

# 4 歳児の「協同的経験」を支える保育者の役割について

－ 4 歳児クラスにおける一年間の取り組みから －

小林美沙子

(奈良教育大学 次世代教員養成センター)

Kindergarten Teacher's Roles to Support the Cooperative Experience of 4-year-old children

Misako KOBAYASHI

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

**要旨:**本研究の目的は、2008 年の幼稚園教育要領の改訂において新たに示された「協同性」を幼児期に育むにあたり、友だちとの人間関係が深まり始める 4 歳児においてどのような保育者の役割が必要であるのかを検討することである。そこで、本研究では、「協同的経験」を 5 歳児以降の「協同的な遊び」の基礎となる活動と捉え、4 歳児クラスの一年間の保育の中で、「協同的経験」と捉えられた 2 事例を取り上げ、子どもの姿の変化と保育者の援助について考察を加えた。その結果、4 歳児における「協同的経験」を支える保育者の役割として、①子ども一人一人がクラスの中で自分の存在を認められる経験を味わえるようにすること、②保育者が子どもたちの思いをことばでつなぎながら保育を進めていくこと、③「話し合う」活動を大切にしながら子どもの思いを引き出していくことの 3 つが重要であると考えられた。

**キーワード:** 協同的経験 cooperative experience 保育者の役割 kindergarten teacher's roles  
4 歳児 4-year-old children 幼稚園での保育実践 kindergarten practice

## はじめに

2008 年（平成 20 年）幼稚園教育要領が改訂され、新たに「協同性」の内容が示された。文部科学省は、改訂された幼稚園教育要領の内容の理解を深める目的で、幼稚園教育理解推進事業（平成 21 年度から 10 年間実施）を実施し、都道府県ごとに国が設定したテーマを協議させ、内容を深めることとした。そこで実践者として「協同的な学びとは何か?」「保育者の適切な援助とは何か?」など、「協同性」について検討を行った。

## 1. 問題と目的

幼稚園教育要領解説書（2008）によれば、幼児の「協同性」を育むためには、(1) 幼児一人一人が友だちとの関係の中で、遊びを主体的に進めていけるようにすること、(2) 他の幼児と試行錯誤しながら遊ぶ楽しさや共通の目的が実現できる喜びを味わえるようにすること、(3) 保育者は幼児の行う活動に対し適切な援助を行うことが大切だとされている。佐藤（2009）は、協同性を育むための「目的を共有するプロセス」に着目し、5 歳児の自由あそび場面における制作活動の一

日の過程を子どもの姿を丁寧にひろい分析している。協同的な活動は、始めから目的がありそこへ向かうのではなく、子どもの「～したい」という思いや強い動機を育て、やがてクラス全体の大きな目的へと発展させていくものであるとしている。また、松本ら（2012）は、協同性を育む保育環境づくりの中でのモノの役割・機能に着目し、3・4 歳児クラスの自由あそび場面でのブロック遊びの展開を分析している。協同性を育むためには、年齢によってモノの機能の仕方が異なるため、モノの機能に配慮して導入することが大切であるとしている。これらから示唆されることは、保育者が子どもを大きな目的に向かって「協同的」に活動させるのではなく、子どもの内的動機から活動を展開させていくことの重要性を示していることである。しかし、その発展には保育者の援助が必要であり、保育者の働きかけが子どもの活動を導いていくことも示している。

川田（2009）は、1989 年（平成元年）の幼稚園教育要領の改訂から盛んに議論されている「主体性」の議論に着目し、「保育者の役割は、よく言われるように黒子のようなものではなく、自らも主体としての願いをもち、それを子どもたちの願いに結び付けていく「姿の見える」保育者である」と加藤（2008）の論を引用

し、その上で「保育者の主体性がないところに協同性は拓かれない」(p.67)と述べている。さらに、協同的な遊びは子どもと保育者が相互に創り上げていく過程そのものが重要であるとしている。また、青柳・前原(2000)は、保育者自身の語り(物語り)に着目し、担任保育者が「協同性」を育むことを目的とした5歳児クラスの一年間の実践の構造と展開を捉えようとした。そこには、保育者の共感、葛藤こそが実践の軸にあるとし、保育者がどのように実践の渦に巻き込まれたかを物語ることによって実践の構造と展開が初めて明らかになるとしている。

「協同的な遊び」の内容や過程、さらに幼児が「協同的な遊び」を通して「協同的な学び」を獲得していく過程や内容、保育者の援助については、主に5歳児の保育の中で取り上げられ、検討されることが多い。なぜなら、幼児の発達段階を見ると、4歳児頃から幼児は集団と個との関係がつかめるようになり、集団を通して友だちとの人間関係を深めていく(大阪保育研究所, 2011)。そして、5歳児以降において、友だちと協力したり、役割をもったりし自分たちで遊びを進めていけるようになり、「協同的な遊び」を通して「協同的な学び」を深めていけるようになるからである。中央教育審議会答申(2005)の中でも、小学校との接続の観点から「協同的な学び」を5歳児の保育の中で取り組むべき内容とし、その必要性を述べている。しかし、幼児が協同して遊ぶようになるためには、集団としての育ちが進み始める4歳児において、「協同的な遊び」の基礎となる「協同的経験」を十分に子どもたちが経験し、協同性の芽生えを養っておく必要がある。

そこで、本研究では、筆者自身が4歳児において「協同性」に取り組んだ一年間の保育実践事例のうち「協同的経験」だと捉えられた1,2学期の事例を取り上げ、そこでの子どもの姿と保育者の援助について見ていく。その上で、4歳児の「協同的経験」を支えるためには、どのような保育者の援助や環境構成が必要であるのかという保育者の役割について検討していく。

## 2. 4歳児における「協同的経験」を育むための保育実践の事例

20xx年4月から20xx年3月の一年間、近畿圏内のある公立A幼稚園(3年保育の園)、4歳児クラス(すみれ組:男児16名、女児20名、計36名)において行った保育実践事例2例を検討する。いずれの事例も筆者が担任として取り組んだ事例である。

### 2.1. 4月当初の子どもの姿と保育者の思い

4月当初、36名の幼児を担当する。うち4名が4歳児からの新入園児(但し、それまでの園経験あり。後

述)であり、16名(男児7名、女児9名)が3歳児クラスから持ち上がった幼児であった。

3歳児クラスからの進級児は、3歳児の1年間において、行事や日常の保育の中で共に遊んだり、活動を一緒にしたりすることがあったため、顔見知りや友だち関係をもっている幼児もいた。また、新入園児は、入園前から幼稚園や保育所において保育経験があり、入園当初から園生活にそれほど戸惑いも見られなかった。しかし、遊びの場面において、進級児は、3歳児で同じクラスだった友だちと一緒に遊んだり、行動を共にしようとしたりすることが多く、おもちゃの取り合いをしたり、なかなか他の友だちを受け入れて一緒に遊ぶ姿が見られなかった。

また、新入園児は、進級児の遊びに入りやすく新入園児どうしで遊んだり、進級児が使わないおもちゃを見つけて遠慮がちに遊んだりする姿があった。新入園児の中には、クラスの人数の多さに戸惑いを見せ、保育者のいる遊びに入り、何とか遊びをしている状態の子もいた。人数の多さは、進級児にとっても不安の要素であったようで、これまで少人数(16名)のクラスで過ごし、部屋のスペースも保育者との関係もゆったりとしたものであったため、36名という大人数のクラスは戸惑うことが多く、不安から泣き出す子どももいた。そのため、子どもたちに36名というたくさんの友だちと過ごす楽しさを感じてほしいという思いを持つようになった。

また、「協同性」に取り組むに当たり、幼児が互いにかかわりを深め協同して遊ぶようになるためには、各年齢の発達に即した経験を積み重ねることが必要であり、そのために保育者はどのような援助をしていくべきかが問題であると考えた。各年齢の発達に即した経験とは、3歳児は保育者との生活を基盤とし園生活に慣れ安心して過ごせるようになること、4歳児は保育者との信頼関係の上で友だちと一緒に過ごすことの楽しさを十分に経験すること、5歳児は友だちとの試行錯誤を経験しながら一緒に遊んだり発見したりすることを楽しむ経験を大切にしていけることであるとし、その経験を基盤として「協同的な遊び」、「協同的な学び」が展開されていくことを職員間で共通理解をした。

以上から、4歳児クラスの学年目標を「様々なことに興味をもって取り組む中で、自己を発揮し、友だちと一緒に楽しく園生活を過ごす」とした。子どもを指導する際の重点としては、「クラス全体で遊んだり、活動する機会を多く持つことで、友だちと一緒に過ごす楽しさを感じたり、自分とは違う考え方があることに気付いたりすることができる時間を大切にしていける」こと、「子どものありのままの姿を受け止め、認めたり、ともに楽しむ経験をしたりする中で保育者と信頼関係を築き、保育者と一緒にいることで安心して自分の思いを伝えたり、のびのびと過ごせるようにし

ていく」ことを掲げた。

ここでは、主に1学期に行っていたふれあい遊び「ひつつきもつつき」（作詞：平田明子、作曲：増田裕子）<sup>1)</sup>と、2学期に取り組んだ「生駒山上遊園地ごっこ」の2事例を取り上げて検討する。

## 2.2. 1学期の取り組み

### ：ふれあい遊び「ひつつきもつつき」の事例

#### 2.2.1. 活動設定の理由

2.1で示したように、進級児、新入園児共に、（クラスの友だちが36名となり）友だちとの関係において戸惑う様子が見られた。また、4月頃の子どもの姿を捉えた中で、今は一緒に遊んでいないが、性格や好きな遊びが似ている子どもたちもいるのではないかと思われた。そのため、1学期は、「クラスの色々な友だちとかかわって遊びを楽しむ」ことを保育の中で大切に、色々な友だちとかかわって遊ぶ機会を保育者が作ることにした。

そこで、繰り返し遊びを楽しめるように、クラスの子どもたちが好きなテンポの良い曲で、動きのアレンジをつけやすかった、ふれあい遊び「ひつつきもつつき」を子どもたちと楽しむ活動を取り入れた。

#### 2.2.2. 実践事例

次の事例は、子どもたちが遊びの流れを分かり遊びそのものを楽しんでいる段階から、遊びを通して様々な友だちに注目し、友だちへの関心を高めていけるように遊びを展開させていく様子である。

#### 事例1 友だちへの注目を引き出す「お友だちはどうやってくっつけているのかな？」 5月

自由遊びの片付けをし、排泄、手洗いが終わった頃、保育者がひつつきもつつきの曲をピアノで弾く。

㊦：集まって来た子から、嬉しそうに「ひつつきもつつき」の振りをし始める。

保育者がクラスみんなが集まったことを確認し、遊びをクラスみんなで始める声掛けをする。

㊦：「今日はどこをくっつけようかな？ ジャー 2人組で始めよう！」

ひつつきもつつきの曲をピアノで弾きながら保育者が歌い始める。子どもたちも一緒に歌っている。

㊦：「♪ひつつき、もつつき、ひつつき、もつつき、あら、あら、くつついた、お・し・り！ べったんこ！」

㊦：友達と2人でお尻を合わせて嬉しそうにする。保育者がピアノを弾く

㊦：「♪～あら、あら、くつついた、足の裏！ べったんこ！」

㊦：立ったままくっつけようとする子、床に座ってくっつけようとする子など様々いる。

㊦：「うまくくつついたかな？ ジャー、次は、3人組！」

保育者がピアノを弾く

㊦：「♪～あら、あら、くつついた、足の裏！ べったんこ！」

㊦：友だちと相談しながら足の裏をくっつけている。立ったままくっつけようとしている子が、どうすればくっつけられるか分からず困っている。

㊦：「Aちゃんたち、べったんこって、みんなできてるよ！」

㊦：Aちゃんたちの方をじーっと見て、真似っこする子もいる。

㊦：「ジャー、次はどこをくっつけようかな～」

保育者がピアノを弾き始めると、子どもたちは振りをしながら歌い始める。

※ ♪は保育者が歌いながらピアノを弾いているもの。「㊦」は保育者、「㊦」は子どもたちを指す。

#### 事例2 友だちへの関心を高める

#### 「お友だちの真似っこをしてみよう！」 6月

いつものように「ひつつきもつつき」の曲を保育者がピアノで弾き始める。

㊦：「♪～あら、あら、くつついた 指の先！ べったんこ！」

㊦：「できた～」友だちと嬉しそうにしている。

㊦：「次は何かな？ ジャー、いくよー！」

保育者がピアノを弾く

㊦：「♪～あら、あら、くつついた、AちゃんとBちゃんの真似！ べったんこ！」

㊦：A児とB児は、ちょっと戸惑いながらも手と手を嬉しそうにくっつけて見せる。周りの子は、A児とB児をじっと見て真似っこしようとする。手と手だったので他の幼児はすぐに真似できたようだ。

㊦：「AちゃんとBちゃんは、手と手だったね！ 真似っこできたかな？ ジャー、次いくよ！」

保育者がピアノを弾く

㊦：「♪～あら、あら、くつついた、CちゃんとDちゃんの真似！ べったんこ！」

㊦：C児とD児は耳打ちしながら相談している。

㊦：「CちゃんとDちゃんはどうするんだろうね！ 決まった？」

㊦：他の子どもたちは、C児とD児がどこをくっつけるのかドキドキしながら見ている。

㊦：C児とD児がぎゅっと抱き合う。



- 保：「お腹ぺったーんだ！ ぎゅぎゅってなってるよ！」  
 子：「きゃー！」恥ずかしそうに、でも嬉しそうに、真似をしている。

### 2.2.3. 考察

事例1では、想像した通り、子どもたちは「ひっつきもっつき」のふれあい遊びを気に入って、喜んでいて。しかし、遊びを進める中で、いつも同じ友だちとばかり遊んでいる姿が見られ、もっと色々な友だちとかわって遊びを進めてほしいと考えた。そこで、まだ仲の良くない、あまり遊んだことがない友だちへの関心を子どもたちが持てるように、保育者があえて「こうしたら出来るよ。」と提示するのではなく、「Aちゃんたちの様子を見て」と声掛けした。次第に、友だちの様子を気にするようになり、友だちが工夫してくっつけている様子を見たり、自分たちが考えてくっつけている様子を友だちに見てほしかったりという姿が見られるようになった。

そこで、更に友だちに注目し、色々な友だちとも遊んでみたいと思えるように、事例2のように子どもたち自身がくっつける場所を考え、それをクラスの友だちが真似をするというように遊びを変化させた。その結果、事例2では、保育者の提示ではなく友だちの様子を見ることで、より子どもどうしの学び合いや注意深く見ようとする気持ちが生まれてきた。また、「〇〇ちゃんの真似！」と保育者に当てられ、クラスみんなが自分に注目することを恥ずかしく思っている様子の子もいたが、遊びの回数を重ねるうちに次第に自信を持って遊ぶ姿が見られるようになった。友だちから注目され、自分と同じ動きをクラスの友だちがしてくれる嬉しさを感じられる所が、子どもたちにとって楽しい活動となり、また、子どもによっては自信につながったのではないだろうか。

ふれあい遊びを進めていく中で、自由あそびの時間でも、今まで一緒に遊んでいなかった友だちと一緒に遊ぶ姿が見られるようになるなど、少しずつクラスの友だち関係が変化していった。

### 2.3. 2学期の取り組み

：生駒山上遊園地ごっこ事例

#### 2.3.1. 活動設定の理由

1学期の子どもたちの変化を受け、2学期は、「友だちと一緒に同じ遊びに取り組む中で、友だちと同じ遊びをすることの楽しさや達成感を味わう」ことを大切に、保育を行った。運動会という大きな行事を友だちと一緒に経験することで、運動会后、運動会の競技で同じグループだった友だちとかわったり、一つの

遊びに子どもたちが集まってきたり、友だちとの遊び方に変化が見られるようになった。筆者は、担任としてクラス全体のまとまりも感じられるようになったので、クラス全体で協力して創り上げる遊びを経験できればと考えた。

秋の遠足(10月19日)で生駒山上遊園地へ行くことをきっかけに、遊びを創り出せればと考え、遠足に行く前から、「(遊園地は)どんな乗り物があるかな?」とクラスで話したり、園内のマップを見たりして、遠足を楽しみにできる雰囲気づくりをした。子どもたちは、遠足に行く前は乗り物の中でも、飛行塔を楽しみにしていたが、実際に遊園地へ行ってみると、ホワイトハウス(錯覚とトリックアートの館)が楽しかったようだった。(予想とは違っている面もあったが)遠足後は、積み木を並べてホワイトハウス内にあった、ぐらぐら道(子どもたちが命名)を友だちと作り、キャーキャー言いながら遊んだり、飛行塔に見立ててブロックを友だちと協力しながら高く積み上げるなど、子どもたちが遠足で楽しんだ乗り物をイメージして遊びの中に取り入れようとしたりする姿が見られた。そこで、遊園地で楽しんだ乗り物を作ることをクラスで提案し、みんなで進めていきたいという願いから、自由あそびの時間に作りたい子どもたちだけではなく、クラスで一緒に作る設定保育の中でも取り組むことにした。

#### 2.3.2 実践事例

身近なモノから遊園地の乗り物が作れる喜びを感じ、自分たちで作りたいという気持ちが持てるように、自由あそびの時間に大きな段ボールを出し、段ボールに絵の具で色を塗って遊ぶ活動をし、「魔法をかけて変身させるね。どう変身するかな?」と子どもたちに投げかけた。(その後、この段ボールが飛行塔へと変化する。)次の事例は、乗り物づくりから遊園地づくりへと遊びが展開していく様子である。

#### 事例3 遊びの提案(乗り物づくり)

「友だちと一緒に作ろう！」 11月8日

- 保：「この間、みんなに遠足で楽しかった乗り物を聞いたよね。」  
 子：「うん!」「飛行塔!」「ホワイトハウス!」  
 保：「ホワイトハウスには、真つ暗トンネル(子どもたちが命名)や吊り橋があって楽しかったって言ってたよね。」  
 子：うんうんと頷く。  
 保：「そうそう、この間、みんなで絵の具でぬりした段ボール、何かに変身するよって、先生言ってたよね。」「実は、じゃーん!」(保育者が作った塔を持ってきてみせる。)

- ㊦：「おー！！」「先生、作ったん？」「飛行塔  
みたい！」
- ㊧：「飛行塔になりました！ でも、肝心の飛行  
機がないんだよね。みんなに作ってもらいた  
いんだ。」
- ㊦：「いいよー！」
- ㊧：「それと、ホワイトハウスも作ろうと思って  
います！ 吊り橋あったよね。あと、真っ暗  
トンネルも！ それをみんなに作ってもらお  
うと思っているよ。」
- 「じゃー、それぞれ材料を用意するから、作  
りたいものの所へ行ってね！」

子どもたちは、作りたいものの近くに集まり以下の  
ように3つのグループに分かれて、作り始める。40分  
くらいし、どのグループも出来上がる。

#### ■飛行塔

空き箱など廃材を使って、思い思いの飛行機を  
作っている。時々、友だちの作っている様子を窺  
う姿が見られる。

#### ■ホワイトハウス・真っ暗トンネル

大きな段ボールに油性ペンで絵を描いたり、折  
紙で色々な形を作って張ったりしている。また、  
黒のビニール袋にスズランテープを付けたり、キ  
ラキラ紙を切って貼り付けたりしている。時々、  
友だちと作った物を見せ合う姿が見られる。

#### ■吊り橋

ロープを友だちと一緒に2本並べ、ボール紙を  
細く切り、ロープにセロテープでくっつけている。  
出来上がった吊り橋を友だちと一緒に持ち、嬉し  
そうにしている。

(嬉しそうに立ち上がる子もいる)

- ㊧：「うんうん、わくわくするよね！先生も楽し  
み！ 明日、みんなも楽しみにしててね！」

#### 事例5-1 共通のイメージをもつ（話し合う）

「遊園地の名前は何にする？」 12月21日

今まで、友だちと一緒に協力して作ってきた遊園地  
のアトラクション（飛行塔、ホワイトハウス）を遊戯  
室に運び、まず始めに遊園地の門を全員で作し、遊戯  
室の入り口に置いた。そこで、遊園地の名前を何にす  
るかクラスで話し合った。

- ㊧：「遊園地の入り口、みんなですごくいいのが  
出来たね！」
- ㊦：「うん、うん」と嬉しそうに頷く。
- ㊧：「先生、ここに遊園地の名前を付けたらどう  
かと思うんだけど？」
- ㊦：「つけよう！」「うん！」
- ㊧：「何て名前にする？ すみれ組のみんなで作  
ったから、やっぱり“すみれ組遊園地”かな？」
- ㊦：「違う！“生駒山上遊園地”！」
- ㊧：「そうなん？ 先生はすみれ組遊園地がいい  
と思うけどなあ。」
- ㊦：「生駒山上遊園地！」全員が大きな声で言う。
- ㊧：「そっかー、じゃー、“生駒山上遊園地”だね。」

#### 事例5-2 友だちと試行錯誤する（遊園地づくり）

「どうやったらうまくできるかな？」 12月21日

遊園地の門が完成した後、それぞれ自分がセッティ  
ングをしたい遊びに分かれ、遊びの場を作ることにな  
った。

#### ■飛行塔

子どもたちは、飛行塔をセッティングしながら  
「本当に乗れたらいいのに」と話していた。（飛行  
塔は塔に模型の飛行機を付けたものだったので実際  
には乗れないものであった。）

- ㊧：「すごーい、飛行塔ができてる～」

保育者の声掛けに子どもたちも嬉しそうにす  
る。

保育者は少し周りを見渡し、

- ㊧：「ねえ、ねえ、先生、飛行塔に乗りたいたん  
だけど、どうやって乗るの？」

㊦：「ここ（模型の飛行機）に乗る？」「無理やー」

- ㊧：「段ボールだったらあるけど、それで何かで  
きないかな？ 取りに行こうか？」

㊦：「うん」

保育者と子どもたちが段ボールを持って遊戯室

#### 事例4 遊びの期待を高める（遊園地づくり）

「明日はいよいよ開園だ！」 12月20日

降園前、降園準備が終わった子どもたちを集め、遊  
園地の開園について、保育者から相談をもちかけた。

- ㊧：「ねえねえ、実は、みんなに相談があるんだ  
けど、聞いてくれる？」

㊦：「いいよ～！」「先生、何～？」

㊧：「お部屋の中、みて。みんなでいっぱい、遠  
足の（乗り物）つくったよね。」一つ一つを  
指さしながら子どもたちに話しかける。  
「明日、みんなで作った遊園地の乗り物をゼ  
ーンぶ遊戯室に持っていこうと思うんだけ  
ど、どう思う？」

㊦：「いいよ～」「何で～？」

- ㊧：「実は、先生、明日、すみれ組遊園地を開園  
したいんだよね！」

㊦：「え～！！」

へ帰ってくる。

㊤：「どうやって飛行機にする？」

㊦：「(お客さん) 乗せて動かしたらいいやん」

㊤：「なるほどね！じゃー、飛行塔の周りに置いたらそれっぽいね！」

㊦：「うん！うん！」「(段ボールに) 何か貼ろうよ」イメージが膨らみ、どんどんと飛行塔が完成していく。

### ■ホワイトハウス（凸凹道、真っ暗トンネル、吊り橋、的当て）

真っ暗トンネル、吊り橋、的当てをそれぞれ別々にセッティングし始めた。凸凹道は、製作物が無いので、作る前にどうやって作ればよいのか、子どもたちと相談した。

㊤：「ホワイトハウスのデコボコ道はどうやって作る？」

㊦：「積み木！」「フープは？」（部屋でも遊んでいたのでイメージがあったようだ）

㊤：「遊戯室だからマットもあるよ。使ってみる？」

㊦：「うんうん、積み木とってくるー！」

話をする中で、マットと積み木を使って作るようになった。子どもたちは、マットを敷きその上に積み木を置いてみるが今一つイメージに合わないようで悩んでいる。

㊤：「ぐらぐらってした感じが出ないねえ…積み木の置き方、変えてみる？」

㊦：「大きいのと小さいの使ったらいい」「積み木、(マットの) 下に入れたら？」

㊤：「なるほど！すごい！マットの下に（大きいのと小さいのを）入れたらぐらぐらする！」子どもたちはすっきりとした表情になり、凸凹道を作り始めた。フープを並べている子、真っ暗トンネル、吊り橋を置いている子を見ると、何となくつながっているように置かれていた。

㊤：「フープと真っ暗トンネルつながってるみたい。つなげる？」

㊦：「うんうん、つなげたい！いいよー」（ワクワクした表情をしている）

結局、凸凹道、フープ、真っ暗トンネル、吊り橋、的当てがホワイトハウスとして一つのつながった遊びになった。

遊園地が完成し、クラスみんなで思い切り遊ぶことになった。「やったー！」「私、ホワイトハウスからしよう！」など喜びを声にしなが、それぞれがやりたい遊びへと走って行った。子どもたちは友だちと手をつないで凸凹道を歩いたり、的当てをしたりして、友だちと嬉しそうに夢中になって遊んでいた。

## 事例6 自分たちの遊びに達成感を味わう

「小さい組さん、ようこそ！」 12月21日

完成した遊園地で友だちと思い切り遊んだ後、年少児を招待してはどうかと子どもたちに持ちかけた。

㊤：「すごく楽しい遊園地できたね！ みんなに相談なんだけど、つぼみさんとわかばさん（年少児）も呼んであげたらどうかなあ？」

㊦：「うん、いいよー」「一緒に遊びたい」

「私、呼んでくるー！」「〇ちゃん呼びたい！」

㊤：「よし！みんなで呼びに行こう！」「ちょっと待って、（約束を）ひとつだけ！ つぼみさんとわかばさん、呼んで来たら遊園地を案内してあげてね！」

㊦：「わかったー」「はいー」

年少児の手を引いて嬉しそうに子どもたちが階段を上って遊戯室へ戻ってくる。

㊦：「こっちこっち、ここが入口。こっち行こう！」年少児：「すごい！」

子どもたちはそれぞれ好きなように年少児を案内する。

### ■飛行塔

㊦：「ここに並んで！」

㊦：「はい、次の人どうぞ！」

㊦：「ここに乘ってくださいー」

（飛行機に見立てた段ボールに案内する）

子どもたちは、年少児を乗せ、段ボールを後ろから押して動かしてやる。特にE児は、汗をいっぱいかきながら、懸命に年少児を乗せ、押してやる姿が見られた。また、乗せてもらった年少児は、嬉しそうに目をキラキラとさせていた。

## 2.3.3 考察

事例3では、遠足で楽しんだ乗り物が、自分たちで作り出せることに子どもたちは喜びを感じ、一生懸命にグループに分かれて作っていた。活動後、グループごとにそれぞれが作った物をみんなの前で発表した。真っ暗トンネルのグループは、「中に入るとキラキラしている」と嬉しそうに話し、聞いていた友だちも「入りたいなあ」と興味深げに聞いていた。その後、作った物を好きな遊びの時間に出し、子どもたちは遊びを楽しんでいた。また、もっと遊ぶものを作りたいという子のために、材料を用意し自由に作れるようにした(事例5-1・ホワイトハウスの一部になった的当てはこの時に作られたものである)。子どもたちは、自分たちで作った物であるためか、片付ける際も友だちと丁寧に部屋の隅に運ぶ姿が見られた。

学級閉鎖により、乗り物を作り始めてから期間が空き、遊びが衰退し始めた。しかし、遊びを自然に終わ



らせることも考えられたが、みんなで創り上げたものを思い切りクラスで楽しんだから終わらせたいと願い、事例4・5・6のように1日限りの遊園地を開園することにした。その結果、子どもたちは、乗り物を作って遊ぶという活動の行き詰りから、“遊園地づくり”という新たな目的を得ることで意欲的に遊びを進めていくようになった。また、事例5-1遊園地づくりの始めに、まず遊園地の名前を「生駒山上遊園地」と決め、どのような遊園地をつくるのかイメージをクラスで共有してからつくり始めた。このことが更に遊びを進めていく意欲につながったと考えられる。子どもたちにとって生駒山上遊園地は、クラスみんなで楽しんだ共通の思い出であり、自由あそびの中でも楽しむほど印象の強いものであった。

活動を進める中で、どのように遊園地を作っていくのか何度も話し合いを子どもたちと行った。話し合いでは、イメージをしっかりと持っている子や積極的な子が「～にしたら？」と意見をいい、その意見に周りの子どもたちが納得するということが多かった。4歳児では、まだまだ出た意見に対して、「それの方がいいと思う」と発言し、話し合いを深めていくことは難しいと感じた。そのため、保育者が積極的に子どもの考えを言葉にしたり、つないだりしていくことが必要であった。

活動を通して、E児（事例6・飛行塔の場面）のように、年少児に対して優しく接するなど同年齢の子どものなかかわりでは見せない姿を年下の子（年少児）とのなかかわりの中で見せる子もいた。この様子を遊びの後、クラスの子どもに伝え、本人は恥ずかしそうにしていたが、周りの友だちは驚く様子の子や納得するように頷く子、「Eくんが優しいの知ってた！」と言う子など様々であった。この日、5歳児は園外保育で幼稚園にいなかったため活動に誘うことができなかったが、もしいたならば子どもたちの別の一面を知ることができたかもしれない。この活動が子どもどうしの関わりを深めるだけでなく、保育者の子ども観を新たにし、子ども一人一人の理解を深める機会ともなった。

### 3. 総合考察

本研究の目的は、4歳児における「協同的経験」を支える保育者の役割を検討することであった。この事例を通して、4歳児が「協同的経験」を進める中で、生き生きと遊びを展開していけるようになるためには、①クラスの中で自分の存在を認められる経験を味わえるようにすること、②保育者が子どもたちの思いをことばでつなぎながら保育を進めていくこと、③「話し合う」活動を大切にしながら子どもの思いを引き出していくこと、の3つが保育者の役割として重

要であると考えられた。

#### 1) クラスの中で自分の存在を認められる経験を味わえるようにすること

1. でもふれたように、4歳児は3歳児以前の個と個の関係の中で自分の存在を確立していく時期から、集団と個との関係をつかみ集団の中で自分を意識し、その関係の中で成長していく時期である。つまり、クラスという集団の果たす役割は大きく、その中で幼児は、自分の存在意義や居場所を見出し、成長していくということである。

事例1・2では、ふれあい遊びをアレンジしていく中で、幼児が保育者や友だちから認められ、嬉しさを感じている場面を捉えることができる。特に事例2では、友だちが自分の考えた動きを真似ることは、友だちが自分と同じ動きをしてくれる「自分が主役」として存在できる瞬間を感じることができる機会となっている。友だちから注目されることに、初めは恥ずかしいと捉える幼児もいたが、次第に保育者や友だちに「〇〇ちゃんはどうするかな？」と期待をもって温かく見守られることで、クラスの中で自分が受け入れられていると感じ、自信を持って活動を進めていけるようになった。また、事例6（飛行塔の場面）では、2. 3. 3の考察で述べたように、E児が年幼兒とのかかわりの中で、クラスの友だちの間では見せない新たな一面を見せ、他の幼児がE児の優しい姿に気付いていく場面がある。E児は、自由あそびや生活場面の中で、クラスの友だちと意思の違いからトラブルになることが多い幼児であった。しかし、このことをきっかけに、E児自身が友だちの思いを感じ取ろうとするようになったり、他の幼児もE児の思いをくみ取ろうとしたりするようになった。E児は、クラスという集団の中で認められたことで、クラスの中での自分を意識するようになり、友だちの思いを感じ取ろうとするようになったと考えられる。

4歳児においては、幼児一人一人が集団の中で自分の存在を認められる経験を積み重ね、集団の中で過ごすことの喜びや嬉しさを感じられるようにしていくことが必要であり、この経験から自己を発揮できるようになったり、自信をもって行動できるようになったりしていくと考えられる。そのため、4歳児では、幼稚園教育要領（2008）の領域「人間関係」の中で述べられている「…特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること」（p.110）の部分大切に、保育者は幼児どうしが互いを認め合える機会を捉え、援助していくことが必要である。

#### 2) 幼児どうしの思いをことばでつないでやりながら保育を進めていくこと

4歳児の発達をことばの面から見ると、4歳児は会話の著しい発展が見られ、語彙が飛躍的に増加し、こ

とばが「思考の道具」として機能し始める時期である(大阪保育研究所, 2011, p.28)。しかし、まだまだ自分の思いを明確にことばにして伝えることが難しいため、友だちとの関係の中でうまく自分の思いをことばにして伝えられずトラブルになることが多い。そのため、保育者が幼児どうしの思いやイメージをことばで表現し、つないでやりながら保育を進めていく事が必要になってくる。

事例5-2(ホワイトハウス)の場面では、デコボコ道をどのように作るのかで幼児たちは悩んでいる。自分たちで作ってみるが、どこかイメージ通りにならずモヤモヤとしている。そこで保育者は「ぐらぐらってした感じが出ないね…」とまず幼児たちのモヤモヤとした思いを受け止め、ことばに出して共感し、「積み木の置き方変えてみる？」とモヤモヤの原因が積み木の置き方を変えることで解消するのではないかと提案している。その後、保育者の提案により幼児たちから具体的なイメージが出てくることとなり凸凹道が完成する。2.3.3でも述べたが、活動を進めていく中で4歳児では自分のイメージをことばに表現し、友だちと思いをつなぎながら自分たちで遊びを進めていくことは難しかった。そのため、保育者が「～したらどうかな?」「～だとうまくできるかもね。」などと提案をし、幼児の思考を手助けしていくことが必要である。

4歳児では、幼児一人一人が友だちと遊びや活動をする中で、困難にぶつかり、その解決に向けて保育者の助けを借りながら試行錯誤を繰り返し、「～の時に××したなあ…」「～したら上手くいったよなあ」という多様な経験の積み重ねができるようにしていくことが大切である。また、そのような経験を重ねていく事で、5歳児以降の「協同的な遊び」の中で、幼児自身が自分たちで目的を見つけ、その目的に向かって試行錯誤をしながら課題を解決していくことができるようになっていくと考えられる。

### 3)「話し合い」の場を大切に幼児の思いを引き出ししていくこと

事例全体を通して、幼児の思いを引き出すために様々な場面において幼児と「話し合い」ながら活動を進めていくことを取り入れた。事例5-2(ホワイトハウスの場面)では、デコボコ道の作り方を幼児と相談し、材料、使い方を考えた。話し合いをすることで、少しずつ遊びのイメージを共有し、実現に向けて遊びを創ることができた。また、このクラスでは、事例で取り上げた遊びと並行し、友だちへの関心を高める目的で1学期から自由あそびの時間の後(片づけをする前)に、「どのような遊びをしていたのか」についてクラスで発表し合う、話し合う活動を取り入れていた。始めは、「砂場で遊んだ」「○○ちゃんと遊んだ」など、事実のみを伝える幼児が多かった。しかし、話し合う回数を重ね、保育者が遊びの場を見て幼児に質問した

り、幼児の発言にことばを足しながら話し合いを進めていったりすることで、少しずつ「～したのが楽しかった。」「○○ちゃんと一緒に××したからできた」など自分の思いや遊びの楽しさを伝えるようになった。このように、話し合う活動遊びを進める過程に取り入れたことで、幼児は思いをことばで表現する力を育み、思考する力を養っていったと考えられる。

杉山(2013)は、「4歳児クラスでの話し合いは、仲間との会話を楽しみ、それによってイメージを共有することが共同活動へとつながるこの時期の発達にふさわしい活動になりうる」(p.40)としている。そのため、4歳児においては、話し合う場を大切にし、そこで友だちの思いを聞いたり、聞いた意見に自分の思いを述べたりし、会話そのものを楽しみながら遊びを進めていけるようにすることが大切である。しかし、話し合い活動を進めていく際に注意しなければならないことは、保育者の思いを幼児の思いよりも先に出し、遊びのイメージをつくってしまうことである。事例5-2(飛行塔の場面)では、飛行塔の材料を考える際、保育者が「段ボールだったらあるけど…」と幼児の思いを引き出す前に提案している。結果として本当に乗れる飛行塔が完成し、幼児の遊びは楽しいものとなったが、ここで保育者の思いを先に出さず、幼児がイメージをし、自ら材料を選択し遊びを進めていけば、更に幼児自身が満足のいく、達成感を味わえる遊びへと変化していたかもしれない。そのため、4歳児が自ら主体的に遊びを進めていけるようになるためには、話し合い活動の中で、子どもの思いやイメージを大切にし、その実現に向けて保育者が一緒に工夫していく援助も大切にしていかなければならない。

本稿では、紙面の都合上、3学期の実践事例を取り上げ、検討を加えることができなかった。3学期は、「友だちと同じ遊びをする中で、友だちの思いを知ったり、受け入れたりしながら一緒に遊ぶ楽しさを味わう」ことを大切に保育を行った。幼児たちは、2学期の生駒山上遊園地ごっここの経験を経て、友だちと一緒に同じ目的をもって遊ぼうとする姿や、自分の思いをことばで伝えてみようとする姿が見られるようになった。

生活発表会(2月)では、友だちと一緒に、劇遊びや合奏を生き活きと行う姿があった。特に劇遊びでは、ストーリーを創っていく段階で、子どもたちが「○○の方がいいと思う。」「△△がいいよ。」と積極的に考えを言葉にしたり、友だちの演じる姿を一生懸命に見て自分も友だちと一緒に演じようとしたりする姿が見られた。幼児たちは一年間の保育の流れの中で、友だちと一緒に同じ活動を経験することを通して、少しずつ共通の目的をもって遊ぶことの楽しさを感じるようになっていったと言える。

今回取り上げた事例は、「協同的经验」を育むため



に保育者から幼児たちに遊びを投げかけ、保育者が中心となって遊びを進めていく事例であった。4歳児の発達段階を考えれば、このような保育者が中心となって遊びを進めていく活動を経験し、目的を持って遊びを進めていく楽しさを友だちと一緒に味わうことも必要であるだろう。しかし、幼児が自ら主体的に遊びを進めていけるようになるためには、幼児のイメージから遊びが生まれ、幼児の思いやイメージを大切にしながら、その実現に向けて保育者がそれを支えたり一緒に工夫したりして遊びを進めていく経験をする 것도大切であるとも考える。そのため、このような活動における保育者の援助のあり方についても検討していくことが必要である。この点については、今後の課題としたい。

## 注

- 1) 「ひつつきもつつき」は、ケロボンズ（平田朋子・増田裕子）がつくったふれあい遊びである。歌詞は「ひつつきもつつき、ひつつきもつつき、あらあら、くつついた、それ〇〇、ぺったんこ！」となっており、楽譜では最後の〇〇の部分に「一番はおしり、二番はおでこ、三番はおなか」と書かれ、歌詞に合わせた振付が絵と共に紹介されている。事例では、〇〇の部分子どもたちと共にアレンジを加えて楽しんだ。

## 引用・参考文献及びURL

- 青柳宏・前原由紀 協同性を育む保育実践の構造と展開—保育者による語り（物語り）を通して— 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 2000, 23, 69-81
- 大阪保育研究所 子どもと保育4歳児改訂版 かもがわ出版 2011,
- 加藤繁美 協同的学びと対話的保育 ひとなる書房, 2005
- 川田学・津田千明 幼児期における協同性とその援助の視点を探る 香川大学教育実践総合研究, 2009, 18, 65-78
- 佐藤康富 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程 保育学研究, 2009, 47 (2), 39-48
- 杉山弘子 4歳児クラスでの合意形成のための話し合いにおける保育者の働きかけ 尚絅学院大学紀要, 2013, 66, 39-48
- 中央教育審議会 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）初等中等教育局幼児教育課資料, 2005  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm)
- 松本博雄・松井剛太・西宇宏美 幼児期の協同的体験を支える保育環境に関する研究—モノの役割に焦点をあてて— 保育学研究, 2012, 50 (3), 53-63
- ミネルヴァ書房 保育所保育指針・幼稚園教育要領 [解説とポイント], 2008
- 文部科学省 幼稚園教育要領, 2008