

保育者の遊び提示による年中児の人間関係の質的変容

入江慶太

Qualitative changes in 4-year-old children's relationship by teacher's presentation of play.

Keita Irie

The purpose of this study was to investigate how 4-year-old children change their relationships by teacher's presentation of play, and how teacher's presentation of play has an effect on changes in their relationships. They were investigated observational data, focusing on "sumo play" of 4-year-old boys, which were teacher's presentation of play. It was found that the boys were developing mutual relationship although the relationship was constrained by ego centric thought. In addition, as the boys shared an interest of "sumo play", the interaction with them increased. The class teacher watched the boys' interaction, spoke for them when they had a quarrel and prompted them to interact, which seemed to support the development of the boys' relationship.

Key Words : 4-years-old children, teacher's presentation of play, interaction

問題と目的

子どもたちに関わる、「いじめ」「自殺」「登校拒否」等の言葉が頻繁に使われるようになってきているが、悲しいことに、これらの事柄は特別なこととは考えられず、普通に耳にする言葉となっている。こういった事柄は、子どもたち自身の問題ではなく、環境、特に人とかかわりの希薄化が大きく関わっているように思われる。これまでも“人とかかわる力をいかに育てるか”については、様々な方面から研究がなされている。平成10年に改訂された幼稚園教育要領の領域「人間関係」の中に、「他の人々と親しみ、支えあって生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」ことが明記されているように、幼児教育においても子どもたちが「人とかかわる力」を身に付けていくことを目標の一つとしている。幼児期は養育者中心であったこれまでの人間関係から新たな他者（保育者・他児）に出会い、遊びを通して自ら新しい関係を広げていく時期である。したがって、
鈴峯女子短期大学（現 川崎医療短期大学医療保育科）

幼児期の「人とかかわる力」とは「新たな他者を求め、主体的に人間関係を形成していく力」と言い換えることが出来るであろう。

中でも、年中児は自らの友だち関係を振り返り、自分の位置を確保しようという努力が始まる時期であると言われ（神田，2006）、同年齢他者との中で「人とかかわる力」を主体的に育てていく時期である。しかし、子どもたち一人ひとりの性格や発達、遊びの興味・関心はそれぞれ異なるため、その人とかかわり方も様々ではない。日常の保育の中では、友だちとかかわり合いが薄く長続きしない子ども、関係が相互的ではなく、一方的な友だちとかかわりをする子どもがいることに気付くことも多い。そのような特徴的な行動をする年中児が、カツヤであった。元気で活発なカツヤは、夏休みを終えた2学期の初め頃から、友だちとかかわり方が半ば強制的で、対等な立場での交流が少なく、いわば自分を「親分」にし、友だちを「子分」にするような関係の中で遊ぶことが多かった。しかし、その友だちとの遊びも長続きせず、他の遊びを点々とする姿が多く観察され

た。筆者と他の職員の話し合いの中でも、カツヤの名前がしばしば挙がり、上記のようなカツヤの姿が「人とかかわる力の弱さ」として捉えられていた。

こういった年中児の姿について、神田（2006）は、年中児はどのようにふるまえば友だちとの関係ができるのかが十分に理解できていないため、試行錯誤的なかわりをすると考察し、大森・友定（2000）も年中児は対等ではない上下関係の中で矛盾を抱えた友だち関係になることもあると指摘している。このように、年中児の人間関係の形成はその子なりの矛盾や葛藤を体験し、それらを乗り越えながら形成されていくことが予想される。そのため、保育現場におけるこのような年中児の複雑な人間関係の形成を支えていくためには、保育者が遊びの中で展開される人間関係の形成過程の様相を丁寧に把握しつつ、援助の手立てを考え、保育していくことが求められる。

この保育者の援助に関して、幼稚園教育要領が平成10年に改訂された際、教師の役割として「幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かに」することが付け加えられ、物的・空間的環境の構成を通じた保育者の主体的な指導の必要性が明記された。また、勅使（2005）は保育の中で豊かな遊びを系統的・総合的に計画した上で、その時の子どもの興味・関心に基づいた遊びを提示していくことの必要性を示唆している。このようなことから、子どものそれぞれの生活、活動場面に合わせた保育者からの遊び提示は、保育者の具体的な援助の一つとして挙げることができるであろう。

「人とかかわる力」を身に付けるための保育者の援助について、これまでの先行研究では、子どもの自主性に基づく遊びを丁寧に支えた保育実践から、子どもが「人とかかわる力」を身に付けるために、保育者が子どもとの信頼関係を作り、子どもが充実した遊びを展開し、十分に満足するまで遊ぶことができる環境を作ることの必要性を明らかにした研究（池田ら、1991）、日々の保育を振り返り、子どもとのかかわり方の反省・学習を通じた保育者の変化・成長が、子どもの「人とかかわる力」を発達させていく過程を明らかにした研究（成田、2000）などがある。しかし、子どもの発達や興味・関心に基づいた遊び提示といった、保育者からの積極的な働きかけに焦点を当てた研究はほとんどな

い。保育者からの遊び提示に着目し、遊び提示後の子どもたちの人間関係の様相を捉えること、つまり、子どもたちにどのような葛藤や矛盾が生じているかを把握し、子どもたちの心的状態を丁寧に読み取ることは、年中児の複雑な人間関係を明らかにすることであり、そのことによって、保育者は年中児の一樣でない人間関係の形成を支えていくことができると思われる。

そこで、本研究では、年中児に着目し、(1) 保育者の遊び提示後、年中児が他者との相互作用の中で「人とかかわる力」を身に付けていく際の人間関係の様相を明らかにすること、(2) 「人とかかわる力」を育むために、保育者の遊び提示がどのような役割を果たしているかについて考察することを目的とする。

方法

対象児：H県内のF幼稚園の3年保育年中児クラス20名（男児10名・女児10名）の観察を通して、本研究では、主にカツヤを中心とした男児集団に着目する。その理由は、友だちとの相互作用の中で、カツヤは半ば強制的な態度で友だちとかわり、対等な立場での友だちとの交流が少なかったため、カツヤは遊びを通じた同年齢他者との相互作用の中で「人とかかわる力」を身に付けていく必要があると考えられたからである。

保育者の提示した遊びを通してカツヤとかわることが多かった男児は、マサキ、イチロウ、ダイスケの3人である。この3人は、ヒーローごっこや基地作りなどの遊び等でよく行動を共にしており、お互いに遊びのイメージを出し合う対等な関係であった。

観察開始時の年齢は、カツヤが5歳1か月、マサキが5歳8か月、イチロウが5歳3か月、ダイスケが5歳5か月であり、彼ら4人はいずれも3年保育課程の2年目である。なお、本研究で登場する子どもたちの名前は全て仮名である。

提示する遊びの選定：保育中に保育者が提示する遊びとして、相撲あそびを選定した。相撲あそびは、“簡単なルール”“身体接触”“一対一の勝ち負け”の要素を含む遊びである。10月の運動会以降、クラスの子どもたちは勝ち負けがあり、簡単なルールのある集団遊び（へびジャンケンやイス取りゲーム、帽子取りなど）をすることが多くなった。特にカツヤは勝ち負け

に対する意識が強く、「へびジャンケン」で自分のチームが負けると、相手チームに「線の上を走っていない」「スタートが同時ではない」と何かと理由をつけ、遊びを振りだしに戻してまで勝とうとする姿が見られた。しかし、そのような理不尽とも思われる言動に対して、面と向かって異議を申し立てる他者の存在は皆無であった。

こうした姿から、両者の気持ちをつなぎ分かり合うことにつながる非言語的コミュニケーション（鯨岡・鯨岡，2001）である“身体接触”や、自分にも相手にもその結果がはっきりとわかる“一対一の勝ち負け”の要素を含む相撲あそびを提示することにより、自分の力や相手の力を見直す機会になると考え、選定した。

記録日時及び記録方法：記録日時は、2007年1月から2月までの約2か月間であり、登園から降園まで（約5時間）の間、カツヤらの相撲あそびに着目して観察を行った。

観察では、保育者（筆者）は保育に関わることが主たる職務であり、子どもたちに相撲あそびを提示すること、カツヤらの相撲あそびの場面で必要に応じた人間関係の調整をするといった、保育者としての必要最小限のかかわりを持った。

記録方法は、相撲あそびにおける保育者の発言と、それによって喚起される子どもたちの行動や表情を読み取り、自然な会話や文脈、状況などをメモに取った。保育終了後、それをもとに実践記録（時間・場所・遊びの状況・遊びの構成者・子どもたちの行動の解釈・保育者の思い）を作成した。また、子どもたちの行動の意味を解釈するために、実践記録とともに保護者とのやり取りに用いた連絡帳の内容を参考とした。

結果と考察

保育者の遊び提示後のカツヤを中心とした男児集団の人間関係の様相について、カツヤの人とのかかわり方や他者についての捉え方の変化を基に分類した。その結果、他者に関係なく、カツヤの思いばかりが通る時期（①）、相撲あそびで負けたことを通して、カツヤが葛藤する時期（②）、マサキとのつながりを求める中で、カツヤが他者の思いに気付く時期（③）、カツヤが他者の意見を受け入れ、自らの考えを調整する時期（④）に分類することができる。

以下に、実践記録を時系列順に提示し、カツヤを中心とした男児集団における人間関係の様

相、ならびに保育者の遊び提示の意味を捉え、考察していく。

①他者に関係なく、
カツヤの思いばかりが通る時期

【実践記録1：1月15日】

午前中の一斉保育の時間。その最初に「ねずみのすもう」という絵本の読み聞かせをした。絵本の中に出てくる、相撲をとるネズミのいろいろな表情、痩せネズミと太ネズミの土俵際のせめぎ合いに、息をのんだ表情で絵本に見入っている子どもたちであった。読み聞かせ終了後、すぐに「ああ、おもしろかった！」「痩せネズミ、体小さいけど強えー」と、子どもたちから多くの反応が返ってきた。そこで、「みんなはお相撲って知ってる？」と保育者が問いかけると、すかさずカツヤが立ち上がり、「知っとるー！お相撲さんがなー、『どすこいどすこい』ってするんよ」と身振り手振りを加えながら、興奮気味にみんなの前で示した。他の子ども「ちょんまげしてる」「今、テレビでしてる」など気付いたことを次々と saying していたが、それらを遮るように、カツヤが「みんな、もういい！相撲やりてえ！みんなやろうぜー！」とみんなに呼び掛けた。それに対し、他の子どもたちは無言で頷いた。

【実践記録2：1月16日】

登園後の自由遊びの時間。登園してきたカツヤは、昨日の一斉保育でしたようにマットをいそいそと敷き、土俵を作った上で、「よし、みんな相撲あそびしようぜ！」と周りの子どもたちを見回した。しかし、誰からも反応が返ってこなかったので、近くで大型積み木を組み立て、基地を作っていたマサキ・イチロウ・ダイスケらに「おい、相撲しようぜ！」と語気を強めて声をかけた。マサキら3人は基地を作っていた手を止め、しゅしゅそれに応じ、一緒に相撲あそびを始めた。

実践記録1は、保育者が遊びを提示した場面である。相撲は古くから伝わる日本の伝統文化であると同時に、子どもたちもTV等でよく目にするものである。クラスの子もたちが相撲に興味を示すのかを確認するために、「ねずみのすもう」という絵本を読み、相撲あそびの導

入とした。相撲は相手がいないとすることができない遊びであるが、カツヤだけでなくほとんどの子が興味を示したので、絵本の読み聞かせ後に相撲あそびを提示した。

実践記録1・2に示したように、他者に対して一方的なかかわり方をするカツヤの姿が特徴的行動として挙げられる。実践記録1では、他者が相撲に関する意見を出しているにもかかわらずそこに割り込み、自己主張をするカツヤの姿が示されている。実践記録2では、基地遊びをしていたマサキら3人に対して、半ば威圧的な態度で相撲あそびに誘う姿がある。さらに、実践記録2に見られるように、カツヤはマサキらを誘ったが、この時のカツヤはマサキらに対する明確な友だちとしての意識を持っていない。言い換えれば、カツヤがマサキを友だちとして選択した理由は、“近くにいたから”という近接性に基づいたものなのである。一方で、そうしたカツヤの主張に対して自分の意見を主張したり、反論したりする子どもの存在は皆無である。つまり、カツヤにとって自分の主張ばかりが通ってしまうというクラスの状況が出来上がってしまった。したがって、カツヤはクラスの中での他者とのかかわりにおいて、自らの他者へのかかわり方を振り返る必要も機会もほとんどなかったことが分かる。

②相撲あそびで負けたことを通して、
カツヤが葛藤する時期

【実践記録3：1月24日】

昼食前の一斉保育での相撲あそび。カツヤはマサキと対戦することになった。「俺とマサキがやったら、強い者同士じゃけ、いい勝負になるよなあ！」と周りの子にアピールして意気込んで臨んだカツヤだったが、押しつ押されつの相撲の末、マサキに押し倒されて負けてしまった。勝って喜びをかみしめている表情のマサキに対して、床で軽く打った頭を大げさに押さえずくまり、大泣きするカツヤ。しばらくしてカツヤは泣きやみ、他の子の相撲を見つめていた。

一斉保育での相撲終了後、すぐにカツヤが「マサキが押して俺が頭を打ったじゃろ。謝れ！」と詰め寄ったため保育者が介入し、カツヤやマサキをはじめ、クラス全員と話をした。保育者が「カツヤ君は頭を床で打ったことを謝

って欲しいの？」と聞くと、下を向き今にも泣き出しそうな顔で「うん」と答えるカツヤ。そこで保育者は「そっかー。」と一度受け止め、「みんなはどう思う？」とクラス全員に問いかけた。すると、「終わった後に謝らんないけん！」「謝らんでいい！」とそれぞれの意見が出てきた。

そんな中、イチロウが、「カツヤ君もマサキ君も頑張ってるよ…2人とも強かった」と自分の思いを言うと、カツヤに勝ったマサキもそれに合わせるように「うん、カツヤ君強かった…」と呟いた。その言葉を聞いて、座ったままずっとうつむいていたカツヤが少し顔を上げたので、保育者が「カツヤ君はどう思う？」と再び声をかけると、1分ほど黙って考えたのち「次がんばる…」と小さな声で答えた。

今まで、いろいろなことが思い通りになっていたカツヤにとって、マサキに相撲で負けたことは非常に大きな出来事であったと推察できる。カツヤが流した涙は、押し倒された際に床にかすった程度の打ち方だったことから、頭を打った痛みが原因ではなく、負けたことの悔しさからきたものであると言えよう。その後、カツヤは“自分が頭を打ったことを謝って欲しい”と強調し、マサキに詰め寄っている。これに対し、保育者に「カツヤ君は頭を床で打ったことを謝って欲しいの？」と聞かれ、頷いたものの、結果的に、カツヤはマサキに謝ってもらうことではなく、イチロウやマサキに“カツヤは強かった”と認めてもらうことで、気持ちを切り替えることができたのである。

カツヤはなぜ、マサキに謝ってもらうことではなく、イチロウやマサキに認められることにより、気持ちを切り替えることができたのであろうか。本当に謝って欲しいだけであれば、マサキに謝ってもらうまでカツヤは納得しないはずである。そう考えたときに、カツヤが「マサキが押して俺が頭を打ったじゃろ。謝れ！」と発言した原因は、他にあると考えることができる。カツヤはイチロウやマサキに“カツヤは強かった”と言われた時に、うつむいたままの顔をようやく上げ、しばらく考えたのちに小さな声で「次がんばる…」と答えている。このカツヤの行動や言葉の意味に着目すると、“今回は負けたが、次の相撲をするときは勝てるように頑張りたい”という、自分が負けた事実を受け

止めた上での次の相撲への意欲が込められている。つまり、カツヤは、マサキに相撲で負けたという事実を認めることのできないでいた自分自身のやり場のない葛藤から、マサキに詰め寄るという行動をとったが、イチロウに“カツヤは強かった”と認めてもらうことにより、結果的に、その葛藤を乗り越えることができたと考えることができる。

③マサキとのつながりを求める中で、
カツヤが他者の思いに気付く時期

【実践記録4：2月2日】

昼食後の自由遊びの時間。園庭から保育室に帰ってきたマサキに、カツヤが「マサキ、相撲しようぜ！」と声をかけた。「いいよ」とマサキは答え、2人で相撲あそびを始めた。「俺なあ、強気（本気）でするけーな！」とカツヤは宣言し、最初の取り組みでカツヤはマサキを押し出して勝った。カツヤは「よし！」と喜んだ後、再び「マサキ、もう一回しよう！」と声をかけ、マサキも「おう！」と応じる。その結果、今度はマサキがカツヤを押し出して勝った。頬を紅潮させて“勝った…”という表情のマサキに対して、カツヤは「くそー、負けた…」と悔しがる。しかし、またすぐにカツヤの方から「マサキ、もう一回！」と誘い、2人だけの相撲あそびは降園準備の時間まで続いた。

【実践記録5：2月5日】

登園後の自由遊びの時間。保育室にて、カツヤとマサキ、イチロウ、ダイスケが相撲を取っていた。ここ数日、この4人で相撲を取って遊んでいる姿がよく見られていた。一つの相撲の取り組みが終わる度に、カツヤの一言で、相撲を取る人、行司の役をする人、見学の人が手際良く決められていた。しばらくして、土俵を囲んでカツヤら4人が座っていた。「なににな？もう疲れたのー？」と保育者が声をかけると、「あの一、相撲の練習しすぎたけー、今休憩中なんよ。なあ、みんなー？」とカツヤは同意を求めるようにマサキらに声をかけた。それに対し、「そう、休憩休憩」とマサキらもお互いニヤニヤしながら相槌を打った。

そこで保育者は、「よっしゃー！先生が相撲の稽古つけちゃる。とりあえず、みんなまとめてかかってこい！」と誘った。すると、カツヤが「いいぜ！」と応え、マサキを見ながら「マ

サキ、一緒にしようぜ！」と声をかけると、マサキもニコニコしながら「ああ」と応じ、2人で保育者を押ししてきた。それを受け止めた保育者は「まだまだじゃのう…2人の力はそんなものか」と試すように言うと、「うりゃー」と2人がさらに力を込めて押ししてきた。保育者対カツヤ・マサキの押し合いがびくともしない状態が続いているうちに、行司役を務めていたイチロウがカツヤ・マサキの後ろから加勢をし始め、それに傍で見ていたダイスケも加わってきた。すると、カツヤは保育者を押しながらも「押すな！押すな！俺たち（自分とマサキ）でやるんじゃ！」と言っていたのだが、イチロウやダイスケには聞こえず、結局4人の力に押されて保育者が土俵の外に出されてしまった。

保育者を押し出し、大喜びのマサキ・イチロウ・ダイスケに対して、カツヤは「なんで、手伝うん！」ときっぱり言った後、じわじわと涙を流しながら「俺たち（自分とマサキの2人）だけでしょうと思っとったのに…」と、その場に座り込んだ。そんなカツヤの姿を見たマサキら3人は静まり返り、そのうちイチロウが「うわーん！」と泣き出してしまった。しばらくして、マサキがカツヤの所に行き、「イチロウもしたかったんじゃないん？」と言うと、無言のままそれを聞くカツヤ。そして、マサキは大泣きをしているイチロウの所にも行き、「イチロウもしたかったんよな？」と尋ねると、イチロウは泣きじゃくりながら「うん…」と答え、ダイスケも「俺もしたかったんじゃ…」と呟いた。その間にカツヤは泣きやみ、うつむいたまま一点をみつめてマサキとイチロウのやり取りを聞いていた。

相撲あそびを提示して一カ月、この頃には相撲あそびを介して、カツヤ・マサキ・イチロウ・ダイスケの4人はよく遊ぶようになっていた。実践記録の冒頭にみられるようにカツヤの自己主張はまだまだ強いものがあつたが、マサキら3人も相撲あそびへの志向性が高まっており、相撲あそびをしたくないマサキら3人をカツヤが無理矢理に誘うという構図ではなく、お互いが好きな相撲あそびを一緒にする中でカツヤの自己主張が自然と受け入れられているようであった。

実践記録5の場面では、カツヤらが休憩しているところに、保育者は“相撲の稽古”と称してカツヤらに関わった。この保育者の関わりに

は、この4人が力を合わせ、協力して保育者に向かってくることを通して、友だちとしてのつながりをさらに強めて欲しいというねらいがあった。しかし、保育者の思いとは裏腹に、カツヤは“マサキと2人で力を合わせて”という思いを強く持っていたため、“加勢する”“面白そうだから自分もやってみたい”という思いで後から加わったイチロウやダイスケらに、泣きながら一方的に思いをぶつけ、トラブルになってしまう。これは、カツヤがマサキを友だちとして強く意識しているからこそその姿であると考えることができる。また、実践記録4において、カツヤは相撲あそびでマサキに負けたにもかかわらず、実践記録3のようにマサキに詰め寄るのではなく、相撲あそびで負けたことを受け止め、マサキともう一度相撲を取ろうとしている。このカツヤの姿も、マサキとの結びつきを強く求めているからであると考えられる。

とはいえ、カツヤとマサキらの関係がトラブルもなく全てうまくいくようになったかと言えば、そうではない。このカツヤを中心としたトラブルはこれまでに他の遊びでも何度かあり、いずれも子どもたちだけの解決は難しいこともたびたびであった。カツヤの自己主張は依然として強く、それに対等に主張する他者がいなかったため、話し合いがカツヤの一方的な主張のみで終わってしまい、展開しないからである。そのため、保育者が介入し、子どもたちの思いを代弁することによってお互いの気持ちに気付くように援助するというこれまでの経緯があった。しかし、実践記録5の場面では、マサキがカツヤとイチロウ・ダイスケのトラブルを解決するために、両者の関係の調整役を果たしている。カツヤにとって、マサキにイチロウの思いを代弁されることは、マサキを友だちとして強く意識しているが故に、心に響いたのではないかと思われる。ここでカツヤは、イチロウにはイチロウの思いがあったことに初めて気づかされたと考えることができる。

④カツヤが他者の意見を受け入れ、
自らの考えを調整する時期

【実践記録6：2月28日】

昼食後の自由遊びの時間。カツヤの誘いにマサキ、イチロウ、ダイスケが応じる形で相撲あそびが始まった。カツヤが「最初は…」と言

かけたところで、マサキが「俺、最初にダイスケとしたい」と自分の考えを他の3人に伝えた。それを聞いたカツヤは「じゃあ、いいよ!」と快く応じ、イチロウとダイスケも頷く。マサキとダイスケの取り組み後、今度はカツヤとイチロウが相撲を取った。その対戦が終わると、カツヤは土俵を下りずに「じゃあ、今度は…ダイスケ、一緒にしようぜ!」とダイスケに声を掛けた。するとマサキが「続けてやるなんてずるーい。面白くなーい」と口を尖らせカツヤに告げた。それを受け、カツヤは「うーん…」と考えたのち、「じゃあ、なるべく順番ってことにしようか?」と提案をした。「それ、いいねえ」とイチロウが相槌を打ち、マサキもダイスケも頷いた。

相撲あそびの始まりはこれまでの実践記録と同じで、カツヤがマサキらを誘うという形であった。しかし、その後すぐにカツヤの思い通りにならない状況が生まれている。それは、カツヤが自分の考えを言おうとした時に素早くマサキが割って入り、「ダイスケとしたい」と提案したことや、続けて相撲を取ろうとしたカツヤに対してマサキが“それはずるい!”と指摘したことである。これに対し、カツヤはマサキの思いに気付き、自分の考えを押し通すのではなく、“順番でしょう”という代替案を考え、マサキに提案をしている。ここでは、「順番」という“みんなが平等に遊ぶことができる”ルールを持ち出すことによって、マサキを納得させようとするカツヤの思いが窺える。カツヤは“自分が連続して相撲を取りたい”という思いを抑え、マサキと遊ぶことを最優先に考えているのである。

これらことから、カツヤは実践記録5の“他者の思いに気付く”ところから、さらに他者の思いを受け止めた上で自らの考えを調整し他者にかかわろうとしていると言える。

総合考察

本研究では、年中児に着目し、(1)保育者の遊び提示後、年中児が他者との相互作用の中で「人とかかわる力」を身に付けていく際の人間関係の様相を明らかにすること、(2)「人とかかわる力」を育むために、保育者の遊び提示がどのような役割を果たしているかについて考察することを目的とした。まず、1つ目の目的について、実践記録の考察から明らかになったこ

表1 年中児カツヤが「人とかかわる力」を身に付けていく際の人間関係の様相

時 期	要 約
①他者に関係なく、カツヤの思いばかりが通る時期	相撲に関する他児の発言を遮ったり、近くで違う遊びをしていたマサキらに對し、語気を強めて相撲あそびに誘ったりするカツヤの姿が目立った。カツヤの人とかかわり方は一方的であり、それに対等な意見を言うことができる他児は皆無であったため、カツヤの思いが通ることがほとんどであった。
②相撲あそびで負けたことを通して、カツヤが葛藤する時期	一斉保育での相撲あそびで、マサキに負けてしまったカツヤは、マサキに押し倒されて床で頭を打ったことを理由にマサキに詰め寄った。その行動の裏で、カツヤはマサキに相撲で負けたという事実を受け止められず、心の中に葛藤が生じている姿があった。
③マサキとのつながりを求める中で、カツヤが他者の思いに気付く時期	相撲あそびを通して、カツヤはマサキとのつながりを求めるようになった。保育者對カツヤらの相撲あそびで、“マサキと2人で保育者と相撲を取りたい”というカツヤの思いに反し、イチロウ・ダイスケが加勢をしたため、カツヤとイチロウ・ダイスケの間でトラブルになってしまう。その際、マサキがカツヤに対してイチロウの思いを代弁し、カツヤはイチロウの思いに気付かされた。
④カツヤが他者の意見を受け入れ、自らの考えを調整する時期	マサキがカツヤと対等に意見を言えるようになってきたため、カツヤの思い通りに遊びが展開しなくなった。その中で、カツヤはマサキの提案を受け入れ、自らの考えを調整し、代替案を提示する姿が見られた。

とを表1にまとめる。

カツヤの人とかかわりは、保育者が提示した相撲あそびを通して、大きく変容した。相撲あそびの提示前のカツヤの人とかかわりは、カツヤからの一方的なかかわりがほとんどであったが、相撲あそび提示後、カツヤは表1のような過程を経ながら、他者の意見を受け入れ、自らの考えを調整する姿になってきたのである。このようなカツヤの人とかかわりの発達の要因について、以下に考察していく。

カツヤの人とかかわりの発達を支えた一番の要因は、マサキの存在であるだろう。中でも、相撲あそびでマサキに負けたカツヤは、それ以降、マサキを意識する姿(実践記録4・5)があり、マサキの相撲あそびへの志向性の高まりとともに、両者のかかわりが増えていった。そして、次第にカツヤがマサキを友だちとして求める姿が多く見られるようになったのである。マサキの存在があったからこそ、カツヤは相撲に負けた時に生じた葛藤を乗り越える経験や他者の思いに気づく経験をし、また、自分の思い通りにいかない場面であっても、自らの考えを調整することができたと考えられる。

そのマサキについて、マサキはどちらかと言えば、自己主張をする前に相手の思いを受け入れる性格であり、保育者が相撲あそびを提示する以前から、マサキはカツヤの言われた通りに動くことがほとんどであった。その一方で、1学期からいつも一緒に遊んでいたわけでもなく、両者の関係性は非常に薄いものであった。そのような性格で、カツヤとかかわりの薄か

ったマサキが、なぜカツヤとの相撲あそびを通してかかわりの中で、実践記録6の場面のように、カツヤに対して対等な立場で意見を言えるようになったのであろうか。その理由として、マサキは相撲あそびでカツヤに勝ったことを自信にしていっていったことが挙げられる。マサキは実践記録3でカツヤに勝って以降、イチロウやダイスケらと相撲あそびをする姿が多く観察されており、実践記録4のようにカツヤを加えた相撲あそびでは、カツヤから友だちとしての結びつきを求められ、また、何度もカツヤに勝ち、喜ぶマサキの姿が見られている。こうした経験を通して、マサキは自らの力を見直し、自信を育んだ結果、カツヤとの距離を縮めることができたと考えられる。また、マサキの母親との連絡帳のやり取りの中にあつた「幼稚園であつたことをほとんど話さないマサキですが、先日お相撲をしてカツヤ君に勝つたことをうれしそうに教えてくれました。マサキ曰く、『カツヤはめっちゃ強いんで〜』と言いながら鼻高々でした」という一文からも、マサキが自信をつけていることは裏付けられている。

以上のようなマサキの成長、つまり、保育者が提示した相撲あそびを通して、カツヤが友だちとして求めるようになったマサキが徐々に自信をつけ、そのマサキがカツヤと対等にかかわることができる同年齢他者へと成長したことが、年中児特有の上下関係のあり、矛盾に満ちているように見られる人間関係の変容を促し、カツヤの人とかかわりを発達させたと考えられることができる。

次に、2つめの目的である、「人とかかわる力」を育むために、保育者の遊び提示がどのような役割を果たしているかについては、以下のように考えることができる。まず、保育者の相撲あそびの提示は、カツヤやマサキらの相撲あそびへの志向性を高め、両者のかかわりを増やす役割を担ったと言える。相撲あそびは他者がいないと成立しないあそびである。“勝ち負け”を強く意識するカツヤは相撲あそびの面白さに気付き、相撲あそびへの志向性を高めていく中で、相撲の相手を求めるようになった。カツヤにとって、相撲の最初の相手として求めたマサキらとのかかわりは近接性が大きな要因であったが、マサキらの相撲あそびへの志向性の高まりとともに、一緒に相撲あそびをするようになり、カツヤとマサキらのかかわりが増えていったのである。

また、カツヤとマサキらのかかわりは量的に増えただけではない。相撲あそびの中で何度も経験する“勝ち負け”を通して、カツヤはマサキを意識するようになり、マサキはカツヤに相撲で勝ったことを自信にしていた姿は前述のとおりである。つまり、保育者が提示した相撲あそびは、カツヤとマサキがお互いの力を意識したり、見直したりするといった、お互いの力関係を振り返るキッカケとなる役割を果たしたと考えることができる。

以上のように、保育者が子どもの発達、興味・関心に沿った遊びを提示することは、その子どもの遊びたい気持ちを刺激し、提示された遊びへの志向性を高めること、また、提示された遊びへの志向性が一致した子ども同士の関係を繋ぎ、かかわりを増やしていくと考えられる。それと同時に、他者との関係性を質的に変容させていく機会となり得ることが明らかとなった。また、そうした遊び提示を行った保育者は、本研究において、適宜、子どもたちのかかわりを見守ったり、子ども同士のトラブルの時にお互いの気持ちを代弁したり、友だちとの相互交渉を促すなどの指導を行っていた。提示した遊びを通して展開される子どもたちの人間関係の様相を保育者が丁寧に読み解き、適切な指導を行っていくことが、年中児の複雑な人間関係の形成を本当の意味で支えていくのである。

引用文献

池田理映・實松瑞栄・村田陽子・志熊淑子・大森洋子 1991 幼稚園における幼児の人間

関係に関する研究(2)一人とかかわる力を育てる援助— 日本保育学会第44回大会発表論文集, 574-575.

神田英雄 2006 3歳から6歳—保育・子育てと発達研究をむすぶ(幼児編) 小さいなかま社

鯨岡峻・鯨岡和子 2001 保育を支える発達心理学—関係発達保育論入門 ミネルヴァ書房

文部科学省 1999 幼稚園教育要領解説 ぎょうせい

成田朋子 2000 事例研究: 幼児の人とかかわる力を育む 保育学研究, 38(1), 61-68.

大森洋子・友定啓子 2000 4歳男児の人間関係の変化と保育者のかかわり 保育学研究, 38(1), 69-76.

勅使千鶴 2005 あそびの中での保育者の指導を再考する 季刊保育問題研究, 213, 14-26.

謝 辞

本研究に協力していただいた幼稚園の子どもたち、諸先生に心より感謝いたします。また、本論文の作成に際し、貴重なご助言ならびにご指導を頂きました明治学院大学心理学部の山崎晃教授に、心より御礼申し上げます。