

子どもの生活と保育

— 「かたづけ」に関する一考察 —

松田純子

生活文化学科

Young Children's Living and Early Childhood Care and Education :
A Study on "Clean-up" Activity

Junko MATSUDA

Department of Human Sciences & Arts

"Clean-up" is one of the important habits of living which we as adults expect children to acquire. Although "clean-up" may not be considered a main activity, children usually have to put away things together several times a day in early childhood care and education settings. "Clean-up" time could sometimes be hard for both children and adults.

There are diverse aspects of "clean-up" activity. It is also necessary to consider some of the dynamics that cause difficulties during "clean-up" periods. A close look at "clean-up" will reveal that "clean-up" has great educational significance and could be a purposeful activity in its own right. "Clean-up" activity also affects the quality of care and education. All these things give us useful hints on how to improve the practice of care and education, and provide some suggestions concerning early childhood teacher's role.

It follows from what has been said that "clean-up" deserves more than a passing notice. Teachers and researchers in the field should pay more attention to "clean-up" and young children's daily living as well.

Key words : child's living 子どもの生活, early childhood care and education 保育, clean-up
かたづけ, habits of living 生活習慣

はじめに

子どもは、生まれた瞬間から家族の生活に包まれて生きていくことになる。日常の生活は、子どもの成長・発達にとって最も基本的なコンテキストとなる(無藤, 1992)。幼稚園や保育園などの保育の場での日々の生活を考えてみると、子どもたちは小学校以上の教育のように、時間割に沿って一日の学習を行って行くわけではない。生活のなかに、遊びを中心としていくつかの主となる活動があり、それらが連なって保育の時間は流れていく。保育の時間は、時間の枠ではなく「流れ」としてとらえられることが多い。それは、日本の保育・幼児教育に多大な影響を与えた倉橋惣三の「(幼児の教育は) その方法としても、まず生活そのものを本位とするものでなければならぬ」(倉

橋, 1965, p.427, 括弧内筆者) とする考えを受けた日本の保育の伝統であるとも言えよう。生活の実質を離れず、あくまでも自然な生活の流れのなかで保育が展開していくこと、すなわち「教育の生活化」が幼児にふさわしい保育の方法であると彼は考えたのである。

保育の流れのなかで、一つの活動の終わりに「かたづけ」がある。「かたづけ」は子どもに身につけさせたい生活習慣の一つであるが、子どもの生命維持に直接かかわることではないために、「基本的生活習慣」と呼ばれる「食事」「排泄」「睡眠」「着脱衣」「清潔」などの事項ほど重要視されていないように思われる。また「かたづけ」は、それ自体が一つの活動とも考えられるが、主要な活動の陰に隠れてとらえがた

い。保育のなかで「かたづけ」が研究テーマとして取り上げられることも極めて少ない（大伴，1990）。わが国の保育の基準、指標を示す『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』のなかにも、「かたづけ」という言葉はほとんど見当たらない。しかしながら、保育の場における日々の生活を注意深く見直してみると、日に何度も経験される「かたづけ」の取り組みによって、子どもたちの生活の質が大きく左右される可能性があることに気づかされる。

本稿では、これまであまり認識されてこなかった保育のなかの「かたづけ」の意味や構造を明らかにするとともに、「かたづけ」をめぐる問題、そして「かたづけ」を通しての保育の見直しと保育者の役割について論考する。子どもにとっても保育者にとっても消極的でネガティブな時間になりがちな「かたづけ」の時間を、保育のなかで有意義な時間として位置づけ、子どもの成長・発達への基盤となる生活の充実を図るための一つの手がかりとしたい。

1 保育のなかの「かたづけ」

幼児が集団生活を行う幼稚園や保育園などの保育の場を念頭に置きながら、「かたづけ」の意味や構造について考えていくことにする。

1-1 「かたづけ」とは

まず「かたづけ」という言葉の意味を明らかにした上で、保育の場における「かたづけ」の持つ意味を考えてみたい。

1-1-1 「かたづけ」の意味

『大字泉』によれば、「かたづけ【片付ける】」とは「散らばっているものをきちんとした状態にすること。また、ごたごたしている物事を整理すること」である。また、動詞の「かたづける【片付ける】」を見ると、「①物を適当な場所にきちんと入れ納める。乱雑に置かれている物をまとめ整える」「②仕事をすっきり終わらせる。物事をうまく処理する」とあり、さらに「③嫁入りさせる。縁づける」「④じゃまになるものをいなくする。殺す」と書かれている。

第一義としては、散らばっている物を適当な場所に納め、きちんとした状態にすることであるが、見方を変えると、「かたづけ」が必要となるのは、物が散らばっていたり、ごたごたした状態が生じている

時ということになる。保育の場面で考えてみると、「かたづけ」の前には、物を使った遊びや計画された活動があり、それらの終了に伴って「かたづけ」が始まるのである。

また「かたづける【片付ける】」の②の意味に「仕事をすっきり終わらせる。物事をうまく処理する」とあるが、ある活動の終わりには「かたづけ」があり、その「かたづけ」が終わって、ようやく本当に一つの活動が終わるともとらえられる。保育の場面でも、子どもたちに最後までしっかり「かたづけ」をさせることでその活動を締めくくりたいと保育者は考える。

「かたづけ」の本質は、「もとの状態」に戻すということでもある。従って、子どもたちが「かたづけ」を身につけていくためには、まず「もとの状態」＝「きちんとした状態」があり、それを認識していることも必要である。

1-1-2 「かたづけ」の諸側面

(1) 生活習慣としての「かたづけ」

「かたづけ」は、子どもに身につけさせたい生活習慣の一つである。生活習慣とは、人が生きていく上で必要な行為のなかで習慣化された行為のことである。そのなかでも特に基本的なもので日常的にくり返されるものを「基本的生活習慣」と呼び、通例は「食事」「排泄」「睡眠」「着脱衣」「清潔」の五つがあげられる。「食事」と「排泄」と「睡眠」は、人間の生理的欲求を満たし生きるために必要な生活習慣であり、「着脱衣」と「清潔」は、人が快適に生活するために必要な生活習慣と言える。その他にも、「かたづけ」を含めて子どもに身につけさせたい生活習慣はいろいろあるが、乳幼児期においては、まずこの五つが基本と考えられる。

生活のリズムは、主に食事と睡眠の時間を中心に形成されていく。乳児の生活リズムは、生まれながらの生理的リズムに従って、はじめは寝ている時間の方が起きている時間よりも多いが、やがて周囲の大人の生活リズムを取り込んで、夜にまとまった睡眠を取ることができるようになり、食事の時間も大人と同じように日に3回へとだんだんに形づくられていくことになる。

国が定めた保育園の保育のガイドラインである『保育所保育指針』では、基本的生活習慣の自立の目安として、3歳の終わり頃までに、次のようなことができ

るようになることを示している（藤崎他, 1998）。「食事」については、自分で箸を使って食べるようになる。「排泄」は、失敗することもあるが、適宜一人で排泄するようになる。「睡眠」については、大人の助けを借りて昼寝など休息を十分に取る。「着脱衣」については、大人の助けを借りながら、自分で衣服の着脱をし、調節をしようとする。そして「清潔」については、手伝ってもらいながら自分で手を洗い、鼻をかみ、歯ブラシを使って歯を磨くなど清潔に保つことができるようになっていくということである。つまり、3歳の終わり頃までに、大人の助けを借りながら、子どもはある程度身の回りのことを自分でできるようになっていく。そして小学校入学前までに、このような基本的生活習慣がより洗練されていき、大人の助けを借りることなく自分の判断で必要なことができるようになっていくのである。

「かたづけ」については、『保育所保育指針』で言及されるのは、3歳児の保育の内容のなかで「遊んだ後の片づけをするようになる」という部分だけである。『幼稚園教育要領』では、「かたづけ」の言葉は見当たらない。しかし、幼稚園や保育園などの生活（園生活）を考えると、「かたづけ」は幼児が日に何度も経験する活動であり、生活習慣の形成という点においても、生活リズムの形成という点においても欠かすことのできない重要な営みであると言える。身の自立が見られる3歳頃から、子どもの「自分でかたづける」という取り組みを保育者は支えていくことになる。

(2) 節目・移行時間としての「かたづけ」

「かたづけ」には、活動の「締めくくり」と「次の活動の準備」という側面がある。一つの活動を終え、もとの状態にして次の活動に臨むのである。節目として一つの活動にまとまりをつくることは、子どもの生活にめりはりを与える。子どもの自然な特性から、いろいろなことに興味に移り、活動がやりっぱなしになることもあるが、「かたづけ」により一つの活動を終えて次の活動へという行動様式を身につけることは重要なことである。但し、あまり頻繁な「かたづけ」や厳格なルールは、子どもの自由感を抑圧し、遊びのあしかせになってしまうことも考えられる。

「かたづけ」はまた、見方を変えれば、一つの活動から次の活動への「移行」の時間ととらえることもで

きる。移行の時間には、かたづけるという目標のほか、次の活動をひかえ、いろいろなことが同時進行する場合もある。子どもたちにとっては、落ち着かない複雑な時間となる可能性もある。

(3) 知的活動としての「かたづけ」

「かたづけ」という行為のなかには、知的な側面もある。物の大きさや形、素材などの特徴をよく見て、その納まるべきところを考えてしまう。種類による「分類」や「組み合わせ」などを考えて行わなければならない作業もある。次に使う人や時を考えて、取り出しやすいような工夫をすることもある。また、要る物と要らない物を判断し、要らない物を捨てるという行為も含まれるであろう。これらのことは、はじめは保育者の援助により、ルール化されたり、指示を受けたりすることで実行されるが、日々の生活のなかで個々の子どもが習慣化し、あるいは工夫してより良く行えるように経験を積み重ねることになる。

(4) 「かたづけ」と遊び

何かを「つくる」と「こわす」ことは、全く逆の行為でありながら、子どもにとって魅力的な行為である。子どもが、熱心に何かをつくったり、派手にこわしたりする姿は、子どもたちの遊びの場面でしばしば見られる光景である。子どもが何かをつくることに取り組んでいる途中で「かたづけ」の時間になってしまえば、子どもはその活動を中断しなければならない。子どもが何かをこわすとき、そのままにしておくことはできない。こわした後の物をかたづけなければならない。こわすためにつくる、つくってはこわすということがくり返されることもあるが、最後は「かたづけ」で締めくくらなければならない。

一方で、「かたづけ」という活動そのものが「遊ば化」することもある。「かたづけ」の多様な行為のなかには、それ自体子どもの興味や好奇心を引くような作業があっても不思議ではない。また、「かたづけ」のやり方を変えるだけで、子どもたちは新しさを感じたり、ゲーム的な要素を見出したりして楽しむことがある。

1-2 「かたづけ」の構造

園生活のなかでの「かたづけ」を理解するために、「かたづけ」の基本的な構成要素を考えてみると、次の4つがあげられる。①「何を」、②「いつ」、③「だ

れが」、④「どのように」かたづけるのかである。

① 「何を」かたづけるのか

まず、かたづける対象であるが、幼児の保育室に一般的に在る物をあげてみよう。

- ・子どもの持ち物（帽子、かばん、衣類等）
- ・テーブル、椅子
- ・おもちゃ、遊具
- ・絵本
- ・文房具等の教材
- ・収納のための家具類

園により、またどの年齢の保育室かにより多少違いはあるだろうが、このような物とかかわりながら子どもたちは園生活を送っている。他に食事に関わる物もあるが、弁当か給食かによって扱いが違ってくる。その他にも飼育動物や植物の類、一時的に子どもの作った作品などもあるだろう。また、ここでは保育室を考えたが、園庭にも外遊びのための遊具などがある。

子どもたちは、まず「自分の物」を「自分の場所」にかたづける。しかし、園には「自分の物」ではない「他のだれかの物」（「○○ちゃんのもの」や「先生のもの」）もある。さらに特定のだれかの物ではない「みんなのもの」も存在している。

かたづける物には「一人でかたづけられる物」（小さい物や数が少ない物）や「みんなで協力してかたづける物」（大きい物や数が多い物）もある。

② 「いつ」かたづけるのか

「物を使い終わった時にかたづける」ことが基本であるが、園生活では、遊びや何かの活動の終わりに「かたづけ」の時間が設けられる。「かたづけ」が終わると次の活動が待っているので、「かたづけ」の時間は、一つの活動から別の活動への移行の時間としてもとらえられることは先に指摘した。一日の生活のなかで「かたづけ」がいつ行われているかを考えるために、一般的な幼稚園の一日の大まかなスケジュールを見てみよう。

9 : 00			11 : 30			13 : 30
登 園	※ 身 支 度	遊 び	※	設 定 活 動	※	降 園
			昼 食		※	遊 び

朝登園してから、主だった活動が連なり幼稚園の生活が流れていくのであるが、これらの活動と活動の間（※印）で「かたづけ」が行われることになる。日常的に「かたづけ」がいかにかり返し行われているかということが再認識されよう。保育園では、さらに「午睡」や「おやつ」の時間が加わるので、それに伴う「かたづけ」がある。

③ 「だれが」かたづけるのか

「自分が使った物は自分でかたづける」という原則があるものの、集団生活の場では、「かたづけ」は個人的な活動というよりも、集団としての活動となる場合が多い。友だちや保育者と一緒に「みんなの幼稚園（保育園）をみんなでかたづける」のである。だれかが使った物を使わなかった者がかたづけることもよくあることである。

実際の保育の場面では、「かたづけ」を子どもたちだけで行うことは難しい。時間の制限もあるし、場合によっては、保育者がほとんどかたづけて、子どもたちの作業は少しだけということもある。

④ 「どのように」かたづけるのか

①で見たように、園生活のなかでかたづける物にはさまざまな物がある。それぞれの物の特質や空間の条件を考えた「かたづけ」のやり方やルールが園やクラスにあれば、それに従って友だちや保育者と協力して「かたづけ」は行われる。

具体的には、散らばったものを集めたり、広げたものをたたんだり、汚れたものを洗ったり、取り出したものを決まった場所に戻したりする。また、同じ種類の物をまとめたり、要らないものは捨てたり、一時的に保管する物はとりあえずの場所を決めて置いたりなど、複雑で多様な判断が必要となる活動である。時には忍耐力も必要となる。

また、「かたづけ」の作業をゲーム的に行うなどの工夫で、「かたづけ」が主活動に並ぶ楽しい活動になることもある。

2 「かたづけ」をめぐる問題

「かたづけ」は、保育者が前もって準備し設定する活動ではなく、また子どもが自らの興味や関心によって取り組む自発的な遊びでもない。それらに付随する活動である。園生活のなかで「かたづけ」は決して主たる活動ではないが、「かたづけ」に多大な時間やエ

エネルギーを費やすようであれば、それが負担となり、主たる活動の充実も損なわれ、他にもさまざまな支障が出てくる可能性がある。実際に「かたづけ」の時間が非建設的で空疎な時間となる場合もある。それは子どもにとっても大人にとって苦痛の時間である。

保育のなかの「かたづけ」をめぐる問題について、少し詳しく考えてみたい。

2-1 「自分の物」と「みんなの物」

保育の場では、子どもは集団（クラス）に属することになるのだが、その集団はしばしば「みんな」という言葉で表現される。身近の自立が進む幼児期の子どもたちでも、3歳ぐらいまでは、「みんな」に「自分」が含まれていることをまだはっきりと認識していないように見える。それゆえ、「みんなの物はみんなでかたづけましょう」というルールは、3歳ぐらいの子どもにとってはあいまいで難しい。

自己認知や所有意識などの自己意識の発達は、乳幼児期の重要な発達課題である。一般に子どもは、1歳3ヶ月頃から自分の名前がわかるようになり、1歳8ヶ月頃までには自分の名前を呼ばれて返事をし、自分のことを名前で呼ぶようにもなる。また自分の名前が自分のものであることに気づくようになると、1歳後半頃から自分の所有物が認識できるようになっていき、2歳頃には自己の所有を強く訴えるようになる。そして、2歳半頃になると「わたし・ぼく」の人称代名詞が使えるようになるのである（植村, 1979; 塘, 1999）。3歳頃には、他人の物を自分の物にするという強い所有欲が示されるようになる（Wallon, 1983）。

幼稚園や保育園での集団生活のなかで、子どもは、「自分の物」と「『自分の物』ではない物」、さらに「『自分の物』ではない物」は「だれかの物」とだれの物でもない「みんなの物」があることなどを経験しながら、所有の概念を確かなものにしていく。園生活においては、「自分の物」と「自分の場所」（くつばこ、ロッカー、引き出しなど）を認識し、「自分の物を自分の場所にしまう」ことが、「かたづけ」の第一歩となる。

一方、「みんなの物」はだれでも使ってよいが、但し「自分が使った物は自分がかたづける」ことが原則である。家庭とは違って、集団生活のなかでの「かた

づけ」の難しさは、「みんなの物」をかたづけるところに生ずるように思われる。「かたづけ」を身につける過程にある子どもたちの生活では、物を使い終わった時に、次の興味のためにかたづけることを忘れてしまうこともあるし、みんなで取り組む活動や自由に展開していく遊びのなかでは、複数の者が使い、結局だれが使っていた物であるかはっきりしないこともありうる。自分が使っていない（あるいは使ったと思っていない）物をかたづけるということは、子どもにとっては動機づけの難しい行為である。とはいえ実際の園生活では、「だれかの物」や「みんなの物」をかたづけなければならない場面が多くある。

2-2 物の種類と量

子どもの限られたスキルや集中力では対応できないような多量の物の「かたづけ」は、子どもにとって苦痛である。「最後までやりとげること」は重要なことではあるが、「かたづけ」がなかなか終わらないのでは、達成感も自己有能感も得られない。子どもにとって多すぎる種類や量の遊具は、「かたづけ」の時間を長くし、子どもの「かたづけ」に対する意欲をくじくばかりでなく、次にひかえた活動に対する意欲までそいでしまうことになりかねない。「かたづけ」の途中で飽きてしまい、遊びを始めてしまう子どもがいるというような状況をつくることになる。

2-3 空間

日常生活の空間では、雑多な活動が展開している。保育は、多様な刺激に満ちた日常の生活のなかで子どもの育ちを支えていく営みとも言えるだろう。

ところで、保育現場で頻繁に見られる保育室の使用方法として、時間によって同じ空間を違う活動のために使用するということがある。例えば、朝の登園時には、その日の主となる活動や遊びを意識して環境構成がなされているが、昼食の時間になれば、隅にかたづけてあったテーブルや椅子が保育室いっぱいになり並べられ、会食の準備がされる。昼食が済めば、またテーブルと椅子はかたづけられる。そして保育園であれば午睡のための寝具の用意。午睡が終わると寝具をかたづけ、おやつを食べるためのテーブルと椅子の用意である。帰りのあつまりの時間がくると、今度は子どもたちのすわる椅子だけが並べられるといった具合であ

る。このような保育室の多目的の利用は、欧米の保育現場でよく見られる、活動の目的により固定されたコーナーからなる保育室とはかなり違った経験を子どもたちに提供していると思われる。特に年少の子どもたちにとっては、同じ空間を多目的に使う場合、同じ空間でありながら出し入れをする物とその配置が異なってくるので、慣れるまでは「かたづけ」を行うのに混乱もあると思われる。これはもともとある部屋の広さの問題でもあるので、保育者の対応も限られてはくるが、「かたづけ」の回数にもかかわる問題として提起しておく。

2-4 幼児の不安

「かたづけ」の時間が、子どもたちにとって困難を伴う要因の一つとして、「不安」をあげることができる (Feldman, 1995; Hirsch, 1996)。多少の不安は、探索活動や創造的活動への刺激として働く場合もあるが、非建設的でネガティブな経験をもたらす可能性も大きい。身も心も忙しく働かせている遊びや活動の時間は、子どもは不安を抱くことはあまりないだろう。しかし、一つの活動から別の活動へと移行する時間帯は、子どもが不安を感じやすい時でもある。特に、園生活に不慣れな入園間もない時期や、進級時でクラス担任やクラスのメンバーが変わるような時期には、不安な気持ち、ホームシック、不安を背景とした攻撃性などが現れ、感情をコントロールする力が低下することが考えられる。従って、子どもたちにとっても保育者にとっても、この「かたづけ」の時間は問題となりうるのである。

このような、「かたづけ」の時間に現れる子どもの不安には、幼児期の子どもたちが持ついくつかの発達上の制限が関係していると思われる。その制限とは、①中断することの困難、②転換の不安定性 (見通しの欠如)、そして③待つことの困難である。

① 中断することの困難

何かに集中して取り組んでいる時に、それを中断しなければならないことは大人でも難しい。自己をコントロールする力を身につけている過程にある子どもたちにとっては、特に困難を伴うことである。保育者としては、子どもたちに対して自分の興味のあることを見つけて十分に取り組んでほしいと願う。一方では、集団生活を送るなかで、スケジュールに沿って一つの

活動を打ち切り、次の活動へと移っていかなければならない場合もある。「かたづけ」は、子どもにとって「中断しなければならない」というメッセージを内包することになる。

② 転換の不安定性

子どもが意図して活動を転換するのであれば、次の活動への移行は、子どもにとって先にある活動に対する期待もあり、楽しいものとなるであろう。しかし、いつも子どもが主体的に活動を変えていくばかりではない。大人の都合で活動を止め、次の活動へと移行しなければならないこともある。この場合、子どもにとってあらかじめ見通しがある転換であるかどうかという点が、子どもの心情を左右することになる。これから何が起こるのかわからないという状態は、幼い子どもにとっては、期待よりも不安な気持ちを起こさせる。また次に何をしたらよいか分からない状況では、子どもたちは不安定な時間を過ごすことになるだろう。「かたづけ」がこの不安定な時間と重なる可能性がある。保育者や一部の子どもたちは「かたづけ」に専心している一方で、他の子どもたちは、ふらふらと目標もなく手持ち無沙汰に過ごすということが起こるのである。

③ 待つことの困難

子どもにとって「待つこと」は大人以上に困難を伴う。活動と活動の間に行われる「かたづけ」が一つの活動としてしっかりと位置づいていないと、子どもたちは「かたづけ」に身が入らず、次の活動を待つこともできず、無為な時間を過ごすことになってしまう。幼児期の子どもは、自己主張とともに自己抑制を身につけている過程にある。興味あることが目に入ってくると活動衝動が生じて、待つということが難しい。何もしないで待つというのは、子どもにとって非常に難しいことである。それは、子どもの特性として自然なことである。時と場合によっては、少しずつ待つということもできるようになってほしいという願いを持ちながら、保育者としては、子どもたちをできるだけ待たせない工夫が必要となる。

3 保育の見直しと保育者の役割

ここでは、まず子どもの視点から「かたづけ」の意義を明らかにした上で、「かたづけ」を通して改めて保育という営みを見直し、保育者の役割を考えてみた

い。

3-1 「かたづけ」の子どもにとっての意義

子どもは、日々経験をを通して多くのことを学んでいる。生活のなかのさまざまなことや経験が、子どもにとっては学びの機会となるのである。「かたづけ」は、子どもの自発的な活動（遊び）や保育者が企図して設定する活動ではなく、それらに付随して、集団の快適な生活を維持するためにやらなければならない活動としてある。それでは、その「かたづけ」という活動を通して、子どもたちは何を学んでいるのだろうか。

3-1-1 物とのかかわり

子どもたちは、日々さまざまな物を使って生活をしている。身の回りのことが自分でできるようになってくる3歳頃から、子どもはさまざまな遊具や用具を使いこなすことができるようになっていく。箸を使って食事ができるようになったり、はさみを使って紙を切ることに興味を持ったりするのもちょうどこの頃である。また手先を使った活動ばかりではなく、身体全体を使っての運動も活発になってくる。ブランコがこげるようになったり、三輪車を自由に乗りまわしたり、ボールを肩から投げたりする姿が見られるようになるのも3歳頃である。当然、物を使う意欲も高まり、さまざまな物を自分で操って楽しむことも多くなる。そのような活動の後で、使った物をかたづけることになる。日常的に自分が使う遊具や用具について、くり返し「かたづけ」を経験することで、さらに物についての理解や愛着も深まるだろう。「物を大切に扱うこと」の気づきもあるだろう。こわれやすい物もあるし、みんなで協力してかたづけなければならないような物（数の多い物や大きな物など）もある。自分が使わなかった物をかたづける経験が、新しい物との出会いの機会にもなる。

3-1-2 時間とのかかわり

「かたづけ」を通して、子どもたちは時間を意識する機会を得ることにもなる。例えば「かたづけ」の時間になるということは、今行っている活動の終わりを意味するし、次の活動が始まることの予告にもなる。園生活に慣れてきた子どもたちは、時間を気にして、かたづけの時間がまだかを大人に確認することがある。幼児期の子どもたちにとって、生活のなかの時間が活動によって刻まれていくことを経験することで、

少しずつ時間の概念も理解していくことになるだろう。一日の時間的な目安、生活の区切りが理解されるようになって、見通しを持ちながら生活をするのが可能になってくる。主体的に行動ができるようになるし、主体的に生活をするができるようになってくる。

また、物との関係でも、たくさんある物はかたづけるのに時間がかかったり、少しだとすぐにかたづいたりという経験もあり、物の量と作業の時間を体験的に見てとることも少しずつできるようになっていく。

3-1-3 人とのかかわり

園生活のなかでは、「かたづけ」は集団での活動となることが多い。みんなで協力をして「かたづいた状態」をめざして作業をすることになる。自分の（使った）物をかたづけることのほかに、自分の物でなくても友だちの分をかたづけたり、友だちと一緒に物を運んだりすることで仲間意識を強めたり、ある物をかたづける役目やそれにかかわる人数の調整などでもめたりという経験をすることもある。また、直接的ではなくても、次に使う人のことを考えて物をしまうという形でも、人とのかかわりを経験する。「かたづけ」という活動を通して、子どもはさまざまな人とのかかわりも学ぶことになる。

3-1-4 快適な生活を送るための感性の涵養

「かたづけ」をして、きちんと整った状態に戻すためには、もとの「整った状態」がイメージとしてなければならない。整った状態を心地よいと感じ、その状態に戻そうという意欲が「かたづけ」を自発的な活動にしていくことになるだろう。やらなければならないから「かたづけ」をするのではなく、整った状態を基本として快適な生活を送るために「かたづけ」が必要となることを、「整った状態」が心地よいと感じる心を保育者自身が持って、日々の生活のなかで子どもたちに伝えていくことは重要なことであろう。

3-2 「かたづけ」と保育の見直し

先に見たように、「かたづけ」は保育の場において日常的に何度もくり返される活動である。園生活のなかで「かたづけ」は決して主たる活動ではないが、前節で述べた通り、「かたづけ」を通して子どもたちが学ぶことも多い。また「かたづけ」が円滑になされるのが、生活の流れをスムーズにし、主活動をより充

実させることにつながると考えられる。そこで「かたづけ」を保育を見直す一つの手がかりとしてとらえ、考えてみたい。

3-2-1 物と空間の見直し

「かたづけ」に取り組む際には、もとのかたづいた状態に戻すという目標がある。子どもの持てるスキルや集中力で、ある程度の時間内にかたづいた状態に戻すためには、子どもたちの手に負える範囲の物の種類と量というものを保育者は把握しておく必要があるだろう。そうすれば、子どもたちの許容量を超えと思われる量の物が出された場合には、遊びや活動の途中であっても、使われていない一部をかたづけるなど調整することも可能である。そして、あらかじめ適切な種類と量を用意しておき、必要に応じて増やすという配慮もできる。

但し、子どもたちにとっては、思う存分に物を使う経験も重要である。特に、空間や量に制限がある家庭ではできないことを保育の場で経験させたい。保育者が活動の後の「かたづけ」を気にするあまり、「もっとたくさん使いたい」という子どもの要求を抑えてしまうようなことがないように留意すべきであろう。

多量の物をかたづけることは、幼い子どもにとっては手に余ることであろうし、それを自分でかたづけなければならないと言われることは、罰を受けているかのような印象を残すことも考えられる。それは、多量の物を使って遊ぶことに対する意欲や魅力を半減させることにもなるかもしれない。従って「自分が使った物は、自分でかたづける」という原則とともに、「みんなの保育室、みんなの園庭、みんなの園を、みんなが助け合っただけかたづける」ことを子どもたちに伝えることも必要であり、それは集団生活の経験としても有意義であろう。いろいろな場所のいろいろな物をかたづけることによって、たとえその日は自分が使わなかった物、遊ばなかった物であっても、その存在を知り、今度は使ってみようというような、子どもと物との新しい出会いの機会を子どもたちに与えることにもなるであろう。

多目的な空間の利用が多い保育室であるが、遊具や用具がどこにしまわれるかがわかっていることは、子どもたちに安心感を与えることになる。しまう場所を固定し、子どもたちにもそれを知らせていくことが、無用な混乱を避けることにつながる。

3-2-2 スケジュールと活動時間の見直し

子どもたちが充実した活動を経験するためには、その活動のための十分な時間が必要となる。満足感の得られる十分な活動時間とともに、そのかたづけの時間も余裕を持って計画されることが重要である。

幼児期の子どもたちにとっては、時間を見て進行中の活動を自分たちで終息させることは難しい。そこで、できるだけスケジュールをゆるやかにすることが肝要であろう。できるだけ移行（かたづけ）の回数を減らし、子どもたちが急がされることなく、余裕を持って「かたづけ」に取り組めるようにし、遊びや活動の「締めくくり」を大切にして無理のない自然な流れとなるような配慮が求められる。また、「かたづけ」にかかる時間は、使っている物の数や種類の複雑さなどによって柔軟に考える必要がある。一方で、手持ち無沙汰で退屈な時間とならないような配慮も必要となる。

日課としてくり返される活動の流れが、生活リズムとして形成されるようになると、子どもにとっては見通しを持ちやすくなり、心の準備もしやすくなる。スケジュールに沿って時間とかわりながら生活することにまだよく習熟していない幼児たちにとって、適切なタイミングでの「かたづけ」の予告は、心の準備を促すことになるだろう。熱中して遊ぶ子どもたちには、特に来るべき「かたづけ」の時間を前もって何回となく知らせることも必要となる。全体に「かたづけ」を知らせるのではなく、個別的に、あるいはグループごとに「もうすぐ『かたづけ』の時間」であることを伝えることが、子どもたちの進行中の活動を尊重することにもなるだろう。

「かたづけ」の時間には、さまざまな場所でさまざまな「かたづけ」が同時進行で行われている。また「かたづけ」の後で、トイレに行ったり手を洗うなどの活動がひかえている場合が多いが、それらをかたづけと同時に並行して行うことも有益である。それが、子どもたちにとっては、“息抜き”にもなり、子どもたちを再び「かたづけ」に動機づける役割を果たすことにもなるだろう。

3-2-3 子どもの発達やニーズに即した「かたづけ」活動

他の場面と同じように、子どもたちは「かたづけ」においても、どこまで何をすることが許されるのか試

すことがある。例えば、「かたづけ」の時間になっても、なかなか活動を止めなかったり、使いかけの物をそのままにして他のことに取りかかったりする。保育者は、そのような子どもの試し行動を個々に判断しなければならない。真に試し行動であるのか、あるいは純粋にもう少しやりたいという子どものニーズであるのかを見極める必要がある。夢中で遊んでいた子どもは、かたづけの時間にはもう疲れてしまっているかもしれない。また疲れには、他の理由もあるかもしれない。まずは「かたづけ」活動に参加することが集団のメンバーとして重要なことであるが、個々の子どもの発達やニーズに即した柔軟な対応が必要となる。「かたづけ」の自立への取り組みは、年間を通して、あるいは在園期間を通して、長期的な見通しを持って日々根気よく行われるものであろう。

「かたづけ」が子どもにとって有意義な、そしてできるだけ楽しい活動となるように、さまざまな工夫もなされるべきであろう。但し、「かたづけ」の遊び化は、時には動機づけとしてよい刺激になるが、快適な生活を送るために必要で、習慣として子どもたちに身につけさせたい「かたづけ」の本来の趣旨が忘れられてしまうような取り組みはひかえなければならないだろう。子どもにとっても保育者にとっても日常的に取り組まなければならない「かたづけ」であるからこそ、習慣化に努めるとともに、子どもの発達やニーズを見通した創意工夫が必要となる。

3-3 保育者の役割

「かたづけ」は、遊びや保育者の設定する活動に比べて注目されにくい。しかし、他の生活習慣も同様であるが、「かたづけ」を習慣として身につけるためには、日々の経験の確かな積み重ねが必要である。また一方で、「かたづけ」が習慣として定着するようになると、無意識に実行されるようになり、特別な達成感を伴うことは少なくなっていく。このような「かたづけ」の習慣化は、保育の一つの目標でもあるのだが、実際には一人ひとりの子どもの「かたづけ」の習慣の身につけ方は異なる。それは、子どもの家庭でのしつけの経験や子どもの性格の違いにもよるであろう。そのような子どもたちが集まって生活する保育の場では、「かたづけ」の習慣が身につけている子どもはそれを持続していけるように、身につけていない子ども

に対しては少しずつ習慣化していくように配慮がなされなければならない。クラスとして「かたづけ」が「何となくできるようになっていく」のではなく、個々の子どものなかで、日々の生活経験を通して、着実に身につけていくよう援助をすることは、クラス集団を預かる保育者にとって重要な役割であると同時に、実際には難しい課題である。

生活のなかのとらえがたい習慣化のプロセスを、集団のなかの一人ひとりの子どもについて確実に支えていくためには、保育者は子どもたちの個性や発達上の特性もしっかりと把握した上で、根気強く指導していかなければならない。そのためには、保育者としての経験とともに生活者としての経験も必要となる。ここでは、「かたづけ」をめぐる保育者の役割について考えてみたい。

3-3-1 モデリングと意識化

生活習慣の獲得が、日常の生活のなかでのくり返しを通して達成されていくことは、すでに述べたとおりである。「かたづけ」に関しても、まず周りの人が何をどうしているのだろうと見る「観察」や自分もまねをしてやってみようという「模倣」によって、少しずつ子どものなかに定着していくことになる。従って、どのように行動したらよいのか、期待される行動や適切な行動を大人が実際にやってみせることは、子どもにとって大切な学びの機会となる。いわゆるモデリング (modeling) である。また、実際にうまくやれている子どもの行動を指して、本人や周囲の子どもたちに意識させることも有効であろう。なぜならば、言葉の指示だけよりも具体的に目に見える例がある方が、子どもにとっては理解しやすいからである。

また同時に、例えば「『おべんとう』にするから、かたづけましょう」などという大人の言葉かけと、それを自分でも言ってみることによる意識化（「言葉による意識化」）も重要なことである。

子どもたちにとって、「かたづけ」は自然な衝動や興味から離れた活動になりやすい。それだけに、保育者も日々の生活のなかで、くり返していねいにかかわるよう心がける必要がある。つまり、保育者自身の「意識化」が重要となる。そして、何にもまして子どもにとっては「はげまし」が重要になるであろう。

3-3-2 肯定的なコミュニケーション

前項でも触れたように、子どもたちが「かたづけ」

を習慣化する過程において「言葉による意識化」は有効である。その際に、否定的なコメントではなく、肯定的なコミュニケーションをはかることが重要となるであろう。「～しないで」「～したらダメ」というネガティブな指示ではなく、「～しよう」「～してくれるかな」というようなポジティブな指示であれば、子どもにとって目標がはっきりして取り組みやすい。明確な「目標」と「具体性」、つまり何をするのか、どうしてほしいのかを前もって子どもに伝えることは、かたづけの混乱と不安を軽減する一つの方策にもなりうるであろう。

「かたづけ」は、実際には漠然とした活動である。はじめは保育者ができるだけ具体的な行動を指示することで、子どもたちはその経験を積み重ね、具体的な「かたづけ」行動を自ら判断して行う力を養っていく。

3-3-3 スモール・ステップ

「自分でできる」という感覚は、子どもに自己有能感をもたらす。さらに自己有能感は自信となって、他のことにも挑戦してみようという意欲にもつながっていく。「自分でやりたい」という気持ちが子どものなかに育つことは、子どもの発達の上ではとても健全なことである。子どもの気持ちを大切にしながら、保育者はていねいな見守りと援助を心がける必要がある。実際には、まだうまくできないこともあるが、子どもが自分でできる部分を保育者がうまく“お膳立て”し、できるようになってきたら、自分でやる部分を増やす。難しい部分・挑戦する部分を、段階をふんでスモール・ステップに分けて子どもに提示するという工夫も必要である。大人がやってしまえば簡単なことでも、子どものやる気をくじかないよう配慮しながら少々面倒でも子どもと一緒にやるということが重要となる。スモール・ステップで取り組むことで、子どもにも自分でやれそうなこと（目標）が見えてくる。

やろうとする意欲を認めることと同時に、結果については大人がよく見ることも重要である。「かたづけ」の意義を保育者自身がよく理解して、何のためにやるのか、どのようにできたらよいのかということ子どもにていねいに伝え、できていないところは手助けをするという対応を心がけることが必要であろう。地道な経験の積み重ねが、子どもの「かたづけ」の自立を確かなものにしていくことになる。その意味でも、保育者は「かたづけ」の育ちをカリキュラムのなかで意

識的に位置づけていくことが必要である。

おわりに

乳幼児期に、生活全般にわたる基本的な技能や技術を習慣として身につけることによって、また安定した生活のリズムを形成することによって、子どもは健康で安定した生活を維持していくことが可能になる。そのことはまた、子どもの社会生活（集団生活）への適応も可能にしていくことになる。このような「生活づくり」は子どもの成長・発達にとって重要であるが、そこには当然大人の細やかな配慮と援助が必要となる。従来は、生活習慣の形成を目的とした「しつけ」を含めた「生活づくり」を行う主たる場所は家庭であり、幼稚園や保育園は家庭の補完的な役割を担ってきた。しかし、近年、家庭の機能が変化し、子どもの「生活」にかかわる保育現場の果たす役割はますます大きくなっている現状がある。

保育のなかの「かたづけ」は、生活習慣としてだけではなく、多様な側面を持ち合わせている。幼児期の子どもたちの集団生活の場において、「かたづけ」は目立たない活動であるが、園生活の質にかかわるような問題も内包している。しかしまた、子どもにとってさまざまな意義を持ちうることも明らかになった。子どもにとって物や時間や人とのようにかかわっていくのかを学ぶ機会として、そして快適な生活環境の基礎の体験として「かたづけ」の意義は重要である。これまであまり注目されてこなかった「かたづけ」の教育的意義であるが、日々の生活のなかでくり返される営みであるがゆえに、より建設的な活動として保育のなかに意識的に位置づけ、積極的に取り組んでいくことは有意義なことであろう。

今後の課題として、子どもの生活の流れという視点から、改めて保育の実践を見直し、「かたづけ」も含め、さまざまな活動が子どもたちにどのように経験され、それが保育の質とどのように関係するのかを実際の事例を通して詳しく見ていきたいと考えている。

引用・参考文献

- Feldman, J. (1995) *Transition Time: Let's Do Something Different.*, Beltsville, Maryland: Gryphon House, Inc..
 藤崎真知代・野田幸江・村田保太郎・中村美津 (1998) 保育のための発達心理学, 新曜社.

- Hirsch, E. S. (1996) Block Building : Practical Considerations for the Classroom Teacher. In Hirsch, E. S. (ed.), *The Block Book* 3rd ed., Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children. pp.117-132.
- 倉橋惣三 (1965) 就学前の教育, 倉橋惣三選集 第三卷, フレーベル館, pp.379-445.
- 文部省/厚生省児童家庭局 (1999) 幼稚園教育要領・保育所保育指針 (原本) 7 版, チャイルド社.
- 無藤隆 (1992) 子どもの生活における発達, 東洋・繁多進・田島信元 編, 発達心理学ハンドブック, 福村出版, pp.1083-1103.
- 大伴栄子 (1990) ピアジェ理論と幼児教育IV: 保育における片付け活動の検討, 国立音楽大学 研究紀要, 25, 22-33.
- 塘利枝子 (1999) 自分自身を知る—自己の発達, 繁多進 編著, 乳幼児発達心理学, 福村出版, pp.59-69.
- 植村美民 (1979) 乳幼児期におけるエゴ (ego) の発達について, 心理学評論, 22, 261-266.
- Wallon, H. 浜田寿美男 訳編 (1983) 身体・自我・社会, ミネルヴァ書房.