

保育における子どもの「学び」を記述するために

—「第一の学び」と「第二の学び」に着目して—

松本博雄・松井剛太

要旨

保育ならではの「学び」の捕捉と記述の方法、その成立を担保するために必要な条件の検討が本稿の目的である。ECECにおける「学び」の示し方の国際比較から、その方向性は「就学準備」型と「ソーシャルペダゴジー」型に分けられる。保育ならではの「学び」を捉える可能性をもつ後者を位置づけるには、事前に予想・計画された「第一の学び」に加え、予想を超える子どもの姿である「第二の学び」の記述が必要になることが示唆された。

キーワード: 保育 幼児教育 ECEC (Early Childhood Education and Care) 学び 意味生成 (meaning making)

1. はじめに:

保育における「学び」の見えにくさ

保育所や幼稚園における営みである「保育」¹の実践において、子どもの「学び」をいかなるものとして描き出すことができるだろうか。保育における実践のガイドラインである保育所保育指針や幼稚園教育要領²に基づき解釈するならば、それは教科ではなく「領域」という枠組みの中で、「遊びを通じての総合的指導」によって成立するものとして位置づけることができる。この特徴は、「教科」を中心に子どもの学びを描き出そうとする、義務教育以降の学校における教育実践のありようと対照的なものとして理解できよう。

教科教育においては、子どもが学ぶべき内容が学習指導要領で明確に規定されており、教師用の指導書には多くの場合、その「教え方」も含めて具体的に述べられている(たとえば高橋, 2011)。ここにおいて子どもの学びを捉える際には、当該の単元における「めあて」の明示、教

科書の存在に代表される“系統的教授”、“テスト”による評価というセットを必須のものとして挙げることができるだろう。

もちろん義務教育以降の教育実践においても、「学び」は多様な形で位置づけることができる。たとえば道徳や学級活動など「教科」以外の正課活動が準備されていることや、教科においても「生きる力」や「学習意欲」を扱おうとする取り組みが大切にされていることは、それを担保する取り組みだといえるだろう。とはいえ、学童期における子どもの学びを記述しようと試みる際に、先に述べたような枠組み、つまり事前に示された「めあて」に対応する教育実践を経て子どもが実際に何を習得したのか、それを端的に表すテストのスコアはどれだけ上昇したのかという事実を無視してそれを規定することは難しい。ここからは、義務教育以降の学校での学びおよびそれを支える教育実践の特徴として、「今、何をしているのか」「子どもは何を『学んだ』のか」が、教える側の教師、学ぶ側

の子どもにはもちろん、そうではない第三者も含め、誰の目にも明確さをもちながら進行するというプロセスを導くことができる。

これに対し、保育における「学び」およびそれを支える実践の特徴はどのように描き出すことができるだろうか。一般によく指摘されるのは、先に述べたような義務教育以降の教育実践と比較した際の、保育の実践における「学び」の見えにくさであろう。教科書・時間割そしてテストという一連のツールを持たず、「めあて」が黒板等に明示されるわけではない保育の実践は、保護者はもちろん、特に保育とあまり関わりのない第三者からすれば、ときに「ただ子どもたちと遊んでいるだけ」のように感じられ、保育における働きかけを経て子どもにどのような学びが成立したかがわかりにくい、という指摘を耳にすることは少なくない。

保育職の専門性という観点から考えると、このことは保育についての「説明」「発信」の必要性というかたちで言い換えることができよう。保育において当該の活動がなぜ展開されたのか、それはどのような学びの成立を期待して準備されたものか、その活動を通じて子どもは実際に何を学んだかを、一般にわかりやすく説明・発信することが求められているということである。

これらの問題背景をふまえ、本稿では保育ならではの「学び」とはどのようなものであり、それをいかに記述することが可能か、また実践においてその成立を担保するために必要な条件はどのようなものかを検討することを目的とする。ここで扱う、この「保育の可視化」ともいべき課題は、近年強調されている保育所・幼稚園と小学校との「接続」の問題について具体的に考える際にも、有効な手がかりの一つとして機能すると考えられよう。

2. 保育における「学び」を描く視点

1) 保育における「学び」を捉える2つの方向性

就学前の保育・教育システムにおける子どもの経験そしてそこから成り立つ学びをどのように示すかは、近年、日本に限らず諸外国におい

てもホットなトピックとなっている。たとえば国際機関である経済協力開発機構(OECD)においては、1998年より乳幼児期の教育とケア(以下ECEC: Early Childhood Education and Care)に関するテーマ研究が開始され、その成果は複数の報告書にまとめられている(OECD, 2001; 2006; 2012)。それらによれば、乳幼児期の経験そして学びを支えるECECのアプローチは、「就学準備(readiness for school)」型と「ソーシャルペダゴジー(social pedagogy)」型の2つの対照的な方向性に整理できるという。

「就学準備」型とは、主にフランスおよび英語圏(ニュージーランドを除く)にて展開されているアプローチで、就学前後の教育の一貫性を強調すると同時に、その際にECECを「就学後」の視点から位置づけようとする試みである。ここでは主に、乳幼児期の経験は就学後の学童期に求められる能力および知識の習得から捉えられ、ECECのカリキュラムはそれに合わせて構築される。この場合、就学後に求められる能力および知識は、読み書き・数・科学的な思考に代表される、教科教育において有用な能力に特化されることが多い。そして、時にそれは「プログラムスタンダード」という形で、ECECを経た後に子どもが知っているべき・達成されるべきことがカリキュラムに示される、という形で具体化されていく。「学び」として目指す内容が明示されているという意味で、先に述べた義務教育以降の教育実践の特徴と重なる部分が多いアプローチであることがいえよう。

いっぽう、「ソーシャルペダゴジー」型とは、主に北欧・中欧諸国において展開されているアプローチで、ケア・養育・学習にヒエラルキーをつけず、子どもの「今」の発達課題と興味を大事にしながら、子どもの包括的・全人的成長を念頭にECECを位置づけようとする試みである。したがってこのアプローチにおいては、学童期のそれを軸に就学前を見つめるという方向ではなく、これからの人生における準備期間であり、生涯学習の基礎段階としての乳幼児期の経験が、その後の就学も含めた生活へと浸透していくという方向から就学前後の教育の一貫性

が考えられることになる。ここにおけるECECの主要な目標は、あらかじめ特定・明示された水準の知識を獲得することや熟達させることではなく、子どもが周囲の世界についての自分の理解の仕方に気づき、考え、新たに発見することの経験を基礎に、学習意欲や好奇心、自らの学習に対する自信が発達するよう支えることである。このアプローチに基づき、子どもの「学び」を記述する方法の代表例としては、イタリアのレッジョ・エミリアにおける「ドキュメンテーション」、ニュージーランドのテ・ファリキカリキュラムに基づく「学びの物語（ラーニング・ストーリー）」を挙げることができる。

このように、ECECすなわち就学前の保育・教育システムにおける「学び」の示し方を国際比較の視点から整理した際にわかることは、保育における「学び」を描き出す方法は、必ずしも義務教育以降の教育実践におけるそれと同じとはいえず、複数の方向性がありうるということであろう。保育所保育指針・幼稚園教育要領がともに教科ではなく「領域」という枠組みを用いて、遊びを通じての「学び」を標榜していることを考えると、現在の日本の保育実践において大切にされている「学び」の基本的な理念は、どちらかといえば「ソーシャルペダゴジー」型に近いものと思われる。ここからは、保育における「学び」を可視化するとは、必ずしも保育を経て達成されたスキルを示すことのみにとどまらないということが考えられよう。

2) 保育ならではの「学び」を描き出すために：

「第一の学び／第二の学び」への着目から

では、このような整理に基づいたとき、日本の保育ならではの「学び」の特徴をどのように描き出すことが可能だろうか。「学び」一般のプロセスおよびその結果として成り立つものに着目しつつ、改めてこのことを考えてみたい。

教育場面に限らず一般的に、教える側の意図やそれを支える計画という視点に基づくとき、そこで成り立つ「学び」は次の2つに整理できる(松本, 2012)。一つは教える側がその中身を意識して計画的に働きかけ、その結果生じる「学

び」である。もう一つは、教える側が意図した範囲を超えて、結果的に成り立つ「学び」である。前者を「第一の学び」、後者を「第二の学び」とすれば、“めあて”の明示・系統的教授・テストというセットをもつ教科教育や、プログラムスタンダードに基づく「就学準備」型アプローチでは、「第一の学び」にその評価の主たる焦点があてられていると言ってよいであろう。

これに対し「ソーシャルペダゴジー」型の特徴はどのように描くことができるだろうか。その代表として挙げられるレッジョ・エミリアアプローチにおいては、ファシズムに対するレジスタンス運動を原点にもつという社会歴史的背景をもとに「自分自身で考え行動できる」子ども像を維持することを念頭に、「あらかじめ決められた結果を作り出す」ものとしてECECを捉えることに反対する(OECD, 2006; Rinaldi, 2005)。ここから考えると、「ソーシャルペダゴジー」型アプローチにおいて、最もその特徴が端的に表れるのは「第二の学び」の成立にあると理解できよう。

「ソーシャルペダゴジー」型のアプローチは、一見その中身が見えにくく、「プログラムスタンダード」すなわち標準化されたカリキュラムを示すことが難しいという一般的特徴をもつ。つまりそこにおける学びは、プログラムスタンダードとは異なる方法論に基づき明示されることが必要となろう。では、そのような問題意識を背景としたとき、保育における「学び」は具体的にどのように捉えることが可能だろうか。「第一の学び」「第二の学び」という視点を用いながら、2つの保育実践例を参照しつつ具体的に検討したい。

3. 保育ならではの「学び」とは

1) 「ウシガエル」を通じて学んだことは

次に示すのは、熊本市・やまなみ子ども園4歳児クラスにおける保育実践例(佐伯, 2012)である。

春、たぬき組は運命的な出会いをします。
江津湖の橋の下で、大きな大きなウシガエル

をつかまえたのです。30センチほどある大きなカエルです。ウシガエルをつかまえたしんたろうは園中のあこがれになりました。そしてその日のお散歩では、たいしろうが小さなカエルもつかまえました。大事そうにビニール袋に入れて保育園に連れて帰ってきていたのです。たぬき組の水槽には、ウシガエルがドーンと入っています。小さなカエルをビニール袋から取り出して「どうしよう」と言っているたいしろうに、「模様もいっしょだし、もしかしたらウシガエルの赤ちゃんかもよ。いっしょに水槽に入れておいたら？」と声をかけたのは、私（松本註：保育者）でした。たいしろうは私の言葉を信じて、ウシガエルが入っている水槽に小さなカエルを入れました。

その日の夕方、保育園中を揺るがす大きな出来事が起こったのです。たぬき組の部屋では、水槽の前から離れない子どもたち。水槽の中には大きなウシガエルとたいしろうがつかまえた小さなカエル。さすが親子です。目もそっくりだし、腹の模様もいっしょで、座っている方向も同じなのです。

私「ねえ、これ絶対親子だけん、すごいと思わん？ 親子のウシガエルつかまえ……」

その時です。ウシガエルが子ガエルをぱくつと食べたのです！

私「た、た……たべたあぁー!!」

ウシガエルの口から足が半分出ているばたついています。たいしろうが水槽に顔をはりつけて「ダメー、ダメー」と水槽をバンバンたたいています。しかしあつという間に飲み込んでしまいました。

足をばたつかせて泣き叫ぶたいしろう。なだめるまわりの子どもたち。しかし泣きやむわけがありません。当然です。ウシガエルの食事に子どもたちは大興奮です。その声に他のクラスの職員や子どもたちも集まってきました。

年長の担任が、泣きじゃくるたいしろうに声をかけます。「だれがつかまえたカエル？ たいしろうネ……いっしょに入れとくけんだん。なあん？ ゆかちゃん（松本註：保育者）が……。それはたいしろう残念だったね」私

「たいしろう、ごめん。そんなつもりじゃなくてね。親子かと思ってね……」と膝に抱っこして謝っていると、また他の職員が「ミミズも食べるかもしれん」と、3歳児こぶた組が飼っていたミミズを割り箸でつまんでやってきました。水槽にミミズを入れてわざと目の前で動かします。するとウシガエルが大きな口を開けました。ああミミズも食べられてしまうんだ……とみんなが集中したその時、ウシガエルの口からぴょんと小ガエルが飛び出してきたのです。それとたぬき組さんたちにつかまえられる前に食したであろうコガネムシと半分消化されつつある別のカエルもいっしょに口から吐き出しました。

ギャーギャーと大騒ぎするおとなたち。その声にあっけにとられてまだ状況が飲み込めてない子どもたち。しかし一人だけ目を輝かせている子がいました。たいしろうです。すぐさま私の膝から離れ子ガエルを水槽から取り出すと、ダァーと園庭に降りていきました。あとから追ってそつと見てみると、小ガエルを水道で洗って、頬を寄せてやさしくなでています。ウシガエルに食べられて一度亡くなりかけた命を、たいしろうは本当に愛おしそうになでています。自分よりも小さな小さな命を愛おしいと思うたいしろうの気持ちがしっかりと伝わってきました。

実際の生き物を前に、「大きいカエルが小さいカエルを食べてしまう」「小さいカエルが生きたまま口から飛び出す」など、担当保育者の予想を上回る展開の結果、たいしろうくんをはじめとする子ども達に様々な水準の学びが喚起されたと思われる事例である。

このような事例は一般に「生命、自然及び社会の事象についての興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うこと」ⁱⁱⁱ、「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」^{iv}のように描き出される。この観点をふまえるならば、この保育実践例においては例えば「園外散歩で捕まえたカエルの親子を飼

育し、毎日エサをあげて育てることを通じてその成長を喜ぶ」という視点を、「第一の学び」として位置づけることができよう。しかし実際には「予想を超える出来事」の結果、子どもの学びは事前に期待されたものを大きく上回る結果となったことが、この事例からは読みとれる。では実際の保育において、そのような展開を「予想」したうえで保育を準備し、子どもの学びを導くことはどの程度可能だと言えるだろうか。

この事例を引用するまでもなく、生とともに「死」について何らかの形で経験することは、「生命に対する豊かな心情」「生命の尊さへの気付き」に深みを与えることが予想されよう。とはいえ、そのような学びを達成するための具体的な環境構成および保育における働きかけというかたちで、このような一見“ネガティブ”な要素も含む経験を、標準化カリキュラムに基づき計画的に保育の中に位置づけ実践していくことは、「よりよく」育てようとする保育や教育の原理的な面から考えても、それを担う保育者の心情的な面から考えても容易ではないはずである。ここから示唆されるのは、保育を通じて成り立つ乳幼児期の学びの中には、プログラムスタンダードとしては描きにくい質のものが含まれるということである。「ソーシャルベダゴジー」的に学びを捉えようとする試みは、そのような質の学びを捉え、そしてそれを支える環境構成や働きかけを記述するうえでの一つのヒントとなるであろう。

2) 「一輪車」を通じて学んだことは

続いて示すのは、香川県三豊市・下高瀬幼稚園5歳児クラスでの保育実践例⁷⁾である。

登園後、「一輪車しよう!」と誘い合って、ナナミ、マキコ、リサが園庭に走り出た。保育室の入り口で、登園する子を受け入れていた保育者に、一輪車練習台の間を行ったり来たりしている3人が「先生、はよ来てー!」と何度も呼んでいる。

「お待ちせしました」保育者が近づくと、ナ

ナミは右手を伸ばして待っている。保育者はそっと左手を差し出し、ナナミの握り方を確かめる。今日は握手の力が強いように感じた。ちょっと不安なのだろうか。家でも一輪車を購入し、毎日練習しているそうだが、何度も転んで新品の一輪車が傷だらけになっていると話していたことを思い出した。

みんなより2週間遅れて練習し始めたマキコが、少しずつ追いつき、みんなと同じように保育者の手を頼りに園庭の真ん中くらいまで進めるようになった。また、リサは保育者の手を軽く握りながら、園庭を1周回って、一度も落下せずにスタート地点に戻れるようになった。今日の2人は、今までの自分と違うことを実感しているのだろう。晴れやかな表情だ。互いに「すごいなあ!」「新記録やなあ!」と声を掛け合っていて喜んでいる。そんな中、ナナミは自分なりの手応えを感じられずにいるようで、「この一輪車は小さすぎる」「タイヤの空気が抜けとる」などと小声でつぶやきながら練習を続けていた。

クラスでただ一人、一輪車にすいすい乗れるユイは、一輪車に挑戦している子どもたちの憧れの存在だ。最近は他の遊びに興味をもっていて、しばらく一輪車に乗っていなかったユイが、給食後の遊びの時間になって「私もする」とやってきた。

マキコもリサも長い間乗って進めるようになったので、保育者の手を頼りにするナナミの待ち時間が長くなった。他の友達が「持ってあげようか」と言っても、ナナミは「先生でないといかん」と絶対に手を握らない。保育者がリサの手を握り、園庭を1周して戻ると、ナナミとユイが練習台を背にして並んで一輪車に乗っていた。そして、「一緒に行ってみようよ」とユイがナナミを誘っている。「えー、できんできん」と、ナナミは保育者に手を差し出した。出発しようとした時、隣でいたユイが強引にナナミの手を握り、一緒に進み始めた。そして、すぐに2人とも転んでしまった。だが、ナナミもユイも顔を見合わせて笑っている。

そして次はナナミの方から、「ユイちゃん、

もう1回行ってみよう」と誘っている。バランスよく出発でき、保育者の手を握る力も弱い。そっと手をずらすと、その手は自然に離れ、2人で2メートルほど進むことができた。そして一輪車から落下した2人は、相手と保育者の顔を交互に見ながら「できた！やった!!」と歓声をあげ、3人で抱きしめて喜び合った。

一輪車を起こし、練習台に戻りながら2人は、「なかまやきん、できたんでな！」と笑い合った。

一輪車を練習する中で、保育者からの援助にこだわっていた子どもが、ふとしたきっかけで他児からさしのべられた援助によって、より前向きに一輪車への挑戦を試みるようになった姿が伝わる事例である。

同時期に練習を始めた他児がスムーズにできるようになる中で、ななみには転倒への不安に加え、他児と比べての焦りのような気持ちがあり、それが保育者に手をとってもらうことにこだわる姿として現れていたのであろう。そこに登場したゆいの強引な働きかけの結果、ななみはやはり、これまでと同じように転倒してしまう。しかしこのことをきっかけに、一輪車への挑戦に対するななみ自身の意味づけは、それまでの不安や焦り、いらだちとは異なり、自ら友だちを誘ってもう一度試みようとする姿へと変化していく。「なかまやきん(=仲間だから)、できたんでな！」の言葉に象徴されるように、友だちと一緒にできた嬉しさが、それまでもっていた不安や焦りの気持ちを凌駕したのである。

ここにおいては、物理的にも心理的にも保育者の「手」を支えにして、自分なりのペースで取り組み徐々に一輪車に乗れるようになっていく姿が、いわば「第一の学び」として予想されたものかもしれない。しかし実際には「他児による強引な働きかけ」が変化におけるキーポイントとなったものと読み取れる。事例を執筆した担任保育者によると、本児はこの日を境に、同じような挑戦の場面でも「先生、来て！」のように声をかけてくることが少なくなり、友だ

ち同士で取り組む姿を「先生、見よって(=見て)！」のように言うことが増えたという。このような姿は「第二の学び」として捉えてよいものだといえよう。

今回の事例においては、子ども間に展開された力動的な関係が、当初の予想を上回る姿の出現に寄与したと思われる。とはいえ、そのような「強引な働きかけ」を、標準化カリキュラムに基づいて計画的に保育の中に位置づけることは、先の「ウシガエル」の事例と同様に容易ではない。それは、プログラムスタンダードに基づく保育者の援助としては描きにくい働きかけを通じたときに、はじめて引き出され、成立していく質の学びとして理解できよう。

4. 保育ならではの「学び」の成立を保障するために

ここまでの部分では2つの事例を引用しつつ、保育ならではの「学び」とは何か、それをいかに記述することができるかを「第一の学び」「第二の学び」という視点を手がかりとして論じてきた。最後に以上の議論をふまえ、実践においてその成立を担保するために必要な条件を探っていきたい。

1) 「保育の質」から「意味生成」へ

このことを考える上でまずヒントになるのは「保育の質」に関する問題であろう。幼稚園教育要領に示されている学校評価に関する記述をはじめ、近年「保育の質」に関する議論を目にすることが多い。では、保育ならではの「学び」を可能にし、それを保障する「質」とは、どのようなものとして考えたらよいただろうか。

このときポイントになるのは、保育実践を規定するものとしての「質」とは、具体的に何を指しているかということである。Dahlberg, Moss & Pence (2007) はこのことと関連し、従来の保育の「質」に関する議論 (discourse of quality) が、「質とは規定できる」「質とは特定の尺度で測れる」「質とは特定の 방법으로保つことができる」という前提の上ではじめて成立することを指摘する。言いかえればそれは、「保

育実践を規定する“質”とは普遍的で客観的に把握できるものである」という一つの立場として考えるべきだということだろう。

いっぽうで乳幼児期における子どもの経験は、周囲の大人との信頼感に基づく関係性を基盤とする相互作用を通じて成り立っていくものである。またそこにおける経験の質、さらにはそれを支える働きかけの質は必ずしも「普遍的で客観的」と位置づけられるものではなく、乳幼児にかかわる大人の「子ども観」など、かなり社会文化的な特質を有するはずであろう。このことをふまえてDahlbergら(2007)が「質」の代わりに提示するのは、「意味生成」(meaning making)という概念である。保育ならではの「学び」を考えるうえで、普遍的・客観的な評価軸としての「質」を追求するのではなく、保育を支える個々人の価値的な見方、およびある手立てにおける判断の根拠を開かれた場で示しながら、保育の実践をつくりあげていく「意味生成」を保障する取り組みは、子どもの学びに「あらかじめ決められた結果」だけではない道筋の創発を支えることへと結びつきうる。

客観的・普遍的な「質」に関する議論は、保育条件や保育者の労働環境を考える上では一定程度の意味をもつが、保育内容に代表される「プロセスの質」という点については、子どもの「第二の学び」を捕捉できる可能性という側面を考えると十分とはいえないだろう。このような「意味生成」に基づく保育実践を進めることは、多様なメンバーに参加の可能性と機会が開かれたオープンな対話の場が設定されたとき、はじめて可能になると思われる。保育者集団による保育カンファレンスに基づく保育実践の再構成(松井, 2009)や、園ぐるみでの対話をもとにした保育実践の振り返りと保育計画づくりの工夫(松本・第一そだち保育園, 2011)などは、そのような取り組みの方向性を具体化するありようとして捉えることができる。また、香川県高松市内の保育所では、「芸術士」と呼ばれる、保育者とは専門性の異なるアーティストとが協同しながら保育をつくる試みが行われている^{vi}。多様なメンバーに参加の可能

性と機会が開かれているという意味で、このような取り組みも「意味生成」を手がかりにした、保育ならではの「学び」を捉える一つの方向性を示唆するものだといえよう。

2) 「時間の自由度」を活かして

保育ならではの「学び」を可能にする条件としても一つ考えたいのは、実践を展開する上での時間的な制約に関する問題である。

既に述べたように、日本の保育は「教科」ではなく「遊び」を通じた総合的指導という枠に基づいて実践が展開される。「遊び」の対義語は「退屈」であり(加用, 1990)、それはそもそも子ども自身が当該の活動に自ら没頭していくことと切り離せないという事実をふまえると、「遊び」を通じた総合的指導は、その活動における時間をどのように割り当てるかという問題と深く関連する。「遊び」を通じた総合的指導とは、事前に定められ、短く限られた時間の中で子どもを「遊ばせる」のではなく、時間の幅に一定の自由度をもちながら、子どもの可能性を読みとり援助したとき、はじめて有機的に成り立つものだと考えられよう。

そのような土台を準備したとき、子どもの学びは事前に保育者が想定している範囲を超えて展開しうる可能性が高まる。たとえば松本(2012)には、香川大学教育学部附属幼稚園5歳児クラスにおいて導入されたドッジボール遊びが、子ども達がルールについて主体的に話し合う姿を経て長期間遊びこまれる中で、例年以上に男女問わず多くの子どもがドッジボールに夢中になり、幼小交流の時間では1年生チームに勝利するなどの展開を経て、ドッジボールに限らず球技一般を例年の5歳児以上に楽しむ姿へと波及していった様子が報告されている^{vii}。この事例に代表されるように、時間の自由度が大きい保育ならではの特性は、「遊び」を与えられたものではなく、個々のペースで自らのものとして取り込んでいくことを可能にする。そのことは、「第二の学び」として子どもが自ら学びを展開させ、大人の予想を超える姿のめばえを支えることに着目した保育実践の創造へと

結びつくであろう。

今後、日本の保育にふさわしいかたちで、「第二の学び」を描き出す方法を試行・検討する必要がある。

【付記】

本研究の実施にあたり、平成23年度香川大学教育学部・附属学校園教員の共同研究プロジェクト／平成23年度香川大学教育学部・附属学校園共同研究機構研究プロジェクト『幼児期の協同性を育む保育環境づくりに関する研究』（研究代表者：松本博雄）の助成を受けた。また三豊市就学前保育・教育推進研究会より実践事例の提供を受けた。ここに記し感謝いたします。

【注】

ⁱ 本稿では保育専門職によって担われる、保育所・幼稚園に代表される就学前教育・保育施設における営みをまとめて「保育」と示す。「保育」は保育所での営みを指す言葉としてはもちろん、文部省(当時)によっても昭和の初めから、幼稚園での営みを指す言葉として用いられてきた歴史的経緯がある。学校教育法における幼稚園の目的として「幼児を保育し……」ということが明確に規定されていることも合わせてふまえると、「保育」は保育所・幼稚園を問わず、広く乳幼児の発達と生活を支える営みとして、また保育職とは、保育士・幼稚園教諭をはじめとする、「保育」を通じて乳幼児と、それを取り巻く家族を支える専門職を指すという本稿の立場は一般的な見方であるといえよう。

ⁱⁱ 1989年・1998年・2008年と、おおそ10年ごとに両者は改訂(幼稚園教育要領)・改定(保育所保育指針)されているが、いずれの機会においても両者の基本的な考え方および内容は連動するかたちで改訂・改定が図られている。

ⁱⁱⁱ 保育所保育指針『3 保育の原理(一) 保育の目標』より抜粋

^{iv} 幼稚園教育要領『ねらいおよび内容 領域「環境」内容』より抜粋)

^v 西谷美智子氏による実践記録

^{vi} 詳しくは以下の文献／ウェブサイトを参照
『平成23年度芸術士派遣事業活動報告：芸術士の

いる保育所』（高松市健康福祉部こども園運営課・NPO法人アーキペラゴ事務局発行）

<http://geijiyutsushi.archipelago.or.jp/>

^{vii} 九郎座仁美氏による実践記録

【引用文献】

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. (2nd ed.) London and New York: Routledge.

加用文男(1990). 子ども心と秋の空：保育の中の遊び論 ひとなる書房

松井剛太(2009). 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成：チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造 保育学研究, 47(1), 12-21.

松本博雄(2012). 保育を通じて子どもたちは何を「学ぶ」か 現代と保育, 83, 122-138.

松本博雄・第一そだち保育園(編著)(2011). 子どもとつくる0歳児保育：心も体も気持ちいい ひとなる書房

OECD(2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

OECD(2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

(OECD(編著)星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子(訳) OECD保育白書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較 明石書店)

OECD(2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London and New York: Routledge.

佐伯由佳(2012). 保育園で織りなす日々よ人生の錦となあれ 現代と保育, 83, 6-17.

高橋誠(2011). かけ算には順序があるのか 岩波書店