

〈原著論文〉

自由遊び時間における「製作遊び」での4歳児の育ちについて - 資質・能力を育む保育者の関わりに着目して -

About the growth of a 4-year-old child in "production play" in free play time : Focusing on the involvement of childcare workers who foster qualities and abilities

片岡 章彦¹

要旨

本研究は、自由遊び時間に「製作遊び」をしている4歳児に対する保育者の関わりを事例分析することによって、「資質・能力」を育む保育者の関わりについて明らかにしたものである。

筆者は研究協力園で4歳児クラスの自由遊び時間に「製作遊び」で遊ぶ子どもの様子を1年間記録した。その記録の中で、保育者と子どもとの関わりが見られる事例を抽出し、その事例を基に、保育者の関わりが子どもにどのような「資質・能力」を育ませているのかという視点で事例分析を行い、その結果として子どもの「資質・能力」を育む保育者の関わりの3段階を示している。

キーワード：自由遊び, 製作遊び, 育ちを読み取る視点, 資質・能力, 保育者の関わり
free play, production play, Viewpoint to read growth, qualities and abilities,
Involvement of child care workers

I. 問題と目的

1. はじめに

平成29年(2017)年3月に幼稚園教育要領が改訂された。改訂の経緯として「変化が急速で困難な時代であって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」ことを挙げている。また、SDGs(持続可能な開発目標)でも示されているような地球規模での目標に対して、今後益々国際社会全体で取り組む必要に迫られるなど、連携・協働することができる能力が強く求められる時代になってきている。そこで、今回の幼稚園教育要領の改訂では、連携・協働しながら、新しい時代に求められる幼稚園教育において育みたい「資質・能力」として「知識及び技能の基礎」「思考力・判断力・表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」

の三つを示し、ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むことを明確化している。

筆者はこれまで、自由遊びの時間に「製作遊び」で遊んでいる子どもの姿における「資質・能力」の育みについての事例分析を行ってきた。その事例分析を行うにあたり、記録を整理する中で、保育者が子どもに関わっている場面を見る機会が何度かあった。その関わりを見て保育者の子どもに対する関わりが、子どもの「資質・能力」の育ちに影響を及ぼしていることを感じた。

そこで、本研究では、自由遊び時間に「製作遊び」を行っている子どもの「資質・能力」の育ちを読み取った上で、保育者のどのような関わりが子どもの「資質・能力」の育ちを促したのかを明らかにすることを目的としている。

2. 自由遊びとは

自由遊びは、好きな遊びとも言われている。自由遊びは多くの場合、保育者が子どもの興味関心に基づいていくつかの遊びコーナーを備え、その遊びの中から子ども自らが遊びを選択し活動する

1 Fumihiko KATAOKA 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科
大阪総合保育大学大学院

受理日：2020年9月4日
査読付

というものである。

自由遊びについて河邊(2005)は、「子どもにとってふさわしい生活としてもっとも重要なことは、子どもの能動性が尊重されているかということである。保育の形態が自由であっても自発性が引き出されていない自由では望ましくない。」と、自由遊びにおいては子どもの能動性と自主性が尊重され、自発性が引き出されていなければいけないと述べている。

また、小川(2010)は、自由遊びの定義として、「①遊び手が自ら選んで取り組む活動、②遊ぶこと自体が目的、③楽しいとか喜ぶという感情に結びつく、④自ら進んで活動に参加」の4点を挙げており、子どもの能動性の尊重という点から、子どもの自主性を引き出す保育者の関わりが必要であることが読み取れる。

そして、保育が意図的・計画的な営みであることを前提として、自由遊びについて造形活動からの視点で松岡(2009)は、「園における造形活動の範囲を示すとすると、まず「自由遊び」と「設定遊び」の2つに分類されることになる。「自由遊び」の造形活動とは、子供たちが園の生活の中で自由な時間に、保育者の誘導や指導なしに、園や保育室においてある材料や道具、あるいは環境に働きかけながら、お絵描きをしたり、製作をしたり、モノ遊びをすることである。基本的には、園という環境下であるものの、家庭での遊びと同様の活動である。」と、造形活動における自由遊びについて、子ども自らが材料や道具など環境に働きかける遊びであると述べていることから、造形活動の自由遊びにおいても、子どもの能動性と自主性が尊重されることが求められていることが分かる。

以上のことから、自由遊びが子どもの能動性と自主性が尊重される遊びであることが分かる。

3. 自由遊びにおける製作遊びとは

保育において平面、立体に問わず作る過程が含まれる遊びは「製作遊び」と表現されている。これは、昭和31(1956)年に制定された幼稚園教育要領(文部省)で示された6領域の一つに「絵画製作」という領域があり、この「絵画製作」という用語は、平成元(1989)年に改訂された幼稚園教育要領(文部省)で5領域が示されるまで使用された。このことによって、「製作遊び」が保育において一般的な用語として使用されてきたと考えられる。

しかし、近年では「造形遊び」が使われている場合もある。方法はいろいろであるが「製作遊び」と「造形遊び」は、保育では同じ遊びを指している。ではなぜ「造形遊び」という言葉が使われ始めたのか。その理由の一つは、平成29(2017)年改訂の幼稚園教育要領解説 第2章ねらい及び内容の中で「その表現は、言葉、身体による演技、造形などに分化した単独の方法でなされるというより、例えば、絵を描きながらその内容に関連したイメージを言葉や動作で表現するなど、それらを取り混ぜた未分化な方法でなされることが多い。」と、幼稚園教育要領解説の中で「造形」という言葉が一か所ではあるが使用されているからだと考えられる。一方で「製作」という言葉は全く使用されていない。また、「造形遊び」の用語については、小学校学習指導要領解説(平成29年(2017)年告示)図画工作編の中で、「造形活動は、大きく分けて二つの側面に分けて捉えることができる。一つは、材料やその形や色などに働きかけることから始める側面と、もう一つは、自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする側面である。

前者は、身近な材料や、その形や色などから思いついた造形活動を行うものである。児童は、材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく。これは遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料などを基にした活動で、この内容を「造形遊びとする」と、説明されており、保幼小連携が意識されている中にあり、保育において「造形遊び」という用語が使用されるようになってきた一因と考えることができる。

しかしながら、保育現場においては現在でも「製作遊び」という用語が使用されることが多く、本研究において事例分析を行う園でも「製作遊び」が使用されていることから本研究では「製作遊び」を使用することとする。

また、「造形遊び」について、小学校学習指導要領解説 図画工作編の中で「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思いついた造形活動を行うものである。児童は、材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体

全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく。これは遊びのもつ能動的で創造的な性格を学習として取り入れた材料などを基にした活動である。」と指摘されている。以上の内容から「製作遊び」と「造形遊び」が同じものを示唆されていることが分かる。すなわち「製作遊び」とは、「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思い付いた造形活動を行うものである。幼児は、材料に働きかけ、自分の感覚や行為などを通して形や色などを捉え、そこから生まれる自分なりのイメージを基に、思いのままに発想や構想を繰り返し、手や体全体の感覚などを働かせながら技能などを発揮していく。これは遊びのもつ能動的で創造的な性格を育ちや学びとして取り入れた素材・廃材などを基にした活動である。」と示唆することができる。

4. 自由遊びにおける保育者の関わり

自由遊びにおける保育者の関わりについて鹿島(2013)は、「保育者が子どもと共に過ごしているだけでは指導とは言えない。保育者には保育上のねらいを持ちつつ、その方法に留意して子どもを指導することが求められる。」と、自由遊びにおいても保育者の関わりが必要であると述べている。

浅川(2009)は、「自由保育では、保育者によって課題が提示されない。従って、子ども達自身がちよっと背伸びをする課題を主体的に見つけなくてはならない。保育者は、それにどう気付かせどう動機付けるかという点に配慮することになる。そのため、子ども達が好きな遊びを通して課題と主体的に出会うために、まず、一人ひとりの子どもについてよく理解することが必要になる。」と、自由遊びを通して子ども自身が主体的に課題に気づきながら活動していくためには、保育者の一人ひとりの子ども理解に基づいた配慮が必要であると述べている。

保育者の配慮について加藤(1984)は、「保育者は自由遊びの中で一定の子供達と遊んでいると保育者には見えない所で遊んでいる子供達への配慮が欠けてしまうし、またどうしても特定の子供達のみと遊ぶという傾向も生まれてくる。」と、特に自由遊びにおいては、子どもの遊びに加わりながら全体に目を向け配慮する必要について述べている。

そして、子どもの遊びに参加しながらどのように関われば良いのかについて田島(2001)は、「お

となが実演や助言をしながら子どもの行為に応答し、それを援助し、より緻密な遊びへと展開させるように遊びに参加することが最も有効なのです。」と、子どもの遊びがより発展するための保育者の遊びへの有効な参加の仕方について示唆している。

幼稚園教育要領解説(平成29年(2017)3月改訂)第1章総説において、幼児期には、幼児自身が自発的・能動的に環境と関わりながら、生活の中で状況と関連付けて身に付けていくことが重要である。したがって、生活に必要な能力や態度などの獲得のためには、遊びを中心とした生活の中で、幼児自身が自らの生活と関連付けながら、好奇心を抱くこと、あるいは必要感をもつことが重要である。と、解説したうえで、幼児の行動や心の動きを受け止め、認めたり、励ましたりする保護者や教師など大人の存在が大切である。と、子どもが能動性を十分に発揮するために、保育者が用意すべきことや関わり方について述べられている。幼稚園教育要領解説の記述内容からも、自由遊びは子どもが能動性を発揮する場であり、そのために保育者による子どもが能動性を発揮できる場づくりと共感的態度がとても重要であることを示唆することができる。

松岡(2009)は、幼児の造形教育という視点で、「自由」とは、知識や技術、表現力の獲得と向上によってもたらされるのである。技術指導や知識を与えることを放棄するのもまた、自己表現を阻害することになるということは留意しておきたい。一方、技術指導や知識を与えることが主眼になってしまうと、そこには強制性が生じてしまい、自発的な表現とはほど遠いものになってしまう。さらにその造形指導が、あらかじめ指導者が抱いているイメージに近づけようとするものならば、画一化された完成作品が並ぶことになる。

放任することなく、意図的・計画的に指導しながらも、子供たちにとっては画一的な表現を押しつけられるのではなく、十分に自由が保障され、個性豊かな創造が奨励される造形活動を提供したいところである。指導を入れれば画一化が起り、指導を控えれば放任になってしまうという状況に陥らないように留意したい。と、指導を入れ過ぎて画一化させたり、指導を控えすぎて放任にならないように、子どもの自由を十分に保障しながら意図的かつ計画的に指導をする必要性について述べている。

幼稚園教育要領解説の、第1章第2節において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、ねらい及び内容に基づいて、各幼稚園で、幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、幼稚園教育において育みたい「資質・能力」が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿である。幼稚園の教師は、遊びの中で幼児が発達していく姿を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置いて捉え、一人一人の発達に必要な体験が得られるような状況をつくったり必要な援助を行ったりするなど、指導を行う際に考慮することが求められる。と指摘しており、保育者が指導を行う際には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭におく必要があること、そして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であることを考えると、子どもの姿から資質・能力が育まれている姿を読み取る必要があることを示唆することができる。

5. 自由遊びにおける製作遊びでの「資質・能力」

幼稚園教育要領解説において、育みたい「資質・能力」として「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」の三つを挙げ、ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むことを示している。そして、幼稚園教育で育みたい「資質・能力」について、「知識及び技能の基礎」とは、具体的には、豊かな体験を

通じて、幼児自らが感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりすること、「思考力、判断力、表現力の基礎」とは、具体的には、気付いたことや、できるようになったことを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすること、「学びに向かう力、人間性」とは、具体的には、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすることである。また、これらの「資質・能力」は実践における幼児の具体的な姿から捉えて、教育の充実を図ることが求められている。そのため、「資質・能力」を捉える視点として、より具体的な手立てが必要だと考える。そこで、幼稚園教育要領解説及び「図1 幼児教育で育みたい資質・能力の整理」に示されている、「資質・能力」の育ちを表す具体的な子どもの姿を、「資質・能力」を捉える視点を作成する際の手立てにしたいと思う。

しかし、幼稚園教育要領解説において示されている資質・能力は、遊び全体として示されているものであり、製作遊びによって育まれる資質・能力のみを示したものではない。もちろん、製作遊びも遊び全体に含まれるものであるため、製作遊びにおける「資質・能力」の育みを幼稚園教育要領解説及び図1によって読み取ることも可能だと考える。しかし、より明確に製作遊びを行っている子どもの姿から「資質・能力」の育みを読み取るために、学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編で示されている、造形遊びにおける「資質・能力」の育みについても取り上げたいと思う。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図

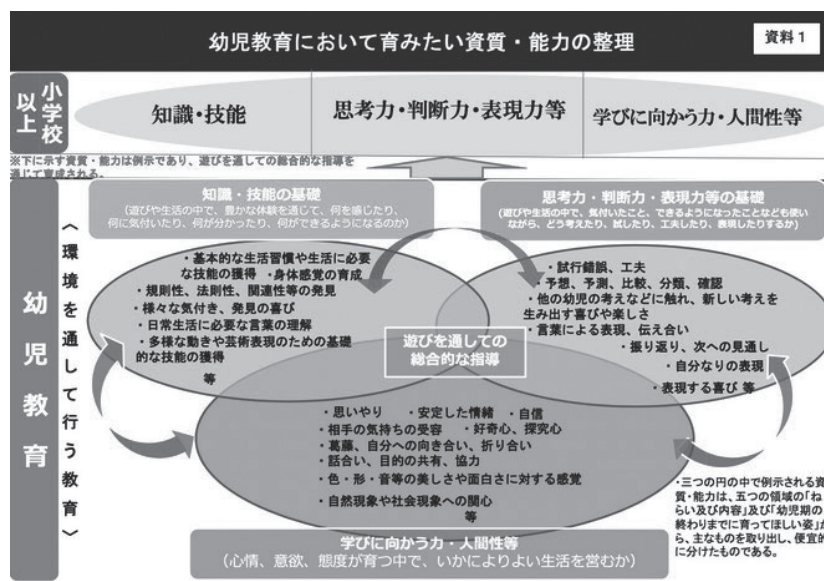


図1 幼児教育において育みたい資質・能力の整理

「文部科学省(2018)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」より引用

表1 自由遊びにおける製作遊びでの資質・能力を読み取る視点

資質能力	資質・能力を育む具体的な子どもの姿
A 知識及び技能の基礎	A1 基本的な生活習慣や生活に必要な技能の獲得 A2 手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり用具を使ったりする A3 規則性、法則性、関連性等、様々な気づき、発見の喜び A4 日常生活に必要な言葉の理解 A5 多様な動きや芸術表現のための基礎的な技能の獲得 A6 感性や想像力を働かせて様々なことを感じ取ったり考えたりして、行為や活動を通して自分なりに理解する A7 形や色などの感じ、形や色などの造形的な特徴などを活用する A8 自分の思いを生かした創造的な活動を楽しむ A9 絵や立体、工作に表す活動において表し方を工夫したり、表現方法をつくりだしたりする
B 思考力、判断力、表現力等の基礎	B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し B2 予想、予測、比較、分類、確認 B3 他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ B4 言葉による表現、伝え合い B5 自分なりの表現、表現する喜び B6 感情や気持ち、自分の夢や願い、経験や体験したこと、伝えたいことを動くものや飾るものなどに表したい、つくりたいと思う B7 形や色などを基に、新しいものをつくりだすように発想や構想をし、どのように表したりするかを考える B8 作品をつくったり見たりするときに、よさや美しさなどを感じ取ったり考えたりする B9 自分なりに新しい見方や感じ方をつくりだす
C 学びに向かう力、人間性等	C1 思いやり、相手の気持ちの受容、安定した情緒 C2 好奇心、探究心 C3 葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力 C4 感性を働かせながら作品などを作ったり見たりして、喜んだり楽しんだりする。 C5 自分の存在や成長を感じつつ、自信を持って新しいものや未知の世界に向かうことを楽しむ C6 友人や身近な社会の関わり(社会から情報を得たり、発信したり等)によって主体的に生き、一層満足する C7 形や色などに対する好奇心、材料や用具に対する関心やつくりだす活動に向かう意欲をもち、楽しく豊かな生活を創造する C8 様々な対象や事象(自然現象や社会現象)や心に感じ取り、関心をもって知性と一体化して創造する C9 視覚や触覚などの様々な感覚を働かせながら、自らの能動的な行為を通して、形や色、イメージなどを捉える C10 周りの環境から感じ取ったことによって自己を形成し、新しい価値を創造する C11 形や色などに能動的に関わり、夢や願いをもち、楽しさや面白さ、充実感を得て、豊かな生活を自らつくりだそうとする

画工作編の第2章において、造形遊びと「資質・能力」との関係と育みについて、遊びがもつ教育的な意義と能動的で創造的な性格に着目し、その特性を生かした造形活動が「造形遊びをする」の内容とし、「造形遊びをする」は、単に遊ばせることが目的ではなく、進んで楽しむ意識をもたせながら、「資質・能力」を育成する意図的な学習である。また、「造形遊びをする」では、材料の質や量、場所の広さなどが活動を大きく左右する。育成を目指す資質・能力や児童の実態と材料や場所、空間などの関連を検討し指導計画を立てることが重要である。と、造形遊びをする上での計画性の重要性について述べている。

そして、「造形遊びをする」について、児童はつくる過程そのものを楽しむ中で「つくり、つくりかえ、つくる」という、学びの過程を経験している。

児童は一度つくって満足することもあるが、つくっている途中で考えが変わって、つくりかえることもある。次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるものの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切にして活動している。このような学びの過程を児童自身が実感できるようにすることが大切である。なお、「つくり、つくりかえ、つくる」は、広く捉えれば図画工作科の学びそのものであり、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」のみならず、「学びに向かう力、人間性等」にも深く関わることである。と、示されていることから「造形遊び」が、子ども自らが身近な環境に働きかけながら、自分の思いを具体化するために必要な「資質・能力」を発揮する遊びであること。能動的か

つ創造的な遊びであり、材料や用具についての経験や技能を総合的に生かす活動であること。単に遊ばせることが目的ではなく、進んで楽しむ意識をもたせながら、「資質・能力」を育成する意図的な活動であることが分かる。

以上のことを踏まえ、幼稚園教育要領解説（平成29年（2017）3月改訂）、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編 第2章 図画工作科の目標及び内容 1教科の目標（2）教科の目標（1）（2）（3）、「図1 幼児教育において育みたい資質・能力の整理」に示されている「資質・能力」を育む具体的な子どもの姿を整理しまとめたものが「表1 自由遊びにおける製作遊びでの資質・能力を読み取る視点」である。

II. 調査方法

1. 調査方法

本研究の調査協力者は、関西圏にある私立幼稚園型認定こども園の4歳児クラス（年中組）に在籍する33名及び担任教師1名である。期間は2016年5月～2017年3月まで13回10時間49分59秒のフィールド観察を行った。通常保育時に子どもが順次登園してきてから始まる午前中の自由遊び時間での製作遊びのコーナーで製作遊びをしている子どもの様子を、片づけが開始されるまでビデオカメラで動画記録を行った。また、担任教師に製作遊びを行っている子どもの興味関心や人間関係等について、研究を進めるうえで必要と思われる情報については、保育終了後に聞き取り調査も並行して行った。

2. 倫理的配慮

本研究の遂行にあたって、事前に研究協力園に調査方法及び目的を説明し、調査実施に対する許可を得ると共に、本論文を發表することにおいても、施設の管理職と対象クラスの担任教師に本論文の發表について承諾を得ている。

また、子どもの様子をビデオ撮影する際には、子どもが過度に精神的負担や苦痛を感じる場合や、遊びに対してビデオ撮影が原因で集中ができず遊びの妨げになる場合には撮影を中止する。

ビデオ撮影した録画データは、オンライン上には保管せず、オフラインであるSDカードに保存し、バックアップをオフラインのハードディスクに保存しておく。録画データは、研究者の責任におい

て鍵付き戸棚に10年間保管する。

なお、プライバシー保護のため、個人を特定することができる情報（生年月日等）は掲載せず、本論文中に登場する子どもの名前は全て仮名としている。

III. 事例分析

1. 分析方法

観察時の動画記録から、自由遊び時間に製作遊びをしている子どもと保育者が関わっている場面を事例として抜きだしたところ、13事例が抽出された。その13事例に登場する子どもの「資質・能力」の育ちと共に、事例に登場する子どもの「資質・能力」を育む保育者の関わりについて事例分析を行った。

2. 事例分析の観点

事例に登場する「製作遊び」をしている子どもの姿から、どのような「資質・能力」が育まれているのかを「表1 自由遊びにおける製作遊びでの資質・能力を読み取る視点」を基に事例分析を行った。そして、確認することができた「資質・能力」が保育者のどのような関わりによるものなのかを更に導き出すことによって、「資質・能力」を育む保育者の関わりを明らかにしている。

3. 事例分析

事例分析をした結果、13事例中9事例において「B4 言葉による表現、伝え合い」「C1 思いやり、相手の気持ちの受容、安定した情緒」の育みを読み取ることができた。製作遊びで自分なりの表現をするためには、製作の場が安心できる場である必要があり、保育者との関係性から作り出される雰囲気も大事な要素であることが分かった。また、13事例中6事例で「A7 形や色などの感じ、形や色などの造形的な特徴などを活用する」育ちを読み取ることができた。これは「製作遊び」自体が素材の形や色などの特徴を活用する遊びだからであると考えられる。今回の事例分析は直接的な関わりによる事例分析を行っており、間接的な保育者の関わりによるこれらの事例分析は結果から除いている。

5月13日 事例① 製作素材探し

あきは製作遊びをするために製作素材棚を見る。しかし、何も手にすることなく保育者のところへ行き「素材をどこかに探しに行ってもいい」と、保育者に聞く。保育者はあきらに「何がほしいの」と、聞くとあきは「牛乳パック」と答える。保育者は、「牛乳パックやったらここにないかな」と、製作素材が入っている紙袋を指さす。あきは紙袋に入っている素材の中から牛乳パックを持って行った。(1)

事例①下線部(1)で、保育者のあきらが探している素材が見つけれられる場所を伝える関わりによって、あきらが様々な素材の中から形を確かめて自分が使いたい素材を見つけて取り出している。この姿には「A7形や色などの感じ、形や色などの造形的な特徴などを活用する」育ちを読み取ることができる。

5月13日 事例② 電車作り

かんたは牛乳パックを何個もつなげて長い電車をつくっていた。それを見た保育者は「かんた君、ここまで来てる長いね。テラスでやったらもっと長くできるよ」とテラスを指して伝えた。かんた君は、牛乳パックの電車の両端と保育室の両端を見比べて、牛乳パックをつなげてつくっている電車を移動させた。(2)

事例②下線部(2)では、牛乳パックをつなげてつくった電車の長さや保育室の長さを比べているのは、電車の長さや保育室の長さの関連性からテラスに行くのかどうかを考えている姿であり「A3規則性、法則性、関連性等、様々な気づき、発見の喜び」の育ちを読み取ることができる。この育ちは、保育者がかんたが行っている活動の先を見通したうえで、かんたに対して「保育室よりテラスの方が長い電車が作れる」という保育者のかんたに気づきを促す言葉掛けによるものだと考える。

5月24日 事例③ カメラづくり①

素材の箱を使って、カメラをつくっていたけいこは、保育者の所に箱を持っていき「穴を開けて欲しい」と言う。保育者はけいこにペンを持ってくるように伝え、けいこがペンを持ってく

ると、どのくらいの穴を開けてほしいのかペンで線を描くように伝え、けいこは箱に丸を描いた。保育者は丸の中をカッターナイフで切り込みを入れ、切り込みからはさみを入れると「切込みの間隙からはさみを入れて、チョキチョキチョキと切って、箱を回しながら右手でまわく切る。」と動作を言葉で表しながら丸い穴を切った。(3)切り終わって「きれいに切れたよ」とけいこに伝えると、けいこは保育者の動きをじっと見ていた。けいこは「穴を開けた箱の裏側を指さし「反対側も開けてほしい」と言った。すると保育者は「向こう側が何も見えないもんな」と反対側も同じ方法で穴を開ける。開いた穴から子どもを見て「切れたよ。見える。」とけいこに聞くと、けいこは「見えた」と、大きな声で答えた。(4)

事例③下線部(3)では、保育者がけいこの「丸い穴を開けたい」という思いに寄り添い、けいこに丸い穴を開けている様子を見せながら、切り方を言葉で伝えている。この関わりによってけいこは平面に対する丸い穴の開け方を理解することができたと考える。この姿には「A2手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり用具を使ったりする」「A4日常生活に必要な言葉の理解」育ちを読み取ることができる。

下線部(4)では、保育者が開けた穴を使い、子どもが楽しくなるような関わりをして、その関わりによって穴が開いたことにけいこが満足している様子を感じられるこの姿には「C6友人や身近な社会との関わり(社会から情報を得たり、発信したり等)によって、一層満足する」育ちを読み取ることができる。

5月24日 事例④ カメラづくり②

あきこは、箱にプリンカップを付けてつくったカメラを持ち、レンズを保育者の方に向けて、「見えない 見えない」と、言った。保育者は「先にプリンカップを貼ったら見えないね。はさみで切って穴を開けたら。」と伝えると、あきこは、はさみを持ってきて、穴を開けたい箱の面にはさみの先を入れようとするが、刃先が滑ってはさみが入らない。あきこは、保育者のところへ箱を持ってきて「切られへん」という。保育者が、「どれくらいの大きさに切りたいのかマジッ

クで描いてくれる。」と言うと、あきこは机の所へ行く。するとあきこと保育者のやり取りを見ていたけいこが「どれくらいの大さの穴を開けたいのかあきこに聞きながら丸を描き、今度は、はさみを握って、はさみの先を丸の線の中に突き刺した。そして、はさみの先で箱に穴が開くとそこから切り始め丸い穴をあけた。(5)

事例④下線部(5)で、あきこが箱の穴の開け方をけいこに教えてもらっている姿には「A2 手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり、用具を使ったりする」育ちを読み取ることができる。また、あきこが箱に穴を開けることができない様子を見ていたけいこが、事例③で保育者に穴の開け方を教えてもらったことを生かして穴を開けてあげた姿には「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」の育ちを読み取ることができる。この育ちは、事例③での保育者のけいこに対する丸い穴の開け方を教える関わりによって、丸い穴を開けるという技能を獲得したからだと考えられる。また、けいこがあきこへ働きかける姿は「C1 思いやり、相手の気持ちの受容、安定した情緒」の育ちを読み取ることができる。この育ちは、事例③でけいこ自身が困っていた時に、保育者によって助けてもらったという経験があったからだと考えられる。

6月2日 事例⑤ ビニール袋のお化けづくり①

ゆうきは、ストローをビニール袋の口に入れてストローにビニールの口を巻くようにセロハンテープで貼り付けて、ストローを吹けばビニール袋が膨らむ仕掛けをつくった。しかし、何度ストローを吹いてもビニール袋が膨らまないで保育者ところに持っていき、ビニール袋が膨らまないことを伝えた。保育者は、「ちょっと見せて。」と、声をかけてからゆうきの作った仕掛けを見ると、「ここに穴が開いてるから空気がここから出て膨らまへんのやで。」と、ゆうきにビニール袋とストローが離れて穴が開いているところを見せた。ゆうきは穴が開いているところを覗き込むように見た。保育者が、セロハンテープの貼り方の見本を見せると、ゆうきはすぐにセロハンテープが置いてあるところに行き、穴が開いているところをセロハンテープで貼った。ゆうきがストローを吹くとビニール袋は膨らん

だ。(6) つくり直したものを保育者のところへ持って行き、保育者の前でストローを吹いてビニール袋を膨らませて見せた。保育者が「すごい。膨らんだね。」と言うと、ゆうきも笑った。(7)

事例⑤下線部(6)では、保育者の仕掛けが上手く機能するための修正の仕方を見せるという関わりによって知識・技能を獲得している姿には「A2 手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり、用具を使ったりする」育ちを読み取ることができる。そして、獲得した「知識・技能」を生かして製作物の修正をしている姿には「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次へ見通し」の育ちを読み取ることができる。

下線部(7)で、修正したでビニール袋が膨らむ仕掛けが上手く機能するようになり、そのことを喜んで保育者に伝えている姿には「A3 規則性、法則性、関連性等、様々な気づき、発見の喜び」「B4 言葉による表現」「C6 友人や身近な社会の関わり(社会や情報を得たり、発信したり等)によって主体的に生き、一層満足する」の育ちを読み取ることができる。この育ちは下線部(6)の保育者の関わりによって促されたものだと考えられる。

6月2日 事例⑥ ビニール袋のお化けづくり②

事例④の場面を見ていたまことは、ストローとビニール袋を保育者のところへ持って行き「あれが作りたい」と言った。保育者はストローをビニール袋の口の中に入れ、ビニール袋の口を閉じてセロハンテープで貼ることを伝えた。まことが、保育者に教えてもらったようにストローとビニール袋をセロハンテープで貼りつけて、ストローを吹くとビニール袋は膨らんだ。次にビニール袋にお化けの顔を描き、牛乳パックからビニール袋が膨らんで出てくる仕掛けを作った。しかし、牛乳パックが長くビニール袋が出てこない。(8) まことは牛乳パックを保育者のところへ持っていき、「ここぐらいで切りたい」と、牛乳パックの切りたいところを指で示した。保育者が牛乳パックの角を少し切り「ここから切れるよ」と牛乳パックを渡すと、まことは保育者が切込みを入れたところから自分で牛乳パックを切って短くした。牛乳パックが短くなり、ビニール袋のお化けはストローで空気を入

れると飛び出てくるようになった。(9) まことは、ビニール袋のお化けが出てくるのを保育者に見せた。保育者は「すごい。お化けが出てくる」とまことに言った。それを、見ていたかつやが、「僕もつくりたい」と、言ってまことが使った仕掛けを見ながら、まことに材料とつくり方を聞いて作った。(10)

事例⑥下線部(8)では、保育者がつくり方を教えるという関わりによって「A2手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり用具を使ったりする」育ちが促されたと考える。仕掛けが出来ると更に牛乳パックからビニール袋が飛び出るようにつくっている姿には「B5自分なりの表現、表現する喜び」「C7形や色などに対する好奇心、材料や用具に対する関心やつくりだす活動に向かう意欲をもち、楽しく豊かな生活を創造する」育ちを読み取ることができる。

下線部(9)で、ビニール袋が飛び出ないのは牛乳パックが長いからだ気づけている姿には「B2予想、予測、比較、分類、確認」の育ちを読み取ることができる。そして、保育者が牛乳パックの切り方を示すことによって「A2手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり用具を使ったりする」育ちが促されている。

下線部(10)では、かつやが保育者とまこととの関わりや遊びを見て、自らまことにつくり方を聞いてつくっている。この姿には「B3他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ」「C2好奇心、探求心」「C5自分の存在や成長を感じつつ、自信をもって新しいものや未知の世界に向かうことを楽しむ」育ちを読み取ることができる。

6月2日 事例⑦ ビー玉転がし

4人の子どもが、ロール芯を二つ繋げ、脚の部分にはプリンカップをつけている。ロール芯の穴の中にビー玉を入れるが最後まで転がらない。ビー玉が途中で止まると、一人がロール芯の片方を持ち上げてビー玉を転がして出している。それを見ていた保育者は、ビー玉を転がして遊んでいる子どもに「どうやったらビー玉が最後まで転がるかな」と、問いかけてから子どもの様子を見守っている。一人の子どもが、ビー

玉を入れる時に勢いよく入れるとビー玉がロール芯の反対側から飛び出てきた。すると「ビー玉出てきた。」と一緒に遊んでいた4人が言い、ビー玉を勢いよく入れて反対側から飛び出させる遊びになった。(11) 保育者は「ビー玉が出てきたな」と声を掛けると。子どもは「先生もやって」と言い、保育者が勢いよくビー玉を入れると、ビー玉は勢いよく遠くに飛び出した。子ども達は「すごい」と声を上げた。それを見た子どもたちの遊びが、次は遠くまでビー玉を飛び出させることを競う遊びに変わった。(12)

事例⑦下線部(11)では、保育者の「どうやったらビー玉が最後まで転がるかな。」という問いかけに対して、子どもが今までとは違う方法を試す中でビー玉を最後まで転がすことができた。この姿には「B1試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」「C2好奇心、探求心」の育ちを読み取ることができる。

下線部(12)では、保育者が子ども達よりもビー玉を勢いよく飛び出させるのを見て、新たな面白さに気づき、違うルールの遊びが生まれた。この姿には、下線部(11)の場面よりも「B1試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」「C2好奇心、探求心」「C3葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力」の育ちが更に促されたことを読み取ることができる。

9月13日 事例⑧ 穴開け

さくらが箱の真ん中にはさみの先を当てて保育者のところに歩いて持ってきた。保育者はさくらの様子から穴を開けようとしていることに気づき、穴を開ける方法を伝えた上で「はさみをぐりぐりと押さえながら回してみ」と言って、穴を開ける箱の両端を持って支える。さくらが繰り返しはさみをドリルのようにぐりぐりすると穴が開いた。さくらは「開いた」と笑って言う。(13) 保育者も一緒に笑いながら「あとチョコキと切ったら大きい穴になるよ。」と言うと、さくらは自分で箱を持ち、穴が開いたところにはさみを入れて切り始め大きな穴にした。(14)

事例⑧下線部(13)で、保育者からはさみを使った穴の開け方を教わり、保育者に支えてもらい自分で穴を開けることができた姿には「A2手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生か

しながら、材料を用いたり用具を使ったりする」「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」「C1 思いやり、相手の気持ちの受容、安定した情緒」育ちを読み取ることができる。

下線部 (14) で、保育者に促され、自分で大きな穴を切ることができたこの姿は「C5 自分の存在や成長を感じつつ、自信を持って新しいものや未知の世界に向かうことを楽しむ」育ちを読み取ることができる。

10月2日 事例⑨ ビニール袋が膨らむ仕掛けづくり

かよこが「先生、ストローでビニール袋が膨らむの作りたい」と保育者に言いに来る。保育者は「ゆきちゃんを作っているから聞いてみて。ゆきちゃんの近くでつくったらいいから」と言うと、かよこはゆきちゃんにつくり方を聞いた。ゆきちゃんはとても丁寧にかよこにつくり方を教えて、かよこはストローを吹いてビニールが膨らむおもちゃをつくることができた。そして、二人でストローを吹くのを合わせて一緒に膨らませて遊んでいた。(15)

事例⑨下線部 (15) で、かよこが作りたいものを既につくっている友達に聞いてみるように促し、その結果友達の協力によってつくることができた姿には「A2 手や体全体の感覚などを働かせ、材料や用具の特徴を生かしながら、材料を用いたり用具を使ったりする」「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」「B4 言葉による表現、伝え合い」「C3 葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力」「C6 友人や身近な社会の関わり（社会から情報を得たり、発信したり等）によって主体的に生き、一層満足する」の育ちを読み取ることができる。

10月2日 事例⑩ ひらひらスティックづくり

あきこは、ロール芯を繋げて長い棒をつくり、その先にいろいろな色のスズランテープをたくさんつけている。それを見た保育者は、あきこに「すごいきれいでできてるね」と話し、「ほかの色のスズランテープもあるよ」と伝えると、あきこは、すでに貼って使用しているスズランテープの色を見て確認して、まだ使っていない色のスズランテープを切ってセロハンテープで

つけた。保育者は「もっときれいになったね」と言うと。あきこは笑って棒を高く上げて振り回して、スズランテープをひらひらと揺らした。
(16)

事例⑩下線部 (16) で、保育者の他の色のスズランテープがあることに気づかせる関わりによって、あきこが色を見比べてまだ使っていない色で使いたい色を付け足す姿には「A7 形や色、形や色などの感じ、形や色などの造形的な特徴などを活用する」「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次の見通し」「B2 予想、予測、比較、分類、確認」「C11 形や色などに能動的に関わり、夢や願いをもち、楽しさや面白さ、充実感を得て、豊かな生活を自らつくりだそうとする」育ちを読み取ることができる。

11月22日 事例⑪ 手づくり楽器で合奏

ゆうこが、丸いプラスチックの容器を両手に一つずつ持ち、シンバルの様にたたいて音を鳴らし保育者に見せる。それを見た保育者が「すごいね。本当のシンバルみたい。こうやってたたいたらどうなる」と、子どもが丸く膨らんでいる方で叩いていたのを反対のへこんでいる方で叩くとどうなるのかと問いかける。その問いかけで、ゆうこがへこんでいる方同士でシンバルの様に叩くと、さっきの叩き方より良い音が鳴り、保育者が「ガッシャーんとなったね」と話す。その後、太鼓をつくった子も一緒に音を鳴らし始める。保育者が「ドーン ドーン シャンシャンシャン」とリズムを歌うと、シンバルと太鼓で音を合わせながら合奏を始める。
(17)

事例⑪下線部 (17) で、保育者の反対で叩くとどうなるのかという問いかけに対して、ゆうこがやってみて、本物のシンバルみたいな音をさせた姿には「B2 予想、予測、比較、分類、確認」の育ちを読み取ることができる。また、ゆうこが本物みたいなシンバルの音を鳴らすと友だちが手づくり楽器をもって集まり、保育者の声のリズムに合わせて合奏が始まった姿には「A6 感性や想像力を働かせて、様々なことを感じとったり考えたりして、行為や活動を通して自分なりに理解する」「C3 葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力」「C6 友人や身近な社会の関わり（社会から情報を得たり、発信したり等）によ

て主体的に生き、一層満足する」育ちを読み取ることができる。

12月6日 事例⑫ 製作物（恐竜）についての対話

保育者はひろきがつくっているものを見て「すごいね。なにをつくったの」言葉をかけた。ひろきは「恐竜」と答える。保育者は、再度恐竜を見て足もついているのを見て「足も作ってすごいね。水の中の恐竜じゃないの」と聞くと、ひろきは「そう」と答え、保育者は動くように作ってあることに気づくと「動くようにつくって、良く考えたね」とほめる。すると、しっぽを上下に動かしながら「しっぽも動くようにつくった」と話した。保育者は「本当だすごいね」と、笑って言った。(18)

事例⑫の下線部(18)の、ひろきに対する保育者の対話的な関わりによって、ひろきが自分の製作物について語っている姿には「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」「B4 言葉による表現、伝え合い」「C3 葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力」「C6 友人や身近な社会の関わり（社会から情報を得たり、発信したり等）によって主体的に生き、一層満足する」の育ちを読み取ることができる。

3月21日 事例⑬ びゅんびゅんゴマ

なおきは、びゅんびゅんゴマをつくった。何度回してみても上手く回らない。なおきは、びゅんびゅんゴマが上手く回らないことを保育者に言いに行った。なおきの話を聞いた保育者が回してもうまく回らない。保育者は「なんで回らないのかな」と子どもに問いかける。すると、なおきは他の子のびゅんびゅんゴマと見比べて「ひもが短かいからもう少し長くしたほうがいいかな」と言った。(19) 保育者は「さとし君の作ったびゅんびゅんゴマが良く回っているからさとし君に聞いてみたら」と、よく回るびゅんびゅんゴマをつくらせているさとしに聞いてみるように促す。なおきは直ぐにさとしのところに行きびゅんびゅんゴマがなぜ回らないか聞き、お互いのびゅんびゅんゴマのタコ糸の長さを比べ始めた。なおきのタコ糸が短かった為、なおきはびゅんびゅんゴマのタコ糸を長いタコ糸と付け替えた。

なおきが長いタコ糸に付け替えたびゅんびゅんゴマを回すとよく回った。(20) なおきは保育者の所へびゅんびゅんゴマを持って行き、保育者に回るようになったことを伝える。(21) 保育者は「糸が長くなってる。今度はまわるかな」と、言ってびゅんびゅんゴマを回すが上手く回らない。するとなおきが保育者にもう一度やってみるように言う。保育者がもう一度びゅんびゅんゴマを回すと、びゅんびゅんゴマは良く回り、「すごい！これはよく回る」と、保育者は笑顔で言った。なおきは笑って、びゅんびゅんゴマを持って友だちのところへ走っていき一緒にびゅんびゅんゴマを回した。(22)

事例⑬下線部(19)で、保育者のなぜ回らないのかという問いかけに対して、他のびゅんびゅんゴマと比べている姿には「B2 予想、予測、比較、分類、確認」の育ちを読み取ることができる。

下線部(20)で、保育者がなおきに良く回るコマをつくっているさとしに聞いてみるようにという促しによって、なおきはさとしのびゅんびゅんゴマのひもの長さを比べて短いことが分かった。この姿には「B2 予想、予測、比較、分類、確認」「C8 様々な対象や事象（自然現象や社会現象）を心に感じ取り、関心をもって知性と一体化して、創造する」育ちを読み取ることができる。そして、ひもを付け替えて長くするとびゅんびゅんゴマが良く回った。この姿には「B1 試行錯誤、工夫、振り返り、次への見通し」の育ちを読み取ることができる。

下線部(21)で、びゅんびゅんゴマが回るようになったことに自信をもっている姿には「C5 自分の存在や成長を感じつつ、自信をもって新しいものや未知の世界に向かうことを楽しむ」育ちを読み取ることができる。また、その後友だちと一緒にびゅんびゅんゴマを回して楽しんでいる姿には「C3 葛藤、自分への向き合い、折り合い、話し合い、目的の共有、協力」「C6 友人や身近な社会の関わり（社会から情報を得たり、発信したり等）によって主体的に生き、一層満足する」育ちを読み取ることができる。

IV. 総合考察

今回の事例において、保育者の子どもに対する関わりとその関わりによって育まれた「資質・能力」

表2 保育者の関わりによって育まれた資質・能力

	事例日時	子どもとのやりとりの場面	保育者がどうしたか (主な関わり)	保育者の関わりによって育まれた資質・能力
前期	① 5/13	製作素材探しの場面	素材の場所を指し示した A (直接的)	A7
	② 5/13	電車づくりの場面	場所の変更を提案した A (方向づけ)	A3
	③ 5/24	カメラづくり①の場面	保育者が丸い穴を代わりに開けた (実演してやってみせる) A (直接的)	A2、C6
	④ 5/24	カメラづくり②の場面	穴を空けることを提案する A (方向づけ)	A2、B1、C1
中期	⑤ 6/2	ビニール袋のお化けづくり①の場面	作り方を伝え、子どもがつくる A (直接的) → B (見守り)	A2、A3、B1、B4、C6
	⑥ 6/2	ビニール袋のお化けづくり②の場面	作り方を伝え、子どもがつくる A (直接的) → B (見守り)	A2、B5、C7
	⑦ 6/2	ビー玉ころがしで遊ぶ場面	考えることを促す B、C (問いかけ・見守り)	B1、C2、C3
	⑧ 9/13	空き箱に穴をあける場面	作り方を教え、子ども自らができるように援助する A (直接的) → B、C (見守り)	A2、B1、C1
後期	⑨ 10/2	ビニール袋のしかけづくりの場面	子ども同士での解決を促す A、B、C (友だちにつなぐ)	A2、B1、B4、C3、C6
	⑩ 10/2	ひらひらスティックづくりの場面	より良いものに気づかせる A、B、C (問いかけ)	A7、B1、B2、C11
	⑪ 11/22	楽器づくりの場面	より良い方法を気づかせる A、C (問いかけ)	A6、B2、C3、C6
	⑫ 12/6	作品 (恐竜) について対話をする場面	子どもの作品について対話する B、C (対話的関わり)	B1、B2、C3、C6
	⑬ 3/21	びゅんびゅんコマづくりの場面	子ども同士での解決を促す B、C (友達につなぐ)	B1、B2、C3、C5、C6、C8

について事例ごとに整理したものが「表2 保育者の関わりによって育まれた「資質・能力」である。この表を基に、1年間を通して「資質・能力」を育む保育者の子どもに対する関わりについて確認をすると、「資質・能力」を育む保育者の子どもへの関わりが前期、中期、後期の3つの段階に分けられることが確認できる。前期が主に「知識及び技能の基礎」を育む関わり、中期が主に「思考力、判断力、表現力の基礎等」を育む関わり、後期が主に「思考力、判断力、表現力の基礎等」と「学びに向かう力、人間性等」を育む関わりである。

前期においては、活動場所を変更した方が良いことを示したり、箱の面にくりぬくように穴を開けて欲しいと子どもが言ってきたときに、どうすればはさみで面に穴を開けられるのかを、保育者が実際にやるところを見せるなど、直接的な関わりを多く行いながら「知識及び技能の基礎」の育ちを促している。

このように、前期に直接的な関わりによる「知識及び技能の基礎」の育ちを促している場面が多いのは、4歳児になりはさみなどの道具を「製作遊び」で自由に使用する機会が出てきたことと、

知的な発達とともに3歳児に比べて製作イメージとその製作イメージを実現するためにやらなければいけないことの難易度が高くなっていることが関係していると考えられる。なぜならば4歳児の前期においては、まだはさみなどの道具を上手に使いこなす技能が獲得されておらず、道具の使い方である技能と自分の製作イメージを実現するためにどうすればよいのかという知識を獲得する段階にあり、保育者がどのように道具を使えばよいのか、どうすればよいのかということを実際にやってみせるという直接的な関わりが必要な段階にあるからだと考えられるからである。

そして、前期において保育者の直接的な関わりによって子どもに育まれた「知識及び技能の基礎」は、それ以降の「思考力、判断力、表現力等の基礎等」「学びに向かう力、人間性等」の育ちにつながっていくことになる。

中期においては、前期とは違い例えば保育者が直接穴を開けるような関わりはしていない。子どもにどうやって穴を開ければよいのかという方法を伝えたくて穴を開ける箱を支えるなどして、子ども自らがはさみで穴を開けながら試行錯誤や

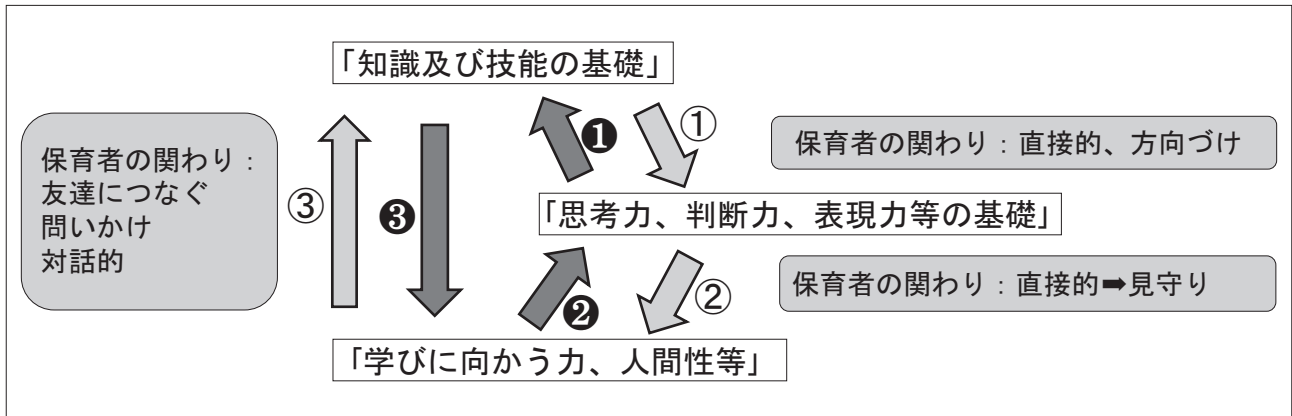


図2 三つの資質・能力を獲得する循環

工夫する経験が出来るような関わり方をしている。このようなことを可能としているのは、前期での保育者の子どもへの関わりによって獲得された知識や技能を使って、子ども自身で試行錯誤や工夫することができるようになってきているからである。そして、このような保育者の関わりによって「思考力、判断力、表現力等の基礎」の育ちが促されているのである。

後期においては、保育者自身が直接方法を伝えるような関わりをせず、問いかけたりしながら子ども同士で考え合ったり、教え合ったり、協力したりできるようにしている。そして、自分たちで問題解決をして自信をもったり満足したりできるような関わりによって「学びに向かう力、人間性等」の育ちが促されていることが分かる。これは、前期、中期を通して、知識や技能の獲得、試行錯誤や工夫、言葉による表現や伝え合いの育ちといった「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」が保育者の子どもへの関わりによって促され、育まれてきたから可能となったのだと考える。

これらのことから「資質・能力」を育む保育者の関わりには、その時の子どもの様子に合わせた三つの段階があり、その段階を意識した1年を通しての関わりが必要であることが明らかとなったのである。

但し、この三つの「資質・能力」は、「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」という単純な順番で積み上がっていくというようなものではないことは、表1においてほぼ全ての事例に「知識及び技能の基礎」の育ちが含まれていることから分かる。

そのことを「図2 三つの「資質・能力」を獲得する循環」で説明すると、例えば穴を開けるときにどうやって穴を開ければ良いのかが分から

ず、保育者に直接教えてもらい得た知識と技能①を使って試行錯誤したり工夫したりする育ちが促されたのである②。そして活動を継続することで、色や形のきれいさを意識したり、友だちと協力したりするようになる③。しかし、①②③という単純な育ちの積み重ねだけではなく、保育者に直接教えてもらって得た知識・技能①によって試行錯誤することで、自ら新たな知識・技能を得る①こともある。その行き来を繰り返しながら3つの「資質・能力」がそれぞれに関連し合いより育まれていく過程も本研究において確認することができた。

謝辞

この度の研究にご協力いただきました幼稚園の皆様へ心よりお礼申し上げます。

また、本研究をまとめるにあたり、大阪総合保育大学大学院の瀧川光治先生に御示唆を賜りましたこと、深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 浅川繭子. (2009). 子どもと保育者がともに主体である保育についての検討－自由保育と一斉保育の比較から－. 植草学園短期大学紀要、第10号、pp67-78
- 大岡トヨ. (2012). 「幼稚園教育要領」(1956年)作成の政策的背景とその特質. 早稲田教育評論、第26巻第1号、pp141-15
- 小川博久. (2010). 遊び保育論. 萌文書林.
- 鹿嶋桃子. (2013). 自由遊びにみる子ども・保育者の相互作用と発達支援. 名寄市立大学紀要、第7巻、pp27-35
- 加藤定夫 (1984). 幼稚園での自由遊び場面での保

- 育者の役割. 保育論叢、第19号、pp14-27
- 河邊貴子.(2005). 遊びを中心とした保育. 萌文書林.
- 清水洋生 (2017). 幼稚園教育要領における教育内容の変貌－領域「健康」を中心に－. 新島学園短期大学紀要、第38号、pp43-53
- 中村三緒子 (2017a). 幼稚園教育要領領域「表現」の変貌に関する考察－小学校学習指導要領の影響を通して－. 淑徳大学短期大学部研究紀要、第57号、pp61-72
- 中村三緒子 (2017b). 幼稚園教育要領・教育課程の変遷と課題. 淑徳大学短期大学部研究紀要、第56号、pp99-108
- 松岡宏明. (2009). 幼児造形の指導. 大橋功ほか編 美術教育概論 (改訂版) 日本文教出版. pp71-72.
- 文部科学省 (2018a). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 図画工作編. 日本文教出版株式会社.
- 文部科学省 (2018b). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.