

令和5年度 文部科学省委託
「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」
教育課題に関する調査研究

幼児期の教育において育みたい 資質・能力の育ちをとらえる研究



令和6年3月
国立大学法人 高知大学教育学部附属幼稚園
協力:全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

本報告書は、文部科学省の「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」の委託費による委託業務として高知大学が実施した、令和5年度幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承諾が必要です。

令和5年度 文部科学省委託

「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」

教育課題に関する調査研究



幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる研究

令和6年3月

国立大学法人 高知大学教育学部附属幼稚園

協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

まえがき

国立大学法人高知大学は、令和5年度文部科学省委託研究「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」において、「幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる研究」を受託しました。国立大学法人高知大学教育学部附属幼稚園（以下、本園）が、全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、その成果をまとめましたので、報告書をお届けいたします。

本園が全国国立大学附属幼稚園と協力して本研究に取り組んだ背景には、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針と内容に一層の整合性を図られた平成29年告示の幼稚園教育要領に、幼稚園・小学校・中学校・高等学校の各学校段階及びすべての教科等について共通する育成すべき資質・能力を明確化されたことにあります。

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、園生活の全体を通して、生きる力の基礎を育むことが求められています。そこで、幼児教育段階では、三つの柱を「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等等」とし、幼児教育の特性から、これらは個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育んでいくことが重要とされました。

しかしながら、同様に幼稚園教育要領に明記された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものとして示され、保育の振り返りの視点や幼保小接続の際のキーワードとして使われることも多く、一定理解が進んでいる一方、幼児教育のねらいである資質・能力を視点として保育を振り返り、幼児の学びを確認することは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に比べて抽象的であり、その内容や具体、関連性等についての分かりにくさがあるのが現状といえます。現在の幼児教育において、幼児の資質・能力が育まれていくプロセスについて具体的な内容が十分に提示されているとは言い難い状況があり、幼児期の教育の充実を図るうえで研究成果の蓄積が望まれています。

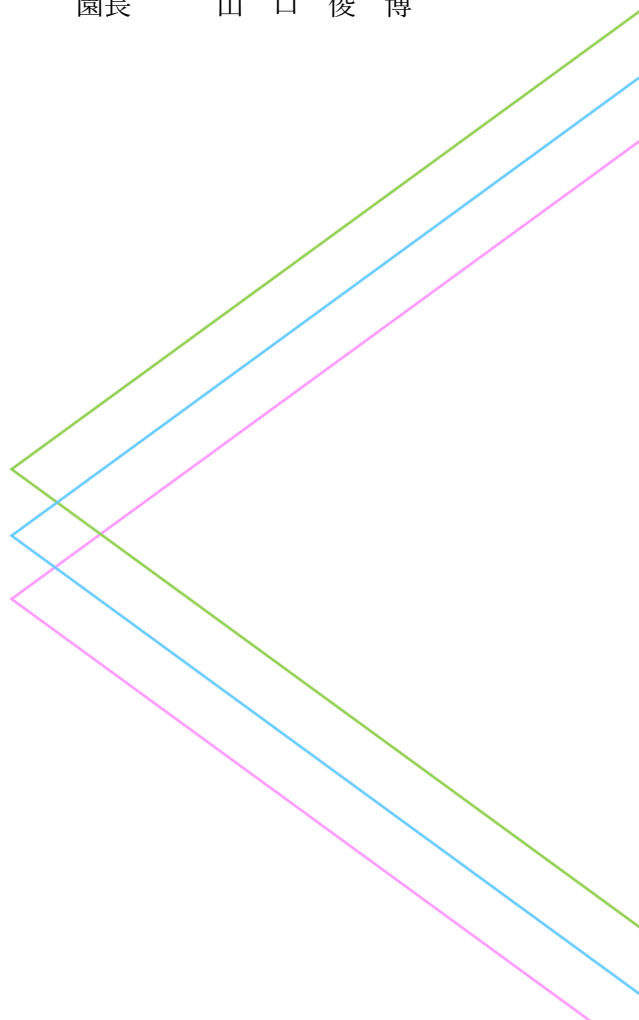
こうした点を踏まえ、本調査研究では幼稚園における実践事例の検証を通して幼児の資質・能力が育まれるプロセスを明らかにするとともに、幼稚園における教育活動の改善に資するため、資質・能力の育成について、より具体的な幼児の姿の捉え方を提案することを試みることにしました。その際、全国国立大学附属幼稚園がこれまでに培ってきた文部科学省委託事業の諸成果及び各附属幼稚園における研究成果を踏まえ、幼児期の教育における幼児の学びの姿を捉えた実践事例に見られる資質・能力の実態等について、整理・分類しなが

ら分析を進めること、四国ブロックを中心に全国の優れた保育実践と幼児の資質・能力が一体的に育まれる姿の実態調査を行うことを柱として、調査研究を進めることとしました。

研究の進行と報告のまとめにあたっては、四国ブロックの学習会でご講話くださった鳴門教育大学大学院教授・湯地宏樹先生、ご専門のお立場から「資質・能力」について全国国立大学附属幼稚園にご講演くださった白梅学園大学特任教授・無藤隆先生、大阪総合保育大学特任教授・神長美津子先生、本園公開研究発表会においていただきご講話くださった文部科学省初等中等教育局幼児教育課幼児教育調査官・横山真貴子先生、そして、横山先生とご指導賜りました同じく教科調査官・平手咲子先生、幼児教育課指導係長・佐藤智彦様、指導係・佐藤瑛哲様、共に研究に取り組み支えてくださった四国ブロックの皆様、そして貴重な事例や調査回答をお寄せいただいた全国国立大学附属幼稚園各園の皆様方に、深く感謝申し上げます。

本調査研究は、幼稚園における幼児の資質・能力が育まれるプロセスや幼児の資質・能力の読み取り方の解明についての歩みを始めたばかりです。本報告書が、幼児期の教育を行うすべての施設や先生方のお役に立つことを心から願っております。

高知大学教育学部附属幼稚園
園長 山口 俊 博





目次

まえがき

第1章 幼児期の教育において育みたい資質・能力とは

第1節 幼児教育の実践プロセスのロジックモデルの捉え方

無藤 隆（白梅学園大学大学院 名誉教授）

第2節 幼児教育において資質・能力を育む

神長 美津子（大阪総合保育大学 特任教授）

第3節 資質・能力が一体的に育つ過程を捉える事例研究（研究の背景・目的・方法）

第2章 『資質・能力が一体的に育つ過程』事例集

第1節 3歳児 事例

第2節 4歳児 事例

第3節 5歳児 事例

第3章 まとめ

第1節 幼児期の教育において育まれつつある資質・能力を捉える

第2節 資質・能力を育むための環境を通した具体的な保育実践のあり方

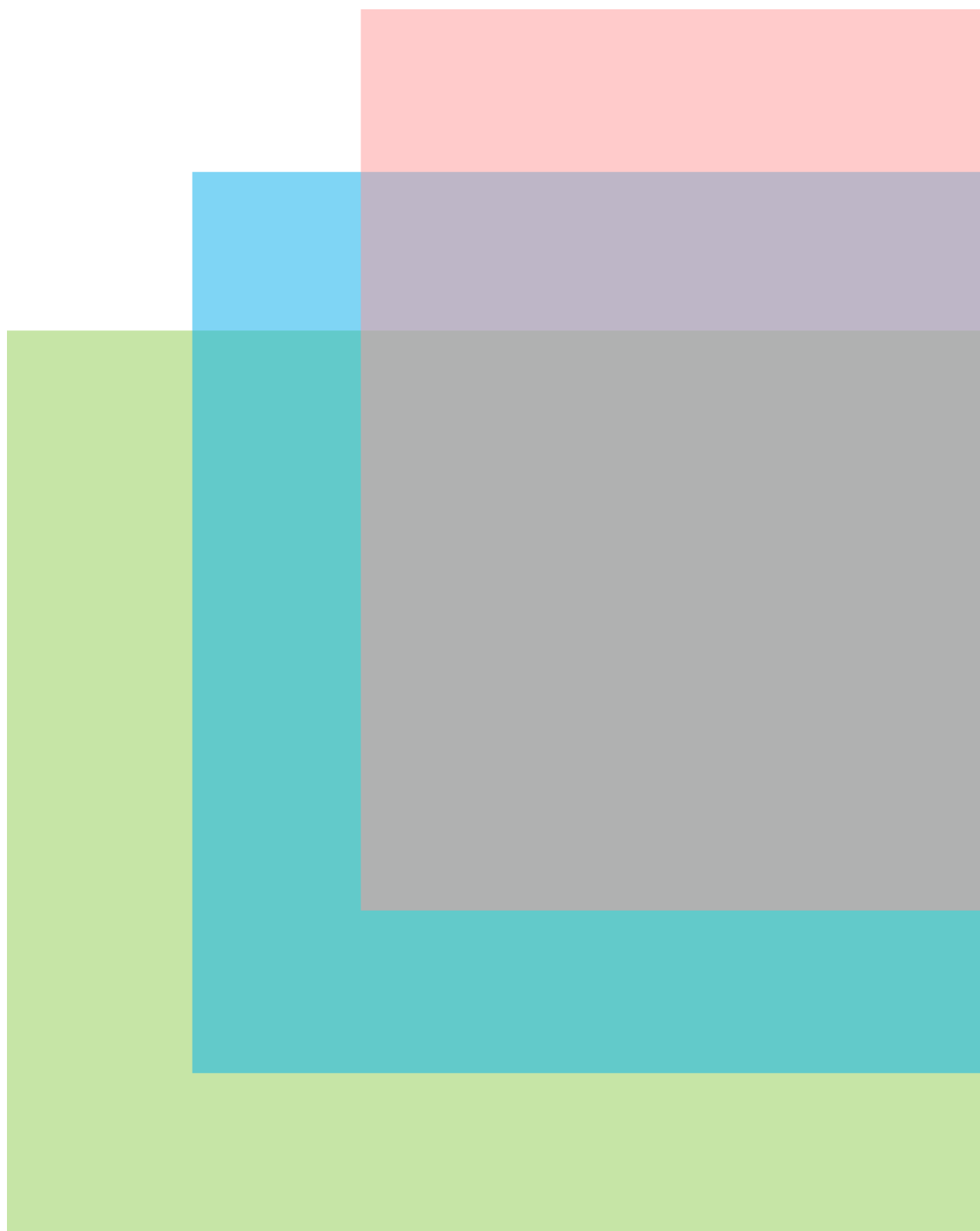
第3節 資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切な視点

第4節 「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート結果

第5節 幼児の資質・能力を豊かに育んでいくために

第 1 章

幼児期の教育において育みたい資質・能力とは



幼児教育の実践プロセスのロジックモデルの捉え方

白梅学園大学特任教授 白梅学園大学大学院名誉教授

無藤 隆 先生

はじめに

幼児教育をめぐって資質・能力を具体的に捉えるために、どうすればよいかを考えると、様々なやり方があるが、まずは、保育者が保育を通して幼児の姿を捉えることが大事である。要するに、資質・能力の表れとして様々な姿を挙げていけばよいということである。

その際、その姿を分類していくための枠組みを作っていく必要があると思われる。その枠組みと具体例が必要なのだが、それはかなり多くあり、それを具体化すればより数は増えていく。それはかなり煩雑な作業だが、資質・能力を具体的に捉えるためには、そのような作業が必要だと思われる。そのようにカテゴリーに分類された資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を活用して、幼児の様子を把握する際に、それぞれの質的にこのような具体的な姿があるということを提示していけばよいと考える。その具体例をどこまで挙げていけばよいかというのは、実際は明確には分からないが、ある程度の詳しさは必要だと思われる。

そもそも、資質・能力や10の姿については、それらが明示された2017年の幼稚園教育要領改訂以前から、園生活の中で幼児がどのような学び・育ち・姿を示しているかは、たくさんの実践や研究が行われており、そこで分かることもあるが、それらを整理していく作業が足りていなかったように思われる。

その際、いくつかのエピソードを挙げ、そこで見られる学びや10の姿の育ちを議論していく取り組みは多くなされてきたが、それだけでは、資質・能力を具体的に捉えるためには相当足りない。例えば、公立や私立の幼稚園・保育園・こども園といった立場の違う保育者同士で話す際、伝えたい資質・能力が必ずしもうまくは伝わらないということがある。また、小学校とのつながりにおいても、幼児教育でこのような学びがあるということを説明する際、いくつかの例を挙げて伝えと、そこで理解して分かる人もいるが、分かりづらく感じる人も多い。なぜなら小学校は教科教育であるため、その方向性で考えた時、その教科に関連したことが幼児教育の中にどの程度あるのかを知りたいと感ずるためである。その時、例えば、10の姿をもとに説明すれば、そこには教科につながることもについても書かれているので、より分かりやすく伝えていくことができる。

さらに、もっと広い範囲で、保護者、行政に関わる自治体、政治に携わる者、あるいは保育が専門でない学識経験者など、世の中に対する説得的な資料にしていき、幼児教育で資質・能力を育てているということをしつかりと理解してもらう必要がある。

1. 幼児教育の見方・考え方

幼児教育の見方・考え方については、2017 年の幼稚園教育指導要領の改訂を基にして考えるとよい。その改訂においては、幼稚園教育において育みたい資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10 の姿）」が表面に出ているが、その中心となる部分は、実は幼児教育の見方・考え方である。幼稚園教育要領の冒頭部分に書かれている、「幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」にそれが示されている。これは一文でまとめたものなので分かりづらさもあるが、そこに幼児教育の見方・考え方が圧縮されている。この文章を具体的に展開する際に、資質・能力が提案されており、その資質・能力はどこから導き出されたかという、文中の「主体的に関わる（主体的な活動）」が大事で、それは幼稚園からつながる小・中学校でも同様に大事だということ、資質・能力が共通言語として導き出されている。それを活用していくために、より具体化したり、分かりやすく見えるようにしたりしているのが、資質・能力の考えである。

幼児期においては、その資質・能力を三つの柱である「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を、プロセスとして表している。例えば、「知識及び技能の基礎」は、感じたり気付いたり分かたりできるようになったりするというプロセス、「思考力、判断力、表現力等の基礎」は、考えたり試したり工夫したり表現したりするというプロセス、「学びに向かう力、人間性等」は、環境との出会いによって起こる驚きや不思議さや面白さや素敵さなどの感情・感覚から、環境にある「もの」・「人」・「こと」への関わりが生まれ、意欲が引き出され、そこに関わり続けようとしていく心情、意欲、態度が育つプロセスということである。

さらにそれが5領域の内容に応じて、資質・能力がどのような姿に変容していくかということを表したものが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。資質・能力は、あらゆる内容に共通となるように作られているが、5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）でより具体的に幼児の育ちを考えていくと、それは変容していくものである。そのことから、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を10にまとめ直している。

そのような様々な内容への出会いが保育の中にあり、その中で幼児の関わりが発展し、その関わりを通して、幼児はいろいろなことを学ぶ方向に向かっていくということである。そのように考えると、保育の中での幼児の姿として表すべきことは、幼児の身近な環境への出会いのあり方であり、そこへ関わる様相である。

2. 保育のプロセスの質のロジックモデルの基本形

これをもう少し一般的な言い方にすると、保育のロジックモデル、言い換えれば保育の効果のプロセスについてのモデルであると言える。保育の働きかけとは、まずは構成された環境があり、そこから子供の活動が様々に展開し、それを通して子供の学びが生まれ、それが繰り返されることで次第に、子供の長期的な成果（アウトカム）が生まれていく、という流れである。これは、幼児期全体でそのようになるということであるが、子供の活動の展開に応じて保育の働きかけは変化するので、表面的には直線的ではなく、行きつ戻りつしながら行われていく。そのようなことも踏まえつつ、一般的な保育の質のあり方として、次の4つで見ていくと便利である。

①保育の働きかけ→②子供の活動の展開→③子供の学び→④子供の長期的成果

ただ、保育における子供の姿を捉える時は、④の子供の長期的成果まで捉えきけることは難しい。そのため成果は、幼児期の終わりであったり小学校に進学してからであったりしながら計っていくわけで、園生活の中で特にできることは、「①保育の働きかけ、②子供の活動の展開、③子供の学び」の3つを押さえていくということである。これら3つは、相互に循環しながら行われていくものだが、ある程度は種別に分けることができる。

1) 概略の整理

① 保育の関わり方

○ 保育者の基本的態度

資質・能力を具体的に捉えるために、その概略を整理してみると、まず保育者の働きかけとして、保育者の基本的な姿勢や態度、受容性や共感性、関係性などが整理される。

○ 保育者の活動展開

そして、保育者の活動展開への援助として、実際に子供が動き出した最初の時の援助や活動中の援助、また、振り返りながら、明日や次につないでいくための援助のように分けていくことができる。

○ 保育者の計画準備と実践展開の柔軟性

さらに、保育者の計画準備と実践展開の柔軟性として、まずは指導計画の準備が必要である。それをもとに保育を展開する中で、計画は子供の姿に沿って柔軟に変更され、修正されていく。そのプロセスを見ていくことが、資質・能力を具体的に捉える主体となる。

② 子供の活動の展開

○ 資質・能力が育ちつつある子供の姿を捉え育む

次に、子供の活動の展開は、基本は資質・能力が育ちつつある子供の姿を捉え育むということである。

a) 子供の環境との関わりを心の動きとしてとらえる

それは、子供がどういうことに関心をもっているか、どういうふうに粘り強く取り組もうとしているかなど、自分の心情をもって環境にどう関わっているかのあり方である。

そのような子供の姿を、活動が進む中で保育者はどのように細かく捉えていけるのか、子供の様子に関心をもち、関わったことを受けとめ、実際に遊びに加わっていくとか、1人や数名の考えをまわりやクラスの皆に知らせるなどの援助がある。

b) 個々の子供の育ちや今日の保育のねらいを軸とした援助と活動展開を考える

それに応じて、個々の子供の育ちや今日の保育のねらいを軸とした援助・活動展開を考えていく。

c) 今日の子供の姿を捉え、明日また子供の心が動き出すような環境を構成する

そして今日の子供の姿から、明日以降へ子供の心情が動き出していくように、環境構成をするという大きな流れに向かっていく。

③ 子供の活動の姿から学びの経験に向かう

そのように活動を展開していくと、そこから子供たちは学びの経験をしていく。子供の活動の姿から学びの経験に向かうことを考えていく上で、学びの経験とは何かと言うと、子供が一生懸命環境に関わり、その中で何かに気付いたり工夫したり好きになったりなど、子供の経験がある程度安定した形で変容していくあり方を指す。

学びの経験は子供の活動の具体的な姿と環境との相互作用であり、保育者はそこでの文脈を踏まえ、子供が環境に関わっていることの意味を読み取り、学びの仮説を立てていく。

それを幼児期の終わりまでに育ってほしい姿などに対応させてある程度抽象的な整理をし、遊びを通した学びの経験として取り出していくのである。

2) 項目の列挙による姿の広がりを示す

そのように抽象的に整理した上で、次に、項目の列挙による「姿」の広がり示すことを考えていく。項目を列挙するとは、子供の具体的なエピソードを、少し抽象化すれば、生まれてくるような「姿」を集めるということであり、また、そのような姿を生み出す活動の「機会」はどのようなものがあるのかを挙げるということである。こういう「姿」が一つありましたと述べても説得力が弱いので、それらの「姿」は保育の中にたくさんあり、滅多にないことではなく、毎日のように起きているということが伝わるようにすることが大切である。

幼児教育における学びの「姿」とは、注意深く見れば学びに向かう様々なドラマが見られるのだが、決して大々的なものではなく、ささやかな様子であり、そのささやかであること

に意味があるのである。ただ、ささやかであることは見た目に小さいので、それが保育のいろいろな場面で各種起こっているということを示す工夫がいるわけである。また、幼児教育で起きている子供の活動は、複雑でかつ多様であることから、その姿の具体例をかなり網羅的に考えてみるのが大事だと思われる。

遊びでの経験や学びを伝えようとする時、積み木遊びや砂場遊びといった遊びがなぜ小学校の学習とつながるのかという素朴な疑問が出ることもある。数を数えたり比べたりすることが姿としてあることを伝えと、算数の指導の参考にすることも出てくるので、学習の内容的なものはどのようなことがあるのかを洗い出していくことも大事なのだが、当然それだけの話ではない。なぜなら、資質・能力はプロセスであり、様々な内容において当てはまる部分があるからである。そのため、内容に注目することと、プロセスに注目することの両面が必要である。そのプロセスと内容を組み合わせたものが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿である。

ここからは極めて具体的な話だが、一つ一つを見ていくと、保育の場面を思い浮かべていけば、重みのあることだと分かると思う。

① 働きかけ

保育の働きかけは、一つ一つに大きな意味があり、どれもが大事なものである。大事なものが多すぎるという意見も出てくるが、それだけ幼児教育は複雑・多様で簡単なものではないということである。ただ、幼児教育関係者はそう思っている、世の中はそうは思っていないかもしれないので、一つ一つ解説していく必要がある。

(1) 保育者の直接・間接の働きかけ

保育者の直接・間接の働きかけは、幼稚園教育要領に保育者の多様な役割として挙げられているので、ここに挙げているよりももっとふくらませて増やすことができる。

例えば、保育者は機嫌良くいるだろうか。温かな雰囲気か。子供の目線に合わせて所在しているか（子供の目の届く所にいるか）。子供の興味や関心が向かうところに注意を向けているか、保育者も興味をもっているか。

一つ一つの項目は当たり前に見えるが、世の中には様々な幼稚園・保育園・こども園があり、保育を捉える際、全ての園が高い評価基準で取り組んでいるとは限らない。様々な点でうまくいっていない園も多くあり、なかなか思うようにできない保育者も多くいる。それは園や保育者が悪いのではなく、それだけ様々なことが同時に起こる複雑なことだからである。

ともあれ、信頼関係があると感じるか。足場掛けの援助。心情的共感。ともに考える。

活動の展開への援助。活動の共有。子供同士の話し合い。どの子供も誰かが見守っているか。子供が困ったら、助言・手伝いを求めるか。これは、保育者はやたらに関わらなくてもよいが、困っていたら子供の方から助言を求め、保育者がすぐ行くというようなことである。

そして、ねらいをもって計画しているか。状況に応じて柔軟に変更しているか。というようなことを保育者の直接・間接の働きかけとして見ていくことができる。

(2) 環境構成

次に環境構成についてであるが、先ほどの(1)保育者の直接・間接の働きかけは、比較的従来から重視されていたのに対して、環境構成は、かなり園による違いが大きいところである。やむを得ない事情もあるが、基本的には、園環境のどこであれ子供に利用可能にし、しかも多様な使い方を可能にすることができるかということである。もちろん危険を伴う物や大人が使う物などもあるので、ある程度の制限はかかるわけだが、その中でどこまで子供の利用可能性を増していくかということである。

例えば、保育内容の項目を考えた時に、どれについてもそこに関連して関わるができるものはあるだろうか。自然物や組み立て可能なもの、絵本などを確認していく必要がある。

園内の部屋・廊下・園庭のどこも、子供が遊びに関わり使うようにされているか。単にそれを見るだけでなく、できる限り操作できるようになっているか。使うのに許可を得る必要がないようになっているか。この辺りは、一定の制限があるのは必然的で、制限のない園はない。当然リスクを防ぐための制限はあるが、その上で、できるかぎり使えるようにしていくことが大事である。今ある制限は、やはり守るべきルールとして制限が必要なのか、そうではなくて、子供の方に任せることはできるのか。その道具を持ち出すのに保育者が許可して出すべきなのか。それらは物事や年齢によって変わるわけだが、園環境の利用可能性を吟味していく必要がある。

そして、環境での移動の空間に凸凹等により、身ごなしを柔軟にできるようにしてあるか。これは園の廊下や園庭の作り方の課題である。移動空間が重要だということが、幼児の身体運動の研究で明らかにされてきたので、この数十年でずいぶん考え方が変わってきており、小学校の校庭のような平らな園庭はずいぶん減ってきたと思われる。

そして、道具が多種類使えるようになっているか。取り出す場所や片付ける場所はすぐ分かるか。環境の再構成がやりやすくなっているか。保育者がいつでもやっているのか。空間を周回できるようになっているか。

そしてこれも、それを広げることは最近の建築で増えてきたと思われるが、廊下やテラスなどの中間的な場を活用すること。あるいは掲示物が、子供の作品や子供を刺激するも

のとして入れ替えられているか。

これらの量的な尺度の代表は ECERS (エカース) というものがあるが、そういう尺度のように項目が5段階で「できている」「できていない」となっていてそれを総計して保育の質の高低を評価するのがここでの目的ではなく、ここで強調したいのは一つ一つが保育を見直す視点であるということである。だからこそ、ほとんどきりもなくたくさんの視点を提供しているのである。例えば、「遊びの時に子供が自由に道具を使い、様々な工夫が起きている」という例を挙げていけば、このようなことがうまく動いていることが見えてくるわけである。

② 活動

今までは保育者の関わりの例であるが、そこから子供の学びに向かっていく時に、どういう活動が展開していくかということが一番重要な部分となる。

(1) 環境との出会い

環境との出会い、まず初めに環境に置かれたものに出会っていく。そこでの環境の多様性や子供の心情がどう起きていくか。そこからどういう関わりが生まれるのか。

環境のどこにあって子供がそこに出会っているか。心情としての関わりは起きているか。その心情が起きてさらに関わっていくことができるか。要するに、子供が使わない、見ない、関わらない場合は、園においては無駄な場であり、大人にとって素晴らしいものであっても、子供が見ることすらなければ意味はない。子供が見ることによって、環境には意味が出てくるのである。そういうことを他の子供に伝えることがあるか。しみじみと眺めることがあるか。

あるいは、保育室のコーナーや園庭、廊下などいろいろな場があるが、その間の行き来が、子供が移動するだけでなく、物も移動してもよいように考えるなど、移動したり物を運んだり入り交じったりしていくか。うろうろすることが許されるか。うろうろをずっとしていればよい訳ではなく、うろうろすることによって新しい出会いが可能になっていくので、3歳児であろうといろいろな場に行けるようにしているか。

それと関連して、年齢間の交錯や交流ができるようにしているか。そして、園の外からいろいろなものを持って来ることがあるか。また、園の外に出て行くこと（子供が出て行くこと、作ったものを渡したりすることなど）はあるか。そうなると、園内の環境が街の環境やより大きな園を越えた自然に関わるということに広がっていくか。

などが、環境の出会いについて挙げられる。

(2) 遊び

次に遊びであるが、子供が出会って関わり始めた時に、それが遊びとして展開していくが、遊びとして展開するには何をすればよいのか。何をすれば遊びということになるのか。保育者がそれを「遊び」と呼ぶことではなく、子供にとって遊びであるとは何なのか。遊びとは、いろいろな思いつきを試してみる楽しさと、そこから自分が実現したいことを思いついて、それに向けて取り組んでいくことでの充実感が生まれていくことだと考える。

子供は面白がって活動に取り組んでいるか。思いつきをいくつも試せるのか。一つの正しいやり方というよりは、いろいろなやり方を試していけるのか。

子供が楽しげで没頭しているか。思いついたことをさらに続けてよいのか。思いついたところから、自分が実現したいことが生まれていくだろうか。そして、そのやってみたいと思ったことを追究することも可能になっていくか。

やってみたいことがあまりに難しすぎたので、それを変更するとか、逆に簡単にできてしまうのでもっとややこしいものにするなど、目標を変更していつているだろうか。

試行錯誤して発展していくのか。その目標に向けての活動が、充実感を伴っているのか。やっていることの成功・失敗ではなく、子供にとっての満足感・達成感が生まれているだろうか。

などが、子供の学びに向かうための遊びの視点として見ていくことができる。

(3) プロセスとしての資質・能力

その次がプロセスとしての資質・能力であり、最初に述べた通り、資質・能力とはプロセスとして捉えていくものである。そうだとすると、出会いということによって心情が生まれ、そこから目標に向けて試していくということが起きてくる。そこに目標が生まれれば、その目標との関連において工夫が生まれ、工夫との関連でものごとの特徴を見つける気付きが生じる。その結果として、子供たちが、自分たちがやっていることを好きになっていくとか、やっていることの特徴が分かっていく。それらが連動し、何度も何度もそれをやっていくという循環が起きていく。それを主体的な活動と呼ぶのである。そうすると、そのような主体的な活動をいかにして実現していくかを考えていく必要がある。

最初の出会いの感情が、継続的な意欲になっていくのか。その意欲が、持続的な関わりとなるのか。その関わりが、実現したい事柄へと向いていくのか。

実現したいことが目標とされて、そこへの工夫が生まれるのか。工夫の過程で対象となるものを見直して、その特徴への気付きを生かそうとするのか。その特徴を丁寧に捉え直しているだろうか。

さらに、関わる活動やそこで一緒にする対象やもの、人を好きになっているか。あるいは、目標を立て直して、実現可能性と面白さの塩梅を工夫しているか。実現できてもあま

りに簡単であるとなつまらなくなるので、その塩梅が必要である。

そして、その好きになることと知ることが相まって、繰り返されて活動が循環して進んでいくのか。さらにその先への構想とか、こんなことをやってみたいという予想や夢が広がっていくのかどうか、などを、プロセスとしての資質・能力の視点として見ることができると思われる。

(4) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

次が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に、もう少し絞り込んでいくことができるかということであるが、結局は、前述した資質・能力の実現過程を保育内容ごとに捉えていくことであると言える。

保育内容の項目ごとに、さらにその姿ごとに、幼児期の数年間の広がり・展開の姿を見ていくことができるはずである。各姿はさらにいろいろなものに分けていけるので、その整備を進めていくことができる。

そして、各姿がよく現れる環境におけるものや場や活動を用意しているだろうか。そのいくつかを取り出して、その姿の詳細な展開を検討しているか。

各姿における資質・能力のプロセスが進んでいき、それが深まっていくということが起きているだろうか。その深まっていく様子を 3・4・5 歳において特徴を取り出していく。10 の姿もそれぞれであるし、かなりいろいろなものをまとめて一つずつの姿にしている。例えば表現であれば、音楽と造形とダンスなど身体的な表現が総合的に入り交じってもよいし、かなり別になってもよいということとして見ていくと、もっと細かく学んでいく訳である。そのような代表例を出すときよい。いくつかの活動については、当然複数の姿が関与しているはずなので、それを洗い出していく。

それに対して、一つの姿から多種多様な活動で、その表れを洗い出していく。例えば、数量に関わることで、こういう所でもやっている、ああいう所でもやっている、そこでも出ているという代表的な例があれば、それらがいろいろな数量の関心・感覚への側面を表わすはずである。

その姿からその先の発展への予感的な芽生えが見られるか、また、小学校に向けてどう伸びて行けるか、可能性を検討できる。そうなれば、そこから提言していくことも可能になると思われる。

(5) 子供同士の協同と話し合い

次が子供同士の協同と話し合いである。今までの流れは、比較的幼稚園教育要領の考え方をそのまま踏襲しながら進めているが、やはり、それともう一つ重なる次元は、子供の集団的なあり方である。集団的なあり方の始まりは、個々の子供のつながりである。つまり、子供ごとの活動の進展が他の子供とどうつながり、クラスとしての共有にどうなっ

いるだろうか。それが今度は個々の子供の活動に戻ってきて、その活動を豊かにしていくかどうかということである。

例えば、子供同士が話し合うことがよく見られるか（これは 10 の姿に入っているものである）。また、子供同士、さらにクラスなどの単位での意見交換の機会が用意されているか。その意見交換の場というのは、率直でありながらも温かく、建設的な雰囲気なのか。子供たちが発表など自分のやったことでの誇りや自己肯定感が生まれ、育っていくか。

発表者への肯定的な提案・発展・取り入れ・参加などのやりとりが可能となっているか。誰もがどこかで発言し発表しているか。具体的なものや活動の姿を元に、子供たちが語っているのか。その話し合いから個々の活動へとつながっていったのか。

また、異年齢での交流が生じているだろうか。個々の遊びを保育者が記録して、話し合い活動をどう助けているか、などを、子供同士の協同と話し合いの視点として見ていくとよい。

③ 学び

最後に、学びについてである。遊びの発展の先に分かったこと、できるようになったことを、特に「学び」と呼ぶ。ここでは、保育者が捉える範囲での学びの経験を取り出していく。

子供の学びを促すものとして、活動や環境構成が意図的に指導計画に位置付けられ、対応が見られているのか。この点は、指導計画を書いてそれに応じてこのような活動があったと単に報告しても味気ないが、逆に子供がこんな面白いことをしたというような事実だけであると、指導計画との関連が見えにくくなるという課題がある。その中間の、かなりダイナミックな関係が見えるような事例の記述があるとよいと思われる。

園のどんな場所でもどんな時間でも、学びへとつながる活動が起きているか。このようにあえて言っているのは、学びにつながるメインの活動だけではない、いろいろな所で学びは起きるということである。そのため、いろいろな活動で気付いたりできるようになったりするということが起きているのか。

さらに、どういう対象であれ、そこに学びが生まれているのか。園にはいろいろなものが置かれているし、いろいろなことが起きている。毎日様々なことが新しく、そこに出来事が起きていくはずなので、そこから学びは生まれているのか。そこから子供が経験したことを、うまく学びへと向けているのか。

さらに、その学びが他の学びとつながって、骨太の学びになっているか。骨太とは、例えばあるところで子供が見つけたことが、別のところで見つけたこととつながって、「あ、そうなんだ」というふうに分かっていくような経験である。

そして、すべてが言葉にできるとは限らないのが幼児の特徴であるため、言葉にならない
がその振る舞い方において学びが豊かになっていると感じられるのか。

例えば、砂場で山を作る時のやり方が、最初はただ積んでいたのが、次第にしっかりと山
の斜面を固めるという振る舞いになっていく。簡単に固まらない時には、ぬれた黒い土を持
って来てしっかりと塗り込めたり、白い砂をかけてさらに硬くしたりする。そういったこと
は、子供が「こうするといい」と言える時もあれば、何となく手つきが上手になっていくこ
ともある、ということである。

そのように、分かったことやできるようになったことを子供自身が振り返り、自覚してい
くだろうか。先ほどの友達の前で発表するような場面も、一種の振り返りと自覚の機会とし
て生かしていくのだと思われる。

学びの流れの記録を、記録として保育者・子供が作って共有しているのか。保育者がドキュ
メンテーションを作るということは随分広がったと思われる。さらに言えば、保育者と子
供が一緒になってその記録を作り、皆が見える所に掲示して、それを子供自身が振り返りに
どう使えるかということに進めるとよい。

数か月の単位で学びがその子供の育ちとして統合されていっているだろうか。これはな
かなか難しい問題であるが、今日の活動でこういう学びがあったとして、またそれが次に続
いていき、そのようなことがいろいろな場面で起きていった上での大きな単位の子供の育
ちとして、学びがその子のものになっていく様子を捉えることはできるのかということだ
である。

それに対して、他の子の学びが伝えられていくことで、そこに子供が興味をもって、各人
の学びをさらに拡大していくとことがあるとよいと思われる。

そのような学びの諸々を整理して、リスト化していく。このような学びが起きていくのだ
という幼児期の学びの総体として整理する。

それで網羅できるわけでは決してないが、大事なことは、10の姿や5領域など、ある程
度どれについても、これまでに述べたような子供の学びの経験が生まれているのだという
こと。それがいろいろな場面で起きているということ。さらにある瞬間だけでなく、つなが
り合っていくことを示していくこと。そして一人一人に起きていることを、学びの整理とし
て、それぞれの子供の記録として可能にしていくこと。

それが、幼児教育の学びという視点で必要だと思われる。

幼児教育において資質・能力を育む

大阪総合保育大学特任教授 國學院大學名誉教授
神長 美津子 先生

今回のテーマについて、架け橋期のカリキュラムを作る際にもその基盤になる、資質・能力の捉え方、また捉える際の留意点や、それらが育つ過程を明らかにするポイントをお話します。文部科学省の委託調査研究事業は、まさに全国の課題に焦点を当てて各団体にお願いしていますし、現在は幼保小の架け橋プログラム事業の3年目に移る前段階としての最大の課題は何かということから、委託調査研究のテーマとされたと思います。

資質・能力とは、生きる力の理念を具体化したものといえます。しかし、「生きる力の基礎を培う幼児期の教育の段階に育むべき資質・能力とは」と明確に伝えると言うより、何となく皆で了解しながら「このことを大事にしよう」と言って資質・能力の芽生えを見守ることを、小学校等に伝えていくことこそが大事であると思います。ですから、「幼児期に育みたい資質・能力というものとは」という視点から事例研究のあり方とまとめ方を考えていきたいと思いました。

まず、令和4年に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」ができてからこれまでの取り組みを整理したいと思っています。そして、その中の課題である「育みたい資質・能力を捉える」ということに対して、幼児教育と小学校教育それぞれに携わる教師の捉え方や見え方が違っているように感じています。その違いに気付いている先生がいる地域では、手探りであっても、幼児教育と小学校教育の指導方法を共有して円滑な接続のカリキュラムができています。しかし、捉え方や見え方の違っていることに気付いていない、あるいは気付きが少ない地域では、カリキュラムを作る際、園での保育や子供の育ちについての具体的な説明があっても、小学校で行われている指導の工夫について説明しても、それぞれうまくつながっていない状況が生まれています。生活の中で育まれている幼児教育側と教科等の学習を通して育成する小学校側では、資質・能力の見え方の違いがあるのではないかと考えています。

全国の国立大学教育学部附属学校園では、幼稚園教諭と小学校教諭の両方を経験した方や、小学校との連携を長期間続けて研究してきた園もたくさんあり、既に資質・能力の見え方の違いは分かっている方も多いと思います。だからこそ、どのようにつないでいくのかという、一歩先の課題に悩んでいる先生方も多いのではないのでしょうか。現在、全国の様子として、次の3点を挙げています。

① 資質・能力を育むということを考える際には、どのような課題があるのか

② 何が課題になっているのか

つまり取り組み事例において、何を押さえて資質・能力としているのか、その事例をどのように書いていけばよいのかということが問題になります。どうすれば、幼児教育の見え方と小学校教育の見え方の接点ができていくのかということが、2点目の課題になります。

③ 「遊びや学びのプロセス」と環境の構成や援助

幼児教育では、育みたい資質・能力を踏まえて環境の構成や援助をするというより、子供たちの育ちの背景にある環境の構成や援助を考えていくので、育みたい資質・能力を目標として直接的に言い切れなくなるのが幼児期の資質・能力だと思います。幼児教育で育みたい資質・能力を育むことにつながると考えられる環境の構成と教師の援助の過程が大切であ

り、幼児の学びのプロセスが、小学校以降の主体的・対話的で深い学びにつながっていくということを、幼稚園と小学校の双方の教師、さらに保護者も見えてわかるような形にすることが必要です。

1. 「幼児教育において資質・能力を育む」ことについてのこれまでの取組

1つ目の資質・能力を育む際の課題とは、平成10年からの、生きる力の理念を三つの柱で具体化して示した図をもとにした取り組みがなかなか定着していかないことが挙げられます。平成元年の教育要領の考え方との兼ね合いもありますが、これは、幼児教育の立場として幼児教育の独自性を非常に強調したものとなっています。そして、平成10年には、ゆとりと生きる力に焦点化して、学習指導要領全体を改訂したわけです。平成20年では、幼児教育の独自性はもちろん、遊びを通しての総合的な指導という前提ではあるけれども、もっと接続の部分を意識して、幼小の連携や交流をもっと活発にしていこうということになりました。今回の平成29年の改訂では、円滑な接続を一層進めていくために、資質・能力の三つの柱を捉えることとなっていることが、まさに平成元年から流れてきていることが分かります。「学びに向かう力、人間性等」ということは、まさに心情、意欲、態度という幼児教育が平成元年以来ずっと大事にしてきたものが、実は一番上に挙がっています。そして、小学校の学習指導要領改訂の経緯を見ると、「生きる力」の下で「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」をしっかりと育てていこうということになっています。平成10年、平成20年の改訂を踏まえて、今回は、「学びに向かう力、人間性等」というところに非常に力を入れる改訂となっています。

幼児教育でこれまで取り組んできた「学びに向かう力、人間性等」の基礎となるものだけが表面に出ているのではなくて、実は「知識や技能を獲得していきたい」という原動力や思いが、当然この中に隠れていますし、思考力・表現力・判断力等の基礎となるものも当然潜んでいます。だから、幼児教育の立場からすると、心情、意欲、態度というところだけ浮き彫りになっていた部分が、「知識や技能の基礎」となる体験、「思考力、判断力、表現力等の基礎」となる体験、これらの基礎の部分を培うことが幼児教育の役割です。だから、遊びを通しての総合的な指導とは、小学校以降の教科等の指導とは異なる幼児期の独自性ある教育の中に、将来の生きて働く知識及び技能の基礎となる体験、思考力、判断力、表現力等の基礎となる体験が含まれているということです。例えば、予想、予測、比較、分類、そして確認というようなこと、また、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などは、思考力、判断力、表現力等の基礎となる体験になります。見逃さないでほしい部分を示しながら、この「遊びを通した総合的な指導」の一貫性を非常に強調したのが今回の改訂です。

幼児教育と小学校教育の違いはあっても、そのアプローチが、生きる力の基礎を培うという、これまで大事にしてきたところでは、資質・能力の三つの柱でようやくつながったというのが今回の改訂になります。5領域に基づいて指導してきた幼稚園の先生方が、三つの柱をもって教科等指導している小学校の先生方に対して、「『人間関係』ではこのような育ちがあるんですよ」とか、「『思考力の芽生え』ではこのような遊びの中で面白い気付き発見してるんですよ」などと伝えても、育ちつつある発達をどこまで押さえられるか、また1年生の授業の中に反映していくことができるかが課題です。教科等指導を基本としている小学校教員にはなかなか伝わっていかないということがあります。逆に、遊びの中で総合的な指

導をしている保育者にとってみると、遊びの中では本当に面白い経験や発見、気付きがあるけれども、そのことが将来の学校教育でどのようにつながっていくのかという見通しがなかなか持てないために、子供たちの体験が幼児期で終わってしまうことも考えられます。

こうした部分を少しでも解消していこうということが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」です。5領域のもとで総合的な指導をしてきた教師が、子供の育ちをもう少し子供の具体的な姿に沿って伝えるとすれば、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿がちょうど分かりやすいといえます。幼稚園教育要領は、全体的に難しい表現も含まれていますが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、非常に易しく少し曖昧な言葉を使って表現されており、その内容が到達目標ではなく、幼稚園卒園時の子供の具体的な姿としてこのような方向やこのような姿になってほしいという表現で示されました。

実際に、平成29年度に改訂、平成30年度から実施に移され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」は何かと一つ一つを解説するような本も出されました。様々な研修会でも取り上げられ、当初は到達目標ではないと繰り返し指導がありました。研修で伝えられているので、到達目標には用いていなくても、試行錯誤しながら遊んでいる子供たちの活動を分解するような形で、試行錯誤だから「思考力の芽生え」とか、会話があれば「言葉による伝え合い」などと、10の姿を探すような協議事例の報告が非常に増えてきています。子供の姿を分解することで、経験を確認することはできますが、小学校の教師が指導の工夫に使えるかという点、むしろ分解されることにより「〇〇のような場面では□□のような姿になる」だけで終わってしまい、1学年の指導の工夫には活用されていないのが現状です。

こうした現状が令和に入ってから問題化され、架け橋特別委員会の初期にも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の提示まではよかったが、うまく活用されていない」ということが評価となっていました。現在も解消されているわけではなく、それをどうするかということが引き続き課題になっています。だからこそ、もう少し具体的な姿で押さえていかなければならないということ、分解するだけで終わってはいけないということ、そして、小学校では学習指導要領に基づき10の姿を活用しながら指導の工夫をしていきたいと思います。つまり、接続期のカリキュラムを開発しようということではなく、スタートカリキュラムを毎年カリキュラム・マネジメントして、よりよいものにしていってということが課題だと思います。10の姿を具体的に小学校の指導に結びつけながら改善につなげていく道筋が欲しいということです。そのため、事例の中にこれとこれの10の姿が入っているという報告ではなく、子供の姿をもう少し深く話し合うことで互いの指導を工夫して、架け橋期の教育の充実につなげていくことが今回の課題です。

「幼保小の架け橋プログラム」については国のいろいろな資料がありますが、架け橋期の2年間は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について協議し、より具体的に意見交換できるとよいと思います。幼児教育の流れにおける架け橋期の2年間で、資質・能力を育むことや10の姿を意識して教育活動を行うことは、新たなことではありません。幼児教育は、もともと資質・能力を育むということを、ずっと考えてきています。次の事例そのものは改訂前の事例ですから、学びに向かう力、心情、意欲、態度をしっかりと育てていこうと実践された事例です。読み直すと、幼児教育で大切にしてきた資質・能力を改めて考えることができます。

今の時期ですね。ちょうどまごごとコーナーでドングリや秋の木の实を使った遊びに至る経緯があり、子供たちは段ボールや空き箱に様々な工夫をして、手作りの電子レンジやトースターなどを作りました。お家ごっこなどでは、あるものに見立てて「さあ、皆でケーキをいただきましょう」なんて言って積み木がケーキになったり、空き箱が何かに変身したりします。4歳は、「少しそれじゃつまんない」と言って、自分の手で作るようになってきます。5歳には5歳の面白さがありますが、4歳というのは、作って遊びながらイメージを広げ、またそこに役割分担などが生まれていきます。

「幼児教育において資質・能力を育む」とは



「遊びの中での学び」を支える教師の役割 (偶発の出来事を活かしつつ豊かな体験としていく)

- ・子ども理解に基づく保育
- ・遊びがより楽しくなるための環境の構成と援助
- ・子ども同士のつながりをつくる働きかけ
- ・資質・能力が芽生えている姿を捉える

4歳児クラスの誕生ケーキ

- ① おうちごっこで毎日のように誕生パーティー
「ケーキがあるつもり」「ケーキを切ったつもり」
T：本物みたいなパースディケーキがあったら・・・
- ② **T：遊びに使う物を作る、共同作業をする経験を考
えてケーキづくりを提案**
自然物と関わる活動の一つとして、みんなで自然物でケーキを作る。
- ③ **T：ケーキ用のお盆をおく。持ち運びができるように
みんなで大切に使うようになる**
- ④ **大事件が起こる**
「この大きなドングリがなくなっちゃった！！」
T：みんなで探そうに働きかける。（体験を共有）
- ⑤ みんなで作った大切な誕生日ケーキになっていく。
目的を共有することにより、クラスの一員としての自覚が生まれる。**自立心や協同性が育まれると
ともに、共同の物を大切に使うことの経験ができ
ていく。その大切さ・必要性を学んでいく。**
- ⑥ 繰り返し使うことで、結果的に円と扇形の形を意識
するようになる。
図形の感覚を身に付けていく。体験を通して学ぶ。

教師が、そのような遊びの姿を見ながら、「毎日どこかで誕生会をやっているから誕生日ケーキを作ろう」と段ボールで円を作り接着剤で止めて、乾いて重ね合わせてから切るといように、このケーキ台を作った先生は頑張ったなあと思います。絵の具で白く塗った後に子供たちが木の实で飾るのだと思いますが、作って乾くのに1日、切るまでには多分2、3日置く必要があります。クラスでも話題にして、どんなふうに飾ろうかななどと言いながら、皆で関心をもっていったと思います。壊れそうで壊れなかったのは、修理も繰り返し大事に使っていたからだと思います。伺った際に先生がお盆を持って片付けが始まると、さらに面白くなったと言っていました。ケーキが6つあるのが目に入っているため、あといくつあれば全部揃うかが子供にもすぐ分かり、皆一生懸命に6個集めます。このクラスでは皆で作った物を、大事にしようという雰囲気・気持ちを作っていると思いました。教師も「ああ、よかった。今日も全部揃ったね」と言いながら片付けしていることから想像できます。資質・能力の芽はあったとしてもまだ埋もれている4歳で、事件が起こります。

片付けのときに「1つのドングリがない」、「ここに大きいのがあったんだよ」と必死になって探します。その子が使っていたわけでもなく、教えてくれる子がいます。4歳は、クラスの中でそんなによく遊ばなくても、誰がどこにいたかを知っている子がいる、こうしたクラスのつながりができてくるんだなと思いました。けれども「○○ちゃんがさっきね、ベランダのところでね、ケーキ屋さんやってたよ」と言うと、「皆で探しに行こう」などと言い、大切にしているケーキのたった1つのドングリでも探しに行く、とてもよい動きになっています。ドングリなど、そのクラスには種類別に分けてたくさんあっても、そのなくな

ったドングリはこのケーキにとってとても大事だということです。そのようにクラスの中で扱ってきたわけです。その時、先生が「すぐ近くの所だから、じゃあ見てきて」と呼び掛けるのではなく、皆で探すということと、先生も一緒に探すということを大切にされていました。降園後、先生に尋ねると、まだ4歳で辻褄が合わず厳しく言うと泣く子もいるため、心配になり付いて行ったそうです。こうした配慮から皆で探すと、どングリが見つかりました。見つかった時に、なくしたと言われた子供の顔を見て「〇〇ちゃんよかったね。心配したよね」と、周りの子への「あった、よかったね」と話しかけていました。その〇〇ちゃんに伝えることによって、周りの空気は変わります。私は「状況」と言いますが、3・4歳の時期でこうした状況を作っていくものは、先生の動き方、言葉かけ、まなざし、視線です。皆で「ああ、よかった」という体験を共有して行くわけです。

「資質・能力を育てる」とか、「この遊びの中にこう埋め込まれている」ということは計画に書けなくても、保育の中にはたくさんあります。先生の頭の中には、4歳のこの時期の子供同士のつながりとはこうだということとか、片付けの生活習慣を身に付けていくためにはどうしたらよいかとか、この造形的な遊びの中で作った製作物を大切に扱いたいとか、明日も続きのままごとをやりたい、などです。週案やその時期に関わることをずっと錯綜していても、保育中は、それはまず置いておいて、とっさに動くことが必要です。それがクラス担任といえます。この子はこれを任せておけば大丈夫とか、このときは一緒にいてあげようと、体がとっさに動きます。そこには、こんな配慮があって資質・能力の芽が出ている、そのような体験が積み重なり、だんだんと自立心や協同性などが養われ、共同のものを大切に使う経験ができていくという判断はあるかもしれません。状況の作り方により協同性と社会性が生まれてくると思います。

「遊びの中の学び」というのは、学んでいることが先にパッと出てくるというより、子供たちが夢中になって活動していく中で、学びにつながる豊かな体験があるのだと思います。それは主体的・対話的で深い学びだと考えます。小学校の教育では、主体的・対話的で深い学びを1時間の授業の45分の中でどう時間配分して行くのかが時に問題になりますが、幼児教育では、偶然の出来事を生かしながら豊かな体験を保障していくところにあります。子供の活動に寄り添っていくということは、まさにその主体的・対話的な関係の中で問題を解決することによって、深い学びになっていく、その繰り返しは保育です。

また、偶然がすべてを解決するのかというと、決してそうではありません。先生の背景にあるのは、子供理解や発達の時期にふさわしい環境を準備し、遊びがより楽しくなるためには、本物らしいケーキを作ろう、皆で作ろう、というような環境の一つにお盆を用意するなどの工夫があります。片付けをすると皆が楽しくなるなどのためには、ある意味、環境構成が大切であり、大事件が起きたら、その一人一人の思いに寄り添って指導に徹していくことも大切にしています。その結果、あのような豊かな体験ができる活動になっていき、ある意味で意味のある状況づくり、その子の育ちにつながる状況づくりとなっていくます。さらに、子供同士がつながるということができてくると、その状況づくりの中に、そのつながりを活用していくということもできます。

振り返ってみて、そういえばこの経験は将来ここにつながるのではないかとの見通しは、おそらくこの実践が終わり1週間の反省をしながら、こんなことも資質・能力につながるかなという程度に終わるのが4歳です。それぐらい「遊びの中での学び」とは何かということ

は、日常の保育の中に埋め込まれています。それを積み重ねていき、初めて10の姿が5歳の最後の時期に現れてくると意識することができます。第三者には、「先生もドングリと一緒に探してましたね。」程度しか分からないと思います。架け橋期から考えると、今の事例は4歳ですから、興味や関心に沿った学び方のところだと思います。5領域に基づく総合的な指導という面では、5歳と1学年の2年間の教育で10の姿を活用すると、子供の興味や関心を生かした学び方に移行して行くことが大切になってきます。いきなり生活科のような授業が始まるわけではなくて、偶然を生かしながら目的を持って皆で活動する中で、達成感や充実感を味わいながら学んでいくことが大切です。5歳の時期というのは、やはり子供たちの興味や関心に寄り添いながら生かして行くことが大事ですし、生活科である程度設定された単元に対して、思いや願いをまず感じるところから始めるべきです。単元からではなく、興味や関心の方に力点を置くというところで、指導法の工夫が生まれるでしょう。さらに、こうした経験が3学年以降の「課題に沿って学ぶ」という流れの中でも、予め決められた課題と子供たちが実際に学んでいくこと、また振り返っていくことが重なってくるのだと思います。そのような興味や関心を生かした学び方が必要になります。

2. 「資質・能力を捉える際の留意点」についての課題 ―事例の中で何をおさえるか―

幼児教育と小学校教育をいかに共有して行くかということが課題ですが、ここからの資料は、文部科学省で出している参考資料の意見を記載してあります。読み過ぎたりしてしまうところがありますが、大事なことを少しそこから書き出しています。

1つは、各教育機関に期待されていることです。幼児期に育みたい資質・能力については、子供が生活する姿の中から見出して伸ばしていくものという視点で学習活動を見ていくのではなく、子供の生活の姿の中から教師自身が見出して伸ばしていくことがとても大事になります。小学校以上では各教科の指導で育成するため、単元のところには資質・能力の三つの柱を予め設定しながら、環境構成や指導を考えていき、教材を選び環境構成をしていくことになります。こうした違いに関する認識をまず共有していきましょう。幼児期のどのような体験が、生涯にわたる生活の基盤、学びの基盤になっていくのか、また、持続可能な社会の作り手として必要な能力の育成につながっているのかを確認しましょう。これらは、資質・能力の三つの柱のことを言い換えているだけですが、一貫して架け橋期を通して育てていくことが大切だということです。その時に、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿があるから分かったと完結するのではなく、「生活の中で学ぶ」と「教科等を通して学ぶ」という学び方のスタイルが違っていても、一貫して育んでいくためには、興味や関心を生かした学びとして共通理解していくことが重要になってきます。

初めから共有できなくても、お互いに感じ取りながら進めていくということが大事です。幼児教育では、その学びが深まっていく時、また主体的・対話的で深い学びになっていく時の先生の声の掛け方とか、先生が周りの子供たちをどう見ているとか、その子に対してどう接していたかという、先生が作り出す状況やニュアンスも、小学校の先生に具体的に伝えていかないと指導の工夫にはつながってはいきません。そのために、事例の見方をしっかりと伝え、小学校の先生や保護者など大人たち皆に分かるようにしていかなければなりません。

「分かる」ためには分解するのではなく、子供の様子や先生の関わり方などをまるごと伝えていくことが大切です。こういうことは大事なんだな、こういうことを今育てているんだなと実感できるようにしていきましょう。

「幼保小の架け橋プログラム」では様々な研究物の記録から、幼児教育の中では5領域に示された内容や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の事例がたくさん蓄積されています。一方、どのような姿がどのような資質・能力を育んでいるかといった事例は充分であるとは言いがたい状況、つまり小学校での指導の工夫につながっていくような事例の蓄積が不十分だということです。実際に、それは小学校に伝えていくというより、まだ幼児教育の中でもその伝え方がうまくいっていないということもいえます。

幼児教育の地域ごとに集まった事例は、それぞれの園でとても意味のある活動となっても、別の園ではできない、やってないという問題があります。環境が違うため同じ活動はできなくても経験として大事にしていかななくてはいけないことがあるからです。各園それぞれの年間指導計画がある中で、地域で共通のカリキュラムが出てきたときに、この経験をどこで保障していくかということを、それぞれの園の年間指導計画内で検討していくことになります。また、資質・能力を見方によっては活動と同様にとらえてしまうという問題もまだまだあります。だからこそ、事例をどう示すかということは非常に大きな意味を持っています。架け橋委員会で当初よく挙げられていた「架け橋期の実践がうまくいかない理由」を幼児教育の立場から表すと、子供の言動や表情からその内面に育ちつつあるものを捉えて、将来の発達を予想し、それに応じた環境を作っていくことが必要だということです。育ちつつあることにふさわしい環境を作ることで、主体的な活動を引き出すという考え方です。

幼児期の終わりまで育ってほしい姿は資質・能力が育まれている具体的な姿であることから考えていくと、今回の事例による資質・能力の具体化においては、子供の姿から教師の経験則に基づく環境・援助まで表すことがテーマになると思います。小学校教育は教科を通して育まれる資質・能力を見ている一方、幼児教育では、資質・能力が生活の中で生まれ、総合的に発達していくため、例えば「知識や技能の基礎」となる体験だけを拾い出すということは非常に困難です。一体的に育まれているために、無理に分類し、芽生えを資質・能力として捉えようしてしまうと、子供は何に夢中だったのかということが見えにくくなってしまいます。だからこそ、子供のありのままの姿をいつも描きながら、そこに埋め込まれている資質・能力を見出していくということです。幼児期の学びは、感覚的で言葉にならない形で体験しているということが非常に多いからです。

「感覚的な理解」ということも、実は小学校以降の各教科の学習の中では、意味づけられ整理されています。そのため、感覚的な理解を、推測の域を出なくてもつかんでおくことが必要になります。例えば、先ほどの事例の誕生日ケーキの6つの扇形はすごくよく考えられています。その園で教材研究をし、4歳だったら6つぐらいがちょうどよく、8つはちょっと細かすぎる等、様々なことを考えて作ったそうです。扇形は子供の生活にあまり関わりがない形ですが、きれいに並べると円になるという心地よさがあり達成感を持たせられる図形だと、算数の先生も話されていました。扇形とは何かを学ぶのは小学校でも、生活の中にある形の中から扇形を見つけ、集めると円ができたという経験は大切な感覚を育てる経験だと思います。扇形という言葉は知らなくてもこの形は面白いと気付くことは、幼児期の大事な学びです。

このように一体的に育まれていく幼児教育の資質・能力は意識化され、各教科の特質に応じて整理されていますが、幼児教育の先生と小学校の先生のその教育観の違いもあり、見え方が異なります。幼児教育でこれはすごい、よく気付いた、学んでいる、子供ってすごいと

感じていることが、必ずしも小学校につながっていかず、その逆になることもあるかもしれません。小学校で子供たちの深い学びとなっていることのステップに、実は幼児期の体験があっても、つながりが見えない場合もあります。

幼児教育の先生と小学校教育の先生の教育観の違いで考えると、見え方や捉え方が異なっている可能性があることが分かります。小学校を一度経験された先生方が幼児教育に入ったとき、教師が前に出ていく場面はどこがベストか、すごく迷われます。そこが資質・能力が育てるのは経験則だと言われるところだと思います。また、小学校に戻ったときに、子供の内面が見えてくれば見えてくるほど、学習活動をどう展開するかというところで迷われます。しかし、その両方を経験していることが非常に大事で、迷っていてももう一步レベルアップした迷いになっているはずです。学びのプロセスや過程というところを大切に考え、経験則を振り返りながら丁寧に指導しなくてはならないということこそが課題です。

3. 学びのプロセスを捉える

事例に示される資質・能力の育ちとは、まさに学びのプロセスです。幼児を支えた教師の関わりなど、どのような背景があって深い学びに至っているのか、言葉で表現という見える形で求められます。架け橋特別委員会でも、子供の姿や発達を踏まえて、遊びや生活の中での学びのプロセスをどう深めていくのかをお互いに意見交換しながら深めていくことと、カリキュラム編成の仕方が大きく異なることが議論されました。総合的な指導という中で展開される活動と生活科を中心として、各教科等の単元構成との関わり・つながりが見えてこななくても、幼児教育は、大切な人間関係の育ちをベースにして活動の展開を考え卒園を迎えている一方、小学校はそのような人間関係は一応踏まえてはいても、各教科のねらいや内容が単元ごとに展開されていくためです。大切な人間関係はどこへ行ったのかと思ったほどです。

生活科の授業でも、担任は一人一人や子供同士のつながりを見ています。小学校のカリキュラムベースの教育は、数多くの単元を1年間に入れていく形であり、カリキュラムの考え方そのものが違ってきますが、具体的な指導では、教師の関わりや環境構成の面で、工夫を共有していくことが大切です。なぜなら、学びや育ちをつないでいくということは、さらにその学びを引き継いでいくということであり、教師の関わりが見え隠れはしているからです。距離が近い5歳児と担任はどう関わってきているのか、偶発的な指導は本当に偶然なのか、実はその時期の発達にふさわしい環境づくりがなされている、などということをもう少し深い学びに至る過程として紙面に表していくことが必要でしょう。

基本的に、環境構成して主体的な活動を引き出し、教師が多様な役割を果たして、子供たちの様子を見ながら反省・評価し、さらに、環境を再構成していくというのが幼児教育の展開になります。それは主体的・対話的で深い学びを実現しながら指導を工夫していくということと重なります。単元とか教材とか指導という言葉の中や、経験カリキュラムと教科カリキュラムというところで幼児教育とは違うと捉えても、指導では主体的・対話的で深い学びを実現していくということを同じ前提として、深い学びに至る過程に何があったのかということを示すことができます。長いスパンで見れば、幼児教育とは、非常に無自覚的な学びであり、だからこそ学びの芽生えと言われ、子供は何を学んでいるかを意識せずに活動し、そ

の結果から様々に学んでいます。その中で、だんだんと子供自身が意識し、「このことをもっと知りたい」等、自覚的な学びに移行していきます。

幼児教育の中では、小学校のように今日は何を学ぶのかが時々はあるけれども毎日ではなく、無自覚な学びと自覚的な学びを行ったり来たりしているということになります。非常に表面的だった理解の仕方も、5歳になると学びの質というものがどんどん深まっていくため、1年生はさらに探求していくことが面白くなってくる時期となり、注意力や集中力も出てきます。文部科学省の幼稚園教育要領解説には、幼児期の教育では、心揺れ動く体験がその次の主体的な活動を生み出すことを考慮して、その主体的な活動を先生が援助することによって深い学びが生まれてくるとあり、さらに、心揺れ動く体験をつなぎながら子供の学びを深めていくと書かれています。過去の体験とのつながりや、子供が気付いて始める体験を大事にしていくことで、気付きから自覚的な学びを生み出し、さらに深い気付きを生み出していくという流れを描いていきます。その時の教師の関わりとしては、3・4歳はやはり教師が見守り、教師は子供の間にいますが、だんだんと子供同士が解決していくようになります。そのことを見守るのも教師です。1学年になった時はもちろん、そういう場面では子供に任せる部分も出てきます。そのとき、興味や関心を生かした学びが生まれます。

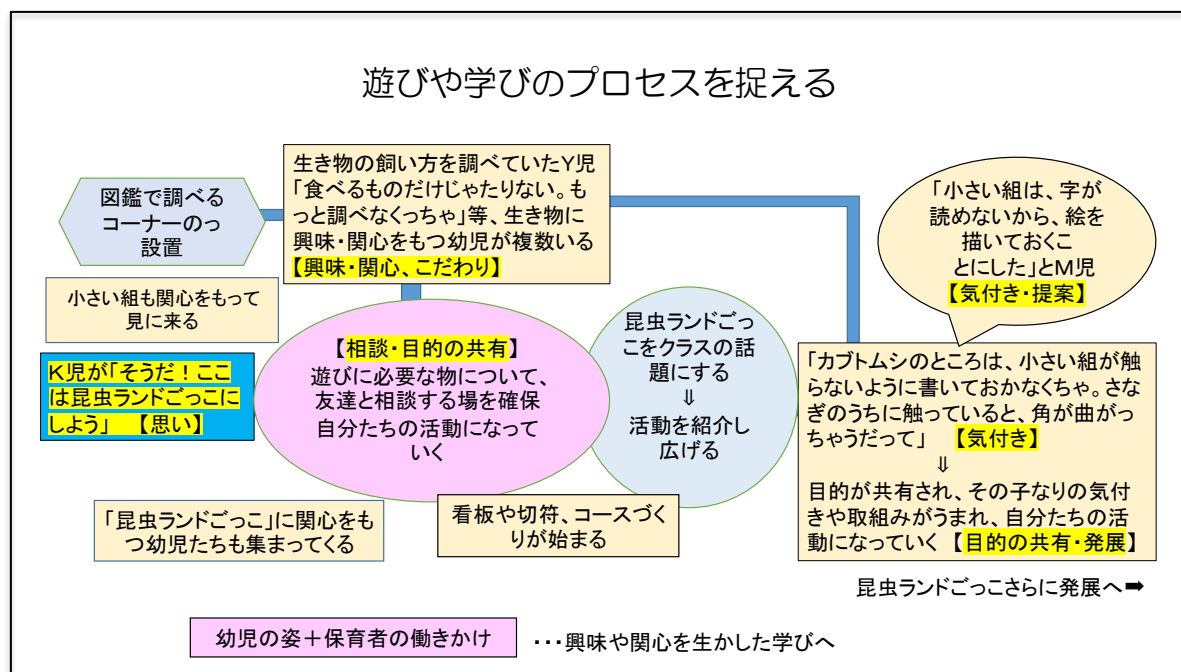
実は、生活科の学びの方が大変分かりやすいため、これに対して幼児教育はどう応えるのかも課題になっています。生活科の学びのプロセスとは、指導資料を見ると単元で構成されています。「きれいな花を咲かせよう」の単元であれば、皆で朝顔を育てようといきなり始めるのではなく、子供がきれいな花を咲かせたいと思うような提示の仕方を考え、子供たち一人一人の願いや思いを持つところから始まります。実際に、活動していくと発見や気付きがあり、子供たちがいろいろな会話をしながらノートにまとめたり発表したりする中で、感じたことや考えたことなどを表現します。思いや願いから始まり、深い学びにつながっていくのです。それに対してどういう環境を整えるか、教師はどのような姿勢で受け止めるか、どのような言葉で返していくか、次の環境はどうするかということを考えていかなければなりません。それが、スタートカリキュラムを立てて、指導の工夫としてこの視点から見て行こうという学びのプロセスを大事にすることであると書かれています。

それに対して幼児教育はなかなか流れ通りには行かないなと思いながら、いろいろ試行錯誤しています。幼児教育の場合には、①出会うもの、人、出来事によって、面白いな、こんなことやってみたいなどと気付いていきます。子供の中の揺れ動く体験やひらめき、イメージするものがあって、主体的になっていくからです。②次に、主体的に、興味や関心に沿って活動していくと、繰り返し関わったり、考えが深まったり、試したり、工夫したりします。そこには、資質・能力の三つの柱が入ってくるかもしれません。活動によって多様ですが、繰り返し関わる中で、将来の子供たちの資質・能力につながる姿につながる体験となります。③体験がさらに深まり、表現がより分かりやすく、楽しくなる中で、振り返る行為が生まれてきます。先生や友達と一緒に振り返る場面もあれば、楽しかったねと言いながら充実感、達成感を味わうような振り返りもあります。

①②③のプロセスは、非常に多様で分け切れなくても、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿につながるものがあります。単元とは異なっているため、だんだん意図的になっていきますが、偶発的なところで主体的・対話的で深い学びが成立することもよくあります。先生の役割が大事で、ここを学びのプロセスにどう書き込んでいくかということです。

先生は、活動が生まれやすく、展開しやすいように意図的な環境づくり、状況作りをしています。

学びのプロセスというところが今回のテーマですので、ここの例を挙げてみましょう。生き物コーナーでたくさんの生き物を飼っていると、小さいクラスの子が遊びに来て「これは見たことある？」とか、色々な会話が生まれます。すると、突然、K児が「ここは昆虫ランドだ」と言いながら、通路を椅子でさっさと囲い始めます。面白そうなので、その遊びに付いて行く子供たちがいい、偶発的に「ここは昆虫ランドだ」と活動を始める子も何人か出てきます。先生はそうした子供たちの姿を見ながら、翌日予め用意したいものはあっても、敢えて皆で相談する場面を作り、昨日いなかった子も参加できる選択肢を作ります。ここは非常に意図的であるため、本当にいつも偶発的かと言うと、この偶発的な出来事を生かしながら意図性というものを持っているのだと思います。その中で、今度は子供たちが、あれが必要だ、これが必要だと言って活動します。集まって来た子供の中に、虫博士のYちゃんが「小さい子が来たら、ここを触るからダメだ」とかいろいろ注意を伝えていきます。「どうして触らないかの説明書きを書く。カブトムシはさなぎのうちに触ると角が曲がってしまうことをちゃんと書いておかないとダメだ。」とか言って書き始めます。書いてる姿を別のMちゃんが見て、「小さい組は字が読めないから、それじゃダメだよ」って言うので今度は絵を描き足していきます。そういう子供同士のやり取りは5歳であり、協同的な活動が芽生えてきている姿だと思います。



この「昆虫ランドにしよう」という思いが次なる活動に展開していく背景には、環境構成としてどういうものがあつたのか、図鑑があつた、クラス全体で何を話題にしたかなど、教師の働きかけとして何があるのか、偶発性だけではなく幼児の活動に沿って教師が働き掛けたことや、皆で相談する場を作るなど探究的な学習に向けた様々なプロセスの中で子供が変化していくということが、小学校の先生や保護者に伝わることを願い、関わり方のプロセス

を押さえることが必要になります。それは、主体的・対話的で深い学びが実現していく教師の役割を浮き彫りにしていくことといえます。

最後に、今、高知県を始め、文部科学省「幼保小の架け橋プログラム事業」における委託先である全国 19 の自治体を中心となって作成している架け橋期のカリキュラムも、「この遊びは学びのプロセス事例を通して、このように共有していくとよい」などということのカリキュラムのベースとしていくよう話し合われています。それを具体的に文字化したものを指導上の配慮事項として共有していけば、指導の工夫につながっていくのではないのでしょうか。

各園の事例で何を伝えていくのかは、学びのプロセスをどう分かりやすく伝えるかが求められており、工夫して明らかにしていかななくてはなりません。学びのプロセスをいろいろな活動から示していくことは、その種類によっても違うため、活動ごとに分けていくことも考えられます。分けると「遊びとしての総合的な指導」という前提が崩れてしまうかもしれませんが、その分、教師の関わり、環境構成が分かるような書き方を工夫するとよいと思います。

また、事例の背景には、偶発的な出来事を活かしながら、環境構成など教師の意図はどこにあるのかを入れておくことがとても重要になります。さらに、個別の子供の資質・能力に対する教師の理解や必要な情報や、活動を通してのねらいや内容は何なのかも書くようにしてください。

1. 本調査研究と「資質・能力」

知識・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)

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)

遊びを通しての総合的な指導

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)

環境を通して行う教育

本研究では、この図1に基づいて三つの資質・能力を色分けして示し、育まれるプロセスの具体化を目指す。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、**幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき**、これらを取り込もうとして、**試行錯誤したり、考えたりする**ようになる幼児教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない、としている。

- (1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
- (2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」
- (3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」

また、第2節の2では、1に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである、とされている。

さらに、解説においても、これらの資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づき、各幼稚園が幼児の発達の実情や幼児の興味や関心等を踏まえながら展開する活動全体によって育むものである、とされている。実際の指導場面においては、資質・能力を個別に引き出して指導するのではなく、遊びを通した総合的な指導の中で一体的に育むように努めることが重要であるため、幼児の具体的な姿から改めて捉え、教育の充実を図ることが求められること、また、小学校以降と異なり、幼児は心身全体を働かせて活動するため、幼児期は諸能力が相互に関連し合い、総合的に発達していくことから、幼稚園教育において育みたい資質・能力は、幼稚園教育の特質を踏まえて一体的に育んでいくものである、と遊びと発達の両面から述べられている。

第1章の講演内容で無藤隆氏は、上記の「幼児教育における見方・考え方」に示された幼児の主体的な活動のあり方を具体化したものが、幼児教育において育みたい資質・能力であると述べている。

また、資質・能力の表れとして、子供の具体的な様子が整理された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を、特に年長児の育ち・学びを捉え、保育の改善の視点としていくこと、広大な幼児教育の場で子供が会う環境との多種多様な関わりと遊びとそれを通しての学びの姿をいくつも示すことが、幼児教育の実践的意義を明らかにする最も基礎的で基本的な作業だと述べている。そして、共同研究として各園から出てくるもの（実践事例）を位置づけることによりある程度の全容を描き出せる可能性と、これらの姿が保育者同士の協議の視点ともなっていくと意味付けている。

同じく、神長美津子氏も、第1章の講話内容で、「なぜ資質・能力を捉える際の留意点や、それらが育つ過程を明らかにするポイントを考えることが必要なのか」と課題提起し、幼児教育では、具体的な姿から幼児の内面を捉えており、「幼保小の架け橋プログラム」の取組においても、遊びや生活する幼児の姿の記録から、どのような姿が5領域で示された内容や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながるのかといった事例は蓄積されつつある反面、どのような姿がどのような資質・能力を育んでいるのかといった、小学校の指導の工夫につながっていくような事例は十分とはいえない現状がある。そのため、子供のありのままの姿を描きながら、教師の経験則に基づき、子供の具体的な姿からそこに一体的に育まれつつある資質・能力、環境・援助まで文字に示した事例を蓄積し、小学校に分かりやすく伝えていくことのできる共通性を見出す必要があるのではないかということ、また、このことは、小学校教員のみならず、幼稚園教諭、保育教諭、保育士間においても必要であるとともに、保護者に理解してもらうことも大切であり、幼児教育の「見える化」にもつながっていくことを述べている。

OECD（経済協力開発機構）で、2015 年から進められた OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトで示された学習の枠組みである「ラーニング・コンパス」の構成要素にも、学びの中核的な基盤、知識、スキル、態度と価値、より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー、そして見通し（Anticipation）、行動（Action）、振り返り（Reflection）の AAR サイクルが含まれており、幼児期の資質・能力を育む主体的な活動を意味づけることができる。なお、ラーニング・コンパスは、生徒が周囲の人々、事象、そして状況をより良いものにすることを学ぶ上で、責任ある有意義な行動を取るための方向性を決めるために生徒が使うことができるツールであることから、主体的な学びである生徒エージェンシーはラーニング・コンパスの中心的な概念となっている。

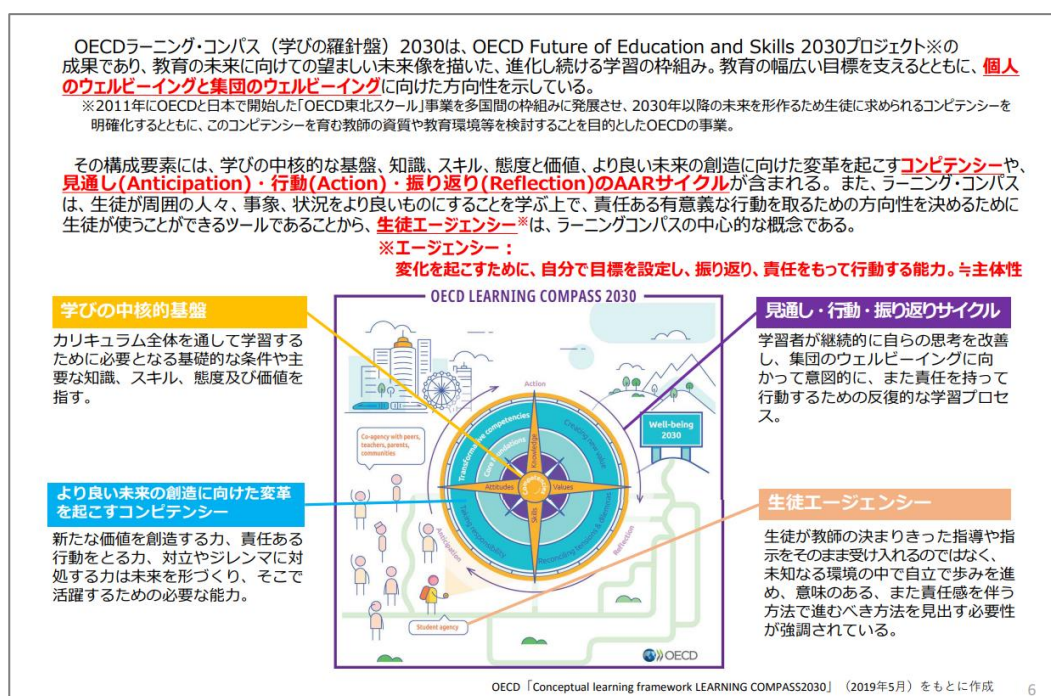


図2 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第2回）・初等中等教育分科会教員養成部会（第124回）合同会議配布資料

本園をはじめとする全国国立大学附属幼稚園には、49 の附属幼稚園が所属しており、一人一人の子供の育ちを引き出すべく日々実践を重ね、事例研究の蓄積も多い。そこで、幼児期にどのような「資質・能力」が育まれつつあるのかについても、附属幼稚園の実践事例を収集すれば、その具体的な記述を通して示すことができると考えた。なお、実践事例の作成にあたっては、実際の子供の姿から園全体で育ちつつある資質・能力を推し量り、教師の手立てと共に質的に書き表すことのできる事例プラットフォームを提供する。こうして全国の附属幼稚園から集められた実践事例から、抽出された「資質・能力」に関する記述のキーワードを数量やつながりで分析してみることで、「資質・能力」を一体的に育む指導の足掛かりを見付けることができるのではないかと考えた。

2. 関連するこれまでの研究

これまで文部科学省委託事業「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」においては、令和4年度には国立大学法人京都教育大学附属幼稚園が、全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、「幼児の遊びや生活を豊かにする ICT 活用に関する研究」に取り組んだ。

その研究では、幼児期の発達特性から直接体験を重視する幼児教育において「幼児の体験との関連性」を考慮しながら ICT を活用していくための実践や留意点を明らかにするため、「ICT が子供の主体的な遊びと生活を豊かにする道具の一つになりうるか、なるとすればどのようにか、その際留意すべきことは何か」との問いを掲げて、研究に取り組んだ。そこで、活用次第では、子供の遊びとそこでの直接体験をより意味深いものとしていく使い方と配慮点が示された。

一方、幼児期の育ちを捉える事例研究としては、『『幼児教育の質の向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究』いわゆる『非認知的な能力』を育むための効果的な指導方法に関する調査研究』において、平成27年度に国立大学法人お茶の水女子大学が全国国立大学附属幼稚園の協力を得て、「幼児期の非認知的な能力の育ちをとらえる研究－感性・表現の視点から－」に取り組み、非認知的な能力の育ちと教師の環境構成と援助、その関連を分析してまとめている。

3. 本調査研究の構想と研究の目的

令和4年度の委託研究「幼児の遊びや生活を豊かにする ICT 活用に関する研究」では、京都教育大学附属幼稚園の研究の成果を踏まえ、全国国立大学附属幼稚園と協力し、問いを目的として、研究に取り組んだ。そこで、本調査研究においても、幼稚園における実践事例の検証を通して、わが国の幼児教育において、育まれるプロセスについて具体的な内容が十分に提示されているとは言い難い幼児期の資質・能力を明らかにして、幼稚園における教育活動の改善に資するため、資質・能力の育成について、より具体的な幼児の姿の捉え方を提案することを試みるため、本調査研究の目的となる次の問いを立てた。

- ① 教師は、幼児の遊びや生活における姿から育まれつつある資質・能力をどのように捉えているのか。
- ② 資質・能力が育まれつつある幼児の姿に対して、教師はどのような援助や環境構成をしていたのか。
- ③ 資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切にしたいことは何か。

そこで、次のような方法で研究を進めることにした。

4. 研究の方法

(1) 実践事例様式およびアンケート調査の内容

全国国立大学附属幼稚園 49 園に、「幼児期に育みたい資質・能力」を視点とした事例プラットフォーム（図3）での事例作成を依頼・収集した。併せて、各園に「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」に関するアンケート調査（図4）を実施した。

図3：「資質・能力が一体的に育つ過程」事例プラットフォーム

①

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例（作成例）

高知大学教育学部附属幼稚園 「リレー遊び」 5歳児 12月

① 事例の背景

運動会で経験したリレーを、事後も繰り返し楽しんでいた子どもたちから、次し振りに「お陽りの時にリレーをしたい」という声があった。そこで、降園前の時間に年長組全員でリレーをすることにした。

声をあげた子どもの一人であるA児は、自分から友達に聞かせることのない、一人で静かに絵を描いたり好きなものを作ったりして過ごす子どもだったが、2学期に運動会へ向けた活動が始まると、リレーやよさこい踊りなどに興味をもって取り組み始めた。足が速くなるようにと、家で父親とかけっこの練習をするだけでなく、よさこい踊りのリーダーに立候補し、振り付けの手本を習得するなど、次々と積極的な姿が見られるようになった。

また、同じオレンジチームのB児は、様々なことに興味をもち、リレーでは勝敗を楽しみに懸命に走る子ども、そして同じチームのC児は、遊びが途切れることもあるが、好きな友達の中では様々なことに気付いて遊びを進めることができる子どもである。

一方で、A児たちのオレンジチームは、繰り返しリレー遊びをする中でも、まだ、思い通りに好きな番号のゼッケンを身に付けたり、教師に声をかけられながら走順を調整したりしていた。そこで、教師は、次し振りのリレー遊びを通して、チームの友達同士で声を掛け合い取り組む大切さに気付いてほしいと思い、子どもたちの準備やリレーの様子を見守ることとした。

② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）

園庭に出ていくと、子どもたちは次し振りのリレーを楽しみに、これまでどおり、番号別にゼッケンやアンカーたすきを並べて入れるリレー遊び用の箱から次々とチームカラーのゼッケンを取り、好きな番号を身に付けていた。同じチームの友達に「4番走って」「ぼく、2番走る」など声をかけたりしていた。そんな中、オレンジチームの箱には2枚のゼッケンが残っていたが、子どもたちは気付いていない様子だった。そして、そのまわりリレーはスタートした。次々とバトンが手渡されていく中、走り終えたオレンジチームの一人が「（次の人が）おらん、おらん」と言い始めた。結局、次の走者がおらず、オレンジチームのリレーはそこで止まってしまった。すると、A児が泣きながら教師のところに「オレンジチームが負けてしまう」と言いに来た。そこで、教師は「さうだね、走る人がおらんかったら失格になるもんね。」と伝え、全チームが走り終えた結果発表の際、教師はオレンジチームが失格であることを伝えた。同時に、「こんなこともある。次はきつとうまくいくよ。失格は成功のときやもん。」とオレンジチームの子どもたちに声をかけた。すると、A児はまだ泣き続けていたが、同じオレンジチームのB児が「もう1回やりたーい」と言い出した。教師も「いいね、やろうやろう。」と答えると、他のチームの子どもたちもすぐにスタートの場所に戻り、いつの間にかリレーを再開する雰囲気ができあがっていた。そして、オレンジチームのC児が「回みな並んで」とチームの友達に声をかけると、泣いていたA児も顔を上げて立ち上がり、スタート地点へと戻っていた。

自分たちで気づいたり、友達と声を掛け合ったりする必要性に気付いてほしいと思い、子どもに任せて、なりゆきを見守るようにした。

子ども自身がどうしたいのかを考えられるように、A児たちの伝えてきた状況を整理するための言葉をかけた。

負けたチームの悔しい気持ちが次への意欲につながることを願い、失敗してもやり直せることを伝え、やり直そうとしたB児の言葉を認めた。

チームで言葉を掛け合う大切さに気付くことができるよう、C児の声を掛けとその様子を見守った。

③

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

知識・技能の基礎	思考力・判断力・表現力の基礎	学びに向かう力・人間性等
A児 ・チームのゼッケン番号が順番に並んでいないことに気付いて、困っている。	・「このままでは負けてしまう」と先を見通して、やりきれない気持ちを表している。 ・困難な状況に気付いて教師に助けを求めている。	・リレーに努力して取り組み、失格を味わっている。 ・自分なりに頑張ってきたリレーで、チームが失格になった悲しさを、勝ちたかった悔しい気持ちの中で表現している。 ・教師や友達の言葉を受けて、泣き止むよう努力している。
B児	・友達の様子や教師の言葉を受け止めて、自分の考えを伝えている。	・うまくいかないことがあっても、教師の言葉から気持ちを切り替えている。
C児	・友達の様子や教師の言葉を受け止めて、順番に並んでみるようにしている。	・解決するための事立てを考え、自らチームの友達に声を掛け合っている。 ・友達の気持ちやその理由を知って立て直そうと、自分のチーム全体に働きかけている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

これまで教師は、オレンジチームの準備に関わり、最後の走者までゴールできるように援助することで、リレー遊びを通して、子どもたちがチームで共通の目的に向かい体を動かして遊ぶ経験ができるようにしてきた。そこで、教師は、子どもたちの提案でリレー遊びをするようになった際、オレンジチームも自ら声を掛け合う大切さに気付くことができるよう、子どもに任せる援助に努めることにした。

また、教師は、ゼッケンの順序数の誤りに気付いたA児の「オレンジチームが負けしてしまう」という言葉から、悔しい気持ちを受け止めた。そして、この状況を「走る人がおらんかったら失格になるもんね。」と伝えたり、結果発表の際に全体共有したうえで、「失敗してもやり直せることを伝えて、オレンジチーム全体の子どもたちの気持ちや思いにつながる援助を心掛けた。こうした援助から、同じチームのB児の再び挑戦しようとする声やリレーを再開する雰囲気、さらにC児の具体的な行動化の呼びかけが連鎖的に生まれていった。さらに、彼ら自身がA児にとって大切な人となり、もう一度やってみようという顔を上げて気持ちを立て直すことができたのではないと思う。

この事例を資質・能力の視点から振り返ると、チームのゼッケン番号が順序数で並んでいないという【知識・技能の基礎】困難な状況に気付いて表現する子どもの行動【思考力・判断力・表現力の基礎】をきっかけにして、教師の声掛けから気持ちを切り替えた【学びに向かう力・人間性等】、自らチーム全体に働きかけたり【学びに向かう力・人間性等】する子どもの育ちが考えられる。チームで思いやりを動かして遊ぶ中で、子ども自ら遊びを始められる環境構成や丁寧な援助に努めること、気持ちを促すためには子どもに任せる援助も取り入れることで、互いの言動が人的環境にもなり得る5歳児ならではの育ちにつながったのではないだろうか。

【事例プラットフォームで資質・能力が一体的に育つ過程を示すため考慮した項目】

- ① 「事例の背景」欄を設け教師が読み取った幼児が育つ過程やその幼児個別のねらい、事例の場面での変容や教師の環境構成や援助を具体的に記述できるようにした。
- ② 事例の記述欄を「資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿」とし、その中心となる幼児の変容が見られた主な姿と教師の環境構成・援助を下線で表すようにした。
また「②に対する教師の援助・環境構成」として、下線部に込められた教師の願いや幼児理解を解説する欄を、右に設けた。
- ③ 「資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち」については、各資質・能力の育ちが視覚化できるよう色分けした二次元表にするとともに、一体的に育まれるという特性に配慮し、各資質・能力の視点を分ける線を点線で示した。また、一人一人の育ちを示すことができるよう、幼児ごとに記入できる表とした。

④「幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と資質・能力の育ち」として、ねらい達成につながった教師の環境構成・援助を整理できるようにし、実践事例でまとめた幼児の資質・能力の育ちについて、端的に振り返る欄を設け、指導の改善や発信に生かせるようにした。

図 4：「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート

全附属幼稚園部会の皆様

令和 5 年 10 月 27 日
高知大学教育学部附属幼稚園

令和 5 年度 全附属文部科学省委託事業アンケート

令和 5 年度文部科学省委託事業「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」におきましては、各園の皆様へ、「幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる」ことをテーマにした事例プラットフォームの活用や、活用して作成もしくは書き換えをいただいた実践事例の提供をお願い申し上げます。

また、事例プラットフォームの活用と併せて、下の「幼児期の資質・能力の育成」状況についてのアンケート調査へのご回答をお願いいたします。私共も研究の途中ではございますが、ご不明な点は本園にお尋ねください。

遅い依頼となり、お忙しい中申し訳ございませんが、ご協力をどうかよろしくお願いいたします。

・メールアドレス
・園名及びご担当者名

問 1 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことがありますか。
①ある ー問 2・問 3・問 4 すべてにお答えください。
②ない ー問 4 のみお答えください。

問 2 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことで、どのようなよさがありましたか。(複数回答可)
①資質・能力が一体的に育まれる過程を見取ることができた
②指導計画など保育実践の改善に生かすことができた
③学び続ける意識や学び合う組織づくりにつながった
④その他(具体的にお書きください)

問 3 資質・能力の視点から保育を振り返ったりした際に、難しいと感じたのはどのようなことですか。(複数回答可)
①資質・能力の一体的な育ちを客観的に読み取っていくこと
②資質・能力の一体的な育ちやそのための指導の記述の仕方
③資質・能力の一体的な育ちを捉える協議のもち方
④その他(具体的にお書きください)

問 4 幼児の資質・能力をより豊かに育むために求められることはどのようなことだと思いますか。(複数回答可)
①幼児一人一人の発達理解
②幼児が主体的に生活できる豊かな環境構成
③保育者同士のカンファレンス(話し合い)

【アンケートで資質・能力の視点を用いた取り組みの状況把握のため考慮した項目】

- 問 1 全園に「資質・能力」の視点から振り返りながら保育実践しているか尋ねた
- 問 2 実践している園に、「資質・能力」の視点から保育実践したよさについて尋ねた
- 問 3 実践している園に、「資質・能力」の視点からの保育実践の困難点を確認した
- 問 4 全園に幼児の資質・能力を育むために求められることについて複数回答で尋ねた

(2) 実践事例およびアンケート結果の分析

本研究は、前掲の「資質・能力が一体的に育つ過程」事例プラットフォーム(図 3)の各事例や「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート(図 4)から、育まれつつある資質・能力と、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助の分析や、各園の取組状況を明らかにすることを目的としている。

そこで、まず「資質・能力が一体的に育つ過程」各事例における育まれつつある資質・能力と、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助に着目し、記述内容のテキスト

マイニングを行うことにした。その際、KH Coder を使用することで、テキスト（文章記述）について個人の感想や印象ではなく、統計を使って正確かつ客観的に分析することができるようにした。

事例の記述内容に頻出した語句を資質・能力の視点ごとに抽出して分析するとともに（抽出語の分析）、各視点についてどのようなことが語られていたのかを明らかにするために、共起ネットワーク（文中でのつながりによる分析）を作成して分析することとした。さらに、教師の援助と環境構成についても、共起ネットワークを作成して分析を行った。

また、分析結果を「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート結果と照らし合わせ、組織的な側面からも資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切にしたいことを示すことができるようにしたいと考えた。

(3) 事例の分類

まず、全国国立大学附属幼稚園 49 園から収集した事例を年齢や月、考えられる事例の領域に分け、テキストマイニングによる客観的な分析が可能な内容となるかどうか確認した。

3 歳児 15 事例 （事例の主な領域） 5 月：2（表現・環境） 6 月：2（環境・人間関係） 7 月：2（環境・表現） 8 月：1（環境） 9 月：1（環境） 10 月：2（人間関係・環境） 11 月：2（表現・環境） 12 月：1（人間関係・健康） 1 月：1（言葉・表現） 2 月：1（環境）	4 歳児 15 事例 （事例の主な領域） 5 月：1（健康・人間関係） 6 月：1（環境・表現） 7 月：3（環境・表現・人間関係） 9 月：2（表現・人間関係） 10 月：5（表現・人間関係・環境） 11 月：3（表現・人間関係・健康）	5 歳児 19 事例 （事例の主な領域） 5 月：1（表現・人間関係・環境） 6 月：3（表現・言葉） 7 月：3（環境・言葉） 9 月：2（環境・人間関係・健康） 10 月：4（健康・人間関係・表現・環境・言葉） 11 月：3（表現・人間関係・環境） 12 月：1（健康・人間関係） 2 月：2（表現・言葉・健康）
---	--	---

（表 1）全国国立大学附属幼稚園 49 園から収集した実践事例の主な年齢と月、考えられる領域

事例の領域にはばらつきはあるものの、年齢や月についてはバランスよく揃っており、幼児期に育まれつつある資質・能力や、資質・能力の育ちにつながった教師の環境構成や援助についての記述のテキストマイニングによる分析は可能であると判断した。

本年度収集した事例は合計 49 事例と多くはないが、全国国立附属学校園の協力によって資質・能力が育まれつつある幼児の姿や教師の手立て等について詳細な記述内容が得られた。それらを整理することで、本調査研究の目的である問いに対する答えを探り、今後の指導の参考を導き出せるようにしていきたい。

第 2 章

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例集



京都教育大学附属幼稚園 「カラフル映画館」	3歳児 5月
① 事例の背景	
園庭の土山に植わっている木に白い布を括り付けてテントに見立て、キャンプごっこを楽しむ子供たち。ふと、布の上に葉や木の枝を乗せてみると、日光に照らされ、布の上に乘せた物の影が地面に映ることに気が付いた。それを面白がり、“映画館”と呼び、「これを置いたら面白そう!」と、それぞれが感じるものを探してきては、“映画の材料”として、見つけたものを布の上に置き、布を通して見える形や、地面に映る影の形・色を楽しんでいた。 最初に“映画館”と呼び、遊び始めたA児。最初の頃は身近な存在の教師と一緒に“映画館”を楽しんでいたが、徐々に同じきく組の友達も面白がって遊びだし、たくさんの子供が“映画館”に集まるようになった。すると、「もっと、もっと、お客さんを呼びたい!お兄ちゃんお姉ちゃんたちにも映画館に来てほしい!」という気持ちがA児のなかに芽生え始めた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
A児に「映画を見にきて!」と誘われ、土山にやってきた。私「え〜!ここが映画館?すてきだね!何が見れるんですか?」①A児「こっちこっち」とテントの下に招き、「見てみて!」と布の下に潜り込み、上を指差す。光に照らされ、布の上に乗せた物の影が映っている。私「わあ〜、おもしろ〜い!色々な形があるんやねえ」②A児「これはな、葉っぱ!あれはな…」などと乗せている物の説明をする。物の形だけでなく、色も映っていることに気が付き、「わあ!すごい!形だけじゃなくて色も見えるよ〜」③と言うと、うれしそうに「そうやねん!これは緑、これは青…」とひとつずつ指さす。近くで遊んでいた子供たちが「自分もやりたい!」とやって来て、にぎわい始める。A児が「他にもないかな?探しに行こう!」と声をあげ、みんなで映画の材料を探しに行く。「これはどうかな?」「どんなふうになるのかな?」とワクワクした様子で探すA児。探してきたものを布の上に置いては下から覗き込み、「おおきくなった!(光の加減によって影が大きく映る)」「赤やのにオレンジ!(赤色のスコープを置いたのにオレンジ色に見える)」「〜みたいに見える」などと、見比べたり、違いを感じたり、見立てたりする。布が少し傾斜になっていたため、丸いものを置くと、コロコロと転がった。その様子に「うわ!動いてる!!」と、驚く。その動きを面白がり、更に色々なもので試す。暫く遊んだ後、「なあなあ、先生。お兄ちゃんお姉ちゃんにも見てほしい」とA児が呟く。「一緒に誘いに行く?」と聞く④も、「恥ずかしいし…」と、自ら誘いに行くことは躊躇する。すると、タイミングよく数名の年長児が「なにしてんの?」と、やってきた。「映画館やねん。見てごらん」と指さすと、「わあ!面白いね!」「違うのも乗せてみようよ!」「手伝ってあげるわ!」と、一緒に遊び始める。年長児が遊びに加わったことでさらににぎわい始める。その様子にうれしそうな表情を浮かべ、満足気なA児。だが、たくさん乗せすぎたため、布をくりつけていた紐が外れてしまい、全部地面にこぼれ落ちてしまった。「ああ、壊れちゃった…」と、落胆するA児の一言に固まる子供たち。そこで「ちょっと乗せすぎちゃったなあ。でもこれはまた結べば大丈夫だよ」と声をかけ、紐をくり直す。⑤降園時間が近づいてきていたこともあり、「今日の上映はここまでですってことだね。本日は閉店です。またのご来場をお待ちしております」と声をかける⑥と、安心したのか「またできんの?」「また来るわ」「またやろうな!」と表情が和らぐ子供たち。片付けを終え、保育室に帰っている途中にA児が「なあなあ先生。また明日もやろうな。お兄ちゃんお姉ちゃんもまた呼ぼうな」と嬉しそうにつぶやいた。	① A児の「面白いことを思いついたから知ってほしい(見てほしい)」という思いを汲み取り、共感の思いをもって、教師自身もワクワクした様子で関わる。 ② A児が発見した面白さや不思議さ、嬉しさなどに共感しながら、周りの子供たちにとっても新たなもの・ことに出会うきっかけになるように、その面白さや不思議さを改めて教師が言葉にして発し、間接的に伝えていく。 ③ A児の表情や声色から思いを感じ取り、A児が安心して、思いを叶えられるように具体的な提案をしてみる。 ④ A児が楽しんできたものが壊れてしまった悲しみや残念さを受け止めつつ、安心できるような声掛けをするとともに、具体的な解決方法を提示する。 ⑤ 子供たちが遊びのなかで共通して持っている“映画館”というイメージに沿った言葉を選び、教師自身がなりきりながら話す。「明日もできる」という安心感や期待感を持てるような声掛けをする。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A 児	・ものは光が当たると影ができることや色が映ること、形が変化することを知る。 ・ものを見比べたり、見立てたりするなかで、ものの形や色の違いに気付く。 ・傾斜しているところにもものを置くと転がることを知る。	・自分で選んだものを乗せてみる（影をつくる）。 ・自分の面白いと思ったことを先生に伝える。 ・「～みたいに見える」など、自分が気付いたこと、感じたことなどを自分なりに表現する。 ・「もっと材料を集めれば面白いのではないか、楽しくなるのではないか」と考え、新たに材料を探しに行く。	・面白がって何度も繰り返し試す。 ・“映画館”が壊れてしまったことに対し、落胆しながらも「明日もできる」という言葉から、自分の気持ちに折り合いをつける。 ・「またやろう」と意欲と期待を持ち、明日の活動を楽しみにする。

・「たくさんの人に見に来てほしい」という自分の思いを教師に言葉で伝える。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

これまで教師は幼児が楽しんでいること、面白がっていること、不思議に感じていることなど様々な感情に寄り添い、共感し、心を通わせながら、一緒になって楽しんだり考えたりすることを大切にしてきた。また、様々な人・もの・ことに会ってほしいという願いもあり、幼児とコミュニケーションをとるなかで、幼児の思いや気付きを教師が自然な関わり合いのなかで言葉にし、周りの幼児にも間接的に発信していくことを意識していた。加えて、入園間もない幼児が安心して過ごし、教師との信頼関係を構築していけるように、個々の表情や声色などの様子から思いを汲み取り、丁寧に援助することや関わっていくことを大切にしてきた。

自分が“楽しい・面白い”などと思ったことを身近な教師に受け止めてもらえることで、安心感や充実感・満足感が生まれ、“したい、やってみたい”などと自ら遊び出したいくなる意欲が湧くのではないかと考える。また、自分が面白いと思ったことなどを、教師だけでなく友達、あるいは異年齢の子供たちに認めてもらうことで、より充実感・満足感を得ることができるのではないだろうか。遊びのなかでの充実感・満足感が“明日も”、“もっとしたい”などの意欲につながっていくと考えた。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、ものは光が当たることによって、影ができる、色が映る、形が変化するなどの物の性質に気づく・知るという【知識及び技能の基礎】と、自分が気付いたこと、感じたことなどの思いを素直に表現する【思考力、判断力、表現力等の基礎】をきっかけにして、気持ちに折り合いをつける【学びに向かう力、人間性等】、“もっとしたい”“また明日もしたい”などという期待や意欲をもち、過ごす【学びに向かう力、人間性等】というような資質・能力が子供のなかに育まれたと考える。

幼児が安心して自分の思いを素直に表現したり、充実感・満足感をもって過ごしたりできるようになるためには教師が幼児の表情や声色などの様子から思いを汲み取ると共に受け止め、丁寧に援助したり、関わったりすることと、一緒になって楽しさや面白さを共有していくなかで、幼児にとっての安心・信頼の存在になることを大切にしたい。初めての環境として園生活を送る3歳児には、安心感が土台としてあることで、「やってみたい」「伝えたい」「明日も!」などの様々な意欲の育ちにつながっているのではないだろうか。

鳴門教育大学附属幼稚園	「みんなでとったからよ」	3 歳児 8 月
① 事例の背景		
今日は登園日である。保育室前の菜園とプランターには、たくさんのミニトマトやピーマン、巨大になったキュウリやナスがたわわに実っている。夏休み前には見られなかった光景である。保育者は机の上にかごやざるなどをおいて登園してくるのを待っていた。やがて登園してきた子から「先生、トマトがなっとうよ」と声が上がり、すぐに鈴なりのミニトマトに気付いて、荷物を置くのも忘れて収穫が始まった。すでに両手いっぱいミニトマトを握りしめて親子で登園してくる幼児もいる。保育者は朝の挨拶をしつつ「すごい、両手いっぱい」「気になるよなあ」と笑顔で迎え入れながら、大量の夏野菜と幼児の関わりを見守った。野菜の育つプランターは親子で登園するときに目にとまる場所に置いてあり、数人の幼児は保護者とミニトマトを指さしながら登園してきた。「ええっすごい」と子供たちと一緒に野菜の成長ぶりに驚く保護者。感動をともに味わうことで親子それぞれに育つものがある、と保育者は期待しつつ迎える。 「気になるよなあ」と共感と賞賛を込めて笑顔で受け入れながら、荷物を置くのも忘れるくらい楽しんでいる姿が素晴らしいと思う保育者の心情を伝えた。挨拶や荷物の片付けを少し気にしている保護者には安心を促しつつ、子供たちの行動の意味（発見の楽しさや熱中するおもしろさなど）に気付いてもらいたいと願いかかった。野菜と存分に関わる一日がこうして始まった。		
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	② に対する教師の意図と援助・環境構成	
テラスに置いてあるプランターのトマトは子供たちに見つかりやすく、準備していた小さな3つのかごはすぐにいっぱいになった。次は大きなかごに入れ始めているA児、B児、C児、D児。上の方に実っているミニトマトに手が届かなくなってきた。保育者が見守っていると、はっと気がついたA児が、「待ってて」と言い、すぐにテラスに置いていたイスをプランターの前に運んできた。それを見て嬉しそうに4人は代わる代わるイスに上ってミニトマトを収穫している。D児は嬉しそうにかごを持っていたが、やがて重くなってきたかごが傾いてきてミニトマトがこぼれ落ちてしまった。困った顔でミニトマトを拾い入れ再び持つけれど、かごはまただんだんと向こう側に傾いていく。すると、D児は自分で考えてかごの持ち方を縦向きから横向きに変えて、膝で下から支えて体勢を整えて持ち直した。それを見守っていた保育者がほっと胸をなでおろす横で、A児がD児に「重いの?」と聞いてあげていた。恥ずかしそうにD児は困った表情で黙っているが、A児はさっと片側をもってあげた。それを見てB児とC児も手伝うようにかごの端をもって、そこでD児も笑顔になった。4人は笑顔で楽しそうに顔を見合わせながら収穫の続きを楽しんだ。	困ったときに考えて工夫できることを期待しながら様子を見ていた。やがてA児が道具を使うことに気付いてそれを友達と一緒に使い始めた。保育者はイスがぐらつかないか安全面に気をつけながら、その場の関係性を見守った。 D児は周りの人との関わりに緊張しやすいが、意思を強く表す一面もある。困ったことに自分なりに対応しようとするかもしれないと思い、D児の困った場面に気付いたがすぐには介入せず彼女の関わり方を見守った。D児のたくましい様子を感じて見ていたが、周りにいた幼児がD児の様子に気付いて自然と助け合う姿が生まれたことにも驚いた。相手を思いやった関わりが周りの幼児にも広がり、さらにかごを囲んで4人が顔を見合わせる形になり、笑顔がこぼれ、その場の雰囲気より楽しくなっていく。D児の緊張がやわらぎ、安心感と充実感を味わっていることがうかがえた。	

その日、降園前のひとときに学級で集まって座り、かごいっぱいになったミニトマトを真ん中に置き、保育者から「今日はたくさんとれたよ」と話をした。子供たちの目はトマトに集中し、「持って帰りたい」と口々に言い、お土産への期待が高まっている。「どうして今日はこんなに採れたんだろうね」と保育者が言うと、**B児**がずっと「みんなでとったから」と言った。保育者が感心しながら「そうか、みんなでとったもんね」と言うと、「ぼくもとったよ」「わたしもとった」と**A児**や**C児**、他の幼児も口々に言っている。それを聞いて笑顔になり「じゃあ、今日はたくさん持って帰れるね」と保育者が言うと、「やったあ」と**B児**は嬉しそうに跳びはねた。



保育者は植物の生長への気付きを期待しつつ、「どうして今日はこんなに採れたんだろうね」と問いかけた。「お日様が育ててくれた」「休みの間にいっぱい大きくなった」などの会話がでるかなと予想していたが、「みんなでとったから」という保育者の想像以上の素晴らしい一言が返ってきたことに感心した。この一言からは、“夏休みで会えなかった友達と久々に会えた嬉しさ”や“みんなで採った喜びや楽しさ”が伝わってくる。たくさんの実りがあっても、一人では採りきれない。“収穫の楽しさ”“発見の面白さ”“いつも以上の収穫量”は、“幼稚園で”“みんなで”採ったからこそ味わえる。みんなで採ったトマトをみんなで分けようねと、喜びの共有を楽しめる雰囲気を支えた。全体量が多いことと一人あたりの持ち帰り分（お土産）もいつもより多いことを伝えたことで、量の感覚を感じることもつながることを期待した。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A児	・届かない場所に、高さをだすための道具として、 適したもの（安定感や持ち運べる重さ、運ぶ距離など） を選んでいる。	・「届かなくなりそう」と 予測 して、 適した道具を選んで自ら持ってこようとする判断力、行動力 が発揮されている。	・ 困っている友達の様子に気付いて助けてあげようとする思いやり が表現されている。返事がなくても、相手の様子から心情や状況をA児なりに考えて行動している。
B児		・教師の問いかけに対し、 活動の様子を思い返し、自分の考えを言葉で伝えよう としている。 ・疑問に対する理由として、「～だから（自分はこう思う）」という 言葉を用いて説明しよう としている。	・トマトに関わる中で興味や関心がさらにわき、 もっと採りたい、もっと探したいという思いをもって関わろう としている。
C児	・ 状況に対する対策として、A児の行動の意図を読み取り、その意味を理解している。	・A児の行動を肯定的に受け止めて 一緒に生活を楽しもう としている。	・友達の意見を聞いて、イメージを共有しながら、 自分も頑張ったことを積極的に表現しよう としている。
D児	・“トマトって重いんだ、傾くと低い方に転がっていくんだ”ということから、 球の性質や重量への気付きの芽生え があると考える。 ・かごの重さを感じて持ち方を変えることで安定感ができることを 予想し行動に移している。 ・片足で膝を支えにかごを持ち直そうとするなど、 身体感覚を積極的に発揮している。	・試行錯誤しながら、 困った状況に自分で立ち向かおう としている。 ・ 支点・力点・作用点の関係性に感覚的に気付いて かごの持ち方を変えてみようと思っている。 ・考えたことを試す中で、 感覚的な思考を「やっぱり」と確かめていく 様子がうかがえる。	・友達からの働きかけに戸惑いつつ、やがて 相手の気持ちを受容し一緒に関わることを楽しむ ようになっている。 ・友達や保育者との楽しい経験が積み上がっていくことで、 安心して園生活を過ごせるようになる ことにつながる。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

興味と意欲が十分に発揮されるように、ミニトマトはわき芽を取らず、伸ばし放題に育てている。収穫量を増やすためである。また、テラスから少し離れた位置の菜園にもミニトマトを育てておいて、気付くタイミングや興味の持続に合わせてそれぞれの幼児に体験が保障されるようにと配慮して環境構成をしている。この日も、3歳児たちがそれぞれのやりたいときにやりたいだけ、収穫を楽しむ姿が見られた。また、保育室の前のテラスはジョイントすのこやマットを敷いて広くしている。戸外での活動に「何だろう」「おもしろそう」「やってみたい」と思ったときにすぐ見に行けるようにという点と、玄関や廊下、砂場や園庭などに動きやすい動線、視野に入りやすいなどの点から、上靴でも動ける自由度を考えてそのようにしている。そこにプランターを置いて野菜や草花を育てているので、登園途中で見たり、遊ぶ友達の様子を見て自分もやってみようと思ったり、降園途中で見たりなど、子供たちと野菜の出会いの機会が多く、よく関わって遊んでいる。

この日も登園から降園まで、一日を通して野菜が子供たちの身近にあった。友達が見つけると、自分もやってみようという思いが生まれやすい。採るためによく見ようと集中したり、たくさん採るために水やりをしたり、積極的に関わり始める。両手に持ちきれないとかごや袋など道具を工夫したり、高くて採れないと台を使ったりなど、子供なりに考えて関わることも増える。楽しさが十分に味わえるような環境構成があると、幼児の思考は自主的に発揮され磨かれていくのだろう。

全員そろって収穫の時間に集まったり、順番を保育者が決めて幼児を連れて行ったりするのではなく、幼児とともに考えたり主体的に関われる環境を整えたりすることで、幼児の興味や関心が継続しやすく主体的な環境への関わりが促される。栽培活動においても、保育者主導で進めていくのではなく、子供と共に保育を創ることが重要であると考えます。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、幼児が友達と一緒に、同じ対象（トマト）に興味や関心をもち、思う存分関わることができ環境構成の中では**楽しさや発見の共有や友達の意見や工夫の受け入れがしやすくなるということが分かる【思考力、判断力、表現力等の基礎】**。そこで、**おもしろいからさらにやりたい、一緒に楽しいから友達とやりたい**、やりたいことが存分にやれることが受け入れられる中では、こうした**好循環が生まれやすいことが分かる【学びに向かう力、人間性等】**。

幼児は、園で初めて目にする山盛りのトマトに驚き（夏休み前は緑の未熟なトマトを採ってしまうことを繰り返し、赤くなってきたなと思ったら見つける度にすかさず収穫するので、園で初めて目にする山盛りのトマトだった。）、**トマトってこんなにたくさん採れるんだという純粋な自然に対する感謝や驚きや好奇心がわきあがっている【知識及び技能の基礎】**。そこで**もっと採りたいと思い【学びに向かう力、人間性等】、足りない高さについて道具を使うことで解決することを考えたり【思考力、判断力、表現力等の基礎】、かご中の重量やバランスや球の性質等にも迫ったりしている【知識及び技能の基礎】**。

3歳児の素直な感情の表現や、驚き、心が動く感動体験には、様々な資質・能力の芽生えが潜んでいる。それぞれの資質・能力が影響し合いさらに引き出されるには、時間で区切ったり教師の都合で幼児を待たせたりするのはなく、やりたいときに思う存分活動できる環境構成と援助の在り方が欠かせない。

また、子供の主体性が発揮される生活を支えるには、子供と共に保育を創ろうとする姿勢が必要不可欠である。幼児も教師も共に生活者として暮らし、幼児の思いや願いを叶えるためによく見てよく考えて共に試行錯誤しようとする、教師が引っ張りすぎず受け入れ見守る姿勢を大切にすること、その中でこそ3歳児が自分で気づき、感じ、つかみ取る喜びが味わえる育ちにつながっていくのだろうと考える。



奈良教育大学附属幼稚園「ジュズダマを入れて音を鳴らす」	3歳児 11月
① 事例の背景	
保育室の北側では、一学期から絵の具を使った色水やアサガオを使った色水のジュース屋さんをして遊んできた。何度も色を混ぜて遊ぶ中で、どんな色になるか予想したり、友達の作ったジュースと自分のジュースを比較したりしながら遊ぶ姿が見られるようになってきた。また、友達がしていることを真似るだけでなく、少し違うことをしたり、新たに何かを加えたりして、自分なりにより面白くしようとする姿も見られていた。2学期になるといろいろな花や実などを集めることや砂場のごちそうやジュースにするなど遊びに取り入れることも楽しんでた。そして一学期から毎日クラス全員で集まって遊びの話をしており、楽しかったことや発見したことなどを言葉で伝えたり実物を見せたりしながら教師や友達に伝えようとする姿が増えてきている。 9月末、ジュース屋さんをしていた場の近くにジュズダマが落ちていることに気づいた数名の子供たちが、手にいっぱい拾って楽しんでいた。次の日に、ジュズダマをたくさん集めたり音が鳴ったりする面白さを存分に感じられるように、また、自分で選んだり試したりできるように色々な種類や大きさのペットボトルや箱などを用意した。自分達で様々な大きさや形の入れ物を選んだり試したりして遊んでいたジュース屋さんの遊びでの経験が生かせるように同じ場所に置くと、自分達で選んでそこに入れ始めた。ペットボトルに入れて振ると音が鳴り、とても喜んでた。その姿を見て、次々と子供たちが集まってきて同じようにペットボトルに入れて遊び始める姿が見られた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
A児は、ジュズダマを112mlの小さなペットボトルに入れ、「シャカシャカ（音が）鳴る!」と教師に伝えにきた。教師がその音に耳を傾けて、「本当にシャカシャカするね!」と言うと、嬉しそうに何度も振っていた。他の子供も同じようにシャカシャカ鳴らして遊び始めた。500mlのペットボトルを選んでジュズダマを入れたB児は、「僕のはゴロゴロ言う!」と嬉しそうに持ってきた。近くにいる子供たちにB児の発見を伝え、みんなで聞いてみると確かにシャカシャカとは違う大きな音になっている。B児は、教師やその場にいるみんなに「本当だ!」「すごい!」と言ってもらって嬉しそうにしていた。 また、C児は同じジュズダマでも、白や黒、緑のジュズダマがあることに気づいていた。緑色のジュズダマはほとんど落ちていないので、「緑の（ジュズダマ）どこにある?」と言いながら緑色のジュズダマだけを集めることを楽しんでいた。緑色のジュズダマは、茎についたままであることに気づき、「こっちにいっぱいある!」と言う。また、緑色のジュズダマだけを入れたペットボトルを振って「先生!音が違う!」と言う。教師が友達と一緒に聞いてみると、白や黒のジュズダマが入ったペットボトルを振った時とは音が違い「すごい!本当だ!音が違うね!」と認める声かけをし、近くの子供にも聞こえるように「みんなにも聞かせてあげて。」とC児に伝えた。近くにいた子供も「本当だ!」と驚いた。C児は教師や友達に認めてもらい、満足そうな顔をしていた。C児はさらに大きいペットボトルを持ってきて「僕のはゴトゴト言う!」と発見を伝えた。それを見ていたB児は、これは「シャカシャカやろ。これは、ゴロゴロ。」と、大きさの違うペットボトルをいくつも持ってきて、音の違いを教師に伝えにきた。教師も同じようにペットボトルを振って、「本当だ!これは、ゴロゴロだね。さっきのシャカシャカよりも大きい音だね。」と発見した喜びに共感したり、具体的に言い換えて近くにいる子供に知らせたりして一緒に遊んだ。また、音の違いを手伝う感覚でも楽しんでおり、「（手にたくさんのジュズダマが当たる感覚が）重っ!」「すごっ!」と何度も振って楽しんでいた。B児はさらに違う音を出そうと振りかぶって素早くペットボトルを振り、「先生!シャってなる!」と嬉しそうに言いに来た。もっと違う音を出そうと水を入れて振ったが、音が鳴らなかったのも不思議そうな顔をしていた。	それぞれが感じているおもしろさや不思議さに共感しながら、寄り添うことで、一人一人がジュズダマに触れてじっくり楽しめるようにした。 自分なりに言語化しようとする姿を受け止め、言葉にするおもしろさを感じられるように、子供が言った言葉を繰り返したり、同じように振って試して共感したりした。 一人一人が発見したことを一緒に試し、わかりやすく言い換えたり言葉を補ったりして近くにいる子供に知らせ、自分が発見したことが教師や友達に認められる満足感を味わえるようにした。 一人一人の発見が周りの子供たちの刺激になってより面白く工夫したくなるように、違いを強調して知らせたり工夫している姿を認めたりした。 ペットボトルを振って手に伝わる感覚や音の面白さを発見した子供の真似をして一緒に遊びながら試すことで楽しさを共有できるようにした。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A児	ペットボトルにジュズダマを入れると音がることに 気付いている 。	鳴った音を“シャカシャカ”という 自分なりの言葉で表現している 。	いい音になったうれしさや友達にいい音を認めてもらったうれしさから 何度も ペットボトルを振って 音を出して遊んでいる 。
B児	ペットボトルの大きさによって音が違うことに 気付いている 。 ペットボトルの振り方によって音が変わることに気付いているいろいろな振り方を試している。 水を入れたら音が鳴らないことに 気付いている 。	音の違いを“ゴロゴロ”と言う 自分なりの言葉で表現している 。 水を入れると違う音が鳴ると 予測したが、予測と違って 音が出なくなることを不思議に感じる。	違う音を出そうとペットボトルの振り方を変えたり水を入れたりするなど自分なりに 探究 しようとしている。
C児	ずっと緑色のジュズダマを探しているうちに、緑色のジュズダマは、まだ茎についたままだと 気付いて 茎の方を探す。緑色のジュズダマだけを入れたペットボトルは、音が違うことに 気付いている 。	音の違いを“ゴトゴト”と言う 自分なりの言葉で表現している 。緑色のジュズダマだけを 選んで 集めようとしている。	違う大きさのペットボトルに入れたらどのような音が出るだろうと 好奇心 をもって試している。

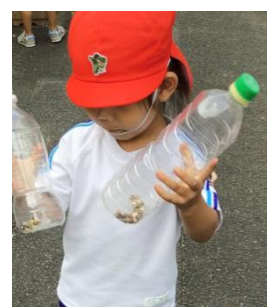
④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

ジュズダマを見つけた喜びや音が鳴るうれしさに**共感する**ことで、身近な自然物への好奇心を高められるようにした。**十分な時間を保証し、自分なり試したり工夫したりできるように多様な容器を用意し、じっくり試せる環境を整えた**。また、“ゴロゴロ”“ゴトゴト”など感じた音の違いを**言語化しようとする姿を認める**ことで、自分で感じたことを伝えようとする意欲が高められるようにした。言語化された音の違いを**一緒に試して遊ぶ**ことで、自分なりに音を言葉で表現するおもしろさを感じられるようにした。さらに、**発見した子供の真似をして、同じように振ってみる**ことで、手に伝わる感覚や心地よさなどを感じ取れるようにした。ペットボトルの大きさや形の違いだけではなく、入れるジュズダマが乾燥しているかどうか（色の違い）、入れるジュズダマの量、ペットボトルの振り方などによっても音の違いが生まれている。その違いに気づけるように、子供が発見したことを**認めて一緒にやってみたり、周りの子供に広げたり、違いに気づけるように声をかけたり問いかけたりしながら3歳児なりの試行錯誤する姿を支えられるように援助した**。好きな遊びの振り返りの時間には、日々一人一人の子供の考えを受け止め、思いついたことを自由にのびのびと発言できるように心がけており、多様な考え方や感じ方を認め合えるようにしてきたことも、資質能力の一体的な育ちにつながったのではないだろうか。

ジュズダマをペットボトルに入れて振ると音が出る面白さを感じ、**何度も繰り返して楽しむ【学びに向かう力、人間性等】**中で、**容器の大きさや振り方によって音が違うことに気づいたり【知識及び技能の基礎】、どんな音が出るかを予測したりする【思考力、判断力、表現力等の基礎】**姿が見られた。振った時になる音を（「シャカシャカ」「ゴロゴロ」など）**自分なりの言葉で表現する姿【思考力、判断力、表現力等の基礎】**も見られた。

また、友達と保育者のやり取りを見たり、保育者からのアナウンスを聞いたりして、友達のやろうとしていることを理解し、それを受けて「いろいろな音」や「友達とは違う音」を鳴らしたいという自分なりの目的を持ち、予測したり、試行錯誤したりする姿**【思考力、判断力、表現力等の基礎】**も見られた。

保育者は、子供たちが自分の目的に合わせて選べるように、また気づきにつながるように多様な環境を用意し、それぞれの子供の発見や、しようとしていることを丁寧に読み取り、共感したり、同じ行為をしたりすることが、上記に示したような資質能力の育ちにつながる事が分かった。



『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

香川大学教育学部附属幼稚園 「ぼくたちのかるた遊び」	3歳児 1月
① 事例の背景	
お正月遊びの1つである“かるた”は、年少児にとっては初めての経験の人もいるだろう。まずは『おもしろそう』『やってみたいなあ』という気持ちを膨らませられたらと願い、誰でも親しめそうな「たべものかるた」を選んだ。また、思わず集まりたくなるよう直径が130 cm程度の円形、色はうすいピンク、感触がフワフワで柔らかいマットを用意し、最初は、数枚の絵札のみを並べておいた。 登園してきた子供たちは、興味深そうに絵札を見たり、身支度を早く済ませてマットの上に座り、「早くしよう」とそわそわしたりしている。数名でかるたを囲み、教師が絵札を見ながら「いちご」「おみそしる」など言い、子供が絵札を取るから始まった。そのうち、教師やひらがなが読める子供たちが読み札を読み、絵札を取るという楽しみ方をしていた。そんな様子をA児は少し離れたところから時々見ている様子があった。しかし、しばらくするといなくなっており、なかなか遊びに加わってこようとはしなかった。 A児は、虫や三輪車など特定の興味あるものやことに関わることを楽しんでおり、友達と関わり合って遊ぶことはほとんどない子供である。多くの子供たちが気の合う友達との関わりを楽しむようになってきた1月、A児が周りの友達をどう感じ、どういった関係を築こうとしているのかをしっかりと見取り、A児なりの関係づくりを支えていきたいと思っていた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
かるた遊びが始まって約1ヶ月。今日も登園後すぐから、数名の子供たちがマットの周りに集まり、教師と一緒にかるた遊びを楽しんでいた。 しばらくして、「ぼくも仲間に入れて」と、A児を含めた数人がやってきた。『ついに来た!』と嬉しさと驚きで胸がいっぱいになる教師。「いいよ」とその場にいた友達に受け入れられると、A児はおもむろに読み札を手に取り、「Aくん（自分の名前）が読むね」とにこにこ顔で教師の横に座った。教師は、『ええ!Aくん全然ひらがな読めないのに、どうするんやろ』と思ったが、何の困り感もなくにこにこしているA児の様子に、まずは見守ろうと思った。 A児は、読み札を持ちながらも、視線は読み札ではなく絵札に向いていた。そして、絵柄を見て「アイスクリーム、おいしいよ」と、自分で読み札らしきものを頭の中で作りながら読み始めた。笑いながら読んでいる様子から、頭の中では、絵柄からピッタリくる言葉をグルグル考えることも楽しいんだろうなあと思うと、逞しいし、面白くてたまらない。教師は、A児が読む言葉を聞き「“アイスクリーム、おいしいよ”はどこかな～」と仲間の一人になり、一緒に探すことにした。子供たちは、誰一人「そんなん書いてないよ」などと否定することはなく、A児が絵札からイメージを膨らませ、即興で考えた言葉を頼りに絵と照らし合わせ、絵札を探して取ることを楽しんでいた。そしてまた、『次は何?』とばかりに、期待をもって見つめられると、A児は嬉しそうに「うめぼし、すっぱーい」とか「おみそしる、ねぎがいっぱい」などとイメージを読むことを楽しんだ。	・教師と一緒にかるた遊びを楽しむことで、やりたくなるような楽しい雰囲気を作ったり、いろいろな楽しみ方を受け入れようとするモデルとなったりする。 ・大人が知っているかるた遊びの仕方を教えるのではなく、3歳児がどのようにかるた遊びを楽しむのかを知ろうとする心持ちで関わる。 ・A児なりの読み札の捉え（“字を読む”ではなく、“イメージを読む”）を面白がることで、ひらがながまだ読めない子供でも、安心してかるた遊びに参加でき、また、友達と一緒に遊ぶ楽しさが感じられるようにする。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A児	・友達がかると遊びを楽しんでいる様子に関心をもって見る中で、かるた遊びは、“読み札を読んで絵札を取る”という遊びであることに気付く。 ・読み札には、絵札を取る際の手がかり(ヒント)になることが書かれてあることに気付く。	・絵柄から想像を膨らませたり日常とつないだりして、イメージを言葉にして表現する。	・友達がかると遊びを楽しんでいる様子に関心を寄せる。 ・かるた遊びをやってみたい思いのため込み、自分から「仲間に入れて」と関わりをもとうとする。 ・安心して読み札を手に取り、自分なりのイメージを読むことを楽しむ。 ・友達が楽しんでいる様子から、自分もその一員に加わって遊ぶ楽しさを感じ、自信をもつ。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

1月。どの園でもお正月遊びの1つとして、かるた遊びが展開されるであろう。その際、かるた遊びが初めての経験という子供もいるであろう年少児に、どのように遊びを提案するのは重要である。本事例において、まず教師が大切にしたことは、**子供たちが集まりたくなる環境づくり**である。**大きさ、形、色、素材にまで気を配ったマットや、誰もが親しめそうな「たべものかるた」といった物的環境**と共に、**教師が遊び仲間の一人として加わり、楽しい雰囲気や他者を受け入れやすい人的環境**となったことで、A児は安心して「仲間に入れて」とかるた遊びに参加することができたと考える。また、**3歳児がどのようにかるた遊びを楽しむのかを知ろうとする心持ち(援助)**があったことで、ひらがなが読めないA児でも、読み札を手でイメージを読み、3歳児らしいかるた遊びが展開された。もし、本来のかるた遊びの仕方を優先し、正しく読み札どおりに読ませようとしていたなら、A児は別の遊びへと移っていただろう。

かるた遊びをやってみようと一歩踏み出すまでに約1ヶ月を要した。その間、教師はA児を誘うべきだろうか、誘うならどのタイミングだろうかと思案をくり返していた。しかし、かるた遊びの様子を見ているA児は、『どうすれば仲間に入れるだろうか』などと戸惑っているような感じではなかったことで、焦らず、A児の**心の動きを見守る**ことにした。このように、どう関わればいいのか分からないから見守るのではなく、**子供の内面を見取りながら見守る**ことは大切な援助であると考えた。こうして、A児のやりたい思いが溢れ、自らかるた遊びに参加してきた時、A児はただ見ていたのではなく、多くの気づきを獲得しながら見ていたことを知ると同時に、A児の表現力に驚かされることとなった。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、A児は、思わず自分も一緒にやってみたくなるかるた遊びの環境(物的環境・人的環境)づくりがあったことで、**自ら声をかけてかるた遊びに参加【学びに向かう力,人間性等】した。かるた遊びの仕方や読み札と絵札の関係性などへの気づき【知識及び技能の基礎】を使い、絵柄から想像したり日常とつないだりして、イメージを言葉にして表現した【思考力,判断力,表現力等の基礎】**。そんなA児なりの楽しみ方が受け入れられながら、3歳児なりの豊かなかるた遊びが展開されていくと同時に、A児は、**友達と関わって遊ぶことの楽しさや面白さを感じ、その後の園生活においても友達と誘い合って遊ぶ姿を見せ始めるようになっていった【学びに向かう力,人間性等】**のではないだろうか。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

鳥取大学附属幼稚園 「ボディペインティング」	3歳児 7月
① 事例の背景	
ボディペインティングをして遊ぶことで、絵の具の色彩や感触を楽しんだり、表現のおもしろさを感じたりしながら全身を使い自由に思いきり遊ぶ体験をしてほしいと考えた。 A児は、入園当初から、初めてのことに躊躇することがあり、参加できないこともあった。着替えや給食時のエプロンを着けること、糊が手につく感触を嫌う様子が見られた。嫌だと感じるがあると、保育室から出て行くこともあり、保育者が一対一で話をしてA児の不安に寄り添うことを繰り返してきた。ボディペインティングも経験がないので、躊躇することが考えられ、事前にどのようなことをするか知らせた。 B児も新しいことを始めるときに、不安を感じることもある。服を汚すことに不安を感じ、砂遊びを楽しめないこともあった。いろいろなことに興味をもち、やってみたいという気持ちはもっている。保育者が寄り添って一緒に活動したり、友だちが楽しんでいる様子を伝えたりしながら、楽しんで遊ぶことができるように援助してきた。 苦手を感じる遊びの中からも、自分ができるところを見つけ、自分なりの楽しみ方を見つけてほしいと願った。保育者が見本となって遊びの楽しさを見せたり、寄り添い声かけをしたり、友だちの様子に目を向けさせたりする中で、子供たちがいろいろな楽しみ方を見つける姿を見守ることにした。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
A児は、ボディペインティングを始めるとき、「<u>着替えが嫌だ</u>」と言って泣いて抵抗した。普段着ていない服を着ることへの抵抗に加え、初めての体験への抵抗にも見られた。保育者がA児の思いを聞き取り、<u>上の服だけを着替えて遊んだ</u>。保育者のそばから離れず、積極的に参加することはなかった。保育者がビニル袋を手にはめることを提案すると、服が汚れることを拒んだものの少し遊ぶことができた。 しばらくして、大きな紙や段ボールを用意すると、多くの子供が全身に絵の具をつけて遊び始めた。保育者が葉っぱに絵の具をつけてスタンプ遊びをしている様子を見たA児は、スタンプ遊びに興味をもち、大きな紙の上に、色のついた葉っぱや花をつけて写すことを楽しみ始めた。<u>自分で好きな形の葉っぱや花を取ってきて、スタンプ遊びを楽しんだ</u>。直接絵の具に触りたくないこともあり、恐る恐るではあるが、素手で遊んだ。葉っぱに絵の具をつけてスタンプ遊びをしているうちに、<u>自分からは手のひらや足の裏などにはつけないものの、多少身体に絵の具がついても気にせず遊ぶようになった</u>。 一方、B児は、周りの子が服や身体中に色をつけている中、<u>服に色をつけたくない、汚したくない様子で、指先だけに絵の具をつけて遊んでいた</u>。しかし、<u>近くにいた友だちが、色が混ざって別の色づくりを楽しんでいる様子を見て、自分もしたいと言って、少し積極的に遊び始めた</u>。できた色に対して「<u>すてきな色になったね</u>」などと声をかけながら見守った。	見通しをもたせるために、年中児が楽しむ様子を見学させた。 ビニル袋を手にはめる、葉っぱにつけて写す等を促すことで少しずつ抵抗感を減らし、楽しむことができるようにした。 身近にある自然物を使ったスタンプ遊びをやってみせることで、技法やおもしろさに気づくようにする。 絵の具のトレーを並べて置くことで、友だちの遊びの様子に気づくようにする。 子供たちと一緒に、色を混ぜ、色が変わっていく様子を楽しんだ。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A児	・保育者のスタンプ遊びを見て、 葉っぱのスタンプ遊びの技法やおもしろさに気づき 、苦手な感触の遊びでもやってみようとする。	・苦手な感触を 回避しながらも、別の方法で楽しめる方法を見いだす としている。 ・先生のしていることを見て、興味をもち、 挑戦してみよう とする。	・感触が苦手で、汚れるのも嫌だけれど、楽しそうだからやってみたいと 葛藤 している。 ・保育者のスタンプ遊びに興味をもち、 自分から進んで 好きな形の葉っぱや花を見つけにいつている。 ・絵の具を使うことに興味をもち、 またやってみたい という思いをもった。
B児	・粘性のある絵の具が 混ざり合う過程の色彩のおもしろさに気づき 、初めてのことでもやってみようとする。	・友だちの遊びを見ながら、 自分なりに考え 、楽しんでいる。	・自分なりの楽しみ方を見つけ、 探究心 をもち、色のおもしろさに気付く。 ・絵の具を使うことに興味をもち、 またやってみたい という思いをもった。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

入園して3か月、一人一人に寄り添って声かけをしたり、一緒に遊んだりしながら関わり、子供たちが幼稚園の生活に慣れ、遊びが広がるようになってきた。信頼関係を作ること、子供たちも、安心してのびのびと遊ぶ様子が見られるようになった。

ボディペインティングでは、「着替えが嫌だ」という子供の思いに対し、理由を聞いて、妥協点を見いだし、場に連れて行った。「先生の服につけてもいいよ」といいながら遊びのきっかけ作りをしたり、追いかけてこをして楽しい**雰囲気**にしたりしたが、どうしてもためらいを見せる子供もいた。その**子供たちの思いを受け止め寄り添いながら場の雰囲気に慣れさせた**。実際に**A児の興味を持ちそうな葉っぱや花を使ったスタンプ遊びをやってみせたり**、**B児に友だちの遊びを伝えたりすること**で遊びが広がった。こうした援助から子供の興味を引き出し、自分から進んで葉っぱを見つけてきたり、色を混ぜて別の色になることに気付いたりすることができたと考える。個々の思いに沿った援助をしたことが、ボディペインティングは楽しいという満足感につながった。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、**絵の具で遊ぶ経験をしてないため、不安を感じている【知識及び技能の基礎】**状況を**友だちや先生の様子を見たり真似をしたりしながら技法を知ることで【思考力,判断力,表現力等の基礎】**興味をもって遊んだり**【学びに向かう力,人間性等】**、より楽しめるように自分で考えたり**【学びに向かう力,人間性等】**しようとする子供の育ちが考えられる。いろいろな遊びを経験していく中で、やってみたい、これなら自分でもできそうだということから楽しさを見いだすことも大切である。そのために個に丁寧に寄り添ったり、新しい遊び方を見本となって見せたりすることで、やりたくないことが興味へと変わり、やってみると楽しいという思いにつながったと考える。

群馬大学共同教育学部附属幼稚園「すごい、こんなにつながった！」	4歳児6・7月
① 事例の背景	
A児たちは、大型滑り台の下で、年長児が使用して斜めに立てかけていた長いすのこに水を流し、ウォータースライダーをイメージして遊んでいた。大型滑り台の滑り降りる部分に水を流し始めることを思いついてやってしまうと、大けがにつながる危険があった。砂場で遊ぶ幼児も少なかったため、水も砂も存分に使える砂場を使って、イメージをもってダイナミックに遊んでほしいと考え、ペットボトルを利用して教師が作った樋を砂場に出しておくことにした。 初日は、A児とB児が、ジョーロから自分用にしたペットボトルの樋に直接水を通し、砂場に水を入れていた。翌日になると、水の入っているタンクの蛇口部分に直接ペットボトルの樋をつなげて、より多くの水を砂場の中まで流すようになった。数日すると、A児などが、3つ全部のペットボトルの樋をつなげたものを水の入ったタンクの蛇口と接合し、大量の水を砂場の遠い場所まで流すようになった。A児は、毎日この遊びをしていたことから、現場監督のように、周囲にいる幼児にペットボトルの樋のつなげ方などの指示を出す様子も出てきた。	 
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
ペットボトルの樋の数を増やした。ペットボトルの樋の数が増えたことで、A児たちはそれを長くつなげるようになった。最初のうちは、特につなげることが楽しかったようで、長くつながった樋を見ては満足顔であった。C児は、登園するとすぐに砂場に行き、ペットボトルの樋を使って遊ぶのを楽しみにしていた。そして、自分でもペットボトルの樋を長くつなげ、「すごい、こんなにつながった」と大喜びしていた。このような遊びが数日続いた。 長くつなげることを楽しんでいた幼児たちであったが、そのうちに水を流すだけでは満足できなくなり、A児たちは葉や砂、石なども流すようになった。しかし、ペットボトルの樋は筒状で、口の部分もそのまま残しておいた物が多くあったため、流した物が樋の中で詰まってしまう事態が起こった。詰まってしまうと、A児やC児などは、何とかしようとしてつなげたペットボトルを外したり、詰まった物を手で取ろうとしたりしたが、詰まった物を取り切れずに嫌になり、遊びへの興味が薄れてしまった。 幼児のイメージが広がってきたことを捉えていた教師は、筒状のペットボトルを縦に半分に切った樋を製作して、砂場に出しておいた。面白さを感じて後から加わったD児は、この樋を長くつなげて水を流していたが、何か思いつき、葉っぱを流して、「ウォータースライダーだ」と嬉しそうに言っていた。近くにいたA児は、「ウォータースライダーは人が滑るものだから、（これは）違うよ」と、D児の発言を聞いて、自分の思ったことを話した。教師はA児に、「そうなんだね」とそっと言葉をかけた。D児はその後、葉や砂を水と一緒に流し、その動きを見ることを繰り返した。 遊びが続く中で、砂場に掘った川に、ペットボトルの樋を通して貯めた水を流す灌水工事のような遊びが数日間続き、川はますます長くなっていった。	A児たちにイメージをもって砂や水と関わる遊びを楽しむ体験を積み重ねてほしいと考え、ペットボトルの数を増やした。 自分の力でしたこと満足しているC児に共感し、笑顔で見守った。 イメージを実現できたという満足感を感じてほしいと願い、詰まりにくい形状の樋を製作した。 D児のイメージに共感していることを伝えるため、笑顔で見守った。A児にそっと言葉をかけることで、自分の考えを伝えたことを認めた。 さらに、川やダム、池や温泉を作るなどして、夢中になって遊ぶのではないかと考え、様子を見ながらタンクの水を補充した。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A 児	・ペットボトルの樋の数が 増えたことに気づき、つな げている。 ・ウォーターライダーはこ ういう物であるという自 分の捉えをもっている。	・葉や砂、石などを流すと どうなるの だろうと 試 している。 ・詰まった物を取ろうと、つないだペ ットボトルを外す などして、 詰まった物を取り出そうと解決の手立てを 考え、 試 している。	・長くつながった樋を見て 満足 している。 ・つなげるだけでは満足できなくなり、 新たな疑問をもち、試 し始めている。 ・詰まった物を 何とか取 ろうとしている。
C 児	・ペットボトルの樋を 長くつな げている。	・「すごーい、こんなに つながった 」と、 喜びを言葉で表現 している。	・ 樋を使って遊ぶのを 楽しみに登園している。 ・自分たちでつなげた樋を見て、その 長さ に満足している。
D 児	・長くつながり そうだと気づ き、つなげている。	・水を流していたところで 何かを思 いついていて。 ・葉っぱが 流れる様子 を「 ウォーターライダーだ 」と表現している。	・縦に半分に切った ペットボトルの樋に興味 をもっている。 ・葉や砂を水と一緒に流し、その動きを見ることを 繰り返 している。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

教師は、思いやイメージを実現しようと考えたことをやってみようようになってほしいと願って、日々の保育に取り組んでいた。そのような中、ウォーターライダーのイメージをもって水を流して遊んでいる子供たちの様子を見て、危険だからと遊びを止めてしまうことのないようにしたいと考え、安全に、そしてダイナミックに遊べる**年中児用の砂場に、手作りのペットボトルの樋を用意**した。

砂場に置いてあるペットボトルの樋に魅力を感じた幼児は、早速、それをつないで遊び始めた。すぐにイメージをもってというわけにはいかなかったが、その間、教師は**焦らず、ペットボトルの樋と子供たちが十分にに関わり、子供たちの中に何らかのイメージが生まれるのを待つ**ことにした。

ペットボトルの樋をつなげ、繰り返し水を流しているうちに、葉や砂、石なども流すようになったが、樋の形状から詰まってしまい、子供たちの思うようにはいかない状況となった。そこで、**ペットボトルの樋の数を増やす**だけでなく、**形状も変え**、子供たちのしたいことが実現しやすいように**改良したものも砂場に用意**した。

子供たちがペットボトルの樋や水、砂などに関わって遊ぶ中で次第に自分なりのイメージをもつようになってくると、**「なるほど」「それいいね」**など、**そのイメージに共感**し、どんなふうにしていくのかを**近くで見守**った。子供たちは、遊ぶ中で変わっていく砂場の様子に新たなイメージをもち、ウォーターライダー、池、川、温泉などとイメージを膨らませ、継続してこの砂場で遊んでいた。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、**ペットボトルの樋というこれまで目にしたことのない物に興味【学びに向かう力・人間性等】**をもち、**それがつなげることに気づき、実際に水が流れるようにつないで【知識及び技能の基礎】**みたところから、**こんなことができるかな、どうなるんだろうと試したり、困難にぶつかったときに何とかならないかと試行錯誤したりしながら、できてきたものにイメージをもって【思考力,表現力,判断力等の基礎】遊び、樋を使って遊ぶことを楽しみに登園したり、長くつながったことに満足したり、している遊びに魅力を感じて継続して遊んだりする【学びに向かう力,人間性等】**が培われていくという、資質・能力の育ちの循環がうかがわれる。

福井大学教育学部附属幼稚園 「ミニトマトを守るんだ」	4歳児 7月
① 事例の背景	
春に植えたミニトマトが、7月になり少しずつ実が付き始めてきた。「もうできたかな?」と実の大きさを確認したり、進んで水やりをしたりして、子供たちは収穫を楽しみにしていた。 そんなある日、給食の時間に事件は起きた。「先生!!カラス!!」という子供たちの声が保育室に響き、「カラスがトマトを持っていった」と子供たちは口々に言ってきた。みんな驚きを隠せない様子であった。ミニトマトを植えているポットは、保育室から見える位置に置いてあるので、カラスがミニトマトを持っていく瞬間が丸見えだったようである。 給食の時間になると、カラスがやってきてミニトマトを持っていくということが、2日続いたある日、A児が好きな遊びの時間に画用紙にミニトマトのまわりに網をはり、カラスから守っている絵を描いていた。話を聞いていくと、「カラスを捕まえる罠を作りたい」とA児は教師に話してくれた。そこで教師は「ミニトマトを守りたい」というA児の願いの実現や、友達と力を合わせることの面白さや大切さを、子供たちに感じてほしいと願い、様子に合わせた援助や環境構成を行った。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成） 「カラスを捕まえる罠を作りたい」と話すA児に、実際にどのような罠なのかを教師は尋ねるが、具体的な罠を考えることはできていなかった。そこで教師が参考程度に、棒で箱を支え、棒につないだ紐を引っ張ると、真下にあるものを捕まえることのできる古典的な罠をA児に伝えた。するとA児からすぐに「作ってみたい」という声が聞かれたので、教師と一緒に罠作りを始めた。「カラスが入れるくらいの大きさの箱あるかなあ」そう言いながらA児は箱を探し始め、「これにしよう」と言い、大きめの段ボールを見つめる。そんなA児の姿に興味をもったB児たちが集まってきて、「これはどう?」とA児に材料を渡し、一緒に作る姿も見られる。罠を作る子の横で、偽物の餌を作るC児も現れ、「本物はもったいないからね」と言い、折り紙でミニトマトを作り始めた。 罠が一通り完成したので、餌と共に実際に設置してみると、一緒に罠を作っていたB児が「これじゃ届かないよ」と発言する。「何が?」と首をかしげる周りの友達に、B児は話を続ける。「カラスが来るのは給食の時だから、給食の場所まで紐を長くしないとダメだよ」と言うB児の話を聞き、「本当だ」「もっと長くしなくちゃ」と周りの友達は納得し、罠作りをしていたみんな、保育室に届くくらいの長さの紐を用意して、罠にくっつけた。「うん、これで大丈夫」と確認するB児であった。 その日の給食の時間になると、どの子も給食より、罠が気になって仕方がないようである。しかしこの日、カラスは現れなかった。降園前に、そのことについてクラスで話す時間を設けた。「なんでだろう」そう呟くC児に、「本物のトマトじゃないからじゃない?」と返す友達。「でも本物使うともったいないよ」と言葉を返すC児に、「じゃあ勝手に下に落ちてしまったトマトなら使ってもいいんじゃない?」とB児が提案する。「う～ん、それならいいか」とC児は納得し、その姿を見た教師は「明日試してみよう」と声をかけた。	②に対する教師の意図と援助・環境構成 ミニトマトを守るために、子供たちで考えを出し合ってほしいという教師の願いをもちながら、罠の作り方をA児に知らせた。 B児のひらめきや、子供同士の関わりを大切にしようと考え、様子を見守っていった。 考えを出し合い設置した罠の結果を、子供たち自身が振り返り、状況を整理するための時間を設けた。子供たちの様子を見守りつつ、明日の活動に期待をもてるような声かけを行った。



③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力, 判断力, 表現力等の基礎	学びに向かう力, 人間性等
A児		・自分たちが育てたミニトマトを守るためによい方法がないか考える。	・自分たちのミニトマトを 守りたい と思う。
B児	・ 毘から保育室までの距離を確認し、必要な紐の長さ を考えている。	・これまでのカラスが来た時間や、その時の自分たちがしていることをもとに、 よい方法がないか考え、自分の考えを伝えている。	・「ミニトマトを守りたい」というA児や友達の思いを大切にして、 目的を達成するために、働きかけている。
C児	・ 折り紙で、ミニトマトの色や形に合わせて物を作る。	・ミニトマトがないとカラスが 毘のところまでこない と考えたが、 本物はもったいない と思い、折り紙でミニトマトを作った。	・ 友達の意見を受け入れて 、再度餌に使うミニトマトについて考えている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

子供たちの「自分たちのミニトマトを守りたい」という必要感から、活動は始まっていった。教師はその気持ちを大切にしたいと思い、**A児の思いを具体化する援助**を行っていった。子供が思い付いたカラスを捕まえるための「毘作り」は、大人からすれば、カラスが捕まるわけがなさそうな考えではあるが、失敗しても友達と力を合わせて考えることで学べることもあると思い、**教師は子供たちの活動を見守ることとした。**そして、子供たちが考えるアイデア一つ一つを**教師が肯定的に受け止め**、子供たちが自分の考えを言いやすいような雰囲気作りを心掛けていった。

また、「ミニトマトを守りたい」→「毘を作ろう」→「毘を設置しよう」→「カラスが来ない」というように、活動は進んでいったが、「なぜカラスが来なかったのか」という**現状を振り返ることができる場を設定するように教師は心がけた。**そうすることで、目の前の問題をクラスで共有することにつながったとともに、お互いの考えを出し合い、問題解決に向けたよりよいアイデアが生まれ、協同性が育まれる場になっていったのではないかなと思う。

ミニトマトを守るために、カラスの毘作りをしたり、何度もカラスを観察したり考えたりしていたが、そうするうちに、だんだんカラスのことが好きになっていく子が増えていった。そして、折り紙でカラスを作ったり、保育室にカラスの巣を作ったりする遊びに変化していった。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、**自分たちが育てたミニトマトを守りたいという【学びに向かう力, 人間性等】**をきっかけにして、**カラスが食べに来る時間やその時に自分たちがしていることをもとに毘を考えたり、カラスをおびき寄せるための餌について考えたり【思考力, 判断力, 表現力等の基礎】、保育室までの距離に合わせた紐の長さを考えたり【知識及び技能の基礎】**するなどの子供の育ちが考えられる。

子供自らが考えたことをすぐに実践に移せる園の環境や、人的環境としての教師の肯定的な関わりが、子供たちの主体的な姿につながったのだと考える。そして、様子を見守ったり、活動を振り返ったりする場を設定したりして、子供たち同士の関わりを大切にすることは、協同性の芽を育むことにつながったのではないだろうか。

新潟大学附属幼稚園	「わたしたちのお神輿祭り」	4歳児 9月
① 事例の背景		
7月に年長児から「お祭り遊び」に招待された子供たち。年長児が作ったお神輿を持たせてもらったり、お祭りの雰囲気を出す音楽に合わせ、手作りの楽器を作って演奏に参加したりした。 「お祭り遊び」を楽しんだ数日後、段ボールの土台にペーパー芯を長くつなげるA児。A児は、友達と同じ遊びの場を共有したときに、友達の考えを素直に「いいね!」と受け入れるよさがある。友達と同じ遊びの場でも自分の考えたことが形になる楽しさを十分に味わってほしいという教師の願いをもっていた。 A児は、長くつなげたペーパー芯を段ボールの土台につけるも、曲がってしまった。土台とペーパー芯のつなぎ目を何度もガムテープを貼り合わせて、曲がらないように頑丈にし、さらに長くつなげた。再び曲がってしまうと、近くで別のお神輿を作っている友達が紙テープやスズランテープで固定しようとしているのを見たA児は、自分のお神輿に取り入れようとするもうまくいかない。友達と話し合う中で、箱を支えとしてガムテープをぐるぐる巻いて固定することで真っすぐ立つことを見出し、真っすぐ立つお神輿の塔を完成させた。年長児のお神輿を思い出して、みんなで持つことができるように牛乳パックで取っ手をつけると、友達と一緒に神輿を担いで保育室の中を、音楽に合わせて練り歩いて遊んでいた。 夏休み明け地域のお祭りを見てきたA児は、飾りやお神輿にいる鳥(鳳凰)でさらにステキにしたいと考えた。友達が多く集まり、気付きや考えを伝え合いながら遊ぶ様子を見守ることにした。		
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿(主な姿、援助・環境構成)		②に対する教師の意図と援助・環境構成
お神輿の塔の飾り付けをするA児が、「お神輿の上にね。金色の鳥がいるんだよ。」と友達に伝えるも、うまく伝わらない。「お祭りのお神輿で見たんだよ。キラキラしているんだよ。」と言っていた。教師の持ってきた写真を見ながら、「段ボールにアルミホイルを巻こう。」「羽根や尻尾もつけよう。」と話し合った。 お神輿の鳳凰ができてくると、鳳凰の周りをじっくりと見て、A児は「だんだん銀色になってきた。」とつぶやいた。B児は「できたら、年少さんにも見せてこようかな。」と話し、A児は「それいいね!…あ!お神輿の塔がまだ完成していない。」とお神輿の塔を付け直し始めた。お神輿の塔を頑丈にしたことで重たくなってしまい、土台の段ボールが潰れてしまったため、A児は段ボールを入れ替えることにした。新しい段ボールのところにガムテープを輪っか状に丸めて貼って塔を付けるも、すぐに取れてしまう。A児は「ペタペタ大作戦!」と言い、C児と一緒にさらに多くの輪っか状にしたガムテープを付けて、再度塔を貼り合わせた。今度は取れずにうまくいき、「おー!」と手を挙げて喜んだ。すると、A児は「まだグラグラしているよ。」とつぶやき、ガムテープでぐるぐる巻きにすることにした。「ムニユムニユ大作戦!」と名付けて、友達と協力して長いガムテープで固定した。 鳳凰のお神輿、塔のお神輿が完成すると、B児が「年少さんに見せに行こうよ!」と話し、A児を含め多くの友達が集まった。お祭りの雰囲気を出すために鉢巻きを付け、年少児をお祭りに誘った。A児は年少児に「ここ持ってもいいよ。持つ?」と聞き、自分は脇でお神輿が倒れないように支えた。B児は、「こっちだよ!」と言いながら、お神輿の前で誘導係をした。他の子供たちも警備員になったり、楽器をたたいたり、自然と役割に分かれてそれぞれの楽しみ方でお祭りを創り上げた。 持つ人を交代しながら何度も何度も練り歩いて楽しんでいると、お神輿の持ち手が折れてしまう。A児は「大丈夫!直せるから。」と言い、お部屋に戻ると再びお神輿を頑丈に直し始めた。		夏休み中に、地域のお祭りに参加した経験からお神輿を使って遊び始めることを想定し、環境を残しておく。 A児が夏休み中に見てきた経験から「こうしたい」という思いをもち、伝えている様子を初めは見守っていた。友達になかなか伝わらず、悩んでいる様子を受けて、写真を提示した。その後、子供たちがどのように見通しをもって進めていくのか話合いを見守ることにした。 ネーミングの面白さを共感しながら、あきらめずに挑戦し、うまくいったことを子供とともに喜ぶ。 年長児が自分にしてくれたように、自分も年少児にしようとしている姿をその時は見守り、その後の「遊びのおはなし(遊びを振り返る場)」で価値付けた。 様々な参加の仕方を受け入れ、楽しんでいる姿を見て、それぞれの楽しみ方に共感した。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力, 判断力, 表現力等の基礎	学びに向かう力, 人間性等
A児	・自分の作りたいと思ったものがだんだんと形になっていることに気付いている。 ・お神輿には持ち手がついていて、土台の上に飾りなどがついている構造について気付いている。	・自分の経験を友達に伝えようと、どのように言えば伝わるのかを考えて表現している。 ・写真を見ながらイメージを共有し、どの素材で、どうやって作っているか見通している。 ・うまくいかないことに気づき、これまでの経験からどうすればうまくいくかを考えて、実行している。	・自分の「こうしたい」という思いに向けて、粘り強く取り組み、形になったことに対して充実感をもっている。 ・イメージしたお神輿を形にしてきた達成感から壊れてもまたすぐに直せる自信につながっている。 ・友達の考えを受け入れながら自分の遊びに向かっている。 ・自分の作った塔に愛着をもち、完成するまで繰り返し関わっている。
B児	・お神輿を満足いくまで持ったことから、誘導係という別の楽しみ方を見出している。	・お神輿が完成したことで、見せに行くことができると考え、「見せに行こうよ」と力強く表現している。	・「年少児に見せたい」「持ってもらいたい」という思いから、お神輿に別の方法で関わっている。 ・年長児から招待してもらい楽しかった経験から自分たちも年少児を招待したいという思いをもっている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

A児に自分が「こうしたい」と思ったことが形になる楽しさを十分に味わってほしいという願いをもち、「**子供の思いや工夫、アイデアを見取り、引き出す援助**」「**子供が自力解決するように共同者としての援助**」の二つを意識した。

家庭では、個人個人多様な経験をしてきており、今回の遊びもA児が夏休み中に地域のお祭りのお神輿を見てきたことから始まった。A児が何度も言葉を変えながら伝えようとする姿から、自分の「こうしたい」を友達に伝えたいという**思いの高まりを見取った**。実際に見ていない友達との思いの共有が難しいことを**捉え**、A児と友達で**イメージが共有できるように写真を提示した**。そうすることで、A児と友達でどうやって作るかの話合いが始まり、A児の「こうしたい」に向かったの見通しをもつことにつながった。



お神輿の塔を段ボールにつけたいけれどもうまくいかないときも、**悔しい気持ちを受け止め、共に悩んだ**。輪っかにしたガムテープをたくさんつけて、くっついたときには**子供と同じように一緒に喜んだ**。そうすることで、A児も「もっとこうしたい」を言葉で表出することにつながった。「まだグラグラしているよ!」という言葉を受け、教師はA児の**これまでの経験を引き出す言葉がけ**を行った。A児は、真っすぐな塔を作ってきた経験から頑丈にするための方法を考えていった。

こうした援助を心がけることで、**受容的な雰囲気**が子供たちの間にでき、多様な関わり方でお神輿祭りに参加する友達を受け入れたり、年少児にも優しく関わったりする姿につながったのではないかと考える。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、**今までの遊びや家庭での経験をお神輿作りや祭りに生かそうと、作りたいもののイメージを友達と共有し、何を使って作るのかを話し合い、何度も繰り返し粘り強く関わりながら実現に向かう中で【学びに向かう力, 人間性等】、お神輿の塔がくっつかない、友達に伝わらないなどのときには今までの経験をもとに作戦を考えたり、伝え方を工夫したりして【思考力, 判断力, 表現力等の基礎】、その過程で、自分たちの作りたいものが次第に形になり、みんなで創り上げることの楽しさを感じる【知識及び技能の基礎】**子供の育ちが見られる。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

上越教育大学附属幼稚園 「 電車ごっこ 」	4・5歳児10月
① 事例の背景	
4歳クラスA児は、段ボールで作った電車を園庭に持ち出し、一人で電車ごっこをしていた。教師は、A児が「園庭全体を電車が走るまちにしたい」という思いをもっているのではないかと読み取り、その様子を見守っていた。A児は、自分のイメージを友達に伝えようとするが、なかなか伝わらず、一人で電車ごっこをする日が続いていた。そこで教師は、帰りの集まりのとき、A児が自分の思いをクラス全体に話す機会を設定した。A児の思いを聞いたB児は、「楽しそう、私も一緒に線路をつくる」と、翌日から一緒に線路づくりをすることになった。 翌日、A児とB児の2人は、スズランテープを線路に見立て、園庭中にスズランテープを張り巡らせ、線路づくりを楽しんでいた。しかし、スズランテープが風に煽られ、宙に浮いてしまっているところで3歳クラスの幼児が足を取られて転んでしまった。その様子を見ていた5歳クラスa児は、「けがをすると危ないから片付けた方がいいよ」とA児に伝えた。A児は「まだ遊びたい。でもどうしたらいいんだろう」とつぶやいた。 そこで教師は、A児の遊びのプロセスや今もっている思いを、週1回実施している「水曜カンファレンス」の際に全職員に共有した。職員全員で話し合い、幼児の安全面を最優先しながら、A児の思いが幼児同士のかかりの中で実現できるように願って援助していこうと、援助の方向性を確認した。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
「水曜カンファレンス」の翌日、A児はB児に「線路、どうしようか」と話し、2人の相談が始まった。教師は、かかわりの中で解決してほしいと願い、2人の相談を後ろから見守っていた。しばらくするとA児が「いいこと考えた。5歳クラスさんに聞いてみよう」とB児に話した。教師は、A児の発想に「それいいね」と共感しながら、「5歳クラスbさんが確か電車に詳しくったような…」とつぶやいてみた。 すると、A児とB児は、5歳クラスb児のところへ駆けていき、「この線路、どうしたらいい？」と相談した。今度はA児、B児、5歳クラスb児の3人で話し合いが始まった。5歳クラスb児は、屋外用のラインカーを使用した経験を思い出し、「そうだ、運動会の時のあれを使おう」と言い、教師に「ここに線を引きたいから、運動会の時に使ったラインカーを出してください」と話した。教師がラインカーを出すと、5歳クラスb児は、「ここはどうしたいの？」と、A児とB児のイメージを聞きながら線を引いていた。A児は、「ここはね、こうしたんだよ」「ここここをつなげると、分かれ道ができるよ」などと、具体的な場所を指さしながら5歳クラスb児に自分の思いを伝えた。線路を引き終わるとA児は「これなら大丈夫、年長さんってすごいね」と5歳クラスb児に伝えていた。教師はA児と一緒に線路ができたことを喜んだ。 線を引き終わると、A児とB児、5歳クラスb児は一緒に電車ごっこを始めた。自分たちが作った線路の上を、電車になって走った。5歳クラスb児は、「お山のところは、糸魚川駅だね。ジャングルジムのところは、市振駅にしよう」と提案し、駅の場所を決めながら電車ごっこを楽しんでいた。	教師が安全に配慮した案を提示すれば遊びはすぐに再開するが、A児が関わりの中で考えることができる信じ、見守るようにした。 幼児同士の関わりは遊びの中で自然と生まれてくるものだ捉えているが、教師が幼児同士の関わりをあえて「つなぐ」とき、誰と、どのように関わるのかをA児の姿と照らして考える必要がある。そのため、電車遊びをした経験のある5歳クラスb児の名前をつぶやいてみることにした。 教師も幼児とともに心を動かしながら一緒にくらす「仲間」の一人であるというスタンスを大切にしている。そのような背景があり、A児の感動を教師も共有し、一緒に喜んだ。

② 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
4歳クラスA児	・スズランテープの線路だと、他の幼児が転んでしまうから、他の方法を考えなければいけないということに気付く。 ・ラインカーを使うと、安全な線路がつくれることに気付く。	・友達と話し合って解決策を考え、5歳クラスの幼児に相談する方法を提案する。 ・5歳クラスの幼児なら解決策を知っているのではないかと予測する。 ・自分のイメージが伝わるように、言葉や身振り手振りで表現する。	・線路をつくりたいが、安全面への配慮もしなくてはならないと葛藤する。 ・年上の幼児の発想を知り、あこがれをもつ。 ・自分がイメージする線路が完成し、達成感をもつ。
5歳クラスb児		・A児からの相談を受け、解決策をこれまでの経験と関連付けながら考える。 ・A児がどのようなイメージをもっているかを聞き、そのイメージが具現できるように表現する。	・A児のもつイメージを聞き、A児が達成感をもてるようにその思いを受容する。 ・年上の幼児としての自信をもつ。

③ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

A児は自分で作った線路を使って電車ごっこをしたいと思う反面、安全面も配慮することも考え、葛藤していた。教師は、このA児の葛藤が「友達や年上の幼児の力を借りたい」という思いにつながるのではないかと思い描き、見守る援助をすることにした。幼児の遊びを支えるとき、**教師は待ったり見守ったりすることにより**、幼児の自ら育とうとする力を支えたいと考える。ただし、**何を願って待つのか、待った後にはどのような姿が見られるのかを思い描いておく**ことが欠かせないと考える。



しかしながら、見守るだけでは遊びの広がりにはつながりにくいことがある。そこで、電車の遊びを経験したことがある5歳クラスb児と関わることを願い、それとなく5歳クラスb児の名前をつぶやいてみた。その関わりがA児にとって解決の糸口となり、イメージ通りの線路を作ることにつながったのではないかと考える。つまり、**少しのきっかけをつくること**が大切だったのではないかと考える。

そこにかかわる教師のスタンスも重要である。線路ができたとき、A児が達成感をもったのは、教師と一緒に悩み、考え、発想のよさに共感し、A児の発見や感動を共有するといったように **教師が「くらしを共にする仲間」のような存在となっている人的環境**であったことが大切だったと捉えている。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、**スズランテープの線路だと、他の幼児が転んでしまうから、他の方法を考えなければいけないという気付き【知識及び技能の基礎】**をきっかけにして、**友達や年上の幼児と話し合っ**て解決策を一緒に考え**【思考力,判断力,表現力等の基礎】**、**自分のイメージする線路が完成した達成感をもった**り**【学びに向かう力・人間性】**、**年上の幼児に憧れをもったり【学びに向かう力,人間性等】**する育ちが見られたのではないかと考える。幼児の資質・能力の育ちを支えるため、教師はどうあるべきか。この事例からは、幼児が自ら考え実践することができると信じ、待ったり見守ったりする姿勢を大切にしながら、遊びが広がる少しのきっかけをつくったり、一人の仲間として幼児と一緒に心を動かしたりすることが大切であると言えるのではないだろうか。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

福島大学附属幼稚園	「映画館はこちらです」	4 歳児 7 月
① 事例の背景		
本園の 4 歳児の保育室はロッカールームが保育室に隣接していて、扉を閉めると独立した空間になる。幼児は仲良しの友達とこの囲まれた空間で遊ぶことが時々ある。 紙に描いた絵をロッカールームの窓や枠組み木に貼っていた幼児達が、「映画館作ってるの」と言い、椅子を次々と並べ始めた。教師は「幼児がイメージしている映画館はどんなものだろう?」としばらく様子を見ることにした。 椅子が並び、絵も貼ってあるが、一向に何も始まる気配がなかった。別の遊びをしていた幼児たちも「映画館だって!」と集まってきて楽しみに待っている。そこで教師は「なかなか始まらないね～」と声をかけた。その言葉で、「俺がやる!」「桃太郎」と「三匹のこぶた」を合わせたような素話を始めた。すると、他の幼児も「何か話をすれば良いのか」と思ったようで、「昔、昔、あるところにおじいさんとおばあさんがいました。おじいさんは芝刈りにいきました。おしまい。」と話し出し、話したいことがある幼児は次々と前に行く。 うまく話せない幼児は、ウロウロしていたが、突然「こんにちは～!」とお笑いタレントの真似を始めた。周囲の幼児が一斉に笑い出したことがきっかけとなり、何か話さなければという緊張が解けたのか、前に出て来て歌を歌ったり、「こんにちは～」と言ったりする映画館になって、その日は終わった。降園時には映画館ができたことを教師が学級全体に伝え、翌日も同じように場が作られた。		
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）		②に対する教師の意図と援助・環境構成
A 児は、映画館の照明に関心があったのか、空き箱でリモコンのようなものを作ると、貼ってある絵に向けてスイッチを入れる照明係として動いていた。教師が「電気をつける係なんだね」と声をかけると満足そうに、友達が話し始めるとスイッチを入れ、終わると消す仕草を繰り返していた。 B 児は、前日は自分で絵を描けなかったがこの日は子豚の絵を描いて観客に見せながら話を進めていた。教師が「今日は絵があるから本物みたいな映画館だね」と声をかけると、2枚目も描き「続きもあるんだ。わらの家がとばされたところ」と絵を見せてきた。 C 児は、ロッカールームの入口にテーブルを出すと、紙を丸めてカップに入れ始めた。D 児はトイレトペーパーの芯に折り紙をまいてジュースを作った。二人でチケットも作った。教師は、映画館とは別のお店屋さんだと思っていたが、チケットにする折り紙と一緒に「ジュースはいかがですか?」と言っていたので、映画館の様子を再現し始めたことに気付いた。教師が「そうだよね、映画館ではジュースやポップコーン売っているよね」と声をかけると、C 児は「コーラ飲む?」と笑顔で教師にジュースを差し出し、「映画館はこちらです」と言った。しばらくすると、C 児はかごにポップコーンを入れてロッカールームに入っていく「ポップコーンはいりませんか?」と声をあげていた。教師も「ポップコーン下さい」と買いながら映画を見た。それを見た数人の幼児がポップコーンやジュースを買っていた。 一方で映画はそれぞれが自分の話したいことを話す場になっていた。それでもたくさんの幼児が入れ替わり、「映画館はこちらです」とA 児が入口で案内し、自分のタイミングでリモコンのスイッチを入れていた。 他の場でままごと遊びをしていた幼児も「映画に行きましょう」と言うと、チケットを買って映画館の中に入っていく。そして、映画館でポップコーンを食べながら映画を見ると、自分たちの遊びに戻っていく。		「映画館ごっこ」でイメージすることはそれぞれであり、A 児の場合は「暗くなると始まる＝電気のスイッチ」が大事だったのだろう。それも遊び方の一つとして認めていきたいと思った。 楽しそうな雰囲気誘われてたくさんの幼児が集まってきたが、それぞれの遊びを続けることも大切だと思っていた。 C 児はお店屋さんをしていると最初は思っていたが、映画館の一部を再現していることに気づき、そのことを認めるようにした。C 児のイメージを受け入れて他の幼児に何とか伝わるようにしたいと思い、教師が観客としての動きを再現してみた。 A 児は、映画館の中での自分の役割はお客さんを案内し、電気を消すことと思っているので、その関わり方も映画館ごっことして受け入れようと思った。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A 児	・「映画館は暗い」と考え、電気を消すということで再現しようとしている。	・電気を消すということを再現するために、空き箱を使って自分なりにリモコンを作ろうとしている。 ・「映画館はこちらです」と自分なりの表現で友達に伝えようとしている。	・友達の遊びに興味をもち、自分なりの方法で映画館ごっこに参加し、充実感を味わっている。
C 児	・映画館の中にお店があることに気づき、再現しようとしている。	・ポップコーンやジュースなどを再現するために、自分で考え、それらしく見えるように工夫して作っている。	・友達の遊びに興味をもち、自分の遊びに取り入れたり、相手の状況を見て行動したりすることで充実感を味わっている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち



4 歳児の 7 月に自然に出てきた遊びである。それぞれのイメージ、やりたいこと、興味をもっていることが、伝わらないことはよくある。言語的なやりとりをするような遊び方の映画館ごっこは、この時期には無理であると考えて、**個々の幼児の興味を実現していく**ことを大切にしたい。

A 児がこだわった「電気のスイッチ」も、映画館ごっこの一つの役割を果たしている。C 児の映画館ごっこのイメージは「ポップコーン」であり、映画そのものではない。それぞれが自分のイメージを実現していくことで、それぞれの遊びが組み合わさり、映画館ごっことなっていくことが、4 歳児それぞれの満足

感につながるのではないかと考えた。そのために教師は**言葉に出して認めたり、周囲の幼児に伝えたりした。**

楽しそうな所に幼児は集まるが、個々の視点や感じていることはそれぞれである。しかし、友達の動きに興味があり、つながっていたいと思う気持ちを大切にしていきたい。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、「映画館」というイメージの中で**それぞれが自分のやりたいことを様々な方法で表現【思考力,判断力,表現力等の基礎】**しようとしている。**自分の経験したことや知っていることを遊びの中で再現するのはどうしたらよいのかを幼児なりに考える【知識及び技能の基礎】**、教師に認められることで自信をもち、さらに行動を起こしていく。結果として、**他の幼児とつながっていくことで充実感を感している【学びに向かう力,人間性等】**。

幼児の興味を大切にし、それぞれのイメージを実現できるように教師が援助し認めることで、周囲とつながっていく。このことが 4 歳児としての育ちにつながったのではないだろうか。

愛媛大学教育学部附属幼稚園「火山ごっこ（砂遊び）」	5歳児 6月
① 事例の背景	
この時期、5歳児では、進級に伴い、年長保育室前の園庭や砂場など新しい環境に働き掛けて遊ぶ姿が見られた。砂場は年中時よりも大きく、といやパイプなど大きな道具を持ち込んでダイナミックに遊ぶことができ、毎日メンバーが入れ替わりつつ、いろいろな子供が遊ぶ場である。A児は遊びのアイデアが豊富な子供で、進級してからは年中時よりも友達にアイデアを伝えることがうまくなり、遊びをリードする姿が見られるようになった。B児は様々な遊びの場面で友達にアイデアを聞いたり自分の思いを友達に伝えたりしながら一緒に遊ぶ楽しさを重ねていた。C児は自分の思いをもって遊ぶが、年中時は教師に伝えてイメージを実現させることが多かった。進級後は新しい環境を自分なりに試す姿が見られていた。D児は友達の真似をして楽しみ、年中のときから仲の良いC児と誘い合って遊んでいた。C児とD児は進級してからは言葉のやりとりが増えたり、好きな遊びを継続して楽しんだりするようになってきた。 教師は、子供たちが友達とイメージを共有し、関わり合って遊びを展開するように、仲間の一員となって楽しさに共感を示したり、相談を持ち掛けたりなどして子供同士の関わりを促す援助を心掛けた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
年長の砂場で数名の5歳児と教師が川や池、山を作っていた。A児が「富士山を作る。」と言ったことをきっかけに、「富士山だったら、今までに作ったことがないくらい高くしよう。」と、その場にいた数名と一緒に高い山を作り始めた。「これだったら前に作ったのぐらだから、まだまだだね。」「もっと高くしよう。」と、B児は友達と一緒に砂を繰り返し運んだ。「ぬれた砂で固めないと高くできないよ。」とこつを伝え合いながら、ようやく満足いく高さになった。A児が「富士山の上はまっすぐなんだよ。」「横はつつるにしよう。」などと話し、山の頂上部分を削り、B児たちは山肌を滑らかにした。山の形を整えながらA児が「富士山は火山なんだよ。」と話していると、近くでバーベキューごっこをしていたC児が「ヤマモモで色水を作ってマグマにしたら、火山になるんじゃないかな?」と砂場の子供たちに向かって提案した。B児は「いいね。やろう、やろう。」と、その提案を受け入れた。「マグマ面白そうだね。Cくん作ってきてくれるの?」と教師が声を掛けたが、C児は「僕はバーベキューごっこをしているんだ。」と、仲良しのD児と一緒にしていた遊びに戻っていった。B児ともう一人がヤマモモの色水を作り、「富士山」の頂上に小さく穴を開けて流し込んだ。しかし、色水は染み込んでしまう。B児たちから「あー。なくなっちゃった。」と残念そうな声が漏れた。「悔しいね。どうしたらいいと思う?」と、教師が周囲にも伝えるように言った。「なくならないように、いっぱい色水を作ったらいい。」という声に続き、A児が「カップとかで、ためられるようにしたらいいんじゃない?」と提案した。「それならできそう。」と、B児が賛成した。A児が赤いカップを「富士山」の頂上に設置し、色水をためられるようにした。B児は友達と一緒に何度も色水を作っては運んだ。カップいっぱいになると、「やった。火山ができた。」と一緒に富士山を作っていた子供たちみんなで喜んだ。「みんなで力を合わせて火山の富士山ができてうれしいね。」と、教師も一緒に喜んだ。C児は色水をためているときから、バーベキューごっこの途中で砂場を何度も訪れながら「富士山」の様子を気に掛けていた。完成したときにも、近寄ってきて、うれしそうな表情を浮かべていた。 砂場での山や川を作る遊びは数日間続いた。また、近くではC児とD児のバーベキューごっこも継続していた。遊びながらC児がD児に「Dくん、色水作るのがうまくなったよね。」「前に色水をマグマにして遊んだのも楽しかったね。」と話していた。 その翌日、砂場でA児を含む数名の子供たちが、水道と砂山の頂上を雨どいでつなぎ、山の上から水が流れるようにして遊んでいた。そこへ、D児がやかんいっぱい色水を作ってやって来た。D児は「マグマ流します。」と砂場にいるA児たちに声を掛け、やかんからといに色水を流し始めた。その場にいたA児たちは「マグマだ、逃げろ。」と言って逃げたり、熱がったりして楽しんでいた。教師も「火山が噴火したぞ。逃げろ。」と言って一緒に遊んだ。何度かやり取りを繰り返していると、「マグマ」が流れてくるごろにわざと足を出して、「アチチ。」と言って楽しむ子供も見られた。C児もD児と「マグマ」を流しに来て、二人は友達を楽しむ様子を見て喜んでいた。	B児たちが最初「富士山」が分からなかったのも、イメージがもてるように「日本で一番高い山できれいなんだよ。」と教師が補足した。 アイデアを受け入れられたC児がA児たちと一緒に遊ぶきっかけをつくったが、C児の意思を尊重し、C児の言葉を受け止めた。 困っているB児たちに共感を示しつつ、自分たちで解決策を考えるように問い掛けた。C児も関心をもつかもしれないと考え、聞こえるように言った。 協力して火山を作った喜びに共感を示した。 C児とD児が年少児を誘ってバーベキューごっこをしたときの様子から二人が感じた手応えを意識付けるような言葉掛けをしていた。 D児の行動をきっかけに友達とイメージを共有して遊ぶ楽しさが感じられるように仲間の一員として関わった。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A児	・経験から砂に水が染み込むことに気付いており、水がなくならないように、カップを置くことを思い付く。 ・手や道具をうまく使い、山の形をきれいに整える。	・砂場で「富士山」を作るという遊びの目的をもち、作りたい山（富士山）のイメージを友達が分かるように言葉で伝える。 ・D児のイメージを受け止め、浸って遊びを展開する。	・自分がやりたいことを友達に呼び掛け、一緒に遊ぶことに手応えを感じている。 ・遊びが楽しくなるように、友達に方法を教えたり、知っていることを伝えたりする。
B児	・砂山を高く積み上げる方法（こつ）に気付いている。 ・手や道具をうまく使い、山の形をきれいに整える。	・これまでの経験と比較して、みんなで作りたい「富士山」をイメージする。 ・A児の提案を聞いてイメージどおりにマグマが流れそうだと見通しをもち、提案を試してみようとする。	・友達の提案を受け入れ、よいと思った気持ちを素直に表したり、一緒に取り組もうとしたりする。
C児	・ヤマモモの実で赤い色水ができることを知っており、それを遊びに生かそうとする。	・視野が広がり、友達の遊びにも興味をもつ。 ・火山＝マグマとイメージし、ヤマモモの色水で作ることができるというアイデアを思い付く。 ・D児のよさを捉え言葉で伝える。	・思い付いたことを臆せず友達に提案する。 ・自分のアイデアを受け入れた友達の様子を気にかけ、楽しく遊ぶ様子を喜ぶ。 ・D児のよさを素直に伝え、D児を喜ばそうとする。
D児	・指先を使ってヤマモモの実をつまみ、赤い色水を作る。	・自分の遊びを友達の遊びの中で生かそうと試す。	・自分が働き掛けて友達が反応することに手応えを感じる。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

進級から2か月が過ぎるこの時期になると、友達とイメージや目的を共有して自分たちの手で遊びを実現しようとする姿が見られるようになった。その中で友達と言葉により表現したり伝え合ったりする経験や、相手の気持ちを受容する経験を大切にしたいと考えた。

そこで、子供たちが友達とイメージを共有し、関わり合って遊べるように、気持ちを共感的に受け止め、子供の言葉を引き出す援助を心掛けた。また、砂場の遊びの場面では、個々の楽しさがみんなの楽しさにつながっていくことを意識できるように、一人一人のアイデアの面白さを認める声掛けをしたり、アイデアを出し合う場を作ったりした。教師が仲間の一員として関わることで、A児は遊びをリードしながら、友達に向かってよさを発揮することができたと思われる。また、教師の受容的な関わりが、B児が友達を受け止めて一緒に遊びを進めていこうとする姿を後押ししたのではないかと考える。子供同士をつなぐ援助は、そのときの個々の思いに沿うことを大事にして、子供たちがつながる必要を感じたり、つながる楽しさを求めたりできるように心掛けた。

こうした援助を継続する中で、C児やD児は自分の楽しさを友達の楽しさとなぎ、楽しさの幅や関わりを広げていったのではないかと考える。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、これまでの遊びの経験から砂や水の性質を踏まえて高い山作りや火山作りをする、知っているこつを使う【知識及び技能の基礎】を用いながらイメージや目的を共有し、アイデアを出し合って遊びを進める、思い付いたことや感じたことを言葉で伝え合う、友達の言葉や動きを捉えて遊びを工夫する経験をして【思考力、判断力、表現力等の基礎】の育ちが感じられる。また、自分のアイデアで遊びが楽しくなったという手応えを感じる、友達の思いや考えを受け止めながら一緒に楽しく遊びを進める、遊びの中で友達のことを気に掛けるなど【学びに向かう力、人間性等】の育ちの姿が捉えられ、遊びや関わりの意欲が高まり、楽しさの幅や関わりを広げることにつながっている。

静岡大学教育学部附属幼稚園 「秋の実転がし」	5 歳児 11 月
① 事例の背景	
普段から仲良しのA児とB児は、巧技台に板を斜めに置いてそこにどんぐりを転がす遊びをしていた。2人はどんぐりが板の最後まで転がり落ちると「ゴール!」と言って、繰り返し遊んでいた。しばらくすると、B児が「どうしたら板の端から落ちないようにできるんだろう。」と、しばらく考えると、細長い積み木を持ってきて板の端に並べ始めた。それを見たA児は積み木を板のいろいろなところに並べ始め、「ここは邪魔するところね。」と障害物を作り始めた。積み木を一通り並べ終わると、2人はどんぐりを転がし始め、コース上に置いた障害物の積み木に当たって最後までいかないことに面白さを感じ始めた。特にA児は、すぐにゴールについてしまったときは、積み木の位置を微調整することを繰り返し、コース作りに面白さを感じていた。片付けになると、「明日もやろうね」と2人で話をしていた。翌日、教師は2人の様子を見て、戸外に新しい板と木材を用意しておいた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
 園庭に板が置いてあることを見つけた2人はすぐに木材を並べ始めた。一通り並べ終わると、「せーのっ!」と2人で一緒にどんぐりを転がした。この日は2人で競争をしていた。繰り返しやる中でA児は、「この向きだとどんぐりが止まっちゃうのか。」と、障害物の木材の置き方を何度も調整していた。B児は「やった!今度はいったぞ!」「止まっちゃうた。よし、今度はこっちのどんぐりでやろう。」と何度も転がすことを楽しんでいた。そこに教師も参加し、一緒に転がしていると「このどんぐりが一番速いんだ」とB児が教えてくれた。教師は「なんでそのどんぐりは速いの?」と聞くと、「これは赤ちゃんどんぐりで小さいから速いんだ」と答えた。B児はどんぐり転がしを繰り返しやる中で、転がる速さと実の大きさとの関係に気付き始めていた。 その後、3人で転がすものを探しにいくことになった。A児とB児もそれぞれ探しにいった。A児は小さめのどんぐりを持ってきて、B児は殻斗が付いたどんぐりを持ってきて、教師はくるみを持ってきた。それぞれもってきたものを一緒に転がすと、一番早く転がっていったのはB児のどんぐりだった。しかし、A児とB児のどんぐりは途中の木材に止まってしまう、ゴールについてのはくるみだった。A児はしばらく黙っていると、「そうか、くるみは大きいから引っかかるんだ。」とつぶやいた。B児は「このどんぐり今までで一番速い!」と自分の殻斗付きのどんぐりの転がる速さに驚いていた。もう一度同じどんぐりの転がし、その速さを確認すると「やっぱりこれが速い!」と喜んでいた。その後、B児は「もっと速いの探してこよ!」と新しい実を探しにいった。教師は一旦その場から離れて別の遊びに行った。  しばらくして2人のところに戻ると、「見て!この新型バイク速いんだよ。」と2人とも殻斗が付いたどんぐりを見せてきた。「なんでバイクなの?」と聞くと、「転がる時がバイクのタイヤみたいなんだ。」と答えた。2人は空き箱に自分が集めた実を入れ、そこから選んで速さを競い合い、どちらかが負けると新しい実を探して転がすことを繰り返していた。すると、「これが一番速いね。」と、くぬぎの実が一番早く転がることに気が付いた。	昨日の遊びを思い出してすぐに遊び始められるように、靴箱前に板と木材を置いておいた。 自分たちでコースを作り、実際にどんぐりを転がしていく中で気付いたり発見したりできるように2人の様子を見守っていた。 B児の発見をA児とも共有できるように、その理由を問うような言葉がけをした。 教師も一緒に参加し、2人の楽しさや面白さに共感していった。どんぐり以外の実を取り入れて、比べたり特性に気付いたりするきっかけをつくった。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A児	・ゴールまでの実の転がり方を思い出し、大きさがあると障害物に引っかからないで転がることに気付いた。	・木材を使用し、障害物をつくることで簡単には転がらないようにした。コースが出来たら一度試し、難しすぎると木材の位置を微調整していた。 ・3人で競争した時に自分の実が止まったことから、その理由をゴールしたくみと比較して考えていた。 ・何回も転がすことで、どんぐりの転がり方を予測しながら木材を置いていた。	・“簡単にはゴールしないコース”にこだわりをもち(探求心)、何度もコースの組み換えをしていた。
B児	・A児と一緒に転がる速さを競ったり、いろいろな大きさのどんぐりを転がしたりすることで、形の大小と転がす速さが関連することに気付いた。 ・新しく見つけた殻斗付きのどんぐりを転がしたときに、以前転がしていたものよりも速いことに気付いた。もう一度やることで、その速さに確信をもち、新しい発見に喜んでいた。	・殻斗付きのどんぐりが転がる様子からバイクのタイヤと表現していた。新しく見つけた実は「新型」という言葉で表現していた。 ・速さと大きさの関係に気付き、速く転がることを予想しながら小さい実を選んで探していた。	・どんぐりが途中で止まって(失敗)、何度も繰り返し転がしていた。 ・殻斗付きのどんぐりが以前のどんぐりよりも速く転がることに気付いたことから、より速く転がるものがないか探しにいった。

④ 幼児を支えた教師の関わり (環境構成・援助) と 資質・能力の育ち

保育室でどんぐり転がしをしていた2人の様子を見て、**戸外に環境を用意しておくこと**ですぐに新しい実やいろいろな自然物を探しにいけるのではないかと考えた。また、A児の積み木を使ったコース作りを見て、全て同じ形の積み木ではなく、いろいろな形のものでコースを作るとより工夫が見られるのではと思い、**木材を用意しておいた。**

翌日の2人の遊びを見て、どんぐり以外の自然物を取り入れることで、転がす物の特徴などにも気付いてほしいと考え、**教師も遊びに参加し、あえてくみを持ってきた。**その結果、偶然くるみだけゴールしたことから、A児はその理由を考え、大きいことの利点を見つけることができたと思う。2人が秋の実転がしをしていく中で気付いたことや、疑問に感じたことを**受け止め、その理由を問う**ことで互いに考えるきっかけになっていたと考える。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、いろいろな秋の実を繰り返し転がすことで、**実ごとに異なる特徴や転がる速さとの関係に気付き【知識及び技能の基礎】、その理由を知るために比較したり、試したりしながら確証を得ていた。【思考力,判断力,表現力等の基礎】**園庭に様々な実の成る木があったことで、“もっと速いものを探しにいきたい”と思ったときに探しにいける豊かな環境が整っていたことも**子供の探求心を高めていたと考える。【学びに向かう力,人間性等】**

愛知教育大学附属幼稚園 「遊園地作り」	5歳児 2月
① 事例の背景	
2月上旬、幼稚園生活最後の生活発表会が終わり、修了までの残りの生活を気の合う友達と楽しんでいた。日頃から数人の気の合う友達と鬼ごっこやお店屋さんごっこなどを自分たちで考えて進めたり、小さい組を招待して関わったりして遊ぶ姿が多く見られた。また、生活発表会を通して、友達と話し合って進める経験を重ねることで、思いを伝えたり相手の話を聞いたりして、一緒に同じ目的に向かって取り組む力が身に付いてきていた。 修了の日が近付き、クラス全体での活動が多くなっていたため、この日は、気の合う友達とゆったり遊んで過ごせるよう、保育室の場を広く確保したり、必要なものを作って遊べるように廃材や用具を整えたりしておいた。広い場があること、天気がよく心地良いことなどからか、子供たちは早速木製中型積み木を使って遊び出した。A児たちは、木製中型積み木で遊ぶことが多かったのので、これまでの経験から積み木の構成や形の把握などは身に付いてきていた。A児が「そうだ、遊園地作ろう」と声を掛けると、B児が「いいね。じゃあこの先、滑り台はどう?」と聞いた。周りで聞いていた幼児も「いいね」と答え、みんなで遊園地を作ることになった。	
	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
保育室に広いスペースを確保してあったところに、A児が三角の積み木（立方体の1/2の形）を組み合わせて滑り台になるように置いた。B児が滑り台を滑ると途中で崩れてしまいそうになり「これは無理だ」と言った。教師も「積み木で滑り台はなかなか難しいね」と声を掛け、一緒に考えた。するとA児が「じゃあ、横にこう（積み木で支える）するのは?」と言って直方体の積み木を立て始めた。B児や周りの幼児が「うん、いいかも」と言った。C児が「じゃあやってみるね」と言ってもう一度滑ってみるが、やはり崩れそうになった。A児は「ここ持っているからBちゃんそっち同じように持ってみて」と言って積み木を押さえ、C児がもう一度滑った。すると今度は何とかうまく滑ることができ、C児が「いい感じ」と答えた。 滑り台ができると、その先に間隔を空けて積み木を並べ、さらにその先には板と積み木を一本橋にして、サーキットのような遊園地が出来上がった。遊園地に年少組や年中組の幼児を呼びたいという話になり、D児らは「チケット作るね」「〇〇ちゃん一緒に作ろう」「いいよ」などと話しながらチケットを作り始めた。また別の幼児が「スタートとゴール作るね」と“またきてね”などの表示を作って貼り付けた。チケットが出来上がり「お客さん呼んでくるね」と声を掛けると、周りの幼児たちが「いいよ」と答えた。 年少組、年中組の幼児が来ると、チケットを切る子、滑り台の積み木を支える子、一本橋を渡る時に手をつなぐ子等それぞれの係に分かれて自分の役割に取り組んだ。教師は近くで笑顔で頷いたり、共感したりしながら子供たちが楽しそうに進める姿を見守った。	子供たちが積み木で試行錯誤をしながら楽しんでほしいと願い、遊園地作りができるスペースを広く空けておいた。 子供が考えた面白いアイデアが実現できるように一緒に考えながら、仲間と考えを出し合って修正し工夫していく姿を見守った。 考えを伝え合いながら必要なものを用意したり役割分担をしたりして自分たちで進める楽しさが味わえるように、子供たちのやりとりを見守った。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A児	・ 積み木の種類や組み合わせでできる形を知っており、自分にとってより良い方法を考え、イメージする形（滑り台）を実際に作ろうとしている。 ・ 滑り台が崩れてしまうため、支えとなる積み木を置けばよいと気付いた。	・ 自分の考えを言葉にして周りの友達に伝えようとしている。 ・ 自分だけではうまくいかないと考え、反対側を同じようにB児に持ってもらうことにしている。	・ 積み木で滑り台を作りたいという共通の目的をもっている。 ・ 遊園地を作りたいという思いを実現しようと、滑り台作りに取り組み、充実感を味わっている。 ・ 友達と協力して作ることを楽しんでいる。
B児	・ 保育室の木製中型積み木（使える遊具）で遊園地作りを実現するためには、滑り台を作るとよいと思い付いた。	・ 途中で崩れてしまいそうになったことで「これは無理だ」と予測している。 ・ A児の意見を聞いて受け止めながら、自分も考え直している。	・ A児らと一緒に滑り台を完成させたいと願い、周りの意見を受け止めながら諦めずに進めることができる。
C児	・ A児、B児らの様子を見て、実際に滑り台をやってみることで崩れないかどうか試すとよいと知っている。	・ 友達の様子を見て、自分のできることを判断しやってみようとしている。 ・ 滑り台をしてみ、うまくできたことを周りの友達に言葉で伝えている。	・ 自分たちで考えてやってみたことがうまくいきそうだと感じ、「いい感じ」と充実感を味わうとともに、互いの頑張りを認め合っている。 ・ それまでのやりとりを聞き、分かって応じようとしている。
D児ら	・ 客を呼ぶために、チケットや表示があるとよいと気付いている。 ・ 文字で書き表すといろいろな人に伝えられると知っている。	・ 遊園地に必要なものが何かを見通し、工夫して作ろうとしている。 ・ 友達の考えを受け止めながら自分の考えも伝え、やってみようとしている。 ・ 文字に表して伝えようとしている。	・ 自分の役割を考えて進めつつ、仲間が何をしているか分かって動いている。 ・ 客（年少、年中児）にとって、どうすれば分かりやすく優しい伝え方になるか考え、実行しようとしている。

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

A児らは積み木で遊ぶ経験を重ねている子たちだったため、**自分たちで構成したり考えたりできると考え、教師も仲間の一人となって手伝い**、子供たちのイメージが形になるように支えた。できあがった滑り台は、三角の積み木で組み合わせられていたので、滑ると崩れてしまうのではないかと教師は不安を感じ「難しいね」と言葉にしたが、子供たちは何とかその形で滑れる方法はないかを考えようとしていた。教師は、**子供たちが互いにアイデアを出し合いながら何度も試す姿を見守り**、仲間の一人として手伝った。教師の言葉ではなく、自分たちで考えた方法を成功させる経験を通して、できた達成感や仲間と協力する充実感を味わうことにつながったのではないかなと思う。

また、その後遊園地のコースを作りを進める中では、子供たちの**小さい組を招待して楽しんでもらいたいという思いを大切に**した。子供たちが構成する積み木の間隔や安全性を確認したり必要なものを準備する姿を見守ったりしながら、**困ったときにはいつでも相談にのれるように近くで過ごした**。自分たちで話し合いながら遊びを進めたり、時には修正して目的を達成したりする姿の背景には、これまでの仲間とのつながりと、近くにいた仲間の一人としての教師の存在が影響しているのではないかなと思う。

この事例を資質・能力の視点で振り返ると、子供たちが遊園地の滑り台を作るために、**よりよい方法を考えようとする【学びに向かう力、人間性等】**中で、**それぞれの考えを伝え合いながら試行錯誤を繰り返して【思考力、判断力、表現力等の基礎】**いる。これまでの経験から得たものを、一人一人が伸び伸びと言葉や動きで表して**【思考力、判断力、表現力等の基礎】**おり、**それを受け止め合う姿から、互いを信頼し合う仲間関係【学びに向かう力、人間性等】**の育ちが考えられるとともに、**友達と一緒に実現しようとする充実感【学びに向かう力、人間性等】**を味わっていると思われる。また、年中組や年少組の幼児を遊園地に招くためには、**より遊園地らしくする必要があると気づき、一人一人が必要なものや表示を考える【知識及び技能の基礎】**とともに、**友達の考えを聞きながら自分のすべきことを考えて実行しようとする【思考力、判断力、表現力等の基礎】**子供の育ちが考えられる。木製中型積み木を使った遊びの中で、子供が仲間と遊びを進めることができるように見守りながらも、安全な使い方を知らせたり、いつでも相談にのれるようにしたり、時にはアイデアを知らせたりする援助を繰り返したことで、**仲間と力を合わせて自分たちで遊びを進めようとする5歳児ならではの育ち【学びに向かう力、人間性等】**につながったのではないだろうか。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

神戸大学附属幼稚園「冬のオリンピックごっこ」	5歳児 2月
① 事例の背景	
ABCD児らは、冬季オリンピックをテレビで見たり、保育室に掲示した新聞の関連記事の切り抜きを見たりすることなどから影響を受け、スノーボーダーやスキー選手になって広い滑り面のある山の滑り台を滑りたいと思い、必要な道具や衣装を自作して滑り始めた。滑り終わるとスキー板が壊れてしまう子供もいた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	②に対する教師の意図と援助・環境構成
A児は大きなポリ袋で作ったユニフォームを身に付け、滑り台の上上がり、全面にガムテープを貼り付けた細長い段ボールの上面にビンディングとしてガムテープの芯を間を空けて二つ貼り付けたスノーボードを足につけ、滑り面に横向きに立っている。体を斜面の下方に倒して滑り出し、しゃがんで目を大きく開いて下を見ながら「うおー!」と言って滑り終え、スノーボードを見せながら「大丈夫!」と言う。教師が「お、全然壊れてない!」と言うと、A児は「これ全然壊れん!」と言う。D児が自作のスキー板を履いて滑り面に向かう。教師が「お、D選手、今しっかりとビンディングに足をはめ込みました。」と言うとC児が「じゃあCは何点とか決める人な!」と言う。教師は笑いながら「そういう人いるねえ。採点する人ねえ。」と言うと、C児は「いるいるいる!」と言い、滑り面の傍にある柵の外に移動し、「ここで見とくわ!」と言う。D児が笑顔で前かがみになって滑り、最後はお尻をつくのを見てC児は「うわあー!!」と言い、笑顔で「36点!36点でした!さあ、次の選手は誰だ!」と言う。A児は再び滑り終わると教師にスノーボードを見せながら「ほら!全然壊れへん!」と言う。教師は「おおほんとや!来ましたね、スノーボーダーのA選手!」と言う。A児はまたすぐ滑り台の上上がり、手をつきながら滑り、最後は立ち上がると、C児は「あー!39点!」と言う。それを聞いてA児は笑顔になる。教師が「どう滑れば100点に近付けるんですか?」と尋ねると、C児は「お尻がつかなかったり、こけなかったら100点満点。」と言う。 A児は保育室に向かい、スノーボードを半分に切り、ビンディングが1枚に1つずつある状態にし、それを履いて滑り台の上立つ。教師が「さあA選手、おっと、板の形状が少し変わっているようです。」と言うと、A児は微笑んで「新しくレベルアップ。」と言う。教師が「新しい板で臨む一本目。」と言うと、A児は足を開いて膝を曲げ、横を向いて滑り、最後に倒れ、お腹をつく。B児は滑り面の傍にある柵の外からA児を見て微笑み、大きな声で「惜しい!最後にお腹をついてしまいました!」と言う。A児はまたすぐ滑り、お尻をつけずに滑るも最後に前に転げる。教師が「惜しかったですね。最後だけだったように思いましたが……。」と言うと、A児は「大丈夫です。まだまだいきたいです。」と言ってすぐに滑り面へ行く。B児はA児を見て自分の口元にマイク代わりに拳を当て「またやるようです。それで金メダルを取るつもののA選手!」と言い、教師は「会場の様子を伝えてくれている今日の状況はBアナウンサーです。」と言う。A児は滑り出し、膝を少し曲げて前屈みになり、ビンディングに手指をかけたまま滑り終える。C児とD児はA児の滑りを見て目を見開き、顔を見合わせる。A児は微笑んでC児とD児を見る。D児がA児を指差して笑顔で大きな声で「A選手は100点満点!」と言ったり、C児が笑顔でA児を見て「金メダル獲得しました!おめでとうございます!」と叫んだりするのを聞いたA児は笑顔になる。教師が「Bアナウンサー、A選手の喜びの声届けていただけますか?」と言うと、B児は微笑んでA児に駆け寄り拳を向けながら「100点満点というお気持ちですか?」と尋ねる。A児は微笑みながら「嬉しいです。」と言う。B児が「また頑張ってください!」と言うと、A児はB児の目を見て頭を下げ「はい。」と答える。B児はA児にお辞儀をしながら「おめでとうございます!」と言い、A児はB児を見て微笑んで頷く。	・丈夫に作ることができたことを誇らしく思えるように、全然壊れていないことを言葉にして驚いた。 ・言葉の使い分けにつながるように丁寧な言葉を使い分けながら、オリンピックのイメージを広げて遊ぶことを楽しめるように実況アナウンサーになって実況した。 ・自分の考えのよさを感じられるように、考えを面白がったり、競技の役割の一つであることを感じ自信をもって遊びを進められるように、役割の言葉で言い直したりした。 ・スノーボードが丈夫であることに満足し、次は滑りに意識を向けて挑戦できるように、壊れていないことに驚きA児をスノーボーダーや選手と呼んだ。 ・選手にとっては具体的に何を頑張れば高得点が取れるのかが分かり、採点者にとっては評価のポイントを明確にすることができるよう、滑りのポイントを尋ねた。 ・何とか思うように滑るために工夫したことによさを感じて取り組めるように板が変化していることに驚いて見せた。 ・諦めずに挑戦しようという思いを強くもてるように、惜しかったことを伝えた。 ・実況アナウンサーの役割をより意識できるように、B児が実況アナウンサーであることやその役割を言葉にした。 ・B児にとってはアナウンサーになりきりインタビューする楽しさを感じられるように、スタジオアナウンサーになってA児の話が聞きたいことを伝え、A児にとっては選手になりきってインタビューを受けたり、滑りを振り返ったり思いを言葉にしたりすることができるよう、インタビューを受けるきっかけを作った。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力、判断力、表現力等の基礎	学びに向かう力、人間性等
A児	・選手はユニフォームを着ていると思っている。 ・スノーボードは丈夫で板に二つ足をかけるところがあると思っている。 ・ガムテープを貼ると丈夫になると思っている。 ・ダンボールで作ったスノーボードで滑るスピード感やスリルを感じている。 ・板を分けると倒れず滑りやすくなると考えている。 ・倒れないように足を広げてバランスをとって横を向いたり、前屈みになったりしている。 ・選手は丁寧な言葉遣いや振舞いをすると知っている。	・より選手らしくなる方法を考え、衣装を身につけることでそれらしさを表現している。 ・スノーボードを丈夫にするために段ボール全面にガムテープを貼ったり、足をかけられるように上面に芯を二つ間を空けて貼ったりして、作り方を工夫している。 ・倒れず滑りやすくするために、板の形を変えようと考え試している。 ・どうすれば倒れず滑られるか滑り方を考え試している。 ・選手になりきってそれらしい言葉で嬉しい思いを表現したり、選手らしい返事や振舞いで応対したりすることを楽しんでいる。	・選手らしくなりたいと思い、道具や衣装を作って身につけたり、話し方を選手らしくしたりしている。 ・何度滑っても壊れていないことから、自分の作ったスノーボードが丈夫だと確信し、自信をもっている。 ・より高い点数の滑りができたことを嬉しく思っている。 ・思うように滑りたいと思い、諦めずに何度も挑戦している。 ・滑り方や板の形を試して上手いかなくても諦めずに何度も挑戦し、上達したり納得の滑りができたり、それを友達に褒めてもらったり祝ってもらったりして満足に思っている。
B児	・実況アナウンサーはマイクを持ち、丁寧な言葉で話したり選手と同じ場でなく少し距離を置いた所にいたりすると思っている。 ・インタビュアーはマイクを持ち、丁寧な言葉で状況に合った質問や次への期待、お祝い、締めくくりを言葉にすると知っている。	・実況アナウンサーになりきって、それらしい言葉でどんな滑りだったかを表現することや選手と同じ場でなく少し距離を置いた柵の外にいること、マイクを持った振りをして状況や友達の思いを言葉にして伝えることを楽しんでいる。 ・インタビュアーになりきり、マイクを持った振りをして、それらしい言葉で質問や締めくくりなどを表現することを楽しんでいる。	・友達にインタビューをしたいと思っている。 ・実況アナウンサーらしくなりたいと思い、話し方や立ち位置、振舞いをそれらしくしている。 ・かっこよく滑った友達の凄さを感じ、その凄さを言葉にして祝い、一緒に喜んでいる。
C児	・オリンピックの競技には採点者がおり、選手と同じ場でなく少し距離を置いた所において丁寧な言葉遣いをすると知っている。 ・友達の滑り方を細やかに捉え、違いを見出している。 ・36点をつけた滑りより倒れていない滑りに対して、36点より高い点数をつけている。	・よりオリンピックの競技や採点者らしくするにはどうすればよいか考え、必要な役割や立ち位置を探っている。 ・採点者になりきってそれらしい言葉で点数を言って表現することを楽しんでいる。 ・友達の滑り方を比較してより倒れていない滑りだと判断している。 ・かっこよく滑った友達の凄さを言葉で表現している。	・友達と一緒にオリンピックごっこをより面白くしようと、自分がしようと思う役割を見出し、宣言している。 ・かっこよく滑った友達の凄さを感じ、その凄さを言葉にして祝い、一緒に喜んでいる。 

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

この遊びを根底で支えているのは、オリンピックのイメージや世界観である。それに向けて教師は、オリンピックのイメージを広げて遊ぶことを楽しめるように、実況アナウンサーになって実況しており、そこからなりきって表現することや言葉を使い分けることにもつながっている。さらに、言葉の使い分けにつながるように、丁寧な言葉を使い分けたり、役割をより意識できるように、実況アナウンサーであることやその役割を言葉にしたりしたことや、選手になりきってインタビューを受けたり、滑りを振り返ったり思いを言葉にしたりすることができるよう、インタビューを受けるきっかけを作ったりするなどしたことが、表現や言語活動を支えた。また、目標をもって挑戦し続ける姿勢が、動きの工夫やスノーボードを作り直すこと、やり切った満足感等につながっている。教師が、滑りに意識を向けて挑戦できるように、スノーボーダーや選手と呼んだり、具体的に何を頑張れば高得点が取れるのかが分かるように、滑りのポイントを尋ねたり、諦めずに挑戦しようという思いを強くもてるように、惜しかったことを伝えたりしたことも満足感を得ることにつながっている。



オリンピックのイメージの世界で、思うように滑りたいという強い思い【学びに向かう力、人間性等】が基盤となり、どうすればそれを実現することができるかという思考や試行【思考力、判断力、表現力等の基礎】を伴いながら、倒れず滑るための動きを様々に行ったり、道具を作り変えたりするなどの力【知識及び技能の基礎】を発揮させることにつながり、諦めずに何度も挑戦し、上達したり納得の滑りができたりする満足感を感じたり、友達の凄さを感じたり、やり切ったことを一緒に喜んだり【学びに向かう力、人間性等】している。また、選手や実況等になりたいという思い【学びに向かう力、人間性等】を基盤として、これまでの経験で得た役らしい姿や言葉遣い、振舞い、立ち位置に関する知識やイメージ【知識及び技能の基礎】から、どうすれば役らしくなるか考えて衣装を身につけたり、役になりきって役らしい言葉遣いや振舞い、立ち位置を選んで表現することを楽しんだり【思考力、判断力、表現力等の基礎】している。

その姿を支えたものの一つとして、イメージを広げたり目標に挑戦し続ける思いを支えたりするなどの教師の援助や、遊びの仲間でありながら意図を明確にして支える人的環境としての教師の存在が挙げられる。加えて、いろいろな役割を担いながら互いに刺激し合って共に遊びを進める仲間の存在が、もう一つの人的環境として重要であると考ええる。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

山梨大学教育学部附属幼稚園 「みんなが楽しめるおばけ屋敷」	5歳児10月
① 事例の背景	
空き箱製作で使っていた白いガムテープが偶然服についたことから「これ、ミイラみたい」とお化けごっこが始まっていた。教師が怖がると、さらにミイラや一つ目小僧などを作っておもしろがって脅かす子が増え、その様子を見ていたA児が「もうすぐハロウィンだからお化け屋敷にしない?」とクラスみんなに提案。「ぼくたちが小さい時、年長さんがお化け屋敷してくれた!」「じゃあ、小さい子も呼ぼうか」と盛り上がり、10日後のハロウィンの日にお化け屋敷をすることになった。「小さい子には準備ができるまで内緒!」と翌日からこっそり相談が始まった。 「音が出たら怖いんじゃない?」と遠足で行った科学館で経験した空気砲を作り始めたり、「これも怖いよ」と竹ポックリの音を試したりする子もいれば、「本物みたいに怖くしたい!」とお化けや鬼のお面や衣装を作り出す子、「びっくり箱みたいに飛び出して脅かしたら?」「上からひゅ〜って降りてくるようにしたら?」などと仕掛けを考える子など、それぞれがおもしろがりながら取り組む中、次第に「幼稚園のみんなが楽しめるおばけ屋敷を作ろう!」ということが子供たちの共通の目的になっていった。B児は、「私は怖いのが苦手だから外でショップの店員になる」とお化け屋敷の外でお店を開くことを考えた。一方、C児は「特にしたいことがない」と言いながら、友達がお化けや道具を作る様子を見たり、時々手伝ったりする形での参加をしていた。 準備が進む中、D児「受付も必要だね」他の子も「密になると困るから、中に入る人数決めたら?」「お部屋を迷路みたいに通り抜けたらどう?」など、これまで作ることを楽しんでいた子供たちから具体的な案が出てきた。	
② 資質・能力が一体的に育ちつつある幼児の姿（主な姿、援助・環境構成）	② に対する教師の意図と援助・環境構成
A児は、「こんなのどう?一人で作ったから20個しかできなかったけど」と言いながら、かわいいお化けの絵入りのチケットを作ってきた。クラスで紹介すると、友達から「すごい!」「いいじゃん!」と大好評だった。 B児は友達と考えて「お化けのキャンディ屋さん」の準備を始めた。自分で材料を選び、「コウモリ味」や「ダンゴムシ味」「血の味」などのキャンディをおもしろがって作っていたが、途中から「小さい子は怖がるかも!」と考え方を広げ、「ふつう味」や「ミルク味」のキャンディも加えていった。 少しずつ準備が進み、みんながだんだんと活気づいていく中、教師はC児の様子が気になっていた。ある日、飾りつけをしていた子供たちから「コウモリ作りたいんだけど難しい!」という声が上がった。教師が「Cちゃん絵が上手だからできるかもよ」と伝え、「コウモリ作りたいんだけど描いてくれる?」とC児に直接交渉。「別にいいけど」とC児が描いたコウモリにみんなが驚き、「C、うますぎ!」「もっと描いて!」とほめられる中でC児の表情が和らぎ、その後はお化け役になることを決め、友達と衣装作りに取り組んでいった。 D児達は、「受付係をしたい!」と前々日に準備を始めた。年少児・年中児にチケットを配る準備を始めると、D児「困った!チケット足りないかも!」と気づく。教師が「いくつあればいいの?」と聞くと、職員室に走っていき各クラスの園児数を聞いてきた。「全然足りない!」と周りの子も加わり、慌ててA児のチケットを見本に作っていくが、いくつできたかわからない。この状況でD児が「前やったみたいに10ずつ並べればわかる!」と、以前、ドングリを数えた時の経験を思い出し、何とかみんなで全園児分のチケットを作ることができた。	A児がみんなの活動のために自分で考え、作ってきたことを大事にしたいと思った。チケットの数は、活動を進める中で子供たちが足りないことに気付くのを待つことにした。 普段から子供たちが選んで製作を楽しめるように様々な素材を整えていた。 活動に向かう楽しさが見出せない様子に見えたC児が気になっていた。絵の得意なC児の良さがみんなの中で発揮できるチャンスととらえた。 困った場面を子供たち自身で考え、解決できるように教師は問いかけのみにとどめた。

③ 資質・能力の視点から捉えた幼児の育ち

	知識及び技能の基礎	思考力,判断力,表現力等の基礎	学びに向かう力,人間性等
A児	・これまでの遊びの経験からチケットが必要なことに気づき、家から準備をしてきている。	・自分なりにお化け屋敷のチケットにふさわしいデザインを考え、クラスの友達に自信をもって提案している。	・クラスの友達と取り組む活動に期待を膨らませながら参加している。
B児	・色や素材を選びながら、自分達のイメージに近いキャンディを表現しようとしている。	・自由に発想を広げながら、お化けのキャンディ作りを楽しんでいる。	・「小さい子は怖がるかも」と相手の立場に立って考え、キャンディの味を工夫している。
C児	・これまでの遊びの中で形や特徴をとらえて様々に表現する力を獲得してきている。	・友達から頼まれたコウモリを、自分らしく絵で表現する力を発揮している。	・自分の得意な絵を友達から認められたことをきっかけに、クラスの一員として活動に意欲的に参加するようになっていった。
D児	・必要な情報を得るために、どこで誰に聞けばいいのかを考え、職員室に園児数を聞きに行っている。	・チケットの枚数が足りないことに気づき、困った状況を友達や教師に伝えている。 ・以前の経験をもとに、チケットの枚数を確認する具体的な方法を提案している。	・みんなの目的を達成するために必要なことを考え、解決方法を探っている。 

④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

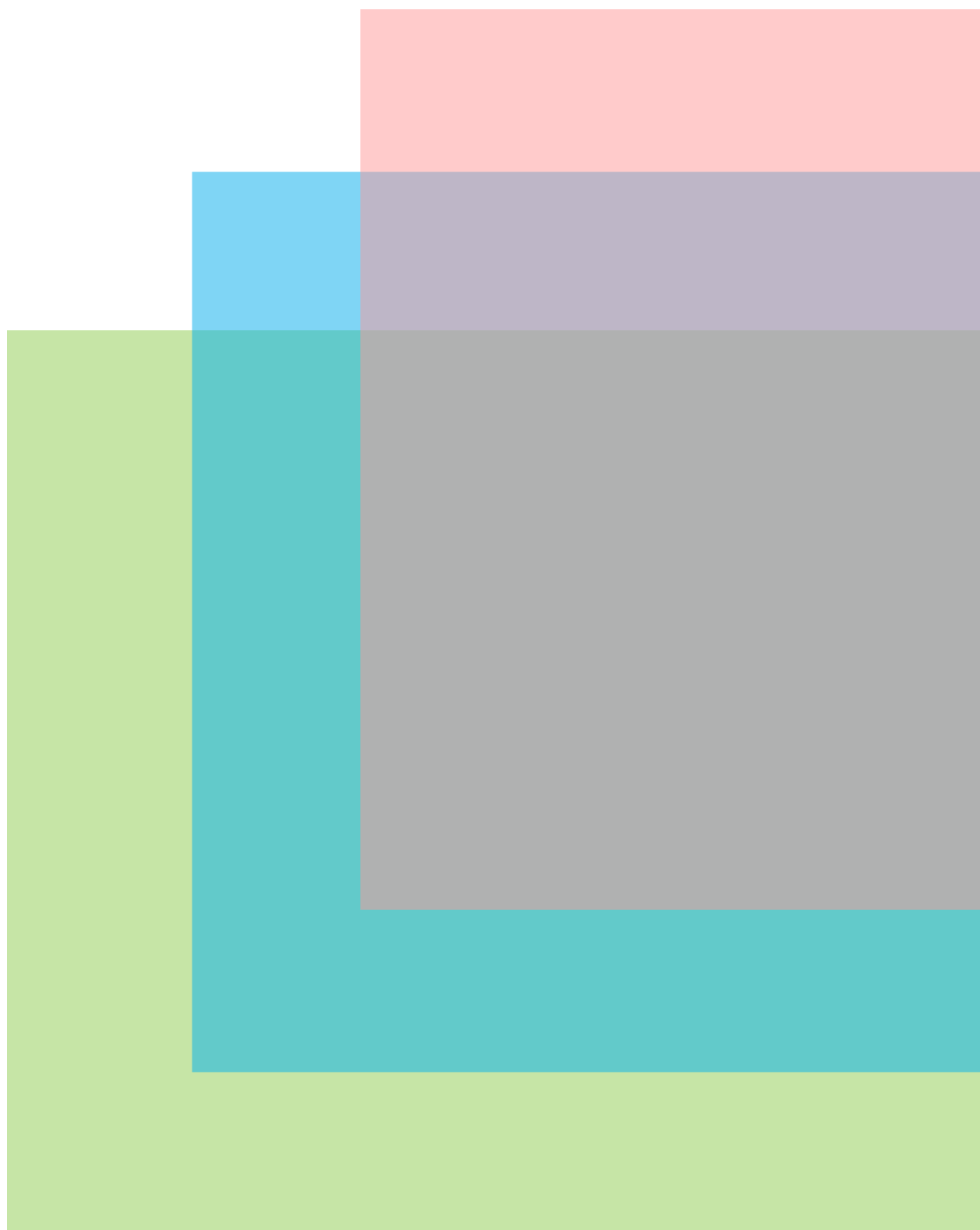
年長児のこの時期になると、自分たちで遊びをつくり出し、友達と協働的な活動を進めていくことを楽しめるようになってくる。教師は、そうした育ちの姿を踏まえて、子供同士が自由に思いを出し合いながら意欲的に活動に取り組むこと、自分らしさを発揮しながらクラスの一員として誇らしく参加していくことを大事にしたいと考えてきた。子供の面白さから始まった活動であることを大事に、子供の豊かな発想を表現できるように、空間を広く取り、実際にやってみたり、試したりしながら考えられるような時間を保障してきた。また、自由に選んで使えるように様々な素材を用意したり、うまくいかないことに対しては、周りの友達も一緒に考えるような場面を意図的に作ったりするようにしてきた。さらに、一人一人が自分らしさを発揮できるように、クラスの中でそれぞれの思いや考えを自由に出し合い、違いも含めて認め合えるような雰囲気づくりを心がけてもきた。そのような中で子供たちの意欲が軸となり、「みんなで楽しめるお化け屋敷」が共通の目的になっていったのではないかな。



この事例を資質・能力の視点で振り返ると、一人一人がこれまでの遊びの中で身に付けてきた必要なものに気付く力や表現する力、情報を獲得する力【知識及び技能の基礎】を生かしながら、その子なりに考えたり、友達や教師に思いや考えを伝えたりしながら解決していこうとする姿【思考力,判断力,表現力等の基礎】が捉えられる。お化け屋敷の実現に向けては、試行錯誤をしたり、友達や小さい子の思いに気持ちを傾けたりしながら取り組んでいく中で、共有した目的に向かって友達と一緒にやり遂げようとする育ち【学びに向かう力,人間性】が見られた。ここでベースとなっているものは子供が感じている面白さである。その思いから始まった主体的な活動の中で友達と育ち合い、学び合っていく中で、資質・能力はより豊かに育まれていくのではないだろうか。

第 3 章

まとめ



高知大学教育学部附属幼稚園では、資質・能力が一体的に育ちつつあると考えた実践事例の作成を全国国立大学附属幼稚園に依頼し、全 49 事例が挙げられた。内容的にも、全ての年齢の様々な時期に、複数の領域を中心とした遊びの事例となっており、多様な場面での資質・能力の育つ過程が示されている。紙面の都合から、すべての事例を掲載することはできないが、表 1 に黄色マーカーで示した 15 事例を代表的なものとして掲載している。

なお、「資質・能力が一体的に育つ過程」実践事例プラットフォーム様式には、資質・能力が育ちつつあると捉えた事例に加えて、幼児を支えた教師の願いや関わりをはじめ、そこで読み取った資質・能力、また、そこに至るまでの背景を含めることで、幼児に資質・能力が育まれるプロセスやそのための教師の関わりが明らかになるようにした。本まとめでは、これらの全園の実践事例から、それぞれの教師が読み取った資質・能力等の記述について分析していく。

表 1：本研究で収集した事例一覧（黄色マーカーは第 3 章掲載事例）

年	月	主な5領域	タイトル	幼稚園名
3 歳児	5	環境	カラフル映画館	京都教育大学附属幼稚園
	5	環境	幼稚園の池のエビを捕まえよう	岡山大学教育学部附属幼稚園
	6	言葉	チョコレートでできるかな	山形大学附属幼稚園
	6	環境	崩すことから作ることへ	埼玉大学教育学部附属幼稚園
	7	表現	ボディペインティング	鳥取大学附属幼稚園
	7	環境	みんなで年長夏まつりがしたい	大分大学教育学部附属幼稚園
	8	環境	みんなでとったからよ	鳴門教育大学附属幼稚園
	9	環境	消えた	熊本大学教育学部附属幼稚園
	10	環境	畑を作ろう！	秋田大学教育文化学部附属幼稚園
	10	環境	ドングリ転がし	山口大学教育学部附属幼稚園
	11	人間関係	街づくり遊び	信州大学教育学部附属幼稚園
	11	環境	ジュスダマを入れて音を鳴らす	奈良教育大学附属幼稚園
	12	人間関係	かわって	福岡教育大学附属幼稚園
	1	言葉	ぼくたちのかるた遊び	香川大学教育学部附属幼稚園
	2	環境	いろのこおり できるかな？	奈良女子大学附属幼稚園

年	月	主な5領域	タイトル	幼稚園名
4 歳児	5	人間関係	ドロケイやりたい	お茶の水女子大学附属幼稚園
	6	環境	すごーい、こんなにつながった！	群馬大学共同教育学部附属幼稚園
	7	表現	映画館はこちらです	福島大学附属幼稚園
	7	環境	ミニトマトを守るんだ	福井大学教育学部附属幼稚園
	7	言葉	キノコは薬になったから無くなったんだ	広島大学附属幼稚園
	9	表現	鬼ごっこ	宮城教育大学附属幼稚園
	9	表現	わたしたちのお神輿祭り	新潟大学附属幼稚園
	10	人間関係	ミニカーで遊ぼう	弘前大学教育学部附属幼稚園
	10	表現	ちーちゃん、どうすればいい？	宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園
	10	環境	砂遊び	千葉大学教育学部附属幼稚園
	10	表現	お化け屋敷ごっこ遊び	宮崎大学教育学部附属幼稚園
	10	人間関係	電車ごっこ	上越教育大学附属幼稚園
	11	環境	恐竜の骨を作りたい！	茨城大学教育学部附属幼稚園
	11	言葉	キャベツ？きやー、ただの葉っぱじゃない	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園
	11	健康	イタチが来たから隠れて	兵庫教育大学附属幼稚園

年	月	主な5領域	タイトル	幼稚園名
5 歳児	5	環境	きれいな色水	鹿児島大学教育学部附属幼稚園
	6	言葉	宇宙ごっこをしよう	大阪教育大学附属幼稚園
	6	人間関係	火山ごっこ	愛媛大学教育学部附属幼稚園
	6	人間関係	ぴょんてとんだ	長崎大学教育学部附属幼稚園
	7	環境	あれ?!色が変わった!	北海道教育大学附属旭川幼稚園
	7	環境	草花のジュース作り	富山大学教育学部附属幼稚園
	7	環境	カラスにあげてもいいけれど…	滋賀大学教育学部附属幼稚園
	9	環境	幼稚園にかっぱがいる!?落とし穴を作ろう!	三重大学教育学部附属幼稚園
	9	健康	忍者修行だ!にんにん!	広島大学附属三原幼稚園
	10	表現	きれいなケーキを作りたい	岩手大学教育学部附属幼稚園
	10	表現	みんなが楽しめるおばけ屋敷	山梨大学教育学部附属幼稚園
	10	言葉	ラッキー団子	島根大学教育学部附属幼稚園
	10	健康	やっぱり、これでいい!～アンカーと勝敗の葛藤～	佐賀大学教育学部附属幼稚園
	11	表現	劇遊びを通して	北海道教育大学附属函館幼稚園
	11	表現	おばけやしきごっこ	東京学芸大学附属幼稚園 竹早園舎
	11	環境	秋の実転がし	静岡大学教育学部附属幼稚園
	12	健康	リレー遊び	高知大学教育学部附属幼稚園
	2	人間関係	遊園地作り	愛知教育大学附属幼稚園
	2	表現	冬のオリンピックごっこ	神戸大学附属幼稚園

この章では、うえの全49事例の記述内容のうち、第1節で育まれつつある資質・能力について、第2節でその資質・能力を支えた教師の関わりについて、それぞれ着目して分析を進めていく。そして、その分析結果から、幼児期の資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切にしたいことを導き出していくようにしたい。

また、全国国立大学附属幼稚園各園における「資質・能力についての取組状況アンケート」結果も踏まえて、現在の成果や課題として考察できるところを探る。そして、幼児の資質・能力をさらに豊かに育んでいくために必要なことについて述べていきたい。

第1節 幼児期の教育において育まれつつある資質・能力を捉える

教師が、資質・能力を視点に幼児の姿を捉えた時、どのような姿が表現され、どのような育ちが浮かび上がってくるのかを掴むため、抽出したものを第2章に示した『資質・能力が一体的に育つ過程』全49事例の記述内容を分析することにした。

多様な記述内容を正確かつ客観的に捉えることができるよう、今回は「KH Coder」というソフトウェアを用いたテキストマイニング（計量テキスト分析）による統計的な分析を行うことにした。また、多様な記述を読み取るため、幼児期に育みたい資質・能力の視点ごとの考察を試みた。結果を、次に述べる。

1. 各視点でよく使われていたキーワード

まず、文章中にどのような言葉が使われていたのかを知るために、文章中から抽出された語句「抽出語」に着目した。「KH Coder」によって抽出された抽出語から、頻出順に150語を各視点でまとめたものを表1に示した。

(1) 『学びに向かう力、人間性等』を視点にしたキーワード

表1：『学びに向かう力、人間性等』の抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
友達	83	様子	10	認める	6	喜び	4	キノコ	3	積む	3
自分	59	関わる	9	お客	5	寄せる	4	ドングリ	3	切り替える	3
作る	24	充実	9	音	5	見せる	4	ミニ	3	素直	3
気持ち	23	目的	9	葛藤	5	言う	4	安心	3	走る	3
一緒	21	チーム	8	完成	5	参加	4	壊れる	3	大切	3
思い	21	ロボット	8	共感	5	次	4	滑り	3	探す	3
遊び	21	共有	8	形	5	取り入れる	4	滑り台	3	探求	3
感じる	18	行動	8	考え	5	受ける	4	観察	3	仲間	3
遊ぶ	18	使う	8	人	5	信号	4	期待	3	転がす	3
教師	17	達成	8	折り合い	5	凄い	4	共通	3	働きかける	3
楽しい	16	聞く	8	知る	5	生活	4	経験	3	表す	3
楽しむ	16	ジュース	7	挑戦	5	声	4	見つける	3	不思議	3
興味	16	喜ぶ	7	諦める	5	長い	4	向かう	3	分かる	3
思う	15	気付く	7	方法	5	提案	4	向ける	3	保育	3
伝える	15	姿	7	エビ	4	入れる	4	工夫	3	役割	3
見る	14	試す	7	カラス	4	反応	4	広げる	3	話	3
考える	13	自信	7	クラス	4	樋	4	作り方	3	お神輿	2
取り組む	13	水	7	チョコレート	4	表現	4	思いやり	3	きれい	2
イメージ	12	相手	7	トマト	4	怖がる	4	持つ	3	もう一度	2
言葉	12	意欲	6	ペットボトル	4	面白い	4	時間	3	コース	2

受け入れる	12	活動	6	リレー	4	来る	4	実現	3	タイヤ	2
味わう	12	教える	6	意見	4	お化け	3	取る	3	ドン	2
協力	11	繰り返す	6	滑る	4	お金	3	祝う	3	ミニカー	2
満足	11	合わせる	6	関心	4	ぐ	3	状況	3	違う	2
色	10	進める	6	頑張る	4	アイデア	3	心	3	一員	2

最も多く出現していたのは「友達」であり、続いて「自分」「作る」であった。

「友達」というキーワードについては、友達と一緒に取り組んだり友達に認められたりする中で遊びへの意欲が高まったり、友達の意見を受け入れたり刺激を受けたりしながら遊びを展開する様子の記述から多く見られた。幼児一人一人の姿を個別的に捉えるのではなく、教師がその周りで遊びや生活をともにしている「友達」ごと視野の中で捉え、幼児の遊びの遊びへの意欲や展開に大きな影響を与える存在として認識していることが見えてきた。

「自分」というキーワードについては、「自分の思いを実現するために」「自分の行った行為を振り返って」「自分でできることを考え」「自分なりの方法で」などと様々な記述が見られた。いずれも「自分」が示しているものは「幼児自身」のことである。幼児が自分の思いや考えに向き合いながら行動する姿を捉えたものであり、幼児の「主体性」を大切に捉え、主体的な姿に資質・能力の育ちを感じていることが見えてきた。

「作る」というキーワードについては、作る姿、作ろうとする姿を記述しているものもあれば、作ったものに対する愛着や満足感、自信について記述しているものも見られた。何かを「作る」姿に幼児の意欲や内面的な充実を捉えて肯定的に受け止め、資質・能力の育ちとして記述したことが見えてきた。

(2) 『思考力、判断力、表現力等の基礎』を視点にしたキーワード

表2：『思考力、判断力、表現力等の基礎』の抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	69	楽しむ	9	滑る	5	速い	4	見える	3	入る	3
友達	59	提案	9	好き	5	倒れる	4	見せる	3	表す	3
表現	44	遊ぶ	9	行動	5	分かる	4	見立てる	3	付ける	3
言葉	37	予測	9	作り方	5	役割	4	行く	3	富士山	3
考える	37	ジュース	7	使う	5	予想	4	骨	3	変える	3
伝える	35	一緒	7	姿	5	葉	4	思い付く	3	方向	3
見る	22	確かめる	7	持つ	5	葉っぱ	4	試行錯誤	3	魔女	3
色	22	言う	7	状況	5	来る	4	次	3	木材	3
水	22	比較	7	信号	5	力	4	自然	3	落ち葉	3
作る	19	必要	7	選ぶ	5	たくさん	3	受ける	3	流す	3
気付く	18	量	7	置く	5	ガム	3	周り	3	良い	3
教師	18	お化け	6	調整	5	キノコ	3	出る	3	緑	3

様子	18	カラス	6	貼る	5	キュウリ	3	振り	3	いろいろ	2
イメージ	15	音	6	判断	5	クラス	3	新た	3	お花	2
遊び	15	困る	6	ば	4	チケット	3	身	3	きれい	2
試す	14	実	6	ラッキー	4	テープ	3	生活	3	ぐ	2
考え	13	受け止める	6	違い	4	トマト	3	声	3	すり潰す	2
気持ち	12	団子	6	教える	4	ミニ	3	先生	3	アイス	2
経験	11	転がる	6	見つける	4	位置	3	素材	3	アイデア	2
工夫	11	動き	6	見通し	4	違う	3	相談	3	アンカー	2
聞く	11	入れる	6	材料	4	羽	3	大きい	3	エビ	2
感じる	10	面白い	6	思う	4	加える	3	知る	3	キャベツ	2
思い	10	ロボット	5	場	4	花	3	長い	3	クローバー	2
方法	10	解決	5	新しい	4	期待	3	泥	3	コーン	2
ドングリ	9	楽しい	5	選手	4	形	3	道具	3	ジュズダマ	2

最も多く出現していたのは「自分」であり、続いて「友達」「表現」であった。

「自分」というキーワードについては、幼児自身が考えたこと、感じたこと、経験したこと、イメージしたことなどを、言葉や創作的活動、提案などの形で表現している姿が多く記述されていた。そこから、幼児自身の内面にある思いや考えが様々な形の表現に結びついていく様子に、教師が資質・能力の育ちを感じていることが見えてきた。

「友達」というキーワードについては、友達に自分の思いを伝えたり、友達の様子を見て行動したり、友達に聞いたり相談したりする姿が記述されていた。「学びに向かう力、人間性等」と同様、友達との間に様々な関係をつくり学びを広げていく姿に、教師が資質・能力の育ちを感じていることが見えてきた。

「表現」というキーワードについては、言葉や動きによる表現を指すものや、創作的な活動を表現としているものが多くあった。特に、ごっこ遊びのイメージを楽しんでいる場面において多く見られている。「表現力等」と幼児期に育みたい資質・能力に示されていることもあり、教師がごっこ遊びなどにおけるイメージの表現に着目して資質・能力を捉えようとしていることが見えてきた。

(3) 『知識及び技能の基礎』を視点にしたキーワード

表3：『知識及び技能の基礎』の抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
気付く	48	入れる	7	転がす	5	チーム	3	組み合わせる	3	ストロー	2
自分	20	必要	7	伝える	5	チケット	3	走る	3	スノーボード	2
作る	18	いろいろ	6	表現	5	以前	3	探す	3	トマト	2
水	18	お化け	6	葉っぱ	5	一緒	3	泥	3	ナメクジ	2

色	17	イメージ	6	理解	5	滑る	3	倒れる	3	バツタ	2
見る	15	ガム	6	ジュズダマ	4	喜ぶ	3	匂い	3	マイク	2
使う	15	ドングリ	6	違い	4	牛乳パック	3	描く	3	ヤマモモ	2
知る	15	ペットボトル	6	屋敷	4	興味	3	保育	3	ルール	2
友達	15	ロボット	6	花	4	掘る	3	方法	3	安定	2
遊び	15	感じる	6	絵の具	4	固まる	3	様々	3	暗い	2
教師	14	手	6	滑り台	4	行動	3	頼る	3	移す	2
形	14	足	6	距離	4	困る	3	落ち葉	3	違う	2
経験	12	大きい	6	行く	4	山	3	お神輿	2	運ぶ	2
言葉	11	置く	6	高い	4	使い方	3	きれい	2	映画館	2
見立てる	10	分かる	6	合わせる	4	思い出す	3	ぐ	2	押さえる	2
考える	10	聞く	6	種類	4	実	3	アイス	2	加減	2
思う	10	様子	6	場所	4	取る	3	エビ	2	絵	2
実際	9	音	5	選手	4	重い	3	カラス	2	楽しい	2
楽しむ	8	穴	5	素材	4	信号	3	キノコ	2	滑り	2
道具	8	砂	5	土	4	新しい	3	キバ	2	感触	2
遊ぶ	8	姿	5	量	4	図鑑	3	コツ	2	丸める	2
テープ	7	試す	5	力	4	整える	3	ゴール	2	期待	2
選ぶ	7	持つ	5	緑色	4	生活	3	ジュース	2	気	2
速い	7	丁寧	5	A	3	積み木	3	スコップ	2	気が付く	2
転がる	7	長い	5	お金	3	切る	3	スタンプ	2	繰り返す	2

最も多く出現していたのは「気付く」であり、続いて「自分」「作る」「水」であった。

「**気付く**」というキーワードについては、幼児が色の変化や速さの違い、泥の変化などに気付いたり、より良い方法に気付いたりする様子が記述されていた。幼児自身が新しい発見や、これまでの経験を土台として生まれた新しい学びに出会う姿に、教師は資質・能力の芽生えを感じていることが見えてくる。

「**自分**」というキーワードについては、幼児が自分で考えたり、イメージしたり、経験したり、実際にやってみたりする姿についての記述があった。幼児が様々な事象に主体的にかかわる姿に、教師は資質・能力の育ちを捉えていることが見えてきた。なお、この「自分」というキーワードについては、いずれの視点においても1番目か2番目に頻出しており、各園で展開される主体的な活動によって幼児の資質・能力が育まれていることがうかがえる。

「**作る**」「**水**」というキーワードについては、何かの素材を使ってイメージしたものを作る姿や、色水、砂と水、土と水などの遊びのなかで見られた姿についての記述があった。何

かをつくりだす遊びや可塑性ある素材の水を使って遊ぶ場面では「知識及び技能の基礎」につながり姿が捉えやすいことが分かる。

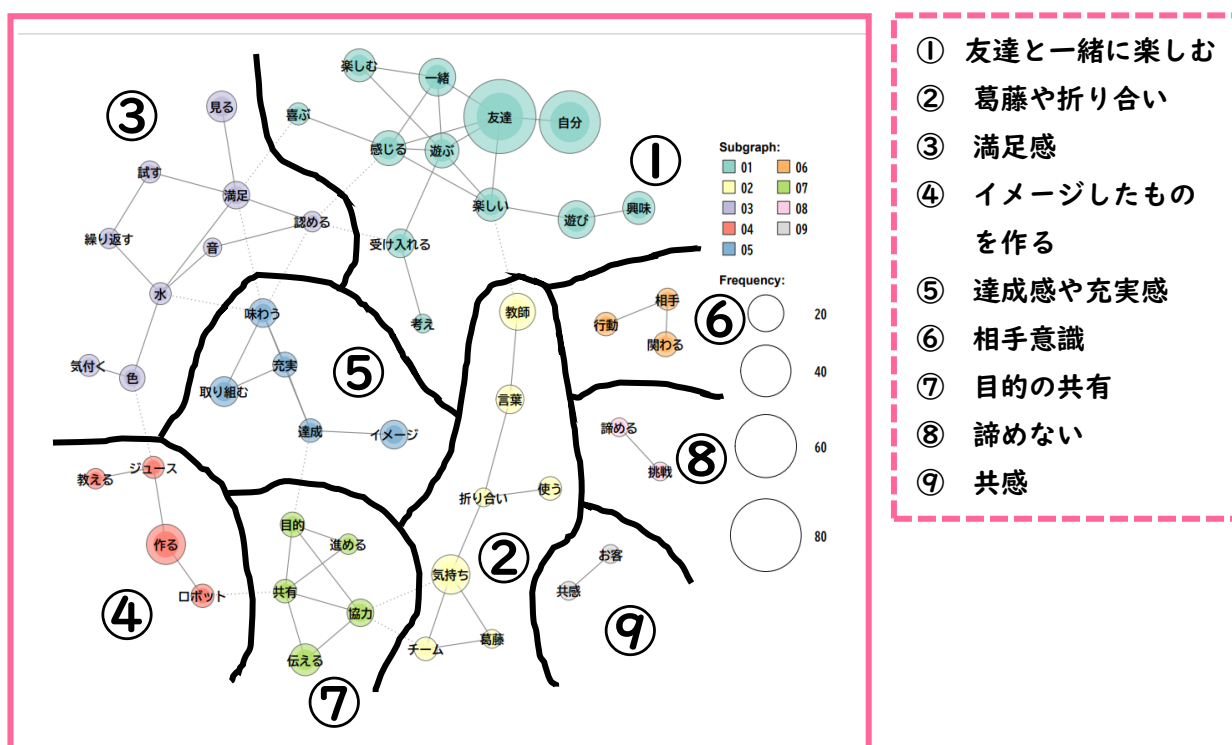
2. 各資質・能力の視点で話題になっていたこと（共起ネットワークによる分析）

続いて、共起ネットワークによる分析を行い、各視点においてどのようなことが話題になっていたか（何について語られていたか）を確認することにした。

以下の図4・5・6は「KH Coder」によって作成された視点ごとの共起ネットワークと、ネットワーク上に表される色や区切った線、実際の記述内容に基づきながらグループ分けを行い、①から⑨のグループで整理したものである。また、図の右に示した各グループの名称は、グループ内で何が話題となっていたのかを明らかにするため、本園で解釈して命名した。

(1) 『学びに向かう力，人間性等』の視点で話題になっていたこと

図4：『学びに向かう力，人間性等』の共起ネットワークと話題名



①友達と一緒に楽しむ、②葛藤や折り合い、⑥相手意識、⑨共感という部分からは、幼児が他者と共に生きる喜びや葛藤を感じている姿、他者とともに生きるうえで相手の気持ちを尊重しようとする姿があり、そこに教師は資質・能力の育ちを感じていることがうかがえる。また、⑦目的の共有の部分からは、他者と目的を共有して物事を進めていこうとする姿を捉

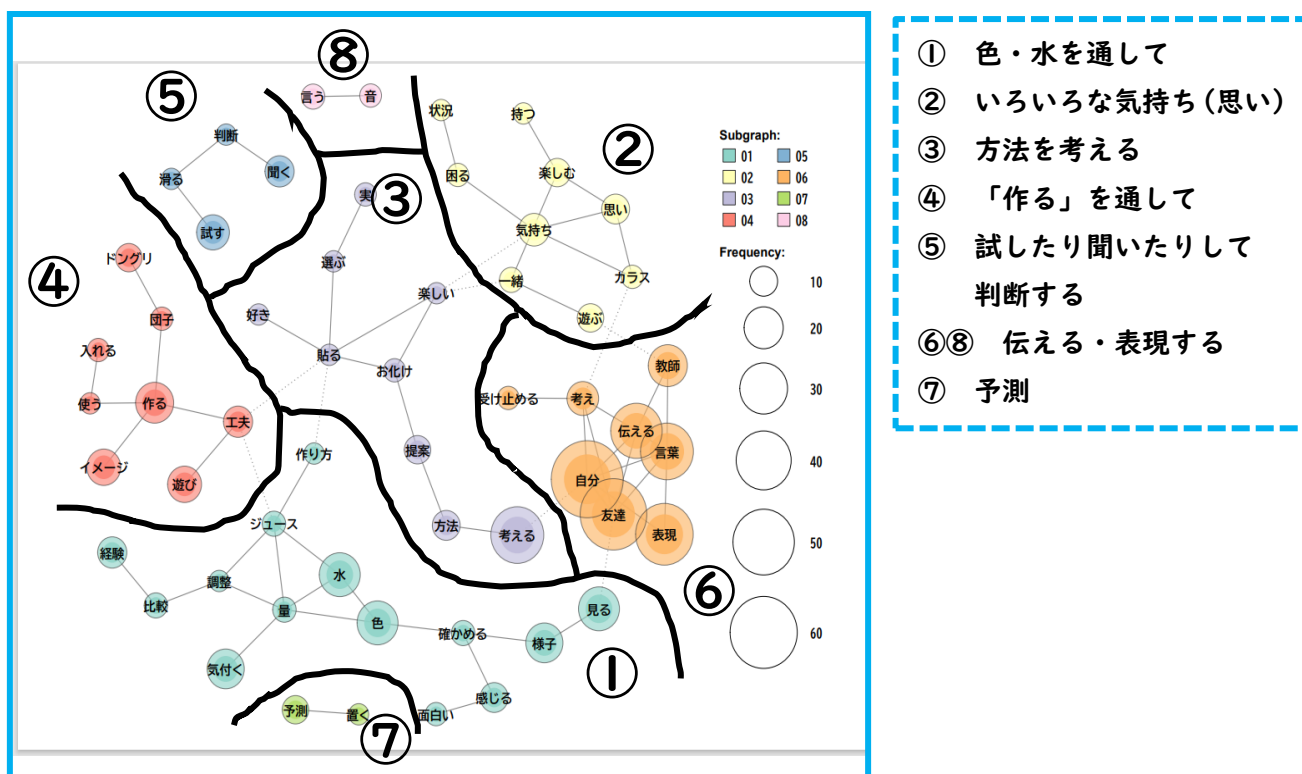
えていることが分かり、幼児期において目的を共有するような関係づくりがなされている可能性を示している。

③満足感、⑤達成感や充実感という部分からは、教師が幼児の資質・能力の育ちのためにその内面が満たされることを重視していることも分かる。さらに④イメージしたものを作る、⑧諦めないという部分からは、めあてや目標などをもって取り組む姿に資質・能力の芽生えを感じていることが分かる。

つまり、『学びに向かう力、人間性等』では、他者と生きる力や、自己実現、自己充実といった力が、捉えられているといえるのではないだろうか。

(2) 『思考力、判断力、表現力等の基礎』の視点で話題になっていたこと

図5：『思考力、判断力、表現力等の基礎』の共起ネットワークと話題名



①色・水を通して、④「作る」を通してという部分からは、色水や水を使った遊び、製作をする場面のなかに、資質・能力の育ちを捉えていることが見えてくる。気付いたり、確かめたり、比較をしたり、工夫を凝らしたりする姿が表れてきており、保育者が環境の構成・再構成に努めた遊びや素材の教材的価値を感じさせる結果とも言えるのではないだろうか。

②いろいろな気持ち(思い)の部分からは、幼児が楽しむ場面だけでなく、困り感を味わう状況や「自分はこうしたい」と意欲を感じさせる場面でも、資質・能力の育ちを捉えていることが分かる。幼児の目に見える行動や姿からだけでなく、目に見えない幼児の内面を推

し量り理解しながら資質・能力を捉えようとしている教師の姿が見えてくる。

③方法を考えるという部分では、思考力を働かせることの具体的な捉えのひとつが挙げられたと言えるだろう。うまくいく方法を考えたり、提案したりする姿に思考力の育ちを感じ取っていることが見えてくる。

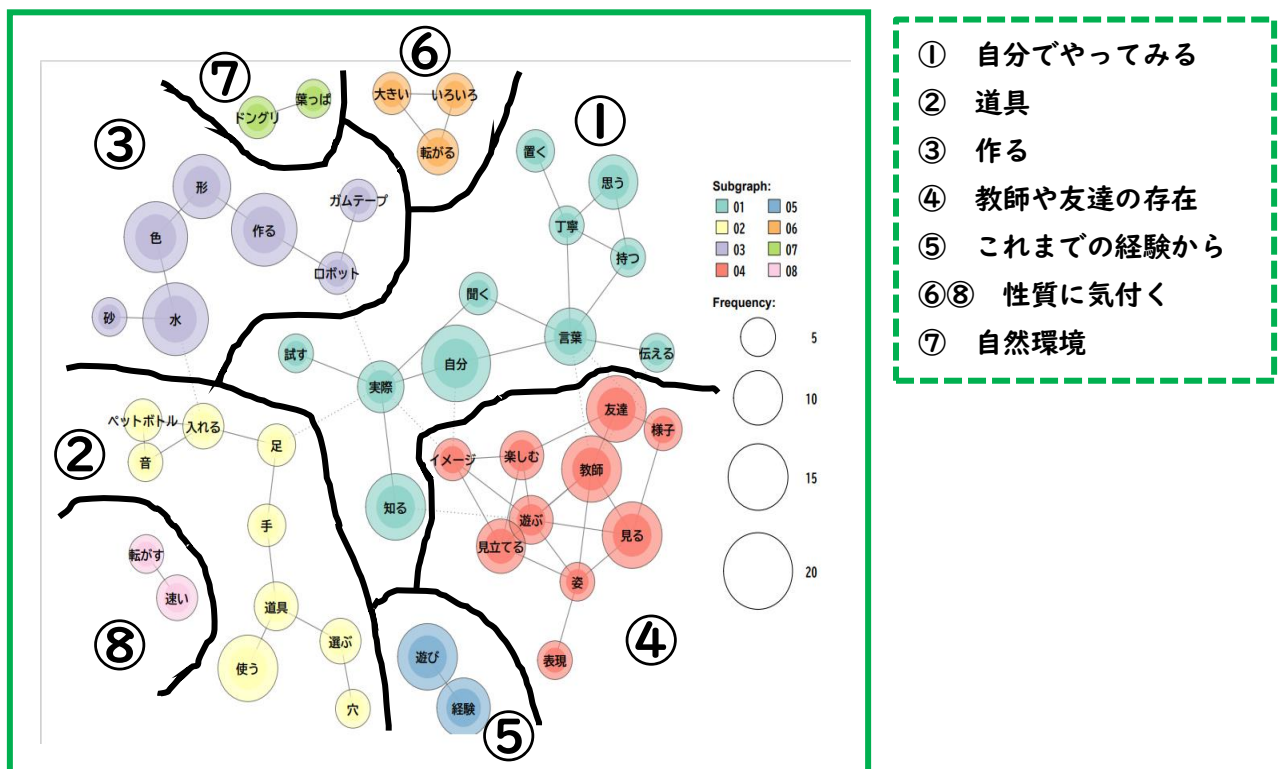
⑤試したり聞いたりして判断するという部分からは、幼児が何かを判断するうえで、見たり聞いたりしたことがその判断のきっかけになっている、と教師が捉えていることが分かる。判断力を発揮する際のプロセスを捉えた結果だと言えるかもしれない。

さらに⑥⑧伝える・表現するという部分からは、友達や教師に対して自分の考えを伝えよう、表現しようとする姿に資質・能力の育ちを捉えていることが分かる。特に言葉を通して表現する姿に着目した記述が多く見られており、表現力の中でも、言語的な表現に着目していることが見えてくる。表現したい対象は教師や友達であり、幼稚園としては当然の結果ではあるが、教師や友達の存在が表現力を育むうえで大きな役割を果たしていることが明らかになったと言えるのではないだろうか。

⑦予測という部分からは、思考の方法のなかでも、予測するという方法を使って遊びに取り組んでいる姿が捉えられている。5歳の事例に一番多く見られていたが、3歳の事例においても予測についての記述が見られており、ひとつは幼児の予測に反した結果となっており、もうひとつは予測通りの結果となっている。予測の質は年齢とともに上がることが予想されるが、3歳においても予測という思考を使って遊ぼうとする姿が捉えられていることは興味深く、幼児理解を深めるうえで重要な視点だと言えるのではないだろうか。

(3) 『知識及び技能の基礎』の視点で話題になっていたこと

図6：『知識及び技能の基礎』の共起ネットワークと話題名



①自分でやってみるという部分からは、幼児が実際に取り組む姿のなかに資質・能力の育ちを捉えていることが分かる。「実際」というキーワードと「自分」というキーワードが線でつながっているところからも、教師の着目度の高さがうかがえる。さらに、「言葉」と「自分」もつながっており、記述された事例は3歳、4歳が多く、5歳では何かになりきって言葉を巧みに使う姿を記述している事例が1つあった。3歳、4歳においては、「言葉を使って何かを伝える姿」そのものに、教師は技能的な資質・能力の育ちを感じ取る傾向があるようである。

②道具、⑦自然環境という部分からは、知識及び技能の基礎を育むうえで、ポイントとなる環境の具体例が挙げたと考えられる。②については、幼児が道具を選ぶ様子や使い方に着目した記述があり、教師は、幼児が道具を取捨選択し、使い方を獲得していくプロセスに着目していた。⑦について事例の中では、ドングリの葉のにおいに気付いたり、ドングリが転がる様子に興味をもって関わったりする姿が記述されており、自然から得た教材によって五感を通した経験をする姿に着目していることが見えてきた。

③作るという部分からは、創造的な遊びの中で資質・能力の育ちを捉えていることが分かる。「形」というキーワードを通して「色」「水」「砂」のキーワードともつながっていることから、制作的な遊びだけでなく、水や砂を使った遊びの中にも創造的な側面を捉えることができる。事例においても色水をつくったり型抜きをしたりする場面などが挙げられており、いろいろな素材を使って作る経験が着目されていることが分かる。

④教師や友達の存在という部分からは、他者という存在が知識及び技能の基礎を育むうえで重要な存在としてあることが見えてくる。特に、「イメージ」「見立て」などのキーワードからは見立てたりイメージしたりする遊びに着目されていることが分かり、友達や教師とともに遊ぶ見立て遊びや表現遊びのなかに資質・能力を育むポイントがあることが見えてくる。さらに、「見る」というキーワードも線でつながっており、他者を見て他者から学ぶ幼児の姿が捉えられている。

⑤これまでの経験からという部分からは、これまでの経験を遊びに生かして遊ぼうとする幼児の姿に着目していることが分かり、教師が、経験に基づいた幼児自身の学びを重視していることが見えてきた。

⑥⑧性質に気付くという部分からは、特に「転がる」性質について気付きや発見があった幼児の姿が記述されていた。また事例の多くはドングリに関するものであった。

第2節 資質・能力を育むための環境を通した具体的な保育実践のあり方

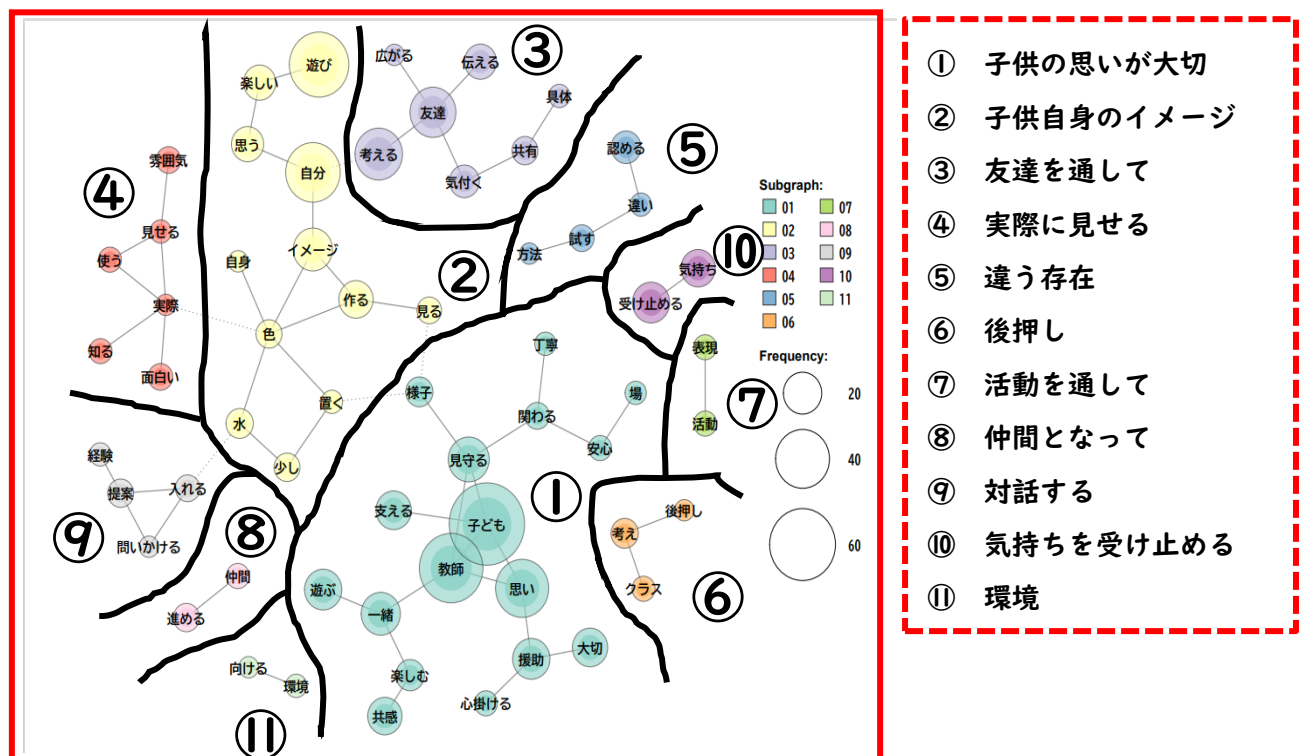
教師が、資質・能力を視点に幼児の姿を捉えた時、その姿を支え、その資質・能力の育ちを引き出した教師の関わりは、資質・能力を育む保育を進めるための重要な手掛かりとなる。そこで、「⑤幼児を支えた教師の関わりと資質・能力の育ち」の記述内容についても、分析を行い、資質・能力の育ちを支えたであろう具体的な保育実践を明らかにすることとした。

まず、この項目に記述されていた内容を、「教師の関わり」と、「環境構成」の二つのグループに分けてデータ化し、それぞれについて共起ネットワークを作成し、分析を行った。

以下、図7で教師の関わり、図8で環境構成のグループについて記す。

(1) 『教師の関わり（援助）』で話題になっていたこと

図7：「教師の関わり（援助）」の共起ネットワークと話題名



①幼児の思いが大切、②幼児自身のイメージ、⑨対話する、⑩気持ちを受け止めるという部分からは、教師は幼児の感じていることや考えていること、想像していることを推し量り、尊重し、時に問いかけながら保育にあたっていることが見えてきた。保育の中で幼児を主体として捉え、幼児の思いや願いに目を向けながら、資質・能力の育成に取り組んでいることが分かる。

③友達を通してという部分からは、友達と共に生きる幼児たちの姿に着目し、その中で資

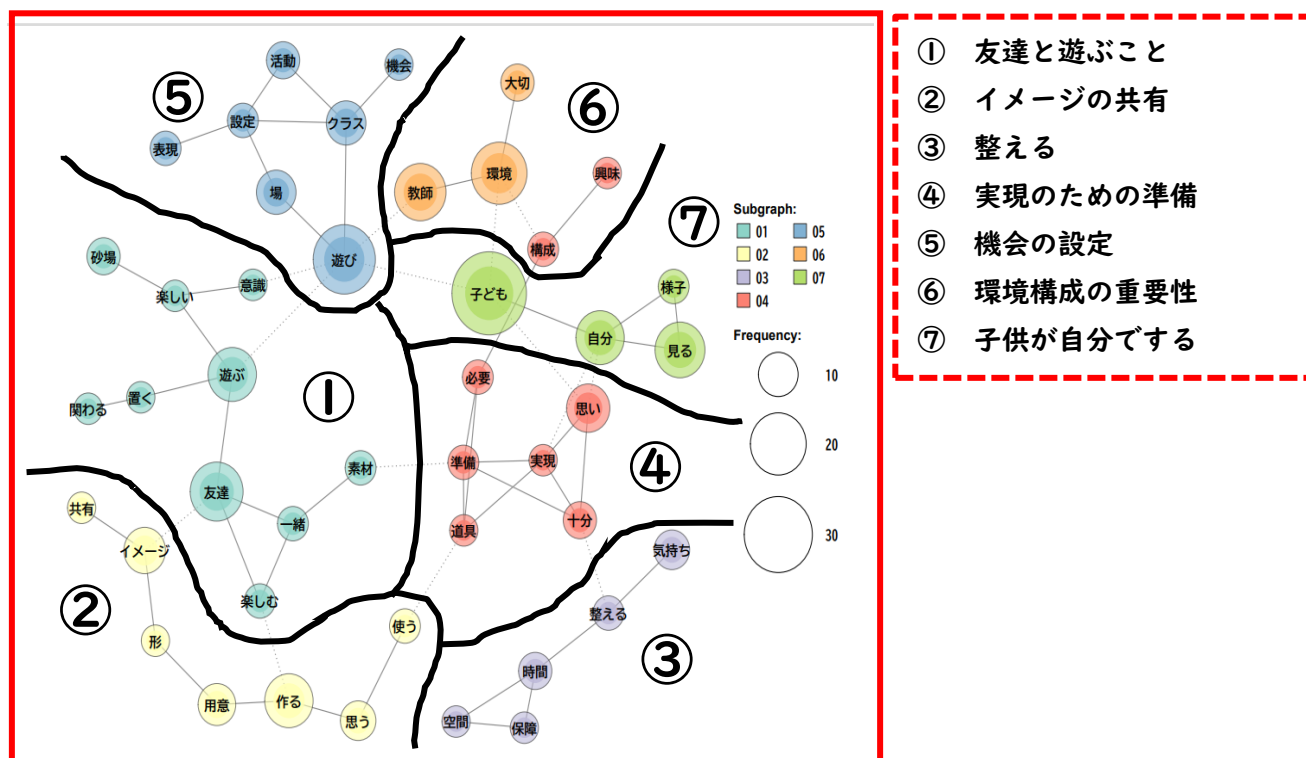
質・能力が育まれることを期待していることが分かる。特に「気付き」や遊びの「広がり」を期待していることがうかがえる。

④実際に見せる、⑥後押し、⑦活動を通して、⑧仲間となつてという部分からは、保育の中でどのように幼児の遊びや活動を支えているか、いわゆる教師の具体的な手立てであると考えられる。④はモデル的な存在となること、⑧は共同活動者として対等な立場で関わろうとすることなどの意図が読み取れる。⑦については、「活動」として様々な遊びや経験について表現したと考えられる記述が多い。教師がそれらの経験を通して資質・能力を育もうとする意図が感じられた。⑥については、幼児の姿や遊びの展開をそのまま受け入れるだけではなく、遊びの継続や意欲の高まりなどを期待した援助が行われていることが分かる。事例の記述には「教師の思いが先行しすぎないように意識しながら」「幼児のしようとしている思いを確かめたり」などの記述もあり、思いを尊重することを前提として慎重に幼児の行為を後押ししようとする教師の姿も見えてきた。

⑪環境という部分からは、気付きを誘発したり自ら遊びを始められるようにしたりと幼児の主体性を大切に、環境を通して指導を行う教師の姿が見えてきた。幼児期の教育が環境を通して行う間接的な教育であると言われていることの具体例であると考えられる。

(2) 『環境構成』で話題になっていたこと

図8：「環境構成」の共起ネットワークと話題名



①友達と遊ぶこと、②イメージの共有という部分からは、友達を意識する環境や友達と一緒に遊ぶ環境、友達と心を通い合わせる環境などをつくることに努めている教師の姿が見

えてくる。一人一人の育ちに着目するだけでなく、環境を構成するうえでも友達存在を重視していることが分かる。

③整えるについては、「環境を整える」という意味で使われていた記述と、「幼児が気持ちを整える」という意味で使われていた記述があった。⑥環境構成の重要性という部分からも、遊びや生活の環境を整えること、遊びの環境をつくること・構成することを保育の手立てとして重視していることが見えてくる。

④実現のための準備、⑦幼児が自分ですという部分からは、幼児が自分の力を発揮して自己実現していくプロセスを、環境によって支えようとする教師の意図が見えてきた。幼児自身の思いが実現することを重視しており、幼児の興味関心を土台とする幼児教育において重要なポイントを環境によって保障しようとしていることが分かる。

⑤機会の設定という部分からは、物的な環境を整えるだけでなく、資質・能力の育成につながる「機会をつくる」ことも環境の一つとして捉えている。さらに「クラス」というキーワードがあることから、発達段階に応じて少しずつクラスという集団で活動する機会も保障していることも見えてくる。集団ならではの育ちを期待する手立てのひとつだと言えるだろう。

第3節 資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて大切な視点

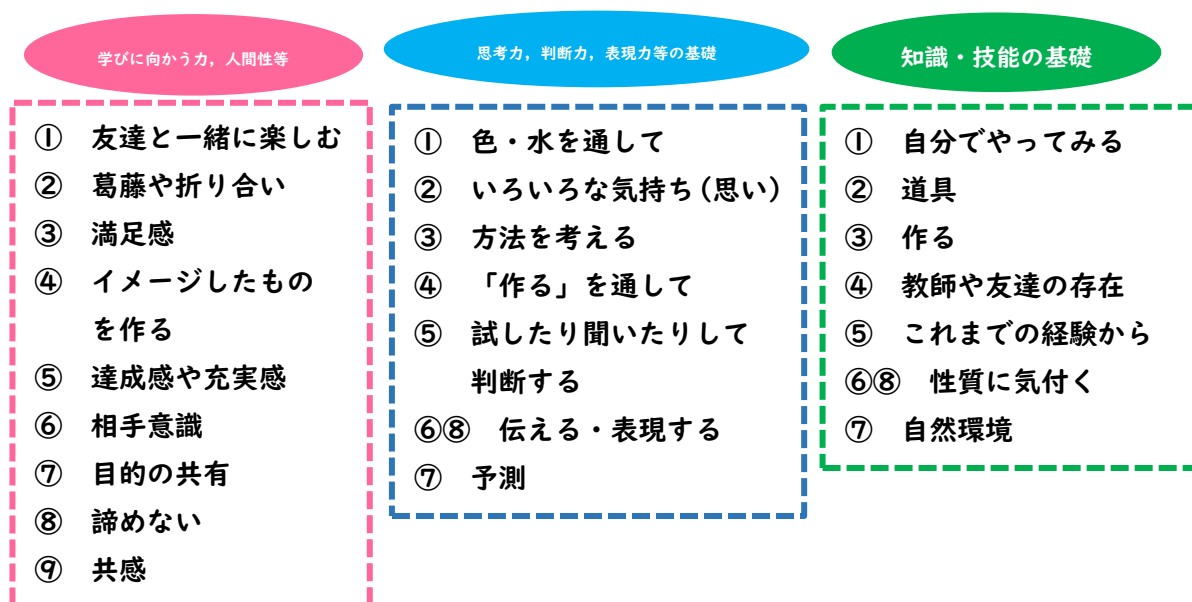
1. 資質・能力の視点から

第2節では、全国国立大学附属幼稚園より収集した「資質・能力が一体的に育つ過程」事例の記述内容から、資質・能力を視点に幼児の姿を捉えた時、見出された育ちと支えていた教師の手立てについて、頻出したキーワードと文脈(共起ネットワーク)によって分析した。

その結果、それぞれの視点で示された記述内容をもとに、資質・能力が一体的に育まれるプロセスにおいて必要な視点を、ここでは次のように考えた。

(1) 資質・能力の共起ネットワークにおける話題名からの考察

図9：資質・能力の共起ネットワークにおける話題名



まず、一体的に育まれる資質・能力の視点で示された主な記述内容を並べて見ると、いずれの視点にも「作る」というキーワードが入っていることが分かった。資質・能力を育むうえで、「作る」行為、創造的な活動がポイントであると言えるのではないだろうか。幼稚園教育の中では当たり前のように見られる姿の一つだと思われるが、いずれの資質・能力にも関わっていることから、多岐にわたる資質・能力を伸ばす可能性をもつ行為、活動であると考え。また、一つの行為、遊び、活動から、様々な資質・能力を育むことができる、例えばこの「作る」という行為を通して、3つの資質・能力のいずれも育む可能性があるということも、「一体的に育まれるプロセス」の一つの形と言えるのではないだろうか。

また、『学びに向かう力、人間性等』の①友達と一緒に楽しむ、②葛藤や折り合い、⑥相手意識、⑦目的の共有、⑨共感と、『思考力、判断力、表現力等の基礎』の⑤試したり聞いたりして判断する、⑥⑧伝える・表現すると、『知識及び技能の基礎』の④教師や友達の存

在については、他者との関わりのなかで得られる経験だと言えるだろう。教師や友達の存在を大切な土台として当たり前のものとせず、幼児の資質・能力に大きく関わる存在であることを再認識しなくてはならない。例えばねらいなど計画に位置付けたり保護者や小学校等に発信したりしていく必要も考えられる。教師や友達との関わりを捉え直すことで、さらに資質・能力を育むことができる保育となるのではないだろうか。

(2) 頻出したキーワードからの考察

さらに、次のキーワードを使って、保育の振り返りの視点を見出すことも可能ではないだろうか。以下に示したのは、3つのいずれの視点の記述内容にも含まれており、さらに出現回数が多かったキーワードである。

図 10：資質・能力の記述内容における上位の頻出語

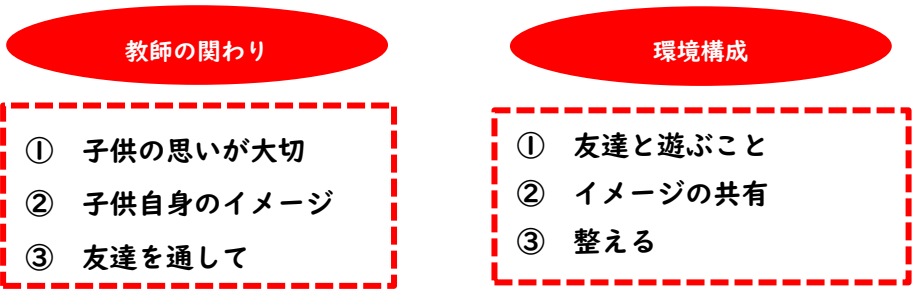
友達	教師	言葉	試す
自分	楽しむ	色	水
作る	見る	ロボット	
遊び	考える	聞く	
感じる	イメージ	気付く	

もちろん、ここにあるのは短いキーワードであり、ここからどのような文脈を描いて保育を展開していくのか、については多様な広がりを見せる。しかしながら、いずれの視点にも多く出現していることを考慮すると、様々な資質・能力を育む可能性を秘めたキーワードであるとも言えるのではないだろうか。

2. 教師の関わり（援助）・環境構成の視点から

教師の関わり、環境構成について、記述内容を共起ネットワークで分析した結果、それぞれの視点では次のような記述内容があったことが分かった。

図 11：教師の関わり（援助）と環境構成の共起ネットワークにおける話題名



- ④ 実際に見せる
- ⑤ 違う存在
- ⑥ 後押し
- ⑦ 活動を通して
- ⑧ 仲間となって
- ⑨ 対話する
- ⑩ 気持ちを受け止める
- ⑪ 環境

- ④ 実現のための準備
- ⑤ 機会の設定
- ⑥ 環境構成の重要性
- ⑦ 子供が自分です

『教師の関わり』の①幼児の思いが大切、②幼児自身のイメージ、⑨対話する、⑩気持ちを受け止める、『環境構成』の⑦幼児が自分ですという部分からは、幼児の主体性や自発性、幼児の存在を尊重しようとする教師の心持ちが感じられる。幼児期の教育では当然とされている主体性の尊重であるが、そのためにどのような手立てを行っているのかを小学校や家庭に説明する時などには、ポイントとなる具体例ではないだろうか。

また『教師の関わり』の③友達を通して、『環境構成』の①友達と遊ぶこと、②イメージの共有の部分からは、他者、とりわけ友達との関係づくりが資質・能力の育成に影響を与えると理解し、懸命にその育ちを支えようとする教師の姿勢が伝わってくるようである。他者との関係のなかで育つことも幼児教育の重要なポイントのひとつであると言えるのではないだろうか。

『教師の関わり』の④実際に見せる、⑥後押し、⑦活動を通して、⑧仲間となつてと、『環境構成』の④実現のための準備、⑤機会の設定、環境構成の重要性の部分からは、教師がモデルとなったり、後押しをしたり、環境を整えたり準備をしたり、機会をつくったりなどして、幼児の資質・能力の育成のために、直接的な指導ではなく、あくまで間接的な指導を通して保育を行っている姿が見えてくる。幼児が何かに出会い、考え、選択し、判断する過程を大切にし、大人が方法や答えを教え込んだり、大人の思う方向に誘導したりするのではない、間接的な指導を行っていることが分かる。これも幼児教育ならではの指導法の具体例と言えるのではないだろうか。

第4節 「幼児期に育みたい資質・能力についての取組状況」アンケート結果

最後に、全国国立大学附属幼稚園49園に対して行った「幼児期に育みたい資質・能力の育成状況について」のアンケートの調査結果を以下に述べる。(アンケート回答率100%)

1. 「問1 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことがありますか」の回答結果

回答内容	回答数
ある	30園 (61%)
ない	19園 (39%)

49園中30園が、振り返りや記録の際に資質・能力の視点を活用しており、全国的な割合でみると6割と、半数以上の園で既に用いられていることが分かる。まだ活用できていない園は、4割弱となっていた。

2. 「問2 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりしたことでのようなよさがありましたか。」の回答結果

※ 問1で「ある」と回答した園のみ。複数回答可

回答内容	回答数
資質・能力が一体的に育まれる過程を具体的に見取ることができた	22園 (73%)
指導計画など保育実践の改善に生かすことができた	24園 (80%)
学び続ける意識や学び合う組織づくりにつながった	11園 (37%)
【自由記述欄】	
・視点を定めることで、いろいろな遊びの中で、その資質・能力の育ちを見取ったり援助を見直したりすることができた。	
・年齢ごとに遊びの中で現れる資質・能力の現れ方を分析していくと、それぞれの期の学びの特徴が見とれた。	
・幼児一人一人、また集団の発達を具体的に見取ることができた。	
・個々の成長を捉えやすくなった。	
・育てたい資質・能力を小学校とも話し合うことにより、教師が幼児の育ち見通すことができるようになった。	
・幼小接続カリキュラムに落とし込むことが出来た。	

- ・小学校の関係者や保護者の幼児教育や幼児の学びについての理解を促進した。
- ・何のためにその活動をするのか、なぜその環境なのか常に意識するようになった。
- ・実践の中にある教師の漠然とした思い(幼児への願いや保育の意図など)を言語化することへつながった。
- ・今までの慣習や恒例となっていたもの、あるいは今までの指導計画にとらわれず、育てたい資質・能力と目の前の幼児の姿から活動を立ち上げるため、多様な視点から活動を立ち上げるようになった。

資質・能力の視点を活用していると回答した園のうち、7割以上の園が、具体的な見取りが可能になったり、指導計画などの改善に生かしたりすることができたと回答しており、保育の現場でも活用されている実態があることが見えてきた。一方で、学び続ける意識や組織づくりという点では、効果的だったという回答は4割弱にとどまっていた。保育改善の動機付けや組織的な取り組みに活用されるためにはさらなる工夫が必要である可能性も示唆された。

自由記述欄では、発達の理解や、幼児期から児童期に至る長期的な育ちの理解、保育実践の自覚化や改革にも役立っていることがうかがえる回答が得られた。

3. 「問3 資質・能力の視点から保育を振り返ったり記録を取ったりした際に、難しいと感じたのはどのようなことですか。」の回答結果

※ 問1で「ある」と回答した園のみ。複数回答可

回答内容	回答数
資質・能力が一体的に育まれる資質・能力の一体的な育ちを客観的に読み取っていくこと	20園 (67%)
資質・能力の一体的な育ちやそのための指導の記述の仕方	13園 (43%)
資質・能力の一体的な育ちを捉える協議のもち方	10園 (33%)
【自由記述欄】 ・どの資質・能力がどのように育っているかということを幼児による違いや発達段階による違いで整理するのが難しかった。 ・今まで記述してきた言葉がこどもの「姿」、あるいは「できる」「するようになる」という変容的な書き方が多かったため、多様なこどもの育ちを「資質・能力」として書き表すこと。 ・幼児の姿がどこにも重なって表れてくるので、あえて分けて捉えるのは難しいと感じる。 ・幼小中一貫なので、12年間を貫く資質・能力の幼児期での捉えを導き出すのに、苦勞した。資質・能力の視点があることで、見取りやすくなっていると感じる。	

・要領等に示されている資質・能力は一つ一つの観点が大きいため、幼児理解を分析的に深めることが難しい。

・育てたい資質・能力に向かう指導のあり方への共通理解。

資質・能力の視点を活用していると回答した園のうち、7割近くの園が資質・能力の一体的な育ちを客観的に読み取ることについて苦慮していることが分かった。幼児の育ちを語り合ううえで、教師の捉えにどうやって客観性をもたせるのか、幼児理解に関する重要な読み取りともいえることから課題意識は高い。

読み取った育ちや指導の記述の仕方については、4割程度の園が難しさを感じていた。また、協議の持ち方については3割程度の園のみが難しさを感じている。つまり、半数以上の園で、すでに記述の仕方や協議の持ち方については、効果的な実践が行われていることが予想される。読み取った資質・能力の育ちや指導の記述に取り組んだり、それらをもとにカンファレンスを行ったりしている取組が考えられる。幼児の資質・能力の育ちにつながった記録や協議の仕方など、今後は具体的な取組例の収集も可能になるのではないだろうか。

自由記述欄では、「連続的で一体的な資質・能力の育ちをどのように可視化するか」という課題に加えて、「資質・能力を捉えることそのもの」や、「指導内容の共通理解」などに難しさを感じているとの意見があった。目の前の幼児に資質・能力が育まれているのかどうか、保育のねらいが実現しているかどうか、振り返る方法が問われていることがうかがえた。

4. 「問4 幼児の資質・能力をより豊かに育むために求められることはどのようなことだと思いますか？」の回答結果

※ 複数回答可

回答内容	回答数
幼児一人一人の発達を理解	41園（84%）
保育者同士のカンファレンス（話し合い）	45園（92%）
幼児が主体的に生活できる豊かな環境構成	40園（82%）
・幼児を権利主体者として、対等な立場にいる人として捉え、ともに保育を創っていく構えをもつこと ・資質・能力の視点で見取った姿をエビデンスとして残し分析していくためのツール、方法を工夫すること ・資質・能力を詳細な観点で捉えることでの幼児理解の深化 ・保護者とのコミュニケーション ・遊びの充実のための教師の援助 ・幼児の主体的な遊びを支え、発展させていく援助	

- ・幼児同士の育ちあいや伝え合う姿が生まれる援助
- ・幼児の興味・関心からくる主体性と教師の意図のバランス
- ・幼児の実態に基づく計画の作成
- ・ねらいや意図を具体的且つ明確にもった実践、それに伴う詳細な評価、改善
- ・幼児期に育つもの・育てたいものは何かを、(園として) 常に問うことも大切だと感じる。
- ・自園だけでなく、様々な立場の人との対話することで、自分の(自園の) 保育を問い直し改めて理解すること

こちらの質問項目については、いずれの項目も8割以上の園が「求められている」と回答している。発達の理解、カンファレンスの必要性、豊かな環境構成については、今後もたゆまぬ努力が必要であると認識していることが分かる。特にカンファレンスの必要性を求める回答は9割以上にのぼっており、組織的な取り組みの必要性が高まっていることが分かる。カンファレンスでは、複数の保育者の捉えが議論される場であり、問3で難しいとされた「資質・能力の客観的な捉え」を強化することにもつながるのではないだろうか。そういった意味では、資質・能力を客観的に捉えるための組織的な取り組みの在り方が今後求められていると言えるだろう。

自由記述欄には、幼児観の変革、幼児理解の手法の工夫、保護者との共有、教師の援助の在り方、保育の質を問い続ける、保育を開くこと、などに関する記述があり、今後求められていることについては、各園様々な思いがあることも見えてきた。

第5節 幼児の資質・能力を豊かに育んでいくために

幼児期の教育において育みたい資質・能力を捉える本調査研究の分析において明らかになったことをまとめると、以下の4点が挙げられる。

1. 幼児を尊重し、主体性を保障する

幼児期の教育では、幼児の思いや考え、幼児自身の主体的な遊びや生活の経験が大切にされており、それが教師の捉える資質・能力の育ちと密接に結び付いていることが分かった。このことから、幼児の存在自体を尊重し、その思いや願いの理解に努め、いつでも主体性を発揮できる保育を構築していくことが、資質・能力の育成に大きく関わっている、ということが言えるのではないだろうか。

2. 教師や友達との関係の中での育ち

また、幼児期の教育で豊かに展開される、教師や友達との関わりが、教師の捉える資質・能力と強く結び付いていることが分かった。このことから、幼児期は、教師や友達との関係性の中でこそ、一人一人の資質・能力が大きく育まれていく、身近な人々との日々の関わりが重要な意味をもつということが言えるのではないだろうか。

3. 幼児理解による教師の間接的な関わり

資質・能力を支えた教師の関わりには、「実際に見せる」「活動を通して」「後押し」「機会の設定」といった間接的な指導についての記述がほとんどで、「教える」「させる」といった直接的な指導についての記述はほとんど見られなかった。こうした質の高い保育により、幼児期に育みたい資質・能力が生まれていることが分かる。このことから、幼児期の教育では、幼児の主体的な活動の姿を教師が丁寧に読み取り、間接的な関わりに徹することで、幼児一人一人の資質・能力が育まれていく、ということが言えるのではないだろうか。

4. 今後に向けて

幼児期に資質・能力を豊かに育むために、今後、次のような取組が考えられる。

本研究で明らかになった幼児期の資質・能力や育んだ手立てを広く共有し、保護者や小学校といった地域社会にも発信していくことで、発達段階に応じて育まれつつある資質・能力を支える場や時期（学校段階）を広げていくことができるのではないだろうか。

また、アンケート結果からは、幼児期に育みたい資質・能力の捉えに具体性や客観性をもたせることができるよう、さらに多くの園で資質・能力を視点とした園内カンファレンスや記録の工夫などに取り組み、その成果の検証を続けていくことが、幼児理解の深化と保育実践の質向上につながるのではないだろうか。

本研究が、今後の保育の質向上に少しでもつながれば幸いである。

研究実行委員

山口	俊博	高知大学教育学部附属幼稚園	園長
坂本	淳子	高知大学教育学部附属幼稚園	副園長
矢田	崇洋	高知大学教育学部附属幼稚園	教諭
都築	郁子	高知大学教育学部附属幼稚園	教諭
島村	吏香	高知大学教育学部附属幼稚園	教諭
楡金	美乃	高知大学教育学部附属幼稚園	教諭
前田	蘭	高知大学教育学部附属幼稚園	教諭
勝浦	千晶	鳴門教育大学附属幼稚園	園長
九郎座	仁美	香川大学教育学部附属幼稚園	副園長
玉井	知津江	愛媛大学教育学部附属幼稚園	副園長
安富	慶幸	香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎	教頭

研究協力者

無藤	隆	白梅学園大学特任教授 白梅学園大学大学院名誉教授
神長	美津子	大阪総合保育大学特任教授 國學院大學名誉教授
湯地	宏樹	鳴門教育大学大学院 教授
玉瀬	友美	高知大学 教育学部 教授
竹内	日登美	高知大学 教育学部 講師
三ッ石	行弘	高知大学 教育学部 講師



令和５年度 文部科学省委託「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」
教育課題に関する調査研究

幼児期の教育において育みたい資質・能力の育ちをとらえる研究

発行日：令和６年３月３１日

発行者：国立大学法人 高知大学教育学部附属幼稚園

〒780-0915 高知県高知市小津町 10-26

協 力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

