

『就実教育実践研究』第15巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2022年3月31日 発行

幼児の探究心を支える保育の展開

— 興味関心に応じた教材・用具との
出会いと関わりに着目して —

**Development of childcare that Supports Infants' Inquisitive Mind:
Focusing on encounters and relationships
with teaching materials and tools according to interests**

六車美加・池田明子

幼児の探究心を支える保育の展開

— 興味関心に応じた教材・用具との出会いと関わりに着目して —

六車美加（岡山市立平井幼稚園）、池田明子（幼児教育学科）

Development of childcare that Supports Infants' Inquisitive Mind:
Focusing on encounters and relationships
with teaching materials and tools according to interests

Mika MUGURUMA (Hirai-Kindergarten of OKAYAMA-city),
Akiko IKEDA (Department of Infant Education)

抄録

幼児は周囲の環境に心動かし自ら関わりながら成長していく。その過程で、好奇心をもとに物事の本質に迫ろうとしたり、不思議さや疑問を確かめようとする姿が見られる。そういった心の動きを探究心として捉え、探究心を支える実践事例を抽出し考察した。その結果、遊びを生み出す過程で幼児自身の興味関心、幼児らしい発想などを支える幼児理解や教材・用具の在り方等が明らかになった。また、遊びや経験の連続性や関係性を生かすことができるように、幼児の先行経験や家庭・地域での経験、日々の遊びの連続性等を丁寧に見取ることの必要性が明らかになった。

キーワード（探究心・必要感・好奇心・幼児理解）

I, 研究の背景と目的

1, 探究心について

幼児の周りには人的環境、物的環境、時間、空間、出来事など様々な環境が存在する。幼児を取り巻く環境すべてが幼児の育ちに関わる可能性をもっている。幼稚園教育要領解説（2018）によると、「幼児はこれらの環境に好奇心や探究心をもって主体的に関わり、自分の遊びや生活に取り入れていくことを通して発達していく」とある¹⁾。勤務園の幼児を見ていると、感じ方や関わり方はそれぞれ異なるものの、身近な環境や出来事に心を動かされている場面に出会う。幼児は「面白そう」「不思議だな」と感じ、「なぜだろう」「どうすればうまくいくかな」「どうしてうまくいかないのだろう」と考え、追究するようになる。また、「こうしたい」「してみたい」と願いをもち、それを実現しようとする原動力によって試行錯誤しながら生き生きと活動している。幼児の着眼点の面白さや、発想の豊かさに驚かされることもある。このように、幼児が自分の興味関心に基づいて試行錯誤して関わっていく力は、将来にわたって生きていく原動力とも言える。このような力を探究

心として捉え、神長・堀越・佐々木（2018）が述べているように「興味や関心、好奇心を動力として、物事の本質に迫ろうとする心」「もっとやってみたい、もっと知りたい、こうするとどうなるかな？と、不思議さやわからなさの謎を確かめようとする心」²⁾と定義する。

2. 研究の目的

身近な環境に関わって遊ぶ中で、変化に気付く、不思議に思う、繰り返すうちに気付く、発見して喜ぶ、疑問が分かるとさらにその先が知りたくなるなどの姿は、好奇心を抱いている場面であり、探究心が芽生えている瞬間になることもあると考える。好奇心を抱いた対象について幼児は探究していくようになるのではないだろうか。初めて体感する出来事や初めて出会う教材、どう扱えばいいのかと考える余地があったり、分からないからこそどうすれば面白くなるかと思いを巡らせたくなったりするような対象も好奇心を引き出すと考える。教師は、各時期に必要な発達を促す環境として計画的に教材や用具を用意するが、それら以外にも、偶発的な出来事を含め、幼児自身が興味関心や必要感をもって関わることで新たな意味や教師の想像をこえた意味が見いだされる教材や用具もあるのではないだろうか。そこで、「遊びを生み出す過程で、必要感をもって幼児自らが教材・用具を活用することは探究心の芽生えにつながる」ということを1点目の仮説とした。

また、継続して遊びたくなる心情・意欲がもてるような教師の援助や、次はどうしたいか、目的やめあてが引き続き見付かるような遊びの展開により、探究心も徐々に膨らみ、疑問や課題が解決するまで、また、願いや遊びの目的が実現するまでやり続けようとするのではないだろうか。「探究心を支えるには、遊びや経験の連続性や関連性を意識できるようにする必要がある」ということを2点目の仮説とした。

この2点の仮説に基づきながら、幼児が好奇心や探究心をもって自ら周囲の環境に働き掛けて生み出した遊びや活動について、実践事例を抽出し、探究心が引き出された状況や教師の援助、環境構成などについて考察分析することで、探究心を支える保育の展開を論考する。

II. 研究の方法

本研究では、第一著者が3年保育4～5歳児クラスの実践として取り組み、幼児が生み出した遊びの中から探究心の芽生えを見取ることのできたと捉える事例を抽出する。特に、前述の仮説1・仮説2に基づいて考察できるものを抽出している。

III. 実践事例

1. 実践①「色水遊びとざる」5歳児（4月）

この事例は、選んだ遊びの環境の一つに、草花を使って色水遊びなどをする場を用意した場面の実践である。ボウルやざる、お玉、コップなどをワゴンに仕分け、前年度の経験

を生かして遊べるよう、まずは必要最小限の用具を準備しておいた。(写真1-2)

ワゴンがあることに気付いた数名の幼児は、大喜びで「遊びたい！」と声をあげる。机を出したり水を汲んできたりなど、その場にいた幼児に必要な用具を尋ねながら教師も一緒に場を整えていく。周りの幼児もその様子に気付いて集まってきて「やりたい」「これ〇〇組の時にしたよなあ」「お花がいる！」と言う。一年前、4歳児クラスの時に5歳児クラスの幼児から「色水を作るときにはすり鉢や茶こしなどを使うといい」と教えてもらって使って遊んだ経験があった。そこで、きっと「色が出にくい」「そうだ、すり鉢がいる！」という流れになるのではないかと、幼児の要求を予想するとともに経験してほしいことを考えてすり鉢やすりこぎ、茶こしなどの用具もすぐに出せるように手近な所へ忍ばせておいた。(写真1-3)予想通り、「ジュースが作りたい」「色が薄い」と言い出したので、そろそろ思い出すかと待っていると、そのとき置いてあった用具を用いて友達と「どうする?」「あ、そうだ」と言いながらボウルに花びらを入れ、お玉の持ち手の先でこすって「あ、出た」と何とか色を出したり、「この色は出にくいんよな」と濃い花の色を選んだり、力を込めてつぶしたりして遊ぶ。ボウルにざるを重ね、ざるに花びらをこすりつけて色を出そうとする幼児もいる。(写真1-1)「(ボウルよりも)ざるの方がいい」と言うので、「どうしてかな」と教師が尋ねると、「ぶつぶつしているからだ」と表面の形状の違いに気付いている。



写真1-1



写真1-2



写真1-3

教師が予想していたようには展開しなかったものの、用具を使って友達と一緒に考えながら作りたい状態に近づくように試行錯誤していた。そこで教師は、援助のタイミングを計りながら保育を展開した。その後もしばらく、すり鉢の存在は思い出さず、目の前にあるものを駆使して繰り返し色水遊びを楽しみ、ジュース屋ごっこへと発展した。

【考察】

幼児は一年前、年長児のようにきれいな色水が作りたいという願いをもち、作り方や用具を年長児から教えてもらって遊んだ経験があるため、なかなか色が出ないという壁にぶつかると、その用具の存在を思い出すのではないかと教師は予想していた。一年前に使ってみて色が出やすく便利さを感じていたので、すり鉢等を利用したいと幼児から要求があるのを待つことで、幼児の主体性、自発性を引き出そうと考えた。

しかし、一年前はすり鉢・すりこぎなしでは鮮やかな色が出せなかったが、その後の一年間でいろいろな経験をした幼児は、目の前にあるものを使って友達と工夫すると願いは実現するというを証明した。すり鉢の存在をすぐには思い出さなかったものの、ざるの形状やお玉の持ち手を利用してこすり付けたり力を入れ具合を考えたりして、どうすれば鮮やかに色が出るかを探究する姿が見られた。試行錯誤する姿の中に、結果的に、すりこぎをお玉の持ち手で代用する、すり鉢をざるの凹凸で代用するなど、それまでの経験を関連付けているということに気付いた。そこには幼児にとっての必要感があった。

予想とは違ったアプローチになったが、興味関心のある遊びの中で、何かが足りない状況から、探究的兆しが見られ、経験と関連付けて幼児が思考力を発揮することにつながった。目の前の幼児にどのような経験が必要か考えて柔軟に対応することも大切だと分かった。結果的に探究心を引き出すことができる状況がつけられた。教師の予想をこえたかどうかは別として、教材としての意味は見いだされた。

2. 実践②「水遊びと透明ホース」5歳児（6月）

暑くなってくるこの時期に水遊びの場を用意した。6月指導計画のねらいは、「自分なりのイメージやめあてに向けて、試したり工夫したり挑戦したりする楽しさや満足感を味わう」とことと「友達と思いや考えを出し合いながら、同じめあてをもち、遊びや生活を進める」ことであった。水遊びの場では、雨樋や給水ポンプ、バケツや台などを使って水を流す遊びを通して試したり工夫したりしていたが、さらに自分なりのめあてをもって試したり工夫したりして友達と遊んでほしいと考え、透明のホースを用意してよく見える所に置いておいた。透明のホースは外径58mm・44mm・38mmなど太いものを用意した。幼児は登園すると、通りがかりにホースを気にしている。それぞれに「これ何」「何に使うの」と尋ねてくる。「遊ぶときに使ったらいいなと思って…」と教師が言い掛けると、幼児「使う!」「水遊びで使っているの?」「いいねー」教師「いいよ」というやりとりが展開された。

選んだ遊びの時間になり、水遊びの場では、透明ホースを持ち込んで中に水を入れて水の流れる様子を眺めている。ホースは固定できないため、樋のように扱えず、何度も持ち替えたり、台に乗せては落ちたりして戸惑ったりいらだったりしている。また、雨樋や給水ポンプと組み合わせ、自分たちで水の流し方・流れ方を考えて遊ぼうとする様子も見られる。「(ホースを)斜めにしたいなあ」「樋も坂にせんと」「そうめん流しみたいになれば流れる」など、それぞれの思いで夢中で遊びながらも、個人個人ではどうにもならず、友達に「ここ持っという」「この下に台があるんよ」「もっと水を持ってこよう」など友達と一緒に進める姿も見られるようになる。(写真2-1) 教師は幼児の気付きを受け止めたり、発言を周りの幼児につないだりして、幼児のアイデアを認めて取り入れながら願いが実現するようにしていく。

「上から流したいんよ」と少し考え込んでいた幼児が、友達と一緒に近くに設置して

いるジャングルジム（移動式）に透明ホースを運んでいく。そこに乗せたり巻きつけようとしたりする。教師も手伝い、ホースは何とかジャングルジムに絡まる。安定しないため、それぞれの位置を手分けして持ち、上から水を流してみる。（写真2-2・2-3）教師は安全面に配慮し、台を用意したり滑らないように見守ったりする。樋でスーパーボールを流して遊んでいた幼児がボールを持ってくる。ホースに入れて水で流そうとするが、途中でスーパーボールが止まってしまう箇所もあり、その都度、ホースの位置をずらしたり傾斜を変化させたりして水を流して確認していく。何度も試してホースの端から端までスーパーボールが流れ切ると歓声をあげ友達と成功を喜び合う。



写真2-1



写真2-2



写真2-3

その後、さらに、ホースと樋を組み合わせた、ホースを竿用洗濯ばさみ（大）で固定したりして次の目的に向かって遊びは継続した。ホース同士をすき間なく繋げられるよう一方の外径ともう一方の内径を同サイズで用意していたので、ホースを長くして使う様子も見られた。

【考察】

登園してきたときに気になる用具との出会いがあり、使ってみたいという好奇心がこの遊びのきっかけになった。水遊びの場に教師が準備しておくという環境も考えられたが、登園時に目に付く所に置いておいたことで、新しい用具が気になり、「これは一体何だろう」「遊びに使うのか」「どうやって使おうか」と幼児は思いを巡らせた。

これまでの経験として、雨樋や、ペットボトルで雨樋と同じ形状に制作した物などを使って水を流して遊んでいた。そこで、どう使うかはすぐに分からないが、初めて見た透明ホースも何か使えるのではないかと好奇心が刺激されたと捉える。

探究する過程に、同じ目的に向かって遊ぶ友達の存在は欠かせなかった。ホースや樋などは、使って試したくなると同時に、長くて不安定なため一人では扱いづらい。友達と一緒に扱えるので、協力したり分担したりする姿につながった。そして自分のアイデアを友達に伝えたり、一緒に考えたりすることでひらめいたりして、うまくいかないことも成功も共有し、意欲や探究心が持続した。また、園庭にある移動可能なジャングルジムも水遊びの場の一部として幼児は活用した。ホースの性質と高低差の付けられる遊具の特徴とが関連し合って、幼児の探究心がよりくすぐられたと考える。

3. 実践③「水鉄砲とペットボトル」5歳児（7月）

水遊びの場に、水鉄砲や的を用意しておく、その環境の中で試したり工夫したりして遊ぶ様子が見られていた。ぶら下げておいて濡れると落ちる的や破れる的に自分から関わり、発見も多かった。

水鉄砲で遊ぶ日が続いた日、水遊びの場に一人の幼児がペットボトルを抱えてきた。

机の上にペットボトルを並べると、水鉄砲でねらう。水が当たるとペットボトルはすぐに倒れる。倒れると起こし、また水鉄砲でねらうことを繰り返す。周りの幼児も、簡単だが目先が変わったので参加し、一緒に倒している。「あ！」と何かをひらめいたような表情になり、ペットボトルの中に水を入れてくる。抵抗感が生まれ、すぐには倒れなくなる。何度もねらったり友達とタイミングを揃えたりして倒れると喜び、続けて遊んでいたが、後から参加した幼児がペットボトル8分目ほどまで水を増やしてくる。すると、何度水鉄砲でねらってもびくともしない。「もう」といらだつが、減らす様子もない。そこで、教師がビニールテープを持ってきて、「このテープ使う？」と



写真3-1

声を掛けると、「うん」と少し考えて、すでに倒したペットボトルに入っている水面に合わせてテープを貼る。「なるほど」「ここまで倒したってことか」と友達同士で共有する。そして、他のペットボトルの水も減らしてきて再びねらう。ねらう位置を替えたり友達とタイミングを合わせたりして倒そうとする。倒れる毎に少しずつ水の量を増やし、テープを貼り替えて「よし!」「新記録!」と、どこまで倒すことができるか、どこまで記録を更新できるかをテープの位置を手掛かりにしながら友達と繰り返し楽しむ。

【考察】 ペットボトルを持ってきた姿から、日頃使ったことのあるペットボトルが的として使えると思いつき、試してみたいという思いが芽生えたと考える。さらに、ペットボトルに水を入れてくる前のひらめいたような表情から自分の知っていること・ものを引き出して、もっと面白くしたいと追究し始めたことと捉えた。与えられた環境だけでなく、自分で遊びに変化を付けようとしており、ペットボトルに教材としての新たな意味が生まれようとしていた。しかし、ペットボトルを持ってきた幼児は自分の思いを伝えづらく、友達が予想外に水を増やしてしまった状況に対応できず遊びが途切れそうであった。水を増やした幼児も変化を付けようとする気持ちは同じであったが、加減ができなかったと見取った。そこで教師はビニールテープを使うことで、友達同士で水量を調整する見当をつけることができるのではないかと考えた。直接的な援助ではなく、幼児自身で考える機会をつくったことで、気持ちが続き、ビニールテープを手掛かりにどこまで倒せるかを明らかにしようとするにつなげたのではないかと考えた。

この的を通じて、水量の変化が重さの変化を生み、倒れにくさに関係することを幼児は感じた。そこにビニールテープが加わることで、目印を手掛かりにしながら、重いのを倒

すというめあてを友達と共有した。何とかして倒そうと、ねらう位置を変えたり友達と同時に当てるようにしたりした。倒れると、量を増やすことを繰り返し、どこまで重いのを倒せるかを探究した。

4、実践④「水鉄砲とビーチボール」5歳児（7月）

これまで使ったことのある用具や知っている用具から使えそうなものを選んで遊べるように、ビーチボール（サッカーボール柄）も水遊び用具置き場に用意しておいた。

教師や友達と一緒に水遊びの場の用意をしていた幼児がビーチボールを持って「これ使っていい？」と尋ねる。幼児はビーチボールを地面に置いて水鉄砲で水を掛ける。何度か水を当てるうちにボールが転がる。それに気付いた幼児が集まってくる。数名で水を当て、「転がったー！」「サッカーだ！」とボールを動かす（写真4-1）。「横から当てたらいいんだ」と気付いたことを言葉にする。数名で水を掛けるため、転がることもあれば当たり所によっては転がらないこともある。水を汲んでは水を当てる「楽しかったなあ」と遊びが終わる。その日の「ふりかえりの時間」にこの遊びが話題にあがる。

その翌日もビーチボールを囲んで水で転がして遊ぶ。何度もするうちに転がったボールをその先にいた幼児が水鉄砲の水でビーチボールを返す。そこから友達と向かい合って水鉄砲でボールを撃ち始める。どうにかボールパスのような形になっているところへさらに友達が集まってくる。「サッカーしない？」と2チームに分かれる。「これ、ゴールにしよう」とそばにあった机を運んでくる。反対側は鉄棒をゴールとして使おうということになる。（写真4-2）ボールの当たる所によって、うまく転がったり空回りしたりして苦戦する。そして相手も撃ってくるので思う方向には行かない。また、水鉄砲の水はすぐに無くなり、水を汲んでいる間にすぐに状況が変わる。水が無くなってもその場を離れる訳にはいかずそのまま空気を撃ち続ける幼児もあり、夢中になって遊ぶ。「あれー」「おかしいな」「水、入れてくる！」など、友達と声を掛け合って両チーム共にゴールを目指す。そしてある幼児が「せーので、しよう」と声をあげる。友達とタイミングを合わせるといいということに気付く。（写真4-3）失敗しながらも成功すると「やったー、もう一回！」と声があがる。



写真4-1



写真4-2



写真4-3

その後も、作戦を立てたり水がすぐに汲めるようにバケツを近くに置いたりして遊びは

続いた。

【考察】ビーチボールは、幼児にとって家庭で使って遊んだことのある馴染みのあるものである。園でも3・4歳クラスの時にぶら下げて水鉄砲的に使ったりプール遊びで使用したりしたことがあった。水鉄砲でビーチボールをねらったのは、何気ないことだったかもしれない。しかし、それを見た幼児には、その組み合わせや「水で動かす」行為が新鮮で面白そうだと引きつけられたと捉える。それまで、当たると揺れる的や倒れる的などの経験がここで感覚的に生きていたのではないか。当てる箇所や水の勢いによって転がりやすさが変化することに気づき、自分の思ったように転がすことを追究していくこととなった。その中で、教師はうまくいったことや幼児が思い付いてしようとしていることを言葉にして伝えるとともに、幼児の言葉を繰り返したり言い換えたりしてその意味が周りに伝わるようにした。幼児は考えや行動を整理でき、遊びの継続を助ける一因となったと考える。

日頃使っている用具に新たな用具を組み合わせることで、新たな遊び方が生まれた。転がっただけで終わらず、その面白さやボールを少しコントロールでき始めたことから、次のアイデアが出てきて、パスをする、チームに分かれて対戦するというように次々と遊び方が発展した。思うように動かなくても誰も手や足を使ったりせず、必ず水を汲んで水の勢いで動かそうとしていた。自分たちで決めたルールであり、水で動かすのが面白いからだと捉えた。この遊びは幼児にとって、思うようにならないもどかしさもあるが、もどかしい分、うまくいったときの喜びや達成感を偶然も手伝って経験できたため、探究する気持ちが続いた。

5、実践⑤「ドングリと段ボール（ドングリ転がし）」4歳児（9月）

秋になり、地域にドングリを拾いに行った。すると、「ドングリを転がして遊びたい」「しよう」「する、する！」という声が幼児からあがる。そして友達同士でどのようにして転がすかを話している。3歳児クラスだった時に巧技台セットの滑り台から大量のドングリを転がして遊ぶことを楽しんだ経験があった。また1学期には画用紙で作ったそりを積み木の斜面から滑らせて遊んでいた。その経験やイメージを生かし、滑り台のような物を用意してドングリ転がしをすることになった。

自分たちで積み木や巧技台を組み合わせる斜面を作り、拾ってきた大量のドングリを一斉に転がすと、拍手と大歓声があがる。（写真5-1）保育室にドングリが散らばる。しばらく教師がそのまま見守っていると、困ったと感じ、友達とクラスにある積み木で柵を作る。「これで大丈夫」という声と共に、「プールみたいだね」と新たなイメージが生まれ、「ドングリプールだ！」と夢中になって次々に転がしていく。

楽しみ、満足したところで翌日には、「トンネルを通したいんだけどな」という次のアイデアが幼児から出てくる。それに周りの友達も賛同し、「段ボールがほしい」と教師に伝える。積み木の斜面に筒状の段ボールを付けて転がしている（写真5-2）と、

さらに「もっと長くしたいな」とつぶやく。次のめあてが生まれ、さらに段ボールを運んでくる。長くしようとする一人では扱いにくい。どうしても長くしたいという思いから、友達に持ってもらったりガムテープを貼ってもらったりしてつなげていく。(写真5-3・5-4)



写真5-1



写真5-2



写真5-3



写真5-4



写真5-5

その他にも、斜面にスタートとゴールを作る、ジャンプ台を作る、得点方式にするなどいろいろなアイデアが出てくるので、一緒に作ったり考えたりして楽しさを共有できるよう、すぐに材料が出せるようにしたり、その様子に気付けるようにしたりしていった。(写真5-5)

【考察】 この活動は、以前にドングリ転がしをして遊ぶことを楽しんだ経験や一緒にドングリを拾いに行った体験、製作物を斜面から滑らせる遊びなど、これまでの共通にした体験を思い出したり生かしたりして幼児が主体的に関連させることで願いを実現していった。自分たちで斜面を作り、遊びを展開していった。こうすれば斜面が作れる、「滑る」に「くぐる」を加えると面白そうなど、願いの実現に向けて探究する中で、賛同する友達の存在が大きく、アイデアを伝え合ったり、使ったことのある用具や教材と一緒に思い出しながら用意したり教師に要求したりする姿が見られた。ダイナミックに作る中で、一人では扱いにくい用具や材料もあったこともあり、友達と探究する条件が重なった。

6、実践⑥「築山と段ボール（山遊びの再現）」4歳児（10月）

園外保育で歩いて地域の山に行き、自然の中で伸び伸びと遊んだ4歳児クラスの幼児は、幼稚園に戻ってからも園庭を山に見立てて友達と出掛けたり、木の実を拾ったりして遊ぶ

姿が見られた。心を動かされた共通体験が、園内の築山や木々などの環境によって再現されようとしていた。ある日、築山で山登りごっこ(写真6-1)をしていた幼児が「山を滑って遊びたい」と山のメージをさらに広げる発言をした。

周りにいた幼児も立ち止まり、「面白そう」「でもどうする?」「どこでしょうかな」「土山だろ」と築山に登る。「段ボールで滑ればいい!」と3人それぞれに早速、段ボールを広げてそりを作る。教師も一緒に築山へ行く。その上に座り、築山の頂上にスタンバイするが、全く動かない。場所や向きを少し変えても、体の傾け方を変えても滑ることはできない。滑る人が変わっても動かない。しかし、「滑りたい」「どうしても滑りたい」という思いは変わらず、何度も続けている。全く滑ることのできない時間が流れる。諦めそうな雰囲気になりかけるが、偶然そりから手が離れ、段ボールはそのまま動かず、体だけが段ボール上でわずかに下へ滑る。表情が変わり、「え、今滑った」とつぶやく。一瞬間において「段ボールなら滑れる!」教師「段ボールの上は滑りやすいってことだね」幼児「(段ボールは)するするしてるもんな」と土と段ボールの素材の違いに気付く。以前段ボールでどんぐりを転がしたり製作物を滑らせたりして遊んだことも思い出した。幼児「いいこと思い付いた。分かった。段ボールをつなげばいいんだ。並べればいいんだ」友達「そうか。じゃあいっぱい段ボールがいるね」友達「集めよう!」それぞれ職員室や保育室を巡って探してくる。その中から長いものや大きいものを選んで時間を掛けて3人で貼り合わせていく。一緒に山に運び上げる。(写真6-2)そして、滑り出すと周りから歓声が起こる。幼児も「わー!」と叫びながら笑顔で滑り降りてくる。(写真6-3)

この日の振り返りの時間にこれら一連の遊びを紹介する。翌日からいろいろな幼児が山を滑り、次はもっと滑りやすいそりを作るというめあてをもち、持ち手や深さなど、そりの形や大きさを考えながら作る。(写真6-4)



写真6-1



写真6-2



写真6-3



写真6-4

【考察】「どうしても滑りたい」という願いが実体験やひらめきから生まれ、それを実現させる材料、さらには実現するための遊びの場が身近にあった。日頃周りの友達に自分のしたいことを発言することのあまりない幼児が「山を滑りたい」と言葉にしたことから、強い願いを感じた。山を滑るために、考えて試してもどうしても思うようにならなかったが、それでも諦めずにやり続ける姿からも、興味関心が強いと見取った。そういった気持ちに支えられていたことで、滑らないという事実が幼児にとって失敗ではなく、どうしてなのかという疑問や不思議な気持ちに向き、探究につながったと考える。幼児なりの試行錯誤により、段ボールは「するするしている！」と、土との手触りの違いに気付いた。以前段ボールを使ったそり遊びで感覚的に捉えていた出来事と関連付けることにもなり、「するする」しているものと「するする」しているもの同士は滑りやすいことが本人なりに分かった。

7, 実践⑦「ドングリと『ピタゴラスイッチ』(ドングリスイッチ)」5歳児(10月)

ある日、ビー玉転がしの製作活動のためにビー玉とテープカッターが保育室の隅の机の上に置いてあった。何気なく触っていた幼児が歓声を上げ友達を呼ぶ。「いくよ！」ビー玉は、並んだテープカッターの隙間をレールの上を転がるかのように滑っていく。「ジェットコースターみたい！」周りに幼児が集まってきて「もう1回！」と驚きや感動を表す。しかし、製作活動が始まったため、中断することになる。

その後の選んだ遊びの中で、友達とその時の状態を再現し、組み合わせて遊ぶことを楽しむ。さらに、転がるということに関心が向き、ドミノの遊具も持ってきて転がる仕組みを考えるようになる。(写真7-1)一連の動きから、「『ピタゴラスイッチ』みたい！」「『ピタゴラスイッチ』、好き」と、日頃自分たちが見ているテレビも共通体験として遊びに生かす様子が見られる。『ピタゴラスイッチ』をイメージしながら筒や段ボール箱など身近な材料を組み合わせてドングリを転がす。偶然、転がったドングリがはねて箱の中に入る。その出来事から、「面白そう」とその場にいる5,6人の幼児はドングリをジャンプさせ、次の箱に入れていくというめあてを共通にもち、箱の位置を少しずつずらしたり、転がし方の強さを替えたり、飛び跳ねる所にクッション材を置いたりなど試行錯誤を繰り返す。(写真7-2)箱を一つずつ増やし、最大3個の箱に跳び移る。教師が幼児から要望のあったときに、紙箱や段ボールだけでなく、菓子缶も用意してみたことで、入るときの音や跳ね方が変わり、より目的に向かう気持ちが刺激された。

転がすことを楽しんだ後、転がった先にもコースを続けたいという願いをもった幼児は次の仕掛けに挑戦する。「上る」仕掛けである。ドングリが転がり下りた後、上るために幼児がまずやってみようとしたのが、エスカレーターのような形であった。「板みたいなものが上に動けばいい」と考えるが、テレビの『ピタゴラスイッチ』のように動かない。「プーンと動くんよ」とイメージを伝えるが、自動で動かせるようなものは

身の回りにない。板の周りに縦向きに紙を巻いてそれを動かすことを思い付くが、滑りが悪くてうまく動かない。次は「キャタピラーみたいに…」と太いベルト状の段ボールの輪の中に円いものを並べ入れることを思い付く。園内にガムテープの芯はないかと各クラスを回って集め、巻いた中に芯を並べ入れる。やってみると中に入れた芯はすぐバラバラになり、回転には程遠い。「うまくいくと思ったのに」と残念がる。行き詰まりながらも諦めずに考える中、一人の幼児が「ひもでいいんじゃない？」それを聞いた幼児ははっとした表情になり、保育室にあったタフロープを巻き、それを上向きにずらしていくと、動く。(写真7-3・7-4) ドングリを乗せるための受け皿としてペットボトルのふたをタフロープに貼り、「足りないか」とタフロープにずらりとふたを並べて貼っていく。



写真7-1



写真7-2

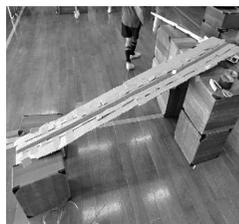


写真7-3



写真7-4

他にも曲がるコースや下から上にあげる仕掛け等、共通の願いをもち、友達と話し合いながら遊びを継続した。

【考察】偶然成立したビー玉の動きをきっかけに遊びが生まれた。その現象は各家庭で見たことのあるテレビ番組に似ており、その共通体験からすぐにイメージを共有していた。遊びを進める中で、エスカレーターやキャタピラーなど、自分の体験や知っている事柄を基にして思い付いたアイデアを出し合い、実現に向かう姿が見られた。教師は行き詰まったときに幼児の話を整理して伝えたり、一日の振り返りの場面で話題にあげ、翌日へ意欲やしたい内容がつながるようにしたりした。テレビからイメージはできるが、それを再現するには難しく、しかし大好きなテレビのように実現したら絶対楽しいということも分かっているので、仕掛けを考えることを追求したと考える。この事例を通して、友達同士で声を掛け合うと作りやすく試しやすい状況、幼児は一人では扱いにくいもの、いろいろな用途がある材料などを用いて協力したり役割分担をしたりして共通の目的に向かう気持ちが探究する姿につながった。

IV. 総合考察

幼児の探究心を支える保育の展開について、仮説1, 2に基づきながら実践事例から考察する。

1, 仮説1に関して

遊びを生み出す過程で、必要感をもって幼児自らが教材・用具を活用することは探究心の芽生えにつながる。

1), 幼児の興味関心に応じた環境構成

探究心の芽生えを見取ることのできた実践事例(1~7)に共通して、教師が幼児の興味関心に応じた環境を構成したり、興味関心に沿ったものを幼児が自ら選んだりしていた。また、興味関心が強くなり、どうしても願いや目的を実現させたいと思うことから、用具や教材を工夫する必要感が幼児に生まれた。必要感があることで、自ら試行錯誤しながら探究する姿が見られた。滝川(2004)は「探索・探究的な活動は、幼児自身が対象に関心を持ち、内発的動機付けに支えられた活動である」³⁾と述べているが、やはり内発的動機付け、つまり幼児にとっての必要感が生まれることで探究心が芽生えると考えられる。

2), 幼児らしい発想と豊かな感覚

身近な環境や教材との出会いに「なんだろう」「使ってみたい」「どうやって使おう」と心を動かされたとき、幼児の発想や豊かな感覚が発揮され、遊びを生み出していた。事例3のペットボトル的、事例4のビーチボールでサッカーなど、教材・用具の新たな使い方・遊び方も見出された。新たな使い方や遊び方を探究する中で、ものの性質や仕組みに気付いていた。加用(2016)は、「思いついたらやってみたくなくなって実際にやったという行為性こそが、子どもの世界の探求心の本質と理解すべきかもしれない」⁴⁾と述べているが、保育者の意図や枠を超えたところで、幼児自身の発想や豊かな感覚を尊重することで、生まれ出た遊びとも言える。

3), 教師と幼児の間に生じるずれへの対応と幼児理解

幼児が新たな教材に出会ったとき、その出会いを通して幼児が何を感じ考え、気付いているかなど内面を見取することで、遊びを生み出したとき、教師の意図とのずれを修正できた。事例1の色水作りに幼児がすり鉢を必要としなかったことや、事例3で水量の調整ができなかった場面など、教師の予想と違う展開や用途にも柔軟に対応でき、手掛かりやヒントを添えることもできた。幼児は目的に合った使い方を工夫し、探究に生かしていたと捉えられる。

4), 幼児の好奇心・探究心を誘発する教材・用具

事例2の水遊びの際の透明で長いホースや事例4の水遊びの際のビーチボールなど、好奇心をくすぐられるもの、思わず関わりたくなる教材・用具を環境として用意することは、幼児が自ら関わり、遊びを生み出していく契機となった。また、事例1の色水遊びで見られたように、前年度の経験を活かして遊べるような必要最低限の用具を準備し、探究心を引き出す幼児の主体性を促す「待ち」の姿勢も有効であった。ほかにも、何かが足りない

と感ずること、そこを補うための用具や教材、アイデアが幼児によって付加されていた。このことは、新しい子ども観として高山（2017）が述べている「自ら環境を探索し体験の中から意味と内容を構築する有能な存在」⁵⁾として本研究においても幼児を捉えたことで、幼児の好奇心・探究心を引き出していったと考えられる。

2. 仮説2に関して

探究心を支えるには、遊びや経験の連続性や関連性を意識できるようにする必要がある。

1). 遊びのきっかけと探究心

幼児が出会った環境に対する発見・驚き・疑問・ひらめきなど、幼児自身が心を動かされたことから出来事が遊びの原動力となることを事例から見取ることができた。このように、幼児が心を動かし、遊びを生み出すきっかけとなり得る場面を見逃さず、見守ったり共感したり援助したりすることで、探究心が深まっていった。事例3では、水鉄砲で何度ペットボトルをねらってもびくともしないタイミングで教師がビニールテープを持ってくことでペットボトルの水の量に着目することができ、遊びを展開することができた。事例2では、透明の太いホースという一人では使いづらい新たな用具を準備してみたことで、友達と共に遊びを継続することができた。幼児を丁寧に見取り、「待ち」の姿勢で見守りながらも、西出（2021）が「子どもたちの主体的な気づきを引き出すための環境作りが、子どもたちの好奇心や探究心を引き出す」⁶⁾と述べているように、探究心を支えるためのきっかけづくりは必要であるということが分かった。

2). 先行経験との関わり

これまで遊びや生活の中で経験し、学んだことや、友達と楽しさを共有した経験などから性質や現象、仕組みを感覚的に捉えてきた積み重ねがあった。遊びをもっと面白くしたい、分からないことを知りたい、困って何とかしたいと感じたときに、それらが記憶から引き出され、関連付けられ、遊びに活用された。7事例全てから読み取れたが、特に事例6では、段ボールの上を滑らせる遊びの経験もあって段ボールを敷いて滑ることに気付いていた。教師は目の前の幼児を見取るだけでなく、幼児がこれまでにどのような経験を経てきているかを把握し、幼児の先行経験を踏まえながら幼児を見取ったり、環境を構成したりすることが必要である。また、そのことは、河邊・赤石（2009）が述べているように、幼児の中で自ずと関連性をもって体験を積み重ねていくこと⁷⁾、つまり探究心を支えることにつながると捉えられる。

3). 家庭や地域での経験や共通体験との関連

事例5, 6, 7にあるように、地域への山登りや、家庭で見ている番組など、ほとんどの幼児が体験したことのある家庭や地域での出来事が基になり、遊びとして再現するきっかけになった。友達と遊びのイメージを共有しやすく、アイデアを出し合って遊びを展開す

ることができた。各家庭での体験や各幼児が知っている知識や事実も遊びに取り入れており、園と家庭、地域それぞれの生活がつながることで探究に向かい、豊かな経験につながると捉えられる。

4) 熱中する姿

事例5のように、夢中になってドングリを転がして遊ぶ場面の中に、同じことをひたすら繰り返す、「もっとこうしたい」と試行錯誤を続けるなどの姿が見られた。熱中して遊び込む過程で面白さを見出し、「もっとこうしたい」という心の動きが強く見られた。このような自分なりの意思や目的が明確になると、幼児は能動的に対象を操作する⁸⁾と岩立・河邊・中野(2020)は述べており、このことは、探究心を育むことにつながると考えられる。そのためには、幼児がどのようなことに熱中しているのかを見取り、熱中している内容を支える十分な時間や教師の見守る姿勢が必要である。

5) 少し難しさやもどかしさを感じる局面

事例6のように全く滑らず、一見進展していないように思える場面や、事例7のようなエスカレーター実現の難しさや仕組みの複雑さを感じる場面であっても、幼児は不思議さに心を惹かれたり試行錯誤を続けていたりしていた。その探究する内面を理解し、サポートすることで、少し難しいからこそ乗り越えたい、分からないから解明したいと挑戦する姿につながったと考える。神長・掘越・佐々木(2018)は、自分でやってみる中でうまくいかない経験は、幼児のこだわりを生み、主体的な遊びにつながる一方、面白いと思えなくなることも指摘している⁹⁾。そのような意味では、サポートするタイミングを丁寧に見極める必要がある。

6) 前日から当日、当日から翌日へという遊びの連続性

本研究で抽出した7事例は、数日、数週間と遊びを継続しながら探究する姿を読み取ることができた事例であった。一日の振り返り場面での話し合いをすることで、満足感や充実感を持ち、経過の確認や課題解決のヒントも得られ、翌日へ意欲につながった。生活の流れに応じた環境の中で前日から当日、翌日へ遊びが展開されるという連続性は、探究心を支える上で必要であるということが分かった。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館
- 2) 神長美津子・掘越紀香・佐々木晃編著(2018)『保育内容 環境』、光生館
- 3) 瀧川光治(2004)『子どもが対象に問いかけることの意味(2) -幼児の探索・探究的な活動と興味・関心・目的意識-』、エデュケア第25号 pp.65-72

- 4) 加用文男 (2016) 『特集 保育現場で気になるコトバ考 11 「探求」とは』, 幼児の教育 115巻4号 pp.5-8
- 5) 高山静子 (2017) 『学びを支える保育環境づくり～幼稚園・保育園・認定こども園の環境構成～』, 小学館 p.41
- 6) 西出和彦 (2021) 『領域「環境」における生き物の飼育の意義と保育者のあり方-好奇心や探究心を引き出し, 寄り添い, 共感し, 受け入れる』, 仁愛大学人間生活学部子ども教育学科論集, 1号 pp.41-57
- 7) 河邊貴子・赤石元子監修 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎編集 (2009) 『今日から明日へつながる保育 体験の多様性・関連性をめざした保育の実践と理論』, 萌文書林
- 8) 岩立京子・河邊貴子・中野圭祐監修 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎編集 (2020) 『遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者 子どもの「考える力」を育む保育実践』, 明石書店
- 9) 神長美津子・掘越紀香・佐々木晃編著 (2018) 『保育内容 環境』, 光生館
- 10) 岡山大学教育学部附属幼稚園 (2016) 『幼稚園教育と小学校教育の接続を図るための幼児期に生活していくために必要な習慣や学びに向かう力との関連性の検討を含めた「考える力」の育成を重視する教育課程および教育内容・指導方法の研究開発 ～「学びに向かう力」に焦点をあてて～』, 研究紀要第40集