

保育における遊びのなかの学び
— 1歳児クラスの園児の探索活動の事例から —

佐藤 嘉代子*

Learning from Playing during Early Childhood Care and Education:
A Case of a Child's Exploratory Behaviors in a 1-year-old Class

SATO Kayoko

Abstract

This study looks at a child's cognitive learning process through exploratory behaviors during early childhood care and education. It is based on observations of several play episodes of a child in a 1 year-old class. Through these observations three facts became clear. First, the child's awareness of the difference in sizes develops by comparing real objects and illustrations. Second, the child's active exploratory behavior includes independent and investigative learning in specific play situations. Third, this type of exploratory behavior exhibited in a safe and comfortable environment during early childhood care and education is necessary for intellectual growth. Moreover, the present study shows that in this relationship the lead role of the child is paramount. As a follow up study, it would be valuable to gather empirical data of exploratory behaviors in cognitive learning from the playing field.

Keywords: early childhood care and education, playing, learning, 1 year-old class, exploratory behavior

I. 問題と目的

本稿は、保育所保育指針において3歳未満児に顕著に現れるとされる探索活動¹⁾に焦点を当て、特に歩行がスムーズになることからより活発になるとされている1歳児クラスで繰り広げられる遊びと学びの関係を検討することを目的としている。

この遊びと学びの関係について汐見(2004)は「遊びと学び—ある意味では論じ尽くされてきたテーマであるが、何度も繰り返し議論される。何故だろう。思うに、日本の社会では、遊びと学びという二つの、子どもにとってもっとも基本的といえる概念の意味するところが、あまりに距離のあるものとしてイメージされていて、結び付けようとしても容易に結びつかないという印象があるからではないか。幼児教育ではそうではないかも知れないが学校教育一般の世界では、遊びと学びが結びつく思考回路はまだまだ狭い。」(p.78)と述べている。汐見が指摘するように現在ではまだ幼児教育では遊びと学びは結び付けられている。しかし現在進められている幼児教育改革の進む方向によっては、学校教育における遊びと学びを結びつける思考回路の狭さが、幼児教育の現場にも変化を及ぼす可能性は否定できないのではないだろうか²⁾。

また、大澤(2012)が、「生活は日々、発見や驚き、試行錯誤などであふれている。そしてその遊びや生活はそれぞれが深く関係性をもち、幼児の学びにつながり積み重ねられていく」(p.86)と述べているように、まさに幼児期の教育において遊びと学びが融合していることは強調される必要があるのではないだろうか。

キーワード：保育、遊び、学び、1歳児クラス、探索活動

*平成23年度生 人間発達科学専攻

このような立場にたつて、本稿では、幼児期の遊びと学びをテーマとするが、その際、今井（1984）の「探索行動を十分に楽しませることが、三歳未満児の自主性を伸ばす保育の鍵である」（p.47）との指摘を重視する。本稿で幼児期の遊びと学びについて検討していくに際して、今井の指摘する意味での幼児の探索活動に焦点を当てることとしたい。乳幼児の遊びと学びに関する探索活動の研究はこれまで積み重ねられてきているが、そういった先行研究には大きく分けて三つの傾向がある。第一は保育実践における探索活動を分析する研究、第二は探索活動の保育的意味に関する研究、第三は幼児の遊びと学びを融合して捉える研究である。

第一の保育実践における探索活動を分析する先行研究としては、今井（1984、1990）の最も早期に行っている研究がある。今井（1984）は保育実践者として、三才未満児が「穴」に強い関心をもっていることに気づき、その行為を分析しながら子ども達の好奇心や興味を一層広げていけるような遊具づくりを試みた。保育者が作った遊具に取り組む子ども達の行動の分析過程で見出した探索活動に関する知見はその後の探索活動の研究に引き継がれている。今井（1990）の「子ども達のあそびの根は、すべて探索活動にある」とする知見は特に重要であると考えられる。また、工藤・井桁（2012）は、子どもは「自発的な遊びの中で様々なことを感じ学んでいる」（p.300）として、大人の作った遊具だけでなく、子どもが自ら環境から学ぶ姿に探索活動の意味をみだしている点で重要な研究を行っている。しかし、工藤・井桁らの観察からは探索活動で子どもが何を学んでいるかについての検討は十分なされているとはいえない。

第二の探索活動の保育的意味を検討した先行研究には、嘉数他（1999）による探索活動の意味を認知発達、内発的動機付けの視点から整理した研究がある。ここでは、今井とNAEYC³⁾の保育構想について比較し、日米の保育について、社会文化的な比較分析をおこなっている。そこでは、アメリカの保育では探索活動の重要性を認識しながらも決して子どもまかせにしないのに対して、日本的な保育では、「一人ひとりを大切にする保育」と「集団的適応を優先する保育」が共存しているがゆえに、探索活動を阻む危惧が内包されると今井が問題提起をしていることに注目している。その上で、嘉数他（1999）は「今井の子どもの自由と探索活動を重視する保育実践は、日本の保育のなかではNAEYCの立場に近い」（p.512）と指摘している。瀧川（2004）は「『探索活動があそびの根』とするならば、それを幼児期のある特定の時期に顕著に現れる特有の活動として位置づけるのではなく、保育実践のなかに位置づけ、探索活動の持つ意味を掘り下げて検討する価値があるだろう」（p.65）と述べ、さらに「結果として幼児の探索・探究的な活動は幼児なりの問題解決の活動である」（p.65）と指摘している。これらの研究は、今井の視点を継承するものであり、子どもの遊びとは学びであることを明らかにしたものであるといえよう。

第三の幼児の遊びと学びを融合して捉える先行研究として、井戸・門松（2007）は「子どもの世界では、遊びと学びは完全に一体となっており、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」（p.95）と子どもの学びが遊びと同じであることを指摘している。また遊びについて山名（2011）は「自ら『状況』と『脈絡』を創りながら、自分のイメージを実現すること」（p.61）であると捉え、子どもは遊びを通してさまざまなことを学んでいるが、ただしそれは「子どもが自ら主体的にかかわっている遊びの中で」（p.61）行なわれることが大切であると指摘している。

以上のように、先行研究には保育実践における探索活動を分析する研究、探索活動と保育の関係性を捉える研究、子どもの学びと遊びを融合して捉える研究などがあるが、保育実践における子どもの探索活動の遊びが学びであるとする具体的な姿を捉える研究は今井の実践以外はほとんどみられない。そこで本研究では3歳未満児のうち1歳児クラスの保育に着目し、子どもの探索活動の事例を分析し遊びと学びの関係を捉えることを目的とする。

Ⅱ. 基本概念と研究方法

1. 基本概念：探索活動（exploratory behavior）

探索活動とは『現代保育用語辞典』では以下のように定義されている（庄司、1997）。

自分の周囲の環境に変化が生じたり、新奇な刺激に出会ったときに、そこに注意を向け、接近し、手で操作

したりすることによって、調べ、情報を得ようとする行動。環境の新奇な側面は探索の動機(好奇心)を活性化し、探索行動を生じさせる。こうした行動により、環境の新奇な側面に接近し、情報を得るのであるから、探索行動は認知の発達の基礎といえる。(p. 286)

この探索活動について森上(1990)は「乳幼児が没入してやる活動ということになると、そのほとんどは探索活動」(p.190)であり、子どもらしさの追求であると述べ、探索活動に対する重要性を指摘している。同様に汐見(2003)は「探索活動によって自分で活動できるようになった子どもは、『何でも親にしてもらわなくてもじぶんでできる、ぼくはすごいぞ』という感覚が育っていきます。これが自己有能感です。これが後の自信の原点になります。このように探索活動は実に大切な活動なのです」(p.527)と探索活動の重要性を述べている。しかし、これらはいずれも大人の側からみた探索活動に留まっている。

その後汐見(2010)は「探索活動は通常、『いたずら』とよばれているように、大人の論理からみたら、何の効用のない、単なる興味任せの子どもの行為であるが、子どもの側から見れば、これは何かな、こうしたらどういうふうに動くのかな、こっちに回したら回るのかな、指を突っ込んだらどうなるのだろう…などという、極めて正当でまじめな探求活動である」(pp.1737-1738)として、大人から見ると無意味にみえるような活動が、子どもの側から捉えると意味のある探索活動であり、子どもにとって認識が深まる学びであるという指摘をするようになった。

このような子どもの側から捉える視点にたつて、中田(2013)は、探索活動とは1歳ころに一人歩きが可能になり、初語を発するようになると、加速度的に高まる活動であり、子どもは「何らかの行動を起こすだけで、新たなことを学んでいることになり、こうした仕方での学び方が、認識と行為との直接的な循環関係となっている」(p.89)と、探索活動において子どもが学んでいる内実についての議論を展開している。

本研究ではこのような子どもにとっての探索活動の意味について、先述の瀧川(2004)の乳幼児のあそびの根であり問題解決の行動でもあるとする研究、山名(2011)及び中田(2013)の子どもが主体的に関わる活動であるとする研究をふまえ、1歳児クラスの保育実践における事例を通して探ることとしたい。

2. 研究方法

関与観察(participating observation)を行い、得られた事例のエピソード記述分析⁴⁾を行なう。観察対象園は千葉市社会福祉法人T保育園(120名定員)。エピソードの観察日時は2012年2月8日、9時40分から11時10分。観察対象は1歳児クラスの保育である。男児Kと共に過ごした遊びについて、写真記録及び観察後のフィールドノートから得たエピソード記述を分析した。観察時には1歳児クラスのほとんどの幼児は2歳になっており、男児Kは2歳1ヶ月(2010年1月生まれ)であった。写真撮影についてはM園長より許可を得て行い、またM園長は保護者から保育の写真撮影についての承諾を得ている。また、観察に際しては津守他(1999)が「観察するときには、観察者の心がひきつけられるものに会おうまで、その場面に身をおいて、待つことが必要な場合がしばしばある。つまり、観察というのは、観察者の一方的な作業ではなく、保育そのものが、観察者に迫ってくるものに会おうことによりなりたつものである」(p.6)という視点をふまえて行なった。本稿では関与観察者である筆者を以下Sと表記する。

観察対象園とSの間には、研究のテーマにより、アクションリサーチ的介入やコンサルテーション的介入を行なう等、複数の視点での観察が併行して行なわれるという状況がある。本事例のKについてはエピソード記述の事例となった集中的な観察の後、断片的であるが縦断的な観察が2回(2012年2月17日、2013年1月15日)なされた。また担任からのKの報告(2013年2月23日)を受けるなど、小さなエピソードが本事例の考察を補うものになっている。

Ⅲ. エピソード事例と考察

1. エピソードの背景

当日、観察者Sが1歳児クラスの保育を観察する目的で1歳児クラスの部屋に入る。SにKが積み木や絵本を

持って近づき絵本を読むことを求める。およそ20分程遊んだ頃、クラスの他の子どもたちが園庭に移動し始める。KはSの人差し指を掴みテラスにある靴箱の前に誘い自分で靴を出す。しかし自分では靴を履かずウロウロするのみだったのでSが靴を履かせる。するとKは庭に出て、テラスに留まるSを見つめじっと立ち止まる。Sは園庭の遊びも共にしたいとのKの意思表示と受け止め「待っててね、靴を持ってくるから」と言いその場を離れる。テラスに戻るとKは先ほどの姿のまま立っていた。そこからKに導かれるままに園庭を探索する遊びがはじまる。

2. エピソード「探索活動における大・小の学び」

探索活動の内容は大きく二つに分けられる。第一はK主導の探索活動にSが追従する行動で、3場面で構成される。第二は外部刺激に誘われるKの探索活動である。

1) K主導の探索活動

(1) 園庭の隅から隅を歩く

KはSの人差し指を掴み、1歳児クラスのテラス前から歩き始める。最初に園舎裏の第1木戸の前で止まる。その木戸を自力で開け第2木戸まで行き、そこから見える外の様子を見、ついでにその付近の道具置き場を覗く。しかしすぐに第1木戸にもどり、その側にある落ち葉が積まれた小さな山に登る。

そこから金網越しに畑の向こうに見える車を見、そのエンジン音に「修理してる」とつぶやく。数分後にその山を下りると、5歳児のテラスに小さなシャベルとプラスチックの飼育槽を見つける。

シャベルで1、2回土をすくってみてその感触が気に入ったのか、Kは大胆にシャベルを動かす始める。その後数回シャベルで遊んだ後Kは再びSの人差し指を掴み次の興味の対象を求めて歩き出す。

倉庫の裏を回り園庭の全体が見える位置に立つと、5歳児クラスのテラスの様子が目に入った。ダンボールで覆われた壁に窓が二つあり、その窓の下に置かれたベンチの上に乗中をのぞく二人の子どもがいる。Kも窓からしばらく見ていたが、Kが再び寄ってきてSの人差し指を持って乳児クラスの砂場の方、通用門付近(A)に移動する。

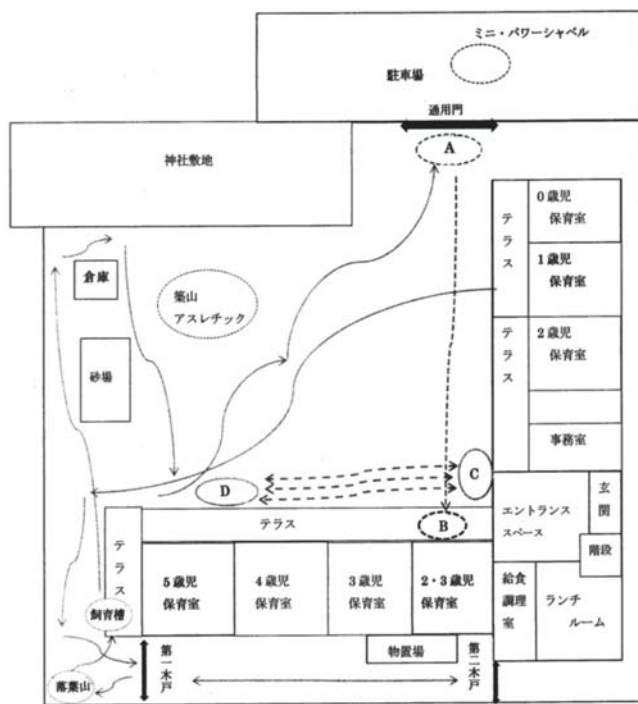


図1 Kの探索行動の軌跡



写真1 ミニシャベルカーを見るK⁵⁾

(2) ミニシャベルカーに出会う

門の前に着いたちょうどその時〈ミニシャベルカー〉がエンジン音をたてながら園舎に隣接する駐車場のぬかるみ部分の整地を始めた。「なんだろう」とKは門の格子越しに覗き始める。門の柵の関係で微妙に見えにくい。するとKはSを見上げ、身体を二回横に揺らし両手をT字型に上げる（抱っこ意思表示である）。Kを抱き上げ、Kが柵の上から覗けるようになった瞬間、Kの両足がバタバタと空をきる。そのままミニシャベルカーが地面を整地する様子をじっと見る。他児がKの様子をみて、Sに抱っこを要求するので、「順番ね」とKを下ろす。するとKは自分で見える位置に移動する。けれどやはり見えないと思ったのか、再びSの前に現われ、両手をTの字に広げ抱っこの要請をする。Kを抱き上げると再び足をバタバタさせて嬉しさを表わす。15分程でミニシャベルカーの動きが止まった。それまで門扉にしがみついていた子ども達が散り始める。Kもその場を離れ、再びSの人差し指を持って移動する。歩みが止まったのは保育室（2・3歳児）の前(B)のテラスである。Kは無言で帽子入れの箱を指差す。Kがじっと見つめる先の帽子入れの側面に〈パワーシャベル〉の絵があった。

写真2 帽子入れ側面のパワーシャベルの絵（左手下方）⁶⁾

(3) チューリップの芽に気付く

帽子入れに見とれ、Kが2・3歳児クラスのテラス付近の花壇(C)に踏み入りそうになる。観察者Sが「あら、はいらないようにね、ねむってるから」と思わず声をかけ、「ね…、だからいたい、いたって」と指差して0.5cmほどのチューリップの芽が顔をだしていることに気付かせる。

Kは土から出ている芽に気付くと、わずかに芽をだしている緑を次々にみつける。地面からのぞく小さな芽をじっと見ていたKがふいにSの人差し指を掴み歩き出す。止まったところは年長児クラス前に置かれたプランタ(D)のところである。プランタには年長児が植えたチューリップの芽が3～4cm程に成長していた。芽のそばにはチューリップの球根を植えた年長児の名前が書かれた小さなプレートが立っている。そのひとつひとつを抜く。そこで「あー、ぬかないで、もとにもどして」と言

写真3 小さな緑の芽を見つけるK⁷⁾写真4 成長した3～4cmのチューリップの芽⁸⁾写真5 小さな0.5cm程のチューリップの芽⁹⁾

うと、不器用に土にさす。そして次々とプレートは抜いては戻す。ネームプレートはプラスチック製と紙製があり、紙製のものは柔らかくてKは元にもどせずそのままプランタのなかに放置する。Kが次々と抜いたプレートをSが最後に埋め戻す。

再び、先ほどの保育室（2～3歳児クラス）横の花壇（C）に戻る（Sの指を掴まなくなっていた）。花壇を見ながら、そこに植ええられていた灌木（70～80cmほど）の葉に触れる。するとはらりと落葉する。「おちちゃった」といいながら、再びその葉っぱをなで、灌木の根元の草（10～20cmほど）にさわると、「おっきい葉っぱ」「ちっちゃい葉っぱ」という。

そして再び年長児クラス前のプランタ（D）に戻り、チューリップの芽をじっと眺め、5歳児が植えた名札を引き抜き、その勢いのままチューリップの芽にも触れる。幸い根付いているチューリップは抜けない。再び花壇（C）に戻ると、花壇の縁に沿ってゆったりと歩きながら「ちっちゃい」とつぶやく。

2) 外部刺激に誘われる探索活動

Kの「おっきい・ちっちゃい」という言葉に、実物のミニシャベルカーと帽子入れの絵のパワーシャベル、花壇とプランタのチューリップの芽の探索活動の意味にSが了解しかけたちょうどその時、大きなダンプカーが門の前に現われた。ダンプカーがバックする音に気づき、ダンプカーを見つめ立ち止まるKに「行ってみようか」とSが声をかける。門に着くと、ダンプカーが砂利を下ろす様子が見えた。ダンプカーの位置が変わると金網にしがみついてダンプカーの作業の様子をじっと見る。砂利を降ろし終わったダンプカーが駐車場を出ると他の子ども達はその場を離れダンプカーを追いかける。しかし、Kはその場を動かさずダンプカーが下ろした砂利を整地するミニシャベルカーの様子を金網にしがみついてじっと見ていた。ミニシャベルカーの作業が終了しあたりが静かになると、再び2～3歳児クラス前のテラスに戻り全く違う遊びを始める。

3. エピソードの考察

観察者SがKに誘導され意味がわからないままKの歩みに合わせることで、Kの見つめる対象とその関係性が理解された。結果としてKが「おっきい・ちっちゃい」と生きた言葉と概念を自分のなかに収める体験を見守った事例である。約70分間の園庭の探索活動の内容は1) K主導の探索活動（約55分）と2) 外部刺激に誘われる探索活動（約15分）に大別される。

1) K主導の探索活動

K主導の探索活動は以下の三つの探索活動から構成される。第1の探索活動は園庭の隅から隅を歩く活動である。およそ1歳児が単独で行くことはないと思われる園舎裏をめざすことから始まり、その後あちこちで佇みそして園庭を縦断して通用門（A）に至る探索活動である。およそ20分間に6箇所、それぞれ2～3分ずつ立ち止まっている。

第2の探索活動は通用門（A）から始まり、（B）のテラス前で終わるおよそ20分の活動である。門の前でミニシャベルカーを見つけると、そこで15分程集中していた。Kは柵にしがみつこうにしてミニシャベルカーの作業をじっと見つめ、ミニパワーシャベルの音が終了すると再びSの人差し指を掴みながら移動し、2～3歳児クラスのテラス（B）に置かれている帽子入れの絵柄にじっと見入っていた。Kが目的をもって行動し、実際に見たミニシャベルカーと絵の中のパワーシャベルのイメージを重ねる¹⁰⁾ように思い描いている様子がうかがえる。発語は全くないが、明らかに「おなじ」という類概念は持っている様子である。Kの全身で一点を見つめる集中力の深さに観察者Sが圧倒された姿である。

第3の探索活動はチューリップの芽に興味を示し、花壇（C）と5歳児クラス前のプランタ（D）を3度往復し、花壇とプランタのチューリップの芽の成長の差異、大小のイメージを感じたと思われる15分程の探索活動である。花壇に植えられている灌木の高さと草花の高低を自分の身体で測るようにし、葉に触れながら「おっきい」、そして身をかがめて灌木の根元の草に触れ「ちっちゃい」と発語する姿があった。じっと見る行為とKの言葉は瀧川（2003）が「自分自身を納得させるように言っているのは、保育者にも向けられた言葉であると同時に、自分に向かう言葉である」（p.17）と述べるような子どもの学びの行動でもあろう。

学びについて汐見(2004)は「心の中で、知的世界に何か変化が起こること、変化が起こって新しい安定を得ることである」(p.81)というが、Kの心の中で、何かしらの変化を感じ身体で確かめる姿であったといえる。まさにKの探索活動には、形や大きさを比べ、大・小の認知的操作を自らの意志で探求する姿があったといえよう。その概念と言葉の結びつきについて、中沢(1979)は1歳児の集団が「大小・多少を識別し始めている」、「子どもは、発語する時には既に相当の類概念を獲得していくことになる」(p.47)と述べているが、Kにとって大小のイメージを意識的に体験した場面であると考えられる。Kはパワーシャベルの例では「おなじ」という類概念をもちながらも、それが言葉としてはまだ現われるには至っていない。チューリップの芽の事例では「おっきいはっぱ」「ちいちゃいはっぱ」と自ら言葉を発しながら大・小の概念を身体でわかるという体験をしていたといえよう。Kの姿はまさに、瀧川(2004)がいう「なんらかの活動のプロセスの中で、ふとしたことから生じた概念的葛藤・認知的葛藤によって、疑問を生じる。そして、幼児はその疑問を疑問のままに残しておくこともあるが、疑問を解決しようとするような興味(=認知的興味)をもつこともある。その解決のプロセスにおいて、何度も繰り返し関わる中で、『関係付けの気づき』があり、筋道を立てて考え、『こうなるかもしれない』という予想をもって対象に問いかけ試す(確かめる)活動」(p.72)であると述べるような探索活動であるといえる。

2) 外部刺激に誘われる探索活動

本研究におけるKの探索活動に幼児期の遊びにおける学びの特徴が示唆された。即ち、子どもの学びは自律的なものであり、大人の教育的仕掛けも、子どもの求めに合わなければ沈黙の中に沈み、疑問として子どもの中に留まる。トラックが門の前に現れ、トラックに視線を投げかけているKに「行ってみようか」とKが自ら動き出す前に観察者Sが誘いかけてしまった。SはKがトラックの存在に一段と「大きい」という言葉を実感できるのではないかと思ったのである。しかしKはトラックの様子をじっと見つめるが全く無言である。結果として、トラックに関心を示すよりミニパワーシャベルを見つめていた。Kの関心と「大・小」の関係付けには観察者Sの思惑以外のKなりの観点があったのであろう。ミニパワーシャベルの作業が終わると、Kは何事もなかったかのように、2・3児クラスのテラスに戻り今までとは全く別の遊びを開始していた。

このようなKの探索活動から以下の3点の示唆を得ることができた。第一に子どもは自ら興味ある対象を求め活動する存在であること。第二は子どもの探索活動の縦断的観察が子どもの活動の意味理解の一つとして有効な手立てであること。第三は、子どもは興味の対象の観察とその検索を通し、言葉を探しながら大小の差や形の概念を生きた体験として自分のペースで取り込んでいくことなどである。

IV. 総合考察

本研究におけるKの事例において、1歳児クラスの探索活動のなかに認知的操作と大・小の学びが溶け込んでいることが明らかになった。また探索活動においては、子どもが主導的であり、大人の対応は追従的¹⁾であること及びそのような学びを支える信頼関係を基礎とした保育環境の重要性が示唆された。探索活動とは子どもが自ら興味をいだくものに近づき、じっとみつめ、時に触れながら認知的葛藤を繰り返して身体でわかるという行動である。Kの探索活動を瀧川(2004)が「幼児の探索、探求的な活動は幼児なりの問題解決の活動」(p.65)であり、『これとこれは似ている』『こうすると、こうなる』といった関係付けの気づきが、幼児期の探索・探求的な活動にとって重要な意味をもつ」(p.68)と述べるような活動として、探索活動の内実を具体的に捉えることができたといえよう。

とはいえ、1歳児クラスの集団保育のなかでは、一人ひとりの子どもの求めに十分に応えきれない状況があると思われる。そのような中では子どもが安全に遊んでいると把握するに留まり、探索活動の内実を具体的に捉えることは困難な状況であると思われる。しかし同時にそのような状況が子どもの自由な試行錯誤を保障することになるとも考えられる。そこには汐見(2004)が「遊びはいつも学びがともなうわけではない」(p.84)というように学びに直結しない様々な試行錯誤が遊びとして内包されると考えられる。

そのような自由な探索活動が保障される保育的環境とは、子どもが自分のクラスを中心とした園全体の空間を自分の居場所として認識し、安心して暮らせるという保育によりもたらされるものである。そのようなT園の保

育のなかに1歳児クラスの保育が営まれ、自己を肯定し、他者を信頼し、子どもが自由に自らの学びに取り組める状況があった。その結果Kは自分の求める対象に集中し、自分が納得するまで探究することができたと考えられる¹²⁾。さらに、本研究では、Kの遊びへの意志と、子どもにとっては初対面の観察者SにKを委ねる保育者の存在があり、Kの遊びを見届けることができたと考える。それはまた日常の保育において保育者とKとの間に相互の信頼関係が育まれ、また人と人との間に通い合うものを感じ合える感性を大切に育む保育が志向されていた。そのような保育が、ボルノウ(1987)が「互いの最も内奥を沈黙のうちに理解するのに言葉は必要がない。黙って隣に座り、この相互的な沈黙において、互いに親密な間柄であるという感覚をもつことができる」(p.44)というような関係性をKとSが結びあえることの基礎にあったと思われる¹³⁾。

本研究は1歳児クラスの保育における探索活動について、「大小」の概念と発語の認知的な関係付けの行動を観察した一事例である。そのことにより、1歳児の遊びのなかにも学びがあることが示唆された。今後さらに探索活動の観察を継続し、事例を重ねることで「大小」及び「同じ」の概念と認知的操作がどのような学びとして体験されていくのかを、子どもの遊びのなかで探っていきたいと考えている。

【註】

- 1) 探索活動について『保育所保育指針』(2008)に3箇所の記載がある。第1は総則第2章子どもの発達2発達過程(2)おおむね6か月から1歳3か月未満、第2は第2章2の(4)おおむね2歳の箇所、第3は第3章保育の内容、2保育の実施上の配慮事項の(3)3歳未満児の保育に関わる配慮事項の(ウ)の記載である。
- 2) 2012年8月、「就学前の子どもに関する教育・保育等の総合的な提供の推進に関する法律」(通称認定子ども園法)の一部が修正され、通称改訂子ども園法が制定された。この法律において幼保連携型認定子ども園では、子どもの生活が、3歳児以上は午前の学校教育と午後の保育、3歳未満児は終日保育と年齢により分けられ、学校教育法に定める幼稚園の教育と、児童福祉法における保育所の保育、「教育」と「保育」にあたかも違いがあるかのような理解がされている。
- 3) NAEYCとは全米幼児教育協会(National Association for the Education of Young Children)の略であり、乳幼児保育の例としてBredenkamp, S., 1986, pp.17-33 *Developmentally Appropriate Care for children from birth to age 3*の抄訳が紹介されている。
- 4) 鯨岡(2005)は「関与観察」とは「臨床精神科医であったサリヴァン(Sullivan H.S.)の『関与しながらの観察』(participating observation)、つまり一方で自ら患者に関わりながら、他方で患者の様子を観察するという二つの行為を縮めて表現したもの」(p.63)である。また「関与観察」とは「事象を『あるがまま』に客観的＝脱自的に捉えると同時に、関与観察者が他者の心情を感じ取ったり、そこに生まれる力動感を感じ取ったりしたことを、エピソードの中に挿入する」(p.73)見方であるという。その上で、「関与観察者の今の在り方、問題意識をあぶりだす(明らかにする)ためのものとしてエピソード記述がある」(p.132)と述べている。
- 5) 2012年2月8日、T園の園庭通用門付近(図1のA地点)にて筆者撮影。
- 6) 2012年2月8日、T園の保育室(2・3歳児)前のテラス(図1のB地点)にて筆者撮影。
- 7) 2012年2月8日、T園の花壇(図1のC地点)にて筆者撮影。
- 8) 2012年2月8日、T園5歳児クラス前に置かれたプランタ(図1のD地点)にて筆者撮影。
- 9) 2012年2月8日、T園の花壇(図1のC地点)にて筆者撮影。
- 10) 湯澤(1997)は「幼児は、大きい、小さい、多い、少ないなどの量的な判断を示す言葉を用い、2つの大きさや量を比較することができる」(p.73)と述べ、また湯澤(1998)は子どもは二つの図形を「重ねる」という認知的手続きをすでに内化している」(p.97)と年少以上の幼児による図形の大小比較を論じている。本研究において、2歳1ヶ月のKが同様の認知レベルとはいえないが、おおむねという発達過程の認知傾向としては考え得ると判断する。
- 11) 荘子(1975)はフレーベルの教育の第1原理が「必然的に受動的であり追隨的であり、保護的であって、決して命令的な断定的な干渉的なものであってはならない」(p.82)とされており、教育上自己活動を重んずべきであると述べている。保育における追隨的対応はまさに保育者の個性に任されており、子どもの遊びの理解をめぐって、瞬間的な判断とその後の省察にかかわる保育の質を規定するものといえる。
- 12) 本研究の事例では、その後の断片的な観察を通してKの遊びを縦断的に捉えることができた。また担任保育士よりKのエピソードを得たことで、探索活動の意味を異なる視点から補足し省察することができた。そのエピソードとはKのほぼ1年後(2013年1月)のある日、一年前と同じ花壇にチューリップの芽を見つけたKが、担任保育士を呼び止めて「せんせ、チューリップ」と指差し「でも、まだ咲かない」と話したとのことである。関与観察者SとKが出会った時のチューリップの芽をKはその後にも観察し、チューリップの芽が成長し花を咲かせ、萎れ、そして花壇とプランタそれぞれから姿を消した様子を探索していたからこそ生まれた言葉であろう。また、そのような探索をKは時間の体験としても独自に受け止めていたと思われる。「まだ」という言葉を用い、そして、チューリップの小さな芽が近

未来に開花することをイメージできる時間の概念が育まれていた。

- 13) ここで、ボルノウが指摘していることは、子どもと大人の信頼関係を基にした「保育的雰囲気」(佐藤 2011) ということができる。この保育的雰囲気が子どもの学びを支えられらる。

【参考文献一覧】

- Bollnow, O.F. (1987) "On Silence—Findings of Philosophico-Pedagogical Anthropology", *Universitas* Vol.24, No.1, 41-47.
- 今井和子 (1984) 「3歳未満児の探索活動—穴への関心—」『幼児の教育』83 (6) 47-55頁。
- 今井和子 (1990) 『自我の育ちと探索活動—3歳までのあそびと保育—』ひとなる書房。
- 井戸和秀・門松良子(2007) 「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—」『岡山大学教育学部研究集録』第136号、93-102頁。
- 嘉数朝子・當山りえ・石橋由美 (1999) 「探索活動と乳幼児保育」『琉球大学教育学部 紀要第一・第二部』第54号、501-513頁。
- 工藤佳代子・井桁容子(2012) 「0.1才児の自発的な『学び』について—自発的な遊びの中の『学び』」『日本保育学会第65回大会発表要旨集』300頁。
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』東京大学出版会。
- ミネルヴァ書房編集部編 (2008) 『保育所保育指針・幼稚園教育要領解説とポイント』ミネルヴァ書房。
- 森上史郎 (1990) 「子どもらしさの追求—探索活動の実践を読む—」今井和子『自我の育ちと探索活動—3歳までのあそびと保育—』ひとなる書房、177-192頁。
- 中田基昭 (2013) 『子どもから学ぶ教育学—幼児期の豊かな感受性をめぐって—』東京大学出版会。
- 中沢和子 (1979) 「数の発達と教育」『児童心理』33(13)、金子書房、46-53頁。
- 大澤洋美 (2012) 「遊びや生活から生まれる学び 5歳児の一日」文部科学省教育課程課幼児教育課編『初等科教育資料』888、86-89頁。
- 佐藤嘉代子 (2011) 「保育実践における子どもの生を支える保育的雰囲気」『人間文化創成科学論叢』第14巻 237-244頁。
- 汐見稔幸 (2003) 「心の発達—1歳6か月～1歳9か月—」汐見稔幸・榎原洋一・中川信子監修、『はじめて出会う育児の百科』小学館 526-527頁。
- 汐見稔幸 (2004) 「遊びと学び」文部科学省教育課程課幼児教育課編集『初等科教育資料』784、78-82頁。
- 汐見稔幸 (2010) 「子どものコミュニケーション力を育てる—乳幼児に大切な大人とのかかわり—」『小児看護』33 (13)、1736-1740頁。
- 庄司順一 (1997) 「探索行動」岡田正章他編『現代保育用語辞典』フレーベル館、286頁。
- 荘子雅子 (1975) 『フレーベルの生涯と思想』玉川大学出版部。
- 瀧川光治 (2003) 「子どもが対象に問いかけることの意味—関係的な探索・探求的な遊びの中で見られる幼児の目的意識—」『Educare』24、11-21頁。
- 瀧川光治 (2004) 「子どもが対象に問いかける事の意味 (2) —幼児の探索・探求的な活動と興味・関心・目的意識—」『Educare』25、65-72頁。
- 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子 (1999) 『人間現象としての保育研究 増補版』光生館。
- 山名裕子 (2011) 「幼児が遊びを通して学んでいること—『遊び』の中の『学び』という観点から—」『秋田大学教育文化研究紀要 教育科学部門』第66号、55-61頁。
- 湯澤正通 (1997) 「幼児期における図形の大小比較方略の発達」『広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学)』第46号、73-79頁。
- 湯澤正通 (1998) 「幼児による図形の大小比較—知覚的判断と操作的判断の対比—」『広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学)』第47号、95-102頁。