

(2022年9月30日受稿 2022年11月18日受理)

【研究ノート】

4, 5 歳児クラスにおける教える行為の一考察 ——関係性と保育場面に着目して——

川上 須我 (社会福祉法人緑の丘福祉会)

E-mail : kawakamis@wh.commufa.jp

第1章 問題と目的

第1節 背景

昨今、教育や福祉の世界にも市場化と経済効率優先が目立つようになり、競争的な風潮が入り込んできている。こうした状況が続くならば、仲間と力を合わせたり、試行錯誤しながら主体的にモノやヒトに働きかける経験、つまり主体的に関わる力、考える力の発揮が損なわれるのではないかと危惧される。幼児期の遊びや生活を通して、子どもたちが伝えたい、教えたいことが多数ある生活や遊び、人への信頼や誇りの持てる経験や感動を、子どもの心にどう残していくのか、我々おとなにも問われている。

筆者は、保育士時代、6歳頃の教え導く姿に心揺さぶられる体験をしたことがあった。それは以下のような内容である。

ある年の2月、5歳児が自由遊びの場面で、自分たちが作った「折り紙コマ」を使って遊んでいた。その姿を見た4歳児が、次々とコマを作ってほしいと筆者に求めて来たが、筆者は作ることができないと返答した。それを横で聞いていた5歳児から「教えてあげる」という声があがり、急遽、4, 5歳児で「折り紙コマ」づくりに取り組むことにした。1時間近く経過して、多くの4歳児はなんとか出来上がったが、障害をもった男児はそう簡単に折れるようにはならず、複数の5歳児が障害のある4歳児が自分で折れそうな部分を、根気強く教え励ましていた。

彼らは、保育者に助けを求めることなく、最後の1人が折れるようになるまで粘り強く教えていた。4歳児・5歳児の「折り紙コマ」づくりの終わりに

は、自分でやり切った晴れ晴れとした4歳児の笑顔と、4歳児に教えることを投げ出さず丁寧に向き合った5歳児の誇りに満ちた表情が響きあっているようで、思い出しても惚れ惚れする出来事であった。

このような教える行為を通して子どもたちは、何を育てていくのか、どのような仲間との関係や保育場面で、教える行為が生まれているかを実態から明らかにしていきたいと考えた。

第2節 教える行為（教示行為）について

トマセロ（2013）は「教えるとは援助しようという動機にもとづく利他的行動の一つであり、別の個体が使用するための情報を贈与することです。ヒト以外の数種でも、教えているらしきことが見られはしますが、(多くは「単一の行動を実子に対して」に限られますし、) ヒト以外の霊長類における積極的な教授行動を、体系的に、実例を重ねて確認した報告はありません」(p.5)と指摘している。

こうしたヒト固有といわれる教示行為について、木下・久保（2010）の研究がある。木下・久保は、幼児期における教示行為について「他者の知識・技能・規範性の向上を意図した教示行為」と「他者の行為修正のための教示行為」とに区別し、前者は後者に付加されていくと考えた (p.15)。この研究の結果について、木下（2015）は、総括的に次のように指摘している。「1つ目が、教え手となる子どもが他児の誤った行為を指摘したり、教示を申し出たりして、教示を開始することが圧倒的に多いという事実である。2つ目に教示内容としては、身体運動活動（竹馬、跳び箱など）や製作活動（折り紙など）に関わるものが多く、いずれも身体や手の動かし方といった、成人でも言語的に伝達しにくい技能

であった。3つ目は教示の意図に関して、全体に他児の行為を正して課題を達成させることが目標になることが多いが、年長児において、学習者の熟達を意図した教示が観察されたことである」(p.249)。

一方赤木(2012)は、子どもの教示行為について障害の有無についても視野に入れ検討をしている。赤木によると、「教示行為の起源」については、定型発達児の場合、1歳後半という早くから積極的教示行為を示すことが示唆された。初期の教える行為は、他者の知識や技能の向上を明確に意図した行為とまでも呼べないもので結果的に教示となったものである。同様に表面的には教示行為とはいえないが、実際に教示行為として意味を持つような方法、「教えない教え方」が、自他の心の理解との発達が見られる小学4年生という時期から見られ始めるとしている。そして自閉症などがある場合にも教示行為とその発達が見られることを指摘した(pp.151-159)。

本研究では、以上のような先行研究を踏まえ、4・5歳混合クラスでの教示行為を観察し、木下・久保の研究を追試する。その際冒頭であげた筆者の経験から、教示行為と教える対象の年齢が教示行為の生起に関係していると思われる教示行為場面を構成している子どもの年齢に注目した。同様に、保育園における設定保育場面と自由遊び場面での教示行為の生起の仕方にも着目した。

なお、本研究の観察で注目する教示行為について、木下・久保の定義をふまえ「他者の知識・技能・規範性を修正・向上させる意図的な行為」とした。

なお本稿では教示行為を「教える行為」とする。また教える子どもを「教え手」教えられる子どもを「学び手」とする。

第3節 目的

本研究の目的は、4、5歳児における教える行為の実態を保育場面から明らかにしていくことである。まず、教える行為を抽出し教える方法別に、「誰が契機となり、何をどのように教えているのか」という観点から整理し、教える過程を具体的に検討した。次に4、5歳児における教える行為の実態について、教える子と教えられる子の年齢の関係について、また設定保育、自由遊びという場面の違いについて検討した。

以上の検討により、教える行為がどのように生じるのかを、明らかにしようとする。

本研究の教える行為の観察では、子どもたちの生きている日常の生活や文化を子どもの文脈から想像

し、4歳児、5歳児の発達的な変化にも着目して、一人の人間として丸ごと捉えようと配慮した。

第2章 研究方法

第1節 対象児

観察の対象は愛知県A市内の私立B保育園4、5歳児混合クラスに在籍する22人であった。そのクラスの内訳は、5歳児11人(男児5人、内障害児2人、女児6人)、4歳児11人(男児3人、女児8人、内障害児1人)。観察開始時の年齢は5歳児は平均5歳6か月(範囲:5歳2か月から6歳1か月)4歳児は平均4歳6か月(範囲:4歳2か月から5歳1か月)であった。観察期間は、2021年の5月20日から12月2日の約7か月間のうち1回目は5月20日から6月15日の内の11日間、2回目は6月16日から12月2日の内の29日間であった。1日あたりおよそ3時間の観察を行った。教える子どもは4、5歳児であるが、保育場面によって教えられる子どもには1歳児から3歳児の子どもが含まれた。

第2節 観察手続き

観察は、午前の保育で実施し、その保育は自由遊び場面と設定保育場面が含まれていた。自由遊び場面と設定保育場面(生活・当番を含む)は、B保育園の室内・園庭・ホール・散歩先の公園等を含めた室内外を範囲とした。観察は、B保育園の職員でない筆者による自然観察を基本とした。記録方法は、教える子・教えられる子と一定の距離を保ち、子どもに気づかれないように配慮し手持ちのビデオカメラで記録した。

「教える行為」の開始は、教える子や教えられる子が相手の様子を気にし始めた時点、教える子が教えようとしていた時点、教えられる子が教えてもらおうとした時点とした。「教える行為」の終了は、教える行為が終了または中断した時点とした。観察終了後、子ども同士で生じた教える行為の事例をビデオで確認し、「教える行為」開始から終了までを一つの単位として記述した¹⁾。

第3節 倫理的配慮

該当保育園に事前訪問をして研究調査への許可を得た上で、保護者、職員に向けて、文書にて協力の同意を得た。園長の承諾を得たうえで研究対象者である保護者に資料配布し同意を得た。本稿記載にあたっては個人名は仮名表記とし、個人情報保護に配慮した。そのためエピソードの表記はすべて仮名で

ある。

本研究は、立命館大学総合心理学部・人間科学研究所における研究倫理審査委員会の了承（審査結果番号 2021-psy-15）を得て実施した。

第4節 分析方法

本研究では、教える行為として抽出されたエピソードは82であった。エピソード82の内、注目した12のエピソードについては、第1節の「教える行為の契機」で1～2、「動作主体の教える方法」で3～6、「言語主体の教える方法」で7～10、第2節の「自由遊び場面」で11～12、「設定保育場面」で13を紹介していく。分析の観点には以下の二つである。

第一は、先行研究と同様に、「誰が契機となり何をいかに教えているのか」を分析する。本研究では4、5歳児混合クラスでの分析となる。「誰が契機となる」については、教える子ども（教え手）から教えようとしているのか、教えられる子ども（学び手）から教えてほしいと言っているか、保育者が教える子に頼んでいるのか3つに分類した。

「何を教えているのか」については、木下・久保（2010）を参考にして3つに分類（宣言的知識、手続き的知識、社会的ルール）した²⁾。「いかに教えているのか」について、まず動作主体か言語主体かという観点で大きく2つに区分し、さらに教える方法の特徴から8つに分類した。これについて教える子ども（教え手）の年齢に注目して4歳児、5歳児を対比し、エピソードの出現回数を表記し、また教える過程を具体的に検討した。

第二は、教える行為の出現場面と子ども同士の関係に着目し教える行為が多様な場面で、どのように生起しているかを分析する。上記82のエピソードについて、教える行為が生起した場面（設定保育・自由遊び）、教える子と教えられる子の年齢的な関係を整理し検討した。

第3章 結果

第1節 誰が契機となり何をいかに教えているか—エピソードの検討—

1 教える行為の契機と内容

1.1 全体的特徴

教える行為の契機を教え手・学び手ごとに分類した結果、教え手が59、学び手が16、保育者が7で、教え手が契機の場合が圧倒的に多かった。教える内

容では、手続き的知識が73、宣言的知識が4、社会的ルールが5で、手続き的知識の出現頻度が高かった。

1.2 教える子からの契機と教える内容

4、5歳児クラスの22人の子どもたちは、全員が多様な場面で教えていたが、出現数の偏りが見られ、それはやや5歳児で強い傾向にあった。教える子が契機となっている59例中、5歳児では多い子は一人で7、少ない子は2、4歳児では多い子は3、少ない子では1であった。

【エピソード1】は、いつも教えられることが多い4歳児が教える側になった時、非常に生き生きとした姿が見られた内容である。

【エピソード1】 プールでのとんねるくぐり
教え手マコ（4歳児5:1） スミ（4歳児4:5）
学び手：他4、5歳児

ダウン症の4歳児のマコは、皆と一緒にあそぶプールが大好きで、水への抵抗もなく顔をつけたり潜ったり自由自在にプールで遊んでいた。いつも友達に遊んでもらったり教えてもらうことが多いが、この時は、自分が主体的に目の前にいる友達に「トンネルくぐりをやろう!」と手を伸ばすしぐさと片言で提案していた。それに応じて4歳児のスミが、マコと手をつないでトンネルを作ることができたので、マコは嬉しくて、4、5歳児の1人ひとりに「ここー」と言って自分のトンネルをくぐることを教えていた。マコのその様子を見て、友だちが順番にトンネルの下を潜ると、潜った瞬間に、手をつないでいるスミと一緒に1人ひとりを捕まえにいくことを繰り返し楽しんでた。わくわくしながらトンネルを作り、捕まえる時の、はち切れそうなマコの笑顔が見られた。

1.3 教えられる子からの契機と教える内容

学び手が契機となり教える行為が始まっているエピソードは82の内16あった。「どうやるの?」「教えて?」と声をかけて始まっていくことが多い。例えば子ども主体で行われた「お化け屋敷」では、5歳児が、受付の役割がわからず不安になり、同じ受付の5歳児に尋ね、教えてもらえたことによって自信をもって役割を果たすことができた。困っている時に「おしえて」と言えるような帰属集団の性質も教える行為に影響を与えるように思われる。

1.4 保育者からの契機と教える内容

保育者が契機となっている事例は7あった。保育

Table 1 教える方法別にみた「教え手」年齢別教示行為数

	内 訳	4 歳児	5 歳児
Ⅰ 動作主体の 教える方法	実演して簡単な言語的説明をする	4	23
	実演して見守る	0	7
	実演してできるように支える	1	3
	(小計)	(5)	(33)
Ⅱ 言語主体の 教える方法	「～したらいい」と提案する	4	13
	順序立てた説明をする	0	8
	相手のやり方を否定して指図する	4	4
	質問に答える	1	5
	やる気になるように励ます	0	5
	(小計)	(9)	(35)
合 計		14	68

者が意図的に教える行為を引き出し教え手となる子どもに学び手を励ますなどの経験を広げようと声をかけている時もあった。

【エピソード2】は、保育者が頼んで、5歳児が4歳児に教える内容である。

【エピソード2】絞り染め

教え手カイ(5歳児6:0) 学び手ユイ(4歳児4:7)

5歳児のカイは教え始める際に、4歳児のユイの注意を自分に向けさせるために目の前に布を持っていった「まず……、いい？」と声をかけていた。ユイのTシャツの中に、ビー玉を入れたのを見せ「こういうふうに輪ゴムを交差して入れたら、こういうふうにします。そしてビー玉を入れたらゴムを持ってきて、もう1回……8回やったらビー玉を入れる」と教え、手つきも保育者の動かし方を真似て大げさに動かして見せている。気持ちさがそれていきそうになるユイに、再度注意を向けさせようと「ユイ！ここ」と注意を払っている様子が見えがえる。自分のゴムの巻き方を見せて確認し最後は自分でできるようにしていた。ユイは、カイに教えてもらうことが、嬉しかったようで出来上がると「カイ君に教えてもらった」と保育者に伝えている。

1.5 まとめ（教える行為の契機と内容）

教える行為の契機は、教える子が契機になっているのが圧倒的に多かった。また教える内容は「手続き的知識」にかかわる内容の出現頻度が高く、宣言的知識や社会的ルールは、ほとんど見られなかった。

お互いが目的を共有しながら、その目的を実現するための一つの手段として教える行為が生起していることがうかがわれた。

2 教える方法について

2.1 全体的特徴

観察された教える行為を教える方法別・年齢別に整理したものがTable1である。

教える行為で用いられた「動作主体」「言語主体」という2つの教える方法の分類では、年齢別であり大きな違いはなかった。

「動作主体の教える方法」では、4歳児・5歳児で見られるが、「動作主体の教える方法」の下位分類「実演して見守る」は5歳児のみでみられ、「実演してできるように支える」も5歳児に多い傾向にあった。

「言語主体の教える方法」は、技や遊びのルール説明の時、提案したり順序立てた説明をしている。「相手のやり方を否定して指図する」は4歳児・5歳児同数である。「提案」は4歳児・5歳児にみられるが、「順序立てた説明をする」や「やる気になるよう励ます」は5歳児にのみに見られた。

2.2 動作主体の教える方法

Table1の「動作主体の教える方法」はさらに3つに分類された。下位分類1つ目の「実演して簡単な言語的説明をする」は、教える方法の中でも出現頻度が高く出ていた。教え方の内容では、当初は課題達成を意図して教えるが、うまくいかず最後は代

行するというものも4歳児1, 5歳児3含まれている。また、最初は教える子から始まるが、途中から教える子と教えられる子が交互に確かめ合っている内容も3あった。1つ目は、5歳児同士が、高い竹馬のはじめの一步を自分で乗れる方法について相互に確かめていく内容、2つ目は5歳児同士の鍵あけを教えあう内容、3つ目は4歳児同士が、2人の座った椅子の高さが違うことに気づき、自分たちの背丈を比べたり椅子の高さを比較したりと事実即して振り返り教えあう内容であった。

【エピソード3】と【エピソード4】は、Table 1の「実演して簡単な言語的説明をする」教え方である。どちらも自由遊び場面で、学び手から「教えて」と言われて開始している。

【エピソード3】折り紙「百面相」

教え手レイ(4歳児4:8) 学び手ユイ(4歳児4:7)

4歳児のレイは、折り紙の本を見本にして百面相を作っていた。その横でいつも一緒にいる仲良しの4歳児ユイが、「どうやるの?」と急かしている。レイは、「やり方教えてあげる、ちょっと待って、説明しとかなないと…これはまずは半折って開いたらこれやって…この時はこれ半分に折るってわけだ」と自分に言い聞かせるように、つぶやきながら教えている。(中略)自分の折り紙を折って見せながら説明しているのだが、徐々に余裕のない説明になっている。レイは、「できなくても大丈夫、ぐちゃってなってもいいから…自分でやらないと、自分のにならないよ」と言う。ユイを励まして上手く折れるように教えたいが、相手にわかりやすく教える見通しが持たなくなり最後は、自分の折ったものを渡していたが悔しそうな表情であった。

仲良しのユイの期待に応えようと自分を励まし繰り返し調整しようとしている姿が健気であった。

【エピソード4】折り紙「紫陽花づくり」

教え手ナナ(5歳児5:8) 学び手モエ(4歳児4:6)

4歳児モエは、折り紙の紫陽花を作っている。花を開くところでつまずいて「ねえ〜どうやるの?」と同じ紫陽花を作っている5歳児ナナに尋ねる。ナナは自分の折り紙の手を止めて「まずこうしたら、こうやって」「ここを、そーっと開いたまま……」と、モエの折り紙と一緒に手を添えて教える。「あと3回寝たらママの誕生日だもん」と4歳児のモエはつぶやく。その後もナナは、モエを気にかけて、「反対向きになっているよ」と花が開かないほうから折っているモエに、さりげなく声をかけるが、モエは夢中で折っていて気づいていない。ナナは「まちがえたら別にいいんだよ」と、つぶやきながら自

分の花を折り続ける。しばらくして、モエは花が開かないことに気づき困ってナナに折り紙を見せる。ナナは、わかっていたので、すぐ教え始める。片方だけ折り方を見せながら折ってやり「反対側はやってごらん」とモエが作れるように支えを入れていた。そのあとも自分もよく間違えた箇所に注意を向けさせ「ここが、びりっとなっていないほうに、こうやっておるの」と間違えそうなところを折る前に声をかける。モエもナナの言われたように注意深く折り始めた。出来上がるとモエは気持ちを込めて「ナナってすごいな〜」と声を上げた。

5歳児のナナへの信頼を育んだエピソードとなった。相手のペースに応じた柔軟で間接的な教え方をしていた。

Table1「動作主体の教える方法」の下位分類2つ目は「実演して見守る」教え方で5歳児のみ生起している。主に身体運動活動や製作的活動の中で確認されている。【エピソード5】は、5歳児同士の内容である。

【エピソード5】竹馬

教え手カナ(5歳児5:7) 学び手リク(5歳児6:0)

運動会間際になって、ようやくやる気になってきた5歳児リクは、園庭で繰り返し練習を始めた。まだ足が痛いと靴を履いていたり、一度つまずくと、どこかに走っていこうとするが、この日は、1人で練習を始めようとしていた。リクの傍で、さりげなく声をかけている5歳児カナの姿があった。教える意図はあるようで「同じ高さでやってあげようか」と自分の竹馬の高さを下げて、さりげなく隣で実演していた。しかし、カナはリクが自分の力で達成していくことが必要であることも理解していて直接的介入を避けて最後までそっと見守っていた。1, 2歩出たときには一緒に喜んでいた。

筆者が、カナに、どうして教えるのかを聞いたら、「うちも、できなかったらいやだなと思うから」と話してくれた。

Table1「動作主体の教える方法」の下位分類3つ目の「実演してできるように支える」教え方は、主に小さい子との関係の中で確認されている。子ども夏まつりの店番を任された場面では、「～したいの?」と思いを尋ねたり、一緒に持たせてあげたりとできることを探りながら優しく支えていた。小さい子の意図を汲み取り同じ目線で真摯に向き合う姿が感じられる教え方をしていた。

【エピソード6】の「実演してできるように支える」教え方は、5歳児が風船つりを教える前に、2歳児

の興味関心に合わせて柔軟に意図を汲みとり教え導く内容である。

【エピソード6】風船つり

教え手カイ（5歳児6:1） 学び手2歳児ダイ

子ども夏祭りには、いくつかのお店屋さんがあるが、風船つりのお店に、お客さんとしてやってきた2歳児のダイは、プールの中の風船を見て、にっこりしながら「ちっちゃい！」と言って触って喜んでいる。その様子を見た5歳児のカイは「ちっちゃいね〜」と声をかける。いつもより優しいまなざしで腰をかがめて2歳児と視線を合わせている。カイは、さっそく他のプールの中も見まわして、もっと小さい風船を探しに行く。前のより小さいのを見つけたカイは、「一番ちっちゃいでーす」と教えている。するとダイは目が輝き、小さい風船を触って嬉しそうである。ダイは、しばらくして今度は大きいのを見つけ「おおきい！」と触って喜んでいる。カイは再び一番大きいのを他のプールから探して来て「でっかいね〜」と大きいのを教えて見せてあげる。風船つりを教える前に、大きい小さいに感動している2歳児に合わせて一番小さい風船と一番大きいのを探してきて2歳児を楽しませていた。カイの共感的な気づきを感じられた。

小さい子の目の高さまで姿勢を低くして、眼差しは柔らかに優しく感じられた。片言で話す言葉やしぐさ、表情から気持ちを察して接している姿があった。

2.3 言語主体の教える方法

Table1の「言語主体の教える方法」は5つに分類された。下位分類1つ目の「『～したらいい』と提案する」教え方は、相手を尊重して提案するような教え方をしている。けんかの仲裁や遊びの提案など4歳児・5歳児共に、生活や遊びの中でよく出現している教え方である。

【エピソード7】は4歳児が5歳児の怪我を気遣い怪我の対応について提案している内容である。

【エピソード7】怪我の対応

教え手サト（4歳児5:0） 学び手リク（5歳児6:3）

4歳児のサトは、5歳児のリクが足の指を怪我して出血しているのを見つけた。保育者に怪我のことを伝えながら、「テープ貼ったほうがいいよ！」と心配している。5歳児リクは、もうすでに自分で足の指を水洗いして血は止まっていたが、少ししか拭いていなかったの、サトは、5歳児のリクの傷口を見て「もっとちゃんと拭いたほうがいいじゃない…濡れているとテープ貼れないから…」と提案する

ように教えていた。リクは照れ臭そうに拭いていた。サトはとても心配しており傷の対応に絆創膏を貼ることが必要であると思い教えていた。

小さな怪我で、保育者も5歳児本人も洗っておけば大丈夫と思っているが、4歳児のサトは5歳児の怪我を気遣い心配して教えている。

「言語主体の教える方法」の下位分類2つ目の「順序立てた説明をする」教え方は、5歳児のみに出現していた。内容は、製作や技、ゲームのルール説明を教える時に確認されている。

【エピソード8】は普段あまり一緒に遊んでいない4人でトランプゲームをしていた時に見られた「順序立てた説明をする」姿である。

【エピソード8】トランプ

教え手カイ（5歳児6:2） 学び手サオリ（5歳児5:5）、援助者ゲン（5歳児6:3）、見学ミナ（4歳児5:3）

「入れて」と後から入ってきたサオリは、リンに「どうやってやるんだっけ」と聞いた。早速カイは、「まず、10まで並べて5が出たら5の順番に並べて、1が出たら1の順番に並べる」と言葉で説明し開始していくが、サオリは、よくわかっていない様子であった。それで、カイは再び「僕が説明するわ、最初！」と言いトランプを、もう一度並べて見せながら教えていった。そこでは、カードを裏返し1～10までの位置を決めて10枚並べたあと、手札を1枚ずつ取って5が出たら5の位置に置いていた。そのあと5の位置に元から裏返してあったカードをめくってその番号の位置に移動させた。早く1～10まで並べたほうが勝ちのようであった。手札から、11から13までのカードが出たら捨てる場所に置いていた。このような遊びのやり方を見せながら「いい？」と相手の反応を見て確認しながら繰り返し教えていた。その傍で、泳ぎをカイに教えたゲンも「そうそう、こうするの」「だからね」と、途中から参与しカイの説明を繰り返すように援助していた。傍で最初からずっと見ていた4歳児のミナも5歳児のやるのを繰り返し見ているうちに、やりたくなったようで途中から入れてもらっていた。

カイは、サオリにわかるようにサオリの理解に応じて教え方を多面的に変えていったので、サオリもルールが理解でき一緒に遊ぶことができた。

「言語主体の教える方法」の下位分類の3つ目は「相手のやり方を否定して指図する」教え方である。この教え方は、4歳児、5歳児同数であった。生活規範等で確認された。

【エピソード9】は、「相手のやり方を否定して指図

する」教え方で、4歳児が2歳児に指図する内容であった。

【エピソード9】蝶の捕りかた

教え手ミキ（4歳児4:8） 学び手2歳児

2歳児の男児が、蝶が飛んできたのが嬉しくて暫く興奮して追いかけていた。それを見たミキは、2歳児に向かっていきなり大声で、何度も名前を呼んで動きを止めようとした。2歳児が振り返った時に、ミキは強い口調で勢いよく続けた。「追いかけると逃げるから、怖くて、だからさ、ちょっと止まっとけば、どこかに止まるから！」一息ついてまた続けた「ずっと捕れるから止まっておいたほうがいいよ、止まったら、そっと見に行けばいいよ」「こうやって止まっておけば逃げないから大丈夫だよ」と一気に話した後、柵を持つのを見せて教え諭した。2歳児は、ミキの勢いに驚いたようで、すぐ止まったが笑顔がなくなり、静かに蝶を目で追っていた。

このエピソードは、他者の行為修正のための教示行為であるが、2歳児の蝶をずっと追いかけていたという意図までは読み取れず、蝶の捕りかたを正しく伝えて蝶を採れるようにしてあげたいという4歳児のミキの思いが教える行為に反映された。

「言語主体の教える方法」の下位分類4つ目は「質問に答える」教え方である。ほぼ5歳児に出現している。役割あそびのルール説明や園庭の虫探しや図鑑の中に出てくる虫の名前や特徴を答えて教えるなどの宣言的知識が主な内容であった。

「言語主体の教える方法」の下位分類5つ目は「やる気になるように励ます」教え方である。エピソード数は、5歳児の子どものみに生起していた。やる気になるように言語で励まし動機を高めるように教える方法で5歳児のみ、竹馬の取り組みで出現していた。

【エピソード10】は5歳児同士の「やる気になるように励ます」教え方である。

【エピソード10】竹馬

教え手カナ（5歳児5:10） 学び手ハナ（5歳児5:5）

ハナは、毎日、自由な時間に竹馬を一生懸命練習している。しかしまだ竹馬を続けて乗れない。ハナは、カナより体が大きく全身の力が入るため、竹馬を支えているカナは、顔を真っ赤にして汗だくなり、足を運ぶ練習をしていた。「ハナちゃん！自分でできてるじゃん」と言いながら重心が前に行くように教えている。ハナには、やる気があり、わき目もふらず練習していた。しばらくして手応えを感じたカナが「あともう少しだよ」「曲がれた！」「わーすごいじゃん」「ちょっと手を離していい？」と所々

で励まし始めた。「ハナ一人で、できそうだから…最初手伝ってあげるから自分でやってみる？」とハナに尋ねながら少しずつ手を放していった。

ハナは、5歳児の中でも月齢が一番下で運動は得意ではなく、クラスの仲間たちが「ハナは、乗りたけれど無理なところがある、でもハナは、頑張っていた」と教えてくれた。クラスの仲間たちが次々に声をかけハナの“だんだん変化”していく様子や頑張る姿を見ながら「前よりうまくなった」と変化を捉えハナの姿に応じて励まし教えていた。

2.4 まとめ（教える方法について）

5歳児のみに見られたものは、動作主体の教える方法である「実演して見守る」と言語主体の教える方法である「順序だてた説明をする」と「やる気になるよう励ます」であった。5歳児のみに見られる教え方の特徴としては、教えられる子を主体にした間接的な教え方をする内容が含まれていた。「実演してできるように支える」や「質問に答える」も5歳児に多い傾向にあった。「相手のやり方を否定して指図する」のは4歳児・5歳児同数である。

第2節 教える行為は多様な場面でどのように引きだされているか—エピソードの検討—

1 全体的特徴

第2節では、教える行為がどのような活動場面で生起するか、教える子と教えられる子の年齢的な関係に注目して検討する（Table2、Table3参照）。なお観察園では、4・5歳児混合クラスだが3歳児までの小さい子との交流は、観察時期がコロナ感染拡大期と重なっており通常の異年齢交流より短くなっている。

自由遊び場面の小さい子との関係は、土曜日と混合保育での2～3歳児との交流のみとなり、設定保育場面での小さい子との関係は、可能な場面が夏祭り（0～3歳児）と、おばけやしき（2～3歳児）だけとなった。4歳児、5歳児それぞれが3歳児以下、4歳児、5歳児に教えている出現数を示した。

設定保育と自由遊びの場面別に見た場合、教える行為の生起数は、「自由あそび場面」35、「設定保育場面」47とでほぼ同数である。

ただし、教える子と教えられる子の年齢別に見ると、自由遊び場面では、同じ年齢同士が大半を占めている（4歳児12例中8例、5歳児23例中13例）のに対し、設定保育場面では4歳児ではそもそも教える行為がほとんど見られないのに対し、5歳児で

Table 2 自由遊び場面における「教え手」「学び手」の年齢別教示行為の出現数

学び手 教え手	3歳児 以下	4歳児	5歳児	計
4歳児	3	8	1	12
5歳児	0	10	13	23
計	3	18	14	35

(教え手：4歳児 11人、5歳児 11人)

Table 3 設定保育場面における「教え手」「学び手」の年齢別教示行為の出現数

学び手 教え手	3歳児 以下	4歳児	5歳児	計
4歳児	1	1	0	2
5歳児	4	20	21	45
計	5	21	21	47

(教え手：4歳児 11人、5歳児 11人)

は自由遊びと大きな違いはなく同一年齢内でも4歳児に対してもほぼ同じように生起していた。

2 自由遊び場面

自由遊び場面は、子どもそれぞれが、その日の遊びを自ら見つけて遊んでいく場面である。

【エピソード11】はTable2の自由遊びの場面での5歳児同士の教える行為である。気持ちの通じ合う仲良し2人組の関係を心の支えにして、動機を高める姿が見られた。

【エピソード11】紙飛行機づくり

教え手ゲン（5歳児6:4） 学び手ノブ（5歳児5:11）

5歳児のゲンとノブは仲良しで、興味関心も似ていて日常的に、それぞれの得意なことを教えあっている。虫のことや怪獣のことなどでは、すぐ話が盛り上がっていて毎日楽しそうである。お互いが心の支えになっている様子である。得意な虫のことは、2人ともよく知っていて他児にも認められている。どちらかが、取り組んでいる活動は、自分も同じように取り組んでみたいという動機につながっているようである。ノブは、前からゲンの作るよく飛ぶ紙飛行機が、うらやましくて教えてもらえることになった。ノブは、ゲンの説明を真剣に聞きながら手を動かしていた。ノブは、手先は器用でないのが見て取れるが、紙飛行機と一緒にゲンと作って飛ばし

たいという強い動機があるために、取り組む姿勢が真剣である。ゲンは、1回ごとに教えた後、相手が折るのを見て次の段階に進み、まず自分の折り方を見せて「そうそう」と相槌を打って教えていた。ノブも一回ごとに「こう?」「どうなってるの?」と聞いてから手を動かしていた。ゲンは「ちがう、こう!」と折り方を見せるとノブは「こう?」と自分の折ったのを再び見せて確認をする。ゲンの実演と説明する言葉を聞き逃さないようにについていている。教えるほうも教えられるほうも真剣であった。出来上がると早速、紙飛行機を2人で嬉しそうに飛ばしていた。

ノブが仲良しのゲンと一緒に紙飛行機を飛ばしたいという強い思いから苦手な紙を折る活動へとつながっていった。このゲンとノブの2人は、どちらかの登園時間が遅い時には、元気がない時もあったが、運動会以後は友達関係が少しずつ広がり、他児と関わっている時間も増えていった。

【エピソード12】は、自由遊び場面での4歳児同士のあやとりを教える内容である。

【エピソード12】4歳児あやとり

教え手スミ（4歳児4:4） 学び手ユイ（4歳児4:9）

4歳児のユイとスミは、傍であやとりをしていた。ユイが、スミと同じものが作りたいのか「どうするの?」と覗きながら真似をしようと試行錯誤している。スミは、自分の作っているのを見せて、ユイのあやとりに、指をかけてあげながら教え始めた。スミ「まずこうやってやるね、そして赤ちゃん指入れるの、反対向き、反対向き、もう一回こっち」ユイ「こう?」スミ「そう、そしたらこうやるの」ユイが上手いかないところは、スミが、あやとりを手にとって自分でやりながら直してやっている。うまくいかなくても、スミは、「もう一回やってみようか」と最初から繰り返しやり直しているが、非常に楽しげに教えている。偶然できたときの2人の喜びは大きかった。

スミは4歳児の中では一番下で、いつも皆から教えられることが多いが、この日は、ユイが傍に来て頼られたことにより、非常に生き生きと繰り返し教えていた。目的を達成するというよりも共有しているプロセスが楽しそうにも見えた。

3 設定保育場面

設定保育場面は、朝の集まりから設定保育、食事、午睡の場面である。設定保育場面では、保育者が計画的に子どもたちに経験させたいことや学んでほしいことを導入する。

【エピソード13】は、設定保育場面での5歳児同士での教える行為の内容である。プール遊びの盛り上がりの中で生起していた。

【エピソード13】プールでの顔つけ

教え手ゲン(5歳児6:2) 学び手カイ(5歳児6:1)

プールの中で遊んでいる友だちの姿を見て、リンも水面に顔つけができるようになりたいという気持ちが高まっていた。何度も顔を水面に近づけながら水を振り払っている。カイは、ちょうど隣で自在に水に潜って遊んでいるゲンに話しかけていた。ゲンは、「まず息を止め、次は目をつむるか開けてもいい、慣れたら目をあく、次は潜る」とわかりやすい順序立てた説明をした。リンは、その声かけに、早速挑戦し始める。息を止めて目をつむっているが、顔は少し水面につけることができたことにより、その後も繰り返し挑戦していた。その日のうちに自分なりに手応えを感じていたようであった。その後もゲンのように目を開けて潜れるようになりたいと、顔付けを繰り返し練習し水への抵抗が徐々になくなっていった。次の日、担任の保育者に「潜れるようになっただね」と言われると、カイは、「ゲンに教えてもらった、まだ、ゲンみたいに目は開けれないけどね」と言っていたが、ゲンも「自分が教えたカイができるようになった」と保育者に伝え嬉しそうにしていた。

プールで教えてもらった後、あまり一緒に遊ばなかった2人の関係が近づいたようで、自由遊び場面のトランプ事例では、カイが教えるところへゲンが参加し、援助しながら一緒に教える姿が見られたり、鬼ごっこでは、カイがゲンに教える行為が生起していた。

4 まとめ

教える行為は、教え手と学び手が同一年齢で多く生起するが、5歳児では4歳児に対する教える行為も多く、この点は4歳児との違いであった。ただ、4、5歳混合クラスなので、日常的にも、同じ生活場面にいることにより、5歳児が4歳児の困っている様子を見て教えたり、遊びを教える様子が多く見られるものと思われる。一方、設定保育場面と自由保育場面では、教える行為の生起に大きな違いが見られた。教える行為の生起が4歳児では自由遊びに集中しているのに対し、5歳児ではむしろ設定保育場面の方が顕著に増加していた。4歳児に比べると5歳児はどのような場面でも教える行為の生起がみられた。

第4章 考察

第1節 教える行為の契機と内容

本研究においては、教える行為の多くは教え手が契機となっていて、木下・久保(2010)の研究では、年中児(4歳児)、年長児Ⅰ・Ⅱ(5歳児)、年齢別クラスの観察を行った結果、教える契機については、「どの年齢であっても、他者から要請や依頼を受ける前に、何らかの情報を伝えたり、『教えてあげようか』と申し出る場合が圧倒的に多かった」(p.7)という指摘と一致していた。その結果からも幼児期の“教えたい”という動機が重要であるといえる。

木下・久保(前出)は、教える内容について「大きくは、身体運動活動(プール遊び、跳び箱、側転など)、製作的活動(折り紙、工作、三つ編みなど)、ゲーム(トランプ、なぞなぞなど)や仕事(そうじや当番活動)に関する方法や手順が教示内容となっていた」(pp.7-8)としている。本研究においても身体運動活動(竹馬、てんぐ下駄、プール遊びなど)製作的活動(折り紙、絞り染め、泥団子など)、ゲーム(トランプ、すごろく)仕事(当番活動)ごっこ遊びなどのに関する方法や手順が教える内容になっていて、先行研究同様に手続き的知識の出現頻度が高くなっていた。

第2節 教える方法について

本研究では、「実演」での教え方は4歳児に多く生起している一方、実演しても間接的な教え方をしているのは5歳児に多く生起していた。「実演して見守る」は5歳児のみに生起していた。また「言語」主体での教え方は4、5歳児いずれにも多く生起しているが、「順序立てた説明」と「やる気になるように励ます」教え方は5歳児のみに生起しているという結果であった。

教える方法について、木下・久保(前出)は、年長児において学び手の熟達を意図した教示が観察されたとし、「教え方の発達の変化を振り返ってみると、年中児に比べ年長児(特に、就学前の年長児Ⅱにおいて)は教え方に質的な変化があった。一つには、最初から学習者を手助けするのではなく、相手のペースに応じて、できるだけ学習者を主体にした教え方が可能になりつつあった」(p.15)と指摘している。

本研究においても後述のように、5歳児(5歳4か月から6歳6か月)の5つのエピソードは、学び

手の熟達を意図し、学び手を主体にした教え方が芽生えているのではないかと推察できる。具体的には、エピソード2・4の「実演しながら言語的説明をする」では、支えを入れて教えた後、その支えを外して独力で挑戦させるなど相手のペースに応じた柔軟でより間接的な教え方が生起していた。エピソード5の「実演して見守る」では、相手の技術の向上を意図していて、あえて直接的な介入を避けて教えないようにしていた。エピソード8の「順序だてた説明をする」では、相手の理解度や出来具合を多面的に探りながら自分の教え方を調整して相手にわかるように柔軟に教えていた。エピソード10の「やる気になるように励ます」では、仲間の変化を捉え時間軸の中で教えられる子の姿に応じて「前よりうまくなった」と動機を高め自分で目的を達成できるような教え方をしていた。「まずは」「それで」と言いながら始まりや途中で順序を明示し集中が途切れないように注目させる教え方も見られた。

木下（2015）は「学習者の技能を向上させることを意図した教えかたができるためには、自分自身が技能を学習して熟達してきたプロセスを内省できることが不可欠であると考えられる」と述べている（p.249）。技に挑戦する中での教えあいは、その励ましや技術を自分が経験したことや友だちから教えてもらったことを振り返りつつ友だちに教えている。徐々に上達していくプロセスを振り返り、竹馬にどうして乗れたのかという技術的な認識を、子どもが言語化できるような丁寧な指導も必要ではないかと思われる。

4歳児においては、教えられる子の技能向上の意図するところまではいかない直接的な提案や説明が多く見られた。しかし、エピソード3（折り紙）では、教える子が、「自分でやらないと、自分のにならないよ」と伝えていて、自分でやるように教えたいとは思っているが説明が及ばないため試行錯誤しながら自分をはげましていた。エピソード7（怪我）では5歳児への気遣いが感じられるが、ひとりよがりにもなっている。エピソード9（蝶の捕りかた）では、2歳児の意図が読みとれず、正論を一生懸命教えようとする。このように、4歳児期には、5歳児のように相手の意図を十分に読み取るまでにはいかず、理解が不十分な中で、憧れの5歳児のように、期待に応えたいと健気に頑張る姿がある。このように試行錯誤するプロセスを内省し5歳後半の多面的な力を獲得していく中で、教えられる子が納得できるような教え方に少しずつ変化していくのではないかと考える。そのためには4歳児の“自分を

育てる力”を励ましていけることが大切であると思われる。

以上のように本研究では教える行為の研究を4、5歳児混合クラスで行ったが、教示行為の契機や内容、方法は、おおむね木下・久保と同様の結果で、クラス編成の違いに影響されないことが示唆された。

第3節 教える行為が生起する場面や年齢

本研究では、教える行為がどのような活動場面で生起するか、教える子と教えられる子の年齢的な関係に着目して検討した。活動場면을2つに分けて分析すると、設定保育場面と自由保育場面で、教える行為の生起に大きな違いが見られた。教える行為の生起が4歳児では自由遊びに集中しているのに対し、5歳児では設定保育場面の方が増加をし、4歳児に比べると5歳児はどのような場面でも教える行為の生起が見られた。教える行為に限定した場合、設定保育場面が4歳児に抑制的に作用しているとも考えられる。しかし、5歳児はどのような場面でも教える行為の生起が見られるのに比べ、4歳児ではそもそも教える行為がほとんど見られないのはなぜか、という疑問も生じる。

もちろん保育の在り方、保育者の指導内容によって影響を受けているとも考えられるが、4歳児・5歳児にとって「自由遊び場面」と「設定保育場面」の意味が違っているとも考えられる。

もう一度活動場면을振り返ると、基本的に自由遊び場面は、子どもそれぞれが、その日の遊びを自ら見つけて遊んでいく場面であり、設定保育場面は、保育者が計画的に子どもたちに経験させたいことや学んでほしいことを導入していく場面である。自由遊び場面での4歳児の教える行為は、同年齢での2人組の親密な関係を拠り所にしていたり、好きな遊びでつながるグループの中で出現している。また3歳児との混合保育の場面でも4歳児が積極的に教えている。自由遊びの場面では、どの場面でも主体的に目的をもってやってみたい遊びや面白そうな内容に自ら参加していて教える行為が出現している。いつも教えられることが多い4歳児も教える側になった時は生き生きした姿を見せる場面もある。教え方は、相手の意図が十分に読み取れず理解が不十分な中で、5歳児のように頑張ろうとするが、直接的な教え方が多く見られている。

それでは5歳児はどうだろうか。特に5歳児後半になると、様々な角度から工夫をし思いを巡らせて、遊びなどを自分たちで創造的に作り出していく力も備わってくる。理解しあったり協力することもでき

ようになることから話し合い活動をしながら取り組みを考えたり創造していくことも増える。設定保育場面においても、みんなで目標に向かって力を合わせる運動会、お化け屋敷、子ども夏祭りなどでは、教える行為の出現が6～12と（他の取り組みでは1～3）高く生起している。目標に向かって長期に取り組んだ仲間と共にとりくむ竹馬も子ども自身が主体的に教える力を発揮できる場面となっていた。運動会の後も自由遊びの場面では毎日のように5歳児全員でつながって遊ぶ「お化け屋敷ごっこ」へと展開している。

設定保育場面においては、行事や集団での取り組みが活動内容に含まれてくるが、こうした取り組みでも5歳児は、主体的に目的を実現し教える力を発揮していく中で、教える行為も出現していく。未熟さや揺れる姿を抱え頑張ろうとする4歳児においては、設定保育場面が自由遊び場面と同じようにはいかず、特に新しい活動内容や場面で主体的に目的に向かうためには、4歳児には配慮がいるのかもしれない。

このように、教える行為は、主体的能動的な行為であり、すでにみたように教える行為は、お互いが目的を共有しながら、その目的を実現するための一つの手段として教える行為が生起していると考えられる。

第4節 本研究の意味と今後の課題

本研究における5歳後半以降に見られる子どもたちの教示を見てみると、その場面だけで終わらずに次につながっていくエピソードも観察できた。子ども同士、共に作り上げる取り組みのプロセスでは、励ましや気遣い支えることも増え、お互いの信頼が芽生えることもある。仲間に繰り返し教えてもらってようやく竹馬に乗れるようになった女兒は、自分の経験もあり、今度は教える側に替わって「私も乗れたから乗れるよ」と、まだ乗れない仲間を励ましていた。また、やりたい目的を達成するために、ずっとつきあって励ましてくれる友だちの姿が、信頼や憧れにつながっていく姿もあった。また、小さい人に対して真摯にまっすぐ向き合う姿も多く見られた。

田中（1988）は5、6歳の教える力について「自分にわかっていることを相手にわかるように教える（中略）それはまた、他の人を教えるだけでなくそれを通じて自分自身を教える。できるまでやり直し、工夫し、粘り強く達成しようとする」（p.35）と述べている。

他者に向けての支えや励ましなどの教える力が育

つことは、同時に自分自身を教え、自励心も育てる。このような教える行為は、幼児期後半に芽生えてくる発達の力を子ども自身がさらに育ていくのではないかと思われる。

今回の観察は、4・5歳児混合クラスで実施した。その意味で、年齢別クラス編成での姿と同一に論じることはいかなるかもしれない。ただ、4・5歳児混合クラスでは4歳児も5歳児も同じ保育であり、経験する保育場面、とりわけ設定保育は共通である。その共通の経験のなかで、設定保育場面において教える行為の生起が4歳児と5歳児で大きく異なっていた。設定保育場面は4歳児の教える行為に対しては抑制的であった。これは、保育者（あるいは保育者の提起する設定の内容）と子どもとの関係が4歳児と5歳児で異なっているのではないかと考えられた。本研究では、4歳児の5歳児の設定の保育場面の質の違いまでは検討できなかったが興味深い事実として今後の検討する課題としたい。

また教える行為に注目すれば、自由遊び場面では4歳児も5歳児と同様に教える行為が生起しており、保育における自由遊びの意味が示唆された。

あらためて、今回の観察を終えて人間固有の「子どもが教えること」の意味について考えることができた。幼児期に教えあい、励ましあい、だんだん変化していく仲間や自分の成長を実感し、自らを励まし変えていこうとする経験を幼児期に培っていくことは、かけがえのない自分の値打ちや憧れ、仲間への信頼を心に育てていくことであり、これから先、大きくなっていく自分を支えていく力にもつながっていくのではないかと思われる。

（かわかみ すが）

謝辞

本稿は、2021年度立命館大学人間科学研究科修士論文をもとに加筆修正を行い新たに執筆したものである。本研究にご協力いただきました園児・職員・保護者の皆さまに心より感謝申し上げます。

本稿の執筆にあたってご指導いただきました立命館大学の荒木穂積先生に厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 行事等（子ども夏祭り）で広い範囲で、同時に起こる教える行為の観察においては、教える行為全体の7割くらいのビデオ記録しか抽出できなかった。
- 2) 『『宣言的知識』は事物や事象に関する知識

で、それが事実であるかどうかという判断が可能なもの。『手続き的知識』は言語的な知識ないしは感覚運動的な技能が教える内容となったもの。『社会的ルール』は保育園での集団生活で営むうえで必要な社会的ルールをそれが遵守できていない仲間に教えるものである」(木下・久保 2010)。

引用文献

赤木和重 (2012) 教える行動の発達と障害. 清水由紀・林創 (編). 他者とかかわる心の発達心理学—子どもの社会性はどのように育つか—, 金子書房.
赤木和重 (2016) 「心の理論」と教示行為—子ども

もに教えるのではなくこどもが教える—, 子安増生編「心の理論」から学ぶ発達の基礎, ミネルヴァ書房.

木下孝司・久保加奈 (2010) 幼児期における教示行為の発達—日常保育場面の観察による検討—, 心理科学 31 (2) 1-22.

木下孝司 (2015) 幼児期における教示行為の発達: 教わり手の熟達を意図した教え方に注目して, 発達心理学研究 26 (3) 248-257.

田中昌人・田中杉恵 (1988) 子どもの発達と診断 5—幼児期Ⅲ—, 大月書店.

トマセロ, M. (著) 橋彌和秀 (訳) (2013) ヒトはなぜ協力するのか, 勁草書房.