

幼児教育において「主体的・対話的で深い学び」が 実現するための指導のあり方の検討 —「深い学び」をどう理解し実現するかを中心に—

A study on how to teach children independent, interactive, and deep learning in early
childhood : with an emphasis on deep learning

坪井 貴子

Takako TSUBOI

はじめに

今回の幼稚園教育要領の改訂では、これまで内在していた幼児教育の考えが明示されたことに意義がある。

これまでは、保育場面でややもすると知識や技能の習得に留まっていたり、知識や技能が思考や判断や表現に用いられたとしてもそれが単発のものにすぎず、それを子どもの発達との関連で有効に組織したり組み立てるといふ発想が少なかったのではないだろうか。

本論では、今回の幼稚園教育要領の考え方の中でも、特に「主体的・対話的で深い学び」の視点から指導のあり方に関して明らかにすることを目的とする。

まずは、2016年12月に出された「中央教育審議会答申」及び「幼稚園教育要領」から、幼児教育のポイントについて整理し、次に先行研究から、幼児教育における学びに関する知見を得る。最後に、筆者が参観した遊びの事例をもとに、幼児の学びと指導について結論付けたい。

1. 「中央教育審議会答申」及び「幼稚園教育要領」にみる「幼児教育の『見方・考え

方』」、**「主体的・対話的で深い学び」**、「**資質・能力**」について

幼児教育では、生きる力の育成のために、遊びを通して「資質・能力」を一体的に育むように努めるものとされている。この際、「幼児期の教育における見方・考え方」を生かして教育に当たらなければならない。また、どのように学ぶかについても、「主体的・対話的で深い学び」が提案された。

それぞれの用語や考え方に關して、2016年12月に出された「中央教育審議会答申」をもとに以下にまとめる。

(1) 幼児教育の「見方・考え方」について

2016年12月に出された「中央教育審議会答申」では、「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関り、心動かされる体験を重ね、遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることであると整理できる」と記されている。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」について

同「中央教育審議会答申」では、遊びの捉え方として、幼稚園教育における「主体的・対話的で深い学び」の視点を以下のように説明している。

・周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自ら遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

・他者との関りを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

・直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

(3) 「資質・能力」について

これについては、「中央教育審議会答申」に記載されている文言がわずかに変更されているため、「幼稚園教育要領」に記載されている3つの柱を記載する。

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」

そして、これらは一体的に育まれるものであることとともに、汎用的力、あるいは社会情動的スキルと呼ばれるものであることを押さえておきたい。繰り返しになるが、以上の

通り、今回の「幼稚園教育要領」の改訂で、幼児教育で遊びを通して何をどのように育みたいのかが改めて明確にされたことになる。

2. 先行研究にみる遊びにおける学びと指導のあり方

(1) 津金 (2017) の事例を通じた検討例

津金は以下の事例を用いて、「主体的・対話的で深い学び」の中でも特に「深い学び」について以下の通り論じている。

事例：5歳児10月—遊びを振り返っての話し合い—

5歳児が数名の友達同士で忍者になったつもりで、修行に出かけたり、技を考えたりして遊んでいる。今日は忍者の家「忍者屋敷」をつくり始めた。段ボール板を使って、壁が回転して雲隠れができるようにするなど、自分たちのイメージを実現しようと、教師にも手伝ってもらいながら時間をかけてつくっていた。

帰りの話し合いの時間、明日は屋根を付けるという話題になった。

教師が「何でつけようか」と投げかけると、①A児は「段ボール板がいい」と言う。すると、B児は「黒のビニル袋で付けたい」と言う。

教師が「どうして、そう思うのか」と二人に尋ねると、②A児は「見えなくなるから」、B児は「ちょっと暗くなるから」と答える。B児は、続けて、③「だって、真っ暗だと年少さん、こわいんだもん」と言う。B児のこの言葉を聞き、B児の遊びの展開を予想した教師は、「小さい組も呼びたいなって思ったんだね」と学級の幼児にも言葉を補って説明した。そこで、さらに学級の幼児に、「どうしようか」と投げかけると、先ほどの

④A児は「二つつくって、選んでもらおう」と答えた。

材料などを確認し、明日の遊びへの目的や期待をもたせた。

津金による深い学びの捉え方は以下の通りである。事例と以下の番号は対応している。

①自分たちの遊びを振り返る意識、明日への見通しをもって考えようとしていること。遊びの目的を共有し、意欲的に相談しようという仲間関係が深まっていること。遊びに必要な素材を考え、これまでの遊びを通して捉えた特性を生かして、選択しようとしていること。

②理由を自分なりの論理で考え、言葉で伝えようとしていること。

③明日のことだけでなく、その先の遊びをどのように進めるのか、内容や異年齢との関り等の見通しをもっていること。友達の考えや理由を聞き、自分のこととして受け止めようとしていること。

④友達の考えに触れ、自分の考えと折り合いを付け、さらに新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わっていること。

(2) 河邊 (2017) の事例を通した検討例

河邊は以下の事例の検討も加えながら、遊びを中心とした保育とアクティブラーニングについて以下のように論じている。

3歳児11月

A児は戸外に出ると、(a)園庭を見渡して友達がいる砂場へ行く。初めは、一人ですでにできていた砂山をぺたぺたたたいていた。隣で5歳児が雨樋を組み合わせて水道から水を流そうとしている。

その雨樋をB児が足に引っ掛けて壊してしまった(a)音に反応し、(b)B児と共に

直そうとする。直した後、B児が水栓をひねって水を流すと、(c)「流れてこない」と言いながら見ているが、しばらくすると(d)雨樋に高低差がついていないために、水が逆流していることに気づき、位置を直そうとするがうまくいかない。見ていた(b)C児が樋を支え、手に持っていたドングリを(a)転がすのを見て自分も(d)ドングリを流してみる。

足がぬれたのでその場を離れ、しばらくうろうろするが、(a)初めに関わっていた砂山に塩化ビニル管を立て、片手で支えて片手で中に砂を入れようとする。そこへB児とC児もやってきて、(b)一人が管を支えてくれる。D児がそれを見て、大きなスコップで砂を入れようすると(d)「小さいので」と要求する。

以上の事例から、下線部の種類ごとに、次のような学びを読み取っている。

①下線 (a)

周囲の様子を見たり聞いたりして、興味をもって対象に主体的に関わろうとしている。

(a)園庭を見渡して友達がいる砂場へ行く。

(a)音に反応し、

(a)転がすのを見て自分も

(a)初めに関わっていた砂山に

②下線 (b)

偶発的な出来事に応答的に関わったり他児の意図をくみ取って行動で応じようとしたりしている。

(b)B児と共に直そうとする。直した後、

(b)C児が樋を支え、

(b)一人が管を支えてくれる。

③下線 (c)

自分が感じたことや思いをつぶやいたり、友達に伝えようとしたりしている。

(c)「流れてこない」

④下線 (d)

水の流れと雨樋の向きなど、対象に関わることで対象のもつ固有の特性に気付き、そこから次の遊びの課題を見いだしている。

(d) 雨樋に高低差がついていない

(d) ドングリを流してみる。

(d)「小さいので」

以上を踏まえ、河邊は保育者が子どもの主体的な姿に共感しつつ体験の意味を捉えるための視点として、以下の4点を提案している。

- ①興味をもった遊びにみずからかわろうとしているか (主体的態度)。
- ②モノ、人、コトに関わることによって自己を発揮し、遊びの状況を変化させようとしているか (遊び課題の生成)。
- ③他者に対して自分の思いを行動や言葉で表すとともに、他者を受けとめようとしているか (他者との関わり)。
- ④モノやコトがもつ固有性を受け止め、主体的に関わろうとしているか (対象との関わり)。

さらに、河邊は、学びが総合的にもたらされる質の高い遊びが展開されるための留意点、特に、「深い学び」としての「生活を意味あるものとして捉える」幼児の姿を遊びの中でどのように捉えればよいのかについても次のように言及している。

対象世界に関わることによって生まれる体験は初めは個々ばらばらでまとまった認識をもたらさない。それが、次の新しい体験に出合い、そこに前の体験との共通や相違などを幼児が見だし認識した時に、幼児にとって汎用性のある力になる。たとえば、上の事例ではC児が水を流した経験からドングリも転がるであろうと予測して転がしてみたことがこれにあたる。また、この活動で友達を支えたことに関して、C児は他の場面でも援助す

る行動をとることができるようになるであろうし、A児も他の場面で次に助ける側にまわるかもしれない。これらも実現すれば、汎用性のある力と呼べよう。これを河邊は岩田(2017)の定義づけである「体験の経験化」と同義としている。

そして、これらが実現するためには保育者の的確で時機を得た援助が肝要であるが、それに対しても河邊は次のように提案を行っている。

幼児が興味を持ち、遊びに没頭することができるような環境構成を行うことは当然であるが、その他に、「体験の経験化」への足場かけ、また、幼児が体験を対象化する機会の保障を、岩田(2017)による降園前の「今日の遊び」を披露する場面など援用しながら提案している。

(3) 河合(2018)の事例を通じた検討例

河合は「資質・能力」が一体的に育まれていくことについて、以下の遊び場面を通して論じている。事例の前に、この活動の前に行われたメジャーを使う活動についても紹介されているので、それと、綱引きの活動の経緯の補足説明を以下の通り先に付け加えることにする。

[メジャーを使う]

一学期に、水族館へ行ったことをきっかけに、幼児たちが海にすむ生き物に興味を持った。その中で、クジラの大きさを知りたいと思い、図鑑で調べたが、数字だけを見ても本当の大きさを感じることができなかった。そこで、教師がメジャーで長さを確かめる方法を伝え、幼児はメジャーを使う体験をしている。

[綱を使って遊ぶ]

これまでに遊んでいたときには、綱を引き

合うのが楽しく、勝ち負けを特に決めずに、いつまでも引き合い、疲れたら休憩するという遊びだった。そこで、教師は雨天時に遊戯室で遊ぶことを提案した。遊戯室という限られた空間で綱引きをする中で、「勝った」と言った一人の幼児の発言から、どうしたら勝ちかということ幼児同士で相談し、「最後尾の幼児が遊戯室の壁に届いたら勝ち」というルールが決まった。以下の事例はその次の日のものである。

2年保育5歳児 9月15日

遊戯室で、6人の幼児が3人ずつ二手に分かれて綱引きをして遊んでいる。何度か行おうちに片方のチームが綱の後ろの方をもち始めた。

D児「Aくんたち、ずるい」と言い、綱を離してA児B児C児の方に近寄る。

A児「なんで」

D児「だって、ちゃんと真ん中を持ってない」と言う。E児F児も傍らに寄ってくるが黙っている。

教師「どうして真ん中をもたないとダメなの」

D児「だって、端っこの方を持ったら、すぐに壁に届くやろ」と言いながら、綱の端をもって壁に付いて見せる。

E児「ほんまやな」

D児「だから、どっちも真ん中を持たなあかん」

B児「じゃあ、真ん中を持つことにすると尋ねる。」

F児「どこが真ん中か分からん」

C児「ここちゃう」と言って、床の上に伸ばした綱の一部を指し示す。するとそれぞれに自分が真ん中だと思う場所を指し示す。

D児「メジャーで測ったらいいやん」と

メジャーを取ってくる。皆で綱を伸ばして、メジャーを横に沿わせる。数字を読むとするが、誰も読めない。

A児「真ん中はどこなん」

F児「分からへん」

皆、メジャーと綱とを見て黙っている。教師「長い物の真ん中を見つけるのって難しいね。短い物の真ん中だったら、どうやったら見つけれられるんだろうね。例えば、こんなタオルとか」と、持っていたタオルを床に置いて見せる。

「この辺ちゃう」「違うで。ここやで」と言い合いながらそれぞれの考えた「真ん中」を指す中、B児は黙ってタオルを見ている。しばらくすると、タオルをつかんで半分に折り、「こうしたら半分になるやん折り紙と一緒にやん。ここが真ん中やん」と言う。

A, C, D, E, F児「ほんまや！」

B児「綱も半分に折ったらいいんちゃう」と言うと、他児に「Bちゃん、すごい」「いい考えや」と言われ、B児はにっこり笑ってうなずく。

皆で綱を持ち、声を掛け合いながら端と端を合わせて半分に折る。

D児「ここが真ん中や」

B児「何か印があるんちゃう」

C児「取ってくる」と、保育室からハサミとビニールテープを持ってきて中央に貼る。

A児「やったあ。これでできる」と言いながら中央の印のそばを持ち、綱引きを始めようとする。

D児「待って。そっちに近い。真ん中に置かなあかん」

C児「真ん中ってどこ」

D児「こっちとそっちとの真ん中やねん。どっちがに近かったらあかん」

教師「遊戯室の真ん中を見付けて、そこに置くってこと」と尋ねる。

D児「そう」

E児「でも、半分に折られないで」

皆、しばらく黙ったまま考えている。

教師「遊戯室は半分にできないもんね。遊戯室の長さって、どれ位なんだろうね」

D児「分かった」と、メジャーを持ってきて、「これを遊戯室の端にして、半分にしたらいいねん」と言う。

幼児は手分けをしてメジャーの端と遊戯室の端を合わせて、メジャーを半分に折る。

D児「ここが真ん中や。誰か印して」と言うと、C児が先ほど使ったビニールテープを床に貼る。

B児「この印に綱の印を合わせて置いたらいいねん」

皆で遊戯室の中央の印を合わせて置く。

「できた」「やったあ」「これで大丈夫」と綱引きを始める。

この事例に関して、筆者がここでの子どもの学びと教師の援助を整理してみたい。

・それまでは綱を引きあうことが楽しかった段階から、恐らくはこの活動を一歩進めるためであろう、教師は雨天に遊戯室で綱引きを行うことを提案し、勝ち負けの基準を考えるきっかけに子どもたちが思い至ることになった。

・事例の日には、さらに綱の真ん中を持たないとずるいというD児の気づきを取り上げ理由を尋ね、共通の課題となった綱の真ん中探しの試行錯誤が行われた。ここで興味深いのは、子どもたちが以前の活動で使用したメジャーを使用することに思い至ったことである。この段階では、長さをはかるのにメジャー

が使用できるという知識はあるものの、実際にはメジャーの数字を読めず、結果的に真ん中を知ることにはつながらなかった。

・ここで教師はタオルを示し、真ん中を探す手立てのヒントを与えた。子どもたちは自分たちの力でタオルを折ったら真ん中が分かることを発見し、それを綱に応用できた。

・しかし、これで解決とはいかず、綱の真ん中を遊戯室の真ん中に置かないと公平にはならないことに気づき、今度は遊戯室の真ん中探しへと課題が移った。

・子どもたちだけの力では解決が難しいと思われたため、ここでは教師が「遊戯室の長さってどれくらいなんだろうね」と投げかけたことにより、D児が遊戯室の端から端までにメジャーをあてがい、それを半分にしたらよいことに気付いて実際に行った。

・この過程の中では、子どもの発言を整理して伝えるなどの役割も教師が担っている。

ここでの子どもの学びについてはどのようなことが言えるであろうか。

綱引き以前のクジラの活動では、恐らく数字が示してあり、それがどのくらいの大ききかわからず実感が持てないため、それをメジャーで表し、クジラの大きさを知ることができたのであろう。そこで、子どもたちの中には、メジャーは長さをはかることができるものという認識が根付いたと思われる。

今回の事例にある綱と遊戯室の真ん中探しは、クジラのケースとは反対で、長さが分からないものの長さ、実際にはその真ん中に当たる位置が知りたかったのである。2つの活動は、長さという点では関連があるものの、長さに対する課題が異なり、ここでは、教師の助けを借りて、必ずしもメジャーや数字に頼らない測り方を発見することになった。

これは、河邊(2017)のいう「前の体験と

の共通や相違などを幼児が見いだしたときに、幼児にとって汎用性のある力になる」という見解に合致し、前の活動と長さという意味では共通しているが、長さを知る方法は様々あるということがここでの体験の深まりとなったであろう。つまり、「直接的・具体的な体験の中で、『見方・考え方』を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える『深い学び』」が実現されていると言えるのではないだろうか。

(4) 3つの先行研究の事例からみる幼児の学びと指導について

幼児の学びを捉える視点は、津金（2017）と河邊（2017）の見解を総合して次のように整理できるのではないだろうか。

- ・主体的な取り組み
- ・課題の生成
- ・他者とのかかわり
- ・対象とのかかわり
- ・言葉による伝え合い

しかし、「深い学び」となると、河邊の後半に述べられている見解や河合の事例にみられるような、いわば保育の日々の積み重ねによる時系列的な見方が必要になってくるのではないだろうか。つまり、様々な経験の結びつきや相互関係からもたらされる学びである。

そこで、次に、筆者が参与観察により採集した事例を取り上げ、「深い学び」とそこに至る指導について考察する。

3. 参与観察による事例の検証－「深い学び」との関連で

次の2つは、筆者が実際に保育参観を行い、採集した事例である。それぞれについて、子

どもたちの学びと教師の指導について考察を行いたい。

(1) A 幼稚園4歳児の事例と考察

[2018年9月10日（月） 4歳B組]

9：55～

3人の男児がテラスで遊んでいる。B4ぐらいの大きさの白紙に黒のマジックを使って線で道路を書き、その紙をセロテープで繋いでいる。道路はその時点で紙が15枚つながれてできていた。車は菓子の箱2個にトイレットペーパーの芯11個を下につけてキャタピラのようになったものや、サランラップの箱の車もある。

一人の男児が「分かれ道にしたい」とアイデアを出した。「高速道路」を提案する男児もいた。担任教師は、分かれ道を提案した男児に対し、「こっちはどう？ まだこっちが空いているから」とテラスの園庭側の広い方を勧めた。そして、テーブルを持ってきてそこに置き、「段ボールでつないだら」「登れる？ 紙を貼って」と言っ紙の道とテーブルの間を道路でつなげることを提案した。

一人の男児が「ここが駐車場でさ」とそこを駐車場にすることを示すと、それに対し「そんなのやだ」とやり取りしている姿もあった。教師は、2台目のテーブルを持ってきて二つのテーブルが横向きにつながるように置いた。この時点では、男児たちはテーブルはまだ使わず、紙の道路の部分で車を走らせていた。

10：10～

教師は、2台目のテーブルの、もう一つのテーブルと隣合っていない側の脚をたたんで、テーブルの天板が傾斜するようにした。

男児は、2台の車をセロテープで繋げて長くしたりしていた。自分の持っているイメージと他の人とのイメージが違うと嫌なようで、3人の仲間以外の男児が「散歩！」と言って紙の道路の上を歩くと、その男児に対し「道路！！」と強く言った。その後、男児たちは車をテーブルの上に乗せて、新たな展開の兆しもわずかにみられたが、片付けの時間になったので、活動はここまでで終了した。

[担任教師の話]

この活動に関して、これ以前に子どもたちが行っていた関連する活動について担任教師から聞くことができた。それが以下の通りである。

夏休み前に、子どもたちはプラレールの遊びがとても好きでそれで長い期間遊んでいた。しかし、担任教師は迷った末に、夏休み後にそれを片付けた。その後の活動として、上の遊びが位置づいているとのこと。

筆者も、2018年5月18日の参観でこのクラスの保育室で、プラレールをいっぱいにひろげて子どもたちが遊んでる姿をフィールドノートに記録している。

[この活動に関する考察]

直線的に描かれた道路の断片を1枚の紙に書いてその紙をつなげていくという発想は、おそらくプラレールのレールをつないだ経験からもたらされた発想であろう。「深い学び」との関連で、経験が積み重なっていくこと、またそうなるために保育を計画したり環境構成することの重要性が指摘されているため、この活動はまさに4歳児段階で経験の積み重ねが実現されている例だといえよう。この活動を見ると、3人の男児は一緒には遊んでは

いるものの、まだ遊びの目的や役割分担や場面設定、ストーリーなどが明確になっておらず、共有もされていないという4歳児段階の遊びの特徴がみられる。そんな中、テーブルを持ってきた担任教師の意図は、それまで紙を直線的につないでできた直線的な道路を、「分かれ道にしたい」「高速道路」という男児達の言葉をきっかけにして、新たな展開を意図した援助であったと思われる。その際、ただ単に、直線的な道路を曲げるだけではなく、高速道路を意識して、平面から立体に遊びが展開することを意図してテーブルを運んできて、2つのうち片方のテーブルを坂道にしたことで、子どもたちに対し道路の変化の例を示し、遊びがさらに展開することを期待したのであろう。

(2) A 幼稚園5歳児の事例と考察

[2018年11月8日（金）5歳C組]

11:04から始まった帰る前の集りで子どもたちが今日の活動を振り返った。

担任教師が、楽しかったこと、うれしかったこと、悲しかったこと、困ったことを子どもたちに尋ねた。教師は挙手した子どもたちのうち、順々に4名を指名した。その内の一人の女児Kは、ドッジボールでじゃんけんをしたのに、男児が外野に行かなかったから、自分が外に行き、それが悲しかったと話した。教師が、当事者の男児に「外に行きたくなかったの？」と尋ねると、男児が「うん」と返事をした。教師が「みんなどう思う？」と問いかけたところ、女児が、じゃんけんして負けたんだから、外に行った方がよいと言い、悲しくなるぐらいなら、譲らなきゃいいという趣旨のことを言った。また、別の女児はドッジボールは2

回あるので（ドッジボールは通常2回行っていたので）、2回目に中に入ればよいというアイデアを出した。この意見に対し、さらに別の女兒が、「でも、みんな上手になって、1回が長くなったから・・・」と懸念を示した。

男児の発表者は、「ドッジボールを〇〇くんと一緒にやってくれしかった。投げたことも（うれしかった）」と発表した。もう一人の男児も同様に、ドッジボールで投げたことを楽しかったこととして発表した。

別の女兒は、ドッジボールの後のサーカスをお客さん（公開保育の参観者）に見てもらえて、その上失敗しなかったことをうれしかったこととしてあげた。

[ホワイトボードによるその日の予定]

この日は、朝から最初にクラス全員でドッジボールを行い、その後、子どもたちはそれぞれ自分がやりたい活動に分かれていった。このことについて、保育室の前にホワイトボード置かれ、「ドッジボールのあとになにしてあそぶ？」と書いてあり、いくつかの遊びの名前の下に、子どもたちの名前が貼ってあった。書かれていた遊びは、さっかー、さーかす、さんびきのごぶた（10じ15ふん）、びたごらすいっち、めいろやさん、けーきやさん、どんぐりたまいれであった。

[この活動に関する考察]

「主体的・対話的で深い学び」の特に「深い学び」の関連で、子どもたち自身が活動を振り返る必要性が論じられており（河邊, 2017）、この事例はこれに該当すると思われる。

事例として取り上げた振り返りの内容は、2つのタイプに分けられる。一つは、ドッジボールとサーカスに関するもので、主に自分の取り組みを中心とした振り返りであり、自分自身に対する肯定的な評価に結びつくものである。もう一つは、他者との間に生じた経験で、発表者自身悲しかったことと表明しているとおりのマイナスの経験ともいえるものであった。

岩田（2017）は、この活動同様、降園前に今日の遊びを披露したり、言葉や描画や動き等多様な表現によって他者に伝えることは「体験の経験化」を促すという。従って、この事例のように、自分の活動の成果が肯定的なものであれ、マイナスの経験を含むものであれ、子どもたちの中で醸造される意味や価値は異なるものの、ドッジボールやサーカスの活動が、発表や話し合いという形で対象化されることにより「体験が経験化される」ひとつの契機になったと思われる。特に、女兒の悲しかことに関する発表は、教師の働きかけにより、すでに子どもたちの間で共有されていたルールに関わることについて、再度みんなで課題を共有し、問題解決をはかることにつながった。そして、一人の女兒からは、すでに子どもたちの間で共有されているルールに則った合理的な意見が述べられ、もう一人の女兒からは、当事者の気持ちに歩み寄った意見が述べられたことにより、子どもたちもいろいろな考えがあることを認識したと思われる。

また、ホワイトボードの活用は、子どもたちが自分の遊びを対象化できるという意味で、振り返りと似た意味を持つと思われる。

まとめ

先行研究及び筆者が観察して得た事例をもとに、特に「深い学び」とそれが実現される

指導について検討した。その結果明らかになったのは以下の点である。

・一つ一つの体験が相互に結びつくように、長期的な見通しをもった活動の計画をする必要がある。その際、子ども自身が前の体験との共通点や相違点などを見だし認識したときに子どもにとって汎用性のある力になることを意識した計画や、援助、環境構成を心がけるようにする。

・振り返りやその他の形で体験を対象化することで「体験の経験化」が促されると共に、他の子どもたちと体験を共有化すること、ひいては認識の共有化につながる。

・そして、体験を積み重ねる際に考慮する点は、幼稚園教育要領の「第1章総則 第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 3 指導計画作成上の留意事項(2)」にもあるように、心が動かされる体験が次の活動を生み出すため、教師は遊びの面白さを理解し、子どもたちが遊びに没頭できるような援助や環境構成をすることがまずは基本となる。このためには、当然のことではあるが、幼児理解に基づく遊びと子どもの経験の丁寧な読み取りが必要である。

文部科学省 2018 「幼稚園教育要領解説」

* 謝辞

保育参観をさせていただき、事例の掲載もお許しいただきました幼稚園の皆様にご心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

<引用文献>

- 岩田純一 2017 『保育の仕事』金子書房
- 河合優子 2018 「幼稚園教育における資質・能力の育成に向けた実践の在り方」『初等教育資料』No.968 6-11頁
- 河邊貴子 2017 「遊びを中心とした保育とアクティブ・ラーニング」『幼児教育じほう』7 13-23頁
- 津金美智子 2017 「幼稚園教育における主体的・対話的で深い学び」津金美智子編著『ポイント整理新幼稚園教育要領』東洋館出版社 84-88頁
- 文部科学省 2016 「中央教育審議会答申」
- 文部科学省 2017 「幼稚園教育要領」