

保育実践を支える保育の考え方

— 幼児の遊びにおける学びとは —

井戸 和秀 ・ 門松 良子*

保育実践には、しっかりした子ども観や保育観が保育者に求められる。しかし、実際の保育では、子ども観や保育観に問題のある実践が見られる。最近、幼小連携が推進されている中で、遊びにおける学びを確かなものにするのが求められている。実際の保育では、子どもの活動を重視して、学びの内容を重視しないことが多い。そこで本論文では、学びの内容を追究することによって、社会性、認識力、科学的知識などが、体験を通して子どもに学ばれていることを明らかにした。そうすることで、保育者は子どもの遊びにおける学びを的確に見取ることができることを提起した。

Keywords：保育実践，遊びにおける学び，保育観，子ども観

I 研究目的

本論文では、幼児の遊びにおける学びの捉え方について検討する。なぜ、捉え方を検討するかというと、遊びにおける学びの捉え方が、保育の概念を形成していくと考えるからである。

従来、幼稚園教育要領では、幼稚園教育の目標として、心情・意欲・態度を育てることが挙げられている。そのため、学びの具体的な内容が幼児の発達^{注1)}に沿って保育者に理解しにくいのではないだろうか。その結果、保育現場では、保育内容の捉え方や学びの概念が曖昧になり、何となく子どもが楽しく遊んでいけばよいという状況がみられる。つまり、子どもの発達と学びの概念が保育者にはっきり理解されていないため、何を学びと捉えればよいのかが分からなくなっている。一般的に、子どもが楽しく遊んでいけば、保育者は何となく満足してしまうという傾向がみられる。また、何か活動すればよいとする活動主義に陥ってしまい、活動させることで納得してしまう保育者もみられる。

実際の保育現場では、学びの捉え方は保育者に十分に理解されていないとみるべきであろう。そのため多くの幼稚園では、子どもの発達を的確に捉えることができていない。そのことは、とりもなおさず、子どもの発達を助長するような環境構成や指導がで

きないということに繋がっていく。特に、小学校以降の学びとの関連を明確にすることはできていない。したがって、幼児の遊びにおける学びを検討することは、幼小連携を円滑に行うためにも早急に求められていると言えよう。つまり、現在、幼児から児童への学びの連続性の理解は、保育者と小学校の教員に課せられているのである。そして、幼児の遊びにおける学びを明らかにすることによって、曖昧になっている保育の実践が明確になるのではないかと考えられる。

そこで筆者らは、幼児の学びの内容と捉え方について、事例を通して検討をすることとした。なお、幼児と子どもの語彙は、文章の流れや文意の関連で使い分けしている。本論文は日本保育学会の第51回大会^{注2)}と第59回大会^{注3)}において口頭発表したものに加筆修正したものである。

II 現代における保育の考え方

1 幼稚園教育要領の改訂

近年では、平成元年と平成10年に「幼稚園教育要領」の改訂が行われた。平成元年の改訂以前には、6領域（健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作）が、現場では教科的な枠組みで扱われやすく、子どもの自然な興味・関心・意欲に基づくもの

ではなくなっていた。つまり、6領域を総合的に捉える枠組みと、子どもを主体とした6領域を総括した概念が現場では理解されにくかったのである。そのため、一斉画一的・教科的な保育が多く見られた。また、小中学校における校内暴力、不登校、いじめの多発、知的早期教育への傾斜など、社会の急激な変化^{注4)}に対応するために、保育界も新たな課題に応える必要が出てきた。その結果、平成元年には、問題の多かった6領域を廃し、5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）が提示された。この幼児の発達の側面からまとめられた5領域は、教科的に取り上げるようなものではなく、「発達を見る視点」に過ぎないとされた¹⁾。

それでは、昭和39年の改訂後25年間も改訂されなかった「幼稚園教育要領」が、平成元年の10年後に改訂をどうして急ぐことが必要であったのだろうか。その理由として、保育現場では、5領域を総合的に見る視点が真に理解されなかったことや、一斉画一的な保育が否定される傾向がみられたため、放任的な保育が多く見られるようになったことが考えられる。つまり、平成元年の保育概念は、子どもを主体を標榜しながら、実際は放任になってしまうという結果を導いたのである^{注5)}。また、少子化対策など新たな社会問題^{注6)}に対応する必要性も指摘されるようになった。そこで、平成10年に改訂が再び行われたということである。平成元年と10年の改訂に共通する部分は、「遊びを中心とした生活を通して一人一人に応じた総合的な指導という基本的な考え」である。平成10年の改訂では、その上で「教師の役割を明確化したこと、道徳性の育成を強調していること、知的発達を促す教育について言及していること、幼小の連携、地域との連携など、幼稚園運営の弾力化について言及していること」²⁾である。現行の「幼稚園教育要領」には、心情・意欲・態度を育てることがねらいとして示されており、小学校の「学習指導要領」のように教える目的や指導内容が具体的に決められていない。その意味は、ねらいを達成するためにはどのような指導内容でもいいということであり、指導内容については幼稚園と保育者に任されている。実は、このことが幼稚園教育を困難にしている原因であると考えられる。そのため、保育現場では保育の捉え方の違いによって、様々な保育が展開されることとなる。

2 小学校教育との関連

幼稚園教育は学校教育に位置付けられている。しかし、幼稚園教育と小学校教育とは、基本的に違うと考えられている。それでは、本当に両者に違いがあるのだろうか。同じ学校教育でありながら、違っ

てよいのであろうか。違うとすればどこが違っているのか、同じであるとすれば、どこが同じなのかを検討することが必要である。小学校教育と幼稚園教育との相違点は、小学校では「学習指導要領」に基づき教育が行われ、学習のねらいは到達目標で示されることが多い^{注7)}。幼稚園教育では「幼稚園教育要領」に基づいて保育が行われ、教育の目標として、心情・意欲・態度を育てることが示されている。そして、「幼稚園教育要領」には小学校「学習指導要領」のように教える目的や指導内容が決められていない。また、幼稚園教育では小学校教育のように教科書に基づいて教育が行われていない。そして、具体的な指導内容についてはどこにも示されていない。小学校教育では、一応、体系的な教育計画があり、その教育計画は「学習指導要領」によって、進められる。一方、幼稚園教育は基本として、一人一人に応じた指導を行う。そのために、子どもたちが環境を通して学べるように、教育計画を幼稚園が立案しなければならない。また、体験することを重視するため、地域環境を含めて立案する必要がある。さらに、幼児の発達から考えて、生活や遊びを通して総合的に指導を行い、保育者の言葉のみの知識の伝達は重視されていない。そして、幼稚園教育は、教科の指導のように取り出し保育^{注8)}にならないように、遊びを通して総合的に指導を行わなければならない。そのため、子どもたちが主体的に活動できるように、多面的な環境構成を行うことが必要である。つまり、小学校教育では、指導内容が明確にされるのに対し、幼稚園教育では、個人差による発達の違いや子どもの心情から、柔軟なねらいの設定や指導方法が採用される。このように指導方法については、小学校教育と幼稚園教育は違っている。しかし、幼稚園教育は学校教育の一環であり、「幼稚園教育要領」には、小学校以降の生活や学習の基盤の育成に繋がることが明記されている。したがって、教育の連続性を踏まえた指導内容を考えなければならない。「幼稚園教育要領」に示されている内容を小学校の「学習指導要領」に照らして見てみると、小学校の「学習指導要領」の内容に通じるものがほとんどである^{注9)}。つまり、小学校教育を見通した幼稚園教育を考えることが必要であり、そのことが幼稚園の保育内容を考える上で重要となってくる。

現在、幼小の連携の必要性が叫ばれ、いろいろな実践が行われている。しかし、その内容は小学生と幼稚園児が一緒に何か活動を行うことがほとんどである。形としての連携ではなく、幼児の内面の育ちを考えた指導内容の連携を考えることが大切である。小学校教育の準備教育として幼稚園教育を考え

るのではなく、全学校教育の連続性を考えた上で、連携の内容を見ていくことが重要である。そこで、小学校以降の生活や学習の基盤となる幼稚園教育を考える際に、幼児の発達と学びのあり方を考えることが重要となる。そのためには、幼児が遊びの中で何を学んでいるのかを分析して見る必要がある。生活全般を通して、特に遊びの中でどのような学びがあったのかを構造的・分析的に見ていくことができれば、幼児の発達していく姿が分かるだけでなく、保育内容の考え方や環境構成、指導方法も必然的に変わってくる。そうすると、子どもたちは、面白さ、楽しさを追求することで、旺盛な知的好奇心を満足させ、多くのことを学んでいくことができる。幼稚園教育も指導内容を分析し、はっきりとしたねらいをもって、教育を行う必要がある。幼児期には、考える力、物事を認識する力、ものや時間の概念などが著しく発達する時期である。現在の子どもたちは、生活体験の乏しさから、概念の世界を作っていくことができにくくなっていると言われている¹⁰⁾。幼児の発達に合った科学的知識や物の概念などを遊びや生活の中で直接体験を通していろいろな方法で形成していくことが求められている。子どもたちがいろいろな体験をしたことは、後の知識の源になっていく。その体験が小学校以降の教育の中で生きてくるような教育をすることが求められている。そこで、幼児の発達を促すために概念の世界を構築する学びのあり方が問われることとなる。

III 遊びにおける学びとその捉え方

1 遊びにおける学び

幼児は生活の中で、様々なことを体験し生活に必要なものを身に付けていく。心身の発達に応じて技能的なこともできるようになってくる。そして、言葉を獲得することによって、経験の世界による認識だけでなく、言葉を使った認識ができるようになってくる。また、人や物とのかかわりを通して、社会生活に必要な知識を身に付けたり、様々な感情体験をするようになる。その結果、幼児は心身の発達に伴い社会性を身に付けていく。それでは、幼児が体験することすべてを学びと捉えることができるのだろうか。佐伯（2003）は、学びとは「社会的共同の意味の探求ということを通して人々がそこで自分自身が成長した感覚を持つ、自分自身がなってよかった自分になるということ」³⁾、「つまり現在最先端の学習論では、『共同体の活動に参加することを通して、全人格的な意味で、なってよかった自分になる、つまりアイデンティティを確立する』ということが学びだということとして、定着してきている」⁴⁾

と述べている。子どもの世界では、遊びと学びは完全に一体になっており、遊びの中で学び、学びの中に遊び心がある。遊び=学びであるということが言える。「おもしろいね・よかったね・ありがとう・ふじぎだね・すごいね」というような言葉が出てくる状況を作ることが、幼児教育の本質であり、幼稚園教育ではそのことを担っている⁵⁾。つまり、学びにおけるアイデンティティを確立するためには、共同体の活動に参加することが重要ではなく、共同体の中において、自分の学びの位置付けが大切であるということである。学びが位置付けされると、アイデンティティを確立するための意識が醸成される。また、佐伯は、遊び=学びと捉えていることは、遊びそのものの中に体験することの本質的な理解があるとしている。しかも、遊びを質の側からではなく、遊ぶこと自体の有意性を認めていることは、遊びの概念を再確認させるものである¹¹⁾。一方、汐見（2004）は、学びとは「対象と私の心的あるいは身体的な関係があるメカニズムをもって変容することを指している。私の心に変容が起らないと『学び』にはならないのである。それは、何かを覚えることや問題を解いて得意になることとは異なっている。世界に対峙している私自身が変容していく物語なのである」⁶⁾「遊びというのは、人間の行う活動の中で、一般に①それを行うこと自体が目的であるという自己目的的性格をもっている②その活動を通じて何よりも精神の集中と興奮が体験される③誰かに指示されて行うのではなく自分の選択で自主的・自治的に行う、という三つの性格をもったものを指している。①の自己目的という性格ゆえに、遊びはそれ自体が興味深く面白くなければならないものである。この定義からすると、遊びには必然的に学びを伴うわけではないことがわかる。遊びの要素の中には学びは必ずしも入っていないのである」⁷⁾と述べている。すなわち、幼児は遊ぶことによって必ずしも学んではいないのではないか、学びを伴わない遊びもあるのではないかということである。秋田（2003）は「遊びの深まりの質によって、学びは大いに違う。遊びの中で、子どもなりに出会い、かかわり、探求し、試し、工夫し、挑戦したりする経験を保証していくことこそが、遊びの中で質のよい学びを作り出す、生きる力を育てる学びといえるだろう」⁸⁾と述べている。つまり、単なる体験を重視するのではなく、体験の質を問題にしているのである。この体験の質の問題は、必然的に教材研究の必要性や保育者の環境構成のあり方を問うものとなる。表層的な遊びではなく、遊びが深まるためには、子ども自らがかわられるような動機付けや援助を行うことが保育

者に求められる。遊びにおいて、子どもが探求し、試し、工夫したり、挑戦したりすることが、自然にできるような環境構成とプロセスが必要である。また、「学ぶ」ということには、いかにして学んでいるのか、何を学んでいるのかという子どもの心の動きを、保育者が捉える必要がある。そして、幼児の遊びを見る際に、それぞれの遊びで何を学んでいるかという遊びの内容が、小学校での学びの内容とどう繋がっていくかを考えることが重要である。したがって、小学校教育を意識した内容の分析的な見方と援助が必要になる。つまり、それぞれの遊びで何が学ばれているかを知るためには、「なぜ学ぶことができるのか」「学ぶためのプロセスと結果」について、内容分析的な視点が保育者に求められるということである。そうすることによってのみ、子どもを主体とした学びの本質が明らかにされる。汐見と秋田の見解に基づく遊びの捉え方は通じるものがあり、極めて重要な視点とともに、保育とは何かを問うものとする。これらの二つの見解は、幼児教育を考える際、非常に示唆的な内容を提起している。この観点は、佐伯の考えと基本的に違う。つまり、佐伯の言う「子どもは遊びの中で学ぶ」という見解は、遊びそのものを有機的な活動の集合体という考えに基づいている。佐伯の見解に沿えば、遊びそのものを重要視し、特に保育者が意識化して内容を吟味する必然性を要しないようにも考えられる。一方、汐見や秋田の見解によれば、遊びを保育者がどのように捉えるかの見識が問われるものとなる。

2 幼児の学びの姿

幼児は体験を通して様々なことを学んでいる。そこで幼児に多くの体験をさせれば、学びが豊かになる。すなわち、体験＝学びという捉え方がある。体験＝学びと捉えると、幼児の学びについて特に分析することは必要でなく、できるだけいろいろな活動を多くすれば、学びが豊かになるということになる。多くの活動を行うことが豊かな学びになると捉えれば、活動の内容を考えるより、活動を多くさせることになってしまう。そして、次々に活動を与えて、いろいろなことをさせることが中心になった保育が展開されることになる。それでは体験をすることすべてが幼児の学びとなっていくのだろうか。ここに前述した汐見や秋田の見解が重要な意義をもって来る。幼児が学ぶということは、どのようなことなのか、何を学んでいるのか、どのようなときに幼児の体験が学びとなっていくのかや、学びの質が問題となってくる。

幼児の学びを豊かにしていくために、幼児の学びのプロセスを理解した上での物的、人的（仲間との

関係、保育者との関係）環境のあり方が重要になってくる。すなわち、子どもたちの体験をより豊かな学びとしていくためには、幼稚園の環境の中で楽しく遊ぶ体験をすれば、子どもたちは自ら学んでいると捉えることは危険である。やはり子どもたちの豊かな学びを創っていくためには、保育者の見通しをもった環境構成と働きかけが必要になってくるのではないだろうか。それは直接的な働きかけが必要な場合もあるし、見通しをもって意図した環境の中で、子どもたちの知的好奇心、探究心を揺さぶるような間接的な働きかけが必要な場合もあるだろう。要するに、幼児が遊びや生活の中で、何を学ぶことができるのかの内容を保育者が分析することが大切である。その上で、環境構成を行い、視点をもったねらいの設定と保育者のかかわりを考えていくのである。また、保育者が幼児に体験させる内容を策定するのである。ところが、実際の保育は活動することが主体となっており、視点をもったねらいの設定と保育者のかかわりは不明確なことが多い。

汐見や秋田の見解に基づく幼児の学びの内容と捉え方は、保育の本質にかかわることであり、保育者に発想の転換が求められる。そこで、発想の転換を検討する方法として、事例を通して捉え方を検討してみたい。

(1) 子どもの自発性を生かした遊びの中の学び

事例1 <缶けり鬼>遊びの中で子どもたちが考えたこと

5歳児（平成6年10月～平成7年3月）

- ・ 鬼は缶（ジュースの缶）を遠くに蹴られないように、缶を半分土の中に埋める。「埋めるのは、なし」と友達から言われると、今度は缶の中に砂を入れる。
- ・ 缶を蹴るときに失敗することがあるので、缶が大きい方が蹴りやすいと考えて、大きい缶（粉ミルクの缶）にする。そうすると、缶が遠くに飛ばなかった。
- ・ 蹴ったときに遠くに飛ぶ方がいいと考え、缶の代わりにボールを使う。
- ・ 鬼になったB児は缶が飛んでいく方向で構えて待っていた。そうするとみんなに「そんなに遠くで待つのは、ずるい」と言われた。
- ・ 隠れていた全員の幼児が見つかり、鬼が交代をするときに、毎回、缶をまだ蹴っていないのにR児は走って隠れに行った。何回か繰り返すうちにS児が気付いて「Rちゃん、まだ蹴っていないのに隠れるのはおかしい」と指摘した。するとR児は「だって、私は走るのが遅いんだから、缶を蹴ってからだに間に合わないの！」言い返した。

普通、事例1「缶けり鬼」のような集団遊びの指導は、はじめに保育者が遊びのルールを教える一緒に遊び、子どもたちがルールを理解したら、後は子

どもたちに任せて、自由に遊ばせ興味がなくなると遊びが終わったとして、また新たな遊びを指導する保育が見られる。このような「楽しく活動させればよい」と考える保育、これが第一の捉え方である。一方、「ルールを守って、みんなで仲良く遊ぶ」ことをねらいとした保育を考えると、ねらいを達成させるためには、この事例のように子どもたちが缶を埋めたり、缶の中に砂を入れたりした際に、他の幼児が気付いて指摘した場合は、保育者はそのことを取り上げてみんなで話し合いをして止めるようにしたり、誰も気付かないときには、保育者が気付かせるような言葉をかけたりして、ルールを守るようにさせる。このような保育では、ルールを守って遊ぶことが中心となり、子どもたちがルールに沿って遊ぶことができるとねらいが達成できたと保育者は考える。「ルールを守って、みんなで仲良く遊ぶ」ことをねらいとした保育、これが第二の捉え方である。しかし、子どもたちはこの遊びの中で、保育者のねらい以外に多くのことを学んでいる。重いものは遠くに飛ばないこと、遠くに缶が飛んでいくと隠れる時間がたくさんあること、走る速さと時間の関係、缶が飛んでいく方向と距離の関係など、方向、距離、速度などの時間的・空間的なことをいろいろと関係付けて遊び、知的な面を多く学んでいる¹²⁾。このように、子どもたちは遊び方を考えたり工夫したりして作戦を立てる中で、とても大切なことを学んでいる。保育者の考えが子どもたちが何を学んでいるかに及ぶと、子どもの行為を見守ることになる。「子どもたちが遊びの中で何に気付き、何を学んでいるか」を考えた保育、これが第三の捉え方である。第二の捉え方のようなねらいを設定することが必要な場合もある。しかし、そのねらいだけだと、この事例のように子どもたちは、この遊びを何回も繰り返すうちに、次々に作戦を考えて遊びを創り出していくことができなくなる。遊びの中でルールを守ることが大切なことである。しかし、ルールは状況に応じて変えてもよいのではないだろうか。つまり、保育者がねらいを設定する際に、遊びの中で幼児にとって、どのような学びがあるかを理解してねらいを設定すれば、保育者のかかわり方が違い、遊びの内容が全く違ったものになってくるはずである。つまり、遊びの内容を一つの観点だけでなく別の観点から構造的・分析的に検討することが必要なのである。保育者は幼児の活動を一面的に見るのではなく、常に子どもが今、何を考えているのか、何に気付いているのか等、内面の変化を捉えることができれば、子どもの学びを構造的・分析的に捉えたということになる。単に、幼児が楽しく遊んでいるという捉え

方や、ルールを誰かが破ってけんかになったなどと捉えただけでは、幼児の発達の真の姿を理解できないであろう。

このような発達の捉え方は、保育者の援助と密接に結び付いているだけでなく、保育の本質に関連しており非常に重要である。したがって、第三の捉え方が、幼児の発達していくプロセスを理解できると考える。そこで、第三の捉え方の基本的な視座について、言及してみたい。

保育者主導の遊びの展開になると、どうしても活動をうまく進めていくことに重きを置いた指導になる。そうすると保育者の意図していない幼児の発想や活動を受入れにくくなり、保育者の意図した活動の中での展開になってしまう。また、保育者が幼児の活動をうまく進めていくことを中心に考えると、ゆとりをもって幼児を見ることができなくなる。そうすると計画通りに活動を進めることになり、幼児の考える機会や場、チャンスを奪ってしまうことになる。幼児は大人のペースでは生活をしていない。それに一人一人の学びのペースも違っている。幼児が中心となって生活をする場では、幼児の自発性を生かした生活が展開される方が自然である。この缶けり鬼も遊びを変化させながら、長い期間（6か月）興味をもって取り組んだ遊びである。その中で、いろいろなことに気付いたり、考えたり、発見したりしながら学んでいく姿が見られた。幼児が自ら学んでいくためには、時間、期間、空間にゆとりのある遊びの展開が必要である。ところが、活動中心に指導計画を立てると、どうしても活動を消化していくことが中心になってしまう。したがって、指導計画を考える際には、幼児の学びを考えた上で何をねらいとするのが、極めて重要となる。

(2) 環境を通しての学び

事例2 <色水遊び>環境から幼児自らが学んでいる姿

4歳児（平成11年7月）

色水に興味をもった子どもたちが、はじめは、それぞれの色水を別々に容器に入れて遊んでいた。偶然に2色の色水を同じ容器に入れたときに、全く違った色ができた。「ワー！色が変わった」と、とても驚いていた。それから次々と新しい色を作っていた。はじめは、偶然からいろいろな色を作っていた。そして、経験をするうちに、「○○色を作ろう」と目的をもって作ったり、友達同士で、「これと、これを混ぜたら○○色になるよ」など教え合って作ったりするようになった。色や容器の形で分類したり、容器から移し変えて量を比べたりして遊び、次々に新しい発見をしていた。

色水遊びは、普通、水遊びの一つとして遊ばれることが多い。そうすると、環境設定が、単に物を置

くだけになり、その場にかかわって遊べば楽しく水遊びができたと思ってしまう。そこでは遊びの内容が同じことの繰り返しになってしまいがちである。このように「色水にかかわって楽しく活動させればよい」と考える保育、これが第一の捉え方である。また、子どもたちに指導をしなければならないと考え、色水の変化のさせ方や、分類することを教え、教えられた通りに子どもたちが遊ぶとねらいを達成できたとする保育も見られる。このように「保育者が遊び方を教えて、保育者が教えた通りに活動ができるとねらいが達成できた」と考える保育、これが第二の捉え方である。これら二つの捉え方においては、保育者が意図した遊びの環境を構成していなくても遊ぶ物と場があれば、毎日同じ遊びの繰り返しであっても、また、教えられた通りに遊んでも、子どもたちにとっては、それなりの楽しい遊びになる。しかし、子どもが自ら何かを発見し創造していくようなことをねらいにすると、環境構成は違ったものになる。色の変化、量、分類などの知識を獲得できる遊びにしたいと、保育者が考え環境構成を行うと、遊びの質が変わってくる。例えば、色水を混ぜた際に変化がはっきりと現れる色、赤、青、黄や濃い薄いのがはっきり分かるような白の色水を用意すると、どのような行動をするか、また、透明で色の変化がよく分かる容器や同じ形のもの、高いもの、低いものなど、さらに分類したり、比べたりできる容器を準備して置いたら、子どもはどうするのであろうか。このような環境を整えると保育者が色を混ぜることや比較することを教えなくても、事例2のように、子どもたちは自由に試したり、考えたりしながらいろいろなことを発見し、色の不思議さや容器の大小による分量等を学んでいくはずである。このように「環境に幼児自らがかわかって、何に気付き、何を学んでいるか」を考えた保育、これが第三の捉え方である。この第三の捉え方に、保育でねらわなければならない重要な視点があると考え。保育者が周到に用具の準備や空間を設定すれば、子どもたちは主体的に環境とかかわりながら、自ら発見したり、気付いたりしていく¹³⁾。同時に、友達同士が影響し合いながら意欲的に遊びに取り組んでいくことができるように、用具の数を調整したり、ごっこ遊びに発展できるような場の設定をしたりすることも必要である。このように、いろいろな観点から構造的・分析的に物や場の設定を考えると、子どもが主体的に行動し、その学びの質は高まっていく。

以上のように、保育者のねらいの設定の仕方によって、子どもの活動が創造的になるのか、一見して楽しんでいるだけの遊びに終始してしまうのかの分

かれ道になる。このねらいの設定に際し、どのように学びを捉えたらよいのだろうか。その学びの捉え方によって、保育に違いが生じるのだろうか。

(3) 子どもの内面の育ち

以上の3つの保育の捉え方について言及した。ここでもっとも基本として保育者が考えておかなければならないことがある。それは、子どもの感性や行動力、知的好奇心等を保育者がどのように捉えるかということである。その第一は、ほとんどの場合、子ども中心と言いながら放任になる場合、第二は、保育者主導であり、子どもの自発性や考えはほとんど無視され、教育課程や指導計画を実践することに主眼が置かれる場合、第三は、保育者が遊びを分析してねらいをもち、子どもの行動力や知的好奇心を育てることに主眼が置かれている場合などである。保育で大切なことは、活動自体よりも幼児の内面の育ちに沿った保育ではないだろうか。

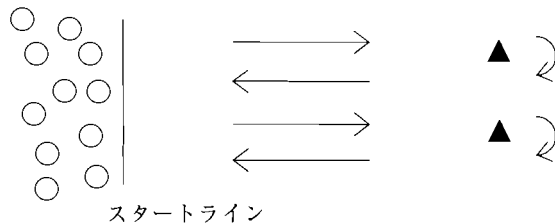
次に、長期間にわたってかけっこの遊びのルールが成立していく事例について検討したい。そうすることで、子どもたちはいくら時間がかかっても、自分たちで問題解決をしていくことができるという内面の育ちを示したい。このことは、とりもなおさず、遊びを保育者がどのように捉えるかということと直結している。

事例3 <かけっこ>遊びのルールが成立していく過程

4歳児（平成9年5月～10月）

[5月2日]

「子どもの日」の会で4歳児は、かけっこをした。クラス全員がスタートラインに集まり、保育者の合図で走り、ポールを回って戻って来た。その日、5歳児はリレーをして、4歳児は5歳児の応援をした。

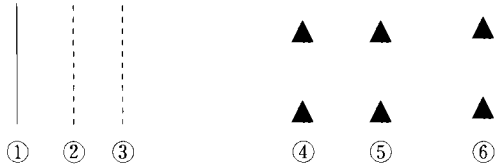


[5月6日～]

園庭にかけっこの環境設定をしておく、興味をもった幼児が集まって来た。はじめは保育者の笛の合図でみんなが一緒に走り出し、ポールを回って戻って来ることを繰り返していた。しかし、合図をする保育者がいないと遊べないため、子どもたちだけで遊びが進めていけるように、5歳児がリレーで使っていたリングバトンを提示した。そうすると、バトンを持った幼児だけが走るようになった。そして、バトンを持っていない幼児はスタートラインの位置で待っていた。並ぶことはしないで、スタートラインの位置でバラバラになって、バトンをもらおうと、それぞれの幼児が手を前に出して待っていた。このような遊びが続いた。

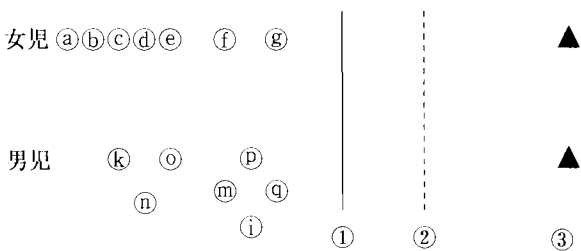
[5月17日～]

15人の幼児が集まってかけっこがはじまった。スタートライン①でみんな並ぶことはしないで、バラバラで待っていた。走って戻って来た幼児からバトンをもらいたいので、手をしっかりと前に出すようになった。早く自分がバトンをもらおうとして、少しずつ前に出て行くようになった。そのうちに待つ位置が②、③と前方に移動していった。そうすると、走る距離が短くなってきたので、距離を長くするために、ボールの位置を④から⑤、⑥と子どもたちが移動させた。そのようにして、園庭の端にボールが移動するまで走り続けていた。



[5月31日]

2チームに分かれて走るようになった。しかし、競争している意識はなく、お互いのチームは関係なく走っていた。女児①が一列に並ぶようにさせて順番にバトンをもらって走ることを教えていた。②③④⑤は順番に並ぶことが分かってきたようで、走って戻って来ると、バトンが一番前に並んでいる幼児に渡し、列の後ろに並ぶようになった。バトンを渡して後ろに並んでも、一番前に並んでいる幼児がスタートライン①の位置に移動しないため、列が次第に①より後ろに下がり、走る距離が長くなってきた。⑥⑦に②③④⑤の幼児が並ぶ位置を走って戻って来るたびに教えていた。しかし、⑥⑦はその意味が理解できないようで、バトンを渡すと一番前に並んだり、どこに行ったらよいのか分からない様子で立っていたりすることが何度も見られた。男児は女児が並んでも気付かないで、バラバラになってスタートラインで待っていた。前と同じようにスタートライン①より少しずつ前に出て行った。ボールは移動させなかったので走る距離は短くなっていった。バトンの取り合いが起きると「ジャンケンしよう」と言って、ジャンケンをして勝った幼児がバトンをもらって走っていた。

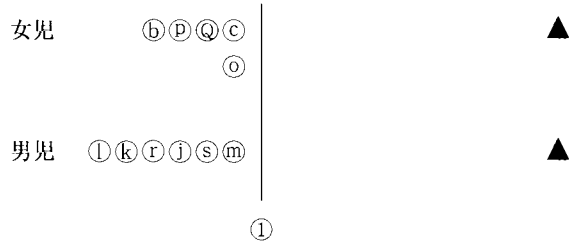


(5月2日から、子どもたちがかけっこに興味をもったので、環境設定をしていると、このようにかけっこが続いていた。6月になり暑くなると水遊びがはじまったので、しばらくかけっこは休んでいた。)

[9月9日・11日]

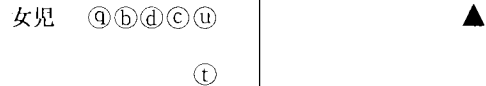
9月になり、1学期と同じようにかけっこの場を設定した。2チームに分かれて走っていた。女児は一列に並んでスタートライン①の位置で待っていた。②がスタートラインを意識して足元のスタートラインを見ながら、間を空けないようにみんなを並ばせていた。男児も一列に並んでスタートライン①で待つようになった。そして、女児のチームを時々、横目で見比べてながら走るようになってきた。そして、バトンを渡すと列の後ろに並ぶようになった。並んでいるときに押し合いのけんかになった。

順番を間違えてバトンを渡したので、バトンの取り合いがはじまった。順番にこだわる様子が見られた。けんかが解決すると、また遊びが続いていた。スタートライン①から前に出て行かなくなった。



[9月18日]

女児②③④⑤⑥は、友達に教えてもらわなくても並んで順番に走るようになった。しかし、⑦はまだ並ぶことが理解できないので、走って戻って来ても、どこに並んだらいいのか分からないようで、一番前に並ぼうとした。そのたびにみんなで教え合っていた。並ぶのを間違えた⑦に②がバトンを渡したので③が怒った。⑤が泣き出すと②③が慰めた。そして、②を励ましてバトンを渡して走らせていた。友達を応援したり、速く走ろうと一生懸命に走ったりするようになった。順番を待っているときも、みんな生き生きとしていた。



[10月6日]

運動会(10月2日)でかけっこを経験してから、競争をする意識がみられるようになり、お互いに自分のチームの友達の名前を呼んで応援をするようになってきた。子どもたちは、チームに分かれて順番に前に並んでいる友達にバトンを渡して、リレー形式で走っていた。しかし、まだチームでがんばって勝とうとする意識はなく、自分が速く走りたいという意識で走っている。

[10月7日]

速く走りたいという意欲がみられるようになり、今までの形式のかけっこでは満足しなくなってきた。そこで5歳児が遊んでいるリレー(トラックを走る)の仲間に4歳児が入ってもらい、5歳児と一緒に走った。一列に並んで待ち、順番に走る事ができた。バトンを渡してもらおうと、反対の方向に走る友達が時々いると、みんなで「反対! 反対!」と大声で叫んだり、順番を間違える友達がいると、教えたりする様子が見られるようになった。

事例3のようなかけっこの指導は、保育者がはじめにかけっこのルールを教え、後は、かけっこができる場を設定して、子どもたちが自由に楽しく遊んでいけばよいとして、放任してしまう指導が多いのではないだろうか。そうなる何回か走って、興味がなくなれば自然に遊びが終わってしまう。これが「子どもが楽しくかけっこをして遊んだらよい」と考える保育、第一の捉え方である。また、「みんなで仲良くルールを守って走る」ことをねらいとし、

ルールを守って一生懸命に走ることができるような指導が行われる保育もある。このようにルールを守ることがねらいになれば、子どもたちがスタートラインから前に出たときには、スタートラインから出ないようにさせたり、ポールを動かしたりしたときには、ポールは動かしたらいけないことなど保育者は注意するだろう。これが「ルールを守ってみんなで仲良くかけっこをする」ことだけをねらいとした保育、第二の捉え方である。しかし、子どもたちが今、何のためにそのような行動をしているのかを捉えていけば、その行為の意味が分かってくるはずである。事例3では、かけっこがみんなで一緒に走ることからはじまり、かけっこに必要なことが少しずつ理解でき、かけっこの競争としての遊びが成立するまでに、途中休んでいる時期や夏休みを含めて、6か月もかかった。保育者から、かけっこのルールを教えてもらい、教えられたことを守って遊ぶのではなく、保育者は、遊びに必要な環境を設定し、最小限のルールだけを知らせ、その後は時間をかけて子どもたち同士で学び合わせるようにした。個人差が大きく一人一人理解の仕方が違うため、何度もトラブルが生じた。そこで子ども同士が話し合ったり考えたりすることで、分からなかったことや知らなかったことを理解していくプロセスが見られた。これが「子どもたち自身で、考えたり工夫したりしながらいろいろなことを学び、遊びを創っていく」ことを考えた保育、第三の捉え方である。特に、かけっこをしない時期（6月中旬から7、8月）に生活の中で並ぶことや順番等の経験をしていることは、かけっこで並ぶときに大切なこととなる。この事例のような実践では、ルールの理解に時間をかけ過ぎではないかと言われることがある。しかし、子どもたちはかけっこのルールや意味を一度で理解できるのではなく、互いに考えながら体験を通して、時間をかけて、次第に理解していく。理解のレベルの異なる子どもたちが、互いに影響し合いながら、自分のペースで学んでいく様子が事例を通して分かった。また、この遊びの中で、時間・空間的なことや速さや距離との関係、順序性などの知的な面での学びも多く見られた。そして、その学びの内容が体験の積み重ねの中で、少しずつ変化していることが明らかになった。子どもが十分に遊びを楽しんでいるとき、ルールを自分たちで創り上げようとしているときには、保育者の介入は避け、可能な限り、子どもたちでルールを創りあげるプロセスを大切にすることが重要である。

このように子どもたちが、体験を通して自ら学んでいくためには、運動会シーズンになってから、運

動会のために保育者が中心となって、かけっこの指導するのではなく、日頃の活動の中にかけて取り入れ、子ども自身がゆっくりと試行錯誤する期間を設定することが大切である。運動会の時期になって、ルールを守ってかけっこをしている姿は、同じであってもそのプロセスの違い（保育のあり方）によって、子どもの内面の育ち（学び）には大きな違いがある。保育者に教えられたことを教えられた通りにして遊ぶことと、子ども自身で試行錯誤をしながら分かったことを、自分の内面に受け入れて遊ぶこととは、子どもの内面の育ちに大きな差が生じると考えられる。

前述したように、幼稚園教育は「幼稚園教育要領」により、ねらいは示されている。しかし、指導内容は具体的には示されていない。したがって、指導内容は園や保育者の考えにより様々である。そのため指導計画の中に計画された遊びを毎年同じように指導することが多く、遊びの内容がパターン化されていることが多い。特に、毎年行われる遊びは同じことの繰り返しになる傾向がある。毎年行われる活動は、幼児の発達にとって必要な活動も多くあるが、その指導のあり方に多くの問題点が潜んでいる。例えば、保育者が計画したことを計画通りに進めていき、幼児に考える機会や場を与えていないことが、非常に多いのではないだろうか。幼児には考えたり、工夫したりするゆとりの時間・空間が必要であり、試行錯誤をしながら自分で学んでいくことが必要である。そうしないと、子どもは自分の心を満足させることができただけでなく、考える力を失うのではないだろうか。同じ遊びでも、子どもの実態の違いにより、指導の方法や指導の時期、指導内容（ねらい）が違ってくるのは当然である。遊びのねらいや遊びの中で何を学ぶことができるか、保育者は把握し、できるだけ幼児が主体となった遊びの展開が必要であろう。幼児が主体となって、遊びを進めていくには、時間のゆとりが必要である。そのためには、活動の羅列となった指導計画では、子どもの心を満足させたり、考える力を育てたりする指導にはならない。いつも幼児が受身で生活を進めていくと、幼児もそれに慣れてしまい、自分から考えることを止めてしまうようになる。保育者もその方が指導をしやすいため、保育者中心の指導になりがちである。子どもに考える楽しさ、考えたことが実現できる達成感、満足感を感じさせることは、考える力を育てる上で大切なことである。幼児の時期から、自分で考えて判断する力を養うことは、将来のためにも是非とも必要なことである。

子どもが考えたことを生かしながら保育をする

と、毎年、活動が同じになることはない。遊びの中で育てたいねらいは、同じでも、活動の展開の仕方は全く違ったものになってくるだけでなく、内面の育ちも違って来るはずである。

それでは、幼児の学びにおけるプロセスとは、どのような様態が考えられるのだろうか。

3 幼児の学びのプロセス

事例から、子どもたちの遊びの中で次のようなプロセスが見られた。

好奇心をもち、能動的、自発的にものに働きかける ---> 自分の働きかけに対して生じるものの動きや変化を観察する -----> 自分の働きかけと、ものとの反応の結び付きに自ら気付く -----> いろいろ違った働きかけをする -----> 新たなものを発見する -----> 内面に受け入れる (-----> は、可逆性を意味している。)

子どもたちは、このように遊びのプロセスを何度も繰り返し、受け入れたことを他の遊びの場で生かして、さらに新たな経験をしていく。つまり、遊びのプロセスを何度も繰り返すことによって、幼児の内面に変化が生じていく。その内面の変化は、発達に応じて違いが見られることは当然であるが、子どもが今までもっていた内的な知識の枠組みに変化が生じ、新たに何かを取り入れ自分なりに理解し、新たな枠組みを創り上げていくのである。幼児は、このプロセスを繰り返すことによって発達していく。そして、次第に種々の概念を形成し、子どもの内面に受け入れられた知識や経験は、後の知識の源となっていく。このプロセスは、幼児の学びの形成において、極めて重要なものとなる。

学びのプロセスについては、別の捉え方も示されている。学ぶとは「心が動く→やってみる→なるほどと分かる→くり返す→やっばりと納得する→次の生活に生かしていく」。この段階を踏みしめることこそが「学び」であると考え、幼児の心情的な内面の変容を中心に、人とのかかわりの視点から学びのプロセスを捉える捉え方もある⁹⁾。それは、佐伯の言う、「学びとは共同体の活動に参加することを通して、全人格的な意味で、なってよかった自分になる、つまりアイデンティティを確立することだ」という観点に基づいている。『『学び』は『なつてみたい私』を探す『自分探しの旅』である」とらえた時、まさしく人とのかかわりにおける学びは『学び』である。人と相対することで、自分の本当の気持ちに気づき、自分のあり方、自分の出し方、自分の役割を考えていく。人とのかかわりにおける学びは、子どもが主体的に行動を起こすとは限らない。また、その変容が明確ではなく、確かめにくい。しかし、『なつてみたい私』を探し続ける『自分探しの旅』

である。私たちは、人とのかかわりにおける学びを、このような『学び』ととらえた¹⁰⁾と学びのあり方について述べられている。

集団生活において、その状況の中に入ることによって、他者の存在が幼児の学びに大きく影響をする。人とのかかわりにおいて学ぶことは非常に重要なことである。しかし、幼児の学びをみるときに、佐伯の視点だけでみることでいいのだろうか。保育現場では、人とのかかわりの視点で幼児の学びを捉えることは、保育の基本である。佐伯の言う「学び」の視点は、幼児教育全体を捉えたときに重要な視点である。しかし、具体的な保育実践の中で幼児の学びをみる際に、幼児の学びを別の視点から見ていくことも重要であると考えられる。学びをどのように捉えるかによって保育のあり方が全く変わったものになってしまうことは、事例を通してすでに言及してきた。人とのかかわりを基本としながら、事例の中で示したように第三の捉え方をすることが、保育の質を高めることとなると確信している。

IV まとめ

本論文では、学びの必要性、子ども主体の学び、そのための環境構成等について、事例を参考に検討した。事例を検討するにあたって、3つの捉え方を提起した。第一の捉え方は、遊び方を教えて、その後、放任し、保育者は何の援助もしない保育である。第二の捉え方は、最初に遊び方を教え、その後、子どもに主体的な活動をさせるが、遊び方が守られなかったりした場合、保育者がその遊び方を再度指導し直し、教えた通りに遊びを進めていく保育である。第三の捉え方は、最初に一応、遊び方を指導し、その後、可能な限り子どもたちを見守り、子どもに主体的に活動させながら、子どもたちが必要に応じて遊びを創り出し、どうしたら楽しく遊べるのか、もしルールがあるとすれば、なぜルールが必要なのかを、子ども自身に気付かせる保育である。

事例の検討により、子どもの遊びは、子どもたち自身で創造させることが、知的発達を促すことが明らかになった。また、その発達の様相は自律的であり、遊びを活性化するものであった。遊びの中で、子どもがいろいろと気づき、子ども同士で考えを出し合い、遊びを再構築していくプロセスが理解できれば、保育の本質について保育者は考えざるを得ないだろう。かけっこの事例に見られるように、子どもたちは、遊びを再構築していく中で、時間・空間や速さや距離との関係、順序性など、知的な面で多くの体験をしている。幼児の遊びにおける学びとは、まさにこのようなことを言うのではないだろうか。

注

- 1) 発達と成長は明確に区別することは難しいとされている。そこで、本論文では、幼児の内面の質的变化、量的変化を含めて発達と捉えている。『現代保育用語辞典』を参照、フレーベル館、1997
- 2) 山口茂嘉・門松良子「かけっこの成立要因に関する研究」第51回日本保育学会発表論文集、pp.766-767、1998
- 3) 門松良子・岡本和子・井戸和秀「幼児の遊びにおける学びを問う」第59回日本保育学会発表論文集、pp.706-707、2006
- 4) 「子どもの行動問題」社会福祉法人恩賜財団母子愛育会、日本子ども家庭総合研究所編『日本子ども資料年間』KTC中央出版、pp.335-370、2005
- 5) 小田 豊・神長美津子編著『Q & Aでわかる新・幼稚園教育要領』ひかりのくに、“幼稚園教育に対する考え方については多様であり、一部には幼児の主體的な活動を確保するということは、幼児の活動をそのまま放置するといった誤解も見られ・・・” p.62、1999
- 6) 「地域の子育て支援」厚生省監修『平成10年版厚生白書 少子社会を考える』ぎょうせい、pp154-171、1998
- 7) 文部科学省『小学校学習指導要領』、2004
- 8) 取り出し保育とは、小学校の教科のように体育の時間、音楽の時間など、区切って保育を行うことを言う。
- 9) 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園『なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社、2004
- 10) 榎沢良彦「幼児期から児童期への教育」『初等教育資料3月号』文部科学省教育課程課・幼児教育課編集、No.792、pp.78-84、2005
- 11) 佐伯 胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995
- 12) C.カミイ・R.デブリーズ『幼稚園保育所 集団遊び』北大路書房、1984
- 13) C.カミイ・R.デブリーズ『遊びの理論と実践』風媒社、1985

引用・参考文献

- 1) 師岡 章「第2章保育内容の変遷」塩 美佐枝編著『保育内容総論』同文書院、pp.21-41、2003
- 2) 二見素雅子「第3章幼稚園教育要領にみる保育内容」塩 美佐枝編著『保育内容総論』同文書院、pp.43-61、2003
- 3) 佐伯 胖「学力問題と幼児教育」『保育を語る会25周年記念誌講演記録』、pp.21-47、2004
- 4) 前掲書3)
- 5) 前掲書3)
- 6) 汐見稔幸「遊びと学び」『初等教育資料8月号』文部科学省教育課程課・幼児教育課編集、No.784、pp.78-84、2004
- 7) 前掲書6)
- 8) 秋田喜代美「遊びの中の学び」『幼稚園じほう』全国国公立幼稚園長会、第31巻(第2号)、pp.5-10、2003
- 9) 滋賀大学教育学部附属幼稚園「生きることが楽しい子どもをめざして - 『学びの過程』を深める羅生門的アプローチ」平成17年度 研究紀要、pp.73-74、2005
- 10) 滋賀大学教育学部附属幼稚園「学ぶ楽しさのある幼稚園をめざして - 幼児にとって学びとは何か -」平成9年3月 研究紀要、p.11、1997