

3 歳児における道徳性の芽生えを培う教師の援助に関する研究  
 - 自他の関係や思いに気付いていく過程を分析することを通して -

広島市立船越幼稚園教諭 井筒 敦子

問題の所在

研究の内容

規範意識や向社会的行動等を身に付けることは幼児期から必要なことであり、それが道徳性の芽生えを培うことであるという認識の基で実践してきた。しかし、それが本当に道徳性を培うことなのだろうか。さらに、道徳性そのものへの理解も十分になされていただろうか。これまで、幼児の道徳性の芽生えについて、その実相や発達特性を十分に理解しないまま実践してきたように思う。幼児の実態をふまえ、道徳性の芽生えを培うための教師の援助を見直し、充実させていくことは、自らの保育実践上の課題である。

1 全体観察

「3 歳児の道徳性の芽生えの様相はどのようなものか」という研究設問を持って行動を観察した。

そこで本研究では、現在担任をしている 3 歳児の行動を観察し、道徳性の芽生えの実相を探ることを通して、道徳性の芽生えを培うための教師の援助について考えてみることにした。

観察

道徳性の芽生えと思われる言動

|   |  |
|---|--|
| 1 | スケーターに乗っていた A 児が転ぶと、「大丈夫？」と B 児が駆け寄り、そのそばに、スポンに包んだ砂を払い、「お助けに行くと？」と尋ねる。   |
| 2 | 砂場で C 児が穴を掘っている。勢い余って砂が飛び散り、近くにいる D 児にかかってしまう。D 児は「誰がかけたんね」と怒り出す。かけた C 児は全く気がない。近くには教師の状況を詳しく話すが、C 児は自分が砂をかけたことも謝ることも納得しない。D 児は一人でぶつぶつ怒り続ける。                   |
| 3 | 泣いている友達を慰めようとして、自分のお気に入りのスケーターを持ってきてはかせようとする。  |
| 4 | D 児と E 児が積み木を取り合う。そこへやってきた F 児が「じゃんけんしんさい」と言う。取り合いは収まらず、その後 E 児が泣き始めると、また F 児がやってきて D 児に「ごめんは？ごめんはいいんさい」と状況をつかまぬまま、仲裁しようとする。                                   |
| 5 | 「これみんなのものなんよ、独り占めしたらダメなんよ」と言う。貸して「だめよ」のやりとりを繰り返しながら友達の要求をはねのけ、一人でスケーターに乗り続ける。  |
| 6 | 理由もなく友達をたたいて泣かせてしまう G 児「たたかれたらどうかな」と教師が問いかけると「痛いからダメ。もうせん」と答えるが、教師から離れるとまたすぐたたこうとする。   |
| 7 | 「入れて」と言わずにそのままごとの場に入ったことで、取っ組み合いのけんかになる。教師の援助で「入れて」と言うと、あっさり「いいよ」と答え、何事もなかったように遊び始める。  |
| 8 | D 児が E 児に「人形を貸して」と声をかけるが、E 児は応じない。「貸して」の語気がだんだん荒くなり、「私が使いたいよ」と力づくで取ろうとするが、途中で思いどまり、人形のベッドを作り始める。D 児は、人形を抱いたまま絵本を読んでいた E 児が絵本を読み終えてから「赤ちゃん(人形)のベッドができてよ」と声をかける。 |
| 9 | 園で飼育しているモルモットに餌をやることを喜んでいる。しかし、嫌がっているときも無理に捕まえて口に押し込もうとする。   |

研究の方法

研究の対象は広島市立 A 幼稚園 3 歳児 20 名である。

分析・考察

まず全体観察を行い、データを収集し、分析することにより、新たな研究設問を得て焦点観察を行うフィールドワークの手法によって進めた。観察の際には、保育の流れ、幼児の動きをできるだけ乱さないように留意した。

3 歳児なりに友達に関心を寄せ、自分なりに気付いたり、考えたりして判断し、行動を起こす姿が見られる。1, 3, 4 のように行動や表情の変化等が実際に見える場合は、相手に共感し、気持ちや思いや行動が見られる。特に泣いている姿や表情は 3 歳児の共感を得やすい。1 の砂を払う、葉をつけるか尋ねる等の行動や、4 の仲裁する際の言葉等は、自分の実体験や身近な大人の行動が基になって引き起こされているものであると思われる。一方、2 のように、実際に見えていないことや時間が経過したことについては、自他の行動の意味が理解されていない。C 児には、自分のした行動の意味が、D 児には、C 児が自分の行動に気付かないこと、故意ではなかったために謝ろうとしないことが、それぞれ理解できていない。4 の場合いざこざの発端には思いを寄せておらず、今見えている結果によってのみ行動を起こしている。3 では、相手の表情から気持ちを推測し、慰めようとしているが、自分が気に入っているものは相手もそうであり、悲しい気持ちを慰めるものになるとらえているようである。5, 6 のように「遊具を独占しないこと」や「友達をたたいてはいけないこと」等、決まりや人とのかわり方、善悪の判断は、大人が

研究設問は表 1 のとおりである。

表 1 研究設問

| 観 察     | 研究設問                                       | 時期・回数         |
|---------|--|---------------|
| 全 体 観 察 | 3 歳児の道徳性の芽生えの様相はどのようなものか。                  | 11月<br>3 回    |
| 焦 点 観 察 | いざこざや葛藤の場面において、3 歳児はどのように自他の関係や思いに気付いていくか。 | 11月～1月<br>8 回 |

ら繰り返し教えられていることが、言葉で幼児の内に取り込まれようとしており、自分に言い聞かせるように、また、友達とのやりとりの中で盛んにかわされている。しかし、納得を伴ったものではなく実際の自分の行動には結びついていないことが多い。7のように、言葉のやりとりだけにこだわるのは、大人から教えられたことが形式として取り込まれていること、また、話し言葉が飛躍的に増える時期であり、言葉のやり取りを通して友達とかかわりたいという欲求の表れでもあると思われる。

8では、自分なりに気持ちをコントロールしている。これは、自分の行動に対する相互作用がある程度予測できること、友達と一緒に遊びたい気持ちが、自分の気持ちを抑制するための動機付けになっていると思われる。その動機付けが、単に欲求を抑えるだけでなく、別の方法を考えることにつながっている。反対に9では、動機付けに結びついただけの対象への理解が十分でなく、自分が我慢したときの結果がイメージしにくいと思われる。我慢する意味や、我慢した結果が幼児に理解できないままの大人の制止や禁止は、気持ちを抑制するための動機付けになりにくいと思われる。

全体観察より、3歳児の道徳性の芽生えの様相について次のようなことが見えてきた。

3歳児は、他者に関心を寄せ、共に過ごしたい、一緒に遊びたいという気持ちを根底に持っていると思われ、それは、他者の反応を自分なりの感性で受け止めながら行動していることからうかがえる。自分に今実際に見えている事象や結果等自分を中心とした視点から見たり考えたりしており、実際に見ることができないもの、自分の視点からは見えないものについては、その関係や内面をとらえることは難しいと思われる。他者の思いを推測しようとする気持ち、特に泣いている表情に対してはそれが強く、その感性も、自分の視点から見たり感じたりしたものである。

自分のとった行動についての善悪は、例えば相手の反応から漠然と感じていると思われる。と同時に大人からの働きかけ（直接的なものから過去の指導の積み重ねも含めて）に大きく影響を受けていることがうかがえる。大人から言われたことは絶対で、受け入れようとするが、善悪の規準について言葉では理解できているようでも、ある状況で自分の実際の行動と結びつけることは難しく、言葉だけが先行していることが多い。

## 2 焦点観察

3歳児は、自分と周囲との相互関係の中で起こる様々な出来事を通して、快、不快等様々な感情体験をしている。3歳児の道徳性の芽生えは、心情を揺さぶられていても、自己中心的な視点によって判断したり行動したりする姿として表れていることが分かった。これらのことから、道徳性の芽生えをより

適切なものにするためのアプローチの一つとして、他者の思いや考えに気付いたり共感したりするようになっていくことがあげられる。そこで焦点観察では、「いざこざや葛藤を通して、3歳児はどのように自他の関係や思いに気付いていくか」という研究設問を持って行動を観察することとした。

観察 [分析・考察] 自他の関係や思いに気付いていく姿や過程

### 観察10「病院へ行こう」

布団を掛けて寝たいD児と、熱を出している赤ちゃん（人形）を寝かせたいF児が布団を取り合っていたとき、双方が激しく泣いたところで教師が援助する。涙を拭いたり、抱き寄せたりしてそれぞれの思いを聞き出すと、ぼつりぼつりと「私が寝たかったんじゃもん。」「だって赤ちゃん病気なんよ。」と話す。教師は一度言葉を受け入れ共感しながら、相手の幼児に伝えるようにし、双方の幼児の媒介をする。そして、「じゃあ、お姉ちゃん（D児）と赤ちゃん、一緒に寝たら。」というアイデアを出す。双方ともはじめは気乗りしない様子だったが、D児は人形の隣に寝、F児はその上に布団を掛ける。そのうちD児は布団からでてきて、「一緒に病院へ行こう。」と言いながら、F児と一緒に病院へ電話をかけ、救急車ごっこを始める。

いざこざの原因の多くは、ものや場所などの取り合いであったが、自分なりの納得や譲り合いなど相互理解が得られることも多かった。観察10では、力づくで布団を取り合い、相手の力や必死の表情、言葉のやりとりから相手を感じている。教師の援助があるまで双方とも譲らず、結局泣き出してしまいが、教師に思いを受け止めてもらううちに気持ちが落ち着き、自分の思いを話したり、相手の思いを聞いたりして、次第に自分どもの、他者どもの、自分と他者の関係に気づき、同じように相手も欲しいということがわかってきたと思われる。そして、教師の援助によってイメージを交流させ、一緒に遊んでいる。教師の援助とそれによる相手への理解は、いざこざを一転して共感場面に変えている。

観察11では、二人の幼児の関係の変容をいくつかの場面に分け、分析する。

### 観察11(11月～1月) (C児 H児)

#### 観察11 場面1 あこがれ

C児とH児と一緒に遊んでいる。H児は遊びのイメージをC児に伝え、「一緒に遊ぼうとする。」H児が「いいじゃん」と言うと、C児は「いいじゃん、いいじゃん」と、H児が「T(組=自分の組)の仲間がいいよ。」と言うと、C児が「Tはいいんよね～」と答えるといったふうに、C児はH児の言動を真似て遊ぼうとする。登降園時も弁当時もずっと二人で一緒に行動している。

この時期、C児はH児に対してあこがれに似た気持ちをもっていると思われる。言動を真似する等同一視の対象としてとらえていることからもうかがえる。また、活動的で行動範囲の広いH児と一緒に遊ぶことで経験を広げており、C児はH児を通して周囲の環境にかかわっていったとも言える。

H児は、好奇心が強く、何でも自分でかかわってみようとする。楽しさを共感しあう友達も欲しい。あまり強く自己主張することなく、自分を慕ってくるC児は、H児にとって自分の思いを邪魔することなく、また多少の優越感を感じられる遊び相手だったと思われる。

#### 観察11 場面2「私のところへ戻っておいで」

C児とH児が製作の部屋で遊んでいる。途中C児は園庭の風揚げに興味を持ち、製作の部屋から出ていく。しばらくして部屋に戻ってくると、H児は「C児ちゃん、C児ちゃん、H児のことが大好きなんだから、ちゃんとH児のところへ戻ってくるんだよ。」と言っている。

#### 観察11 場面3「児のお友達なんよ」

C児とH児、E児とF児が砂場でそれぞれ一緒に遊んでいる。C

児は、F児たちの遊びに興味を持ち、様子を見たり会話に耳を傾けたりする。すると、H児が追いかけてきて、「C児ちゃん、仲間に入っちゃいけない。H児の友達なんかよ。どC児を引戻す。その後遊具の取り合いで、H児とF児がいざこざを起こす。H児は、「C児ちゃんだけにプレゼントあげるからね。C児ちゃんだけの秘密よ。」とF児に聞こえるように言う。

しばらくして、H児はサラ粉(乾いた砂)をC児のごちそうにかけると、C児は「ありがと。H児ちゃん優しいね。」と答え、自分でもサラ粉をごちそうにかけようとする。すると、H児が「待って待って待って。砂かけんのよ。これ(私が)かけるものなんじゃ。わかった？」と責めるような強い口調で言う。C児は不服そうだが、黙ってH児の言うとおりに砂をかけるのを止め、続けて遊んでいる。

場面2~3で、C児も少しずつ主体を持ち始め、自分で行動しようとしている。一緒に遊びながらH児の優しさや存在の大きさを感じながらも、次第に自分自身の好奇心や、行動を指示され思うようにできない不満等混ざり合い、主体として行動したい、そうでない思いで揺れている。

H児は、自分にとってC児が大切な存在であるという気持ちが自分でも十分分かっていないと思われる。自分の思いと、C児にとって自分がどういう存在であるかという意識が未分化で、混沌としている。

### 観察11 場面4の1 「一緒に遊びたくない」

C児とH児の間に、シールをめくっていざこざが起こる。H児は「シールをあげる」と何度か言いながらなかなかC児に渡そうとしない。C児はH児に腹を立て、「嫌」と言いながらH児から逃げようとする。H児は最初C児の嫌々をどるようにはしなかったが、次第に一生懸命C児を追いかける。嫌がるC児にはF児やE児が加勢し、H児から離そうとする。H児は、逃げるC児と教師に「一緒に遊びたい」と地団駄を踏んで訴えるが、C児は「遊びたくない」ときっぱり拒否され、泣き始める。

H児は、いつも自分の思うようになっていたC児が、自分を拒否したことに戸惑いを見せている。最初はいつもと何だか違う、という思いを抱きながら、嫌々をとるという形で探っているが、次第にC児の気持ちが見え始め、地団駄を踏み、泣き出している。この場面で泣き始めた表情や声は、悲しいというよりもショックを受けたような様子であった。H児は、いつも自分の思うようになってきたはずのC児に、自分が思ってきたのとは違う別の気持ちがあることに気付いたのだろう。それは、H児には、C児に裏切られたような気持ちとなつてとらえられたのではないかと思われる。また、もう一つ見えたのは、自分がC児を大切に思う気持ちである。「自分とは異なる思いを持った他者」「他者にとって他者である自分」に気付いた一瞬だったと思われる。

C児もまた、自分の気持ちをはっきりし「私はこうしたい(したくない)」という意思表示を、今まで同一視の対象だったH児に向けている。

### 観察11 場面4の2 止まらない涙

その後、H児はシールをC児に渡す。しかしまた取り返そうとしたことでC児が激しく泣き出す。E児、F児は泣いているC児の頭をなでるなどして懸命に慰める。そして「H児ちゃん、きれい?」「一緒にお弁当食べようね。」と誘いかけ、C児も一緒に行動しようとする。それを見たH児は、オルガンの下に入って突っ伏して泣き続ける。

この場面でのH児の涙は、先程の涙の理由とはまた少し違ったものであると思われる。今まで自分だけの友達だと思っていたC児に、気がつけば他に気にかけてくれる何人もの友達がいたことで、自分一人が取り残されたような気がしたと思われる。C児が、自分とは別の友達と別の世界を作ることのできる存在であることに気付いたと思われる。オルガンの下に入って泣いたのは、誰にも邪魔されず、C児たちが見えない、また、C児たちに見られない場所だったからと思われる。H児の自尊心がうかがえる。

C児に優しく声をかけているF児は、H児へのライバル心のようなものがあり、このような行動になったことがうかがえる。C児は、優しくされることの心地よさと児への反発から、F

児たちと一緒に行動している。しかし、今度はF児の強引さに引っ張られている面もあり、C児の主体は見え隠れしている。

### 観察11 場面4の3 「何かわからない」

しばらく泣き続けたH児は、絵本を返しに行ったり、弁当の準備のためトイレに行ったりと泣いたり泣き止んだりを繰り返す。トイレに行った際は、入った途端、ドアを閉めて一層声を大きくして泣く。涙の訳を尋ねた他の教師には「どうでも悲しいことがあったの。」と答える。「何が悲しかったの?」という問いかけには「何かわからない」と答える。

教師に「何かわからない」としか表現できなかったH児は、いろいろな気持ちや思いが入り交じり、H児にとって何が何だかわからなくなるような複雑な感情を伴うものだったと推測できる。しかし、泣きながらも園生活の流れに添いながら身の回りのことをしようとする動きに、懸命に自分を励まし、自分を立て直そうとする気持ちが読みとれる。

### 観察11 場面4の4 他にも友達がいる

H児は弁当の準備をする際、近くにあったD児に「一緒に食べよう」とか細い声で言う。状況のよくわからないD児は拒否もしないが、応じることもない。しかし、再度オルガンの下で思い出したように泣き始めたH児の様子をうかがうかのように、オルガンに近づき、鍵盤をさわられる。弁当はD児の隣に座って食べる。反対側には、同様に一緒に食べたい友達から断られたK児が座る。H児は、C児の座っているとこに視線はやるが、何も言わない。C児はH児とF児と暗れ暗れとした表情で座っている。弁当を食べ始めると、H児も少しづつD児やK児の会話に耳を傾け、笑顔も見せるようになる。

C児とのいざこざが弁当前に起きたことが、誰と一緒に弁当を食べるかという心配につながり、H児のダメージをより大きくしたと思われるが、D児やK児の存在は、H児を何かしらほっとさせるものとなっている。この時のH児にとって、優しい言葉や誘いかけがなくても、D児やH児が同じ場や時間を共有してくれたことが救いになっている。C児が、別の世界を持つことが可能なように、H児にもまた新しい別の世界を作ることが可能であることを、他の友達の存在や、近くで見守る教師の温かい眼差しが伝えていると思われる。

### 観察12 泣きやむまでの時間

H児が作った積み木を、故意ではないがB児が壊してしまう。H児が怒ってB児をたたき、興奮したB児は、持って行き場のない気持ちを教師にぶつけ、頭をぐいぐいと教師の体に押しつける。教師はそれを受け止め、落ち着かせて状況を話そうとするが、聞き入れない。興奮が収まるまでしばらく抱いていたが、片付けの時間になり、教師はB児から離れて片付けを手伝ったり、新たに起こった別のいざこざにかかわらしている。B児はしばらくぐずぐず言っていたが、次第に泣きやみ、呆然と立っている。教師は他の幼児の片付けにいていながらかわっていたが、途中B児のコマが足下に落ちていたので、「Bちゃんも一緒に片付けよう。」と手渡す。B児はそれを受け取り、右手で教師の上着の裾をつかみ、側で時間を過ごす。

B児は、自分で感じたり考えたりする過程を経て、再度教師の側で過ごし、気持ちが安定していく様子が見え始める。教師が、やむを得ずB児から離れたことが、かえってB児に自分で考えたり気持ちを落ち着かせたりする時間を与えることになっている。

### 観察13 「先生が困ってる・・・」

弁当の時、教師に自分の近くに座って欲しいとG児とI児が言い争いを始める。他の幼児は弁当の支度を済ませ、食べ始めのあいさつを待っている。教師がいろいろ解決案を出す、双方が譲らない。教師が困惑したように「困った。どうしよう」とつぶやくと、今まで無関心だった周囲の幼児が、机の周りに集まり、「間に座ったらいいよ。Gちゃんが我慢すればいいよ。」等考えを出し始める。

観察13では、教師がかかわるまで、このいざこざに周囲の幼児はほとんど関心を寄せていない。教師の困惑の表情や、一生懸命話を聞こうとする態度等が、周囲の幼児にとっては「他人事」であった出来事を「関心のある出来事」に変えている。

#### 観察14 「悪い子じゃもん」

D児とE児が積み木を取り合い、長い時間引っ張り合ったりならみ合ったりしていたが、力づくでD児が手にする。積み木を離れた途端、E児は堰を切ったように泣き始める。D児は積み木を後ろに隠して、激しく泣くE児をちらちら見ながら「Dちゃんのじゃけね」と気まずそうに後ずさりしていく。D児は、後からやってきて状況を十分知らない5歳児から「かわりばんこにつかいいんさいや」と言われると「Dちゃん悪い子じゃもん」と言い、積み木をおいでその場から去る。

D児は取り合いには勝っても、不快を感じ、自分なりに葛藤している。気まずそうな表情や「悪い子じゃもん」という言葉からそれはうかがえる。

いざこざや葛藤の場面で、幼児はどのように自他の存在や思いに気づいていくか、焦点観察から見えてきたものと、教師の援助について探る。

#### 「自分」と「相手」という一対一の他者理解は主に直接的なやりとりによって促されている。

一対一の他者理解は、観察10,11,14のように、主に直接的なやりとりによって促されていたが、場所や遊具など環境を介してなされていく場面が多かった。ものの取り合いでは、3歳児にとってものと自他との関係がわかりやすく、欲求は対立しながらも相手の中に自分と共通する思いを見いだしやすいと思われる。また、具体的なものがあることで、遊びの様子や変化、友達と一緒に遊ぶ楽しさをイメージしやすく、単なる我慢でなく、3歳児なりに納得できることも多いと思われる。そこには、「自分」と「もの」と「他者」の関係が理解されていく過程もあり、それらは、遊具や素材など物的な環境が主に、質的、量的にどう構成されているか、幼児が思う存分それにかかわり、相互作用が促されるだけの時間的な確保がされているか、が大きく影響していると思われる。

また、観察11では、いざこざや葛藤を通して相対立する様々な立場を経験することが、「自分にとっての他者」「自分と異なる思いを持った他者」に気付くことにつながる事が分かった。同時に「他者にとっての自分」を感じ、「自分」の思いが浮き彫りになってくることでもあることが分かった。

教師は、いざこざや葛藤では、我慢する、譲る等解決の方向へ導く援助をしがちであるが、解決を図るよりも、その過程での様々な感情体験を丁寧に受け止め、理解しようとする事が大切であると思われる。それは、幼児自身が他者を受け入れよう、理解しようという態度を育むことにつながると思われ

る。幼児の直接体験と、幼児に見えていないもの、気付いていないものについて視点を変えたり考えさせたりして、幼児自身の気付きを生む援助の積み重ねが、他者理解を促すと思われる。

観察10,11,13のように、「自分」と「他者」との直接的なやりとりは、幼児期において、他者理解を促すうえで中心になるものであると思われる。

#### 教師との安定した信頼関係が、いろいろな自他の関係や思いについて気付いたり考えたりすることの基盤となっている。

葛藤や感情の揺れを感じるのは幼児自身であるが、教師はそれを見守り、受け止めるようにしている。3歳児は、自立と依存を行き来する時期であり、よりその意味が大きいと思われる。観察10,12,13では、教師に受け止められることで気持ちが落ち着き、自分なりに自分のとった行動や相手の思いについて考えようとしている様子うかがえる。担任は、学級の幼児全体の動きをとらえながら援助していくことも必要であるが、しかしそれは「私」と「教師」との信頼関係を基盤とする。

#### 大勢の仲間や教師と共に生活する幼稚園という空間が、いろいろな自他の関係や思いに気づくことを促している。

観察11では、直接的なやりとりだけでなく、友達との場や時間の共有の持つ意味の大きさを読みとることができる。

観察12では、教師は、B児への個別のかかわりと全体へのかかわりを並行して行っている。B児は教師とかかわりながら、自分で考え、次第に落ち着いていく様子が見られている。自分で考える、葛藤する時間を作ることは重要なことであり、その認識の基に多くの場面で教師は、意図して「考えさせる」ようにしていた。しかし一方では、意図された働きかけでなく、観察12のように、教師の援助が必要な場面が同時多発的に起こること、幼児の葛藤に直面した時、教師も迷ったり戸惑ったりすること等により必然的に、また、偶発的にもたらされたものもある。

自分に直接関係のない出来事に関心をもつということは、「他者」とその周囲の状況との関係に気付いていくことであると思われる。観察13では、友

達と教師との関係や思いに関心を寄せている。取り巻く周囲の状況を含んだ幼児同士のかかわりの媒体として教師は存在していると思われる。

観察11,12,13のような場面が、幼稚園では、日常的に繰り返し起こり、その中で幼児は間接的に様々なことを学ぶ。と同時に「自分」と「教師」と「みんな」のそれぞれの関係や、教師が自分だけでなく自分を含んだみんなを受け止めてくれるという安心感を次第に獲得し、それはすなわち集団の中で安定して生活できるようになることであると思われる。

### 「他者」の言葉を次第に「自分」の言葉にしていく過程がある。

観察14では、直接的な大人の介入はないが、貸し借りや友達と仲良く遊ぶことなど今まで何度も繰り返し働きかけられている背景があると思われる。後ろめたさや気まずさを感じるのは、道徳的な心情が芽生えている証でもあり、漠然とした善悪の理解やそれに伴う感情と、「他者」からの働きかけから取り込まれていくものが絡み合い、混ざり合いながら、やがて自分のものとなっていく過程でもあると思われる。これは、次第に行ってよいことと悪いことへの自分自身の気づき＝「自律」につながると考えられる。一方的に教える、禁止するのではなく、自分の行動の結果や他律によって揺さぶられている心情をとらえ、見守り、次第に自他の関係や思いが実感として理解されていく過程を支えることが必要であると思われる。

### 研究のまとめ

研究を進めるうちに、3歳児なりに、他者を求め、他者とともによりよく生きようとする気持ちや、自分のとった行動の善悪に対する漠然とした理解や快、不快の感情を持っており、それが行動を引き起こしたり、葛藤を生み出したりしているということを、実感として理解することができた。初めての集団生活である幼稚園で、このような道徳性の芽生えに対する理解のもと、それを「培っていく」という教師の姿勢は重要であると思われる。

そして、教師は次のことをふまえて援助を考えて

いくことが必要であると思われる。

幼児の行動や思いをまず受け入れ、理解し、安定した人間関係を作ること。

3歳児は、自己中心的な視点で物事をとらえる時期であり、また、他律的な道徳性をもつ時期である等道徳性の発達過程を正しく、そして肯定的に理解すること。

他者と調和して生きる、他者を理解することとは、自分を大切にし、理解することに他ならないということ。

道徳性が培われていくことを決して急がせたり、善悪を教え込んだりするのではなく、時間をかけ醸成していくこと。

幼児一人一人を常に他者との関係性の中で理解していくこと。

3歳児の道徳性の芽生えは、こうして築かれる教師の信頼関係を基盤に、人との相互的なかかわりを通して、自他の関係や思い、善悪の判断など自分なりに気付いたり考えたりすることを繰り返し体験していく過程で、より適切なものとして培われているということが分かった。

幼児の思いは、いろいろな感情の間で行き来する。自分の内にあるいろいろな声とも対話をするようになる。そしてずっと続いていく成長の過程で、やがて自分の本当の声を選び取っていくことができる時がくると考えられる。その声は、自分らしくよりよく生きようとすることを励ます声であり、人間としてふさわしくない行動をしようとした時、自分自身を止める声にならなければならない。そのために、周囲の大人は何をすべきか、何ができるか、更に探っていきたい。

### 参考文献

- 箕浦康子『フィールドワークの技法と実際』  
ミネルヴァ書房 1999
- 森上史郎・柏女霊峰『保育用語辞典』  
ミネルヴァ書房 2000
- 文部科学省『幼稚園における道徳性の芽生えを  
培う事例集』 ひかりのくに 平成13年