

なぜ三番目の子ブタは助かったのか？

—保育者の考える力を育むために—

○浅井 拓久也（上智大学大学院）

岐部 智恵子（Graduate School, University of East London）

研究目的と背景

本研究の目的は、保育者の考える力を育み、子どもの興味・関心や発達・成長に適した活動計画を作成できるようにするための思考法を探ることである。保育者の労働環境には余地・余暇・余裕がない。このような環境下で、保育者の考える力を育む取り組みをするのは容易ではない。そこで、特別な環境を用意するのではなく、保育者の日常の保育活動、すなわち保育者の考える力が具体化する活動計画の作成に着目し、活動計画の作成を通じて保育者の考える力を育むことを目指す。

研究の成果と考察

本研究では、「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程碑」の3つのツールを提案する。①「思考の補助輪」（資料1）を活用することで、しっかりと考えた活動計画の作成を可能にする論理的に創造的に考える力が育まれる。②また、「関心度チェックリスト」（資料2）を活用することで、何をどのように観察すればよいか明確になり、観察する力の向上が期待できる。③さらに、「発達の里程碑」（資料3）を活用することで、考えた活動計画が子どもの発達や成長の段階に適しているか否かが明確になり、子どもに適した活動計画か否か判断する力（および知識）を育むことができる。

上記3つのツールを使用する以前と使用した後の保育者の活動計画作成について検討し、以下の3点（観察・思考・振り返り）について考察を行った。（1）観察：「思考の補助輪」がない場合の観察では、「土をいじっている」「楽しそうに踊っている」「満足そうな顔をしている」という記述が多く、これらが何を目的（焦点）とした観察なのか不明瞭であった。また、観察と活動計画との間に飛躍が見られ、観察の際に定まった視点を持たないことの弊害が見られた。一方で、「思

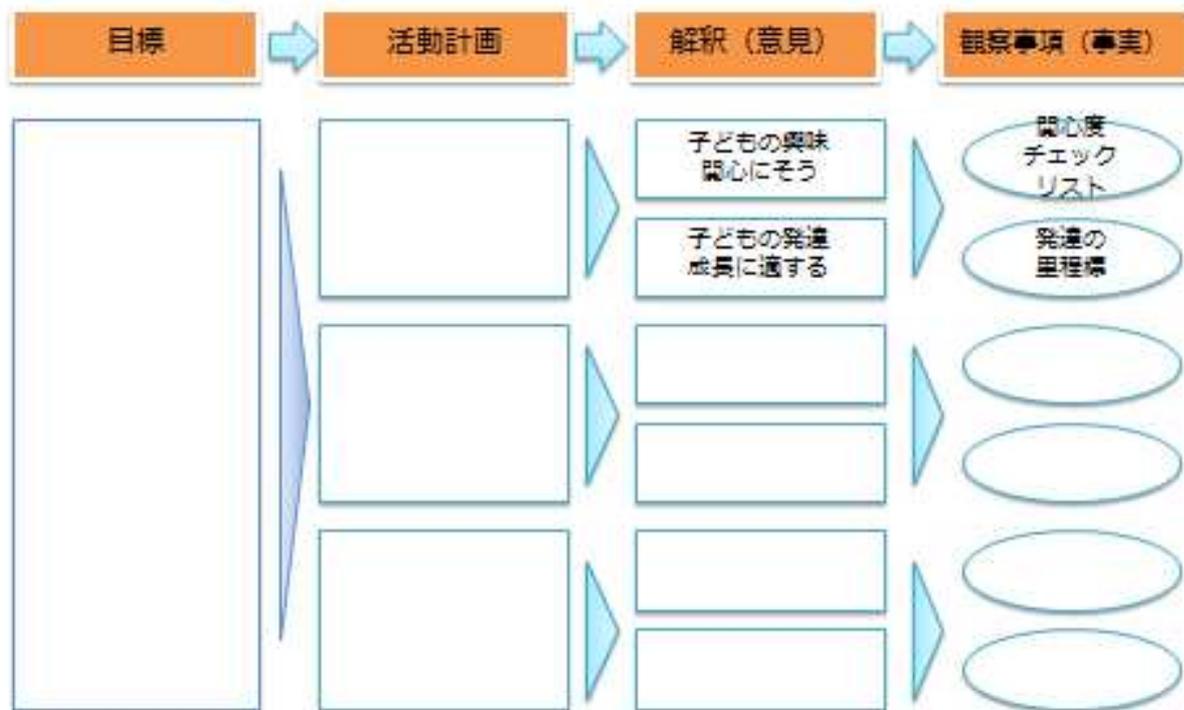
考の補助輪」を使って活動計画を立ててからこれに関係するものを観察した場合、観察対象を明確化できて丁寧な観察になり、活動計画に意味のある裏付けができるようになったことがわかった。また、関心度チェックリストによって保育経験年数に関わらず、子どもの興味関心を的確に捉えることができた。（2）思考：①目標を考えることで複数の活動計画を半強制的に考えることが可能になった。特に、経験の浅い保育者に対して目標から活動計画を考える手順が有効であった。②「思考の補助輪」がない場合は、なぜその活動計画がよいかについて曖昧な回答しかできていなかったが、ある場合は活動計画の根拠を書く欄が可視化されているので、根拠のある活動計画を考えられるようになった。特に、経験が豊富な保育者ほどなぜその活動計画かについて回答できておらず、「思考の補助輪」によって自分が考えた活動計画を再検討できるようになった。

（3）振り返り：「思考の補助輪」によって思考プロセスが可視化されているので、①実際の活動後どこで間違えたのか、その改善点が明確になった。②活動後の共有（保育カンファレンス）では、自分の考えを伝えやすくなっていた。特に、経験の浅い保育者にとっては、他者に自分の考えを整理して伝えるのに役立っていた。③共有で行われる議論の焦点（いまだこの話をしているのかなど）が明確になっていた（単に感想を言い合うだけの共有ではなくなった）。

まとめと今後の課題

本研究の調査対象者は限られていることから、今後調査対象者を広げて妥当性を高める必要がある。また、活動計画のための目標設定の仕方を検討する必要がある。曖昧すぎる目標や手段が目標になっているケースではよい計画は浮かばないからである。最後に、情報量の多い里程碑を読み込む際のフローを作成することで発達理解に関するハードルを引き下げることも重要である。

「思考の補助輪」 -何をどのように考えるのか？-



10

「関心度チェックリスト」 -何をどのように観ればよいか-

当該活動に取り組んでいるときの子どもの様子をチェックして当てはまる項目に丸を付けましょう。		
A) 子どもにとって楽しい経験になっているか？		
1	肯定的な表現をする(「もう一回!」「おもしろかった」など)	
2	活動をやり終えた後に満足感が見える	
B) 活動から自分なりの意味を見つけているか？		
3	形式的な作業や操作を超えて、独創的に取り組んでいる	
4	活動の細部にも注意を払って取り組んでいる	
5	活動中の新たな刺激に対する反応がよく、やる気を持って取り組んでいる	
C) 子どもが活動に没頭して取り組むことができているか？		
6	活動に没頭していて、気が散らない	
7	積極的、主体的に取り組んでいる姿勢や視線がみえる	
8	集中力が持続していて、活動を途中でやめようとならない	
9	全力を傾けて活動に取り組んでいる	
合計		/9

(参考: Leuven Involvement Scale for Young Children)

「発達の里程碑」 -発達と成長に適しているか-

胎児期 → 学童期

胎の発達												
認知発達												
発達の実 (5領域)												
主な活動例												
保育内容												
発達段階に応じた 保護者支援												

なぜ三番目の子ブタは助かったのか？

-保育者の考える力を育むために-

浅井 拓久也 (上智大学大学院)

岐部 智恵子 (Graduate School,

University of East London)

本発表の概要

研究目的と背景

本研究の目的は、保育者の考える力を育み、子どもの興味・関心や発達・成長に適した活動計画を作成できるようにするための思考法を探ることである。保育者の労働環境には余地・余暇・余裕がない。このような環境下で、保育者の考える力を育む取り組みをするのは容易ではない。そこで、特別な環境を用意するのではなく、保育者の日常の保育活動、すなわち保育者の考える力が具体化する活動計画の作成に着眼する。活動計画の作成を通じて保育者の考える力を育むことを目指す。

研究成果

本研究では、「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程碑」の3つのツールを提案する。①「思考の補助輪」を活用することで、しっかりと考えた活動計画の作成を可能にするための論理的に創造的に考える力が育まれる。②また、「関心度チェックリスト」を活用することで、何をどのように観察すればよいかを明確になり、観察する力の向上が期待できる。③さらに、「発達の里程碑」を活用することで、考えた活動計画が子どもの発達や成長の段階に適しているか否かが明確になり、子どもに適した活動計画か否かを判断する力(および知識)を育むことができる。

今後の課題

本研究における調査対象者数は限られている。今後、対象者数を増やし、研究成果の信頼性を高める必要がある。

本発表のメニュー

理論編

- 1 課題意識と課題設定
 - 「考えた」ではなく「考えたつもり」-
- 2 活動計画のよくなる失敗
 - 「考えたつもり」がもたらす弊害
- 3 「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程標」

実証編

- 4 「考える」ための3つのツール-
- 5 分析およびその結果
- 6 考察
 - 観察する・考える・振り返る-
 - まとめと今後の課題
 - 「私なりの枠組み」を創るために-

資料編

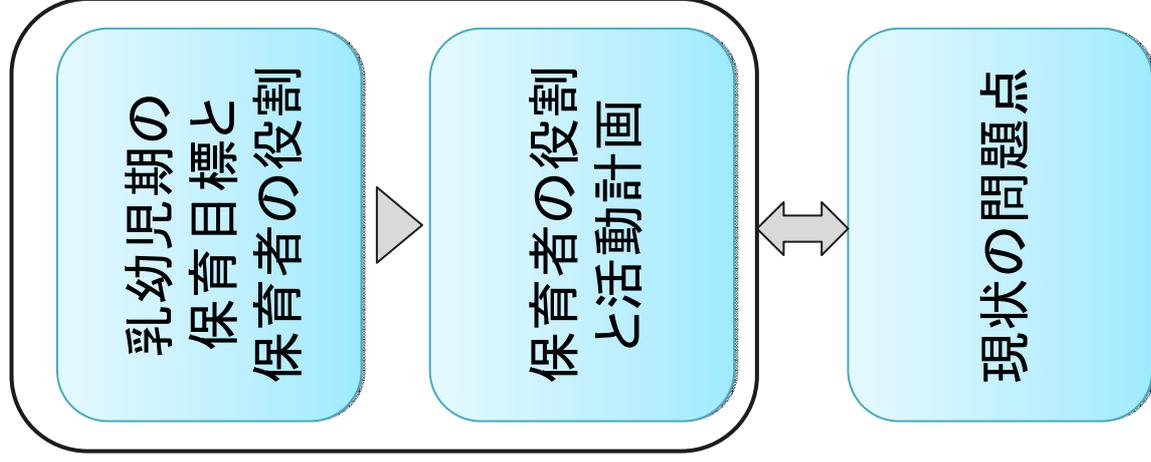
- 7 参考資料
- 8 引用・参考文献&イラスト・写真の出版
- 9 本資料にかんする問合せ先

3びきのこぶた

著 さいとうふと
1979年刊



課題意識 -「考えた」ではなく「考えたつもり」-



- 乳幼児期の保育の目標は、自分で判断して行動を決定・実行に移すために、子どもが自分で考える力(これを自律性と言う)をつけること
- 保育者の役割は、①子どもが自律性を育むために援助・支援すること ②**保育者自身も考える力をつけること**
- 保育者の考える力が具体化されたもの＝活動計画**
- 活動計画には利点と弊害が共存しているが、保育活動に欠かせないものである
 - >利点: 保育活動の指針になる, 放任と一線を画する
 - >弊害: 既存の活動案の単なる模倣になる
- 活動計画の弊害の側面が大きくなっている
 - >考えて作成された活動計画ではない
 - >参照:F幼稚園及びK保育園の事例(p.6-9)
- 「二番目の子ブタ」＝「考えたつもり」になっている**

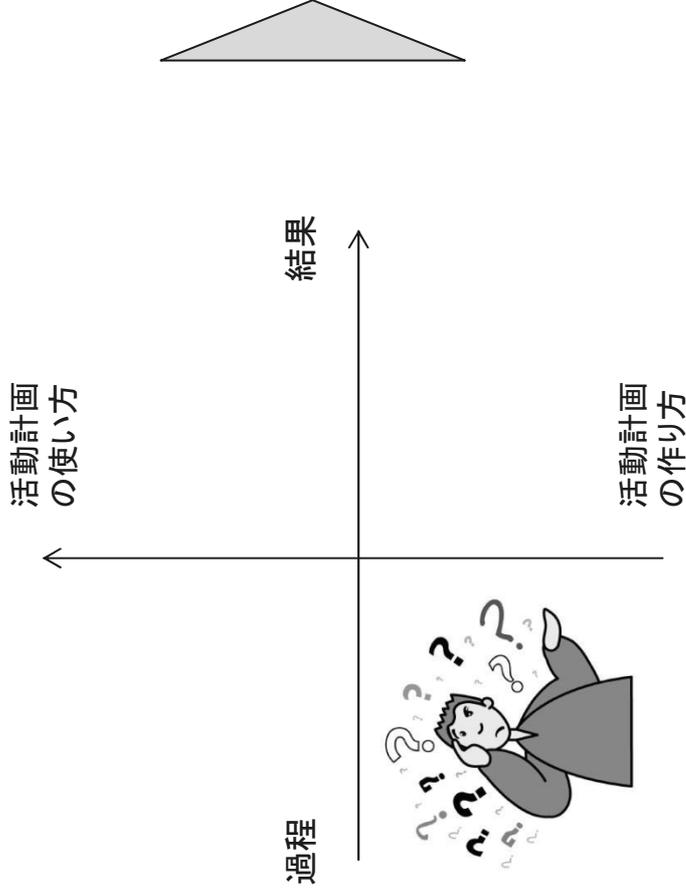
課題意識 -「考えた」ではなく「考えたつもり」-

「考えたつもり」になるのは、なぜそれを考えるのか、
どのようにしたら適切に考えることが可能かという「考える」過程の視点から
活動計画を作成することが十分に指摘されてこなかったから。

既存の研究・実践書の整理

問題の背景-なぜ「考えたつもり」?

- 使い方×結果
 - ＞実践報告であり、読み物としては興味深く重要だが「どうやってその活動を考えたのか」が不明である
- 使い方×過程
 - ＞マニュアルであり、「どうやってその活動を考えたのか」が不明である
- 作り方×結果
 - ＞べき論・理想型であり実践的ではない。また「どうやってその活動を考えたのか」が不明である
- 作り方×過程
 - ＞なぜ・どのように考えたらよいかについてほとんど指摘されていない



課題設定

問題

「考えたつもり」になるのは、なぜそれを考えるのか、
どのようにしたら適切に考えることが可能かという「考える」過程の視点から
活動計画を作成することが十分に指摘されてこなかったから。

「考える」ためには？

「考える」過程を「考える」枠組みとして
可視化すること

「考える」と活動計画の
作成を結ぶためには？

「考える」枠組みを活用することが
活動計画の作成につながる

実践的であるためには？

「考える」枠組みが使いやすいと、
その成果が見えやすくなること

課題

「考えた」活動計画を作成するためには、どのような枠組みを提案すべきか？
また、その特長と使い方、効果はどのようなものか？

活動計画のよくある失敗 -「考えたつもり」がもたらす弊害-

【事例①】考えていない活動計画

F幼稚園での事例

Dくん(4才)が両手を頭の上でひらひらさせながら「ピーポーピーポー」と言って走り回っていた。そこで保育者がDくんの遊びを発展させたいと思い、段ボール箱の底を抜き、取っ手を付けてDくんが中に入って遊べるようにすると大喜び。ところが、翌日になると段ボールの救急車は教室の隅に置かれたままになっていた。

子どもの一時的な興味関心を満たし、楽しく遊ぶことはできたが、活動に明確な目標がなかったため、子どもにとって発達の意味がなかった。このような活動は保育者にとっての一時的な自己満足でしかない。



【事例②】考えた通りの活動計画

K保育園での事例

保育力を高めるため、子ども理解の力を付けようとSee Think Wonderという枠組みを活用して保育活動の観察・解釈について研修を行って来た。観察から見えることと、そこから導きだされる解釈について深みを持たせ、広がりのある保育活動を展開できるように取り組んで来た。



多様な解釈ができるようになったが、活動計画を作成する際の視点が「子どものため」(大人目線)に偏りがちになってしまった。真の子ども中心の保育までには行きついていない、「考えたつもり」の活動計画。



【事例①】考えていない活動計画

-F幼稚園の事例-



ねらいが明確でない活動

4歳児のDくんが両手を頭の上でひらひらさせながら「ピーポーピーポー」と言って走り回っていました。「ケガ人はいませんか？」などつつぶやいてもいません。そこで教師が段ボールの底を抜き、取っ手を付けてDくんが中に入って遊べるようにすると大喜び。ところが、翌日になると段ボールの救急車は教室の隅に置かれたままになっていました*。

【考察】

①活動の目標が明確でない

そのときは楽しく遊ぶことができても、子どもはすぐに飽きてしまう。目標のない活動はその場限りの楽しいだけの活動で終わってしまう。活動の意味付けをどう捉えるか、よく考えた環境設定を必要がある。

②活動の選択が一方的

救急車を与える場合でも、制作活動につなげる、または複数の子どもを巻き込んでごっこ遊びに発展させるなど、多面的に捉えた上で活動を選擇すると広がりがもてる。

③子どもを伸ばす視点の欠如

保育活動計画は、教育的活動である以上、真に考え抜かれたものでなければ子どもの成長にとって意味のある活動を提供できない。一時的な子どもの興味関心に迎合するのではなく、発達の道筋を見通した活動の提示がなされれば、子ども自身がその中から意味を抽出し、充実した活動をすることができない。救急車をあたえただけでは、保育者の自己満足で終わってしまうであろう。

* 参考：保育所保育指針幼稚園教育要領「保育実践への具体的な活かし方」

【事例②】考えたつもりの活動計画 -K保育園の事例-



導入した「考える」枠組み「See Think Wonder」* (STW)

K保育園では、子ども達を見る際に、See Think Wonderという枠組みを利用して深い子ども理解に基づいた確かな保育力を養う取り組みを行ってきました。子どもを見る目が養われ、踏み込んだ解釈もできるようになったのですが、一人一人の子どもにも適した保育実践を行うまでには至っていないようです。

【考察】

① 枠組みの選択が問題

STWは元来丁寧な観察と深い解釈を可能にし、対象への探究心を促進させるための枠組みとして考案されている。しかし、解釈を深め探究心を高めることと、それを活かし活動計画から実践に移すことは別である。

② 枠組み導入の目標が曖昧

「保育力を高める」という大きなテーマから作業可能な具体的目標の設定が不明瞭だったため、枠組みに則った作業が形骸化してしまった。

③ 観察から始めることの難しさ

漫然と見てしまう、あるいは見えても焦点がぼりきれず、子どもを多面的に解釈ができたとしても、そこから具体的に意味のある活動計画に結びつけにくい。気づいたことを「考えたつもり」になって、活動計画へと飛躍させてしまう危険性を回避できない。

【事例②】考えたつもりの活動計画 -K保育園の事例-



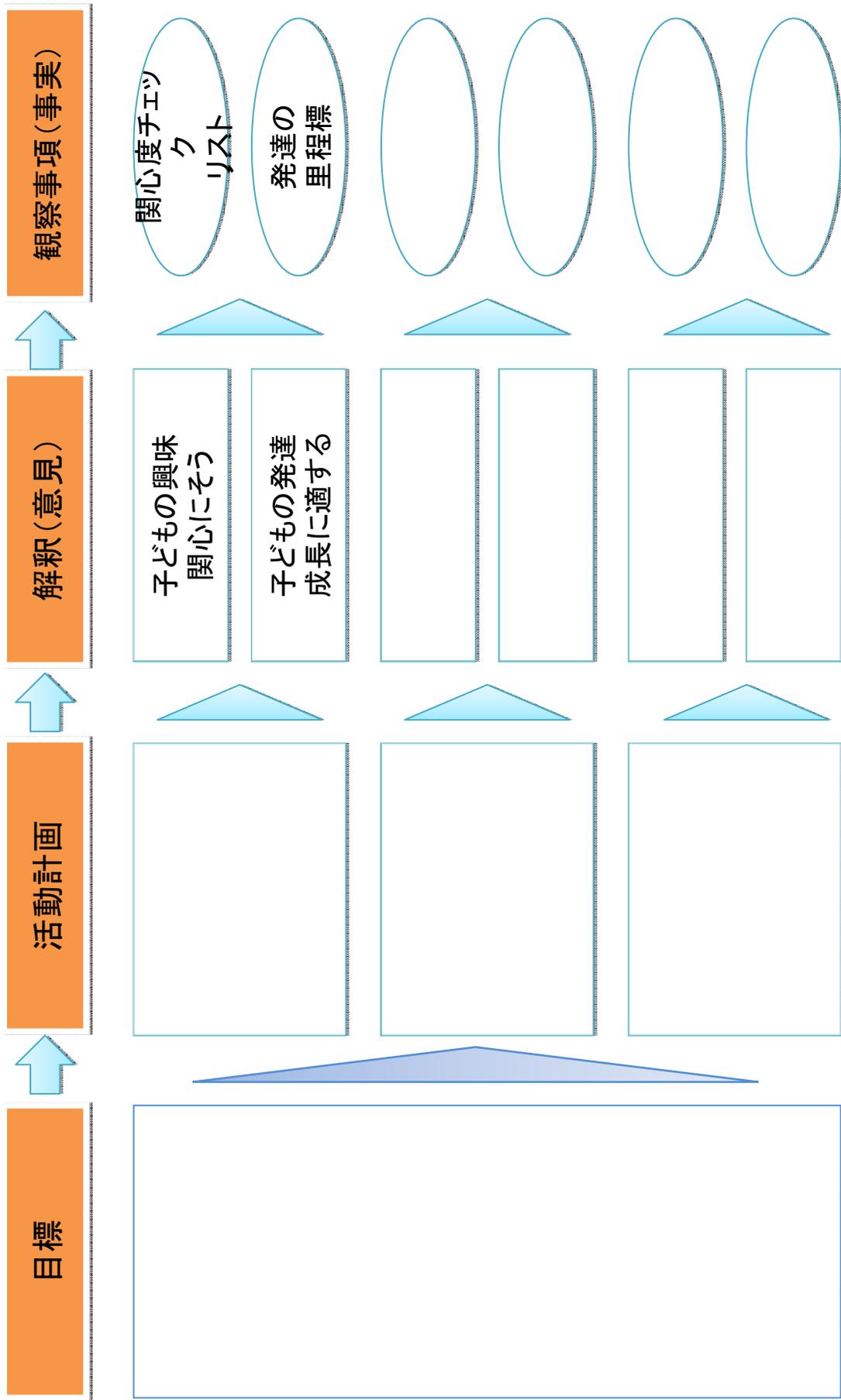
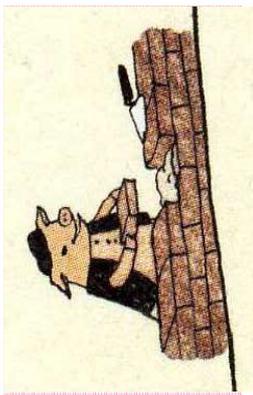
【K保育園の考える「See Think Wonder」活用例】

子ども達がシャボン玉をしているところを観察。自分ではなかなか上手にシャボン玉を膨らませられないTちゃん(2才)。先生に助けを求めたり、お友達の道具をほしがったりしています。

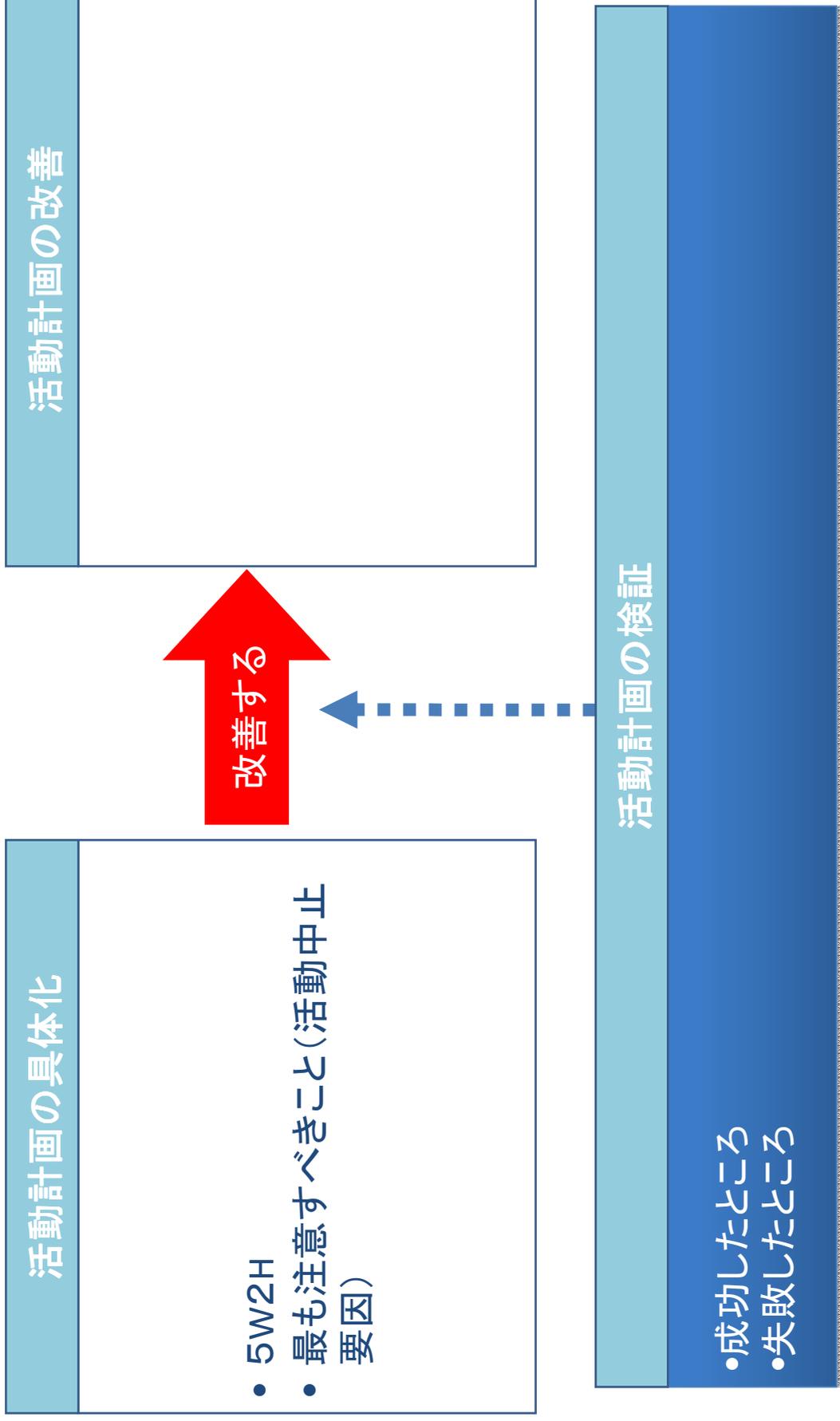
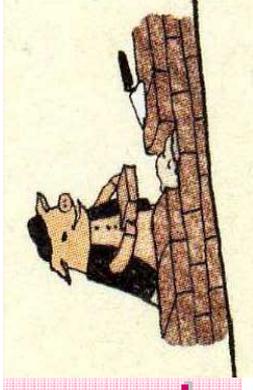
See (観察したこと)	Think (考えたこと)	Wonder (想像したこと)
<ul style="list-style-type: none"> ・Tちゃんのシャボン玉がふくらまない(液を十分につけず吹くほうに一瞬懸命) ・Tちゃんが他児の道具を取ろうとする ・Kくんが道具を貸してあげた 	<ul style="list-style-type: none"> ・シャボン液と空気を入れてふくらまずという関係性がまだわからないうようだ ・ふくらまないのは自分の道具のせいだと思っっているようだ ・Kくんは普段から困っている子を手伝う姿がある。このような関係性を大切にしたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・順を追って、やり方を教えながら一緒に作ってみた方がよいのかもしれない ・ストロ一型以外にも様々な道具を提示したらどうだろうか ・貸し借り場面を作るため、道具の数を少なく設定したら？逆に多くしたら？

STWの活用により深めた解釈を次の活動計画に具体化するためには、もう一步踏み込んで考える必要がある。思いつきからの飛躍ではなく、真に「考えた」活動計画を作成するためには、どのようなことが有効だろうか。

「思考の補助輪」 -何をどのように考えるのか？-



「思考の補助輪」 -何をどのように考えるのか？-



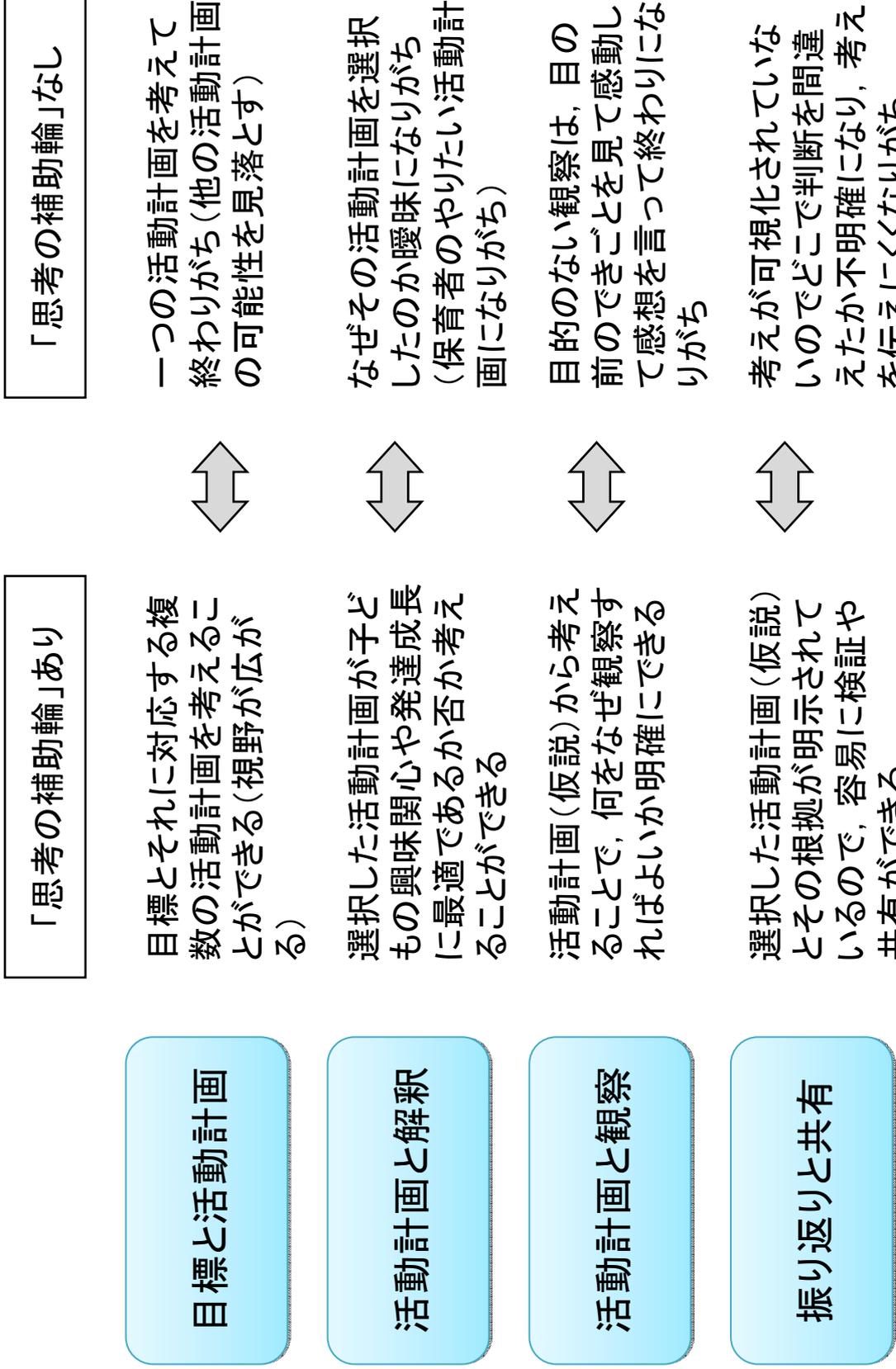
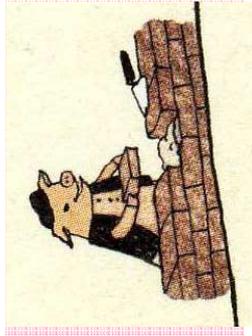
「関心度チェックリスト」 -何をどのように観ればよいか-

当該活動に取り組んでいるときの子どもの様子をチェックして当てはまる項目に丸を付けましょう。	
A) 子どもにとって楽しい経験になっているか？	
1	肯定的な表現をする(「もう一回！」「おもしろかった」など)
2	活動をやり終えた後に満足感が見える
B) 活動から自分なりの意味を見つけているか？	
3	形式的な作業や操作を超えて、独創的に取り組んでいる
4	活動の細部にも注意を払って取り組んでいる
5	活動中の新たな刺激に対する反応がよく、やる気を持って取り組んでいる
C) 子どもが活動に熱中して取り組むことができるか？	
6	活動に没頭していて、気が散らない
7	積極的、主体的に取り組んでいる姿勢や視線がみえる
8	集中力が持続していて、活動を途中でやめようとしていない
9	全力を傾けて活動に取り組んでいる
合計	
/9	

(参考：Leuven Involvement Scale for Young Children)

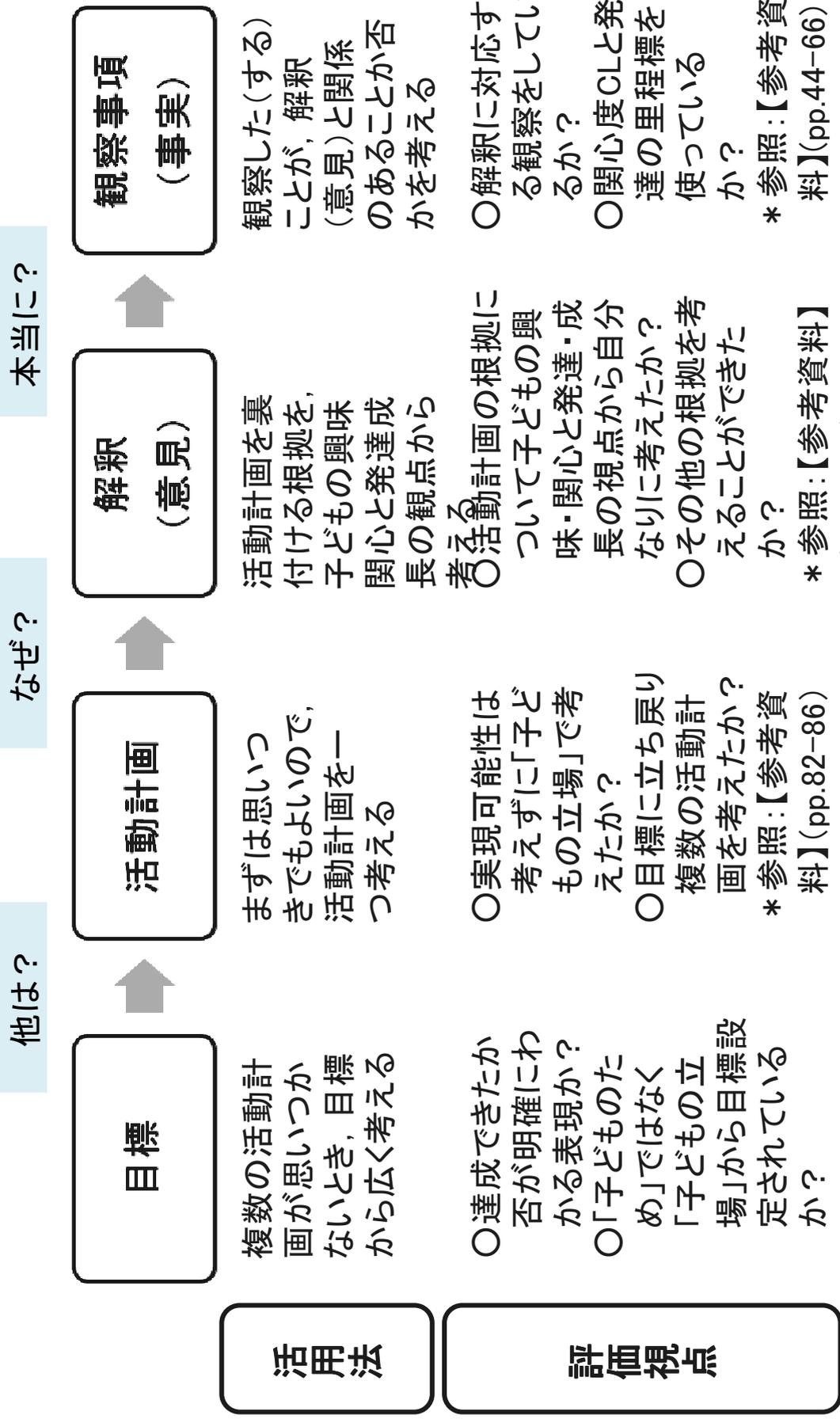
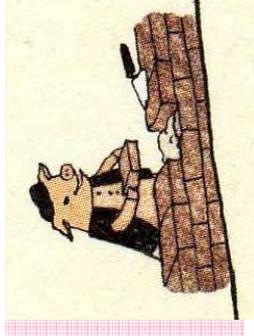
「思考の補助輪」の特長

-「考えたつもり」から「考える」へ-



「思考の補助輪」の活用方法

-「考えた」活動計画を創るために-



「関心度チェックリスト」の特長 —子どもを「観る」ために—

子どもの自律性を育むためには、一人一人の興味・関心に即し、発達に適する環境設定をすることが保育者の役割であるが、それらをどのように見極めるかが課題

気づきの大切さ:「見る」から「観る」へ

<現状の課題>

- 平面的な観察の罫
保育観察の中の気づきは、保育者の主観というバイアスを経ざるを得ない。経験が浅い保育者の場合、平面的に子どもを見てしまう危険性もある。
- 解釈の質的な差異
保育者の経験年数や個人的な資質などにより同じ子どもの行動を観察した場合でも、解釈に質的な差異が生じる。
- 共有と振り返りの難しさ
上述の課題を克服するためには保育者間の情報共有が重要だが、効果的な共有の手だてがない。また、共有の際の論点整理が難しく、カンファレンスが雑談や愚痴で終わってしまう可能性も。

<関心度チェックリスト>

- ✓ 観察の幅を広げる
心理尺度*を応用することにより、半強制的に複数の視点を与えられることになる。常に複数の角度から子どもの興味関心を観察する訓練ができる。
- ✓ 観察の基準の提示
質問形式の尺度利用により、保育者の経験年数などに起因する解釈の質的差異を回避し、一定の視点を設けられる。
- ✓ 省察と共有の軸の提示
紙面に情報を集約しているため、保育者同士の情報共有が比較的容易になると同時に、紙面上の記録を蓄積することにより縦断的に子どもの育ちを振り返ることができる。

「関心度チェックリスト」の活用法 -「観る」ためのメガネをかける-

保育観察から子どもの
興味関心に気づいた…

その「気づき」にどれくらいの信頼性があると言えるか？

関心度チェックリストで、子どもの興味関心がどれくらい高いか確かめてみる。

該当項目が多ければ多いほど、活動に対する関心が強く、自主的に取り組んでいる。

実践に取り入れられる価値あり！

当該活動に取り組んでいるときの子どもの様子を付けましょう。

A) 子どもにとって**楽しい**経験になっているか？

1 肯定的な表現をする(「もう一回！」「おもしろか

2 活動をやり終えた後に満足感が見える

B) 活動から自分なりの**意味**を見つけているか？

3 形式的な作業や操作を超えて、独創的に取り組

4 活動の細部にも注意を払って取り組んでいる

5 活動中の新たな刺激に対する反応がよく、やる気を持って取り組んでいる

C) 子どもが活動に**熱中**して取り組むことができているか？

6 活動に没頭していて、気が散らない

7 積極的、主体的に取り組んでいる姿勢や視線

8 集中力が持続していて、活動を途中でやめよう

9 全力を傾けて活動に取り組んでいる

合計

子どもは「楽しい」遊びを通して体験を快感と共に記憶として脳に蓄えます。その蓄えが学びの基礎になっていきます。

楽しい遊びの中で自分なりの「意味」を見出した時、子どもは本気で遊び始めます。楽しいだけではなく、対象からの潜在的な学びの要素を発掘することで、さらなる探究心が湧き、自立的思考力が育まれていきます。

何かに「熱中」して取り組んでいるとき子どもは持てる能力をフル稼働して周りのことが気にならないほど集中した様子を見せます。このような経験が子どもの心身に栄養を与え、発達と成長の機会となります。

**子どもの好奇心は学びと成長の大きな原動力。
子どもをしっかりと「観る」ことにより、興味関心の芽に気づくことができるようになる。**

「発達の里程碑」の特長 —子どもを「診る」ために—

子どもの自律性を育むためには、一人一人の興味・関心に即し、発達に適する環境設定をすることが保育者の役割であるが、それらをどのように見極めるかが課題

子どもの発達を広く深く理解する：「見る」から「診る」へ

＜現状の課題＞

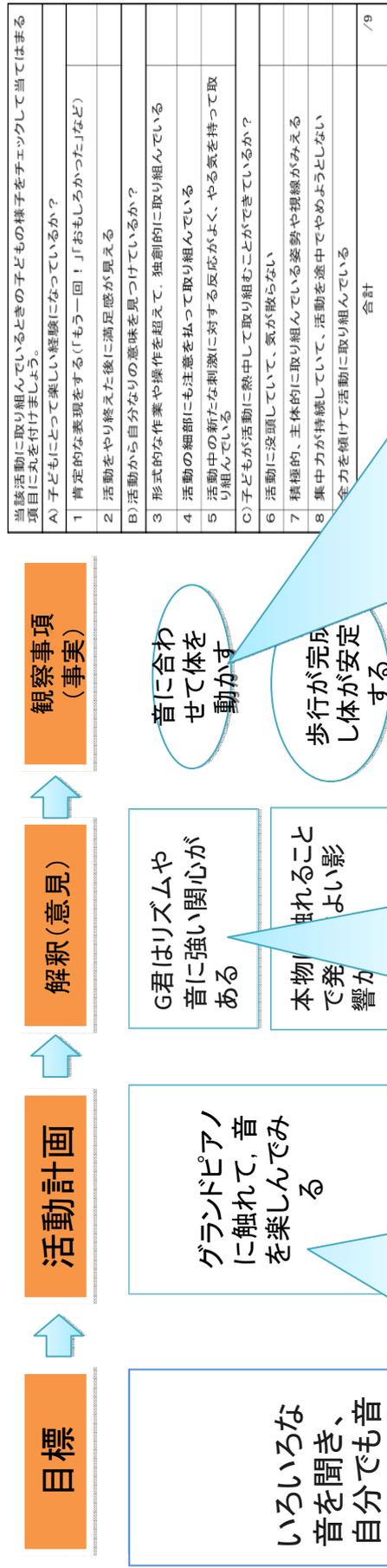
- 発達の姿が見えにくい
種々の刊行物中の子どもの発達の姿は、内容が深く多岐にわたる分、資料として読み込むのが困難。
- 発達の背景（舞台裏）がわかりづらい
子どもの姿の理解は、保育者の経験や知識などにより、ところどころが大きく、表面に現れた子どもの発達の姿を背景から理解することは困難。保育者によって解に質的な差異が大きく出てしまう。
- 具体的な活動とつながりにくい
見えて来た子どもの発達の姿が活動計画に具体的につなげにくく、活動における発達の観点からの意味付けが曖昧になってしまう。

＜発達の里程碑＞

- ✓ 多くの情報を一覧表示
公的ガイドラインに示されている子どもの発達の姿から子どもの発達課題に応じた保護者支援策まで、現場に必要かつ重要である情報を横断的・縦断的に俯瞰できるよう明瞭に一覧で表示。
- ✓ 子どもの発達を科学的観点からも解説
子どもの発達の背景にある科学的知見を一覧表の中で表示。発達の姿とリンクさせて理解することで、保育者の経験や知識に頼っていた子どもも理解に客観的な軸を提供。
- ✓ 具体的な活動領域の明示
発達段階に即した具体的な活動と子どもの発達の姿を情報として提示することで、活動計画の妥当性が判断しやすく、省察の際につまづきをみつけやすい。

3つのツールの活用法 -3つのツールの有機的な結びつき-

1歳児のG君は工作や水遊びより、リズムやメロディに興味津津。そこで、保育者のA先生はG君にグランドピアノを使ってリズムやメロディに親しんでもらおうと思いました。



観察事項 (事実)

解釈 (意見)

活動計画

目標

音に合わせ
せて体を
動かす

音がリズムや
音に強い関心が
ある

本物
で発
響が

歩行が完
し体が安定
する

グランドピ
に触れて、音
を楽しんで
る

いろいろ
音を聞き、
自分でも音
を出すこと
を楽しむ

② その活動計画が
子どもに適している
理由を、2つの視点
から考える

① まずは思いつきで
もよいので活動計画
を考えてみる。

③ 理由を裏付ける事実を考える。これまでのG君の様
子を思い出すのもよいし、新たに観察をしてG君の関心
を探るのもよい。このとき、曖昧な観察にならないよう
にするために関心度CLを参考に考える。発達成長につい
ても同じ。この場合は、里程碑を参考に考える。

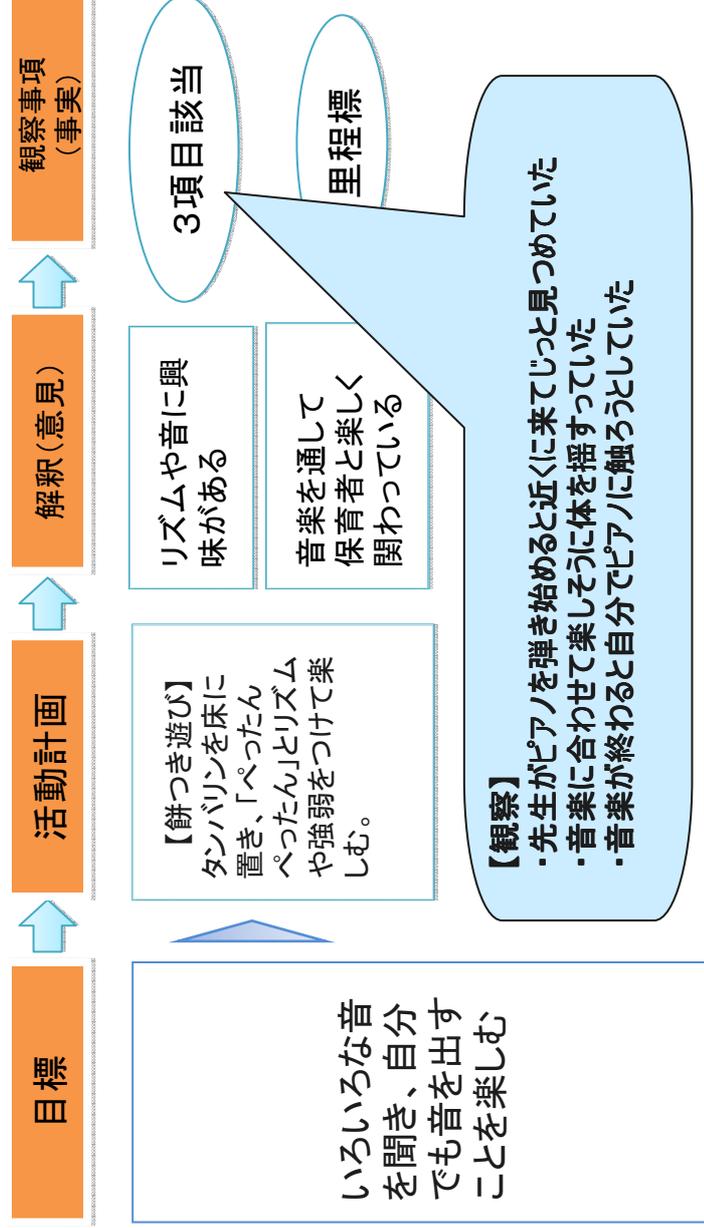
【餅つき遊び】
タンバリンを床に
置き、「ぺったん
ぺったん」とリズム
や強弱をつけて楽
しむ。

④ 活動計画→解釈→観察と進んだら、
今度は活動計画の目標に立ち返る。
目標から、その他の活動案を幅広く考
えてみる。特に、観察が解釈を裏付け
なかった場合は、当初の活動計画を
破棄して新たな計画を考える。

⑤ 保育の目的は考えることではなく実
践することだから、考えすぎないこと。
この後、5W2Hで活動計画の実現可
能性をざっと考えて実践する。無計画
保育も計画に縛られる保育も妥当で
はない。そして、検証→改善点の発見
へつなげる。

【事例①】リズムやメロデーに親しむ -「したい」「ちよっと待って」が生み出す成功-

グランドピアノを使った活動計画は妥当ではなかったことがわかった。そこで、G君にリズムやメロデーを楽しんでもらうため、目標から別の活動計画を立てようと思います。



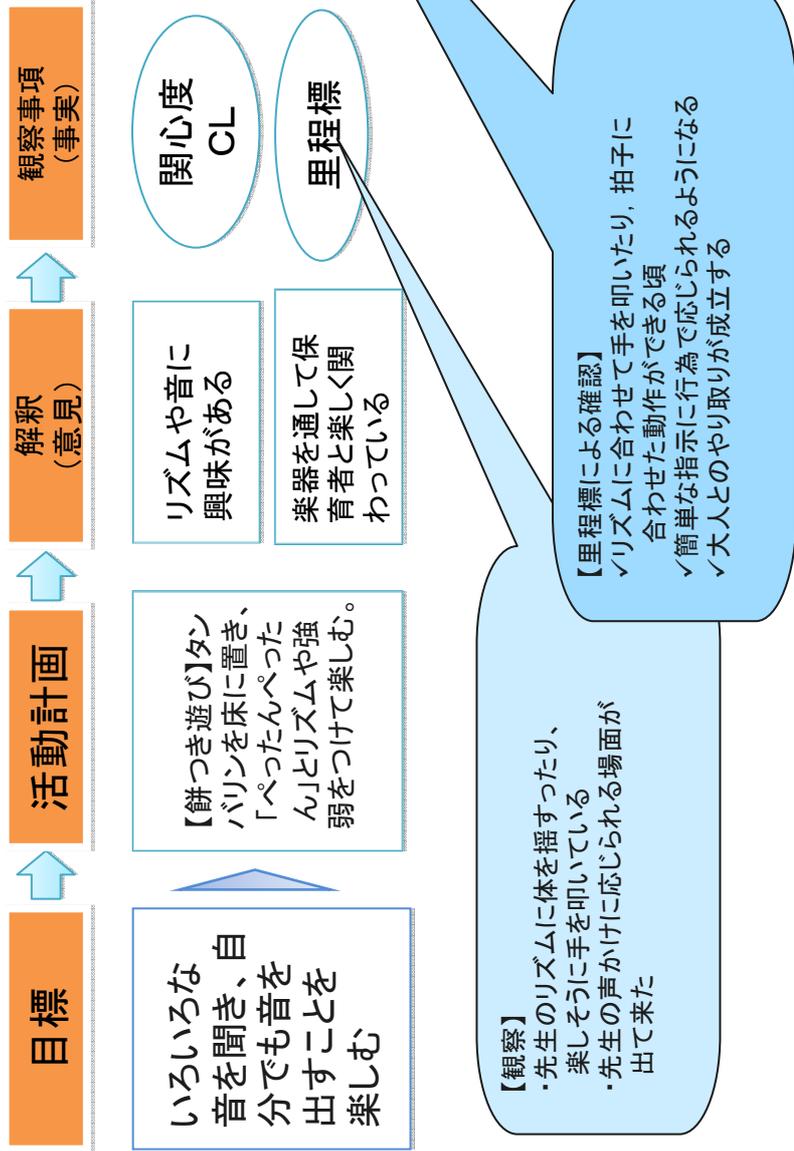
当該活動に取り組んでいるときの子どもの様子をチェックして当てはまる項目に丸を付けましょう。

A) 子どもにとって楽しい経験になっているか？	
1 肯定的な表現をする(「もう一回！」「おもしろかった」など)	
2 活動をやり終えた後に満足感が見える	
B) 活動から自分なりの意味を見つけているか？	
3 形式的な作業や操作を超えて、独創的に取り組んでいる	
4 活動の細部にも注意を払って取り組んでいる	
5 活動中の新たな刺激に対する反応がよく、やる気を持って取り組んでいる	○
C) 子どもが活動に熱中して取り組むことができるか？	
6 活動に没頭していて、気が散らない	
7 積極的、主体的に取り組んでいる姿勢や視線がみえる	○
8 集中力が持続していて、活動を途中でやめようとしていない	○
9 全力を傾けて活動に取り組んでいる	
合計	/9

関心度チェックからGくんは音や楽器に対する興味が高いことが確認されました。前例でグランドピアノがNGであることがわかっているので、目標に戻り、発達段階に合う楽器を利用した活動計画を工夫してみます。

【事例①】リズムやメロディーに親しむ -「したい」「ちよっと待って」が生み出す成功-

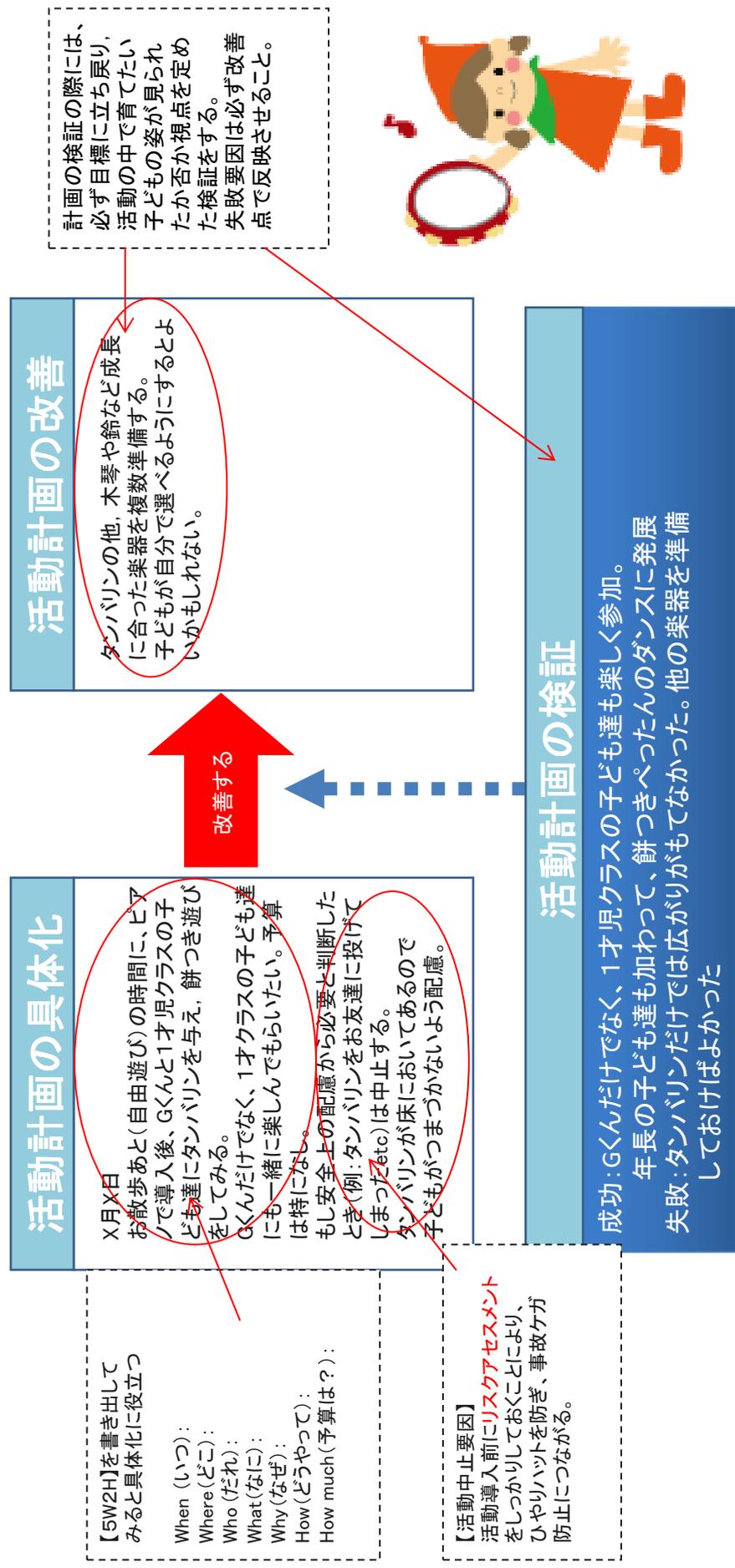
グランドピアノを使った活動計画は妥当ではないことがわかった。そこで、G君にリズムやメロディーを楽しんでもらうため、目標から別の活動計画を立てようと思います。



発達の見え方	1歳前半	1歳後半	2歳前半	2歳後半
身体運動 (身体運動)	ひとりで歩く	歩行の高度、ハンプス感覚がよくなり、からの移動が滑順になる	歩行の高度、ハンプス感覚がよくなり、からの移動が滑順になる	歩行の高度、ハンプス感覚がよくなり、からの移動が滑順になる
人間関係 (自己)	母から抱かせる人形人形に手を触れさせる	自分のもの、他人のものを取り扱うようになる	自分のもの、他人のものを取り扱うようになる	自分のもの、他人のものを取り扱うようになる
人間関係 (対人)	他の子どもに視線を落とす	遊びながらの会話が増えるようになる	遊びながらの会話が増えるようになる	遊びながらの会話が増えるようになる
言語理解 (言語理解)	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
言語理解 (言語理解)	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
感情 (感情)	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
感情 (感情)	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
言葉	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
基本	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
歌	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
絵本・教材	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる
身体び	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる	「やいばいば」という言葉で、代わり人形に手を触れさせる

【事例①】リズムやメロデーに親しむ -「したい」「ちよっと待って」が生み出す成功-

最初の活動計画はNOだったが、次の活動計画は関心度チェックリストと発達の里程碑によってYESだとわかった。そこで、この活動計画は実際に実現できるか(具体化)を考えようと思います。



【事例②】制作活動を楽しみ、達成感を味わ

-「子どものために」考える畠-



Rちゃん(3才)は制作の時間が大好きです。今日も一生懸命のりを紙に塗っています。

そこで、次の制作のときには季節感を取り入れて、自分の鬼のお面を制作することにしました。



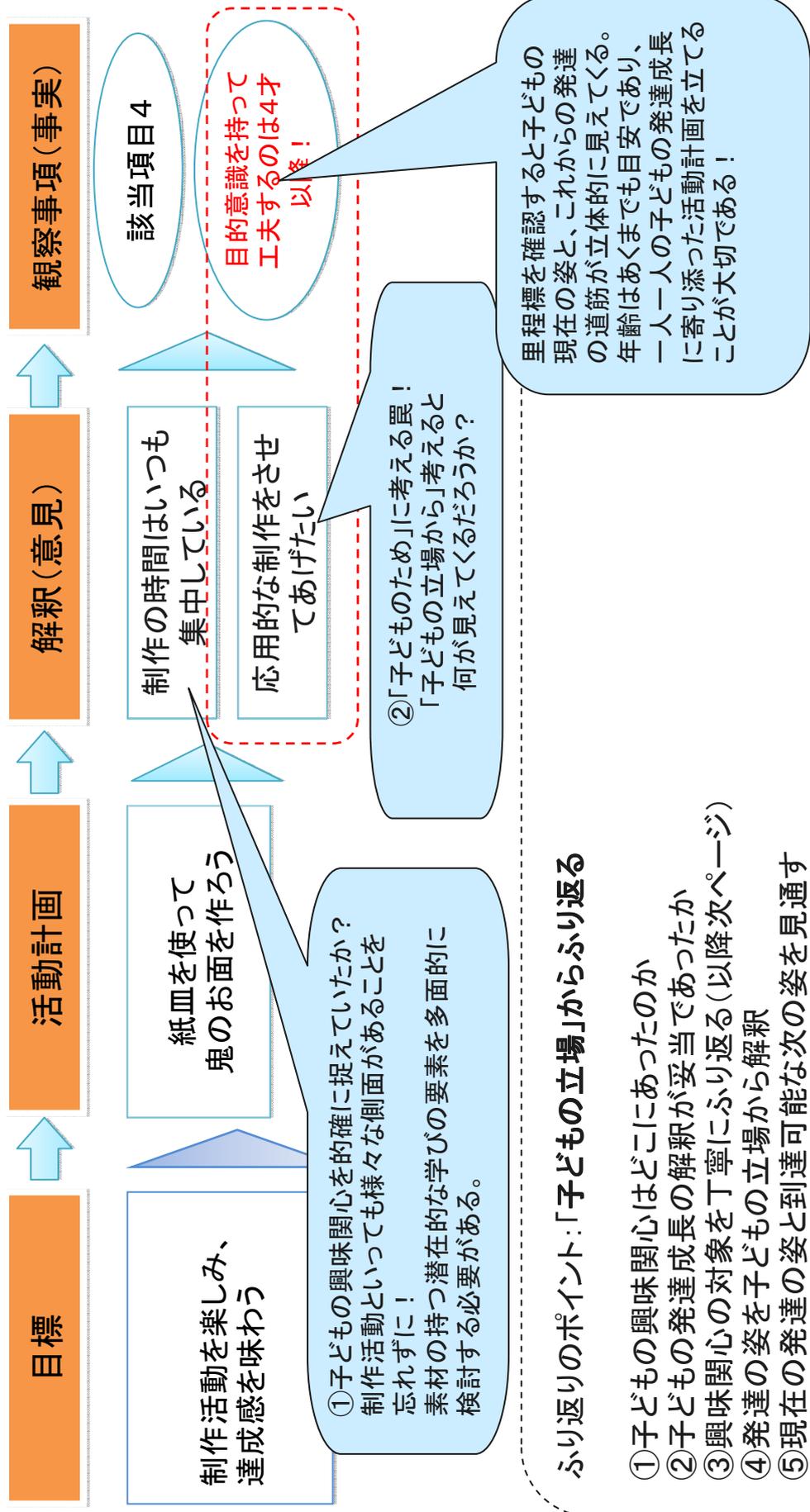
ところが、出来上がった鬼のお面をもつRちゃんの表情からは満足感は見えません。

「上手にできたね」と言う先生にRちゃんは「これじゃないのがいい」と言います。

これはRちゃんにとって
楽しい活動ではなかったのでしょうか？

【事例②】制作活動を楽しみ、達成感を味わ

-「子どもの立場」からふり返る-



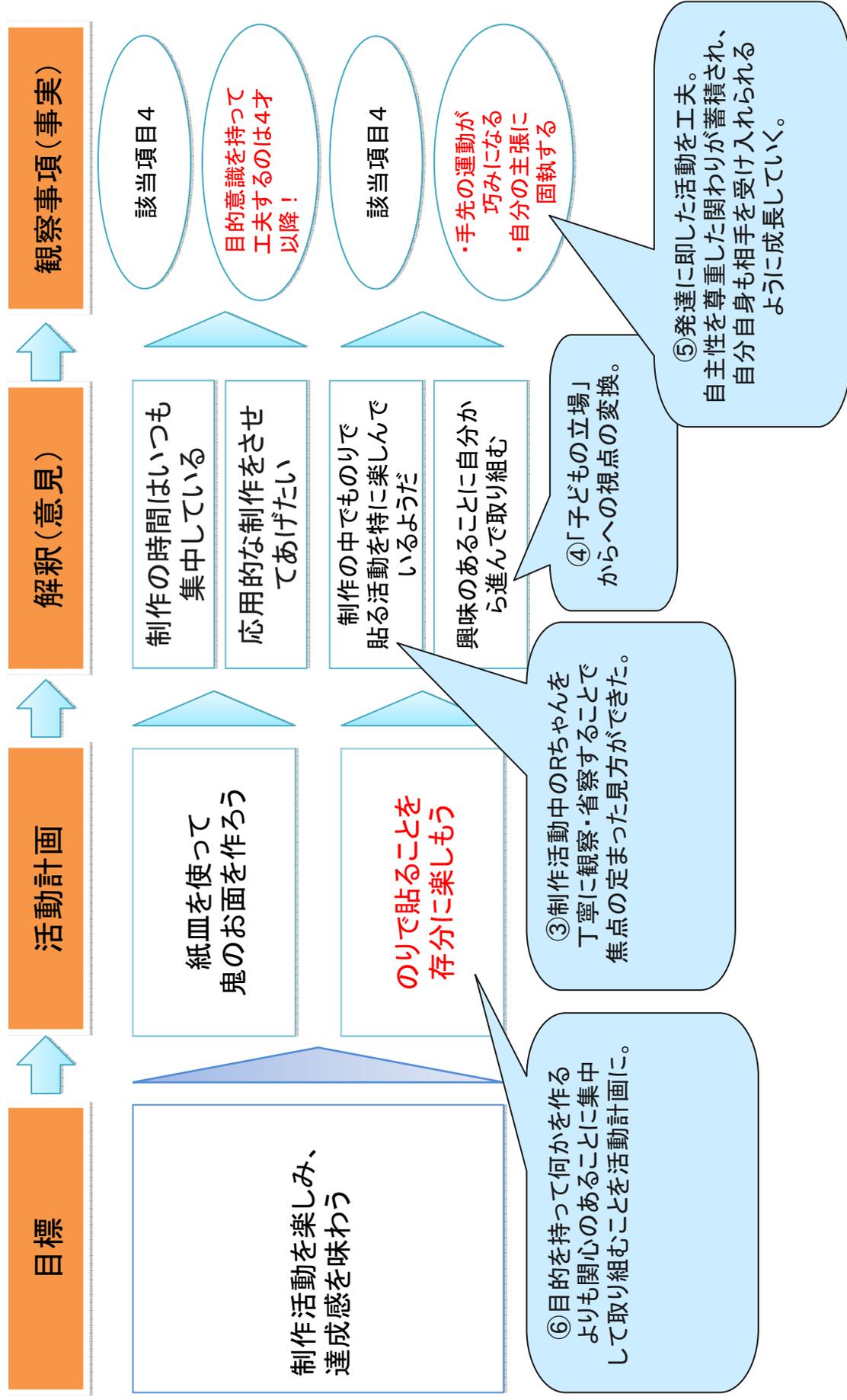
ふり返りのポイント:「子どもの立場」からふり返る

- ① 子どもの興味関心はどこにあったのか
- ② 子どもの発達成長の解釈が妥当であったか
- ③ 興味関心の対象を丁寧に戻す(以降ページ)
- ④ 発達の姿を子どもの立場から解釈
- ⑤ 現在の発達の姿と到達可能な次の姿を見通す
- ⑥ 「子どもの立場」から再検討した新たな活動計画を作成

子どもの発達を連続体として捉え、今日と明日をつなぐ活動になっているか確認!

【事例②】制作活動を楽しみ、達成感を味わ

-「子どもの立場」からふり返る-



【事例②】制作活動を楽しみ、達成感を味わ

-「子どもの立場」からふり返る成功-



子どもは繰り返しの
中から意味を抽出する。
子どもが主人公、
保育者は脇役！

一連の写真から、Rちゃんが制作場面でのり付けを一生懸命取り組み、満足感を
得ている様子が伺えます。

よく見ると、最初は持ち方がぎこちなかった手先も(左の写真)、きちんと順手で持てる
ようになりました(中央の写真)。

また、指先の微細運動も発達し、的に上手に貼ることができるようになりました
(右の写真)。

時にはあえて保育者が何もしないことも大切な行為であることが理解できる事例です。

* 発達の最近接領域を用いた【応用事例】にかんしては【参考資料】(pp.73-81)を参照されたい。
また【参考資料】(pp.87-88)も参照されたい。

分析およびその結果

【調査方法】

神奈川県にあるT保育園の保育者(6名)に加え、保育の素人(1名)に「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程碑」を利用して活動計画を考案してもらい、記述内容を分析した。

【調査結果】

結果については以下の表の通り

表-1

属性	回答数	対象 児童	回答内容												
			「思考の補助輪」(表)					「思考の補助輪」(裏)							
			目標	活動 計画	興味		発達		活動計画 の具体化	活動計画 の改善					
経験 10年以上	4	0才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		1才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		1才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		2才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
経験 10年未満	1	1才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
経験 3年未満	1	1才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
経験 1年未満	1	0才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
素人	1	2才	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	8		7	8	7	8	6	8	6	8	5	0			

分析およびその結果

【分析】

本研究で提案する3つのツール;「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程碑」が活動計画を作成する際に有用であるかを検討するために、以下の観点から結果を分析した。

(1)「思考の補助輪」について:「考える力」につながったか

○「思考の補助輪」の活用により、子どもの姿に合った活動計画が立てられているか

- a. 活動計画と観察事項(事実)の記述の整合性
- b. 各欄と表裏を相互補完的に使え、情報を過不足なく伝えることができるか

(2)「関心度チェックリスト」について:「観察する力」につながったか

○チェックリストの利用により、子どもの興味関心について実情に即した理解ができたか

- a. 観察事項(事実)とリストによる該当項目との整合性
- b. 観察事項(事実)についての記述内容

(3)「発達の里程碑」について:「判断する力」につながったか

○里程碑の利用により、子どもの発達成長について踏み込んだ理解ができたか

- a. 観察事項(事実)と里程碑の記述との整合性
- b. 観察事項(事実)についての記述内容

分析およびその結果

【分析】

(1)「思考の補助輪」について：「考える力」につながったかの枠組み使用により、子どもの姿に合った活動計画が立てられているか

a.活動計画と観察事項(事実)の記述の整合性

活動計画と観察事項(事実)に整合性があるかを検討するため、記述中の活動計画欄と観察事項(事実)欄の中に、同じまたは類似の表現や言葉が入っているか分析をした。

結果 88%の回答で活動計画と観察事項(事実)に共通の意味を持つ表現を使用していた

例：保育者10年未満

活動計画 「空間を分けて活動できるよう、本児が、『自分の場所』と分かるように環境を作る。」

観察事項(事実)「パーテーションでできられた空間やイスに座って行うことで他児の輪の中で遊んでいる時よりも長時間集中する姿が見られた」

b.各欄と表裏を相互補完的に使え、情報を過不足なく伝えることができているか

それぞれの欄を相互補完的に利用し、必要かつ十分な情報を活動計画作成に役立てることができたかを検討するために、①目録欄②活動計画欄ならびに③具体化欄(裏面)について記述の有無を分析をした。

結果 3項目すべてに記述:25%
3項目中2項目に記述:63%
3項目中1項目に記述:13% (参照:表一1)

分析およびその結果

- (2) 「関心度チェックリスト」について:「観察する力」につながったか
○チェックリストの利用により、子どもの興味関心について実情に即した理解ができたか

a. 観察事項(事実)とリストによる該当項目との整合性

観察事項(事実)と関心度チェックリストによる確認に整合性があり、子どもの興味関心を客観的に「観る」ことができているかを検討するために、記述とリストの該当項目を比較分析した。

結果 88%の回答からチェックリストの項目と合致する記述が見られた。
また、有効回答(n=7)のうち平均該当項目数は5であった。

例:保育者 3年未満

観察事項(事実)の記述 「音楽がなると体を動かす。(中略)CDをかけてくれとせがむ」

チェック項目の記述 「刺激に対する反応がよい。」「肯定的な表現をする。」

b. 観察事項(事実)についての記述 (例:多面的な視点で観察しているか)

多面的な視点から観察ができているか検討するために、記述内容から3つの視点(子どもの様子、言葉や声、行動や振る舞い)を設定し、記述内容を分析した。

結果 3つのすべての視点からの記述:38%
2つの視点からの記述:25%
1つの視点からの記述:38%

例:保育者 10年未満

「(略)『キラキラ』と星型の名前を言いながら動かしてみたり空高くかざして観察しているように見えた。」
(言葉) (行動) (子どもの様子)

分析およびその結果

- (3)「発達の里程碑」について:「判断する力」につなげたか
○里程碑の利用により, 子どもの発達成長について踏み込んだ理解ができたか

a. 観察事項(事実)と里程碑の記述の整合性

観察事項(事実)と発達の里程碑の記述に整合性があり, 表面の理解にとどまらず, 子どもの発達について踏み込んで「診る」ことができているかを検討するため, 記述とリストの該当項目を比較分析した。

結果 50%の回答から里程碑中の発達の姿と共通の記述が見られた。

例: 保育者 10年以上

観察事項(事実)の記述 「シャワーからの水に興味を持ちバケツなどに入れたりこぼしたりする」
里程碑の記述 「道具を使って砂や水を溜めたりこぼしたりする」

b. 観察事項(事実)についての記述 (例: 多面的な視点で観察しているか)

多面的な視点から観察ができているか検討するために, 記述内容から3つの視点(子どもの様子、言葉や声、行動や振る舞い)を設定し, 記述内容を分析した。

結果 3つのすべての視点からの記述:0%
2つの視点からの記述:50%
1つの視点からの記述:50%

例: 保育者 1年未満

「自分からつかまり立ちを する事によって, とても満足し, 得意げになっている様子」
(子どもの様子)

【分析例】 - 活動計画にいたる過程を分析する -



お豆をスプーンですくって楽しそうにカップにうつしているAくん(2才)。何度もカップを空にしては同じことを繰り返しています。

お豆を容器に入れることが
楽しいみたい。
容器をペットボトルに変えて
マラカス作りをしてみたら？

楽しそうな活動案ですがこのまま実践してもよいでしょうか？
素材がもつ潜在的学びの要素と子どもの自律性を十分に引き出せるでしょうか？

- <素材の多面的要素を検討し、Aくんの関心事を探ってみましょう>
- ・さらさらとこぼれ落ちるときのお豆の音が面白いと感じているのでは？
 - ・カップを空にすること、物の出し入れに興味があるのでは？
 - ・スプーンを使うことを楽しんでいるのではないか？

可能性が広がるほどに活動計画の選択も難しくなります。

思考過程を可視化していないため、思いついたことを十分な検討なしに活動計画に飛躍させてしまう危険がある。

【分析例】 - 活動計画にいたる過程を分析する -



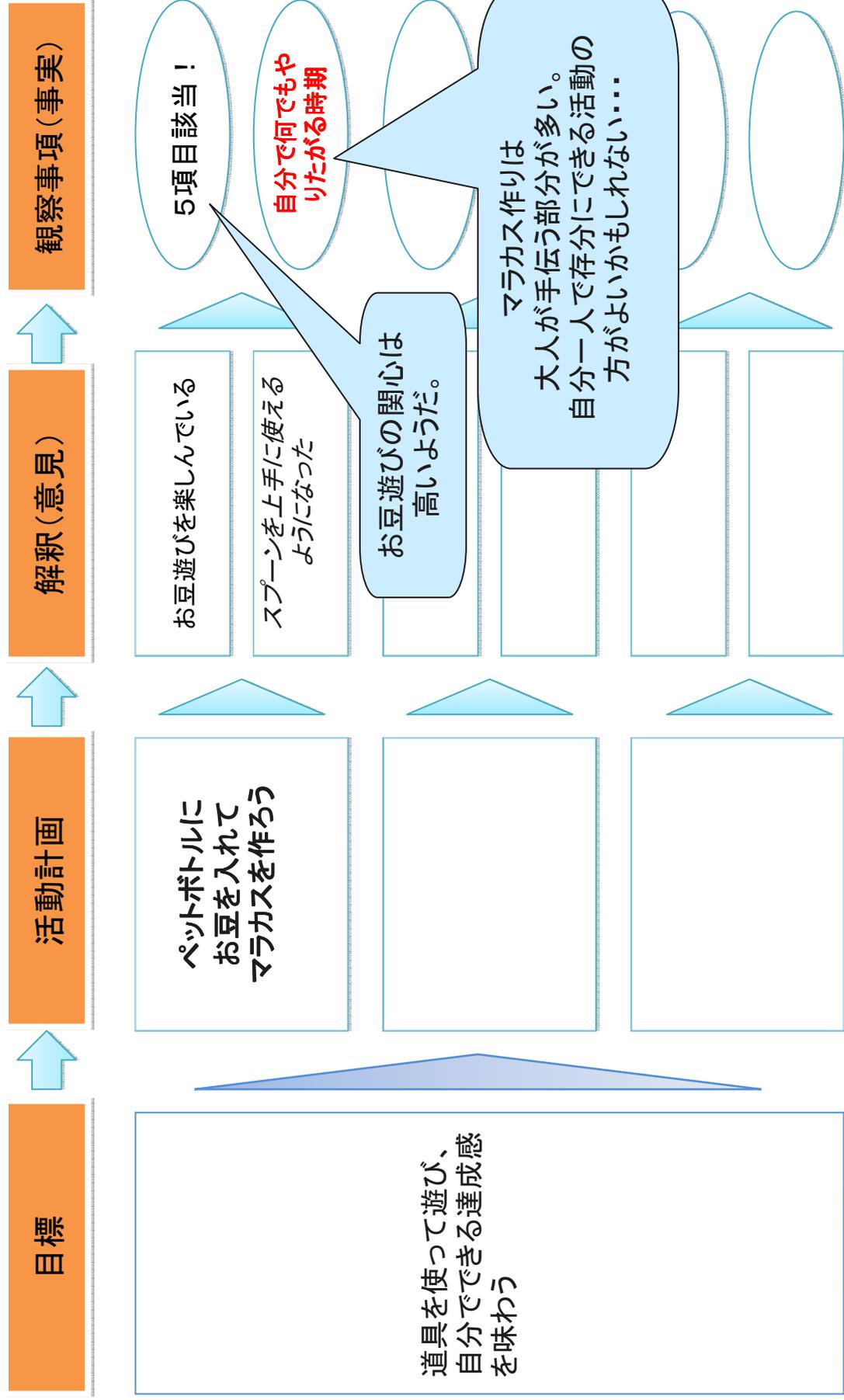
お豆をスプーンですくって楽しそうにカップにうつしているAくん(2才)。何度もカップを空にしては同じことを繰り返しています。

お豆を容器に入れることが
楽しいみたい。
容器をペットボトルに変えて
マラカス作りをしてみたら？

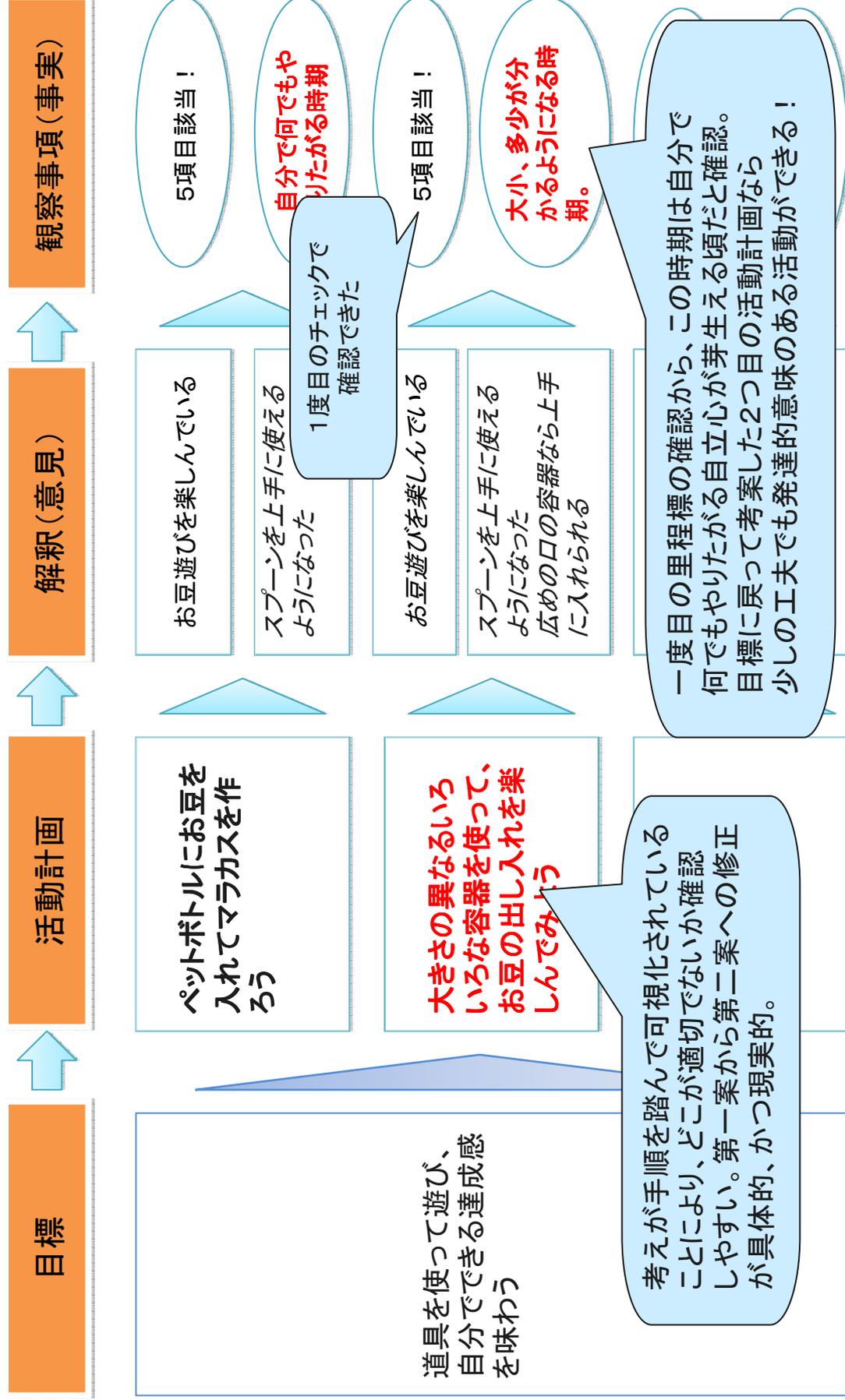
そこで、先ほど思いついた活動計画を「思考の補助輪」の枠組みを使って検討してみましよう。

- ①まず、思いついた活動計画が何を目的とするのか考えます。
- ②次に、関心度チェックリストで子どもに興味関心に本当にそっているか確認します。
- ③そして、活動計画がAくんの発達に適しているか、里程碑を使って検討します。
- ④-a 導入が妥当だと判断した場合は、次に具体化を考えます。
- ④-b 計画が妥当でないと判断した場合は他の活動計画を枠組みを使い検討します。

【分析例】 -「関心度チェック」と「里程碑」による確認-



【分析例】 -「考える」過程を可視化したことの効果-



考察 - 観察する・考える・振り返る -

観察する

「思考の補助輪」がない場合の観察では、「土をいじっている」「楽しそうに踊っている」「満足そうな顔をしている」という記述が多く、これらが何を目的(焦点)とした観察なのか不明瞭であった。また、観察と活動計画との間に飛躍が見られ、観察の際に定まった視点を持たないことの弊害が示唆された。一方で、「思考の補助輪」を使って活動計画を立ててからこれに関係するものを観察した場合、観察対象を明確化できて丁寧な観察になり、活動計画に意味のある裏付けができるようになったことがわかった。また、関心度チェックリストによって保育経験年数に関わらず、子どもの興味関心を的確に捉えることができたようである。

考える

①目標を考えることで複数の活動計画を半強制的に考えることが可能になった。特に、経験の浅い保育者に対して目標から活動計画を考える手順が有効であった。②「思考の補助輪」がない場合は、なぜその活動計画がよいかについて曖昧な回答しかできていなかったが、ある場合は活動計画の根拠を書き欄が可視化されているので、考えた活動計画を一步引いて考えられるようになった。特に、経験が豊富な保育者ほどなぜその活動計画かについて回答できておらず、「思考の補助輪」によって自分が考えた活動計画を再検討できるようになった。

振り返る

「思考の補助輪」によって思考プロセスが可視化されているので、①実際の活動後どこで間違えたのか、その改善点が明確になった。②活動後の共有(保育カンファレンス)では、自分の考えを伝えやすくなっていった。特に、経験の浅い保育者にとっては、他者に自分の考えを整理して伝えるのに役立っていた。③共有で行われる議論の焦点(いまだこの話をしているのかなど)が明確になっていった(単に感想を言い合うだけの共有ではなくなった)。

まとめと今後の課題 -「自分なりの枠組み」を創るために-

「思考の補助輪」を
カスタマイズすること

「思考の補助輪」は考えた活動計画を作成するための道具のひとつにすぎないので、使いやすいうように自分なりにカスタマイズすること

補助輪はいつかは
はずすこと

自転車の補助輪はいつかははずすのと同じように、「思考の補助輪」も慣れてきたら自分の頭の中だけでできるようにすること

何をしないかを
考えてみることに

「子どもの立場」からすれば保育者が何もしないことも立派な保育活動である。また、「あれもこれもやろう」ではなく、「何をしてはいけないか」という視点で保育を考えてみるのも重要なこと

課題

- 本研究の調査対象者は限られている>調査対象者を広げて妥当性を高める
- 目標の設定のコツを検討する必要がある
 - >曖昧すぎる目標や手段が目標になっていない
- 里程碑を読み込む際のフローを作成することで発達理解に関するハードルを引き下げる

参考資料 目次

3つのツールにかんするよくある質問(FAQ)	pp.41-43
観察力を高めるためには？ - 「大きな疑問」から「小さな疑問文」へ -	pp.44-66
「1:n」の法則 - 見慣れたものを別の角度から見る -	pp.67-72
発達の最近接領域に重点を置いた教育的アプローチ	pp.73-81
活動計画を発展させるための3つの着眼点	pp.82-86
子どもを伸ばす関わりのヒント	pp.87-88
考える力を育むための様々な枠組み - 「考える」過程の可視化を通じて -	pp.89-95
その他	pp.96-98

「思考の補助輪」の活用法にかんする よくある質問

よくある質問

常に目標から考え始める必要があるか？

その必要はない。目標を設定するのは活動計画の幅(数)を広げるためである。だから、まずは活動計画を一つ考えればよい。その後、他の活動計画の可能性を探るとき、目標から考えるようにすればよい。また、特に経験の浅い保育者は最初から活動計画を考えるのは困難であろう。だから、観察事項(事実)から始めていくのがよい。その後、目標や活動計画から観察事項(事実)へと降りてきて活動計画の妥当性を再検討をする。

活動計画は思いつきでよいのか？また、活動計画は3つ考える必要があるか？

思いつきでよく、3つは考えた方がよい。最初は思いつき(仮説)でよいのでとにかく活動計画をラフに考えてみる(こんな活動がふさわしいかなという程度でよい)。この計画が妥当か否かは解釈と観察事項に拠るから。もし妥当でないならこの最初の計画は破棄して、次の計画を作成すればよい。また、子どもに最適な活動計画を探るため、最低でも3つは(目標から)考えてみるとよい。その際の着眼点は【参考資料】(pp.67-72および

活動計画の具体化では、どのくらい具体的に記述すべきか？

pp.82-86)を参照のこと。具体化それ自体が目的ではなく、具体化しながら活動計画の実現可能性を探ることが目的だから。だから、保育者が保育実践に必要な限りかつ実践後の反省材料になる程度の記述でよい。なお、活動計画を発展させるための着眼点は【参考資料】(pp.82-86)を参照のこと。

よくある質問に対する回答

「関心度チェックリスト」の活用法にかんする よくある質問

よくある質問

普段から、集中度や積極的な態度などを視点に観察している。このチェックリストでは該当項目があるので当たり前では？

一つの活動計画をチェックして、子どもの興味・関心に沿うと確認ができたから、その活動計画を具体化にうつしてもよいか？

よくある質問に対する回答

このチェックリストの利用によって、主観的な観察がどれくらい客観的にも支持されるかをみることができる。思い込みを素通りさせるのではなく、「ちよつと待つ」と自分自身で確認する意味合いがあるので、チェックリストを使用している。

チェックリストで妥当だと判断ができて、里程碑による確認で発達段階に適していないと判明する場合も。必ず、両方の手順を経た上で具体化を考へることが大切。また、妥当だと判断された計画も、代替案と比較したときに該当項目の多少でどちらがより現段階の子どもの興味に即しているか判断できる。

子どもの興味関心は多岐にわたるはず。これだけのチェックリストで実情をどのくらい把握できるのか。

3つの要素のうち、該当項目が偏っている場合、どうしたらよいか。

このチェックリストではかりきれない要素（個人差やタイミング、関係性など）は当然ある。しかし、このチェックリストは興味関心が単なる表面的な楽しみだけにとどまらず、子どもの自己充実のために意味のある活動につながる下があるかを見るツール。そのため3要素を科学的検証を経た尺度から援用している。

子どもの年齢が低いうちは、3つの要素の偏りやバランスを特に気にする必要はない。該当項目は、多ければ多いほど子どもが活動によって自己充実している。子どもによって表現の仕方に差があるので、他児との比較ではなく、児の普段の姿、これまでを基準に考えることが重要。

「発達の里程碑」の活用法にかんする よくある質問

よくある質問

情報が多すぎてどこをみてよいか見当がつかない。

よくある質問に対する回答

里程碑の最大の特徴である情報量の多さが、慣れるまでは負担になるかもしれない。はじめのうちは、対象児童の年齢と保育活動の五領域から子どもの姿を探し出すとよい。慣れてきたら、当該年齢に±6ヶ月分くらいの余裕を持って情報を探してみる。子どもの発達成長には個人差があることを忘れずに。

脳の発達はどうして関係があるのか？ 表面上に現れる子どもの行動の舞台裏は、脳の発達を知ることと納得できることがたくさんある。「お友達の気持ちかわからない子」は「意地悪な子」という性格氣質に起因する判断をせず、脳機能の発達がまだ途上で、相手の気持ちをわかる認知段階に到達していないと理解すると、感情的になりがちないざこざ場面がうまく対処できることもある。

なぜ胎児期から学童期まで載っている 里程碑の中に胎児期から学童期まで載っているには意味がある。胎児の時から続く発達成長の延長線上に今の姿があり、明日の子どもの姿がある。里程碑を当該年齢の縦の欄だけではなく、横断的に見ることで発達の姿の見通しから、現在の姿の理解に役に立つ。

保護者支援の欄は必要ですか？

保育所保育指針、幼稚園教育要領に明記されているように保護者支援は保育者の大切な役割の一つ。保護者が子どもの姿に困っているとき、この里程碑から発達の道筋を理解し、見通しをもって相談に乗ったり、支援することができ子どもだけでなく親も育つ共育の場を園が提供することができる。

「n」に気がつくためには？

気づいているようで、
気づいていない

気づきの
重要性

多くの気づきを
得るためには？



- すべては「気づくこと」からはじまる
- 子どもにかんして、どれだけ多くの可能性・潜在能力に気がつくが後の保育活動に影響を与える
- 「考える」「実践する」の質は、「気づき」の質による
- 多くの気づきを得るためには観察力を高めるべき
 - > 「何を」「どのよう」に「観察するかを明確にする
 - **「大きな疑問」を「小さな疑問文」にする**
 - > 「気づく」発, 「考える」経由, 「実践する」着

観察力を高めるためには？ -「大きな疑問」から「小さな疑問文」へ-

○観察力が優れていると…

> 多くの「気づき」をえることができる

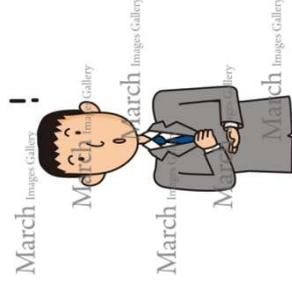
○観察力が優れているとは？

- ①観察対象が適切であること > 「何を観るか？」
- ②観察対象を適切に観る > 「どのように観るか？」

○どうすればよいか？

> 「大きな疑問」(テーマや違和感)を「小さな疑問文」(答えがだせる疑問文)に分解する

○「小さな疑問文」: 「なぜ〜か」「いつ／どこでetc〜か」



【事例①】 F美ちゃんは粘土遊びから何を学ぶ？

F美ちゃんは鎌倉市にある
F幼稚園の2歳児です。

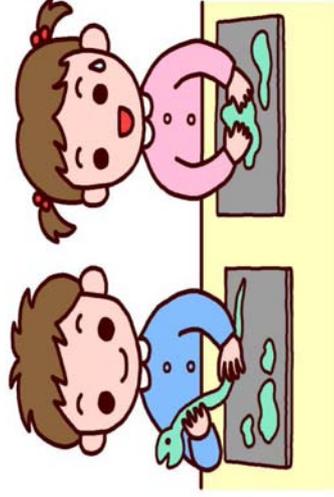
F美ちゃんの粘土遊びが
抽象的な学びに
変化していく過程とは、
どのようなものか？

F美はいつから粘土遊びを始めたのか？
＞これまでの保育記録を確認する

F美が粘土遊びを始めたきっかけ何か？
＞保育記録を確認する，保護者に確認する

F美は粘土をどのように使っているか？
＞F美が粘土をいじっている瞬間を観察する

F美は誰と一緒に粘土遊びをしているか？
＞F美が誰かに話しかけたり、
一緒に何かをしている瞬間を観察する



【事例①】F美ちゃんは粘土遊びから何を学ぶ？

解説編

「大きな疑問」のままでは
答えがだせない！何をど
のように観察してよいか
わからない！

F美ちゃんの粘土遊びが
抽象的な学びに
変化していく過程とは、
どのようなものか？

「大きな疑問」に回答する
ためには、どのようなこと
がわかればよいかを考え
てみる

F美はいつから粘土遊びを始めたのか？

> これまでの保育記録を確認する

「大きな疑問」を回答
できるいく
つかのサイ
ズの「小さ
な疑問文」
にする

F美が粘土遊びを始めたきっかけ何か？
> 保育記録を確認する，保護者に確認する

F美は粘土をどのように使っているか？

> F美が粘土をいじっている瞬間を観察する

「小さな疑問
文」にするこ
とで、何をど
のように観
察すればよ
いか明確に
なる

F美は誰と一緒に粘土遊びをしているか？

> F美が誰かに話しかけたり、
一緒に何かをしている瞬間を観察する

新たな知見(答え)を得るために - 疑問文の答えをまとめること -



- 【事例①】F美ちゃんは粘土遊びから何を学ぶ
○F美が粘土遊びを始めたのは、数週間前から
○そのきかけは、粘土の感触に関心をもったこと
○最初は小さく切っていくだけだったが、次にそれをくっつけたり
離したりを繰り返す。次第に粘土に穴をあけて、そこに小さな
ボールを入れて、穴とボールの一対一の対応関係を発見する
○F美のそばにいる他の子どもが小さくした粘土を差し出し、それ
を順番に並べてみるようになる

大きい小さいという漠然とした数的感覚が、
一対一やものの順序のような規則性をもつ数学的概念へと次第に変化した。
つまり、規則性の発見が抽象的学習のはじまり(きっかけ)となる。

新たな知見(答え)を得るために - 疑問文の答えをまとめること -

解説編

【事例①】F美ちゃんは粘土遊びから何を学ぶ

○F美が粘土遊びを始めたのは、数週間前から

○そのきかけは、粘土の感触に関心をもったこと

○最初は小さく切っていくだけだったが、次にそれをくっつけたり離したりを繰り返す。次第に粘土に穴をあけて、そこに小さなボールを入れて、穴とボールの一対一の対応関係を発見する

○F美のそばにいる他の子どもが小さくした粘土を差し出し、それを順番に並べてみるように

「小さな疑問文」それぞれに
対する回答をだす。このとき、
「小さな疑問文」に対して適切
な回答になっているか確認す
ること

「小さな疑問文」それぞれに対する回答をまとめる。まとめるとは、そ
れぞれの回答を足し合わせるだけではなく、それぞれの回答から
「何が言えるか」という意味合いの抽出をするということ

大きい小さいという漠然とした数的感覚が、

一対一やものの順序のような規則性をもつ数学的概念へと次第に変化した。
つまり、規則性の発見が抽象的学習のはじまり(きっかけ)となる。

【事例②】 F美ちゃんはいっ「女の子」になるの？



F美ちゃんは鎌倉市にある
F幼稚園の2歳児です。

いつ、
どのようなメカニズムで
F美ちゃんは
性自認するか？

かつては兄弟が多かったの
で、家庭内の子ども同士の
世界で性自認が形成されて
いた。しかし、現在はどうか
ろう？いつ、どのように性自
認しているのだろうか？

性自認とは？

＞ 関連書籍や論文を読んでみる

まずは重要な言葉の定義をしよう。だから、「性自認」の定義をしよう。
一度決めた定義は途中で変えてはいけない。

クラス集団とどんな関係があるか？

＞ F美とクラスメイトとのかかわり(言葉のやりとり)を観察する

自己認識は他者との関係性から発生するのだから、F美とクラスメイト
とのかかわりあいを観察する必要がある。

クラスの先生(担任)とどのようにかかわるか？

＞ 先生がF美に投げかける言葉を記録する

F美にとって先生は親以外で初めての権力者。その権力者である先生
の言葉はF美の性自認に大きな影響を与えている可能性があるようだ。

F美はどのような遊びをどのようにしているか？

＞ F美の遊びを観察する

おまごとは「女の子らしさ」、戦闘ごっこは「男の子らしさ」を象徴して
いるなら、遊びがF美の性自認に与える影響は大きいと思われる。

【事例②】F美ちゃんはいっ「女の子」になるの？

解説編

「大きな疑問」や「テーマ」だけを眺めていても、その答えは得られない。ホールケーキを切らずに口に入れても食べることができないのと同じ。

いつ、
どのようなメカニズムで
F美ちゃんは
性自認するか？

性自認とは？
＞ 関係書籍や論文を読んでみる

クラス集団とどんな関係があるか？
＞ F美とクラスメイトとのかかわり
(言葉のやりとり)を観察する

クラスの先生とどのようにかかわるか？
＞ 先生がF美に投げかける言葉を記録する

F美はどのような遊びをどのようにしているか？
＞ F美の遊びを観察する

おままごとは「女の子らしさ」、戦闘ごっこは「男の子らしさ」を象徴しているなら、遊びがF美の性自認に与える影響は大きいと思われ⁵¹る。

「小さな疑問」が適切か否かの判断基準は、その疑問文から何をどのよう⁵⁰に観察(調査)したらよいかかわるかだろうか。

「小さな疑問文」にするときは、2つ以上の関係や外部の働きかけを含んだ疑問文にする⁵⁰とよい。「AがBにどのような影響を与えるか」「AとBがどのようにかかわるか」と考えてみるのである。

新たな知見(答え)を得るために - 疑問文の答えをまとめること -



【事例②】F美ちゃんはいつ「女の子」になるの？

- ①「オトコノコ／オンナノコ」の呼び掛けに振り返ること, ②男の子／女の子らしいふるまいをしていること, ③男の子／女の子らしいことばづかいをしていること, の3つがそろったとき性自認とする
- 自分を指す時, 「○○ちゃん(自分の名前)」から「僕」「私」という主語を使った会話, また「～よ」「～だ」と男の子／女の子らしいことばづかい, 「～くんが好き」と自分と異なる性に対する感情表現がクラス集団の交流のなかで見られるようになる

○「オトコノコ」「オンナノコ」という先生からの呼びかけに反応するようになる。また, 「男の子だから～」「女の子だから～」という理由づけに反応するようになる

○おままごとでは, 女の子は母親やお姫様の役割を積極的にやるようになる。また, 男の子はヒーロー・戦隊の隊員の役割をまねるようになる(女の子はヒーローの役割

F美は家庭内ではなく幼稚園で性自認しはじめた。

他者とのかわりのなかで「男の子」「女の子」なるものが誕生し, それに伴う規範を受け入れられることで自分の性およびその意味を受容していく。このように, 性自認は所与のものではなく, 社会的に作られた産物である。

新たな知見(答え)を得るために - 疑問文の答えをまとめること -

解説編

【事例②】F美ちゃんはいっ「女の子」になるの？

○①「オトコノコ／オンナノコ」の呼び掛けに振り返ること, ②男の子／女の子らしいふるまいをしていること, ③男の子／女の子らしいことばづかいをしていること, の3つがそろったとき性自認とする

○自分を指す時, 「○○○○(自分の名前)」から「僕」「私」という主語を使った会話, また「～よ」「～だ」と男の子／女の子の言葉づかい, 「～くんが好き」と自分と異なる性に対する感情表現がクラス集団

何をどのように観察するかを事前に明確にしておくことで, このような言葉を拾うことができる。また, 子どもを観察するときは, その子どもだけではなく, その子どもが置かれている状況を広く見渡し, 他者とのようにかかわっているかという相互作用にも着目するようにする。

○「オトコノコ」「オンナノコ」という先生からの呼びかけに反応するようになる。また, 「男の子だから～」「女の子だから～」という理由づけに反応するようになる

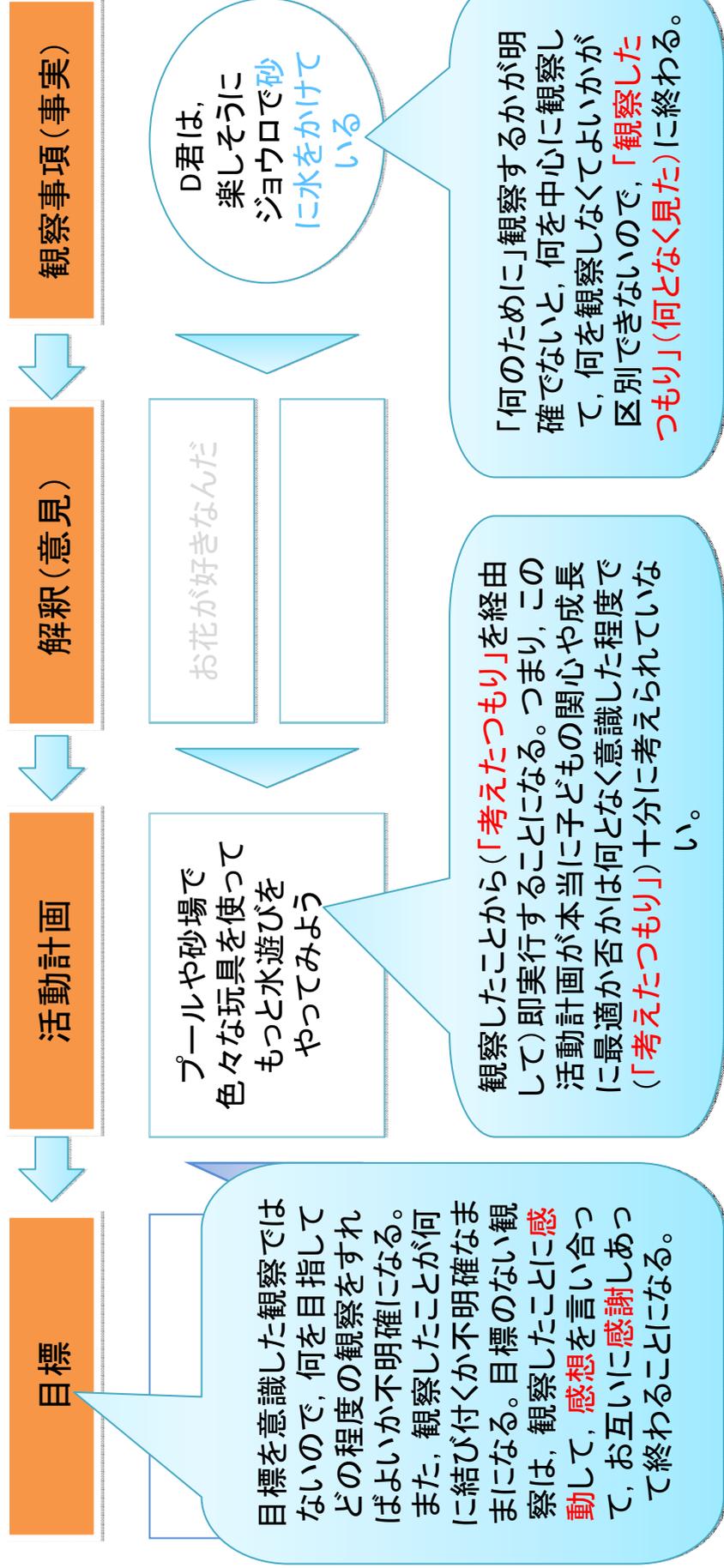
おまごとやヒーロー戦隊ごっこはよく見かける子どもの遊びだが, この遊びを「何のために観察するか」「これは何を意味するものか」という観点からみると, 様々なそして豊かなメッセージを引き出すことができる。

F美は家庭内ではなく幼稚園で性自認しはじめた。

他者とのかわりななかで「男の子」「女の子」なものが誕生し, それに伴う規範を受け入れることで自分の性およびその意味を受容していく。このように, 性自認は所与のものではなく, 社会的に作られた産物である。

「小さな疑問文」それぞれに対する回答を合わせて, 「大きな疑問」に対する回答を作る。ここでは, 「大きな疑問」である「いつ」「どのように」を明確に表現している。「小さな疑問」に対する回答の意味を考え, その意味を一つの答えに結晶化させること。

【「思考の補助輪」と観察の関係】 目的のない観察から始める危険性



観察から始める場合、最初の活動計画を作るのに必要な程度の観察でよい。
 子どものことをまったく見たく見ないで活動計画は作れないから。
 その後、活動計画を裏付けるために必要な丁寧な観察をする。
 観察をするときはその目的や対象を明確にしておくことが重要である。

【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る

S君は横浜市にあるF幼稚園の2歳児です。

子どもは
全体と部分の関係を
どのような過程を経て
学ぶのだろうか？

S君は部分をどうやって全体に位置づけるか？> 観察結果を写真で撮る

.....



【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る



S君は、お母さんからもらったリングに花をつけて花の首飾りを創ろうとしています。

リングにぴったりの花と
そうではない花を区別しながら
探している。



集めた花をリングの大きさに適する
ように小さく丸めている。リングを腕
にはめて、手に持っている花とリン
グを何度も見比べている。

【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る



同じ種類の花が**ほぼ等間隔**に並べられている。リングにつけられた花は**ほとんどが同じ**種類たち。リングには**ほぼ同じ種類**の花がつけられている。



リングに花をつけるとき、力を入れすぎて花が**つぶれてしまった**。だから、**それを取り除いて**新しい花を探しに行く。

【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る



お目当ての花がたくさんある所へ行き、すでにリングについた花を取り替えたり、**はずしたり。**



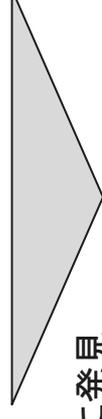
完成した花の首飾りは、リング全体とそれぞれの花の種類やかたちや位置が**整合性**をもっている。

【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る



全体になるものと部分を比較・対照しながら、
全体観をもって部分を扱っていくようになる。

つまり、比較・対照行為によって
全体における部分の位置関係・整合性を
認識してひとつの作品を創っていく。



この観察からさらに発見
できることは…

○子どもの審美眼
つぶれた花を新しいきれいな花に交換する行為は、S君
がリング全体と花の関係を意識しながら、同時に美的な
観点から花を評価していることのあらわれかもしれない。
○種と類の区別
リングにつけたのはほとんど同じ種類の花。S君は花と
以外、そして花の中でも同じ種類と異なる種類の区別
をしながら必要な花を探していた

【観察と記録の関係】 疑問文の答えを裏付ける記録を創る

解説編

全体になるものと部分を比較・対照しながら、
全体観をもって部分を扱っていくようになる。

つまり、比較・対照行為によって
全体における部分の位置関係・整合性を
認識してひとつの作品を創っていく。

この観察からさらに
発見できることは…

○子どもの審美眼

つぶれた花を新しいきれいな花に交換する。S君がリング全体と花の関係を意識しながら、同時に美的な観点から花を評価していることのあらわれかもしれない

○種と類の区別

リングにつけたのはほとんど同じ種類の花。S君は種と花以外、そして花の中でも同じ種類と異なる種類の区別をしながら必要な花を探していた

S君がリング全体とそれにつける花という部分をどうやって位置付けるのかを観察し、その様子を写真撮影する。写真によってS君の行動を正確に記録することができる。そして、S君の行動を映した写真を時系列に並べることによって(=ストーリーメイキング)、S君が部分を全体に位置づけていく過程が明らかになる。このように、記録(写真)は疑問文の答えを裏付けるために創ること。

曖昧な観察(何となく見る)を避けるためには、観察目的や対象を明確にする必要がある。その手掛かりとなるのが「小さな疑問文」である。しかし、観察対象を明確にすると、子どもが発する様々なメッセージを見落とすことがある。このように、当初設定した「小さな疑問文」は忘れて写真を見直してみる(再解釈してみる)。すると、写真に映っているが撮影時は気がつかなかった多くのことを発見するだろう。また、その写真を様々な角度から再解釈することも可能である。

【観察と記録の関係】 有意義な記録を創るために

解説編

S君は部分をどうやって全体に位置づけるか？> 観察結果を写真で撮る



記録の創り方・活用法

- 記録は何となく作るものでも、保護者へのアリバイ証明に使うものでもなく、「小さな疑問文」の答えを裏付けるため(観察の可視化のため)に目的をもって(沿って)創る
- どのメディアで、どのように、どの程度の記録を撮るかは「小さな疑問文」にどのように答えるかによって変わる
- 写真(記録)は「小さな疑問文」に対する答えになるように並べる(ストーリーメイキング)。これによって、単なる写真の羅列から意味のある(ストーリー性のある)写真の配置へと変わる
- 「小さな疑問文」から離れて記録を読み返すことで、新たな気づきや改善の発見が

【観察と記録の関係】 記録のための記録にならないために

解説編

記録(写真など)を創るために、

子どもの活動を邪魔することがないように気をつ
けること。

子どもが何かに集中しているとき、写真を撮るた
めに

子どもに近付くと子どもの集中的な活動の妨げ
になる。



* 観察者や研究者が目の場に与える影響は小さくない



記録を創る目的を明確にすること。ここでは、
S君が全体と部分を関係づける行為を**正確**
に表現したいので写真で記録した。リング全
体に花という部分を**位置づけている瞬間ゆ**
えに、このシーンを撮影した。

ストーリーメイキングとは、「小さな疑問文」に答えるように記録を使う(記録から意味合いを創
出す)こと。だから、何枚の写真をなんとなく(明確な目的もなく)時系列に並べただけでは意
味がない。ここで**時系列に並べるのは**、S君が全体に部分をどうやって位置づけていくかとい
化の過程が明らかになりかつそれが「小さな疑問文」に対する答えになるからである。

「小さな疑問文」の答えを磨くために - 他の事例との比較を通して -

応用編

S君の事例からわかったことは、「全体になるものと部分を比較・対照しながら、全体観をもって部分を扱っていくようになる。」であった。本当にそうだろうか？他の事例と比較することによって、一つの事例だけを観察していたのでは気がつかなかったことを発見できる。



[左写真]F美ちゃん(2歳)が積み木遊びをしている。小さな積み木を下にして大きな積み木を上積み上げるとすぐに壊れてしまう。彼女はこの行為を繰り返しながら、大きな積み木を下、小さな積み木を上置くようになる。すなわち、S君のリングとは異なり全体が固定的ではない(全体と部分が分離していない)場合、まずは全体と部分が相互に入れ替わり、ある時点で全体が「立ち上がる」ことによって、同時に部分が誕生する。つまり、全体観の誕生があつてから比較対照行為が始まった。

[右写真]T夫君(2歳)は小さく切った粘土をいくつか集めて土台を作り、そこに小さい様々な形にした粘土をくっつけている。最初は直方体の粘土の塊を、無造作にバラバラにし、全体でも部分でもないものが散在している。その後、全体と部分が交互に入れ替わりながら、全体と部分にわけける過程を経て、全体が「立ち上がり」、その全体に部分を含関係付けていく。ここでも、全体観の誕生の



後、比較対照が始まった。S君の事例からわかった答えは、他の事例と比較することで次のように磨かれる。つまり、全体が予め明確な場合、その全体を与件としながらそれと比較対照しながら部分が扱うようになる。一方、全体が予め明確ではない場合、最初は全体と部分は区別なく交換可能なものであるが、ある時点で全体が「立ち上がる」と同時に、その変更可能な全体に対して部分を比較対照するようになる。

「小さな疑問文」の答えを磨くために -他の事例との比較を通して-

応用編



[左写真]F美ちゃん(2歳)が積み木遊びをしている。小さな積み木を下にして大きな積み木を上積み上げるとすぐに壊れてしまう。彼女はこの行為を繰り返しながら、大きな積み木を下、小さな積み木を上置きようになる。すなわち、S君のリングとは異なり全体が固定的ではない(全体と部分が分離していない)場合、**まず全体と部分が相互に入れ替わり、ある時点で全体が「立ち上がる」ことによって、同時に部分が誕生する。**つまり、全体観の誕生があつてから比較対照行為が始まった。。

この事例では、積み木の大きさだけでなく、それぞれの形が異なることも重要であつた。**F美は丸い積み木の上にはそれ以上積みめないことに気がついた。**だから、積み木を上積みしていくためには下になんか形の積み木がよいか思考錯誤しなければならぬ。この思考錯誤を経て全体の均衡がとれはじめたとき、全体が「立ち上がる」。全体が誕生するきっかけは、「**均衡がとれる**」瞬間であつた。

[右写真]T夫君(2歳)は小さく切った粘土をいくつか集めて土台を作り、そこに小さい色々な形にした粘土をくつつけている。最初は直方体の粘土の塊を、無造作にバラバラにし、全体でも部分でもないものが散在している。その後、**全体と部分が交互に入れ替わりながら、全体と部分に分ける過程を経て、全体が「立ち上がり」、その全体と部分の関係付けしていく。**ここでも、全体観の誕生の後、比較対照行為があつた。

この事例では、粘土は最初は直方体の塊であつた。全体も部分もない状態であつた。この塊から小さな粘土を切り出し、それを並べたりくつつけたりしていた。この過程で、大きな塊の粘土と小さな塊の粘土が区別化しはじめた。**T夫は最初は大きな塊の粘土を小さな塊の粘土にくつつけようとしたが、そうすると小さな粘土の塊が崩れてしまふことに気がついた。**そこで、小さな粘土の形を壊さずに、しかしそれと大きな粘土の塊をくつつけるために思考錯誤し始める。そこで、大きい粘土は全体、小さい粘土は部分として、小さい粘土を大きい塊にくつつけるようになる。このとき全体が「立ち上がる」。その誕生は「**大きさ**」がきっかけであつた。



「小さな疑問文」の答えを磨くために - 他の事例との比較を通して -

応用編

S君の事例からわかった答えは、他の事例と比較することで次のように磨かれる。つまり、全体が予め明確な場合、**全体を与件としながら部分を取扱うようになる**。一方、全体が予め明確ではない場合、**最初は全体と部分とは区別なく交換可能なものであるが、ある時点で全体が「立ち上がる」と同時に、その変更可能な全体に対して部分を比較対照するようになる**。

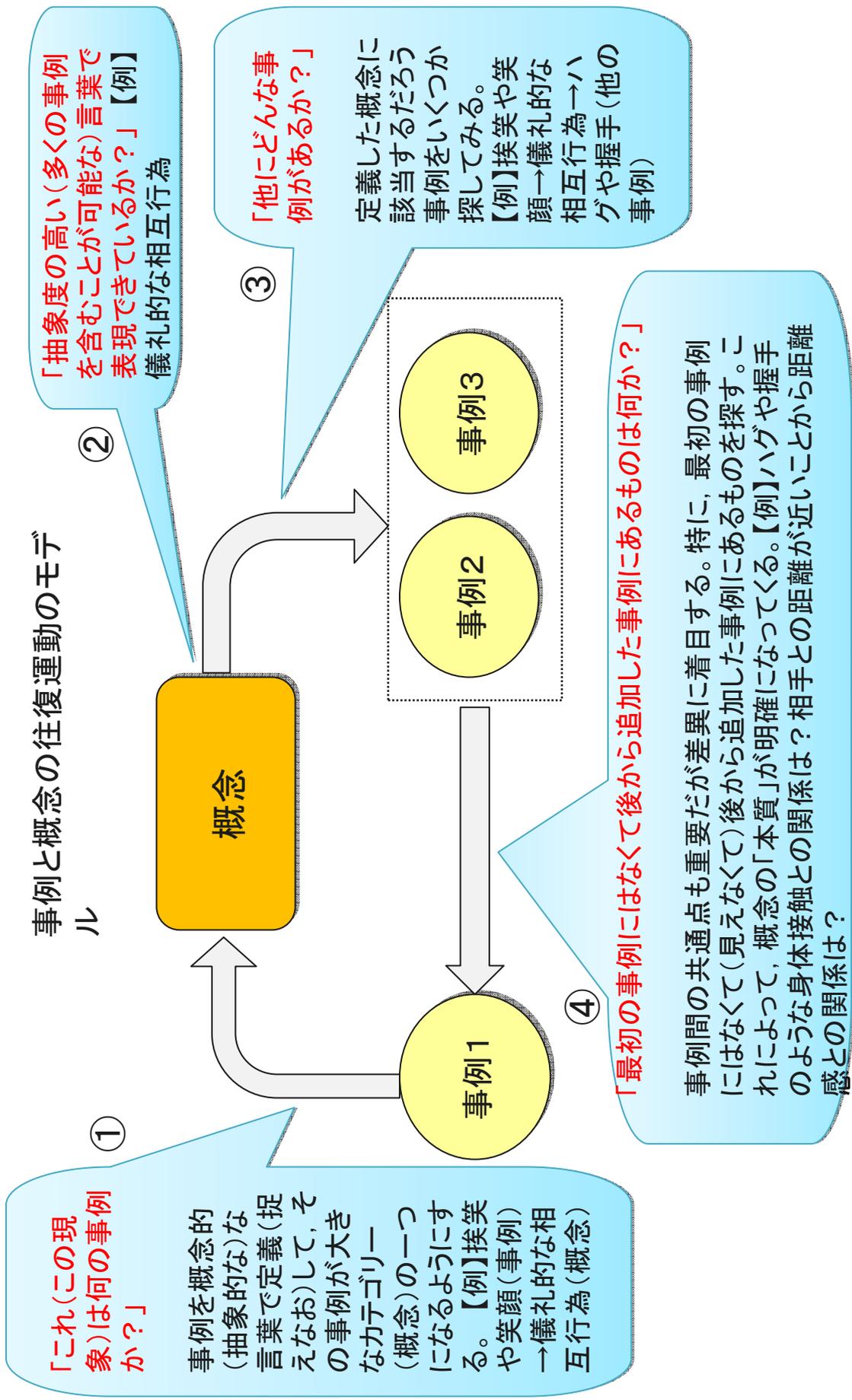
S君の事例では、全体であるリングは固定的なものであった。このため、集めた花をその全体であるリングに合うようにするために小さく丸めたり形を整えたりしていた。つまり、**S君は全体であるリングを交換したり放棄することなく、それを所与のものとして受け入れ、部分を変えようとしていた**。

S君の事例と比較するために使用した事例では、最初から全体があったわけではない。積み木は一つひとつバラバラだし、粘土は直方体の塊である。まずは、ここから全体と部分を切り分ける行為が始まる。このとき、**最初からこちらが全体、あちらが部分とするのではなく、全体と部分が相互に入れ替わりながら全体と部分が生じていく**。その誕生に影響を与える要素は大きさや均衡である。

複数の事例を比較するとき、**同じカテゴリーの中には見られるが、他の事例には見られないことに着目する**。ここでは、全体が最初からあるかないかである。この比較によって、全体が最もある場合の事例だけ見ているだけでは発見できないことを発見できた。このような比較によって、①より正確な知見が得られる(子どもが全体と部分を関係付ける過程とは？に対する正確な知見を得ることができ※)②ある事例で見られることをそれが見られない事例に当てはめることで新しい知見を得ることができかもしれない(もしリングがない状態で首飾りを作ることになったら？リングの大きさや形を選択できるようにして首飾りを作ることにしたら？)などが可能になる。※概念の精緻化とも言える。「子どもが全体と部分を関係付ける行為」という概念が精緻化されるということ。

「小さな疑問文」の答えを磨くために -事例と概念のサイクル運動-

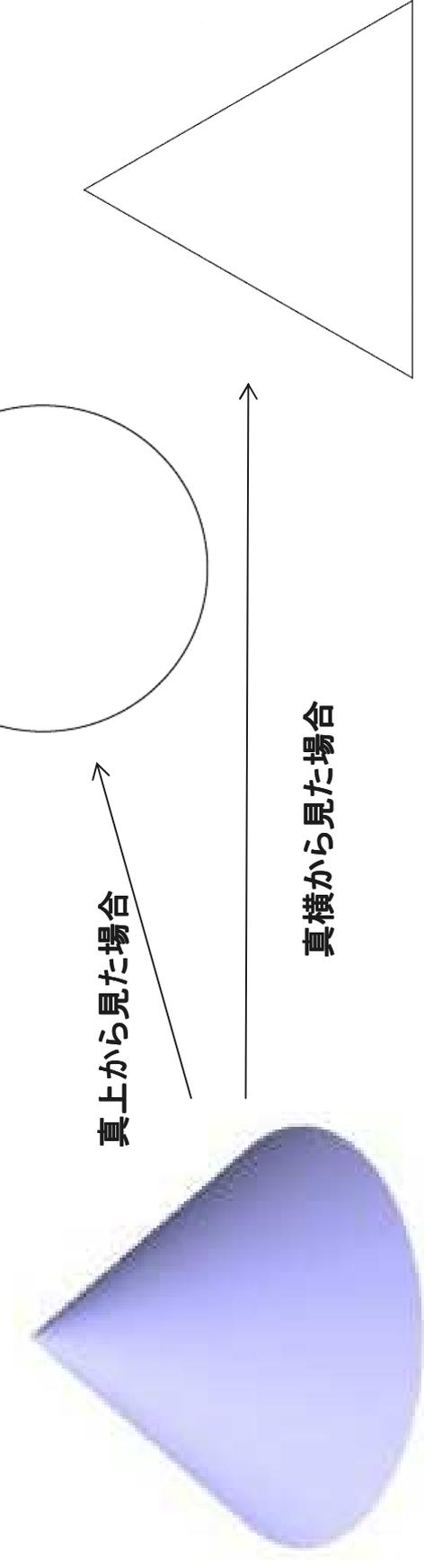
応用編



「1:n」の法則 - 見慣れたものを別の角度から見る -

- 思い込みを捨てる, 前提や常識を疑う, 視点を変える
- > 「1:n」の法則: 1つの事実には多様な解釈がある

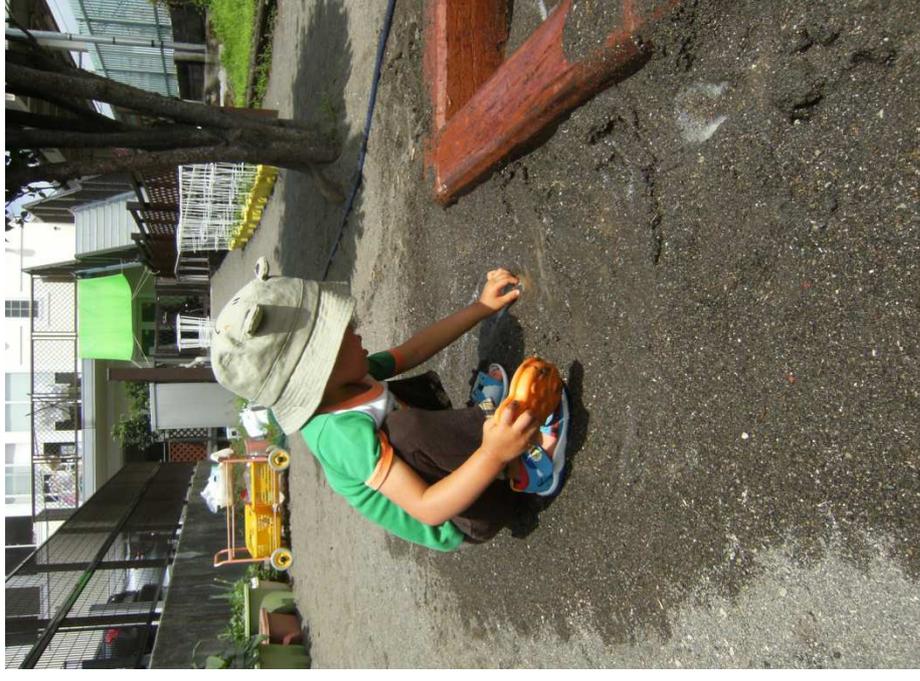
【例】



どのように解釈(n)の幅を広げたらよいか？

どのように解釈するか？

夏のある日。2歳1カ月のD君は、公園の砂場で遊んでいます。彼は、魚のかたちをしたお気に入りのジョウロで水たまりを作っています。



多様な解釈を導きだすために -3つの視点を活用する-

A/a

「大きなものは小さくしてみる」

- 「砂場」>砂場は砂, 玩具, 水, 石, 虫, 木々や葉っぱなどから構成されていることに気がつく
- 「遊ぶ」>触る, 匂いを嗅ぐ, 音を聞くなど, 単に「遊ぶ」と理解していたのでは把握できない事象や行為に気がつく

A/--A

「それとそれ以外」

- 「砂場」>「砂場」がある空間を広く眺めてみて, 「ジャンゲルジム」「滑り台」などに気がつく
- 「遊ぶ」>「遊ぶ」という動的な行為以外を考えると, たとえば「観察する」「見守る」という静的な行為に気がつく

A/B

「同じと違う-比較してみる」

- 「砂場」>砂場の砂と水を比べてみることで, 砂が水分を含んだ場合とそうではない場合の関係性に気がつく
- 「遊ぶ」>ある玩具を一人で遊ぶ場合と複数人で遊ぶ場合との関係性(から子ども**の社会性**)に気がつく

* 同一(人)物を時間軸にそって比較する場合もある

3つの視点を活用して解釈すると？

ある夏の日の公園。2歳1カ月のD君。
彼の関心はどこにあるのだろうか？



3つの視点を活用して、D君の行動(左の写真)を解釈した結果(一部)

- じょうろから流れ出る水とそれによってできる水たまりの関係性
- せっかく作った水たまりが、(水が砂に吸収されてしまって)すぐに消えてしまうこと、つまり水と砂の関係性
- 水分を含んだ砂は、そうではない砂と比べて重くなる、つまり「重さ」の規則性
- 水分を含んだ砂とそうではない砂の手触りという感覚の相違点
- 水分を含んだ砂と水分を含んだ他の物質との比較
- 水がじょうろから流れ出る動きとバケツかあら流れ出る動きの相違点
- 水分を含んだ砂の形状変化の過程と別の形状変化の過程の比較

3つの視点を活用して解釈すると？

解説編

3つの視点を活用して、D君の行動(左の写真)を解釈した結果(一部)

○じょうろから流れ出る水とそれによってで

きる水たまりの関係性

○せっかく作った水たまりが、(水が砂に吸収されてしまって)すぐに消えてしまうこと、つまり水と砂の関係性

○水分を含んだ砂は、そうではない砂と比べて重くなる、つまり「重さ」の規則性

○水分を含んだ砂とそうではない砂の手触りという感覚の相違点

○水分を含んだ砂と水分を含んだ他の物質との比較

○水がじょうろから流れ出る動きとバケツかあから流れ出る動きの相違点

○水分を含んだ砂の形状変化の過程と別の形状変化の過程の比較

水と水たまりの関係性のように、AとBの関係を考える。関係とは、①AとBは同じか、②違うか、③因果関係かである。

水が砂に含まれた分だけ、砂は重くなる。このような数学的な規則に着目してみる。

水と水たまりのような動きのない関係を比べるだけではなく、「流れ出る動き」のように動作そのものを比較してみる。

「時系列」の観点から、水分を含んだ砂の変化に着目している。つまり、同一のもの時間的変化に着目する。また、それを別の形状変化と比較してみることで、いっそう豊かな比較になる^⑥

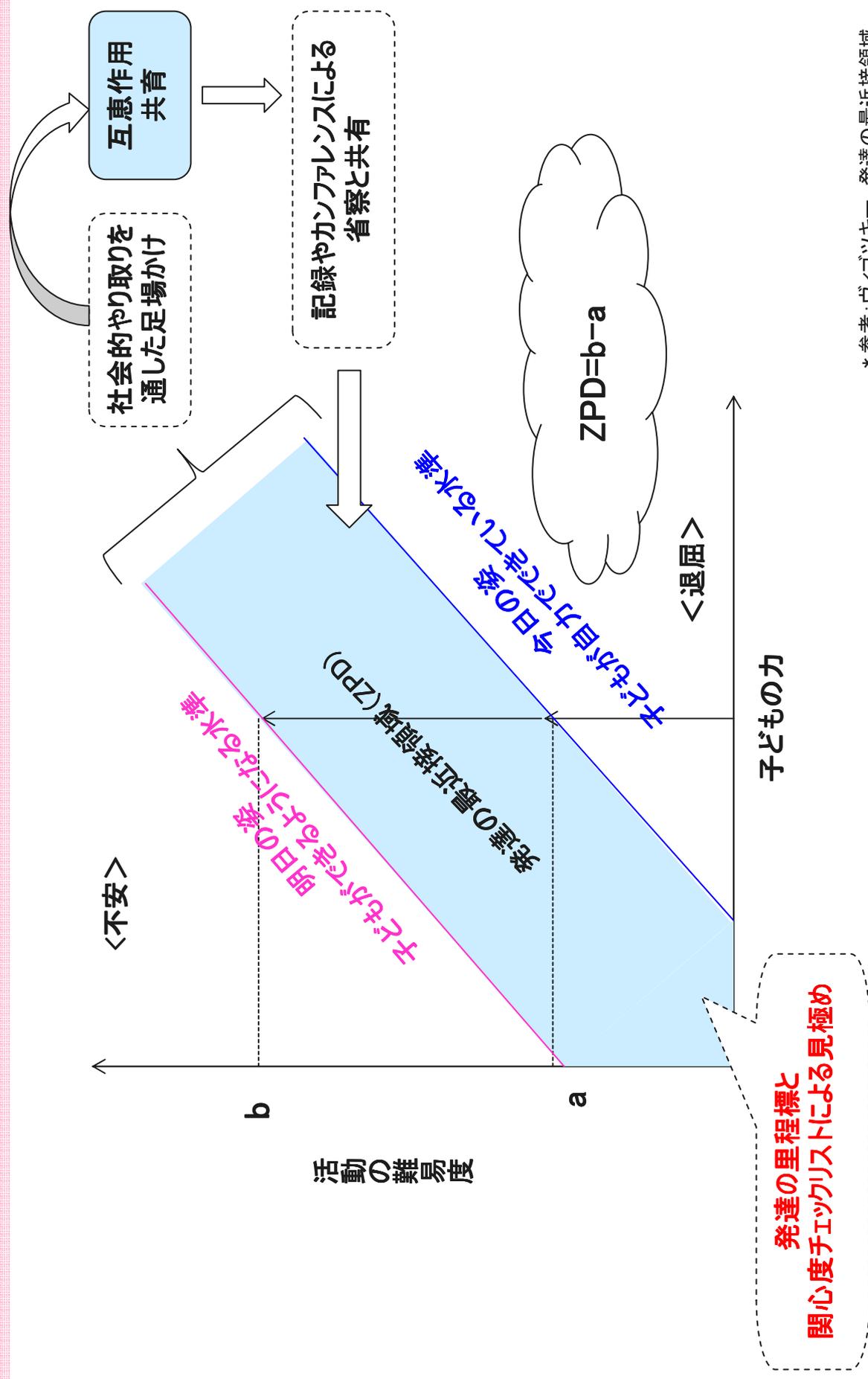
既存の知識による視点を活用する

- 「情報の真空地帯にオリジナルリティはない」
 - ＞既存の知識から色々な視点を学び活用する
 - ＞考えるためには知識が必要(学習の必要性)

【例】

- 子どもの想像力：3つの認知革命
 - ＞子どもの認知能力の発達にかんする知識を知っていることで、子どもも言動の解釈が広がる
- 発達の最近接領域
 - ＞子どもに最適な活動を検討する幅が広がる

発達の最近接領域に重点を置いた 教育的アプローチ



発達の最近接領域とは？

＜発達の最近接領域＞（Zone of Proximal Development: ZPD）
発達の最近接領域とは、子どもが自力でできるようになっていく「今日の姿」と自分では解決できないが大人や仲間との協働でできるようになる「明日の姿」との間にある子どもの伸びしろのこと。
ヴィゴツキーは、これまでの子どもたちの歴史とこれからの育ちを連続帯として捉え、この領域を見極めて子どもに関わることが教育の持つ役割だと述べた。前ページの図では水準bと水準aの間の差のこと。

＜子どもの成長との関係＞

子どもの伸びしろはそれぞれに異なり、環境との相互作用によってその伸び率も変動する。また、当然ながら伸びて行く方向も一方向ではなく、子どもによって成長のペースも異なる。

一人一人の自主的で最善の学びを育むためには、現段階での成長可能域を見極め個人差を考慮に入れた子どもを中心に据えた関わりをすることを忘れてはならない。

＜遊びを通した学びのたいせつさ＞

熱中できる遊びを通して子どもは学び、成長する。本気で遊んでいるとき、子どもは持てる能力を総動員し「今日の姿」から「明日の姿」へと発達していく。では、そのような遊びは何から生まれるのか？それは好奇心である。子どもは元来好奇心旺盛だが、安心してその好奇心を満たすためには、いつでも戻れる安全基地をもつことが大切。この安全基地は、子どもにとっては「愛着関係」の土台に築かれた安心感と信頼関係。人間形成の基礎となる乳幼児期をどれだけ充実して本気で遊べるか、その環境を保証することが人的環境としての保育者の役割である。

＜発達の最近接領域を見極めるポイント＞

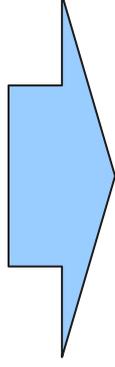
- ・子どもが模倣ができているか
- ・活動に対する興味関心があるか
- ・今の発達段階を十分過ごしたか

このとき、少し背伸びの環境を丁寧に設定してあげること、ZPDに働きかけることができる。適切適時を見極めるためには、保育者の経験と丁寧に子どもを「観る」と同時に「診る」ことが大切。

【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画

F幼稚園の事例

4歳児のDくんが両手を頭の上でひらひらせながら「ピーポーピーポー」と言って走り回っていました。「ケガ人はいませんか？」などつつぶやいてもいません。そこで教師が段ボールの底を抜き、取っ手を付けてDくんが中に入れて遊ぶようにすると大喜び。ところが、翌日になると段ボールの救急車の隅に置かれたままになっていました。



そこで教師がDくんに「今日は救急車はお休みなの？」と声をかけると「だってサイレンがないんだもん」と答えます。「あら、そうだったの。あそこにあるもので作れないかしらねえ」と日頃幼児が自分で選んで使えるようにしてある工作の材料置き場を指さしました。見るとそこには、赤いマジック、赤いセロハン、プリンカップなどが置いてあります。Dくんは「ああ！」と声をあげながら、材料置き場に近寄りました。

そして、そこにあった材料をいろいろ手に取っては考え込み始めました。カップを赤いセロハンで包んでみますが、うまくいきません。納得のいかない表情でいろいろな材料を試しながら、とうとうカップの外側に赤いビニールテープを貼り付けていくことを思いつきました。テープを貼るDくんの表情は真剣そのものです。そうして出来上がったサイレンを得意そうに教師に見せにくと、教室の隅に放置してあった段ボールの救急車に貼り付け、さっそうと出動しました。

出動した救急車にほかの遊びをしていた他児も大喜び。「病院」「救急車の駐車場」などの場を作りながら、Dくんの「救急車ごっこ」は楽しそうに発展して行きました*。

【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画

工作の材料置き場にカップや赤いセロハンが偶然置いてあった訳ではありません。担任の教師は段ボールの救急車を作ること、Dくんがきつとサイレンをつくりたくなるであろうことを予想していたのです。そこで、サイレンのイメージに合う材料を予め用意しておいたのです。

その結果、Dくんが材料の中から自ら選択した素材で、自分なりに考えをめぐらせながらサイレンを完成させたのです。もし、教師が段ボールの救急車を提供したときに「これを使ってサイレンも作ったら？」と誘導していたらどうでしょうか。

4才では自分で計画を立てて何かを実行して行くことはまだできません。しかし、目的意識を持って工夫を重ね、形あるものを作っていくことはできます。5才以降で発達してくるプラン能力を教師が環境設定の中でさりげなくサポートし、つぎの発達段階につながる意味のある保育活動を実践できた事例といえるでしょう。



「子どもが自発的になれるのは
大人の権威が最小限に抑えられているとき」*

【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画

Q: 前例(p.76)のような環境設定は経験を積んだベテランの保育者しかできない？

A: 経験はもちろんとても重要。でも、補助輪を使うと不可能ではない！

枠組みを使って思いついた活動計画を検討、具体化していくときに思考段階にワンステップ追加してみる。(参照:p.73の図)

活動計画を思いついたら・・・

- ① 目標を設定または確認する
- ② 思いついた活動計画と子どもの姿を照らし合わせる
 - (1) 興味関心に即しているか？→観察からわかったこと(事実)をチェックリストで確認
 - (2) 子どもの発達に適しているか？→観察からわかったこと(事実)を里程碑で確認

今の発達の姿(a)

明日の発達の姿(b)

② ‘里程碑からその後の育ちの道筋を読み取り、現時点での活動計画に仕掛けられるか検討

③ 考案した活動計画を具体化する際に「引き算」をした環境設定をする。(b-a = ZPD)

【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画

T保育園 2才児クラスの例

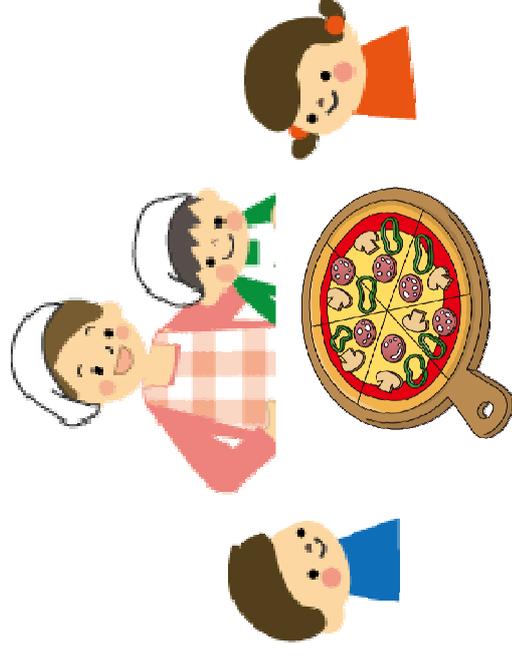
T保育園のお庭では野菜やお花を育てています。子ども達も水やりを手伝ったり、葉についた虫を観察したり、日々の活動の中での自然とのふれあいを楽しんでいます。できた野菜を収穫したときは、嬉しそうにずーっと握りしめたままどこに行くにも持ち歩いたり、お迎えに来た保護者と掲示した写真の前で楽しそうに会話する様子が見られます。そこで、次に野菜が収穫できたら、その野菜を使ってピザ作りをする案が浮かんできました。

環境設定のポイント

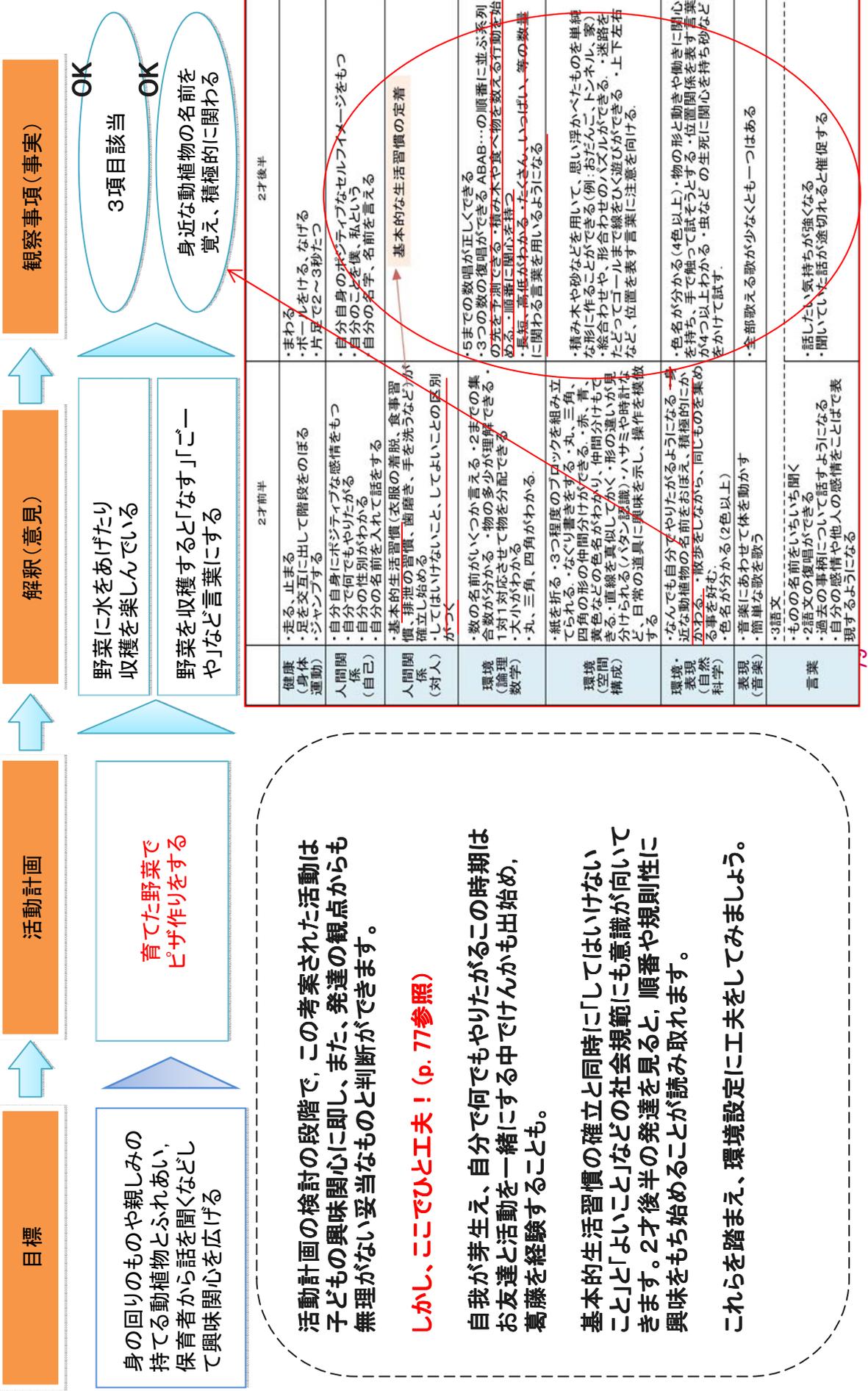
子どもが自ら選ぶ活動であること
ちよつと背伸びをするレベル感
社会的なやり取りを通じた控えめな援助

達成したことを一緒に喜べる関係
3つのH（ほめる・はげます・ひろげる）

ほめるときは、結果よりも過程をほめる！
「じょうずにできたね」→「よく考えて工夫したね」



【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画



活動計画の検討の段階で、この考案された活動は子どもに興味関心に即し、また、発達の観点からも無理がない妥当なものと判断ができます。

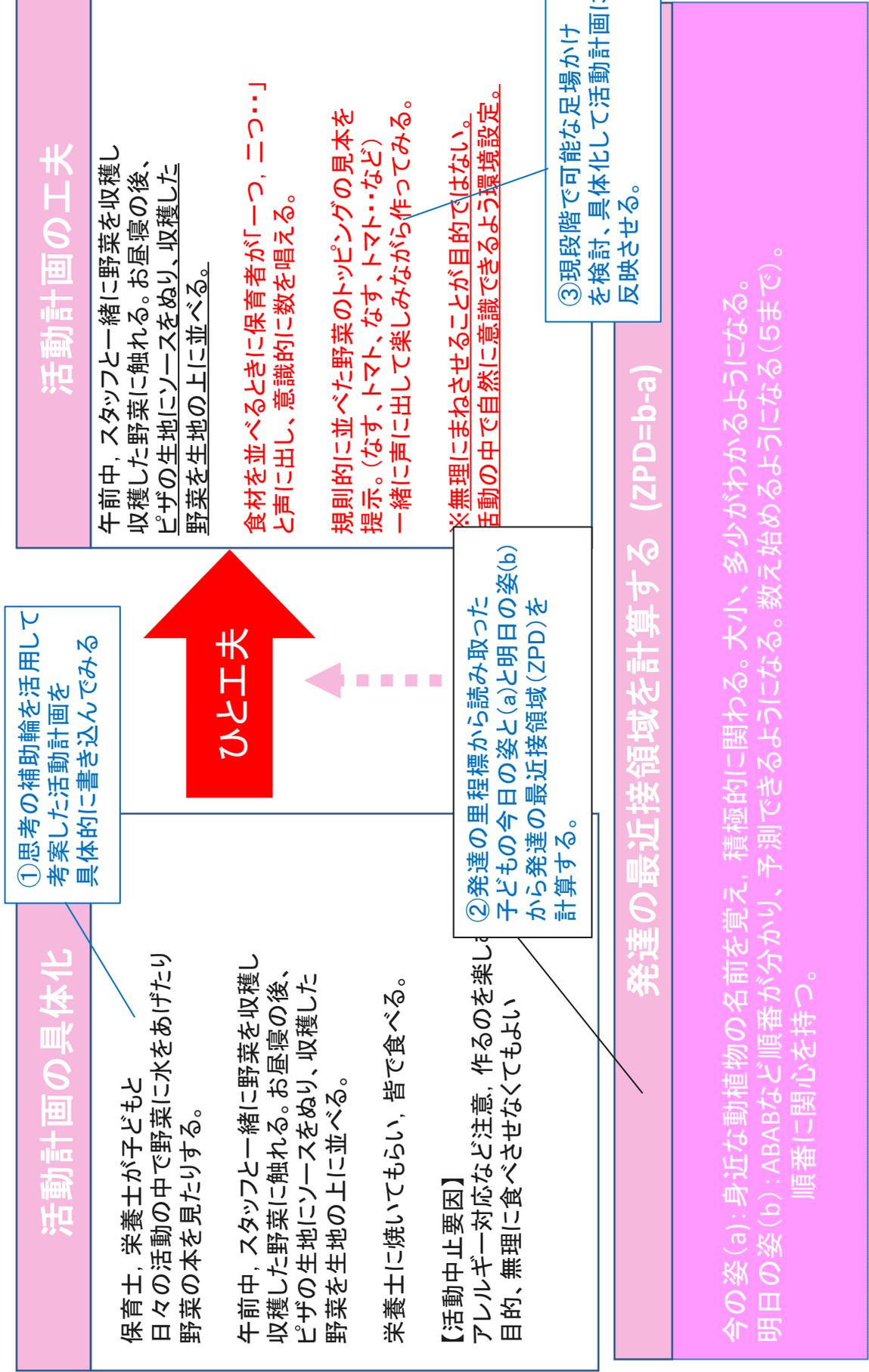
しかし、ここでひと工夫！(p. 77参照)

自我が芽生え、自分で何でもやりたがるこの時期はお友達と活動と一緒にする中でけんかも出始め、葛藤を経験することも。

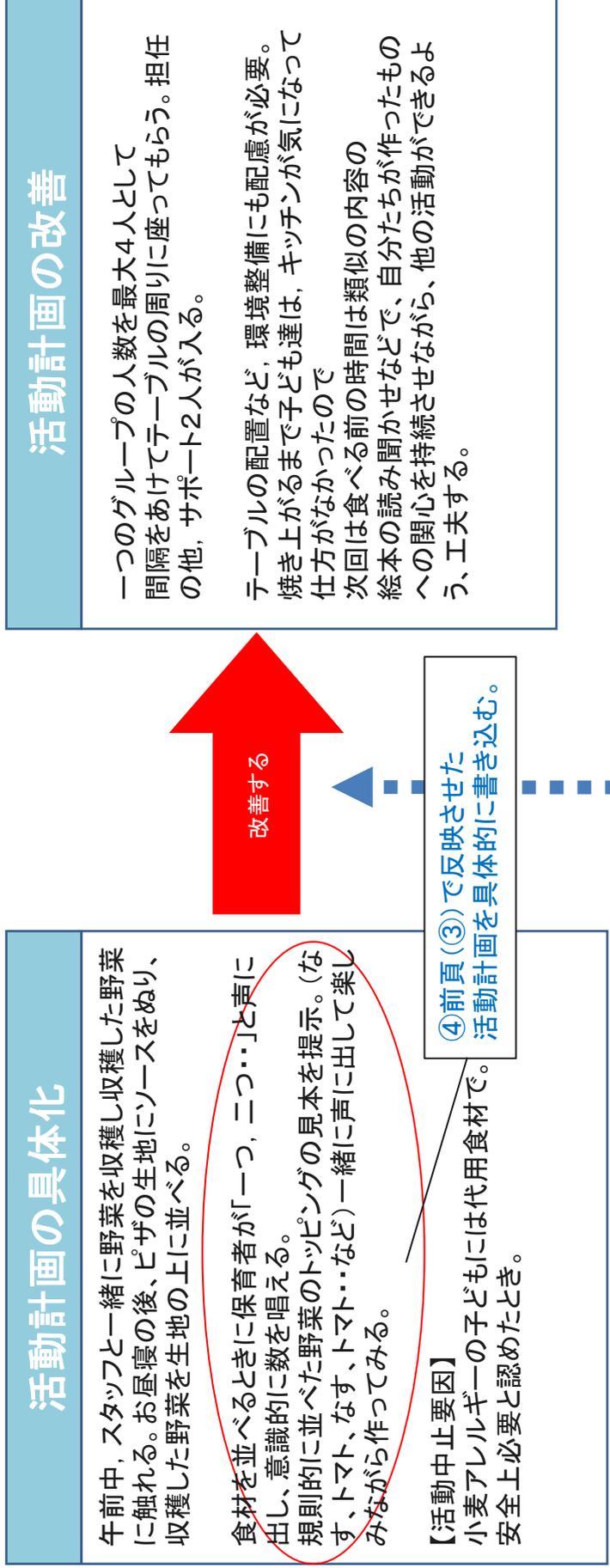
基本的な生活習慣の確立と同時に「してはいけないこと」と「よいこと」などの社会規範にも意識が向いてきます。2才後半の発達を見ると、順番や規則性に興味をもち始めることが読み取れます。

これらを踏まえ、環境設定に工夫をしてみましょう。

【応用事例】 発達 の 最近接領域を意識した活動計画



【応用事例】 発達の最近接領域を意識した活動計画



活動計画の検証

成功したところ: 子ども達が収穫から積極的に参加。順序よく、自分の割り当てられた分量の食材をもらうことができた。
「これ、ぼくの採ったなす！」などの言葉から、収穫からお皿の上にくるまでのイメージを継続的に持つことができた。

失敗したところ: 一つのグループの人数が多く、ぶつかってお皿や食材を落としてしまった。

【検証のポイント】
 目標に戻り、育てたい子どもの姿が活動中に実現できたか振り返る。視点を定めた検証をすることで、次回以降につながる活動計画ができる。失敗した点の記述後は、必ず改善策をだすようにする。

活動計画を~~発展させる~~3つの視点 -置き換える・足し算する・引き算する-

活動計画を~~発展させる~~ための3つの視点

置き換える

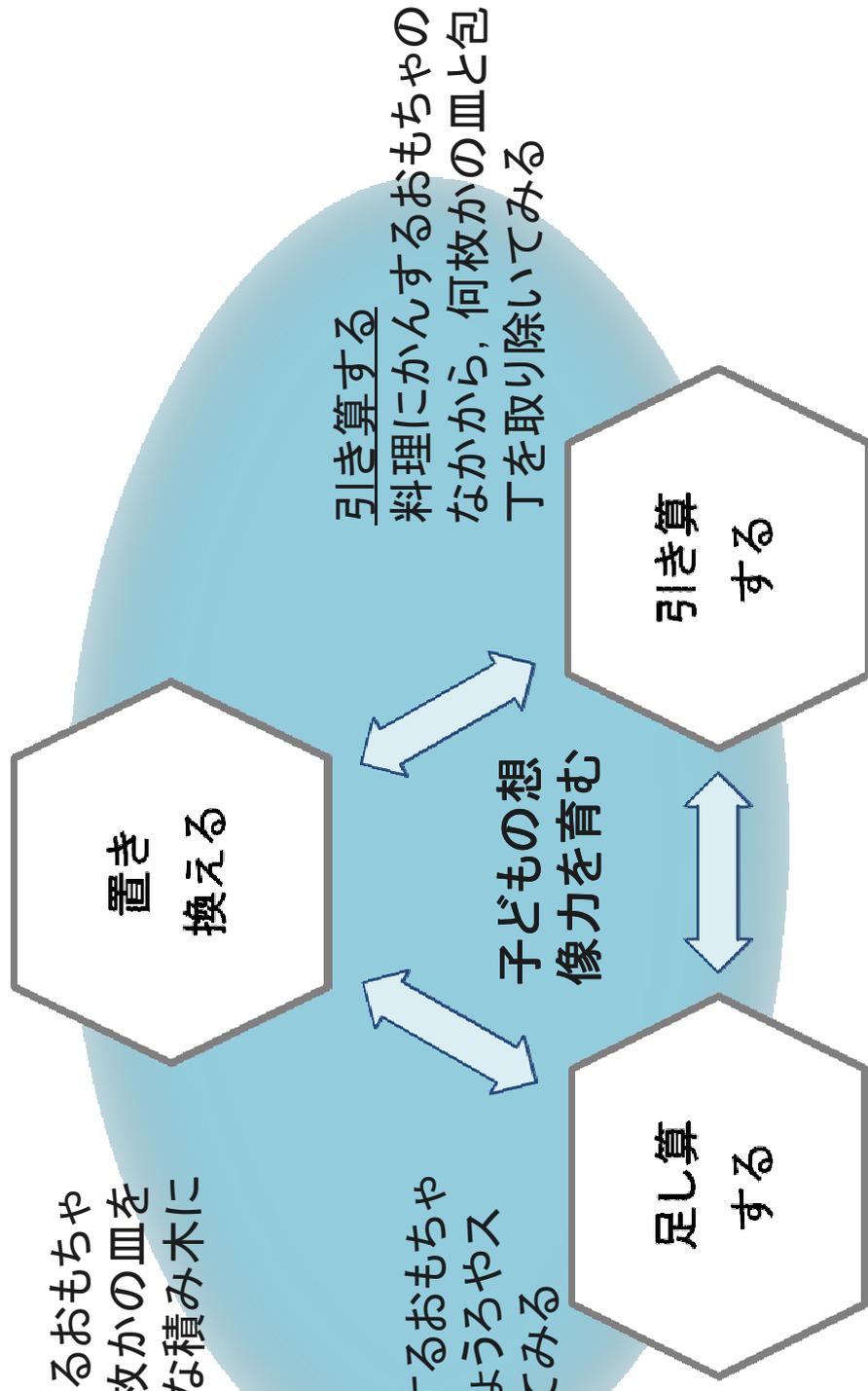
料理にかんするおもちゃのなかで、何枚かの皿を大きさの多様な積み木に変える

足し算する

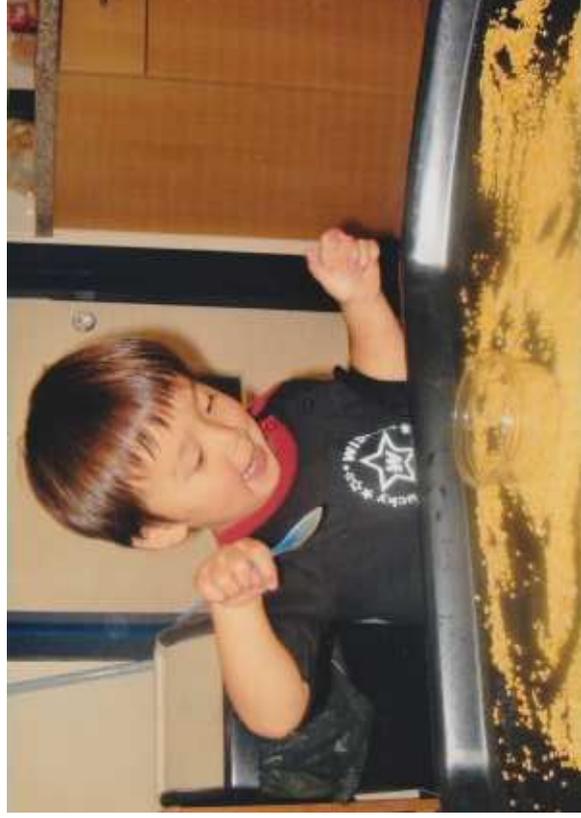
料理にかんするおもちゃのなかに、じょうろやスコップを足してみる

引き算する

料理にかんするおもちゃのなかから、何枚かの皿と包丁を取り除いてみる



【事例①】3つの視点の活用例 -「置き換える」を使って幅を広げる-



お豆で楽しそうに遊んでいたAくん(2才)。「思考の補助輪」「関心度チェックリスト」「発達の里程碑」の3つのツールを活用して、少しの工夫でも発展性のある活動計画を作成した。(p.82参照)

大きさの異なる様々なカップを提供し、現在楽しんでいるお豆遊びを少しだけ発展させた。発達的な意味合いをもたせた活動展開にしてみたところ、Aくんは、何度もカップを空にしては同じことを繰り返し、存分に素材(お豆)と関わり、遊びに熱中していた。

今度は、活動計画を発展させるため「置き換える」という着眼点から次の活動計画を作成してみることにした。

- ①まず、現在の活動から何を置き換えられるか、考える。
- ②Aくんは、お豆を**出し入れする**という活動に**熱中**している様子だったので、活動はそのまま継続させることにして、**素材であるお豆を他のものに置き換えてみる**ことにした。
- ③環境設定は、お豆のときとほぼ同じにして、活動に連続性を持たせた。

【事例①】3つの視点の活用例 -「置き換える」を使って幅を広げる-



素材をお豆からお水に置き換えた活動

お豆遊びでやっていたことをお水遊びでも試している！

注意深くお水をそそぐ手つきや、集中して取り組む表情から、前に行っていたお豆の活動がAくんの発達にとって意味のある活動だったことがわかる。

また、環境設定に継続性を持たせたことで、Aくんは違う素材を用いた次の遊びにも無理なく踏み出せた。

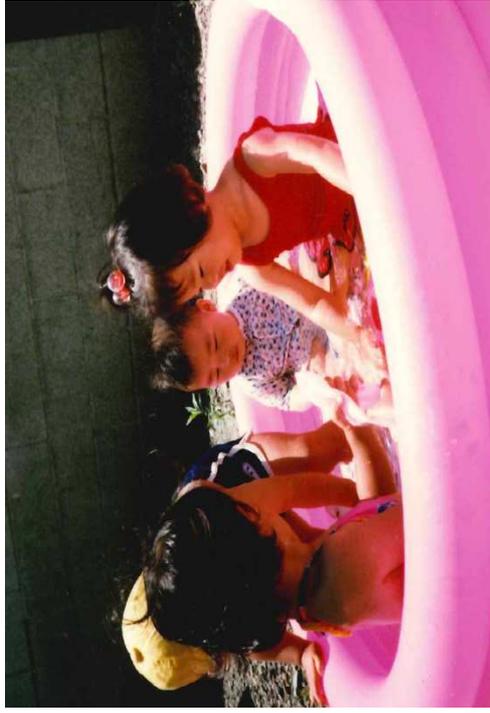
お豆という素材と十分親しみ、経験を蓄えたAくんは、お水遊びの場面でも物の移し替えを遊びの中で般化させてる。

この時期の子どもは、五官を通じた体験からイメージを蓄え、想像力を発達させて実際に物理的には提示されていないものについても考えられるようになっていく。

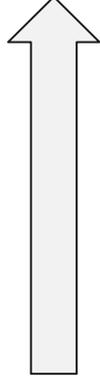
このように、楽しく充実した遊びを通して想像力をつけた子どもは、創造的に遊びを発展させていく力がついてくる。この創造的想像力が、探究心を持つ自律した子どもを育むことにつながっていく。

この時期は前操作期と言われ、体験を通じた学びが子どもの発達に大きな意味を持つ。この後の表象的思考段階、操作的段階に続く発達への基礎になる時期である。

【事例②】3つの視点の活用例 -「足し算」を使って幅を広げる-



F美ちゃん(2歳)はビニールプールで弟(1歳半)やお友達と一緒に水遊びをしています。水遊びは、水という物質に触れる感じるためはじめた活動です。そこで、**形と色の異なるじょうろを2つ「足し算」してみます**。水遊びはどのように変わるでしょうか。



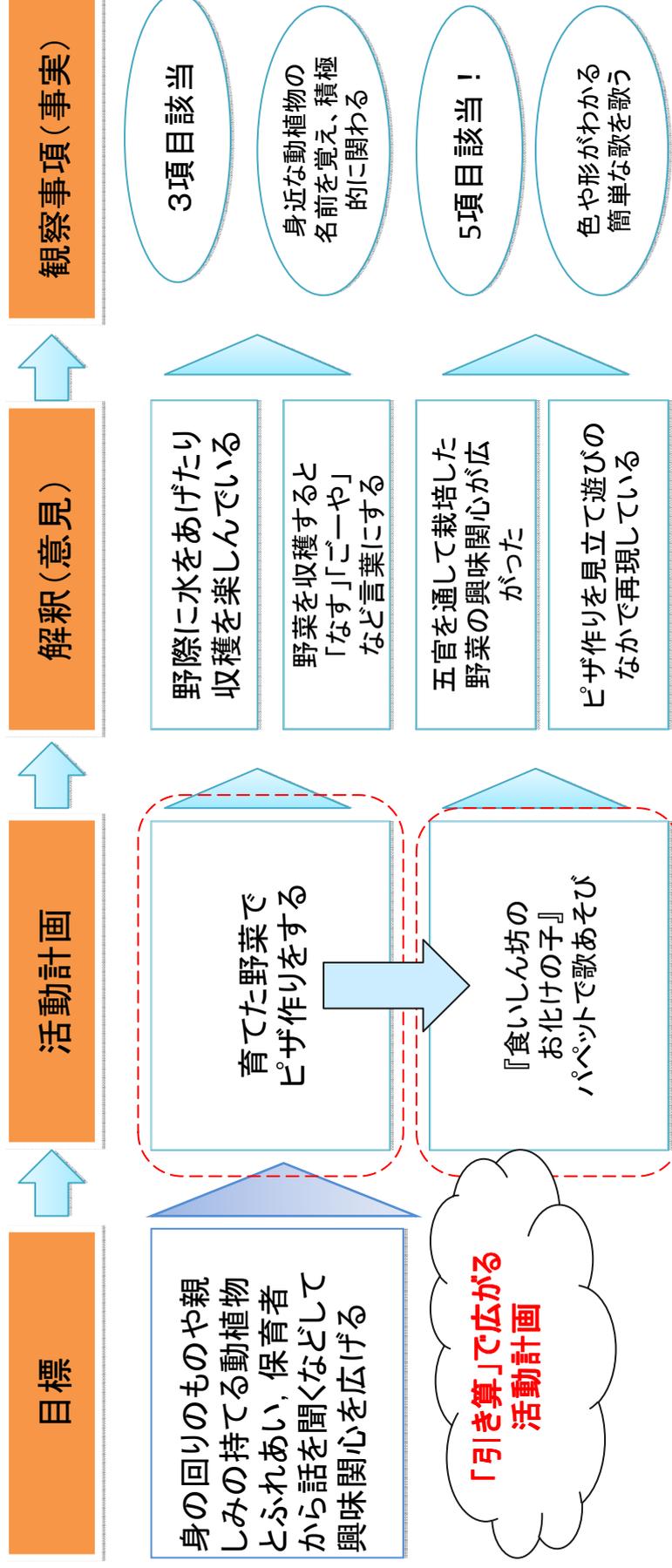
F美ちゃんは、じょうろによって水の出方が違うことに関心をもつようになりました。2つのじょうろを交互に使い、水の出方を観察しています。また、2つしかないじょうろを4人で共有することで、思いやりや気遣いを学んでいるようでした。

水遊びに2つの異なるじょうろを「足し算」したことで、①じょうろによって異なる水の出方の**比較**、②**対人関係スキルの発達を促す**ことができました。3つの視点をいれられるときも、子どもの**関心**に沿い、里程碑と合致することを確認しよう(「友達とルールのある遊びをする事」)。

*この2歳の写真には女の子の水着は赤色という「常識」がすでにこみられる

【事例③】3つの視点の活用例

-「引き算」を使って幅を広げる-



「ピザ作り」(pp.78-81)の事例を「引き算」で発展的な活動計画にしてみよう。

- ①ピザ作りの活動計画を土台に、「野菜」という素材を引き算！
- ②興味関心度のチェック→栽培、収穫、食事を通して、身近な野菜への興味関心が広がっている
- ③里程碑で確認→色や形がわかる、身近な動植物の名前を覚え積極的に関わる
- ④『食いしん坊のお化けの子』の歌を通して身近になった野菜をクイズ形式で遊びに取り入れる
- ⑤野菜が目の前になくても、名前や色、形を覚えていくことで想像的な遊びを楽しむ。



子どもを伸ばさず関わりのヒント

(1) 子どもをほめることの功罪

子どもをほめるとき、二つのほめ方がある。子どもを伸ばさずほめ方と、逆効果を生んでしまうほめ方だ。前者は過程に重点を置いたほめ方、後者は結果に重点をおいたほめ方である。子どもが何かを成し遂げたとき、「あきらめないで本当によく頑張ったね」と、過程を意識化させるほめ方をすると、子どもに頑張る過程の重要性を伝える効果があり、その後難しい課題に直面したときも「重要なのは頑張る過程だ」と思い出し、課題に取り組むことができる。一方「すぐ上手にできたね」のように結果が意識化されるほめ方は無言のうち結果重視の態度を植え付けてしまう。難しい課題に遭遇したとき、結果が出せるかどうか不安になり、極端なときは挑戦そのものをやめてしまう。健全な自尊心をもった意欲的な子どもを育てるには、どちらのほうが効果的だろうか。



(2) やる気と報酬の不思議

子どもが伸びるときは、どんな時だろうか。心理学者のデジは、自らが選んで取り組んだ活動によって三つの心理的充足感が得られた時、学びが最大化し、成長すると述べている。三つの心理的充足感とは；①その行動を他の誰でもなく自分が決定したという自律の実感、②自らが決定した活動を自分の力で成し遂げたという自己効力の実感、③自律的に取り組んだ活動によって自分が環境と効果的に関わっているというつながりの実感である。しかし、自らが決定して取り組んでいる活動に対し何か報酬を与えると、意欲が減少するという。外的な報酬が発生することによって、自分自身でコントロールをしているという自律の実感が損なわれるためである。子どもが熱中して何かに取り組んでいる時その活動自体から心理的な報酬を得ている。そんな時、大人が不用意な報酬を与えることでやる気をそぐことを自戒したい。



子どもを伸ばさず関わりのヒント

(3)「気難しい子」ほどよく伸びる？

一般的に、外交的で人好きのする性格の子どもは人との関係性を構築しやすい分、様々な良い刺激を受け、良好な成長をすと言われている。反対に、気難しかったり、文句の多い子どもは、お友だちとの関係などでもトラブルを起こしやすく、環境からプラスの影響を受けにくいとも言われ、保護者も保育者も手を焼くことが多い。しかし、実はそのように気難しく、小さなことでも気にする子どもの方が、環境に対して敏感である分、良好な刺激(教育)を受ければ受けるほど、その良好な刺激に対して敏感に反応して伸びる率も大きいということが最近の研究からわかってきた。子どもへのペースに合わせてじっくりと関わってあげること、信頼関係も醸成され、その子どもらしい伸びやかな成長発達を促すこと期待される。園では、一人一人の子どもの「らしさ」が「よさ」として現れるよう、賢く環境を整えたい。



(4)「困った子」は「困っている子」

集団の中でみんなと同じような行動ができない、お友達となかよく遊ぶことができない子どもがいる。すぐに他の子をたたいてしまったり、泣かせてしまっても「ごめんね」が言えないなど、集団の中では困った存在の子どもであろう。しかし、「子どもの立場」になって考えてみよう。どうしてそのような行動をせざるを得ないのか。

言葉が十分に発達してくると、子どもは言葉を使って問題を解決するようになる。しかし、先に手が出てしまいう子どもは言葉を介して問題解決できる発達段階まで、まだ到達していないことが原因であると推察される。このように「困った」という情動的側面からものを見ると、言語の発達段階に起因していたかもしれない問題の本質を曇らせてしまうことになりかねない。「困った子」は、実は「困っている子」であると視点を変えてみれば、保育者としての関わり方も変わってくるであろう。真に子どもを中心とした幼児教育とはどのようなものか。「子どもの立場」に視点を移すと多くのことが見えてくる。

考える力を育むための様々な枠組み

-「考える」過程の可視化を通して-

なぜ「考える」過程を可視化するのか？

何をどのように考えている(た)のかが明確になるため、十分に考えられていないところ、あるいは考えるのを忘れていたところの発見が容易になる。だから、「考える」過程を可視化することで、課題や目標の達成のために考えることがいっそう促進される。

「考える」枠組みとは？

何をどのように考えるかについて、いくつかの問いやステップが組み合わさったもの。その構造は単純simpleなものになっている。

「考える」枠組みの特長とは？

- 「考える」枠組みに従うことで、何をどうやって考えれば(行動すれば)よいか明確になる
- 考えが可視化されているので、考え方(その過程)の改善や他者との考えの共有(意思疎通も含む)が容易になる
- 「考える」枠組み(を構成する各ステップ)はシンプルかつ明確なもので、特別な訓練や条件を必要とせず使用できる(実践的である) ⁸⁹

考える力を育むための様々な枠組み -「考える」過程の可視化を通じて-

Claim-Support-Question

ある現象や論点について、それを説明や解釈をする(Claim)。その説明や解釈を支えるような根拠を考える(Support)。その説明や解釈を否定するような根拠を考える(Question)。

目的

ある説明や解釈を支持する根拠と否定する根拠を考えることで、より丁寧な説明や解釈をする。この過程を経て、妥当な主張を特定したり、探したりできるようにすることを目指す。

活用法

まず、ある現象や論点にかんする説明や解釈を考える(Claim)。次に、その解釈に対して、それを支持するような根拠(Support)とそれを否定するような根拠(Question)をそれぞれ考える。このとき、ホワイトボードなどに支持・否定の両方の根拠を書いておく。こうすることによって、自分の考えていることが可視化され、どの説明・解釈が最も妥当かが明確になる。

考える力を育むための様々な枠組み -「考える」過程の可視化を通じて-

Think-Puzzle-Explore

ある現象やテーマに対して知っていて知ることや考えていることをだす(Think)。次に、それに対して不思議に思うことや気になることをだす(Puzzle)。それらを踏まえて、どのようにこの現象や論点を探求していくか考える(Explore)。

目的

自分自身の既存の知識や経験を有効に活用して、好奇心を刺激する。こうした既存の知識や好奇心をもとにして、自分で未知のことを探求する力を育むことを目指す。

活用法

あるテーマにかんして、そのテーマについて知っていることや不思議に思うことを考える時間をとる(Think, Puzzle)。このとき、自分の考えを紙に書きだすのもよい(可視化)。その後、他者と話し合いをするなどして意見を共有する。この共有で、だされた疑問や不思議に思うことのかなから面白そうなものを選ぶ。そして、その選ばれた不思議なことを探求し明らかにしようとしたらよいかを考える(Explore)。

考える力を育むための様々な枠組み -「考える」過程の可視化を通して-

See-Think-Wonder

ある現象や対象を観察する(See)。次に、観察したものについて考えたことや感じたことをだす(Think)。これらを踏まえて、観察したものや自分が考えたことや感じたことについて不思議に思うことや疑問に思うことをだす(Wonder)。

目的

観察力と観察したものについて深く考える(解釈する)力を高め、好奇心を刺激して探求する力を育むことを目指す。

活用法

観察する対象は芸術・工芸作品など何でもよい(See)。そして、観察したものについて、「なぜそのように見えるのか」「なぜそのようなのか」などに対する自分なりの考えや感じたことをだす(Think)。このとき、自分が考えたことや感じたことの理由も一緒に考えようとよい(なぜそう考えるのか？なぜそう感じるのか？)。そして、観察したもの、自分が考えたことや感じたことについて不思議に思うことや疑問に思うことを出し、どうやったら不思議なことや疑問が明らかになるかを考えてみる(Wonder)

考える力を育むための様々な枠組み

「考える」過程の可視化を通して-

Think-Pair-Share

ある現象や論点に対して疑問に思うことを少し考える(Think)。そのあと他者と二人一組になって(Pair)、自分が考えたことを伝え共有する(Share)。

目的

ある論点や問題について、推論したり説明を考えることによって自分の考えを明確にすることを促す。また、他者にそれを伝え、あるいは聴くことで様々な視点を理解する(相対的に理解する)ことを目指す。

活用法

数学の問題を解くとき、本を読んだ後にその内容について疑問があるときなどの場面で活用する。まずは、問題や論点にかんする疑問を自分なりに考える(Think)。次に、それを他者に伝える(Pair, Share)。自分の考えを深めるときは、その根拠(なぜそう思うのか?)を考へること。そして、自分の意見を伝えるときもその根拠とともに伝えるようにすること。他者と意見を共有する前後で、自分の意見がどのようになっただかなどを考えてみる。

考える力を育むための様々な枠組み -「考える」過程の可視化を通じて-

Excited-Worrisome- Need to know- Stance or Suggestion for Moving Forward

ある意見や主張に対して、その魅力あるいは支持する根拠を考える(Excited)。次に、その意見や主張の問題点を考える(Worrisome)。これらを踏まえて、他にどんなことを知りたいか、あるいはその意見や主張を評価するためには他にどのような追加情報が必要かを考える(Need to know)。以上を踏まえて、その意見や主張を(再)評価する(Stance)。

目的

自分の意見や主張、あるいはよく耳にする意見や主張を再検討(再評価)することで、客観的に考える力を育むことを目指す。

活用法

まず、ある現象や論点にかんする意見や主張を支持する根拠(Excited)や反対する根拠(Worrisome)を書きだす。このとき、支持・反対する根拠は同じ数ずつだすようにする。次に、それらを適切に評価するために必要な追加情報(Need to know)はどのような情報か考える。これらを踏まえて、再度意見や主張を書きだす。最初の意見や主張はどのように変化したか、あるいはどのような評価を抱くようになったのかを考える(Stance)。

考える力を育むための様々な枠組み

-「考える」過程の可視化を通して-

Circle of Viewpoints

ある現象や問題に関係している立場や視点を洗いだし、そこから一つ選ぶ (From the point of view of...). 選択した立場や視点になりきって現象や問題を考える (I think...). 選択した立場から考えられる疑問や新しい考えや発見をだす (A question I have from this viewpoint is...).

目的

ある論点や問題に対して、多様かつ複数の意見や視点がありえることに気がつき、客観的に考える力あるいは自分の意見を相対的に見つめ直す力を育むことを目指す。

活用法

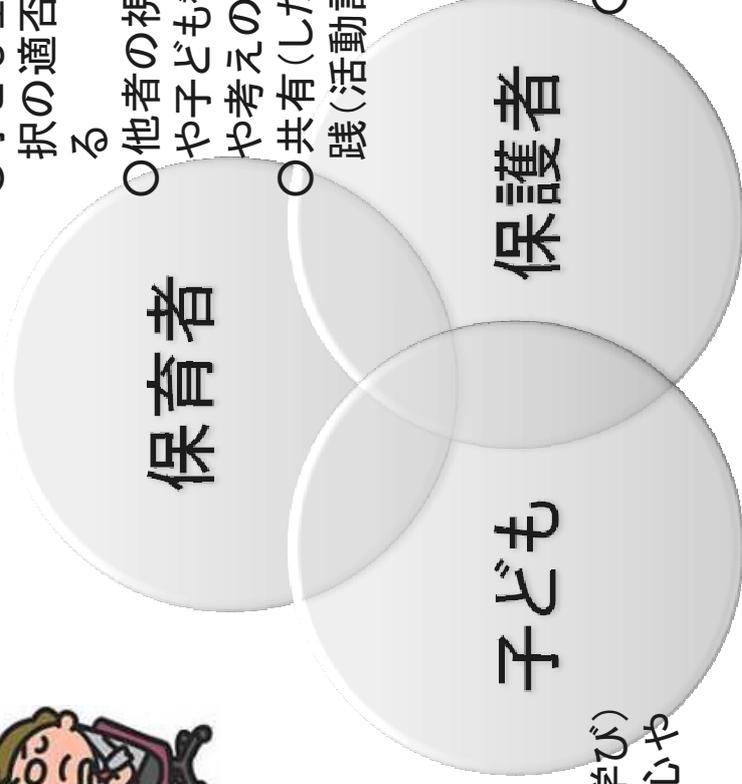
ある問題の関係者や他の視点は、「誰がそれに影響を与えうるか」「他の時代や他の場所に住む人にはどう見えるか」などの問いかけをすることで発見できる。自分とは異なる立場や視点で考えるときは、その立場の人やその視点の持ち主になりきって考えること。選択した立場から新たな発見や疑問をみつけたら、今度は先のと異なる立場や視点を**選択して問題を考える**。

誰と何を共有するのか？ -共有の意味と意義-



共有※の意味と意義

- 子ども理解や保育実践(計画や教材選択の適否など)を振り返り、同時に伝える
- 他者の視点をすることで、自分の保育観や子ども観を自覚し、同時に自分の視野や考えの幅を広げる
- 共有(した内容)を次の(明日の)保育実践(活動計画)へ活かす



- 自分の活動(遊びや学び)を振り返り、新たな関心や興味を発見する
- 他者の活動を見て学ぶと同時に、他者の活動に対する理解や共感する力を育める

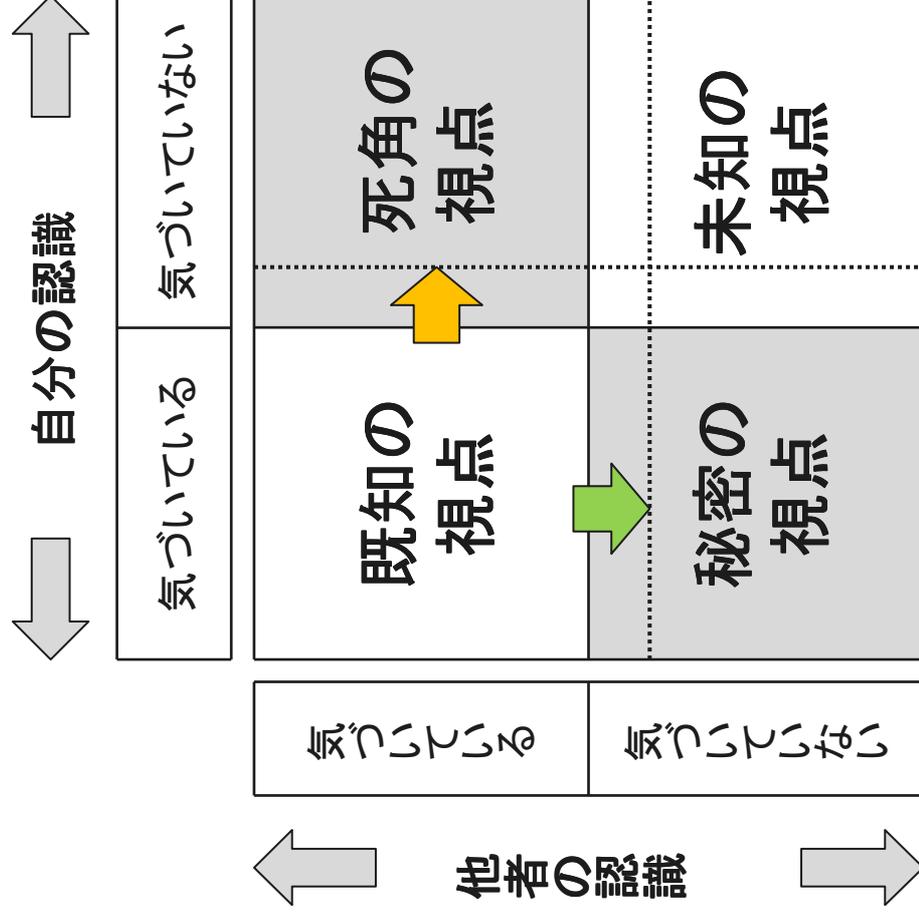
- 保育者の実践目標(計画)や方法を確認・理解し、それを共有できる。同時に、保育者との連携・協働へつながる
- 家庭では発見できない子どもの新たな一面を発見する

※共有は保育カンファレンスと表現されることもある

共有によって広がる視点 - 子どもを多角的にみるために -



自己認識と子どもに対する視点の関係



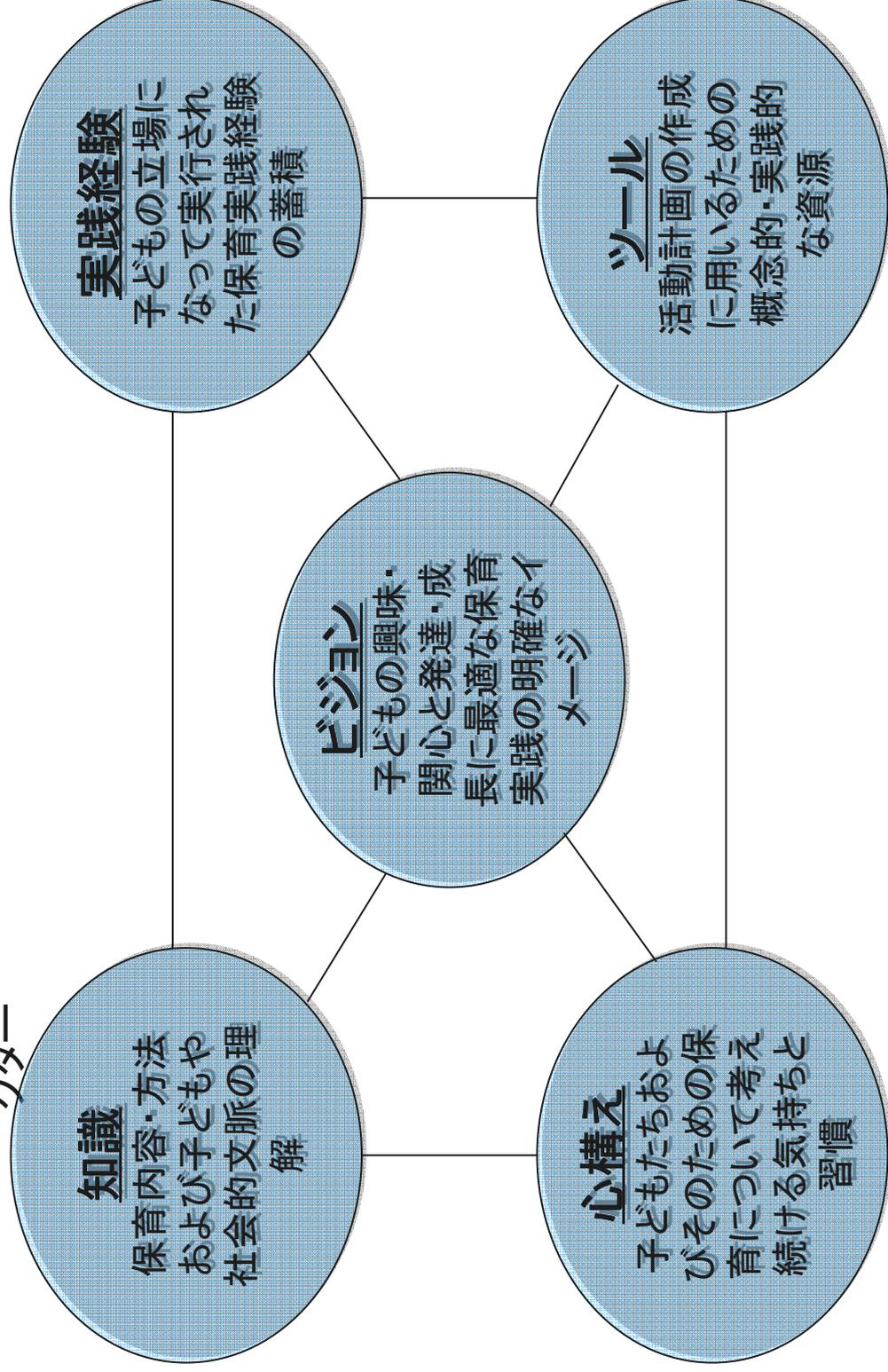
○「死角の視点」
自分では気がつかない他者の新たな視点を共有することによって、保育者自身が子どもをこれまでとは異なる視点から見ることができるようになる

○「秘密の視点」
自分の視点を組織内の他者と共有することによって、他者（組織全体）も子どもをこれまでとは異なる視点から見ることができるようになる

(参考: ジョハリの窓)

子どもに最適な活動計画を創るためには？

子どもに最適な活動計画を創るためのキー・ファクター



チェックリストと里程碑の実物

実施の期	期別	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
実施の期	期別	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑
	実施の期	3里程碑	4里程碑	5里程碑	6里程碑	7里程碑	8里程碑	9里程碑

当該活動に取り組んでいるときの子ども様子をチェックして当てはまる項目に丸を付けましょう。
A) 子どもにとって楽しい経験になっているか？
1 肯定的な表現をする(「もう一回!」「おもしろかったなど)
2 活動をやり終えた後に満足感が見える
B) 活動から自分なりの意味を見つけているか？
3 形式的な作業や操作を超えて、独創的に取り組んでいる
4 活動の細部にも注意を払って取り組んでいる
5 活動中の新たな刺激に対する反応がよく、やる気を持って取り組んでいる
C) 子どもが活動に熱中して取り組むことができるか？
6 活動に没頭していて、気が散らない
7 積極的、主体的に取り組んでいる姿勢や視線がみえる
8 集中力が持続していて、活動を途中でやめようというしない
9 全力を傾けて活動に取り組んでいる
合計
99

主な引用・参考文献【書籍編】

- ・内田伸子(1989). 幼児心理学への招待 サイエンス社
- ・内田伸子(1998). まごころの保育 掘合文子のことばと実践に学ぶ 小学館
- ・柏女霊峰・橋本真紀/無藤隆・神長美津子(編著)(2009). 保育所保育指針幼稚園教育要領-保育実践へ具体的な活かし方- 第一法規
- ・河邊貴子(2012). 遊びを中心とした保育 保育記録から読み解く「援助」と「展開」 萌文書林
- ・京都大学心理学連合会(編)(2011). 心理学概論 ナカニシヤ出版
- ・佐伯胖(2001). 幼児教育へのいざない 東京大学出版会
- ・高嶋景子・砂上史子・森上史朗(編)(2011). 子ども理解と援助 ミネルヴァ書房
- ・田中康雄(2006). 軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応 -「仮に」理解して, 「実際に」支援するために- 学習研究社
- ・福沢周亮(監修), 藪中征代/星野美穂子(編)(2012). 保育の心理学
-子ども自身の発達と保育実践- 教育出版
- ・保育総合研究会(編)(2008). 保育所の教育プログラム 世界文化社
- ・無藤隆(2001). 知的好奇心を育てる保育 学びの三つのモード フレーベル館
- ・Dweck, C. (2007). Mindset: The New Psychology of Success. Random House Publishing Group.
- ・Laevers, F. (1994). *The Lueven Involvement Scale for Young Children* [manual and videotape]. Leuven: Centre for Experiential Education.
- ・Linley, A. (2008). Average to A+: Realizing Strengths in Yourself and Others. Centre for Applied Positive Psychology.
- ・Pascal, C., & Bertram, A.D.(Eds.) (1997). *Effective early learning: Case studies in improvement*. London: Hodder and Stoughton.

主な引用・参考文献【論文編】

- ・上村晶(2011).「子どもの育ちに基づいた保育計画・実践・省察プロセスに関する一考察 -保育記録の分析から-」『高田短期大学紀要』29 pp.101-113
- ・小川博久(2005).「保育者にとって「カリキュラム」とはどうか 保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して」『幼年教育年報』27 pp.39-51
- ・河邊貴子(2008).「明日の保育の構想につながる記録のあり方:「保育マップ型記録」の有用性」『保育学研究』46(2) pp.245-256
- ・河野順子(2011).「論証能力を支える論理的思考力の発達に関する調査:論理科カリキュラム開発に向けて」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』60 pp.7-16
- ・佐藤達全(2002).「保育科学生の文章表現力について」『育英短期大学研究紀要』19 pp.69-80
- ・瀧川光治(2011).「指導計画づくりに活かすための保育記録のあり方(1) -先行文献の整理を中心に-」『教育総合研究叢書』4 pp.53-70
- ・田中まさ子(2011).「保育者は子どもの学びをどう捉えるのか -中堅保育士のキャリア発達の視点から-」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』43 pp.85-102
- ・津金美智子(2011).「幼児教育 幼稚園における園内研修」『初等教育資料』871 pp.68-75
- ・松山英樹(2012).「“論理的思考法”で社会科授業をつくる」『社会科教育』49(1) pp.34-39
- ・Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135, 885-908.
- ・Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

イラスト・写真の出典

- p.2 三匹の子ブタのイラスト
<http://matome.naver.jp/odai/2125954460344436300/2125954660234583500>
- p.4 はてなマークのイラスト
<http://matome.naver.jp/odai/2128866078841917201/2128867573642301603>
- pp.6-11,14-15 子ブタとオオカミのイラスト
<http://blog.goo.ne.jp/ha-chansan/e/a30dcba1b94474fced763aebff459ed3>
- p.45 気がついた瞬間のイラスト
http://www.marchimagesgallery.com/img_detail.html?id=804
- p.46 粘土遊びのイラスト
<http://www.misaki.rdy.jp/illust/child/hoiku/utiasobi/sozaitext/1203.htm>
- p.48,63-64 子どもの写真
<http://asanokenjugem.jp/?eid=2343>
- p.55-59,61-62 子どもの写真
<http://ameblo.jp/hirohiro613/page-2.html>
- p. 24,78,87-88 子どものイラスト
http://kids.wanpug.com/top_kids.html
- p.96 話し合いをしているイラスト
<http://so-mu.biz/tag/%E4%BC%81%E7%94%BB%E6%9B%B8/>

本資料にかんする問合せ先

浅井 拓久也（上智大学大学院）

asai.takuya.0513@gmail.com

a-takuya@p.u-tokyo.ac.jp

岐部 智恵子（Graduate School,
University of East London）

chieko.kibe@gmail.com

入毛

メ