

# 子どもが自発的に没頭できる遊びの本質とは —ある幼稚園の環境にかける保育の取り組みから—

What is the Essence of Play that Children can Spontaneously be Immersed to  
—Think from the Approach of Education to a Kindergarten Environment—

門 道子

## 要旨

研究協力園の園内研究において『子どもが自発的に、没頭できる遊び』というテーマのもとで、約1年かけて保育を見直してきた。子どもたちが自発的に一つのことに没頭して遊ぶという経験を重ねていくことは、子どもの自己実現を導き、さらに新たな経験の糸をたぐり寄せることにつながる。子どもたち一人ひとりにとって、年齢や家庭環境、またそれまでの生活経験によって、没頭するという意味も深まりも変わってくる。このような子どもの実態を踏まえ、子どもたちがそれぞれの活動に対して自発に関わりながら、「もっとやってみたい」と思えることを日々の保育のなかで追求した。保育の計画および実践の面では、「子どもにとって遊ぶことは生きることそのものである」ということに重点を置き研究のスタンスとした。また、子どもをとり巻くすべての環境を見直し、保育者の存在を環境との「質的同化」<sup>1</sup>という次元から問い直した。

キーワード：子どもの遊び 自己実現 遊びにおける没頭 環境

## I はじめに

### 1 研究背景

今、幼児期の教育のあり方が大きく変わろうとしている。2017年3月31日、新たな幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示された。この改定の中で、保育における遊びの捉え方に変化があるのであろうか。

教育は偏に子どもの最善の育ちを支えるという、普遍的な目的がある。時代の趨勢が遷ろうとも、この普遍性は揺らぐことがない。それが教育だからである。こうした枠組みの中で、保育の環境を再考しようとする幼稚園に出会い、これまで培われてきた保育の歴史の中で踏襲されてきたものへの再評価と、改善すべき点を研究協力園であるA園（以後A園）の園内研究の中で行った。それは全教職員と筆者とが協働し、2016年8月より2017年7月までのおよそ1年間にわたり、保育の新たな方向性を導くためのアセスメントと評価を繰り返し行ってきた。

本研究は、とりわけ「遊びの環境」に焦点を当てている。このことが重要であるのは『幼稚園教育要領』（新旧<sup>2</sup>ともに）の第1章総則の第1「幼稚園教育の基本」において、「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は（…中略…）幼児期の特性をふまえ、環境を通して行うものであることを基本とする<sup>3</sup>」と明確に示されているからである。こうしたことから、環境を通して行う保育のあり方についてA園のもとで研究保育を実施し、その後の保育に対する研究討議を重ねてきた。

---

神戸親和女子大学発達教育学部福祉臨床学科 准教授

A園の園内研究で設定された主題は、『子どもが自発的に、没頭できる遊び』である。子どもたちが自発的に一つのことに没頭して遊ぶという経験を重ねていくことは、自己実現を導き、さらに新たな経験の糸をたぐり寄せることにつながる。子どもたち一人ひとりにとって、年齢や家庭環境、それまでの生活経験によって没頭するという意味も深まりも変わってくる。個々の発達の道すじにより違いはあるものの、子どもたちがそれぞれの活動に対して自発的に関わりながら「もっとやってみたい」、あるいは「試してみたい」と思えることを、日々の保育のなかで再考していくというものである。子どもの活動を支えるのは保育者の役割であることから、保育者もまた環境の重要な要素として取り上げた。また、「遊びを通して行う保育」が子どもの自発的な活動を支えるものとなっているのかについて、十分に検討されなければならない。そのためには、「遊び」の本質を根本から見直し、日常的に保育の中で用いられる「○○遊び」という語そのものも見直す必要があると考えた。

## 2 研究目的

保育計画や日常の保育のあり方を見直すことと、その中で「子どもが自発的に、没頭できる遊び」を支える環境について再考し、「遊び」そのものを検討することが本研究の目的である。

## 3 研究方法

A園における3歳児、4歳児、5歳児の研究保育を観察し、写真や動画による記録を分析する。保育者と環境との *interaction* を通して、子どもや保育者の動きの意味を検証していく。

## 4 倫理的配慮

子どもや保育者の個人が特定されないように、すべての媒体による記録の個人情報情報を厳正に管理し、外部に流出することがないことを約束したうえでA園の同意を得た。同意の方法は、研究倫理に従い文書により提示した。

# II 遊びの概念

## 1 遊びとは何か

### (1) 遊びの定義と概念

子どもと遊びは切り離して考えられない。子どもは遊ぶものであり、遊ぶから子どもであるという、いわば子どもにとって遊ぶことは当たり前のことであって、疑いを持つ暇さえないこととして捉えられている。

しかし今、保育の場において「所与のこととして捉えられている遊び」が、さしたる検討もなされないままに「遊び」という言葉が用いられていることに対し、問題提起する研究もある。今泉（2012）<sup>4</sup>は「幼児が保育や教育の制度に組み込まれて以降、遊びは保育や教育において重要な位置を占めている。（…中略）遊びは本来遊ぶこと自体以外に目的をもたないはずであるが、保育学や教育学が幼児の遊びを対象としたときに、そこに発達や学習の視点から達成目標が生じ、それらとの関連で遊びが考えられるようになった」と述べている。

確かに子どもの全人的存在は遊びによって開かれていくという意味において、「遊び」と

「学習」の概念は相容れない。さまざまな遊びを通して子どもは「社会」や「社会的関係」を理解していくものである。また、身体的活動を伴う遊びを通して子どもは体幹や四肢を使いこなし、筋力や神経が鍛えられていく。しかしながら今泉の言うように、保育の現場において発達や学習の視点から達成目標が生じるということが日常的にあるならば、それこそ主客転倒である。先行研究には「〇〇遊びを通して子どもの忍耐力をつける」、「良好な人間関係を育てるためのごっこ遊び」といった表記が見られる<sup>5</sup>。ここでも、活動の「ねらい・目標」と結果としての「子どもの育ち」が逆転しているのではないだろうか。

「良好な人間関係を育てるため」として、「お店屋さんごっこ」を保育者が提案して遊びを主導していくといったことも同様である。グループづくりや店に並べる品物など、活動を通して子ども同士の話し合いが十分に行われないなら、それは「遊び」ではない。遊びを通してさまざまな試行錯誤、失敗を乗り越える力、こうしたことを経験して非認知能力を獲得していく。

非認知能力とは、意欲、忍耐力、自制心、長期的計画を実行する能力、社会的感情的制御、回復力と対処能力、創造性、性格的な特性、といったものであり、これらは知能テストなどで数値化される認知能力以外の精神性に係る能力である<sup>6</sup>。さまざまな経験が子どもの発達のステージを確立し、さらに次のステージへと向かわせるのであり子どもは、遊びを通してこれらの精神性を鍛練し育てていくのである。

小川<sup>7</sup>は「遊び」をホイジンガにならって次のように定義している。「第1に遊びは遊び手が自ら選んで取り組む活動である。これを遊びの自発性と呼んでおく。第2には遊び手が他の目的のためにやる活動ではなく、遊ぶこと自体が目的となる活動である。第3に、その活動自体、楽しいとか喜びという感情に結びつく活動であろうということである。第4に、遊びは自ら進んでその活動に参加しなければ、味わうことができないということである」。

小川は「遊びは遊び手が自ら選んで取り組む活動」と述べているが、保育者が「遊びを指導する」のでも「遊ばせる」のでもなく、この局面における保育者の援助が子どもの経験を意味あるものとしていく。遊びとは、このように子ども自身の経験によって子どものものとなっていくのである。以上述べた先行研究を検討した結果、本研究において「遊びは本来遊ぶこと自体以外に目的をもたない」（今泉、小川）ことと、「遊びは遊び手が自ら選んで取り組む活動（遊びの自発性）」（小川）であることを定義とする。

## （2）幼稚園教育要領における「遊び」の概念

現行（2008年告示）の『幼稚園教育要領』では遊びについて、「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」としている。保育を展開していくにあたり、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」ことが述べられている。

また2017年3月31日に改訂告示された『幼稚園教育要領』では、「幼稚園における幼児の自発的な遊びは環境によって生み出される」という理念を踏まえて、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは、（…中略）様々な立場から幼児や幼稚園に関わる全ての大人に期待される役割である（…後略）」と、改めて示された<sup>8</sup>。

## 2 子どもにとって遊ぶことは生きること

倉橋は講義録<sup>9</sup>の中で、遊びについて「子どもの遊戯を見てただちに何の役に立つかを考えるようではいけない。もっと大乗的に見るができなければいけない」と述べている。このことはガダマーの言う「遊びの主体は遊ぶ者ではなく、遊ぶ者を通じて遊びが現れるにすぎない」<sup>10</sup>ということに通じる。倉橋が「大乗的に」と言うように、保育者は子どもに介入するのではなく環境を通して子どもの遊びを見守る必要があり、そうすることで子どもを自己実現へと導いていく。

また、津守は「子どもの行為の展開の中に、子どもの世界は表現される。ことに、子どもが没頭して遊ぶに至ったときには、心の奥深くにある子どもの心の願いがその遊びにあらわれる」<sup>11</sup>と言う。同じようにガダマーもまた「遊びがそれ自身の目的を果たすのは、遊ぶものが遊びに没頭している場合だけだからである」<sup>12</sup>と述べている。これは即ち、子どもにとって遊ぶことは生きることそのものであることを意味し、保育者の役割は子どもの自己実現を支えつつ、同じ世界において共に生きることである。

## Ⅲ 保育における遊びと環境の再考－研究協力園の実践を踏まえて

### 1 A園について

開山1200年余りの歴史と伝統をもつ仏教の古刹が点在する、静謐な環境の山の中腹に位置している仏教園である。1953年の開設で創立64年の歴史を有し、地域の中に受け入れられて溶けこんでいる。

子どもたちは平和を重んじる穏やかな空気の中で、伸びのびと育つ姿が印象的である。2017年度のA園の在園児数についてであるが、年長5歳児は31名、30名の2組。年中4歳児は33名、33名の2組。年少3歳児は15名、15名、16名の3組、7クラス編成である。全園児総数173名の中規模の私立幼稚園である。また、朝な夕なに自然と手を合わせる子どもたちの姿が見られる。

保育概要は、「共に生きる喜びの生活」「思いやりと合掌の生活」「強く正しく頑張る生活」と学期ごとの目標を定めている。さらに4月から8月までを「友愛、約束、生命尊重、健康、奉仕」、9月から12月までを「反省、協力、報恩感謝、親切」、1月から3月までを「勇気、努力、希望」というように、ひと月ごとに小目標が立てられている。

### 2 環境に主眼を置いた保育－日常の見直しへ

「年齢も育った環境の違いもある子どもたちが、遊び込める環境づくりはどうしたらいいのか」「遊び込める・没頭できるというのはどういうことか」「自分から、もっとやってみたいと思うようになるにはどうしたらよいのか」という、日々の保育の中から湧き出てきた問いに対して、その一つひとつへの検証を、『幼稚園教育要領』の示す基本原理に立ち返って「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」ことの意味を改めて問い直すことからA園の園内研究は出発し、研究テーマを『子どもが自発的に、没頭できる遊び』と定めた。

その枠組みの中で以下の二つの具体的な方法に従った。

①幼稚園生活を通した適切な指導、及び指導計画を再検討する

②環境の構成について追究する

これらの方法に基づき、3歳児、4歳児、5歳児のそれぞれの学級において保育が見直された。次項に研究保育の実践について述べている。

### 3 園内研究から

#### (1) 3歳児の保育実践

① 年度当初の子ども達の姿で気になったことは以下の点である。

- ・手先や身体の動きが十分に発達していない
- ・自分でやろうとする気持ちが弱い。
- ・おもちゃや遊具など譲れない。
- ・自分の思いを言葉で表現することが難しい。

② 年少の1年間で育てたい力は以下の点である。

- ・自分のことを自分でしようとする。
- ・手指や体を使った遊びの中で全身が自由に動かせる。
- ・思ったことや感じたことを伝えようとする。
- ・友だちと一緒にいることが楽しい。
- ・なりきって遊ぶ楽しさや表現を味わう。
- ・言葉のやりとりを楽しむ。

③ 具体的な取り組み

子どもが「好きな遊び」を自発的に選択するためには、個別の発達を見極める必要がある。一人ひとりが遊びに取り組む姿を認めつつ5領域のねらいに沿って援助の具体化を図っていくことは重要である。3年保育の基礎となる、3歳児年少の育つ姿を認めていく日々である。

#### (ア) 手先を使った遊び（1、2歳の遊び）

保育園では0、1、2歳の時に手指を使う遊び、摘まむ・握る・引っ張る・手首を回す、などを意識した遊びを多く取り入れるが、家庭から幼稚園に入園する子ども達はそのような経験が少ないので、手先を使った遊びを取り入れてみた。

紐通しの遊びでは、厚紙で作ったイラストの数カ所を開けた穴やペットボトルのフタを開けた穴に紐を通して遊ぶ。縫い物をするようにひもを通したり、繫げて遊んだりしている。「はらぺこあおむし」<sup>13</sup>に見立てた紐通しでは、紐を通したり手繰りよせたりして次第に上手にできるようになっていった。「はらぺこあおむし」の中であおむしが食べた順番と同じように、果物を通していく子も居て、座り込んでじっくりと遊んだ。

その他、洗濯バサミを使ってライオンのたてがみに見立てて止めていたり、調理用のトングやお玉を使って、挟んだり掬ったりする遊びも取り入れた。

この取り組みを通して育った子どもの姿は、じっくりと座って取り組む姿が増えたこと、一人ひとりの指先や手首の使い方がよく分かり、その子の癖や苦手なことも見



えてきた。遊びの中で楽しみながら上手になっていくことが良いことだと感じた。遊びを重ねていく中で、子ども達がいろいろな遊び方を作っていき、遊びが広がっていった。

#### (イ) 体を使った遊び

1年間通して体の動きを意識した遊びをした。積み木の上を歩く時は高さやコースを色々変えて遊んだ。段ボールでトンネルを作り、狭い所を腹這いや四つん這いになり、匍匐前進しながら遊んだ。空間に合わせて肩や腕・股関節を動かしながら何回も繰り返し遊んでいた。

高さの違う牛乳パックをジャンプする場面では、初め、両足を揃えてジャンプすることが難しかった子どもも、繰り返し遊ぶうちにタイミングをとりながら跳べるようになった。

この取り組みを通して、活動が楽しいと何回でもしたくなり、繰り返しするうちに楽しみながら全身を動かす時のバランスが良くなり、柔軟性や動きのタイミングの取り方などが身についていくことを実感した。

#### (ウ) 曲に合わせて体を使って表現する

いろいろな曲に合わせて動物や昆虫に変身したり、体を使って表現したりすることを楽しんできた。「はらぺこあおむし」の曲に合わせてなりきって遊んだ。タマゴの時の表現では、自然に体を小さくして丸くなろうとしていた。あおむしがタマゴから生まれて食べ物を探し始めた所では、モソモソ動き出す子や、元気に動く子など様々な表現が見られた。チョウになった時には笑顔で手をパタパタ動かしながら楽しそうに部屋の中を飛び回った。

この活動を通して、自分の思ったことを身体で表現しようとするのが楽しくなったようである。活動に消極的であった子どもも、1年を通して遊んでいくうちに、その子どもなりに参加ができるようになっていった。一人ひとりが自分なりにイメージを持って、自由に表現しようとしていた。一人ひとりの個性が出てとてもおもしろく、一緒に楽しむ中で友だちの真似をしてみたり、関わって遊んだりするようになった。

#### (エ) なりきって遊ぶ

子ども達の大好きな絵本のお話の遊びを、1年通して楽しんだ。「はらぺこあおむし」や「おおかみと7ひきのこやぎ」<sup>14</sup>など、いろいろなお話があったが、中でも子ども達が大好きだったのが「3びきのやぎのがらがらどん」<sup>15</sup>であった。1学期は積み木を橋にし、ゲームボックスをよじ登ったり、手でバランスを取りながら渡ったりすることも楽しんでいた。

初めは役を演じることより橋を渡ることが楽しかったのであるが、2学期になりペープサートを用意すると、大中小のヤギの大きさによって動かし方を変えて遊ぶ姿が見られた。声の大きさや声色をどうしたらいいかについて、保育者が子ども達に投げかけると、次第に表現の仕方を友だち同士で工夫しながら楽しむ姿へと変わっていった。特に、ペープサートを用いることで、絵本の絵から受ける情報が多すぎて集中できない子どもにとっては、内容の理解を助ける結果となった。

ペープサートを動かす遊びを重ねていくうちに、自分達で演じてみようということになり、お面を作る活動が始まった。その子どもなりの言葉で言ってみたり、トロルとヤギのやりとりを子ども同士で作っていったりと、遊びが次第に深まっていった。

活動に消極的なA児に対し、周りの子ども達がどうしたら参加してもらえるかを考えるようになり、「Aちゃん、一緒にやろう」という子どもたちからの自然な働きかけが見られるようになった。A児は友だちが応援してくれることによって、次第に楽しむことができるようになった。子ども達が無理強いすることなく、A児の気持ちに寄り添い、声を掛けたり、見守ったりすることで、A児自身が「やってみようかな」と思え、張り切ってトロルをやった時は、他の子ども達も自分のことのように喜んでいる姿が、微笑ましかった。

遊びが深まる中で、子どもたちは様々なことに遭遇する。そうした時に自分の考えを互いに伝えることや、活動に消極的な子どもに対し、みんなが寄り添い、どうしたら参加できるかをクラス全体の問題として関わるようになっていった。また、クラス全体で「3びきのやぎのがらがらどん」の一つの活動に興味がわき、意欲的に遊び、熱中していく中で、友だちを意識して遊び、気持ちをわかろうとする姿が見られたことに成長を感じた。

また、なりきって遊ぶことで言葉の表現力が豊かになり、友だちとやりとりしながら一つのイメージを共有し、表現することのおもしろさを感じることができるようになった。

## (2) 4歳児の保育実践

### ① 年度当初の子ども達の姿で気になったことは以下の点である

- ・一つの遊びが続きにくい
- ・繰り返して遊ぶことを楽しむが発展しにくい
- ・何でも「やって、やって」と依存心が強い
- ・思いを伝えたり、言葉での交流が少ない
- ・自分の思いの発信はあるが、保育者や友だちからの発信は受け取りにくい

### ② 年中の1年間で育てたい力は以下の点である。

- ・主体的に遊び込む姿
- ・遊びの中で感動する経験を友だちと共有できるようになる

### ③ 具体的な取り組み

#### (ア) 筆遊び

ノッポ筆<sup>16</sup>で遊ぶ。段ボールを広げて繋ぎ、スタートからゴールまで筆と共に走って水の線をつけていく。リレー遊びのような遊び方をする子どもたちもいた。筆と一緒に走ることの楽しさを味わい繰り返ししていた。

筆に水をつけて遊ぶ。子ども達からは、こんな会話が聞こえてきた。「描いたものが消えていくんやで〜」「ほんまや、これ乾いたら消えていくんや」「お化けみたいやなあ」と、そこからはお化けを描いて楽しんでた。この場面では自分の選んだ遊びを、繰り返し試すことで新たな発見があり、その気付きからイメージを広げ、さらに

夢中になって遊ぶ姿が見られた。

繰り返し行うという行為の根底には、「もっとやりたい」という思いと同時に、「次はどうなるのかな」という試行錯誤も含まれている。遊びが深まっていくとともに、遊びが継続していくことを感じた。

遊んだ後は、子ども達と一緒に段ボールを干すことにした。子どもなりに、日当たりの良い場所などを探した。保育者は、子ども達自身が濡れた段ボールを干す場所を決めていく姿を見守り、必要な時に手助けするようにした。

その中で、ブランコに乗せて揺れる風で乾かそうとする子どもがいた。自分がブランコに乗った時に風が吹いた経験から、思いついたことを試そうとしているように感じた。しかし、やってみると段ボールが落ちてしまうことに気付き、友だちと協力しながら一緒に段ボールを押さえてブランコを揺らしていた。

片付けるということの一つひとつの活動においても、子ども達の今までの経験が生かされていた。日なたと日陰を見分けるという、これまでの生活の中で得た知識を活用したり、同じ目的を持った友だちと一緒に協力する事が楽しかったり、自分の思いを表現しているように見えた。

#### (イ) ハツカダイコンを植える

年長児がプチトマトを植えているのを見た子ども達から「僕たちも何か植えたい」という声が上がった。成長が早いハツカダイコンを保育者が提案し、プランターに種を蒔くことにした。

「種が小さいね」「お水をやろう」「目印の看板を作ろう」と子ども達からの自発的な発言がたくさんあり、子ども達の興味や関心が高まっていく様子を感じた。芽が出て新たな変化に気付くと、そのことが子どもたちの間で広がっていき、常に成長を意識するような環境が整った。子どもに伝えたいことの発信は保育者から一方的にするのではなく、子どもの側から意見が出されたり、子ども同士で話し合ったりして気付いていくことも多くあった。保育者は子どもの気持ちを受け止め共感し、場面に合わせてクラスの中で話題にしていこうようにした。

自分達で大切に育てたという思いから、収穫後は野菜嫌いな子も「おいしい」と言ってお食べる姿が見られた。成長が早いハツカダイコンの育っていく様子を子どもたち全員で見えてきた。次々に起こる問題をみんなで考えて解決していくことで、育てることに対し意欲的になったと思われる。

#### (ウ) ドングリ拾い

目の前に落ちているドングリを見ると、「あった～」と、夢中になって拾い始めた。両手にいっぱいドングリを握りしめる姿からは、無心になってドングリを拾っている様子が伺える。袋がいっぱいになると「重たくなってきた～」「満タンになったわ～」と、重さを感じ取っていく。友達と見せ合ったり、量を比べたりする姿も見られた。たくさん拾うことを楽しむ子どもが多い中、形の綺麗なドングリを選ぶ子どもや大きなドングリを吟味して選んで拾う子どももいた。どの子どもも、それぞれの思いを持って夢中になってドングリ拾いをし、満足感を味わった。



数日後、ドングリから虫が顔を出していて、「うわ〜虫や」と嫌がる子どもがいる一方で、「かわいい」と手にする子どもが出てきた。今まで避けていた子もその様子が気になり興味を持ち集まってきた。穴あきドングリが一瞬にして注目の的になり、みんな穴あきドングリや虫を探し始め、一気に虫ブームが訪れた。子ども達は友だちの発言や行動に敏感に反応し、同じ思いになって楽しむことが心地よく、気持ちが満たされているように思われた。

今度は爪楊枝を穴にさして時計に見立てたり、コマにして遊んだり、遊びのイメージが広がって、新たな遊びが始まった。

その後、拾ってきたドングリを形・色・大きさ・帽子つきなど、種類によって分けられるよう箱を用意すると、一つひとつ手に取って考えながら仕分けを楽しんだ。その作業中に、ドングリから芽が出ているものを発見し、子ども達の関心は一気に高まる。ドングリを植えたことのある一人の子どもが「これは植えたらいいんやで」とつぶやくと、「じゃあ植えよう」「プランターあるやん」「植えに行こう」「水やりしよう」と、子ども達の主体的な発信から同じ目的意識を持つようになった。ドングリを植えたことのある子どもが中心となり、周りの子どもも一体感を持てた。無事に植え終わると、水やりをする子どもや立て札を作る子どもなど、それぞれの思いを持って活動した。この姿は、ハツカダイコンを育てた時の経験が生かされていることに気づいた。前回は、立て札も保育者が作ったものだったが、今回は自分達でやってみようとする姿が見られ、作り方・描き方も以前のものとは全く一緒だったことに驚いた。子どもにとって、保育者の準備する環境が経験を広げ、そこから新たな活動へと導かれることに改めて気づかされた。

ドングリの水やりでは、水をやりすぎる問題も起こらず、ハツカダイコンで経験したことが子ども達の中で生かされていて、次に繋がっていることを感じた。

### (3) 5歳児の保育実践

#### ① 年度当初の子ども達の姿は以下の通りである。

- ・年長になった喜びから年少児の世話を喜んでし、当番活動や年長としての活動に意欲的に取り組もうとする
- ・友だちにやさしくでき、子ども同士のトラブルを仲裁できる
- ・自分の思いが言葉で表現できるようになった反面、友だちや保育者の話に耳が傾けられなかったり、うまく相手に伝わらなかったりすると諦めてしまうことがある
- ・困っていることを保育者に伝えられず、そのままにしてしまうことがある
- ・年中のクラスからの友だちとの繋がりが強く新しい友だちとの関わりは少ない

#### ② 年長の1年間で育てたい力は以下の点である。

- ・相手の気持ちに気づくことができる
- ・自分の力で自ら考え行動することができる
- ・自分の思いや気持ちを表現することができる

### ③ 具体的な取り組み

#### (ア) 6月砂場遊び

この遊びの中で、一緒に遊んでいる友達に、自分の思いや考えを分かるように伝えることができるようになるよう配慮した。水や砂の感触を味わいながら開放感も感じているようである。遊びを通して、気の合う友達とのやりとりが頻繁にできるようになってきた。

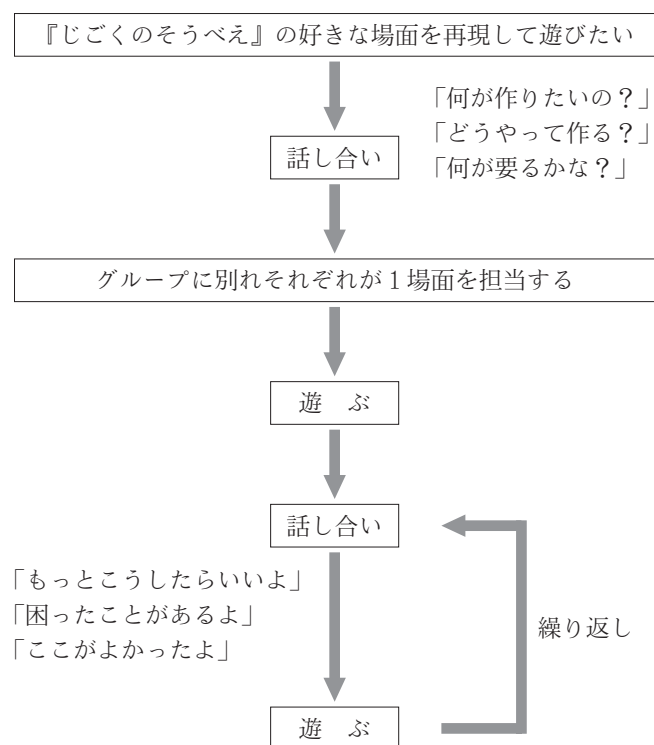
遊びに必要な物を作りたいという思いから、自分の考えを友だちに伝えて互いに協力し合う姿も見られるようになった。そうしたことから次第に、友だちと話をすることの必要性や友達と一緒に遊びを進める楽しさを味わうことができるようになってきた。

やってみたいという気持ちをきっかけに友だち関係が深まっていく。その中で、仲の良い友達に少しずつ自分の思いや考えを言えるようになった。

#### (イ) 11月『じごくごっこ』

『じごくのそうべえ』<sup>17)</sup>の絵本を読んでもらったことから、自分たちでも『じごくごっこ』をやってみようということになった。いくつかの場面を実際に作り出していく中で、自分の思いや考えを友だちに伝えたり、友だちの思いを聞いたりする必要性に気付いていく。遊びが展開していくと、『じごくのそうべえ』のお話の世界をイメージして、自分なりに表現する意欲が見られた。また、材料や素材・表現方法を選びながら、考えたり工夫したりして自分たちのイメージを実現していく姿も見られた。

共通の目的に向かって役割を分担して遊ぶ中で、それぞれが充実感を味わうようになっていった。そのプロセスでは、子ども同士で話し合う姿がたびたび見られた。遊びの展開は以下の図にまとめた。



子どもたちが必要だと感じると、「話し合い」が始まる。

「Rちゃんががんばってたなぁ」「いやいやMちゃんもがんばったで」「Sちゃんもがんばってたなぁ」と、お互いのがんばりを認め合う。

また、グループの場が壊れて困った時にも「話し合い」が始まる。

「みんな強く蹴るから壊れたなぁ」「とにかく修理しよう」「やめてくださいって途中で言ったら帰ってくれるかも」「これで壊さんといってくださいって言おう」

また、「話し合い」では目立たない所での友達のがんばりを評価することができる。

「ふんによう地獄がすぐ倒れるからな、三途の川を見に行ったら、ふんによう地獄が大変なことになってるし、ハンコ係の人はいたけど、一人だけで押してはった」「Aちゃんがな、一人でハンコ押し頑張ってはってん」

遊びを通して仲間意識が高まり、イメージが共有できるようになるとグループの育ちや遊びの継続性へと繋がっていく。活発なやりとりでなくても、友だちと意思を共有できていると、遊びの展開の中ではのびのびと自分の思いを表現していた。

#### (ウ) 3月積み木遊び

修了まで残り日数わずかになったある日の子ども達の姿である。(T…保、A B C…子)

A「先生、積み木の基地、今日も残しとくわ。明日もするし」 T「いいよ」

B「僕らも積み木使いたい」 T「そうやね。どうする？」 B「Aに言ってみる」

B「A君積み木、僕らも使いたい」 A「えー！」

C「じゃあ、かわりばんこにしたら？」 B「そなん、いややわ」

T「A君とB君は何が作りたいの？」 A・B「秘密基地」

T「同じやね」 A「一緒にしたらいいんやぁ」 B「そうしよう」

この時期には話し合いに慣れ、自分たちで折り合いをつけながら、友だちと遊びを進められるようになった。

## 4 結果と考察

### (1) 3歳児保育実践における考察

それまで、できなかったことができるようになることや、体や手指が上手に使えるということが自信になり、次の活動や遊びへの意欲が育ち、様々なことに没頭する力となっていくのである。0、1、2歳児の時に経験した手や指先を使った遊びや、片栗粉・小麦粉・米粉粘土やコンニャク、寒天などを用いた感触遊び、泥んこ遊びや水遊びなど、五感に直接響く遊びを思い切り楽しむことが大切だと考える。

遊びが深まる中でさまざまな課題にぶつかることがあった。そうした時に自分の考えを出し合うようになった。活動に消極的な子どもに対しては、みんなが寄り添い、どうしたら参加できるかをクラス全体の問題として関わるようになっていった。また、クラス全体で「3びきのやぎのがらがらどん」の活動に興味が湧き、意欲的に遊んで熱中していくと、友だちを意識して遊ぶようになり、互いの気持ちを分かろうとする姿が見られた。

また、なりきって遊ぶことで言葉による表現力が豊かになった。友だちとやりとりしな

がら、一つのイメージを共有し、表現することのおもしろさを感じることができるようになった。

松居<sup>18</sup>は「絵本は、まだ十分に発達していない子どもの想像力を補い、豊かにするのに大きな役割をもっている」、「子どもは絵本の挿絵の反映として、自分のイメージを作り上げていく（…中略…）挿絵がとても質の良い、芸術的にも優れたものであれば、子どもの心の中に描かれるイメージも良いものとなる」と述べているが、保育者が子どもに読み聞かせる絵本の質と、子どもの活動の深さとは関連している。

子どもが没頭して遊び込む姿には、保育者の、文化財としての絵の価値や環境への深い理解がなければならない。

## (2) 4歳児保育実践における考察

子どもからの内なる思いや様々なイメージの発信を保育者が受け止めていくことは重要である。子ども同士が話し合ったり考えたりしながら、遊びの中で自己実現していけるような保育者の援助が必要である。どんなに小さなことであっても子どもが主体的に進めていく遊びの経験を積み重ねることが、没頭できる遊びとなる。

保育者が魅力ある遊びの環境を創出し、子どもがそれを魅力的だと感じることで何度も試したり、やってみたりすることに繋がる。保育者によって決められ、与えられたものを再現するのではなく、子ども一人ひとりが判断し、決定できる主体的な生活や遊びを心がけることが日常の経験を意味づけるのである。

没頭できる遊びの溜め込みを振り返ると、それらのすべてが満足感や清々しさを味わうことができている。一人から二人そして小グループへと遊びが広がっていくプロセスで、どの子どもも主体性を持って4歳児としてのイメージを発信しつつ、思いを共有しながら協力できるようになると、自然に集団においても遊びに没頭することを確認した。

## (3) 5歳児保育実践における考察

子ども同士が関わって遊ぶことができる時期ともなると、遊びを進めていくために子ども同士が話し合いをする場面多く見るようになった。子どもの育ちを見通しながら援助していくことは重要である。

話し合いに慣れ、自分たちで折り合いをつけながら、友だちと遊びを進められるようになるまでには子どもの中にも葛藤が生じ、収まりの付かないこともあった。しかし、就学前の時期ともなれば、少しずつ互いを認めていくことができるようになり、交渉したり譲り合ったりすることができるようになっていく。

# 5 結論

## (1) 環境にかける保育

A園ではおよそ一年間、継続的に園内研究を行ってきた。3歳児、4歳児、5歳児の各学級でそれぞれ行った研究保育を、全教員で参観し討議を行った。その中で保育を担当した教員による保育の振り返りと考察が提供された。そのうえで、「明日に続く遊びへの見通し」を基に、再構成される環境への配慮などを俯瞰的に分析し話し合いを重ねることで、子どもの動きが明確に捉えられるようになっていった。

ここで重要なことは、写真や動画も含め、ドキュメンテーションとしての丁寧な記録が作られたことである。記録が整理され、すべてのドキュメンテーションが教員間において共有されたことにより客観的な振り返りが可能となった。こうした評価や討議を重ねてきたことによって、園全体の「環境を通して行う保育」の意義を教員全体で再確認できたことは、最も大きな成果であると考ええる。

このように、A園の研究の中心にあるのは、幼稚園教育要領に示されているところの「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものである」ことの追求であって、日常性に埋没しがちな子どもの発想を十分に生かすことのできる環境を整えていくということに外ならない。それは真に、子どもの生き生きとした動きを経験として意味づけることであり、「子どもが心揺さぶられ、わくわくして取り組むことのできる遊びとは何か」という問いへの答えである。そして「自発的に没頭できる遊びとは何か」について追求する過程で、遊びを支え、子ども自らが展開していくための環境と保育者の援助のあり方に行き着いた。

即ち、日常の保育そのものの中で、子どもたちが経験していく一瞬一瞬が意味あることとして子どもの中に根を下ろしていくためには、保育者と子どもとの間に育まれる豊かな関係性を築くことが重要であり、この関係性が「保育の質」の根底を支える。遠藤利彦<sup>19</sup>は「乳幼児期における“care”と“education”の表裏一体性」の中で、「人生の土台形成としての乳幼児期に、いかなる教育がなされるべきかについて、全世界的に厳しい問い直しがなされるようになってきている」と述べている。

子どもが安心して遊びの中に入り込んでいくためには、何かあった時にはいつでも「安全の基地」であり「確実な避難所」としての保育者の存在が欠かせない。子どもの自発性と他者への信頼は、互いに呼応して育っていく。この、子どもとの間に結ばれる信頼関係は、子どもの中に安定して遊びに向かわせる力を内在させることは言うまでもない。

3歳、4歳、5歳と積み重ねられていく経験の中で、保育者と子どもとの間で、また子ども同士の間で個々に結ばれていく信頼関係は、「没頭して遊ぶ環境」の土台になっている。

それはまた、倉橋惣三<sup>20</sup>のいう「幼児のさながらの生活<sup>21</sup>」であり、それを共に生きる保育者は、子どもにとって自己実現していくために必要な環境そのものである。「さながら」とは子どもの生きるそのままの姿を認めていくことであり、「子どもが真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにして」幼稚園教育が行われていくと説明されている。

保育は生活であり、生活は保育である。日々の保育の中で保育者が子どもの動きを読み取り、遊びに夢中になっていく一人ひとりの姿を見届けることが重要であり、その結果として子どもは没頭して遊び、自己実現へと向かうのである。それは即ち、ガダマーの言う「遊びとは、秀れた意味での自己表現である」<sup>22</sup>ことに外ならない。

こうしたことから「子どもが自発的に、没頭できる遊び」についての意義を改めて評価したい。



## (2) 環境と保育者の役割

乳幼児期における経験の質的豊かさは、人の生涯にわたるウェルビーイングに関わることが世界的な長期的研究で実証されているということをエビデンスとして、本研究における保育者と子どもとの関係性を考えてみる。

子ども達が受け身ではなく、自発的に遊ぼうとする姿を保育者が引き出していくことは、子ども達の思いに寄り添っていくことに他ならない。そのプロセスで自然と子ども達が没頭していくのである。子ども達の『したい・やりたい』という気持ちをすくい上げ、それが形になっていくと子ども達は遊びに引き込まれていく。子ども達の気持ちが高揚してくると、いろいろなアイデアや遊び方が生まれ、自然と遊びが盛り上っていく。『明日もまたしたい』と遊びが継続していき、一つのクラスで始めたことが、『真似したい・私もしたい』と他のクラスの友だちへと広がっていき、遊びが深まっていく。十分に遊び込めっていると、遊びの終わりも子ども達がみんなで決め、納得してまた次の遊びへと展開していくことを実感した。今後も毎日の遊びの中で、子ども達のしたいという思いを大切に形にしたり、実現できた時の喜びを味わえるように保育者が働きかけたりすることが重要である。

また、日常の保育の積み重ねを意味づけるという側面から本研究を捉えてみたい。ここでは「ドキュメンテーション」が大きく関わっている。保育が単に、日常の連なりに埋没してしまうのではなく、子どもの意味ある経験として裏づけられていくためには根拠が必要である。それがドキュメンテーションであり、保育において検証可能な科学性を担保する。

イタリアのレッジョ・エミリア市で行われている教育プログラムでも、保育の根拠はドキュメンテーションである。レッジョ・エミリアでは、子どもの自発的な活動を徹底して援助しているが、表面的に見えている部分は子どもが勝手気ままに好きなことだけをしているようでもある。1つのクラスは26名の子どもで構成され、そこに2名の担任がいる。子どもたちの選択で1日が始まり、担任はそれまでの一人ひとりの子どもの姿の明確な記録と、教師間の話し合いによる援助の方針に従っていく。この時、大切にされるのは「環境」であり、環境は3番目の教師であると捉えられている。

本研究で最も重要視してきた、子どもの自発的な活動を支えるのは「環境」であり、保育者の援助は環境を通して意味あるものとして捉えられねばならない。

今回の研究の結論を導き出すもう一つの根拠を、倉橋の「こころもち」<sup>23</sup>という文章から考えてみたい。

「子どもの心もちは、極めてかすかに、極めて短い。

濃い心もち、久しい心もちは、誰でも見落とさない。

かすかにして短き心もちを見落とさない人だけが、子どもと俱にいる人である」と述べられている。保育者は子どもと共に生きることをその旨としている。しかしながら、我々は日常の先にあるさまざまな事柄にとらわれ、それらを優先的に行っていくうちにいつの間にか子どもの「こころもち」を見失ってはいないだろうか。

子どもが没頭して遊ぶ環境を支えるのは保育者の豊かな感性である。保育者自らの置かれた時間と空間の中で、子どもたちの心もちを保育者自身が豊かに感じ取る存在であるこ

とは、子どもたちが展開していく活動の伏線である。決して表立つこともなく、主導もせず、ただ只管に遊びの行く手を見守る。そうすることで、子どもたちの中から湧き上げてくるエネルギーを次の展開へと導くのである。このことこそが環境と保育者との質的同化である。

多くの場合「この方が上手くいく」とか、「それは間違っている」などと性急に言ってしまうがちであり、それが指導であると考えられていることも事実である。

時間にかかるが、子どもたちの中から解決の糸口を引き出す援助が望まれる。「生活を生活で生活へ」<sup>24</sup>という倉橋の言葉をもって振り返れば、まさに子どもたちが経験する幼稚園での生活は、「子どもたちの生活を、子どもたち自身の力を伴った生活力によって、自己充実という生活の究極へと導かれる過程」であり、その過程こそが『子どもが自発的に、没頭できる遊び』そのものなのである。

### (3) すべての子どもの最善の利益のために

ヘックマン<sup>25</sup>は幼少期の重要性について述べる中で、「人生の好機を得るために重要な役割を果たす認知・非認知能力の格差は、どの社会経済的集団でも非常に早くから開く」とし、幼児期にどのような教育を受けたのか、あるいは受けなかったのかについてペリー就学前プロジェクト<sup>26</sup>と、アベセダリアンプロジェクト<sup>27</sup>の研究結果を分析している。これらは子どもが成人するまで追跡調査したことから、きわめて意義深い。これらの研究は、幼少期の環境を豊かにすることが認知的スキルと非認知的スキルの両方に影響を与え、幼少期の介入が子どもの生涯に変化をもたらすことを示した<sup>28</sup>。

先にも述べた通り、意欲、忍耐力、自制心、長期的計画を実行する能力、社会的・感情的制御、回復力と対処能力、創造性、性格的な特性、といった非認知能力の獲得は幼児期の教育の質に関わっている。そしてこれらは遊びを通して経験する中で、子ども達自らが身につけていくものである。

保育者は「今、この時」が子どもたちの生涯に関わっていることを十分に心に留めていなければならない。すべての子どもの最善の利益のためにあるのである。

## IV おわりに

学年ごとの子どもの育つ姿を以下の通り確認した。

(3歳) 保育者が発達の見通しを持ち、子どもたちの思いに寄りそうことで、意欲的な姿が育つ。

(4歳) 子どもにとって扱い慣れた身近な素材を通して、それぞれの思いをクラス全体で共有し、共感できると、子ども同士認め合うことができるようになる。

(5歳) 思いの違う子ども同士であっても話し合いをする過程で協調性が育ち、保育者が信頼して「待つ」ことで考える力やコミュニケーション力が高まる。

これらの子どもの姿をすべての保育者が共有するところから、再び新たな課題への挑戦が始まる。それは、日々新たな子どもの遊びが展開されるからである。

我々子どもと共にあるすべての保育者は、「かすかにして短き心もち」を見落とさない人であり続けたいと思う。

## 謝辞

本論文を執筆するにあたり、園内研究を通して研究に協力頂きました滋賀県内の私立H幼稚園に深く感謝申し上げます。

## 注釈

- 1 「質的同化」とは保育者と子どもとの間に生まれる関わりを、時間の長短や接点の回数などの量的な計測によらず、保育環境全体における保育者の有機的な働きとして捉えるものである。
- 2 旧2008年3月告示、新2017年3月告示
- 3 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領』p.5、同（2017）『幼稚園教育要領』p.7
- 4 今泉岳雄（2012）「保育における遊びの概念について」『東北文教大学短期大学部紀要』第2号 東北文教大学短期大学部 p.1
- 5 伊澤貞治（2006）「遊び（の成立）と教育（価値）との矛盾について」『日本保育学会第59回発表論文集』p.10
- 6 Heckman; James. J（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社 p.19
- 7 小川博久（2010）『遊び保育論』萌文書林 p.46
- 8 文部科学省（2017年3月31日）『幼稚園教育要領』前文
- 9 川上須賀子（2017）『倉橋惣三「児童心理講義録」を読み解く』p.60 萌文書林
- 10 Hans-Georg Gadamer（1986）『心理と方法Ⅰ』p.147 法政大学出版局
- 11 津守真（1987）『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味』p.14 日本放送出版協会
- 12 注釈10に同じ p.146
- 13 エリック＝カール（2006）偕成社 森比佐志 訳
- 14 グリム童話（1967）フェリクス・ホフマン（絵） 瀬田貞二（訳） 福音館
- 15 福音館書店（1965）マーシャ・ブラウン（絵） 瀬田貞二（訳） 福音館
- 16 ノッポ筆は全長が550mm程度の長い木製軸、穂先は馬毛で、子どもの身長に合わせたユニークな筆である。体全体を使う造形遊びなどに適している。（商品扱い元 ゆめ画材の商品説明書）
- 17 田島征彦（絵）（1978）『じごくのそうべえ』童心社
- 18 松居直（1973）『絵本とは何か』日本エディタースクール出版部 pp.8～9
- 19 遠藤利彦（2017）「乳幼児期における"care"と"education"の表裏一体性」『発達』150 vol.38 p.2 ミネルヴァ書房
- 20 倉橋惣三（1882～1955）
- 21 倉橋惣三選集第1巻（1954）『幼稚園真諦』p.24 フレーベル館
- 22 Hans-Georg Gadamer（1986）『心理と方法Ⅰ』p.154 法政大学出版局
- 23 倉橋惣三選集第3巻（1954）『育ての心』フレーベル館 p.36
- 24 倉橋惣三選集第1巻（1954）『幼稚園真諦』フレーベル館 p.23
- 25 Heckman; James. J（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社 p.17
- 26 1962～1967年ミシガン州イプシランティの低所得でアフリカ系の58世帯の子どもを対象にした。
- 27 1972～1977年に生まれた、リスク指数の高い家庭の恵まれない子ども111人を対象に実施された。
- 28 Heckman; James. J（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社 p.29