

子どもの「遊び」の中の「学び」

— 1 歳児のお絵描き遊びをもとにした一考察 —

寺 元 幸 仁

Children's learning through play
— A study of a one year-old's drawing play —

Yukihito TERAMOTO

広島文化学園大学 学芸学部 紀要 第15号 (1 頁 — 10 頁)

2025

Reprinted from

BULLETIN of the HIROSHIMA BUNKA GAKUEN UNIVERSITY
Faculty of Arts and Sciences

Vol. 15 pp. 1-10 2025

Hiroshima, Japan

子どもの「遊び」の中の「学び」
— 1 歳児のお絵描き遊びをもとにした一考察 —

寺 元 幸 仁

Children's learning through play
— A study of a one year-old's drawing play —

Yukihito TERAMOTO

This paper discusses “learning” in children’s “play.” By closely observing the drawing play of one-year-old children, it was clarified that children do not simply draw pictures, but also acquire meanings and values in their actions through the mother’s facial expressions, behavior, and other reactions. By using the theories of Sumio HAMADA, such as “intentionality” and “ternary relations,” observations, analysis, and considerations were made while paying attention to children’s gaze and other subtle behaviors. In childcare and education settings, where teachers and carers are becoming busier and there is a shortage of personnel, rational and efficient childcare and education are often prioritized, and the idea of valuing childcare and education for each individual may often be considered idealistic. However, the author hopes that this paper can help to realize childcare and education that values each individual child.

キーワード：

子どもの遊び children’s play, なぐりがき scribble, 主体性 individuality, 三項関係 ternary relations

所属：

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University

学芸学部 Faculty of Arts and Sciences 子ども学科 Department of Childhood Studies

1 はじめに

フレーベル (Friedrich Fröbel) は「遊びはけっしてたわむれではなく、将来の全生活の若芽であり、遊びにおいて人間全体が発達し、その純粋な素質、内面的な心がはぐくまれてくるのである」¹⁾と述べている。子どもが「遊び」の中で多くのことを学んでいることについて、否定する人は少ないと考える。では、具体的にどのような「学び」があるのだろうか。

本稿では、1 歳の子どものお絵描き遊びをする場面を観察し、その姿から「遊び」における具体的な「学び」について考察をおこなっている。

観察の際は、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) を参考にし、1 人の子どもの観察する

手法を用い、考察の際は、浜田寿美男の「志向性」²⁾や「三項関係」³⁾を援用し、「遊び」の中の「学び」について具体的に示している。

子どもの性格や特徴、「遊び」が起こる環境は千差万別で、「遊び」で発揮される資質・能力も各々異なり多くの場合、数値化することはできない。「遊び」を類型化し、「学び」の傾向を整理することはこれまでもなされてきたが、ある程度の傾向を示し近似値となり得たとしても、そのものにはなり得なかったと考えられる。

個々の「遊び」の中の「学び」を具体的に示すことで、子どもにとって「遊び」が重要であるかということがより明確になることをねらい本稿に取り組んだ。本稿は、保育・教育現場において、一人ひとりの「遊び」の中の「学び」

に注目する視点に再注目する視点生まれ、重要視されることにつながると考えている。

2 用語の整理

ここでは、本稿であつかう用語、「遊び」と「学び」について整理をおこなう。

2-1 「遊び」

「遊び」については、これまでも多くの研究がなされてきている。ヨハン・ホイジンガ (Johan Huizinga) は、『ホモ・ルーデンス』(原著1938年)⁴⁾の中で、それまでの「遊び」の定義を退け、遊びと人間文化の起源と発展を関連づけて述べている。「遊び」の基本的な特徴として、「自由性」「非日常性」「完結性・限定性」の3つを挙げている⁵⁾。

ロジェ・カイヨワ (Roger Caillois) は、『遊びと人間』(原著1958年)⁶⁾において、ホイジンガの遊び論を狭くして広すぎると批判している。ホイジンガの遊び論は、文化生成論で語られたが、カイヨワは個人にとっての遊びの自立性、個別性を強調した。

ジャック・アンリオ (Jacques Henriot) は『遊び—遊ぶ主体の現象学へ—』(原著1973年)⁷⁾において、一般的な「遊び」の傾向として述べられてきたそれまでの「遊び」論に対して、一個人から考えられる「遊び」の特性に注目し、より遊びの固有性を強調して論じている。

ピアジェは、一人ひとりの子どもの発達から「遊び」論を述べている。ピアジェは『ピアジェ臨床児童心理学Ⅱ 児童の世界観』(原著1926年)⁸⁾において、子どもの遊びを理解しようとするとき、「幼児たちに質問することは不可能である。見通しを得る唯一の方法は、子供の行動なり子供の言葉なりを注意深く観察することである」と述べている。

M・J・エリスは、200以上の遊び論を古典、近代、現代の3つの時期に区分し、さらに13の説に分類している(原著1973年)⁹⁾。特にピアジェについては、発達説と学習説を説明する際にかなり重要視している。それは、後にエリスが遊び論の統合を試みる際に取りあげた、3つの遊び論「覚醒—追求としての遊び」「学習としての遊び」「発達主義的子ども観」が近代理論の「発達説」「学習説」を最も満足のいく説明として認めていることからわかる。

海外の研究だけでなく、日本においても森林など「遊び」に関する研究は多く見られる¹⁰⁾。

それぞれ「遊び」論には違いは見られるが、共通した「遊び」の特性として、「主体性」「自由性」「快楽性」「無償性(遊び自体が目的)」「その場性(その場を委ねられている自覚やその場限りの規則や秩序)」等が挙げられている。

一方、学習指導要領解説を見ると、平成元年以降は「遊び」の意義が示されている。平成元年¹¹⁾、10年¹²⁾では、「遊びがもっている自由さであり魅力である」「遊びがもつ自由さである」とし、自由性が強調されている。平成20年¹³⁾と29年¹⁴⁾では、「児童は、自ら身の回りの世界に進んで働きかけ、いろいろと手がけ」とし、主体性が強調されている。

本稿では「遊び」を以下のようにとらえる。

- ・内発的動機付けによる主体的な活動(主体性)
- ・自由な活動(自由性)
- ・楽しい活動(快楽性)
- ・遊ぶこと自体が目的である(無償性、その場性)

2-2 「学び」

本稿が扱う「学び」は、「学習」や「勉強」という用語と区別してとらえている。また、昭和62年12月の教育課程審議会答申で示された「新しい学力観」が大きく関係している。

これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある¹⁵⁾。

「新しい学力観」には、学力の関心・意欲・態度の面を強調し、「自ら学ぶ意欲」「社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成という点に特徴が見られる。「新しい学力観」は、過剰に合理性・効率性を求めた教師主導の指導の影響で、子どもの主体性が失われ、受け身になるということの反省から打ち出されたと考えられる。「新しい学力観」によって、教師主導の「学習」と子ども主体の「学び」の違いが明確になった。

この「学習」と「学び」の区別について、佐伯胖は次のように述べている。「『学ぶ』とは本人が主体的に自分から学ぼうという意思をもって何らかの活動をするというのが自然な理解と考えてもいいのではないか」¹⁶⁾。また「学習という場合には、その生起に関して学習者本人の意図は関与しない…中略…学習の生起に関して、

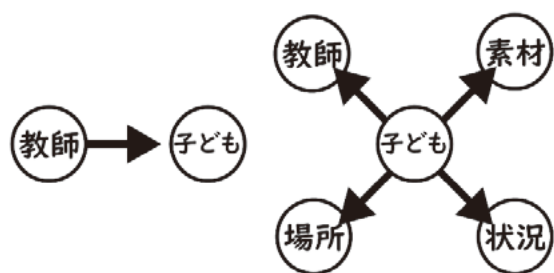


図1 教師主導の「学習」(左)と子ども主体の「学び」のイメージ(右)

学習内容もまた一切関与しない¹⁷⁾と述べている。

佐伯は、子どもの主体的な働きかけが「学習」と「学び」を区別する点だとしている。本研究では、佐伯が示す「学習」と「学び」の区別の考え方を用い、教師主導の指導の場合、その主体的な働きかけが損なわれる可能性が多いと考えている。教師主導の「学習」と子ども主体の「学び」のイメージを表したのが図1である。

佐藤学は、「勉強」と「学習」の違いについて、もともと「勉強」という言葉に「学習」という意味が含まれていなかったと述べている¹⁸⁾。「勉強」という言葉は、「①無理をすること」と「②もともと無理がある」という意味で、明治20年までは「勉強」に「学習」の意味はなく、商売で「勉強しておきます」と言われる以上の意味をもつ言葉ではなかったと述べている。この事実を「勉強」という言葉が多用されている現在の保育・教育現場に当てはめると、子どもたちに相当な無理を強いていることになる。

桑幸男は、幼児の「遊び」を「遊びの過程は、子どもの「育ち」の過程であり学習の過程である。そこに幼児教育における方法的契機がある¹⁹⁾と述べ、「遊び」自体が「学び」の過程そのものであるとしている。

西頭三雄児は、「遊びは、むしろ幼児自身が自発的に学習を楽しみ、学習したものを自己に定着させる方法原理であるといえよう²⁰⁾と述べ、「遊びながら学ぶ」ことこそが遊びの方法原理の理念であるとしている。また、「幼児期の遊びに、自己が自己を越えて自己ならぬものにおいて、自己を認識する自覚—いいかえれば主体性—の逆説的構造の萌芽形態を見ることができる²¹⁾と述べている。

子どもは、「遊び」の中でさまざまな資質・能力を働かせながら、さまざまな行為をおこない、試行錯誤しながら新たな意味や価値を学ん

でいる。本稿では、主体的に学んでいる意味や価値が「遊び」における「学び」であるととらえている。その「学び」は、個々の子どもの独自のものも多く、直ぐには数値化、可視化することはできない。徐々に生かされてくるものであるだけに、授業者である大人は、「遊び」の教育的意義を見失ったり、見つけられなかったりということがあり得る。子ども独自の「学び」は見取りにくく即効的ではないことが多いことを理解し、子どもの「学び」を見取ることに根気強く取り組むことが重要である。

3 観察と考察の手法

子どもが「遊び」の中で具体的にどのように学んでいるかを見取るために、1歳児が「遊び」をおこなっている様子を撮影した映像を扱った。子どもだけでなく、様子を見守る母親や撮影者である父親についても言動をテキスト化(表1)し、行為ごとに場面分けをして観察ならびに考察をおこなった。

取り上げる映像で、お絵描きをして遊んでいる1歳児(A)は筆者の息子である。そして、映像左側からチラチラ映り込んでいるのは母親(B)である。1歳の子どもは、画面左から声

表1 1歳児Aのお絵描き遊び

時間	場面	観察
0:00		白い画面に、1歳児Aがマジックで殴り描きをしている。画面左には母親B、撮影は父親C。
0:02	①	A: 紫のマジックで画面に二つの絵が描ける。緑色のマジックを持った左手で描けた絵を指しながら、Bを見上げ反応をみる。
0:03	②	B: 「すごい。おもしろいの描けた。」と絵を指さし笑顔の反応。
0:06		A: Bの指さしと同時に視線を画面におろし、絵を描き足す。 B: 「いいね。」と反応。
0:11	③	A: 反応後、絵を描き足す。 A: 手を左右に動かし、その軌跡が絵になる。マジックをトントンして、点々を描く。 B: Aのトントんに合わせて、「トントン」と声を描ける。
0:15	④	A: Bの「トントン」と合わせるように点を打つ。 A: 再び手を左右に動かすように描く。緑色のマジックを持った左手で描けた絵を指しながら、笑顔で母親を見上げ反応をみる。



写真1 Bと視線を合わせる

掛けや指さしで関わる母親、撮影者の父親（筆者）（C）の人柄についてもよく理解している。

Aは、共に過ごす家族に囲まれ、安心してお絵描き遊びをおこなっていた。映像では、その過程で自分なりに新たな意味や価値を学んでいる様子を確認することができた。

4 1歳児のお絵描き

ここからは、Aの「学び」と考えられる新たな意味や価値をより具体的に示すこととする。

AはBとC（ビデオ撮影者）に見守られながらお絵描きをしている。ペンやマジックを持って紙につけると、その軌跡が残ること知り、Aにとっては絵を描く行為が楽しみとなり始めた時期である。ペンの握り方にはまだ不慣れで筆圧も弱いため、鉛筆や色鉛筆よりも、マジックを使うことが多く、今回も自分で持ち出してきた。このAの活動の様子を表1にまとめた。

Aの殴り描く行為はピアジェが示した「機能的あそび」「単なる実践のあそび」にあたると考えられる。①の場面でAは、白い画面（以下：画面）に紫色のマジックで線が描ける度に、Bの方に視線をやり、その表情を確認していることがわかる（写真1）。この行為は何度も見られ、Aは点打ちや殴り描きのみを楽しんでいるのではなく、その行為をすることによるBの反応も確認しながら楽しんでいると考えられる。行為と状況が相互に作用している。①の場面では、Aが行為している所をBが見ているのであるが、画面とAとBの三項関係が存在する。この関係から意味世界が立ち上がることについて、浜田は赤ちゃんが鉛筆の例を用いて次のように述べている²²⁾。

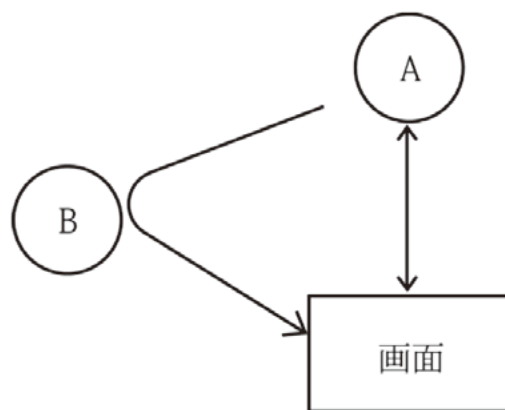


図2 画面AとBの三項関係

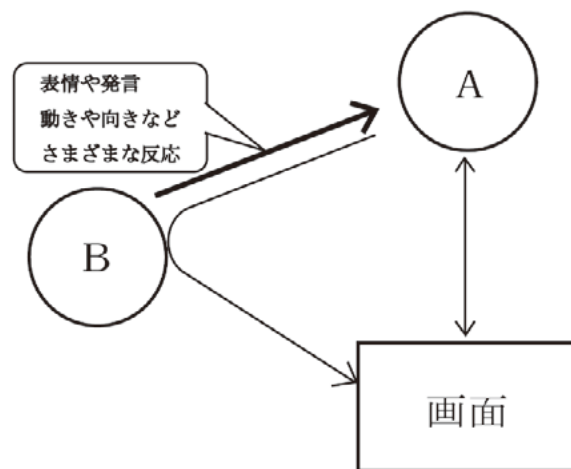


図3 Bからの働きかけ

問題は、鉛筆が絵を描き、あるいは文字を書いて、何かを人に伝えるコミュニケーションの道具になるということである。つまり、鉛筆というものが、人どうしの作りあげる関係世界のなかで位置づいて、そこで帯びる意味がある。その言わば社会的、あるいは文化的な意味こそが、ここでの意味世界形成の軸をなすのである。

Aのお絵描きの場面では、Aは画面との間で働きかけ合っているだけではなく、母親であるBの表情や発言などを通して、自分の行為や画面の軌跡についての意味や価値を学んでいるのである。Bはいてもいなくても関係のない存在ではなく、Aにとってその場で立ち上がる意味や価値を学んでいく要因となっている。

この時Bは、Aを見たり、画面を見たり、時には撮影者であるCを見たりしながら、笑顔で認めるような発言や拍手をしている。全身でAの行為とその軌跡を受け止め認めている。BがAを見ていること、笑顔を見せていること、画

面を見ていること、何か言葉を発していることなど、Aは様々なことを感じ取りつつお絵描きをしている。

Aにとってマジックは、握りしめたり、叩きつけて音を鳴らしたり、舐めたりするような物であったが、自分なりに感じ、考え、試すうちに、芯の部分と接すると線や点が描かれることを知る。この段階では図2のような三項関係はまだ成立しておらず、自分と画面の間で働きかけられる状況である。しかし、①の場面では、三項関係が成立し、Aの主体的なお絵描きにより他者と相互的に関わり合うコミュニケーションが生まれている。一見Aの行為にBが反応しているだけのようにも見えるが、実は図3のようにBからもAに対しての働きかけが存在している。

ここでAは、マジックで白い画面にお絵描きをすることで、Bが笑顔になり心地よい反応が示されることを学ぶ。また、画面とAとBの中で成立した点打ちや殴り描きという行為は、他者や状況との相互行為の中で自分なりの意味を生成するのである。表現による意味生成の積み重ねで、他者や社会とのかかわりが広がり、多様な意味や価値に触れていくのだと考えられる。

このお絵描きは、Aが主体的におこなった「遊び」である。そのため「遊び」の中で画面やBと関わり合いながら、殴り描く行為の意味や価値を自ら学んでいると考えられる。言葉によるコミュニケーションが難しいため、Aは視覚、聴覚、雰囲気を感じる触覚など、体全体の感覚を働かせながらコミュニケーションをおこなっている。その中で自ら新たな意味や価値を学んでいると考えられる。

1歳児の「遊び」は、主体的な「学び」である。子ども主体の「学び」は、1歳の子どものも見られることから、人がもともと根源的にもち得ている力であると再確認できる。

②の場面でAは、初めBの方に視線を向けていたが、Bが「すごーい。おもしろいの描けた」と絵を指さし、笑顔で反応すると同時に、画面へ視線を下ろし、絵を描き足すことをする。Aの視線から、この「学び」が確認できる。

②の場面で、BがAを見ていないことや、その視線が画面に向けられていることをAは感じ取っている。その時Aは、視線は合っていないが、Bが絵を指さしながら声をかけている様子を確認している（写真2）。

AはBの指さしと同時に、視線を画面に下ろし、さらに勢いよく絵を描き加える。描き加え



写真2 Bの様子を確認

た場所は、Bが指したところである。それに対してBはさらに「いいね」の声掛けをおこなう。Aは一度Bへ視線をやるが、その時もBは画面を見つめているため視線は合っていない。Bの様子を確認した後、Aはさらに絵を描き加える。

Aは、視線が合わなくても、自分の殴り描きをBが認めてくれていることを、表情や発言、声の表情などで感じ取っている。また、Bがその時に注目している場所も、視線や体の向き、指さしといったBの志向性（向かう力）²³⁾を敏感に感じ取りわかっていると考えられる。志向性について浜田は次のように述べている²⁴⁾。以後、本稿では浜田の志向性の解釈に従い論述していく。

人は、自身が何ものかへと向かう志向的存在であると同時に、同じように何ものかへと向う他の志向的存在（他者）に対してひどく敏感にできている。私たちは、意識において自分自身が何かに向かうだけでなく、他者がどこに向かっているか、そして自分が他者から向かわれていないかどうかにつねに目を配っているのである。

①の場面では、Bが殴り描き行為を認めていることをAが体全体の感覚を働かせて感じ取っていると述べたが、視線や体の向き、指さしなどの他者の志向性を感じ取る力の影響が大きいと考えられる。

ここまで見てくると、殴り描くという一つの行為に対する多くの反応を、Aは感じ取っていることがわかる。特にBからの反応が大きく影響し、材料と関わるだけでなく、他者とコミュニケーション能力を働かせ活動することで、新たな意味や価値の学びにつながっていると考えられる。

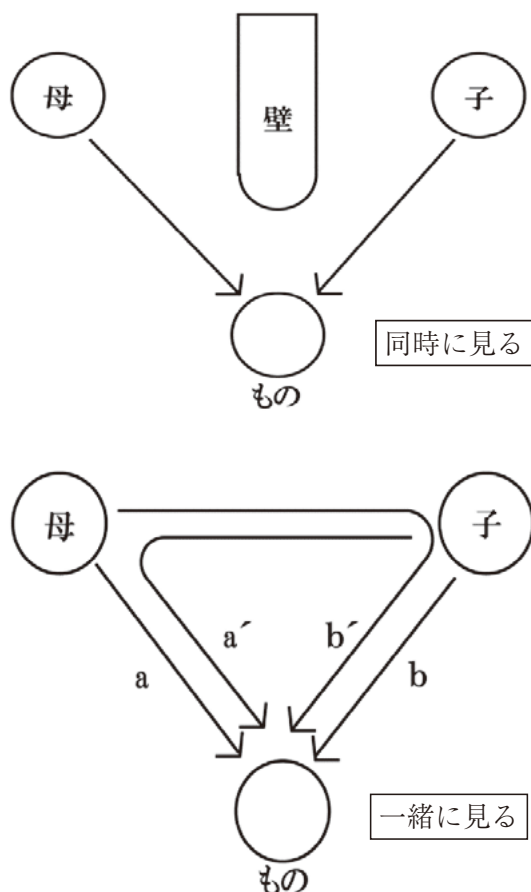


図4 一緒に見るということ²⁵⁾

②の場面は、AとBが画面を一緒に見ている場面でもある。「一緒に見る」ということが重要で、浜田は「一緒に見るためには、自分があるものを見ながら、相手もまたそのものを見ていることを見ているのでなければならない」²⁶⁾と述べている。

また「一緒に見る」ことは、日常的行動でありながらもその成り立ちは単純でないとし、「同時に見る」(時間的に)と比較し、その違いについて説明をおこなっている。

図4の上図の場合は同時間に同じものを見ていることを表す。下図では、母と子が物を見ていることをaとbで表し、a'とb'は、母親は子どもが同じものを見ていることを見ている(感じている)、子どもは母親が同じものを見ていることを見ている(感じている)。②の場面で考えると、AはAが描いた画面を見ながら、Bが同じ画面を見ていることを見ている(感じている)ということになる。この時Aにとっては描いた画面とだけ関わり合っているのではなく、Bが画面を見ていることを見る(感じる)ことから新たな意味が立ち上がっている。

②の場面からは、特に他者との関わり合いが



写真3 「トントン」リズムが合う

ら多くの反応を得て、そこには、「一緒に見る」といった自分が画面を見ながら他者も見ていることを感じる力、他者の視線や体の向きなどを敏感に感じ取る力の働きが強く関わっていると考えられる。

③の場面でAは、マジックをトントンと叩きつけると、画面には点々が描かれていく。それに合わせてBが「トントン」と声をかけると、マジックのトントンと声の「トントン」のリズムが合う様子が見られる(写真3)。

ここでは、Aはつねに画面を見つめていて、Bと視線を合わすことはない。しかし、自分の行為によって出される音とBの声のリズムが合っていく。ここでは音や声と言った聴覚、振動を感じる触覚に対して志向性が働いていると考えられる。Aは自分の行為がトントンと音を出していることを聞いて感じている。そしてBがその音を聞いていることも感じている。つまり「一緒に聞く」ことをしているため、徐々にマジックのトントンと声の「トントン」のリズムが合ってきたと考えられる。

殴り描きという行為が、Aにとって視覚的な意味や価値を形成するだけではなく、聴覚、触覚的に、体全体で意味や価値を形成していることがわかる。

④の場面では、再び①の場面のように、Bと視線を合わせ、その様子を確認しながら殴り描きの行為をおこなっている。①の場面ですでに経験したことであるため、その行為に勢いが感じられ(写真4)、画面を指さすAの表情は笑顔であるようにも取れる。①の場面でAの表情に笑顔は見られなかったが、ここではすでに行為とBの反応を経験として積み重ねているので、Bの笑顔や認めてくれる声掛けを事前に予測しているようである。

このように同じ行為でも、一度経験したことがあるという新しい要素が加わることで、いろ



写真4 勢いよく殴り描きをする

んな違いが出てくる。①の場面ではBが反応することを受動的に見たり感じたりしていると考えられたが、④の場面ではBの反応を予測しながら積極的に画面に働きかけていることがわかる。以前の経験から周囲の反応の予想ができるようになったと言える。その予想はその通りになることもあれば、そうでないこともあり、その時その時に、意味や価値が再構築されることになる。まだ造形表現には至っていないかもしれないが、その予想にはこうすればよくなるのでは、こうしたいからそのためにこれをやってみようなど、発想や構想、創造的な技能につながる能力の芽生えや育ちのもとがあると考えられる。

④の場面からは、「遊び」の場において経験を積み重ねることで、同じ行為をおこなったとしても、その場で立ち上がる意味や価値を新たに学んでいることについて述べた。行為することで意味や価値を学び、さらに行為を繰り返すことで、その意味や価値を再構築していくことを子どもは積み重ねている。しかし、それは合理性・効率性を追求する指導観からは見取りにくいようなじわじわと生かされる積み重ねであると考えられる。

たった15秒の点打ちや殴り描きをする遊びの場面であったが、①～④の場面から子どもが主体的に活動する中で、材料や場、他者を含めた状況と関わり合いながら新たに意味や価値を自身で学んでいることが明らかになった。

この後Aは、場所を変えながら目にするものに「マジックで描くぞ」という仕草を見せるようになる。写真5から写真11がそれである。

まずAは、母親であるBの手にマジックを近づけ、その反応を見ていた（写真5）。その際にBは「やめて」と反応する。AはBの手に描くことを止める。次にAは畳に描く素振りを見せる（写真6）。素振りを見せるが実際に描く



写真5
母親Bの手に描くしぐさ



写真6
畳に描くしぐさを見せ、止められる



写真7
すぐさまヨーグルトのケースに描くしぐさ



写真8
おもちゃに描くしぐさを見せ、Bの様子を確認



写真9
Bの様子を確認後、おもちゃに描く



写真10
ふとんに描くしぐさを見せるBに見せる



写真11
布団に描くことを止められる

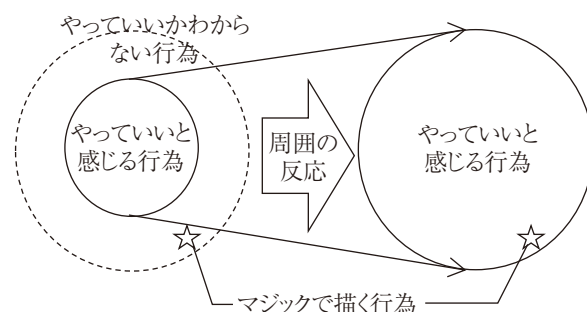


図5 やってもいい行為の枠を広げるイメージ

のではなく、ほんの数秒間Bの反応を待っているような時間があつた。Bの反応はダメという反応であったため、すぐさまヨーグルトの空き箱にペンを向ける（写真7）。ヨーグルトの空き箱には描いてもいいという反応であったた

め、少しの間描いていた。そこからは、絵を描いてもいいものダメなものを、調べるかのように、色々なものに描くしぐさを見せ、その都度Bの様子を確かめている。

写真8と9は、自分のおもちゃの車の近くに移動し、描くしぐさを見せBの反応を確かめている様子である。マジックをおもちゃに近づけ描く素振りを見せ、視線を合わせ、Bはそれを笑顔で見守っていたので、Aはおもちゃに絵を描いた。

最後にAは、敷いてある布団に移動し、マジックで描くぞという素振りをBに向けてアピールする(写真10)。Bが慌てて布団に描くことを制止するために「だめ、やめて」と言いながらAに近づく。Bが到着するまでは2・3秒はあったが、描くぞという仕草は続けながら、Aは布団には描かなかった(写真11)。Bが到着するのを待っている様子であった。

ここでは、Bの反応を見ながら行為するAの姿が確認できた。AはBとの関わりを通して、やっていいこととそうでないことを徐々につかみ、やっていいことの範囲を広げていったと考えられる。図5はこの場面を図示したものである。写真7・8・9は、Bに描いてもいいという反応をもらい、図5のようにその範囲を広げている

①の場面では、子どもが多く感覚を働かせながらコミュニケーションをおこなう中で、新たな意味や価値を自ら学んでいることを、画面とAとBの三項関係から考察した。②の場面では、子どもが一つの行為に対して多くの反応を得ながら新たな意味や価値を学んでおり、それには、他者の視線や体の向きなど志向性を敏感に感じ取る力が働いていることを示した。③の場面では、他者の志向性も感じ取りながら新たな意味や価値を学んでいることについて述べた。④の場面では、子どもが同じ行為をおこなっても経験を積み重ねることで、意味や価値を新たに再構築しながら学んでいることを示した。さらに、Aは自分なりの「学び」をもとにして、自身の行為の反応を予想することも実践した。ここからは、「遊び」における「学び」が、連続的に活用され新たな行為につながっていることがわかる。「学び」が更新されていくサイクルがあると考えられる。

ここまで、示してきた「学び」は、Aが主体的に遊んだ中から生まれた「学び」である。やはりこの「主体的」という「遊び」の特性が重

要であり、「遊び」における「学び」を考える時に、子どもが主体性を発揮するという点は外すことができない。

5 おわりに

本稿では、1歳児のお絵描きの場面から、子どもが行為や活動を展開する中で、画面に働きかけるだけではなく、材料や場、状況から多くの反応を得つつ自分なりの意味や価値を学んでいることを述べた。特に他者の存在は大きく、多くの反応を得て、相互の関係性の中で行為の意味や価値が成立していると述べた。

また、子どもには造形活動をおこなう際に活動範囲というものが存在し、その中で材料や場、状況と関わり合いながら活動を展開していることも示した。子どもは、特にその範囲の中の他者の反応には敏感で、視線や体の向きなど他者の「志向性」を感じ取っている。

「遊び」の中の「学び」の重要性についてはすでに述べたが、実際の保育・教育現場においては、一人ひとりの子どもが豊かに関わり合い、安心して主体的に遊ぶ場の保証が重要となってくる。相互行為が活発におこなわれ、豊かな人間関係の中で、さらに新しい意味や価値をどんどん立ち上げ学んでいると考えられる。

「遊び」のような子ども主体の活動の効果は、即効的ではなく、子どもの生き方に徐々に生かされてくるものであるだけに、保育者や教師は「遊び」の教育的意義を見失ったり、見つけられなかったりということがあり得る。子ども独自の「学び」は見取りにくく即効的ではないことを理解し、子どもの「学び」を見取ることに根気強く取り組むことが重要であると考えられる²⁷⁾。具体的にどのように「学び」を見取っていくかは、今後取り組むべき課題である。子ども自身で学んだ意味や価値は生きる上でも大切な「学び」であり、子どもに関わる大人自身がその重要性を実感することが、今後の課題に取り組むポイントとなると考えている。

保育・教育現場では、教師主導で新たな知識・技能を習得していく「学習」が大勢を占めているが、「遊び」の場における「学び」は、人がもともと持っている生きることそのものと言える行為や活動であるが、ややもすると、指導者の意図のもと子どもを「遊ばせる」「遊ばせている」という場面が設定されることがある。主体性は「遊び」の重要な特性の一つであ

る。そのためには、「遊び」がセット的に扱われたり、固定化した遊びを経験させたりするだけでは、教育的意義がうすれ、形骸化する。また、指導者が場所を整え過ぎ、材料を準備し過ぎ、活動の仕方を示し過ぎ、指導者の意図する「遊び」に誘導するようなことがあっても、その教育的意義は失われることがある。材料も場所も十分に準備することが必ずしも教育的意義を高めることにはつながらない。少ない材料や不十分な場所で、子ども自身がどう活用するのか試行錯誤しながら遊ぶことも新たな「学び」となる。

子どもが進んで「遊び」を発見したり、様々な工夫をしたりする楽しさや喜びを味わうことが、大切なのであって、指導者が例示し過ぎ、特定の形式化された「遊び」をさせる教育的意義についても考えなければならないだろう。指導者は、子どもの「遊び」に溶け込みながら、共に楽しみ、喜び合うような共感の姿勢が大切である。

本稿では、「遊び」の中の「学び」を具体的に示し、その重要性について明らかにした。さらに今後取り組むべき課題として、大人が子どもの「学び」をどのように見取っていくかを具体的に考案し実践していく必要性を示した。引き続き、保育・教育現場に活かせるよう「遊び」の中の「学び」について研究を進めようと考えている。

註

- 1) フリードリヒ・フレーベル (Friedrich Fröbel)・倉橋惣三『フレーベル全集第二巻 人の教育』玉川大学出版部, 1976 (原著1862年), p.59.
- 2) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社メチエ, 1999.11.10, p.66.
- 3) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社メチエ, 1999.11.10, pp.148-156.
- 4) J・ホイジンガ (Johan Huizinga)・高橋英夫『ホモ・ルーデンス』中央公論社, 1971 (原著1963年), pp.13-15.
- 5) 同, pp.22-26.
- 6) ロジェ・カイヨワ (Roger Caillois)・多田道太郎・塚崎幹夫『遊びと人間 (原著 Les jeux et les hommes)』講談社学術文庫, 1990 (原著1958年), p.40.
- 7) J・アンリオ (Jacques Henriot), 佐藤信夫訳『遊び—遊ぶ主体の現象学へ—』白水社, 1981 (原著1973年), pp.13-14.
- 8) J・ピアジェ (Jean Piaget)・大伴茂『ピアジェ臨床児童心理学Ⅱ 児童の世界観』同文書院, 1977, p.365.
- 9) M・J・エリス (Michael J. Ellis)／森楸・大塚忠剛・田中亨胤『人間はなぜ遊ぶか—遊びの総合理論— (原著 *Why People Play*)』黎明書房, 2000 (原著1973年), pp.92-93, pp.143-144, p.197.
- 10) 森楸『遊びの原理に立つ教育』黎明書房, 1992.3.20.
- 11) 文部省『小学校指導書図画工作編』開隆堂, 1989.6.15, p.6, p.13.
- 12) 文部省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 1999.5.31, p.5, p.19.
- 13) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008.8.31, p.14.
- 14) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2018.3.1, p.26.
- 15) 文部科学省ホームページ『幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申)』教育課程審議会, 1987.
<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/2-01.pdf> (2024年6月24日閲覧)
- 16) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店, 1995.4.4, p.3.
- 17) 同上, pp.3-4.
- 18) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット No.524, pp.54-55.
- 19) 糸幸男『遊びの中で育つ子ら』北大路書房, 1979.5.30, pp.Ⅱ-Ⅲ.
- 20) 西頭三雄児『遊びと幼児期—人間形成の視点から—』福村出版, 1974.5.20, p.191.
- 21) 同上, pp.195-196.
- 22) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社選書メチエ, 1999.11.10, p.149.
- 23) 同上, p.60.
- 24) 浜田寿美男『「私」がこの『世界』を生きるということ—「私」とは、人が『もの』に向かい、『他者』と出会い、『物語』を生み出すなかで形成されていくもの—』『心理学評論 Vol.57, No.3』心理学評論刊行会, p.312.
- 25) 浜田寿美男『「私」とは何か』講談社選書メチエ, 1999.11.10, p.153. 図4-5.
- 26) 同上, p.153.
- 27) この段落は、西野範夫『小学校新教育課程の解説図画工作』第一法規, 1989, p.29. を

構成し論述している。

要旨

本稿では、子どもの「遊び」の中の「学び」について論じている。1歳児のお絵描き遊びの様子を細かに観察することで、子どもが単に絵を描いているのではなく、母親の表情や言動といった反応を通して、自身の行為の意味や価値を学んでいることを明らかにした。論述の過程

で、「志向性」「三項関係」といった浜田寿美男の理論を援用することで、子どもの視線などの細かな言動にも注目しつつ観察・分析・考察をおこなった。多忙化と人員不足が進む保育・教育現場では、合理的・効率的な保育・教育が優先されることも多く、ややもすると一人ひとりを大切にしたい保育・教育理念は理想論とされることもあり得る。本稿は一人ひとりを大切にしたい保育・教育実現の一助となり得ると考えている。