

幼児が遊びを通して学んでいること

—「遊び」の中の「学び」という観点から—

山名 裕子

A Perspective of Learning in Play (1)

Yuko YAMANA

This paper aims to discuss the significance of children's play as a special form of learning, especially on the two aspects of cognitive and social development. Firstly, it was discussed that children would acquire a variety of numerical concepts not by being taught by their teachers but through their play with their peers or adults. Some case studies were shown to reveal how they become to understand numeracy through concrete experiences that were related to numerical understanding. Secondly, it was indicated that children would learn how to adjust themselves to a society after experiencing psychological conflicts during their play. It was discussed that children's unlimited experiences in their spontaneous play would be more important than merely teaching children formal concepts or rules in educational setting.

Key words : learning in play, cognitive development, social development, childhood

1. はじめに

幼児教育では「遊びの中の学び」ということばがよく使われる。幼児期の子どもが主体的に環境とかかわろうとするとき、その活動の中にある経験からさまざまなことを学んでいるという意味である。一見、無秩序に遊んでいるように見える子どもでも、保育者の意図や願い、発達観が反映されている環境の中で、自らが主体的にかかわっている。そしてそこから学ぶことは、インフォーマルな知識ではあるけれども、それがそれ以降の発達において意味のあることなのである。

また学びとは、教師によって一斉に同じ内容を、あるいは教師の知識を教授されることだけをさすわけではない。子ども自らが環境に主体的にかかわり、その中から感じたり考えたりする過程が、学びなのである（佐伯, 2001）。そういう意味では当然、「遊びから学びへ」ではなく「遊びの中の学び」なのである。

それでは、このような学びの過程が、幼児期の子どもになぜ必要なのか、ということについて本稿では具体的な事例から論じる。特に、知的な側面に関する事例として数量感覚の獲得を中心に、また社会的側面に関する事例として道徳性の芽生えについて考察する。なお、事例の中の名前はすべて仮名である。

2. 遊びを通して学ぶ数量感覚

2-1. 数量感覚とは

私たちの生活に数量の理解はかかせない。今日が何月何日であるか、財布にお金がいくら入っているか、料理をするときに必要な材料はどれぐらいか、すべて数量の理解が必要になってくる。

たとえば、多くの幼稚園でおこなわれているように、子どもたちは朝登園したときに、出席帳にシールを貼るということをする。それは今日が「何月何日」という完全な理解でないにしろ、1ヶ月のカレンダーの中で「今日はどこなのか」ということを意識する一つの活動になっている。あるいは、お店屋さんごっこで、売る商品に値段をつけるときに、それは実際の金額とは違っていても、大きなものや、その子どもにとって価値のあるものは、もしかしたら、他のものに比べて「高い値段」がつけられるかもしれない。おままごと遊びをするときに、「なべ」や「フライパン」からあふれないように「やさい」を入れられないといけないかもしれない。

このような経験や活動を通して獲得する数量に関する知識のことをインフォーマル算数の知識 (informal mathematic knowledge) という。この知識は、小学校で習うような数記号を使う正式で公式的な算数の知識で

あるフォーマル算数の知識 (formal mathematic knowledge) とは区別される (丸山・無藤, 1997)。インフォーマル算数の知識は、断片的で非体系であり、フォーマルな知識と矛盾することもある (Bruer, 1993/1997)。しかし、その後の学習において邪魔になるようなものではなく、むしろ、このような豊かな経験が大人になってからの数量の理解のもとになる。

幼稚園教育要領では、幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度について、その内容やねらいを達成するために指導することがらを、5つの領域として示している。その5領域とは、心身の健康に関する領域「健康」、人とかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とかかわりに関する領域「環境」、ことばの獲得に関する領域「言葉」、および感性と表現に関する領域「表現」である。この領域「環境」の中でも数量の感覚を豊かにするねらいとして、表1に書かれているように、幼児の自発的な必要感や関心が重要であると述べられている (文部科学省, 2008)。

表1 幼稚園教育要領解説 (文部科学省, 2008) における数量の感覚に関する記述

身近な環境とかかわりに関する領域「環境」
感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。
ねらい
(1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。
(2) 身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。
(3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。

内容 《内容は11の項目に分かれているが、数量に関する内容と具体的な記述についてのみ抜粋》

- (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
数量や図形についての知識だけを単に教えるのではなく、生活の中で幼児が必要感を感じて数えたり、量を比べたり、様々な形を組み合わせ遊んだり、積み木やボールなどの様々な立体に触れたりするなど、多様な経験を積み重ねながら数量や図形などに関心をもつようにすることが大切である。

数量の感覚とは、早くから数字が書けることや足し算ができるようになることをさすのではない。また大人の抽象的な数量概念をそのまま押しつけたり、教えたりすることをさすでもない。その子どもが日常の遊びの中で自然とものを比べあったり、数を数えたり、何かを配ったりすることで身につけられていく感覚のことを示す。それはしばしば、大人の数量概念とは矛盾するかもしれないが、そのような日常生活の中での自然な経験が、むしろ幼児期では重要なのである。

2-2. 幼児期における序数と基数の理解

年中の男の子と女の子が、ミニトマトをそれぞれ探って手に隠してやってきた。「ほらっ」と一緒に手を広げて見せてくれたのだが、私は「いくつつ探ってきたの」とわざと聞いてみた。すると女の子はすぐ「2個!」と元気よく答えるのだが、男の子は「いっぱい」といって少し間があいた後、そしてまた手を握りしめた後に「やっぱり4個」と答えたのである。たしかに、女の子は2個、男の子は4個、ミニトマトを握っていた。

中沢・丸山 (1998) は子どもが集合数3を理解し、4を理解できるようになるのには4歳から5歳前後になってからであり1年前後の長い時間を要すると述べている。この男の子もちょうど「4」という理解を獲得しはじめているため、「少し間があいた後」で「4」と答えたのではないだろうか。

序数 (cardinal number) とは、その集合の中の数を順序で表す数のことで、基数 (ordinal number) とは、数えたときに、最後の数とその集合を表す数である。このような序数と基数の理解について、Case (1996) は序数的理解と基数的理解が統合される理論を図1のように考えている。図1の(A)の基数的理解 (全体量のスキーマ) で示されている「～より多い」「～より少ない」という理解は、図のように「2」と「6」という数の理解ができていなくても、「どちらが多いか」「どちらが少ないか」という理解ができるようになることを示している。(B)の序数的理解 (計数のスキーマ) とは、ある集合の中にいくつ含まれているかを数えることによって理解できるようになることを示している。これらの理解は4歳頃までに別々に獲得され、6歳頃になると (C) の

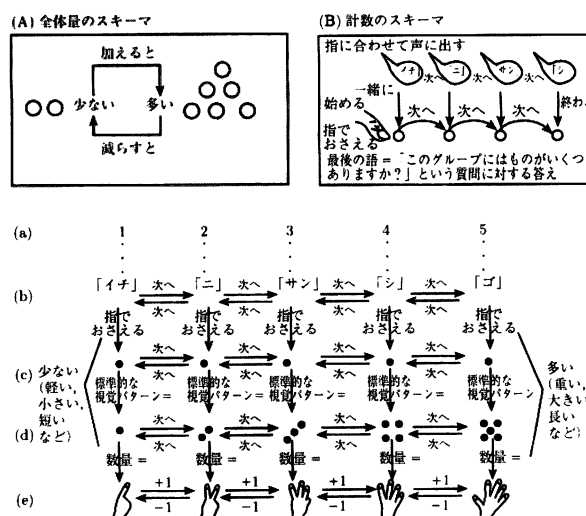


図1 2つのスキーマが統合されて、1つの心的数直線を構成される (Case, 1996)

具体物と抽象的な数字を結びつけることができるようになることによって、簡単な計算が可能にある。

ように統合されていく。「～より多い」「～より少ない」という理解が「2」と「6」を比較して「6の方が多い」というような数字と結びつくように、具体物と抽象的な数字を結びつけることができるようになり、簡単な計算ができるようになることを理論化している。

数概念、特に計算に必要なリテラシー（基本的な能力）のことをニューメラシー（numeracy）という。「～より多い」という理解も、ニューメラシーである。「2」と「6」という数がわからなくても、「6」の方がなんとなく多い、と感じるかどうかは数量の感覚といえる。しかし実は、このような感覚は自分を中心として考える場合、少し複雑になるかもしれない。たとえば、ミニトマトが好きな子どもにとっては「6」個であっても「少ない」かもしれないし、嫌いな子どもにとっては「2」個であっても「多い」かもしれない。幼児期の子どもたちは単純に抽象的な「数」だけを切り取って数量感覚を身につけていくのではなく、自分の感情やそのときの状況を総合的に感じている。私たち大人は、ニューメラシーというときに、抽象的な「数」だけを切り取って考えてはいないだろうか。子どもたちは生活の中で様々な経験や活動をおこなっている。その中で獲得されている数量の具体的な感覚は、その後の抽象的な数の理解に必要である。そしてその経験は幼児期であるからこそ、なお、重要なのである。それは小学校での学習、すなわち科学的概念が身につくのは、それ以前の、より多くの生活的概念が基礎となっているからである（岡本、1995）。小学1年生で初

めて足し算を習うが、このような計算に必要なインフォーマルな知識は、幼児期の経験から獲得されている。その経験をどのように捉え、教育に活かしていくのかは、教師の子どもの発達をみる目が必要となる。

ところで、事例1は、ある年長児（カックン）が作ったアンパンマンのカレンダーである。彼が作ったカレンダーは見ての通り、12月は49日まで順に書かれている。小学校に入学する前の子どもでも、数字を順に書くことはできるし、49日まで書かれているのは、もしかすると、クリスマスのある12月の方が気分的にも楽しく感じられるからかもしれない。もちろん、12月が49日までであるのは、数の概念からすると「間違い」である。しかし、彼自身が正しく書くことにこだわっているのではなく、遊びの中で、彼なりにこのようなカレンダーを作っているのであれば、「12月は31日までしかないよ」という援助は、彼にとっては必要ないことかもしれない。

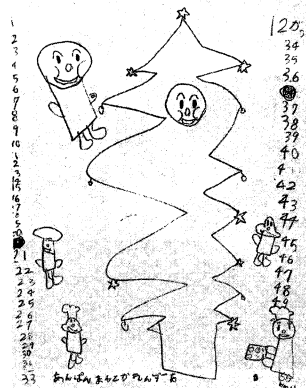
また彼は卒園するときに、12月、1月、2月、4月のカレンダーを見せてくれた。「あれ、3月のカレンダーは？」と聞くと、「僕の誕生日があるから、おうちにきちんと持って帰ったの」と教えてくれた。さらにちょうどその日は幼稚園での3月生まれの誕生日会だったが、「今日は、幼稚園でのウソの誕生日。僕の本当の誕生日は、明日」と、「今日」を中心として、「昨日」や「明日」という概念も獲得している。しかしこれが、年少児だと「昨日」や「明日」という理解は難しい。「明日は遠足だよ」というよりも、「1つ寝ると遠足だよ」という表現の方が子どもにとっては、よりわかりやすい。

時間の感覚は、その日1日の生活を見通すためにも、そして少し長期的な見直しをする上でも重要な役割を果たす。しかし幼児期の子どもの時間の流れ方は大人のそれとは違うかもしれない。特に幼児期の子どもにとって、大人が区切る生活の時間や時間割が、どのような意味をもつのか、さらに考えなければいけないだろう。

事例1 アンパンマンのカレンダー（年長児）

このアンパンマンのカレンダーは、カックンが年長の12月に作ったものである。見ての通り、このカレンダーの12月は49日まで順に書かれているが、立派なカレンダーになっている。小学校に入学する前の子どもでも、数字を順に書くことはできるし、もしかすると、クリスマスのある12月の方が気分的にも楽しく感じられるからこそ、少し長めに書かれているのかも知れない。

彼は卒園するときに、12月、1月、2月、4月のカレンダーを見せてくれた。「あれ、3月のカレンダーは？」と聞くと、「僕の誕生日があるから、おうちにきちんと持って帰ったの」と教えてくれた。さらにちょうどその日は幼稚園での3月生まれの誕生日会だったが、「今日は、幼稚園でのウソの誕生日。僕の本当の誕生日は、明日」と「今日」を中心として「昨日」「明日」という概念も、獲得していた。



2-3. 形や重さの比較

ある雪の日に、年長児の1人の女の子が3段ケーキを作っていたという、事例2を読んでいただきたい。

この遊びの中には、大きさの比較、固さ、ケーキの土台となる丸い雪のかたまりをどのように作るか、あるいは彼女のイメージしているケーキをどのように具現化しようかと試行錯誤している様子も伝わってきて、かなり高度で複雑な認知過程が含まれている。

次に紹介する事例3では、遊びの中でみられるやりとりの中にも、さまざまな数量感覚を示すことが現れている。

「大きい-小さい」ということばや関係は、年少のころより現れてくる。こどもは「大きいこと」や「大きく

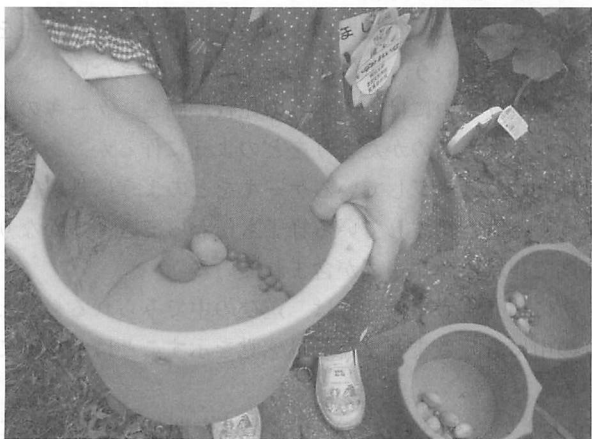
事例2 雪で作った3段のケーキ(年長児)

彼女は、一番下の土台を作るために、フライパンに雪をいっぱい入れて、その上に体重をかけ、ギュッと固めていた。そしてフライパンをひっくり返そうとしているのだが、なかなかうまくいかない。何度も何度も挑戦しながら、ついに成功。きれいな形の土台ができた。その後、少し大きめの茶碗をもってきて、その中に雪を入れてギュッと固めて、土台の上にそうっとひっくり返す。次は、先ほど使った茶碗よりも一回り小さいものを、おままごとかごをじっくり見回しながら探しだし、雪を固めて、2段目の上にそうっとひっくり返した。それから、カラフルな色を塗り、ケーキを完成させていった。



事例3 遊びの中での数量感覚(年中児)

園庭になっている花桃の実と桜の実を年中児の女の子たちが取っている。マアヤが、バケツの中に入っている自分が取った実を「ほら、大きいのと小さいの」といいながら見せてくれた。「ほんとだね、大きいのと小さいのがあるんだね」と著者が答えると、彼女は「大きいのが、いいにおいがするんだよ。」と大きい方の実をとって、私の鼻の近くまでもってきてくれた。そんな様子を見ていたココナが「ねえ、実をとってよ」と桜の木の方を指さし、桜の実を取って欲しいとやってきた。私は「(体重が)重いから登れないよ。(木が)折れちゃう」と答えたのだが、そこをたまたま通りかかったトモが「(桜の木は)堅いから(登っても)大丈夫だよ」とアドバイス。「大丈夫かな?」と答えると、「うん、やってみたら?」と少しはにかみながら、また自分の遊びへと戻っていった。



なること」へのあこがれも、そのことばの意味に込めている。またこの事例でみられるような「重い」や「堅い」というような感覚や、それだけではなく、その関係性の芽生えのようなもの(堅いから、体重が重くても大丈夫)も、少しずつ理解しはじめているのだろう。

幼児期の具体的な経験を通して得るこのような数量感覚は、小学校以降に習う数に関する知識とは、大きく異なる点がある。それは、体系化された知識ではなく、身体的な感覚を通して得ることが大きいことである。村井(1987)は、幼児期においては、記号的に整理されない認識、すなわち、子どもの具体的な活動をとおしての、外から与えられたものではない認識活動の重要性を指摘している。「数」という記号的な認識においても、それを単に教えられることが大切なのでなく、特に幼児期では、文脈のある遊びの中で、身体感覚を含む具体的な経験を通して学ぶことが必要なのではないだろうか。先取りの教育ではなく、その時期の経験から得られる生活的概念が重要なのである(岡本, 1995)。

浜田(2009)は、文字の読み書きの獲得について触れ、文字と認識できなかつたときから、それが音として読め、意味としてわかるようになっていくことが、子どもにとって嬉しい体験であり、そして周囲が強引に押しつけて獲得されるものではなく、子ども自身がわかっていく過程が大切なことであり、学ぶことの本来の姿は自分が生きている生活世界に、得られた力を組み込むことである述べている。おそらく数量の獲得にかんしても同様のことがいえるだろう。

3. 学びの基礎

3-1. 同じ事を繰り返すことの意味

写真1は、冒頭の「雪ケーキ」を作っていた女兒の横にいた、年長児の男児の様子である。絵の具を溶かした容器に雪を入れて、何度も何度も筆でかき混ぜている。絵の具の変化をみているのか、あるいは、雪の溶け方をみているのか、いろいろ考えることができる。写真の年長児はこの「遊び」にかなりの時間を費やしている。そ

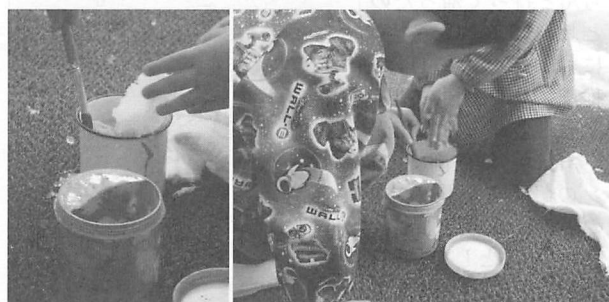


写真1 絵の具に雪をいれながら、ひたすら混ぜ続けている年長児

う、もちろん、これも子どもの「遊び」である。

乳幼児期の子どもたちは、大人がみていて「何が楽しいのかな」と思えるようなことにでも、長い時間をかけることがしばしばある。一見、同じような行為にみえても、子どもにとっては、その都度、新しい発見があるのだろう。鯨岡・鯨岡（2004）は、何かを作ることが目的の場合であったとしても、子どもの遊びにとっては、その完成が目標というより、その過程での活動や、そこから得られる変化自体が目的であり目標であると述べているが、この写真の男児も何度も何度も繰り返すことで、その変化を楽しんでいるのではないだろうか。

3-2. 「結果的に」学んでいること

木下（2010）は、子どもの発達について考えるときに、能力や機能のつながりを、丸ごと理解することが重要だと述べている。すなわち、子どもの発達を語るときに、運動能力や言語能力といった何かしらの能力を主語におくのではなく、「〇〇ちゃん」という子どもの名前を主語において語ることが実践討議には重要なことだと指摘している。それは、何かの能力を伸ばすため、何かを学ばせるため、ではなく、遊びの中で「結果的に」つながりながら、何か「できるように」なっていたり、「身につく」いたりすることである。さらにいえば、〇〇能力と大人が区別して取り出したとしても、子どもにとっては、わかることのできない、つながっているものの一つである、という認識をもち、子どもの遊びを考えていかないと、単に、何かの能力を獲得するための、数遊び、や体育遊び、といった「遊びではない遊び」になってしまうかもしれない。

数量概念の発達においても、今までその多くは、実験的な手続きのもと、何歳ではどのようなことが獲得され、何歳ではこのようなことが考えられるというような、いわば、その年齢に平均的な能力の測定を重視してきた。もちろん、年齢ごとの能力をどのようにみるのかは、発達を語る上でも重要なことである。たとえば「年少児らしさ」や「5歳児らしさ」ということばに表されるような能力の理解は、子どもとかかわるうえでは重要である。しかし、そのような能力にしばられすぎて、本来の子どもの姿が見えなくなることは本末転倒である。あくまでも「柔らかなものさし」としての発達の見方は重要であるが、「5歳児なんだから、これができるはずだ。こうしなければいけない」というものでは、決してない。

津守（1979）は、充実した遊びの中には認知の発達の重要な要素がすべて含まれており、たとえば数能力の獲得にかんしても、充実した遊びの中に、結果として十分に養われていくと述べている。

分析的にみること、目的的にみることだけが遊びを理

解することなく、むしろその逆で、結果的に、何かを獲得している、そしてそれは、子どもの遊びの中で得られるのである。

「遊び」と「学び」は本来、渾然一体のものであり、子どもの世界では、遊ぶことも学ぶこともほとんど区別がない。遊びの中で学んでいるものだし、学びは遊びのところをもって生じている（佐伯，2004）。真の学習の成立は、生活の必要から学ぶ場合と、もう一つは興味関心があって好きで学ぶ場合（すなわち遊びとしての学習）であり、遊びとしての学習はある意味でいい加減で融通がきくものである（清水，1996）。この「遊びどころ」や「ある意味でいい加減」な子どもの遊びを、私たち大人がどのように楽しみながら眺めたり、一緒になって遊んだりできるのか、ということが、子どもの遊びを理解するためには、必要なことなのかもしれない。

4. かかわりの中で学ぶこと

遊びの中で学んでいることは、もちろん、知的な側面だけではない。友だちとの関係や、保育者との関係、あるいは自分の気持ちをどのように伝えたり、おさえたりするのか、ということも子どもは学んでいる。

4-1. 自分なりのこだわりと友だちの思い

事例4では、自分が使ったものを、自分のやり方で片付けようとしたために、友だちといざこざを起こしてしまった例をあげている。この事例のタックくんは、彼なり

事例4 タックくんのお片付け（年少児）

アンパンマンの紙芝居に最近、夢中のタックくんは、その日もアンパンマンの紙芝居でたくさん遊んでいた。自分で紙芝居をもってきて、友だちに読み聞かせたり、自分で紙芝居の順序をおっていたりしていた。お片づけの時間になり、タックくんは自分で遊んだアンパンマンの紙芝居を6冊、ひとりで片づけようとしていた。紙芝居の向きをそろえ、角をそろえ、きれいに重ねて、一所懸命、元あった場所に運ぼうとしている。でも年少のタックくんにとって、一つひとつの紙芝居は大きく、まして6冊重ねるとなると、かなりの重さになる。すると片づけている途中で、運んでいた紙芝居が手の中から落ち、6冊がばらばらに落ちてしまった。それを見たヨシくんは、タックくん「ほく、手伝ってあげる」と、駆け寄ってきた。

ヨシくんは、さっと駆け寄り紙芝居を拾い始めた。しかし、タックくんは「いや、ヨシくんやめて、タックくんがする」と激しく抵抗。ヨシくんは「でも、お片づけでしょ」と、とても冷静に紙芝居を拾いながら、片づけようとしている。タックくんは「ひとりでできるから、やめてヨシくん」と、ヨシくんの手を振り払いながら、そして、泣き出しながら、抵抗している。それでもヨシくんは手伝おうとしましたが、タックくんは、「やめて、タックくんがする」と、泣きながら激しく、そして強く抵抗していた。

の「こだわり」がこの事例からはうかがえる。しかし、片づけの時間という制約の中では、こだわりをもって片づけるといふ、時間的な余裕がない場合がある。ヨシくんのように困っているタックンを手伝ってあげるといふことは、みんなで使ったものはみんなで片づける、というように一般的に望ましいように思われるかもしれない。

一方でタックンのように、自分なりに自分のやり方で片づけることにも、発達的には意味があるように思える。「こだわり」は、その意味を理解していなければやっかいなものかもしれない。しかし、こだわるといふことは、そのことに意味を見出しているからこそ、自分の思いで、自分のやり方で行うという側面もある。特に年少児では、自分の思いを表現したり、試行錯誤したりすることは、必要なことなのではないだろうか。奥山（2008）は、ある3歳児への継続的な関与観察を通して、幼児の活動の文脈にある、その幼児にとっての「意味」を考える重要性を述べている。自分のやり方でおこなうことや、友だちや保育者とのかかわりの中にも、学びの過程がある。

4-2. 仲間意識とは

事例5は、遊戯室で遊んでいた年中児のカナとカナの兄（年長児）のもとへ、いつもカナをいじめる、カナと同じクラスのサトシがやってきた場面である。

幼稚園では友だちが遊んでいるときに自分も入るときは「仲間に入れて」と言わないとダメ、とか、「仲間に入れて」と言われたら仲間に入れてあげる、というよう

事例5 いろいろな思い（年中児と年長児）

年中児のカナと兄（年長児）が、遊戯室で技巧台や大型積木を組み合わせて、仲良く遊んでいた。そこに妹と同じクラスのサトシが「僕も仲間に入れて」とやってきた。お兄ちゃんはすかさず「ダメ、入れない」。その男の子が「どうして？仲間に入れてって言っているのに」と、一緒に遊びたい、と訴えていると、お兄ちゃんは「いつもカナをいじめているから絶対に入れない」と大きくたちはだかった。するとカナも「そうだよ、サトシくんは、いつもカナをいじめているからダメだよ。昨日だって、カナをいじめたし、その前もいじめたでしょ。」と今にも泣き出しそう。するとサトシは「でも今日はまだいじめてないよ」と、こちらも負けじと訴えている。

その様子を側で見ていた年中児の担任が、「そうだよね、いつもカナちゃんのこと、いじめているもんね」と切り出した。お兄ちゃんも「そうだよ、いつもカナをいじめているんだ」「いじめられるよ、カナ」。「そうだよね、でもサトシくんは、今日もカナちゃん、いじめた？」と2人に聞く。「まだ…いじめてないけど、でもいつもいじめるもん」。サトシは「まだ、今日はいじめてないよ、だから入れて」と。先生は「サトシくん、でもいじめられたことって、いじめられたカナちゃんはずっと覚えているんだよ。だから、今日もいじめたらだめなんだよ」と包み込むような口調でサトシに言っていた。

な暗黙のルールが、しばしばみられる。しかし、今遊んでいる友だちだけで遊びたいこともあるかもしれないし、「仲間に入れて」と言わなくても、自然に遊びに参加する子どももいる。このような仲間意識やきょうだいへの思いは、日常の遊びの中で生まれている。そして、その発達過程は実に多様なかもしれない。またサトシは遊びたい、という思いをぶつけるけれども、それが受け入れられないこともあるということ、それも、日頃の自分のようすを指摘され、何もこんなときにもちださなくても、という思いもあったのかもしれない。このような葛藤から、相手の思いを考えたり、自分の気持ちを整理したりすることを学んでいくのかもしれない。

担任は「みんなの言い分は、すべてもっともなんですよ。みんなそれぞれの思いがあるもんね」と、また少し離れたところで子どもたちが遊んでいるのを見守っている。吉村（1991）は、不安のまま放っておく「心細いけどやってみたいな」という気持ちを起こさせるのが指導であり、その方法が援助であると述べている。援助ということばを用いたのは、不安を乗り越えるのは子ども自身であり、保育者は命令するのではなく一緒に乗り越える方法を考える、そういう存在であるとも述べている。保育者自身の考えを押しついたり、ましてや裁判官のように本当のことをいっているのはどっちである、どちらが悪いとか、ということを保育者がするのではなく、子どもの遊びの中で、学んで欲しいことを「しみ込む」ように伝えることが保育者の援助となるのだろう。

岸井（2009）は教師と子どものかかわりの中で、教えなければいけない、育てなければいけない、という気持ちからではなく、教師が一人の人間として、したくないこと、してはいけないこと、願っていることを表現する重要性を指摘している。信頼関係ができていれば、子どもは保育者から多様な価値観を学び取り、大人のモデルとして保育者の価値を理解していくのかもしれない。

また大人になるにつれて、道徳的判断にはさまざまな矛盾をはらんでいることを理解していく。たとえば、赤信号では止まらないといけませんが、暴走してきた車がいたらそれを避けるために渡るざるを得ないこともあるかもしれない、嘘をつくのは悪いことかもしれないが、嘘も方便かもしれない。そのようなさまざまな状況や矛盾に対応した柔軟な判断ができるようになることも、重要となってくるだろう。

5. 子どもの遊びと主体性

無藤（1998）は、自主性を体験から育てるには、活動自体においていかに子どもの主体性を認めるかが重要なことであり、子どもが選択できること、体験しつつそこ

から現れた問題を追及する自由とゆとりをもつこと、活動の運営自体を子どもたちの力にゆだねることなども、もっと広げるべきであると指摘している。また高杉(2006)は、子どもが遊ぶということは、自ら「状況」と「脈絡」を創りながら、自分のイメージを実現して行くことであり、この自ら状況と脈絡をつくり判断する力は、これから人間が生きていくためにきわめて大切なことである、と遊ぶことの、もっといえば、子どもが主体的に遊ぶことの重要性を論じている。そして自分がやりたいと思って成し遂げたときのその子ども自身の喜びの重要性を論じながら、子どもが主体的に遊び、自分自身がそのことを評価したときにこそ、学ぶものがある(村井, 1987)。

遊びの中での学びについて考えるときに、幼小の連携やカリキュラムの連続性から、小学校でおこなうような授業の形態を幼稚園や保育園でも「運動遊び」や「数遊び」などと称しておこなっていることもある。浜田(2009)は、「発達というのは、素朴に言えば、新たな力を身につけていくことである。そして身につけた力は、本来、たったいま生きている自らの生活世界のなかで使うものであって、将来のために貯めておくものではない」と述べている。小学校での生活に困らないようにするために、幼児期があるのではない。子どもが幼児期に主体的に遊ぶことによって、今の生活で必要なことを獲得し、そしてそれが、「結果として」つながっていくのではないだろうか。発達とは結果であって、目標ではない(浜田, 2009)。この意味を考えながら、幼児期での学びについて考える必要があるだろう。

子どもの遊びは、主体者である子どもの自発的行動、自主的行動である(高杉, 2006)。また幼稚園教育要領解説には「遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない。しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている(文部省, 2008)」と書かれている。子どもは遊びを通してさまざまなことを学んでいる。しかし、それは「子どもが自ら主体的にかかわっている遊びの中で」ということが大切なのである。

6. おわりに

本稿では、子どもたちの何気ない遊びの事例ではあるが、幼児期に必要なだと考えられる遊びの中の学びについて述べてきた。ここに述べられた事例は、みんなで何かを一斉におこなっている場面ではなく、それぞれの子どもが思い思いの遊びを展開している姿である。このように子ども自身がしたいことに主体的にかかわることと、同じ活動ではあるかもしれないが、このような活動が用

意されて、みんなで一斉におこなうのでは、子どもの感じ方が変わってくる。無藤(1998)は、自主性を体験から育てるには、活動自体においていかに子どもの主体性を認めるかが重要なことであり、子どもが選択できること、体験しつつそこから現れた問題を追及する自由とゆとりをもつこと、活動の運営自体を子どもたちの力にゆだねることなども、もっと広げるべきであると指摘している。

この時期の子どもたちに学んで欲しいことがどういうことであるかによって、遊びの援助も当然異なってくる。その意味を私たち大人もじっくり考える必要があるのではないだろうか。

引用文献

- Bruer, J. T (1993). *School for thought: a science of learning in the classroom*. MIT press. (ブルーアー, J. T. 松田文子・森敏昭(監訳)(1997). 授業が変わる - 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき - 北大路書房)
- 浜田寿美男(2009). 子ども学序説 - 変わる子ども, 変わらぬ子ども 岩波書店
- 木下孝司(2010). 子どもの発達に共感するとき - 保育・障害教育に学ぶ 全国障害者問題研究会出版部
- 岸井慶子(2009). 心に潜む規範意識 幼稚園じほう, 37, 12-18.
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2004). よくわかる保育心理学 ミネルヴァ書房
- 丸山良平・無藤隆(1997). 幼児のインフォーマル算数について 発達心理学研究, 8, 98-110.
- 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 村井潤一(1987). 発達と早期教育を考える ミネルヴァ書房
- 無藤隆(1998). 自ら学ぶ子を育てる 金子書房
- 中沢和子・丸山良平(1998). 保育内容 環境の探求 相川書房
- 岡本夏木(1995). 小学生になる前後 岩波書店
- 奥山順子(2008). 幼稚園教育における集団の意味 - 3歳児の園生活への「適応」をめぐる - 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 30, 121-132.
- 佐伯胖(2001). 幼児教育へのいざない 東京大学出版会
- 佐伯胖(2004). 「わかり方」の探求 小学館
- 清水美智子(1996). 遊びと学習 - 発達と教育における遊びの意義 高橋たまき・中沢和子・森上史郎(共編)遊びの発達学 - 展開編 培風館 pp.130-152.
- 高杉自子(2006). 子どもともにある保育の原点 ミネルヴァ書房
- 津守真(1979). 子ども学のはじまり フレーベル館
- 吉村真理子(1991). 乳幼児の保育とその指導 森上史郎・吉村真理子(編)保育方法 指導法の研究 ミネルヴァ書房, pp. 1-18.