【原　　著】

保育所４歳児学級における子どもの人間関係形成能力を育む共同造形制作による双六遊び

山口　実梨　髙橋　慧　馬場　訓子　渡邊　祐三　髙橋　敏之

Sugoroku Play through Collaborative Molding Creation to Develop Skills to Establish Relationship among Children in 4-Year-Old Class of Nursery School

YAMAGUCHI Minori, TAKAHASHI Kei, BABA Noriko, WATANABE Yuzo, TAKAHASHI Toshiyuki

2021
岡山大学教師教育開発センター紀要　第11号　別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.11, March 2021

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 11 号（2021），pp.179 － 193

【実践報告】

原　著

保育所４歳児学級における子どもの人間関係形成能力を育む共同造形制作による双六遊び

山口　実梨※1　髙橋　慧※2　馬場　訓子※3
渡邊　祐三※1※4　髙橋　敏之※5

人間関係形成能力を育むための活動の１つとして，共同造形制作が考えられる。共同造形制作は，１人では作ることができない大きな作品で，着想を多く必要とする「寄せがき方式」の制作遊びを設定して行うことが望ましい。そこで，具体的な保育実践案として双六遊びを行い，人間関係形成能力育成における有効性の検証と，保育者に求められる指導・援助方法の考察を行った。双六の制作は，友達の発言や行動に関心を持ちやすい環境で行われ，話し合いによって色や形を工夫することができた。また，双六遊びの偶然性やルール作りの必要性から，発達過程に適合した楽しい遊びを通して友達と深く関われる活動であったと言える。保育者の援助においては，子どもが人間関係を形成する上で，イメージの共有を促す声掛けが必要であると共に，保育者が介入しない見守りも重要であった。

キーワード：保育所，４歳児学級，人間関係形成能力，共同造形制作，双六遊び

※1　御南まんまるこども園
※2　作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻
※3　くらしき作陽大学子ども教育学部子ども教育学科
※4　兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生
※5　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　研究の必然性と手順

１　双六遊びによる人間関係形成能力育成の妥当性

本研究は，人間関係形成能力を育む造形表現活動について論考するものである。第一報の基礎的研究では，子ども同士の関わりを作る造形表現活動は，共同制作による活動で，着想を多く必要とする「寄せがき方式」の制作遊びを設定して行うことが望ましいと考察した(1)。そこで本論では，４歳児学級の子どもを対象とし，双六の共同制作及び双六遊びの保育実践を行い，人間関係形成能力育成における有効性と，保育者に求められる指導・援助方法を検討する。

双六の共同制作では，主題や道順や升目の内容を子どもが決めることができるため，目的やイメージを共有しながら，話し合いを基に色や形を創意工夫する必要がある。双六遊びについては，増川宏一(1995)が，賽の目の偶然性と描かれた絵が双六の娯楽性であると述べている(2)。賽の目の偶然性を味わうには，特別な技能を必要とせず，どの子どもも平等に楽しむことができるため，子どもの集団遊びとして難易度と内容が適切であると言える。また，文字が読めな

くても十分に楽しめる特性がある。さらに双六遊びには，さいころを振る，出た目の数だけ駒を進める，次の人に順番を譲る等の単純で分かりやすいルールがある。ルールを共有したり守ったりする過程には，人間関係形成能力に関する学びがある。その上，簡潔なルールであるため，子どもがルールを新たに設定することができ，子ども同士の関わりが生じやすいと考えられる。以上のことから，双六の共同制作及び双六遊びは，人間関係形成能力を育む活動として期待できる。

本論の執筆に際して用語を統一する。「実践者」は，本実践を主になって行った第１著者のことであり，「保育者」は，保育施設で保育をする者のことである。

２　研究方法

（１）園の概要

構造：鉄骨造２階建，延床面積：911.41 ㎡，所要室：保育室（４室）・乳児室（２室）・給食室・職員室等，幼稚園との共用：遊戯室・図書室・ＰＴＡ・相談・会議室等，保育対象年齢：５か月から就学前まで，定員：満３歳児以上 90 名，満１歳以上～満３歳未満の子ども 25 名，満１歳未満の子ども５名，計 120 名。

（２）実施対象

Ｘ県Ｙ市内の私立Ｚ保育園の４歳児学級 36 名。

（３）観察日

201X 年１月 19 日，１月 26 日，２月２日

（４）実践のねらい及び活動の概要

双六の共同制作を行うにあたって，Ｚ保育園で合計３回の保育を行い，その様子を記録した。各回の保育のねらいと活動の内容は，表１に示した。

表１．保育所４歳児学級における共同造形制作による双六遊び

	保育のねらい	活動の概要
第１回	双六のルールや遊び方を知り，友達と双六遊びを楽しむ。	６グループに分かれて，実践者が用意した双六で遊び，遊び方を知って興味を持つ。
第２回	同じグループの友達と話し合いながら双六を作ることを楽しむ。／他のグループの双六を見て，自分が感じたことを言ったり，友達の感じたことを聞いたりする。	「冬」を主題にし，学級全体で１つの双六を作る。その際，１グループ６人の６グループに分かれ升目３つ分を担当して制作する。
第３回	友達と一緒に自分たちで作った双六で遊ぶ楽しさを味わう。／升目に書いてあることを友達と一緒にして楽しむ。	双六を作ったグループに分かれ，グループ対抗で双六をして遊ぶ。

第２回の活動（双六の制作）では，１枚の双六を６区画に分け，それぞれの区画を第１，３回の活動と同じ６グループに分かれた子どもが制作する。あらかじめ升目の枠のみが描かれたものを用意し，グループごとにそこに升目の内容を書き込んだり，その周りに絵を描いたりする。また，双六全体の主題を「冬」とし，普段の園生活等から見たり感じたりした冬に関するものをグループごとに描いていくこととする。本論では，子ども同士の関わりに注目するため，子どもが発言をしやすい人数，制作に一人一人が関わることができる人数を考慮し，１グループを６人に設定した。グループは，日頃当番などをする慣れ親しんだメンバーであり，子ども同士の関わりが引き出されやすいようにした。

（５）記録方法及び事例の表記方法

実践データは，録音・録画・手書きメモによって記録した。第２回の活動（双六遊び）では，事例を示しており，以下の方法で表記した。

①６グループに分かれて双六を制作したため，その中の１グループを観察対象とする。②発言を「　」，行動を（　）で示す。③録音した声が不明瞭で聞き取れなかったものは「～」で示す。④それぞれの子どもの名前のイニシャルに「女児」もしくは「男児」を付け加えて示す。⑥（→○○）は，その発言が向けられている人物を示す。⑦下線と太字は，考察のために注目した発言を示す。

（６）倫理的配慮

筆者らは実践園に対して，①本研究への協力は任意であること，②双六の制作と遊びの実践で収集したデータは学術研究以外の目的で使用しないこと，を口頭で説明し同意を得た。さらに，園長を通じて保護者に対し，子どもの氏名や施設名が特定できない形で，学術論文のデータとして使用することの許可を得た。本論のデータ収集を実施した保育施設は，保育実践研究に積極的な私立園であり，園長が保護者に対し，年度当初に子どもの顔写真や発言等を，学術論文を含む研究に使用する許諾を取り合意形成しているので，倫理的配慮には全く問題はない。

Ⅱ　共同造形制作による双六遊びの実践と考察

１　第１回の活動（双六遊び）と分析

第１回のねらいは，「双六のルールや遊び方を知り，友達と双六遊びを楽しむ」である。友達と双六を楽しむには，近くにいる友達のことを意識し，興味を持つことが重要である。

図１に示したように，実践者が作成した双六の升目に書いてある「お題」には，「好きな動物を教えてね」「あやとりで好きな技をしよう」等，自分の好きなものや得意なことを友達の前で発表できるものを多く用意し，友達に興味を持つ契機になることを意図した。また，グループ対抗で双六を行うことで，興味を持ったことについてグループの友達と話し，楽しむ姿があった。さらに，前に出たグループがあやとりやボールつきを見せている様子に注目したり，拍

手をしたりする様子が見られたことから，友達に興味を持つことができていたと判断できる。

（１）双六遊びのルールの理解と共有

第１回の活動目的は，第２回，第３回の活動に向けた双六のルールの理解である。前に出てさいころを振る，駒を進める，升目に書いてあるお題を行う，という流れを繰り返す内に，少しずつ双六の遊び方を理解している様子を窺うことができた。また，ルールが把握できていない子どもに対して，周囲の子どもがルールを伝える場面も見られた。子どもは，ルールを知る際，個人で理解するだけでなく，教えたり教えられたりしながら少しずつルールを共有して理解していくということが明らかになった。

（２）遊び方の学習における実践者の援助

第１回の活動（双六遊び）では，他児に興味や関心を持つ様子が確認できた。遊びの中で他児に興味や関心を持つことは，友達と関わってみたいという意欲に繋がる。また，「双六のルールや遊び方を知る」というねらいに向かうことができていた子どもの姿が見られた。

一方で，初めて知る新しい遊びで，ルールを新しく覚える段階では，ねらいの後半にある「友達と双六遊びを楽しむ」姿に向かうことが困難であった。子どもが，このねらいに向かうことができるようにするための援助として，実践者自身が楽しむ姿を見せることや，楽しく遊ぶことのできる声掛け等の雰囲気作りを行う必要があった。今後の課題として，保育の全体の流れを進め，ルールを知るための援助を行いながらも，子どもが楽しむことができる援助を行っていく必要がある。

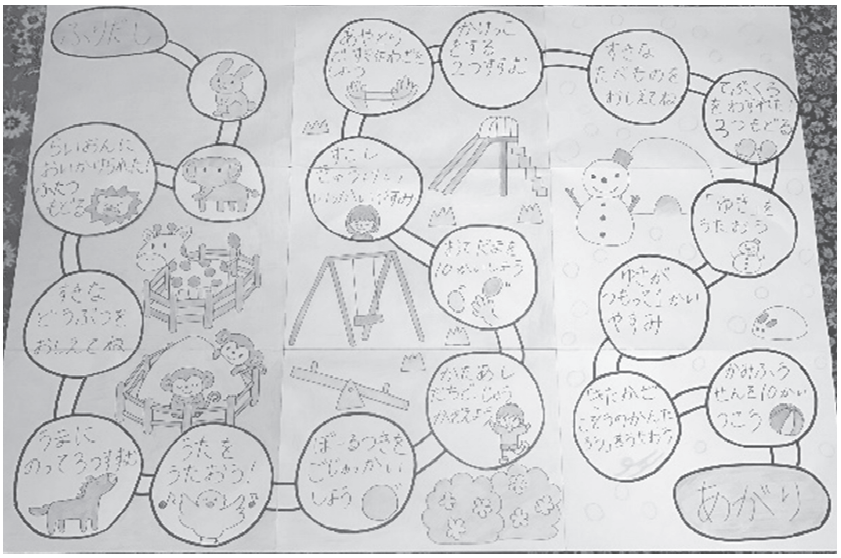

図１．第１回の活動（双六遊び）で使用した第１著者の制作による双六

２　第２回の活動（双六制作）と分析

(１)自分の考えを伝え，友達の考えを聞く

事例１．色について自分の気持ちを伝え合う姿
男児 I.A.「僕も！僕は雪だるまだから黒にしよう」／女児 O.R.「黒だけだったらさみしいってＮ先生言ってたじゃん」／男児 I.A.「(雪だるまは) 白。白(ペンが)ないんじゃ，じゃったら」／女児 K.O.「だから，黒なんよ」(→女児 O.R.)「…（少し考えてから）うすだいだいで描いたら？」(→男児 I.A.)／女児 O.R.「うすだいだい？」（→女児 K.O.）／女児 K.O.「だって白の代わりにうすだいだい描いたらさ，ちょっと白っぽいよ」(→男児 I.A.）／女児 Y.S.「うん！」／女児 N.A.（うなずく）
(201X/01/26)

第２回のねらいの１つは，「同じグループの友達と話し合いながら双六を作ることを楽しむ」である。本実践では，双六の升目を１グループ(６人)で３つ作り，３グループ分の升目を合わせることで，１つの双六が完成するようにした。これは，１人で１つの升目を考えるのではなく，案を出し合わなければ完成しない状態にするためである。事例１は，雪だるまの色を決めるために，自分の気持ちを伝え合う場面である。実践者が黒色以外の色も使うように声を掛けた結果，白色のペンはないから黒を使うしかないという男児 I.A と，実践者の言う通りにしようとする女児 O.R と，白色に似ているうすだいだいを使えば良いという女児 K.O.が考えを述べた。また，女児 O.R.が聞き返したり，女児 K.O.の意見に女児 Y.S.と女児 N.A.が肯定したりする様子から，友達の考えを聞こうとしている様子が窺える。つまり子どもは，実践者の発言等を契機として発案し，自分の考えを伝えたり友達の発言を聞こうとしたりしていた。子どもは，このようなやりとりを遊びの中で繰り返すことで，少しずつ周りの友達と協力しながら目的に向かうと推察される。

(２)共通の目的を見出し，協力する

事例２．描きたい絵について話し合う姿
（女児 K.O.は，以下の会話の前に雪の結晶が描きたいと話している）
女児 Y.S.「雪とか，結晶とかさ，降ってる絵とかどう？」／女児 N.A.「N.A.さっき何が書きたいって言ったと思う？」(→女児 K.O.）／女児 K.O.「氷！」(→女児 N.A.）／女児 O.R.「O.R.は？」(→女児 K.O.）／女児 K.O.（くびを振る）(→女児 O.R.）／男児 I.A.「僕雪だるまー！」／**女児 N.A.「(女児 O.R.は）雪だるま，ここ（女児 K.O.と女児 Y.S.）は一緒にやる？」(女児 O.R.を指した後，女児 K.O.・女児 Y.S.を指す)**／女児 N.A.・男児 I.A.・女児 K.O.（女児 Y.S.の方を見る）／男児 I.A.「氷？」(→女児 Y.S.）／女児 Y.S.「…雪の結晶」／男児 I.A.「すっごー！」／**女児 N.A.「２人（女児 K.O.と女児 Y.S.）で雪の結晶にしたら？」**／女児 K.O.「うん，二人で描こう」（→女児 Y.S.）／女児 Y.S.（うなずく）　(201X/01/26)

事例２は，何を描くかについて話している場面である。女児 N.A.の下線部の発言に注目すると，女児 N.A.は，女児 K.O.が雪の結晶が描きたいと言っていたことと，女児 Y.S.の「雪とか，結晶とかさ，降ってる絵とかどう？」という発言から，女児 K.O.と女児 Y.S.は，目的が同じであることを理解し，一緒に描くことを提案していることが窺える。女児 N.A.は，グループの友達の意見をまと

めるという働きかけをすることができており，女児 N.A.の発言をきっかけに，他児には「一緒に」描くという意識が生じ，共通の目的を見出し，協力しようとしていることが読み取れる。

（３）普段の生活との関連

事例３．普段の生活から冬に関する物を連想する様子
実践者「さっき何って言ってたかな，みんな」／女児 K.O.「え～，なにがあるの？雪の結晶以外…」／女児 N.A.「え，かまくらとかー」／女児 K.O.「うーん…（かまくらは描きたくない様子）」／**実践者「今日，何見た？」**／女児 K.O.「霜！」／女児 N.A.「氷とかー」／女児 O.R.「霜！霜描くー！」／女児 K.O.「霜，霜！」／女児 N.A.「で，氷とか」／女児 K.O.「で，お野菜描く」／女児 O.R.「お野菜描く！」　(201X/01/26)

事例３は，冬に関する物を子どもが連想しようとする場面である。下線部で実践者は「今何を思いついていたか」ということを尋ねた。結果，女児 N.A.のかまくら以外の着想は出ず，他児もその着想に興味を持つ様子は見られなかった。その後実践者が波線部のように「今日何を見たか」という尋ね方に変えたところ，霜や氷等すぐに冬に関する物を連想することができている。さらに，その日園にある畑で霜が見られたことから，野菜という着想も生まれた。「冬」という抽象概念で考えるのではなく，子どもが実際にした体験に考えを向けることで，より豊かな発想や表現へ繋がるということが理解できた。保育者は，子どもが豊かな発想や表現ができるように，普段の生活や子どもが体験したことを遊びと十分に関連させる声掛けや援助を行う必要があると考えられる。

（４）空間把握の認識の違い

事例４．絵の向きに関心を持つ姿
女児 N.A.「なんで上に～があるん？（女児 Y.S.が描いた２つの絵の向きが違っている）」（→女児 Y.S.）／女児 N.A.「なんでこう向きなのにこう向きなん？」（→女児 Y.S.）　(201X/01/26)

事例４は，女児 N.A.の，女児 Y.S.が描いた絵についての発言である。女児 N.A.は，他の文字や絵に対して，女児 Y.S.が描いた絵が，横向きになっていることが気になる様子であった。女児 Y.S.は，自分が座っている場所を基準に上下を判断しており，上下の空間の意識があまりないのに対し，女児 N.A.は，文字や他の絵の向きに合わせて上下を判断しており，上下の空間をしっかりと意識していることが理解できる。女児 N.A.は向きが違うことに違和感があり，それにより思いきり楽しむ事ができていなかったように感じる。実践者の援助として，それぞれが自分なりに工夫して描こうとする様子を認めながらも，向きが違うことによる違和感を取り除き，イメージを共有してより一緒に双六を作っていると意識できるような援助が必要であったと考えられる。共同造形制作の際，空間認識の違いも含め，それぞれの様子を認め，かつイメージや目的の共有をすることができるよう，援助を行うことが重要であると推察される。

（５）双六の主題設定とその援助

第２回の活動（双六制作）では，グループごとに子ども同士で話し合う姿や協力しようとする姿を捉えることができた。また,「冬」という主題に対しても，園庭にある畑に降りた霜を観察したり，冬に関する絵本を読んでもらったりした経験から，多くの着想が生まれ，楽しんで双六制作に取り組む姿を観察することができた。一方で，それぞれが個人の描きたいものをただ描いているだけという場面も見られた。同じ「冬」という主題でも，屋内をイメージしてこたつ等を描こうとする子どももいれば，屋外をイメージして雪だるまやかまくらを描こうとする子どももおり，イメージにずれが生じ，そのことに対し不満を感じる子どもの姿が見られた。４歳児学級の子どもにとって，主題に沿いながらイメージを共有し，１つの作品を協力して作成することは，やや難しいことであったと推察される。よりイメージや目的を共有しながら遊びに取り組むには，実践者の援助がさらに必要であったと考える。友達が描いたものを伝える等，同じイメージや目的を持って取り組むことのできる声掛けや関わり等の援助をより積極的に行うことで，イメージを共有しながら遊びに取り組むことができ，子ども同士の関わりもさらに促進されると考える。

（６）子ども同士の関わりを増やす実践者の援助

双六制作の保育を行う中で，実践者が子どもの側にいると，子どもは実践者に向かって話しかけることが多く,友達に関わろうとする姿が少ないと感じた。そこで，実践者が介入した場合と介入していない場合の子どもの発言の違いに着目し，子ども同士の関わりを増やすための保育者の援助について考察する。

表２．実践者の介入の有無による子どもの発言の違い

	実践者の介入あり		実践者の介入なし	
	発言数	割合	発言数	割合
子ども→子ども	54	14%	86	57.0%
子ども→実践者	51	13%	1	0.7%
対象者なし	268	72%	65	43.0%

（注：「実践者の介入なし」は，実践者が３グループの側にいない場合と，実践者が側にいるが，子どものみの発言が 20 以上続く場合である。）

表２は，実践者が介入した場面と，介入していない場面における子どもの発言の対象者の違いについてまとめたものである。「子ども→子ども」を比較すると，発言数，割合の両方が「介入なし」の場合に多くなっている。また，「介入あり」の場合，「子ども→子ども」と「子ども→実践者」の差はほぼ見られないが，「対象者なし」の発言が多く，特定の相手とやりとりをするよりも，自分の思い付いたことを発言することや，実践者を中心にお題決め等の話を進めていくことが多かった。これらの結果から，今回の双六制作では実践者が介入していない時の方が子ども同士の関わりが促進されていたと考えられる。このこと

から，実践者は子どもから少し距離を置いて見守ることが，子ども同時の関りを増やす上で重要であると指摘できる。

一方で，実践者が介入していない時，子どもだけでは，意見がまとまりにくい様子も見られた。例えば,「富士山」と「テント」は，冬という主題に合っているのか，子どもだけで結論を出すことができず，そのまま他の事に興味が移ってしまう場面があった。「富士山」と「テント」のイメージが共有されにくい状態であったと言える。子どもの様子を見守る援助，遊びの中に入り，実践者の援助が必要な場面を見極めて声を掛ける援助の両方を行う必要がある。また，今回の双六制作では「介入あり」の場合,「対象者なし」の発言が多かったが，このような援助をさらに適切に行っていくことで，実践者が介入している場面でも子ども同士の関わりを増やすことができると考える。

３　第３回の活動（双六遊び）と分析

（１）自分達で作った双六遊びの楽しさ

第３回の活動では，ねらいを「友達と一緒に自分たちで作った双六で遊ぶ楽しさを味わう」とした。表３は，第１回と第３回の活動における子どもの発言を比較したものである。保育時間に差があるため，発言数ではなく,「思ったことを伝える発言数の割合」で比較した。「思ったことを伝える」とは，具体的には，前に出ている友達の様子について発言したり，さいころの数字が大きいことに喜んだり等をする姿のことである。

表３．第１回と第３回の活動（双六遊び）における子どもの発言の違い

	第１回	第３回
全ての発言数	134	112
思ったことを伝える発言数	21	30
思ったことを伝える発言数の割合	16%	27%

第１回は 16%であるのに対し，第３回は 27%であった。このことから，第３回の方が，子どもにとって，友達や実践者に思ったことや感じたことを伝えやすい状況であったと推察される。その理由として，自分たちで作った双六で遊んだことから，より双六への興味や関心が高まったことが考えられる。Ｚ保育園の保育者が「緑の字で何て書いてあるの？」と尋ねた場面では，その字を書いたグループの子どもが,「雪のお手玉だよ！」と一生懸命に伝える様子が観察された。このように，自分達で考えて描いた双六が注目されたり，他のグループが自分達の描いた升目に止まったりすることで，嬉しさを感じ，満足感を得ることができ，自分の思ったことを伝えようとする機会が増加したと考える。また，その他の理由として，第１回の活動の経験から，双六遊びのルールが初めから理解できていたこと，実践者のＺ保育園訪問が打ち合わせも含め４回目であったことから，子どもとの信頼関係が第１回より深まっていたことが考えられる。これらのことから，第３回の双六遊びでは子どもの自分の思いを伝え

る発言が増え，周りの友達と思いを共有するきっかけになったと言える。

（２）友達の姿から遊びの楽しさを知る

双六の升目には，例えば，「ねずみのまねをする」のようなお題が書いてある。しかし，時には恥ずかしがったりやり方が分からなかったりすることによって，お題を達成することができない場合があった。そのような時は，周りの友達が手本を見せたり，一緒にやってみたりすることで，「お題」に取り組もうとすることができた。子どもは友達の様子に気付き関心を持つことで，より遊びの楽しさを味わうことができると考えられる。保育者は，子どもが友達に関心を持つことができるよう，友達の様子に注目するきっかけになる援助を行っていくことが重要であると考える。

（３）作った物で遊ぶ際の援助

第３回の活動（双六遊び）では，第１回の活動の経験からルールが定着し，自分達で作った双六で実際に遊ぶことで，より遊びに対して意欲的になり，楽しむ姿を見ることができた。実践者に自分のグループが作った双六について紹介する姿も見られ，作った物で遊ぶことができる嬉しさや満足感から双六遊びに対する意欲がより高まったと考える。また，止まった升目について友達と話す姿も多く見られ，楽しい雰囲気であった事から，友達同士の関わりも促進したと考えられる。このような関わりをさらに増やすには，保育者の援助が重要である。双六のゲームを進めながらも，実践者が，工夫して作った点等を認めたり紹介したりすることで，子どもはより満足感を得ることができ，また他のグループに対しても興味を持つことができ，周りの友達と気持ちを共有するきっかけになると推察される。このような援助を積極的に行うことで，子ども同士の関わりをより促進することができると考える。第３回の活動で使用した双六は，図２に示す通りである。

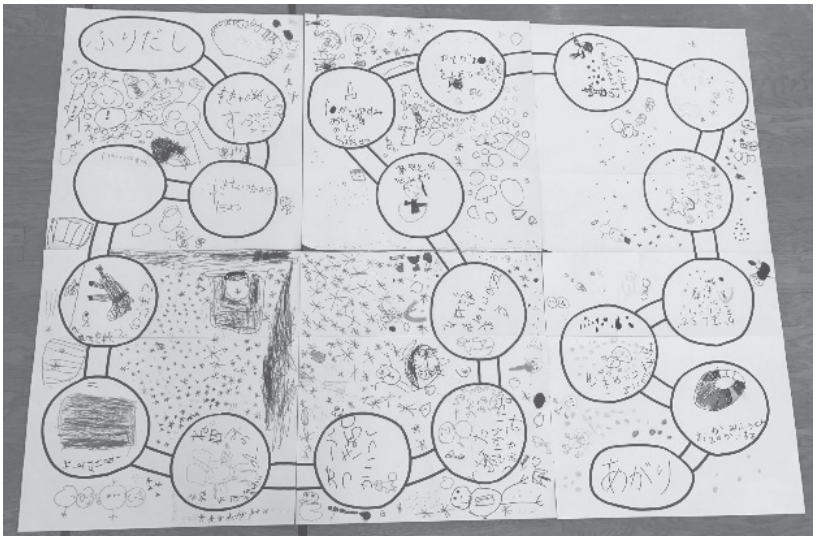

図２．第３回の活動（双六遊び）に使用した双六

Ⅲ　造形の視点から見た共同造形制作の意義と指導の留意点

１　保育における造形の視点から見た共同造形制作の意義

共同造形制作は，１つのテーマに沿ってアイデアを共有しながら活動を進めていく中で，自分では思いつかない他者のアイデアに触れ，活動が発展していくところに面白さを見出すことができる。時間と場を共有し，友達の表現を間近で見て自分の表現に取り入れたり表現方法を一緒に考えたりすることで，新しい表現方法を発見できる点に教育的意義があると言えるだろう。テーマは決まっていても，一人一人の感性によって感じたり考えたりすることは異なる。「こんなものを作りたい」と意見を出し合う中で，自分では思い付かない素材や方法を選ぶ新鮮さにも触れるだろう。やってみると意外に面白かったり，楽しめたりすることもある。アイデアはあってもそれを形にするのが難しい時，子どもならではの思い付きがきっかけとなり，面白く発展していく可能性も想定できる。お互いに刺激を受け合いながら作品を作りあげることで，普段の自分一人で行う表現とは異なる楽しさを味わえる過程に意味があり，表現や遊びの幅の広がりを期待できる。

また，通常は視覚的にも大きな作品になることが多く，楽しい雰囲気の中で行う活動が友達との関わりを促し，みんなで協力してやり遂げたという大きな達成感や満足感を味わうことができる。さらに，「もっと遊びやすい」「もっと面白い」を目指すための試行錯誤の機会にもなり得ると同時に，面白いと思えば集中して取り組むため，集中力や非認知能力の育成も期待できる。共同造形制作は，心情・意欲・態度を育てる幼児教育において，そのような経験を積むための１つの活動としても意義がある。

共同で行う造形制作は，造形活動に戸惑いや躊躇，消極性等を見せる子どもにとっては,自分ができることから始められ,楽な気持ちで活動に参加できる。内容によって，友達に助けてもらったり反対に手伝ってあげたりする経験ができる。その中で，お互いの得手不得手を含む特性が分かるようになり，リーダーになる子ども，友達のサポートをする子ども等，得意なことを活かしながら自然と役割分担をして活動する様子も見られるだろう。そのような姿やそれぞれの特性を認められることは，自信に繋がると考えられ，一方で友達関係においても，友達に対する見方が変わり，関係が広がったり深まったりする機会になる。連携を伴う部分が多ければ多いほど，共同で制作することの意義が大きいと言えるだろう。

このような作品における表現には，描画や工作にとどまらず文字が出現することも珍しくない。子どもはそれまでの経験から，遊び方の説明や表示等に，絵だけではなく文字表記をする必要があることを知っている。書字に興味を持ちにくい子どもが，そういった遊びの中で文字に対する興味や関心を自然に持つきっかけになることが望ましい。

最後に，共同造形制作は，今回の事例のように作品完成を目指すだけでなく，完成後に作品によってはその作品で遊ぶことができる点をメリットとして挙げ

ることができる。例えば，双六遊びの他にもどんぐり転がしや巨大迷路，お化け屋敷等の数々の遊びが想定されるが，その場合には，耐久性について考慮する必要がある。既製の玩具と比べ，自分たちで工夫して作った作品には愛着もあり，遊びが上手くいかない場合や不具合を自分たちで改良できるのも，魅力の１つであると言えるだろう。

２　共同造形制作における指導の留意事項

共同で造形制作を行う際の留意事項として，次の３点を挙げることができる。先ず，テーマの設定において，１人ではできないことやみんなでやった方が盛り上がるテーマを選定することである。子どもの発達過程や実態に合わせ，興味や関心はどこにあるのかを把握し，実現可能な方法を模索した上で活動に臨むことが必要であろう。

次に，活動に入る前の導入は極めて重要である。子どものイメージをどのように膨らませ，共有し，表現の多様性を伝えながらそれを形にしていくのか，保育者の感性と指導力が求められる。共同制作は，目的やテーマを共有して，みんなで１つのものを作るという意識や感覚を持っていないと意味をなさない。みんながその場にいるだけで，それぞれが好きなものを作るのではなく，自分が作ったものが全体の一部になるという意識が持てるような援助が重要となる。そして，実際の制作の場においては，保育者は進捗状況を十分把握し，子どもの考えや思いを理解することが不可欠である。また，活動が発展するための期待や楽しさが持続するような働き掛けも必要だろう。一方で，保育者が自身の考えやイメージを強く持ち過ぎていたり作品の出来栄えを気にし過ぎたりすると，子どものための活動になりにくくなる。活動のねらいを改めて認識し，子どもの主体性を重視した保育者の援助に十分な配慮が必要である。試行錯誤することに意味があることを念頭に置き，子ども同士が活発に意見交換できる場を設定すること，また，提案や助言はしても決定権は子どもに委ねる姿勢を忘れてはいけない。十分な時間をかけてじっくりと子ども同士で考えられるような経験が，学びの深化や発展に繋がっていくと考えられる。

最後に，様々な表現の可能性を想定し，子どもが自身で考えて選んだり試行錯誤したりできるような多種多様な材料や素材，用具等の豊富な物的環境，時間と空間を準備することが重要である。持ち寄り式の作品に仕上げる，寄せがき式で１つの作品を完成させる，寄せがきを持ち寄り式で完成させる等，テーマに合った様式選びは熟考の必要がある。それによって環境構成も異なるだろう。制作が大きくなればなるほど進捗状況を把握しにくい。それぞれが単発の表現や活動にならないように，部分と部分とをつなぐ保育者の役割が重要となることからも，制作の規模に合わせた人的環境としての保育者の配置も課題である。いくつかのグループに分かれて制作を行う場合には，主担当の保育者以外に補助の保育者が存在すれば，指導がしやすいだろう。

共同で制作した作品は，個人の作品とは異なり，個々が持ち帰ることができない場合が多い。最終的に作品をどうするかについては，発表会の背景や大道

具等に活用する，思い出として一部でも部屋の装飾にする，ごっこ遊びに利用する等，子どもと話し合いながら決めることが望ましい。愛着のある作品なだけに，子どもの納得がいく方法を検討することが望ましいと考える。

Ⅳ　人間関係形成能力を培う保育実践

１　共同造形表現活動に取り組む実際の姿とその援助

双六遊びによる，共同造形表現活動の実践を振り返って，周りの友達の発言や絵を描く様子に関心をもちやすい環境下にあったことで，友達の様子から自分自身の発想を広げ，自分なりの工夫をしながら造形遊びを楽しむ子どもの姿が多く観察された。共同した活動を行うことで,『幼稚園教育要領解説』で求められている，遊びの中での必要性から，子ども自らが色や形にこだわり，工夫して，描いたり，作ったりする姿に子どもが向かいやすくなることが言える。この姿に向かうことができるようにするための援助としては，保育者が，子どもに他の子どもの様子を伝えたり，作った物に対して十分に認めたりすることが重要である。今回の保育実践では，子どものみでは描きたい場所のイメージが定まりにくかったことから，実践者がそのイメージを共有できるようにするための援助が求められた。年齢や発達によっては，周りの友達の様子に子ども自らは気付きにくい場合もあるため，保育者を介して子どもが友達の様子に興味をもち，発想をより広げることができるように援助を行っていかなければならない。

R.Caillois（1958）は，遊びを「アゴーン（競争)」「アレア（機会)」「ミミクリー（模擬)」「インクリス（眩暈)」の４つの主要項目に区分できると提案した[(3)]。本実践の双六遊びは,「アゴーン」と「アレア」が結びついたものであると言えよう。さらに，Caillois の遊び理論から今回の双六遊びについて評価すると，第１回，第３回の活動における遊びでは,「不確定であることによる緊張感」「規則があること」「挑戦したいと思うことのできる難易度であること」[(4)]という性格があったと考えられる。双六という遊びを設定することで，升目をいくつ進むことができるか，どんな升目に止まるか分からないという不確定さによる緊張感，ルールがあることによる規則性を得ることができたと考える。また，Ｚ保育園の子どもが日頃取り組んでいるボールつき，お手玉，あやとり等を升目のお題の中に取り入れたことで，お題に挑戦してみようと思う事ができたと考える。第２回の活動（双六制作）では，１枚の画用紙の中に自分達の表現したいものを描くという活動の枠組みを設定したことで，共通の目的を持って主体的で自由な活動ができた。このような遊びに必要な要素を満たす保育を設定したことで，子どもは遊びを楽しみ，面白さを感じることができたと考える。

２　人間関係形成能力を培う子どもの姿とその援助

双六遊びの実践の中で，多くの子ども同士でのやりとりが見られた。自分の描きたいものを友達に伝えようとする姿や，それに対し自分の主張をしようと

する姿，友達の描いたものや発言から自分のイメージを膨らませ，描いたり発言したりする姿等，様々な姿が見られた。『保育所保育指針解説』（2018）からは，削除されてしまったが，『保育所保育指針解説書』（2008）には，「おおむね４歳」の発達過程の説明の中に，「主張をぶつけ合い，やり取りを重ねる中で互いに合意していく」(5)という文言を確認でき，本実践における共同した双六の制作と遊びに取り組む４歳児学級の子どもの姿と重ね合わせることができる。また，『幼稚園教育要領解説』（2018）の領域「人間関係」に示されている，「イメージや目的を共有し，それを実現しようと，幼児たちが，ときには自己主張がぶつかり合い，折り合いを付けることを繰り返しながら，工夫したり，協力したりする楽しさや充実感を味わう」(6)という姿にも向かうことができたことが考えられる。

一方で，自分の気持ちを伝えたり，相手の気持ちを聞いたりする姿が見られたが，そこからさらに共通の目的に向かって協力し合う場面は少なく，４歳児学級の子どもにとってやや困難であったことが窺える。友達と協力して１つの大きなものを作るという内容の実践であったことから，共通の目的を意識できるようにするために保育者による適切な援助が必要であると考える。援助の１つとして，保育者による声掛けが考えられるが，声掛けをする上で，子ども同士で考えを伝え合っている場面では見守り，まとまりにくくなった場面など援助が必要な場面を見極め，保育者が介入していくことが重要である。また，声掛けの援助以外にも，環境構成，保育の流れ等も，子どもが楽しく周りの友達と関わり，共通の目的を持って協力したり工夫したりできる方法を考え，実践する必要がある。

また本論は，４歳児学級を対象とした保育実践であったが，発達過程によって子どもの人間関係の姿は様々であるため，３歳児学級や５歳児学級における子ども同士の関わりとその援助について考える必要がある。

Ⅴ　子どもの人間関係形成能力についての考察と今後の実践課題

本論では，人間関係形成能力を培う活動の１つとして，造形表現活動に注目したが，領域「表現」の活動では，自分の思いを言葉以外にも様々な方法で表現することができ，コミュニケーションのきっかけとなり得ることや，「表現」と「人間関係」など，領域が相互に関連して保育が行われることを再確認した。また，共同造形制作の保育実践を行うに当たって，不確定であること，挑戦意欲を持つことができるもの，目的を考えないこと等が遊びをする上で重要であることが考えられた。さらに，人間関係形成能力を育む造形遊びを考える上で，面白さに加え，共同造形制作を行う際の条件や，それぞれの年齢の人間関係の発達について理解することが大切であることが判明した。

双六遊びの共同造形制作を実際に行い，遊びの中での必要性から，子どもが周りの友達と関わろうとする姿が見られた。子どもが日々の遊びを楽しむ中で，その楽しさを友達と共有し合ったり，協力しようとしたりし，少しずつ人間関係形成能力が育まれていくのではないかと感じられた。保育を行う中で，友達

と気持ちを伝え合い，協力したり，一緒に考えて工夫したりする機会を作ることの必要性を確認することができた。また，今回の実践では，保育者の援助の１つとして「見守る」という援助が大切であることが明らかになった。子ども同士のやり取りの全てに保育者が関わろうとするのではなく，子どもの姿を見守り，子どもだけでは伝え合ったり共有したりすることが困難な場合等を見極めて関わっていくことも大切にしていかなければならないことが考えられる。そのためにも，子どもの発達や実態を理解し，子どもに「こう育ってほしい」という保育者の願いを持って子どもと関わることが必要であると考える。

子どもの人間関係形成能力を培うための保育について考える中で，幼児期における人間関係の重要性，遊びの中で子どもがどのように人間関係を学ぶのか理解することができた。本論の実践では，対象を４歳児学級とし，造形表現活動に焦点を当て保育実践を行ったが，今後，他の年齢における人間関係形成能力，音楽表現など他の表現遊びによる活動や，領域「表現」以外の活動と人間関係形成能力の関連についても理解を深め，園で生活する中で経験する様々なことからどのように人間関係形成能力を培うのか，検討していく必要がある。また，子どもが楽しく遊びに取り組み，その中で人間関係形成能力を培うことができる保育者の援助についても，さらに理解を深め，考えていかなければならない。

参考・引用文献

(１)山口実梨・髙橋慧・馬場訓子・渡邊祐三・髙橋敏之：「保育施設における子どもの人間関係形成能力を育む共同造形制作のための基礎的研究」，『岡山大学教師教育開発センター紀要(10)』，259-271 頁，2020 年.
(２)増川宏一：『すごろくⅡ』，法政大学出版局，174-208 頁，1995 年.
(３)Caillois,R.：Les Jeux et les Hommes，Gallimard，1958 年.（清水幾太郎・霧生和夫（訳）：『遊びと人間』，岩波書店，19-39 頁，1970 年.）
(４)前掲著(3)，15-55 頁．該当箇所を要約した.
(５)厚生労働省：『保育所保育指針解説書』，フレーベル館，50 頁，2008 年.
(６)文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館，176 頁，2018 年.

Sugoroku Play through Collaborative Molding Creation to Develop Skills to Establish Relationship among children in 4-Year-Old Class of Nursery School

YAMAGUCHI Minori*1, TAKAHASHI Kei*2, BABA Noriko*3, WATANABE Yuzo*1*4, TAKAHASHI Toshiyuki*5

We can consider that one of activities to develop skills to establish relationship is collaborative molding creation. Collaborative modeling creation is a large piece of work that cannot be created by a single person, and it is desirable to set up a "Yosegaki type" of creation play that requires a lot of inspiration. Accordingly, we conducted Sugoroku play as a detailed nursing practice idea to verify its effectiveness in developing skill to establish relationship and considered the teaching and support methods required of childcare-givers. Sugoroku was made in an environment where children were able to pay attention to what their friends said and did, and they were able to devise colors and shapes through discussion. Moreover, from the coincidental nature of Sugoroku play and the necessity of making rules, we could say that it was an activity to be deeply involved with friends through fun play adapted to the developmental process. In assisting childcare-givers, it was important to encourage children to share images and to watch them without intervention by childcare-givers in developing relationship among children.

Keywords：Nursery school, 4-year-old class, Skills to establish relationship, Collaborative molding creation, Sugoroku play

*1 Minan Manmaru childcare center
*2 The Major of Child Education, The Department of Music, Sakuyo Junior College of Music
*3 The Department of Childhood Education, The Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University
*4 The Joint Graduate School (Ph.D. Program) in Science of School Education Hyogo University of Teacher Education
*5 Graduate School of Education, Okayama University