

## 遊びの中の学びに関する一考察 — 2歳児の構成遊びの分析を通して —

倉畑 萌<sup>1)</sup>・梅田 裕介<sup>2)</sup>

### A Study of “Learning in Play” in Toddlers at a Nursery School Through Analysis of Two-year-old Children’s Constructed Play

Moe KURAHATA and Yusuke UMEDA

本実践では、行事を目的とした保育の在り方ではなく、子どもに寄り添った活動から自然に行事へと繋げていく保育実践について考察した。本実践では、子どもの姿と保育者の願いとを踏まえて「構成遊び」に着目した。制作活動の事例を通して子どもの姿を捉えると、子どもの日常生活と保育とが関連しているからこそ、子どもの言動には豊かさが生まれること、そして連続性のある保育内容であるからこそ、より子どもの育ちや学びに繋がることが示された。本研究からは、「日常的な活動や遊びの延長上に行事がある」と保育者が捉えて保育を組み立てることで、子どもが季節を感じるとともに、子どもの主体性を促し、より多様な学びに繋がることが明らかになった。

キーワード：保育実践・2歳児・主体的な保育・構成遊び・遊びの中の学び

#### はじめに

平成29年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂が行われた。そこでは、幼児教育において育む資質・能力の明確化や、幼保小連携を見据えた保育の構築等が新たに踏まえられ、カリキュラムマネジメントや教育内容の充実に現在邁進しているところである。しかし、幼児教育の本質自体は変わらず、「幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方向的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期」との捉えに基づき（文部科学省, 2018, p.28）、「環境を通して行う」ことが重視されている。つまりは、子どもが「やりたい」と思う活動に直接的にかかわる中で、改訂で述べられているような資質・能力等の育ちが子ども主体で生まれていくよう、日々の保育活動を展開していく必要がある。佐伯胖は、環境は資源であり「自然な

環境」の中に、子ども達がイメージーションをはたかせ、予想外の使い方や新しい状況・文脈を多様に作り出していくとしている（佐伯, 2011）。子ども自らが環境に主体的にかかわること自体が、学びだといえよう。

では、実際の保育現場に目を向けたとき、望ましい「遊び」の中で「学び」が生まれているのだろうか。保育現場で必ず行われている行事：運動会を例に挙げると、「主体的な存在としての子どもの姿」が見えにくく、過度な練習を強いられているように感じてしまう…（中略）…練習風景においては、子どもからも保育者からも“ねばならない”雰囲気漂っていることも多い（下線は筆者による）」との意見がある（金瑛珠, 2017, p.45）。本来は遊びの延長線として、あるいは発展としてあるべき行事が、「ねばならない」という雰囲気から厳しい訓練のようにさえなっている現状がある。この中でも学びはあるだろうが、強制的な学びであると同時に、改訂で重視された「学びに向かう力」等の資質・能力とは程遠い。

1) 短期大学部幼児教育学科 2) 教育学部子ども教育学科

以上からは、子ども主体ではなく、保育者主体で行われている保育現場の問題点や、そのような中で保育にあたる保育者の葛藤が伝わってきてならないのである。

## I 研究の目的・方法

では、保育者は前項の現状をどのように感じているのだろうか。木村直子ら(2016)の研究「保育士のストレス要因に関する研究-職場でのストレス要因・個人的なストレス要因に着目して-」によると、保育者は、

- ・保育の質、専門性を高めるため努めようとはしている。
- ・「行事の準備」など本来勤務時間に行う持ち帰りの仕事に情緒的消耗感を感じる。
- ・持ち帰りの仕事が「週5日ある」場合、脱人格化が起きやすい。
- ・それらによって、子どもとの関係も結びにくく、保育観や保育の専門性を高める姿勢が低下していく。

という悪循環があることが明らかになっている。また「保育者も園児も、行事を追いかけ、行事に振り回されて一年を終わるといった園さえある」ともされている(森ら, 1991, p.181)。保育者は子ども主体の遊びや活動の中で、子どもの学びを願っているものの、毎月のようにある行事やそのための準備、それらの積み重ねにより、子どもにとっても保育者にとっても悪影響が生じている。そこで改訂から2年が経過した今だからこそ、「遊び」と「学び」について再度捉え直す必要があると考えている。

そこで、本研究では、今まで話題にしてきた「行事」へ向かっていく子どもの「遊び」と「学び」に着目する。どの幼児教育現場においても行事は必ず設定されており、行事に付随して保育が展開されている園も多い。しかし、「ねばならない」「強制的な」雰囲気が多く、遊びの質・学びの質が低下していることは前述の通りである。そのため、「行事のための遊びや練習」ではなく、子ども主体の「遊び」が、保育者や子どもの過度な負担なく自然な形で行事へと繋がり、子どもの「学び」を育てていく『保育の

在り方』について検討することを目的とする。

研究は以下の手順で行う。まず始めに文献研究を行い、子どもの遊びや、本来の行事の意義・求められるものについて簡潔に整理していく。次に、それらを踏まえ保育実践を行っていく。最終的には、保育実践の分析を通して、

- ①行事のためではなく、遊びの繋がり・発展を重視した保育の在り方と有効性
- ②その中で、改訂で述べられているような、主体的な子どもの学びが見られたか

について具体的に明らかにし、研究の目的に迫っていく。

## II 「遊び」と「行事」について

### 1 文献調査から

幼児教育の現場においては、先に述べたように“こどもの日(5月)”、“母の日(5月)”、“父の日(6月)”、“七夕(7月)”…など、一月に一度は行事があるといっても過言ではない。では、一体それら行事を保育者はどのように捉え、保育を行っていくことが肝要なのだろうか。

行事保育の問題点として、森らは①競争主義、②見せ物主義、③マナー化の3点を挙げ、それらによって折角の教育的意義が失われていくことを危惧している(森ら, 1991)。では一体どのような教育的意義があるのだろうか。保育所保育指針解説の「1歳以上3歳児未満保育」の一部には、「友達や保育士等と…(中略)…行事に触れて、その雰囲気を楽しむ、楽しんだりする。行事に合わせて彩りの添えられた保育室の飾りや食事、わくわくするような活動、少しだけ改まって特別感を味わう体験など、普段の生活とは違う環境の中で、子どもなりに保育士等や友達との一体感、季節や自身の成長の節目などを感じる。こうした経験を通して、子どもは日常の遊びにも自分の体験したことを取り入れたりしながら、自分を取り巻く地域の自然や伝統文化などに興味を向けるようになってくる(下線は筆者による)」とされている(厚生労働省, 2018, p.152)。このような文言は幼稚園教育要領解説にも記されている。最も大きな学びは、下線にあるように、行事と日常の遊びが繋がって発展し、それが学びに繋がることであると考えられる。これはまさしく本研究

の目的とも合致する。そして、幼稚園教育要領解説及び保育所保育指針解説には、以下のように同様な内容が記されている。

行事そのものを目的化して、幼稚園生活に行事を過度に取り入れたり、結果やできばえに過重な期待をしたりすることは、幼児の負担になるばかりでなく、ときには幼稚園生活の楽しさが失われることにも配慮し、幼児の発達の過程や生活の流れから見て適切なものに精選することが大切である。

(文部科学省, 2018, p.114)

特に行事などでは、結果やできばえを重視し過ぎたりすることのないよう、共に進める保育士等同士が、その行事を取り入れた意図などを共通に理解した上で、活動の過程での子どもの変容を読み取ることが大切である。

(厚生労働省, 2018, p.223)

行事は目的ではなく、行事に向かっていく活動や遊びが大切であり、保育者は発達段階に応じた行事・活動の選定、そしてそこでの子どもの学びを適切に捉える必要がある。

## 2 保育実践に向けて

浜野兼一は、教育要領等に前項のような記載はあるものの、その内容や実施期間、回数は現場の裁量に委ねられていることを挙げ、保育者がその意義や学び・発達の連続性を念頭において計画を立てる必要性について言及している(浜野, 2008)。また、行事の実施と教育時間の確保について、これまでも行ってきたからという理由ではなく、園の教育計画を見直し毎年検討する必要性についても述べられている(恒岡, 2015)。

以上より、本研究における保育実践においては、  
○競争や出来映え重視ではなく、行事と日常の遊びの相互関係を重視する。  
○幼児の発達や生活の流れに着目し、主体的な遊びが生まれるよう工夫する。  
○エピソードから子どもの学びを読み取りつつ、保育計画を都度見直す。  
という3点の手立てをもって行っていく。そして、

何より忘れてはならないことは、行事への準備や当日の活動を通して、人間関係の発達、自己肯定感の育成、協同する力など、多くの成長が見られるものの、それは子どもを支える保育者の援助があってこそだということである(志村ら, 2007)。どのような援助が子どもの成長に繋がるのかを見極めつつ、次項の保育実践にあたる。

## Ⅲ 2歳児における保育実践

前述までを踏まえ、実際に以下のように保育実践を行った。

### 1 実践の概要

対象：W保育園の2歳児クラス(男児8名、女児1名)

期間：2016年12月

方法：筆者(倉畑)も保育者として実践に参加し、カメラでの撮影と筆記により活動の様子を記録した。

備考：本研究の目的によって行われた本実践は、ドキュメンテーションの形で時系列に沿って、写真及び言葉(エピソード)でまとめられている。当時のドキュメンテーションと保育者(倉畑)が語る実践時の子どもの様子、保育者の願いの聞き取りによって、分析にあたる。

一斉保育の中でも、連続性がある内容から制作へと繋げていくことで、それぞれの子どもの学びが生まれると考える。本実践では、特に2歳児に着目し2歳児における構成遊びを季節に合わせた制作活動へと繋げていく過程の中で見られる学びについて、事例から検討していくこととする。

### 2 実践事例分析

#### (1) 実践の背景

子ども達の色への興味関心が高いという実態を活かし、4月から継続的に色に関する保育を行ってきた。散歩中に様々な色を探す中で、「赤い丸!」というように標識やマンホールの「形」にも気付く姿が見られた。そこで、学びの連続性を意識して1年間を通し「構成遊び」の保育実践を行うこととした。最初は丸に焦点を当てた活動を行っており、5月には丸を貼り付けこいのぼりの鱗に見立て遊ぶことや



9月には紙を破って貼ることで丸いお月様を作るなどいろいろな方法で丸を使って遊ぶ楽しさを味わってきた。そこで12月の本実践では、新たに三角に着目した。

また、12月までの間に、子ども達は日々の生活の中で、指先を使った遊び(紐通し、洗濯バサミ遊び、スナップ・ボタン遊び)を繰り返し行ってきた。保育者として今後は、ハサミを使った遊びを通して指先の発達だけでなく、切ることで自ら創り出す形への興味を高めていきたいと考えた。子ども達自身は、イメージを共有しながら遊ぶ(ダンゴムシになりきって遊ぶ姿やお店屋さんになりきって遊ぶごっこ遊びなど)姿が見られるため、より子どものイメージを大切にしたい保育について考えていく。

今までは形を取り入れた活動として、室内や散歩中における形探しを行ってきた。今回は、構成遊びを通して主体的に形からイメージすることや作り上げる喜びを実感出来るようにしたい。そして、研究目的にあるように、遊びが連続して自然な形で展開していくよう保育を組み立て、その分析にあたる。

## (2) 実践1「自然な形でツリー作りへ」

### 1) 活動1「画用紙を切って貼る活動」

これまでは、手で破ったりあらかじめ用意しておいた紙を貼ったりする活動は行ってきた。今回は材料を自らハサミで切り、自然な形でそれを活かし、自分で作品作りをすることを重視して以下の活動を行うこととした。

ハサミで画用紙を切ることで、いろいろな形が生まれることに子ども達は興味をもち始めた。そこで、1回の開閉で切ることが出来るように1.5cm幅の緑と黄緑の画用紙を準備しておき、数日かけて一回切りにチャレンジした。そして切った形を容器に入れていった。その際、ハサミは2人の保育者がそれぞれ一人の子どもの傍に付き、安全にそして順番に使うことが出来るようにした。

#### 事例1 黄緑と緑色の三角が出来たよ

他児がハサミを使用している間、他の子ども達は友達がどのように切っていくのかをじっと見つめる姿があった。3日目になると、「ここ持つんだよ」や「こうやって置くんだよ」と子ども同士が声を掛け合い、教え合う姿が見られるようになってきた。

また、ただ切るという行為のみで終了するのではなく、今までの貼るという経験を活かして、自分で切った画用紙を『三角型の段ボール板』に貼り付けていくという活動も追加して行った。糊の量の加減で上手く貼ることが出来ないこともあったが、糊付けをしていく間、「全部緑にしちゃえ〜」と言いながら貼る姿があった。最初は白色のダンボール板が、自分で切った黄緑や緑色の形で埋められ、黄緑と緑色の大きな三角が出来あがった。

#### 《事例1 主体性に焦点を当てた考察》

子ども達はハサミで自ら切ることへの喜びや、容器が「形」で満たされていく様子に満足感を得ていたと考える。保育者としては満足感をそのままにするのではなく、その成果や過去の経験を活かして「貼る」という活動を取り入れることとした。三角の段ボールに貼り付けている時点では「〇〇だ」と何かに見立てることはなかったが、子ども達は張り切って貼っていた。先ほどは満たされる満足感を味わい、次は「全部緑にしちゃえ〜」という発言からも分かるように、容器を空にしたい、段ボールを自分の形で貼って埋めつくしたいという気持ちになったのではないだろうか。準備されたものを貼るという活動であっても、“糊付け”が好きな子ども達は喜んで行ったと推測される。しかし、自分で切ったものという付加価値がついたことによって、より意欲的に取り組むことが出来たと考える。「切る」「貼る」のすべてを一度の活動の中で行うと時間・意欲等の面で困難な部分が出てくるであろう。しかし、一つ一つの活動を子どもの意欲に沿い、主体的な活動の中で丁寧に行っていくことで、子ども達一人一人にとっての学びに繋がる。そして、保育者もその学びに目が向くきっかけになると考える。

#### 事例2 これってツリーじゃない?

画用紙を貼り付けた三角型の段ボール板3枚(事例1で作ったもの)を横に並べて置いておいた。すると、ある子は「おやま(山)?」と反応した。するとある子が「違う!上にして」と言う。それを聞いた保育者が「こう?」と3枚の三角の板を縦に並べると「ツリーになった!」と言う子ども達。しかし、ある子が「なんかさみしいような…」と言い始める。そこへ「ジャラジャラ付けたら?」と両手を

振りながら提案をしてくる子が現れた。「ジャラジャラって？」と保育者が尋ねると「あのさ、ツリーについてるやつ」とツリーの飾りのことを指していることが分かった。

### 《事例2 主体性に焦点を当てた考察》

12月の本実践にあたって、保育者の意識では、クリスマスツリー作りに繋げることを計画していた。しかし、前述のように行事のための遊びとならないよう、子どもの活動が自然な形で主体的に発展し、行事や日々の生活にも繋がっていくようにした。そのため今回の活動においても、イメージを刺激するように三角や黄緑、緑色を用いたものの、保育者からはツリーというキーワードは無理に出さず、仮に子どもの中でツリーというイメージが膨らまなければ、子どもの思いに沿うよう活動を柔軟に変える予定であった。

子ども達が作った三角はいろいろな見立てに繋がりと、子ども達の中でイメージが大きく膨らんでいった。保育者が横に並べたことから山とイメージする子、自ら頭の中で並び方を想像して、縦に繋がればツリーになるのではと思いを膨らませる子も見られた。このように「ツリーになる」と保育者が提示するのではなく、子ども達が遊びの中で「何だろう」とイメージを膨らますことの出来る余地をもたせることが重要であると考え。通常の行事制作であれば、「クリスマスツリーを作るために」画用紙を切る・貼るといった活動が生まれる。しかし子ども達は過去の経験から、切ったものを貼ると何か出来るのではないかという期待やイメージをもって遊んでいるはずである。そういった子どもの主体的に遊び込もうとする力は、作る物が決まっている活動ではなく、遊びの中でイメージを膨らませることから育まれる。子どもはそれを原動力に、より遊びを充実したものにしていけるのではないだろうか。

また、ツリーだと見立てた後も、「なんかさみしい」と自分の思い描くツリー像とは異なっていることに目が向き、子どもの意見から飾り付けをするという方向性へと発展した。これは、以前にツリーを見たり、家庭で飾り付けをしたりした経験から、そのツリーと比較して「さみしい」という言葉が発せられたと推測される。子どもが初めて目にするこの感動や驚きといったものはもちろん重要であるが、見

聞きした経験を活かすことが出来る力も同様に重要であり、この学びも同様に重視していく必要があるだろう。同時にツリーの飾りには色々なものがあるが、「ジャラジャラ」と子どもが表現したものを実際に作ることににより、子どもの主体性を重視した保育へと展開されたといえる。「さみしい」という発言と各々の過去の経験をクラスで共有したことで、遊びが大きく動き出し、子どもにとって願いをもった活動になっていったと考える。「ツリーを何とかしたい」、そういった必要感があるからこそ、より主体的に取り組むことに繋がったのだろう。

しかしながら、先ほどと同様にこの時点で子どもから「飾り」についての言及がないことも考えられる。その場合も無理に飾りを作るのではなく、そのままの状態飾り、子どもの動きを待つ予定でいた。しかし、実際には子どもから意欲的に活動が展開していった。実践時期がクリスマスの雰囲気になってからであることが要因の一つとして挙げられる。子どもの生活に合わせた時期に活動を取り入れたため、子どもも実体験と比較することが出来たのである。何もない状態から「〇〇が作りたい」となることは2歳児にとっては難しい面がある。しかし日常的に目にしているものへの観察力は養われている。子ども達のイメージするものや表現したいものを保育者が引き出し、保育を進めることこそ、より主体的な保育といえるのではないだろうか。

### 2) 活動2「ツリーの飾り作りの活動」

子どもの主体的な発言を受け、ジャラジャラ(オーナメント；ツリーの飾り)を作ることにした。オーナメント作りにおいても様々な「形」に目が向くように、星型とストローそれぞれ5つを毛糸に通したオーナメント作りを計画した。そこで星型の画用紙の真真中に穴をあけたものとストローを細かく切ったものを準備した。秋にも子どもの遊びの中から、紐通しによるオーナメント作りを行ったため、今回は前回よりも穴を小さくして紐通しも楽しみながら挑戦出来るようにした。星型とストローの絵柄を5つ描いたシートを準備しておき、子ども自身がたくさん星やストローが入ったものから、5つ取り出すようにした(図1)。毛糸の先には先端を丸めた針金を付け、縫物をするように紐通しが出来るようになっている。

**事例3 自分達で作ったツリーを飾りたい!**

星の形を見た子ども達は「星だ〜!」と声を上げた。そして「1、2…」と大きな声で数えながら星やストローを取り出していく。そして、シートにすべて載せることが出来ると、紐を通してオーナメント作りに取りかかった。

一人一人が星とストローとを順に集中して通していく。早く5個ずつ通せた子が、「まだやりたい」といったため、それを受けてさらに5個ずつ取り出し繰り返し挑戦出来るようにした。他の子も「まだやりたい!」との声が上がリ、満足するまでオーナメント作りの活動を繰り返していった。すると「飾りたい!」と声が出るようになったため、その場で簡易的にツリーに飾り付けを行った。すると「ツリーになった!」と子ども達は喜びの声を上げた。ツリーは、保護者も子ども達も見える玄関横の壁に飾った(図2)。

《事例3 主体性に焦点を当てた考察》

オーナメント作りの中にこれまで行ってきた紐通しに加え、自分で使用する材料を取り出すという経験も取り入れた。その中で「星」という形にも興味を抱くことを願った。

子ども達にとって、今までは制作に必要なものは、保育者から必要数を受け取って取り組むことが主であった。しかし、自分で必要な数だけ材料を取り出すことが出来ることに喜びを感じているようで、大きな声で意欲的に数を数える姿に繋がったのではないだろうか。同時に、「まだやりたい!」という発言からも分かるように、この活動が子どもにとって「やらされている」活動ではなく、自分達で思い描いたツリー作りのために心から「やりたい」活動になっていることが窺える。そういった子どもの思いを受け止めることの重要性もいえるだろう。

シートに集中して星とストローを載せていく姿、そして載せることが出来たときの満足気な表情からも、子どもの意欲が見て取れるところである。また、シートの形に合わせて星を置くことで、今までは曖昧な形でしか捉えていなかった星という形についても認識を深めていったのではないかと考える。ツリーの飾りとしてよく見られる星形について興味をもち、よりツリーやクリスマスに対しての思いや願いを高めることに繋がったのではないかと考える。

「ツリーになった!」という発言も本実践において非常に大きな意味をもっていると考えられる。今までは漠然と多様な形に触れ、イメージを膨らませてきた子ども達であるが、そのイメージや思いが自分達の手で実現したのである。過去の経験やイメージが繋がり、「本当にツリーを作ることが出来た」と自信をもつことに繋がったと考える。また、自分達で飾ることで喜びにも繋がったことだろう。ツリーを毎日通る場所に飾ることで、自分が作ったことを保護者に伝えたり、自分が行った活動を振り返ったりすることにも繋がると考える。

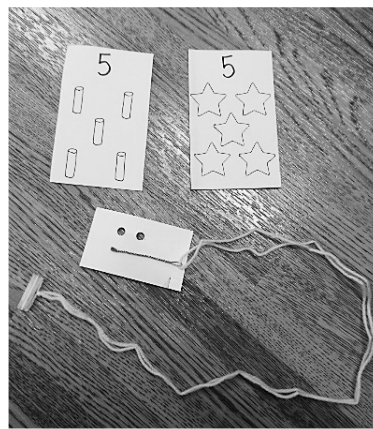


図1 シート

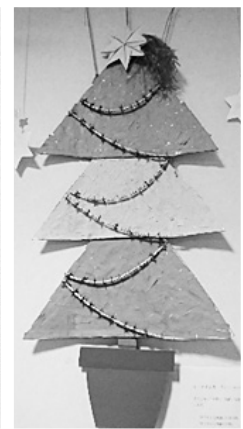


図2 完成したツリー

(3) 実践2 「三角を使った構成遊び」

1) 活動3 「12個の三角で星を作る活動」

ツリーの横に保育者が作った星を貼り付けておいた。数日後、保育者は貼り付けておいた星を剥がし別室に飾り付けておくと、子ども達の遊びとして星探しが始まった。

そこで、星探しや事例3で子ども達が星に興味をもったこともあり、構成遊びを通して星作りをすることとした。その際、三角で今まで遊んできた学びの連続性を意識し、すべて三角から成る星を作るよう工夫した。台紙に12個の三角で作られた星を描いておき、その上から三角型を貼り付けられるようにした。

**事例4 星ってたくさんの三角なの?**

子ども達は保育者の飾った星に興味を示し、ツリーをうれしそうに眺める姿があった。後日「星がない」とすぐに気付いて星を探し始めた。「こっちにあった」と星を見つけると、上を見上げながら「(星



が) いっぱい〜い!」と喜ぶ声が聞かれた。そこで保育者が「星さん作ってみる?」と子ども達を誘ったところ、すぐに「作る!」という返事が返ってきた。

指で一つ一つの台紙に描かれた三角をなぞっていく。「ちっちゃいさんかく」と言いながら指でなぞっていく子ども達の姿があった。その後、向きを確認しながら型に合わせて三角を貼り付けていく。「さかさまさんかくこっち?」と角が下を向いている三角も、子ども自身が確認しながら貼っていった(図3)。

貼り終わり星が完成すると、台紙を上上げて「出来た!」と保育者に見せる子が現れた。「きらきらひかる〜」と歌いながら、手を上に挙げて星を表現するような仕草を見せる子もおり、その子どもにつられてみんなで「きらきらひかる〜」と歌い始めた。

#### 《事例4 主体性に焦点を当てた考察》

事例2で飾ったツリーの横に星を飾っておき、その星を別の場所に移動させることで、子ども達の関心を高め、「星」というものへの興味へと繋げていった。ここでは星に魅力を感じている瞬間を逃さず、「作ってみる?」と保育者が誘っている。本来であれば、「作りたい」という子どもの声を拾って活動に繋げていけるとよいと考えるが、「作りましょう」という提示ではなく、子ども達へ誘いかけることによって、子ども達の「作ってみたい」という意欲を高めることが出来たといえる。子どもは面白いと感じたことを表現出来る経験、そういった実感の積み重ねがあるからこそ、見たもの・聞いたものに対して「実際にやってみたい」という気持ちが生まれると考える。そのため2歳児という年齢を考えると、保育者から誘い、様々な経験を積むことも子どもの発想や主体的な行動の基礎となっていくといえよう。

この活動での「ちっちゃいさんかく」という言葉からは、星という形が今まで遊んできた三角で出来ていることに、何となくであるが気付いていることが読み取れる。今まで構成遊びはあまり取り入れてこなかったが、パズルのように三角の向きを変えながらあてはめていく姿からは、自然な星探しという遊びで子ども達が星に興味をもっていたからこそ、主体的に取り組むことが出来たと考えられる。子どもの興味のある遊びを保育活動に取り入れることに

よって、より子どもの興味を引き出すことに繋がる事が分かる。

#### 2) 活動4 「2個の三角で星を作る活動」

事例4において、「さかさまさんかく」という言葉が子どもから出てきた。その子ども達の意識を活動へと自然に繋げ、構成遊びをすることにした。

保育者が用意したツリーの形の表面に、2つの三角を重ねて作った星の型を描いておく(図4)。一つの三角を貼った後に、「さかさまさんかく」をその上から貼ると星が出来あがる。子ども達は三角の向きを変えながら貼り、星を作っていた。

#### 事例5 さかさまさんかくでも星が出来る!

最初は「さかさまさんかく」を重ねて貼ることが難しく、上手に貼れない姿があった。しかし、保育者が事例4の子ども達の言葉を引用し、「さかさまさんかく!」と声を掛けることによって、自分でクルリと向きを変えて置く姿が見られるようになってきた(図5)。

#### 《事例5 主体性に焦点を当てた考察》

活動3と4と比較してみると、同じ「さかさまさんかく」でも、重なっているか否かで子どもにとってもつ意味が大きく変わっているように思われる。活動3では元からある形を埋めるために、パズルの要領で向きを変えてその場所に貼るだけであるが、活動4では、重なることによって見えない部分や、出来あがる形をイメージしながら貼るという作業が加わる。こういった活動を意欲的にかつ繰り返して行く中で、向きを変えながら重ねると星になるということを子ども達がイメージ出来るようになり、自ら「さかさまさんかく」として置けるようになっていった。

このように「さかさまさんかく」という子どもの言葉を拾い、そこから新たな活動が展開していった。保育者の願いを中心とした保育活動であれば、事前に準備をしておくことが出来る。その一方で子どもに寄り添った活動となると、十分に環境構成について考えることが出来ないこともあるだろう。しかし、子どもの姿にしっかりと耳を傾け、その声を活かした保育を考えることは、子どもの主体性を促すことに繋がる。

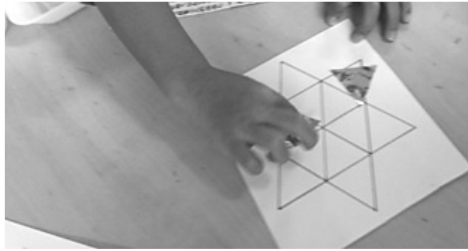


図3 台紙に三角を貼る子ども

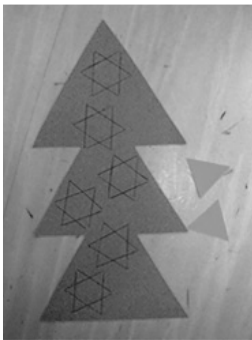


図4 星を貼る台紙



図5 完成した星

#### IV 総合考察

子ども達は遊びを通して形に関する学びを深めていることは前述までの通りである。ではそれ以外に見られる、「遊びの中の学び」はどういったものがあるだろうか。以下、特筆すべき点として3点挙げる。

##### 〔①ハサミを使うことで生まれた学び〕

活動1では2歳児ということで、安全面を考慮、他児がハサミを使っている間は待つようにした。ひたすら順番を待つのではなく、他の子ども達が作業するのを観察し、どうやって切るかを学んだり、時には子ども同士で「こうするんだよ」と教え合ったりする姿が見られるようになってきた。個人活動で終わることなく、子ども同士のかかわり合いの場・学びの場としての展開が見られた。もちろんハサミの使い方という技術面の学びもあったが、それ以上にハサミを介して学ぶ子ども達の姿があった。保育者は「ハサミで切る練習」のみ取り上げがちであるが、それを「共に学ぶ場」として位置付け、活動を進めていく視点の重要性が感じられた。

##### 〔②数に関する学び〕

活動2では決して数の勉強をさせるつもりではなく、自分達でそれぞれの思いを達成するために、材料を取りに行くことを取り入れた。自分の目で確認する手助けとして使ったシートは、感覚として「数

というものが子ども達の中に感じられるものにもなっている。2歳児の発達の側面を考えると、10までの「数唱」は可能であり、数えることへの興味を抱いている。その興味を刺激し、より数というものに親しむことが出来る活動になっていると考える。数えること、そして、自分で数える数に合わせて材料が増えていくという対応に喜びを感じとっていたのではないだろうか。そのこともあり「まだやりたい」という子どもの姿に繋がり、数えては紐で通していくという活動が繰り返されたといえる。

##### 〔③観察力・数量感覚・思考力に関する学び〕

さらに活動3・4においては、三角という形に対してその大きさや向きなどにも気付く姿が見られた。三角という形に興味をもちつつ、いろいろな三角に触れる中で、その三角を比べて表現するというように、形だけでなく多様な側面に子ども自らが気付く力が育っていると考える。この姿は今回の実践で多様な形に興味をもってかかわったことによって育まれたものであると同時に、実践に至るまでの日頃の保育者のかかわりが大きく影響していると考えられる。これまで、子どもの見聞きしたものに対して保育者は「大きい〇〇だね」というように、子どもの捉えに共感しながら、比べる視点や考える視点を追加した言葉掛けを意識的に行ってきた。その積み重ねが、子ども自身の観察力や発言に繋がっているのではないだろうか。日頃の保育者の何気ない言葉掛けが、子どもの数量感覚や思考力にも繋がり、子どもの見方の幅を拡げ、世界を豊かにすることに寄与するといえる。つまり子どもの興味関心に沿った言葉掛けだけでなく、学びの広がり重視してどのような力を育ませたいのかという保育者の願いのこもった言葉掛けの両者が不可欠である。それぞれのバランスも、遊びを通して学ぶ上で重要なことではないだろうか。

これら3つのように、保育者がある程度のねらいをもった活動ではあるが、子ども達はそれ以外にも多くの学びを得ている。活動4でいびつな星が出来たとき、あえて手直しすることはしなかった。きっとある子にとっては「仲間の様子から学ぶこと」が学びになっていたり、「向きを変えて『さかささんかく』にすること」が学びになっていたり、「星に見立てて作ること」が学びになっていたりするのではないだろうか。それぞれの子どもにそれぞれの



思いがあり、それぞれの学びがある。保育者は自分のねらいに基づいて子どもを見がちであるが、そこから外れたところにある遊びを通した学びに、目を向ける必要があるだろう。

## おわりに

本実践では、クリスマスのための制作という目標をもって活動を進めていくのではなく、今の子どもの姿にあった遊びを考えていく中で、自然に制作に、そして行事へと繋げる(繋がっていくのではないか)という視点から保育を計画してきた。事例の考察をする中で、そういった活動こそ子ども達の主体性を育み、「やりたい」という必要感を高めることが分かった。またそれらが多様な学びに繋がることを明らかにすることが出来、「遊びを通して子どもは学ぶ」という保育の本質に立ち戻ることが出来た。行事の枠を超えたところで学びが深まるといってもよいだろう。しかし、新任保育者は中堅・ベテラン保育者よりも行事が大変であると捉えていることが示されているように(加藤ら, 2013)、現場では子どもの主体性や学びの重要性を意識してはいるものの、特に新任保育者は行事をこなすことが目的になっている。また、ベテラン保育者にとっては、行事を何度もこなしてきた経験から、子どもの主体性や意欲は置き去りにして、「このようにやれば上手くいく」と保育者主導の傾向が強くなる例もあるだろう。保育者主導では、子どもも保育者も疲弊してしまう。澤田愛子は、園内外の環境を子ども視点で見直すことや、保育者のみが環境を構成するのではなく、子どもと一緒に作っていくことの重要性について述べている(澤田, 2017)。子どもとの対話の中で子どもと共に保育を組み立てること、さらに行事のための活動という保育観を捨てていくことが必要であろう。また、活動や遊びの延長線上に行事・作品作り、ひいては日常生活があると捉えることが重要であると考え。行事は単なる過程であり、園での学びが日常生活へ、さらにその子の将来へと繋がっていくという考え方が求められるといえる。

また、この活動のそれぞれの学びの過程については、ドキュメンテーションという形で保護者にも伝えている。それぞれの子どもがそれぞれの形で学んでいるということを、保護者にも理解してもらうこ

との重要性が窺え、みんなで子どもの学びを支援していくという姿勢が重要であるといえるだろう。

構成遊びについてはその後も継続的に行い、季節を感じる遊びの一つとして、2月には四角と三角などで鬼の顔作り、そして3月には丸や三角を使ったおひな様作りをしてきた。また構成遊びの中でも自分で形を作り上げる遊びや、見本通りに形を作り上げる遊びなどの多様な遊びを行ってきた。つまり、1年間子ども主体の多様な構成遊びを軸として保育を展開してきた。今後も、行事が終わったら今までの活動をリセットするのではなく、子ども達の学びが連続するような保育を計画していきたいと考える。また、事例4にもあるように星から歌をイメージする子どもも見られる。制作という表現に捉われず、一人一人の表現や興味関心を大切にす姿勢で保育を見直していきたい。そして、それらの事例分析を通して、より子どもの「学び」という視点から、保育の在り方や保育者の在り方について提言出来ればと考えている。

## 引用文献

- 浜野兼一(2008). 園生活における行事と指導の在り方に関する一考察:『幼稚園教育要領』の変遷を通して 上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報2006, 4, 36-43.
- 加藤由美・安藤美華代(2013). 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究:新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較 岡山大学大学院教育学研究科研究集録154, 15-23.
- 金瑛珠(2017). 保育における行事「運動会」のとらえ方の変遷と課題に関する一考察 東京未来大学研究紀要11, 43-55.
- 木村直子・赤川陽子(2016). 保育士のストレス要因に関する研究-職場でのストレス要因・個人的なストレス要因に着目して- 鳴門教育大学研究紀要31, 136-145.
- 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説 フレーベル館
- 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 森楸・七木田敦・青井倫子・廿日出里美(1991).

- 行事場面における保育行動の特性 広島大学教育学部紀要第一部教育学40, 181-186.
- 佐伯胖 (2011). 幼児教育へのいざない-円熟した保育者になるために- 東京大学出版会
- 澤田愛子 (2017). 「学びに向かう力」を育む遊び環境についての一考察 児童教育学研究37, 83-97.
- 志村聡子・篠原直美・廣瀬由起子・成川陽平・石川悦子 (2007). 5歳児3学期の行事への取り組みにとらえる「協同的な学び-子どもたちを支える保育者の援助 埼玉学園大学紀要人間学部篇7, 115-126.
- 恒岡宗司 (2015). 幼稚園における「年中行事」の取扱いに関する一考察: 奈良県国公立幼稚園・こども園の実態調査から 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要46, 33-53.