

協同遊びの萌芽を育む援助に関するリソースの構築

— 3歳児における保育者の個に応じた支援 —

中坪 史典 松本 信吾 朴 恩美 古賀 琢也
前田 佳恵 七木田 敦 山元 隆春 財満由美子
林 よしえ 上松由美子 落合さゆり

1. はじめに

本研究の目的は、研究対象児（3歳男児：T児と表記）の遊びの様子や、それを援助する保育者の様子をビデオカメラで撮影し、映像データを保育者・研究者・大学院生の間で相互に検討することで、3歳児における保育者の個に応じた支援の在り方に関するリソースを構築することである。

今日、「協同的遊び」「協同的学び」「協同する経験」など、幼児期において協同することの重要性が指摘されるものの、その多くは5歳児を対象としたものであり（e.g.加藤・秋山 2005；青柳・五十嵐・服部・永松 2005；五十嵐・青柳・服部・永松 2005），3歳児を対象とした研究は、必ずしも十分ではない。しかし実際には、3歳児の遊びの姿を見てみると、他児の存在を意識したり、他児とのかかわりを通して自己を発揮したり、他児とのかかわりの中から共通の目的が見出されたりすることも少なくない。これらは協同性の萌芽であり、これをどのように捉え、どのように支援するのかを検討することは意義があると思われる。

ところで、そもそも保育者の援助とは、その保育者の幼児理解に基づく行為の結果であり、保育者がその幼児をどのように理解するのかによって、保育のありようは大きく異なる（河邊 2001）。また、保育者にとっての幼児理解とは、日々の保育を通して積み上げられる私の中の〈その子〉を理解することであり、〈その子〉とのかかわりを通して得られた情報と、それまでの〈その子〉についての私の理解度を照らし合わせることで、その時点における〈その子〉の理解を修正し、新しい〈その子〉の理解を構成しながら、次のかかわりへと移行する行為のことである（岡田 2005）。従って保育者の幼児理解とは、常に暫定的であり、私と〈その子〉とのかかわりを通して再構成し続けるととも

に、幼児に対する保育者の援助とは、どこまでも個に応じたかかわりに他ならない。

この点を考慮して、本研究では、保育者のT児理解の構成と再構成について検討するとともに、再構成されたT児理解に基づく保育者の援助という2つの観点から考察する。

2. 研究方法

本研究の方法は、次の通りである。第一に、主に登園直後の90分程度（8：45～10：15頃）、及び昼食後の90分程度（12：00～13：30頃）におけるT児の様子や、それを援助する保育者の様子を中心に、ビデオカメラで撮影するとともに、フィールドノートに記録した。

第二に、記録されたフィールドノートをもとに、時系列に即してT児の様子を整理して記述するとともに、撮影された映像データの中から、その日のT児を検討する上で、特徴的であると思われるシーンを約2～3分程度抽出した。

第三に、保育者・研究者・大学院生の間で実施された保育カンファレンスの場において、抽出された約2～3分程度の映像（T児の様子）をもとに相互に検討した（写真1参照）。その際、リユーベン大学（ベルギー）で開発され、秋田・小田・芦田・鈴木・門田・野口・箕輪（2008）によって紹介される“SICS”（Laevers 2005）が提起する保育の質を考える2つの観点〔（1）安心感・居場所感、（2）遊びへの没頭・夢中度〕に基づく保育評価尺度（各5段階）を議論の糸口とした。具体的には、抽出された映像（T児の様子）について、保育者と大学院生の各々が（1）（2）の評定値とその理由を示すとともに、それを契機にT児理解を深めるための議論を展開した。

Fuminori Nakatsubo, Shingo Matsumoto, Eunmi Park, Takuya Koga, Kae Maeda, Atsushi Nanakida, Takaharu Yamamoto, Yumiko Zaima, Yoshie Hayashi, Yumiko Uematsu, Sayuri Ochiai: The construction of resources to assist some portents of collaborative play -The early childhood teacher which supports a 3 years old boy.

第四に、上記の議論に基づいて、それまでのT児理解の構成を確認し、その日の彼の様子を照らし合わせることで、新たなT児理解を再構成した。

第五に、再構成された新たなT児理解に基づいて、彼に対する援助の在り方を検討した。

尚、上記のビデオ・フィールドワークと保育カンファレンスは、計4回実施した(2008年11月20日、12月4日、12月18日、2009年1月15日)。本稿では、2009年1月15日の分を除く計3回のデータを分析対象とし、各回の保育カンファレンスで議論された内容を整理するとともに、それぞれの回で再構成されたT児理解とそれに基づく保育者の援助について考察する。



(写真1) 保育カンファレンスの様子

3. 研究対象児のプロフィール

T児(3歳男児)は、両親と兄の4人家族であり、兄は同じ幼稚園の年長児クラス(5歳児)に在籍している。T児について保育者は、母親から「知らない人には、決して目を合わせようとしない」「知らない人だと話しかけられても、決して答えようとしない」「緊張しやすい性格である」などの情報を得ていた。しかし、保育者は、それでも兄が同じ幼稚園に在籍していることや、それに伴ってT児自身も昨年度(未満児の頃)から、頻繁に幼稚園に遊びに来ていたこと、月齢も高いことなどの理由から(平成16年4月生まれ)、すぐに緊張も解けて幼稚園に慣れるだろうと考えていた。

実際のT児は、入園当初から緊張する傾向が強く、こわばった表情で過ごすことが多かった。もちろん他にも緊張して表情がこわばる幼児はいたけれども、その多くは保育者が遊びに誘うと、緊張がほぐれて一緒に遊び出す傾向が見受けられたのに対して、T児の場合、保育者が遊びに誘っても、その場からなかなか動き出せないことが多かった。保育者が働きかけても反

応が薄いため、保育者はT児のことが理解しにくく、もどかしさを感じていた。同時に保育者は、T児がもっと自分を出し、表現するための支援が必要であると感じていた。

以上の理由から、本研究では、T児を研究対象としたのである。尚、平成20年度前期の時点における保育者のT児理解を要約すると、主に次の点を挙げることができる。

- (1) T児は実は、「これがしたい」という強い意志を持っているようである。そしてそのことについては、他の幼児より強いこだわりがある。
- (2) しかしT児は、すぐに自分がしたいことに向かうのが難しい。その理由として、「これがしたい」という彼の意思とは異なる、別の何かが邪魔しているのではないだろうか。
- (3) T児の行為の邪魔をするものの代表が「他者」のようである。彼は、他者の視線が気になったり、他者と向き合うことを怖がったりしている様子が見受けられる。
- (4) とは言え、邪魔をするものの本体は、むしろ自分自身であろう。つまりT児は、他者からどう見られているのかを過剰に気にしてしまい、その結果、動き出すことができないようである。

4. T児理解と援助(2008年11月20日)

以下の事例は、上記期日において撮影された映像データの中から、その日のT児を検討する上で、特徴的であると思われるシーン(約2~3分程度)を抽出し、それを要約したものである。

【事例1】「牛乳パックで遊ぼう」

[2008年11月20日午後12:57~12:59]

T児は、歯磨きが終わって、何をしたらいいのか迷っているようにフラフラと歩き回る。しばらくして自分のロッカーから牛乳パックを取り出す。牛乳パックの空け口の方に自分の口をあてて、息を吹きいれたり、飛行機にみたてて手で振ったりする。寝ているふりをするA男に対しB男が「朝ですよ」と言い、仲の良いK男も隣に来て「朝ですよ」と言う。すると、T児も牛乳パックに口をあてて同じく「朝です」と言いながら遊びへかかわる。しばらくすると、周りの友だちは他の遊びへ移り、また一人で牛乳パックを振ったり足で蹴ったりしながら遊び始める。

4.1. T児理解の構成と再構成

これまでのT児は、自ら遊びの中に入っていきことができず、他児の遊びをただ眺めるだけのことが多

かった。それは、第三者的にその遊びを見ているのではなく、自分が遊びに入れる状況かどうかを見ているのではないかと、保育者は考えていた。そこで、保育者は、T児が言葉に出して自分の思いを伝えることができさえすれば、すぐに気になる遊びに入っていくことができるだろうと考え、他児の遊びに入れてもらうためには、「よして」（遊びに「入れて」の意味）と言えば良いのだと教えるなど、遊びに入るための援助を積極的に行ってきた。しかし、T児は、その一言が言えないままであり、なかなか自分のしたい遊びを始めることができなかった。

また、T児には、その場を取り繕うような作り笑いや、自分をたたいておどける行動をとることがあった。自分の思いをストレートに伝えることができないため、そのような表現をするのであろう。

一方で、T児自身がイニシアティブをとり、積極的に遊ぶ場面もあるのだと保育者は言う。それは仲の良い友だちK男やR男など、特定の4人と遊んでいる時に限られていたが、その中では、自分の意思を出すことができていた。しかし、その遊びの中でも、言葉での意志疎通は少ないように思われた。

上記の【事例1】におけるT児は、積極的に遊ぶのではなく、自分のやりたい遊びが見つからず、どうしたらいいのか、何をして遊ぼうか考えながら、なんとなく時間を過ごしている様子であった。決して緊張している様子ではなかったが、すでに始まっている友だちの遊びの中に入れられないという不安な気持ちを伺うことができた。牛乳パックを使って遊ぶも、時折周りの友だちの遊びを眺めていた。途中で、友だち集団の輪の中に入るも、自ら積極的にかかわることなく、牛乳パックで自分の頭を軽くたたきながら、考えている様子であった。そこへ仲の良いK男が隣に来て他児にかかわると、慎重に相手の反応を伺いながらも、周りの友だちにちょっかいを出し始めた。そのときの表情は明るかった。そのうち、周りの友だちは他の遊びへ移り、T児は一人その場に残され、うつむいた。その後、一人で牛乳パックを飛行機にみたくて遊んだり、蹴って遊んだりしていた。

【事例1】の場面では、終始笑顔であったが、本当にしたいことではなかった様子で、周りに目をやるがすぐにその遊びに入ることはなく、夢中で遊ぶ度合いが低い場面であった。しかし保育者は、この事例から彼の成長を感じとったと言う。というのは、以前のT児であれば、やりたいことが見つけられない時、居場所を失い、固まってしまう、何もできない状態であったと言う。しかし今回のT児は、やりたいことが見つからないながらも、居場所のなさを感じているわけでは

なく、それなりに楽しんでいたのである。

4.2. T児理解に基づく援助の在り方

T児が自ら遊び始め、遊びたいと思う気持ちを実現させるためには、第一に、居場所のなさを感じないこと、第二に、「これがやりたい」ということをみつけることが必要であると言える。

第一について、仲の良い友だちと一緒に遊べる環境や空間が居場所感を与えるポイントである。何となく時を過ごしていたT児が、仲の良いK男がそばに来ることによって、周りを気にすることなく遊ぶことができたように、人的・物的環境が重要である。

第二について、遊びに参加させるためとはいえ、保育者がむやみに援助しすぎないことである。「よして」（遊びに「入れて」の意味）と言わせるのではなく、まずは、T児の思いをくみ取ることが重要であるといえる。



(写真2) T児と保育者

5. T児理解と援助 (2008年12月4日)

以下の事例は、上記期日において撮影された映像データの中から、その日のT児を検討する上で、特徴的であると思われるシーン(約2~3分程度)を抽出し、それを要約したものである。

【事例2】「お買い物ごっこをする」

[2008年12月15日午前9:54~9:57]

年中児(4歳児)が自分たちの部屋でお店屋さんをし、そこへ年少児が買い物へ行くという、お買い物ごっこが前日から展開されていた。T児は、自分で作ったお金と財布(カバン)を持ち、K男と2人で年中児の部屋へ買い物に行く。部屋に入る前や、お店の前でためらい、1~2度先を譲り合うが、T児は、自分から店員役の年中児にお金を出して買い物をする。店員か

らは、どの商品があるかと聞かれるが、T児は、指で指したり、うなずいたりするなどして、喋ることなく買い物のやりとりをする。買い物が終わると笑顔になり、年中児の部屋を後にした。

5.1. T児理解の構成と再構成

これまでT児には、自分で遊び出す姿、遊びに没頭する姿がなかなか見られなかった。興味を示しても自分の意志を表すこと、遊びを決めて動き出すことがなかなかできず、思いが実現されないことが多かった。

保育者は、遊ぶことや楽しいという経験の不足がその要因になっていると考えていた。遊びに興味をなかなか示さないこと、また、仮に興味を示したとしてもペースが遅く、なかなか興味のある遊びの実現に至らないT児の姿に焦りを感じていた保育者は、T児を引っ張っていくことで早く遊びを実現させ、楽しい経験をさせることを重視していた。実際に、経験することで遊び方や楽しさを知ることができれば、彼は、自分で動き出すことができると考えていたのである。

上記の【事例2】は、「買い物ごっこ」をしたいという自らの思いをT児が実現させた場面であった。保育者は見ていなかった場面であったものの、保育カンファレンスでの検討を通して保育者は、T児なりの充実した経験を評価した。

これまでT児は、他児が「買い物ごっこ」をする様子を遠巻きに見ており、前日にはお金までは作ったのに、時間がなく買い物ができなかった。この日は登園直後から、保育者にお金を見せにきていた。他児が他の遊びで楽しそうにしている中で、T児は、何度も保育者に教えてもらいながら、黙々と財布を作っていた。そして緊張と不安の表情を入り混じらせながら4歳児の部屋へ行き、自分から「店の人」(4歳児)に声をかけて買い物をすることができた。実現までに時間はかかったものの、T児の「これがしたい」という思いは強く継続しており、途切れることはなかった。事例検討を通して、【事例1】では見られなかったT児なりの気持ちの高まりを伺うことができた。

保育者もまた、T児は【事例2】のように「これがしたい」という強い意志がある、こだわりはむしろ人より強いと認識を改めてきた経緯を語った。

T児は、手先の器用さに欠けるわけではなく、取り掛かったことには高い集中力も見せる。それにも関わらず、自分で意志を表示し、遊びを決めることができない場面が多かった。特に、他者が近くに来ると緊張してしまう。そこにT児の「これがしたい」という意志を阻むものが存在することが考えられた。保育者は当初、T児の遊びや楽しいと感じる経験不足にその要

因を考えていた。そのため保育者は、遊び方を教え、遊びの目当てを持つことのできる援助を行い、そのあとはT児の側を離れ、他児に関わっていた。

しかしT児には、【事例2】のように、ためらうK男よりも先に、自らお店の年中児に声をかける積極的な面もある。これはK男がT児にとって安心できる存在の一人だからである。T児が自分を出して遊べないときの要因として、不安感があったことを保育者は感じるようになってきた。不安な気持ちが拭えないままでは、自分の意思を出すことができず、自信がもてないことが考えられる。彼が自分で動き始めるために必要なのは、遊び方、楽しさを感じる経験ではなく、さらにその前提となる安心感、信頼感であったことが新たに考えられた。

5.2. T児理解に基づく援助の在り方

T児が安心して自分の意志を出せる状態を作るためには、第一に、保育者のかかわり方、第二に、友だちとの安心できる関係作りの見直しが考えられる。

第一について、T児は、遊び方や楽しさを教えてくれる存在としてではなく、安心できる存在としての保育者を求めている。これまで保育者は、一通りT児とかかわると他児を援助するようにしていた。しかし、安心感を求めるT児に対しては、彼の世界を共有してくれる人間として、継続して関心を持ち続けることが必要であった。

第二について、周りの目がとても気になるT児だが、【事例2】のK男とは、以前から伸び伸びと自分を出し合える関係であった。しかし、2人は互いに自分から繋がっていくことが難しいのか、2人が一緒に遊ぶことは、それほど多くはなかった。保育者は、2人がすんなりと繋がれるように援助することで、自分を出し合える関係、安心感を感じることのできる時間を多く持てるようにした。

6. T児理解と援助(2008年12月18日)

以下の事例は、上記期日において撮影された映像データの中から、その日のT児を検討する上で、特徴的であると思われるシーン(約2~3分程度)を抽出し、それを要約したものである。

【事例3】「忍者ごっこをする」

[2008年12月18日午前9:50~9:53]

T児は、表の山で敵である5~6名の幼児たちと戦っている保育者を見つけ、戦いごっこをするところを駆け寄る。保育者はT児に「T君、頼む」と助けを求めるとT児は、保育者を守ろうとし、保育者

の後を追いかけないように、走っていく他児たちを腕で振るなど全身を使って止めようとする。顔はずっと笑顔で他児と戦いながら、夢中で遊んでいる様子。しばらくして、K男と一緒に保育者に頼まれた「赤い実」を取りに行く。

6.1. T児理解の構成と再構成

T児は、安心感や信頼感のある状況では、自分の遊びたいという意志を積極的に表現できるようになってきた。それは、保育者の存在が、遊び方や楽しさを教えてくれる存在だからではなく、安心できる存在へ変化したからである。保育者は、何かしたいというT児の思いを実現させるため、T児の思いを受け止め、安心できる関係を十分満喫できるような援助を行い、また、T児の納得行くペースに合わせて、最終的に彼の思いが実現され、成就感が得られるよう心がけてきたと言う。

【事例3】では、仲の良いK男以外の友だちがまわりにいる状況、つまり普段であれば安心できない状況であるにもかかわらず、T児が遊び込んでいる場面であった。

T児はこの日、朝から「忍者ごっこ」をするという、はっきりとした目的を持って幼稚園に来ており、K男と2人で裏山で「修行」をしていた(写真3)。周りに他児がいない状況だったこともあり、遊びは途切れることなく、2人は熱中していた。そこへ保育者が来て、忍者ごっこに加わり、一緒に「薬探し」を始めた。「赤い実」を見つけ、「戦いごっこ」で敵にやられた時にこの「赤い実」を飲むと、元気になる薬として集め始めた。この時T児は、K男と保育者の3人という安心できる状況で自分のやりたいことができることに満足している様子であった。保育者は、T児とK男に「先生が敵にやられた時は、この実で助けてくれ」と告げ、「戦いごっこ」をする他児の方へ戻っていった。保育者を捜しに行こうとしたK男につづき、T児も探しに行くと、表の山で敵である他児と戦う保育者を見つけ、駆け寄った。T児は、走ってくる敵に戸惑い、少し不安な表情をうかべるも保育者に「T君、頼む」と言われ、他児と戦う(写真4)。これが本当にやりたかったことのように、飛び跳ねたり、終始笑顔を見せたりと夢中で遊んでいる様子であった。敵に倒された保育者を見たT児とK男は、さっき集めた「赤い実」を急いで取りに行く。

今回このように、T児が他児の中でも遊び込むことができたのは、周りにいる他児との遊びに接点があり、自分のしたい「忍者ごっこ」を続けられる状況であったからだと考えられる。保育者は、この場面から、改

めてT児のやりたい遊びを充実させていく援助の重要性を認識した。



(写真3) K男と忍者の修行をするT児



(写真4) 「忍者ごっこ」と「戦いごっこ」の中のT児

6.2. T児理解に基づく援助の在り方

T児が周囲を気にすることなく、自分のしたい遊びに没頭でき、より充実した遊びに発展させるためには以下の2つの援助が有効であると考えられる。

第一に、今まで通りの安心できる状況で納得して遊び始められることや、T児のペースを尊重した援助である。このような保育者の援助により、最近のT児は、「戦いごっこ」で、周りを気にしてブレーキを利かせることがなくなったり、たたいたり、悔しくて泣くようになってきている。つまり、自分を徐々に出せるようになってきているのである。

T児が、より充実した遊びを展開できるよう、保育者は、仲の良いK男だけでなく、他児とも緊張することなく遊べるようになって欲しいと考えた。そのため、第二に、今までの援助に加えて、保育者自身がT児の遊びに入り込み、安心できる状況を作っていくこと、

また、その安心できる状況で他児とのかかわりを持つような援助が必要であるといえる。忍者ごっこにおいて、保育者が「赤い実」が戦いごっこで敵にやられた時に元気になる薬と設定し、保育者自身が遊びに入り込み、他児とのつながりを持たせたように、安心できる存在としての保育者がT児と他児の媒介となり、つながりを作っていくのである。

7. おわりに

以上、3歳児を対象に、協同遊びの萌芽を育む保育者の援助について検討した。本研究で見出されたりソースについて改めて整理する。

- (1) T児が自らの力で遊び始め、遊びたいと思う気持ちを実現させるための保育者の援助として、T児自身が安心感・居場所感を感じることができるようになることが重要である。仲の良い友だちと遊ぶことのできる環境を保証することで、T児は自発的に遊び出すことができる。
- (2) T児が自らの力で遊び始め、遊びたいと思う気持ちを実現させるためには、T児自身がやりたいことを見つけなければならない。そのために保育者は、むやみに援助するよりも、彼の声に耳を傾けることが重要である。
- (3) T児が安心して自分を出すために保育者は、彼に遊びの楽しさを教えるよりも、安心できる存在として彼の世界を共有し、継続して関心を持ち続けることが重要である。
- (4) T児が安心して自分を出すために保育者は、彼が友だちと安心して遊ぶことができるように配慮することが重要である。特にK男との関係を支えることがポイントである。
- (5) T児が周囲を気にすることなく、自分の遊びに没頭するための援助として、保育者は、T児が安心できる状況をつくり出すとともに、彼のペースを尊重することが重要である。
- (6) T児が周囲を気にすることなく、自分の遊びに没頭するための援助として、保育者は、自らがT児の遊びに入り込み、安心できる状況をつくり出すとともに、その中で他児とのかかわりを持つように支援することが重要である。

以上は、T児（研究対象児）に対する個に応じた支

援のリソースであり、決して他の3歳児にも援用可能な保育技術としての援助方法の構築を企図したものではない。冒頭で述べた通り、幼児に対する保育者の援助とは、幼児理解に基づく行為であり、従って保育者の適切な援助とは、どれだけ〈その子〉を理解しているのかに依拠するところが大きい。他方、保育者の幼児理解は、(おそらく卒園式までは)終点なき再構成の連続であり、日々新たな情報の収集によって、保育者の〈その子〉理解は、その脳裏に更新(上書き保存)され続けるのだろう。従って本研究は、3歳児の協同遊びの萌芽について、T児理解の構成と再構成に基づきながら、援助の在り方を検討した点に、その意義を見出すことができる。

引用文献

- 青柳宏・五十嵐市郎・服部紀子・永松正子 2005「5歳児後半における「協同的な学び」の展開(その1)」宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 第28号 219-231頁
- 秋田喜代美・小田豊・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子 2008『保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究』厚生労働科学研究費補助金政策科学総合研究事業 平成19年度総括研究報告書
- 五十嵐市郎・青柳宏・服部紀子・永松正子 2005「5歳児後半における「協同的な学び」の展開(その2)」宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 第28号 233-243頁
- 加藤繁美・秋山麻実・茨城大学教育学部附属幼稚園 2005『5歳児の協同的学びと対話的保育』ひとなる書房
- 河邊貴子 2001「子どもを知る」青木久子・間藤侑・河邊貴子『子ども理解とカウンセリングマインド』萌文書林 111-126頁
- Laevers, F. 2005 “Well-being and Involvement in Care: A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Setting” Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- 岡田たつみ 2005「「私の中のその子」とのかかわり方」保育学研究 第43巻 第2号 73-79頁