

[研究報告]

集団保育における課題活動への主体的参加の可能性 ——保育者のかかわり方を視点として——

田甫綾野

要 約

幼児の主体的な活動としての遊びは、幼稚園教育要領で幼稚園教育の基本としてあげられている。しかし、実際の保育現場では必ずしも主体的な活動が保障されてはならず、保育者によって決められた課題が与えられ、それを幼児が遂行していく保育をしばしば見ることができる。

本研究では、保育者によって設定された活動に、幼児が主体的に参加することの可能性を、A幼稚園における課題活動の事例から考えることを目的とする。A幼稚園では、協同での課題活動においても、幼児の活動へのかかわりが主体的であった。そこでの保育者の関わりは、活動の大枠は保育者によって決められているものの、保育者が内容や到達点を具体的に指示することが少なく、幼児自身に考えさせるような質問や幼児自身の考えや行為に共感する姿などが多く見られた。A幼稚園では、このようなかかわり方を入園当初から一貫して行なっていること、また年長児と年少児の関わりが密で「みて—まねる」という学びの構造が構築されていることが、幼児自身が活動の成り行きを予測しやすく、主体的に活動に参加できるということが考察された。

キーワード：幼児の主体性、課題活動、保育者の援助、観察学習

はじめに

幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、保育において「幼児の主体的な活動としての遊び」を重視した教育をおこなうことが求められている。しかしながら、多くの幼稚園、保育所、認定こども園において、「自由遊び」「一斉活動」などと活動が分けられ、「自由遊び」は休み時間的な意味づけ、「一斉活動」は教師の考えたプログラムをこなすという「教授—学習」型の保育も見受けられる。

小川（2010）は、子どもをとりまく学びが「みて—まねる」観察学習から「教授学習」を主とする学校型の学びに変化していると述べている。幼児教育においても、先に述べた一斉活動のように、保育者が課題を与え、それを学んでいくという「教授学習」型の保育が行われているといえるだろう。つまり、保育における「幼児の主体性」は未だ大義名分化していると言っ

でも過言ではない。

小川（2010）はかつての異年齢集団において、このような伝承遊びの学習過程があったことを指摘している。

1. 年長者は幼児を含めた異年齢児のグループリーダーとして集団をまとめる力をもつ
2. 年長者はこの集団の中から遊びに参加できるメンバーを選別し、そのグループだけで遊び、選ばれなかったメンバーは「みそっかす」として、いつも遊びを見ていなければならない。そこから年長者や遊びグループに憧れを感じている。
3. 遊びのメンバーに欠員が生まれたときは年長者によって、選抜され、遊びに参加できる。
4. 以上の条件から「みそっかす」はいつも遊びグループを見てまねて、次第に、よく遊ぶメンバーに成長する機会をもっている。
5. この集団に参加したメンバーが遊びを学ぶチャンスは主として遊びを「みそっかす」として「見る」立場に立たされる、そしてその期間に耐えたのち、メンバーとして参加できるという長期的過程の中で、次第に習熟していく。

また、岩田・小川（2016）はこのことを図のような「遊びの徒弟性」として説明している。集団において「求心的作用」と「遠心的作用」がはたらく構造が「遊びの徒弟性」であり、研究対象としている幼稚園においてはこの構造が成り立っており、年少者や保育者が教えなくとも当番活動等を学んでいくこと等を検証している。

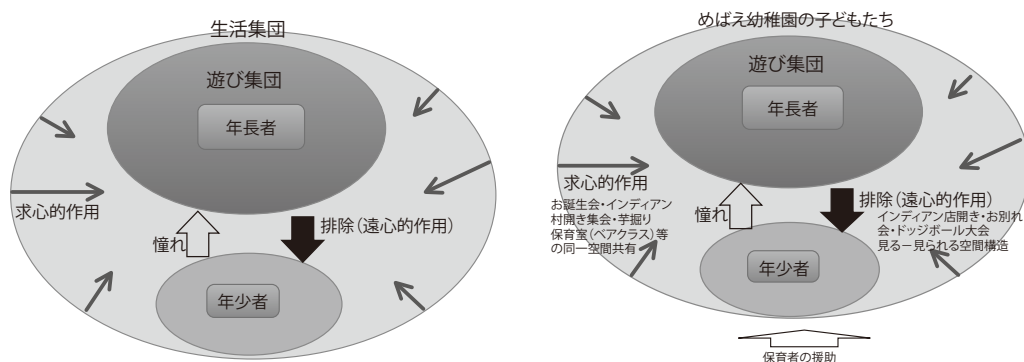


図1 「遊びの徒弟性」の構造：岩田・小川（2016）より引用

このような学びの徒弟性の中で成長している子どもたちは、行事に向けての保育者主導の活動（ここでは「課題活動」と呼ぶ）などにおいても保育者の指示に従うのではなく、主体的に活動に参加することが可能ではないだろうか。そこで、本研究では、幼稚園における学級全体での活動に焦点をあて、「課題活動」への幼児のかかわり、また保育者の援助について分析し、「課題活動」に幼児がどのように参加していくのかについて明らかにすることを目的とする。

研究方法および研究対象

研究方法

千葉県にあるA幼稚園での参与観察を行う。A幼稚園へは2013年4月から2017年3月までフィールドワークを行なった。2014年4月から2017年3月までは月に1～2回の観察を行った。観察については、筆記記録およびデジタルビデオカメラでの撮影、またビデオカメラの静止画記録機能を使用しての写真撮影を同時に行った。

本研究ではそのうちの2016年5月～2017年3月までの事例を検討した。

研究対象

千葉県にある私立A幼稚園

- ・ 園児数260人規模
- ・ 各学年3～4クラスの編成
- ・ 3歳児クラスは2人担任、4歳児、5歳児クラスは1人担任である。担任は学年でほぼ固定されており、毎年同じ学年を担任する場合が多く、持ち上がりはほとんどみられない。
- ・ A幼稚園はまず教会が設立され、その後地域の要請によって幼稚園が作られ、創立60余年になる。2世代、3世代で通っている家庭も多く、卒園児の保育者も多くいる地域に根差した幼稚園である。また、担任保育者の性別、年代が多様なことも特徴的である。

A幼稚園の環境

- ・ 園の敷地は3,000坪あり、保育室は3棟の建物からなる。3歳児は学年でクラスが横並びに配置されている。4、5歳児はクラスとしては年齢別クラスになっているが、2クラス分のオープンスペースを4歳児クラスと5歳児クラスが分けて生活している。
- ・ 園庭は広く、広場スペースの周りにアスレチック型の複合的な大型遊具が配置されている。他にも「ジャングル」と呼ばれている木が密集して植えられている森のようなスペース、テラススペース、傾斜のある土地を利用した多様な遊具などもあり、起伏にとんだ園庭となっている。また、毎年5歳児が制作する手作り遊具も点在している。

A幼稚園における「課題活動」の実際

課題活動の特徴

A幼稚園における「課題活動」は主に行事にむけてのものとなっており、その他の時間は好きな遊びをして遊んでいる。そこで、本研究では行事にむけての課題活動に焦点を当てる。A幼稚園の行事にむけての「課題活動」については、①学級全体などの集団で協同的に行う製作などの活動(以下「協同的活動」)と、②大きな枠組みは決まっているが一人ひとりが課題をもって行う活動(以下「個別的活動」)とに分けることができる。また①と②は全く無関係ではなく、②も①の一部として位置づけられており、一つの行事にむけての活動でも両者が混在して存在している。①についても強制的に参加を促されるものではないが、ほとんどの子どもが自ら活動に参加している。また、最初は参加していない幼児もだんだんと参加するようになることが多い。本研究では、「課題活動」のうちでも①「協同的な活動」に焦点をあて、そこでの保育者と幼児の活動へのかかわりについて分析する。

表1 A幼稚園における行事に向けての活動の具体例

行事	① 協同的な活動	② 一人ひとりの課題活動
誕生会(毎月)	誕生児の等身大製作	等身大に貼るプレゼント
お母さんと遊ぼう(5月)	出し物に使うパネル	お母さんへのプレゼント
インディアンの店開き(6月)	室内装飾	売り物
芋ほり(11月)	看板	
クリスマス祝会(12月)	背景	ページェントで使う小道具
お別れ会(レストラン・おばけやしき)(3月)	大道具	レストランの食べ物やお化け

協同的な活動の様子

以下では、実際に協同的な課題活動の事例を分析し、保育者の働きかけの特徴と幼児の活動へのかかわり方について明らかにしたい。

事例1 「インディアンの酋長づくり」(5歳児6月)

(1) 巨大な冷蔵庫の段ボールを真ん中に起き、T(保育者)と子どもが円を作って座っている。Tが「はい手をつなごう」と言うと、立ち上がって手を繋ぎ、C(幼児)「イエーイ」と言って手を繋ぐ。女児が「どっち回り? こっちからいく」と指をさす。Tは「どっち?

こっち回り？」と聞き、「歌知ってる？」と聞くと「知ってる」「やったことある」と声
上がる。Tが「クーカイマニマニマニ・・・」とクーカイマニマニを歌いなが
り踊る。
 初めてのようで、Tは踊りが変わるところで止まりながら説明しながら進めているが、子どもたちはなんとなく分かっているようで楽しそうに踊っている。最後の「ウンバウンパ」のところは「ここ難しいよ。下がりながらだんだん小さくなる」と言ってやって見せる。2回目には子どもたちも同じようにやっている。終わるとまた円になって座る。
ペアクラスの年中児は机に4名ずつ座り絵を描いているが、手を止めて年長児の「クーカイマニマニ」をじっと見ている。

(2) Tがカッターナイフを取り出し、段ボールを解体し始めると、子どもたちはそれを見ながら「わーすごーい」「こん中になに入ってたの?」「冷蔵庫」などと口々に話ししながら見ている。

Tは「ちょっと一回立ててみるよ。どれくらい大きいか」と言って持ち上げると「わー」と歓声
上がる。「みんなうるさい」と言っている幼児もいる。

Tが足を広げて「こん中(酋長の足の間)をみんな通れるようにしたらいいね」と言うと、真似して足を広げ「こう?」などと言っている子もいる。隣のクラスの年中児も自分たちの描画活動に戻っている。

段ボールが広げられて置かれると、張り付いているテープを子どもたちが丁寧に剥がし始める。「みんなゴミ捨ててない」「Mたち□□しないよ」などと注意する子がいる。

Tが共用のクレヨンを持ってきて置く。

T「こっちが顔、こっちが足」と言い確認する。(3)「じゃあ酋長さんの顔」とTが言うと7名の子が手をあげる。

T「じゃあ誰いきますか? どうしたらいい?」と聞く

C「顔、顔」「はいはい」と手をあげる。「じゃんけん」と言う子がいる。

T「じゃんけん?」と言って笑う。

C「みんなでやる」。

T「みんなで行く?」

C「みんなで行くとすごいのできるよ」。

(4) T「よし、じゃあみんなで行るか。M」と言ってクレヨンを差し出す。Mが出てきてクレヨンを受け取ると、Tは「大きくね。この辺からいくか。全部使いたいもんな!」と言って指し示すとMが描き始める。Tが「おっきく、おっきく」と言いながら見ている。Mが手を止めるとTが「チェンジ?」と聞き「小ちゃいぞ」と言う。Mは手をとめてTの顔を見ている。Tは何も言わず、Mを見ていると、Mが次の人になるとうようなジェスチャーをし、Tは頷く。(5) Mは自分のいた場所に戻り隣のIにクレヨンを渡す。Iが出て

いくとTは「一番上だからこのくらい大きくしないと見えないよ」と言って手で円を描いて見せる。他児が「もうちょっと大きく!」と言うとTが「もっと大きく? よしじゃあ」と言って「もっと大きくもっと大きく」と言いながら見ている。IはMが描き始めていた円を完結させてしまう。Tが「これでいい?」と言うとIは頷く。(6) Aが「見せて」と言うときIは手招きをする。Aが出ていく。Rが「もっと大きく」と言っている。Aが描きなおそうとすると、Tは「せっかくMとIが描いたからここから大きくしたら」と下の部分だけ新たに描くように促す。Aは頷いて描き始めるが、全体に大きくして描き終える。Tは「どうですか?」と聞くと、「でっかい!」「これでいい」などと声が上がる。T「じゃあ目だけ書いておいてみようか」と言うとき(7) Aからクレヨンを受け取ったBが目を描く。(8) Kが出てきて「大きさが違う」というとDが出てきて直す。Tが「はい次」と言うとき、(9) 数人が手をあげ、誰かがRと言うとき、Rが出てきてTからクレヨンを受け取り、口を描く。Tが「もう少し太くしよう」と言うとき付け加える。T「よし酋長さん笑ってるな」と言って「よし次、鼻」と言うとき(10) また数人が手を挙げ、口々に「C、C」「C」と言っている。Cが出ていくときTがクレヨンを渡し「Cさ、お父さんの絵描いた時に、鼻、ガーンとでっかく描いたでしょ。あんな風にでっかく描いて」と言うとき頷いて描き始める。Tは「よし段々できてきたぞ」と言いながら見ている。C少し考えながら描く。

Tが「次、体いきます。体」と言うとき(11) また数人が手をあげる。誰かが「K」と言うときKが出てきてクレヨンを受け取る。T「体ね、細いと立たないから、いっぱい、かっと描いて」と言って腕を体の横に大きく広げるジェスチャーをする。子どもたちは「わー」と言って笑っている。Kも体を動かして笑っている。子どもたちがめいめい、「このくらい」などと言って体の幅を手で示している。(12) 誰かが「先生やって見て」と言うときTは「よし先生やってみよう」と言って段ボールの上に寝転んで、「等身大みたいにやるか、先生よりももっと太くこのくらいでもいいよ」と手を体の幅より大きく示して言う。Aは「先生足ちゃんとやって」とTの足が曲がっているのを指摘している。Kは考えながら線を引いている。Tが起き上がり元の場所に戻る。子どもたちは口々に「先生より大きく」などと話している。Tは「いいよ、ずっと下まで引いて」と言うときKは今引いた線を下まで伸ばす。

Aが「足のところ□□」と言うときTが「足切らないとダメかな」と言う。Tは「体ちょっと小さくない?」と言う。Kは左右の線をちょっとずつ引いて伸ばしている。Tは「お友達顔見てみて。体はさ、顔よりも大きいからもう少し体大きくしよう」と言って手で体の線を示す。Kは迷いながらも線を引く。Tは「そのくらいでいいかな」と言うときKは反対側も描く。Tが「合体してください」と言うときK左右の線をつなげて体を描く。T「足、こっちから太くしてください。はいどうぞ」と言うとき(13) 下の方に座っていた子どもたち5人がクレヨンを取りに行き、一斉に描き始める。足が右側に細く二本描かれる。誰かが「ねーねー足は何本ですか?…なんでそんなにたくさんいるの?」「足はどこにあるの?」M」と怒ったように言う。「足はパーにしてって言ってなかった?」M足はパーって言っ

てたよ」と繰り返す。

Tは段ボールを二本貼り付け、手を作り「はい手描いて」と言うと3、4名ずつ出てきてそれぞれ手を描き始める。Aは「オレ手やりたい」と言って行きTは「いいよ」と言う。

Tは足のところに来て、「足もう少し太くして」と言って半分くらい輪郭を描き、クレヨン子どもに渡し、手の方へ行く。クレヨンもらった男児が佇んでいるとAが来てクレヨンをとって足の輪郭を描く。実習生がRに「こっちもお願いできる」と言って反対側の足を描くように言い、Rが色を塗り始めると輪郭を描くように話す。

手には10名ほどの幼児が取り囲み、少しずつ輪郭の線を引いている。

足は書き直したため3本あるように見えている。女児が「足は何本なの?」と繰り返し聞いている。足を描いていた男児が「ここは切るからいいんだよ」と言っている。輪郭を描き終わると自然と段ボールの周りに座っている。女児が「終わった人は肌色片づけてください」と呼びかけている。Tが戻って来て「お、どうだ、あと足、足」と言う。

Tが「絵の具出そうかな? 形できた?」と言いながら見て回ると「あっやりたい」「やりたい」と言う。Tは「じゃあ指でやるから・・・」と言って「まず顔を伸ばして」と水を顔のところに垂らすと子ども達は一斉に群がってきて指で伸ばす。Tが手や足にも水をかけると子どもたちはそちらに分散する。そのあと絵の具を垂らすと一斉に色ぬりが始まる。Tが濃いめの茶色を垂らして回ると、混ぜるように塗る。誰かが「日焼け」と言っている。Tが「ムラがないように塗ってね日焼」と言うと「日焼、日焼」と唱和しながら塗る。T「ちょっとそのまま離れて遠くからみよう」と言うとみんな立ち上がって見ている。Tが「洋服は体が乾いてから塗ろう。手を洗っておいで」と言うとみんな手を洗いに行くが、されに手で塗っている子もいる。

(14) Tが椅子に座って牛乳パックを切り始めると、子どもたちがクレヨンを持って集まり、切った牛乳パックをもらって先ほど作っていた酋長の周りに座り、色を塗り始める。手を洗いを終わった子から次々にTのところへ行き作業を始める。実習生に切る作業を代わってもらい、Tは段ボールを細長く切り、羽根帽子の羽根を貼り付ける土台を作っている。酋長の頭から垂れ下がるように置いて見ていると、Sが「もっと長くしたい!...も一っとも一っとも長く!」と言っている。

Tが羽根帽子の土台の段ボールを貼り合わせていると、羽飾りの色を塗り終えた子どもたちが出来上がったものを持ってくる。ATがTの貼り合わせた土台に自分の塗った羽根飾りを置くとTは「ATが一番にできたぞ」と言って酋長の体に置く。Rが「うまー」と言っている。Tは「お代わりしてらっしゃい」と言ってできた子には次を描くよう促す。

「どんだんどんだん形にならないと、こういうのって飽きちゃうんですよ。時間かけちゃうと誰も寄ってこなくなっちゃうんですよ。パッパパッパやらないと。流れていけない」と筆者に説明をする。

また、部屋の隅に動かし、できたものを置いていくように促す。ほとんどの子どもが色ぬ

りに向かっているが、1人うろうろしているHに対してはTは「Hも頑張れよ」と声をかける。Tは「さーどんどんできて来ました」と声をかける。「30枚くらいいるな」と言うのと近くにいた子が「えー30枚!」と言っている。Tは子どもたちが集中している様子を見て「先生布を探しに行つて来ます。帰ってくるまでに羽根帽子全部終わらせといてね」と言って出ていく。Tが3分ほどして布を持って戻ってくる。女兒が「あーなんかおしゃれ」と言って布を見ているが、ほとんどの子は自分の作業に熱中していてあまり反応しない。Tは布を広げて「ズボン履いているんだよね」と言っている。「かっこいい」「インディア
ンぽい」と言いながら見つつ作業をしている。

(15) 女兒が羽根帽子の土台が羽飾りでいっぱいになると「これで終わり!」といてTをみる。Tは「終わった人から桜のテラスでお弁当どうぞ」と言うと、描き終わった子から手を洗って、お弁当を持ってテラスに行く。

太字：質問， 網掛け+囲み：共感， 網掛け：説明・確認， 丸傍点：指示， 囲み：代弁・復唱， 斜体：提案， 傍点：独り言

分析

この時は、クラスの幼児全員で大きなひとつの作品を作るという活動を行っていた。作り始める前に、材料となる巨大な段ボールを取り囲んで円になって座り、手をつないで「クーカイ マニマニ」を歌いながら踊っている（下線部1）。身体的同調性の高い遊びを行い、全員での製作活動に気持ちを高めていることが分かる。また、この踊りについては今回初めて行うようであったが、幼児たちはみな「知っている」と反応しており、4歳児の時にペアクラスの5歳児がやっているのを見聞きしていたり、昨年度に歌ったりした記憶が残っていると思われる。実際にこの日もペアクラスの4歳児が描画活動をしながら、5歳児の踊っているところを見ており、ペアクラス故に遊びや活動が伝承されていることが分かる（波線部）。

さらに作り始めの導入では、保育者は自分の背丈以上ある巨大な段ボールを立てて子どもたちに示し、その大きさを実感させ、「大きな酋長さん」を作ることを認識させている（下線部2）。

下線部（3）では保育者が「酋長さんの顔（を描きたい人）」と声をかけると、多くの幼児が手を挙げており、みんなで作るという経験を重ねる中で、一人ひとりが順番に描いていき一つのものを作るという予測が立っていることが分かる。下線部（4）では幼児の「みんなでやればすごいよ」という発言を受け、保育者が「みんなでやろう」と最初の一人を保育者が指名しているが、二人目からは、子どもたち同士で次に描く人を決めていく。破線部（5）（6）（7）のように、描いた幼児が次に描く幼児を決めている場合もあるが、破線部（8）のように誰ともなく出てきて修正する場面や、（9）（10）（11）のように手を挙げた幼児を誰ともなく指名し、その子が出て行って描くという場面も見られた。このことから、明確にきめられた規則

の下でそれに従って活動しているのではなく、幼児たち自身の中に体験的に培ったゆるやかなルールがあり（この場合は一人がずっと描くのではなく順番に描く、描いてない人が描く等）、その時々状況に応じて幼児自身が主体的に判断し活動を展開していているといえるだろう。

保育者は二重線部で示したようにとにかく「大きな酋長さんを作る」ということについてのみ指示（丸傍点）や提案（斜体）をしているが、その他のことについては口を出しておらず、質問（太字）や共感（網掛け囲み）、説明や確認（網掛け）、代弁や復唱（囲み）が多い。また独り言（傍点）も多く、幼児に自分の思いをやんわりと伝えようとしている。

このように協同的な課題活動にもかかわらず、保育者の指示が少なく、ゆるやかなルールが幼児たちに共通理解されていることが分かる。そしてそれを幼児たち自身が納得して行われているため、特にトラブル等が起こることもなく、非常にスムーズに活動が進んでいる。つまり、「酋長さんをつくる」というこの活動は、子どもたちにとって「やらされている」ものではなく、主体的にかかわっているのであり、「自分が自分の判断で目指す行動をとれるようになる」と言う意味でのsubject〈主体〉（岩田ら：2016）として活動しているといえる。

その他にも破線部で示したところを見てみると、おかしいと思う描き方があると幼児同士で注意して修正したり、これで良いと主張し合ったりする姿も見られる。また、保育者が具体的な指示をしなくても、破線部（13）（14）のように保育者の行動を見て、自分たちの役割を見つけて動いたり、次の活動の準備をしたりする姿も見られ、自分の役割を自ら考えて行動できていることが分かる。

また、下線部（12）のように保育者にモデルになるように提案するなど、保育者と幼児の間にも、「教師＝教授者」－「幼児＝学習者」という対立する役割をもつのではなく、ともに、活動し作り上げていく存在として位置づいているといえる。破線部（15）では活動の終わり（完成）を幼児自身が決めていることから保育者が活動の意味や価値を決めているのではなく、幼児自身が主体的に活動に取り組んでいることが分かる。

なぜ協同的な「課題活動」においても主体的に参加できるのか？

活動の導入

このように、A幼稚園では協同的な「課題活動」においても幼児が主体的に活動に取り組んでいるということが明らかになった。なぜこのような現象が起こるのだろうか。一つは、教師の働きかけが指示的、教授的ではなく、幼児自身に考えさせたり、幼児たちで活動を進めたりするように促していることがあげられるだろう。また二つに目にはこのような経験を積み重ねてきたことによるのではないだろうか。

そこで、活動の導入はどのようにになっているのか、話し合いの場面を以下に示すこととする。

事例2 レストランごっこの準備の話し合い (5歳児3月)

- T (保育者) (レストランの看板に)「どんな顔がでてくるんだっけ？」
- C (幼児)「歌を歌っているところ」「ニコニコ顔」「ぼーっとみてる」「寝てるところ」
- T「じゃあ、男の子、女の子、おじさん、おばさん？」
- C「みんなの顔」
- T「ともだちレストランにおじさんとかおばあさんとかも？」
- C「子どもの顔」
- T「A幼稚園の小さいお友達にきてもらいたいんだよね。じゃあ子どもの顔にする？ そういうお顔を書いてくれる人いる？」
- 7, 8名手があがる。
- T「もう少しいた方がいいかな？ じゃあ途中の仕事のある人は？」
- 7, 8名手があがる。
- T「途中の仕事の人で何か困っていることはありませんか？ Yちゃん、何か困ってないですか？ 途中の仕事で」
- Y「できあがらない」
- T「全然出来上がらない？ Yちゃん、何が困っているのかもってきてごらん。何が困っているのか全然出来上がらないって」
- Y作りかけの作品をもって来る。T立ち上がり、Yの持ってきた作品を受け取る。
- T「すてきなんだよね。これはなあに？」
- Y「ケーキ」
- T「ケーキ、ここまで出来たんだけど、全然出来上がらなくて困ってるんだって。もう4、5日このままだもんね。みんな友達になったよね。『ともだちレストラン』に集まって。このケーキを一緒に仕上げしてくれる人いませんか？」
- 数名の子どもが手を挙げる。
- T「じゃあ、Yちゃん誰とやりたい？ 小さいから一人くらいでいいかな？」
- YがNのことを指差す。
- T「Yちゃん、違うクラスの子も入れてあげて」というときYがRを指す。T「じゃあ、YちゃんとNちゃん手伝ってあげて、イチゴとか、みかんとかできてるのあるから、リボンとかもあるし。あとは困ってる子いない？ 作り途中で」
- 一番後ろにいるKとLが手を挙げる。
- T「Kくんは何困っているの？ 持って来て。Lくんは？」
- L「おそばのつゆができない」
- T「おそばのつゆができない？」と言ったところにKが作品をもってきてTに何か話す。
- T「カップだけじゃだめかなーと思ってるんだって。どうしたら良い？」と言って作品を

みんなに見せる。

C「飾りをかわいくつける」

T「飾りをかわいくつける」

C「中身がそもそも・・・」

T「中身がそもそもどう？ 食べたい？」

C「食べたくない」「食べたい」

T笑いながら「じゃKと一緒に食べたいパフェに、これパフェ？ これ何？」

C「カップケーキ！」

T「カップケーキ？ パフェ？ どっち？」

C「アイスクリーム！」「カップケーキ！」

T「アイス？ カップケーキ？ どっち？」

K腕組みしながら考えている。

T「作る人が何作るか分からなくて作ってたら分からなくなっちゃうよね。何を作りたいかを考えて」

K「パフェかな？」

T「パフェ。じゃあこのKのパフェかなを一緒に作ってくれるお友達。誰とやりたい？」とKに聞く。KはSのところに行き肩に触れる。

T「じゃあSちゃんよろしくね。優しいSちゃんがやってくれます。他には？ 他に困ってる？」Kが手を挙げる。「何困ってるの？」

W「全然かわいくできない」

T「全然かわいくできない？ もって来ておいで。昨日お休みだったもんね、KくんもWちゃんも。みんなKくんとWちゃんが双子だって知ってた？ 苗字おんなじだもんね」

Wが作品をもってくる。

T「似てるね。作り方。全然かわいくできなくて困ってるんだって」

C「・・・」

T「これをWちゃんと一緒にやってくれる人。Wちゃん誰とやる？ なるべく違う組の人にしてね」

Wは子どもたちの間を歩いて手を挙げているSTを指す。

T「すばらしい、ST。ST今日がんばったんだよね。これ。かわいい目玉焼き見て」と言って出来上がった目玉焼きをみんなに見せる。STは軽くうなずいている。

T「お忙しい中Y先生（幼児）を講師にお招きしてがんばったんだよね。みんな今日やるお仕事分かったかな？ お仕事分からない人いる？ 「みんな友だち」を歌ったら今日のお仕事に入ろうと思いますが大丈夫？ 分かる？」

C「自分たちの仕事は分かっている！」

Tがアコーディオンで「みんな友達」の前奏を弾き始めると子どもたちは立ち上がり歌を

歌う。一人椅子に座って作業をしている幼児がいる。その周りにいる3名は歌っているみんなと離れて歌っていない。さびの部分になると、歌い始め輪に入る子、輪に入らない子も足や体でリズムをとりながら歌っている。

T「**元気になったね。**では今日のお仕事に入ってください」と言うとそれぞれ子どもたちは椅子を持って自分の作業する場所に行く。

太字：質問 **網掛け+囲み**：共感 **網掛け**：説明 **丸傍点**：指示 **囲み**：代弁（繰り返し）

斜体：提案

分析

3月に5歳児が、3、4歳児を招いて行う「お別れ会」のレストランごっこの準備が始まって一週間程経過したところである。レストランごっこで使用する食べ物を作っているのだが、作り始める前に、保育者が今日の作業は何をするのかを一人ひとりに考えさせていることが分かる。

保育者の発話を見てみると、そのほとんどが太字で示した質問である。またこの質問の内容も答えが複数あるオープンエンドなものであり、保育者の中で用意してある回答を答えさせるというようなものではない。

その他には、共感（**網掛け+囲み**）、代弁（**囲み**）が多く、説明（**網掛け**）と指示（**丸傍点**）、提案（斜体）はほとんどない。指示の部分も内容を見てみると、困っていることを伝えるために作品をもってこさせる部分、友だちの作ったものを伝えるために見ることを促す部分、普段関わりの少ない他のクラスの友だちと作業するように促す部分、「作業をはじめる」合図で、保育者が幼児を動かしたり、何かをさせたりするところは見られない。また説明の部分も少なく、状況説明や活動を促すための説明であり、作り方や作るものの説明などはない。

このように、集団での一斉活動で、保育者主導で行われる話し合いにおいても、保育者が指示をして子どもたちを動かしたり、説明したりするのではなく、子ども自身に考えさせ、次の活動に子ども達が主体的に関わるために何をするべきか考えることを促していることが分かる。

また、作業に入る前にみんなで歌を歌っているが、保育者が何も指示しなくてもほとんどの子が立ち上がり、きれいな大きな声（怒鳴る声ではなく）で歌っていることから、主体的に行動している様子がうかがえる。また、作業を始める前に歌を歌うことで同調性が高まっていると考えられる。

全体考察

A幼稚園では、協同での「課題活動」のように、教師主体になりがちな活動においても、幼児が主体的に活動に取り組み、幼児同士で活動を進めていく姿がみられる。これは幼児が「自

分が自分の判断で目指す行動をとれるようになるという意味でのsubject〈主体〉(岩田ら：2016)として活動しているということである。このように幼児を育てる要因として、保育者の働きかけが、指示的ではなく、幼児に考えさせるような質問や提案が多いということ、また幼児の考えに共感することがあげられるだろう。また保育者自身の思いや考えを独り言として呟き、幼児にそれとなく保育者の意図を伝えるということも見られた。これも保育者が幼児に何かを指示しているわけではなく、幼児自身が自ら考えて行動するためへの示唆と捉えることができる。

活動に入る前の話し合いにおいては、幼児に自分の活動を振り返り、課題を確認するような問いかけをし、おおまかなイメージを共有することを行っているが、出来上りを具体的に指示することはみられなかった。そのため、活動の中で、幼児同士が主体的に活動を進めていけると考える。

主体的に活動できる子どもたちが育つ要因として、入園当初から同じような活動の仕方や、保育者のはたらきかけが徹底されていること、また行事や日常生活の中で、異年齢集団での「みて一まねる」学び、正統的周辺参加(レイブ、ウェンガー／佐伯訳：1993)が日常的に行われていることがあげられる。その前提として、4、5歳児クラスの保育室が繋がった空間であり、4歳児は1年間5歳児の活動をみて生活していることや、入園当初の世話、給食、当番活動、芋ほり等で、5歳児が3歳児を助ける機会が意図的に作られていることがあげられよう。

おわりに

このように、A幼稚園では教師主導になりがちな、クラス全体で行う協同的な「課題活動」についても幼児が主体的に取り組んでいることが明らかとなった。その要因として、保育者の働きかけが、幼児に考えさせたり、幼児に自分自身を振り返らせたりするものであり、指示的言語が少なく、幼児を保育者が動かすということが見られないことがあげられる。そして、A幼稚園の子どもたちは「遊びの徒弟性」の構造をもっており、年少者が年長者に対して憧れもっているため、保育者の指示を待って活動するのではなく、年長児の様子を「みて一まねる」ことを通して学びとっているとと言えるだろう。

今後は、行事における「協同的活動」と「個人的活動」の関係性や、このような5歳児の育ちに至るまでの3、4歳児の課題活動のあり方の過程について明らかにしたい。

謝辞

研究に協力いただいたA幼稚園の先生、幼児の皆さま、保護者の皆さまに心より感謝申し上げます。本研究は科学研究費補助事業(若手研究B)課題番号23730827の助成を受けて行われた研究の一部である。

引用文献

小川博久 (2010) 『遊び保育論』萌文書林53頁

岩田遵子, 小川博久 (2016) 「教育実践における正統的周辺参加論の実現可能性」東京都市大学人間科学部紀要第7号15-43頁

ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』(佐伯胖訳) 産業図書

文部科学省『幼稚園教育要領』平成29年3月告示

厚生労働省『保育所保育指針』平成29年3月告示

内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』平成29年3月告示

How Prompt Children Actively Participate in Guided Play

Ayano TAMPO

Abstract

This research aimed at identifying how children actively participate in guided play at kindergarten. In the senior class of kindergarten A, children subjectively participate in class activities because, on the one hand, teachers decide the frame of activities and ask children their ideas in addition to sympathizing with them in the class, and on the other hand they give detailed instructions and/or goals, which are unusual from those of the beginning of kindergarten.

Usually, senior class children help the juniors, and they play together. Thus, younger children idealize after their seniors. Thus, children forecast activity goals easily and can participate actively.

Keywords: active participation, guided play, teacher's appropriate assistance, cooperative play, observational learning