

## 論文

# 幼児期の探究心を育てる人的環境について ——保育者の援助を中心に——

北岡 宏章<sup>1)</sup>・前田 信美<sup>2)</sup>

キーワード：幼児期の探究心、人的環境、保育者の援助、B. ラッセル

### I 目的

子ども達は、保育所、幼稚園、こども園（以下、園とする）での生活を通じて様々な体験をするが、こうした体験に心揺さぶられることで、感性が豊かに育っていく。さらには体験したことを伝え合うことで、つながり合い共有する喜びを感じるとともに、自分の体験が仲間に耳を傾けられ受けとめられることで、自己肯定感が育って行く。こうした育ちをより豊かなものとするうえで不可欠なのが保育者の援助である。乳児の場合は、保育者と応答的で温かな関わりを経験することで、安心して安定した生活が可能となり、そこから徐々に外の世界に関心を向けていくのである。就学時期が近づいた子どもについては、すでに育ちつつある「もっと知りたい」・「もっとやりたい」という意欲や「なぜだろう」・「不思議だな」という疑問を大切にしながら、それらの疑問や課題を探究する心を育て、主体的で対話的、深い学びとなるよう、丁寧な保育を保育者はめざすことになる。

こうした発達過程をより一般化して言うならば、子どもは、体験を基にして、環境に働きかけ、様々な環境との相互作用を通じて発達していくものであるとすることができる。子どもは、身近な人やものなどあらゆる環境から刺激を受け、経験の中で様々なことを感じ取り、充実感や満足感を味わうことで、意欲を持って環境と主体的に関わり、その結果として発達を遂げていくのである。

その際、日々の保育の中で常に子どもと共に過ごし、子どもの思いに寄り添う保育者の援助が、人的環境として様々な場面に深く関わっている。本稿では、意欲を持って主体的に活動しようとする子どもの意欲をさらに伸ばし、幼児期の探究する心を大きく育てるために、人的環境である保育者はどのような場面でどのような援助をすることが必要であり効果的であるかについて、B. ラッセルの『教育論』やその他最近の教育学・保育学の知見を手がかりに、前田が保育者として経験してきたいくつかのエピソードを通じて検討することとする。

ちなみにラッセルの『教育論』は、生後すぐから大学教育までを広く扱った人間形成論であるが、特に乳・幼児期の中に、子どもの本能を訓練して人間的基盤としての「活力」、「勇気」、「感受性」および「知性」を調和的に育て<sup>1)</sup>、そこから時代の新たな局面を切り拓くこ

1) 山陽学園短期大学健康栄養学科

2) 赤磐市役所保健福祉部子育て支援課

とのできる、創造する力(constructiveness)に満ちた、「自由な世界市民(free citizen of the universe)」<sup>ii</sup>を育成していこうとするものである。ラッセルの教育思想は、グローバル化の時代を迎え、急速な社会変化に直面している現代にあっても、時代の動きに翻弄されず、子どもの育ちの全体を見通しながら幼児期の教育を自信と確信をもって進めていくために、有効な手がかりを与えてくれるものと思われる。

## II 幼児期における人的環境の重要性

ラッセルによれば、生後1年間は、周囲の事物がなじみあるものであることが精神的にすこぶる重要で、それは過度の緊張を免れさせ、安心感を生み出すという<sup>iii</sup>。そのことは事物だけでなく、人についても同様であろう。乳児期には、なじみある事物に加えて、共にいて安心できる特定の人との安定した、しかも応答的な関わりが、子どもの心を安心・安定させ、活力を生み出し、その心を外部世界へと向かわせるのである。またラッセルによれば、生まれたばかりの乳児にあるのは反射作用と本能にすぎず、そこから様々な事物の認識に到達するためには、安定した環境の中で経験を繰り返すことが必要である<sup>iv</sup>。生後の1年間に、子どもはこうした認識の獲得を含めて、他のどの時期よりも大きな成長を示すが、その際、園で子どもが育ちやすい環境を整え、自らも人的環境として子どもに関わる保育者の重要性は明らかであろう。

さらに子どもは2歳くらいになると歩くことと話すことができるようになり、少しずつ力がついてくる。行動の自由が広がり、幸福感を感じる<sup>v</sup>一方で、まだまだ非力なので、大人のようになりたい、もっと力をもちたいと望むようになる<sup>vi</sup>。この頃から幼児期までの子どもには、遊びとまねごとが不可欠である<sup>vii</sup>。子どもは大人のような力を望み、こうした遊びの中で大人の自分を想像し、大人の行為をまねているのである。ラッセルはその際、必要な知識と技術を子どもの行く手に置いてやると、子ども自身でより満足を得るように活動する<sup>viii</sup>と述べている。また、子どもの想像力が幼年期にふさわしい刺激によって生き生きと保たれたなら、想像力は後年にも大人にふさわしい仕方で発揮され得るとも述べている<sup>ix</sup>。つまりこうした想像力は、外界を捉える力や他者への共感を育み、力や技能を目指す願望を育て、知性の基盤となっていくのである。このことから、幼児期に意欲を持って活動させるためには、子どもが興味や関心をひかれる事物や出来事に出会い、経験できる環境を整え準備することだと考えられる。保育者は、子どもの思いに寄り添い、対話を通して子どもの内面理解をし、それぞれの子どもの興味や関心に応じて、環境や発達に必要な経験が出来るよう援助することにより、自ら意欲を持って探究する子どもを育てることになる重要な役割だと言えるのではないか。

『保育所保育指針解説』を参照すると、乳児保育については「身近な人と気持ちが通じ合う」という視点において「受容的・応答的なかわりの下で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う」<sup>x</sup>とされ、「体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、保育士等とのやり取りを楽しむ」<sup>xi</sup>という内容が示されている。子どもの実体験を重ね合わせる保育士の援助は、子どもの言葉の獲得を促し、子ども自身が獲得していくことを喜びとする感覚を育むと述べられている。

同解説の1歳以上3歳未満児の保育では、人間関係の領域において「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」<sup>xii</sup>とされ、「保育士等の

受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす<sup>xiii</sup>という内容が示されている。子どもは様々な欲求が満たされることで満足感を味わい、自分なりにしたいことに意欲を持つ。そのために保育士には受容的・応答的な関わりを通して意欲や諦めずにやり遂げようとする気持ちの芽生えを培うことが求められている。

更に3歳児以上児の保育の人間関係の領域では「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」<sup>xiv</sup>ことが目指され、そのために「自分で考え、自分で行動する」<sup>xv</sup>ように促すという内容が示され、その際の解説として、「子どもにとって自分の考えや思いが受け止められた喜びを味わいながら、保育士等と一緒にじっくり考える時間を過ごすという体験が、自分で考え、行動しようとする気持ちをもつための基盤となっていくのである」<sup>xvi</sup>と述べられている。

このように、子どもの探究心の始まりは興味や関心から出発して意欲を持つことであり、そうした意欲を育てるために保育者は子どもの体験を重ね合わせたり、受容的・応答的に関わったり、一緒にじっくり考える時間を過ごしたりするのであり、それもできるだけさりげなく、自然に、子どもたちが自分で考え取り組んでいるという感覚を妨げないように関わるのであり、保育者は、乳児期以降の子どもたちにとっても、物的・自然的環境と並んで、時にはそれ以上に重要な人的環境であると言えるのである。

### Ⅲ 実践事例の検討と考察

#### 事例1 11ヶ月A児 「大好きがいっぱい」

子どもたちにとって、園生活が始まると、親から初めて離れ、新たな人や事物に囲まれた場所で過ごすことになるため、不安で泣いたり、親から離れようとしなかったりすることが多い。そのような中で、11ヶ月のA児は、誰にでも抱きついていく人なっつこい子である。様々な玩具にも関心があり、自分から手を出したり、玩具に向かっていったりする。体を動かすことも好きで、散歩には喜んで行く。手をつないでもらって歩いているかと思うと、急にしゃがみこんで手をたたいたりする。

このように活発で積極的なA児であるが、よく観察すると、A児は、抱きつく行動の前に、笑顔で近づきながら保育者をまずは覗き込み、微笑み返しを認めたときにだけ抱きついていく。いったんこうした確認を行うと、その後A児は、その保育者には覗き込むことなくいつも思いきり抱きついていく。

保育者はまたA児の大好きを把握し、身近にある大好きな物と関われる環境をつくっていった。A児の大好きがよりいっぱいになるため、保育者は応答的な関りと、なじみのある身近な物と、新たに関心を寄せる物事を環境に取り入れ、興味や関心にそった環境づくりを工夫し、安定した園生活を支えている。

#### <考察>

入園時、親との分離不安があることが多いが、この事例の様にすんなりと園生活になじんでいる子どももいる。A児の場合は、その人なっつこさのため分かりにくいですが、それでもA児なりの不安が認められた。微笑み返しがあり、相手を安心していい相手と認識した後に初めて抱きついていくところは、自分を受け止めてくれるかどうかを探り、抱きついてい

全かどうかを確かめているのである。そこで保育者が援助としてしっかりと微笑み返しをし、抱きしめて受け止めることで、子どもに安心感が生まれ、人を信頼する心が芽生え育つのである。

ものと関わることに關しては、子どもの興味や関心あるものだけでなく、新しいものを見つけれられる環境構成の工夫があると、探索行動はより広がる。さらに体を動かすことでは、保育者が一緒に遊び様々な体の動かし方を示すことで、模倣あそびのきっかけとなったり、体を動かす喜びを見出したりすることになる。ラッセルも子どもがやってみたいと思う動作を大人が示すことの意義を述べている<sup>xvii</sup>。これも、子どもの行く手に知識と技術をおいてやることの一例であろう。

子どもが安心できる居場所と、子どもの興味や関心にそった創意工夫の環境構成、そして自分にいつも寄り添いながら応答してくれる保育者の存在と援助が、人的環境として子どもの次の興味や関心に深くつながっていくと考えられる。

#### 事例2 4・5歳児 「あおいヒマワリ、みてみたいさくせん」のプロジェクト活動から

4・5歳児混合クラスでヒマワリを植えることになった。保育者が購入してきた種の袋を開けると、青い種が出てきた。子ども達は「青い花が咲くかもしれない」と興奮し、そこから「あおいヒマワリ、みてみたいさくせん」の令和元年プロジェクト活動が始まった。

ヒマワリの種をまいてから、忘れずに水をやり、そばを通るたびに話しかけ、ほんの少しの生長も見逃さないよう覗き込み、気づいたことを絵に描き、それを保育者は壁面に掲示して可視化していった。蕾ができ、蕾の中に黄色が見えた時、「青い種でもお花は黄色が咲くんだ」と残念がる子どもたちであった。保育者は、子どもたちの思いを大切に、種が青かった理由は説明せず、あくまで子どもたちの思いに寄り添いながら栽培を継続していった。青い種は子ども達に想像し夢を描くことを教え、その結果として探究心がさらに育ち、次年度の活動へとつながっていった。

令和2年度、5歳児に進級した子どもたちが再度青いヒマワリの栽培に挑戦したいと言い出し、そこから令和2年度の「あおいヒマワリ、みてみたいさくせん」プロジェクト活動が始まった。作戦会議では、観察するだけでなく、青い花を咲かせるためにはもっと努力をしないといけないということになり、皆で取り組む活動を考えた。出された意見は、①青い種を準備する、②青い水をやる、③青い光を当てる、であった。子ども達は作戦会議で考えたことを実践に移して行った。子ども達の「花を青くするためには努力せん」という発言を、保育者は子どもたちが昨年の経験から学び発展的に考えたこととして大切に受け止め、青い花を咲かせる挑戦に共感した。

「青い水はどうする?」「青い絵の具で作る?」「絵の具の水だと枯れるかな?」——子ども達の探究心はどんどん広がって行った。子どもたちの思いを叶えるため、保育者がかき氷の蜜で青い水を作ってはどうかと提案した。「食べられるから、枯れんよな」と子ども達は納得し、青い水をやった。「青い光はどうしたらいい?」「青いセロハンを貼ったら青くなるで」と、懐中電灯にセロハンを貼ったが、青い光にはならなかった。「ブラックライトは青い光だから、当ててみる?」と保育者が提案した。「これは青い光だ。でもよく当たるように囲んだ方がいい」と、みんなでライトの後ろを取り囲んで、青い光がヒマワリによく当た

るように工夫した。次の日には段ボールで囲いも作った。

ヒマワリの生長を観察しながら、子ども達は生長を絵に詳しく描き、文字でも変化を書いて掲示し、生長の喜びを共有した。結局青いヒマワリは咲かなかったが、観察を続ける中で、ヒマワリの中心部の筒状花がない花が咲いたことに気がつき、「何で茶色いところがないん？」と新たな探究につながる結果となった。

#### <考察>

最初の年、子ども達にとって、咲いた花の色は黄色で残念であったが、次年度も青いヒマワリプロジェクトをしようと意欲を見せた子ども達の姿から、青い種が子どもたちに想像し夢を描くことを教え、心にその経験をため込む活動となったことが理解できる。答えを保育者がすぐに教えるのではなく、子どもが思いを巡らし自主的に取り組むことに保育者がゆっくりと寄り添い、その思いを受けとめ共有したことが、人的環境として大きな意味を持つことであった。活動が行き詰った時は、保育者が少しだけヒントを与えることで、次の活動が展開できた。子どもたちの自主的な思考と活動を見守り、困難に直面したときにはほんの少しばかりの知識や技術を提示し、そこからまた子どもたちの思考や活動が発展するようにして、どこまでも寄り添ってくれる保育者が存在したことで、子どもの夢が生まれ、様々な学びが生起し、探究心がさらに深まっていったのである。

瞬間、瞬間を全力で楽しんでいる子ども達の探究する心を大切に、子ども達の夢が実現できる保育をめざすことを保育士は考える。子ども達が探究する中で、達成する喜びや試行錯誤や挫折を経験することからも、学びの芽や意欲が育まれる。プロジェクト活動を取り入れ、子どもたちの希望や願いから活動が発せし、偶然の出来事を保育士が上手に生かすことで、子ども達の感動と意欲につなげていけると考えられる。さらに、子どもが主役の生活を意識すれば、子どもの自律を促す環境の在り方が見えてくると、高山は述べている<sup>xviii</sup>。子どもが主役の保育環境を探り、援助することが有効だと言える。

大豆生田は、保育者が子どもの生活やあそびの中から「活動の種」を見つけ、子ども達と対話しながら、保育をデザインしていくことが大切であると述べている<sup>xix</sup>。つまり、子ども達との対話が重要であり、その中で子どもの思いを理解して活動の見通しをもち、答えを教えるのではなく、子ども達が主体となって答えや目的にたどり着けるような環境構成をしたり、ヒントを与えたりして、一緒に思いを巡らす援助をしていくということが重要であると考えられる。

#### 事例3 5歳児 「さんたさんとなかいさんきてくれますようにさくせん」のプロジェクト活動から

5歳児クラスでは、子どもたちの「不思議だな」「何でだろう?」「もっと知りたい」という科学する心の芽生えが、プロジェクト活動として様々な展開されている。友達と一緒に、自分たちの興味や関心にそって生じた疑問を、得心するまで探究する中で、多くの新たな学びの芽が育っている。ある時、5歳児クラスの子供たちが「さんたさんとなかいさんきてくれますようにさくせん」とネーミングし、サンタさんに来てもらうためにはどうしたらよいか、そのためには何を準備するのかを、クラスで話し合い取り組み始めた。

まずはいろいろな考えを出し合うために、保育者は子どもが自分の思い通りに使えるホワイトボードを一人ひとりに準備した。そこに、子ども達は思いついたことを文字で書いたり絵で描いたりした。自分のボードなので、何度でも書き直したり、思いついた時に書き込んだりすることができた。それまで文字に関心がなかった子どもも、ボードに書き示す必要から文字に関心をもつようになり、その気持ちに気付いた保育者が書きたい文字を教えた。

子どもたちはそのボードを見せ合いながら友達と作戦会議を開いた。さらに、大きな色画用紙に取り組み項目を書いて部屋の壁面に掲示し、作戦を可視化した。10の目標が決まり、一つ一つの目標に向かってクラス全体で取り組もうという意欲と探究心が高まった。

作戦を実行した項目ごとに保育士がその場面の写真を撮って貼り付け、その時の子ども達の思いや感想やつぶやきを、色画用紙で作った吹き出しに子ども自身や保育者が書き込み、掲示した。こうして次に取り組む項目をどれにするかを話し合いながら、次々とプロジェクト活動を進めて行ったのである。

### <考察>

本事例は、クラスでクリスマスに向けて取り組みを考えるというプロジェクト活動である。プロジェクト活動では、自分達なりの問いを立て、自分達なりの仕方、自分達なりの答えにたどり着く探究型の学びを核に据えることが大事であると苦野は述べている<sup>xx</sup>。プロジェクト活動には課題解決型、知的発見型、創造型の三つの類型があるが、このケースは課題解決型のプロジェクト活動である。

保育者は、日頃発言が少ない子どもにも実はいろいろな思いや着想があることを、発言の代わりにボードを見せ合い作戦会議をする中で、クラスの他の子どもたちが理解できるように工夫した。互いのボードを見ながら自分の意見を伝えたり、友達の考えを聞いて受け入れたりすることで、アイデアを共有することの喜びを覚え、これまで気づかなかった友達の良さも知ることができた。

子どもたちは、その掲示を見るだけで、プロジェクト活動の進捗状況や展開が理解でき、互いの思いに気付き合うこととなった。また、プロジェクト活動を可視化し進捗状況が見えるようになったため、次はどの様に取り組んで行くかを子ども達自身が主体的に決め、最後まで探究心をもって取り組むことができた。

この活動においては、プロジェクト活動自体が子ども達の思考を刺激し、一人ひとりが考えるとともに、クラス全体でも考えを寄せ合い、よりよいアイデアを一緒に探っていく経験となった。保育者の援助は、環境構成において一人ひとりのボードを準備し、自分の考えを深め表現するてがかりを準備するとともに、友だちのボードを見ることで他者の思いを知ったり受け入れたりできるようにして、結果としてクラスの共通理解が自然に進むよう背後から援助している。また進捗状況の可視化は、子ども達の意欲やクラスの探究心が自然と高まる援助となった。子どもの興味・関心は一人ひとり異なるが、クラス全体で情報共有し、人と人がつながりながら活動すると「化学反応」が起きて、それがどんどん広がっていくと大豆生田は述べている<sup>xxi</sup>。

また、仲間間での葛藤解決の試みでは、集団の中で育まれる楽しさや面白さ、安心感を共有したいという感情があると岩田は述べている<sup>xxii</sup>。子ども達が問題に出くわし、自分たちでその解決を考え試行錯誤するだけの時間を、保育者は子どもたちに保障し、その試行錯誤

にしっかり付き合い寄り添う援助も重要なことであると考え。

#### IV 総括的考察

乳児期の探究する心を育てる保育者の援助は、子どもが安心できる居場所をつくり安定した園生活を送れることと、身近ななじみのあるものの中で子どもの興味や関心にそった、創意工夫された環境構成が重要だと考えられる。そして、いつも寄り添いながら応答的な保育者の援助が、子どもの次の興味や関心につながっていると考えられる。保育所保育指針で述べられているように、受容的・応答的な関わりをいつも特定の保育者が寄り添ってすることで、乳児は安心して探索行動ができるのである。

幼児期の保育者の援助については、課題解決型プロジェクト活動の事例から探ってきた。プロジェクト活動を取り入れることで、子ども達は友達に自分の思いを伝えようとして自然に対話と多様なかわりが生まれ、主体的に活動が展開されていった。また、事物に即して理解し、表現したり比較分類をしたり、予測、確認をするなど論理的に科学する知性が育ってきた。子ども達は、友達と思いを伝え合い、分かち合い、共にチャレンジを楽しみ、気持ちを共有し、育ち合うことができた。この様な子どもたちの活動や姿は、保育者が人的環境としてその役割を果たしたからこそ可能となったものである。こうしたプロジェクト活動は、子どもたちの興味を更に広い対象へと広げ、感受性を高め、その認識に客観性をもたらし、精神の健全さを増し、結果として能動的な知性を育てることで、ラッセルの言う創造する力に満ちた自由な世界市民へ向けての途を拓くものと考えられる。

このようにこどもの意欲や探究心を育てるためには、保育者が活動を見通して行う環境構成と、子ども達に活動を見直したり、達成感を実感させたりする活動の可視化が有効であった。つまり、自分たちが主体的にしたいと思える活動や実際にしたことが見える写真やコメントを掲示し、情報を共有することで、友だちに自分の思いや考えが伝わり、受け止められ、一緒に考えを合わせて活動する喜びを実感できることとなった。こうして保育者が子ども達とプロジェクト活動を進める中でその活動を可視化したことで、子ども自身が活動を振り返ることができたり、今の活動を次につなげる手立てとなったり、共通理解や共感し合うことができたと考えられる。この経験が、今後さらに、自分で考え行動しようとする気持ちの基盤となっていくのである。

さらに、子どもが主役の保育環境を探り援助することと、子ども達が自分たちで考え試行錯誤する時間の確保を保育者が保障し、その試行錯誤にしっかり寄り添う援助も、重要な視点であると考え。

今後も経験の積み重ねを大切に、幼児期、人的環境としての保育者の援助が、幼児期の探究する心を育てるための一助になるかを今後も探っていきたい。

---

#### 引用

- <sup>i</sup> 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店、1990年、p60.
- <sup>ii</sup> 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店、1990年、p125.
- <sup>iii</sup> 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店、1990年、p99.
- <sup>iv</sup> 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店、1990年、p94.

- 
- v 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p103.
- vi 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p127.
- vii 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p126.
- viii 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p134.
- ix 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p133.
- x 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p101.
- xi 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p101.
- xii 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p135.
- xiii 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p137.
- xiv 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p204.
- xv 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p206.
- xvi 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018年, p209.
- xvii 安藤貞雄訳「ラッセル教育論」岩波書店, 1990年, p99.
- xviii 高山静子「学びを支える保育環境づくり」小学館, 2017年, p19.
- xix 大豆生田啓友「「子ども主体の協同的な学び」が生まれる保育」編著, 学研, 2014年, p77.
- xx 苫野一徳 諏訪正樹「発達」164 ミネルヴァ書房, 2020年, p51.
- xxi 大豆生田啓友「「子ども主体の協同的な学び」が生まれる保育」編著, 学研, 2014年 p11.
- xxii 岩田美穂「発達」163 ミネルヴァ書房, 2020年, p62.