

子どもの主体性と教師のかかわり (3)
— “テーマを共有した遊び” での環境構成を中心に —

高月 教恵

幼児教育

Individuality of Children and Teachers' Relation to Children(3)
—With special reference to Environmental Composition in social play of Shared themes—

Norie TAKATSUKI

(1999年11月10日受理)

テーマを共有して遊んでいる3歳児と5歳児の子ども達を観察して、環境構成について年齢差に焦点をあてて考察した結果、教師の環境構成としては、話し合いの場と時間の確保、物的環境の構成、体験・観察が重要なポイントになることが指摘できるのではないかと考えられる。そして、遊びの最初の段階では、話し合いの場と時間を確保し物的環境を構成して教師が枠組みを明確にするという主導的な役割をすることが、テーマを共有した遊びを促進していったといえる。その中でも、3歳児の場合は物的環境構成が大きな役割を果たしており、5歳児の場合は話し合いの場と時間の確保が大きな役割を果たしていると考えられる。そして、教師だけではなく子ども達もまた環境構成にかかわっていることがしばしば見られる。子ども達は、主に物的環境構成にかかわっており、3歳児よりも5歳児のほうが積極的であり、5歳児の場合は活動の途中からは教師よりも主導的に環境を構成し遊びを進めようとしていることが窺える。しかし、教師は全面的に子ども達に物的環境構成を任せてしまうのではなく、見守ったり、手伝ったり、手助けをしながら、必要な場面では積極的に環境を構成していると言えよう。

はじめに

筆者は先の研究¹⁾で、主体性を次のように定義した。

主体性とは、「自分からしようとする」、「人に頼らず自分で行動する（自分で選んで、決めて、実行する）」、「自分の思いを言葉で表現できる（自己表現、伝達）」、「友達とかかわって行動する」とした。そして、以上のことは「発達の視点をふまえて対処しなければならない」ということである。さらに、「自分からしようとする」自発的意

欲が湧き起る時点は、“好きな遊びをしている”場面での子ども達の観察記録より、“教師のかかわり”という視点からとらえると、心の内面の動きが外に表れた時点、つまり「自分からしようとする」態度が見えた時からということになった。

以上の研究をふまえて、“好きな遊びをしている”3歳児R男と5歳児D男の行動観察記録を中心に、子どもの主体性の育ちと教師のかかわりについて考察した結果²⁾、子どもの主体性の育ちは“自己充実”と“友達に自分自身が認められたこと”が大きなきっかけになっていることが明らか

になった。そして子どもの主体性の育ちへの教師のかかわりとしては、“環境構成”と“子どもといっしょに遊ぶ”ということを通して教師自身が幼児の生活を誘導してやるのが大きなポイントになることがわかった。環境構成の年齢差をみると、3歳児の場合は、子どもの興味関心を教師が見取りながら環境を整えていっているのに対して、5歳児の場合は次のようになる。教師が子どもの興味関心を見取りながら環境を整えていっている場合もあれば、子どもが環境を用意しようとするのを教師も手伝って環境を整えている場合、話し合いの場と時間を確保している場合など多様であることがわかった。

本稿では、3歳児と5歳児の環境構成の相違について具体的に考察する。

1. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

“好きな遊びをしている”子どもの様子を、教師が実践指導する中で観察した記録に基づいて、3歳児と5歳児の環境構成の相違について考察する。

(2) 研究の方法

教師（担任）が子どもと生活する中で観察をするという自然観察法による。

- ①場所 倉敷市Z幼稚園（3歳児5クラス104名、4歳児4クラス109名、5歳児3クラス90名、教員数17名）
- ②対象 3歳児Kクラス（男8 女10）
3歳児Bクラス（男8 女9）
5歳児Mクラス（男13 女16）
- ③観察者 担任教師
- ④観察期間 H8年11月～12月
- ⑤観察場面 先の研究³⁾で3歳児R男の主体性の育ちが見られた自由遊びの場面を見ると、4月では三輪車・うさぎの餌やり、5月では砂場で教師とケーキ作り、6月では教師や友達とかたつむりの観察・M子とかたつむりの家や橋作り、7月ではB男とストローつなぎ・S男やM子と魚釣り、9月ではハンカチでおむすび作り・ティ

シュでボール遊び、10月ではK男やB男とうさぎの玉入れ、11月では友達4～5人とお金作り・M子と教師とU男でお店屋さん（ケーキ・野菜）ごっこ、12月ではM子と教師とU男でカバン屋さんごっこ、1月では教師や7～8人の子どもと鬼ごっこ、2月では教師や友達とサッカー、3月ではK男とスケーターごっこ・U男や友達と大型積木で遊ぶ、である。

また、5歳児D男の主体性の育ちが見られた自由遊びの場面を見る⁴⁾と、4月ではG男やT男や教師や友達と宝探し、5月ではG男やT男や教師や友達4人と鬼ごっこ・T男といっしょに加わって教師や友達とリズム遊び・K子を慰めながらイスとりゲーム、6月では友達に認められて黙々とカブト虫やロケットやしゅり剣作り・G男やT男と離れて製作遊び、7月ではG男やT男を離れて5～6人の友達や教師を誘って砂山作り、9月ではひとりでポツンとしている・G男やT男の機嫌を取りながらカブト虫や鬼ごっこ、10月ではG男やT男や友達と野球やイス取りゲーム、11月ではY男が始めた粘土の迷路遊びに加わり友達に立体交差を認められ友達の迷路と合体遊び・Y男やK男やA子や多くの友達の協力を得てD男発案の大型迷路の落とし穴作り・友達と協力して大型迷路の難関作り・毎朝落とし穴を点検して友達と迷路遊び・K男や友達とミニ四駆や車のコース作り（K男発案）、12月ではF男や友達と箱で迷路作り、1月ではペットボトルで友達とボーリング遊び、2月ではG男やT男のがんばりを認めながら縄飛び、3月では他のクラスの女の子に誘われて縄飛び、である。

以上のことから、3歳児R男の主体性の育ちも5歳児D男の主体性の育ちも、友達とのテーマを共有しての遊びの場面で多く見られることがわかる。そこで本稿では、偶然に3歳児の2クラスで展開された自由遊びでの“電車ごっこ”と、5歳児Mクラスで展開された“迷路遊び”に焦点をあてて考察をすすめる。

- ⑥記録整理の方法 筆者を含めたZ園の全教師で研究会をもち、担任保育者から出された観察記録について話し合いをして、子どもの活動の様

子と教師のかかわり（環境構成・態度）について整理する。

2. 研究の結果

(1) 3歳児のKクラスの“電車ごっこ”と教師のかかわり

3歳児Kクラスの“電車ごっこ”を見ると（記録1参照）、午前中の園庭での年長組の乗り物遊びの影響を受けて、N子がブロックの入っていたコンテナ（34cm×60cm×26cm）をバスに見立ててその中に入って遊び始めたのをきっかけに、H子やR男が加わり同じようにコンテナをつなげてコンテナの中に入りそれを電車に見立てて“電車ごっこ”が始まる。A男・K子・B男・C男が次々と加わって“電車ごっこ”を楽しみ、I子・

O男・M子・D男が側で傍観している。以上のことから、Kクラスの18人中11人（傍観者を含む）の子ども達がなんらかの形で“電車ごっこ”に関わったことがわかる。

Kクラスの“電車ごっこ”の遊びの様子をみると、電車に乗っている気分で体を動かしたり、「大変 雨が降ってきた」というN子のことばで傘をさす真似をしたり、ざるをかぶったりして、電車に乗ったイメージを共有しながら楽しんでいることが窺える。この遊びだけで約30分間続いたことから、子ども達は模倣に魅力を感じていることが窺えるが、コンテナを見立てての電車に乗っているイメージを共有しての“電車ごっこ”は、その後は3日間の連休に入り展開はみられなかった。

記録1. 3歳児Kクラスの“電車ごっこ”と教師のかかわり

時期	子どもの姿	教師のかかわり (環境構成・態度等)
11/1(金)	<p>弁当を食べ終えた子ども達から、絵本を見たり積木やブロックやままごとで遊んでいる。</p> <p>N子がブロックの入っていたコンテナ（34cm×60cm×26cm）に入って「私はバスよ」と言うと、H子も「私も」と言って別のコンテナ（37cm×50cm×20cm）を持ってきてつなげ、2人はバスに揺れている格好をする。しばらくしてN子が「今度は電車ですよ」と言うと、「僕も乗せて」と言ってR男が加わり、同じようなコンテナを持ってきてつなげる。3人はコンテナに入って電車に乗っている気分で体を動かして楽しむ。</p> <p>しばらくして、N子が「大変、雨が降ってきた」と言う。R男は「かさをかぶろう」と言って傘をさす真似をする。H子も「私も」と言って傘をさす真似をし、3人はそれぞれに傘をさす真似をして楽しむ。R男がままごとコーナーからざるを持ってきて頭にのせる。H子もざるを持ってきてかぶる。「雨だ雨だ」「大変ぬれちゃう」などと口々に言いながら楽しんで電車ごっこをする。A男がコンテナをつなげてざるをかぶって加わる。ままごとコーナーで遊んでいたK子が一人用の座り机をひっくり返してコンテナにつなげてざるをかぶってその中に入って加わる。B男もままごとコーナーの入れ物用のざるをつなげて加わる。C男はN子が入っているコンテナの中に割りこんで入り加わる。I子・O男・M子・D男が側で傍観している。……この遊びは降園準備が始まるまで30分ほど続いたが、3日間の連休に入り、その後の展開はなかった。</p>	<p>保育室に絵本・積木・ブロック・ままごとを用意しておく。</p> <p>見守る。</p>

[注]——子どもの環境構成 —— 教師の環境構成

(2) 3歳児Bクラスの“電車ごっこ”と教師のかかわり

3歳児Bクラスの“電車ごっこ”をみると(記録2参照)、園庭で年長組を中心として展開されている的あて・魚釣り・乗り物遊び・迷路遊びなどに影響を受けて子ども達が「僕達も何か作りたい」と教師に発言したことから(11/21)、教師が子どもの思いを受けとめて“電車作り”を提案したことをきっかけに、“電車ごっこ”が始まっていることがわかる。教師は、朝の会でクラス全員の子どもに“電車作りをしよう”と提案し、電車の土台の段ボールを部屋に置き、製作材料(画用紙・牛乳パック・空き箱・紙袋・毛糸)を分類して用意している。そのことによって、子ども達は思い思いに好きな絵を描いたり、描いた絵を切って段ボールに貼っている。そして、「駅を作らんといけん」「線路も作ろう」という子どもの思いを受け止めて、教師は段ボールで駅の看板を作ったり、ビニールテープで線路を床に貼っている。この電車作りの活動はおやつまでの約1時間続き、さらに午後からは子ども達はみんなで作った電車に乗り、教師も「今度はどこに行こうか」と言葉がけをしながら子ども達と楽しんでいる(11/25)。次の日(11/26)、教師は園から近くのM駅に行くとい

う園外保育計画を立て、クラス全員の子ども達が本物の電車に乗る機会を設けている。そのことで子ども達の“電車ごっこ”への興味は広がり、牛乳パックでの切符作りに発展したと考えられる。さらに年長組の迷路遊びのくじ引きの影響を受けてM子の発想、切符でくじ引きをして当たれば電車に乗るという遊びに発展していつている。切符を作ったり、切符のくじ引きを楽しんで電車に乗ったり、電車や駅の看板の装飾をしたりして、毎日、クラス全員の子どもが“電車ごっこ”に関わっている。途中、電車を走らせる子ども達が線路とは関係なく走らせるので切符や電車の模様作りをしている子ども達とぶつかり混乱が生じると、教師は子ども達と電車になって線路の上を走り、電車の走り方を指導している(11/28)。また、子ども達の電車ごっこの様子を見て、年長組から園庭の切符売場と駅を借りてBクラスの保育室に置いている(11/30)。このことで、さらにお金作りや焼きそばやマグドナルド作りやお店屋さんで発展していったと考えられる。そして、教師がおにぎり作りを提案したことで、さらにおにぎりの車内販売へと発展し、“電車ごっこ”と“食べ物屋さんごっこ”が合体して、この活動は冬休みに入るまで約1か月続いている。

記録2. 3歳児Bクラスの“電車ごっこ”と教師のかかわり

時期	子どもの姿	教師のかかわり (環境構成・態度等)
11/21(木)	園庭で年長組を中心として展開されている的あて・魚釣り・乗り物遊び・迷路遊びなどの影響を受けて、「先生僕達も何か作りたいなあ」と言う。	室内に積木・ブロック・ままごと・絵本を自由に使えるように用意しておく。 子ども達の各々のロッカーにはハサミ・のり・サインペンの入った道具箱を常に置いている。 子どもの思いを受け止めて、子ども達の様子を観察する。
11/25(月)	「電車に模様をつけよう」というM子の発想で、クラス全員の子ども達が友達の様子を見ながら、用意された材料や自分の道具箱からハサミ・のり・サインペンを出して思い思いに自分の好きな絵を描いたり、画用紙に描いた絵を切って段ボールに貼る。K男「駅も作らんといけんよ」、Y男「線路も作ろう」と言う。……………この活動はおやつまで1時間続く。 午後、出来上がった電車に乗る。	朝の会で「電車作りをしよう」とクラス全員に誘いかける場と時間を確保する。 電車の土台の段ボール(78×100×100)を部屋に置く。 画用紙・牛乳パック・空き箱・紙袋・毛糸の廃素材を

		<p><u>分類して用意しておく。</u> 教師も一緒に模様作りをして電車に貼る。子ども達の模様作りを見守りながら、「すてきな模様ができたね」と言葉をかける。</p> <p>段ボールで駅の看板を作り、ビニールテープで床に線路を貼る。 教師も一緒に電車に乗る。「今度はどこに行こうか」と言葉がけをする。</p>
11/26(火)	<p>午前中、クラス全員で園から歩いて20分程のM駅へ行き、本物の電車に乗る。</p> <p>園に帰って昼食後、自分達で作った電車に乗って遊ぶ。A子が牛乳パックを小さな長四角に切って切符を作り始めると、M子に加わる。園庭の年長組の迷路遊びのくじ引きの影響を受けて、M子が切符でくじ引きをして電車に乗ることを提案する。M子が切符を見て思い付きで当りを言う。C子とD男がくじ引きをして電車に乗る。E子が「ちょっと駅が暗いから明かりをつけよう」と言って、<u>家から持ってきた金色の糸</u>を駅の看板につける。</p> <p>切符を作ったり、切符のくじ引きで当たると電車に乗ったりハズレるとまたくじ引きをしたりして楽しみながら自分達で作った電車に乗って遊ぶ。画用紙に模様をかいて、電車に貼ったり駅の看板に貼ったりする子どももいる。クラス全員の子どもが参加する。……………</p>	<p><u>本物の電車に乗る機会を設ける。</u> 子どもと一緒に電車に乗り、楽しさを共有する。</p> <p>教師もくじ引きに参加して電車に乗る。</p>
11/28(木)	<p>……電車に乗る子ども達が線路とは関係なく電車を走らせるので、切符や模様作りをしている子ども達とぶつかる。先生と一緒に線路の上を走る。……………</p>	<p>電車に乗って遊んでいる子ども達に「みんなで電車になって路線の上を走ろう」と言葉掛けをする。</p>
11/30(土)	<p>Y男が「お金を作りたい」と言う。</p> <p>K男が「牛乳キャップがいいよ」と答える。</p> <p>K男・Y男・K子・M子が中心になりお金作りが始まる。次々、子ども達がお金作りに加わる。お金で切符を買って、電車に乗るようになる。</p> <p><u>M子が駅にイスを並べる。</u></p> <p>A子・B子が中心となり、ままごとコーナーで焼きそばとマクドナルド作りが始まる。</p> <p>クラス全員の子どもが、切符やお金作り・切符の売買・乗車・焼きそばやマクドナルド作り・お店(食べ物)屋さんごっこに、各々参加する。</p>	<p>子ども達は園庭の年長A組の電車ごっこをイメージしているようである。<u>園庭の切符売場と駅を年長A組から借りて保育室に置く。</u></p> <p><u>Y男の周りの子ども達(K男・K子・M子)と話し合いの時間をもつ。</u> Y男の思いを知らせ、「何で作ろうか」と問いかける。</p> <p><u>牛乳キャップとマジックを用意する。</u> 教師も一緒にお金を作る。「お金で切符を買いに行こう」と誘う。</p> <p>イスに座って電車を待つ。 焼きそばやマクドナルドを買いに行く。</p>

12/5(木)	<p>………M子が「食べ物はいかがですか」と言ってままごとコーナーでお店屋になる。</p> <p>A子・B子・M子が中心となり、おにぎり作りが始まる。「僕も」「私も」と言って子ども達が集まって来て、おにぎりを作る。</p> <p><u>M子が出来上がったおにぎりをままごとコーナーに持って行き、ままごとの机の上に並べる。</u>子ども達が買いに行くと、「電車に乗ってから買いに来てください」と言う。子ども達は次々電車に乗っておにぎりを買いに行く。</p> <p>おにぎりを車内で売ったり買ったりし始める。おにぎりを紙に包んで渡す工夫をする。………“電車ごっこ”と“食べ物やさんごっこ”が合体して、クラス全員の子どもが各々楽しそうに参加する。この活動は、冬休みに入るまで続く。</p>	<p>「おにぎりはいかがですか」と言って広告紙を丸めておにぎりを作って用意する。<u>おにぎり作りの広告紙とセロテープを用意する。</u>子ども達と一緒におにぎりを作る。</p> <p>「先生はテープ貼ってね」と言われて、セロテープを貼る役になる。</p>
---------	---	--

〔注〕——子どもの環境構成 —— 教師の環境構成

(3) 5歳児Mクラスの“迷路遊び”と教師のかわり

5歳児Mクラスの“迷路遊び”をみると(記録3参照)、Y男が自分の道具箱(個人用)から粘土を出して粘土板(36cm×25cm)の上で迷路を作り、粘土での迷路作りがクラスに広がる(11/1～11/6)。教師は子ども達の様子を見ながら、「みんなで楽しめたら面白い」と思い、D男の粘土の迷路とG男の粘土の迷路のスタートが同じ所にあることに気づき「2人の迷路が合体しているようじゃな」と声がけをし、個人から集団遊びへと発展するきっかけ作りをしている(11/6)。子ども達は飛行機やはしごなどの発想を出し合いながら、友達の粘土の迷路と合体させて大きな粘土の迷路作りをする(11/6)。その日の降園前に隣の年長組がクラス全員で“忍者屋敷”を作っているのを見て「僕達も何か作りたい」と発言したことで、教師はクラス全員で話し合いの場と時間を確保している。その結果、昨年年長組が作っていたようなパネルの大型迷路を作ることに決まる(11/6)。次の日、教師は登園してきた数人の子ども達を誘って迷路用パネル(82cm×82cm)を用具入れから出すが、雨のため活動が中断される(11/7)。4日後の休み明け(11/11)、教師は休み前(11/8)にパネルの組立てをすることを約束していたので朝からパネルの所に行っている。このことから教師が遊びを継続させたいという思いが窺える。教師の所に集まってきた4人の子どもと園庭の土管

近くの広い場所にパネルを出してパネルの組合せを始めると、次々と登園した子ども達に参加する。しかし、雨のため中止となり室内に入ることになる。教師は「みんなで作りたい」という最初の子どもの気持ちを大切に、室内で話し合いの時間を持っている。パネルの組立てに参加していなかった子どもも窓から見ていたらしく次々と意見が出て、パネルを隠すための壁作りをすることになり、子どもは材料室に行って自分達で製作材料を準備し、全員で壁作りをしている。次の日(11/12)、登園した子どもから昨日作った迷路の壁を外に運び出して迷路に取付け、迷路の組替えをしながら迷路についての各々の思いを言っている。教師はその様子を見て、園庭で話し合いの場と時間をもつ。迷路の組替えをしている園庭で話し合ったためか、ゴールしたら100万円・いろいろなコーナーがあってクリアしてゴール・ぐるぐる迷路・クイズ・入口や出口の看板・矢印といった具体的な意見がでる。話し合いの結果、看板や矢印作りをすることになり、全員の子どもが室内に入る。教師は子どもの要求に従って段ボールを用意し、子ども達は看板と矢印作りを始める。教師は子ども達の矢印作りが盛り上がっている様子を見て、2・3人に一つの段ボールを渡している。そのことによって、2・3人で相談しながら矢印を作り、作った看板と矢印を持って再び園庭に出て、思い思いにパネルへ取り付けている。「(迷路の中に)落とし穴を作ろう」というD男の突然の発案で穴掘りが始まるが、迷路の中は狭いために5

人の子どものしか参加できないので、D男を中心としてスコップを持ってきた4人の子どもの穴掘りが始まる。他の子どもは穴掘りに参加することができないが次々に集まってきて側で見ている。弁当を食べおえた年少組の子どもが園庭に出てきたために中止することになり、クラス全員で落葉を集めて穴を隠す。次の日(11/13)、子ども達は登園するとすぐに園庭に出て“お休み”の看板を出してD男を中心に穴作りをし完成させる。子ども達は口々に完成を伝え合っているため、教師は室内で話し合いの場と時間を確保している。その結果、難関を作ることになり、第1難関落し穴、第2難関あちこち迷路、第3難関ジャンケン勝負(図1参照)⁷⁾と決まり、全部をクリアしたらごほうびとなる。ごほうびについては教師が他の活動との

かねあいを考えてカードとシールを用意している。子ども達は再び園庭に出て迷路の組替えをしたり、スタートに戻る扉を作っている。教師はさりげなく迷路の組替えを手伝い、完成すると安全を確認している。次の日(11/14)は園外保育のため活動は一時中止ということになるが、その次の日(11/15)にはまた迷路に出て活動をし、ジャンケン係・負けた人のために開けるドア係・ゴールした人に貼るシール係がいると子ども達が口々に言っている様子を見て、教師は室内で話し合いの場と時間を確保している。その結果、係はその日にしたい人がジャンケンをして決めることになる。係を代わり合ったり、毎朝落し穴の点検をしたり、迷路の補強をしたりしながら遊び、年中組や年少組も参加して、この遊びは12月上旬まで約1か月続いている。

記録3. 5歳児Mクラスの“迷路遊び”と教師のかかわり

時期	子どもの姿	教師のかかわり (環境構成・態度等)
11/1(金)	Y男が自分の道具箱から粘土を出して粘土板(36cm×25cm)の上で迷路を作る。 子ども達が次々粘土で迷路を作り始める。	(各自の道具箱の中に常時粘土が入っている) 「Yくんすごいね。上手にできたんね」と言って認める。Y男に誘われて、指でY男の迷路をたどる。
11/5(火)	3日間の連休明けだが、子ども達は各々楽しく迷路を作る。D男が立体交差の迷路を考え出し、友達に認められる。	
11/6(水)	粘土の迷路遊び(個人遊び)をする。 友達と話し合いながら飛行機やはしごなどの発想を出して各々の迷路を合体して大きな迷路を作っていく。 降園前、隣の組(年長組)が“忍者の家”をクラス全員で作っているのを見て、口々に「僕達も何か作りたい」と言う。 話し合いの結果、昨年(年長組)が作っていたような大型迷路を作ることに決まる。	「みんなで楽しめたらもっとおもしろいな」と思う。 D男の迷路とG男の迷路のスタートが同じところにあることに気づき、「2人の迷路が合体しているようじゃな」と言葉がけをして、 <u>個人遊びから集団遊びへの発展するきっかけ作りをする。</u> <u>クラス全員で話し合いをする場と時間を確保する。</u>
11/7(木)	教師の手伝いをする。 雨のため活動中止.....	昨年年長組が迷路遊びに使った迷路用パネル(82cm×82cm)を子ども達と用具入れから出す。

11/11(月)	<p>登園した子どもが4人、教師の所に集まってくる。</p> <p>教師のするのを真似てパネルの凹凸を組合せ、心棒をさして組立てをする。次々と登園した子どもが参加し、クラスの半数（15名）がかかわる。……………雨が降ってきたのでえ室内へ……………</p> <p>「難しい迷路作ろうや」「先生土管にも入れるようにしたらええが」「あれじゃったら外から丸見えじゃな」「見えんようにしたらええが」「段ボールで隠したらええ」「それに絵を描いたらええが」「段ボールがたくさんいる」と、パネル作りに参加していなかった子どもも窓から見ていたらしく、積極的に意見がでる。</p> <p>D男の壁作りの案が受け入れられる。</p> <p>材料室から大きめの段ボールを運ぶ。 各々自分の好きな絵を描く。(クレパス・サインペンは各自の道具箱)</p>	<p>11/8(金)にパネル作りを約束していたので、朝一番にパネルの所に行く。</p> <p>パネルと土管を組合せると面白いと思い、<u>4人の子どもと一緒にパネルを土管近くの広い場所に出す。</u></p> <p>パネルを組立て始める。</p> <p>「みんなで作りたい」という子ども達のスタートの気持ちを大切にしたいと思い、<u>室内で話し合いの時間をもつ。</u></p> <p>(材料室に常時、段ボールや牛乳パック等を用意しておく。)</p> <p>子どもが作った壁を透明ガムテープで補強し、取りはずしができるようにする。</p>
11/12(火)	<p>登園した子どもから迷路の壁を外に運び出し迷路に取り付ける。</p> <p>迷路を作り替えながら、各々意見を言う。</p> <p>「ゴールしたら100万円みたいにしたいな」「いろいろなコーナーがあってクリアしてゴールしていくんよな」「ぐるぐる迷路」「クイズもしたらおもしろいかもしれんな」「先生、看板やこういるで。どこか入口か出口がわからんもんな」「→もいる。本当の矢印や違う矢印があった方が面白いもんな」と、口々に発言する。看板や矢印作りをすることになり、一応部屋へもどる。</p> <p><u>各自の道具箱からクレパスやサインペンを出して看板や矢印を作る。</u></p> <p>矢印作りを面白がる。</p> <p>2・3人で相談しながら、矢印作りする。</p> <p>思い思いに、パネルに看板や矢印を付ける。</p> <p>土管の上で見ていたD男が突然「先生今がチャンスじゃ。小さい組さんが部屋に入ったから(弁当を食べるため)落とし穴を作ればばれずに作れる」と言う。「そうじゃ。そうじゃ。」「大きい落とし穴を作ろうな」と言って、子どもが集まってくる。入ってすぐの別れ道の所につくることになる。迷路の中なので5人しか穴掘りができないので、D男が中心となって<u>スコップを持って来た4人の子どもと穴作りにかかる。</u></p> <p>次々と子ども達が集まってくる。「弁当を食べた人が出てきているけん今日はできん。とりあえず隠そう」と言うD男の言葉で、<u>クラス全員で落葉を集め、落とし穴を隠す。落葉を周りにもまく。</u></p>	<p>パネルの組み替えは子ども達だけでは難しいので手助けをする。<u>園庭で話し合いの場と時間を確保する。</u></p> <p>子どもの要求に従って、材料室からいろいろな段ボールを出す。</p> <p>矢印用の段ボール(小)を2・3人に1個ずつ用意して渡す。</p> <p>見守る。</p>
11/13(水)	<p>入口に“お休み”の看板を出してD男を中心として落とし穴作りに取り組む。登園したクラスの子どもが次々に集まる。落とし穴を完成する。</p> <p>口々に伝え合う。</p> <p>難関作りをしようという思いが強くなり「違う出口を作るのどう」「あちこち迷路しよう」「ジャンケン勝負がええ」と言う。</p> <p>話し合いの結果、第1難関落とし穴・第2難関あちこち迷路・第3難関ジャンケン勝負と決まり、以上をクリアしたらごほうびと決まる。</p>	<p><u>室内で話し合いの場と時間を確保する。</u></p> <p>「あちこち迷路って」「ジャンケン勝負ってどうするん」と問いかけて子どもの意見が具体化する手助けをする。</p>

	迷路の組替えをしたり、スタートに戻る扉を作ったりする。 迷路を完成させる。 (11/14は園外保育)	他のコーナーとのかねあいもありZランドのカードを作り、ごほうびをシールとして用意する。 パネルの組替えの難しい所はさりげなく手伝う。完成後は危険がないか迷路の心棒や屋根を点検する。
11/15(金)	ジャンケン係・負けた人のために開けるドア係・ゴールした人に貼るシール係がいることになる。係はその日にしたい人がジャンケンをして決めることになる。……………替わり合って係になったり、毎朝落とし穴を点検したり、迷路の補強をしたりしながら遊ぶ。年少組や年中組も参加して、12月上旬まで続く。	室内で話し合いの場と時間をもつ。

[注]——子どもの環境構成 —— 教師の環境構成

3. 研究結果の考察

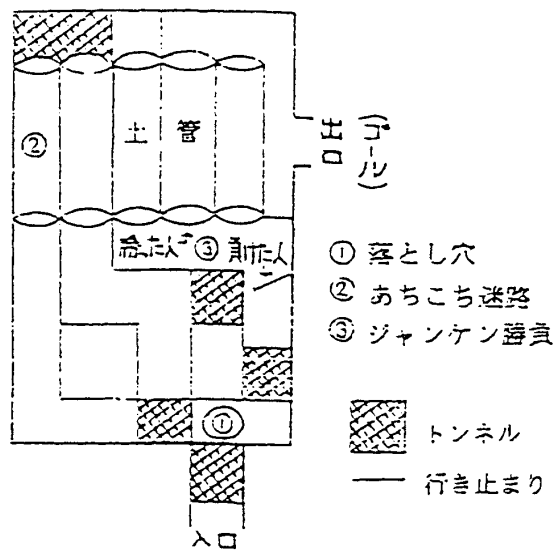
(1) テーマを共有した遊び

3歳児Kクラスの子ども達の“電車ごっこ”の活動の内容は、ブロック入れのコンテナを電車に見立てて、各々がコンテナの中に座って電車に乗っているイメージを共有して体を動かしたり、雨避けの格好をして楽しんでいる遊びである。

Mueller, E. と Lucas, T. は、幼児期にみられる共同的な遊び(テーマを共有した遊び)を、「参加者が同じ行動をする模倣的遊び・参加者がそれぞれ異なる非対照的な役割を担うことにより成し遂げられる相補的な遊び・参加者の役割が交替する互恵的な遊び」の3つのタイプに分類している⁸⁾。そして、鹿島達哉はBrennabr, J. と Muller, E. を参考にして、次の基準を充たすものを共有遊びとしている。「①参加者が他の参加者の存在を認めていること(同じ机の上で色紙を切るなどは除外される)。②ものやことがら、自分達の行動に対する注意が共通していること(これより平行遊びは除外される)。③遊びであること(特に否定的感情が見られないこと)④遊びのテーマが共有されていること(例えば、Aが仮面ライダーになったつもりでBがキックしたとき、Bが倒れるふりをしたり、「えいやっ」とキックのお返しをした場合には共有遊びとみなされるが、Bが泣き始めたり、本気になってけり返したときには共有遊び

とはみなされない。)」⁹⁾さらに、集団によってテーマが共有された遊びを、「①もの・場所の共有。②集合遊び。③協力遊び。④ルール・役割遊び。」に分類している¹⁰⁾。以上のことから、3歳児Kクラスの“電車ごっこ”は、Muller, E. と Lucas, T. の分類によると「参加者が同じ行動をする模倣遊び」の構造的特徴をもつ共有遊びということになり、鹿島達哉の分類では「集団によってテーマが共有された集合遊び」ということになると言えよう。

3歳児Bクラスの子ども達の“電車ごっこ”の活動の内容は、電車作りから始まり次々と発展して、自分達で作った電車に乗ること・切符作り・



— 図1 迷路完成図 —

切符のくじ引きを使つての電車遊び・駅や看板の装飾・お金作り・焼きばやマグドナルド作り・おにぎり作り・おにぎりの車内販売・“電車ごっこ”と“食べ物屋さんごっこ”の合体遊びである。クラスの子ども達は各々思い思いの活動に参加し、全員の子どもが“電車ごっこ”にかかわっているが、それぞれの遊び場面で話し合つて役割を決め遊んでいる様子は見られない。また、切符のくじ引きに当たると電車に乗るという規則的なものも見られるが、これは子どもが切符を取った時にこれを提案したM子が「アタリ・ハズレ」を言うという年長組のアタリ・ハズレの場面を真似ただけのもので、ルール遊びとは言えない。また、M子は「アタリ・ハズレ」を思い付きで言つて子ども達がそれに従っているだけで役割を分担して遊んでいるとは言えない。以上のことから、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”は、Muller, E.とLucas, T.の分類によると、「参加者がそれぞれ異なる非対照的な役割を担うことにより成し遂げられる相補的な遊び」の構造的特徴をもつ共有遊びということになり、鹿島達哉の分類では「集団によってテーマが共有された協力遊び」ということになると言えよう。

5歳児Mクラスの子ども達の“迷路遊び”の活動の内容は、粘土の迷路遊びから始まり、みんなで相談して大型迷路を作ることに決め、教師といっしょにパネルの準備、パネルの組立て、相談、迷路の壁作り、壁のパネルの迷路への取付け、迷路の組替え、相談、看板・矢印作り、看板・矢印の迷路への取付け、落とし穴作り、難関の相談、ルール作り（第1難関落とし穴・第2難関あちこち迷路・第3難関ジャンケン勝負・全部クリアしたらごほうび）・難関作り、迷路の組替え、スタートに戻る扉作り、係の相談、係の役割の交替・迷路の点検や補強をしながら年少組や年中組といっしょに迷路で遊ぶ、である。以上のことから、5歳児クラスの“迷路遊び”は、Muller, E.とLucas, T.の分類によると、「参加者の役割が交替する互恵的な遊び」の構造的特徴をもつ共有遊びということになり、鹿島達哉の分類では「集団によってテーマが共有されたルール・役割遊び」ということになると言えよう。

また、3歳児Kクラスの“電車ごっこ”、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”、5歳児Mクラスの“迷路遊び”は、「参加者が同じ行動をする模倣遊び・集団によってテーマが共有された集合遊び」、「参加者がそれぞれ異なる非対照的な役割を担うことにより成し遂げられる相補的な遊び・集団によってテーマが共有された協力遊び」、「参加者の役割が交替する互恵的な遊び・集団によってテーマが共有されたルール・役割遊び」となり、発達の順序に対応していると言えよう。

(2) 環境構成

① 3歳児Kクラスの“電車ごっこ”と3歳児Bクラスの“電車ごっこ”と5歳児Mクラス“迷路遊び”

3歳児Kクラスの環境構成をみる(記録1参照)と、子ども達が電車や雨避け用のコンテナ(ブロック入れ)やざる(ままごと用具入れ)を各々が準備していることがわかる。教師は環境構成に積極的に関わることなく、子ども達の電車ごっこを見守っている。

3歳児Bクラスの環境構成をみると(記録2参照)、教師は「僕達も何か作りたい」という子どもの思いを受け止めて、「電車作りをしよう」と室内でクラス全員の子どもに誘いかける場と時間を確保する(11/25)、段ボールで作った電車の土台を保育室に置き、製作材料を用意する(11/25)、子どもの思いを受け止め段ボールで看板を作りビニールテープで床に線路を貼る(11/25)、本物の電車に乗る機会を設ける(11/26)、線路とは関係なく電車を走らせるので園庭の切符売場と駅を保育室に置く(11/30)、子どもの思いを受け止めてお金作りの牛乳キャップとマジックを用意する(11/30)、おにぎり作りの広告紙とセロテープを用意する(12/5)、である。以上のことから、教師は子どもの様子を見ながら積極的に環境構成をしていることがわかる。そして、クラス全員に電車作りをしようと誘いかける(話し合い)場と時間の確保・電車に乗る機会・電車の土台や駅の看板や線路や切符売場や駅の設置・製作材料の準備といった環境構成をしたことによって、遊びの枠組みを明確にしたと考えられる。このように遊び

の枠組みを明確にしたことが、“電車ごっこ”を
発展させた大きな要因になっていると考えられる。
また、環境を構成する場合、話し合いの場と時
間・電車の土台の設置・電車の製作材料の準備・
本物の電車に乗る機会の設定・園庭の切符売場と
駅の設置・おにぎりの製作材料の準備のように、
子どもの活動より前に環境構成をしている場合と、
駅の看板やビニールテープの線路の設置・お金の
製作材料の準備のように子どもの要求に従って環
境構成をしている場合があることが考えられる。

子どもの環境構成をみると、電車作りのために
自分の道具箱からのりとサインペンを準備する
(11/25)、家から金色の糸を持って来る(11/26)、
駅にイスを並べる(11/30)、おにぎりをままごと
の机の上に並べてお店作りをする(12/5)、であ
る。以上のことから、子どももまた環境構成にか
かわっていることが窺える。

5歳児Mクラスの環境構成における教師の役割
を挙げると次のようになる(記録3参照)。教師
は、粘土の迷路遊びが個人遊びから集団遊びへ発
展するきっかけづくりをする(11/6)・「僕達も何
か作りたい」という子どもの思いを受け止めて、
降園前に話し合いの場と時間を確保する(11/6)・
迷路用パネルを子ども達といっしょに用具入れか
ら出す(11/7)・子ども達といっしょにパネルを
土管近くの広い場所に出す(11/11)・室内でパネ
ルの迷路作りの話し合いの時間を確保する
(11/11)・園庭で話し合いの場と時間を確保する
(11/12)・子どもの要求に従って製作材料を準備
する(11/12)・子どもの活動の様子を見て矢印用
の製作材料を2・3人に一個ずつ渡す(11/12)・
室内で話し合いの場と時間を確保する(11/13)・
他の活動とのかねあいを考えてカードとシールを
用意する(11/13)・室内で話し合いの場と時間を
確保する(11/15)、である。以上のことから、教
師が個人遊びから集団遊びへ発展するきっかけづ
くりをしたことによってクラス全員での活動に広
がったと考えられる。そして、11/6・11/11・11/12・
11/13・11/15のように、保育者は積極的に話し合
いの場と時間を確保していることがわかる。11/6
の降園前の話し合いと11/12の園庭での話し合い
は、子ども達が口々に意見を言うのでそれを統制

するための話し合いであると考えられる。11/11の
室内の話し合いと11/13の室内での話し合いは、子
どもの活動の展開を期待して教師が積極的に子ど
も達と話し合いをもっていると考えられる。11/15
の室内での話し合いは、子ども達の活動の混乱を
さけるために係の確認と係の決め方についての話
し合いである。以上のように教師が話し合いの時
間と場を確保したことによってクラス全員の迷路
遊びに対する共通概念が明確になり発展していっ
たと考えられる。また、迷路作りの最初の頃
(11/7・11/11)は、教師が中心となって子ども
と一緒に迷路用のパネルの準備をしていることが
わかる。そして、11/12は子どもの要求に従って製
作材料を準備している。また、迷路遊びが展開さ
れている途中でも、子ども達の活動を盛り上がり
させるために製作材料の用意をしたり(11/12)、子
ども達の活動の混乱を避けるためにごほうびの用
意をして(11/13)、積極的にかかわっていること
がわかる。

子どもの環境構成をみると、教師が迷路用パネ
ルを用具入れから出すのを手伝って一緒にパネ
ルを出す(11/7)、教師が迷路用パネルを土管近く
の広い場所に出すのを手伝って4人の子どもがパ
ネルを広い場所に出す(11/11)、壁作りの段ポー
ルを準備し、各自の道具箱からクレパス・サイン
ペンを用意する(11/11)、看板・矢印作りのため
に各自の道具箱からクレパス・サインペン・ハサ
ミを用意する(11/12)、落とし穴作りのスコップの
準備をし落とし穴を隠すための落葉を集める
(11/12)、入口に“お休み”の看板を出す(11/13)、
迷路完成後、係の配置・落とし穴の点検・迷路の補
強をする(11/15以後)、である。以上のことから、活
動の最初の頃(11/7・11/11)は、教師に頼って
環境を構成していている様子が窺われるが、活
動が進むにつれて子ども達が積極的に環境を整え
ていていることがわかる。

以上のことから、3歳児Kクラスの“電車ごっ
こ”(参加者が同じ行動をする模倣遊び・集団に
よってテーマが共有された集合遊び)では、子ど
もが環境構成にかかわっているだけで教師はかか
わっていないと言える。しかし、3歳児Bクラス
の“電車ごっこ”(参加者がそれぞれ異なる非対

照的な役割を担うことにより成し遂げられる相補的な遊び・集団によってテーマが共有された協力遊び)や5歳児Mクラスの“迷路遊び”(参加者の役割が交替する互恵的な遊び・集団によってテーマが共有されたルール・役割遊び)では、教師は積極的に環境を構成していると言えよう。これらのことから、先の研究¹¹⁾でも報告しているように、教師が積極的に環境を構成したことによって遊びが深められ展開したと考えられる。鹿島達哉は「保育者が枠組みを明確にするという主導的な役割を果たすことにより共有遊びを促進した」¹²⁾と言ひ、富士幼稚園の実践の場の研究においても、「遊びの進展にあわせて環境設定していくことで、遊びが継続的なものになった」¹³⁾と、本研究と同様の結果が報告されている。

さらに、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”(協力遊び)では「僕達も何か作りたい」という子どもの思いを受けとめて教師が積極的に環境構成にかかわっており、5歳児Mクラスの“迷路遊び”(ルール・役割遊び)でも子ども達がみんなで何かを作りたいという思いが高まって「僕達も何か作りたい」と言ったところで教師が積極的に環境構成にかかわっていると考えられる。つまり、子ども達がみんなで何かを作りたいという思いをもった時に、教師が積極的に環境構成をしたことによって、テーマを共有した遊びは深められ展開したと考えられる。そして、「僕達も何か作りたい」という思いは、3歳児Bクラスの場合は園庭での年長組の遊びに影響を受けたことによって高まり、5歳児Mクラスの場合は教師が粘土の迷路遊びで個人遊びから集団遊びへ発展するきっかけを作ったことによってみんなで楽しんで粘土の迷路遊びをしたことと隣の年長組の“忍者の家”に影響を受けて高まったと考えられる。秋山和夫は「園内にどのような物的環境を用意しておくかということは、子どもの活動や興味の範囲をどのように展開させていくことができるかという条件でもある。」¹⁴⁾と言っている。また、高橋たまきは「遊びは本来、自由で、自発的で、楽しい活動であり、その活動自体が目的なのである。それにもかかわらず、遊ぶ動物、遊ぶ子どもには、メリットがもたらせられる。このような遊びのもつ優れた機能

を、大きく損なうことなく教育に利用するには、どのような配慮と工夫が必要なのであろうか。あまりにも行きすぎれば、遊ばせるとみせかけて、実は大人の要求を子どもに押しつける“欺瞞”を犯しかねない。バランスを崩すような行きすぎは、子どもの心を豊かにするよりは、かえって“白け”させる。そこで、注意深く、子どもの要求と興味の所在を探り、この要求と興味に一致する方向で、遊びを指導しなければならない。」¹⁵⁾と言ひ、「筆者は、いかに教育的機能をもつとしても、子どもから遊びの独特の世界を奪うような方法には、承服できない。短絡的に、遊びを教育の手段に置き換えて、ここぞとばかりに遊び方そのものを押しつけるよりは、まず子どもがモデルとして観察し、また、手にすることのできる社会環境を整備し、優れた文化財を提供するぐらいの、ゆるやかな枠組の中で自由に遊ばせる方が、望ましいと考える。このような豊かな文化の中で、子どもが、正しい興味と要求をもつことができるようにと意を用い、そうしたなかで遊びを励まし、動機づけ、時に応じてもっと楽しく充実して遊べるように指導することが肝要である。」¹⁶⁾と言っている。

以上のことから、教師は環境構成をする時には、注意深く子どもの要求と興味の所在を探り、この要求と興味に一致する方向で環境構成に関わっていかなければならないと言えよう。しかも、教師は環境を構成をする前段階として、子どもが望ましい興味と要求をもつことができるように、園内の物的環境を用意したり、遊びを励まし、動機づけ、時に応じて充実して遊べるように指導しておくことが大切であると言えよう。

② 3歳児Bクラスの“電車ごっこ”と5歳児Mクラスの“迷路遊び”

年令差に焦点をあてて考察すると、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”(協力遊び)では、まず、教師はクラス全員に“電車作りをしよう”と誘う言葉がけをして、電車の土台を置き、製作材料を用意している。そして、本物の電車に乗る機会を設け、子どもの活動の様子をみて園庭の切符売場と駅を設置し、おにぎりを作り製作材料を用意している。また、遊びが展開していく途中で、子どもの要求に従って、駅の看板を作って設置したり

床にビニールテープを貼って線路を作ったり、お金の製作材料を用意している。子どもの環境構成を見ると、教師の環境構成に従って、電車を作るためのクレパスなどの教具を各自の道具箱から出して用意したり、駅の明かり用の金色の糸を家から持ってきたり、駅にイスを並べたり、おにぎりをままごとの机の上に並べたりしている。

5歳児の“迷路遊び”(ルール・役割遊び)をみると、まず、教師は、子ども同士の話合いの時間と場を設け、子ども達で何を作るのかを決めるように誘導している。その結果、昨年年長組が作っていたような大型迷路を作ることに決まると、教師は子どもと一緒に迷路用パネルの準備をし、遊びの発展を考えて土管近くの広い場所に出している。活動が展開し始めると、子ども達の意見を統制したり、遊びの発展を期待したり、子ども達の活動の混乱をさけるために、積極的に話し合いの時間と場を確保している。活動が進むにつれて、子ども達も、壁作りの製作材料の準備をしたり、クレパスなどの教具を各自の道具箱から出して用意したり、落とし穴のスコップや落葉の用意をしたり、看板を出したり、迷路完成後は係の配置・落とし穴の点検・迷路の補強をして、積極的に環境を構成している。子ども達が積極的に環境を構成している時は、教師は見守ったり、手助けをしたり、手伝ったり、子どもの要求に従って製作材料の準備をしたりしているが、子ども達の様子を見て活動を盛り上がらせるために積極的に矢印作りの製作材料を用意している場面もある。また、子どもの活動の混乱が予想される時には、教師はZランドのカードとシールを用意して積極的に参加している。

以上のことから、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”も5歳児Mクラスの“迷路遊び”も、まず、教師は話し合いの場と時間を確保していることがわかる。3歳児Bクラスの場合は、子ども達みんなに“電車ごっこをしよう”という誘いかけのための場と時間の確保であり、その後は活動の途中で一度だけ、教師は周りの4人の子どもとお金作りの話し合いをもっているが、クラス全体の話し合いは見られない。5歳児の場合は、まず、教師は話し合いの場と時間を確保して子ども達みんな

で何を作るかを決めさせている。その後も、子ども達の意見を統制したり、子ども達の活動の展開を期待したり、子ども達の活動の混乱を避けるために、子ども達全員での話し合いの場と時間を5回確保している。

話し合いの場と時間を確保した後に、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”でも5歳児Mクラスの“迷路遊び”でも、教師は積極的に物的環境構成を準備したり手助けをしていることが窺える。3歳児Bクラスの場合は、誘いかけの言葉がけをした後に、段ボールの電車の土台と製作材料を用意している。そしてその後も、子ども達の活動の様子を見ながら、園庭の切符売場と駅を室内に設置したり、おにぎりの製作材料を用意したりしている。また子どもの要求に従って、駅の看板を作ったり、床にビニールテープを貼って線路を作ったり、お金の製作材料を用意したりしている。5歳児の場合は、子ども達みんなで話し合いをした結果、昨年年長組が作っていたような大型迷路を作ることに決まると、教師は迷路用パネルを準備し、遊びの発展を考えて土管近くの広い場所にパネルを出している。その後は、子どもの活動の様子を見て、活動の発展が期待された時(矢印作り)と、子どもの活動が混乱しそうな時(ごほうびの準備)以外は、じっと見守っており、子どもだけではパネルの組替えの難しい所は手助けをしたり、子どもが作った段ボールの壁を透明ガムテープで補強したりして壁作りを手伝ったりしている。

その他に、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”の場合では、活動の途中で、近くの駅に行き電車に乗る機会を設けている。これは子どものに体験と観察の機会を与えたと考えられる。5歳児の場合は、今回の活動途中では、体験や観察の機会は設けていないが、昨年の年長組が大型迷路を作り、その迷路遊びに参加させてもらったという体験と観察が、今回の“迷路遊び”に大きな影響を与えていることが窺われる。

子どもの環境構成についてみると、3歳児Bクラスの“電車ごっこ”の場合も、5歳児の“迷路遊び”の場合も、子ども達も環境構成にかかわっていることがわかる。3歳児Bクラスの場合は、

教師の環境構成に従って、電車を作るためのクレパス等の教具を各自の道具箱から出して用意したり、各々一人ずつではあるが、駅の明かり用の金色の糸を家から持ってきたり、駅にイスを並べたり、おにぎりをままごとの机の上に並べたりしている。5歳児の場合は、最初は教師が中心となって環境を構成するのを4人の子どもが手伝うだけであったが、活動が進むに従って、壁作りの製作材料の準備をしたり、クレパス等の教具を各自の道具箱から出して用意したり、落とし穴のスコップや落葉の用意をしたり、看板を出したり、迷路完成後は係の配置・落とし穴の点検・迷路の補強をして、積極的に全員の子どもが環境構成にかかわっている。このことから、3歳児も5歳児も物的環境の構成にかかわっているといえよう。そして、3歳児よりも5歳児のほうが積極的に環境構成にかかわり、5歳児においては、活動の途中からは子ども達が主導的に遊びを進めようとしている様子が窺われる。

以上のことから、遊びが展開し継続した3歳児Bクラスの場合(協力遊び)も5歳児の場合(ルール・役割遊び)も、教師の環境構成としては、話し合いの場と時間の確保、物的環境の構成、体験・観察が重要なポイントになると推察することができよう。そして、活動の最初の段階では、話し合いの場と時間を確保し物的環境を構成して教師が枠組みを明確にするという主導的な役割をすることが、テーマを共有した遊びを促進していったと言えよう。また、話し合いの場と時間の確保、物的環境の構成、体験・観察の中で、3歳児の場合は物的環境の構成が大きな役割を果たしており、5歳児の場合は、話し合いの場と時間の確保が大きな役割を果たしていると考えられる。

そして、教師だけではなく子ども達も環境構成にかかわっている様子が見られる。子ども達は主に物的環境構成にかかわっており、3歳児よりも5歳児のほうが積極的であり、5歳児の場合は活動の途中からは、教師よりも主導的に環境を構成し、遊びを進めようとしている様子が窺われる。しかし、教師は全面的に子ども達に任せてしまうのではなく、見守ったり、手伝ったり、手助けをしたりしながら、必要な場面では積極的に環境構

成をしていると言えよう。

4. おわりに

倉橋惣三は、「幼児の自発性をそこなわぎらんがために、環境をもって誘導することを必要とした。その環境は物を主としていったのであるが、それと同じ性質の位置に人が立つとき、それは生活による誘発となる。教師自身の生活による誘導である。」¹⁷⁾ と言っている。本研究において、テーマを共有した遊びの環境構成については具体的に考察をしたが、教師自身の生活の誘導については考察を深めることはできなかった。今後、テーマを共有した遊びにおける教師の態度等を中心に考察を進めることによって、教師自身の生活の誘導について考えたいと思っている。また、改めて、倉橋の誘導保育案の実際についても考察を深めるつもりである。

この研究は、日本保育学会第52回大会で発表したものと全国保母養成協議会第38回研究大会で発表したものをあわせて、それに加筆修正したものである。この研究にあたりご指導いただきました山陽学園大学秋山和夫学長に謝意を表します。また、ご協力いただいた慈愛幼稚園の先生方に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 高月教恵：子どもの主体性と教師のかかわり－保育現場における主体性の概念－、新見女子短期大学紀要第18巻、1997
- 2) 高月教恵・堀内秀子・野崎典子・小田正子：子どもの主体性と教師のかかわり(2)－自由遊びにおける行動観察記録を中心に－、新見女子短期大学第19巻、1998、pp.73-74.
- 3) 同上、pp.65.
- 4) 同上、pp.70.
- 5) 倉敷市慈愛幼稚園(平成9年度中国地区私立幼稚園教育研究会資料)、pp. 18-23.
- 6) 同上、pp. 38-49.
- 7) 同上、pp. 44.
- 8) Muller, E. and Lucas, T.: A Developmental

Analysis of Peer Interaction Among Toddlers. In
Lewis, Michael : chael and Rosenblum, Leonard
A. (Educational Testing Service) Friendship
and peer relations. Wiley. 1975

- 9) 鹿島達哉：幼児の遊びにおけるテーマの共有
について－遊びの枠組と社会的共同調整行動と
の関連－、広島大学教育学部紀要第40号、1991、
pp.151
- 10) 前掲書、9) pp.150.
- 11) 前掲書、2) pp.73.
- 12) 前掲書、9) pp. 154.
- 13) 登別市富士幼稚園（第31回北海道国公立幼稚
園研究大会資料）
- 14) 秋山和夫：遊びの学習化をめざす指導－幼稚
園から小学校へ－、東京書籍、1991、pp.88.
- 15) 高橋たまき：乳幼児の遊び－その発達プロセ
ス－、新曜社、1984、pp.266
- 16) 同上、pp.266－267.
- 17) 倉橋惣三：倉橋惣三選集第三巻、フレーベル
巻、S40年、pp.435.