

幼児期の育ちを支える保育実践の検討

ー領域「言葉」と「人間関係」の視座から今後の幼児教育のあり方を考えるー

吉 田 茂* 齊 藤 友 子**

(令和7年1月23日受理)

【要 旨】 社会変化が急激で不確実な時代とも言われる現代に、子どもたちの資質・能力を育むことは今後の学校教育に求められている大きな課題の一つである。本研究の目的は、今後の学校教育で重要視されている「個別最適な学び」と「協働的な学び」が幼児教育においてどのように育まれるかについて、ある認定こども園の保育実践事例（2 事例）をもとに領域「言葉」と領域「人間関係」の視座から子どもの資質・能力等の育ちを捉えることを通して見つけ、今後の幼児教育のあり方について示唆を得ることである。事例検討の結果、保育者が子どもたちの興味・関心に沿い、「個に応じた指導」を適切に行うことで、子ども同士が共に目標に向かって試行錯誤する活動的な遊び場面から日常の何気ない場面にまで、子どもたちの資質・能力が育まれようとしていることがわかった。さらには、それが「個別最適な学び」と「協働的な学び」を育まれようとしていることも示唆された。

I はじめに

昨今の急激な社会変化は誰もが認めるものである。不確実な時代とも言われる現代において、子どもたちには一体どのような資質・能力を育成すべきか。これは、社会に突きつけられている大きな課題である。そのような課題に直面する中、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）¹⁾以下、「答申」）がとりまとめられた。

この答申¹⁾には、今後の学校教育で重要視された2つのキーワードがある。それが、「個別最適な学び」と「協働的な学び」である。この中でも、「個別最適な学び」は、従来より重視されてきた「個に応じた指導」を、教師視点ではなく学習者視点として捉え直した概念として非常に画期的であろう。

しかしながら、日本型学校教育においてこれまでも重視されてきた「協働的な学び」が置い

*よしだしげる ふたばこども園

**さいとうともこ 大分大学 教育学部 生活・技術教育講座

ていられるわけではなく、この概念も変わらず重要なものであることから、「令和の日本型学校教育」においては、「個別最適な学び」と「協働的な学び」は一体的な充実が重要であるということが答申¹⁾には示されることとなった。

では、幼児教育はというと大豆生田²⁾は、「子どもの主体性や遊びを重視する教育を通して、自然な形態で『個別最適な学び』や『協働的な学び』を一体的に展開してきた」²⁾と、答申¹⁾で示されたこの2つのキーワードをこれまでも重視してきたことを述べている。ということは、幼児教育は、まさにこれからの日本が目指そうとしている学校教育のあり方に沿うものということである。

そこで、本研究はある認定こども園の保育実践事例をもとに、「個別最適な学び」や「協働的な学び」がどのように育まれようとしているのかについて、領域「言葉」と「人間関係」の視座から考察する。いうまでもなく、我々にとって言葉は、世界を認識し、思考する道具であり、また人と関わるためのコミュニケーションの道具でもある。だからこそ、言葉と人間関係は密接に関係する。したがって、実際の保育実践の事例を通し、子どもの日常の姿を言葉と人間関係の視点から検討することは、子どもの育ちを的確に捉える一つの側面として意味があると考え。さらにその検討に加え、答申¹⁾で示された「個別最適な学び」や「協働的な学び」がどのように育まれようとしているかを事例から探り、幼児教育は日本が目指そうとしている学校教育のあり方に沿うものか改めて再考する。そのうえで、今後の幼児教育のあり方に一定の示唆を得ていくことを本研究の目的とする。

Ⅱ 研究方法

2-1. 事例及び分析方法

本研究では、大分市内にある認定こども園A園からの提供可能な2事例の保育実践の動画を選出する。具体的には、子どもと保育者とのやり取りを動画として記録し、逐語録を作成する。そして、逐語録を元に子どもの姿を、領域「言葉」と「人間関係」の視座(表1,表2)を参考にし、子どもの育ちの様相を資質・能力の観点で踏まえ分析する。また、「個別最適な学び」と「協働的な学び」について概念を整理して、それと2事例を照合し分析する。加えて、上述した分析方法に従って、事例の分析には偏りが出ないように吉田が検討した結果を再度齊藤が検討し、双方の検討の上合意するものとした。尚、事例1,2の子どもの年齢はそれぞれ、3歳児及び3歳児、4歳児、5歳児である。

2-2. 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の概念の整理

事例の分析に必要な「個別最適な学び」と「協働的な学び」の概念を整理する。「個別最適な学び」と「協働的な学び」は、答申¹⁾において打ち出されたキーワードである。答申¹⁾では、「個別最適な学び」について、全ての子どもに資質・能力を育むための「指導の個別化」と「学習の個性化」からなる教師視点の整理概念である「個に応じた指導」を、学習者視点から整理した概念と説明している。そして、その具体的な在り方としての「指導の個別化」については、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなど」¹⁾とし、「学習の個性化」については「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう

に調整する」¹⁾と説明している。

なお、この「個に応じた指導」があくまでも教師視点の概念であったものから、今回の答申¹⁾において学習者視点の概念として示したことは、教師が子どもを見る際の立ち位置（どこから子どもを見るか、捉えるか）を対岸に据えたという意味において、非常に重要であろう。そして答申では、子どもが「個別最適な学び」を進めていけるように、教師が子どもの実態に応じて「個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援すること」¹⁾と示している。

しかし、この「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないように、子ども同士で協働するなどして、「必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である」¹⁾とも示されている。その一方で、「協働的な学び」においては、集団の中で個が埋没してしまわないよう、「子供一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせさり、よりよい学びを生み出していくようにすること」¹⁾とも示している。

以上を踏まえ、大豆生田²⁾は「個別最適な学び」とは、『「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導」は、幼児教育がこれまでずっと重視してきたもの』と述べている。また「協働的な学び」についても、『「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したり、充実感をもってやり遂げる』という『協同性』』をとりあげ、これもまた幼児教育で重視してきたと述べている。つまり、「子どもの主体性や遊びを重視する教育を通して、自然な形態で『個別最適な学び』や『協働的な学び』を一体的に展開してきた」とし、幼児教育は従来より答申¹⁾で求められている実践を行っていることを述べている。

2-3. 倫理的配慮

事例の選定及び分析は共同研究者と共に行った。本研究は、著者が所属する大分大学研究倫理審査委員会の承認を得た(承認番号 R6-014)。

Ⅲ 結果と考察

3-1. 事例1：「雲が動いてる」

文中内の（ ）は、発話者の行為等を表す。「※」で書き表しているところは、事例を理解するために必要な特記である。

<20XX年●月●日>

午前中の教育時間、空に雨雲がありながらも青空も見えているという天候の中、子どもたちは園庭や室内など、それぞれ思い思いの場所で遊んでいる。ところが突然、通り雨が降ってくる。園庭に出ていた子どもたちは、一旦ウッドデッキや室内に避難したものの、通り雨が過ぎ去ったあとにはすぐに遊びを再開。園庭には虫とりをする子どももおり、通り雨が降る前の様子に徐々に戻ろうとしていた矢先の場面である。

保育者A先生（以下A）は、ウッドデッキに座って園庭をぼんやりと眺めている4歳児男児A（以下、「DA4」）の姿が目止まり、一体DA4が何をしているのか知りたいと、DA4の傍らに座った。しばらくすると、DA4はAが傍らにいることに気づく。しかし、変わら

ずAに話しかける様子はない。すると、そこに3歳児男児B（以下、「DB3」）がAの隣に座り、Aに話しかけはじめる。

.....

01 DB3：A先生、今日、雨降る日で。

02 A：雨降る日なの？太陽出てるけど。おひさま。もしかして雨降ったの？

03 DA4：（Aのほうに振り向き、頷く）※ここで初めてAに応答し、頷く。

04 A：雨降った？

05 DA4：うん。※ここで初めて、声を出す。

06 DB3：うん、雨降ったよ。

07 A：雨、降ったのかあ。

08 DB3：今日の僕のおうち天気予報見たら、雨降るっち書いてあったよ。

09 A：雨降るって書いてたの？何を見たの？

10 DB3：え？僕のおうちのね、テレビ^{注1}の天気予報見たら。

11 A：テレビで言ってた？天気予報で。

12 DB3：雨が降るよーって言っちゃったよ。

13 A：雨が降るよーって、言ってたの。で、今日、本当に降ったの？

14 ***：うん。

※「***」は発話者が不明（以降、同様表記）

※DA4がAの足元に寄り添ってくる。DA4とAは共に寝そべり空を見上げる。

※ここでさらに、別の4歳児男児C（以下、「DC4」）が寄ってきて話に加わる。

15 DC4：（雨雲のほうを指差しながら）こっち暗くなっちゃん。

16 A：ちょっと暗くなってるなあ。雨降ったの？

17 DA4：うん、降ったよ。

18 A：雨雲が出てたんだね。雨雲。んー、もうさっきまで雨降って、もう雨止んだから、もういないかなあ。雨雲どこにある？雨雲。

※ここでさらに5歳児女児A（以下、「JA5」）がやってきて、話に加わる。

19 JA5：JAちゃん、白雲あるのに、1個だけ雨雲見つけた。

20 A：雨雲見つけた？

※さらに3歳児女児B（以下、「JB3」）がやってきて、話に加わる。

21 JB3：JBさ、あのさ、傘持ってきた。

22 JA5：おうちでさ、なんか1個だけ黒いやつ。※21と22はほぼ同時に発話される。

23 A：（JBを向き）傘持ってきた？（すぐにJAに向き）黒いやついた？あった？

24 JB3：うさぎの傘。雨降ってないけど、傘さした。

25 A：傘さした？

26 JB3：うん。

27 A：雨、降らないのにさしたの？

28 JB3：うん。

29 A：そう。傘さしてみたかったの？

※このあと、JB3の応答があったかどうかは聞き取れない。

※ここで、園庭で水鉄砲を使って遊んでいた5歳児男児D（以下、「DD5」）の水が

DA4 にかかるハプニングが起きるが、すぐに何事もなかったかのように、A と子どもたちは空を眺め続ける。

※さらに別の3歳児男児 E（以下、「DE3」）が通りかかり、傍らに座る。

30 A：なんか空が綺麗だよ。

31 ***：うん。

32 DB3：でも、も、も、もう雨降るよ。

33 A：もうすぐ雨降るの？

34 ***：うん。

35 A：雨雲ないじゃん？

36 DE3：暗くなったらさ、雨降るんで。

37 A：暗くなったら雨降る？

38 DB3：雨雲が来てさ、雷がなったら、雨が降る。

39 DE3：雷が来てさ、あのさ、つかまえる。

40 A：（笑う）

※いつの間にか3歳児男児 F（以下、「DF3」）が座っていて園長の笑いに応答する。

41 DF3：とるんで。

42 A：雨雲が来て、雷がなったら、雨が降るの？

43 ***：うん。

44 A：そうかあ。みんな、よく知ってるなあ。

45 ***：知ってないよ。

46 DF3：ね、ね、〔・・・〕、黒い雲がいたんで。

※「〔・・・〕」は何と言ったか不明部分（以降も同様表記）。

47 A：雨が降って、黒い雲があった？

48 DB3：ね、ね、A 先生。上におるんよ。

49 A：そうなの？

50 ***：そうで。

51 A：雨雲は上にいるの？

52 ***：うん。

53 DB3：うん。〔・・・〕の雲の上。

54 A：雲の上に、雨雲？

55 DB3：うん。うん。

56 DA4：（空を見上げていたところ、突然むくっと起き上がる）なんか、雲が動いてる。

57 A：え？

58 DA4：（A のほうを振り向き）なんか、雲が動いちょん。

59 A：雲、動いてんの？

60 DA4：うん。

61 A：じっと見てたら動いた？

62 DA4：うん。

63 A：どこ？

64 DA4：（雲を指さし）ほら。

3-2. 考察「事例1」領域「言葉」「人間関係」の視座からの検討—資質・能力に着目して—

まず、事例1について領域「言葉」・「人間関係」から捉える。事例1は、領域「言葉」の内容の第2項目にある「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」場面であったろう。また、内容から領域「言葉」におけるどのねらいが達成されようとしているのかと考えると、特にねらいの第2項目「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」が達成されようとしていることが窺える。

次に、領域「人間関係」から見ると、内容の第1項目「先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう」場面であり、ねらいについては第1項目「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」の中の特に「身近な人と親しみ、関わり」を深めていたと推測する（表1参照）。

更に、ここで領域「言葉」と領域「人間関係」の視点から、どのような資質・能力が育まれようとしているのかについて検討したい。検討にあたっては、開³⁾の分析が役に立つ。開³⁾は、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（以下、「要領・指針」⁴⁶⁾）の各領域の「ねらい・内容」と、同じく要領・指針⁴⁶⁾で示されている「育みたい資質・能力」の関係について整理している（表2参照）。ちなみに、要領・指針にて示されている「育みたい資質・能力」（以下、「資質・能力」）は、「(1)豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする『知識及び技能の基礎』」「(2)気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力等の基礎』」「(3)心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする『学びに向かう力、人間性等』」となっている。それらを踏まえ、表2をもとに、まずは事例1と領域「言葉」のねらいの第2項目に含意された「資質・能力」について見てみると、「人の言葉や話などを（＝知技）よく聞き（＝思判表）、自分の考えたことや経験したことを（＝学人）話し（＝思判表）、伝え合う喜びを（＝学人）味わう（＝学人）」と、「資質・能力」が一体的に育まれている様相が見えてくる。つまり、この事例1と領域「人間関係」のねらいの第1項目に含意された「資質・能力」について見てみると、第1項目の中の特に「身近な人と（＝学人）親しみ、関わりを（＝学人）深め（＝学人）」と、「学びに向かう力・人間性等」が育まれようとしているのではないかという見方も可能かもしれない。

以上から、事例1のような動的活動のような遊びではない、「寝そべってただ空を眺める」という静的時間の中にでも、子どもたちには「資質・能力」が育まれようとしていることが示唆された。

表1：幼稚園教育要領領域⁴⁾「言葉」と領域「人間関係」のねらい

現行幼稚園教育要領 領域「言葉」	現行幼稚園教育要領 領域「人間関係」
〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。〕 1 ねらい (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。	〔他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。〕 1 ねらい (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。 (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。 (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

表2：保育所保育指針「3歳以上児の保育に関する『ねらい』と「育みたい資質・能力」の関係図（開³⁾を元に筆者作成）（※3つの要領・指針⁴⁶⁾）

保育所保育指針「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」			
コンテンツ（中身） 「～を」	プロセス（過程） 「～のようになっていく」 「～していく」	コンテンツ（中身） 「～を」	プロセス（過程） 「～のようになっていく」 「～していく」
領域「言葉」		領域「人間関係」	
(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを（思判表）	味わう（学人）	(1) 保育所の生活を（知技） 自分の力で行動することの充実感を（学人）	楽しみ（学人） 味わう（学人）
(2) 人の言葉や話などを（知技） 自分の経験したことや考えたことを（学人） 伝え合う喜びを（学人）	よく聞き（思判表） 話し（思判表） 味わう（学人）	(2) 身近な人と（学人） 関わりを（学人） 一緒に活動する楽しさを（学人） 愛情や信頼感を（学人）	親しみ（学人） 深め（学人） 工夫したり、協力したりして（思判表） 味わい（学人） もつ（学人）
(3) 日常生活に必要な言葉が（知技） 絵本や物語	分かるようになるとともに（知技）	(3) 社会生活に置ける望ましい習慣（知技）や態度	身に付ける（学人）

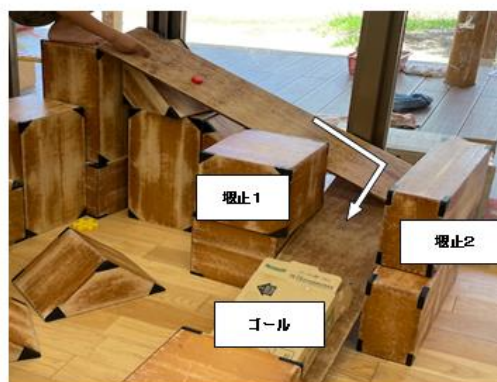
などに (知技) 言葉に対する感 覚を (知技) 保育士等や友達 と心を (学人)	親しみ (学人) 豊かにし (学人) 通わせる (学人)	を (学人)	
---	--	--------	--

3-3. 事例2：「ペットボトルキャップ流し」

文中内の () は、発話者の行為等を表す。「※」で書き表しているところは、事例を理解するために必要な特記である。

<20XX 年●月●日>

5 歳児男児 3 人 (DG, DH, DI) が, 大型積み木を使って高低差のある仕掛けづくり, そこにペットボトルキャップを転がして遊んでいる (写真参照)。高低は積み木板を 2 枚使い, 1 枚目と 2 枚目は直角にしている。DG, DH, DI の 3 人は, ペットボトルキャップを直角に転がし, 一番低い位置にあるゴールの段ボール箱に入れようとしている。以下, 事例のはじまる時点では, 写真にある「堰止 2」 (上段の積み木) は設置されていない状態である。



.....

- 01 DG : ちょっと待って。やってみる (ペットボトルキャップを高いところから流す)。
- 02 DG : あーここかあ (ペットボトルキャップを転がすが, 「堰止 1」に当たって床に落ちてしまい, ゴールに辿りつけない原因はここだと指をさす)。
- 03 DH : (それを見て, 「堰止 1」を指さし) ここ, ぶつかった。
- 04 DG : (同じく「堰止 1」を指さし) ここも塞がなきゃいけないでしょ。面倒くせえことになるぞ。
- 05 DI : (今度は DI がペットボトルキャップを一番高いところから転がすが, 今度「堰止 1」には当たらなかったものの, まだ「堰止 2」を設置していなかったため, ペットボトルキャップは直角に曲がらずまっすぐ下に落ちてしまうが行けない)
- 06 DI : たぶん高くせんといけんのや (まっすぐ行かないようにするには「堰止 2」を高くしないといけないのではと考え, そこにさらに大型積み木を置くことを DG, DH に伝えている)。
- 07 DH : (大型積み木を持ってきて, 「堰止 2」の場所に置き) これ使わないと。こっちも塞がないとね。
- 08 DI : いや違う (「堰止 2」の位置の DH の大型積み木の置き方が違うと言い, 置き方を変える)。

- 09 DH：こっちを塞がないといけない（今度は、DI が置いた置き方が違うと、指をさして置き場所を指示している）。
- 10 DI：（DH が置き方を指摘したことから、さらに置き方を変えてみる）
- 11 DH：ここを塞がないと。さっきこう行ったもん（それでも DI が置いた置き方では隙間ができてペットボトルキャップがまっすぐ進んでしまうと、DH 自ら置き方を修正する）
- 12 DH：そうだ！全部塞いだらいいんじゃない？
- 13 DG：えー，無理無理。
- 14 DI：（一応の修正をしたこの時点で、ペットボトルキャップを流してみると）いけた！いけた！※ペットボトルキャップは堰止 2 に当たり、直角に曲がり、ゴールの段ボール箱に入る。
- 15 DG：（DI の成功を見ていなかった DG は、DI のやり方が違うと言わんばかりに、どういう道筋で入るのかスタートからゴールまで積み木板を指でなぞり説明しながら）いや違うよ。こう行ってこうなるけん、中に入らんとはいけんの。
- 16 DG：（DG の発話（15）に構わず、DI は続けて 2 個目を流し、DG の見ている前で成功させる）
- 17 DG：（DI の成功を目の当たりにし、驚いた表情になり）うえ！いった！これでもう準備万端なんじゃね。俺らも挑戦しよう。

3-4. 考察 「事例 2」領域「言葉」「人間関係」の視座からの検討—資質・能力に着目して—

まず、事例 2 は、事例 1 と同様、「第 2 項目」の「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」場面であったと考えられる。また、その内容から領域「言葉」のどのねらいが達成されようとしているのかを検討すると、第 2 項目の「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」と考えられる（表 1 参照）。そして領域「人間関係」の内容については、主には第 8 項目の「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」に該当し、更に「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」という部分も該当すると考えられる（表 1 参照）。

次に、領域「言葉」と領域「人間関係」の視点から、どのような資質・能力が育まれようとしているかについて、表 2 をもとに検討したところ、領域「言葉」のねらいの第 2 項目の中の特に「人の言葉や話などを（＝知技）よく聞き（＝思判表）、自分の考えたことや経験したことを（＝学人）話し（＝思判表）」と、ここでも「資質・能力」が育まれている様相が見えてくる。次に、領域「人間関係」のねらいの第 1 項目に含意された「資質・能力」について見てみると、第 1 項目の中の特に「身近な人と（＝学人）親しみ、関わりを（＝学人）深め（＝学人）、工夫したり、協力したりして（＝思判表）一緒に活動する楽しさを（＝学人）味わい（＝学人）」と、「資質・能力」が一体的に育まれようとしていることがわかる。

以上、事例 2 と領域「言葉」と領域「人間関係」の視座からその育ちの様相を「資質・能力」の観点から分析・検討したところ、事例 2 は子どもたち自ら環境に興味・関心を抱き、友達と共に共通の目標に向けて遊びを進めていく姿があった。つまり、試行錯誤し遊びを展開させることによって、子どもたちの「資質・能力」は育まれることが示唆された。

3-5. 事例1「個別最適な学び」と「協働的な学び」の視点からの考察

先述した通り、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の概念についての整理を踏まえて事例の実践について考察する。

事例1では、午前中の教育時間にウッドデッキに座って園庭をぼんやりと眺めていたDA4を気にかけてAが、その傍に座ったことからはじまった。するとすぐにDB3がAの隣に座る。そしてその直前に通り雨が降ったことから「A先生、今日は雨降る日で」と「雨」に関する話題をもちかけたのがきっかけで、次々と他の子どもたちがやってきて、「雨雲」や「傘」「雷」など「雨」から連想された言葉をまるで友達の言葉に呼応するように発し、Aとの言葉の交わり合いを楽しんだ場面であった。

この実践の基盤には何があるのだろうか。まず、保育者が子どもたちの何に意識をむけているかを検討すると、保育者は子ども1人1人に意識を向け笑ったり(40)、声がけしたり(07)、文脈に沿った問いかけをしたり(02,04,20,23,27,63)してやりとりをするなど、子ども1人1人に応じていることがあげられる。すなわち、「個に応じた指導」を行う中で、子ども言葉で「伝え合う喜びを味わう」という学びを実感でき、その学びを涵養させていったと考える。さらには、保育者は個に応じつつも、子ども同士がその状況・文脈に置かれた場を共有する中で、お互いのつながり合いが感じられるという共同主観性を通してまさに「身近な人に親しみ、関わりを深め」という学びをも涵養させていったということもいえよう。

3-6. 事例2「個別最適な学び」と「協働的な学び」の視点からの考察

事例2は、5歳児男児3人(DG, DH, DI)が、大型積み木を使った仕掛けをつくり、キャップを転がしてゴールまで転がすことを目標に、友だち同士で意見を交わり合いながら試行錯誤し、キャップを見事ゴールにまで転がすことができた場面であった。

幼児教育は「環境を通して行う教育」を基本としている。このことについて、無藤⁷⁾は、「大人がいるところで、大人がそのときにダイレクトに説明したり指示するのではなくて、何かものを置いておく。大人はものを用意して、子どもはそれにかかわることによって、実は大人の期待する方向に動いていくというワンクッション置く構造」⁷⁾と述べている。つまり、「環境を通した教育」という基本にあるよう、子どもたちが自ら環境に自発的に関わって遊びを進める姿があった。しかし、これは保育者の意図が全くなかったわけではない。この事例の場面以前から、大型積み木で仕掛けを組み、ものを転がすという遊びは、約1ヶ月ほど続いており、当初、子どもたちは様々なものを上段から流していた。その姿を見て、「もっとスムーズに流せて遊びが発展していく可能性があるもの」として保育者はキャップを用意していた。ここに、この子どもたちの興味・関心に合わせた保育者の教育的意図や計画、つまり、保育者はこの子どもたちの遊びに応じた関わりや指導を行っている。具体的には、友だちと共通の目標に向かって考えたことを伝え合う(07-13)など「思考力、判断力、表現力等」を働かせていた。そして、この遊びの中では「物は高いところから低い位置へ転がる、流れるという『知識』と「キャップをゴールまで転がして入れるという『技能』」を遊びの中で感覚として捉えているとも考えられる。

以上、事例1と事例2について「個別最適な学び」と「協働的な学び」の視点から検討した。事例1は、子どもたちはウッドデッキをただ眺めているだけの場面であって一見すると活動的

な遊びとは離れた静的な場面であった。そして一方の事例 2 は、5 歳児が共通の目標に向かって試行錯誤しながら互いに協力し合っていた活動的な場面であった。遊びの様相としては全く別に捉えられるこの 2 つの事例であったが、どちらも幼児教育の基本である「環境を通した教育」を基軸にし、子どもの興味・関心に沿った遊びから、それぞれの状況や文脈に添う中で「個別最適な学び」と「協働的な学び」が育まれようとしていたと考えられる。

IV 総合考察及びまとめ

本研究は、認定こども園 A 園の保育実践事例をもとに、「個別最適な学び」や「協働的な学び」がどのように育まれようとしているのかについて、領域「言葉」と「人間関係」の視座を踏まえ検討した。その結果、事例 1 と事例 2 においては、どちらも「個別最適な学び」や「協働的な学び」が育まれようとしているその一端が見られたと考えられる。なぜなら、幼児期において「育みたい資質・能力」の 3 つ「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」が、実際の子どもたちが発する言葉や子どもたちをとりまく人間関係の姿によって、現出されたからである。特に、事例 1 は、日々子どもの興味・関心の移り気な姿であり、普段とりあげるほどもないような何気ない場面であった。事例 1 で見られた子どもの興味や関心を保育者が更にどう押し上げるかという課題が出てくることは否めなかった。しかし、子どもと保育者の何気ないやりとりの場面にも、子どもの育ちを見出す可能性がある事が見出された。ただし、本研究では子どもや保育者の相互作用を詳細に分析していないので、今後は分析方法の検討等が必要である。

以上の考察を踏まえて、今後の幼児教育のあり方について言及したい。先に、幼児教育は「環境を通した教育」であることは述べた。そのため、教師や保育者等は教育的な意図を持ち計画的に環境を構成する。しかしながら、教師の適切な指導の必要性について、幼稚園教育要領解説⁹⁾では、指導計画はあくまでも仮説であり、教師の予想とは異なった展開も見られることから、実際に指導を行う場合には「幼児の発想や活動の展開の仕方を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、それに向けて環境を再構成したり、必要な援助をしたりする」と述べている。つまり、子どもの遊びや活動は、環境との関わりの中で、興味・関心の方向が教師や保育者の計画と異なる場合があるということである。それは、教師や保育者が用意した環境との関わり方が予想と違うこともあるが、用意していたものとは全く違う別の環境に子どもが心惹かれるということもある。このことは、まさに事例 1 に当てはまる。この日も保育者の計画的な環境構成が行われていたのにも関わらず、突然の通り雨に見まわられた子どもたちの興味・関心は、「雨」や「雨に関連するもの」に移っていった。保育者は、このような突然の状況の変化に対しても、子どもの興味・関心に意識を向け柔軟に受け取り応対することが必要である。このことは、「令和の日本型学校教育」の構築を目指す重要なキーワードとしてあげられた「個別最適な学び」を進めていくことであると考えられる。つまり、大豆生田²⁾が指摘したよう「子どもの主体性や遊びを重視する教育を通して、自然な形態で『個別最適な学び』や『協働的な学び』を一体的に展開してきた」幼児教育は、「令和の日本型学校教育」の構築に近い教育のあり方として明示できるであろう。

しかしながら、令和 6 年 10 月に出された「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在

り方に関する有識者検討会最終報告」⁸⁾の「おわりに」において「未だ幼児教育施設はもとより、保護者や地域、ひいては国民において幼児教育を適切に理解しているものが一部にとどまる」と指摘されているように、子どもに関わる人達や社会の理解が広く及んでいないという課題がある。それ故、今後は幼児教育の基本やあり方のさらなる理解を促していくことが重要であり、それこそが「令和の日本型学校教育」¹⁾の構築のための道程の一つとなると考える。

注・引用文献

注1)「テビ」は、幼児音と呼ばれる、幼児が言葉を発する際の発音の誤りや不明瞭さが見られる場合のことを言い、この場合は「テレビ」の「レ」が抜けて「テビ」となる音の脱落状態である。他にも幼児音の特徴として、母音が変化する場合（クレヨン→クロヨン）や子音が変化する場合（せんせい→てんてい）、また音の転置（こども→こもど）などがある。

- 1) 文部科学省中央教育審議会（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日、https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2024年10月22日閲覧）
- 2) 大豆生田啓友、奈須正裕、伏木久始（2023）「幼児教育から見た個別最適な学びと協働的な学び」p108、北大路書房。
- 3) 開仁志（2019）「幼児期に『育みたい資質・能力』を踏まえた『ねらい及び内容』についての考察」、人間科学研究第12巻第2号、75-80。
- 4) 文部科学省（2018）「幼稚園教育要領解説」フレーベル館。東京。
- 5) 子ども家庭庁（2023）保育所保育指針解説。フレーベル館。東京。
- 6) 内閣府（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説。フレーベル館。東京。
- 7) 無藤隆（2009）「幼児教育の原則―保育内容を徹底的に考える―」p11、ミネルヴァ書房。京都。
- 8) 文部科学省中央教育新審議会「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告」令和6年10月、https://www.mext.go.jp/content/20241017-mxt_youji-000038497_1.pdf（2024年10月22日閲覧）

A Study on Childcare Practices that Support Early Childhood Development

Considering the Future of Early Childhood Education from the Perspectives of the
Domains of "Language" and "Human Relationships"

Shigeru YOSHIDA Tomoko SAITO

Abstract

In today's era of rapid and unpredictable social changes, fostering children's competencies and abilities has become a significant challenge facing future school education.

The purpose of this study is to examine how "personalized learning" and "collaborative learning", both increasingly emphasized in school education, are being nurtured in early childhood education. To this end, we analyse two case studies of childcare practices at a certified kindergarten, focusing on the perspectives of "Language" and "Human Relationships", in order to understand the growth of children's competencies and abilities. Through this analysis, the study seeks to provide suggestions for the future direction of early childhood education.

By examining the case studies, we found that by appropriately providing "individualized guidance" in response to children's interests and concerns, their competencies and abilities were nurtured not only in active play situations where they worked together toward a common goal through trial and error, but also in everyday, incidental moments. Furthermore, it was suggested that this approach fosters both "personalized learning" and "collaborative learning."

Based on these findings, we were able to confirm that the approach to early childhood education aligns with the direction that future school education is currently aiming for. At the same time, the need for promoting a broader understanding of early childhood education was also recognized.

Key words : Japanese-Style School Education in the Reiwa Era, Collaborative Learning, Language , Human Relationships