

継続していく活動の様態と保育者のありよう

— 幼稚園における実践事例をもとに —

酒井真由子
川合 美紀

1. 問題の所在

本研究では、幼稚園において数か月にわたって継続した子どもの活動事例を取り上げ、その活動の様態とその活動にかかわる担任保育者のありようを記述し考察することを目的とする。

幼児の多くは、生まれてから当分の間は家庭で過ごす。幼稚園や保育所に通うようになると、家庭で過ごしていた時とは異なった人やもの、出来事と遭遇していく。『幼稚園教育要領解説』（2018）においても、幼児が幼稚園に通うことで、「幼児は家庭において親しい人間関係を軸にして営まれていた生活からより広い世界に目を向け始め、生活の場、他者との関係、興味や関心などが急激に広がり、依存から自立に向かう」と述べられている。幼稚園や保育所において、幼児は保育者や他の幼児たちと共に活動したり、遊んだりするなかで、より広い世界に目を向け、興味や関心をどんどん広げていく。そこで、保育者には、園生活が幼児の「興味や関心に基づいた自発的な活動」になるよう援助することが求められている。

ところで、幼児がより広い世界に目を向け始め、興味や関心を広げることとはどういうことか。『幼稚園教育要領解説』（2018）の言葉を用いるなら、幼児は「興味や関心から発した直接的で具体的な体験」を通して、「自分の生きる世界や環境について多くのことを学び、様々な力を獲得していく」ことで、「より広い世界に目を向け始める」。つまり、直接的な体験を通じた「学び」が広い世界に目を向ける契機となるのである。しかし、幼児が広い世界に目を向けることとなる「学び」とはいったいどのようなものか。そして、その時、保育者は幼児に対してどのように関わっているのだろうか。

山口（2008）は、「保育内容」を、保育者がイニシアチヴをとって計画し展開する活動ではなく、幼児が環境に触発され、自ら世界に働きかけて「経験」することを通して、幼児が他者や世界と関わる仕方に変容が生じ、結果的に「ねらい」に揚げられる目標へと近づいていくような、生きられた「媒体」として「保育内容」を捉え返すことを提案

している。そして、幼稚園で生起している「経験」が幼児にとって重要な学びにまで高めるために必要かつ可能な保育者の援助とは何かを考察している。横井(2008)は、保育において「遊び」が子どもにとって重要な経験と価値づけられ、その充実が保育者の適切な援助を通して目指されているが、保育者が子どもの自発的な「遊び」を「指導」することは、子どもが取り組んでいる「遊び」を壊し、子どもの自発性・主体性を無視することにつながることを指摘したうえで、保育者が「『遊び』の充実」を志向しつつ子どもにかかわるとはいかなる行為であるかを検討している。

これらの知見を踏まえた上で、本稿では、子どもが活動を通してより広い世界に目を向けていく様態とそこでの保育者のかかわり方を明らかにしようとするものである。子どもの具体的な活動を分析するための素材として、「カタツムリ」の飼育をきっかけとして虫に関する活動が継続し、「むしまつり」の開催にまで至った活動事例の記録を使用する。活動事例を分析するにあたり、田中智志の自己創出を体現する「学び」と「教えること」という営みに関する論の一部を、分析の補助線として援用する。田中(2010)は、「学び」とは、教師や当人の意図によって学びの内容・様態・理由が定められ計画される意図的な営みではあるが、教師や当人の意図を越えていつのまにか始まってしまい、いつのまにか移ろいゆくこともあるような、偶発的な営みだと論じている。そして、近年注目されている「協同的な学び」や「学びの共同体」がすぐれた教育実践であるのは、そこで行われる「協同活動」が、教師や子どもの意図を越えて、偶発的な学びを引き出す強力な契機となっているからだと主張する(田中2010)。幼稚園や保育所では、保育者が計画的に実践していく活動においても、子どもの興味や疑問が引き金となって、活動が修正されたり、新たな活動が始まったりすることが多い。つまり、幼稚園や保育所での活動は、偶発的な学びを引き出す契機になっているといえるのではないか。

そこで、以下ではまず田中の議論を確認したうえで、活動事例の分析を行うことにする。

2. 「学び」と「教える」という営みの特徴

(1) 「学習」という言葉

まず「学び」について考察する前に、「学習」という言葉についてふれておきたい。

幼児教育では、「子どもは遊びを通して様々なことを学んでいる」といったように、「学習」という言葉ではなく、「学び」という言葉を使うことが多い。「子どもは砂遊びを

通して、様々なことを学習している」とはあまり言わないのである。それはなぜなのか。「学習」という言葉は、「教育」という言葉とセットで使われることが多い。「『学習』は『教育』に付随するものとして近代西欧で産み出されたものであり、目的—方法の枠組みに依拠するのが特徴である」（松下2020:23）からである。では「教育」とは何か。「教育」とは、「教育する側の利害＝関心を反映した計画的・合理的な人づくりの試み」であり、「強制したり誘導したりしながら被教育者を教育する側のねらい通りのものにしようとすること」（松下2020:23）である。教育する側が設定した目標に向けて、やはり教育する側が用意した方法・手段を機能させることが「学習」なのである。つまり、教育する側による「教授」によって、子どもの行動や思考のパターンが変化していくことが「学習」である。そのため、教育する側が、子どもの行動や思考のパターンの変化を「学習」の成果として「評価」することができると考えられている。つまり、私たちがよく知っているように「学習」には「評価」がつきまとうのである。

一方、「学び」とは、目標を必要とする近代の「学習」とはまったく異なる（松下2020）。1990年代から、日本の教育界では「学習」という言葉ではなく「学び」という言葉が使われるようになったが、そこでの「学び」は、子どもたち（人びと）の主体的な活動であり、子どもと子どもの、もしくは子どもと教師との協同的な活動である（田中2010）。では、次に「学び」の特徴を確認していく。

（2）学びの特徴

学びとは、みずからわかりたいと思ひ（自生）、他者とともに活動し（模倣と協同）、自分を参照して新しい自分を創造する（自己変容）営みである（田中2010）。それでは、田中（2010）による「学び」の4つの特徴「自生」、「模倣」、「協同」、「自己変容」について検討しよう。

学びの第一の特徴は、「みずからわかりたいと思うこと」であり、それが「歓び」をともしなう「自生」であることである（田中2010）。「どうなっているんだろう」と不思議に思い、追究していくときには、本人は「学んでいる」という意識はないが、そこに没頭している。そうして何かを発見したり、分かったりすると、「こういうことだったのか！」、「なるほど、わかったぞ！」と視界が開け、歓びで満ち溢れる。そんなとき、経験したことを自分の思考に新たに位置づけることで、自分の思考をよりよいものへと更新していく。わかる歓びや自分の思考を大きく超えて新たなものを追い求める歓びを感じるという意味で、学びは、自生的な営みである（田中2010）。

子どもにとっての自生的な学びは、大人が無意図的である場合が多いかもしれないが、大人の意図のもとにある場合もあるかもしれない。たとえ、大人のほうで目的をもって子どもに学習させていても、そのときに子どもがみずから学ぶことだってあるだろうし、大人の意図を越えた学びを深めていることもある。

この自生と関連する学びの特徴は模倣である(田中2010)。学びの語源は「まねび(真似日)」であるように、学びは他者を真似ることから始まる。例えば、子どもは大人の動作をまねていく中で、いつの間にかその動作が自然にできるようになる。子どもに限らず、大人も同様である。師匠や先輩の姿を真似ることで、技を身につけていく。技を身につけていくなかで、その技にまつわる意味について考え、さらに独自の技を追求することもある。つまり、模倣は、単なる複製的行為ではなく、創造的行為である(田中2010)。

3つ目の学びの特徴として、学ぶという営みは「協同」にふさわしいことをあげることができる(田中2010)。もちろん、学びは一人でも成立する。本を読んだり、一人旅をしたりすることで学ぶものは多い。しかし、仲間がいれば、意見を言い合うこともできるし、自分にはなかった発想に出会うこともある。「もっとも効果的な学びは、複数の子どもたちが支え助けあう、喚起し刺激しあう共同的な学びである」(田中2010:9)。

そして4つ目の特徴は、学びは「自己変容」を含んでいることである。「自己変容」は、自分のものの考え方や感じ方がよりよいものへと変わることである(田中2010)。学びによって、知識や技術を獲得したり、他者との関係を築いたりすることで、他者や世界に対して新しい考え方、これまでとは異なった見方、関わり方になっていくからである。

そして、子どもがみずから「知りたい」、「わかりたい」、「やりたい」と思ったことを、他者とともに活動しつつ、自分を反照し、新しい自分を創造することで、自己創出的な学びとなる(田中2010)。

(3) 教えることの特徴

学びの特徴が上述した4点であるならば、教えるという営みはどのようなことであるのか。田中は、学びが自己創出的な営みであるように、教えることも教師の自己創出的な営みであると述べた上で、教えるという営みの「誘い」、「贈与」、「応答」、「事後性」という4つの特徴について論じている(田中2010)。

教えることの1つ目の特徴の「誘い」は、「他者の学びを喚起すること」であり「相手を何らかの知識技能に誘う営み」である(田中2010)。ここでいう「誘い」は、「指導」を否定

することではないが、教師が良かれと思っている知識や技術を子どもに詰め込んでいくことでもない。教師の「誘い」は、子どもの思考や活動の自由を促進するものでなければならない(田中2010)。

教えることの2つ目の特徴は「贈与」である。なぜなら、教師が子どもに教えるという行為は「見返りを求めることなく他者を支援すること」だからである(田中2010)。例えば、教師は子どもの成長や発達を願うときや子どもの質問に答えるときに、子どもに対して代金を求めたりしないのである。

教えることの3つ目の特徴の「応答」は、「他者の反応に真摯に応えること」である。その際に重要なのが「子どもを存在として承認し、同じ存在として受け止めること」である(田中2010:15)。つまり、子どもを未熟な存在とし、子どもが間違っただけを言っているから正していかなければとか、子どもの問いに「正しい解答を返さねばならない」ということではない。むしろ、このような応答は、子どもから学びや探究心を喪わせることになる。

4つ目の特徴の「事後性」は「他者が『学んだ』と事後的に認知すること」である。人は何かを学んだ後で、その学びを言語化し意味づけていくことができる。学びを言語化し意味づけたときに、人は「学んだ」と言えるのであり、その時ようやく「教えた」ことになる。例えば、教師は子どもにすでに教えたことを、子どもができないときに「前に言ったでしょ」とか「何度も言っているでしょう」ということがあるが、このような「教えたつもり」は教えることではない。逆に「あの時に先生が言っていたことは、こういうことだったのか」と後になって気づくことがあるが、それが教えるという営みだと言える。

以上、「学び」と「教えること」の営みの特徴を確認してきた。次に、田中の「学び」と「教えること」の特徴を踏まえながら、幼稚園での活動事例を考察していく。

3. 継続していく活動における子どもの様態

(1) 友達が捕まえてきたカタツムリへの興味

本稿で扱うのは、Y幼稚園の年中クラスのばら組にやってきた「カタツムリ」をきっかけとして、「虫」に関する活動が広がっていったときの活動事例である。

ばら組には、虫が大好きなA児がいた。A児は、いつも裏山や自宅、近所の原っぱや川などで虫や生き物を捕ってきてはクラスの友達に見せ、その生き物の名前や特徴、エサなどを友だちに話していた。当時は、虫や生き物が苦手だった子どもがクラスに3分の1ほどいた。しかし、A児が日々色々な生き物を捕ってきては嬉しそうに友達

に見せ、楽しそうに話すので、虫に対して苦手意識のあった子どもも、少しずつ虫に興味を沸いてきたのか、A児の近くで虫を見たり、A児に虫について教えてもらったり、虫を触っていくようになった。次の事例1は、そんな6月のある日の出来事である。

<事例1：子どもたちとカタツムリとの出会い(6月)>

6月のある日、B児が「カタツムリを見つけない」と言い出した。B児は年少児の時、クラスで飼育していたカタツムリの「でんちゃん」を思い出した様子である。そこでB児とクラスの子ども4～5人と担任で園庭や裏山に探しに行ったが、結局カタツムリは見つからなかった。B児が「どこにいるんだろう…。」と困っていると、C児がやってきて「じゃあ、俺の家の近くにカタツムリがいるから明日連れてきてあげるよ」と言った。

翌日、C児は本当に3匹のカタツムリを捕ってきて、クラスのみんなに見せてくれた。みんなでそのカタツムリを見ていると、誰からともなく「カタツムリをクラスで飼いたい」と言い始め、みんなで飼うことにした。虫に詳しいA児とC児に「どんなふうに飼ったらいいのか」と飼育環境やエサのことを聞きながら、虫かごで飼育し始めた。子どもたちは、友だちの話を聞いたり、図鑑や絵本を見たりしているうちに、カタツムリの体の仕組みや生態に関心を持ち始め、トイレトペーパーの芯で作った「ルーペ」でカタツムリを見たり、手の上でカタツムリを這わせたりした。また、子どもたちは「カタツムリはアジサイが好き」ということを知っていった。そこで、クラスでアジサイの鉢植えを購入した。カタツムリをアジサイの上に乗せて遊ばせてみたり、雨の日にはアジサイの鉢を園庭に出して葉っぱの上にカタツムリを乗せては、「カタツムリさん喜んでるね」と嬉しそうに眺めたりした。

B児の「カタツムリを見つけない」という思いから、クラスの子どもと担任保育者が園庭や裏山にカタツムリを探しに行ったが、カタツムリを見つけることはできなかった。困っているB児に気付いたC児が「俺の家の近くにカタツムリがいるから明日連れてきてあげるよ」と言うと、次の日に、C児は「本当に3匹のカタツムリを捕ってきて、クラスのみんなに見せてくれた」のだ。すると、クラスの子どもたちがカタツムリに興味を示し、クラスで飼うことになる。初めはB児とC児との間の約束事だったが、次の日にC児が本当にカタツムリを園に持ってきたことで、B児はもちろん、他

の子どもたちも歓びに満ち溢れ、カタツムリに気持ちが向いていったのだ。

ばら組でカタツムリを飼うことになったため、虫に詳しいA児とC児を中心にカタツムリの飼育環境を整え、カタツムリにエサをやっていく。友達の話聞き、図鑑や絵本を見ていくうちに、子どもたちの関心はカタツムリの身体の仕組みや生態にまで広がっていく。この時、子どもたちが「トイレトペーパーの芯で作った『ルーペ』でカタツムリを見る」、「手の上でカタツムリを這わせる」ことをしている姿から、子どもたちの目の前のカタツムリへのかかわり方、カタツムリへの視点の置き方が変わってきていることがわかり、子どもたちの学びは自生的な学びからの自己変容を含んだ学びになっているといえる。

(2)「自分もカタツムリを捕まえたい」という欲求

子どもたちは、ばら組にやってきた3匹のカタツムリにエサをやったりカタツムリと遊んだりしていくうちに、「自分でカタツムリを捕まえたい」という思いを膨らませていく。

<事例2：「カタツムリを捕まえたい！」(7月)>

カタツムリと出会い、カタツムリを飼育する中で、子どもたちは「自分でカタツムリを捕まえたい！」という思いを膨らませていった。子どもたちは「カタツムリはどこにいるのかな?」、「雨が降れば出てくるかな?」と考えたり、図鑑を見たりして「カタツムリはアジサイが好きだから、アジサイが咲いているところにいるかもしれない」という仮説を立てたりした。

そこで、担任は「どこかに子どもたちの願いが実現できる場所はないか」を調べ、人に聞いた。すると、幼稚園と同じ地区に“あじさい小道”という場所があるということを知り、早速下見に行った。そこは、色とりどりの“ガクアジサイ”が3万株も植わっており、竹や様々な植物が茂っていた。また、旧跡と結ばれていたり、小川や水車もあったりと、自然豊かな場所だった。

翌日、子どもたちに“あじさい小道”のことを話すと、子どもたちは「行きたい!」、「どこにあるの?」、「みんなで行こうよ!」と言い出した。そこで、後日、クラスみんなで“あじさい小道”に行くことにした。

カタツムリを捕まえたい思いに駆られた子どもたちは、「カタツムリはどこにいるのかな?」、「雨が降れば出てくるかな?」、「アジサイが咲いているところにいるかも」と

仮説を立てていくのだが、それは子どもの関心が目の前の3匹のカタツムリから、園外の自然環境に向いていったということである。

この時、担任保育者は「どこかに子どもたちの願いが実現できるところはないか」と、カタツムリがいそうな場所を人に聞くなどして調べ、下見に行っているが、このことは、担任保育者は、子どもの関心がばら組のカタツムリから園外の自然環境に向けられたことを察知したのであり、子どもの声に応答しているということである。

そうして担任保育者は“あじさい小道”のことを子どもに伝え、子どもたちは「行きたい!」、「どこにあるの?」と言い出す。担任保育者は“あじさい小道”を下見したからこそ、子どもの「行きたい」を喚起することができたという意味において、担任保育者は「子どもの思考や活動の自由を促進する誘い」(田中2010)をしているといえよう。

(3)自然環境への興味の広がり

子どもたちと“あじさい小道”へ行くと決めると、さっそく担任保育者は“あじさい小道”へ行く計画を立てた。そして、担任保育者は、子どもたちがカタツムリだけでなく自分たちの身近にある豊かな自然、神社や仏閣など地域にあるものや地域の歴史についても知っていき、興味を広げることができたらと願い、“あじさい小道”周辺の道や水車、小川などの目印を書き込んだ「地図」を作成した⁽¹⁾。

<事例3：あじさい小道とカタツムリ(7月)>

“あじさい小道”へ行く当日。子どもたちは、「カタツムリを捕まえない」、「アジサイのお花をよく見たい」などと言いながら、一人ひとりが「地図」と本物のルーペを持って出発した。

“あじさい小道”では、アジサイをみては「いろいろな色がある」、「小さいお花が集まって一つのアジサイになっているよ」、「こっちもきれいだよ」といった言葉が飛び交い、真剣な眼差しでアジサイをルーペで見たりしていた。“あじさい小道”の途中の原っぱで、子どもたちが思い思いに楽しんでいると、「カタツムリだ!」とA児の大きな声が聞こえてきた。A児の手には直径3センチほどある大きなカタツムリが乗っていた。担任自身もこんなに大きなカタツムリを見るのは生まれて初めてで、子ども以上に担任が驚いていた。その大きなカタツムリをばら組の虫かごに入れ、大きなカタツムリはクラスの仲間入りをした。

“あじさい小道”へ行った後、子どもたちは、カタツムリだけではなく他の虫も

捕まえたいと、裏山や自宅の近く、公園などに行って虫を探すようになり、どんどん虫の虜となっていった。虫を捕まえたときには、その虫をクラスの友達に見せていた。

“あじさい小道”では、クラスの仲間と共に歩きながら「いろんな色がある」、「小さいお花が集まって一つのアジサイになっているよ」などとアジサイを見合っているが、ここでは子どもたち同士が喚起し刺激しあいながら、自分のものの考え方や感じ方がよりよいものへと変わっていく機会になっていることを示している。このような「自己変容」は子どもだけでなく、担任保育者にもみられる。「直径3センチほどある大きなカタツムリ」を「生まれて初めて」見た担任保育者は、「子ども以上に驚いた」のだ。子どもと共に担任保育者も歓びで満ち溢れながら、学んでいることがわかる。

“あじさい小道”でカタツムリを捕まえてきた子どもたちは、次第にカタツムリでは飽き足らず、「他の虫を捕まえたい」と、「裏山や自宅の近く、公園などに行って虫を探す」ようになる。このことは、カタツムリから他の虫へと子どもの興味が広がっていることを示している。子どもの興味の広がりには虫だけではない。子どもたちは、どこに虫がいるかを考え、虫を探して捕まえるという「自然遊び」を幼稚園の裏山や近所の公園、自宅の周りなどで行うことで、行動範囲を広げると同時に、虫がいそうな「場所(自然環境)への興味」も広げていったのである。

さて、7月に入り、クワガタやカブトムシの季節がやってきた。カブトムシを捕まえるにはどうしたらいいのかと絵本をみる子どもが出てきた。

＜事例4：カブトムシを捕まえるためのバナナ大作戦！（7月）＞

子どもたちが「カブトムシを捕まえるにはどうすればいいのか」と考えていたため、担任はカブトムシの絵本の読み聞かせをした。その絵本の後ろのページには「バナナを木に括り付けておくと、カブトムシやクワガタが寄ってくる」ことが載っており、そのページに気付いた子どもたちが「家からバナナを持ってこよう」と言い出した。そこで、バナナを家から持つために、子どもが自ら保護者に事情を話すことにした。担任からも各家庭にお便りを出してお願いをしておいた。すると、さっそく、A児とD児が家からバナナを持ってきたので、すぐにみんなで実験をすることにした。子どもたちが「バナナ大作戦」と名付け、昼食後にみんなで裏山の木に、皮をむいたバナナをストックングに入れた「バナナ」を仕掛けた。

翌朝、みんなで仕掛けを見に行くと、「バナナ」や周辺の木の幹、仕掛けた木の隣のクヌギの木に、クワガタが集まっていた。「バナナ大作戦」は大成功であった。

子どもたちが「今度はもっと集まるように、バナナをもっと仕掛けよう！」と言出し、裏山のクヌギの木3本に「バナナ」を仕掛けた。

この夏に裏山で捕ったカブトムシとクワガタは総勢17匹だった。他にも、カナブンやカミキリムシなども沢山捕れた。このころには、子どもたちは同じ虫でも体の大きさや色、模様などが違うことにも気づき始め、虫の飼育だけでなく虫を観察するようになっていた。

子どもたちは、カブトムシを捕まえたいがそのためにはどうしたらよいかと思索している。そうして担任保育者が読み聞かせをした絵本から「バナナにカブトムシやクワガタが寄ってくる」ことにたどり着く。バナナを手に入れるために、「家からバナナを持ってこよう」となるが、その時に、「子どもが自ら保護者に事情を説明する」こととなる。子どもが自分自身で保護者に説明をすることで、自分の経験や思考をあらためて自分の言葉にすることができる。また、この時、担任も「各家庭にお便りを出してお願い」している。この「お便り」は、子どもが保護者に「バナナ」の説明をする時に、保護者が「お便り」によってばら組で何をしようとしているかを理解するためのものとなった。保護者が子どもの言葉に耳を傾けたり、実際にバナナを子どもに持たせたりして、子どもの活動の広がりにつながったのではないだろうか。

そうして、「バナナ大作戦」は大成功を収める。総勢17匹ものカブトムシとクワガタに加え、カナブンやカミキリムシも沢山捕ることができたのだ。「同じ種類の虫がたくさんいる」ことで、同じ虫でも「体の大きさや色、模様などが違う」ことに子どもたちは気づくことができたのである。

(4) 他者への発信—これまでの経験の言表—

さて、1学期中に子どもたちの虫への興味や関心が高まっていったことを感じた担任保育者は、夏休みのあいだに、子どもたちの興味や関心をもっと深める経験ができる場所はないかと調べたり人に聞いたりした。すると、担任保育者は、幼稚園から車で20分ほどの場所に様々な昆虫の標本が展示されている昆虫資料館があるという情報を仕入れ、早速、夏休みに行ってみた。担任保育者は昆虫資料館の職員からの説明を受けた後、職員に子どもたちの様子を伝えると、職員は子どもたちの見学を快く受け入れてくれた。夏休み明けに、担任保育者が子どもたちに昆虫資料館のことを話すと、

子どもは大変興味を持ったため、みんなで昆虫資料館へ行くことにした。

<事例5：昆虫資料館へ行こう！（9月）>

昆虫資料館には沢山の昆虫の標本があった。例えば、同じチョウでも様々な色、種類があった。昆虫は生きていますと動くため、じっくり観察することが難しい。昆虫が標本となって展示されているので、細かな模様や色の具合もじっくり見ることができ、子どもたちはその美しさや細かな違いにも気づいて、感心していた。

館内で昆虫を観察した後は、昆虫資料館の脇の原っぱで、みんなでおむすびを食べ、そこで遊んだり、資料館の職員の方と一緒に虫捕りをしたりして楽しんだ。

この頃、ばら組の保育室には20個程の虫かごがロッカーの上に並び、カタツムリ、ダンゴムシ、カブトムシ、クワガタ、バッタ、コオロギ、イナゴ…などなど数十種類の虫たちが暮らしていた。昆虫資料館に行ったことがきっかけとなったのか、子どもたちが、「自分たちの大切な虫たちもみんなに見てほしい!」、「虫のおもしろさや素敵さを幼稚園のみんなにも教えてあげたい」と言い始めた。

昆虫資料館では、子どもは昆虫の「細かな模様や色の具合」をじっくり見て、「その美しさや細かな違い」に気づき、感心しており、喜びをともなった自生的な学びになっていることがわかる。子どもは、この時の経験を、自分の思考に新たに位置づけるだけにとどまらなかった。昆虫資料館へ行った後、子どもたちは「自分たちの大切な虫たちもみんなに見てほしい!」、「虫のおもしろさや素敵さを幼稚園のみんなにも教えてあげたい」と言い始めたのである。子どもたちは昆虫資料館で見たこと、聞いたことを自分たちの手で再現したくなったのである。昆虫資料館という場と昆虫資料館の職員という出会いは、新たな世界に目を向けることにつながっていった。

<事例6：むしまつりをしよう！（9月下旬）>

ばら組の虫たちを幼稚園のみんなにどう見せてあげようか、どんなふうに教えてあげようか、クラスみんなで話し合い、意見を出し合っていた。「触らせてあげたい」、「その虫のエサや、どう過ごしているのか教えてあげたい」など、様々な意見が出た。「じゃあ、そのためにはどんなふうにしようか」と、展示の仕方、机などの道具や画用紙や折り紙などの教材の準備、展示をする場所、自分たちの役割なども相談した。

「看板があると名前が分かるかも」、「字だと、すみれさん(年少)は分からないかもしれないから、絵もあった方がいいんじゃない?」、「広い遊戯室に机を並べて見せたらいいかも」など、知恵を出したり、自分たちができる方法を考えたりした。

そんな中、虫と自然が大好きなC児が「むしまつり」って名前にしたら、みんなが楽しみかも!」と言い、クラスみんなが「それいいね!」と大賛成した。そうして“むしまつり”に向けての準備を進めていった。自分がみんなに教えてあげたい好きな虫を選び、その虫の担当者として、看板を作ったり、虫の説明をどうするか友だちと一緒に考えたりして準備をしていった。

そして、いよいよ“むしまつり”当日。他のクラスの園児や職員がむしまつり会場に来ると、ばら組の子どもたちは嬉しそうに、そして誇らしげに虫の説明をしたり、虫を見せたり、「触ってもいいよ」と虫を相手の手の上に乗せてあげたりしていた。図鑑も見せながら説明する姿もあった。さらに保護者にも“むしまつり”のお誘いをして、遊戯室を開放した。保護者は子どものお迎えに来た際に、子どもに説明を聞きながら見学していた。

翌日、中国の大学生70人が幼稚園を訪問することになっていたのだが、その中国からの大学生も“むしまつり”の会場に来てくれることになった。そこで、担任が虫の中国名を調べて紙に書き、またみんなで中国語の挨拶を覚えて挨拶した。

昆虫資料館での経験をもとに、子どもたちは他のクラスの子どもたちに虫を「どう見せるか」、「どんなふうに教えてあげるか」と話し合う。これは子どもたちにとって、昆虫資料館で見聞きしたことを「模倣」という学びであり、創造的な行為となっていた。そうして子どもたち同士で「展示の仕方、机などの道具や画用紙や折り紙などの教材の準備、展示をする場所、自分たちの役割」などの意見を出し合うなど、子どもたち同士で支え合い、知恵を出し合う協同的な学びになっている。

“むしまつり”当日は、子どもが自分で選んだ虫を他者に説明する。子どもたちは他者へ説明する時、虫を見せたり、相手の手の上に虫を乗せたり、図鑑で示したりすることで、子ども自身が虫に対する興味をさらに深め、学ぶことの喜びを得ることにつながっていったといえよう。なぜなら、自分の経験を自分の言葉で語るとか、自分が「わかった」と思ったことを他者へ説明するという経験の言表が、学びをさらに促進させていくからである(田中2010)。

昆虫資料館での経験が、さらに子どもの学びを促進していった。「むしまつり」の

準備や当日の他者への説明は、他者に対して自分の理解や経験を伝えるという経験の言表を伴っていた。それは、6月に3匹のカタツムリと出会ってからの自生をともなう学びの積み重ねがあったからこそ、自分の経験を説明することができたのだ。その時、もしかすると他者へうまく伝えられなかった子どももいたかもしれない。しかし、当然のことながらそのことは失敗を意味しない。たとえしどろもどろでも経験の言表は、「自分の理解を、他者の反応を参照しつつ、確認するという特徴を持っている」（田中2010：23）からである。

4. 自己創出的な学びと保育者のありよう

(1) 継続していく活動の様態

以上、年中児の6月から9月の4か月にわたって継続された活動事例を「学び」と「教えること」の特徴を補助線にして分析していくことで、子どものあいだに新たな活動が生起するきっかけと子どもの世界が広がっていく様を確認することができた⁽²⁾。B児の「カタツムリを見つけない」という思いと、C児がB児との約束を果たすために本当にカタツムリを連れてきたことが活動の出発点となり、他のクラスの子どもたちや保育者を招き説明するという“むしまつり”にまで発展した活動事例から、ばら組のカタツムリへの興味、自分もカタツムリを捕まえたいという欲求、様々な虫への興味と行動範囲の広がりに伴う自然環境への興味の広がり、そして他者への発信にともなう経験の言表という様態を確認することができた。そしてこの継続した活動を支えていたものは、みずからわかりたいと思い(自生)、他者とともに活動し(模倣と協同)、自分を参照して新しい自分を創造する(自己変容)営みとしての学びであった。ここでの学びは、自己創出的な学びといえる。自己創出的な学びは、人(子ども)が、みずからわかりたいと思い、他者とともに活動しつつ、自分を参照し、新しい自分を創造することであるからだ(田中2010)。

さらに、この活動が自己創出的な学びのなかで継続していったのは、「カタツムリへの興味」以上に、B児とC児の、そして子ども同士と子どもと担任保育者のあいだの存在信頼であろう。C児がB児のつぶやきを受け止め、「本当にカタツムリを連れてきた」ことは、B児はもちろん、クラスの子どもと担任にとって大きな意味を持ったに違いない。ここにはお互いを承認しあう関係がある。存在信頼という安心した関係があったからこそ、クラスの子どもたちはC児のように捕まえたい、C児を真似したいという思いに駆られ、カタツムリへの興味がますます高まっていったのである。

幼児教育の現場における活動の発展は、子どもの喜びに満ち溢れた自生と、他者とともに活動するなかでの模倣と協同という学びに支えられているといえるが、その学びを支えているものは子ども同士、もしくは子どもと保育者がお互いを承認しあう安心した関係である。

(2)活動の継続を志向する保育者のありよう

本事例から、担任保育者は、子どもの言葉や行為に応答し、子どもの学びを喚起するように誘っていることがわかる。子どもが「カタツムリを見つけない」と言ったことで、保育者は子どもと一緒にカタツムリを探しに行く。子どもがカタツムリを飼うとなると、保育者はカタツムリを飼育できる環境を整え、カタツムリに関する絵本や図鑑を用意する。子どもが「カタツムリを自分でも捕まえたいがどこにいるのか。アジサイが咲いているところにいるかも」と仮説を立てれば、保育者は子どもたちがカタツムリを捕まえられる場所を探してみる。ここから、まず、はじめに子どもの言動があり、それに対して保育者は応答していることがわかる。つまり、幼稚園や保育所で活動が継続していくときには、まず子どもの言動(学び)があり、それに対して保育者の応答や誘いがあり、その保育者の応答や誘いに喚起された子ども言動(学び)があり、その言動(学び)に保育者が応答し誘っていく、といったように、子どもの自生的な学びと保育者の応答や誘いが重なり合っていくのである。そして、保育者がその活動が継続していくように調べたり、下見に行ったり、教材を作ったり揃えたりすることはまさに贈与である。

ただし、ここで注意せねばならないのは、保育者の応答や誘い、贈与は、保育者が何から何まで用意し、環境をすべて整えたり、子どもに知識を教え込んだりするものではない。「誘い」がいつの間にか「強制」に、「贈与」が「おせっかい」になっていないよう気をつけねばなるまい。

子どもの自己創出的な学びをうながしていくには、誘い、応答し、贈与するという特徴に支えられた「教える」という行為が何よりも重要であることがわかる。子どもが喜びに満ち溢れながら学んでいるとき、保育者も子どもの生き生きとした姿に喜びを感じ、この活動はこの後どうなっていくのだろうかとか期待を膨らませ、応答するタイミングを見計らい、何をどう誘うか思案していることだろう。また、子どもと共に、保育者もみずからわかりたいと思いつつ、学ぶ喜びに満ち溢れているかもしれない。そのようなとき、保育者自身も自己創出的な学びをしているといえるのである。

注

- (1) 保育者が「地図」を作成し、“あじさい小道”へ行くときに、一人一枚の地図を子どもに持たせた意図はほかにもある。担任保育者は、子どもと家の人がその地図を参考に“あじさい小道”とその周辺地域に出掛け、その地域で遊んだり、地域資源を活用したりするなかで、その地域に親しみ、その地域そのものが日常化してほしいと願った。
- (2) ばら組の子どもたちが年長児になると、子どもたちの興味はアメンボ、サワガニ、タニシ、オタマジャクシといった水辺の生き物に広がっていき、虫に関する活動は継続していった。

参考文献

- 松下良平(2010)「学ぶことの二つの系譜」佐伯胖監修／渡辺信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』
- 佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 田中智志／山名淳(2004)『教育人間学のルーマン—人間は教育できるのか』勁草書房
- 田中智志編著(2010)『学びを支える活動へ—存在論の深みから』東信堂
- 山口美和(2008)「幼児の『経験』と保育内容—幼児のパースペクティヴ性の獲得を中心に—」『上田女子短期大学保育者養成年報』(4)、pp.55-63
- 矢野智司(2000)『自己変容という物語—生成・贈与・教育』金子書房
- 横井絃子(2008)『「遊び」の充実』を志向する保育者のありよう—現象学的視座から「遊び」援助の内実を探る—『人間文化創成科学論叢』11、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科、pp.247-257