

# 幼児教育における子どもの学びの姿 — 幼小接続と幼保一体化の流れの中で —

角 谷 詩 織\*・無 藤 隆\*\*・泉 真理\*\*\*

(平成25年9月17日受付；平成25年10月29日受理)

## 要 旨

本稿では、幼小接続、幼保一体化の流れの中で求められている、質の高い幼児教育とは何かを論じる。具体事例として、上越教育大学附属幼稚園の実践例を取り上げる。本実践例を通して、以下のような子どもの「学びの芽生え」を具体的にとらえることができた。子どもが安心できる環境、また、そこでの活動を豊かにし学びへ導く環境設定や保育者の関わりがあってこそ、主体的に、また、粘り強くその楽しさを追求し、夢中になることができるようになる。安心できる環境は、教師が子どもの意欲を後押ししたり、高ぶる感情を表現する言葉を代弁するような言葉かけ、仲間からの受容や励まし等によって得ることができる。そうした遊びを通して、子どもは、自分のやりたい遊びに価値を見出し、自信を高める。さらに、それは、一人では達成できない高度な遊びの魅力に気づかせる。楽しさを追求する遊びの中で、協力すること、折り合いをつけること、ルールの意味を体得といった学びの芽生えが育まれる。

## KEY WORDS

質の高い幼児教育、幼小接続、幼保一体化、学びの芽生え

## 1 質の高い幼児教育の必要性

世界各国で、質の高い幼児教育の必要性が認識されて久しい（秋田・箕輪・高櫻，2008；Rimm-Kaufman & Wanless，2012；高濱，2006）。その背景には、PISAショックなど国の学力低下問題や、経済発展の問題が存在する（池本，2011；大野・七木田，2011；豊田，2011）。OECD（2006）に代表されるように、幼児教育の充実こそが、人間の生涯にわたる学習と発達、さらには国の経済復興を直接左右するものであり、すべての幼児に質の高い教育を施すことが求められている。イギリスでは、子ども中心、遊び重視の幼児教育が広く行われている（山本，2010）が、その効果として、質の高い幼児教育を受けたかどうか、質の高い小学校教育を受けたかどうかと同等に、小学5年生の学力の高さに影響を与えることが示された（Sammons，2010）。アメリカの経済学者は、国力回復のためには、幼児教育の質的向上に投資すべきであると論じている（Heckman，2006）。さらに、脳科学の領域では、幼児期に前頭前野領域が急速に発達すること、前頭前野領域は、自己調整する力に深くかかわる領域であることを明らかにし、幼児期に、自己調整する力を育む教育が必要不可欠であるという見解を出している（Posner and Rothbart，2006 無藤監修，2012）。幼児期に質の高い教育を受けることは、その後の人間の発達のために必須である。

我が国においても、こども園をはじめ、幼保の一体化を通して、より質の高い幼児教育の提供を試み始めた。質の高い幼児教育は、幼児期の教育と小学校以降の教育とのスムーズな接続の上でも必要とされている。しかし、日本の幼児教育は、世界各国の幼児教育と比較すると、遅れをとっている。国家が幼児教育に投資する予算の割合を国際比較した結果からも、日本の幼児教育の質的向上が課題であることを物語っている。国策レベルでは、まだ認定こども園の拡充という緩やかな方向でしか進展していない。

質の高い幼児教育とは幼稚園でも保育所でも行われるべきことであり、また実行可能なものである。本稿では、幼児教育の質を高めるために、具体的にどのようなことが求められているのかについて論じるとともに、幼児期における子どもの学びの姿について、幼稚園でも保育所でも可能な姿であり、小学校以降の教育に必要な不可欠な姿であるという視点から検討する。

## 2 幼保双方の良さを取り入れる

幼稚園と保育所では、たとえ幼稚園教育要領と保育所保育指針の文言が同じであっても、これまでの保育の中での力点の置き方や、強く求められてきた役割、保護者の意識や子どもの家庭環境等の背景などの違いがある。その中で一体化の過程では、これらの違いを強く実感するものである。こういった背景の違いは、同じ文言を巡る解釈や受け取るニュアンスの違いとしても表に出てくることになる。また、日本のこれまでの幼児教育のあり方からすると、幼稚園と保育所との違いと同等に、個々の園の違いも大きい。これらの違いに直面した時に、一体化への困難を感じるだろう。しかし、それは同時に、より質の高い形での統合、一体化へ一歩踏み出したことにもなり、感じた違いを、より良い形での共有財産としていくことが求められる。例えば、幼稚園と保育所の所産を大きくとらえた時、幼稚園では、教育課程、指導計画、教材準備に時間をかけて取り組んできたという実績があるだろう。一方、保育所では、小さい頃からの発達の連続性をよく理解している。また、様々な事情の家庭にある保護者、そこで育つ子どもへの対応・支援の経験が豊富である。子どもに関わる時間が長い中で、研修・家庭との連絡のための時間を確保する工夫を積み重ねている。

幼保相互の良さを意識的に取り入れ、共有財産とするとともに、保育における力点やニュアンスの違いについては、日々の保育を振り返りながら、また、研修の場で話し合いながら、統合していくことが求められる。

## 3 子ども同士の交流の機会が増えることを生かす

### 3.1 子ども同士の交流

同年齢だけでなく、異年齢の子ども同士の関わりが子どもの様々な力を伸ばすことは、これまででも言われてきている（松永・郷式，2008）。複数の幼稚園や保育所が一つのこども園になることにより、今までより多様な友だちと関わるができる。そのメリットは大きい。

まず、地域の同年代の子どもが一緒に集うことになる。関わりを持つ子どもの数が増えるとともに、地域と一体化した保育につなげることが可能となる。

また、こども園は、0歳～5・6歳が同じ園に集まることで、幅の広い異年齢交流が促進される。こども園化以前は幼稚園に通っていた子どもにとって、より年少の子どもと日常的に接する機会が得られること、さらには、赤ちゃんのお世話などでもできる機会が与えられれば、それは貴重な経験となるだろう。

さらに、小学校との接続がしやすくなる。保育所と小学校との接続は、幼稚園と小学校との接続ほど進んでいないことが多い。こども園と小学校との接続は、幼稚園と小学校との接続と同様に進めることが可能であり、小学校の側からすると、保育所との接続よりもやりやすい。これは、こども園化の前までは保育所に通っていた子どもたちにとって、円滑な小学校への移行が行われやすい環境が提供されることになる。小学校との円滑な接続を念頭に置いたとき、いくつか押さえておくべきポイントもある。

### 3.2 小学校との接続

押さえておくべきポイントとして、小学校とこども園の教員が直接会って、子どもについて、また、カリキュラムについて相互理解を深める機会を充実させるということがある。

まず、要録で伝えきれないことを、口頭で小学校に伝えていく機会を充実させる必要がある。幼稚園や保育所からすると、要録がどの程度小学校の役に立っているのかわからないという声がある。実際、小学校で何か問題が生じた際に初めて要録を開くということもある。幼少期からの子どもの成長を間近に見てきた者だけに、ぜひ小学校の先生にも参考にしてもらいたいという気持ちは大きいはずである。一方、子どもの姿を、限られたスペースの中で伝えることができないという葛藤もあるだろう。子どもを小学校へ送り出す立場としては、すべての子どもが小学校に適應できるかどうか最も気がかりなことであり、特に、幼稚園や保育所での様子から気になる子については、小学校の先生方に配慮していただきたいと思う点も数多くある。小学校教員の立場からも、気になる子どもへの対応の在り方は、幼小連携における大きな課題ととらえられている（大塚，2012）。これは、日常のほんの些細なこと、とても細かいことに至るまで関わることであるため、要録には書ききれない。集団として入学する子どもたちではあるが、その個人個人について、直接口頭でこども園の教員が小学校に報告する機会が必要だろう。さらに、こども園でのありのままの姿を小学校教員にみってもらうことは、非常に有益である。

続いて、こども園と小学校とのカリキュラムの接続を進めることが重要である。それは、決して、「読み書き計

算」をできるようにするのではなく、「協力して活動する」、「根気よく課題に取り組む」等をできるようにすることに重点を置くべきである。

## 4 3歳以上のカリキュラムを工夫する

### 4.1 9時から13時をコアの時間として

9時から13時は、短時間利用児、長時間利用児、未満児、いずれもこども園で過ごすこととなる重要な時間である。ここで、いかに、情緒の安定性が保証された中での遊びを通して、自己調整する力、学びの芽生え（無藤，2011）を育むことができるかが、保育の質の大きな基準の一つとなる。幼保それぞれの長所を取り入れた教育課程・保育課程を作成し、行事の見直し等、長期の指導計画もたてるべきだろう。13時以降は、昼寝、ゆったりとした遊び、異年齢交流等、工夫・調整している園が多いようである。

### 4.2 昼寝・食育

昼寝の有無は検討課題である。昼寝の必要性は、個人差が大きい。一律に年中までは昼寝の時間を設けるなどの方式をとると、たまたまその日だけ眠れないという程度であれば大きな問題はないが、早期に昼寝が必要なくなった子どもにとっては、毎日、1～2時間が無駄な時間となり、これは、課題の多い送迎バスに要する時間に匹敵する。特に、発達障害のある子どもは、早期から昼寝を必要としない場合もあり、昼寝環境における木漏れ日等が非常に苦痛な刺激である場合もある。昼寝の必要のない子どもが自由に遊ぶことのできる空間や人員が整備される必要がある。

食育については、お弁当か給食かで食育事情も異なるが、「楽しさ」を「しつけ」より優先させる心構えが基本となる。お弁当のある幼稚園は、子どもの好きなものが比較的多く取り入れられるため、偏食・食べ残しの問題が見えにくい。しかし、栄養面で気になることもある。一方、給食が主体の園では、偏食が目立つ形となる。

偏食は、好きな食べ物で代用できる程度であれば問題ない。お弁当に、毎日同じものばかり入っていても、それが、ある程度バランスが取れていれば問題ないだろう。厳密には、人参には人参にしか含まれていない栄養があるのではあるが、もっと大雑把な構えが求められるだろう。人参がどうしても食べられない子どもが、鼻をつまんで食べられる程度なら食べてもらいたいところであるが、泣きながら人参を食べるよりは、トマトやカボチャでの代用も良いだろう程度の構えていたほうが、みんなで食べる楽しさを経験できるだろう。特に、発達障害等のある子どもは、味覚・触覚過敏による偏食がみられることがある。キノコ類や野菜の皮が口に入ると、まるで砂利でも口に入れられたような感覚を覚えるためである。この場合、食べるように強要すると本人には耐えがたい体験となってしまうので、特に注意が必要である。

食事場面以外での食育も取り入れていくことが可能であろう。クラスで野菜を栽培したり、簡単なお菓子を作ることで、偏食がなくなることも多々見られる。それだけでなく、楽しさの中に食物の尊さを実感できる。

3歳前後になると、特に保護者が箸の持ち方を気にする場合がある。園によっては、箸しか使わない方針を提示しているところもあつたりするが、子どもの手の大きさ、器用さ等の発達を考えると、これは無理がある。さらに、手先の器用さには個人差が大きいので、苦手な子どもに対して、正しい箸の持ち方を求めすぎると、食事場面が苦痛になる。子どもの使い慣れたスプーンフォークで、あるいは、にぎり箸で楽しく食べることを最優先させるべきである。手の大きさ、器用さ、箸の原理を理解する力が十分に発達すれば、それほど苦勞せずに正しい箸の持ち方をマスターすることはできる。

### 4.3 情緒の安定性が保証された中での遊びを通じた教育

幼児期、特に2歳以降の子どもはどのような教育が必要であるのかを考える。

まず、何よりも、情緒の安定性の保証が必要である。全ての子どもが安心して、また、安定して過ごすことのできる園環境の提供は、決して容易ではない。質の高い教育の基盤には、やはり、教師と個々の子どもの1対1の信頼関係が不可欠である。教師にとって、一人の子どもは何十人分の1かもしれないが、子どもにとっては、教師との関係、また、園での自分は、100%自分の存在に関わる問題なのである。

質の高い幼児教育とは何か。幼児教育に求められていることは、幼児期の発達にふさわしい教育の中で、小学校以上の義務教育、さらにはその後の教育の基礎を培うことである。義務教育以降の教育の基礎を視野に入れた時、質の高い幼児教育というと、小学校以降の学習内容を小学校以降の学習方法で、いわゆる前倒しで教えたり学んだりする「学校化」が生じる（七木田，2005；大野・七木田，2011）。しかし、幼児期における学びは、感覚的・身体的であ

るという点で、自覚的・言語的学びが中心となる小学校以降の学びと大きく異なる（無藤，2009）。幼児教育の質について議論する際には、幼児期の発達にふさわしい教育の中で、義務教育およびその後の教育の基礎を培うという3重性の中の質を問うことが重要である（無藤，2009）。

感覚的・身体的学びは、遊びを通してなされる。遊びにどっぷりと浸りながら、幼児期に必要な自己調整する力を育てることが、幼児期における教育のもっとも大きなねらいである。遊びを通した保育の重要性は、多くの研究において実証されており（Trawick-Smith, 2012）、幼稚園教育指導要領や保育所保育指針にも記されている。

遊びが重要だということは、幼児を放任したり、安全面だけに配慮して遊ばせておけばよいのではない。幼児期に必要なとされる力を伸ばすためには、遊びの中で、子どもが自分で発見し、自分で発展させていると感ずることができるよう環境を提供することが重要である（無藤，2009）。特に、教師の意図を反映させる形で、注意深く環境を整えた上での「フィールドベースのプロジェクト活動」を通して、子どもは、身体的・感覚的学びを豊かに体験し、小学校以降の学びの芽生えが育まれる（無藤，2009；2011）。

#### 4.4 自己調整する力を培うために

それでは、幼児教育において、いかに子どもの自己調整する力を育てることができるだろうか。上越教育大学附属幼稚園の実践事例を取り上げながら、自己調整する力を育てる幼児教育のあり方を考えたい。当園は、自由保育を基本としており、子どもが主体的に遊びに没頭する中で、幼児期に必要な力を育んでいくことを重視した実践を積み重ねている。

第一に、幼児を受け入れ、認め、自己発揮と自己肯定感を育てることが重要である。うまくできなくても、周りはそれを受け入れてくれると、本人にわかるようにする。そういった経験や実感を通して、子どもは、やりたいことをやってよいと感ずることができるようになる。その結果、子どもは自分のやっていることに価値があると感じられ、有能感が育つ。

図1は、3歳児クラスでの自由遊びにおけるI教諭の姿である。自由遊びであるからと、教師は教室の傍らに立って子どもを見守っているのではない。手は、新聞紙での剣作りを行い、口は、「まだ（登園後の）手洗いとうがいをやっていません。」という子どもに対して、「じゃあ、手洗いとうがいをやってこようか。」と応じ、顔はパン屋さんごっこをしたいと言っている子どもに向けてといったように、体全てをフルに動かして保育に没頭している。その一つ一つの言動は、ほぼ反射に近い。

その中で、S男が、「これも、パン」と言ってI教諭に見せた（図2）。剣作りが遊びの中心となっている時であり、I教諭も主に剣作りに関わっている最中であつたが、「わあ、それもパンなのお!? おいしそう!」とS男に答えると、S男は、パンの箱を抱えながら非常に嬉しそうな表情を見せた。その後、S男のやりたいパン屋さんごっこにI教諭が同伴するまで10分以上かかるのであるが、その間、I教諭は剣作りをしながらも、「パン屋さん、もう少し待っててね。」と声をかけたり、最終的な移行時には、「パン、パン、パン屋さんで、おっかいつものお」と歌を歌うなどして、S男に働きかける。その結果、S男のパン屋さんごっこに対する興味関心、意欲は、開始に至るまで低下することなく維持される。その後、想定していた場所（廊下）で5歳児が大型積み木ですすでに遊んでおり、パン屋さんを開くことができないという課題にぶつかるが、「どこでやろうか。」というI教諭の働きかけに対して、S男は、即座に「あっち（お遊戯室）でやる。」と言って、お遊戯室の大型積み木を使ってパン屋さんごっこを始めた。それは5歳児5人を巻き込み、パン屋さんの看板や帽子の作成も含めたダイナミックなパン屋さんごっこへと進展した。I教諭は、「パン屋さんごっこは、最近3歳児の中に取り入れられている遊びで、私自身大事にしたい遊びで



図1 自由遊び時間における教師の姿



図2 パン屋さん「わあ、おいしそう!」



あった。そのため、剣作りを一段落させて、パン屋さんごっこに深くかかわりたいという思いがあった。」と述べている。I教諭本人は、遊びを大切にしたいという思いから発したであろう「わあ、それもパンなのお!? おいしそ〜う!」という反応が、S男に、自分がやりたいパン屋さんごっこを認めてもらえているという安心感をもたらし、10分以上持続する剣作りの間も、自分の意欲を維持し、その後、ダイナミックなパン屋さんごっこの展開につながったのではないかと考えられる。

図3は、5歳児クラスの子どもが主体となっていた長縄の様子である。K子は、一人だけ4歳児クラスに属しているが、5歳児クラスのM教諭に親しみを覚えており、一緒に遊ぶこともある。この日も、M教諭が5歳児クラスの子どもと長縄をしているが、M教諭自身が飛んでみせると、一気に盛り上がりを見せ、多くの子どもが長縄に加わった。その中に、K子の姿も見られた。K子は、4歳児であるため、周囲の5歳児と比べ、なかなか上手に跳ぶことができない。最初は長縄を楽しんでいた5歳児も、K子が縄につかかってしまうため、つまらなくなり、抜けていく場面もみられた。その中で、長縄を回していたL子は、K子に跳ぶタイミングと跳び方を自ら教え始めた。さらに、それを受けてK子が挑戦し、再びつかかってしまったとき、M教諭が「おいしい!」と言った。その後、しばらく長縄が続いたが、N子、O子と順に抜けていき、最後に残ったL子もN子に声をかけられて年長の保育室へ行ってしまった。それでもK子は、一人、長縄遊びを続け、今度は、Y教諭相手に長縄を回し、どうやったらうまく回せるのか、考えながら続け、「う〜みぐ〜みさ〜ん、おっかたづけ〜。」の声がかかってもしばらく長縄を回し続けていた。5歳児から跳び方を教えてもらったこと、M教諭の「おいしい!」という言葉が、自分も長縄遊びをしてもよいのだという安心感や、少しできるようになったという実感につながり、5歳児の中で、さらには、一人でも長縄へ取り組む自信や意欲の高まりにつながったのではないかと考えられる。



図3 大縄「惜しい!」



図4 帽子が欲しい

第二に、感情を自分でコントロールしながら物事に取り組む姿勢を育てていくことが大切になる。豊かな感情を抱きつつ、ほどよくそれを取めることができるようにしたり、根気よく、自分を励まして取り組む機会を増やすことが、その育成につながる。また、興奮したら自分を落ち着かせて、別のやり方を探すことができるように助けることも有益である。こうした経験を日常の遊びの中で積み重ねることにより、自己発揮と自己抑制の調整ができるようになる。パン屋さんごっこにおいて、帽子（パンの形に切り抜いたかぶり物）がないがために、「パン屋さんごっこに入ってはいけない」と言われ、泣き出してしまったY男（3歳）がいる（図4）。I教諭は、「帽子が欲しいの?」と聞き、「うん」と頷くY男の手を引いて保育室に戻る。途中、「ねえ、パン屋さん、やろう。」と言う他の園児に、I教諭は、「うん。今、パン屋さんになりたい人が、帽子を作るからね。」と言い、もう一人、帽子を作りたいZ男も加わって、帽子を作り始めた。Y男は、ホチキスを手に取り、まず、頭に巻くバンドを作った。I教諭は、パンの形に厚紙を切り抜き、Y男に渡す。作成途中で、Y男は、他の園児がパン屋の看板を作っているのを見て、「看板にす



図5 大切な帽子

る。」と言い出す。I教諭は、「帽子じゃなくていいの?」と数回確認するが、Y男は、「看板がいい」と言うので、看板に変更する。看板を作り、頭には、帽子にするはずだったバンドだけをかぶり、お遊戯室に戻ったY男は、仲間から拒絶されることなく、パン屋さんに加わり、その後、お片付けの間もずっと、バンドだけの帽子をかぶっていた(図5)。

最初、仲間から「帽子がない人は(パン屋さんに入っちゃ)ダメ。」と言われ、泣くほかなかったY男は、I教諭の助けを借りて、「それなら、帽子を作ればいいんだ。」ということに気づき行動に移すことができた。その後、Y男の興味は看板に移ったが、バンドだけの帽子は、Y男にとって、とても大切な帽子であり、それが、パン屋の一員である証として仲間を受け入れられ、パン屋さんで思い切り遊ぶことができた。さらに、そのバンドは、パン屋さんをお片付けするときにもY男には手放せないものとなっている。最初は泣くことしかできない状態だったが、「じゃあ、こうすればいいのかな」と、教師の助けを借りながら、遊びの流れに沿った対策を考える経験を積み重ねることにより、次第に、教師の力を借りずに自ら判断できるようになるのだと考えられる。

5歳児クラスでは、お店屋さんごっこの商品を買いたいために、自らお金を作ってお客さんになる姿はよくみかけるものである。Y男のような経験を繰り返すことを通しても、うまくいかない事態に出会ったとき、内側から生じる困惑や不安、怒りをコントロールし、現実に対応した形で打開策を考えだす力が育つのであろう。

第三に、発見や工夫を振り返って、他者と共有できるようにすること、あこがれからやってみたいことのイメージを膨らませることが重要である。こうした経験を通して、振り返ること、先へのイメージを抱くことができるようになり、「今」の自分の行動を、過去と未来との関係から捉えることができるようになる。さらに、第四に、子ども一人一人の願いを大きな願いに膨らませ、仲間と一緒に活動に進めるようにすること、ルールを守る中で工夫することが求められる。これは、年長クラスで、サッカーやドッジボール等のルールのある遊びをする場面が良くみられることから、4～5歳で重要な関わりとなる。

図6は、年長児でのお化け屋敷ごっこの一場面である。一見、お化け屋敷を連想することが難しい場面である。これは、クラス全体でのハロウィンパーティの一環として、お化け屋敷の中でくじ引きを行っており、その景品を作っている場面である。S男は、日ごろから物を作るのが好きで、隣にいる4歳児からすると、とても魅力的な物を次々と作っていく。S男は、お化け屋敷の中に入って色々と遊ぶのではなく、自分の好きな「モノづくり」を通して、クラス全体のハロウィンパーティに夢中になっている。作ったものは、運送業者役のB男がお遊戯室のお化け屋敷の中に持っていく。景品を買いたい園児は、お金を持ってお化け屋敷の中に入り、景品をもらっては、嬉しそうに見せに来る。園児それぞれが、好きなことをやりつつも、「ハロウィンパーティで、お化け屋敷をやりたい。たくさんのお客さんに来てもらいたい。」というクラスのイメージを実現するために、自然発生的に、調和のとれた分業がなされている。協同的遊びが展開されていると捉えることができる。「お客さんを呼ぶにはどうしたらよいか」、「一度にたくさん来すぎた時にはどうしたらよいか」等、困っている事態に出会った際、M教諭は、その都度、困っている場面に直接関わっている子ども数人を集め、「どうすればよいか」と問いかけ、子どもからの案を整理する。小さな衝突や困った事態を、その都度、その場でM教諭が介する中で解決していきながら、子どもたちがイメージや目標を共有し、クラス全体での共通のイメージをもった協同的な遊びがなされている。

図7は、3歳児クラスの「しみない温泉」遊びである。砂場に水を溜めたいが、入れた水はすぐに砂に浸み込んでなくなってしまう。どうしようかと考え、「底にお鍋を敷けばいい」とA子が提案したが、最終的には、「とにかく早



図6 くじ引き屋さん



図7 しみない温泉

くたくさん水を入れる。水が砂に浸み込んでしまう前に次の水を入れる。」という結論に達した。みんなでバケツを使ってとにかく一生懸命水を入れた結果、イメージ通りの温泉が出来上がった。この時点で、I教諭はほとんど介入しておらず、園児だけでの協同が展開していた。R男は、さらに深い温泉を作るために、スコップで砂を掘り出している。ズボンがずり落ちているのも気づかない。お片付けの時間が気になったM子は、そばにいるI教諭に尋ねることなく、自分で保育室の時計を見に行き、友だちに大きな声で、「もうすぐお片付けだよ！」と大声で教えてあげた。

みんなでイメージや目標を共有した遊びは、軌道に乗ると、子どもの主体性が急激に高まる。その中で、自分のやりたいこと、やっていることに、役立っている感が加わり、遊びの中で社会的な要素が出現する。そのことは、イメージや目標に向かい、自分の行動をコントロールすること、ただ自分がやりたい遊びをする段階から、「こうしたいから、今はこうしたほうが良い」という思いが混ざった形で、未来との関係で自分の行動をコントロールする力が育つと考えられる。

さらに、協同的な遊びは、4～5歳が中心となるものではあるが、「浸みない温泉」のように、3歳児クラスでも、可能なものがある。ただし、I教諭がこの保育を振り返った際に、浸みない温泉に積極的に関わった園児の誕生日を確認すると、月例の一番高い園児から順にそろっていた。3歳半ば以降に、イメージを共有した遊びが可能になるのかもしれない。

#### 4.5 言語力の基礎を培うために

言語力は、口頭での言語力としての伝え合う力、文字を通した言語力としての読む力、書く力の大きく3つに分けることができる。いずれの力も、その基礎を培うためには、幼児期に、保育者や保護者との共感的な関わりの中で豊かな言語表現に出会うことが重要となる。

伝え合う力を育むためには、子どもの小さな「気づき」を保育者や親が指摘したり共感することが重要となる。そういうことを通して、感覚的で無自覚な気づきの言語化が促される。この言語化は、気づきの自覚化を引き起こし、これが理解へとつながる。ある事象について、自覚的な理解が進むと、子どもは、課題の魅力にさらに気づいたり、他者と経験・感情を共有したりすることで、協同に発展することができる。

図8は、3歳児が、園庭に生えていたヨウシュヤマゴボウの実で色水を作っている場面である。少ないヨウシュヤマゴボウの実で鮮明な色を出すことができるようにという配慮のもとに用意された小さめのペットボトルにヨウシュヤマゴボウの実を入れた園児たちは、みるみる紫色になっていく水に夢中になっている。「わあ、きれいだね!」、 「紫色になった!」、 「ぶどうジュースみたい!」という歓声に、I教諭も共感的に応じる。すると、色の変化だけでなく、ヨウシュヤマゴボウの実から泡が出てくる様子に気づいた園児がいた。I教諭もその驚きに共感する。すると、園児から、「ぶどうシュワシュワだ!」と声上がり、多くの園児が、「ぶどうシュワシュワ」を観察すべく、じっとペットボトルに見入っていた。I教諭の共感的な対応が、園児の興味関心を高め、新たな気づきとその言語化を促した一例であるととらえることができる。

読む力を高める上で幼児期に重要なことは、語彙を増やすことであると考えられる。子どもが文章を読む際、10歳になっても、その脳の動きは、大人が読む際の脳の動きと異なる。つまり、子どもの脳は、文字一つ一つを読むことに努力を要していることが脳の動きからわかる。このことから、読む力の完成には、比較的長期間かかることが推測される。幼児期は、長期的な読み能力育成のスタートの時期であるととらえられる。その中で、子どもでも大人と同様の脳の動きを見せる場面があ



図8 ぶどうシュワシュワ



図9 自分なりのお金



り、それは、馴染のある単語を読むときに生じる。馴染のある語を読む際には、文字を読むことに努力を要しない脳の領域が活性化されるのである。文字を読むことに努力を要しないということは、文字にではなく、文章全体の理解に注意を向ける余裕が脳に生じることになる。よって、馴染のある語、語彙を増やすことが、幼児期から児童期を通して重要な課題となると考えられる。子どもの身の回りには、日本語が溢れている。そして、仮名文字は、音と文字が1対1対応であるため、読みやすい（読むのは簡単だ）という特性を持つ。身の回りの文字に関心を向けるとともに、保育者自身が豊かな語彙を身に付け、子どもとのやり取りの中で、子どもの気づき、感情等に共感的に応じて言語化してあげることが、子どもの語彙を増やすことにつながる。また、絵本や紙芝居を読むことも、非常に重要な遊びであるととらえることができる。

一方、仮名文字は、幼児が書くには難しい形状である。細かく、曲線が多い。仮名文字を書くことに関心がない幼児に対して、この時期に無理矢理書く訓練をすると、文字を書くことが嫌いになり、すべての学習の原動力である興味や意欲が低下することを通して、ネガティブな影響を与えることとなる。仮名文字を書く訓練ではなく、指先をコントロールして線を引く活動を遊びに取り入れることが、子どもの意欲に支えられながら指先の器用さを育てることにつながる。

図9は、3歳児が、年長さんのお店屋さんの品物を買うために、「お金が必要だ」という思いから、お金を作っている場面である。小さな丸型にパンチでくりぬかれた画用紙に、ペンで自分なりのお金のデザインを書いている。それは、決して正確な数字ではないが、小さな丸からはみ出さないように必死に書いている。このほか、竹串と、拾ったどんぐりでやじろべえを作ったり、どんぐりに穴をあけ、そこにひもを通してネックレスを作ったり、折り紙をすることは、指先をコントロールする力が育つ遊びとなるだろう。

#### 4.6 数量概念の基礎を培うために

数の量的理解は、極めて早い時期（幼児期）に成人と同じ脳のメカニズムを持ってなされる。よって、幼児期には、この、数の量的理解を促すことが有効だろう。例えば、5に一つずつ3回加えていくと、だんだん増えて8になる、5mのリボンを少しずつ伸ばしていったら、3m伸ばしたところで8mになる等、数字を、時計の文字盤ようなただの数字ではなく、量と対応できることが理解できるような遊びが有効だと考えられる。数の大小の比較を数値に直したり、数値を大小に直したりする経験も大切である。

図10は、園庭で育てたジャガイモを掘り出したのち、さりげなく用意しておいた秤を見つけて、重さを量っているT男の様子である。色々なジャガイモを秤で量ったり、複数ジャガイモを秤に乗せて針の動きを見たりすることで、手にした重みの実感と数字とジャガイモの大きさや数との対応を体感することになる。図11は、折り紙で作ったリング飾りを、床にまっすぐにのばして数えている場面である。長さでリングの個数との関係を体感できる。このように、遊びを通して、幼児期に必要な力が育まれていく。



図10 ジャガイモを掘った後に



図11 折り紙の輪を数えて

## 5 まとめ

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う。それは、子どもが安心できる環境と、子どもの活動が豊かになり学びへの道筋を提供しうる環境設定や保育者の関わりの中で、楽しさを求め、能動的・主体的に環境と関わることができて初めて成り立つ。楽しい遊びを身体全体で感じ、様々なことを体験した結果、幼児なりの気づき、そして、教師の支えを受けながら学びが生じ、その過程で、集中力や持続力が確かなものとなっていく。また、遊びの中で友だちと協力したり、異なる思いに出会うことで、協力する力や自己発揮、自己抑制の力が育ち、ルールの意味を



身体で理解することができるようになる。これらは、教師が一方的に、教師が良いと考えた活動をすべての幼児に画一的に与えて取り組ませる保育では、育てることができない（文部科学省，2010）。小学校教育を見据えた時、幼児期に必要なのは、子ども自身が見出した遊びの魅力を身体全体で存分に感じること、そこでの様々な体験や思いを保育者や友だちと共有し、また、表現しあうこと、その魅力をさらに発展させていく過程で、友だちと力を合わせることの大切さ、ルールの意味を見出していくことだろう。

## 引用文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2008）. 保育の質研究の展望と課題. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 47, 289-305.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantage children. *Science*, 312, 1900-1901.
- 池本美香（2011）. 経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策—諸外国の動向を中心に—. *教育社会学研究*, 88, 27-45.
- 松永恵美・郷式 徹（2008）. 幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響. *発達心理学研究*, 19, 316-327.
- 文部科学省（2010）. 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価
- 無藤 隆（2009）. 幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える— ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆（2011）. 保育の学校1—保育の基本と学び 編— フレーベル館.
- 無藤 隆（2011）. 保育の学校3—5つの今日的課題 編— フレーベル館.
- 七木田敦（2005）. ニュージーランドにおける就学前教育改革について—幼保の一元化からカリキュラム策定まで—. *保育学研究*, 43, 100-108.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*.  
(OECD（編著）星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子（訳）（2011）. OECD保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較 明石書店)
- 大野 歩・七木田敦（2011）. スウェーデンの就学前クラスに関する研究—「学校化」問題と生涯学習アプローチの観点から—. *保育学研究*, 49, 19-29.
- 大塚 類（2012）. 「気になる子ども」に対する保育者の専門性：幼小連携における課題に着目して. *千葉大学教育学部研究紀要*, 60, 177-181.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2006). *Educating the human brain*. American Psychological Association.  
(ポズナー, M. L.・ロスバート, M. K. (著) 無藤 隆 (監修) (2012). 脳を教育する 青灯社)
- Rimm-Kaufman, S. E. R., & Wanless, S. B. (2012). An ecological perspective for understanding the early development of self-regulatory skills, social skills, and achievement. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* NY: Guilford. pp. 299-323.
- Sammons, P. (2010). Do the benefits of pre-school last? Investigating pupil outcomes to the end of Key Stage 2 (aged 11). In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Oxon: Routledge. pp.114-148.
- 高濱正文（2006）. 保育の質的向上に関する研究（I）—第三者評価に見られる現場サイドの質的向上の視点を手がかりとして—. *今治明德短期大学研究紀要*, 30, 43-54.
- 豊田和子（2011）. ドイツの幼稚園における「教育の質」をめぐる議論と成果—Tietzeら（ベルリン自由大学研究グループ）を中心に—. *保育学研究*, 49, 29-40.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* NY: Guilford. pp. 259-277.
- 山本和美（2010）. 幼児教育の質的向上に関する研究 風間書房.

# Children's Forms of Learning in ECEC : Toward the Coconnectivity from Pre-to Primary School with the Unification of Kindergarten and Nursery

Shiori SUMIYA\* • Takashi MUTO\*\* • Mari IZUMI\*\*\*

## ABSTRACT

This paper discusses what can be the high-quality early childhood education in the contexts of connection between preschool and elementary school educations, and the unification of kindergarten and nurseries. It discusses some specific examples of the kindergarten attached to Joetsu University of Education. These educational practices enable the teachers understand what 'implicit emergent learning' is. Under both the environments and teachers that ensure children's sense of security, enrich their play, and lead them into the deeper thinking, they can devote themselves playing initiatively, enthusiastically, and persistently with pleasure. Teachers' words that support their motivation and represent their emotion, and peers' acceptance and encouragement of each other would supply their sense of security. Through the play under these environments, children find the worth of their own play and increase confidence in their being. They will also find the pleasure of playing in a cooperative way. They would realize the importance of cooperation, self-control, and rules by playing for pleasure toward these emergent learning.