

## 保 育

# ルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育む

広 兼 睦

### 1 研究の目的と背景

近年、子どもたちを取り巻く社会環境は、激しく変化をし続けている。森上(1997)は、「近年、子どもの数が減少し一人っ子が増えてきている。その為、核家族が多い現代社会において人間関係が重層化されず、子どもたちは親と子というシンプルな関係の中での生活を送っているのである。そのような環境の中、大人との関係においてはあまり問題がないのに、新しい場での子ども同士のかかわりや会話になると途端に緊張が増し、子どもが子どもを怖がる姿が見られるようになってきている。このように人間関係が漂白化されつつある社会的背景を憂え人間関係が衰退してきているのである」<sup>1)</sup>と述べている。さらに、社会環境が変化すると同時に子どもたちの遊び方も変わってきている。大野木(2009)は、「子どもたちは遊んでいないわけではない。遊びの変質というか、1人でも遊べるような社会装置が、子どもたちの遊びを変えてしまったのである。「消費者」としての子どもは、コミュニケーションのあり方までも変えてしまう。自己主張の最たる「ケンカ」を、遊びの中で見ることは少なくなった。しかもそうした変質は、子どもの側からつくり出されたものではなく、大人社会が、時には「子どものため」、時には「安全のため」、時には「おとなしくさせておくため」に与えたものである。」<sup>2)</sup>と述べている。

以上のように、子どもたちを取り巻く社会環境の変化とそれに伴う遊びの変質のため、子どもたちの人とかかわる力を育む場が次第に少なくなってきた。

実際の本園の5歳児の4、5月頃の子どもの姿

は、自分のやりたい遊びに夢中になって遊ぶ子どもの姿は見られるものの、友だちと一緒に遊ぶと思った時には、思いはあるが上手く伝わらなかつたり、相手の思いと自分の思いに折り合いをつけられなかつたりすると遊びが盛り上がりせず、すぐに違う遊びに移ってしまつたりする姿が見られた。また、友だちに対する思いがあるものの一方的になりすぎてしまい、思いが相手に伝わらない姿も見られていた。このような姿から筆者は、自分の思いを最後まで諦めずに相手に伝えたり、相手の思いを受け入れて折り合いをつけたりしながら、友だちと一緒に遊びをすすめていくことの楽しさが感じられる子どもに育ててほしいと願った。

そこで本研究では、友だち同士のかかわりが生まれる遊びの中でも、特に5歳で育んでいきたい協同性や道徳性の芽生えをベースに人とかかわる力を育んでいけるであろう“ルールのある遊び”に着目した。このルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育んでいくために必要な教師のかかわりとは何かを明らかにすることを目的とする。

### 2 5歳児の人とかかわる力とは

幼児期の子どもたちは、友だちと一緒に活動する中で、友だちと一緒に遊ぶ楽しさを感じたり、また思いの違いからぶつかつてしまつたり、葛藤したりすることで、自己の存在を確認し、他者と自己の違いに気づいていくようになる。こうした経験を積み重ねていくことで、やがて他者という存在を意識し、心を通わせたり自己を抑制したりすることによって、友だち関係が深まり、人とか

かわる力が育っていくのである。

このような様々な体験を通して育まれる人とかかわる力は、幼児の社会性や情緒の発達、興味・関心等の知的な面の発達へとつながり、友だちとのかかわりをより高めていくために大切なものであると考える。

以上のことを踏まえて、本研究での5歳児の人とかかわる力が育まれていると思われる子どもの姿を、現段階では次のように捉えている。

- ・自分の思いを相手に分かるように伝えたり、相手の思いに気づいたりする。また、相手の思いと折り合いをつけながら、受け入れる。
- ・相手の様子を見て、相手のことを考えて行動することができる。

### 3 ルールのある遊びについて

ルールのある遊びといっても、遊びの中には様々なルールのある遊びが存在する。そこで、本研究でのルールのある遊びとは、主にゲーム性のある遊びや集団遊びを中心とする。

子どもたちにとってゲーム性のある遊びや集団遊びは、人とかかわる楽しさや友だちとやりとりをしながら遊びを進めていく面白さを感じたり、さらには友だちと一緒に遊びを進めていくことでコミュニケーションや遊びのルールの必要性を実感したりする活動である。

さらに、友だちと一緒にルールを守りながら遊んでいく中で、自我を抑制し、コミュニケーションを取り合うことで、協同性や道徳性の芽生えが育まれていくのである<sup>3)</sup>。この協同性や道徳性の芽生えが5歳児の子どもたちの人とかかわる力を育むうえでのベースになると考える。

そこで本研究では、これらのルールのある遊びを中心に研究を行うこととする。

## 4 研究の方法

### (1) 対象児

年長組5歳児21名（男児12名 女児9名）

### (2) 期間・場面

平成27年7月～12月

好きな遊びやまとまった活動の中での、ルールのある遊びをしている場面

### (3) 方法

ルールのある遊びに焦点を当て、5歳児の人とかかわる力が育まれていると思われるエピソードを記録する。そのエピソードを、子どもの姿と教師のかかわりを中心として分析を行い、ルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育むにあたって、教師のかかわりとして適切であったかを検証し、ルールのある遊びを通して育む5歳児の人とかかわる力とその為の教師のかかわりとは何かを明らかにする。

## 5 実践事例

### 実践例1 へびじゃんけん（9月下旬）

#### <背景>

好きな遊びの時間にA児が「へびじゃんけんしよー！」と教師に声をかける。その後、A児と教師で近くの友だちに声をかけ、8人の男児と女児でへびじゃんけんをすることとなった。

#### ① 「一緒の人数にした方がいいんよ！」

「じゃあ、みんな集まったけん、男と女に分かれてチームにしようや」とA児が言う。そばにいた友だちは、「いいよー」と全員一致で、男の子チームと女の子チームに分かれて勝負をする。この時、男の子5人と女の子3人のチームに分かれ、しばらく繰り返し遊んでいる。すると「先生～、女の子のチームすぐ走らんといけん」と楽しそうだが少し疲れた表情で、A児が言う。「そっかー。すぐまわってくるけ、走らんといけんね～。どうしよっかね～」と教師がA児になげかける。A児

は「んんー」と言ってしばらく考える。「あ、そうよ、先生が女の子のチームに入ったらいいじゃん」とA児がひらめいたように言う。「ねえねえ、みんなー。ちょっと聞いて！先生、こっちのチームに入っていーい？」とA児が遊んでいる友だちに尋ねる。「いーよ」と周りにいる友だちが答える。それを聞いて教師は「先生は、今日はちょっと入れんのよ。この後、〇〇ちゃんに呼ばれて、後で行くねって約束したんよ」と答える。「ええー。じゃあ、どうするんよ」とA児は不満そうに言う。「そーよね。みんな、どうしたらいいと思う？」と教師がみんなに尋ねる。するとB児が「じゃあ、男の子チームの方が多いいけ、移動したらいいんじゃない？」と言う。「あ、そーよ。一緒の人数にした方がいいんよ」とA児も言う。「あー！なるほどね！一緒の人数にしたら、いいかもね」と教師も言う。それを聞いたB児は、「ええー。でもさー、誰が移動するんよー」と嫌そうな表情で言う。この時、男の子チームは勝っており、男の子はみんな、あまり移動したくない様子である。「んんー。どうしようかねえ。困ったねえ」と教師も一緒になって困った表情をする。するとC児が「じゃあ、ぼく、Aちゃんのチームに入る！」と言い、C児が移動する。みんなは、ほっとした表情になり、「Cくん、ありがとう」とA児が言う。C児は、すごく満足そうな顔をし、またゲームを再開する。

### 【考察】

A児の「先生～、女の子のチームすぐ走らんといいけん」という言葉から、A児はへびじゃんけんを繰り返してやっていた中で、人数が少ないと順番が早く回ってくるのだということに気づいたのだと考える。A児は疲れずに楽しく遊ぶために教師を呼び、人数を増やして解決をしようとしたが、教師は友だちと一緒に遊びをすすめてほしいと考えたため、遊びには入らなかった。

A児の思いを一緒に遊んでいる友だちと考える場をつくることで、自分たちで遊びをすすめていく楽しさが感じられる姿へとつながったと考える。



図1 へびじゃんけんをする子どもたち

### ② 「移動してくれる？」

教師は「どうしたん？Aちゃん？」と尋ねる。するとA児は、「Aちゃん、この遊びやめたいんよ」と困った表情で答える。「ふーん。そうなんだ。何で、やめないの？」と教師がさらに尋ねる。「だって、Aちゃんがやめたら、こっちのチームが2人になるけん、大変なんよ」とA児が答える。「そっかー。人数が少なくなるけん、大変なんかー。みんなにそれ言ってみた？」と教師が言う。「ううん。まだ言っていない」とA児が答える。「みんなに言ってみたら？」と教師が言う。A児は「うん」と答え、みんなに言おうとするが、少し躊躇し、教師の顔をチラッと見る。教師は何も言わず、うなずく。すると「ちょっとみんな聞いてー！」とA児がみんなを呼び止める。「なににない？」と遊んでいる友だちが集まってくる。A児はまた教師の方をチラッと見る。教師はまた何も言わず、うなずく。「あのね、Aちゃん、もうやめたいんだけど、やめてもいいい？」とA児が尋ねる。「うん。いいよ」とB児があっさりと答える。それを聞いたA児は、少し不思議そうな顔をする。「でもね、Aちゃんがやめたらね、こっちのチームが少なすぎるけん、だれかこっちのチームになってくれん？じゃないと、Dちゃんがかわいそうじゃけん」とA児が言う。「あー。だったらいいよ。おれ、こっちのチームでもいいもん」D児が答える。「やった！！じゃあ、やろう！」とD児は嬉しそうに言う。A児もほっとしたような顔をし、嬉しそうに次の遊び場へと移動する。

### 【考察】

A児は、事例の①での経験から、へびじゃんけんという遊びは、人数が少ないチームの方が、順番が早く回ってきて疲れてしまうということを学んでいる。その為、遊びを抜きたい自分の思いと一緒に遊んでいた友だちの思いとで葛藤していたのだと考える。

教師がA児の思いを理解し、見守ることで、A児は自分の思いを友だちに伝え、さらにチームを移動してもらうように頼む姿につながったのだと考える。

### 実践例2 かごめかごめ（10月）

#### <背景>

かごめを5～6人の男女がやっていた。何度も繰り返すのが、なかなか順番が回ってこないD児。だんだんと、自分に回ってくるように早く歩いたり、遅く歩いたりする。次第に、みんなで手をつないで作った丸い輪が崩れてくる。

#### ① 「よかったね」

「ねえねえ、Dくん、そんなに引っ張らんといてや」と少しムツとした表情でいうE児。「引っ張ってないし」とD児も怒ったように答える。しばらくすると今度は、F児が「ねえ、手が痛い」と小さな声でD児にいう。それを聞いたA児が「あたりたいけんって、早く行ったりしたらダメなんよ」とすかさずD児にいう。D児はずっと黙っている。教師が「Dくんにも何か思いがあるんだよね？どうしたかったん？」と尋ねる。するとD児が「だって、おればっかあたらんじゃんか！」と怒ったように答える。「そっかー。Dくん、なかなかあたらんかったけ、中に入って見たかったんよね」と教師が答える。それを聞いたE児が「でも、自分がやりたいけんってひっぱたりしたらだめよ。だって、Eちゃんだってまだあたってないじゃん」と答える。「そっかー。そーだよ。Dくん以外にもまだあたってない人いるんだね」と教師が答える。するとA児が「何回もしよった

らたぶんあたるよ！」と言う。だんだんと怒っていたD児の表情が晴れてくる。教師が「そーだね。じゃあ、もう一回やってみる？」と教師が全員に尋ねると同時に、かごめを再開する。

しばらくすると、D児が輪の中に入れるようになり、嬉しそうな表情をする。「よかったじゃん！ やっとDくんあたってね」と教師も一緒になって喜ぶ。一緒に遊んでいた子どもたちも嬉しそうな表情で喜んでいるD児の姿を見ている。

### 【考察】

D児は、かごめかごめのルールを分かっているが、なかなかあたらないことに面白くないと感じており、さらに周りの友だちに言われることで、面白くないという思いが増していると捉えた。その為、D児が自分の思いを言葉で出せるように教師がきっかけを作り、その思いをしっかりと受け止めることで、それまでD児の行動に否定的にとらえていた周りの子どもたちも、D児の思いを受け止める姿へとつながったと考える。



図2 かごめかごめをする子どもたち

### 実践例3 ドッチボール遊び（11月）

#### <背景>

クラスの中でドッチボールが流行りとなり、友だちを誘い合って遊ぶ子どもの姿が増えてきた。ある日、C児がなかなか自分にボールが回ってこないからと、相手チームのボールを、陣地を越して取りに行ってしまう。

### ① 「これ、ぼくのボール！」

「ねえねえCくん、これAちゃんたちのチームのボールよ！」とA児が言う。「違うもん。ボールとったのは、ぼくだもん！」とC児はルールを分かっているながらも答え、ぷいっと逃げようとする。「だめよ！そんなことしたら、ゲームにならんじゃん」とA児がさらに言う。すると「だって、Cくん全然ボール回ってこんし。面白くない！僕が取ったから、これ僕のボール！」と言い、ドッチボールをしていた場から逃げる。その様子を教師は少し離れたところでそっと見守る。子どもたちはC児についていき、ボールを返してもらおうように言うが、C児は返さない。教師が「Cくん、どうしたのかな？みんな困っているよ」と尋ねると「だって！…」とすごく怒った表情で回りを見渡す。すると、片付けの音楽がなってしまう。「あーあ。そんなことするけ、片付けの時間になったじゃんか。これじゃあ、面白くない。もういい」とA児が言いながら、諦めて教室に戻ろうとする。その姿を黙ってC児は見ている。

その後、保育室に全員が戻ってくると「ねえねえ、さっきドッチボールで遊んでいたんだけど…困ったことがあったんだよね」と言い、A児、C児ともに、ボールを取られたこととボールがなかなか回ってこなくていやだったことの話をする。

「こういう場合、どーする？困ったよね…」と教師がつぶやくように、クラスに投げかける。それを聞いたF児が「じゃあ、外の人とは外の人で、ボールを取った後に投げる順番決めるのがいんじゃない？」と答える。「あー！なるほどね！」と教師も驚いたように答える。するとA男が「じゃんけんで順番決めて、交代でなげたりしたらいいよ」と答える。すると、A児もC児も表情が少し晴れ、納得した様子である。それを見た教師が「なるほどね！二人ともいいアイデアだね！それだったら、みんなどうかな？」と教師が尋ねると「いいね！」とA児もC児も口々に言う。

後日でのドッチボールしているときには、ボールを投げていないと思うと自分から「次は投げさ

せて」とお願いをしたり、友だちがあまり投げていることに気づくと「ボール投げてないけ、投げていいよ」とボールを譲ったりするなど、周りの友だちを意識しながら遊ぶようになる。また、隣のクラスの友だちにも、同じように教える姿が見られる。

### 【考察】

C児は、なかなか自分がボールを投げることができないことに我慢ができず、ルールはわかっているものの、ボールを取ってしまった。

このドッチボールでのトラブルをクラス全体の場で取り上げて話をする中で、当事者だけの問題にするのではなく、クラスのみんなでどうしたら楽しく遊べるかを考えるきっかけづくりをした。

そうすることで、その後のドッチボールをする中で、相手のことを考えてボールの受け渡しをする姿や隣のクラスの友だちに教える姿につながったのだと考える。

## 6 実践を終えて

実践を積み重ねる中で、ルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育むために必要な教師のかかわりについて、次のようなことが大切だと考える。

### (1) どうしたらいいかを考えられるきっかけをつくる教師のかかわり

実践例1の①、実践例3より、遊んでいる中でルールと自分の思いとのほざまで葛藤をしている子どもの思いと一緒に遊んでいる友だちと共有できるようなきっかけをつくることで、どうしたらみんなが楽しく遊べるかを考える姿につながったのだと考える。

このようにどうしたらいいかを一緒に遊んでいる友だちやクラスの友だちと共に考えられるきっかけをつくることで、自分の思いと周りの状況や周りの友だちとの思いに折り合いをつけていくことができるようになるのだと考える。

## (2) 安心して自分の思いを伝えられる教師のかかわり

実践例1の②にあるように、周りの状況に気づいているが、そのためになかなか自分の思いと一緒に遊んでいる友だちに伝えにくそうにしているA児の姿が見られた。そこで、教師がA児の思いをしっかりと受け止めながらも、自分の言葉で周りの友だちに伝えられるように見守ることで、何度も教師の方を見ながらも自分の思いを友だちに伝える姿が見られた。勇気を出して伝え、それを周りの友だちにも受け止めてもらえることで、自分の思いを伝えるだけではなく、一緒に遊んでいる友だちのことを考えて「でもね、Aちゃんがやめたらね、こっちのチームが少なすぎるけん、だれかこっちのチームになってくれん？じゃないと、Dちゃんがかわいそうじゃけん」と伝えるA児の姿につながったのだと考える。

このように、自分の思いを言葉で相手に伝え、それを受け止めてもらう経験を積み上げていくことが、やがて自分だけではなく相手のことを考えて行動できる姿につながるのだと考える。

## (3) 自分の思いと周りの状況や相手との思いの葛藤を見守る教師のかかわり

実践例1の②でのA児は、実践例1の①の経験を踏まえて自分のやめたい思いと周りの状況に気づいている姿や実践例2のD児のなかなか当たらずにモヤモヤとしている様子を教師はすぐに気づいていたが、すぐに声をかけるのではなく、少し時間をおいて見守ることで、葛藤に向き合う時間をもたせた。そうすることで、その状況に向き合い自分なりに考えながらどうしたらいいか行動しようとする姿につながっていったと考える。

こういった葛藤している自分に向き合っている姿を見守ることで、自分の思いを調整し、自分の思いと周りの状況や相手の思いに折り合いをつけていけるようになるのだと考える。

## (4) 友だちと一緒に遊びをすすめていくことの楽しさが感じられる教師のかかわり

実践例1の①や実践例2より、上手く遊びがすすめられない状況ができたときに、みんなで一緒になって考えすすめていけるように支えていくことで、一人では感じることでできない充実感があると考える。

実践例1の①の満足そうに遊びを再開する姿や実践例2のD児があたったときにみんなで喜んでいる姿から、子どもたちが友だちと一緒に遊びをすすめていくことの楽しさを感じていると考える。

このように自分たちで遊びをすすめていけるように教師が支えるかかわりは、やがて自分たちだけで、折り合いをつけたり相手のことを考えて行動したりする姿につながるのだと考える。

以上のように研究をすすめる中で、ルールのある遊びとそれを支える教師のかかわりは、5歳児の子どもたちの人とかかわる力を育むことに大きくつながっていることが分かった。

これは、ルールのある遊びの特性を生かし、さらにそこで育みたい力を教師がしっかりと見極めて援助していくからこそ5歳児の人とかかわる力が育まれるのだと考える。

その為にも教師が子どもたち一人ひとりの学びの視点をしっかりと見取っていきながら、また子どもたちの思いに向き合いながら援助をしていくことが大切だと改めて感じた。

今後は、さらにルールのある遊びだけに限らず、遊びの内容ごとに5歳児の人とかかわる力とその力を育むよりよい教師のかかわりとは何かを探っていきたい。

### <引用文献および参考文献>

- 1) 森上史朗・高杉自子・今井和子・後藤節美・田中泰行・渡辺英則：「個と集団を生かす保育とは」pp. 9-10, 1997, フレーベル館。
- 2) 教科教育研究所：「AS研レポート Course of Study Vol.63」pp. 9-10, 2009, 啓林館。
- 3) 文部科学省：「幼児期運動指針ガイドブック」p. 27, 2013.