

公益社団法人 福岡県保育協会主催
筑豊地方保育協会研究大会 2021年6月29日

子ども中心の保育

～非認知スキルを育む脳働楽習 保育・教育のPDCAサイクルの循環～

内田 伸子

(IPU・環太平洋大学教授/お茶の水女子大学名誉教授)

uchida.nobuko@ocha.ac.jp

目次

- I. 乳幼児保育・教育の意義
子どもの発達過程・状況の理解
子どもの個人差・性差に応じた乳幼児保育・教育
- II. 乳幼児保育・教育の環境
学力格差は幼児期から始まるか？
子どもの考える力と探究心を育む保育実践
- III. 乳幼児の発達に応じた保育内容
「子ども中心の保育」
⇔脳働楽習(プレイフル・アクティブ・ラーニング)
- IV. 教育のPDCAサイクルの循環
保育計画・保育記録・保育評価について
子ども中心の保育での保育者の役割

I. 乳幼児教育の意義

子どもの発達過程・状況の理解
子どもの個人差・性差に応じた幼児
教育・保育

想像力 ↔ 生きる力(レジリエンス)

極限状況下で **内面化の傾向**が著しく
なる ↔ 想像力が発揮できたかどうか
が生き延びる鍵となった。

**“人はパンのみにて生きるのではない。
想像力によって生きる力が与えられる”**

ヴィクトール・E・ فرانクル(1946)

『夜と霧 ードイツ強制収容所の体験記録ー』

霜山徳爾訳(1965)みすず書房

第一次認知革命(生後10ヶ月)

1. 頭の中に起こる変化

1. イメージの誕生

⇒見立て遊び, 延滞模倣

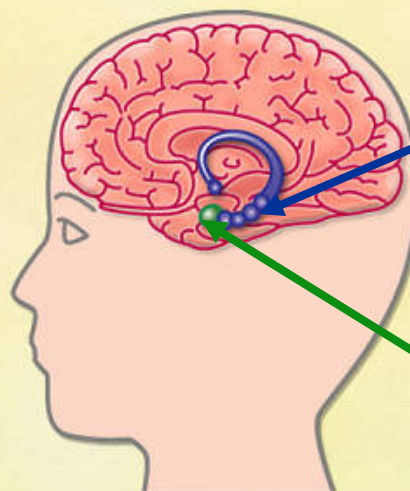
2. 記憶し, 思い出せるようになる

← 大脳辺縁系の海馬のネットワーク化

「第一次認知革命」の神経学的基盤

生後10か月ごろ

イメージの誕生と個性; 「図鑑型」・「物語型」



海馬

Hippocampus

情報を記憶貯蔵庫に転送する

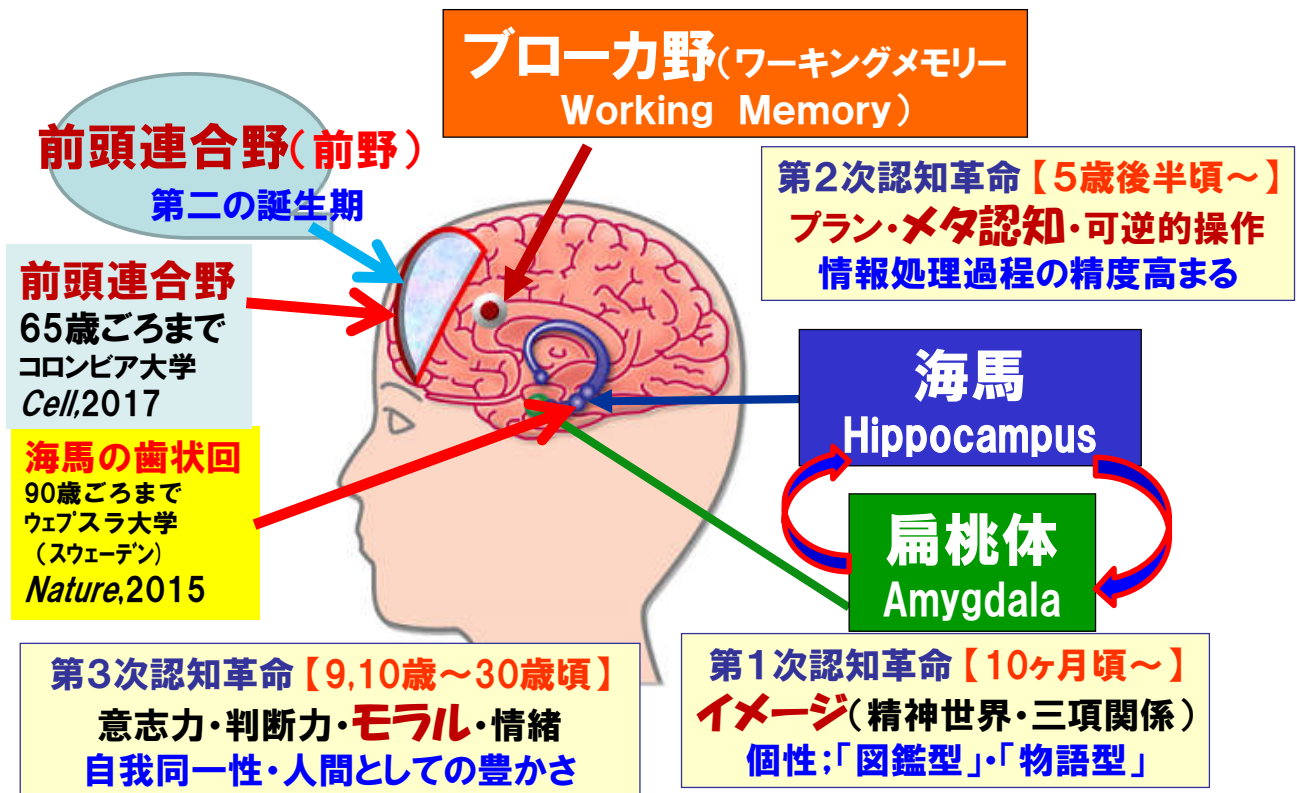
扁桃体

Amygdala

快・不快感情が喚起される

乳幼児～児童期の認知発達の劇的な変化
⇒子どもは世界へのかかり方を根こそぎ変えてしまう

「3つの認知革命」の神経学的基盤



第一次認知革命(生後10ヶ月)

I. 頭の中における変化

1. イメージの誕生

⇒見立て遊び, 延滞模倣

2. 記憶し, 思い出せるようになる

← 大脳辺縁系の海馬のネットワーク化

3. 物理認識「モノの同一性認識」が始まる

⇔「モノは見えなくなっても存在する」という認識

II. 外からわかる変化

⇔「**社会的参照**」; 他者に問い合わせる

社会的参照をする子, しない子

社会的参照 Social Referencing

(1) 生後10ヶ月の赤ちゃんとお母さん100組

プレイルームで遊んでもらう

犬型ロボットを提示 → 赤ちゃんびっくり

お母さんの顔を見上げる子 62名

見上げない子 38名

(2) 1歳半で同じ実験を繰り返した

62名はお母さんのところに駆け寄る

38名はお母さんに近づくが

目は犬型ロボットに釘付け

(それぞれ同じ子ども)

(向井, 2003)

「物語型」 vs. 「図鑑型」

「気質」(対人対物システム).....個性

62名

60%が挨拶、感情表現語

40%は名詞

⇒ 人間関係に敏感

「物語型」

ダウン症やレオパード症候群

38名

95%が名詞

5%が動詞

⇒

モノの動きや因果的

成り立ちに敏感

「図鑑型」

加⁺点主義! vs. 減⁻点主義

NZ: Deficit Approach (赤字評価主義)
から Credit approach (黒字評価主義)へ

ASD, ADHD, LD

(自閉症, 注意欠陥多動性, 学習障害)

(内田・向井, 2008)

「物語型」 vs. 「図鑑型」

「気質」(対人対物システム).....個性

62名 ⇒**女兒80%**

60%が挨拶、感情表現語 → **人間関係に敏感**
 40%は名詞 → **「物語型」**

38名 ⇒**男児80%**

95%が名詞 → **モノの動きや因果的
成り立ちに敏感**
 5%が動詞 → **「図鑑型」**

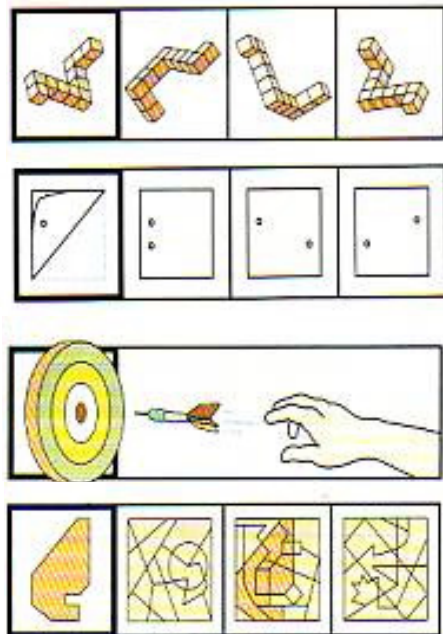
疑問:性差の秘密は?

(内田・向井, 2008)

女性の得意な問題解決



男性の得意な問題解決



サイモン・バロン＝コーエン (著)・三宅真砂子 (翻訳)
『共感する女脳、システム化する男脳』
 NHK出版、2005年。

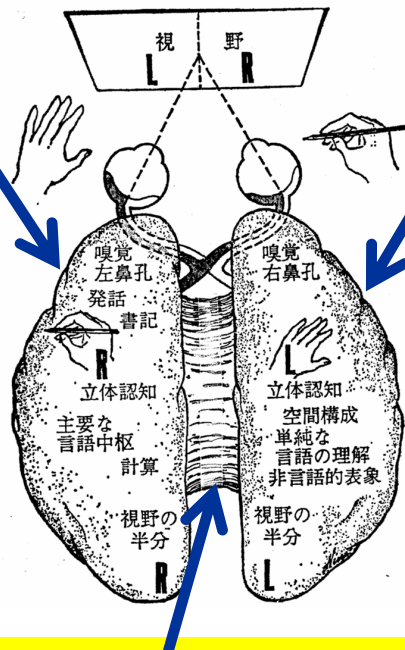
脳機能は加齢に伴い局在化する ⇒場所によって役割が違う

認知

非認知

左脳⇒理性

言語
(言語発達・発音明瞭)
計算
概念
がまんする



右脳⇒感性

地図の読み取り
平面から立体へ
音楽を聞く
感情や気持ちを
感受する

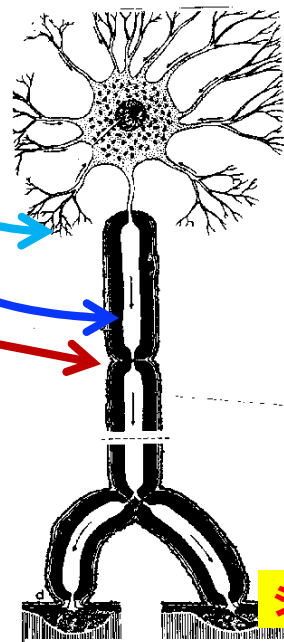
脳梁 = 左脳と右脳の連絡と制御

誕生時の大脳成熟の性差

神経活動が始まると
⇒神経細胞に**樹状突起**
軸索が伸び(シナプス)
ミエリン鞘(髓鞘)
で覆われる = **ミエリン化**

女子 **男子**
左脳 > 右脳 ≒ 左脳 ≒ 右脳

Geschwind, N. & Galavurda, A.M. (1984)



【発達の見方】 ⇔ 「見える力」ばかりに頼らない！
⇨発達が停滞しているとき、あるいは、後戻りしているように見える
ときに、こころ・からだ・頭の中で見えない力が成熟している

乳幼児～児童期の発達過程 & 発達原理

第1. 階段を登るように順序よく進む

(運動発達や言語発達など、しかし**希!**)

第2. 行きつ戻りつ、スパイラル(螺旋状)に進む

第3. 行動の上では、「戻る」あるいは「停滞する」

ように見えるところで、こころ・あたま・からだの
中で、**見えない力**が育っている

生存率からみた被損傷性(vulnerability)
**男児は遺伝病に罹り易く、環境ストレスに
弱い⇒女児の方がストレス耐性が高い**

(Mckusick,1975) (Rutter,1979)

年齢	男性: 女性
妊娠	120 : 100
誕生	106 : 100
18 歳	100 : 100
50 歳	95 : 100
67 歳	70 : 100
87 歳	50 : 100
100 歳	21 : 100

Cerebral dominance : The biological foundations.
Mass : Harvard Univ. Press.

経験が豊かだと想像世界も豊か

1. 見えない未来を思い描く素材となるものは
=「経験」(五官を使った**体験**と**疑似体験**)
2. 経験が豊かであるほど想像世界は豊か
3. **想像 ≠ 経験**
目の前の情報から連想される経験は断片的で不完全。断片的な経験を集めて複合したり、脈絡をつけるなどの**加工作用**が起こる。
⇒**新しいもの**が付け加わる。

創造の可能性

鳥⇒飛ぶもの⇒飛行機
想像は創造の泉!

2歳5ヶ月

うさタン、
ピョンピョン



イテエー、
ころんだよ、
石(絵の石をさす)
ころんだ



エーン、エーン、
うさタン、えーん
(顔に手をあて
泣き真似をする)



3歳8ヶ月

うさちゃんが、
お月さんを見ながら、
楽しくダンス
していました

上ばかり見て
おどっていたので、
石ころにつまづいて、
水たまりにしりもちをつい
てしまいました

頭から、水ぬれに
なった。
うさちゃんは
泣いてしまいました

語る力の発達⇒談話文法と語彙の増加

RQ: 語り方の特質は幼児期に変化するか？

第一段階: 3歳頃 母語の**文法**が獲得される。

第二段階: 5歳後半ごろ**談話文法**が獲得される。

「**談話文法**」(物語スキーマ)
談話・文章の時間的展開を構成する



◆長い語り: 事件・出来事を語る

①起承(転)結構造

②常套句・常套の演出技法

(内田, 1990)

「星を空へ返す方法」 [M.T.5歳10カ月]

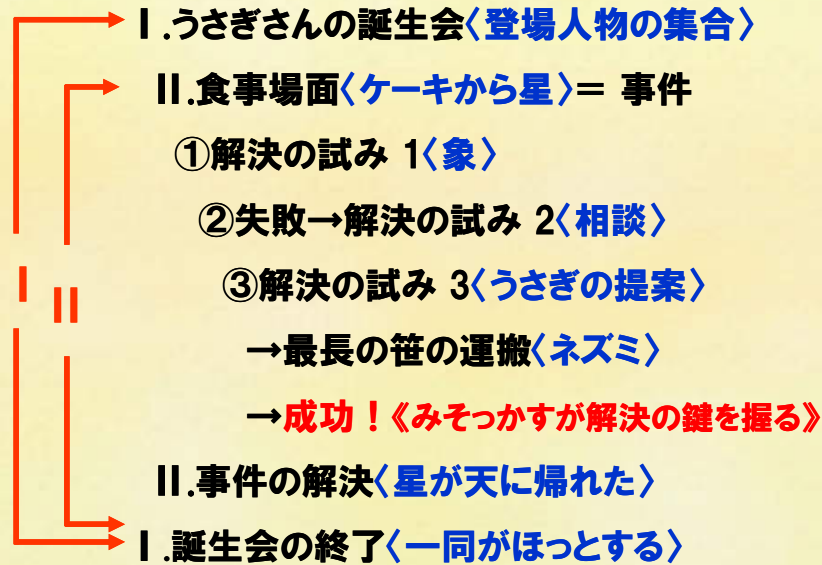
7月15日はうさぎさんの誕生日です。今日は7月15日、うさぎさんの誕生日だから森の動物たちが集まってきました。そして、みんなで食事をしているときにケーキの陰から星が出てきました。星はみんなに言いました。「ぼくね、空からおっこっちゃったの。だからね、ぼくをね、空に返して。」と言ったら、みんなはびっくりしました。「空に返すって?」「そうさ、ぼくは空の星さ。」「星?」と、みんなはびっくりしました。

そこで、象は言いました。「おれにまかせてよ。」と、象はその星を自分の鼻に入ると、勢いよく飛ばしました。それでも星は、おっこってしまいました。そしたら、こんどはみんなで相談をして、うさぎが言いました。「そうだよ、ながーい笹を持ってこようよ。それに星をのせてあげてさ、そしてさ、また、その笹をさ、伸ばしてさ、空までさ、送ってあげるのさ。」とうさぎが言うと、みんなは「そうしよう。」と言って笹をとってきました。

そのなかでも一番笹が長いのをとってきたのはネズミでした。ネズミは、手がゆらゆらになって、すごく長い笹を持ってきました。みんなでそのさきに星をのせると、土の中に埋めて一日待ちました。そうすると、その笹は、1日だというのに、ぐんぐん伸びて空に届きました。そして、星は空に帰ることができました。

そして、その誕生日がおわったあと、みんなが、家で空を見ると、キラキラ光ってる、とてもきれいな星がありました。みんなはその光ってる星を、きっと落ちてきた星だと思ったのです。おしまい。

「星を空へ返す方法」エピソード分析



母語談話構造は英語の習得に影響する ～日本語談話はカットバック表現が苦手～

**RQ: 母語の談話構造は第二言語としての
英語の習得にどのように影響するか?**

材 料:字のない絵本(24ページ)

Mayer, M. 1969 "Frog, where are
you?" Dial Press.

手続き:

- ①材料の絵本を理解させる
- ②お話づくり(母語で語ってもらう)

渡米半年後: "This is a story. Please make a story
and tell me it." (内田,1999)

日本語母語話者 VS 英語母語話者

ウラル・アルタイ語系

日本語(韓国語)母語話者の語り
男の子と犬がベッドで眠っていた。
そしてカエルがこっそり逃げ出した

《時系列因果》
そして、それから
○○なった

半年後も幼児は
英語で話さない
c.f., 児童は英語補習クラス
で文法と読み書きを学ぶ

2頁:発端
カエルが逃げ出す



インド・ヨーロッパ語系

英語(独・仏)母語話者の語り
カエルがこっそり逃げ出した。
どうしてかという、男の子と犬が
眠りこけていて、音に気付かなかっ
たから

《結論先行の因果律》
○○だった。
なぜなら、
どうしてかという、
○○だったから。

すぐに 母語単語
混じりの英語で話す

幼児・児童の談話スタイルの違い

◆日本人幼児・児童は、出来事の説明において

時系列因果 (forward reasoning ; And-then reasoning)によるものが殆ど。

※会話のスタイル⇔「自分からは話そうとはしない」

◆英語母語話者は、幼児も児童も、

結論先行の因果律 (backward reasoning ; Why-so because reasoning)を用いて論拠を説明。

※会話のスタイル⇔「自己主張する」

⇒ 大学院生を被検者にした会話実験へ

(内田,1999)

大人の会話スタイル；対話 vs. 討論

◆日本人 ⇔ 「相手配慮関係調整型」

相手と調和・協調するための会話 ⇒ 「対話」(dialogue)

対話 (Dialogue) の後、意見が変わるのがよい。

◆米人 ⇔ 「自己主張完結型」

相手と戦う会話 ⇒ 「討論」(debate)

討論 (Debate) の後、意見が変わったら負けとなる。

日本語や日本文化・日本式の思考スタイルに接することで人は「平和主義」になる。⇒日本語は人を柔らかくする力を持っているのではないか。 e.g., ジョン・レノン“Imagine”

(内田,1999)

イマジン「想像してごらん」 ジョン・レノン

想像してごらん。

人々を分かち国境は無いんだと。

だれもが想像することはできるはず。

殺す理由も 死ぬ理由も無い。

宗教さえも無いんだと。

そんなことできるかって？

私のことを 人は夢想家だと言うかもしれないね。

だけど、平和を願うのは 私ひとりじゃないはずだよ。

いつか あなたも 仲間になって、

世界は きっと ひとつになれるはず♪♪♪



〔内田, 2020; 歌詞の1部を翻訳〕

幼児期から児童期にかけて育てたい力
⇔「対話力」=相手の話を聴く力

**対話(dialogue)は リズムの
共有によって成立する**

「うん」「うん」って相槌を入れていくと、相手がリズムにのってきて
バンバン話し出す いうせいこう

鷲田清一；朝日新聞 2018.5.18 「折々のことば」より



相手のことばを聞く(hear)→聴く(listen)

×I hear it. ⇒ I listen to a voice of heart.

→心の声を受け止め・共感する

相手との関係に配慮・相手への思いやり

友だちと心を通わせ・つながり合う心の芽生え
—他人の気持ちができるか？—

①うさこちゃんは、赤い色が嫌いなの。

②うさこちゃんのお誕生日におばあちゃんが赤いブーツをプレゼントしてくれたんだって。

問い：うさこちゃんはどうする？なんて言う？



展示ルール(display rule)
人目を気にして振る舞い方を変えられるか？

うさこちゃんはどうする？なんて言う？

3歳児 「**いらないの。**
<E:どうして？>赤きらいなの」

4歳児 ものすごく迷う。
⇒「もらう」と「いらない」が半々

5歳児 「**喜んでもらう。ありがとうって言う。**
おばあちゃんが、**せつかく**、くれたんだから」



“物怖じしない” 3歳児
“恥ずかしがいや” の4歳児
“空気の読める” 5歳児

「てっちゃんは今、あとから
考えてるの。だから、はやく
おはなしできないの」

「てっちゃんいろんなことば
おぼえたいの。てっちゃんのお
あたまにおしゃべりするこ
と、いっぱいあるんだから」

〔4歳・男児〕

灰谷健次郎『灰谷健次郎の保育園日記』

新潮社、一九九一年

II. 乳幼児教育の環境

学力格差は幼児期から始まるか？

子どもの考える力と探究心を育む保育実践

日本の学力低下⇔考える力の欠如

<論理力・記述力>と<学習意欲>が低い

1. 国際学力比較調査(PISA;15歳・TIMMS;中2・小5)

PISA(理科・数学・読解力) 論理力・記述力欠如・数学が苦手

TIMMS調査(理数系) 学力は問題ない・学習意欲が欠如

2. 全国学力・学習状況調査(小6・中3生)

○[A問題]⇔基礎的・基本的な学習内容はおおむね理解

△課題は・・・[B問題]⇔活用力の欠如;知識・技能を活用して、思考し、表現する力に課題がある!

2010年7月28日 幼稚園卒>保育所卒

「幼児教育の大切さを証明した初の調査」

⇒これって本当か？

学力格差はいつから？

◆「学力格差は経済格差を反映している。保育所に通う家庭の所得が低いためのではないか」
 (教育社会学者やマスコミ) **???**

RQ: 経済格差と連動していて、学力低下をもたらす
 “媒介要因”があるのではないかと？

⇒日韓中越蒙比較追跡研究

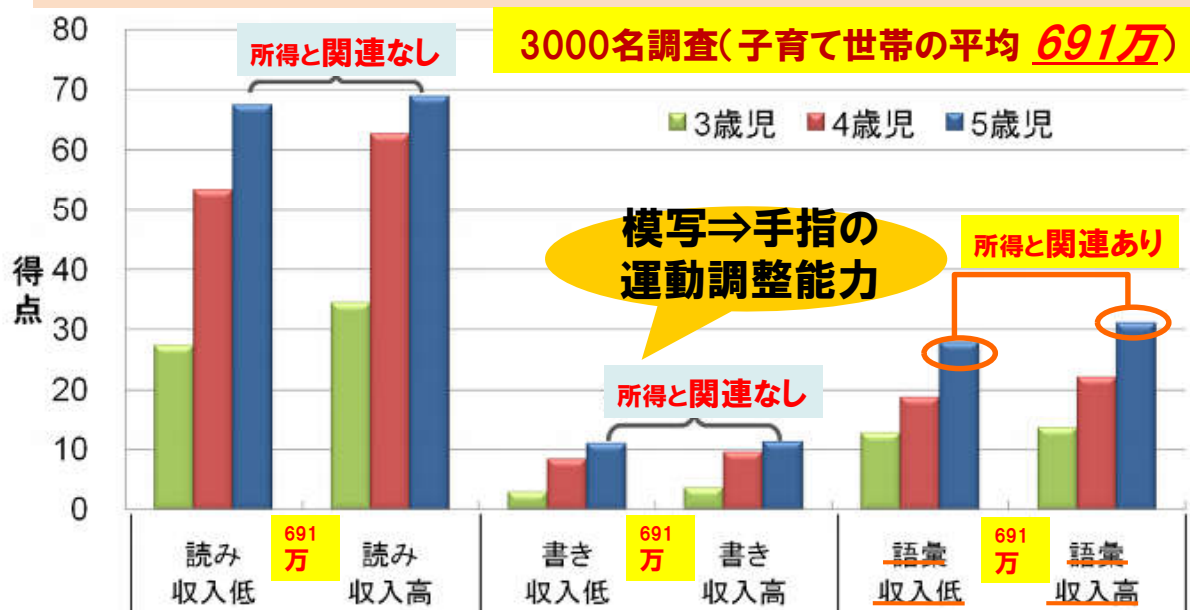
「幼児のリテラシー習得に及ぼす

文化・社会・経済的要因の影響についての検討」

(各国3,4,5歳児3,000名を個人面接で)

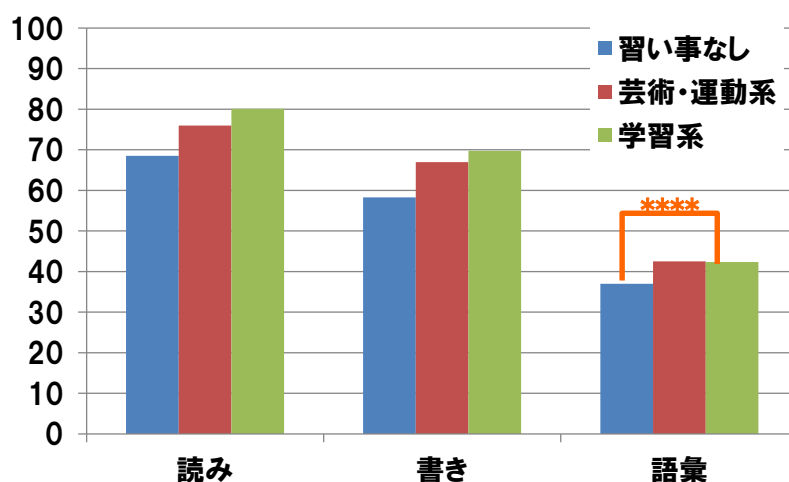
内田伸子・浜野隆(2012)『世界の子育て格差
 一貧困は超えられるか?』金子書房。

リテラシーの習得に経済格差は影響するか？



- ①読みと書き＝模写能力においては**5歳**になると家庭の収入による差はなくなる。
- ②語彙能力に収入による差が顕在化する(高>低)。

習い事の種類と読み・書き・語彙との関連



語彙得点: 習い事なし < 習い事あり
芸術・運動系(ピアノ・スイミング) ≧ 学習系(受験塾・英語塾)!

運動能力の発達

(杉原隆東京学芸大学教授, 2012年)

3, 4, 5歳児全国9,000名調査

体操・バレエ・ダンス教室に通っている子や体操の時間を設けている幼稚園や保育園に通園している子どもの運動能力が有意に低く、運動嫌いも多い。

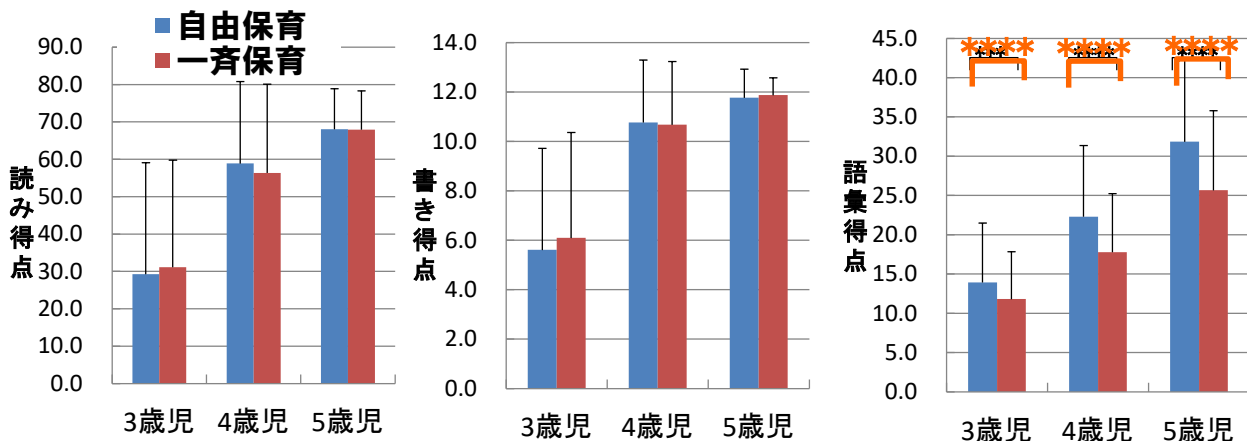
⇒なぜか？

- ①特定の部位を動かす同じ運動をくりかえさせている。つまらない!
- ②説明を聞(×聴く)いている時間も多く動き回る時間がすくない。
- ③5歳前半までは競争心をもつ段階ではない。5歳後半すぎから自分ができないと嫌になってしまう⇒運動嫌いになる。

⇒子ども中心の保育がよい！自発的な自由遊び

⇒運動遊びの楽しさを体験できる環境と保育者の働きかけ！

**語彙力:保育形態(自由保育>一斉保育)の差
園種(幼稚園か保育園か)の差はない!**



●語彙力:自由保育>一斉保育
子ども中心の保育、自由遊びの時間が長い
幼稚園や保育所の子どもの語彙得点が高い

英会話塾に通塾した効果は英語学力に関係ない
~小学校での英語既習者と未習者で差がない~

- 10年間の追跡結果(お茶大附属中,2008)
1. テスト構成:2割が聴解問題で8割が読解問題
 2. 1年生の1学期末試験から
 3. **既習者と未習者(13~20%)で成績の差はない!**
 4. **既習・未習にかかわらず、家庭での学習習慣がない生徒は成績が低下する。**
- ⇒英会話塾は効果がない

RQ:海外留学や海外で暮らしたらどうか?

海外へ語学留学させた事例； 母親と3年間ニュージーランドに居住した兄と妹

長男；小学校3年を終えて9歳～11歳

小学校6年で戻った。

すぐに日本語での授業についていけた。

英語も保持していて中学では発音がよいと誉められた。

英語と数学が得意。2年間の留学の効果は大きかった。

長女；2歳～4歳。

NZの保育園では子どもたちとよく遊べた。

帰国時、幼稚園では日本語を話せなかった。

小学校では英語をすっかり忘れてしまった。

第二言語学習の二つの力 (Cummins, 1984)

I . BICS

Basic Interpersonal Communicative Skills

基本的対人コミュニケーション能力

⇒日常会話

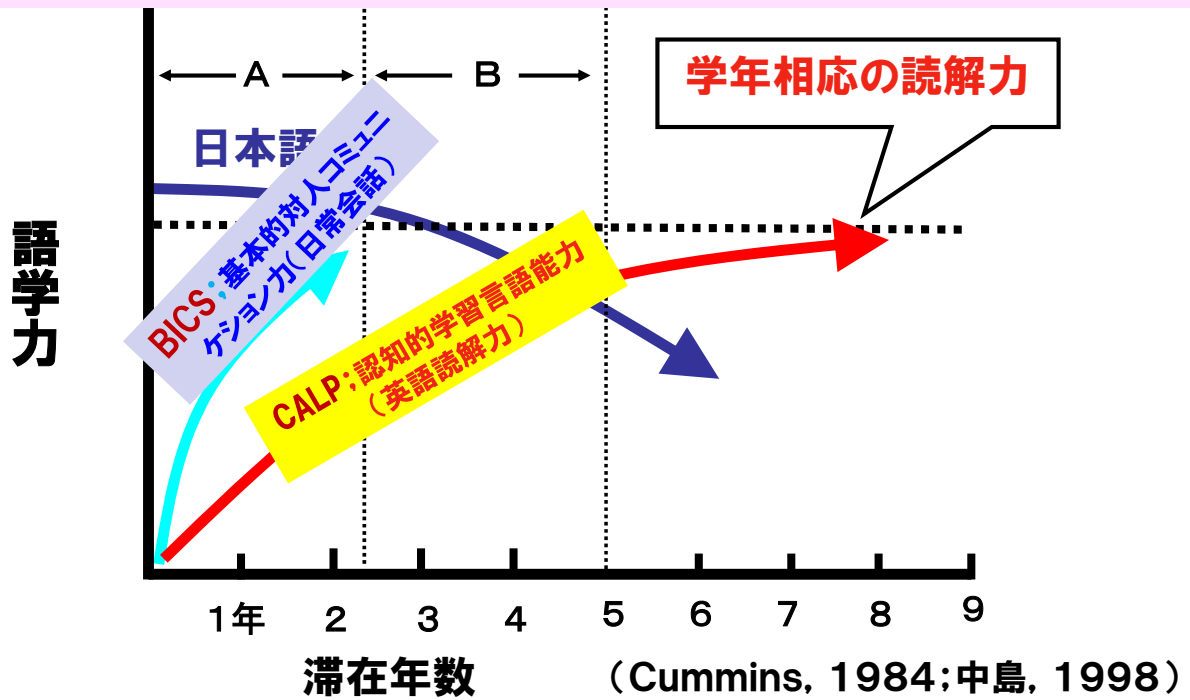
II . CALP

Cognitive Academic Language Proficiency

認知的学習言語能力

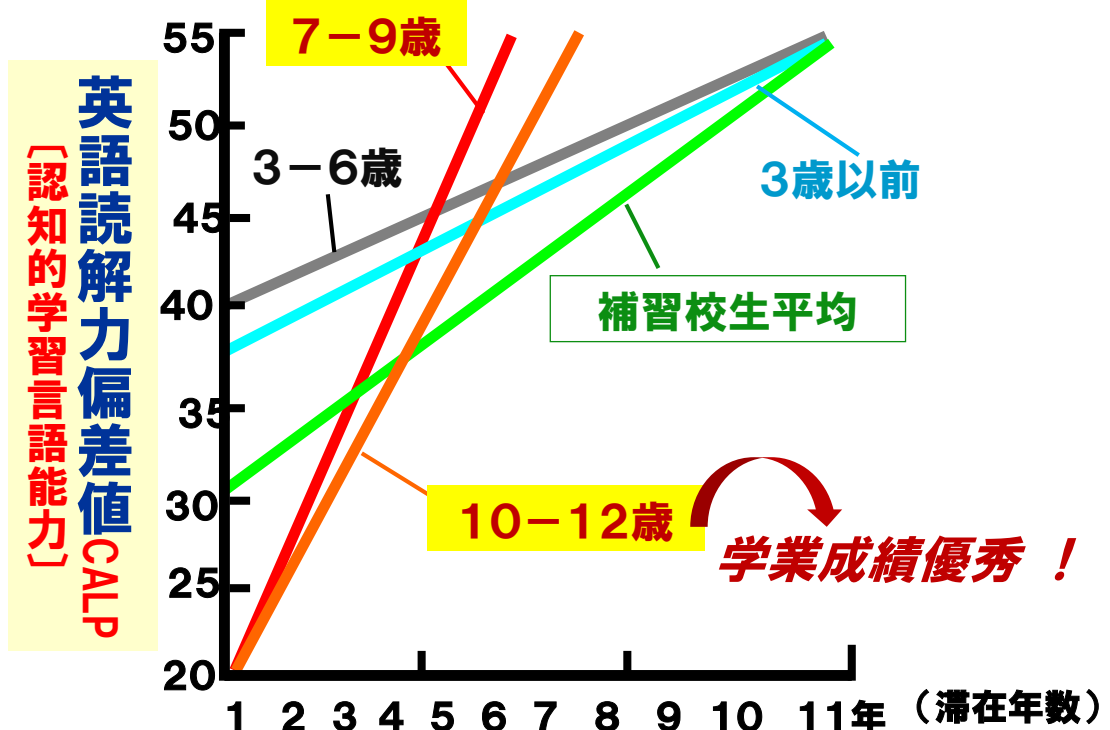
⇒学習言語能力

日本からカナダに移住した子ども〔80名10年間追跡〕
「滞在年数」と「2言語の力(BICS&CALP)」の推移
 ★「英語読解力」を見落としていた！

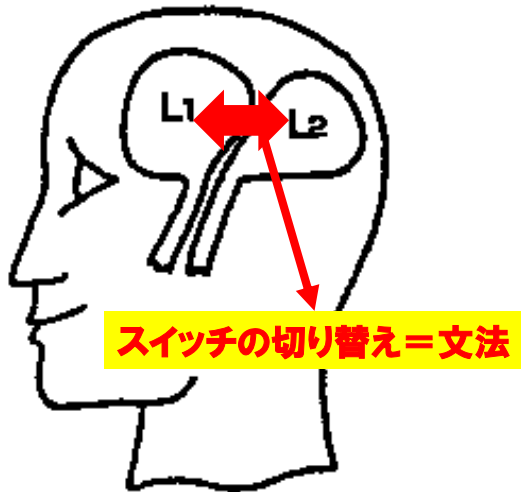


学校文化の影響 【考える力の育ち】
 入国年齢と**英語読解力偏差値**(と学業成績)

学年平均に近づく度合 (Cummins & Nakajima, 1989)



「2言語バランス説」⇒「2言語共有説」へ
 印欧語同士 [L1]日本語⇒L2]英語



2言語バランス説

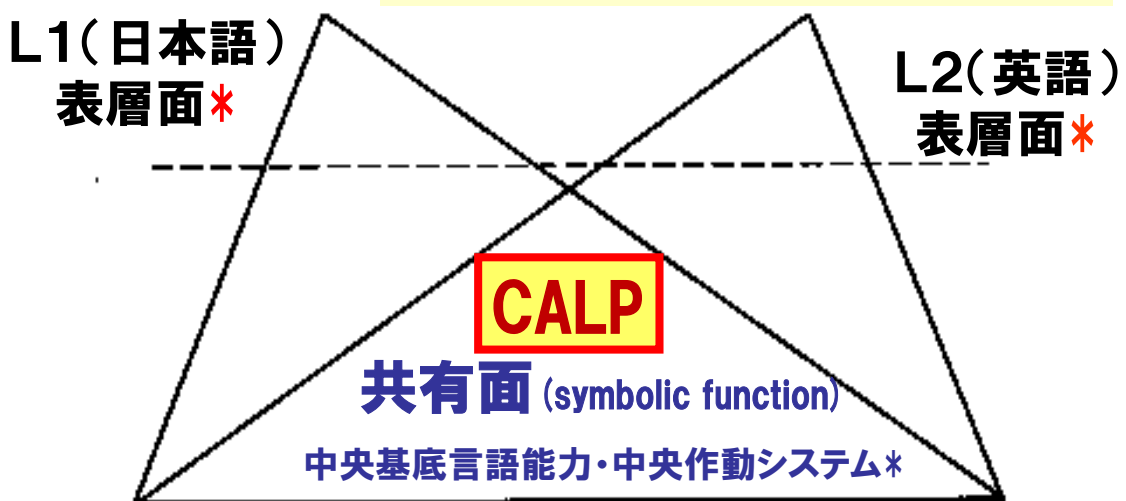


2言語共有説

Cummins, 1984より作成

カミンズの「2言語共有説」(「冰山説」)

* L1とL2:発音,文法・語順,
読み書き(文字)は異なる。



*論理的に分析し,類推・比較し,まとめるといった抽象的思考力.
 +文章構造や文章の流れをつかむメタ言語能力は深層で共通
 (Cummins, 1984:p.143に基づき作成)

長期的視点に立つことばのカリキュラム

胎児期・乳幼児期～児童期までは母語の土台をしっかりと築く

(1) 小学校では

- ① **国語、算数、科学教育、食育に力を注ぐべき**
母語の土台をしっかりと耕す！
- ② **英語活動と英語学習⇔国際理解教育：**
グローバル意識(グローバルコンピテンス)の涵養
⇒「**地球市民意識(肌の色・言語に優劣なし)**」を育てる

(2) 中・高の英語教育の課題

実用英語重視⇒英会話中心

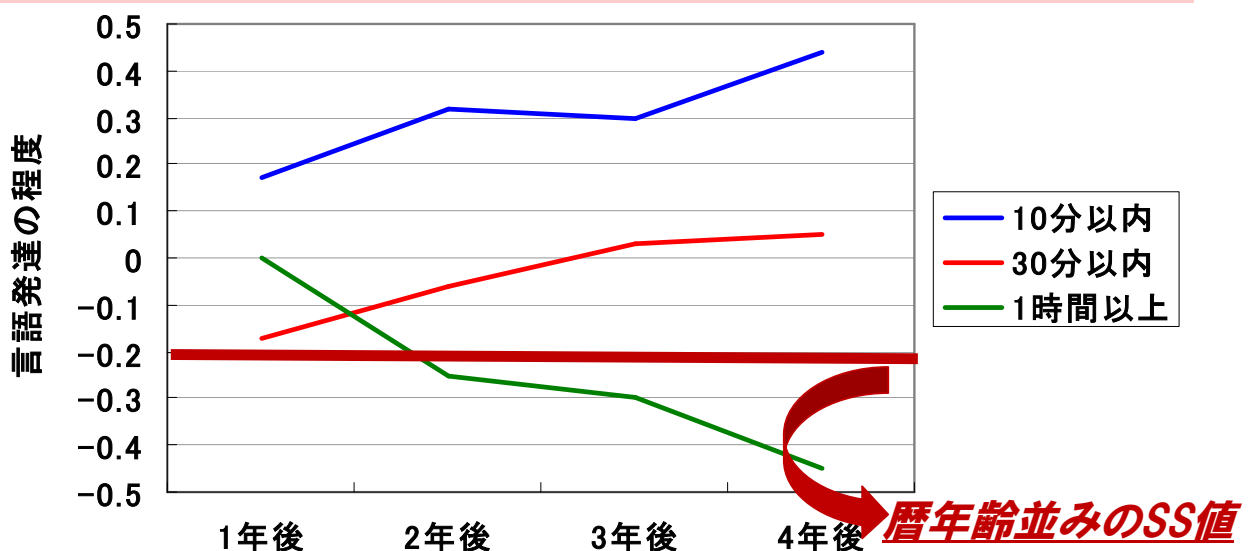
50人一クラスでは構文暗記で試験に臨む。

×「英会話ごっこ」は意味がない！

ことばは楽しい会話を通して習得する

生後6カ月～10カ月間DVDを視聴させると.....**脳委縮！**

(Zimmerman, Christakis & Meltzoff, 2007)

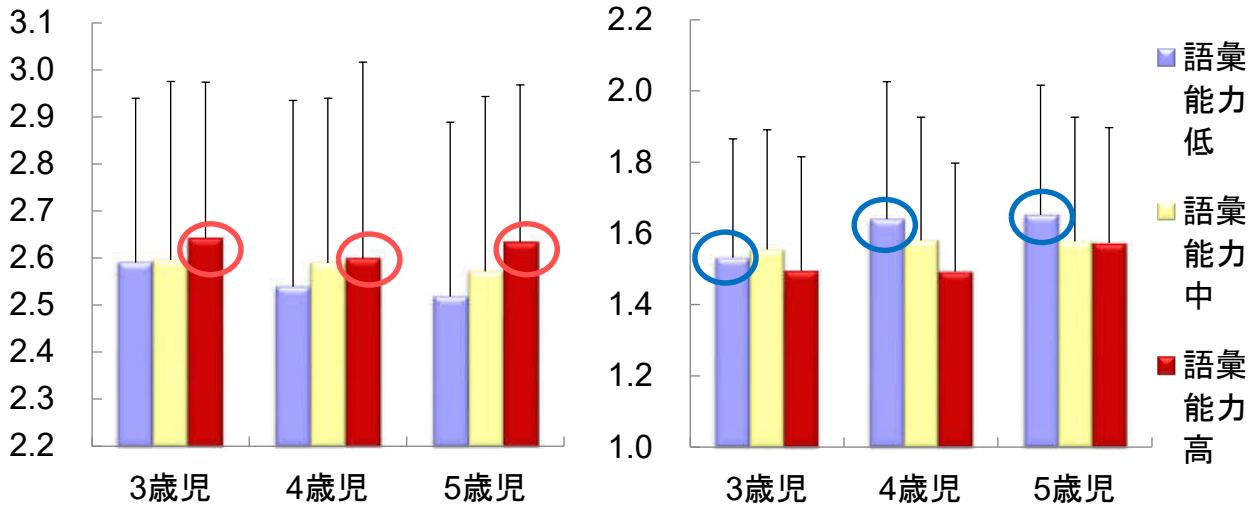


教え込みやドリル学習は百害あって一利なし！
言語理解を司る言語野(ウェルニツケ野)の萎縮

スマホに子守をさせないで！

しつけスタイルと語彙能力

共有型しつけ vs. 強制型しつけ

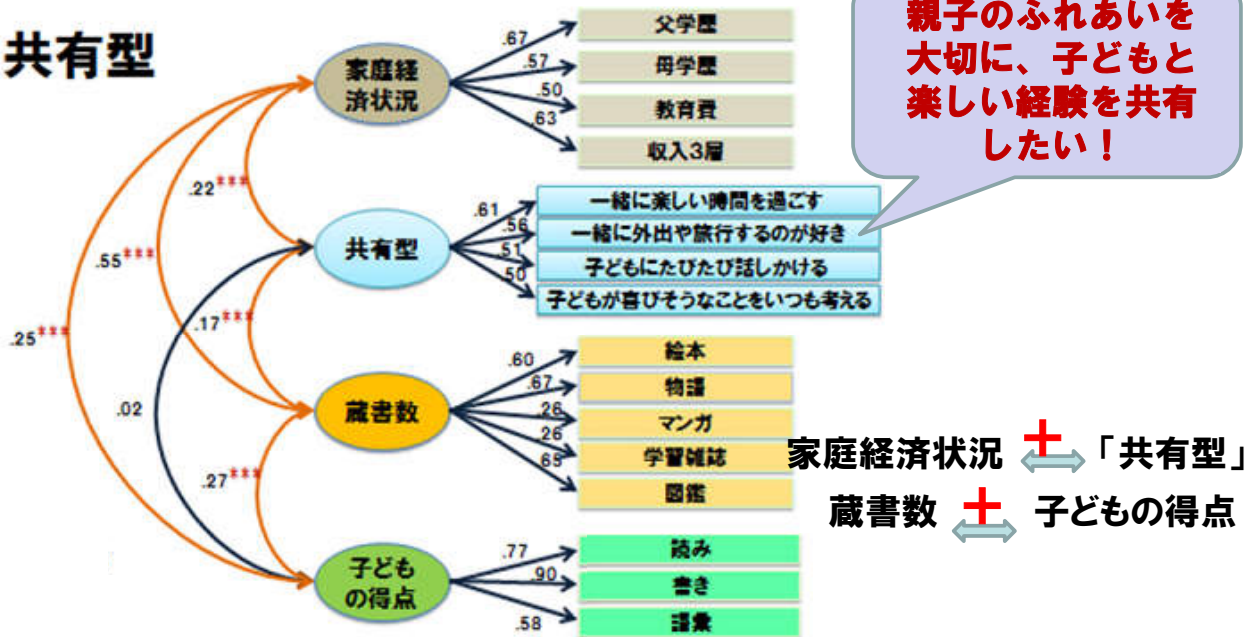


共有型しつけ得点

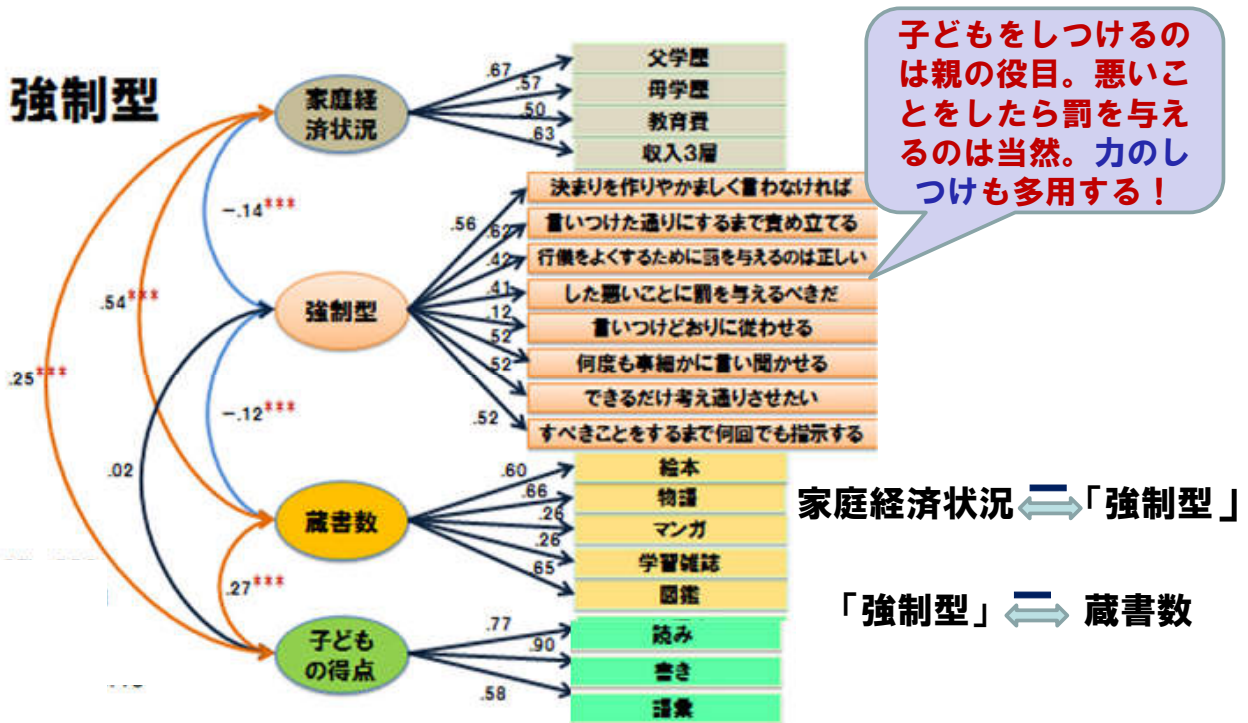
強制型しつけ得点

語彙得点が高い子どもは、共有型しつけを受けており、
語彙得点が高い子どもは、強制的しつけを受けている。

共有型



高所得層では蔵書数が多く、共有型しつけが多い。
低所得層でも蔵書数が多いと子どものリテラシー得点は高い。
→共有型しつけスタイルをとる親のもとで、子どものリテラシー得点・語彙得点ともに高くなる。



子どもをしつけるのは親の役目。悪いことをしたら罰を与えるのは当然。力のしつけも多用する！

低所得層では強制型しつけをとる親が多く、蔵書数も少ない。
 →強制型しつけのもとでは、高所得層でも、リテラシー得点・語彙得点ともに低くなる。

小学校の学力への影響因

- ①幼児期の絵本体験が豊かで語彙が豊富な子ども、②造形遊び・ブロック遊びが多く指先が器用な子どものPISA型学力が高い。
- ①幼児期に共有型しつけを受けた子ども、②遊びを大事にする子ども中心の保育の幼稚園や保育所で育った子どものPISA型学力が高い。

★しつけスタイルや保育形態は親がコントロールできる！

小中での学力の幼稚園卒＞保育所卒の理由

文科省：幼稚園＞保育所

⇒「幼児教育の大切さの検証した」

★これは「戦略的発言」だった！

⇒幼稚園・保育園の保育の質の違いが小6、中3まで続くとは考えづらい。世帯の所得格差・しつけスタイル（家庭の親子の関わり方）の違いが学力格差につながっているのではないか。

幼児期に保育者も親も子どもの主体性を大事にした関わり方をしているかが肝心！

共有型 vs. 強制型

RQ:母親の働きかけ方の違いの何が子どもの語彙力に影響するのか？

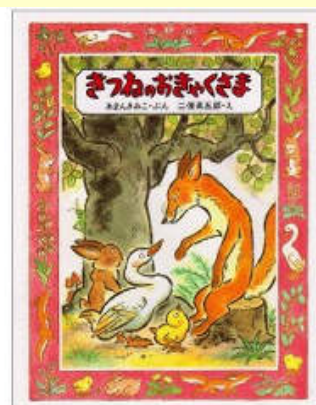
（高所得層、高学歴、専業主婦）

①ブロックパズルの解決場面での母子のやりとりを観察。



②絵本の読み聞かせ場面での母子のやりとりを観察録画。

『きつねのおきゃくさま』
母子になじみのない絵本



共有型で、なぜ語彙力が向上するのか？

—絵本共有場面と問題解決場面—

■ 共有型 「洗練コード」

- ✓ 考える余地を与える（援助的）サポート
- ✓ 子どもに敏感で子どもにあわせて柔軟に調整する
- ✓ 3つのH(ほめる・はげます・ひろげる)の言葉かけが多い



- ✓ 主体的に探索し、自律的に考えて行動する (遊びに熱中して・楽しそう!)

■ 強制型 「制限コード」

- ✓ 考える余地を与えない
指示的・トップダウン介入
- ✓ 過度な介入，情緒的サポートの低さ
- ✓ 3つのHのことばかけ無し

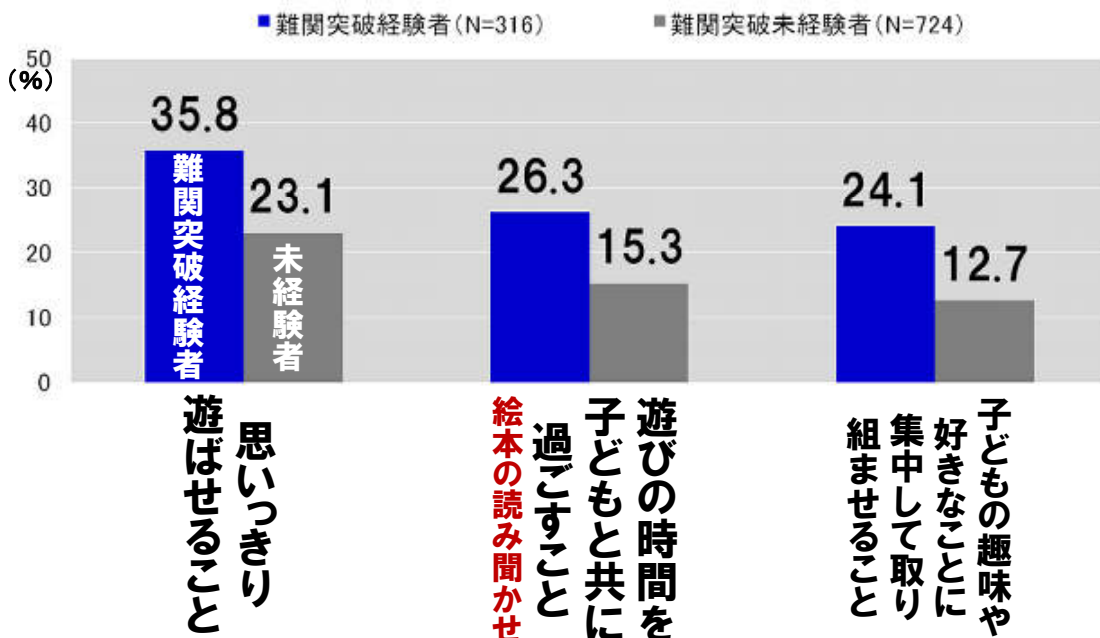


- ✓ 主体的に探索せず，他律的行動 (親の指示を待ち・顔色を見ながら・緊張しながら!)

難関校突破組は子ども時代によく遊んだ

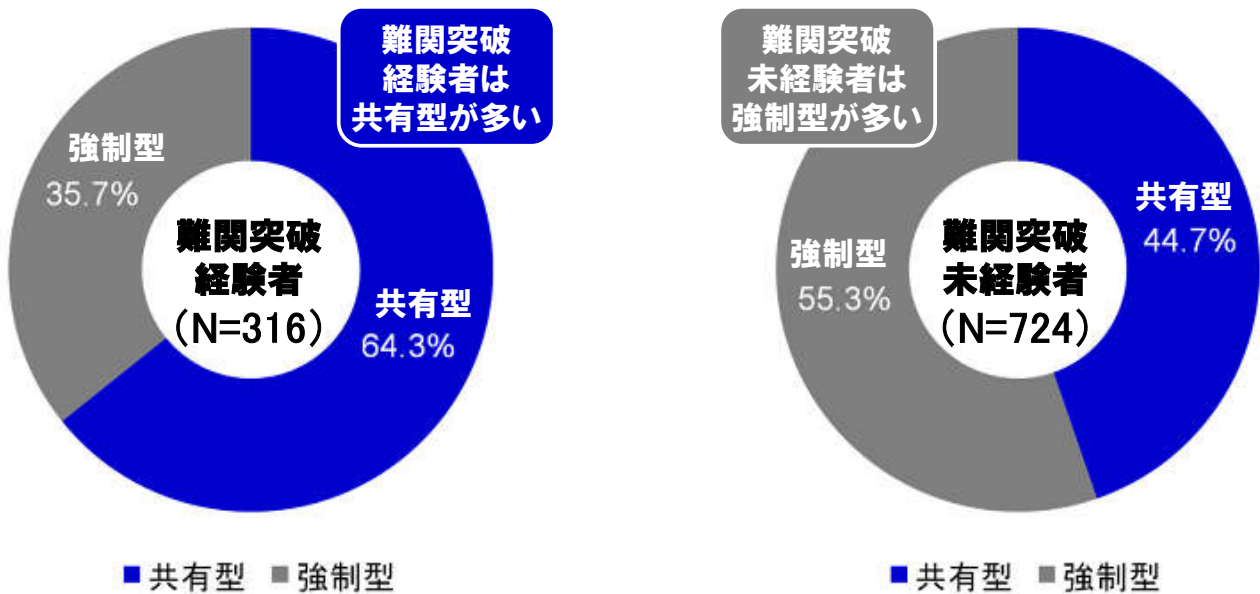
〔絵本の読み聞かせ習慣も⇒読書好き〕

小学校就学前にとっても意識的に取り組んでいたこと



難関校突破組は共有型しつけを受けていた

子育てスタイルの傾向(共有型/強制型)



「遊び」を通して子どもは「脳働学習」する

[アクティブ・ラーニング]

「遊び」とは、仕事に対立する概念ではない。
また、「怠けること」を意味するものでもない。

幼児にとっての「遊び」とは「自発的な活動」
であり、頭(ブローカ野・海馬・扁桃体)が生き生き
と働いている状態を指している。

「遊」の語源:

「遊ぶとは絶対の自由と創造の世界のこと」

(漢字学の大家 白川静)

「遊び」を通して非認知スキルが育つ

「頭の良さ」⇔IQは将来の学歴や年収を予測する？ ⇒ **No!**

しかし、IQだけでは不十分:「**非認知スキル**」

(自分や他人とうまく付き合う能力)

「非認知スキル」

他者につきあう力
(社会性・社交性)

感情を管理する能力

目標を達成する
能力
(**実行機能**)

(森口佑介,2019を参考に改変)

III. 乳幼児の発達に応じた 保育内容

「子ども中心の保育」

⇔**脳働楽習**(プレイフル・アクティブ・ラーニング)

教育のPDCAのよき循環をめざして

新学習指導要領の目玉

〔3大臣告示後〕⇔新「幼稚園教育要領」・
「保育所保育指針」・「教育・保育要領」改訂

学びの質の改善を目指す

何を学ぶか⇒どのように学ぶかという視点

⇒子どもが主体的・能動的に授業に

参加する「アクティブ・ラーニング(対話的・

主体的な深い学び⇒「脳働楽習」)が目玉

「子ども中心の保育」の場では、既に
プレイフル・アクティブ・ラーニング
が実践されている!

新保育所保育指針 & 新教育・保育要領

1. 幼保一元化

子ども中心の保育・教育実現:活動の主体・主人公は子どもである。
大人(保育者)は活動が生まれ展開しやすいように意図をもって環
境を構成する。

2. 教育のPDCAサイクルのよき循環を図る

保育計画・保育記録・保育評価の考え方

3. 幼小のスムーズな接続

①乳幼児期は教育の原点

②0歳からも養護と教育 & 3~5歳:10の育ちの46細目

③小学校へのスムーズな接続

日本の幼児教育・保育143年の礎石

「倉橋惣三の保育論」—遊びを通した学びの援助

1. 活動の主体・主人公は子どもである。
2. 大人(保育者)は活動が生まれ展開しやすいように意図をもって環境を構成する。
3. 活動を豊かにすることは、いろいろなことをできるようになることと同じではない。



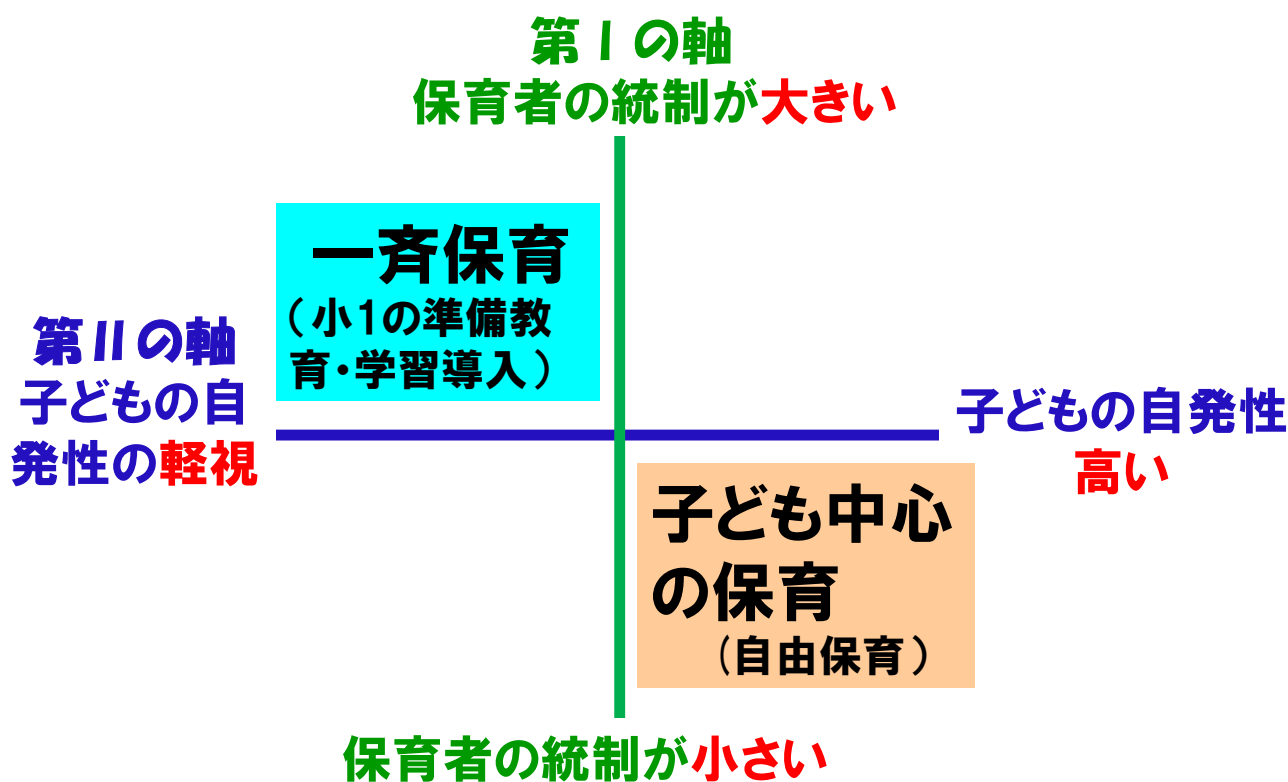
「幼児教育の父」

重要なのは、**活動の過程で乳幼児自身がどれだけ遊び、充実感や満足感を得ているか**であり、**活動の結果どれだけのこと**ができるようになったか、何ができたかだけをとらえてはならない。

なぜなら、活動の過程が意欲や態度を育み、生きる力の基礎を培っていくからである。

[これが日本の幼児教育・保育の礎石である。]

2017年度3法案改訂で倉橋保育論が再びクローズアップされた。]
(内田, 2018)



語彙力: 子ども中心の保育 > 一斉保育

運動能力も! 子ども中心の保育 > 一斉保育

子ども中心の保育での保育者

子どもの自発性が発揮されるのは
保育者の権威が最小限に抑えられた時

=子どもと**対等**、子どもの視線で
かつ「**レントゲンのような目で**」(堀合文子氏)
(現象の表面だけを捉えるのではなく
心の動きやつまづきまでも洞察)

内田伸子(1986)『まごころの保育～堀合文子の
言葉と実践に学ぶ』小学館. より

保育者の「眼」

前を見ている、
横の子どもの**体の動き**が見えるのです。
後ろの子どもの **心の動き**が
見えるのです。
そうでしょう。
その神経のつかい方が保育者なのです。



「保育の神様」



内田伸子(1986)『まごころの保育～堀合文子の
言葉と実践に学ぶ』小学館. より

学習指導要領・保育所保育指針の改定にむけて 「**幼児の論理的思考力の発達**」

【目的】

幼児期の論理的な思考力の発達の姿を明らかにする

【方法】

国立大学法人の附属幼稚園(45園)の2012年度の
の紀要の内容分析を行う。

- ① 幼児期に特有の論理的思考力
- ② 保育者の援助の種類

内田伸子他(2015)「乳幼児の論理的思考の発達に関する研究」
『保育科学研究』第5巻,pp.131-139.

調査の結果

- (1) 高校生の「論理的思考の要素」を分類基準として幼稚園での
子どもの遊び・生活から事例を抽出した。
- (2) 抽出事例数 合計328事例

年齢	抽出事例数
3歳児	95事例
4歳児	100事例
5歳児	133事例

- ① 様々な研究テーマの基に収集された事例であるが、
生活体験と結びついた論理的な思考力の芽生えの姿
が多く見られた。
- ② 3歳児においても4, 5歳児に匹敵する事例が抽出さ
れたことから、幼児期には論理的な思考が行われてい
ることが裏付けられた。

分類規準:大人の論理的思考の要素

①「規則性・法則性」

②「比較・分類」

③「全体と部分」・・・「合成と分解」

④「因果推論」

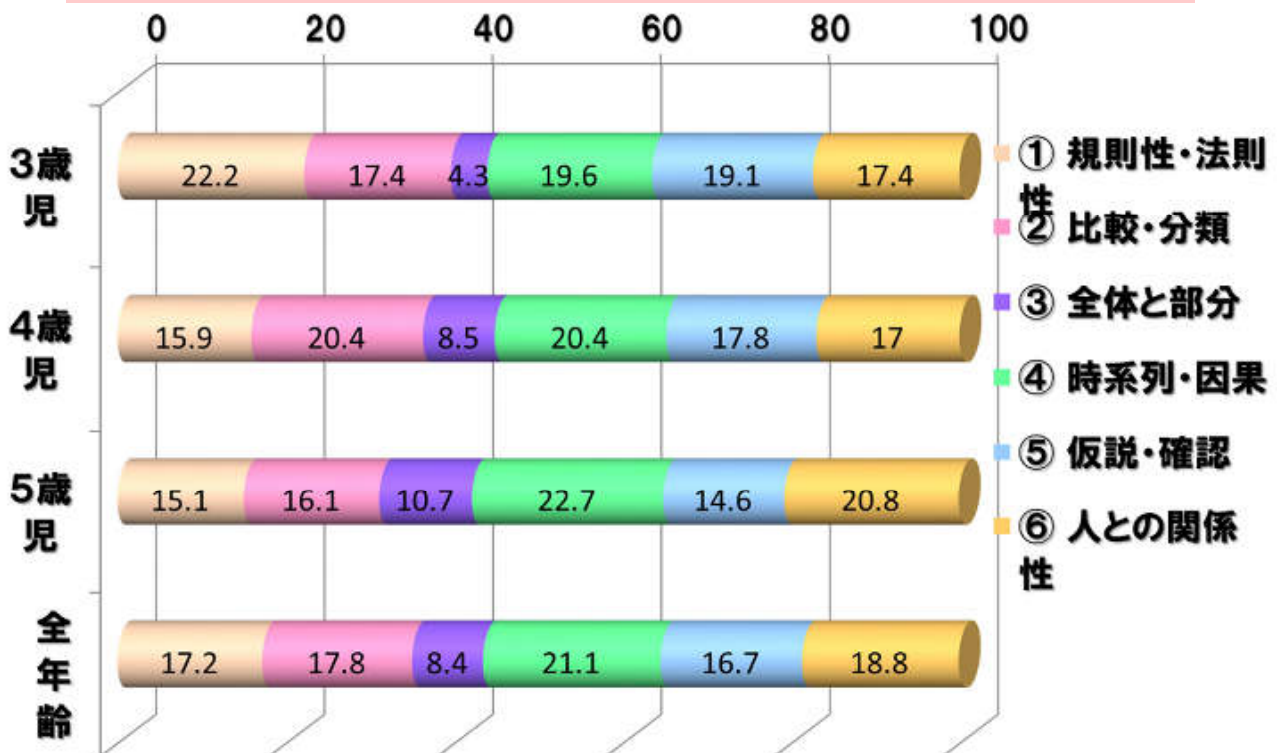
時系列因果・・・原因から結果へ時系列に推論する

可逆的因果・・・結果から原因の推論

⑤「仮説・確認」

⑥「人との関係性」・・・大人にない要素

【各年齢の各要素の出現比率】



保育者の援助の水準*

1. **見守り**;いつでも足場を架けられるように
2. **足場かけ**;見晴らしをよくしてやる。決定するのは子ども自身。
3. **省察促し**;**「どうしてかな」「どうなっているんだろうね」「どうしたらいいかしら」**などで子どもに再考させる。自分の決定を振り返らせる。
4. **誘導**;**「ここをこうしたどうかしら」**と具体的な解決策・手立て・考える道筋を与える。
5. **教導**;回答や解説をトップダウンに与える。

★1⇒5になるに従い大人の統制力が強くなる

ポツサム森の探検プロジェクト

「Trunk ってどんなもの？」探究心を育てる

(切り株の上にポツサムの糞を見つけた)

T **「ここにポツサムの糞がある」**

3B「じゃあ、この近くにポツサムがいるんだよ」

(3,4人の子どもたち一斉にあたりをみまわす)

T **「あなたがポツサムだったらどこに住む？」**

3B「木の中かな？」

4G「地面の上かも？」

3B「やっぱり、木に住むんだろう」

4B「ウン、ポツサムだったら木の穴にすむんじゃない!？」

T **「どの木かな？」**

4B「5歩くらい歩いたところ。ホラ、細い木がある!」

4G「Tree Trunkかな?」⇔4B①「ちがう!」 **4B②:Tree trunk いぶかしそうな表情。**

T **「Tree trunk ってどんなもの?」** (*trunk;木の幹、樹幹)(省察)

4G「枝と似てるけど、ちょっとちがう。」⇔T **「じゃあ、trunk ってどんなものかしら?」**

4G「穴があるくらい太いもの。**ポツサムが住めるくらいの穴があるもの**」(転導推理)

4B② この説明に納得したようにうなずいた。



適切で適時の援助の与え方

(1) 保育者は子どもと対等

放任ではなく、援助(教育的営み)を与える

(2) 援助(教育的営み)の与え方

援助(1,2,3,4)であり教導(5)は最後に(できたら避ける)

① 発芽しかかっているところ

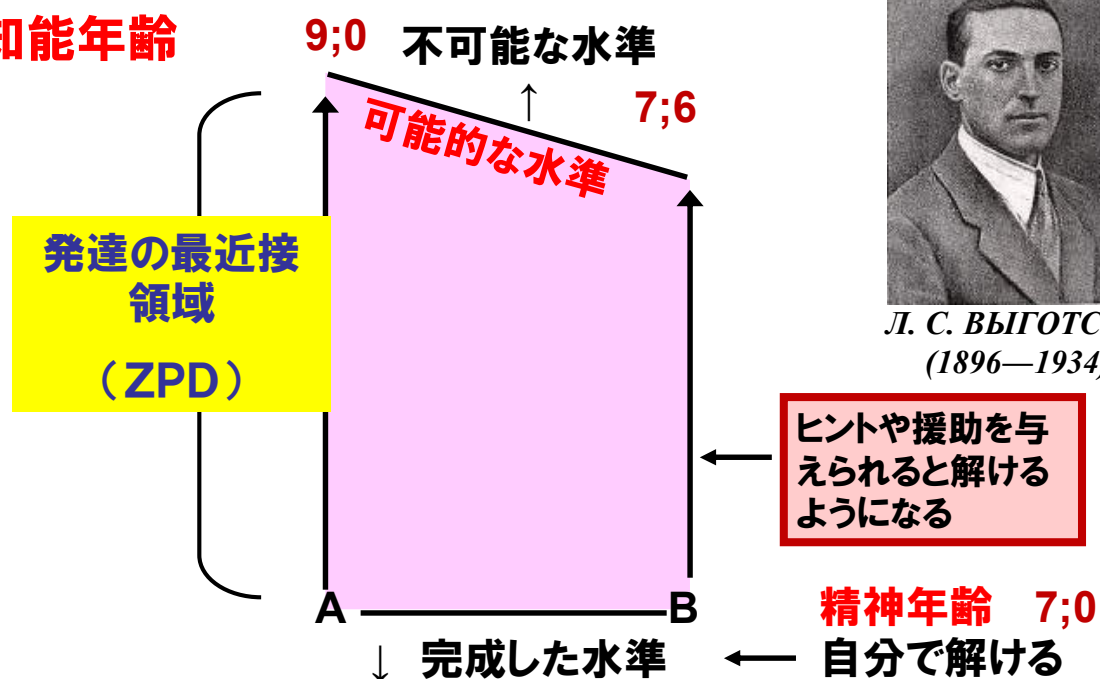
⇒「発達の最近接領域」ZPD (Vygotsky, 1932)
(Zone of Proximal Development)

② ZPDに援助を与えれば援助の効果は倍加する!

⇒「適性処遇交互作用」ATI (Cronbach, 1977)
(Aptitude Treatment Interaction)

発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development)

知能年齢



Л. С. ВЬГОТСКИ
(1896—1934)

(Vygotsky, 1932) AとB: 暦年齢 5歳6ヵ月

発達の最近接領域の見積もり

3つの手がかり

保育者の
保育経験

子どものが
模倣できるか

子どもの
生活歴

1. 適切な、適時の援助(ヴィゴツキー)
2. 教導は慎重に(倉橋惣三)
3. ことばを抑えることも必要(堀合文子)

「ユニコーン」をめぐる(内田, 1986)

保育者(堀合文子氏)

さやか(4歳児)

馬をつくって。

(馬を描き始める)

角のある馬描いて。

えー?!(しばらく沈黙)

これじゃないの? 角。



ユニコーンで普通の馬みたいなんだけど、たてがみがなくて、角があるの。それでふしぎな力を持っているの。

先生だって知らないことはある

キリンみたいななの？

ユニコとかあるでしょ？

知らない。教えて。

(この間、ほかの子どもが手助けを求めにくる。

急を要する場合だったので、そちらを

まずかたづけてから、保育者の机にもどってくる。)

図鑑も活用する

あなたの馬、どうなるか

よくわからないんだけど、

あなた、ここに描いてみて。

(さきに馬を描いた紙を手わたす。)

どっかのご本にあると

いいんだけど。

(独語風につぶやく)

でていないよ、くうそうの
どうぶつだもの。

子どものことばを受け止める

じゃあ、さっきの馬に角、
描いてみてよ。そしたら
どんなだかわかるでしょ？

耳がなくて、つるっと
してるの。(描こうとはせず
口で説明しようとする)

あら、おもしろいわね。
こうかな？ こういうの？
(小さな紙片に試しに小さく
描き始める)

(黙って保育者の手元を見
ている)

子どもの要求を受け止める

こういうの？ 角。
(紙に試しに描いた馬に、
2本角を描き込む。)
1本？

2本もないのよ。

うん。

1本、こんなかな？
(1本角で足をパツと開いた馬をもう1つ描く)



走ってんじゃない。
止まっているのって
言ったでしょ？

子どもを誉め認めること

これじゃあだめ？

(一番最初に描いた馬に
1本角を描き加える。これ
は足を閉じて立っている。)

ああ、ペガサス？



よく見てるのね。

羽があるの。

(沈黙。“ペガサス”を知らない
らしい。黙って考えている。
……しばらくして)

**目をつむると、しわが
あるの。**

発達の最近接領域に働きかける

(と、もう1度羽を描きこむスペースの
ある紙に1本角で立ち止まっている
馬を描き直す)

じゃあ、その馬、羽があるのね？

(さやか、この間自分のひき出しのところへクレヨン
を取りに行く。ちょっとほかの子どもとおしゃべりし
たあと、保育者の机のところにもどってくる。)

ユニコーンは？

描いたわよ。

それどうでしょう。

(描き直した馬にはまだ羽が描きこまれていない)

教導は慎重に、ヒントだけ与える

うん？(とその馬を見て)あと、羽？

羽、あとでつける？

(サツサツと馬に羽を描き加える)



いい。(と拒否する)

(それを見て、満足そうにうなずく。
彩色・切抜きペープサートを作成)

羽、あとでつける？

保育カンファレンス後、ことばかけの真意がわかった！

教導は避けて、ヒントだけ与えた

羽、あとでつける？

保育者の頭のなかには、羽は別に画用紙でつくって、切り抜いた馬にセロテープでつけてもよいとの考えがあった。



教導は避けて、ヒントだけ与えた

羽、あとでつける？

保育者の頭のなかには、羽は別に画用紙でつくって、切り抜いた馬にセロテープでつけてもよいとの考えがあった。しかし、このときには、さやかはまだその提案を受け入れるまでにはなっていなかった。

⇒堀合先生「だからひっこめたの」

3学期になると、鳥をつくと別の紙で2枚羽をつくり、胴体にセロテープでつけ、持って歩くと、羽がはばたいて見えるものをクラスの子どもたちはつくるようになっていく。

子どもの思考力や想像力を育む援助

「頭はいつも先回り援助は後からついていけ！」

1. 子どもに寄り添う⇔安全基地 <信頼関係>
2. **その子自身の進歩**を認め誉める⇔他児と比べない。 **3H:ほめる・ほげます・(視野を)ひろげる**
3. 「生き字引」のように余すところなく、定義や説明、**回答**を与えない。
4. 「裁判官」のように「判決」をくださない⇔禁止や命令ではなく「**提案**」を！
5. **子ども自身が考え、判断する余地を残すこと。**
⇒自律的思考力 そして 創造的想像力！

IV. 教育のPDCAサイクルの 循環

- ①保育計画・保育記録・保育評価
- ②KA「子ども主体の保育」における
保育者の役割

新学習指導要領の改定;2017年

「幼稚園教育要領」・
「保育所保育指針」・「教育・保育要領」

学びの質の改善を目指す

何を学ぶか⇒**どのように学ぶか**という視点

⇒子どもが主体的・能動的に授業に

参加する「**アクティブ・ラーニング(対話的・**

主体的な深い学び⇒「脳働楽習」)」が目玉

「子ども主体の保育」の場では、**既に
プレイフル・アクティブ・ラーニング
が実践されている!**

新保育所保育指針 & 新教育・保育要領

1. 幼保一元化

子ども中心の保育・教育実現：活動の主体・主人公は子どもである。
大人(保育者)は活動が生まれ展開しやすいように意図をもって環境を構成する。

2. 教育のPDCAサイクルのよき循環を図る 保育計画・保育記録・保育評価の考え方

3. 幼小のスムーズな接続

- ①乳幼児期は教育の原点
- ②0歳からも養護と教育 & 3～5歳：10の姿
- ③小学校へのスムーズな接続

子ども一人ひとりの発達過程・発達状況

ア **全体的な**計画に基づき、**具体的な**保育が適切に展開されるよう環境・ことばかけ・援助を工夫すること。

イ **子どもの発達について理解し、一人ひとりの発達過程や状況を踏まえて**保育すること。

【指針関連箇所】

新・保育所保育指針 第1章3節

新・こども園教育・保育要領 第1章2節 〕

PDCAサイクル（1）「指導計画」

⇒**ミッション**（活動項目）+**ビジョン**（なぜその活動が必要か）

★原則としての「保育計画」にとらわれない。

＜年間計画⇒月間計画⇒週案⇒日案＞にこだわると、**子どもの姿が見えなくなる**。⇒**保育計画は子どもに体験させたい活動の目安**。

⇒活動に取り組む時期も期間もゆるやかに、一人ひとりの子どもの興味関心発達水準にあわせて1年かけて体験できればよい。

⇒指導計画においては、**保育所の生活における子どもの発達過程を見通し、生活の連続性、季節の変化などを考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること**。また、**具体的なねらいが達成されるよう、子どもの生活する姿や発想を大切に適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすること**。〔保育所保育指針,第1章3節〕

※「**ミッション**」と「**ビジョン**」をもち環境を準備する

⇒**ミッションを再構築しながら、ビジョンをたえず再確認すること！**

PDCA（2）保育記録（ドキュメンテーション）の意味と意義

（1）保育記録（例①「ドキュメンテーション」

⇔伊；「**レッジョ・エミリオの芸術教育**」

例②「ラーニング・ストーリー」⇔NZの保育）
を作成する目的は何か？

- ①**その日の実践を振り返るための記録**
- ②**明日のエデュケアの質向上のための手段**
（メモ・写真・ビデオなど）
- ③**保護者と共有する手段**

NZ「教育未来指数世界一」**学びの物語を紡ぐ保育** Stories Of Children's Learning



個人のLearning Story;
壁に掲示して子どもも保護者も保育者も
閲覧できる。



「今学期私たちは保育園や自然環境の中で
何を**探究し、学んできたか?**」
学びの振り返り;手書きで記入できるように
している

PDCA (2) 保育記録(ドキュメンテーション)の意味と意義

(2) 適応的エキスパート への成長

達人:「日常的エキスパート」vs.「**適応的エキスパート**」
(routine expert) (adaptive expert)

※ 「**達人**」(エキスパート)の違いは何か?

「達人」 技能の熟達化の二つのタイプ

(1) 日常的エキスパート (routine expert)

一通り手続きを理解していて、こういうときにはこうすればよいということがわかり無難に課題を解決できるエキスパート；
覚えた手順を正確に使って仕事をする場合。

(2) 適応的エキスパート (adaptive expert)

単に手続きがわかるだけではなく、いろいろな場面に活用・応用できる「心的モデル」を創り上げていて、臨機応変にさまざまな状況や課題に対応できるエキスパート；**自分の考えを口で説明したり、自分のしていることをはっきりと言語化でき、自分の能力の限界や欠点までも評価したり、状況に応じて手持ちの手続きを修正し、より適応的なものに変えことができる場合**

(Hatano & Inagaki, 1986)

PDCA (2) 保育記録(ドキュメンテーション)の意味と意義

(2) 適応的エキスパート への成長

達人:「日常的エキスパート」vs.「**適応的エキスパート**」

⇒**保育者 = 適応的エキスパート!**

＜目の前の子どもの発達過程や状況にあわせて、環境構成を工夫し、援助やことばかけを工夫できなくてはならない＞

保育者は 科学者であり、

同時に 芸術家 !!

PDCA (3) 保育の評価: 保育カンファレンス 「ポートフォリオ」や「レーダーチャート」の活用

(1) 先輩や同僚から学べ! 振り返りのための
保育カンファレンスを設けること!

自己評価と園内評価

(2) 形成評価 (formative evaluation)

ポートフォリオ (保育記録: 遊びと学びの履歴)

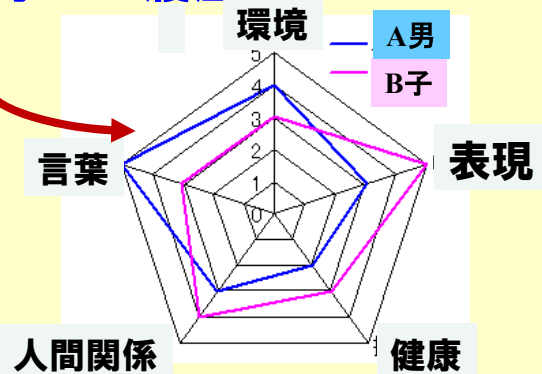
レーダーチャート の活用.

頂点⇔5領域(3~5歳)

①健康②人間関係③環境④言葉⑤表現

..U:認知と非認知の協働

※10の姿 [ア~コ]



図VI-3. 玄関脇の「ポートフォリオ」ボックス

【3~5歳の子ども一人ひとりのLSをファイルにまとめた冊子】

※壁には過去1ヶ月の子どもたちのLSが展示されている



(内田,2018)

「学びの物語」を紡ぐ；保育実践を記録／評価する

【ニュージーランド】

ラーニングストーリー
ポートフォリオ

【イタリア・ピストア市】

ドキュメンテーション
ポートフォリオ

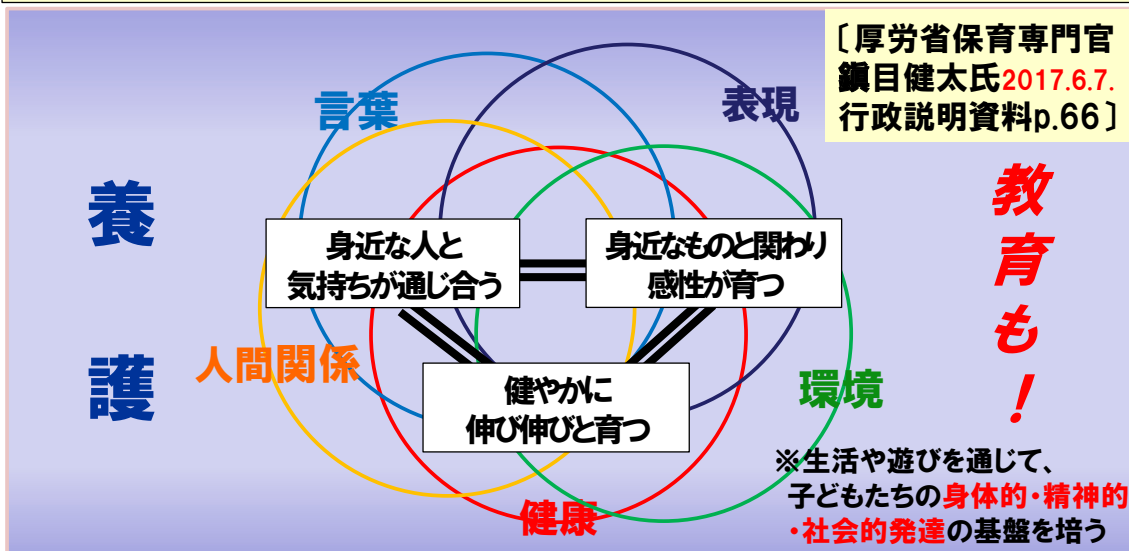
日本の事例：A社の保育園と学童保育では、保育計画を「レシピ」、保育記録を「ドキュメンテーション」と呼び「学びの物語」を紡いで保育の質向上をはかってきた。

(0) 読み手(保育者・保護者・子ども)に分りやすくという視点を大切に

- (1) 昨日までの子どもの活動から一次的なレシピ(活動計画・用意する材料・知力エイトのどれが育っているかを診て、今後どのように育てるか子どもの伸びる方向性や未来を予測する。)
- (2) 具体的にどのようなエピソードについて伝えようとしているのかを示す。(事実を具体的な**行動や表情、言語**も含めて、写真や動画も活用するとよい)
- (3) そのことを自分がどのようにとらえたのか、自分の見方や自分の考えを伝える。
- (4) 一次的レシピを子どもの活動に合わせて二次的レシピへと書き換える。
- (5) 《考察》子どもの表情や態度・言語からみた子どもの成長の姿を読み取り、明日への保育援助を予測する。
- (6) **エデュケア・カンファレンス**；スタッフミーティングで保育を省察する(発話記録作成)

(内田, 2018)

0歳児の保育内容の記載のイメージ

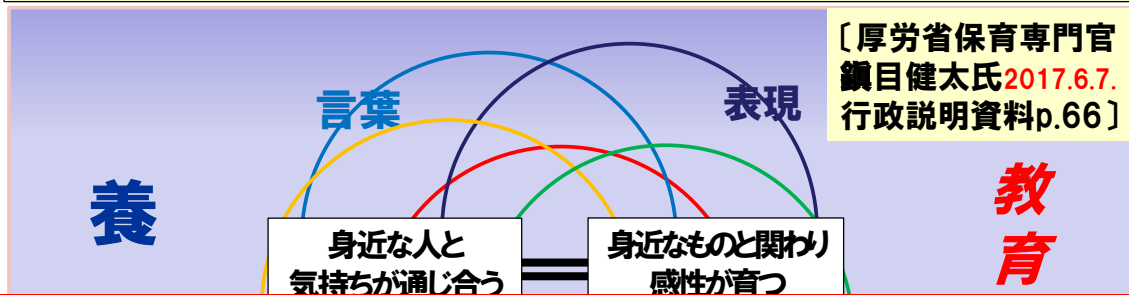


○乳児保育については、生活や遊びが充実することを通して、子どもたちの身体的・精神的・社会的発達の基盤を培うという基本的な考え方を踏まえ、乳児を主体に、「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」「健やかに伸び伸びと育つ」という視点から、保育の内容等を記載。保育現場で取り組みやすいものとなるよう整理・充実。

○「身近な人と気持ちが通じ合う」という視点からは、主に現行指針の「言葉」「人間関係」の領域で示している保育内容との連続性を意識しながら、保育のねらい・内容等について整理・記載。乳児からの働きかけを周囲の大人が受容し、応答的に関与する環境の重要性を踏まえ記載。

○「身近なものに関わり感性が育つ」という視点からは、主に現行指針の「表現」「環境」の領域で示している保育内容との連続性を意識しながら、保育のねらい・内容等について整理・記載。乳児が好奇心を持つような環境構成を意識して記載。

0歳児の保育内容の記載のイメージ



【子ども中心の保育での「教育」の考え方】

「**養護(care)**があって生命を育み

主体的な学びが起こる

教育(education)はおまけ」

※主体的な学び(遊び)の環境をつくり

子どもをわきから支えるのが保育の仕事

子ども中心の保育

「子ども中心の保育」とかけて？

こころは？……

★ **待ち** 子どものこころの声をしっかり **聴く**

子どものつまづきを見抜く **洞察力**

+ 子どもの考えが進むための **足場**

scaffolding !

(Vygotsky, L.S., 1932; Bruner, J., 1981)

「これにもお豆がなるの？」

渡辺万次郎さんとお孫さん(5歳, 4歳)

私はかつて幼稚園の二児を近郊に伴った。彼らは「みやこぐさ」の花に注意を引かれたが、その名を問うほかに能がなかった。当時、私どもの菜園には、同じ豆科の「えんどう」の花が咲いていたので、私は名を教えるかわりに、その花をもって帰り、おうちでそれによく似た花を見出すようにと指導した。

彼らが帰宅後、両者の類似を見出した時には、小さいながらも自力に基づく新発見の喜びに燃えた。やがて一人は「みやこぐさ」について、「これにもお豆がなるの？」と尋ねた。それは誰にも教えられない、独創的な質問であった。

私はそれにも答えず、次の日曜に彼らに現場で確かめることを提案した。

次の日曜に彼らがそこに小さな「お豆」を見出したとき、そこには自分の推理の当たった喜びがあった。

秋がきた。庭には萩の花が咲いた。彼らは萩にも豆のなることを予測した。彼らは過去の経験から、いかなる花に豆がなるかを自主的に知り、その推論を独創的にまだ見ぬ世界に及ぼしたのである。

(高橋金三郎『授業と科学』麦書房、pp.149-150。
渡辺万次郎『理科の教育』8, p.11,1960より)

内田伸子のプロフィール

【現職】 IPU・環太平洋大学教授, 福岡女学院大学大学院客員教授。
お茶の水女子大学名誉教授, 十文字学園女子大学名誉教授。

【専門分野】 発達心理学, 言語心理学, 認知科学, 保育学。

【履歴】 お茶の水女子大学文教育学部卒業, 同大学院修了, 学術博士。

お茶の水女子大学文教育学部専任講師, 助教授(1980), 教授(1990), 2004年~文教育学部長, 2005年~お茶の水女子大学理事・副学長, 2012年~筑波大学常勤監事, 2014年~十文字学園女子大学理事・特任教授, 2019年~現職。

【主要著書】 『子どもの文章—書くこと・考えること』(東京大学出版会, 1990), 『まごころの保育—堀合文子のことばと実践に学ぶ—』(小学館, 1998), 『発達心理学—ことばの獲得と教育』(岩波書店, 1999), 『異文化に暮らす子どもたち』(金子書房, 2004), 『よくわかる乳幼児心理学』(ミネルヴァ書房, 2008年), 『世界の子育て—一貧困は超えられるか』(金子書房, 2012), 『子育てに「もう遅い」はありません』(富山房インターナショナル, 2014), 『0歳からのエデュケア』(富山房インターナショナル, 2015), 『発達の心理—ことばの獲得と学び』(サイエンス社, 2017) 『子どもの見ている世界—誕生から6歳までの「子育て・親育ち」』(春秋社, 2017), 『Allに負けない子育て~ことばは子どもの未来を拓く~』(ジアース教育新社, 2020), 『想像力~人間力の源をさぐる』(春秋社, 印刷中)ほか多数。

【受賞歴】 城戸奨励賞(日本教育心理学会, 1978), 読書科学研究奨励賞(日本読書学会, 1980) 読書科学賞(日本読書学会, 2000), 磁気共鳴医学会優秀論文賞(日本磁気共鳴医学会, 2006) 国際賞功労賞(日本心理学会, 2016年), 文化庁長官表彰受賞(文化庁, 2019) . 心理学名誉会員(日本心理学会, 2019)

【社会活動】 NHK「おかあさんといっしょ」の番組開発・コメンテーター, ベネッセの子どもチャレンジの監修, しまじろうパペットの開発, 創造性開発の知育玩具「エポンテ」シャチハタとの共同開発(「日本おもちゃ協会」知育玩具部門優秀賞, 2015年)。



保育における男女共同参画について

1 保育現場における男女共同参画の必要性

固定的な性別役割分業意識や性差に対する偏見等をなくするためには、子どもの頃から男女平等教育をはじめとする人権教育を行う必要がある。

このことは、子どもが成長して社会に出てからも、性別にかかわらず互いを尊重し、それぞれの個性と能力を発揮できる男女共同参画社会の実現に繋がる。

そのためには、将来の担い手である子どもたちを育成する保育者や保護者が果たすべき役割は重要であり、子どもに誤ったメッセージを与えないよう、男女共同参画に関する確かな知識を持つことが必要となっている。

2 背景

●1999年 男女共同参画社会基本法の制定に伴い、「保育所保育指針」の改訂

⇒保育の方法の中に「子供の性差や個人差にも留意しつつ、性別による固定的な役割分業意識を植え付けないよう配慮する」と明記。

●2008年 告示

「性別による固定的な役割分業意識を植え付けないよう配慮すること」が保育の実施上の配慮事項として位置づけられる。

●同年「保育所保育指針解説書」

①固定的なイメージに基づいて子どもの性別などにより対応を変えないこと。

②子どもの行動を狭めたり、子どもが差別感を味わったりすることがないように十分に配慮すること。

③子供が将来、性差や個人差などにより人を差別したり、偏見を持つことがないように、人権に配慮した保育を心がけ、保育士等自らが自己の価値観や言動を省察していくこと。

●2010年 国の「第3次男女共同参画基本計画」

⇒子どもの頃から男女共同参画の理解を促進し、将来を見通した自己形成ができるよう取り組みを進める。

3 保育現場でみられるジェンダー問題

①性別カテゴリーの保育手段としての使用

子ども集団を統制する手段と、あるいは動機づけの手段として使用する。

「男の子どうぞ、次は女の子どうぞ」、「今日は男の子がマルでした。女の子もつとがんばって！」等

⇒男女を不必要に区別し競わせる行為は、男女が「全く違う存在」であり、競争・対立するグループであるというメッセージになりかねない。

②男らしさ・女らしさの刷り込み

●誉め言葉・禁止・励ましの言葉を性別によって変える

・「男の子だから泣かない、頑張れ」

・「女の子なんだから足を開かない、そういう言い方はかわいくない、顔に傷がついたら困る」

・「男の子はカッコいい、女の子はかわいい」

●遊び・色・道具などの環境構成を性別によって変える

・スリッパや通園バッグの色(女兒:ピンク、男児:青)

・個人のマーク(女兒:イチゴ・チョウチョ、男女:クマ・乗り物)

・整列、名簿、ロッカーの割り当て等を男女別にする

⇒男児と女児は異なる「ものさし」によって(特に女児は外見も「かわいい」ことによって)他者から認められるというメッセージを日常的に受け取っていることになる。

このような性別によって異なる対応をすることについて、「教育上必要」と考える保育者は少ないが、現場で習慣化され、無自覚に取り込まれていることが多い。

幼児は、3歳児でも既に服装・髪型、誉め言葉、遊び、色、性別特性(女:弱い、男:強い)、性別役割(男:力仕事、女:家事・育児)等に関するステレオタイプを学習している。

また、さまざまな家庭背景を持つ子どもたちが集団生活を送る保育の場は、保育者がある子に向けたメッセージをその場のすべての子どもが受け取ること、また仲間同士相互に影響しあつて子どもたち自身を縛っており、家庭とは異なる機制を持った乳幼児期のジェンダー化の重要な舞台になっていると言える。

4 ジェンダー・バイアスに関する事例

- ①ままごとをしている女児に男児が「入れて」と言ったが、「男の子じゃ入れない」と拒否した。その理由は「ごはん作れないから」「おうちの仕事をしないから」だった。
- ②男児が戦いごっこをしている時、女児が「入れて」と言ったが、「女の子だからダメ」と入れなかった。

↓

※「男は家事能力がない」「女は弱いから自分で困難には対処できない」というメッセージが仲間から発せられている。

- ③自分が担任のときは問題にしなかった男の子の長い髪や花柄の下着を、新担任が子どもにも親にも注意し、だんだん「男の子らしく」なっていき、周囲もそれを「よいこと」とした。
- ④男児たちはドアがついているトイレに「女の子のトイレだから、絶対に入りたくない」と言い、おなかが痛いのを我慢する子もいる。また、仲間からの圧力によって「男の子らしさ」の取り込みに苦しむことがある。
- ⑤ピンクの好きな3歳男児が仲の良い友達に「女じゃん」と指摘され、「おれは男だから、もうピンクじゃない色にする」と宣言。テレビ番組も、悪者が出てくると消してしまうほど怖いのに、戦隊ものを見るようになった。

5 ジェンダー平等保育実践が困難である要因

- ①保育手段のあり方(ジェンダーを知らない、先輩保育者や園長の考え方が強く影響する、など)
- ②子ども自身の意識と仲間からの圧力
- ③家庭・メディアの影響

※「性同一性障害」への対応や男性保育者が少ないことも、現場の課題として指摘されている。

6 ジェンダー平等保育を実践する上で重要なこと

- ①保育者間での基礎知識の共有と自ら提案できる力量
- ②子どもへのアンチ・ジェンダー・バイアスの援助
- ③子ども自身が選ぶ力をつけるような選択肢・機会を多く与えること
- ④保育者自身がモデルとなること

乳幼児の論理的思考の発達に関する研究 —自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる—

研究代表者	内田 伸子 (十文字学園女子大学)
	津金 美智子 (文科省国立教育政策研究所)
共同研究者	文科省国立教育政策研究所幼児の論理的思考の発達調査 プロジェクト会議のプロジェクトメンバー
	大金 伸光 (文科省国立教育政策研究所) 佐々木 晃 (鳴門教育大学附属幼稚園)
	大宮 明子 (十文字学園女子大学) 田代 幸代 (東京学芸大学附属幼稚園)
	安治 陽子 (お茶の水女子大学) 細野 美幸 (横浜女子短期大学)
	石田 有理 (十文字学園女子大学) 堀越 紀香 (奈良教育大学)
	泉 真理 (新潟県庁義務教育課) 山中 昭岳 (関西大学初等部)
	岸本 佳子 (元神戸大学附属幼稚園)

【問題】

生後10か月ごろにイメージが誕生する。この時期に「第一次認知革命」と呼べるような認知発達の質的変化が生じる。大脳辺縁系の「海馬」(体験を記憶貯蔵庫に転送するはたらきをもつ)と「扁桃体」(快不快感情が喚起される)の神経ネットワークが作られ、五官を使った体験の記憶がイメージとして頭の中に再現されるようになる。

イメージの誕生とともに乳児の遊び方は変わってくる。乳児は何かを何かの形で再現する遊び—「見立て遊び」や「いないない・バー遊び」を好むようになる。「いないない・バー遊び」は、親が「いないない」と物陰に隠れ、「バー」と言って顔を出す。これを繰り返すうちに、乳児の笑い方も変わってくる。母親の顔が隠れ、「バー」と現れると、乳児はびっくりし表情を見せるが、何度も繰り返すうちに、「いないない」と母親の顔が隠れても「バー」のことばと共に母親の顔が目の前に現れるはずだと予測するようになるからである。予測通り「バー」のことばと共に母親の顔が現れると乳児ははじかれたように笑う。「イナイイナイ」と言って母親の顔が見えなくなり、「バー！」のことばかけでまた現れる。母親の顔が乳児の頭の中のイメージとぴったりと重なると緊張が一気にほぐれ、乳児は面白がって笑うのである。

ガラガラを振っている乳児を観察するとイメージの誕生前と後では振り方が違うことに気づく。生後4か月ごろ、乳児にガラガラをもたせると手を振る。偶然、ガラガラの音が聞こえる。手を振っては音を聞くようになる。感覚(ガラガラの音を聞く)と運動(ガラガラを振る)の単純な反復に快感を覚える「第一次循環反応」(Piaget & Inhelder, 1956; 板倉, 1990)の段階である。や

がて生後6か月ごろに随意運動が発達するようになる。ガラガラを意図的に手でつかみ、意図的に手を振って音を出そうとする。音を聞きたいときにガラガラをつかんで手を意図的に上下させるようになる。すなわち、感覚と運動の間に意図が介在するようになる。「第二次循環反応」の段階に入る。やがて10か月ごろにイメージが誕生し、象徴機能(内田, 1999; 2007; 2008)が働くようになる。因果関係構造の抽出が始まる。手の上下運動によってガラガラは「コロコロ」と音を立てる、ガラガラを壁にぶつけると、「カチャカチャ」、床に落とすと「ガシャリ!」とというように、試行錯誤を繰り返しながら、手の上下運動(原因)とガラガラの音(結果)の関係構造を抽出するようになる。乳児は、手の運動によって音の種類が異なることを試行錯誤的に実験して知るようになる。

因果知覚(時系列因果の知覚)は4か月ごろに始まる(Spelke, 1990; 板倉, 1998)が、10か月ごろに、イメージが誕生して「第三次循環反応」の段階に入る。乳児は、手の動かし方の違いによって聞こえる音が違うと気づくようになる。手をどのように動かしたら、どんな音が出るかについて予測し、仮説を立てる。この仮説を検証するために随意的に手の動かし方を変えて、自分なりの仮説を検証するようになるのである。

以上のように乳児は自発的に外界に働きかけて感覚運動知能を発達させ、乳児期の終わりには因果構造の抽出や仮説検証の論証過程がはじまるのである。

1歳ごろになると、二足歩行が始まり、発語器官が形成されると、胎児期18週目ごろから聞いていた音声素材やリズムを自分の発語器官を使って声に出すようになる。1歳7か月ごろ～語彙爆発が起こり、「ママ」「パパ」「カイシャ」など1語で状況を発話するようになり、や

がて「パパ・カイシャ」のような2語文、「パパ・バイバイ・カイシャ・イッタ」などのような多語文を話すようになる。ことばは、認知や感情と結びつき、知識獲得の手段になる。また、自分の思いを伝える道具になる。

N（1歳7か月児）は、絵本の中にロバをみつけて、「コレ・ナニウマ？」と質問した。母親は「ろばさん」と答えたら、N児は「ロバウマ」と納得した。馬に似ているが自分が知っている馬ではない。馬の種類のように、名前はなんというのかと尋ねたのである。母親が「ロバさん」と答えたので、「ロバウマ」と納得した場面である。この会話はことばが知識を獲得する手段になっていること、さらに、知識の階層構造化が始まったことを意味している。また、Nは、家の前の通りを大きい犬が吠えずに通るのを見て「おおきいワンワン、ワンワン言わへんわ」とおどけた表情をして父親に伝えた。あなたは「ワンワンという名前では呼ばれているのに、ワンワン吠えないのね」とおどけたのである。Nの父親である岡本（1982）はこの発話をユーモアの始まり、洒落であると捉えた。1歳後半からことばは知識獲得の手段になり、審美性を表現する手段にもなるのであろう。

3歳になると、母語文法が獲得され、「そして、それから、〇〇なった」という時系列因果関係を表現したり、「だって、〇〇だもん」と理由づける表現もするようになる。

以上のように、論理的思考は乳児期からめばえ、ことばの獲得とともに、論理的思考活動はことばによって行われるようになる。ことばは記憶を留める「ピン」の役割や、知識を引き出す「つり糸」の役割を果たす。

てっちゃん（4歳・男児）の発話をご覧ください。「てっちゃんはあとから考えてるの。だから、はやくお話できないの。てっちゃん、ことばおぼえたいの。だっててっちゃんのあたまに、おしゃべりすることいっぱいあるんだから。」（灰谷，1985）4歳頃には、ことばはモヤモヤと形にならないイメージに形を与える「彫刻刀」の役割も果たすようになるのである。この頃から、子どもは周りで交わされる会話に耳をそばだてるようになる。5歳になると平均的な知能の5歳児は一日に20語も自分の語彙のレパートリーに付け加えるようになるのである（内田，1999）。

こうしてことばによる論理的思考は保育者や仲間との社会的やり取りを通して、磨かれていくのであろう。

かかる問題意識のもとで、第一に、子ども中心の保育、自由遊びの時間の子どもの社会的やり取りを通して、幼児の論理的思考力がどのように育っているのかを明らかにすること、第二に、子どものつまづきや葛藤場面で保育者がどのように援助しているか、どんな援助のもとで子どもたちの問題解決ができるのかを明らかにすることを目的にして研究を行うことにした。*

【研究の目的】

- (1) 幼児の生活や遊びの姿から、論理的な思考力につながると考えられる幼児期における論理的な思考力の発達の様相を把握する。
- (2) 幼児期の論理的な思考力の発達の特徴について明らかにする。
- (3) 幼児期にふさわしい論理的な思考力の芽生えの育成に資する環境の構成や保育者の援助の仕方を探る。

【方法】

1. 国立大学附属幼稚園49園中45園の2012年度の研究紀要を収集し、研究紀要に掲載された事例から、幼児の生活や遊びの中で論理的な思考力を働かせていると読み取れる事例を抽出することにした。
2. ワーキンググループ12名を研究者1名と実践者1名をペアに、合計6ペアに分け、各ペアが6～7園の紀要を分担・分析した。紀要の記述から、幼稚園での生活や遊びの中で幼児が論理的な思考力を働かせていると推測される事例の抽出作業を行った。
3. こうして抽出された事例数は3歳児は95事例、4歳児は100事例、5歳児は133事例、合計328事例である。
4. 国立大学附属幼稚園では様々な研究テーマで研究開発に取り組んでいる。論理的思考に焦点化したものではなく様々なテーマに基づいて収集された事例であるが、その中には論理的な思考力につながるとされる芽生えの姿が多く見られた。3歳児においても、多くの事例が抽出されたことから、幼児期に論理的な思考が行われていることが窺われた。
5. 幼児の論理的思考は、科学的な事実や科学的概念に基づいたものではないことも多いが、環境事象を自分なりの身体感覚で捉え、生活体験と結びつけて因果的な認識をするという生活概念レベルの論理的な思考をしていることが明らかになった。
6. 年齢毎の特徴をとらえるために、論理的思考の分類規準を設定することにした。

【論理的思考の分類規準】

「平成23・24年度、高等学校の特定な課題に関する調査：論理的な思考」『文科省国立教育政策研究所紀要』に基づき、論理的な思考を6つの活動として挙げた項目から、表1に掲げた6つを分類規準として採用することにした。

表1. 高校生の論理的思考の分類規準

- ①規則、定義、条件などを理解し適用する。資料から読み取ることができる規則や定義等を理解し、それを具

体的に適用する。

- ②必要な情報を抽出し、分析する、多くの資料や条件から議論に必要な情報を抽出し、それに基づいて分析する。
- ③趣旨や主張を把握し、評価する。資料は全体としてどのような内容を述べているのかを的確にとらえ、それについて評価する。
- ④事象の関係性について洞察する。資料に提示されている事象が、論理的にどのような関係にあるのか見極める。
- ⑤仮説を立て検証する。前提となる資料に基づき仮説を立て、他の資料などを用いて仮説を検証する。
- ⑥議論や検証、論証過程を反省・批評する。議論や論争の論点・争点について、前提となる暗黙の了解や根拠、また、推論の構造などを明らかにするとともに、その適否を判断・評価する。

【幼児の論理的な思考力を捉える視点】

平成23・24年度、高等学校の特定な課題に関する調査（論理的な思考）を参考に、さらに内田（1985）、細野（2012）、石田（2012）、大宮（2013）らの知見に基づき、表1の論理的な思考を6つの活動として挙げた視点の⑥を除いた5つから幼児期の姿として予想される論理的な思考の特徴が顕われている活動の内容分析をすることにした。幼児の事例を分類したところ、高校生段階ではみられなかった視点「人との関係性」を設定する必要があることがわかった。高校生段階で葛藤を認知すると、自己内対話によって葛藤を解決しようとするが、幼児は友だちの表情や態度を手がかりにして問題を解決しようすることから、第6の視点「人との関係性」を新たに付け加えることにした。表2に、幼児の論理的思考の分類規準を示す。

表2. 幼児の論理的思考の分類規準

- ①規則性・法則性；自分なりに規則性、法則性などを見つけようとする姿・その規則性、法則性などを使って考えようとする。
- ②比較・分類；比較したり、分類したりして、対象の特徴を捉えようとする。
- ③全体と部分；おおまかに全体を捉え、全体と部分との関連を捉えるようとする。この発展系として「分解と合成」の関係がわかる。
- ④時系列因果・因果関係（可逆的因果）：状況を捉え、過去の体験から得たことと関連して捉えようとする。時系列で捉えたり、順序性を考えたりする。可逆的操作を使って結果から原因に遡って理由づけたり、因果関係を捉える。
- ⑤仮説・確認；予想したり、イメージを広げたりして考えようとする。仮説を立てたり、それに基づいて確認しようとしたりする。
- ⑥人との関係性；周りの人とのつながり、関係性などから考えようとする。

【分類するときの留意点】論理的思考が展開している事例を抽出して分類規準に則り分類した。思考の展開過程で1視点に限定できない場合もあるので、関連のある視点については複数挙げることにした。

【結果と考察】

(1)幼児期の論理的思考力の発達

表2の分類規準に従って各年齢ごとに各視点のどれに該当するかを該当し、出現率を算出した。各年齢に出現した視点の比率を図1に、各年齢別各視点の出現率（上位3位まで）を図2に示す。

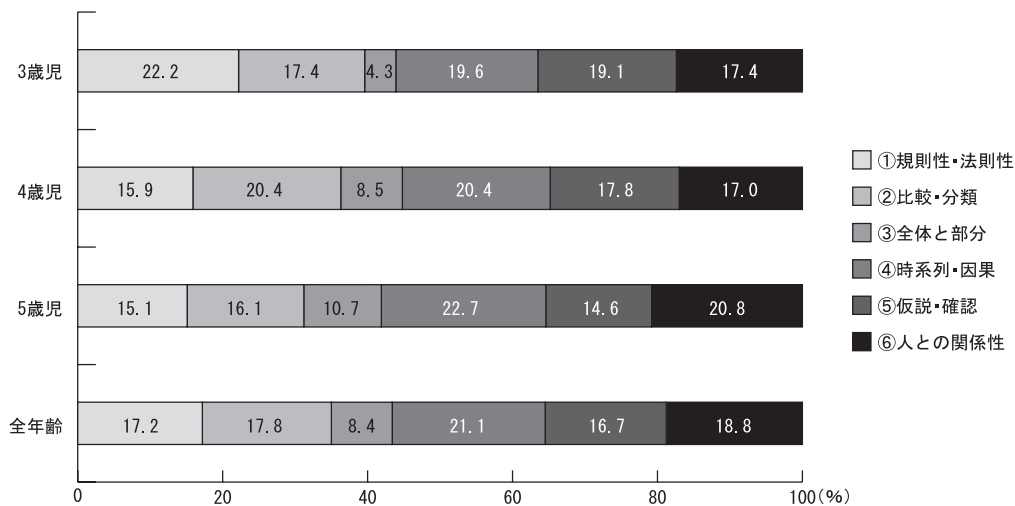


図1. 年齢別の各視点の出現率

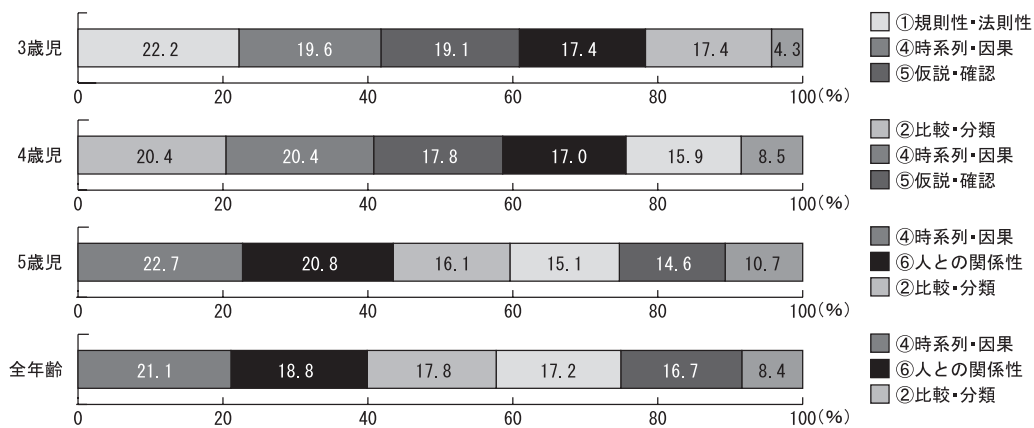


図2. 年齢別の各視点の出現率：上位3位まで

この図1と図2から幼児期の論理的思考力の発達の様相が明らかになった。

- ①どの年齢の事例においても、すべての視点を読み取れることから、幼児期から論理的な思考力を働かせていることが裏付けられる。
- ②3歳児では「規則性・法則性」の視点が多い傾向が見られる。
- ③4歳児では、「比較・分類」と「時系列・因果関係」、「仮説・確認」と「人との関係性」がほぼ同比率で現われている。
- ④5歳児では、「時系列・因果関係」次いで「人との関係性」の視点が高い。「比較・分類」「規則性・法則性」「仮説・確認」がほぼ同比率で現われている。
- ⑤因果律（可逆的操作）は幼児期の後半に出現するが、全体に少なかった。
- ⑥「仮説・検証・確認」については、年齢による差はみられない。
- ⑦「全体と部分」の視点は、3歳児においては他の視点に比べると少なく、年齢が上がるにしたがって増加することが窺われた。また年長では、数概念の発達と共に、「分解と合成」の活動へと発展形も観察された。

(2)幼児期の論理的思考力の発達の特徴

(2)－1. 年齢毎の論理的思考力の特徴を示すキーワード；

各事例の記述を読み取り、分析した結果、3、4、5歳児各年齢の特性を捉えるキーワードを抽出して表3にまとめた。

表3 年齢毎の論理的思考力の特徴

【3歳児】

- 自分なりの論理、自分なりの理屈で捉える。〔・直感

から・体感して・感性を働かせて・感触を確かめて・不思議に感じて・擬人化して・偶然から・見立てて・実感して 等]

- 具体物と比較して
- 実際に試して
- 必要感をもって
- 繰り返し行って
- 模倣して
- イメージを自分なりの言葉で表現、説明して
- 自分なりの条件を提示して、予想し期待する。

【4歳児】

- 自分なりの根拠・理屈から、仮説を導き、検証する。
 - ・体験から疑問を感じて・失敗や誤りを繰り返して・葛藤体験から・自分なりに納得して
 - ・比較から・対応づけて・関係性を捉えて
- 自分の日常体験と関係の類似性を見つけ、類推を行う。
- 遊びの中で予測しイメージをつくりあげる。
- 予測を立て、実際にやってみて、予測通りになったことを喜ぶ。
- 自分の欲求を満たすために試行錯誤しながら達成しようとする。

【5歳児】

- いくつかの事例から、法則性を見つける。
- 試行錯誤しながら結論を導く。
- 一度、出した結論をいったん脇に置いておき、他に答えはないか、他の見方はないか探る。〔⇒演繹的推論〕
- 自分の知っている知識を総動員して、因果関係を見つけようとする。〔⇒帰納推論〕
- 予測して
- 類推し、論拠や理由をあげて「～だから」と説明する。〔⇒可逆的操作の適用〕

- 対象の関係性を捉えて〔大きい⇔小さい・長い⇔短い・多い⇔少ない・高い⇔低い・濃い⇔薄い・深い⇔浅い・速い⇔遅い・強い⇔弱い・固い⇔柔らかい・重い⇔軽い 等〕
- 具体的な量と抽象の数を捉えて
- 平面と立体を捉えて関係づける
- 時間的な見通しをもって〔⇔時間概念の成立〕
- 公平性を考えて
- 物の性質、しくみを捉えて
- 自然の営み、動植物の生態等を観察して
- 全体を見据えて部分や場面を考える。
- 原因を推察し、結果を検証する。〔⇔可逆的操作の適用〕
- 比較の基準をもつ。ものさしをもつ。
- 問題解決のための試行錯誤
- 見通しをつけて納得する。〔⇔メタ認知〕
- 理由をつけて説得する。〔⇔可逆的操作の適用とコミュニケーション力の向上〕
- 友達と互いにイメージを共有して、完成へと到達する。〔⇔展示ルールの適用〕
- 友達の中で、自分の発見等について論理を展開主張する。

(2)ー 2. 幼児期の論理的思考力の特徴

記述資料を質的に分析した結果、3、4、5歳児各年齢の論理的思考力の特徴が明らかになった。表3から読み取れる幼児期の論理的思考力の特徴をキーワードで表現すると、「自分なりの」である。「自分なりの」とは、科学的概念の前駆である素朴な「生活概念」と言えるものであり、遊びや生活体験に基づき乳児期から構築してきた「素朴生物学」・「素朴物理学」・「素朴心理学」などから構成されているものと考えられる。

年齢別に論理的思考力の特徴を以下にまとめる。

【3歳児の論理的な思考力】

- ①自分なりの感覚やアニミズムの世界から、また、直感や素朴な意味づけなどから「規則性・法則性」を見つけようとする。
- ②自分なりの感性や感覚で物事をとらえ「規則性・法則性」を見つけようとしたり、言葉等で表現したりすることは、その後の論理的な思考の基盤となっていくと考える。また、こうした自分なりに捉えたり考えたりする楽しさや面白さを実感することで、好奇心や探究心がさらに湧き上がり、身近な環境に積極的に自分がかかわり、思考力を働かせることになると推測される。

【4歳児の論理的な思考力】

- ①失敗や誤りを繰り返す中で、疑問を感じたり、葛藤したりしつつ考える。
- ②4歳児は徐々に周りの状況にも目を向け始めて、比較

したり分類したり、予測したりしながら論理を展開しようとしたりする。

- ③ただ、5歳児ほどは状況把握が十分でないため、時々、空想と現実が混沌とした中で論理を働かせているが、このような姿を繰り返しながら徐々に、自分の捉える世界を広げ、そのことでイメージをさらに豊かにふくらませていく時期ともいえる。

【5歳児の論理的な思考力】

5歳児では幼児期成りの論理的思考力が質的に高まる。

- ①体験の中で様々な気付いたことなどをたぐり寄せて、多様で包括的、総合的な視点から推察しようとしたり、予想して試行錯誤しながら確かめたり、その結果から因果関係を捉えたりするようになる。
- ②5歳後半からは「可逆的操作」を使い始め、可逆的因果関係を捉えることができるようになる。結果から遡って原因を推測したり、出来事の起こった理由や根拠を述べるようになる。
- ③事実に基づいた関係性から捉えたり、あるいは、より科学的な真実に近い仮説を立て、検証し、確かめようとしたりする。
- ④5歳児クラスの2学期以降は、「可逆的操作」「メタ認知」「プラン能力」が連携協働するようになり、帰納推論や演繹推論によって妥当な結論を導き出そうとする。
- ⑤談話文法（物語文法）（⇔談話の時間的構成の枠組みであり、起承転結構造を構成する手段）が獲得されるようになると、大人や子どもの会話や仲間同士のコミュニケーション能力が向上し、説得や交渉などが成立する。

(2)ー 3. 幼児に特有な「人との関係性」

高校生の調査結果には見られない、幼児期に特有な視点は「人との関係性」であった。これは保育の仲間関係や保育者との関わり合いの中で培われるものと思われる。保育室での協同性の深まりや友達同士の刺激のし合い、学び合いの姿が論理的な思考力の芽生えに大きく影響を与えていることの証左である。3歳児・4歳児においても、保育者とのかかわりやクラスの他の幼児の様子を見たり聞いたりするといった「人との関係性」から影響を受ける。特に5歳児後半頃から他人の視点に立って自分の行動を調整する「展示ルール（display rule）」（内田、1982）が獲得されると、いよいよ仲間や大人の表情や行動が、「モデル」（あの子みたいにふるまいたい）になったり、「反面教師」（あんなふるまいはしたくない）となり、がまんしたり、主張したり、おりあったりなど、他者との関係性の中で自分自身の行動や反応を調整する力、すなわち「自己制御能力」が育ってくる。

保育者との信頼関係に支えられ、自発的に、主体的に行動しながら、人とのかかわりを深めていく協同性の育

ちが、論理的な思考の芽生えを促していることが窺われよう。

(2)－4. 「全体と部分」全体的に少なく幼児期後半から出現

- ①「全体と部分」の視点から抽出された活動数は、加齢に伴い増える傾向はあるものの、どの年齢段階においても出現頻度が低い項目であった。
- ②「全体」を見通しつつ部分を捉えるには、「全体」と「部分」の両方を同時に捉え、両者を俯瞰して意味づけることができなくてはならない。この力は、現実の思考や行動を対象化・意識化する能力、つまり5歳後半以降に働き始める「メタ認知」の発達と関連しているものと考えられる。
- ③最終的な「全体」の形のイメージをもって、その「部分」の形も考えることができる。
- ④単なる目に見えるものについてのみ「全体と部分」を捉えるだけでなく、目には見えないこれから先の目的を見据えたり（プラン能力）、友達とその目的を共有するための仲間との関係づくりを目指したり（展示ルール）しながら、現状を捉えようとする「全体と部分」という思考もできつつある。
- ⑤幼児にとっては諸感覚を使った実体験をすること、それも自分にとってかかわりの深い物や人・友達、状況に気持ちを働かせること、特に知的好奇心や探究心がわきあがるような「心が動く体験」となっているからこそ、論理的な思考が働くことが示唆される。
- ⑥幼児教育の観点からみると、論理的な思考力は、それだけを取り出して指導できるものではないこと、幼児にとって心が動く質の高い豊かな体験こそが論理的な思考力をわきあがらせると考える。
- ⑦子どもの内面にわきあがってきた考えをことばに置き換えたり、ことばで伝え合ったり、理解し合ったりすることで、さらに論理的な思考力を働かせることになると考える。ことばはもはやもやしたイメージやアイデア、考えに形を与え、自分自身にも自分の思いや考えがはっきりと自覚できるものとなる。思考はことばと密接に絡み合い、論理の筋道を構成するのである。

(2)－5. 「因果関係」時系列因果と可逆的因果

- ①「時系列因果」の視点から抽出された活動数は、加齢に伴い増える傾向はあるが、どの年齢段階においても出現している。
- ②時系列因果は生後4か月から可能である(Spelke, 1990)。
- ③因果関係の捉えは、時系列因果を土台にして可逆的操作の獲得(内田、1985)と共に可能になる。
- ④可逆的因果の成立は時間概念の成立と軌を一にして進む。保育所や幼稚園での生活スクリプト、誕生会や運動会などの行事の体験をもとに、時間概念は幼児期

後半、5歳後半ごろから成立するようになる(内田、1985)。

- ⑤可逆性操作が成立すると、結果の事象から過去に遡って原因となった事象を推測できるようになる。やがて、原因と結果の往復(行きつ戻りつ)が可能になる。

(3)乳幼児の論理的思考力の発達に資する保育者の援助と環境設定

論理的思考が起こっている活動では、どのような援助がおこなわれているかの実態を明らかにするため、まず、子ども中心の保育の実践園の3年間の観察の結果(内田、1986)に基づき、援助の水準を、①子ども主導～⑤保育者主導まで5水準に分類した(表4)。

表4. 論理的思考の発達に資する援助の水準

- ①見守り(すぐに手を出さず、子どもの葛藤の原因をみきわめ、いつでも足場かけができるように注視し見守る)
- ②足場かけ(状況を整理・確認して、解決策への見通しがもてるようにする。子どもの思いや意志の確認をする。方向付けはしない)
- ③省察促し(「どうしてそうなるのかな?」「どうしたらいいのかな?」「どうなっているんだろうね?」などと質問して、子ども自身で、または、友だち同士で考えるよう仕向ける)
- ④誘導(問題解決を促すヒントを出す・状況を整理し自覚させることばかけ)
- ⑤教導(答えを与えたり、トップダウンに解説や説明をする)

【各事例についての分析手順】

第1に、環境情報を記入する；[記入例]「保育室の水槽飼育コーナー」「砂場」など

第2に、保育者のセリフ(ことばかけ)の全てを表3の援助の水準のどれかを分類して時系列で記入する；[記入例]①足場かけ ②足場かけ ③省察促し ④足場かけ ⑤足場かけ ⑥省察促し ⑦足場かけ ⑧省察促し

第3に、援助の効果を推測するために、遊びの展開や帰結までを記入する(保育者の援助により子どもの遊びはどのように展開したか、どのように帰結・終結したかについて記入する)；[記入例]辛抱強く子どもの思いを尊重して足場をかけ、省察を促し、最後に、友だちでなんとか解決できた。

全ての事例について、環境設定と保育者の援助、援助によって遊びはどのように展開したかを分析した結果を以下にまとめる。

3歳児への援助は、「③省察促し」と「④誘導」が多い。

4歳児への援助は、1学期の事例においては「④誘導」

もあるが、2、3学期では「③省察促し」「②足場かけ」が増える。

5歳児への援助は、「①見守り」が多く、「②足場かけ」「③省察促し」も見られる。

これらから、保育者は低年齢児には解決の手立てを与えるが、しだいに、子ども中心、子どもの主体性重視の援助へと水準をずらしていく。特に5歳後半頃からは保育者は①見守り」が多くなる。これは、5歳後半頃から質的な認知発達（「第二次認知革命」）を遂げると、プラン能力やメタ認知機能、可逆的操作、展示ルールが連携協働するようになり、子ども自ら問題を解決する力が急激に発達することによるものと思われる。

紀要に掲載されていたエピソードを論理的思考の視点と保育者の援助の水準に関連づけて紹介しよう。国立大学附属N幼稚園の2月の事例である。この事例とJ幼稚園の公開研究会で筆者が観察したサークルタイムの事例を合成し、物語化して呈示したい。

【エピソード例：明日の「遊び」につながる保育】

***** 「池のコイは全部で何匹か？」 *****

(1)発端；論理の視点⑦全体と部分⇒分解と合成へ；

年長組のマサオが池のコイを数えていた。「ああ動いちゃう。ダメだ。」何度やってもうまく数えられない。すると「いいこと考えた！」とマサオの顔が輝いた。マサオはいつもの遊び仲間のテツヤ、ハヤト、カズキを呼んできた。「ねえ、みんなで池のコイを数えよう。」と呼びかけ、池の端に等間隔に友だち3人と自分の立ち位置を決めて立たせた。マサオが「コイは手をたたくとよってくるよ」と呼びかけると、普段、手を叩いてコイに餌やりをしている体験から、子どもたちは、何をするかをすぐに理解した（論理⑦全体と部分⇒分解と合成）。

(2)展開；保育者の援助が論理の視点の質を高める；

マサオの「さあ数えるぞ」の掛け声と共に、子どもたちは一斉に手を叩き、自分のところに寄ってきたコイを「1、2、…」と声を出しながらすばやく数えた。「18匹！」「16匹！」「13匹！」「17匹！」と口々に数を声高に報告した。担任は遠くからこの様子を見守っていた。援助の水準は（援助①見守り）である。子どもたちは、その後、困った表情になった。マサオ「ええ？ぜんぶでなんひき？」と困惑した表情で顔を見合わせた。その瞬間のこと。担任が、マサオたちのところに近づいた。「ねえ石なら動かないよね」と声をかけ、小石を数個マサオたちの前に並べた（援助②足場かけ）。

子どもたちは、「うん、そうか！」というような納得した表情で、自分が数えた数だけ小石を拾い、全部並べて、4人で声を合せて、「イチ、ニィ、サーン…」と数え上げ、最後の一個を「ロクジュウシ」と数え終わると、

みなで声をあわせて「ぜーんぶで64匹だ！」と歓びの声をあげた。この活動の中では、論理的思考の視点⑦全体と部分は、数概念の育ちと共に「分解と合成」の視点へと発展し、「池のコイは全部で64匹」という結論にたどり着いたのである。

(3)結末；サークルタイムでの振り返り（省察）；

その日の保育の終わりにいつものように椅子を円陣に並べ、子どもたちには遊びの振り返りを始めた。子ども中心の保育では、子どもたちは各自好きな遊びをするので、サークルタイムにお当番や担任の指名により、あるいは子どもが自発的に手をあげて、その日の遊びを報告しあい、明日の保育につなげるのである。

この日、担任は、「マサオくん、テツヤくん、ハヤトちゃん、カズキちゃんが、とってもいいこと考えたのよ。マサオちゃん、お友達に教えてあげて」と依頼した。

4人が椅子から立ち上がり、マサオから「ぼくたち、池のコイを数えたんだよ。4人で池のはじっこに立って手を叩いてコイをひきよせて数えたんだ〔視点⑦全体と部分〕。ぼくは「18匹」、テツちゃんは「16匹」、ハヤトちゃんは「13匹」…カズキちゃんは？いくつだったっけ？」カズキは元気よく「17匹！」と答えた。マサオは「美保先生が“石だと動かないんじゃない？”って教えてくれたから、石を拾って数えたんだ。全部で64匹もいたんだよ！〔視点⑦全体と部分⇒分解と合成へ発展〕

子どもたちは口々に「すごいね！」と讃えた。

担任は「とってもいい考えだね。4人にグッドアイデア賞をあげてもいいかな？」と子どもたちに問いかけると、子どもたちは口々に「いいよ！」と答えた。そこで担任は4人に手作りのメダルをかけてあげた。マサオは胸を張って得意げに、テツヤは少しはにかみながら、ハヤトは嬉しさいっぱいの表情で、カズキは得意そうな顔をして、担任からメダルをかけてもらった。仲間たちは、拍手して4人を讃えたのである。

こうして4人（だけ）の遊びはクラスの子どもたちに共有され、明日の保育につながることを予見させるものとなったのである。

今回の分析結果では、論理的思考が展開している事例の全てにおいて、「⑤教導」は皆無であった。国立大学法人附属幼稚園では、環境を通しての保育、子どもが主人公で子どもの主体的な遊び（自由遊び）を中心にした保育が実践されていることが確認された。

「日本の幼児教育の父」と呼ばれている倉橋惣三は、子ども中心の保育では回答や解説をトップダウンに与えてしまう「⑤教導」はなるべく慎重に、できることなら回避するよう戒めている（倉橋、1953：1988：1989）。まさに子ども中心の保育実践の中で、乳児期から芽生えた論理的思考力は幼児期の「子ども中心の」保育実践を通して、しっかり育っていくのである。

論理的思考力は子ども自ら遊びの中で育まれていく。

保育者が子どもに代わって考えたり、想像したりすれば、子どもの思考力や想像力は育たない。子ども自ら主体的な活動としての遊びを通して、論理的思考力や創造的想像力が育っていくのである。

【結論—五官を使った直接体験は論理的思考の発達に不可欠】

本研究により、幼児にとっては諸感覚を使った実体験をすることを通して論理的思考力が発達することが示唆された。五官を使う実体験では自分にとってかかわりの深い物や人・友達、状況に気持ちを働かせること、特に知的好奇心や探究心がわきあがるような「心が動く体験」となっている。心がわくわくするような遊びの中で、論理的な思考が活発化するのである。

幼児教育の観点からみると、論理的な思考力は、それだけを取り出して指導できるものではない。幼児にとって心が動く質の高い豊かな体験こそが論理的な思考力をわきあがらせると考える。

幼児の内面にわきあがってきた考えをことばに置き換えたり、ことばで伝え合ったり、理解し合ったりすることで、さらに論理的な思考力が磨かれていくのであろう。

【0歳からのエデュケア実践に携わる全ての保育者への提言】

本研究の結果は、子どもの自発的・主体的な遊びを通して子どもたちは思考力や想像力を育てていくということを示唆している。「遊び」とは、仕事に対立する概念ではない。また、「怠けること」を意味するものでもない。幼児にとっての「遊び」とは「自発的な活動」であり、頭が生き活きと働いている状態を指している。「遊ぶものは神である。神のみが、遊ぶことができる。〈遊〉とは、絶対の自由と創造の世界のこと」（漢字学の大家白川静）なのである（内田・2014：2015）。

教育社会学者やマスコミは、「学力格差は経済格差を反映している」と述べている。東大生の親が一番金持ちということを示すグラフまで出している。経済格差は子どもの発達や親子のコミュニケーションに一体どんな影響を及ぼすかについて、日韓中越蒙各国の3、4、5歳児3000名を対象にして、リテラシー（読み書き能力）の習得に及ぼす社会・文化・経済的要因の影響を調べてみた（内田・浜野、2012）。

日本の結果を紹介しておきたい。71文字の読みの力、また鉛筆で文字を書く準備がどれほどできているかの模写力は5歳後半になると家庭の経済の影響を受けなくなる。ところが、絵画語彙検査で測定した語彙力は加齢に伴い家庭の経済の影響が顕在化する。

家計の豊かな家庭では早期教育をしているのかもしれない。そこで早期教育の影響を調べてみた。語彙得点に関して、習い事をしていない子どもよりも、習い事をしている子どものほうが成績が高い。しかし、芸術系、運

動系、ピアノやスイミング、体操教室に行っている子どもと、受験塾や英語塾に行っている子どもの間に語彙得点の差はなかったのである。

東京学芸大学の杉原隆名誉教授は全国3・4・5歳児全国9,000名の運動能力調査の結果も同様であった。体操教室やバレエ教室に通っている子や、体操の時間を設けている幼稚園や、保育所に通園している子どもの運動能力が有意に低く、運動嫌いの子どもの多いという結果であった（杉原他、2012）。

なぜこのような専門的な技能の訓練・指導が効果をあげないのであろうか？杉原らは体操教室に出向き、何が行われているかを観察したり指導者にインタビューして運動能力が低くなる原因を探りあてた。体操教室やバレエ教室で運動能力が低いのは、①特定の部位を動かす同じ運動を繰り返している、②説明を聞く時間が多く肝心のからだを動かす時間が少ない、③競争意識が芽生える5歳後半ごろになると、他人よりうまくできないと教室には行きたがらなくなる、などの原因が考えられるという。

我々の調査結果でも、幼稚園か保育所かという園種の違いは全く関係がなく、子どもの主体性を大事にした、遊びを中心に保育している自由保育の子どもが一斉保育の子どもより語彙得点が高く、知能も発達しているという結果が明らかになりました。「アプローチ・カリキュラム」と称して、小学校1年生の国語や算数、体育などを、先取り教育をしている幼稚園や保育所の子どもに比べて自由遊びの時間が多い幼稚園や保育所の子どもの語彙力が豊かであり、想像力も豊かに育っているという結果が明らかになったのである。

この子どもたちが小学校に入り、1年間小学校で学習をした後、3学期にPISA型読解力テストを受けてもらった。幼児期に語彙が豊かだった子どもは、PISA型読解力の成績は高い。それから、書く準備ができていない子ども、つまり、可塑性の高い素材（紙や段ボール、砂、積み木など）を使っていろいろな製作物を作ったり、絵を描いたり砂団子を作ったりなど、幼稚園や保育所で指先をよく動かしていた子ども、造形活動が好きだった子どもは小学校でのPISA型読解力テストの成績が高くなった。即ち、自由遊びの時間が長い「子ども中心の保育」の実践園—幼稚園や保育所、こども園など園種で差はない—で育った子どもたちの学力は高かったのである。

幼児期の遊びは大人のような仕事に対立するものではなく、主体的に活動することを意味している。主体的に面白がって遊ぶとき、頭は活発に働いてくれる。遊びを通して子どもはいろいろ吸収しているのである。

「50の文字を覚えるよりも、100の何だろ、を育てたい」自分から本当にやろうとしないと自分の力にはならない。自分で関心を持ってばあつというまに習得してしまうのである。文字は子どもの関心の網の目に引掛かってくるにすぎない。肝心なのは文字が書けるかどうかで

はなく、文字で表現したくなるような内面の育ち、つまり論理的な思考力や創造的な想像力を育むことが、乳幼児期の発達課題なのである。そのために保育者は、第1に、子どもに寄り添い、安全基地になる。第2に、その子自身の進歩を認め、ほめていただきたい。第3に、生き字引のように余すところなく定義や解説・回答を与えない。裁判官のように判決を下さない。第4に、禁止や命令ではなく提案の形で言うてほしい。第5に、子ども自身が考え、判断する余地を残すこと。

保育者が子どもの主体性を大事にした関わり方をすることによって、論理的な思考力や創造的な想像力が育つのである。

【今後の課題】

本研究の知見を踏まえて、幼小接続教育への示唆を得、保育者と小学校教師の連携協働のもと、幼児期から小学校低学年における論理的な思考力の発達を育成し、スムーズな幼小接続をはかる援助のあり方を探ることが今後の課題となる。

【引用文献】

- 灰谷健次郎 (1985) 『灰谷健次郎の保育園日記』新潮文庫。
 細野美幸 (2012) 『子どもの類推能力の発達—知覚的類似性から関係類似性への移行—』風間書房。
 石田有理 (2013) 『幼児期の知識獲得における帰納推論—因果関係に基づく帰納推論の発達—』風間書房。
 板倉昭二 (1998) 「自己の起源—比較認知心理学的視点から」『児童心理学の進歩』 37、177-199。
 倉橋惣三 (1953) 『幼稚園真諦』フレーベル新書。
 倉橋惣三 (1988) 『育ての心 (上)』フレーベル倉橋惣三文庫。
 倉橋惣三 (1989) 『育ての心 (下)』フレーベル倉橋惣三文庫。
 岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』岩波新書。
 大宮明子 (1983) 『幼児期からの論理的思考の発達過程に関する研究』風間書房。

- Piaget, J. & Inhelder, B.(1956). The child's conception of space. Routledge & Kagan Paul.
 杉原隆他 (2012) 「全国幼児の運動能力調査」；東京学芸大学のHPに調査結果が掲載されている。
 Spelke, E.(1990). Principles of object perception. Cognitive Science, 14, 29-56.
 内田伸子 (1985) 「幼児における事象の因果的統合と産出」『教育心理学研究』 33(2)、124-134。
 内田伸子 (1982) 「子どもは感情表出を制御できるか—幼児期における展示ルール (display rule) の発達」『「感情」の基礎メカニズムの検討』(平成2、3年度科学研究費補助金 (一般B) 研究成果報告書、6-25)。
 内田伸子 (1998) 『まごころの保育—堀合文子の言葉と実践に学ぶ』小学館。
 内田伸子 (1999) 『発達心理学—ことばの獲得と教育』岩波書店。
 内田伸子 (2007) 『幼児心理学への招待[改訂版]子どもの世界づくり』サイエンス社。
 内田伸子 (編著) (2008) 『よくわかる乳幼児心理学』ミネルヴァ書房。
 内田伸子・浜野隆 (2012) 『世界の子育てで格差—貧困は超えられるか?』金子書房。
 内田伸子 (2014) 『子育てに「もう遅い」はありません』富山房インターナショナル。
 内田伸子・ポピンズ国際乳幼児研究所 (2015) 『0歳からのエデュケア—どの子も伸びる保育への誘い』富山房インターナショナル。

【付記】

この研究は文部科学省国立政策研究所の「幼児の論理的思考の発達調査プロジェクト会議」(主査：内田伸子)で2013年度～2015年にかけて取り組んだ共同研究(プロジェクト研究「子供の論理的な思考力の育成に係る調査研究」)の成果を内田伸子の責任でまとめたものである。膨大な資料の分析を行ったワーキンググループの共同研究者の先生方〔大金伸光・津金美智子・大宮明子・安治陽子・石田有理・泉真理・岸本佳子・佐々木晃・田代幸代・細野美幸・堀越紀香・山中昭岳(いずれも敬称略)〕の皆様に記して感謝します。

保育所保育指針養護 【第1章2の(2)】	乳児(三つの視点)新規 【第2章1】	5 領域	1歳～3歳(5領域)新規 【第2章2】	3歳～5歳(5領域) 【第2章3】	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿新規 【第1章4(2)】			育みたい資質・能力新規 【第1章4(1)】	小学校以上の 資質・能力
生命の保持 ・(生命の保持) 一人一人の子どもが、快適にかつ健康で安全に過ごせるようにするとともに、その生理的欲求が十分に満たされ、健康増進が積極的に図られるようにする	健やかにのびのびと育つ 身体的発達/健やかにのびのびと育つ [健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力の基盤を培う。] ねらい (1) 身体感覚が育ち、快適な環境に心地よさを感じる。 (2) 伸び伸びと体を動かす、はう、歩くなどの運動をしようとする。 (3) 食事、睡眠等の生活のリズムの感覚が芽生える。【健康】	健康	[健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う。] ねらい(1) 明るく伸び伸びと生活し、自分から体を動かすことを楽しむ。 (2) 自分の体を十分に動かし、様々な動きをしようとする。 (3) 健康、安全な生活に必要な習慣に気づき、自分でしてみようとする気持ちが育つ。	[健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う。] ねらい(1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。 (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。 (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見直しをもって行動する。	ア	健康な心と体	幼保連携型認定こども園における生活の中で、充実感を持って自分のやりたいことに向かって心と体を十分に動かせ、見直しを持って行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる	8項	個別の知識や技能の基礎
			[他の人と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う] ねらい (1) 幼保連携型認定こども園での生活を楽しく、身近な人と関わる心地よさを感じる。 (2) 周囲の園児等への興味・関心が高まり、関わりをもとうとする。 (3) 幼保連携型認定こども園の生活の仕方に慣れ、きまりの大切さに気付く。	[他の人と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う] ねらい (1) 幼保連携型認定こども園の生活を楽しく、自分の力で行動することの充実感を味わう。 (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。 (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。	イ	自立心	身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。	4項	個別の知識や技能の基礎
			[周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う] ねらい (1) 身近な環境に親しみ、触れ合う中で、様々なものに興味や関心をもつ。 (2) 様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり、考えたりしようとする。 (3) 見る、聞く、触るなどの経験を通して、感覚の働きを豊かにする。	[周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う] ねらい (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。 (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。	ウ	協同性	友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。	4項	個別の知識や技能の基礎
			[周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う] ねらい (1) 身近な環境に親しみ、触れ合う中で、様々なものに興味や関心をもつ。 (2) 様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり、考えたりしようとする。 (3) 見る、聞く、触るなどの経験を通して、感覚の働きを豊かにする。	[周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う] ねらい (1) 身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。 (2) 身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 (3) 身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。	エ	道徳性・規範意識の芽生え	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、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ようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくらしたり、守ったりするようになる。	5項	個別の知識や技能の基礎
情緒の安定 ・(情緒の安定) 一人一人の子どもが安定感をもって過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができるようにするとともに、周囲から主体として受け止められ主体として育ち、自分を肯定する気持ちが育まれていくようにし、くつろいで共に過ごし、心身の疲れが癒やされるようにする	身近な人と気持ちが通じ合う 社会的発達/身近な人と気持ちが通じ合う [受容的・応答的関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う] ねらい (1) 安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。 (2) 体の動きや表情、発声等により、保育教諭等と気持ちを通わせようとする。 (3) 身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える。【(人間関係)(言葉)】	人間関係	[経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞くこととする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う] ねらい (1) 言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。 (2) 人の言葉や話などを聞き、自分でも思ったことを伝えようとする。 (3) 絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやり取りを通じて身近な人と気持ちを通わせる。	[経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞くこととする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う] ねらい (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを感じる。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、保育教諭等や友達と心を通わせる。	オ	社会性との関わり	家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気づき、相手の気持ちを考えたり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼保連携型認定こども園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。	6項	個別の知識や技能の基礎
		環境	[経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞くこととする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う] ねらい (1) 言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。 (2) 人の言葉や話などを聞き、自分でも思ったことを伝えようとする。 (3) 絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやり取りを通じて身近な人と気持ちを通わせる。	[経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞くこととする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う] ねらい (1) 言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。 (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。 (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、保育教諭等や友達と心を通わせる。	カ	思考力の芽生え	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、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。	6項	個別の知識や技能の基礎
		言葉	[経験したことや考えたことなどを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする] ねらい (1) 身体の諸感覚の経験を豊かにし、様々な感覚を味わう。 (2) 感じたことや考えたことなどを自分なりに表現しようとする。 (3) 生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる。	[経験したことや考えたことなどを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする] ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	キ	自然との関わり・生命の尊重	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるようになる。	4項	個別の知識や技能の基礎
		表現	[経験したことや考えたことなどを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする] ねらい (1) 身体の諸感覚の経験を豊かにし、様々な感覚を味わう。 (2) 感じたことや考えたことなどを自分なりに表現しようとする。 (3) 生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる。	[経験したことや考えたことなどを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする] ねらい (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。 (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。	ク	数量・図形・文字等	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。	2項	個別の知識や技能の基礎
					ケ	言葉による伝え合い	保育教諭等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。	4項	個別の知識や技能の基礎
					コ	豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。	3項	個別の知識や技能の基礎

ねらいは保育及び保育において育みたい「資質・能力」を達成するために目指す事項。各領域のねらいは、この時期の発達の特徴を踏まえ教育及び保育のねらい及び内容を乳児の発達の特徴から乳児は、二つの視点として乳児は五つの領域としてまとめたもの。内容のねらいは園児の発達を踏まえた指導を行うこと。園児における生活の全体を通じ園児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの、内容は園児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものに留意。又「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」がねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている園児のこども園修了時の具体的な姿であることを踏まえ指導を行う際に考慮。(坂崎隆治、日保協学術研究 集発発表資料 2017年を基に一部改変)