



幼児教育における主体的・対話的で深い学びの体験
の抽出：
幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん
」の実践(3)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大, 小椋, 美和子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007017

幼児教育における主体的・対話的で深い学びの体験の抽出

— 幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん」の実践(3) —

本田 真大・小椋美和子*

北海道教育大学函館校 学校臨床・子育て支援研究室

*北海道教育大学附属函館幼稚園

Extraction of Experiences about Proactive and Dialogic Deep Learning in Kindergarten: The Practices of Multi-age Infants during Playful Time (3)

HONDA Masahiro and OGURA Miwako*

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education Kindergarten

ABSTRACT

This study aimed to extract experiences about proactive dialogic deep learning in kindergarten. Some experiences were illustrated by analysing documents on ten practices of three- to five-year-old infants in their playful time during extracurricular hours. The necessity of creating physical and psychological environments and teacher's supports for proactive dialogic deep learning were discussed.

Key Words: proactive dialogic deep learning, kindergarten teacher training program, infant

問題と目的

1. 保育・幼児教育の質

近年、国際的に乳幼児期の教育とケア（Early Childhood Education and Care, ECEC）の質の重要性が指摘されている（OECD, 2006 星・首藤・大和・一見訳 2011）。わが国の幼児教育の質に関しては、「幼児教育の質の向上について（中間報告）」（文部科学省, 2020）の中で、質の向上のための具体的方策が「幼児教育の内容・方法の

改善・充実」、 「幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上」、 「幼児教育の質の評価の促進」、 「家庭・地域における幼児教育の支援」、 「幼児教育を推進するための体制の構築」、 「新型コロナウイルス感染症拡大の状況における幼稚園等の具体的な取組」の6点から整理されている。「幼稚園教育要領等の理解推進・改善」は第一の「幼児教育の内容・方法の改善・充実」の一つに挙げられている。

幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）並びに幼

保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）の中で，幼児教育の質に関する概念の一つに，幼児教育における主体的・対話的で深い学びを挙げることができる。それらの中では，「幼児の発達に即した主体的・対話的で深い学びが実現するようにする」と明記されている（文部科学省，2017；内閣府他，2017）。

2. 幼児教育における主体的・対話的で深い学び

幼児教育における主体的な学びとは「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，自らの遊びを振り返って，期待を持ちながら，次につなげる」ことである（文部科学省，2016）。心が動かされ，幼児が自ら「やってみよう」という意欲をもち，先の見通しや展開を考えたり示されたりし，振り返りながら，遊びと生活をより発展させていくことであり，自発性，好奇心・探究心等が内面の経験として関連するとされる（文部科学省，2016；無藤，2017a，2017b，2018）。

幼児教育における対話的な学びとは「他者との関わりを深める中で，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」ことである（文部科学省，2016）。双方の思いや感じ方，考え方を言葉や行動（身振り，絵，劇など）によって表現し，同時に相手のことも考えて協力し合う中で共有されていくこと，そして，相互の思いや考えをつなげ合って物事を多面的に理解し，思考を広げたり深めたりすることであるとされ，折り合いや目的の共有等が内面の経験となる（文部科学省，2016；無藤，2017a，2017b，2018）。

幼児教育における深い学びとは「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」ことである（文部科学省，2016）。深い学びとは対象の物や人との関わりを深めることであり，学びの過程は保育者が援助していくが，子どもの経験を大事にしながら対象に

きめ細かく関わり，物事の性質，関連，理屈などを子どもなりに捉え（「面白い」「不思議だ」「どうすればいいだろう」など），さらに粘り強く取り組み力が育つようになることを意味する。感触・感覚・感動，試行錯誤や気づき・発見の喜び等も含まれ，幼児教育の見方・考え方につながるように学びが展開されることであるとされる（文部科学省，2016；無藤，2017a，2017b，2018）。

これらの幼児教育における主体的・対話的で深い学びの実現のために教師は絶えず指導の改善を図る必要がある（文部科学省，2018）。具体的な教師の姿勢として，文部科学省（2018）では，一人一人の幼児の体験を理解しようと努めること，幼児の体験を共有するように努め共感すること，体験から生じた幼児の興味・関心を理解すること，体験から幼児が学んだことを理解すること，入園から修了までの生活の中で体験の関連性を考えること，の5点が挙げられている。

3. 主体的・対話的で深い学びに関する先行研究

幼児教育における主体的・対話的で深い学びに関する先行研究は少ないが，遊びの事例を分析したものである以下の研究が挙げられる。

主体的・対話的で深い学びの点からの幼児理解の方法として，津金（2017）は5歳児10月の忍者屋敷を作る遊びの事例を紹介し，遊びを主体的・対話的で深い学びの点から捉える方法を例示している。主体的に取り組み，友達と対話しながら遊ぶ様子を捉えた上で，深い学びについては，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，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，遊びの見通しを内容や異年齢との関わり等の点からもっていること，友達の考えに触れたり自身の考えに折り合いを付けたりして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，という4点から事例を捉えている。また，清水（2018）は5歳児のお店屋さんプロジェクトの実践の中で行われた話し合いの事例を示し，主体的・対話的で深い学びの点から話し合いのプロセスを捉えている。

津金（2017）と清水（2018）は遊びの一場面を主体的・対話的で深い学びの点から幼児理解を行っているのに対し、伊藤・嶋守・上村（2020）は、深い学びは継続的な実践や観察を行い、保育のプロセスが充実する中で捉えていくものであると指摘し、年長児の4月から11月の遊びの参与観察から学びの深まりを検討した。「ビー玉転がし」の6時点の事例の分析より、主体的な学びとして自分のしたいことを実現していく中でもっと面白くしたいと思い、試したり工夫したり友達と協力したりしながら、友達と決めた目的に向けて役割を考え必要感をもって発揮していく様子を見出している。また、対話的な学びとして、対人関係が近くにいる友達に声をかけて感じたことを言う様子から共通の目的に向けて協同し合う仲間へと深まっている様子を明らかにしている。そして、遊びの中で獲得した様々な学びが関連し合い次に活かされていくことで深い学びとなっていくと結論付けている。同様に、坪井（2019）も3つの先行事例の分析から、深い学びは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ると指摘している。これらのように、特に深い学びについての幼児理解の方法に議論の余地が大きいようである。

深い学びにつながる保育者の援助について、清水（2018）は子どもが主体的、対話的に学べるプロジェクトのような遊びを設定すること、幼児に振り返りを促すこと、保育者が幼児の学びに気づき記録すること、の3点を挙げている。また、坪井（2019）は4歳児9月の事例、5歳児11月の事例の分析から、深い学びが実現される指導には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としている。さらに、子ども自身が前の体験との共通点や相違点を認識することで汎用性のある力になることを踏まえること、並びに、自分の取り組みや他者との間に生じた経験を振り返り、「体験の経験化」（岩田，2017）を促すことで他児と体験や認識を共有することを挙げている。

これらの幼児教育における主体的・対話的で深い学びに関する先行研究より、特に深い学びにつ

いての捉え方が多く検討されていると言えよう。しかし、先行研究が未だ少ないため、遊びの事例の分析を蓄積することが課題である。

4. 本研究の目的

以上より、今後の幼児教育において、幼児期の遊びの中の「学び」を主体的・対話的で深い学びの点から読み取り、その学びが実現するような環境を構成し、援助することが重要となると考えられる。そこで本研究では幼児の遊びの中から主体的・対話的で深い学びの体験を読み取り、抽出することを目的とする。

方 法

1. 対象者

国立大学法人A大学の第一著者の研究室に所属する大学3年生3名（女性）及び必修科目「地域プロジェクト」で第一著者のプロジェクトを履修した2年生4名（女性）が実践を行った。学生が所属する専攻は小学校教諭免許の取得が必須であり、幼稚園教諭免許の取得は選択制であった。

2. 実践対象園

国立大学法人A大学の附属幼稚園を対象園とした。実践当時の在園児数（2018年5月1日時点）は69名（3歳児クラス19名、4歳児クラス26名、5歳児クラス24名）であった。実践対象園の特徴として、園児は年齢別のクラスで生活し、縦割り保育など異年齢交流はほとんど経験していなかった。

預かり保育に関して、本実践を行った2016年度より預かり保育の全日実施（年間約175日）を開始していた。預かり保育の内容として、家庭的な雰囲気の中で好きな遊びをして過ごす「わくわく」の時間を中心とし、音楽、科学、語学、日本文化、運動の活動を行う日、そして本実践等の大学研究室が参加する活動の日があった。年度を通して常時、預かり保育を利用する幼児は10名前後であり、その他の幼児は活動内容を選んで預かり保育に参加した。そのため、幼児や保護者の興味・関心に応じて預かり保育の参加人数が日によって異なる

という特徴があった。

3. 実践方法

2018年4月～2019年2月にかけて概ね月1回（合計10回）、1回あたり50分の遊びを構想した。合計10回のうち9回は預かり保育の時間に、1回（8月）は5歳児（年長児）の宿泊保育の一部として実践した。

実践の方法は本田・小椋（2020, 2021）と同様であり、実践日の2週間前に第一著者の指導の下、当該月の担当学生が「自分が楽しめること」を中心的な内容とし、幼児の主体的な遊びを重視した指導案を作成した。その後、第一著者が預かり保育担当職員である第二著者と打ち合わせを行い、その結果を学生に伝えて指導案を修正し、教材を作成した。実践は幼稚園到着後10分程度で環境を構成し、50分間（14：45-15：35）の活動後、片付けを行った。

実践の約1週間後に第一著者と学生でねらいに対する評価と「主体的・対話的で深い学び」の点からの子どもの体験の抽出（約90分）を行った。体験の抽出にあたっては、主体的な学びは「興味・関心を持つ」、「積極的に働きかける」、「見通しを持って粘り強く取り組む」、「遊びを振り返る」、対話的な学びは「自分の思いや考えを表現する」、「伝え合う、考えを出し合う、協力するなどして自らの考えを広げ深める」、深い学びは「『見方・考え方』を働かせて対象と関わる」、「心を動かす」、「試行錯誤を繰り返す」、「生活を意味あるものとして捉える」、という観点に関わる姿を検討した。

また、各回の活動について保護者宛の活動報告（「あそびっこ便り」）をA4で1枚作成し、幼稚園便りに同封して幼稚園を通して保護者に配布した。作成方法は本田・小椋（2020, 2021）と同様であり、活動の様子の説明及び幼児心理学、幼児教育等の観点からの活動の解説（幼児にとっての実践の価値等）を掲載した。さらに、第一著者が遊びの流れや幼児の姿をまとめて、A3用紙1～2枚のドキュメンテーションを作成した。

4. 分析に用いた資料

本研究の分析に当たって、指導案、振り返りと

評価の記録、保護者宛の活動報告、ドキュメンテーションを基に事例を整理し書き起こした。

結果と考察

1. 実践の経過と概要

2018年度の活動（第20回～第29回）の概要をTable 1に示した。なお、4、5月は3歳児の預かり保育は実施せず4～5歳児のみの参加であった。全10回の活動に延べ193名の幼児が参加した。在園児の1人当たりの平均参加回数は2.80回であった。

主な活動内容の内訳は自由遊び1回、製作5回、表現3回、運動1回であり、年長児のみ参加した宿泊保育時はグループでの製作中心であった。

以下では先行研究を踏まえ、深い学びの体験のプロセスが特に明確に見られた2つの事例を詳述した。

2. 事例1 ロケットを飛ばそう（6月）

(1) 遊びの概要

3歳児2名、4歳児0名、5歳児7名の合計9名の幼児が遊戯室で活動した。「自分なりの目的をもって試行錯誤する」、「異年齢の幼児や大学生との関わりを楽しむ」の2つをねらいとして、傘袋を装飾してロケットを作り、自分なりの目的（遠く、早く、ねらったところに飛ばす等）を見つけ遊ぶ活動を行った。

(2) 遊びの流れ

遊戯室の入り口側約半分はロケットを飛ばす空間とし、奥側（ステージ側）は机を設置して製作する空間とした。

幼児たちは傘袋が1つずつ置いてある席に着き、大学生が作成した傘袋のロケットの見本を提示して活動の説明を行った。幼児たちは持参したクレヨンで絵を描いたり、画用紙の切り抜き（星型やハート型など）やシールを貼って装飾したりした。赤い丸いシールを太陽や隕石に見立てたり、星形の切り抜きとクレヨンで流れ星を表現したり、切り抜きに絵を描いてから貼ったりと、自らのイメージを乗せたロケットを作った。異年齢の

Table 1 あそびっこさいくせん (2018年度, 第20回～第29回) の概要

通算回数	時期	参加人数	活動名	ねらい	活動の概要
第20回	2018年 4月	3歳児 4歳児 5歳児	なかよしだ いさくせん	大学生と一緒にいることの 安心感と、これからの活動 への期待感を持つ。	初対面の幼児たちに簡単な自己紹介をし、普段の預かり保育で使用している玩具を使って幼児の遊び に入った。遊ぶときには幼児が主導する遊びに参加するようにした。
第21回	2018年 5月	3歳児 4歳児 5歳児	くだもの鬼 ごっこ	「助ける、助けられる」体 験を重ねて異年齢の幼児や 大学生と親しむ。	果物(桃・バナナ)になりきり準備体操をした後、鬼になった子どもたちと大学生が用意した鬼の 衣装(服と角の被り物)を身に付けてもらい、「くだもの鬼ごっこ」をした。鬼に捕まった幼児を助 けたり、自分が捕まったときに助けを求めたりしながら楽しんだ。
第22回	2018年 6月	3歳児 4歳児 5歳児	ロケットを 飛ばそう	ロケットを作って飛ばすこ とを通して、自分なりの目 的をもって試行錯誤する。	傘袋にクレヨンで絵を描き、切り抜き(星型やハート型など)やシールを貼って装飾し、ストローで 空気を吹き込んで膨らませて、ロケットを作った。作った後は投げて飛ばして遊んだ。繰り返し飛ば す中で作り直したり、自らの目的をもって飛ばしたりした。
第23回	2018年 7月	3歳児 4歳児 5歳児	みんなの夏 をうちわに 描こう	様々な素材を使って自分な りのイメージを表現する。	子どもたちに「夏休みに何をしたい?」と聞いて出てきた夏のイメージ(お祭り、かき氷等)をうち わに表現した。うちわの扇部の形に切り取り取っておいた10色の色画用紙から1枚を選び、クレヨンで絵 を描いたり、7種類の素材(モール・毛糸・ストロー等)から選んでセロハンテープで貼ったりして 製作した。
第24回	2018年 8月	3歳児 4歳児 5歳児	みんなのお 店を作ろう	イメージを共有し、仲間と 共によりよい物を作りあげ ようとす。	年長児の宿泊保育の中で実施した。様々な形の6つの大型ダンボールのお店を見ながら、宿泊保育の グループで「何やさんをするか」、「どの(ダンボールの)お店を選ぶか」を話し合っ1つに決め、 話し合いながら装飾品(飾り、看板、屋根、エプロン、レジなど)や商品を作り、協力してお店作り を行った。
第25回	2018年 10月	3歳児 4歳児 5歳児	色々な音が 鳴る動きを しよう	音や曲を聞きながら、様々 な身体表現を楽しむ。	好きな色のカプセルを選び、8種類の素材(クリップ、鈴、スパンコール、画用紙な ど)から好きなものを入れて音が鳴るカプセルを作り、様々な音が鳴るように体を動かした。素材を 詰めすぎると音が鳴りづらいいことや腕の振り方で鳴り方が違うことなどを発見し、自分が気に入った 音を追求した。
第26回	2018年 11月	3歳児 4歳児 5歳児	新聞ってど んな音?	自分の考えや試行錯誤して 発見したことを伝える楽し さを味わう。	身近な物(フラスナー、マジックテープ、新聞紙)を扱った音を当てるクイズを行った後、新聞を使っ て自由に音を鳴らした。初めは新聞を破る動作が多かったが、次第に叩く、新聞同士を擦る、引っ張 る、あおぐ、ボール状に丸めて上に投げて落とすなど、様々な扱い方で音を見つけていった。最後に 大学生が新聞紙で出す音だけを聞き、同じ音を新聞紙で表現するクイズをした。
第27回	2018年 12月	3歳児 4歳児 5歳児	光と色で遊 ぼう	色が変わることに気づ き、変化させることを楽し む。	透明折り紙をハサミで自由に切って、ラミネートフィルムに貼ってステンドグラスを作った。作った ステンドグラスに懐中電灯の光を当てて、見え方に興味をもち、様々な光の当て方を試行錯誤してよ りよく見える方法を追求した。
第28回	2019年 1月	3歳児 4歳児 5歳児	紙コップロ ケットを飛 ばそう	自分なりの目的に向かって 試行錯誤することを楽しむ。	ロケット(紙コップとプラスチック製の透明コップ)と発射台(紙コップ)を、出来栄えにこだわっ て作った。作った後に宇宙の絵の上(上向き)、太陽や惑星(高さや距離を変えて配置した3つの箱) にねらいを定めて(横向き)、飛ばした。次第に、もっと高く飛ばすために発射台を作り変える姿や、 失敗から飛ばす向きや方向を考えて何度も挑戦する姿が見られた。
第29回	2019年 2月	3歳児 4歳児 5歳児	自分だけの キーキを作 ろう	イメージを膨らませて、 様々な素材を使って表現す ることを楽しむ。	キーキの土台(三角形の段ボールを重ねたもの)に様々な素材(毛糸、花紙、フェルト、シールなど) を接着剤(糊、セロハンテープ、木工用ボンド)で貼ったり、クレヨンで色を塗ったりしてキーキを 作った。次に、紙皿を装飾しキーキを載せて、フォークを持って完成した。作った後にキーキを売 ごっこ遊びやおままごとでみんなと一緒に食べるなど、それぞれのイメージを表現して楽しんだ。

注: 本実践の全体において、「異年齢の幼児や大学生との関わりを楽しむ。」ことを共通のねらいとした。

幼児同士の会話はほとんど見られなかったが、年少児が作りながら年長児の製作の様子を見て、真似をしようとして作る様子が確認された。

ロケットの外装を作った後、大学生が平田(2015)の方法で傘袋の口を絞ってストローを付けた。幼児たちはストローで空気を吹き込み膨らませて、ストローを折りたたんでセロハンテープで止めて傘袋の口を縛り、ロケットを作った。ストローで空気を入れるには息が漏れすぎないように何度も吹き込む必要があり、年少児は大学生に励ましてもらったり傘袋を押さえてもらったりしながら、大きく膨らませようと取り組んだ。上手く空気を入れられずに時間がかかっている年長児に大学生が「1人2個まで作れるよ」と伝えると、2個目を装飾せずに、すぐに膨らませて飛ばして遊んでいた。

ロケットを作製した幼児から、実際に飛ばして遊んだ。大学生がフラフープを複数持つと、「赤いフラフープに通す！」など目標を定めて強さと方向を考えて飛ばしたり、幼児自ら目標の位置(フラフープ)を定めて大学生に持ってもらい、色々な投げ方をしたりした。その他にも、一緒に投げている友達よりも遠くに飛ばそうと競い合う姿、遊戯室に引いた線から投げて壁まで届く程飛ばせたことに自分で驚き、その興奮を他児に話す姿などが見られた。

異年齢同士の関わりでは、年長児が年少児に「この線から投げるんだよ」と優しく教えたり、順番を飛ばして割り込んで投げようとしたときに順番を譲ったりしていた。上手く投げられない年少児2名に対して、大学生が上から落としたロケットを拾う遊びを繰り返す援助をすることで、異年齢の幼児や大学生間の関わりを楽しむ様子が見られた。その後、数名の幼児たちはロケットを掌に乗せて落とさないようにバランスをとる遊びを始めた。

製作する環境を常設したことで、飛ばすうちに空気が抜けると空気を入れに行ったり、他児のロケットを見て飾り付けし直したりした。ある年長児は「傘袋の長さを短くしたらどうなるのかな」

と疑問を持ち、傘袋を短くハサミで切ってロケットを作って飛ばしており、ロケットの仕組みに興味をもち、疑問に思ったことを試行錯誤する姿も見られた。さらに、ロケットの空気が抜けるので真ん中をセロハンテープで縛って飛ばしたがうまく飛ばなかった年長児が、「いいこと考えた。糸みたいなのがあれば、こうできる(空気が抜けないように縛れる)んじゃない?」と気づくが、大学生が糸は用意していないことを伝えると、他の幼児が「じゃあ、ストローを使えばいいんじゃない?」と意見を出して考え合い、製作の素材を使っている方法を試していた。

(3) 分析と考察

主体的な学びとして、上手く空気を入れることができない年長児が2個目を装飾せずに、すぐに膨らませて飛ばして遊ぶ姿は、「飾り付けるのをやめる」という諦めではなく、何とか遊びたい気持ちを実現させようという粘り強さの現れとも読み取れよう。

対話的な学びとして「ロケットは宇宙に行くよね」という大学生の声かけからイメージを広げて流れ星や隕石を表現し、それらを幼児同士や大学生に伝える様子が見られた。また、ロケットの空気が抜けないように意見を出し合って試行錯誤する様子も見られた。さらに、掌でバランスをとる遊びをしていた年長児が、「こうなる方(ロケットが掌の上で倒れる方向)に(自分が)行くと、落ちないよ」と他児に自分が見つけた方法教えていた。これらのように他者とのやり取りを通してイメージを豊かにしたり、より良い方法を考えたりする姿が異年齢の幼児同士や大学生とのかかわりの中から観察された。

深い学びとして、製作では、切り抜きが落ちないように切り抜き全体をセロテープで覆うように貼る年少児や、ロケットを飛ばす際に自分で目標の位置(フラフープ)を定めて色々な投げ方をしたり、さらに遊び続ける中で「短くしたら遠くに飛ぶのかな」と疑問を持ち、短いロケットを作って試す年長児など、自分なりの目的をもって試行錯誤する様子が多く見られた。また、空気が抜け

ないように短く縛ろうとする幼児同士の関わりはこれまでの遊びや生活で獲得した知識を用いて上手く縛ろうとする姿であり、対話的な学びであると同時に深い学びでもあると捉えることができよう。

3. 事例2 光と色で遊ぼう (12月)

(1) 遊びの概要

3歳児5名, 4歳児9名, 5歳児8名の合計22名の幼児が遊戯室で活動した。異年齢のグループになるように席を配置し、「色が変化することを感じ、変化させることを楽しむ」、「異年齢の幼児や大学生との関わりを楽しむ」の2つをねらいとして、透明折り紙とラミネートを使ってスタンドグラスを作り、友達の作品と重ねたり光を当てたりしながら色の変化や重なりを楽しむ活動を行った。

(2) 遊びの流れ

まずは透明折り紙だけを渡すと、透かして見たり、「重ねると色が変わる!」「これとこれ(薄紫2枚)を重ねると、ブドウ色。」と色の変化に気づいたり興味を示した。ラミネートフィルムに一度貼ると剥がしにくいので、同じ大きさの白紙の上で透明折り紙の構成(配置や色の重ね方など)を試行錯誤してからスタンドグラスを作った。作製したスタンドグラスに一人1つずつ用意した懐中電灯の光を当てて見る際には、遊戯室の壁に白、黒、茶色のボードを設置し、背景色の違いによる見え方の違いが生じる環境を設定した。さらに、途中で室内照明を暗くすると、子どもたちの作品が壁や天井、床に綺麗に映し出された。「見て見て!」と映った作品の影を大学生に見せる子や綺麗に見える光の当て方を友達に教える子がおり、友達の作品と重ね合わせて色を変化させたり、強い光の懐中電灯の方が綺麗に見えることに気づいたりする姿も見られた。

満足いくまで時間をかけた作品が、光の当て方によって色の見え方が大きく変わることによって不思議さや美しさに心を動かされ、熱中して遊びに没頭する姿が見られた。一人1つずつ懐中電灯を持たせて自分なりの方法で色の変化や綺麗さを

じっくりと探究できたようであった。

(3) 分析と考察

主体的な学びとして、実践者(大学生)が何も言わなくても透明折り紙を重ねる、透かして周りを見るという姿は自発的に興味をもって対象と関わった点で主体的な学びと読み取れるであろう。さらに活動全体を通して、自分がイメージした作品を満足するまで作れる環境(場所、時間)があり、一人ひとり製作できた点も主体的な学びを支えたと思われる。

対話的な学びとして、自分が作った作品を見せて説明する姿、どうすると色がきれいに映るか試行錯誤した結果(壁から少し離して光を当てて、壁を見るという方法)を教え合う点、光が強い懐中電灯を持っている幼児と自分のスタンドグラスを2人で重ねて映し、それを見た他児も加わって3人で一緒に光を変化させて楽しんだ姿が見られた。これらの姿は他者と自己表現し合う中で新たな考えを生み出し楽しんでいった点で対話的な学びであったと言えよう。

深い学びとして、最初からラミネートに貼らずに白紙の上で構成するよう促したことで、作りながら配置を考えて作り直す姿や、仕上げた作品を眺めて嬉しさを噛みしめる表情、光を当てて壁や天井に映った色を見て「きれい!」と声が上がった様子が挙げられた。これらの姿は見通しをもって試行錯誤を繰り返しながら対象物(透明折り紙、ラミネート、懐中電灯)と関わる点や、光と色の感覚を味わう点、試行錯誤を繰り返す点から深い学びのプロセスの一部として捉えることができよう。

総合考察

1. 本研究のまとめ

本研究の目的は異年齢集団遊びの実践の中から幼児教育における主体的・対話的で深い学びの体験を抽出することであった。

幼児教育における主体的・対話的で深い学びの先行研究において、主体的な学びと対話的な学び

に比べて深い学びの捉え方に議論の余地が大きかった。その一つは短期的な遊びや話し合いの中から深い学びの体験を抽出する立場と（津金, 2017; 清水, 2018), より長期的な遊びのプロセスの中で捉える立場である（坪井, 2019; 伊藤他, 2020)。本研究は単発の遊びの事例の中から深い学びとして捉えられる体験を抽出できている。津金 (2017), 清水 (2018) の立場による幼児理解の方法と位置付けることができよう。

本事例の中で主体的・対話的で深い学びの体験を抽出できたのは、設定的な保育の中でも主体的な遊びの経験ができる環境を構成したためであると考えられる。高山 (2014) は乳幼児にとっての環境について、難しすぎる環境, 挑戦的な環境 (大きな幼児のモデルを見たり, 少しの援助を得たりすることで, 幼児が何度か挑戦するとできるようになる環境), 発達に合った環境, 簡単すぎる環境の4つの視点を挙げている。事例1ではロケットの装飾, ロケットを飛ばすこと, 作り直すこと, 飛ばす以外の遊び方をすること, という選択の幅が幼児に委ねられており, かつ, 自分なりの目的をもって繰り返し挑戦できる環境であった。事例2ではステンドグラス作りにおいてカラーセロハンではなく透明折り紙を使用した点は幼児の扱いやすさ (折り目をつけやすい, ハサミで切りやすい等) を考慮した発達に合った環境であり, 子どもの経験の少ない異年齢のグループで席を配置して製作したことは適度に挑戦的な環境となったと思われる。また, どちらの事例も他者の観察や関わりを通して自らの考えをより良いものにしようとする姿が見られやすい活動であったと言える。これらの環境を意図的に構成したことは主体的・対話的で深い学びを実現する上でも重要であったと考えられる。

2. 本研究の限界と課題

本研究の限界と課題として以下の2点が指摘できる。第一に, 本実践では単発の設定的な活動の事例を分析した。しかし, 深い学びは遊びが継続する中でよりよく体験されるという指摘もあるため (坪井, 2019; 伊藤他, 2020), 今後の研究で

は一定期間継続した遊びの事例を幼児教育における主体的・対話的で深い学びの点から分析し, 深い学びの体験が遊びが継続する中でどのように変容するか検討することも重要であろう。

第二に, 津金 (2017) は, 深い学びとは幼児の遊びの中の学びを理解し, 保育者の予想外の「見方・考え方」も受け入れ, 幼児と共に遊びを創造しようとする深い幼児理解に基づいた指導に支えられていると述べている。本研究では主体的・対話的で深い学びの体験が抽出され, その体験に寄与したと考えられる環境の構成について考察されたが, 保育者の援助については十分に検討できていない。今後は幼児教育における主体的・対話的で深い学びを支える保育者の援助を明らかにすることも課題である。

引用文献

- 本田真大・小椋美和子 (2020). 教員養成教育としての預かり保育への参加の意義と課題——幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん」の実践(1)——北海道教育大学紀要 (教育科学編), 71(1), 15-24.
- 本田真大・小椋美和子 (2021). 幼児の挑戦的意欲の発揮を促す教材の検討——幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん」の実践(2)——北海道教育大学紀要 (教育科学編), 71(2), 21-30.
- 平田智久 (2015). 3・4・5歳児が夢中になる 実践! 造形遊び ナツメ社
- 伊藤茂美・嶋守さやか・上村晶 (2020). 幼児期における主体的・対話的で深い学びに関する一考察——幼児期の教育における見方・考え方との関連性から——梅花学園大学保育学部研究紀要, 21, 157-178.
- 岩田純一 (2017). 保育の仕事——子どもの育ちをみつめて——金子書房
- 文部科学省 (2016). 幼児教育部会における審議の取りまとめ
Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf (2021年3月3日)
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説
- 文部科学省 (2020). 幼児教育の質の向上について (中間報告)
Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_2.pdf (2021年3月2日)

- 無藤隆 (2017a). 主体的・対話的で深い学びの必要性
無藤隆 (編著) ここが変わった! 平成29年告示幼稚園教育要領まるわかりガイド (pp.36-41) チャイルド本社
- 無藤隆 (2017b). 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
- 無藤隆 (2018). 「幼稚園教育要領」の解説と改訂のポイント 汐見稔幸・無藤隆 (監修) ミネルヴァ書房 (編) 平成30年施行 保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント (pp.353-365) ミネルヴァ書房
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- OECD (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. OECD Publishing. (OECD 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)
- 清水益治 (2018). 幼児期における「主体的・対話的で深い学び」の姿とは 無藤隆 (編著) 幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿 (pp.58-61) 東洋館出版社
- 高山静子 (2014). 環境校正の理論と実践——保育の専門性に基づいて——エイデル研究所
- 坪井貴子 (2019). 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在り方の検討——「深い学び」をどう理解し実現するかを中心に——金城学院大学論集, 15(2), 87-96.
- 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) 平成29年版新幼稚園教育要領ポイント総整理 (pp.84-88) 東洋館出版社

付 記

本研究にご協力頂きました幼稚園の皆様、ならびに大学生の皆様にご感謝申し上げます。

(本田 真大 函館校准教授)

(小椋美和子 附属函館幼稚園非常勤教諭)

