

# 幼児期の遊びにおける学びに関する研究 — 幼児の知的発達に着目して —

西垣吉之<sup>1)</sup>・橋村晴美<sup>1)</sup>・西垣直子<sup>2)</sup>

## Study on Learning in play at Early Childhood — Focusing on intellectual development of young children —

Yoshiyuki NISHIGAKI, Harumi HASHIMURA, and Naoko NISHIGAKI

幼児期の教育活動における幼児の学び（知的発達）がどのように促されているのか、また保育者のどのような指導・援助や環境構成が幼児の学びを支えているのかについて、中央教育審議会・教育課程部会幼児教育部会で示されている「幼児教育において育成すべき3つの資質・能力（知識・技能の基礎、思考力・判断力・表現力などの基礎、学びに向かう力・人間性など）」を手掛かりとして事例検討を行った。その結果、幼児期の学びは子どもの主体的な活動を通して促されていることがわかった。また、幼児の学びは様々なつながりを形成することが示唆された。さらに、幼児の学びの過程を支える教師の役割について、①教師の働きかけや指導・援助は、3つの柱である期待したい育ちを単体で育もうとしている訳ではなく、活動を通して総合的に育てていること。②教師の立ち位置や投げかけ方によって、幼児の気持ちが動き、それが思考を生み、学ぼうとする意欲を高めていくことにつながることを読み取れた。

キーワード：幼稚園教育要領改定、3つの柱、幼児期の学び、遊び、総合的指導

### 1. 研究動機及び目的

小中一貫教育の制度化が進められるなか、文科省では2007年、学校教育法の改正に伴い、幼稚園教育の目的として、幼稚園教育が義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであることを明記した。2年後の2009年には、文科省と厚労省が共同して、「保育所や幼稚園などと小学校における連携事例集」を作成するなどして、各自治体の関係部局にその周知がなされた。こうした経緯を踏まえ、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針また2011年より実施された小学校学習指導要領に、幼小接続に関する相互の留意点が規定されることになったのである（幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する

調査研究者会議、2010）。

そして現在、第5回幼稚園教育要領の改訂に向け、文科省では、新しい幼稚園教育要領が目指すべき姿や、改定の具体的な方向性について、さまざまな検討が行われている。2016年7月19日に開催された中央教育審議会・教育課程部会幼児教育部会「幼児教育部会とりまとめ（案）」によれば、幼稚園教育における教育課程の基本的な枠組みと小学校教育との接続を踏まえ、大きく7つの事項（1. 現行幼稚園教育要領等の成果と課題、2. 幼稚園などにおけるカリキュラム・マネジメント、3. 幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について、4. 資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実、5. 学習・指導の充実や教材

1) 教育学部子ども教育学科 2) 岐南さくら南保育園

の充実、6. 必要な条件整備等について、7. その他)が検討の課題軸であったことが報告されている。

そのうちのひとつ、「3. 幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について」の事項では、(1) 幼児教育における「見方・考え方」の捉え方として、3つの内容が示されている。①「幼児期は、自分が親しんだ具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を感じ取ったり気付いたりする時期であり、一人一人の違いを受け止めて培うことが大切である」、②「幼児期における「見方・考え方」は、幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らせたりすることに特徴がある」、③「様々な体験等を通して培われた「見方・考え方」は、小学校以降において、各教科等の「見方・考え方」の基礎になるとともに、これらを統合化することの基礎ともなるものである」と述べられている。

つぎに、(2) 幼児教育において育みたい資質・能力の整理と、小学校の各教科等との接続の在り方の事項については、幼児教育において育みたい資質・能力が、「小学校以降のような、いわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育むことが重要である」ことを前提として、3つの柱 ((ア)「知識や技能の基礎 (遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになるのか)」、(イ)「思考力・判断力・表現力等の基礎 (遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか)」、(ウ)「学びに向かう力、人間性等 (心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか)」) を提言している (図1)。

さらに、5歳児修了時までには育てほしい具体的な姿を、2010年に取りまとめられた「幼児期の教育

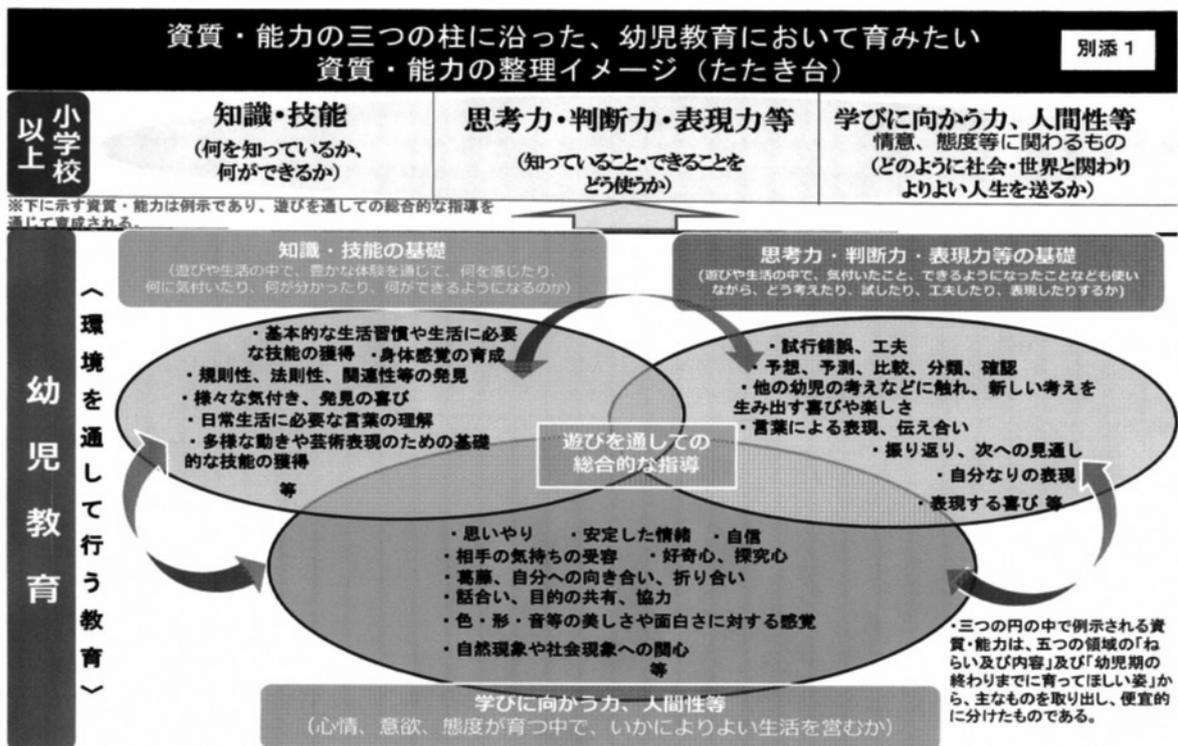


図1 幼児教育において育みたい資質・能力のイメージ (たたき台)

出典：中央教育審議会・教育課程部会・幼児教育部会 (2016)<sup>3)</sup> より

と小学校教育の円滑な接続の在り方について」を手がかりにして、10項目（(ア)健康な心と体、(イ)自立心、(ウ)協同性、(エ)道徳性・規範意識の芽生え、(オ)社会生活との関わり、(カ)思考力の芽生え、(キ)自然との関わり・生命尊重、(ク)数量・図形、文字等への関心・感覚、(ケ)言葉による伝え合い、(コ)豊かな感性と表現)、に整理して示している。

そして、この5歳児修了時までには育てほしい姿は、「5歳児後半の評価の手立てともなるものであり、幼稚園と小学校の教員が持つ5歳児修了時の姿が共有化されることにより、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が図られることが期待できる」として、「小学校の各教科等においても、生活科を中心としたスタートカリキュラムの中で、合科的・関連的な指導や短時間での学習などを含む授業時間や指導の工夫を行うとともに、子供の生活の流れの中で、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行いながら、幼児期に生まれた資質・能力を徐々に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく必要がある」と述べている（下線筆者）。

このような検討を踏まえ、第5回幼稚園教育要領の構想イメージには、「資質・能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの実現」や「各学校において、「何ができるようになるのか」「何を学ぶのか」「どのように学ぶか」「何が身に付いたか」「個々の生徒の発達をどのように支援するか」「実施するために何が必要か」という視点に基づき、教育課程を軸に学校教育を改善・充実していくことの必要性」といった新たな文言が書き足される案が報告されている。

つまり、これらのことを概観すると（特に下線部）、今回の幼稚園教育要領の改訂においては、幼稚園教育における教育課程の基本的な枠組みが小学校教育への学びにつながるとして、今まで以上に小学校教育との接続が強化されているということができよう。また、学びの対象や学びの方法、学びの結果といった、一人ひとりの学びを支える方法等を明確にしていくことが強調された構想となっている様子もうかがわれる。その一方で、従来からの幼児教育に対する基本的な考え方、環境を通して行う教育の概念は、これまで通り、①「幼児期にふさわしい生活の場」、②「遊びを通しての総合的な指導」、③「一

人一人の発達の特性に応じた指導」等、変化はない。

だが、ここで懸念されるのは、小学校教育のスタイルにスムーズに接続されることを意識するあまり、幼児期の学びの過程について、幼児教育本来の考え方にそぐわない保育内容が展開される恐れがあることだ。これは、「学び」の文言が強調されたことによって、狭義の意味で「学び」が小学校教育と同じ学習形態として展開される危険性を秘めている。

そこで本研究では、改めて、幼児期の教育活動においては、子ども達にどのような学びが求められているのかについて、子どもの具体的な活動を素材にして捉えようとする。そして幼児期における「学び」について事実から捉えたことをもとに整理し、幼児期の学びとは何かについて、その示唆を与えることを目的とする。さらに、幼児期の終わりまでに育みたい資質・能力である3つの柱、「知識・技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力などの基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を育むための教師の役割について、具体的な教育活動から読み取ることを目的とする。

## 2. 研究方法

### 2-1. 研究対象事例

2016年10月、M県国公立幼稚園で開催されたカリキュラム研究会：「知的発達の基礎を培う」の分科会で提案された実践記録11事例の中から、ランダムに3つの事例を抽出した。

### 2-2. 分析方法

- ① 「知的発達」の視点に基づき、事例を解釈する。
- ② 事例から読み取った子どもの資質・能力（「知的発達」）を、3つの柱に分類する（表1）。
- ③ ①②の結果をもとに、「幼児の学びを支える教師の役割」について検討を行う。

これらの分析については、同義の研究者3名の協議を通して行い、データの適切さを図った。

尚、本編で抽出した事例の利用については、M県国公立幼稚園カリキュラム研究会の承諾を得ている。

表1 「幼児教育において育みたい資質・能力」の分析カテゴリー

| 3つの柱            | 3つの柱の項目   |
|-----------------|---|
| 知識や技能の基礎        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 基本的生活習慣や生活に必要な技能の習得</li> <li>・ 身体感覚の育成</li> <li>・ 規則性－法則性－関連性等の発見</li> <li>・ 様々な気づき－発見の喜び</li> <li>・ 日常生活に必要な言葉の理解</li> <li>・ 多様な動きや芸術表現のための基礎的な技能の獲得等</li> </ul>                                      |
| 思考力・判断力・表現力等の基礎 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 試行錯誤－工夫</li> <li>・ 予測－予測－比較－確認</li> <li>・ 他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ</li> <li>・ 言葉による表現－伝え合い</li> <li>・ 振り返り－次への見通し</li> <li>・ 自分なりの表現</li> <li>・ 表現する喜び等</li> </ul>                                |
| 学びに向かう力、人間性等    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思いやり</li> <li>・ 安定した情緒</li> <li>・ 自信</li> <li>・ 相手の気持ちの受容</li> <li>・ 好奇心－探求心</li> <li>・ 葛藤－自分への向き合い－折り合い</li> <li>・ 話し合い－目的の共有－協力</li> <li>・ 色－形－音等の美しさや面白さに対する感覚</li> <li>・ 自然現象や社会現象への関心等</li> </ul> |

### 3. 結 果

#### 3-1. 事例1：イメージを広げながら進めていく姿から（4歳児）

K市M幼稚園 H教師：9月9日（金）10：45～

| エピソード   | 幼児の学び（知的発達）の視点に基づいた事例の解釈   | 3つの柱   |
|---|--|--|
| <p>奉仕作業で枝を切ってもらったので、木の下部分は短い枝になっていた。それを見つけたAとBは①ままごとのコップやカップ、型抜きを持ってきて枝に引っかけて遊びだした②。下向きの枝には、いくらコップを掛けようとしてもなかなか引っ掛からない③。しかし、何度も繰り返していくうちに、角度を変えようとまく引っ掛かる枝と、それでもなおまく引っ掛からない枝があるということがわかってきた④。</p> | <p>①環境の変化に対して敏感に反応する子どもの姿が描かれている。そうした姿は「いつもの状態」を知っているということに裏打ちされて生まれてくる。</p> <p>②短い枝を見て引っかけるという遊びを思いつく。そして短い枝に引っかけると、コップが引っかかりやすいのではと予測する思考をしている。</p> <p>③「下向きの枝はコップが掛からない」という実際の体験を繰り返すことで、いずれ一定の法則を見いだそうとする過程が描かれている。</p> <p>④具体的な体験を通して得られた事象を、単体ではなく、他の事象と比較対照することによって、物事の道理を整理していく姿である。2つ以上の具体を比較することによって知識を構成していくプロセスがここに存在する。</p> | <p>①気づき・発見・比較</p> <p>②気づき・発見の喜び</p> <p>③発見・試行錯誤</p> <p>④気づき・試行錯誤・工夫・規則性・関連性の発見・比較・予想</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>やがて、木の枝には色とりどりのコップが掛けられカラフルな木が完成した。教師「おもしろそうやな。何つくっとんの？」A「クリスマスツリー (⑤)」教師「きれいやなあ。クリスマスツリーなんや。すてきやな」と言っているのを聞いていたC/D/E/F/Gがそれぞれ3人と2人に別れ、隣のログハウスの中と外で「クリスマスパーティーのごちそうつくるわ」といってごちそうを作り出した (⑥)。CとDはログハウスの中で砂のケーキをつくっているとC「中に何か入れる？ (⑦)」D「うん、いいよ」C「じゃあ探してくるわ」言って、桜の木の下にあった葉っぱを拾ってきて砂の中に入れて始めた (⑧)。すると今度はDが園庭の端にあった小石を持ってきて、イチゴに見立ててケーキの周りに並べ始めた (⑨)。ケーキらしくなったそれを見て、教師「おいしそうやな。もう出来上がりかな」というとD「まだまだ、ろうそくがいる」と言って今度は小枝を取りに行った (⑩)。</p> <p>EとFとGは、コップの中に砂を入れ、その上にちぎった木の葉をのせたもの (ドリンクに見立てたもの) をログハウスの中に何度も運ぶ。すると砂がこぼれ、ログハウスの中が砂だらけになった。D「部屋が汚くなったで掃除するわ。パーティーでお客が来るできれいにしとかな」といって砂を払い落とし。きれいになったところでいすを並べ、パーティーらしい雰囲気になってきた (⑪)。</p> | <p>⑤教師の問いに対してクリスマスツリーという知識として持ち合わせている実物と言葉とを一致させ答える姿である。それによって今している遊びを自覚化するとともに、次に展開する遊びに対するイメージがはっきりと持てたのではないか。</p> <p>⑥教師に他児が認められたことを聞きつけ、クリスマスパーティーというイメージが生まれ、クリスマスパーティーという過去に経験した楽しかった活動を再現しようとする気持が生まれてきた姿である。楽しかったという体験は、子どもの心に刻まれており、その具体を通して、子どもはその楽しかった体験を再現しようとなげいていく。つまり思考しているのである。</p> <p>⑦クリスマスパーティーではケーキを食べたという体験があり、ケーキをつくろうとする気持が生まれた。さらにそのために、どのようなものが必要かをつなげて考える姿である。</p> <p>⑧砂をケーキに見たてること、つまり本物ではないものを本物であるかのように扱うためには、思考のスイッチを切り替える手順が必要になる。本物のように扱うためには、いったん対象を本物ではないと認識し、その後、でもその対象を本物として扱うと楽しいかもしれないという予測に向けて動いた結果である。</p> <p>⑨ケーキをつくるために、どんな素材をどのように組み合わせるかを思考し、そのために必要なものを収集しようとするところに、つながりをつけて考える力が見て取れる。あそこに行けばこんな素材があるというように、園内にある物的環境を認知的に把握し、自分の欲求を満たすためにそこで把握した情報を利用する姿である。また見立てという作業をしている。</p> <p>⑩教師の「もう出来上がりかな」という問いに対して、ケーキというイメージにより近づけていくための要素として、ろうそくを連想する。よりケーキを本物らしくするために、ケーキにはろうそくが立てられるというつながりを認識し小枝を取りにいったのである。またイメージを本物の形状に近づけるために、具体的に何を利用するかを思考している姿である。</p> <p>⑪思考をつなげている子どもの姿が描かれている。「パーティーには客が来る。客を家に招くためには部屋をきれいにしておかなければならない。しかし部屋が汚れている。だから掃除をしなければならぬ。」というように、最終のパーティーに対するイメージがはっきり描けたことによって、逆算して今何をするかを考えている。そして掃除をしなければならぬと自分を仕立てていく姿である。思考をつなげるという知的な作業を行うことで、「掃除をしなければならぬ」と自分自身をコントロールできているとも言える。コントロールするのは子ども自身の感情であるが、知的に思考することがコントロールすることにつながっている。</p> | <p>⑤言葉の理解・言葉による表現</p> <p>⑥社会現象への関心・(再現行為)・目的の共有・好奇心・関連性の発見・他児の考えに触れ新たな考えを生み出す</p> <p>⑦(経験の再現)・表現する喜び・予想・関連性の発見</p> <p>⑧(目的実現のための材料収集)・(つながりの理解)・工夫・伝え合い</p> <p>⑨(目的実現のための材料収集)・工夫・(関連づけ)・(状況理解)・予測・(見立て)</p> <p>⑩教師の考えに触れ、新たな考えを生み出す・(見立て)・比較・予測・探究心</p> <p>⑪生活に必要な技能の獲得・気づき・言葉による表現・表現する喜び・関連性の発見・予想・(再現)・次への見通し、協力・社会現象への関心</p> |
|--|---|---|

3-2. 事例2：とい遊びの中でいろいろなことを試そうとする姿から（4歳児）

I市M幼稚園 Y教師：9月15日（水）8：45～9：15

| エピソード  | 幼児の学び（知的発達）の視点に基づいた事例の解釈   | 3つの柱   |
|--|--|--|
| <p>Aは登園してくると、部屋の前の砂場のといを見て「<u>（夏に実際にやったことがある）流しそうめのやつだ。遊びたい。</u>」と教師に話してきた（①）。教師は「<u>そうなんや。朝の用意（身支度）ができたなら一緒に遊ぶ？</u>」ときくと、Aは頷いて朝の用意をして砂場に出てきた（②）。Aは最初ビールケースの上にといをななめに置いた（③）。そしてじょうろに水をくんで端から水を流し始めた。「<u>やったー。水が流れた</u>」といいながらも少し不満げな表情をしていた。教師はAの表情に気づき、「<u>水が流れたけど、どうしたの？</u>」と聞いた。Aは「<u>前みたいに水が早く流れない。どうしよう？</u>」と言った（④）。教師も一緒に考えていると、外に出てきたBがAを見つけて「<u>入れて</u>」と言って遊びに参加していた。教師はAが困っていることを話すとBがその話を聞いて、「<u>それだったら、これを重ねてみたら</u>」とビールケースをもう一つ重ねてその上にといをのせた（⑤）。Aはもう一度じょうろに水をくんできて水を流した。さっきより水が流れるのが早いのを見て「<u>早い早い</u>」といい、Aはとても満足そうであった（⑥）。Bと教師も一緒になって喜んだ。</p> <p>次にAはといをもう一つ持ってきて、斜めになっているといに重ねておいた。そして「<u>先生そっちに流すから見といて</u>」と言い、水を流した（⑦）。教師はBといっしょに水が流れてくるのを見ていたが、途中で水がといからかなり漏れていたの、教師が「<u>あまり流れてこないよ</u>」と言った（⑧）。すると、Bがといの重なっているところまで行って、「<u>ここから水がでてる</u>」と言った。教師が「<u>ほんとだね</u>」という（⑨）、Aは</p> | <p>①過去に実際体験した流しそうめんを頭の中で思い起こし、それを遊びの中で再現したいという気持ちになった姿。</p> <p>②実現したい遊びが明確になりそれを教師と一緒に実現してくれるという見通しが持てたので、すぐにでも活動に取り組みたいという思いを抑え、朝の身支度を済ませようとした姿である。見通しをもつということはそこに思考をつなげる作業が介在する。つまり自分の気持ちをコントロールすることで目的を実現しようとした。</p> <p>③といを斜めに置いたのは、実際に流しそうめんがどのように流れるか、その状況を見た体験からイメージできたことであろう。それは状況を模倣したにすぎない。しかし、流しそうめんを見た時に本当に使われていたのはとிட்டたのか、ビールケースだったのかはこの記録からは判断できないので、もしそうでなかったとしたら、そこには頭の中で置き換える（代用する）という作業をしている。</p> <p>④少し不満げということは、自分のイメージと異なった流れ方をしたからである。現実の流れと過去に体験した際のスピード感のズレを感じ、なぜだろうという疑問が沸いてきた姿である。またズレがあることで、さらに自分がこうしたいという思いが強くなり、こうしたいという自分の目的意識を明確にもつことになった。</p> <p>⑤教師が子どもと対等の立場で共に考える存在として位置づくことによって、子どもの思考が豊かに展開していくことが予測できる。また、教師とAが共に遊ぶ姿に触発されて仲間入りしたBに対して、「困っている」姿を演じることで、Bが思考するきっかけを与えると共に、「困っているから考えてあげる」というように、自分が優位に立つことでより積極的に思考する意欲も引き出した。そのことがより斜めにするために2つのビールケースを積み重ねるという思考を生み出した。</p> <p>⑥こうしたいという思いを持って行っていたことが他児のアイデアによって実現することによって、Aは満足感を得ることになった。Bが知恵を出し早く流れたという事実は、Aにとってはあこがれを抱くことになったのではないか。このようにあこがれることが、Aにとっても考えること、知恵を使うことの面白さや大切さに気づききっかけとなるのではないか。</p> <p>⑦Bの支えでこうしたいという思いが実現したAは、水の流れる部分を長くしてみようと考えたのだろうが、それは、自分の願いがひとつクリアできたことで新たな課題が生まれてきた姿である。満たされることによって今持ち合わせている知恵をフルに使い、遊びを楽しもうとする姿が描かれている。そして自分の考えに共感してほしいと願って教師に声をかけることになった。そのことによってさらに思考すること自体に誇りを持つようになるものと考えられる。</p> <p>⑧教師がAに揺さぶりをかける姿である。揺さぶりをかけら</p> | <p>①気づき・発見・関連性の発見・予測</p> <p>②安定した情緒</p> <p>③生活に必要な技能の獲得・気づき・予想・予測・（置き換え）</p> <p>④気づき・発見・言葉の理解・比較・言葉による伝え合い</p> <p>⑤気づき・（他者がしていることへの関心）・相手の気持ちの受容・目的の共有、協力、言葉による伝え合い・工夫・新しい考えを生み出す・振り返りと次への見通し</p> <p>⑥気づき・比較・表現する喜び・（他者へのあこがれ）</p> <p>⑦工夫・予想・予測・振り返りと次への見通し・（満足感）・言葉による伝達・他児の考えに触れ、新しい考えを生み出す</p> <p>⑧他者の気づきに触れる・気持ちの乱れが新たに思考する気持ちを生む。</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>少し考えて近くにあったじょうごをもってきてといの重なっているところにはめ込むように置いた(⑩)。そして水を流すとじょうごの縁にぶつかってはねた水がじょうごの中に入って少しずつ流れてきた。教師はAに「さっきより流れてきたよ」といって、Aは笑顔を見せ(⑪)。近くでそれを見ていたBが教師に「さっきより水が多くなったけど、まだ(といの継ぎ目の)下から出てるね」といった(⑫)。教師は「そうだね。すこしうまくいったけど、もっと水が流れるにはどうしたらいいかな?」ときいた(⑬)。Bは教師に小さな声で「ちょっと手伝って」といって、といを組み替えることを提案した(⑭)。教師は「いいよ」といって水を流しているAに「Bちゃんがよい方法を教えてくれたからちょっと待って。もっと水が流れる方法だよ」といって。Aは「わかった」といってこちらを見て待っていた(⑮)。Bと一緒にといの上下を組み替えてから、教師は「うまく流れるかな?」とい(⑯)、Bと一緒にもう一度、さっきの場所まで行った。教師はAに「流しているよ」といって伝えると、Aは「いくぞー」といって水を流した(⑰)。さっきよりいっぱい流れてくる水を見てBは「すごい。いっぱい流れた」といって教師の方を見た。教師はBに「成功してよかったね」といって、Bは笑顔で「私もじょうろを取って行く何度もうりかえし水を流していた(⑱)。</p> | <p>れることによって、Aは必然的に思考をし始める。「どうしてだろう」「こうだからこうかもしれない」というように、予測や推測といった思考を誘発することになった。</p> <p>⑨教師が幼児の発言に対して同意することで、幼児に、事実からその原因を考えるきっかけを与える役割を果たした。</p> <p>⑩AはBの指摘を素直に受け入れ、自分なりの問題解決行動を起こしている。実際にじょうごをはめ込む作業をする中で問題を解決しようとしている。水を流したいという強い意思を感じることができている場面である。そうした強い意志があることで思考が活発になる。</p> <p>⑪じょうごを置くことと水が流れることの因果は定かではない。しかしAが行った行為によって少しでも水が流れ始めたことを教師が認めることで、自分なりに現実を処理しながら試行錯誤することに意味があることをAは感じることができたのではないかと。子どもは現実を処理し試行錯誤しながら知的思考の基礎を培っていると考えられる。</p> <p>⑫子どもは遊びの当事者にならず、少し引いたところでその状況を見守る中で、状況を客観的に捉え、その因果関係を思考する力を持っていることがこの箇所から見えてくる。</p> <p>⑬Bの気づきに対して教師が課題を解決のための提案をするのではなく、子ども自身に思考する場を提供する行為である。教師自身も答えを知らないというスタンスで課題に向き合うことで、子どもは遊びに対して主体的に取り組むと共に、課題を解決すること自体を自身の喜びとして捉えるようになるのではないかと。</p> <p>⑭自分が思いついたことを実現するために他者の力を利用するという思考も、教師ならそうした力を持ち合わせているということを理解しているから可能になる行為である。といを組み替えるという思いつきは、そこに、ある法則が存在することへの気づきがある。その時の目的に向け、探求しようとするBの姿である。</p> <p>⑮Aにとっては、教師の「待って」という提案は自分の遊びの流れを崩されることである。しかしAは素直にそれを受け入れることができた。この背景にはAに「たくさんの量の水を流したい」という明確な課題があり、その課題を実現するためにその提案を受け入れようとする思考のつながりを読み取ることができる。</p> <p>⑯教師はあくまで子ども達自身が試行錯誤しながら考えた結果として水が流れたということ、子ども達自身に実感させたいという思いで援助していることが読み取れる。こうした関わりによって思考する面白さに気づかせようとしている。</p> <p>⑰Bの意見を受け入れ、教師の指示に従うことによって、きつと自分の「たくさん流したい」という思いが実現するだろうことを予測できているからこそ、「いくぞー」といって言葉を発することができたと思われる。相手の意見を受け入れること、待つこと、そうした力を育む背景にも知的な思考が関係していることが読み取れる。</p> <p>⑱Bは、自分自身のアイデアを提案すること、それを教師が受け止めてくれたこと、その結果水がいっぱい流れたと</p> | <p>⑨気づき・確認・相手の気持ちの受容・教師の考えに触れ新しい考えを生み出す</p> <p>⑩発見の喜び・予測・他児の考えに触れ新しい考えを生み出す・探究心</p> <p>⑪関連性の発見・試行錯誤・工夫・予測・確認</p> <p>⑫比較・確認・言葉による伝え合い・目的の共有・(見る)</p> <p>⑬自身で自身の行動を判断する</p> <p>⑭予測・言葉による伝え合い・協力・(他者の力を借りる)・法則性の発見・探究心</p> <p>⑮目的の共有・次への見通し・(他者の提案を受け入れる)</p> <p>⑯学びに向かう力につながる達成感を増大させる環境</p> <p>⑰予測・(他者の提案を受け入れる)・(待つ)目的の共有</p> <p>⑱確認・自信</p> |
|--|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>いうこと、それを教師に認められたということ、その一連の流れを通して、思考する喜びを改めて感じたことだろう。また頭の中で考えていたことが現実になることによってBには実際にものを介してさらにそれを体験しようとする気持が生まれた。このことによって、身体の動きを伴う知としてさらに定着することになった。</p> |  |
|--|--|--|

### 3-3. 事例3：リレーの人数を合わせようとする姿から（4歳児）

T市T幼稚園 O教師：9月15日（水）13：10～13：30

| エピソード   | 幼児の学び（知的発達）の視点に基づいた事例の解釈   | 3つの柱   |
|---|--|--|
| <p>給食後A・B・Cが中心となって「リレーしよう」と周りの子に声をかけ、リレーをしたい子が集まってきた(①)。それぞれが黄色から青色の好きな色のビブスを選びに来た(②)。Bが「じゃあ並ぼうか」と言うと、それぞれのチームで集まった。黄色はAとC。青はB、D、E、G、Fだった。それを見たAが「人数違う！」と大きな声で言う。「黄色は2人で、青は5人や」とAが言う。BとEが「黄色は1・2」「青は1・2・3・4・5」と一人ずつ数え、Bが「本当や。人数が違う」と言う(③)。教師は「どうしようかな・・・」と声を掛けた(④)。Eは腕組みして「うーん。こまったなあ」と考えている様子だった(⑤)。早くリレーを始めたいC・Dは「先生、早く！」と言う。「でもよく見て。チームの人数が違うんだよ」と教師がA、B、Eが人数の違いに困っていることを知らせる。DはちらっとA・B・Eの顔を見て「おれは、青やで」という。Fは自分の決めた色から移動することが難しく、Gは“青色”にこだわりを持っているので、色を変える気配はなかった(⑥)。「困ったね。どうしたらいいかな？」と、一人一人の顔を見ながら、もう一度声をかけた(⑦)。するとリレー遊びを何回も楽しんでいるCが「先生、入って」と言う(⑧)。「先生も走るのね。がんばるわ」と言うと、「黄色。一緒ね」とCが黄色のビブスを渡しながら言う(⑨)。A</p> | <p>①リレーという遊びを成立させるためには自分たち以外にも多くの人がいの方が望ましいという状況を理解し、呼びかける姿である。</p> <p>②自分はこの色が好きという気持ちが根底にあるとともに、2つの色を違うものとして識別する認知の育ちがあり、その後青色と黄色という命名をしていく過程があったと推測できる。</p> <p>③Bが「並ぼうか」と投げかけたのは、リレーをし始める際に並ぶことで、同じ人数かどうかを確認する意味があることを明確に理解した上での行動であることが、二重下線の人数の違いを把握している部分から読み取れる。また、AはBの思いを受け、青色と黄色チームの人数の違いを比較するという作業を通して人数の差に気づき、それをさらにBやEが一人ずつ声に出して人数確認するという作業を行っている。Aは感覚的に捉え、BやEは事実と数字を対応させている点で理解の仕方が異なっていることが読み取れる。</p> <p>④子どもに思考させるための働きかけと思われる。</p> <p>⑤「困る」ということは子どもにとって心地悪さをもたらす。そのため心地よい状況を創ろうと、子どもは思考をし始める。そのため、困る状況が適度にあることが、思考を導き出すきっかけになることが予測できる。</p> <p>⑥C、Dの「先生、早く！」は自分達の欲求に忠実な表現である。一方そのことに対して、人数の違いを指摘されること、他の子ども達がそのことに困っている様子が伝えられることで、C・Dは考えざるを得ない状況に置かれる。素直な思いの表現は、その子の思いがはっきりと他者に伝わると共に、自分自身にも自覚化される。そのことに対立意見が出されることで大きく揺さぶりをかけられることになる。結果、思考せざるを得なくなると考えられる。そうした中で出てきた結論はその子の今できる最良の判断と捉えて対応することで、思考する喜びが感じられるのではないかと。</p> <p>⑦再思考をさせようとする教師の投げかけである。</p> <p>⑧人数合わせのために子どもではなく教師に入ってもらおうとするのは、今まで教師がリレーに参加することがあったから思いついたことだと思われる。ただ、ここでCは「子どもが移動しないのなら先生を仲間に入れればいい」とい</p> | <p>①言葉の理解・（イメージする力）・（見通しをもつ）・伝え合い・（共感）・相手の気持ちの受容・目的の共有</p> <p>②比較・（区別）・色に対する感覚・言葉の理解（言葉と事物の対応）</p> <p>③関連性の発見・予測・確認・比較・言葉による伝え合い・（相手の意見に共感）・言葉や数の理解・（言葉と数字の対応）</p> <p>④思考を促す雰囲気作り</p> <p>⑤気づき・自分なりの表現・葛藤</p> <p>⑥相手の気持ちの受容・目的の共有・試行錯誤・（こだわり）</p> <p>⑦思考</p> <p>⑧（発想の転換）・気づき・予測</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>が「これで黄色が・・・3人」と数えた。Eが「3人と5人になった。だからまだ同じ数じゃないね」といい「どうしよう」と腕組をして再び数え始めた(⑩)。</p> <p>この日自分たちでリレーを始め、人数が違うことに気づき、友だちと考えながら解決しようとしていたので、教師はしばらく様子を見守ることにした(⑪)。すると突然Bが「僕が黄色に行くわ」と来ていた青のビブスを脱いで、黄色のビブスを持ってきた。「Bくん、ありがとう」とL教師が言うと、「いいよ。だってリレーしたいもん」という(⑫)。「そうやな。これでリレーできるな」と教師が言うと、Bは「1・2・3・4」とそれぞれのチームを数え始め、「4と4や」「同じ数になった」とうれしそうににっこり笑った(⑬)。Bの声を聞き、AとEも数を数え「4と4! 同じ数になった」とうれしそうににっこり笑った。Bの声を聞き、AとEも数を数え、「本当や。4と4や」「同じになった」とうれしそうであった(⑭)。教師が「みんな困っていたから、Bくんが黄色チームになってくれたんだよ。Bくんありがとう」というと、Eが「Bくんありがとう」といい、Bはとても恥ずかしそうに「いいよ」と答えた(⑮)。それからしばらくの間リレーをみんな楽しんでた。</p> | <p>う切り替えを行っていることがわかる。直面する課題を乗り越えるために考え方の視点を変えて答えを導き出そうとする思考力が身につけている。</p> <p>⑨同じ色であることを認知する姿である。認知機能は思考をするための基礎となる。</p> <p>⑩問題が解決できていないことについて、数を数えることで認識し、再試行を始めようとした。自分自身の課題を自覚することによって思考が生まれることが読み取れる。</p> <p>⑪教師は課題を子ども達自身の力で解決するように行動している。そうすることにより友達同士で互いに考えを出し合いながら解決に向けての着地点を見いださせようとしている。それは子ども自身に課題を解決するために思考すること自体の必要性や面白さに気づかせる過程でもある。</p> <p>⑫この姿は決して投げやりな思考のあり方ではなく、どうしてもリレーをしたいという強い目的意識に起因していることが「だってリレーしたいもん」というBの言葉から伺える。Bの中で「リレーをしたい」という目的意識がはっきりしているために、「本当は青色で走りたいが黄色にすることでリレーができるのならばそうしよう」と、発想を転換させている姿が読み取れる。</p> <p>⑬「課題を解決する過程で、教師が自分の行動を承認してくれた」と思っているBは、得意な気持ちになったと思われる。そして改めて数え直すことによって、自分が黄色に移動すれば人数が合うという思考が正しかったことを再度確認している姿である。</p> <p>⑭課題が解決できたことに加え両方のチームが同じ数になったことを「4」という数字を唱えることで実感する子ども達の姿である。この数字は子ども達にとって単なる数詞ではなく、集合の数字でもなく、同じ数になった喜びを表すという意味合いを含んでいることが読み取れる。</p> <p>⑮困っているという事実が思考するという作業を生み、それが【感謝されるー感謝する】という関係を築くことについて、教師は子どもに理解させようとする働きかけをしている。感謝するとは感情レベルの心の動かし方のようなのであるが、思考のつながりの結果として出て来る心の動きであるということが確認できる。</p> | <p>⑨気づき・言葉の理解・表現のための基礎</p> <p>⑩気づき・試行錯誤・比較・確認・伝え合い・葛藤</p> <p>⑪判断力・行動を決定する</p> <p>⑫ 試行錯誤・予測・他児の考えに触れ新たな考えを生み出す・次への見通し・葛藤・自分とへの向き合い・折り合い・(発想の転換)</p> <p>⑬確認</p> <p>⑭ (相手の行為に共感する)・確認</p> <p>⑮相手の気持ちの受容</p> |
|---|---|--|

## 4. 考 察

### 4-1. 「知的発達」の視点に基づいた事例の解釈

本研究では、実際の遊び活動において、子どもがどのような思考を巡らせ、どのような学びをしているのかを、文科省が提示している3つの柱の小項目に沿って分析してきた。その結果、幼児期に育みたい資質・能力、いわゆる「知的発達」の側面は、遊び活動を通して育まれていることが確認された。さらに、こうした「知的発達」の側面でもある資質・能力は、ひとつの活動によってひとつの窓口が育ま

れるのではなく、ひとつの活動において複数の窓口が育まれていることが明らかとなった。

### 4-2. 事例から読み取られた子どもの資質・能力(「知的発達」)のカテゴリー化

事例を通して読み取られた子どもの育ちを、文科省が示す3つの柱に沿って分類を行った結果、小項目に示されている「等」の文言に該当されるであろう、新たな小項目が20項目確認された(各事例、3つの柱の欄内に( )として表記)。新たに確認された小項目を整理すると以下のようであった(表2)。

表2 新たに確認された3つの柱の小項目

| 3つの柱               | 3つの柱の定義  |
|--------------------|--|
| 知識や技能の基礎(4)        | ・過去の体験の再現<br>・言葉と事実-事物を関連づける<br>・状況理解<br>・数と事実を関連づける   |
| 思考力・判断力・表現力等の基礎(8) | ・関連づけ<br>・イメージ力<br>・発想の転換<br>・見立て<br>・見通しをもつ<br>・目的実現のための材料-情報収集<br>・置き換え<br>・区別                   |
| 学びに向かう力、人間性等(8)    | ・他者がしていることへの関心<br>・他者への行為等への共感<br>・他者の力を借りる<br>・他者の提案を受け入れる<br>・他者へのあこがれ<br>・満足する気持ち・待つ力<br>・こだわる力 |

①幼児期の思考は複雑である

幼児は年齢発達とともに、見立て遊びやつもり遊び、ごっこ遊びなどに取り組むようになる。そうした遊び過程で、ここにあげられた本物ではないのに本物のように扱う力や、活動に必要なものの代わりに何か他のものを代用する力の育ちを読み取ること

ができる。いずれもそうした姿は置き換え作業と捉えることもできる。つまり、幼児が当たり前のようになっている行為の背後には、そこに複雑な思考がなされていると考えられる。それが、知的発達を促すと共に、そこに学びの過程そのものが存在すると考えられる(表3)。

表3 幼児期の「複雑な思考」の現れ

| 子どもの育ち  | 事例箇所           | 解 釈  |
|---------|----------------|--|
| 複雑な思考   | 事例1-⑧          | 見立てるという行為は非常に複雑な思考がそのプロセスに存在すると思われる。つまり本物ではないものを一旦、本物ではないと認識するにもかかわらず、その対象を本物として扱うと楽しいかもしれないという思考の働かせ方をしている。     |
|         | 事例2-③          | あるものを本来そのものが持っている機能とは違うものとして利用する見立てという行為や、何かを何かの代わりに使うこと、つまり代用することを可能にするのは、頭の中で置き換えるという作業を行うことになる。これは高度な知的操作である。 |
| 思考をつなげる | 事例1-⑪<br>事例2-② | 「~だから~する」「~のために~しなければならない」など、2つの事象を関連づけるとは、つなげて思考する姿である。自身の行動を統制するには、基盤にある思考につなげてさらに思考を重ねるといった営みがあることが読みとれる。     |

②幼児の気持ちが動くことが思考を生む

幼児は、思考し始めるきっかけとして、様々な心の動かし方をしている。その動かし方とは、自分がこうしたいという要求を満たすためであったり、以前経験したことを再現したいという気持ちであったり、他者にあこがれる気持ちが土台であったり、活動を通して満足感を得たことがきっかけになったり、自己課題がはっきりすることによって起こるも

のであったり、自分の行動が承認されることによるものであったりと、様々である。豊かに心が動くことが思考をする行為につながるのであれば、心が揺さぶられるような体験が生まれる環境構成や指導・援助が求められることになる。つまり、心が動かないと幼児の思考は生まれにくいということが言えよう(表4)。

表4 幼児の「気持ち動く思考」

| 事例箇所  | 解 釈  |
|-------|--|
| 事例1-⑨ | 自分のこうしたいという欲求を満たすために、幼児は頭を働かせ、そのとき持ち合わせている知識を動員して捉えようとする。  |
| 事例1-⑩ | 幼児は本物に近づけていこうとする心の働かせかたをする。そして、本物に近づけていくために周囲にあるものを物色し利用しようとする。そこで幼児は思考する。                               |
| 事例2-③ | 以前見たことを是非再現してみたいという思いがあると、幼児はその課題を実現するために代わりものを利用してでも再現しようとするのが読みとれる。                                    |
| 事例2-⑥ | 他児が知恵を出し活動をしている姿を目にして「あこがれ」という感情が芽生えることで、考える面白さや大切さに気づくきっかけができることが読み取れる。                                 |
| 事例2-⑦ | 幼児は遊びにおいて満足感を得ると、さらに今持ち合わせている知能をフルに使い思考しながら遊びを楽しもうとする。そして、思考すること自体に誇りを持つことが読み取れた。                        |
| 事例2-⑮ | 幼児は自己課題をはっきりもつことができると、その課題実現のために思考するようになる。さらに、課題を達成するという目的があることで、周りの提案を受け入れ易くなり、それが新たな学びにつながっていくことがわかった。 |
| 事例3-⑫ | 幼児期には、「どうしてもやりたい」という目的や課題が明確になることで、その実現のために思考を巡らせることがわかった。   |
| 事例3-⑬ | 幼児には、自分の行動が承認されることで、それまでの過程における自分自身の思考が正しかったことを再度確認する力があることがわかった。  |

③思考がより豊かに行われるためのきっかけ

幼児は物事を判断するための基準ができることで安定する。安定は安心感につながり、安定の中で落ち着いて思考を展開することができる。一方、2つ以上のものを比較することや、事象ごとのズレを感じることで、2つの違いやズレを修正しようとする。

そこに必然的に調整しようとする心の動きが起き、結果、思考が生まれる。また自分の要求したことが達成することで、幼児の中には活動に対する意欲がさらに生まれ、より豊かな思考をし始めると予測できる(表5)。

表5 「より豊かな思考」が行われるきっかけ

| 事例箇所  | 解 釈  |
|-------|--|
| 事例2-④ | 幼児は過去の体験と現在進行中の体験を比較し、そのズレを感じることでそのズレを修正するように頭を働かせることが読み取れた。またそうしたズレがあることで、自分の課題が明確になり、その課題をクリアするために思考を働かせることが読み取れた。 |
| 事例2-⑦ | 幼児は自分の実現したいということが明確になることで、新たな課題を生み出し、それに向けて思考をし始める。  |

④幼児の思考にみられる特性

幼児は現実を処理しながら、そこで試行錯誤している。その試行錯誤の過程で必然的に思考をすることになる。一方、幼児は状況を客観的に捉えようと

する視点も持ち合わせており、具体を操作しなくても思考する力を持ち合わせていることが読み取れた(表6)。

表6 幼児の「思考にみられる特性」

| 事例箇所  | 解 釈   |
|-------|---|
| 事例2-⑪ | 幼児は現実を処理しているときに、試行錯誤し、思考を繰り返していることがわかった。                              |
| 事例2-⑫ | 幼児は、遊びの当事者にならなくとも、少し引いたところで状況を観察的にとらえながら、その因果について思考する力を持っていることが読み取れた。 |

④幼児の快・不快の感情の動きが思考という行為を育む

幼児は、好きという感情が動くことで、それが知識の獲得につながったり、快／不快の感情の狭間で揺れ動くことによって思考をし始めたり、楽しかったという体験が豊かな思考を促す生み出すきっかけ

になったりすることがわかった。このことから感情の動きと知識の獲得及び思考をすることには関連があることが読み取れる。そのため、幼児の感情を動かす環境構成や保育者の指導・援助が求められると考える（表7）。

表7 幼児の「思考と感情の動き」

| 事例箇所  | 解 釈  |
|-------|--|
| 事例1-⑥ | 幼児は楽しかった体験が心に刻まれており、その楽しかった体験を再現しようとする。そこに思考が生まれる。つまり、幼児にとって楽しかったという感情の動きがあることが、思考をするきっかけをつくる。                   |
| 事例3-② | 幼児期には「好き」という心の動きが存在することで、「知ろう」とする気持ちが動き、それが知識を獲得することにつながることを読み取れた。   |
| 事例3-⑤ | 「心地悪い」という感情の動きを感じた子どもは、その心地悪さを心地よい状態にしていくために、自分なりに考えるようになることがわかった。そのため、適度に「心地悪い状況」をつくるのが、豊かな学びへのきっかけになることが読み取れた。 |
| 事例3-⑧ | 自分の置かれた不快な状況を受け入れず、心地よい状況を求めて「この方法がダメならこの方法がある」と切り替える力が育まれることで、幼児期の思考の在り方は多様化することが読み取れた。                         |

⑤表現することと思考することの関連

幼児は自分の思いをストレートに表現することで、周りの人に思いを伝えようとする。それによって関わりが生まれる。その関わりを通して、相手の考えに触れ、それを取り入れたり、自分の考えてい

ることを調整したりする。そこに思考する過程が存在する。また、表現することによって、自分の考え方を整理することにもなる。そのため教師は、幼児が自身の思いを素直に表現できるような関わりや援助を心がけることが大切だとわかった（表8）。

表8 「思考と表現の関連性」

| 事例箇所  | 解 釈   |
|-------|---|
| 事例3-⑥ | 幼児は、素直に自分の思いを表現することによって目的意識がはっきりする。また他者にとってもその思いがはっきり伝わるため、そのことによって感情が揺さぶられることになる。その結果、思考することになる。そのため、幼児期は自分の思いをストレートに出すこと、感情が揺さぶられることが学びを誘発することになるとわかった。 |

4-3. 学びの過程を支える教師の役割

3つの事例を分析する中で、幼児期に育みたい資質・能力がどのように培われていくのかについて、分析を試みた。その分析を通して、幼児の育ちに関与する教師の指導・援助が重要な意味を成している

ことが推測できた。ここでは、この事例に表れた教師の指導・援助が、3つの柱を育むことにどのように関与しているのかについて整理することにする。

①「知識・技能の基礎」を育む教師の指導・援助（表9）

表9 「知識・技能の基礎」を育む教師の指導・援助

| 事例箇所  | 解 釈  |
|-------|--|
| 事例1-⑤ | 教師が幼児に対して問いを出すことで、幼児に実物と言葉を一致させるきっかけになったことがわかる。            |
| 事例1-⑥ | 教師が共感的に幼児の活動を認めることによって、それが、子ども達の新たな気づきや発見、発想へとつながることがわかった。 |

さらに、事例1-⑤をより深く読み取ると、そこには、日常生活に必要な言葉の理解（「知識・技能の基礎」の1項目）、あるいは、言葉による表現の伝え合い（「思考力・判断力・表現力の基礎」の1項目）、社会現象への関心等（「学びに向かう力、人間性等」の1項目）を育む援助があることが見えてくる。また、事例1-⑥では、幼児は自分がしていることに対して教師に共感的に認められることに

よって、新たな活動を生み出す喜びや楽しさ（「思考力・判断力・表現力の基礎」の1項目）を感じたり、他の子ども達と話し合ったり、目的を共有するきっかけを得たりすること（「学びに向かう力、人間性等」の1項目）が読み取れた。

②「思考力・判断力・表現力等の基礎」を育む教師の指導・援助（表10）

表10 「思考力・判断力・表現力等の基礎」を育む教師の指導・援助

| 事例箇所  | 解 釈   |
|-------|---|
| 事例1-⑩ | 教師は幼児に対して次へ発想を誘導する役割があることがわかった。   |
| 事例2-② | 幼児は自分の思いを実現してもらえると次への見通しを持てるようになるために、教師は幼児がこうしたいという思いと一緒に実現する役割を担っていることがわかった。 |
| 事例2-⑧ | 教師は幼児の予測や推測といった思考を誘発するために、幼児に揺さぶりをかける役割があることがわかった。                            |
| 事例2-⑨ | 教師が幼児の発言に対して同意することで、幼児に事実からその原因を考えるきっかけを与える役割を果たしたことが読み取れた。                   |

さらに詳しく見ていくと、事例1-⑩では、教師の投げかけによって、ろうそくが必要なことを思いついたり、そのために小枝を取る姿から、新たな気づき（「知識・技能の基礎」の1項目）を得たり、新しい考えを生み出したり（「思考力・判断力・表現力等の基礎」の1項目）、形の面白さに対する感覚を磨いたり（「学びに向かう力、人間性等」の1項目）と、3つの面からの資質・能力の育ちが促されていることがわかる。また、事例2-②においては、教師が幼児の気持ちを受け入れることで、情緒が安定し（「学びに向かう力、人間性等」の1項目）、次への見通しが生まれたり、自分なりの表現をすること（「思考力・判断力・表現力等の基礎」の1項目）につながったりしたことがわかる。また、事例2-⑧においては、水の流れが悪い状態を教師が指摘することで、子どもに気づきの機会を与え（「知識・技能の基礎」の1項目）、予測させようとし、新たな考えを生み出させようとしている（「思考力・判断力・表現力等の基礎」の1項目）。また、探求する場を与えようとしているのである（「学びに向かう力、人間性等」の1項目）。さらに事例2-⑨においては、幼児の意見に対する教師の同意的な関わりによって、幼児の気づきや発見を促し（「知識・

技能の基礎」の1項目）、確認をさせたり、予想や予測という行為や、新たな考えを生み出そうとする姿勢（「思考力・判断力・表現力等の基礎」の項目）を引き出したことがうかがえる。

これまでの分析・考察を通して、幼児教育において教師は、3つの柱である期待したい育ちを単体で育もうとしている訳ではなく、「知識・技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」のそれぞれの期待したい育ちを、遊びという活動を通して総合的に育てていることが示唆された。そのため、教師はこの「3つの柱が単体で育まれるものではない」ことを十分意識して、指導・援助を捉えていく必要があることを確認しておく必要がある。

③「学びに向かう力・人間性等」を育む教師の指導・援助

この項目については、幼児の気持ちを動かすことの重要性について検討を行った。その結果、「思考力・判断力・表現力等の基礎」との絡みが深いようで、それも含め10場面を捉えることができた。それぞれの場面における、教師の指導・援助場面を以下に示す（表11）。

表11 「学びに向かう力・人間性等」を育む教師の指導・援助

| 教師の指導・援助 |      | 事例箇所     | 解 釈  |
|----------|------|----------|--|
| 人間性等     | 思考力等 |          |  |
| ○        | /    | 事例1 - 全体 | 教師が子どもに対して「何をしているのだろう」「これから何をしたいこうとしているのだろう」等、関心を向けること自体が、幼児の学びの広がりや深まりをもたらすことがわかった。         |
|          |      | 事例2 - ④  | 教師には幼児の内面で起きている気持ちの揺れを探りながら、幼児がそのとき抱いている課題を明確に自己認識させていく役割がある。                                |
|          |      | 事例3 - ⑬  | 教師には幼児が課題を解決しようとして起こした行動を承認し、幼児が自信を持って活動に向き合えるようにする役割がある。                                    |
| ○        | ○    | 事例2 - ⑥  | 教師は幼児と対等の立場で課題に向き合うことで、幼児自身の思考を豊かにする役割があることがわかった。  |
|          |      | 事例2 - ⑥  | 教師が困っている姿やわからないといった姿を演じることで、幼児が思考するきっかけをつくったり、より積極的に思考しようとする契機となることがわかった。                    |
|          |      | 事例2 - ⑦  | 教師が幼児に共感する姿勢を示すことで、さらに幼児自身が思考を広げたり深めたりする役割があることがわかった。  |
|          |      | 事例2 - ⑪  | 教師は幼児が現実を処理しながら試行錯誤している姿を認めながら、幼児自身が思考するように促していく役割があることがわかった。                                |
|          |      | 事例2 - ⑬  | 教師は幼児が課題に向き合っているときにその答えを知らないというスタンスで向き合うことで、幼児が主体的に活動に取り組み、課題を解決すること自体を喜びとして捉えられるようにする役割がある。 |
|          |      | 事例2 - ⑯  | 教師は幼児が自身の試行錯誤によって課題を解決していった過程を大切にすることで、思考すること自体への面白さに気づかせていく役割がある。                           |
|          |      | 事例3 - ⑪  | 教師は幼児相互に考えを出し合い、解決のための着地点を見い出せるように見守り、課題解決のために思考すること自体の面白さを感じさせる役割がある。                       |

以上のように、これらを概観してみると、教師の立ち位置や投げかけ方によって、幼児の気持ちが動き、それが思考を生み、学ぼうとする意欲を高めていくことにつながる事がわかる。そのため、教師は幼児がしていることそのものに関心を向け、幼児の行為に共感したり、承認したり、ある時は見守ったりしていることが確認された。また、幼児が何かに躓いたり課題を持って活動を進めている時には、それに対する答えを出すことが教師の役割ではなく、対等の立場で考える仲間の一人として位置付いたり、教師自身、正解はわからないというスタンスで関わったりしながら、幼児が試行錯誤して課題を解決していこうとする時間の流れを大切にし、ゆったりとつきあっていくことの重要性が読み取れよう。また、そのような対応をしていくための基盤として、幼児の内面に寄り添い、常に一人ひとりが何をしようとしているのか、何を思考しているのか、何を課題として乗り越えようとしているのか等を読

み取ろうとする姿勢が大前提としてあることが明らかとなった。

## 5. 総合考察

今回、M県国公立幼稚園のカリキュラム研究会における「知的発達の基礎を培う」分科会に提案された3つの事例検討を通して、幼児の活動の学びの過程やその過程を支える教師の指導・援助について捉えきた。その結果、全ての活動場面において、必ず浮かび上がってくるキーワードがあることを確認することができた。それは「つなぐ」・「つながる」である。これらの言葉が持つ意味は、物事を関連づけるという言葉に置き換えることができる。子どもは、環境と関わりながら過去に体験したことと、目の前で展開されることを関連づけ、新たな活動を生み出している。あるいは、現実ではないものを現実として捉える力の中にも、そこに一つの関連性を

見いだしながら、ひとつの遊びを生み出していく過程が存在しているのである。また、比較・試行錯誤する行為も、そこに一つのつながりや関連性を見いだしてそれが思考につながっていく訳である。さらに、相手の意見を受け入れるとは、そのことによって、もっと面白い活動を生み出すことができるという予測や見通しがあるという意味で、ここにも「つながり」が成立しているといえよう。

このように、幼児が思考するとは、まさに、そこに「つながり」を発見し、「つながり」を形成していく過程であると考えられる。その「つながり」は、あくまで幼児の特性を反映させたつながりであるため、教師からすればわかりにくい「つながり」や、認めにくい「つながり」もあろうが、子ども自身が「つなげていること」を共感的に受け止め、共にその「つながり」を楽しんだり、見守ったり、その「つながり」に乗かって次へのねらいを立て、環境構成を考えていくことが、幼児なりの豊かな思考を生み出すことになっていくのであろう。また、それが学びの構えの基礎を創り、幼児期における質の高い学びを保障していくことになるのではないだろうか。

## 引用文献

- 中央教育審議会・幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究者会議(2010), 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)
- 中央教育審議会・教育課程部会幼児教育部会(2016), 幼児教育部会とりまとめ(案)資料3
- 中央教育審議会・教育課程部会幼児教育部会(2016), 資質・能力の三つの柱に沿った、幼児教育において育成すべき資質・能力の整理イメージ(たたき台)資料4