

子どもたちの主体性を育む「遊び」や保育の「しかけ」に関する実践研究
—手遊び・リトミック遊び・わらべ歌遊びにおける異年齢保育の事例を通
して—

A practical look at self-led child play and nursery school techniques

—An example of simultaneous care for children of different ages using

hand/finger play, eurythmics, children's songs, and more at nursery schools—

赤川陽子* 木村直子**

*徳島市立渭東保育所

**鳴門教育大学

AKAGAWA Yoko * and KIMURA Naoko **

*Tokushima City Ito Nursery School

** Naruto University of Education

抄録：乳幼児期の子どもたちが持つ思いや能力を引き出し、主体性を育む保育の実践例として、保育所における手遊びやリトミック遊び、わらべ歌遊びを行った異年齢保育の事例を報告した。乳幼児期の子どもたちの潜在意識を引き出し、主体性を高める方法として、アクティブラーニングと子どもたちの「エンパワメント」の推進を意識した保育者による「しかけ」の有効性について検討した。アクティブラーニングと子どもたちのエンパワメントを意識した保育は、子どもたちの主体性を育むだけでなく、保育者もエンパワーされ、同僚性や専門性を高める契機となることが示された。

キーワード：乳幼児、手遊び、リトミック遊、わらべうた遊び、異年齢保育

Abstract: In an example of self-led childcare where we effectively draw out the perceptions and abilities of toddler-age children, we compiled this report on simultaneous care for children of different ages using hand/finger play, eurythmics, children's songs, and more at nursery schools. We examined the effectiveness of these specific techniques used by nursery school teachers with a view to activating the subconscious each and initiative of each child, and further to encourage active learning and empowering of these children. Early childhood education emphasizing active learning and empowerment of children not only encourages children to self-lead, but also empowers nursery school teachers. It further provides an opportunity to bolster a sense of camaraderie as well as specialization.

Keywords: Toddlers, hand/finger play, eurythmics, children's songs, childcare for children of different ages

I. 問題の所在と背景

遊びや保育活動において、子どもが持つ思いや能力を引き出していく背景には、子どもが主体性を育んでいけるよう保育者が子どもの主体性を引き出す「しかけ」のプロセスが存在していると推察できる。一般的に「しかけ」とは、「目的のために巧みに工夫されたもの。①やり方。②行動に出ること。攻勢をかけること。③用意。④装置。からくり。また、作り具合。構え。」(大辞泉・広辞苑)のことを指す。本稿では、子ども理解に基づく保育者の意図的な関わりや工夫のことを「しかけ」と定義する。遊びや保育活

動において、体験や経験から友達や保育者と一緒に楽しさを感じ、学びへとつながる子どももいるが、苦手意識を感じ、学びにつながりにくい子どももいる。子どもの個性や性格は一人一人さまざままで、得意、不得意があることは必然である。したがって、保育者は一人一人の子どもに目を配り、主体性が引き出される「しかけ」を考える必要がある。子どもたちの主体性を引き出すことについては、高妻ら(2017)が学校教育での一斉授業を取り上げ、「全員が授業に参加し、『わかる・できる』授業にするためには、それぞれの子供が自分の考えたこと、理解したことを表出する

時間をとることが重要である」と指摘している。このような振り返りの時間をもつことの効果について、天野(2023)は、保育者自身が保育を省察して振り返り、保育計画を実践していく方法として、アクティブラーニング活動があり、その取り組みの過程で子ども理解が深まり、子ども同士のみならず、保育者自身も学びを得ると述べている。さらに、天野は発表意見に対して称賛するだけでなく、「学習者の潜在意識を引き出すための質問」が重要であると指摘している。これらを援用して考えると、保育者が保育や教育を進めていく中で、子どもの潜在意識を引き出し、子どもの主体性を高めるには、アクティブラーニングを取り入れた活動が有効ではないかと考えた。

ところで、「潜在的な意識を引き出し、主体性を高めるプロセス」は、まさにエンパワメントの概念と重なっていると考えられる。エンパワメントについてはさまざまな分野で異なる定義がなされているが、「エンパワメント科学」について研究する安梅(2014)は、「エンパワメント(湧活)は、人々に夢や希望を与え、勇気づけ、人が本来持っているすばらしい、生きる力を湧き出させることであり、元気にする、力を引き出す、絆を育む、共感ネットワークである。」とし、教育分野では「内発的動機づけ、成功経験、有能感、長所の伸長、自尊感情」がキーワードとなることを示している。さらに安梅は、エンパワメントの推進には、「1、自分を誇りに思う(自尊感情)、2、違いを楽しむ(他者との違いを楽しむ多様性など、遊びやのりしろ)、3、集団の力を信じる(仲間と組織の力を信じる:インクルーシブ教育において、一人ひとりの子どもが自分に自信を持ち、さまざまな個性の違いをあたりまえのこととして受け止めながら、共に育ち合う時間を楽しむ、職場などでは、チームワークにつながる)」の3つの要素が欠かせないと述べている。これら3つの項目は、保育における、子ども同士、子どもと保育者、クラス同士、保育者同士、保護者と保育者等、保育現場で構築されるすべての関係性や環境にあてはまり、保育を進めていく中で、子どもの「潜在意識を引き出していく」ためには、エンパワメントの推進が基盤になると考えられる。すなわち子どもたちの潜在意識を引き出し、主体性を育てていくためには、保育におけるアクティブラーニング活動を推進し、子どもたちをエンパワメントする保育者の関わりがポイントとなると考えた。

II. 目的

本稿では、子どもたちの潜在意識を引き出し、主体性を育てる方法として、子どもたちの「エンパワメント」推進に着目した保育の「しかけ」のプロセスを提示することを目的とする。とりわけ、遊びや保育活動の中で不安や苦手意識をもつ子どもに焦点をあて、遊びや保育活動を通して、体験や経験から友達や保育者と一緒に楽しさを感じ、学びへとつなげるための方策について論じる。具体的には、次

の3つの内容について、事例を通して検討する。第1に、子どもがその場に「参加できている」という実感をもった経験の積み重ねが、「おもしろい・やってみたい」という気持ちへとつながり、遊びや活動に対する不安や苦手意識を和らげる。第2に、保育者が、子どもの主体性を引き出していくプロセスには、参加メンバー同士のやりとりを楽しみ、活動の目標に向けたかかわりのプロセスを楽しみながら味わうことで、子どもの自己肯定感を高め、個々が持つ能力を引き出されていくという安梅が示した「エンパワメント」の推進がある。第3に、子どもが遊びの中で主体性を育てていくためには、子どもたちの「エンパワメント」推進に着目した、保育者による主体的なかかわりや積極的な介入、すなわち「しかけ」が必要である。

III. 方法

保育活動の中で行われている保育方法には、アクティブラーニング活動における「主体的・対話的・深い学び」の要素が多分に含まれ、子どもが主体性を育てられるよう、保育者が主体となって遊びや活動に「しかけ」を導入する積極的な介入が行われている。そして、そこでは子どもと保育者がともに、「おもしろい・やってみたい」という気持ちが芽生えていると考えられる。またその過程には、大人と子どもというカテゴリーにとらわれず、「一人一人が持つ能力を互いに引き出しあう」というエンパワメントの考えが基盤となっている。

著者の保育所における事例の中から、遊びや保育活動に不安や苦手意識をもつ子どもに焦点をあて、遊びや保育活動の体験や経験を通して、友達や保育者と一緒に楽しさを感じ、学びへとつながったプロセスを事例として提示する。また事例を保育の専門家である共著者とともに考察する中で、エンパワメント科学やアクティブラーニングの理論を踏まえた方法や子どもの主体性を引き出す「しかけ」の存在について検討する。

III. 保育事例

保育所における事例の中から、遊びや保育活動の中で不安や苦手意識をもつ子どもに焦点をあて、遊びや保育活動を通して、体験や経験から友達や保育者と一緒に楽しさを感じ、学びへとつながった事例を報告する。

1. 事例1 「異年齢活動(リトミック遊び・わらべうた遊び)」

○リトミック遊びにおける、5歳児Bの3歳児Aに対する関わり

新年度が始まった5月、4歳児のリトミック遊びの活動に3.5歳児も一緒に活動する機会があった。3歳児のAは、ピアノの音やリズム、リトミックの動きにある、走る、跳ねる等には興味を示す。しかし、参加する子どもが多くな

るほど声や動作の音が増え、順番を待つ時間も長くなり、だんだんと参加しづらくなる。A はリズム室を走ったり、カーテンに隠れたり、「いや」と叫んだりする。保育者も無理強いせず、本児の気持ちや感情の変化を尊重し、様子を見守る。リトミック遊びでは3,4,5 児を混合し、4 つの異年齢チームに分けて行った。異年齢チームでは、保育者から5 歳児全員への提案として3,4 歳児の間に座ってチームリーダーをお願いすると、年長児として張り切りだした。A と同じチームの5 歳児 B は、A の横に座っていた。A のチームの順番が来たが、A は椅子から立ち上がろうとせず参加しようとしなない。B は、A の前にしゃがみ、目線を合わせてやさしく声を掛ける。A は顔を逸らしているが、B が手をつないで「A さん、一緒に行こう」と声をかけるとゆっくり振り向いた。B は、A の手を繋いで表現しているチームの友達の中へ連れていくと、そっと手を離してA の数歩先で A を見つめて手をのばし、A 自身が自分で歩くのを待っている。A は、何度も B を見ているが、まだ気持ちが動かない。B は A のそばに歩み寄り、手をつないで一緒にスキップしようとしたが、A はスキップ動作をまだ獲得しておらず、小走りになる。A はスキップをする B と一緒にリズム室の広い空間を小走りに周り、最後は一緒に自分の場所へ戻った。その後も A は、保育者の誘いには答えようとせず、さまざまな態度や反応を見せて保育者を試しているようであった。A の担任やチームの担当保育者は、A の不安にも配慮しながら、B 自身に芽生えている年長児としての気持ちをくみ取り、A への対応を黙って見守った。私は、B が A とチームへ戻ってきたので目線を向け、「B さん、さすが、〇〇ぐみさんやな。嬉しかった。ありがとう（指で good ポーズ）」と声を掛けた。B は、とてもいい表情をしていた。遊びが終わり、クラスへ帰る際、A の表情が和らいでいたので「A さん、スキップはカッコよかったよ。さすが、A さん。」と声を掛け、背中をなでると嬉しそうにつぶやきだした。「A さん、すごかったよ。B さんと一緒にして楽しかったなあ。またしような。」と言うと A は「うん」とうなずく。そして、「A さん、ありがとう。先生も嬉しい。また明日も、リズム室で待っているよ。」と伝え、共に手でタッチをして気持ちを交わした。B には、リトミック遊びのあと「A さんを誘ってくれてありがとう」と伝え、「なんかな、B が手をつないだら一緒にしてくれた」と答える。「さすが、〇〇ぐみさんやな。また、誘ってあげてな。」と伝えると、「うん。」と言って気恥ずかしそうな嬉しそうな表情を見せた。翌日、また、リトミック遊びをすると、B は A の横に座り、遊びに誘っていた。A はこの日もすべての表現には参加しなかったが、前日、一緒にしたスキップのことを覚えているようで、この日 A は B の誘いに反応して一緒に手を繋いで参加し、自らすすんで参加する姿も見られた。昨日の B の姿を見ていたからか、同じチームの5 歳児 C も、隣に座る3 歳児の手を繋いで誘って

みたり、違うチームの4 歳児 D も不安を見せる3 歳児の前で「行こう」と、参加を促したりする姿があった。5 歳児の担任は、異年齢チームによるリトミック遊びでは、体幹が鍛えられるだけではなく、クラス保育では見られない姿があり、子どもたちの中に仲間意識が芽生えたり、年長児としての気持ちの高まりがあったりしたと、子どもの変化に喜びを見せた。

〇わらべうた遊びにおける、3 歳児 A の変化と、他クラスへの広がり

リトミック遊びにおける子ども同士のチームワークが育ったころ、3,4,5 歳児全体で「つつる」のわらべうた遊びや、童謡の「うみ」でのつながり遊びを実施し、全員が手を繋いでつながり合うような内容に発展させた。3 歳児 A は、リトミック遊びの当初は参加に不安を見せていたが、わらべうた遊びになると、活き活きとして自ら手を繋いで参加するようになった。A は、「こりゃ どこのじぞうさん・おふねは ぎっちりこ」の二人組になるわらべうた遊びも、喜んで参加した。遊びの流れとして、子どもや保育者たちがわらべうたのメロディを覚えるまで、一人の保育者がピアノ伴奏をし、他の保育者がウッドブロックを使ってリズムをとりながら、遊びによる人と人の「間と息」を繋げていった。これらのわらべうた遊びは手を離してしまうと遊びが途切れてしまうのだが、A は最後まで手を離さなかった。A は、リトミック遊びでの経験がわらべうた遊びへと繋がり、ウッドブロックの響きや、わらべうたで表現される独特のリズム、歌、言葉の展開におもしろさや安心を感じたようである。A だけでなく、クラス保育においても5 歳児や4 歳児のクラスからは、わらべうたを歌う声が聞こえるようになり、遊びが定着していった。「歌詞を書いて」という年長児の要望を受けて、保育者が歌詞を書いて壁に貼ると、5 歳児は、歌詞の前で友達と一緒に歌い合う。その声を聞いた4 歳児は、クラスで歌いながら数人の友達と手を繋ぎ、わらべうた遊びをやり始めた。コロナ禍で制限されていた活動も、徐々に緩和されつつある。約2 年間、他クラスと関わる機会が少なかった子どもたちも、夕方の自由遊び時間には、3,4,5 歳児がクラスを行き来するようになる。リトミック遊びや、わらべうた遊びによる異年齢活動を通して子どもたちの気持ちがつながり、遊びの楽しさを共有していた。

1) 事例1における保育者の「しかけ」

4 歳児が日頃から行っていたリトミック遊びや、わらべうた遊びにおいて、3 歳児や5 歳児クラス、時には0,1,2 歳児クラスも巻き込み、保育所全体で実施した。楽しさや嬉しさを感じている子どもたちの気持ちを高めていくことで、苦手意識や不安な気持ちが軽減され、楽しさがつながり合うことで安心感を持ち、自信を高めていくという心の

育ちをねらいとした。この活動における、保育者の「しかけ」を整理する。

保育者による「しかけ」①

ピアノ伴奏によるリトミック遊びでは、クラス単位の表現から年齢を混合した4つの異年齢チームへと活動集団の構成を変化させていく。同年齢児から異年齢児へと楽しさを共有する相手が増えたことにより、誘い合う、よりそうなどの関わりが芽生えるのを見守る、誘い合う、よりそうといった全体の空気感の中で、不安や緊張を感じる子どもの気持ちも緩和される。友達と一緒に活動すると「楽しい」「おもしろい」「また、やってみたい」「他クラスの友達と、一緒にしたい」という気持ちが芽生え、活動への興味、やる気が高まり、子どもたちが自信を持ち始めた頃合いに、リトミック遊びからわらべうた遊びへとつなげていく。

保育者による「しかけ」②

5歳児や4歳児、時には3歳児の子どもらが主体的に考え、友達を誘ったり、保育者へ伝えたりしながら、取り組む場面がある。子どもたちを信頼して主体的な行動や発言を認めることで、子どもたち自身が参加できている、役にたっているという気持ちを持ち、達成感が芽生える。

保育者による「しかけ」③

時には、保育者の「困ったな」「どうしようかな」などの心の声を子どもたちに伝え、「どうすればいいかな」「助けてもらえるかな」など、大人である保育者も子どもたちを頼り、相談しながら、解決方法や援助方法を見出していく。

保育者による「しかけ」④

同じクラスの友達のみならず、他クラスの子どもや低年齢児を誘ったり、よりそったりするなど、自然な配慮や行動がみられる。こういった行動や発言を保育者は否定せず認めて共感し、さ行で表現できる褒め言葉「すごいよね!」「すてきだね!」「すばらしい!」「さすが!」等の「魔法の4S」で褒める。最後には必ず、「ありがとう」と感謝の気持ちを言葉やアイコンタクト、指や手で表現したサインで伝えていく。

2) 保育者の「しかけ」による結果と考察

異年齢によるリトミック遊びでは、友達や保育者に応援してもらって嬉しさを感じながら、子ども一人一人の個性ある身体表現が認められることによる楽しさの実感が自信へとつながる。そして、バランス感覚や脚力等、楽しみながら体の体幹が鍛えられていく。わらべうた遊びでは、友達同士で触れ合い、ともにリズムや呼吸を感じながら楽しさや安心感を友達と共有する。結果として、「リトミック遊び」や「わらべうた遊び」は、子どもが楽しみながら「ま

た、やりたい」と思える気持ちを引き出し、異年齢児との関わりの中で、不安や緊張が緩和され、一緒に参加できた喜びや嬉しさとなった。また、保育所全体での活動とすることで、保育者は、担任するクラスのみならず、他クラスの保護者にも子どもの姿や成長を伝えることができた。保護者に伝えることで子どもたちが帰宅後、家庭や親子間での話題となり、保護者と一緒に遊んだり、成長を褒めてもらえたりすることにもつながったようである。また保育者同士が、担任をしている子どもの姿や成長、または、つまづき等を伝え合うようになった。そして、一人一人の保育者がクラスでリトミック遊びや、わらべうた遊びを展開していくために、キーボード演奏を練習する、歌の歌詞を調べる等の自己研鑽する姿も見られるようになった。保育者同士が情報を共有しながら次回の取り組みに向けた話し合いをする、ピアノを弾く、ウッドブロックを使う、歌をリードする、全体を見守る、子どもへの細やかな配慮をする等、全体を見て気づいたことに対応し、年齢や経験を問わず、互いに声かけをして連携する姿がみられるようになった。

保育者の主体的な「しかけ」①による学びや育ち

子どもたちがリトミック遊びを楽しんでいる活動と背景には、リズムに合わせて動く楽しさや、友達と一緒に動きを表現する楽しさを共感していることが考えられる。体幹が鍛えられ、体が使えるようになったことで、表現することに余裕が生まれ、より主体的に活動することができた。また、「できた」という嬉しさから、おもしろさや楽しさを感じている様子が見られた。そして、リトミック遊びにおいて感じて獲得した達成感から、友達と間や呼吸を合わせてつながるわらべうた遊びへと展開していく中で、不安や緊張もより緩和され、楽しさのみならず一緒に楽しさを共有する嬉しさや喜びとなり、「楽しい」「また、やりたい」という期待感や心の成長、自信へとつながった。

保育者の主体的な「しかけ」②による学びや育ち

5歳児は保育所のリーダーとしての役割を実感しており、異年齢チームでの活動場面では4歳児や3歳児を誘う、待つ、見守るなど、クラス単位での表現では見せない姿がみられた。年齢が小さい子どもには、しゃがんで目線を合わせてみたり、行動を手伝ったりする姿があった。その姿は、子どもたちによる主体的な関わりであり、保育者が伝えたわけではない。子どもたちは保育所生活の中で自分たちが小さい時に、年上の子どもたちが優しく関わってくれた経験があり、それが伝承され自然と表現できている。そういった関わりをしてもらった3歳児は、2歳児や1歳児と一緒に活動するときに、待つ、声を掛ける、首を傾けて目線を合わそうとする、しゃがんで手をつなごうとする、張り切って取り組み、見本、手本となろうとするといった姿を

見せた。中には2歳児が1歳児に関わろうとする姿もあった。子どもたちを信頼し、主体的な行動や発言を認めていくことで、参加できているという達成感や、役にたちたいという気持ちが芽生える。また、活動や遊びに苦手意識を持つ子どもたちも、低年齢児の参加時には、参加できたり、表現してみようとしたりする姿があり「参加したい」もしくは「参加できている」という気持ちの変化により、不安や緊張感の緩和になっていたと考える。

保育者の主体的な「しかけ」③による学びや育ち

保育者も、いつも有効な解決策をもっているわけではない。子どもも、いつも援助をしてもらう立場ではない。一人でできる課題、一人では時間がかかる大変な課題等、友達と一緒に取り組めば乗り越えられたり、解決に近づけたりできることがある。子どもたちの考えや提案を、保育に活かすこともよくあることである。さまざまな活動場面において、子どもに相談する、頼るという関わりは、互いに信じ合うという深い信頼関係の元に成立する。互いの存在を感じ、認め合い、力を引き出し合いながら活動することで子どもたちが主体的に、対話的に活動し、深い学びを得ることもつながる。

保育者の主体的な「しかけ」④による学びや育ち

子どもたちの主体的な姿や活動を、当たり前の事柄にしてはならない。子どもたちの主体的な関わりの姿や提案は、輝いた「子どもの心」であり、そこには保育者による、その心の輝きを持続、向上させていくための栄養が必要である。友達に優しくしたい、関わりたい、頑張りたい、提案したいと思ったことを表現、実行できたことが達成のゴールではなく、子どもの内面や心をより光り輝かせるための保育者の言葉やサインの援助が必要である。子どもが成長していく過程において、保育者による言葉がけが心の栄養となり、その経験の積み重ねによって自己肯定感や、自己有能感の高まり、そして、将来、保育所生活が「心のふるさと」と感じられるようになると思われる。

2. 事例2 「4歳児の担任による、0,1歳児と4歳児への手遊び歌遊び、わらべうた遊び活動」

04歳児Eの遊びの変化と他児への広がり

自由遊びの時間に、普段なら友達と一緒にブロックやラキューを楽しむEだが、この日はロッカーから自由画帳とクレヨンを持ってきた。保育者は、珍しいなと感じながら、Eの様子を観察した。ページを開いてまず、担任保育者の顔を描いた。Eは、「先生見て。〇〇先生描いたよ」と言いながら笑顔で絵を見せる。そこには、保育者の顔が描かれていた。「うわあ、ありがとう。すごい、うれしい。めがねも、おだんごもあるなあ」と答えると、「あのお・」と話しながら体も描いた。さらに、横のページには日頃、保育

者がクラスでやっている「くじらのくうらろうくん」という、パネル遊びの歌を歌いながら、くじらを描き出した。そっと見守っていると、最後に波と太陽を描き、「できた」と言って見せる。「これ、くじらのくうらろうくん？」と尋ねると、「そうよ」と言って自由画帳を持って立ち、くうらろうくんの歌を歌いながらパネル遊びをやり始めた。それを見ていた友達がたくさん集まり、「すごいな」「〇〇もやろう」と言う。Eは嬉しそうにして「〇〇ぐみさんにも、見せてくる」と言うので、「いってらっしゃい」と送り出す。Eは、自由画帳を持ち、昨年度の担任がいる2,3歳児の部屋へ行った。その間に、他児もくじらを描き出し、出来上がると友達同士で歌いながら遊びを楽しむ。この姿を見て、「子どもたちは、自分でパネルを作りたいのかもしれない」「自分たちで、パネルを作れるのかもしれない。」と感じ、子どもたちにくじらのパネル作成をする提案をする。子どもたちは、大いに喜び、夏の製作活動として、一人一つのパネルを作っていく。クジラの尻尾や波など、画用紙をハサミで切り抜く作業に苦戦していたが、集中して作り、出来上がると友達同士で遊ぶ姿や、クラスを通りかかった他クラスの保育者に、子どもたちは自慢気に見せたり、歌ったりする姿があった。Eが他クラスへ見せに行った経緯もあったことから、保育者は、「クラスみんなで、他クラスに見せにいかない？」と提案し、子どもたちを誘った。子どもたちは大賛成し、5,3,2,0,1歳児の順でクラスへ行った。ウクレレ演奏に合わせてパネルを使い歌う4歳児に、どのクラスの子とも保育者も喜んで見て、お礼を言ったり、褒めたりしてくれた。しかし、0,1歳児クラスに行くと、コロナ禍なこともありそれまで乳児クラスへ入ったことがなかった4歳児は、少し緊張しながら入室する。ウクレレ演奏に目を見開いてみていた0,1歳児は、4歳児が歌い出すと、じっと見つめたり、ぐっと近づいてきたりする。Eは表現が終わると、0,1歳児の側に近寄り、「また、くるけん」「バイバイ」と声をかける。部屋へ帰ってきたEは、担任に「あのお、〇〇組さんが見てくれて、嬉しかった」と言う。「また、〇〇組にも呼んで、遊びにきてもらおうなあ」と保育者が答えると、「えっ、それいいと思う」という。友達には、「かわいかったなあ」と何度も話しかけていた。



図1 ウクレレとくじらのくうらろうくんのパネル

○4 歳児 F の気持ちの高まりと変化

F は、楽しく嬉しい気持ちが高まりすぎると、感情がコントロールしづらく行動化がおこりやすい。楽しく嬉しい時に行動がエスカレートし、ケガやトラブルになることがよくある。この日も、E から広がった遊びを乳児とともにすることになっていた。乳児クラスと一緒に活動することを F に伝えると、表情が変わり楽しさを期待しているようであった。子どもらから出た提案により、ごぞ敷きや椅子並べをしていくと、F は「こうが いいんとちやう」と、友達や保育者に提案する姿があった。そして、乳児クラスが部屋へ来ると、笑顔で迎え入れ、張り切って大きな声で歌い、集中して遊びを見入る。F は乳児クラスとの関わりの中で、自分が年上であることを自覚し、リーダーとして遊びを盛り上げようとしていた。乳児クラスが部屋へ帰ると、椅子の片付けも率先して行い、楽しそうに歌を歌いながら、次の活動へ移っていく姿があった。

○1 歳児 G の行動の変化

1 歳児の G は、さまざまなことに興味を持ち、好奇心旺盛であるが、不快や嫌だと思えることがはっきりとしており、興味を持ってないと歩いたり、逆に集中していると周りの子どもの姿に苛立ちを感じたりすることもある。この日は、E のパネル作りから始まった歌遊びが広がり、4 歳児と一緒にリズム遊びや、わらべうた遊びをすることになった。活動時間は 30 分と乳児には少し長い時間であったが、ウクレレやレインスティックの音を聞くと表情が生き生きし、体を前のめりにして見入っていた。0,1 歳児は、保育者がわらべうたやグッズを使い、遊び歌を展開していくと立ち上がって体を揺らし、感じた楽しさを担任保育者に伝えようと側へ行き、自ら保育者の膝に座って楽しんでいた。4 歳児が前に並んでお手玉を使ったわらべうた遊びを始めると、「自分もやりたい」と言わんばかりに立ち上がって手を伸ばし、お手玉を欲しがらる。0,1 歳児全員にお手玉を渡してわらべうたを歌うと、保育者を真似て頭の上にお手玉を乗せ、下に落として手で受けようとする。頭の上に乗せたお手玉を、手で押さえるなど、側にいる担任の声掛けに反応して、色々と工夫する様子が見られた。遊びが終わり、夕方、廊下で G に会った時に、保育者が「G さん、おてだま楽しかったなあ」「また、しような」と声をかけ、お手玉遊びの歌を歌うと、G は笑顔になり、頭にお手玉を乗せる保育者の動作を真似る姿があった。



図 2 ウクレレとお手玉

1) 事例 2 における保育者の「しかけ」

4 歳児が日頃から行っていた手遊びや歌遊び、わらべうた遊びを、0 歳児数名と 1 歳児クラスを巻き込んで一緒に実施した。ウクレレや手遊び歌、グッズを使いながら、保育者と日頃から遊びに慣れ親しんでいる 4 歳児をリーダーに、遊びの楽しさやおもしろさを伝えていく。乳児にとって慣れない環境に不安を感じる場面だが、遊びを表現する 4 歳児から伝わる楽しさが、心地よさや安心感を生み、乳児の不安な気持ちを軽減して、楽しさを感じることができた。また、4 歳児は低年齢児によりそいながら、遊びのリーダーとして表現し、自信を高めていった。0,1,4 歳児が「楽しかった」という実感を持ち、年齢やクラスを問わず「また、見たい、やりたい」「遊びを伝えたい」と思える期待感が高まるようにした。また、参加した子どもたちが、それぞれに獲得している方法で、感じた楽しさを伝え表現していくことをねらいとした。

保育者による「しかけ」①

日頃から 4 歳児クラスでは保育者が主となり、その日の状況（時間・場所・天候・行事・時期・前後の活動等）に合わせて、手遊びや歌遊び、わらべうた遊び等を楽しみながら展開させていた。単発的に実施するのではなく、「おもしろかった」「楽しかった」「楽しかった」「次はいつ」「また、みたい」と期待感を持って、継続していけるようにする。また、子どももグッズを持ち、保育者とともに表現することで、「また、やりたい」と主体的な気持ちが芽生えるような展開をしていく。

保育者による「しかけ」②

4 歳児の子どもたちは、自分たちが感じた楽しさを伝えるために、自分で歌う、友達と身振り手振りで表現する、保護者へ楽しさを伝える、グッズを絵に描いて友達と見せ合う、といった姿をみせる。子どもの「楽しい気持ちを伝えたい」という主体的な行動や表現を認め、それを表現する楽しさを共有したり、相手に伝わる達成感を持てたりするようにする。

保育者による「しかけ」③

一緒に活動できない日も4歳児クラスが乳児クラスへ行き、ウクレレの演奏にて歌遊びを披露したり、「また、一緒にしような」など声かけをしたりすることで、次の活動につなげる「楽しさの予告」を伝えるに行く。

保育者による「しかけ」④

0,1歳児が参加した際は、0,1歳児はござに座る、4歳児は椅子に座る等、子どもも保育者も全体の空間を共有できるようにし、4歳児からは0,1歳児の反応や様子が見えるように工夫する。また、0,1歳児の不安や緊張が緩和され、楽しさや期待感につながるように、始めにウクレレやレインスティック等の音を鳴らして、保育者と4歳児による季節の歌や手遊びから展開させていく。

保育者による「しかけ」⑤

さまざまなグッズを使い、保育者や4歳児が表現した後、0,1歳児にもグッズを手渡し、参加していることや楽しさの実感へとつなげていく。

保育者による「しかけ」⑥

同じクラスの友達のみならず、他クラスの子どもや低年齢児を誘ったり、よりそったりする自然な配慮や行動、発言を認め、さ行で表現できる褒め言葉をアルファベットのSで表現した「すごいよね!」「すてきだな!」「すばらしい!」「さすが!」等で褒める。最後には必ず「ありがとう」と感謝の気持ちを言葉やアイコンタクト、指や手で表現したサインで伝えていく。

2) 保育者の「しかけ」による結果と考察

著者は、この異年齢の活動をする以前から、朝の体操の担当時やさまざまな場面で保育所全体にウクレレの音色を伝えてきた。子どもの反応はどのクラスにおいても良いが、乳児クラスでの子どもの反応におもしろさを感じ、4歳児のクラスの子どもが手遊びや歌遊びを十分に遊び込めるようになった時には、乳児クラスを巻き込もうと考えていた。4歳児に乳児クラスを手遊び・歌遊びの時間に招待したことを伝えると、大変喜び、友達同士でさまざまな種類の手遊びを表現し歌い合う姿が見られた。子どもたちがござ敷きや、椅子並べも率先して行っていた。保育者は、ウクレレやレインスティック等、音の出るグッズで0,1歳児の気持ちを掴み、4歳児がリーダーとなって季節の歌や手遊び歌を披露した。保育者と日頃から遊びに慣れ親しんでいる4歳児は、自信を持ち輝いた表情で表現し、乳児クラスの保育者が褒めると、恥ずかしいけれども嬉しそうな表情をしていた。子どもたちが自信を持って表現したことで、0,1歳児の子どもに楽しさや心地良さが伝わったよう

である。活動時間は30分と乳児には長い時間ではあったが、0,1歳児の子どもは、目の前で表現する保育者や4歳児の子どもをじっと見つめながら、リズムに乗って体を揺らしたり、1歳児の高月齢の子どもらは担任と一緒に手をたたいたり、歌ってみようとしたりする姿があった。0,1歳児は慣れない状況で不安を感じたかもしれないが、4歳児との関係性の中で、心地よさや楽しさを感じ、表現していた。

保育者の主体的な「しかけ」①による学びや育ち

子ども一人一人の楽しさや、やってみたい気持ちが高められるように、製作活動においてグッズ作りを行った。できあがったパネルグッズに貼ってあるクジラを見て、自分のグッズと分かることに驚いた。クラス全員でグッズを持ち、担任のウクレレ演奏と共に、各クラスへ遊びを披露しに行く。2,3,5歳児クラスには、4歳児クラスの活動の様子が伝わっており、子どもたちも楽しさや頑張りを認めてもらいたいと張り切っていた。とりわけ乳児クラスへ行った時には、堂々と表現する姿があり、自分たちの活動を認めてもらえことで、大きな自信へとつながった。

保育者の主体的な「しかけ」②による学びや育ち

4歳児クラスにおいて、日頃から手遊びや歌遊び、わらべうた遊び等を楽しみながら展開したり、オリジナルのグッズを作ったりしたことで、「また、やりたい」と自発的な気持ちが芽生えていた。子どもたち自身も自ら生活の中で歌を口ずさむようになり、生活の一部となっていた。自由遊び時にはクレヨンを使って自由画帳に手遊び、歌遊びグッズを描いて、友達同士で見せ合いながら歌って遊ぶ姿が見られた。帰宅後も歌うようで、保護者から歌っていることや活動が楽しいと話していることを聞き、保育所のみならず、保護者や家庭でも楽しさを共有することが広がっていった。

保育者の主体的な「しかけ」③による学びや育ち

0,1歳児の子どもは、4歳児が表現する姿に驚くこともなく、集中してじっと見つめたり、体を揺らしたりしてリズムに乗ったりしていた。4歳児は自分たちの部屋へ帰ってくると、乳児クラスの子どもの話で盛り上がり、「かわかったな」「また、行きたいよな」と、感想や次の企画の話をしていった。子どもが感じる「やってみたい」という思いが次の実践へとつながり、自分で作れた、表現したい、作品を見てもらいたい、一緒に楽しみ喜んでもらいたいという気持ちの芽生えや成長となった。

保育者の主体的な「しかけ」④による学びや育ち

座る位置や高低差など、どのようにすれば子ども全員が見やすく参加しやすいのかを、子どもたちに相談した。普段から行事参加時に、4,5歳児は椅子、0,1歳児はござに座

っている。こういった生活の様子を見知っている子どもたちからの返答は早く、「4歳は椅子、0,1歳児はござに座った方が見やすい」と提案してくれた。また、遊びの内容についても、自分たちが感じている手遊びや歌遊びは楽しいという実感から「いいと思う」と賛同がでた。4歳児の子どもは自分も楽しみたいが、その楽しみを0,1歳の乳児にも伝えたいという思いもあることがわかり、低年齢児の気持ちによりそう姿が見られた。

保育者の主体的な「しかけ」⑤による学びや育ち

4歳児の子どもは、遊びの楽しさやグッズの扱い方を知っている。保育者だけではなく、4歳児が表現できる機会を作ることで、乳児クラスと楽しさを共有できた。4歳児が表現を楽しむ姿から安心感を得た0,1歳児にお手玉や、パネルなどのグッズを渡すと、1歳児の高月齢時は頭に乗せてみようとしたり、パネルを左右に揺らしてみたりした。その姿をみて満足そうに喜んでいたのは4歳児の子どもたちであった。0,1歳児がグッズを手を持ち、揺らす、握りしめるという表現で「楽しい」という気持ちを表し、「参加している」という実感をもっていることがわかった。

保育者の主体的な「しかけ」⑥による学びや育ち

事例1でも述べたように、保育や活動における子どもたちの主体的な姿や活動を、当たり前的事柄にしてはならない。子どもたちの主体的な関わりの姿や提案は、輝いた「子どもの心」であり、子どもの年齢には関係なく、そこには保育者による、その心の輝きを持続、向上させていくための栄養が必要である。この事例の場合、4歳児は、友達に優しくしたい、関わりたい、頑張りたい、提案したいと思ったことを表現、実行できたことが達成のゴールではなく、子どもの内面や心がより輝くために、保育者の言葉やサインの援助が必要である。0,1歳児には、それぞれに獲得している言葉や表現方法、行動が示す背景や意味を保育者がくみ取り、0,1歳児が理解できる言葉掛けや、関わりが子どもの内面や心をより光り輝かせるための援助となると考える。子どもが成長していく過程において、保育者による言葉がけや関わりが心の栄養となり、その経験の積み重ねによって自己肯定感や、自己有能感の高まり、そして、将来、保育所生活が「心のふるさと」と感じられるようになると思われる。

IV. 考察

本稿では、子どもたちの潜在意識を引き出し、主体性を育む方法として、子どもたちの「エンパワメント」の推進に着目した保育の「しかけ」のプロセスを提示することを目的に、アクティブラーニングを意識した異年齢活動の事例を報告した。どの事例でも、子どもたちの主体性を育むためには、保育者の「しかけ」だけでなく、子ども同士、

保育者と子ども、保育者同士、保護者など、さまざまな関係性の中にエンパワーし合う関係が成り立ち、そこで得たエネルギーが、子ども一人一人の潜在意識を引き出し、クラス全体、または他クラスにまで波及していた。さらに関係性の中でエンパワーされた主体性は、保育所にとどまらず、家庭の中でも発揮されていた。保育所生活や遊びの中で、苦手意識を感じて、学びにつながりにくい子どもも、エンパワメント推進の視点に立った「しかけ」を保育者が意識することで、安心して参加できるような環境が整い、参加してみたい、やってみたいと思えたり、または、参加できたという自信が芽生えたりしていた。子どもが主体性を育ていけるような遊びや活動の背景には、保育者による子どもの主体性を引き出す「しかけ」が存在し、アクティブラーニングによる活動やエンパワメント科学の定義や作用が循環していた。

また活動を展開させていく中で、子どもがエンパワーされ、主体性を発揮するだけでなく、保育者もエンパワーされ、互いに高め合っていることがわかった。保育者として子どもの成長に驚かされることや、新たな発見もあり、保育者自身も子どもの姿から新たな学びを得られた。また、子どもや他の保育者の反応、自身が感じた感覚から、子どもやクラス、保育者自身のつまずきにも気づくことができ、反省や省察から今後の改善に向けた取り組みを模索していくことができた。このように保育者の「しかけ」を含む活動を通して、子ども理解が進むだけでなく、職員連携、保護者支援へと広がりも見られ、子どものみならず、保育者同士も互いに成長し合うことができる。リトミック遊びやわらべうた遊びなど乳児を巻き込んだ保育活動を実施することで、異年齢保育を展開した経験が少ない保育者や、異年齢保育に難しさを感じている保育者も新たな保育方法を獲得することができた。さらに、保育準備や新たな構想、相談や提案、反省などを、模索していくことが保育を省察していくことにつながり、保育者同士で感想や意見を伝え合う姿もみられるなど、同僚性を発揮し、専門性を高めた。さまざまなキャリアの保育者がともに活動することで、若い保育者から自分にはないアイデアや感覚や学ぶことも多かった。現場の保育者がよりよい保育をすすめていくと模索していくプロセスを紐解いていくと、そこには実際に「主体的・対話的で深い学び」であるアクティブラーニング活動が存在し、エンパワメントの作用が循環されていることがわかった。保育者自自身がエンパワメントのプロセスを理解し、自覚的に実践することで、子どもたちの主体性や自発性を引き出すことができると考えられる。

引用参考文献

天野一哉, (2023) 星槎大学「教職概論(初等)」スクーリ

ング授業より.

高妻紳二郎,植上一希,佐藤仁,伊藤亜希子,藤田由美子,寺崎里水,(2017)『教職概論 先生になるということとその喜び』改訂版,100,協同出版.

高山忠雄監修,安梅勅江,芳香会社会福祉研究所編著(2014)『いのちの輝きに寄り添うエンパワメント科学 だれもが主人公 新しい共生のかたち』2-3,7-9,北王路書房.
鳴門未来・高島希望(2000)日本の幼稚園,日本教育,16(2),20-30.