

## 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  |
|--|---|
| <b>① 事例の背景</b>   |   |
| <p>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、布の上に乗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。</p> <p>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。</p>   |   |
| <b>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)</b>  | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>   |
| <p>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!(赤色のスコッ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。</p> | <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |

### 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<br>児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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<b>知る</b>。</li> <li>・ものを見比べたり、見立てたりするなかで、<b>ものの形や色の違いに気付く</b>。</li> <li>・傾斜しているところにもものを置くと転がることを<b>知る</b>。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で選んだものを<b>乗せてみる</b>（影をつくる）。</li> <li>・自分の面白いと思ったことを先生に<b>伝える</b>。</li> <li>・「～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<b>自分なりに表現する</b>。</li> <li>・「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。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・面白がって<b>何度も繰り返し試す</b>。</li> <li>・“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、<b>自分の気持ちに折り合いをつける</b>。</li> <li>・「またやろう」と<b>意欲と期待を持ち、明日の活動を楽しみにする</b>。</li> </ul> |

・「**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・ことに出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ようになる**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、「やってみよう」「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  |
|--|---|---|
| <b>① 事例の背景</b>   |   |   |
| <p>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。</p> <p>「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わった。野菜と存分に関わる一日がこうして始まった。</p> |   |   |
| <b>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)</b>  | <b>② に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |  |
| <p>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ち上げると、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。</p>  | <p>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。</p> <p>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た。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。</p> |   |



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  |
|-----------|---|--|---|
| <b>A児</b> | ・届かない場所に、高さをだすための道具として、 <b>適したもの（安定感や持ち運べる重さ、運ぶ距離など）</b> を選んでいる。  | ・「届かなくなりそう」と <b>予測</b> して、 <b>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</b> が発揮されている。  | ・ <b>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</b> 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>B児</b> |   | ・教師の問いかけに対し、 <b>活動の様子を思い返し、自分の考えを言葉で伝えよう</b> としている。<br>・疑問に対する理由として、「～だから（自分はこう思う）」という <b>言葉を用いて説明しよう</b> 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、 <b>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</b> としている。   |
| <b>C児</b> | ・ <b>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。</b>   | ・A児の行動を肯定的に受け止めて <b>一緒に生活をしよう</b> 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、 <b>自分も頑張ったことを積極的に表現しよう</b> としている。   |
| <b>D児</b> | ・“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、 <b>球の性質や重量への気付きの芽生え</b> があると考え。<br>・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 <b>予想し行動に移している。</b><br>・片足で膝を支えにかごを持ち直そうとするなど、 <b>身体感覚を積極的に発揮している。</b> | ・試行錯誤しながら、 <b>困った状況に自分で立ち向かおう</b> としている。<br>・ <b>支点・力点・作用点の関係性に感覚的に気付いて</b> かごの持ち方を変えてみようと思っている。<br>・考えたことを試す中で、 <b>感覚的な思考を「やっぱり」と確かめていく</b> 様子が見えてくる。 | ・友達からの働きかけに戸惑いつつ、やがて <b>相手の気持ちを受容し一緒に関わることを楽しむ</b> ようになっていく。<br>・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、 <b>安心して園生活を過ごせるようになる</b> 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る環境構成の中では**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たい【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ではなく、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事、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。



『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

|  |  |
|--|--|
| 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  |
| <b>① 事例の背景</b>   |  |
| <p>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。</p> <p>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て始めた。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。</p>   |  |
| <b>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）</b>   | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |
| <p><b>A児</b>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>B児</b>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>B児</b>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>B児</b>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。</p> <p>また、<b>C児</b>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<b>C児</b>に伝えた。近くにいる子供も「本当だ!」と驚いた。<b>C児</b>は教師や友達に認めてもらい、満足そうな顔をしていた。<b>C児</b>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>B児</b>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、音の違いを手に伝わる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>B児</b>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。もっとう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。</p> | <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |



### 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なることに <b>気付いている</b> 。  | 鳴った音を“シャカシャカ”という <b>自分なりの言葉で表現している</b> 。                                | いい音が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 <b>何度も</b> ペットボトルを振って <b>音を出して遊んでいる</b> 。 |
| B児 | ペットボトルの大きさによって音が違うことに <b>気付いている</b> 。   | 音の違いを“ゴロゴロ”と言う <b>自分なりの言葉で表現している</b> 。                                  | 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 <b>探究</b> しようとしている。                 |
|    | 水を入れたら音が鳴らないことに <b>気付いている</b> 。   | 水を入れると違う音が鳴ると <b>予測したが、予測と違って</b> 音が出なくなることを不思議に感じる。                    |  |
| 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 <b>気付いて</b> 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 <b>気付いている</b> 。 | 音の違いを“ゴトゴト”と言う <b>自分なりの言葉で表現している</b> 。緑色のジュズダマだけを <b>選んで</b> 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 <b>好奇心</b> をもって試している。                       |

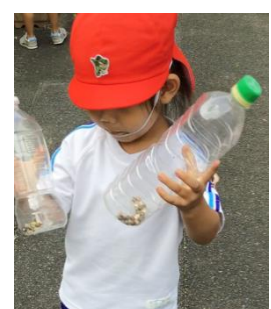
### ④ 幼児を支えた教師の関わり（環境構成・援助）と 資質・能力の育ち

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ということが分かった。



『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

|  |  |
|--|--|
| <p>香川大学教育学部附属幼稚園 「ぼくたちのかるた遊び」</p>  | <p>3歳児 1月</p>  |
| <p>① 事例の背景</p>   |  |
| <p>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130cm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。</p> <p>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、「早くしようよ」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、子供が絵札を取ることから始まった。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きた。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。</p> <p>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。</p>  |  |
| <p>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）</p>   | <p>②に対する教師の意図と援助・環境構成</p>  |
| <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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んだらうなあと思うと、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。</p> | <p>・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。</p> <p>・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。</p> <p>・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。</p> |

### 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 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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<b>気付く</b>。</li> <li>・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<b>気付く</b>。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・絵柄から<b>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</b>。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達がかると遊びを楽しんでいる様子に<b>関心を寄せる</b>。</li> <li>・かるた遊びをやってみたい<b>思いのため込み</b>、自分から「仲間に入れて」と<b>関わりをもとうとする</b>。</li> <li>・<b>安心して</b>読み札を手に取り、<b>自分なりのイメージを読むことを楽しむ</b>。</li> <li>・友達を楽しんでいる様子から、自分もその一員に加わって遊ぶ<b>楽しさを感じ、自信をもつ</b>。</li> </ul> |

### 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して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葛藤をくり返していた。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、多くの気付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付き【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   |
| <b>① 事例の背景</b>   |  |
| <p>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。</p> <p><b>A児</b>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<b>A児</b>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。</p> <p><b>B児</b>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。</p> <p>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。</p>  |  |
| <b>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）</b>   | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |
| <p><b>A児</b>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<b>A児</b>の思いを聞き取り、<u>上の服だけを</u>着替えて遊んだ。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。</p> <p>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<b>A児</b>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>。</p> <p>一方、<b>B児</b>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。</p> | <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |

### 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、 <b>葉っぱのスタンプ遊びの技法やおもしろさに気づき</b> 、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 <b>回避しながらも、別の方法で楽しめる方法を見いだそう</b> としている。<br>・先生のしていることを見て、興味をもち、 <b>挑戦してみよう</b> 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くと <b>葛藤</b> している。<br>・保育者のスタンプ遊びに興味をもち、 <b>自分から進んで</b> 好きな形の葉っぱや花を見つけにいっている。<br>・絵の具を使うことに興味をもち、 <b>またやってみたく</b> という思いをもった。 |
| B児 | ・粘性のある絵の具が <b>混ぜ合う過程の色彩のおもしろさに気づき</b> 、初めてのこともやってみようとする。             | ・友だちの遊びを見ながら、 <b>自分に考え</b> 、楽しんでいる。   | ・自分なりの楽しみ方を見つけ、 <b>探究心</b> をもち、色のおもしろさに気付く。<br>・絵の具を使うことに興味をもち、 <b>またやってみたく</b> 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で、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いないため、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、やってみたく、これなら自分でもできそうだから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。

## 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作っ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児はその後も、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られた。

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<br>児 | ・ペットボトルの樋の <b>数が増えたことに気付き、つな</b> げている。<br>・ウォーター 슬라이ダーは <b>こういう物であるという自分の捉え</b> をもっている。 | ・葉や砂、石などを流すと <b>どうなるのだろうと試</b> している。<br>・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、 <b>詰まった物を取り出そうと解決の手立てを</b> 考え、試している。 | ・長くつながった樋を見て <b>満足</b> している。<br>・つなげるだけでは満足できなくなり、 <b>新たな疑問をもち、試し</b> 始めている。<br>・詰まった物を <b>何とか取ろう</b> としている。 |
| C<br>児 | ・ペットボトルの樋を <b>長くつな</b> げている。  | ・「 <b>すごーい、こんなにつながった</b> 」と、 <b>喜びを言葉で表現</b> している。  | ・ <b>樋を使って遊ぶのを</b> 楽しみに登園している。<br>・自分たちでつなげた樋を見て、その <b>長さ</b> に満足している。                                       |
| D<br>児 | ・長くつながり <b>そうだと気付</b> き、つなげている。   | ・水を流していたところで <b>何かを思</b> いついている。<br>・葉っぱが <b>流れる様子</b> を「 <b>ウォーター</b> スライダーだ」と表現している。                      | ・縦に半分に切った <b>ペットボトルの樋</b> に興味をもっている。<br>・葉や砂を水と一緒に流し、その動きを見ることを <b>繰り返</b> 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、ウォータース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**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、ウォータースライダー、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がない物に興味【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付き、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。

『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

|  |  |
|--|--|
| <p>福井大学教育学部附属幼稚園 「ミニトマトを守るんだ」</p>  | <p>4歳児 7月</p>  |
| <p>① 事例の背景</p>   |  |
| <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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、「カラスを捕まえる罟を作りたい」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。</p>   |  |
|   |  |
| <p>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</p>  |  |
| <p>「カラスを捕まえる罟を作りたい」と話すA児に、実際にどのような罟なのかを教師は尋ねるが、具体的な罟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罟を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、教師と一緒に罟作りを始めた。「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。罟を作る子の横で、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。</p> <p>罟が一通り完成したので、餌と共に実際に設置してみると、一緒に罟を作っていた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、罟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、罟にくっつけた。「うん、これで大丈夫」と確認するB児であった。</p> <p>その日の給食の時間になると、どの子も給食より、罟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。</p> | <p>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、罟の作り方をA児に知らせた。</p> <p>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。</p> <p>考えを出し合い設置した罟の結果を、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。</p> |

### 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 <b>守りたい</b> と思う。                                |
| B児 | ・ <b>毘から保育室までの距離を確認し, 必要な紐の長さを</b> 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, <b>よい方法がないか考え, 自分の考えを</b> 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, <b>目的を達成するために, 働きかけて</b> いる。 |
| C児 | ・ <b>折り紙で, ミニトマトの色や形に合わせて物を作る。</b>        | ・ミニトマトがないとカラスが <b>毘のところまでこない</b> と考えたが, <b>本物はもったいない</b> と思い, 折り紙でミニトマトを作った。 | ・ <b>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</b> 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。



## 『資質・能力が一体的に育つ過程』事例

| 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   |
|---|--|
| <b>① 事例の背景</b>  |  |
| <p>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。</p> <p>「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。</p> <p>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、友達と一緒にお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。</p> <p>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。</p>   |  |
| <b>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)</b>  | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |
| <p>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。</p> <p>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。「ムニュームニュー大作戦!」と名付けて、友達と協力して長いガムテープで固定した。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> | <p>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。</p> <p>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し合いを見守ることにした。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |

### 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 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・うまくいかないことに気付き、これまでの経験からどうすればうまくいかを考えて、実行している。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul> |
| B児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・お神輿が完成したことで、見せて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。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「年少児に見せたい」「持ってみたい」という思いから、お神輿に別の方法で関わっている。</li> <li>・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。</li> </ul>   |

### 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し合いが始まり、A児の「こうしたい」に向かっている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、受容的な雰囲気の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

|  |  |
|--|--|
| <p>上越教育大学附属幼稚園 「電車ごっこ」</p>   | <p>4・5歳児10月</p>  |
| <p>① 事例の背景</p>   |  |
| <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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わ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。</p>   |  |
| <p>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）</p>   | <p>②に対する教師の意図と援助・環境構成</p>  |
| <p>「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あったよな…」とつぶやいてみた。</p> <p>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、こうしたいんだよ」「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。</p> <p>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。</p> | <p>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かと信じ、見守るようにした。</p> <p>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と思えているが、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。</p> <p>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。</p> |



## 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 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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、<b>他の方法を考えなければいけないということに気付く。</b></li> <li>・ラインカーを使うと、<b>安全な線路がつかれることに気付く。</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>友達と話し合っ解決策を考え、</b>5歳クラスの幼児に相談する方法を提案する。</li> <li>・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<b>予測する。</b></li> <li>・自分のイメージが伝わるように、<b>言葉や身振り手振りで表現する。</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・線路をつくりたいが、安全面への配慮もしなくては<b>いけないと葛藤する。</b></li> <li>・年上の幼児の発想を知り、<b>あこがれをもつ。</b></li> <li>・自分がイメージする線路が完成し、<b>達成感をもつ。</b></li> </ul> |
| 5歳クラスb児 |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・A児からの相談を受け、解決策を<b>これまでの経験と関連付けながら考える。</b></li> <li>・A児がどのようなイメージをもっているかを聞き、<b>そのイメージが具現できるように表現する。</b></li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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<b>その思いを受容する。</b></li> <li>・年上の幼児としての<b>自信をもつ。</b></li> </ul>  |

## 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らせたり、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 |
|--|---|--------|
| <b>① 事例の背景</b>   |   |        |
| <p>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。</p> <p>紙に描いた絵をロッカールームの窓や枠積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。</p> <p>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「映画館だつて!」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!」と「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。</p> <p>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。</p>   |   |        |
| <b>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）</b>   | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>   |        |
| <p><b>A児</b>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。</p> <p><b>B児</b>は、前日は自分で絵を描か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。</p> <p><b>C児</b>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。<b>D児</b>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、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、<b>C児</b>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、<b>C児</b>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「ポップコーンはいいませんか?」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。</p> <p>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替わり、「映画館はこちらです」と<b>A児</b>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。</p> <p>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った。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った。</p> | <p>「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。</p> <p>楽しそうな雰囲気誘われてたくさんの幼児が集ってきたが、それぞれの遊びを続けることも大切だと思っていた。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |        |

### 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。<br>・「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。

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、つながり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じている【学びに向かう力,人間性等】**。

幼児の興味を大切に、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  |
|---|---|
| <b>① 事例の背景</b>  |   |
| <p>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。</p> <p>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。</p>  |   |
| <b>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）</b>  | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>   |
| <p>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。」「横はつるつるにしよう。」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。</p> <p>「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、うれしそうなお顔を浮かべていた。</p> <p>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。</p> <p>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、やかんからといて色水を流し始めた。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」が流れてくるどろろにおぎと足を出して、「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。</p> | <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>協力して火山を作った喜びに共感を示した。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |

### 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 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・手や道具をうまく使い、山の形をきれいに整える。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・D児のイメージを受け止め、浸って遊びを展開する。</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul>               |
| B児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・砂山を高く積み上げる方法（こつ）に気付いている。</li> <li>・手や道具をうまく使い、山の形をきれいに整える。</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>  |
| C児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視野が広がり、友達の遊びにも興味をもつ。</li> <li>・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。</li> <li>・D児のよさを捉え言葉で伝える。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・思い付いたことを臆せず友達に提案する。</li> <li>・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。</li> <li>・D児のよさを素直に伝え、D児を喜ばそうとする。</li> </ul> |
| D児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・指先を使ってヤマモモの実をつまみ、赤い色水を作る。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の遊びを友達の遊びの中で生かそうと試す。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>  |

### 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の必要を感じたり、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つなぎ、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、遊びや関わりへの意欲が高まり、楽しさの幅や関わりを広げることにつながっている。



## 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が付き始めていた。

その後、3人で転がすものを探しに行くことになった。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らないんだ。」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!」と喜んでいった。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 | <p>・ゴールまでの実の転がり方を思い出し、<b>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。</b></p>  | <p>・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<b>木材の位置を微調整していた。</b></p> <p>・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ると<b>比較して考えていた。</b></p> <p>・何回も転がすことで、どんぐりの転がり方を<b>予測しながら</b>木材を置いていた。</p> | <p>・“簡単にはゴールしないコース”に<b>こだわりをもち(探求心)</b>、何度もコースの組み換えをしていた。</p>  |
| B児 | <p>・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、<b>形の大小と転がす速さが関連することに気付いた。</b></p> <p>・新しく見つけた殻斗付きのどんぐりを転がしたときに、<b>以前転がしていたものよりも速いことに気付いた。</b>もう一度やることで、<b>その速さに確信をもち、新しい発見に喜んで</b>いた。</p> | <p>・殻斗付きのどんぐりが転がる様子から<b>バイクのタイヤと表現していた。</b>新しく見つけた実は「<b>新型</b>」という言葉で表現していた。</p> <p>・<b>速さと大きさの関係に気付き</b>、速く転がることを<b>予想しながら</b>小さい実を選んで探していた。</p>   | <p>・どんぐりが<b>途中で止まっても(失敗)</b>、何度も繰り返し転がしていた。</p> <p>・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<b>探しにいった。</b></p> |

### 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、あえてくるみを持ってきた。**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】**

## 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、友達と話し合っただけで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ったため、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ただけで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  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> <li>・ 滑り台が崩れてしまうため、<b>支えとなる積み木を置けばよいと気付いた。</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の考えを<b>言葉にして周りの友達に伝えようとしている。</b></li> <li>・ <b>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。</b></li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 積み木で滑り台を作りたいという<b>共通の目的</b>をもっている。</li> <li>・ 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、<b>充実感を味わっている。</b></li> <li>・ <b>友達と協力して</b>作ることを楽しんでいる。</li> </ul> |
| B児  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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、<b>滑り台を作るとよいと思いついた。</b></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 途中で崩れてしまいそうになったことで「<b>これは無理だ</b>」と予測している。</li> <li>・ A児の意見を聞いて受け止めながら、<b>自分も考え直している。</b></li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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<b>諦めずに進めることができる。</b></li> </ul>  |
| C児  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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<b>崩れないかどうか試すとよいと知っている。</b></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達の様子を見て、<b>自分のできることを判断しやってみようとしている。</b></li> <li>・ 滑り台をしてみても、うまくできたことを<b>周りの友達に言葉で伝えている。</b></li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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、「<b>いい感じ</b>」と<b>充実感を味わうとともに、互いの頑張り</b>を認め合っている。</li> <li>・ それまでのやりとりを聞き、<b>分かって応じようとしている。</b></li> </ul>             |
| D児ら | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 客を呼ぶために、<b>チケットや表示があるとよいと気付いている。</b></li> <li>・ 文字で書き表すと<b>いろいろな人に伝えられると知っている。</b></li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 遊園地に<b>必要なものが何かを見通し、工夫して</b>作ろうとしている。</li> <li>・ <b>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。</b></li> <li>・ <b>文字に表して伝えようとしている。</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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。</li> <li>・ 客(年少、年中児)にとって、<b>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。</b></li> </ul>                                 |

### 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   |
|--|--|
| <b>① 事例の背景</b>   |  |
| <p><b>ABCD児</b>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。</p>   |  |
| <b>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）</b>   | <b>②に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |
| <p><b>A児</b>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、<b>A児</b>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<b>C児</b>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、<b>C児</b>は「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<b>C児</b>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。<b>A児</b>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「おおほんどや!来ましたね、スノーボーダーのA選手!」と言う。<b>A児</b>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、<b>C児</b>は「あー!39点!」と言う。それを聞いて<b>A児</b>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、<b>C児</b>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。</p> <p><b>A児</b>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、<b>A児</b>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、<b>A児</b>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>B児</b>は滑り面の傍にある柵の外から<b>A児</b>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。<b>A児</b>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、<b>A児</b>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>B児</b>は<b>A児</b>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りの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実況はBアナウンサーです。」と言う。<b>A児</b>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。<b>C児</b>とD児は<b>A児</b>の滑りを見て目を見開き、顔を見合わせる。<b>A児</b>は微笑んで<b>C児</b>とD児を見る。D児が<b>A児</b>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、<b>C児</b>が笑顔で<b>A児</b>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<b>A児</b>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>B児</b>は微笑んで<b>A児</b>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。<b>A児</b>は微笑みながら「嬉しいです。」と言う。<b>B児</b>が「また頑張ってください!」と言うと、<b>A児</b>は<b>B児</b>の目を見て頭を下げ「はい。」と答える。<b>B児</b>は<b>A児</b>にお辞儀をしながら「おめでとうございます!」と言い、<b>A児</b>は<b>B児</b>を見て微笑んで頷く。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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<b>A児</b>をスノーボーダーや選手と呼んだ。</li> <li>・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に、滑りのポイントを尋ねた。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・実況アナウンサーの役割をより意識できるように、<b>B児</b>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。</li> <li>・<b>B児</b>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<b>A児</b>の話が聞きたいことを伝え、<b>A児</b>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に、インタビューを受けるきっかけを作った。</li> </ul> |

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 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・選手はユニフォームを着ていると思っている。</li> <li>・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。</li> <li>・ガムテープを貼ると丈夫になると思っている。</li> <li>・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。</li> <li>・板を分けると倒れず滑りやすくなると考えている。</li> <li>・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。</li> <li>・選手は丁寧な言葉遣いや振舞いをすると思っている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・どうすれば倒れず滑られるか滑り方を考え試している。</li> <li>・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対応したりすることを楽しんでいる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・より高い点数の滑りができたことを嬉しく思っている。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul> |
| B 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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思っている。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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たり、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。</li> <li>・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。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達にインタビューをしたいと思っている。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul>  |
| C 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・オリンピックの競技には採点者があり、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思っている。</li> <li>・友達の滑り方を細やかに捉え、違いを見出している。</li> <li>・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。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・かっこよく滑った友達の凄さを言葉で表現している。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul>   |

#### 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】**を發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られる。



## 『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  |
|---|---|
| <b>① 事例の背景</b>  |   |
| <p>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。</p> <p>「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。</p> <p>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。</p>  |   |
| <b>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）</b>  | <b>② に対する教師の意図と援助・環境構成</b>  |
| <p>A児は、「<u>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</u>」と言いながら、<u>かわいいお化けの絵入りのチケット</u>を作ってきた。<u>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。</u></p> <p>B児は友達と考えて「<u>お化けのキャンディ屋さん</u>」の準備を始めた。<u>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!」</u>と考え方を広げ、「<u>ふつつ味</u>」や「<u>ミルク味</u>」のキャンディも加えていった。</p> <p>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「<u>コウモリ作りたんだけど難しい!</u>」という声が上がった。<u>教師が「Cちゃん絵が上手だからできるかもよ」と伝えると、「コウモリ作りたんだけど描いてくれる?」</u>とC児に直接交渉。「<u>別にいいけど</u>」とC児が描いたコウモリにみんなが驚き、「<u>C、うますぎ!</u>」「<u>もっと描いて!</u>」とほめられる中でC児の表情が和らぎ、<u>その後はお化け役になることを決め、友達と衣装作り</u>に取り組んでいった。</p> <p>D児達は、「<u>受付係をしたい!</u>」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「<u>困った!チケット足りないかも!</u>」と気づく。<u>教師が「いくつあればいいの?」</u>と聞くと、<u>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!」</u>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、<u>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!」</u>と、以前、<u>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</u>を作ることができた。</p> | <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |

### 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。<br>・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

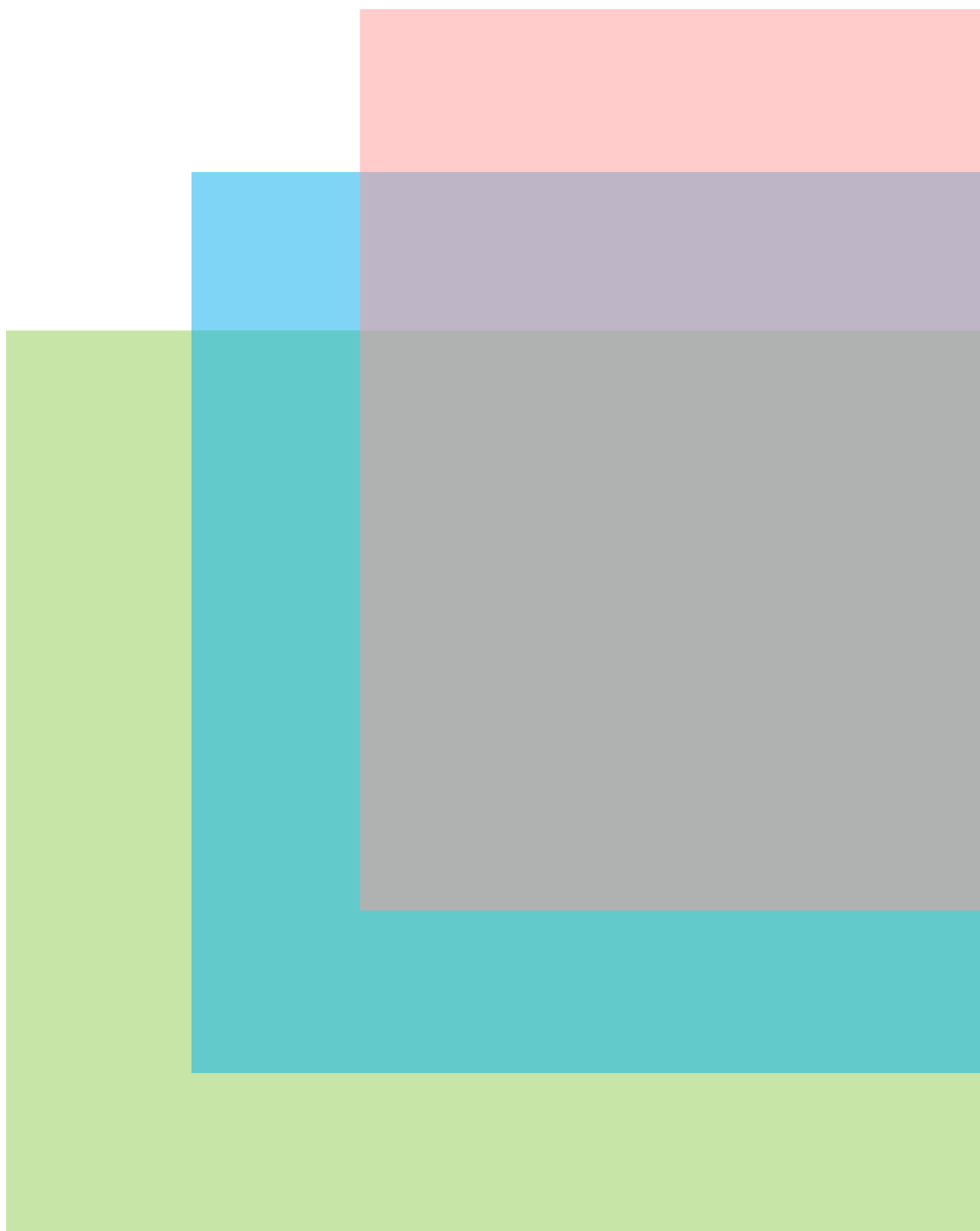
年長児のこの時期になると、自分たちで遊びをつくり出し、友達と協働的な活動を進めていくことを楽しめるようになってくる。教師は、そうした育ちの姿を踏まえて、子供同士が自由に思いを出し合いながら意欲的に活動に取り組むこと、自分らしさを発揮しながらクラスの一員として誇らしく参加していくことを大事にしたいと考えてきた。子供の面白さから始まった活動であることを大事に、子供の豊かな発想を表現できるように、空間を広く取り、実際にやってみたり、試したりしながら考えられるような時間を保障してきた。また、自由に選んで使えるように様々な素材を用意したり、うまくいかないことに対しては、周りの友達も一緒に考えるような場面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と。



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ていないが、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<br>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<br>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？きゃー、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<br>歳<br>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節で生まれつつある資質・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てて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 | スコープ | 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」につながる姿が捉えやすいことが分かる。

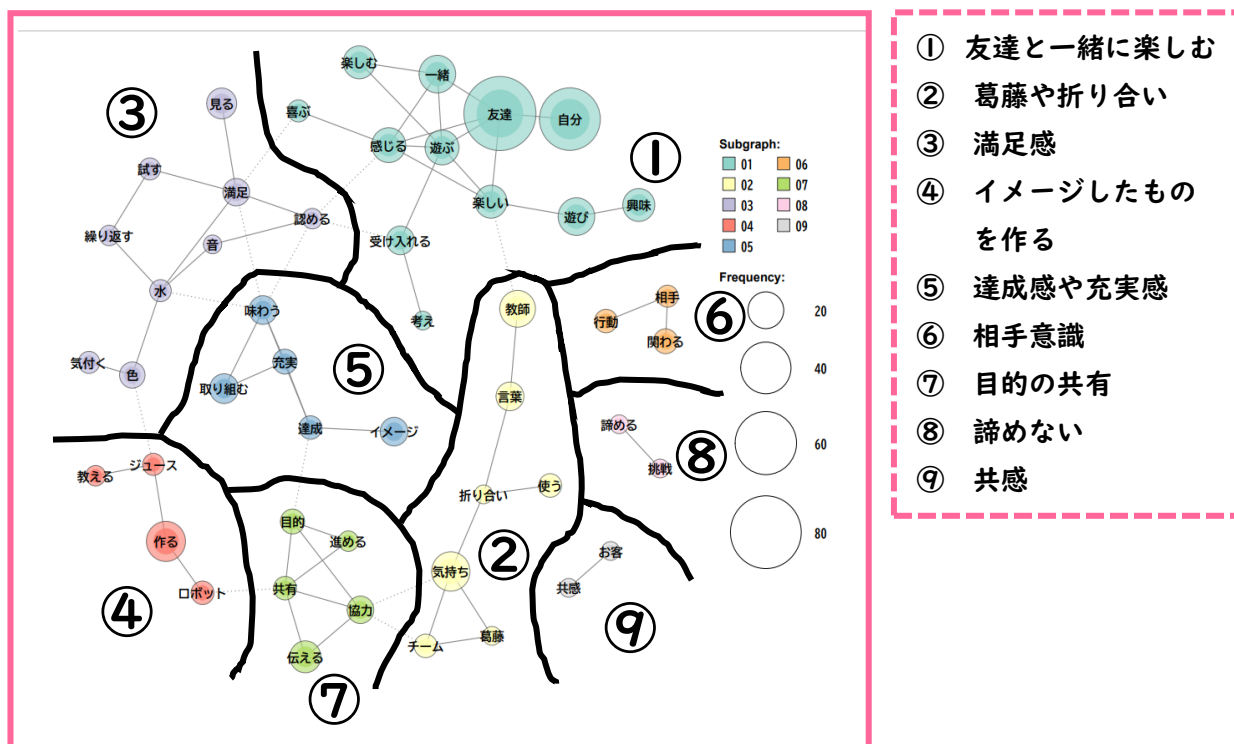
## 2. 各資質・能力の視点で話題になっていたこと（共起ネットワークによる分析）

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

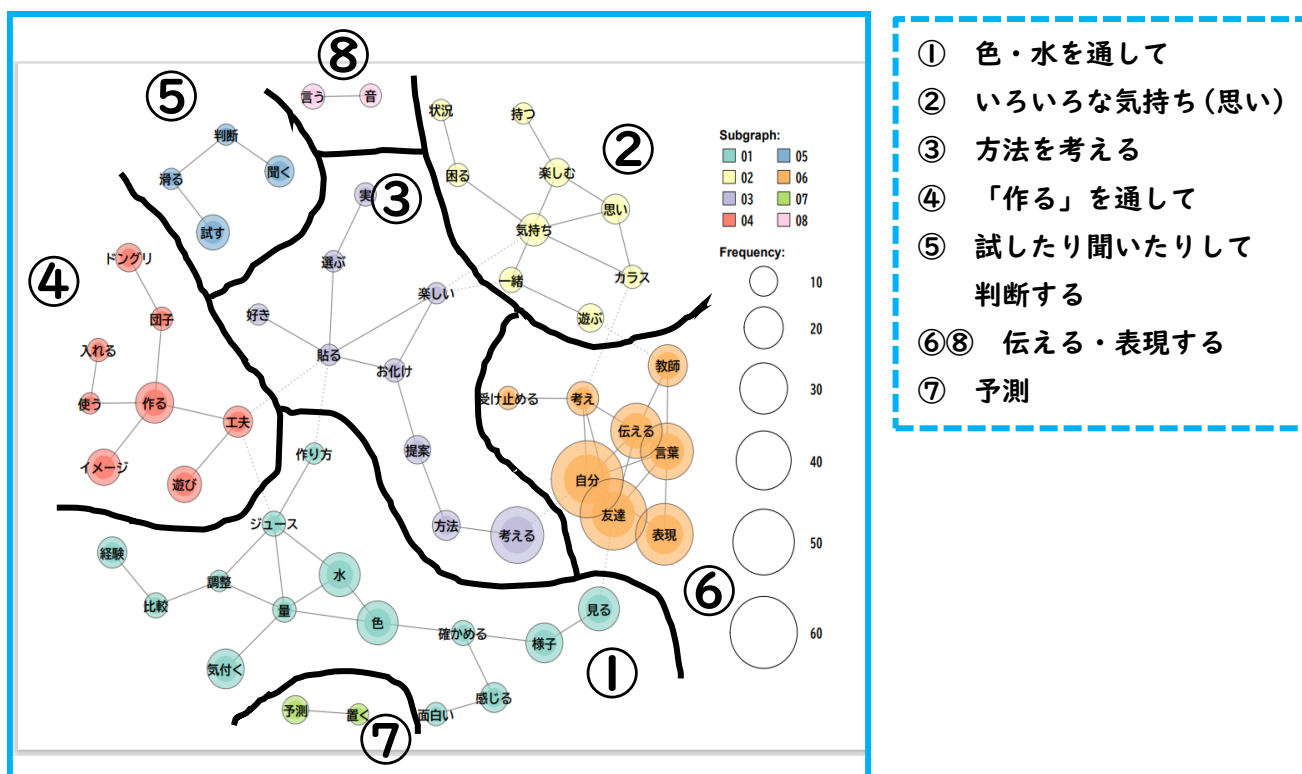
えていることが分かり、幼児期において目的を共有するような関係づくりがなされている可能性を示している。

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。

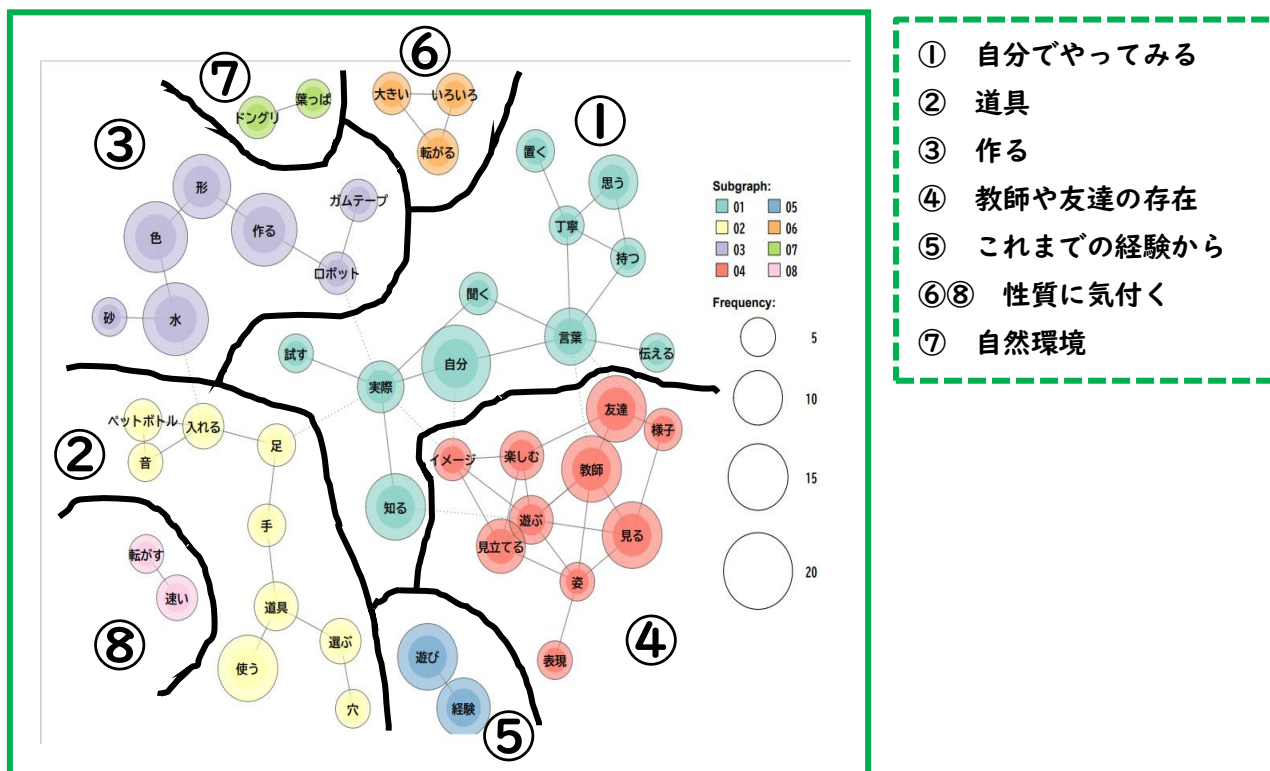
⑤試したり聞いたりして判断するという部分からは、幼児が何かを判断するうえで、見たり聞いたりしたことがその判断のきっかけになっている、と教師が捉えていることが分かる。判断力を発揮する際のプロセスを捉えた結果だと言えるかもしれない。

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
- ② 道具
- ③ 作る
- ④ 教師や友達の存在
- ⑤ これまでの経験から
- ⑥⑧ 性質に気付く
- ⑦ 自然環境



①自分でやってみるといふ部分からは、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」といふキーワードと「自分」といふ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」といふ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」といふ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じた具体的な保育実践のあり方

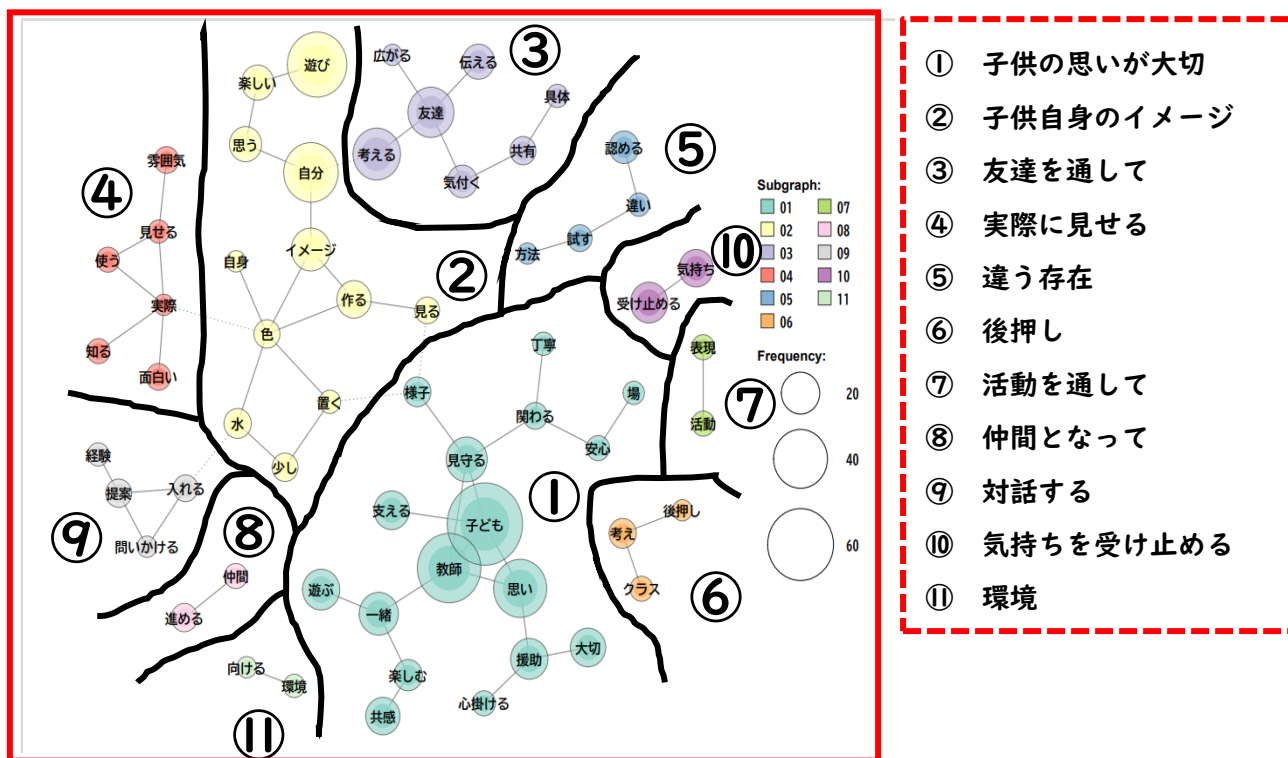
教師が、資質・能力を視点に幼児の姿を捉えた時、その姿を支え、その資質・能力の育ちを引き出した教師の関わりは、資質・能力を育む保育を進めるための重要な手掛かりとなる。そこで、「⑤幼児を支えた教師の関わりと資質・能力の育ち」の記述内容についても、分析を行い、資質・能力の育ちを支えたであろう具体的な保育実践を明らかにすることとした。

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子供の思いが大切、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押し量り、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

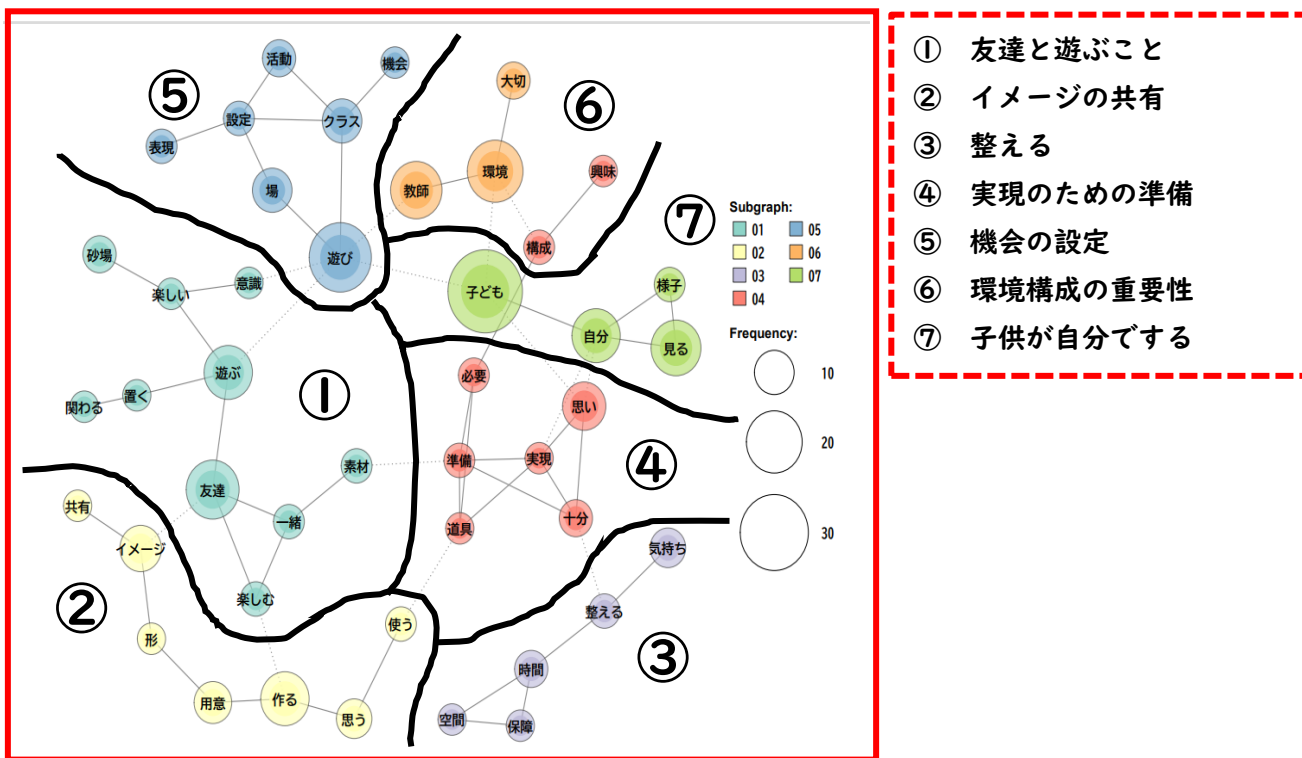
質・能力が育まれることを期待していることが分かる。特に「気付き」や遊びの「広がり」を期待していることがうかがえる。

④実際に見せる、⑥後押し、⑦活動を通して、⑧仲間となっ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幼児が自分でするという部分からは、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

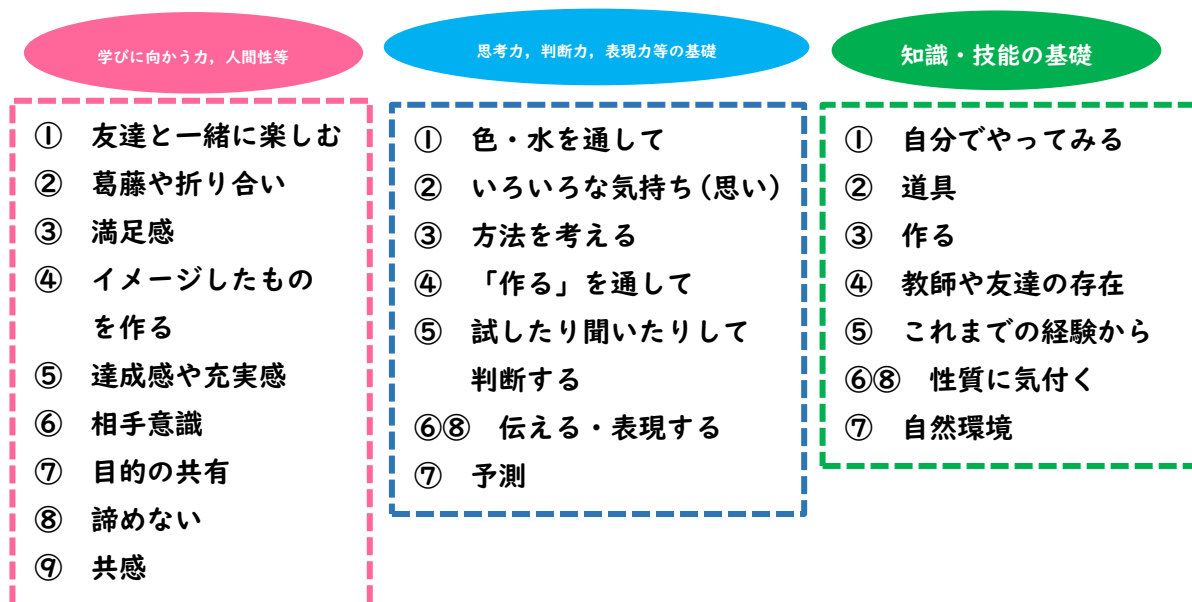
#### 1. 資質・能力の視点から

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、活動であると考えられる。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つとせず、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

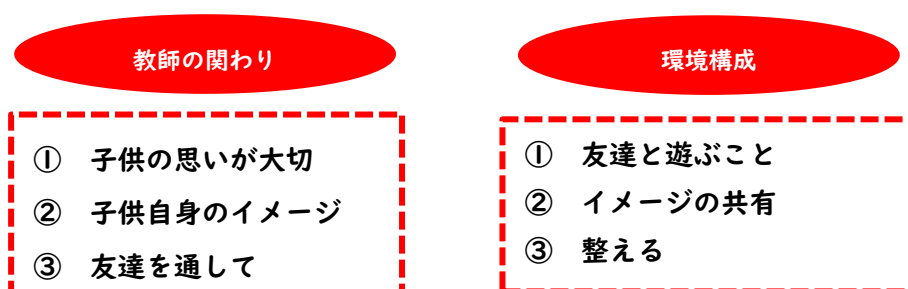
| 友達  | 教師   | 言葉   | 試す |
|-----|------|------|----|
| 自分  | 楽しむ  | 色    | 水  |
| 作る  | 見る   | ロボット | /  |
| 遊び  | 考える  | 聞く   |    |
| 感じる | イメージ | 気付く  |    |

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仲間となつたと、『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、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】   |           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> <li>・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。</li> </ul> |           |

- ・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は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のかどうか、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%) |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・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</li> <li>・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</li> <li>・保護者とのコミュニケーション</li> <li>・遊びの充実のための教師の援助</li> <li>・幼児の主体的な遊びを支え、発展させていく援助</li> </ul> |           |



- ・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に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・能力を豊かに育てていくために

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             |
| 三ツ石 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



