

子どもの活動をデザインする

— 幼稚園の遊びコーナーづくりを通じた学生の学び —

東村 知子

奈良文化女子短期大学

Designing Activities for Children: Learning Experiences through Designing Play Corners at Kindergarten

Tomoko Higashimura

Narabunka Women's College

大学の授業において、幼稚園での子どもの活動をデザインするという経験を通じた学生の学びから、子どもの活動をデザインすることについて考察した。学生によるデザインおよび実践のプロセスを、プランの作成、修正、試行、ふりかえりの4つの時期に分けて整理し、以下の6つの観点を導き出した。①遊びをデザインということは、多様な要素を考慮に入れ、その一つひとつに対して作り手としてどうあってほしいかという意図を含ませることであり、②対象となる人に合わせてデザインすること、③環境を整えること、が重要になる。④デザインに携わる者はさまざまな条件に直面するが、それは可能性を切り開く一方で、制約ともなりうる。さらに、活動の発展を可能にするデザインであるためには、⑤子ども自身が活動にかかわることのできるような仕組みをつくり、⑥単なるおもちゃや遊具でなく、子ども同士のかかわりや子どもの学びをデザインすることも必要になる。

キーワード：子どもの活動、デザイン、幼稚園、遊びコーナー、大学生

1. はじめに

大学の授業の一環として、学生たちが、幼稚園での子どもの活動（遊び）を実際にデザインし、試行した。本稿では、この経験から学生（および担当教員である筆者自身）にどのような学びがあったのかを明らかにすることを通して、子どもの活動をデザインするとはどのような営みであるかを考察する。

2. 授業の概要

2.1 授業の概要

本研究で取り上げる「子ども活動デザイン論」は、2010年度よりA大学に新設された科目であり、後期（2010年10月～2011年2月）に開講した。講義では、発達生態学¹⁾を理論的基盤とし、子どもの参画を促す活動デザインの実際について、デザインを構成するメディア、空間、システムなどの観点から論じた。これらの観点をふまえ、幼稚園を想定した遊びコーナーを学生自身がデザインし、試行し、評価するプロセスを通して、一連のデザイン活動を体験的に理解することを目的とした。

活動デザインの体験は、A大学附属幼稚園の協力を得て行った。幼稚園からは、園児にとって生きた素材とするために、学生が実際に子どもたちの遊びの様子を見学し、園にどのような遊具や環境があるかを知ったうえで準備すること、可能であれば園にあるものを使って新しい遊び方を提案することが要望として出された。また、第5回に実施した、園の事前見学および副園長への相談の場では、前もってアナウンスをするなど、園児に期待を持たせるような工夫をすること、および各グループの活動の間のつながりを持たせることを助言された。

2.2 年間の流れ

授業の実施内容は、以下に示すとおりである。幼稚園の行事や時期を考慮し、学生による遊びコーナーの試行は9回目の授業で実施することになった。そのため、事前の講義はオリエンテーションを含めて3回のみとし、後の5回はすべて準備にあてた。第10回、11回でグループごとの発表と反省会を行い、個人ごとのレポートを課した。第12回以降は、通常の講義を行った。

第1回	オリエンテーション	授業の説明、子どもの活動を考える視座としての環境、環境をデザインするという視点、子どもの発見を生み出す余地（＝あそび）を残すことの意味
第2回	講義	子どもの遊びと遊び場、仙田（2009）によるあそび空間の分類
第3回	講義 グループ分け	受講生の遊び調査の結果、あそびを見る視点、実施する園の園庭の紹介
第4回	グループ作業	プラン作成
第5回	グループ作業	準備・制作
第6回	事前見学	各グループのプランについて副園長に相談
第7回	グループ作業	相談にもとづいてプランを修正し、準備・制作
第8回	最終確認	準備・制作の続き、園児に配布する招待券（地図）づくり
第9回	実施当日	グループごとに遊びコーナーづくり
第10, 11回	発表・反省会	グループごとに発表
第12回以降	通常の講義	詳細は省略

2.3 グループと活動内容

受講者数が51名と多かったため、活動は午前と午後の2回、4グループずつにわかれて実施することにした。グループの人数は5～8名であった。グループごとの最終的な活動内容は以下のとおりである。

グループ	遊びのタイトル	遊びの概要
午前	A さかなつり	磁石つきの釣りざおで、クリップをつけた魚を釣る。釣った魚は子どもが顔を描いて、段ボールで作られたトンネルの中に貼る。
	B ひみつぼっくす	さまざまな手触りのものが入った段ボールの中に手だけを入れ、感触を楽しんだり、何が入っているかをあてたりする。
	C ひみつきち	段ボール製の秘密基地で自由に遊ぶ。基地の壁に絵を描く。
	D おばけやしき	築山のトンネルをおばけやしきに見立てる。最初は学生がおばけになるが、制作コーナーを設け、子どももおばけになることができるようにする。
午後	E いとでんわとたからさがし	子ども用のプールに大量の落ち葉を入れ、宝探しをする。新聞紙を使って服を作る。紙コップの糸電話で遊ぶ。
	F にじのみち	園庭に石灰で線を描き、遊具を配置して道をつくる。
	G ぼーるでごーる	築山の上から段ボールで作ったゴールをめがけてボールを転がす。
	H でんしゃごっこ	段ボールで作った電車と駅で自由に遊ぶ。

3. 活動のプロセス

以下、学生のレポートと授業記録をもとに、各グループの活動デザインのプロセスの概略を、①当初の計画、②副園長からの助言を受けてのプランの修正、③活動当日、④事後のふりかえり、の4つの時期に分けて示す。なお当日、午前は4つのグループすべてが、園庭から少し離れた3歳児遊歩場を使って行ったが、午後は、Gグループのみが3歳児遊歩場を使用し、EグループとFグループは園庭で行った。Hグループは、子どもたちが3歳児遊歩場のほうへ行くこともあったが、園庭を使用していることが多かった。当日（12月初旬）は風が強く、寒い一日であった。園児たち一人一人に、招待状を兼ねた「あそびの地図」を用意し、園で事前に配布してもらっていた。地図をもって各コーナーに遊びに行くこと、その地図にシールを貼ってもらえるということにした。

3.1 Aグループ 「さかなつり」

3.1.1 当初の計画

自分たちが子どものころの遊びについて話す中で、子どもは狭いところに入ったり潜ったりすることが好きだということに思い当たり、トンネルにさまざまなものをぶら下げたり飾り付けたりすればおもしろいのではないかと考えた。初めは築山のトンネルを使うことを考えていたが、Dグループと重なるため、段ボールでトンネルをつくり、水族館に見立てることにした。子どもが入れるくらいの大きさの

段ボールを3つつなげ、内側に青いごみ袋を貼り、その上に画用紙で作った魚や海藻を飾りつけた。段ボールには穴を3か所あけ、光が入るように工夫した。外側は白い模造紙で覆い、魚や海藻、タコなどを貼りつけた。

3.1.2 プランの修正

副園長から、トンネルを通り抜けることは確かに楽しいが、遊びがそこで終わってしまうこと、子どもたち自身が手を加える余地がないことを指摘され、たとえばトンネル内に自分が作った魚が貼ってあると、通り抜けることも楽しくなるのではないかとの提案があった。また魚作りをするならば、3歳児はまだはさみを使うことが難しいため、前もって魚の形に切ったものを用意しておくこと、その際、子どもが作りやすい大きさを考えることを助言された。副園長の意見を受けて、魚つりを加えることにした。釣り堀には、幼稚園にある小さなビニールプールを使用することにし、釣りざおは、割り箸にタコ糸を結び、糸の先に丸い小さな磁石をつけて作った。自分が釣った魚に顔を描いて水族館に飾るという活動の流れを考え、水族館と魚つりという2つの遊びを関連づけた。3歳児でも絵を描きやすいように大きめの魚も用意した。すべてを同じ魚の形にするのではなく、イルカやマンボウなども作った。

3.1.3 活動当日

思った以上に多くの子どもが遊びに来たため、用意していた釣りざおが足りなくなった。しかし、取り合いになることはなく、順番を待ち、譲り合って遊ぶ姿が見られた。釣り堀のビニールプールの側面が安定しなかったため、中が空洞になった大型ブロックを4つ使って支えにしたところ、子どもたちはそれを自分が釣った魚を入れる容器として使うようになった。はじめのうちは、学生の誘導にしたいが、トンネルをくぐり、魚を一匹釣るとそれに顔を描いてトンネルに貼るという流れができていたが、途中から魚つりだけを続ける子どもが出てきて、どれだけ多く釣れるかという競争も始まった。一人の子どもがたくさんの魚を釣って容器にため込んでしまうため、魚が少なくなり、子どもたちに声をかけて放してもらわなければならなかった。

3.1.4 ふりかえり

子どもたちは魚の入った釣り堀を見てすぐに遊びはじめた。魚つりは、園児たちが以前にも経験しており、慣れ親しんだ遊びであった。釣った魚の数を競うなど、子どもたちから新しい遊び方も生まれた。子どもたちが積極的に遊びに参加した理由としては、トンネルをくぐる、魚を釣る、魚に顔を描く、トンネルに貼りつけるという複数の段階を用意したこと、子ども自身が工夫する余地があったことの2つが考えられる。魚の大きさを変えたことは、絵の描きやすさよりもむしろ、釣るときの難易度に影響を及ぼしていた（大きいほど、重いため難しくなる）。また、磁石が小さい上にセロハンテープを巻きつけたため、磁力が弱まって釣り上げることが難しくなっていたが、そのことでかえって子どもたちは飽きずに遊び続けることができたのではないかと考えられる。

遊びを通して、さまざまな子どもの姿、子ども同士のやりとりを見ることができた。友だちが早々と釣れたのに自分だけなかなか釣れなかったある女の子が、手で魚をつかみ、釣りざおにつけて友だちに

見せに行ったが、その後ふたたび釣り堀に戻り、今度はルールを守って魚を釣ろうとしていたというエピソードや、釣れずに困っている子どもに対して、「釣りざおを魚のどこに近づけたら釣れるかな」と声をかけると釣れるようになり、少しの声かけが、子どもが自分で考えるきっかけを生み出すことを実感したというエピソードが、学生から紹介された。

改善点として、釣りざおや魚の数を増やすことが挙げられたが、釣り堀がそれほど大きくなく、一度に遊べる人数に限りがあったこと、子ども同士で自然に譲り合いが生まれていたことを考えると、釣りざおはやや足りないくらいでよかったともいえる。一方、水族館のトンネルは子どもには小さく、特に5歳児は通りにくかった。子どもたちが作った魚をトンネル内に貼りつけることも難しく、せっかく貼っても通り抜けるときに見ることができなかった。魚を貼るのであれば、トンネルではなく、もっと貼りやすく見やすいスペースを用意したほうがよかったかもしれない。



図1 さかなつり



図2 ひみつぼっくす

3.2 Bグループ「ひみつぼっくす」

3.2.1 当初の計画

学生自身が子どものころにデパートでよく遊んだプレイコーナー（ボールプール）のイメージから、大型積み木やブロックを使って子どもが数人入って遊べるようなコーナーを作り、その中にたくさんのボールやさまざまな手触りのおもちゃを入れることを計画した。子どもたちに、全身でさまざまな感触を楽しんでもらいたいと考えた。しかし、具体的な中身を考えていくと、中に入って遊ぶには危険なものも多いことに気づいた。また、綿や毛糸などで試作してみたが、子どもたちが入れる大きさの入れ物をいっぱいするには膨大な量のおもちゃが必要であり、準備に長い時間を要することが、もう一つの問題として浮かび上がってきた。

3.2.2 プランの修正

副園長にも、安全性と、制作にかかる労力の問題を指摘された。狭い空間に多くの子どもが入ることによって混雑が生じ、誤って他の子どもを踏むなどして事故が起きかねないとのことだった。代わりに、当初からねらいとして考えていた「感触を楽しむ」ことを生かし、スケールを机2個分程度に縮小して、中が見えない大きな箱に手だけを入れて中身の感触を楽しみ、つかんだものが何かをあてるゲームにすることを提案された。子どもが、触れた感触をことばにすることも大切であると示唆された。

副園長の提案を受け、箱を2つ用意し、1つは綿の玉、毛糸、発泡スチロール、シュレッダーくず、

スズランテープのポンポンなど「やわらかいもの」、もう1つはスーパーボール、どんぐり、段ボールで作ったコマ、プラスチックのボールなど「形のしっかりしたもの」の箱にした。手のひらに触れたときの感触がおもしろくなるよう、中に入れるものを工夫した。また、子どもたちの興味を引くよう、箱の全面にカラフルな折り紙や子どもたちに人気のあるキャラクターの絵を貼った。両手が入る穴をあけ、手を出し入れする際にけがをしないよう、かつ中身が飛び出すことを防ぐために、シンクの排水口についているようなゴムパッキンをつけた。手を入れる穴の反対側にも穴をあけ、透明なプラスチックの板を貼った。のぞき窓をつけることで、何が入っているかわからないところに手を入れることを嫌がる子どもも安心でき、また「あれを取りたい」というねらいをもって遊ぶことも可能になると考えた。

3.2.3 活動当日

当日は、他のグループの遊びにおける子どもの動きを見て、箱を置く位置や方向を工夫した。はじめは、両手でそれぞれ同じ感触のものを取り出すなど、ルールを決めてゲームをすることも考えていたが、それぞれの子どもの自由な楽しみ方に任せることにした。箱の中身をいくつも取り出す子、中身を持って帰ろうとする子、手を入れて感触を楽しむ子、箱の外観に興味を持つ子など、子どもたちの遊び方はさまざまであった。副園長の言葉どおり、子どもたちは、「あったかい」「きもちいい」「やわらかい」「かたい」など、自分のもてる言葉で触った感想を表していた。

3.2.4 ふりかえり

子どもたちが取り出したおもちゃを戻さなかったため、箱の周囲が取り出された中身で散らかり、さらに強風で遠くまで飛んでいってしまった。子どもにうまく注意することができなかったこと、そもそもおもちゃを取り出してもいいことにするのか、取り出したものを戻してもらうにはどのような対応をすればいいのかなど、事前にしっかりと打ち合わせをしていなかったことが、反省点として挙げられた。箱が2つしかなく、同時に遊べる人数が限られていたため、子どもを待たせることになったことも反省点の1つであった。

3.3 Cグループ 「ひみつきち」

3.3.1 当初の計画

段ボールで作った秘密基地という、子どもたちの興味を引きそうな「特別な場所」を用意し、子どもたちがそこでどのように遊ぶのかを観察しようとした。限られた空間を子どもたちがどのように共有するのか、子どもたちの間でルールが作られていくプロセスを観察できれば興味深いと考えた。

3.3.2 プランの修正

副園長からは、基地の中でする活動、たとえばお絵かきや切り貼りができる材料があった方がよいとの提案があった。さらに、3歳児はまだ絵を描くことは難しいため、貼るものを用意すること、また寒い時期であることを考え、下にビニールシートを敷くことを助言された。そこで、段ボールの外側に紙を貼って子どもたちが絵を描きやすいようにし、色ペンや折り紙を用意した。出入り口を2か所設け、

子どもがスムーズに流れるようにした。あまりにも暗かったり狭かったりすると子どもが不安になるのではないかと考え、屋根はつけず、半分だけを覆うようにレジャーシートをかぶせることにした。子どもたちの遊びに変化をもたせる工夫が必要との意見から、シートを青と黒の2種類用意し、付け替えることで「朝」と「夜」を表現した。さらに、壁に穴をあけて窓をつくり外の様子が見えるようにする、子どもたちが中で活発に動いても壊れないよう強度を高める、などの工夫をした。

3.3.3 活動当日

秘密基地は築山の上に設置する予定だったが、斜面で不安定であること、保育室から遠いことから、3歳児の保育室に近い場所に設置することにした。遊びに来る子どもは、基地に「長くとどまる」子と、「すぐ出て行ってしまう」子の2タイプにわかれた。「ここはわたしのへやね」などという子どももいたが、場所を独占したり、ごっこ遊びに発展したりすることはなかった。入口と出口について、子どもたちの中から自然に、「入るのはこちらから」というルールができていた。先に入っている子どもが、後から入ってくる子どもに対して注意する場面もあった。

3.3.4 ふりかえり

当日になって場所を変更したことで、とまどう子どもが多かった。保育室のすぐそばに設置したことで、「秘密」という感じが薄くなったように思われた。計画では基地の外側に絵を描いてもらうつもりになっていたが、子どもたちは基地の中においてお絵かきをするほうが楽しそうであったため、その場で変更した。中で何をするのかと子どもに尋ねられることもあったことから、「(絵を描く以外に) 積み木ブロックやおままごとができるものを持ち込んでもよかった」、「(自分たちは) 子どもたちにどんな遊びを提供するかは考えたが、『デザインする』という視点が抜けていた」、「子どもたち自身が考えて遊びをさらに発展させることができるような工夫をすべきだった」、「(もしもう一度機会があれば) 空間をつくることよりも、その空間でどのような活動が生まれるかを重視したのを作りたい」、などが反省点として挙げられていた。秘密基地は本来、自分たちで作っていくところにおもしろさがあると考えられる。子どもたちが、与えられた基地を「自分のもの」にできるような何かが必要だったのではないだろうか。



図3 ひみつきち



図4 おばけやしき

3.4 Dグループ 「おばけやしき」

3.4.1 当初の計画

Dグループは、3歳児遊歩場の築山のトンネルを使って何かをしたいと考えた。学生自身がトンネルに魅力を感じていたこと、また、普段はあまり遊びに使われていないように思われたからである。園で実習経験のあるメンバーから、子どもたちはおばけが好きだという意見があり、おばけ屋敷に決定した。トンネル内には、画用紙で作ったおばけやコウモリ、がいこつ、クモ、スズランテープののれんなど、さまざまなしかけを用意することにした。はじめはトンネルの中を飾るだけの予定だったが、工作ができたほうが子どもたちは集まってくるだろうと考え、おばけのかんむりを作るコーナーを設け、おばけの形に切った画用紙と、頭につけるための輪ゴム付きのベルトをあらかじめ用意しておいた。

3.4.2 プランの修正

副園長から、季節感のある落ち葉を使うことと、混乱や事故を避けるために入り口と出口を明確にする（一方通行にする）ことを提案された。また、子どもたちが落ち葉などで滑って転倒しないように、トンネル内を清掃しておいたほうがよいとの指摘もあった。そこで、落ち葉を大きな水色のゴミ袋に入れておばけの顔を描き、天井からつるすことにした。また、入り口と出口を示す、いかにも怖そうな看板を作り、遠くからでも興味をもってもらえるようにした。

3.4.3 活動当日

遊びに興味をもってもらうため、学生自身がおばけのかんむりをつけ、青いゴミ袋をかぶって子どもたちの注意を引いた。すぐにとくさんの子どもたちが遊びに来た。子ども同士で脅かしあうなど、遊びに変化も生まれ、脅かされた子どもが大げさに悲鳴をあげるなど、トンネル内は常に盛り上がっていた。特にゴミ袋で作ったおばけは大人気で、子どもたちはパンチをして戦っていた。子どもたちが夢中でおばけと戦ったため、最初に飾っていたしかけは途中でほとんど取れてなくなってしまったが、それでも遊びは続いた。トンネルを楽しんだ子どもたちは、制作コーナーに移動し、おばけのかんむりを作ることに没頭し始めた。園児の作るおばけは独創的で、かんむりを作りながら、それがどんな力をもっているおばけなのか、どんな脅かし方をするのかを学生に説明する子どももいた。制作したいという子どもが予想以上に多く、スペースも道具も足りなかったが、子どもたち同士で譲り合っていた。用意していた材料はすぐになくなり、コウモリやおばけの服など、はじめから用意していなかったものを作りたいという子も出てきた。制作コーナーに子どもたちが集まって学生がそちらにかかりきりになってしまい、トンネルの中のしかけがほとんどなくなっても直しに行くことができなかったが、子どもたちが落ちているしかけを貼り直しに行ってくれた。最後の片づけでは、子どもたちがトンネル内のおばけをやっつけると言って、落ちていたしかけを集めてきてくれた。

3.4.4 ふりかえり

ただおばけ屋敷を通るだけでなく、子ども自身がおばけの衣装を作っておばけになるという展開を用意したことで、子どもたちが長く遊べたのではないかと思われた。材料や道具など、足りないものが多

かったが、子どもたちは自分で工夫してその状況を楽しんでいた。学生があらかじめトンネル内に用意していたしかけは、ほとんどはがされてなくなってしまったので、子どもたちが作ったおぼけを自分で貼りに行くという展開があってもよかったのではないかと思われた。

3.5 Eグループ 「いとでんわとたからさがし」

3.5.1 当初の計画

「昔ながらの遊び」、「自然と触れ合う遊び」を子どもたちに体験してもらうことを基本方針とし、宝探し、新聞紙の洋服づくり、糸電話の3つの案が出た。どれがもっともおもしろいかを話し合ったが、おもしろさは人それぞれだという意見が多く、3つとも採用することにした。宝探しは、円などのかたみに切り抜いたクリアファイルに絵を描いて宝物を作り、同じ絵が描かれたペアを見つけるというゲームにすることを考えた。季節を感じられるものを使いたいと考え、ビニールプールに落ち葉を入れてそこに宝を隠すことにした。洋服は、当初はビニール袋で作り、そこに落ち葉を貼りつけるつもりだったが、落ち葉がうまく付かなかった。次に、新聞紙に両面テープを貼り、落ち葉のプールの中に入れて付くのではないかと考えたが、やはり付かなかった。そこで、宝探しをし、次に新聞紙で服を作って、そこに宝を貼りつけるという流れを考えた。糸電話は、紙コップとタコ糸で作ることにした。

3.5.2 プランの修正

当初は宝探しを2つの場所に分かれて行い、糸電話でつなぐことで、3つの遊びを結びつけようと考えていた。しかし、副園長から、子どもたちはひとつの場所にとどまらず出たり入ったりするため、ルールを説明するたびに遊びが中断してしまうことになること、また糸電話の糸を長くすると子どもが引っかかってしまう危険性があることを指摘された。再度話し合い、一つ一つの遊びを、すぐに真似ができるような簡単なものにし、ルールは作らずに3つをバラバラに紹介するしかないのではないかという結論に至った。学生たちは遊びの外で観察するか、それとも一緒に遊ぶかについても話し合ったが、新聞紙の洋服については、子どもたちにイメージしてもらいやすいよう、自分たちもあらかじめ作って遊びの中に入ることにした。宝物は、プラスチックは手を傷つける危険があることと、葉っぱとの手触りの違いを明確にして探しやすいように牛乳パックのほうがいいという副園長の助言を受けて、変更した。糸電話の糸も、太めのものにした。

3.5.3 活動当日

当日は、グループのメンバーの多くが前の授業のため園に到着するのが遅くなり、遊びの準備をしている途中で子どもたちが待ちきれずに遊び始めてしまった。子どもたちが落ち葉の入ったプールに一斉に飛び込んだため、学生は危ないと感じて順番に並ぶように案内した。落ち葉を踏む感触を楽しむ子、落ち葉を抱えて舞い上げる子、プールから出そうとする子など、子どもたちはさまざまな楽しみ方をしていた。一度入った子がなかなか遊びをやめようとしなかったため、宝のカードを見つけた子どもから洋服づくりと糸電話の方に誘導することにした。洋服づくりについては、女の子は喜ぶ子が多かったが、男の子はあまり興味がないようで、宝探しの方に戻ってしまう子が多かった。見つけた宝を次にど

うするのかと尋ねる子どももいて、宝探しと洋服づくりがあまりうまくつながっていなかったように感じられた。糸電話は遊び方を知らない子どもが多く、学生が「こっちで話して」「そっちは耳にあてて」など、丁寧に遊び方を教えていた。しかし、遊んでいるうちに紙コップの底から糸が外れてしまい、ほとんどが使えなくなった。自分で糸電話を作ってみたいという子どももいたが、材料を用意していなかった。

3.5.4 ふりかえり

3つの遊びを用意したが、1つに絞ったほうがたくさんの子どもの遊びを共有でき、十分に楽しむことができたのではないかと、自分たちの意識が3つの遊びをどうつなげるかということにばかり向きすぎていたということが、反省点として挙げられていた。また、ビニールプールが小さすぎて入れない子どもがいたこと、宝物のカードが足りなくなったり、糸電話の材料を用意していなかったりしたことから、遊びのおもしろさ以前の問題として、遊び道具の丈夫さや遊び空間の大きさなど、遊びの環境が整っているかどうかが重要であり、それによって遊びのおもしろさを味わえるかどうかを決まるということに気づいたという意見があった。

宝探しの「ペアを作る」というルールは、子どもたちに伝わりにくかった。説明の必要がなく、途中からでも参加できるように遊びを工夫することも、反省点として挙げられた。当日は風が強く、新聞紙やカードが飛ばされ、落ち葉が散乱して後片づけが大変であった。このように反省点は多かったものの、もし最初から鬼ごっこやままごとのようなわかりやすい遊びにしていたならば、子どもにとって何がおもしろいのかをこれほどまで話し合うことはなかっただろうとの意見もあった。



図5 たからさがし



図6 にじのみち

3.6 Fグループ 「にじのみち」

3.6.1 当初の計画

他のグループがそれぞれ独立して遊びを展開するため、グループ同士をつなげることができないかと考え、園庭に石灰で「道」を描くことにした。ただし、単なる道で終わらず、遊びの要素をもたせるため、園にある遊具を使って5つの「しかけ」を作ることにした。

3.6.2 プランの修正

副園長から、土と白線しかなく少し寂しいという指摘を受けたため、青いマットを池にし、その上に

段ボールでつくった魚を置くことにした。また、漠然と白線で渦を描こうとしていたが、子どもたちのあいだで「うずまきじゃんけん」がはやっていると教えられ、そうした遊びが始まることを期待して、カタツムリに見立てた渦巻き状の道を作ることにした。

3.6.3 活動当日

他のどのグループよりも先に到着して道をつくったが、本来は遊びと遊びをつなぐものであるはずの道が遊びよりも先にできてしまった。園の先生から「何か遊びをしかけたほうがいい」との助言があり、しかけの1つとして作ったグラウンドチェーンの橋の上でじゃんけんをするという遊びを導入し、学生も「じゃんけんお姉さん」として遊びに参加した。また、子どもの動線が1つに（一方通行に）なるようにとの助言も受け、矢印を描き足した。海に見立てたマットの上に小さなハードルの橋を並べていたが、ハードルの上を渡ろうとする子どもがいて転倒したため、ハードルの間隔を広げて渡れないようにした。渦巻のカタツムリの中央にコーンを置いていたが、園の先生から子どもの動きがそこで止まってしまうとの指摘を受け、コーンを外したところ、楽しそうにぐるぐる走り続ける子どもの姿が見られた。

3.6.4 ふりかえり

特に遊び方が決まっていない「道」であったため、子どもは自由な発想で遊ぶことができたのではないかと思われた。一人で来る子どもが、他のグループに比べて多いと感じていた学生もいた。何回も遊びに来て、来た回数を数え、学生に自慢する子どももいた。一方、ルートが設定されていないことに不安をもち、「どこから入ってどの向きに進めばよいか」と質問する子どももいたため、ある程度のルールを設けることは、子どもたちがスムーズに遊びに入っていくために必要なのではないかという意見もあった。また、1つ1つのしかけの目的をもう少し明確にしておくべきだったということが反省点として挙がった。

3.7 Gグループ「ぼーるでごーる」

3.7.1 当初の計画

当初は2つの案を用意していた。1つは、築山の上からボールを転がすピンボールのような遊びである。築山の斜面にコーンを置いて、ボールの動きが変化するようにし、山の下には点数を描いたさまざまな大きさの段ボール箱をゴールとして置こうと計画した。もう1つは、手作りのカラーサイコロを使った「色おに」のような遊びであった。

3.7.2 プランの修正

副園長から、「色おに」は、あらかじめルールを伝えなければならないこと、またある程度の人数がいないとゲームが成立しないことから、子どもの入れ替わりが激しい自由選択活動の時間で行うのは難しいという指摘を受け、ボール転がしに絞ることにした。築山の斜面が想像していた以上に急だったため、室内に変更することも考えたが、築山の方がダイナミックな遊びができるだろうとのことであった。また、ゴールをはっきり色分けして作ることで、子どもたちがめあてを持ちやすくなり、どうすればボー

ルが入るか、どこから転がせばよいかなどを工夫するようになるとの助言があった。さらに、コーンを斜面に置くことは困難であり、山にある自然な凹凸を生かせばよいこと、ボールが特定の子もだけでなくみんなの手に渡るように工夫する必要があること、そのためにはボールの数を増やし、ボールを拾って次の子どもに渡すのは学生の役割にした方がよいこと、ボールを転がすのに邪魔にならないように、どこから上り下りするのかをスズランテープなどで区切って示したほうがよいこと、を指摘された。これらの意見を受けて、コーンは置かず、ボールは10個に増やし、長めのスズランテープを用意した。ゴールの周りには色画用紙を貼って得点を描き、ボールが入ったときに動きが感じられるよう入口にスズランテープのリボンをつけた。高得点を出した子どもへの景品として、首から下げるメダルも用意した。

3.7.3 活動当日

子どもが順番に投げることができていると園の先生に指摘され、築山の上で子どもを2列に並ばせることにした。用意したメダルが8個しかなかったため、もめごとを避けるため子どもに渡すことは見送った。遊びに夢中になり、長くとどまる子どもが多かった。ゴールに入るかどうかは偶然に左右される度合いが大きく、思いのほか最高得点のゴールにもボールが入り、3歳児でも楽しめるものとなっていた。学生がボールを拾って次の子どもに手渡すようにしていたが、それでもなお、自分のボールだと決めて取りに行ってしまう子どもがいた。

3.7.4 ふりかえり

築山の上で並んで順番を待っている間も楽しめるように、サイコロを転がして狙うゴールを決め、狙ったゴールに入るとより高い得点がもらえるなどの工夫をしてもよかったかのではないかという意見があった。活動した翌日に、子どもたちが園内の別の斜面を使って同じ遊びをしていたということを伝え聞き、自分たちが考えた遊びを子どもたちが発展させていることに、学生たちは大変喜んでいた。

多くの子どもが夢中になって遊んだ理由としては、偶然に左右され、適度に難しかったこと、どうすればゴールに入るかを自分で考え、試行錯誤しながら遊ぶことができたことが挙げられる。ボールは子どもたちが普段からよく使う遊び道具であり、築山も子どもたちにとって身近な環境であったが、ボールを転がすという斜面の使い方は、子どもたちにとって意外な発見だったのではないかと思われた。



図7 ぼーるでごーる



図8 でんしゃごっこ

3.8 Hグループ 「でんしゃごっこ」

3.8.1 当初の計画

はじめは園庭に「迷路」を作ることを考えていたが、天候や場所の確保、当日の準備の問題から「電車ごっこ」に決定した。電車ごっこには、車両を作る、電車に乗るなど、さまざまな楽しみ方があり、子どもたちが遊びを通して想像力をはたらかせたり、協力することやルールを守ることの大切さを学んだりすることができる考えた。

3.8.2 プランの修正

事前見学に訪れたとき、すでに電車ごっこをしている子どもたちがいた。遊んでいる最中に電車が何度も壊れていたが、子どもたちが笑いながら修理しているのを見て、ある学生は修理することも遊びの一部だとわかったと後で述べていた。副園長からは、電車の飾りつけをして遊びたいという子が出てくると思われるので、プリンカップや色紙、ペンなどを準備しておくこと、車両を連結するのであれば安全面を考慮して3両までにすること、車掌が使うマイクのようなものを作って子どもは車掌になりきって楽しむことができること、を助言された。ただし、当日の遊びの時間が限られていたため、電車の飾りつけは活動に含めないことにした。子どもに興味をもってもらうために、プリンカップでライトを作ったり、ナンバープレートを付けたりした。連結部分がすぐにとれてしまわないように、段ボールに穴をあけ、ビニールひもを穴に通して結んだ。3両と1両の電車のほか、小さな駅舎（待合室）と駅の看板も作成した。段ボールの切断面で子どもが手を切らないよう、縁にビニールテープを貼った。

3.8.3 活動当日

子どもたちは1両電車にはあまり乗りたがらなかった。石灰で線路を描くつもりだったが、アスファルトには描かないようにとの注意を受けたため、線路はなしとした。子どもたちは、決まったルートがないことで、「あっち行かないの?」、「こっち行く」と話し合いながら、園庭の好きなどころに出かけていた。電車に乗ったまますべり台をすべったり、高いところに登り、あえて険しい道を選んで降りてきたりと、スリルを求めているように思われた。特に5歳児は、ただ電車に乗るだけでは満足できないようだった。子どもたちは「発車します」、「停車信号待ちです」などと言い、車掌になりきって遊んでいた。踏切のイメージを遊びに取り入れる子どももいた。

作っておいた駅舎は子どもたちが中に入って勝手に移動させてしまうため、駅としての意味をあまりもたなかった。むしろ、砂場前にもともとあったベンチのほうが駅の役割を果たし、子どもたちは座って順番を待っていた。電車がベンチの駅に戻ってきたら次の子どもと交替するというルールが、子どもたちの間で作られていった。

遊びの途中で3両電車の1両が外れてしまったが、待ちきれない子どもが2両になった電車に乗って行ってしまった。学生が残された1両をどうするか考えていると、一人の子どもが「もう1両電車を作ろうよ」といって段ボールやガムテープ、はさみを持ってきた。新たに2両をつなぎ、さらに戻ってきた2両も連結させ、5両電車が完成した。ところが、制作に加わっていた2人の子どもが、どちらを先頭車両にするかでけんかを始めた。取っ組み合いになり、学生が仲裁に入ったが取捨できず、副園長が

仲裁に加わって子どもたちを論じた。遊びを再開したとき、5両の電車で3歳児から5歳児まで7人も乗っていた（図8）が、先頭の5歳児は、後ろに乗っている年下の子どもをちゃんと気遣っていた。

3.8.4 ふりかえり

学生たちにとっては、自分たちが用意した電車ごっこを、子どもたち自身が発展させ、さまざまな楽しみ方を求めていたことが印象的であった。その中にはけんかや5両の電車のエピソードなど、予想していなかったものもあった。電車の台数が少なく、多くの子どもがベンチで待つことになったが、お互いに譲り合うこと、ルールを守ることを伝えられたという意味では、よかったのかもしれないという意見があった。もしもう一度機会があれば、線路を作る、駅を2か所にする、などの案が出た。

4. 考察 —— 私たちは何を学んだのか

4.1 遊びをデザインすること

これまで述べてきた一連の体験を通して、学生たちは、子どもの活動のデザインについてどのようなことを学んだのだろうか。

第1に、遊びをデザインするためには、さまざまな事柄について検討しておく必要がある。たとえば、一人の学生は次のように述べている。「遊びを作るということの中には、たくさんのことが含まれていた。子どもたちは何をおもしろいと思うのか、子どもたちは何が難しく、どうすればしやすくなるのか。皆で遊ぶためには何を工夫しなければならないか。自分たちは遊びにどれくらいかかわるのか」。遊びをデザインするという事は、関連するであろうあらゆることを考慮に入れ、その一つひとつに対して、作り手としてどうあってほしいかという意図を含ませるということである。「子どもにとって危なくないように、角を丸くする」、「工作したいという子どもたちがすぐに取り組めるように、材料を用意しておく」など、「〇〇するように△△する」という言葉は、このことをもっともよく表している。

第2に、デザインにおいては、対象となる人（使い手）に合わせたものを考えなければならない。上で引用した学生の意見にあるように、今回の遊びコーナーづくりにおいては、幼児にとってどのようなことが難しいのか、それをどうすればやりやすくなるのか、ということが重要であり、副園長からのアドバイスもその多くがこのポイントにかかわることであった。3歳児と5歳児では、できることにかなりの違いがあると思われたため、ターゲットを絞ることを考えたグループもあったが、結果的には、どのグループの遊びも、すべての年齢の子どもが参加できるものになっていた。また、子どもはすぐに遊びを始めてしまうため、説明が必要なく、一見してどのように遊べばよいか分かるということも、特に今回のような自由選択活動の時間においては重要な点であった。

第3に、環境を整えることも、デザインにおいて重要である。今回は、多くのグループの活動で用意していた材料や道具が足りなくなった。学生は、「子どもに『ちょっと待って』は通用しないことがわかった」、「遊びのおもしろさを感じるためには、遊び道具の丈夫さや遊び空間の大きさなど、遊びの環境が整っていることがまず重要であるということがわかった」と述べている。ただし、意図せぬ結果ではあっ

たが、道具や材料が足りないことで、子ども同士が譲り合ったり、工夫したりする姿も見られ、結果的には積極的な意味ももっていた。遊び方やルールをあらかじめ決めておくかということも、環境を整えることの一つであると考えられる。ルールを決めておくべきだったというグループもあれば、ルールを決めないことによって、子どもたちから多様な楽しみ方が生まれたと感じているグループもあった。どちらがよいかは、遊びの内容をふまえて、十分に検討しておくことが必要であろう。

第4に、デザインは、何もないところに対して行われるわけではない。たとえば建築物のデザインも、地盤の強さや、周囲への影響など、多様な条件のもとで、その1つ1つと折り合いをつけながらなされていく。既存の条件は、作り手にさまざまな可能性を切り開く一方で、大きな制約ともなりうる。幼稚園での活動では、園庭の環境や構造、実施時期や時間帯、学級全体活動ではなく自由選択活動の枠内であったことなどが、主たる条件となっていた。たとえば、3歳児遊歩場の築山の斜面は、「ぼーるでござる」の転がすという遊びを可能にしたが、「ひみつきち」にとっては、そこでの活動を妨げる制約としてはたらいだ。また、もし自由選択活動ではなく学級全体活動の枠内で実施するのであれば、異なる遊びを考える必要があったであろう。さらに、子どもたちがそれまでに園で経験してきた遊びもまた、条件の一つとなっていた。魚つりや電車ごっこは、すでに子どもたちが慣れ親しんでいた遊びであったため、自分たちで遊びを変化させたり、作り出したりすることが容易だったのではないと思われる。

4.2 展開を可能にするデザイン

子どもの活動のデザインを考える際に、上記の4点に加えて重要なことは、活動の展開を可能にするデザインでなければならないということである。それには、以下の2つの点が重要であると思われる。

第1に、学生たちは試行を通して、複雑な遊び、凝った遊具を作るよりも、「遊びは単純で、子どもたち自身が広げられるようなものの方がいい」ということに気づいていった。筆者自身を含め、学生たちは当初、子どもには作ることができないようなものを作れば子どもが喜ぶと考えていた。しかし、大人が凝った飾りつけをするよりも、子どもたち自身が作り、手を加えていくための道具や材料を用意しておくことの方が大切であるということがわかった。

子ども自身が遊びを広げるといえるのは、何かを制作するというだけではなく。秘密基地を作った学生の一人は次のように述べている。「ただ場を与えただけでは遊びが深まらない。子どもたちははじめて見るものに喜んでくれるが、それを継続させることが難しい。子どもたち自身が遊びを自分の手で変え、工夫していくことができるようにしなければならない」。遊び方そのものを子どもたちが考え、展開させていく余地のあるものが、すぐれた活動デザインなのではないだろうか。そこから、大人が意図したものとは違う、あるいは想像もしなかった遊びの展開が生まれることもある。展開を生み出すカギの一つは、「遊びのつながり」を意識することである。制作を含む複数の段階を用意したおぼけ屋敷や魚つりが子どもたちに好評だったのも、遊びにつながりがあったからではないだろうか。さらに複数の段階があることによって、関心の違う子どもたちがそれぞれのしかたでかかわることも可能になる。

デザインは、多くの場合、専門の作り手が、使い手のために行うものである。しかし、よいデザインとは、少なくとも活動をデザインするという視点に立つならば、使い手自身のかかわりを可能にするものなのではないだろうか。コミュニティにおける子どもの遊び場づくりに携わってきた山崎は、「こど

もの遊び場を大人がデザインするのではなく、こども自身が遊び場をつくることによって相互に理解したり楽しんだりするための仕組みをどうデザインするかが大切だ」と述べている²⁾。ただしそれは、使い手に全面的に任せるということではない。ある学生は「意図をもって遊びをデザインすることで、子どもの遊びづくりをより促したり、遊びが子どもたちにとってより意味のある活動になるよう応援したりすることが可能になるのだと実感した」と述べている。子どもたちが遊びをつくりだすことを支える、あるいはそのことを可能にする仕組みを作る、それが作り手の役割なのではないだろうか。

第2に、デザインすることは、そのもの（たとえば建築物や遊具など）をデザインするというだけにとどまらない。「コミュニティデザイン」という言葉を提唱する山崎は、何かをデザインするということは、人と人とのかかわりや、それにかかわる人やコミュニティそのものをデザインすることでもあると述べている³⁾。幼稚園においては、子ども同士のかかわりや、子どもの学びをデザインすることが含まれるであろう。たとえば魚つりや電車ごっこでは、特に異年齢の子どもたちの間に、興味深いかかわりが見られた。

さらに、おぼけ屋敷で使用したトンネルや、「ぼーるでごーる」の築山の斜面など、園の既存の環境が、学生の活動を通して子どもにとって新たな意味、すなわち「アフォーダンス」^{4), 5)}をもってあらわれてきたと考えられる。このように外部の者がかかわることによって、すでにあった条件に新たな角度から光が当てられるということも、デザインという活動のもつ重要な意義なのでないだろうか。

4.3 授業者としての反省

受講した学生から、授業の進め方について、次のような2つの指摘があった。第1に、遊び場をデザインするにあたってどのようなことを考える必要があるのかを、あらかじめ全体で確認する機会があればよかったというものである。このような機会を設けることは確かに大切であるが、その一方で、実際にデザインし、試行するというプロセスを経たからこそ、何を考える必要があったかが見えてきたというのも事実である。

第2に、途中で各グループの経過を発表し、検討する機会があればよかったとの意見があった。事後の発表・反省会の場で他のグループから学ぶことは非常に多く、計画段階からアイデアを共有することでそれぞれの遊びがよりよいものになったのではないかと感じた学生は数名いたようである。今回は園で試行する日程が決まっており、準備期間を十分に取ることができなかったが、今後検討が必要であると思われる。

引用文献

- 1) Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. (ブロンフェンブレンナー, U. (1996) 人間発達の生態学：発達心理学への挑戦. 川島書店.)
- 2) 山崎亮 (2011) コミュニティデザイン. p.58. 学芸出版社.
- 3) 山崎亮 (2011) コミュニティデザイン. pp.124-142. 学芸出版社.

- 4) Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin. (ギブソン, J. 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (共訳) (1986) 生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る. サイエンス社.)
- 5) 佐々木正人 (1994) アフォーダンス：新しい認知の理論. 岩波書店.

