

幼児教育と小学校教育の円滑な接続にむけて（その 3）
－「学びに向かう力、人間性等」の育成の視点から－

Toward a Smooth Connection between Early Childhood Education and
Elementary School Education (Part 3):
From the Perspective of Fostering “The ability to Learn, Humanity, etc.”

笹原 康夫^{*}・高林 督^{**}

要 約

本稿では、「学びに向かう力、人間性等」の育成の視点から、幼児教育と小学校教育の円滑な接続について論考することを目的とする。

幼稚園教育要領や小学校学習指導要領の記述より、幼児教育における「学びに向かう力、人間性等」は、具体的にどのような資質・能力を意味し、また遊びの場面ではどのような姿としてとらえることができるのかを整理し模式化した。また、浜松市立H幼稚園において園児の遊びを非参加観察法により分析し、園児の遊びの中から「学びに向かう力、人間性等」の萌芽を見出し、育成のポイントを教師の働きかけと環境設定の両面から明らかにした。

以上のことより、幼児教育と小学校教育の円滑な接続には、双方の教師が育成のポイントを十分に理解していくことが重要であることを指摘した。

キーワード：幼児教育と小学校教育の接続、学びに向かう力、人間性等、粘り強さ、学習の調整力、メタ認知

1. はじめに

本研究は、令和4年度「幼児教育と小学校教育の円滑な接続にむけて—子どもの「安心」に焦点を当てた架け橋期のカリキュラムの編成—」、令和5年度「幼児教育と小学校教育の円滑な接続にむけて（その2）—「主体的・対話的で深い学び」の視点から—」の研究を継続発展させたものである。

令和4年度の研究では、子どもが安心して小学校に入学するためには学校体制として個の違いを認め尊重する指導体制を構築し、学びの連続性や新規な物・事に対する準備のための学習をカリキュラムの中に位置づけることが必要であることを指摘し、架け橋期のカリキュラムの試案を示した。

令和5年度の研究では、年少児から年長児

までの遊びの場면을非参加観察法によって分析した結果、幼児期の遊びの中に「主体的・対話的で深い学び」の萌芽を見出し、幼児教育から小学校教育にかけて、「主体的・対話的で深い学び」の連続性を意識し、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力の育成を目指したカリキュラムの編成の重要性を指摘した。

本研究は、これらの研究の成果を踏まえ、3つの資質・能力のうちで「学びに向かう力、人間性等」に焦点を当て、この資質・能力を幼児教育から小学校教育の連続性の中で、どのように育成していけばよいかを論考していくこととする。本研究で「学びに向かう力、人間性等」に焦点を当てた理由としては、小

^{*}浜松学院大学（生活科教育学）、^{**}浜松市立橋爪幼稚園（園長）

学校学習指導要領解説総則編(2017)に述べられているとおり、他の2つの資質・能力を「どのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素」であるからであり、さらには、近年非認知能力を幼少期から育成することの重要性が指摘されてきているが、「学びに向かう力、人間性等」と非認知能力の相関は極めて高いものがあるとされているからである。(無藤、2020)

「学びに向かう力、人間性等」を幼児教育から小学校教育にかけてどのように指導していくかは、両者の円滑な接続を目指す上で、を大変重要な視点となるであろう。

2. 研究の目的

「学びに向かう力、人間性等」の涵養は、子どもたちがこれからの予測が難しく最適解を見出すことが困難な社会をたくましく生き抜いていく上で重要な資質・能力である。こうした子どもの情意や態度等に関する資質・能力は、今までも我が国の学校教育において大切にされてきた。

表1 学習指導要領の変遷から見た子どもの情意や態度等の育成に関する記述

改訂年度	中心事項	子どもの情意や態度等に関する記述
昭和52～53年改訂	ゆとりある充実した学校生活の実現	道徳教育の重視、人間性豊かな児童生徒の育成
平成元年改訂	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成	新しい学力観、豊かな心、たくましく生きる人間の育成、自ら学ぶ意欲、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成
平成10～11年改訂	生きる力の育成	基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成
平成20～21年改訂	生きる力の育成、思考力・判断力・表現力等の育成のバランス	生きる力を構成する要素、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力

表1から分かるようにわが国では、従来認知能力の基盤として「豊かな人間性」「自ら学ぶ意欲」「変化に主体的に対応する力」などといった、子どもの情意面や態度の育成に力を入れてきていることが分かる。

本研究では、「学びに向かう力、人間性等」に含まれる資質・能力の要素を学習指導要領等から明らかにし、幼児教育における「学びに向かう力、人間性等」の具体的な姿を実際の幼稚園における遊びの場面から抽出することを通して育成のための教師の指導、支援等を整理し、小学校教育と幼稚園教育の円滑な接続について論考することを目的とする。

3. 学びに向かう力、人間性等に含まれる資質・能力の要素

3-1-1. 小学校学習指導要領の捉え

小学校学習指導要領解説総則編(2017)によれば、「学びに向かう力、人間性等」には以下のような資質・能力が含まれるとされた。

- ・主体的に学習に取り組む態度
- ・自己の感情や行動を統制する力
- ・よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等

これらは、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含み、こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である、としている。

さらに、以下の示す要素も幅広く含まれるとされている。

- ・多様性を尊重する態度
- ・互いのよさを生かして協働する力
- ・持続可能な社会づくりに向けた態度
- ・リーダーシップやチームワーク
- ・感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するもの

主体性、自己管理能力、社会性等を含み、

さらには他者への思いやりといった非常に幅広い要素を含んでいる。

3-1-2. 学びに向かう力、人間性等の評価

「学びに向かう力、人間性等」の評価は「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分（いわゆるメタ認知に関するもの）と、「感性、思いやりなど」観点別評価にはなじまず、個人内評価を通じて見取る部分に分割して評価することとなった。このうち「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点は、従来までは「学びに向かう力」を挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、一時的に表出された性格や行動面の傾向で評価してきたことが問題点として指摘されていたが、

- ・粘り強い取り組みを行おうとする側面
- ・自らの学習を調整しようとする側面

とされ（文部科学省、2019）、評価の観点が明確になったことは注目される。

上述した「学びに向かう力、人間性等」に含まれる資質・能力の各要素とそれを評価する観点を中央教育審議会教育課程特別部会の論点整理(2015)を基に整理したものが表2である。

表2 「学びに向かう力・人間性等」に含まれる資質・能力の要素と評価の関係

	資質・能力としての要素	評価の観点
いわゆるメタ認知に関するもの	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力 ・自己の感情や行動を統制する能力 ・自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など 	観点別評価を通じて見取ることができる部分 ・粘り強い取り組みを行おうとする側面 ・自らの学習を調整しようとする側面
人間性等に関するもの	<ul style="list-style-type: none"> ・多様性を尊重する態度 ・互いのよさを生かして協働する力 	観点別評価にはなじまず、個人内評価を通じて見取る部分

	・持続可能な社会づくりに向けた態度 ・リーダーシップやチームワーク ・感性、優しさや思いやりなど	
--	--	--

3-2. 幼稚園教育要領の捉え

幼稚園教育要領（平成29年告示）では、幼児に育てたい資質能力を、小学校学習指導要領同様「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」とし、これら育みたい資質・能力の3つの柱は、幼稚園教育の特質を踏まえて一体的に育んでいくものとしている。

この内、「学びに向かう力・人間性等」は、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする姿のこととされた。

これら3つの資質・能力が育まれている幼稚園終了時の具体的な姿が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」となるが、この姿の中から、小学校で「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点とされている「粘り強い取り組みを行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」に関連すると思われる記述を抽出したものが表3である。

表3 「粘り強い取り組みを行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」の抽出

観点	具体の姿
粘り強い取り組みを行おうとする側面	自分の力で行うために <u>考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げる【自立心】</u>
	達成感を味わいながら、 <u>自信を持って行動する【自立心】</u>
	<u>自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったり【道徳性・規範意識の芽生え】</u>
自らの学習を調整しようとする側面	自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、 <u>見通しを持って行動し【健康な心と体】</u> 互いの <u>思いや考えなどを共有し、共</u>

	通の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし【協働性】
	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したり【思考力の芽生え】
	自分と異なる考えがあることに気付く、自ら判断したり、考え直したりする【思考力の芽生え】
	自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動する【道徳性・規範意識の芽生え】

※表中【 】内は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に示された項目、波線は筆者加筆

表3からも分かるとおり、粘り強さの側面、学習の調整力に関する具体的姿は多くの項目において記述されている。そしてこの2つの側面は厳密に分類できるものではなく、密接に関わり合いながら子どもが身につけていくものであることに注意しなければならない。

表3に示した具体的な姿を、「PDS(Plan-Do-See)」サイクルに当てはめ、遊びの流れにそって模式化したものが図1である。

第1段階が【Plan：計画の段階】である。教師の様々な働きかけや環境設定において、子どもたちは遊びの対象やテーマに対して興

味を持つ。小学校教育では、子どもたちに単元を見通し課題解決に迫るような、より詳細な学習方略を自己決定していくことが求められるが、幼児教育段階では明確な学習方略の前段階として漠然とした思いや願いが重要となる。この段階が弱いとその後の子どもたちの遊びは広がりや深まりが乏しいものになるであろう。

第2段階が、【Do：協働の段階】となる。子どもたちは遊びの中で、様々な試行錯誤を繰り返し、自分にとってより面白い、心地よい、あるいはイメージ通りの遊びや作品を作り出そうとしていく。試行錯誤には、友達の活動の模倣、協力、話し合いといったコミュニケーションを基盤とした遊びが展開される。さらに、こうした友達と共に遊びを進めるためには、自分の気持ちをコントロールし折り合いをつけなくてはならない場面も出てくる。

第3段階は、【See：振り返り】の段階である。ここでは、自分の活動を客観視し、思い通りの活動ができたのか、まだ途中なのか、イメージ通りではなかったとしたら何を修正していけばよいのかを自己評価する。こうした第1段階から第3段階までを通して、子どもの自己調整力は育まれ、特に粘り強く対象に関わるができるようになってくる。

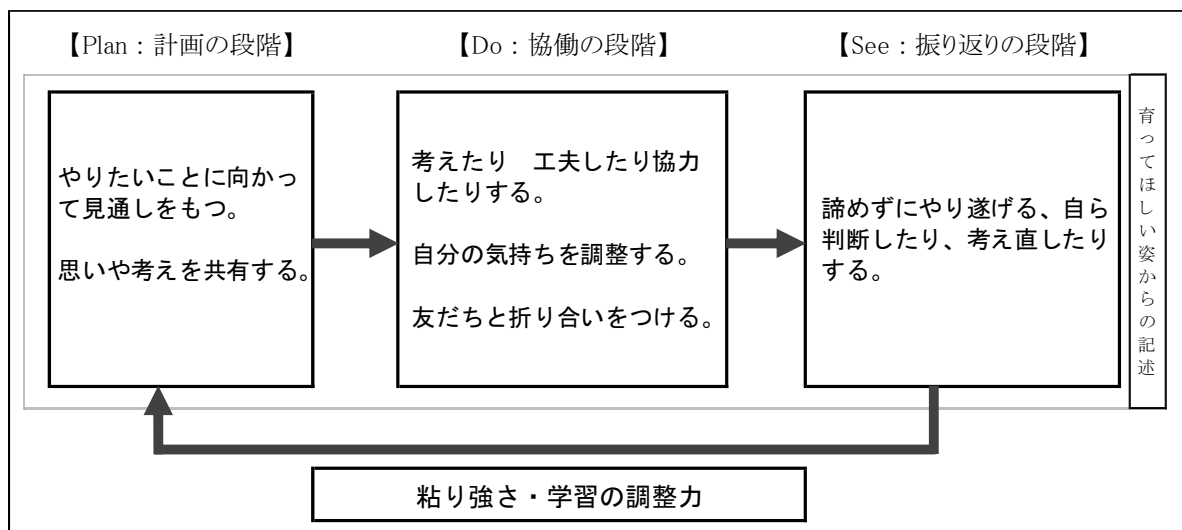


図1 幼児教育における遊びに向かう力、人間性等の模式図

4. 非認知能力と「学びに向かう力、人間性等」との関連

無藤（2020,2021）は、「資質・能力の育成を巡り、近年の世界での研究は、主に認知的な能力・スキルと非認知的能力・スキルとして整理検討することが増えてきた」とし、「大まかにいえば知識・技能と思考力・判断力・表現力等は認知的な能力、学びに向かう力等は非認知的な能力に対応するだろう」と指摘している。

さらに、「目標や意欲、興味・関心をもち、粘り強く、仲間と協調して取り組む力や姿勢が中心になる」とし、幼児期に育てたい非認知能力を次に示す3つの要素に分類している。

1) 自分の目標を目指して粘り強く取り組む。

【粘り強さ】

2) そのためにやり方を調整し工夫する。

【学習の調整力】

3) 友達と同じ目標に向けて協力し合う。

【協調性、協同性】

これら無藤が指摘している3つの要素は、「学びに向かう力、人間性等」で示された評価の2つの側面「粘り強さ」「学習の調整力」と大変関連深いことが分かる。

また藤谷(2011)は、非認知能力の中でメタ認知に着目し、以下の点が幼児の遊びを通したメタ認知育成に重要であると指摘している。

1) 遊びに目標（自分なりのめあて）を持たせること

2) 遊びのプロセスにおいて興味・関心・意欲をもち続けられるような言葉かけをすること

3) 自己評価を促し、それを言葉で表現する機会を設けること

4) 保育者が意図的な設定的な保育を通して「協同性」を育てること

「学びに向かう力、人間性等」を涵養していくためには、非認知能力の中でも特にメタ認知の育成に注目していく必要があるということが言える。

5. 幼児教育における「学びに向かう力、人間性」の育成の実際

浜松市立 H 幼稚園年長児クラスの遊びの場面の観察から、表2に示したような「学びに向かう力、人間性等」が観察された場面を抽出する。観察は非参加型でおこない、ビデオ録画より幼児の「学びに向かう力、人間性等」が観察された場面における幼児の表われと、それが生じた際の教師の働きかけや環境設定の工夫を考察し、「学びに向かう力、人間性等」を育成する上でのポイントとして整理することとする。

なお、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を参考にしていくことから、年長児を対象とすることとした。

5-1. 観察の対象とした年長児の遊びの概要

①活動内容：ハロウィンパーティーをしよう

②時期：10月9日～10月31日

③園児数：男子8名 女子10名 計18名

表4 活動の流れ

	月 日	内 容
①	10月9日	ハロウィンパーティーの興味付け
②	10月10日	ハロウィンパーティーの計画
③	10月18日	仮装製作のグループ分け
④	10月22日	衣装の製作
⑤	10月23日	衣装の製作
⑥	10月24日	衣装の製作
⑦	10月28日	招待状・飾り・看板の製作
⑧	10月30日	進行内容決め・ダンスの曲決め・役割決め
⑨	10月31日	パーティー準備・登場の仕方を考える。
⑩	10月31日	ハロウィンパーティー

5-1-1. Plan：計画の段階（見通し）

ここでは、活動全体における「計画の段階」である表4②の活動を取り上げる。活動の初めに、教師が「ハロウィンパーティーでどんなことをしてみたいのか、前の年長さんを思

い出して、みんなで決めてみましょう」と園児に投げかけると、以下の子どもたちの姿が見られた。



【ハロウィンパーティーの計画】

※子どもの発言中の（ ）は筆者が追記

A: 「前の年長さんは、キャンデーとか（を）友達に作ってあげていたから、キャンデーを作ってあげたい。」

B: 「ダンスをおどってあげる。」

C: 「猫と悪魔と骸骨をなかまにしておどかす。」

ここで、教師が、「いろいろなものにみんなが変身しておどかすってこと？」と聞き返し、「ほかに何かあるかな？」と全体に発問をすると、「ゾンビ」「おばけ」「まじょ」「こうもり」「ゆうれい」「ドラキュラ」「おおかみ」と様々な意見があがる。さらに加えて、

E: 「（みんなに）いたずらをする。」

F: 「（みんなを）おどかす。（部屋を）暗くする。」

G: 「（司会者が）言葉を言っていた。」

H: 「どんぐりで、お菓子を作る。」

I: 「遊戯室を飾りたい。（ハロウィンパーティーの）看板を作る。」

このように、子どもたちは、昨年度の年長児の活動を想起し、それを互いに伝えあうことで、イメージや思いを共有したり、膨らめたりしていた。それを繰り返すことで、自分のやりたいこと、みんなでやってみたいことの見通しを園児ながらにもつことができたのではないかと考える。

また、それを促すために、教師は、黒板やホワイトボードを活用しながら、子どもたちの発言を整理したり、活動を順序だてたりしていた。そして、日々の活動の初めには、そのボードを使いながら、活動の見通しを捉える時間を設定していた。



【ホワイトボードの活用】

教師の声掛けとしては、A に対して、「みんなでキャンデーを作ってあげるのね。」や B に対して、「ダンスを踊って、それをみんなに見せてあげるんだね。」などの共感や受容の声掛けが多く見受けられた。加えて、E に対し、「どんないたずらをするの？」や「他に何かあるかな？」など、子どもたちの思考を深めたり広げたりする声掛けを行っていた。

5-1-2. Do : 協働の段階

表 4④～⑤の衣装の製作の活動では、同じ思いを持った園児同志でグループになり、衣装の製作活動が進められた。6 グループに分かれたが、ここでは、悪魔の仮装をしようと製作を始めた男子 5 人のグループを抽出する。

製作の初めに、各グループに 1 枚紙が配られ、みんなでペンを使って衣装の絵（設計図）を描く活動が行われた。5 人は、悪魔の絵を絵本の中に見つけ、それを見ながら、悪魔の絵を描いていく。

「角があるよ。」「牙もある。」「先がとがっているよ。」「青で書く？」などと、自分の思いをそれぞれ口にしながらか設計図を作っていた。

* 幼稚園における活動場面の写真掲載についてはすべて教師本人、及び幼児については保護者の了解を取っている。



【グループの友達と設計図を作る様子】

それを基に、マント、角の製作に入っていく。マントの製作では、工作が得意な A が、D に対して、作り方の説明をしながら一緒に作ったり、A にやり方を教わった B が困っている C に伝えながら製作したりする姿が見られた。



【D に教える A】



【C に伝えながら製作する B】

角の製作では、B が角の被り物を作成したが、サイズが小さすぎて被ることができずに困っていた。その際、教師に教えてあげるように頼まれた A は、近くの友達と紙を短く切って足せばよいことを B に伝える。そして、教師から、短冊状の画用紙をもらい、ベルト



【協力し合って製作する様子】

の足りない部分を A と友達が考えて切り、それを付け加えるなどして、3 人で B の製作物を作成した。

このような「協働の段階」を生み出すために、教師は、

- ① 同じ思いを持った園児をグループ化する。
- ② 製作するものの情報の共有化を図らせるために、初めに設計図を作る時間を設ける。
- ③ 同一歩調で製作を行うことができるように、前時の活動を想起させる場を設定する。

などの環境を準備している。また、「○さんに聞いてみたらどう?」「○さんに教えてあげて。」「○さんに言ってごらん。」「一緒にやってみよう」など、橋渡しをする声掛けを個別に行うことで、意図的に関わり合いが活性化するように促していた。

5-1-3. See : 振り返りの段階

表 4④～⑤の衣装の製作活動では、活動の最後に、グループごとに振り返りを行う時間が位置付けられていた。この振り返り活動には、子どもたちが、「どこまでできたか」「次回、何をやるのか」という視点と、「活動の質を上げる新たな気づきや願いを子どもたちに持たせる」という視点があった。前者の視点において、悪魔の仮装の製作を始めた男子 5 人のグループの様子を以下に示す。

グループの話し合いがなかなか進まない様子を見た教師が子どもたちの輪に入り、「ねえ、C さん、今日は、かっこいい角ができたね。」と話しかける。以下は、教師と園児のやり取りである。

教師（以下 T と表記）「どうやってその角をつけるの?」

B: 「（角を）顔に着ける。（角を）頭につける。」

T: 「頭にどうやってつけるの?」

C: 「テープでペタっとつけちゃう。」

T:「テープで直接頭につけちゃうのね。」
 E:「そうしたらね、とるときに痛いよ。」
 T:「そうだよね。Eさんがそう言っているよ。」
 C:「じゃあ、お面を作る。」
 T:「みんなお面にして角をつけてみる？」



【次回の活動に向けた話し合い】

教師の言葉に、グループの子どもたちはうなずいた。その後に行われた全体発表の場では、今回は、角とマントを作り、次回は、角をつけたお面を作ることを皆の前で発表した。次に、後者の視点において、悪魔の仮装の製作を始めた男子5人のグループの様子を以下に示す。



【話し合いで生まれる新たな気づきや願い】

B:「靴を作らないと（上靴に自分の）名前とか書いてあるから（誰が仮装しているか分かってしまうよ）。」
 T:「確かに、上靴の名前でBさんって分かってしまうね」

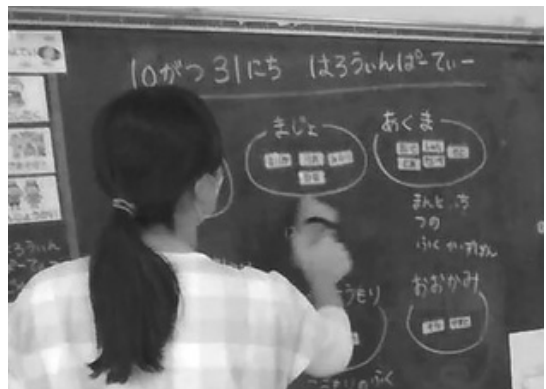
C:「ぼくは、後ろに（名前が）書いてあるから大丈夫。」
 T:「後ろからも（誰が仮装しているか）分かってしまうね。」
 A:「ぼくは、（名前が）後ろにも前にも（書いて）ある。」
 T:「じゃあ、上靴を隠してしまう？」
 D:「（上靴）全体を隠せば、名前とかが見えなくなるよ。」

Bは、仮装をしても上靴の記名で誰かがわかってしまうことに気づき、振り返りの際に、グループの友達に伝える。この後、初めの計画ではなかった靴を次回製作することになった。

猫の仮装を製作していたグループも、耳を作ったところ、振り返りの中で、可愛く飾りつけをしたいという願いを持ち、製作した猫の耳にそれぞれ思い思いに飾りをつけることとなった。

このように、子どもたちは、振り返りの時間を通して、自己評価をすることで、次回のプランニングをすることができ、さらには、新たな気づきや願いを持つことができたといえる。

それを促すために、教師は、振り返りの場を設定するだけでなく、子どもたちの話し合いに耳を傾け、子どもの思いを引き出したり、修正したりする声掛けを行っていた。また、新たな気づきや願いを受容、賞賛しながら、イメージを広げたり深めたりする声掛けも行っていた。



【板書を用い必要な情報を視覚的に提示】

加えて、板書に、子どもの製作したいものを書いたり、製作し終わったものは消したりと必要な情報を視覚的に提示していた。そうすることで、子どもたちが次の活動に対するイメージを持ったり、意欲を高めたりする一助となった。

6. まとめ

本事例から「学びに向かう力、人間性等」を育てるポイントを教師の働きかけと、環境設定という2点より考察する。

6-1. 教師の働きかけ

6-1-1. 子どもの思いや願いに基づく遊びの計画

3週間にわたる「ハロウィンパーティーをしよう」の活動は、子どもの思いや願いを丁寧に聞き取ることから計画されていた。子どもたちの中には、すでに自分たちでハロウィンごっこをして遊んでいる姿も見られた。教師は、こうした子どもたちの自発的に発生した遊びを見逃すことなく、クラス全体へ昨年の年長児が行った「パーティーを思い出してみよう」と投げかけ、子どもたち一人一人の思いや願いを膨らませていった。子どもたちの思いや願いに基づいた活動の流れは、ホワイトボードに記載されていた。粘り強く、対象に関わっていく遊びを促すためには、こうした導入の段階での教師と子どもの共同作業による計画立案が重要となる。

6-1-2. 子ども同士の関わりを促す言葉かけ、グループ学習

活動の基本はグループで行われていた。グループ分けは、パーティーでの仮装別であった。教師は、このようなグループの構成員に対して、活動中「〇〇さんに聞いてみよう。」「〇〇さんと一緒にやってみたら。」といった協働、協力を促す声掛けを頻繁に行っていた。活動がグループ化されたことにより、教え合い協力し合う場面が自然に生まれ、子

もたちの主体的な活動を保障する基盤となったと考えられる。一人一人が発達に違いがあり、作業能力差がある中で、すべての子が興味・関心・意欲を持続することができるためには、こうした教師の言葉かけは必須のものといえる。

しかし、今回の製作活動における関わり合いの場面では、子どもたちの活動の中に自分の気持ちを調整し、友達と折り合いをつける場面は見出しにくかった。これは、幼児の発達段階による作業能力の差が大きく関係すると思われる。どうしても作業能力の高い子どもの製作物の模倣になってしまい、自らの考えを修正するなどの学習の調整力までは観察されなかった。今回観察した製作活動ではなく、例えばリレー遊びで走順を決めるような活動では、勝つという共通の目標に向けて自分の思いを我慢したり、友達の意見と折り合いをつけたりという場面が多く観察される。

6-2. 環境設定

6-2-1. 活動の見通しをもたせる工夫

子どもたちに今日の活動についての見通しをもたせるような環境設定に努めていた。具体的には、児童の思いや願いに基づいた活動の流れがホワイトボードに記入されており、いつでも見ることができるようになっていた。子どもたちは絶えずこのボードを眺めることで、自分たちの活動の進捗状況も把握し、次に行う作業の見通しをもつことにつながった。

また、衣裳の製作活動においては、グループごとに製作するものが黒板に板書されており、製作が終了されたものは消され、新たに製作したい希望が出されたものは追記されていた。

こうした子どもたちに活動を見通すことを支援する環境設定は、子どもの主体的な活動を促すものとなった。

6-2-2. 振り返りの場の設定

毎時間、振り返りの時間が設定されていた。

そこでは、子どもたちに予定していた活動が、どこまで進んだかを発表させ、次時の活動に対する見通しをもたせることにもつながる活動であった。子ども自身が活動の進捗状況を把握し、次の活動に対する見通しをもつだけでなく、新たな課題を見出したり、思いや願いをもったりする場にもなっていた。そして、こうした新たな気づきを教師は見逃すことなく、価値づけ、新たな活動内容に加えていくといった柔軟な指導は、子どもの学習の調整力を育成する上で大変重要な点であろう。

6-2-3. 子どもの思いや願いを想定した豊富な材料の準備

製作活動では、子どもは思いや願いを基に、過去の経験を想起しながら思い思いに活動する。教師は、子どもが必要とするであろう材料や道具を過不足なく用意していた。こうした環境を設定することによって子どもたちは、その環境に触発され主体性を発揮していた。

6-3. 小学校教育との円滑な接続に向けて

幼児教育における「学びに向かう力、人間性等」を育成する上でのポイントは以下のとおりである。

【教師の働きかけ】

- ①子どもの思いや願いに基づく遊びの計画づくり
- ②子ども同士の関わりを促す言葉かけ、グループ学習

【環境設定】

- ①活動の見通しをもたせる工夫
- ②振り返りの場の設定
- ③子どもの思いや願いを想定した豊富な材料の準備

幼稚園教諭は、上述したようなポイントを十分理解し、特に年長児においては、見通しをもたせたり、振り返らせたりする活動を日々の教育活動の中に位置づけていかなければならない。

また、学びに向かう力の中で「学習の調整

力」については、特に意識した取り組みが求められる。幼児の発達段階においては、メタ認知が未発達で、この調整力については観察しづらい点であることも分かった。しかしながら、集団での目標がはっきりしている遊び（例えばリレー遊び）においては、幼児なりに自分の気持ちを調整したり、友達と折り合いをつけたりすることも観察されている。小学校入学後教科学習が始まると、各教科における単元や一単位時間の「ねらい」「目標」が明確になる。このことは、子どもにとって自分の課題遂行は解決に向かっているのか、修正する必要があるのか、といった自らの学びを客観視する力が求められる。小学校教育との円滑な接続に向けては、幼児教育において遊びの中で、子どもたちが自分の気持ちを調整したり、折り合いをつけたりした際には、子どもを十分に賞揚し、価値づけることが重要な点であろう。

一方、小学校教師にとっては、幼児教育における「学びに向かう力、人間性等」を育成する上でのポイントを十分理解し、子どもたちの遊びの中に「学びに向かう力、人間性等」の萌芽が見て取れることを忘れてはならない。

そして、生活科を中心とした合科的、弾力的なカリキュラム編成を通して、幼児教育で育てた「学びに向かう力、人間性等」の萌芽をしっかりと伸ばしていくことが求められるであろう。

<オーサーシップ>

本研究においては、「1」「2」「3」「4」を笹原、「5」を高林、「6」を笹原と高林が議論を繰り返しながら執筆した。

<引用／参考文献>

笹原康夫・高林 督(2022): 幼児教育と小学校教育の円滑な接続にむけて—子どもの「安心」に焦点を当てた架け橋期のカリキュラム編成—、浜松学院大学研究論集 19

号、pp.73-85

笹原康夫・高林 督(2023)：幼児教育と小学校教育の円滑な接続にむけて(その 2)―「主体的・対話的で深い学び」の視点から―、浜松学院大学研究論集 20 号、p.143-156

無藤 隆(2020)：中央教育審議会初等中等教育分科会第 10 回教育課程部会、資料 1

徳増全矢(2021)：非認知能力と「保育内容 人間関係」の関連性に関する一考察、豊岡短期大学論集、第 18 号、pp227-234

経済協力開発機構(OECD)編著 ベネッセ教育総合研究所 企画・作成(2018)、社会情動的スキル 学びに向かう力、明石書店

遠藤利彦(2017)：非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書、国立教育政策研究所、平成 27 年度プロジェクト研究報告書)

無藤 隆(2021)：中央教育審議会初等中等教育分科会第 1 回幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会、資料 4

文部科学省(2017)：小学校学習指導要領解説 総則編(平成 29 年告示)、pp.38-39

文部科学省(2017)：幼稚園教育要領(平成 29 年告示)、pp5-8

文部科学省(2019)：小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)、30 文科第 1845 号

中央教育審議会初等中等教育分科会(2017)、資料 1 教育課程企画特別部会論点整理、2. 新しい学習指導要領等が目指す姿

藤谷智子(2011)：幼児期におけるメタ認知の発達と支援、武庫川女子大学紀要(人文・社会科学)、59、pp31-42

謝 辞

保育参観をさせていただき、研究実践の資料等の提供にもご協力くださった浜松市立 H 幼稚園の教職員の皆様に心より感謝申し上げます。