

遊びを中心とした保育における子どもの理解と保育者の援助 ～紙飛行機の遊びに着目して～

高橋 梓¹
磯部 裕子¹

本稿の目的は、子どもたちが「遊びを中心とした保育」を通して、遊び始める前段階から遊びを深めていく過程においてどのような変容がみられるのか、またその際の保育者が理解・援助すべき視点を明らかにするものである。5歳児男児Aが、6月から10月まで続けた紙飛行機の遊びを観察・記録し得られた事例を佐伯の「わかろうとしている」の視点から分析した。

Aの姿から、無意識下にある「わかろうとしている」状態が意識的な「わかりたい」に変容するプロセスを明らかにした。またその変容は、A自身の実感から生まれたものが深く関係してくることが明らかになった。さらに、保育者がAのペースで遊びと育ちに意味とつながりを持たせていく援助が、保育の本質に近づくアプローチであることを検証した。

Keywords : 遊びを中心とした保育、「わかろうとする」、体験の積み重ね、意味とつながり、主体的

1. はじめに一問題の所在

子どもが、遊びを通して成長するということは保育にかかわる者であれば、誰もが実感するところである。「幼稚園教育要領」においても、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」¹⁾と示している。

本論において、筆者が「遊びを中心とした保育」を論じる目的は、以下の理由によるものである。わが国のどの幼稚園、保育園、こども園（以下、これらを総じて論ずる場合、「園」と記す）においても、保育者は、子どもたちの育ちを願い、遊びを重視した実践を行うことを目的とし、日々の実践を積み上げている。しかし、その「遊び」に対する理解は、極めて多様であるのがその実態である。たとえば、講師を招いての英語教育などを取り入れている園も少なくないが、それらの園の多くで、保育者は、この実践を子どもたちが英語を「遊びながら」学んでいると説明する。小川が「遊びは遊び手が他の目的のためにやる活動ではなく、遊ぶこと自体が目的となる活動である」²⁾

と述べているように、そもそも遊びは遊びそのものが目的である。「英語を学ぶために遊ぶ」あるいは「遊びながら英語を学ぶ」という実践は、遊びが目的ではなく、遊びが教育の方法と化している実践といえよう。一方で、英語教育において、子どもたちが一つでも英単語を覚えると、学んだ成果として示しやすく、実践の可視化につながる。保育という実践を可視化することは、極めて困難を伴うが、これを安易に可視化しようとする、子どもの遊びや学びそのものが歪曲しかねない。遊びは、子どもの数だけあり、それに向かう思いも子どもの数だけある。つまり、遊びとは、個別的で、複雑で、多様なものである。

子どもたち一人ひとりの遊びを理解しようとすると、それぞれの意欲や思いを持って遊びを見つけたり、またはそれを自分の遊びにしたりしていくまでの方法や時間、力には個人差があることが分かる。何に対しても興味があり、常に意欲的に関わる子どももいれば、保育者を介すことでようやく遊びを見つける子どももいる。それにかかる時間やプロセスは一人ひとり違う。「遊びを中心とした保育」とは、子どもたち一人ひとりの思いとその遊びそのものを大事にしている保育と言い

1. 宮城学院女子大学

換えることができるだろう。子どもたち自らが好きな遊びを見つけ出し、それにとことん向き合うことができる環境を整え、子どもたち一人ひとりを理解し支える人が必要である。そこに保育者の役割があるともいえる。

しかし、そうした保育の理解や子どもの見方を常に持てる保育者、あるいは園の文化が熟成している園は、決して多くはない。「遊びを中心とした保育」というテーゼは、保育の基本であるにも関わらず、なぜこのテーゼが理解されにくいのか、本論では、こうした問題意識のもと、「遊びを中心とした保育」の構造を明らかにするために、A園での実践事例を基に分析を進める。

2. 「遊びを見つけられない」ことへの着目

子どもの遊びに向き合っていると、子どもたちの一人ひとりによって生成される物語が見えてくる。子どもたちが主体的にかかわった事象や出来事をそれぞれが受け止め、自分の糧としていくプロセスやそこにかかる時間も一人ひとり異なる。それらを保育者として「当たり前の事」と理解しつつ、子どもたちの姿を見ていると、保育者として焦りにも似た思いを感じる時がある。それは、子どもが好きな遊びをなかなか見つけられない時である。遊びに没頭する子どもの姿を大事にしながら、保育を実践していると、自分の遊びを見つけれない子どもは、むしろ目立つ存在であり、気になる存在にもなる。保育者としては「まだ」好きな遊びを見つけれない子という印象を持つ所以である。遊びを見つけれない子は、例えば、ウッドデッキのような場所にペタンと座って園庭を眺めていたり、保育者の後をついてまわったりする等、その姿は様々ではあるが、没頭する遊びがない、つまり、「遊んでいない」故に、保育者にとっては、その姿こそ気になり、悩みの一つになることが多い。そのため、その子の姿を観察しつつ、興味を抱きそうな遊びに保育者から意図的かつ積極的に誘うなどの援助をしがちであり、結局それが子ども自身の関心とのずれを生み、子どもの興味が喪失することになってしまうこともあ

る。遊びを見つけれない子どもは、その時間の中で、どのような思いでいるのだろうか。先に、子どもたちの思いと遊びは個別的であると述べたが、そうした遊びを見つめる前段階（プロセス）においても、子どもの思いは個別的で、複雑で、かつ多様であるのではないかと考えられる。

佐伯は、「わかろうとする」という概念を用いて、この状況を次のように説明している。

子どもは、「わかっていない」から「わかっている」へ向けて動いている状態にいる。また「わかろうとする」には、単に「わかっていない」から「わかっている」の中間を動いているといっただけではすまされないもっともいろいろな側面がふくまれていることがわかります。³⁾

子どもたちは、大人がわからせようとしなくても、自ら関わったものや事象、出来事に関しては、何かをわかりたいという目的がなくても、何だろうと気になって見たり聞いたりする姿がある。例えば、3歳児がダンゴムシを見つけるとダンゴムシはどうなっているのだろうと思う前にダンゴムシに手が伸び捕まえようとする。水が入ったバケツを倒したらどうなるだろうと考える前に、ひっくり返す。そんな姿は、保育をしていれば日常に目にする子どもたちの姿である。

こうした視点から考えると、好きな遊びを見つけれない子どもも、「遊んでない」、あるいは「遊べていない」のではなく、「わかろうとしている」状態にいると考えられはしないだろうか。園庭で遊んでいる友だちを見たり、保育者を安心材料として色々なものを見ることを通して、何かを「わかろうとしている」のかも知れない。筆者は、子どもたちが、自ら湧き出てきた素朴な関心や興味に向かっている状態、あるいは遊びが芽生える時、さらには遊ぶという行為の前段階が「わかろうとしている」状態ではないかと考えてみた。子どもたちのそうした日常に起こる「わかろうとしている」姿に意味があるのだとしたら、それを見つげ出せるのは保育者である。佐伯は、『『実態』に即

した形で、ひとりひとりの子どもが『わかろうとしている』としている事実を目に向け、それを育て助ける営みへのヒントに利用すべきだ⁴⁾と述べている。子どもたちが今「わかろうとしていること」を理解すると同時に、その子の背景など「実態」をふまえた視点を持って総合的に理解し援助することが保育者にとっては、子ども理解のための重要な視点なのではないだろうか。

本論では、子どもが「遊びを見つけられない」ことに着目し、その状態を「わかろうとしている」状態として位置づけることで、子どもの物語がどのように見えてくるのか、またそれによって、保育者の援助がどのように変容するのか、事例をもとに検討するものである。

3. 事例検討

<遊びの概要>

6月から10月までの期間。対象児、5歳児男児Aは自分の好きな遊びはあるが、遊びが継続せず色々な遊びを転々としていた。6月に紙飛行機に出会い、様々な体験を通して課題や目的を持って遊ぶようになった。

6月：A幼稚園には、降園時、預かり保育に移る子どもと2巡目のバスを待っている子どもたちが遊ぶ時間が30分ほどある。そこには、異年齢混合で約20人の子どもがいる。筆者は、30分という限定された時間をホールで過ごす子どもたちに対して、ある時、折り紙で紙飛行機を作って飛ばす遊びを提案した。

Aは預かり保育を利用しているため、毎日その場にいる。当初は、Aも紙飛行機の作り方が分からず、保育者と一緒に作っていた。それからは、次々新しい紙飛行機の作り方を教えてほしいと保育者に頼み、一緒に作るようになる。

その後、Aは、単に紙飛行機を作るだけでは収まらない多様なコトに関心を広げ、他者との関わりも深められていく。本事例は、その多様な体験の中で生成する学びの様子を記している。

(1) Aのこれまで

5月：Aは、年長児である。Aは、一人で黙々

と絵本を読むこと、積木を使って自分のイメージする世界を作って遊ぶことや泥遊びをすることが好きである。しかし、いずれも、自分の世界の中で遊ぶことが要素となる遊びである。鬼ごっこなどの仲間と関わるような遊びでは、自分の都合が悪くなると途中で止めてしまうような姿が見られた。目的を持って遊び込む姿が見られず、友だちの関わりも少ないなど、5歳児の育ちとしては物足りなさを感じていた。

(2) Aの紙飛行機との出会い

Aは、紙飛行機を毎日作り続けていくうちに、「こっちとこっちが一緒じゃないとだめなの」と強い口調で話し、保育者に助けを求める等折り方にこだわりを見せるようになる。また、色々な紙飛行機の中から、「僕は、やっぱりこの紙飛行機が好き」と言って長い距離を飛ばすものを選び、その形の紙飛行機を何機も作って飛ばした。

Aのように遠くまで飛ばない友だちに、「こういう風に飛ばすとよく飛ぶよ」と言うなど、よく飛ぶ原因が、紙飛行機の形の違いだけではなく飛ばし方にあることも気が付いた。その後、折り紙やコピー用紙などの紙の違いで飛行距離が変わることや、雨の日は何度か飛ばしているうちに水分を含み、紙が柔らかくなって飛ばなくなってしまうことにも気が付いたようだ。

(3) 飛行距離を測る

9月：年長児が紙飛行機を作って遊んでいると、Bが紙飛行機の飛行距離を測った。その測り方は、歩幅で測るというものであった。Bが「先生！43メートル飛んだ！」と報告してきた。その姿を見ていたAは「じゃ、オレも測る！」と言って真似をした。何度も繰り返し測って報告してくるため、保育者は記録してはどうかと提案した。すると、飛行距離を記録するという行為がクラスの中に広まっていった。子どもたちは、飛行距離を伸ばしたいという思いから、紙飛行機を作っては飛ばし、飛行距離を何度も測っては記録することを繰り返すうちに、歩幅を狭くして測るようになった。

同じ場所にいたC(年少児)も、真似をして距離を測っていた。AとCは、ホールの端から端ま

で同じ距離を飛ばした。それぞれが測定した結果、Aは137メートル、Cは53メートルという結果であった。Aは特にそのことに疑問を持っていなかった。保育者が、「同じ距離を飛ばしているのに、A君は137メートルでC君は53メートルだよ。なんか変じゃない？」と尋ねた。Aやその周りにいた子どもたちは、反応がなかった。むしろ、自分がどのくらい飛ばせているのかの自分の記録の増減だけに興味があるようであった。

遊びが数日続いた後、前述と同じようなコトが起きた。AとCが同じ距離を飛ばしているのに、距離数が違うのである。保育者は、その違いをもう一度取り上げ、「A君とC君、同じところまで飛んでいるのに、距離(数)が違うよね。」と声をかけた。すると、「なんでかな。」と言って、Cがもう一度測った。すると、Aは「僕の測り方はこうだけど(小股)、C君の測り方はこうだからじゃない?(大股)」と言った。

(4)「調べたくなっちゃった」

その後、Aは、紙飛行機を1号機から24号機まで作って、どの飛行機が一番遠くまで飛ぶのかという遊びを続け、それらを何度も飛ばしながら、飛距離のランキングをつけていった。すると、4号機が一番よく飛ぶことが分かった。Aはこの4号機を上下、斜め等様々な角度からじっと見つめた後、何度も飛ばした。飛ばし方を変えてみたり、紙飛行機が弧を描きながら飛ぶ姿を見ていた。Aは、この4号機を眺めながら、「僕、なんで、この飛行機がよく飛ぶのか、調べたくなっちゃった」と言った。

<考察>

(1) 子どもを理解すること——Aを理解するとは何か

① Aの遊びのプロセスと「わかろうとしている」プロセス

筆者(前述の保育者)は、A自身から5歳児らしい言葉が発せられないことや、遊びに対する興味や関心ともいえる思いが見られないことから、Aの遊びに対する向き合いそのものに課題があるのではないかと考えた。3歳からの様々な体験が

積み重なったり、一つの遊びを何度も繰り返すことで遊びが深まっていくと、それに応じた言葉や思いが表出してくる。5歳児になれば、言葉の量や表現の方法も増えることで、友だちと会話をしながらさらに遊びが豊かになっていく。しかし、Aは、好きな遊びはあるものの、深く遊び込む姿がなく、次から次へと遊びを転々と変えていた。Aの姿を見てみると、これまでの遊びの積み上げや友だちとの関わりが十分でなかったのではないかと考えられた。

一方で、その積み上げのプロセスこそが、Aの「わかろうとしている」状態であったのだという理解もできる。Aがこれまで転々としながらも好きな遊びをしてきた過程には、Aの「わかろうとしている」姿があったはずである。しかし、「わかろうとしている」状態を繰り返してただけで、その後の目的や課題が沸かないままに終わってしまい、遊びの持続にはつながらなかった。Aが好きな遊びを選択できる環境があったとしても、選択した後の興味の持続がなければ遊びは深まっていけない。では、「わかろうとしている」状態の後の子どもの姿をどう捉えていけば、遊びが継続し学びが生まれるのか。Aの育ちを見ながら考えていく。

② Aの遊びの変化の中にあるAの育ち

Aはそれまでは前述したように、好きな遊びはあるものの興味が向いた遊びを転々とまわり、「次第に熱中していくことによって、関心をもったものに能動的にかかわることや、対象をよく見たり目標に向けて諦めずに取り組むという探究心など、いわゆる学びの構え⁹⁾が見られなかった。しかし、紙飛行機をめぐる遊びにおいては、新しい紙飛行機を何度も作るなど、Aの関心がこれまでの遊びよりも強いことを感じた。また、それらの体験から飛行距離が変化することに気づき始めていたようで、その原因が折り方にあるのではないかとこのことを自分なりの仮説として持ち、線対象に折れていないといけないことやきれいに折れていないといけないなど、それらを「こつとこつちが一緒じゃないとだめなの」という言葉で表現

するようになった。保育者は、Aの関心が続くような環境を整えた。

その後も毎日のように紙飛行機を作り続け、Aなりのこの遊びに対する目的と課題が生まれるようになった。紙飛行機がよく飛ぶ要因は、折り方だけでなく、飛ばし方や紙の違い、天候の違いにもあることをAなりに追究しながら遊ぶ姿が見られるようになってきた。紙飛行機は、同じ折り方であっても飛ばし方によっては同じように飛ばないという予想外の結果が起こる面白さがある。そのため、Aは「どうして？」と疑問をもつ機会が増えた。様々な原因を自分なりに考えながら、もう一度試してその理由を知りたいという興味が続いた。目的を持って関わり試行錯誤する姿が見られるようになったというAの姿に、保育者は、A自身の成長を感じた。

③「わかろうとしている」Aの「わかりたい」へ

Aは、上記のように紙飛行機の遊びから、様々な体験を重ねた。様々な形の紙飛行機を作ったり、紙の種類を変えてみたり、飛ばし方を工夫してみたりと、紙飛行機への追究を続けた。6月からの長期間にわたり紙飛行機に向き合ってきたAだからこそ「調べたくなっちゃった」の一言が出たのであろう。これまで、Aは、折り方の違いや紙の違い、天候の違い、飛ばし方の違いをAなりに、仮説を立てて検証してきた。自分で調べてみることで、自分の納得がいく結果を得られると確信しているようであった。

佐伯が『子どもはわかろうとしている』といっても、何をわかろうとしているのかが、はじめからきまっているのでしょうか。あるいは、何が分かっていないのかが、はじめから明らかなことなのでしょう。か』⁶⁾というように、子どもは何を「わかろうとする」のかという目的を持つことも、あるいはそのことに意識を向けることもなく、「わかろうとしている」ことを、無意識のうちに行っているのではないか。前述したように、子どもはダンゴムシを見つけるとダンゴムシはどうなっているのだらうと思う前にダンゴムシに手が伸び捕まえようとする。水が入ったバケツを倒したらどう

なるのだらうと考える前に、ひっくり返す。つまり、「わかろうとしている」こと自体には意識は働かず、事象や物、人等の対象物そのものに意識を働かせている状態が子どもの「わかろうとしている」の側面の一つであるといえるのではないか。

Aも、「わかろうとしている」ことには意識を働かせず、自身の興味や関心にまかせた状況で紙飛行機にかかわってきた。そして「わかろうとしている」間に、Aの具体的な体験の中で実感として腑に落ちることが積み重なり、さらに追究したくなるという遊びの深まりをAは面白いと感じるようになった。その結果、「調べたくなっちゃった」という一言が出たのだらう。つまり、無意識下にあった「わかろうとしている」が強い意識のある「わかりたい」という気持ちへと変化したのではないだろうか。Aは、紙飛行機をめぐる体験から、紙飛行機に対する「知」を得ただけではなく、物事を考え試行し追究することの術とその面白さを感じたはずである。

このように「調べたくなっちゃった」というAの何気ない一言の中にも、子どもの育ちが見えてくる。それは、保育者がそういった子どもたちの姿を理解し援助するからこそ、学びの環境が整い、Aのさらなる育ちにつながったともいえる。

(2) 保育者の援助と役割

Aは、6月から10月までこの遊びを続けた。正確な量は分からないが家庭で作ったものも含めば、紙飛行機を100機以上は作ったと思われる。その中で、保育者は以下のことを配慮してきた。まずは、繰り返し遊ぶことのできる時間と場所を保障したこと。遊びを中心とした保育では、当然のことであるが、子どもたちが夢中になっている遊びを自分のペースで繰り返し遊び、追究できる時間と場所が必要である。

2つ目は、Aの「わかろうとしている」ことへの理解と保育者がそれに一緒に向き合うことである。前述したとおり、Aは、100機近くの紙飛行機を作った。そのため、折り方もとても器用に折れるようになったり、飛ばし方もAが何度も飛ばして見つけ出した独特の方法で飛ばすようになった。

保育者は、Aの「わかろうとしている」ところが何なのか、Aの一つひとつのこだわりや目的が何かということを確認に読み取ることに重点を置いてきた。その上で、それに常に一緒に向き合ってきた。それは、単にAの課題に向かう方法を一緒に考えるということだけでなく、Aのこれまで積み重ねてきた思いや学びを理解し、AのペースでAの「わかろうとしている」を共有しながら遊ぶということである。

3つ目は、子どもたちの遊びの中での実感から生まれる言葉や行動・課題から新たな課題をつくっていくということ。繰り返し遊ぶ中で、子どもたちから様々な言葉や態度が出てくる。それは、繰り返し遊ぶことがなければ出てこない。手や指の動かし方や、腕を振り落とすスピード、そして発言する言葉にまでそれらが表れるのである。それらの微妙な違いを保育者が見つけ、子どもたちの中に何かが変わったことを見極め、そこに新たな目的や課題を見つけ出ししていくことで、子どもたちの思いと遊びをつなげていった。

4つ目は、子どもたちの体験に意味とつながりを持たせるということである。子どもたちの遊びに「すごいね」や「面白いね」などの表面的な言葉で肯定するだけではない、さらには、単により大きな遊びに発展させることがそれではなく、大宮が述べているように、『子どもにとって意味のある』行動を、『発達にとって意味ある』活動へと発展させて『子どもの学び』をつくり出す⁷⁾ことが保育者の役割である。

保育者は、遊び自体の面白さの教材研究とその遊びによって子どもたちがどのように育つかという見通しを持つことが大切である。Aがこれほどまでに紙飛行機に没頭して遊び続けた要因は、保育者が紙飛行機の遊び自体の面白さを知ってAと共に追究したということと、Aはこの遊びによって何が育つかという見通しを持っていたということに関係するのではないだろうか。紙飛行機の遊びには、折り方や材料、天候によって飛行距離や旋回に影響を受けるということの面白さや不思議さがある。このことによって、常に飛行距離の

結果が変わり、子どもたちの興味の持続につながったのではないかと考えられる。後者は、子どもたちの意識的な変容ではなく無意識的なものであるため、こうした子どもたちが主体的に選択した遊びをすることで生まれた、意味のある言動を読み取り、子どもたちの思いや学び、育ちを保育者の正しい理解によってつなげていく援助が重要である。つまり、表面的な言葉での援助だけではなく、そういった子どもたちの育ちに対する願いなどの含蓄のある援助が「子どもの学び」を生み出していくのであろう。

また、子どもたちの思いが子どもたちのペースと力で理解できる中でつながり、さらに自らの力を感じて自信を持てるような保育をつくっていくことが、何より子どもの学びになるのではないかと考える。

(3) 子どもと保育者の思いのずれ

事例(3)の飛行距離を測る場面において、保育者は、様々な種類の紙飛行機の距離を測ることで、数値で違いが明らかになり、紙飛行機の形や飛ばし方、折り方の違いをもっと追究していけるのではないかと考えた。また、それらを正確に判断できるように測り方にも目を向けられるようにと考えていた。しかし、Aらが取り組んだ測量は、歩幅を単位とするもので、当然、測る人によってその数値が変わったり、測る人のさじ加減でその結果が変化した。その原理を子どもたちが理解するのは難しかった。子どもたちの思いは、むしろ保育者の思いとは別の所にあり、同じ飛行機なのに何度やっても同じ距離にならないことや自分の距離を伸ばしたいということにあった。

しかしながら、保育者は単位の違いの課題を明らかにすることで子どもの遊びの世界が広がることを期待していたため、AとCの違いを投げかけてみた。子どもたちは、上記の発言通り、保育者の思いにある測り方の不平等さにはある程度気づいてはいた。ところが、そのコト自体に興味がなかったAは、その後、特にその違いを自身で追究していこうとはしなかった。

保育者は、保育者と子どもたちの間にある思い

のずれを感じ、今、ここで正確な測り方や本当の
不平等さを気付かせても、A自身の「実感」には
つながらないのではないか。いつか、子どもたち
の体験が積み重なっていったときに、不意に「そ
うだ」「あのときのあれと一緒にだ」等、子ども
たちの中での実感が出てくることを「待つ」こと
に意味があると判断した。

保育者は、常に子どもたちを理解することや適
切な援助の判断を迫られると述べてきたが、常に、
子どもの思いとずれがなく保育ができるかという
と、そういうことばかりではない。保育者は常に
子どもの思いと言動をみて何通りかの見通しをも
つ。見通し通りに行くこともあれば、そうでない
こともある。それは日々の保育の中では往々にし
てあることである。常に子どもの思いと保育者の
思いのずれを読み取り、そのずれを修正していく
ことを重ねることで子どもたちの思いに沿った遊
びを生み出し、それが結果として子どもの本当の
意味での学びにつながっていく。子どもの思いと
保育者の理解のずれは、単純にマイナスなことでは
なく、保育者の予想を超えた子どもたちの姿が
表れたと考えると、そのこと自体に意味があると
考えることができる。子どもたちの姿をとらえ直
すきっかけにもなる。子どもの思いを中心に遊び
が変わっていく、そうした遊びそのものの変容可
能性こそ保育の醍醐味であり、それこそが「遊び
を中心とした保育」ともいえるだろう。

4. 「わかろうとする」をどう読み取るか

これまで、遊びを中心とした保育において、子
どもたちが自分の遊びを見つけるまでの過程では、
無意識下のうちに「わかろうとしている」のでは
ないかということを述べてきた。

佐伯が『わかろうとする』には、単に『わかっ
ていない』から『わかっている』の中間を動いて
いるといっただけではすまされないもっとも
いろいろな側面がふくまれていることがわかりま
す。』⁸⁾と述べているように、「わかろうとしてい
る」状態の子どもたちの姿もまた、個別的で複雑
で、かつ多様である。

3歳児の「わかろうとしている」姿が、5歳児
Aの「わかろうとしている」姿とは異なるように、
単に、子どもや年齢、育ちや発達の違いだけでは
なく、何を「わかろうとしている」のか、どのよ
うに「わかろうとしている」のか、「わかろうと
している」の先に子どもの育ちが見えるのか、「わ
かろうとしている」姿が遊びの途中であるのかそ
の芽生えであるかということなど、「わかろうと
している」状態を理解するとしても、多様な視点
から捉える必要がある。なぜなら、保育者が子
どもの「わかろうとしている」姿をどのように捉え
たかによって、援助が変わり、その結果として子
どもの育ちにも大きな影響を与えるからである。

保育者は「わかろうとしている」姿をどう読み
取ればよいのだろうか。筆者は、子どもたちの「わ
かろうとしている」姿には、個別的な違いはある
ものの、一つの共通項があるのではないかと考え
た。それは、子ども自身が主体的に取り組んでい
るかということである。ここでの主体的な姿は、
物事に積極的に取り組むかという意味合いだけで
はなく、遊びをせずに園庭にいる友だちの姿を眺
めていることも「主体的」な姿と捉えている。「主
体的」な選択をしている子どもは、周囲をじっくり
観察し何かを思っている。そのため遊びを見
つけるまでの時間がゆっくりであるのかもしれない。
この時間を、ただボーっとしているだけと捉え
ると、保育者は、その子どもの「わかろうと
している」姿を読み取れず、さらにはその子の思
いと保育者の援助の間に生じるずれを修正でき
ない。一方で、子どもの姿をただ見ているだけでは
保育者の援助にはならない。その子が「わかろう
としてる」と捉え、他の場面の姿や言葉、あるいは
家庭での様子などの情報を総合的に捉え、その
子に沿った言葉や雰囲気の中で見守り、文字通り
その子が主体的に取り組まろうとする瞬間を見逃
さずに次の段階である「わかろうとしてる」時を
共に過ごすことが重要なのではないかと考えられ
る。しかしながら、日々の保育、生活の中には、
単純にボーっとしている子どももいるだろう。そ
のボーっとしている時間を保障し、子どもたちが

自分のペースを崩されずに安定した環境の中にいるという安心感を持たせることも、「わかろうとする」姿が表れるまでの一つの援助であることは含めておきたい。

小川が「遊びとは遊び手が自ら選んで取り組む活動である」⁹⁾と定義するように、子どもたちが自ら選ぶことは、それが遊びになるかどうかの前提条件であるとも言える。遊びになる前の物事や事象に自ら興味を持つということ、つまり表出している姿が主体的でなくても内面に「わかろうとしている」思いや選択があることも主体的であり、遊びが起こる前になくてはならない姿であるといえよう。保育者は、見える子どもの姿のみではなく、内面の姿も察したり理解したりしなくてはならない。

遊びが始まる前段階の「わかろうとしている」姿の重要性を述べてきたが、遊びが始まってからの「わかろうとしている」姿にある子どもたちにとっても、保育者の意図的な援助が重要である。子どもたちは、自ら選択した物事や事象には、意識的な目的を持たずにかかわることが多い。その後、子どもたちなりに思いを持ったり考えたりしてさらにかかわり、目的や課題を持って遊び、遊びが深まっていく。日常の生活から感じることを言葉にして表現したり、不思議に思うことを伝えたり、興味を持ったりする保育者の周りには、子どもたちは、そうした保育者から影響を受け、自分の中にそれらの使い方や表現を取り入れるようになる。その後、自分の中にある知を使って比較したり、感動したことや発見したりしたことを自分の言葉で表現するようになる。友だちとそういった会話が生まれることで、共に考え共有するようになる。さらに、共通の目的や課題を持ってかわるようになる。その過程の中で、しだいに表現することや目的を持つこと等を学び、次の遊びに関わる際にその力が発揮されていく。このように、遊びは、子どもたちが目的を持って「どうなってるのかな」や「もっとこうしてみたい」等の「わかりたい」と思うまでの過程には、それま

での濃く深い経験があるのではないかと考える。さらに「わかりたい」と言葉にしたということは、それまでの経験や学びが蓄積されその先がどうなっているのかを知りたくなった時であろう。無意識下にある「わかろうとしている」思いが、子どもたちの中で意識的な「わかりたい」という思いへと変化したことは、遊びが展開されたと同時に子どもの育ちにも変化が見られたと言ってよいだろう。

これまで、「わかろうとしている」状態においての様々な経験の積み重ねの充実が「わかりたい」につながっていくのではないかと述べてきた。Aは、紙飛行機の経験から自分で答えを導き出せるという実感を持つことができた。佐伯は、「どんな人でも何か『このことなら、まかしてください』といえるような得意領域(『小さな世界』)をもっているのです」¹⁰⁾という。「小さな世界」とは、単に、音楽が得意、かけっこが早いといった得意分野ではなく、「わかろうとしている」という体験の後に生成するその人自身の「世界」である。Aは、友だちや保育者から「紙飛行機のことA君に聞いてみよう」というように、他者からも認められるようになっていく。A自身も、その期待に答え自信を持って答える姿が見られるようになった。Aの「小さな世界」は、こうすればよく飛ぶという具体的な「知」と共に「どういう方法でどう考えたらよいのか」ということへの思考や試行そのものから生成したのではないかと。それを次の事例から、説明できる。

Aは紙飛行機に国旗を描くようになった。3か月前に科学館で行われている紙飛行機の特設展を見に行った。そこで見た戦闘機型の紙飛行機には、日本の国旗が描かれていた。Aは、それを真似て、作った紙飛行機に世界の国旗を描くようになった。そのうちに、国旗に描かれているものの意味や、世界の地図を見てその国の大きさにも興味を持って、さらに比較するようになった。

ある日、Aは「先生、カナダとロシアはどっちが大きいと思う。」と聞いてきた。保育者は、「どっ

ちかな。」と言って、Aがこの面積の問題をどのように読み取り解決するのか見ていた。すると、Aは手の親指の腹を一単位とし、それぞれの国の端から端までを数え始めた。「先生、カナダは8でロシアは12。だからロシアの方が大きいよ。」と言って、結論を出した。

これまで、歩幅で紙飛行機の飛行距離を測ってきたAは、親指を標準単位にして測ることで解決できるという確信と自信があったのではないだろうか。つまり、Aの得意領域である「小さな世界」での体験を次なる新たな世界に生かしたと言える。Aの「わかった」は、Aがこれまで経験してきた納得できる方法を使いそれを解決できた時であろう。この場合、大人の考え方で解決しようとする、面積の比較に目がいってしまう。しかし、Aの世界はAのこれまでの経験の中にある。大人の認識にAを無理矢理引っ張ると、Aの世界が広げられA自身の力では解決できなくなってしまう。

佐伯は、『わかる』にいたる過程をつぶさに見てみますと、そこには、さまざまな生活と活動を通していくつかの『小さな世界』が自然にできあがっており、その世界にいったん入り込んでさまざまな『しごと』を遂行していくうちに、かなり高度なことが『あたりまえのこと』になっていくのです。』¹¹⁾と述べている。

Aは、長期にわたって繰り返し紙飛行機で遊ぶ中で様々なものを体得してきた。それらは、Aの小さな世界の中では「あたりまえのこと」となっていた。そのため、カナダとロシアの大きさの比較においても、その「あたりまえのこと」になった、「標準単位があれば測ることができる」ということを利用したのである。さらに佐伯は、「そこから今度はかつての『小さな世界』をふくむ『大きな世界』が構成されていくのです。』¹²⁾と述べている。Aは今後、小さな世界を徐々に大きくしていったり、Aの中にある小さな世界同士が繋がったりする中でさらに体験を重ね、学びを深めていくであろう。

こういった子どもたちの生活の中で作られる小さな世界は、常に表出しているものばかりではな

い。あるいは、小さな世界はまだ完成されていない段階にあるかもしれない。保育者は、それらを具体的にどのように判断し援助していけばよいのだろうか。子どもたちの小さな世界を探すには、日々子どもたちの言葉やしぐさを注視しなければならない。それをやり遂げることに保育者の専門性があるのではないだろうか。単にAの思いを察して共感して遊びを発展させるという単純な形式にも似た援助では、そこに保育という実践の深まりはない。子どもたちの小さな世界を探し、その中で何を感じ学んでいるのか、そしてそれが次にどうつながり、その後どうなっていくのかという見通しにまで目を向けた子どもたちの育ちを考えることが必要である。それは、幼児期において、もっとも体験してほしいコトであり、保育の意味でもある。

5. まとめと今後の課題

本論では、佐伯の「わかろうとする」という概念に依拠し、遊びを中心とした保育における子どもたちの「わかろうとする」にある様々な側面とそれに伴う保育者の役割について事例を通して論じてきた。

子どもたちが無意識下の「わかろうとしている」段階にいる様々な体験の積み重ねは、意識的な「わかりたい」につながっていくための大きな要素である。「わかろうとしている」が「わかりたい」へ変化した時、その遊びは学びに転換していただく。つまり、子どもたちが自分の納得のいく方法で遊びを変化させていくことの面白さに気づき、そこで得た力が必然と次に生かされていくという力となっていくということである。また、遊びの中で獲得した知識だけが重要なのではなく、「実践知」がさらなる学びにつながる場合もある。この学びの物語が、幼児期の子どもたちの育ちにおいて極めて重要なものであると考えられる。

子どもと遊びは、その数だけの物語があることは既に述べてきた。それを大事に思えば思うほど、子どもたちの言動一つ一つを丁寧に読み取りたいと思うのが保育者である。しかしながら、日々、

保育者が一人でクラス全員の思いや遊びを理解することは困難であり、偏りも出てくる。「遊びを中心とした保育」では、子どもの姿を複数の保育者の目で多面的に捉え、子どもたちの物語をつなげる作業が必要不可欠である。そのためには、園の中で、一貫した保育観を元実践されることが重要になってくる。そういった、子どもと遊びの理解が共通となる保育者集団の形成や、その保育を支える園の環境をつくることもまた重要であろう。

今後は、「遊びを中心とした保育」の実践において、園の保育者同士が子どもの遊びの視点をどのようにして共通理解するのか、またそこから生まれる課題などについて明らかにしていきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2008) 「幼稚園教育要領解説」フレール館 P.23
- 2) 小川博久 (2010) 『遊び保育論』萌文書林 P.46
- 3) 佐伯胖 (2005) 『「わかる」ということの意味』岩波書店 P.4
- 4) 佐伯前掲書 P.7
- 5) 河邊貴子 (2015) 「子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か―「遊びの状況」に着目して―」『保育学研究』第53巻第3号
- 6) 佐伯前掲書 P.3
- 7) 大宮勇雄 (2010) 『学びの物語の保育実践』ひとなる書房 P.38
- 8) 佐伯前掲書 P.4
- 9) 小川前掲書 P.46
- 10) 佐伯前掲書 P.11
- 11) 同上書 P.154
- 12) 同上書 P.155