

幼児の活動に見られる学びの視座からの検討

—R児とL児の活動の分析から—¹⁾

山本 淳子

1. はじめに

(1) 問題の所在

平成 29 年 3 月、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示された。新たに、幼児教育における育みたい資質・能力及び幼児期の終わりまでに育ってほしい力として具体的に 10 項目が示された。このことで小学校教育と幼児教育の接続の強化が図られることが見通される。資質・能力の三つの柱は、(1) 豊かな体験を通して、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」 (2) 気付いたことや、できるようになったこと等を使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力の基礎」 (3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」である。さらに資質能力が育まれた、幼児の幼稚園終了時の具体的な 10 の姿は自発的な活動としての遊びを中心とした園児の生活において目指される方向性として示されている。これは保育実践においては従来の 5 領域に示されるねらいや内容を踏まえて行うものであるが、保育者は実践において幼稚園教育の枠組みをどう捉え直すことになるのだろうか。その視点はいかなるものであろうか。また、保育現場では遊びを学びという言葉に置き換え、子どもが主体となって楽しむような本気で「遊び込む」姿をそこなうことにならないだろうか。そこで、平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申²⁾、新幼稚園教育要領の示すところを読み解きながら、実践に関わる保育者が、今回改訂の育みたい幼児の資質能力をどう読み解いて理解していくべきなのか、どう実践につなげていくかを問いながら、A 幼稚園での 2 名の園児の事例を通して、子どもの姿を捉えて検討していきたいと考えている。

(2) 幼児教育における見方・考え方の概観

中央教育審議会答申、幼児教育部会における改訂の具体的な方向性の中で、幼児教育

において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について、幼児教育における「見方・考え方」については次のように示されている。

「○幼児期は、幼児一人一人が異なる家庭環境や生活経験の中で、自分が親しんだ具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を感じ取ったり気付いたりする時期であることから、「見方・考え方」も園生活全体を通して、一人一人の違いを受け止めて培うことが大切である。

○幼児教育における「見方・考え方」は、幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることであると整理できる。

○また、このような「見方・考え方」は、遊びや生活の中で幼児理解に基づいた教員による意図的、計画的な環境の構成の下で、教員や友達と関わり、様々な体験をすることを通して広がったり、深まったりして、修正・変化し発展していくものである。こういった「見方・考え方」が幼稚園等における学びの中心として重要なものである。

○このような「見方・考え方」は、小学校以降において、各教科等の「見方・考え方」の基礎になるものである。」³⁾

以上、「見方・考え方」をめぐって、①幼児期の特性から一人一人の違いを受け止め培う、②幼児自身が環境と関わる豊かな体験、③幼児理解に基づく指導計画と体験の広がりや深まり、④小学校との接続の基礎、について主に示されている。つまり幼児の特性を踏まえた、幼児自身による体験が重視されるが、それは意図的計画的な環境構成や小学校との接続を意識した、保育者の指導性について考慮しなければならないということである。

幼児の姿を主にして「見方・考え方」を捉えるならば、二つ目に示されるように「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりする」⁴⁾姿を保育者はいかにサポートし、小学校教育につなげていくかという方向性を示していると捉えられる。このことを念頭に置きながら、本研究においてテーマを設定した。つまり、幼児が人やものやことがらに関わる姿から幼児の見方・考え方を理解することが、小学校教育との接続を視野に入れた、幼児教育における学びを理解する保育者の基本姿勢であると位置づけた。

(3) 見方・考え方と幼児の学び

幼児の活動の姿は、「見方・考え方」の2番目の項目に示される。

- ・ 幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わる。
- ・ 心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる。
- ・ 環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることである。

以上の記述から、幼児の「見方・考え方」とは幼児が環境に関わり、体験したことが広がりや深まりをもっていく過程として理解できる。幼児の自発的な活動としての遊びは心身の調和の取れた発達の基礎を培う重要な学習である事は周知されているが、このたびの中教審答申では習得・活用・探究という学びの過程の重要性が提言されている⁵⁾。このことを幼児の見方・考え方の視点と重ね合わせると、環境に主体的に関わることそれ自身が幼児なりの経験の習得につながり、遊びが発展し生活が広がることは知っていることの活用につながる。また、試行錯誤や思いめぐらせることは探究する姿と重なる。つまり、幼児の活動における見方・考え方の過程を捉えることは、幼児特有の学びの過程を捉えるひとつの重要な概念と言えるのではないだろうか。

(4) 幼児教育における学びの視座

さて今回改訂された幼稚園教育要領解説では実践の具体的な方向性として、幼児の体験を通した「主体的・対話的で深い学び」の実現と教師の援助等について示されている⁶⁾。中央教育審議会答申によると、幼児教育における遊びの位置付けは、従来の幼稚園教育要領における理解と同様に「重要な学習」であり、アクティブラーニングの方法において「主体的・対話的で深い学び」の実現が幼児期から高等学校までの学びとして見通されている。以下に同答申の内容を引用する。

「周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか」⁷⁾

以上の幼児の学びの視座「主体的・対話的で深い学び」の充実についての記述は幼児の活動を学びの視点から捉えた姿として示されている。また心情・意欲・態度などの方向目標的な意味合いであると理解できる。「主体的・対話的で深い学び」のいずれかの、または一連の流れに具体的な子どもの姿が示されている。これらを子どもの学びの姿の視座として事例における子どもの活動から捉えていくことで、一人一人の子どもの活動がどの

ように見えてくるのだろうか。また、保育者の関わりや環境はどのように見えてくるのだろうか。

2. 研究の目的と仮説

筆者は観察において学びの視座から一人一人の幼児なりの見方・考え方を捉えたいと考えている。そのために「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に示されたそれぞれを行動面の観察項目として広義に捉え直し、「主体的な学び」は環境に主体的に関わる行動であることから、「ア.自らまわりに関わる」とした。「対話的な学び」は他者との伝え合いにおける項目であることから「イ.他者と対話する」とした。「深い学び」は幼児の見方・考え方に示されるように幼児の発達や思いの個別性と行動面が示されていることから「ウ.自分なりの課題と向き合い遂行する」の項目として想定した。

以下に幼児の主体的・対話的で深い学びで想定した、ア、イ、ウの行動面の観察項目によって、L児とR児の活動事例を分析する。その際、幼児の学びの姿が、いかなるものなのかを見出すことを目的とする。またその学びは、幼児の独自な見方・考え方があるであろうということを確認していきたいと考えている。幼児が活動においてどのような姿で、幼児なりの習得・活用・探究が実現できているのか、実現できていない点は何か、その原因は何か等について、子どもと保育者を含むまわりとの関わりについても考察することで幼児の学びの姿を検討していきたい。その中で、幼児期特有の見方・考え方によってその子なりの活動のまとまりがあるのではないかと想定したい。それらを見出しその子なりの学びが系統立てられて行く様子を活動から検証したいと考えている。

幼稚園教育における幼児の姿は、「幼児は活動を通して、人やもの等と関わり合うことによって、時間を積み重ねながら自分なりのまとまりをもった学びを育てていく」ことを本研究の仮説として2事例について検証を行いたいと考えている。

3. 研究方法

園の子どもの活動を以下の(1)観察方法で観察し、観察事例について学びの視座から活動を整理する。観察事例で時系列に整理した一次資料を佐藤(2008)の『質的データ分析法 原理 方法 実践』⁸⁾のコードマトリックスの手法を参照し、それぞれの学びの視座の概念カテゴリーを比較軸にして、幼児の活動における、学びの姿はいかなるものなのかについて検討する。

幼児は園生活の活動においてどのように学びを実現できているのか、実現できていない点は何か等について、データを検討しながら、子どもと保育者を含むまわりとの関わりについて考察する。

(1) 観察方法

a. 調査対象者：H 県 N 市私立幼稚園に通う 5 歳児、40 名を対象とする。登園後、午前中に好きな遊びや保育者の計画した活動を行う子どもを一人 20 分間の観察し記録をとる。

観察時間については予備調査を通して、ある程度の子どもの活動のまとまりが捉えられる時間を 20 分間と想定した。

b. 調査日時：本分析は 2017 年 3 月、2017 年 10 月の 2 日間の調査日の記録を扱う。登園後 8：30～11：30 の時間帯に観察を行う。

c. 調査方法：登園後の好きな遊びから始まる日常場面において、観察者はできるだけ、影響を与えないような消極的な立場で保育に参加しながら、自然的観察法により、具体的・自然的な遊びの場面における行動をありのままに観察する。その際、観察の厳密化・効率化を図るために、幼児の行動を時間見本法の形式によって、時系列に観察し行動の状況も同時に記録する。観察時間の単位は 1 分間とする。具体的な観察内容は幼児の行動の生起と保育者、友達や周りの環境との関わり等である。

d. 記録方法：

- ・記録の効率化を図るために、観察する行動をカテゴリー化した記入用紙を作成する。
- ・被観察児は観察者が活動ごとに、無作為に選んだ 1 名である。
- ・連続的に一人 20 分間の子どもの行動を観察する。時間の流れに沿って、項目の事象が観察されたら、おおむねその項目欄に具体的な行動や遊びの種類、予測できなかった行動や付随する情報等と合わせて記録する。同時に可能な限りウェアラブルカメラで子どもの活動を録画と音声で記録し、観察記録の整理の際の補足資料とする。

e. 記録の分析と検討方法：20 分間の記録が比較的鮮明に取れたもの、及び録画資料を分析し、子どもの活動の展開を時系列で具体的に整理し直す。観察記録から研究項目について 3 人の研究者で検討分類し、分析を行う。さらにコードマトリックスによって、質的な分析を行う。

f. 研究協力者に対する倫理的配慮：本研究の観察は別の研究主題の際に観察した事例を使用する。観察の際に観察園の担当者に研究目的及び個人情報に関する匿名化、保護、管理、インフォームドコンセントについて説明した。園の方針に沿ってこの点を園担当者から保護

に対して口頭で説明を行い、研究の同意を得た。また園の研究責任者には観察記録を整理する段階で報告し、意見を求め観察資料の分析検討の参考にした。さらに、研究成果は園及び保護者に公表したうえで、データの使用の最終的な同意を書面にて頂いた。研究のための観察データの再分析にあたっては園の責任者から保護者にその都度、口頭で説明し、許可を得ている。

4. 結果と考察

本研究の分析事例は5歳児の2事例である。表1. 表3は2017年3月9日、L児の「暴れゴマ回し対決」、表2. 表4. は2017年11月2日、R児の「雲梯、縄跳び応援」の活動の展開を検討した。R児は2学期後半、L児は3学期卒園時期の事例である。先に、幼児の主体的・対話的で深い学びについて示す文言から想定した「ア. 自らまわりに関わる」「イ. 他者と対話する」「ウ. 自分なりの課題と向き合い遂行する」の学びの視座及びどれにも属さない「エ. その他」の分類項目を、園の関係者1名、大学教員2名によって検討し、2名以上が一致した項目について分類した記号を記載している。薄赤色の欄は3名が一致した項目、—(横線)は3名が不一致であった項目である。表3. 4は分類した学びの視座及びその他についての項目ごとに幼児の活動を整理し直したコードマトリックスである。ここではア. イ. ウの項目以外の不一致も含めてエの欄に示している。

表1. L児の「暴れゴマ回し対決」活動における学びの視座

主な活動の流れ	番号活動	活動の展開	2人以上の一致
アイロ ンビ ーズ の 暴 れ ゴ マ 回 し 対 決	1	コマに紐を巻きながら「K児君おはよう」「ねえねえこれよくまわるよ」と言う。「なにゴマ？」と聞かれ「スズ」と答え直す。	ア
	2	K児、コマまわしに参入して回す。「砂の上でも回ると言う。L児は手のひらで回す。	イ
	3	L児はアイロンビーズの輪をコマに付けて回す。K児もアイロンビーズを出しコマに載せて回す。	ウ
	4	同じことを繰り返す。	ウ
	5	L児「(アイロンビーズとコマが)めっちゃ、はなれるで～」と言う。	イ
	6	K児とコマ対決してコマを回す。2人は回しながら、近くいたN先生に「見といて」という。	イ
	7	上に同じ。N先生にアイロンビーズをみせて。先生は「へーきれいな色。そんなのがあんな色になったんだ」と言う。	ア
	8	L児は回す。K児は「ねえ今度暴れるで」。Aは「俺もめっちゃ暴れるでー苦労や(丸板の中に)入れるのに」	イ
	9	K児も回す。L児「俺アイロンビーズ取っても暴れている。」と言う。	イ
	10	「よっしゃ」とアイロンビーズを付ける。別のコマを選び、またアイロンビーズを付ける。	—
	11	2人で戦いコマをする。「ここでも暴れる」「CDコマにアイロンビーズ付けてみただ」とK児と2人で先生にアイロンビーズを見せる。	ア
	12	L児は「今度は自分のコマで」とアイロンビーズを付けて回す。アイロンビーズが取れて、K児は「勝った」と言う。	ウ
	13	L児は「ねえいくで」とコマを回し対決する。「同点やった」と言う。次に自分のコマで回し、アイロンビーズが取れ、K児の勝ちとなる。	ウ
	14	コマを変える。K児は手にのせる。L児は「貸して」と交換する。K児「新技。おうちで考えて練習してきた」と言う。	イ
	15	K児は「地面に絵を描いた」と観察者に示す。L児は違うコマ台に移動し回す。「ほらあばれる」という。	イ
	16	登園中の、他男児立ち止まる。「何これ」。L児は「アイロンビーズ、本気でやるとめっちゃあばれるでー」と言う。男児は「ほんまやってみる」と言い、K児のコマを借りて回す。他女児1名も仲間に加わる。	ア
作 品 整 理	17	上に同じ。「年長、あつまるで一、お部屋はいりまーす」と保育者の掛け声がかかる。	ア
	18	保育者は学期の作品整理のために手順を声掛けする。L児は学期の作品整理のため、保育室に並べられた、絵画作品のなかから、手順に沿って自分の絵を探す。	ア
	19	袋の列に並ぶ。袋に名前を書いてもらって入れる。配布物を担任にもらい並ぶ。指示を受けて座る。	ア
	20	自分の作品入れ袋の陰に隠れて、「(保育者に)見えないようにしている」と言う。	エ

表2. R児の「雲梯、縄跳び応援」活動の展開における学びの視座

主な活動の流れ	活動番号	活動の展開	2人以上の一致
雲 梯	1	観察者に「見てて」と言って雲梯を行う。端まで行って振り返り観察者が見ているかゴールを確認する。	ウ
	2	観察者が手で丸の合図をすると観察者のところに来て「すごい？」と聞く。「すごいね。何組さん？」「ねっこ組」と会話する。	ウ
縄 跳 び と 応 援	3	園庭に園児があつまると同時にJ先生の声がかかり、園庭で3歳児、4歳児等2名づつ、縄跳びの披露が始まる。R児は自分の場所で見つめる。	ア
	4	千回越えの園児の赤縄跳びの贈呈式に園児は興味を持って座って見つめている。園長が登場し、証書授与の言葉をいう。	ア
	5	園長が年長児に「代わりに言って」と言うR児や、年長児が声をそろえて言う。	ア
	6	園長がアカペラの贈呈式の音楽を「チャンチャンチャチャー」と園児に歌うことを求め園児は調子をとってロずさむ。同時に千回越えの赤縄跳びが園児に渡される。R児は様子を見ながら園長の指示通りに行う。	ア
	7	千回越えの男児は「ホットケーキ」と園長に抱かれ、ひっくり返してもらい、J先生の「赤縄隊出ておいで」の合図で千回越えの園児が並んで走りどびをして、他の園児に披露する。R児は動きを目で追いつながり見ている。	ア
	8	R児の後ろのほうを赤縄隊が跳んでいるときは、体をひねって目で追っている。	ア
	9	一人3歳児が交じって赤縄隊の輪に入ってまねる姿や保育者の「あれは何者だ？」の声に他園児やR児は微笑ましく笑う。	ア
	10	時々砂を触りながら、赤縄を跳ぶ園児の姿を見る。	ア
	11	J先生は「年長縄跳び取ってくる」と指示をする。ねっこ組は走りどびで園庭を回って他の園児に披露する。R児も縄を取りに行きどびで跳びだす。	ウ
	12	跳びながら列の前後の子どもと縄が当たり「ごめん」という。立て直して明るい表情で跳ぶ。	ウ
	13	同上。	ウ
	14	保育者の「ねっこ組おかえりー、はっば組跳ぶ」と声を掛ける。「おかえりー」と迎えらる。ゴールしてもとの場所に座る。はっば組が跳ぶのを見る。	ア
	15	時々となりの3歳児と話しながらはっば組が跳ぶ姿を見る。	ア
	16	保育者ははっば組を「お帰しー」と迎え、早く走り跳びをする男児を紹介して、跳び方をみんなで見せる。	ア
	17	みんなで拍手し、縄跳びを片付ける。場所が混雑しているため、R児は空いたスペースで縄跳びを跳ぶ。	ウ
	18	クラスの大半が片づけ、場がすいてから、縄を袋に入れて片づける。保育者は「年長2階」と遊戯室に上がるよう指示する。	ウ
	19	R児は靴と靴下を脱ぎ、水筒をもって2階に上がる。	ウ
	20	排泄、手洗いをを行う。	ウ

表3. L児の「暴れゴマ回し対決」活動における学びの視座のコードマトリックス

主な活動の流れ	番号活動	ア.自らまわりに関わる	イ.他者と対話する	ウ.自分なりの課題と向き合う	エ. その他	オ.保育者の関わり	
アイロンビーズの暴れゴマ回し対決	1	コマに紐を巻きながら「K児君おはよう」「ねえねえこれよくまわるとよ」と言う。「なにゴマ？」と聞かれ「スズ」と答え返す。					
	2		K児、コマまわしに参入して回す。「砂の上でも回るで」と言う。L児は手のひらで回す。				
	3			L児はアイロンビーズの輪をコマに付けて回す。K児もアイロンビーズを出しコマに載せて回す。			
	4			同じことを繰り返す。			
	5		L児「(アイロンビーズとコマが)めっちゃ、はなれるで～」と言う。				
	6		K児とコマ対決してコマを回す。2人は回しながら、近くにいたN先生に「見といて」という。			○	
	7	上に同じ。N先生にアイロンビーズをみせてる。先生は「へーきれいな色。そんなのがあんな色になったんだ」と言う。				○	
	8		L児は回す。K児は「ねえ今度暴れるで」。Aは「俺もめっちゃ暴れるでー苦労や(丸板の中に)入れるのに」				
	9		K児も回す。L児「俺アイロンビーズ取っても暴れている。」と言う。				
	10					「よっしゃ」とアイロンビーズを付ける。別のコマを選び、またアイロンビーズを付ける。	
	11	2人で戦いゴマをする。「ここでも暴れる」「ODコマにアイロンビーズ付けてみただ」とK児と2人で先生にアイロンビーズを見せる。					
	12			L児は「今度は自分のコマで」とアイロンビーズを付けて回す。アイロンビーズが取れて、K児は「勝った」と言う。			
	13			L児は「ねえいくで」とコマを回し対決する。「同点やった」と言う。次に自分のコマで回し、アイロンビーズが取れ、K児の勝ちとなる。			
	14		コマを変える。K児は手にのせる。L児は「貸して」と交換する。K児「新技。おうちで考えて練習してきた」と言う。				
	15		K児は「地面に絵を描いた」と観察者に示す。L児は違うコマ台に移動し回す。「ほらあばれる」という。				
	16	登園中の、他男児立ち止まる。「何これ」。L児は「アイロンビーズ、本気でやるとめっちゃあばれるでー」と言う。男児は「ほんまやってみる」と言い、K児のコマを借りて回す。他女児1名も仲間に加わる。					
作品整理	17	上に同じ。「年長、あつまるでー、お部屋はいりまーす」と保育者の掛け声がかかる。				○	
	18	保育者は学期の作品整理のために手順を声掛けする。L児は学期の作品整理のため、保育室に並べられた、絵画作品のなかから、手順に沿って自分の絵を探す。				○	
	19	袋の列に並ぶ。袋に名前を書いてもらって入れる。配布物を担任から受け取り並ぶ。指示を受けて座る。					
	20				自分の作品入れ袋の陰に隠れて、「(保育者に)見えないようにしている」と言う。		
合計		7	7	4	2	4	

表4. R児の「雲梯、縄跳び応援」活動の展開における学びの視座の検討

主な活動の流れ	活動番号	ア.自らまわりに関わる	イ.他者と対話する	ウ.自分なりの課題と向き合う	エ. その他	オ.保育者の関わり
雲梯	1			観察者に「見てて」と言って雲梯を行う。端まで行って振り返り観察者が見ているかゴールで確認する。		○
	2			観察者が手で丸の合図をすると観察者のところに来て「すごい？」と聞く。「すごいね。何組さん？」「ねっこ組」と会話する。		○
縄跳びと応援	3	園庭に園児があつまるようにJ先生の声がかかり、園庭で3歳児、4歳児等2名ずつ、縄跳びの披露が始まる。R児は自分の場所で見つめる。				○
	4	千回越えの園児の赤縄跳びの贈呈式に園児は興味を持って座って見つめている。園長が登場し、証書授与の言葉をいう。				○
	5	園長が年長児に「代わりに言って」と言うとR児や、年長児が声をそろえて言う。				○
	6	園長がアカベラの贈呈式の音楽を「チャンチャンチャチャー」と園児に歌うことを求め園児は調子をとって口ずさむ。同時に千回越えの赤縄跳びが園児に渡される。R児は様子を見ながら園長の指示通りに行く。				○
	7	千回越えの男児は「ホットケーキ」と園長に抱かれ、ひっくり返してもらう。J先生の「赤縄隊出ておいで」の合図で千回越えの園児が並んで走りどびをして、他の園児に披露する。R児は動きを目で追いつながり見ている。				○
	8	R児の後ろのほうを赤縄隊が跳んでいるときは、体をひねって目で追っている。				
	9	一人3歳児が交じって赤縄隊の輪に入ってまねる姿や保育者の「あれは何者だ？」の声に他園児やR児は微笑ましく笑う。				○
	10	時々砂を触りながら、赤縄を跳ぶ園児の姿を見る。				
	11			J先生は「年長縄跳び取ってくると」指示をする。ねっこ組は走りどびで園庭を回って他の園児に披露する。R児も縄を取りに行きほどこいて跳びだす。		○
	12			跳びながら列の前後の子どもと縄が当たり「ごめん」という。立て直して明るい表情で跳ぶ。		
	13			同上。		
	14	保育者の「ねっこ組おかえりー、はっぱ組跳ぶ」と声を掛ける。「おかえりー」と迎えられ、ゴールしてもとの場所に座る。はっぱ組が跳ぶのを見る。				○
	15	時々となりの3歳児と話しながらはっぱ組が跳ぶ姿を見る。				
	16	保育者ははっぱ組を「お帰しー」と迎え、早く走り跳びをする男児を紹介して、跳び方をみんなで見る。				
	17			みんなで拍手し、縄跳びを片付ける。場所が混雑しているため、R児は空いたスペースで縄跳びを跳ぶ。		
	18			クラスの大半が片づけ、場がすいてから、縄を袋に入れて片づける。保育者は「年長2階」と遊戯室に上がるよう指示する。		○
	19			R児は靴と靴下を脱ぎ、水筒をもって2階に上がる。		
	20			排泄、手洗いをを行う。		
合計		11	0	9	0	11

(1) L 児の学びの視座からの見方・考え方

「自らまわりに関わる」では、コマにアイロンビーズを乗せて回す技を試みている。L 児のオリジナルなコマの製作とそれを回すことに本人の充実感が感じられる。まわりの友達が興味をもって関わってくる、保育者に見てもらおう等コマをめぐる関わりが広がり、遊びが継続する様子が捉えられる。「他者と対話する」姿も多く見られ、コマ回しの技術を競い、共に思いを伝え合うまく回せるように自分なりに繰り返し取り組む姿が見られる。「自分なりの課題と向き合う」姿では、コマ回しを繰り返す姿、K 児とアイロンビーズのついたコマ回し対決を行い、勝ちにこだわる様子が捉えられる。結果は思いどおりにいかないが、コマ回しの技術を駆使して、対決を楽しむような自分なりの「勝ちたい」という思いがあり、活動に向き合っている姿が伺える。想定した学びの視座のいずれかに活動が当てはまるのが、表 3 から読み取ることができる。このことは幼児なりの習得・活用・探究の実現と言えるのではないだろうか。

「その他」では活動番号 10 は分類者の分類は各項目の視座に分かれて不一致である。このことは活動の流れから、ア、イ、ウの学びの多様な意味合いが重なっていると理解できる。活動番号 20 はおどけた行動であったが、作品整理の本筋からは離れた行動であり、大きな作品袋の陰に隠れるという発想が湧き出たのだとおもわれる。L 児の独自の行動であり、保育者を意識しながら、自分なりの面白さ、楽しさがあったのだろうと推測できる。

「保育者の関わり」では言葉の内容から、コマ回し対決に関しては園児の意欲を盛り上げる援助である。作品整理の活動では、園児の今までの活動を区切る声掛けや、新たな活動の手順を示している。L 児はそれを受け止めて行動することになるが、「自らまわりに関わる」と分類された。コマ回しでは自分の思いに沿った活動の展開であったが、作品整理では保育者の計画に沿った活動に取り組むことになる。これは本来「周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか」の項目の分類である。

この生活に関わる本事例の場面では年長児である L 児はおどける面が見られながらも、保育者の指示通りに作品整理を行っている姿から、活動の意味がわかり見通しをもって行動している姿が捉えられる。このことは、今、行っている「生活」に関する行動の意味を子どもが捉えることで、期待を持ちながら次につなげるという主体的な学びとなるのが期待できる。そのための保育者子どもによる、子どもの振り返りや次へ期待を持つような言葉掛けや援助の工夫が必要であることが示唆される。生活場面である本場面は、遊び場面とは一見違う保育者主導の活動である。園での生活場면을幼児が主体

的な学びとして捉えるのか、やらされていると捉えるのかは幼児の活動の心情・意欲・態度に反映されるだろう。このことは保育者による関わり方が反映されるのではないだろうか。ここでの保育者の関わりが幼児に受け入れられない場合は幼児の学びが実現できないのではないかとと思われるが、保育者の援助についての詳細な検討は今後の課題としたい。

総じて表 3 からは主に L 児のコマ回し活動を通した、友達と一緒にコマ回しの修得することや遊びや対戦することへの活用、いかにうまく回すかの探求等の遊びを通した豊かな学びの姿が捉えられた。コマ回し対決の活動では L 児なりの遊びにおける学びの系統だったまとまりの姿が伺える。

(2) R 児の学びの視座からの見方・考え方

表 4 に見られるように、本活動は「保育者の関わり」にほとんど丸印の付く一斉活動である。「他者と対話する」は皆無であった。保育者の保育の進行に対して、全園児が順に縄跳びを披露する本活動では「自らまわりに関わる」では見つめる、目で追う、保育者の言葉に従う、反応する等、関わり方は行動面では一見消極的ともいえる。「自分なりの課題と向き合う」では雲梯や縄跳びに楽しんで取り組む様子がうかがえる。あるいは保育者の指示を受け止めて、次の活動に移行している。「保育者の関わり」に多く印があることに見られるように、主に保育者の計画のうちに保育が進行する中で R 児の活動は重要な他者である保育者とのつながりや影響が強く感じられる。

以上の本活動での R 児は主体的・対話的な学びとして示された記述と比べると、一見消極的である。コードマトリックスの学びの視座から見ると、他の園児の行動を見ることや保育者の動きや指示を受け入れることで、自分の中に取り込むという R 児の関わりスタイルが見えてくる。

R 児には以下の後日談がある。学年度末の作品展では R 児の二本の腕が太く描かれ、大きく開いた手のひらに白い縄をもって跳ぶ本児の力強い絵が飾られていた。縄跳びを 1000 回跳んだ子どもが赤い縄を園からプレゼントされて、そのことに憧れながらも、1000 回跳べなかった頃の自分の体験をこのように絵で表していた。卒園時期であり、絵を描いたのは R 児はすでに千回跳んで赤い縄をプレゼントされた後だったということだ。しかし、赤縄をプレゼントされることを目指して白縄を跳ぶことに取り組んだことが印象深かったのだろう。この事例では保育者は子どもの学びが時間を重ねて積み重ねられて行くのであり、それを捉えることの重要性が示される。また行動が一見消極的であっても、観察をした 11 月から以降、推測になるが卒園時期までのかなりの時間をかけて、1000 回跳びたいという目標に向かって、いろいろな姿を見せながら習得・活

用・探究の学びの過程が積み重ねられていったと考えられる。

(3) 総合考察と今後の課題

2 事例の検討であるが、それぞれの活動経験の経過を通して、学びの視座からの活動整理ではそれぞれの幼児一人一人の見方・考え方が見出された。また遊びや生活の姿から、幼児なりの学びのプロセスが捉えられた。事例は2 事例の分析であったが、学びの姿は時間の経過と共に、その子どもの中で活動の形を変化発展させながら、その子なりのまとまりとして子どもの中で系統立てられて完結したり、次の活動に生成発展したりしていく姿であった。それが遊びを通しての学びの姿と言えるのではないだろうか。

また学びの契機としてひとつは子どもからの人的・物的環境への関わり、子どもの環境の取り込みによって芽生えている。活動の遂行の過程では幼児の活動が自分なりにまとまりをもっていくプロセスにおいて、2 例とも保育者の指導援助が鍵になっていた。事例の保育者の関わりは、子どもが活動に見通しを持ったり、意欲が生まれ活動を深めたりするような働きをしていたと言える。保育者の援助方法によっては子どもに負の働きをしてしまうことに留意しなければならない。

保育者の計画的な保育の進行において、子どもの姿は積極的に取り組む姿のみではなく、見つめる、目で追う等、一見消極的に見える姿もあるが、結果的に保育者の保育内容を受容しており、その後の活動の契機になるような姿が見られた。

以上から、本事例の分析では仮説「幼児は活動を通して、人やもの等と関わり合うことによって、時間を積み重ねながら自分なりのまとまりをもった学びを育てていく」姿を捉えることができたと言える。しかしながら、園生活での一人一人の多様な活動についてはさらなる事例の分析によって、どのような学びの姿の実現ができているか、検証が必要である。事例から見えてきたことは、子どもは人やものなどの取り巻く環境と自ら関わり、体験そのものが学びにつながるであろうことが捉えられた。また、本事例において幼児の学びの姿を捉えようとする中で活動のプロセスを見つめることにもなり、幼児の活動におけるプロセスそのものの重要性が示唆された。本事例はまとまりのある活動として捉えられたが、適した環境や保育者の関わりに支えられていたからであるともいえる。また学びの育みには時間の積み重ねも必要であった。

逆に考えると、不適切な環境や保育者の援助に支えられない場合、時間が与えられない場合に、子どもは学びの機会を逸してしまうことが予想される。また、本研究における事例の分析は遊び場面を中心とした学びであったが、生活場面の分析については今後の課題となった。さらなる事例の分析によって学びの視点から幼児の活動を理解し、幼児なりの見方・考え方の検証を積み重ねる必要があるだろう。

小学校教育との接続を鑑みて、幼児の活動を「学び」の視点から検討した。さらに幼児期の終わりまでに育てほしい 10 の姿においてどの点が実現できているかの評価も必要である。また、子どもと保育者が共に生活する中での様々な関わりの中で、学びの視点は一つの場面、一つの切り口である事を踏まえたい。子ども理解や活動の評価では他にも多様な視点が反映されなければならない。幼児教育の場では子どもの多様な活動が見られる。幼児の「見方・考え方」はその子どもの経験の違い、行動の違いが見られ独自性がある。そのために保育者は幼児期の特性や個性に応じた「見方・考え方」の多様性つまり、活動とそれぞれにおける学びのプロセスの多様性を捉える必要がある。幼児一人一人の独自の学びのプロセスを捉えることで、幼児教育における活動の質の深まりが目指される保育方法をさらなる検討課題としたい。

引用・参考文献

- 1)本論文は兵庫教育大学幼年教育・発達支援コース「平成 30 年度 幼年教育実践学会」において、研究発表「園生活に組み込まれた学びの芽—子どもの世界と人・もの・ことがらに関わることの分析と検討から—」について口頭発表したものの一部を再検討し加筆修正したものである。
- 2)中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」全文 『別冊初等教育資料 2月号臨時増刊』東洋出版社、2017年を参照した。
- 3) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」全文 『別冊初等教育資料 2月号臨時増刊』東洋出版社、2017年、85頁。
- 4) 同上。
- 5) 同上、88頁。
- 6) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2017年、107頁。
- 7)前掲書、90-91頁。
- 8)佐藤郁哉『質的データ分析法』新曜社、2008年、90-73頁。