

## 幼保小連携の指導法に関する一考察 ～「育ちのつながり」の視点から～

### A Consideration on the Teaching Methods for Connecting Preschool Education to Elementary School Education —From the Perspective of “Children’s Continuative Growth”—

梅田 裕介<sup>1)</sup> 西垣 吉之<sup>1)</sup>

Umeda Yusuke and Nishigaki Yoshiyuki

抄録：本研究は、幼保小連携における「育ちの連続性」に着目し、育ちの中でも「思考」に焦点を当て、そこで求められる指導法や保育者の役割を明らかにすることを目的とする。研究の結果、行動だけではなく、真の意味での子どもの育ちである内面理解とその変容を追究することが重要であることを示した。また、幼児の思考が見られる場面の事例分析を行い、幼児の行動から思考とその変容を読み取り、豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割について分析した。その結果保育者には子どもの育ちを信じる姿勢や、育ちの連続性を意識した環境構成や援助が求められることを示した。本研究で見られた幼児が思考する力や、思考をつなげていく過程で得られた多様な力は、今後を生きていく上での土台として役に立つと考えられる。

キーワード：幼保小連携、資質・能力、育ちのつながり、思考、指導法

#### はじめに —幼保小連携に関する昨今の動向—

小学校入学初期の児童において、小学校の生活・学習に適應できない、教科学習に集中できない、人とのコミュニケーションを円滑に築けない等の困難さが問題視されるようになり、これは「小1プロブレム」として広く認知されるようになった。この小1プロブレム脱却のために進められたのが幼保小連携の取り組みである。幼保小連携の具体例としては、Y市の取り組みについての研究で提示されているように、小学校で扱う学習内容と同様の活動を幼児教育で取り入れること、一日の生活リズムを小学校に近いものにする、園児と児童の交流会を行うなどに代表される(田中, 2020)。このことについて、「活動だけでなく、子どもの変容を確かめ合う機会を作っていくと良い」(田中, 2020, p. 95)とし、こうした取り組みが形としては継続的に行われてはいるものの、子どもの変容という形で評価されていないことが課題となっていると考えられる。この研究では、「子どもの変容を見とる」という課題の解決が次の実践へと引き継がれたものの、やはり活動を行うこと自体が主となり、改善していくことが難しい点について述べられている(田中, 2020)。

また、幼保小連携の取り組み内容について俯瞰すると、上記の具体例でも見受けられるように、幼児教育が小学校教育の事前準備になっている可能性が示唆される。「小学校で発表活動があるため、幼児教育で発表する時間を取り入れる」「小学校で文字を学ぶため、幼児教育から文字の書き方に触れる」などがその例であろう。このことに対しては、小1プロブレムという課題について「この問題を解決するには、単に幼稚園・保育所などが『準備教育』をすればよいわけではありません」(無藤, 2011, p. 2)としたうえで、「幼児教育を、小学校以降の教育の『土台』にとらえ、一人ひとりの子どもに対して長期的な視野をもった援助をする必要があります」(無藤, 2011, p. 2)と述べている。事前準備としての幼児教育を批判し、幼児教育の本質を大切にすべきであるとの主張である。ともすると、幼児教育は遊んでさえすれば良いとも捉えられるが、続けて「遊びが大切なのは、その中に『学び』があるからです。保育者がその点を理解せず、単に子どもが遊んでいるだけでは、なかなか学びは生じません(下線は筆者による)」(無藤, 2011, p. 2)としている。池田孝博らも、「保小連携が、小1プロブレムという小学校における問題に対応して注目されてきた経緯を踏まえつつも、そのカリキュラムには、小学校の先取りでなく『幼児教育の独自性』を守りながら、『学びの連続性』や『円滑な連携』が求められている。さらに、その実現には、子

1) 教育学部子ども教育学科

もの姿や内面（関心、意欲、態度）に注意を向ける必要がある（下線は筆者による）」（池田ら，2021，p. 217）としている。

## I. 研究の目的・方法

前項において、幼児教育を小学校の準備教育ではなくこれから生きていくための土台と捉えること、そして、特殊な活動を取り入れることが大切なのではなく、「遊び」という日常の活動の中で生じる子どもの育ち（姿や内面）やその変容に対してしっかりと保育者が目を向けることの重要性、幼保小連携における保育者の役割の大切さが改めて考えられたところである。また、平成30年度の幼稚園教育要領等の改訂において、18歳までを通して育みたい3つの資質・能力や、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）が定められたことは記憶にも新しいところである（文部科学省，2018）。このどれもが幼保小連携を意識して作られたものであり、育ち・学びをそれぞれの学校種別で完結して捉えるのではなく、つながりをもつ一貫したものとして捉えることで、幼児期の育ち・学びを土台としてつながっていくという連続性を示したものであると考えられる。

さて、前項からここまで幼保小連携に関する動向や議論について簡潔に整理する中で下線を施した、「育ち」「学び」「連続性」「つながり」というキーワードが幼保小連携の要となると思われる。幼保小連携を考えるにあたり、この「育ち」や「学び」をどのようなものと認識し、それらの「連続性」や「つながり」をどのように捉え、子どもたちに還元していくかが重要であるといえる。そこで本研究では、幼保小連携において大切にされる育ち・学びとはどのようなものであり、その連続性を担保するために求められる保育者の役割について明らかにすることを目的とする。

研究の流れ・方法は以下の通りである。①文献研究を通して、幼児教育における子どもの「育ち」と「評価」について明確にし、幼保小連携における育ちの「連続性」について言及する。②本研究では後に示すとおり「子どもの育ち」を「思考」、「連続性・つながり」を「思考のみちすじ・過程・プロセス」とする“一貫した論理”に基づいて分析を進める。そのため、まずは文献研究を通して幼児の「思考」について整理する。③最終的には事例分析を行うことで、事例場面で見られる幼児の思考とそのつながりについて捉え、それらを支える保育者の役割についての分析から、研究目的に迫る。幼児の思考及びその過程にどのように保育者が向き合っていくかを明らかにすることで、幼児教育から小学校教育へ育ちをつなげる一つの示唆を得られると推察する。

## II. 幼保小連携における「育ち」とその「連続性」について

### 1. 子どもの育ちと評価

子どもの育ちに関しては子どもの「評価」とセットで語られることが多い。そのため、「評価」について考えることを抜きにして育ちに言及することはできない。そこでここでは、現在幼児教育で捉えられている子どもの育ちと評価について簡単に整理する。

平成31年に発行された『幼児理解に基づいた評価』において、幼児の「育ち」をしっかりと踏まえた指導を行うための「記録の生かし方」について示されている。そこでは、幼児はその発達の特質上、多様な方法で自己を表現するため、保育者は幼児の言葉や行為から幼児の心情や経験を理解する必要があることや、保育者は幼児と関わりながら、幼児にとっての行為の意味を解釈することの重要性について述べられている（文部科学省，2019）。それらの理解の視点の一例としては、①人・もの・ことなどの環境への関わりはどうか ②何に興味・関心をもち、どのような遊びの課題をもっているか ③生活への取り組み方はどうか、などが挙げられている（文部科学省，2019，p. 64）。幼児の育ちについては主に「行動の変容」と「内面の変容」の2側面から語られる。視点①③に見られるように、直接、保育者が見て分かるような関わりや取り組みの変化、表現方法の質の高まりといった「行動の変容」も一つの重要な育ちであろう。しかしより重要であるのは、行動の変容には直接表れないかもしれない「内面の変容」である。幼児が遊びや活動の中で感じた心情の変化や、遊びを通してどのような経験をしているか、そして、その行為の意味やその行為に至るまでの過程そのものが重要な育ちとなる考え方である。先にも示した3つの資質・能力について見ると、「知識・技能の基礎」は知識の理解や技能の獲得など行動の変容として表れることも多いが、「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」については内面の変容として主に表れるものである。また、幼児教育で重視されている考え方である「心情・意欲・態度」についても、「態度」は行動として直接的に表れたものであるが、「心情・意欲」については幼児の内面での育ちによる部分であり、目には見えない。単なる行動変容ではなく、内面の成長を伴うことで自ら行動変容につながっていくことについての研究結果（梶田，1989）や、P. ジンバルドらも、「行動のみを直接的に変化させようとするよりも、基礎的な態度を変えることによって一層持続する行動の変化が引き起こされるはずである」（P・ジンバルドら，1979，p. 13）と述べている。さらに幼稚園教育要領解説においても、「生活に必要な能力や態度などの獲得のためには、遊びを中心と

した生活の中で、幼児自身が自らの生活と関連付けながら、好奇心を抱くこと、あるいは必要感をもつことが重要である」(文部科学省, 2018, pp. 12-13) としている。

これらから幼児の「育ち」を考えたときに、例えば「できなかったものが、できるようになる」「上達する」などのような行動の変容のみを育ちと捉える方法では不十分であり、心情や経験、行為の意味などその内面の変容こそ幼児にとって意味ある「育ち」と捉えるべきであると考えられる。同時に、行動の変容についてはその内面と大きく結びついており、豊かな遊びの中で生じる幼児の内面の変容によって行動の変容が生み出されるのである。幼児の育ちを語る上では「内面の変容」が基盤にあるため、幼保小連携においても「はじめに」で示したように、活動や行動だけで捉えるのではなく、真の意味での子どもの育ちである「内面」の理解、そしてその連続性・つながりについて中心に考える必要がある。

## 2. 「連続性」「つながり」をどう捉えるか

前項において、子どもの「育ち」について整理を行った。幼児教育で遊びを通して培われた3つの資質・能力に関する育ち、10の姿に関する育ち、また、5領域を通して育まれた育ち等、それら行動の変容を伴う内面の育ちは、一貫性をもって次の段階へとつながっていく。ここでの「つながり」とは、幼児教育から小学校という大きな段階へのマクロ的な変化のみを指すのではなく、“今日から明日”や“一日の中での変容”など日々の連続性を含んだミクロ的な概念である。では、これらの「育ちの連続性」「育ちのつながり」をどのように捉えることが求められるのだろうか。

そこで本項からは、浅野信彦による『幼小接続カリキュラムにおける「学びをつなぐ」視点』によって得られた研究結果を足掛かりに論を進める。浅野は、幼児教育と小学校の教師文化や学習観の違いが、子どもの見方に一貫性をもたせることや学びの連続性を捉えることを困難にしていると訴えている(浅野, 2018)。そこで、各種文献研究等を通して、「幼小9年間の学びの連続性を見通すための視点」を作成している。浅野が作成した「学びをつなぐ視点」は以下の4点である(浅野, 2018, p. 74)。

- 第1に、個々の幼児・児童の外界とのかかわりの姿からその子なりの「世界観」を読み取ること
- 第2に、詳細に記録した幼児・児童の具体的な姿を相互に関連付けて「世界観」の内容や発展のすじみちを説明してみる
- 第3に、長期にわたる観察記録の蓄積や、観察対象の拡大を試みながら、幼小の移行や学年による変化を「一貫した論理」で説明してみる
- 第4に、どれだけ努力しても完全な「子ども理解」に到達することは不可能であることを自覚すること

世界観とは、「世界、および、そのなかで生きている人に対して、人間のあり方という点からみた統一的理解、意義づけ」(山岡, 2021) という意味があるとされ、「言い換えれば世界に生きる人間という存在の本質や価値などを、どう捉えるかという全体的な考え方のことです。これには個人個人の感情や宗教的・道徳的な考えなども加わる」(山岡, 2021) とされる。つまり世界観とは、「大きなスケールで人間性については世界のあり方を捉えることです。そこには生まれ育った環境や宗教、学問、道徳的な思考が大きく影響を与え、人によって捉え方はまったく異なる(波線は筆者による)」。浅野が主張するように、幼児・児童は外界との関わりを通して、自身の世界観を作っていく。幼児・児童の世界観はそれまでの育ちの過程を通して育まれるものであり、波線で示したように一人一人の幼児によって全く異なる。しかし大人からすると、言葉を巧みに操り自身の内的世界を表現する力に乏しい子どもの世界観を推察することは、対大人以上に困難であることはいままでもない。それが、第4の『「子ども理解」に到達することは不可能であることを自覚すること』という言葉に集約しているのだと推察する。このように考えると、まさに浅野が示す「世界観」とは、本研究でいうところの前項までで示した「内面」と同義としてとらえても良いであろう。「内面」は推し量るものであり、推し量ることの難しさについては「内面を完全に理解することは難しいことです。幼児一人一人の言葉や行動にも、いろいろな意味が考えられます。幼児の気持ちを一方的に決め付けたりせずに、『こんな気持ちだろうか』『これは〇〇のためだろうか』などいろいろ考え、幼児の気持ちに少しでも近付いていきたい」(文部科学省, 2019, p. 35) と記されている。

さて、このように幼児の行動を保育者がしっかりと読み取り、内面理解をすることが「連続性」を捉える上での基礎となる。そして、着目したいのは第2である。ここでは『「世界観」の内容や発展のすじみちを説明してみる』としている。「発展のすじみち」とは「こうしたらこうなった」「こうしたらこうなるだろう」という関係性の認識と捉えることができる。つまり多様な育ちがあるものの、それらの変化していく過程を指し、エピソード等のデータを踏まえてその過程について保育者の言葉で分析・説明することが育ちの連続性を考える上では重要といえる。さらにそれらは、一つのエピソードから安易に読み取ったものではなく、詳細なエピソードをより深い視点で関連付けながら捉えることが重要であり、第3にあるように「一貫した論理」で考えることが求められる。

### 3. 本研究における「育ち」と「連続性」の捉え

以上より、幼保小連携において「育ちの連続性」を担保するためには、保育者自身の育ちを見る視点（一貫した論理）に基づく幼児の深い内面理解、そしてその変容の過程を保育者自身が追究することが重要といえる。それらをしつかりと行い幼児に還元していくことで育ちが連続的につながり、意義ある幼保小連携になるといえる。

しかしながら、子どもの育ちは保育者によって多様な視点で捉えることができるため、その育ちの過程も多岐に渡る。そこで「I. 研究の目的・方法」で示したように、ここまでの理論をもとに育ちや連続性という枠組みを「思考」に焦点を当てて捉えたという訳である。

### III. 幼児の「思考」について

では、本項からは「育ち」を「思考」と捉えて論を進める。平野朝久は子どもの学びについて、未知のものに出会い学びを深めていく過程を、以下のように述べている。

直面した課題が既存の経験や知識から離れていけばいるほど、その経路は紆余曲折となるであろう。それは、決して理路整然としたものでなく、いわば試行錯誤を行うことになる。課題解決なり理解に向けて前進したかと思えば、後戻りしたり、横道にそれたりなどの経路を経て『わかった』あるいは解決したという状況に達する。途中で、停滞することもあろう。そうした経路はしばしば不合理であり、無駄にも思えるが、これが現実の学ぶ者の理論あるいは道筋ではないだろうか。一方、一度『わかった』あるいは解決した状態に達した人、すなわち学んだものの記憶に残るのは、その実際に経た複雑な経路で経路ではなく、課題との出会いから理解・解決に至るまでの最短距離を結ぶ経路であり、しかもその詳細は捨象されている。それは無駄がなく、整理され、しばしば合理的である。これが学んだものの論理である（平野, 2017, pp. 78-79）

ここで重要となるのは、学習者、つまり幼児が課題解決に向かって試行錯誤を繰り返しながら思考し挑戦する様である。そして、その中で失敗等を繰り返しながら思考した過程は一つも無駄ではなく、その思考の過程・歩んだ道筋そのものが幼児の学びにおいては重要という考え方である。この道筋を大切にしたい考え方は、まさしく先に述べた「学びをつなぐ視点」とも大きく関わっている。さて、大人は今までの長年の経験から、物事を分かった世界を生きているため、課題解決にあたっては知っている知識や経験をもとに、ある程度の予測や期待をもってすぐに手段を導き出し、こなしていく。そうではなく、これから学び得ようとする幼児にとっては、停滞することも失敗もそれ自体が学びであり、少し前進したことも後退したことも、それらすべての体験・経験が新鮮であり心を動かし、学びへとつながる。そして、繰り返しとなるがその一つ一つの道筋において、自分なりに方向性を見出し決定していく営みこそが「思考」なのである。

幼児教育で大切なこととして、『教えるのではなく、子どもが自分で学習するのを手助けすること』です。なぜなら子どもたちは、生まれながらに自分で学習する能力をもっているからです（田島, 年号不明）とされている。つまり、幼児は周りの大人によって教えられることにより学習し育っていくのではなく、その原動力はすでに自分でもち合わせているということである。同時に、本来子どもは受身で学習することはないという考え方のもと、PDS サイクルシステムで幼児の学びについて以下のように説明されている。

たとえば、アメ玉をなめて甘かったという体験のある子が、アメ玉に似た（実際はアメ玉ではない）モノを「これはきっと甘いモノだ」と考えて（Plan）、「なめてみる」（Do）と「これは甘くない」とわかる（See）。こうした予測しなかったことが起こると、子どもはすぐにはじめのプランを修正し、次からはアメ玉に似ているけれどよく見ると少し違うモノはなめなくなります。このように「PDS サイクル」をまわしていくことで、常に瞬時に新しいことを学習していきます（田島, 年号不明）

幼児にとって、新しい何かに出会ったときは大きく心が動く瞬間であろう。これは平野の言葉を借りれば、「直面した課題」に向き合った瞬間といえよう。その際に幼児がとった行動は大人からすると何気ない一つの行動かもしれないが、幼児の頭の中では、今までの経験や体験、5感を通して得た知覚などすべてを総動員して、思考するという行為を自然の流れで行っている。こうして思考した結果、自分が今までに経験・体験したことと同じであれば、おそらくその育ち・学びはさらなる経験で上塗りされてより強固なものになる。ただ異なった場合、つまり予測しなかったことが起こった場合も、自分の今までの育ち・学び方を否定するのではなく、そこから新たな思考につながり、自分で新しい育ち・学びを生み出しているのである。

このように、思考には「物事との出会いにより心が動く ⇒ それが思考を生む ⇒ 思考の結果、行動として表現される」というサイクルがあると考えられる。おそらく幼児にとっては、「こうしよう」「こうしたい」という目的の達成のために思考を始めることが上記の文献からも伺える。もちろん行動の結果、新たな難局・課題にぶつかり、さらなる思考につながることもあるように、これらは相互に影響を与えながら、連続性をもって発展していく。このように「思考」自体が一種の連続性をもった概念であるともいえる。

次項の事例分析では、幼児の行動分析を通して、その際に幼児の頭の中で起こっている「思考」という内面を読み取りながら、その変容の過程について分析をしていく。

#### IV. 事例分析

以上を踏まえ、本項では事例分析を行っていく。事例分析を通して、「I. 研究の目的・方法」でも示したとおり、事例場面を基に幼児の思考とそのつながり、思考が豊かに展開していくプロセスについて捉え、思考のつながりを支えるための保育者の役割についても明らかにする。

##### 1. 概要

筆者が観察したA男（2歳7ヶ月児）の保育場面を文字化し、複数の目で研究目的に応じて省察する。

- (1) 資料採取日：2021年10月8日
- (2) 資料採取場所：岐阜県I郡K保育園
- (3) 分析場面：A男の思考がよく表出されていると感じられた「洗濯物干しごっこ」の遊び場面を抽出した
- (4) 倫理的配慮：この事例の児童については特定されないよう配慮するとともに、本研究に利用することについて承諾をいただいている

##### 2. 結果と考察

###### (1) 行動と思考について

表1は本場面におけるA男の行動の変容について抽出したものである。

表1 洗濯物干しごっこ場面における行動の変容

a-1	A男の求めに応じ、保育者にエプロンをつけてもらう
b-1	最初に、洗濯物に見立てたハンカチをロープにかけ、ケース（干すためのロープからは2mほど離れたところに置いてある）に入っている洗濯ばさみを利用して干す
c-1	次の洗濯物干しに移る。しかし、次の洗濯物は少し厚手であったため数種類ある洗濯ばさみの一つでは上手くはさむことが難しく、保育者のところへ行く
d-1	（保育者は上手く洗濯ばさみをはさめないことに気づき、）保育者に渡された代わりに洗濯ばさみを利用して、洗濯ものを干す
e-1	次に、再びケースのところまで行き、自分のエプロンに洗濯ばさみを数個入れる。その後、ロープのところまで戻り、エプロンのポケットから洗濯ばさみを3個出し、順に先程の厚手の洗濯物に洗濯ばさみをはさむ。そして3個目の洗濯ばさみをはさみ終えたとき、「できた」という
f-1	次に、毛糸のできた円形の敷物のようなものを半分に折り、ロープにかけ干そうとする
g-1	この毛糸のできた洗濯物も厚手のため洗濯ばさみを上手くはめられず、保育者を頼る。保育者が円形の敷物の端にあるフックにかける場所をロープにかけ、そこをはさむようにして干す様子を見る
h-1	別の毛糸のできた敷物を持ってきて保育者のやり方を真似、フックの部分をロープにはさみながら、洗濯ばさみで干そうとする。1度目は上手くいかず洗濯物が落ちるが、2度目にはさむことができた
i-1	保育者の元に行き褒めてもらう

表1からは、子どもが洗濯ばさみを利用して、自分が干したいものを自分の力で干すという目的達成のために、失敗等を繰り返しながら思考する様子が見て取れる。表1の行動から、思考とそのプロセスについて分析したものが以下の表2である。

表2 洗濯物干しごっこ場面における思考とその変容

a-2	洗濯物干しは2週間ほど前から始まった遊びである。洗濯物を干すこと自体がA男にとっては楽しいという感情を感じられる遊びの一つであるため、当日の環境（洗濯物干しごっこができるようにロープを張った環境）を見てやりたいという気持ちが生まれた。洗濯物はお母さんが干すというイメージから、その役になりきるためにエプロンをつけるという思考をし、「自分がしたい遊びを成立させるために、お母さんになる」という思考のつながりを読み取る
b-2	洗濯物を広げて干すという一連の行為は、①洗濯物は干すものという認識 ②洗濯物をロープにかけるという行動 ③洗濯ばさみではさむという行動 という行為自体に3つのつながりが存在する。洗濯物を干すためにロープにかけることから、①～③までの一連の流れのつながりも理解していることが求められる。ここには、「こうしたらこうなるだろう」という見通しをもった思考とそのつながりが存在する。この遊びを通して、ロープにかけることで洗濯物そのものを広げられること、広げることによって乾燥が早く促されること、風が吹くことで飛ばされてしまうことを防ぐこと等について意識的に思考

	して行っている訳ではないが、「洗濯物干しごっこ」という具体的な操作を含む活動を通して、その後の科学的な思考力につながる思考の基盤ができていく過程を踏んでいると思われる
c-2	この場面は、厚手の洗濯物をはさむことができなかつたことで、「はさむことができる洗濯ばさみ」と「はさむことができない洗濯ばさみ」の両者の関連性を理解していく姿である。「できなかつた」ことはA男にとって不快な感情を生み思考が生じる。自分の力でできないことを受け止め、保育者に助けを求めるといった行為からは、「できない」から「助けを求めるといった思考のつながりを読み取ることができる。この過程からは、洗濯物をどうしてもはさみたいという自身の課題達成への強い意志（気持ちの動き）があることが分かる。「強い意志」が解決の方法を生み出す原動力になっているというプロセスも読み取ることができる
d-2	保育者に渡された代わりの洗濯ばさみをすぐに受け入れることができたのは、それまでの保育者との関わりの中で、保育者の提案を受けれることで上手く自分が抱えた課題をクリアできたという心地よい体験があったためと推測できる。だからこそ「素直に助けを求めに行くこと」、さらには「その提案を素直に受け入れること」が可能になるといえる。過去に体験したことやその時に感じた感情をもとに、今の自分の行動を考えようとしているところに、思考のつながりを捉えることができる
e-2	自分のエプロンに洗濯ばさみを数個入れたのは、その方が効率的に洗濯ばさみを利用できると考えたのではないかと推測できる。いちいち洗濯ばさみが入っているケースまで取りに戻るのではなく、すぐに、そして何度も繰り返して洗濯物をはさめるような工夫する思考が読み取れる。また、このような思考が生まれたのは、はさむことが難しかった厚手の洗濯物に「洗濯ばさみをはさむことができた」という成就感があり、次は自分で選んだ洗濯ばさみでその成就感を繰り返し味わいたいという気持ちの変化があったのではないだろうか。ここにも、「できた」から「こうしたい」、「保育者にやってもらった」から「自分の力で」といった思考のつながりを読み取ることができる
f-2	厚手の洗濯物を干すことができたという成就感が、それまで干したことがないもの（毛糸でできた敷物）を干してみようとする思いを抱かせたのではないかと推測できる。また、半分に折ってロープにかけようとしたのは、それまで布を干す際に、半分に折ってロープにかけると干しやすいということを学習しており、それと同様の方法をとったと予測できる。そこには、「洗濯物はこのように干すもの」といった思考のつながりがあり、そのつながりの中で他のものを干すという行為をしていることを読み取ることができる。
g-2	「できないことがあると保育者を頼り、そして保育者がする方法をよく見る」という行為も、d-2でも示したように過去に保育者から助けられた体験からきていると予測できる。保育者の行為を見ながら、「フックのところをはさむこと」で「干すことができる」ということを理解した。おそらく、保育者の行為を見ているとき、「ああやってやると、できるんだ!」という喜びが沸き上がってきたに違いない。その気持ちの動きが、次への活動へのつながりを生んだと考えられる
h-2	「保育者がした行為」を「自分でしてみよう」とする思いが生まれてくるところに、思考のつながりを読み取ることができる。真似るといった行為自体が相手の行為を写し込むことである。相手の行為を受け止めることとその行為を再現するということにも、思考のつながりが形成されている。さらに、1度目は上手くいかなかったが、諦めずに2度目に挑戦できたのは、「できないこと」が「保育者の支えでできるようになった」という過去の関連した体験が根底にあり、その思考が繋がったとも読み取ることができる
i-2	「毛糸の洗濯物を自分の力だけではさむことができた」という自分自身の成就感を、「保育者も一緒に味わってくれる」といったつながりが理解できているからこそ、保育者の元に行き褒めてもらおうとしたと推測できる。また、自分の力だけでやってみたいという思いは、一人で成就することの心地よさをそれまでの様々な活動を通して味わった経験が根底にあるということが分かる。「一人で成就すること」が「自分にとっての喜びである」といった思考のつながりが形成されていることが読み取れる

(2) 豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割について

最後に、本事例のように豊かに思考が展開するに際し求められる保育者の役割について、表3のとおり表1・2のa~iの場面に対応させて示した。

表3 豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割

a-3	○遊びにおける子どもの、「今日の連続性」を意識して環境を整える ○子どもが遊びの世界に入り込んで遊ぶことができるように、その役割を演じられるような環境を準備する
b-3	○子どもが日常生活で目にする活動の連続性が再現できるような環境を整える ○子どもが具体的な活動の中で「育つであろう力」をしっかりと捉える
c-3	○子どもができないことに出会ったとき、子ども自身から保育者に援助を求めた場合に、その課題が達成できるように違う素材を渡す等、具体的な援助をしていく ○子ども自身の「こうしたい」という意志が強化されるように、その子がしたいと思うことを的確につ

	かみ援助していく
d-3	○子どものつまずきを的確に捉え、こうしたいという思いに応えるようにする
e-3	○大人が効率的に生活するために日常生活の中で行っている行為が可能になるような環境を準備する ○子どもがしようと願っていることが成就する機会を積みかさねる体験がもてるようにする
f-3	○子どもが課題を達成しやすい環境ばかりではなく、課題達成において多少抵抗感のある環境を準備する ○それまでの体験だけでは乗り越えることができない課題に出会ったときには、対応できないことがあること自体を学びながら、一方で、それまでの発想を転換したり、新たな思考が生まれたりするように援助する
g-3	○保育者自身がモデルとなり、課題解決に向けて「してみせる」存在となる
h-3	○保育者自身が、模倣される存在として位置付く ○保育者自身が子どもがしようとしている課題を温かく見守ってくれるからこそ、自分のペースでゆっくり課題解決に向かえるプロセスが存在していることを意識する
i-3	○子どもが成就感を得たり、心地よいと感じたりする体験が積み重ねられるように関わる

## V. まとめ

事例分析の表2では、表1の行動から読み取ることができるA男の思考と、その行動の変容から思考のプロセス・つながりについて分析した。その結果A男は「洗濯物干しごっこ」という遊びを通して、様々な思考を生み出し、思考をつなげながら行動していることが明らかになった。もちろんこの「思考する」という力自体が、これから生きていく重要な力となり得るが、思考のつながりを捉えていく中で、この遊びを通して他にも多くの力を得ていることが示された。A男が思考し、思考をつなげながら行動する中で得られたであろう力を以下に整理した。

①自分がしたい遊びの流れを見通し次の行動を生み出す力
②遊びで得た知識やその際の思考を、これからの場面で利用・活用する力
③上手くいかない・失敗したときに、過去の経験や思考を活かして次の行動に歩み出す力
④手伝ってもらったり見て学んだりすることで心が動き、次は自分の力で挑戦しようとする力
⑤見たものの意味や動作を理解し、自分のできる範囲で再現しようとする力
⑥成就感・達成感を味わうことを心地よいと感じられる力
⑦成就感・達成感を味わうことで、新たな自己課題をもって次の行動に歩み出す力
⑧過去の経験やその時の思考を活かし、同様な場面に遭遇した時に対応しようとする力

これら8点の力は、A男が思考を重ね、思考をつなげて遊びに没頭する中で得た力である。これらは「洗濯物干しごっこ」という一つの遊び場のみで役立つ力ではなく、これから生きていく上での土台として役に立つものと捉えることができるのではないかと。これは、幼保小連携を語るうえで重要な考え方であろう。きっと幼稚園・保育所卒園以降、例えば小学校に入学した際も、これらの育ちが幼児期に保障されることで、積極的に学習や生活に臨むことができ、自己課題に向かって自ら粘り強く挑戦していく姿へとつながっていくことが推察される。

このように本研究での成果は、手立てである幼児理解と変容過程の追究により、子どもの中に確かに育まれた育ちを明確化することができた点にある。また育ちを「思考」と限定したことで、幼児が思考するという力のみならず、その思考をつなげていく力、そしてその中で見られる上記の多様な力を整理することができた。さらに、そうした力が小学校入学以降にもプラスとしてつながっていくという、幼保小連携における一つの可能性を示すことができたのではないかと。

また、そうした豊かな思考を支えるための保育者の役割について、子どもの育ちをしっかりと信じる保育者の姿勢や、子どもの育ちの連続性を意識した保育者の環境構成やかかわりが重要であることを明らかにすることができた。

## おわりに

滝沢武久は、幼児は自分なりの世界観をもっているということを主張している(滝沢, 1961)。これは、前述の浅野の主張と同じである。滝沢は子どもの世界観について「おとなの世界観のように、組織的なものではない。おとなのような抽象能力も想像力ももってない上に、子どもは、生活するのに忙しすぎて、世界観の体系などをつくるまでにはいかない。子どもの世界観は、いわば、断片的な世界観なのだ」(滝沢, 1961, p. 19)と述べている。子どもは物の性質や特徴、そのつながりなどを全体的に広げて捉えることが難しい発達段階にある。しかし、子どもは遊びという日常生活の中で各々の自己課題を達成するために、確かに思考を重ね、全体的ではないものの個別なつながりを築きつつある段階である。滝沢は「たしかに、幼児の思考には、頭の中で、論理を組み立てて、推理したり判断したりするのはたつきは、まだできていない。しかし、この時期に、日常生活の中で、具体的なものや具

体的な行動を通じて、ものの論理的な関係に目をむけさせることは、これからさき、子どもの考える力をのばしてやる上に、ぜひ必要なことなのだ。この時期に、直感的に獲得した論理性は、小学生期のあいだに、内面化されていくのである」(滝沢, 1961, p. 21) ともしている。滝沢の引用からは幼児期の思考の未熟さが述べられているが、本研究からは幼児が生き生きと思考する姿を見つめることができた。幼児期に遊びの中で培われた思考やそのつながりは、もちろん直感的だったり断片的だったりするかもしれないが、きっとそれを土台として小学校以降で深まっていくのであろう。このように考えると、幼児期特有の遊びを通して育ちを育むことの意義や、そこでの育ちを保育者がしっかりと捉えと同時に支えることの重要性が再認識できる。

また、前項の⑥⑦の力でも示したように、幼児は思考することを繰り返しながら自己課題の解決に向かっていく。そして自己課題を達成できたときの成就感・達成感、その時に感じた心地よさが次の意欲へとつながるのではないか。このことから心地よさに応じて行動することが思考している状態を指し、幼児期はいわば心地よさを獲得するために思考する存在とも捉えることができる。だからこそ幼児の興味・関心に基づいた保育が推奨されるのだろう。幼児期から思考することが心地よいと感じられる体験を積み重ねることは、思考することが喜びとなり、学ぶこと、学び続けることの喜びにつながると考える。小学校以降の教育における思考体験もこの心地よさに根ざす必要があるのではないだろうか。

さて、本研究では今まで述べてきたような示唆を得ることができたが、課題も多く挙げられるところである。

- ①本研究で育まれた育ち・力が小学校教育へどのようにつながっていくのかを具体的に明らかにすること
- ②今回のような一つの事例だけではなく、その他の事例や、浅野の第3の視点にもあるように、長期にわたる観察記録の分析や、観察対象を拡大しながら子どもの変化を明らかにすること
- ③本研究では「思考」にのみ焦点を当てたが、その他の育ちやその過程にも焦点をあて、多様な視点から子どもの育ちについてより深く明らかにすること

上記3点が、本研究において課題として残った。これらについては今後の研究の課題として、引き続き幼保小連携の指導法に関する研究を進め、育ちの連続性を意識した保育の在り方について考えていきたいと思う。

浅野の第4にあるように、どれだけ努力しても完全な「子ども理解」に到達することは不可能である。だからこそ、子どもを、そして子どもの育ちを分かった「つもり」にならず、多様なエピソードから多様な視点で読み取ることが大切なのである。そして、何よりも目の前の子どもの「育ち」並びにこうした育ちが小学校以降の教育へとつながっていくことを信じ、小学校以降の教育に託していく姿勢が必要なかもしれない。

## 参考・引用文献

- 浅野信彦, 幼小接続カリキュラムにおける「学びをつなぐ」視点, 文教大学教育学部紀要, 52, 63-75, 2018
- 平野朝久, はじめに子どもありき-教育実践の基本-, 東洋館出版社, 2017
- 池田孝博ら, 保幼小連携におけるアプローチカリキュラムに関する研究の動向と課題, 福岡県立大学人間社会学部紀要, 29巻2号, 215 - 223, 2021
- 梶田叡一, 内面性の人間教育を 真の自立を育む, 金子書房, 1989
- 文部科学省, 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 2018
- 文部科学省, 幼児理解に基づいた評価, チャイルド本社, 2019
- 無藤隆, 「学びの芽生え」が生涯の学びの出発点になる, Benesse 次世代育成研究所 (これからの幼児教育を考える 特集: 園の遊びがもたらす幼児期の「学びの芽生え」), 2-4, 2011
- P. ジンバルド・E. B. イブセン著・高木修訳, 態度変容と行動の心理学, 誠信書房, 1979
- 滝沢武久, 幼児の思考の特徴, 幼児の教育, 60巻4号, 18-21, 1961
- 田中裕子, 幼保小接続・連携を充実させるためのカリキュラム・マネジメント, 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部教職研究, 第1巻, 85-99, 2020
- 田島信元, 子どもが「育つ」ってどんなこと?, ラボ・パーティー特集記事, 年号不明, <https://www.labo-party.jp/special/2/> (2022年3月9日参照)
- 山岡光, 世界観の意味とは?正しい意味や例文、類語などを紹介, マイナビニュース, 2021, <https://news.mynavi.jp/article/20210817-1925788/> (2022年3月12日参照)