

# 教職及び保育者志望の学生が捉える「遊びの中の学び」とは？

小松 和佳<sup>1</sup>・野中陽一朗<sup>2</sup>  
(2017年12月22日 受理)

What is “Learning in play” Grasped by Teacher Training Course Students ?

Waka KOMATSU<sup>1</sup> and Yoichiro NONAKA<sup>2</sup>

**Abstract:** The aim of this study was to examine “learning in play” that teacher training course students grasped. Students learned about the continuity of learning and discussed “learning in play” on the basis of case studies. And we asked students to write words to be imaged from “learning in play” for 3 minutes in pre and post surveys. We classified 300 words imaged by students by the KJ method and divided into 19 categories. We clarified that what is “Learning in play” grasped by students. The causal process diagram and storyline of the “learning in play” that was found by this research revealed the relationship between play and learning in early childhood. And they also were able to visualize that “learning in play” is the foundation of learning after childhood.

**Key words:** learning in play, continuity of learning, connection with early childhood and elementary education

キーワード： 遊びの中の学び, 学びの連続性, 保幼小接続

## 問題と目的

子どもの発達には、幼児期から児童期へ連続しており、明確に分かれるものではない。しかし、幼児期と児童期における保育・教育課程は、ねらいや目標、カリキュラム、教育の方法等大きく異なっている。2017年に改訂された幼稚園教育要領（文部科学省，2017a）と保育所保育指針（厚生労働省，2017）には、幼児教育において育みたい資質・能力の3つの柱として、「知識及び技能の基礎」「思考、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が示された。この3つの柱は、次期改訂される小学校学習指導要領（文部科学省，2017b）と中学校学習指導要領（文部科学省，2017c）においても、全ての教科等の柱となっている。このことは、3つの資質・能力が各発達段階により体系的に育まれる必要性を示したと言える。つまり、幼児期から児童期以降の学びの連続性が明確化されたと考えられる。さらに、幼稚園教育要領（文部科学省，2017a）と保育所保育指針（厚生労働省，2017）には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が明示され、小学校教員との合同研修会等を通じて共有する必要性が示された。これは、保育者と小学校教員が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有することを通して、学びの連続性を共通理解する必要性が指摘されたと言える。

しかし、保育者と小学校教員が持つ専門性には相違があり（野口他，2007）、専門性の相違からくる教員の信念の違いは、子どもの発達や学びに弊害が生まれることが指摘されている（Abry, Latham, Bassok & LoCasale-Crouch, 2015）。専門性の異なる保育者と小学校教員が子どもの発達や学びの連続性を共通理解することは、円滑な保幼小接続を行う上で重要で

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻博士課程後期（高知県香南市立野市東小学校）

<sup>2</sup> 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

あると言える。幼児期から児童期以降の学びの連続性を育む具体的な学びとしては、「主体的・対話的で深い学び」が挙げられている（文部科学省，2017a；文部科学省，2017b；文部科学省 2017c）。無藤（2017）によれば、「主体的・対話的で深い学び」とは、近年重視されている「アクティブ・ラーニング（能動的な学習）」のことであり、また、遊びを通した学びを大事にする幼児教育そのものであるとされている。つまり、学びの連続性とは、幼児期の遊びを通した学びから児童期以降の能動的な学習へつなげることであると言える。

それでは、「主体的・対話的で深い学び」である幼児期の遊びは、どのように捉えられているのだろうか。幼児期の遊びは、学びの目的を達成させる手段ではなく、目的そのものであり、子ども達が主体的にやりたいと思ったことを実現し、遊びそのものを楽しむことである（e.g.,佐伯，2006；小川，2010）。一方、幼児期の遊びについては、子どもが遊びを十分に充実させた上で、学びが自然に生み出されると捉えるのではなく、遊びの充実と学びの芽生えを表裏一体として捉えることの必要性も指摘されている（無藤，2013）。つまり、幼児期の学びは、「遊び」＝「学び」と捉える立場や、「遊び」と「学び」の関係を密接なものとして捉える立場の両方があると考えられる。しかし、両者の立場とも、幼児期の子ども達は、遊びを通して学んでいることに違いはない。そこで、本研究では、幼児期の遊びを通しての学びを「遊びの中の学び」と捉え、幼児期から児童期への学びの連続性を明らかにするため、「遊び」と「学び」の関係性に着目した。

「遊びの中の学び」は、子どもが主体性を持って遊ぶ中で、具体的な経験を通した感覚的、感性的、身体的な学びである（無藤，2009；山名，2011，2013）。児童期以降の学びは、感覚的、感性的、身体的に学んだことを理論的に意味づけしていくことである（角谷・井上，2015）。また、学校の授業で得た知識と日常の具体場面とをつなげたり、新しく得た知識を他の授業で学んだ知識と関連づけたりして、子ども達が自分自身の問題として理解することでもある（森，2013）。つまり、児童期以降の子ども達の学びは、具体的な体験を理論的に意味づけし、また、理論的に意味づけしたことをさらに日常の具体場面や他の理論的意味づけへと結びつけることであると言える。これらのことから、学びの連続性は、幼児期における具体的場面における遊びから、理論的意味づけした知識を日々の生活や学習の中で多様に関連づける学びへのつながりであると考えられる。

保育者と小学校教員が学びの連続性を共通理解することは、保幼小接続期における子どもへの重要な支援の一つになる。また、学びの連続性を共通理解することは、幼児期から児童期へ学びをつなげる保育・教育実践に寄与することができるだろう。しかし、一前（2016）によれば、保幼小接続期において、子どもを支援する立場である保育者や小学校教員は、子どもを見る観点や視点に相違があるとされている。つまり、保育者と小学校教員は、まず、学びの連続性を共通理解するためにも、子どもを見る観点や視点を共有する必要があると考えられる。子どもを見る観点や視点の相違は、前述した幼児期や児童期それぞれの保育・教育を担う保育者と小学校教員の専門性の相違でもある。加えて、野口（2013）によれば、保育者の専門性の向上は、養成段階から始まるとされている。また、教員志望の学生にとっても同様に、教員としての専門性の向上は、養成段階から始まると考えられる。そのため、保育・教員養成段階における保幼小接続期の子どもを理解する授業プログラムは、学生が幼児期から児童期への学びの連続性を理解する一助になると考えられる。また、学生が養成段階から保幼小接続期の子どもへの学びの連続性を理解することは、保育者と小学校教員が互いの専門性の相違を乗り越える一つの要因になるとも言える。

そこで、本研究の目的は、幼児期と児童期両方の教員免許及び保育士資格取得可能な学生を対象に、「遊びの中の学び」について理解する授業プログラムを提供することを通して、次の二つを検討することである。一つ目は、学生が「遊びの中の学び」をどのように捉えているのか明らかにすることである。二つ目は、学生が捉えた「遊びの中の学び」を因果プロセス図として示し、「遊び」と「学び」の関係を検討することである。

## 方法

### 調査協力者

調査協力者（以下、調査協力者を学生と記す）は、A大学幼児教育コース2回生の学生10名（男子2名、女子8名）と幼児教育コース以外の2回生の学生1名（女子）と3回生の学生1名（女子）、合計12名<sup>1)</sup>である。

## 倫理的配慮

学生には、手続き前に研究内容及び研究協力の任意性について口頭で説明後、同意を得た。また、本研究により得られるデータに関しては、個人情報保護の徹底、データ分析に当たり個人を特定する情報の漏洩がないこと、学会や論文発表及び保育・教員養成機関の授業改善のための資料以外に公表しないことを書面で説明し確認を行った。

## 手続き

第一筆者は、2017年2月7日A大学教育学部内にある教室において、学生に対して以下の内容の手続きを行った。まず、第一筆者は、学生に対して、幼児期と児童期の保育・教育課程の違いや、幼児期から児童期への子どもの育ちをつなげることの必要性について、子どもの発達の様相から説明をした。その後、学生は、映像による5歳児の遊びの事例をもとに、子ども達が遊びの中でどのようなことを学んでいるのかについて見取った後、ペアで話し合い、全体で共有した。また、手続きの前後には、「遊びの中の学び」からイメージしたワードを3分間書くことを求めた。手続きに要した時間は、約90分であった。手続きに使用した3事例<sup>2)</sup>は、保幼小接続期に該当する5歳児の事例であり、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(文部科学省, 2017a; 厚生労働省, 2017)に該当することから、遊びの中の学びを見取る上で有効であると考えられた。以下3事例の概要をTable 1に示す。なお、3事例の中の子どもの姿は、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿である

(1) 健康な心と体、(2) 自立心、(3) 協同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(5) 社会生活との関わり、(6) 思考力の芽生え、(7) 自然との関わり・生命尊重、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9) 言葉による伝え合い、(10) 豊かな感性と表現、のどの姿に該当するのか併せて記す。

## 分析方法

学生が「遊びの中の学び」からイメージしたワード(以下、手続き前をPre、手続き後をPostと記す)は、KJ法(川喜多, 1967)によりグループ化された。グループ化については、まず、言葉と内容が一致しているものをまとめた。次に、含意される意味内容に基づき、類似するカテゴリにまとめ命名した。これらの分析は、第一筆者と第二筆者によって行われた。次に、見出されたカテゴリを使って、学生が捉える「遊びの中の学び」を因果プロセス図としてまとめ、ストーリーラインを作成した。なお、「遊びの中の学び」因果プロセス図については、保育実践が豊富であり、自由保育の中での子どもの遊びに詳しいと考えられるB幼稚園保育者6名<sup>3)</sup>に協力を求めた。第一筆者がB幼稚園保育者6名と一緒に検討した「遊びの中の学び」因果プロセス図は、第一筆者と第二筆者により再度検討された。また、本研究のデータは、本研究実施時点において大学院生の立場であった第一筆者が、小学校教員の立場として学生に対して講義と演習の形式で手続きを実施し、収集されたデータである。

Table 1 使用した事例の概要

事例 1	<p>泥遊びの事例 (5歳児 6月~7月)</p> <p>子ども達は、大きな木のある築山で、土遊びを始めた。最初は、<sup>①</sup>土団子を作って転がす遊びであった。「三角になった。」「おむすびの形になった。」等と土団子の形の変化に興味を持っていた。<sup>②</sup>日が変わるにつれ、土団子を転がす遊びから、転がる速さを競う遊びへ、また、子ども達自身が滑る遊びへと変容していった。</p>	<p>① 土団子を転がす中で、転がった後の土団子の形に興味を持っていることから、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚とした。</p> <p>② 土団子遊びの中で、友達と言葉を交わしながら、一緒に次々とアイデアを出し合い、遊びを変容させていることから、(3) 協同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(6) 思考力の芽生え、(9) 言葉による伝え合いとした。</p>
事例 2	<p>リレーの事例 (5歳児 9月)</p> <p>運動会が近づき、子ども達は、<sup>③</sup>リレー遊びを始めた。子ども達は、<sup>④</sup>「並んだら分かる。」「決勝のが(アンカータスキのこと)いる。」と言いながら、自分達でリレーの人数を合わせたり、先生にアンカータスキやゴールテープを要求したりしながら、リレー遊びを楽しんだ。子ども達は、<sup>⑤</sup>自分達がやりたいと思った遊びを、友達や先生と一緒に話し合いながら実現していった。</p>	<p>③ リレー遊びを主体的にやろうとすることから、(1) 健康な心と体とした。</p> <p>④ みんなでリレー遊びという共通の目的を持って、話し合ったり、人数を揃えたり、役割を分担したりして、力を合わせて遊びを進めていることから、(3) 協同性、(4) 道徳性・規範意識の芽生え、(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9) 言葉による伝え合いとした。</p> <p>⑤ 遊びの途中、様々な困難がありながらも、友達と一緒に、最後までやり抜き、満足感や達成感を味わっていることから、(2) 自立心、(3) 協同性とした。</p>
事例 3	<p>こおりの事例 (5歳児 1月)</p> <p>冬の朝、水たまりに氷が出来ていたのを見た子ども達は、<sup>⑥</sup>自分たちも氷を作ろうと考えた。子ども達は、<sup>⑦</sup>水を入れたコップを用意し、どこにコップを置いたら氷ができるのか考えた。次の日、自分達のコップに氷</p>	<p>⑥ 水が季節により氷に変化することを感じとり、自然現象を遊びの中に取り入れていることから、(7) 自然との関わり・生命尊重とした。</p> <p>⑦ 友達と一緒に、どこに置いたら氷ができるのか考えていることから、(3) 協同性、(6) 思考力の芽生え、(9) 言葉による伝え</p>

<p>が出来ていないことを知った子ども達は、<sup>⑧</sup>なぜ氷が出来なかったのか、どうやったら氷が出来るのか考え、新たな置き場所を相談していた。</p>	<p>⑧ 合いとした。氷ができない理由を友達と一緒に考え、新たな場所を探していることから、(6) 思考力の芽生え、(9) 言葉による伝え合いとした。</p>
--	--

## 結果と考察

学生は、「遊びの中の学び」から Pre 135 と Post 158 (合計 293) をイメージした。第一筆者は、学生に「イメージしたワード」を記入するように指示した。しかし、Pre と Post の中には、文章が含まれているものもあった。そこで、文章で書かれたワードは、節で区切ることにした。分析対象となったのは、Pre 138 と Post 162 (合計 300) であった。カテゴリは【 】, ワードは、“ ” で記す。

### 学生が捉えた「遊びの中の学び」19 カテゴリ

本研究が見出した 19 のカテゴリは、Pre と Post の合計数順に、【創意工夫】、【協同性】、【規範意識】、【感覚的な学び】、【自然環境】、【自己】、【発想】、【表象遊び】、【ルールのある遊び】、【心情】、【言葉による意思疎通】、【体験活動】、【道具の使用】、【動的遊び】、【自由な遊び】、【保育者のかかわり】、【無自覚的】、【興味関心】、【日常の保育】であった。これらのカテゴリは、さらに、6 つにまとめられた。以下、見出されたカテゴリを使ってまとめられた結果を説明する。

【自然環境】、【体験活動】、【道具の使用】、【保育者のかかわり】、【興味関心】、【日常の保育】 これら 6 カテゴリは、『保育にかかわるカテゴリ』としてまとめられた。「遊びの中の学び」は、【日常の保育】の中で主体的な子どもの遊びを通して学ぶことであると考えられる。子どもが主体性を持って遊ぶためには、子どもの【興味関心】が基盤となる。小川 (2010) は、保育者が子どもにかかわる前にするべきこととして、環境構成を挙げている。保育の基本は、人的環境、物的環境、そして、【自然環境】や社会の事象など、相互に関連し合い環境を通して行うことである (文部科学省, 2017a; 厚生労働省, 2017)。つまり、保育者が構成する環境は、子どもが主体的に遊ぶために重要であることが分かる。また、幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017a) と保育所保育指針 (厚生労働省, 2017) の「環境」の内容の一つには、「身近な物や遊具に興味をもってかかわり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら、試したりして工夫して遊ぶ」と記されている。子どもは、身近な素材や道具を用いた【道具の使用】を通して【体験活動】を行うのである。また、道具を使って子どもが意欲的に遊ぶためには、保育者の環境構成の工夫が必要である (佐藤, 2014; 君岡, 2016)。つまり、遊びの方向性は、保育者が構成する環境が大きな要因となり、子どもが集中して遊べる環境構成を整えることが重要であると言えよう。さらに、保育者は、子どもが遊びに集中できるような援助のタイミングと遊びへの参加の仕方を、周りの子どもや他の遊びとの関連から複線的に見極めることが必要であり (小川, 2010; 河邊, 2015)、試行錯誤しながら子どもの遊びを支えている (大澤, 2012)。**【保育者のかかわり】**は、子どもの遊びの展開に大きな影響を与え、子どもの多様な学びにつながっていると言えよう。

【表象遊び】、【ルールのある遊び】、【動的遊び】、【自由な遊び】 これら 4 カテゴリは、『遊びのカテゴリ』としてまとめられた。幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017a) には、「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ことを考慮して、遊びを通しての指導を中心として」と記されている。また、保育所保育指針 (厚生労働省, 2017) には、発達過程における遊びの特徴が記されている。堂本 (2001) によれば、子どもは、成長と共により複雑なルールを理解し、ルールに行動を合わせることに楽しみを覚えるとされている。子どもは、【自由な遊び】から、【動的遊び】や【表象遊び】などの単純な構造の遊びを繰り返しながら、次第に【ルールのある遊び】へと変わっていくと捉えられる。湯地 (2016) は、【ルールのある遊び】について、保育者が子ども達にルールを指導するのではなく、子どもがルールを臨機応変に変えたり、決めたりしながら遊ぶことの重要性を示した。また、広兼 (2016) は、【ルールのある遊び】の実践記録から、子どもがルールと自分の思いの間で葛藤したり、上手く遊びを進めていくための方法を考えたりすることを明らかにした。つまり、【ルールのある遊び】は、子どもが友達とかかわる中で、様々な力を育むことができると言えよう。

【創意工夫】、【協同性】、【発想】 これら 3 カテゴリは、『遊びから生起する認知的側面のカテゴリ』としてまとめられた。子どもは、遊びの中で仲間と協同して試行錯誤し、新しいアイデアや遊びのルールを生み出したり、互いに受け入れることができるようになったりする (国立教育政策研究所, 2005)。つまり、子どもは、【発想】したり、【創意工夫】したり

しながら友達と協同し、遊びを展開していくと言える。堂本（2001）によれば、子どもは、ルールの理解やルールに行動を合わせる楽しさを経て、テーマや目的を共有した友達と一緒に活動する楽しみを覚えるとされている。共通の目的を持った遊びは、無藤（2009）が示す子どもが主体的にかかわり友達と一緒に創意工夫し探求していく【協同性】のある遊びと言える。

【規範意識】、【言葉による意思疎通】 これら2カテゴリは、『遊びから生起する社会的側面のカテゴリ』としてまとめられた。佐藤・田井・畑中・赤木（2015）は、幼児期における協同性のある遊びについて、子どもが居場所づくりから、好きな遊び、やりたい遊び、そして、協同的な遊びへと深化していき、その深化の過程の中で、主体性や道徳性が育っていくことを実践モデルとして示した。協同性のある遊びは、子どもが、自分は集団の一人であるという仲間意識や、相手の気持ちを理解したり、ルールを決めたり守ったりする【規範意識】の育ちにつながると考えられる。また、田代（2007）によれば、遊びの中で子どもが目標を作り出す時には、人間関係の深まりと共に、言葉を含めた様々なやり取りがあるとされている。相手の気持ちを理解したり、遊びの中でルールを決めたり守ったりすることには、【言葉による意思疎通】が欠かせないと言える。

【自己】、【心情】 これら2カテゴリは、『遊びから生起する情緒的カテゴリ』としてまとめられた。協同性のある遊びには、共有された目的があるとされている。しかし、保木井（2015）は、協同性のある遊びについて、子どもの中に共有された目的がなくても、友達への信頼や愛着、楽しさを基盤とする雰囲気によって成立することを明らかにした。また、子どもは、自分と友達が互いに気持ちよく過ごすための関係性を求めることにより、自発的な行動を行う（国立教育政策研究所、2005）。つまり、子どもの自発的な遊びを促すためには、友達との情緒的なかかわりを基盤にする必要があると考えられる。情緒的なかかわりとは、子どもが、友達とのかかわりを通して、嬉しい、悔しい、悲しい、楽しいなどの多様な【心情】を共有することである。子ども自身の様々な心情が保育者や友達に受け入れられることは、子どもに安心感を与えることができると言える。子どもは、安心・安全と感じられる場の中で、自分の持てる力を発揮し自己実現を図っていく。自己実現の過程を通して、子どもは、様々な感情を伴う体験をし、人と共に生きていく大切さを学んで成長する（文部科学省、2001）。

【自己】は、このような経験を通じた遊びや生活の中で育つと言える。

【感覚的学び】、【無自覚的】 これら2カテゴリは、『遊びから生起する知的側面のカテゴリ』としてまとめられた。柴崎（2006）によれば、子どもは、様々な事物、事象、生き物などの感触や操作の仕方、特性について感覚的に学ぶとされている。また、子どもは、身体的な感覚を含む具体的な経験を通して、知的な側面の一つである数量や図形を感覚的に理解する（無藤、2011；山名、2011）。このように、「遊びの中の学び」は、児童期の学びとは違い、言語による思考ではなく、【感覚的学び】である（岡上、2006）。佐伯（1975）によれば、何か新しいことを学ぶ時、「おぼえる」は可逆的なことばで、そのままにしておくことと忘れるのに対して、「わかる」は非可逆的なことばであるとされている。つまり、「遊びの中の学び」は、子どもが繰り返し経験することにより感覚的に「わかる」ことであると考えられる。また、その学びは、子どもが学んでいるという自覚がないため、【無自覚的】であると言える。

#### 学生が捉えた「遊びの中の学び」について

Pre と Post の合計数で比較すると（Table 2）、学生は、「遊びの中の学び」を認知的側面の【創意工夫】、【協同性】、社会的側面の【規範意識】、知的側面の【感覚的な学び】、保育の【自然環境】、情緒的側面の【自己】の順に捉えていることが分かった。特に、幼児期の遊びは、子どもの認知的側面の学びを促すと捉えられていると考えられた。Pre では、社会的側面の【規範意識】、認知的側面の【協同性】、情緒的側面の【自己】が、他のカテゴリよりワード数が多かった。特に、【規範意識】が最も多く、学生は、「遊びの中の学び」について、子どもが友達と一緒に遊ぶ中で、友達の気持ちに気づいたり、決まりやルールが必要であることに気づき守ろうとしたりすることと捉えていると考えられた。Post では、認知的側面の【創意工夫】、知的側面の【感覚的な学び】、保育の【自然環境】が「遊びの中の学び」のイメージとして他のカテゴリよりワード数が多かった。特に、【創意工夫】が最も多く、学生は、「遊びの中の学び」について、子どもが遊びの中で考えたり試したり工夫したりすると捉えていると考えられた。

次に、本研究が実施した授業プログラムによる「遊びの中の学び」のイメージの変容については、カテゴリの発生頻度を算出し検討した野口他（2007）の分析方法に基づき検討した<sup>5)</sup>。まず、各カテゴリを大きく6つにまとめた『保育』『遊び』

Table 2 「遊びの中の学び」のカテゴリ分類及び Pre と Post の比較

	カテゴリ	ワード例	ワード数		合計
			Pre	Post	
保育	自然環境	自然とのかかわり / 生命 季節 / 環境や自然とふれあう	8	18	26
	体験活動	経験に基づく発展 / 体感 実施 / 経験	5	6	11
	道具の使用	道具 / 何かをつくることや 道具を用いる / もの	5	4	9
	保育者の かかわり	一斉保育 援助 / 保育者	1	4	5
	興味関心	興味・関心 自分の興味・関心から / 興味・関心	1	2	3
	日常の保育	日常 / 日々のつみかさね	0	2	2
		計	20 (14.5)	36 (22.2)	56 (18.7)
遊び***	表象遊び	ごっこ遊び / 大人を模倣する 本物に近づける / 見立て	12	6	18
	ルール のある遊び***	組み合わせ / ルール作り 遊びにルールがあることを知る / 役割決め	3▽	14▲	17
	動的遊び	リズム / 体の動かし方 運動能力 / 平衡感覚	7	2	9
	自由な遊び	自由 / 自由遊び 自由である	4	1	5
		計	26 (18.9)	23 (14.2)	49 (16.3)
認知的 側面	創意工夫	試行錯誤 / 夢中になってする 変化をつける / 失敗からの学び	11	27	38
	協同性	友達との関わり / 協力 友達と協力しながら / 協調性を育 む	14	16	30
	発想	思考 / 創造力 方法を考える / 自分達に必要なも のに気づく	6	13	19
		計	31 (22.5)	56 (34.6)	87 (29.0)
社会的 側面+	規範意識*	ルール / 相手への配慮 社会性を育む / 思いやり	21▲	7▽	28
	言葉による 意思疎通*	言葉 / 伝える 説明 / 話し合う	5▽	7▲	12
		計	26 (18.8)	14 (8.6)	40 (13.3)
情緒的 側面	自己	自己肯定感 / 自己決定 主体的 / 有能感	14	9	23
	心情	楽しい / くやしい 自分がしたいと思ったことが叶っ た時のうれしさ!	11	2	13
		計	25 (18.1)	11 (6.8)	36 (12.0)
知的 側面	感覚的な学び	数 / 大きさ 自然環境の発見 / 空間認知	8	19	27
	無自覚的	気付かないうちに / 無自覚	0	3	3
		計	8 (5.8)	22 (13.6)	30 (10.0)
	その他	小1プロブレム / すぐあきるもの	2 (1.4)	0 (0.0)	2 (0.7)
		合計	138	162	300

注1：ワード例の上段は Pre, 下段は Post の例である。

注2：ワード数及び括弧内%

注3：+ $p<.10$  \* $p<.05$  \*\*\* $p<.001$

注4：▲は残差分析の結果、期待度数よりも有意に大きいもの、▽は有意に小さいもの。

『認知的側面』『社会的側面』『情緒的側面』『知的側面』について  $\chi^2$  検定をおこなった。分析の結果、『遊び』( $\chi^2(3)=13.563$ ,  $p<.001$ ), 『社会的側面』( $\chi^2(1)=2.768$ ,  $p<.10$ ) に有意な偏りが見られた。次に、残差分析を行った結果、『遊び』の中の【ルールのある遊び】と『社会的側面』の中の【規範意識】、【言葉による意思疎通】に有意な偏りが見られた。これらの結果は、

Table2 に記す。

【ルールのある遊び】と【言葉による意思疎通】は、Post で有意に多く捉えられていることが分かった。【ルールのある遊び】は、手続きの演習で使用した 1 事例目の遊びのルールを変えながら友達と協力して遊ぶ子ども達の姿、2 事例目の自分達でルールを決めて遊ぶ子ども達の姿に該当する。次に、【言葉による意思疎通】は、手続きの演習で使用した 1~3 事例の中の全ての子ども達の姿から読み取ることができる。これらのことから、学生は、手続きの演習で使用した 3 事例から「遊びの中の学び」を読み取った可能性があると考えられる。一方、【規範意識】は、Pre から Post へ有意に少なくなっている。

【規範意識】と【ルールのある遊び】は、ワード例 (Table 2 に記載) から分かるように、厳密に分けることが難しく、両方が重複している可能性があったと考えられる。つまり、手続きの演習で使用した事例の影響から、学生は、【ルールのある遊び】を通して【規範意識】を学ぶと捉えたため、【ルールのある遊び】のワードが増え、【規範意識】のワード数が少なくなったとも言える。

また、カテゴリにまとめられなかったワードは、Pre の“小1プロブレム”と“すぐあきるもの”であった。“小1プロブレム”は、小1プロブレム対策として保幼小接続期カリキュラムが実施されていた (酒井, 2011) ことが理由の一つと考えられる。奈須 (2016) は、子どもが、幼児期の学びが十分に得られないままであったり、幼児期から児童期への学びの連続性が困難であったりした時に、小1プロブレムと呼ばれる事態になる場合があることを指摘している。つまり、小1プロブレムは、子どもの側の問題だけではなく、幼児期や児童期の学びを担う側の問題とも考えられる。「遊びの中の学び」と“小1プロブレム”との関連については、安易に結びつけて考えることに留意する必要があると言えよう。また、“すぐあきるもの”については、学生が幼児期の子どもの特性を捉えたものと考えられる。

#### 学生が捉える「遊びの中の学び」因果プロセス図及びストーリーライン

本研究が見出した 19 のカテゴリは、「遊びの中の学び」因果プロセス図としてまとめられた (Figure 1)。また、因果プロセス図としてまとめた「遊びの中の学び」を説明するために、ストーリーラインを作成した。

学生が捉えた「遊びの中の学び」ストーリーライン 子どもは、身近な【自然環境】に興味を持ってかわり、直接的な【体験活動】を行う。【自然環境】にかかわったり、【体験活動】を行ったりする中で、子どもは、生活環境の中にある【道具の使用】を行う。【道具の使用】を通して様々な物に触れることは、子どもが物の形や仕組みについて理解することにもつながる。また、人的環境としての【保育者のかかわり】は、重要である。保育者は、子どもが様々な環境からさらに【興味関心】を持つことができるようなかかわりを行い、環境と子どもの【興味関心】をつなぐ重要な役割を行うと考えられる。

子どもは、【日常の保育】の中で展開される遊びを通して、多くのことを学んでいる。子どもは、【日常の保育】の中で、様々な【自由な遊び】を行う。【動的遊び】は、子どもが十分に体を動かし、繰り返したり試したりしながら遊びそのものを楽しむことができる。また、【表象遊び】は、ごっこ遊びや見立て遊びを通して、保育者や友達との言葉のやり取りを楽しむことができる。子どもは、【動的遊び】や【表象遊び】を展開させながら、次第に一定のルールに基づいて大勢の友達と遊ぶ【ルールのある遊び】を楽しむことができるようになるのである。子どもは、遊びを展開していく中で、様々な【発想】を生み出したり、【創意工夫】を行ったりする。考えたり試したり工夫したりすることは、子ども自身の中だけでなく、友達とのかかわりの中でも生まれてくる。友達とのかかわりの中で生まれてくる【発想】や【創意工夫】は、【言葉による意思疎通】を通して共有していくと考えられる。【言葉による意思疎通】を繰り返しながら遊ぶ体験は、子ども達の中に【協同性】を生み出していく。さらに、【協同性】を持った遊びが展開されることは、仲間意識の育ちにつながり、一緒に遊ぶことの楽しさや心地よさを生み出していく。また、仲間意識の育ちは、友達の気持ちや感情を理解することにつながり、【規範意識】が芽生えてくると言える。すなわち、子どもは、友達と一緒に遊ぶためには、様々な決まりやルールが必要であることに気付き、守ろうとするのである。次第に、その決まりやルールを自分達で作るようになってくる。

子どもは、遊びを通して、自己主張をしたり友達とけんかをしたりすることもある。これらの経験は、子どもが喜んだり悔しかったりする等、多くの【心情】を生み出す。子どもは、様々な【心情】を保育者や友達と共有しながら、自己発揮をする。自分の持てる力を十分に発揮し遊ぶことは、【自己】の育ちにつながると考えられる。さらに、子どもは、遊びの充実を通して様々なことができるようになってくる。様々なことができるようになるということは、子どもが身体的、感覚的に学んでいるということである。つまり、子どもは、遊びを通して、【感覚的な学び】を得ていると言える。この【感覚的な学

び】において、子どもは、学んでいるという感覚はなく、【無自覚的】に行っているのである。

### まとめと今後の課題

本研究は、学生が捉える「遊びの中の学び」を明らかにし、「遊び」と「学び」の関係を検討することが目的であった。学生は、幼児期の学びを、保育、遊び、遊びから生起する認知的、社会的、情緒的、知的側面から捉えていることが明らかとなった。大澤（2012）は、幼児の遊びや生活が、その後の遊びや生活に様々な形で結び付き、つながることで学びの基礎が築かれることを指摘している。つまり、本研究が見出した因果プロセス図及びストーリーラインは、幼児期の遊びと学びの関係性を明らかにし、幼児期の遊びが児童期以降の学びの基礎になることを視覚化することができたと考えられる。また、学生が捉える「遊びの中の学び」を明らかにしたことは、今後、保幼小接続期の教育を担う保育者及び小学校教員を養成する上で必要な授業プログラム作成を進める一助になったと考えられる。

一方、本研究の手続きで扱った事例が学生の「遊びの中の学び」の捉えに影響を与えたことは、本研究の限界点である。本研究が行った授業プログラムの中で、「遊びの中の学び」として取り上げた事例は、第一筆者が「幼児期の終わりまでに育ってほしい子どもの姿」を学生に意識させる意図性やねらいが反映されていた。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい子どもの姿」は、5歳児後半以前を含む育ちの中で現れる姿でもある（無藤，2017）。つまり、本研究が行った学生に対する授業プログラムでは、それぞれの発達段階に応じた「遊びの中の学び」の視点が欠けていたと考えられる。また、授業プログラム後に学生がイメージした「遊びの中の学び」については、5歳児後半の子どもの「遊びの中の学び」に限定されていた可能性がある。これらのことから、本研究における「遊びの中の学び」について理解する授業プログラム内容については、今後十分に検討する必要性が示唆された。

最後に、本研究における今後の研究課題を述べる。中坪・中西・境（2012）によれば、KJ法を用いた子どもの遊びの姿から学びを可視化する実践は、保育者自身の学びや気付きを促し、子ども理解を深めるとされている。この知見は、本研究をより発展させることに対して、示唆に富む重要な指摘である。つまり、学生自身が、イメージしたワードをカテゴリ分類し、「遊びの中の学び」因果プロセス図及びストーリーラインを作成することは、学生が幼児期の「遊びの中の学び」を理解するための授業プログラムとなると考えられる。このような授業プログラムの在り方を検討することは、今後の研究課題となるだろう。また、それぞれの学生が捉えた「遊びの中の学び」が、これから実施される保育実習における子どもへの援助にどのような影響を及ぼすのかについて検討することも、今後の研究課題となる。

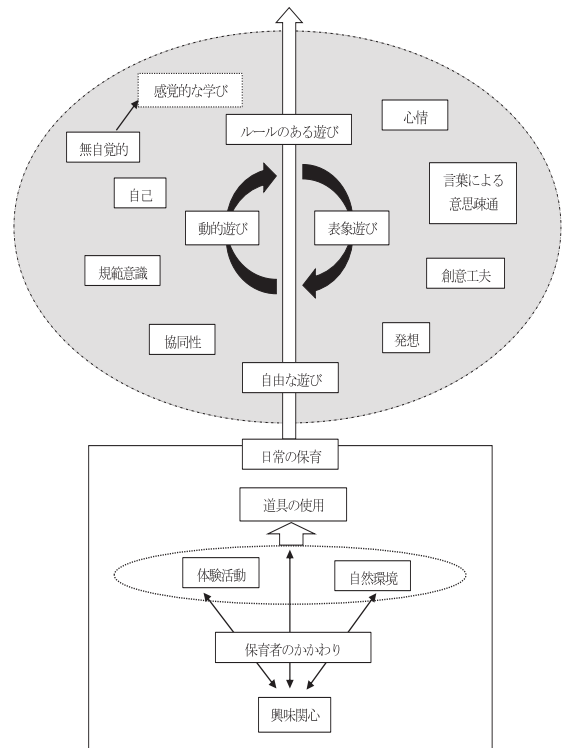


Figure 1 「遊びの中の学び」因果プロセス図

### 謝辞

本研究を行うにあたり、ご協力いただきましたA大学12名の学生の皆さん及びB幼稚園の6名の先生方に心より感謝申し上げます。特に、高知大学玉瀬友美教授にお礼を申し上げます。



## 付記

本研究は、日本教育心理学会第59回総会で発表した内容に、加筆修正をおこなったものである。

## 注

- 1) 幼児教育コース2回生10名は、これまでに、幼稚園教員免許及び保育士資格取得のためのカリキュラムと、一部、小学校教員免許取得のためのカリキュラムを受講している。幼児教育コース2回生10名が受講しているカリキュラムの内容は、主に保育の本質・目的に関する科目群や保育の対象の理解に関する科目群、保育の内容・方法に関する科目群である。つまり、幼児教育コース2回生10名は、幼児教育の基礎的理解や、実践的な力量の基礎的な形成についての内容を履修済みであると言える。幼児教育コース以外の学生2名については、幼児教育コースの学生同様、幼児教育の基礎的理解や、実践的な力量の基礎的な形成についての内容を履修済みである。また、幼稚園教員免許や小中学校教員免許を取得予定である。なお、対象学生12名は、保幼小接続期カリキュラムについて、本研究実施時点でカリキュラムとしての単位は未履修であったが、他の受講するカリキュラムにおいて、保幼小接続期カリキュラムの内容に触れられている可能性があると考えられる。
- 2) この3事例は、第一筆者が高知県教育センター平成24年度長期研修生として行った「保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究：小学校教育課程を踏まえた就学前（5歳児後半）からのカリキュラムのあり方について」で取り上げた事例である。本研究で使用した事例の映像は、筆者が研究及び保育・教育実践目的の場合にのみ使用することを条件に、2012年度口答で許可を得ていた。なお、映像に登場する児童の名前や所属が分からないように配慮した。
- 3) B幼稚園保育者6名は、3～5歳児の担任5名と養護教諭の1名であった。
- 4) 国立教育政策研究所（2015）が出した「スタートカリキュラムスタートブック」によれば、「幼小接続期カリキュラムとは、アプローチカリキュラム（就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム）と、スタートカリキュラム（幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連的カリキュラム）を指します。」と示されている。これは、保育所も含む保幼小接続期カリキュラムと同じである。
- 5) 野口他（2007）は、幼稚園と小学校教員による語のイメージの比較を検討しているため、被検者間計画（between-subjects design）の研究である。すなわち、学生のイメージする語の変容を検討している被検者内計画（within-subjects design）である本研究とは、要因計画が異なっている。また、 $\chi^2$ 検定の場合、各個人がいくつかイメージしたワードをカテゴリに分類する同一個体の複数反応を独立した測定値としてみなすには、独立性を担保できないという問題点が生じる。しかし、カテゴリごとに発生頻度を算出し、イメージする語の差異を検討する分析方法としては、野口他（2007）に基づき、 $\chi^2$ 検定を行うことが妥当であると判断した。

## 引用文献

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., & LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88.
- 堂本真美子（2001）. 遊びの中での葛藤と笑いの関係 小川博久（編）「遊び」の探求：大人は子どもの遊びにどうかかわるのか（pp.242-264）生活ジャーナル.
- 広兼 睦（2016）. ルールのある遊びを通して5歳児の人とかかわる力を育む 広島大学附属三原学校園研究紀要, 6, 51-56.
- 保木井啓史（2015）. 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか：メンターシップの概念による分析 保育学研究, 53, 261-272.
- 一前春子（2016）. 保幼小連携研究の動向：取り組みの効果と移行期に育つ認識 共立女子短期大学文科紀要, 59, 15-25.
- 角谷詩織・井上久洋（2015）. 小学1年生が積極的に取り組む授業の特性 上越教育大学研究紀要, 34, 101-110.
- 川喜多二郎（1967）. 発想法（改版）：創造性開発のために 中央公論新社.

- 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, **53**, 296-305.
- 君岡智央 (2016). 試行錯誤し工夫しながら遊ぶための環境・援助とは: 5歳児における作って遊ぶ活動に焦点をあてて 広島大学附属三原学校園研究紀要, **6**, 45-50.
- 国立教育政策研究所 (2005). 幼児期から児童期への教育 ひかりのくに株式会社.
- 国立教育政策研究所 (2015). スタートカリキュラムスタートブック: 学びの芽生えから自覚的な学びへ.  
Retrieved from [http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum\\_mini.pdf?time=1457591033661](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf?time=1457591033661) (2015年4月7日.)
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 フレーベル館.
- 文部科学省 (2001). 幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集 ひかりのくに株式会社.
- 文部科学省 (2017a). 幼稚園教育要領 フレーベル館.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領 Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)  
(2017年10月10日.)
- 文部科学省 (2017c). 中学校学習指導要領 Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf)  
(2017年10月10日.)
- 森 敏昭 (2013). 児童期の子どもの発達と学び 1節 生活科 清水益治・森敏昭 (編) 0歳児～12歳児の発達と学び: 保幼小の連携と接続に向けて (pp.110-120) 北大路書房.
- 無藤 隆 (2009). 幼児教育の原則: 保育内容を徹底的に考える ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆 (2011). 保育の学校1: 保育の基本と学び編 フレーベル館.
- 無藤 隆 (2013). 幼児教育のデザイン: 保育の生態学 東京大学出版会.
- 無藤 隆 (2017). 幼稚園教育要領ハンドブック: 2017年告示版 株式会社学研プラス.
- 中坪史典・中西さやか・境 愛一郎 (2012). 子ども理解の方法としての KJ法: 子どもの遊びの姿から学びを可視化する 中坪史典 (編) 子ども理解のメソドロジー: 実践者のための「質的实践研究」アイディアブック (pp.19-34) ナカニシヤ出版.
- 奈須正裕 (2016). 小一プロブレムの先に見えてきた, 保幼小連携の新たな課題: 特集 小学一・二年生の家庭教育 児童心理, **70**, 17-22.
- 野口隆子 (2013). 保育者の専門性とライフコース: 語りの中の“保育者としての私” 発達 **134** (pp.59-64) ミネルヴァ書房.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田豊 (2007). 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究: 幼稚園・小学校比較による分析 教育心理学研究, **55**, 457-468.
- 小川博久 (2010). 遊び保育論 萌文書林.
- 大澤洋美 (2012). 遊びや生活から生まれる学び: 5歳児の一日 (幼児教育 幼児期の学びを培う) 文部科学省教育課程課・幼児教育課 (編), 初等教育資料 888 (pp. 86-89) 東洋館出版社.
- 岡上直子 (2006). 幼稚園教育と小学校教育の段差の魅力となめらかな接続 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性: 幼小接続の課題と展望 (pp.102-112) チャイルド本社.
- 佐伯 胖 (1975). 「学び」の構造 東洋館出版社.
- 佐伯 胖 (2006). 「わかり方」の探求: 思索と行動の原点 小学館.
- 酒井 朗 (2011). 小1プロブレムと保幼小連携 酒井朗・横井絢子 (著) 保幼小連携の原理と実践: 移行期の子どもへの支援 (pp.1-9) ミネルヴァ書房.
- 佐藤嘉代子 (2014). 素材道具と関わる園庭遊びの生成と変容: 保育園 5歳児クラスにおけるスノコ遊びの事例から お茶の水女子大学子ども学研究紀要, **2**, 33-43.
- 佐藤哲也・田井敦子・畑中ルミ・赤木公子 (2015). 遊びの協同性を促す実践的視座 宮城教育大学紀要, **49**, 205-220.

- 柴崎正行 (2006). 幼児期から学童期へと学びを連続させていくために 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性: 幼小接続の課題と展望 (pp.56-70) チャイルド本社.
- 田代幸代 (2007). 子どもの遊びにおける協同性とは何か: 遊びの中で子どもが目標を作り出す姿 立教女学院短期大学紀要,39,75-88.
- 山名裕子 (2011). 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 秋田大学教育文化学部研究紀要 (教育科学) ,66,55-61.
- 山名裕子 (2013). 幼児期の子どもの発達と学び: 身近な環境との関わり (環境) 清水益治・森敏昭 (編) 0歳児～12歳児の発達と学び: 保幼小の連携と接続に向けて (pp.80-88) 北大路書房.
- 湯地宏樹 (2016). 子どもの遊びの心理学 浜崎隆司・田村隆宏・湯地宏樹 (編) やさしく学ぶ保育の心理学 I・II (pp.120-127) ナカニシヤ出版.