

# 幼児の主体的な遊びを育む保育者の関わりと援助

## — 環境構成から考える —

田中 裕子

### 要旨

平成30年4月から実施の幼稚園教育要領では、生きて働く①『知識・技能の基礎』、未知の状況にも対応できる②『思考力・判断力・表現力の基礎』、③『学びに向かう力・人間性』の3つの資質能力の育成が求められている。また、幼児期の教育が、小学校以降の学びの基礎となり、円滑な小学校への学びの接続のために、幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿が明記された。

幼稚園教育では、幼児が遊びを通して、多くの学びをしている。環境は、幼児の探究心や好奇心を呼び起こし、幼児が主体となって遊びを充実させていくために重要な意味を持っている。

本研究は、日々の保育における遊びや幼児の姿を記録する調査を行い、遊びの「変容」はどのような原因・理由によるものなのか、またそのきっかけにはどのような人物が関わっていたのかを中心に、遊びの中の幼児の主体性及び、幼児同士、幼児と保育者の関係性を明らかにし、その中で保育者がどのような意図をもって関わっていきこうとしたかについて事例を読み取りながら、幼児が自ら環境と関わり、主体的な学びができるような環境構成について考察した。

その結果、幼児が主体的に遊びや生活を展開し、未来に力強く生きていく力、学びに向かう力が育まれる環境を構成していくには今後もますます保育者の専門性と質の高い保育が求められることが示唆された。

### キーワード

環境構成、主体的な遊び、関わり・援助、学び、幼児教育

### 1. はじめに

幼児には本来自ら育とうとする力が内在しており、それは日々の生活の中で出合う環境とのかかわりによって発揮される。幼児一人ひとりの潜在的な可能性は、環境との相互作用を通して体験として具現化されるのである。そのためには、保育者が教育内容に基づいた適切な環境を意図的、計画的に作り出し、その環境にかかわって幼児が主体性を十分に発揮し展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすることが重要である。

保育者が環境を構成する場合、幼児一人ひとりに育みたいねがい、それに必要な体験を明確にしつつ、保育者のねがいを環境一つ一つに、盛り込んでいく。その際、幼稚園教育要領解説(2018)に、幼児の主体的な活動を促すとは、「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人ひとりの幼児が教師の援助のもとで主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開である」と述べられている<sup>1)</sup>。活動の主体は幼児であり、保育者は活動が生まれやすいように意図を持って環境を構成することが大切であると捉える。

平成30年度から施行の幼児教育に関わる3つの要領指針には「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子どもの相互の関わりを大切にす」(保育所保育指針2017)<sup>2)</sup>や「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして」(幼稚園教育要領2017)<sup>3)</sup>、「乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない」(幼保連携型認定こども園教育・保育要領2017)<sup>4)</sup>などと、子ども自身が本来持っている「やりたい」という能動的思考や意欲、つまり自らが物事に積極的に関わろうという態度を大切にするように記されている。また、これに関わる保育者の役割の1つとして「幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにする」(保育指針、教育要領、教育・保育要領2017)<sup>2)3)4)</sup>と示され、幼児教育の積極的な位置づけを背景に、子どもの育ちを保証するために「主体性」や「自主性」、それらを支える能動的思考や意欲を引き出していこうという方向性がうかがえる。

幼児期の子どもは「一生のうちでも、最もみずみずしい感性に満ちあふれている能動的な時期」(戸田2004)と言われるように、子どもは、遊びや生活の中で一人ひとり「してみたい」という主体性につながる想いをもって保育園等で1日を過ごしている<sup>5)</sup>。竹内ら(2017)は、「子どもの主体性を育む保育」に関する研究で、子どもの育ちを保証するために「主体性」や「自主性」、それらを支える能動的思考や意欲を引き出していこうという保育の方向性に注目している<sup>6)</sup>。さらに竹内ら(2017)は、「子ども主体の遊びと保育者の関わりとの関係性を理解するためには、自由な遊びか意図的、計画的で誘導的な遊びかと整理し、二つの側面のバランスをどうとらえるかということが大切なことであり、私たちが日々保育を展開する上で、その関係性を明らかにし、理解した上で子どもと関わっていく必要」<sup>6)</sup>について述べている。また、上村(2017)は、保育環境を構成していく際の保育者の視点において、子どもの興味・関心や没頭・夢中などの内面理解や友達など子どもを取り巻く環境などの『子どもの内的世界の視点』と同時に、遊びへの展望や子どもにつけたい力など『保育者の意図性の視点』の双方を見出している<sup>7)</sup>。つまり、日常の保育では、「子どもの主体性が優位で展開していく遊び」と、「保育者の意図性が優位で展開する遊び」が交錯していくのであるが、その過程が複雑で可視化しにくい、そ

これを丁寧に読み解くことで、保育者がどのような意図性をもって、子どもの主体性を尊重した保育が展開できるかが明らかになってくるのではないかと考えた。

## 2. 目的

本研究は、日々の保育における遊びや子どもの姿を記録する調査を行い、遊びの変容はどのような原因・理由によるものなのか、またそのきっかけにはどのような人物が関わっていたのかを中心に、遊びの中の幼児の主体性及び、幼児同士、幼児と保育者の関係性を明らかにし、その中で保育者がどのような意図をもってかかわっていきこうとしていたかについて事例を読み取りながら、幼児が自ら環境と関わり、主体的な学びができるような環境構成について考察する。

## 3. 研究方法

### (1) 対象 Y 市立 A 幼稚園

4・5 歳混合学級 21 名（4 歳児 12 名、5 歳児 9 名）

### (2) 実施期間 201X 年 7 月～12 月

### (3) 分析方法

以下に示す四方枠中実践事例のゴシック体文章は担任の記録である。担任が記録した実践事例を A、B の視点で筆者が分析・考察する。

**視点 A** 幼児が遊びの中で友だちや保育者にどう関わり、遊びを進めていったか

**視点 B** 保育者は、幼児が何に興味を持っているかを探りながら、どのように援助し、環境を工夫したか。

保育実践を幼児が主体的に遊ぶようになるために、「やってみよう！」と思うような環境づくりの工夫と保育者の援助のあり方を探りながら分析した。

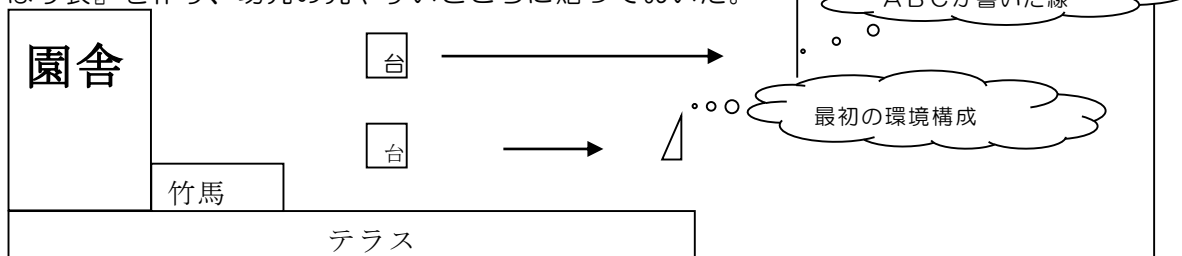
なお、上村（2017）によると、保育経験によって環境構成をする際の視点が異なることが述べられている<sup>7)</sup>。本研究の事例提供者は 3 名であるが、いずれも 10 年の保育経験を有している。事例を公表することについては事例提供者 3 名から承諾を得ている。

## 4. 事例と考察

事例(1) 5 歳児 7 月 「竹馬に挑戦！」
< 幼児の姿 > 「竹馬に乗れるようになりたいけど、練習するのは嫌だ」「できなかつたらどうしよう」などと葛藤する幼児の姿があった。少しでも気持ちが向けばと思い、『竹馬がんばり表』を作り、帰りの会で皆に周知したところ、興味を持つ幼児がいて、「明日、竹馬しよな」と話している姿があった。
< 保育者のねがい > ・最初はうまくいかなくても、実際にやってみて「やってみるぞ！」という意欲が出てきてほしい。失敗しても何度も挑戦していく気持ちを持って友だちと遊びを進めてほしい。 ・やってみたくなるような環境を設定し、幼児の気持ちに寄り添いながら言葉かけや援助をすることで、意欲的に楽しむことが出来るようになってほしい。

### <環境の構成>

- ・園庭に、竹馬を練習する場所を保育室から良く見える場所に設定した。
- ・いつでも竹馬を持ち出せるように、テラスに「竹馬立て」を置いておく。
- ・少しでも気持ちが向けばと考え、1日のうちに練習をしたら、シールを貼る、『竹馬がんばり表』を作り、幼児の見やすいところに貼っておいた。



朝登園すると、『竹馬がんばり表』を見て、①A児「Bくん、Cくん、竹馬一緒にやろう!」「うん、やる!」連れ立って竹馬を取りに駆けて行くA児・B児・C児の姿があった。また、「待ってー」と、3人の後を追っていくD児。②「手にしてみるも、足を乗せるのに苦戦するE児。「足をチョキにはさむのよ」と、保育者に教えてもらい、なんとか足を乗せ、保育者に補助をしてもらって、進むことが出来た。

③F児は皆の様子をテラスから見ていたので「Fちゃんも一緒にしない?」と誘ってみたが首を振るF児の姿があった。保育者はF児を無理に誘わず様子を見ることにした。

『竹馬がんばり表』が定着し、1日に1回は練習するようになった。④保育者はしばらく「1・2・1・2」と、手で補助をしながら、動作と掛け声をかけて、「いいよ、その調子」と励ますことを繰り返した。それぞれの幼児に合わせて、両方補助、片方だけ補助、最初の出だしだけの補助をする等一人ひとりの段階に合わせて支援し、少しずつだが上達していった。

数日後、A児、B児、C児は自分で乗れるようになった。いつもは保育者が補助をしていたが、⑤最初の出だしが自分達で乗れる様、巧技台を準備しておく、楽しそうに練習するようになった。

D児はこの日も「先生もってー」と、保育者の補助を必要としていたが、思い切って手を離してみた。⑥周りの友だちが「がんばって!」と声をかけた。すると、途中5歩ほど歩いた。皆「やったー!」友だちが自分のことのように喜んでいて、D児はとても嬉しそうな表情をした。E児も足取りが随分軽くなってきていた。

自由に乗れるようになってくると、⑦A児が地面に線を書き、「ここが終点ね」B児「競争しよう」C児「うん、しゅっぱーっ!」自分達で目標を作って楽しんでた。

もう片付けようかと皆に声をかけ始めると、⑧F児が竹馬を取りに来た。今ここでかかわりたいと思いながら、時間の都合で断念した。しかし、F児の表情は「自分もやってやるぞ」という感じだったので、この意欲を受けて今後援助していきたいと思った。

### 【視点A・B考察】

視点A：幼児が遊びの中で友だちや保育者にどう関わり、遊びを進めて行ったか。

- ・下線部①幼児が「やってみよう」と踏み出すには、友だちの存在、楽しさや興味など心動かされることが大きな力となる。
- ・下線部②E児はやってみたい気持ちはあるものの、やり方が分からなかった。「こう

すればいいよ」というやり方を教えてもらうことで、「やってみよう」とする気持ちが芽生えたと思われる。

- ・下線部③ F児は「やってみたい」という憧れと、「でもこわい」という気持ちの間に葛藤していると思われる。
- ・下線部④ 保育者に補助をしてもらい、練習を繰り返すことで、「やってみたら楽しい」と感じて上達している。自分なりの目標を持ち、友だちと共通のねがいに向かって遊んでいる姿が見られる。
- ・下線部⑤ A児・B児・C児は自分達で楽しむことが出来るところまで竹馬をマスターしている。3人で一緒に遊ぶことでみんなとつながっているという感覚を味わっているのではないかと。
- ・下線部⑥ 友だちの応援をし、乗れるようになると、自分ことのように喜び合っている。D児の努力と、友だちの応援があり、力を発揮することが出来た。
- ・下線部⑦ 線を引き、スタートとゴールを決め、3人でさらに遊びを発展させて楽しんでいる。
- ・下線部⑧ 友だちの様子を見ていたからこそ、「自分もやってみよう」という気持ちが芽生えてきたのではないかと。

**視点B：保育者は、幼児が何に興味を持っているかを探りながら、どのように援助し、環境を工夫したか。**

<援助>

- ・下線部①『竹馬がんばり表』は、目標が目に見えて「やる気につながってほしい」という保育者の願いが込められている。本来、友だちの姿から刺激を受けて「自分もやってみよう！」と言う気持ちが育ってほしいが、なかなか気持ちが向かない幼児もいる。幼児の気持ちを高めるアイテムとなった。

A児・B児・C児が始めたことでD児は「友だちと同じことをしたい」気持ちになった。友達が始めたことへの関心が高まってきている。保育者主導で始まっているが、友だちとつながりながら竹馬への主体的な意欲が感じられるようになった。

- ・下線部② 担任は、E児の気持ちを大切に乗り方のコツを教えた。「保育者の意図性をもった援助」である。途中で停滞したり、逆にスイッチが入ったりする瞬間がある。手助けが必要な時は励ましたり、幼児の気持ちに寄り添ったりすることが大切である。しかし、もう少し自分達で試行錯誤するプロセスを大事にして、育ちを保障したいところである。保育者が「チョキにするよ」と、説明してしまうのではなく、一緒に悩む態度を見せたり、「A君はどうやって乗ったのかなー？」とヒントを提示したりすれば、おそらく自分で乗り越えられたと推測する。つまり、試行錯誤する時間が育ちの保障につながるのである。

- ・下線部③ F児はやりたい気持ちがあっても自分から行動に移すのに少し時間がかかった。「みんな楽しそうにしている」→「私もやりたいけど怖い」→「今はやりたくない」→「友だちがのれた！すごいな」→「自分もちよっとやってみようかな？」というようなF児の心の変化が見られた。最初、「Fちゃんも一緒にやらない？」と誘ってみたが、首を振り、F児の反応を見て指導援助をしている。
- ・下線部④ 幼児がすぐに出来なくても、今一生懸命に挑戦していることを認めて、その幼児に合わせて補助を考え、励ますことを繰り返している。保育者主導であるが、この繰り返しをすることで、幼児達は出来なかったことが、少しずつ前進していくのである。幼児にとっては、その小さな進歩がやる気によって変わっていくと推測する。つまり主体的になっていったと言えよう。
- ・下線部⑤ 保育者はD児に関わっているが、保育者と友だちがそばにすることで、A児・B児・C児は安心して自分達で遊びを進めることが出来た。
- ・下線部⑥ 保育者の意図を持ってD児に関わっていたが、それだけではうまくいかなかった。友だちの存在や応援があったからこそ、挑戦する力になったと考える。
- ・下線部⑧ ここで、F児にかかわれなかったのは残念だった。時間を保証できればよかった。しかし、F児が自分から竹馬を取りに行く表情を「やってやるぞ」と読み取っているので、今後に期待できる。記録をとり、保育を振り返るということは、保育を修正できるチャンスである。

#### <環境の工夫>

- ・下線部① A児・B児・C児は誘い合って竹馬を取りに行っているように、竹馬に興味・関心を示し意欲的に取り組んだことが分かる。それは、保育室から良く見える場所に、試したくなる環境を作ったことや、一緒に楽しむ友だちの存在があったこと、そして前日の『竹馬がんばり表』が意欲につながっていったと考えられる。
- ・下線部④ 事前に高さの違う台を準備しておいたことで、自分達で遊びの場を創っていいのではないかと。これは、単に物があったからではなく、そばにD児と保育者がいたからこそ、安心して遊びを進めることが出来、物的環境構成が人的環境構成により生きてきたと言える。

### 事例(2) 4歳児 10月 「おお！」

#### <幼児の姿>

10月、近くの神社に園外保育に行き、ドングリをたくさん拾ってきた。次の日ドングリ・図鑑・秋の絵本などを机の上に出して準備しておくこと、早速ケーキを作ったり、ご馳走にして遊ぶ姿が見られた。

### <保育者のねがい>

- ・一人ひとりにはケーキやご馳走を作って楽しむことができたので、今後「友だちとかかわって遊ぶ経験をしてほしい」と思った。
- ・秋の自然物にふれ、遊びを考えたり工夫したりして遊ぶ経験をしてほしいと考えた。

### <環境の構成>

- ・みんなで遊べるように、次の日、段ボールの上方を机に固定して出しておいた。
- ・ダイナミックに遊べるように机を戸外に設定した。
- ・大小様々な木の実、カップ、トイレットペーパーの芯などの材料や素材を置いておいた。



段ボールを見つけると、2~3人の幼児がドングリを転がし始めた。ドングリがよく転がっているのを喜び、①何回も代わる代わる上から落とした。保育者も幼児達と一緒に勢いよく転がることを楽しんだ。

最初は自分達の手を使い、段ボールの下でドングリを受けていたが、②G・Hが段ボールの下にセロテープでカップをいくつか付けた。カップにドングリが入ると、G「100点!」H「200点!」と、喜んでた。

しばらくすると、段ボールがクタクタになり、③上から転がすと、3分の2ほどの位置でドングリが止まっている。G「たまってきたね!」と言う。

すると、テラスで製作活動をしていた④I(5歳児)が走ってきて「こうする?」と言い、段ボールの曲がっているところを持ち上げた。J「転がったー!」I「ここにさ何か置いたら?」保育者「いい考えやね」ちょっと考えていたが、保育者が近くにあった椅子を置いてみて、「どうかな?」とたずねた。I「いいね」

しかし、しばらくすると、同じ場所でまた滞ってしまった。⑤保育者「ここ、ペコペコやなー、何かあったらいいのに。何がいいかな?」するとIがひらめいた様に、三角積み木を持ってきた。持ってきた積み木は、丁度、空間の形とぴったり合った。積み木を入れ、転がすと、上から下まで勢いよく転がった。⑥4歳児G・Hは、それを見て、「おお!!」と、歓声をあげた。G・Hは、「100点にはいった!」と喜んだ。

### 【視点A・B考察】

視点A：幼児が遊びの中で友だちや保育者にどう関わり、遊びを進めて行ったか。

- ・下線部①4歳児が友だち同士で何回も行ったり来たりして、上からドングリを転がして楽しむ様子が見られた。
- ・下線部②上から転がして、ドングリをカップに入れるという4歳児なりの楽しみ方をしている。自分達でカップに点数をつけて「100点」と喜ぶ姿が見られた。

- ・下線部③4歳児は段ボールがたるんできて途中で止まっていますが、「(ドングリが) たまってきたね!」と、楽しんでいました。
- ・下線部④5歳児Iは、「上から下まで最後まで転がしたいという目標」を持っていた。4歳児の遊びに興味を持って見ていたからこそ、自分のアイデアを出すことができた。
- ・下線部⑤5歳児Iは、空間の形を認識し、同じ形の積木を持ってきてはめ込み、一気に転がすことで達成感を感じる事が出来た。
- ・下線部⑥4・5歳児混合で遊んでいると、自然に混じり合って遊ぶことができる。4歳児にとって自分達にないアイデアや考えを出してもらい、5歳児にとっては「おお!!」と4歳児に言ってもらえて「自信」につながっている。

**視点B：保育者は、幼児が何に興味を持っているかを探りながら、どのように援助し、環境を工夫したか。**

<援助>

- ・下線部①保育者は皆で楽しさを共有してほしいと思い、戸外に机を出し、段ボールを机に固定し傾斜をつけておくと、幼児は早速上からドングリを転がして遊んだ。保育者主体で始まった遊びであるが、何回も代わる代わる転がすことを繰り返している。保育者も一緒に遊びながら、「ドングリを転がす楽しさ」を共有できるようにしている。
- ・下線部③途中でドングリが止まり、4歳児の発達を考え、今は転がすことを十分楽しんでほしいと思い、ここは見守ることにした。
- ・下線部④4歳児が遊んでいる時には、ドングリが「たまっている」ことには気づいているが、「なぜ止まってしまっているのか」考えていなかった。様子を見ていた5歳児が気づいて走ってきて、ドングリを下まで転がした。このことから、4歳児と5歳児の実現しようとする目当てが違うことが明らかになった。保育者は見守っていたが、自然に異年齢交流ができたのではないかと推測される。4歳児は5歳児に憧れの気持ちを持ち、下まで転がった瞬間「おお!」と歓声を上げている。5歳児は自信を持つことが出来たのではないかと推測される。
- ・下線部⑤「どうすればドングリが上から下へころがるか?」を考えたり、工夫したりできるように言葉かけをした。保育者がすべて援助して行くのではなく、幼児と共に会話をしながら、会話の様子を見ながら援助をするタイミングを考えている。「何がいいかな?」と幼児が思いを巡らすことができるように保育者が発信していくことも重要である。この言葉かけは保育者が答えを教えるのではなく、幼児が自分で考えたり、工夫したりできるような環境を、幼児と共に創っていくことの大切さに保育者が気づいたためであろう。

<環境の工夫>

- ・下線部①友だちと関わって遊ぶように、戸外に段ボールを机にはって出しておいた。保育者が計画をしたことをさせるのではなく、幼児の実態(興味・関心)をとらえ、幼児の思いやねがいに寄り添いながら、友だち同士で環境を再構成できるようなしかけを工夫して



いくことが大切である。

- ・下線部②プリンのカップを準備しておいた。カップに点数をつけて、さらに面白くなった。主体的な活動をするには、材料や用具を保育者がすべて準備するのではなくて、幼児が自分で考えたり、工夫したり、試したりできるような環境を、幼児と会話をしながら共に作っていくことが大切であることが理解できる。
- ・下線部④保育者は、椅子を置いてみた。「保育者の意図性をもった環境構成」であり、椅子を置いたことは、子ども主体的ではないが、子どものことばを具体化する援助により、どんぐりが少しの間は転がるが、また留まることになった。
- ・下線部⑤言葉はかけたが、見守った。保育者と5歳児とのやり取りを4歳児はそばで聞いて見ている。この環境が大事である。4歳児は5歳児の試行錯誤するプロセスを学んでいる。

### 事例(3) 5歳児 10月「木にお化けつけたらハロウィンになるんじゃない？」

#### <幼児の姿>

- ・段ボールで木を作り、その木にどんぐりをつけて遊んでいる幼児達がいた。
- ・K児は、いつも保育者のそばにいて、なかなか自分がやりたい遊びを見つけられずにいた。
- ・紙でかぼちゃのお化けやペットボトルでお化けを作って楽しんでいる幼児がいる。
- ・いろいろな考えや意欲が出てきているが、個々でお化けを作って楽しんではいないが、まだみんな同じ方向に向いていない。

#### <保育者のねがい>

- ・友だちと一緒に遊びを進めて行ってほしい。
- ・保育者は、K児が何かのきっかけで友だちとつながってほしいと思っていた。
- ・クラス友だちと相談する中で、協調性や社会性を身につけてほしい。

#### <環境の構成>

- ・以前から続いている段ボールの木を保育室に出しておいた。
- ・友だちと一緒に遊ぶことを楽しめるように、幼児同士をつなぐ材料や場を設定し、保育者もアイデアを出しながら一緒に遊ぶ。
- ・「どうすれば楽しくなるか？」幼児と一緒に工夫し、考えながら、場を広げて行く。
- ・友だちと考えて工夫しやすい様に、様々な材料を準備し、扱いやすいように分類しておく。



ある日、友だちが作った木を見て①「この木にお化け付けたら、ハロウィンになるんじゃない？」と、つぶやいた。Kは色画用紙で作ったかぼちゃのお化けを木に付けた。

保育者「ハロウィン、楽しそうだね」K「うん」と、とても嬉しそうに答えた。

②翌日、Kは家の近くで拾ったドングリを嬉々として園に持ってきた。支度を終わると、さっそく段ボールの木にドングリを付けていた。Lがペットボトルで作っているお化けを見ると紐でつるすのを手伝った。すると、M・Nも、「ハロウィンごっこ？」と、加わってきた。Mはトイレットペーパーの芯を持ってきて「こうもり作るね」N「Nは折り紙でカボチャのお化けを作る」③「Kも」と、M・Nと一緒に折り紙を使ってお化けやトイレットペーパーにコウモリの羽をつけ、紐でつるした。

④次の日、保育者がさりげなくカラービニール袋で作ったマントを置いておいた。Kは見つけると、水色のビニール袋でマントを作っがかぶった。それを見たO・Pは⑤「ええやん、ドラキュラに変身しよう！」と、マントをKと同じようにかぶり、顔にテープをはり傷をつけたり、セロテープに血を描いて貼ったり、牙をつけたりして、ドラキュラになった。

⑥その後も、「ハロウィンごっこ」の遊びは続き、4歳児を招いてチケットを作っ配る人、部屋を飾る人、コンサートをする人等それぞれ分担して「ハロウィンパーティー」を開くことになった。Kは「ハロウィンパーティー」の最後のコーナーで「くじ引きやさんをする」と言い、⑦「あたり！どうぞ！」と景品のアメを配る役を生き生きとしていた。

### 【視点A・B考察】

視点A：幼児が遊びの中で友だちや保育者にどう関わり、遊びを進めて行ったか。

- ・下線部①友だちの遊びを見て、自分の考えをつぶやき、自ら動き出している。
- ・下線部②1日経ったが、「ハロウィン」という目標を持って登園してきて、木にドングリを付けた。
- ・下線部③ハロウィンという共通のイメージが広がり、「おもしろそう」と、友だちが同じ場所に集まってきて、楽しい遊びになった。
- ・下線部④ビニールのマントは、自分達で好きな色を選び、お化けになりきるアイテム作ることを楽しんだ。
- ・下線部⑤Kのマントを見て「ええやん」と認める言葉を伝え、同じようにマントを作って参加し、さらに遊びが面白く発展している。
- ・下線部⑥「ハロウィンパーティー」に必要な役割が新たに出てきて、盛り上がってきている。4歳児を招いてチケットを作っ配る人、部屋を飾る人、コンサートをする人等それぞれ遊びが広がってきている。
- ・下線部⑦Kも、自ら役割を見つけてかかわり、くじ引きやさんになりきって楽しんでいく。

**視点B：保育者は、幼児が何に興味を持っているかを探りながら、どのように援助し、  
環境を工夫したか。**

<援助>

- ・下線部①遊びの中で、K児のつぶやきを拾い、共感して受け止め、やる気を引き出す言葉かけをした。保育者が幼児の気持ちに寄り添い、言葉を補っていくことで「心の基地」になっていると推測される。
- ・下線部②保育者は、「何かK児の興味のある遊びはないかな？」と探っていた。K児がハロウィンに興味を持っていることを知り、K児の様子を見ながら援助した。K児の気持ちに寄り添い、無理に友だちの中へ引っ張らないようにした。
- ・下線部③幼児同士の発想を大事にして、実現できるように材料は準備し、見守ることにした。保育者が先取りしてやらせるのではなく、幼児が試行錯誤しながら目標に向かっていく過程を見守っていき、支えていくことが大切である。
- ・下線部④しばらくすると、遊びがマンネリしてきた。マントはどうかと思い、さりげなく置いた。K児は思わず心が動き、興味を示した。どうやって作ってあるのかを知りたいという思いを強め、マントは遊びの刺激となったのではないかと推察される。
- ・下線部⑤マントがきっかけになり、「ドラキュラになって、驚かす」という遊びが生まれしてきた。このことで、さらに工夫をして面白い遊びとなっていった。
- ・下線部⑥チケットを作ったり、お化けになって驚かしたり、コンサートをしたり、いろいろな遊びが出てきて、收拾がつかなくなることも予想された。うまくいかなくても一緒に考えるようにしていこうと、保育者が遊びの中に入った。
- ・下線部⑦幼児達にまかせ、幼児と一緒にパーティを楽しんだ。何か困った時には援助できるようにそばにいて安心感をもてるようにした。見通しを持ち、見守った。

<環境の工夫>

- ・下線部①以前から続いている段ボールの木を保育室に出しておいた。何をして遊んだらよいのか分からないK児にとって、好きな遊びが見つけれられるように、興味を持ちそうな遊びを探ったり、誘ってみたりして様子を見ていた。ハロウィンの遊びに決まったら、どんなところに興味を持っているのかとらえ、K児と一緒に遊んだ。日常、K児の様子を丁寧に見ていたからこそ、K児の思いを見とり、その思いを遊びにつなぐことができた。友だちが作った木を見てK児が「この木にお化け付けたら、ハロウィンになるんじゃない？」と、つぶやいたことを逃さず、翌日環境構成をした。朝、登園したらペットボトルのお化けを友だちと一緒に作っている。幼児同士の思いもつながった。
- ・下線部②やりたい遊びがいつでも出来るように、道具や材料を準備しておいた。
- ・下線部④カラービニールでマントを作り、さりげなく置いておいた。色は自分達で選べるよう複数色のビニールを準備しておいた。
- ・下線部⑤さらに材料（すずらんテープ、ガムテープなど）を準備しておいた。主体的な遊

びを展開するためには、保育者が与えるのではなく、幼児が自分で考えたり、工夫したり、選んで出来るような環境を、幼児と一緒に創っていくことが大切である。

- ・下線部⑥「どうすれば楽しくなるか？」幼児と一緒に工夫し、考えながら、場を広げて行った。お化けになって驚かす子、コンサートをする子、チケットを作る子、くじ引きやさんをする子、部屋に紐を張って、くもの巣に見立て、飾りをする子など、少々広がりすぎて、收拾がつかなくなった。保育者の経験から、「こう展開するだろう」といった考えを持ち、先回りして言葉を発するのではなく、あくまで幼児主体の展開を優先するようにした。
- ・下線部⑦保育者も幼児と共に、人的環境として遊びの中に入った。

## 5. 遊びの流れと保育者の関わり

次に3つの事例を遊びの流れと保育者のかかわりに視点を当てて分析した。

### (1) 竹馬の事例から

事例1: 遊びの流れと保育者のかかわり		
遊びの流れ		保育者のかかわり
1期	がんばり表を見て、友だち同士誘い合って竹馬の練習へと気持ちが動いている。	1期～2期 保育者は、少しでも気持ちが向けばと考え、1日のうちに練習をしたら、シールを貼る、『竹馬がんばり表』を作り、幼児の見やすいところに貼っておいた。友だちを誘って竹馬に挑戦する姿が見られる。
2期	「やってみよう」とするが、足の乗せ方が分からず、保育者に補助してもらいながら竹馬の練習を始める。	2期～3期 幼児がすぐに出来なくても、今一生懸命に挑戦していることを認めて、その幼児に合わせて補助を考え、励ますことを繰り返している。その結果、D児は目標を達成することができた。
3期	D児は、もう少しで乗れそうである。周りの友だちが「がんばって！」と声をかけた。すると、途中5歩ほど歩いた。皆「やったー！」友だちが自分のことのように喜んでいて、D児はとても嬉しそうな表情をした。	3期～4期 最初は保育者の意図性をもった援助であるが、この繰り返しのすることで、幼児達は出来なかったことが、少しずつ前進していくのである。幼児にとっては、その小さな進歩が「やる気」に変わっていく。
4期	A児、B児、C児は保育者に補助してもらいながら毎日の練習の積み重ねで、ほとんど自分で乗れるようになってきた。次の課題として、「出だしを補助なしで自分で乗る」ということにチャレンジする。	4期～5期 「竹馬に乗る」という課題達成に向けて練習するうちに、「自分達で遊びを楽しむ」という新たな課題が生成された。竹馬の遊びから、「乗りたい」という憧れ、学びに向かう探究心、挑戦意欲などを高めるきっかけとなり、深い学びへとつながっていった。
5期	保育者なしで乗れるようになると、A児が地面に線を書き、「ここが終点ね」B児「競争しよう」C児「うん、しゅっぱーっ！」自分達で目標を作って楽しんでいった。	

(2) ドングリの事例から

事例2遊びの流れと保育者のかかわり

遊びの流れ		保育者のかかわり
1期	保育者は、みんなで遊べるように、次の日、段ボールの上方を机に固定して出しておいた。また、「場」としてダイナミックに遊べるように机を戸外に設定した。	1期～2期 保育者の意図から始まっているが、ドングリを転がすことを繰り返し楽しみ、友だちと交替しあって転がすことで、幼児の主体性が発揮されてきた。
2期	幼児は、段ボールを見つけると、園庭に出て、友だちと代わる代わるドングリを転がして楽しんだ。最初は、落ちてくるドングリを手で受け止めていたが、G児、H児がカップがあることに気づいた。	2期～3期 しばらく転がすことを繰り返し、熱中して遊んでいる。ドングリを手で受けていたが、カップで受け止めることを思いつく。すぐに幼児の手が届くところに材料があったことで、早速セロテープで段ボールの下部に付けた。
3期	大小様々な木の実、カップ、トイレットペーパーの芯などの材料や素材をみつけると、段ボールの下部にセロテープで付けた。	3期～4期 G児、H児は「カップに入れる」ことをやってみた。さらに「点数をつけると面白い」ということを考えた。カップが加わることで遊びが面白くなった。
4期	幼児がカップに点数をつけ、ドングリがカップに入った点数をみて喜んでいた。	4期～5期 カップに入る点数を喜んでいてもかかわらず、途中で止まって転がらないことをどうにかしようという気持ちは、なかった。保育者が「たまってきたね」と声をかけても誰も気づかなかった。環境との出会いから活動し、学んでいく。しかし、友だちと一緒に同じ事を繰り返しても経験としては深まりがない。
5期	4歳児が遊んでいる時には、ドングリが「たまっている」ことには気づいているが、「なぜ途中で止まってしまっているのか」考えていなかった。	5期～6期 4歳児にとっては、保育者の声かけは必要感がなく、課題を共有されなかった。5歳児の行動にはっとし、「モノは上から下に落ちる」という法則を学ぶことができた。
6期	そばで様子を見ていた5歳児が気づいて走ってきて、段ボールを持ち上げ、ドングリを一気に下まで転がした。	6期～7期 4歳児は5歳児に憧れの気持ちを持ち、5歳児は自信を持つことが出来たのではないかと推測される。保育者は見守っていたが、自然に異年齢交流ができたのではないかと。
7期	4歳児が5歳児が下まで転がした瞬間、4歳児は「おお！」と歓声を上げている。	

(3) ハロウィンの事例から

事例3遊びの流れと保育者のかかわり

遊びの流れ		保育者のかかわり
1期	次の日ドングリを持ってきたところを見ると、ドングリで何らかの遊びをしようという思いを持って登園してきたことが分かる。登園すると、以前友だちが作っていた木を見つけ、自分が持ってきたドングリを木につけてみる。	1期～2期 最初の「木にお化けつけたらハロウィンになる」というK児のつぶやきからどうしてそう思ったのかは分からなかった。木を出しておけば、K児が何らかの動きをするのではないかと予想した。
2期	以前から続いている段ボールの木を保育室に出しておいたことが「きっかけ」で、興味を持ったL児、M児、N児も加わりハロウィンの遊びが始まった。	2期～3期 まずは安心して過ごせる環境と自由に様々な物に触れたり選択したりできる環境を整えておいた。徐々にハロウィンへのイメージを皆で感じ始めていると思われる。
3期	K児は段ボールの木に持ってきたドングリをつけたり、カボチャのお化けやコウモリを紐でつるしたりして、友だちと一緒に部屋を飾ることを楽しんでいた。	3期～4期 友だちと考えて工夫しやすい様に、様々な材料を準備し、扱いやすいように分類しておいた。モノを作ることを数日やっていた。しばらくすると、遊びが停滞してきた。保育者の提案でマントを出してみた。
4期	朝登園すると、K児はマントを見つけた。早速水色のビニール袋で自分のマントを作った。それを見た友だちから「ええやん」と、認める言葉を伝えもらった。	4期～5期 すると、K児だけにとどまらず、他児にも遊びの「きっかけ」となったと思われる。幼児同士をつなぐ「アイテム」となった。
5期	その後マントは、自分達で好きな色を選び、お化けになりきるアイテムとして他児にも広がっていった。同じようにマントを着て参加し、ハロウィンという共通のイメージが広がり、「おもしろそう」と、数人の友だちが同じ場所に集まってきた。	5期～6期 マントが広がったことで、ハロウィンのイメージが共通になった。しかし、チケットやコンサートやお化け屋敷等、新たな「場」や「遊び」がK児の思いとは離れて展開されていった。K児は、その中で、自ら役割を見つけて関わり、「くじびきやさん」になった。幼児同士で関わり合うことによって、一人ひとりの能動性が高められた。
6期	ドラキュラに変身して驚かせたり、コンサートを開いてキーボードを弾いたり、チケットを作る人等それぞれにハロウィンを楽しんだ。K児もハロウィンパーティーの最後のコーナーで、くじびきやさんになりきり、4歳児に「ありがとうございました。またきてね」と、くじ引きの商品を手渡しをした。	

以上のような「遊びの流れ」と「保育者の関わり」を見ていくと、「きっかけ」となったのは保育者の環境構成である。例えば竹馬の事例では、台にする功技台である。幼児の目的は「竹馬に乗ること」だった(1期～4期)が、台を使って自力で乗れるようになると、6期には新たに自分達で高さを調節し、ゴールを決めて遊びを面白くしようとする気持ちが生成された。ハロウィンの事例ではマントである。1期から4期まではカボチャやお化けなどハロウィンに関連するモノを作ることが中心だったが、4期でマントをつけることで、そこにいるメンバーのイメージの共有ができた。5期以降は、それぞれが各々の遊び、例えばコンサート、チケット作り、お化け屋敷等幼児が主体的に遊びを生成していくこととなった。また、ドングリの事例では「きっかけ」を介した「遊びの変容」を概観すると、1期、保育者主導の環境構成からスタートし、2期からはカップを使って点数を

つける等幼児主体で遊びが展開し、幼児が意欲的に遊ぶ姿を読み取ることができた。しかし、5期に段ボールが曲がってしまうという事態が起こり、ドングリが段ボールの真ん中でたまってしまった。4歳児に課題意識はなかったが、とっさの5歳児の行動で4歳児は5歳児から学び、5歳児は自信を持つことができ、お互いの育ちあいの場となった。

3つの事例に共通するのは、幼児の遊びを保障する保育者の関わりが多く見られた。環境構成をただけではなく、その後も遊びに加わり、幼児の姿に合わせて環境の再構成をしている。計画→実行→評価→改善（P D C Aサイクル）を繰り返すことに加えて、幼児の姿を読み取る（See）ことが大切であることが事例から分かった。S→P→D→C→Aこの繰り返しとなる。保育者の暖かい幼児へのまなざしに支えられることにより、幼児は熱中して遊び、深い学びに向かっていくことが可能と思われる。

#### 4. 総合考察

本研究においては、保育実践を幼児が主体的に遊ぶようになるために、「やってみよう！」と思うような環境づくりの工夫と保育者の援助のあり方を探りながら分析した。

保育者は日々実践を反省して、幼児の探究心や好奇心を呼び起こし、幼児が主体となって遊びを充実させていくために、環境の再構成をする。「何を」「いつ」「どのように」していくかで幼児の体験は異なり、学びも変わってくる。

竹内ら（2017）の研究では、遊びの「変容」のきっかけとなる人物とその内容、「子ども主体性が優位な遊び」と「保育者の意図が優位な遊び」の関係に以下の3つの特徴を明らかにしている<sup>6)</sup>。

- ① 人的環境によって遊びの変容を柔軟に生み出し、無から有を生み出すようなクリエイティブな遊びをもたらすチャンスをもたらしていること<sup>6)</sup>。
- ② 「やりたい」や「あこがれ」という能動的で主体的な遊びの原動力が、子どもだからこその遊びや長期的・連続的な遊びを生み出していたこと<sup>6)</sup>。
- ③ 遊びと一緒に参加することで共に考え、悩み、楽しむことで、その子の想いや発想、アイデアをとことんやり遂げるまで保障していたこと<sup>6)</sup>。

本研究の3つの事例においても同様なことが言える。3事例を竹内ら（2017）の特徴に合わせて考察すると次のように考えられる。

① の特徴・・・(2)ドングリの事例で考察する。

段ボールの途中でドングリがたまった時、4歳児は「上から下に転がる法則」をまだ知らない。5歳児の発想で、一気に下まで転がったときの驚きと100点のカップに入った喜びをみんなで共有できた。無から有を生み出していると言える<sup>6)</sup>。

② の特徴・・・(1)竹馬の事例で考察する。

当初すぐにあきらめたり、「やって」と保育者を頼ったり、他の遊びに移っていく幼児の姿があった。D児は何回も竹馬の練習をし、挑戦している。簡単にあきらめない気持ちや繰り返し試みる態度はどこからきているのか。それは興味のある遊びと、D児の「竹馬

に乗りたい」という意志の強さ、応援してくれる友だちの存在、何かあれば助けてくれる保育者がそばにいるといった安心感がD児の遊びを支え、粘り強さにつながったのではない。保育者は幼児のやりたい気持ちを尊重し受容する。「できた!」「やった!」と喜びを一緒に共感すると共に、幼児の心に「最後までやれた」、「頑張った」といった満足感や成功体験が得られるような関わりを大事にしている。「やりたい」や「あこがれ」という能動的で主体的な遊びの原動力が、子どもだからこそできる遊びや長期的・連続的な遊びを生み出した<sup>6)</sup>。

③の特徴・・・(3)ハロウィンの事例で考察する。

最初は保育者が、子どもの気持ちや想いを汲み取るために「興味・関心」をとらえて環境構成をしたが、遊びがより楽しくなるように場を広げたり、チケットを作ったり、お客さんを集めたり、変容が始まっていった。子どもと一緒に遊びに参加することで共に考え、悩み、楽しむことで、その子の想いや発想、アイデアをやり遂げるまで保障していた<sup>6)</sup>。

以上の分析をする中で明らかとなったのは、「保育者の意図が優位な遊び」に「保育者の意図性をもった環境構成」があり、「子ども主体性が優位な遊び」になるために「幼児と共に創りあげていく環境構成」があった。主体的な遊びを展開するためには、保育者がすべて準備するのではなく、幼児が自分で考えたり、工夫したりできるような環境を、幼児と共に創っていくことの大切さが事例分析から見えてきた。幼児の思いを読み取りながら、今、何を考えているのか、遊びの中でその幼児の理解を深めて、「個々の幼児に対する主体性」と「保育者の意図」にバランスが必要になる。つまり、保育者は幼児が何をしようとしているのか、幼児の思いを瞬時に読み取ることで、保育者の考える教育的意図を持った環境構成がより幼児の主体性に添ったものとなる。

環境構成の工夫や保育者の関わりについて検討を行ってきた。幼児が環境に関わりながら豊かに経験を重ねていくには、まずは安心して過ごせる環境と自由に様々な物に触れたり選択したりできる環境を整えておくことや、時間や空間、友だちの存在などの状況を構成していくことが必要である。また、遊びには、体を動かす、挑戦する、試したり工夫したりする等その遊びの面白さや魅力や要素を環境の中に意図的に構成していく力や、遊びを支える保育者の資質が幼児の遊びの充実、学びに大きく影響を与える。幼児が主体的に遊びや生活を展開し、未来に向かって力強く生きていく力、学びに向かう力が育まれる環境を構成していくには今後もますます保育者の専門性と質の高い保育が求められる。

幼児が主体的に関わり、繰り返し遊んだりする遊びには、モノとの関わりにより友達や保育者との対話が生まれる。幼児に関わり、対話するようなモノによって環境を構成するということは、幼稚園教育要領、保育所保育指針等に示されているとおり、環境を通して教育することにつながる。幼稚園や保育所における「教育の質の向上」をもたらすには、幼児に寄り添うだけでなく、ねらいに基づいて、遊びの楽しさをもたらす、幼児の育



ちを支える環境構成が保育者に求められる。

また、竹内ら（2017）が述べているように「子ども主体」と「保育者の意図が優位」の二つの遊びの状況は、保育者のあり方、立ち位置によって、いかようにも変容する可能性があって、私たち保育者が、子ども主体の遊びを構成していくためにも、子どもと共に遊びを楽しむ姿勢が何よりも大切である<sup>6)</sup>。

## 5. 今後の展望、課題

竹内（2017）の研究を参考に、「遊びの変容」と変容をもたらす「きっかけ」を中心に、「子ども主体性が優位の遊び」や「保育者の意図が優位な遊び」とはどのような場面で見られるのかということと<sup>6)</sup>、この二つの遊びと保育者の関わりはどうかに着目して詳述してきた。その中で、保育者の役割の意義はより明確になったとはいえるが、本研究の取り上げた「きっかけ」の整理はまだ不十分であって、より細かく分類し、丁寧に分析・考察していく必要がある。同時に、「子どもの主体性が優位な遊び」は、どのような場面で始まり、どのような保育者の関わりと共に遊びが進展し、どこへ向かっていくのか、とらえる必要があろう。また、今回、年齢別の傾向については、調査結果を年齢別に整理するところまではおこなってはあるものの、「きっかけ」と「遊びの変容」の特徴と傾向を優先して取り上げたため、残念ながら、十分な考察を行うことができなかった。今後の展望、課題としては、年齢別の比較分析の他に、「挑戦・試す」といった場面や「地域資源・外部交流の活用」などの遊び場面を抽出して、そこにみられる子どもと保育者の関係性、保育者の意識を検証しながら「子ども主体性が優位の遊び」の全体像を考察することや、子どもと共に遊んできた保育者の気づきがどのように関わり、環境構成をしていくのかなど、人的・物的環境の関係性に焦点をあてた研究に取り組んでいきたいと考えている。

謝辞 本研究を進めるにあたり、本研究の趣旨をご理解頂き、快く実践のご協力頂いた皆様に心から感謝申し上げます。

## 参考文献・引用文献

- 1) 幼稚園教育要領解説（平成30年改訂）文部科学省 フレーベル館
- 2) 保育所保育指針（平成29年改訂）厚生労働省 フレーベル館
- 3) 幼稚園教育要領（平成29年改訂）文部科学省 フレーベル館
- 4) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成29年改訂）、内閣府・文部科学省・厚生労働省 フレーベル館
- 5) 戸田雅美（2004）「保育をデザインするー保育における『計画』を考える」、フレーベル館
- 6) 竹内勝哉, 柳澤弘樹, 堀昌浩, 坂本喜一郎, 井量昭（2017）「子どもの主体性を育む保育」

に関する研究 保育科学研究 第8巻 93-112 94-95

- 7) 上村晶 (2017) 「教育実践をデザインする幼稚園教諭の視点と役割 ——保育者の経験年数に伴う計画的及び協働的な環境構成のあり方に着目して——」 桜花学園大学保育学部紀要第16巻 45-63

短期大学部 生活コミュニケーション学科 [tanakay@suzuka-jc.ac.jp](mailto:tanakay@suzuka-jc.ac.jp)

# Involvement and Support of Teachers Who Foster Children's Independent Play : Thinking from environmental composition

Yuko TANAKA

## Abstract

In the Course of Study for Kindergarten which has been delivered from April, 2018, it is required for teachers to foster the development of children's abilities in the following 3 areas: 1 - basic knowledge and skills to live and work, 2 - basic cognitive abilities, abilities for making decisions, and abilities to express themselves, which are all needed to handle unpredictable situations, 3 - abilities to learn by themselves voluntarily, and humanistic qualities.-

In addition to these, 10 items which children should acquire by the end of the kindergarten period are clearly listed. We can expect these 10 items to enable children to have a smoother transition to the elementary school stage.

In kindergarten education, children can learn a lot through various types of play. The environment surrounding them plays a significant role in cultivating their learning motivation and subjectivity in play experiences.

In this thesis, the environmental composition that can encourage children to actively participate or to have higher motivation for learning has been reexamined.

This study analyzed three cases of children's play in kindergarten education and examined what brought changes in play and who were involved in the changes. It is suggested that teacher's specialty and high-quality kindergarten education are required to create an environment which fosters children's independent play.

**Keywords :** Environment composition, Independent play, Support, Learning, Kindergarten education