

乳幼児の自発性を尊重する保育と環境

大橋 喜美子ⁱ

本研究は、保育者が乳幼児の自発性を尊重して保育展開をする人的環境ならびに遊び環境について検討した。人的環境では、保育者のエピソード記述から、保育の環境に6つの特徴を見出した。第1は子どもの発信に保育者が気づき共感しながら応える環境、第2は保育者が子どもの遊び環境に配慮をする環境、第3は子どもの疑問に保育者の教示が際立つ環境、第4は子どもの遊びを見守る環境、第5は子どもの疑問に子ども間で解決ができるように保育者が導く環境、第6は子どもと保育者が遊びを共有する環境である。結果、子どもの年齢と保育環境の関連において、第1では、0歳から2歳未満児の保育に保育者が共感する傾向が特徴として見られた。一方で、自発性を促すと考えられる保育は、第4と第5と第6であった。第4「見守る保育」は2歳から4歳未満に特徴があり、第5の「問題解決」は3歳以降に特徴が見られた。第6の「保育者と遊びを共有する」は5歳以降に特徴が見られた。以上の結果に加えて、第5と第6は、自然環境における遊びが中心であった。そこでは、乳幼児の自発性が発揮され自己充実を得る遊び環境は、子どもにとって自由度の高い環境が推察され、自然環境での遊びが適していることが示唆された。

キーワード：乳幼児、保育者、自発性、環境、科学する目の萌芽

1. 問題の所在

乳幼児の自発性を尊重する保育と環境を考えた時、本研究では、大宮（2011, p144）が述べている「保育とは、学びの姿に『気づき、認め、応える』こと」に注目した。

筆者が行ってきた保育環境に関する実証研究は、保育者へ依頼したエピソード記述に基づき、園庭遊びと園外遊びにおける遊び内容の比較を行った（大橋, 2023）。そこでは、園外遊びにおいて子どもの発見や驚き、喜びなどで感動する姿が多く見られた。特に自然を背景とした環境では、保育者が子どもの気づきに共感したり感動したりする場面などが存在し

ていた。

0歳から1歳の気づきは「あっ」などの一語文や指差しによる感動表現が見られた。2歳から3歳頃には急激な語彙数の増加とともに言語表現が豊かになり、そこでの感動体験を友達や保育者に伝達して共感を求める姿があった。また、2歳から4歳頃の子どもは、象徴機能の発達を要因とした想像する力が発達している傾向にあった。4歳から5歳頃では予測や推論、5歳から6歳頃には観察をしながら、体験した事実を論理的に分析しようとする姿も概観できた。そのことから、5歳前後になると科学する目の萌芽が育つと考えられた（大橋, 2024, p101）。

5歳前後の科学する目の萌芽は、論理的な思考へと導くと推察されたが、そこに至るまでの準備期として、0歳児からの不思議に思ったり発見したりする体験のできる環境が求められる。そのため、保育者には、子どもが幼ければ幼いほど、その表現や仕

i 立命館大学衣笠総合研究機構人間科学研究所
客員協力研究員

草に対して敏感にキャッチする感性が求められる。0歳児からの経験は、幼児期には仲間や保育者と経験を共有してネットワークが築かれていく一要因となるのではないかと考えられる。それがさらに学びの連続性へと繋がり、自己充実の経験を重ねることで自己肯定感の育ちに繋がると推察される。

一方で、子どもの自然への気づきを次の保育に繋ぐ保育の連続性は、経験5年以上の保育者が実践している傾向にあった（大橋，2020）。

以上の研究結果からは、保育の人的環境と子どもの遊び環境の関連についての結果は明らかにされていない。

しかし、人的環境の重要性は、どのような立派な遊具があったとしても、それに勝るものはない。保育者が子どもに対して指示的であったり、教示が優先されていたりするときには、子どもの自発性は育たないと考えられる。保育者の資質で乳幼児の心身の育ちは影響されていくことが予想され、本研究では可能な限りその点に着目する必要があると考えられた。

2. 目的

乳幼児が自発的に活動するためには、自己充実を得ることのできる自由度の高い環境が求められる。自由度の高い環境とは、自然を中軸とした遊びの環境であると考えられ、そのための遊び空間が保障されることである。自然を中軸とした遊びや遊びの場は子どもの育ちに影響を与える。「子どもたちへの自主性を育み、多様性への気づきをもたらす時空（今村，2014）」「あそびは強要されるものではない。自発的なもの、自立的なものである（仙田，2018）」なのである。実践研究では、自然環境が子どもの心を動かし、興味・関心が探求へと変化していき、友達とのかかわりが豊かになる場であることが報告されている（黒崎，2020）（亀ヶ谷，2022）。

子どもにとって自由度の高い遊びは、保育者にとっては質の高い保育の専門性が求められることであ

り、同時に自発性を尊重する保育観に通じる。鯨岡（2010）は、子どもと保育者の関わりについて、「保育の出発点」は「子どもの思いを受け止めること」であるとして、6つ挙げている。「信頼関係」「子どもの思いを受け止める対応」「認めること」「ほめること」「叱ること」「情動調律と情動の調整」である。また、大宮（2011）は、「保育とは学びの姿に『気づき、認め、応える』こと」と述べている。

本研究では、子どもが周囲の環境に感動して興味や関心などを寄せている姿を見た保育者のエピソード記述から、保育の環境や保育者の子どもへの対応について着目した。第1は子どもの発信に保育者が気づき共感しながら応える環境、第2は保育者が子どもの遊び環境に配慮をする環境、第3は子どもの疑問に保育者の教示が際立つ環境、第4は子どもの遊びを見守る環境、第5は子どもの疑問に子ども間で解決ができるように保育者が導く環境、第6は子どもと保育者が同等に遊びを共有する環境の6つの視点から、保育者の援助や子どもへの言葉かけと子どもの自発的な遊びの関連、また自由度の高い環境と子どもの自発的な遊びとの関連について可能な限り明らかにすることを目的とする。

3. 先行研究における検討

子どもの遊び体験はどのような遊びが子どもの自発性による自己充実をもたらすのだろうか。本研究では、環境を通して自ら気づいたことへの驚きや不思議に思う子どもの気持ちに対して保育者が適切に関わることは、子どもの自発性をさらに発揮させると考えた。

幼児の発達の特徴の一つとして、アニミズムがあげられる。大橋（2024）の研究では、自然への驚きや興味などについてアニミズム表現がされていたのは1歳児から4歳未満の子どもだった。その基盤となる感情・感動表現が見られたのは、3歳から4歳の群で全体の37%、次に1歳から2歳未満、2歳から3歳未満の群が各21%だった。感動や感情表現、ア

ニミズムの内容表現は子どもの発達や生活年齢によっても様々だが、ここでも自我の発達と関連があるのではないかと考えられた。

田中は幼児の発達について、階層段階理論において「2次元可逆操作の獲得がもとになって、充実した自我、自我の関与した他者を内に位置づけ、矛盾の対人的外在化を積極的に行うようになる（田中，1987，p75）」と述べている。そして、「その意味で集団的になってきた自我がさらに成熟して・・・後略・・・（田中，1987，p75）」とあり、子どもは、集団を介して自制心の発達へと向かうことが述べられている。本研究における感情・感動表現は、田中が述べる自我の成熟にあたる少し前の頃で、科学する目の萌芽に通じる準備期にあたると考えられる。

また、カミイはピアジェの構成論から自身の教育論を振り返っている。その内容は「子どもは知識を『外部から取り込む』ことによって獲得すると信じてきた」とし、ピアジェが「子どもは知識を自分自身で『内部から構成する』」としている点について、自身とは異なる考え方であることに注目している（コンスタンス・カミイ，2007，p3）。

保育の環境では、子どもが知識を得たり、自発的な学習体験を得たりすることは、内部から構成される視点に立つと、まず楽しい遊びの環境が大前提となる。日本の保育では、遊びの環境について、「環境構成」とする保育計画が求められている。しかし、その環境構成には多岐の保育内容が含まれているため、保育者の意図を指導することとして「外部から取り込む」ことも重要視してきた。しかし、「子どもは知識を自分自身で『内部から構成する』」ことは、楽しい遊びに何を求めるかが重要なキーとなってくる。一方でそうした内部から構成することができる遊びの環境は、より確かな人格形成に通じる。そこで育まれた子どもの感性や自発的な遊びをより論理的な力へと導くために外部からの指導を取り込むことも重要である。

田中は5歳6か月から6歳頃の3次元形成から7歳過ぎの3次元可逆操作へと発達する頃には、自分

を見つめて他者を見つめて理解しようとする自己形成視の育ちが見られるとしている。その時期について「次元的認識の自由を獲得する（田中，1987，p77）」と述べている。その中でも「書き言葉の獲得によって、経験を話し言葉によって概念化し・・・中略・・・保存の概念を成立させ、論理的な可逆操作を可能にしていく発達の前提でもある（田中，1987，p77）」と述べている。

田中の研究では、「自由」という言葉が散見される。ここでの次元的認識の自由とは、それまでの経験をもとに話し言葉の論理的表現や書き言葉の獲得、日常生活に必要な文字や記号などの獲得により、それを認識すると共に自分らしさを発揮できる時期が3次元形成期から3次元可逆操作期であると推察される。

田中が主張している子どもにとっての自由は、自発性を促す要因の一つとして捉えても良いのではないかと考えられる。

小川は遊びの教育的意義について「一口にいえば、幼児一人ひとり、そして幼児集団の自己形成力を創出することである（小川，2001，p299）」と述べている。そして、現代は、同年齢や異年齢の子ども集団の中で経験したイザコザ、そこに生じる助け合いや遊びの方法やルールなどの伝え合いが減少してきていることを稀有している。そのため、現代では「援助者としての保育者」が求められることを指摘している。同時に援助者としての保育者は、子どもの「自己形成力の養成という遊びの教育的意義」から逸脱しないことを付記している。これは、保育者の教育的意義はあくまで援助者であることが原則であり、保育者の子どもへの関わりが教える存在として日常化しないことが、子どもの遊びをより楽しく自発的にさせ、同時に集団での学びを深めると言いたいのではないかと推察できる。

また、倉橋は、『幼稚園雑草』の中で幼児の教育者について「幼稚園の教育においては幼児を尊重するという。しかもこのことは、ただ単に幼児を許すというだけでは出来ない。保姆その人が自由の人でな

ければならない」と述べ、それは単なる自由主義への理解だけではなく、「人に真の自由を与え得る人は、彼自らが真の自由を持つ人でなければならない」と述べている(倉橋, 1965, p259)。

小川や倉橋らの保育思想は、保育者の専門性の基礎となる重要な提言であると考えられる。

これらのことを踏まえても、子どもの科学する目の萌芽が発達する5歳前後の教育では、内部から構成された力に基づいて、教育という手段によって、外部から構成されることでより発展的な力が育まれるのではないかと推察できる。

教育的意図の構成について、大宮は『『子どもの生活を大切にする』カリキュラムの構造』は、「意味のある生活」であるとして、ニュージーランドカリキュラム「テ・ファリキ」を紹介している。そこでは、「4つの保育原理」を紹介しており、「第一の原理は『エンパワーメント』であり、『子どもたちが学び成長する力を信頼して、それを発揮することを励まし勇気づける』」。第2の原理は「全人格的発達」と、その内容を紹介している(大宮, 2006, p53)。

また、大宮は保育の質と子どもの育ちとの関連について、「子どもが自分の好奇心と力を十分に発揮し、それによって周囲の人からの評価と相互理解が高まっていく中で自分の力を実感する」そうした生活体験の積み重ねの中に保育の質が存在することを述べている。その保育の質は、子どもの自発性を尊重する保育に通じる。

浜谷は「自信のない子」について、安心という基盤がもろくなっているとして、「自分自身に向き合いほどよく自分のことをいいな」と思えることが自尊感情につながることを指摘している(浜谷, 2013, p6)。浜谷が述べている子どもの自尊感情や自信のない子には、自分が自分らしく自由に駆使できる遊び空間が求められるのではないだろうか。自由に遊べる空間は思い切り好きな遊びを楽しむことができる。小川の言葉を借りるならば自己形成力に続くのである。

加藤の子ども観では、子どもは「意味をつくる主

体」であり、「能動性を表現する making だけではなく、meaning のほうに、じつはもう一つの重要な意味」があることを指摘している(加藤, 2023, p67)。

子どもが「自分自身で内部から構成する」ことと「外部から取り込む知識」の教育的意図のバランスが子どもの自発性を育てると考えられ、その意味は深い。

本研究では、子どもの自発性を育むためには自然を中軸とした遊び環境が求められ、外部からとりこむ知識の教育的意図は、大宮や鯨岡が述べている「子どもの思いに気づきを受け止めて応えること、認めること」などの保育観であると考えている。そうした保育観は、子どもの自発性を尊重する保育環境の根幹を成す存在であると考えられる。

なお、本研究における自然環境とは子どもが日常生活の中で気づいたり感じたりする生態系を指している。また、自発性とは、「他から教示され、または影響されるのではなく、内部の原因・力によって思考・行為がなされること(新村, 1992, p1168)」と捉えている。そして本稿で述べている「科学の目の萌芽」とは、自由に遊び込める環境において育まれた感性が基盤となって論理的思考へと向かうプロセスを指している。

4. 手続きと方法

(1) 実施時期：2020年9月から10月

(2) 研究方法(表1、表2)

研究方法は、質問紙調査による実証研究とした。研究対象者は近畿2府1県のうち、6市8か所の保育園および認定こども園の現職保育者である。各施設の施設長より協力保育者を紹介されたのは4か所、筆者より現職保育者への呼びかけを行い、個人的に快諾した協力者は4名だった。個人的に依頼した場合は本人より所属先園長に許可を得た。施設への協力依頼は、施設長および回答者である保育者の承諾を文書で得た。質問紙はA4判1ページで構成されている(表3)。47名(配布数53)の保育者から118

ケースの回答（複数回答有）を得た。そのうち、本研究では、異年齢対象の報告15ケースを除き、103ケースを研究対象とした。

表 1. 回答者の年齢

年齡	人數
20歲以上25歲未滿	15
25歲以上30歲未滿	8
30歲以上35歲未滿	7
35歲以上40歲未滿	2
40歲以上45歲未滿	7
45歲以上50歲未滿	4
50歲以上55歲未滿	1
55歲以上	3
合計	47

表 2. 経験年数

経験年数	人数
1 年未満	3
1 年以上 3 年未満	6
3 年以上 5 年未満	7
5 年以上10年未満	13
10年以上15年未満	6
15年以上20年未満	3
20年以上25年未満	3
25年以上30年未満	4
30年以上	2
合計	47

容は表3の通りである。

(4) 研究実施における倫理的配慮

研究協力者には、事前に文書で研究目的、研究方法、質問紙調査内容、プライバシーの保護及び調査前後においても拒否することができる旨を伝えた。本研究は大阪総合保育大学「研究倫理審査委員会(児

(3) 質問紙調査作成と質問内容 (表3)

幼稚園教育要領・保育所保育指針及び学びのプラン（大野，2010），筆者らが実施した「保育者と養育者の質問紙調査（2014）」を参考に作成した。質問内

表 3. 質問紙

資料作成用紙

【保育者氏名（自由）： _____】 【経験年数： _____ 年】

保育者の年齢（該当箇所に○印をお願いします）
☐ 20歳～25歳、 ☐ 26歳～30歳、 ☐ 31歳～35歳、 ☐ 36歳～40歳、 ☐ 41歳～45歳、
☐ 46歳～50歳、 ☐ 51歳～55歳、 ☐ 56歳～60歳、 ☐ 60歳以上

質問内容：

保育場面において、子どもが何かを発見したり、感動したり、面白がったり、楽しんだりする姿を見て、保育者自身も楽しんだり、感動したりする中で、子どもとやり取りした言葉を書いてください。また、保育者が言葉を交わさなくても客観的にその姿を見て感動したことがありましたら、何でも書いて下さい。

日時	クラス名＆クラス年齢（ 例：3歳児） （例：3～5歳児）	その日の子どもの年齢 （例：5歳2か月）	子どもの言葉	保育者の言葉	保育の背景や場面・ 場所（環境含）	その後の 保育（続きがあれば）

表 4. 人的環境における 6 つの特徴

項目	図表のタイトル	内 容
項目 1	保育者の気づき	子どもからの発信に保育者が気づいて、共感したり話したり応えたりする。
項目 2	環境対応	保育者が言葉をかけたり、環境を整えたりすることで、子どもの遊びが発展したり表現が豊かになったりする。
項目 3	対応・教示	子どもからの質問に対する応えが、保育者の教示が優先されている。
項目 4	見守り	子どもの様子を静かに見守る。
項目 5	疑問解決	保育者は子どもからの疑問に答えるが、その際、子ども自身が考えて問題を解決できるように適切な言葉で導く。
項目 6	遊び共有	子どもと保育者が対等に会話をしたり遊びを共有したりして楽しむ。

保研—057)」の承認を得ている。

(5) 分析方法（表 4）

子どもが身近な周囲の環境に気づき不思議に思ったことや探求心を深めるなど、自発性を尊重する保育では、保育者が子どもにどのように関わるかが大きな要因となる。本研究では、保育者が保育の環境を通して子どもへ働きかける内容を明らかにするために、保育者のエピソード記述から、保育者の人的環境に 6 つの特徴（タイプ）を見出し、上記の「表 4. 人的環境における 6 つの特徴」に沿って事例の分析を行った。なお、作成にあたっては、保育者による自由記述から検討を行うために研究者 2 名の助言を参考とした。

5. 結果と考察

(1) 全体事例にみる子どもの姿・言葉と保育者の受け止め（図 1）

事例は全体では 118 事例だった。子どもが喃語で話したり、何かに触れている姿に保育者が気づいて共感したり、話しかけたり応えたりしている保育者（保育者の気づき）は、14 事例 12%，子どもが遊んでいる姿を見て、遊びを発展させるために、保育者が環境設定をしたり、保育者が子どもの気持ちを推し量って言葉をかけたりすることで子どもが気づいて保育者に求めるなどの（環境対応）が 18 事例で 15%，子どもの疑問や不思議に思うことについて、すぐに答えを出して教えてしまうケース（対応・教示）が 9 事例 8%，子どもが遊ぶ姿を黙って見守り、保育者

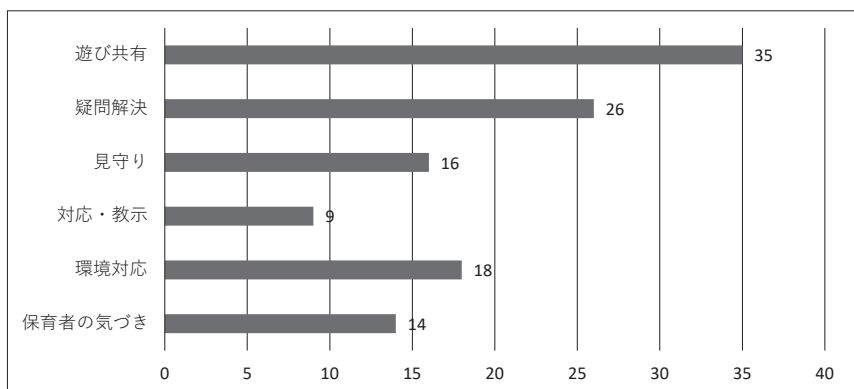


図 1. 子どもの姿・言葉と保育者の受け止め

自身が心の中で、子どもが可愛いとか、微笑ましいとか思う（見守り）ケースは16事例13%だった。また、子どもが疑問に感じたことや不思議に思ったりして保育者に問いかけるなどの場合は即答せずに、子ども自身が考えて答えを出せるような言葉かけと雰囲気で導く（疑問解決）などのケースは26事例で22%だった。子どもからの誘いかけで保育者が一緒に遊びを楽しんでいると思われるケース（遊び共有）は、35ケースで30%だった。

（2）保育者対応分類6項目と年齢別の検討（表5）

保育者対応分類6項目と、0歳児から5歳以上児の関連について年齢別の検討を行った。

① 項目1. 保育者の気づき

0歳から2歳未満の子どもは11名で79%を占めていた。2歳から3歳未満、3歳から4歳未満、4歳から5歳以上の年齢群は各1名で各7%、5歳以上はゼロだった。

大好きな保育者に喃語で愛着を求める7か月児や4か月児の言語表現は「あっ、あ」「くーくー」などの発声で保育者に関わりを求める姿が見られた。生活面では、一人で簡単な着脱ができた後に保育者から褒められると、「キラキラした笑顔（保育者の記述）」が見られたとのことである。

また、指先を使った遊びなどで、達成感を感じる言葉「あっ」「た」などがあった（1歳児）。ここでの「あっ」「た」は、保育者が話している「ポトンできたね」「あっ落ちた」「上手」「パチパチパチ」などを真似ての発声ではないかと考えられる。ボディペイ

ンティングなど絵の具を使った遊びは1歳児からの実践が記述されていた。ごっこ遊びでは、クマのぬいぐるみを使った赤ちゃんごっこが1件見られた（1歳と1歳8か月2名での遊び）。

自然に関する気づきの事例では、保育室にいた1歳8か月児と1歳児の子どもが、外にいる雀を眺めていると、その雀が、突然、保育室に入ってきたことに気づき、「あっ」と指差しで保育者に伝えた。そこから、クラス中の子どもに雀の存在が広がり、雀が羽ばたいて外へ出てしまった時には、みんなで「バイバイ」をしたこと、それが発端となり、雀の表現遊びが自然に生まれ、「また、来ないかな」などと、言い合い再会を期待しながら窓の外を見つめる姿があったことが記述されている。水に関する遊びの展開は2件だった（1歳3か月2名）。また、水の遊びで水鉄砲の水が太陽光線により花火のように見えた瞬間をとらえて「わー花火だー、うん、きれい」と話すのは、4歳8か月の子ともだった。

生き物に関する記述は2歳9か月の子とも、植物の記述は3歳の子ともに見られた。本項目は、0歳から2歳未満の子どもは全年齢の79%を占めており、子どもの発信について、保育者がしっかり受け止めて共感したり応えたりする姿が特徴であると推察できた。

② 項目2. 環境対応

0歳から2歳未満の子どもは2名で全年齢のうち12%、2歳から3歳未満は6名で38%、3歳から4歳未満は5名で31%、4歳から5歳未満は2名13%、

表5. 保育者の対応分類6項目と年齢別事例数

項目 \ 年齢	0－2歳未満	2－3歳未満	3－4歳未満	4－5歳未満	5歳以上	合計
項目1 保育者の気づき	11	1	1	1	0	14
項目2 環境対応	2	6	5	2	1	16
項目3 対応・教示	2	2	0	2	2	8
項目4 見守り	0	4	5	2	2	13
項目5 疑問解決	0	2	6	4	7	19
項目6 遊び共有	0	8	4	5	16	33
合計	15	23	21	16	28	103

5歳以上の年齢群では1名で6%だった。

項目2の事例では、ごっこ遊びが多く見られた。しかし、ここでは、保育者が子どもの姿を見ながら必要に応じて必要な遊具の提案をして、環境設定をするなどが見られた。バスごっこ(1歳)では、子どもが遊び始めると保育者が大型バスの歌を唄って他の子どもも遊びに入る様子の記述があった。また、誕生会ごっこ(2歳)では、日頃の誕生会の様子を保育者の言葉を真似て再現している。オオカミごっこ(2歳)では、単にオオカミを探して楽しむ遊びだったが、遊んでいるうちに赤ずきんちゃんごっこに変化していった。そうした記述は、2歳児クラスの子どもが過去の経験から新しい遊びとして想起した楽しい展開になっている。その他、保育アイスクリーム屋さんごっこ(3歳3か月)、兎のぬいぐるみや人形を抱っこして雨の日を再現してのままごと遊び(3歳3か月)、ピクニックごっこ(3歳3か月)、忍者ごっこ(4歳7か月)、スーパー屋さんごっこ(6歳1か月)などの展開があった。

自然と関わりのある遊びでは、2歳児クラスが農園で遊びながら農作物の成長を見守るはずが、2歳児の一人は、こっそりプチトマトを収穫して口に入れてしまう姿があった。2歳児の特徴でもある自我と自己抑制の関連において自我が優先されている事例ではないかと考えられる。

本項目では、0歳児から4歳未満児が全体の81%となっており、保育者が子どもの様子を観察しながら、環境設定を大切にしていることがうかがえる。

③ 項目3. 対応・教示

0歳から2歳未満の子どもは2名で全年齢のうち25%、2歳から3歳未満は2名で25%、3歳から4歳未満は0名、4歳から5歳未満は2名25%、5歳以上の年齢群では2名で25%だった。項目3は、絶対数が少なく3歳から4歳未満がゼロで、その他の年齢群は各2名25%だった。

1歳児は「体操したい」と望んでいたが、保育者は室内の片づけを促しており、片付け後の見通しとしての楽しい体操への期待に向ける言葉かけや片付

けが終了した際の認め言葉は記述上は見られなかった。また、4歳3か月の子どもが疑問に思ったことを保育者に聞いている場面では、保育者が結論を答えてしまっているケースがあった。

鉄棒が苦手な5歳5か月の子どもに保育者は「がんばって練習したらできるようになるよ。すぐにはできないけれど、毎日鉄棒するようにしてごらん」と声をかけている。この時期は3次元可逆操作の獲得と自己形成視が育つ時期(田中, 1985, 1988)であることから5歳5か月の子どもには自己や他者を客観的に見つめる力を土台とした保育の方法が求められる。

自然への気づきでは、保育室に虫が入ってきたことに気づいた2歳児のケースが1件あった。

④ 項目4. 見守り

0歳から2歳未満の子どもは0名、2歳から3歳未満は4名で31%、3歳から4歳未満は5名で39%、4歳から5歳未満は2名15%、5歳以上の年齢群では2名で15%だった。

項目4では、COOPへのお買い物ごっこ(2歳)、ケンタッキーへのお買い物ごっこ(2歳8か月)、マクドナルドへのお買い物ごっこ(4歳8か月)、写真屋さんごっこ(3歳2か月)、家族ごっこ(3歳6か月と4歳)など、ごっこ遊びには、社会的な背景や多種多様な広がりが見られた。

また、仲間への気遣いや優しさなどに保育者が感動しながら見守る展開があった。友達の失敗を励ます「大丈夫」の言語表現があったが、それは、保育者の介在がなかったことで生まれた優しさであったと推察された。

自然を対象とした遊びでは、トンボを捕るのが苦手な友達に教える4歳と5歳の子どもの姿が見られた。

⑤ 項目5. 疑問・解決

0歳から2歳未満の子どもは0名、2歳から3歳未満は2名で9%、3歳から4歳未満は6名で26%、4歳から5歳未満は4名17%、5歳以上の年齢群は7名で37%であり、本項目では3歳以上の年齢群が

計17名で89%を占めていることになる。

項目5では、フィンガーペンティングをしている時に、絵の具の色が混合色となりその変化にびっくりしたり、こいのぼりが泳いでいるのを見て「気持ちよさそう」とアニミズム表現をしたりする3歳の姿があった。5歳2か月の子どもは、言葉遊びと文字を合わせるなど読み書きの遊びを通して楽しむ姿があった。

自然に関する記述では、虫など小さな生き物などの記述が13事例57%（2歳7か月から6歳）農園や花など農植物に関する記述は8事例35%（3歳から6歳1か月）だった。

⑥ 項目6. 遊び共有

0歳から2歳未満の子どもは0名、2歳から3歳未満は8名で24%、3歳から4歳未満は4名で12%、4歳から5歳未満は5名15%、5歳以上の年齢群では16名で49%だった。

項目6では、子どもと保育者が仲間関係のような存在で保育が展開される内容を求めた。ごっこ遊びは、ピクニックごっこ（2歳7か月）、アイスクリーム屋さんごっこ（2歳8か月）、ジュース屋さんごっこ（5歳）（3歳、5歳）、動物のお風呂あそび（5歳3か月、6歳2か月、6歳4か月）の4事例だった。

自然に関する記述は、農植物は2事例、虫などの小さな生き物は8事例だった。

項目6での特徴は、空や星、虹、太陽などの天体を示す空間などが4歳1か月以降の子どもに見られたことである。

その他では、制作を遊びに繋げたり、紙芝居や絵本から遊びが広がったりするなどのケースがあった。

(3) 自発性を促す保育者の関わりと遊び環境の事例検討（表6）

前項「(2) 保育者対応分類6項目と年齢別の検討①②③④⑤⑥」と乳幼児の遊び環境の関連は、以下の通り（表6）であった。ここでは子どもの自発性を育むための望ましい保育者の関わりと遊び環境について検討する。とりわけ「生き物」「農植物」「空間」「流れる素材」は自然環境と関連があると考えられ、それらを中軸として検討を行う（事例の言葉は原文のまま）。

① 項目1. 子どもからの発信と保育者の気づき（事例1）

対話

A児（2歳9か月）：「カブトムシいない」

保育者：「土の中で眠っているんだよ」

A児：「カブトムシやこうせい」

保育者：「そうだね、カブトムシは夜行性だね」

保育の背景と保育者の受け止め

〇〇組では、カブトムシを飼育している。日中は土の中にもぐって寝ていることが多いカブトムシなので、子どもたちに「カブトムシは夜行性なんだよ」と毎日教えていると子どもたちは理解し、土の中にもぐってねているカブトムシは夜行性であることを理解し言葉にしている。

表6. 保育者の関わりと遊び環境の事例

項目	内容	生き物	農植物	空間	流れる素材	ごっこ遊び	その他	合計
項目1	保育者の気づき	1	1	0	3	1	8	14
項目2	環境対応	0	2	0	0	7	7	16
項目3	対応・教示	1	0	0	0	0	7	8
項目4	見守り	1	3	0	0	4	5	13
項目5	疑問解決	8	6	0	0	0	6	20
項目6	遊び共有	7	1	4	3	4	13	32
	合計	18	13	4	6	16	46	103

保育の連続性と子どもの姿

昆虫図鑑を用意し、カブトムシのページになると〇〇組にいるカブトムシを指さしたり、「やこうせい」と言葉にしたりしながら見ている。

【特徴】

子どもからの発信に保育者が寄り添いながら応えている。一方で、「カブトムシは夜行性」というA児の間に保育者は正解を伝えているため、「項目3の対応・教示」の内容も含まれる事例である。

② 項目2. 環境対応**(事例2)****対話**

3歳児：とうもろこしの葉っぱをくぐって「トンネルだ」「大きい葉っぱチクチクする」トンネルをくぐって「おお～い」と手を振ったりトンネルをくぐる時「トトロみたい～あるこ～♪あるこ～♪」と歌ったり大喜び。とうもろこしのひげを見て「もじゃもじゃだね、おひげみたい」

保育の背景と保育者の受け止め

「トトロが出てきそうなトンネルだね」と歌と一緒に歌ったり、子どもたちと一緒にくぐって手を振ったり歌ったりして楽しむ。とうもろこしのひげを見て「おひげもじゃもじゃの下には実がなくて食べれるんだよ」と言いながら触ってみる。

保育の連続性と子どもの姿

農園庭のとうもろこしの大きくなった葉のところでのこと。おままごとのとうもろこしで「あっこれ（農園庭に）あったね」と遊びながら思い出してみた。

【特徴】

とうもろこしのトンネルくぐりを楽しみながら、とうもろこしの葉やひげの特徴を観察したり利用したりしながら、見立て遊びへと発展させるところに3歳児の特徴が見られる。同時に集団での体験が子どもの遊びをより楽しく発展させていると考えられる。

一方、保育者は、子どもの様子を楽しく見守りながら、子どもの問いかけが見られなくても、教示している。

③ 項目3. 対応・教示**(事例3)****対話**

B児（2歳）：「何か虫入ってきた。何あれ？」

保育者：「それはトンボやで。楽しそうな声につられて入ってきたんやわ」

保育の背景

保育室で遊んでいる時（自由遊び）

保育の連続性と子どもの姿

しばらく観察した後、トンボの動きを真似てなりきって遊んだ。

【特徴】

子どもの問いに保育者がいち早く答えを出している事例である。語彙が爆発的に増加する2歳児が対象であるため、2歳児なりの豊かな想像性や創造性が発揮される働きかけが求められる。

④ 項目4. 見守り**(事例4)****対話**

C児（2歳10か月）：「イモちゃんは？」

D児（2歳7か月）：「イモちゃん、お空に行ったの」

保育の背景

園庭の芋のツルに蝶（蛾？）の幼虫がいて、しばらくの間飼育することになった。

子ども達に、「名前はどうしよう？」と聞くと、C児が「イモちゃん」と名付けるが、2日後には動かなくなった。

保育の連続性と子どもの姿

C児はB児の言葉に空を見て、何となく納得する。幼虫が動かないことについて、何となく悲しいことと理解している。

【特徴】

2歳児も後半になると、友達との会話が成立すると同時に現実と未来の二つの関係性が理解できるようになる。本事例は、そうした2歳児の特徴が顕著に感じられる。そして、保育者の見守りによって友達の会話から、「幼虫の死」への悲しみを理解して、悲しみを何となく共有している点に「保育者の見守り」の教育的意図が感じられる。

⑤ 項目5. 疑問解決

項目5は事例数が多かったため、2歳（事例5）、3歳（事例6）、4歳（事例7）、5歳（事例8）のうち4事例から、その特徴と共に考察を行う。

（事例5）

対話

E児（2歳7か月）：「ミミズが動かなくなってるね」

保育者：「ミミズはいつも涼しいところにいるから、暑くなったのかな」

F児（3歳1か月）：ミミズが入った皿を影のあるところまで持っていき、「ここは涼しいかなって思うから」

保育者：「本当だ、良いところを見つけたね。ミミズも喜んでいと思うよ」

保育の背景

人工芝のある園庭で遊んでいる。畑や、プランターで花も育てている。子どもたちはプランターのところにいる虫探しに日々夢中になっていた。この日も複数人でミミズやダンゴムシを見つけて砂場用のお皿やコップなど観察に必要な道具を自分で選んでお皿に生き物をのせて観察をしていた。

保育の連続性と子どもの姿

影のあるところで観察を続ける子どもの様子を見守った。

（事例6）

対話

G児（3歳）：「うわー、ミミズがいたー。大きい！小さいのもいるー。お母さんと赤ちゃんやなー」

保育者：「ミミズさんの家族がいてここがお家だったのかな」

保育の背景

農園庭で遊んでいるときに、ひいてあるマットをめくって虫を見つけた。

保育の連続性と子どもの姿

次の日も農園庭へ行くとマットをめくって一緒に虫探しを楽しんだ。

（事例7）

対話

H児（4歳9か月）：「動かへんになってしもたなー」（しばらく様子を見ている。）

「先生—ツバメの赤ちゃん死んでしもう」（親ツバメが飛んできたが巣に近寄らない様子を見て）「あれ、お母さんちゃう？」「赤ちゃんといきたいんかな？」

保育者：「ほんまやなーお母さん悲しむやろな」「みんながいて降りてこれられないのかも・・・」

H児：「そっか」（そういいながら部屋に入り、窓から心配そうに見ていた。）

保育者：（3日目に力尽きたツバメの赤ちゃんの死を子どもたちに伝えた。）

クラス全員で話し合い：「かわいそうやな」「お墓作ったらえーんちゃう？」「お砂のところ」「木のところは？」「お花のところがえーんちゃう」「みんなが行かへんところがええかいな」「どこにする？」

保育の背景

ツバメの子が巣から落ち、H児の気づきからクラスの子どもは心配そうに入れ替わり立ち替わり、様子を見に行くようになった。3日目にとう

とう力尽きてしまった。その日の朝、子どもたちの登園を待って、保育者がツバメの赤ちゃんの死を知らせた。そして、どのようにしたらよいかをクラスで話し合った。

保育の連続性と子どもの姿

みんなで種まきしたしろつめ草のところに、お墓を作り思い思いのお花をあげた。

（事例8）

対話

I児（5歳10か月）：てんとう虫の幼虫を見て、「あ、げじげじかいじゅう！」「こっちにも！」「いっぱいいる！」

保育者：「本当にげじげじかいじゅういっぱいかな」

I児：図鑑や本を見て「てんとう虫ってアブラムシ食べるんやって～」

保育者：「それじゃあ、虫かごのげじげじかいじゅうにあげるためにアブラムシ探しにいきましょう」

I児：脱皮後のてんとう虫を発見。「黄色になってる、てんとう虫になった」

保育者：「本当だ、黄色。今はこの段階。次はどうなるんだろうね。楽しみだね」

I児：「てんとう虫になった」

保育者：「広いおうちに帰してあげようか」

保育の背景

農園庭で虫探しあそび。それぞれに植えてある作物のかげを探して虫を見つける。

農園庭にてアブラムシ探し。何の作物にアブラムシが集まっているか考えたり見たりして探す。お天気の日にはアブラムシ探しをする。新しい幼虫、卵を見つけた日もある。最後は農園庭に出て放してあげる。

保育の連続性と子どもの姿

- ・虫かごに入れて育ててみる。
- ・虫かごにアブラムシを入れ、食べるか観察。大

きくなったてんとう虫の変化を毎日見て報告し合う。

- ・新しく卵を見つけ卵から育ててみる。1日の内に変化するので、常に観察。見合う。

【事例5から事例8までの特徴】

事例5では、ミミズが動かなくなっているのに気付いた2歳児が、保育者にヒントをもらう。同時に自ら考えた結論に対して評価と励ましを得られた。保育者はその子どもの様子から保育の連続性へと繋げていったケースではないかと思われる。

事例6の3歳児の事例では、ミミズがマットの下にいたため、その意外性に驚き、大小のミミズの大きさの違いをミミズの家族に例えて想像している。3歳になったばかりの子どもにとって、その意外性は、アニミズムの世界を楽しんでいる微笑まじさが伝わってくる。さらに経験した意外性を発端に、マットをめくことで次への期待が高まり、そこから虫探しあそびに関心が深まり、保育の連続性に繋がっている。子どもの言葉を受けて保育者からの「ミミズさんの家族がいてここがお家だったのかな」は、3歳児の新たな知的的好奇心へと繋がり、子どもの想像性をさらに次への期待へと導いている事例であると考えられる。

事例7では、巣から転落したツバメの赤ちゃんの様子を見ている4歳のH児とその姿を見守る保育者の存在があり、H児と保育者のやり取りがクラス全体へと広がりを見せた事例である。4歳児は、お母さんツバメの観察から赤ちゃんツバメの命が絶たれる悲しさを推し量って洞察をしている。5歳に近い年齢の子ども達だからこその実践であると考えられる。こうした場面では、もうすぐ5歳を迎えようとしている4歳児には、田中が述べている集団の中での自我の成熟があり、小川が述べている自己形成力にもつながるのではないかと考えられる。

事例8は、5歳10か月児が日頃栽培をしている子ども園の農園で見つけたてんとう虫は、最初は表面的な姿だけを見ていたが、やがて、その生態に関心

を寄せるようになり、てんとう虫の餌について学んだり、その餌を探しに行ったり、実際にてんとう虫が脱皮する姿を観察したりしながら、体の色の変化に気づいている。保育者が虫に寄り添う優しい言葉で子どもへ次の行動の示唆を与えている。保育者と子どもが観察をしながら数々のやり取りをしている。子どもが観察に向かう傾向から、5歳前後の子どもの科学する目の萌芽が見える事例である。

⑥ 項目6. 遊び共有

（事例9）

対話

J児（5歳5か月）：「あのさ、先生。避難する時、かえるはどうするん？」「どうやって連れていくん？」

保育者：「ほんとうだね…かえるのあまりちゃんもケースの中で助けて、って思ってるよね。ケースから自分で逃げられないもんね」「かえるさんのことを気付いた〇〇くんはすごいね」「じゃあ、もし火事や地震が起きた時は、近くにいる先生に教えてくれる？そしたら先生、あまりちゃんのこと助けるね。もし、〇〇くんが戻って逃げられなくなったら大変だから。先生、きっと足速いと思うからまかせてくれるかな？」

保育の背景

園庭で見つけたかえるを△△組3人の子どもが飼うこととなった。それまで生き物を飼う経験を園内ではあまりしておらず、“飼う”ということがただただケースの中に閉じ込めることで満足しているようだった。ふと興味がわいたときに観察をしたり、かえるのごはんをあげようとケースの中がご飯粒だらけになってしまったり…。命あるものを“飼う”ということは、自分の好きなことややりたいことよりも優先しなければいけない時もあるのだと気づき、面倒に感じる姿もみられた。そんな時に聞かれた避難訓練後の子どものつぶやきは、保育者もはっとさせられた。“命はみんな大切”“みんな同じ”と言いながらも、も

しもの時は飼っている生き物のことまで考えられていなかったと感じた。

保育の連続性と子どもの姿

一生懸命さがしてつかまえた虫を食べてくれた時の嬉しさ、ケースの中におうちを作る大変さ、かえるが逃げてしまい見つけた時の喜び、様々な感情を経験するうちに“はくたちがしなくちゃ”という思いが芽生えているようだった。かえるのごはんを探そうとするも「今あそんでるから」「お腹すいたから先ご飯食べたい」と自身の欲求を優先したい時もちろんあるが、その時々で「もう、じゃあ僕たちがしよう」と3人のうち誰かが率先してお世話をする姿があり、3人の中でのやりとりが面白い。カエルについての質問（なぜ体の色が変わったのか）を尋ねるため、ホームセンターに出かける計画を立てて、実際にホームセンターで働いている人に尋ねた。

ホームセンターで沢山教えてもらった

園庭で見つけた「あまがえる」の不思議をこのまま世話をしながらもっと知りたいこと・図鑑に載っていないことを尋ねたくなり、ホームセンターに出かけることになり、カエルと出会って思い続けていたJ児が代表してホームセンターに向かった

たくさんの質問があり30分以上担当の人に質問をした。

Q1. お庭で見つけたカエルを育てたいけど育てられるか

A. 大丈夫・お世話を丁寧にするとあげると育つと思う

Q2. 食べ物の中で一番好きなものは何か

A. 生きた虫コオロギが好き・そのほかはミルワームという幼虫

（実際に見せてもらったがコオロギは「かわいそう」と考えて、エサはミルワームにすると決めた。小さなカエルはミルワームには口があるので口をつぶしてあげるこ

とを教えてもらい実際にやって見せてくれた)

Q3. おうちはどうしてあげるのが良いか

A. できるだけ自然な感じで過ごさせてあげてね

Q4. ケースの置き場所

A. 日が当たりすぎると渴いて死んでしまうので日陰や風通しの良いところ

Q5. 水は飲むのか

A. 飲む・たくさんはいらないのでケースや葉っぱに霧吹きで濡らしてあげると水滴を飲む

Q6. 寒いときはどうするか

A. 土や草・木を置いて隠れられるところが必要

Q7. 冬になったらどうしたらよいか

A. 冬眠するが秋にたくさんご飯を食べていないと冬眠しながら死んでしまう。完全に冬眠しないようにケースにヒーターを付けて温かくしてあげるとよい

Q8. メスとオスの見分け方

A. 鳴くのがオス・もう少し育って大きくなったらわかる

その後の保育:

必要なもの(ミルワーム・ヒーターなど)を担当の人と一緒に店内を見て購入し、挨拶をして帰園する。帰園してすぐに、クラスで待っていた友達に一つ一つ説明をし、置く場所・環境・ミルワームのことなどを相談してお世話することが始まった。そして教えてくれたセンターの方にお礼の手紙を書き届けた。

【特徴】

事例9では、5歳5か月の子どもが、自分たちの避難訓練の後に、かえるの避難訓練について、保育者に問いかけている。かえるをケースの中で育てている日常の餌やりなどを通して、命への畏敬の念が知らず知らずのうちに芽生えているケースと言えよ

う。命あるものを育み大切に考えている。しかもクラス全体で考えるようになり、自分たちの疑問をホームセンターへ聞きに行くことの提案が実施されたことは、かえるの生態について、より科学的に知識を深めようとする姿だと推測できる。また、この事例は、かえるの生態に関心を持ったことから図鑑では分からなかったことをホームセンターに聞きに行っている。知識を深めたことで、なお一層命を大切に育むことを科学的な視点で学んだようである。5歳児の就学前教育として貴重な事例である。

6. 総合考察 (図2)

103事例のうち、「項目1. 保育者の気づき: 子どもからの発信に保育者が気づいて、共感したり話したり応えたりする」は、0歳から2歳未満の子どもが79%を占めた。子どもの方から保育者に働きかけたり、伝えたりするのではなく、子どもが表情などで愛着を求めたり、喃語を発したりすることで、保育者が子どもの幼い表現や喃語に気づき、それが意味していることや求めていることに敏感に気づいている事例であると推察できる。また、2歳児は木下(2006)が指摘しているように「心がたっぷり動く経験を保障する」ことにより「経験の想起をバネに未来への見通しが生まれる」(木下, 2006, p109)のである。この年齢では、保育者側からの働きかけや言葉に重要な意味がある。

「項目2. 環境対応: 保育者の言葉かけや環境を整えることで、子どもの遊びが発展したり表現が豊かになったりする」においては0歳児から4歳未満児が全体の81%となっており、保育者が子どもの様子を観察しながら、環境設定を大切にしていることがうかがえた。保育者が子どもの自発性を尊重しながら、子どもの遊びの環境に変化を加え、より一層楽しい遊びへと展開できるように援助していることが伝わってくる。

「項目3. 対応・教示: 子どもからの言葉をじっくり聞いて援助するのではなく、保育者がすぐに答えを

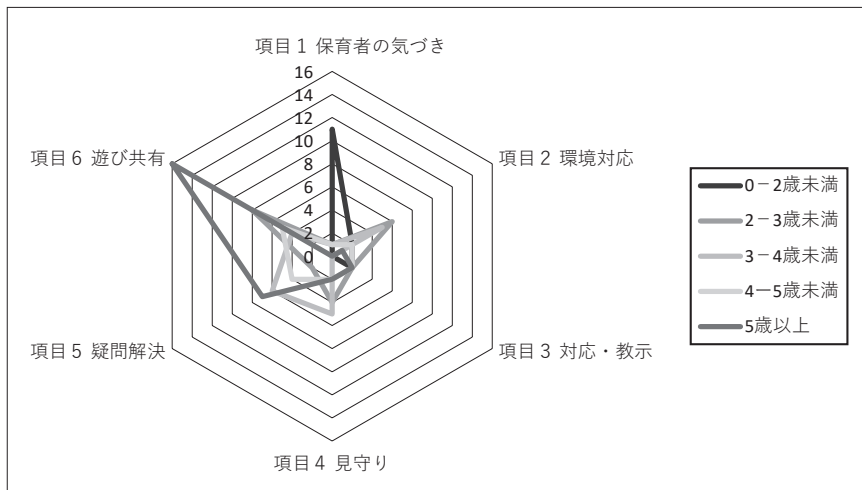


図2. 6項目の年齢比較

出して教えてしまう」では、自然を対象とした遊びは1事例であった。ここでは、子どもの自発性と保育の環境の関連は今後の課題として検討することが望まれた。

「項目4.見守り:子どもの様子を静かに見守る」は、2歳以上4歳未満で70%、4歳以上は30%だった。特徴は2歳から4歳の子どもにごっこ遊びが多くみられた。また、5歳児では遊んでいる玩具を友達に譲ったり、虫を捕まえる技術を教え合ったりするなど、保育者が遊びに介入しなくても見守られている安心感で自発的な遊びが展開されていると推察された。

「項目5.疑問解決:保育者は子どもからの疑問に対して子ども自身が問題を解決できるように導く」では、保育者が子どもの疑問や不思議に思ったことに即答するのではなく、子ども自身が考えて答えを出せるように助言していた。自然と関連のある疑問と子どもによる解決事例は、虫などの生き物に関する記述が13事例56%、植物や農作物に関する事例が8事例35%で、その内容は、生き物ではセミ、クワガタ、ザリガニ、ミミズ、カブトムシ、カタツムリ、ダンゴムシ、ツバメ、トンボのヤゴ、カエルなど12事例があった。農植物では朝顔、ヒマワリの種、スナップエンドウ、農園での出来事などが8事例あった。3歳から5歳以上までの事例を合計すると90%とな

る。3歳から4歳以上の年齢群では、語彙の増加に伴った対話が成立し、4歳から5歳以上になると、集団の中での学びが徐々に論理的な学びへと展開されていると解釈できる。田中が述べている自己形成視や小川が述べている自己形成力とも関連していると考えられる。

「項目6.遊び共有:保育者が対等に会話をしたり遊びを共有したりして楽しむ」では、保育者と子どもがほぼ対等に遊びを共感したり展開させたりする事例は、2歳以上であり、0歳から2歳未満には存在しなかった。全体でみると、5歳以上の子どもが16名49%であり、保育者と子どもが対等にゲームを楽しんだりドッジボールなどの戸外遊びで競争をしたりする時期はおおむね5歳以上であった。

自然を対象とした事例では、避難訓練の直後に飼育していた、かえるの避難について考えていた一人の子どもの疑問が、集団への疑問へと広まり、数日間かけて疑問を解決していく保育の取り組みであった。本事例は、田中が述べているように5歳以上になると集団を介して自制心の発達を促し、自他を理解することに通じると考えられた。

空間的な事象を対象とした日光、空、虹、雨や遠方に見える山などへの気づきは、4歳8か月から5歳の子どものみで見られたが、内訳は5歳以上の子ども

は全体の49%で、4歳以上を合算すると64%となる。一方で、3歳から4歳未満の子どもは12%であるのに対し、2歳から3歳未満の子どもが24%だった。

自由度の高い保育の環境と子どもの自発的な遊びとの関連では、自然を対象とする遊びと項目5「疑問解決」に関連があると考えられた。

本研究では、保育者のエピソード記述から、保育者の人的環境に6つの特徴を見出した。保育者の人的環境と子どもの年齢における特徴は、項目1は0歳から2歳が全体の79%、項目2は0歳から4歳が全体の81%、項目3は年齢による特徴は見られなかった。項目4は2歳から4歳未満で70%、項目5は3歳から5歳以上で90%、項目6は、4歳から5歳以上が64%を占めていた。

結果、子どもの自発性を尊重する保育者からの子どもへの関わりは、0歳から2歳未満には、保育者側からの子どもの観察と環境を整えることが重要であると示唆された。2歳から4歳未満では、子どもの遊びに適応した環境対応や見守りが必要であると考えられた。4歳以上では、仲間間での疑問・解決や保育者と同等に遊びながら自己を発揮できる環境が求められると考えられた。

以上の結果からは、子どもの年齢にふさわしい保育者の対応が示唆された。しかし、一方で、保育者による子どもへの関わり方の課題も明らかとなった。項目5の疑問・解決では、数値(%)には、3歳から4歳が32%で、5歳以上は37%だった。これらの割合は同数に近いが、子どもが疑問に思う動機や解決方法は異なっていた。語彙発達が豊かになる2歳から3歳未満は、「なんで」「どうして」の質問は、自我形成と共に自己主張が強くなり、同時に象徴機能の高まりとともに自分なりのイメージを広げていく時期であることから疑問であると推察された。5歳以上の子どもの疑問は、探求心を深めたり物事を科学的かつ論理的にとらえようとしたりする疑問であると同時に仲間との話し合いなどによって解決されていくことが推察され、2歳から3歳未満とは質の異なる疑問・解決であった。そのため、保育実践

における保育者からの子どもへの受け止めや言葉かけなどの対応には配慮が必要であると考えられた。

その他、保育者の対応で教示が優先される関わりは、その場限りのやり取りに終始することが推察され、子どもの自発性の育ちとの関連では今後の検討が求められた。また、ここでの自然への気づきは1事例であり、教示が優先される保育環境との関連では、今後の課題であると考えられた。

以上の結果に加えて、自然環境における遊びが中心に展開されていたのは、第5の疑問・解決と第6の遊び共有だった。そうした保育者と子どもの関わりと遊びの場は、子どもにとって自由度の高い保育の環境であり、自発性を尊重する保育に通じることが推察され、自然環境での遊びが適していることが示唆された。

本研究では、乳幼児の自発性を尊重するために望ましい保育の環境は、「自分自身に向き合いほどよく自分のことをいいな（浜谷，2013，p6）」と考える自尊感情につながる環境、そして、大宮や鯨岡が述べている「子どもの思いに気づきを受け止めて応えること、認めること」であると考えられた。こうした保育観を基軸として展開される遊び環境は、自然を中軸とした環境であるとも解釈できる。外部からとりこむ知識の教育的意図とも考えられる。同時にそうした保育観は、子どもの自発性を尊重する保育が展開できるのではないかと推察できた。また、子どもは「意味をつくる主体」であり、「能動性を表現する making だけではなく、meaning のほうに、じつはもう一つの重要な意味（加藤，2023，p67）がある」ことも忘れてはならないだろう。子どもが「自分自身で内部から構成する」と「外部から取り込む知識」の教育的意図のバランスが子どもの自発性を育てると考えられた。

7. 今後の課題

本研究における保育環境と保育者の子どもへの対応との関連では、保育者から得たエピソード記述か

ら分析を行った。今後は、保育の場に直接出向いて、保育参与観察からの実証研究を実施することが課題である。

引用文献

- C. カミイ, 尾崎恭子訳 2007 子どもの遊びと発達
ピアジェの構成論と物と関わる遊び第Ⅰ章 構成
論とは 大学教育出版 p3
- 浜谷直人 2013 仲間とともに自己肯定感が育つ保育
かもがわ出版
- 今村光章 2014 ようこそ森の幼稚園へ 解放出版社
- 倉橋惣三 1965 倉橋惣三選集第2巻幼稚園雑草「幼
児の教育者」p259
- 木下孝司 2006 保育実践と発達研究が会合するとき
清水民子 高橋登 西川由紀子 木下孝司編 か
もがわ出版
- 鯨岡峻 2010 保育・主体として育てる営み ミネル
ヴァ書房 pp141-166
- 加藤繁美 2023 保育の中の子どもの声 ひとなる書
房 p67
- 亀ヶ谷元譲 2022 発達171 保育の場における自然
環境 ミネルヴァ書房 p29
- 黒崎明子 2020 豊かな自然との関わりを通して幼児
の科学的な思考を育む 初等教育資料/文部科学
省教育課程課・幼児教育課 編 (995), pp96-99,
p99
- 新村出編 1992 広辞苑第4版 岩波書店 p1168
- 小川博久 2001 「遊び」の探求 生活ジャーナル
p299
- 大宮勇雄 2006 保育の質を高める ひとなる書房
- 大宮勇雄・原野明子・白石昌子・福島大学付属幼稚園

- 2011 子どもの心が見えてきた p144
- 大野睦子ビアーソー 2015.a, 2015.b 「自己尊重感を育
てるデンマークの保育」講演会資料
- 大橋喜美子 2024 子どもの感性を育てる保育の環境
博士論文（立命館大学）p101
- 大橋喜美子 2023 質問紙調査に見る乳幼児の感性を
育む環境 ―子どもと自然環境を中心に― 家庭教
育研究 第28号 pp13-26
- 大橋喜美子 2020 子どもの感性を育てる保育環境に
ついての研究 ―0歳児から5歳児の発達の基盤
に着目して― 家庭教育研究第25号 pp23-33
- 大橋喜美子 2014 幼稚園・保育所（園）の一体化と
保育の質に関する研究（4）―保育実践から見る幼
保間相互の差異に関する分析― 日本保育学会第
67回大会ポスター発表（平成23年度科学研究費補
助金（基盤研究C 課題番号0353020）研究代表者：
大橋喜美子 共同研究者：三宅茂夫
- 仙田満 2018 こどもを育む環境蝕む環境 朝日新聞
出版 pp45-46
- 田中昌人 1985 発達における階層間の移行について
Ⅲ次元可逆操作の階層から変換可逆操作の階層へ
京都大学教育学部紀要 pp32-59
- 田中昌人 1987 人間発達の理論 青木書店
- 田中昌人 1988 子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ
大月書店

謝辞：

本論文作成では、最後までご教示とご指導を下さいました竹内謙彰先生に心よりお礼を申し上げます。

また、研究データの提供を下さいました保育関係者の皆様にも深く感謝申し上げます。

Childcare and Environment for Encouragement of Initiative in Infants

OHASHI Kimikoⁱ

Abstract : This study was performed to examine the human environment and play settings in which childcare teachers can encourage initiative in infants. Regarding the human environment, we found six characteristics described by childcare teachers. These characteristics reflect environments in which childcare teachers can interact with young children by being aware of and, sympathetically accommodating, requests from the children (Item 1); pay attention to play settings for young children (Item 2); provide appropriate answers to questions from young children (Item 3); monitor play of young children (Item 4); provide young children with appropriate instructions to allow children to resolve their questions by themselves (Item 5); and allow play of children with childcare teachers (Item 6). Regarding the relationship of the age of children with the childcare environment, Item 1 was especially important in infants aged 0 to under the age of 2 because they became able to play at a higher level with support from childcare teachers who are aware of their needs. On the other hand, encouragement of initiative in childcare was observed for Item 4 for infants aged 2 to under age 4, Item 5 for children aged 3 or older, and Item 6 for children aged 5 or older. In addition, play in the natural environment was found for Items 5 and 6. These results suggest that young children need an environment with greater degrees of freedom to encourage initiative and a feeling of fulfillment. To achieve this objective, play in the natural environment is desirable for young children.

Keywords : infants, childcare teachers, encouragement, the development of scientific perception

i Visiting researcher, Institute of Human Sciences, Kinugasa Research Organization, Ritsumeikan University