

## 自由遊びにみる子ども・保育者の相互作用と発達支援

鹿 嶋 桃 子\*

名寄市立大学短期大学部児童学科

【要旨】自由遊びへの保育者の介入をめぐるのは、指導と子どもの自発性のバランスのあり方をめぐる対立がある。そこで、本研究ではこうした対立を乗り越える視座として、子どもに必要な経験を保育者が読み取り、その発達に必要な支援をする過程として遊び指導を位置付け自由遊び場面の分析を行った。その結果、次のことが示唆された。保育者は遊びを指導する際に、保育者の指導上のねらいを意識下あるいは無意識下で参照しながら指導をする。しかしながら、指導を通した子どもと保育者の相互作用結果としての遊びの展開内容はその場の状況によって変化するという意味で、保育者のねらい通りには展開しない自由で創発的過程である。すなわち遊びの指導とは、子どもの活動の自由が保障されている分だけ管理保育とその性質を異にし、子どもたちの発達支援を保障するものとする。

キーワード：自由遊び，遊びの指導，保育者と子どもの相互行為

## . 問題

保育者はどのように子どもの遊びとかわるべきだろうか。保育場面での遊び指導をめぐるのは、子どもの主体性と保育者による指導のあり方のバランスについて混乱が生じてきた(勅使 1994; Berk & Winsler 1995; 河崎 1999)。この遊びと指導をめぐる議論については、一般に次のようなふたつに大きくわけることができる。

そのひとつは、遊びは子どもの自由な活動であるため指導をするのは良くない、と考える児童中心主義の見解がある。たとえば、自由保育が行き過ぎると、子どもの主体性の尊重するあまりに自由放任な保育に陥ってしまうことがある。当然のことながら、保育者が子どもと共に過ごしているだけでは指導とはいえない。すなわち過度に児童中心主義的な遊びの指導では、自己統制の発達を促進する土台となる経験を提供するのが困難である。また、それが過度に子どもを許容するようになると、自己統制力のない衝動的行動を育ててしまう可能性もある(Berk & Winsler 1995)。それゆえ、保育者には保育上のねらいを持ちつつ、その方法に留意して子どもを指導することが求められる。

このように保育者が子どもを許容しすぎることが懸念される一方で、反対に保育者が遊びに過剰な意図を持って関わることも望ましくないとされる(Sutton-Smith 1990)。なぜならば指導が過剰であると、遊びにおける子どもの主体性が保たれにくくなるからだ。たとえばいくつかの研究は、保育者による介入が遊びの展開や子ども同士の対人関係、そして認知発達に影響を持っていることを明らかにしている。たとえば、大人がすぐそばにいるということだけでも子どもたち相互の会話を妨げてしまうこともある(Garvey 1980)。また、教育者がある子どもと過ごす時間とその子どもが子ども同士で過ごす時間には負の相関がある(Harper 2003)。その結果として、子ども同士の相互作用が阻害される。また子どもの興味や関心から逸れたところで遊びが展開してしまう危険性が考えられる。ほかにも認知的に高いレベルの遊び指導は低いレベルの社会的遊びと関連を持つことが明らかにされている(File 1994)。

こうしたふたつの議論の解決の糸口としてVygotsky (1978)の理論に影響を受けた社会文化心理学の立場をとる研究者たちによる教授と学習に関するアプローチがある。その代表的理論が「足場づくり」というメタファーであり、子どもが発達の最近接領域に

2012年10月2日受付：2012年12月21日受理

\*責任著者

住所 〒096-8641 北海道名寄市西4条北8丁目1

E-mail:kashima@nayoro.ac.jp

移行できるような足場を作ることを年長者や指導者の役割としている。ここで発達の最近接領域とは「大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがい」により規定される(ヴィゴツキー 2003)。そのため足場づくりという目標は、子どもたちが、彼・彼女らの持っている要求や能力に応じて調節された支援を年長者や指導者から受けることを可能とする。

さて、最近接領域に移行するための支援を行うためには具体的にどのような保育方法を用いることが望ましいのだろうか。このことを考えるにあたり河邊(2005)による「遊びを中心とした保育」が参考になる。

河邊(2005)は単に自由保育か一斉保育かという保育方法や保育形態で分けた保育ではなくて、子どもにとって必要な経験を第一に考える「遊びを中心とした保育」について述べている。それは「保育者からの適切な指導を受けながら、自発的活動としての遊びを中心とした保育のなかで、子どもが必要な経験を積み重ねていくことができる」保育である。さらに、今井(1992)は遊びにおいて子どもの行為を受容して、それを十分に支えることの意義を述べている。

本稿は河邊(2005)や今井(1992)が述べているところの、保育者が遊びのプロセスから子どもに必要な経験を保育者が読み取る視座を分析することには3つの意義があると考えられる。

まず、保育者が遊びのプロセスから子どもに必要な経験を読み取ることは、指導における自由か管理かという観念的な対立を超え、日々を子どもと生きる保育者の実践に根差した遊び指導のあり方を示唆するものである。これはすなわち、遊びに表される多様な子どもの状況や発達と向き合っている保育者の指導方法ならびに、遊びによる発達支援の過程を実証的に明らかとすることにつながると考える。

また、別の現状からもその意義を強調することも可能である。近年、いくつかの西欧諸国においては、遊びが小学校の低学年までのカリキュラムに統合されている。これは幼児教育が小学校低学年にまで拡大されてきていることを意味している(Lillemyr 2003)。同様に日本においても保小連携が求められるようになってきているが、なお保育所と小学校の一貫したカリキュラムが存在していないという現状がある(子ども未来財団 2008)。

このような情勢の中で遊びにおける保育者の役割について検討することは、保育のみならず小学校教育で遊びを取り入れる場合の指導内容を検討するためにも一定の意味を持つだろう。

また、少子化が進んでいる日本では子ども同士で遊ぶ機会が減少していることから(ベネッセ次世代育成研究所 2010)、大人の下で子どもが遊ぶ機会が日常となっている。ここから、保育所は現代社会において子ども集団が常に遊ぶことのできるという特殊な機能を備えているということが推測できる。そうした場で子どもと共に生きる保育者の遊び指導の視座からは、現代の子どもに必要な支援内容が浮き彫りとなるだろう。

そこで本研究では、保育所における自由遊び時間の観察に基づいて保育者が遊びに表される子どもの状況や発達を読み取り、指導を試みている場面に関する事例分析を行う。ここで、そうした指導のねらいについては、外面的な行動観察から判断することは難しく、保育者自身に指導の意図を聞き取る必要がある(田中 2010)。

以上から、保育者による指導か子どもの自発性かという対立軸を超えて、遊びを通して子どもの発達を支援していくために有効な研究上の視座の構築に寄与することを目的とする。

## 方法

### 1. 対象

S市内にあるS市立M保育所の異年齢クラス(担任Y保育士50代女性、K保育士30代女性)、2歳児クラス(担任S保育士、T保育士、ともに50代女性)である。異年齢クラスには5歳児5名(男児3名、女児2名)、4歳児7名(男児5名、女児2名)、3歳児6名(男児3名、女児3名)が在籍していた。2歳児クラスには、14名(男児6名、女児8名)が在籍していた。

なお、この園のデイリープログラムは基本的な生活(食事、排泄、睡眠)の他に遊びが設定されていた。そのうち、本研究で分析の対象としているのは自由遊び時間である。

### 2. 観察方法

ビデオカメラを用いた観察を2008年4月から2009年7月まで、平均して月に一日行った。観察日程については、保育者と事前に協議し、行事などと重ならない日を選定した。観察時間は午前9時から午後

5時半までとした。また、観察中に出た疑問点については、観察中や観察後に勤務の邪魔にならないよう配慮しながら保育者に質問を行いフィールドノートに記録した。そのほか、保育者から説明を受けた子どもの対人関係や発達状況についても記録をとった。

さらにデータについての補完をするために、観察対象となった異年齢クラスを担当するY保育士を対象とし、質問紙を用いた聞き取り調査を行った。聞き取り内容については、保育者の遊び指導に関する設問である。加えて、ビデオデータによるデータディスカッションを行い、観察中の疑問点について答えていただいた。質問紙への答えについては研究者がノートに記録し、データディスカッションについてはICレコーダーに保存し逐語録を作成した。

### 3. データの分析

自然観察法によって得られたビデオデータ・フィールドノートを元に、トランスクリプトデータを作成したものを一次データとした。なお、トランスクリプト作成の対象となったのは自由遊び場面に関する記録に限定した。一次データからエピソードを抽出した二次データを事例分析の対象とした。インタビューデータおよびデータディスカッションにおけるデータについては、エピソードの内容を補完するものを抽出し分析の対象とした。

### 4. 倫理性への配慮

ビデオカメラを用いた観察については、事前に所長による承諾を得た。そのうえで保護者から同意を得て観察を実施した。また動画データについては原則非公表とした。その他、調査中知り得たプライバシーについては、一切公表しないことを約束した。

#### ・事例の考察

ここからは、保育者が遊びのプロセスから子どもに必要な経験を保育者が読み取る視座について分析する。その際、自由遊び場面での子どもと保育者の相互作用を検討し、保育者が考える子どもに必要な経験について(1)遊び指導の過程に表れる保育者の遊び指導の視座、(2)保育者は子どもの遊びから遊び以外の発達の評価をしている、という二点に焦点を当てた分析から明らかにしていく。

#### 1. 遊び指導過程に表れる保育者の遊び指導の視座

##### 事例1 ルールのある遊びを通して異年齢の子

どもをつなぐ(異年齢クラス2008年5月×日)

午前の散歩の時間となるが、異年齢クラスクマ組の子どもは園庭に残って遊びたいと言ってくる。そこで、園庭で遊ぶことにする。この日は、クマ組の子どもだけではなく、2歳児4名、1歳児1名も一緒に残って遊ぶことになる。

Y保育士は子どもたちをベンチに一列に座らせて、どの年齢でも楽しめるゲームを考案する。その内容は、園庭に白線で大きく描かれた丸、三角、四角を描き、Y保育士の図形についてのかけ声(たとえば「まる」というかけ声)に合わせて、子どもたちが図形の描かれた白線の中に集まるといったものである。

開始当初にY保育士は、5歳児と4歳児は年齢別にゲームを進めてルールに慣れることができるように援助する。そして、5歳児と4歳児がルールを覚えた後に、4歳児、5歳児が1歳児、2歳児と手をつなぐように促してゲームが展開する。

Y保育士が伝えた図形の描かれた白線とは、全く違う方向へよちよちとかけていく1歳児を5歳児が追いかけ、正しい図形内へと一緒に移動する。見学している子どもたちは、それぞれのクラスを「がんばれ～」と応援している。

この事例は、1歳から5歳までの異年齢の子どもたちがひとつのルールのある遊びに参加している場面である。そのルールとは保育者がある形の名前を子どもたちに伝え、子どもたちがその形の描かれた白線内へ移動するというものである。この遊びへの参加の仕方は年齢によって異なっていた。すなわち、年中と年長の幼児についてはできるだけ早く指定された形へ移動することであり、低年齢児にとっては彼らと一緒に走るということである。

また、子どもたちがこの活動に参加するためにはいくつかの課題があった。まず、丸や三角や四角といった基本的な形の弁別についての認識ができていなければならない。しかしながら、2歳児と1歳児にとって保育者のかけ声に合わせて形を表象し、その形を視覚的にアウトプットすることは大変困難なことである。特に、1歳児には不可能な課題であろう。

このように本事例の遊びでは、子どもたちの発達に応じて参加形態が異なっていた。そのみならず、参加に必要とされる図形認識や言語発達を獲得して

いない場合には、遊びへの参加を成立させることが困難であった。ゆえにこの遊びが成立するにあたって、保育者は子どもたちがしなくてはならないことを読み取る必要がある。事例において、保育者は年中児と年長児が2歳児と1歳児と手をつなぐことにする。それにより、1歳児と2歳児は視覚と言語を協応させた形の弁別をすることができなくても、「共に走る」という参加形態をとることができている。1歳児は保育者の伝えた図形とは全く異なる方向へと向かっていってしまう。すると5歳児が1歳児を追いかけ、形の描かれた白線内へと連れて行く。ここからは、年長の子どもたちが遊びに参加する動機として、ルールに沿って遊ぶことばかりではなく、異年齢で同じ遊びを楽しむことが加わっていることが示される。

ところで、保育者はどのようにしてこの遊びを思いついたのだろうか。事例を観察した当日にY保育士に尋ねてみると、「偶然」であるという答えであった。しかし後日、Y保育士に行った「保育と遊び」についてのインタビューでは、最も重視して保育活動に取り入れる遊びとして「ルールのある遊び」と答えた。年長児であればハンカチ落としやドッジボールやなわとびをよく取り入れているとのことであった。このように「ルールのある遊び」を取り入れることのねらいとしては、「ただ遊ぶよりもルールがあることで、特に年長の子どもの意欲を引き出すことができるために、遊びが盛り上がる」、「遊びを通してルールを身につけることが大切である」というものであった。

また、Y保育士は「子どもの遊びをどうしたいかということよりも、遊びを通じて見えてくる姿から日常生活に必要な指導を読み取る」、「遊びをどうこうということではなくて、まずはその子どもを受け止めて次につなげる」と答えている。

ここで、Y保育士によれば「その子を受け止める」とは、集中力・友達との関わり方・表情・言葉・生活リズムについての5つの側面の発達を観察することを意味する。そして、5つの側面のいずれかに問題が見いだされた場合に、その原因を探り、かつ指導するという考えを述べている。その指導の際には、間接的な見守りや環境設定を主としている。もし、年齢ごとに身に着けて欲しい力のあるときは、直接的な指導を行うということであった。

こうしたY保育士の一連の語りからは、Y保育士が遊びを通じて指導するときに子どもの遊びを支援す

るということのみならず、その子どもの発達を評価・支援することを並行して行っていることを推察できる。

事例2 あかちゃんが生まれた(2歳児クラス  
2008年7月×日)

リュウヤがカゴにぬいぐるみを入れて歩いているのを見たS保育士が、「リュウヤに赤ちゃん生まれたの?男の子?女の子?」と話しかける。リュウヤが男の子と答え、「男の子なの?よかったね。おめでとう」と答える。

すると、その様子を見ていたマナハは、S保育士に自分の持ったぬいぐるみを見せながら、「男の子なんだよ、これ」と話しかける。その横では、リョウがいてカメのぬいぐるみを保育士に見せている。

S保育士は、マナハに「男の子なの?」と尋ね、続いてリョウに「あなたのお子さんですか」と聞く。リョウは頷く。再び、リュウヤが保育士のところに来て、ぬいぐるみの入ったプラスチックのかごを見せ、嬉しそうに微笑んでいる。

保育士はリュウヤに、「あら、また赤ちゃん生まれたんですか?男の子ですか?女の子ですか?かわいいね」と話しかける。そばで、保育士にイヌのぬいぐるみを見せるマナハに、「ワンワンなの?」と話しかける。その後も、マナハがカメのぬいぐるみを見せると、「カメが生まれたの?誰が産んだの?」と話しかける。

事例2では、S保育士が「保育士にぬいぐるみを見せる」という子どもの行為について、「赤ちゃんが生まれた」という共通のカテゴリーを付与している。

リュウヤがカゴにぬいぐるみを入れて歩いてきた。彼のこの行為に、S保育士は「赤ちゃん生まれたの?」と話しかける。このやりとりがなければ、その後リュウヤもマナハもリョウも次々と人形を見せに来ては「赤ちゃんが生まれた」という会話をS保育士と交わすことはなかったのではなかろうか。S保育士によるリュウヤの行為の意味づけにより、子どもたちは彼と同じように人形やぬいぐるみを持つという行為に加え、「赤ちゃんが生まれた」という意味も共有することができたのだと考える。

また、上記の事例では、次のような3つの段階を得て、遊びの場に参加している子どもたちの関係が

広がったと理解した。まず、保育士が子どもの特定の行為に注目し、それに保育士が言語的なイメージを付与し、最後に子ども同士の間でイメージの共有がなされる。この過程は保育者の指導により、子どもたちの現前にある遊びの場が個々人の見立て世界から、仲間の見立て世界へと広がっていくことを示している。

この事例が観察された当日に、S保育士に低年齢児に対する遊び指導について尋ねたところ、「2歳児はことばで(自他の)イメージをつなげられなくても、他の子どもと遊んでいるように見える。保育者としては、個々の子どもの持つイメージを、ことばにより他児とつなげていけるように指導している」ということであった。そのうえで「わざわざ声をかけなくても、子ども同士で十分通じ合っているようだから、それ(言葉がなくても)でいいのかもしれないのだけれども」と付け加えた。それでもやはり、「一緒に同じことをしている」ことを意識し、「楽しい」という感情で共感し合えるよう指導することを心がけていると述べた。

以上のS保育士の遊びに対する指導からは、低年齢児が共に遊ぶ際に経験するべきこととして、次の二点をあげることができる。それは、互いに類似した行為をすること、類似の行為から互いに共感し合うことである。

このように、「2歳児と一緒に同じことをしている」ことや「楽しい」という感情を共感し合えるようにという保育者の指導上のねらいが、声掛けという指導形態を以て表されていることを事例2からは読み取ることができる。

## 2. 遊びに表される子どもの日常生活の課題と保育士による読み取り

事例3 2008年10月×日 ミナとヒロシ兄弟  
ミナ(3歳)とヒロシ(2歳)の2人がいる。ミナは、プラスチックでできたリング状の物をつないでできたチェーンをままごとのフライパンに入れている。そして、それをままごとのお玉でかきまぜ、料理をするふりをしている。ヒロシは、ミナの隣に立っている。彼は、ままごととのフライパンに入っているのと同じリング状のチェーンが入ったままごとのカップを手をしている。そして、それを振ったり、ミナのフライパンに入れたりしている。

リュウタもままごとのカップを持ち、フライパンの中にあるチェーンをカップに移したり、反対にカップの中のチェーンをフライパンに移すということをしている。リュウタは、ミナに「ダメ」と言われてその場を離れる。

リュウタが離れた後も、ヒロシはミナの隣にいる。彼はミナがフライパンで遊んでいる間は、フライパンの中に入っているチェーンを取り出し、テーブルの上に上がり、ミナの遊んでいる様子を見たりしている。そして、ミナがフライパンとお玉を置いてその場を離れることがあると、ミナの使っていたお玉や、ミナから取ったフライ返しを使ってフライパンをかき混ぜるふりをする。しかし、ミナは戻ってくると、ヒロシからそのフライパンとお玉を取り返してしまう。そして、再び料理のふりをする。

それに対するヒロシの反応は、黙って取られることもあれば、「ミナ、貸して」とフライパンで遊ばせてくれるように要求することもあった。しかし、ミナがフライパンをヒロシに貸すことはない。それでもヒロシはミナの隣にいて、ミナがいる間はフライパンの中のチェーンを取り出したり、テーブルの上に体を乗上げてミナの遊んでいるところを見ている。そして、ミナがフライパンとお玉を置いてその場を離れると、フライパンとお玉を使ってかき混ぜて料理のふりをするということをくり返している。

以上の遊びは、ふたりが遊んでいる場所を離れるまで続き、その間およそ43分であった。

2人の遊びの内容には一定のルーティンがあった。ミナがチェーンの入ったままごととのフライパンを、ままごとのお玉を使って混ぜるふりをする。その横にヒロシが立ち、ミナが遊んでいる様子を見たり、フライパンに入っているチェーンを取り出したりする。ミナがその場を離れると、ヒロシはフライパンの中身をお玉でかき混ぜる。そして、ミナが来るとフライパンとお玉をとられてしまう。

また、事例が観察された際にミナと同年齢の子どもたちが遊んでいたが、ミナは彼・彼女らと話したりする様子は見られなかった。常にヒロシと一緒にいて、フライパンの中身を混ぜて料理をするふりをし続けている。また、その遊びに他の子どもが加わったり、ごっこ遊びへと発展したりすることは観察できなかった。

保育者にこの2人について尋ねたところ、ふたりは姉弟であった。そして、保育所に入ってから日が浅く、保育所に慣れていないということであった。また、保育者による個々人の評価は、姉であるミナに対しては口が達者で言い訳がうまいが集団に慣れていない。ヒロシも集団に慣れておらず、姉のミナと一緒にいれば安心するようだった。

後日2009年1月に担任のS保育士に聞き取りした際には、ヒロシが集団に慣れてきて「(兄弟以外の)人と一緒に楽しむようになり始めた」ということであった。加えて、姉のミナについては2009年5月に観察した際に、「同年齢の友達と対等に遊ぶことができない」、「小さい子どもと遊べない」、「片付けることができない」というコメントがあった。

S保育士は、ミナやヒロシの遊びを観察しながら、「同年齢の子どもとの関わり」といった対人関係や、「片づけをすることができるか」といった子どもたちの日常生活に必要な力をどれくらい持っているかということ把握しようとしている。このことは、保育者が自由遊びの時間における遊び指導において、やはり子どもの日常生活の課題を読み取り必要な指導をするという総合的な営み(鹿嶋 2011)を行っていることを示唆していると考えられる。

#### ・ 総合考察

保育所における遊びは、子ども同士の主体的活動であると同時に、保育者が環境を設定し保育上のねらいをもって指導する活動でもある。本研究では、遊びを指導しつつ、子どもの発達を支援する人的環境としての保育者に着目し、保育実践の観察と分析を行った。

その際に次の側面について分析することを試みた。まず、保育者が遊びを指導するプロセスについて、そしてそのプロセスに表される保育者の指導のねらいについて分析をした。さらに、保育者は遊びを通して子どもの遊び内容とそこに表される遊び以外の発達を評価し指導していることについて事例と保育者への質問およびその回答内容の分析から解明した。

本節では以上の点について考察していく。まず、保育者が遊びを指導するプロセスおよびそこから示唆される保育者の保育や遊び指導についての考え方、及びそれが子どもの遊びとどのように相互作用しているのかについてである。

事例1では、偶然に集まった異年齢の子どもたち

にルールのある遊びを提案し、ひとつの活動に参加できるように指導していた。保育者は、子ども同士の関りをひとつの目的に沿ったものへと創りかえるための仲立ちをしていた。そして、異年齢の関りを通して、低年齢児にとって困難に見える課題にもその年齢の発達に応じた参加ができるように指導していた。しかしながら、保育者が常に自身の保育目標を意識しながら遊びの指導をしているわけではないようであった。実際に、保育者がその実践を振り返ったときには、「偶然に思いついた」という遊びもあった。しかしながら、後に行ったインタビューにより、Y保育士の持つ遊びを通した保育上のねらいが遊びのコンテクストとして埋め込まれており、保育者の保育上のねらいと子どもの活動が相互作用していることが示された。

次に、事例2の2歳児の事例からは保育者の声かけにより幼児が個別に行っていたふり遊びが、次第に他児を意識したものと変化していく様子が示されている。一般に遊びの発達段階からみて、2歳児はふり行動はするものの、社会的遊びまでは至らない。ふり行動によって物を共同で使用する程度である(Sachs & Challie 1984)。こうした時期の子どもたちに対して、S保育士はその次の段階である連合遊び(Parten 1933)を意識した声かけを行うことで、子どもたちが他児を意識して遊ぶことができるように促していたと推測できる。その結果子どもたちが保育者の声かけに応ずるようにして、他の子どもと同じふり行為に参加していく様子を観察することができた。

ゆえに、この時期の保育士による言葉を介した指導は、子ども同士の行為を社会的に結びつける契機として働くものと考えられる。こうした声かけの理由として、「仲間と共に遊ぶ楽しさを味わって欲しい」という遊び指導についての考えが存在していることが、観察中の保育者への質問に対する回答から推察できた。

以上のように保育者は遊びを指導する際、各自で重視している保育目標を意識下あるいは無意識下で参照していた。これらの結果から、保育者が遊びを指導する過程とは、次のようなものと考察できる。それは、子どもたちが活動の様子から立ち現れてきた課題について、それを克服するために、指導上のねらいを意識下あるいは無意識下で参照しながら、遊びを行う当事者である子どもたちに向けて直接的(事例では声かけやルールの設定)、あるいは間接

的(事例では保育者が遊びに加わって子どもに働きかける)に指導する過程である。

また指導上のねらいは、保育士が担当する子どもの年齢や保育士の保育観とも関連していると考えられる。たとえば、事例1では異年齢の子どもたちがともに遊べるようにということをねらいとしてルールを設定していたし、事例2では2歳児が並行遊びから共同遊びへと移行することをねらいとした声掛けを行っていた。

このように、保育における遊びとは、保育者の指導上のねらいと遊びの当事者である子どもたちの活動とが相互作用して生じている活動であると考えられる。そして、その相互作用の結果として、遊びがどのように展開していくかは、当事者である子どもの興味やその場の状況によって変化しうる。その点では、決して保育者の思惑通りには展開せず、遊び指導についての考えからは完全に予測することのできない自由な創発(Mead 1932)的過程であると言えるだろう。また、活動の自由が保障されている分だけ遊びの指導は管理保育とその性質を異にするものと考えられる。

また各事例からは、保育者が遊びを指導する際に子どもの置かれた状況や発達を読み取る必要のあることも同時に示された。それでは保育者はどのようにして遊び活動から子どもの発達の課題について読み取り、遊びと遊び以外の発達について指導や支援を行っているのだろうか。保育者が子どもの遊びを指導する際に、「遊び」という一側面に拘束されていないことは、事例から観察できた。すなわち、保育者は遊び活動を通して子どもの運動・対人関係等の全般的な発達や、保育所を離れた家庭生活についても理解し、その発達を支援しようとしていることを推察できる。

たとえば、事例3と事例3に関する保育者への質問に対する回答からは、保育者が遊びの指導を通して「(兄弟以外の)人と一緒に楽しむ」ことや、「同年齢の友達と対等に遊べる」という対人関係上の課題や、「片付けること」というように日常生活の課題を読み取っていることが明らかになった。また、事例3からはミナとヒロシという姉弟が兄弟以外の人と一緒に楽しむことに困難を抱えているということが観察された。ここからは、家庭生活だけでは他の子どもと遊ぶ機会の少ないという現代社会の子どもが抱える問題と支援の必要性が浮き彫りとなった。ヴィゴツキー(1989)が述べるように遊び

が発達の最近接領域を創り出しかつ発達の主導的活動であることをふまえるならば、保育士は遊びを媒介としてこそ、発達を総合的に支援することができるのである。

このように事例3においては現象としての遊びの中に遊びの当事者である子どもの日常生活の課題や発達の課題が、遊びの状況を構成する文脈となって現れていた。さらに、先に考察したような保育者の指導から表される遊び指導についての考えと保育に対するねらいがその文脈に加わっていた。よって遊びとはそれが起きている場の状況に加えて、子ども一人一人の生活背景、保育者の保育上のねらいや遊び指導についての考えを含んだ重層的な文脈の上に展開されている活動であると推察できる。そして、こうした遊びを取り巻く複雑な文脈を一人一人の発達を指導するためにつなげていくことが、保育者に必要な遊び指導やそれを通じた発達支援のための視座ではないかと考える。

最後に今後の課題について述べる。本研究では、指導が自由かという対立を超えるための遊びから子どもの発達を評価して支援するという観点から遊び指導の過程について事例から考察した。しかしながら、その指導の内容について詳細に分類することはできなかった。以上の課題を乗り越えたいうえで、遊びの指導と子どもの主体性をめぐる適切なバランスについて明らかにしなくてはならない。

## 文 献

- ベネッセ次世代育成研究所(2010)第4回幼児の生活アンケート速報版。
- Berk L E & Winsler A (1995) Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. National Association for the Young Children. Washington, DC.
- File N (1994) Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Child Res Q* 9: 223-240.
- Garvey C (1977) 高橋たまき訳(1980)ごっこの構造。サイエンス社。
- Harper L (2003) Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Child Res Q* 18: 163-184.
- 今井和子(1992)なぜごっこ遊び? 幼児の自己世界のめばえとイメージの育ち。フレーベル館。
- 鹿嶋桃子(2011)子どもの遊びと発達: 社会と文化の心

- 理学：ヴィゴツキーに学ぶ（茂呂雄二・田島充士・城間祥子編），p. 93-105.世界思想社．
- 河崎道夫（1994）あそびのひみつ - 指導と理論の展開．  
ひとなる書房．
- 河邊貴子（2005）遊びを中心とした保育．萌文書林．
- Lillemyr OF（2003）学校における遊び - 教師の役割 - 改革と最新の研究 - ．サラチョ ON, スポデックB 共編著  
白川蓉子・山根耕平・北野幸子共訳（2008）乳幼児教育における遊び - 研究動向と実践への提言 - ．p.73-98  
培風館．
- Mead GH（1932）The Philosophy of the Present. 河村望訳  
（2001）現在の哲学 デューイ = ミード著作集 現在の哲学・過去の本性 第14巻．p. 9-105.人間の科学社．
- Parten MB（1933）. Social play among preschool children.  
*Abnorm Soc Psychol* 28：136-147.
- Sachs J, Goldman J, Challie C（1984）Planning in pretend play:  
Using language to coordinate narrative development:  
The Development of oral and written language in social contexts Pellegrini, AD & Yawkey TD,eds), p. 119-128.  
Ablex publishing,Norwood, NJ.
- Sutton-Smith B（1990）Dilemmas in adult play with children:  
Parent-child play (McDonald K, ed), p. 15-42. SUNY Press,  
Albany, NY.
- 田中浩司（2010）年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス：M-GTAを用いた保育者へのインタビューデータの分析．*教育心理学研究* 58:212-223.
- 勅使千鶴（1999）子どもの発達と遊びの指導．ひとなる書房．
- Vygotsky LS（1978）Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes. Cole, M, John-Steiner V, Scribner S, Souberman E Cambridge Mass: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー LS.（1989）子どもの心理発達における遊びとその役割．ヴィゴツキー LS,レオンチェフ AN,エリコニン DB. 他 神谷栄治（訳）ごっこ遊びの世界：虚構場面の創造と乳幼児の発達．p. 2-34. 法政出版．
- ヴィゴツキー LS（2003）土井捷三・神谷栄司（訳）「発達の最近接領域」の理論：教授・学習過程における子どもの発達．三学出版．
- 財団法人 子ども未来財団 Q008）保育所と小学校の連携のあり方に関する調査研究．平成19年度 児童関連サービス調査研究等事業報告書．



*Original Paper*

**Developmental supports through teaching play during free play time at a nursery school.**

KASHIMA Momoko

Nayoro City University Junior College

**Abstract:** Teacher-child interaction during free play time has been a long-standing area of research interest. In particular, there have been debates in the area of play pedagogy concerning whether child-centered or adult-directed involvement is the better method of teaching during children's free play time. This study tries to overcome this ambiguity. For this purpose, we analyze teacher-child interaction during free play time and focus on a teacher's intervention as a process whereby the teacher assesses developmental-necessary experiences for children and gives them those opportunities, thus enabling him/herself to support children's development through play. The results demonstrate that teacher-child interaction mediated by teaching play is a free and emergent process that is embedded in the situation where it happens. In short, through teaching play, teachers can support child development in ways that are different from extremely disciplined education as long as they guarantee children's freedom of activity during play.

**Key words:** free play, teaching play, teacher-child interactions