

幼児の主体性を育む保育に関する研究

— 1 つのテーマに全員で取り組む遊びの姿から 子どもの主体性を探る —

西 翔 平[†]

キーワード：主体的、一斉保育、自由保育、保育のつながり

1. 問題と目的

1. 幼児期の主体的な学び

幼児期の主体的な学びについて、幼稚園教育要領解説（平成 30 年 3 月）¹⁾ 第 1 節幼稚園教育の基本では、教師は幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならないと述べられている。

武内ら（2018）²⁾ は、「子どもの主体性を重視するという考え方」が、子どもの主体性を重視する保育を打ち出したとみなされる 1989 年改訂の「幼稚園教育要領」等に影響を与えたと述べており、近年、幼児の主体的な活動が確保されるよう、環境構成や教師の援助についての保育研究が多くみられる。

このような流れの中、宮本（2020）³⁾ は個々人の興味・関心・態度が重視され、集団一斉活動は後景化するなど、保育実践の場は動乱が生じる形となったと述べている。自由保育における議論の高まりから一斉保育における議論が減っていることが指摘されていると言えよう。

2. 教師がテーマをあたえる活動（一斉保育）と 自らテーマを選ぶ活動（自由保育）

現在、保育の中では、自らの興味や関心からテーマを選んで取り組む活動（いわゆる、自由保育）と教師がテーマを与え、クラスのみんな

で取り組む活動（いわゆる、一斉保育）があると考えられる。自らの興味や関心から取り組む活動は、「ごちそう作り」「運動遊び」など子ども達の興味や関心に応じて自ら遊びを選び取り組む活動であり、教師がテーマを与えて、クラスのみんなで取り組む活動は、「おりがみで〇〇を折ろう」など、教師が最初にテーマを与え、みんなで取り組む活動である。

本稿では、教師がテーマをあたえる活動を「一斉保育」、自らテーマを選ぶ活動を「自由保育」として記述していく。

飛田（2015）⁴⁾ は、この二つのような保育について以下のように述べている。幼稚園教育要領（平成 20 年告示）に具体的な記述はないが幼稚園教育の分け方のひとつとして課題保育（一斉保育と表現されることもある）と自由保育（自由遊びと表現されることもある）という考え方がある。その中で自由保育とは、子ども達が自由に遊んでよい時間と考えられ、この中で制限されるのは場所と時間と危険な行為や他の子どもに迷惑をかけてはいけないことぐらいであり、そのことさえ守ればたとえ何をしても、またしなくても、教員から特に指導されることはない時間である。しかしながら、放任ではないと考えられるので自由保育も教員が考えた指導計画の中に含まれている。一方、一斉保育（課題保育）は、教員が遊びの内容を考え、決められた時間教員が主体的に指導し、原則としてクラス全員が教員の立てた指導案に添って遊ぶことと考えられている。原則というのは、子どもによっては活動したくないという意見も出るこ

[†] 学校教育専攻 教育科学コース
担当教員：菅眞佐子

とがあり、その場合には無理せずに見ている参加や同じ部屋にいれば一定の時間は認められるという柔軟さがあると指摘している。

しかしながら、そもそも幼稚園教育要領においては、自由保育や一斉保育という言い方で保育の区分が設けられているわけではなく、いずれにおいても幼児は主体的に活動することが期待されているはずである。

一般的には、保育の中で自由保育や一斉保育を組み合わせで行っている園が多く見られ、この二つの保育について、筆者が勤務している園では、自由保育を「自発的な活動としての遊び（自ら活動を選んで遊ぶ）」、一斉保育を「まとまってする活動（クラス活動・当番活動・集会・行事など）」と呼んでいる。図1に示す通り、時間の割合としては、自由保育と一斉保育は、同じぐらいの時間が確保されており、自由保育と一斉保育、両方が保育の中で行われている。子どもの学びを保障するためには、自由保育と一斉保育両方の保育についても十分な検討が必要であると考ええる。

3. 一斉保育における幼児の主体的な学び

一斉保育について、飛田（2015）⁴⁾は、一斉保育（課題保育）の考え方に一部の教員からは幼稚園教育要領の中にある考え方の自発的な活動としての遊びと矛盾するのではないかとの意見もあると述べている。

坂田（2020）⁵⁾は、一斉保育を主軸としてい

る幼稚園の製作活動について保育者主導型であることが往々にあり、幼稚園で実際に行われている保育は、保育者主導であることが少なくない。特に一斉保育を教育の主軸にしている幼稚園の製作活動では、保育者があらかじめ考えた着地点にたどりつくような指導の展開で終始されることが往々にしてあると述べている。

しかし、宮本（2020）³⁾は、一斉保育は、“すべての子が保育者の指示に従いながら同じ時に同じことを行う画一的な形態”という捉えではなく、“活動内容に関わらず、個と個が響き合う集団が模索される形態”を指すものと定義している。

榎沢（2014）⁶⁾は、一斉活動の場合には、「子どもたちがみんなと一緒に活動することを楽しむことで、共同的に活動する力を培う」などの目的が考えられるとして、一斉活動における子どもと保育者双方のあり方を明らかにすることにより、子どもたちがより豊かに生きられるような一斉活動のあり方が見えてくるのだろうと述べている。

4. 一斉保育と自由保育とのつながり

一方で、一斉保育と自由保育のつながりについて、新垣（2008）⁷⁾は、「自由保育」において、遊びの始発点が幼児の自発的な「やりたい」「作りたい」という気持ちがあるとしつつ、「もしもそのとき、その気持ちをかなえるための具体的な方法や知識が子どもたちのそれまでの経

【午前保育の場合】

登園	朝の準備	自発的な活動としての遊び (自ら活動を選んで遊ぶ)	まとまってする活動 (クラス活動・当番活動・集会・行事など)	帰りの会 降園準備	降園
----	------	------------------------------	-----------------------------------	--------------	----

8 : 3 0

1 1 : 3 0

【午後保育の場合】

登園	朝の準備	自発的な活動としての遊び (自ら活動を選んで遊ぶ)	まとまってする活動 (クラス活動・当番活動・集会・行事など)	弁当 清掃活動	帰りの会 降園準備	降園
----	------	------------------------------	-----------------------------------	------------	--------------	----

8 : 3 0

1 1 : 3 0

1 3 : 2 0

1 4 : 0 0

図1 筆者が勤務している園の1日の保育の流れ

験になかったとき、子どもたちの気持ちはそこでしぼんでしまう」と指摘している。

また、浅川（2009）⁸⁾は、子どもと保育者が共に主体性を発揮している主体—主体の関係を目指すべきという主張から、自由保育、一斉保育が特徴的な2園を取り上げ、両園に子ども主体、保育者主体が確認され、主体—主体の関係があることを示唆している。

5. 幼児の主体的な姿

山本（2017）⁹⁾は、幼児教育における主体性の概念について、先行研究の整理から、幼児の主体性・主体的・主体の概念は大きく「自己」の要素と「関係」の要素を示しており、幼児が自分の欲求や内面の求めに応じて、自分を十分に発揮する面と、社会生活を営むにあたっての主体性との両義性が示されていると述べている。

荒川ら（2017）¹⁰⁾は、主体的活動の最大の要素は自発的活動であるとしなければならず、内発的動機と呼ばれるような動因に基づく活動であるとし、主体的な活動は、帰結部分を有する、課題を見いだし解決を目指す活動であり、遊びの深まりや展開は、遊びの中に子ども自らが課題を見つけ、工夫を凝らし、解決を目指す中で達成されると述べている。

鳥居ら（2020）¹¹⁾は、幼児の主体性について、幼児自身が感じたり、考えたりすることこそが、「幼児の主体性」だと述べている。

以上より、子ども達の遊びは、自由保育だけではなく一斉保育での具体的な方法や知識の獲得、経験により、遊びが充実していくと考えられるので、保育では、自由保育だけをとりあげるのではなく、一斉保育についてもより充実した議論が必要であると考ええる。

6. 本研究の目的

本研究では、園での遊びや活動の中で、幼児の心が動き、その子の内面から生まれてくる目的や関心から、自らの方法で取り組み、その中で、新たな願いや思いが生まれる姿を主体的な姿と考える。ただし、子ども達の活動で、子どもの内面から生まれてくるものが行動や表情、発言からここで定義する主体的な姿にまで至らないかもしれないため、幼児の活動の前後で起

こることや活動全体を通してその姿につながると筆者が判断できた姿をとりあげる。

一斉保育の中で、教師と幼児、幼児間のやりとり、活動の中での子どもの動きの変容の中に主体的な姿が立ち表れると考え、その具体的な特徴を分析していく。併せて、その活動を経験する前後の子どもの姿の変化について考察することを目的とする。

一斉保育の内容としては、事前に子どもが興味をもっている遊びや教師のねがいから計画を立てる。幼児が他の友達のアイデアに気づいたり、気づくことで自分なりに工夫したりする姿、クラスやグループの中でうれしさやおもしろさを感じる姿などが表出すると考える表現活動に焦点をあて、自由保育同様に一斉保育でも幼児の主体性が存在するのかを探る。

2. 研究方法

1. 調査対象

筆者が勤務している関西圏のA市立B幼稚園は、3年保育を実施しており、3歳児から5歳児まで各年齢2クラスずつある。その中の筆者が担任している5歳児26名を対象としている。構成としては、男児14名、女児12名であり、毎年クラス替えをしているため、初めて同じクラスで一緒にいる子どももいる。

調査対象を筆者が担任しているクラスに限定しているのは、一斉活動での子どもの様子だけでなく、その前の活動も考察に加えるため、日常的に子ども達と関わることができるクラス（筆者が担任しているクラス）を対象とする必要があるからである。

一斉活動の様子を撮影するにあたり、子ども達はその存在に気づかない場所に映像機器を設置し、そこから映る子どもを中心に固定撮影している。

2. 調査期間

6月上旬に自由保育の子どもの姿を観察し、記録した。6月下旬、一斉保育の様子を撮影し、記録した。9月上旬に自由保育の子どもの姿を観察し、記録した。撮影機器を設置する位置関係から、5歳児26名の中で4名の子どもを中心

に撮影し、撮影時期は、クラス替えをしてからある程度クラスにも慣れ、人間関係ができてきていると考える6月下旬の週の活動を選んだ。

3. 調査方法

映像機器は、iPad mini1 台を使用し、アプリのビデオ撮影機能により撮影する。映像機器は、保育室のピアノの上に固定し、映像機器に映る4名を中心に撮影し、どの活動も同じ位置で撮影している。今回、映像機器を固定して観察を行うために、一斉保育には、移動が少なく座って取り組める活動を選んでいく。図2には、座る位置がグループ（机）ごとに示してある。このグループで話し合いをすることもあるので、どのグループにも積極的に発言する子どもを意図的に配置している。また、特別支援が必要な子どもも多いため、話が聞けるよう隣同士、前後の関係性もふまえてグループを作っている。グループは基本的に学期ごとに変更しているため、1学期の間は同じグループの子どもである。今回は、撮影の関係上、撮影機器を子どもの視界に入らないようにして、子どもの姿が撮影しやすい場所を選んだためA～D児を選んでいる。

4. 記録の方法・分析の進め方

一斉保育前の子どもの遊びの姿の記録、一斉保育の映像記録、一斉保育後の遊びの姿の記録から一斉保育での主体的な姿、一斉保育後の主体的な姿への変容を読み取る。映像記録に関し

ては、教師と子どもの関わり、子ども同士の関わり、子どもとモノとの関わりを子どもの動きや表情等も含め文字にして示していく。クラス全員での活動であるため、周りの雑音や複数の発話により文字に書き起こせない場合もあったが、筆者が記録できた範囲の情報から、周辺的情報をできるだけ分かるように文字に書き起こしている。映像機器に映る幼児とは異なる幼児の発話等は、特段の必要性がないかぎり取り上げていない。

事例の登場人物の表記については、幼児4名を匿名のアルファベットA～D児で表記する。その他の幼児に関しては、音声として発話が聞き取れる場合は、A～D児と区別するため、「幼児」という表記で表す。A～D児以外の発話を複数人聞き取れた場合は、「幼児1、幼児2、…」とする。クラス担任は、「教師」として表す。

5. 対象とした活動

一斉保育の事例は、一斉保育前の子どもの姿と教師の願いを元に、七夕のかざり作り（貝飾り）〔以下、「事例①」と記述する。〕、制作遊び（虫作り）〔以下、「事例②」と記述する。〕、染め紙遊び〔以下、「事例③」と記述する。〕の3事例を選んだ。どの事例も表現活動を選び、筆者が仮定している“主体的な姿が生まれる遊び”を一斉保育の中に意図的に取り入れている。

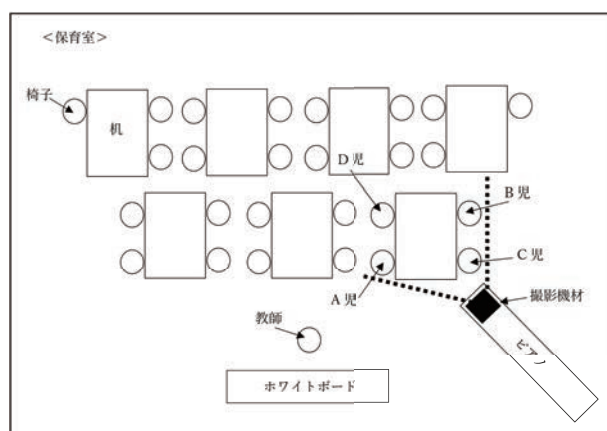


図2 映像撮影における配置図

6. 倫理的配慮

研究にあたり、研究のために収集する撮影データや記録等の内容は管理を行い、記録データは研究及び発表以外の目的に使用、公表しないことを園長に伝え、許可を得て調査を行った。研究内容は定期的に園に内容を伝え、確認を取りながら行った。研究の中に出てくる個人名は、既に述べているが匿名のアルファベット表記として個人が特定されないよう配慮している。また、それ以外の子どもに関しては「幼児」という表記で示している。映像の保管方法に関しては、研究が終了するまでは、筆者が管理するパスワード付きのPC1台の中だけで管理し、研究終了後、復元不可能な処理をして破棄する。

3. 結果

1. 一斉保育前の幼児の姿

子ども達は、折り紙の本を見て好きな物を折ることを楽しんだり、家で作ってきた物を友達に見せて、折り方を教えてあげたりするなど遊びの中で折り紙に親しんでいる姿が見られた。また、画用紙を製作遊びの中で用いて使う姿が見られている。絵具遊びでは、テラスで遊ぶ場を準備しておき、自由に色を混ぜて遊ぶことを楽しんでいる。しかし、どの場も特定の幼児の姿しかなく、全員が経験している姿は見られない。

事例① 七夕のかざり作り（貝飾り）に関連しては、6月下旬、保育室の絵本のコーナーに七夕の絵本を準備しておいた。子ども達は、新しい絵本が置いてあることに気づき、七夕の絵本に興味を示して読んでいる姿が見られた。

事例② 制作遊び（虫作り）に関連しては、好きな遊びの時間に、自分たちで使いたい素材を選び、遊ぶ姿が見られる。好きな画用紙を選んで、様々な形に切り、箱などにセロテープでつけている。作った物は、カバンや武器などに見立て、身につけている。戸外では、園庭に飛んでいるチョウやトンボ、プランターの下にいるダンゴムシなどを捕まえることを楽しんでいる。

事例③ 染め紙遊びに関連しては、赤・青・黄・白の絵具を自分たちで混ぜて遊び、水さしや軽量カップ、スポイトを使って水の量を調節し、好きな色を作っている。

2. 一斉保育での幼児の姿

一斉保育前の幼児の姿から一斉保育の計画を立て、3つの映像から事例として書き起こした。事例①～③について、どの事例にも筆者が主体的な姿と判断した所があった。3つの事例を概観する中で、3つのカテゴリー（①人と関わる中で表れる自らの主体性、②モノと関わる中で表れる主体性、③その他の主体性）に分け整理した。事例ごとに筆者が主体的な姿と判断した所を以下に示す。末尾には、それがどのカテゴリーに分類されたかの表記（a）～（c）を記載している。

事例①「七夕のかざり作り（貝飾り）」

2021年6月28日（月）12:52～（21分7秒）

折り紙に切り込みをいれると、なびくことに気づく。そのなびいた様子を見たA児は、“ぺらんぺらん”と表現し、周りの友達に見せている。その様子を見た周りの幼児は、自分の切り込みをいれた折り紙を「たこ」に見立て、イメージを膨らませている（a）。折り紙に切り込みをいれた様子を“カーテン”と表現している。うれしそうな表情で声色を変え、大きな声でつぶやく（b）。折り紙を広げると、自分の予想していた物と違い、驚く。子ども達に説明するためにホワイトボードに貼った教師の折り紙と自分の折り紙を比べるA児。自分の折り紙との違いを感じている（b）。A児は、折り紙のヒラヒラした隙間から覗き、前の席のC児を見ている（b）。A児とC児がそれぞれ、折り紙をピアノに見立て弾くまねをして遊んでいる（a）。折り紙を丸める時に、のりが手についてうまく丸めることができなかったB児は、一度手についたのりを拭くことで丸めることができた（b）。

以上のように捉えられた子どもの主体的な姿について、その表れ方を「人と関わる」こと、「モノと関わる」こと、それぞれのカテゴリーごとにその表れ方を整理すると、以下のようになる。

・人と関わる中で表れる自らの主体性（a）

七夕飾りを作る過程で、他の幼児が感じたことを言葉で発し、周りの友達に広がったことで、自分が作った物と友達が作った物を見比べ

ている姿があった。友達（人）と関わる中で、自分の想像していたことと違う発見や驚きに出会い、イメージが膨らみ、その中で自らの主体的な姿として表れている。

・モノと関わる中で表れる主体性（b）

切り込みを入れた折り紙の幅の違いによって切り込みの隙間をのぞく子どもや折り紙を「ひらひら」と動かす子どもなど、様々な姿が見られた。また、教師が手順の中で示した方法では、上手いかなかった子どもは、自分なりのやりやすい方法を考えてのりづけをしていた。

「折り紙」「のり」などモノと関わり、新しい折り紙の見方や自分なりの方法を見つけ出す中に主体的な姿として表れている。

事例②「制作遊び（虫作り）」

2021年6月29日（火）11:13～（49分33秒）

グループの友達と話し合いをして、イメージを膨らませる（a）。“チョウ”を作りたいという思いはあるが、具体的な方法が思いつかないため、周りの友達の様子を見る（a）。図鑑を持ってきて自分なりに“チョウ”を作るためにどうすればよいか考えている（b）。自分では上手いかなと考え、B児は、教師に声をかける（a）。幼児1は、B児の困っている姿を見て、自分のやった方法を言葉で伝える（a）。A児は具体的に画用紙の方向を変えて切ることを伝える（a）。A児は、B児に励ましの声かけをする（a）。B児は教師に自分の思いとは違うものができたことを具体的に言葉で伝える（b）。教師が具体的な方法を示し、B児が取り組みやすいようにする（a）。

以上のように捉えられた子どもの主体的な姿について、事例①と同様に、その表れ方を「人と関わる」こと、「モノと関わる」こと、それぞれのカテゴリーごとにその表れ方を整理すると、以下ようになる。

・人と関わる中で表れる自らの主体性（a）

話し合いをグループで行う姿や友達のやり方を聞いたり、教えてもらったりする姿、うまくいかないことを教師に伝える姿などが見られ

た。「友達」「教師」との関わりの中で解決方法を探ったり、納得したりして活動に取り組む中に主体的な姿として表れている。

・モノと関わる中で表れる主体性（b）

図鑑を見て試しているが、上手いかなかったため、自分の思いとは違うものができたことを教師に伝える姿が見られた。「図鑑」というモノとの関わりの中で「図鑑を見ながら作ってみよう。」という思いが生まれ、取り組む中で主体的な姿として表れている。

事例③「染め紙遊び」

2021年7月1日（木）10:29～（59分18秒）

好きな色をパレットに入れて色を作る。D児は色の組み合わせで、緑になることを知っている。「じゃーやめとく？」と自分の思いだけでなく、友達の思いも聞きながら色作りをしている（a）。好きな色を混ぜ合わせる中で、予想していなかった色ができたことに驚く。他の色も試したいという思いをC児がA児に伝えている（b）。色の濃さの違いに気づく。水を絵の具に混ぜると色が薄くなることを知っている（b）。偶然、スポイトが水の中にはいつてしまったことを喜ぶ（b）。水の量を調整して、自分が実現したい色に近づけようとしている（b）。偶然に起こったことに面白さを感じる（b）。新しい色を発見し、驚く（b）。教師が意図していなかったスポイトの使い方をする（b）。水の中に絵具が混ざり水の色が変化する様子を見て驚くA児。A児の姿を見たC児も水の変化を見て驚く（b）。パレットの色が想像していた色と違うことに面白さを感じる（b）。パレットの中の色が茶色になったことを「茶色チーム」と表現する（b）。スポイトを注射に見立て、水を友達とかけあう（b）。机の上の透明シートに絵具がかり、水滴のようになってることを不思議に感じる（b）。パレットの中の色が赤色になったことを「赤チーム」と表現する（b）。赤色のパレットが黄色の絵具を追加することで、色が変化していることを「やばい」と言葉で表現している（b）。大小のコーヒーフィルターから大きいコーヒーフィルターを選ぶ（b）。自分のコーヒーフィルターの折り方をC児に伝えながら折る（a）。自分な

りのやり方で、絵具にコーヒーフィルターをつける (b)。予想していなかった染め紙ができあがり、教師に見せる (b)。スポイトを使って作った絵具をコーヒーフィルターに垂らす (b)。絵具の入れる量を調節する (b)。楽しい気持ちを鼻歌で表現する (c)。コーヒーフィルターが破れないように慎重に開ける。破れないように開けられたことに安心している (b)。手についた赤い絵具を「血」と表現している (b)。コーヒーフィルターの色の付け方をB児なりに友達に伝えている (a)。

以上のように捉えられた子どもの主体的な姿について、事例①、事例②と同様にその表れ方を「人と関わる」こと、「モノと関わる」こととしてカテゴリーごとにその表れ方を整理した。事例③では、「人と関わる」こと、「モノと関わる」こと、どちらにも当てはまらないものが観察されたので、「その他」としてカテゴリーに追加している。

・人と関わる中で表れる自らの主体性 (a)

自分の試した方法を友達に伝えたり、友達と色をいれる順番を相談したりしながら遊ぶ姿が見られた。

「友達」との関わりの中で自分の思いを伝えたり、自分の思いだけでなく相手の思いを聞いたりして相談しながら遊んでいる中に主体的な姿として表れている。

・モノと関わる中で表れる主体性 (b)

水の量の違いによって絵具の濃さの違いを発見する姿やスポイトを注射器に見立てたり、かき混ぜ棒にしたりと道具を違う用途で使う姿が見られた。また、コーヒーフィルターの大きさにこだわりをもち、絵具をつける時に、自分の考えたやり方で試していた。

「絵具」「水」「スポイト」「コーヒーフィルター」など様々なモノと関わる中で、試したり考えたりする中に主体的な姿として表れている。

・その他の主体性 (c)

「ちゃっちゃちゃっちゃ…」と鼻歌を歌う姿が見られた。

遊んでいる中で、「おもしろい」「楽しい」という気持ちが鼻歌になって主体的な姿として表れている。

3. 3つの事例のカテゴリー別分類

事例ごとに分類したものを整理すると、事例①、②、③には共通して、人と関わる中で表れる自らの主体性 (a) とモノと関わる中で表れる主体性 (b) があり、事例③には、(a) (b) で分類できないその他の主体性 (c) があった。

以下の表1にカテゴリー別に分類したものを示す。ただし、事例①では、筆者が主体的だと判断した所が8箇所、事例②では、9箇所、事例③32箇所示しているため、表1の事例ごとの総数には違いがある。

表1より、一斉保育における子どもの主体性の関係から、主体性の特徴として、「人」との関わりや「モノ」との関わりを一定数確認することができた。また、子ども達の制作の過程で、予想 (イメージ) していた結果とは違うものができたことで、驚いたり面白さを感じたりしている場面がモノと関わる中で表れる主体性の中に一定数見られた。事例同士を比較すると、事例①と事例③では人と関わる中で表れる自らの主体性 (a) よりモノと関わる中で表れる主体性 (b) の数が多く、事例②は、モノと関わる中で表れる主体性 (b) よりも人と関わる中で表れる自らの主体性 (a) の数が多い。

4. 一斉保育後の幼児の姿

自由保育の中でも、1学期に一斉保育で遊んだ「染め紙遊び」と同じ道具を準備しておいた。すると、1学期に興味を示さなかったA児やC児、D児が色を作って遊ぶことを楽しんでいる。染め紙で使用した「コーヒーフィルター」を使って、自分たちで作った色がどんな風になるのかを確かめる様に遊びの中に取り入れている。

4. 考察

1. 事例ごとで見る主体的な姿

事例①は「貝つなぎ」という終点がみえており、教師が示したもの (見本) と同じ物を子ども達が作る活動である。貝つなぎを作る過程

表1 事例①～事例③のカテゴリー別分類

	人と関わる中で表れる自らの主体性 (a)	モノと関わる中で表れる主体性 (b)	その他の主体性 (c)
事例①「七夕のかざり作り (貝飾り)」	3	5	0
事例②「制作遊び (虫作り)」	7	2	0
事例③「染め紙遊び」	7	2 4	1

で折り紙の形を何かに見立てている姿や印象の違った貝つなぎができるということを不思議に感じ、その違いを見比べることにおもしろさを感じている姿がある。

事例②は、「虫作り」というテーマと画用紙の素材を使うこと、大きさの指定以外は自由に行っている。自分の作りたい虫をイメージする姿や作る手順や方法を自分で考えたり友達と自分の物を見比べたりする姿、また、自分が取り組んだ方法を友達に伝える姿が見られている。

事例③は、最終的な終点としては、「染め紙をする」ことであるが、色作りや染め紙をするまでの過程については具体的な指示をしていない。偶然にできた色がおもしろいと感じたり、水の量の違いから絵具の濃さが変化することなどに気付いたりしている。また、染め紙の手順や方法を自分で考えたり、友達に伝えたりしている。

どの事例もある程度の方向づけは行っているが、完成までの過程においては、子ども達の自由なやり方に任せている。その自由なやり方の中に主体的な姿が多く含まれていると考える。

また、グループの友達や周りの友達の姿、声の聞こえる環境があることで、友達のやっていることを真似したり、自分のやり方を友達に伝えたりするなどの姿につながる。

しかし、自由なやり方に任せることで、事例②のように自分の思ったことが上手く表現できない幼児もいる。教師と同じようにすることで安心して取り組めることもあるが、「上手くない」という所から「どうやらうまくできるのだろう？」と考え、試す過程も幼児の主体的な姿であり、教師がすぐに手伝わないことも大切である。

2. 3つの事例から見る主体的な姿

表1より、一斉保育における子どもの主体性の関係から、主体性の特徴として、「人」との関わりや「モノ」との関わりを一定数確認することができた。どの事例も大きなテーマや道筋は決まっているが、それ以外は子ども達が自由にしてもよい環境の中で、子ども達は、幼児同士（人）との関わりや道具や素材（モノ）との関わりが十分であったため、主体的な姿につながったと考える。

一斉保育では、「〇〇をつくろう」など教師がテーマを与えているため、どの事例も子どもの中に最終的に目指すイメージとして残っており、そこをゴールとして活動している。事例の中では、子ども達が予想（イメージ）していた結果とは違う色や形になったことで、驚いたり面白さを感じたりしている場面がモノと関わる中で表れる主体性の中で一定数見られた。

事例①と事例③では人と関わる中で表れる自らの主体性 (a) よりモノと関わる中で表れる主体性 (b) の数が多く、事例②は、モノと関わる中で表れる主体性 (b) よりも人と関わる中で表れる自らの主体性 (a) の数が多い。この違いは、活動の内容による違いであると考えられる。事例①と事例③は、「貝つなぎ」「コーヒーフILTERを使った染め紙」という到達点が決まっている事例であるが、到達点を見せられていない事例②では、事例①事例③であった子ども達の姿の中に多く見られた発話（「たこみたい!」「こんな色になった!」など）は起こりにくく観察できなかった。

事例②では、「虫」という広いテーマ設定にしたため、全員がカブトムシを作るわけではなく、最終的に作る物は「虫」以外に示されていない活動である。つまり、子ども達は、カブト

ムシ、チョウチョウ、ハチなどそれぞれが別々のイメージをもって活動に参加することになる。そうすると、事例②では、活動の過程で予想していた物とは違う発見や驚きが存在しにくくなると考える。事例①では、自分の予想とは違うことによる驚きや発見の数が2、事例③では、12も確認されている。また、事例②では、活動の中で幼児同士の関わり、教師と幼児の関わりが多く見られ、人との関わりが多い活動であるため、人と関わる中で表れる自らの主体性(a)の数が多くなったと考える。

3. 自由保育と一斉保育での主体性

一斉保育では、自由保育とは違い、最終的なゴールが決まっていることが多い。ゴールが決まっていることで、子ども達にある一定の方向づけを行うことができ、最初に「○○をつくろう」と教師が示すことで、「先生と同じものをつくりたいな」「○○ってどうやったらできるのだろう？」など興味や関心が湧き、子ども達に共通のイメージが広がる。そのイメージをもって、活動に取り組むことで、予想していたこととは違う変化の面白さや楽しさに気づく姿やイメージしたものができず、自分なりに考えたり試したりする姿につながると考える。

自由保育では、様々な場で好きな遊びをしているので、数人程度しか同じ場で遊んでいないが、一斉保育ではクラス全員で同じ活動をしているので、友達の発言や行動からヒントをもらい、自分なりの方法に置き換えて試したり、友達と同じことを真似したりするきっかけが多くある。どの事例にも人と関わる中で表れる自らの主体性の存在があったので、同じ場にたくさん的人数で、同じ活動をすることで、友達のアイデアや自分のアイデアをクラス全体で共有し、その中で主体的な姿が生まれると考える。

4. 一斉保育前の姿と一斉保育での姿の比較

事例①と事例②では、自由遊びでの子どもの姿から興味や関心を広げられるよう一斉保育を考えたため、興味をもって取り組む姿が見られている。

事例③では、絵具遊びに「コーヒーフィルター」という素材を加えることで、作った色を

コーヒーフィルターで再現し、色のにじみに興味を持っている。

どの事例も幼児が経験したことの活動を少し変化させた内容が多く、どの幼児も抵抗なく取り組み、幼児が取り組んでいる間や、教師が準備をしている間などに主体的な姿が見られている。自由遊びでは一部の幼児しか経験していないことも、クラス全員で経験することができている。

5. 一斉保育の後の遊びの姿

事例①、事例②のような遊びをしている幼児の姿は見られなかった。事例③は、1学期に興味を示さなかったA児やC児、D児が色を作って遊ぶことを楽しんでいる。染め紙で使用した“コーヒーフィルター”を使って、自分たちで作った色がどんな風になるのかを確かめる様に遊びの中に取り入れている。

6. 一斉保育と自由保育のつながり

事例①のような季節感のある遊びを継続して遊ぶ子どもは見られなかったが、同じような折り紙を使った活動後に、「クラスに飾りたい。」という思いをもって一斉保育で作った折り紙と同じ物を家で作り持ってくる子どもの姿があった。事例②の虫作りに関して、好きな遊びの時間に虫を作って遊ぶ姿はなかったが、画用紙を細かく切って箱製作の箱にくっつける姿が見られている。全体で取り組んだことに「楽しさ」や「おもしろさ」を感じた子どもは、その後の遊びにおいても自分の遊びの中に取り入れることが分かった。

7. 総合考察

一斉保育の中でも子どもの主体的な姿が随所で確認できた。自分のやり方や工夫して取り組む姿、自ら友達に伝える姿、友達と一緒に考えたり試したりする姿などが見られた。テーマや条件などある程度の枠組みを教師が指定し、同じ方向性を持つ中で子ども達は様々なイメージをもって取り組んでいる。教師が細かく内容ややり方を決めるのではなく、幼児にもある程度の選択肢がある一斉での保育に関しては、主体的な姿は見えてくる。また、ある程度の枠組み

があることで、教師や友達と一緒にモノを作っている安心感をもって取り組む幼児もいる。終点があることで、何に向かって取り組むのか明確になり、困った時に友達のやっていることを真似したり聞いたりすることで自分のやりたいことが実現しやすくなる。

今後研究を進めるにあたり、様々な一斉保育の事例についても検討が必要である。教師が細かく指示をして行う活動やグループの人数を変化させて行う活動など、条件の違いによる主体的な姿を確認していきたい。

また、一斉保育では目指す方向性が決まっているため、教師が示したテーマのモノを作ることができない子どもには、どの程度教師が関わることで主体的な姿のまま活動に取り組めるかなど、教師の援助の視点からも考えていくことが必要である。

ける子どもの主体性についての一考察 名古屋女子大学紀要 63 (人・社) 217-225

- 11) 鳥居希安・戸田雅美 (2020) 高杉自子における「幼児の主体性」概念の実践的吟味－実践事例に対する批判的アプローチに着目して 東京家政大学研究紀要 第60集 11-20

引用文献

- 1) 幼稚園教育要領解説平成30年3月 文部科学省 26, 29
- 2) 武内裕明・井上裕美子・加藤緑 (2018) 本吉保育論の実践構築原理—自由保育の方法論に関する試論— 弘前大学教育学部紀要 第119号 83-94
- 3) 宮本雄太 (2020) 保育のクラス運営に関する研究動向と展望：集団一斉活動の観点から 東京大学大学院教育学研究科紀要 59巻 125-136
- 4) 飛田隆 (2015) 幼稚園教育における課題保育と自由保育の一考察 茨城キリスト教 大学紀要 第49号 人文科学 111-122
- 5) 坂田葵 (2020) 環境要因型制作活動への提唱 - 子どもの思いがいきる一斉保育の製作活動 - 佛教大学教育学部学会紀要 19号 51-80
- 6) 榎沢良彦 (2014) 保育の世界を豊かに生きる子どもたち③ 一斉活動を創造的に生きる 幼児の教育 40-43 日本幼稚園協会
- 7) 新垣理佳 (2008) 自由保育と家業的な行いのかかわりについて—土粘土での制作活動を例にして— 授業実践開発研究 1 51-58 千葉大学教育学部授業実践開発研究室
- 8) 浅川繭子 (2009) 子どもと保育者がともに主体である保育についての検討—自由保育と一斉保育の比較から— 植草学園短期大学紀要 10 67-78
- 9) 山本淳子 (2017) 平成期の幼児教育における主体性の概念の検討—先行研究の整理から— 大阪キリスト教短期大学紀要 87-102
- 10) 荒川志津代・吉村智恵子 (2017) 幼児教育にお