関係、保育者との関係という観点から捉えることができた。

今後の課題としては、今回取り上げた「仏参」のような、宗教的な儀礼以外にも、施設保育における「違和感」を生起させる機能を持つ保育活動を取りあげて、重ねて考察していきたい。例えば、朝の挨拶、食前・食後の振る舞い、活動の区切りを示す振る舞い等、園の保育スタイルを問わずに存在しているような、施設保育における「ルーティン活動=型」を広く取り上げ、いわば表に出て来ないような保育活動の一場面が、子ども達の社会や他者との出会いとしてどのように機能しているのか、等の考察を課題としていきたい。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、観察園の先生方には、1年間に渡る観察研究の場のご提供と、アンケート調査へのご協力を頂きました。心より感謝いたします。

## 参考文献

<sup>i</sup>平成29年告示の幼稚園教育要領においては、例えば総則第2「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中では、「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」の項目において、また総則第3の4「教育課程の編成上の留意こと項」(2)等において、子どもが「環境」や「他の幼児」と関わり合いながら育つことの意義が新たに盛り込まれていることがわかる。

また平成29年告示の保育所保育指針においても、第2章の2「1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」の「人間関係」「環境」に、3歳未満児が「他の人々」と親しむことや、「人と関わる力」、「環境に好奇心や探究心を持って関わる」ことが盛り込まれる他、3歳以上児についても同様に、「一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていく」こと、「集団の生活を通して、子どもが人と



の関わりを深め、規範意識の芽生えが培われる」こと等の文言が新たに明示されている。

- <sup>ii</sup>高岡純子. “幼児の遊び”. 第5回 幼児の生活アンケート レポート. ベネッセ教育総合研究所, 2016. p.29-31.  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/jisedai/reseach/yoji-anq\\_5/YOJI\\_chp1\\_P13\\_35.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/jisedai/reseach/yoji-anq_5/YOJI_chp1_P13_35.pdf) [参照 2019-11-20]
- <sup>iii</sup>森上史朗, 柏女霊峰編. 保育用語辞典第8版. ミネルヴァ書房, 2015.
- <sup>iv</sup>小倉定枝. 保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に—. 千葉経済大学短期大学部. 研究紀要. 第9号, 2013. p.13-23.等に「主体性」の概念の扱われ方の変遷が詳しい。
- <sup>v</sup>野口隆子, 小田豊, 芦田宏, 門田理世, 鈴木正敏, 秋田喜代美. 保育者の持つ“良い保育者”イメージに関するビジュアルエスノグラフィー. 質的心理学研究. 第4号, 2005. p.152-164.
- <sup>vi</sup>Oda, Y. Tracing the development of Japanese kindergarten education: Focusing on changes of contents and curriculum. 国立教育政策研究所紀要. 133, 2001. p.77-84.
- <sup>vii</sup>小倉定枝. 前掲論文. 2013. p.22.
- <sup>viii</sup>浜口順子. 自由な保育と不自由な保育. 立川多恵子, 紙垣内伸子, 浜口順子. 自由保育とは何か. フレーベル館, 2001. p.9-52.
- <sup>ix</sup>浅川繭子. 子どもと保育者がともに主体である保育についての検討—自由保育と一斉保育の比較から—. 植草学園短期大学紀要. 10 (0), 2009. p.67-78.
- <sup>x</sup>図中の「担任T」は「担任保育者」を、「サブT」は「副担任」を示す。その他の丸印は子ども達の位置および、矢印により、子どもの向けることの多い視線の方向性を示している。
- <sup>xi</sup>鈴木裕子. 保育における幼児間の身体による模倣. 風間書房, 2016. に、模倣に関する各分野の研究状況について詳しい。
- <sup>xii</sup>鈴木裕子. 同著. 2016. p.2, p.5.
- <sup>xiii</sup>鈴木裕子. 幼児期における模倣機能の類型化の有効性—幼児の身体表現活動を焦点とした検討—子ども社会研究. 15号, 2009. p.123-136.

(ひろた みなこ：非常勤講師)

