

子どもの主体的なかかわりを再考する —自分の意志や考えをもって環境にかかわるための保育を考える—

広島大学附属幼稚園

渡邊 拓真・中川 順子・森田 水加穂・小濱 菜津・掛 志穂・七木田 敦

Rethinking Children's Active Involvement:

Thinking about childcare that allows children to be involved in the environment with their own will and ideas

Hiroshima University Kindergarten

Takuma Watanabe, Junko Nakagawa, Mikaho Morita, Natsu Kohama, Shiho Kake, Atsushi Nanakida

Abstract: The purpose of this study is to demonstrate the factors that enable children to engage proactively with their surrounding environment in early childhood education. A total of 13 cases (3cases, 3-year-olds, 3cases, 4-year-olds, and 7cases, 5-year-olds) were analyzed with the aid of Trajectory Equifinality Modeling (TEM). As a result, factors for children to be proactively involved in their surrounding environment were identified. These factors were categorized by similarity, and were grouped into seven categories: "involvement with teachers," "involvement with friends," "natural environment," "intentional environment," "experience/knowledge," "time," and "atmosphere". From these results, it was understood that the child's independent involvement can be understood in terms of the relationship between the child and the surrounding environment.

In early childhood education, the various experiences gained through the child's proactive involvement in the surrounding environment are surely utilized in the following activities and play. Since such learning occurs repeatedly in kindergarten life, it can be said that independent learning by "boundary-crossing of knowledge" is being formed.

Key words : child, independence, environment, TEM, boundary-crossing of knowledge

I 問題と目的

令和2年度から令和4年度まで、本園では「子どもの心の動き」に着目した研究を行ってきた。収集した子どもの心が動く場面を分類し、保育カンファレンスを行い適切な援助を検討し、保育の原点ともいえる心の動きを探り理解を深めることで、保育者の質を向上させようと努めてきた。この研究により、教職員に子どもをしっかりと見て理解しようとする態度が身につく、指導計画と保育実践、保育カンファレンスを一体化させることで更新サイクルを確立した。また「振り返る」ことで現在から過去、そして未来へとつながる子どもの育ちの視点を導くなどの学びを得ることができた（広島大学附属幼稚園，2020；広島大学附属幼稚園，2021；広島大学附属幼稚園，2022）。

今年度は、これまでの研究結果を次年度の研究へと確実につなげるため、研究を始める以前に日々の保育を見つめ直し、本園の保育の課題を明らかにすることにした。教職員が感じている保育の課題を付箋に書き出し、KJ法（中坪，2018）を用いて検討した。その結果、「子どもが本当にしたい遊びを自分で見つけられないのではないか」「大人がいる遊びは長続きしているが、そうでない遊びは続いて

いないのではないか」「すぐに先生を頼ってやってもらおうとする姿があるのではないか」などの保育の課題が抽出された。これらを含め、本園の子どもたちは生活や遊びの様々な場面においてもっと主体的にかかわることができるはずではないか、という課題が顕在化した。

前述した「子どもの心の動き」に着目した研究以前、本園では平成28年度から令和元年度まで、文部科学省の研究開発学校の指定を受けて研究に取り組んできた（広島大学附属幼稚園，2016；広島大学附属幼稚園，2017；広島大学附属幼稚園，2018；広島大学附属幼稚園，2019）。主題を「持続可能な社会の担い手となるために、その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし、『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」とし、幼児期における「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development：以下ESD）」に関する研究を行った。その結果、ESDの概念を組み込んだ教育課程を作成することができた。現在もこの教育課程を基に月間指導計画を作成し、本園の子どもたちに「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力・態度」が育成されるよう意識した保育が行われて

いる。

ここで本年度の研究課題に立ち返ると、「持続可能な社会の担い手の基盤となる能力や態度」を身につけるためには、前提として子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわることが必要となる。まずは子どもの主体的なかかわりに着目して研究を進めるべきだと考えられた。また令和元年度に作成された教育課程であるが、作成から5年が経過した現在まで見直されていない。現在の子どもの姿や保育環境に対して最適なものとするため、教育課程の更新が必要との考えに至った。そのため本年度の研究の目的を「子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因を示す」こととした。

II 方法

(1) 分析方法

本研究では、複線径路・等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling : 以下 TEM) を援用して事例を分析した。TEM とは、個人の経験や人間の成長・発達などを時間の流れに即してとらえ、周囲の状況や社会・文化的文脈なども考慮しながら理解し、記述する方法 (中坪, 2018) である。また中坪 (2018) は、園内研修に TEM を用いる意義として、時間の流れに沿った子どもの細やかな言動を扱えること、子どもと環境の相互作用を考えられること、子どもの可能性や内面など見えない側面の推察が促されること、TEM 図をつくる作業で保育者同士の協働が促されるなどにより子ども理解が深まることを指摘する。そのため、TEM の分析手法を用いて、周囲の環境に対する子どもの主体的なかかわりを詳細に検討できると考えた。

(2) 分析手順

①子どもを観察する

子どもの様子を観察し、必要に応じて写真を撮り、メモに記しながら、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわっていると捉えられる場面または主体的にかかわることができていないと捉えられる場면을収集した。また収集される場面は、一つの対象に短い時間の中でかかわる子どもの言動に着目したり、日や月をまたぎ長期的に活動に参加する子どもたちを観察したりするなど、子どもが様々な周囲の環境に対して主体的にかかわる場면을収集した。

②事例に書き起こす

収集した場면을各学年3場面ずつ事例として書き起こした。5歳児のみ、3つ目の場面は飼育活動を対象として長期的に観察したもの(事例9から事例14)を事例としたため、全13事例が抽出された。

③子どもの言動を時系列に図に記す

事例を書き起こした担任保育者が、事例の中から対象とした子どもの言動について「実際のルート」として図に記した。図の描き方は、中坪 (2018) の TEM を用いた園内研修の方法を援用した。まず初めに、図の始点と終点(ゴール)を決め、その間のポイントとなるような対象児の言

動を事例から抜き出し、左から右に時系列に記した。

④事例と図を基に保育カンファレンスで子どもの主体的なかかわりについて話し合いながら図を完成させる

教職員で保育カンファレンスを行い、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因を探りながら図を作成した。保育カンファレンスは、以下の手順で行った。

1. 教職員全員が事例を読み内容を把握する
2. 対象児の言動が描かれた図を基に内容について自由に話し合う
3. 中坪 (2018) の「TEM を園内研修に用いるにあたって簡略化した概念」を用いて設定した「ターニングポイント」「周囲の出来事」「もしも……の視点」「もしも……のゴール」の概念(表1)に焦点を当てながら、子どもの主体的なかかわりを検討し、図を完成させる
4. 作成された図と検討した内容を基に、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因を「分析と考察」としてまとめる

表1 本研究で用いた TEM の概念の一覧

本研究で用いた概念の名称	TEM の概念の名称	内容
ゴール	等至点	事例から図を作成する作業の目標地点。対象児の経験の実際の帰結点
「もしも……」のゴール	両極化した等至点	事実と異なる想像のゴール
ターニングポイント	分岐点 必須通過点	対象児のプロセスを理解する上で重要となるポイント
周囲の出来事 (保育者や子どもの言動を含む)	社会的助勢 社会的方向づけ	対象児の経験に影響を与えた環境。保育者や周囲の子どもの言動を含めたもの
「もしも……」の視点	節度的・倫理的に存在すると考えられる選択・行動	事実とは異なる可能性の想像

*中坪史典 (2018) 質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインするー保育者が育ち合うツールとしての KJ 法と TEMー。ミネルヴァ書房 から一部引用

III 結果と考察

収集された全13事例に対して、TEM の分析手法を援用して「子どもが周囲の環境に対し主体的にかかわるための要因」を検討した。紙面の都合上、【小さな生き物とのかかわり】(3歳児 5月初旬)と【ようこそ夏祭りへ】(5歳児 7月中旬)の2事例を取り上げ、分析と考察を記す。

(1) 分析の結果

事例1 「小さな生き物とのかかわり」 3歳児 5月初旬 <背景>

A 男は砂場の穴に水を溜めて遊んでいた際、ミミズを見つけた。遊具置き場からボウルを持ち出して水を入れると、その中にミミズを投げ入れた。

<事例>

A 男はミミズを入れたボウルを地面に置いてしゃがみ込む。ボウルに水を注ぎ、ミミズがクネクネと動く様子を見

て「ミミズが泳いでるようだ」と呟き、掴み上げる。手の中で動くミミズを見ながら「んー……」と考えるような仕草を見せた後、ボウルの水を流して水量を減らす。A男は何度もミミズをボウルの中へ入れたり、掴み上げたりする。

「水を流そう、ちょっと待ってねー」とミミズに声をかけ、ボウルの水を全て流す。「待ってねー、待ってねー」と話しかけながら、空になったボウルに再びミミズと水を入れる。「おっ？泳いでるよ！先生見て！泳いでるよ！」と、保育者に視線を向けて興奮した様子で話しかける。保育者はミミズを覗き見て「泳いでるね」と答える。その後もA男は、水を移し替えたり水量を変えたりしながら「ちょっと待ってねー」と「泳いでるようだ」を繰り返す。

すると近くで遊んでいた子どもが保育者を呼ぶ。保育者が「はい」と応えると、A男はミミズを両手で掴んで立ち上がり、保育者の元へ駆け寄る。A男は、保育者が他の子どもの方へ行かないように立ちふさがると、保育者の目の前にミミズを差し出し「カシャってやってくれ」と写真を撮るように言う。

A男は近くに子ども用のソリが落ちていることに気付くとソリにミミズと水を入れ、自身もソリの後方へ座る。すると興奮した様子で「よし！水中でやるぞー！水中ー！」と叫ぶ。ミミズを掴んで立ち上がるとバランスを崩し、ソリから降りる。次にA男は砂場へ向かい、ミミズを机の上に置き砂型で遊び始める。ミミズに砂が付くと、タライの水に入れて洗い砂を落とす。再び机に戻ると砂から少し離してミミズを置く。そして「完成するよ」と保育者に呼びかけ、固まった砂を見せる。A男は散らばっていた砂を払

うが、ミミズも一緒に払い落としそうになる。A男はミミズを掴み、「水中で泳ぐよ」と再びタライの中に入れる。その後、ミミズを掴んで保育者の元へやってきて、保育者の腕にミミズを押し付けて「くっついてるよ、ずっと」と伝える。「本当だ、くっついてる」と保育者が合わせると、A男はミミズを保育者の腕に沿わせて動かす。

その後、A男はミミズを手洗い場の縁に置くと、ホースを手にして水をかけようとするが、ホースヘッドをうまく扱えず諦める。A男はミミズを手洗い場に置いたまま砂場へ向かい、砂型で遊ぶ。

<分析と考察>

ミミズとかかわるA男の径路を設定して図1を作成し、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因について、分析と考察を行った。その結果、3つの要因が示された。以下に、その要因ごとに説明する。

【自分の行動によって対象に反応があること】

A男は何度もミミズを水に入れている。その様子を「ミミズが泳いでるようだ」「泳いでるよ」などと表現し、水に入れることでミミズが動く姿に関心を示す様子がかうかえる。またミミズに「待ってね」と声を掛けたり一緒にソリに乗ったりする様子から、ミミズを擬人化し一緒に遊んでいるように捉えられる。このようなA男の姿は、水に入れたミミズが体をクネクネと動かすことに興味を引かれているためと考えられる。もしもミミズを水に入れても特別な反応がなければ、A男がミミズとかかわり続けることはなかったかもしれない。

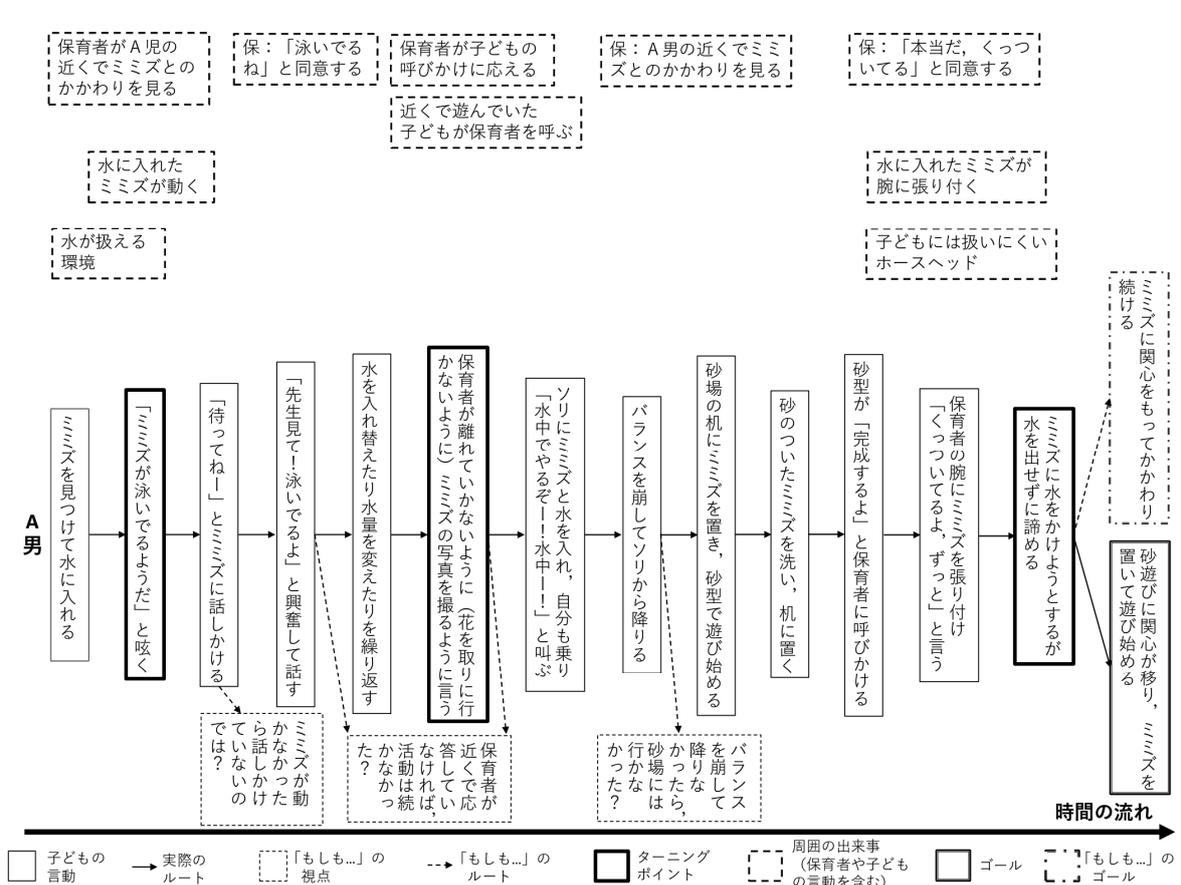


図1 【小さな生き物とのかかわり】の図

このように自分の行動によって対象（ミミズ）に反応があることが、A男がミミズにかかわり続けた要因になったと考えられる。

【保育者を身近に感じ、応答があることによる安心感】

A男の近くで様子を見ていた保育者が、近くにいた子どもに呼ばれて応えた際、A男は保育者が離れていかないようにした。この行動から、A男がミミズにかかわり続ける要因の一つに、保育者の存在があると捉えられる。保育者はA男と一緒にミミズとかかわるのではなく近くで様子を見ており、ときおりA男からの問いかけに答えていた。その程度の直接的なかわりであったが、A男にとっては保育者が近くにいること、また呼びかけた際に答えてくれることによる安心感を得ていたと考えられる。もしも保育者が子どもの呼びかけに答えてその場を離れていたなら、A男はミミズとのかかわりをやめて保育者の後を追ったかもしれない。3歳児5月の子どもにとって、保育者の存在の影響が大きいことがうかがえる。

【道具を自由に扱い試すことができる環境】

事例の後半では、A男の意識がミミズから次第に砂場へと移り変わる様子が捉えられた。しかし砂がミミズに付いたことで再びミミズに意識が戻ったことから、保育者の腕にミミズを押し付けるなどして遊ぶ様子が捉えられた。その後ホースから水を出してミミズにかけようとするが、ホースヘッドを上手く扱うことができずに諦め、それによってミミズへの関心は薄れて砂遊びに移行した。水は蛇口をひねることで子どもたちが自由に使うことができる環境であったが、ホースヘッドは大人が使用するために準備されたものであり、子どもには扱いが難しいものだった。もしもホースヘッドがA男にも扱えるものであったのなら、ミミズへの関心が継続して関わり続けたのではないだろうか。そのため、道具を自由に扱い試すことのできる環境は、子どもが主体的にかかわり続ける要因の一つになり得ると考えられる。

事例2 「ようこそ夏祭りへ」 5歳児 7月中旬

<背景>

本事例から3日前のそらぐみのひ（お泊まり保育）は、子どもたちの案でお祭りをした。どんな活動にするかを話し合い、4月からさまざまなお店屋さんを開いて遊んでいた子どもたちは、手作りした財布に保育者が用意したお金（10円と100円）を入れて買い物やゲームを楽しんだ。

後日、そらぐみのひを欠席したP男に、同じグループのメンバーがお祭りで買ったお菓子を渡しながら当日の話をしていった。そこでQ男は経験できなかったP男に対し、「楽しかった。そうだ、お祭りしたらいいじゃん」と提案し、友達とホールで大型積み木を組み、出店を始める。クラスの大半がホールの祭り会場に集まり、うちわ屋さん、水着屋さん、ミニトマト屋さん、収穫したジャガイモで作ったポテトチップス屋さんなどを出店し、クラス内で楽しんだ。

<事例>

翌日、ホールには、さまざまな店が開かれている。前日は既成の品を商品にして遊んでいたが、綿あめやお面などを作り販売する子どもがいる。

枝豆を茹でていたR女は「これもお店に出して売ったらいいじゃん。なんか、入れるもんないかな」と言って紙コップを並べる。S女が「今日、何人？」と言うと、T女やU女が「えっと2人休みだから…」と人数分のカップを並べ、枝豆を取り分け4人で販売の準備をする。しばらくすると年少児の数名がホールにやってくる。年少児は、4月から年長児の部屋に遊びに来て、交流を楽しんでいる。その子どもたちがそれぞれのお店に顔を出しかかかわっている中、枝豆屋の机に年少児が数名集まってくる。R女は年少児が集まってきた姿を嬉しそうに見ながら保育者に「使っていないカップ出して」と年少児のための追加のカップを出してほしいことを伝える。保育者は紙コップを手渡す。T女がさらに紙コップを並べ、ざるに残っている枝豆を入れていく。そして、年少児に「欲しいん？」「食べたい？」と声を掛け、お金はもらわず手渡す。年少児が喜ぶ姿を見て、T女、S女、R女、U女は喜んでいる。

しばらくして枝豆屋さんをしていたS女が綿あめ屋さんを開いていた仲良しのV女とW女を誘って「小さい子のお金がある」「財布ってどうやって折るんだったっけ？」と買い物に必要なものを作り始める。また、保育室に遊びに来た年少児にも財布の作り方を教え始める。

さらに、S女とW女は「小さい子ども用のおまけがいる」と言って、W女が開いていた綿あめ屋さんのおまけの品物を作り、年少児が綿あめを買うと、おまけを手渡す。綿あめ屋さんには年少児の女児が多く来ている。S女とW女らと年少児のやり取りを見ていた他の店の年長児は、自分達の店にも年少児が来てほしいという思いが生まれ、保育室に誘いに行ったり、ホールにいる年少児に「ここのお店は安いですよ」「お金はいらないです」「これも、おまけです」など、丁寧に言葉を掛けている。

<分析と考察>

クラスの子どもの径路を設定して図2を作成し、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因について、分析と考察を行った。その結果、2つの要因が示された。以下に、その要因ごとに説明する。

【年長児としての自覚の芽生え】

P男のために夏祭りを再現しようとしたことをきっかけにクラス内で夏祭りごっこが始まったが、2日目に年少児が夏祭り会場であるホールや品物を製作している場にやってきました。同年齢、同じクラスという気の知れた集団の中に年下の子どもたちが加わったことで、クラスの友達ではなく、年下の子どもたちに対して販売するということが移った。

これまで何度か繰り返されていたクラス内でのお店屋さんごっこでは、「いらっしやいませ」「100円です」「あり

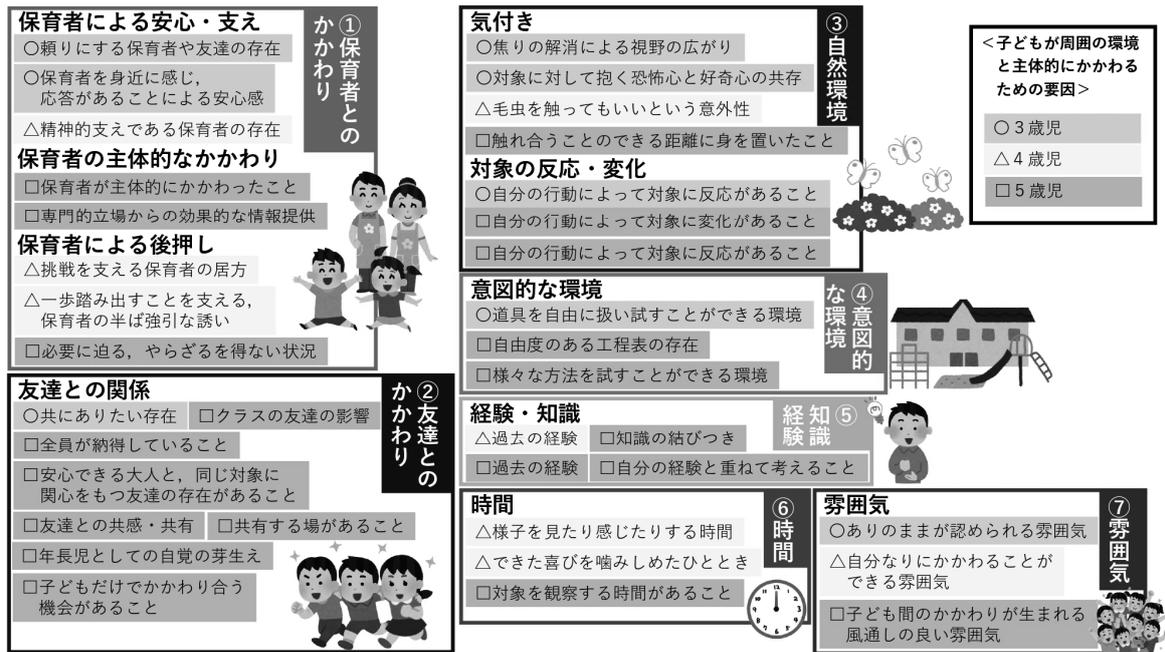


図3 本園教職員が捉えた「子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因」の分類

ら、保育者とのかかわりが子どもの主体的なかかわりに影響を与えていたと捉えられた。

②友達とのかかわり（友達との関係）

一緒に過ごしたい友達の存在があること、同じ対象に関心をもつ友達がいて、友達と感情や目的を共感したり共有したりできることなど、友達との関係性に支えられて主体的にかかわる子どもの姿が捉えられた。

③自然環境（気付き 対象の反応・変化）

本園は豊かな自然環境を有するため、森や山際で過ごす子どもたちは、自然環境とかかわる中で様々な心を動かしている。森の斜面が滑るかもしれないという焦りを感じたり、それが解消されることで視野が広がったり、毒々しい見た目をした毛虫を見つけた際に触れられることを知って驚いたり、自然環境とかかわりによって気付きを得る姿が見られた。また虫やウコッケイなどの生き物、植物や実などの自然物から得られる対象の反応や変化を目の当たりにしたことが、自然環境に対して主体的にかかわることにつながっていた。

④意図的な環境

子どもの周囲にある環境が自由に扱えるものであることが、主体的なかかわりが継続したり、興味が沸いた際に様々な方法で試したりすることにつながっていた。そのような環境があることで、子どもが失敗を恐れず次々と意欲的に試みる姿が見られた。子どもの主体的なかかわりが継続するためには、環境そのものもつ力に加えて保育者が意図的に整えることも必要である。

⑤経験・知識

過去に小さな成功体験を積み重ねることや、これまでに得た知識や体験が目の前の取り組みとつながることなど、子ども自身がこれまでに獲得した経験や知識が、主体的な

かかわりと結びついていた。

⑥時間

本人の気持ちが落ち着くまで活動の様子を見ていられる時間や、できるようになったことを喜んだり満足したりするような気持ちを味わう時間、対象をじっくりと観察する時間など、時間が保障されていることが主体的にかかわる要因となっていた。

⑦雰囲気

クラス活動の中で、「やりたくない」という主張を含めた子どもたちのありのままの表現が認められること、日常的に異年齢のかかわりができる開放的な雰囲気や、どのような活動においても見たり参加したりしてもよいと思える雰囲気があることにより、子どもが進んでかかわろうとする様子が見られた。このような子どもがやってみようと思うことができたり、自然と輪に加わることが許されたりする雰囲気が、主体的なかかわりを支えるのだろう。

IV まとめ

本研究は、様々な主体的にかかわる子どもの姿を TEM の分析方法を用いて検討することで、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわるための要因とその分類を示した。本年度の研究をここにまとめる。

(1) 子どもと周囲の環境との「つながり」に見る主体的なかかわり

図3に示した①保育者とのかかわりや②友達とのかかわりのように、子どもとその周囲にいる人との関係性の中に、子どもの主体的なかかわりが多く捉えられた。また③自然環境や④意図的な環境など、周囲の環境とのつながりの中にも子どもの主体的なかかわりを見取ってきた。また子どもの主体的なかかわりのきっかけや支えになるものとして、

⑤知識・経験, ⑥時間, ⑦雰囲気があった。このように、私たちは子どもと周囲の環境とのつながりの中に主体的にかかわる姿を見取っていた。子どもの主体的なかわりとは、単に子どもの内面から表面化したものではなく、周囲の環境とのつながりによって表れていることがわかった。この点について、川田(2019)は、主体性を「その子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」と定義し、主体性を重視するということは「子どもが周囲とどのような関係を結んでいるのか、結んでいくのかという関係性(つながり)をみていくことを重視すること」と述べる。本研究においても、子どもと周囲の環境との「つながり」の中に子どもの主体的なかわりを見取ることができた。

(2) 集団としての主体的なかわり

TEMを援用した図を描いたことにより、対象児の言動から作成された径路に対して「ターニングポイント」や「『もしも……』の視点」、「周囲の出来事」と、様々な視点から一つの事例を見渡し、子どもの主体的なかわりを検討することができた。これにより子どもの主体的なかわりには様々な周囲の環境が影響していることが見えてきた。例えば事例2「ようこそ夏祭りへ」では、一人の年長児が年少児に夏祭りの品物を提供して喜ばれたことをきっかけとして、他の年長児も年少児のためにと準備を始める姿が捉えられた。一人の子どもが主体的にかかわったことが、周囲に波紋のように広がり、集団としての主体的なかわりに影響を与えることになると理解できた。そのため、集団としての主体的なかわりを援助することを考えると、集団を支えようとするよりも、まず一人の子どもが主体的に取り組む姿をしっかりと支えることが大切だとわかる。一人の子どもが主体的にかかわる姿が、保育者が直接援助していない周囲の子どもたちにも影響を与えることになり、ひいては集団を支える援助になるだろう。

(3) 「知の越境」の視点から見る子どもの主体的なかわり

最後に本研究の結果を踏まえ、広島大学附属学校研究推進委員会にて本学附属学校園の共通テーマとなった「知の越境」という視点から、子どもの主体的なかわりについて考える。

越境をキーワードとした「越境する学び」とは、「学際的な学び」「自治としての学び」「関係認識としての学び」の3つを想定したものを指す(吉田, 2023)。この3つの「越境する学び」について、吉田(2023)は以下のように述べる。まず「学際的な学び」とは「教科の中での学年を横断した学びや教科横断の学び、あるいは教科と領域を横断した学び、学級・クラスを超えた学び、といったように学習を一つの教科・学年・領域に閉じない学際性を呼び込む学び」である。「自治としての学び」とは「集団的な関わりの中で自分たちが自分たちの学びの主人公であるという意識と前提のもとで立ち上げる自治そのものによる学び」を指す。「関係認識としての学び」とは「教科や領域で学んでいることの意味を社会や地域で確かめる学びや、自己と他者との関係そのものを認識するような、メタ認知的で、いわ

ゆる『真正の学び』と言われるような学び」である。これら「越境」をキーワードとした3つの学びの捉え方は、小・中・高等学校における教科教育を前提として記されたものであるため、その土台となる幼児教育の観点から捉える。

幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)には、幼稚園教育において育みたい資質・能力として「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」の3つが挙げられ、幼稚園において生きる力の基礎を育むため、これら資質・能力を一体的に育むように努めることが求められている。これに加え「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」^{注1}として、幼児の幼稚園修了時の具体的な姿が示され、その姿に向かうために行われる指導の際の考慮すべき点が5つの領域^{注2}にまとめられている。これらを基に幼児期の教育は、幼児期の独自性を踏まえて環境を通して行うことを基本とし、子どもの自発的な活動としての遊びを通した指導を中心としている。

このような環境や遊びを基本として、総合的に行われる幼児教育の独自性を「知の越境」による学びの視点と照らし合わせてみる。本研究で着目した子どもの主体的なかわり場面では、子どもたちが自ら考え、工夫し、周囲の環境に対して自分事としてかかわる姿が多数捉えられた。子どもたちが周囲の環境とつながりを持ち、自ら進んでかかわろうとする態度は、「越境する学び」の「自治としての学び」に該当する。本研究の結果では、子どもが遊びの中で一つのことに夢中になっているとき、その主人公は自分や共に遊ぶ者を含めた自分たちであり、好奇心や達成感、ときにはいくらかの恐怖心までもが主体的にかかわるための要因となり、そこから様々な学びが生まれていた。また「関係認識の学び」に関しても、生活や遊びの中で得た経験や知識を土台として、自ら環境にかかわる姿が捉えられており、友達や自然環境など周囲の環境とつながりながら友達を認識したり目の前の現象に対して探究するような姿があった。これらはまさに真正の学びといえるだろう。さらに幼児期の教育では、子どもの資質・能力を一体的、総合的に育むことを基本としているため、「学際的な学び」に示される横断的な学びに関しては、日常的に行われていると捉えられる。

このように考えると、子どもが周囲の環境に対して主体的にかかわることによって得られる様々な経験が、次の活動や遊びへと確かに生かされており、そのような学びが幼稚園生活の中で繰り返し起きていると言える。そのため幼児期の教育において、知の越境による主体的な学びが成されていると言えるだろう。

注1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、幼稚園教育要領の第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するものとして、以下の10項目が示されている。(1)健康な心と体(2)自立心(3)協同性(4)道徳性・規範意識の

芽生え (5) 社会生活との関わり (6) 思考力の芽生え (7) 自然との関わり・生命尊重 (8) 数量や図形, 標識や文字などへの関心・感覚 (9) 言葉による伝え合い (10) 豊かな感性と表現 (幼稚園教育要領, 2017)

注2) 幼稚園教育要領第2章ねらい及び内容には, 幼児の発達を踏まえて指導を行うために留意すべき事項として, 以下の5つの領域に分けてねらい及び内容が示されている。心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」、感性と表現に関する領域「表現」(幼稚園教育要領, 2017)

引用(参考)文献

川田学 (2019) 『保育的発達論のはじまり—個人を尊重しつつ、「つながり」を育むいとなみへ—』ひとなる書房。
中坪史典 (2018) 『質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする—保育者が育ち合うツールとしてのKJ法とTEM—』ミネルヴァ書房。
広島大学附属幼稚園 (2016) 「持続可能な社会の担い手となるために, その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし, 『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『幼児教育研究紀要』38。
広島大学附属幼稚園 (2017) 「持続可能な社会の担い手との基盤となる態度や資質・能力を明らかにし, 『自然との

つながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『幼児教育研究紀要』39。

広島大学附属幼稚園 (2018) 「持続可能な社会の担い手となるために, その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし, 『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『幼児教育研究紀要』40。

広島大学附属幼稚園 (2019) 「持続可能な社会の担い手となるために, その基盤となる態度や資質・能力を明らかにし, 『自然とのつながり』と『人とのつながり』の直接体験を通してそれらを育成する幼児期の教育課程の研究開発」『幼児教育研究紀要』41。

広島大学附属幼稚園 (2020) 「子どもの心の動きを捉え援助する保育者の在り方—子どもの心が動く場面とは—」『幼児教育研究紀要』42。

広島大学附属幼稚園 (2021) 「心を動かす子どもたちと援助する保育者」『幼児教育研究紀要』43。

広島大学附属幼稚園 (2022) 「心を動かす子どもたちと援助する保育者」『幼児教育研究紀要』44。

文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』フレーベル館。

吉田成章 (2023) 「授業研究を軸とした学校におけるカリキュラム研究」『学校教育』広島大学附属小学校学校教育研究会編 1268, 38-43。