

まえがき

公益財団法人日本教材文化研究財団調査研究・開発部門に、平成26年度より保育部会が創設されました。そして、本書は26-27年度の第1期プロジェクト「挑戦的意欲を育てる」、28-29年度第2期プロジェクト「豊かな創造性を育む」に続く、第3期のプロジェクト「学びを深める：探究過程の分析」の報告書です。おかげさまで、これまでに刊行した2冊の報告書は、園等でとても多くの方に読まれ、財団が増刷を重ねてくださるものとなりました。

本部会報告書紀要は、3つの特徴をもって研究がなされております。

第1は、研究主題です。本部会では第1期以来、行政の改革やカリキュラム改革ではまだ必ずしも十分に検討されていないが、おそらく5年後10年後を考えると、幼児期の保育・教育のあり方として検討に値するであろうことを研究主題として問うということを行ってきています。当財団でしかできない独自性のある研究を目指すという姿勢を6年間一貫してつづけ、挑戦的意欲、創造性、そして今期は「探究」をその鍵概念とすることにしました。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・保育要領の改訂・改定に伴い、どのように具体的に実施するのか、たとえば10の姿を具体的にどのようにとりあげるのかという検討報告や刊行物は、自治体等や研究者からも数多く刊行されています。しかし私どもは何が問われていないかを問い、考えてみることにしました。

それが「探究」であり「深い学び」という子どもの経験の深さです。小学校以上の新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が言われています。乳幼児期においては、遊びを重視し、環境を通しての教育によって、子どもが主体的であることは十分にこれまでも大事にされてきました。それに対して、学びの深さ、経験の深さ、深まっていく過程は、必ずしも精緻には実践をもとに問われてきていないと考えられます。子どもにとっての経験の質として、「居場所感と夢中・没頭、遊び込む」ことの必要性は、今では多くの園に受け入れられています。しかし、夢中になって遊び込むという言葉だけではなく、深まっていくプロセスで私たちが大事にしなければならないのは何か、むしろ夢中になれない、遊び込めないように見える子どもの姿、夢中になっていたのが立ち止まってしまった時にどう考えるのか、また、既に遊び込んでいるように見える子どもがさらに「もっと」と言えるための展開と支援をどのように考えるのか、が大事であろうと考えました。小中高等学校での探究学習は、自らが問いをもって何か課題を探究するという事として捉えられます。しかし乳幼児期には、先に問いありきではなく、出会いとその関わりの深さの中でこだわりや興味が生まれていくと考えられます。そこにおける仲間や保育者の関与は小学校以上の教育とは異なる意味を持っています。その独自性を掘り下げて問うことにしました。

すでに挑戦的意欲や創造性を問うてきたことと重複する点もありながら、視座を変えることで合わせ鏡のようにこれから求められる子どもたちの姿を求め検討を進めました。

また第2には、研究会の体制の独自性です。これまで同様、国や自治体で実施される調

査研究事業や、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園等の団体の研究ではできないこととして、限られた人数ではありますが、研究会の中では施設形態制度や公立か私立かという設置主体の壁を越え、また研究者と実践者が協働する研究会として、異なる立場から共に、深い学びを検討してきました。園での遊びや暮らしの活動という、子どもの経験において、その深まりを願う点では、皆共通の土壌を持つ者が共に考えています。多様性（diversity）の中にこそ次の新たな視座が見つかるかと企図し、2年間の研究を実施いたしました。

そして第3には、研究の方法とその報告の方法です。研究の成果をいわゆる論文等の活字の報告書として終えるだけよりも、具体的な事例を研究会で検討し、そこでの議論を踏まえて、そのイメージが読者によく伝わるような工夫を盛り込んだ報告書を創るという方針です。全国どこでも各々の園は唯一無二のかけがえのない卓越性を有しています。ですので事例においても、一般化よりもその園のその子どもや活動の置かれた文脈や状況を理解し知見を深めることにしました。実践者に具体的なイメージが伝わる事例集を創ることで、研修や実践のために実際に活用可能なものにすることをめざしました。

2年間という期間では、「学びを深める：探究過程の分析」という大きな主題に取り組むのには十分な期間ではありませんが、延べ10回の議論をもとにして、この間のとりまとめとして本冊子を作成しました。本冊子にはおさめられないような、胸ときめく事例や議論が実際に数多く研究会ではありましたが、そのすべてをお届けできないのは残念です。しかし本冊子を読むことで、「わが園でもこんなことがあるね」と互いに類似の事例を紹介しあったり、これまで学びの深まり、探究とは考えずに見過ごしていたけれど、こうした経験が大事だねというような対話のきっかけに、思考を深めるための一口サイズの知恵袋としてお使いいただけましたら幸いです。

毎回の研究会運営を支え、研究会にも同席くださって一緒に議論の輪に参加くださり、さらにそれを基に丁寧な議事録を作成し、また最後にはカラー印刷で活動の姿が見える冊子やリーフレット（要約版）をできるだけ多くの部数で作成したいという勝手な申し出に応じて、研究実施を経済的にも人的にもご支援いただきました、財団の新免利也専務理事、菅原康夫様をはじめ財団の皆様にご心よりの感謝を申し上げます。またこの冊子は、研究会のメンバーだけでなく、その報告のために実践事例をご提供くださった保育者や子ども達、園の御関係者の皆様のご厚意にもよるものです。厚く御礼を申し上げます。

令和2年2月

「保育部会」メンバーを代表して

東京大学大学院教育学研究科教授
秋田 喜代美

目次

口 絵	1
まえがき	5
第Ⅰ章 研究の概要	
研究の概要	
(東京大学大学院 秋田喜代美)	11
遊びにおける「探究」プロセス	
(東京家政大学 野口隆子)	21
幼児期の探究過程を捉える諸視点の検討	
(東京大学大学院・日本学術振興会 堀田由加里)	31
第Ⅱ章 幼児期の深い学び：探究過程の活動事例	
幼児期の深い学びの検討～探究する姿の芽生え～	
* 2歳から3歳になって * 4歳児、5歳児の探究過程を追って	
(元東京都教職員研修センター 大竹節子 (第一日野すこやか園・品川区立第一日野幼稚園 河野由紀子)	43
2歳児の探究過程について～素材との出会いから発見へ～	
(学校法人亀ヶ谷学園宮前おひさまこども園 亀ヶ谷元讓)	65
実践事例から子どもの探究過程を考える	
(学校法人林間のぞみ幼稚園 坂井祐史)	77
幼児期の深い学び、探究の過程について実践事例から考える	
(文京区立本駒込幼稚園 和島千佳子)	91
満たされていく時間 なりたい自分に向かう時間 みんなで成し遂げる時間	
(学校法人武蔵野東学園武蔵野東第一・第二幼稚園 加藤篤彦)	103
アトリエの視点から分析する「探求過程」と「深い学び」とは	
(慶應義塾幼稚舎 伊藤史子)	123
第Ⅲ章 まとめ	
園生活における「深い学び」の検討から	
(白梅学園大学 宮田まり子)	133
巻末資料 (園活動や研修等にご活用ください)	141

表紙・口絵写真提供 (50音順) : 学校法人亀ヶ谷学園宮前おひさまこども園 学校法人武蔵野東学園武蔵野東第一・第二幼稚園
学校法人林間のぞみ幼稚園 品川区第一日野すこやか園・第一日野幼稚園
品川区平塚すこやか園・荏原西第二保育園 文京区立本駒込幼稚園

第 I 章 研究の概要

研究の概要

東京大学大学院教育学研究科教授
秋田 喜代美

1. 研究の目的と実施体制

(1) 本研究の目的

今期当初に設定した目的は、以下のとおりである。

本研究の目的は、保育・幼児教育の質を高めるために、日々の実践の中で遊びや生活において、より深い学びの経験へと向かい、子どもたちが自ら探究を行う過程を検討することである。探究過程を通して創造性を培う幼児教育・保育のプロセスや保育環境について、年齢や期における違いを意識して、各園の実践事例をもとに検討をしていく。

新学習指導要領の改訂においても、「主体的・対話的で深い学び」が求められている。また、本幼児教育の部会では、平成28-29年度において、「創造性を培う幼児期の教育・保育のあり方」を検討してきた。それらの知見も踏まえ、これからの子どもたちにもとめられる資質・能力の一つとしての「創造性」が発揮される経験の過程として、探究過程に注目し、そこでの子どもの経験を捉え、乳幼児期における深い学びのあり方を検討することを、第1の目的としている。

本研究会では、これまでも保育所や幼稚園、認定こども園という制度的な枠を超え、また、保育者、保育・幼児教育研究者だけではなく、アートを専門とする研究者等、多様な分野の方にも加わっていただくことで多面的な視点から事例をご報告いただくとともに検討することを実施してきた。日々の保育の中で子どもたちが探究を通して創造性を高めていくための工夫や、保育者と子ども、子どもと子ども同士の関わりの過程や、個人だけではなく協働で主体的に創造していくための条件などを、探究過程をめぐる近年の議論などもふまえて実践研究をして明らかにする。またそのためには、これまでどのような議論が国内外で出されてきたのかをあらかじめ検討しておく必要がある。そこでその部分は参加の研究者が担当する。

また、第2の目的として、文献を踏まえ具体的事例を通しての検討の成果を、他園やご家庭等にもわかりやすくイメージを伝える「幼児期の深い学びの検討：探究過程の分析」に関するリーフレット（要約版）を報告書と共に作成することである。探究的で創造的な遊びのポイントとなる視点や、それを支える環境を考える視点を提供する研究成果知見の可視化素材を協働して生み出すことに取り組む。

(2) 研究体制

以下に記す11名で研究会は構成され、延べ11回実施された。財団関係者の皆さんが研究会には毎回一緒に同席され議論にも参加してくださった。毎回の会合の議事録作成などに関しても、財団の菅原康夫氏（平成30年度・令和元年度事務局長）に研究会支援のための貢献を頂いた。

氏名	所属	分担
秋田 喜代美	東京大学大学院教育学研究科教授	研究代表者 (研究主題全体に係る総括・運営)
野口 隆子	東京家政大学子ども学部 専任講師(4月より准教授)	研究テーマに係る理論や先行研究等総括
宮田 まり子	白梅学園大学子ども学部 准教授	研究テーマに係る実践事例・実践研究 総括
伊藤 史子	慶應義塾幼稚舎 造形科教諭	アートの専門的観点からの理論や事例 に基づく実践研究
堀田 由加里	東京大学大学院教育学研究科大学院 院生、日本学術振興会特別研究員	研究実務補助
大竹 節子	元東京都教職員研修センター 研修研究支援専門員	研究テーマに係る実践事例と実践研究 の研究助言
加藤 篤彦	武蔵野東第一・第二幼稚園 園長(私立幼稚園)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
和島 千佳子	文京区立本駒込幼稚園 副園長(公立幼稚園)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
河野 由紀子	第一日野すこやか園施設長 品川区立第一日野幼稚園 園長(公立幼稚園)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
亀ヶ谷 元讓	宮前幼稚園副園長、 宮前おひさまこども園副園長 (私立幼稚園・こども園)	研究テーマに係る実践事例と実践研究
坂井 祐史	林間のぞみ幼稚園 主任教諭(私立幼稚園)	研究テーマに係る実践事例と実践研究

(3) 研究方法

上記の問題意識をふまえ、「子どもが探索(explore)や探究(inquiry)に取り組もうとしている」と記録をとる保育者が判断した事例を、各園から各時期の研究会に持参いただき検討する事例研究の方法で行うこととした。担任や主任、副園長、園長、指導アドバイザー等、さまざまな立場から事例をお持ちいただくことができたのも、この研究会の特徴である。収集する事例の年齢等は、それぞれの参加メンバーに任せた。今期第1年次において、2-3歳の時期の重要性がとりあげられたことにより、この移行期を含めて乳児期から幼児期まで、研究会全体としては検討を行った。3-5歳の各年齢が均等に取り上げられたわけでは必ずしもなく、また時期にも偏りはある。だが、研究会全体として網羅できるように、協働体制がとられた。

その中で、子どもが探究を始め、関わりが深まっていく過程について、特定の子ども、子ども同士の関係、子どもと保育者の関係、同一の子どもの長期間の変化や一般的には探究がむずかしいと一見みえる特徴を持った子ども等の姿を丁寧にとらえている。

この研究の前提としては、①どの年齢のどの子どもも探索・探究を行う存在であるという子どものイメージを共有していること、また②その子どもの探究の過程は、それぞれの探究の物語りであると捉えること、そして③保育者や園が子どもの探究過程に対して探究的であることが求められているという3点の前提の意識共有が研究会メンバーでなされている。それらによって、子どもの探究の物語りを事例として、保育者や研究者が物語りあ

う探究を、園並びに部会において実施した。

本報告書は、第Ⅰ章では、国のガイドライン等でどのように探究が捉えられてきたか、また国内外の探究に関わる文献等のレビューを研究者3名で分担し実施した内容が掲載されている。そして第Ⅱ章では、各園で報告していただいた事例の中から、特徴的な事例を中核として記述いただく構成とした。そして第Ⅲ章は、園からいただいた報告を研究者がさらに一般化してまとめて考えるとともに、巻末には付録をつける形をとっている。

今期プロジェクトでも、事例を示すのに、写真等を使用するとともに、研修支援ツールとしても、写真を用いることで、子どもの探究過程を語り合うための手がかりとするツールの開発を試みた。

2. 本研究の背景となる問題意識：

(1) 「深い学び」としての探究過程への注目

A. 幼児期における深い学びの過程への問い

不確定不確定であり、グローバル化が進み、情報テクノロジーが急激に変化する社会においては、これまで直面した問題を解決するだけでなく、状況に応じて新たな知や価値を生み出したり、自ら課題を見つけたりし、それを探究し社会を変革していくことのできるコンピテンシー（資質・能力）が求められている。新学習指導要領においても、「主体的・対話的で深い学び」が求められ、知識や技能の習得を基盤としながらもそこからさらに、「すでに身につけた各教科固有の「見方・考え方」が習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」がさらに豊かなものになるという関係がある。」（文部科学省,2016）と論じている。つまり、習得・活用・探究は線形的な一方向の流れではなく、探究がなされることでまたさらに知識や技能、見方・考え方、また態度や価値が習得形成されるという関係がある。探究の過程は国内外を問わず深い学びの過程として現在実践並びに研究が小学校以上の学校段階においても進められている（秋田, 2019）。そしてこのようなサイクルやプロセスは、乳幼児期からの経験としても存在するといえる。

図1は文部科学省が、幼児期における学びの過程として（5歳児後半の時期）を図示し、遊びのプロセスとして、「遊びの創出・遊びへの没頭・遊びの振り返り」の流れの中で、主体的・対話的で深い学びの過程を描き出しているものである。そして、5歳後半時期の経験が、小学校以上につながるものとして考えられている。次頁図1に記されているように、深い学びの過程は、「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、生活全体を意味あるものとして捉えること」と述べられている。そしてその実現の過程を、「感触・感覚・感動」から始まり「試行錯誤・気づき・発見の喜び」そして「予想・予測・比較・分類・確認」「規則性・法則性・関連性等の発見と活用」といったプロセスとして示している。このプロセスの表現自体は妥当な図示と考えられる。そして、探究をできる資質・能力を育成していくためには、さらに以下の5点を明らかにしていくことが必要と考えられる。

まず第1に、ここで示されている深い学びのプロセスが、乳幼児期の年齢や育ちによっ

てどのように異なっているのかという発達の問いである。また第2に、遊びの過程と深い学びの過程がどのような関係に実際にはあるのかはこの図では見えない。しかし、遊びの中でこそ、深い学びは生まれる。没頭の過程というだけではなく、そのための条件や詳細の過程の検討こそが、支援を考える上では大事になる。プロセスの詳細化に関わる問いである。また第3に、環境を通して行う教育の中で、どのような条件や要因が深い学びにいかに関与しているのかといったことも、この図の中では必ずしも明確ではない。環境と活動の関係の問いである。また第4に、ここで示されているプロセスは、基本的に科学的な探究が前提となっているとも捉えられる。しかし、本研究部会の前部会において「挑戦的意欲を育む」ことや「豊かな創造性を育む」プロセスについて事例を持ち寄り論じた時にも、幼児期においては、挑戦や探究として、科学的な探究だけではなく、ごっこ遊びやファンタジーの世界、表現や製作活動、運動活動等、多様な分野における深い学びがあり、それらの探究過程は、規則性や法則性の発見とは異なるプロセスとして捉えられた。この探究の質や内容の問いである。また第5に、深い学びでは、このプロセスを順にたどっているか、達成されたかを見取るのではなく、試行錯誤に対する子ども自身の感じ方やあり方から、その子自身の内的プロセスとして、各々の子どもに生まれた経験の深まりを捉えることが重要であると考えられる。だが、それはこの図には表されていない。内的経験としての問いである。以上5点から、「深い学びの過程としての乳幼児の探究過程」を問い、解明していくことが、一人一人の子どもの経験の質や深まりをとらえるためには、重要であると考えられる。

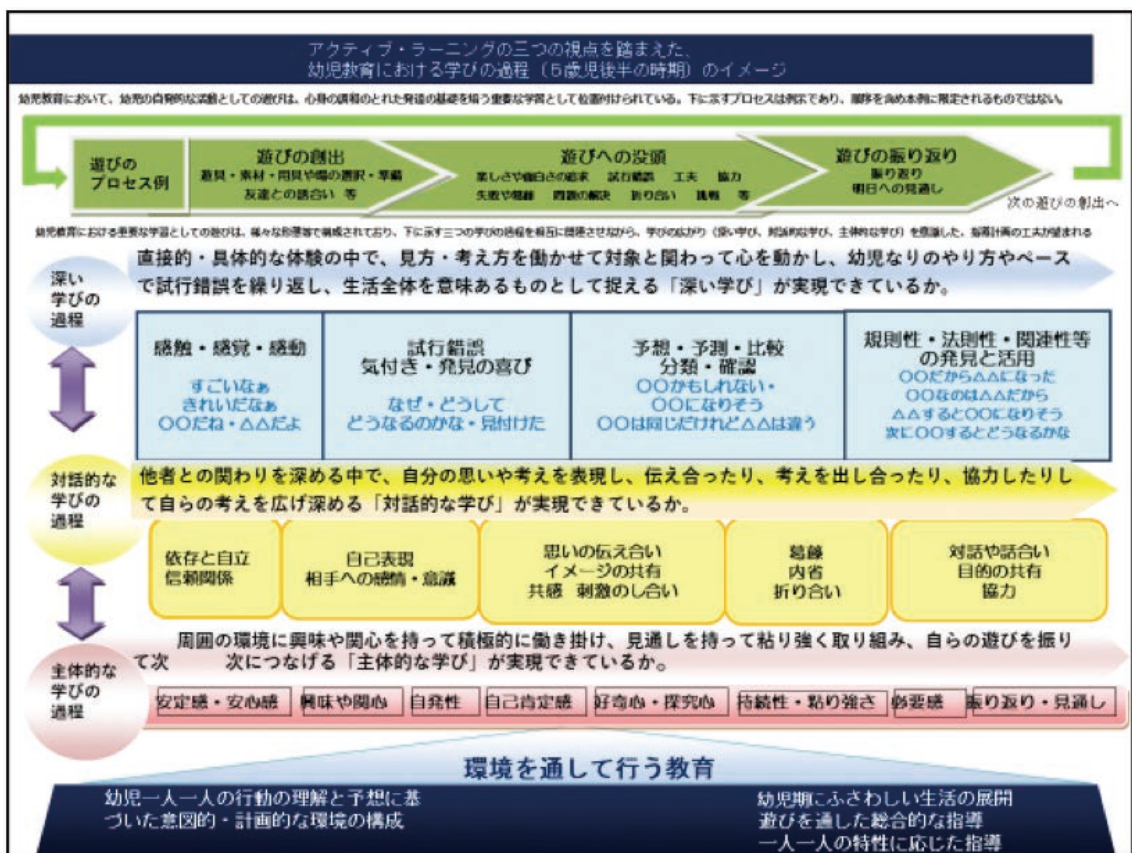


図1 アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた、幼児教育における学びの過程（5歳児後半の時期）のイメージ（文部科学省,2016）

B デューイにおける「探究」概念の検討

教育学の分野において、「探究」の重要性を指摘し、その理論化を図った研究者の一人として、ジョン・デューイの論を、まずここで整理したい。デューイは、探究理論を体系的にまとめた『論理学－探求の理論』の中で、「探究とは、不確定な状況を、確定した状況に、すなわち、もとの状況の諸要素を一つの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が安定した状況に、統制され方向づけられた仕方で転換させることである」と述べている（Dewey,1938:p.108）。そして、不確定な状況とは、「動揺した、困った、混乱した、曖昧な、解決不可能に見える、不明瞭な状況」[Dewey,1938:p.109-110]を指し、この状況を感知し、観察し、確定した状況、すなわち不確定な状況の「諸要素を一つの統一された全体」へと変化させていく過程を「探究」(Inquiry)として捉えている。

そしてこの探究のパターンとして、5つの場面を挙げている。第1は、探究の先行条件、すなわち不確定な状況の場面（The Antecedent Condition of Inquiry : The Indeterminate Situation）、第2は、問題を設定する場面（Institution of a Problem）、第3は、問題解決を決定する場面（The Determination of a Problem-Solution）、第4は、形式的推論あるいは合理的論議という意味での推論場面（Reasoning）、第5は、事実－意味を対応づける操作的な場面（The Operational Character of Facts-Meanings）である（Dewey,1938:p.109-118）。

この第1の場面から第2の場面へと変容するためには、「観察作用－観念作用」のサイクルが大切であるとし、「観察」の重要性を指摘している。観察された事実と以前に観察された事実を結び付けていくことで観念や仮説が生まれると考えられている（Dewey, 1938:p.117,p.500-501）。

また、こうした探究に向かう前提となる態度として、「開かれた心がまえ（open-mindedness）」「精神誠意の心遣いあるいは専心的興味（whole-heartedness, absorbed interest）」「責任感（responsibility）」の3性を挙げている（Dewey,1938:p.136-137）。興味深いことは、飯塚（2003）が指摘するように、この最初に挙げられている、「開かれた心構え」について、デューイは「心が開かれているということは、子どものような態度の保持を意味し、心が閉ざされているということは、早熟な知的老齢を意味する」（下線部筆者）として、子どもたちには探究へとむかう開かれた心がまえが本来的にあるとしている点である。そしてこの「子どものような態度」とは、「好奇心の強さ」「豊かなイメージネーション」「実験的探究を愛する気持ち」だとしている。つまり、年齢と共に、探究が進むとするのではなく、子どもこそ、この探究のための開かれた心の持ち主であるとしている。そして、子どもにおける遊戯を、「遊戯は、むしろその全体性とその統一性において子どもの精神的態度を指す。遊戯は、子どもが自分のイメージと興味をどうにかして満足できるような形に具現する際における子どもの能力（powers）・思想（thoughts）・身体運動（physical movements）のすべての自由な作用（free play）であり、相互作用（interplay）である。（中略）積極的には、それは、子どもの最高至上の目的は十分に成長しきること、芽生えつつある力を十分に実現しきることであり、その実現を通して子どもは不断に一つの平面から次の平面に持ち運ばれてゆくことを意味する」としている。つまり遊びの中での探究を通して、子ども自身が育ち力を伸ばしていく点を指摘している（飯塚,2003,2004）。

またさまざまな種類の探究の中でも、科学的探究（scientific inquiry）と常識的探究（common sense inquiry）を探究の基本的様式としている。科学的探究が確証された諸事実や法則、理論の達成を目指すのに対し、常識的探究とは「われわれが日常生活の中で感じたり、直面する問題や難題を含む不確定な状況を解決し、その問題に決着をつけることを目的とするもの」としている（早川,1994）。

しかし、これらの詳細を実際の子どもについての検証をデューイ自身は行っているわけではない。また早熟な知的老齢にならないようにしていくための教育とは、特に幼児期においてどのようなものか、幼児において科学的探究だけではなく常識的探究とはどのような経験か、どのような観察が子どもたちにどのような次への問題解決をもたらしているのか等、デューイの提起した問いを解明しているわけではない。この意味で、遊びや日常生活の過程において、幼児が開かれていて豊かなイマジネーションや実験的探究を、実際にいかに行って育っていくのかの検討は大事といえるだろう。

C. 我が国における幼児期の探究に関する研究

デューイを直接引用しているわけではないが、上記に指摘した探究をめぐる論点として、まず幼児期の探究プロセスに関し、先行研究や事例を分析した研究がある。

瀧川（2004）は、幼児期の探索的な活動や探究的な活動の構造に関して、先行研究等をもとにしながら「①原初的な対象（環境）との関わり、②関わりの中で、幼児自身が持っている素朴概念をそのまま援用すると相矛盾する事象・現象・事柄に出会う、③幼児自身が「あれ？」「なんで？ふしぎ？」「できない！」など概念的葛藤・認知的葛藤を意識する（疑問の芽生え）、④その時に繰り返してみたいという「認知的興味」が誘発される－疑問の解決のための行動（目的意識をもって対象と関わる）、⑤その目的意識をもって関わることによって、思考が活発化し興味が深まり、探究しようとする意欲を生み出しつつ、繰り返し関わる、⑥その中で疑問が「こうではないか？」「こうしたらよいのではないか？」と予想を含んだものとなる。－関係づけの気づき、筋道を立てて考える、⑦疑問に対する予想の確かめとして実際に対象と関わる、⑧疑問の解決（＝問題解決）と、まとめている。具体的な子どもたちの言葉とつなげながら、探究の過程を記述しようとしている点に特徴がある。また瀧川（2013）では、実際に3－5歳児クラスの保育実践として取り組まれた探索活動や探究的な活動の事例を通して、下の図2のように育ちの過程を図示し、学びの深化と関わる力の育ちとの関係を示している。

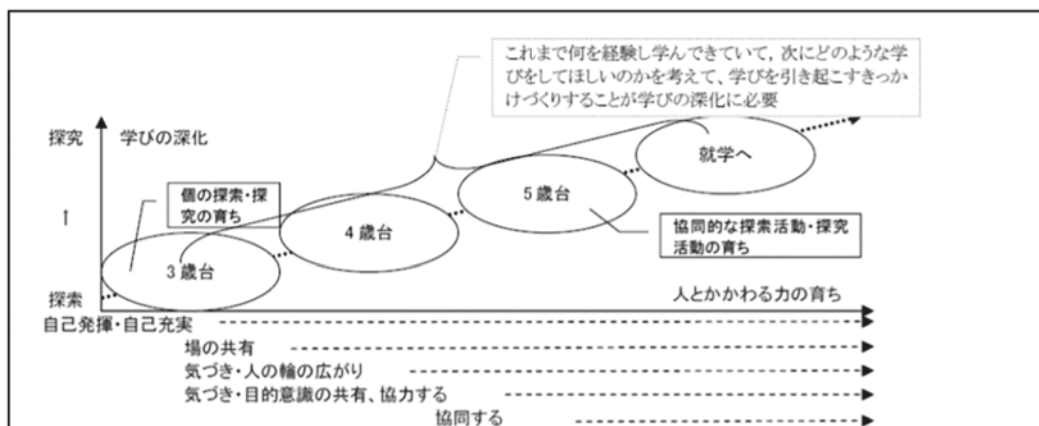


図2 保育実践における幼児の探索・探究的な活動の中の学びの育ち（瀧川,2013）

またさらに、阪上（2015）は、瀧川（2013）の知見をもとに、3 - 5歳児の事例分析から、素朴な「興味・関心」（雨粒をしゃぼん玉いっぱいイメージして吹いたり、顔を映したり、磁石には反発する性質に関心を示すこと）から、新たな概念の獲得やこれまでの遊びの経験を生かして解決していく中での興味・関心へと発達することで、学びの質が深まっていることを示している。探索活動から探究的な活動への育ちの中で「興味・関心」や「疑問・問題」、「目的意識」の内容や質が変化し、学びの内容と質が変化し深まっていくことを指摘している。そして、探索活動の経験が何度も積み重ねられることが土台として探究的な活動が育つこと、問題解決の過程の深まりが見られるようになる育ちの中で学びの質が変化し深まっていることの再認識が重要と述べている。探索活動の中で見られる問題解決の過程は、「これはどうか?」「あれはどうか?」といった広がりを持って、探索的に多様な対象を試して試行錯誤していく過程である。これに対し、探究的な活動で見られる問題解決の過程は、明確な目的意識を持って「こうやってみたい」「こうやるといいよ」「けれど、どうすればそれが解決するのか」を追究していく過程であるとしている。探索から探究への過程を、興味関心から目的意識への変化として捉えている。

また、デューイが「観察作用—観念作用」のサイクルと述べた点に関し、幼児期の観察に対する教師側の指導をアメリカでの研究をもとに論じた研究がある。小谷（2010）はアメリカを中心に研究されている幼児期のプロセス志向探究型科学教育の研究動向を概観し、幼児期の子どもに適したサイエンス・プロセス・スキルとして6つのスキル、「観察スキル、分類スキル、測定スキル、コミュニケーションスキル、予測スキル、推論スキル」を挙げて解説し、さらにこれらのスキル育成の考え方をもとにして実際に日本の保育の活動を構成していくことを提案している。また宮本（2017）は、この6スキルの中でも特に「観察」のサイエンス・プロセス・スキルに注目し、科学的探究心の育成のために具体的な指導の視点から、米国で刊行されている幼児の指導資料3冊がどのような点を観察の指導として大事にしているかを分析検討している。Learning and Assessing Science Process Skills (5th Edition) では、「活動1 虫眼鏡や顕微鏡といった道具を使用しての視覚の拡大化」を挙げ、感覚に基づいた観察から、次に「活動2 観察したことと、その際に使用した感覚との対応」という感覚と観察の対応付け、関連付けを意図した指導を行うこととしている。そしてこれらの2活動をふまえて「活動3 質的、量的観察の区別」を挙げている。「質的観察とは、事物・現象の質的な記述（色、形、質感などが、質の代表例）の観察であり、量的観察とは、事物・現象の量的な記述（長さ、量、質量、重さ、時間など）を行う観察であるとしている。そして「活動4 実験前、中、後といったように事象変化の観察継続の必要性」を指導することとしている。つまり、特定時点での観察から時系列への観察へということである。また Assessments for the Science Process Skills of Inquiryでは、「『正確』『妥当』『完全』『詳細』」という視点での観察の指導を行うこと、Prentice Hall Science Explorer Inquiry Skills Activity Book では、「観察と推論の区別」「観察への正確さ、客観性の要求」の指導を挙げている。幼児期において事象を観察する、観る指導という点において、保育者がどのような観る経験を支援し保証するかにより、デューイの言う「観察作用と観念作用」のサイクルは変わってくるといえるだろう。

また、デューイは、探究の種類として、科学的探究だけではなく、常識的探究を区別し、

多様な探究の可能性を述べた。大野他（2018）は、大分県内の地域の色を主題とする幼児の学びのプロジェクトという具体的実践の中で、多様な色の素材を用いて、幼児がどのように遊びを探究するかを芸術的視点、科学的視点、社会学的視点、言語学的視点という4観点から観察記述し捉えている。そして、これらの4視点各々から子どもの探究の姿が捉えられることを、具体的な経験とその中で子どもが経験した学びの内容として記述している。たとえば、芸術的視点としては「素材に近づく、素材をじっくり観察する、素材の中へ全身で入り込む、素材の内側から外の世界を見る、イメージが浮かぶ、遊びを思いつく、自分のイメージを友達に伝えようとする、友達の反応を期待する、友達が自分のイメージに応じてくれたことで達成感を味わう、イメージを広げる、遊びに夢中になる」などの姿を示し、「幼児－素材－他者」の三項関係が創造性の基盤となっていくとしている。このようにいわゆる論文レベルでも、幼児期におけるさまざまな探究の一端が示されている。

以上、本研究に先立ち、現在なぜ幼児期の探究を問うのか、また探究の理論としてデューイの探究の理論を取り上げてそこから幼児の探究を問う意味を指摘し、さらにそれに関連する我が国の先行研究を取り上げた。それらによって、探索ならびに探究の過程と探索から探究への育ちの解明、また探究の内容や質と遊びや学びの深まりに関わる要因や支援のありかたの検討の必要性を指摘した。

では、国のナショナルカリキュラムガイドラインである保育所保育指針や幼稚園教育要領等では、この点はどのように扱われているのか、幼児期の探索や探究に関しては海外では具体的にどのような研究がなされてきているのかを検討をしていくこととする。

<引用文献>

- 秋田喜代美 2019「探究的学びを支援するために：海外の研究から見る5つの提言」日本教材文化財団紀要,48, 9-14.
- Dewey, J. 1938/1991 Logic: The Theory of Inquiry in the later works. 1925-1952, In J. A. Boydson (Ed.) Vol. 12. Southern Illinois University Press.
- 早川操 1994『デューイの探究教育哲学：相互成長を目指す人間形成論再考』名古屋大学出版会
- 飯塚順子 2003「デューイの「自由な遊び」における精神的態度について」保育学研究, 41,1,29-35.
- 飯塚順子 2004「デューイにおける「探究の態度」に関する一考察」教育学研究集録, 28,29-36.
- 飯塚順子 2006「デューイによる遊びの捉え方について」『教育方法学研究』第15集,199-217.
- 小谷卓也 2010「幼児期におけるプロセス志向探究型科学教育の研究動向—Science Process Skillsによる幼児期の科学教育の提案」教育福祉研究,36,8-18.
- 宮本直樹 2017「幼児期における科学的探究心を育成する指導法：観察のサイエンス・プロセス・スキルに着目して」茨城大学教育実践研究,36,33-45.
- 文部科学省 2017「新しい学習指導要領の考え方 - 中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ -」

- 大野歩・麻生良太・木村典之・藤井康子・西口宏泰 2018「幼小期における地域の色をテーマとした探究学習の研究（2）幼児の学びに向かう姿の分析を中心に」大分大学教育学部研究紀要,39（1）,89-104.
- 阪上節子 2015「幼児期の遊びにおける「学び」の研究—探索・探究活動を通して獲得する「興味・関心」「目的意識」に着目して」大和大学研究紀要,1,107-112.
- 瀧川光治 2004「子どもが対象に問いかけることの意味（2）幼児の探索・探究的な活動と興味・関心・目的意識」educare（改題 幼児教育学研究）,大阪教育大学幼児教育学研究室,24,11-21.
- 瀧川光治 2013「保育場面の幼児の探索・探究的な活動における「学び」の分析—思考の過程を経て獲得していく学びとその育ち」関西国際大学研究,14,97-111.

遊びにおける「探究」プロセス

東京家政大学准教授
野口 隆子

本章は、まず第1に「探究」をキーワードとして要領・指針における「探究」イメージを整理する。さらに、幼児の遊びにおける「探究（explore）」に関する研究論文を検討し、それらの資料から想定される「探究」について整理することを目的とする。そして第2に、研究会で実施された共同の議論をもとに、幼児の探究における要素とそのプロセスを明確化することが目的である。

1. 「探究」という言葉

「探究」について考える際、日本語では「探求」「探索」などの類似語がある。言葉そのものを確認してみると、「探求：ある物事をあくまで探し求めようとする事。探索。」、「探究：物事の真の姿をさぐって見きわめること。」（広辞苑第7版, 2018）といった意味があり、探究にはより深めるプロセスがあることが想定される。英語では、“explore”、“inquire”、類語として“investigation”、“research”、“study”などで表される語である（Oxford learner's thesaurus : a dictionary of synonyms, 2008）。

学習指導要領において、平成20年に総合的な学習の時間の必要性和重要性が再確認され、横断的・総合的な学習や探究的な学習の明確化された（平成20年中央教育審議会答申）。総合的な学習の時間の目標として、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方（高等学校では「在り方生き方」）を考えることができるようにする」とされている。高等学校においては、名称が「総合的な探究の時間」に変更され、2022年度から実施となる。小・中学校における総合的な学習の時間の取組を基盤とした上で、各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせること、さらに自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせる統合させ、働かせながら、自ら問いを見だし探究する力を育成することを目指している（文科省, 2018）。このように、「探究」は今日の学びにおける重要なキーワードであることが示唆される。

学びにおける探究が重視される一方で、乳幼児の教育・保育は遊びを通じた総合的な指導、環境を通じた方法によるものであり、「学びの芽生え」として位置づけられる。乳幼児期の遊びにおいて探究はどのように位置づけられるのだろうか。その発達プロセスにおいて、遊び・学びの深まりに段階があるのではないかと推測される。

まず、平成29年告示の幼稚園教育要領及び保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、さらに小学校学習指導要領における「探究」言及箇所を整理した（表1、表2参照）。幼児教育・保育においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（“10の姿”）における「自然との関わり・生命尊重」、そして領域「環境」に「探究心」という語がみられる。小学校学習指導要領においては、特別の教科道徳と総合的な学習の時間に

表1. 幼稚園教育要領及び保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「探究」言及箇所

<p>第1章 第1総則</p>	<p>第2 幼稚園教育においてはぐくみたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 (7) 自然との関わり・生命尊重 自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にす気持ちをもって関わるようになる。 【保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても同様の記載】</p>
<p>第2章 ねらい及び内容</p>	<p>環 境 周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。 【保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても同様の記載】</p> <p>内容の取扱い (3) 身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲を育てるとともに、様々な関わり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にす気持ち、公共心、探究心などが養われるようにすること。 【保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても同様の記載。尚、保育所保育指針の1歳児以上3歳未満児の保育に関わる内容の取扱いには同様の記載なし】</p>

表2. 小学校学習指導要領における「探究」言及箇所

<p>特別の教科道徳</p>	<p>第2内容 A主として自分自身に関すること 【真理の探究】〔第5学年及び第6学年〕真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。</p>
<p>第5章 総合的な学習の時間</p>	<p>第1目標 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p> <p>第2 各学校において定める目標及び内容 3. 各学校において定める目標及び内容の取扱い (4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと。 (5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。 (6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。 ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。 イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。 ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。 (7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること。</p> <p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1. (1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、児童や学校、地域の実態等に応じて、児童が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること。 2. (2) 探究的な学習の過程においては、他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。その際、例えば、比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること。 (3) 探究的な学習の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、コンピュータで文字を入力するなどの学習の基盤として必要となる情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるように配慮すること。 (5) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること。 (8) 国際理解に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。 (9) 情報に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること。第1章総則の第3の1の(3)のイに掲げるプログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動を行う場合には、プログラミングを体験することが、探究的な学習の過程に適切に位置付けるようにすること。</p>

表3. 幼稚園教育要領解説における子どもが「深める（深まる）」方向性のまとめ

カテゴリー	語	備考（関連する内容や保育方法）
① 関係性		
子ども同士の関係性	他の幼児との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・教師との信頼関係を基盤にして ・集団生活の中で、集団生活を通して ・行事の体験で幼児同士の交流を広げたり深めたりする ・一緒に食べることを楽しむ ・一緒に遊ぶ楽しさ
	人間関係	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しく活動する中で ・いざこざなどうまくいかないことを乗り越える体験を重ねることを通して ・友達と様々な体験を重ねることを通して ・友達と共通の目的をもって遊ぶようになる時期、その子らしく遊ぶことができるよう自発性を育てることが基盤におかれなければならない ・自発性を基盤として、より生き生きとした深実のある人間関係を繰り返し広げていく
	身近な人への親しみや関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・共に活動する楽しさを味わい、その体験を重ねる ・葛藤などを通して理解し合う体験
	友達関係	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の長期的な視野が必要
	友達との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びを通して ・その子らしく遊ぶことができるよう自発性を育てることが基盤におかれなければならない
	仲間意識	<ul style="list-style-type: none"> ・役割分担を通して
	他者への思いやり	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児は自己の存在感を確認し、自己と他者の違いに気付き、他者への思いやりを深め、集団への参加意識を高め、自律性を身に付けていく
保育者との関係性	担任の教師とのつながりや関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に食べることを楽しむ
家庭・地域との関係性	家族や身近な人への信頼関係	<ul style="list-style-type: none"> ・集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深める ・日頃から教師は保護者との関係を深めておく
	地域の人びととのつながり	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の行事や様々な文化に触れることを楽しんで興味や関心を深める ・高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ
② 活動や体験		
活動や体験	主体的な活動（幼児の活動）	<ul style="list-style-type: none"> ・他の幼児との関わりの中で
	体験	<ul style="list-style-type: none"> ・心動かされる ・一つの体験がその後の体験につながりを持つよう、他の体験と関連性を持つ ・環境との相互作用の中で
	イメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の中で自然や社会の様々な事象や出来事と出会い、表現しようとする体験を通し、具体的イメージを心に蓄積する
	感動	<ul style="list-style-type: none"> ・感動を相手と共有することで、更に感動が深まる
③ 環境との関わり		
環境	環境との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児なりに思いや願いをもち続け、関わっていくことである。幼児の興味や関心は次々と変化し、あるいは深まり、発展していく ・幼児の関わりたいという意欲から発してこそ、環境との深い関わりが成り立つ
	様々なものや事柄、人に対する興味や関心	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の行事や様々な文化に触れることを楽しんで ・幼児は好奇心を抱いたものに対してより深い興味を抱き、探究していく
	ものの性質の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・遊びを通して
	自然との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が子どもの体験を言葉で伝える ・土との関わりを通してものの性質の理解が深まっていく
	自然への気付きや動植物に対する親しみ	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な自然と触れ合う体験を重ねながら ・豊かな環境の構成と身近な事象や動植物との関わり
	数量や図形への興味や関心	<ul style="list-style-type: none"> ・数量や図形への興味や関心を深め、感覚が磨かれていく（5歳児後半）
④ 思考や学び		
思考や学び	思考力の基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・喜びや満足感を基盤にし、言葉で表現しようとする意欲が高まる。相手に分かるように言葉で伝えようとすることで、自分の考えがまとまったり深まったりするようになり、思考力の芽生えが培われる
	考え	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな考えを言葉で表現しながら、予想を立てたり確かめたりして ・生きることのすばらしさについての考え ・獲得した言葉を幼児自らが用いて、友達と一緒に工夫したり意見を出し合ったりして ・遊び
	学び	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児は言語化されていない諸感覚をとおして感じ取る、教師が読み取り環境に配慮することが大切
	主体的・対話的で深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・体験の多様性と関連性 ・発達に即して
⑤ 生活		
生活	生活	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児同士や学級全体で目的をもち協働する ・生活に関わりの深い人々と接する ・生活に関係の深い情報や施設 ・公共の施設の利用
	安全についての理解	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児の事故はそのときの心理的な状態と関係が深い

おける探究課題、探究的な学習の過程として取り上げられていることがわかる。特に幼児期において、周囲の身近な環境、自然に関わる中で探究心を持つことが前提となっていると示唆される。しかし、保育所保育指針における1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容、領域環境における内容の取扱いでは、「探究心」の記載はみられない（保育所保育指針では、保育士との信頼関係を基盤とした探索、身近で安全な環境の探索など、「探索」の記載はみられる）。

そこで、幼稚園教育要領解説の中で、「深める（深まる）」という表現に着目し、どのような内容を対象とした文言が見られるのかについても整理を試みた（表3参照。文言を抜粋したり、筆者がまとめたりしている）。まず、主として子どもが深める（深まる）側面と、保育者が深める側面から述べられていた。前者についてみていくと、①関係性、②活動や体験、③環境との関わり、④思考や学び、⑤生活、などがある。これらは相互に結びつき深められると考えられる。また、保育者が深めていく対象および方向性についてまとめたところ、以下のような8つの点があげられるだろう。

- ①保育者の子どもとの関係性の在り様
 - ・子どもがよいこと・わるいことに気付くには、子どもとの信頼関係が重要（教師からの働きかけを子どもが受け入れられるかどうかは、幼児との関係の在り様が深く関わる）
- ②その場の活動の理解と指導方法
 - ・幼児の活動の理解を深めるためには、活動のきっかけを捉える
 - ・様々な活動に参加
 - ・教師自身が活動に参加するなど、興味や関心を共有して活動への取組を深める指導
 - ・教材研究を通して、幼児と教材との関わりについて理解を深める
 - ・チーム保育によって指導方法を工夫することで、幼児が人との関わりや体験を一層豊かにし、深める
- ③個々の子ども理解
 - ・一人一人の子ども理解を深めるために様々な活動に関わり、教師が相互に様々な幼児に関わり、互いの見方を話し合う
 - ・家庭との緊密な連携（特に入園当初）
 - ・一人一人の幼児の生活についての理解
 - ・家庭との連携を十分にとる（情報交換、保育参加、降園時の機会や連絡帳、園便り、学級だより、家庭や地域社会での体験を取り上げた遊びを紹介する、子どもの様子や成長の姿を伝え合う、写真等で活動の様子を掲示してわかりやすく伝える、預かり保育の様子を知る）
 - ・日常の協力と話し合いを深めることで専門性が高まる（園内研修）
 - ・教師一人一人の幼児に対する理解や指導についての考え方を深めることが大切
- ④長期的な視点で理解を深める
 - ・幼児の経験の深まりを見通すことが大切
 - ・小学校教育との接続：長期的な視点でとらえ、互いの教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深める
- ⑤障害を持つ子ども
 - ・障害関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深める
 - ・個別の教育支援計画と個別の指導計画についての正しい理解と認識
 - ・園長のリーダーシップの基、職員全体の協力体制作り、連携を進める
 - ・家庭での生活と関わっており、保護者と密接に連携する
- ⑥海外から帰国した幼児
 - ・全職員で共通理解
- ⑦教育課程編成
 - ・各園で教育目標についての理解を深める
 - ・小学校教育との接続：長期的な視点でとらえ、互いの教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深める
- ⑧家庭や地域との連携、保護者の理解
 - ・家庭との連携を深める
 - ・保護者の幼児期の教育や幼児への関わり方への理解が深まるよう配慮する
 - ・子育ての支援のため、園が家庭や地域社会との連携を深める
 - ・子育て相談や未就園児の親子登園などを通じて、未就園児と保護者との温かなつながりがより深まることは、幼稚園入園後の生活をより豊かなものにする。入園前の子供の人やものとの関わりから幼児理解を深めることに役立つ

2. 遊びにおける探究とは

次に、遊びにおける探究（特にexplore）について、どのように考えられているのか、いくつかの先行研究から述べる。Bowlbyの愛着理論では、新しく複雑な刺激に対し安心できる状況かで探索が生じており、年少児から探索的遊びは学びや目標、成長発達と関係するものとして考えられる（Gordon,2015）。遊びは様々な議論が行われる古くて新しいテーマであるが、一般的に、遊びとは遊ぶことで満足する活動で、遊びの外に目標・目的があるのではなく、遊びのプロセスそのものが重要であること、参加する者たちの間で様々なやり方や新しい役割などが発生する柔軟性を持ち、笑ったり喜んだりポジティブな情動をもたらすもので、より目的のある課題や学習との対比で語られ定義づけられることが多い（Smith & Pellegrini,2013）。しかし、遊びと学びは相いれないものではなく、全人的な視点では学びのプロセスにおいて子どもは世界との相互作用をおこなうアクティブな探究者（explorer）であり、遊びは積極的な役割を取ると考えられる（Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk,2011）。また、遊びと学び（遊びの想像と現実を学ぶこと）の二項対立に加え、第3の要素、探究（exploration）は、好奇心や世界を探求し理解しようとする欲求に動かされ、知識として現実を理解し、意味付け、創り出すプロセスであり、また想像と現実的思考をつなぐものであり、遊びに不可欠な要素であるという（Ferholt & Nilsson, 2017）。

Hutt（1976）は、遊びと探究（explore）の違いは、その行為（action）にあるとし、次のように比較対照化して論じている。

遊び

- ・遊びは子どもの動機によって生じる
- ・よく知った環境でのみ起こり、環境における対象の特徴を知っていると感じたときにおこる
- ・感情のリラクゼーションで生じる
- ・感情表出の変化、広く多様な行動の変化
- ・遊びは「この対象で何ができるだろう？」
- ・対象や行為の上位にたつのが遊び

探究

- ・探究は外的な刺激によって引き出される
- ・調査、好奇心
- ・方向性を持つ
- ・目標は“特徴を知る”
- ・探究は「この対象は何をするのだろうか？」
- ・活動の目的が仮説を作り正しいものとするのが探究

ここでは、遊びは、より子ども始動によるものであり、子どもの安心・安定のもとで行為として表出され、対象物や行為そのものに向かうよりも遊びに取り入れ表現し、全体として多様な広がりを持つものとして位置づけられているといえる。それに対し、探究は未知なもの、新規なものであったり、外からもたらされた刺激に対する好奇心や問いに基づき、特定の対象に方向づけられて関わってみたり試行錯誤して工夫したり、探索が生じ、またその反応によってさらに深められていくものである。また子どもなりの目当て、目的がありそれに沿った行為として捉えることができるだろう。

探究を支える保育者の関わり

Samuelsson & Pramling（2014）は、遊びと学び、現実と空想の対比、保育者と子どものパワーポジションなどの統合に関する観点から、子どもと保育者の相互作用には3つのタイプがあると述べている。

- ・explorative interplay（探究的相互作用）：保育者が明確な意図を持つが、部屋は子ども

もたち向けであり子どもの経験や視点に基づき構成され、子どもは空想的な遊びとともに保育者が考えを提供したり子どもに気付かせたい現象を紹介したりする

- ・ narrative interplay（ナラティブ相互作用）：保育者が新しい考えを紹介し遊びの提案をするなど、ある程度の長いストーリーラインの中で対話と保育方法が展開する。例えば動物園にいる危険な動物とペット、食べるものの違いなど、子どもは保育者と対等に共同のコミュニケーションをとり活動しながら実際の経験と想像との違いに気付いていく。
- ・ formalistic interplay（形式的相互作用）：保育者がいうことやすることを決定し、質問を投げかけ質問への答え方が決まっている。部屋は遊びのためのものが残されない。

探究過程において、子どもを主体とした環境の中で保育者と子どもが気付くきっかけを元に広がりや深まりをみせる可能性が示唆される。保育の場においてこれらは明確に分けられているわけではなく、保育方法としてどれも用いられていることがあるだろう。

また、年齢や経験の幅によって行為の深まりが異なることが想定される。3歳から5歳のごっこ遊びにおいて、神長ら（2017）は①なりきる・まねる・懂れる、②なりきるために作る楽しみ～やりたい→またやりたい→もっとやりたい～、③友達と関わる・友達がいるから楽しい、④一人ひとりの良さを生かせる、という4段階があるとしている。

その他、子供の試行錯誤や遊び込む活動に関する実践報告の知見について簡単に取り上げる。東京学芸大学附属幼稚園（小金井園舎）の研究では子どもの「試行錯誤」を4つの様相、すなわち「扱う」「試す」「工夫する」「挑戦する」から捉え、「扱う」「試す」の様相では安心安定を優先した援助があり、「工夫する」「挑戦する」の様相では自分の意思で対象を操作するという違いがあり、子ども自身の力で行うことを優先した援助の傾向があること、取り組みの過程に意味を見出す援助の傾向があることを示した（中野，2019）。「遊び込む」をテーマとした上越教育大学附属幼稚園の報告の中で、保育者の捉える大切な遊びの特徴には「集中・没頭」「試行錯誤」「協同」という要素が含みこまれており、また「安心感」を土台とする「自信・達成感」、「意欲の持続」、「仲間とかかわりあう心地よさ」、「気付き・思考の深まり」があったということ、また遊びの中で“たまたま～だったから”という偶然があることは否めないがその偶然性を意識的・無意識的に見極め、チャンスを逃さないという保育者側の関わりが重要だと指摘されている（角谷，2019）。

3. 探究過程の分析

先行研究において、探究は遊びと学びをつなぐものとして捉えることができ、また保育において複合的な要素を含みこむと考えられる。研究会の中で保育の場で「探究」と捉える事例をもとに語り合いがおこなわれたが、探究だけではない保育全体としての語りも含まれている。そこでまず第1回から9回までの研究会議事録から、野口（2019）をもとに探究の「きっかけ」とさらに深められる「探究の過程」として生じた内容をキーワードとして取り出した。そしてキーワード言及箇所述べられた保育者の関わりや意図、工夫、大切にしたいこと等をまとめた（図1参照）。まず、子ども（たち）を主体とした探究の「きっかけ」となるヒト・モノ・コトについて語られていた。保育者が環境を構成するが、

それが子どもにとってどのようなきっかけとなるのか、丁寧にみて関わっている。環境の構成（再構成）には、豊富な素材、時間や場の必要性とともに経過とともに整えたり、続きができるような環境、自由度の高い環境が重視されている。一方で、年長児など制限がある中で見通しを持ち探究すること、また安心感や好きなこと、わくわく感による継続は重要であるが、葛藤や困難など負の感情から生じる探究があることにも言及されていた。

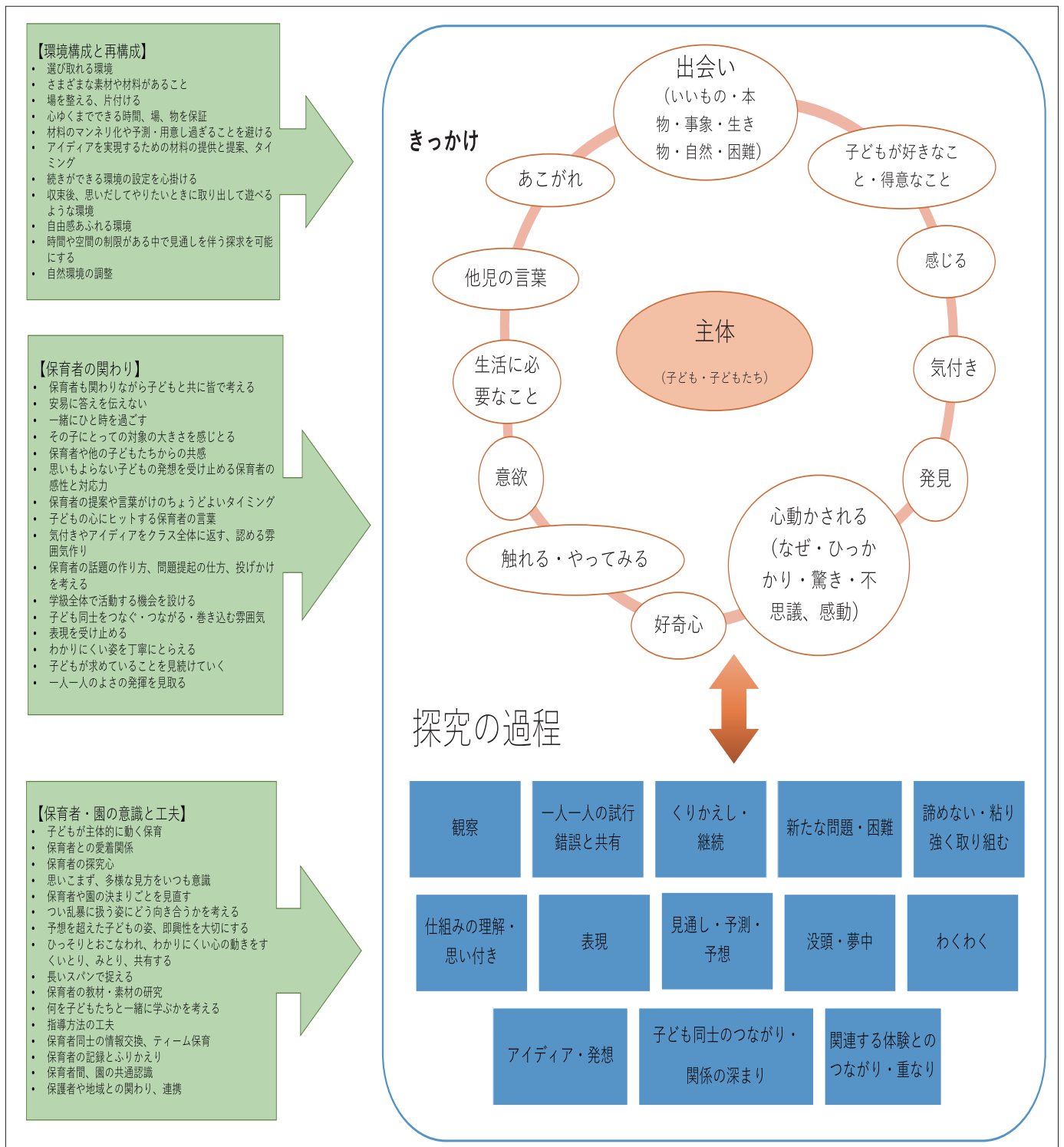


図 1. 保育における子どもの探究過程と保育者の援助

探究の過程でも新たなきっかけが生じていく。長いスパンで探究をとらえ、多様な見方を意識し他の保育者とともに振り返る実践が重要であろう。場合によっては園の決まり事を見直していくことも必要だとする語りも見られた。子ども理解に基づく保育者の予想や計画は重要だが、保育者の関わりにおいて、想定外のアイデアや発想、展開をどこまで受け止めるのか、保育者の感性や対応力の必要性、その時・その場で瞬時に即応し子どもの心にヒットするようなタイミングや言葉など、即興性が求められる。一人一人の探究過程において、子どもが求めることは変化する。常に見続け、一人一人の良さが発揮されているかを意識することの重要性が指摘されている。

キーワードをもとに保育者の語りから探究プロセスと援助についてまとめたが、実際の研究会ではそれぞれの丁寧な実践の具体が語られ、表現も其々である。詳細をここで取り上げることは紙面の都合上難しい。後続の実践報告を参照していただきたい。

探究事例が中心に語られたが、むしろ「していない」ように見える姿、見えにくい姿についてまなざしの向け方を意識することについても語られていた。“どこか気にかけているところがあることをつないでみると、何かキラリの瞬間につながることもありそう（第2回研究会）”という語りにもみるように、表現としてわかりにくい子どもに対する丁寧な見取りやまなざしの向け方についての指摘は重要であろう。

保育者もまた試行錯誤し探究する過程の中にいる。子どもを主体としてきっかけを丁寧にとらえ、何が学びにつながるのか、子どもと保育者、また保育者同士共に考えていくプロセスがあることが示唆される。

引用文献

- Ferholt, B. & Nilsson, M. (2017) Playworlds and the pedagogy of listening. Bruce, T., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (Eds.) The Routledge International Handbook of Early Childhood Play. pp 261 – 273. Routledge.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L. (2011) Playing around in school: Implications for Learning and Educational Policy. Pellegrini, A.D. (Ed.) The Oxford Handbook of The Development of Play. pp341-360. Oxford University Press.
- Gordon, G. (2015) Integrating conceptual divisions within and between the studies of play and well-being. Johnson, J.E., Eberle, S.G., Henricks, T.S., & Kushner, D. (Eds.) The Handbook of the Study of Play. Vol.2. pp467-475. The Strong.
- Hutt, J. (1976) Exploration and Play in Children. Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K. (Eds.), Play – Its Role in Development and Evolution. Penguin Books.
- 神長美津子 (監修・編著) ・岩城真佐子 (編著) (2017) 幼児教育・保育のアクティブ・ラーニング 3・4・5歳児のごっこ遊び ひかりのくに株式会社
- Lea, D., Bradbery, J., Poole, R., & Warren, H. (Eds.) (2008) Oxford learner's thesaurus : a dictionary of synonyms Oxford University Press
- 中野圭祐 (2019) 子どもの試行錯誤を4つの様相から捉える 岩立京子・河邊貴子・中野圭祐 (監修) 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎 (編集) 遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者 子どもの「考える力」を育む保育実践 pp15–45. 明石書店
- 野口隆子 (2019) 幼児教育と学校教育における「探究」－実践研究で用いられるキーワードの分析－ 教職研究第33号, pp15–20. 立教大学教職課程
- Samuelsson, I. P. & Pramling, N. (2014) Children's play and learning and developmental pedagogy. Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (Eds.) The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood. pp169-179. SAGE
- Smith, P. & Pellegrini, A. (2013) Learning Through Play.
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>
- 角谷詩織 (2019) 「遊び込む」姿の魅力 杉浦英樹 (編著) 遊び込む子どもを支える幼稚園カリキュラム－未来の幼児教育・保育のために－ pp151–164. 学文社

幼児期の探究過程を捉える諸視点の検討

東京大学大学院教育学研究科
日本学術振興会特別研究員
堀田 由加里

1. はじめに

乳児期において、0～2歳の乳児が身近なモノや環境に対してその子なりの好奇心や探求心をもって主体的に関わることは、その後の育ちにおいて重要なことである。そこでは、身体や五感を使い、さまざまな探索活動を繰り返していく。今井（1990）によると、こうした探索活動の中で、乳児は既に見通しを持って行動しており、探索活動が単なる知的探索にとどまらず、遊びの喜びにも広がっていくという、その後の育ちにおいて非常に大切な基盤になることを指摘している¹⁾。

3～5歳になると、そうした探索期の経験を土台とし、疑問や問題意識を自分自身で、または、仲間と共に試行錯誤しながら解決していく探究的²⁾な活動を行うようになる。例えば、砂場で仲間と街を作ったり、園庭で生き物のすみかを探したり、廃材で作ったものを用いお店屋さんごっこをしたり、積み木で家やお城作りをするような様子が日常的に観察される。そうした日々の探究的な活動の繰り返しの中で、幼児は「これはなにかな」「どうしてかな」「こうやったらいいのかな」「こうやってみよう」と疑問が芽生えたり、次の方向性や自分なりのめあてを見出したりする経験を積み重ねていく。そこでは、新たな知識・概念・発想が芽生え、さまざまな活動において探究的な思考が発揮されるようになる。それとともに、仲間同士で協力し合ったり、相談しあったりしながら、共通の目的や目標を達成していこうとする姿、すなわち協同的な関わりも見られるようになる。

本章では、幼児³⁾の中でも、特に就学期に繋がる4～6歳の探究過程の特質と構造について国内外の理論研究を中心に考察した上で、特に遊びや科学的活動を通じた探究過程における発達の意義や学びに関して整理し、幼児の探究過程に関する理解と幼児の豊かな育ちを支え促す援助と保育環境について検討を行う。

2. 乳児の探索活動から幼児の探究活動への道すじ

乳児期における探索活動（Exploratory Activity）

探索活動とは、周囲の環境や事物に対し、接近し、観察したり、手で操作したりすることによって情報を得ようとする行為である。精神分析家のボウルビィ（Bowlby, J.）によると、探索活動は、乳児にとって愛着対象が安全基地となり、安定感を得られることにより可能になる⁴⁾。そうした特定の大人との信頼関係による情緒安定を基盤とし、乳児は周囲の環境に対して積極的に探索活動を行うようになる。乳児にとって、周囲の環境は新奇な刺激で溢れており、生得的な好奇心により、自発的に探索活動に勤しむ。そして、自分の発見や驚きに保護者や大人が、同意したり賞賛したりすることにより、乳児の自尊心は高まり、さらに活発に探索活動を行うようになる⁵⁾とされる。

こうした探索活動は、その後の認知能力の発達、自己概念の形成、言語の発達の基盤と

なると考えられている。ピアジェ (Piaget, J.) は、誕生から2歳頃までの期間を「感覚・運動期」と呼び、乳児は直接的に外界に働きかけ、その結果生じる外界からのフィードバックを感覚によって捉え、その中で外界への働きかけ方や捉え方を変化させている⁵⁾。そして、対象(外界からの刺激)に応じて、運動の強度や方法(握る、つまむ、手のひらにのせるなど)を変えることを身に付けていくようになる。この「感覚・運動期」(0～2歳)から、「前操作期」(2～7歳)へ進むと、幼児は表象(目の前にないものを思い浮かべること)を獲得し、それまでの探索活動が減少する代わりに、イメージや言葉使うことによって、モノとの直接的なかわりを越えた抽象的思考が可能になっていく。そして、幼児期後半は児童期に向けての準備の期間ともいえ、「具体的操作期」(7～12歳)にあたる小学校在学時期に、数や量の保存概念が成立し、空間表象能力は大きく発達するとされている。

幼児期における探求・探究活動 (Exploratory or Inquiry-Based Activity)

就学期以降、「探究」という言葉は、科学教育と関連付けられ「科学的探究心」「科学的問題解決力」といった資質・能力の観点で着目されることが多い。その意味で、これまで幼児期における探究活動はあまり注目されてこなかった。その理由の1つとして、乳幼児期の発達研究の知見において、幼児が科学的概念を理解することについて懐疑的であったことがあげられる。ピアジェの発達理論においては、子どもは「形式的操作期」(11～14歳)に到達するまで、科学的概念の理解が難しいとされている(小谷, 2010)⁶⁾。ここでは、幼児期の子どもは、抽象的な理解はできず、感覚的に物事を理解すると捉えられている。このような伝統的な幼児の発達観は、抽象的思考を必要とする科学的経験や数学的思考に関しては、幼児期において妥当ではないという考えを下支えしているといえる。

一方、発達心理学の「領域固有性理論」と呼ばれる新たな発達理論では、人は生得的に「学ぶ」意欲を持ち、領域固有な発達および学びの構造が存在することが明らかにされている⁷⁾。その特徴として、ある領域の概念というのは、単独に存在するものではなく、概念間の関連によって、既知のものから未知のものを推測したり一般化したりすることができる。こうした観点に立つと、幼児は、探索活動を基盤に周囲に働きかけながら概念に関連する実際の意味を学んでいくと捉えることができる。このように、従来の発達理論では難しいとされていた幼児期における概念に基づく学びは、領域固有的な発達の立場からは可能ということになる。しかし幼児は、独自の自然観や興味関心の対象、概念の発見方法を持つため、幼児固有の考え方・学び方のプロセスを適切に捉えていく必要がある。

概念的理解の深化メカニズム

幼児の考え方・学び方を捉える上で、その後の児童期の子どもがどのように学びを深めているのかについて知ることは重要である。藤村(2018)は、授業場面以外の個別実験・個別面接の方法を用いた心理学研究の具体例から、子どもの学びが深まるメカニズムとして、次の4つのプロセスを明らかにしている⁸⁾。図1は、子どもが、多様な知識を個人内、個人間で関連付け、構造化するプロセスを「探究と協同を通じた概念的理解の深化メカニズム」として図式化したものである。ここでは、概念的理解の深化は、各個人の持つ多様な既有知識から開始し、個別探究過程と協同探究過程を経て、個人内で、また個人間で、多様な知識が関連付けられ、さらに再度の個別探究の機会があることで、再構造化されて本質が明確になっていく(藤村, 2018, p.63)。

このメカニズムは、幼児期の学びの特徴である、幼児一人ひとりの特性の相違にもとづき、他者との協同により探究活動を深めていく様相と関連しており有益な示唆を与えてくれる。保育・幼児教育において、問いは幼児自身が主体的に生み出すもので、それにより深い学びの原動力になる。そして、自らの問いだけでなく仲間の表現から新たな問いを見出す中で、それぞれの知識や学び方が関連付けられ、発展的な探究過程を経験することになる。さらに、そうした幼児自身の問いを大切にする保育の展開により、仲間とともに探究的に学び続ける子どもたちの育ちに繋がるといえる。

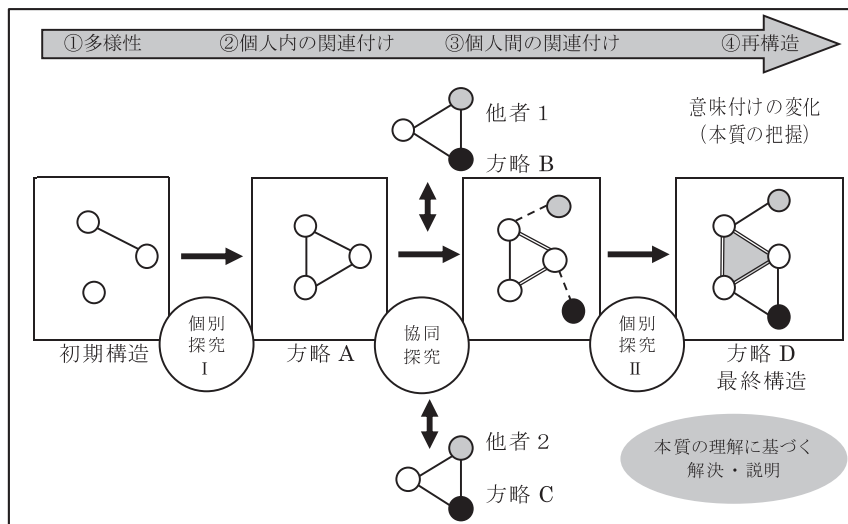


図1 概念的理解の深化メカニズムに関するモデル図 (出典：藤村, 2018, p.63)

3. 幼児の探究過程の特質

本節では、幼児の探究過程の構造に関して諸外国の先行研究を参考にして整理する。1868年に、アメリカのパーズ (Peirce, C.S.) が「探究の共同体 (community of inquiry)」の概念を提唱し、人が他者との協働により知識を構築することの重要性について論じた⁹⁾。近年、急速な情報化やデジタル化、グローバル化が展開するなか、子どもたちは他者とともに、学び手として、市民として、社会の構成員として関わることを求められるようになっており、こうした「探究の共同体」に関する、さまざまな実証的検証が試みられてきた。Bruce & Bishop (2002) は、Webを活用した授業内でのコミュニケーションと知識構築の過程を検証し¹⁰⁾、学習者は、どのような質問や課題に対してもその解決のため質問、調査、創造、議論、省察という探究過程 (inquiry process) を経ながら、探究的な学びを深めて広げていくと論じている。ここでのキー概念は、探究過程の循環である。つまり、知識は静的なものではなく動的で可塑的なものであるということ、また、学び手は知識を一方的に注がれる空っぽの器ではなく、現実の状況に即して意味のある課題に自ら取り組むことを通して、「学び続ける探究者」であり続けると述べている。そして、探究過程を図2のように示した。

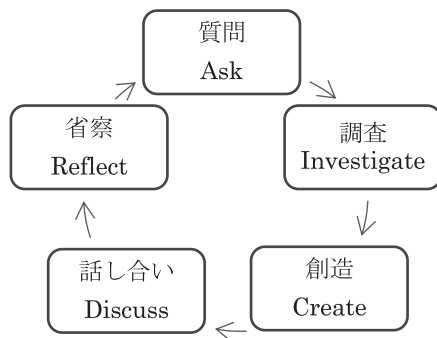


図2 探究過程（出典：Bruce & Bishop, 2002, p.708）

さらに、この探究過程モデルを幼児期の探究的な活動に応用した Casey&Bruce (2011) は、幼児期の探究過程においては、開始段階は固定化されておらず、また、全ての探究過程を包含する必要性もなく、5つの次元が「重複し、相互に依存し、相互に関連し合っている」(p.82)と説明している。そのため、幼児期の探究は一方向的というよりもスパイラル状に展開する。さらに、Harwoodら (2015) は、上述のBruce&Bishopの探究過程モデルに、オンタリオ教育省の「実体験を通して学ぶ (learn by doing) 」という幼児教育の考え方を取り入れながら、幼児教育における探究過程を図3のように図式化した¹¹⁾。

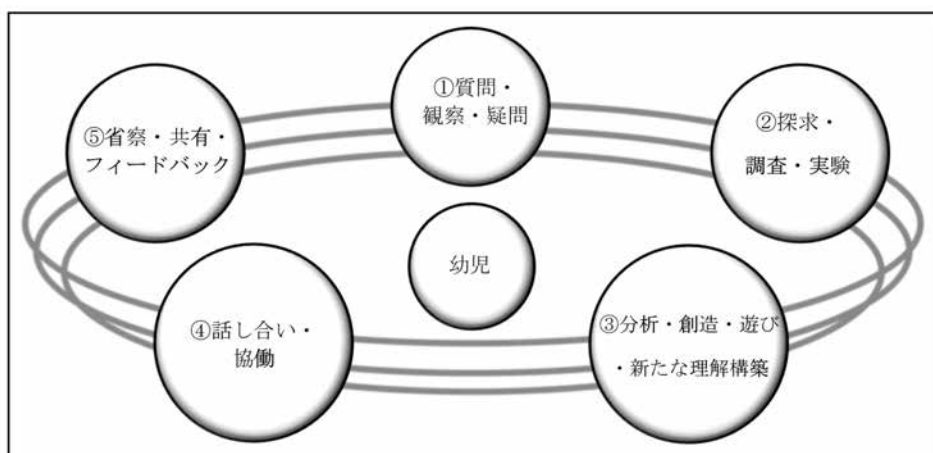


図3 幼児期における探究過程（出典：Harwood et.al., 2015）

Harwoodら (2015) は、このモデルに依拠し、カナダ・オンタリオ州の5つの園71人の子ども (2.5～6歳児) が、タブレット端末を用いた文字に関する学びにおいて、どのような探究的過程を経験するのか、120時間の観察に基づき検討をおこなった。その結果、探究過程モデルの5つの段階のそれぞれにおいて幼児の深い学びが特定された。なお、どの園もタブレット端末を初めて導入しており、幼児の主体性協同性、批判的・創造的思考、リテラシースキルとグローバルな観点に基づく視点を促すツールとして活用している。ここでは、彼らの研究結果に基づき図3の説明を行う。

① 質問, 観察, 疑問 (Ask, Observe, and Wonder)

探究は、まず幼児自身の興味関心にもとづく質問と、それに対する保育者のアイデアの提示から生まれる。例えば、この調査の事例では、野外活動のときに、幼児の中で、街づくりに関する興味が芽生え、保育室に戻り、仲間と一緒に街の計画を立て、サンドボックスでそれを再現することがあった。そこでは、保育者が建設現場で働く人についての本を読み聞かせることで、街の内容が精緻化されていった。さらに、幼児の即興的な質問に対して、保育者がタブレット端末を用いながら即時的に応答したり、デジタル写真、撮影、アニメーション、音声など、多様なツールを取り入れながら街づくりを提案することで、幼児の中でより新たな世界が広がっていった。このように、幼児期の探究的な活動の開始段階において、保育者が幼児と同じ視点に立ち、幼児のアイデアと「生きた理論 (working theories)」¹²⁾ (Hargraves, 2011) との間を、反映したり拡張したりするプロセスが存在する。

② 探求 (Explore) ・ ③ 遊び (Play)

幼児がアイデア、質問、素材および概念を用いながら探求、調査、実験する段階と、さらに、そこで得られた新たな理解を分析、創造、構築する段階は、ともに幼児の日常の遊びの中に内在している (Chiarotto, 2011)。したがって、探究過程のこの2つの段階において、遊びの特質が重要な要素となる。例えば、この調査の事例では、幼児は雪遊びをしながら、仲間との関わりや対話を通して、雪について「生きた理論」に基づき検証することができる。彼らは、雪に掛ける水の量と冷たさとの関係について調査をする中で、「冷たい手を温める方法」と同様に、融解する雪と氷の形成に関する概念について新しい理解と知識を構築していく。事例では、遊びにおいて、まず本物と向き合い、具体的な直接的体験を通して雪に対する概念を獲得した後に、アプリを用い調べることで雪の特性に関してさらなる精緻な理解を広げていった。

④ 話し合い, 協働 (Discuss and Collaborate)

この調査で対象となった全ての教室において、タブレットの導入前後で、幼児間の話し合いや協働が観察されていたが、タブレット導入後においては、さまざまな幼児がリーダーの役割を引き受けていることが示された。そこでは、タブレットを使い慣れていない他児に使い方を教えたり、アイデアを提案したりと仲間を支える傾向がみられた。さらに、タブレット導入後、利用可能な限られた数のタブレットを共有する方法について、幼児自ら仲間との民主的な話し合いのもと決定し、自分の順番を待つまでの間、他児の行為を注視したり支えたりする協働的な姿が観察された。

⑤ 省察・共有・フィードバック (Reflection, Sharing, and Feedback)

幼児期において、省察や共有、フィードバックは、探究過程の他の段階よりも顕在化せず、明示的な発話や行為として捉えづらい傾向にある。しかし、幼児が自らの活動の結果について話し合い、自分たちが理解したことについてさまざまな表現を通して共有し合うことは探究過程において大切であり、そこから、疑問や問題意識を導き出すことで、新たな学びへと展開することができる。調査からも、幼児同士の即興的なやり取りの中で互いに学びを振り返ったり、共有したりしていることが示されており、幼児同士が探究過程の最終段階においてどのように関わっているのかを捉える視点の重要性がわかる。

以上、探究過程のそれぞれの段階における、幼児の対象や他者との関わりについて概観

したが、幼児期の深い探究には知識や学びが定着し、発展し、そこへ再び戻ってくるという循環的経験が極めて重要であり、そのために、幼児の探究過程に適した柔軟な時間と空間が必要であるといえる。また、1回の活動で探究過程が完結するというのではなく、常に予測不可能な状況に応じたカリキュラムデザインが求められる。さらに、上記の実証研究では、柔軟性と予測不可能性を活かすために、タブレット端末が活用されていたが、幼児の深い探究過程を支え促すためのツールや環境構成にもさらなる工夫が必要であろう。

4. 遊びにおける探究過程を捉える視点

前節において遊びが幼児期の深い探究過程において重要であることが指摘されていたが、本節では、遊びの中で幼児がどのように他児や対象と関わり、探究を深めているのか、オーストラリアのモナシュ大学の発達心理学者であるFleerの「概念的遊び」モデル¹³⁾に着目して検討を行う。

遊びの理解において重要な示唆を行ったのが、ロシアの心理学者ヴィゴツキー (Lev Vygotsky) である。ヴィゴツキーは、言語が思想と結びつく現象を言語的思考と捉え、言語的思考は生活的概念と科学的概念の2つの段階から成ると捉える¹⁴⁾。生活的概念とは、日常生活の中で自然に発生する概念であり、科学的概念とは、共通の関係性により一般化され階層化された構造を持つ言葉の意味である。さらに、科学的概念に媒介された高次なレベルの言語的思考のことを概念的思考と呼び、この概念的思考が、幼児期の想像から創造への移行において重要であるとする¹⁵⁾。

ヴィゴツキーの幼児期の遊びに関する理論は、幼児教育研究の中で重要な概念として位置づけられ、ヴィゴツキーの理論をもとに遊びの分析を行う研究は不断の潮流である。その中で、Fleerは、ヴィゴツキーに依拠し「概念的遊び」モデルを提唱した。Fleerは、遊びの展開過程で、幼児の概念的思考がどのように変容するのか以下の3つのモデルで示し、遊びの発展が学びへの懸け橋となることを論じている。第1に、「モノと意味」の転換である。棒を馬に見立てるお馬さんごっこでは、幼児は、棒から「棒」という意味を抜き取り、そこに「馬」という意味を付与する¹⁶⁾。ここでは、「棒は棒である」というモノが意味を規定するという関係が、「棒は馬である」という意味がモノを規定するという関係に転換されることになる。このように外的で可視化できるモノは、想像の内在的のプロセスを経て、意味が顕在化するようになる。図4は、Fleerがこの「モノと意味」の転換を分数の形で示したもので、上部(分子部分)が顕在化している中心的モメントを下部(分母部分)が伏在化している従属的モメントを表している。



図4 モノと意味の転換

第2に、「役割と虚構場面」の転換である。遊びが役割遊びの形態を取るとき、始めは、「母親である」や「消防士である」などの特定の役割を演じることに集中する。しかし、そうした役割への焦点化は、遊びの展開過程で、次第に想像上の虚構場面へと移行する。例えば、病院ごっこでは、始めは医師、看護師、患者など主要な役割に焦点が当てられる

が、徐々に受付係、清掃係、レントゲン技師など役割が多様化し、文脈を想像的に拡張していく。ヴィゴツキーによると、こうした虚構場面の創造は「場面的束縛からの子どもの解放の最初の帰結」¹⁷⁾であり、それにより幼児前期までの物理的環境の制約から、次第に独立した表層操作を行うようになるという。図5は、「役割と虚構場面」の転換を示したものである。



図5 役割と虚構場面の転換

第3に、「虚構場面とルール」の転換である。ヴィゴツキーは遊びの発達を、おままごのように「顕在的な虚構場面と伏在的なルール」によって特徴づけられる遊びから、チェスやスポーツのように「顕在的なルールと伏在的な虚構場面」によって特徴づけられる遊びへの移行によって起きると述べている¹⁸⁾。ヴィゴツキーは、具体例としてゲーム遊びを挙げ、幼児はゲームの遂行において目的を持つことにより、目的のために自分の行動を制御したり、衝動よりもルールに従って行動するようになり、こうした変化が児童期の遊びの基礎となると説く。図6は、この「虚構場面とルール」の転換を示したものである。



図6 虚構場面とルールの転換

以上、Fleerは、幼児の遊びにおける発達の意義に関して、第1にモノに新しい意味を与えること、第2に現実の内から外への移行、第3に役割遊びを通して社会的状況の中からルールを獲得する、という3つのプロセスの重要性を指摘している¹⁹⁾。この3つのプロセスは、一方向的で単線的な移行ではなく、ヴィゴツキーが現実と想像との統合の複雑性を「矛盾」として言及するように²⁰⁾、現実と想像は、明白な矛盾を通して弁証法的に互いに意味を付与しあっていると捉える必要がある。このように弁証法的視点に立って考えることにより、現実を考えることと想像することを統合したり、切り離したりし、探究に取り組む幼児の姿が浮かび上がってくる。幼児の深い探究活動を支え促す保育実践において、幼児の現実的思考と想像的世界の両方に関与する豊かな関わりが求められる。

5. 探究的活動に対する保育者の捉え

日常の保育実践における幼児の探究過程の現象を、どのような視点で捉えどのように可視化する可能性があるのかについて、前節では、遊びを通じた幼児の探究過程における発達の意義について概観したが、本節では、イギリスで取り組まれている科学的思考の探究活動に対する評価モデルを中心に考察を行う。

イギリスでは、2011年に実施された国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS) において、小学5年生の理科の到達度が、2007年から有意に低下したことから、幼児期の段階から、科学的思考力に繋がるような探究心の芽を育むことが求められている。そうした潮流にお

いて、マリアンとジャクソンの研究チームは、オープンエンドの遊びの中で、幼児がモノや事象との主体的な関わりを通してどのように科学的探究を行うのかについて把握するための手がかりとして、幼児の科学的探究スキルを測る観察とアセスメントモデルおよびツール（Framework for Assessing Science in the Early Years : FASEY）を開発した²¹⁾。

FASEYは、幼児の科学的探究過程の評価と記録に関するプロセス全体の概要を表すモデル（図7）と保育者が探究活動における学びを記録するためのチェックリスト（図8）で構成されている。FASEYモデルは、図上では単線的に示されているが、実際には相互に関連し合いながら、「刺激」から始まり、次のテーマである（幼児と大人、仲間同士の）「知識構築」、「成功の指標」、「アウトカム」へと展開する。このFASEYモデルにもとづき、保育者は幼児の遊びの観察を通して、科学的探究活動の開始点を特定し、学びのプロセスを精緻に記録することが求められる。

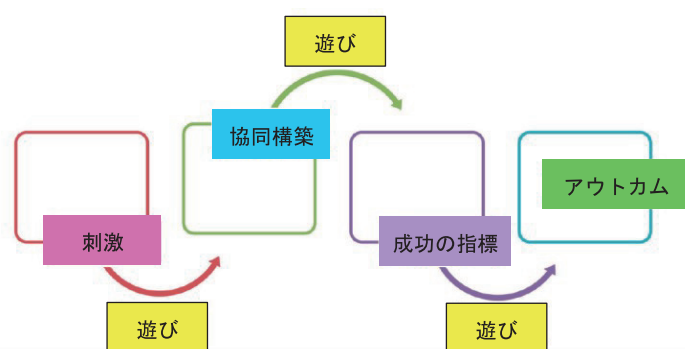


図7 幼児の科学的スキルに関する評価モデル（Marian & Jackson, 2017）

観点：刺激（Stimulus）	観察で捉えられた姿：探究活動の始まりの特定と記録	コメント
例：現在の興味／生活上の出来事／子どもの好奇心／省察／文化的経験／自然現象／その他		
観点：協同構築（Co-construction）	幼児が他者（仲間・大人・社会的集団）との関わりの中で探究的知識を構築していく過程	
例：対話／観察／記録／質問／話し合い／予測／計画／説明／意思決定／誤概念の特定／自己評価／仲間の評価／その他		
観点：成功の指標（Indicators of success）		
例：課題への没入／新たな発見を得る／探究／情報の明確化／新たな質問をもつ／評価／交渉／主要な言葉を取り入れる／交替／共有／思考の言語化／他者との協働／こだわり／率先して行う／集中力／アイデアの拡張／他者の意見の考慮／創造性／旺盛さ／元気の良さ／ツールや設備を活かす／主体性／その他		
観点：アウトカム（Outcomes）	どのような知識とスキルを幼児は発達させた／しているのか	
例：個人、社会情動性に関する記述（PSED） チームワーク／自信／自尊心／レジリエンス／集中力／協働／動機づけ／積極的態度／積極的關係性／傾聴力／前向きな態度／率先して行う態度／その他 コミュニケーションと認知的指標（CCI） 仮説生成／推測／要約／関連付ける／創造／デザイン／適切な言葉の使用／法則・理論・科学的概念・手続きの理解／知識の応用／理論検証／ツールや設備の目的的理解／その他		

図8 幼児の科学的スキルに関する評価ツール（Marian & Jackson, 2017）

幼児の科学的探究を育む保育者の役割

幼児の科学的探究を支え育むためには、保育者が日頃の幼児の興味関心や疑問が、どの点でいかに高まっているのかに注意を払うことが大切である。そして、保育者が幼児と「探究の瞬間」²²⁾を共有し、共に新たなアイデアと概念を納得のゆくまで探索していくことが、幼児のさらなる興味関心や探究心につながる(Maloch&Horsey, 2013)。そのため保育者は、意図的に新しい概念や活動を導入したり、「探究の共同体」に新たな訪問者を迎えいれたり、実験を行ったり、屋外活動へと展開したりと、多様な方略を用いて幼児の知識や考え方の拡張を目指すことも求められる(Chiarotto, 2011)²³⁾。

さらに、保育者は、幼児にとって、協同学習者、ファシリテーター、観察者、リソース、ドキュメンター、直接的な教育者などのさまざまな役割の間で常に流動的な存在であり続けることが、幼児期の深い探究過程において重要であるといえる。

6. おわりに：探究する幼児の心の保障

幼児は自分が持っている知識やスキルを目いっぱい使って周囲の他者や環境に関わっている。しかしそれらが不足していたり、誤っていたりする場合には、その関わりは必ずしもうまくいかない。「無駄」や「失敗」が続き、挫けそうになることもある。それでも果敢に関わり続けようとするその原動力は、知的好奇心であり、探究心である。

幼児は、本来有能感に満ちていて、多少の失敗ではめげないが、失敗が続くとやる気が無くなったり、失敗の原因を全て自分のせいにして、いじけたりする。そこでは、現実の状況に対して何らかの希望を抱くことができる心の余地が鍵となる。高く手が届かない場所であっても、足場の上に登れば成功体験が得られる。そのかける足場は保育者による環境構成であり、幼児個人のその時々々の力量に応じた適切な援助である。足場は、単に保育者が時間的、空間的保障を提供するだけで十分なきもあるし、あるいは、悩みや失敗を共有したり、疑問を一緒になって調べたり、当たり散らしに付き合ったりするだけで効果を発揮する場合もある。また、仲間が間接的なモデルになることもあれば、道具の提供や材料の補充が解決の糸口になることもある。それらをどのように構成していくかに、保育者の専門性があらわれる。

さらに、幼児期の深い探究活動において、一人ひとりの幼児に対する感受性と応答性が極めて重要である。幼児は、相手からの応答が即時的であり、変化が読み取りやすいものが適しており、相手からの応答を得ることによって関係性はより深まる。一方、対象からの応答が感知できないときには、遊びが続かなかったり、関わりが深まらなかつたりする。その意味で、幼児の発話を聴いたり、行為をつぶさに観察したりすることはもちろん、その時その場での幼児の心の動きに対する保育者の敏感な感受性と豊かな応答性が、幼児の深い探求過程を保障することに繋がるといえるだろう。

註釈

- 1) 今井和子(1990) 自我の育ちと探索活動, ひとなる書房.
- 2) 本章では「探求」を、偶発的に出会った対象や物事を拡散的に探し求めようとする姿として、「探究」を、物事の事実や事象の真理を探って収束的に見極めようとする姿として捉える。
- 3) 本章では、満3歳未満までの子どもを「乳児」、満3歳から小学校就学までの子どもを「幼

児」、乳幼児期から児童期の子どもを含む場合は「子ども」と表記する。

- 4) Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss, Vol. 1 Attachment*. London: Hogarth Press. 黒田実郎・大羽 葵・岡田洋子 (訳) (1976) *母子関係の理論 1 愛着行動*, 岩崎学術出版社.
- 5) Piagetは、ジュネーブの子どもを対象とした研究によって、発達段階を次の4段階に区分した。感覚・運動期 (誕生～1歳半もしくは2歳)、前操作期 (1歳半もしくは2歳～7歳)、具体的操作期 (7～12歳)、形式的操作期 (11～14歳もしくは15歳)。また、前操作期は、前概念的思考段階 (1歳半もしくは2歳～4歳) と直感的思考段階 (4歳～就学) の2つの段階に分けている。(藤村宣之 (2011) *発達心理学*, ミネルヴァ書房, 46～124参照)
- 6) 小谷卓也 (2010) 「幼児期におけるプロセス志向探究型科学教育の研究動向 —Science Process Skills による幼児期の科学教育の提案—」, *教育福祉研究*, 36, 8-18.
- 7) 湯澤正通, 稲垣佳世子 (2011) 日本における 概念変化研究『概念変化研究』の特集にあたって, *心理学評論*, 54, 3, 201-205.
- 8) 藤村宣之, 橋春菜 (2018) *協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—*, ミネルヴァ書房.
- 9) Peirce, C. S. (1868) Some consequences of four incapacities. *Journal of Speculative Philosophy*, 2, 140-157.
- 10) Bruce, B. C., & Bishop, A. P. (2002) Using the Web to support inquiry-based literacy development. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (8) , 706.
- 11) Harwood, D., Bajovic, M., Woloshyn, V., Di Cesare, D. M., Lane, L., & Scott, K. (2015) Intersecting spaces in early childhood education: Inquiry-based pedagogy and tablets. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 53-67.
- 12) Hargraves, V. (2011) Supporting children's working theories in early childhood education:
- 13) Flear M., (2011) 'Conceptual Play': foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (3) .
- 14) ヴィゴツキー, L. S (1962) *思考と言語下*, 柴田義松 (訳), 明治図書出版, 5-34.
- 15) 中村和夫 (2010) ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達, 福村出版, 26.
- 16) 神谷栄司 (2003) *幼児の世界と年間保育計画—「ごっこ遊びと保育実践」のヴィゴツキーの分析—*, 三学出版有限公司, 105.
- 17) ヴィゴツキー, L. S (1989) *ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達*, 神谷栄治 (訳), 法政出版.
- 18) ヴィゴツキー, 前掲書17), 13.
- 19) Flear, Ibid., 232.
- 20) Vygotsky, L.S., (1987) *Imagination and its Development in Childhood*, in R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds) ,*The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of General Psychology*, trans.N. Minick, Plenum Press, 349
- 21) Hazel Marian & Claire Jackson (2017) Inquiry-based learning: a framework for assessing science in the early years, *Early Child Development and Care*, 187:2, 221-232.
- 22) Maloch, B., & Horsey, M. (2013) Living inquiry: Learning from and about informational texts in a second-grade classroom. *Reading Teacher*, 66 (6) , 475-485.
- 23) Chiarotto, L. (2011) *Natural curiosity: Building children's understanding of the world through environmental inquiry: A resource for teachers*. Laboratory School at the Dr. Eric Jackman Institute of Child Study, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

第Ⅱ章 幼児期の深い学び：探究過程の活動事例

幼児期の深い学びの検討

～探究する姿の芽生え～

*2歳から3歳になって

*4歳児、5歳児の探究過程を追って



元東京都教職員研修センター

研修研究支援専門員 大竹節子

第一日野すこやか園 施設長

品川区立第一日野幼稚園 園長 河野由紀子



3歳になって初めての夏 水遊びでは気付きや発見がいっぱい (平塚すこやか園)

すこやか園の子どもたち

(2019年5月)

1歳の子どもたち、

見つけた物を手に取って、瞳を輝かせ、嬉しい表情を見せます。

2歳の子どもたち、

何でも自分でやりたい、しかも自分一人でやってみたいのです。

3歳の子どもたち、

やりたいことが一杯で意欲があふれます。友達も大好きです。

4歳の子どもたち、

友達と遊ぶ楽しさを知り始めました。色々なことを試してみます。

5歳の子どもたち、

全身を動かし仲間と遊びます。不思議だなと思うと心が動きます。

6歳になると、

友達と共同して遊ぶことや場面に合わせて、動けるようにもなります。

自分で考えて工夫したり、挑戦したり、確かめたりして、とても賢い表情になります。

1. はじめに

乳幼児期の保育・教育は、0歳～6歳の子どもの未分化な発達の特徴をふまえながら、要領・指針でも具体的な方法として、主体性を育む保育環境が通底され「環境を通して行う教育」が基本とされている。環境とは、子どもを取り巻く人・物・事・時間・醸し出す雰囲気等々をさしている。人的環境では、自他への基本的信頼感の育み＝「心の土台」を築くことが、保育では最重要課題であると捉える。

2. 探究過程の追跡から見えてきたこと

本稿の「深い学びの探究過程の分析」では、事例の記録整理を進めていく中で、「探究的な活動」は幼児が心癒す遊びを通して行うことが大切であり、傍らには信頼感を寄せる身近な保育者の存在があることが確かめられている。「心の安全基地」があつてこそ、子どもの自主性や興味・関心、好奇心、探究心、創造性、知的発達の芽生えが出現する。

以下に品川区の幼保一体施設（平塚すこやか園・第一日野すこやか園）の子どもたちが主体的に環境と関わりをもち、遊びの中で「探究する姿」を事例を通して紹介する。

3. 園の概要

【品川区平塚すこやか園（事例）：2歳児から3歳児へ 及び5歳児】

平塚すこやか園は平成25年4月1日、品川区で5番目の幼保一体施設として開園。

荏原第二保育園と平塚幼稚園が同じ園舎で生活をする並列型施設である。

品川区立平塚すこやか園 品川区立荏原西第二保育園 園長 板井 典子（平成30年度）
園長 師田 久美（平成31年度）
品川区立平塚幼稚園 園長 河野 由紀子（平成30年度）
園長 國吉 雄次（平成31年度）

【園児数】

	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
保育園	9	16	18	18	18	18	97
幼稚園					30	32	62
合計	9	16	18	18	48	50	163

【保育・教育目標】 * 元気でたくましい子ども * 心豊かな子ども
* 考えて行動する子ども

【品川区第一日野すこやか園（事例）：4歳児】

第一日野すこやか園は平成22年4月1日、品川区で4番目の幼保一体施設として開園。

西五反田第二保育園と第一日野幼稚園が同じ園舎で生活をする並列型施設である。

品川区立第一日野すこやか園 品川区立西五反田第二保育園 園長 新山 美穂子（平成31年度）
品川区立第一日野幼稚園 園長 河野 由紀子（平成31年度）

【園児数】

	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
保育園	12	18	22	26	26	26	130
幼稚園					30	32	62
合計	12	18	22	26	56	58	194

【保育・教育目標】 * 心も体もたくましい子ども * 心豊かな子ども
* 自分で考え行動する子ども

4. 探究過程の捉え

(1) 要領・指針のおさえ

「幼児期の深い学びの検討」～探究過程の分析～に取り組みを始めた平成30年は、新幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の完全実施となり、同時に小学校新学習指導要領の改訂でも、主体的・対話的で深い学びが求められた。

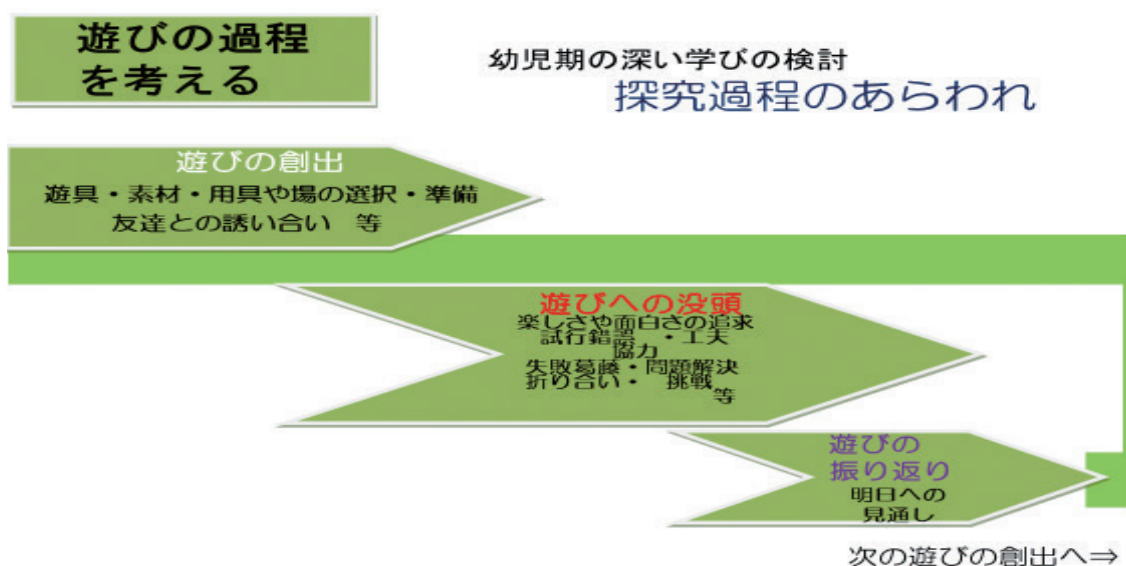
平成28～29年度、内閣府所管（公財）日本教材文化研究財団（保育研究部会）では、「これからの時代に求められる資質・能力を育む幼児教育指導」～豊かな創造性を育む～過程について調査研究を進めてきた。（調査研究シリーズNo.71）

本研究は、その調査報告を基に「幼児期の深い学びの検討」～探究過程の分析～から、手掛かりを得ている。また、研究目的には日々の保育の探究活動や2歳～3歳への移行の時期に、子どもの「見方や考え方」がどのように広がり、対話を繰り返し、深い学びの過程をたどるかについて、保育の実践研究から明らかにしようと進めてきた。

本稿は要領・指針の改訂（定）を踏まえ、中央教育審議会 教育課程部会 幼児教育部会（平成28年3月：配布資料8）を参考に、幼児の深い学びの事例を読み取る際の資料に用いた。

（出典）資料：掲載 平成28年3月30日 教育課程部会幼児教育部会（資料8）
を参考にして編集（文責：大竹節子）

【アクティブ・ラーニングの三つの視点を踏まえた幼児教育における学びの過程（5歳児後半のイメージ）】



(2) 幼児期の「深い学び」をどのような姿として検討していくか。

①幼児期の教育における「見方・考え方」を十分に生かしながら、環境に関わって幼児が主体性を発揮して展開する生活から「学びの過程」を捉え、検討をした。

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姿から、幼児期の学びの姿を捉え、さらに「遊びへの没頭」する姿から事例を検討をした。

②事例（次頁より紹介）に見られる「深い学び」の姿の読み取りとの関連はどうか。

- * 2歳の事例では、安心できる保育者のもと興味をもった物、人、事に旺盛な関心を表し、自発的な活動を行いながら、探索する姿を見た（未知への冒険）
- * 3歳の事例では、興味関心をもった物、事を見たり、友達とふれあったり、試したりしながら、苦手な事も諦めず、トライする姿を読み取った（気づきや発見）
- * 4歳の事例では、身近な環境に主体的に関わりをもち、「何でだろう」「面白そう」など、遊びに好奇心をもって、面白がる姿を考察した（試行錯誤を楽しむ）
- * 5歳の事例では、新しい事、物、体験などにも関心をもち、「〇〇をして遊ぼう」「〇〇を作ろう」等、目的の実現に向かい探究し、考えたり、工夫したりする。これまでの経験を活かし、予測しながら試行錯誤をする姿を継続して捉えた（新しい事への興味関心、試行錯誤、予測、追求、友達からの刺激）
- * 6歳の事例では、友達と誘い合い、夢中になって取り組み、「こうしたい（目的）」「こうしたらどうなる（予想）」「何でだろう（疑問）」など、友達と試行錯誤の末思いを共有したり、考えを伝え合ったりして探究を進めている。そこには科学的な思考も芽生え、繰り返し遊ぶ中で規則性や法則性を発見し、考えたり、工夫したりすることに面白さを感じていく遊びの姿を追求した（目的意識、必要感、友達と協働、試行錯誤、科学的な思考、疑問、予想、規則性や法則性の発見、遊びが発展する面白さ）

③2歳～3歳へ移行の事例（苦手などの不快の解消場面でも「探究の姿」が見られた。）
「水遊びは大好き」「思い切り遊びたい」「でも、顔に水がかかるのは大嫌い」
「〇〇ちゃんと一緒ならば、ちょっぴりだけ、大丈夫」「ほらね！いいでしょ！」
（短い時間で少しの我慢・思いをはたすための努力・なりたい自分に向かいチャレンジな動きをするなど）2歳後半から「信頼を寄せる大人」のもとで、「自他の区別」が分かり始め「友達の存在」が意識できると、時間をかけてその子なりに周囲から学び、問題解決のために「探究する姿」なのではないかと捉えた。

【日常の保育場面で、起きる状況の具体例として】

嫌々…いやいや、駄々…だめだめ、苦手…やだやだ、混乱…ごたごた、
混沌…わちゃわちゃ、散乱…ごちゃごちゃ、不安…そわそわ 等の状況

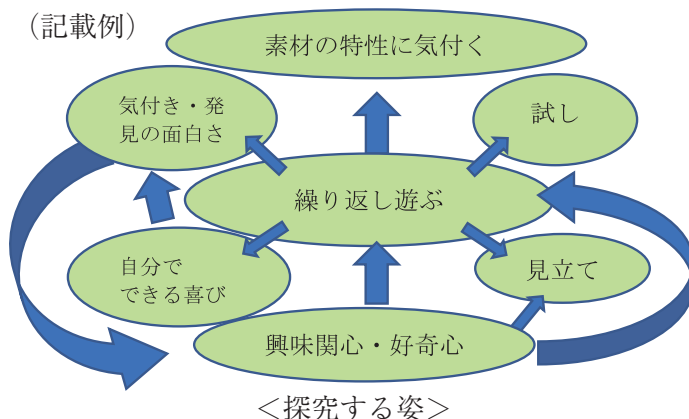
しかし、②、③の事例にみられる幼児の探究を支えるには以下の要因があると考えた。

④幼児の探究を支える要因

（文責：河野由紀子）

『周囲からの刺激を受けて、自ら環境と関わりをもち、成長に必要なことを身に付け、自ら自分の世界を広げていく過程』を発達する姿と捉えて「学びを深めて探究する姿」の要因を考察し、以下の例示のように事例の分析の際に用いた。

（記載例）



<幼児の探究を支える要因>

☆保育者の存在（ひと）

☆主体的に関われる環境

☆意欲のわく教材（物）

☆遊びの面白さ

☆友達や保育者の存在

※次頁より2歳～6歳の「探究する姿」事例紹介

5. 実践事例

2歳児： 自ら探究を行う過程のなかで ～未知への冒険～

2歳児の探究する姿は、信頼を寄せている保育者の傍らで、身近な環境の中で興味をもった物や事、動き等に旺盛な関心を表わしていく。その原動力には、身体能力が育ち、歩行が確立し、走り廻る、飛び跳ねる、よじ登る、滑り降りる、ぶら下がる等で世界が広がると共に、「自分でしたい」自我の形成が大きな力になっている。また、生活の基本である食事や排泄等の自立や主体的な遊びの喜びを体験したことも意欲的な姿につながる。0歳、1歳、2歳の子どもにとっては『何もかも初めて』未知との遭遇である。その興味・関心に惹かれ探究する姿は生まれてくる。品川区立平塚すこやか園（荏原第二保育園）の事例は、保育環境に自ら関わり、動き始めている子どもの探究の姿を追っている。



2019年：研究主題「学びに向かう力や姿勢へのアプローチ～環境を通して～」を受けて、園庭は狭さを工夫しながら子どもが自由に動ける遊び場（砂場、築山、オリーブの小径など）環境のデザインがされている。

以下の事例は、2歳児が安心感を得ながら、自分の世界を広げ、同年齢の友達の存在を知り環境に興味をもって関わり、遊びの楽しさ感じながら、色々な出来事に出会う成長過程を追跡し、2歳時代の探究する姿を捉えている。

(1) リズム遊びで、友達と二人組 ～あし、ながいね。おててもね～

K児の探究 *友達とのふれあい

6月（梅雨時）リズム遊びで二人組になって動くことを取り入れた。自分で相手を探しペアを作ることは初めての経験である。O児もK児も「どうするの？」と立ちすくんでいる。Y先生が声を掛けて「Kちゃんも、Oちゃんと一緒にしようね」と二人を引き寄せた。サポートで安心感を得て向き合って座り、嬉しそうな表情をする。

K児がボート漕ぎの遊びを始める。O児に「あし、ながいね～。おててもね～」 「こことここ、つながっているの？」などと、足のすねや足首、腕や二の腕にふれてK児の存在を身近にして不思議に感じている。

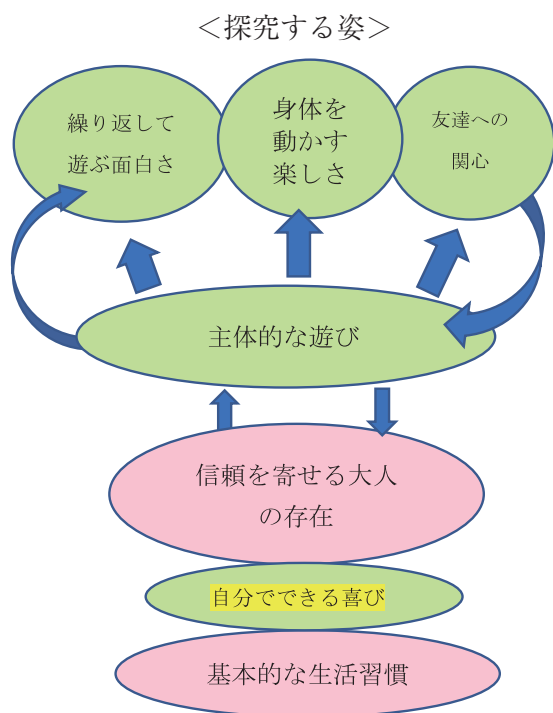


【考察】

二人組になって感じとることができた相手の存在。その親近感は、K児、O児に友達とふれあう楽しさを倍増させた。友達の存在は、心を動かす対象への関心や探究心を高めていく姿が見とれる。

友達の存在⇒自分とは違う。
触れ合いながら関わりを探る。

＜探究を支える要因＞



- ☆保育者の存在（ひと）
見守ってくれる、信頼をよせる存在
新しいことに向かう時、確かめをしながら動き出していく、支えになっている
- ☆主体的に関われる環境
安心感を得て、伸び伸びと動きまわられる慣れ親しんだ空間、戸外遊びを楽しめる
十分な探索ができる自由な時間の保障
- ☆意欲のわく教材（物）
感触を楽しめる、水・砂・泥・泡など、自然物の形、色、感触等に気付ける物
身体を動かし、自由な動きを楽しめる、繰り返しの面白さがある、絵本やリズム
- ☆遊びの面白さ
気に入った玩具で、繰り返して遊ぶ
大好きな保育者と一緒に過ごす時間
- ☆一緒に遊ぶ保育者や友達の存在
安心感を得て、触れ合いを楽しむ
言葉のやりとりから楽しさを広げる

(2) テラスで遊ぶ ～気に入りの玩具「ダンプトラック」を動かしながら～

0児の探索

10月（ミルクの時間が終わって、テラスで遊ぶ）

2歳児の子どもたちも、安心できる保育者のもとで園生活の流れが分かり始めている。

*** 「自分で決めた遊び」を心ゆくまで楽しむ**

ミルクの時間が終わり0児は身支度（カラー帽子を被る、靴を履く等）が自分で出来た嬉しさでぴょんと跳ねて戸外に出てきた。クラス子どもたちの多くが砂場で型抜きを楽しんでいるが、それには関心を示さない。玩具の中からはしばらく迷った後ダンプトラックを手にする。その後20分間もお気に入りのダンプトラックを動かし、腹ばいになって眺めたり、四つ這いで移動させたりして心ゆくまで楽しんでいる。「カンカンカン」と言いながら、象さん滑り台を線路に見立て自分で決めた遊びを心ゆくまで楽しむ。

【考察】

主体的な遊び環境の中で、自分で選択し、決めて動けるようになることが0児の探究を支える基盤にある。気に入った玩具を操作し、繰り返して遊ぶ経験が重要である。



3歳児： 自ら探究を行う過程の中で ～気付きや発見～



こうすると、出て来るよ

基本的な信頼感の獲得や自我の形成は、生涯発達の基軸であり、人格形成の基盤である。その重要性を鑑み、2歳～3歳になる移行の年齢に「人への信頼感の育み」や「学びに向う姿」（探索・興味関心・気付きや発見・試行錯誤・探究など）が自発的な遊び環境で、どのように出現するのか、0児の成長を追い、事例を通して考える。

2歳の頃、安心できる保育者のもとで、気に入りの玩具や興味をもった物との出会いを楽しんできた0児である。3歳になると「友達と一緒にいることは、楽しい」ことに気付き始め、関心をもって関わる様子が見られた。事例では、保育者が準備した色水遊びに興味をもって関わり、色々な気付き、発見、試し等を繰り返し、満足感を味わった3歳児6月の姿を紹介する。

(1) ジュース作りたい ～おもしろい、やってみよう、不思議だね～

6月、蒸し暑い日が続くので、保育者はテラスに「色水遊び」の準備をした。

透明カップに水を注ぎ、4～5名の子どもたちに見せながら、水色クレープ紙を一片入れ「どうなるかな？」と試していた。「うわーきれい！」とその場から声があがる。

様子を少し離れて見ていた0児も、クレープ紙（水色）でM先生と同じ色をつくる。次は、黄色のクレープ紙を混ぜると、黄緑色に変わった。（写真下）色の変化に面白さや不思議さを感じ、記録者にも「ほら」と見せる。次は桃色のクレープ紙を取りに行く。混ぜているうちに、茶色になった。「お茶だ」「見て」と保育者に見せに行く。

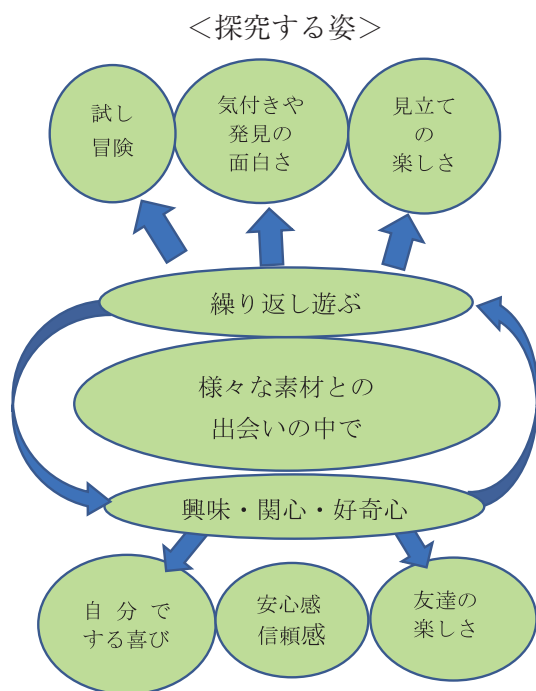
不思議、どうして？（写真上）

そこでは、もう、違う遊びが始まっていた。偶然T児が「お茶」のカップを重ねて、容器を上から手で押さえ「お茶」が溢れ出す現象に興味をもち始めていた。保育者も共に試している。その場にいた3～4名の子どもたちも繰り返し、試す姿が見られた。



【考察】水を使った遊びで、様々な現象に出会っている。クレープ紙から色が滲む様子、混色、水を圧縮すると溢れ出す等の現象を不思議に思う0児である。また、ホースの水が弧を描き、流れる様子を発見し、大はしゃぎをする元気な姿も見せた。

<探究を支える要因>



☆保育者の存在（ひと）

ぼくの（わたしの）先生、たんぼぼ組の先生
一緒に遊ぶと楽しい存在、困った時に助けて
くれる、自分のことを分かってくれる人

☆主体的に関われる環境

誰でも遊びに入れる安心感、十分な量の材料
じっくりと遊べる時間の確保
自分から関われる場の構成

☆意欲のわく教材（物）

暑い日に水の感触を満喫できる遊び
自分のペースで繰り返し楽しめる材料
友達と同じ場で、心ゆくまで楽しみ、気付き
や発見、試しができる素材

☆遊びの面白さ

見立てて遊べる・偶然が生まれる
試しや工夫ができる

☆一緒に遊ぶ保育者や友達の存在

面白さや楽しさを共感できる
言葉のやり取りで遊びの楽しさが広がる

(2) 水が顔にかかるのは嫌い ～でも、やってみようかな～

8月は存分にプールで水遊びを楽しむ保育である。仲良しの友達と、心ゆくまで水遊びを楽しむ0児の成長した姿に出会う。顔に水がかかるのは苦手で、プールからすぐに出てしまう。保育者は水遊びの環境として、組み立てプール（直径約2メートル）の水位を3段階に調整している。（監視役の保育者と常に配慮・連携をとる。）子どもたちは3ヶ所のプールを自分で選択している。0児は顔に水がかかると、何度もプールから出てきて、気持ちを立て直し、再チャレンジをしていく。2歳児の頃だったら、保育者のもとに駆け込むと思われるが、周りには仲良しの友達の存在がある。一緒に水遊びを楽しむ友達の存在が、0児に勇気と意欲を沸き立たせている。



【考察】

3歳半を迎えた0児。自分なりに決めることをどうしようかと、友達の様子を見る姿に出会う。また、嫌なことや苦手なことにも0児なりのやり方で「やってみようかな」としている。「なりたい自分」に近づくためには、先を急がない時間、友達のモデル、刺激、自立的な生活等々が必要である。4歳を迎えようとしている0児の「良さと可能性の発揮」が楽しみである。

4歳児： 探究を行う過程 ～興味・関心・好奇心・試行錯誤～



4歳の時代は、「何でだろう」「面白そう」など環境に興味関心をもって主体的に関わる中で、好奇心をもって試行錯誤する姿の中にその幼児なりの『探究』がある。幼児が様々に物や人、事と出会い、興味関心をもって関わる中で、その物や人、事との出会いを楽しみながら、遊びが変化をする面白さに気付き、好奇心をもって関わりを深めていく。

遊びの中での気付きや自分なりに試したり、考えて工夫したりする面白さ、遊びの中で感じる喜びや楽しさを見つけた幼児は、さらに自分なりの『探究』をするようになり、繰り返し遊ぶことを楽しんでいく。

ここでは、保育者が提示した遊びに興味をもって関わり、楽しさを追求しながら遊びを深めていった4歳児6月の「洗濯ごっこ遊び」の事例から考えてみる。

(1) 何だろう、おもしろそう、やってみたい ～洗濯ごっこ～

梅雨の晴れ間、久しぶりに暑さを感じる日。保育者は、「何か面白いことはないかな」と、他児の遊ぶ姿を目で追っていた幼児を誘って洗濯ごっこを始める。洗濯物は、幼児たちがごっこ遊びの中で日頃から使っているバンダナ。「洗濯日和だね」「ピカピカにしよう」と言いながら、洗濯の準備をしている保育者の動きを見て、A児は「どうやってするの?」と、興味をもったようだ。

保育者は、「この洗濯機で洗濯をしようね」「これでゴシゴシするときれいになるのよね」など言いながら、水を張ったたらいの中でバンダナに石鹸をこすりつけて見せる。「あっ、泡だ」「やってみたい」「どうやったら泡になるの」保育者の遊ぶ姿を見て興味をもった幼児と一緒に遊び出した。

面白そう

→初めての遊びに興味をもつ

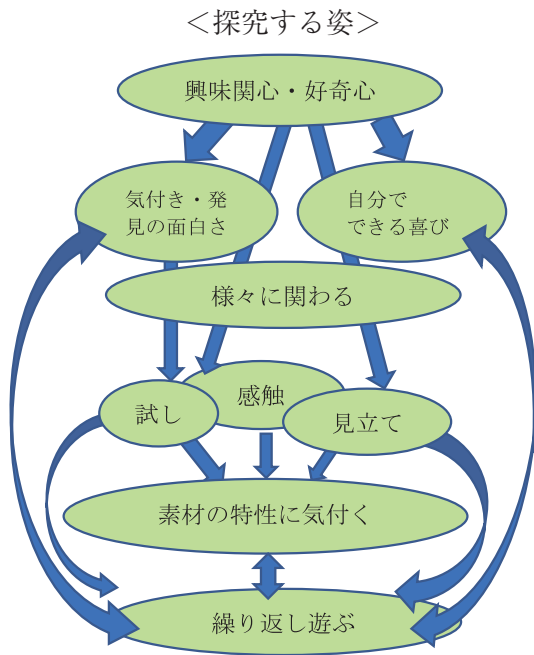
やってみたい→好奇心・意欲



【考察】

新しい遊び、そして楽しそうに遊ぶ保育者の存在が魅力であり、遊びのきっかけとなっている。洗濯ごっこの副産物としての泡。その泡に興味をもち、泡を作りたいという気持ちから遊びへの意欲や好奇心が膨らんでいる。4歳児にとって、遊びへの興味関心と共に、安心して遊び出すための要因として保育者の存在は大きい。

＜探究を支える要因＞



- ☆保育者の存在（ひと）
何か面白い事が始まりそうという期待感
一緒に遊ぶ安心感、共感
- ☆主体的に関われる環境
誰でも遊びに入れる安心感、十分な量の遊具
じっくりと遊べる時間・場の保障
- ☆意欲のわく教材（もの）
暑い日に気持ちの良い水や泡の感触
少しの難しさ、コツが分かれば簡単にできる
試しや見立てができる素材、物
- ☆遊びの面白さ
見立てて遊ぶ（イメージが上げられる）
試しや工夫ができる
- ☆一緒に遊ぶ保育者や友達の存在
面白さや楽しさを共感できる
言葉や動きからの遊びの楽しさを広げる

(2) ふわふわ、ぬるぬる、クリームみたい ～感触から、見立てへ～

水の中でバンダナと石鹸をこすり合わせ、なかなか泡を作れない幼児に、保育者は「水の外で石鹸をゴシゴシしてごらん」と手を取って一緒にやってみた。「本当だ。できる」自分で泡を作る面白さを感じたB児は夢中になってこすり合わせ、繰り返し泡を作っていた。「泡がふわふわ。先生の手も泡がいっぱいだ」と言うB児に「先生の手も泡、ふわふわ」と保育者はB児と握手をする。「気持ちいい。もう一回握手しよう」ふわふわ、ぬるぬる等、感触を楽しみ何度も手をこすり合わせながら遊ぶB児。「このハンカチ、もうピッカピカ」バンダナを干すと、たらいの中には泡だけが残った。「これはクリームみたい。泡だからビールにしよう」保育者が幼児の言葉を聞いて、透明のカップやコップを側のテーブルに出した。C児はそのカップを使って、たらいの中の泡をすくい上げ、テーブルの上に並べだした。そばで遊んでいたD児も真似をしてカップに泡をすくうと、保育者に向けて「乾杯！」と飲む真似をする。C児は「こんなに集まった！」泡を集め、カップに集めた泡を別のカップに移し変えている。E児はその様子を見ながら自分もたらいから泡を持ってきて、「僕もいっぱい」と移し変えたり、机の上の泡を手のひらでなでて感触を味わったりしながら遊んでいた。

【考察】

遊びの中で様々な気付きがあり、素材の感触を楽しんだり、イメージを膨らませたりしている。保育者がタイミングよく、イメージに合わせて環境を再構成することで、遊びの面白さが広がっている。



5歳児： 探究を行う過程 ～好奇心・興味関心・予測・試行錯誤～

友達とのつながり、目的の実現



「〇〇をして遊ぼう」「〇〇を作ろう」など、好奇心や興味関心をもち、物や場、または遊びそのものに魅力を感じて遊び出す子ども。友達と関わりながら遊ぶ中で、「～したい」という思いが生まれ、目的の実現に向けて考えたり、工夫したりする。これまでの経験を生かしながら、「こうしたらどうなるだろう」など、予測をもって試行錯誤する姿の中に5歳児なりの「探究」がある。

遊びの中で目的の実現に向けて自分なりに試したり、考えて工夫したりする中に面白さや楽しさがあり、また、友達と相談したり、友達の遊び方や言葉などからヒントや刺激を受けて、さらに自分なりの『探究』をしながら、繰り返し遊ぶことを楽しんでいく。

ここでは、OHPという新たな機器に興味をもち、自ら関わり繰り返し試して遊ぶ中で、自分なりに予測し、考え、時に友達の影響を受け、一緒に楽しさや面白さを追求しながら遊びを進めていった5歳児6月の事例から考えてみる。

(1) どんなふうに映るのかな？ ～OHPを使った影絵遊び～

降園前のひと時、保育者が用意したOHPとスクリーンに幼児たちは何が始まるのだろうと興味津々である。「影が映るから、何の影かを当ててね」保育者はOHPを使って影の当てっこクイズを始めた。「あ！分かった！ハサミ。簡単だよ」形を見てすぐに幼児たちから声上がる。次に映る影は小さめの●。幼児たちは形から想像して口々に答えるがなかなか当たらない。「これならどうかな」保育者はその物を横向きに置いてみた。「マジックだ」幼児たちは形からその物を想像し「当てっこクイズ」を楽しんだ。

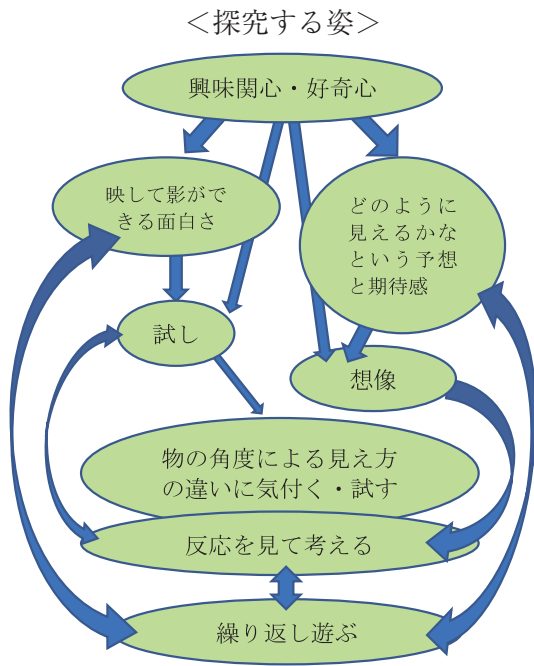
翌日、興味をもっていた幼児がOHPに影を映して遊び出した。身近にある物を映したり、「どんな風に映るのかな」と想像しながら物を選び映したりして遊ぶ姿があった。A児は様々な物を選び映していた。トレイを映して、真っ黒になった画面では、「これじゃあ何か分からない」と言い、別の物を探しに行く。卵パックを選んで映し、「透明に映った」と映り方を確認していた。

【考察】

新たな機器との出会いが幼児の興味や好奇心を刺激した。自由にその物と関わり、試すことのできる環境が大切であり想像したり、結果を予想したりしながら繰り返し遊んでいる。OHPという機器を通して、物の形、影、映り方や見え方の面白さなどへ認識を新たにしている。

映してみたい どう映るのかな
→興味、期待感、予測、想像





＜探究を支える要因＞

- ☆意欲のわく機器（OHP）
- 新しく魅力的な教具（機器）
- 形や色、透明度、大きさ等身近にある様々な物が教材となる
- ☆試すことができる環境
- 自由に試せる物
- じっくりと遊べる時間・場の保障
- ☆遊びの面白さ
- 想像したり、予想したり、試したりして遊ぶ
- ☆一緒に遊ぶ保育者や友達の存在
- 面白さや楽しさ、驚きを共感する
- 言葉や動きからの遊びの楽しさを広げる
- 相手の反応を見て遊ぶ面白さを感じる
- 自分とは違う考えや物の選び方に触れる

（2）これ、なあんだ？ ～あてっこクイズ「こうやって映してみたら」～

友達がビニルテープを映す様子を見て、「次はこれにしよう。これも（形は）○だよ」と製作棚から輪ゴムを選び、丸く映ることを確認するA児。スクリーンを挟んだ反対側では、幼児が集まり、映し出された影から物を想像して答えることを楽しむようになっていた。答える相手ができたことで、A児に“難しいクイズにしよう”“簡単に当てられない物を選ぼう”という思いが芽生えた様で、製作棚の前で何にしようか考え探している。A児が選んだのは乳飲料の空き容器。「これ、なあんだ？」置くと、丸い輪の影が映った。スクリーンの影から顔を出して、正解が出ない友達の姿を見て喜んでいる。ヒントを要求されると、手に取って少し考え、置き方を横向きに変えてみた。横向きに置くとその物の特徴的な形が映し出され、容易に想像できるようになった。影を見た幼児たちが「○○だ～」と答えると、また、製作棚に走っていき、次に映すものを探していた。



- A児：これなあんだ？丸いけど、輪ゴムじゃないよ
→ビニルテープ
- A児：ブップ～
→ヒントちょうだい
- A児：ヒント？（置き方を変えてみる）
→分かった！○○だ
- A児：あたり～

【考察】

物の置き方による影の見え方の変化を試しの中で気づき、友達の反応を意識して物を選んだり、置き方を考えたりしている。物がどのように映るかという要素に加えて、相手の反応を意識することで、その物を特定しやすい影（形）、特定しにくい影（形）ということも予想し考えながら映すという幼児なりの探究の過程が読み取れる。

6歳児： 探究を行う過程 ～目的意識・共同・予測・発見・工夫等～



友達を誘い合い
やりたいことの実現

友達と誘い合い「〇〇して遊ぼう」「〇〇を作ろう」など、身近な環境に関わって遊ぶ中で、目的意識が強くなり、「こうしたらこうなる（予想）」「何故だろう（疑問）」「こうするとよいか（予測）」など、試行錯誤を繰り返して遊ぶ。試行錯誤の結果としての出来事を仲間と共有し、考えを伝え合う中でさらなる工夫をして「探究」を進める。

そこには、科学的思考の芽生えもある。繰り返し遊ぶ中で、規則性や法則性を発見し、試したり、考えたり工夫したりすることに面白味や楽しさを感じている。また、友達の遊び方や言葉などからヒントや刺激を受けて、さらに自分なりに『探究』したり、友達と共に相談したり試行錯誤したりしながら、繰り返し遊ぶことを楽しんでいく。

ここでは、自分の作った車を走らすコース（坂）を友達と共に作ることを楽しむ中で、自分なりに考え、友達と相談したり試行錯誤したりしながら、やりたいことの実現に向けて遊びを進めていった5歳児9月の「車のコース作り」の事例から考えてみる。

(1) また、あの遊びしようよ ～「車のコース作り」にチャレンジ～

牛乳パックや空き箱の土台にタイヤを付けた車を作っていた4～5名の幼児。「また、あの遊びしようよ」と、車を走らすコースを大型積み木で作っている。三角積み木で作るコースは、ジャンプコース、長い坂コースそれぞれにこだわりが見られ、一緒に走らせたり競ったりして楽しんでいた。車が下まで走るか、繰り返し遊んでいるが、スピードが出たり、ジャンプゾーンがあったりすることでまっすぐ走らず、車がコースから外れて落ちてしまうことが度々あった。横から見合ってコースの積み木の間隔を調整したり、こだわりをもって車を改良したりする姿が見られるようになった。



2段スロープ
積み木の間隔を微妙に調整する



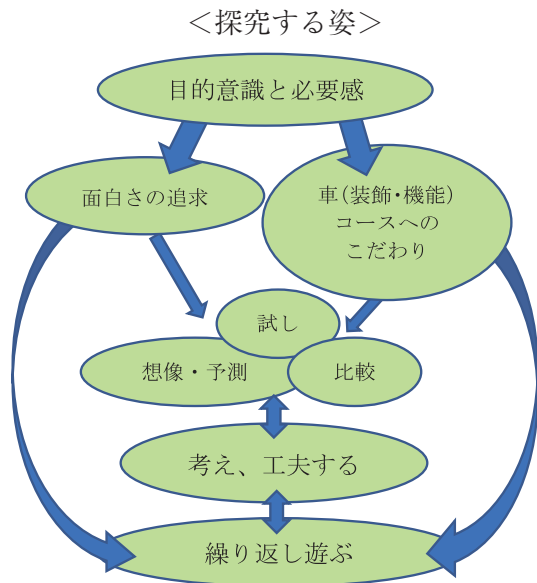
バウンドしても大丈夫なようにタイヤの数を増やしたり、羽を付けたりする



タイヤにぶつかってブレーキの役割を果たす…と考えて付ける

【考察】

車やコース作りなど、その幼児なりに面白さの追求をしている。繰り返し遊ぶ中で、目的意識が新たに生まれたり強くなったりする。こだわりをもつことで小さな変化にも敏感になり、試行錯誤を繰り返し、調整して遊んでいる。継続して遊びを進めるためには、試しや面白さの追求ができる時間と場、工夫を生む材料の保障が大切である。



＜探究を支える要因＞

- ☆自分の車を走らせたいという目的意識
- ☆意欲のわく教材（車のタイヤ・大型積み木）
- ☆様々に試し継続して遊べる環境
 - じっくりと遊べる時間・場の保障
 - 自由に使い工夫できる材料
- ☆遊びの面白さ
 - 組み合わせたり変化させたりするコース作りの楽しさ
 - 仲間と競い合う楽しさ
- ☆一緒に遊ぶ保育者や友達の存在
 - 面白さや楽しさを共感できる
 - 相手と競ったり、比べたり、刺激し合ったりしながら遊ぶ面白さを感じる
 - 考えを出し合って工夫する

(2) 落ちないようにすればいいんじゃない ~考えを出し合い、改良していく~

2つ並んだコースで一緒に走らせて下まで行くか競って楽しんでいたA児とB児。車がコースをはずれたり、ゴールしてもひっくり返ってしまったりすることもあり、原因を考えながら、車やコースを改良しているが、車軸が曲がってしまっていることには気付かない。教師がそのことに気付くように言葉を掛けるが、受け止める段階には至っていなかったようである。すると、「落ちないようにすればいいんじゃない」A児が提案した。他の仲間もコースを改良することに賛成し、車が直線ルートをはずれても大丈夫なように、横にも坂を作り、積み木の組み方を工夫し始めた。C児は、さらに横から落ちないように板積み木で周りをふさぐように積み木を組んでいる。「いいねえ」「でもまだここから落ちるよ」車が走っていく可能性を考えながらコースを作り直すことに夢中になっていた。



それじゃ車が通れないよ



このくらいなら通れるかな？試してみる？



【考察】

やりたいことに向けて一緒に面白がったり、楽しさを共有したり、考えを出し合ったりできる友達の存在がさらなる工夫を生み出している。車がまっすぐ走るための仕組みにこのときは考えが至らなかったが、車がどの方向に反れても大丈夫なコースを作ろうという仲間の提案を受け入れ、自分たちの考えられる中での工夫をしていた。自分たちで解決策を見出していったことが満足感につながり、さらに遊びへの意欲を高めている。

6. 探究する姿の、芽生えから ～0歳、1歳、2歳の時代～



←乳児の探索（生後5か月）
 見えたものに手を伸ばすだけでなく、手を出して触れようとしたり、取ろうとしたりして、何度もくり返す行動が見られる。（レースカーテンの木漏れ日で遊ぶ乳児）

乳児の探索

- ・ 光、音などを感じた方向に顔を向ける
- ・ 哺乳時に母乳やミルクを吸う（口唇反射・吸啜反射）
- ・ 安心して眠る、不快な感情（空腹、オムツ、騒音等々）を嫌がる
- ・ 不快を感じると泣く
- ・ 母親の話掛け、微笑み、抱っこ等で愛着を形成する
- ・ 視野が発達する
- ・ 外気浴で光と風の心地良さを感じる
- ・ 首がすわる、寝返り、腹ばい、はう、つかまり立ち、座る、立つ等の身体能力が育つと共に周囲の物への好奇心が芽生える
- ・ 手にした物は口に入れて確かめる
- ・ 母親や特定の保育者に信頼を寄せている
- ・ 人見知りが始まる
等々



1歳児の探索行動

- ・ 信頼できる人が傍らに居て安心し、行動が盛んになる
- ・ 散歩や戸外遊びを喜び、思いのままに動きまわる
- ・ 歩行により探索行動が旺盛になる
- ・ 気に入った玩具を手にして、指先を使い、扱おうとする
- ・ 様々な大人や子どもへの関心を抱く
- ・ 簡単な言葉が理解でき、泣く、笑う、以外の表現でも、身振り・手振りで自分の思いを表す
- ・ 好きな絵本・玩具ができてくる
- ・ 少しずつ自分で出来ることも増える
等々



2歳児の探究

- ・ 自他との区別がつくようになり、自我が芽生える
- ・ 何でも自分でやろうとする
- ・ 信頼できる人がいる
- ・ 歩くだけでなく、跳んだり跳ねたり走ることもできる
- ・ 探索意欲が旺盛になる
- ・ 興味のあることを何度も繰り返し見たり試したりする
- ・ 身近な自然物に関心を示し、触れて楽しむ
- ・ 経験したことを言葉で表そうとする
- ・ 排泄の自立に向かい、自分でできる自信が育つ
等々

7. 幼児期の探究する姿 ～3歳、4歳、5歳、6歳の時代～



←4歳児 あそこまでいくかな
友達と同じ場で、転がし遊びを
楽しみながら、試したり、微調
整したりしている。(松ぼっくり
のコースター遊び)



- 3歳児 気付きや発見**
- ・水砂泥の感触を楽しみ好奇心をもって遊ぶ
 - ・身近な自然物に興味を示し、ふれて楽しむ
 - ・「どうして?なぜ?」などの問いをもつ
 - ・繰り返し、試して遊ぶ
 - ・絵本や紙芝居の物語から、イメージが広がる
 - ・色々な素材に関わり、見立てたり、考えたりして作ることを楽しむ
 - ・仲良しの友達や保育者と楽しんで過ごす
 - ・自分の思いを表して、やりたいことを実現しようとする
 - ・好きなものになりきり表現することを喜ぶ
 - ・自分なりのやり方で周囲と関わりをもつ

等々



- 4歳児の試行錯誤**
- ・友達と会話をしながら、同じ場所で遊びを楽しむようになる
 - ・新しい環境に関わり、意欲をもって取り組む
 - ・遊ぶ場所を見つけ、探索して楽しむ
 - ・身近な自然物に親しみ、遊びに取り入れようとする
 - ・表示、記号、文字などに関心をもつ
 - ・道具、用具の扱い方を知り、使って遊ぶ
 - ・身近な材料を使い、イメージをもって描いたり、作ったりする
 - ・考えたり工夫したりする楽しさを感じる
 - ・遊びのルールを理解し、守って楽しむ

等々



- 5歳児の探究**
- ・新しい環境に積極的に関わり、遊びや生活に取り組む
 - ・動植物や自然現象に関心をもち、観察したり、不思議に思うことを調べたりする
 - ・科学的な好奇心が強くなる
 - ・文字、数字、記号に興味をもち、読んだり書いたりする
 - ・経験したことを相手に分かるように言葉で話そうとする
 - ・共通のイメージをもって共同製作ができる
 - ・目標に向かい、経験を生かしたり遂げようとする
 - ・モデルに憧れの気持ちを抱く

等々

8. 主体性を育む保育環境 ～思いをもち主張する姿を大切に～



保育者が子どものワクワクに寄り添う（静岡市立清水こども園の実践）

静岡市立清水こども園の保育実践は、『自分で選択できる環境づくり』を保育の基本としている。繰り返し遊ぶことを楽しみ、乳児なりに『探究』をする姿が見られる。

好きな遊びを見つけられる環境として、一人一人が「毎日遊ぶ場所に親しみをもつ」という視点を持ち環境作りを行うことが求められる。本園では、登園後すぐに誰でも遊び始められるように環境を整えている。2歳から3歳の保育では、保育者の願いとして、自分たちの親しみのある場所で安心感をもって遊べるように、乳児園庭を「おひさまひろば」と名付けている。以下に、自発的に環境に関わる姿を大切にしたい実践事例を紹介する。

ミルクの時間も自分で決めて（これまでの概念にとらわれず、子どもの目線にたって）

【自分で決める・選択する】（2歳児）乳児クラスでは、あたかも自分で決めて生活している実感が感じられるような関わりや環境作り、生活の流れを作っていくことを試みており、幼児期に遊びを選択したり、自分で考えたことを試したりする「主体性を育む」姿につなげていけるようにしている。

【おやつ】心地よい空間づくり 牛乳をテラスに用意し、飲みたい子から飲み始めるようにする。中には遊びを止めたくない気持ちから「いや」と主張する子もいるが、保育者が子どもの所まで持って行くと、すんなり飲めることも多かった。順次におやつ準備を始めると、自分から気付いてテラスに行き、待っている子どもも多くなってきた。



【1日を通して、区切りを付けない保育の工夫】

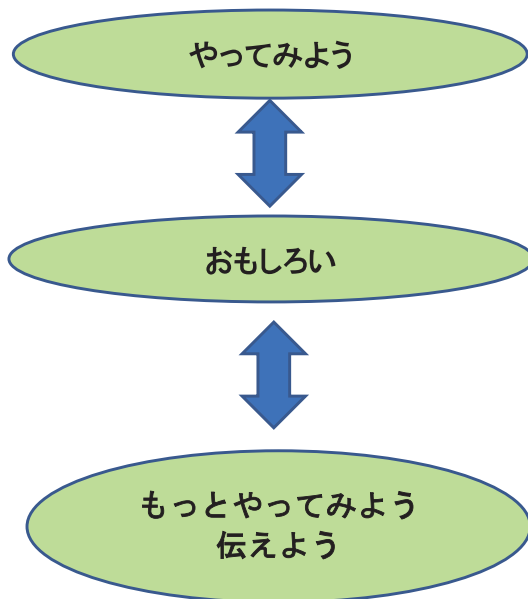
遊びが途切れない
⇒また、すぐに遊び出せる

自分でタイミングを決められる
⇒主体性を育む

【園の教育・保育目標】 自分らしさを出し 意欲的に取り組む子

【重点目標】 夢中になって遊ぶ

<めざす子どもの姿>



(平成30年12月)

静岡市子ども未来局子ども園課
研修指定園研究発表資料より抜粋

<2歳児保育と環境構成及び保育者の援助>

☆保育者の援助（ひと）

登園時の受け入れ（親子分離）は、乳児園庭で丁寧な関わりをする。何か面白いことや、遊びが始まりそうという期待感と保育者も一緒に遊ぶ安心感がもてるようにする。

☆好きな物・事を見つけられる環境づくり

ごっこや見立て遊びなどで、十分な量の遊具を準備しておく。遊べる時間と場の保障に配慮して、身体を動かして楽しめる遊びも用意する。「もっとやりたい」気持ち生まれる。

☆意欲のわく遊び（物）

昨日（きのう）今日（きょう）明日（あした）につながる遊び（ごっこ、まねっこ遊びなど）

☆見立てて遊ぶ（イメージが広がって楽しい）

☆遊びの面白さがある

経験したことを再現、友達一緒にする楽しさ。

心が動き、遊びに没頭できるための援助（2歳児から3歳児への移行）

登園・受け入れ（遊び出し⇒おやつ⇒保育室に入る）～自分で選択できる環境づくり～



【遊び出し⇒】進級後間もなくから（乳児園庭）「外受け入れ」を開始し、登園後から外遊びを始められるようにした。殆どの子どもがすぐに遊び始めた。初めは親を求めて泣く子ども数名いたが、保育者とふれあい散策するうちに徐々に気持ちを切り替えて機嫌よく遊べるようになってきた。

【おやつは前頁に紹介】

【遊びを終えて保育室⇒】保育者が全体の子どもたちに「お腹が空いたね、もうすぐ給食ができるね」などの声掛けをすると、それぞれのタイミングで入室をしている。

【考察】2歳児の保育では毎日過ごす場所に親しみをもち、傍らに信頼できる保育者がいることが基盤である。本園の実践は、主体性を育む保育環境の重要性を報告されており、そこには、2歳児なりの探究に向かう姿の芽生えが生まれている。（大竹節子）

10. まとめ「子どもの探究過程を支える、保育者の援助および環境の構成」

○興味関心をもった物に主体的に関わることのできる環境を用意する。

どの年齢も同様であるが、特に2歳から3歳の時期は、信頼を寄せる保育者に見守られている安心感の中で、伸び伸びと探索を楽しめることが大切である。先を急がず興味関心をもった物や環境に自分から自由に関わることができること、関わりを通してその物との距離を縮めながら遊ぶことのできる時間や場が保障されることが大切である。



○幼児の興味関心を捉えて、関わりたい意欲がわく教材を環境として用意する。

興味や関心をもって思わず関わりたいと思うような物、見立てたり構成したりして遊ぶことのできる物、試したり工夫したりすることができる物、組み合わせたり変化させたりする楽しさが味わえる物、特性を知ることによってさらなる面白さを感じられる物や素材など、幼児の興味関心を捉えて用意したり、季節やねらいに応じて用意したりすることが大切である。また、幼児の興味関心の変化に応じて、タイミングよく環境を再構成したり、新たな物を提示したりしていくことも大切である。

○こだわりにつき合い、幼児の気づきに気づき、一緒に楽しむ保育者であること。

保育者自身も探究心をもち、発見を楽しんだり、一緒に考えながら幼児のこだわりにつき合ったり、疑問や不思議に思ったことや遊びの面白さを追求していく楽しさを共に感じていくことが大切である。そのうえで、イメージを広げていったり、物の性質や特性に関心をもったりできるように援助していくことも大切である。

○認め合い新たな考えを創造することのできるような温かな人間関係を築いていく。

面白さや楽しさ、喜びを共感したりできる仲間の存在が遊びの面白さを広げ、深めていく。また、友達と一緒に遊ぶ中で、自分とは異なる考え方や物の見方に触れ、刺激し合うことで、遊びへの意欲がより高まっていく。

4, 5歳児では、そのような友達同士の関わりが生み出されるような場の構成を意識して作ることや、一緒に遊ぶ友達の言動に気付かせていく援助などが求められる。一方で自分たちの遊びに集中できる場の構成をしていく必要もある。そして、互いの良さを認め合えるような温かい人間関係を築いていくことが大切となる。

11. おわりに

「環境を通して行う教育」が幼児教育の基本とされて、30年余が経過した。子どもは、これから向かうsociety5.0（人間中心の超スマート社会）の時代に生きる「豊かな未来を創り出す主体」であり新たな価値を模索・探究・発見・創造する次世代の担い手となる。

幼児期の教育は、人間だけがもっている「良さと可能性」を、環境との相互作用の中で「発揮する力」を育成することを目指して、「自ら、新たな問いを生み出し創造する存在」として「学ぶ」意欲を醸成していく、人格形成の基礎を培う重要な役割を担っている。

本研究は、『探究する姿』にスポットをあて追跡してきた。感銘したことは、乳児～幼児の「学ぶ」意欲の記録から、人間は生まれながらにして「学びに向かう力」をもつ存在であるという、子どもに内在する「可能性」と出会い、命の尊厳を感じ得たことである。

2歳児の探究過程について

～素材との出会いから発見へ～



学校法人亀ヶ谷学園 宮前おひさまこども園

副園長 亀ヶ谷元譲

1. 宮前おひさまこども園の概要

本園は神奈川県川崎市の北部に位置し、開園から58年目を迎えている。昨年度より幼保連携型認定こども園として施設も含め新たに生まれ変わり、「あそびを通して生きる力を育む」ことを教育理念とし、0歳～6歳の子どもたち90名がそれぞれに響き合いながら生活していくことを目指している。

当法人の認定こども園が隣接しており、幼保連携型認定こども園・宮前おひさまこども園（園児数90名）と幼稚園型認定こども園・宮前幼稚園（園児数380名）が、互いの環境を生かしながら保育を行っている。

学校法人亀ヶ谷学園

形態 : 幼保連携型認定こども園
宮前おひさまこども園
所在地 : 神奈川県川崎市宮前区西野川2-22-5
園児定員数 : 90名 0歳 : 6名 1歳 : 10名
2歳 : 11名 3. 4. 5歳 : 21名
ホームページ : <http://www.miyamae-net.com/>



2. 2歳児をテーマとして掲げた理由

今回の研究では、2歳児、の子どもたちに焦点を絞り、探究過程における子どもたちの姿や保育者のかかわり、環境等について事例を通して考えていくこととする。

2歳児に焦点を当てた理由は、2歳という年齢が子どもの発達において、生活やあそびの中で探究する姿が顕著に現れてくる時期ではないかと考えたからである。

運動機能面では、歩く、走る、跳ぶなど、基本的な運動機能の発達が見られ、つまむ、めくるなどの指先の機能も発達していく。見たいもの、知りたいことなどに向かって自分の意思に基づいて自由に体を動かして対象にかかわることができるだろう。また、言語面においても、語彙が増加し、自分の意思や欲求を言葉で表出できることで、気付きや発見を保育者や他児に伝え、かかわりが生まれることで更なる探究へと繋がるだろう。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説にも、「探究心」というキーワードが満1歳以上満3歳未満の園児の保育に関するねらい及び内容の、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」にて示されている。

「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」¹

ここからは、2歳児の子どもたちの生活やあそびの中で見られた探究活動について、具体的なエピソードを通して考えていくことにする。

エピソードについて検討した結果、【モノ】 【生き物】 【自分自身の体】 とのかかわりにおいて探究の姿が見られた。

3. `モノ、とのかかわりにおける探究事例

【事例1】 ふるいを使って小石集め [2019年2月]

園庭で砂場玩具を使いパーティーの準備をしていたA子。砂を料理に見立て準備を進め
る中で、お皿型のふるいに砂を入れふるうと小石が残ることを発見した。

「先生おいで～！ 石がいっぱい取れたよ！」と、初めて触れる道具である`ふるい、
を使って石を採取できたことを興奮気味に保育者に伝える姿があった。

その後、ふるいに興味を持ったA子は、砂場道具の中から種類が異なる取っ手付きのふ
るいも見つけ、試してみる。最初に使っていたふるいよりも目が細かく、さらに小さい石
が残ることに気付く。約1時間30分間、ふるいに砂を入れ、残った小石をカップに入れる
ことを繰り返していた。



ふるいを使うと
石が残ることを発見



目の細かいふるいを使うと、
さらに小さな石が集まること
に気付く



約1時間30分
繰り返し行っていた

*考察 素材×道具によって、物の性質や仕組みに気付く。

自然素材である`砂、と、道具である`ふるい、が組み合わせられたことによって、小石
を採取できるという子どもの発見に繋がった。そこから約1時間30分の間、ふるいの種類
を変えながら繰り返し行う姿からは、砂とふるいの関係や、ふるいの網目の大きさと残る
小石の大きさの法則性などを確認し、自分のものになっているように感じた。

探究を支えるためには、素材に見合った多様な道具があること。さらに、素材と道具を
使って納得のいくまで繰り返し行うことができる自由でゆとりのある環境の重要性を感じ
た。

【事例2】透明アクリル積木を光に透かして [2018年9月]

ライトテーブルの上に設置されているカラフルな透明アクリル積木に興味津々な子どもたち。初めは光に透ける透明積木の美しさに「きれい」と言葉にしなが、重ねたり、組み合わせたりしながら積木本来の楽しさを味わっていた。

一人の子が積木を目にかざすと、目の前の世界の色が変わることを発見した。そして、「ピンクになった!」と言葉にすると、周りにいた子どもたちも皆一様に透明の積木を目に当て、色の世界を楽しんでいた。

特に初めに色の世界が見えることを発見したK男は、さまざまな方法を試していた。

- ・積木を目に当て、光がたくさん差し込む吹き抜けの窓に積木を向けると、より綺麗に見えることを発見する。
- ・片方ずつ異なる色の積木をかざすとどうなるかを試す。
- ・積木を耳に当ててみる。

子どもたちはどんどんと色の世界に引き込まれ、一人ひとりがさまざまな方法で色の世界を感じる方法を見出していった。そして、色が変わり、目の前の世界が変わる面白さを保育者や友だちに伝える姿が見られた。



透明積木に興味津々



光がたくさん入ると綺麗に見えることを発見



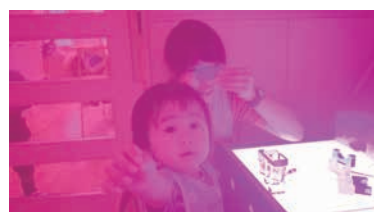
片方ずつ異なる色の積木をかざし試している



音の聞こえ方を確認
さまざまな感覚を試す



色の世界の面白さを保育者に伝える



子どもが感じている色の世界

*考察 多様な方法を試し、感覚を働かせる。

透明積木を目にかざしたことで、目の前に見える世界が変わるという偶発的な発見から探究心が芽生えた姿が見られた。積み木の色を片目ずつ変えたり、光の入り方でさらに見え方の変化に気付いたり、耳に当て聞こえ方を試したり、さまざまな感覚を働かせながら探究していることが伺える。

4. 〘生き物、とのかかわりにおける探究

【事例3】ダンゴムシ探し [2019年4月]

* 1日目

保育者の腕を歩くダンゴムシに興味を持ったH子。

そこから園庭でダンゴムシ探しが始まった。すると、年少児がやってきて石の下にたくさん隠れていること教えてくれる。H子が大きな石を見つけるも重くて動かせずにいると、再び年少児がやってきて、スコップの剣先を石の下に入れ込み、持ち上げるとひっくり返しやすいことを教えてくれる。H子と年少児が力を合わせると見事に石はひっくり返し、ダンゴムシも発見することができた。その際、H子はダンゴムシを触るのは怖いようでじっと眺めていた。

* 2日目

昨日の経験から石の下にダンゴムシが生息していることがわかっているH子。

園庭に出ると石を指差し「先生、これ一緒にひっくり返そう」と保育者に声を掛けていた。

石をひっくり返し、ダンゴムシを発見すると、砂場からお皿を持ってきた。保育者にダンゴムシを皿の上に置いてもらい、両手で慎重に皿を持ち、大切に運ぶ姿が見られた。

* 3日目

手持ち用のスコップを持ち、石のそばへ近づく。

石の下からダンゴムシを発見すると、手持ち用のスコップを器用に使い、ダンゴムシをスコップ上にのせることができた。

また、3日目にはダンゴムシが丸まっている状態だと指先でツンツンと触れることができるようになった。



1日目

保育者の腕を歩くダンゴムシを見つめる
年少児と一緒にスコップ使って石をひっくり返す

2日目

石をひっくり返し、ダンゴムシがいるか確認
発見すると砂場用のお皿に採取



3日目

ダンゴムシを手持ち用のスコップに入れて観察
丸まっている状態なら指先でツンツンと触られるようになった

*考察 探究活動を通して、対象と心と体の距離が近づく。

日子にとってのダンゴムシが、日に日に心と体の距離が近付いていくことが印象的であった。はじめはダンゴムシへの好奇心よりも恐怖心の方が大きかったが、たくさん生息している場所を教えてもらったり、お皿などの道具にのせて観察したりするなかで、恐怖心よりも探究心が上回り、最終的にはダンゴムシを直接触れられるようになった。

ダンゴムシとの距離が縮まっていく基盤には、保育教諭の存在も忘れてはならない。日子と保育者との間に信頼関係が築けていたからこそ、ダンゴムシへ興味があるが、恐怖心もあるという葛藤に保育者が寄り添い、あたたかな支えがあったからこそ、ダンゴムシへの探究活動が続いていったのであろう。

【事例4】 ヤモリとイモムシ [2019年2月]

2歳児クラスの子どもたちが園内でヤモリを発見したことがきっかけとなり、クラスで飼育が始まった。子どもたちは飼育ケースの中で、壁面も物ともせず、すいすいと歩くヤモリに目を奪われ、観察することが日課となっていた。

特にヤモリに興味のあるA子は、好きだが触ることはできない。クラスの中で唯一ヤモリを触ることができるのはT男であった。A子はヤモリを観察するときは、必ず「T君、一緒にヤモリを見よう！」と誘い、T男も他のあそびをしてもその手をとめてA子の元へ行き、T男の手の上で動くヤモリを観察することを楽しんでいった。

数日後、A子は絵を描いていた。

その絵には、本人、おじいちゃん・おばあちゃん・ママ・パパ・赤ちゃん、そしてヤモリが描かれていた。自分の大好きな家族の中にヤモリが加わっていることから、A子にとっての存在の大きさを感じることができた。



園内で発見されたヤモリ



ケースの縁を歩くヤモリに
夢中の子どもたち



クラスの中で唯一ヤモリを
触れるT男



ヤモリが大好きなA子とT男



ヤモリの絵を描いている



A子とヤモリのかかわりを
捉えた記録

・探究過程の中で生き物を殺してしまう。

クラスの中で唯一ヤモリを触ることができるT男。

ヤモリへの愛情は人一倍強く、毎日手の上で遊ばせて手懐けていた。ある日、尻尾をもっていたときにヤモリが暴れ、尻尾が切れてしまった。どうしようという戸惑いの表情で担任の方をじっと見ながら固まっていた。その姿に、保育者が気づき、目があった数秒後に担任に抱きつき、「切れちゃったんだね。びっくりしたね」と保育者が声を掛けると、T男は抱きついたらそのまま大きく頷き、涙を流していた。

ヤモリに対して、愛情深くかかわりを持っている反面、園庭でイモムシや蟻を発見した際は、ヤモリへのかかわりとは異なる姿が見られた。蟻を何匹も潰していたり、イモムシを水の中に入れて指で押しつぶしたり、興味を持ち直接かかわる中で結果として殺してしまうことがあった。

*考察 探究過程の中で虫を殺してしまうことについて、どう考えるか。

ヤモリが飼育ケースの壁面を移動する姿に驚き、心動かされたことをきっかけに探究心が芽生えた。観察することや、触れ合うことを通して親しみが生まれ、描画の中にも自分の大切な家族と一緒にヤモリが描かれていることから愛着の深さを感じることができた。

その一方で、イモムシに興味を持ち、結果として殺してしまうことは、2歳児の探究過程を捉えていく上では考えなければいけない重要なテーマだと感じている。私自身の記憶の中でも、幼い頃に知的好奇心から蟻の触覚をとったり、潰したりしてしまった経験がある。

昆虫をテーマにした書籍や絵本を数多く出版している昆虫博士・高家博成は、TBSラジオ【全国子ども電話相談室】の「なんで虫を殺してしまっただけいけないのですか？」という6歳の男の子の質問に対して、以下のように回答している。

実はわたしは虫をたくさん殺してきました。
研究する時にわたしは虫を殺しました。何故なら虫のことがよくわからなかったからです。
小さい時はよくわからずにそういうことをしていましたが、大きくなってから「こういうことなんだ」とわかって育てることも殺すこともしてきました。
生かすことも殺すことも必要でした。
虫の性質を知るにはどうしても殺さなければいけないこともありました。ⁱⁱ

※上記は高家先生の回答を、筆者が探究過程の視点から重要だと思われる部分を抜粋

高家先生の回答を手がかりに、探究過程における虫を殺すことについて考えていきたい。虫を殺すという行為は、道徳的な視点からは命を粗末に扱っているという見方ができ、探究的な視点からは知的好奇心を持ち探究しているという見方もできる。

大切なことは、子どもがどのような思いで虫とかかわっているかを保育者がしっかりと捉え、対応を考えていくことではないだろうか。

例えば、蟻を際限なく潰したり、むげに扱ったりしているような場合は、道徳的な視点から命の尊さに気付けるようなかわりが大切だろう。

一方で、真剣な眼差し、慎重な手つきで、あたかも実験や研究をしているように虫と対峙し、最終的には殺すことになってしまった場合、子どもたちが探究している貴重な機会として捉え、命を感じる探究活動の場を奪いすぎないことも必要なのではないだろうか。もちろん、最終的には知的好奇心の代償として虫の命がなくなっていることに気付けるようにしなければならないことは言うまでもない。

生き物の命という非常に難しいテーマであり、答えはひとつでない。その時々で保育者として子どもに経験してほしいことや伝えたいことも異なるだろう。

ただし、`探究、という視点から子どもが虫を殺すことを考えた際には、道徳的な観点のみから探究の機会を奪ってしまうことは、先述の昆虫博士・高家先生のような探究心を持った博士は生まれなかったかもしれない。教育保育要領が示すように、「乳幼児期は自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を

営むために必要なことが次第に培われる時期」ⁱⁱⁱだとすれば、虫を殺すという行為の過程で子どもが経験していることをしっかりと捉え、その時に応じたかわりが求められるだろう。



子どもたちの心の育ちを願って設置された生き物の慰霊碑

5. 「自分自身の体、とのかかわりにおける探究

【事例5】アスレチックに挑戦 [2018年6月]

園庭に配置されている筒状のロープアスレチック遊具。

ロープアスレチックに初めて挑戦するA子は、先に上の子の様子をじっと見つめながら、自分が登れるスペースが空くのを待っていた。

登ることができるスペースが空くと、網状になっているロープに手と足を交互に掛けながら、慎重に登っていく。

筒状になっている部分を1m近く登ると、上で応援する保育者を確認することができる。ふっと顔を見上げ、笑みがこぼれると、保育者や友だちの応援を受けながら最後まで登ることができた。

登り切ることができると保育者や友だちから祝福を受け、A子も満面の笑みを見せた。

その後すぐにアスレチックの階段を降り、再度ロープアスレチックのもとへ行き、登り始めた。これを回数にして5回以上、時間にして30分近く繰り返し行っていた。



筒状のロープアスレチック



手と足の掛かりを確認しながら慎重に登る



登り切った直後の満面の笑顔



保育者や友だちから祝福を受けて



時間にして約30分繰り返し挑戦を続ける

*考察 繰り返し行うことで「コツ」を掴んでいく。

探究を支えるポイントは3つ考えられる。

1つ目は、モデルの存在である。

アスレチックに挑戦するにあたって、先に登っている他児を見ることで、手と足を交互に掛け替えながら登る方法を知ったり、自分自身が登る姿をイメージしたりすることに繋がっていったのではないだろうか。

2つ目は、保育者や他児の支えである。

保育者や他児から応援や祝福を受けることで、さらに自信を持って登りつづけることに繋がったように感じる。

3つ目は、繰り返し行うことである。

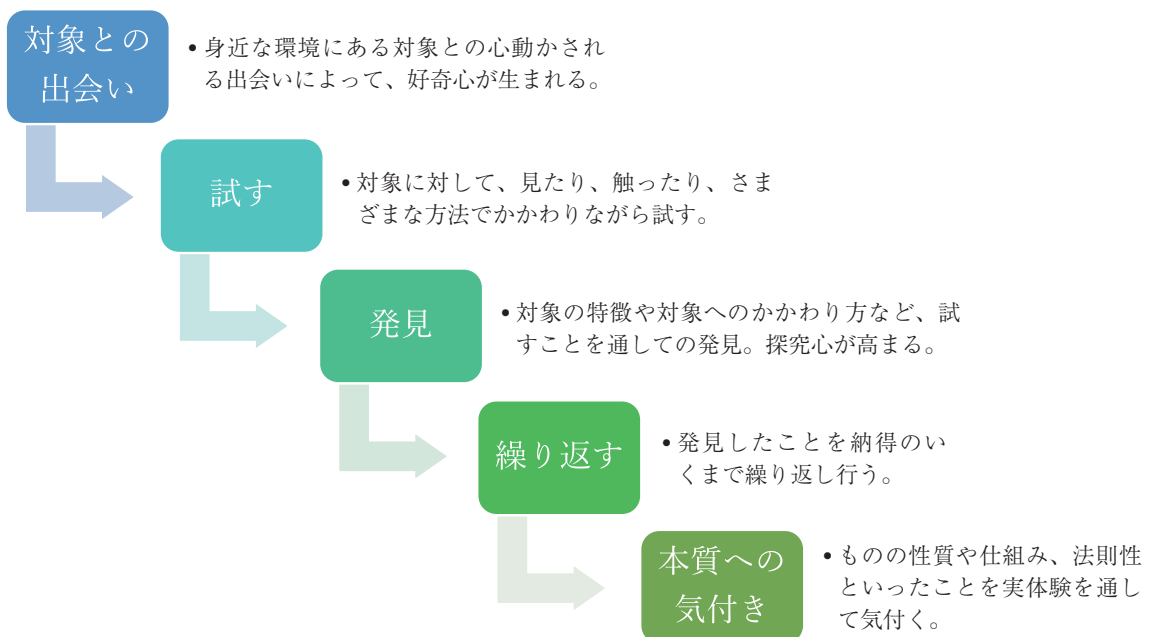
繰り返し行うことで、手と足を掛ける場所や力を入れる場所の関係性など、身のこなし方のコツを掴んでいったのだろう。実際、1回目に登ったときよりも、2回目、3回目と回数を重ねる毎に、登るのに要する時間が短くなっていった。

○まとめ

「探究」をテーマに2歳児の子どもたちのあそびや生活の姿を追ってきた。

事例を通して、2歳児の子どもたちの探究過程は、大きく5つの段階に分けられるのではないかと考えた。以下の通りである。

【2歳児における探究過程の深まりについて】



○2歳児の探究活動を支えるポイント

子どもたちの探究活動を支える環境や保育者のかかわりについて、3つの視点から考えていきたい。

①対象との出会いのための豊かな環境

探究活動が始まるには、子どもたちがなんだろう？やってみたい！と心動く対象との出会いが必要である。そのためにも、玩具・自然物など魅力溢れる豊かな環境が重要である。

②対象とじっくりとかかわることのできるゆとりある生活

子どもたちが対象とかかわり探究していると感じる場面では、`繰り返し試す、姿が何度も見られた。方法を変えたり、条件を変えたり、あるいは以前のやり方に戻したり、`繰り返し試す、には、自由にじっくりと対象とかかわれる時間とゆとりが大切である。

③探究を支える保育者の温かなかかわり

子どもたちのやってみたいを支えたり、繰り返し試す中で発見した喜びを共感したり、探究活動には保育者の温かな支えが必要不可欠である。

探究には初めて出会う生き物や初めて挑戦する遊具など、子どもたちにとって一歩前へでる勇気が必要なこともある。その際にも保育者と子どもたちの信頼関係が築かれていることで、保育者が安全基地となり、子どもたちの探究活動を支えることとなる。

最後に、子どもたちの豊かな探究活動を保障するためには、保育者自身が子どもたちの探究している姿を捉え、見守り、支え、ともに探究心を持ってかかわり続けることが大切である。

【引用文献・参考URL】

ⁱ 内閣府,文部科学省,厚生労働省(2018),幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説,フレール館,p196

ⁱⁱ 高家博成,TBSラジオ【全国子ども電話相談室】、「なんで虫を殺してしまっはいけないのですか？」, http://www.tbs.co.jp/radio/kodomotel/animal/20080921_1.html
(参照 2019-12-25)

ⁱⁱⁱ 内閣府,文部科学省,厚生労働省(2018),幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説,フレール館,p28

実践事例から子どもの探究過程を考える



学校法人 林間のぞみ幼稚園 主任教諭
坂井 祐史

1. はじめに

《保育にあたる理念》 生きる・活かす

ラグビーワールドカップ、日本対南アフリカ戦の翌日のこと。「日本負けちゃったね」「ボクのおとうさん、超応援してたよ」「先生も見てた？」とラグビーの話でクラス中が沸いた。「先生、ラグビーしようよ」「ボク、絶対日本チーム」「ボクも」「どこにしようかなあ。ニュージーランドにしようっと」

ポリ袋の中に新聞紙を丸めて入れ、数人が楕円の形をしたボール作りを始める。

「サクラの絵描く。肩につけるの」「背番号1にしよう」「このワッペン付けて！」8人ほどの子どもたちが連れだってホールへ行き、ラグビーごっこが始まった。ルールもよく分かっていて、タッチダウン、ノックオン、スローフォワード、それ反則、などの声が飛び交っている。このような保育が今日も始まる。

子どもたちは日々心躍る出会いと、わくわくする体験を求めて幼稚園にやってくる。触れ合ったり、挑んだりする体験の中で、人、物、出来事に出会い、新たに自分や友だちを発見し、そうした中で発達・成長を遂げていく。

ここが、わたしぼくたちが育った故里。

いつでも帰ってきたい、そんな幼稚園でありたい。

子どもたちが好き勝手にすごしているように見えるが、実は日々その子の思いを受け止めることを出発点として、その子の育ち、興味、特性に合わせ、＜その子の課題と今日やるべきこと＞を保育者がとらえた保育をすすめている。

◇ 大事にしていること ◇

(1) 遊びを育てる

子どもの場合、遊びを通して獲得するものが何より大きいと考えている。遊びをみつめたり、自分たちで作りだしたりして、友だちとの交渉をくり返しながらか、遊びに熱中することを存分に体験させたい。

(2) 自ら取り組む

子ども自身が食べたいと思って食べ、やりたいと思って取り組んだ時にはじめて栄養が子どものものになっていく。

子どもの必要感や自分もやってみたいという意欲にもとづいて自ら選び、自ら取り組めるようにしている。

(3) 細切れにしない

何事も細切れにすると、生命が流れなくなる。全体性や連関性を大事にし、ゆったりとした時間の中で活動できるようにすると共に、空間や場についても配慮していく。また、自由な取り組みのできる雰囲気も大切に考えていく。

(4) “やるべき活動”で追いたてない

やるべき活動が多いと、どうしても子どもに受け身的な生活を余儀なくすることになる。一日の流れにおいても、年間の生活の流れにおいても、吟味していきたい。保育者が見通しをもつ中で信じて待つ姿勢を貫き、好機を見つけることに心がける。

(5) 計画を超える保育活動をめざす

保育をすすめる中では、偶発的な出会いもあって、予測していなかった事態になることがしばしばだ。計画を超える、より意味のある保育活動になるよう発展させていく。

林間のぞみ幼稚園園長 藤本 吉伸

学校法人 林間のぞみ幼稚園

神奈川県相模原市南区東林間6-5-2

園児数 177名（年長3クラス、年中3クラス、年少4クラス）

2. 本園で見られた子どもたちの「探究過程」

(1) 試行錯誤しながら創造していく ～本物っぽく作りたい！～

<事例1>かき氷機作り (年長5歳児 9月)



「おいしー！」

夏休み明けの9月初め、かき氷パーティーを開いた。自分たちで氷をかき、思う存分食べた後、年中・年少児を招待し、かき氷屋さんを開店することになる。



「何味、食べたいの？」



みんな真剣。年中・年少児を喜ばせたい気持ちが伝わってくる。

翌日、子どもたちから「またかき氷パーティーやりたい」と声があがる。「楽しかったね。でも残念ながら氷がもうないんだよね…」と保育者が伝えると、A児が「それならかき氷屋さんごっこしようよ！」と言い、かき氷機作りが始まった。

ハンドルを回すにはどうしたらいいか、土台はどうやって作るか、イメージしていることを形にしていく。できあがるまでの過程でいくつかの不具合が出てくるが、その都度「それなら、こうしてみたらどうだろう」と新たなアイデアで乗り越えていった。

不具合①



氷に見立てた綿をかき氷機の中に入れ、ハンドルを回してみると、上蓋の紙皿が浮かんでしまいうまく回せない。

すると、上蓋に小さな穴を開け、そこにストローを差し込んで固定することを思いつく。

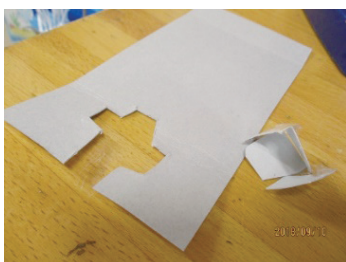
不具合②



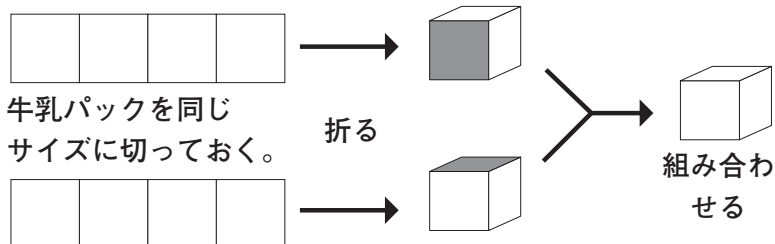
今度は、氷となる綿が出てこない。ただハンドルを回すだけでは綿が出てこないことに気付く。

すると、刃に見立てた厚紙をもっと下に取り付けてハンドルを回すと、綿が押し出されるのではないか、という仕組みを思いつく。

不具合が解決し、かき氷機が完成すると「より本物っぽくかき氷を作りたい」思いからA児は氷を作り始める。



おっと、残念。立方体になるには一面足りない…。



そこで保育者が図のような作り方を提案してみるとまわりの子も作り始め、たくさんの氷ができた。



この氷を綿と一緒にかき氷機の中に入れて、作るようになった。



A児に刺激を受け、かき氷機を作る子がおり、全部で3台出来上がった。



かき氷屋さん、開店！そしておまつりごっこへと遊びが広がっていった。

考察

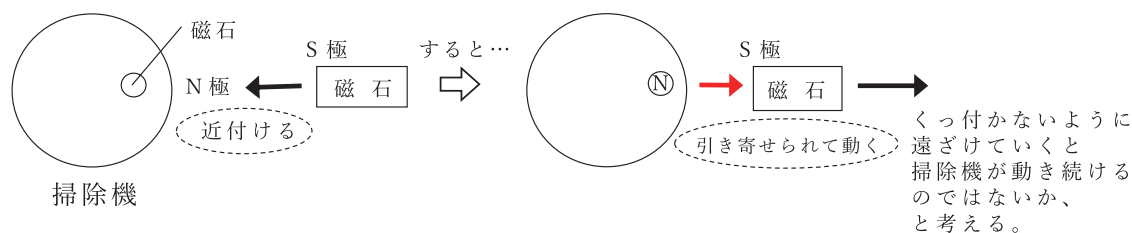
○不具合が出てくると、「どうしたらうまくいくか」「こうしたらどうなるか」を試し、探りながら形にしていった。その時のA児の姿から、わくわく感が伝わってきた。遊びに夢中になり、遊びを持続させていく力が探究を深めていった。

- 「作りたいもの（かき氷機）を完成させたい」というエネルギーが感じられた。
探究過程には粘りが必要で、満足のいくものができるまで諦めない気持ちが深い学びにつながった。
- 本物っぽくかき氷を作りたい思いから、A児は立方体の氷を作り始めるが、展開図が難しくうまくできない。子どもにとってちょっと難しいことや、打開策に行き詰まった時、保育者が「こんなやり方もあるよ」と選択肢のひとつとして伝えることで、深い学びにつながっていく。
- 探究しながら作りあげたもの（かき氷機）を遊びに取り入れたら、まわりを巻き込む遊び（おまつりごっこ）になった。イメージが広がり、仲間とそのイメージを共有しながらごっこの世界で遊ぶことを存分に楽しんでいた。

＜事例2＞未来の掃除機作り （年長5歳児 1月）

「ルンバみたいな未来の掃除機を作りたい」と言うA児。保育者が必要な材料や仕組みを聞くと、掃除機本体を紙皿で作り、そこに磁石を取り付け、**磁力を使って掃除機を動かしたい**と言う。

イメージ図



磁石の量や上下左右の方向など、**試行錯誤がはじまる**。



上からやると、どうなる？



磁石がたくさんだと重くて掃除機が動かないね…。

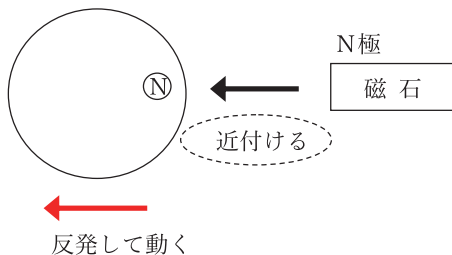


磁石が1個だと動く。更に紙皿に切れ込みを入れると磁力の作用がより強くなることに気付く。

N極にS極を近づけ、引き寄せられる動きを掃除機に取り入れたかったが、すぐにくっついてしまい、手で離してはまたくっつき…の繰り返しになってしまう。

すると何度も試していく中で、N極にN極を近づけると**反発する作用があることに気付いた**。

イメージ図



蓋をして完成！

考察

○どうやって掃除機を動かすのか、A児ははじめ磁石がくっつく作用に着目するが、なかなかうまくいかない。その探究過程で、磁石には反発する作用もあることに気付き、それを掃除機の動きに取り入れることにした。試行錯誤を重ねていったことが深い学びにつながった。

(2) 模倣はオリジナルのはじまり ～友だちと同じものを作りたい！～

<事例3>掃除機作り (年中4歳児 5月)

空き箱を使って工作することが好きなC児。3年保育で工作の経験も豊富。セロハンテープより頑丈に固定できるガムテープの存在も知っており、掃除機を作って遊び始めた。



「頑丈だよ！」



「お部屋をきれいにしまーす！」

それを見ていたD児が「**僕も作りたい**」と、C児の掃除機を見ながら作り始める。



「C君、見せてー！」



D児はガムテープの存在をまだ知らない様子。セロハンテープを長く切って貼ろうとすることで、強度を高めようとしている。



「同じのができたね！」

するとアクシデントが発生する。D児の掃除機は表面しかセロテープで固定されておらず、裏面は固定されていないので、動かすと崩れてきてしまった。



「あ〜…」



「こっち側（裏側）セロハンテープでとめてなかったー」

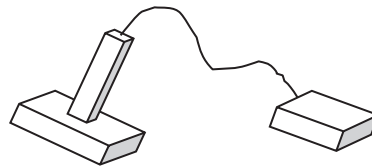


「これでどうかな…」

すると今度はC児がより**本物に近付けよう**と、掃除機の持ち手と本体の間をコード（ひも）でつなげ始める。



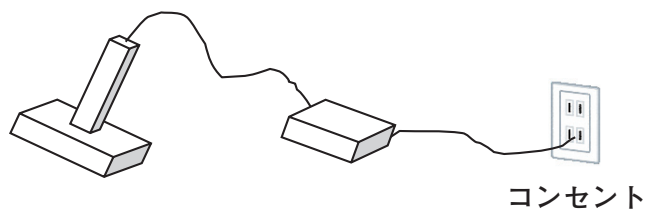
< C児の掃除機 >



それを見たD児が「僕もそういうふうになりたい」と、また作り始める。**友だちの作っているものを羨み、模倣し、そこに自分のアイデアを取り入れてオリジナルのものを作っていく。**



< D児の掃除機 >



「そうだ！コンセントにつけなきゃ」

考察

- 友だちが作ったものを見て「僕も同じものを作りたい」と思い、探究が始まった。注意深く見たり、真似ることが探究するきっかけになった。
- C児とD児では、素材の違い（セロハンテープとガムテープ）や技術の違い（テープを貼る場所が完全ではなかった）が見られた。D児は失敗を通じて、どうやったら丈夫にできるか学んでいった。失敗をしても、それを乗り越えようとする気持ちが探究心につながった。

- 最終的にD児は掃除機本体からコードを伸ばしコンセントに付けた。C児の掃除機を模倣しておしまいではなく、その先に自分のアイデアを取り入れていた。模倣の先にある、オリジナルを作り上げることで自信につながった。
- C児もD児も、掃除機をより本物っぽく作りたくて、工夫していった。友だちと刺激し合うことで、より探究しようとする姿が見られた。

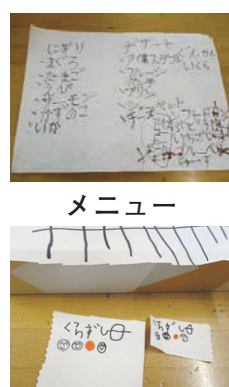
(3) 遊びの中にある いろんな学びの機会 ～「どうしよう」「こうしよう」～

<事例4>お寿司屋さんごっこ (年長5歳児 1月)

工作コーナーでF児がお寿司を作っていると、まわりに友だちが集まってきて一緒に作り始める。そこで保育者が新幹線の型をした空き箱を出すと、子どもたちのイメージがひとつになり、お寿司屋さんごっこが始まる。



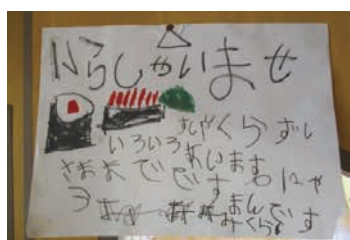
「いらっしやいませ」
お店の人とお客さんに分かれて遊び始める。



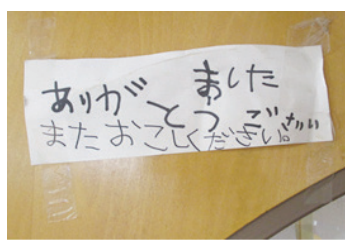
ポイントカード

必要なアイテムをどんどん作り、ごっこ遊びに取り入れていた。「本物のお寿司屋さんみたいにやりたい」という思いが伝わってくる。

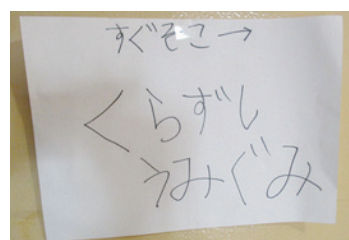
しかし、お客さんがなかなか来ない…。すると看板やポスターを作って、宣伝することを思いつく。



看板を保育室入り口に貼る。



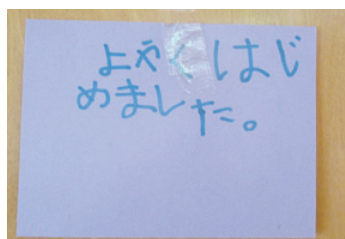
保育室出口に貼る。



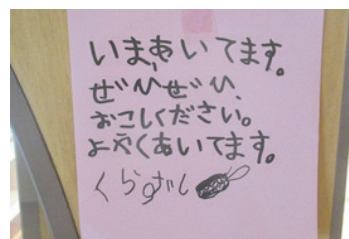
廊下や階段などに貼る。



「お客さんがたくさん来るといいね！」



「明日もやりたい!」「お客さん来てくれるかな…」
すると予約制にすることを思いつき、お客さんに知らせる。



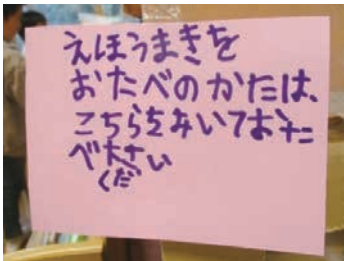
2月に入ると、家で恵方巻きを作って食べたA児が恵方巻きを作り、お寿司屋さんごっこメニューに加わった。



酢飯づくりから始める。
(梱包クッション材を
お米に見てる)



ストローに折り紙を巻いて、かんぴょうやきゅうりに見立てる。



恵方巻きが出来上がると、A児は“えほうまきをおたべのかたは、こちらをむいておたべください”と書いて看板を作り、お客さんの席から見えやすいところに貼った。

考察

- 知識や経験を遊びに多く取り入れていた。まず就学前の3学期、文字に関心があり、看板やポスター・メニューなどで平仮名を使っていた。平仮名を書けることがうれしくて、書くことで相手に伝えられる楽しさを味わっていた。
A児は恵方巻きの作り方や、ある方角を向いて無言で食べると縁起が良い、ということを知っており、それをまわりに発信していた。遊びの設定や具体的な自分のイメージ、知識をまわりに伝えながら遊びを展開できたことで充実感を味わっていた。
- A児から恵方巻きの食べ方を教えてもらい、その通りにしようとするお客さん役の子どもたちにとっても学びがあった。興味がなければ知らないようなこと、なんとなく聞いたことはあるが詳しく知らないことを、遊びの中で友だちや保育者から教えてもらうことで学びにつながった。
- 思うようにお客さんが来ないと、看板やポスターを書いて貼り、外へ発信し始めた。また、たくさんのお客さんが来てくれる楽しさを味わうと、今日の楽しさを明日へつなげたい思いから予約制を思いついた。遊びが止まりそうな時、どうしたら楽しくなるかを考え「こうしたらどうだろう」を実行していく探究過程に深い学びがあった。

<事例5>ラグビーごっこ (年中4歳児 10月)

テレビでラグビーワールドカップを観ていた子が多く、「日本負けちゃったね」「お父さん、超応援してたよ」など色々な声が聞こえてきた。保育者がラグビーボールに見立てた玉(ポリ袋の中に新聞紙を入れて丸めたもの)をG児にパスをすると、それをキャッチ

し、ラグビー選手さながら走り出すG児。「先生、ラグビーしようよ！」

- ①まずはラグビーボール作り。**保育者が作ったものをモデルにしながら**、各々作り始めた。
- ②日本の国旗のワッペンを作って胸に貼る子が出てくると、**ワッペン作りが広まる**。日の丸だけでなく桜のマークも欲しくなり、保育者に「(桜のマーク)描いて」と言ってくる子も多い。背番号作りも始まる。



1人1コのラグビーボールを作って、各々がラグビー選手になりきって、走って遊んでいる。

- ③C児とG児（2人共ラグビーをよく観ていて、**ルールなどをよく知っている**）に保育者が「いろんな国が載ってるよ」と**世界の国旗図鑑を差し出すと夢中になって見て、外国のワッペン作りが始まった**。



「僕、ニュージーランドにした！」



民族舞踊のハカを踊るC児

- ④C児とG児から、どこの国が強いのか話を聞くと、他の子にも外国のワッペン作りが広まっていく。すると国別に分かれて「**試合をしようよ**」と声があがる。そして、カラーポリ袋で**ユニフォーム作りが始まった**。



「へい、パス！」



「あー、この人知ってるー」



様々なユニフォームが完成

⑤C児とG児から、ラグビーのルールを覚えてもらう。

- (1) 前にパスをしたらファール。
- (2) ボールをキャッチできず、落としたらノックオン。スクラムをする。
- (3) トライを決めたら5点。
- (4) その後、ゴールキックを決めたら2点追加。



「待てー！」



笛を持ったレフリー役も人気。「ゴールキック、成功！」
「ピピー、スクラム！」



⑥応援する旗を作り、ラグビーを見ている子が応援するようになる。また、カフェごっこをしている女児たちがココアを作って、試合をしている場所まで運んで、選手に飲ませてもらった。



「がんばれー！」



「よいしょ
よいしょ よいしょ」



「差し入れでーす。
試合頑張ってね！」

⑦保育者も仲間の1人として一緒に遊んでいるが、チーム分けをする時、どうしても保育者と一緒のチームがいいと言い、チーム分けができずなかなか試合が始められないことが多かった。するとG児が「くじ引きで決めよう！」と、くじを作り始める。



「くじを引いてね！」
「お願い…青出て！」



「青（南アフリカ）と緑（日本）に分かれるよー」



「トライ決めてやるー！」

ペットボトルの蓋を使ったくじ引きができたことで、スムーズにチーム分けができるよ

うになった。ちょっとした言い合いがあっても「ノーサイド！」の笛が鳴ると、相手チームと握手をしたり、抱き合って仲良しに戻る。

考察

○C児・G児から刺激を受けた子の変化が大きかった。日本しか知らなかった子が、ラグビーが強い外国の存在を知り、C児・G児と同じチームになって遊ぶ姿が見られた。知っている子の知識が遊びを通して他の子の知識になっていった。

また、ラグビーのルールを知らなかった子たちが、C児・D児からルールを教えてもらいながらラグビーを楽しむ姿が見られた。ルールのある遊びを教えてもらい、ルールを守りながら仲間と遊ぶ楽しさを味わえたことが深い学びにつながった。

○探究することで遊びが盛り上がっていく、遊びが育っていく過程が見られた。

●「南アフリカの選手になりたい!」「スコットランドがいい!」「僕☆描けるようになったから、この国（イスラエル）がいい!」など、国旗図鑑で調べ、様々な国に興味を持つ子が多くなっていった。知りたいから自分で調べ、それが知識となって身につけていった。

●保育者が国旗図鑑を出したり、ラグビーの新聞記事を貼りだしたことが、子どもたちが探究を深めるきっかけを作った。はじめから置いておくのではなく、遊びの状況を見ながら出すタイミングを気をつけたい。

●はじめは1人1個のラグビーボールを作って、それを持って各々がラグビー選手になりきって走って遊んでいたが、それでは物足りなくなってくると、知識のあるC児・G児が試合形式で遊ぶことを思いつき皆に提案をした。「試合はボール1個だよ」と伝えたり、詳しいラグビーのルールを皆に教え、遊びを引っ張っていく存在になり、C児・D児は自信をつけていった。

●ラグビーごっこの中で、必要なアイテム（ラグビーボール・ワッペン・背番号・ユニフォーム・応援する旗・レフリー役など）を自分たちで作って取り入れることで、役になりきったり遊びが盛り上がっていった。友だちと同じアイテムを身に付けて遊ぶことがうれしい。そしてアイテムを身に付けることで役になりきって遊ぶことの楽しさが増していった。

●カフェごっこをしている子たちがドリンクの差し入れをしてくれた。

他の遊びとつながることで遊びのイメージが広がっていった。

●みんな保育者と同じチームがよくて、なかなかチーム分けができないでいると、G児がくじ引きをしてチーム分けをしたらどうかと思いつき、作り始めた。

思うように遊びを展開できない時、どうしたら先に進めるか、解決できるかを考え、乗り越えていこうとする力が深い学びにつながった。

3. おわりに

興味や関心が持てることに出会った時、わくわくして夢中になって遊ぶ。その遊ぶ過程で不思議や課題が見つかったら試行錯誤しながら納得するまで遊びにエネルギーを注いでいく。その結果、充実感や達成感を感じたり、自信を得ていく。それが「探究する」ということだと思う。

子どもが探究を深めるには、保育者の存在も大きいと言える。子どもがやりたいと思えるような環境や、やりたいことができる環境が整っているかどうか。空間（遊びのコーナー）の設定を工夫したり、様々な素材や道具を準備し、子どもがそれらを選べるようにしたい。大きさや量も考える必要がある。そして、じっくり遊ぶことができる時間を保障したい。また、遊びの中で探究し、解決していこうとする子どもの姿を見て、「それ、無理じゃない？」と思うのではなく、「それ、面白い！」と感じ、そこに付き合い、探究を共に楽しんでいける保育者でありたい。

子ども一人ひとりが夢中になって遊んでいるのか、その遊びを通して今どのような経験をしているのか、そこを丁寧に読みとって明日の遊びに、明日の保育につなげていきたい。子どもたちがじっくりと遊び込む体験ができるように、一緒に遊びながら遊びを育てていくことが保育者の役割だと思う。



幼児期の深い学び、探究の過程について
実践事例から考える

文京区立本駒込幼稚園

副園長 和島千佳子

1. 事例園の概要

文京区立本駒込幼稚園（東京都）は、昭和49年開園で創立45周年を迎える。令和元年12月現在の在籍は、3歳児21名、4歳児19名、5歳児28名の計68名である。うち、保護者の就労等の要件での預かり保育登録利用の幼児が全体の3分の1強である。

J R 山手線駒込駅から徒歩15分ほどの場所にあり、神明都電車庫跡公園に隣接し、都営住宅や勤労福祉会館、本駒込図書館などとの複合施設の中にある。幼稚園は一階部分で園門から園庭を通り保育室に入るので、園児にとっては平屋のような感覚で生活している。園地面積は1250㎡、園庭は438㎡でその大部分には人工芝が張られ、都心に近い場所にしてはある程度の広さがある。開園から今日に至るまでの間に、ビワやブドウ、カキなどの木が植えられ、四季折々に花をつけ、実を实らせている。また、プランターでの野菜栽培を行い、収穫の喜びや友達と分け合って食べる楽しさを味わえるようにしている。

文京区では、子どもの「育ち」と「学び」の適時性と連続性を重視した接続期の教育課程や指導方法の改善と充実を主眼に置き、区立幼稚園と保育園と小学校が中学校を軸としたブロックで相互交流を行っている。本園の所属するブロックでは、保幼連携事業の運動遊びや保育園児との交流、小学校訪問、家庭科の授業や職場体験での中学生の来園、中学校特別支援学級との行事を通じた交流等を行っている。

また、複合施設の利点を生かし、勤労福祉会館の体育館で思い切り体を動かす遊びをしたり、図書館職員に絵本や紙芝居等の読み聞かせをしていただいたりしている。



2. あるひとときの事例から、幼児の深い学びや探究過程について考える



6月のあるひととき、園庭の端のほうで4歳児が30cmほどの長さのサクラの枝を持って嬉しそうにしていた。私が「いいものを見つけたのね。どこにあったのか教えて」と声を掛けると、少し考えて「この下にあった」と近くのツバキの木を指して言う。私が「そうなの。これ、どこから出てきたんだろうね」と言うと、その幼児は木の小さなうろにさしてみたり、枝の向きをひっくり返してみたりしていた。ひとしきり試すと「これ、先生にあげる」と私が枝を受け取ることになる。（事例1）

その枝を近くのテーブルに置くと、他の4歳児2人が枝に興味をもつ。ちょうど落ちていたカキの小さな青い実を見付け拾っていたところで、「ここに付いてたのかな」と枝の先端やいろいろな場所に向きを考えながら実をあててみるが、しっくりこない。私が「どうやって付いていたのかな」と言うと、カキの木を見上げてどんなふうの実が付いているのか見ようしたり、見ていると枝と幹がつながっていることに目が向いて、幹の触り心地を感じたりしている。（事例2）

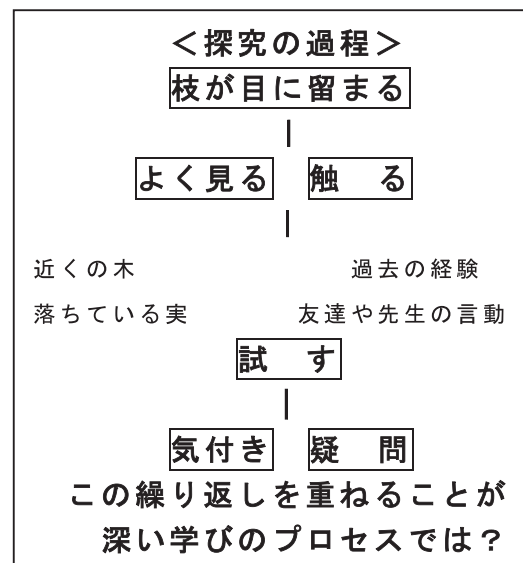


事例1、2の幼児が枝と向き合っていたのは5分ほどの短い時間である。遊びを名付けようとしてもふさわしい言葉がすぐには思い浮かばないような、いわばささやかなひとときと言える。

しかし、それぞれの幼児は、枝が目にとまって、心が動き、枝をよく見たり、触ったり、動かしたりして見て、自分の中の何らかの気付きを深めている。近くにある物や環境に誘発され、対象物をよく見て、そばにいる友達や先生と話したり、していることに影響されたりしながら、過去の経験から類推し、試し、5分前とは違うことに気付いている。

一人一人の幼児は遊びや生活の中で、そのようなささやかな気付きや試しを繰り返し、そのたびにすぐには解決しない疑問を抱き続けながら過ごしているのではないか。その積み重ね全体が学びのプロセスであり、探究の過程とも捉えられるのではないか。

一人一人の性格や興味、生活経験が違い、学びの深さの度合いも場面によって異なる。また、幼児の気付きや探究は、一見ふざけやいたずらと捉えられるかたちで表されることもある。ある事象を点で捉えるだけでなく、捉えた点を丁寧に線をつないだり、他の幼児との関わり合いや環境構成等を含め面や層で捉え、幼児の深い学びについて探っていくことが、保育者に求められる。



3. ルールのある集団での運動遊びの事例を追い、深い学びや探究の過程について考える

幼児の成長発達において、体を動かして爽快感を感じることは、繰り返し取り組んで様々な動きを習得することが大切である。集団遊びには「友達と一緒に楽しむためのルールを共有して遊ぶ」という学びの要素があり、こちらも幼児期に経験させたい大切な事柄である。ルールのある集団遊びは「自分が楽しく、参加する他者も楽しい遊びになるにはどういったルールにしたらいいか」という問いに向かって考え行動することで遊びが進んでいく。その一連の過程に幼児の探究がある、と捉え、同じ学級の、4歳児から5歳児の時期をまたいだ2つのリレーの事例から探る。

<事例3 一緒にリレーをしよう 4歳児11月>



10月の運動会后、年長児のリレーをまねて園庭に描かれているトラックを走ることを楽しんでいた。

11月に入り下火になっていたが、この日は数人で園庭を走り回っているときにY児が「そうだ、リレーしよう」と言い、仲間を集め始める。

幼児たちはリングバトンやミニコーンを持ってくる。担任はその様子を見てスタートラインを描く。楽しいことが始まりそうな様子に、さらに幼児が集まってくる。

はじめは全員ピンクの帽子を被っていたが、誰かが裏返し、白帽子にして被り直すと、同じように白帽子にする幼児が出てきてチームが分かれる。

幼児の様子

H児

著しいコースカットをニヤッとしながら行う。しかし一緒に走るO児が同じことをすると、「Oくん、なし」と泣きそうになりながら怒って言う。

A児

スタートラインでバトンを渡されそうになると「まだ走ってて」と受け取らず、前の幼児が2周走る。次は受け取るがすぐに走らず、相手がバトンをもろうとそのタイミングで走り出す。

K児

音楽をかけるデッキを抱えて持ち、他の幼児の走り方や待ち方を指図する。それに応じる幼児もいれば、あまり応じない幼児もいる。

Y児、J児

「(待つのは)白い線のところだよ」「早く来て」「○番だよ」など、ルールを気にして友達に伝える言動が、端々に見られる。

「入れて」「いいよ」と入ったり、「やめるね」と抜けたりしながらメンバーが入れ替わり、エンドレスリレーのように遊んでいる。

Y児やJ児が抜け、だんだん人数が減り、K児の「○○の勝ち」と勝敗をつける発言でいったん終わる。



リレーを抜けたY児、J児らは「だるまさんがころんだ」を始める。



残ったメンバーでの遊び

「走るのは、ピンクとピンクはだめだよ。ピンクと白だよ」と知っているルールを言葉にして表している。

「反対に走ったらどう」という友達の言葉に逆走しようとする。保育者に「それはぶつかるかもしれないからやめよう」と止められる。

友達がリングバトンを頭にのせているのを見て「カップで走って」とその状態で走ることを思い付き、試してみる幼児もいる。



「どうてーん」というある幼児の言葉でいったん終わる。すると他の幼児が「楽しかった」「またやりたい」とにこにこしながら言っている。

<事例3から>

年長児のしていたリレーに憧れの気持ちをもって自分たちで行おうとしており、数人でルールを介して一緒に遊ぶ面白さを感じ始めている。はじめは大人数が集まって遊んでいたが、ひとしきり走って満足すると、ルールに則って遊びたい幼児は抜け、別のルールのある遊びを始めた。

リレーに残った幼児たちは、自分たちが今知っているリレーという遊び方の枠の中で、思い付きを言葉や動きに表しながら、友達の言動を受けて一緒に遊ぶことを楽しんでいた。この場面では、リレーの遊び方の枠（ルール）は「バトンを持って順に走る」「違うチームが同時に走る」「逆走はしない」というものようだ。メンバーの半数は、それまでは進んでルールのある運動遊びに参加することがあまりなかった幼児である。友達と一緒にルールを介して遊ぶことの面白さを感じ始め、自分の経験を広げている。

<探究の過程>

年長児のようにリレーをしよう(憧れ)

知っているルールでやってみる

思い付きを試しながら
楽しむ

他のルールのある遊びを
する

友達とルールを介して遊ぶ
楽しさを感じる



<事例4 ビブスをつけて走る 5歳児7月>

事例3の幼児たちが年長組に進級した7月の事例である。

この日は夏にしては涼しく、5歳児だけで園庭を使用できる時間帯があった。

保育者が用意した赤白のビブスを見て「ね、リレーしよう」「僕1番ね」「私も1番」「赤白どっち？」など話しながらリレーをしたい仲間が集まってくる。

若い番号順にビブスを身に付け、「あれ、白は3番がない、誰か入って」など、声を掛け合いながら2チームの人数が揃い、3人对3人の走者でリレーを始める。

いざ始めてみると、誰がどのようにスタートの合図をするのか、最後の番号の幼児まで走ったらどのように終わるのかについては、はっきりしたイメージをもっていないようである。

勝敗をどうやってつけるのかははっきりしないもどかしさ、自分の走りたいチームや走順になるために主張すること、早く走っているつもりなのに友達に「もっと早くして!」と言われ泣いてしまった幼児がいて、どうしようと困惑、など様々なことが起こり、幼児たちは走っているよりもめている時間のほうが長くなっている。

もうすぐ片付けの時間だと知り、ある幼児が「じゃあみんな並んで」と言うと、ビブスを付けた幼児がスタートラインに一斉に並び、トラックを走り始める。それを3回ほど繰り返すと片付けの時間になり、この遊びが終わる。





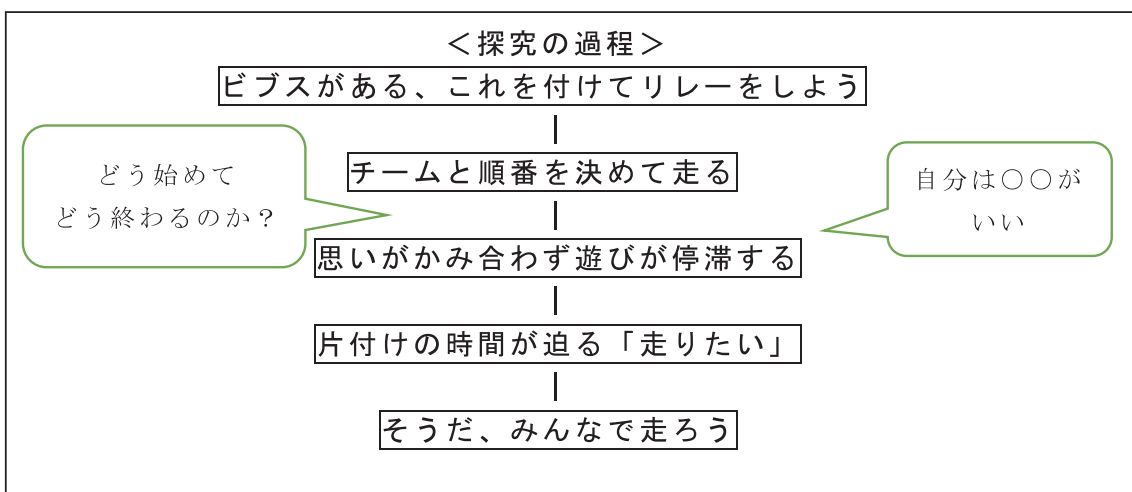
<事例4から>

ビブスを見て「リレーをしよう」という思いが共有されて遊びのきっかけができ、チームに分かれることや順番に走ること、互いのチームの人数を揃えるといったルールは、この場で遊ぶ幼児たちに共有されていた。

しかし、始め方や終わり方がはっきりしていないことに遊びながら気付く。そのルールを考えることよりも、「1番がいい」「あの友達と同じチームになりたい」など、一人一人の思いが様々にあり、リレーを進めたいがうまくいかない。やがて片付けの時間が迫り遊びをおしまいにしなければならない状況になる。すると「みんなで走る」という方法を一人の幼児が思い付く。「友達と一緒に、思い切り走りたい」という共通した欲求があったようで、それが他の幼児にも受け入れられ、実行した。

チームに分かれ順番を決めて遊び始めてみて、うまく遊びが進まないところに気付く、メンバーそれぞれの思いが渦巻き、かみ合わず停滞する。しかしこのまま遊びを終えるのは嫌だ、と友達と一緒に、自分も他者も楽しめる遊び方を考え実行しようとするという、探究の過程が見られた。

一般的なリレーのルールは、チームで順にバトンをつないでいって最後にチームの勝敗が決まる、というものになるだろうが、そのルールのもつ面白さを理解するには現時点では至っていない。それで、今ここで遊ぶ幼児同士で出した納得解として、「最後にみんなでトラックを走る」という結果になったと捉えられる。



<2つのリレーの事例（事例3、4）から、探究の過程を考える>

他のジャンル（製作など）の遊びと比較すると、体を動かす遊びでは、参加する幼児や周りにとってその変化の過程が目に見えて捉えにくい。リレーでは、幼児たちは年長児がしている様子を見て憧れの気持ちを持ち、実際に参加して見よう見まねで動きながら、その遊びの中での振る舞いを体得している、という探究の過程がある。その際のルールは、参加する幼児たちの中での合意によって成り立っている。ここでの合意の仕方は、言葉での伝え合いもあるが、もっと手前の段階の「今いるメンバーが面白いと思って参加し続ける」という姿に表されていると捉える。

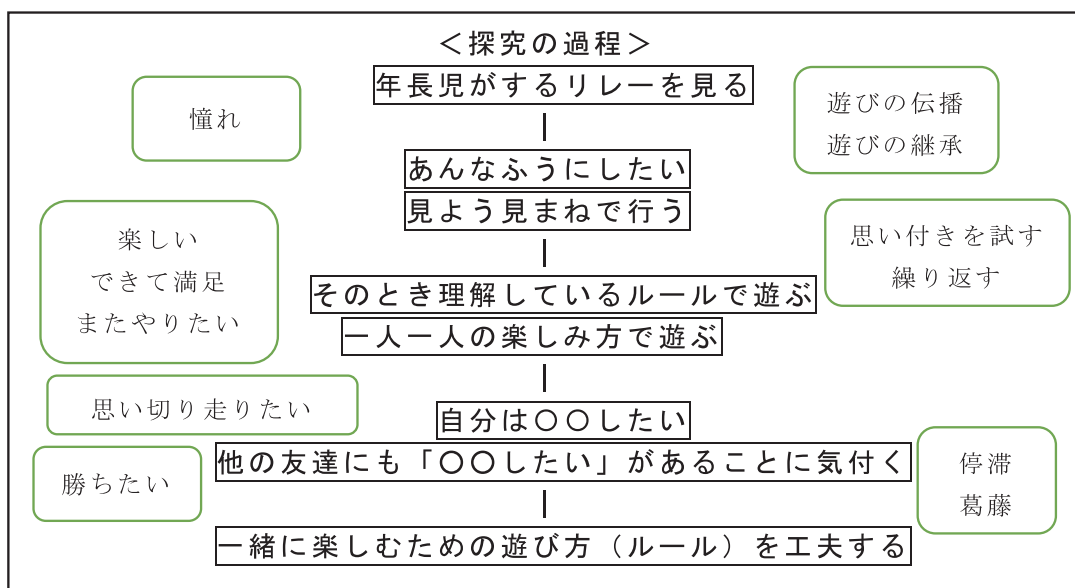
4歳児11月の事例3では、遊びにひとしきり満足すると抜けるなど、メンバーはある程度流動的である。楽しみ方が似ている幼児同士で小集団を形成し、知っているルールを共有したり、その場での思い付きを試しそれを友達と一緒に楽しんだりしながら遊んでいる。

5歳児7月の事例4では、幼児たちはリレーの中で自分の力を発揮したいという思いを持ち参加している。遊びを始めてみて、うまく進められないことに直面し、遊びは停滞するが、今ここでみんなで楽しみたいという思いから「みんなで並んで走る」というアイデアを思い付き実行している。

幼児たちは、10ヶ月の期間の中で、同じような遊びを断続的に繰り返し行いながら、知識をつなぎあわせ、考え、試し、「自分の力を出して思い切り走ろう」「自分が楽しく、参加する他者もみんなが楽しい遊び方で遊ぶ」という問いに向かって探究する過程が捉えられた。

一般的なりレーを思い浮かべると、幼児たちのしている遊び方とは異なる部分も多い。

リレーのルールに幼児を当てはめていくのではなく、幼児が「リレーをしたい」「楽しい」と思って繰り返し遊ぶ中にある、幼児の「こんなふうになりたい」という思いを捉えることや、それが実現するための援助をリレーという遊びを通して考えることの大切さを、保育者が学んだ事例でもあった。

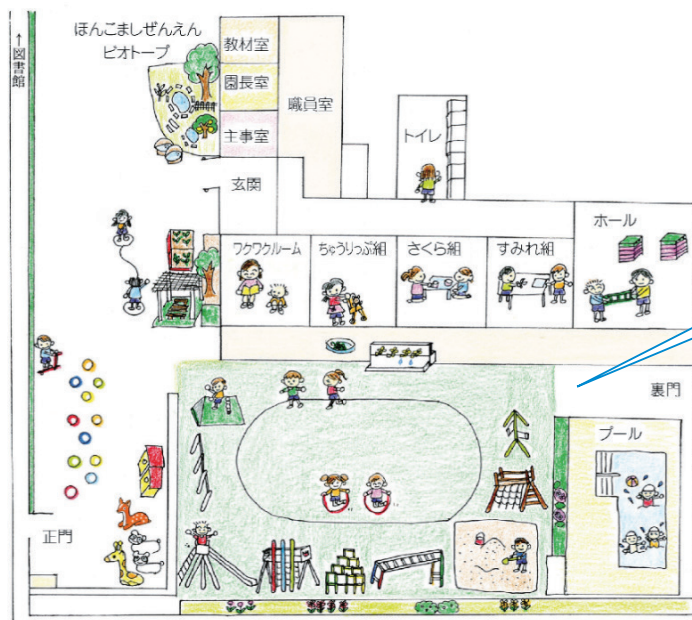


4. 園庭の使い方を考えるー幼児の探究、保育者の捉え直し

本園の園庭には人工芝にトラックのラインが描かれている。そのため、リレーをするには遊びやすく、事例3、事例4のような遊びが幼児から出やすい環境になっている。

その一方で、限られた遊びの場所を工夫して使おうという際に、トラックラインにとらわれてしまう傾向があった。例えば、年長児でトラックでリレーをしたい幼児と、トラックをコートにして遊びたい幼児とがいたときに、幼児も保育者も無意識にトラックありきで考え、他の場所で遊ぶ工夫を思い付きにくい、ということがあった。

そんな折に、年長児がサッカーをしている場所に他学年の小さい幼児が入ってボールが当たってしまうという困りごとが起きる。幼児も保育者も、園庭での遊び方、場や物、時間の使い方を工夫しなければ、とより真剣に考えるようになる。



<正門前のスロープになっているスペース>

年長児のサッカーがここでよく行われるようになった。

地形上、スロープになっており、保育者はボール遊びには不向きだと思っていた場所である。幼児が遊ぶ様子から、「細長い」「蹴ったボールが戻ってきやすい」「場所を多く取る他の遊びと被らず占有しやすい」などの場の特徴に保育者が気付く。

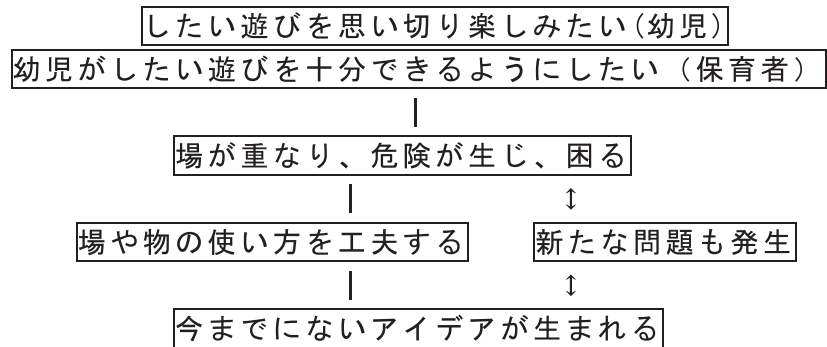
<人工芝の遊びスペース（メインの園庭）>

視覚的に分かりやすく安全に場を区切ることができる遊具を取り入れた。また、年齢や時間帯（保育中、保護者同伴の園庭開放時、預かり保育時）を考慮して使いやすい導線を考え、遊具の置き場所を変えた。

すると、場の使い方のバリエーションが広がり、より安全に遊べるようになった。

基本的な扱い方の約束は保育者が幼児に伝えているが、新たに出た遊具を幼児が使うと、保育者が予想していなかった使い方もある。面白い発想だと受け止めることのできる姿もあれば、危険につながる使い方でも容認しがたい姿もある。その都度、幼児と話し合ったり、保育者間で事例を共有したりしながら、対応を考えている。

<探究の過程>



<園庭の使い方を考えることから>

幼児も保育者も、困りごとに出合い、どうにかしたい、という思いで考えを寄せ合うと、今までとは違う工夫が生まれた。また、保育者の想像を超える幼児の場の使い方の面白さを発見することができた。その際、問題を一つ解決すると終わりではなく、新しいことをやってみて、また新たな不具合が生じることがままあることも実感した。それについてまた工夫をし、よりよい環境を探っていく営みが、園生活で日々繰り返されている。

おわりに

日々の生活で気づきや発見を繰り返し、うまくいかないことにも出会いながらそのたびに一緒にいる人と解決策を考え工夫していくという、幼児の探究の過程を捉えることができた。それは、保育者にも同様に言えるものである。これからも、「よりよく暮らす」ことを目指し、毎日の保育を大切にしていきたい。

満たされていく時間
なりたい自分に向かう時間
みんなで成し遂げる時間



3歳児の積み木…

3歳児が無心になって、積み木を積み上げる。ただただ積み重ねられただけの積み木だが、絶妙なバランスを保った美しい造形物である。同時に、無心になって取り組む体験を尊重する保育は深い学びにつながっていく保育でもある。

学校法人武蔵野東学園
武蔵野東第一幼稚園
武蔵野東第二幼稚園

園長 加藤篤彦

1. 武蔵野東第一・第二幼稚園の概要

本園は1964年（昭和39年）に認可を受け、東京都武蔵野市に設立した幼稚園である。開園時に入園希望者の中にいた自閉症児を受け入れたことがきっかけで、健常児と自閉症児が分け隔てなく共に学ぶ「混合教育」と、自閉症児の特性に合わせた教育としての「生活療法」がスタートした。自閉症児の教育の成果が日本中に広まるにしたがって、全国から転居して入園を希望される方が増加し、現在（2019年・令和元年度）は60名の自閉症児が健常児とともに通園している。（その他に支援をしている園児は60名）

園児の成長にともなって、武蔵野東小学校〔1977年（昭和52年）・武蔵野市〕を設立。その6年後には武蔵野東中学校〔1983年（昭和58年）・小金井市〕、さらに3年後には自閉症児の社会的自立のための職業教育の場として武蔵野東高等専修学校〔1986年（昭和61年）・武蔵野市〕を設立し、「混合教育」を実践する総合学園となった。上級校設立には、自閉症児の学びの場がほしい、社会自立へつなげたいという保護者の強い願いが元になり、まさに子どもを中心として保護者と教師が三位一体となって作り上げてきた学園である。また「混合教育」（インクルーシブ教育）が醸成する園の雰囲気は、保護者のみならず地域からも広い支持をいただいている。

文部科学省では「インクルーシブ教育」として、国内のみならず、世界においても普及をめざす教育モデルを推進しているが、本園はインクルーシブ教育システム構築モデル事業（平成25年度～平成27年度）として文部科学省より研究委託を受け、保育実践をまとめている。

現在、武蔵野東第一幼稚園と武蔵野東第二幼稚園は、公園が点在する武蔵野市関前の閑静な住宅地域にある。両園は連携して一体的に運営を行っている。第一幼稚園の園舎は、保育室間の壁を取り払い、広い空間を室内パーゴラ（あずま屋的な遊び空間）で仕切って保育室を構成している。第二幼稚園は創立50周年を機に、運動場型の園庭からダイナミックに身体を動かしたり、自然に関わったり、じっくり探求したりすることができる園庭環境へと改修した。また、第一幼稚園も続いて、創立55周年を機に、園庭の中央に築山を構築し、桂を植樹するとともに、起伏のある園庭環境へと改修した。

園児は武蔵野市を中心として隣接する市区町から幅広く通園している。認可定員は第一幼稚園が210名、第二幼稚園が315名であり、定員を充足している。

園の目標は「みんななかよし すなおなところ こんきのよさ」である。



武蔵野東第一幼稚園



武蔵野東第二幼稚園

2. 本園における事例から幼児期の深い学びを考える

1) 年少3歳児 夢中になって素材と関わる 「満たされていく時間」を保障する

【事例】砂と関わり満たされていく

砂場に新しい砂が追加された。そこにやってきた子供たち。新しく増えた砂にびっくりして「なんだか“ふかふか”してる！」空気を含んでふかふかとやわらかい砂の感触を確かめながら、何度も何度も踏みしめている。納得するまで繰り返す。



【事例】虫と関わり満たされていく

腐葉土にいるダンゴムシを探して、シャベルで土をすくってカップに入れている。皆が取っているのでも、ダンゴムシはなかなか見つからないが、あきらめずに土を見つめる表情は真剣そのものだ。

「先生！見て！だんごむし！」と発見すると興奮して見せてくれる。

「この葉っぱの下にいるよ！」と子ども同士で伝え合い、だんご虫を探すことに面白さを感じ、宝探しゲームをしているようだった。ダンゴムシ探しは、毎日のように繰り返される。今日も小さいカップを持ってこの場所にやってくる。部屋に戻って、絵本や図鑑を見て、「あ、今日見つけたやつだ！」とうれしそう。

【深い学びへの視点】

興味や関心のあるものにたっぷりに向かい合う時間を保障するなかで、幼児は、虫をよく見たり、触って動きを確かめたり、さらにどうなっているのだろうという気持ちから図鑑を通して確認したりする。

保育者が興味をもって関わること、友達も一緒に興味をもっていることから、飽きずに対象にむかう。この時間は探究している時間そのものとなっている。

【事例】 積み木と関わり満たされていく



「くっつくかな」と思っているのだろうか？
幼児ははじめからバランスを考えて、積み木
と向かい合っている訳ではない。

「もの」との関わりを楽しむ。触って楽しい
だけでも夢中になれる。

積み木で遊ぶということは、「塔を作りたい」
「家を作りたい」などと自分の中に生まれ
た何かのイメージを作り上げるために操作
している訳ではない。

積み木の操作は、とても感覚的である。





操作しやすい態勢になっていく。
無意識に身体が動いていく。



何を作りたいではなく、どうなるんだろう。



積み木の扱いは 同年齢であっても経験の差によって変化してくる。目的やイメージをもって、積み木をつかっている子供もいる。
自分のこだわりに向かう遊びが保障されていることは、探究のための「学び方を学ぶ」ことにつながっている。

【深い学びへの視点】

「3歳児はこうだから」「〇月だから」ではなく、その子にとっての「夢中」「集中」「熱中」「没頭」の姿の中に、その時の子どものねらいを見ること。保育者が「深い学び」を読み取るには、「夢中」「集中」「熱中」「没頭」の状態にある子どもに「満たされていく時間」を感じる。やりたいことをやりたいようにすることで、充実した時間となっていく。子どもの行為を見ている保育者が探究的であることがポイントである。



【事例】ハサミと関わり満たされていく

夢中になっている時間。

それは、挟むと切れる感覚？ ばちんとはじける感覚？

切ったものが増えていく喜び？ 紙とストローとでの切る感触の違い？

切ったものが箱に入るようにする？ などなど、その時に、保育者が何かを読み取れなくても、その子その子が知りたいことや、やりたいことをする時間を保障することで、それぞれの探究心が育っていく。そして、ずっとやっている時間は、「満たされていく時間」となる。



切ったストローは、机全体に飛び散っていく。

この子には、今、ハサミとストローしか見えていない。机の上の紙皿には意識されていない。

意識する必要もない。

こんな時に、保育者が「紙皿に入れましょう」などと声をかけたとしたら、この子の集中を阻害することになるだろう。



やがて、ストローの先がさがり、切ったストローを紙皿の中に入れるようになっていった。

探究とは、どこかにこだわりをもっていくことである。しかし、そのこだわりは、一見しただけではわからないことも多い。やがて自分がやっていることを、自分が客観的に見て、その行為の意味や目的が分かってくるようになってくると、人に伝えたくてくる。



【深い学びへの視点】

幼児が没頭している時間は、保育者にとって、その姿は理解できても、その意味が理解できない時もある。例え理解できなくても、たっぷりと素材に向かい合う時間を大切にしたい。

2) 年中4歳児 「なりたい自分に向かう時間」を保障する

【事例】縄跳びを通して身体の探究に向かう 年中4歳児

じっと園庭に立っている。園庭の真ん中で動かない。いったい何をしているのだろうか。



しばらくしてから、縄跳びへのチャレンジが始まった。



憧れの年長児が、かっこいい技を繰り出すのを傍らで見ていた年中児が、自分で縄を持ってきて跳び始める。

目的のあるハレとケだけではない学びがある。何かをするために準備するという、スタートとゴールが決まっていることだけが学びではない。ただそれだけをしたいただけという時間もまた大切である。

「何が楽しいんだろう」「何を狙っているんだろう」「なんだろうなあ…」と、保育者が探究している時間が保育である。

どこで保育者の援助の手を入れようか、この年齢はここまで育っているから待とうか…を越えて、その子のその行為のねらい（学びに）目がいけば、待つか待たないかというレベルではなくなる。



【深い学びへの視点】

うまくいっていない時間は、失敗している時間ではない。また「失敗」は、負けて失うことでもない。やりたいこと、成し遂げたいことに気持ちを向けて、取り組んでいる時間である。「深い学びに向かっている時間」は、保育者の視点に支えられている。うまくいっていないことは、うまくいっていないから、チャレンジをし続けているのだ。それは、向上の時間であって、ダメな時間でなく、いとおしい時間である。

だからこそ、うまくいっていないように見える時間を大切にする。

深い学び → 探究 → 「もっと〇〇〇したい」状態になっている

「知りたい・作りたい・歌いたい・育てたい・跳びたい・描きたい・走りたい・演じたい」など。もっとしたいことは、園生活に幅広く広がっている。

「もっと〇〇〇したい」という時間は、本人にとって楽しい時間であるとともに、葛藤している時間でもある。なりたい自分になろうとして、でもうまくいかない時間をしっかりと支え、挑戦をしていることそのものが本人にとって楽しく、また素晴らしいと思えるようにしてあげたい。

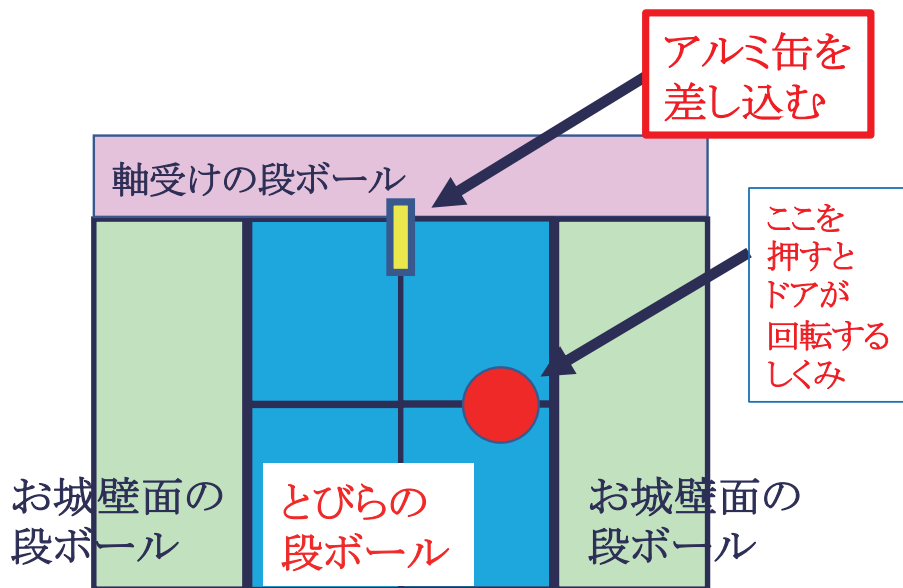
3) 年長5歳児 「皆と考え協同しながら、作り上げるプロセスにある探究」

【事例】 忍者おばけ屋敷の「隠し回転扉」の物語



青の○の部分が、忍者屋敷によく見られる隠し扉（回転ドア）になっている。下図は、隠し扉（回転ドア）の初期構想を図に示したもの。

どうすれば、扉が回るかを皆で相談して決めた。





1. 段ボールに軸の穴をあける。



2. 350mlのアルミ缶を差し込む予定。



3. 350mlアルミ缶は高さがないので、段ボールの開けた軸穴になかなかはまらず、段ボールの中に落ちてしまう。

4. そこで今度は500mlのアルミ缶を持ってきて、差し込むことにする。
アルミ缶が落ちないようにしっかりと布テープで接着する。

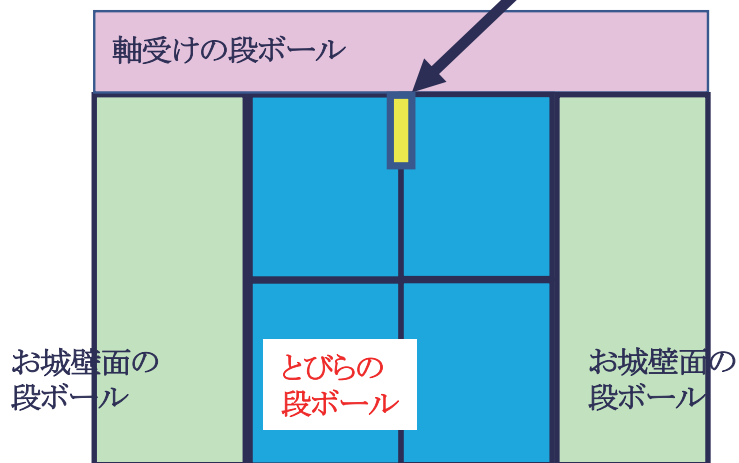


5. アルミ缶に段ボールの軸の穴と合わせ、慎重にゆっくりと段ボールを重ねてみる。



6. しかし、アルミ缶は下の段ボールの下に落ちてしまう。

アルミ缶は結局
底についていないので
布テープもはがれて沈んだ



7. どうすればいいだろうと、年長児たちは意見を出し合う。

「どうしても隠し回転扉を作りたい！」



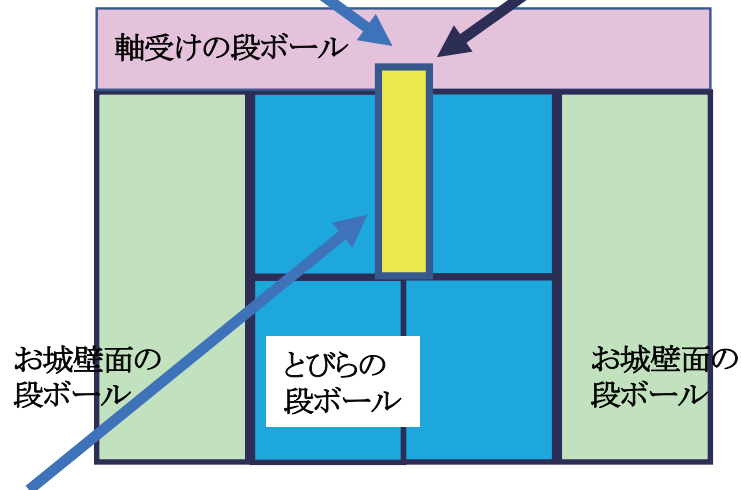
8. 相談の結果、以下のように修正することを皆で決める。
- 1) 軸は、硬くてしっかりしたスチール缶にする。
 - 2) 開けた穴が大きいので、缶には布テープの芯をつけて太くする。
 - 3) 段ボール中に落ちないように、缶を高くつなげて、段ボールの床から高さが維持できるようにする

9. 改良後の隠し回転扉



高さへの対応

- 強く スチール缶
- 太く 層構造
- 高く つなげて



太さへの対応

いろいろな素材を巻き付けて太くする。



芯は3層構造

内側には長いスチール缶、中間に布テープの芯。外側には厚紙でできた筒。



高さがぴったりだね！



慎重に作業が進む。



できた。感無量。

隠し回転扉のある忍者屋敷が完成。



【深い学びへの視点】

本園の事例を通して、幼児期の深い学びとは何かについて検討をしてきた。

幼児はどの年齢であっても、自分の興味や関心に夢中になり、集中し、没頭することができる。また、その時間そのものが、「深い学び」につながっている。

本園での事例からは、夢中になっている時間をどう大切にできるかは、保育者のまなざしに依拠しているように思えた。何が楽しくて夢中になっているのか、探究的な学びなのかを保育者が理解しようとするあまり、余計な声掛けをして、その結果として、集中を阻害してしまったら、本末転倒することになる。

そこで、夢中になっている幼児の姿を画像におさめることによって、後から、保育者が画像に記録された幼児の姿を振り返りつつ、その行為の意味を推察するようしてきた。

もともと遊びには名前がない。「〇〇をして遊ぶ」と遊びを名付けることで、大人は安心しがちだが、行為に名前をつけにくいものの集中して取り組んでいる姿そのものを尊重する姿勢が大切である。

一方で、それは放任しておけばよいことではなく、関心をもって様子を把握したり、穏やかに傍らにいて、安心できる温かい雰囲気を醸したり、子供のつぶやきをポジティブに受け止めたりする保育者の働きが大切なのである。

3. 深い学びを支えるために本園における幼児期の深い学びの検討：探究過程の分析

1) 「わちゃわちゃ」した幼児の姿を受け止める 年長組4月

本園では水曜日におやつとしてヤクルトを飲んでいる。

担任が「ヤクルトを飲もうか」と皆に伝えて、そこから年長児たちに委ねてみた。

4月というこの時期は、クラス内では年中組からの習慣で、ヤクルトを飲むのには、1. みなで輪を作ること。2. みなで「いただきます」と言うこと。の2つは、おおよそ共通に理解をしている様子である。ただ、その進行を子に委ねると、わちゃわちゃした状態となった。



ねえ、みんな丸くなって！



皆で円を描いているような…描いていないような…。



ねえ、みんな丸くなって！



みんな 静かに！を連呼！「静かに」と皆が言うから、クラスはさらにうるさくなる。わちゃわちゃし始める。



ちゃんと 丸くなって！



ねえ、ねえ、遊ばないで！

【深い学びへの視点】

幼児の深い学びを支えるためには、その前提として、幼児のありのままを理解する必要がある。

幼児は、保育者からの指示を聞いて、「きちんと話を聞く姿勢をとって、ちゃんと話を聞く」ことができる。一方、それができる年長児も、先生がいない時に同じ行動がとれるわけではない。そのためには、また違うレベルの学びが必要になってくる。



自分たちで考えて行動するためには、その時間を子どもたちに保障する必要がある。

その環境の設定によって、先生に言われなくても自分たちで考えて行動し、また必要に応じて修正していく力が育ってくる。

幼児同士に委ねれば、初めのうちは、ただ大人から見れば「わちゃわちゃ」した、まるで混乱しているかのような時間が過ぎる。この時間こそが、自分たちでこれでよいのだろうか、自分たちのことを振り返り、どうすればよいのかを考える時間となっている。もちろん放任した時間ではない。保育者はクラスの皆の傍らにあって、どうすれば皆が共有している「輪になって」「一緒にいただきます」ができるのか、という年長児の思いと共にあることが大切である。

この「わちゃわちゃ」した状態から学びが始まることを保育者はもちろん、保護者や小学校の教師とも共有することによって、深い学びに向かう力が育つ教育環境が整備されるものと考えられる。

2) 自分のアイデアが楽しく表現できるような保育の仕掛けを考える 年長 9月

11月の園祭りでは、年長組はクラスごとに大きな共同制作を展示することになっている。大きな作品は、年少・年中児の憧れであり、年長児は9月以降、自分たちが今年を作るのだという意気込みの中にある。



クラスの話し合いの結果、海賊船を作ることは決まったが、さて、海賊船の中がどうなっているのかについて、それぞれに意見があるようだった。みんなが作りたいものだから、みんなが一生懸命取り組むのだから、一人一人の意見をどのように反映するかは、大切なポイントである。

みんなで決めた海賊船だけど…さて、「かいぞくせん」で作りたいのはなに？

3) 「みんな、それでいい？」 多数決を越える 年長組9月

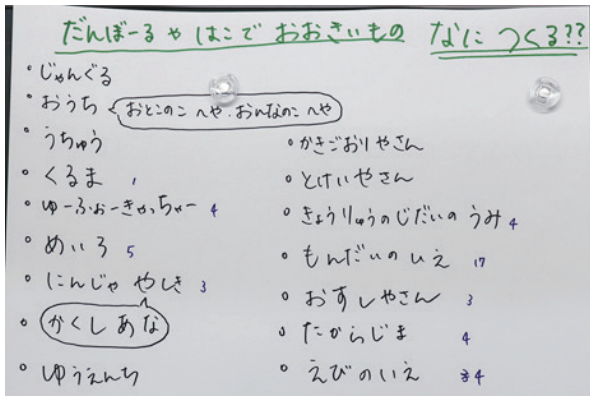
自分が成し遂げたいことがある。みんなで成し遂げたいことがある。みんなで成し遂げるためには、自分勝手にはできないから、「みんな」という関係性にも様々な試行錯誤がある。

学びの主体者である子供の意見の尊重は、深い学びの原点である。皆で考えて決めたことだから尊重できる訳だが、それは、皆の同意があるからと、「多数決」の結果をもって終わりにするのではなく、その後の子供の姿から私たちも学ぶことができる。



年長組6月頃は決め事はなんでもじゃんけんをして決めていた。

このクラスでは、園祭りのクラス共同作品を何を作りたいかを各自で出し合って、最後に、「多数決」で決めることを皆が合意した。たくさんの作りたいもののアイデアの中から、「もんだいのいえ」という響きが魅力的で、多くの子供たちが賛成して決定した。



ところが、どうしても「エビのいえがいい」と一人だけ意見が譲れない。どうするかと担任が考えていたら、「じゃあ、(もんだいのいえと一緒に)エビを作ろうよ」との声がでた。エビのいえを作りかった子も納得。エビ作りがはじまる。多数決という方法で決めたものの人数が少なくて願いかなわなかった子の思いも受けて、多数決を越えてどうすればいいか考える。



【深い学びへの視点】

年長児の話し合いには、それぞれの個性があふれる。意見の出し方も興味深い。みんなが個性的であるのだから、それぞれのよさを受け止めることで、話し合いの中にある「深い学び」が見えてくる。

A児…とにかくたくさんアイデアを出す。でも、的を射ないものも多く、みんなの耳を右から左へ流れていくが、時々、見事に皆の気持ちにぴったりのアイデアがでる時もある。皆がアイデアを言いやすい雰囲気を作ってくれる。

B児…話し合いの筋を理解して、イメージをもったアイデアを近くの友達とモゴモゴ話している。「みんなにも伝えてみて」と先生に促され発言したことが、話し合いを進めるきっかけになる。

C児…友達の話を受けているのかいないのか、ほとんどの時間は黙っている。シーンとしたふとした時に「〇〇したらいいんじゃない」という一言に、みんなが「それいいねー！」となる。

D児…あまり話の内容にはこだわらないが、「どうかな？」と先生が皆に問うと、大きな声で率先して「いいね！いいねー！」 クラスを前に進める力がある。

4. まとめにかえて 「深い学び」を支える本園のシステム

1) 年度ごとの「教育重点」の設定 保育者のみならず保護者との共有する仕組み

本学園では学園の各園校で、前年度の教育実践を振り返りつつ、これからの教育の目指す方向や教育経営を検討し「教育の重点」を設定している。

年度の初めに保護者会を開催し、「武蔵野東学園の教育」という冊子にまとめて、全保護者に配布するとともに、この内容を説明し、理解を得るようにしている。

2018・2019年度の教育重点は、幼児期の深い学びの検討：探究過程の分析の研究会の取り組みに合わせて「創造性を育む」ことを継続してきた。

教育重点の具体的な取り組みやその成果は、学期ごとに実施している学年の保護者会にて、都度都度の実践をパワーポイントを使用しながら説明するようにしている。



年度当初の説明だけでなく、年度中にも保護者会で教育重点への取り組み状況や考察を、学年ごとに説明することと決めている。

2) 事例を通して見いだされた保育者同士で共有している考え方

本園の深い学びへと向かう事例を収集し検討している中から、以下のような点が見いだされた。

- ・どうしてもこれをやりたい！から園に来る。思い入れるから、段ボール（教材）も自分で持ってくる。
- ・自分が欲しい素材を保育者に伝えられる関係性や園文化がある。
- ・普段から多様な子が尊重されるから、発言することをいとわない。
- ・失敗するから考える。

自分で考えて修正できるように育つためには、園児の作品を補修したり、失敗しないようにあらかじめ先生が準備したり、先取りして教えてあげる保育になってはいけないため、園児自身が取り組んで、自分で取り組むために保育者ができることを考えるようにする。



みんなで作るために必要だから自分で素材を持ってくる年長児。

3. 事例を「まとめる」こと、「伝える」ことについて、園長が意識していること

教科書のない幼児教育では、日常の保育を通した園児の学びを、その場にはいない保護者にどう伝えるのかは、とても大きな課題である。

本園では、この「保育の見える化」には7年前から積極的に取り組んできた。

保育者にはコンパクトデジタルカメラをもってもらい、学びが見られたポイントや気になったことなど記録しておきたいことは、画像にしてもらっている。また画像を記録し振り返ることも含めて、ネットワーク化されたノートパソコンを各自に用意している。

画像記録は、保育後に2つの観点から事例をまとめるようになっていて、ひとつは、クラスとしての育ち（ドキュメント・シート）を把握することであり、もうひとつが、個人の育ち（ポートフォリオ・シート）を把握することにしている。

この画像をもとにして、園内研も実施していて、全体や学年等で幼児理解を進めてもいる。

また、その内容をもとにして、幼児期の育ちや本園が取り組んでいることを、定期的に関催をしている保護者会で、園長からパワーポイントを利用して伝えている。一方、園長の話は、いくつかの事例は示していても、全体的で抽象的な話となるので、その具体的な内容は、担任がクラス前に掲示しているドキュメント・シートや、クラス保護者会の折に、担任からより具体的な事例として伝えるようにしている。

園長と担任の分担を明確にし、また連動させることによって、保護者は園が何を大切にしているのかを理解した上で、それが担任の保育を通してどのように実践されているかを把握することができる。

また、保護者に伝えるという営みを通して、園長にとっても担任にとっても、同じ土台にたって共に考えるという保育者集団の文化を作ることができてきたのではないかと考えている。

アトリエの視点から分析する「探求過程」と「深い学び」とは



慶應義塾幼稚舎 造形科教諭 (デザイナー・アトリエリスタ)

伊藤史子

アトリエの活動事例から、 そこで見られる「探求過程」と「深い学び」をみつめる

はじめに：アトリエという概念とその分析について

アトリエのある園やアーティストが保育に参加する活動など、近頃いろいろなところで耳にするようになってきた。アトリエでの活動を保育の中心としている園では、イタリアのレッジョ・エミリア市の保育が有名である。全ての園にアトリエがあり、アトリエリスタという芸術の専門家が在駐していることで知られている。レッジョ哲学というアトリエ、またはアトリエの概念とは、単に絵を描き、工作の技術を向上させる絵画室・造形室のことではない。子ども達が日常の中で何かと出会い、そこで感じたこと、考えたことを手と心を使って表現（expressive language）し、自分や他者と対話（コミュニケーション）をする精神的、物理的な場所である。

ここでは、私がアトリエリスタとして関わらせていただいた園やサロンのアトリエの活動事例の分析から、[アトリエにおける出会いとその為の環境条件] [子ども達の探求過程と出会いの対象] [それぞれの子どもの視点からの深い学び] について検討する。

子どもとくもの・こと・ひと>の出会い

私がアトリエで子どもたちの活動に寄り添う時、子どもが〇〇を作っている、〇〇を学んでいる、という捉え方や、私から〇〇を教えるという態度はとらない。子ども達は、アトリエという環境の中で〇〇と出会っている、アトリエリスタである自分はその出会いが豊かになるような環境を整える人である、という立場をとるようにしている。よって、アトリエ環境を用意する時も、子どもは今日何と出会っているのか、それぞれの子どもがその出会いをどんな方法や道筋で深めていきたいのか、を注意深く観察して用意するようにしている。下記に子ども達による出会いの場、そして、そこから始まる探求の場としてのアトリエ条件を考えてみた。

①アトリエの雰囲気

気持ちよく安心できるゆったりした時間の中で、自分のペースでくもの・こと・ひと>と出会い、活動できる。自分や他人の考えが作品掲示やドキュメンテーションにより可視化され、言語非言語で共有できる。

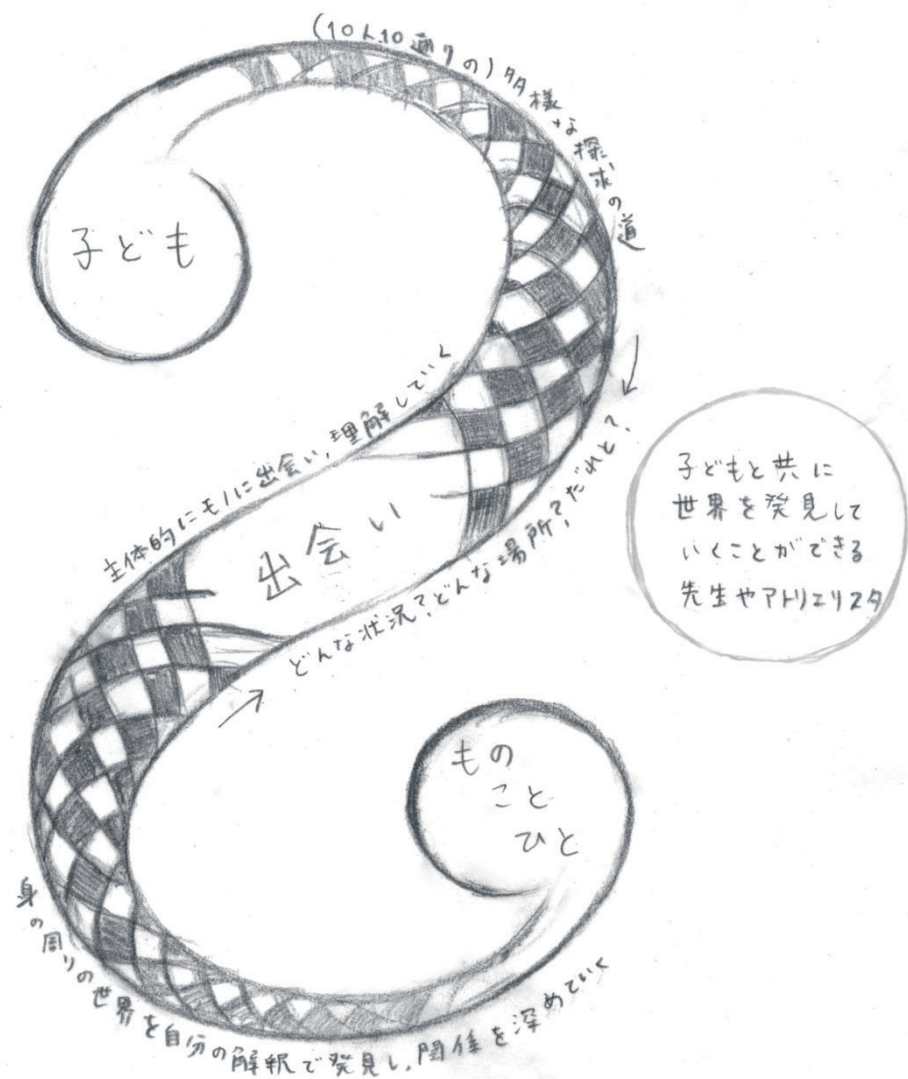
②主体的な活動の保障と、選択の自由（責任）

自分の視点（切り口）からくもの・こと・ひと>と出会えること。自分の感じたことを自分のやり方で表現し、探求できる。気に入った素材や道具を選べるなど、一つの方法だけではなく、それぞれの子どもなりの物事への関わり方が表現できる環境がある。そのためには、子ども達一人一人が責任感を持って活動する。

③先生（アトリエリスタ）のあり方

子ども達が自ら世界を発見し、文化を創っていくリサーチャー（探求者）として尊重し、寄り添う。子ども達それぞれの出会いや、その出会いが持っているものを社会の価値として丁寧に価値づける。

アトリエにおける出会いと、探求への道



アトリエから発見する出会いと探求の入り口

アトリエという場は、子ども達による創造（子ども達による表現）と、子ども達のための創造（アトリエリスタの用意する環境設定）等により、日々変化している。その中で、アトリエリスタは、子どもたちの表現や地域にある素材、ドキュメンテーションなどをアトリエ内にあつらえることで、子ども達が出会っているテーマや要素、探求過程を可視化し、子どもたち自身、保護者、先生達と共有できるようにしていく。「まちのこども園（代々木上原園）」のアトリエを例に、子ども達の出会いの対象を分析してみたところ、下記にあげた3種類のテーマが出会いの要素として浮かび上がってきた。

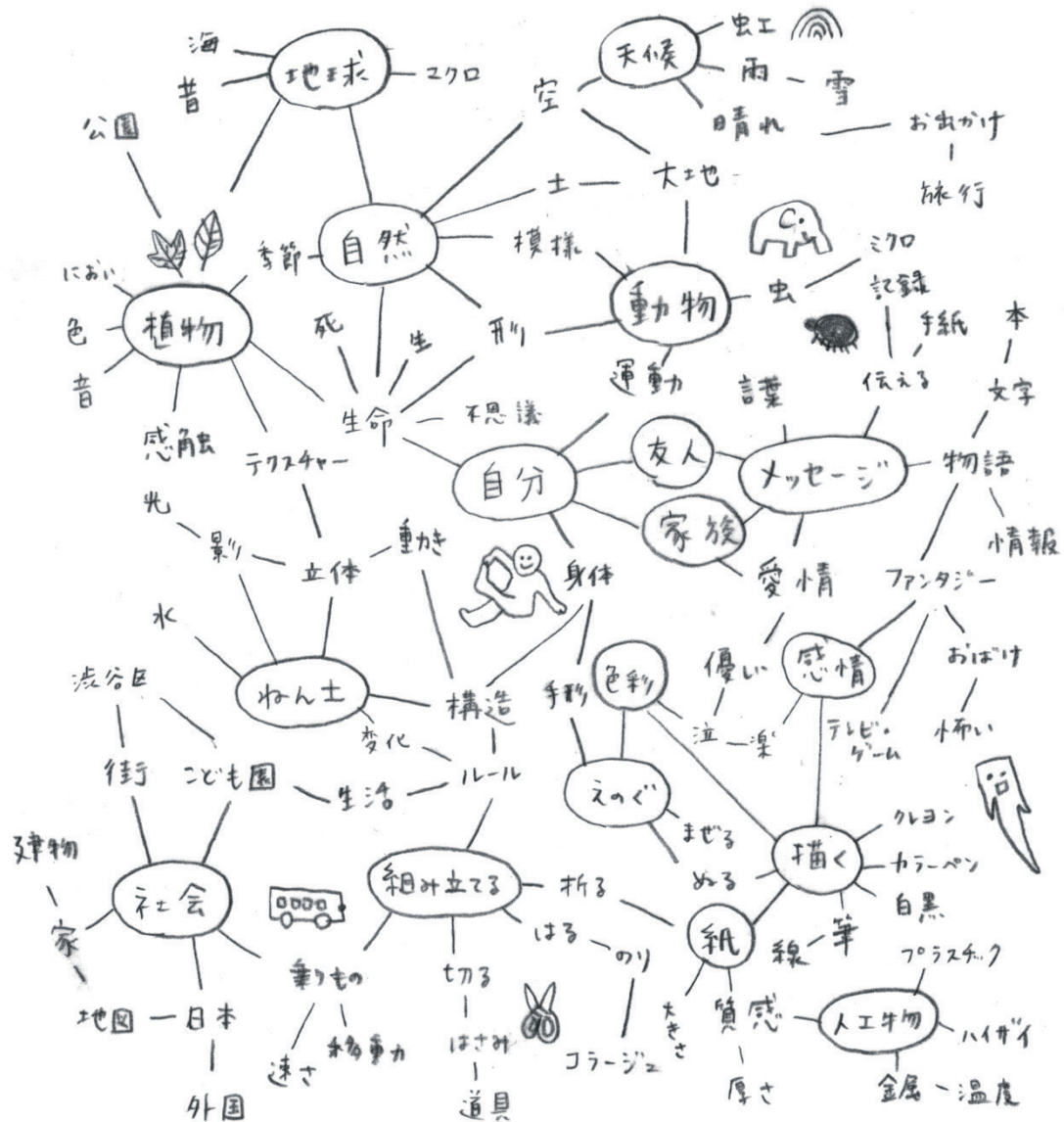
- A. 子どもたちの周りの世界にあるもの、地域、文化、時代によるもの
- B. 表現の背景から見てとれる感情。嬉しい、楽しい、悲しい、伝えたい、怖いetc.
- C. 子ども達の表現を助ける材料、道具やテクニック

大人にとっては、A. B. Cは全く異なる要素でもあり、探求の対象と捉えにくく感じるかもしれない。しかし、子どもにとってはどのテーマも並列な出会いの対象であり、深い学びへと繋がる探求の入り口と考えられる。



まちのこども園「代々木上原園」のアトリエ

出会いの対象（テーマ）の分析



注：同じモノでも、それぞれの子どもによって見え方、出会い方は違う。子どもは出会いの一つ一つを自分の経験によせて、つなぎ合わせて自分なりに理解していく。それぞれの子どもなりのモノの結びつき方（リンク）があり、それによって個人個人見える世界や探求の道筋が変わっていく。

それぞれの子どもによる「探求」そして「深い学び」とは何か？ 子どもと粘土との出会いから

子ども達は毎日様々な対象と出会い、自らの興味を軸に探求をしている。ここで取り上げるのは、東京家政大学内「森のサロン」の2～3歳児親子兄弟参加のアトリエである。出会いの対象を「粘土」に限定した2時間のアトリエ活動を行い、その後のふりかえりで、そこで見られた子どもたちの「探求」や「深い学び」を分析した。（下図参照）

アトリエで大切にしたいことは、「粘土」を何かを作るための材料として見るのではなく、十分な時間をとって子どもと粘土の出会いそのものを見守ること。それぞれの子どもなり多様な関わり方ができるような環境を用意すること。十人十色の出会い方や関わり方を発見したら、それをみんなで共有できるようにサポートすること。である。

分析からは、個々の多様な探求過程とそれぞれの関係性の深め方（深い学び）が浮き上がってきた。



東京家政大学「森のサロン」<ねんどってどんな性格？ねんど遊ぶアトリエ> 参加学生によるふりかえり



まとめ：アトリエの視点から分析する「探求過程」と「深い学び」とは
 保育におけるアトリエの可能性

「出会い」をテーマに分析していくなかで、様々な探求過程の道が見えてきた。

まちのこども園「代々木上原園」のアトリエの分析からは、先生やアトリエリストの提案や指導がなくても、子ども達は自らくもの・こと・ひと>と出会い、それぞれの子どもの視点を通したくもの・こと・ひと>との関わり合いが生まれていることが現れていた。そこで、子ども達は、常に物事に興味を持ち、新鮮な目で出会い続ける心を持っていることがわかった。そして、その出会いに自発的に入り込み、調査、実験していく探究心や想像する意欲も子ども達による表現を通して見る事ができた。東京家政大学「森のサロン」の粘土で遊ぶアトリエの分析から見えることは、子たちの学びがいかに個人によるもので、多様かということである。ここでは、子ども達の「出会い」が持っている<本質的な価値>にいかにか大人が気づくかが重要となってくるのではないか。子ども達の今日の発見と明日の発見が結びつくこと、自分の学びと他人の学びが結びつくこと、言語・非言語の議論をいかに挑発するかには、子どもに寄り添う大人が、それぞれの「出会い」の質や、そこから始まる多様な学びの道への柔軟な予想と対応をする必要がある。

今回の分析により、アトリエ（という場所）は、それぞれの子どもの「深い学び」やその発端が詰まった「探求過程」が可視化できる場所であることがわかった。また、子どもと大人が一緒になって「探求過程」を丁寧に追っていくことは、子どもが自分自身のアイデンティティーを形成する「深い学び」の道のりにもなるのではないだろうか。



第Ⅲ章 まとめ

園生活における「深い学び」の検討から

白梅学園大学准教授
宮田 まり子

1. 「探究学習」論からの検討

「深い学び」は、特に認知科学や学習科学の分野では、「探究学習」として議論されてきた。そこでの「探究学習」とは、一般的に「学び手が協働的に研究活動に従事することで、学問領域の内容だけでなく領域固有の認識論や実践の方略を学ぶ学習方法」（大島, 2019）と言われている。そこでの教師の役割はファシリテーターであり、学習の促進と、必要に応じ知識を提供することを担うこと、他、タイミングよく足場かけ（ここでは学習環境の設定などの間接的教示の他、必要な知識の教授と学習者の知識の構成を促進したりするなどの直接的な教示を含めた関わりのこと）を行うことが期待されている。

また「探究学習」には、質的なレベルの異なりがあるとの知見もある。問いとその問いに答えるためのデータ収集と分析のためには、学習者にその道ゆりが見える、あるいは学習者の既存知識をもとに発見できるような能動的な道ゆりでなければならない、その問いと答えの適当な距離感が提示されていくことにおいて、学習者同士の、あるいは教師による支援が必要であることが示唆されている。つまり「足場かけ」は、「探究学習」の生成において必要なばかりではなく、その質を高めるためにも重要な支援として捉えられている。

「探究学習」の深さを捉える視点として、Chi & Wylie, 2014のICPAフレームワークがある。ICPAとは、Interactive、Constructive、Active、Passiveの略であり、学びの深さを4つの段階で捉えるというものである。最も低い段階はP（Passive）であり、情報を受信するのみの段階をいっている。A（Active）は、学習者が教材などに働きかける状態であり、対象に対して行為している様子段階をいう。自ら動き発見を得ていく点では、Pよりも能動的ではあるが、これが他者の誘導に従っただけの状態であったならば、つまり「動かされた結果動いている」という状態であるならば、能動的であるとは言い難い。C（Constructive）は与えられた情報、既存知識との比較や関連付けなどを経て、新たな知見が生成されている段階をいい、学習者の知識変容があることから、深い学びが目標とする段階であるともいえる。I（Interactive）は、発話や記述において学ぶ段階であり、変容し合う学習者同士の積み上げによって新たな知見が生成されていく場合などもこれになる。やり取りの中で生成されていく段階であり、学び合う、深め合う関係性の存在が重要であることも示されている。

以上のように、先行的知見として認知科学や学習科学における「探究学習」に関する検討に関する概観から、「深い学び」には、①学び手による能動的な関与とそれによる変容があること、②深さにはレベルがあり、環境設定と他者との相互行為（「足場かけ」）は関係があること、③学び手が発する言葉等の表現から、深さを測れる可能性があることの三つは示される。ただし、以上のほとんどは学童期以降の学習者を対象として得られた知見である。では、乳幼児の保育の場である園においては、どのような「深い学び」がみられるのであろうか。また、レベルがあるとすれば、それは園の中の何と関係があるのか、

今回の研究会において提出された幾つかの事例と話題を基に以下検討する。

2. 事例にみえる園生活における「深い学び」

園生活における「深い学び」場面では、何が存在し、どのような展開があるのだろうか。図1は、研究会において提出された園生活における「深い学び」場面のエピソードをもとに、園生活での「深い学び」に共通されたことなどについて検討した結果、明らかになった過程を示している。以下に挙げる事例や話題は、本節の目的に沿って適宜省略して記載している。なお、事例内の【 】は筆者が視点として検討していくために加筆したものである。

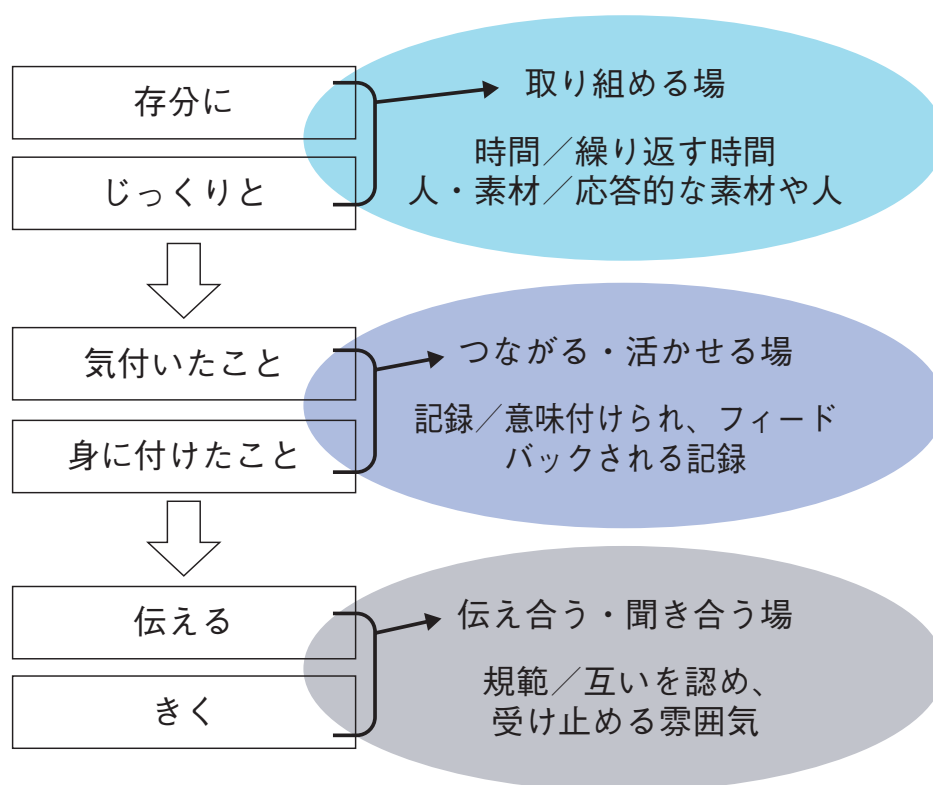


図1 園生活における「深い学び」の過程

2-1. 繰り返しかかわり、試し、確認していく姿から

深い学びのはじまりに何があるのか。以下事例から、一見するとその事柄やその日の中では深まったように思われない行為の連続に、学びが深まっていく際に必要な、自ら問いを立て、それに向かっていく姿勢に必要な学びの基礎があることがわかる。

0・1・2だから自分のペースで動くっていうこと【行為】がすごく大事で、興味を広げて試しながら楽しむ。そのプロセスの中で自分なりに使ってみる。全部「みる」がついたのは、結構生まれて初めてやるのがいっぱい

あるので、使ってみる、動かしてみる、集めてみる、操作してみる、考えてみる、思いをめぐらしてみる、友達のいるところへ行く、保育者の傍らに座るとか、子どもの中でピリオドはつかないんだけど【生産的反復】、「いや、こうだったんだね」みたいに言われて、「そうだったんだな」って思う【調整】、子どもが納得するよう。

3歳未満児において、行為と反復、それに対する（調整的な）応答が重要であり、そうした中にそれぞれの「深い学び」の姿はあり、またそうして過ぎていく時間の中に、その後の3歳以上児での深い学びへのつながりが生成されていくものと考えられる。

2-2. 工夫してつながっていく姿へ

じっくりと繰り返しながら取り組むなかで、色々な思いが生まれてくる。その思いをその先につなげていく過程に、様々な経験と学びがある。その過程に何があるのか。

以下の事例では、2歳児が園の様々な環境を活かしながら次々に、自ら設定した場面を展開させていく様子がみられる。

2歳児3月：2学期の姿。ミニ遠足みたいな感じで、園バスに乗って公園に遊びに行った。そこで、軽なお菓子を食べたので、遠足ごっこみたいな感じ【外化】。先生が巻けるおやつ作りみたいなかたちで、長い波ダンボールとか、いろんな紙を用意していたら、ロールケーキ作りが始まって、このアオイちゃん、この時も50個ぐらい、このロールケーキをひたすら作って。それで、最初はお弁当のイメージだったので、先生が用意した透明の捨てられるポリ容器に入れていたけど、その容器に入らなくなって【制約/負荷/課題】、トレーも出して【自己調整】、彼女が眺めてみたいなかたちで、その出来たもので友達と一緒に遠足ごっこみたいなのをしているところ。

ロールケーキもやはり多様で十分な量の素材があることで、何回も何回も作ったり試したり【生産的反復】っていう経験につながるのでは。その中で、繰り返し試すことができる。あと、自分が集めたり作ったものを介して、友達とか先生とかとの関わりが生まれる【自己説明】。これが用意されたものというより、自分が作った物で関わりが生まれることで、子どもたちの気持ちもすごく満たされていくんじゃないかなというところを感じた。

この事例では、「遠足」という非日常的出来事の中で得た外化したい思いを、それを実現できる環境が周囲に設定されたことによって、思いと環境との調整を図りながら、能動的に行為を展開させている。事例では、繰り返し作る行為の中に状況の変化が生じ、新たな課題も発生している。このように途中生じた課題の達成（この事例では思いの実現）に対する負荷も、それを自身で変えることができる環境が設定されていたことで、自分で取り除くことができている。こうして作られた物が足場かけとなり、他者への外化、思いを伝える展開へと場面は変わり、課題が深化している。

2-3. 認め合う中で困難を超えて伝え合い聞き合うクラスの中で

思いがつながっていくその先の展開は何か。特に、異なる思い、そのままではつながらない思いをつなげ、次の場面へと展開していくためには、その葛藤を受け止め、さらには超えて、相互に調整がはかれることが必要である。

以下の事例は本冊子119頁にも紹介があるが、子どもたちが園の様々な環境を支えにして乗り越えていく様子がよくわかる。

5歳児9月：作品の話し合いが始まっていて、いろんなアイデアが出ている中で、そのクラスでは「もんだいのいえ」というのが受けた。「もんだいのいえはいい」って言ったけど、「エビのいえがいい」って言う子が3人いて、どうしてもエビが譲れない【葛藤】。「もんだいのいえ」と一緒にやるんだけど、「エビも作ろうよ」【相互調整】という声があって、そうしたら「エビのいえ」をどうしても譲れなかった1人も折れて、「じゃあエビならいい」って言って、多数決で決めたんだけど、否決されたはずのエビが存在するという落としどころが。この子たちは6月はいつもじゃんけんでものを決めていて、相手の気持ちをどうのこうのというよりは、じゃんけんじゃじゃんけんみたいな行動【課題回避のスキル】思考の子たちだった。これが「段ボールや箱で大きいもの何作る」【問い】と言って、「もんだいのいえ」というのが17票出て「エビのいえ」が4票。そのうち1人が譲れなかったんだけど、エビのいえを作るみたいなのが、こうやって作り始めて【行為】。何なんだろうって分からなかった。こうやってかぶす。これが「エビのいえ」なんだって、自分がエビなんだって【外化】。何かそういうことになって、それでエビ色をまず取りに行き、みんなで1人のためにエビを作っている【相互調整】。それで、この話し合いに子どものキャラがすごく出てきて、とにかくアイデアをわーっと出す子がいるんだけど、全然的を射てなくて、みんなただ聞き流しちゃうけど、時々、見事にぴったりしたことを言ってくれる。そうすると「いいねそれ」って言って、みんながアイデアを言いやすい雰囲気【規範】を作る。ばんばん意見を言うから。ずれているけど。あるいは、話がよく見えていて、イメージを持ったアイデアを、近くの友達ともごもごもごもごしゃべる子がいて、「みんなにも伝えて」と先生が言うと、いいアイデアがばーんと出てくる。あるいは友達の話をしているのか聞いていないのか、ほとんど黙っているんだけど、しーんとしたときに、ふと「何々したらいいんじゃない」なんていうのを言ってくれる子もいて、「それいいね」みたいになる。「どうかな？」と言うと「いいね、いいね」と言う。その「いいね、いいね」を連呼してくれるので、何かすごいいい雰囲気ができあがって、「いいね」で支えられるクラスだったり。だから話し合い1個取っても、いろんなキャラが出ていて面白いという話。結局、「もんだいのいえ」は、問題というトラブルのイメージもあつたりしたので、もうちょっと話し合っ【問いの共有化・確認】「なぜなぜ」だと言って、それが先生が書いていくけど、家でもなぜなぜを考えてきたりして、「どけ

と言われてもどかないで、時間になったら人を起こすものは何？」って、何か中途半端なクイズがいっぱい出てくる。「からすが3回鳴いてやってるのはだあれ？」とか（母さん）。「みんなに見られて照れちゃうのは何？」（テレビ）。なぞなぞの本には書いてないようなこと。一生懸命、これをメモを書いて持って帰ってくる【行為】。それがどんどん話が、「なぞなぞマンション」がいいとかもっと広がって行って、外の形はダイヤだとか、丸三角とか、段ボールで穴を開ける方法とか、だんだんこういうものができあがってきたと【外化】。

この事例では、まず保育者によって設定された「問い」を、一人の子の葛藤とそれを認めて調整を図った子どもたちによって、子どもたちが自分の「問い」として受け止め、環境に対して行為し、それぞれの思いを外化して課題を深めていく様子がみえる。またそれらを支える基盤として、異なる他者の思いを「いいね」と認める規範がつけられており、その規範が学びに対して能動的に関与し続ける足場かけになった可能性はある。

クラスで取り組む中で生成していく学びの過程は、次の事例からもよくわかる。

5歳児9月：このクラスはわーっとこれが出たんだけど、あっさり海賊船で一致した。その海賊船が、「みんなの海賊船ってどんなの？」「海賊船って何があるの？」【問い】と言うと、これ。この先生が面白かったのは、その後、付箋の代わりに絵【計画的探究】、僕らで言うワークの。それで分類かけて、こういうの作りたいっていうことだったけど、一個一個これを見ると、本当に面白いことがいっぱい書いてある。それが、自分にとっての「海賊船って何？」。海賊船に何があるみたいなテーマで探究していくベースにあるのは、やはりこの子たちは絵をかきながらなので、ものすごい会話が弾む【外化】【観察】。かきながらしゃべる。そうすると共有もできるし、相談したりしながらとか、「いいよね」とか「こんな感じ」【自己説明】「そうだよ、こんな感じなんだよ」みたいなこと【調整】を、この子たちがやっていて、2人でかいたり、どっちかという右の子がリーダー的な存在で、左の子はアイデアをしゃべって、採用されたり、どけられたりしている。でも、子どもはにこにこしながら絵をかきながら。これもそれぞれでかいて、だから、言葉で伝え合うみたいな指導案ってよくあるけど、伝え合うことが目的とかではなくて、こういうことを用意するだけで、すごく結果的に伝え合うみたいなことになってくる。これはボタンを押すと水が落ちてくる仕掛けを二人で考えて、それをやろうぜって言って、二人で絵をかいているんだけど、それがものすごく楽しそうで、キャーキャーキャーキャー言いながら、ここがこうなって、ああなってって、すごくアイデアもバンバン出てきて、何かこういう環境ってすごく大事なかなというところ。（動画再生）夢中になって笑って楽しんでということが受け止められて、その時間を保証していくというものもあるのかもしれないなど。

この事例の初めの問いも保育者によって設定されたものであったが、「どのような海賊船か」と、「作品を作る」という当初のテーマを大きなテーマとし、その前に「どのような」という小さなテーマを設定することで、子どもたちが能動的に関与できる問いになっていることが、その後の子どもたちの取組みからわかる。また特定の他者との相互行為の中に、思いを外化したり説明をしたりする手段として「絵を描くこと」が、行為の促進に有効な足場かけとなっている。

2-4. つながる・活かされる環境の構成において

存分に素材と出会い、じっくりと、時に繰り返して関わる中で、他者との比較やこれまでの事とつながっていくことは、学びを深めていくために必要不可欠である。それらは園においては、どのような過程があるのか。以下は、個々の気づきやこだわりが繋がったり、以前の経験が活かされたりした事柄につながった話題であり、保育者が直接は子どもとは関わらない時間の中でも積極的にその促進に関与する支援を行っているのがわかる。

次の事例は、子どもたちとの直接的やり取りの記録ではなく、子どもの活動を看取り、いかに支えたか、その過程が話された場面の記録である。

子どもがそこから出てきた表現、園にしろ、例えば数字とか言葉に興味があるとか、おばけとかファンタジーに興味あるとか、乗り物とか社会生活に興味あるんじゃないかなとか、いつも行っているところは公園、こういう資質があるとか、最近こういう用事があったから、こういう日本の文化にも触れたなど。子どもたちの表現と、やはり季節と変わっていく集めた材料とかを見て、またマップを作っていて。次の活動環境、活動をデザインするって、たぶん活動環境をデザインしていく。…途中略…1本に絞るといふより、いつもリサーチして、常に広げるのを続けるみたいに準備をしている。

下線部で、活動時の子どもの視点を読み取る保育者の姿がみえる。また波線部では、その場にどのような意味や価値があったかを探る様子がある。

また以下の事例では、子どもたちが色々に試行錯誤して思いを展開し実現させていく過程に、保育者による集まり時における共有化等の直接的支援の他、子どもの思いの看取りとの調整や環境設定を通して学びを深めていくための葛藤場面を生成する等、間接的な支援も多くあることがわかる。

4歳児6月：4人ぐらいの子がけん玉を作って遊び始めていたけれども、H男、Y男、T男、S男がみんなに見せたいというので、帰りのときに、みんなにちょっとやって見せてもらった【共有化】。すると翌日、他の子ども作ることが予想されたので、けん玉づくりができるコーナーを準備した。ここで選べるように、持ち手の部分はトイレトーパーの芯だったり、アルミホイルの芯だったり、さまざまな長さのものを用意した【共有化/子どもと保育者との相互調整】。玉となる部分は、ペットボトルの蓋をこの4人は使

ったので、ペットボトルの蓋をたくさん準備した【保育者による関連付けへの支援】。玉が入る部分、これはプリンカップ、ヨーグルトカップなど、大きささまざまなものを用意した【保育者による葛藤への支援】。ひもはこちらで、あらかじめ長めの80cm、短めの30cm、ちょうど真ん中ぐらいの50cmのものを、3種類用意しておいた【保育者による葛藤への支援】。けん玉作りを始めたH男の周りに友達が集まってきて、作り方を教えてもらっていた。朝、登園するなり、こういったけん玉作りが始まった。「H男君、教えてー！」とどンドン人だかりができた【共有化】。

すると昨日、ひもを短く切ってしまったY男は、ひもの長さの他に、カップの大きさにも注目して、昨日よりも大きめのカップを選んでいて。今日初めて作るM男は、長いひもを選んで作っていた。U男は、初めて作るけど、とても知識が豊富で賢い子どもなので「けん玉って、横や下にも（玉を入れるところが）あるんだよ！」【関連付け】と、左右のところにもカップを付け始めた。いろんなけん玉ができて遊んでいた。

友達の作ったものを見て【観察】「僕も作りたい」と思い、探究が始まる。

そして以下は本冊子100頁にも紹介があるが、保育者自身が子どもとの会話など直接的な関与と看取りなどの間接的な関与を通して得た情報をもとにして、丁寧に自己調整し何度も問いの妥当性をはかっていく様子がうかがえる。子どもたちの探究の場は、保育者自身も探究の場であることがわかる。

5歳児：見ていると、私は本当に余計なお世話で「ここ斜めだね」とか「やりにくくなーい？」って聞いたりする【保育者の問い】けど。そして割と、坂の上のほうにA児がいることが多いような気がして、いろいろな力関係の中で何かあるのかなって思ったりしながら見る【保育者の自己調整】。この坂道に気付いてないわけじゃないけれど、不便さを感じて口にしてる子はあまりいない【保育者による観察】。坂の下でキックをして空振っても、ボールが自然に戻ってくるから、もう一回蹴れるわけ。だから、3回ぐらい蹴って、ナイスな蹴りができてうれしい【生産的反复】とか、そういったことも子どもは味わっているのだろうなと思ったり。坂の上のゴールは、結局、強いキックじゃないとシュートが入らないから、強いキックを求めるところでは、必ずしも坂下が不利ではないって思うのかなって思ったり【保育者による観察】。園門の外はすぐ道路だけれど、道路にもそんなに出ていかない、割と蹴れるようになって。だからちょうどいい場所を子どもたちは見つけていて、坂っていうところを、どうやって面白くしていくんだろうっていうのを見ていきたいなって思っている【保育者の自己調整】。

3. 園生活における「深い学び」とは

以上のように、探究学習における先行研究を手かがりにして、園における「深い学び」に関する実践事例の検討から、園生活における「深い学び」について以下三つの配慮が考

えられる。

一つは、「問い」に関する配慮である。「探究学習」論を含むこれまでの研究においても示唆されてきたように、「問い」は学び手にとって能動的に受け取られるものである必要がある。園において出現する「問い」は大きくは二つのタイプがある。一つは経験したことと事物に出会った時、そこで発生したり生成したりする「問い」であり、この「問い」は始めから学び手の側にあるといえる。もう一つは保育者や他児から示される問いであり、「深い学び」ではこの他者から提示される「問い」が、各々自ら能動的に取り組める問いへと変化する過程を要する。園生活においてそれは、「存分に」「じっくりと」「じっくり」といった言葉で表現されるような姿として現れる。他者からすると、一見、生産性が無く無意味に思われるような「繰り返し」の中で、少しずつ生成されていく「問い」なのではないか。

二つ目は、足場かけに関する配慮である。まず、問い（課題）を生成させていくための思いの外化において、乳幼児期の発達の特性を踏まえた物理的環境における足場かけが設定される必要がある。乳幼児期の場合、環境を通して行うことが望まれる。個々の、その時々の子どもの育ちに応じた環境設定が必要であることは言うまでもなく、その部屋に暮らす子どもたちが、これまでの園生活の中で体験してきたこと、獲得してきた力が発揮される環境でなければならない。また、育ちによる姿をとらえた上で、行為する子どもたちの言葉を記録するなど、行為をフィードバックして積み上げていくことの足場かけが用意されることも重要である。その支援は、それぞれの思いと経験が可視化され、過程を積み上げていく学び方のモデルの獲得、転移可能な知識の獲得を支援することにつながっていくものと思われる。

三つ目は、学びの深化において、過程の中で生じる葛藤と調整を支える規範を育むことへの配慮である。探究の過程とは、学び手の知識の変容過程であるともいえる。そのためには、学び手自身が自身の事を知り、異なる事と対峙される必要がある。自身の事を知る一つの手立ては外化である。無意識を含めた自己は、表現として外化されることで、例えば何かに置き換わることで（絵などの記号にする、積み木を積み上げるなどの変化を起こすこと等）、あるいは表現の過程の中で（他者に説明しようとする過程等）、自己認識にもなる。比較する他の情報を得る場があることはもとより、この比較したり関連付けたりする基となる自己認識が得られることは、「深い学び」の根幹となる部分であり、それらを可能にする認め合う規範が学び手の集団にある、すなわち園全体にあることは重要である。

園生活においては、上記3つが視点となり、支援となって一人ひとりの子どもそれぞれの学びが深められていることが示唆される。

参考文献

- ・ Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework : Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243
- ・ 大島純・千代西尾祐司編著 (2019). 主体的・対話的で深い学びに導く 学習科学ガイドブック. 北大路書房

卷末資料

子どもたちの深い学びとともに…

子どもたちの「深い学び」は、日々の保育の中のふとした場面から始まります。

子どもが「あれ？」とか「おや？」といった思いで気付いた感触、触れていて偶然見つけた不思議な物や動き、ふと思いついたこと、やってみたくなったこと、他児の物をヒントに「私なら」「ぼくなら」と考え始めたこと…等々、色々に始まりがあります。

次頁からの写真は他園での実践ですが、これらの写真を手がかりに様々な方々と話し合い、気付きを共有してみませんか。その後自園で写真を撮り合って、写真の子どもを見合い、それぞれが感じて考える「この子の思いは…」を話し合うのも良いかと思えます。

ここでの語りは正解があるという訳ではなく、色々な見方と話に触れて、視点を多く持つことで、日々の保育場面で広げられている「深い学び」の気付きを高める機会になります。

ポイント

1. 「自分と異なる考え」はあっても、「誤答」はありません。
このワークでは、一つの結論ではなく、多くの考えに出会えたら成功です。
2. 思ったことを話したら、お互い聞き合うのもおすすめです。
互いの話について、気付いたこと、疑問に思ったこと…等々、特には自分と異なる話については、驚きとともに「どうして？」とふと考えてしまうかと思えます。それはこのワークで目指したい出会いの一つです。気になったこと、疑問に思ったことはそのままではなく、ぜひその方に聞いてみてください。聞き合うための時間も、大切にしてみてください。その際、写真のどこからそう思ったのか、写真の該当部分を指さすなどして具体的に話していくと、お互いの理解も進むのでおすすめです。

研修例

1. 次頁以降の12枚の写真をミシン目にそって切り取り、カードにします。
2. 3～4人で一つのグループを作ります。同じ担当年齢グループや混合グループ、保育経験別グループ、子どもの年齢や保育者の経験等でグループ、また普段は担当等が異なり、話す機会が少ないという方とのグループ等、グループ作りは色々にあるかと思えます。
3. グループのメンバーで一つの写真を見つめ、語り合います。
以下の順序で語り合ってみませんか。
 - (1) この子の思いは何でしょう。この子が気付いたことは？
この子が取り組み始めたことは何？ 何を面白く感じているの？
夢中になっていることは？ 等々、写真から読み取ります。
 - (2) 写真から読み取ったことを話していきましょう。
一度全員が話し終えても、あえて話す機会を2周3周させて、時間をかけて考えて、一つの写真から色々な可能性を引き出してみるというのはいかがでしょうか。
 - (3) カードの表は写真、裏は話題の提案が書かれています。また話題のテーマは、メンバーで自由に設定し、加筆してみてください。

以下の頁の写真は、研究会メンバーの園において了解を得て掲載しています。ただし、お子さんや園の個人情報保護の関係から研修以外への無断転載はしないでください。



1

- それぞれ、何を感じているのでしょうか…
 - それぞれ、どんなことに気づいたのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団

2

- 何を見つめているのでしょうか…
 - 何に気づいたのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団



3

- それぞれ、何を見ているのでしょうか…
- どんなことを思い浮かべているのでしょうか…
その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団

4

- 何を見つけたのでしょうか…
- 何に夢中になっているのでしょうか…
その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団



5

- それぞれ、何を感じているのでしょうか…
 - それぞれ、どんなことに気づいているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団

6

- 何をしようとしているのでしょうか…
 - 何に気づいているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団



7

- 何を見つけたのでしょうか…
- 何に夢中になっているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団

8

- それぞれ、何を思っているのでしょうか…
- 何を見ているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団



9

- それぞれ、何を見つけたのでしょうか…
 - それぞれ、何に夢中になっているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団

10

- それぞれ、何に夢中になっているのでしょうか…
 - 何をしようとしているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

公益財団法人日本教材文化研究財団



- 何をつぶやいているのでしょうか…
 - 何をしようとしているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

- それぞれ、どんなことに夢中になっているのでしょうか…
 - 手から何を感じているのでしょうか…
- その他、自由にテーマを設定してみてください…

「園生活における深い学び」の検討から園内研修ツールを志向して

1. 本ツール開発の背景

本研究において、子どもたちによる深い学びがみられる園生活においては、そこで共に過ごす保育者にも探究する姿があることを認めている。保育者の探究する姿とは、子どもたちの願い、葛藤と、それを超えていこうとする姿に対し、保育者自身もその活動に参加し、子どもの達成への思いに共感しながら新たな仕組みを作っていく姿勢である。このような予期しきれない偶発的な出来事に対して、柔軟に応じていく専門家に関する研究の一つに、適応的熟達化（波多野,2001）の研究がある。

波多野（2001）では、適応的な熟達を遂げるには、「絶えず新奇な問題に遭遇すること、対話的相互作用に従事すること、緊急外的な必要性から解放されること、理解を重視するグループに所属していること」といった四つの条件が提示されている。つまり、保育者個人の変容だけでなく、その変容を常に支えることができる組織の変革もまた必要であるといえる。熟達化の過程や影響要因について、個人を対象としつつ個人が所属する組織に言及し検討した研究に、楠見（2014）がある。楠見（2014）は、個人と組織の学習との関連について、「挑戦と省察によって、批判的態度を高め、知識変換を活発にして、形式知と暗黙知の両者に支えられた実践知の獲得を促進する」と述べている。

保育者には、養成課程などで修得する専門家としての基本的な知識の他、勤務する園が育んだ固有の知識や技術の他、各保育者が保持している固有の経験がある。子どもたち一人ひとりの気づきを見つめ、共に探究していく保育者であるためには、それら技術と知識、知識と技術を結び付ける個々の経験を基にしつつ、しかしそれに留まることのない子どもたち一人ひとりの思いと育ちに対して応える挑戦的な姿勢や、既習の知に対する批判的態度と建設的思考が必要である。またそのために、個々の保育者の変容を支える園の組織づくりは求められている。

2. 場面カードによる語り合いの方法

そこで、「園生活における深い学び」の実践を促進するためのツールとして、カメラを用いて切り取った一つの場面（カード）を共有し、語り合うという方法と内容を提案したい。このツールにおいて重視したのは、一つの場面を共有するという点であり、写真という限られた情報の中で語り合うことで、他者と異なる見方、共通する見方に出会うことを一つの目標としている。

最初に、一つの場面に対して自身の気づきを他者に伝えていくことを通じて、保育者としての専門的知識や技術が共有化されること、その過程における技術と知識の意識化によって、保育者個々の専門性の向上を図りたい。

次にこのワークにおいて期待することは、園の中で共通して出てくる言葉や思考が表現され共有されることである。一つの場面に対して、保育者という専門家集団において、また「園」という一つの空間を共にする保育者の間には、既に無意識に近い形で共有していることが多く存在しているのではないかと。そうした言葉を語り合う中で、見つけ出し、形にしていきたい。ここに、保育者ならではのパターン、またこの園ならではのパターンを見つめることができる。このパターンは保育者の熟達の先とこれからの園を展望していく

指針になる。

そして最後に、「園生活における深い学び」のための園内研修において最も重要なこととして、語り合いの結果としての何かしらのパターンが可視化され、共有されるだけではなく、そのパターンの見直しを行っていききたい。なぜならば、同一集団において、提出されるパターン、あるいは徐々に生成されていくパターンは、作られた瞬間に既存の知になるからである。この時に大切なことは、語り合いで生成するパターンだけではなく、思考プロセスが共有されることにある。一枚の写真に対して思い、考えて導き出された応えが、どのように考えられた結果として出されたものなのか、その過程を伝え合い明らかにしていくことが重要である。生成された結果のプロセスにこそ着目し、そのプロセスを丁寧に振り返って精査し、いつものパターンとは異なるプロセスを検討し、新たなパターンが作り出されていく事こそ、「園生活における深い学び」を作り出す園として最も重要な研修であるといえる。

引用文献

- ・波多野誼余夫（2001）「適応的熟達化の理論をめざして」 教育心理学年報40,45-47
- ・楠見孝（2014）「ホワイトカラーの熟達化を支える実践知の獲得」組織化学Vol.46 No.2,6-15

参考文献

- ・長坂一郎（2016）『デザイン行為の意味を問う クリストファー・アレグザンダーの思考の軌跡』 彰国社

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員の選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。
- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
 - (2) 個人会員 一口6万円以上
 - (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
- (1) 脱退
 - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
 - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
 - (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

- 第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
- (1) 会費を滞納したとき
 - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
 - (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 12名

(令和2年1月1日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成30年6月1日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成30年6月1日	重	事務総運 括営	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	平成30年6月1日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
常務理事	中井 武文	平成30年6月1日	重	財務	(株)新学社取締役相談役
理事	北島 義俊	平成30年6月1日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役会長
理事	杉山 吉茂	平成30年6月1日	重	数学教育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理事	中川 栄次	平成30年6月1日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中洩 正堯	平成30年6月1日	重	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理事	原田 智仁	平成30年6月1日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授 滋賀大学教育学部特任教授
理事	菱村 幸彦	平成30年6月1日	重	教育行政 教育法規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	橋本 博文	平成30年6月1日	就	財務	大日本印刷(株)常務執行役員
監事	平石 隆雄	平成30年12月10日	就	財務	(株)新学社執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成29年6月2日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成30年6月1日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学副学長、大学院連合教職実践研究科長、教授
評議員	安彦 忠彦	平成30年6月1日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成30年6月1日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成30年6月1日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	櫻井 茂男	平成30年6月1日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	平成28年12月2日	就	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	日本大学教授
評議員	佐野 金吾	平成30年6月1日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長
評議員	清水 美憲	平成30年6月1日	重	数学教育 教育評価	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成30年6月1日	重	国語教育 教育方法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	高木 展郎	平成30年6月1日	重	国語科教育 教育方法	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成30年6月1日	重	教育工学 教育	早稲田大学教職大学院教授
評議員	堀井 啓幸	平成28年12月2日	就	教育経営 教育環境	常葉大学教授
評議員	前田 英樹	平成30年6月1日	重	フランス 言語思想論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	平成30年6月1日	重	英語教育学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成30年6月1日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	油布佐和子	平成28年12月2日	就	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	平成30年6月1日	重	道徳教育 家庭教育論	筑波大学人間系教授

(50音順)

調査研究シリーズ 78

幼児期の深い学びの検討 探究過程の分析

令和2年3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙・口絵デザイン：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社