

若手研究者からの報告(3)

幼児の協同的な表現活動における保育の援助

―五歳児「子ども会」の『スイミー』の事例より―

市川良子

私は都内の私立幼稚園で教諭をしています。子どもたちの生活の中で、子どもの主体的な表現活動に特に興味・関心をもってきました。そのような中、平成十七年から二年間、現職教員のまま大学院に進学し、子どもの生み出す表現活動について原点に返って考える機会を得ることができました。

ここ数年、保育の世界では「五歳児の協同的な活動」についての議論が盛んになされています。勤務園でも平成十五年ごろから「五歳児における協同的な表現活動」に本格的に取り組み始めていました。勤務園では十二月

にお遊戯会という行事を実施しています。それまでは、既存の曲やオペレッタの教本などを教材に保育者主導で行っていました。それを思い切って、子どもたちがアイデアを出し合い、テーマ、ストーリー、配役、せりふ、大道具、小道具、衣装などをみんなで作り上げていく方針に方向転換することになりました。

ところが、その方向転換に関して肯定的に受け止め、子どもたちとの活動を楽しんで取り組むクラスがある一方で、戸惑いを抱く保育者もいました。特に若手の保育者から不安とプレッシャーを感じるとの声が出ました。

子どもたちの意見を生かすことと、ひとつの作品としてまとめあげることとの折り合いをどうつけたらいいのか、子どもたちの間の意欲の差をどのようにとらえるかといったことに難しさを感じていたのです。そのような難しさを抱えたまま模索が続いていたことから、大学院での研究を「五歳児の協同的な表現活動をどのように保育者は援助しているのだろうか？」という視点で行うことにしました。

最初に大学附属の幼稚園に観察に入りました。その幼稚園の教育方針は「一人ひとりを生かす保育」というものなのです。そこでは毎年十二月に「子ども会」という行事を行っていました。普段自分たちが好きな遊びを展示させて発表するというものです。五歳児のA組とB組（各二十九名）は絵本の『スイミー』（好学社）をテーマに取り組んでいました。観察はA組担任のT先生の援助を中心に、十月下旬から十二月中旬の「子ども会」当日までほぼ毎日入りました。この学年は年間のテーマ活動として「海」というテーマが設定されており、秋の遠足で

水族館に行ったり、運動会で船の共同制作をしたりといった活動が事前になされていきました。その延長上に『スイミー』の読み聞かせが行われ、子ども会に向けて『スイミー』をベースに海に関する表現活動をまとめていくという流れがありました。そのころ、子どもたちが遊んでいたフープや縄跳びなどが身体的な表現活動へと発展し、小道具作りなどの造形的表現、歌や言葉などへと広がっていきました。観察に入った段階で、すでに海の生き物によるグループ分けがなされていました（海の泡、ワカメ、サメ、イソギンチャク、音楽隊など）。

グループ分けの方法をインタビュールにて聞いたところ、次のような経緯で決定したとのことでした。最初にその学年の担任と補助保育者が水族館の遠足後、舞台に海の情景を映写機で映し出し、その中でさまざまな海の生き物をクイズ形式で演じて見せました。その次にクイズを出題する側として、海の生き物を演じてみたい子どもを募り、舞台の上で演じる経験をし、その時の体験を踏まえて、挙手によって子どもたちの希望に沿うように

配役が決まっていたとのことでした。しかし、決定後も変更はある時期まで可能というように柔軟性をもたせていました。

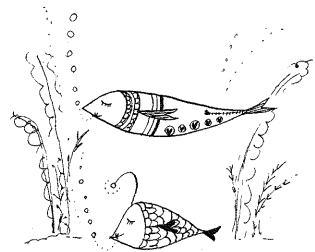
しばらく観察をしていると、T先生がグループに就いて援助の方法を変えていることに気づきました。その違いと特徴をもう少し詳しく知るために、T先生の援助行為を分類し、その頻度をグループごとに比較してみることになりました。援助行為の分類とは、「指示・質問・説明・共有・提案・共感・感情表現・受容・ほめる・批判・励ます・強制しない・あきらめる・意図的に退去する・観る・非言及比較・焦点化・代役・意図的非介入・環境設定・同僚との連携」などです。これらの行為をタクティクスと名づけ、82に分類しました(註：これはDodge et al (1983) が子ども仲間入りの方法を分析するために用いた「エピソード・タクティクス・ストラテジー」という考え方を、結城(一九九八)が幼稚園の先生の行為を分析する概念として適用した研究を参考にしたものです。ストラテジーはタクティクスがいくつつか

組み合わされた一連の行動を意味します)。

観察に入って、最初に印象

的だったのはフープを海の泡に見立てたA泡という女兒たちのグループでした。六人グループの女兒たちはフープ遊

びが大好きで、自由遊びの時間に自分たちでカセットデッキを手にテラスに集まり、音楽をかけながら、いろいろなフープの回し方や動きを工夫して楽しんでいました。担任のT先生はそのようなA泡に対して、遠くから見守ったり、時々テラスを通り過ぎる時に笑顔で見つめたりしていました。そしてある程度表現がまとまってくるとA泡の女兒がT先生に「見に来て！」と言いに来ます。T先生はお客さんになって手拍子などをし、「長く回るようになったね」「へー、そういう動きなんだ。おもしろいね」などと言葉がけをしていました。そこでは普段の遊びがそのまま協同的な表現活動へとつながっ



ており、子どもの主体性と協同性との関連において、ひとつの理想的なありようが具現化されているように感じました。子どもは大変はりきって活動に取り組み、子ども同士の対話や創意工夫によって、より豊かな表現へと探究がなされていきました。同じように縄跳び遊びが大好きな女兒三人によるペンギングループも、縄を使ってさまざまな表現を作り出し、周囲の年少児に見せて楽しむ姿が見られました(論文ではこの二つのグループを「第1包摂グループ」と名づけました。「包摂」とは結城の概念を参考にしたもので、保育者の意図に同調していることを意味します)。援助の特徴をタクティクスで見ると、「子どもの観客になって観ながら、時々確認の質問をし、ほめたり、共感的な反応を示す」というストラテジーが高頻度であることがわかりました。

観察を続けていると、A泡やペンギンの活動を見ながら、それを取り込み、模倣しようとするグループの存在に気づきました。同じグループを使うB泡の女兒たちと、新体操のリボン競技のように棒の先につけた緑色のリボ

ンをワカメに見立てた女兒たちです。B泡とワカメはA泡とペンギンの活動に強い関心をもって眺めていました。憧れとライバル意識が交じり合ったような複雑な気持ちがあったのかもしれませんが、A泡とペンギンのように仲間同士だけで活動を進めることは少し難しいようで、補助保育者が仲立ちをしていました(ワカメとB泡は「第2包摂グループ」としました)。このグループへの援助の特徴をタクティクスで見ると、「同僚保育者と連携しながら、子どもの観客になり、その表現をほめたり、言語的な説明や具体的な指示、提案をする」というストラテジーが高頻度であることがわかりました。

それ以外にもサメ、音楽隊、イソギンチャクの子どもたちがいました(これらは「周辺グループ」としました)。彼らの普段の遊びと『スイミー』の活動がそのままつながっているわけではありませんでした。しかし、遊びを共有する友達が同じグループになっていました。B泡やワカメのようにA泡やペンギンに強い関心を示す

様子はあまり見られず、『スイミー』以外の好きな遊びを行っていました。T先生はそのようなグループに対して、好きな遊びとの選択の自由を認めつつ、子どもから活動を始めるのを待ち、なかなか活動が成立しないと積極的に介入する姿が見られました。援助の特徴を見ると、「子どもの考えや気持ちを確認する質問をする」とで、グループ内でそれらを共有できるようにし、問題解決や表現作りに向けて具体的な指示や提案、説明をする」というストラテジーが高頻度で見られました。T先生の子どもたちへの援助の約66%は、このような周辺グループに向けられていることもわかりました。

また、T先生が特別に配慮をしている二人の子どもの存在も見えてきました。集団行動やグループでの活動が苦手で、家庭環境や精神面から特別な援助を必要とする子どもたちの存在です（この二人は実際には「周辺グループ」に所属していましたが、「特別配慮児」としました）。特別配慮児に対する援助の特徴として「子ども

の気持ちや欲求をいったん受容し、ほめたり、共感した

りしながら発表会などを利用して具体的な指示や説明をする」というストラテジーが高頻度で見られました。これには、集団行動が苦手な子どもの気持ちに寄り添いながら、小道具作りやイメージの豊かさといった得意な部分をきっかけに協同的な活動に参加する楽しさも経験してほしいといったT先生の願いがあったものと考えられます。以上のことからT先生はグループに応じて援助を変えていることが明らかになりました。

観察を続ける中で、T先生の援助の特徴として次のようなことも見えてきました。T先生はA泡とペンギン（第1包摂グループ）の活動を、帰りの会などで「今日のお楽しみ」と称して皆の前で取り上げ、発表させる機会をつくっていました。つまり、T先生はA泡やペンギンをみんなのモデルとして機能させようとしている様子が見えられました。A泡やペンギンの意欲やチームワークなどをほかの子どもたちがよく「観る」場面を意図的につくり出していたのです。このようにT先生の援助には「観ること」を積極的に取り入れるという特徴が見え

てきたのです。それは「保育者がモデルになって演じるのを子どもが観る」「保育者や子どもが観客になって観る」「特定のグループの活動をひとつのモデルとして観る」「子ども同士がお互いの活動を観る」といったさまざまな形で行われていました。このことが子ども同士の相互作用を促し、活動を活性化させ、子どもの主体的な学び合いにとって重要な意味をもつと考えているようでした。

次に、T先生の援助の特徴としてグループごとに伝達する内容が同じではないことがわかってきました。たとえば自主的に活動を展開しているの、それを肯定的に見守っていることを伝えるという援助は、第1・第2包摂グループに特有のもので周辺グループには見られませんでした。しかし音楽隊のために楽器コーナーを設定したものの、子どもが活動を始めなかつたためあきらめる、または仲間を誘わせるといった援助は、周辺グループに多く見られ、第1・第2包摂グループにはほとんど観察されませんでした。このようにT先生は個人やグ

ループの状況に応じて特定の援助の内容を伝達するといふ特徴が見られました。

さらに、T先生は個人やグループの特徴によって『スイミー』の活動からは逸脱していると思われる場面でも、それを修正する場面と修正をしない場面が見られました。ほかにも子どもの主体性を尊重し見守ることに徹し、意図的に介入しない場面や仲間同士の葛藤を調整する場面、新たな知識や行動を指示する場面、子どもの表現を評価しさらに誘導する場面などが観察されました。

そして特定のグループに特定の伝達場面が見られるという特徴がありました。たとえば第1・第2包摂グループには逸脱修正や非修正といった場面は見られませんでした。一方、周辺グループと特別配慮児では仲間を誘う、小道具作りに誘う、といった修正場面や、あえて好きな遊びを選択する自由を保障し、修正を試みないという非修正場面が見られました。第1・第2包摂グループにはあえて遠くから見守るだけにして、介入しないという場面が見られましたが、周辺グループにはほとんど見られ

ませんでした。

このようにT先生は『スイミー』の活動をめぐるグループや個人の状況を見ながら、一律に同じ内容を伝達したり、同じ伝達場面をどのグループにも適用したりするのではなく、このグループにはこの内容を、この場面で伝える方が効果的であるという判断を常に行っていることが明らかになってきました。また、T先生は観察期間の前半には第1・第2包摂グループに重点的に援助活動を行い、中盤期と終盤期は周辺グループや特別配慮児に重点的に援助を行うなど、時期によって援助の重点を置くグループを変えていることが、各グループのエピソード数の変化から明らかになりました。以上のように、T先生の援助にはグループや子どもの状況に合わせて、さまざまに援助方法やその内容を変え、多様なバリエーションを駆使していました。そして「子ども中心の保育」と「協同的な活動」という二つの要請を統合するために「仲間」というキーワードを用いていました。

このようなT先生の援助の特徴は、協同的な活動と子

どもの主体性のバランスで迷う保育者にとっても、ベテラン保育者の援助がどのようなものかを考える上でも示唆に富んでいるものと考えます。

今回は一人の保育者を対象にしましたが、今後はさまざま

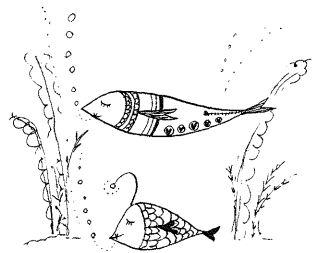
な保育者の実践を分析していくことで、幼児期に適切な協同的な活動についての議論が深められていくものと思われまます。

(平成十九年三月 東京学芸大学大学院修了)

註

Dodge, K. A., D. C. Schlundt, I. Schocken and J. d. Delugach
1983, "Social Competence and Children's Sociometric Status: The
Role of Peer Group Entry Strategies", Merrill-Palmer Quarterly,
Vol. 29, No. 3, pp. 309-336

結城 恵『幼稚園で子どもはどう育つか』有信堂 一九九八



【寸評】

本研究は、子どもたちの協同的で創造的な活動を触発し、生み出し、支える保育者の援助の具体的な方略を明らかにしたものと見て、とても興味深い。特に、次の三点を取り上げて紹介したい。

一つ目は、子ども個人とクラス全体をつなぐ中間集団としてのグループに着目し、保育者のグループに対する働きかけを中心に援助を検討した点である。ここでは、保育者が「観る―観られる」関係を意図的に取り入れ、グループ間を関係づけることを通して、それぞれのグループの活動を発展させていることが示された。また、このような関係をうまく取り込めないグループ（「周辺グループ」）に対して、最も多くの働きかけがなされていることにも言及されている。

二つ目は、それぞれのグループの特徴に応じた保育者の援助の多層的な構造が明らかにされた点である。それぞれのグループに対して重点的に働きかける時期、伝達する内容や場面、使用されるストラテジーに関する相違

は、保育者の援助が一樣ではなく、グループの活動の見通しや課題などに関する認識をもとに柔軟に変えられていることを表している。

三つ目は、いわゆる保育者主導の一斉的な保育（結城、一九九八年）とは異なる、子ども中心の協同的な活動を組織する保育者の援助の特徴が記述されている点である。たとえばタクティクスについては、あからさまな賞罰や競争という外発的動機づけにかかわるものが見られず、子ども自身が自ら違いや必要なことに気づくものなどが観察された。伝達内容にも子どもによる活動の選択、自主的な展開、仲間との関係づくりにかかわるもの、伝達場面としては葛藤の調整にかかわる状況が特徴的であった。

近年、幼小の接続や小一プロブレムの課題が取り上げられ、協同的な活動（遊び、学び）の議論も盛んである。その中で、このように実証的に協同的な活動における保育者の援助の方略を分析した本研究の意義は大きいといえる。

（福元真由美 記）