

学位論文

能力ベースの幼児の見取りに関する基礎的研究

—幼小接続期の5歳児に着目して—

広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻

池田 明子

目次

第1章 問題の背景と研究の目的.....	3
1. 重要視される幼児教育と能力の育成.....	3
2. 能力の捉え方.....	4
3. 幼児の能力に関する先行研究.....	6
4. 幼児の能力の見取り.....	11
5. 研究の目的.....	12
第2章 幼児の能力と保育者の支援	
1. 保育場面で捉えられる幼児の能力(研究1).....	14
2. 幼小接続期における能力の捉え方(研究2).....	23
3. 幼児の能力と保育者の支援(研究3).....	35
4. まとめ.....	50
第3章 幼児の能力と保育者の支援に基づいた保育実践の有効性(研究4)	
1. 目的.....	51
2. 方法.....	51
3. 結果と考察.....	53
第4章 遊びの見取りチャート作成とチャート活用が保育に与える影響	
1. 遊びの見取りチャートの作成(研究5).....	63
2. 遊びの見取りチャート活用が保育に与える影響(研究6).....	70
3. まとめ.....	77
第5章 総合的考察.....	79

第 1 章 問題の背景と研究の目的

1. 重要視される幼児教育と能力の育成

少子高齢化社会，女性の労働市場への参加の増大，子どもの貧困と教育上の不利益の問題等，近年の社会的状況から，OECD 諸国では幼児教育への関心が高まっている(OECD, 2011)。その背景には，経済学者による縦断研究を通して，幼児期に質のよい保育が保障されることで，学校教育を推進し，犯罪率を低下させ，労働者の生産効率を向上させるというように，学業や働きぶりや社会的行動に良好な結果をもたらすことが明らかになってきたということがある(Heckman, 2015)。また泉(2017)によると，国連「子どもの権利条約」(1989)，国連「ミレニアム開発目標(MDGs)」(2000)，「万人のための教育(EFA)」(UNESCO, 2007)，「持続可能な開発のための教育(ESD)」(UNESCO, 2005-2014)等の多くの国際協約が，共通して乳幼児期の生活と教育の重要性を強調している。つまり，幼児期の質の高い保育が，その後の子どもの人生や社会に貢献するという意味で，幼児教育の重要性が世界的に注目されるようになってきている。

このような，その後の人生や社会に貢献できるような幼児期の質の高い保育とはどのようなものであろうか。遠藤(2017)によると，OECD は教育によって認知と社会情緒の双方のスキルをバランスよくもった子どもを育てる必要性を唱えている。つまり，認知能力・非認知能力双方をふまえた人間の全体的な能力を育成することが，幼児期の質の高い保育であるととらえられるようになってきている。

日本においても，様々な社会問題に対応するための資質・能力を育成することが求められるようになってきている(文部科学省, 2018)。勝野(2013)によると，日本は，東日本大震災を契機としたエネルギー問題，新興国との価格競争や産業の空洞化，新規産業の未創出等の経済問題，少子高齢化による産業構造の弱体化や地方を中心とした人口減少問題など，きわめて多くの複合的な問題に直面しており，このような複合的な問題に対応していくためには，問題に直面している人々がそれぞれの専門性やアイデアを出し合って解決に向けて協働して取り組んでいく力が求められるということを指摘している。

世界的な幼児教育重要視の動向，また日本における様々な社会問題への対応の要請の中で，幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領は 2018 年に同時改訂され，質の高い幼児教育，つまり社会に対応する資質・能力を幼児期から育成することが一層求められるようになってきている(無藤, 2017)。例えば幼稚園教育要領解説(2018)では，幼稚園においては，幼稚園生活の全体を通して，幼児に生きる力の基礎を育むことが求められて

いるため、幼稚園教育の基本を踏まえ、小学校以降の子どもの発達を見通しながら教育活動を展開し、幼稚園教育において育みたい資質・能力(「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」)を育むことが大切であると明記している。また, この育成すべき資質・能力は, 幼児教育から高等学校までを通じた見通しをもって, 系統的に育成することが求められる。その際, 幼小, 小中, 中高の学びの連携・接続についても, 学校段階ごとの特徴を踏まえつつ, 前の学校段階での教育が次の段階で生かせるよう, 学びの連続性が確保されることが重要視されるようになってきている(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2015)。つまり, これからの社会を生きていくために必要な資質・能力は幼児期から育成することと同時に, 小学校以降の教育にも連携・接続していくことが必要である。

2. 能力の捉え方

前節で述べたように幼児期の能力の育成が学業や働きぶりや社会的行動により良好な結果をもたらす(Heckman, 2015)といった指摘から, 幼児期の認知能力・非認知能力といった様々な能力が着目されるようになってきている。また, その能力は校種間の円滑な接続を通して, 各校種一体となって育成していくことが求められるようになってきている。しかし, 「能力」という用語については, 「認知能力」「非認知能力」「資質・能力」など様々な言葉が使われており, 何を「能力」と捉えているのかは十分整理されていない。そこで, 本節では能力の様々な捉え方について概観し, 本研究における能力の捉え方について整理する。

まず, アビリティ(ability)という用語であらわす能力について概観する。従来, 心理学では数的能力・言語的能力など, 基本的にはあればあるほどよいアビリティとしての能力が重視されてきたと言える(遠藤, 2015)。心理学辞典(中島他, 2001)では, 「何等かの活動を遂行できるもとにある個人内の安定的な傾向性をさす。能力は, それがあることによってきわめて多種類の活動が可能になることを意味している(p.677)」と定義づけている。また教育臨床心理学辞典(小林, 1980)では, 「ある行動を可能にする心理生理的諸条件の全てをいう。過去経験によって獲得された課題処理能力(実行力)と, ある条件のもとで, どこまで量的・質的に伸びるかという潜在可能性の2面がある。さらに, 体力, 運動能力, 知能, 学力などに分けて操作的に測定される(p.315)」と定義づけている。以上のことから, アビリティという用語であらわす能力とは, 何等かの活動を遂行できる個人内の安定的な傾向をさすものであり, 言語能力や運動能力などの認知能力であり, あればあるほどよいと捉えられる。また, この能力は過去の経験によって獲得された

ものと、今後伸びていく可能性があるものの 2 面があるという点では、幼児期の可能性を含む能力を捉えやすい観点と言える。

次に、スキル(skill)という用語であらわす能力について概観する。新・教育心理学事典(依田, 1983)では、「個々の動作・作業を遂行するためにそれぞれの能力があると考えられるが、これらの個別的能力を特殊才能(special ability)と呼ぶ。技能(skill)も特殊才能の一種であるが、技術と呼ばれる複雑な動作を遂行する能力をさす(p.634)」と定義している。このように技能・技術として定義されるようなスキル(skill)という概念に加えて、田中(2015)は、21 世紀を担う人材に必要な不可欠な新しい能力という意味で、21 世紀型スキルという用語が用いられるようになってきていると述べている。例えば、OECD(2018)によると、スキルは「個人のウェルビーイングや社会経済的進歩の少なくともひとつの側面において影響を与え(生産性)、意義のある測定が可能であり(測定可能性)、環境の変化や投資により変化させることができる(可鍛性)、個々の性質と定義され、個人が多様な人生の目標を達成するには、さまざまなスキルが必要である(p.51)」とし、さらにこのスキルには認知スキルと非認知スキルの 2 つに分類され、それらは相互に作用し、相互に影響し合っているとしている。以上のことから、スキル(skill)は、個々の動作・作業を遂行するための技能・技術と呼ばれる複雑な動作を遂行する能力をさすものであるが、21 世紀を担う人材に必要な不可欠な新しい能力という意味で、21 世紀型スキルという用語が用いられるようになってきた。このスキルは認知スキル・非認知スキルの 2 つに分類され、それらは相互に作用し、相互に影響し合っている。

さらに、コンピテンス(competence)という用語であらわす能力について概観する。新版心理学事典(下中, 1989)では、「発達心理学の分野では、概して『環境と効果的ないし有能に相互交渉する能力』を意味し、達成された能力だけでなく、環境に働きかけこれを変化させたり、環境との相互交渉において有能さを追求しようとする傾向(動機づけ)をも含む(p.257)」と定義している。つまり、ここで言うコンピテンスは、個人の内に備わっている能力(ability)に動機づけを含んだ概念で捉えている。遠藤(2015)は、コンピテンスについて、有能さを追求しようとする傾向である「有能性」「有能感」は、何かが既にできたということをもって測られるような力ではなく、様々な環境と臨機応変に効果的に相互作用する力として示されると指摘している。さらに、コンピテンスをアビリティとしての能力とは違う非「認知能力」、いわゆる「認知的な能力ではない心の特徴」であるとし、それを社会情緒的コンピテンスとして示している。ところが、勝野(2013)によると、OECD のデセコ(DeCeCo)プロジェクトでは 21 世紀に求められる資質・能力としてコンピテンスという用語で能力をあげ、人が「特定の状況の中で(技能や態度を含む)心理学的な資源を引

き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義し、「相互作用的に道具を用いる力」「社会的に異質な集団で交流する力」「自律的に活動する力」(p.46)という3つのキー・コンピテンシーを提示しており、ここではアビリティや認知能力、非認知能力との違いについては言及されていない。以上のように、環境と相互作用する際や道具を用いる際にはアビリティないし認知能力も必要であると想定されることを踏まえれば、コンピテンスは、アビリティとしての能力をもとにしながら、様々な環境に臨機応変に対応できるように活用したり、様々な環境との応答関係を通して得たりする有能感、自制心、共感性などいわゆる心の特性としての社会情緒的コンピテンスとして捉えられる。また、このようなコンピテンスは、何かをうまく出来たか否かだけではなく、状況を考慮し、動機づけや有能感といった非認知側面を含む点で、幼児期の可能性を含む能力を捉えやすい観点と言える。

以上のことから、能力の捉え方について整理すると、アビリティは、何等かの行動を遂行できる個人内の安定的な傾向をさすものであり、言語能力や運動能力などの認知能力であり、あればあるほどよいと捉えられる。スキルは、個々の動作・作業を遂行するための技能・技術と呼ばれる複雑な動作を遂行する能力をさすものであるが、21世紀を担う人材に必要な新しい能力という意味で、21世紀型スキルという用語が用いられるようになってきた。このスキルは認知スキル・非認知スキルの2つに分類され、それらは相互に作用し、相互に影響し合っていると捉えられる。コンピテンスは、アビリティとしての能力をもとにしながら、様々な応答関係を通して得る有能感、自制心、共感性などいわゆる心の特性としての社会情緒的コンピテンスとして捉えられる。これらのことをふまえると、アビリティ・スキル・コンピテンスは内容的に関連し合い、相互に影響し合っており、不可分であるということが分かった。そもそも幼児教育では心情・意欲・態度を育成することを保育のねらいとしており、認知能力と、心の特性としての社会情緒的コンピテンスの両方を育成することが含まれていると捉えられる。

したがって、本研究では幼児の能力を、言語能力・運動能力などの認知能力と、有能感・自制心・共感性などの社会情緒的コンピテンスの両方を含んでいるものとして捉えることとする。

3. 幼児の能力に関する先行研究

幼児の能力及びその育成に関する研究について概観していく。なお、本研究では非認知能力という文言よりも、より幼児期の特性を示す「認知的な能力でない心の特性」としての社会情緒的コンピテンスという文言を使用することとする。先行研究では非認知能力という文言を使用して

いるものが多く、それは本研究における社会情緒的コンピテンスに相当するものとしてあげていく。

幼児の能力と、従来幼児教育のねらいとして示されていた「心情・意欲・態度」との関連については次のような研究が見られる。西坂・岩立・松井(2107)は、幼児期に育つ非認知能力の発達の様相を明らかにすることを目的として、「自発性」「意欲」「集中」「興味」「協調性」「素直さ」「共感」「折り合い」「自己主張」「自己抑制」「生活力」という 11 の非認知能力について保育者に質問紙調査を行い、一様に 3 歳から 5 歳にかけてそれぞれの能力が相互に影響を及ぼし合ってバランスよく発達していることを明らかにしている。そして、このバランスのよさの要因の一つとして、日本の幼児教育が従来より保育のねらいとしてきた「心情・意欲・態度」の育成が非認知能力の育成に貢献してきていることが考えられるが、そのことを保育者自身があまり意識していないのではないかということ指摘している。また、無藤・古賀(2016)は、日本の幼児教育はこれまでも、「心情・意欲・態度」を大切にすることで、非認知能力を育成してきたといえるが、課題もあると指摘している。その課題とは、例えば、日本では特に意欲や興味・関心を大切にしてきたが、非認知能力の重要な要素である粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成はそれほど重視されていなかったこと、また認知能力と非認知能力は絡み合うように伸びるという認識が弱かったということなどである。つまり、現在着目されている能力の育成は、従来の保育のねらいである「心情・意欲・態度」の育成と関連しているが、幼児教育における能力についての認識、つまり能力の具体的な捉え方や、認知能力と非認知能力が関連しながら育成されることの必要性については、十分意識されていなかったと考えられる。

幼児の能力の具体的内容に関しては、次のような研究が見られる。

田中(2009)は、幼児の遊びの様子から基本的な動作を分析することで運動能力に影響を与える日常生活環境について明らかにすることを目的とし、5 歳児を対象に運動能力測定と、自由遊びの際の基本的運動動作に関する観察記録を行った。その結果、運動能力と自由遊び中の基本的運動動作において相関する項目が多く、運動能力と基本的運動動作には関連があることを明らかにしている。つまり、幼児の能力の中の運動能力に限定した結果を示している。

伊藤・高橋・笠原・中嶋・張崎・小林(2018)は、遊びによる子どもの非認知能力の発達を評価することを目的とし、子どもの能力を 5 つの観点(安心、主体性、創造性、協同性、興味)から見取る遊びのチャートを、子どもにとって面白い遊びの場面で保育者が活用した。その結果、チャートによる遊びの評価及び保育者同士の相互評価を通して、保育者の主観的な判断に客観性

を加味して、非認知能力を育成する有効な支援を行うことができたということを明らかにしている。つまり、幼児の能力の中の非認知能力に限定した結果を示している。

中澤・泉井・本田(2009)は、学習・運動・受容に関する幼児の能力と幼児が認知しているコンピテンスとの関連を検討することを目的とし、幼稚園 5 歳児を対象にした個別面接調査を通して、有能感・受容感の測定と、数・読み書き・運動の 3 種類を同時に測定する能力テストを実施した。その結果、自分の運動能力が高いと思っている子どもほど、学習に対する有能感も高いことが見られ、コンピテンスの一部である有能感と認知能力との関連を明らかにしている。つまり、認知能力と非認知能力とも言われるコンピテンスは関連し合いながら育成されることや関連し合う状態については明らかにしているが、コンピテンスの中の有能感・受容感に限定した結果を示している。

山田(2017)は、幼児の喧嘩場面における非認知能力を育むための援助方法と指導内容について明らかにすることを目的として、幼稚園教育要領等の基礎的理論の整理と保育実習中に学生が観察した喧嘩場面の事例の分析をした。その結果、状況を把握し、相手に自分の思いを伝えることや相手の思いに気付かせるような援助方法を行っても、焦ったり、なかなか受容することができなかつたりして途方に暮れる状況もあったことが分かった。喧嘩の体験は非認知能力を育むことができる機会であり、その時々の子どもの気持ちをしっかり聞き、受容することの大切さを理解することの必要性を考察しているが、喧嘩という場面に限定した結果を示している。

以上のように、田中(2009)は運動能力、伊藤等(2018)は遊びの場面での非認知能力、中澤等(2009)は個別面接調査の場面で有能感・受容感と数・読み書き・運動の関連、山田(2017)は喧嘩という場面での非認知能力というように、特定の場面や能力に限定して研究がなされてきている。しかし、西坂等(2017)が指摘するように、幼児の能力は、様々な能力が関連し合って、幼児の生活全体の中で育成されていくので、幼児の能力を、より全体的に捉える視点が必要になる。

これまで幼児期に限定して能力について述べてきたが、能力は、幼児期から高等学校までを通じて育成されるものであり、その際には、各校種間の円滑な接続が求められるようになっている(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会, 2015)。また、秋田(2002)は、幼児教育と小学校教育では、教育課程の相違、教育方法や学び方の相違、教師と子どもの関係の相違など様々な相違があり、子どもの成長を長期的に見ていくための系統的な視点の必要性について述べている。そこで、幼小接続期の能力に関する先行研究を概観していく。

千葉(2019)は、認知能力と非認知能力の観点から幼小接続期を概観している。小学校教育は学力に代表される認知能力の育成が開始される場であり、幼児教育にもこの認知能力の基礎を培うことが求められていること、その一方で、幼児期においては、非認知能力の重要性が明らかになってきている現在、幼児教育における認知能力と非認知能力双方の関連性や育成について検討することなく、幼児教育と小学校教育を接続することには、慎重な判断が必要だと指摘している。また、藤谷(2011)は、東京都の「就学前教育カリキュラム」(東京都教育委員会, 2011)を例に挙げ、就学前教育と小学校教育を接続する軸として、生涯にわたって必要とされる生きる力を据えている。そして、その生きる力の基礎として 3 つの観点(①健康・体力に繋がる基本的な生活習慣やすすんで運動しようとする態度など、②豊かな人間性につながる社会生活における望ましい習慣や態度、他人への思いやりや協同の精神など、③確かな学力につながる言葉の獲得や探究する力、表現する力など)を示している。このような生きる力は、例えば運動能力、自己制御力、表現力などの能力と関係していると捉えられる。また、さらに藤谷は就学前教育カリキュラムとして、この生きる力の基礎としての 3 つの観点と保育内容 5 領域との関連性について分かりやすく整理している。しかし、一方でこの 3 観点を 5 領域ごとに分類することで、総合的活動を通して育むという幼児教育の特質を軽視しかねないということについて言及している。この「生きる力」が子どもの能力につながると捉えた場合、幼小接続期における能力の育成のために幼児の能力を保育内容 5 領域ごとに分類することで、総合的活動を通して育むという幼児教育の特質を軽視しかねないということは危惧される。つまり、幼児教育と小学校教育が接続して子どもの能力を育成することは求められているが、幼児教育における能力の捉え方や育成に関する検討が十分でなかったり、接続を意識するがために、幼児教育の特質である総合的活動としての遊びを通しての能力の育成が疎かになりかねなかったりすることが課題としてあげられる。

幼小接続期における幼児の能力の具体的内容に関しては、次のような研究が見られる。和田(2013)は、小学校 1 年生の幼小の円滑な接続をめざしたスタートカリキュラムの効果を検証することを目的として、「生活する力」「かかわる力」「学ぶ力」の 3 つの力ごとに、1 年生担任教師が子ども一人一人を観点別記録にて評価したものを 4 月と 5 月で比較・分析した。「生活する力」とは、挨拶、片付け、手洗い、チャイム着席の 4 観点であり、基本的な生活習慣として培われる基礎的技能や自己制御力などの能力に相当すると捉えられる。「かかわる力」とは、隣の子と話す、多数の友達と話す、先生と話す、チャイム着席の 4 観点であり、聞く、話すなどを含んだ言語能力などの能力に相当すると捉えられる。「学ぶ力」とは、学習の用意ができる、鉛筆が正しく持つ、字を書ける、話を集中して聞けるという 4 観点であり、手先の巧緻性としての運動能力や自己

制御力などの能力に相当すると捉えられる。この観点別記録による評価の結果、3つの力は平均としては全て上昇しているが、「生活する力」は「かかわる力」「学ぶ力」と比較して変化の幅が少なく、これは入学当初からかなり生活する力が備わっているということが分かった。確かに「生活する力」「かかわる力」「学ぶ力」は、幼児教育でも小学校教育でも重視される力であり、幼小をつなぐ柱として成立するように捉えられる。しかし、小学校教育では「かかわる力」として言語能力を求め、「学ぶ力」として学習の用意ができる、鉛筆が正しく持てるなどの手先の巧緻性としての運動能力や自己制御力を求めていると捉えられるが、幼児教育では「かかわる力」や「学ぶ力」とはどのような能力に相当するのかということについてふれられていない。幼小の円滑な接続をめざしたスタートカリキュラムであるが、幼小接続期における幼児の能力は明らかではない。

また中澤・中道(2010)は、幼稚園5歳児担任教師や小学校1年生学年主任等対象の質問紙調査の結果、幼稚園教師は「子どもの主体性(「自信をもって行動できるようにする」「自分で計画実行」)」「自然現象や社会現象への興味関心」を、小学校教師は「がまんする力をつけさせる」「迷惑をかけないで行動できる」ことを重要視していることを明らかにしている。このことは、幼稚園教師は有能感、思考力などの能力を、小学校教師は自己制御力などの能力を重視していると捉えられ、幼小接続期の各学校園種における子どもに求める能力には相違があることが考えられる。しかし、例えば小学校で求めている自己制御力は幼児教育でも培われているものであるが、幼児期の自己制御力をどのように捉えているかということについては明らかではない。

山田・大伴(2010)は、保育所・幼稚園と小学校生活における自立的な行動について就学前後の違いを明らかにすることを目的として、幼稚園教師や小学校教師対象の質問紙調査を実施した。その結果、「自立の姿」についての捉え方が違うということを明らかにしている。幼稚園教師は接続期を意識して時間に見通しをもつことや自分で持ち物を扱うこと、友達とのトラブルを自分たちで解決すること等、幼児が自らの力でより生活全般に取り組む姿などを自立の姿として捉えている。一方、小学校教師は接続期への意識よりも、新しい生活の基盤を身に付ける姿などを自立の姿として捉えているということを明らかにしている。このことは、幼稚園教師は状況判断力や自己制御力などの能力を、小学校教師は学校生活に必要な基礎的スキルを重視していると捉えられる。しかし、この相違は、子どもの成長段階に応じて求める能力に相違があるのか、幼稚園の生活形態と小学校の学習形態で求める能力に相違があるのかは整理されていない。

以上のように、幼小接続期においては、それぞれの校園種が連携・接続しながら資質・能力を育む重要性は求められてきているが、小学校教育で求める能力の基礎は幼児教育でも培われているはずであるが、具体的にどのように培われているかということについては明らかにされてい

ない。また、幼小教師で求める子どもの能力に相違があるのは、子どもの成長段階に応じて求める能力に相違があるのか、幼稚園の生活形態と小学校の学習形態で求める能力に相違があるのかについては整理されていない。したがって、幼児の成長に必要な能力の具体的内容について明確にすることが求められる。

本節では、幼児の能力とその育成に関する先行研究を整理した。幼児の能力については、特定の場面や能力に限定した研究はされてきているが、幼児の能力全体を幼児の生活全体の中で育成する方策を明らかにすることが必要である。また、特に幼小接続期においては幼小教師で子どもの能力の捉え方に相違があり、能力の具体的内容について明確にすることが求められるということが明らかになった。

4. 幼児の能力の見取り

前節で述べたように、幼児教育では、これまでも非認知能力を含む能力の育成はされてきていたが、そのことが意識されていたわけではなく、能力全体が捉えきれていないという状況にある。また、子どもの能力はそれぞれの校種が連携・接続しながら育成されていくことが重要視されているが、幼小教師では、能力の捉え方や求める子どもの能力に相違があり、具体的な能力の捉え方を明確にすることが必要である。

ここでは、能力全体を捉え、各校種が連携・接続して能力を育成するため必要となる能力の見取りに着目し、特に幼児期の子ども能力の見取りについて概観する。

文部科学省(2019)は、幼児教育においては「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」こと、いわゆる幼児理解が重要だとしている。また佐藤・相良(2014)は、幼児理解を「幼児の内面に関する読みや共感性をさし、幼児の行為から、幼児が何に興味・関心をもっているか、何を要求しているのか、その幼児の心情や在り様を理解すること」であると定義している。このような幼児理解は、平野(1998)が「見取り」としている「教師が一人一人の子どもに寄り添って言葉や行動に現れた事実を解釈し、その子どもの内面を推測すること(p.103)」でもある。能力が意識されてこなかった理由の一つには、このような見取りが能力に対しては意識されてこなかったということもあるだろう。幼児の思いや考え、よさや可能性、さらにそれらと関連する様々な能力の状態を見取り、理解する実践のためには、幼児のこれらの状態を見取る方法についても同時に支援していく必要があるだろう。

5. 研究の目的

これまで述べてきたことをまとめてみると、残された問題として次の 2 点が挙げられる

1 点目は、能力の捉え方についてである。幼児期における能力の育成の重要性が求められ、幼稚園教育要領改訂等により、3 つの「資質・能力」の育成が求められるようになってきた。しかし、その内容は抽象的であり、具体的にどのような能力であるかということまでは明らかにされていない。また、特定の場面や能力に限定した能力の育成に関する先行研究は見られるが、実際には幼児の能力は様々な能力が関連し合って、幼児の生活全体の中で育成されていく。したがって、総合的活動としての遊びの中で能力を育成するために、遊びを中心とした幼児の生活全体を通して幼児の能力の具体的内容を明確にすることが必要である。特に能力の捉え方の違いが顕著に見られる幼小接続期の 5 歳児に焦点を当てることで、小学校以降の教育でも連続して能力を育成することにつながると考えられる。

2 点目は、幼児の能力を見取り、支援する保育実践の在り方についてである。幼児教育ではこれまでも非認知能力を含む能力の育成はされてきていたが、そのことを保育者が意識していたわけではなく、また幼児の能力全体を捉えきれていなかったという課題がある。1 点目で述べたようにまず幼児の能力の具体的内容を明確にしたうえで、保育者が幼児の能力を意識して見取り、支援する保育実践を行うことで幼児の能力は育成されると考えられる。したがって、保育者が幼児の能力を見取り、支援する方策を検討することが必要である。また、幼児の能力を見取って支援する保育実践が、実際に幼児の能力を育成することができるのかということを検討することが必要である。

以上の問題点を踏まえて、本研究では、幼児の能力の具体的内容を明確にし、能力に着目した保育実践の有効性を検討するとともに、能力の見取りを支援する方策を提案することを目的とする。能力に着目した保育実践は、能力観や教材観の異なる幼小をつなぐ時期である幼小接続期の 5 歳児に対して有用であるという考えから、本研究では、特に幼小接続期にあたる 5 歳児（以下「幼児」と記述する）の能力に着目する。このことにより、保育者が幼児期に育成することが必要な能力とは具体的にどのような内容なのかを理解し、その能力を視点として見取り、支援する保育実践の充実に資することができると思える。

本研究の目的に沿って、第 2 章では、幼児の能力の具体的内容を明らかにすると共に、幼児の能力を育成する保育者の支援について整理する。まず第 1 節（研究 1）では、保育者が一般的に捉えている「力」という観点から整理し、その力の背後にある能力について考察する。第 2 節（研究 2）では小学校教師が保育に参加し、幼児の能力の捉え方の相違を検討することを通して、

幼児の能力について考察する。第3節(研究3)では、第1節・第2節の結果と先行研究を踏まえながら幼児の能力の具体的内容を能力の見取りとし、能力を育成する保育者の支援について整理する。第3章(研究4)では、幼児の能力の具体的内容を見取りとした保育実践の有効性について検討する。第4章では、幼児の能力の見取りをふまえた保育実践のための遊びの見取りチャートの作成と保育に与える影響について明らかにする。第1節(研究5)では、遊びの見取りチャートを作成する。第2節(研究6)では、実際に遊びの見取りチャートを活用した保育者へのインタビュー調査を通して、保育に与える影響について考察する。第5章(研究6)では、第2章から第4章までの研究結果をまとめ、能力の見取りを支援する方策についての総合考察を行う。なお、本論では幼児教育者の表記として、小学校教師と併記する場合は幼稚園教師、保育者全般を示す場合は保育者として示している。

第 2 章 幼児の能力と保育者の支援

1. 観察から捉えられる幼児の能力(研究 1)

1.1. 目的

実際の保育場面では、多様な環境の中で幼児の様々な能力が発揮されようとしていることを保育者は見取り、明確に能力としては意識していないかもしれないが、発揮されようとしている力を培うことができるように支援している。したがって、本節では、幼児の能力を具体的に捉えるために、まず実際の保育場面で保育者が一般的に捉えている「力」という観点から整理し、その力の背後にある能力について考察することを目的とする。

1.2. 方法

国立大学附属 A 幼稚園 5 歳児 2 クラス(2015 年 9 月 17 日, 9 月 24 日, 10 月 9 日, 2016 年 6 月 28 日), 公立 B 幼稚園 5 歳児 2 クラス(2016 年 11 月 29 日)の観察を実施した。いずれも, 9 時 30 分から 11 時までの間で, 好きな遊びを見つけて遊ぶ時間やクラス全体での設定保育の時間など多様な場面のビデオ録画を通した観察を行った。その中で, 保育実践経験のある著者が幼児の能力が発揮されようと捉えられる場面や保育者が幼児の能力の育成を意識していると思われる場面を抽出し, 事例として記述し, その中で幼児がどのような能力を発揮しようとしているか, また幼児の能力が発揮できるように保育者がどのように支援しているのかということを考察した。

1.3. 結果と考察

幼稚園 5 歳児の観察を通して, 保育者が幼児の能力の育成を意識していると思われる場面や保育実践経験のある著者が幼児の能力が育成されていると捉えられる場面について整理していく。

表 1 の事例 1 は色水遊びをしている場面である。A 児は植物の花で作った色水と石鹼泡を混ぜると色が変わる原因は分からないにしても, 色が変わるという不思議さに心が動くのだろう。そばにいる保育者や観察している著者に思わず見せに来ている。保育者は環境構成として泡づくりに必要な素材や, 様々な色の植物の花を身近に用意することで, 様々な感覚を通して感じ, どうしてそうなるのか不思議に思う感覚・知覚を育もうとしていることがうかがえる。

また、色が変わるという不思議さに心が動いたことは実際にやって見ながら「紫の花を入れたら水色になった」「赤 4 個入れたら紫になった」というように自分なりに試しながら考えている姿が見られる。保育者は子どもの声に共感したり、復唱したりすることを通して、自分なりに考える力や、物事の因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりする力を育もうとしていることが分かる。この時期は同じ色水遊びコーナーにいる A 児・M 児・H 児・N 児たちが互いの動きに誘発されるのであろう、まだ友達同士で見せ合うまでには至らないが、それぞれが同じようなことをしている。この時期はむしろそばにいる大人(保育者・観察者)に色水を示して自分の心の動きに共感を得ることを期待しており、また自分が強く心が動かされたことはやはり誰かに見てもらいたいという気持ちが強くなるようである。保育者はじっくりと子どものつぶやきを聞くことで、受け止めてもらう喜びや物事に積極的にかかわる原動力となる有能感や、自分の思いを伝える力を育もうとしていることが分かる。

表 1 事例 1(2016 年 6 月 28 日)

園庭の花を使つての色水に石鹸の泡を混ぜて遊んでいるコーナーにて。A 児が観察者に「あのね、赤い花を入れたらね、紫になった」と自分が作っている泡を見せに来る。「どうして紫になったの？」と尋ねると、「あそこの赤い花を 2 個入れたら紫になった」とペチュニアの花の方を指さしながら言う。M 児も同じように観察者に泡を見せながら言う。観察者も「どうして赤いを入れたら紫になるんだろうね？」と再度尋ねるが、A 児は再度、「あのね、赤いを入れたら紫になった」と同じように言う。なぜそうなのかという因果関係は分からないので、繰り返して言うのだろう。

H 児が「紫の花を入れたら水色になった」ということを実際の花を示しながら担任保育者に示す。保育者は「へえ、紫の花を入れたら水色になったの。不思議だねえ」と復唱する。

N 児は泡をビニール袋に入れたものを保育者のそばに持って来て「赤 4 個入れたら紫になった」と言う。保育者はちょっと驚いた口調で「赤 4 個入れたら紫になったの？こっちは紫の花を入れたら水色になったの？」と比較するように言う。

表 2 の事例 2 は 5 歳児が 4 歳児にかかわっている場面である。4 歳児が園庭にある固定遊具のアスレチックに上がって「俺らの家だぞ！」と言っているのを聞いて、S 児は 5 歳児として、アスレチックは幼稚園みんなのものだということを伝えなくてはいけないと思ったのだろう、「みんなのなんよ」と言っている。

しかし、一方で S 児は自分一人に対して、相手の 4 歳児は 5～6 人でかなわないという状況も感じとり、そうかと言って 4 歳児の言っていることがふさわしくないととらえているのであろう、「俺ら”じゃないんだぞ」とつぶやいて何となくそばをウロウロとしている。園のルールを理解し、守ろうとする力や、自分たちの生活をよりよくしようと自分なりに考えて行動しようとする力が育まれていることが分かる。

表 2 事例 2(2016 年 6 月 28 日)

4 歳児 5～6 人がアスレチックの上に上がって「俺らの家だぞ！」と大きな声で言っている。それを聞いた S 児が 4 歳児に近づいて「みんなのなんよ」と少しうつむき加減に言う。4 歳児 5～6 人の勢い良さに比較して S 児は一人で言うのが少し心許なかったのだろう。4 歳児は負けじとばかりに、「でも今は入っちゃあいけんのんよ」と大きな声で返す。その剣幕に押されてか、S 児は「俺ら”じゃないんだぞ」とつぶやいて、何となくそばをウロウロとする。

表 3 事例 3 (2016 年 6 月 28 日)

K 児・R 児・M 児が園庭で飼育ケースの中を満足そうに見入るように覗きこんでいる。K 児がそばにいた観察者に「見て、キリギリスよ」と言いながらケースの中にいたキリギリスを出して示す。園庭にいたキリギリスを捕まえて飼育ケースの中に入れていたようである。そのうちに K 児等 5 歳児のそばで、4 歳児 2 名も黙って飼育ケースの中を見ようとしている。その時偶然そばの草むらに虫がいるのを見つけた K 児は「あっ、あっ、おった！」と言いながら素早く素手で虫を捕る。そしてそばにいた 4 歳児に「バッタとったよ」と言いながら手渡す。たぶん飼育ケースの中を黙って見ていた 4 歳児も、きっとバッタに興味があるのだろうということを K 児は感じていたようである。

表 3 の事例 3 は虫捕りをしている場面である。K 児たちは園庭で虫を捕ったことが嬉しかったのだろう、満足そうな表情で飼育ケースの中を見入っている。そのうちに 4 歳児も黙ってそばで飼育ケースを覗き込んでいる様子から、K 児は 4 歳児も自分たちと同じように虫に興味があるのを感じとったのだろう、偶然バッタを捕まえることができた時には、4 歳児にバッタを手渡している。つまり、友達の状況に気付く力や友達が困っていたら思いを寄せる力が育まれていることが分かる。また素早くバッタを捕まえることもできるというように、身体を調整しようとする力も育まれていることが分かる。

表 4 の事例 4 はクラス全体でゲームをしている場面である。猛獣狩りのゲームをする際に、保育者はそばにいる A 児に尋ねるとい形で、なるべく自分たちで考えながら遊びを進めようとしている。子どもたちは「ゆ・う・れ・い」と聞いてすばやく 4 人で手をつなぐことを楽しんでいる。このようなゲームを通して数に関する感覚が育まれていることが分かる。さらにこの時期にはルールを伴う遊びも積極的に取り入れており、この場面では手をつながない人がいた時に、「あれ？早く 4 人になった方が勝ちだよ」と問いかけることを通してルールを自分で理解し、守ろうとする力を育むことを願っていることが分かる。さらに、「手をつなぐ人がいなくて困っているお友達がいるよ。どうしたらいいかなあ？」とクラスみんなに投げかけることで、状況に応じて判断し、行動しようとする力や自分たちの生活を自分たちでよりよくしようとする力、共通の課題や目的に向けて友達と力を合わせて取り組む力を育もうとしていることが分かる。

表 4 事例 4(2015 年 9 月 17 日)

クラスみんなで「猛獣狩りに行こうよ」のゲーム遊びをしている。保育者がそばにいた A 児にささやくように「次は何にする？」と尋ねる。A 児は保育者の耳元で「うれしい」と伝える。教師はみんなに「今、A くと話していいことを考えたよ。じゃあ、行くよ！」と猛獣狩りの歌を歌い始め、「ゆ・う・れ・い！ さあ、どこが速いかなあ」とゲームを続ける。子どもたちは“うれしい”の言葉から「4・4・・・」と言いながら、友達の数を数えて 4 人揃ったら手をつないで急いで座る。ほぼみんなが座った辺りで、保育者は「手をつないでいない人はいない？」と尋ねると、2 人が手を挙げる。保育者は「あれ？早く 4 人になった方が勝ちだよ」と二人にはルールが理解できているかどうかを確認しながら、みんなには「手をつなぐ人がいないって困っているお友達がいるよ。どしたらいいかなあ？」と尋ねる。みんなからは「もう 1 回やる！」という声があがってきたので、再度ゲームを開始する。

表 5 の事例 5 は自分の遊びをクラスみんなに紹介している場面である。B 児が製作したマシンガンは玉を入れる部分や筒が動くようにしている部分があり、空き箱を組み合わせ想像力を働かせて工夫して作る思考力や表現力が育まれようとしている姿が見られる。また、保育者は B 児に「どうして動くの？」ということみんなの前で尋ねており、物事の因果関係に気づく力や、工夫したことを友達に分かりやすく説明する言葉での表現力を育もうとしていることが分かる。さらに、B 児の発見をみんなの前で伝える場を設けることで、聞いているみんなに、他者の発見やよさを取り入れようとする力を育もうとしていることがうかがえる。

D 児は B 児が前に出た時点で何気なくずっと前の方を向いている場面を、保育者は見逃さずにみんなの前でほめている。D 児自身の状況については把握できないが、集中して聴く力や、保育者に言われなくても自発的に周囲の状況に気づける力を育もうとしていることがうかがえる。また D 児は自分で状況を判断して動いているということを意識しているわけではないようだが、そのことを意図的に認めることで、友達が前に出て話をしようとする時には、友達の方を向いて話を聞くことを自分で意識して行動できるようになるというメタ認知の基礎となる力も育もうとしていることがうかがえる。

表 5 事例 5(2015 年 9 月 24 日)

好きな遊びの時間の後にみんなが保育室に集まっている場面でのこと。好きな遊びの時間に製作遊びをしていた B 児は自分が作った製作物を持ってみんなの前に出て、保育者が B 児に製作物について尋ねている。B 児は「ここでトイレットペーパー(の芯)が動くようにする」と芯を実際に動かしながらみんなに示す。保育者が「どうして動くん？」と尋ねると、B 児は「ここを重ねて・・・」と言いながら実際に動く様子を示す。保育者はそれを見ながら「玉を補充するようにするんだね。」と動く箇所が玉を補充する場所だということをみんなに分かるように代弁し、さらに「これは何？鉄砲？」と尋ねる。B 児は「長いマシンガン」と答えていると、その様子を見ていた C 児が「どこに玉があるん？」と尋ねる。B 児は「それをガチャッと動かしたら、ドカンドカンってなるんよ」と言いながら、玉が入っている場所を示し、玉が動く様子を示す。また、保育者は B 児がみんなの前に出た時に、何気なくずっと D 児が B 児の方を向いていることを見つけて、「すごい！もう D 君は前にお友達が出ただけで、前のお友達を見てる」とみんなに聞こえるような声で D 児をほめる。

表 6 事例 6(2015 年 10 月 9 日)

5 歳児 2 クラス合同で玉入れをしている。クラス対抗で玉入れの勝負をして、a 組が勝ち、b 組が負ける。みんなが座った所で、保育者は「玉の数は a 組さんが勝ったけど、(地面の上に書かれている)輪の中に入らないというお約束は b 組さんが上手に守れたよね」と声をかける。保育者の言葉を聞いた a 組の子どもたちは急いで輪の外に出る。それを見た保育者は再度「そうだね。自分で、“あれ？線の中に入っていなかったかなあ”と胸に手をあてて考えてみてね」と声をかける。

表 6 の事例 6 はクラス対抗の玉入れをしている場面である。玉入れをクラス対抗で行うことで、共通の目的に向けて友達と力を合わせて取り組む力を育もうとしていることがうかがえる。その際に、玉入れで勝ったチームだけでなく、負けたチームのことも玉の数の多さではなく、約束を守るという点を認めることで、全員が達成感や有能感を味わえるようにかかわっている。また、笛がなかったら輪の中に入らないという約束を守ることで、ルールを自分で理解し、守ろうとする力や自分の気持ちを調整する力を育もうとしていることがうかがえる。さらに、「そうだね。自分で、“あれ？線の中に入っていなかったかなあ”と胸に手をあてて考えてみてね」と声をかけることで、自分のことを振り返るメタ認知の基礎となる力を育もうとしていることがうかがえる。

表 7 事例 7(2016 年 11 月 29 日)

女兒が観察者に竹馬を示す。この竹馬は(足を置く)台の高さによって柄についているビニールテープの色をかえており、そのことに子どもは気づいている。「こっちのピンク(ビニールテープの色)は、高いのでできるんよ」と観察者に教える。「つま先でするんよ」と上手にできるコツも実際にやってみせながら観察者に示す。

表 7 の事例 7 は竹馬をしている場面である。足を置く台の高さによってビニールテープの色が違ふことで、女兒は高さとの対応をとらえ、分類している様子がうかがえる。台の高さの違いをとらえる感覚・知覚を育むには、ビニールテープで色を分けているという環境構成は効果的である。

「つま先でするんよ」というように、女兒は高い竹馬に挑戦することの達成感を得るためにどうしたらいいかというコツをとらえている。これは子ども自身が試行錯誤しながら体得したことなのか、保育者が教えたことなのかはよく分からないが、いずれにしても高い竹馬に挑戦して「できた」という達成感を味わうためには、ちょっと難しい課題に粘り強く取り組もうとする力や、達成に向かうための身体のバランス感覚を伴う運動技能やコツをとらえる感覚・知覚が必要であることが分かる。このような遊びを通して、心身共に自己を調整しようとする力が育まれていることが分かる。

表 8 の事例 8 は喧嘩にかかわる場面である。子どもたちは喧嘩やトラブルを通して、自分の思いを相手に分かりやすく伝えることや、自分とは違う相手の思いに気づくことを学んでいく。ただ相手の思いに気づくことができるためには、時には素直に自分と向き合う場と時間が必要であることが、この事例から分かる。最初、保育者は喧嘩が起こったその場面で子どもたちにかかわっていたが、きっと保育者はその場では I 児が素直に相手の思いに気づき、自分の過ちを認める

までには至っていないととらえたのではないだろうか。だから、いったん I 児と二人でその場を離れ、じっくりと I 児が自分と向き合えるような場と時間をつくったのではないかということがうかがえる。まずは I 児の思いをじっくりと聴くことで、「I 児は分からなかった」ということをとらえ、それを後で J 児に代弁している。またそのことを通して自分の思いを相手に分かりやすいように伝えるその伝え方を示すことにもつながっている。子どもにとって自分自身を素直に見つめるというメタ認知力の芽生えや自己調整力を育むためには、まずは保育者にありのままの自分を受け入れてもらうこと、その上で相手の思いに気づき、どうしたらいいかを考えるきっかけになる保育者の言葉がけ、一緒に向き合う保育者の存在、それらを包括した場や時間が必要だということがとらえられる。さらに相手の思いに気づいたら実際に相手に自分の思いを伝え、相手の様子を見ること、つまりこの事例であれば、自分のごめんねと言ったら、相手が納得してくれたと事実に向き合うことで、素直に自分を見つめ、相手に自分の思いを伝えることの大切さを体感できるのではないかととらえられる。

表 8 事例 8(2016 年 11 月 29 日)

何かを取った・取られたで喧嘩になっている場面である。I 児は小さな声で「(物が)落ちた時にとった」と友達のを取ったのではなく、落ちていた物を取ったと説明している。保育者は「誰のかわからなかったからとったの?」「投げられてどんな気持ちだったと思う?ちょっと考えてみよう」というように I 児に声をかけている。そのうち保育者と I 児はその場を離れるが、しばらく時間を置いて二人でその場に戻ってくる。保育者は「I ちゃん、(取ったものが J 児のものであることは)わからなかったんだよね」と I 児の思いをくみ取りながら相手の J 児に言う。きっと保育者は一時その場を離れて、I 児が素直に自分の思いに向き合えるような場と時間を設けたのだろう。I 児は素直な表情で小さな声で「ごめんね」と謝っている。

表 9 の事例 9 は砂にかかわって遊んでいる場面である。子どもたちは、サラサラ・フワフワ・ドロドロというようにオノマトペで微妙な砂の感触の違いを表現している。片付けの際に、保育者がすぐにサラサラ・フワフワと表現しているので、普段の遊びの中でもオノマトペを使用していることがうかがえる。子どもたちがサラサラとフワフワの違いを実際にどのように感じているのかということまでは分からなかったが、多様なオノマトペを使用することで、感触の違いを鋭敏に知覚することにつながるのではないかととらえられる。

4 歳児が砂にさわったそうにしている様子を、5 歳児が感じとって「(さわって)いいよ」と声をかけている。5 歳児では自分より小さい組の子どもたちに応じてやさしくかかわる姿がよく見られる。このようなかかわりを通して、まだ無意識ではあるかもしれないが、小さい組の友達の役に立ちたいという有用感が育まれているととらえられる。

L 児は K 児に声をかけられて、いったんはふるいを貸しているが、少しの間を置いて「後で返してね。やっぱり使いたいから」と理由を添えて述べている。この“少しの間(ま)”で L 児は自分の心の中で“K 児に声をかけられたから貸してあげよう”という思いと、“でもやっぱり使いたい”という思いで葛藤していることがうかがえる。そのうえで、“でもやっぱり使いたい”という自分の思いを選択し、きちんと丁寧に理由を添えて伝えることが相手に分かりやすい伝え方だということを、自覚しているわけではないと思うが、実際にかかわっている。相手に分かりやすく伝えるために理由を添えるということ、また分かりやすく伝わるような非言語、つまりここでは感情的にはならない丁寧な声のトーンや視線を合わせる姿勢などの表現力が大切だということがうかがえる。

表 9 事例 9(2016 年 11 月 29 日)

好きな遊びを見つけて遊ぶ時間で、園庭の砂を使ってさら粉を作っている場面である。「サラサラだからさわってみて」と観察者に声をかけてくる。「どうやって作るの?」と観察者が尋ねると、「こうやって(ふるいで)パッパッとやったらできるんよ」と実際にやってみせる。そのうちに 4 歳児がすぐそばにやって来て 5 歳児の様子を見ている。5 歳児は 4 歳児の様子を見て「さわったそう。(さわって)いいよ」と声をかけるので、4 歳児もさわってみる。5 歳児はさらに「水を少し入れるとフワフワになるよ」と言っている。他の 5 歳児は「ちょっとさわらして。うわあ、サラサラ」と言う。

K 児が L 児に「(ふるいを)貸して」と声をかける。L 児は「(ふるいを)泥にさわらんでね。ドロドロにせんでね」と言いながらふるいを渡している。しかし、少しの間を置いて L 児は K 児に「使ったら返してね。やっぱり使いたいから」というような声を丁寧に、そして同じ視線の高さで声をかけている。

片付けの時間になる。保育者が「片付けましょう」と声をかけに来ると、子どもが「さわって」と保育者に声をかける。保育者は「うわあ、サラサラだねえ。フワフワだねえ」と声をかける。

表 10 の事例 10 は泣いている友達にかかわっている場面である。泣いている M 児に対して N 児は様々なかかわりを駆使している。まずは「青いのをとられちゃったの?」「今ほしい?」と M

児の思いをくみ取り、共感できるようにかかわっている。また「我慢できんかったら青いの返してもらおう？」というように、“我慢する”ことと“返してもらおう”という葛藤と折り合いの付け方についてふれている。さらに解決方法を探るために、たぶんトラブルの相手を探してみるというように自分でできることを考えて行動に移してみている。しかしこの場面では解決の仕様がないと判断したのだろう、「給食食べてすぐ返してもらおう？」と次の場面のできることを提案したり、「ちゃんと片付けとけばよかったね」と M 児がすべきことにふりかえることができるように投げかけたりしている。このような N 児の姿を通して、困っている M 児の思いを感じとる力や、どうしたらいいかを考え、自分なりに判断して行動する状況判断力が育まれているということが捉えられる。

表 10 事例 10(2016 年 11 月 29 日)

片付けの後。保育室外の廊下で M 児が泣いている。そのことに気づいた N 児が M 児の肩に両手をやりながら顔を寄せて視線を合わせ、「青い(卵のおもちゃ?)のをとられちゃったの?」「今ほしい?」「我慢できんかったら青いの返してもらおう?」と言いながら少し辺りを見回し、実際に部屋の中を探しに行くが、解決のしようがないと感じたのだろう、「給食食べてすぐ返してもらおう? ちゃんと片付けとけばよかったね」と言っている。すると C 児もそばにやってきて M 児の様子を見守る。N 児は C 児に「ねえ、O ちゃん、(M 児が)かわいそうだと思わない?」と同意を求めながら、「頑張ろうね」「それまでは、これ(白い卵のおもちゃ)持つといてね。いい?」と声をかけている。C 児は言葉には表さないが黙って M 児の頭をそっとなでている。

実際の保育場面における 5 歳児の観察の結果、実際の保育場面で保育者が一般的に捉えている「力」という観点から整理し、その力の背後にある能力について考察した結果、次の 4 点が明らかになった。1 点目として、保育者が一般的に捉えている「力」から、その背後に認知能力があることが明らかになった。例えば、「様々な感覚を通して感じる」「鋭敏に知覚」「自分なりに考えようとする力」「身近な環境の特質や物事の因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりする力」「数に関する感覚、比較・分類してとらえようとする力」は、感覚・知覚や思考力、「自分の思いを伝える力」は表現力、「身体を調整しようとする力」「身体のバランス感覚を伴う運動技能」は運動技能という認知能力に関連する力として捉えられる。2 点目として、周囲の状況に応じて応答的にかかわる中で発揮される社会情緒的コンピテンスがあることが明らかになった。例えば、「受け止めてもらう喜びや積極的にかかわる原動力となる有能感」「達成感」「共感」「小さい

組の友達の役に立ちたいという有用感」「困っている友達の思いを感じとる力」「自分とは違う相手の思いに気づく力」など、友達とかかわる中で育成される力として捉えられる。3 点目として、様々な能力が関連し合っていると思われる能力があることが明らかになった。例えば、「自分たちの生活をよりよくしようと自分なりに考えて行動しようとする力」「共通の課題や目的に向けて友達と力を合わせて取り組む力」「他者の発見やよさを取り入れようとする力」は、様々な能力が関連し合うことで発揮できる力として捉えられる。4 点目として、メタ認知に関する能力があることが明らかになった。例えば、「自分を意識して行動できるようになる」というのはメタ認知力であり、保育者の支援によって成立することが多いが、その能力の基礎を培うという意味では幼児期から育成したい力だと捉えられる。

以上のように、保育者が一般的に捉えている「力」という観点からその背後にある能力について考察したところ、幼児が発揮しようとしている力の背後には、認知能力、社会情緒的コンピテンズとしての能力、様々な能力が関連し合っている能力、今後発揮されていくと捉えられる能力など多様な能力の捉え方があることが分かった。

2. 幼小接続期における能力の捉え方(研究 2)

2.1. 目的

第 1 章で述べたように、幼小接続期においては、それぞれの校種が連携・接続しながら能力を育成する重要性が指摘されているが、実際には幼小それぞれの教材や環境設定の捉え方や意味づけには様々な違いがあり、その背景として育成すべき能力の捉え方にも違いがあると捉えられる。これまでの先行研究では幼稚園・小学校の教師がそれぞれの校種の子どもをどう捉えているかということについて質問紙調査等で明らかにしていることが多い。そのため、教師が意識している能力の捉え方に限定されている可能性が高い。幼小それぞれの教師が幼児・児童にかかわる様子を観察し合い、双方の気づきを話し合うことによって、通常意識化されない教材や環境設定の捉え方や意味づけの違いの背景にある育成すべき能力の捉え方を明らかにすることが必要であろう。そこで、幼稚園・小学校の教師が相互の保育・授業を参観・参加・協議し、教材や環境構成の捉え方や意味づけの背景に見られる、幼児の能力の捉え方の相違を検討することを通して、育成すべき幼児の能力について考察することを目的とする。

2.2. 方法

参加者:幼稚園教師 5 名は 5 歳児担任 2 名(勤続 20 年, 勤続 2 年), 4 歳児担任 2 名(勤続 22 年, 勤続 2 年), 3 歳児担任 1 人(勤続 13 年), 及び小学校教師 4 名は音楽科専科 1 名(勤続 6 年), 1 年生担任・図画工作科 1 名(勤続 22 年), 生活科専科 2 名(勤続 33 年, 勤続 30 年)であった。参加者は同一の国立幼稚園・小学校の教師であり, 当該幼稚園・小学校は同一敷地内にあり, 幼小連携を進めている。

手続き:大きく 2 つのセッションから成っていた。

(1)相互の保育・授業参観:幼稚園教師は, 2014 年 6 月に音楽科, 図画工作科, 生活科の 1 年生の授業を各 1 時間ずつ直接参観もしくはビデオ視聴した。また, 小学校教師は, 2014 年 6 月に各自授業の空き時間を利用して 20 分~30 分程度 5 歳児クラスの保育参観をした。したがって, 参観した保育内容は, 好きな遊び, 片づけ, まとまった活動, 昼食など様々であった。

(2)TT 保育:小学校教師が, TT で 5 歳児クラスの保育に参加した。事前に幼稚園教師と小学校教師が話し合い, 保育内容としてその時期の 5 歳児の興味・関心を小学校教師が理解できるようにし, 5 歳児の実態やねらいをもとに保育内容を共に考えた。その結果, 好きな遊びのひとつに音楽科専科教師による音遊びコーナー・図画工作科教師による粘土遊びコーナー・生活科専科教師による転がし遊びコーナーを設けた。各自授業の空き時間を利用して, 音楽科教師は 20 分, 図画工作科教師は 60 分, 生活科教師は 90 分程度 T2 として参加した。

その後, TT を体験したことによる気づきをもとに, 幼稚園教師と小学校教師で約 90 分間協議してもらった。協議は, 事前に承諾を得た上で, 録音した。

2.3. 結果と考察

幼稚園教師と小学校教師それぞれが, 保育・授業参観を経て TT 保育を実施し, その後に協議を行った。協議の際には教師のねらいや, 環境構成の意図, 教材の捉え方, 幼小の共通点・差異点などを視点に入れながら, 協議を深めていった。この協議に出た様々な話題から特に目的に関連するものを表 11 から表 16 に抽出している。この協議には, 個や全体へのかかわり, ねらいに応じた言葉がけといった「教師のかかわり」に関する話題, 音遊びに使用する素材の捉え方, 土粘土の活かし方といった「教材の捉え方・活かし方」に関する話題, 活動の自由度, 時間配分の仕方といった「保育・授業形態」に関する話題が見られた。中でも, 素材の捉え方や活

かし方は、どのような能力を育成したいと考えているかによって異なることが予想されることから、本研究では「教材の捉え方・活かし方」に関する話題について考察する。

「教材の捉え方・活かし方」に関する話題は、(1)教材の捉え方、(2)教材を活かす環境構成、(3)教材を通して設定するねらいの3点に分類された。以下では、それぞれの観点ごとに、幼小教師による幼児の能力の捉え方の相違を通して育成すべき幼児の能力について考察する。

(1)教材の捉え方

土粘土の使い方にかかわる幼稚園教師と小学校教師の協議内容を示したものが表 11 である。

表 11 土粘土の使い方

図工 T	土粘土を外に環境構成することでいろいろな可能性をもっと広げてほしい。室内だったらやはり汚れてはいけないと思ってしまうのではないか。土粘土は自然のものだから放ったらかしにしてもまた泥として元に還る。もっといろいろな外の環境に粘土で働きかけてもよかったかな？
図工 T	もっと投げてもよかった。松の木に投げてみたら落ちた。もっと平らなものだったらしっかり投げてベチャっとつくのも面白い。
5歳児 T	土粘土を通して外のいろいろな環境に働きかけるというよりは、外にある環境を活かす。例えば外にある雨上がりのドロドロを楽しんだり、砂場の砂にふれあったりしている。
図工 T	土粘土は土と混ぜても自然のものだから構わないけれど、紙粘土や油粘土は土と混ぜると大変。
5歳児 T	油粘土も紙粘土も土粘土も粘土板の上で扱うものというように扱いは同じようにとらえている。

表 11 からわかるように、小学校教師は、油粘土や紙粘土と違って、土粘土は自然のものであり、外の環境に粘土で働きかけられるものととらえているので、幼児にも土粘土を使って園庭や自然物とかかわることを期待していた。小学校教師は外の環境との関わりの中で土粘土の性質を理解することを望んでおり、周囲のものに関連づけて考える探究心や思考力を求めていると捉えられる。しかし、この周囲のものに関連付けて考える探究心や思考力は小学校の図画工作科で土粘土を扱う時の教材観に基づいているとも捉えられる。そのような意味では児童に求めている能力と幼児の姿を見て幼児でも育成することが可能な能力とが混在していることが推測される。一方、幼稚園教師には、土粘土は、紙粘土や油粘土と同様に自然のものではなく、粘土板の上で使うものだという意識があり、土粘土を園庭や自然物とのかかわりにまで広げるという教育的意図はなかった。自然物とのかかわりという点では、幼児は砂場の砂や雨上がりの泥などの園庭に

ある自然物の感触を直接味わっている点に言及しており、土粘土を自然とかかわるきっかけとしては意識していないことがわかる。むしろ土粘土自体の性質を使って感触や様々な表現を楽しむ、いわば感覚や表現力を伸ばそうとしているとも捉えられる。そして、幼稚園教師は、いわゆる生活全体を通して、土・粘土・砂にふれることを意図していることが、再認識できた。

次に、土粘土の管理にかかわる幼稚園教師と小学校教師の協議内容を示したものが表 12 である。

表 12 土粘土の管理しやすさ

図工 T	土粘土はデリケートで管理が難しい。
5 歳児 T	土粘土は管理が大変だから、だんだん油粘土や紙粘土をよく使うようになっていく。土としてのかかわりに関しては、土粘土というより園庭の土や砂・泥とのかかわりを大切にしている。
図工 T	土粘土は焼ける。衝撃を与えない限り作ったものが多少のことでは崩れない。土粘土は自然のものとふれあえるということ。昔の人間の文明としてでてきた器。焼いたらそのものになるというよさや文化がある。
図工 T	油粘土は無理。何度も乾燥とか気にせずに使えるのが油粘土のよさ。
5 歳児 T	油粘土は触ると手が油っぽくなる。油粘土は長持ちする。
5 歳児 T	油粘土より今回の土粘土の方が柔らかかった。
図工 T	土粘土の場合、必ずしも油粘土より柔らかいとは限らず、水分が寄っていると固い所と柔らかい所があるのでふたを開けてみないと分からない。今回はこねてみるほどに柔らかくなっていった。

表 12 からは、幼稚園教師が、まず油粘土と園庭の土の対比の中で土粘土をとらえ、土粘土による経験を園庭の土や砂・泥とのかかわりで代替できると考えているのに対し、小学校教師は、粘土という教材の中で、油粘土と土粘土の特徴を対比してとらえていることがうかがえる。言い換えれば、幼稚園教師は、幼稚園での生活経験という視点から両方の特徴を比較しようとしているのに対して、小学校教師は、図画工作科の教材という視点から両方の特徴を比較している。

また、幼稚園教師は土粘土の柔らかさについて言及しており、幼児に対して園庭の土や砂・泥に直接かかわる中で感じとる力を期待している。小学校教師は土粘土は焼けるということや器になるということのように土粘土の素材の性質について言及しているが、これは幼児に対してというよりは児童に対して昔の人間の文明としてでてきた器という知識と関連付けて考えることを期待している。つまり、幼稚園でも小学校でも使用する土粘土を幼児にかかわる機会を設けているが、その中で幼稚園教師は幼児に対して感覚の育成を重視し、小学校教師は幼児に対してというよりは、児童に対して素材の性質に気づく力や知識の習得を重視していることを述べている。

次の表 13 は、粘土を使っている様子を見る際の形を作ることにかかわる言及である。

表 13 粘土による形づくり

図工 T	粘土は自由に好きな形に作ることができる。園児はまだ具体的なものを作るのは難しいかもしれない。
5 歳児 T	油粘土を使う時は形を作ることが主だったが、今回の土粘土は非常に感触を楽しんでいた。伸ばして棒にしたものをグルグル腕に巻いたり、プニプニ押ししてみたりしていた。形作る前の感触を油粘土の時よりずいぶん楽しんでた。活動後の昼からも続けて土粘土で遊んでいる子がいたが、少し乾燥してポロポロした感触も楽しんでた。またさっきはグニュグニュだったのにという違いも楽しんでた。今回の土粘土は新しく初めてさわるものだったので、いろいろな環境に働きかけるというよりは、まずは土粘土にさわりたいという気持ちが大きかったのだと思う。
5 歳児 T	その後(日を経過して)、人間・島・椰子の木・石・うんち・ケーキ・ウサギを作っていた。砂ではなく粘土だからこそ自分のイメージしたものは作りやすい。

表 13 のとおり小学校教師は、幼児の様子から、「まだ具体的なものを作るのは難しいのかもしれない」と感じているが、幼稚園教師は、「形作る前の感触を油粘土の時よりずいぶん楽しんでた」と感じている。土粘土は初めてさわるものだったので、「まずは土粘土にさわりたいという気持ちが大きかった」とあるように、幼児期の新奇なものへの視覚だけでなく触覚などの様々な感覚を通じた探索を肯定的に受け止めている様子がうかがえる。また、幼稚園教師は「さっきはグニュグニュだったのにという違いも楽しんでた」というように、幼児が土粘土のポロポロからグニュグニュという感触の違いに気づくことにも言及している。「さっきはグニュグニュだったのに」という気づきは「どうしてだろう？」と疑問に思っ試したり、比較したりしながら考える思考力の育成につながるということを期待していると捉えられる。

別の場面では、小学校教師も「音作り遊びでは弾く場面で場所による音の違いを言っている姿が見られた。またドングリをマラカスに入れて音の違いがあると言っている子もいた。ドングリの量が違ったことによる音の違いを言っているのだろうか。その感性はいいなと思った。マラカスを二つ作って叩くというのはバチだった。その作ったもので蓋とかを叩いていた。自分の予想していなくて学んだところだ」と言及しており、幼児期の感覚を通じた探索、感性や表現力を肯定的に受け止めている。つまり、小学校教師は幼稚園教師と同様に幼児期に感覚や思考力、表現力を育成することが大切だと捉えている。

さらに小学校教師は、「粘土は自由に好きな形に作ることができる。園児はまだ具体的なものを作るのは難しいかもしれない」というように、児童は自分がイメージしたものを思う通りに表現できるが、幼児は自分がイメージしたものを思う通りに表現できないのではという手先の巧緻性などの技能や表現力にふれている。幼稚園教師は人間・島・椰子の木など幼児の想像力の豊かさにふれており、自分がイメージしたものを本物らしく思う通りに表現するというよりは、自分のイメー

じたものを表現することそのものを楽しむことを期待していると捉えられる。つまり、幼小では手先の巧緻性や表現力の技能には相違があることをふまえながらも、幼児にも児童にも想像力や表現力を重視していると捉えられる。

以上のことから、教材の捉え方の背景にある幼小教師による子どもの能力の捉え方の相違についてまとめると、次の3点に整理される。1点目は教材を通して育成したい能力の相違点及び共通点の混在についてである。土粘土などの自然物を通して、幼稚園教師は幼児に自然物の性質を使って感覚や表現力を育成しようとしている。小学校教師は自然物の性質を理解し、素材の性質に気づく力や周囲のものに関連付けて考える探究心や思考力及び知識の習得を求めているが、これは目の前の幼児に対して捉えることと、小学校で扱う際の教材観に基づく児童に育成したい能力が混在していると捉えられる。2点目は教材を通して育成したい能力の共通点についてである。幼児と児童では手先の巧緻性や表現力の技能には相違があることをふまえながら、幼稚園教師と小学校教師双方とも幼児・児童に想像力や表現力の育成を重視している。3点目は教材を扱う場面についてである。土粘土や油粘土などの類似した教材について、幼稚園教師は幼稚園での生活経験という視点で比較しているのに対して、小学校教師は児童に図画工作科の教材という視点から比較している。

(2) 教材を活かす環境構成

環境構成にかかわる協議内容を整理したものが表 14 である。

表 14 環境構成

図工 T	材料を置く机は意図的にシートの端に置いておいた。そうすることで教師がいちいち靴を脱がなくても動き回れるし、全体を見ることができる。
5 歳児 T	自分だったら机をシートの中央に置いて、子どもたちと一緒に粘土にかかわっているだろう。小学校教師は全体を見渡すために机が端にあることが分かった。小学校教師は常に全体が見える位置にいるという立ち位置が違うことが分かった。
図工 T	粘土コーナーにシートがあったので、外の環境への広がりがなかったのかもしれない。
5 歳児 T	粘土が落ちてもまた拾って使えるようにという思いでシートを敷いていた。
図工 T	多少砂が混ざった粘土でもまたこねれば使えるというぐらいに思っていたもよかったかもしれない。それよりはもっと動けるようにした方がよかったかも。
図工 T	シートを敷いていたためにいったん靴を脱ぐからシートの中での活動になったのかもしれない。

この表 14 からわかるように、土粘土を外で行うことを計画していた小学校教師を迎えるにあたって、幼稚園教師は下に広いシートを敷いてその上で土粘土遊びができるように環境を構成していた。そこには幼稚園教師の、土粘土が下に落ちてもきれいなまますぐに使えるようにという意

図があった。一方小学校教師は、土粘土は自然のものなのだから下に落ちてても多少砂が混じってもまた使えるととらえて、土粘土を通して園庭の様々な場所にかかわっていけるようにした方がよかったととらえている。このような教材の捉え方が、机の配置の仕方にも影響していると思われる。すでに幼稚園教師がシートを敷いた状態で環境構成を行っていたので、小学校教師はシートを除くことはせず、せめて全体が見渡せるようにと机の配置をシートの端に移し替えていた。しかし、表 14 の協議内容に見られたように、小学校教師は、やはりシートがあったために外の環境への広がりがなかったのかもしれないと考えていた。

幼稚園教師は、「粘土が落ちててもまた拾って使えるようにという思いでシートを敷いている」と述べている。幼稚園教師は表 12 では土粘土の柔らかさについてふれ、表 13 ではグルグル・プニプニ・ポロポロ・グニグニなどの感触についてふれている。このことから、土粘土が落ちててもまた拾って使えるためにシートを敷くということは、土粘土以外のものが混じる状態ではなく、土粘土そのものから様々な感覚を味わってほしいと期待していると捉えられる。一方、小学校教師は、土粘土に多少砂が混じっても構わず、むしろもっと動いて外の環境への広がりを展開できるようにしたらよかったと述べている。表 11 でふれているように、例えば土粘土を松の木に投げたら落ちたけど、もっと平らなものでしっかり投げるとベチャッとつくというように、周囲の環境とのかかわりの中で、土粘土の性質に気づく思考力の育成を期待していると捉えられる。ただしこの思考力については、前述のとおり、目の前の幼児を見て育成したいと捉えていることと、小学校で土粘土を扱う際の教材観に基づいて捉えていることが混在していることが推測される。

次に、音作りにかかわる環境構成に関する言及が表 15 である。表 15 から、教材の配置に関して、小学校教師は、音を鳴らしてみたいというものが子どもの身近にたくさん、しかも同じものが複数あることで、自分でやってみたいことを選ぶことができ、また友達の模倣をしてみることができる環境構成になっていることのよさについて気づいていることがうかがえる。一方幼稚園教師は、小学校教師の気づきに加えて、教材によって音の出方が違うことに注目し、音が出ることに気づきやすいものとそうでないものを分けて、保育室の前後に配置している。

つまり、単に音質や音色だけではなく、幼児にとっての音の鳴らせやすさの程度を意識しているという点において、幼稚園教師は、様々な教材の特徴を精細にとらえて環境構成を行っているということがうかがえる。

このような環境構成を通して、幼稚園教師は、「少し考えたら音が出ることに気づく」、「鳴らして楽しんで自分の楽器を工夫していく」「素材を組み合わせる打楽器を進化させる」、「他の人とは違うものを作り、違いを楽しむ」「聴くことのできる場所の構成」というように、音の楽しさを感じる

聴覚を通じた感覚や、素材の特徴を生かせるように考えたり工夫したりする思考力や表現力を育成しようとしていることが分かる。また、一つの遊びの中で様々な能力が関連し合いながら培われるように配慮していることが分かる。

一方、小学校教師は、身近な素材を使って音を作るというよりは、既製の楽器で音を作るという幼稚園との違いに言及している。教材の捉え方や扱い方に関して、既製の楽器の扱い方にはルールがあり、幼稚園のように自由にいつでも使ってよいというルールを音楽室に持ち込むことに対しては難しさを感じている。つまり、小学校教師は音楽の時間に児童が既製の楽器にふれる中で、楽器の音の特性に気付けるよう、楽器の音に関する感覚や表現力を特化して育成しようとしていると捉えられる。

表 15 音作りにかかわる環境構成

音楽 T	保育室には音作りが楽しめるようにたくさん物が用意してあり、鳴らしたい音が近くにしかたくさんある環境がよい。子どもたちにとっては選ぶことができる。また同じものがあることで、友達が作っていた面白いものをまねして作る子もいた。
5歳児 T	音が出るのが分かりやすい楽器の材料を保育室前に出しておき、少し考えたら音が出ることに気づく子が使いやすいようなものを保育室後ろに出しておいた。やはり前の素材に子どもたちが集中していた。時間が短いので鳴らして楽しんで自分の楽器を工夫していくところまでは、いけた子といけない子がいた。後ろに置いてある素材を組み合わせさせて打楽器を進化させていた子もいれば、前に置いてあるゴムとストローの芯とカップとドングリを使って、その中で他の人とは違うものを作り、違いを楽しんでいた。ただ鳴らす所と作る所が同じだったり、保育者が途中で音楽を流したりしたこともあり自分の音を聴くといった「聴く」という意味では場所の構成に悩みがあった。
音楽 T	本当は材料が自由にあり自由に作れる環境が望ましいが物理的に音楽室でどう活かせるかと思った。自由に子どもが選べて使えるという状況ではない。むしろ楽器はさわりませんとというルールのもとで活動があるので、いいなと思ってもどのように取り入れるかが問題である。 音楽室では大切に使わないといけない楽器が多い。それを使って音を楽しむということが大切である。

次に、転がし遊びの環境構成にかかわる協議内容を示したものが表 16 である。

表 16 転がし遊びの環境構成

5歳児 T	導入の際に、子どもたちは坂のコースをはさんで向かい合って並んでいた。教師から離れた坂の端の子どもたちは教師の手元を見ることができるかなと思っていたが、逆に「ここまでくるかな？」と楽しんでいた。場の設定の仕方は大きいと思った。最初は不必要な机があったが、ずっと違う向きに机を並べられていて、転がす場と作る場を分けていたので危なくないし、材料に近い所に製作場があり、広い方に転がす場があるなど、場の使い方は大事なのだと改めて思った。
生活 T	転がし遊びの際、坂の向き(ロッカー側に向けるのか、反対の机側に向けるのか)角度にもある程度の意図があった。生活科でも同じような配置をする。遊びながら作りながら「遊びましょう」「作りましょう」ではない。遊んで壊れたら改良するし、面白いこと見つけたらまた作るなど、行ったり来たりである。

表 16 からわかるように、小学校教師が導入の際に教師の周りではなく、坂のコースをはさんで向かい合って幼児が座るようにしたこと、幼稚園教師が疑問を感じている。幼稚園教師は、幼児に教師の手元が身近に見えるか否かに注目しており、幼児が教師の手元を見ることができないことによって、説明が理解できず、遊びを楽しめないことを危惧している。つまり、幼稚園教師は幼児が言語情報だけでなく、視覚情報も取り入れながら知覚し、思考することができると捉えているということが分かる。これに対して、小学校教師は幼児が教師の手元まで見えるようにということまでは意識しておらず、この場面では言語情報での知覚で大丈夫だと捉えていることが分かる。つまり、同じ理解力でも、幼稚園教師は言語情報や視覚情報など様々な感覚を通した理解力が必要であると捉え、小学校教師は言語情報を通した理解力が必要であると捉えていると考えられる。

しかし、その後の幼児の様子を見た幼稚園教師は、幼児が、教師の手元が見えなくても、コースを転がる素材の様子を見ることを楽しんでいることに気づいている。さらに、小学校教師の環境構成の意図を理解し、環境構成の大切さに気づいている。幼児に教材を紹介する際に、どこに着目してほしいかによって、場の設定の仕方が多様にあるということに、小学校教師の幼児へのかかわりを通して気づくことができたといえよう。

以上のことから、教材を活かす環境構成の背景にある幼小教師による幼児の能力の捉え方の相違についてまとめると、次の 2 点に整理される。1 点目は教材を通して育成したい能力を背景にした環境構成の相違点についてである。例えば土粘土の場合、幼稚園教師はグニュグニュ・ポロポロなど土粘土そのものの感覚を育成したいと捉えているので、土粘土以外のものが混じらないように、下にシートを敷いている。小学校教師は土粘土を周囲の環境にかかわるようにすることで、土粘土の性質に気づく思考力を育成したいと捉えているので、下にシートは敷かなかった方がよいと述べている。また、転がし遊びの説明の際、幼稚園教師は幼児にとっては言語情報や視覚情報など様々な感覚を通した理解力が必要であると捉えているので、説明する教師の手元が見えるような場の設定の必要性を感じていた。小学校教師は言語情報だけでも大丈夫と捉えているので、説明する際に教師の手元が見えるような場の設定の必要性を感じていなかった。2 点目は能力の育成の仕方から生じる環境構成の相違点についてである。例えば音遊びの場合、幼稚園教師は感覚・表現力や、音遊びに使用する素材の特徴を活かせるように考えたり工夫したりする思考力など遊びを通して様々な能力が関連し合いながら育成できるようにしたいと捉えているので、様々素材を幼児が自由に扱えるように配置も考えながら環境構成をしている。

小学校教師は音楽の時間に既製の楽器にふれる中で、楽器の音に関する感覚や表現力を特化して育成したいと捉えているので、音楽室に特定の楽器を置いている。

(3)教材を通して設定するねらいと内容

粘土遊びにおけるねらいや内容について、小学校教師は「小学校 1 年生では、まず最初は、粘土の感触、後は形を丸めるなどの形作る体験を友達などから経験してほしい。丸めたり伸ばしたり、ちぎったりくっつけたりするということの基本を経験することが大事」と言及していた。つまり、小学校 1 年生の粘土遊びのねらいとしては、まずは感触を楽しむことにあり、そして次第にイメージしたものを作ることができるように、丸めたり伸ばしたり、ちぎったりくっつけたりという基礎的な扱い方を体験することにあるということが分かった。幼稚園においても、このようなねらいに関しては同様である。しかし、表 14 から明らかになったように、幼稚園教師と小学校教師では、土粘土の捉え方には違いがあり、このことが環境構成の違いを生じさせていた。今回の結果では詳細についてふれていないが、6 月に実施した小学校の授業観察の際の幼稚園教師の感想の中に、「小学校の粘土製作の場面で、なぜ始めにだんごや棒に限定しているのか」という疑問があった。幼稚園では、最初に扱い方を限定して教えるのではなく、子どもの多様な扱い方を受け入れながら基礎的な扱い方を学んでいくスタイルをとっていることが感想の背景にあげられる。このように、子どもの多様な扱い方を受け入れながら基礎的な扱い方を学べるようにするという意味では、一人一人の自発性を重視していると捉えられる。つまり、一人一人の自発性や有能感をまずは重視しながら基礎的な技能も育成しようとしていると捉えられる。一方、小学校教師は最初に基礎的な技能を学べるようにするという意味では、必ずしもこの場面で一人一人の自発性や有能感を絡めることが必要であると捉えているとは限らない。つまり、幼小接続期における粘土遊びのねらいは「粘土の感触を楽しむ」「自分のイメージしたものを作る楽しさを味わう」ということは共通しているが、実際の遊びや活動の展開の仕方・基礎的な扱い方の習得の仕方や能力の捉え方には違いがあることが明らかになった。

幼稚園と小学校で、ねらいが異なった例としては、表 15 に示した音遊びの例が挙げられる。小学校教師は、「小学校では作るにあたって思いや意図をもってというところが先に来る。幼稚園では別に砂の音を出そうとかではなく、子どもたちは無意識に作ってできた音によって楽器の面白さがあることに気づいている。」と述べていた。つまり、幼児は無意識に作ってできた音によって楽器の面白さがあることに気づき、児童は楽器を作るにあたって思いや意図をあらかじめもっているという点において、メタ認知の基礎となる見通しや課題意識をもってかかわると小学校

教師は捉えていることが分かる。また小学校教師は「幼稚園の子どもたちが無意識に作ってできた音によって音の面白さに気づくことをねらいとしている場合、評価はどのようにするのだろうか」ということを言及していた。小学校では、ねらいと対応する評価の方法が強く意識されており、ねらいも幼稚園のものとは異なることが指摘されている。しかし、一方で、「音に合わせてリズムを合わせる、聞こえてきた音を口に出す、擬音語にするということは小学校につながってくる。聞こえてきたものを表に出す・表現することを意識している。まね・模倣にも使える。小学校では子どもたち同士がまねをしたり先生のまねをしたりすることがある。自分の表現の幅を積み重ねてく」という意味で子どもたちの活動につながっていく」とも言及していた。「音に合わせてリズムを合わせる」「聞こえてきた音を口に出す・擬音語にする」「友達や教師のまねをしながら自分の表現の幅を広げる」という音を使った多様な表現の活動に関しては、幼稚園と小学校で共通性が指摘されていた。音遊びにおけるねらいや内容は、共通な部分もふまえながら子どもたちの発達状態に応じて変化することを示す例であろう。

転がし遊びにおけるねらいや内容について、小学校教師は「今回は、共通の目当てが分かってないし、実際にそんなことをしたら子どもたちの個性はしんでしまうと思ったので、あえて目当て的なことは言っていない。ただ興味をもたせる程度で後は子どもたちがやっていた。生活科の中では共通の目当てを共有する。そうでないと彼らにとって交流する目的・意味がない。目当てがあればそれに向けて彼らが工夫して見つけたことを伝えていたり、知ろうとしたりする。今回、子どもたちは坂があることで転がることが分かった。普通の地面との違いが分かったのではないか。期待をしていたのは、園庭のお山を掘ってボブスレーのコースみたいにするとかしたら面白い。ジャンプしてちゃんと着地できるようにするとか。土だったら自由なのでは？カップを滑らす際の音の違いも興味深い。音見つけも同時にできるのではないか。小さい音が鳴った時にはみんなで聴き合うことも最初はしていた。Tくんは、テープの芯を坂で転がす際に、1個、2個、3個の時の違いを説明していた。これは思考表現の思考方法であり、こうすればこうなるまたはこうならない、こうした時にはこうなるまたはこうならない。これは、2年生辺りで重点的にやっていることだ。子どもたちの中には、それを何気なく言う子がいるから、すごいねなどと言いながら価値づけしていく。1年生の最初の頃の思考については、彼らは思考できるのだけど環境がかわって自由に動けない、まずは感覚器官をしっかり使うということが重点的になってくる。文字に書くのはまだ難しいのでこちらがキャッチするのは難しい。でも回答の中で出てきたらそれを意味付け・価値づけしていく」と言及していた。今回の TT 保育では、幼児が個々にあるいは友達と一緒に転がす遊びに取り組んでいたため、小学校教師は、きっかけは作ったが、その後は見守ったり幼児の言

葉を聞いたりしながら、幼児の主体性が発揮できるような場づくりをしている。一方、小学校の生活科では、共通の目当てを共有して授業を展開しており、本来は、幼小でねらいに違いがある。つまり、小学校教師によると、幼稚園では共通の目的を設定せず、幼児の自発性を重視すると捉え、小学校生活科では、メタ認知の基礎となるような「今の授業の目当てはこうだ」と課題意識を持って取り組む力を育成したり、クラス全体で共通の目当てに向けて他者と協同して考えたり、取り組んだりするという思考力や他者認知力を育成しようとするのが捉えられる。

ところが、思考については、1年生では5歳児と同様に、まずは感覚器官をしっかり使うということ、また自分の考えを文字化できない時期であるので、子どもの回答を意味付け・価値づけしていくということを意識していることが分かった。つまり、幼小接続期においては、感覚器官をしっかり活用しながらの思考力を育成していると捉えており、子どもの思考を育むためのねらいやそのための教師のかかわりに関しては、子どもたちの発達状態に応じて調整していることが明らかになった。

以上のことから、教材を通して設定するねらいと内容の背景にある幼小教師による子どもの能力の捉え方についてまとめると、次の2点に整理される。1点目は子どもの能力の捉え方の相違点についてである。例えば土粘土の場合、幼小とも「粘土の感触を楽しむ」などのねらいは共通しているが、幼稚園教師は幼児に一人一人の自発性や有能感を重視したうえで基礎的な技能を育成しようとしている。小学校教師は児童に最初に基礎的な技能を育成しようとしている。また、音遊びでは「音に合わせてリズムを合わせる」「聞こえてきた音を口に出す」など活動内容は共通しているが、幼稚園教師は幼児に無意識に作ってできた音の面白さの感覚を育成しようとしている。小学校教師は児童に思いや意図をもって楽器を作ることを通して、メタ認知の基礎となる見通しや課題意識をもってかかわる力を育成しようとしている。2点目は子どもの能力の捉え方の共通点についてである。生活科において子どもの思考力を育成する際に、1年生では5歳児と同様に、まずは感覚器官をしっかり使いながらの思考力を育成していると捉えている。

研究の目的としては、幼稚園教師と小学校教師による幼児の能力の捉え方の相違を通して育成すべき幼児の能力について考察することであった。しかし、(1)から(3)の協議内容から、幼稚園教師は幼児の能力について、小学校教師は保育でかかわった幼児の姿に基づいて幼児の能力と児童の能力を混在して捉えている、もしくは幼児の姿に基づいて児童の能力について捉えていることが明らかになった。したがって、結果としては育成すべき幼児の能力と幼児と児童に混在する能力、育成すべき児童の能力が明らかになった。具体的には次の3点である。1点目として、幼稚園・小学校教師で求める能力の共通点について、例えば転がし遊びの際に、幼稚園・

小学校教師とも幼児・児童に対して感覚器官を十分に生かしながらの思考力の育成を重視しているということが分かった。2 点目として、幼稚園・小学校教師で求める能力の混在する共通点と相違点について、例えば土粘土を通して感覚を育成することは共通しているが、児童に対しては、感覚を通しながらも素材の性質に気づく力や知識の習得を重視しており、幼児に対しては、対象に直接ふれる中での感覚の育成を重視しているということが分かった。3 点目として、能力の育成の仕方の違いについて、例えば土粘土遊びの際に、小学校教師は、基礎的技能の育成を重視しているが、幼稚園教師は、一人一人の自発性・有能感を絡めながら基礎的技能の育成を重視しているということなど、小学校教師は特定の能力を特化して育成しようとするが、幼稚園教師は様々な能力を総合的に関連させながら育成しようとするということが明らかになった。

本節では、幼稚園・小学校の教師が相互の保育・授業の参観・参加を経て、幼児の保育に小学校教師がかかわることで幼児の能力について考察することを目的としていた。幼稚園教師と小学校教師が共に幼児にかかわる中で、育成すべき幼児の能力について一定の考察を得ることができた。しかし、土粘土・音遊び・転がし遊びという限定された教材や環境構成に関する考察にとどまっているので、幼児の生活全体を通して幼児の能力について捉えることが必要である。

3. 幼児の能力と保育者の支援(研究 3)

3.1. 目的

前節で明らかになったように、保育者が一般的に捉えている「力」という観点からその背後にある能力について考察したところ、幼児が発揮しようとしている力の背後には、認知能力、社会情緒的コンピテンスとしての能力、様々な能力が関連し合っている能力、今後発揮されていくと捉えられる能力など多様な能力の捉え方があることが分かった。また、小学校教師から見ても、幼児期には感覚や思考力の育成が必要であるということが分かったが、限定された教材や環境構成に関する捉えであるということが課題として残った。

保育者が幼児の能力を育成する際には、幼児の生活全体を通して具体的にどのような能力があるのか、そしてどのように育成するのが必要なのかということを整理して捉える必要がある。したがって、本節では幼児に発揮される力を構成している能力を明らかにし、幼児の能力の具体的内容を能力の見取りとして、能力を育成する保育者の支援を整理することを目的とする。

3.2.方法

前節で明らかになった幼児に発揮される力の背後にある能力について、文献研究を通して明らかにし、それぞれの能力の定義をもとに類似した能力を整理する。また、著者の保育実践経験をもとに能力ごとの幼児の姿や保育者の支援について整理する。

3.3.結果と考察

前節で明らかにした幼稚園での観察による 10 の事例から幼児に発揮されている力としては 20 の力が導き出された。無藤・岡本・大坪(2015)、秋山・成田・山本(2006)、矢野・落合(1991)、御領・菊池・江草(1993)、篠原(1998)、無藤・子安(2011)、大村・岡田・西野(1983)、菅(1999)、子安(2010)、藤井(1995)、遠藤・石井・佐久間(2014)、麻生・浜田(2012)、青木(1995)、青木(2017)、Saami(2005)をもとに、観察から導き出した幼児に発揮されている力を構成している能力を導き出した結果、24 の能力が導き出された。幼児に発揮されている力と、この力を構成している能力を示したものが表 17 である。

表 17 幼児に発揮される力に関連する能力

幼児に発揮される力	能力
身近な環境の特質や物事の因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりする力	知覚的判断, 論理的判断, 思考力(問題解決・推論)
数に関する感覚 比較・分類してとらえようとする力	認知技能(計数の理解), 知覚技能
自分なりに考える力	思考力(問題解決・推論), 認知技能 情報処理, ワーキングメモリ, 自発性
自分の思いを伝える力	社会的スキル, 表現力
集中して聴く力	コミュニケーション(聞く), 思考力 注意力・自己制御
身体を調整しようとする力	運動技能, 行動調整
ルールを自分で理解し, 守ろうとする力	道徳性, 行動調整
友達に自分の思いを分かりやすく言葉で説明しようとする力	対人認知, 言語能力, モニタリング, 認知能力
友達の状況に気づく力	注意, 感情理解, 視点取得能力, 解読スキル
友達が困っていたら思いを寄せる力 自分と違う相手の思いに気づく	対人認知, 推論, 視点取得能力, 解読スキル 共感性, 有用感
自分が相手に嫌な思いをさせたら, 素直に認めようとする力	行動調整・感情制御, 対人認知, 思考力 モニタリング
自己を調整しようとする力 粘り強く取り組もうとする力	メタ認知・モニタリング, 行動調整, 自己制御
他者とのかかわりの中で自分のことをふりかえる力	メタ認知・モニタリング, 記憶(力・方略)
状況に応じて判断し, 行動しようとする力 他者の発見やよさを取り入れようとする力 自分で意識して行動できるようになる力	メタ認知, 行動調整, 思考(問題解決・推論・判断) 認知技能, モニタリング
共通の課題や目的に向けて友達と力を合わせて取り組む力	メタ認知, 思考力(問題解決・推論) 情報処理, 認知技能 社会的スキル(社会的ルール・協力・協調・共感・コミュニケーション) 感情理解・制御, 対人認知
自分たちの生活をよりよくしようとする力	行動調整, モニタリング, 効力性・有能性 有用感, 思考力(問題解決・推論) 情報処理, 認知技能

幼児に発揮される力に関係する能力を当てはめた結果, 次のようなことが分かった。「身近な環境の特質や物事の因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりする力」「数に関する感覚, 比較・分類してとらえようとする力」「自分なりに考える力」は, 主に知覚技能や認知技能等が含まれる。「自分の思いを伝える力」「集中して聴く力」は主に社会的スキル等が含まれる。「身体を調整しようとする力」は, 主に身体技能等が含まれる。「ルールを自分で理解し, 守ろうとする力」「友達に自分の思いを分かりやすく言葉で説明しようとする力」「友達の状況に気づく力」「友達が困っていたら思いを寄せる力・自分と違う相手の思いに気づく力」「自分が相手に嫌な思い

をさせたら、素直に認めようとする力」は、主に対人認知・行動調整・感情理解・共感性等が含まれる。「自己を調整しようとする力・粘り強く取り組もうとする力」「他者とのかかわりの中で自分のことをふりかえる力」「状況に応じて判断し、行動しようとする力・他者の発見やよさを取り入れようとする力・自分で意識して行動できるようになる力」「共通の課題や目的に向けて友達と力を合わせて取り組む力」「自分たちの生活をよりよくしようとする力」は、主にメタ認知他様々な能力が関連して含まれる。

次に、具体的な能力の定義と、類似した能力を整理し、前節で明らかにした観察から捉えた幼児の能力が発揮されている姿に基づきながら、まとめたものが、表 18 である。

表 18 能力の定義一覧

能力		個々の能力の定義
感覚・知覚	感覚	・様々な刺激を人間特有の情報に変換する働きで、いわば認知の入口にある第1次情報処理機関
	知覚	・感覚を通過してきた情報を、さらに全体として意味ある情報にまとめあげる働きをするもの。 ・観察を重ねることにより弁別能力が高まる。 ・幼児期の知覚の特徴は、相貌的知覚、部分対全体の不統一、受動的知覚であるが、10歳前後にはほとんど消失し、客観的に環境を知覚するようになる。
	注意	・われわれの感覚器官には絶えず多量の受容可能な刺激が到達しているが、ある時点において認知されるのは、あるいは一度に認知されるのはそのほんの一部にすぎない。注意を向けられた刺激のみがはっきり認知され、他はぼんやりと認知されるか、まったく認知されないままに終わる。われわれの認知機能のこのような側面は選択的注意と呼ばれる。 ・4歳以降では、言語教示により行動がコントロールされるようになる。
	知覚的判断	・幼児期には知覚的判断が論理的判断に比べて優位になされる。児童期に入ると論理的判断が知覚的誘惑に打ち勝ち、論理に基づく判断が可能になる。幼児・児童期は内容によって判断の根拠・論理が異なる。 ・幼児期には情報処理に制限がある。自己中心性という自分の視点からしか眺めることができないという視点の把握の制限がある。
運動技能	運動技能	・練習により手や体の動きが熟練したものになっていくこと ・運動技能とは、運動形態の実行能力、または個人に定着した習熟能力をさし、運動技術とは、個人個人の技能を超越して、共有の到達目標として存在する運動制御の形態とその連鎖の様式を意味している。 ・幼児期における運動技能の発達の要素としては、①瞬発力、②筋持久力、③平衡性、④協応性、⑤敏捷性、⑥走行速度、⑦柔軟性がある。

思考力	思考	<ul style="list-style-type: none"> ・思考過程は知覚によって獲得した情報や、長期記憶内の情報がある目的のために利用、操作し、新しい情報(問題解決のための解や推論の結果)を生み出す認知過程。思考も情報処理の過程である。 ・2歳から6歳頃は、映像的思考の段階であり、現在見えている世界だけでなく、イメージの世界にも生きられるようになる。知的好奇心が強い。7歳以降の学童期は言語的思考の段階であり、この頃より組織的な学習が始まり、論知的思考へと向かう。
	因果的推論	<ul style="list-style-type: none"> ・2つの事柄の間に原因と結果の関係を見出すこと。5歳頃までに事象の順序性(時間的に先行する事象を後続の事象の原因として推測する)にもとづいて因果関係を推論できるようになる。
	ワーキングメモリ	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決に用いる短期記憶。感覚記憶から入る外界情報と長期記憶のなかにある情報を問題解決のために結合し、思考が行われる。幼児期を通して作業記憶容量は増大し、多様な思考課題の遂行を高める基礎となる。 ・情報を後に使用するために維持しながら、特定の課題を行うことを可能にする機能。
	計数の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児は、数概念の基礎となる数の量的な比較、数詞を言うことはすでに獲得されており、数を数えることもある程度理解している。
	情報処理	<ul style="list-style-type: none"> ・考えるとは情報を処理することである。
	認知技能	<ul style="list-style-type: none"> ・知的な側面が重視される技能 ・認知とは知覚・記憶・思考のすべてを含む。
	論理的思考	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児期では知覚的な判断が論理的判断にくらべて優位に働くが、児童期に入ると論理的判断が可能になる。 ・幼児にとって馴染みのある、具体的で、有意味な文脈が与えられれば、幼児でも論理的な思考能力を発揮することができる。
有能感 有用感	効力性・有能性	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のはたらきかけが原因になって外の世界に効果や変化を引き起こすことができるということを学習し、そのことを喜び、その喜びが動機づけとなって、その行為を繰り返す～原因になる喜び・支配・効力感～このような行為の動機づけを「効力性または有能性の動機づけ」と呼び、子どもの自律性や自発性、自己主張、自尊心の発達に関係する行為的自我の中心をなす。 ・有能感とは、本来効果的な「相互作用」に関する知覚。
	有用感	<ul style="list-style-type: none"> ・他人の役に立った、他人に喜んでもらえたと感じる事。

言語能力	言語能力	<ul style="list-style-type: none"> ・音声言語や文字言語の獲得には、生物学的基礎(脳や構音器官の特殊化)、認知的基礎(目には見えないものを頭の中で思い描くという象徴機能)、社会的基礎(伝えたいことを伝える相手がいる)が必要である。 ・4歳～5歳にかけて、外言(他者と伝え合う言葉)から、内言(自分が自分自身と対話する言葉)への過渡的な形態としての独り言の増加。この内言は自己の思考を組み立て、行動を制御する機能をもち、子どもの認知や行動に深く参与する。
道徳性 共感性	道徳性	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳(社会にある暗黙裡に守るべきもの)に添うようにしようとする心性。社会生活の規範としての法則に一致すべき心性であり、道徳意識と道徳性行動が総合されたもの。 ・究極的には道徳性は行為の質に求められるものであり、道徳性の発達には道徳的行動を導くべきである。しかしそういった客観的で観察可能な行動だけにその基準を限定することはできず、道徳判断や感情、意思決定、行為などのさまざまな諸過程を含んだ総合的なものであると考えるのが一般的。 ・3歳から6歳では、大人の承認や否認に基づき、ことの良し悪しを知るようになる。大人の側からの外的な力や働きかけが必要。 ・規則の守り方としては、2歳から5歳にかけては自己中心的段階であり規則の模倣、自分流に使用する。7歳から8歳にかけては初期協同の段階であり、遊びの中で仲間と勝つことに興味を持ち始める。
	共感性	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の感情状態を知覚し、自分も同様の感情状態を経験すること。ただし広義には他者の感情だけでなく、他者の知覚、思考、態度なども対象となる。共感性は①他者がある感情状態にあることを認知する、②他者の立場に立って他者の考えや役割を予想する(役割取得)、③他者と同様の感情を共有するという3つの過程によって成立する。 ・共感の発達過程には、①他者の感情状態への反射的な共感、②同一視や投影にもとづく他者への共感、③自他の関係の客観的把握にもとづく共感があり、3歳頃から②の共感が可能であり、青年期頃から③の共感が可能になる。
自己制御力	自己制御	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の行動、感情、心身の状態などを、自律的に統制・調整すること。他者からの指示に従って行動したり外的規制によって強制されて行動したりするのは異なり、自発的・自覚的な目標や意志を明確にもつこと。 ・自分の意志を主張すること(自己主張)、他者を尊重して自己を抑えること(自己抑制)のバランスを取れることのバランスをとれること。3歳から7歳にかけて、自己主張は初期に急激に伸び、後はほとんど変化が見られない。自己抑制は7歳まではほぼ直線的に伸びが見られる。 ・自分の欲求や行動を抑制したり、自分の意志を主張したりする。すでに幼児期から発達する。

自己制御力	方略	<ul style="list-style-type: none"> ・認知な目的を達成するための、意識的で統制可能な心的・行動的な活動。 ・0～5歳ではリハーサルや体制化などの方略を学習するが、記憶場面で効率的に利用することが困難。5～10歳では多くの方略(リハーサルや体制化など)を獲得し、記憶場面で効率的に利用可能になる。
	視点取得能力	<ul style="list-style-type: none"> ・物事を他の人の視点から見た場合にどのように見えるかが理解できること。子どもは9～10歳以降にやっと他者の視点に立てると言われているが、発達的にはもう少し早い時期に見られる。 ・6歳～8歳にかけては主観的役割取得の段階であり、自分の視点と他者の視点を分化できるが、視点間の関連付けができない。人々は情報や状況が違えば、違った情動や考え方をすることには気づくが、他の人の視点に立てない。
	記憶	<ul style="list-style-type: none"> ・新たに何かを記憶して保持すること。 ・5～6歳から子どもは記憶することを課題として受け止め、そのための意図的な努力や工夫をするようになる。 ・メタ記憶としては、0歳～5歳では記憶についての事実的知識が不十分。基本的モニタリング(考えや行動を監視したり、どれだけ記憶できるか予測するなど)はあるが、その機能は不十分。5歳～10歳にかけては、記憶についての事実的知識が増大し、モニタリング能力の改善及びその機能の効率性が増大する。
	感情制御(調整)	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の感情の主観的経験、特にその強さや持続時間を管理し、コミュニケーションの文脈で感情の表出を戦略的に管理する能力。 ・幼児期後期には、相手との関係に応じてより柔軟な感情制御について考えることができるようになってくる。
	行動調整	<ul style="list-style-type: none"> ・言語の機能として行動調整の機能があげられる。運動反応による言語による統制は、運動を発動させる機能から自分で自分の行動を統制できる段階へと移行する。
メタ認知力	メタ認知	<ul style="list-style-type: none"> ・認知自体に関する知識や理解、認知過程を対象化した認知。幼児は精神世界の存在を行為や対象から区別して把握したり、現実と非現実の区別もなされたりするというように、メタ認知を形成する知識を持っている。 ・その人自身のあらゆる認知活動(知覚する、記憶する、理解する、問題を解くなど)を客観視して、それらの活動を評価し、制御する機能。5歳から15歳にかけて発達する。
	対人認知	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳児では名前や外見などの表面的な他関係による捉え方が優位であるが、5歳児になるにつれて自分と一緒に遊ぶとか遊びに加えてくれるといった自他関係や、誰々といつも一緒に遊んでいるとか、誰々と仲良しであるといった他者関係による捉え方が発達する。
	モニタリング	<ul style="list-style-type: none"> ・メタ認知の中で、自分の行動が適切にうまく進んでいるかを監督したり、評価して修正したりする活動。

次にこれらの能力の定義をもとに、類似した能力を整理した。

・感覚・知覚

「知覚技能」「注意」「知覚的判断」は、いずれもなんらかの感覚を通して、自分の視点で観察したり、認知したりするという点で共通性があることから、これらの能力を「感覚・知覚」としてまとめた。

・運動技能

「運動技能」は、運動形態の実行能力あるいは個人の定着した習熟能力を示し、他の能力とは相違があると捉え、「運動技能」を独自に位置付けた。

・思考力

「思考力」「ワーキングメモリ」「計数の理解」「情報処理」「認知技能」「論理的判断」は、問題解決のために、具体的場面において情報を操作して考えるという点で共通性があることから、これらの能力を「思考力」としてまとめた。

・自己制御力

「自己制御」「感情制御」「行動調整」は、感情や行動を自発的・自覚的にコントロールするという点において共通性があることから、これらの能力を「自己制御力」としてまとめた。

・メタ認知力

「メタ認知」「対人認知」「モニタリング」「記憶」「方略」「視点取得能力」は、自分自身の認知や自他関係、他者関係などの認知を意識して行動に移すという点で共通性があることから、これらの能力を「メタ認知力」としてまとめた。

・有能感・有用感

「効力性・有能性」「有用感」は、自分の行動によって身近な環境に変化を生じたり、身近な人に喜んでもらえたりするという点で共通性があることから、これらの能力を「有能感・有用感」としてまとめた。

・道徳性・共感性

「道徳性」「共感性」は、自分の行動や他者との関係において、道徳的感情や他者の感情状態の知覚など行動に移していくまでの感情や意志の諸課程を含むという点で共通性があることから、これらの能力を「道徳性・共感性」としてまとめた。

・言語能力

「言語能力」は、音声や文字で表す基礎的能力や認知能力も含むという点で、「表現力」など他の能力とは相違があると捉え、「言語能力」を独自に位置付けた。

表 18 でまとめたものは以上であるが、表 18 にはあげていないが、幼児の能力として必要なものを示す先行研究について以下のとおりにまとめる。

・表現力

大神(2013)は、言語能力と身振り変化の関連性を明らかにすることを目的として、3 歳児から 5 歳児を対象に、言語課題と身振りに関する課題を実施した結果、主観的身振りから客観的身振りへの移行は、5 歳児クラスで増え始めることが分かった。また言語レベルが高い方が 5 歳児クラスで客観的身振りがより高い頻度で出現する傾向にあったものの、言語レベルが低めでも、3・4 歳児クラスでは大差なく、5 歳児クラスで客観的身振りが増加するという意味においては、客観的身振りは 5 歳児レベル程度以上の言葉での説明能力に伴って生起することも考えられるとしている。つまり、身振りも表現力の一つだと捉えると、5 歳児頃になると、言語能力と身振りによる表現力は密接に関連しながら客観的に表現できるようになることが考えられる。また客観的身振りは他者の立場に立って表現するという意味においては、5 歳児頃になると他者の立場にたって説明できるようになるということも考えられる。そもそも「表現力」は非常に広義な概念であり、表 18 では「表現力」という能力はあげていないが、このように言語能力だけでは表せない能力として、表 18 の能力に「表現力」を加えることとする。

・自発性

千羽(1985)は、自主性の定義についてふれる中で自発性について述べている。自主性は自発性と自律性とによって構成され、両者の発達が実現される必要があるとはいえ、幼児期においては自律性よりも自発性の発達が先行するとしている。自律性が自己制御力や道徳性等と類似していると捉えるならば、自発性の発達が自己制御力や道徳性等に先行する位置づけにあると捉えられる。「自発性」は非常に広義な概念であり、表 18 では「自発性」はあげていないが、幼児期における特質として必要であること、自律性に類似している自己制御力は表の中に位置づいているが、「自発性」は位置づいていないので、表 18 の能力に「自発性」を加えることとする。

以上のことから、幼児の能力として「感覚・知覚」「運動技能」「思考力」「自己制御力」「メタ認知力」「有能感・有用感」「道徳性・共感性」「言語能力」「表現力」「自発性」の 10 の能力を導き出した。

なお、表 17 には「社会的スキル」をあげているが、この能力は概念が広く多様な能力を含むので、あえて一つの能力としてはとらえず、感覚・知覚、思考力、自己制御力、メタ認知力、道徳性・共感性、表現力、言語能力などにかかわっていくと捉えることとする。

以上のように導き出した幼児の 10 の能力の具体的内容が表 19 である。

表 19 幼児の能力と具体的内容

能力	具体的内容
自発性	・自分が興味・関心をもったことに自分からかかわろうとする。
有能感・有用感	・自分なりの課題に取り組んで、できたことや役に立てたことを喜ぶ。
道徳性・共感性	・生活や遊びのルールを理解し、自分で守ろうとする。 ・相手(生き物を含む)の気持ちや状況を感じて思いやる。
メタ認知	・周囲の状況や身近な出来事の中で、自分はどうしたらいいのかが分かる。
自己制御力	・生活の流れを理解し、円滑に集団生活を過ごすことができるように行動しようとする。 ・自分なりの課題意識をもち、最後まで粘り強く取り組む。
思考力	・物事の比較・分類・因果関係につながる事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりして、工夫して取り組む。
感覚・知覚	・自分の興味・関心があるものの大きさ・量・色・音・感触・においなどの特徴や変化を様々な感覚を通してとらえる。
運動技能	・身体の動きを調整したり、コツをつかんだりして、多様に(協応して)身体を動かす。
言語能力	・相手に自分の思いを分かりやすく言葉で伝える。 ・言葉の意味や相手の思いを理解しながら、相手の話を聴く。
表現力	・感じたことやイメージしたことを、言葉・身体・音楽・造形などを媒介として工夫して表現する。

実際の保育場面において、保育者が幼児の能力が発揮されようとしている幼児の姿を見取りやすいように、能力の具体的内容、幼児の姿を見取るために発揮されようとしている幼児の姿を3パターンで整理したもの、また幼児の姿に応じた保育者の支援を著者の保育実践経験をもとに整理したものが、表 20 及び表 21 である。

表 20 10 の能力に基づく幼児の姿

能力と具体的内容	子どもの姿
<p>自発性 自分が興味・関心をもったことに自分からかかわろうとする。</p>	<p>①子どもが興味・関心をもっているが、自分でかかわろうとしない場合 ②子どもが興味・関心をもったことにある程度は自分からかかわるが、途中であきらめている場合 ③子どもが興味・関心をもったことに自分から積極的にかかわっている場合</p>
<p>有能感・有用感 自分なりの課題に取り組んで、できたことや役に立てたことを喜ぶ。</p>	<p>①子どもがやりたいと思っていることに、取り組めない場合 ②子どもがやりたいと思って取り組むが途中であきらめたり投げ出したりしている場合 ③子どもが自信をもってやりたいことに十分取り組んだり、役に立てたことを喜んだりしている場合</p>
<p>道徳性・共感性 ＜道徳性＞ 生活や遊びのルールを理解し、自分で守ろうとする。</p>	<p>①生活や遊びのルールを守れない場合 ②生活や遊びのルールに状況によっては守れない場合 ③生活や遊びのルールを守って行動している場合</p>
<p>道徳性・共感性 ＜共感性＞ 相手(生き物を含む)の気持ちや状況を感じて思いやる。</p>	<p>①相手の気持ちや状況を感じることができない場合 ②相手の気持ちや状況を感じとってはいるが寄り添う行動に至らない場合 ③相手の気持ちや状況を感じて思いやっている場合</p>
<p>メタ認知 ＜集団＞ 周囲の状況や身近な出来事の中で、自分はもうどうしたらいいのかが分かる。</p>	<p>①周囲の状況や身近な出来事に自分はもうどうしたらいいか意識していない場合 ②周囲の状況や身近な出来事に自分はもうどうしたらいいか分かっているがうまくかかわれないでいる場合 ③周囲の状況や身近な出来事にどうしたらいいか自分なりに考えて行動している場合</p>
<p>自己制御力 ＜集団＞ 生活の流れを理解し、円滑に集団生活を過ごすことができるよう行動しようとする。</p>	<p>①集団生活の中でどのように行動したらよいか意識せず、自分の思いを調整することができない場合 ②集団生活の中で自分の思いや行動をどうすべきか自覚はある程度しているものの調整することができない場合 ③集団生活の中で自分の思いや行動を調整している場合</p>
<p>自己制御力 ＜粘り強さ＞ 自分なりの課題意識をもち、最後まで粘り強く取り組む。</p>	<p>①自分なりの課題をあまり意識せず遊びが転々とする場合 ②自分なりの課題意識をもっているがうまくいかないとすぐにあきらめる場合 ③自分なりの課題意識をもち、最後まで粘り強く取り組んでいる場合</p>

<p>思考力<工夫> 物事の比較・分類・因果関係につながる事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりして、工夫して取り組む。</p>	<p>①物事の比較・分類・因果関係につながる事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりしない場合 ②物事の比較・分類・因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりしてはいるが工夫して取り組むまでには至らないように見える場合 ③物事の比較・分類・因果関係に面白さや不思議さを感じたり気づいたりして工夫して取り組んでいる場合</p>
<p>感覚・知覚 自分の興味・関心があるものの大きさ・量・色・音・感触・においなどの特徴や変化を様々な感覚を通してとらえる。</p>	<p>①自分の興味・関心があるものに対して様々な感覚を通してそのものの特徴や変化などを深くとらえない場合 ②自分の興味・関心があるものに対してある程度の感覚を通してそのものの特徴をとらえようとする場合 ③自分の興味・関心があるものに対して様々な感覚を通してそのものの特徴・変化をとらえている場合</p>
<p>運動技能 身体の動きを調整したり、コツをつかんだりして、多様に(協応して)身体を動かす。</p>	<p>①身体の動きがぎこちなく、取り組もうとしない場合 ②身体の動きがぎこちなくある程度は取り組むものの途中であきらめようとする場合 ③身体の動きを多様にバランスよく動かしている場合</p>
<p>言語能力<話す> 相手に自分の思いを分かりやすく言葉で伝える。</p>	<p>①相手に分かりやすいようにということを意識せずに話している場合 ②相手のことを意識しているが分かりやすく話すまでに至らない場合 ③相手に分かりやすく(分かるように)自分の思いを言葉で伝えている場合</p>
<p>言語能力<聴く> 言葉の意味や相手の思いを理解しながら、相手の話を聴く。</p>	<p>①相手の話を聴こうとしない場合 ②相手の話を聴こうとはするが言葉の意味や相手の思いを理解するまでに至らない場合 ③言葉の意味や相手の思いを理解しながら相手の話を聴こうとしている場合</p>
<p>表現力 感じたことやイメージしたことを言葉・身体・音楽・造形などを媒介として工夫して表現する。</p>	<p>①感じたことやイメージしたことを工夫して表現しようとしていない場合 ②感じたことやイメージしたことをある程度工夫して表現している場合 ③感じたことやイメージしたことを工夫して表現している場合</p>

表 21 10 の能力に基づく幼児の姿に対応する保育者の支援

能力と具体的内容	保育者の支援
<p>自発性 自分が興味・関心をもったことに自分からかかわろうとする。</p>	<p>①自分でかかわることができるよう、子どもが自分でかかわろうとしないように見える時の思いを理解しながら、具体的なやり方を伝えたり、寄り添って一緒にしたりする。</p> <p>②自ら積極的にかかわることができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、寄り添って励ましたり、自分でかかわれるようであれば見守ったりする。</p> <p>③自分でかかわる喜びがさらに味わえるよう、子どもが本当に自分でかかわろうとしているかを見取りながら、認めたり、そばで温かく見守ったりする。</p>
<p>有能感・有用感 自分なりの課題に取り組んで、できたことや役に立てたことを喜ぶ。</p>	<p>①自分なりの課題に向けた取り組み方が分かるよう、子どもがやりたいことに取り組めないように見える時の思いを理解しながら、子どもなりの課題を受け止めて共に考えたり、寄り添って一緒にしたりする。</p> <p>②自分なりの課題にあきらめずにかかわることができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、寄り添って励ましたり、自分でできる喜びに共感したりする。</p> <p>③達成感や満足感を味わうことができるよう、子どもが本当に自信をもってやりたいことに取り組んだり、役に立てたことを喜んでいるかを見取りながら、自分自身でかかわっていることを認めたり、友達とも喜び合えるよう投げかけたりする。</p>
<p>道徳性・共感性 ＜道徳性＞ 生活や遊びのルールを理解し、自分で守ろうとする。</p>	<p>①ルールを意識することができるよう、子どもがルールを守れないように見える時の思いを理解しながら、投げかけたり、促したりする。</p> <p>②ルールを守ることの大切さに気づけるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、ルールについて共に考えたり問いかけたりする。</p> <p>③ルールを守って行動する喜びが味わえるよう、子どもが本当にルールを守って行動することに意欲的に取り組んでいるかを見取りながら、ルールを守って行動していることを認めたり、少し離れたところでそっと見守ったりする。</p>
<p>道徳性・共感性 ＜共感性＞ 相手(生き物を含む)の気持ちや状況を感じて思いやる。</p>	<p>①相手の気持ちや状況を感じとることができるよう、子どもが相手の状況を感じとれないように見える時の思いを理解しながら、寄り添って相手の思いを代弁したり知らせたりする。</p> <p>②相手の気持ちや状況に応じたかかわり方を考えることができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、寄り添って投げかけたり、共に考えたりする。</p> <p>③相手の気持ちや状況を共に感じる喜びが味わえるよう、子どもが本当に相手に思いやりを感じているかを見取りながら、共感したり、そばで温かく見守ったりする。</p>

<p>メタ認知 <集団> 周囲の状況や身近な出来事の中で、自分はどうしたらいいのかが分かる。</p>	<p>①周囲の状況に応じて自分はどうしたらよいかを意識できるよう、子どもがどうしたらいいか意識できないように見える時の思いを理解しながら、投げかけたり伝えたりする。 ②周囲の状況に応じる自分の行動の仕方に気づけるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、自分の行動の仕方について共に考えたり問いかけたりする。 ③自信をもって周囲の状況に応じて行動しようとすることができるよう、子どもが本当に自分なりに考えて行動しようとしているかを見取りながら、周囲の状況に応じて自分の行動の仕方を考えようとしていることを認めたり、少し離れた所でそっと見守ったりする。</p>
<p>自己制御力 <集団> 生活の流れを理解し、円滑に集団生活を過ごすことができるように行動しようとする。</p>	<p>①集団の中での行動の仕方に気づけるよう、子どもが自分の思いを調整できないように見える時の思いを理解しながら、寄り添って話を聴いたり伝えたりする。 ②集団の状況に応じて我慢したり折り合いをつけたりすることができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、集団の状況について共に考えたり問いかけたりする。 ③集団の中で自信をもって行動することができるよう、子どもが本当に自分の思いや行動を調整しようとしているかを見取りながら、集団に応じて行動しようとしていることを認めたり、少し離れた所でそっと見守ったりする。</p>
<p>自己制御力 <粘り強さ> 自分なりの課題意識を持ち、最後まで粘り強く取り組む。</p>	<p>①興味・関心をもったことに課題をもって探求する楽しさを感じることができるよう、子どもが遊びを転々とするように見える時の思いを理解しながら、共に考えたり、寄り添って一緒にしたりする。 ②自分なりの課題に粘り強く取り組むことができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、寄り添って励ましたり、自分で取り組んでいるようであれば見守ったりする。 ③自信をもってさらに取り組むことができるよう、子どもが本当に粘り強く取り組んでいるかを見取りながら、粘り強く取り組んだことを認めたり、そばで温かく見守ったりする。</p>
<p>思考力<工夫> 物事の比較・分類・因果関係につながる事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりして、工夫して取り組む。</p>	<p>①身近な事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりすることができるよう、子どもが物事の比較・分類・因果関係につながる事象に面白さや不思議さを感じたり気づいたりしていないように見える時の思いを理解しながら、寄り添って一緒にかかわったり、知らせたりする。 ②身近な事象に工夫して取り組むことができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、子どもの感動や気づきに共感し、寄り添って励ましたり、投げかけたりする。 ③身近な事象にさらに自信をもって取り組めるよう、子どもが本当に工夫して取り組んでいるかを見取りながら、工夫していることを認めたり、さらに工夫する意欲が高まる投げかけをしたりする。</p>

<p>感覚・知覚 自分の興味・関心があるものの大きさ・量・色・音・感触・においなどの特徴や変化を様々な感覚を通してとらえる。</p>	<p>① 様々な感覚を通して感じるができるよう、子どもが様々な感覚を通して深くとらえようとしないように見える時の思いを理解しながら子どもがどのようなことを感じているのかを見取りながら、寄り添って一緒にかかわったり、知らせたりする。</p> <p>② 様々な感覚を通して特徴や変化を感じるができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、子どもが感じたことに共感し、寄り添って共にじっくりかかわったり、投げかけたりする。</p> <p>③ 様々な感覚を通してさらにじっくりとかかわることができるよう、子どもが本当に様々な感覚を通してそのものの特徴・変化をとらえているかを見取りながら、じっくりととらえていることを認めたり、様々な感覚での捉え方を投げかけたりする。</p>
<p>運動技能 身体の動きを調整したり、コツをつかんだりして、多様に(協応して)身体を動かす。</p>	<p>① 多様に身体を動かすことを楽しめるよう、子どもが身体を動かすことに取り組みないように見える時の思いを理解しながら、具体的なやり方を伝えたり励ましたりする。</p> <p>② 身体の動かし方やコツがつかめるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、認めたり励ましたりする。</p> <p>③ 自ら多様に身体を動かすことにさらに取り組めるよう、子どもが本当に身体をバランスよく動かしているかを見取りながら、多様な動きを認めたり、さらに身体を動かす意欲が高まる投げかけをしたりする。</p>
<p>言語能力<話す> 相手に自分の思いを分かりやすく言葉で伝える。</p>	<p>① 相手に分かりやすく話すことの大切さに気づけるよう、子どもが相手を意識せずに話しているように見える時の思いを理解しながら、筋道を立てて話すことができるように問いかけたり、じっくり聴いたりする。</p> <p>② 相手に分かりやすい話し方が理解できるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、分かりやすく話す話し方を投げかけたり、じっくり聴いたりする。</p> <p>③ 言葉でのやりとりが楽しめるよう、子どもが本当に分かりやすく自分の思いを言葉で伝えているかを見取りながら、共感したり、友達同士のやりとりを見守ったりする。</p>
<p>言語能力<聴く> 言葉の意味や相手の思いを理解しながら、相手の話を聴く。</p>	<p>① 相手の状況を感じながら聴くことの大切さに気づけるよう、子どもが相手の話を聴こうとしないように見える時の思いを理解しながら、子どもの状況を理解しながら、問いかけたり、寄り添って落ち着いて話が聴けるような状況を整えたりする。</p> <p>② 言葉の意味や相手の思いを理解しながら聴くことができるよう、子どもの揺らぐ思いを受け止めながら、代弁したり補足したりする。</p> <p>③ 言葉でのやりとりを楽しめるよう、子どもが本当に相手の話を聴こうとしているかを見取りながら、共感したり友達同士のやりとりを見守ったりする。</p>
<p>表現力 感じたことやイメージしたことを言葉・身体・音楽・造形などを媒介として工夫して表現する。</p>	<p>① 様々な表現の仕方があることに気づけるよう、子どもがどのようなことを感じたりイメージしているかを見取りながら、問いかけたり、具体的な表現の仕方を知らせたりする。</p> <p>② さらに表現する意欲が高まるよう、子どもの表現したい思いに共感したり、認めたりすると共に友達の表現にふれる場を設けたりする。</p> <p>③ 自信をもって表現できるよう、子どもが本当に工夫して表現しているかを見取りながら、工夫した表現を認めたり、さらに表現する意欲が高まるような投げかけをしたりする。</p>

4.まとめ

第 2 章では幼児の能力の構造と共に、幼児の能力を育成する保育者の支援を明らかにすることが目的であった。第 1 節では、幼児教育における幼児の観察を通して、実際に幼児が発揮しようとしている能力を整理することを目的とした。その結果、保育者が一般的に捉えている「力」という観点からその背後にある能力について考察したところ、幼児が発揮しようとしている力の背後には、認知能力、社会情緒的コンピテンスとしての能力、様々な能力が関連し合っている能力、今後発揮されていくと捉えられる能力など多様な能力の捉え方があることが分かった。第 2 節では、幼稚園・小学校の教師が相互の保育・授業を参観・参加・協議し、教材や環境構成の捉え方や意味づけの背景に見られる、幼児の能力の捉え方の相違を検討することを通して、育成すべき幼児の能力について考察することを目的とした。結果としては感覚や思考力などに関して育成すべき幼児の能力と幼児と児童に混在する能力、育成すべき児童の能力が明らかになった。。第 3 節では、幼児の能力の構造と保育者の支援を明らかにすることを目的とした。その結果、幼児の能力として「感覚・知覚」「運動技能」「思考力」「自己制御力」「メタ認知力」「有能感・有用感」「道徳性・共感性」「言語能力」「表現力」「自発性」の 10 の能力を導き出した。また、実際の保育場面において、保育者が幼児の能力が発揮されようとしている幼児の姿を見取りやすいように、10 の能力の具体的内容、幼児の姿を見取るために発揮されようとしている幼児の姿を 3 パターンで整理したもの、また幼児の姿に応じた保育者の支援を著者の保育実践経験をもとに整理した。

このように、幼児の能力として 10 の能力を導き出し、その能力を育成する保育者の支援を幼児の具体的な姿ごとに整理することができた。このことにより、保育場面で一般的に捉えられる「力」に関連している様々な能力を明らかにすることができた。しかし、10 の能力に関する幼児の姿と保育者の支援に基づいて、実際に保育者は幼児を見取り、能力の育成に向けてかかわることができるのか、また、10 の能力に基づいて支援することが有効なのかということについては明らかではない。したがって、幼児の能力を見取り、能力の育成に向けた保育実践の有効性について明らかにすることが必要である。

第 3 章 幼児の能力と保育者の支援に基づいた保育実践の有効性(研究 4)

1. 目的

第 2 章では、幼児の能力の捉え方や構造について文献研究等を通して整理し、幼児の能力として 10 の能力を導き出し、幼児の能力が発揮されようとしている具体的な姿と、その能力を育成する保育者の支援について明らかにした。しかし、第 2 章では幼児の 10 の能力と保育者の支援について文献研究等を通して整理したことにとどまっており、実際の保育場面では実践していない。第 2 章で明らかにした 10 の能力に関する幼児の姿と保育者の支援に基づいて、実際に保育者は幼児を見取り、かかわることができるのか、また、10 の能力に基づいて支援することが有効なのかということについては明らかではない。このような第 2 章での課題をふまえて、本章では幼児の能力の具体的内容を見取りとした保育実践の有効性について検討することを目的とする。

2. 方法

対象

公立 H 幼稚園 5 歳児 1 クラスを対象とした。1 グループ 5～6 人の 5 グループで構成し、グループ構成としては、男女や気の合う友達が偏らないように担任保育者によりランダムに組んでいた。

時期

第 1 回として 2017 年 5 月 23 日、第 2 回として 2017 年 6 月 27 日に実施した。

担任保育者への説明

著者は対象クラス担任保育者に、育成すべき幼児の能力として設定した 10 の能力の具体的な内容やそれぞれの能力についての幼児の姿と保育者の支援について説明し、それに留意して保育を行っていただくように依頼した。著者が設定した育成すべき幼児の能力と具体的内容及びそれぞれの能力に関する幼児の姿と保育者の支援は第 2 章表 20 及び表 21 のとおりである。表 21 では各能力に関する幼児の姿を見取り、それに応じた保育者の支援を理解しやすいように、3 つの能力水準を例として提示した。

期間中の観察

10 の能力に着目した保育について、保育者は実際にどのような保育実践が行われているかということについて著者が観察した。観察日は 2017 年 5 月 30 日と 2017 年 6 月 20 日の 2 回であり、10 時 30 分から 12 時までの間の自由遊びやまとまった活動における幼児の姿や保育者の支援について、著者が移動式ビデオカメラを持って、ランダムに多様な場面を撮影した。

手続き

1 グループごとに順番に遊戯室に入室してもらい、著者である観察者は一連の説明を各グループに対してその都度同一に行った。観察者は提示した課題に沿って幼児が遊ぶ様子をビデオで録画した。観察者は 1 台の移動ビデオカメラを持ち、全ての幼児の動きをとらえることができるように、移動しながら録画した。また、第 2 回も第 1 回と同様に同じグループで、同じ順番で、一連の説明を各グループに対してその都度同一に行った。観察者が提示した課題は、積み木を使って幼稚園を作ることであり、まずは幼稚園で遊ぶ内容に関する質問、積み木の扱い方、積み木の組み合わせ方の例示という一連の説明を全てのグループで同一に行った。積み木は、観察時だけに使用するものとして普段当該幼稚園では使用していない WAKU-BLOCK45HG1、WAKU-BLOCK45HG2、WAKU-BLOCK45HG6 を 1 セットずつ準備した。観察者からの各グループに行った遊びに対する同一の説明は表 22 の通りである。

表 22 幼児に対する説明

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">・今日はお友達と一緒に遊べるように積み木をたくさん持ってきました。この積み木は一つ一つ大切な積み木だから、投げたり乱暴に扱ったりせずに、優しく大切に扱ってくださいね。・さて、みんなは幼稚園で遊ぶことは好きですか？・幼稚園にはどんなものがありますか？・幼稚園で何をして遊ぶことが好きですか？・今日はこの積み木を使って、みんなの幼稚園をここにいるお友達と力を合わせて作ってみましょう。・まず先生(観察者)が少し作ってみます。(立方体 4 個を花びらのように組立てる)・これは何だと思う？(直方体 3 個を門のように組み立てる)・では、これは何だと思う？・では、この広いお部屋の中で、この積み木を使って、みんなの幼稚園をここにいるお友達と力を合わせて作ってみましょう。 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. 結果と考察

期間中の観察

5月30日に観察した中で、10の能力に着目していることが顕著に表れている例を示す。

表 23 事例 11(2017年5月30日)

幼児たちと保育者が『けいどろ』をして遊んでいる。『警察』役になる人、『泥棒』役になる人、『見張り役』になる人という役割分担を適宜幼児たち同士でしている。保育者は幼児たちと一緒に走った後に、『見張り役』の幼児たちのそばに行く。幼児たちが適宜保育者に話しかけると、保育者は一人一人の方を見ながら楽しそうに対話している。そして、途中で役割を交替している A 児に、『A くん、警察？』とみんなに聞こえるような声で確認をとり、幼児たちみんなにそれぞれの役割が共有できるようにしている。しばらく走って疲れたような表情をしている B 児に、『B くん、見張り役する？』と固定遊具に座る見張り役を勧める。B 児はうなずきながら固定遊具に見張り役として座る。保育者は再び幼児たちと楽しそうに走っていく。

表 23 の事例 11 に見られるように、当該園では園全体として運動遊びを積極的に取り入れていることもあり、この日も『けいどろ』という鬼遊びで遊ぶ姿が見られた。保育者は幼児たちの役割をみんなで共有できるように確認をとることで、ルールを守るという道徳性や自己制御力を育めるようにかかわっている。また、走り疲れた幼児には、その様子をよく見て少し休めるように声をかけるといように幼児に寄り添うことで、共感性を育むかかわりを行っている。

6月20日に観察した中で、10の能力に着目していることが顕著に表れている例を示す。

表 24 の事例 12 に見られるように、園庭のプランターにあるパンジーについていた幼虫をきっかけに、何の幼虫かを図鑑で調べたり、飼育ケースに入れて飼えるようにしたりしている場面である。保育者は、幼児が興味・関心をもったことに課題をもって探求する楽しさを感じることができるよう、共に考えたり、そばで温かく見守ったりして、自己制御力や感覚・知覚を育めるようにかかわっている。また、自分がやりたいと思ったことに十分取り組むことができるよう、寄り添って一緒にしたり、共に喜んだりしながら有能感が育めるようにかかわっている。

もちろん、日々の保育の中で毎日 10 の能力全てに着目した保育が成立するとは限らず、また今回の二日間の観察で 10 の能力全てを見取る場面があるわけではない。しかし、二日間の観

察で先述のような能力に着目した保育が行われていたということは、日々の保育の中でそれ以外の能力に着目した保育が行われているということが推察される。以上のことから、保育者は著者が説明した能力に着目した保育実践を行っているということが分かった。

表 24 事例 12(2017 年 6 月 20 日)

園庭で保育者がプランターにあるパンジーを植え替える際に、何かの幼虫を発見する。そばにいた C 児が図鑑を持ってきたので、保育者は C 児と一緒に体をぴったりとくっつけるようにしながら、小さい図鑑で何の幼虫かを調べている。C 児は図鑑のページをめくりながら一つの写真を指で押さえながら保育者の方を見る。保育者自身も図鑑を手に取りながら C 児が指で押さえた写真を一緒にじいっと見る。そばで D 児と E 児が飼育ケースに幼虫のついたパンジーと土を入れ、飼育ケースにふたをして、保育者に見せに行く。保育者は E 児に「でも、お花が枯れたらいけんよね」と問いかける。すると女兒は「水？」と答える。保育者は「そうそう」とうなずく。F 児と G 児は大きい図鑑を持ってきて保育者のそばに座り込んで見ている。つまり、保育者のそばで D 児と E 児は飼育ケースを見て、F 児と G 児は大きい図鑑を見ており、保育者は両者を見ることができるよう視線を動かしている。図鑑を見ている二人が楽しそうに見ているのを見て、保育者も楽しそうに二人の様子を見守っている。しばらくして、今度は D 児・E 児・F 児・G 児 4 人と保育者で飼育ケースを覗き込む。保育者は「おっ、お家作ったん？」と声をかけて、みんなと一緒に覗き込む。幼児たちも「いい感じ」と言っている。

能力に着目した保育の効果を検証するための観察

4 グループの各 2 回の録画時間のうち、最も短かった 8 分間をもとに、各録画のはじめの 8 分間の記録を分析対象とした。また、時間経過に伴う変化を考慮するために、前半 4 分間と後半 4 分間に分けた分析も行った。

分析に当たっては、ビデオ録画をもとに、幼児の行動、言動を文章化し、幼児一人一人の行動の記録とした。そのうえで、幼児の能力を反映する行動や言動をカウントしていった。保育実践経験のある観察者が決定した育成すべき幼児の能力を分析する視点と実際に見られた幼児の姿を示したのが表 25 及び表 26 である。

表 25 幼児の能力と幼児の姿の例(第 1 回)

能力	分析の視点	第 1 回 幼児の姿の例
自発性	自分から作ろうとする。	(自分からというのがほぼ全てといえど逆で抽出するのが難しい)
有能性	できあがったことを喜ぶ	・I 児は縦長 4 段を慎重に作り、観察者の方を向いて「できた」と言う。
道徳性 ①	積み木の扱い方のルールを守る。	・Y 児は A 児の様子をちらりと見て「倒しちゃ、いけんよ」と声をかける。
道徳性 ②	友達のことを思いやる	・O 児は自分が作ったもののいったん壊した積み木を、S 児がすぐに並べやすいような位置に置く。
メタ認知	今は幼稚園を作る時だということが意識できる	・N 児と U 児は二人で一緒に作ろうと、同じ形の大きな積み木を持って来て、「恐竜幼稚園作ろう」と観察者の方を見ながらつぶやく。
自己制御力	積み木が倒れないようにそっと積み上げる、倒れたらあきらめずに再度積み上げる、友達と折り合いをつけながら作る	・A 児は几帳面にずれないように積み木を慎重に高く積み上げる。通路のようなものを端と端を揃えるようにきちんと並べようとする。 ・積み上げたものが不安定で崩れてしまうが、S 児は「ああ～」と言いながら、再度素早くやり直し始める。
思考力	幼稚園を作るために、工夫しようとする	・Y 児は何かをイメージしているのか、積み木を両手に持って組み合わせてみては、また違う積み木を組み合わせ直してみる。
感覚・知覚	様々な感覚を通して感じとる	・三角の積み木を 2 個合わせると四角になることを発見し、「あっ、これじゃ」と二つの積み木の組み合わせがぴったり合ったことに関心が向き、観察者に示す。
運動技能	積み木が倒れないようにそっと積み上げる。	・S 児は 2 本の柱状に積み上げながら一番上に三角の積み木を置こうとするが、2 本の柱の間隔が微妙に開いていて、上に三角を乗せられそうにないので、慎重に 2 本の柱の間隔を狭くする。
言語能力①	友達とやりとりしながら作る。	・N 児と U 児は一緒に積み木を取り、「いいよ」「でもさ・・・」「これが・・・と相談する。
言語能力②	保育者や友達の話をお聴く。	・S 児は隣で作っている A 児の様子を見て、「もしかしてこれ迷路？」と尋ねる。
表現力	自分のイメージを膨らませたり、工夫して作ったりする。	・U 児が作っているものを見て、K 児は「幼稚園もっと長いでしょ」と言いながら柱の位置を広げるように移動する。

表 26 幼児の能力と幼児の姿の例(第 2 回)

能力	分析の視点	第 2 回 幼児の姿の例
自発性	自分から作ろうとする。	(自分からというのがほぼ全てといえれば全てなので逆に抽出するのが難しい)
有能性	できあがったことを喜ぶ	・U 児と A 児は積み木を積み上げては「おおっ」と歓声を上げる。すでに幼児の胸辺りまで来ている。
道徳性 ①	積み木の扱い方のルールを守る。	・積み上げた積み木が倒れたのを見て, S 児は「もっと大事に使わないと, 壊れるよ」と積み上げていた 3 人に聞こえるようなはっきりとした声で言う。
道徳性 ②	友達のことを思いやる	・I 児が高く積み上げた上にさらに平板を爪先立ちながらのせようとしているのを見て, T 児は自分の方が少し背が高いから手が届きやすいと思ったのだろう, I 児から平板を受け取り, そうっと上に積み上げる。
メタ認知	今は幼稚園を作る時だということが意識できる	・K 児は「じゃけえ, こうやってつなげるんよ」とやって示しながら「みんなでくっつけて幼稚園作るんよ」と再度 A 児の方に向かって言う。
自己制御力	積み木が倒れないようにそうっと積み上げる, 倒れたらあきらめずに再度積み上げる, 友達と折り合いをつけながら作る	・A 児は小積み木を縦 2 本柱のように立て, その上に横板をそうっと置きということを繰り返し, バランスを保ちながら上に積み上げていく。 ・I 児と T 児が積み上げているものはすでに自分たちの頭の高さを超え, 「11 階建て～」と言いながら背伸びはしてるけれども慎重に積み木がぐらつかないように積み上げる。
思考力	幼稚園を作るために, 工夫しようとする	・G 児は積み上げているものに大きな平板をのせてみて, 今度はそれを 180 度向きをかえてのせてみるが, 納得がいかないようで再び手に取り, 今度はそれを立ててみようとする。
感覚・知覚	様々な感覚を通して感じとる	・A 児が積み上げていたものが崩れてバラバラになった積み木を E 児が持っていこうとすると, A 児は泣きそうな困った表情で E 児に「なんで取るん?」と言い, E 児は A 児の表情を見て積み木を取ろうとした手を止める。
運動技能	積み木が倒れないようにそうっと積み上げる。	・T 児はぐんと背伸びしてでも身体がぐらつかないように調整しながら積み上げたものの上に平板をそうっと置く。
言語能力①	友達とやりとりしながら作る。	・T 児と I 児は二人で協力して積み木を積み上げ, 二人で声を揃えるように「6 階建てえ～」 「7 階建て～」と積み上がっていく楽しさを共感し, やりとりを楽しみながら積み上げる。
言語能力②	保育者や友達の話をお聴く。	・O 児は S 児が作っている様子を見て「歩く所? 歩く所?」と S 児が反応するまで尋ねる。
表現力	自分のイメージを膨らませたり, 工夫して作ったりする。	・階段状に並べている積み木の端から, E 児が細長い小さい積み木を人に見立てて, 「トコトコ」と言いながら階段を上るように積み木を動かす。

また能力を意識した保育実践の有効性を明らかにするために、第1回・第2回の各能力の出現した事例数に偏りがあるかどうかという頻度について示したものが表27である。

表27 幼児の能力の変容

	第1回（1回目）			第2回（2回目）		
	前半a	後半b	全体	前半c	後半d	全体
自発性	0	0	0	0	0	0
有能性	6	4	10	12	5	17
道徳性①	0	1	1	5	8	13
道徳性②	1	3	4	6	7	13
メタ認知	5	0	5	5	2	7
自己制御力	8	14	22	22	18	40
思考力	1	3	4	7	2	9
感覚知覚	9	7	16	6	8	14
運動技能	0	3	3	11	10	21
言語能力①	9	14	23	25	15	40
言語能力②	4	1	5	1	1	2
表現力	28	15	43	21	13	34

表27をもとに、能力を意識した保育実践の効果を明らかにするために、第1回・第2回の各能力の出現した事例数に偏りがあるかどうかという頻度について χ^2 検定を行った結果、以下のことが明らかになった。

第1回目と第2回目の比較を見ると、道徳性①($\chi^2(1)=10.3, p<.05$)、道徳性②($\chi^2(1)=4.8, p<.05$)、自己制御力($\chi^2(1)=5.2, p<.05$)、運動技能($\chi^2(1)=13.5, p<.05$)、言語能力①($\chi^2(1)=4.6, p<.05$)で、第2回全体の方が第1回全体よりも有意に多くなっていた。しかし、自発性、有能性、メタ認知、思考力、感覚・知覚、言語能力、表現力では、このような差は見られなかった。

次に、このような違いが、積み木の過程のどの時点で起こるのかを検討するため、各回の前半と後半に分けて、第1回と第2回の比較を行った。第1回前半aと第2回前半cを比較したところ、自己制御力($\chi^2(1)=6.5, p<.05$)、思考力($\chi^2(1)=4.5, p<.05$)、運動技能($\chi^2(1)=11.0, p<.05$)、言語能力①($\chi^2(1)=7.5, p<.05$)で、第2回cの方が第1回aよりも有意に多くなっていた。しかし、自発性、有能性、道徳性①②、メタ認知、感覚・知覚、言語能力②、表現力では差は見られなかった。第1回後半bと第2回後半dを比較したところ、第2回後半dの方が第1回後半bよりも有意に多くなっている項目は見られなかった。

第1回目と第2回目の比較の結果、有意差が見られた「道徳性①」「道徳性②」「自己制御力」「運動技能」「言語能力」の具体的内容は次のとおりである。

・道徳性①:生活や遊びのルールを理解し、自分で守ろうとする

第1回では、「友達の様子をちらりと見て、『倒しちゃ、いけんよ』と友達に声をかける」など、安全に過ごすという生活のルールを守ろうとする姿が見られた。

第2回では、「積み上げた積み木が倒れるかどうかについてみようとしている友達に、『あぶない』ときりつとした口調で伝える」、「友達に聞こえるようなはっきりとした声で『もっと大事に使わないと、壊れるよ』とちらりと観察者の方も向きながら言う」「友達に『倒れないようにするために)あまりさわっちゃあ、だめよ』と相手が受け入れてくれるように言う」など、危なくないように過ごすという生活のルールや、積み木遊びの最初に観察者が『大事に使ってね』といった遊びのルールを意識している姿が見られた。

第1回より第2回の方が積み木を高く積む姿が多く見られ、その分、高く積みあがった積み木をつついて倒したくなる姿も増えたという状況もあるかもしれないが、生活や遊びのルールを意識して、自分なりに相手を意識しながら伝えようとする内容が増えていることが分かった。

・道徳性②:相手の気持ちや状況を感じて思いやる

第1回では、「友達が黙々と積み木を並べているのを見て、友達が必要とするであろう積み木を数個持ってきて、友達に渡す」「友達が積み上げた積み木が崩れた際に『あっ、もうだめじゃあ』という言葉聞いて、『落ちてしまうんよねえ』と言う」など友達の状況を見て友達に応じた行動をしたり、友達の言葉を聞いて共感したりする姿が見られた。

第2回では、「自分が手に持った1個の四角の積み木を『あと1個いる人』とそばにいるU児とN児に向かって言い、自分が持っている四角の積み木はU児が使っているのを見て、U児のそばに置く」「S児が高く積み上がっている積み木をつつこうとすると、N児が『だめよ。だめ。Aちゃんが大事なんよ』と言い、その言葉がうまく伝わらなかったと感じると、再度N児は『Aちゃんが作った大事な積み木なんよ』と笑みを浮かべながら言い換える」「I児が高く積み上げた積み木の一番上にさらに1枚の積み木をのせようとする、その様子を見ていたT児が、自分の方が背が高く、自分がやった方が届くだろうと判断した様子で、I児が持っていた積み木を自分が持って、そうっとのせる」など、自分の状況を踏まえながら、相手の状況を思いやろうとする内容が増えていることが分かった。

・自己制御力

第 1 回では、「積み木で作った床の上いっぱいになったら、今度は柱の上に屋根のように長四角を慎重に横に置く」など、高く積み上げるわけではないが指先の動きを調整しながら慎重に積み木を置く姿、「積み木がずれないように端と端を揃えるようにしながら、慎重に高く積み上げる」「高く積み上げている下の柱の部分の隙間にそうっと慎重にさらに積み木を加える」など、自分の手先の動きを調整しながら慎重に積み上げる姿、「積み上げていた積み木が崩れたので『あ～あ』と言いながら、再度やり直し始める」「積み木の積み上がり方が不安定なので、また崩れて『あっ、もうだめじゃあ』と言いながら再度組み立てる」「少し雑に積み上げようとするので、案の定積み木は崩れる。時間が経ってくると動きがすばやくなり、積み上げてはいるが雑な動きになってくる。」など、積み木が崩れたら再度やり直すが、中にはあきらめかけたり、雑に扱ったりする姿、「友達のそばではあるが、自分は自分で門柱のようなものを崩れないように作っている」「積み木が入っている BOX の中から積み木を取ろうとするが、他の二人が積み木を取っていると伸ばした手をいったん止めて、待つ」「友達が作っている積み木に自分の指が当たって崩れる。友達が『もう～』困ったような表情で言うと、謝るわけではないが気まずそうな顔をして、しゃべりながら作っていたのをやめて黙々と自分が作っている方を向いて作る」など、友達と一緒に作っているわけではないが、友達の様子を感じとり、自分の動きを調整しながらつくる姿などが見られた。

第 2 回では、「自分の目の辺りまでの高さを慎重に積み上げていく」「自分の背の高さよりも高く積み上げようとして積み木が倒れたが、少し笑みを浮かべながらも、再度最初からやり始める」など、積み上げる高さが自分の背の高さになるくらいまで慎重に積み上げる姿、「『タワーになる』と言いながら四角を慎重に積み上げていく」「友達二人で一緒に積み上げているものはすでに自分たちの頭の高さを超えており、『11 階建て～』と言いながら爪先立ちで背伸びをし、慎重に積み木がぐらつかないように積み上げる」など慎重に身体の動きを調整しながらも、自分のイメージしたことを言葉で表現する余裕をもちながら積み上げている姿、「最初は 1 列の積み木をひたすら高く積み上げて崩れてしまったので、今度は倒れないように塔のようなものを 2 列がっちり重ねながら積み上げる」など一度失敗したら、今度は失敗しないように工夫して考えながら再度挑戦している姿、「友達二人で一緒に慎重に積み木を積み上げる」「友達二人で一緒に、積み木を慎重に高く積み上げ、両手で両側から支えるようにきちんと揃えることを交替でする」「友達 3 人で交替しながら自分たちの頭の高さまで慎重に積み上げる」など、友達の動きと自分の動きを対応させながら、一緒にあるいは交替しながら慎重に積み上げる姿、「M 児は積み木の縦の上に縦をさらに積み上げようとするが、T 児はそれを横にするように修正する。たぶん縦二つを上重ねるのは無理だと思ったのであろう」など、友達の様子と積み木の状況の両側面を捉えて調整し

ながら、よりよき方法を考えて取り組んでいる姿という姿が見られた。

このように、第 1 回に比べて第 2 回の方が、より高く積み木を積み上げるために指先だけでなく、身体全体を調整しながら慎重に積み上げていること、積み木が倒れたら次は失敗しないようにするためにどうしたらいいかということを考えながら取り組むこと、友達と一緒にあるいは交替してというように、友達の動きと自分の動きを調整しながら積み上げていることという内容が増えていくことが分かった。

・思考力

第 1 回では、「何かをイメージしているようで、両手に積み木を 1 個ずつ持って組み合わせてみては、また違う積み木を組み合わせて考えてみる」など自分なりのイメージが実現できるように考えて作る姿、「いったん立ち上がって自分が作ったものの全体を見て、一部を慎重に並び替える」「四角い積み木を 3 段積み上げた上に細い積み木をのせ、さらにその上に細い積み木をのせようとして、それは無理だと思ったのだろう、細い積み木の代わりに三角の積み木をそっと置く」など自分なりに試してみながら考えて作るという姿が見られた。

第 2 回では、「いったん自分が持っていた大きな平板を自分が積み上げてきたものにのせて見て、今度は 180 度向きをかえてのせてみるが、納得がいかないようで再び手に取り、今度はそれを立ててみようとする」「上に煙突のように積み木を縦にして立ててみるが、少しその様子を見つめて煙突状のものを取り去り、天井のように箱型の上に広い積み木をのせる」「何やら考えながら直方体を斜めに組み合わせようとしている。自分が作りたいものがイメージの中にあり、それをどうやって形にしたらよいのだろうと考えながら組み合わせている様子で『遊具だけ作る』とつぶやく。斜めに積み木を置いたものは『滑り台』とつぶやいている」など自分なりのイメージが実現できるように考えて作る姿、「高く積み上げた上に積み木を天井のように重ねようすると崩れる。今度はぐらつきやすい所からいったん崩して再度積み上げようとする。細長い積み木を 2 本横に置いた方がよいのか、平板積み木を 1 本置いた方がよいのか、のせてみてははずし、はずしてはのせてみてということを試す」「自分が作ったものが崩れたので、今度は崩れないようにぎっちり揃えて積み木を積み上げていく」など、高く積み上げる積み木が崩れないためにはどうしたらいいかということを考え、工夫しながら作る姿、「K 児はそばで作っている A 児の様子を見て、『じゃけえ、こうやってつなげるんよ』とやって示しながら、『みんなでくっつけて幼稚園つくるんよ』と再度 A 児に言う」など、今は何をつくる時なのかという課題を意識し、友達が理解しやすいように考えて伝える姿が見られた。

このように、第 1 回に比べて第 2 回の方が、自分が作りたいもののイメージや課題が明確になってきて、その実現のためにはどうしたらいいかということを考えたり、高く積み上げるためにはどうしたらいいかということ工夫したりしている内容が増えていることが分かった。

・運動技能

第 1 回では、0 項目であった。これは、運動技能の分析の視点が、「積み木が倒れないようにそっと積み上げる」となっているが、第 1 回では、「そっと積み上げる」という所作までは見られなかった。

一方、第 2 回では、「四角の枠にかたどった積み木を慎重に高く積み上げ、それを両手で両側から支えるようにきちんと揃える」「自分たちの頭の高さを超えるぐらい積み上げ、背伸びしながらでも積み木がぐらつかないように積み上げる」というように、積み木を高く積み上げる際に、手先だけでなく身体全体を調整している姿、「高く積み上げた間の狭い空間に細長い積み木をそっと立てる」というように、指先を慎重に調整して動かしている姿が見られた。

このように、第 1 回に比べて第 2 回の方がより高く積み木を積み上げるために、指先や身体全体を調整して動かすという内容が増えていることが分かった。

・言語能力

第 1 回では、「丸(積み木)がほしいんだけどな」と自分の思いを相手に伝える姿、「いいよ」「でもさ・・・」というように相談する姿、「四角で作ろうやあ」「これ、にじ(組)にしよう」など友達に提案している姿、「もしかして迷路?」「うん、そうそう」というように友達に尋ねたり、友達からの問いに答えたりするというような姿が見られた。

第 2 回では、「貸して、これ」「ちょうだい、これ」というように自分の思いを相手に伝える姿、「6 階建てえ」「7 階建てえ」というように楽しさを共感できるように言葉でやりとりしながら作っている姿、「壊しちゃ、だめ」「違う」というように思いを主張し合うというような姿、「あぶない」ときりっとした表情で言ったり、「もうやめて」と笑顔で言うなど相手に分かりやすいように表情も工夫しながら伝えたりする姿などが見られた。

このように、第 1 回に比べて第 2 回の方が、共感し合ったり、思いを主張し合ったり、相手に分かりやすいように伝えたりする内容が増えていることが分かった。

以上のことから、 χ^2 検定により育成すべき幼児の能力と保育者の支援に基づいた保育実践の

有効性を検証した結果についてまとめてみると、次のとおりである。今回設定した 10 の能力のうち、保育実践の第 1 回と第 2 回で有意差が見られたのは、道徳性①、道徳性②、自己制御力、運動技能、言語能力であった。これらの能力については、検証の際の幼児の具体的な姿から、自分と他者との関係性の中で、自分の状況をふまえたうえで、相手の状況をふまえて行動しようとする姿が増えていたことが分かった。このことは、期間中の観察にも見られたように、保育者が上記の能力に着目して保育実践を行った効果があらわれたということが考えられる。次に、自発性、有能性、メタ認知、思考力、感覚・知覚、表現力に関しては、第 1 回と第 2 回では有意差が見られなかった。この要因としては次の 2 点が考えられる。

1 点目は、保育実践の有効性を検討する方法についてである。本研究では検討する方法として積み木を使用している。しかし、積み木で遊んでいる姿からはとらえづらい能力もあった。例えば有能性は、もっと活動的でダイナミックな遊びであれば、より見取りやすいと考えられる。そのような意味では保育実践の有効性に関する検証のためには様々な課題の設定の仕方が必要である。また、本研究では観察期間及び観察時間が短かったことも考えられる。1 回の観察時間及び 5 歳児クラスにおいて長期間にわたっての観察期間が必要であったと考えられる。

2 点目は、幼児の能力の捉え方についてである。幼児の能力に着目することで幼児を見取る視点は明確になっているが、10 の項目数は保育者にとっては多すぎて、実際の保育に反映しづらいということが考えられる。また、10 の能力の概念が具体的な幼児の姿として理解しづらいということが考えられる。

第 3 章では、幼児の能力の具体的内容を見取りとした保育実践の有効性について検討することが目的であった。その結果、「道徳性」「自己制御力」「運動技能」「言語能力」については、有意に変容していることが分かった。保育者が能力に着目して幼児を見取り、保育実践を行ったことが有効であったと捉えられる。一方、課題としては、幼児の能力の 10 の項目数が多かったこと、10 の能力の概念が捉えづらいということが考えられる。また、保育者に提示した資料が量的にも膨大で実際の保育者にとっては実用的ではないということが考えられる。保育者が幼児の能力を見取るためには、観察時間及び観察期間を長期間にすること、幼児の能力を見取る項目数を精選すること、能力の概念を理解しやすいようにすること、能力を見取る際に実際に使いやすい資料の工夫が必要である。

第4章 遊びの見取りチャート作成とチャート活用が保育に与える影響

1. 遊びの見取りチャートの作成(研究5)

1.1. 目的

第3章で述べたように、幼児の能力として導き出した10の能力に基づく幼児の具体的な姿及びその能力を育成する保育者の支援を踏まえた保育実践を行うことで、能力の育成に関して一定の有効性を検証することができた。また、幼児の能力を見取る項目数を精選すること、能力の概念を理解しやすいようにすること、能力を見取る際に実際に使いやすい資料の工夫が必要であることが分かった。したがって、幼児の能力の見取りを支援する方策として、幼児が生活の中で能力を発揮する場面である遊びを通して能力を見取ることができるよう、遊びの見取りチャートを提案することを目的とする。

1.2. 遊びの見取りチャート作成の手順

保育者が実際の保育場面で幼児の能力を見取りやすく、幼児の能力の育成に向けた支援が導き出しやすいように、幼児の遊びを能力の観点で観察した結果や著者の保育実践経験に基づいて整理した。具体的には次の3点について工夫しながら作成した。1点目はチャートの流れについてである。まずは保育者が着目したい遊びのテーマを設定できるようにする。遊びの中の「具体的な幼児の姿」を能力ごとに見取りやすいように、能力を背景にした「見取りの具体的な観点」を設定する。「見取りの具体的な観点」ごとに「具体的な幼児の姿」を保育者が記入できるようにする。どのような能力と関係するのかが可視化できるようにし、またその「能力からみた支援の観点」を設定する。「能力からみた支援の観点」ごとに、「重視する具体的な支援」を保育者が記入できるようにする。このような一連の流れを設定することで、保育者は実際の遊びの中でどのような能力が発揮されようとしているのかを意識することができ、その能力の育成に向けて具体的な支援を検討することができる。2点目は能力や能力を見取る観点の精選についてである。幼児の能力として設定しているのは10であるが、「メタ認知」は今後発揮されていく能力として捉えると、「自己制御力」にも類似しているとして、「自己制御力・メタ認知」を一つにまとめ、9の能力とする。また、能力を見取る観点としては、「自発性」と「有能感・有用感」、「感覚・知覚」と「思考力」、「言語能力」と「表現力」が保育者にとっては類似していると捉えて1つの観点としてまとめる。したがって、「見取りの具体的な観点」としては6観点とし、「予想される具体的な幼児の姿」や「重視する具体的な支援」も同様とする。3点目は実際の保育に反映しやすいチャート

の活用の仕方である。幼児の能力を見取り、かかわることが必要ではあるが、見取る観点が多すぎると逆に保育場面では幼児を見づらいという状況がある。したがって、「幼児の能力」や「能力からみた支援の観点」は丁寧に捉えることができるように 9 項目提示し、実際に保育者が記入する「予想される幼児の姿」「重視する具体的な支援」は 6 つに絞った「見取りの具体的な観点」ごとに記入できるようにする。また、チャートにどのように記入していけばよいのかが理解しやすいように、記入例も作成する。

以上のおおりに検討して作成したチャートが次のとおりである。保育者が実際に記入するチャートのフォーマットが図 1、記入例を示したチャートが図 2 である。

また、チャートを実際に活用するにあたって、その使い方を具体的に示したものが表 28「能力の観点から見た遊びの見取りチャート(5 歳児用)の使い方」説明書である。ここでは、特に各能力の具体的な捉え方について保育者が理解できるように説明している。また、一つの「予想される具体的な幼児の姿」に類似した 2 つの能力を関連させている場合、遊びの状況によって柔軟な書き方で記述するということが分かるように説明している。

能力の観点からみた遊び見取りチャート (年長児用)

記入日： 年 月 日 ()

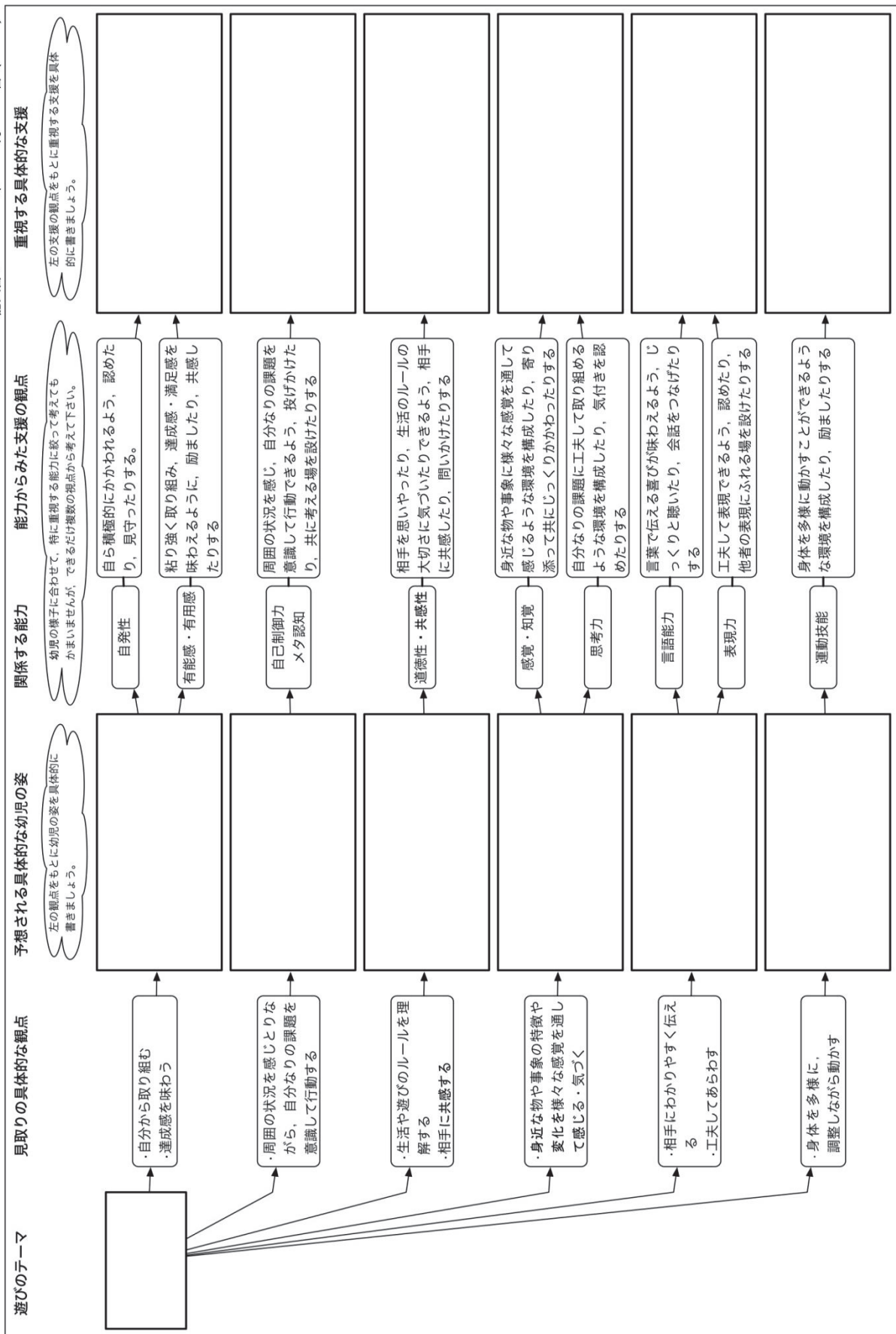


図 1 能力の観点から見た遊びの見取りチャート(5歳児用)

能力の観点からみた遊び見取りチャート (年長児用)

記入日: 年 月 日 ()

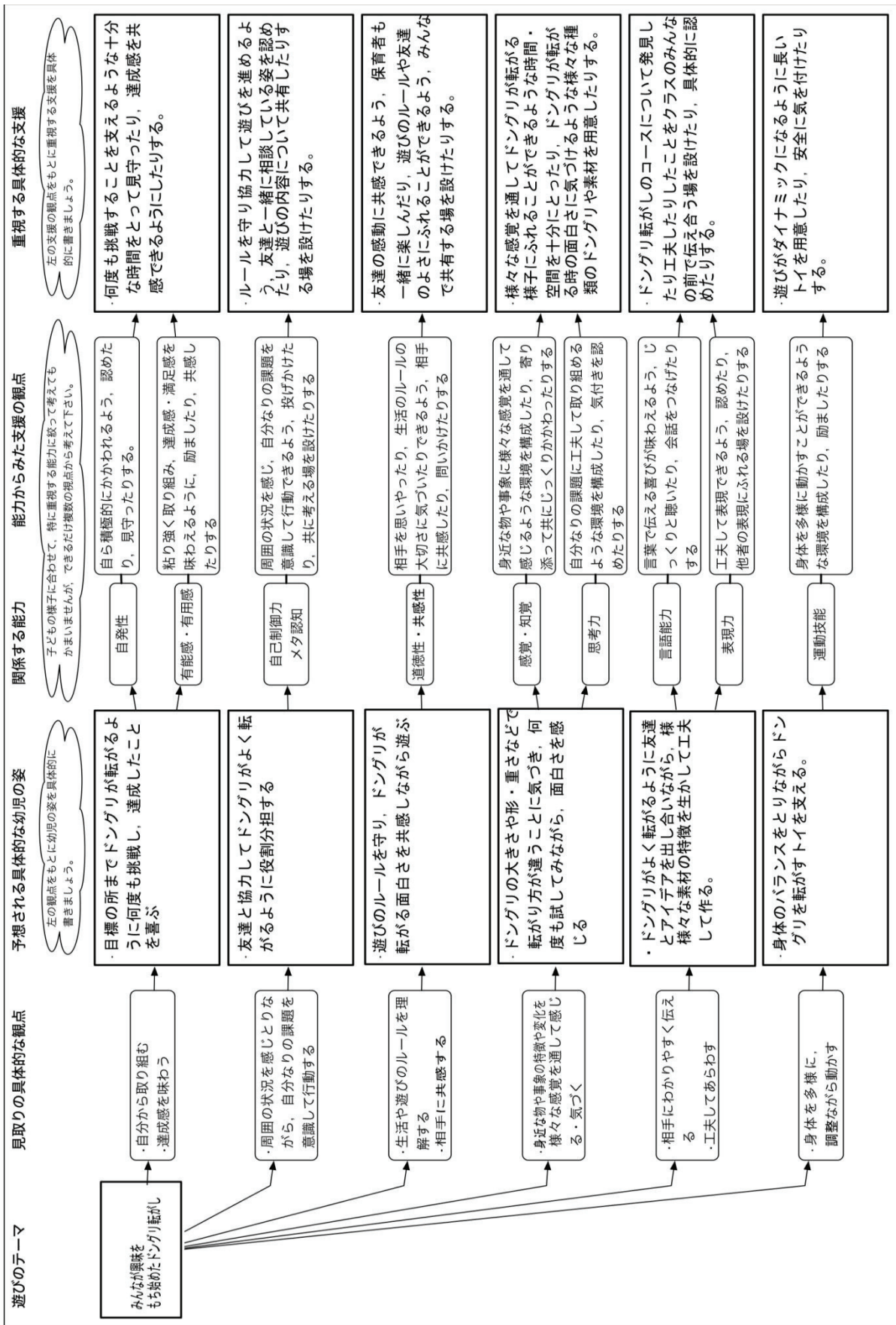


図2 能力の観点からみた遊びの見取りチャート(5歳児用)記入例

表 28 能力の観点から見た遊び見取りチャート(5歳児用)の使い方

能力の観点から見た遊び見取りチャート(5歳児用)の使い方

1. 能力の観点から見た遊び見取りチャートの構成

この遊び見取りチャートは、主に、幼小接続期の5歳児を対象として、幼児の遊びを見取り、有効な支援を考えるための支援ツールです。ご自身が幼児の能力に着目して幼児の遊びを丁寧に見取って支援したいと思われた時に使用してください。能力の観点から整理された「見取りの具体的な観点」、「関係する能力」および「能力からみた支援の観点」が記入されています。使用する際には、記入例を参考にして、見取りの対象とする「遊びのテーマ」、具体的な観点から考えられる「予想される具体的な幼児の姿」、関係する能力からみた支援の観点から考えられる「重視する具体的な支援」について、予想しながら記入してください。

2. 能力の観点から見た遊び見取りチャートの記入方法

(1)「遊びのテーマ」の記入の仕方

「遊びのテーマ」の欄には、記入例の「みんなが興味をもち始めたドングリ転がし」のように、1枚のチャートにつき1つの遊びのテーマを記入してください。「初めてのドングリ転がし」、「どんどん工夫するようになってきたドングリ転がし」など、遊びの様相が分かるように記入してください。遊びとしては、幼児の姿を丁寧に見取りたいと思う遊びや幼児の能力の観点から保育者の支援を具体的に明確にしたいと思う遊びを対象にしてください。

(2)「予想される具体的な幼児の姿」の記入の仕方

「予想される具体的な幼児の姿」の欄には、「見取りの具体的な観点」を参考にして、多くの子どもたちにみられることが予想される幼児の姿を具体的に記入してください。なお、「見取りの具体的な観点」に対応する幼児の姿が予想できないようであれば、その項目は空欄にして構いません。

①「自分から取り組む」「達成感を味わう」に対応する欄

自分が思ったこと、やってみたいことを自分なりに考えて取り組もうとする「自発性」や、やってみたらできたという達成感を味わう「有能感」、他者のためにやってみてよかったという「有用感」につながる姿を記入してください。遊びの内容によって、「自発性」、「有能感・有用感」の両方について記入したり、どちらか一つについて記入したりしてもかまいません。例えば、「自発性」、「有能感・有用感」の両方に着目して「目標の所までドングリが転がるように何度も挑戦し、達成したことを喜ぶ」と記入例のように記入したり、「自発性」に着目して「目標の所までドングリを転がそう何回かやってみる」などと記入したりしてください。

②「周囲の状況を感じとりながら、自分なりの課題を意識して行動する」に対応する欄

周囲の状況を感じとりながら、今自分はどのように行動するとよいのかということ意識して行動しようとする「自己制御力・メタ認知」につながる姿を記入してください。例えば、記入例の「友達と協力してドングリがよく転がるように役割分担する」のように、予想される具体的な幼児の姿を記入してください。

③「生活や遊びのルールを理解する」「相手の思いに共感したり、思いやったりする」に対応する欄

生活や遊びのルールを理解して守ろうとしたり、相手の思いに共感して思いやったりする「道徳性・共感性」につながる姿を記入してください。例えば、記入例の「遊びのルールを守り、ドングリが転がる面白さを共感しながら遊ぶ」のように、予想される具体的な幼児の姿を記入してください。

④「物や事象の特徴や変化を様々な感覚を通して感じる・気づく」に対応する欄

身近なものや事象の特徴や変化に様々な感覚を通して感じたり感動したり不思議に思ったりする「感覚・知覚」や、自分なりの「こうやったらこうなるかもしれない」という予測や、「きっとこれは～だから～だ」という因果関係に気づくなどの「思考力」につながる姿を記入してください。遊びの内容によって、例えば、「感覚・知覚」「思考力」の両方に着目して「ドングリの大きさや形・重さなどで転がり方に違いがあることに気づき、何度も試してみながら、面白さを感じる」と記入例のように記入したり、「感覚・知覚」に着目して「転がるドングリの音の面白さを感じ、じいっと聞く」などと記入したりしてください。

⑤「相手に分かりやすく伝える」「工夫してあらわす」に対応する欄

言葉を通して相手に分かりやすく伝える「言語能力」や、様々な表現方法(身体的・音楽的・造形的)を用いて自分の思いや考えを工夫して表現しようとする「表現力」につながる姿を記入してください。遊びの内容によって、例えば、「言語能力」「表現力」の両方に着目して「ドングリがよく転がるようにアイデアを友達と出し合いながら、様々な素材の特徴を生かして工夫して作る」と記入例のように記入したり、「表現力」に着目して「ドングリ転がしのコースを様々な素材の特徴を生かして工夫して作る」などと記入したりしてください。

⑥「身体を多様に調整しながら動かす」に対応する欄

身体を多様に動かしたり、調整しながら動かしたりするなどの「運動技能」につながる姿を記入してください。例えば、「身体のバランスをとりながらドングリを転がすトイを支える」と記入例のように、予想される具体的な幼児の姿を記入してください。

(3)「重視する具体的な支援」の記入の仕方

「重視する具体的な支援」の欄には、「能力からみた支援の観点」を参考にして、「予想される具体的な幼児の姿」に対応する保育者の支援を具体的に記入してください。

①「自発性」「有能感・有用感」に対応する欄

「自発性」「有能感・有用感」という2つの「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援」を記入してください。予想される幼児の姿によって、「自発性」「有能感・有用感」の両方を書いたり、どちらか一つについて書いたりしてもかまいません。例えば、記入例は「自発性」の支援の観点「自ら積極的にかかわれるよう、認めたり、見守ったりする」と「有能感・有用感」の支援の観点「粘り強く取り組み、達成感・満足感を味わえるように、励ましたり、共感したりする」の両方を合わせて、「何度も挑戦することを支えるような十分な時間をとって見守ったり、達成感を共感できるようにしたりする」としています。

②「自己制御力・メタ認知」に対応する欄

「自己制御力・メタ認知」の「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援」を記入してください。例えば、記入例は「自己制御力・メタ認知」の支援の観点「周囲の状況を感じ、自分なりの課題を意識して行動できるよう、投げかけたり、共に考えたりする場を設ける」を参考にして、「ルールを守り協力して遊びを進めるよう、友達と一緒に相談している姿を認めたり、遊びの内容について共有したりする場を設ける」としています。

③「道徳性・共感性」に対応する欄

「道徳性・共感性」の「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援」を記入してください。例えば、記入例は「道徳性・共感性」の支援の観点「相手を思いやったり、生活のルールの大切さに気づいたりできるよう、相手に共感したり、問いかけたりする」を参考にして、「友達の感動に共感できるよう、保育者自身も一緒に楽しんだり、遊びのルールや友達のよさにふれることができるよう、みんなで共有する場を設けたりする」としています。

④「感覚・知覚」「思考力」に対応する欄

「感覚・知覚」「思考力」という2つの「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援」を記入してください。予想される幼児の姿によって、「感覚・知覚」、「思考力」の両方を書いたり、どちらか一つの観点について書いたりしてもかまいません。例えば、記入例は「感覚・知覚」の支援の観点「身近なものや事象に様々な感覚を通して感じるような環境を構成したり、寄り添って共にじっくりかかわったりする」と「思考力」の支援の観点「自分なりの課題に工夫して取り組めるような環境を構成したり、気付きを認めたりする」の両方を合わせて「様々な感覚を通してドングリが転がる様子にふれることができるような時間・空間を十分にとったり、ドングリが転がる時の音の面白さに気づけるような様々な種類のドングリや素材を用意したりする」としています。

⑤「言語能力」「表現力」に対応する欄

「言語能力」「表現力」という2つの「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援」を記入してください。予想される幼児の姿によって、「言語能力」、「表現力」の両方を書いたり、どちらか一つの観点について書いたりしてもかまいません。例えば、記入例は「言語能力」の支援の観点「言葉で伝える喜びが味わえるよう、じっくりと聴いたり、会話をつなげたりする」と「表現力」の支援の観点「工夫して表現できるよう、認めたり、他者の表現にふれる場を設けたりする」の両方を合わせて「ドングリ転がしのコースについて発見したり工夫したりしたことをクラスの前で伝え合う場を設けたり、具体的に認めたりする」としています。

⑥「運動技能」に対応する欄

「運動技能」の「能力からみた支援の観点」を参考にして、予想される幼児の姿に応じた「重視する具体的な支援の観点」を記入してください。例えば、記入例は「運動技能」の支援の観点「身体を多様に動かすことができるような環境を構成したり、励ましたりする」を参考にして、「遊びがダイナミックになるように長いトイを用意したり、安全に気を付けたりする」としています。

以上のとおり、幼児の能力を見取り、幼児の能力の育成に向けた保育者の支援を導き出しやすいように、遊びの見取りチャート及び遊びの見取りチャートの使い方説明書を作成することができた。

2.遊びの見取りチャート活用が保育に与える影響(研究6)

2.1.目的

前節において、幼児の能力を見取り、幼児の能力の育成に向けた保育者の支援を導き出すための、遊びの見取りチャートとその使い方説明書を作成した。本節では、遊びの見取りチャートを保育者が実際に活用することで、能力の見取りにどのような影響を及ぼすかということについて明らかにすることを目的とする。

2.2.方法

対象

公立H幼稚園の5歳児担任2名(勤続9年, 勤続3年)を対象とした。

時期

2019年2月から3月の間で、各保育者に一つの遊びを選出していただき、遊びの見取りチャートに記入していただいた。3月末に、著者が担任2名にインタビュー調査を実施した。

担任保育者への説明

著者は対象となる5歳児担任保育者2名に、遊びの見取りチャートのフォーマット及び記入例の用紙、「能力の観点から見た遊び見取りチャート(5歳児用)の使い方」説明書に沿って説明し、実際にチャートに記入していただくように依頼した。

担任保育者へのインタビュー

5歳児担任保育者によるチャート記入後に、著者から保育者2名にインタビューを実施した。まずは記入しての感想、分かりやすかった所、書きづらかった所など全体的な感想を聞き、丁寧に捉えることができるような「幼児の能力」や「能力からみた支援の観点」の9項目、実際に保育者が記入する「見取りの具体的な観点」ごとの「予想される幼児の姿」「重視する具体的な支援」の6項目に関する書きやすさ、幼児の能力に着目することの効果、チャートを活用することによる効果を中心に約60分間実施した。

2.3.結果と考察

チャートを活用した5歳児担任保育者2名によるインタビュー調査の結果、明らかになったこ

とは以下のとおりである。

表 29 全体的な感想

保育者 A	これがあるためにどうしようかということはありませんでしたが、普段自分がどのように子どもとかかわっているかということ意識することができた。普段はあまり意識していなく、ぼんやりと無意識にしている子どもとのやりとりを、自分はこのように声をかけているんだなと意識することができた。また、子どもと一緒に遊びながらどう声をかけていくかということ具体的に考えるツールになった。
保育者 B	チャートがあることで、子どもがこんな遊びをしている、自分はこのようにかかわっているというようなことについて、普段何気なくやっていることが視覚的に分かってきた。書くことで詳しく気づくことがあった。また、やりながらこれを見て、こんな姿があつて、こんなこともっとしたらいいな、面白いなと振り返ることにもなった。

表 29 から、保育者にとっては遊びの見取りチャートを活用したことで、大きく幼児の見取り方が変わったというわけではなく、むしろ普段あまり意識せず何気なく行っていることを意識することができたという効果があることが分かった。特に「具体的に考えるツールになった」「視覚的に分かった」「(保育を)やりながらこれを見て、こんな姿があつて、こんなことしたらもっといいな」という保育者の言葉から、見取りの具体的な観点ごとに幼児の姿や具体的な支援を矢印で関連づけて表記できるようにしたチャート型の形式は保育者にとっては活用しやすいということが分かった。

表 30 書きづらかった所

保育者 A	初めてやる時は、同学年の先生などと一緒に話しながらやった方がいい。他の先生と「子どもの姿はどんなかねえ？ どうやっていく？」と話しながらの方が、分かりやすく書きやすい。よく読むと分かるが、逆によく読まないとな一人では分かりづらい。 (チャート記入の)やり方がどうというより、違う意見が出たりすると、自分が見てなかった所が話しながらすることで分かる。 同じ支援がこの欄にもこの欄にもと重なる部分もあつたが、だからといって欄をひとまとめにしない方がよい。いろいろな能力を意識することが大事。最終的には支援の欄を分けていないと、能力とのつながりが見えないだろう。自発性だとうつながっているということが見える。
保育者 B	まず自分で書いてみて出した A 先生と違っていた。同じ視点をもって書くという意味では話し合った方がよい。 「予想される姿」として書くと、教師の支援としてどうしてもそこにもっていかねばと思ってしまう。まずは「今の子どもの姿」を書く方がよい。
保育者 A	記入例の内容はヒントになるが、いいことばかりが書いてあるので、実際にはそうでない姿もある。例えば、喧嘩するとか一人で勝手にルールをかえるとかという姿が実際にはあるので、そのような姿をチャートに書いていいのかどうかと迷った。

表 30 から分かったことは、次の 3 点である。1 点目は、チャートの内容の解釈の仕方についてである。保育者はそれぞれ各自で記入するというよりは、二人で相談しながらチャートを記入したことを述べている。「よく読まないと分かりづらい」「同じ視点をもって書くという意味では話し合った方がよい」というように、チャートの内容を解釈することに時間を要したり、解釈の仕方に不安を覚えたりすることがあったようである。ただ、「他の先生と話しながらの方が、分かりやすく書きやすい」「(話し合う中で)違う意見が出たりすると、自分が見てなかった所が話しながらすることで分かる」というように、他の保育者と能力の捉え方について共有したり、多様な見取り方に気付いたりするなど、保育カンファレンスのツールとして活用できる可能性があることが分かった。2 点目は、「重視する具体的な支援」の欄についてである。チャートでは 6 つの「見取りの具体的な観点」ごとに支援を記入する欄を設けている。保育者 A は、「同じ支援がこの欄にもこの欄にも重なる部分があった」と述べているように 6 つの観点ごとに記入しようとしても、支援の内容が重複してしまうことを指摘している。ただ一方で、「いろいろな能力を意識することが大事なので、支援の欄をひとまとめにしない方がよい」とも述べている。遊びの見取りチャートは幼児の 10 の能力を見取り、その育成に向けた支援を導き出しやすいようにすることが目的なので、保育者が述べているように、支援の欄は内容が重複することは想定しながらも、幼児の能力を意識しながら保育者の支援を考える事が必要である。今後チャートを活用する際には、支援の欄は重複することもあるかもしれないということは想定しながら、観点ごとに能力を意識することの大切さが理解できるようにするとよいということが分かった。3 点目は、「予想される具体的な幼児の姿」の欄についてである。保育者 B は、『「予想される姿」として書くと、教師の支援としてどうしてもそこにもっていかねばと思ってしまう。まずは『今の子どもの姿』を書く方がよい』と述べている。つまり、保育者 B は「予想される」という意味を、見取りの具体的な観点に書いてある内容の「望ましい」という意味での「予想される」と捉えていることが分かる。今回のチャートでは、著者は実際に見取りたい遊びの姿を事前に予想したうえで、保育者の支援を考えるという位置づけで捉えているので、保育者と著者の「予想される」という捉え方に齟齬が生じていることが分かった。また、保育者 A は、「記入例の内容はヒントになるが、いいことばかり書いているので、実際にはそうでない姿もある」と述べているように、「予想される具体的な幼児の姿」の内容は幼児のネガティブに見える姿についてどう捉えるのだろうかということを指摘している。著者としては、幼児のポジティブに見える面だけを見て、できた・できないとして能力を捉えているのではなく、例えば友達と喧嘩をして葛藤していることも様々な感情を感覚的に捉えたり、友達が困っていることを感じ取り自分の気持ちを調整しようとする自己制御力の育成に繋がったりすると捉えている。保育者 A、保育者 B

の回答から、「予想される具体的な幼児の姿」にネガティブに見える姿も表記することで、望ましい幼児の姿ではなく、見取りの具体的な観点についての、ありのままの幼児の姿を記入することができるのではないかと捉えられる。

表 31 分かりやすかった所

保育者 A	<p>チャートの記入例があるのが分かりやすかった。観点と能力だけだと分かりづらいが、具体的に子どもの姿の記入例が書いてあると、実際に子どもが遊ぶ様子が目に浮かぶ。「自発性」とか「メタ認知だけ」だとよく分からないが、記入例に観点や幼児の姿が分かりやすい言葉で書いてあると、具体的にイメージできて、「確かに自発性だよ」「メタ認知ってそういう意味ね」と分かる。</p> <p>幼児の姿は最初いろいろな能力につながるように思ったが、説明書に幼児の姿と能力の関連が具体的に文章で書いてあると、このことかということが分かる。チャートの記入例だけ見てもよく分からないことが、説明書を見ると分かる。例えば「有用感ってどういう意味？」と思った時に、説明を見て「他者のためにやってみてよかったという『有用感』と書いてあると、「そうだよね。じゃあ、子どものこういう姿が有用感に対応するってことかな？」ということが分かる。</p>
保育者 B	<p>説明書がないとチャート記入例だけだとある程度は分かるにしても、よく分からない。</p> <p>でも、説明書を先に見たのでは「何のこと？」とよく分からないので、チャートを先書きながら説明書を見ると分かる。例えば、チャートにある見取りの具体的な観点の「相手に分かりやすく伝える」という欄に具体的に文章で書こうとして、どうやって書こうかな？と思った時に、説明書に詳しく書いてあるので分かりやすい。例えば表現力にしても、説明書に「様々な表現方法(身体的・音楽的・造形的)を用いて」という言葉が書いてあると、そのようなことを含むんだなということが書いてあると分かりやすい。つまり、チャートの見取りの観点に書いてある言葉だけでは分からなくても、説明書に具体的に書いてある言葉(見取りの観点の解釈)で分かりやすさが増す。</p>

表 31 にあるように、「メタ認知って何？と思うけれど、観点や幼児の姿が分かりやすい言葉で書いてあると具体的にイメージできる」という保育者の言葉から、保育者にとっては幼児の能力を示す言葉のみだとその捉え方が不明瞭でも、実際の幼児の姿がイメージできるような言葉で例示していることで、保育者は幼児の能力について捉えやすいということが分かった。また、「書いていて、記入例を見てここかな？と記入例だけだと分からないことが、説明を見たら分かる」という言葉にあるように、チャートと説明書の両方があることで捉えやすいということが分かった。具体的には、保育者 B は「説明書だけに入っている言葉で分かりやすさが増す」と述べている。ここで言う「説明書だけに入っている言葉」とは、例えばチャートでは「相手に分かりやすく伝える。工夫してあらかず」という見取りの具体的な観点について、説明書では「言葉を通して相手に分かりやすく伝える『言語能力』や、様々な表現方法(身体的・音楽的・造形的)を用いて自分の思いや

考えを工夫して表現しようとする「表現力」につながる姿」と示しているように、チャートの具体的な観点をさらに具体的に説明した言葉のことを指す。チャートでは、全体を一目で見て分かりやすいものにするために、観点に関してはポイントが分かりやすいように示しているが、逆にポイントだけでは分かりづらいので、説明書で具体的に示すという両方の要素が必要であるということが分かった。

表 32 幼児の姿や具体的な支援と関係する能力との関連について

保育者 B	書く欄(6項目)がすごくいっぱいあるという感じではなかった。
保育者 A	<p>幼児の具体的な姿の1項目に対して、能力が1個か2個分かれていることはよかった。これ以上多くの能力が幼児の具体的な姿の1項目に関連していると分かりづらい。</p> <p>言語能力と表現力が別になっており、この違いは何?とも思ったが、幼児の姿では一緒になっているので、書きにくくはなかった。表現力の中に言語能力が入るのでは?とも思ったが、幼児の姿では二つが一緒になっているので違和感はなかった。それぞれに分かれていると、どちらに書こうかな?と思ったと思う。</p> <p>自発性は「自分がそうやりたい→やった!」というイメージで、有能感・有用感「やった!よかった!」というイメージで、そういう意味ではどちらかな?と思う部分もあるが、自発性と有能感・有用感という二つの能力が、具体的な幼児の姿としては1項目で書くようになっているので、書きやすい。</p> <p>自己制御力と有用感については、有用感が「他者のために」となった時に、それは自己制御力とも重なっていると思った。他者のためにということは、自分が我慢するという自己制御力にもつながっていると思った。</p>

表 32 にあるように、「すごくいっぱいあるという感じではなかった」「一つの項目に対して1個か2個分かれていることはよかった。これ以上だと分かりづらい」という保育者の言葉から、チャートにあらかじめ表記している「関係する能力」「能力からみた支援の観点」の9項目と、保育者が記入する「見取りの具体的な観点」に基づいた「予想される具体的な幼児の姿」「重視する具体的な支援」の6項目の関連については、その捉え方に難しさは感じられないことが分かった。言語能力と表現力、自発性と有能感・有用感については、保育者も類似していると捉えているので、そのような類似している能力が、「予想される具体的な幼児の姿」「重視する具体的な支援」では一つにまとまっているので、保育者も記述しやすいということが分かった。自己制御力と有用感については、「有用感が『他者のために』となった時に、それは自己制御力とも重なっていると思った。他者のためにということは、自分が我慢することにもなる」という言葉にあるように、その捉えが類似していると保育者は捉えていることが分かった。

表 33 能力ごとに見取るメリット

保育者 A	<p>チャートを書きながら、今年担任している 5 歳児にもここまでなってほしいな！もうちょっとこうなってほしいな！ということは何年も年長を経験したので思う部分もあった。チャートを書きながら、去年の子はここまでできていたのに、今年はここまでできていないかなあと意識することができた。全体的に幼いなあとと思っていたけど、ここまでではできるようになっている、今ここだからこういうかかわりをしていくことが大事、一足飛びにはいかない、だから今の支援はこういくことが大事というように、漠然と子どもの成長や支援の在り方に不安になるのではなく、具体的に今の子どもたちの状況や関わり方を冷静に捉えることができた。書いているうちに、前はこんな姿だったけど、今までは”自分“”自分“と思っていたけど、だんだんチーム意識になってきたなと思っていたので、そういうクラスの視点で子どもを見ることができるようになった。</p> <p>具体的に力を示されると、ここまで言うてはいかなかったけどというようなことがよりはっきり見えた。視点があるとより具体的に見える。具体的な視点があることで、保育をしながらかその視点にしばられるということにはなかった。</p> <p>能力に着目することの効果として、すぐに何かがかかわったわけではなく、基本的にはそれほどないが、能力を視点として具体的に意識して子どもたちを見たり、保育者のことかかわりを考えたりすることができた。</p>
保育者 B	<p>予想される幼児の姿として書いた以上はここまでやりたいと思ってしまう。ここに到達するためにこうしたい、こういうふうに育ててほしいと小学校っぽくなってしまふ。</p>
保育者 A	<p>幼児の姿の記入例に、ネガティブな表記があるとよいかもかもしれない。例えば、喧嘩をしている姿など。そうはいってもマイナスの面を書かない方がよいかもかもしれない。マイナス面を見始めると気になるので、マイナス面も書いてよいことになると、そのような姿ばかり書き始め、そのことばかり気になるかもしれない。マイナスを見るのではなくよさを見るということも大事かもしれないので、ネガティブな表記はない方がよいかもかもしれない。</p>
保育者 B	<p>この子はもうちょっと言語能力を育てていった方がよいというように、子どものできること・できないことを見るための視点にはなった。</p>
保育者 A	<p>クラス全体というよりは、子ども一人をピックアップした方が書きやすい。全体で見ようとするとやはり個人差が大きいのでどこに焦点を当てたらよいのかが分かりづらい。できる子に合わせるのか、できない子に合わせるのかということを迷った。もし個人をピックアップするなら、もうちょっと頑張ってもらいたい子、この子にどうやってかかわったらいいかなという子、遊びの中で光っている子、この子がいると盛り上がるようねえという子など、ピックアップの仕方はいろいろあると思う。</p> <p>子どもを理解する時に、他の先生と話してみたり、支援の在り方を多様に考えたりする時に役立ちそう。</p>

表 33 にあるように、「視点があるとより具体的に見える」という保育者の回答から、能力ごとに見取る視点があることで、幼児を具体的に見ることができるといことが分かった。ただし、「子どものできること・できないことを見るための視点にはなった」という回答にあるように、「見取りの具体的な観点」を「できる・できない」という指標で捉えることもあるということが分かった。幼児を見取る観点として能力に着目した場合、できる・できないとして見取るのではなく、現在の幼児がどのような状況かということを見取るための観点であるということが理解できるようにすることが必要

であるということが分かった。また、「クラス全体というよりは、子ども一人をピックアップした方が書きやすい」「全体で見ようとするとやはり個人差が大きいのでどこに焦点を当てたらよいのかが分かりづらい。できる子に合わせるのか、できない子に合わせるのか」という回答にあるように、保育者は幼児の能力に着目した場合、個人差が大きいだけに幼児一人をピックアップした方が書きやすいと捉えていることが分かった。確かに、一人一人の幼児の能力を見取るためのチャートの活用ということも考えられるが、保育者は実際の保育場面で遊びを通して能力を育成しているので、遊びの中でどのように幼児を見取り、支援を考えていくかということに視点を置く必要はあると考えられる。「個人差が大きいのでどこに焦点を当てたらよいのかが分かりづらい」という回答に関しては、「遊びのテーマ」の設定の仕方について理解できるようなさらなる工夫が必要であると考えられる。例えば、チャートの記入例にあるように、ただ「ドングリ転がし」ではなく、「みんなが興味をもち始めたドングル転がし」というように、おおよその遊びの状況が分かるように書くことで、保育者も遊びのどこに焦点を当てたらよいのかが分かりやすいということが使用する保育者に理解できるようにするとよいと考えられる。

表 34 チャート活用の効果

保育者 B	子どもの姿を見ていく中で、こんな能力が育っているからこんなことができるんだと意識できる。能力の視点で見ること、子どもの姿を各能力ごとに切り取ってみることに縛られすぎないように、チャートをうまく活用していけばよいと思う。
保育者 A	子どもがどうこうというより、自分がここについてこんなことを思っていたんだなと気づくことが大事だと思った。今年担任している子どもたちについて課題だと思っていたのは、個人個人の意識で動いているように見える、もっと個人個人がクラス全体のことを意識してまとめるためにはどうしたらいいかということであった。だからチャートにも共感性・道徳性にいっぱい書き込んでいた。自分で一生懸命かかわっていったところをチャートに書くことで自覚できたかな。書くスペースについては、B4 程度に大きい方がよい。その方がたくさん書ける。そのことで、ここは具体的に書ける、ここはあまり書けないということが分かり、自分がどこを意識しているかが分かる。

表 34 にあるように、「子どもの姿を見ていく中で、こんな能力が育っているからこんなことができるんだと意識できる」という回答から、幼児の能力を見取りの視点とすることで、幼児の能力がどのように育成されようとしているのかということ、保育者が意識できるということが分かった。また、「子どもがどうこうというより、自分がここについてこんなことを思っていたんだなと気づくことが大事」という回答にあるように、遊びのチャートは保育者自身が幼児の見取りや実際の支援について意識することに活用の効果があったということが分かる。具体的には、保育者 A は「共感性や道徳性にいっぱい書き込んでいた」と回答しているように、実際にチャートに書き込むことで保

育者自身がどこに着目しているのかを自覚できたという効果があったということが分かった。

3.まとめ

遊びの見取りチャートを保育者に実際に活用してもらい、チャートの効果に関するインタビューを行った結果、次の5点が明らかになった。

1 点目は、能力を見取る項目数についてである。第3章で述べたように、保育者が10の能力を見取ろうとすると項目数が多いということが課題としてあげられたので、遊びの見取りチャートでは、実際に保育者が見取る際に必要な「見取りの具体的な観点」「予想される具体的な幼児の姿」「重視する具体的な支援」については、6項目に精選した。そのことによって、「すごくいっぱいあるという感じではなかった」という保育者の回答があったことから、6項目であれば、保育者にとって見取る項目数が多すぎるということはないと意味において、ほぼ妥当であると捉えられる。

2 点目は、保育者は能力の概念が具体的な幼児の姿として理解しやすい工夫についてである。「(見取りチャートの)観点と能力だけだと分かりづらいが、(説明書として)具体的に子どもの姿の記入例が書いてあると、実際に子どもが遊ぶ様子が目に浮かぶ」という保育者の回答にあるように、遊びの見取りチャートと具体的内容を記述した説明書の2種類があることで、保育者は能力の概念が具体的な幼児の姿として理解しやすかったと捉えられる。

3 点目は、チャートの形式についてである。「視覚的に見て分かりやすい」という保育者の回答にあったように、「見取りの具体的な観点」から「重視する具体的な支援」までの関係が一目で分かりやすく矢印で示されているので、保育者は遊びの中で幼児の能力をどのように見取り、支援したらいいかを整理しながら考えることができたという捉えられる。ただし、見取りチャートに書いてある内容はポイントのみに絞られているので、2点目で述べたように、保育者が具体的な幼児の姿として理解できるような具体的内容を示す説明書の2種類が必要であるということが分かった。

4 点目は、チャートの内容についてである。「見取りの具体的な観点」は、幼児が各観点についてできる・できないと捉えるのではなく、どのような状況なのかを見取る観点であるということが保育者に理解できるようにすることが必要である。「予想される具体的な幼児の姿」は、「見取りの具体的な観点」に関する望ましい姿という捉えでなく、チャートに記入するまでの幼児の姿をもとに、実際に遊びを見る前の幼児の姿を予想すると保育者が理解できるようにすることが必要である。そのためには、記入例としてネガティブに見える幼児の姿も表記し、望ましい姿ではなく、ありのままの幼児の姿を記述するということが保育者に理解できるような工夫について検討することが必要である。「重視する具体的な支援」は、項目によっては内容が重複することがあるかもしれ

ないが、幼児の全体的な能力を意識するためには、やはり「見取りの具体的な観点」や「能力からみた支援の観点」ごとに枠を分けて記入することが必要である。「関係する能力」「能力からみた支援の観点」の 9 項目と、「見取りの具体的な観点」「予想される具体的な幼児の姿」「重視する具体的な支援」の 6 項目の関連については、類似した 2 つの能力が一つにまとまって記述できるようになっているので、書きやすいということが分かった。ただし、「有用感」と「自己制御力」に関しては分けて記述できるようになっているが、捉え方によっては類似しているため、別に記述するのは難しいという課題もあがった。

5 点目は、チャート活用のメリットについてである。チャートを活用することによって、保育者の幼児の見取り方が大きく変容したというよりは、普段意識せずに行っていることや、どのような力をつけたいと願っているかということ意識することができたということにチャート活用のメリットがあったと捉えられる。また、チャートを介して複数教師と話し合うことで、幼児の見取り方や具体的な支援についての捉え方について協議する、いわゆる保育カンファレンスにおいても活用できるということが分かった。

以上のとおり、遊びの見取りチャートは、保育者が能力の具体的な内容を具体的な幼児の姿として理解しながら、能力を見取り、保育者の支援の在り方を明確にすることができたという点において有効だったと捉えられる。

第5章 総合的考察

1. 本研究の意義

本研究は、幼児の能力の具体的内容を明確にし、能力に着目した保育実践の有効性を検討するとともに、能力の見取りを支援する方策を提案する能力ことが目的であった。本研究の意義としては、次の3点があげられる。

1 点目は幼児の能力の具体的内容を明らかにしたことである。幼児期の能力の育成が重要視され、様々な能力の捉え方が示されるようになり、「能力」という言葉の捉え方が整理されていない現状の中で、改めて能力の捉え方について整理した。アビリティ・コンピテンス・スキルは認知能力と社会情緒的コンピテンスが混在し、内容的に関連し合い、また相互に影響し合っており、不可分であるということが分かった。したがって、本研究では、幼児の能力を、認知能力と社会情緒的コンピテンスの両方を含んだものとして捉えた。そして、実際の保育場面の観察や文献研究を通して、幼児の能力として「自発性」「有能感・有用感」「自己制御力」「メタ認知」「道徳性・共感性」「感覚・知覚」「思考力」「言語能力」「表現力」「運動技能」の10の能力を導き出し、その具体的内容を明らかにすることができた。このことにより、保育実践の場においてこれまで抽象的だった能力の捉え方が具体的になり、保育者は幼児の姿を能力の視点で明確に捉えることができると考えられる。

2 点目は幼児の能力を見取り、育成する保育実践の有効性について実際に検討したことである。幼小接続期の5歳児に焦点を当て、10の能力の具体的内容及びそれぞれの能力に関する幼児の姿と保育者の支援について整理した資料をもとに、5歳児担任に保育を実施していただき、保育実践の有効性について検討した。その結果、「道徳性」「自己制御力」「運動技能」「言語能力」については、有意に変容していることが分かった。このことにより、幼児の能力を見取りの視点とすることが、幼児期に必要な能力を育成するうえで有効であるということを明らかにすることができた。

3 点目は幼児の能力の見取りを支援する方策として、遊びの見取りチャートを開発したことである。10の能力の具体的内容及びそれぞれの能力に関する幼児の姿と保育者の支援について整理した資料を保育者に活用してもらった際に見られた課題をもとに、さらに保育者が実践的に活用しやすい遊びの見取りチャートを作成した。幼児の能力を見取る項目数を精選すること、能力について保育者が理解しやすいように、見取りの具体的な観点や能力からみた支援の観点を明確にすること、能力を見取る際に具体的に理解しやすいようにチャートの説明書を作成するこ

とを改善した。実際にチャートを活用した保育者からのインタビューの結果からも、遊びの見取りチャートは、幼児の能力を見取り、保育者の支援の在り方を明確にするツールとして有効だということが分かり、能力の見取りを支援する方策を提案することができたと捉えられる。

以上の3点が本研究の意義である。

2. 今後の課題と展望

本研究の意義をふまえながら、今後の課題と展望としては次のことが考えられる。

1 点目は、幼児の能力を見取りとした保育実践の有効性の検証方法についてである。本研究では、保育者が幼児の能力を見取りとした保育実践の有効性を検討するために、積み木遊びを設定して観察した。しかし、幼児の生活において幼児の能力が発揮される場面は多様にあるので、保育実践の有効性を検証するためには、様々な課題の設定の仕方の工夫などの改善が必要である。

2 点目は、本研究で明らかにした10の能力と、幼児教育に求められている「3つの資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」との関連についてである。本研究の中で問題の背景として「3つの資質・能力」の内容が抽象的であり、実際の保育場面では明確に見取ることの困難さを指摘して研究を進めてきた。本研究で明らかにした10の能力については見取り方の方策を提案することができたと捉えられるので、そのことと「3つの資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」との関連を検討することが今後の課題として考えられる。

3 点目は、幼小接続期における能力の捉え方についてである。能力の育成は幼児教育に限らず小学校以降の教育場面でも連携・接続しながら実施されるべきものである。本研究においては、幼小接続期の5歳児に焦点を当て、幼児の能力の具体的内容やその育成方法について明らかにしてきたが、能力の捉え方に相違が見られる小学校教育とどのように連携・接続しながら子どもの能力の育成を行っていくのかということが今後の展望としてあげられる。

引用文献

- 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校(2002) 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例 小学館
- 秋山和夫・成田錠一・山本多喜司(2006) 発達心理学 北王路書房
- 青木紀久代編(2017)実践・発達心理学 みらい pp.56-57
- 青木豊也編著(1995)共感の心理学 川島書店 p.56
- 麻生武・浜田寿美男編(2012)よくわかる臨床発達心理学 p.34
- Carolyn Saami 著 佐藤香監訳(2005)感情コンピテンスの発達 pp.263-264
- 千葉聡子(2019)教育投資としての幼児教育無償化の社会的意義は実現されるのか—幼児期における非認知能力の育成と初等教育との接続で求められる教育環境—文教大学教育学部「教育学部紀要」第52集 pp.211-221
- 遠藤利彦・石井佑可子・佐久間路子編著(2014)よくわかる情動発達 ミネルヴァ書房
- 遠藤利彦(2015)「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 文部科学省委託
- 遠藤利彦(2017)非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 平成27年度プロジェクト研究報告書
- 藤谷智子(2011)幼児期におけるメタ認知の発達と支援 武庫川女子大学紀要 第59号 pp.31-42
- 御領謙・菊池正・江草浩幸共著(1993)新心理学ライブラリー7 認知心理学への招待 サイエンス社
- 平野朝久 子どもの生きる姿をまるごととらえる見取り評価 加藤幸次・三浦信宏編(1998)「生きる力」を育てる評価活動 教育開発研究所 p.103
- 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳 OECD 保育白書(2011)Starting Strong II 明石書房
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 論点整理(2015) 文部科学省
- 依田新(1983)新・教育心理学辞典(普及版)金子書房
- 池田明子・井上弥・三村真弓(2015)幼小接続期におけるカリキュラム開発の基礎的研究—ねらい,教材,環境構成の視点から— 乳幼児教育学研究第24号 pp.59-65

- 池田明子(2018) 幼小接続期に必要な能力と保育者の支援に基づいた保育実践の効果 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部(学習開発関連領域)第67号 pp.19-27
- 伊藤香・高橋美紀・笠原汐季・中嶋真央・張崎正裕・小林俊介(2018) 子どもの「遊び」と非認知能力の発達—チャートによる遊びの評価と共有— 山形大学教職実践研究第13号
- 泉千勢編(2017) なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか 子どもの豊かな育ちを保障するために ミネルヴァ書房
- James J.Heckman(2015) 幼児教育の経済学 東洋経済 p.29
- 勝井晃編著(1995) 発達心理学—幼児・児童・青年の発達と教育— 八千代出版
- 研究代表者 勝野頼彦(2013) 国立教育政策研究所教育課程研究センター 平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
- 経済協力開発機構(OECD)(2018) 社会情動的スキル—学びに向かう力 明石書店 p.51
- 小林利宣編(1980) 教育臨床心理学辞典 北大路書房
- 子安増生編(2010) よくわかる認知発達とその支援 ミネルヴァ書房
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領解説(平成29年告示)総則編 東洋館出版社
- 無藤隆・子安増生著(2011) 発達心理学 I 東京大学出版会
- 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦(2004) よくわかる発達心理学 ミネルヴァ書房
- 無藤隆(2017) 平成29年告示幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 3 法令改訂(定)の要点とこれからの保育チャイルド本社 p.60
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司編集(2001) 心理学辞典 有斐閣
- 中澤潤・中道圭人(2010) 幼稚園教師・小学校教師・幼稚園児の保護者の「幼児期に重要な体験」に関する認識とその時代的变化 乳幼児教育学研究第19号 日本乳幼児教育学会 pp.11-24
- 中澤潤・泉井みずき・本田陽子(2009) 幼児の有能感の認知と遂行との関連—幼児楽観の視点から— 千葉大学教育学部研究紀要 第57巻 pp.137-143
- 西坂小百合・岩立京子・松井智子 幼児の非認知能力と認知能力, 家庭でのかかわりの係 共立女子大学家政学部紀要 第63号(2017) pp.135-142
- 大神優子(2013) 幼児期の身振り表現の変化—身振りの視点と言語レベルによる検討—

- 洋女子大学紀要 第 53 集 pp.145-153
- 大村政男・岡田洋子・西野泰広編(1983)乳幼児発達心理学 福村出版
- 佐藤有香・相良順子(2014)保育者における幼児理解の視点 こども教育宝仙大学紀要 5
pp.29-36
- 千羽喜代子(1985)幼児の自主性の発達と保育 家政学雑誌 Vol. 36 No.1
- 下中弘編(1989)新版心理学事典 平凡社
- 篠原彰一著(1998) 心理学ライブラリー6 学習心理学への招待サイエンス社
- 菅俊夫(1999)発達心理学 法律文化社
- 角谷・泉(2013)小学 1 年生 1 学期の発達・適応を促進する幼児教育 上越教育大学研究紀要
第 32 号 pp.127-136
- 田中義隆(2015) 21 世紀型スキルと諸外国の教育実践 求められる新しい能力育成 明石書店
pp.14-22
- 田中沙織(2009)幼児の運動能力と基本的運動動作に関する研究—自由遊びに見る運動能力
別の基本的運動動作比較の試み— 幼年教育研究年報 第 31 巻
- 和田信行(2013)スタートカリキュラムの実施とその効果の検証 東京成徳短期大学紀要
第 46 号 pp.1-10
- 山田秀江(2017)非認知能力を育む保育に関する一考察—喧嘩場面での援助方法から— 四
条畷学園短期大学紀要 第 50 号 pp.48-56
- 山田有希子・大伴潔(2010)保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討—
保幼 5 歳児担任・小 1 年生担任・保護者の意識からとらえる— 東京学芸大学紀要 総合教育
科学系 II
- 矢野喜夫・落合正行共著(1991)新心理学ライブラリー5 発達心理学への招待サイエンス社

謝辞

本論文の執筆にあたり、広島大学大学院教育学研究科学習開発専攻において指導教官であり、学位論文主査である井上弥先生には、終始実に粘り強く丁寧なご指導とご鞭撻を賜りました。

学位論文副主査である鈴木由美子先生、児玉真樹子先生には、計画審査、予備審査を通して、多大なるご指導とご助言を賜りました。

また、学習開発専攻の先生方には、貴重なご指導とご助言を賜りました。

改めまして、ここに深く感謝申し上げます。

また、研究を進めるにあたり、幼稚園の先生方や子どもたちに、多大なるご協力をいただきました。

心より厚くお礼申し上げます。

最後に、常に温かく見守り、励まし続けてくれた家族に、深く感謝します。

池田 明子