

## 幼稚園教育における「集団」の意味（その2）<sup>†</sup> -4歳児にとっての「いっしょにあそぶ」ということ-

奥山 順子\*

秋田大学教育文化学部

照山 則子\*\*

秋田大学教育文化学部附属幼稚園

4歳児が「いっしょにあそぶ」場面だととらえられる姿をエピソードとして記述し、幼児にとっての「いっしょにあそぶ」ことの意味を読み取り、考察することを目的とした。

4歳児は、自分なりの文脈で行動しようとしながらも、それまでの経験で獲得した枠組みを強く意識して行動していることがとらえられた。仲間との関係の中での類似した行動の意味の変容にその枠組みがかかわっている可能性が示唆された。また、幼児は相手によって、自分との関係性の違いを意識しながらかかわっていること、それは二者関係の中だけではなく、3人以上の関係の中でも、それぞれに対する自己の表し方を調整しながらかかわっているということが明らかになった。

幼児にとっての集団の意味は、単に集団内のかかわりの構図や、遊びの中でのイメージの共有や役割分担といったことだけで考えられるものではなく、友達関係における経験の質をとらえた考察が必要である。

キーワード：幼稚園 集団 4歳児 関係の質

### 1. 問題の所在と研究の目的

幼稚園教育は子どもが集団生活の中で環境を通して様々なことを学ぶことを基本としている。現代社会においては、少子化、地域社会の人間関係の希薄化や、子どもが安心して活動することのできる環境の損失など、幼児が自分の意志で同年齢・異年齢の子どもや大人との関係を築くことが困難な状況にある。幼児期の子どもが多様な人間関係の中で自己を発揮したり、同年代・異年齢の子ども集団の中でさまざまな体験をしたりすることを通して、発達に必

要な経験を実現することができるのは、いまや幼稚園や保育所などの集団施設教育の場が唯一の場であるとさえいえることができる。

平成元年改訂版以降の幼稚園教育要領においては、安定した情緒の下で幼児の主体的な活動を促すことが幼児期にふさわしい生活の実現につながるものととらえられ、保育は幼児の自発的活動としての遊びを中心とするものとしている。森上・今井(1992)は、設定された大集団のなかでは友達への共感性や感受性は育たず、幼児自身による遊びを通しての友達とのかかわりでこそ、幼児は自分の世界を発見し、それが人間関係の育ちの第一歩であると述べている<sup>1)</sup>。

では現在、保育実践における遊びではどのようなことが重視されているのであろうか。遊びの質に関する保育関係者を対象とした調査では、保育者が「保育の質を規定する条件」として挙げたものを22のカテゴリーに分類している。その中で、「協働協同協

2012年2月15日受理

<sup>†</sup>The semantic of the formal groups for Kindergarten children (No.2)

-About the significance of 'playing together' for 4-year-olds' children-

\*Junko OKUYAMA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

\*\*Noriko TERUYAMA, Attached Kindergarten of Akita University, Akita

力」と「共有・共感・イメージの共有」の二つにカテゴライズされた回答度数が最も多く、それぞれ回答者数の約70%と60%を占め、遊びを質的に豊かにする要因として人とかかわりが最も重要であると理解されていることがわかる<sup>2)</sup>。その一方で、保育実践においては、遊びが適切に理解されず、幼児の自由な活動を放任し、必要な指導や援助が行われなかったり、保育計画の対象外と認識されたりするほか、「遊び」の意味が遊びの要素を含む課題活動として理解されたりするなど、多様な課題も指摘されてきた<sup>3)</sup>。

一方、近年は小学校入学後の子どもたちの学級での学習を中心とする集団生活への不適応の状態が「学級崩壊」「小1プロブレム」といった言葉でマスコミ等にも取り上げられ、幼児期の生活、すなわち保育のあり方に対しての様々な提言もなされるようになってきている。その中では、幼児教育・保育の場における集団体験、他児とかかわりの体験の不足が指摘されている<sup>4)</sup>。

そうした背景も含めて、近年、保・幼・小の連携、接続が課題として取り上げられ、各地でそれに関した実践、研究が活発に進められるようになってきている<sup>5)</sup>。幼児期の保育と小学校教育との接続・連携は当然考えられなくてはならない課題であり、その必要性は現代的課題であるとともにすでに明治期の幼稚園教育開始時からの普遍的課題でもある。しかし、近年の実践では、小学校教育への不適応という問題への対応として、単に小学校での諸活動への行動様式としての「適応」が実践目標となったり、小学校の教科の学習を模した先取的教育を行ったりすることで接続の円滑化を図るといった事例もみられる<sup>6)</sup>。これらは、先に挙げた調査結果にみられた「協働協同協力」や「共有・共感・イメージの共有」といった面の育ちよりも、形式的集団に対する集団参加能力や行動様式の獲得が中心となる傾向がある。

幼稚園教育要領解説では、保育の「内容の取り扱い」の一項目として「協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現した喜びを味わうことができるようにすること」が挙げられている<sup>7)</sup>。ところがその理解においても、教師側が共通の目的を設定して与える活動として計画されたり、「あたかも子どもが自発的にまとまっていくかのように見えて実は袋小

路に保育者が追い込むような活動の展開がなされたり、当初から「協同」せざるを得ない一斉での活動が幼児の興味や関心とは無関係に設定されたりするという実践<sup>8)</sup>につながっていると指摘されている。

幼稚園はいうまでもなく幼児が集団で生活をする場であるが、集団とは、いわゆる集団行動や集団場面、あるいは一斉での指導形態だけを指すものではない。ほとんどの幼児が初めて体験する集団での生活を、個々の幼児はどのように受け入れ、他者とかかわりや集団での生活の喜びや楽しさを感じ、またそこにはどのような学びののだろうか。筆者(奥山)は先に、3歳児学級特定幼児の1年間の縦断的観察を通して、自分なりの文脈で行動している3歳児も集団内の動きを強く意識して行動していることや、担任保育者の行動を間接的にも感じ取りながらそれを他者と共有することによって集団が形成されていることをとらえ、その中では集団規範が形成されてそれが幼児同士の学級集団内の関係に早期から影響を与えていることもとらえられた。これらから幼児期早期から、形態としての大集団を単位とする活動を中心とする保育の問題点を指摘した<sup>9)</sup>。

また、学級や学年という大集団を単位とする活動の中で、4歳児が保育者の意図に沿うよう感情をコントロールし、自分の感情とは異なる、保育者の意図する自己表現(振る舞い・表情・ことば)を選択することがあることを観察から明らかにした<sup>10)</sup>。

佐伯(2007)は、「社会文化的な実践の場」は「YOU」すなわち母親のように親身になって世話をしてくれる人、その人のみになってくれる人、その人の意図を理解してくれる人とかかわりからしか始まらず、YOUへの共感から生まれると述べている。そしてさらに共感とは「表層模倣ではなく深層模倣」であるという<sup>11)</sup>。

幼児の「集団」を基盤とする幼稚園生活の中での人とかかわりの育ちは、行動レベルの把握や考察、実験場面でもとらえた発達だけではとらえられない、「深層」いわゆる内面の育ちをとらえることなしに考えることはできない。では、保育実践において、保育者は実際の幼児の行動をどのようにとらえ、何を読み取り、感じ取っていくことができるのだろうか。可視化できない幼児の育ちを理解するためには、客観的に判断できることのみならず、主観的、間主観的に感じとられることも大切な点である。特に、幼児にとっての重要な存在「YOU」であるべき保

育者による幼児理解では、共感を基盤とする関係の中での理解が必要である、ということを以下の考察の基本姿勢としたい。そしてそれは保育の場に赴き、幼児とかかわる、参与観察者（関与観察者）にも同様であろう。

本論は、幼児の集団への構えややがては「協同」につながるであろう自己を発揮しながら他者とかかわる場面、すなわち自発的に遊ぶ場面について、友達を求める気持ちと自分なりの欲求との間でゆれがみられる時期といわれる4歳児の観察を通して、幼児同士が「いっしょにあそぶ」場面の中で、幼児の他児とのかかわりがどのような経験としてその発達上の意味につながるのかをとらえ、考察することを目的としている。それは、上述の様に「協同」や「集団」の中での育ちが強調され時に表象としての行動レベルの育ちのみがとり上げられることもある今日の幼児教育の中で、保育者が幼児の生活を理解し、評価することの意味を質的に問い直すことにつながるものと考えからである。

## 2. 研究の方法

1) 方法：幼稚園4歳児学級の保育場面での幼児の行動観察・記録をもとにした分析、考察

### 2) 関与観察者と学級

筆者1(奥山)は、週1回程度幼稚園を訪問し、4歳児を中心に観察をしていた。前年度は5歳児の観察を行い、この学年の幼児の観察はこの時が初めてであった。4歳児2クラスの保育室はつながっており、当初はもう一方の学級での観察を予定していたが、幼児が自由に両クラスを行き来しているため、観察者の位置も特定クラスには固定されていない。当初は特定の幼児に固定せず、観察日にかかわった幼児や4歳児の発達のとらえる上で特に関心を抱いた場面を中心に観察した。

筆者2(照山)は、考察の中心とした対象児の担任保育者である。進級した3年保育児に新入園の幼児を加えて編成されたクラス(男児16名、女児10名)であり、筆者2は4歳時からの担任である。

### 3) 対象児：

2年保育児 他園で1年間の保育経験がある新入園児エリとかかわったり場を共有したりしている幼児ユミエとチカ(すべて仮名)を中心とする幼児

### 4) 観察・記録の時期：

筆者1は、2011年5月～2011年12月

筆者2は2011年4月から担任として保育を行い、日常的な記録をしている。

### 5) 記録の方法：

筆者1はビデオ記録を行ったのち、繰り返し視聴、逐語的記録化の後、エピソード記述をした。

筆者2は担任保育者としての日常の記録と、筆者1によるビデオ視聴後の記述を行った。

### 6) 考察の方法：

筆者2名によるビデオ記録の検討を経て、対象児は4歳児エリを中心に、ユミエ、チカから他児の具体的な関係を記録化した後にそれぞれの意味をとらえて考察した。考察は、幼児の相手に対する表現をとらえ、先の研究でとらえた、相手による表現の調整にとくに留意して、幼児自身にとっての意味に迫る検討をめざした。

## 3. 記録と考察

### 1) 記録① ～5月13日(金)

#### 担任保育者による記録に対する考察

#### エピソード①-1 ～担任による記録

エリは新入園児、ユミエとチカは進級児である。チカは隣のクラスの幼児だが、3歳時からの気の合う友達としてユミエのところへ遊びに来ることが多い。一方、エリとユミエは母親同士のつながりから降園後何回か一緒に遊んだこともあるようで、園でも一緒に遊ぶ姿が見られるようになってきている。

エリは、入園前に通園していた幼稚園でおもちゃの取り合いなど思いが通らないとき友道をひっかくなどのトラブルが多かったと聞いており、保育者はエリの友達とのかかわり、いざごとの際の友達とのかかわり方に気を付けて見ている。

エリ、ユミエ、チカが、今日もおうちごっこをしている。ここ数日、登園するとすぐにままごとコーナーや保育室の片隅に向かい、おしゃれをしてみたり、お料理をしたりと動き始めている。ここがエリたちの安定できる場所であり、そこで安心して興味をもった遊びに自分なりに取り組んでいけるのだろう。遊び出しは、たいていエリである。私は、3人の楽しいおしゃべりを聞きながら、そのままごとを見守っていた。エリはひとしきり、おしゃれセットの中のものをいろいろ試し、鏡に映してみながらお気に入りのカチューシャを身に着ける。エプロンのリボンを私に結

んでもらってご満悦。母親役になり、フライパンにごちそうを入れて料理をしていた。お姉さん役のユミエとチカも料理をしたいようで、棚の中をいろいろ見ている。それでも、エリが「さあ、みんな、ご飯よ。」と言うと、ちゃんとお茶の間のテーブルについて、エリの作ったごちそうを食べている。そして、ごちそうさまを言うと、またそれぞれ人形の世話をしたり、やかんからコップにジュースを注いで飲んだり、またフライパンにごちそうを入れてお料理したりしていた。(下線：筆者1)

### 考察①-1【筆者1】

昨年度からの進級児であるユミエとチカの関係にはお互いに安心できる心地よさを感じているのかもしれない。その一方で、エリはいわば新参者として自分の居場所を探しているともいえるが、ユミエとは園外での母親同士の関係があるという背景がある。また、チカはユミエとは安心できる関係でありながら、3人の中で一人だけクラスが異なる。日常的に交流し、保育室もオープンであるとはいえ、決められた場面では必ず別々の集団に参加することを求められている幼稚園生活である。また、この日3人が活動している場所はユミエとエリの学級である。こだわらずに行動しているかのように見えるが、幼児にはどのように意識されているのだろうか。

津守(1980)は、この学級と同様の進級児と新入園児混合学級におけるかかわりをとらえて、4歳児が過去の経験の枠によって、新たな関係を築くことを困難にしている場合があると述べ、楽しく有意義に過ごした仲間の体験が強いほど、新しい関係を築くことが困難であると述べている<sup>12)</sup>。

ままごとコーナーは場を共有しているだけの段階の幼児も比較的安定して過ごしやすく、似たようなイメージでつながりやすい。このような場を共有している中で、この3人が、どのようにして、新しい仲間を受け入れ、新しい関係を築いていくのかは、単に形態として一緒に遊んでいる小集団を形成している、ということだけではとらえられないであろう。

ところで、保育者が記述した記録では、このあそびは「ままごと」であり、「いつものよう」な姿であるととらえている。また、エリがおかあさん、ユミエとチカはおねえさんの「役」になっていると記している。毎日幼児と生活をともにしている保育者には、おそらく3人の微妙なかかわりや、これまで

の生活の中でのさまざまなエピソードからとらえられた関係性が想起されているのだろう。なにより、こうした楽しそうな場面の子どもの表情や行動にふれる嬉しさの表現が、保育者としての自然な行動であると同時に、保育行動としても望まれるものだろう。

しかしながら保育者にとって「いつものようなままごと」には、「いつものような」展開という意味だけではなく、なによりも日常の生活から感じ取ることのできる3人の集団での安心感やそれぞれの幼児が安定した様子への安堵などが含まれた記述であろう。おそらく幼児が展開している世界の豊かな情景が含まれていることを、この何気ない表現から第三者が読みとることはむずかしい。また、保育者によって自覚化され、客観的に考察されることも少ないのではなかろうか。

一方、ここでいう「役」は、エリが創出して表現しているイメージを、ユミエとチカが感じ取ってそれぞれに創出しようとしたイメージであり、これは、一般にごっこ条件とも言われる「役割分担」「役割の取得」とは質が異なるものであろう<sup>13)</sup>。こうしたことも保育者は感じ、受け止めて理解しているが、記録には表れにくい。こうした日常的な保育者の自然な理解がどのように客観的に意味づけられるのかは、この保育者のこの記録に限らず、本論の課題であり、保育の中での幼児の経験の質をどうとらえて理解し、第三者にどう伝えることができるのかという現在の保育実践の重要な課題につながる。

ところで、ユミエとチカは二人の昨年度からの安心できるかかわりの心地よさの中にあり、その二人の関係を大切にしようとしながらも固定的ではない様子である。比較的大きな声で話し、ことば数も多いエリの、次々に発することばや発想の面白さは、二人の関係にとっても嬉しい刺激となっていたようである。ままごとコーナーという1年前から慣れ親しんだような幼稚園での遊び場にいること、二人の安心した関係のよりどころとしての場所が、エリのことばや動きによって変化が生じ、それが安定した関係ではあるがやや慣れた遊びの中から十分な楽しさを見出せずにいる二人に受け入れられているように感じられる。

エリは、自分が興味を持ったものを自分なりにいろいろ楽しみたいという気持ちをことばや行動に表しながら、張り切った様子で行動している。ことば

や行動で明確に友達とのかかわりを求めたり、受け入れたりしている様子は感じられないが、自分のことばに反応して行動しているユミエとチカは嬉しい存在であると受け止めているようだ。エリはこれ以上の二人とのかかわりを求めてはいないのではなかろうか。自分の発想、自分の遊びの展開に入り込まないこのかかわりが、この時点での適度なかかわりになっているように思われる。このかかわり方は偶然の結果であるかもしれないが、ユミエとチカは、何となく「この程度のかかわり」ということを感じ取っているのだろうか。

### エピソード①-2 ～担任による記録(1のつづき)

ここ数日テラスでは色水遊びが盛り上がっている。隣のクラスの担任が、子どもの求めに応じ色を準備すると、それぞれペットボトルを持ってきてきれいな色をたくさん作ったり、混色を試したりして楽しんでた。出来上がったペットボトルの色水は、名前が書かれ棚の上にきれいに並べられていく。おうちごっこをゆったり楽しんでいた3人だと思っていたが、いつの間にかそこにはエリしかいなかった。ユミエとチカがその色水遊びをやりたくなり、テラスに行ってしまったようだ。エリはどうするのかと思って様子を見ていたら、一人でしばらくフライパンの料理をしていたので声をかけた。ユミエたちが、勝手に色水に行ってしまうて怒っているのだそうだ。その場面は見ていないが、きっとエリの「行っちゃダメ」を聞かず二人はそこから離れていったのだろう。私はエリのやるせない思いを受け止め、ごちそうを頼んだ。フライパンで料理はするが、気が乗っていないのは見え見え。「はい。」と差し出されたお皿のごちそうをいただいた。楽しい雰囲気にはならないが、少しだけエリの表情が和らいだように感じた。そのうちにエリはおもむろにユミエたちのいるテラスへ向かった。そして、ユミエたちとは別のテーブルで色水遊びを始めた。少し離れているところでそれぞれ遊んでいる。エリは、ユミエとチカのことを横目で見ながら意識しているようだ。その二人はどうか、色水作りに一生懸命でエリのことには気付いていない、というか気にしていないようにも思える。少し迷ったが、私はあえて声をかけず成り行きを見守ることにし、しかし他の子どもに呼ばれその場から離れた。(下線：筆者1)

### 考察【筆者1】①-2

ユミエとチカはお互いを意識してはなれずに行動しようという志向が感じられる。一方エリは、終

始、他児の存在を求めつつも、自分のイメージの中で楽しんでいるようである。新入園後、安定した気持ちで登園できるようになった後に、新しい幼稚園の環境の中での自己を発揮できる場を確かめつつ行動しているようにも思える。しかしながら、発せられることばは「だれか」に向けられており、同じ場に「だれか」が一緒にいることは心地よい経験となっているように思われる。その「だれか」はユミエであること、ユミエとのかかわり、チカとのかかわり自体をエリがどの程度意識して行動していたのだろうか。

遊びは流動的で、その時々に出会うものによって変化していく。目的的な行動がまだ多くは見られない4歳児では特に多く見られることである。ユミエとチカも、たまたままごとの途中で保育者が用意する色水という魅力的な素材と出会い、そこにかかわっていく。これは、単に色水という素材の魅力に惹かれて、遊びが変化したということなのだろうか。先の「ままごと」も、場を共有しながら比較的安定して過ごすことのできる仕切られた場所において、なんとなくつながりながら、振りやことばの楽しさや、一緒に過ごす心地よさの中にいたということであり、4歳児クラス初期のこの動きを「ままごと」から「色水遊び」への遊びの移行であるとして、遊びの変化ととらえることは適切ではないだろう。ユミエとチカは、エリとのつながりを意識しながら、より魅力的な素材にかかわっていったと考えられ、また同時にエリと一緒にの場に十分な心地よさを感じることができず、エリとの時間の流れの中で、他の場所へと自然に移っていったとも考えられる。

保育者は、二人がエリの「行っちゃダメ」のことばに応じずにその場を離れたと記している。おそらく類似した出来事がそれまでもあったのだろう。エリのマイペースな行動からも、友達を求め、必要としていることを理解している。

保育者が一人になったエリに「ご馳走を頼む」というかかわりは、保育の中では少なくないことなのかもしれない。保育者自身はエリとの日常的なかかわりや3人のこれまでのかかわりの様子から、いろいろな気持ちを含んでの「ご馳走を頼む」という行動であったのだろう。しかし、この記述からは遊びの継続への援助という側面だけが伝わってしまうかもしれない。

### エピソード①-3 ～担任による記録(1, 2のつづき)

少ししてテラスに戻ると、すでに3人の姿はない。探してみると3人で園庭の一角でままごとをしていた。それぞれフライパンやお鍋にお玉などをもち、料理をしている。「あれ?おうちごっこをまたやっているの?」と尋ねると、「そうだよ。」と声を揃えて言う。「お部屋で、もうやりたくなくなったんじゃないの?」という私の突っ込みに、ユミエが「だってエリちゃんおもしろいんだもん。」と楽しそうに笑顔で答える。質問と少しずれているその返事が、遊びの中でエリの魅力を感じていたり、付いたり離れたりしながらも友達とのかかわりに興味をもったりしている今のこの子どもたちの姿を現しているように感じた。

### 考察【筆者1・2】

担任保育者の「またやっているの?」という問いかけを幼児はどのように受け止めたのだろうか。遊びの形態の変化は、子どもにとっても遊びの大きな変化であり、遊びへの構えや、イメージにも変化をもたらしているのかもしれない。しかし、一方で「おへやでもうやりたくなくなったんじゃないの?」という問いかけに対し、「エリちゃんおもしろいんだもん」ということばは、保育者が遊びの再開ととらえたのとは異なり、子どもの中では一連の流れの中にあつたことも表しているとも考えられる。

一緒にいることが自然な進級児ユミエとチカが二人でエリとかかわるということは、個別にかかわる場合よりもいろいろな思いを伴うものであろう。幼児が相手の気持ちを理解したり、行動を共にする中で、相手に共感したり、受け入れたりする過程にはさまざまな要因がかかわっている。

第一に、新入園児であるエリに対する保育者の思いである。担任はエリが入園前に在籍していた幼稚園で、自分の思いをはっきり表現することが他児の中で受け入れられなかったり、エリ自身が表現の仕方に戸惑い、やや攻撃的な行動を取ってしまったという情報を得ていた。しかしエリが園で見せる行動や、遊びの発想の面白さを理解し、それが他児に受け入れられてほしい、という願いを持って見守っている。

「エリの天真爛漫な言動や生き生きと裸足で園内外を駆け回る活発な姿を好ましく思い、思いを存分に出しながら友達とかかわっていく中で、少しずつ相手の思いにも気付いていけるようになることを願ってエリにかかわっていた。」と記録には記され

ていた。そうした保育者のエリに向けるまなざしや願いはその時点では意図を自覚してのかかわりではなかったが、結果としてはユミエとチカがエリを理解し受け入れる上でのモデルとなり、安心感を引き出していったといえる。

しかし、その一方で、先行事例<sup>14)</sup>に見るように幼児は保育者の願いや思いを敏感に感じ取り、とりあえずそれに応えようとすることもある。ユミエとチカの二者の関係の中で、エリを理解することや保育者の思いを受け止めることにおいて、お互いのずれを感じたり、それを調整して自分なりの納得を得ていったりする事は必ずしも簡単なこととはいえない。様々な感情の体験がそこには生まれるであろう。ユミエやチカは安心できる二人の関係を維持しようとしつつ、互いのエリや保育者への思いを感じ取り、自分なりの納得と心地よさを求めて行動しようとしていたと考えられよう。

### 2) 記録②6月6日(月)

#### 観察者によるビデオ記録と保育者と観察者によるカンファレンス

#### エピソード②-1 観察者によるビデオ記録

この日、観察者(筆者1)は大学院生の観察・記録の指導のため園に同行し観察を行っていた。院生とのカンファレンスを目的として、観察していた場面をビデオ撮影した。

エリ、ユミエ、チカが三人でままごとコーナーの中にいる。テーブルを囲み、食事をしているようである。皿の上にはフェルト製の食べ物盛られている。ユミエが食べ終わった皿を重ねて、何か次の行動に移ろうとしているようだ。エリが大きな声で「ごちそうさまー」というと、二



写真1



人も食べ終わる。エリは皿にのっていた食べ物を床の上に無造作に捨てるように全部落とし、皿を空にして重ねた皿を「じゃあこれ持って!」と重ねた皿をユミエに、別の種類の皿をままごとコーナーで布団を入れてある大きなかごの中に入っているチカに渡す。食事が済んだら片付けるように言っている様子。チカはまるでゆりかごかベビーベッドにでもいるようで、赤ちゃんになったイメージなのかもしれない。ユミエはエリが食べ物を床に全部落とした様子を少し戸惑ったように見ているが、拾うこともせず特に何もいわない。

エリは今度は「カップケーキを作る!」と宣言。上機嫌で張り切っている様子だ。エリと並んで立っているユミエは「そうね、〇〇だから」などといっているが、チカは二人の斜め後ろの皿などが置いてある棚の前に座り込んで、エリが使っているのとは別の種類の皿を並べている。エリは「あしたはパーティーだから……」などといいながらテーブルの上に皿を並べ始める。ユミエはチカのそばにいて、寄り添うように何かを話している。

エリは二人の背中を後ろからちょっと困ったように、髪をかきあげながら見ていたが、ユミエが立ち上がった瞬間にぱっとユミエに身体を寄せて「いちごのカップケーキ作るわ」と言い、ボールを手にして作るしぐさをはじめた。

チカはそばに来たユミエに、手に持った数枚重ねた皿を見せて、「お客さんいっぱい来るのよね」という。ユミエはまたチカにいろいろ話しかけている。

エリは、ボールをもって「お砂糖ちょうだい」とチカの皿からしゃもじですくっている。カップケーキを作ろうといっているエリも、パーティーをする、というイメージは持っているようだ。「パーティ」という共通のことばをそれぞれが受け止め、共通性を感じながらも、自分なりのイメージを創出しようとしているように見える。

そこへチカと同じ△組の幼児がやってきたが、チカは「あなたたちは△組であそびなさい」といっている。

エリは楽しそうに、張り切って次々と行動をしている。チカはエリがその場を離れたときにチカが並べた皿の間に自分が持っていた皿を並べたが、エリはその後で気づくとすぐにそれを片付けてしまう。チカはその様子を見ていたが、それに対して何も言わない。エリの行動やイメージに納得して受け入れた様子ではないが、「いわない」のか、「いえない」のか。

## 考察【筆者1・2】

観察者が観察を始めたときはすでに3人が同じ場において、楽しそうにままごとの食べ物を食べている

という様子であった。エリがひとりごとのように、しかし大きな声でつぶやきながら次々に行動しているのに対し、ユミエやチカは特別な反応はしていない様子にみえたが、映像をよく見るとエリとの位置関係や顔の表情、身体の動きの雰囲気などには変化が見られる。

ユミエは、エリの次のイメージ、「パーティー→お客さん」ということばに反応して、チカに伝えている。チカはそれに対して嬉しそうに「お客さんなら…」と観察者を指差して笑顔を見せた。ユミエはそれには同意はしたくないのだろう。すぐ近くにいる観察者のほうをちらりと見ると目をそらして、するりと身体をまわしてはエリの方に近づく。ここでのユミエは、チカが観察者をお客さんにしようとすることと、エリが考えるパーティのイメージとのずれを感じ取ったのだろうか。あるいはこの場の遊びがエリの発話によって進められているということに自覚しているためにチカのことばを受け入れることができなかったのだろうか。ユミエ自身がこの考えを受け入れたくないということの意思表示であったのかもしれない。

一方のチカは、その反応に「どうして?」というような表情は見せるものの、それをことばにはせず、3人で過ごすその場はそのまま続いていく。ユミエとチカの様子を見ると、二人だけでは、ことばも交わし、思いを伝い合っているように感じられる。

しかし、ここではこの二人が直接かみ合わない遊びのプラン（イメージともいえるのかもしれない）について、確認したり、主張したりすることもなく、しかし、観察者をお客さんにはしないという選択は自然になされて、この場での3人の行動が続いていった。

エリはこの二人の具体的な動きにはあまり直接の関心を向けていないように感じられる。また、自分なりのイメージをことばにはしているが、それは具体的な他者を意識して発せられているとはいえない。しかし、他者の存在は確かに感じ取り、ユミエとチカがエリのことばを受け止めたり、反応をしたりすると、それを喜び、ことばを返している。

チカがエリに話しかけたり、自分から身体を近づけることはほとんど見られない。エリはあまり意識せずにかかわっている様子であるが、ユミエへのかかわりとは異なっている。

ユミエは、この3人の中でエリとチカを仲介する

ような役割も果たしているのとらえることができる。エリのマイペースともいえる遊びの展開を受け止め、「○○なんだよね」と返し、少し戸惑いながらもそれを否定することはしていない。この二人の関係では、圧倒的にエリからの働きかけが多く、ユミエのことはエリのことばに対しての返答がほとんどである。ユミエはチカに対しては自分から多く話しかけている。また、エリがパーティを始めたり、食事を終わらせたり、自分のペースで別の行動へと移ったときや、ユミエ一人だけに話しかけた後に、チカのそばに行って身体を寄せたり、耳元で話しかけたりしている。

こうしたユミエのかかわりはチカとエリとの関係を意識してのことかどうかはわからない。チカとのこれまでの関係での安定を志向しつつ、エリとの遊びの面白さを味わいたいという欲求を持っている。しかしながらエリとのかかわりは戸惑いを感じることもあり、チカがいることで安定が保たれているといった不安定ながらも心地よさを保とうとする姿ともいえる。

チカはエリとのかかわりを自分から積極的にはしない。チカにとってはユミエとの関係にあとから入ってきたいわば新参者のエリの存在である。一方チカはエリとユミエの隣のクラスの幼児である。オープンスペースで2クラスが交流しながら生活はしていても、昼食時やクラス単位での活動の時間もあり、チカは学級への所属を意識しているであろう。それは、同じ学級の幼児が同じ場で遊ぼうとしたときに、自分の学級で遊ぶように言っていることにも表れている。このことばにチカのかかわりのなかでの“ゆれ”を感じるができる。

## エピソード②-2

ユミエとチカは先に布団のかごの中から取り出したバッグを持っている。その中にエリから渡された皿を入れると「学校に行ってきます」といい、エリは元気な声で「行ってらっしゃーい！」と二人を送り出した。しかし、すぐに「ちょっとまって」と二人を追いかけ、また三人で戻ってきた。

ユミエとチカは再びかばんを持つと、「行ってきます」と出かけていった。

ユミエとチカは廊下を進んでその先にあるピアノのいすに二人で並んで座り、弾いたり、おしゃべりをしたりしている。



写真 2

エリは一人で楽しそうに話をしながら人形の赤ちゃんにスプーンで何かを食べさせたり、テーブルに新たに箸や皿を並べ替えたり、しばらく一人でせかせかと動いている。

ユミエとチカは丁度通りかかった3歳児学級の保育者に声をかけられると、ニコニコしながら会話をしていた。ピアノを鳴らすのは時々、二人でおしゃべりをしたり、ぴつたりと寄り添って座っている。

エリはカシャカシャと料理の手つきをしてしばらく一人でその場にいる。料理に夢中といった感じで、二人の存在は必要ではなかったかのようにみえたが、ふと手を止めて、急に思い出したように、あれっ、といった表情で周囲を見回した。廊下の向こうに二人の姿を見つけると、すぐにそこに向かって走っていった。二人がいたピアノのいすにエリも座ると、ユミエとチカは保育室の方へ走り出した。エリは二人を追いかけず、ピアノのいすに座ったまま表情なく保育室の方を見ている。

## 考察【筆者1・2】

時間的にも3人が一緒の場で遊びだしてから15分以上が経過していたので、そろそろ変化も求めていたのかもしれない。お互いと一緒にいる楽しさをそれなりに感じ、3人がつながっていることを求めながら行動していたことがこれまでの映像記録からもうかがうことができた。しかし、チカにとってエリは楽しい雰囲気を作り出す存在であるとともに、自分の思いをユミエとの遊びに生かすことができない状況を作り出している存在である。ユミエはエリとチカとの調整役のような存在になっているが、それは、自然に出ている行動のように思われる。大人の感覚での気遣いとは異なり、二者の関係、そして3人で共有するこの場の関係の中で心地よく過ごすことを求めている。



エピソード①で、3人の遊びからユミエとチカの2人がエリから離れて色水の場所へと向かったように、これまでに類似の体験が重ねられているのかもしれない。ここでは、2人がエリが追ってきたことに戸惑いの表情を見せ、エリも気にせず自分の好きなことを続けていた姿から一転して、さびしげとも戸惑いとも見える表情をみせている。

### 3) 記録③ 12月9日(金)

#### 観察者による筆記記録とカメラの動画記録保育者と観察者によるカンファレンスB

観察者(筆者1)はこの日、他児の遊びを観察していたが、ホールに行くときと娘たちが7名「ニャンニャン」といいながら集まっていた。この規模の集団での遊びをこの学級で観察したことはなかったため、興味深く見ていた。ビデオカメラを持参していなかったため、デジタルカメラでの動画撮影を試みた。そのため、音声記録が明瞭ではなく、エピソード記述はビデオによる確認と思出し記録によるものである。

ここに集まっていたのは、全員がエリやユミエと同じ学級の女兒であり、チカはここでは参加していない。

#### エピソード③-1

エリがヨーグルトのカップを持って、大きな声で「さあ、みんなごはんよー」と呼びかけている。他にはユミエのほか同級生の幼児6名である。みんな丸くなって「ニャンニャン」と言い、エリの足元にまつわりつくかのようである。それぞれがエリからヨーグルトのカップを受け取ると、丸くなって座り、エリはその前(扇型の要の位置)に立ち、手を合わせて「いただきまーす!」と大きな声でいう。みんなはニャンニャンと食べている。その間、エリはみんなの前に立ち、びよんびよんとびはねて、身体全体が楽しい気持ちを表しているかのようである。

食べ終わったところあいに、エリはさっさとみんなのカップを集めて(半ば取り上げるように…)、ホールの隅に置く。「さあ、いくわよ」と歩き出すと、猫になった子達はエリのあとをついていく。“猫ダンス”をエリの手本を見てみんなが踊る。次には「さあ、もう寝る時間ですよー」というエリの声。それぞれに自分用の布団や毛布を用意して一人ひとりが寝る。朝になったと言うエリの声に起きて布団をきれいにたたんで片付け、またご飯を食べては出かけたかのように踊ったりしてまた寝る、ということを繰り返している。



写真3

何度目かに「寝る時間」になったとき、猫たちの中に、もぞもぞと動き出したり、ひそひそ話を始めたりする子がでてきた。保育室に帰ろうか、という相談のように聞こえる。エリはそれが気に入らない様子で注意しているが、またエリがそばを離れると動き始める。

すると、エリは、猫たちに対してではなく、近くの中型積み木で遊んでいた隣の学級の男児に向かって「ちょっと! あんたたち、うるさいじゃないの! 猫ちゃんたちがねられないでしょ!」と、腰に手を当て、頭を傾げて、さも怒っているというポーズで男児たちの方へ向かっていった。男児もすぐに「なんだよ」と不服そうに立ち上がって、エリとにらみ合うような体勢になった。そのとき、猫たちが一斉に「にゃー!」と布団の上に上半身を起き上がらせた。「ほーら、おきちゃったじゃないの!」という声に、また「にゃー!」と今度は悲しそうな泣き声。男児たちは「わかった」と言って、静かに積み木を並べ始めた。猫たちは、また静かに布団に入った。動き出したり、しゃべったりはしない。

(このあとから動画撮影開始)

また、カップを配り、ご飯を食べると、猫たちはみんなそれぞれにカップをエリに差し出し食べ終わったと言う。カップはヨーグルトの500mlのもので大きいので、エリは抱えきれないようであるが、何とか一人で集めてホールの隅に置きに行く。最初のころは丁寧に重ねて片付けていたが、このときはみんなぱっとエリの手元に渡し、少し雑な渡し方をしている子もいる。エリは少し困った様子ではあるが、何とか自分で全部のカップを落とさずに始末しようとしている。その間、猫は一人ひとりのボールを手にして、ボールで遊び始める。

#### 考察【筆者1・2】

観察し始めたときは、お母さんのように振舞うエ

りのことばに、みんながきちんと合わせたように反応し、エリがご飯の支度をするまで待ち、まるで「飼いなされた猫」といった感じを受け、観察者はそのかわいらしさに心惹かれながらも、少し不思議な光景だという感覚も抱いた。

以前から、エリの発想や表現の魅力に触れて、他児にとってもいい刺激となり、遊びのきっかけ作りになっていると考えていた。その一方で4歳児の集団が、後半期とはいえこんなにも整然と、一見リーダー的だと思われる幼児に従順とも思えるような行動を取るのかという、少しの不自然さを感じるとともに、このまとまり方に好感を持つ自分自身に対する違和感もあった。4歳時だからこそ、それぞれの主張がまとまらないような姿は見られないものか、一人ひとりが自分を主張してほしい、いざこざも必要な経験として大切にさせたい、と思う一方で、まとまることに安心する感覚も自覚した。

この場面で最も印象的だったのは、そろそろエリの言うとおりに動くことに飽きてきた、あるいは嫌になってきていた様子だった子どもたちが、エリと男児が向き合ったときに、一斉に、まるで合図でもあったかのように、そろって「にゃー！」と起き上がった場面である。エリと男児のやり取りを聞いていたことにも驚いたが、一斉にそろって動き出し、それまではエリの意に反して静かに寝ようとしていなかった子達がエリの「猫ちゃんたちが眠れないでしょ」と男児に言う声に即応して「にゃあー」と悲しげな声を出したことはどう理解できるのだろうか。

これまでのエリとの遊びで、みんなで動きを同調させる楽しさを味わっていたのだろう。しかし同じことの繰り返しを楽しんだ後で、すこし単調になり始めた遊びの流れに、この出来事は変化が生まれる契機となった。6人ともが何らかの変化を求めているのではなかろうか。

一方エリは、「にゃー！」と起き上がった猫たちをみて、「ほーら、おきちゃったじゃないの！」と自信たっぷりの表情で男児を責めている。この遊びの流れのつながりと、他児とのつながりを実感したのではなかろうか。

そのあともエリを中心として猫たちは集まって行動しているが、はじめのころよりは、それぞれの自由な動きが少し増えていく。たとえばカップをエリに返すときも、エリが戸惑うような勢いでそれぞれ

がエリに手渡し、そしてボールを持ってそれぞれに遊び始めている。しかし、あくまでもみんなでの遊びの流れの中でのことであり、新しい発想を提案したり、自分なりに別の行動をするということはない。バレエを習っているエリがダンスを踊り、それをまねるという関係の中で、自然にエリがリーダー的な存在として理解され、それぞれが自分の位置を自覚していったのであろうか。

### エピソード③-2

エリは、また猫たちを集めている。少し自由に動き始めた猫に「にゃんちゃーん」とよびかけるとみんな集まってくる。「猫ダンスだよ」と言って、びよんびよんとびはね、手を活発に動かしてダンスを始める。みんな真似をして踊っている。エリは、このダンスを習ったものなのか、それをもとに自分で考えたものなのか。初めは楽しくいっしょに体を動かしていたが、エリが手の動きや足の動きなどを細かく教えようとし始めると、みんなその場を離れていく。一人エリの前に残ったのはユミエ。しばらくエリと向かい合って少し踊っていたが、少し離れた他児のもとに行き、他児を連れていっしょに戻ってくる。

だが、他児はエリの踊りはせず、それぞれに「にゃん！」とエリのそばで猫のように手を動かしているだけ。

その後、担任の提案で、ジングルベルの音楽が流され、エリたちが踊り、積み木で作った観客席に他児が座ってみる。ユミエはボールを抱えたまま観客席の積み木に座っている。

ジングルベルの踊りはエリが習っているバレエでの振り付けらしい。猫のうち4人がエリの動きを真似て踊っている。

担任保育者は、チカなど隣の学級の幼児もみんなが参加できるように、ということを期待して、この場にリングベ



写真4

ルを持ってきて、鳴らし始めた。ジングルベルにあわせてみていた幼児はベルを鳴らし始め、それまでこの場にいなかった幼児も集まります。

エリはこの様子に少し戸惑った表情を見せている。「なんで…」「ちがうの」と言うことをつぶやいているが、すでにたくさんの幼児が鈴を鳴らしながら、また、踊りを続ける。

観客席のユミエは、リングベルを手にしようとはしない。持っていたボールで遊びだす。踊りを踊っているエリたちのすぐ後ろでボールをついている。観客席側ではなく、ステージ側の位置である。

## 考察【筆者1, 2】

ユミエはずっとエリと一緒に猫になっていた。猫になっての遊びでのつながりが少しずつゆるくなって他児がその場を離れたときも、猫ダンスが少し難しくなってきたときも、エリのそばに残った。しかし、他児がエリと一緒にジングルベルの踊りを楽しんでいるときは、ユミエはダンスをしないことを選択しており、猫になっての遊びのときから手にしていたボールをついて、エリたちの踊りの周辺にいた。エリと一緒にいたいのにダンスが難しいために別の行動をしているのか、エリがユミエの存在を必要としていると感じ取っての行動なのかはわからない。リングベルを手にしなかったのは、エリがそれを歓迎していないと感じ取ってのことなのか、自分自身は興味がなかったのか、あるいは自分の中の猫の遊びの流れの中で必要としないものであったためなのだろうか。エリに追従する行動を取っている、と感じられたユミエであるが、この場では、「踊らない」「鈴はやらない」と、自分自身の行動を選択しつつ、エリとのつながりを維持していた。他児が離れていったあとに一人だけ残ってエリの踊りを一緒にまねて踊っていたユミエであるが、ここでは「踊らない」ことを選択している。しかし、一緒にいることもまた自ら選択している。

## 4. 考察～「いっしょにあそぶ」ということをめぐって

4歳児のエピソードを通して幼児が友達と「いっしょにあそぶ」中で、どのような経験をしているのか、また、他児との関係は幼児のどのような経験として発達につながっているのかについて考察したい。

本論で取り上げた事例は、エリという一見自分を強く押し出すことのできる幼児とその周辺の幼児の関係である。

従来こうした幼児の関係は、とりわけ、保育実践の場における研究では、グループとしてのまとまりやリーダーの存在、自己抑制と自己発揮と言った観点からまとめられることが多かった。また、幼児の人とのかかわりに関する研究においては、多様な視点から考察されてはいるが、集団内での個々の関係、仲間入り、ごっこ遊びの役割、力関係、かかわりが困難な幼児、対人葛藤場面をとらえたもの、リーダー的幼児と集団などにかかわるものが多かった<sup>15)</sup>。

本論においてとらえたエピソードを通して、幼児の人とのかかわり、友達関係における経験からは、単に集団内のかかわりの構図や、遊びの中でのイメージの共有や役割分担といったことだけで考えられるものではないということがわかる。

4歳児は、自分なりの文脈で行動しようとしながらも、それまでの経験で獲得した枠組みを強く意識して行動していること、相手との関係性の違いを意識しながらかかわっていること、それは二者関係の中だけではなく、3人以上の関係の中でも、それぞれに対する自己の表し方を調整しながらかかわっている、ということが明らかになった。

記録①では、入園・進級後の間もない時期に、3人の幼児がそれぞれの背景によって枠付けられた関係性を他へと広げる過程における、気持ちのゆれうごきや、表し方とのずれがとらえられた。記録②では、相手と自分の関係の違いによって、気持ちの表し方にも違いが見られることが観察された。そうした関係の中でも、なんとかして集団（「いっしょにあそぶ」という場面）の中をつながりを維持しようとしている。それは、ユミエとチカが遊びの自然な流れの中でエリのもとを離れようとしていることの中にも読み取ることができた。

類似の経験の①からの変化については、今後の幼児の集団の関係を理解する上での課題としてとらえられる。

さて、幼児が獲得している関係の枠組みの一部に保育者がいることはいうまでもない。記録③の中で、エリもユミエも保育者の提示したリングベルを歓迎はしていない。しかし、他の場面でははっきりと自分の意志を主張しているかのように見えるエリも、明確な拒否はしていない。しかし、同時に保育者がエ

りの、時に強引にも思える主張を、のびのびとした子どもらしい表現であり、天真爛漫さを大切に育てたいという願いも、幼児は感じ取っているだろう。エリを中心とした集団の、時に統制が取れたとも言えるような行動に少しの戸惑いを感じた観察者であるが、その点についても、行動レベルの理解では考察はできないであろう。

鯨岡<sup>16)</sup>は、自己充実欲求と繋合希求性という、矛盾する二面の間でのゆらぎこそが人間の本来の姿であるとして、保育や教育においても、こうした両義性を基盤として考えることの重要性を説いている。特に、近年の、主体としての子どもの姿よりも大人の意図で集団に適応させることを急ぐ教育への警鐘を鳴らしている。

本論でとらえられた4歳児は、エリのようにのびのびと自己表現ができていようとらえられる幼児、ユミエのように他者との関係を敏感に感じ取る幼児、チカのようにこれまでの経験の枠組みと自分との関係を意識しながら行動しようとしている幼児、遊びの楽しさを感じ取りながら多少強引で不満も感じるような他児の姿も寛容に受け入れることができてい姿などがとらえられた。

遊びの中での幼児の育ちは、平行遊びから連合遊びへ、あるいは集団の規模の広がり、リーダー的幼児の出現、イメージの共有や役割分担などといった構造でとらえられることが困難であることがここからも理解できよう。ともだちと「いっしょにあそぶ」ということは保育の中での中心的なねらいである。幼児にとってのその意味は、多様な経験として表れていることがエピソードから明らかになった。そうした幼児の「育ち」だととらえられる具体的な姿を蓄積して意味づけること、それをとらえる実感を保育者が自覚し、実際の幼児の生活の中から理解していくことができるようにすることが必要であろう。そのためには、学級集団などのフォーマルな集団とのかかわりやその成員との目にみえない関係性についても検討していく必要があるであろう。

本研究は、保育者自身である筆者2と観察者である筆者1とがそれぞれにとらえた幼児の記録からの検討を試みたが、カンファレンスや考察は十分であったとはいえない。保育中の感情、記録時にとらえた実践者と研究者との違いなどを、今後はさらに丁寧に検討していく必要があるであろう。

なぜなら、「見えない教育」と言われる幼稚園教

育において、保護者等外部への説明が困難であることを理由に、数量的把握が奨励されたり、保育者自身が、経験知として持っている子どもを理解する感性に無自覚であったりする傾向が、幼児の主体性を発揮した幼児期にふさわしい生活を保障する上での課題となっている側面があるからである。保育者の子どもをとらえる感性を磨くとともに、それを意味づける知的行為として自覚化していくことが保育研究や実践上の今後の課題であろう。

### 【注】

- 1) 森上史朗・今井和子 (1992) 『集団ってなんだろう』 ミネルヴァ書房
- 2) 日本保育学会課題研究委員会 (2011) 「第64回課題研究委員会企画シンポジウム報告「質の高い遊びとは何か? - 遊びの1質を規定するための条件 -」保育学研究 第49巻 第3号 pp. 51-60.

学会員推薦の関係者87名を対象に2010年12月～2011年1月に実施された。

- 3) 高杉は1991年に平成元年版幼稚園教育要領施行後の保育に関して考察し、その中で「遊びということばのひとり歩き」と表現して、遊びと名のつく状態が放置され、放任されて子どもにとって意味のある経験になっていないことが、本来の遊びの保証とはなっていないことを指摘している。(高杉自子 2006 『子どもとともにある保育の原点』 ミネルヴァ書房, pp.49-72. 初出: 高杉1991 『これからの幼稚園教育の方向を探る(2) 遊びの位置づけ』 女性文化研究所紀要第七号)

森上 (1991) は、同様に平成元年版幼稚園教育要領改定後までの、実践現場での多様な遊びのとらえ方を「純粋な遊び」から「遊び仕立ての課題活動」までの6つのパターンに分類してその問題点を指摘している。そのうえで、「遊びを教育や保育の問題として論ずることに危険性が伴う」として、「理論的に整理したり、体系づけたり、その教育的意義を追究したりすればするほど、子どもから離れて大人の論理の落とし穴」に落ち込む、と遊びを実践の中で考察することの難しさを指摘している。(森上史朗「保育の中の遊び」 発達1991 No.46, Vol.12, pp.1-9.)



一方、実践現場において、幼稚園教育の中心に位置づけられている「幼児の自発的活動としての遊び」が保育計画の対象外とされていることは、筆者（奥山）らが実施した調査では、幼稚園保育者の20%以上が、遊びの計画は不可能である、または立案しても無駄であるといった意識を持っていることが明らかになった。（奥山順子・山名裕子 2006『幼稚園教育における計画の位置づけ－保育者の意識調査にみる保育の計画性と保育者の専門性－』秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門61, pp.83-90.）

- 4) 川村登喜子編 (2001)『子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携』学事出版株式会社 p.12
- 5) お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校 (2006)『子どもの学びをつなぐ－幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム－』東洋出版社, 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 (2004)『なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム』チャイルド社, 前掲川村編 (2001)『子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携』学事出版株式会社, 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, 本村義彦・仙台市教育委員会編 (2010)『スタートカリキュラムのすべて 仙台市発信・幼小連携の新しい視点』ぎょうせい, などである。幼児期の遊びの中の学びをとらえて幼児期から小学校初期の子どもの発達過程をとらえることを目的とする研究, プロジェクト学習など学習形態にかかわる研究, 小学校での教科指導や生活様式, 行動様式への適応を視点とした実践研究など目的・内容とも多様である。
- 6) 文部科学省・厚生労働省 (2009)『保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集』(<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0319-1a.pdf>)では、全国11か所の指定地域における実践研究事例が紹介されている。交流活動が中心であるが、目的が小学校入学後の生活への適応に焦点化されているもの、育てたい「力」の明確化を課題とするものなどがみられる。

秋田 (2007) は、教育の中心概念が「学習」となっている近年の傾向が遊び研究も影響を及ぼし、乳幼児期の発達の独自性や遊び固有の特

質よりも小学校以上の教育と直結した「学習」が重視される傾向を指摘している（秋田喜代美「遊びと発達（総説）」保育学研究 第45巻 第1号, p.8).

鯨岡も、幼小の連続性が学力の連続性へと矮小化される傾向が、あらたな早期教育への志向や、保育者主導の「させる」保育の増加へとつながっていること、それによる幼児期の発達の問題を指摘している。（鯨岡 峻2010『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房, pp.1-26.）

- 7) 文部科学省 (2008)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 pp.112-113).
- 8) 加藤ら (2005) の実践は、生活単元学習につながるような要素も含んでいると筆者は考えているが、そのプロセスについては、次のように述べている。  
「(略) 保育者たちは、いつも全員が同じ活動をしなければならないという「学習」の形を捨て、「要求」や「必要性」を共有する小さな集団を基礎に活動を展開し、そこで起こっていることを、情報としてクラス全体がいつも共有することで、子どもたちが主体的に学びながら、しかも協同的である、そんな「学び」の形を追求していったのである。」(前掲 加藤他 2005『5歳児の協同的学びと対話的保育』p.163).
- 9) 拙稿 (2008)「幼稚園教育における「集団」の意味－3歳児の園生活への「適応」をめぐる－」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 No.30 pp.121-132.
- 10) 拙稿 (2010)「保育者の計画理解における情緒性－「ねらい」としての「楽しむ」ということばの周辺－」秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学 第65集 pp.13-20.
- 11) 佐伯胖編 (2007)『共感－育ちあう保育の中で－』ミネルヴァ書房 pp.23-24.
- 12) 津守 真 (1980, 1999)『保育の体験と思索』大日本図書 pp.98-107.
- 13) 高橋たまき (1993)『子どものふり遊びの世界 現実世界と空想世界の発達』ブレーン出版 pp.95-115.
- 14) 注9), 10)
- 15) 高櫻 (2006) は、幼児の仲間関係に関する研究を大きく8つに類型化し、分類している。すな



わち「二者関係の形成」「集団内地位及び集団内受容度」「他児との相互作用を困難にする要因」「仲間関係が発達に与える影響」「仲間関係の形成を促進する要因」「仲間入り」「いざこざ」「親密性」である（高櫻綾子『幼児期の仲間関係に関する研究の動向』東京大学大学院教育学研究科紀要 第46巻 pp.259-267.）。これらに関する研究は、実験場面を通しての研究や、行動観察や保育場面の観察を分類・類型化したもの、また特定場面の行動を取り出したもの、特定の行動を取り出したものなど多様である。

一方、岩田恵子（2010）は、幼児の模倣に着目して、注7）佐伯の「表象模倣」からの関係の深化としての「共感」について、参与観察によるエピソードをもとに考察している。（「模倣の発達の観点から見るよう時期の仲間集団の形成」青山社会情報研究 vol.2 pp.31-40.）。須永（2005）も、参与観察によるエピソードをもとに、多様な関係性の中から「社会的実践の文脈」を読み解くことを基本として、幼児が関係を構築する過程をとらえて考察している。（「友だちとの関係構築過程における『あそび志向』段階の可能性－相手と「つながる」ということに注目して－」保育学研究43(1)pp.39-50.）。本論においても、多様な関係性をとらえた考察が必要であると考えたが、筆者1は対象学級における観察回数が少なく、記録の対象児以外との関係も視野に入れた考察を深めることは今後の課題である。

- 16) 前掲鯨岡（2010）『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房、鯨岡 峻（1998）『両義性の発達心理学』ミネルヴァ書房 参照

## Summary

The purpose of this study is to clarify the significance of the formal groups for 4-year-olds' children, through the participant observation and episode analysis about the scenes that we can comprehend that children are playing together. Four-year-olds' children's activities within their own context are formed by some binds that they learned from the relational experience. The meanings of children's same activities in some relationships of their friends are changed by the binds that they learned. The study finds children have relationship response to qualitative deference of relationship between each friends and their self. Their behavior is controlled by relationship between not only two children but in the groups of many members. To clarify the significance of the groups, It is not sufficient to study about only organization of the groups, play images of the group member, or responsibility of roles in the pretend play. It is clarified that qualitative analysis is also needed for the mutual experiences in their friendship.

**Key words :** Kindergarten, Formal group,  
4-year-olds, Quality of relationship

(Received February 15, 2012)