

# 遊びにおける指導について

## －発達障害児の遊びの指導を考えるために－

荒木 美知子\*

### I. はじめに

遊びとは何か。それは通常、まず自主的な活動で楽しいもの、またひとり遊びから仲間との遊びまでさまざまあり、年齢によっても変わりうる、そして工夫次第で楽しくすることができる、などといえるだろう。

本稿では、幼稚園教育要領やその解説等での指摘を問題提起として、遊びにおける指導について検討したい。とりわけ発達障害をもった子どもの場合、遊びなどの活動に参加することが難しいといわれる。それも視野に入れつつ、遊びとは何か、遊びは指導できるのか、するべきではないのか、指導するとしたらその中身は何かなどを検討課題とする。

### II. 幼稚園教育要領とその解説書に見る「遊びの指導」について

#### 1. 幼稚園教育要領における遊びの役割

1988年に改訂された幼稚園教育要領で遊びの役割が明確にされた。幼稚園教育の基本を「環境を通して行う教育」として、そこで注目されたのが“遊び”の役割であり、幼児が意欲的、主体的にさまざまなものに興味・関心をもつことが強調されている。その柱は、①幼児期にふさわしい生活の展開、②遊びを通しての総合的な指導、③一人一人の発達の特性に応じた教育である。改善する内容の第1は人とのかかわりを持つ力を育成することである。幼児は人とのかかわりの拡がりの中で、「他者との共感や思いやり、集団への参加意識を持てるようになっていくのである。また幼児は遊びなどの中で、相互にかかわり合うことにより、将来の社会生活で必要とされる主体性や社会性を身につけていく」とされている。

幼稚園教育課程講習会説明資料（文部省初等中等教育局幼稚園課，1988）において述べられている「遊びを通しての総合的な指導」は以下である。

幼児期にふさわしい生活の中心は遊びである。幼児期における遊びは、生活の中で幼児が自ら興味・関心を持って周囲の人や物・事象などの身近な環境に対して主体的、意欲的にかかわることにより活動を作り出し、展開すること全体を指している。幼児は遊びの中で、達成感、挫折感、葛藤、

---

\* 大阪女子短期大学

充実感などを味わい、心身の調和のとれた発達の基礎をなすさまざまな体験を積み重ねていく。

『幼稚園教育要領解説』（1999）によると、「幼稚園教育の在り方について」（1986）において「幼児の生活の中心は遊びである」とされた。そこには「幼児の生活活動のほぼすべてがこの遊びにかかわるものであり」、「自分をその中でどうあらわすか、内面をいかに働かせつつ活動するか、それが遊びであるというとらえ方をすれば、遊びの意味が明確になると思います」とされている。

『幼稚園教育指導書増補版 平成元年12月』（文部省、1989）に、「遊びを通しての総合的な指導」として、①幼児期の遊び、②総合的な指導が記されている。

#### ①幼児期の遊び

この時期の遊びは……幼児が自分から興味や関心をもって環境に主体的、意欲的にかかわり、心や体を働かせて活動をつくり出し展開する働きの全体を指しているものである。……幼児は遊ぶことを通して、達成感、挫折感、葛藤、充足感を味わうなど、様々な体験を重ねながら心身の調和のとれた発達の基礎を身に付けていく。つまり、自発的な活動としての遊びは幼児期の重要な学習なのである。したがって、幼稚園における教育は、幼児が展開する自発的な活動としての遊びを通じた指導を中心として行われる必要がある。

#### ②総合的な指導

自発的な活動としての遊びが展開される過程には、心や体の諸側面の発達を促すために必要な体験が相互に関連し合って積み重ねられていく。そのため、具体的な指導の場面では、遊びを通して幼児が発達する姿を様々な側面から捉え、幼児自身が環境とかかわって遊びを展開し、必要な体験が得られるような状況をつくり出すことを大切にする必要があるのである。そして、遊びの展開に応じた適切な指導を行い、幼稚園教育のねらいが総合的に達成されるようにすることが大切である。

また、「幼稚園教育におけるねらいは、幼児が遊びを中心とした生活を展開する中で、……様々な発達の側面の関連を考慮しながら、それらは短期間で身に付くものではないことに留意して、幼児自身が遊びを通して体験を積み重ねていく姿を大切に受け止め、その姿に応じた柔軟な指導を行っていく必要がある。このような幼児の生活の展開を大切にして行う指導は、必然的に総合的なものになるのである」（文部省、1989）と述べられている。

幼児の遊びは子どもが自発的にさまざまなものへ関心、興味をもって、意欲的にかかわるものだから、子どもが自発的に活動できることが大事だ。ここで重要なことは遊びを通して達成感や挫折感、葛藤さらに充実感を味わうことである。保育者の役割は、子ども自身がそのような経験を自ら積むことを見守ることである。教育要領ではこのような遊び観やそれに対応した指導を想定しているのである。

ここで主張されている教育要領の主張は次のようにまとめられよう。①遊びは子どもの自発性、主体性を育むものである。指導は幼児が展開する自発的な活動としての遊びを通して行われるものである。②遊びはそれを通じて達成感や挫折感、葛藤などを味わうものである。それが心身の調和の取れた発達の基礎となるものである。

## 2. 従来の「遊びの指導」への反省から

このような遊び観がなぜ出てきたのか。これまでの保育現場における遊びの扱い方を総括し、新しい視点として「遊びを通しての総合的な指導を」提起する。これまでは、遊びが大切で中心であるといいながら、保育者の指示通りに活動する設定遊び、課題遊びという用語で、それ以外を自由遊びと称してきた。こうした用語が氾濫するのは「これまでの保育は、本当に子どもの遊びを認め、……その遊びを支えるようにしてきたのか、そして遊びが子どもにとってどんな意味をもつものか、ひいては子どもがどのような育ちをしているかをしっかりと見詰めていく目を持っていたのか」という疑問を提出せざるをえない」と総括したからだ（森上・高杉・柴崎，1999：分担執筆担当・大場）。これまでの幼児教育が、「遊び」を通して考えるというより「領域の活動そのもの」を目標化するイメージが強い表示になってしまっていた」からだとするのである。

このような反省から、平成元年の改訂で「遊びを通しての指導を中心として……」とされた。その眼目は、「幼児は遊ぶことを通して、達成感、挫折感、葛藤、充足感等を味わうことである。遊びは幼児の生活の中心であり、その遊びを通して時に達成感を味わい、また時には挫折感や葛藤などを味わうことで心身の諸側面の発達を促すための経験が積み重ねられるとする。こうして指導に対する独自の考え方が導かれるのである。

## 3. 幼稚園教育要領において提起される「遊びの指導」

「遊びを通しての総合的な指導とは、ある一つのまとまりのある遊びを提示して指導することではなく、子どもの遊びがどのような多様な意味をもって展開されているかを見きわめ、その遊びを支えていく、環境の設定や保育としてののかかわり方が、まず求められるものであるといえます」（森上ら，1999：分担執筆担当・大場）。さらに、大場（1999）は「基本的に、遊びは一人一人の子どもの自発的な行動として成り立つものだということ。また、子ども一人一人が自分のイメージをきちっともち、それを表現することを楽しめること。そして、子どもが自分で再度試みる、つまりやり直しが可能であること、とかく教師は指導のやり直しを認めない癖があるのでとくに注意したい点です」という。遊びを通しての総合的な指導とは、「子どもが楽しむためには自分たちで解決しなくてはならないものにぶつかり、それを乗り越えていくという筋道を見つめ支えていくことが大事であり、その遊びの中で絡み合っている、多様な子どもたちの体験の意味をきちんと見詰める教師の姿勢が必要であると思われます」。遊びでは子どもがそこで葛藤し、時に挫折感を味わい、また仲間に入れてもらえるよう工夫すべきなのである。「幼児の生活の中心は遊びである」から子どもは「自分をその中でどうあrawすか、内面をいかに働かせつつ活動するか、それが遊びであるというとらえ方」をすることが重要なのである。そして、その過程で「決まりのようなものが子どもの中から生まれてくる」「そういう必要感に気づく」ことが大事なのだ。「スムーズに目的に向かいやすいようにしてやる、分かりやすいお手本を示せばよしとする、いわゆるサービス過剰の教育」などはまちがいだと、大場（1999）はいう

のである。

教育要領でいう遊びの指導の具体的な例が載せられている。

病院ごっこが展開しています。看護婦さんが、来院した子に、名前や生年月日を聞いてカルテを作っている。そして名前を呼んでいます。そこへ男児が来て「薬をください」といいます。その子は病院では薬を取りに行った経験しかないらしい。そのため今進行しているごっこの路線からはずれた言動となって無視される。しかしその子は、座って待っており、5分位して、また「薬をください」という。また無視されて20分ぐらい放置されています。何回かそう叫んでいるうちに、看護婦さんが、「これからレントゲンを撮りますから、ご希望の方は言うてください」という、その男児はやっと自分は違うらしいと気がつき、「はいッ、お願いします」と言いました。それで仲間に入れてもらえたというわけです。このとき、教師が「ここに患者さんが薬を取りに来ているわよ」などといわなくても、自分で気づき、対応を変えていく力は子どもはもっており、日常の遊びの中で日頃行われているものと思います（森上ら、1999：分担執筆担当・高杉）

森上ら（1999）によると、例えば鬼遊びの実践において、従来、保育者の遊びの計画、ねらいが「決まりや約束を守って遊び」などと書かれていた。すなわち、どうしたら遊びの決まりを良く理解するか、そのために保育者はどうかかわるかが重要であった。しかし、挫折感、葛藤、達成感という筋道を考えるなら、まず子どもがめっちゃくちゃに鬼ごっこを始めていく。そこで、子どもの方から共通ルールの不満のために、例えば「ずるい」ということばが発せられる。このことばに端を発して、「なぜずるいのか、ずるくないようにするために、申し合わせ、確認が行われます。そこで鬼遊びのやり方の一つが子どもの中で共有化され、それによって遊びが一つ深まるということになります」。だから、ねらいとしては「決まりのようなものが子どもの中から生まれてくる」とか「そういう必要感に気づく」という表現のほうがふさわしい（分担執筆担当・大場、1999）というのである。

しかし、別の想定も可能だ。上の例で、病院への通院の経験は子どもによって異なる。レントゲンを経験していなければその意味がわからない。それで自分の役割に気づくことはできるだろうか。また、20分も待たされるとされるが、通常、子どもが何もしないで20分座っているという場面そのものが想定しにくい。その前に子どもはもう少し違った行動をとると考える方が自然だろう。

現実の子どもをこの例のように想定すること自体に無理がある。第1に子どもは自分たちだけで遊びのルールを作ることはできない。どこかで誰かに教えてもらう必要がある。その場が幼児期の集団生活なのである。指導者の役割はここでもそ發揮されるべきではないか。第2にルールを自分たちで作ることができなければ、すなわち、「決まりのようなものが生まれて」こなければ、挫折感、葛藤を味わうだけで終わる。達成感や充実感を味わうとは限らず、ここでの遊びにおける挫折感は何を子どもに残すのだろうか。果たして、そのような経験が心身の調和のとれた発達の基礎になりうるのだろうか。

### Ⅲ. 城丸章夫の「あそび」の指導論

上述したように、要領における遊びの設定には疑問が残る。それでは、この問題をどう考えたらいいのだろう。城丸章夫の提起を手がかりに考えてみたい。

#### 1. 遊びを指導することの意味

##### (1) 遊びの特質とは

城丸(1981)は遊びを考える際、「あそび」と「遊び文化」\*1を区別すべきだと考える。すなわち、「子どもは遊び文化であそび、また、遊び文化を子ども社会のなかで作りだす。つまり、どの子にも通用するものとして、遊び文化を、ひとつの客観的な存在として創出する」という。その上で、遊びの特質を次のように規定する。「あそびは子どもの行為である。子どもは遊び文化であそぶだけではなく、遊び文化以外、つまり、その子に固有な行動の仕方においてもあそぶ。子どもは、自主的・自発的に人や物に働きかけることのすべてを『あそび』にする。また、友人と交わることのすべてを『あそび』だと考える。ここに子どものあそびのひとつの特質がある」。そしてそれだけではなく、「あそびの重大な特質は、何ととっても、面白さを追求するということにある」とする。遊びとは子どもが人や物に働きかける行為であり、人と交わる通路となるものである。同時に、遊びは子どもにとっておもしろいと感じるものでなければならない。おもしろいからこそ、子どもは自発的に、自主的にその世界に入ることができるのである。

##### (2) 遊びを指導するとは

遊びの特質を上記のように規定した上で、遊びの指導について次のように提起する。すなわち、「あそびの指導とは、まず、あそぶのは子どもであり、子どもがあそびの主人公になっていなければならないという点を抜いてはあり得ない。そして、あそびの指導はあそびの自発性と能動性を高めるのでなければならない」。遊ぶ主体はあくまで子どもであるから、指導とは子どもが自主的な活動をより積極的に行うように、指導とはおとなの立場からそれを一層高めるための働きかけでなければならない。「あそびを指導することとは、子どもの自発性・積極性・自主性を尊重し、それらを発展させるように仕向けること」(傍点城丸)、すなわち、やる気をおこさせることである。「禁止を少なくすること、そそのかすこと、面白そうだと思わせること、できそうだと思わせること、イメージをふくらませてやることは、やる気をおこさせる基本の道筋」である。指導は押しつけでも強制でもない。

城丸は、日本の保育界では、古くから自由あそびという考え方があり、それによれば、遊びは自発性をもっともよく発揮させる活動であり、そのためには幼児を自由に活動させることであるから、保育者の指導などは不用である、という見方があるという。その上で、「遊びの指導ということ、あそびのなかでお説教したり、取り締まったりすることだと考えたり、あそびのなかである知識や技能を教え込むことだとする考えは、あそび指導の

一面的な理解である」とする。すなわち、遊びが子どもを能動的、意欲的にするものであるとする点で教育要領と基本的認識は一致する。しかし、だから指導は不用とするのではなく、指導をそれに沿ったものにすることだと城丸は提案するのである。

城丸（1981）は「あそび」と「遊び文化」を区別した。「あそびはあそぶことを指導するのであり、そのめざすところは遊び文化としての追求と発展を誘い、促すことにあるのである。また、このように着眼することによって、はじめて、あそび・遊び文化は幼児の全人格的発達に寄与する」。城丸は、人為的につくり出されたことがらやものである「遊び文化」を、言語と並んで、幼児が他と交わる重要な手段であるとした。幼児がどのような「遊び文化」で遊ぶことができるかは、幼児がどの程度に社会的行動能力を身につけたかを測る尺度となりうるとして、「遊び文化」が乳幼児が他と交わる媒介物となるということは、これを媒介としておとなが乳幼児を指導することができることを意味するとしている。だからこそ、“あそびと遊び文化の系統的な指導の道筋についての研究”が必要だとするのである。

城丸が例として幾つかの論文で挙げた“鬼ごっこあそび”の指導を図式化してみた。

### 《鬼ごっこ遊びへの指導》＝鬼ごっこそのものをおもしろくやることの指導

〈具体的には〉

鬼になるのもなかなかおもしろい／鬼の近くまでからかいにいくのはおもしろい／ある子を追いかけふりをして他の子をつまえるのもおもしろいことを体得させること

その一つひとつを子どもに教え、あそびをマスターさせ、あそび能力を高めること

＝あそびの指導の中身

だから指導は、＊子どもにやる気をおこさせるような誘いかけをすること

＊「おもしろそうだな」という見通しを与えること

幼児の場合、教師がまず ＊鬼になることや

＊鬼をからかうことを

おもしろがってやってみせなければならない

捕まえたり、捕まえられたりすることがどんなにおもしろいか、またおもしろそうであるか

教師の行動によって教え、誘いかけてやること

図 鬼ごっこあそびの指導：城丸（1977）（1981）などから作成

## 2. 遊びを指導するーその道行きの多様さ

そもそも遊びの指導という場合、多様な遊びの形態があり、指導のあり方も一律ではない。城丸（1981）の指摘でさらに重要なのは次の視点である。「あそびが子どもの自主的・自発的行動だといっても、幼児や低学年では、その自主性・自発性は、まだ十分に自覚されたものではない。人間は他とのかかわりのなかで自我にめざめ、他とのかかわりのなかで自主性・自発性を自覚化するのである。幼児や低学年の子どもは、従属も自主もこれか

ら学んでいくのであり、そういう未熟さのなかに生きている」。遊びの本質と遊びの発達的特徴、すなわち、乳幼児期における固有の問題を区別して論じていることに注目したい。

さらに遊びには、その種類だけではなく、形態においても様々なものが考えられる。この点を教育要領は考慮していない。「遊びは集団として組織的にとりくむという場合もあるが、私的な交わりとして展開されるのがふつうである。したがって、指導は前者と後者とでは区別されなければならない。教師や保育者が子どもの遊びの仲間に入ったり、みずから組織したりして指導するというときでも、この二つの場合があるわけである」。遊びの形態に応じて、それへの指導のあり方も異なるのは当然である。

ここでは、クラスで遊ぶ遊びの指導と私的交わりとしての遊びの指導について、具体的な実践例を手がかりに検討したい。

### (1) クラスで遊ぶ遊び

教師が集団として直接に遊びを組織し指導するということは、「特定の教授目的があって学習を面白くするために遊び化しているもの、すなわち、課業の性質をもつものと、面白さを自由に追求する本来の遊びとがあるわけで区別すべきものだ」と考えている。本来の遊びに集団的にとりくませる場合には、指導は面白さの追求に焦点をあてながら、教師の指導のもとではいかにすばらしくあそぶことができるかを、子どもに体験させるべきだと考える。」(傍点筆者)。城丸(1981)の主張を丸尾ふさの実践を手がかりに考えてみる。

丸尾(1992)の実践はM忠という男の子のいるクラス集団での取り組みである。

兄は大学生、姉は高校生という環境のなかに育ち、4歳児(二月生)として入園したM忠。「入園式はもちろん、その後も約2週間、入室はしない、たまに気まぐれで入室しても座席には座らないで窓際の棚の上に登ったり、隣室のマットの上に寝そべていました。おとなの直接的呼びかけには『ダメ、ダメ、ダメ』と拒否、反抗、しかし放っておくと結構、遊具やあそびには興味をもっています。気持ちのうえでは、帰りたいということもなく、園にくること自体は喜んでいるようです。自分のしたいことができなかつたりするとたんへんなさわざ。毎日、帰りの方向別、旗に並んで帰るのですが、旗をもてなかった日は、一人で門を飛び出していきます」。

場面はクラスでの椅子とりゲームでのやりとり。M忠は二回経験し一定のルールも理解しつつある。

さて、三回目、M忠は座れず、K奈を押しつけて座ろうとしましたが、K奈に抵抗されてこんどは体の小さいT也を目がけて突進しました。T也はやや遅れて椅子の三分の二くらいの部分に腰をつけていましたが、胸ぐらをつかまれて引きずられ、落ちそうになりました。他の子どもたちはもう座ってまわりを見まわしていたので、そのようすをつぶさに見てしまったのです。

保育者「あれ？みんな、見ていた？M忠ちゃんとT也ちゃんとどっちが先に座ったのかな」①  
「Tチャーン」「Tチャーン」と口々に言います。

M忠「ダメ！ダメ！」とT也を強引にどけようとします。

保育者「みんなが、T也ちゃんが先だって、見ていたって。先生もそう思ったけれど…」

「ダメ！」と言ったかと思うと、M忠はさっとダンボール箱で作ったままごと用の椅子をもってきてちょこんと座っています。

保育者「この椅子は、今は？」「ナシ！」と子どもたち。

保育者「この椅子は今はなし……ね」と言うと、「ダメー！」と言ってパッとテラスに出ていき、そのあとぶいと園庭へ。

二十分くらいして終わり解散。

……

同日、帰りたくも終わり集まったときです。黒板に円と椅子を書き、小さい豚の人形を動かしながら椅子とりの場面を演じました。

保育者「大豚君ハ、“アッ、椅子ガナイ、オイ、ドケヨー”と中豚君をどかせようとしてました」

M 忠「ズルーイ」と一声。

Y 子, R 子（二人とも M 忠と同じマンション。……この組では月齢が大きいほう）「M 忠ダー」

「ネェ, M 忠ミタイダネ」

M 忠はくると後ろを見ましたが怒りもせずそのまま黒板のほうにまた向いて興味深げに見ています。

保育者「“この椅子はままごとのイスだから今はなしよ”大豚君はブーッと怒って“ダメー”と言って出て行ってしまいました」② そのとたん、M 忠はくると後ろを向いて、

M 忠「ヤッパリ僕ダ、ミーンナ同ジジャンカ」

大声で言ったのです。表情ははればれとにこやか。保育者はこれ以上のことはまったくなにも言いません。(①, ②, 波線は引用者)

この後、M 忠は劇的に変化する。

## (2) 個人的な遊びないし、自由遊び

「他方、私的な交わりとしての遊びの指導は個々の子どもと教師があそんでやること、外側から見守りながら必要に応じて介入すること、とくにあそべない子に遊び方と参加儀式とを教えてやること、それから、子どもの集団の世論や行動のスタイルを指導することによって、間接に影響を与えることなどが工夫されなければならないのである」(城丸, 1981)。このような視角から「遊びの指導」を考える上で大事な視点を提起してくれる実践例として桜井(1994)の取り組みを紹介する。

桜井も対象の子の課題を明らかにする。輝(5歳児)は、「知的な力は高度な反面、ごっこあそびやルールあそびが嫌いでいつもひとりです。他児がそばにいくと騒ぎまくり、あそびは中断するのです」。輝の課題は「友だちといっしょにあそぶ楽しさ、その共感関係を軸に、もっている知的能力を友だちとのあそびや生活の中で生かせる力、もっと主体的に取り組む力を育てたいと思いました」。行動観察から、「輝はその頃ウルトラマンの本やビデオに夢中でした。自分で何体かの人形を作り、積み木をセットして実に細かく演じているのです。イメージはしっかりもっています。なぜ、何体かの人形を友だちと分担したり、おのおのの役になりきったごっこあそびに展開していけないのか不思議でした。『マゼテ』という仲間の一声で何もかもがくずれてしまうような輝の言動でした」。

そこで私は、子どもたちと共に観客になることにしました。見ている子どもたちも大喜びです。もちろんひとりで演じている輝も満足です。ウルトラマンごっこを介してこんな形の仲間との共感関係もあるのです。後日、人形の一体を私にもやらせて……くれました。できるだけ輝のイメージを言語化させ、確認しながら演じました。「ホラ、二人でだって楽しくできるでしょ」。……その頃、二、三歳児としている「あぶくたった」を見て、家で母親を相手にやろうとし、あそびを知らない母親にいらだっていたという話を耳にしました。「しめた、今だ」と思いました③。まったく道具



もない、人と人との関わりあそびに関心を示したのです。見ているだけの輝を誘いました。ところが一度やるとつぎは鬼になるといい、他児に「つかまってないから鬼になれない」といわれ、おこって泣きながら抜けてしまいました。翌日、また傍観。誘うと加わりまた同じパターン。こんどは皆に話しをして了解を得て、一度だけという条件で、ルールに反して輝に鬼になってもらいました④。この経験は思いを受けとめてもらえた喜びと、二つの役を経験できた喜びとで、つかまった子が鬼になり、あとは交替するというルールをしっかりと、気持ちよく輝に理解させるものとなりました。それから数日、家庭で、園で、輝のあぶくたつたは続きました。(③、④、波線は引用者)

丸尾は、子どもたちと M 忠との関係をよく見ながら、子どもたちだけで問題を指摘することはできないと判断、みんなに声をかける(上記①)。また、終わりの会で一日の出来事を振り返る意味で子豚君の劇にしてみんなに返す(上記②)。M 忠はそれが自分と同じであり、そのような行動をするのは自分だけではないこと、そうすることは客観的に見てルール違反であると認識する。だからこそ、その後、M 忠は劇的に変わることができたのである。

桜井の実践でも、輝の様子を見ながら、保育者がどこでどう対応するかを注意深く他の子どもたちとの関係も視野に入れながら見守る。そして、輝が動き出したその瞬間をとらえる(上記③)。指導の見通しを立てる。今度は仲間の中に入りたいという思いを集団に働きかける(上記④)。少々ルールを変えても輝が入るきっかけを大事にした。こうして輝は変わるきっかけを保育者の仲立ちによってつかむ。前者では集団そのものへ働きかけており、特定の子の、まさに葛藤から抜け出す道を探っている。後者は一人の子どもの問題そのものへの働きかけを重視し、さまざまな集団との関係を子どもの興味に即しながらつなぐ役割を保育者は引き受けている。それまで友だちと遊んだ経験を持たない子の場合、友だちと遊ぶ楽しさを知るためには何をすべきか、この実践は伝えている。子どもの“自由”に任せることは自分の役割を葛藤したり、失望したりしながら学ぶことを保障しない。すなわち、輝は、最初のままでは仲間への興味があることを自覚できない。仲間になりたい気持ちを自覚しても、どう表現したらいいかわからないのである。

子どもが持っている本来の力を引き出すのが教育である。遊びを葛藤や失敗経験の手段にしたのでは、子どもたちが変わっていく、脱皮したような成長の姿を見せることができない。子どもは自分たちだけではかみ合わせられないからこそおとなの力が求められるのである。指導は、子どもが明日には一人でできることを、今日おとなの力でできるように手助けすることである。指導(保育者)の役割はここにある。第1に、遊びを通して葛藤、挫折感などを味わわせるとする遊び観にこそ問題の発端があると思われる。第2に、遊びは子どもだけで展開できるとは限らない。保育園や幼稚園への入園は集団生活の第一歩であり、これから友だちとのやりとりの仕方を学ぶのである。そのすべてを遊びに収斂させることはできず、さまざまな場面が学習の場となる。遊びを通じて友だちとのやりとりを学ぶためのさまざまな機会はその一つである。

### 3. 遊び文化の役割とそれを提起する意義

「乳幼児のあそびでの発達段階を、ひとりあそび→並行あそびという形でとらえることは、……他者に無関心であるということの意味しない。関心をもっているということは、ひとりあそびの段階でも、相手にさわったりしてその反応をみたり、相手のしていることを見つめたりすることでわかる。ただ、子どもと子どもとを結びつける橋が存在しないのである」。その橋が遊び文化なのだ。だから、遊び文化を幼児が獲得する最初の形式は「共働であり、並行あそびのなかで何らかの共働が成り立つことによって、端緒的な遊び文化が成立するのである」「いずれにせよ、遊び文化を獲得するということは、幼児にとっては他との交わりが積極的にはじまるという意味で、人格上の一大飛躍である」（城丸、1981）。

遊びそのものの楽しさを追求するための指導とあわせて遊びには一定の儀式もある。まずそれを教えるべきだという。遊びのルールとして定式化されてきた簡素な儀式である。

加入儀式とは、「入れて」「この指とまれ」などの参加儀式から、「タンマ」「なーし」などの遊び途中での約束、「やーめた」「かーえろ」「また、あした」等の解散儀式である。しかも、こうした儀式を教えることの必要は、おとなたちが、なかなか気付いていないことのようにもすると、城丸（1981）は指摘する。

こうして「遊び文化が、子どもと子どもとの交わりの通路となることができるのは、遊び文化が一定のルールと行動様式とを守ることによって、あそびを成り立たせるからである。だから、遊び文化はそれがどのようなルールと行動様式とをもつか、また、それによってどのような交わり方を生みだすかという観点」からとらえられるのである。幼児から小学校低学年の時期には、「遊び文化を身につけることによって仲間と交わること、また逆に、仲間に入ることによって遊び文化を身につけることに留意し、この過程では、閉ざされた家族的世界での行動の仕方から仲間としての行動の仕方を学習することに、多くの困難があることに留意しなければならない。この困難のなかには他人の考えや行動が理解できないだけでなく、行動の仕方がわからないし、自己の行動を統制しきる能力も不十分だということがある。だから、遊び指導を、他人を理解するという認識の指導もたいせつであるが、ルールに則して行動することを訓練していくという着眼が保育者・教師に必要である」。遊びを指導するのは他人を理解するだけではなく、ルールに則した行動の訓練という意味をも持っているとの指摘は極めて重要である。

城丸が主張する“教える”べき遊びの中身とは、

- i. 遊び文化とは一定のルールと行動様式を守ることによって「あそび」を成り立たせているもので、教えるのは遊び文化である。
- ii. クラス集団と私的な関係を区別して対応すべきである。
- iii. 加入儀式や解散儀式など遊びを区切る「儀式」を独自に教えることが必要である。
- iv. 教えるのは遊びをよりおもしろくすることを追求することに向けてである。

#### 4. 遊びを豊かにする働きかけ

遊びの指導において、遊ぶのは子どもであり、子どもが遊びの主人公であるがゆえに、だから指導は遊びの自発性と能動性を高めるのでなければならない。実践的には日常的に行なわれている次の活動が遊びの指導の延長線上でとらえられるはずである。

勅使千鶴(1981)は集団活動における遊びを豊かにする指導者の活動を提起している\*2。

- ①あそびの内容をゆたかにするためのはたらきかけ（直接的な経験，絵本，遊び文化の伝承など），
- ②あそびの技術・技能の指導（保育者がガキ大将になる遊び内容や方法を身につけて，子どもにあそびのおもしろさをわからせる），
- ③クラスの個々の子どもが十分に遊ぶように保育者が配慮して指導（一人ひとりの子どものあそぶ姿を把握し，必要に応じて，子どもたちに働きかける），
- ④あそびを集団的に組織（保育者が子ども同士を結びつける，集団で遊ぶ最低の約束事，ルールや約束，それらを守らなければおもしろくないこと，ルールをむずかしくするとおもしろくなることなどを教える）とする。

遊びの指導にはいくつもの通路があり，それらを一刀両断に切り捨てるようなやり方では，子どもたちの活動の把握も一面的になり，また指導のあり方も薄っぺらにならざるを得ない。現実の実践現場では，多様なやり方をしていることが考えられる。

#### IV. まとめ

幼稚園教育要領と城丸の提起における遊びの意義の共通点は，子どもが自主的・自発的に物や人に働きかける活動遊びであるとするとする点であり，いずれもそれを目指している。

ただし，それを追求する道は余りにもかけ離れている。前者はだからこそ，指導は不用で，自分で学びとることにこそ意義があり，誰も教えてくれないことを友だちとの遊びを通じて，達成感だけではなく，挫折や葛藤を経験することこそ意味があるとの立場である。後者は子どもの自主性を高めることを目的するのが指導であるとすると。ベクトルは反対方向だ。それは，教育要領では遊びを手段化しているからである。それに対して，城丸は自主的・主体的に関わるような子どもにするためにおもしろさを追求することをめざすのであり，そのためにはよりおもしろくなる道筋を示さなければならない，すなわち，おもしろさの質を高めることを重視する。少なくとも子どもが自分たちだけでそれができるようになるまでは教育の役割としての指導が必要だと強調する。子ども同士の関係を結ぶ架け橋となるものを子どもが自分の力で見つけ出すことなどできない。一歩間違えると，弱肉強食の世界に子どもを追いやることになりかねない。このことは丸尾（1992）が警告し，指導者の固有の役割を見誤ってはいけないことを実践を紹介する形で強調している。

城丸（1992）が提起している“組織された遊びの積極的な意義”は以下である。

- ①子どもたちだけではできない程度の高い遊びを遊ぶことを可能にする

- ②クラスのさまざまな能力をもった子どもが参加する遊びを遊ぶことを可能にする
- ③約束されたイメージやルールを守ったり，それらを作りだしたりすることこそがおもしろく遊ぶ道であることを自覚化させていく指導を可能にする
- ④子どもたちの人間的な願いを育て，その願いを約束やルールを変更することによって充たし，新しい遊びを創造することを教える
- ⑤自分たちだけで遊ぶときの遊び方を指導するとともに，集団成員として考え方やふるまい方の基礎や準備となることを指導する。

おもしろさの追求とはこの上に成り立つ。そのために子どもたちにおとなや年長者が遊びを教える。子どもが自由に遊びを創り出す力を得るためにも積極的に教える必要があるのだ。遊びの本質は自主的・自発的な点にある。だからこそ，子どもの成長に応じて適切な指導が必要なのだ。このことは発達障害をもった子どもたちにも共通しており，この子らにとってはより一層，自主性，自発性のみを求められると，遊ぶことができない。ヤニク・バイヤー&ローネ・ガメルトフト（2008）はこれらの子どもたちにも遊びを教えることによって遊びの世界を楽しむことができると提起した。「自閉症児が自分からいろいろ遊ぼうとはしないからといって，遊び活動が発達の源泉になりえないということはありません。あらゆる人間の活動と同様に遊びにも隠れたルールがあり，親や教師が遊びのルールに気づいてそれを教えたなら，自閉症児も遊び方を学ぶことができます」として，本書で具体的な遊び方を示している。本稿では，これらの子どもたちの遊びについては取り上げてはいないが，より楽しく遊ぶためにこそ，適切な指導が欠かせないことが確認された。発達障害児にとって求められる指導のあり方について今後の課題とする。

なお，幼稚園教育要領や保育指針などの改訂において，その都度，批判的に内容が検討されている。中でも加藤繁美（1992）は精力的に問題提起を行ってきている。それらも参考にしながら，主には城丸章夫の提起を軸としつつ，遊びの指導の視点から見直した。城丸が指摘するように，遊びの指導にはおもしろさを追求するための見通しを示す役割という意義があり，その点にこそ遊びの指導の本質があるのだ。

## 註釈

- \*1 城丸は「あそび」と「遊び」を区別して使用している。本稿では，引用において区別する。
- \*2 勅使（1981）はさらに「おもしろさを増大させる指導」をあげているが，ここでは省いた。また，この箇所は引用ではないが，「あそび」と「遊び」はそれに準じた。

## 文献

- 1) Beyer, Jannik;Gammeltoft, Lone 著，井上洋平・荒木穂積訳（2008）自閉症と遊び。クリエイツかもがわ。
- 2) 加藤繁美（1992）自由を求める保育実践の理論と構造。現代と保育，28，24-51.
- 3) 桜井ひろ子（1994）ごっこを楽しめないこの指導。現代と保育，33，86-106.
- 4) 城丸章夫（1977）地域子ども会一つくり方と指導。草土文化。

- 5) 城丸章夫（1981）幼児のあそびと仕事．草土文化．
- 6) 城丸章夫（1992）城丸章夫著作集：第6巻．青木書店．
- 7) 勅使千鶴（1981）乳幼児期の遊びの指導．土方弘子・勅使千鶴（編著）乳幼児のあそび．ミネルヴァ書房．
- 8) 丸尾ふさ（1992）自由　自由というけれど．現代と保育，28，98-106．
- 9) 文部省初等中等教育局幼稚園課（1988）幼稚園教育課程講習会説明資料．文部省初等中等教育局幼稚園課．
- 10) 文部省（1989）幼稚園教育指導書増補版．フレーベル館．
- 11) 文部省（1999）幼稚園教育要領解説．フレーベル館．
- 12) 森上史朗・高杉自子・柴崎正行編（1999）〈平成10年改訂〉対応幼稚園教育要領解説．フレーベル館．