

幼稚園における自発的遊びの質向上のための保育の在り方 ～計画的活動の 子どもの自発性への効果を中心に

雑司ヶ谷学院 雑司ヶ谷幼稚園

松田彌生 他 3 名

はじめに

1 本研究への取り組みの経過

平成元年の教育要領改訂以来、わが国では環境を通しての遊びによる教育が基本とされている。現代の都市環境において、遊びを通して真の人格形成の基礎を養うために用意すべき環境、保育形態、保育者と子どもの関係、保育者の援助はどうあるべきか、について課題を感じながら保育を行ってきた。現在は、子ども主体の自発的遊びの展開による保育が望ましいとされながら、一方で学校教育の基礎となる能力を養う集団活動への適応を図る、などのための教師主導のクラス一斉の保育が保護者には受け入れられている実態がある。幼児期の子どもにとっての遊びの重要性を踏まえ、子ども同士で作り上げる遊びの世界を保証するために、根底としての保育者（大人）からの学び、集団としての生活体験による安定した信頼関係、子ども同士の親密な関係の構築も重要であると考えます。

子どもたちは、家庭を中心に一人一人異なる資質と環境において育てられる。現在の社会環境においては、地域に根ざした日常的な家庭内外の生活の中で子どもが自由な時間に地域の大人や子ども同士が出会い、体験を共有しながら互いに学び合い共有することが希薄になっている。そのため、社会的な生活習慣や伝統文化を子どもに伝える役割は、保育施設が担っているともいえる。幼児教育の専門機関として幼稚園において、異なる個性を持つ子どもたちが、将来、学校教育を経て社会を担う人となるための基盤として、心身の健康的発達促進、自立心、対人的態度、文化的な生活習慣などを教育されることが必要である。

現在の学校教育法、幼稚園教育要領では、幼稚園教育における経験活動の設定、子どもが主体的に深い学びをするための具体的保育方法は園に任されている。各園の教育の効果について、子どもの体験～育ちの実態に即して確認することは極めて重要であり、PDCA の必要性が強調されている。園の限られた物的・人的資源の環境をどのように生かして、固有の素質を持ち、それぞれ異なる家庭環境で育つ子どもたちが自発的に学び、互いに自己発揮できるか？ その保育展開を検討する一端として、子どもの自発的遊び活動を通しての経験、保育者主導の環境設定、活動誘導の設定活動、それぞれの教育的意義を捉えることを試みた。

以上の目的から、保育実践当事者に第三者（保育観察者）が加わり、保育の展開過程、子どもの姿の可視化～共有に努め、教育効果および問題点を抽出し、そこから、今後への改善点をいくつか発見することができた。それらは本園独自のものではあるが、一般性を

持つものとする。

2 本園の教育課程の視点

遊びが子どもにとっての深い学びになるためには、子ども自身の生活経験、保育者の子どもへの真摯な向き合い、環境設定、学びへの援助が必要である。現在は情報化社会になり、従来は家庭～地域内で育てられた伝統的な精神性や文化的体験が脆弱になり、子どもは早くから現代社会が必要とする価値基準に沿った発達が求められている。子どもが現代社会に適応する必要性から教育内容が増える一方で、将来の学習のための心身の基礎能力や体験の不足への疑義がある。

(1) 教育課程（指導計画）に含まれる教育 ～幼稚園教育要領の期待される 10 の姿の実現に向けて

これまでの園内研修等から、以下の重要性を確認して保育実践で大切にしてきた。

- * 子どもの主体的な遊びの生活。子どもが自ら選んだ活動が認められ受け入れられること。自己追求から生まれる自信。子ども自身の興味関心から生まれた活動の尊重。「感じる・関わる・応答」を通しての「存在感・能動性・相互性・自我」の育ち。
- * 幼児期にふさわしい興味関心に基づく経験。過程としての経験による人間関係、活動内容、場所選択の自由の尊重。子どもの遊びへの保育者の介入はできるだけ控える。子どもが環境と出会って、自分ないし友だちとの関係の中で発生した活動を自ら展開することを尊重し、保育者は見守ることを主として、子どもの遊びの誘導～提案は子ども自ら望んでいる活動の方向に添い、先を自分たちで展開できるための橋渡しとして行う。困難に出会った時は自分で解決するように励まし助言をする。また、目的達成のために必要な材料方法については、よりよい成果が得られ活動が持続するように正しい方法を教え共に行う。
- * 能力の可能性を広げられるところから生まれる自信。自分の思いが達成された実感が表現される。求められたことができる喜びを大切にする。子ども同士が互いの在りようを認め合う。
- * 子ども一人一人の基礎力をつける意図的計画的な経験活動の意義を認める。一人一人の個性の伸長は集団生活の中で磨かれ発揮される面がある。誰もが修得することが望まれる心身の能力や生活習慣等が、それぞれの資質に応じて多様な過程によって発達するためには、共に目指すことに向ってそれぞれが育つ姿を共有し助け合う中で人とながることの大切さの自覚、育ち合う経験になると考える。
- * 経験の積み重ねを大切にする。多様な経験知識の習得。遊びの興味の広がり、目的への集中を支えることを意識した活動の設定も重要である。同じ環境で活動を目指す中で、それぞれの子どもが自己発揮しようとしたときに、互いに学習し合い援助し合う関係で、いわゆる学び合い、集団意識も生まれる。教師が望ましい経験活動を意図したク

ラス設定活動、園の伝統や保護者～地域との連携によって行われる活動（園行事）があるが、それらの活動経験はすべて個々の子どもに取り込まれ融合されて、発達の基礎を豊かにしていくものとする。例えば、保護者を含めた園行事である運動会は日頃のリズム活動等の積み重ねの応用として、クリスマスの劇発表は課外クラブ活動における能の体験学習での演じる経験の延長として、発表力を高めることに繋げていく。その過程が子どもの成長に資するものとする。

（２）教育課程に含まれない、クラブ活動の教育的役割 ～地域社会や家庭における生活文化や習慣を クラス集団の親密な関係性の中で育てる。

* 指導者—保育者—子どもの緊密な関係の重要性。園関係者（保護者、卒園者、近隣の人）から指導を受ける、地域連帯活動とする。

* 社会の中での経験。園外保育など、身近な場所から徐々に範囲を広げ、乗り物・公共施設において 実社会体験を持つように、できるだけ個人として行動する。個人として自立感、自分が社会の一員として在ることの自覚を高める。自分の行動への責任意識を高める。

* 園活動の展開、生活とつながる活動・・・制作、調理、等。結果を生み、成果が喜ばれ、認められる経験をする。新しい物との出会い方（作り方、材料の使用等）が、遊びなど自己活動の素材となる。

* 新しいこと/分からないこと を学ぶ面白さ。未知のことへの好奇心をもって何事も積極的に取り組む。異文化体験（英語学習）では積み重ねで馴れて、学校での学習に繋げる。伝統文化（能楽）体験では、質の高いホンモノの文化に触れて味わう。友だちとの共通体験は関係性を強め、園生活の基盤となる。（面白かったね。変だったね。何だろう。やってみようか。探してみようか。等々。）

研究のねらい

本年度は、本園の教育活動のうち以下の２活動を中心に取り上げて、子どもの自発的遊び方の変化との関連を考察する。保育時間中の計画的活動としてはリズム活動、保育時間外特別活動としては能楽（謡）の学習体験である。

1. 意図的活動場面において予想される子どもの体験の可能性を子どもの側から整理し、教育的意義を確認する。
2. 自由遊び場面を中心に、リズム活動場面、体験学習場面における子どもの活動の経過を個別的に捉え、異なる教育活動相互の関連について考察する。
3. 資質も個性も異なる個々の子どもに対する意図的活動の意義を具体的に明らかにし、適切な指導計画作成 並びに 指導上の配慮のための手がかりを得る。

研究方法・内容

1. 研究方法

- (1) 年長組の子どもの個別活動状況について、遊び活動場面、リズム活動場面、能楽体験学習場面の保育者の個人記録、参加観察者による映像記録に基づいて、子どもの状態が顕在化していると思われるエピソード事例を簡略に文字化して継時的に整理した。
- (2) 計画的設定活動場面の指導法、子どもにとっての体験について、保育者の把握と観察を基に検討整理した。
- (3) 子どもの状態から、各教育活動の特徴及び相互の役割について、確認してきたことを試みとして全体的にまとめ、今後の教育への示唆とした。

2. 研究対象

長期的な成長過程を捉えるために、集団保育において一般的に認められる子どもの3つのパターン、即ち、活動的自立的で集団生活に積極的なタイプ、集団生活に消極的で保育者配慮の必要性が高いタイプ、個性はあるが集団活動に平常的に適応ができるタイプ、を取り上げた。子どもはそれぞれ個性があるので、さらにそれぞれ内向的/外向的の傾向に分け、典型的な6人の例に焦点を当てて記録を選択してまとめた。

- A 慎重漸進的タイプ (①自己活動慎重 ②人間関係慎重)
- B 平均的なタイプ (①自分のペースによる適応 ②集団関係への適応)
- C 積極自立的タイプ (①自律的積極性 ②社会的積極性)

3. 資料収集について

研究資料には、一部 保育者による日常の保育記録を活用している。保育は常に日々の生活の充実、子ども集団全体の成長のための総合的な活動であるため、記録は意図的に観察対象者への焦点化をしていない、保育展開の中に埋め込まれた対象児の状態を掬い上げている。そのため、研究対象事例の量は均等にはなっていない。

研究結果

I 計画設定活動の実際（基礎的活動としてのリズム活動）

1 年間活動計画

5月 毎週1・2回 園の全体活動として実施（時間：20分～40分）

自由な遊びの後、クラス活動の前後に4月は年中・年長クラスのみで、5月から年少組も参加して、学年ごとにグループ（5，6名）別にピアノの音楽に合わせてリズム運動を行う。動きの順序、長さは保育者が子どもの状態に合わせて調節すると共に、クラス担任が子どもの状態によって参加の仕方を調節する。（指導方法：総幼研資料による）

2 指導のねらいと方法

(1) 指導理念

・個性の尊重 ・身体運動の基本の習得 ・反復（繰り返して吸収、馴化する） ・競争（刺激し合う） ・冒険（新しいことに挑戦する） ・模倣（人から学ぶ） ・人との親密感（子ども同士、子どもと保育者） ・音と動きの対応（自分のイメージで動く）

年少組 始めはクラスで自由に動き、その後 年長児の動きを見たり、保育者を手本としながら、自分なりに気持ちよく。（多様な動きの体験。種目、時間は子どもの興味・集中時間を見て加減する） ・自由感を持ちながら伸び伸びと気持ちよく動く。 ・動きのポイントを伝える。

年中組 年長児を見て動きをイメージする。仲間と一緒に動く。年少組を意識する。（周囲に気づき、位置を自分で判断する。（活動グループの組みあわせへの配慮）

年長組 自分のイメージ（目標）をもって動く。 自分に挑戦する気持ちで。（自己目標、自己修正 自己表現への励まし、助言）

(2) 指導形態と配慮

年長児、年中児、年少児が対面で活動場面を取り囲み、全員が互いを見られるように設定。年長・年中組は、同時に動く子どもの数・グループの順序はほぼ一定にして 子どもが自分の番を意識して自分から動けるように設定する。並び方は、子どもの状態により、自由に任せる場合・保育者が決める場合とがある。年少組は、当初は大きい組の動きを見てから、保育者と一緒に全員参加で行う。

(3) 指導上の配慮

・自分から楽しんで、心地よく、友達と一緒に活動する。 ・評価をせず、子ども自らの動きを受け入れ認める。 ・保育者は言葉と動きを対応させ、子どもが自然に取り入れるようにする。 ・苦手なことが固定しないように、やり難さには補助的に援助し、自力で出来るよう導く ・他者との一体感をもって一緒に動くことの楽しさを大事にする。

・苦手なことが固定しないように、身体機能的特徴（体が硬い、腕の力が弱いなどの一人一人の特徴）を受け入れながら徐々に伸ばしていく。 ・他者との一体感を持ちながら、自分は自分として動くようにする。

動きの種目

床を使った運動（リズムと身体機能）

走る。ギャロップ、スキップ、つま先歩き、かかと歩き、はいはい、ワニ歩き（おなかを床に着けて這う）、ボート漕ぎ（両足を後ろ向きに座り、手で床を押して進む）、片足跳び、ヘリコプター（手を広げて回転する）、飛行機（床にお腹をつけ、両手両足を上げる）、ブリッジ、蛙飛び（カエルのように手をつきながら、足をけり上げる）。押し合い（二人一組で押し合う）。両生類 あひる 馬 側転 ことり ひとりのぞうさん

3 子どもの経験と育ちへの効果の検討

本活動に含まれる子どもの体験の可能性として挙げられた点

(1) 身体活動への親近感と自信

- ①音楽に合わせて動くことの楽しさ、自分から動くことへの自信を持つ
- ②見守られて安心して動く
- ③空間に自発的に位置して動く
- ④繰り返しによって動きが熟達する体験をする（繰り返しによる馴化）
- ⑤自分の動きが受け入れられる（上手一下手はない、達成点は自らの感覚で）
- ⑥身体の各部位の動きに注意を向ける（脚、つま先 腕、手先 胴体、頭、目線）
- ⑦歩く、跳ぶ、曲げる、伸ばす、支える、など身体機能を使っていく。
- ⑧ひとりの動きと、2人、3人の組み合わせなどから、相手を見る、動きを合わせるなどの協働体験をする。
- ⑨動きにイメージをもって、身体を意識的に動かす
- ⑩自分なりの意図的をもって動く、できる動きを精いっぱい試みる（自己目標、自己修正、自己表現）

(2) みんなと一緒に（集団意識）

- ①同じことを一緒にすることによって 仲間意識、集団メンバー意識をもつ
- ②集団の中での自己発揮、仲間を感じながら自分なりに行動する。
- ③仲間と共鳴する、合わせる、誘発される、対抗する、競うなどの多様な体験をする。
- ④他のグループ、他学年に、「見せる－見られる、学ぶ－学ばれる」などの相互性の体験をする。

(3) 指導される

- ①場所設定、順序、時間などを合わせる。
- ②休憩と観察、待つ、切り替えるなどへの自己コントロールをする。
- ③できつつあるところへの援助、気づいていないことへの注意等の指導を受ける体験

II 時間外特別活動（能楽体験学習）

1 時間外クラブ活動の目的

通常の保育の枠内ではできにくい文化的・社会的体験の機会を設けることによって、運動的・社会的訓練、知的・感覚的な育ちを助ける。年度当初は、学習意欲や行動力・興味の対象を広げ高めるために園外活動を集中的に行い、2学期以降は、園内で多様な文化に触れることを通して豊かな感性を培うことを目的とする。多様な文化に触れることに関しては、これまで引き継がれてきた 言葉～芸術の神髄に直接触れて子どもの感性を磨くこと、将来出会う多様な文化を積極的に受け入れて自己発展していく下地になることを願

っている。

選択される文化体験は子どもにとって何らかの親密性を持ち、従来の地域社会による教育の本質と通底するものとしている。指導者は園関係者と繋がりを持ち、子どもが身近な人として親近感をもちながら、その文化の神髄の体現に接し、また、幼児に理解できる方法で子ども自ら体験できるように配慮している。

2 能楽体験学習のねらいと方法

能楽（謡）は、今の東京の子どもにとっては日常的に触れることのない異文化ともいえる。ルーツは8世紀に遡り、世阿弥の室町時代からでも600年余、日本固有の優れた表現文化の代表である。能の表現は舞う個人の直接的身体的表現であり、個の世界である。基本技能の一つは「お腹から声を出す」こと。内側にある思い（心情）の発露を精一杯する体験は、子どもが自己表出を存分にすることに慣れることにつながり、さらに地謡と舞との役割体験は、「他者を目立たせ集団で支える、自分が目立ち支えられる」両側の体験として社会性の育ちの基礎が含まれている。また、一つひとつの動きに意味があり明確である。動きの基本が簡潔で、幼児なりに要点を把握して自分で行動を起こすことができることから、どの子どもも興味をもってやろうとし、「自分で判断して自分でやる」という最終的には演じる主体を育てることになる。最も重要なのは、能楽が型の中で自己表現をすることがねらわれていること。守るべきこと（型、言葉）を守りながら、自分の在りようを発揮していく体験は、精神力の醸成につながると考えられる。

能楽が「面」を用いることも、また、子どもの遊びの世界における「お面」と通じるものがあり、「何かになる」ことによって、自分の世界を広げる遊びの体験と通じる一面も考えられる。

幼時より能を学び神髄を探りつづける一流の能楽師が、自らの舞によってその精神を伝えようと熱意をもって子どもと向き合うことで、子ども自身もその世界を共有しながら、学習することへの興味関心をもち、その子なりの仕方で学び取る達成感を体験する。

指導者には、自ら能楽師として活躍しつつ、後継者養成、能の文化を広げるための教育活動を実践しており、幼児期以降の子どもの指導経験を十分持つ方を迎えている。いわゆる「本物と出会う」ことによる驚き、憧れ、感動の重要性を十分に鑑みた活動である。

《指導の経過 6回 毎回1時間半～2時間》

第1段階 響き合う：指導者に親近感を持つ。先生が演じるここにいる、理屈を超えた関係。能の世界を感じる。

第2段階 まねる：全体を通しながら、声の出し方、口伝てに言葉の繰り返し。座り方、歩き方、扇子の開き方・閉じ方。

第3段階 自分のできる事を精一杯する：一人一人同じように何度も繰り返す。子どもたちは他のどの子に対しても しっかり根気よく地謡方を務める。

第4段階 自分から学ぶ。人の学びを自分のこととして学ぶ：個人に合わせた細かい指導を共有する。

第5段階 自分を発揮して見せる。達成感をもつ：それぞれ、着物・袴を着けて保護者の前で自信をもって演じる。

3 子どもの経験と育ちへの効果の検討

能楽の体験学習は、自分の興味から発する創造性を核とする遊び活動とは異質の体験である。自身の自己発揮の遊びの生活に対して、ここでは自分の体、声、などの自分自身の能力を使って、自分を取り巻く空間、物や人が指し示すことや その状態に注意深く対応する経験をする。

(1) 型から入り、その中で自分を発揮する（所作が決まっている）。

①動きと言葉は統合されて全体の流れを通して意味ある世界が表現される。

②学習者は、分らないことの中に指導者に導かれて入りながら、少しずつ自分の中に相手を取り込んで、決められた表現を身につけていく。

③その型を繰り返しながら、さらに洗練されて自分を高めてゆく。

(2) 日常の生活空間が異質の空間に変わる。

①正座、静粛、移動の枠組みに適応する。

②手がかりのないところで動く（右左、前後、間隔、位置取り）。

(3) 自分の動作に対する意識を明確にする。

①自分の体の動かし方の細部に対する意識（手の握り方、おき方。座り方、扇子の広げ方、立つ時の姿勢）。

②位置と動きと発声の関係をわかる。

(4) 自分一人で学ぶ。他人に頼らない。

①自分が演じている時は 他の人を見ない。

②指導者の言葉、声を頼りに、自分で空間の目印を見つけて移動し、謡を手掛かりに自分の意思で自分の体を動かすことを意識する（どこで、どこまで、どのような動作で、自分で自分に命令する）。

(5) 場面の全体の中で展開していることを感じる。

①舞方と地謡との関係性で成立ち、地謡は舞方をよく見て合わせて謡い、舞方はそれを聴いて動く

②相互作用による一体感の体験から、周囲をよく見る・音をよく聴く、を同時に行う。

Ⅲ 子どもの活動状態の過程（研究対象児の事例）

個人情報への配慮から、以下は実際の詳細報告から要約して述べる。

1 遊び場面を中心に

遊び活動・リズム活動の姿について：保育記録（年中）、保育映像、記録、検討会（年長）で取り上げられた事例を検討した。

年中組4月から年長組12月までの子どもの変化を5期（4・5月、6・7月、9・10月、11・12月、1・2・3月）に分けて、各タイプごとにその時期の状態を示す活動状況、事例を研究資料として作成した（総文字数10,774）。そこから明らかになった遊びの変化の要点は次のようである。

A タイプ

年中組への進級以降、他児への関心が高くなるが、他児に比べて行動全体（動き、考え）が自分ペースであり、相手の状態や気持ちへの思いが薄いため、他児の行動に同調～参入が難しい。一時参加しても継続困難であるが、ルールのある遊び、自然とのふれあい等、遊びの対象が明確な場合は、それを媒介として他児との交流が進んだ。生活習慣の自立、集団生活のルールへの適応の課題があると保育者との関係性が強くなりやすく、「自分でやる」「自分でできる事を大事に」の気持ちを育て、「認めてほしい」気持ちに応えた。また、自分の興味優先の傾向には、自分を伝える、保育者によく話す、保育者の話をよく聴く、などから、他児との相互作用が適切になった。

リズム活動とは、音に合わせて自分のできる範囲での自己表現であり、「できるようになった」実感が持てる。「友達と一緒に同じ活動をしている体験」として交友関係、自己活動の両面から自己肯定感を強める契機となっている。

B タイプ

一つ一つの自分の遊びへの興味が強かったり、逆に他児の遊びへの関心や集団に入ることを優先して、自分の遊びが定まらずに興味関心の発展が薄いことが見られた。自分の遊びのイメージを相手に伝え・共感を得て、気持ちが通じ合って共に遊ぶことを通して、我慢する、手助けする、一緒に最後まで、などの粘り強さが出てくる。また、他児との遊びの中でも、自分の好みや思いを出して行動することで、相互作用も円滑になってくる。メンバーの意見を相互に取り入れて一つの遊びの場を広げたり、役割を変えたりしながら持続的、開放的な展開をするようになった。

リズム活動はやや習慣的になり、自分たちの遊びが盛り上がっている時は、そちらへの思いが見られる。しかし、必要に応じて気持ちを切り替えてそこでの活動に集中する力を養う場となっている。

C タイプ

生活習慣の自立が早く、心身ともに活発で人へも自然環境へも関心が強く、積極的に

遊びを考えだしている。生活の中から様々な遊びのテーマを考えだして自分からやり始めるので、周りの子も自然に刺激を受けながら遊びの輪が広がっていた。それぞれ仲良しの子どもがいることで支え合っているが、依存したり、強制することなく、相互の独自性を尊重する緩やかな関係で進んでいる。ひとつのテーマから関連することへ発展し別の遊びが生まれる場合も、一つのことを詳しく調べて創り出して置く場合もあるが、特に個人を目立たせることなく、文字、数、記号など必要に応じて用いながら学びの幅が広がっている。これはクラス全体への刺激になっている、子ども相互の行動や知識が伝播し合っている様子が伺えた。

リズム活動は、音に合わせて自分の動きをできるだけ高めたいとの意欲が伺えた。特に新しい種目は楽しんで取り組んでいる。リズム活動から縄跳びや鉄棒などの他の運動への意欲への繋がりがある。

遊びの様子

戸外活動



ままごと遊び・室内活動



2 能楽体験場面の活動状態

指導の要点

- ・全体を通して。開始、終了の挨拶。練習中の心構え。他児への配慮。
- ・演技に関して。空間の使い方（動線を動いて見せる）、開始・終了時の姿勢、移動時の動作、静止時の姿勢・所作・発声、移動のタイミング（地謡に合わせる）、舞扇の扱い（表面は本人の選択に任された）

A タイプ

活動に興味を持ち、指導者のことば、動きに集中し自分から何とかしようとするが動作が適切にできないことがある。手を取って指導される。指導者の体と本児の体とを意識させながら、「自分で動かす」意識を持たせ、自分でもできるまで繰り返してやる（一定レベルの行動に近づくよう部分的に繰り返される）。一つができた時は嬉しそうに戻る。当日は補助されながらも最後までやる。地謡も真剣に声を出した。長時間の個別指導があったが、その時間本児も他児も根気よく対応した。指導者は全体を通して何度か繰り返す、自分で動こうとする気持ちを認めながら、その気持ちを汲んで大方ができたところまで練習する。

練習では、「こうしました」「できました」「おわりました」「立ちます」「しまいます」など、動作に対する言葉が添えられる。自分の動作に自覚的になるように、動作に意味づけられ、動きにメリハリがついてくる。指導者の「自分で意図的に動く」というねらいによるとみられる。当日は一通りできたことで満足そうであった。

B タイプ

能楽には特に興味を示さないが、みんなと一緒に動く状態で始まる。個人で一通りやるが大きな声がなかなか出ない。「お腹から声を」と発声の度にやり直して、何度も励まされて声を出しているうちに、声が出るようになり、並行して動きの型もできて、動きも力強さが出る。自分のやる気に任されずに、やや強い力で応援、指示されることに応じる体験となる。

当初は真似や指示を頼りに漠然と動いている状態が見受けられ、「友達を見ない」（他人の動きを頼りにしないで、自分で判断して動く）こと、また、「友達の言葉（地謡）をよく聞く」との指導が繰り返される。自立的に同時に他者にも応じる、という自他の関係を意識化することが指導され、それへの対応の努力が見られた。当日は緊張して硬さがあった。終わったことへの安堵感が見られた。

C タイプ

手本の動きと他児への個別指導を繰り返し見ながら自発的に学習していた。部分的な動作と全体の流れとの両方を把握して舞うことができる。個別的には、何となくわかっている表面的な模倣状態から、ポイントの動作や動きの洗練に向けての助言、手本が示される。学び方として、「自分の興味やできる事に合わせて学び楽しくやる」ことから、「指導者を見習い、教えられたことを取り入れる学び（ここでは声の出し方、手足の動かし方、姿勢などの基本）」へと進められている。A1 はその習得に集中し、指導者の細かい指示をよく聞いて何度も練習する。A2 は、練習時に他児の状態をよく見ていて、その動きを助けるような行動（舞い方に合わせた地謡のタイミングなど）や、当日は自分から地謡の練

習を始め、他児も誘われて一緒に謡うなど活動全体への積極性が示された。本番では意欲的に精一杯発表し、達成感が感じられた。

違いの整理

<p>Aタイプ1 興味は強い 技能が追いつかず、できない意識が強い その場で自分なりにやる意欲 繰り返しの指導を受け入れる 新規活動 参加達成自信</p>	<p>Cタイプ1 興味は強い 習得が早くできてくる さらに上達しようとする 細部の指導を受け入れる 新規技能習得 自己充実感</p>
<p>Aタイプ2 興味が薄い 細部に気を付けず、間違いが多い 他児の動きに合わせてやすい 繰り返しの指導を好まない 新規活動 消極参加満足感</p>	<p>Cタイプ2 興味は中等度 動きはできている 指導者を見て飲み込む 直接指導よりも見て学ぶ 全体で成り立たせようとする 新規活動 積極参加充足感</p>

能楽体験の様子



IV 研究結果のまとめ

1 活動の展開場面の特性

遊び、リズム活動、能楽体験のそれぞれは子どもの活動の場として特徴がある。子どもの、育ちへの契機となるとみられる点を以下の表にまとめた。

	自由遊び	リズム活動	能楽体験
<p>活動の性質 ・空間、時間の自由性・多様性 (自由設定・活用—固定・規定) ・行動選択自由度 (子ども主体—教師の設定)</p>	<p>園内環境全体の活用、各自の興味遊びのイメージ等による自己設定によって活動 ・原則として、運動、制作、ごっこなどの遊びの種類や対象は自己選択</p>	<p>動く—待機の空間が設定され、<u>規定のリズム時間に自分で合わせて動く</u> ・音楽により身体表現の仕方がきめられ、<u>自分で判断して、自分から行動する。</u></p>	<p>動く空間、軌道、座位空間が設定され、開始—終了は指導者によって指定される<u>指示によって動く</u> ・仕草、発声の手本が示され、所作を<u>見習い、合わせて、自分の動きを作る。</u></p>

<p>・活動成果の明確さ、過程の順序性 (体験中心—結果の表現)</p> <p>・活動の即時性、連続性、反復性 (変化・創出—馴化)</p>	<p>・活動の成果は問われず、子ども自身の目的、<u>充足感</u>による展開。</p> <p>・戸外、屋内の環境の枠組はあるが、季節、保育活動展開の状況等による変化があり、場の使用設定、テーマ、展開、終結は<u>自己(遊び集団)決定</u>する。</p>	<p>・長期的な目的の元で指導順序を持ち、弾力的に子どもの状態に合わせての展開。</p> <p>・活動内容は長期間の反復的で、予測性が高く、安定して対応できる。順序、テンポ、長さなどの変化に自主的に<u>自己調節</u>する。</p>	<p>・一定期間内での基礎的表現体得の目的により、成果を発表。成果は個人に即して<u>達成感</u>を重視。</p> <p>・日常生活場面が能楽の場に変換され、行動は当初<u>定められた型に即する</u>よう繰り返し練習する。習得する目標に合わせて限られた時間の中で集中的に向き合う。</p>
<p>教師・子どもの関係性 教師(指導者)の意図性</p> <p>教師(指導者)の介入</p> <p>子ども同士の関係性と人間関係体験</p>	<p>遊びのねらいを子どもの発達に応じて環境構成を行う。原則、生活時間の枠に添って、子どもの自主的活動は見守る。</p> <p>安全・物の管理、遊びの障害の排除、子どもからの援助や参加の要請への対応、子ども間の関係の助言など、介入は子どもからの必要性、自己解決力を見定めて行う。</p> <p>遊びにおける仲間関係は子ども同士の興味などによる。 (個人、グループの流動的關係、参加、分離、合体、集合、競争、協力の關係性が流動的に展開。) <u>自—他關係の多様な変化の体験</u></p>	<p>子どもがリズム活動に楽しく参加し、仲間と一緒に動くことを条件(雰囲気、時間、上達感、充足感、全員参加等)で設定。動きの洗練にむけて見本の提示。</p> <p>子どもの活動中は、低年齢では教師が手本を示し(共に動く)、年長児では、本人の意思を尊重し補助的(手を添える、合図をする)等の介入を中心とし、部分的教示にとどめる。</p> <p>他の子どもを引き合いには出さない(よい、悪いについて)。仲間と一緒に動く、仲間と交代に動く、自分たちを見てもらう。上手、下手については他の子どもは気にせず、自分らしく動く。 (同一活動状態に共に取り組む。) <u>集団一体感と集団所屬感の体験</u></p>	<p>能楽における基本動作、基本発声の一部の体験を目的に、指導者が繰り返し教示(能楽提示)及び個に合わせた指導。教示に従うことによる習得、新しいことを学び取る体験からの達成感、自信の自覚。</p> <p>能楽のきまりに即した仕舞、地謡を全員に提示したあと、個別指導を繰り返さず。体に触れ直接動きを引き出す。子どもは自分の達成度に合わせて指導されている感覚から、安心して指導を受け入れる。</p> <p>新しい体験を仲間と一緒に取り組む。不安や困難を共有。動きや発声の習得は自分の努力であるが、他の学びの過程を共有する体験。(各自が他児をみながら待機) <u>自己課題—他者課題の理解。他者への協力意識</u></p>

2 子どもの活動への取り組みの特徴

園活動の提供する環境、予想される子どもの学習は共通であり、指導計画とされるも

のである。それぞれの子どもの園活動状態をまとめてみると、子ども自身の主体的状況、発達の課題により多様な経験の仕方があり、異なる教育的効果がみとめられる。

A タイプ

全体的に生活の自立が遅い問題は、保育者や他児への依存性が高くなる、遊びへ参加の難しさ、自他の比較から自己肯定感の低下、内閉・孤立化、他児との不平等な関係性などがある。設定活動場面では外側からの制約や用意された共通体験、基礎的活動訓練では平等意識、達成感、充実感を持つ機会となっている。行事参加の後、遊びへの積極的参加、リズム活動での意欲、動きへの意識が見られる。遊びを見つけようとする積極性も出る。その機会での援助が重要とみられる。行事への参加意欲は、下地づくりの計画的活動によって運動機能が高まっていったことや、「できるようになっていく」という自己肯定意識の役割が大きいとみられる。

B タイプ

自由遊びでは自分の好きなことに取り組むことができ、集団行動も特に問題がない。遊び方や物、人への好み、自分なりの選択を表現して遊ぶ過程の中で、周りとはぶつかることや、適当な遊びが見つからずに他児の遊びに合流してそこで新しい遊びを見つけるなど、自発的な活動での育ちが大きい。自分の興味からの遊びに集中したいため、設定活動への興味、参加意欲は強くないため、保育者の指示に受け身的に行動する傾向がみられる。原則として、幼児期の保育は一斉的設定的な活動よりも自由な遊びによる方が適切であると考えられる状態であろう。一方で、集団への適応力を高めたり、自分の状態に気づいていく機会として、また、多様な経験を受け入れて今日の幅を広げる素地作りとして、「皆での活動」「自分からではない活動」の中にも興味を見つける経験は大切であろう。設定活動への導入の仕方、興味の持たせ方の工夫が必要である。

C タイプ

園環境や保育者、友達にも早くから親近感をもち、安定して的確に生活習慣を実行し、遊びも活発に行って素直に自分を表わしている。園環境の変化や、これまでの経験からの保育の流れの理解が早いため、この子どもたちの動きや思いつきは、他児にも受け入れられやすく、自然に遊びの中心になりやすい。自分のイメージによる遊びに向き合っているため、他児との対等な関係をもって、追従や命令的な言動は少なく、互いに認め合いながら一緒に遊び続けることができている。C1 は自分の興味の展開、新しいことの習得に集中して、いろいろな思いつきを実行し、完成させようとする。結果として他児とのかかわりへと進んでいる。C2 は周囲への関心が強く、今やるべきことの判断が早く、対応も的確にする。遊びのイメージは他児から得ることも多い。その展開が継続する時と、一時的

な場合とがある。環境からの気づきから独自の遊びにしようとしているが、実現が難しい状態もある。

リズム活動はルーティンではあるが、その中で自分の技能を發揮し、挑戦的に高めることもできるため、飽きることなく行う。多くの場合この前後の時間を見越して遊びに集中している。能楽体験のような新鮮な活動は、好奇心を持ちながら丁寧に導かれる学びの体験として、新しい学びへの自信となり、将来的にも貴重な経験となっているとみられる。

3 園活動相互の教育的役割の連携

園全体の長期年間指導計画において、子どもの経験が次に生かされて育ちの方向を支えているか？の確認として概略をまとめた。現段階で、園行事の時期・内容の設定が子どもの潜在力を顕在化する機会となっていると捉えられるが、個々の課題状況の転換契機になっているか、個々についての検討に基づいた計画の検討は今後の課題となる。

活動相互の関連

平常設定活動 (リズム活動他)	自由遊び	非日常設定地活動 (時間外クラブ活動)
<p>設定の中で自分で動く 運動技能、リズム感 自己修正 繰り返しによる予測 上達感</p> <p>↓</p> <p>園行事運動会—応用発表 運動技能の応用、練習、 リズム表現の応用、 集団活動 (競争・協力・ルール) 発表・達成感</p> <p>↓</p> <p>園行事卒園発表会—成果 体験 縄跳び、鉄棒、跳び箱 自主練習、充実感、自信</p>	<p>自分から・自分で 自由に自分の興味の展開 ↓ 他児との出会い、交流 ↓ 一緒に、向き合って 遊びのイメージの共有 ↓ ⇔遊びの拡張、内容展開 ↓ 個々の遊びの多様化 (個性の發揮・伸長) ↓ 遊びの共同設定 ↓ イメージ・アイディアの 交換 (遊びのテーマ発見展開、 方法創作) ↓ ⇔新たに自分で 場の活用や素材の発見、 役割の自覚、活動の連 鎖、目的と手段、全体と 部分の見通し</p>	<p>地域社会の中で (園外保育等) 異文化に慣れる (英語で遊ぶ)</p> <p>⇔ 伝統文化学習—能楽体験 表現の学習、 指導による習得 達成感 ↓ ⇔ 園行事クリスマス劇発表 役割の選択 役割表現</p>

研究成果と課題

現時点での成果として、園における一つ一つの活動経験は積み上げられており、次の活動への意欲や行動の仕方に影響をしていることを具体的に捉えることができた。特に保育者設定活動はクラス集団で共有される経験になるので、それぞれの経験が次に生かされるような年間活動計画の順序、時期、内容、および、設定活動における子どもの個性への配慮の重要性が理解された。

今後の保育への示唆は以下のようなものである。

- 1 保育者の計画的設定活動は、日常的繰り返しの活動と短期的特殊な活動（行事等）とがあるが、そこでの子どもの学び方（指導のねらい）は異なる。

本研究事例では、前者は自己を発展させながら、後者は他者から吸収しながらであるが、いずれも子ども自らが興味関心、意欲を持つこと、子ども同士が繋がることが基盤となる。

- 2 子どもの資質・個性により育ちの過程は異なり、遊びにおいても設定活動においても、子どもは自らの状態に合わせて参加、行動、かかわり方を選択調整している様相が捉えられた。

- 3 保育者の援助・指示等は子どもの意図や要求を起点とすることが自発性を高める。

- 4 設定活動体験の遊びへの効果としては、遊びのイメージの広がり、他者への配慮、物の扱いなどへの間接的な影響と、保育者からの積極的誘導はなしで活動内容を自分たちの遊びとして行って習得するなどの直接的影響がある。相互に連動しながら子どもの総合的な育ちになっていると考えられる。

現代社会においては、子どもの育ちの環境は必ずしも恵まれているとは言えない。地域社会や家庭が担って来た幼児期の養育、教育役割が保育施設に大きく任せられた現在の、どのような体験を用意することが必要か、基礎的発達を調和的に十分に培うことが可能であろうか、そのことを真剣に問い直すことが重要ではないだろうか。

子ども自身に内在する成長への志向（できるように/わかるように になりたい）、人と繋がる意識（仲間と一緒にしたい、仲間に受け入れられたい、同じようにやりたい）、自己追求（周りを知りたい好奇心、自分なりにやりたい）は共通であるが、その状態、現れ方は異なっている。それらを受け止めながら、子どもの要求が生かされる可能性を含む場を設定し、子どもの特性が様々な場面によって異なる発揮の仕方ができる事が、いわゆる育ち合う関係になると考えられる。保育者が設定誘導する一斉的活動状況は、そこでの子どもの体験/学びを個に即して理解することによって、幼児を育む教育の目的に叶うものであると考える。

今回は日常的、非日常的設定活動の教育的意義を子どもの具体例から考察を試みた。

こうした活動を用意しながら、子ども自身の発案による自由な遊びを子どもに任せながらその発展を支えることによって、子どもの自発的な遊びが、単なるその場の偶発的刺激への反応や、思い付きによる一過性の活動ではなく、子ども自身の発達状態、仲間関係、園環境等との必然的な関係によって生まれる、発展的な活動になるのではないだろうか。

我が国の幼稚園教育要領の背景は倉橋惣三の誘導保育論があるとされている。倉橋は幼児教育は自己充実、充実指導、教導という段階での教育、遊びについては誘導の役割の重要性を説いている。現在の生活環境において、子どもたちは活動の誘因となる多様な刺激を受けている。そこで、自分自身の身体的、精神的実情に合わせた活動が十分できる物的環境（時間、空間、活動対象）、安定した子ども同士関係の構築、大人からの人としての在り方の基本の伝授等、自己充実の基盤を作ることが求められるのではないだろうか。今後も無理のない幼児期の教育方法について検討していきたい。

参考図書

- 中村雅之著 能・狂言 日本の伝統芸能
- 山本玲子著 「共感力と情動；外国語教育がめざすもの」 現代図書、星雲社 2022
- 砂上史子著 『『おんなじ』が生み出す子どもの世界：幼児の同型的行動の機能』
東洋館出版社 2021
- 無藤 隆著 「共同するからだとことば、幼児の相互交渉の質的分析」
金子書房 2019
- 河合隼雄他 「声の力・歌・語り・子ども」 岩波書店（岩波現代文庫） 2019
- 佐藤 学他 「変貌する子どもの関係」 岩波書店 2016
- 小西 川田 編「シリーズ 子どもの貧困2 遊び・育ち・経験—子どもの世界を守る」
明石書店 2019
- バーバラ・ロゴフ（當眞千賀子訳）
「文化的営みとしての発達—個人・世代・コミュニティ」 新曜社 2006
- 大宮勇雄 「学びの物語の保育実践」 ひとなる書房 2010

共同研究者 （代表） 松田彌生
藤本怜美
小川真理
星由紀子