

# 子どもの遊びにつながる環境 —— 事例研究の考察から ——

## Children's Environment to Encourage Creative Play

和田 公子

WADA Kimiko

子どもは常々、大人が思いもつかないことを遊びに取り入れ、夢中でそれに没頭している。それは幼児期の特性であり、「環境による教育」「遊びを通して総合的に行うものとする」という幼稚園教育の基本でもある。

しかし、昨今の幼児を取り巻く環境の変化によって、必ずしも子どもが夢中になって遊びたくなる環境が身近にあるとは限らないのが現状である。

そこで、幼稚園での子どもの遊びが何をきっかけに始まり、どのように展開していくのかを分析し、省察した。そこには身近な環境を取り入れ、生き生きと遊ぶこどものすがたがあった。

幼稚園での様々な環境をきっかけに始まった「園庭での遊び」「動植物とかかわる遊び」「お話を取り入れた遊び」の実践事例を取り上げ、遊びにつながった要因、遊びを構成している幼児の実態と育ち、遊びが展開する過程での保育者の役割などを視点に考察した。

子どもの遊びには、幼児期の育ちや学びがその中に見えており、環境に目をむけ、環境を取り入れる保育者の視点が、子どもの遊びを豊かにする大きな要因となる。

環境に潜む遊びのきっかけが、幼児が没頭する遊びにつながるには、子どもとともに五感を研ぎ澄ませて環境にかかわる人的環境としての保育者の役割が重要である。

キーワード：遊び、環境、きっかけ、事例研究、幼稚園

Key Words : Play, Environment, Opportunity, Case study, Kindergarten

### I. はじめに

子どもは本来、好奇心が強く能動的で、片時もじっとしていない。そして次から次へと新しさ、珍しさ、楽しさを求めて、飽くことのない探究心を持って生活している。そしてこの子どもも本来の姿が遊びを生み出していく原動力となっている。しかし今、保育現場では遊べない子、遊ばない子が増え、保育者を悩ませている。

そこで、子どもの遊びがどのように始まるのか、何

がきっかけになり、何を楽しんでいるのかを分析すると、自然であったり、友達であったり、遊具・用具であったりとさまざまであるが、まさしく環境を媒体にして遊びが構成され、展開されていることが分かる。

このことを幼稚園の保育現場での実践事例を分析・省察し、幼児が環境にかかわって主体的に活動し、子どもの持つ好奇心旺盛でエネルギー豊富な本来の姿を求め、楽しいこと・面白いことを求めてやまない姿を遊びの事例の中で確かめる。

## II. 方法

複数の公立幼稚園での実践事例をもとに、筆者が幼児や保育者とかかわり、事例研究を通してさまざまな課題を見出し、保育者の願いと幼児の育ちを重ねて省察してきた。

多くの実践事例の中から、思いもかけない遊びを生み出した子どもの想像力と類まれな創造力に感服しつつ、筆者が保育者や子どもたちとともに楽しんだ事例から、保育者の喜びと悩み、子どもを育てることへの情熱と温かな心情を重ねて考えてみた。

## III. 実践事例

### 1. 【園庭での遊び】—あるがままの自然を取り入れて、遊びを生み出した子どもたち—

戸外という開放感と広がる空間、学年・クラスを超えて遊びに興じる子どもたち、四季折々に変化する自然、遊び心をかきたてる遊具や施設、園独自の地形や特徴など園庭には遊びにつながる環境があふれている。

#### (1) 「園庭がキャンパス」 2年保育4歳児 10月

チヒロは人とかかわりが少なく、どんなことでも保育者の確認を得ないと行動に移せないが、保育者のそばにいて安定している。保育者はチヒロが興味をもつことに共感しながら、チヒロが楽しいと思える遊びに出会えないかと園庭に誘った。

保育者はチヒロと一緒に園庭で小枝を見つけ、1箇所に集めて色々な形にして並べていると、ヨウコとユキが来て、「顔みたい」「これ、ここにおいたらどう」とかかわってきた。チヒロは何も言わずに再び小枝を集め、保育者の横で並べ始めた。ヨウコが「わたしもしよう」とチヒロと同じように顔の形に並べ始めた。

ユキが「これ髪の毛にしたら」と細い小枝を何本も並べると、チヒロは小枝を並べながらユキの様子を見ていた。保育者が「楽しそうね、ドングリとかもあったらいいね」と声をかけると、チヒロとヨウコは園庭の隅にあるドングリの木のところへ行く。二人は小枝のほかにドングリを見つけて戻ってきて、それらを黙々と並べていた。しば

らくしてユキが「これ見て、〇〇先生（担任）」と保育者に声をかけた。チヒロも「これ、△△（弟の名前）」と、うれしそうに話した。

何事にも自分からかかわることの少ないチヒロが、1時間もの間、この遊びに取り組んだのは、小枝やドングリなどを何度も並び替えたり、置き替えたりして繰り返し「絵を描く」という遊びを楽しめたことにあるのではないと思われる。

広々とした園庭をキャンパスに見立てたことと、小枝などの自然物を描画材料にしたことでチヒロの心が少しずつほぐれ、まわりの子どもたちも含めて発想を豊かにし、こだわりなく遊びを楽しめる場所になった。

秋晴れのさわやかな日、この空間はチヒロの情緒を安定させ、友達とかかわるきっかけにもなったことから、このことを全体に知らせたいとチヒロたちが作った（描いた）絵をそのまま残し、園庭での遊びをクラスの子どもたちに紹介した。次の日、他の子どもたちが加わり遊びが続いていった。

#### (2) 「葉っぱの運動会」 2年保育5歳児 11月

次の事例は、園庭での5歳児の歓声がかきつけになった遊びである。

運動会が終わった晩秋の頃、強い風が落ち葉を舞い上げ、周りの木々からさまざまな形や大きさの葉っぱが子どもたちの遊ぶ園庭に落ちてきていた。

園庭は田畑や空き地に囲まれ、吹く風をさえぎるものは何もない。

そんな中、なかなか主体的な遊びが続かない5歳児ヒロキと4歳児の数人が、強い風が吹き渡り、プラタナスの大きな葉っぱが風に舞っているのを見て、夢中になって遊び始めた事例である。

さえぎるもののない園庭に枯れ葉が舞い上がり、散っているのを見て、5歳児のヒロキが思わず「わあ、葉っぱの運動会や」と歓声をあげる。

「競争させよう」と枯れ葉を1ヶ所に集める。すると枯れ葉は風に舞って園庭を走るように散っていく。そばにいた4歳児が加わり、「えいえい、頑張れ」と自分の持っていた枯れ葉を振りながら

応援する。「私もこんなに集めたの。この葉っぱも走るのに、入れてもいい？」と、学年を超えた数人が、それぞれに集めた葉っぱを同じところに置いて、風に舞い上がって走る（散る）葉っぱを応援する。

「あかちゃん葉っぱの勝ち。これは優勝のごほうびです」と、ヒロキが楽しそうに大きなプラタナスの葉っぱを持ってくる。ヒロキがスタートラインを引くと、みんなが思い思いの葉っぱをラインに一列に並べる。

4歳児のナオコが「お父さんもお母さんも応援にやってきましたよ」と集めた葉っぱを束ねて、それを振りながら応援する。

冷たい北風が吹き始める頃の園庭である。強い北風が落ち葉を舞い上げ、散っていく情景と、自分たちが思い切り走った園庭での運動会の経験を重ね合わせて、「葉っぱの運動会」をイメージしたようである。

子どもたちの豊かな感性と想像力が、大人の予想を超えた遊びを生み出し、保育者は思わず頬をほころばせて、次にどんな展開をするのかと子どもたちの遊びに見入ってしまった。風に舞う落ち葉という自然現象が子どもたちの遊び心をかきたて、次々と展開していく主体的な遊びへとつながっていった。

### (3)「園庭での遊び」について

子どもは時と場所を選ばず、そこに変化のある環境が存在すれば、そして温かな大人のまなざしがあれば遊びを十分に楽しみ、子どもの中にある自らの力が育つのである。「何もない」というより、“昨日と同じ”環境として捉えがちな園庭だが、子どもは目ざとくその変化を見つけ、遊びに取り入れていこうとする。

さらに子どもの育ちを支援したいと子どもを見つめ、かかわろうとする保育者との相互作用によって、子どもの遊びにつながる環境が目の前に広がってくるのである。

遊ぶことが楽しい、友達と一緒にいることがうれしい、先生がそばにいて安心と思えるのも、幼児が主体的に遊びに取り組む態度や意欲・心情がそこにあるからである。

## 2.【動植物とかかわって遊ぶ】

－生きていることを感じ、命に出会う－

幼稚園ではさまざまな動植物が飼育栽培され、子どもの生活にとけ込み、子どもたちの仲間として存在している。幼稚園でかかわる動植物は子どもにとってかけがえのない命でもある。

命ある動植物とのかかわりであるからこそ、次の事例のような予期しない出来事に遭遇したり、予想もしない動物に出会ったりすることがある。幼児にとって動植物とのかかわりは、感動や喜びの体験とともに、悲しみや悔しさの体験を伴うこともある、豊かな心情を育てるたいせつな環境である。

### (1)「モグラは悪くない」 3年保育5歳児 4月

春4月、進級して2日目、園庭の花壇に一齐に咲いたチューリップの花。しかし花壇のあちこちで、チューリップの花が立ち枯れている。子どもと一緒に保育者がそのチューリップを抜くと、あるはずの球根が根元で切り取られたようにない。

「球根はどうしたんだろう」「なぜこんなにたくさんチューリップが一度に枯れたんだろう」「せっかくきれいに花を咲かせていたのにかわいそう」「誰がこんなことをしたのか」と子どもたちは不思議な現象だと感じつつ、盛りของときを無残にされた現象に腹立たしさを感じていたようであった。

そんな時、花壇や園庭の隅に穴を見つけ、調べるうちに穴を掘ったのはモグラだとわかり、「球根を食べたのはモグラだ」「犯人はモグラだったんだ」と、疑問を解明した。保育者も意外な犯人にチューリップを守るためにどうしたらいいだろうと子どもと一緒に思案した。

保育者がどうしたらモグラを退治できるのか、子どもたちと話し合っているとコウジが「おじいちゃんだったら知っているかもしれない」「そうや、家に帰って聞いてきたらいい」とみんなも賛成し、知っている人を探して聞いてくることになった。

次の日、「聞いたけど知らないって」と情報の少ない中で、コウジがおじいちゃんに電話して聞

いた情報をみんなに伝えた。「風車を土の中に立てたらいいねんで。風で風車が回ってモグラの穴が揺れてモグラが逃げるねんで」ということであった。コウジは風車がどんなものか、風車を立てる意味もわかっているが、クラスみんなにはなかなか伝わらない。そんな中でコウジは黙々と風車を作り始めた。コウジに習って数人の子どもたちも風車を作り始めた。どの子も真剣でいろいろな材料の中から風車を作るためにちょうどいい紙を選び、四苦八苦しながら作っている。保育者は風車が回るためにどうしたらいいかと提案したり、子どもたちの要求する材料を準備したりした。保育者は何とかモグラを退治したいと願う子どもたちの思いに応えたいと思ってかかわった。試行錯誤の末、完成した風車をモグラの穴に立てたが、モグラを退治できるほどに風を受けて回る風車ではない。それでも、コウジたちはチューリップのために役に立てたと満足した表情であった。

その後、数日の間に、チューリップのために退治したいモグラではあったが、土中にあるモグラを見たい、知りたいと幼稚園中の図鑑や本を読みあさって、なんともユーモラスな顔と特徴的な生態に興味と親しみを感じ、いつの間にか退治（どこかに行きたくて）したいと思っていたモグラに微妙に違う感情を持ち始めた。

そんな時、地域でお世話になっているTさんならいつも畑を耕しているし、きっとモグラのことをよく知っているに違いないと幼稚園に招待することになった。

「Tさん、どうしてモグラは球根を食べるのですか」と憤懣やるかたないカナが最初に質問をした。するとTさんは「モグラは球根を食べたりしません」と話し、子どもたちとともに保育者も、Tさんの意外な答えに一斉に驚きの声を上げた。

一番大きな声を上げたのはカナであった。カナは「じゃあ、球根を食べたのは誰？」と戸惑いを隠さない表情で質問を重ねた。

Tさんは「モグラは球根じゃなくて、土の中にある虫を食べるために長いトンネルの穴を掘って

います。球根を食べたのは野ネズミです。野ネズミはモグラの掘った穴を通して球根を食べたんです。おじさんの畑のジャガイモやサツマイモも野ネズミに食べられて困っています。」と、モグラと野ネズミの関係を子どもたちによくわかるように丁寧に説明してくれた。

その時、モグラに一番腹立たしい思いでいたカナはしょんぼりと「それじゃ、モグラは悪くないんや」とつぶやいた。するとあちこちから「モグラは悪くない」、「モグラのせいじゃない」と口々に声が上がった。

それからTさんにモグラの話や野ネズミに食べられないようにするにはモグラの穴をつぶすしかないことなどを聞き、それぞれに納得しながら、どの子も「犯人はモグラじゃなかった」事にほっとしているように思えた。その後、子どもたちは誰からともなく花壇のところへ行くと、「球根食べたのはモグラさんやって疑ったりしてごめんね」と思い思いの言葉でモグラに謝った。

進級2日目で、みんなが新しいクラス、新しい友達、新しい先生に慣れずに、これから友達関係を築き、自分の居場所を作り、クラスの集団としての信頼関係を形成する最初の日であった。それぞれに自分の好きな友達と好きな遊びを求めているとき、「事件」は起こった。クラスの全員が「チューリップの球根がなくなって花が咲いたまま枯れている」というなんとも不思議な事件に、子どもたちは自分の持つ知識と経験で考え、幼稚園中の人に報告し、真相究明に走り回りまわった。この事件がなければ、進級間もない時期にこんなにも団結して、主体的に動くことはなかっただろうし、人とかかわりをもっと限られたものであっただろう。

美しい盛りのチューリップのことを哀れに思い、モグラに怒りを感じたものの、調べるほどにモグラに興味を感じ、親しみさえ覚えるようになった子どもたち。

「犯人は野ネズミ」と分かってもそこにあまり怒りを感じなかった子どもたち。筆者はこの子どもたちが「生きることはこんなことかもしれない」と感じているのではないかと思いつつ、子どもの優しさや温かさが伝わり、モグラに子どもたち以上の親しみを感じた。

モグラとの一連のかかわりは4月下旬まで続き、この5歳児クラスの卒園時の一番の思い出にも登場する印象深い遊び（出来事）になった。

(2)「動植物とかかわって遊ぶ」ことから

子どもにとって動植物とかかわることは命との出会いである。どんな出会いであっても保育者はその出会いを見逃してはならないし、保育者自身がそこに気持ちを動かし、子どもに伝えたいメッセージを内に秘めて子どもにかかわらなければならない。そのためには、命に畏敬の念を持ちながら意図的に命の環境を用意し、偶発的な命の環境を取り入れていこうとする保育者の柔軟性が求められる。

動植物との出会いは時として瞬時であることも多い。雨上がりの空にかかる七色の虹、ザリガニの卵から突然のように生まれた小さな命など、ドラマチックに感動と愛おしさにあふれた出会いがある。

反対に、大切に世話をしていた飼育動物の死や自然の摂理に従わざるを得ない出来事など、小さな命を削ることもある。しかし、子どもは素直な感性でそれらを受け止め、豊かな心情が育つ体験となっている。生きていることそのものが子どもたちへの大きなメッセージである。子どもたちの生活や遊びの中で命ある環境とかかわることこそ、幼児期の育ちや学びにつながる大切な環境である。

3. 【お話で遊ぶ】

—お話を遊びに取り入れて楽しんだ子どもたち—

子どもはお話を通して間接経験、疑似体験をしながらお話の世界を楽しみ、想像力を豊かにしていく。絵本や紙芝居、劇やパネルシアターと保育者によって語られ演じられるこれらは子どもをお話の世界に惹きつけ、さまざまな喜怒哀楽の感情を体験することにもなる。子どもが楽しい、面白いと思えるお話、次はどのようなのだろうと興味津々に身を乗り出して聞くお話など、子どもに伝えたいお話の世界を保育者が子どもと同じように楽しみたいと思う。そして、子どもに語りかける人的環境としての保育者を、遊びの中に捉えてみた。

(1)『ねずみのすもう』の劇したい

3年保育4歳児 2月

毎月、誕生日会のプレゼントとして素話（口語伝承の語り話）を全園児が聞いている。子どもたちは時には緊張したり、登場人物と同化して楽しんだりと身を乗り出して聞いている。

1月の誕生日会は昔話の「ねずみのすもう」を選んだ。子どもたちは語り手と一緒にすもうの掛け声をかけたり、おじいさんたちの優しさに触れたりして集中して聞いていた。

それから数日後、地域の障害児学校幼稚部の子どもたちとの交流保育があり、幼稚部の先生方による恒例の劇が始まった。簡単な衣装と小道具で、表情豊かに演じられたのは「ねずみのすもう」であった。その後、学年最後の参観日に「小さな発表会」をすることになって、何をしたいか話し合ったとき、カナエは『ねずみのすもう』の劇をしたい」と自分の思いを話した。

ほかの子はこま回しや縄跳び、歌など自分の得意なことをやりたいと言う中で、カナエは自分の意見にこだわった。保育者はカナエに人形劇はどうかと提案すると、次の日から黙々と絵を描き始め、紙芝居を作り始めた。そこにおとなしいが自分の考えをきちんと表現できるイクヨと、なかなか自分の思いが出せないサヨが加わり、何とも意外な3人組で「ねずみのすもう」の紙芝居作りが進んでいった。

カナエとイクヨと一緒に遊ぶこともあるが、サヨは欠席がちでなかなかみんなの中に馴染めないでいる。そんな3人だからこそ参観日に向けて劇を完成させたいと祈るような思いで遊びを見守った。

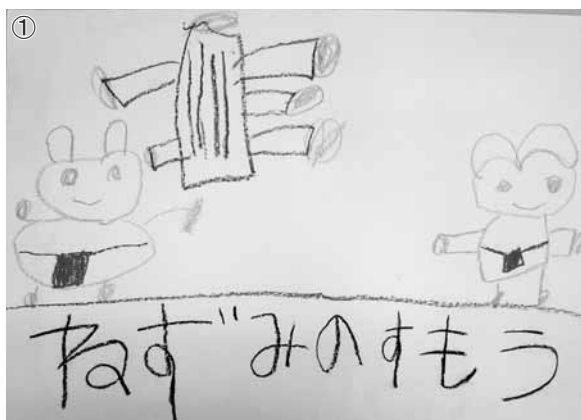
3人は自分の好きな場面や印象に残った場面を絵に描いた。保育者はペープサートのような人形劇ができるだろうと思っていたが、3人は紙芝居を作り始めた。「おいしそうなお餅を食べているねずみ」「いっぱい汗をかきながらすもうをしているねずみ」「赤いまわしを作ってもらったねずみ」など、素話で聞いたこと、劇で見たこと、お話でイメージしたことなどを絵に描いた。カナエは一生懸命に演じた先生と、お話でイメージした必死ですもうを取るねずみが重なって、飛び散る

汗をねずみの周りにいくつも描いた。イクヨはいくつもの場面を思い出しながら楽しそうに描いている。サヨは、先生方の迫真の演技で、おいしそうに食べていたつきたてのほかほかお餅を画面にたくさん描いた。3人はいろいろな遊びをしているほかの子どもたちの間で黙々と紙芝居の絵を描いている。

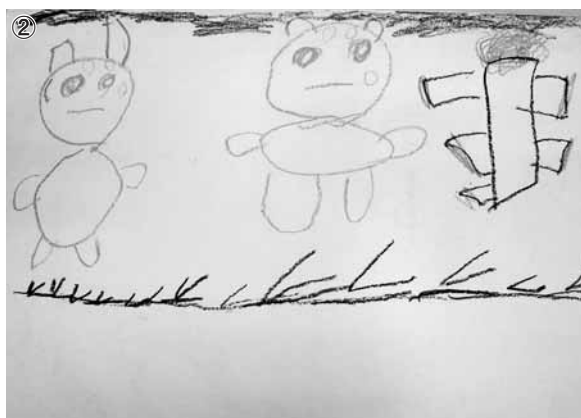
### 3人で作った紙芝居「ねずみのすもう」

#### ①表紙

(2匹のねずみはおばあさんが作ってくれた赤いまわしを着けている)



②ほそつちよねずみとふとつちよねずみがおすもうをしました。ほそつちよねずみはまけてしまいました。ほそつちよねずみはおなかがすいてぺこぺこだった

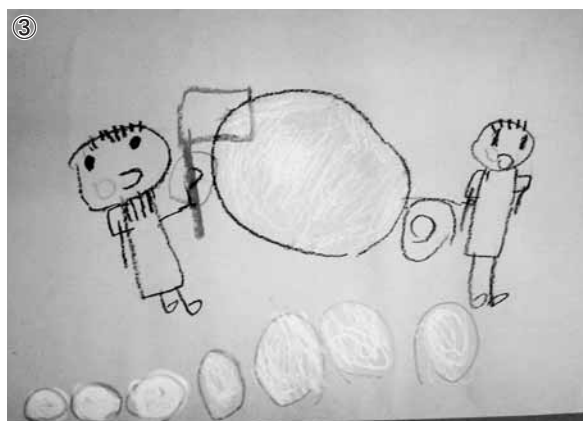


のです。

(ねずみの額には玉の汗が描かれている)

③そのようなすをみていたおじいさんとおばあさんはほそつちよねずみにおもちをたべさせてあげることにしました。

そして、おじいさんとおばあさんはおもちつきをはじめました。ぺったんこ ペったんこ たくさんおもちができました。



④ねずみはおもちをみつけました。

そしておもちをたべました。

ぱくぱく もぐもぐいっぱい食べました。

なんだか ちからがわいてきました。

「あしたもすもうをがんばるぞ!」とほそつちよねずみがいいました。

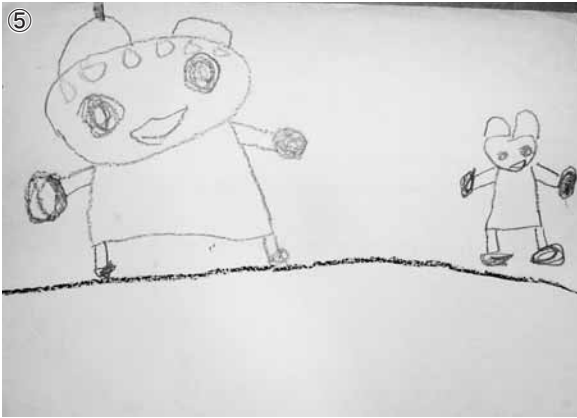
(ねずみの口にはおもちが入っている)



⑤ほそつちよねずみとふとつちよねずみがまたおすもうをしました。

こんどは おもちをたべたほそつちよねずみがかちました。

(この場面のねずみにも汗が描かれている)



⑥つぎのひ ほそつちよねずみもふとつちよねずみもおもちを食べました。

ねずみたちはおすもうがだいすきになりました。おじいさんとおばあさんもうれしそうにみていました。

(ねずみもおじいさんもおばあさんもみんなとてもうれしそうな表情で描かれている)



素話で聞いた「ねずみのすもう」のお話のイメージが、劇という形で演じられたことからイメージが具体的な形や人物像となって、カナエの「劇をしたい」に結びついたのであろう。3人のつながりは意外だが、

それぞれの役割を公平に分担したり、苦手なことを補い合ったりして進めることができた。

保育者が、ミホには読み手はまだ無理かもしれないと予想したことははずれ、すべてが平等に役割が分担された。このことは、2回の「ねずみのすもう」の話に出会ったこと、地域の障害児学校の先生方の表現力のある演技を見たこと、「小さな発表会」で見られる場があったこと、自分たちがお餅つきをしてほかほかのお餅を丸めた経験があることなど、それぞれの体験が重なって自分たちの中にイメージが明確になったことが、互いを尊重することにつながったと思われる。

聴覚障害児とかかわる先生方の演技は、言葉だけでなく、表情や身振りなどの豊かな表現力が加わり、情景がイメージしやすく話の内容や登場人物の心情が深く理解できた。

先生方の演じる「おいしそうなお餅を食べているねずみ」は、見ている保育者も思わず「つきたてのお餅」を想像できる演技であった。

この遊びは、素話をした担任以外の保育者、劇を通してお話を演じた障害児学校の先生、要求した遊びのイメージを具体的な形になるようヒントを出した担任が、人的環境として存在したことで、子どもたちのそれぞれの思いが共有されて遊びが展開されたと考えられる。

## (2)「お話で遊ぶ」ことから

お話は同じ話であっても語り手、演じ手、読み手によってイメージは異なる。同時に、同じ語り手であっても、子どもによってイメージや想像されることが異なると当然である。それは子どもたちのそれまでの経験や体験、育ちがそれぞれに異なることで、理解する内容や想像するイメージが異なるからである。しかし、お話への理解や想像を保育者が特定しないことで、子どもはお話を聞くことを楽しみ、自分のイメージを絵に描いたり、お話で遊んだりなど、お話を取り入れて遊ぼうとする。

お話は架空の世界であったり、動物が主人公であったりする。子どもの発達の特長として、自分と同化して考えるアニミズムの世界に生きる子どもたちにとって、お話は実に限らない世界を経験させてくれる。

保育者は、お話を絵本や紙芝居という教材として捉えるのではなく、子どもの育ちや学びにとって必要な経験として捉えたい。保育者がお話の中に伝えたいメッセージを込めて語ることで、子どもは一層想像力をかきたてられてお話を楽しむようになる。つまり人的環境としての保育者の感性がお話の中で凝縮されるのである。

#### IV. まとめ

環境はそこにあるだけでは幼児にとって意味はない。保育者が環境に意図を持たせ、その中で育つこと、身につけさせたいことなどを含ませて構成する。しかし環境構成は決して保育者が独りよがりとするものではなく、幼児とともに構成するものでもあることを強調しておきたい。

事例の中にある子どもたちは、誰もが生き生きと遊びに興じる子どもばかりではない。しかし、友達や保育者、自然の変化や動植物などのさまざまな環境に目を向け、環境からのメッセージを受け、自分から主体的に遊びに取り組んでいる。このことは子どもの中に自ら育とうとする力があり、適当な環境によって助長されるものであることを示している。

また、保育者にとって遊びのきっかけは偶発的であったにしても、過程の中で、実現に向けて一人ひとりに応じた援助と適切な配慮があったことで、特徴的な遊びが展開されたと思われる。

遊びはまた、環境を用意すれば必ず楽しい遊びに展開するものとは言えない。

幼児を理解し、幼児の内にある変化や動きを感じ取る保育者であれば、「遊びの天才」といわれる子ども本来の姿を、何気ない遊びの中や、一見意味のない遊びの中に見ることができる。子どもの行動や遊びに興味のないものはないのである。

環境の中にあって、「何故だろう」「おもしろそうだ」「やってみよう」といった幼児の内なる動きがあつてこそ遊びのきっかけになり、つながっていくものである。

環境の中に遊びを誘うきっかけは無限である。保育者は、子どもとともに目を凝らし耳を済ませ、五感を研ぎ澄ませて環境にかかわる人的環境でありたい。