

Title	子どもの遊びの充実と中心性について(その1)
Author(s)	松浦, 浩樹
Citation	聖学院大学論叢, 20(1): 33-47
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=25
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

— 3年保育5歳児の遊びの展開とその充実に向けて —

松 浦 浩 樹

The Enrichment and Centrality of Children's Play (1):
Applications to the Development and Enrichment of Play in Five-Year-Olds

Hiroki MATSUURA

Through the example of the game of tag, this preliminary study clarifies that what is necessary as the basis of children's play is cooperation and enrichment. Taking "centrality" as a keyword, this paper investigates the meaning of order and place in the centrality of children's play as it relates to the way children in three-year childcare grow.

Key words: Cooperation, Enrichment of Children's Play, Order, Conflict, Unity

はじめに

子どもの遊びが充実すること、このことは、地域社会との関わりが少なく生活経験が乏しいといわれる現代の子どもにとっては大きな問題で、保育の現場においても重要な課題となっている。つまり地域社会の中にあった子どもの遊びや子ども文化が子どもの間で伝承する機会が失われつつあるということは、児童から幼児へという子ども文化の伝播の流れの限界を示し、特に保育の場では、最年長の5歳児の主体的活動としての遊びの行き詰まりの一端がここにあるとも言える。また、5歳児から学童期にかけて、ゲーム機器等の魅力に出会う機会も増え、遊びが一層個人化し、遊びを豊かにする「刺激」が、メディアやゲームに代わってきている。その一方で仲間関係の形成の機会や対人関係を豊かにするための試行錯誤や工夫をしつつ、遊びを豊かにする経験が乏しくなっている。このような実情を受けて、幼保小連携の必要性も注目されているが、そこでは幼児期から児童期へのスムーズな移行と「世話する—される」体験が課題の中心となり、主体的で協同的な活動として展開されるには至っていない場合が多いと思われる。

筆者は保育現場において、5歳児の遊びが停滞するような姿に出会い、子どもたちが今置かれてい

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

る異年齢交流の実情の中に、この「遊びの停滞」の一端があることを考えてきた。勿論保育者の働きかけや保育計画の精度にもその一端があると自省的には考えている。しかしながら実践の中に身をおいた保育者が、自らの働きかけや保育計画の精度を上げることが、それ以前の子どもの心の現実と遊びの過程を把握することを基盤にして捉えられていないと子どもの遊びは一向に充実してゆかないことを何度も経験してきた。どのように計画や働きかけを工夫し、新たな展開を提供しても、その精度は一向に上がらなかった。では5歳児の遊びが充実したものとして展開されるためには、どのようなことが課題となるのか。

保育の場においては、「遊びの充実」に関して、その捉え方は様々ではある。一斉的な活動を通じて、子ども集団が同じことに取り組み、同じような結果を生み出すことが、協同的な活動であると解釈する立場や子どもの生活を大人が次々に刺激していかないといけないと解釈する立場、一方で子どもの主体的で能動的な遊びを中心にする立場と実に様々である。特に遊びを中心にした保育の場では「子どもに任せる」「子どもからの発想を待つ」姿勢は、一種、保育者の強迫観念のようになり、「環境を通して」「遊びを通して」学ぶ協同的な活動という現幼稚園教育要領の理念に則った保育を実現しようと努められている。しかしながら、遊びを中心にした保育の場において、年長5歳児が仲間固執し「ただ群れている」ように見える様子、本来自分たちがしたかった遊びが、自分たちに課した「遊びノルマ」になっている様子、他にすることや楽しいことが見つからないから、しなれた遊びをしているかのように見える様子、明らかに遊びが「停滞」している状況に埋没してしまうこともある。そこでは、子どもたちが前向きにアイデアを話し合ったり、希望に燃えて遊びに楽しさを加えてゆくような生き生きした表情や雰囲気はなかった。いざこざや感情的なすれ違が増え、険しい表情が増える。保育者であった筆者は5歳児を担当しながら、そのような子どもたちの様子に何度か直面している。担任として、子どもたちのこのような姿に悩み、どうしたらよいかと疑問を持ちながらも、そこに投げかけられた子どもからのテーマを見出すことが難しかった。その難しさは、子どもの主体性を重んじようとする保育者（あるいは保育者集団）の願いに端を発し、「ここで自分が入ると子どもの遊びを壊してしまうのではないか」「ここで、何か提案すると子どもの遊びを大人が引っ張ることになるのではないか」という保育者の働き掛けの戸惑いも背景となっている。5歳児を担当する保育者のかかわりのジレンマは、このように子どもの能動的主体性と保育者の感性の両方にかかわる日常的なものであり、詳細な省察が必要な保育者の課題である。

ある時、筆者が担任する年長5歳児の鬼ごっこが停滞する姿に直面し、同じ年長を担当するもう一人の保育者と共にどうしたら彼らの遊びが充実するかと毎日話し合った。試行錯誤の末、他の遊びを提案してみる。しかし子どもたちの遊びは深まらずにいた。彼らが好んで鬼ごっこを始めるのだが、その度にいざこざが起り、話し合い、また違う鬼ごっこ（色鬼から高鬼へ、など）を始める。またいざこざが起り、また方法を変えて鬼ごっこ、とその繰り返しの毎日が続いた。保育者に何が投げかけられているのかを掴めぬまま、かかわり続ける。これまで彼らが遊んできた鬼ごっ

こと仲間関係の育ちを振り返り、行き詰まっている子どもの遊びに共に関わりつつ、「現状の分散ばかりする鬼ごっこではなく、遊びの核・拠点のようなもの」が彼らの遊びの中に必要ではないかと思えた。これは保育者の感であった。

この感としての「核のようなもの」は、子どもたちが自ら、「まとまろうとする」「仲間と繋がろうとする」強い心性を肌で感じたことによる。とはいえ、保育的な「感」は漠然とした実感であった。そこで筆者はこの保育者の感に留まっていたことをここで明確にしたいと考えている。幼児期の子どもの育ちの上で、遊びを通じて人と繋がろうとする心性の芽生えと共に、そのつながりを根拠付ける「中心となる場」の意味を明確にすることが、子どもの生活が協同的で充実した遊びとなることのひとつの示唆を与えてくれると考えている。

1. 目的と方法

保育現場では「まとまる」「まとめる」という表現が頻繁に使用される。また筆者がほぼ同義語と捉えている「協同的活動」や「協同性」も日常的に表現されるようになってきている。これらは園生活の「まとめ」でもある年長5歳児の保育の、究極的な「ねらい」でもある。「まとめ」、協同性は、保育の理念や形態によって、様々に解釈がある。一斉的な場で幼児が楽しそうに同じ事に取り組むことが協同的でまとまった姿であると捉える立場もある。

一方で筆者がここで検討を加えるのは、子どもの主体性を尊重する立場での問題性である。5歳児の姿は子どもの遊びを尊重する名目で、子どもの遊びを外側から「見守る」ことに終始する立場において、幼児が園環境に慣れ親しみ、しなれた遊びに数人が集って取り組んでいる姿をまとまっているかのように見てしまうこともある。しかしながら、子どもの遊びにかかわりつつ、遊びの内側から見てゆくと、明らかに子どもの心が停滞しているということもある。停滞してしまう子どもの気持ちや現実、何か、なぜかを捉えてみたい。

そこで本論では、鬼ごっこの事例を中心に「逃げ方」の年齢による相違に注目しながら、子どもたちの心の現実を探りつつ、彼らの現状と育ちの意味をどのように捉えるのかを明らかにすることで、子どもの遊びが充実することへの手がかりを探りたい。

ここでは、「まとまり」や「協同性」の方法的な法則性を見つけ出すことが目的ではない。保育課題以前に、幼稚園3年保育における子どもたちの育ちの過程の中に筆者も身を置き、「まとまり」が子どもたち自ずから「必要になる」(希求する)と言う事例を基にしながら、彼らの育ちが何を示し、求めているのかを示したい。そのことによって、遊びが充実するということと協同的活動の関連を探ってみたい。

まずは2章において、このテーマを考える契機となった3年保育の中での5歳児の「鬼ごっこ」の事例を通じて、子どもの遊びの充実するための「中心性」について示唆された課題を考察する。こ

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

ここで浮き彫りになる遊びの中心となる「核・拠点」が子どもの遊びにとって意味するものを、3章で鬼ごっこの逃げ方の相違と年齢との相関を試みる中で示し、「中心化」と子どもの遊びの充実について考察する。

対象は遊びを中心としたA幼稚園の3年保育：年長児。事例中の保育者は筆者である。記録は2002年度の保育記録を基にしている。

2. 鬼ごっこの事例をめぐって

（1）鬼ごっこから「ロケット鬼」へ（2002年10月～2月）

<背景>

2002年度の年長児（5歳児）は、サッカーや簡単な鬼ごっこをするのを好み、毎日のように自分たちで仲間を集めて行っていた。

2002年度4月当初から見られた鬼ごっこは次のようである。

凍り鬼・高鬼・色鬼など1学期の間は、ほぼこの3種類の一般的な方法で鬼ごっこを繰り返していた。年中（4歳児）時までの、「鬼＝追いかける＝タッチする」「鬼以外＝逃げる＝タッチされる（かもしれない）」の一次的なものに、「タッチされたら、その場で凍る（不動になる）」「鬼より高い位置にいるとつかまらない」「指定する色に体のどこかが触れていたらつかまらない」など、2次的要素が加わる。さらに4歳児後半「地藏鬼」が女兒から提案され、タッチされたら、自分たちで決めた長い「呪文」を唱えて、それから鬼として追いかけるという副次的なアイデアが加わる（ただし、方法としては「捕まったら10数える」のと同様であった）。

男児はサッカーや探検ごっこ、女兒は色水を作ったり、ケーキ屋さんを開いたりする園庭での遊びに保育時間の殆どを費やす中で、一度「鬼ごっこ」の誘いが始まると、男児女兒共に15～20名が集まり、鬼を決め、長い時間、繰り返して遊んでいた。またひとつの方法に飽きると「じゃあ、次は高鬼にしよう！」と方法を変えつつ、楽しんでいた。

<事例1：10月初旬>

いつも自分たちで遊び始め、方法を変えながら鬼ごっこをしていた年長児だったが、この日初めて、S男が「ねえ、先生も入ってよー」と不満げな口調で保育者に伝えてきた。

S男はリーダー的な存在であり、周りの子どもからも好かれている。他の遊びに加わっていた保育者は、珍しいことだと思い、S男に尋ねる。「どうしたの？」。

S男は「いいから、先生も入って！」

保育者はS男の、言葉にできない何か切羽詰ったような気持ちを感じ、鬼ごっこに途中から加わることにした。呼ばれるままS男の後についてゆくと、継続しているはずだった「高鬼」が

いつの間にか終わってしまったような状態になっていた。

「おーい、先生も入ってー」とS男が園庭の中央で大声で叫ぶ。すると「おれもやる！」
「わたしも！」と言いつつ、12.3名の子どもたちが再び集まってくる。高鬼が再開する。

しばらくして、

「何で、俺ばかり、ねらうんだよ」

「タッチしたのに！何で逃げるんだよ」。「タッチされてないよ」「そこ（服のすそ）にタッチしたよ」「されてないってば」

保育者が鬼ごっこに入ってみて、初めて彼らの遊びの中に小さな揉め事が連続して起こっていたことに気付く。

*省察

これまで、保育者の方から「先生も入れて」と言いながら加わり、一緒に鬼ごっこを楽しむことは日常的にあったが、殆どの場合、子どもたちだけで遊びを進めており、それを安心し、他の子どもの遊びにかかわりつつ、見守っていることが多かった。

S男が初めて「鬼ごっこに入ってほしい」と伝えて来た。保育者は珍しいことだと思い、何かあるなど感じつつ、「いいから、先生も入って」の口調の強さに押されて、鬼ごっこに参入する。何があったのだろうかと探りつつ、鬼ごっこを楽しむが、始めの内は何も見出せないでいた。高鬼が進んでゆく中で、いざこざが頻繁に起こり、保育者も子どもたちもその都度立ち止まり、いざこざの解決に時間を要した。保育後、このことを振り返り、保育者はどうもすっきりしないもどかしさを感じていた。珍しく、しかも切羽詰った様子で子どもの方から保育者に誘いをかける、このことの意味するものは何なのか。こんなに頻繁にいざこざがあると、子どもたちも大変で、その度に中断すると気持ちの上でも疲れるだろう、面倒な気持ちももつだろう、そのことを分かってもらいたく保育者を呼んだのだろうと推測する。

<事例2：11月>

昨年度の年長児がリレーを好んでしていたことや運動会の影響もあり、10月下旬から子どもたちが自分たちで始める遊びに新たにリレーが加わる。それでも、鬼ごっこは続いている。

この日も高鬼を始める。保育者も一緒になって楽しみつつ、ベンチや平均台を出してみたり、バケツをひっくり返して、遊具等の元々ある高い場所に逃げるだけでなく、高い場所を作ることをそれとなく提案して見せる。平均台などは、鬼が10を数える前に落ちてしまう子もいたり、バケツをひっくり返した狭いスペースの上に立ち続けることが難しい子もいて、逆にその事を彼らは喜んでいた。

しかしながら、しばらくすると「入ってたのに勝手に抜けた」といって、鬼ごっこをやめた子

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

を責めたり、「勝手に入ってくるなよ」と途中参加の子に不満を言ったりで、いざこざが連続して生じる。

*省察

保育者は、いざこざに対応することに追われる鬼ごっこ、それでも子どもたちが好んでしようとする鬼ごっこに、どのような支えが必要なのか、この遊びの中に「何が足りないのか」と模索していた。

年中児の時より、好んで毎日のようにしている鬼ごっこ。そろそろ「飽きている」のではないかと、5歳児後半では単純でつまらないのではないかと、他の遊びの楽しさも伝えたいのではないかと考える。一方で子どもの遊びを保育者がリードし、引っ張ることになりはしないかとも考え、悩みながらの行為であった。

5歳児にはもう少し難しさがあつた方が楽しめるだろうと思い、保育者も一緒に「高鬼（鬼より高い位置にいるとつかまらない）」にかかわりながら、高い場所はもっと色々あることを示そうとしている。高いところは自分たちで作ってもいいのだとアイデアを示そうともしている。しかしながら、それも束の間で、根本的な解決〔子どもの心の現実に応じること〕になっていないことに気づく。物足りないものは何か、行き詰まっている子どもたち共に、彼らの心の現実とは何かと保育者自身も行き詰まっている。

<事例3：12月>

年長組を担当するもう一人の保育者と、このことについて話し合う。他の遊びを提案してみることにする。

その保育者が提案したのは「靴取りゲーム」であった。約3メートル四方の正方形を十字路で区切り、鬼はその十字路を、それ以外の子どもは4つに分けられたスペースを鬼にタッチされないよう回る。タッチされたら片方の靴を鬼に渡して中央に置くというものだった。

その保育者と女児4名が参加し、方法を覚えつつ、楽しそうに取り組む。その後2、3名の子が加わったが、保育者が他の子どもの呼びかけに、この遊びからそっと抜けると、子どもたちも止めてしまう。その後は子どもたちがこの遊びを自分たちから始めることはなかった。

保育後、年長組を担当する2名の保育者が再度話し合う。方法や導入の仕方、援助の仕方が問題ではなく、「靴取り遊び」そのものが、子どもたちの現状に合っていない、3メートル四方では物足りないのではないかと。子どもたち同士が自分たちで方法やルールを変えたり、作り出してゆける自由度の高いものが必要ではないかと話し合う。

***省察**

年長組を担当する2名の保育者は共に、新たな遊びを提案することに対して、「子どもの生活、遊びを保育者が引っ張ることになりはしないか」「保育者が子どもの遊びのリーダーになりはしないか」というためらいを感じつつも、どうしたら子どもたちの遊びが充実するのか、試行錯誤した後の「靴取りゲーム」の提案であった。しかしこの日、単純に新しい遊びを子どもたちに提案するだけでは、彼らの育ちの現実に応じてないことが両者に意識される。一方で、ただ単にダイナミックな遊びに展開することや子どもが好きで始める遊びのいざこざに対応することだけでは、子どもたちが感じる物足りなさを解消するものでもない。どういうことに向き合ってゆけばよいのか。このどうしようもない保育者のもどかしさは、今の子どもたちの心そのものではないかと感じる。

＜事例4：1月－①＞

ルールやアイデアがダイナミックに伝わりあう遊びに行き詰まっていた1月の初め。

A雄が、「たか鬼とか、こおり鬼とか、つまんない」。

保育者もこの子どもたちには、これでは物足りないのではないかと考えていたので、そういったA雄の気持ちがよく分かる。

すると、B雄が「お地蔵さん鬼は？」。

保育者は「？（これもつまらないだろうな）」と思う。

一度、保育者も一緒にやってみることにする。それは方法の違う「こおり鬼」である。これも物足りず、すぐさま他の鬼ごっこになってゆく。

***省察**

保育者は、逃げる子どもが散ってゆくだけで、分散したまま、鬼の場所も自分たちの遊びの場もメンバーも定まらない鬼ごっこにいざこざの一端があると思っていた。保育後、彼らの好きな鬼ごっこで、工夫できるものはないかと考える。いざこざに傾ける力を遊びそのものを子どもたち自らが工夫してゆく力に転換できるような、そして5歳児らしい展開ができる鬼ごっこは何かと考える。

「カンけり」を提案してはどうか。

「カンけり」=空き缶を蹴る、このことは3歳児、4歳児も同じ時に同じ園庭を共有しているので、安全面など配慮しなければならない。何か、良い方法は無いだろうか。

方法を実際に園庭で考える。工事現場や駐車場などでよく見かける三角コーンを手で倒す、これが「カンけり」と同じこととして機能したらどうだろうかと思い至る。

<事例5：1月－②>

次の日、子どもたちはいつものように鬼ごっこをし始める。そしていつものようにいざこざが起り、中断する。その時を見計らい「カンけりの仕方」を提案してみる。缶の代わりに三角コーンを使い、「手で倒す」ことに変えて説明する。

「カンけり」をしたことがあるという子が1名いた。ただしここでは、この三角コーンを蹴るのではなく、ラグビーのように手で倒すことを強調する。倒すことができれば、捕まって鬼の基地にいた人もまた逃げられるのだということを説明する。

子どもたちは興味津々で、「やろやろー。」と早くしたくてたまらない様子である。

「先生、その鬼ごっこ、なんていう名前？」。

保育者は新しい名前までは考えてなかった。「そっかー、名前かー」と少々困惑する。

するとC雄が「ロケット倒し鬼ごっこ」。集まっていた子どもたちが「ロケット倒しー？」。

「まあ、いいか」、「なかなかいいじゃない」と言う子もいて、それが名前になる。

その後は、男児も女児も混じり、多い時は22名が加わる。方法やルールに戸惑う子もいたが、保育者もこの遊びの中で、方法が子どもたちに浸透するまでかかわり、繰り返し説明しながら共に遊ぶ。その後は方法やルールの説明を子どもたちが次々伝えていくようになる。

<事例6：1月－③>

「ロケット倒し鬼ごっこ」が略され、「ロケット鬼」と子どもたちが表現するようになる。

この日も子どもたちは、自分たちで三角コーンを出し、鬼の基地の円をコーンの周りに白線で引きはじめる。この日、始めた後に「これは鬼が一人じゃ、大変！」と鬼になった子が言い始める。鬼の基地に参加している子どもが集まり、話し合いの場となる。結局、鬼は2名、一名が基地の外に隠れている子を見つけたりタッチするために走り、もう一人が倒されないようにロケットと基地を守る、ということになり再開する。

*省察

子どもたちが表現しやすいように呼び名を変えた「ロケット鬼」。今度は一人で鬼をするのは大変だということで、話し合いが始まる。二人で鬼になることが提案される。保育者は良い考えだと感心しつつ、どのような展開になるか、少々不安でもあった。その後は、鬼二人の役割（追いかける役、ロケットを守る役）を途中で交代する、交代の時期は、鬼2人の作戦とタイミング、と変えてゆく。ベースの遊びを自分たちが楽しめるように、色々変化させてゆく楽しさを味わっているように感じる。

＜事例7：1月－④＞

保育者もロケット鬼に参入している毎日。しかし、準備から、段取りから、鬼決めから、保育者が出る幕は殆どなくなってきている。

保育者がじゃんけんに負けて鬼になる。もう一人の鬼D男と共に10まで数えようとする。するとA男が「ちょっとー、ちょっとまって」と言う。他12.3名で作戦を立てている。保育者が近寄り、聞き耳を立てると「もう、あっちいって」と本気で怒鳴ってくる。何か深刻そうで、興奮しているようにも見える。開始までかなりの時間を要する。

開始する。すぐに2.3名の子が捕まって基地に入ってくる。その子たちが、「先生、ほら、あっち、こっち」と騙そうとして色々な所を指でさす。保育者はここは真剣さが必要に思い、後半は見向きもしないようにした。するとB男が保育者の真正面から走って直進してくる。保育者は「Bくん、みつけた」と叫びつつ、振り返ってロケットをタッチしようとしたその時に、A男が、保育者の背面からやってきてロケットを倒す。A男、B男もガッツポーズをしながら、大急ぎで走って逃げてゆく。

***省察**

保育者をどうにかして負かしてやろう、保育者を「参った」と言わせてやろうといった意気込みを話し合いの中で感じる。彼らの真剣なまなざしに、「故意に負けてやる」「騙された振りをする」などの保育者の生半可な対応は許されない雰囲気も受け止める。

話し合い、彼らなりの作戦を立て、身近な大人にトリックをかける。「あっちこっち」と保育者の視線を他へずらす幼い方法は序ノ口で実はA男とB男は鬼である保育者をはさむ対極に位置し相互に合図を送り合っていた。二人の意図とそれを見守り、共有する子どもたちに鬼の保育者は本当に、だまされてしまう。大人が本気で欺かれてしまうことの喜びを参加している子どもたちが共有できたのは、彼らにとって大きな喜びであったように思う。保育者は5歳児の担任が遊びの仲間として対等に、そして子どもたちがその「本気に触れること」も重要な体験であることを実感する。

(2) 事例考察

5歳児の鬼ごっこの事例を通じて、その変化とその時点での保育者の省察を記した。ここでは、筆者が保育者として、子どもと共にいる中で間主観的に感じた「物足りなさ」「つまらなさ」に至る経緯と、それらが何を示していたかを論じてみることにする。

事例からも、5歳児の担任として、彼らの物足りなさを間主観的に感じ取るまで、夏休み前後から11月までの長い時間を要している。2学期は、敬老会、運動会、クリスマスなど、園によっては、その他、様々な行事が計画される中、それらが子どもの生活の刺激になり、彼らの遊びや生活に反

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

映することを保育計画の目的ともしている。事例2で示すように「鬼ごっこ」の他に、運動会の影響を受けた「リレー」が彼らの遊びの日常となり、保育者は多忙を極める時期でもあるが、このように子どもたちが様々な刺激を受けつつ、意気揚々として、経験を豊かしている表情に安心し、そこに喜びも感じている。このことが子どもの「物足りなさ」を感じ取る保育者の感覚を鈍らせている側面でもある。このような実情の中で、本事例のように、子ども自らがしたい遊びに取り組む中で次々と起こるいざごごに対応する中、「人の気持ちを受け入れること」を子どもの課題として焦点化し、遊びが停滞する原因を「いざごご」そのものに直結させて考えていることが保育者の課題であることを見過ごしてはならない。事例2が示すように、遊びの停滞を、遊びの「内容の停滞」ではなく、「仲間関係」の課題に焦点を当て、対応に追われていること自体が5歳児を担当する保育者の課題でもある。

ではなぜこのような課題が起こりうるのか。前述したように遊びを中心にした保育の場においては、「子どもの主体性」を尊重する視点が、逆に「内容の停滞」への視点を曇らせる危険性を孕んでいるように思われる。子どもの主体性や能動性を尊重したい思いで、遊ぶ内容や方法の転換を提案することを極力控えて、遊びが停滞している原因を子どもの自己主張や他者受容のバランスの問題として集約させてしまう傾向がある。仲間関係の葛藤を乗り越えてゆくこと自体は、保育の場において重要なことではあり、そこに保育者の力量が問われていることも事実である。「遊びの停滞」は5歳児の育ちの根本的課題ではあるが、しかしながら、方法論では抜本的な解決になっていない。5歳児の場合、仲間関係の課題、つまりいざごごの原因を理解し、解消する手立てを工夫してゆくことが課題である以上に、仲間関係の葛藤を超越してゆくだけの生活や遊びを仲間と共に楽しく工夫する手立てが中心的な課題となる。

しかしながら3歳児から5歳児が一緒になって場と時を同じくしてかかわりつつ遊ぶ保育の場においては、異年齢の子どもとの交流、遊びの伝承の主な流れは、5歳児から3、4歳児へ向かうことが主流で、その逆は稀である。時に、3歳児がしている素朴な遊びに5歳児が嬉しそうな表情で参入し、刺激を受けることもあるが、一過性を免れない。そのような中で仲間関係の葛藤を超越してゆくだけの生活や遊びを仲間と共に楽しく工夫する手立てを子どもたちはどのように見つけ出してゆけるだろうか。5歳児の生活を広げる機会はどこにあるだろうか。ここに5歳児の保育のジレンマに巻き込まれる保育者の存在の意味を再検討する必要がある。

そのことを考えると、子どもが「つまらない」という訴えてきたことが、筆者には当然のこととして受け入れられるようになる。事例3が示すように、筆者も保育者として子どもの鬼ごっこや他の子どもの提案した遊びに加わりつつ、「物足りない」気持ちを抱き、方法やアイデアを提案し始めている。最年長5歳児の子どもからすると、新たに生活を広げる、もの・技術・遊び・人、そして憧れや羨望や希望との出会いやその中で学ぶは、保育の場において保育者の役割に期待するところは大きいはずである。

では、このように5歳児の生活そのものの行き詰まりに直面する保育者は、「子どもを引っ張る」「保育者の意図に沿わせる」のではなく、彼らのしたいことの延長線上にどのように工夫を加えていけるであろうか。「見守る」だけではなく、子どもが自分の生活に希望や期待を見出す事が出来るような生活の内実と遊びの面白さへの工夫が、5歳児を担当する保育者に求められている。

しかしながら、新たなこと、目先が変化するものを提案するだけでは子どもの遊びは深まらなかった(事例2 事例3)。ここに子どもの心の育ちの現実と保育行為のずれがある。そのずれとは何か。5歳児は事例中のいざこざに見られるように、遊び仲間に「入っている・入っていない」を明確に表現し、拘束力もあり拘りをもつ。このことは、逆に仲間とのつながりを強く求めていることの現れでもあり、その確かな繋がりと根拠が目に見えて実感できることを欲しているということではないか。

事例5、事例6が示すように、子どもの育ちが示している繋がりとその中心を意識した保育者の遊びの提案、鬼のいる場から思いの場所に分散するが、分散したままで終わらず、常に鬼のいる基地が遊びの意識の中心となる遊びを、彼らは自分たちの遊びとして、取り込んでいった。

事例7では、すっかり自分たちのものとなった遊びにおいて、子どもなりの作戦やトリックを考え付き、話し合い、共有したことを試す。その相手は同年齢の子ども、あるいは年下の子どもでは物足りなく、身近な大人であることが彼らにとっては重要なこととなる。

「子ども騙し」な「振りをする」ことを子どもは望んでいない。本気で対峙する存在、そしてその本気に触れて、本気を越えてみたい心性が芽生える段階である。このことは5歳児を担当する保育者の役割の中では、これまであまり述べられていない重要な視点でもある。

では、そのことを受けて、次章にて鬼ごっこにおける、子どもの逃げる様子とその傾向から、子どもの遊びが充実するという点について考察を加えることにする。

3. 遊びが充実することと子どもの育ち

(1) 鬼ごっこの逃げ方の相違から

— 「団子型」から「分散型」、そして「衛星型」 —

色鬼・高鬼などのように、鬼の特性や種類ではなく、逃げる子どもの姿に視点を当てて捉え直してみると、「団子型」・「分散型」・「衛星型」の3点に分けて考えられる。その「逃げ方」の相違が、3年保育の子どもたちの育ちの姿に関連していることに気付く。

「団子型」は3歳児によく見られる逃げ方であるが、鬼が目隠して10を数え始めた時、最初に逃げ始めた人に殆どの子どもがついて逃げることもある。特に担任が鬼ごっこを共にしているときなど、その保育者が逃げる場所に殆どの子どもが団子状についてくる。時にはその保育者が逃げないと、鬼以外の子どもも、そこに立ちすくみ、逃げようとしなくてもある。また「鬼」の存

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

在に不安感を抱く子どももいる。タッチされたら、鬼になるというルールというより、むしろ「鬼」という存在そのものに不安感を募らせ、鬼の役になれない子どももいる。

「団子型」を繰り返してゆくと、徐々に自分が得意とする所や鬼から捕まりにくい所、捕まりにくい逃げ方を経験的に知っていき、それぞれがそれぞれの場所に逃げるようになる。「分散型」の鬼ごっこである。園生活にまだどことなく不安のある3歳児までの子どもと違い、4歳児は安心して、園内の様々な場所に逃げ隠れするように散ってゆく。いわゆる一般的な鬼ごっこで、色鬼・氷鬼・高鬼・これらの混合型・またかくれんぼと鬼ごっこの混合型なども、この分散型に含まれる。鬼の場が定位置にないため、遊びの場そのものが移動する。時に、逃げる側の子どもは鬼に見つけられずに終わってしまったり、逃げた先で面白そうな遊びに出会い、鬼ごっこを忘れ、その遊びに参入してしまうこともある。4歳児の段階では、「鬼」になれない子がいたり、鬼ごっこに参加していない子どもがタッチされたり、いつの間にかこの遊びに参加したりと、混乱することが多い。それでも4歳児の分散型の鬼ごっこは、それでも十分楽しめる。また鬼ごっこが自然に消滅してしまうこともある。

分散型の逃げ方を繰り返してゆくうちに、5歳児になると、「仲間に入ってるかどうか」「タッチしたかしないか」、遊びに対する拘束力、ルールやゲーム性のもつ力が重要視されるようになってくる。

「ドロ刑」・「缶けり（事例に挙げたロケット鬼）」、あるいは「だるまさんがころんだ」などに見られるように、鬼が一箇所に留まることで、鬼の拠点はその遊びの核となり、逃げる子を捕まえに行くとしても、そこに戻ってきて、捕まえた「獲物」を確保しなければならないような型、逃げる子は定位置である鬼のいる場所から分散と集合を繰り返す型、これを「衛星型」とする。面白いのは、誰が遊び仲間か、あるいは、その増減が確認できるような場が、鬼の場であり、そこで色々な作戦や連絡が子どもの中でなされる場、捕まえていない子を応援したり信号を送ったり、鬼を騙したりする場、つまり「捕まえられている受動的な場」であると同時に「作戦を実行する能動的な場」という二重の場になっていることである。

（2）逃げ方から見る子どもの育ち

このように鬼ごっこは、「鬼」という、架空の恐怖に立ち向かいつつも、胸を躍らせる遊びである。筆者は保育の中に身を置き、子どもたちと鬼ごっこをしつつ、年齢によって、子どもたちの逃げ方が全く違うことに関心を持ってきた。3歳児が団子状に、4歳児が分散し、5歳児が鬼の拠点を逆に司令塔とする衛星状に逃げる姿を捉えてきた。単純に年齢と逃げ方を法則化することには懸念するが、この傾向から、子どもの仲間関係の育ちや遊びを充実させようとする心性との相関を重ね合わせて捉えることができると考えている。

(3) 3年保育の中で遊びをどう捉えるか

河邊貴子氏は「遊びの充実を確かなものに」と題して、次のことを述べている。

「遊びは重要な学習であり、遊びの充実は保育の根本であるという点をゆるぎないものにした⁽¹⁾」と言う立場で、「4歳児の遊びが充実しているのに、5歳児後半の遊びが質的に高まっていかない。－中略－5歳児の中にはその遊びが面白いから没頭すると言うよりも、ただやり慣れた遊びを繰り返しているだけのように見える姿が多いことに気付く。5歳児後半の遊びが停滞する傾向⁽²⁾」があることを課題にすえ、その原因を「保育者の働きかけの不足」「環境構成の不十分さ」に求め、5歳児後半にその「つけ」が現れると述べる⁽³⁾。そこで「『すること』を提案するのではなく『したいこと』を子どもの中から引き出し、環境を通して高めていくような保育を追求したい。幼児教育が築き上げてきた『遊びを通した保育』を深化させるために大切なのは、子どもの主体性と保育者の計画性の接点の精度を高めてゆく努力⁽⁴⁾」であると述べている。

筆者が課題として取り上げる点では、河邊氏とほぼ同様である。一方で筆者は河邊氏の述べる「4歳児の遊びが充実している」という捉え方には異論を唱えたい。4歳児も生き生きとそれぞれが自分を発揮しながら遊んでいるように見える。例えば、前述したように4歳児の鬼ごっこについて、分散は分散したままで遊べ、鬼ごっこそのものを楽しみ、一見したところ充実した姿と捉えることも出来る。しかし筆者は日本保育学会第54回大会（2001年）に「幼児期の両義的認識の受容についての一考察」の中で、遊びの中で物事を受け入れてゆくことの4歳児の難しさを報告した。4歳前後の子どもは、混乱し、葛藤した心をもつ困難な時期でもあると筆者は考えている。メルロポンティーはこのことを「幼児はたえず<我－他人>関係の中で行動はしていても、それはもう以前の段階のときのように不可分で未分化な関係ではない⁽⁵⁾」ものとして捉え、その「隔たり」を生きようとする葛藤をこの時期の子どもに見ている。この時期の遊びを単純に「充実した姿」と捉えることが、むしろ5歳児の遊びの行き詰まりを招くことにもなり兼ねないのではないか。

その意味で、4歳の時期の遊びを、充実と見ることを一度棚上げし、分散と混乱の「隔たり」を生きる時期として捉えてみる。

積み木で家や基地を作る遊びにも、3歳児なりの小さな世界から、4歳児から5歳児前半にかけて、分散化ともテリトリー争いとも思える横への広がりにも夢中になる傾向がある。5歳児後半になると、高さのあるものをいかにして丈夫に作るかと興味や関心の向きが移行してゆく。あるいは、ままごとなど同じ役が二人や三人いても良かった時期から5歳になるにつれて、徐々に役割分担が明確になるなど等、他の遊びにも同様の事が言えるように、3～4歳児まで不安ながらも自己中心的世界を基盤に人とかかわってきた彼らが4～5歳にかけて、人とのつながりを意識しながらも自己を発揮し、混乱し葛藤をする。やがて5歳児になると仲間への意識が高まり、それを大切に考えるようになると共に、再構成をしようとする心性が育ってきていることが、これらの遊びを通じて理解することができる。特に鬼ごっこにおいては3歳児が「団子（塊）」のように纏まって逃げていた子

子どもの遊びの充実と中心性について（その1）

どもが、4歳前後には、思い思いに散らばって、分散するように逃げてゆくようになる。そこから再び、5歳児の「まとまり」が求められるプロセスは、子どもの育ちを映し出しているように捉えられる。4歳前後の葛藤を他の子どもや保育者と共に乗り越えようとする心性が新たな中心をもつ繋がりを子ども自らが必要としていることを、育ちの上で大切に考えたい。

では遊びの中心性とは何か。筆者は遊びの求心力としての中心性とは、遊びつつ他者との繋がりを認識でき、それを維持するための明確な方法やルール、仕組み、構造、子どもが感じ取る秩序感、その秩序を基にして練る工夫や作戦、トリックの実現性のある拠点と捉えてみる。3年保育の子どもたちの育ちの流れを、鬼ごっこやその他の遊びを通じて、無秩序に対する混沌から「秩序」⁽⁶⁾への希求として捉えてみる。仲間関係と遊びそのものの楽しさを維持してゆくための秩序である。分散し、葛藤した時期を潜り抜けようとする時期の子どもたちが、他者とつながりながらより高度な遊び、生活へと移行するために新たな秩序を求め共有することは、発達上、妥当な流れのようにも思える。しかしながら、単純にゲーム性やルールのある遊びを子どもたちと共に考え出し、新たな遊びの局面を求めても一過性で終わるように、遊びの楽しさそのものに誘発されて、遊びのもつ秩序の助けを借りて、子どもの心の中でばらばらになった、分散した認識を統合してゆく場が遊びの拠点となる中心性ではないか。また、その遊びの中心には、子どもたちが集まりと分散を繰り返すほどの自由感のある場、自分たちの遊びが楽しくなるように話し合う場、作戦を練る場、そして、その場が、受動性と能動性が共存する場となり、その場においてその作戦自体が仲間を拡大したり深化させ、維持するための新しい秩序が必要となる場である。

その新しい秩序の場での、保育者の役割は、自分たちの生活を自分たちのものにした5歳児の生活に再び新たな存在感を与え、それを大人に試しながら確かめる体験が必要になってくる。その過程が、秩序ある子ども一人一人の心の統合と中心を形成することを助けてゆくのではないだろうか。

おわりに

保育の実践の中で子どもの遊びの停滞と共に「中心をもつ遊び」が子どもにとって必要であったという実情が、何を意味していたのか。さらに「物足りない」遊びが充実してゆくために、子どもから保育者に投げかけられていることは何かを明白にすることを試みた。

筆者が子どもの遊びの中心性を捉えようとするのは、自我から脱自我意識に至る子どもの育ちの過程と、塊から分散、そして再構成へと彼らが望む遊びの変化の相関を意識するからである。脱中心化しようとする子どもが、新たに遊びへの中心を希求するように移行する姿そのものが、「まとまり」や「協同性」という概念にどう関連するのかを、子どもの遊びの現実から示すためであった。

5歳児の遊びの充実と協同性が課題視されている昨今、一方でこの課題は捉えがたい概念でもあり、どのように向き合うか困難な問題を孕んでいる。自己中心的認識から葛藤体験を経て、自己認

識と他者受容のバランスに苦心する幼児期の子どもの発達経緯の中で、子ども自身が他者との繋がりを再構成しようとする心性の芽生えと共に能動性と受動性を両義的に生きるという意味での社会性の萌芽としての秩序感と、その育ちが尊重され、そこに十分に配慮されねばならない。このことは、5歳児の子どもの遊びに外側から新たな刺激や活動を単純に与え、共有させてゆくことを協同的な遊びとする配慮とは、課題を全く異にしている。4歳までの他者との関係性と心性を捉えつつ、5歳児が人と繋がるために、自ら共有できるものを見出し、それが心の中心を形成することで繋がりを常に再構成できるような遊びが協同的なものになっていく。そしてこの分散・葛藤を経た子どもが協同的な遊びの中で再構成する喜びを実感することが、社会性の育ちの基本的、根底的なモチーフとなり、受動と能動を両義的に生きる人間の生の複雑さを学びうると思われる。そして再構成することは、単純に気の合う者、気の合う遊びに群れていくのみではなく、変更や工夫を加えることが可能となる秩序を希求し、創造し、それが共有できる場としての中心へと関係付けられてゆくことを子ども自ら根拠付けられてゆくことになるのではなかろうか。

今回は事例を中心に問題の発露を整理したに過ぎない試論である。今後「遊びの充実と中心性」について、遊び論と秩序感の形成過程の概念的な検討と社会性や関係性の心的モチーフとの関連付けが必要であり、これらを今後の課題として考察を加えていくつもりである。

参考・引用文献

- (1) 河邊貴子「遊びの充実を確かなものに」『幼児の教育』(2004) 11月号 p.7
- (2) (3) (4) 同上 p.6
- (5) M. ポンティー『目と精神』(1966) pp.189-190 みすず書房
- (6) E.H. エリクソン (1989)『ライフサイクル, その完結』p.63 みすず書房
- (5) E.H. エリクソン (1977)『幼児期と社会 I・II』みすず書房