

令和7年度 文部科学省委託研究
「幼児教育の学び強化事業」

幼児教育における「個別最適な学び」と 「協働的な学び」の研究事例集

— 5歳児の事例から —



令和8年3月

福島大学附属幼稚園

協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

本報告書は、文部科学省の「幼児教育の学び強化事業」の委託費による委託業務として福島大学が実施した、令和7年度の調査研究の成果をとりまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承諾が必要です。

令和7年度 文部科学省委託研究
「幼児教育の学び強化事業」

幼児教育における「個別最適な学び」と
「協働的な学び」の研究事例集
— 5歳児の事例から —

令和8年3月
福島大学附属幼稚園
協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

まえがき

幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期であり、幼児一人ひとりの発達の特性や興味・関心に応じた学びを保障することが求められています。この時期の教育を「遊びを通した総合的な指導」として位置づけ、個々の幼児の思いや主体性を尊重しながら、友達との関わりの中で学びを深めていくことの重要性が、これまでも幼稚園教育要領等において繰り返し示されてきました。こうした幼児教育の理念を踏まえつつ、近年は小学校以降の教育を見据え、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させる視点が示されており、幼児教育においても、その考え方をどのように捉え、実践に生かしていくかが大きな課題となっています。

「個別最適な学び」を重視するあまり、幼児の自由な活動に委ねすぎ、学びの方向性が見えにくくなる場合や、逆に、安全面への配慮や小学校教育への接続を意識するあまり、教師主導の指導が強まってしまう場面も少なくありません。また、交流人事等により小学校教諭が幼稚園教諭として保育に携わる際、幼児の興味・関心に基づく遊びをどのように学びへとつなげるのか、その具体的な方法に戸惑うこともあります。こうした現状を踏まえると、幼稚園の立場から、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を理論的に整理し、それを教師一人ひとりが実践の中でどのように往還させていくのかを明らかにすることは、幼児教育の質保証の観点からも欠かせない課題です。

以上を踏まえ、国立大学法人福島大学は文部科学省より「令和7年度幼児教育の学び強化事業」の委託を受け、全国国立大学附属幼稚園の協力を得ながら、「幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の研究事例集—5歳児の事例から—」をまとめました。本研究は、全国国立大学附属幼稚園が行ってきた、幼稚園における教育課程や指導計画、幼小接続の在り方に関する実践的研究など、これまでの研究成果を基盤としながら、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を改めて問い直し、その具体像を明らかにしようとするものです。本事例集を通して、教師等が「個別最適な学び」と「協働的な学び」を対立的に捉えるのではなく、一体的に充実していくものとして理解し、教育課程の編成や日々の保育実践に生かしていくための視点を共有したいと考えています。また、幼児教育の視点から、小学校以降の教育における学びの在り方を捉え直す手がかりを示すことで、幼小連携・接続の充実にも寄与することを期待しています。

本事例集が、全国の幼児教育に携わる方々にとって、日々の実践を振り返り、より良い幼児教育を構想するための一助となることを願っています。

福島大学附属幼稚園

目 次

まえがき	i
目 次	ii
第 1 章 本研究の目的と方法	1
第 1 節 研究の背景	1
第 2 節 研究の目的	1
第 3 節 研究の方法	2
第 2 章 事例集	8
第 3 章 まとめ	136
第 1 節 考察	136
第 2 節 まとめ	137

第1章

本研究の目的と方法

第1節 研究の背景

幼児教育においては、教師等が幼児一人ひとりの発達特性を理解し、それぞれの興味・関心に応じた学びの機会を保障することが求められる。また、幼児期特有の遊びを通した学びにより幼児一人ひとりの発達を支えるとともに、友達との小集団での関わりや中・大集団での関わりを通して、幼児が自ら協同的に関わり合いながら学びを深めていけるよう、教師等は環境を構成することが重要である。

一方で、幼児の自由な活動に委ねすぎた結果、学びの方向性が見えにくくなる場合がある。また、安全面への配慮や小学校教育への接続を意識するあまり、教師主導の活動が強まり、幼児の主体性が十分に生かされない場面も見られる。さらに、県や自治体との交流人事により小学校教諭が幼稚園教諭として保育に従事する場合には、幼児の興味・関心に基づく遊びを学びへと接続する具体的な援助の在り方が十分に共有されず、実践に戸惑いが生じることもある。

このように、幼児教育においては「個別最適な学び」と「協働的な学び」を個別に捉え、両極端な実践が生じやすい状況があると考えられる。その背景には、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が幼児教育の文脈においてどのように関連し合い、どのように一体的に捉えるのかという共通認識が十分でないという課題が存在すると考えられる。

福島大学附属幼稚園（以下、本園）では、過去3年間、「日々の保育を考える—『やってみよう』のその先に—」をテーマとして、幼児の「やってみよう」という思いを教師等がどのように捉え、対話的に引き出すかについて研究を進めてきた。また、その過程で得られた見取りを保育のPDCAサイクルの中でどのように生かすかについても検討を重ねてきた。加えて、今回の研究協力園である国立大学附属幼稚園においても、幼稚園における教育課程や指導計画、幼小接続の在り方に関する研究が進められ、その成果が全国に発信されてきた。

以上の研究蓄積を踏まえ、本研究では、幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を改めて問い直し、実践事例の読解を通して、その具体像を明らかにすることを目指す。

第2節 研究の目的

本研究では次の3点を研究の目的とした。

- 1) 幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を明らかにする。
- 2) 「個別最適な学び」を実現するために必要となる、日々の教師等による幼児の見取りの方法や共有の在り方、さらに次の活動とのつながりを踏まえた保育の具体例を示す。

3)「協働的な学び」について、日々の友達とのやり取りから教師等がその芽生えをどのように読み取り、また、計画ありきではなく幼児の主体性から生じる形で活動を構成していくのかについて、その方法と具体例を示す。

さらに、本事例集を冊子および電子資料として取りまとめ、全国の幼児教育関連施設および国立大学附属小学校に配布することとした。また、ホームページ等を活用して成果を発信し、現場における活用を促すことで、幼児教育の質保証に寄与することを目指すこととした。

第3節 研究の方法

1. 研究を実施するにあたって

本研究は、幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を実践的に明らかにすることを目的とした事例研究として実施した。まず、本園において、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料（令和3年3月版）」（文部科学省初等中等教育局教育課程課）をもとに、小学校以降の教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の考え方について理解を深めた。その上で、これらの概念を幼児教育の文脈においてどのように捉えるべきかを検討した。その際、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会北海道・東北ブロック内において、以下の日程で保育公開および話し合いを実施し、研究助言等を受けた。

1) 2025年7月4日 弘前大学附属幼稚園訪問

2) 2025年9月3日 宮城教育大学附属幼稚園訪問

また、幼児教育の現場では一般的に用いられることの少ない「個別最適な学び」及び「協働的な学び」という概念について、研究協力園と共通理解を図る必要があると考えた。そこで、その理解を深めることを目的として、幼児教育を専門とする大学教員による講演会を以下のとおり開催した。

1) 2025年8月21日 15:00～16:30（オンライン開催、録画配信あり）

北海道大学大学院教育学研究院・川田学先生

「個人を尊重しつつ、「つながり」を育む保育の役割」

2) 2025年9月6日 14:30～16:00（対面開催、北海道・東北ブロック参加）

京都教育大学・古賀松香先生

「幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」を考える」

3) 2025年10月1日 15:00～16:30（オンライン開催、録画配信あり）

香川大学教育学部・松井剛太先生

「幼児教育における個別最適な学びと協働的な学び」

4) 2025年11月5日 15:00～16:30（オンライン開催、録画配信あり）

玉川大学教育学部／脳科学研究科・岩田恵子先生

「幼児教育にみる個別最適な学びと協働的な学び」

講演会の内容はオンラインおよびアーカイブ配信を通して研究協力園と共有し、各園における実践記録の視点を統一するよう努めた。

2. 実践事例のフォーマットについて

フォーマットの作成にあたっては、まず事例の時期における幼児への「願い」を記入する欄 [1 欄] を設け、幼児が育ってほしい姿をより柔軟に書くことができるように留意した。その上で、左欄 [2 欄] に具体的な事例を記載し、それに対応する右欄 [3 欄] に、本研究のテーマに沿った解釈を記述してもらう構成とした。このように、事例と解釈を対応させる形式を採用することで、抽象的な解釈ではなく、具体的な個々の場面に即した解釈を記述できるよう留意した。また、記載内容については、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の側面のみを取り上げるのではなく、「保育者の見取り・対話・援助（環境の構成を含む）」と、「それによって生じた子どもの変化」についても記述してもらうこととした。これにより、教師等の役割についても考察できるよう留意した。さらに、[4 欄] では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性が分かるよう、枠を一つにした。その上で、[3 欄] における個々の解釈を事例全体として整理し、まとめてもらう構成とした。その際、要点が端的に把握できるよう、キーワード等を可能な限り明示してもらうようにした。作成したフォーマットを次ページ以降に示す。

3. 事例収集について

幼児教育と小学校教育との接続に関連が強い 5 歳児を対象とした事例に限定し、現在 5 歳児を担当する教師以外も事例を執筆できるよう、過去の実践事例も含めて収集することとした。事例収集にあたってはクラウドサービスを活用し、フォーマットや説明資料を共有した上で、各園が所定のフォルダに提出する方法を採用した。提出された事例は事例集としてまとめた。

実践事例フォーマット

個別最適な学びと協働的学び 事例様式

「タイトル」

園名：福島大学附属幼稚園

作成者：担任／福島花子（小学校4年、幼稚園2年）

【概ねの時期とその時期のねらい 】

* 今回は5歳児（年長）の事例でお願いします。過去の事例を使っていたいただいてもけっこうです。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
以下、赤字は記入の際に削除してください。 本欄には、この事例に展開するまでの経緯や保育者の意図などをできるだけ詳しく記入してください。（枠を広げても結構です。）	
2. 事例の記入 ・日付けを記載してください ・教育課程に係る教育時間の活動から事例を選んでください ・幼児の変化がわかるようなプロセスも含め、右欄の考察の根拠となる背景がわかるようできるだけ詳しくお書きください。 ・子どもの表記は、出てくる順にアルファベットで記入して下さい。（A児、B児、C児…） ・番号は1つの事例の中で通し番号、丸数字（①②③…）をお願いします。	3. 研究テーマに基づいた考察 事例の中で、個別最適な学びと協働的な学びの観点に該当する箇所について、なぜそう言えるのかの解釈を書いてください。また、その箇所の冒頭にa~cをつけ、記号を色分けしてください。 [a] 個別最適な学びにつながると思われる部分 [黄] [b] 協働的な学びにつながると思われる部分 [緑] [c] 「a」「b」に対する、保育者の見取り・対話・援助（環境の構成も含む） [青] とそれによってどのような変化が起きたか
×月×日 ① A児が…。 ② A児がB児と…。 ×月×日	① [a] ***文章*** ⑥ [c] ***文章***
×月×日 ⑧ その時、保育者が…。	⑧ [a] ***文章*** [b] ***文章*** ↑ 同じ事例に[a]と[b]の両方の観点もありうる

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて

* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。

* 「3. 研究テーマに基づいた考察」でお書きいただいたものと重なってもかまいません。可能でしたら、事例全体を通じてのポイント（複数でも可）が何だったのかを指摘したり、そのポイントを端的に表現するとどうなるかなどをご提案したりしてください。

* 文章にするのが難しい場合は箇条書きでも構いません。

1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。

* 個別最適な学びにつながると思われる部分と協働的な学びにつながると思われる部分の両方が見られた場合はこちらに記載してください。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。

第2章

事例一覧

タイトル	園名
泥団子、できるかな？	北海道教育大学附属旭川幼稚園
自分の「好き」からみんなの「やってみたい」へ	北海道教育大学附属函館幼稚園
やまぐみいろいろランド	弘前大学教育学部附属幼稚園
お菓作りがお店屋さんに	岩手大学教育学部附属幼稚園
ステージ遊び～ウインターライブステージづくり～	宮城教育大学附属幼稚園
もっと高くしようよ	秋田大学教育文化学部附属幼稚園
鍵はどうする？	福島大学附属幼稚園
栗の木はどこ？	
もっと違う方法でつくりえないかな？	茨城大学教育学部附属幼稚園
恐竜作る！T-REX！	宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園
スライム実験	群馬大学共同教育学部附属幼稚園
ハシビロコウ研究所	埼玉大学教育学部附属幼稚園
作ろう！『こどもワールド』	千葉大学教育学部附属幼稚園
いつもと違う幼児関係の関わりを支える保育者の援助	東京学芸大学附属幼稚園
電車の街	お茶の水女子大学附属幼稚園
もっと知りたい！！	山梨大学教育学部附属幼稚園
もり組相撲	新潟大学附属幼稚園
ふじぐみてつどうはくぶつかん	富山大学教育学部附属幼稚園
スパイダーマンごっこ	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園
ダンスパーティーで踊りたい！	福井大学教育学部附属幼稚園
ぼくの方が強いメンコ作れるよ	信州大学教育学部附属幼稚園
みんなでお祭りがしたい	上越教育大学附属幼稚園
これならやれそう	静岡大学教育大学附属幼稚園
火山が作りたい	愛知教育大学附属幼稚園
でも、おもしろかった！	三重大学教育学部附属幼稚園
ぼくたちのふねをつくる	滋賀大学教育学部附属幼稚園
発見！	京都教育大学附属幼稚園
だんじりをつくって遊ぼう	大阪教育大学附属幼稚園
砂場での温泉作り	兵庫教育大学附属幼稚園

うさちゃんのトイレを綺麗にしよう	神戸大学附属幼稚園
指輪屋さんがしたい	奈良教育大学附属 幼保連携型認定こども園
うめけんきゅう	奈良女子大学附属幼稚園
みんなでやってみたいな	鳥取大学附属幼稚園
香りをつけたい！	島根大学教育学部附属幼稚園
ジェットコースターをつくろう！	岡山大学附属幼稚園
カエルのかえちゃん	広島大学附属幼稚園（三原園舎）
家をつくろう！	広島大学附属幼稚園（東広島園舎）
シソ屋さんから広がる色水実験	山口大学教育学部附属幼稚園
旧園舎のマリーゴールド	鳴門教育大学附属幼稚園
自分でできた！～A児の挑戦～	香川大学教育学部附属幼稚園
“一緒につくる”お楽しみ会	香川大学教育学部附属幼稚園（高松園舎）
クレープ屋	愛媛大学教育学部附属幼稚園
イメージを実現していく楽しさ	高知大学教育学部附属幼稚園
花火が飛ばない	福岡教育大学附属幼稚園
どうして跳ばないのかな～？	佐賀大学教育学部附属幼稚園
『好き』を通して人とつながる	長崎大学教育学部附属幼稚園
にじ色王国 ～ロボットの国～	熊本大学教育学部附属幼稚園
私もやりたくなった	大分大学教育学部附属幼稚園
いっしょにあそぼう	宮崎大学教育学部附属幼稚園
コースを作ろう	鹿児島大学教育学部附属幼稚園

本冊子への収録にあたり福島大学附属幼稚園が書式等の調整を行ったため、誤植等に関する責任は本園に帰属する。

「泥団子、できるかな？」

園名：北海道教育大学附属旭川幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

時 期：6月～7月

ねらい：○友達と一緒に試したり工夫したりしながら楽しむ。

○自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたりしながら、友達と一緒に遊びを進めていく。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本クラスの園児は、2年前の入園時から粘土やスライムなどの感触遊びに興味をもつ子供が多かった。年長組に進級後は、教師から与えられるスライムだけでなく、自分でスライムをつくったり、さらに自分で水の量を調節し、好きな硬さのスライムで遊んだりするようになった。 また、外遊びでは、泥場に興味をもち始め、型抜きを使って形遊びを楽しんだり、水を入れてチョコレットづくりをしたりする様子が見られた。 そこで教師は、泥遊びをさらに楽しめるように泥団子をつくるための道具を準備したり、同じ泥遊びでも、ダイナミックに遊べる場所と少しずつ泥を使う場所に分けたりすることで、多くの子供が泥遊びを楽しめるよう遊びの場所を設定した。泥というひとつの素材から発生するさまざまな遊びから、友達同士のつながりや遊びの広がりや遊びの期待しての泥場の環境整備である。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
① 本クラスは、年長組に進級当初から園庭の泥場での遊びを楽しむ子供が多かった。初夏、まだ整備前の泥場に入り、硬くひび割れしている泥をタイルのようにはがし取り、器に入れて水を加え、どろどろにしてチョコレットづくりを楽しむ子供が何人もいた。 【6月17日】 ② 園庭の整備が完了し、泥場に水が入っているのを見つけたM児・N児。早速、靴下を脱いで泥場に入り遊び始めた。泥遊び用のポウルやスコップを使って泥を掘ったり、足で踏んで泥の感触を楽しんでいる。泥を手で丸めて泥団子をつくり「チョコになった！」と、楽しそうに話している。教師も一緒に泥場に入り、泥遊びを楽しむことにした。 【6月23日】 ③ M児・N児の泥遊びをよく見ていたO児とP児。そこで教師は、泥場とは別に金たらいに泥を入れておくこと、気付いたO児とP児が、そこから泥を取って泥団子づくりを始めた。初めうちは、加える水の量が多すぎたためか、なかなか泥団子が固まらなかった。2人で「これくらいいいか？」「固まってきた？」と相談しながら丸めていくうち、少しずつ形のある泥団子になってきた。それを見ていたQ児が遊びに加わった。O児・P児に聞きながら小さい泥団子づく	【a】 身近な環境の中で泥遊びを選択する。園庭のさまざまな環境の中から泥を選択し、自分たちの好きな遊びを夢中になって楽しんでる。 【c】 一緒に遊ぶ。 M児・N児の喜びに共感し、教師も一緒に泥に入って遊ぶ。教師に受け入れられた子供は、遊びに没入できる。 【c】 泥と砂を用意する。 これまでの遊びに、新たな気付きが生まれる。泥ががつながっていく」契機をつくる。 【a】 試行錯誤する。 泥団子を固める方法を探し、水の量によって固まり方が違うことに気付いた。それを試している。 【b】 仲間と一緒に楽しむ。 水の量の加減も、泥団子の表面に砂を付けることも、仲間と一緒に。

りに挑戦していた。教師は、泥場の近くに、乾いた砂を入れた洗面器を置いた。それに気付いたO児がそこに泥団子を入れた。すると、表面が乾いてサラサラになっていくことに気付く、P児・Q児も同じように泥団子を洗面器に入れた。

【6月25日】

④ 泥団子づくりに興味を示したR児だが、「泥団子はつくりたい。でも、泥に触りたくない。」と葛藤していた。しばらく考えて「いいことを思いついた。」と走り出す。そして、玄関からポリ袋を2枚持ってくると、手袋のように袋に手をに入れて泥団子づくりを始めた。手が汚れずに安心したのか表情が明るい。教師もR児と一緒に泥団子を作る。途中、教師は葉っぱや花を泥団子に付けて見せる。R児は、花壇から花を持ってきて、つくりかけの泥団子のいくつかを平らにして、花びらを散らせたり、花を貼り付けたりにして楽しむ。花を泥団子に付けるときには、「泥団子をちよっと濡らすと付けやすいんだよ。」と、自分の気付きを教師や友達に伝えていた。そして、「かわいいお花のクッキーができた。」と、お皿に乗せた。

⑤ R児が袋を手袋にするところを見ていたO児が、同じようにポリ袋に手を入れて、つくった泥団子を転がし始めた。O児はこれまで、素手で泥団子をつくっていたため、「どうしてポリ袋を使うのだろうか。」と、教師は不思議に思う。しばらく様子を見守ることにした。そのあと「泥団子、どうなった？」とO児に尋ねると、「なんか、さっきよりツルツルになった気がするの。」と、ポリ袋で擦ること、泥団子の表面の感触が変化することに気付いていた。「先生、見て！どんどんツルツルになってきた。」と教えてくれた。「すごいね。どうやったの？」と尋ねると、「こんな風に触るとツルツルになるんだよ。」と、自分で工夫した擦り方を教師の前でやって見せた。

⑥ 外遊びの時間が終わり、つくった泥団子をどうしたいか子供たちに問うと、「自分の泥団子がどれか分かるようにして、幼稚園に置いておきたい。」という意見が出てきた。「お家に帰らないの？」と確認すると、「明日もツルツルにするんだ。」とのこと。クリアコップに名前シールを貼り、テラスに置いた。帰りのサークルタイムでは、O児・P児・Q児がそれぞれ、泥団子をツルツルにするコップや表面にお花を飾り付ける方法をクラスの仲間に伝えていた。

【b】 新しい遊び方を共有する。
泥団子づくりとお花摘みを一緒に楽しむとともに、花をつけるときの工夫を仲間と共有している。



【a】 泥団子の表面の変化に気付く。
表面を擦ること、感触が変化しツルツルになることに気付く。

【b】 泥団子の表面の変化を共有する。



【b】 サークルタイムの中で交流する。
遊び方を仲間に伝えることで、遊びの輪が広がる。明日の遊びの目標が見える。
【c】 泥団子を展示する。つくったものを展示することで、子供は自分の遊びに満足する。それを翌日以降の遊びの意欲・目標につなげる。



【7月2日】

⑦ その後も、泥団子や泥団子クッキーづくりは継続していた。テラスには子供たちがつくった作品が並ぶ。それを見て、ここまで関心を示さなかった子供たちの中にも、泥団子づくりに参加する者が出てきた。S児・T児・U児が泥団子をつくり始めると、P児がつくり方を教えていた。U児は、「大きい泥団子づくりに挑戦したい。大きい泥団子づくりを作りたい。」と画手いっぱい大きい泥団子づくりをした。途中、新たな課題が発生した。つくると途中で表面にひびが入ってしまうのだ。同じような泥団子がいくつも見られ、子供たちは考えた。「もう一度泥を付けばいいんじゃない？」泥団子を水につけてみた？」と試していた。

⑧ これまでは仕上げはいつも同じ。泥団子にテラスの土をかけて完成としていた。U児が「僕は砂をかけてみる。」と、隣の砂場の砂を泥団子にふりかけた。砂場に泥団子を置き、上からテラスの土をかけて擦って…、を繰り返した。それを見ていたV児も、同じように泥団子に砂をかけて始めた。砂をかけて擦ることを繰り返すと、いつもとは異なる色の泥団子が出来上がった。「泥団子が白くなった！」と、子供たちは新たな発見に嬉しそうだった。翌日、V児は、登園してすぐにテラスに行き、自分の泥団子がどうなっているかを確認していた。その白い泥団子を、友達や教師に嬉しそうに見せていた。

【7月3日】

⑨ 前日の遊びの中で、子供たちが「もっとツルツルにならないのかな？」と話していた。それを受けて教師は、『つるびか泥団子づくり方』のスライドを保育室に掲示しておいた。また、実際につるびかになった泥団子も一緒に置いておいた。子供たちは、その存在にすぐに気付く。朝の集まりの中で、教師から子供たちに、「どうやったらこんなにピカピカになるんだろうね？」と問いかけると、「さらさらの土をたくさんつるんだよ。」「砂場の砂もいいよ。」などと、これまで試した方法を伝え合っていた。『つるび方』のスライドには、「柔らかい布で磨く。」と書いてあったため、「タオルとかで磨く」といいたくない？」「先生、布をくたさい。」「紙もあったらいい。」と、泥団子を磨くのに必要ものを話し合った。

⑩ 外遊びの時間となり、P児・S児・T児・U児は布を持って泥場に向かった。途中S児は、慌てて様子で「先生、紙も使いたい。取りに行ってくる。」と言って、保育室に戻る。P児・T児・U児と教師は布で、S児は紙で、泥団子を磨いた。

【a】 新しい課題と出合い、それを解決する。
「自分は、仲間がつくるものより大きな泥団子をつくりたい」→挑戦。「ひび割れの解決方法を考える」→いくつかの方法を試している。

【b】 仲間と一緒に考える。
よりよい解決方法を、仲間と話し合いながら見つけている。

【b】 新たな発見を仲間と一緒に喜ぶ。
砂をかけて擦ると、これまでとは異なる色の泥団子が出来上がったことを、みんなで喜ぶ。



【b】 仕上げ方法について話し合う。
資料をもとに泥団子の仕上げについて、話し合うことができた。

【c】 保育室にスライドを掲示する。
子供たちの泥団子づくりに関する情報を提示し、さらに子供たちに問いかけることで、子供たち同士の経験の交流と、遊びの発展に向けた話し合いにつながる。

【b】 実際にやってみる。
話し合ったことの中から、自分がやりたい方法を選択し、その方法を仲間と一緒に試している。



【b】 仲間と一緒に遊びを楽しむ。
一人ではなく、仲間と一緒に泥場に入ることと楽しさは倍増する。

【a】 新しい課題と出合い、それを解決するための方法を試す。

今後、泥団子遊びは、「ピカピカの泥団子づくり」から、「カラフルな泥団子づくり」へと深まっていく。

⑪ 子供たちは、数種類の布を使って磨いたり、テラスの土をかけた後、砂場の砂を使った後、今まで経験したことを友達と一緒に試している。途中P児は泥場に入り、泥の感触を楽しみながら泥団子づくりを続けた。「にゅるにゅるする。」「みんなも入ろうよ。」と友達に呼び掛けていた。それを聞いたS児も、泥場に入ってP児と笑い合いながら泥団子をつくっていた。

⑫ 子供たちは、この日の外遊びの時間は最後まで泥団子づくりを繰り返して楽しんでいた。また、「昨日よりもきれいな泥団子になった。」と、自分の泥団子づくりの腕前が上達したことに満足していた。S児は、「このままひび割れしてほしくない。」という気持ちが強く、「袋に入れて水に浸してみる。」と、いつもとは違う保存の方法を提案していた。さらに、「泥団子って、絵具で色をつけたらどう？」と新たな遊びについても思い浮かべていた。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて

1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったかと思っ (思わなかった) か。

※まとめて記述します。

○ 個別最適な学び

幼稚園での遊びが、小学校入学以降の個別最適な学びにつながるかどうか。子供たちにとって、幼稚園での遊びが「自発的・主体的な活動」か？言い換えれば「遊びの質」によるものであり、これが本研究のポイントになると考える。

本園では、子供たちの安全確保のため、保育の時間帯によって遊びの場所は指定するが、その遊びの内容・方法、仲間などについては、子供たちの自発性、主体性を尊重している。いわゆる「好きな遊びの時間」が園生活の大部分を占めている。子供たちは、この遊びの時間に自分がやりたいことを見つけて、夢中になって遊び込み、その中で工夫したり試行錯誤したりしている。そして、達成感や満足感を味わうのである。これは、身近な環境との関わり、経験を重ねることと得る無自覚な学びであり、これが小学校入学以降の個別最適な学びにつながるであろうと考える。

本事例「泥団子づくり」においても、教師は途中から遊びに参加しているが、発端はM児・N児の「泥遊びをしたい」という自発的な遊びである。そこから、遊びを楽しむメンバーは変わりつつも、子供たちはそれぞれが「こんな泥団子をつくりたい」という願い(課題)を持ち、あって、丸めたり固めたり、磨いたりという工夫に進んでいく(もちろん、遊びの節目での教師による意図をもった環境構成も工夫や試行錯誤のきっかけとなっている)。事例に登場する年長組園児数は最終的には13名であり、ほかの9名は、泥以外の環境に興味・関心の的となった。それぞれやりたいことを見つけて、それに夢中になっている。この事例と同時期に展開するこれ以外の事例も、子供たちの「自発的・主体的活動」であり、本園が「好きな遊びの時間」を設定するねらいであり、小学校入学以降の個別最適な学びにつながる。

がるポイントである、と考える。 ○ 協働的な学び 子供たちの遊びの質を高めるために、教師の関わり（援助）はどうあるべきか。本園で大事にしているのは、①子供の関心・意欲を見逃さないように子供をよく観察すること。②子供たち同士の関わりが生まれる環境を構成すること。③遊びの発展につながる手立て、遊びの引き出しをもつこと。などである。本事例では、教師は、前日の子供の発言を拾い、そこから遊びの展開を予想して環境を構成したり、遊びの発展につながる資料を準備し、ごく自然に子供たちに提示したりして、遊びの質を高める関わりに努めている。では、協働的な学びについてはどうか。 本園では、特に年長児クラスにおいて、サークルタイムや朝の集いの集いにおける子供たち同士の意見交流を、保育に積極的に取り入れていている。本事例では、折に触れて意見交流の場を設定することにより、遊びがつながり・広がり、そして深まりを見せている。仲間による泥遊びの話に興味・関心をもち、そこから遊びの輪が広がり（遊びへの誘い）、さらに魅力的な泥団子をつくるための方法を交流したり一緒に考えたり（課題解決・遊びの深まりへ）している。このように、子供たち同士の意見交流は、言語能力やコミュニケーション能力の獲得、さらには自分とは異なる意見や経験に触れることで広い視野や柔軟な思考を得ることができると考え、それが、「共に協力して目標を目指す」子供の姿として現れる。このようなことが、小学校入学以降の協働的な学びにつながるポイントである、と考える。
--

「自分の「好き」からみんなの「やってみたい」へ」

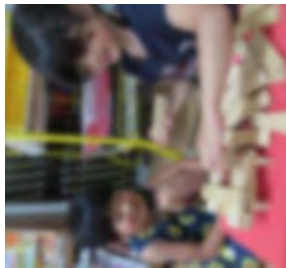
園名：北海道教育大学附属函館幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

5月上旬から

- 「やってみたい」「もっとこうしたい」という興味や考えをもって遊びに主体的に取り組み、思いを大切にしながら、試したり工夫したりする経験を通して、課題に向かって粘り強く取り組むようになる。
- 友達との遊びや工夫に気付き、真似をしたり問いかけたりしながら、同じ場で遊ぶ楽しさを味わいながら共に遊ぶとする。
- 遊びの継続や広がりの中で共通のイメージをもって遊びを進める経験を通し、役割や考えの違いに気がき「自分にできること」「友達がしてくれたこと」など、互いを認め合う気持ちを持てるようになる。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
進級当初、A 児は積み木コーナーで一人黙々と高く積み上げる遊びに取り組んでいた。形やバランスを工夫しながら、崩れても何度も挑戦する姿が見られた。周囲の子どもたちはそれぞれ別の遊びをしており、遊びは個々に展開されていた。 A 児は「高く積みみたい」「崩れない方法を見つけない」という自分なりの課題をもち、試行錯誤を重ねていた。教師は環境を整え、集中して取り組めるよう見守った。 この時期は明確な協働的な姿は見られないが、同じ空間でそれぞれが自分の興味に向かうことが、後の関係形成の土台となつていいると考える。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
6月2日 ①A 児の積み木の様子に興味をもった B 児が隣で同じように積み始めたことをきっかけに、数名の子どもが集まるようになった。 B 児「どうやっての？」 A 児「崩れないようにやるんだよ、できる？ やってみて」 C 児「どうやったら崩れない？」 と尋ね合う姿が見られた。	① [a] A 児は自分の方法を考え、試し続けながら、言葉や動作で伝えようとした。B 児は模倣や観察を通して学んでいた。 [b] 自然なやりとりの中で、役割分担や相談が生まれ、同じ遊びに向かう関係が形成された。 [c] じっくりと活動できる空間と場所を保障しながら、過度の介入を控え見守っていた。
6月4日 ②C 児が崩れて周囲に散らばった積み木を道路に見立てて床に広く長く並べて遊び始めたことをきっかけに、積み木遊びは「街づくり」へと発展し、「店」「家」などを相談しながら構成する姿が見られた。素	② [a] 子ども一人一人が自分の得意や関心に応じた役割を選択し、主体的に関わっていた。 [b] 「みんなの街」という共通目的のもと、意見を調整しながら進める協働が見られた。



材も広がり、どんどん発展していった。	た。
6月6日 ③街づくりを毎日見ていた4歳児D児が、落ちていた積み木を一つ手に取り、車に見立てて遊び始めた。D児「ブーン、ここ通ってもいいですかー？」 A児「どうぞー。あ、ちょっと待って！今、車が通れるようにもつと道路を広くするから」 D児「わかった！あ、Eくん呼んでくる！！」 と信号好きで有名な4歳児E児を呼び、一緒に街で遊び始める。 A児「Eくん、今信号作るからね」 D児E児「やったー！ここに作って！」 A児「えっと、信号は何で作ろうかな」 E児が走って廃材置き場に行き、細長い箱を見つけて持ってくる E児「Aちゃんこれでどう？」 B児「いいねいいね、じゃあこうして・・・」 と、相談しながら作り始めた。 4歳児と一緒に遊んだ経験を通し、「より楽しく、みんなで遊ぶことができるようにしよう」と考え。工夫して改善する姿が見られた。 6月6日 ④小学生や、特別支援校の児童を招いて行う「ちびっこまつり」に向けてクラスでどんなお店を開くかという話し合いの際に、自分たちで作った街をたぐさんの人たちに見てもらい、楽しんでもらいたいという意見が出た。 A児「みんなで作った街とか車とかをお客さんに見せたい」 教師「いいね！すごく素敵な街になってるし、つきぐみ（年中組）さんでもいい遊ばい遊んでくれて、楽しいって言ってたもんね。でも、街で遊ぶことはお店になるかな？」 みんな「うーん・・・」 C児「ゲームにしようよ！去年の月組さんは的あてゲーム屋さんやってたよ」 F児「あのね、私クレーゲーム大好き！！パパよりも上手に取れるんだよ。」 みんな「わぁ！やってみたい！！やりたいやりたい！！」 G児がすつと立ち上がり、ストローと紙コップ、紙スプーンでクレーゲームのアーム部分を作り話し合いの輪に戻ってきた。 G児「これでやるといいんだよ」 みんな「わぁ！！」 A児「でもこれじゃあうまくつかめないよ」 C児「磁石付けたら？」 G児がまた立ち上がり、磁石とテープを手にもって輪に戻ると、C児がつけ始めた。	③ 【a】 他者の視点を意識し、自分の考えを振り返る学びが生まれた。 【b】 協働の対象がクラス内から園全体へと広がった。 【c】 街づくりを通して会話が弾み、アイデアもどんどん出ていたので、会話には入らずに見守りながらも、廃材やその他の素材をふんだんに用意し、目につくところに置き、色々なアイデアにつながるようにした。  ④ 【a】 話し合いの中で、自分の考えが認められたり、街づくりの発展へつながったりする経験により、自分の成長や興味を自覚し、さらに次の学びへつながっていた。 【b】 協働が日常の遊びとして定着し始めた。 【c】 子どもたちの「みんなと一緒に作った街に対しての愛着」を感じ、その気持ちを大切にしたい。ただ、「お店作り」という課題がある中で、どのようにつなげていくことができるかということを、教師だけでなくみんな考えていきたい。

それを見ていたほかの子どもたちは、「じゃあ僕は車作る！」と言って廃材や紙コップで作った車に磁石を付けて！と、私は「とまれ」の看板を作る！とストローを使って立体的な標識を作ったり、一斉に街づくりを始めた。 A児、C児、G児は、三人で試行錯誤しながらクレーゲームのアーム部分を作り上げ、磁石のついた車を持ちあげて歓声を上げていた。 その後、年下の4歳児だけでなく、年上の小学生や特別支援の児童の人たちにも楽しんでもらうにはどうしたらいいのか、という工夫が必要かの話し合いをしながら、お店作りが進められた。	
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【課題を自覚しながら遊びに没頭する】 本事例において個別最適な学びと捉えたポイントは、子ども一人一人が自分の興味・関心に基づき、課題を自覚しながら遊びに没頭していた点である。特にA児は、積み木を高く積むという明確な目的をもち、試行錯誤を繰り返す中で自分なりの方法を更新していった。この個の学びが可視化されたことで、周囲の子どもが関心を寄せ、同じ遊びに関わろうとする姿が生まれた点を、協働的な学びへの転換点と捉えた。協働は初めから目的化されたものではなく、個の探究が他者を引き寄せ、やりとりや役割分担を通して自然に形成されたものであった。この過程から、個別最適な学びと協働的な学びは対立するものではなく、相互に影響し合っていないが循環的に深まる関係にあると考えた。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何であったか。なぜ、どのようにに個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【環境を通して個の遊び保障する】 本事例における保育者の援助のポイントは、子どもの興味が立ち上がる初期段階で過度に介入せず、環境を通して個の学びを保障した点である。A児が一人で積み木に集中している際、保育者は声掛けを控え、継続して試せる時間と空間を確保した。また、他児が関心を示し始めた段階では、活動を全体化することなく、自然に関わりが生まれるのを待ったことが、主体的な協働につながったと考えられる。さらに、遊びが発展した段階では、素材の追加や他クラスとの交流といった環境調整を行い、子ども自身が目的を再構築できるよう支えた。これらの援助は、個別最適な学びを起点としながら、協働的な学びへと広がる道筋を意図的に支えるものであった。	

「やまぐみいろいろランド」

園名：弘前大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

4～9月

- 気の合う友達とめあてをもち、友達と一緒に試したり互いに相談したりするなど、互いに意見を出し合って遊び、喜びや楽しさを共有する。
- 遊びの中で、自分のもっているイメージや思いを伝えながら、自分なりの力を発揮する。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
4月7日、学級開きの日に「あと1年で幼稚園生活が終わること」を話題にし、みんなでやりたことを考えようと提案した。すると、メダル屋さんや恐竜作りなどに興味をもった子どもたちが、思い思いに製作を始めた。最初は数人ずつが集まり、それぞれ作りたいものを作っていたが、その姿に刺激を受けた他の子どもたちもお店の準備を始めるようになった。そこで、広がっていたお店屋さんを、年長やま組みんなでお店屋さんにしてみようとして進めていった。	4月7日、学級開きの日に「あと1年で幼稚園生活が終わること」を話題にし、みんなでやりたことを考えようと提案した。すると、メダル屋さんや恐竜作りなどに興味をもった子どもたちが、思い思いに製作を始めた。最初は数人ずつが集まり、それぞれ作りたいものを作っていたが、その姿に刺激を受けた他の子どもたちもお店の準備を始めるようになった。そこで、広がっていたお店屋さんを、年長やま組みんなでお店屋さんにしてみようとして進めていった。
活動が広がる中で、降園時にみんなでお店屋さんの遊びを振り返る場を設けた。子どもたちが「こんなことはある?」「もっとこうしたい」と話す中で、別の遊びをしていた子どもにも「何かやってみたい」という声が続出した。その後は、子どもたちは「どうしたらお客さんが増えるか」という発想から、よりよいものを作ろうと試行錯誤する姿も見られた。	徐々に興味を示す子どもが増える中で、最終的にはクラス全員が活動に参加できるよう、学級の中で一人ひとりをどう生かすかを考えながら援助した。また、子どもたちは自分たちで考えたお店屋さんについて、「どうすればお客さんが増えるか」という視点から、よりよいものを作ろうと試行錯誤する姿が見られた事例である。
2. 事例の記入 4月13日 恐竜チームによる恐竜1体目（トリケラトプス）の製作が始まった。A児やB児が必要な物を持ち寄り、組み立てを始めた。C児は図鑑を参考しながら模様を描き始めた。A児は乗っても大丈夫かB児と確かめていた。 C児 「体の色は緑色だったよ。」 10日ほどでトリケラトプスが完成した。	3. 研究テーマに基づいた考察 [c] 子どものやってみたいと思う気持ちに寄り添い、材料などを用意した。恐竜のイメージについては、保育者が提示するのではなく、子ども自身に考えさせたいと思った。 [b] 恐竜チームが盛り上がりつつあるのを数日間見てきたことが刺激になったのか、自分たちでも何か作りたいと目が向いていったのではない。
 4月19日 D児が周りの人に声をかけ、メダル屋さんを開こうと誘った。メダル屋さんチームが誕生した。 E児 「看板も作ろう。」 F児 「色変えたら?」 自分の考えを伝えながら、自分のアイデアを持ち寄り作業を進めていた。次の日には、屋台の原型ができあがった。	 [b] 恐竜チームが盛り上がりつつあるのを数日間見てきたことが刺激になったのか、自分たちでも何か作りたいと目が向いていったのではない。

5月9日 メダル屋さんチームは、毎日メダル作りや屋台作りに取り組んでいたが、この日もD児たちが自分たちで屋台を運んで作業を始めていた。メダルの数が増えてきたので、屋台の仕上げに取りかかっていた。絵の具を出してもらい、柱などに色を塗っていた。 G児 「この色いいね。」 H児 「私はここに塗るよ。」 D児 「メダルもうちょっと作らないと。」 作業を進めているうちに、絵の具で色を塗ることそのものが楽しくなってきた。色を混ぜては少し塗って、また新しい色を混ぜてという風に、楽しみながら色塗りをしていった。	[c] この時期は、お店屋さんの準備をするというよりは、絵の具遊びを日々楽しんでいた。色の混ざり方によって違う色ができたり、綿等の素材に絵の具を付けたたりすることを楽しんでいった。絵の具遊びに満足するまで見届けた。
5月23日 恐竜チームは、4月中旬から作業を継続してきた。恐竜2体目はティラノサウルスを作ることになった。B児は、自分の身長を超えるほどの大きな段ボールを持ってきて、体の膨らみを出したいと新聞紙などを丸めて段ボールにくっつける作業をしていた。I児やJ児も手伝うようになり、毎日好きな遊びの時間は没頭して恐竜作りに向かっていた。J児は4月からの転入児であったが、恐竜作りを通して、作業の合間に交わす何気ない会話をするのが楽しくなったよう、この作業を機にとっても明るくなった。	[a] J児は、笑顔で過ごしてはいるものの一緒に遊ぶ友達を見つけられずにいたが、恐竜作りに興味をもち、協力しながら作業しているうちに徐々に友達と過ごす時間が増えた。協同製作に没頭する中、人間関係も構築されていったのではない。
5月29日 メダル屋さんのメダルが増えてきた様子を恐竜チームが見ていた。恐竜チームの子どもたちが「お店屋さん」という活動を意識し始めたようだった。	[b] これまで恐竜作りに集中していたが、仲間活動に刺激を受けている姿が見られた。子ども同士の影響が広がり、遊びのテーマが共有されていく過程にあると捉えた。
6月1日 ティラノサウルスがよいよいよ完成に近づくと、B児は遊びに来ていた年少組・年中組のみんなが恐竜の口の手を入れて遊んでいるのを見て、恐竜の口の手裏剣を投げ入れるゲームを思い付き、折り紙で手裏剣を作ることに熱中していった。初めは手裏剣の折り方が分からなかった	[a] 恐竜作りでは、こだわりのもって作っていた。それは、年少組・年中組の子どもたちにごいものを見せたいという願いがあったからではないかと考察する。1ヶ月で100個の手裏剣を作るのは大変なことだが、B児はその思いからゲームを思いつき、たくさん準備をしたの

ので、教えてもらいながら折り方を覚えていった。家にある折り紙で何個も作っては幼稚園に持って来て、また幼稚園でも作ってを繰り返して、1ヶ月程で100個もの手裏剣が完成した。 6月8日 降園前の振り返り返りの時間。みんなで輪になり、今日のお店屋さんの様子を話し合っていた。「メダルいっぱい作ったよ」「ぼくの恐竜も見て！」と、準備を進めている子どもたちの声が次々にあがる中、別の遊びをしていた子どもにも、他に何かやってみたいことはあるかと問いかけてみることにした。すると、O児やQ児が「お店をやったけれど、どうすればいいか分らなかった…」と話してくれた。それを聞いた周りの子どもたちは「じゃあ一緒にやろうよ！」と声をかけてくれた。これをきっかけに「どんなお店がいいかな？」と問いかけて、子どもたちの思いを引き出しながら、役割や参加方法を提案したことと、新しいお店が生まれることとなった。 6月12日 準備が盛り上がり、子どもたちの会話は「どんなお店にしよう？」でいっぱいになってきた。みんな熱気をつなぐ役割を意識し、他の遊びをしている子どもにも声をかけてみた。「その遊びをお店に取り入れたら面白そうだね」と提案するなど、今の遊びを生かせる役割を示してみた。次第にお店屋さんに興味をもつ子どもが増えいき、じゃあみんなでお店屋さんをやろうということになった。そんな中、K児はおぼけやしきを作りたかったが、準備が進まずにいた。みんなと一緒にのタイミミングでおぼけやしきを聞きたいか聞くと、ここからでは間に合わないのので、違うことで参加したいということになった。そこで、K児に他にどんなことをしてみたいか聞くが、アイデアが浮かばない様子。「どんなお店屋さんがあるといいかな。」 G児「お店屋さんで買い物したら、袋があればいいんじゃない？」 「そうだね。Gちゃんいい考えだね。」 K児「うん。いいねえ。わかった！」	だろう。 c振り返りの場を設けたことで、普段言えなかった「やりたかったが方法が分からなかった」という子どもの思いを引き出した。このことから、安心して気持ちを話せる場づくりと、参加のきっかけを保障する援助が重要であると感じた。 cK児は保育室いっぱいにおぼけを吊るしておぼけやしきを作るイメージがあったようだが、好きな遊びの時間には進んで準備をせず、促してもすぐ違う遊びに向かう様子が続いた。しかし、周りがどんどん完成していくのを見て、ようやく間に合わないと感じた様子。一方では、お店屋さんに参加したそうであっただので、K児が得意な絵を生かすことができないうアイデアを出してくれたので、教師も後押しし、K児をお店屋さんの輪に入れることができた。
--	--

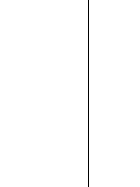
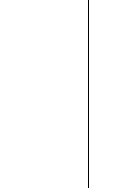


K児は、キラキラテープなども上手に使いなが

ら、1枚1枚丁寧に、しかも全て違う絵で仕上げていた。 6月27日 リハーサルの前日、K児は「いろいろランドでお風呂やさんをやりたい」と急に言い出した。ホールにあったマットや積み木を使って、お風呂を作り始めると、何人かの友だちが手伝い、あっという間に完成した。K児は、自分のイメージを形にできて満足そうな笑顔を見せていた。 6月28日 それぞれのお店が揃ってきたので、この日は実際に場作りをしてみることにした。そして、お客さん役になってくれる人がいたので、実際にお店屋さんを開いてみることにした。 袋屋さんは言葉がけがスムーズで、お金の取り方や商品の渡し方が上手であった。 C児「好きな袋を取ってください。」 L児「1枚100円です。」	aK児は、友達のアイディアに乗って袋屋さんに参加していたが、自分から「お風呂屋さん」を提案し、仲間と協力して実現した。この経験は、今後の自信や意欲につながるのではないかと考える。 bそれぞれのチームが、意見を交わしながら、自分たちの買い物経験をもとに、お店屋さんとしてのやりとりを工夫しながら進めることができていた。接客する人と商品を渡す人、お金を受け取る人と、それぞれ役割分担も自分たちで進めることができた。 c恐竜チームは、年少組や年中組のみんなに喜んでもらいたいという思いをもっていたので、遊びに来てくれたときにどうすればいいかを投げかけてみた。その場では考えられなかったようだが、これからどうなるか見守ることにした。
メダル屋さんもD児とG児がリードを取ってうまく進めていた。  恐竜（手裏剣入れ）チームは、自分たちでやってみると思うように手裏剣が入らなかったもので、年少組や年中組のみんながうまくできないうかもしれないと考えていた。 「もし手裏剣が口に入らなかったらどうするのことにする？」 I児「う〜ん。どうしよう。」  アイス屋さんチーム M児「何味がいいですか？」 D児「Mちゃん、後ろに隠してると何味あるかわかんないよ。」	c恐竜チームは、年少組や年中組のみんなに喜んでもらいたいという思いをもっていたので、遊びに来てくれたときにどうすればいいかを投げかけてみた。その場では考えられなかったようだが、これからどうなるか見守ることにした。

で、一人で頑張ることになったし児もいたが、みんなはりきってお店を開いていた。 N 児「最初に銀行からお金をもらってくださいます。」 O 児「ボタンを押してください。」 P 児「お財布どうぞ。」  M 児「好きなものどうぞ。」  B 児「りんごさんは前の場所からどうぞ。」 「成功したので手裏剣どうぞ。」  Q 児「×はざんねん。また来てね。」  G 児「メダル屋さん全部売り切れました〜。」 	作るために、給食を早く食べ準備するチームもあった。7月5日に開催しようということを伝え、間に合うように子どもたちが意識して準備を進める姿も見取ることができていた。この様子から「やまぐみいろいろランド」への意気込みが感じられた。当日は、みんなに喜んでもらえて本当に嬉しそうであった。		c 4月から色々なお店屋さんが生まれたことにより、年長組として、みんなでお店を開くことになったが、参加してくれた年少組・年中組にも感謝したい。おかげで、子どもたちは大きな達成感を味わうことができた。 終了後は充実感でいっぱいの子たちであつた。 みんな「楽しかった〜」 B 児「またみんなでいろいろランドやろう。」 D 児「私の店は最初に売り切れになったんだよ。」 
---	---	--	--

 6月29日 28日のリハサル後から、それぞれのチームでお店屋さんの進め方を話し合い、徐々に決まっていた。 恐竜（手裏剣入れ）チーム B 児「手裏剣が恐竜の口に入らないときに、りんごさん（年少）、さくらさん（年中）は5回までやってもいいことにしよう。」 「やま（年長）組はどうする？」 I 児「やまは3回でもいいんじゃない？」 B 児「そうしよう。」 アイス屋さんチーム 「積み木のお店は高く積むと危なかったね。」 M 児「うん。そうだね。」 袋屋さん L 児は、リハサルをしてみて、2本の棒だけでは50枚の袋を支えられないし、取りづらそうだったので、棒の数を増やそうと作業していた。 	c リハサルをしてみて、気付いたことがたくさんあるようだったので、降園時に話し合う時間を設けてチーム毎に話し合わせることにした。危険が伴うようなところは具体的にアドバイスをしたが、その他は子どもたちの意思を尊重した。		b N 児は、家族で行ったATMのイメージを銀行チームで再現したいと取り組んでいた。うまくお金が出てくるようになるまで、試行錯誤を繰り返していた。保育者も手伝いながら、O 児やP 児と一緒に作成し、無事完成することができた。友達が試しにやってみるのを真剣に見て、最終確認していた。 b 準備期間から振り返ると、大変なこともあったようだった。遊びに来てくれる人数分の商品を買った。 7月5日 いよいよ本番。年少組や年中組を呼んでお店屋さんに来てもらった。C 児は欠席してしまったの
--	--	--	---

8月24日 夏休み明け、G児は店をリニューアルすると何かに使えるかもと思い、新しい紙を張っていた。いろいろランドに出して、壊れてしまったトリケラトプスを直そうとするB児とI児の姿もあった。また、D児とH児たちは、いろいろランドに出店が間に合わなかったハンバーガー屋さんを改めて開きたいと、準備の続きをしていた。	  くじ引きチームも、もう一回お店を開きたいと、A児たちは紙飛行機を増やしていた。N児は、周りでいろいろランド第2弾が始まる雰囲気を感じてか、お金を増やしていた。準備ができたので、Q児とA児は、ワゴンを使ってさくら組にくじ引き屋さんにしに行った。すると、みんなは何度も来て、くじを楽しんでくれた。
8月29日 くじ引きチームも、もう一回お店を開きたいと、A児たちは紙飛行機を増やしていた。N児は、周りでいろいろランド第2弾が始まる雰囲気を感じてか、お金を増やしていた。準備ができたので、Q児とA児は、ワゴンを使ってさくら組にくじ引き屋さんにしに行った。すると、みんなは何度も来て、くじを楽しんでくれた。	  くじ引きチームも、もう一回お店を開きたいと、A児たちは紙飛行機を増やしていた。N児は、周りでいろいろランド第2弾が始まる雰囲気を感じてか、お金を増やしていた。準備ができたので、Q児とA児は、ワゴンを使ってさくら組にくじ引き屋さんにしに行った。すると、みんなは何度も来て、くじを楽しんでくれた。
9月10日 年少組・年中組のみんなが喜んでくれたので、楽しくなり、もっと飛ばし紙飛行機作りをするA児たち。 A児「ぼくのすごい飛んだよ。」 気づくと紙飛行機飛ばし大会になっていた。	  くじ引きチームも、もう一回お店を開きたいと、A児たちは紙飛行機を増やしていた。N児は、周りでいろいろランド第2弾が始まる雰囲気を感じてか、お金を増やしていた。準備ができたので、Q児とA児は、ワゴンを使ってさくら組にくじ引き屋さんにしに行った。すると、みんなは何度も来て、くじを楽しんでくれた。
9月14日 やまぐみいろいろランドには間に合わなかったハンバーガー屋さんの準備が整い、D児たちは、ワゴンで売りに行くことになった。 D児「ハンバーガー屋さんでえす。」 全園児でのホール遊びの時は、年少組のみんながまた来てくれたたくさん買ってくれた。	  くじ引きチームも、もう一回お店を開きたいと、A児たちは紙飛行機を増やしていた。N児は、周りでいろいろランド第2弾が始まる雰囲気を感じてか、お金を増やしていた。準備ができたので、Q児とA児は、ワゴンを使ってさくら組にくじ引き屋さんにしに行った。すると、みんなは何度も来て、くじを楽しんでくれた。

このように、やまぐみいろいろランドの開催後も、次々とお店屋さんを自発的に始め進める遊びが広がっていった。特に、後半からお店の準備をしていた子どもたちが、卒園前日までお店を開き続けていた。お客さんが減ると、商品をリニューアルし、サービスを増やすなど工夫しながら、最後まで意欲的に続けている姿を見ることができた。	 このように、やまぐみいろいろランドの開催後も、次々とお店屋さんを自発的に始め進める遊びが広がっていった。特に、後半からお店の準備をしていた子どもたちが、卒園前日までお店を開き続けていた。お客さんが減ると、商品をリニューアルし、サービスを増やすなど工夫しながら、最後まで意欲的に続けている姿を見ることができた。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【好きなこと・得意なことを起点にした遊び込み】 B児は恐竜作りに強い関心をもち、最初のトリケラトプス製作では図鑑を見ながら模様を描き、仲間と「乗っても大丈夫か」を確認しながら工夫を重ねていた。その後、ティラノサウルス作りでは、自分の身長を超える段ボールを持ち込み、新聞紙を丸めて膨らみを出すなど、より本格的な製作に挑戦していた。さらに、恐竜の口を使ったゲームを思いつき、折り紙で手裏剣を作ることに熱中し、家でも園でも折り続けて1か月で100個を完成させた。この姿には、自分のこだわりを追求する楽しさとして、やりたいことをやり抜く力が育っていることが感じられる。また、K児はおぼけやしきの準備が進まずにいたが、G児の「買い物袋があればいい」という発想をきっかけに、絵を描くことを生かして袋屋さんに参加できた。自分の得意を発揮できる場があることで、活動への意欲が高まり、満足感を得ることができていた。	【試行錯誤を楽しむ姿】 N児はATMの仕組みを再現しようと、ボタンを押すとお金が出るように何度も確認や修正を繰り返しながら取り組んでいた。うまくいかないときには仲間と一緒に考え、試しながら改善していく姿があった。メダル屋さんチームも、屋台の仕上げて絵の具を使い、色を混ぜて新しい色を作ることを楽しんでいた。「この色いいね」「私はここに塗るよ」と声を掛け合いながら、素材や色の工夫を重ねていた。こうした過程では、子どもが自分の思いを形にしようとする挑戦を楽しむ、試行錯誤を通して達成感を味わっていた。
【互いのアイデアを出し合い、相談しながら進める】 メダル屋さんでは「看板を作ろう」「色を変えたら？」と意見を出し合い、恐竜チームでは「年少組・年中組は5回までOK」「年長組は3回」とルールを話し合って決める姿があった。アイス屋さんでは「何味がいいですか？」とやりとりを工夫しながら進めていた。こうした場面では、一人ひとりが自分の考えを伝え、仲間の意見を受け止めながら、よりよい方法を見つけていた。役割分担や接客の仕方を自分たちで決める過程は、仲間と協力しながら活動を進める力を育んでいた。	【困難や葛藤を乗り越える過程を共有】 K児が準備に間に合わず袋屋さんに参加できなかったことや、Q児が景品を余らせて失敗を改善して次の活動に生かしたことは、仲間とともに課題を乗り越える経験であった。こうした過程では、子どもたちが「どうすればうまくいくか」を考え、協力しながら解決する姿が見られた。失敗や調整を共有することで、仲間との信頼関係が深まり、次の活動への意欲が高まっていた。
【達成感の共有と次への意欲】 「やまぐみいろいろランド」終了後、みんな「楽しかった!」と喜び合い、「またやろう!」という	【達成感の共有と次への意欲】 「やまぐみいろいろランド」終了後、みんな「楽しかった!」と喜び合い、「またやろう!」という

う声が自然に出たことは、やり遂げた満足感を仲間と分かち合う場面であった。この達成感が、次の活動で「もっと工夫したい」「新しいことに挑戦したい」という気持ちを生み、学びの循環をつくっていた。仲間とともに達成感を味わう経験は、次の挑戦への大きな原動力となっていた。

- 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったかと思った（思わなかった）か。

【材料と環境の保障】

恐竜作りやメダル屋さんの活動では、子どもが自分のイメージを形にできるよう、段ボールや新聞紙、絵の具、折り紙などの材料を十分に準備し、自由に使える環境を整えた。大きな段ボールを見たB児が「もっと大きな恐竜を作りたい」と発想を広げ、新聞紙を丸めて膨らみを出す工夫を始めた姿は、環境が子どもの挑戦を後押しした例である。こうした援助は、一人ひとりが自分のこだわりを追求し、試行錯誤を楽しむ時間を保障することにつながっていたのではないかと考えた。ただ、材料の不足や片付けの負担が子どもにも集中する場面もあり、準備の工夫が必要だと感じたと、子どもがよりスムーズに活動できるよう、補充や整理の仕組みを改善したいと思う。子どもの発想を広げるために十分な材料と選択肢を用意し、主体的な活動を支える環境を整えたことは、個別最適な学びに繋がっていたのは良かった。

【考える機会の保障】

恐竜チームが「手裏剣が口に入らない」と悩んでいた時、保育者はすぐに解決策を示さず、「どうしたらうまくいくと思う？」と問いかけ、子ども同士の話し合いを見守った。メダル屋さんの色塗りでは、絵の具遊びに没頭する姿に十分に見届け、満足するまで続けられるようにした。こうした援助は、子どもが自分で考え、仲間と相談しながら解決する力を育てることにつながり、協働的な学びを深める場面に繋がることができた。一方で、ATM作りについては、いろいろランドの開催日が決まっていたため、もっと試行錯誤できる時間を保障できなかったのではないかと反省している。今後は、子どもの「考えたい」という気持ちを尊重し、援助をヒントにとどめる工夫を意識したい。子どもの試行錯誤を尊重し、考える機会を奪わないように見守りながら、必要な時に問いかけで支えることが重要だと考える。

【仲間とのつながりを生む声かけ】

準備が進まずにいたK児に対して、「どんなお店があるのかな？」と問いかけ、G児のアイデアを拾って「袋屋さん」という新しい役割を提案した。K児への声かけが遅れたため、最初の希望であった「おばけやしき」にはつながらず、もっと早い段階でアイデアを引き出す工夫が必要だったか、今回は、絵を描く得意を生かして活動に参加でき、仲間との関わりが生まれた。その後、自分から「お風呂屋さん」を提案し、仲間と協力して実現するという経験をすることもできた。また、リハースル後には「どうすればもっとよくなる？」と問いかけ、子ども同士が改善点を話し合う場を設定した。こうした援助は、仲間と協力しながら活動によりよいものにする力を育てることにつながったと考える。子どもの得意を生かせる役割を見つけた声かけと、仲間との協力を促す場づくりがポイントになった。

【活動の見通しをもたせる援助】

「やまぐみいろいろランド」を開く日を伝え、準備の見通しをもたせることで、子どもたちは自分で計画を立て、役割を決めて進めることができた。降園時の振り返りでは、各チームが気づきを共有し、改善点を話し合う時間を設けた。この援助により、子どもは自分たちの活動を振り返り、次にどうするかを考える力を育んだ。仲間と協力して進める姿が見られ、達成感を共有する場にもつながり、協働的な学びの場面を見取ることができた。ただ、準備に追われるチームもあり、余裕をもったスケジュール調整が課題として残った。計画段階で時間配分を子どもと一緒に考えることもできると良かった。

「お薬作りがお店屋さん」に」

園名：岩手大学教育学部附属幼稚園

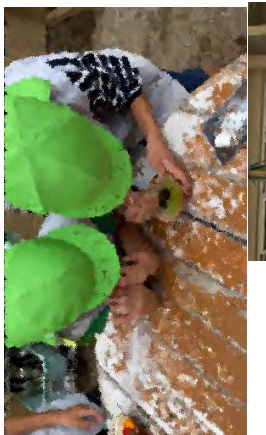
【概ねの時期とその時期のねらい】

5歳児8月 Ⅱ期（6～9月） 友達とのつながりの中で、互いに考えやイメージを出し合って、試したり工夫したりしながら、遊びを進めていくようになる時期
ねらい（8月） いろいろな遊びに取り組みながら、友達とのつながりを取り戻したりクラスのつながりを感じたりする。

友達や教師からの刺激を受け、興味のあることに取り組もうとする。
（9月） 友達とイメージを出し合いながら、一緒に遊び楽しさを味わう。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い

園庭でドクダミの葉を見つけたA児とB児が、匂いを嗅いで「うわ！これくさい！」と言った。教師にドクダミの葉を持ってきて「ねえ、これくさいよ！先生も嗅いでみて！」とA児が言った。夏休みが明け水遊びも終盤に差し掛かっており、子どもたちが次の遊びを模索していると時期と感じていた。教師は子どもたちが自分にドクダミの葉を見つけた発見を感じてくれた嬉しさを感じたと共に、「くさい」という表現ではなく、違和



う表現をすることで、次の何かにつながってほしいと考えた。教師は「うわあ！なんだか不思議な匂いだね。」と子どもの思いに共感しながら、「なんか、お薬みたいな匂い。」と呟いた。教師の言葉を聞き、A児は再び葉の匂いを嗅いだ。「お薬だ！」と目を見開くと、すり鉢に水を入れ、ドクダミの葉を入れた。作った色水にドクダミの匂いがついていいることを確かめると、できた薬をボトルに入れ始めた。



A児やB児がすり鉢を使い、薬を作っていた同じテーブルには、石鹸を泡立てて作ったクリームを作って遊ぶ子どももいた。泡に色をつけたという子どもたちの姿が見られたため、教師は3日ほど前から赤・青・黄の食紅を水で溶かしたものをテーブルに置いていた。

みんなが薬や石鹸クリームを作る姿を見に来ていたC児は、様々な薬を使って色水作りをしていたA児やB児の隣で思いっいたように「僕もお薬作る！」と言った。C児はボトルに食紅を入れたと、水で薄め、「僕のお薬ができた！」と嬉しそうに教師に見せた。周りの子どもたちも興味を持ち、真似して遊び始めたことから「お薬作り」の遊びが始まった。

2. 事例の記入

8月29日（晴：園庭）

- ① C児は自分で作った薬を誰かに渡したいと思いい、そばにいた副園長に「薬いりませんか。」と声をかけた。副園長は、「（養護教諭）が、咳が出るって言っていたよ。」と言うと、C児は養護教諭に声をかけに行った。

3. 研究テーマに基づいた考察

- ① **[a]** 作った薬を買ってほしいと思い、自分から近くにあった副園長に声をかけた**[b]** 副園長の話を聞き、他にも薬が必要な人がいる、と考え養護教諭に声をかけに行った。
[c] 養護教諭も、薬を作って売りに来てくれたことを喜んだ。薬を売りに来てくれたことを喜び、C児の思いに寄り添った。おそらくC児は、この薬はどんな効果があるか決めていなか

養護教諭は「最近咳がひどくて…。」「これは何のお薬なの?」「これと、C児は「これは…咳が止まるお薬です。」と言って薬を渡した。	9月1日(晴れ:園庭) ②B児は次の日もドクダミの葉を見つけに行った。匂いの強い葉を作ると言って、様々な葉を摘み込んで水を作り、ポトルに入れていった。B児が「できいた!」と言って匂いを嗅ぐと、「うわあ。苦い匂いがする。」と笑った。その姿を見てD児も、「私にも嗅がせて!」とB児に頼んでいた。C児はその隣で食紅を混ぜ、濃い色ができると「うわあ、苦そう…」と言った。	9月2日(雨:室内) ③普段は石鹸クリームを作っている子どもたちも、薬作りの中間に加わった。D児はスポイトで1滴1滴食紅をたらしながら、どのような色を作られるか試し続ける。E児は、「あたまで良くなる薬!」「めのよくなる(薬)」と札を書いた。教師が「もも組(3歳児)さんに病院ができていたよ。お医者さんもいたみたい。」と声をかけると、E児は「じゃあお薬渡してこなきゃ!」と言って自分の作った薬を両手に抱え、3歳児の保育室に渡しに行った。	9月3日(晴れ:園庭) ④E児は透明のポトルで何本も違う色の薬を作った。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	9月4日(晴れ:園庭) ⑤E児は今日も薬を作り始めた。「見て!オレンジ色がいっぱい作れるようになった!」と教師に言うのと、「あたまのよくなるくすり」と書いた値札の横に作った薬を何本も並べていた。薬を買いに来たさくら組(4歳児)のG児は、「足の速くなる薬をください。青がいい。」とE児に言ったが、青い薬はすでに売り切れている。E児は「うーん、ちょっと待って。」と動きを止めた。E児はあたりを見回し、教師が薬作りの道具を持っていた姿を見て「あ!自分かった!」と言った。E児は水や空のポトル、自分が作っていた色水の原色を自分が座っていた場に持ってきて、G児の目の前で薬を作り、手渡した。注文された色を自分の手で作ることができないと分かると、「誰か、赤色もってない?」とほかの子どもたちに聞いた。それを見聞いたD児は「赤色あるよ!」「何色作りたいの?」とE児とやり取りをし、そのやりとりを見てほかの子どもたちもお店屋さんにかわり始めた。	その日の遊びが終わり、片付けをしながらE児は「いっぱい売れたね。」と笑顔で教師に言った。 ④[b]昨日3歳児が自分たちの作った薬を買ってくれたことを嬉しいと感じていた。色とりどりにできた薬をまた売りたいという気持ちに
た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。	た。20本ほど薬を作ると、手押し車に乗せても手前に売りにいった。そのやりとりを見ていたさくら組(4歳児)の子どもたちも薬を買いに来た。E児は「何円ですか?」とさくら組のF児に聞かれて、お金はいりません。」と言った。さくら組のF児は「いや、それはだめです。じゃあ500円払います。」「また来ます。」と言ってお金に見立てた葉を置いていった。E児はたくさん置かれた葉を見て、「(お金)こんなにいらないんだだけだな。」と呟いた。E児はその日の午後、「あしのはやくなるくすり 500 えん」「めのよくなるくすり 1000 えん」「あたまのよくなるくすり 2000 えん」と値札を書き、薬のポトルに貼り始めた。

9月5日（雨：ホール） ⑥前日4歳児にお菓子を売った子どもたちが、この日もホールにお店を作り始めた。「その色きらい」「どうやって作ったの？」と、薬を作っている子ども同士の話が見られるようになった。E児とH児は「もっと薄いきれいな色 が作りたい。」と言 い、D児は「うーん、水入れればいいんじゃないかな？」と言って作ってみるが、この日は上手いかなかった。		9月8日（雨：ホール） ⑦E児は、「もっと水が欲しい。ただの水！」と教師に言った。教師はテラスに出していた水タンクをホール内に移動した。E児は、計量カップや透明なボトルに自分の作った色を少量入れた。そして計量カップに水を入れ、自分の作った色を薄めた。D児に「見て！」と声をかけ、D児も「うわあ、きれい！」と言うと、作った色を2人で見つめていた。その姿を確認し、教師はその場を離れた。その後「先生、見て！できた！」と言ってD児とが教師に見せに 来た薬の色は、今までよりも薄く淡い色になっていた。	⑥ [b] 今までは、自分の薬を作ることを楽し き感じていたが、昨日のお店屋さんを経験の、周りの子どもがどのような薬を作っているのか、興味が湧いたのではないだろうか。友達 が作っている色を綺麗だと感じ、自分も作ってみたい、そのために作り方を友達に聞きたいと思 っている姿が見られた。 ⑥ [b] 自分たちが作っている薬が、色が濃いものばかりである と気がつき、どうしたら卵パックの中の色の自分のイメージする色にすることができ るかを考える姿が見られた。この日は、作っていた元の色が濃いため、卵パックに透明な水を入れた り、薄く透明な色に薄くなった。ボトルに水を入れるとボトルの中の色が薄くな っていき、気がついてい るため、卵パックの中にも水を入れたら色が薄くなると予測して試して いるものの、理想の色にはならず、悩む姿が見 られた。 ⑥ [c] 自分たちで悩む姿が見られたため、励まし声がけはするものの、見守ること にした。
			⑥ [b] 今までは、自分の薬を作ることを楽し き感じていたが、昨日のお店屋さんを経験の、周りの子どもがどのような薬を作っているのか、興味が湧いたのではないだろうか。友達 が作っている色を綺麗だと感じ、自分も作ってみたい、そのために作り方を友達に聞きたいと思 っている姿が見られた。 ⑥ [b] 自分たちが作っている薬が、色が濃いものばかりである と気がつき、どうしたら卵パックの中の色の自分のイメージする色にすることができ るかを考える姿が見られた。この日は、作っていた元の色が濃いため、卵パックに透明な水を入れた り、薄く透明な色に薄くなった。ボトルに水を入れるとボトルの中の色が薄くな っていき、気がついてい るため、卵パックの中にも水を入れたら色が薄くなると予測して試して いるものの、理想の色にはならず、悩む姿が見 られた。 ⑥ [c] 自分たちで悩む姿が見られたため、励まし声がけはするものの、見守ること にした。

「ステージ遊び〜ウィンターライプステージづくり〜」

園名：宮城教育大学附属幼稚園

【11月下旬 この期のねらい】

- 見たことや感じたことを様々な方法で表現する。
- 身近な年中行事や自然の変化などに興味・関心をもち、遊びの中に取り入れる。
- 友達との関わりを通して、相手のよさを認め、思いやりの気持ちをさらにもつ。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
年中の頃に、憧れのキャラクターになり切ってステージ遊びをしていた子どもたちを中心に、年長でもステージ遊びを続けたい子どもが集まり、アイドルグループとして遊んでいる。季節に合わせたライブの企画や衣装づくりなどを通して、自分が思い描いているアイドルの世界を、自分たちの手で創り出す楽しさと達成感を味わってほしいという教師の願いのもと、子どもたちの思いに耳を傾け、対話を繰り返しながら、子どもたちの世界観を大切にしたい遊びが展開できるように援助してきた。	
2. 事例の記入 11月25日 ①ウィンターライブのためにステージの飾り付けをしたいと考えた子どもたちは、用意されたセーリやリボンを組み合わせて飾り付けたいという思いを交流していた。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [b] 言葉でお互いのイメージを交流しながら、一つのイメージに集約しようとしていた。 ② [c] 秋に行ったハロウィンライブでは、秋やハロウィンをイメージした飾り付けをしていた。ウィンターライブも冬やクリスマススのイメージにしたいという子どもたちとの対話を基に、幼児のイメージに合うような素材を用意した。 ③ [b] A児は友達の手話を聞いた上で、もつとイメージを具体化させたいと考えて、実際に飾りを使いながらイメージの共有をしようとしたと思われる。
②一通り友達の手話を聞いたA児が「じゃあ、ちよっとやってみようよ！」と言いき、イメージに合わせて飾りを組み合わせた。 ③飾りを組み合わせていると、B児が「もつとリボンを離したらいいんじゃない？」と提案する	③ [a] 飾りそのものを操作する以外にも自分のイメージを具体的に伝える手段があることに

が、C児は「え？どんな感じ？」と言い、あまり伝わってなかった。そこで、B児はリボンを動かそうとしたが、括り付いてしまっていて動かすことが難しく、自由画帳に改めて絵で表しながら説明し始めた。 ④B児の絵を見たC児は「そっか！そういうことね。じゃあ、外してやってみよう」と言って、リボンを外して改めて組み合わせていた。	B児が気付き、C児に自分の考えを絵で伝えようと考えた。
④B児の絵を見たC児は「そっか！そういうことね。じゃあ、外してやってみよう」と言って、リボンを外して改めて組み合わせていた。	④ [b] B児のイメージが表現された絵を見たことで、C児はB児の考えを受け入れ、自分のイメージをアップデートした。[c] B児は、他者に自分の思いや考えを伝える手段は多様にあるということに気付き、実践したことで、相手が自分の考えを受け入れてくれたことに安心感を得られたのではないかと。C児は、他者の考えを自分の中に取り入れることで、遊びがよりよくなっていく実感を味わったのではないかと。
11月26日 ⑤翌日、組み合わせた飾りを園庭のステージの後ろに付けることになった。仲間と協力してビールケースを運び込み、足場を組むことから始まった。 「あとなんこー？」「2こもってきてもいい！」「わたしもってくるねー！」と、自分たちで互いに声を掛け合いながら遊んでいた。	⑤ [b] 一人の力では難しいビールケースの運搬を役割分担し、協力して取り組んでいた。 [c] 教師は、子ども同士が関わり合いながら自立した活動をしてほしいと考え、様子を見守り、極力手を出さないようにした。遊びをよりよくするために、役割分担をしながら遊ぶことが、子どもたちの社会性を育むきっかけになっているのではないかと。
⑥高い位置にキラキラした銀色のモールを飾り付けようと、友達と協力しながら「もつとこちかかな？」「とどくよ！」と声を掛け合い、試行錯誤を繰り返していた。	⑥ [b] 飾り付けを通して、互いの動きを調整しながら試行錯誤を重ねて遊んでいた。[c] 飾り付けのイメージを前日に固め、仲間同士で共有していたことにより、翌日も互いに声を掛け合いながらスムーズに遊び始めることができたと思われた。
⑦一方で、装飾が進むにつれて、もつとこちかかな？という具体的なイメージが膨らみ、自由画帳にステージの完成予想図を描き始めた。	⑦ [a] ステージの飾り付けが進むにつれて、より具体的なイメージが膨らみ、「未来のステージ」を絵で表現したいと考えたのではないかと。 [c] クリスマスを意識した色合いのステージだということも伝わってきたため、「絵で詳しく教えてくれるとうとう」と、肯定的な声掛けをした。

⑧A 児は、さらにこの絵をはさみで切り出し、立体になるように紙を折ってから、指で細部を指し示し、「ここは、赤のモールドして、先生から見てもっちは緑にしたいんだよ」と熱心に説明を始めた。	⑧ ①a 頭の中にあるイメージを言葉と絵で表現し、他者に伝えようとする姿からは、自分の遊びに見通しをもって取り組む力や、他者に分の考えを伝えたいという思いの高まりが感じられた。 ⑨ ①b 本番に向けてみんなで力を合わせて準備をしてきたことで、自分の遊びに見通しをもって取り組み、友達と協力して遊びへの思いを実現させたことに達成感や満足感を味わっていたと思われる。
	
12月17日	⑨A 児が飾り付けたステージの飾りを見て、他の仲間も「かわいね」と賛同していた。ワインターステージ当日は、年少や年中の子どもたちも集まり、歌やダンスの披露を楽しんでいた。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【子どもの自立的な活動を信じて見守り、関わる】 ○子どもが実現したい思いをどのように実現したいのかを適切に理解し、子どもの思いを認め、励ますことで、教師が直接手を貸すのではなく、自分たちの力でステージを完成させることで、強い達成感を得られたと考えられる。 【集団の遊びの中にある個の思いに寄り添う援助】 ○ステージづくりという協働的な活動の中で生じた個の思いを保育者が適切に見取り、価値付けすることで、個人の探究が再び集団の遊びの質を高めることができたと言える。教師が子どもとの対話を繰り返す中で子どもたちの思いを引き出すことが、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実につながるのではないかと考える。
--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【遊びへの思いを膨らませ、他者に発信しようとする】 ○A 児が自身の興味・関心に基づき、絵を描いたり、立体にしてみたりするなど、自分に合った方法でイメージを具体化させ、自らの遊びを調整しようとする姿は個別最適な学びにつながるものであると考えられる。A 児は、教師に認められたことで、「伝えたい」という意欲が高まり、さらに具体化させた自身のイメージを、相手が理解できるように言い方を工夫するなど、言葉による伝え合いの深まりが見られた。集団での活動の中にあがりながら、A 児なりに「もっとこうしたい」という思いを深めて、試行錯誤しながらよりよい表現方法を探し出そうとしており、これは個の可能性を引き出す学びにつながるものであると言える。 【同じ目的を共有する仲間との協働的な遊び】 ○「ウィンターライブ」という共通の目的に向けて、子どもたちがビジュアルや飾りを共有し、役割分担しながら試行錯誤を重ねる姿は、協働的な学びにつながると考えられる。一人では困難な活動でも、他者の考えを積極的に取り入れ、集団として課題を解決しようとしており、みんなで対話をしながら助け合ってゴールを目指す大切さとおもしろさを感じ取っていた。ウィンターライブの開催やステージづくりという共通の目的に向けて協同的に遊んだことが、子どもたちの協同性や思考力の深まりにつながっており、集団の中で個々の個性が響き合いながら社会性が育まれていくのではないかと考える。

「もっと高くしようよ」

園名：秋田大学教育文化学部附属幼稚園

【9月中旬から下旬 この期のねらい】

- 友達のをえや工夫に目を向けて、同じ目的に向かって遊びを楽しむ。
- ・遊びの中で、考えや工夫を伝えたり受け入れたりする。
- ・一緒に遊ぶ友達同士で目的を共有しながら遊びを進める。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する留意	
A 児は年中の頃から砂場で遊ぶことが多い。川や工事現場など様々なイメージをもち、ひたすらに穴を掘ったり、水路を伸ばしたりして遊んでいる。A 児のイメージは毎回異なるものの、保育者から見ると、使う道具や遊び方にあまり変化はなく、周囲の子どもたちも、A 児がしている遊びの後を追っているように見えた。保育者は、A 児ならもつと新しい工夫ができるのではないかと、友達とを考えを伝えながら遊ぶことで、より満足感のある遊びができるのではないかと、考えていた。 B 児は、夏休み明けから、よくA 児に誘われて一緒に砂場で遊ぶ姿が見られるようになっていった。B 児は、穴を掘ったり桶をつないだりするよりは、桶に水が流れる様子や砂や草が流れる様子を楽しんでいった。だが、興味が他に移ると、すぐにその場を離れていってしまうことも多い。保育者は、B 児が友達や対象とじっくりかかわって遊ぶ機会を大切にしていきたいと考えていた。 C 児は、A 児とB 児が桶を使って遊んでいる様子に興味をもち、遊びに加わるようになってきた。桶を流れる水に興味があるが、どちらかというと、桶の組み合せに方による流れの変化や流れる速さなどにも着目している様子である。普段から他の子どもが思い付かないようなことで遊ぶ子どもでもあるが、友達とのかかわりは少ないことが保育者は気になっていた。好きな遊びを楽しむ中で、友達の下さや一緒に遊ぶ楽しさを感じてほしいと願っていた。また、C 児の豊かな発想が、A 児らの遊びに新たな展開をもたらしつつはなかった。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
9月11日（木） この日もA 児がB 児を誘い、穴を掘ったり、桶をつないだりし始めた。その様子を見て、C 児も「僕も仲間に入れて」と一緒に遊び始めた。 ①A 児とB 児は水道の蛇口からまっすぐに砂場に桶をつなげようとしている。C 児は桶の継ぎ目から水が漏れていることに気付く、A 児とB 児に声を掛けるところなく桶を動かした。 ②つないだ桶をC 児が動かしていることに気付いたA 児は、「C 児くん、壊さないで。A 児がつくったのに」と今にも泣き出しそうに顔で叫んだ。C 児は「だって水が漏れてるんだよ」と自分が動かしただけの理由を伝えるが、A 児は「水が流れているから大丈夫なんだよ」とまだ怒っているようない口調だ。その様子にC 児も「僕はこうしたいんだ」と声を張り上げ始めた。 ③その様子を見て、保育者は「いいものがあるかも。みんな待ってて」と子どもたちに伝えて、桶と管を持ってきて子どもたちに見せた。	① [b] A 児とB 児はこれまでの経験から、桶をつなげて水を流そうとしていたのだろう。 [a] C 児は、以前にも桶から水漏れした部分から桶を分岐させて手洗い場を作ったことがあった。 ② [b] A 児、C 児は共に自分が考えたことを伝え合っている。さらに、相手の意見を聞いて、自分の言動の理由を付け足して伝えていく。 ③ [c] このまま口論が続いて遊びが続かなくなるのではないかと心配になり、他のことに目を向けられるように、子どもたちがまだ使ったことのない塩ビ管を提案した。

④ [c] 自分たちが塩ビ管の使い方を考えた、試しながら遊んでほしいと考えた。 ⑤ [a] A 児は、塩ビ管を立てて、砂に埋めることで、底ができて水を溜めることができることを考えたのではないかと。[c] 保育者にとつては意外な発想だったが、A 児の新しい発想を面白いと思い、見守った。 ⑥ [a] B 児はA 児の使い方に関心をもち、まねてみようと考えたのだろう。 ⑦ [a] 塩ビ管が透明なため、C 児は水の流れる様子を見ようとして、おもしろいと感じたのではないかと。そして、おもしろいと感じ、A 児とB 児に伝えようとしている。[c] まづは保育者がC 児の工夫を認めることで、A 児とB 児の関心が向くのではないかと考えた。 ⑧ [b] C 児はやはりA 児とB 児に自分が見てみたことを伝えようとしたのだろう。名前を呼ばれたことで、A 児とB 児もC 児の誘いに応じて、様子を見に来た。[a] A 児なりに、C 児の気持ちを理解し、様子を見に行き、認め、自分のしていること以上に興味をもつことになり、自分の遊びへと戻っていったのだろう。 ⑨ [b] B 児はC 児の遊ぶ様子に新たな工夫を加えることを思いついたようだ。B 児とC 児はこれまで一緒に物を流して遊んだ経験があった。C 児はB 児が興味を示したことを嬉しく思ったのではないだろうか。流しているうちにC 児も楽しくなり、新たに流してみたいものを次々と集める姿につながったのだろう。 ⑩ [c] B 児とC 児の楽しそうに遊ぶ姿を認めつつも、これまでの遊びからの発展があまりないように感じた。保育者が試す姿を見て、子どもたちが興味をもったり、そこから工夫を思いついたりするのはいいかと考えた。	④C 児とB 児がそれぞれ興奮した様子で塩ビ管に近寄る中、A 児はまだ怒りが残っているのか、あまり表情を変えずに「それどうやって使うの」と保育者に尋ねた。保育者は三人に向かって「どうやって使おうか」と尋ね返した。 ⑤A 児は塩ビ管を手にし、掘った穴の中に立て、倒れないように砂を寄せ集めた。そして、「この中に水を溜めよう」と言って、じょうろを持ってきてみた。 ⑥A 児の様子を見て、B 児も「僕もやってみよう」と言い、A 児の塩ビ管の隣に、同じようにもう1本の塩ビ管を立てた。 ⑦二人の様子をじっと見ていたC 児は、水道のすぐ下の桶の先に塩ビ管を差し込んだ。そして、「見よう！水が流れていくのが見えるよ」と嬉々とした様子で声を上げる。A 児とB 児の方を見ながら伝えているが、二人はあまり関心は示さなかった。そこで保育者はC 児の隣に行き、水の流れる様子と一緒に楽しんだ。 ⑧C 児は興奮しながら「A 児、B 児も見えてよ」と、少し離れて遊んでいるA 児、B 児の名前を呼んだ。その声に、すぐにA 児とB 児が様子を見に来た。A 児は淡々と「きれいだね」と言うのと、すぐに自分が遊んでいた場所に戻った。 ⑨B 児は、「あ、そうだ。ここにキャップを流してみよう」と思いつき、保育室にベットのキャップを取りに行き、流し始めた。B 児とC 児はベットのキャップや砂、草花など、流してみたいものを次々に集め、順番に流したり、流れる様子を楽しんでいた。 ⑩保育者は子どもたちの遊んでいる横にポトルコンテナと桶を運んだ。そして、もつと桶に傾斜を付けてみようといふと積み上げたポトルコンテナに桶をつないでみた。しかし、もちろん桶はつないでもすぐに崩れてしまう。
--	--



①①その様子に気付いたB児とC児が「先生何してんの」とそばに来た。「こうしたら水道が速くても水を運んで流せる」と思ったんだけど、崩れちゃったんだ」と保育者は困っている様子を見せた。C児が「こうしたらいいんじゃない」と桶が重なっている部分の上下を入れ替えるなど、保育者と一緒に考え始めた。B児も桶を支えるなどC児の手助けをしている。B児とC児、保育者の三人でしばらく試すがうまくいかない。その様子を見て、A児が「どうしたの」とそばへ来た。	②②保育者は「桶が崩れないように、支えになるようないいものないかな」と問い掛けた。 ③③C児がはつとした様子で「そうだ、いいものあるよ」と、先ほど桶の先につないでいた塩ビ管を持ってきた。A児が「確かに」と賛同すると、B児も「やってみよう」と乗り気だ。C児が桶と桶を塩ビ管に通そうとすると、A児は手を添えて支えようとし、B児も覗き込んで様子を見守っている。塩ビ管を使ったことで桶がとうとうつながった。「これで大丈夫だね」とA児が言うとB児が「やったあ」と喜んだ。そして、「じゃあ水流してみよう」とC児がじょうろを使って水を流すと、B児は当然のようにベットボトルキャップを持ってきて流し始めた。	④④すると、A児が穴の中に立てていた塩ビ管を崩して持ってきて、「ねえ、これ使ってもっと高くしようよ」とB児とC児に提案した。 B児とC児も「それいいね」とA児の考えに賛同し、三人はボトルコンテナを選び階段のように並べて積み上げた。今までより傾斜の強い桶の水路が完成した。	9月26日(金) ⑤A児がC児を誘い、小さい方の砂場に桶を繋いで遊び始めた。A児は普段よりも小さな穴を掘
①①[a] 困っている保育者を見て、C児は自分なりに考えたことを試してみる。[b] B児も気になってそばを離れず、C児と一緒に部分が多	②②[c] 子どもたち自身から必要なものに気付いたり工夫を考えたりするきっかけになることを願い、ヒントになるような問い掛けをした。 ③③[a] C児は水道に桶につなげた経験から、塩ビ管を使うことで樋同士を支えることができると気付いたのだから。[b] C児の考えにA児、B児の関心がより高まったように感じた。桶が繋がった際の喜びも、子どもたち同士で共有しているように見えた。[a] じょうろを持ってきたC児とキャップを持ってきたB児は、それまでの遊びを続けようとして再び試し始めたのだから。	④④[a] A児はこれまでよりも傾斜のついた桶を見て、塩ビ管を使うことでさらに高くできるのではないかといいようか。[b] A児の提案はB児、C児にとっても魅力的であり、桶を高くしよう、様々に工夫する姿につながった。	⑤⑤[a] A児、C児はそれぞれにやってみていたことを試しながら遊んでいる。[b] C児は自分

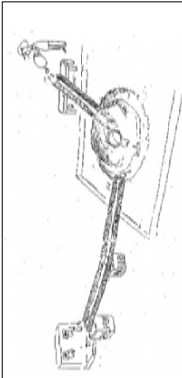
り、砂場の真ん中にC児が砂の山をつくっている。さらに、A児は水路をつくろうとしているのか、山の周りを囲むように細く掘り進めている。C児が「A児くん、砂を掘ったらここに集めていいよ」とA児に伝えた。A児もC児が山をつくっている様子に気付いているのか「うん、分かった」とすぐに応えた。	⑥⑥そこへ「僕も仲間に入れて」とB児も仲間に加わった。B児はスコップを持ってきたが、山ができていく様子を見て、「ねえC児くん、トンネルをつくらない」と誘った。C児も「それいいね」とすぐに意気投合した。	⑦⑦B児とC児は山をばさんで向かい合い、それぞれ砂を手でかき出し始めた。しかし、しばらくかき出しているうちに山の上の部分の崩れてきてしまった。すると、C児が「B児くん、崩さないで」と少し怒った口調で言った。B児は少し沈黙した後、「ごめんね」と返す。保育者は「穴が開くと崩れてきちゃうのは仕方ないよね。B児くんだけのせいじゃないんじゃないかな。もう1回つくってみよう」とB児とC児を励ました。	⑧⑧そこへ、A児が「これ使ってみたら」と塩ビ管を持ってきた。C児は一気に気持ちが高揚したのか、「これを埋めたら、本物のトンネルみたいになるかも」と大きな声で応えた。B児も「いいね」と笑顔を見せた。今度は三人で崩れた山の砂を寄せ、塩ビ管を横向きに置き、砂を掛けて埋めようとしていく。	⑨⑨するとC児が「そうだ、ここに水を流そう」と言い、すぐに桶を取りに行った。そして、木製ベッチに桶を立て掛けると、桶の先にトンネルに見立てた塩ビ管につないだ。さらにじょうろを持ってきて「水が流れます、ご注意ください」とA児とB児に伝えた。	⑩⑩A児とB児も、C児が何をしようとしているのかすぐに分かったようで、トンネルの出口の部分が見える位置に移動し、「いいよ」とC児に声を掛けた。C児が「じゃあ行くよ」と言って水を流すと、B児が「流れてきました」と報告する。A児も「すごい、すごい」と大喜びだ。B児が「今度は僕がやってみよう」と伝えると、C児は「じゃあ次は僕も見よう」と言い、すぐにじょうろをB児に渡した。
の山を大きくするために、A児の協力を得ようと言葉にして伝える姿が見られた。	⑭⑭[b] B児もこれまで砂場で遊んだ楽しさと一緒に遊んだ楽しさから、この日も期待感を持ち仲間に加わったのだから。[a] B児は以前砂場で山をつくった際に保育者と一緒にトンネルを掘ったことがあった。その経験もトンネルをつくろうと思いつきききかけの一つだったかもしれない。	⑮⑮[b] 二人はトンネルの完成に向かって懸命に掘っていたのだが、ようやくトンネルがながりそうだったところで山が崩れてしまい、どちらにも残念に思ったことだろう。[c] 保育者からはどちらかのせいで山が崩れたわけではないように見えた。うまくいかないことを相手のせいにするのではなく、もう少し二人で協力してトンネルをつくってほしいと考えていた。	⑯⑯[a] A児なりに、少し気まずい雰囲気になっていた二人の様子を察し、気になったのだろう。きつとA児は、トンネルと聞いて塩ビ管を横向きに置くイメージをもったのではないのか。[b] A児の新たな発想により、山が崩れて落ち込んでいたB児、C児も再びトンネルをつくることに気持ちが向かったように見えた。	⑰⑰[a] C児は以前も塩ビ管をつなげることで水の通り道をつくった。その時の経験から、水を流そうと考えたのではないだろうか。また、水道と桶をつなげなくても、水を運んでくればよいことも知っている。	⑱⑱[b] A児とB児も、C児がやりたいことが分かっており、桶の先の水が流れ出る部分を見て、うまくいったことを確認している。トンネルの出口から水が流れてきたら成功だと思っただろう。塩ビ管のトンネル内を水が通り、それをA児もB児も喜んでくれたこともC児はうれしかったのではないだろうか。

と考えていた。この日、子どもたちは保育者がそばににいる安心感があることで、自分の考えをじっくり試し、次第に自分の気持ちを伝えたり、友達のことを受け入れたりすることができていたのではないだろうか。保育者は、子どもが対象とじっくりかかわっているときや、友達と力を合わせているときには、あえてあまり声を掛けずに見守った。子どもたちだけでは新たな変化がないときや、かわり方で行き詰まったときには、仲間の一人として、道具を提案したり子ども同士で言葉をかけたりするなど、遊びのモデルとしての役割をすることを心掛けた。状況に応じて保育者としての役割に変化をもたせながら援助を行った。

【子ども同士の思いをつなげる】
子どもたちは、遊びながら試したり考えたりして、一人一人が自分なりの楽しみ方で遊んでいた。次第に自分の思いを伝えようという気持ちになったところで、保育者がそれを受け止めた。他の友達につなげたりしたことにより、新しいアイデアや面白さが生まれていった。保育者は子どもたちのやりたいことや表したいことを認めながら、仲間の一人として試行錯誤と一緒に楽しむことを心掛けた。受け止める存在があることで、子どもたちが安心して自分の思いを表す姿につながり、さらに考えたり工夫したりしながら友達とかかわって遊ぶ姿につながったのではないかと考える。

B児が「流しまあす」と声を掛けて水を流すと、C児は「きたきたきたあ」と大興奮していい。子どもたちは代わる代わる水を流す人と、流れてくるのを見る人に分かれて、しばらくの間水の流れる様子を楽しんでいた。





【トンネルにつながる棚にじょうろで水を流すB児】
※左側の棚とドーナツ状の水缶はA児が中心となっていたもの

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	【一人一人の育ちと経験】 A児は一人で自分がしたい遊びをしながらも、友達の様子をよく見ており、その様子からも発想を得ているように感じている。棚を高くしてみようと思い付いたり、塩ビ管を使うことを提案してみたりとアイデアを出し、それを友達と一緒に試してみることが楽しかったのではないだろうか。 B児は、これまでに一緒に遊ぶことの多かったA児だけでなく、新たにC児と一緒に遊び始めた。興味が続いていることをきっかけとして、友達とのかかわりを広げている。また、水の流れる場やトンネルをつくるなど、A児だけではなく新しい友達と遊ぶ楽しさを味わう経験ができたのではないかと考える。 C児は、自分の思いを通そうと友達と気持ちがぶつかってしまい、遊びが続かなくなるといった経験が多かった。そのC児が、保育者の手を借りながらも、自分なりに折り合いをつけて友達と一緒に目的に向かって遊び続けることができた。自分の発想を友達と一緒に喜んで喜んだり楽しんだりしたことが、C児の充実感につながったと考ええる。 【友達とのかかわりにつながる気付き】 初めて見る塩ビ管をどのように使うのか、自分なりに試す姿が見られた。自分の考えたことをじっくり試したことで、きつと様々な発見や気付きがあったことだろう。でも、もしかしたら一人だけでは物足りなさも感じていたのかもしれない。C児が自分の発見を友達に伝える姿や、A児やB児が自分の思いを伝えたりアイデアを出したりしながらかわる姿からは、友達と自分の気付きを共有したいという思いが感じられた。ときには、自分の思いが相手に伝わらないことやうまくいかなかった面白くない気持ちになることもあったが、気持ちに折り合いを付け、相手の考えを受け入れて、続けて遊んでいた。友達と認め合いながら遊ぶことにより、自信をもち、満足感を味わうことができたのではないかと考える。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。
【一人一人のやりたいことを保障する】 この時期のねらいの姿を意識すると、保育者は友達同士の関係を深めたり広げたりしようと思いがちになるが、まずは一人一人の子どもが今楽しんでいることや思いを受け止めることが大切になりたい	

「鍵はどうする？」

園名：福島大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

2月上旬

- グルーブの友達と目的を持って取り組み、その中で個々の良さが生かされたり、他のグルーブの動きを取り入れたりして、自分なりの課題を持って遊びを進めるようになる。
- 友達とのつながりの中で個々に考えたり、工夫したり、挑戦したりしながら、より高い課題に向けて取り組むようになる。

3. 研究テーマに基づいた考察	
1 学期、A 児の滑車に対する興味からエレベーター作りが始まり、それを真似て作ったり、仕組みに興味を持つ幼児が増えていった。2 学期には他の幼児がボール転がしゲームを作る遊びの中で A 児の作った滑車を取り入れることもあった。 独特な興味を持つ A 児ではあるもので、その良さを学級全体の中で受け止めていきたいと常に思っていた。また A 児がいろいろな物を作る姿に刺激を受けて、学級全体の中に物の「仕組み」について考えたり、「もっとこうできなにか？」と試行錯誤する姿も生まれてきている。 今回の事例は、発表会の劇に向けてのとおりくみである。本園の発表会は、幼児と保育者として話し合いながら、遊びの中に出てきたことをつなげていくスタイルである。囚われたモデル役の女の子を逃がす（解放する？）ために、「魔法の力で檻の鍵をあけたい」つまり、人が手で開けているのでなく魔法で勝手に解放されたように観客に見せたい、という発想から、どんな檻、鍵にするのかを子どもたちが試行錯誤していく事例である。	2. 事例の記入 1月30日 モデルチームの数名の女の子が囚われた時の檻が欲しいと言いつ出した。 ①保育者は幼児と一緒に物置の中に材料を探しに行つた。 ②いろいろなサイズの段ボールがあつたが、「これだと、補まつても見えるからこれがいいんじゃない？」と B 児がいったことで、中央部が大きな飛沫防止パネル（フィルムで透ける）になっている段ボールが選ばれた。 ③段ボールの檻に何とか全員を入れるためにはパネルを何枚つなぎ合わせたら良いのかの、数人で相談になった。 C 児「みんなが座っても大丈夫なくらいだから、みんなが入って、つなげていこう！」 D 児「いいね！でも、鍵どうする？」 B 児「（補らえられているのに）自分たちで開けたら変だよな？」 C 児「どんな鍵にする？」 B 児「そうだ！A 児くんの滑車で開けたらいいんじゃない？」

D 児「そうか、A 児くんに相談してみようか」 A 児が呼ばれ、鍵のことを相談してみた。 ④初めは面倒くさそうだった A 児は、檻のほうに目をやると、遊戯室の窓やドアなどの鍵がかかる箇所を見に行った。 「これは、力があるから滑車では無理！」 「これは、先生の鍵じゃないとあかないからダメ！」と鍵を調べながら考えていた。 「先生、他に鍵はある？」と聞いてきた。	④ [a] 自分の得意な物の仕組みに関することだったこともあり、これまでの経験を活かして様々な鍵を見てその違いに気づいている。また、滑車遊びの経験から、滑車を使えるかどうかとも自分で考えている。 ⑤ [b] 初めは遊びが中断することを面倒に思つたが友達から頼りにされたことが嬉しく、友達のために何とかしようという気持ちで湧いたのではないのか？
⑤そこで、教師が「外のプールのところにも鍵はあつたかな？」とヒントを出すと、プールまで一緒にに行く。 	⑤ [c] A 児だけでは、滑車に使える鍵にたどりつけそうにない、ここで諦めてしまつてはもったいないと思い、プールの打掛錠（写真参照）のある場所を提案した。また、ここで A 児がどのように考えるのか、この鍵を受け入れるのかどうかを見てみたいと思つた。
⑥鍵が重さで落ちることを何度も繰り返して試すと「これは、作れるかも・・・これを滑車のひもで引っ張れば開くかな？」	⑥ [a] 手を離すと落ちることを確認したり、引き上げて鍵を外したり、5 分以上試していた。滑車と結びつけることができるか、鍵の仕組みだけが終わってしまうのか多少不安には思つたが、A 児の考えを待つことにした。
⑦すぐに A 児は、B 児や D 児に報告すると、一緒に鍵を作り始めた。 A 児「ここに落ちてくるようにすればいいんだよ」 D 児「でも、そのまま落っこちるよね？」 A 児「何かで、押さえてた」	⑦ [b] 自分が見てきたことを作りながら、説明して友達に伝えようとしている。相手もそれを受け止めて疑問を伝えるなどを 自分 考えを出そうとしている。この時に A 児が説明しやすいように写真などを提示すれば良かったと後から考えた。
⑧保育者は「そうだね、どうなったかな？」と言いつながら、さりげなく持ってきていた箱やダンボールをドアにつけながら、保育者もその実験に参加していく。	⑧ [c] 幼児だけでは鍵を再現するのは難しいかも知れないと思い、いろいろ使えそうな材料を近くに置いたり、一緒に作りながらヒントを与えていくと思つた。
⑨A 児が、指をまげて「こんな感じ」と示したこと、子どもたちの試行錯誤が始まつた。	⑨ [b] 保育者が予想していたことは、空き箱で受け止める考えだったが、A 児の伝えた

り段ボールでコの字型に作ることが決まると、実際に滑車につけて実験が繰り返された。 	ことを他の幼児が受け止めて、それらしく作っていった。
⑩段ボールのため、なかなかうまく鍵が動かないことにA児が苦労していた。E児はモデルチームではなかったが、一緒に考えていた。滑車に興味を持ったこと、劇全体の進行を気にしていたためであろう。	⑩【b】 仕組みはわかっている幼児が二人で微妙な調整をしている。E児は、自分の取り組む役ではなかったが、興味のあることを友達と一緒に取り組む楽しさを感じていたのではないかと。また劇全体のことも考えていて、自分から進んで取り組んでいたと思われる。
⑪C児「やっぱりさ、そっと手で開ければわかんないじゃない？」 それを聞いて、A児は滑車を倒して泣き出した。 D児「でも、A児くんがこんなに考えてくれたのに悪いよ」 E児「あきらめちゃダメ！」 A児は、その場からいなくなつた。 E児「先生、うまく鍵が開けられないかな？」と相談に来た。 ⑫保育者も一緒にあって、段ボールを補強したり、ブラスタックの板に変えてみたりして、A児が戻ってきた。 保育者「ここがあと少しなんだけれど、うまく行かないんだよね」と滑車の紐の位置を決めればうまくいくようにして、A児に相談した。 A児「ここに、つけばいいんだよ！」 E児「やっぱり、A児くんだね！」と言うと、照れくさそうにしていた。	⑪【b】 「うまく動かない」という現象に対して、それぞれの思いが交差している。しかし、相手の気持ちを立とうとしたり、誰かのせいにすることもなく、解決しようとする気持ちが育ってきている。ここでは、一瞬介入しようかと思っていたが、幼児たちが自分たちで解決しようとしているので見守ることにした。 ⑫【c】 ここは幼児だけでは解決できないと判断して、幼児が自由に使えるものではない材料を持ってきて、保育者も一緒に頑張って試行錯誤した。 その上で、A児が自分で仕上げたと思えるように、最後の調整の所は、A児がやれるように仕向けた。
2月1日 ⑬「本当の檻は黒いから、黒くしないと檻らしくないよね」と、その場にいた「全員で檻を黒くする作業も始まった。」	⑬【b】 今まで鍵作りにはあまり興味を示さなかった幼児も集まって、段ボールに色を塗ることで、「自分たちの役割/目的」を意識して動いていることがわかった。

	⑭その後、滑車を檻につけ直して、動きなどを試しながら B児「この鍵あけるところ誰がやる？」 D児「(捕まっている) 私たちじゃおかしいから、誰かに頼まなきゃ？A児くん？」 C児「A児くんは、i Pad (の操作) とか忙しいんじゃない？他の人に頼まなきゃ」と相談していた。 D児「E児ちゃんでしょう！A児くんと一緒に考えてくれたんだもん。」 C児「そうだよね。E児ちゃんだ！」 発表会当日、E児は、滑車で鍵を劇のセリフの合間のちようど良いタイミングである役割に集中していた。
⑭【b】 相手の良さや立場、気持ちなどを考えながら相談している。自分たちの場面だけでなく、学級全体の流れや動きも意識して話し合おうとしている。	
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	
【尊重しあう関係性】 ① うまくいかないときにあきらめる子、それを②知って泣いて立ち去る子、③他児が自分達のために頑張ってくれていると分かっている、あきらめちゃダメ！と他児を励ます子、そして④立ち去った子が戻ってきて、その結果うまくいったことを⑤喜び合う子どもたち。このような互いを尊重し合う関係性を土台として協働的な学びが生まれると考える。①～⑤の全てが、尊重し合っている姿というわけではなく、①・②の葛藤や経緯を分かっているからこそ、④や上手に乗り越えることが一層喜べる関係性。やりごたえのある活動に難所はつきもので、それをみんなで乗り越える際には葛藤がほぼ必然的に伴う。課題解決と葛藤の解決のどちらも幼児同士の関係性にかかっている。またこうした達成感の分かち合いの経験が子ども同士の関係性もつくっていくと考えている。 【得意なことを積み上げて、広げる。】 個別最適な学び及び協働的な学びのポイントとして、まず、自分が好きなこと、得意なことがわかり、その楽しさをたくさん積み上げてきたこと() が挙げられる。次に、その好きなことを、他の遊びで活かしていることが挙げられる。 1つめの、楽しみの積み上げに関して、例えばA児の滑車やエレベーターへの興味を、他児に伝える援助を重ねてきたことで、個別最適な学びが協働的な学びにつながる経路を作っているとも考え	

「栗の木はどこ？」

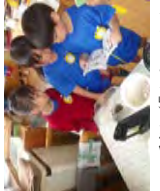
園名：福島大学附属幼稚園

【5月中旬 この期のねらい】

- 2～3人の友達と遊びを進める中で、自分の考えやイメージを出そうとする。
- 相手のイメージを受け入れて動くとき楽しくとわかり、自分たちで遊びを進めようとする。
- 友達からの刺激を受けて、自分なりに考えたり挑戦したりしようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 4歳クラスの時に、園庭に落ちていた栗を拾ったA児は、栗の実をイガから外して拾い集めることに夢中になり、やがて、「食べてみたい」と、保育者と友達と共に栗を煮るといふ体験をしている。この遊びを通して、子ども達は「やってみよう」と思ったことを実現する楽しさ、友達と一緒にやってみる楽しさを味わった。その際は、栗の木や葉のことに興味は向いていなかったようだ。 5歳クラスの子ども達には、「やってみよう」ことに取り組み、友達や先生からの刺激を受け合いながら、自分なりに考えたり、興味を追究したりする楽しさを味わってほしいという保育者の願いがあった。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] 園庭に落ちていた栗の実を見つけたことで、A児は、昨年の楽しかった遊びを思い出し、保育者に見せに来たのだろう。 ② [c] D児が言っていたことから、B児のA児への伝えが引き出されている。[b]さらに、B児の発言が、A児の「やってみよう」につながっていると思われる。友達との発言を互いに聞いており、刺激し合っていることがわかった。 ③ [c] A児は「栗の木＝栗の実やイガがついている」と推測したのである。 ④ [b] ②のA児の発言を受けたB児のイメージは、並んで木を探検隊のようなイメージで、友達に並ぶように話したのだろう(B児は昨年度の体験に刺激を受けた可能性もある)。つまり、A児とB児には、「栗の木を探そう」という共通の目的は伝わった。その他の幼児には二人の共通の目的は伝わっておらず、おもしろさのだから、並んでいく幼児が多かった。
2. 事例の記入 5月12日 ①A児が「栗を拾った！」と嬉しそうに保育者に見せに来た。 ②その様子を見ていたB児が「栗は木の実なんだよ。」と言ってきた。B児の発言から、先週、幼稚園の畑に何を植えるか学級全体で相談した際に、C児が「りんごとか、桃とか、ぶどうとかがいい」と言ったことに対して、D児が「りんごは木の実なんだよ(だから、畑には植えないよの意味)」と言っていたことを保育者は思い出した。 ③A児もそれを思い出したようで、「栗の木はどこ？」と周辺を見まわし、探し始めた。A児は、栗が落ちていた場所の、上の方を見上げ、「ないねー。栗の木。」見上げた先に木はあったが、(実はそれが栗の木)栗の実もイガもついていなかった。 A児とB児と保育者の様子に気づいた5歳クラスの幼児たちが、5～6人集まって来た。 ④すると、B児が「一列に並んで！」と言い、A児、C児、E児、F児、G児、H児がB児の後ろに並んだ。昨年度の5歳児が「探検隊だ」と言って、一列に並んで園庭中を歩き回る遊びをしていた様子、B児は憧れのまなざしで見ているのかもしれない。一列に並ぶことで、学級全体で鬼ごっこをする際のチーム分けで体験していたので、他の幼児もB児の言葉から、どう動けばいいかを連想しやすかった。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] 園庭に落ちていた栗の実を見つけたことで、A児は、昨年の楽しかった遊びを思い出し、保育者に見せに来たのだろう。 ② [c] D児が言っていたことから、B児のA児への伝えが引き出されている。[b]さらに、B児の発言が、A児の「やってみよう」につながっていると思われる。友達との発言を互いに聞いており、刺激し合っていることがわかった。 ③ [c] A児は「栗の木＝栗の実やイガがついている」と推測したのである。 ④ [b] ②のA児の発言を受けたB児のイメージは、並んで木を探検隊のようなイメージで、友達に並ぶように話したのだろう(B児は昨年度の体験に刺激を受けた可能性もある)。つまり、A児とB児には、「栗の木を探そう」という共通の目的は伝わった。その他の幼児には二人の共通の目的は伝わっておらず、おもしろさのだから、並んでいく幼児が多かった。

る。本事例では、鍵の作り方をA児から学ぶことが、幼児の方から発案されている。 2つめの、他の遊びで活かせることについて、本事例の場合、はじめから「鍵」を作るのではなく、「滑車」や「仕組み」といった幼児(A児)の好きなこと、得意なこと、得意なことを媒介として、「鍵」にアプロ一チした。こうして、幼児(A児)の経験が広がっている。 自分が好きなこと、得意なことがわたり、その楽しさをたくさん積み上げてきたことが他の遊びの中にも活かされていることが、個別最適な学びのポイントと言えないか。この事例の場合、はじめから「鍵」を作るのではなく、「滑車」や「仕組み」といった(A児)の好きなこと、得意なことを媒介として、「鍵」にアプロ一チした。(A児)の経験が広がることになったことが、個別最適にながったポイントである。また、個々の遊びとして追求した経験だけではなく、それが学級全体に広まった経験は、個別最適が協働的な学びとつながるポイントである。 【お互いの良さを認め合い、共通の目的に取り組む／共通の目的に取り組むことで、お互いの良さを認め合う】 ○一つの目的に向けての遊び(劇を作る、鍵を作る)があることで、①お互いの良さを認めて行動したり、②相手の気持ちを③立場を考慮するようになる。ある幼児が実現したいことを、相手にどのように伝えるか、それを相手がどう受け止めるか、相手の気持ちや学級全体の流れをどう考えるのかを協働的な学びのポイントと言えないか。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った(思わなかった)か。 【幼児の主体性と必要な援助のバランス】 ○ 幼児が自分で選んで考えてできるように、様々な環境(段ボールや材料を選ぶ)を準備する。しかし、あくまでも幼児の考えで進めていけるようにする。 一方、幼児だけではたどりつけないところ(プールの鍵 鍵作りのプラスチックスなど)は保育者も一緒に作って作る。しかし、そこに自分たちでたどり着ける(と幼児には感じられるように)、援助をヒントに留めたり、最後の部分は幼児に残して置いたりした。個別最適な学びも協働的な学びも、保育者の指示ではなく、幼児の日頃の行動の読み取りに基づく適切な援助により、その芽が出てくる。 【見守る保育の重要性】 ○幼児が自分たちで試行錯誤している時には、保育者は見守りながらもどのタイミングで介入すべきか常に葛藤している。援助が先走ることによって幼児が自分たちで考えたり、解決しようとする姿を縮み取ってしまうこともある。保育者も仲間として参加しながら見守るようになり、失敗しても自分たちで軌道修正していく姿を信じて見守るようにする。タイミングを見極めることが難しく、とても大切である。
--	---

のではないかと考えた。 ⑤子ども達は、一列に並んで、園庭を歩き、栗の木を探し始めた。保育者はおもしろそうだと思い、写真を撮りながら一番後ろをついて行った。最後尾のH児と保育者が遅れると、B児が「待って！H児と先生が遅れてる。」とみんなを立ち止ませ、ついできたかを確認して、また進む。保育者の前を歩いてきたH児が振り返って「先生も探検隊？」と愉快そうに聞いてきたので、「うん。」と返すと、H児は「楽しいね！」とにっこり笑った。 ⑥B児「見て！何かあるよ」測量用の矢印がある石柱を発見し、矢印の方向へ進む。  ⑦2方向に矢印があると、みんなが「あっちな。」と「こっちな。」等と言いつつ、B児がそれぞれの考えを聞いていく。 ⑧A児「何かこの木に看板書いてあるよ」(木の種類をカタカナで示した名札があった。)B児「読めない。誰か読める人いる？」E児、F児、G児が「読めるよ！」と手をあげた。『ケヤキ』と書いてある札をE児は「くやき」と読んだ。周囲の幼児たちは感心したようにE児と名前の札を見つめていた。続けてF児が「シラカシ」を「しらかん！」と読み、『ナツバヤキ』をG児が「なむはぎ！」と読んだ。 ⑨H児ら他の幼児は、友達が見板を読む声に「へえ、感心したように「へえ。」「そう書いてあるんだ。」と、うなずいていた。 ⑩B児が「ないねえ…栗の木。」と、ため息をつきながらつぶやいた。 ⑪そのとき、A児が列を離れ、走り出した。もう一	はないか。 ⑤[b] B児は、のんびり後をついてきているH児や保育者のことも、仲間として受け入れている。また、B児の言動に他の幼児も従っていることから、おおまかなイメージを受け入れて遊ぶ「ぶあしき」を味わっていると思われる。しかも、保育者が遊びをリードする役でなく、遅れれば待っていてあげてくれる対象と捉えられている。[c] 実際に幼児の遊びに参加する中で、B児の良さを改めて実感し、H児と共感することができた。 ⑥[c] たまたま見つけた測量用の石柱の矢印だったが、探検隊のイメージに合っていたのだろう。 ⑦[b] それぞれが自分の考えを話し、B児がそれを聞いて判断している。[c] 一斉形態の活動の中で、5～6人のグループで相談する要素を活動の中に取り入れてきたことが、この姿につながっているのかもしれない。 ⑧[b] これまでは、「自分が一番できる」とアピールすることが多かったB児が、友達のを借りて解決しようとしている。 ⑨[c] ひらがなが読める幼児達が手を上げたが、看板の文字はカタカナだったため、正確には読めていない。正確な読みを教えるべきか、一瞬迷ったが、他の幼児が「字が読めるってすごい」と感心している姿が見られたため、この場面では訂正しないで見守った。幼児達のこの姿は、文字に対する興味深まり、友達の良い姿勢を認めることにつながっていくきっかけ(学びの芽)だったと思われる。 ⑩[a] B児は、看板の文字に「クリ」はなかったことから、看板がついている木は栗の木ではないと判断したようだ。 ⑪[a] A児も同様に、栗の木はないと判断	度、栗が落ちていた場所へ走って戻ったようだ。 そこへ、I児が『しぜんかんさんずかん』を首から下げてやって来た。A児「ちょっと見せて」。みんなでI児の図鑑をのぞき込んだが、栗のページには、イガの中に栗が入っている写真だけで、木は載っていないかった。偶然通りかかったI児の図鑑(個人持ちのポケット図鑑)に、栗の木が載っていることを期待して見たようだが、載っていないかった。 ⑫A児「あ…あれ…大きい絵本みたいな(図鑑)には、書いてあるかも！」と、保育室から植物図鑑を持ってきた。 ⑬図鑑に載っている栗の木や、葉や栗の実(イガ)の絵と、栗が落ちていた場所のすぐ上の木の葉と見比べて、A児「これ(図鑑の栗の葉)と、同じ葉っぱ！」と興奮した様子で言った。 ⑭保育者「へえー、本当だ！同じに見えるね。」 ⑮B児「でも、チクチク(イガ)は、ないよねえ。」A児「見て！葉っぱは、チクチク！」F児が葉に触って「ほんっと。チクチクー！」それぞれに葉を触って確認している。  ⑯保育者も葉に触って「うん。チクチクしてるね。」と共感した。 ⑰しかし、B児だけは納得がいかないような顔をしていた。しばらくすると、B児も他の幼児も遊ぶ遊びへ移っていったが、A児だけは残って、熱心に栗の木を見ていた。そして、栗の花や葉に触って、「これかなあ？これがチクチクになるのかなあ…」とつぶやいた。	し、もう一度現場に戻ってみたいようだ。 ⑫[c] A児は、図鑑に載っている栗の木と、目の前の木を見比べようとしている。以前、ポケット図鑑に載っていない植物を保育者と一緒に大きい図鑑で探して見つけた経験が、この姿につながっている。 ⑬[b] A児は、図鑑に載っていた栗の木の葉に着目し、目の前の木と葉の形状が同じであることから、イガはついていないが、これは栗の木だと判断したようだ。一方、B児は、やはりイガがついていない木は、栗の木とは言えないと思うたのだろう。それぞれに自分の考えを話したり、友達の話を確認したりしている。 ⑭[c] 保育者は、栗の木がどこにあるかはわかっていたが、A児やB児が自分なりに発見した推測したりしていく姿が大切だと考え、敢えて結論を出さずに、見守り共感する援助を行った。A児やB児が今後、「栗の木はどこにあるか？」という問いにどう向き合っていくのかも楽しみに待ちたいと思った。 ⑮[b] A児も葉の形で、栗の木だと判断したものの、B児の考えを聞いて、本当にイガができるのか、どんなふうにイガができるのかと、再び考えたようだ。	5月下旬 ⑯H児は、遊びの中で友達が見板を読んでいる姿を見た後から、図鑑の文字に興味を示し、自分でも読んでみようとした。お店ごっこ遊びの中、看板(「やきにくやさん」など)を書いたりするようになった。また、 
---	--	--	---	---

個人持ちの『ポケット図鑑』を常に持ち歩き、園庭の草花や虫などと照らし合わせて確認する姿が見られた。やがて、バッタを手で捕まえるにはどうしたらいいかを考え、自分なりに推測したり、試してみたりするようになった。 ⑪保育者は、H児を認めたり共感したりしながら、H児の考えを聞いて応援したり、みんなの前で発表（「バッタは長い草のところにいるよ」など）する機会を作ったりしてきた。 ⑫次第に、周囲の幼児が「今、バッタが跳んだからH児に教えよう」と知らせに来たり、捕まえたバッタの名前をH児と一緒に図鑑を見て調べたりする姿が見られるようになった。 9月10日 F児が、ブールの掃除に使って干してあったタワシの入ったかごを持ち、保育者のところへ来た。F児「先生！見て！タワシの中に栗が隠れてる！」タワシの中に栗のイガが一つ入っており、イガは半分が茶色で半分が緑色をしていた。そのため、イガの茶色い部分がタワシと擬態しているように見えていた。 ⑭保育者「おもしろーい。かくれんぼしてるね。」F児は嬉しそうに、保育者や友達に見せていた。 ⑮そこへ、A児が通りかかり、「えっ？何それ！？どこにあったの？」と聞いた。F児「あそこ（職員室の前）だよー。あっ！でもね、あっち（太鼓橋のところ）にも落ちてたよ！」A児が急いで太鼓橋の下へ走って行くと、緑色のイガが落ちていた。（中の栗は、4歳児がとってしまった後らしく、イガだけが落ちていた。）A児は、その後すぐに、5月に「これが栗の木だろう」と推測した木⑩の下へ走って行った。近くにはB児がそれに着いて行く。そして、木の上の方に緑色をした栗のイガがついているのを見出し、A児が木の上のイガを指さして「あーっ！っ！」と声を上げた。B児もイガを指さして同じように叫んだ。（保育者も思わず叫んだ。）A児はB児と顔を見合わせ笑い合い、保育者と目を合わせて驚いたように、誇らしげな表情を見せた。A児とB児は「やっ	⑪ [c] ⑨の場面で保育者が見取った『学びの芽』が、H児の遊びに反映されていると捉えた。そこで、H児の姿を保育者が認め、友達に知らせる働きかけを行った。この働きかけが⑫の姿につながっていると思われる。 ⑫ [b] H児の学びが、保育者の働きかけによって、他の友達の学びへとつながっている。 ⑮ [c] 保育者は、栗の木にイガがついていることはわかっていた。しかし、これまで、ついつい保育者が正しい答えに導こうとしてしまった反省を生かし、今回は敢えて教えるのではなく、子ども達が気づくまで待ってみようと考えていた。いつかきつと気づく時が来るのではないかと、もし気づかなかつたら保育者としてどんな対応をしようか、などと考えを巡らせながら、楽しみに待っていた。タワシに栗のイガが混じっていたのは予想外であり、（似たような形状をしているので、4歳児が混ぜたのかもしれない。）F児がおもしろいと思った気持ちに保育者も素直に共感したが、この保育者の反応が、A児に伝わり、⑯の姿が引き出されたのだろう。 ⑯ [a] 栗のイガを見つけたことで、5月の栗の木探しのことを思い出したようだ。4か月も前のことだが、A児が自分で考え、友達の意見を聞いて迷い、再考していたことだったからこそ、忘れないでいたのだろう。ついに栗の木を見つけた、自分の考えがやはり正しいと思ったという喜びが学びにつながっていると思われる。5月には納得がいかなかったB児にとっても、自分の目で見て確認し、A児の言うことが本当
---	--

たー！やったー！栗の木見つけた！」と、栗の木の周りを跳びはねながら回っていた。そして、B児が「やっぱり、A児の言うことは本当だったんだ・・・。」と納得したようにつぶやいた。	ったと納得することができた。教えられて得た知識とは別の、実感を伴った学びを得ることができたのではないか。[b] また、自分なりの答えを見つけたことができた喜びを、友達や先生と共有することができた経験は、今後の学びにつながっていくだろう。
---	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。	
【足りない図鑑の情報 が A 児の学びを深める】	
○A児が「栗の木を探したい」という「やってみたい」を見出した点は、個別最適な学びにつながる。特に、図鑑の情報では 葉の形や特徴から、園庭の木が栗の木であることの確信に至れなかったからこそ、自分なりの根拠を探すために、より熱心に木の様子を調べるという「個別最適な学び」につながったと言える。	
【確信をもちたい A 児と納得したい B 児との意見のやりとり】	
○互いに自分の考えに予想や根拠をもって出し合いやりとりをしている姿は、協働的な学びにつながる姿と言えるだろう。A児は早く確信を得たいので、これが栗の木である方向で根拠などを述べる。B児は納得を重視しているので、A児の意見に簡単には流されない。そのような2人だからこそ、いろいろな意見のやりとりが弾んでいた。その中で、相手の考えを聞いて意見が揺らぎ再考しようとする、相手の意見聞いても納得がいかないとはっきり主張する、最終的にそれぞれが納得する答えを見つけ出すなど、協働的な学びから個別最適な学びへの往還と言えるのではないか。	
【共通のイメージの基になる共通の遊び経験】	
○まず、昨年度5歳児の探検隊の憧れがあったからこそ、一列で探しに行くのが楽しそう、と興味を惹いたこととは、協働的な学びと個別最適な学びが結びついていると言えるのではないかと。また、前週のクラスの話題を元に栗の木を予想している姿も、協働的な学びから個別最適な学びへの往還と言えるのではないかと。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	
【保育者が入るけれど、遊びを引っ張るのは子ども】	
○保育者が仲間の一員として遊びに加わる意味は、幼児同士をつなぐためという場合もある。この事例ではそのような直接的な援助はなかったが、保育者が幼児と同じ立場で発見や感動を共有するという間接的な援助が、保育者も幼児も共に遊びの楽しさを共有することにつながり、結果的に幼児同士をつなぎ、協働的な学びとなったと考えられる。	
【仲間と認識される保育者】	
○この事例の中で、保育者は共に遊ぶ仲間として子ども達から認識されている。保育者は遊びに参加しても、遊びを主体的に進めていくのは自分達であるという認識が幼児の中にあり、保育者を仲	

間の一員として受け入れられている。この姿は、3歳児4歳児クラスからの遊びの積み上げを通して育った姿であり、保育者が幼児の主体性を重んじて援助してきた成果なのではないか。また、保育者が保育を楽しむことも、無理に意識するのでなく、自然にできている。

【訂正せずに楽しむ保育者】

○保育者は、カタカナの読み違いや票の木を見つけようとする思考の過程を取って見守っている。正しい読み方を知らせることが保育者の役割と考えずに、幼児たちが自分達で教え合ったり、お互いを認め合ったりする姿が大切であり、協働的な学びにつながると思えた。そのため、保育者自身が、間違えとはいえない一生懸命カタカナを読むなどの幼児の姿を肯定的に受け入れ、今後、幼児がどう向き合っていくかを楽しく楽しみに待ちながら見守る援助ができた。このような保育者の援助が、幼児の個別最適な学びや、協働的な学びを支える役割を果たしている。

「もっと違う方法でつくれないかな？」

園名：茨城大学教育学部附属幼稚園

【5月中旬～ その時期のねらい】

- 友達と気付いたことや発見したことなどイメージを伝え合いながら遊びや活動を進め充実感を味わう。
- 友達の考えや教師の話の話を聞いたり、受け止めたりしながら自分から関わろうとする。
- 身近な自然に親しみ直接触れる体験を通して、好奇心を持って遊びに生かそうとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本事例は、今年度の研究テーマである「科学する心を育てる」という視点に基づき、子供達が日常の遊びの中で出会った不思議や発見にどのように向き合い、探究を深めていったのかを考察したものである。 本園はPTA活動が盛んで、花の植え替えの時期には「ぜひ遊びに使ってくだささい」と花をいただいている。5月初旬A児らがパンジーの花びらを使った色水づくりを始めた。遊び進める中で「もっと濃い色の色水を作りたい」「色水を残しておくためにどうしたらいいだろう?」という思いが生まれ道具を工夫したり、「部屋をぬらさないようにしよう」と色水遊びをする実験室を作りテーブルにクロスを敷いたりして場を整えながら遊びを深めていった。春から夏へ季節が変わるとともに使う花の種類が変化し、自然の移り変わりを味わい実感しながら自然の不思議さや面白さに気付いていった。 年長クラスの子供達には、気付いたことや自分の思いを伝えたり、友達の思いを受けとめたりしながら「不思議だな」「もっとやってみたい」という興味関心を深め、試行錯誤して欲しいという願いがある。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察①
5月14日 保育室に袋いっぱいパンジーの花びらが届いた。 ①A児が保育室にあった小さなガラス瓶と割り箸を使い色水を作り、できた色水を牛乳パックへ入れるという遊びを始めた。	① [a] 花びらをつぶすと色が出るという年中の経験から、A児は小さなガラス瓶と割り箸を使った色水がでできると考え、さらにできた色水を牛乳パックへ入れるという遊びを見出したと考える。 [c] A児がガラス瓶と割り箸で色水づくりを始め、出来上がった色水を成果として牛乳パックへ入れるという遊びを始めた。A児が遊ぶ姿に興味深そうに子供達が見ており、その姿から協働的な遊びに繋がっていくのではないかと考え見守った。 ② [b] 瓶が少なく色水遊びに参加したいと待つ子が増えたことにに対しB児が「ビニール袋だったらみんなで作れるよ」と提案し道具と方法の変更を試みた。友達との関わりの中で、遊びを共有・改善しようとしているのではないかと考える。
5月15日 ②瓶は力を入れて作りやすく人気だったが数が少なかったため色水づくりの順番を待つ子が増えた。教師が「別の方法でできないかな」と子供達に問いかけてみたところ、B児が「ビニール袋だったらみんなで作れるよ」とビニール袋に花びらと水を入れて色水を作るという方法を提案した。すると強くもみすぎて袋が破れてしまったり、量	

が作れなくなってしまう。 	5月16日 ③そこで破れたりせず、たくさん色水を作るためにB児が「ペットボトルで作ればいいんじゃない？」C児が「プリンのカップでもいいんじゃない？」とペットボトルに花びらと水を入れて振ったり、プリンカップと割り箸を使って混ぜたりして色水を作る方法に変えた。 	⑤たくさんできた牛乳パックの中の色水を教師が「たくさん作ったんだね」と声をかけ、子供達と一緒にのぞいてみたところ同じパンジーで作った色水がパックごとに濃淡の違いがあることに気付いた。 5月19日 ⑥色水の濃淡が分かりやすいようにと教師が保存用にプラスチック製のコップを準備した。  5月23日 ⑦花びらに含まれる赤い色素にはアントシアニンが含まれており、PHの変化によって色水の色が変化する。アルコールや泡石鹸を使い遊んでいた子供達が興味を持つのではないかと考え、砂糖水(クエン酸水(酸性)や重曹水(アルカリ性)、砂糖水(中性)、塩水(中性)などを「魔法の水だよ」と登場させた。 ⑧子供達は「魔法の水を試してみたい」とつづつやバラから作った色水にクエン酸水や重曹水を加え、色が濃くなったたり透明に近くなったりする変化を面白がり、さらに色を変えることに興味を持った。つくった色水同士を混ぜし自分が作りたいと思う色を目指して試行錯誤することを楽しむ姿もみられた。 	④家庭で色水づくりを経験していたB児が「アルコールを入れるといい色になるんだよ」と友達に伝えたことから、作った色水に消毒用アルコールや泡石鹸を混ぜて色の変化を楽しむ遊びも始まった。 ④[a][b]最初のB児の遊びは偶然アルコールを入れたら色が変わったという経験に基づくものであったが、教師がクエン酸水(酸性)や重曹水(アルカリ性)を導入したことで、なぜ色が変わるのかという科学的な視点での探究へと質的に変化したと考える。さらにクエン酸水や重曹水による色の変化に強い関心を持ち、自分が作りたい色を目指して混色するなど様々な試行錯誤を行っていた。こんな色にしたいという目標設定に基づく探究(個別)と、「クエン酸3プッシュでこんな色になったよ」「クエン酸と重曹をいれたらこんな色になったよ」と友達と情報を共有することで協働的な実験(協働)に繋がったと考える。 ⑤子供達の興味がアントシアニンによるPHの変化に関わる現象であることを見取り、その探究を深めるため、クエン酸水(酸性)、重曹水(アルカリ性)などの「魔法の水」を登場させたことで子供達が色が濃くなったり、透明になったりする変化を面白く感じ、さらに
⑤道具の少なさによる子供の待ち時間を見取った教師が「他の方法ではつづけないかな」と子供達に質問を投げかけるとB児から「ビニール袋に替えて作る」という新しい提案が出てきた。答えを教えるのではなく自分で考えることが好奇心や発想を刺激することに繋がるということを改めて認識した。	③[a][b]ビニール袋が破れても色水づくりを諦めず、友達と考えを出し合う中でペットボトルやプリンカップなど、保育室でいつも目にしていた身近な素材から代替品を見つけ出す柔軟な発想力が生まれ試行錯誤しようとする姿が見られたと考える。[a][b]個々の考えに基づいた新たな解決策を協働して見つけ出していると考えられる。 [a]道具が多様化したことで、ペットボトルは水と花びらを入れて振る、プリンカップは割り箸で混ぜるなど、色水づくりの方法も多様になったと思われる。 [b]初めはA児の花びらから色水ができるという個別的な遊びだったが、道具を工夫することで色水づくりをみんなで楽しみたい友達と遊びを共有したいという協働的な遊びへと目的が変化していったのだと思われる。 [c]A児やB児が、ビニール袋が破れたことから辛んでペットボトルやプリンのカップという新たな道具と方法を試行錯誤している様子を見守った。教師が口出しすることはせずに遊びに使えそうな道具を保育室に準備し待つことで子供達が自分たちの力で解決策(ペットボトル、プリンカップ)を見つけてくる経験に繋がった。	④[a][b]B児が家庭での色水にアルコールを入れる経験を友達に共有し、色水の変化を楽しむという新たな遊びを提案し、経験したことへの応用と協働的な遊びに繋がったと考える。 ⑤子供達が家庭での経験(アルコール)を基に、色水に化学的な変化を起こさせて遊んでいる状況や子供が色の変化に興味を持っているという方向性を見取った。自分が得た知識を他のことに応用したり類推したりすることの芽生えと捉えた。	⑤子供達の興味がアントシアニンによるPHの変化に関わる現象であることを見取り、その探究を深めるため、クエン酸水(酸性)、重曹水(アルカリ性)などの「魔法の水」を登場させたことで子供達が色が濃くなったり、透明になったりする変化を面白く感じ、さらに

5月29日 ⑨作った色水を透明カップに入れ保育室に保管していたところ、時間が経つにつれ色が汚くなっ てしまったり、においが出たり、虫が寄ってき りと困ったことが出てきた。	色を変えたい、自分で好きな色を作りたいと混 色などの試行錯誤を行うようになった。 ⑨ [a] [b] 色水の劣化に直面したことで、きれいな色水をつくるという遊びの成果が色水が汚くなっ てしまったり、においが出たり、虫が寄ってき りと困ったことが出てきた。
⑩そこで「せっかく作った色水をどうやったら残 せるだろうね」と教師が問いかけた。 ⑪初めて色水づくりをした際に画用紙に色水を使 って絵を描いた経験の思い出し「紙に色をうつし たい」「紙に色をうつせば色水の色を残せる」と画 用紙に色うつしをしをしてみることにした。 	⑩ [a] [c] 色水が汚れるという困ったことに対 し、教師の問いかけによって子供達の思考が刺 激され、色水で画用紙に絵を描くという過去の 経験を応用した紙に色をうつす解決策を自分た ちで思いつくることができた。 ⑫ [a] 過去のにじみ絵の経験を基に和紙を試 すことを気持ちよく、試してみること素材による 染まり方の違いを発見したと考える。 [c] 画用紙のほか、和紙を準備しておくこと で、画用紙が思うように色付かないという失敗 から和紙への切り替えを子供達が自分たちで考 えるのではないかと試行錯誤のプロセスを見守 った。 ⑬ [b] 和紙を染めるといふ共通の目標が生ま れ、B児がすり鉢とすりこぎ杵という過去の知 識・技術を友達に共有し伝え、活動全体の質を 高めたと考える。 [c] 教師は遊びの目的が色水づくりをするこ とと色うつしをするこの2つへと変化してい ることやB児が過去の経験を応用して技術の共 有を始めていた様子を見取っている。この共有 は友達と協力的な遊びを通して喜びや達成感を 共に味わいたいという思いの共有でもあると考 えた。
6月2日 ⑫しかし薄い色水ではあまり色が画用紙に移ら なかった。以前にじみ絵で使った「和紙ならどう だろう?」と和紙を色水に浸してみたところ薄い 色水でも色がほんのりといったことから和紙への 「色うつし」が始まった。 	⑬年中の時に水性ペンのインクを使った色水でジ ューズやさんごっこをして遊んだことがあった ため、初めは薄い色の色水を作っていたが、色水で 和紙を染める「色うつし遊び」が始まるとB児C 児は和紙がよく染まるようにと濃い色の色水を作 りたいと思うようになっていった。すり鉢とすり こぎ杵、じょうごを使った経験があるB児が「花 びらをすりつぶすともっと濃い色の色水ができ よ」と友達に伝え、すり鉢とすりこぎ杵での色水 づくりも始まった。
6月4日 ⑬年中の時に水性ペンのインクを使った色水でジ ューズやさんごっこをして遊んだことがあった ため、初めは薄い色の色水を作っていたが、色水で 和紙を染める「色うつし遊び」が始まるとB児C 児は和紙がよく染まるようにと濃い色の色水を作 りたいと思うようになっていった。すり鉢とすり こぎ杵、じょうごを使った経験があるB児が「花 びらをすりつぶすともっと濃い色の色水ができ よ」と友達に伝え、すり鉢とすりこぎ杵での色水 づくりも始まった。	⑭安全への配慮と効率的に作業を進められ るようにするための手立てとして、ペットボ ルの注ぎ口をカッターで切り落とし、安全に使 えるように道具の加工を行った。 ⑮B児とC児、D児が協力して和紙を巻 き付け、光の通り具合などの出来栄を評価 し、色がきれいに出来ないという課題を発見し た。 ⑯ベットのポトルでは和紙の色がきれいに 出ないという課題があることを見取った。 ⑰B児が「もっと違う方法で作れないかな?」と 作り方をタブレットで調べ、風船に和紙を貼って ランタンを作る方法を見つけた。膨らませた風船 に薄めたボンドウ液を刷毛で塗り、穴があかないよ うにと気を付けながらちぎった和紙を貼って作っ た。

7月7日 ⑭たくさん作った色うつし和紙ができた。教師が 「たくさんきれいな和紙ができたね」とB児C 児、D児に声をかけたところ、和紙を使って何か を作りたいという思いを持っているようだった。	⑭B児とC児、D児が協力して和紙を巻 き付け、光の通り具合などの出来栄を評価 し、色がきれいに出来ないという課題を発見し た。 ⑯ベットのポトルでは和紙の色がきれいに 出ないという課題があることを見取った。 ⑰B児が「もっと違う方法で作れないかな?」と 作り方をタブレットで調べ、風船に和紙を貼って ランタンを作る方法を見つけた。膨らませた風船 に薄めたボンドウ液を刷毛で塗り、穴があかないよ うにと気を付けながらちぎった和紙を貼って作っ た。
7月8日 ⑮教師が遊びの振り返りで「水戸市のイベントで ランタン飛ばしをみたよ。とってもきれいだっ たよ」と話した際に「キャンプで使ったことがある よ」「どうしてあかりが飛ぶの?」「紙でも作れる の?」「作ってみたい」と興味や関心を持ち和紙の ランタンづくりが始まった。	⑮安全への配慮と効率的に作業を進められ るようにするための手立てとして、ペットボ ルの注ぎ口をカッターで切り落とし、安全に使 えるように道具の加工を行った。 ⑯B児とC児、D児が協力して和紙を巻 き付け、光の通り具合などの出来栄を評価 し、色がきれいに出来ないという課題を発見し た。 ⑰ベットのポトルでは和紙の色がきれいに 出ないという課題があることを見取った。 ⑱B児が「もっと違う方法で作れないかな?」と 作り方をタブレットで調べ、風船に和紙を貼って ランタンを作る方法を見つけた。膨らませた風船 に薄めたボンドウ液を刷毛で塗り、穴があかないよ うにと気を付けながらちぎった和紙を貼って作っ た。
⑮まず思いついたのが色水づくりで使っていた2 ℓベットのポトルに和紙を巻いて作る方法だった。	⑮安全への配慮と効率的に作業を進められ るようにするための手立てとして、ペットボ ルの注ぎ口をカッターで切り落とし、安全に使 えるように道具の加工を行った。 ⑯B児とC児、D児が協力して和紙を巻 き付け、光の通り具合などの出来栄を評価 し、色がきれいに出来ないという課題を発見し た。 ⑰ベットのポトルでは和紙の色がきれいに 出ないという課題があることを見取った。 ⑱B児が「もっと違う方法で作れないかな?」と 作り方をタブレットで調べ、風船に和紙を貼って ランタンを作る方法を見つけた。膨らませた風船 に薄めたボンドウ液を刷毛で塗り、穴があかないよ うにと気を付けながらちぎった和紙を貼って作っ た。

 ②⑥ ライトを入れ明かりを灯してみると色うつしした和紙の色がきれいに出了。	②⑥ 1b 試行錯誤の結果、目標（和紙の色がきれいに出るランタン）を達成することができたと考える。 ②⑦ 1b 完成品を他者に共有することで、達成感を集団で味わうことができたのだと考える。
 ②⑦ 完成したランタンを「みんなに見せたい」と年少や年中、別のクラスの友達に見せに行き「きれい」と褒めてもらい達成感を感じることができた。	4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びに繋がると見なしたポイントは何でしたか。 ○個別最適な学び 【今までの経験が新たな遊びの着想と独自の遊びの発見に繋がる】 ① A 児の花びらをつぶすと色が出るという過去の経験から、小さなガラス瓶と割り箸で色水ができると考え、さらにできた色水を牛乳パックへ入れるという独自の遊びを見出すことができた。 ④ B 児が家庭で色水にアルコールを加えた経験を他の友達に伝え共有し、色の変化を楽しむという新たな遊びを提案したり、経験したことを応用したりして遊びが発展した。 ⑨⑩⑪ 色水が汚れるという困ったことに対して色水で画用紙に絵を描くという過去の経験を思い出して色をうつすという解決策を自分たちで思いつくことができ遊びがさらに広がった。 【柔軟な発想力を生かすために様々な用具や道具を準備すること】 ② ビニール袋が破れるという経験にも諦めず、身近な素材のペットボトルやプリンカップなど、代用品を見つけ出す柔軟な発想力と試行錯誤力が育まれた。道具の多様化に伴いつぶすだけでなく水に入れて振る、混ぜるなど色水づくりの方法も多様化していった。 ○協働的な学び 【自分の持っている知識や経験、考えを安心して伝えられる場】 遊びの振り返り時間など自分の意見や経験を伝えたりする場を日常的に作り、遊びの中で安心して失敗できる環境づくりが、協働的な学びの素地として大切だと考える。 ③ 瓶が少くないという共通の課題に対し、B 児が「ビニール袋だったらみんなで作れるよ」と提案し、

周囲の友達と道具と方法の変更を試みた。これは友達との関わりの中で遊びを共有したり、改善しようとして協力して遊ぶことに繋がったと考える。 ④ B 児が家庭での色水にアルコールを使うという経験を友達に共有したことで、色水の変化を友達と楽しむという新たな遊びに繋がった。 ⑧ クエン酸水や重曹水による色の変化に関心を持ち、「クエン酸3プッシュでこんな色になったよ」「クエン酸と重曹を入れたらこんな色になったよ」と友達と情報を共有することで協働的な実験に繋がったと考える。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びに繋がったと思った（思わなかった）か。 【問いかけによる思考の深化と活動の方向づけ】 教師は、具体的な解決策を与えるのではなく、子供達自身を考えるためのきっかけを提供するようにした。②色水づくりの順番を待つ子供達に「別の方法でできないかな」と問いかけ、その問いかけに対してB児が「ビニール袋だったらみんなで作れるよ」と道具と方法の変更を試みたり、⑤「たくさん作ったんだね」と牛乳パックの中の色水に注目させ、子供達が自ら色水の濃淡の違いに気付くように促したり、⑩色水の劣化が起きた際には「せっかく作った色水をどうやったら残せるだろうね」と問いかけ、子供達が紙に色をうつす解決策を思いつくように促したりしている。 【適切な場面で発見を深める環境構成】 子供達の興味や課題を見取り、学びを深めるために必要な道具や素材を適切な場面で提供できるように心掛けた。⑤⑥子供達が色水の濃淡に気付いた際、教師は保存用のプラスチック製コップを準備し、色水の濃淡の違いなど子供達の発見を可視化・保存できるようにし、探究活動の足場を築けるように準備した。④⑦では「アルコールを入れるといい色になるんだよ」というB児の発言から色の変化に注目していることを見取り、色水の色を変化させるため「魔法の水」としてクエン酸水や重曹水を登場させた。意図的に化学変化を起こすことで自然の不思議な経験を科学的な視点へと発展させ、現象の背後にある原理への興味を引き出した。⑦ランタン作りでは、ペットボトルの入れ口をカッターで切り落として安全で効率的に作業が行えるように援助し、危険な作業を教師が代行することで、安全を確保しつつ、子供達が創造的な作業に集中できるようにした。
【子どもの試行錯誤と情報活用の支援】 子どもが自力で問題を乗り越ええる過程を尊重し、図鑑や草木染の本、タブレットなどを準備することで必要な情報を自分たちで得られるように支援した。⑪⑫画用紙から和紙への切り替えや、⑬すり鉢の利用といった、子供達主体の試行錯誤と知識の共有の過程を尊重することで自分たちで見つけた、考えたという自信や自己肯定感、協働的な問題解決能力が育った。⑯⑰ツールを使って自ら課題を解決り方の失敗に対し、タブレットで調べることを支援し、子どもが ICT ツールを使って自ら課題を解決し、現代的な情報活用能力を身につけることを支援した。 子どものやりたい、知りたいという内発的な動機を尊重しつつ、活動の質を高めるための環境設定と対話を適切に行うことで個別最適な学びと協働的な学びとが深く結びついていくと考える。	

「恐竜作る！T-REX！」

園名：宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園

【9月中旬 この期のねらい】

- 自分のイメージしたものに向着て、身の周りのものを工夫して使ったり、遊びに必要なものを作ったりする。
- 自分の思いを相手に伝えたり、相手の思いに気付いたりして遊びを進めていく。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
6月頃、クレヨンゲームやお神輿を作るときにダンボール箱を使ったことをきっかけにダンボール箱に目が向き始めた子どもたち。しかし、ダンボール箱の形や大きさを活かして作るのではなく、ダンボールカッターで自分の好きな形に切ることを楽しんでいて子どもが多かった。 B児は生き物が大好きで、夏休み前は虫探しに熱中していた。ある日B児は学級で使う虫かごが足りずに困っていた。そこでダンボール箱で大きな虫かごを張り切って作った。ダンボール箱に穴をあけて虫かごを作り満足そうだった。別の日には、ダンボール箱に顔や耳を書いて大きな猫を作り喜ぶ姿もあった。ダンボール箱を使って遊びに必要なものや好きなものを作ることに興味をもっている姿が見られた。作ることが好きで自分の作りたいものを進んで作ろうとするB児だが、さらに「こうしてみたい」という思いをもち、イメージを広げてその実現に向けて自分なりに工夫することの楽しさを味わってほしいという教師の願いがあった。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
9月10日 ①A児がダンボール箱や牛乳パックなどでドラゴンを作りを始めた。ドラゴンの羽を作ったところ、A児は「ドラゴンの羽をカクカクしたのじゃなくて、まあくって（カーブがかかっている）、ひらひらしてて本当に飛んでるようにしたいんだよ。」と教師に言った。 ②教師はA児と一緒に材料置き場へ行き、「どれなら思い通りの羽になりそう？」と問いかけた。すると、A児は「トイレットペーパーの芯ならできそうかもしれない。」と言い、ペーパー芯をつなげたところにカラーポリ袋片を貼って羽を作ることにした。 ③イメージ通りの羽を作ることができたA児。次にドラゴンを絵の具で色を塗って仕上げた。普段一緒にいるわけではないA児とB児だが、気になったB児も色塗りを手伝った。	①[a] A児は、ドラゴンの羽を作ったところ「もつとこうしたい」という思いが生まれ、その思いを実現しようと教師に相談に来た。 ②[c] A児の思いを受け止め、使ったことのある素材置き場へ促したことで、A児自らイメージに適した素材を選ぶことになった。 [a] イメージの実現に向けて、必要な素材を選択したり、組み合わせを考えたりした。 ③[a] A児は思いを実現することができた。 [b] B児はA児の作ったドラゴンに興味をもち、手伝った。



9月11日 ④登園後、B児は「サメを作りたい。」とダンボール箱を持ってくる。他の子どもたちもダンボール箱や廃材を使って思い思いに生き物を作り出した。B児は、ダンボール箱にダンボール片で飾り付けて、色を塗り、サメを作った。	④[a] B児は、A児の遊びの刺激を受けて生き物を作りたいという思いをもち、自らの新しい遊びに取り組んでいる。 [b] 他の子たちもA児とB児の遊びの刺激を受け、新たな思いをもったことで、生き物作りの遊びが広がった。
9月12日 ⑤登園後、B児は「ライオンを作りたい。」とダンボール箱をつまねて顔と身体を作り始める。ライオンのたてがみを作るために、ダンボール片を貼るが、ダンボール片が立たずにすぐに折れてしまう。 ⑥すぐ隣でトラを作っていたC児と相談し始めた。C児「（ダンボール片を）強くしなきゃだめだよ。」B児「どうやって強くしよう。」C児「ダンボールをガムテープで巻けば固くなるんじゃない。」 B児「でも茶色くしたいんだよな。（ガムテープの上塗った絵具ははじいてしまおうと思っている。）」C児「じゃあその上に（ガムテープで巻いた上に）茶色のカラーポリでまけば？」 B児はこの案に納得し、再び作り始めた。 ⑦生き物や動物でいっぱいになってきた保育室の一角。お弁当の時間に教師が「生き物置き場がいっぱいになってきたね。」と話題にすると、D児が「先生、ジャングルにしようよ！」と言う。 ⑧食後、ジャングルを作るようにロッカーを動かして、場を再構成した。教師とD児を中心にジャングル作りが始まる。 E児「ジャングルって暗くない？」D児「暗いよね。」F児「カラーポリ貼りたいけど。」D児「窓側からロッカーにつなげば。」と言いややってみるが、カラーポリ袋が届かない。 D児「カラーポリがこのくらいだから、合わせてスズランテープ貼ろうよ。」 作った木にヤシの木の葉をつけようと、スズランテープやカラーポリ袋を声掛け合いながら貼っていくD児、E児、F児。他の子どもたちもそれぞれイメージをわけながら、ジャングルに必要なもの（木、葉っぱ、つる、どくへび、川など）を友達と作っていく。	⑤[a] イメージ通りのものができなかったことが今後の試行錯誤や友達とのかわりにつながっていったのではないかな。 ⑥[b] 互いの考えを伝え合い、受け止めているB児とC児。伝え合う中でよりよい方法を見出そうとしている。互いの思いを受け止め合う関係性があることで遊びが展開していったのだろう。 [a] これまでの経験から、素材の特性を生かした使い方を考えている。 [a] B児が「こうしたい」という思いを明確にもち、それに合う素材を考えている。 ⑦[c] 教師は、互いに刺激し合いながら友達との遊びが進んでいきそうな期待をもち、話題にした。 ⑧[a] D児は教師の言葉から、ジャングルというイメージをわかってやりたい遊びを始める。 [c] D児の思いを受け止めて、思いが途切れることなくすぐに作ることができるよう場に場を再構成したり、相談ののつたりした。 [b] ジャングル作りという目的の実現に向けて、友達同士で相談しながらイメージやアイデアを出し合い、必要な材料を選び、協力して作っている。何人かで遊びを進めていくことで一人では思いがけないこと、難しいこともできるようになる。 [b] 個々のイメージが集まってみんなのジャングルの遊びが進んでいく。



	9月15日 ⑨この日も登園後、動物を作りを始めるB児。「今日は何を作るの？」と教師が尋ねると、「ワニ。ジャングルの川にはワニがいるから。」と答えた。 教師は生き物を作っている子と一緒に遊びながら、しばらくB児の様子を見守っていた。するとB児はダンボール箱を2つつなげて「できた！」と言う。 教師「ワニができたの？体はワニっぽいけど、なんだかジャングルのワニなのに怖くないね。」 D児「口が開かないからかな。」 教師が図鑑を持ってきて、口が開いているワニを見せる。 B児「こんなに（大きく）開けるのどうすればいいかな。」 「あ、ここを切ればいいのか。」 B児はダンボールカッターを使って口が開くように切り込みを入れた。 B児「やったー。開いた。」と喜ぶ。 D児「B、すごい！」 B児「もっと怖くなるように歯を付けよう。」 D児「手伝うよ。」 二人は、ダンボールを切って白くしてギザギザな歯にすることにこだわって作りながら作っていく。 口の中も赤く塗って、本人なりに本物のように見せようとしていた。	⑨[a]ジャングルの場からさらにイメージを広げるB児。 [c]教師はB児のやりたいことを受け止めて見守った。さらに自分なりに工夫してほしいと思いい「怖くないね。」と伝えたり、イメージを具体的にするために一緒に図鑑を見たりする。 [a]教師の言葉や図鑑からジャングルにいるワニのイメージがよりはっきりした。それを実現するための方法を考えた。それにより、自分なりに考えたことがうまくいった満足感を得た。そして、さらによりよくしようと新しいアイデアがわき、実現しようとする。 [b]うまくできそうな雰囲気を感じ取り、B児とD児の共通の遊びが進んでいる。
	9月26日 ⑩B児は教師に「恐竜作る！T-REX！」と言い、身体用と頭用のダンボール箱をつなげて作り始めた。「足を付けたいんだけど。T-REXは2本足で立つから。」と材料探しに行くとB児。 最初にトイレットペーパー芯を持ってきた。ガムテープでペーパー芯をダンボール箱に付けようとするが立たなかった。次に牛乳パックを持ってきてダンボール箱に付けてみるが、立たない。牛乳パックの位置を何度も調整するが、高さの違いによりうまくいかない。	⑩[a]今までの生き物作りで得た満足感や達成感からもっと作りたいという思いをもち、どうしたらうまくいくかを自分なりに考えて試行錯誤している。 [a]生き物作りの遊びの中で経験してきた素材の扱い方を生かし、工夫して遊びを進めようとしている。

	⑪教師はB児に「手で押さえていてものがたがたするね。」と話す。B児は「（足の長さが）違う！」と気付く。 どうするか尋ねると、「恐竜は爪で踏ん張っているから、爪を付けてバランスをとる。」と段ボールを取りに行ったB児。B児は厚さが違う2つの段ボールを持ってきた。かぎ爪の形に切って、牛乳パックの下に合わせて、高さを調節していた。何度か位置を調節して、2本足でT-REXを立てることができた。 	⑪[c]本人のもどかしい思いに共感しながら、B児にどうしたらよいか自分で考えさせるために声をかける。 [a]教師と一緒に考える中でうまくいかない原因を見つけたB児。かぎ爪でバランスをとるというアイデアが生まれ、自分なりに考えて実現することができた。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 ○個々のイメージが含まれる柔軟で魅力的なイメージ（ジャングル）（これにより、個々のイメージが集まって共通の遊びが進んでいる。） ○友達の下さやアイデアを受け止め合いながら遊びを進めていく経験 ○素材を扱ってきた共通の経験 ○これまでの経験が生かされることで、自分たちで遊びを生み出し、充実感を味わうような経験 ○よいものができそうな雰囲気の中で友達と一緒に遊びが進んでいく。 ○子どもにとっての必要感に支えられ、遊びが展開していく。		

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った(思わなかった)か。 ○互いに刺激し合いながら遊びが進んでいきそうな期待がもてる、友達との共通の共通の遊びを拾い上げていく。 ○子どもの思いが実現できるように場やものを保証し、遊びを支えていく。 ・扱った経験のある素材を手にとれるようにしておき、子どものアイデアが実現できるようにする。 ・子どもの思いを捉えて必要に応じて必要な援助をする。 ・環境を再構成する。 ○教師が示すのではなく、自分で選んだり、考えたりできるような余白のある言葉かけをする。

「スライム実験」	園名：群馬大学共同教育学部附属幼稚園
----------	--------------------

【9月下旬 この期のねらい】 ○自分なりの目的をもって遊んだり、同じ遊びを継続したりして、充実感をもつようになる。 ○自分の思ったことを友達に伝えたり、友達の言葉に耳を傾けたりして一緒に遊ぶようになる。	
1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い これまでに、「自分が入れるくらい大きなシャボン玉を作りたい!」という思いのもと、シャボン玉実験を経験している。 A児が思いを実現するために、A児のこれまでの経験やアイデアを活かしたり、友達と一緒に考えたり試したりして、継続して遊び、充実感をもってほしい。学級の他の幼児にも、A児のスライム実験をきっかけに、自分の興味を広げたり、自分なりに試行錯誤したり、友達と思いを伝え合ったり、互いのよさに気付いたりすることを経験しながら遊んでほしいと願う。	
2. 事例の記入 9月25日(木) ① A児が「先生、スライムを作りたいんだけどき……どうやって作るの?」と教師に尋ねた。 ② A児は「う〜ん……。ネバネバしてて、伸びるから……。糊かな? 糊と水混ぜたらできるかな?」と予想した。教師が「なるほど。確かに、糊ってベタベタしてるから、似てるかも。いいアイデアだね!」と言うと、A児は、「うん、実験してみる!」と言って、カップや糊などを準備した。 ③スライム実験が始まると、C児やD児も興味をもち、一緒にやり始めた。C児、D児は、A児と教師に聞き、やることを真似ていた。糊や水、お花紙などを混ぜてみたが、スライム状にはならなかった。C児は、「きれいな色ができた!」と嬉しそうにしていた。D児は、「先生、実験が終わったら、次はぼくとおうちごっこして遊ぼう?」と言った。A児は「うーん、うまいかないかな」と呟いた。教師が「どうしたらいいかねえ……。今日の帰りに、青組のみんなにも聞いてみる?」と尋ねると、A児は「うん。誰か知ってるかなあ」と答えた。 ④降園前に遊びの振り返りをする中で、A児のスライム実験を話題に出した。すると、E児が「知ってる! 泡のハンドソープと、洗濯のりと、お洗濯の洗剤を入れると出来るんだよ!」と興奮気味に言った。それを聞いて、他の幼児	3. 研究テーマに基づいた考察 ① 【c】 絵の具を使った遊びに興味をもっているB児が、小さなポリ袋に絵の具を入れて、色の混ざり方や感触を楽しんでいたところを見て、スライムを連想したのかもしれない。 【a】 A児は、これまでの経験やアイデアを活かして、考えたり、試したりしながらスライムを作ろう。 【c】 教師は知らないふりをして、「スライムねえ……どうやって作るんだろうね?」とA児に言葉返した。 ② 【a】 スライムを触った経験の思い出しながら、自分の知っている材料の特徴を思い浮かべ、予想しているのだろう。 【c】 以前のシャボン玉実験でも、試行錯誤した経験があるので、また、色々試してやってみようという気持ちになったのかもしれない。 ③ 【c】 C児、D児は、A児と教師と一緒に楽しんでいることを一緒にやりたいと思っていたのだろう。C児は、きれいな色の方ができて満足していたので、スライムを作ることが目的ではなかったのだと考えられる。D児は、教師と一緒にしたい遊びがあったのだろう。 【b】 A児の「スライムを作りたい」という思いを学級で共有することで、友達と考えを出し合ったり、友達のよさに気付いたりしながら、一緒に遊ぶことの楽しさを感じることができよう。 ④ 【c】 E児は、これまで家庭でスライムに触れて遊んだり、作ったりしたことがあるのだろう。 【b】 スライムの魅力や「実験」のワクワク感から、学級の幼児へ興味を広がっていた。

も「洗濯のりって何？」「洗濯のりってさ、シャボン玉を作るときにも使ったよね！」「ああ、あのドロドロしてるやつ」と次々に話した。教師が「なるほど、そうなんだ。みんなに聞いてみたら、材料が分かったね。じゃあ、明日、洗濯のりと洗剤が使えるように、準備しておくね」と言うのと、「ほくも実験やってみよう！」と何人かの幼児に興味を示した。	⑤降園前の保護者への話の中でも、スライム実験について話した。子どもを引き渡した後、F児の母が、F児に「スライムさあ、お姉ちゃんがある学校のクラブで作ってたよね」と話し掛けた。F児は、「ああ！じゃあよく、聞いてくる！」と意気込んでいた。	9月26日（金） 洗濯のりや洗濯洗剤、カップ、割り箸などが使えるように出しておいた。色を付けたという幼児もいるかもしれないので、食紅も準備した。	⑥登園すると、A児、E児、G児、D児、H児、I児がスライム実験を始めた。洗濯のりのポトルは初め1本だけ出していた。すると、「誰から使う？」と幼児同士で相談していた。その後、J児、F児、K児、L児、B児も加わった。後から来た幼児が「どうやるの？」と尋ねると、先に行っていた幼児が「これを混ぜるんだよ」と教えていた。	⑦A児、E児は、会話をしながら試行錯誤をしていた。 A児「何か足りないんだよな〜。ボンド入れたらどうかかな？」 A児「いいね、入れてみよう。糊も入れてみる？」（混ぜてみるが、何か違う。） I児「何かさ、固まるものがあるといいんじゃない？」 A児「うん、そう、固まるものがあるといいんだけど……あ、紙とか？」 E児「あ、先生！紙粘土ある？」（紙粘土を入れると、少し固まった。） E児「あ、固まってきた！良い感じかも」 A児「でもさ、これじゃビヨーンって伸びないよ」	⑧一方、J児は「しばらく置いたら固まるかも」と考え、置いておくことにした。L児は、ひたすら混ぜ続け、教師に「L児の、あわあわが面白い！」と見せた。B児は、食紅を使っているんな色を作っていた。 ⑨降園前に、スライム実験で試した色々な材料や作り方を紹介すると、M児が「凍らせたらどう
	⑤[b] 保護者に、「スライムを作りたい」という思いから実験が始まったこと、学級で話題にすると興味や考えが広がっていったことなど、遊びの様子や育ち、教師の願いを伝えたことで、F児が姉に作り方を聞いてみるきっかけができた。	⑥[c] 友達と一緒に考えながら実験を進めてほしいと思い、初め洗濯のりのポトルは1本だけ出した。[b] 幼児同士で順番を決めていたことや、後から来た幼児にやり方を教えていたことから、友達と一緒に遊んでいる、自分たちで約束事を考えて友達との遊びを楽しみたいという意識が育ってきていると考えられる。	⑦[b] アイデアを出し合ったり、他の幼児の発言からヒントを得たりしながら、思いの現に向けて試行錯誤している。[c] 教師は、今の洗濯洗剤にはホウ酸が使われていないから固まらないのだと思いがちでも、A児たちのアイデアに「いいかも！」と乗って一緒に試してみたり、I児のヒントになる言葉を繰り返したり、必要なのを準備したり、幼児の思いに共感したりした。		⑧[a] J児、L児はそれぞれに自分なりの方法で探求をしている。B児は変わらず色への興味があるようだ。今まで絵の具で色を付けていたが、食紅を使って試していた。 ⑨[b] 学級で共有したことで、新たな考えが生まれた。

かな？」と新しい方法を思いついた。「なるほど」「いいかも」と声が挙がった。F児は「それならぼくのを凍らせたい！」と言い、試してみた。	9月29日（月） ⑩冷凍庫で凍らせたスライムを出してみると、「凍って！冷え冷えだ！」「M児くんも触ってみて！」と、友達と顔を見合わせて笑ったり、「固まったけど……スライムじゃない」「また実験やり直しだ〜」と少しがっかりしたりしていた。J児は、「置いといたけど、固まんなかったか……もっとなら置いたら固まるかな」と予想したり、L児は「あわあわが無くなった」と金曜日作ったもののとの違いに気付いたりしていた。	9月30日（火） ⑪F児は、「ぼくのお姉ちゃんと言ってたんだけどさ、何かね、水を入れるんだけど、そうするとスライムできるんだけど」と教師に伝えた。教師が「水って、どんな水？」と尋ねると、「うーん、忘れちゃった」と答えた。その会話を聞いて、N児が「スライムってさ、スライムのもとがあるんだよ」と会話に加わった。教師が「スライムのもと？」と尋ねると、N児は「そう、あさ、お店に売ってるんだよ。スライムのもと。N児、おうちで作ったことある」と答えた。A児は「えっ、スライムのもと！？」と驚いた様子だった。教師は、「スライムのもととかあ……。あ、実は、先生も見付けたんだけど」とホウ砂を出した。 ⑫教師が注意事項を伝え、ホウ砂水にして出すと、A児は早速混ぜ始めた。すると、洗濯のりが固まってスライムが出来上がった。A児は、「固まった！本当のスライムになった！」と喜び、出来上がったスライムを何度も手で伸ばしていた。A児は、「え〜、なんで、ホウ砂？入れたら固まったんだろう」と不思議がっていた。教師は、「そうだね、なんだろう。不思議だね」と一緒に不思議がった。 ⑬A児のスライムを見て「できたの！？わたしの作りたい」「どうやって固まったの？」「あのコップの水を入れたんだよ」「ホウ砂だよ。これを入れたらスライムになったの！」とA児や周りの幼児で会話をしていた。その会話を聞いたり、出来たスライムを見たりして、次々と他の幼児もやってきて、スライムを作り始めた。うまく固まらなかったり、固まらずに溶けてしまったり、うまくだきた友達に作り方を聞いたり、何度も試したりしていた。J児がスライム	⑩[b] 実験の結果や、感じたことを友達と共有して楽しんだり、また悩んだりしている。[a] 自分の実験がどうだったか確かめたり、次の予想を立てたり、時間の経過の前後の様子を比べたりしている。  ⑪[b] ⑤で保護者に遊びの様子を伝えたことが、F児の話につながった。N児はこの数日休んでいたのに、スライム作りに関して新鮮な気持ちで会話に加わっている。A児は、スライムのもとがあるという話に半信半疑な様子であった。[c] 様々な材料、混ぜ方、時間の経過、冷凍など、これまで試行錯誤を十分にできたことと、話題に挙がったよいタイミングであると思い、準備していたホウ砂を出した。 ⑫[a] A児は、イメージしていたスライムを作ることでできて満足した様子であった。これまでの試行錯誤を思いながら、ホウ砂の存在に驚き、不思議に思っていたのかもしれない。[c] 調べてみたいという思いや疑問をもつなどして、これからの学びにつながるのではないと思ひ、答えを教えるというのではなく、一緒に不思議がった。 ⑬[b] 友達と会話をしながら、スライムを作る材料や方法を知り、スライムを作ったり、友達とできたスライムを見せ合い比べたり、互いのよさを認めたり、分量や混ぜ方の違いに気付いたりしていた。[c] 教師に作り方を尋ねる幼児もいたが、友達と関わりながら作ってほしいと思ひ、「○○ちゃんはどうやって作ったんだっけ？」などと友達とつなぐように声を掛けた。
---	--	---	---

を長く伸ばしている、スライム作りをしている、 なかつた幼児も、その様子を見て、「J」児ちゃん の、すごいね」と声を掛けていた。色や、固ま り方の違いを見比べて「それいいね、どうやっ たの？」「これはね…」と会話する姿も見られ た。 10月1日（水） ⑭ I 児は出来たスライムで形を作ったり、スライ ムの家を作ったりしていた。	  ⑭ [a] I 児は、友達の良い真似をして遊ぶことが 多かったが、これは I 児のアイディアであっ た。[c] 自分苑で遊ぶことを楽しむ経験を積 んだり、自信をもったりしてほしいと思い、 認める言葉を掛けたり、学級の時間に紹介し たりした。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 [a] 個別最適な学び ○これまでの経験を思い出しながら、自分の知っている材料の特徴を思い浮かべ、予想する姿 ○自分なりの方法で探求する姿 ○自分の実験の結果を確かめたり、次の予想を立てたり、時間の経過の前後の様子を比べたりしてい る姿 ○新しいものとの出会い、不思議がる姿 ○友達の良い真似をして遊ぶことが多かった幼児が、自分のアイディアで遊び始める姿 …（思考力や探究心、行動力、主体的な学び） [b] 協働的な学び ○友達とアイディアを出し合ったり、友達の良い言葉からヒントを得たりしながら、思いの実現に向けて試 行錯誤する姿 ○学級で話し合う場面で、新しいアイディアが出され、それを「いいね、試してみよう！」と皆で目的 に向かっていくこうとする雰囲気 ○実験の結果や、感じたことを友達と共有して楽しんだり、一緒に悩んだりする姿 ○友達と会話をしながら、スライムを作る材料や方法を知り、スライムを作ったり、友達とできたス ライムを見せ合い比べたり、互いのよさを認めたり、分量や混ぜ方の違いに気付いたりした姿 ○幼児同士で順番を決めたり、後から来た幼児にやり方を教えたという姿 ○F 児の家庭での話をきっかけに、N 児が会話に加わり、スライムのものであるという情報を得た姿 …（言葉による伝え合い、協同性、互いのよさを認め合う、道徳性・規範意識、社会生活（家 庭）との関わり）	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、 協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 [a] 個別最適な学び ○それぞれの幼児にこうなってほしいという願いやそのために必要な経験を意識して関わる → 幼児一人一人の興味や関心を大切に、個に応じた指導をすることにつながる ○幼児の「やってみよう」という思いを支える（一緒に試す、ヒントになる幼児の発言を繰り返す、 必要な物の準備、幼児の思いに共感する 等） → スライム実験を楽しむ、継続して遊び、やり遂げて、達成感や満足感を感じていた。あきらめず

に粘り強く取り組む姿、試行錯誤する姿につながっただろう ○答えを教えるのではなく、一緒に考えたり、不思議がったりする → 問いをもつこと、問いをもち続けることが、今後の学びにつながるだろう [b] 協働的な学び ○幼児の興味や疑問、困り感などを学級で共有する → 一緒に楽しんだり、問題を解決したりしようとする仲間ができる、仲間が増えることにつながっ た。友達と一緒に実験をしたり、学級で話し合ったりする中で、友達の考えのよさに気付くことに もつながった ○遊びの様子を家庭にも伝える → 幼児の興味が広がり、家族との会話から新しい知識を得るきっかけになった ○友達との関わりを促す言葉掛け → 友達と関わり、言葉でやり取りをしたり、友達のよさに気付いたりすることにつながった	
--	--

「ハシビロコウ研究所」

園名：埼玉大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

5 歳児 9 月上旬～11 月中旬

○いろいろなことに興味をもち、試しながら取り組んだり、やり通そうとしたりする。

○生活する中で、友達と考えをよく伝え合おうとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
3 歳児、4 歳児、5 歳児それぞれ 1 学級編制である本園は、年度ごとのクラス替えのないこともあって、5 歳児頃には、幼児が互いの好きなのや興味のあることを分かり、互いのよさを感じ取っている様子がある。本事例の保育者は、3 歳児学級でも担任をしており、A 児が自分のイメー ジを広げて遊びを作っていく場面にたびたび出会う、A 児のよさを捉えてきた。例えば、3 歳児後半には、自分で描いて作ったペーパーサートを用いて演じてみようとする中で、A 児のもつイメー ジがしっかりとあり、ストーリー展開もいろいろ考えている様子を見取っていた。当時、時々見せに 来てくれる 5 歳児の人形劇をヒントにもしていたように、4 歳児になっても 5 歳児が招いてくれる動 物園ごっこに憧れるなど、人との繋がりの中で展開されるごっこ遊びの面白さを感じ、刺激を受け ていた。本事例は、その A 児が 5 歳児後半になり、ハシビロコウに興味をもち、その興味を持続し ながら、様々な遊びを展開する姿である。9 月から 11 月にかけて、A 児一人の興味から、次第に他 の幼児にも興味を広がっていく姿があった。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
9 月上旬～中旬 ①A 児は、夏休み中に上野動物園へ家族で出かけ、ハシビロコウを見たことがだいぶん嬉しかったよう である。昨年度の 5 歳児が招待してくれた動物園ご っこを思い出し、実物大のハシビロコウを作りたい と言ってくる。段ボール板を使うようにすると、 丁寧に描き進める。翌日は、花壇で栽培してきたア サガオやフワセンカズラの種を取って、ハシビロコ ウのエサに見立てている。	① [a] 家庭での体験を基に、昨年度の 5 歳児 の遊び方も思い出しながら、A 児なりの遊びを 始めたい様子だった。[b] 動物園を再現してみ たい気持ちもあるようだったが、様々な遊びへ の興味が他にもあったり、友達と「ハシビロ コウ」の興味を共有するには至らなかったりして いた。
②数日後、食休み中に「お絵描き教室」を開き、先 生役になり、形や色について「○○でいいですよ」 「好きに○○してください」と友達や教師にやりと りする。ハシビロコウをモチーフにしている日もあ る。	② [c] 継続して「ハシビロコウ」という言葉 が A 児から聞かれたので、とても大切な興味で あると保育者が見取り、その都度、応じるよう に関わった。
9 月下旬 ③A 児は、しばらく遊びの中でハシビロコウに関す ることはしていなかったが、この日は、「ハシビロ コウ研究所をする！」と言い、紅白帽子のつばと同 じ形に紙を切り、「ハシビロコウけんきゅうじょ」 の文字や絵をかくて貼る。 衣服のポケットにも『ハ』 と書いた紙を貼り付けて、 研究所の所員になっ てい る。	③ [a] 2 学期が始まり 3 週ほどたち、改めて ハシビロコウへの興味を、遊びの形で実現した い気持ちが高まった様子だった。[b] 他の幼児 の目にも入りやすい帽子などの表現により、A 児が何か新しい遊びのイメージをもっているこ とを、友達が知るきっかけになった。



10 月中旬

④学級全員で上野動物園に遠足へ出かけられる機会がある。A 児は、自宅から持ってきたおまけの紙を持参して、ハシビロコウを見学する時

に、友達にも説明している。ま

とめは、A 3 サイズを 2 つ折

りしたので、表紙には、『ハ

シビロコウをまもらたい！』

という文字とハシビロコウの

絵をかくている。表紙を開く

と中には、生息地や食べるも

のなど、A 児が興味をもった

ハシビロコウの情報が書いてある。



⑤翌日、そのまめを A 児が園に持ってきてくれたので、保育者から「コピーして

いい？研究所のパンフレット

にしたら？」と投げかける。そ

の後、お土産の塗り絵も丁寧に

ペンで描いたので、それぞれ

50 部コピーして使えるように

する。

さらに A 児は、「いつも片付け

って、何時くらい？」と保育者に

尋ね、開所時間を

9 時半から 11 時に決めて、チ

ラシをかくている。

B 児も加わり、数日前にニュー

スゴっこをするため

に段ボールで作った面型の枠も、研究所の

遊びに取り入れることにしてい

10 月下旬

⑥A 児、B 児に C 児、保育者も加わり、段ボール板を囲いの形にして、研究所の場を作り進める。9 月

月上旬に A 児が描いたハシビロコウの絵を目印にし

て、その横を段ボールカッターで切り込み、出入り

口を設けて、研究所の中に入れるように作ってい

く。

翌日、A 児、B 児に加えて 4 人が、研究所の場に集

まる。中に入り、マントを羽根代わりにしたり、お

面パンドに頭の羽のような紙を付けたりして、ハシ

ビロコウになりきることを喜んでいる。また、ハシ

ビロコウがじっと動かない様子と同じようにイメ

ージしながら再現しようとしている。遠足で A 児以

外の幼児も見学できたので、A 児をの動きを真似て

いく他の幼児の姿もある。その後、ハシビロコウは

魚を食べるということを A 児から友達に伝え、こ

夏の水遊びの時期に楽しんで金魚すくいごっこを

④ [a] 学級みんなが動物園に行く体験の中で、A 児は、積極的に友達に自分の興味を表現して伝えようとする姿があった。

⑤ [b] 同じ動物と一緒に見たことで、他の幼児も A 児が遊びの中で言っていた「ハシビロコウ」についてよく分かり、「研究所」の遊びと一緒にやってみようという姿に繋がった。[a] A 児にとっても、自分の興味が友達に伝わるきっかけとなり、そのことに嬉しさを感じながら、さらに遊びを進めていきたいという意欲が高まった。

⑥ [a] 絵で描いたり、文字で書いたりしてハシビロコウを表現することに加え、場を作ったり、体でなりきったりする姿が見られるようになってきた。[b] また、A 児だけのアイデアではなく、いろいろな幼児が、「ハシビロコウ研究所」というイメージをもちながら、新たなアイデアを出して遊びを進めることも見られるようになった。A 児をきっかけにした遊びが、他の幼児にとっても面白さを感じる遊びとなり、また A 児にとっても、友達と一緒に遊びをつくっていく面白さに繋がっていた。[c] 保育者は、A 児のイメージで始まった遊びであることを大切にしてい

き箱や段ボールで作ったり絵の具で塗ったりする面白さを感じていった。また、遊びがより面白くなるようなアイデアをもっと作り加えたり、A児の始めた遊びがよく楽しくなるように新たな表現をしたりもしていた。D児がもつ動物への深い関心を表していくことの楽しさにも気付けたようであった。A児はA児の過程で個別最適な学びをしているが、その学びは、D児の過程において、D児の個別最適な学びとして伝播していた。また、個別最適な学びが伝播していくことの間に、協働的な学びがあると捉えることもできよう。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのような個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【一人の「好き」を大切にする】 この事例に関わらず、本園の保育では、その幼児がやりたいのはどんなことか、その幼児の「好き」は何かを保育者が見取り（理解し）、共に考えたり試したりすることを大切にしている。事例のA児にとっては、「ハシビロコウ研究所」という「好き」があり、漠然としたイメージを形にしたい時期から、より具体的な物や場や場を明確にして形にしたい時期への移り変わりがあった。幼稚園教育要領（2017）では、幼児の「自発的な活動としての遊び」を幼稚園教育の基本の一つとしているが、A児や他の幼児がそれぞれ、自分の「好き」を感じながらやりたい遊びを実現していく中では、互いの「好き」や考えが絡み合う場面も生まれていた。個々の「好き」ややりたいこと（加えて、そこでの個別最適な学び）、また、互いの「好き」や考えが絡み合うこと（加えて、そこでの協働的な学び）を丁寧に保育者が捉え、理解していくことが、一つのポイントであった。 【過程を大切にする】 この事例の場面での「学び」は、この場面での体験だけで実現するものではない。冒頭の「1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い」に示したように、3歳児期からの様々な遊びを通して体験が積み重なって、学びに繋がっている。本事例のA児の姿を基に、3歳児期の姿を振り返ってみると、A児が友達と繋がりがりながら、自分のイメージしたことを表現したい気持ちや継続してもっていたと見取ることができている。本事例で保育者が援助した時には、これまでのA児やそれぞれの幼児との暮らしの中で、保育者が体感的に捉えてきたA児の「個別最適な学び」の過程と、A児と他の幼児との「協働的な学び」の過程をふまえて、瞬時の判断をしてきたことを実感している。 【「学び」を目的とせず「遊ぶ」を目的にする】 事例の過程で保育者は、とにかくA児や5歳児の幼児たちが実現したいこと、やってみてみたいことは何かを捉え、その実現に向けて具体的な援助を心がけた。幼稚園教育要領解説（2018）では、「遊びを通しての総合的な指導」に関連し、「すなわち遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的ではない」と示されている。小学校教育との接続も強調される中で、この文言に続く「しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている」という部分に視点あたりやすい。「学び」という用語で保育や遊びが置かれるときには、「学び」を実現する手段・方法として「遊び」が捉えられることもあろう。まずは、「幼児が遊ぶことが自体が目的である」ことを大切に保育者の援助を考えると、遊びを充実させることが、遊びが遊び、ひいては、遊びの中に「成長や発達にとって重要な体験」つまり「学び（個別最適な学び、協働的な学び、いずれも）」が含まれることに繋がるものと考ええる。
--	---

F児「いいい、いいい」 A児「ありがとう」 ととても嬉しそうに、何度もかぶることを試している。	 ⑩さらに数日後、A児がテラスに貼ってあったポスターを見た4歳児学級の幼児が、研究所の遊びにきたいことがわかると、A児とC児で呼びに行っている。B児、D児ら7人も加わり、研究所の中に案内して、どんなものがあるのかを説明している。  ⑪b. 4歳児が関心を示してくれたことも、招く意欲に繋がりがり、A児はもちろんのこと、一緒に取り組むことの多かった幼児は、自分たちの研究所という思いを強くもっている様子であった。「研究所」らしくやりとりできたことで、この遊びは一段落した。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【表現のつながり、表現する過程】 A児は、自分の感じたことや考えたことを、様々な表現しており、その「表現する過程」を捉えていくと、そこに学びが生まれていることがわかる。家庭での基礎となる体験や、動物、特に絶滅危惧種への関心をきっかけに、「ハシビロコウ研究所」を開きたいという気持ちをもち、A児のこれまでの体験の中から描き方、作り方、書き方を選んで表現していた。自分のうちにあるものを、自分から伝えたり、場を作ったり動きで表したりしていくA児の姿は、個別最適な学びにつながるものである。さらに、A児一人の興味から、遠慮での体験の共有をきっかけに、友達と一緒に表すことが生まれ、A児の表現したい気持ちが友達にも伝わっていきながら、さらにのびのびと表現していく過程があった。この過程の中には、協働的な学びを見取った。 【自然の意味】 A児の個別最適な学びを引き出すものとして、動物との関わり、動物への関心があった。事例のA児が遊んでいく過程を支えていた原動力は、絶滅危惧種に関する関心、ハシビロコウを守りたい気持ちである。その関心や気持ちを、様々な表現で友達に伝えようとし、実際に友達に伝わっていく体験をする中で、さらに調べたり表現したりすることに繋がっていた。また、A児と他の幼児との協働的な学びを繋ぐものも、動物への関心である。事例は、ハシビロコウへの関心、特に、絶滅危惧種という地球上の生命への関心であったが、幼児期の学びに繋がるきっかけとして、自然のもつ意味は大きいと考ええる。 【個別最適な学びの伝播】 本事例の遊びに加わる以前のD児は、学級の中で自分のしたい遊びを見つけて取り組むことよりも、特定の決まった2人の幼児と一緒にいることに安心を得ていることが多かった。保育者は、D児がA児の始めた「ハシビロコウ研究所」の遊びや絶滅危惧種に対して、緩やかに関心を示している姿を捉え、この遊びに関わっていくことをきっかけに、新たなな力を発揮することができているのではないかと見取り、保育を展開した。D児は、A児がハシビロコウに関わって表現する姿に刺激を受けて、空	

「作ろう！『こどもワールド』」

園名：千葉大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

時期：2月上旬～下旬

教育課程上の期のねらい：

- いろいろな友達と協同して遊びや生活を進める充実感を味わう
- 友達一人一人のよさを認め合い、協同して遊びや生活を進める楽しさを味わう
- 皆で考えを出し合い、共有しながら遊びや生活をよりよいものにしようとする

週案上のねらい（および内容）：

- 友達と一緒に遊びや生活を十分に楽しむ
- ・仲間と共通のめあてをもち、相談しながら遊びや活動を進める
- ・自分たちで遊びの場を準備したり、整えたりしながら楽しく遊ぶ
- ・生活に見通しをもち、自分たちで進めようとする

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
2 年保育の 4 歳児から入園してきた A 児。A 児は興味が独特であったり、こだわりが強かったりすることが多く、自分の知識と少しでも食い違っても納得できず先に進めない、友達の応答を待たずに動き出す、一方的に喋り続ける、などといった行動がしばしば見られた。保育者は A 児に友達と一緒に遊びを楽しんだら場面に応じた行動をとったりできるようになってほしいと考え、本児の楽しい気持ちを受け止めつつ、友達の様子を知らせて相手の話に耳を傾けたり落着いて行動したりするように声をかけて援助を重ねてきた。	2 年保育の 4 歳児から入園してきた A 児。A 児は興味が独特であったり、こだわりが強かったりすることが多く、自分の知識と少しでも食い違っても納得できず先に進めない、友達の応答を待たずに動き出す、一方的に喋り続ける、などといった行動がしばしば見られた。保育者は A 児に友達と一緒に遊びを楽しんだら場面に応じた行動をとったりできるようになってほしいと考え、本児の楽しい気持ちを受け止めつつ、友達の様子を知らせて相手の話に耳を傾けたり落着いて行動したりするように声をかけて援助を重ねてきた。
文字や図形等への関心が高く、特に数字に関する興味がとても強い。好きな遊びでは数字を 1 か順番にひたすら何日も書き連ねて「数字の本」を作ったり、幼稚園の地図を自分なりに描いてそれをもとに園庭を巡るスタンプラリーごっこをしたりなど楽しんできた。1 学期、音楽に乗って流れてくるアイコンに合わせて太鼓をリズムよく叩く『太鼓の達人』というゲームを自宅で楽しんだことをきっかけに、保育者に丸い形の空き箱を要求して太鼓に見立て、ペーパー芯で叩く様子が見られた。この時には単に 1 人で叩くことを楽しみ、その日限りの遊びで終わっていた。	文字や図形等への関心が高く、特に数字に関する興味がとても強い。好きな遊びでは数字を 1 か順番にひたすら何日も書き連ねて「数字の本」を作ったり、幼稚園の地図を自分なりに描いてそれをもとに園庭を巡るスタンプラリーごっこをしたりなど楽しんできた。1 学期、音楽に乗って流れてくるアイコンに合わせて太鼓をリズムよく叩く『太鼓の達人』というゲームを自宅で楽しんだことをきっかけに、保育者に丸い形の空き箱を要求して太鼓に見立て、ペーパー芯で叩く様子が見られた。この時には単に 1 人で叩くことを楽しみ、その日限りの遊びで終わっていた。
本事例は 2 月上旬、A 児の在籍する空組のクラス内でお化け屋敷ごっこが始まったことをきっかけに、年長 2 クラス（月組、空組）に遊園地を作る『こどもワールド』計画が子どもたちからもち上がったところから始まる。	本事例は 2 月上旬、A 児の在籍する空組のクラス内でお化け屋敷ごっこが始まったことをきっかけに、年長 2 クラス（月組、空組）に遊園地を作る『こどもワールド』計画が子どもたちからもち上がったところから始まる。
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
2 月 7 日 ①空組のお化け屋敷に月組の女児が数名加わる。その日のうちに女児たちが月組担任に「月組にもなにか作りたい」「年長の遊園地みたいにしりたい」と言いに行き、自分たちで『こどもワールド』の計画図を描いてきた。 それを受け、2 クラスの担任間で相談をし、翌日に子どもたちに話題を投げかけてみることにした。	① 友達の遊びを見て、自分たちにもできることを考えている。また、自分たちだけに留めず学年全体に広める形で遊びを考えようとしている。 これまでまでの経験から、自然とクラスの垣根を越えて遊びを進めようとする姿が見られている。子どもからの提案を聞き、この時期のねらいを念頭に置きつつも保育者の主導になりすぎないように留意することを担任間で確認し、全体で考えるきっかけを作ることとした。

2 月 8 日 ②降園前の集まりの時間に 2 クラスで集まり、『こどもワールド』を作りたいというアイデアが出ていることを全体に話した。多くの子が前向きに話を聞く中、どんなものが必要か？という話題になり、それぞれが自分の考えを知らせていく。一人の子が「遊園地にはゲームがある」と発言すると、A 児は「じゃあ『太鼓の達人』を作って遊べるようにしたいらしい！」と言って、みんなに『太鼓の達人』の説明をする。その他にもいろんなゲームがあるという意見から、B 児らが別の遊びで段ボールなどを使って作っていたクレーンゲームや車を運転するレーシングゲームなどのアイデアが出てきて、こどもワールドにゲームコーナーを作ることになった。	② 友達の考えから始まった話題について、保育者を介しながら学年全体で相談したり自分の意見を知らせたりする場になっている。 a 友達の意見を聞き、自分がこれまで取り組んできた遊びや興味のある事柄に結び付けながら考えている。 c 子どもたちの主体的な遊びとなつるようにな、保育者は話題の投げかけや意見の整理といたった援助を中心に話し合い活動を進めていった。A 児が 1 学期の遊びのイメージをここに結び付けたことに驚いたが、A 児の意見を受けを大きく取り上げず全体の一意見として受け止め、他児の意見と併せながら同じイメージの中で取り組んでいけるようにしたいと考えた。
2 月 9 日 ③登園してきた A 児はすぐに保育者に「『太鼓の達人』を作るから丸い大きめの箱をちょうだい」と言いに来る。どんな風に作ろうと思っているのかと尋ねると、台になる箱の上に丸い箱を置いて太鼓にし、それを叩いて遊ぶという明確なイメージをもっていた。そこで保育者と一緒に箱を選んだり、台となる段ボールの上に丸い箱を置いてたりすると、「これこれ！」と興奮し作り始める。A 児と普段一緒に過ごすことの多い C 児も「一緒に作る」と言い、2 人で一つずつ丸い箱をもち、段ボールを組み立てながら『太鼓の達人』を作っていく。わいわい話をしながら自分たちで進めている様子が見られたのので、保育者はその場を離れて別の遊びの援助に向かった。	③ a 普段から実際にあるものを再現する形で遊ぶことが多く見ることが多い A 児は、ここでも『太鼓の達人』に関する明確なイメージをもって作ろうとしていた。本人なり本物らしく作ることにこだわり、楽しさを感じている。 c そうした A 児の傾向を踏まえ、丸い箱を要求された際にすぐに渡すのではなく、どのようなイメージで作ろうとしているのかを聞くことで、より A 児のイメージに沿った形で制作に取り組めるようにしたいと考え援助を行った。
④途中で A 児が「前に作ったやつは叩いてるとだんだん（打面にしている部分が）へこんできて破れちゃったから、強くして破れないようにしたい」と保育者に相談に来た。そこで、丸い箱の中に新聞紙を詰めることを提案し、2 人に新聞紙を渡した。A 児は C 児に説明しながら一緒に新聞紙を詰め、ふたが開かないようにガムテープで固定した。実際に叩いてみると今までの空洞のものよりも打感がしかりとして、本物のような感触があると喜んでいった。 しばらくするとまた保育者の元に来て、「段ボールに置くときに、斜めになるようにしたい」と言う。詳しく聞くと、打面が斜めになるように立てかけるような形で置きたいとのことだった。2 人と相談した結果、小さく切った段ボールを三角柱の形に折って留め、そこに太鼓を固定することにした。出来上がった太鼓は 2 つを	④ a 過去の遊びの経験から、改善すべき点や工夫について考えようとしている。 b 以前と同じ遊びの時には自分一人で楽しむことに終始していたが、今回は一緒に取り組んでいる C 児に自分のイメージを伝えた、保育者からのアイディアを説明したりと、一緒に進めようとする姿が多く見られている。また、作った太鼓を 2 つ並べることで一緒に遊ぶことを楽しめるように考えている様子が見えわかった。 c A 児が自分なりの提案をしてくることが対しても、できるだけ A 児・C 児の 2 人に語り掛け一緒に作っている仲間意識を感じられるようにした。

横並びにして段ボールに固定し、C児と一緒に2人で遊べるようになっていた。	
2月13日 ⑤登園後、作った太鼓を叩いていたA児が「画面があつたらもっと楽しくなる」と言う。実際のゲームの画面をタブレットに映して流したいと言うので、映像を流すのは難しいけれど音楽をタブレットで選んで流すことはできるとを代替案として提案した。A児は「じゃあ画面は自分たちで作った方がいいね」と、C児と一緒に画面紙を細長く切って横につなげ、そこに譜面を描き始めた。譜面をどうするのか尋ねると、太鼓の前に置いて、それを見ながら叩くとのことだったので、板段ボールの中央をくり抜いてクリアファイルに貼ったものを一緒に作り、そこに譜面を挟んで画面のようにした。	 
2月14日 ⑥登園してきたA児が「流したい曲をおうちで考えてきた」と大量の曲の名前が書かれた紙を保育者に渡す。あまりにも膨大な量だったので全部は準備できないことを伝えると、「でもこの曲とこの曲は絶対に流したい」といくつかの曲を指して伝えてくる。そこで、「どうしてもこれだけは流したいという曲を5曲くらい選んで印をつけてくれたら、それだけは絶対に準備するかどうか？」と提案すると、少し悩んだ後に「それでもいい」と了承した。再度A児が持ってきた紙には、いくつかの曲に「ぜったいいい」と書かれていた。	⑤と⑥に同じように、自分なりに折り合いをつけたA児の姿と保育者の援助だった。 ⑥A児の姿と保育者の援助だった。
2月15日 ⑦実際に音楽をかけて遊び始めたことで、周囲の子どもたちも『太鼓の達人』に興味をもち始め、次第に「ちよっとやらせて」と列ができるようになっていった。A児は「いいよ！」と快く受け入れ、タブレットの中から曲を選んでもらったり最後に得点を発表したりと、ゲームのナレーションのように説明をしながら運営をしていた。お客さんが途切れるとすぐに自分が座席に座り、曲を流して太鼓をたたくことを楽し	⑦A児の姿と保育者の援助だった。 ⑧A児の姿と保育者の援助だった。

んでいた。 ⑧こどもワールドの他のアトラクションが看板を付けているのを見ると、「ゲームコーナーにも看板を作りたい」と言っており、C児と一緒に段ボールに絵の具を使って着色をし、看板を作った。	
2月22日 ⑨A児が再び曲名が書かれた紙を保育者に持ってくる。曲名の横には「0:53 1:48」のように数字が書かれている。お客さんに遊んでもらっている際に1曲を丸ごと流していただくため、「待ち時間が長すぎる」という意見が出たことを受け、曲の中で一番盛り上がる部分の時間を書いてほしい。また、以前運動会のダンスでグループごとに曲を決め、保育者が短く編集したもので踊ったことを踏まえ、「この長さに編集してほしい」と頼んできた。	
にはA児本人が最もこの『太鼓の達人』を楽しんでいることがわかる姿だった。 ⑩保育者として、この時期のねらいとして、どうしても協働的な姿を子どもに期待し、その方向に援助を考えてしまいがちだが、まずはA児本人が遊びを楽しめるようにすることを大切にしたい。 ⑪周囲の様子を見ながら、共通のイメージの中で自分の遊びに足りないものは何かを考え行動する姿だと考えられる。	⑩A児が最もこの『太鼓の達人』を楽しんでいることがわかる姿だった。 ⑪保育者として、この時期のねらいとして、どうしても協働的な姿を子どもに期待し、その方向に援助を考えてしまいがちだが、まずはA児本人が遊びを楽しめるようにすることを大切にしたい。 ⑫周囲の様子を見ながら、共通のイメージの中で自分の遊びに足りないものは何かを考え行動する姿だと考えられる。
⑬こどもワールドの他のアトラクションが看板を付けているのを見ると、「ゲームコーナーにも看板を作りたい」と言っており、C児と一緒に段ボールに絵の具を使って着色をし、看板を作った。	⑬A児が最もこの『太鼓の達人』を楽しんでいることがわかる姿だった。 ⑭保育者として、この時期のねらいとして、どうしても協働的な姿を子どもに期待し、その方向に援助を考えてしまいがちだが、まずはA児本人が遊びを楽しめるようにすることを大切にしたい。 ⑮周囲の様子を見ながら、共通のイメージの中で自分の遊びに足りないものは何かを考え行動する姿だと考えられる。
⑯A児が再び曲名が書かれた紙を保育者に持ってくる。曲名の横には「0:53 1:48」のように数字が書かれている。お客さんに遊んでもらっている際に1曲を丸ごと流していただくため、「待ち時間が長すぎる」という意見が出たことを受け、曲の中で一番盛り上がる部分の時間を書いてほしい。また、以前運動会のダンスでグループごとに曲を決め、保育者が短く編集したもので踊ったことを踏まえ、「この長さに編集してほしい」と頼んできた。	⑯A児が最もこの『太鼓の達人』を楽しんでいることがわかる姿だった。 ⑰保育者として、この時期のねらいとして、どうしても協働的な姿を子どもに期待し、その方向に援助を考えてしまいがちだが、まずはA児本人が遊びを楽しめるようにすることを大切にしたい。 ⑱周囲の様子を見ながら、共通のイメージの中で自分の遊びに足りないものは何かを考え行動する姿だと考えられる。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【時間の経過とともに継続しつつ深まるイメージ】 ○『太鼓の達人』を作りたいというA児の考えは、良くも悪くも1学期の頃と変わっていない。それだけを見ると有りがたいように思えるが、半年以上の時間が経過してもなお継続したイメージをもつて遊びに取り組み始める環境は個別最適な学びにつながるとは考えられない。また、同じイメージであっても時間が経たないまま、より細部が具体的にいったり実現のための工夫や手立てを考えられるようになり、イメージに対するアプローチが多様になり深まりが出てくる。一つの遊び・イメージが一つのタイミグだけで終わるものではないという点も、個別最適な学びを捉えるうえで重要な視点ではないかと考える。	
【A児の遊びと一緒に面白くなっていくC児の存在】 ○本事例には、1学期にはなかったC児の存在があった。C児はなにか新たなアイデアをA児に提案したり、意見を交わしたりして遊びを展開していったりすることはあまりなかった。それでも、A児が楽しんでいる遊びを同じ場で同じ目線で対等に楽しんでも面白く感じられる存在であった。C児の存在が、A児が自然と他者の存在を意識しながら遊びを進めることにつながった。	

5歳児の担任になり保育をする中でA児の遊びの続かなさや、稚拙さが気になっていた。また、気に入った友達以外の誰かがしている遊びに仲間入りすることがほとんどなく興味の広がりなくさも気になっており、様々な援助を行ってきた。2学期の後半に入った辺りから、少しずつ作りたいものを本物らしく作るようになり、10月下旬にはハロウィンという季節の行事にA児から興味をもって遊ぶ姿が見られた。そこで、次は遊びの中で友達のかかわりが広がってほしいと考えた。ちよようどその頃園外保育があり、その共通体験がA児と友達との遊びに生かされるのではないかと考えた。	1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い
2. 事例の記入 10月25日 ① A児とB児は仮装をし、保育者に「トリックオアトリート!」と言って回り、ハロウィンの雰囲気を楽しんでいた。 ② 保育者が簡単にお菓子を作って渡したり、キャンディポットの作り方を提案したりしたことから、さらにハロウィンの遊びが盛り上がり、周りの友達にも広がった。 ③ そのときからC児も入り、いつもと違う友達との関わりが生まれそうだったのでそのまま継続できると良いなと思っていた。 ④ また、遊園地が併設された動物園に遠足に行ったことで、乗り物や動物などを作っている幼児が増え、学年としてゆうえんちっこができそうな雰囲気が出てきた。A児たちの遊びがその一つのコーナーになると良いなと思い、遠足で見たコウモリを作ることや、それを使ってハロウィンお化け屋敷をすることを提案した。 ⑤ 保育室前にお化け屋敷の場をつくり、お客さんをお客さんと呼ぶための景品づくりやお化け屋敷の中に飾るコウモリやカボチャのお化けなどの準備が始まった。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] 家庭で見聞きしたことを遊びに取り入れようとしているのだろう。 ② [c] ハロウィンの雰囲気を楽しめたり、次の遊びに広がったりすると良いと思い、キャンディポットの作り方を提案した。 ③ [c] これまで一緒に遊ぶ姿があまり見られなかった3人だったのと、C児は発想が豊かだったので、A児の刺激になればと思う、関係を支えたいと思った。 ④ [b] 遠足での共通体験があることでコウモリのイメージが共有されやすそうだった。 [c] ハロウィンお化け屋敷もゆうえんちっこの一つにすることで、お客さんと呼ばれるという共通の目的をもちやすいと思った。 ⑤ [c] 他の幼児から見えやすくなるために、保育室ではなくテラスにし、大型ブロック式遊具を用いて大きく設定した。



がり、それは協力的な学びにつながるポイントであったと考えられる。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協力的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【子どものこだわりを尊重し、実現の方法を一緒に探る】 ○本事例では日を追うごとに、次々と「こうしたい」というA児のこだわりが保育者に襲い掛かってくる。そのこだわりに対して保育者は決して否定をすることはせず、たとえ叶えられない場合でも「この形なら実現できる」という代替案を提示したり、どうにかやれやれの方法を一緒に考えたりして援助をしてきた。そうしたことと、A児は元々の自分のイメージと異なる形に遊びが進むことになったとしても、「自分のしたいことを諦めた・やめた」といったネガティブな思いをもつことなく、遊びをどんどんと深めながら楽しむことができた。このことは、個別最適な学びにつながる援助のポイントであると考ええる。 【個の興味を集めて全体のお化け屋敷や楽しさにつなげる】 ○こどもワールドは全組のお化け屋敷ごっこから出発し、学年全体での話し合いを積み重ねながら展開していった遊びである。保育者は子どもから「こどもワールドを作りたい」と言われた際に、一度担任間で相談をした。それは、この遊びが人間関係的にも環境的にもクラスの枠を超えて展開されうものになると考えたからである。その時点である程度協力的な学びへのつながりを意識していたことは事実であるがそれが援助のスタートでなく、あくまでも一人一人の興味ややりたいことを深めていくことで全体の興味や楽しさへとつなげていきたいと考えていた。 はじめから協働ありきにしてしまうと、個の楽しさが損なわれてしまったら子ども主体が失われ保育者の思いや願いで遊びが進んでいってしまったりすることも考えられる。全体を構成する個人である子ども一人一人が自分の興味にしたがって遊びを選び、間接的、直接的、参加の仕方ができるようにする保育者の援助がポイントであったと考える。
---	---

10月26日 ⑥ A児とB児はコウモリ人形を持って、C児を残して別の場に行くことが多かった。保育者はA児とB児に何度も声をかけて誘ったり、一緒に場をつくることのできるようにしたりした。 ⑦ 遊びの終わりに何をするかを相談すると、お化け屋敷の場をもっと長くすることや、カボチャのお化けを中に貼ること、他のお化けも作ることを共有した。 	⑥ [c] せっかく盛り上がりそうな遊びだったので、どうにかつなぎ留めたい気持ちで積極的に呼び戻したり、場をつくったりした。 ⑦ [c] 記録して掲示することで、遊び始めのときに自分たちで決めたことや決めたことを確認できるようにした。	⑧ 仲間がみんな登園してから、前日に決めた役割分担や、やること（景品のお菓子作り）の確認を保育者と共に行うと、A児・B児・C児・D児・E児・F児もお菓子作りを始める。F児はある程度作ると他の場に移っていたが、他の幼児は1時間くらいかけて作り続けた。 
⑨ お菓子の量が増え、それぞれのキャンディーボットからあふれるようになる、まだ作っていなかったD児とE児もキャンディーボットを作り始めた。 	⑩ [c] お客さんに来てもらうことが目的であったので、相談して決めてほしいと思った。 ⑪ [b] 先の見通し（片付け）が分かり、何時から始めればお店の時間をもてるかを話し合っていた。一緒に遊んでいる仲間にも伝えることで、みんなで作ろうという気持ちが育っていると感じた。 ⑫ [b] 仲間に声をかけて、お化け屋敷を開店する目的を共有しようとしている。 ⑬ [b] あまりその場にいなかったF児も仲間という意識をもっている。 ⑭ [b] 役割分担をしながら、一緒に遊ぶ楽しさを感じている。[c] これまであまりお化け屋敷にごっこのようなことをしてこなかったが、お客さんに丁寧に接客している姿に驚いた。	⑮ A児は、お客さんが入ると、「お客さんが入りました！」「F児くん、コウモリ動かして！」と出口にいるC児やF児たちにも声をかけて忙しく動いていた。 

⑩ お客さんがたくさん来て、満足そうなA児たち。翌日もお化け屋敷をするために、何をしたいか必要があるかを話し合った。景品のキャンディが足りなくなってきたので追加することと、ウモリが壊れかけていたので、それを修理することを一緒に確認し、片付けを始めた。翌日も3歳児や4歳児の子どもたちにも来てもらい、ハロウィンお化け屋敷は盛り上がった。	⑪ 【b】 自分たちで必要なことを考える。 【c】 翌日も続くように、やることの確認をし、掲示しておくことで、幼児それぞれがやることが分かるようにした。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 個別最適な学びにつながるポイント 【取り組む中で必要感に気付く】 ・10月下旬で生活の中にハロウィンの雰囲気があり、それを遊びに取り入れようとする姿や、モールを作ろうとする姿が見られた。 ・最初から保育者の中にハロウィンごっこや、ゆうえんちごっこをする計画があったわけではなかった。A児自ら必要感をもってハロウィンごっこを進めていたことが、製作への苦意思識を超えて目的に向かう力になっていったと考える。 協働的な学びにつながるポイント 【共通体験によるイメージの共有と期待感】 ・共通のイメージの元となる遠足での経験がイメージを共有する基盤となっていた。ハロウィンお化け屋敷をして友達を驚かせたいという期待感がお客さんと呼ばうという共通のめあてになっていた。このようなイメージの共有や期待感が役割分担をしたり、始める時間を話し合ったりする姿となった。また、お化け屋敷を始めるために仲間を呼びに行ったり、仲間の役割も把握して声をかけたりする姿など互いの認め合いも協働的な学びを支えていたと考える。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【簡単すぎず、難しすぎないが本物らしく見えるものの提案】 ・キャンディポットは画用紙とのりを使ってカボチャのランタンの形にするもので、景品のキャンディは、モールをねじったものだった。指先を使うが、じっくり丁寧に組み立てることができるものもある。簡単すぎると飽きてしまうが、難しすぎるとやる気をなくしてしまう。ちょうどいい塩梅の提案ができたことが個別最適な学びにつながった援助のポイントと考える。 

【魅力的な環境構成の提案】 ・学年としてゆうえんちごっこが行われることになり、そのコーナーにA児たちの遊びを取り入れたことで、お客さんと呼ぶという目的に向かって遊びが続いたと思う。お化け屋敷の場を保育室の中にするのではなく、テラスに出し、大型ブロック式遊具を用いて広く設定できるようにしたことと他の幼児の興味につながり、お客さんが来ることでお化け屋敷を開くという目的の達成を支えたと思う。	【幼児同士の関係性や個の取り組みを踏まえた保育者の援助】 ・あまり関わりのないメンバーで、人数も6人いたので、保育者はあえて役割やこれから行うことを確認できるように掲示物の用意や積極的な声掛けを行った。また、関係性ができ、遊びへから見通しができるようになってきた時には、翌日に行くことを確認する援助をしたことで、自分たちから遊びに取り掛かり進める姿が見られた。提案したり見守ったりとバランスをとりながら援助したこととで幼児同士が声を掛け合う協働的な姿や自分のすることが分かって取り組む姿につながったと思う。
--	---

「電車の街」

園名：お茶の水女子大学附属幼稚園

【舞ねの時期とその時期のねらい】

- 3学期2月
- 友達と互いの思いや考えに耳を傾け合い、イメージを重ねながら、遊びや生活を進められるようにする。
 - 挑戦しようとする気持ちをもち、一人ひとりの自信につながるように。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
A児は電車好きで、牛乳パックで電車をつくり、年少の頃から繰り返し遊んでいた。年長になり、電車を通して友達と関わりも生まれていたが、こだわりが強かったり、電車以外に興味を広がりづらく、人との関わりも慎重であったりしたため、関わりが広がっていかないことが気になっていた。3学期に入り、学年全体への願いとして、子ども同士がつながりながら遊ぶ場ができたという。3学期に入って2月、A児が廊下に積み木で駅や廊下をつくり、走らせることを楽しんでたため、広いところで場をつくることといろいろな人との関わりも生まれるのではないかと考え、多目的に利用できるアトリエを提案した。アトリエであまり遊んだことのないA児にはアトリエでの遊びがイメージしづかったよううで、最初は戸惑っていた。しかし、ある日A児が「トンネルと踏切をつくりたい」と言ったことから、アトリエでの遊びが始まった。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
2月5日 この頃、A児は廊下に積み木で駅やホームをつくり、牛乳パックの電車を走らせることを連日楽しんでた。①この日、A児が「トンネルと踏切をつくりたい」と言ったため、教師も手伝いながら、工作用紙でつくり始めた。それを見たB児、C児が改札、公園、交番などもつくることを提案し、開いた段ボールを地面にして、箱やストローを使って、それぞれがつくり始めた。いろいろとつくりているなかで、B児が「街にしたらいんじゃないか」という声が上がった。子どもたちのなかで「いいね」といまい、屋食後も続きをしたいと言うので、ひとまずつくったものは多目的に利用できるアトリエに置いておくことにした。 ②午後、続きをしようと、A児とアトリエにつくったものを取りに行き、教師が「ここ(アトリエ)も(遊びに使えよ)」と提案すると、A児は「ここでやるのがいい」と廊下ではなく、アトリエを選んだ。それに気づいた子どもたちが集まり、線路をどんどん延ばしていった。線路がつながって大きな円になると、周りに建物や駅をつくり始める人が出てきた。次第に、子どもたちはこの場所を「電車の街」と呼ぶようになり、つくったものを思い思いに配置していった。 ③C児は、最初から参加し、アイデアを出していたがつくることやや苦意識があるよううで、自分からはつくり始められずにいた。教師と一緒に電柱をつくるなどしているうちに、ラーメンの空き箱を見つけたC児は何かひらめいたよううで、「ラーメン」の文字と写真を切り取ると、別の箱に貼り付けて看	①a)c興味が増え、遊びが広がった。A児が新しいことをやってみようと思ったタイミングを逃さず、思いを実現できるよう関わった。 ②a)c十分な広さがあり、遊びが続けられる場所にする中でいろいろな人が関わりながら遊べるのではないかと、A児は「ここで遊ぶのはいい」と廊下ではなく、アトリエを提案した。これまでイメージのつかなかったA児は実際にアトリエの空間を見たことでやってみたいとする気持ちが出てきたと考える。 ③a)c自信のないC児が、つくったり、友達とアイデアを重ねながら遊んだりすることを楽しめるといいなと思い、教師と一緒に線路をうと提案した。そうするうちに良いアイデアをひらめいたことがきっかけで動き出したC児が教師が認め、つくったものに周りの人も気づけ

板にし、ラーメン屋をつくった。本物のような見た目のラーメン屋はみんなから「いいね!」と認められた。C児はその後学校や山などをどんどんつくり始め、遊びを盛り上げるようになっていった。 2月6日～2月26日 ④連日、興味を持った人が入れ替わり立ち替わりアトリエに集まった。街というイメージが共有されたことで、電車好きの人だけでなく、そうでない人も大勢いた。「お家をつくったらいんじゃない?」「海をつくろう」など、それぞれが街からイメージしたものをつくった。建物だけでなく、絵の具で色を塗って海や川、空を描く人もいて、自分の好きなことを通して関わっていた。つくことに自信がない人は電車が通る街並みに気がつき、「これならできる」と街路樹を黙々とつくっていた。 ⑤一方、場所が広がっていくと、A児の気持ちが続かず、廊下で駅をつくることに戻っていった。教師も何度か声をかけると、時折、自分の牛乳パックの電車をアトリエに持ってきて、走らせていた。	いろいろな人がこの遊びに気づけるよう、学年の3人の教師で連携しながら代わりの一人一人のイメージを形にできた。街に製作の材料や絵の具などを適宜出した。というイメージからそれぞれつくりたいものをつくり、お互いの思いやイメージを伝えあいに、相談したりできるよう関わった。そのようにするなかで、「電車の街をつくりたい」という同じ思いをみんなが持っていることに、子どもたちが気づいていったと考える。 ⑤a)cA児にとっては、いろいろな人のアイデアが重なった電車の街は、自分のイメージとは違っていたのかもしれない。しかし、電車を持って走らせることを通してその場所を楽しむ中で、自分のアイデアから広がった遊びを感じているようであった。振り返って、A児のイメージを形にすることを援助したり、友達とのやりとりを支えたりすることで、A児のこの遊びへの関わり方が変わったかもしれないと考えた。 ⑥a)b)cICカードと改札機という子どもの発想から、5歳児だけの閉じた遊びではなく、他学年とのつながりのある遊びとなった。他学年との関わりが生まれたことで、つくることだけではない遊びになり、他学年のお世話や接客が好きな人も加わり、さらに遊びが広がった。また、3歳・4歳児を楽しませるためにどうしたらいいか、自分たちで考え、話し合う姿があった。3歳・4歳児につくったものを説明したり、喜んでくれる姿を見たりするなかで、5歳児が自信をつけていく様子があった。 c他学年の教師とも遊びの様子を保育後などに共有し、異学年の関わりを一緒に支えられるよう心がけた。
--	---

多様な人がいるという、本来“街”が持つイメージの幅が、多様な表現を保障してくれたことも遊びが広がる要因であったと考える。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	
【場所と空間の保障】 アトリエは保育室とは異なり、つくったものをそのまま残しておける場所である。そのため、「明日もまた続きしよう」と考えを巡らせたり、子どもたちそれぞれが興味をもったタイミングで関わったりすることができた。また、アトリエは十分な広さがあるため、これまでは保育室や廊下で直線的にしか伸ばすことができなかった線路を大きな円にすることが可能で、出来上がった線路を俯瞰でき、重ねていく面白さを感じることができた。このような時間と空間の十分な保障がこの遊びを支える基盤になったと考える。	
【教師間の連携】 日頃より、日々のコミュニケーションや週案を通して、子どもたちのその時の姿や子どもへの願いを共有できるよう心がけている。この時期も子どもたちがやりとりを通してイメージを重ねながら遊ぶ経験をさせてほしいという思いを学年の教師間で共有していた。そのため、電車の街の遊びにも学年の3人の教師が交代しながら関わったことで、より多くの子どもたちがこの遊びに気づき関わることでできたと考ええる。 また、他学年の教師間でも遊びや子どもたちの様子を伝え合いながら、連携を図ったことで、異学年の交流がより活発になった。5歳児は、3・4歳児との関わりを通して、より自信をつけて、友達同士で相談しながらどうしようとしたらもっと楽しんでもらえるか、工夫したり、作り込んだりするように、より主体的に遊びに関わる姿へとつながっていったと考える。	

2月28日 ⑦他のことでアトリエを使うことになり、部屋を空けられなくなってきた。電車の街づくりもそろそろ一段落してきた頃でもあったので、子どもたちと相談すると、「親子で遊ぶ日」(2/27)が終わったら片づける」と、自分たちで片付ける日を決めた。片付けの日、D児は「解体工事するよー！」とやる気いっばいに登園してきた。それを聞いたC児も「やろうやろう」と言い、大きな声で3歳・4歳児にも知らせるのかのように「解体工事始めます！」と宣言しながら廊下を行き来した。その声を聞きつけて、続々とアトリエに子どもたちが集まってきた。教師が「大事なものは持ち帰り、まだ幼稚園で使えそうなものはリサイクルしよう」と伝えると、D児が「まだ使えるものは小さい組が欲しいって言うかもしれないね。お店屋さんにしようかな」と言った。A児は教師がアトリエに誘うと、自分でつくった踏切を大事そうに持ち帰った。 ⑧D児のアイデアにみんなが賛同し、「お店屋さんをやろう」と決まると、子どもたちは、机を廊下に出し、まだ使えそうなものを並べて、値段をつけていった。街路樹100円、電柱200円、家5000円と、大きさをつくったときのことを思い出し、話し合いながら、価格設定をしていた。	⑦b①c3 週間はどアトリエを使って遊び込んでいるため、片付けまでやりきったと感じたという思い、終わりにする期日は子どもたちと相談し、任せることにした。すると、子どもたちは直後に親子で遊ぶ日があったため、保護者に見てもらいたいと考え、終わりの日を決めた。その日すっきりとした表情で片付けを始めた姿から友達と関わり合いながら、遊びをつくりあげていった充実感が伝わってきた。 ⑧c①教師はこの遊びが違う形でつながるかもしれないという思いもあり、つくったものを壊す、捨てるだけでなく、持ち帰ったり、リサイクルしたりすることを提案した。すると、子どもたちは片付けをするなかで思いついた、お店屋さんという新しい遊びを始めた。つくったものを3歳・4歳児に売るといった発想は、教師の予想を超えるものだったが、教師の提案をきっかけに子どもたちの遊びが別の形につながったと考える。
---	---

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	
【好きなことを通して遊びに関わる】 電車が好きな人たちが集まって始まったこの遊びは、広がるにつれて、作ることが好き、描画が好き、接客が好きなど、いろいろな人が自分の好きなことを通して遊びに関わってきた。「どうしたら本物の建物のように見えるか」「海にするには絵の具が良いか、カラービニール袋が良いか」など、その人なりに考えて探究する姿が見られた。また、友達との表現に触れ、互いに刺激を受けあい、重ねたり、加えたり、広げたりしながら、遊びをつくっていった。製作をしている人もいれば、絵の具で塗っている人もいいる、一見それぞれ思い思いに取り組んでいる場であったが、“街”という共通のイメージでつながり、子どもたち同士がお互いのやりたいことを認め合っていた。これは、子どもたちこれまでの幼稚園での経験のなかで、自分の好きなことや自信のあることを見つけてきたことや、お互いの好きなことや興味の違いなどを受け入れられるようになってきたことがつながっていると考ええる。	
【共通の目的を持って、イメージを重ねる】 それぞれが街からイメージしたのをつくったり描いたりするなかで、時にはイメージが食い違っていて採めることもあった。その時は教師が関わりを支えることで、電車の街という共通の目的を持っていることを子どもたちが認識し、やりとりするなかでイメージを擦り合わせたり、新しいアイデアを思いついたりする面白さを経験していった。さらに、この遊びにおいては、様々な建物や景色があり、	

「もっと知りたい!!!」

園名：山梨大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

11月～2月

○仲間と価値や目標を共にしながら、一緒に活動を進めていく（9月～12月）

○仲間を誇らしく感じながら、自分達の価値や目標に向かって背伸びをしていく（1月～3月）

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本園では、子ども自身が「おもしろそう!!!」「もっと～してみたい!!!」と心を動かし、主体的に関わりながら、自ら遊びや生活を創り出していくことを大切にしている。そのため、保育者は日々の関わりの中で「子どもの声」を丁寧に聴き取り、子ども一人一人が「おもしろそう」「やってみたい」と感じたことを、心ゆくまで楽しめるような環境づくりや援助を心がけている。 毎年実施している年長児の園外活動についても、その年の子どもたちの興味・関心や育ちの姿といった実態を踏まえ、行き先や活動内容を検討した上で実施してきている。この年の子どもたちは自然への関心が高く、遊びの中でも穴掘りや泥団子作りで没頭していたため、地域の大自然に触れる共通体験を通して、さらに子どもたちの興味を広げていきたいと考え、「富士風穴」と「富士山科学研究所」を目的地とし、11月14日に林間保育を実施した。 まだ観光地化されていない「富士風穴」に続く林道は、ゴツゴツした岩や根がむき出しになった大木が残り、子どもたちは驚いていた。「昔、富士山が噴火した時にマグマが流れ出て、ここで冷えて固まったから道に線みtainいのが入っていたり、ゴツゴツしていたりするんだよ」と林務環境事務所の職員さんから教えてもらおうと、子どもたちは「ホントだ。ゴツゴツする!!!」「固いね」などと岩に触りながら歩いて行った。はしごを使って恐る恐る降りていった「富士風穴」の中は深く、懐中電灯を消すと暗闇の世界が広がり、「まっくらだー!!!」「何も見えない!!!」「お屋敷の型」で非日常体験を楽しんでいた子どもたち。その後、「富士山科学研究所」では、ミニチュア模型での火山灰が飛び様子や、身近な素材を使ってマグマが噴火する原理を再現した実験を見せてもらい、クラスのみんなで心が動く経験と共有してきた。そこからさまざまな形で興味関心が広がり、子どもたちの学びにつながっていった事例である。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
11月21日 「前、歩いた場所に似てる」 砂場で遊びながら大きな山を作り始めた子どもたち。1mほどの高さの山ができ、その頂上から一気に大量の水を流すと、山の下流に泡がき上った。①A児が「あれ、これ前、風穴に行った時に歩いた場所と似てる」と気づく。周りの友達も「本当だ!!!」「この前のゴツゴツした道に似ている!!!」と言い、水を大量に流しては泡立つ様子を見たり、山の下に葉っぱを並べ、「樹海」に見立てたりしていった。 ②そこにさらに水を流し、葉っぱが流れ出る様子を見ていたB児は、「こうやって森が消えて、また木が生えてってなってるんだねー」と、つぶやいていた。	① [b] A児の気づきをきっかけに子どもたちが身近な砂や水を使って、噴火や樹海の様子を再現しようとしていった。 [c] 遊びでの山作りから林間保育での体験が想起されたのだろう。保育者は、子どもたちが共有しながら遊びを進めていく様子を共感しながら見守った。 ② [a] B児は目の前で起きている状況と「富士山科学研究所」で聞いた話を頭の中でつなげながら、実際には見たことのない森の再生について、自分なりに考えていたのだろう。

11月25日～ 「1000mの穴が掘りたいい!!!」 ③ C児が「マグマが見たい!!!」とみんなに話したことがきっかけとなり、今度は穴掘りが始まった。数人の子ども達が集まり、年長保育室前の中庭に場所を選び、大きなスコップで穴を掘っていった。 ④ D児が図鑑で富士山のことを調べてみると、「1000m下にマグマがある」ということが書かれていた。子どもたちは、「1000」という数字に驚きながらも、具体的な深さのイメージは湧いていないようだったが、C児「とにかく深く、できるだけ掘ってみよう」ということになり、「1000mの穴」を目指してみんなで掘り進めていくことになった。 ⑤ C児達の穴掘りが継続する中、毎日少しずつ深くなっていく様子が分かるように保育者が一緒にスズランテープで測り、降園前の「何したの会」でクラスの友達と共有していくようにしていった。スズランテープを一日ごとに並べて掲示することで、子どもたちは掘り進んだ成果を感じているようだった。	③ [a] 実際に噴火や樹海の様子を再現したことからさらに関心が高まり、「マグマが見たい!!!」という思いがC児に湧いてきたのだろう。 ④ [a] 穴掘りをしながらD児はマグマへの関心が向き、図鑑を持ち出したのだろう。 [b] 「1000m」という数字から「とにかく深く、できるだけ掘ってみよう」と仲間同士で目標を共有したことで、力を合わせて取り組もうとする意識が出てきたのだろう。 ⑤ [c] 保育者は、穴掘りの成果を視覚化することで取り組んでいる子どもたちが実感を得られるように、スズランテープで測ることを提案した。また、クラスで遊びや活動を共有し、友達のことに関心することにしようとしていった。
11月27日～ 「『ふんか』ってなあに?」富士山科学研究所開設 ⑥ 穴を掘っていた所に来てきた年中児に「『ふんか』ってなあに?」と聞かれたことから、「林間保育に行っていない小さい子たちに教えてあげよう」という新たな活動が始まっていった。E児やF児を中心に段ボールで富士山を作り、頂上から溶岩が噴き出すような仕掛けを考えたり、冷え固まった溶岩をイメージして黒い紙で溶岩を付けたりするなど、友達と相談し合いながら活動を進めていった。完成すると、子どもたちは廊下に「富士山科学研究所」を開設し、年中児を招待することにした。 お揃いの研究員バッジをつけた子どもたちは、自分たちで作った富士山を使って「こうやって噴火するんだよ」と噴火の様子を再現したり、「溶岩は冷えるとゴツゴツになるんだよ」などと、小さい子にもわかるように説明したりする様子が見られた。	⑥ [b] 「小さい子たちに教えてあげよう」という具体的な目標ができたことから、友達同士で相談しながら、「小さい子にわかりやすく」伝える方法を考えていった。 [c] 保育者は子どもたちと相談をしながら、溶岩や噴火の様子をよりリアルに表現できるような素材を探していった。子どもたちは、研究員になりきることと、より本物らしさを追求する感覚を味わっていたのではない。
11月28日～ 「石を削ってみよう!!!」 穴掘りの活動が続く、掘り進み中で石が大量に出てくるようになっていった。それを洗ってみると、色や形が様々であることに気付く、子どもたちは石	

の違いいにも関心が向いていった。 ⑦ C 児が「石を割ってみよう！」と言ったことから、割ってみると、中に線が入っているものや、少しキラキラして見えるものもあった。 ⑧ そこから B 児は、鉱物の種類を調べるようになっていき、次第に「これはセキエイかもしれない」「ウンモかもしれない」などと虫眼鏡を使っている様子になり、休日に家族と山の中に石集めに行くようになっていった。保育者は、B 児の関心を生かしながら、見つけた石を割った現物や写真を掲示したり、「何しよう会」「何したの会」で B 児から友達に伝え合う機会を作ったりしながら、クラスで共有するようにした。	⑦ [c] 石の色や形に目が向き、そこから「石の中がどうなっているのか見てみたい」という興味が出てきているのだろう。 ⑧ [a] B 児は、もともと鉱物への関心が高かったが、自分たちで見つけた石がきっかけとなり、さらに探究心が膨らみ始めたのだろう。 [c] 実際に割ってみた石や写真の掲示、クラスでの伝え合いを通じて、B 児の関心をみんなと共有できるようにしていった。 ⑨ [c] 今の子どもたちの関心を支えていたいと考え、専門家である校長先生との出合いの場を設定した。これまでの自分たちの取り組みを認めてもらえたことで、子どもたちは誇らしさを感じていたのではない。 [b] 専門家である校長先生も子どもたちも、同じ興味でつながり、「石」への探究をおもしろがっている様子が見られた。 [c] 「幼稚園にあったものが火山の石かもしれない！」という報告は、子どもたちにとって、大きな驚きにつながったようだった。これまで B 児の関心や石についての発見を共有してきたことで、他の友達も一緒に喜べたのだろう。[a] B 児は、ここでの出会いをきっかけにさらに鉱物への興味を広げていった。	2月20日 「この階段はウンモとセキエイでできてるんだね」 ⑩ 子ども達の石への興味や探究心が続いていたこともあり、2月の遠足では、「山梨県・ジュエリーアム」を訪れることにした。甲府駅構内の階段を歩いていた時にふと B 児が「この階段は、ウンモとセキエイでできてるんだね」とつぶやいた。周りにいた子ども「ホントだ！」と階段に注目。これまで探究してきた石への関心をつなげ、子どもたちが階段の素材にまで目が向くようになっていったことに保育者は驚いた。
--	--	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	1) この事例で、個別最適な学びにつながるのと見なししたポイントは何か。 【一人一人の中から湧き上がった興味・関心をもとに、子どものペースで取り組んでいくこと】 「富士風穴」や「富士山科学研究所」での体験が子どもたちの心を揺さぶり、その後の活動へとつながっていった。②③④⑧の場面では、マグマや森の再生、噴火、富士山、石といった一人一人に異なる興味・関心が生まれ、「もっと知りたい」という思いを原動力に、それぞれが探究を進めていった。 いずれの活動も子どもたち一人一人の中から自然に湧き上がってきた興味や関心が軸となっており、個々の子どもの思いやこだわりが、その子らしく表れることに意味があると捉えた。またきつかけは林間保育での共通体験であったが、その後の展開は子どもが主体となり、自分たちなりに考え、試すという過程を子どもたちのペースで積み重ねてきた。こうした積み重ねが、「自分たちの活動である」という実感をもちながら学びを進めていくことにつながったのではないかと考える。 【「おもしろさ」をもとに子ども同士がつながっていくこと】 林間保育での共通体験をベースに「この前歩いた場所に似てる」「マグマが見たい!」「石を割ってみたい」など、その時々の子どもの小さな気づきやおもしろさが次々と新たな活動へと広がっていった。①④⑩では、それぞれが発見したことや気付いたことをおもしろがりながら伝え合う中で、子ども同士が学び合いが生まれていったと捉えている。 このように個々の興味・関心が子どもにとつての「おもしろさ」として共有され、つながっていくことで、協働的な学びとして子どもたちの中に自然にしみ込んでいくのではないかと考えた。 【他者の存在による学びの深まり】 廊下に「富士山科学研究所」を開設した⑥の場面では、「ふんか」ってなあに?」と問いかけてくれた年中児の存在があった。また、⑨の「幼稚園に火山の石があるんだ!」という場面では、専門家としての校長先生の存在が学びを広げる契機となった。 ⑥では「自分たち」とは違う「小さい子」が関心を寄せてくれたことで、年長児がより互いを仲間としてより意識し、「小さい子にもわかるように」と相談し合ったり、伝える喜びを共有したと振り返る姿が見られた。こうしたやりとりが、協働的な学びの姿につながったのではないかと考えた。 一方⑨では、専門家との出会いを通して、B 児が鉱物に対する自分の興味をさらに深めていく姿が見えられた。自分の好きなことを通して他者とつながり、認めてもらえた経験が喜びや自信となり、より個別的な探究心がくすぐられたのではないだろうか。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったかと思つた（思わなかった）か。 【子どもの興味・関心、思いに応じた環境設定】 保育者は、その時々の子どもの興味・関心に寄り添いながら、実際に子どもたちの力で試したり、工夫したりできるような時間と場を保障してきた。その中で③④⑧の場面では、子どもがそれぞれに「やってみよう」と思つたことを試し、個々の学びを深めていく姿が見られた。 また、⑥の場面では、子どもと一緒に適切な素材や表現の仕方を考えていくことで、「小さい子にわかりやすく伝えたい」という子どもたちの思いを支えることができたのではないかと考える。 【視覚化と語り合いによる活動の共有】 保育室内には、活動の様子がわかる写真や穴の深さを測ったスズランテープを掲示し、テラスには掘り出した石の現物を展示するなど、クラスの誰もが視覚的に捉えられる工夫を行ってきた。活動に直接加わっていない子どもにとつても、友達の取り組みを知るきっかけとなり、様々な子どもが参加するようになっていったことで、関心の持続や広がりが見られた。 さらに、「何しよう会」「何したの会」では、活動の様子をモニターに映しながら紹介し、取り組んでいる子ども自身も自分なりの言葉で伝え、関心をもった友達から質問できる場を設けている。こうした語り合いを通して、活動がクラスで共有化されていったと考える。 また同時に、取り組んでいる子どもたち自身が言語化して伝えようとする過程で、自分たちの活動を振り返り、新たな気づきや興味を広げていくことにもつながったのではないかと。
--	---

「もり組相撲」

園名：新潟大学附属幼稚園

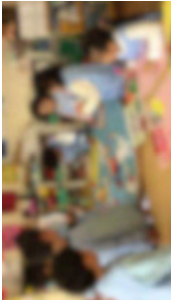
【10月下旬】

期のねらい：友達と話し合い、合意を図りながら、意欲的に遊びを創り出す

- 新しい発見を自分の遊びに取り入れ、方法を考える。
- 自分のやりたい遊びに意欲をもって向かい、工夫を重ねながらじっくりと浸る。
- 感じたことを言葉で伝えながら、遊びへの思いを重ね協力する。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
9月中旬のある日、遊びの振り返りをした際に、色々なお店ができていることに気付いた一人の子が「まちみたい」とつぶやいた。それを聞いた友達が「もうぐみまち」を作ろうと提案し、翌日から学級全体でのまちづくりが始まった。道路やお店など、一人一人が自分のかたちにしたいものを考えて、工夫していた。教師は、一人一人がやりたいことに向かえるように、一人一人の興味・関心やこだわっているところは何か捉えようと試みた。本物らしさを追究していると捉えた教師は、絵本や図鑑、写真など、本物を見ることができると環境を構成した。また、一人一人のイメージを共有できるように、遊びの振り返りを意図的に設定し、友達の作ったものやこだわった点を共有した。日を重ねるごとに、まちが広がっていき、約1か月間、みんなのわくわくが広がったまちで、やりたい遊びを楽しんだ。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
10月22日 ①校園内に散歩に出かけた。A児は落ち葉を放り投げて遊ぶ友達を見て、「相撲の塩みたい」と感じた。 ②A児は、近くの友達に「相撲しよう」と声をかけて、取組を楽しんだ。 10月23日 ③土俵に見立てられるよう、土俵が描いてあるマットを遊戯室に用意しておいた。 ④登園後、そのマットを見つけたA児は、その場にいる友達を誘い、相撲を取り始めた。 ⑤A児やその友達の相撲の取組を見ていたB児はお客さん用の座布団を用意し、C児は紙ストローに面用紙を貼って軍配を作り、「私は行司をやる」と言った。 ⑥A児は、「まわしを作ってこない」とつぶやき、保育室にもどった。 素材の中から細長く切った牛乳パックのペルトを選ぶと、腰に巻き付けてまわしを作った。もう一つ牛乳パックのペルトを手に取り、黒い折り紙で作ったまげをつけ、できあがったものを頭に付けて「ちょんまげ!」という、「誰でも来よう!」と大きな声をあげながら、遊戯室の土俵へ向かって行った。 ⑦A児は、行司になったB児の「はっけよーい、のこった」というかけ声に合わせて、友達と取組	10月22日 ①a3歳児、4歳児学級の際に、相撲をして楽しんだ経験や相撲を見た経験が広がっているのだろう。 ②b友達と相撲のイメージや楽しみが共有された。 10月23日 ③c年少児、年中児の際も相撲を楽しんでいたことから、遊びが続くと予想し、環境を構成した。 ④a前日と同じように取組をする楽しさを感じているのではない。 ⑤b相撲をする友達の姿がきっかけとなり、生活経験とつながりで遊びが生まれている。 ⑥a相撲をより楽しむ方法を考えたのだろう。それが、力士になりきることだったと捉えている。 ⑦b「相撲」が共通のイメージになり、遊びの中で決まりが共有されて始めている。

を楽しんだ。	を楽しんだ。
⑧決着がつくとB児は、勝ったA児には金色のトロフィーを、負けたC児には銀色のトロフィーを渡した。A児は「よっしゃー」と笑顔を見せた。	⑧b「相撲」に対する思い、思いの関わり方が、つながら始めている。c多様な関わり方のどれをも認める言葉がけや保育者の姿勢が要因ではないか。
10月24日 ⑨A児を含めた数人で相撲を取っていた。そのうちトーナメント表を作ることになった。A児はトーナメント表を作りながら、「この相撲は最後に勝った人が優勝だよ」とつぶやき、周りの友達もうなずいていた。 ⑩B児は力士が土俵へ入場する際の道を作りたいと考えた。ごさを敷いて道を作り、「お相撲さんはここから入場するよ」と友達に伝えた。 ⑪遊びの振り返りの時間には、これまで相撲をしてこなかったD児やE児が「私も相撲をやってみよう」と言うのを聞いたA児が、横綱（A児）と相撲のできる体験会を開いた。 10月27日 ⑫F児は、遊戯室に置いてあった絵本を見て、国技館のような吊り屋根を再現したいと考えた。ロープを張り、レース状の布を引っ掛けて土俵の上に屋根を作った。 ⑬遊びの振り返りの時間にG児が「（相撲が）見えないよ。大きすぎで。」と言うと、A児とF児が屋根の下で相撲を試してみた。すると屋根で隠れてしまい、相撲が見えなくなっていることに他の子たちが気付いた。 ⑭B児が「だったら、ひもをあそこにかけてたら、高くなるから…」と提案すると、翌日は屋根を高くしてやってみることになった。 10月28日 ⑮子どもと保育者として吊り屋根の高さを調節した。良さそうな高さになると、A児とG児が試みに相撲をとってみた。保育者も立ち合いながら「どう？」と聞くと、A児は「やりやすい」と答えた。保育者が「見てた人は？」と聞くと、観客席で見ていたD児やE児は「見やすい」と答えた。 ⑯遊びの振り返りの際にB児は「さくら組（年少組）とばら組（年中組）にも見てほしい」と伝え、友達も返事をしたり、うなずいたりして共感	⑨a実際の相撲の勝敗の仕組みとは異なる。A児や友達の生活経験が反映された仕組みにアレンジされている。bこのことが、遊びの中で自然と共有されている。 ⑩a実際の相撲を見た経験から、思いを形にしようとしている。 ⑪c相撲に対する興味の高まりを見取り、学級全体での遊びの振り返りの時間を設けた。 ⑫b友達の思いを聞いたことと、友達の興味に気付いたのではない。あくまでも相撲のイメージの中で、友達に合わせて遊びの文脈を構成し直そうとする姿が見られた。 ⑫cまわしやまげ、土俵周りの作り込みから本物らしさを追究しようとしていることを見取り、図鑑や写真を用意していた。それがきっかけとなり、F児の遊びにつながった。 ⑬b遊びの最中は気付かなかったことに、振り返りの時間で気付いている。 ⑭b友達の困っていることに共感し、解決策を考えている。c遊びの振り返りを繰り返して意図的に設定してきたことで、イメージの共有が行われ、友達の思いを大切にしながら解決を図ろうとする姿につながったのではない。 ⑮b前日からの流れで、自分なりの関わり方で相撲に向き合っている姿の現れではない。 ⑯c自分たちがその場で十分に楽しんだからこそ、他者にもその楽しさを見てほしいという思いに変化していた。b下級生を招待したという思いが共有され、共通の目的になった

していた。	いった。
10月29日 ①⑦G児とB児は相談しながらプログラムを、F児とH児は招待状を、A児はチケット作りを始めた。A児は在園児一人一人にチケットを渡したいと考えていたが、枚数が多かったため、「誰か手伝って」と言った。それを聞いていたD児やE児がチケット作りを手伝い始めた。 ①⑧A児は、実際に年少組の保育室へ行き、名前を確かめて、D児に「次、○○ちゃんやっ」と伝えてた。 	①⑦a①⑦b共通の目的の向かい、自分のやりたいことと必要なことを結び付けながら動き出している。目的が共有されているからこそ、自然と見通しを共有したり、共同作業が始まったりしている。 ①⑧cこれからでの経験から、招待された人がどうしたら喜ぶのかを考えて、実行しようとしている。
10月30日 ①⑧年長組全員で、年少組と年中組の保育室へ行き、招待状とチケットを渡して、明日の相撲大会に来てほしいことを伝えた。A児やB児は、年中組が色々なものを作って遊んでいたことに気付くと、「好きな服を着て来てほしいよ」と伝えていた。 ①⑨年長組の保育室に戻ると、横綱が作ったお弁当屋さん、力士と一緒に記念撮影ができる写真屋さんを作り始めた。	①⑧b①⑧c相撲に対して思い思いの関わり方を楽しんできた経験が、下級生の遊びも大切にしながら、相撲を楽しんでもらおうとする姿につながっているのではないかな。 ①⑨a①⑨bどうすれば相撲やその場がもっと楽しくなるのか考えて、場を再構成しようとしている。
10月31日 ②⑩年少組や年中組が遊戯室にやってくると、A児は席へ案内した。H児はお弁当屋さんの店員さんになって、年少児たちにお弁当を販売した。G児が写真屋さんにお客さん呼び込み、F児がカメラで写真を撮った。D児やE児はBGMに合わせてダンスを踊り、場を盛り上げた。 ②⑪A児が「お弁当屋さんで買うのは、あと一分です。」と声をかけると、B児は立っているお客さんに「みなさん席についてくださーい」と伝えていた。 ②⑫A児が力士の名前を呼ぶと、B児とG児が入場した。行司になったA児の「はっけよーい、のこっけよーい、のこっけよーい、のこっけよーい」のかけ声に合わせて相撲を取った。 ②⑬相撲大会が終わるとA児は、「もり組トンネル作るよー」と言い、手でアーチを作ってお客さんを見送った。 	②⑩b②⑩c自分がやりたいこととつながりながら、その場を盛り上げようとしている。 ②⑪c全体の流れやこの後の見通しを共有しながら、遊びを続けている。 ②⑫cメインとなる「相撲の取組」があることで、そこに向かう見通しがもちやすかったのではないかな。一人一人が「取組」に向けて、自分の遊びを調整していた。 ②⑬a②⑬b下級生に感謝を伝えつつ送り出し出したというA児の願いを捉えた友達が、動き出した場面と捉えている。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて
*以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【共通のイメージの中で、一人一人がやりたいことを見出す】 ○環境や自分たちが構成した場の中でやりたいことを見出していた姿は、まさに個別最適な学びの姿と捉えている。一人一人がやりたいことに向かいながらも、友達との遊びに影響を受けたり、共通の目的に向かって自然と役割が分かれていったりした。個別最適な学びと協働的な学びを往還させている姿ではないか。本事例から、一人一人の遊びの充実が協働的な学びの質を高めていくことにつながるのではないかと考えた。 【共通の目的が生まれ、自然な協同へ】 ○まずは、自分のやりたいこと、かたちにしたものに向かって十分に体と心を動かして遊び込んだ。そこでは、「より本物らしくしたい」、「より楽しい相撲にしたい」など、一人一人が自分の願いを追究していた。その願いが重なり合う部分が増えていったことで、学級みんなが楽しむ相撲が実現したのではないかな。学級みんなが楽しみ、自分たちが十分に相撲遊びをやり込んだことで、他者を招きたいという目的が生まれ、自然な協同へつながった。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【一人一人のやりたいを支える豊かな環境、経験】 ○本事例は、散歩で出かけた広場に落ちていた葉っぱが、相撲の塩に見立てられそうと感じたところから始まった。相撲遊びが続くようになっからでも、保育者は子どもたちの興味・関心を見取りながら、本物らしきや面白さにこだわる子どもたちの追究を支える環境構成をしていた。この環境構成が個別最適な学びの充実を支えていたのではないかな。また、保育者が一人一人のやりたいことや、その子なりの相撲遊びへの関わりを受け止める姿勢でいたことも大きな要因と考えられる。まずは保育者が受け止めることで、子ども同士も互いの遊びを受け止めることにつながった。個別最適な学びを支えようとする保育者の姿勢が、協働的な学びにつながる素地を育むことにもつながったのではないかな。 【互いの遊びを共有する】 ○相撲遊びに対する多様な関わり方が見られていたことから、保育者は、子ども同士が互いの遊びに気付く、友達のお互いを取り入れることで、遊びがさらに充実したり、協同したたりする姿につながると考えた。そこで、互いの遊びが見合えるような環境構成を心掛けた。また、遊びの振り返りを行い、互いの遊びを紹介し合う機会を継続的に設定した。これらの働きかけにより、互いの遊びだけでなく、イメージに気付くことができた。これまで相撲遊びに関わろうとしなかった子が相撲をやってみたいと感じるようになったり、相撲の会場で虫や猫のための席ができた。互いの遊びやイメージを取り入れ合いながら、学級みんなが楽しめる場や遊びが出来上がっていった。

「ふじぐみてつどうはくぶっかん」

園名：富山大学附属幼稚園

【5～7月 この時期のねらい】

- 様々な素材を用いながら、イメージを膨らませて遊ぶことを楽しむ。
- 互いの思いや考えを伝え合って、遊びを進めようとする。
- 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。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する留意	
子供たちは、気の合う友達と誘い合い、砂場での山や水路作り、草花を使ったジュース作り、製作遊びなど、思い思いの遊びを楽しんでいる。これまで、自分の思いを表情や言葉、動き、作ったもの等、様々な手段で表現しながら友達と一緒に遊ぶ経験を重ねてきた。そして、自分の思いや考えを友達に伝えるだけではなく、「こんなふうにしたいのだけれど、どうか？」「こうするのはどう？」と友達と共有したい気持ちが高まっている。 A児は、好きな遊びの時間に、製作したり絵本を読んだりしているものの、なんとなく物足りなさそうな様子が見受けられた。そんなA児に対して、教師は、やってみたいと思える遊びを増やしてほしいと願っているが、「〇〇して？」と直接的に誘っても、おそらくA児は遊ばないと捉えている。保護者から、電車が好きと聞いているので、「でんしゃのずかん」を絵本のコーナーに配置し、さらに教師が電車をつくって遊ぶ様子を見せることをきっかけにしたいと考えた。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
①教師が電車を作る際や向かいにA児が座り、アドバイスをする日々が1週間ほど続く。 教師（牛乳パックでドクターイエローを作る） 「ドクターイエローって、黄色と何色だったかなあ…」(独り言のようにつぶやく) A児「青のラインが入っているよ」 教師「青かあ。どこかなあ…」(絵本を見る) A児「ここだよ！」(指さす) 教師「本当だ、ありがとう。じゃあ、青色のガムテープを持ってこよう。」 A児「細いほうがいいと思う。」(青いビニルテープを持ってくる) 教師「確かに！使ってみるね！…A君も電車、作ってみる？」 A児「僕は、いい(やらない)」 その後、教師がつぶやいていたことにA児が反応していたが、徐々に教師が投げかけなくてもA児の方から「ここにはストローがいいよ」「先頭はもっと長いよ、違う置いたほうがいいと思う」など、教師に話しかけてくれることが増えてきたが、まだ自分では作るそぶりはない。	① [a] 興味はある。 ① [a] どこに掲載されているか覚えていくらい、「でんしゃのずかん」を読んでいる。 ① [a] A児のこだわり。自分だったからこれを使って作るのに…と自分事として考えている。 ① [a] 電車づくりに興味を持っているが、まだ自分の電車を作りたいという思いは高まっている。一人で作る自信がないのか、「作りたい」と言い出せないのか。 ① [a] 具体的なアドバイスが増えてきた。電車づくりにへのイメージは高まっている様子。 ② [a] A児の中の「こうしたい」「こんなふうに作ってみるのはどうだろう」という思いやアイデアが明確になってきている。 ② [c] 作りたくてうずうずしているみたいだな。自分だったらこう作るのに…と作るイメージ、見通しももっている状態か。 ③もう一度電車づくりに提案する。

教師「本当だ。ありがとう！A児君のおかげで、ドクターイエローができてきたよ。そういえば、A児君って何の電車が好きなの？」 A児「いろいろなけれど、『はやぶさ』が一番好きかな。」 教師「はやぶさってどんな電車だったけ？」(絵本を手にとり、ページを探す) A児「もっと前だよ！これこれ！」 教師「これか！かっこいい電車だね。はやぶさも作ってみる？牛乳パックは、ここにたくさんあるよ」(材料カゴを指さし、牛乳パックを1本手渡そうとする)。 A児「作るのには山手線にしようかな。」(絵本の山手線のページを開いて) A児「牛乳パックは3本いりそうだな」と、1本受け取り、残り2本は自分で取りに行き、電車を作り始める。	③ [c] A児のアドバイスを存分に取り入れたドクターイエローが完成したタイミングで、もう一度電車作りを提案する。教師の製作過程を見たことが安心材料になるだろう。会話しながら、A児本人が作ってみたいと思っている電車やイメージを表出させ、一歩踏み出させたい。 ③ [a] 教師とのやり取りで、具体的な名前を出す、視覚的イメージや材料を提示すること等によって、自分で作りたいという意欲が高まった。A児の作ってみたいものが具体化し、「こうしたら作れそう」と見通しをもち、作り始めた。
④A児は、特に教師に話しかけることもなく、真剣に電車づくりに取り組む。 教師「先生、園庭へ行ってくるね。困ったことや用事があったら、園庭に向かって『川越先生～』って呼んでね」 A児「分かった。でも、僕、大きな声出せないから、先生が気付かなかったらどうする？」 教師「気付けるように、ふじ組の方を見てください。でも、もし先生が気付いてなかったら、テラスで遊んでいる友達に、『川越先生を呼びたい』って言うてみてね、きつと手伝ってくれと思うよ」 A児「分かった。行ってらっしゃい。」 教師（テラスで遊んでいるB児、C児に）「A君が川越先生を呼びたくて困っていたら、一緒に『川越先生～』って呼んでくれる？」 B児、C児「オッケー！大きい声で呼ぶよ！」 ・・・しばらくして・・・ A児、B児、C児「ぜーの、川越先生～！」 C児「びっくりした？」 教師「した、した。3人で呼んでくれたから、すぐに気付けたよ。」 ⑤A児の困りごと A児「あの電車に車輪を付けたいんだけど…」 教師「車輪があったかもっと電車らしくなるね。どんな形のものがあつたらいい？」 A児「丸いもの、でも大きすぎるとダメなんだ。」 教師「どんな大きだったたらいいかなあ…。大きすぎない物だったら、ベットボトルのキャ	④ [c] 教師が離れても大丈夫そうだ。電車づくりをしているのはA児一人だから、困ったときにどうすればいいのか先に知らせておこう。 ④ [a] A児が自分の特性をよく知っていて、安心もあるが、万が一のことを考えて教師に確認している。不安の回避。 ④ [a] [b] [c] A児の不安を取り除くためでもあり、A児が新しく始めた遊びでほかの子と関わるきっかけになるかもしれない。 ④ [a] 安心して自分の活動に没頭できる。 ④ [b] 快く引き受けるB児、C児は、日頃からA児とよく関わっているの、A児も頼みやすいだろう。 ④ [c] B児、C児は、自分たちの遊びを止めてA児に力を貸してくれた。3人で楽しそうに教師を呼んだ。3人とも嬉しそうだった。A児には、助けてもらった感謝、B児、C児には役には、助けてもらった感謝、B児、C児には役に立った有用感があったのではないか。また、3人で一緒に声を（心を）合わせて先生を呼んだ行為そのものが楽しかったのではないか。 ⑤ [a] [c] A児の求める材料について、聞いかけながらA児の思いを聞き出す。A児が作りたい車輪のイメージがはつきりしてくる。 ⑤ [a] [c] A児の作りたいもののイメージと、それに合った素材が見つかったことで意欲



ップはどうだろう?」(キャップを見せる) A児「ちようどうい!でも、色は黒がいいなあ。」 教師「黒色ね…(一緒に探す) …ないねえ。」 A児「あ、でも、黒のテープがある!テープを貼って黒くすればいいよ!」 教師「いいね!やってみよう。キャップはここにたくさん出しておくね。」 A児は、キャップを2つ取り、黒いビニルテープを貼付け、黒い車輪を作り、電車に付けた。 A児「先生、車輪ができたよ」 教師「本当だ、黒い車輪が2つ付いたね!かっこいい!」	⑤ [c] 思いどおりのキャップはなかったが、その思いを補う別の素材が準備されていたことで、A児の意欲が増し、工夫して自分の望んだものを作ることができたという充実感につながった。 ⑥ [c] 他の子供たちにA児電車作りの遊びを知らせたい。A児にはみんなに見てもらおう嬉しさを感じてほしい。 ⑥ [a] 電車をつくったことをみんなに知らせたい。工夫した車輪のことを伝えたいのかな。 ⑥ [b] 以前、電車を作っていたD児が興味をもった。 ⑥ [c] ④でのかかわりが生かされている。きっとA児もC児も嬉しいだろう(特別感)。 ⑥ [c] A児の言葉を繰り返して、よさを認めながら、教師がA児作成の電車に興味をもっているように伝えることで、他の子供たちの関心や「見たい!」気持ちが高まっている。 ⑥ [a] 自分が作ったものを大切にしたい気持ちや素直に表現できる安心感、作った電車への特別感が感じられる。その気持ちを育てよう、充実した製作時間、環境を保障しよかつた。また、C児の発言は、④でのA児とのかわりから、A児の取組の様子や思いを共有できていたからではないか。 ⑥ [c] A児はみんなに見てもらい、声をかけてもらってとても嬉しそう。作る意欲、作っていく自信が高まったようだ。友達とのやり取りの中で、作りたいもののイメージや見通しをA児がしっかりとっていることが分かった。	⑥ [c] A児の取組に触発されて、電車作りに興味をもった子がたくさんいた。材料の準備、A児の電車製作の様子をみんなに紹介できるように環境を再構成しよう。 ⑦ [a] 材料を提供すると、自分で使い方を工夫し、自分のイメージを形にすること、様々な
E児「すごいね!これで完成なの?」 A児「まだ途中。バンダグラフも付けたいし、車両もふやしたいし・・・」 D児「僕の電車にもタイヤをつけようかな」 教師「A君の電車、素敵だったね」 F児「僕も作ってみたいくなった!」 G児「僕も!」C児「私も作ってみたい」	⑥おはなしタイムでのA児クラスの半分以上の子が手を挙げているが、A児は様子をうかがっていた。1人目の発表後、拳手をし、教師と視線を合わせている。当ててほしいような表情である。「今だ!」と思い、指名した。 A児「電車を作ったよ」 D児「どんな電車?」 C児「私たち、知ってるよ。見せてもらったよ。」 教師「どんな電車を作ったの?」 A児「山手線だよ。四角で、緑で。車輪も付けたんだよ。」 教師「四角で、緑で、車輪もあるんだって。すごいねえ。」 「へえ〜」「見て見たい!」「僕も!」「私も!」 教師「A君、見せてくれる?」 A児「いいよ。でも、壊れちゃうかも・・・」 教師「壊れたら困るよね、一生懸命作っていたもんね。どうやって見たらいいかな?」 C児「触らないで、見るだけにしたら?」 A児「そうしてほしいなあ」 そして、A児は、作った山手線を両手に持ち、みんなの席を回って、電車を見てもらった。	

作りたいんだ。何かぐるぐるできるものがあるかな」 教師「ぐるぐる・・・モールはどうかな。」 A児は、「やってみる!」と言い、試行錯誤していた。そして、ストローにモールを巻き付け、ばねの形のものを作った。	5月下旬〜6月上旬 ⑧A児は体調を崩し、欠席が続いた。登園再開後は、担任のそばで遊ぶことが多く、製作遊びはするものの、電車の製作から離れていた。 粘土あそびの時間には、それぞれが自由に粘土で作品を作り、見合いっこする活動をした。A児は、友達作品を積極的に見に行ったり、自分の作品を見に来てくれた友達に「これは蝶、こっちは・・・」と伝えたりしていた。 また、友達が捕まえた虫を飼育するケースの環境を友達と一緒に整える、砂場で大きな山をつくる、池でオタマジャクシを捕まえるなど、友達と関わる機会が増えた。	A児、電車づくり再開 6月17日 ⑨A児と一緒に「でんしゃのずかん」を見ていると、A児が「明日は路面電車を作ろうと思うんだ。東京交通局を作りたい。ポッキーの箱がほしいなあ。」と話した。教師は、明日までにポッキーの箱を用意しておくことを約束した。	⑩翌日(6月18日)登園後すぐに「先生、ポッキーの箱あった?」と確認するA児に箱を渡し、他に必要な材料はあるか尋ねた。 A児「ミラーを何で作ろうか迷っているんだ。」 教師「どんなミラーにしたいの?」 A児「光る感じにしたいんだ。鏡みたいに。」 教師「これ(アルミホイル)はどうかな?」 A児「いい感じ!使ってみる!」 このあと、モール、赤色の画用紙(車両の側面に貼る用)がほしいと教師に伝えた。	⑪教師の所在を気にするA児 A児「先生、今日も園庭に行くの?」 教師「何をして遊ぶうか考え中だから、園庭に行ったり、ふじ組に戻って来たりしようかな」と思っているよ。」 A児「じゃあふじ組にいなかつたら園庭に呼びに行くな。」 教師「分かつたよ〜。じゃあ、園庭に行ってみます。」 A児「はい。行つてらっしゃい。」
材料を使つて作ることを楽しんでいる。 ⑦ [c] おはなしタイムで友達に認めてもらつたこと、遊びのイメージを言語化したことで、作りたいものはつきりし、作ることに意欲が高まっている。また、クラスの友達との距離も近付いた様子も伺える。このタイミングを大切にして、作ったものをきっかけに友達と関わる機会を作りたい。	⑧ [a] [c] こちから電車遊びを提案するのではなく、A児ペースでまた作りたいと思った時に作り始めるまで見守る。あれほど夢中だった電車作りだから、絶対にまた作りたいと思っているはず。本人に委ねたい。教師と共に園庭へ出る機会を、友達や他の遊びに目を向け興味をもつチャンスと捉え、援助していこう。	⑨ [a] タイミングが来た!もう作り方のイメージがあるようだ。	⑩ [a] 電車づくりへの思いが再燃したタイミングを大切にしたい。何をしたいと思っているのか問いかけ、思いやイメージ、見通しを出したい。	⑪ [a] 電車づくりは久しぶりだから不安なのか、それとも用がある時に呼びたいから所在を知りたいかと思っているのか。 ⑪ [a] [c] ④での経験が、自信と安心につながっている。材料についても、教師に伝え、調達の見通しがもてたのだろう。

その後、A児は集中して電車を作っていた。	② [a] [b] [c] A児の満足感を大切に するだけでなく、取組のよさや成果を知らせ、 友達に認めてもらう場にする。
②作った電車を壊れない場所にずっと飾っておき たいA児に、廊下にある棚の上に飾ることを提案 した。 A児「ここを、鉄道博物館みたいにしたいなあ。」	② [a] 生活経験と結び付けて、遊びのイメー ジを広げている。
③6月23日にうめ組（年長児）の「うめぐみお やつやさん」に、6月26日には、ばら組（年中 児）の「ばらぐみじゃんぐる」に招待してもら い、客になって店員とのやり取りを楽しんだ。振 り返りでは、「私たちもうめ組さんを招待して遊び たいなあ」という声が聞かれた。	③ [b] 他のクラスに客として楽しませてもら う経験したことで、自分たちも誰かを楽しませ ることができるとは思っていないか、自分たちも誰か を招待したい、今度はお店屋さんとして楽し みたいという思いが芽生えている。
6月26日 ④ばら組ジャングルから戻ると、「自分たちも何か を作ったり準備したりして、ばら組やうめ組の友 達を招待したい」という思いを高めていた。しか し、夏休みまであと少しかから準備のための時間 が十分に取れないことを伝える。それでも、ばら 組、うめ組を招待したいという思いが強かった。 教師はその思いに共感し、「鉄道博物館の遊びはど うか」と提案した。	④ [b] クラスみんなが「自分たちも何かを作 ったり準備したりして、ばら組やうめ組の友達 を招待したい」という共通の思いをもっている 今のタイミングが大事。自分たちにもできそう という気持ちが見取れる。
教師「ホールに、ずっと作って飾ってある鉄道博 物館があるよね。うめ組さんたちを招待し て、あれを見てもらうのはどうかな。」 子どもたち「いいね!」「他のコーナーも作って もいい?」(A児は嬉しそうに表情。)	④ [a] [b] A児がこれまでに作った電車を 年長ホールに飾って「鉄道博物館」作りの遊び をしていることをクラスのみんなが知っている おり、A児自身も、みんなに見てもらいたいとい う思いを以前よりも強くもっている。
D児「僕の電車は見てもらいたいなあ。」 A児「僕の電車は見るだけ。」 D児「僕の電車は、触っていいよ。町を走らせ て、あれをのこしたい。」 A児「ジオラマだね」 D児「街だよ」 教師（ボードに書きながら）「②見て楽しんでもら うコーナーと③街のコーナーと・・・他に はどんなコーナーができてきそうかな?」 F児「電車に乗れるところがあったらいいな」 G児「分かれ道とか、行き止まりとか!」 F児「迷路みたいになりたい!」 H児「電車で出かけして、何か食べたり飲ん だりするコーナーはどうかな。」	④ [b] 他クラスの友達を招待したいという共 通の思いを実現するための手段として「鉄道博 物館の遊び」を提案してみよう。
⑤話し合いの結果、鉄道博物館（ジオラマコーナ ー）/電車を走らせて遊ぶ街コーナー/迷路/電車で っことお迎えに行くに決まった。	④ [a] [b] 電車に興味がない子には、これ までの遊びを生かした電車以外のコーナーも作 ることを保障する。
	④ [c] 条件や制約を整理し、分かりやすく説 明したこと、A児の遊びのイメージを共有でき たことが、これからの遊びのイメージを広げ、 子供たちが見通しをもち、「今自分たちにでき そうなこと」を考える手立てとなった。
	⑤ [c] ④では電車以外のジャンルのコーナ ーのアイデアが出ることを予想していたが、電車 と関連させたアイデアが主だったのは、A児の 取組が浸透しており、自分たちがやれそうなの と面白くできそう、お客さんが喜んでもらえ そうなことのイメージが融合したのだろう。

		
		
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【A児の特性に適切に・A児の自己決定を大切に】 ○製作遊びが好きでA児が、電車づくりへと向かわないのはどうしてか不思議に思いつつも、彼の日頃の遊びの様子を見守った。教師の作る電車に興味はあつりつも作り始めないA児、だんだん教師に助言し始めるA児に対し、教師の電車づくりの過程を実際に見せることで「こんなものが作れるんだ。僕にも作れそうだ（僕の方がもっとうまく作れる）」という気持ちの高まりと自分の遊びへの見通しをもち、遊びへの歩み出しにつながったと考える。 【A児の遊びの結果を残せる場の保障】 ○A児自身が、自慢の電車を安全に保管できる場を求めたことは、彼自身の遊びの満足感の表れである。そして、長期にわたって、A児の電車づくりが継続するポイントとなった。しかも、A児の「見てほしいけれど、触られたくない」という強い思いを大切にしながらA児のとおきおきの場となった。を作ることで、更に意欲的に電車づくりに取り組みむことにつながり、また、彼の遊びが多くの子供に伝わるきっかけとなった。 【他のクラスとの交流】 ○他のクラスに招待されたことにより、「自分たちも、うめぐみさんのように、クラスみんなで協力してほかのクラスを招待したい」という、クラスみんなで取り組むイメージを共有しつつ、他のクラスとは違う、ふじ組ならではの何かがあったという願いの共有につながった。 【時間の制約と子供たちの意欲 → 納得のいく自己決定へ】 ○夏休み直前ということもあり、招待することについて話し合う時間、準備の時間が十分にとることができない状況だった。時間の制約を子供たちと共有したことが、大きなポイントだったと考える。自分たちの「やりたい」と「できそう」の中で、子供たちが納得できる内容、方法を自分たちで考え、決めていく大きな視点になった。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何だったか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【A児の今の姿を受け止め、「やってみよう」を待つ姿勢】		

「スパイダーマンごっこ」

園名：金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園

6月のねらい

- 【・自分なりに目的をもって、遊びや活動に取り組む】
- 【・友達や教師と一緒に考えを伝え合いながら、遊びや生活を進める楽しさを味わう】

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い A児はスパイダーマンが好きでよく真似をしていた。まずはA児がしたいことを十分に楽しんでほしいと思い、好きなキャラクターになるためのアイテムを一緒につくった。手首のバンドに、白いタフロープでつくったクモの糸をつけ、スパイダーマンになり、本当に手から糸が出るようにとばすことを繰り返していた。一人でなきりきって遊ぶことを楽しんでたが、友達と一緒に考えを伝え合いながら遊ぶ楽しさも感じてほしいと願い、この後どんな遊びになっていくとその楽しさを感じられるのかを探っているところであった。	2. 事例の記入 5月29日 A児が手首のバンドから白いタフロープの糸をとばしてスパイダーマンになってポーズを決めて遊んでいた。 ①教師と互いにスパイダーマンの知識を話しながら楽しんでい、A児が「本当のスパイダーマンは糸で飛べるんだ」と説明した。 教師「本当に飛べたら楽しいよね」 A児「でも、できないよ」 教師「そんなことないよ。工夫したら本当に飛べるかもよ」 A児「できないよ」 教師「先生いいこと考えた。本当に飛べるようにしよう」 と材料室に行き、ロープの入った箱を出してきと。教師が「これは？」と、黄色と黒のロープを出すと、A児は、納得のいかない顔をした。 教師「これじゃダメってこと？」 A児「・・・、白だよ」 教師「じゃあ、これだ」 と白い細いロープと少し太いロープを出した。A児は「そう」と言い、顔が少し明るくなった。しかし、教師が何をしようとしているかわからないため、半信半疑で様子を見ていた。教師が「これをこ（テラスの梁）に結んだら（ぶらさがる真似をして）楽しそうじゃない？」と話すと、A児はニコッと笑って「やりたい」と答えた。 ②教師はテラスの梁にロープをかけてぶら下げた。 A児がロープにぶら下がりがり、ユラユラと揺れることを楽しんでいると、興味をもったB児、C児、D児、E児、F児、G児、H児らが集まってきた。 3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] A児の好きなスパイダーマンについての会話を楽しんでいる中で、教師はA児の遊びが生まれそうなヒントを見つけている。 [c] A児の好きなスパイダーマンをきっかけに、したいことが思いついたり、遊びが生まれたりするかもしれないと思い、A児との会話を楽しんでいた。A児の言葉をきっかけに教師は遊びのアイディアが思いついた。A児に思いついたことを実現させる楽しさを感じてほしいと思いつて援助した。ロープは黄色と黒ではダメで、白がいいと選んでいることから、A児もクモの糸のイメージを持っていると思われる。A児の表情は少し明るくなり、何か楽しいことができそうと感じているのではないか。 ② [a] [b] A児に対する個別の援助でもあるが、他の幼児にもすぐに関わることで、協働的な遊びにロープをぶら下げたことで、協働的な遊びになっていく環境の構成でもある。 [c] A児がぶら下がっている姿を見て興味をもった幼児が集まっている。周りで遊んでいる幼児がすぐに見える、関わることで遊べる場に
---	--

○なかなか遊びに没頭する姿へとつながらないA児に対し、製作遊びが好きで、電車が好きなA児が、なぜ園で電車を作って遊ばないのかが不思議だった。それは、彼の電車への思いが強く、今の彼の状況、環境ではまだ「つくってみたい」と思えないのかもしれないと考え、「A児が『やってみたいよ』と思うまで待つ」ことに留意した。そのため、「電車づくり」への導入の方法（絵本を設置、教師が作って遊ぶ、A児に助言を求める）を探ったこと、「Aくんも作ろうよ」と直接的に誘わずに「（もし興味があるなら）やってみる？（別に断ってもいいよ）」のスタンスでA児に電車づくりの遊びを始める判断を委ねたことがポイントだと考える。

【A児の個別最適な学びを支える友達との関わり】

○A児は、製作遊びが大好きなので、基本、一人でも遊びを進めることができるだろう。一方で、教師との関わりは強く求めている。そんなA児に対し、困ったときに先生を呼ぶ環境に友達存在を含めたことで、A児自身が安心して遊びに没頭できるだけでなく、「友達がいてくれて安心、助かった、友達と何かをするのは楽しいな」と実感できる経験、友達にA児の取組の様子を知ってもらえる機会となった。

【個別最適な学びの充実が核となり、協働的な学びを生み出す】

○今回の事例では、A児の遊びが核になり、それがクラス全体を巻き込む「ふじぐみでつどうはくぶつかん」の活動へと広まった。これまでのクラス全体の遊びの中でもひとときわテーマ性のある遊びになったのは、A児の個の遊びが充実していたことと、A児の遊びについてクラスみんなが知っていることがポイントとして挙げられる。今回、時間の制限があることで教師からのテーマの提案ではあったが、A児の遊びを中心にしてどんな遊びかできそうか話合いの焦点が絞られ、活動のゴールが明確になり、更には自分らしきや自分なりのアイデアを盛り込んだ活動になった。

③人数が増えてきたため教師はロープを2本にした。 ④その後、「スパイダーマンの鳥つくろうか」と教師が投げかけると、幼児が大型の構成遊具を使って鳥をつくり、ロープの下にはマットを敷いた。鳥からスタートしてロープにぶら下がってマットに着地する、という遊び方が共有されていった。繰り返し、といううちに、「赤いマットは火だから落ちたらダメ」「青いマットは海やしサメが居る」等、マットの色に合わせてイメージをもつて遊び始めた。	ロープをかけたことが影響を与えている。 ③ [b] 人数が増えたのでロープを2本に増やして、友達と同じ場面で同じことをして遊ぶことができる環境にした。 ④ [b] ここから遊びが展開されていくよう、遊びのイメージを共有していくきっかけを作りたいと思い、教師が鳥をつくることを投げかけた。 ⑤ [c] 教師の言葉に反応して、幼児はすぐに大型構成遊具でつくろうことを思いつき、一斉に運び始めて鳥をつくった。そこから、ロープの下にはマットを運んできて敷いて怪我をしないようにした。そのマットからイメージを広げて遊ぶ方が決まってきた。
6月9日 スパイダーマンごっこが続き、ロープの本数や大型構成遊具でつくった鳥の数も増えてきた。 ⑤青いマットが水や海というイメージから、B児とC児は製作コーナーで空き箱を組み合わせてワニをつくり始めた。タブレットを見ながら口の閉のの様子や歯の形、尾の長さなどに着目してより本物らしくつくろうとしていた。教師はその様子を見て製作コーナーの材料を普段より増やし、使いたいような色の厚紙や画用紙を追加した。B児とC児は落ちてきたスパイダーマンたちを食べられるように、鋭い歯で手や足を挟める大きな口の口をもつワニをつくった。 ⑥青いマットの上で口を開閉させながらスパイダーマンたちが落ちてくるのを待ったり、落ちてきたスパイダーマンにワニを噛みつかせたりして楽しんでいった。A児らのスパイダーマンたちも「絶対落ちんし！」と張り切ってロープに掴まって鳥から鳥へと海の上を渡っていた。B児とC児がワニをつくるという話を聞いて、D児とE児も製作コーナーで海の生き物をつくり始めた。二人はクラゲやイカ、タコなどをつくり、青いマットの海に置こうとしたが、落ちてきてスパイダーマンに踏まれてしまったと思い、マットの外につくった生き物を置いていた。 遊ぶ幼児が増えて場が手狭になってきたため、教師は場が広がるよう幼児が這ってくぐれる大きな、大型家電が入っていた段ボールを設置しておいた。 ⑦するとその段ボールを使い、F児、G児、H児が新聞紙をちぎってクモの巣に見立て、段ボールのいろいろなところに貼り付けてクモの巣だらけにした。G児がふと「でも本当はクモの糸って白なんだよ」と話すと、F児は「クレヨンで塗る？」、H児は「そんなことしたらトンネルくぐる時に汚くなるじゃん」と応えた。教師が「もともと他にクモの糸をつくれそうなる材料って何かあるか	⑤ [a] スパイダーマンごっこ遊びのイメージを受けて、生き物が好きなB児とC児が青いマットの海に危険な生き物を泳がせようと考えている。 ⑥ [c] 教師はB児とC児がこれまでも色々な生き物を本物らしくつくろうとしてきたことや、この日もワニの細かな部分に着目していることから、本物らしくつくろうするために必要である素材を用意した。その結果、2人は鋭い歯にしたり、手や足を挟める大きな口をつくることで、その本物らしさに満足したり、友達の反応を楽しんだりすることができた。 ⑦ [b] B児とC児が自分たちの好きな生き物を使った遊びをスパイダーマンごっこのコースに追加したことで、スパイダーマンごっこの新たな遊び方が増え、それをスパイダーマンたちも楽しんでいる。 ⑧ [b] 段ボールのトンネルからイメージを膨らませて3人のクモの巣トンネルづくりが始まっている。3人で相談しながら適した材料について考え、材料に応じて貼る場所を決めていく姿から、共通の目的に向かって力を出し合いながら取り組んでいることが読み取れる。 ⑨ [c] 教師が特に用途を決めずに使えそうな段

なあ」とつぶやくと、「タフロープの白は?」「ティッシュとか」「糸とか紐なたい」とアイディアがどんどん出てきた。教師が段ボールの中に貼るなら引っ掛かる危険があることを知らせたところ、トンネルの入り口には白いタフロープを細かく裂いたものを貼り、トンネル内はちぎった新聞を張り巡らせたクモの巣トンネルが出来上がった。トンネル内の新聞は人が通るたびにちぎれていったが、それはそれでクモの巣らしくなっていると喜んでいた。	6月23日 繰り返し遊ぶ中で楽しみ方が変化していき、この日は「マットを飛び越えたい」「もっと速くにびたい」という思いをそれぞれがもって遊んでいた。体の使い方を工夫したり、マットを飛び越えた先にもマットを置いて危なくないようにしたりしていた。 ⑧ [a] もっと速く飛べるようになりたいという思いをもち、それぞれの幼児が自分なりの目標をもつて遊んでいた。 ⑨ [b] A児は自分がこれまでに得たコツを、自信をもって友達に伝えていた。友達がマットを飛び越えることができてきたので何度も手助けをしていたり、失敗した友達を励ましたりして協力していた。友達が成功したときは一緒に喜んでいった。 ⑩ [c] A児は自分がかきで始まった遊びだからこそ何度も繰り返し楽しみ、速くに飛ぶコツを得ていた。自信をもってそれを伝えたり見せたりする姿に充実感を得ていることが伺える。
--	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びについて見なしたポイントは何でしたか。 個別最適な学びにつながる点と見なしたポイントは、A児の好きなことから遊びが展開していったところである。A児との会話からヒントをもらい、スパイダーマンになってロープにぶら下がって遊ぶことを提案した。A児がこれまで体を動かして遊ぶことを楽しんできたことも踏まえての遊びの提案であったことも、A児に合った個別の援助だったと考える。 協働的な学びにつながる点と見なしたポイントは、他の幼児から見え、関わり易い場にロープを吊り下げてスパイダーマンごっこの場を設定したところである。何人もの幼児が十分に遊ぶことができる場となっていた。また、最初に大型構成遊具で鳥をつくり、どうやって遊ぶ場なのか分かったりやすかったことも、何人もの幼児が自ら関わっていくことができる場となり、スパイダーマンごっこのイメージを共有しながら自分たちの遊びをつくり上げていくことができた点と、スパイダーマンごっこのイメージを共有しながら自分たちの遊びをつくり上げていく協働的な学びにつながるポイントである。 個別最適な学びと協働的な学びの双方につながる点と見なしたポイントは、それぞれの幼児がスパイダーマンごっこのイメージを共有し、互いのしたいことを尊重し合い、自分なりの思いに加わることができた点とつながったことは、コース上の青いマットに海の生き物を設置したこと、クモの巣トンネルをつくったことは、それぞれの興味に沿った個別の関わりであるが、コース上に設置されることでスパイダーマンごっこが面白くなっていった。	
---	--

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った(思わなかった)か。

個別最適な学びとは、これまで A 児が楽しんできたこと、今 A 児が好きなものを読み取っていたからだと考え。また、A 児と一緒にイメージに合ったロープを選んだことが、A 児にとって自分の遊ぶ場を自分でつくっていく気持ちにつながっていたのではないか。

協働的な学びにつながった援助のポイントは、最初に拠点となる場として島をつくることを提案したところである。遊び方が分かりやすく、スパイダーマンごっここのイメージの共有、そして自分なりの関わり方ができるような場になっていたと考える。

「ダンスパーティーで踊りたい！」

園名：福井大学教育学部附属幼稚園

8月下旬～11月上旬 この期のねらい

- 同じ目的をもつ友達と相談して役割を分担したり、協力したりして遊びを進める。
- 様々な動きや表現を自分たちで考え、ごっこ遊びや行事などで披露しようとする。
- 遊びの中で思いを実現させようとして様々なことを試す。
- 友達や教師の思いや考えに気づき、受け入れながら自分の思いに折り合いをつけて遊ぶ。
- 友達とのやり取りの中で、自分の役割に気づき果たそうとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 恐竜や深海の生き物など、自分の「好き」なものがあるA児だが、5歳児に進級してからも、自分の「好き」なことで遊んだり、自分の「好き」を通して友達と関わったりすることがあまりなく、友達の遊びの様子を見ていることが多かった。しかし、長期の夏休み明け、A児は、新しいキャラクターが好きになったことを語り、その後、自分の「好き」を遊びにする姿が見られた。また、自分の「好き」が友達と関わるきっかけになり、自分の「好き」と友達の「好き」が共存しながら、遊びを展開することが増えていった。保育者は、A児に、自分を表現することを楽しんだり、友達と関わる面白さを味わったりして、自己発揮してもらいたい。また、5歳児クラスとして、一人の「好き」が他の子の「好き」につながっていくことを願っていた。	2. 事例の記入 エピソード1「私さ、新しいキャラクターが好きになったの！」(8月26日) ①夏休み明けの初日、A児は登園するとすぐに「私さ、新しいキャラクターが好きになったの！」と保育者に話し始める。保育者は「新しいキャラクター？えっ、何？先生も知りたいな！」とA児に言う。A児は「韓国のアニメでティニビンっていうの」と答える。保育者は「先生知らないよ。A児ちゃん、夏休みに韓国に行ったときにアニメを見たの？」と質問すると、A児は「日本でも見られるよ。韓国では、ティニビンのお箸やスプーンを買ったよ」と答える。保育者は「ティニビンって、どんなキャラクターが出てくるの？」とA児に質問すると、A児は「スマホで調べてみると分かるよ」とあっさりと答えた。保育者はA児に「Aちゃん、好きなティニビンを調べてみるね」と言いながらスマートフォンで調べ始めると、ティニビンらしきものが表示される。保育者はA児に「Aちゃん、ティニビンってこのアニメのこと？」と聞くと、A児は「そう、これこれ。これがティニビン！」と嬉しそうに答えた。保育者は、A児の好きなティニビンについて知りたくなくなり、ティニビンの画像をプリントアウトしてA児に見せる。すると、A児は「これがティニビンなんだよね。キャラクターもたくさんいるし、名前も違うんだよねー」と、嬉しそうな表情で語った。 3. 研究テーマに基づいた考察 ① a. A児は、夏休みに出会った新しい「好き」を保育者に報告したいという思いがあふれていたのだと思われる。
---	--

②そして、A児は「ティニビンの絵本を作りたい！」と言い、ティニビンの画像をはきみで切りながら、手作りのノートに、セロハンテープで貼っていった。	②【a】保育者がA児の好きになったキャラクターをプリントアウトしたことで、A児に絵本作りのアイデアが生まれ、遊びが展開されたと思われる。
③保育者は、A児が長期間の夏休み明けの登園に、不安を抱えているのではないかと心配していただけに、A児が嬉しくなった新しい「好き」について、楽しそうに語る姿が嬉しくなったまらなかつた。そのA児の姿を、クラスの子どもたちにも紹介したいと考えた。（本園では、遊びの振り返りの時間を「みんなの時間」と呼ぶ）	③【c】保育者は自分の新しい「好き」について、楽しそうに語るA児の姿が嬉しくなったまらなかつた。そのA児の姿を、クラスの子どもたちにも紹介したいと考えた。（本園では、遊びの振り返りの時間を「みんなの時間」と呼ぶ）
④保育者は、A児が長期間の夏休み明けの登園に、不安を抱えているのではないかと心配していただけに、A児が嬉しくなった新しい「好き」について、楽しそうに語る姿が嬉しくなったまらなかつた。そのA児の姿を、クラスの子どもたちにも紹介したいと考えた。（本園では、遊びの振り返りの時間を「みんなの時間」と呼ぶ）	④【c】他の幼児にA児の「好き」が伝わると思う、A児が作った絵本の紹介を勧めた。【b】自分の「好き」が女児たちに「かわいいね」と受け入れられたことで、A児は自信をもって女児たちとのやりとりを始めることができる。【a】一緒に踊ること＝同じ踊りではなくてもよいことがA児、B児の姿から理解できる。それぞれの「好き」になりきるからこそ、一人一人違うからこそ「ダンスパーティー」になっている。個別最適な姿とは、協働性の中でこそ発揮されるのではない。【c】保育者は、初めは「なぜB児は、エルサではなくセーラムーンなのだろう」と不思議だった。二人でエルサになって踊ると思ったからだ。しかし、それぞれの好きなものには違いがあるからこそ、新しい価値が生まれてくかかった価値があったのではないかと考える。
⑤A児がティニビンの塗り絵をしていると、絵を描いたり塗り絵をしたりするのが好きなB児が「何しているの？」とA児のところに来る。A児が「ティニビンの塗り絵をしているの」と答える。B児は「私もやってみようかなー」と言いながら、ティニビンの塗り絵を始めた。B児は何のキャラクターかは分からないが、自分の感覚で色彩豊かに色を塗っている。その様子を見ていたA児は「B児ちゃんのティニビンかわいいね。これ、私の好きなキャラクターなの」とB児に言った。すると、B児は「そうなんだ。私は、セーラムーンが好きなの」とA児に伝えた。A児は「Bちゃんの好きなのは、セーラムーンって言うんだね」とB児に言うと、B児はセーラムーンについて語り始めた。A児は塗り絵をしながら、B	⑤【c】エピソード1の翌日、ティニビンのキャラクターを「かわいいね」と言った女児たちが、ティニビンに興味をもち、A児と一緒に絵本作りを始めた。A児は、自分の好きなティニビンの絵本作りを一緒に出来たことに喜びを感じていてと推察する。この絵本作りが、エピソード1での「みんなの時間」がきっかけになったとしたら、今後も個の遊びについていく「みんなの時間」にしていきたいと思った。そこで、保育者は、遊び方について語り始めた。A児は塗り絵をしながら、B
⑥直後に「私は、エルサも好きなんだ」と、B児に伝えた。B児は「私もエルサ好きだよ！」と言うと、A児は「一緒にね」と嬉しそうに答える。A児はエルサ、B児はセーラムーンに気持ちが高まってきたのか、ティニビンの塗り絵をやめて自然と踊り始めた。B児が「ダンスパーティーだね」と言う、A児が「うん、ダンスパーティーだね」と顔を見合わせながら二人で言葉を交わした。A児とB児の踊る姿から、エルサやセーラムーンになりきっている様子が生き生きと伝わってきた。	⑥【b】B児とのダンスパーティーがよほど楽しかったのだろう。ティニビンの絵本のときは保育者から促されていたA児に自分の「好き」を紹介したいと言っていて、自分から紹介しようとしていた。
⑦A児がティニビンの塗り絵をしていると、絵を描いたり塗り絵をしたりするのが好きなB児が「何しているの？」とA児のところに来る。A児が「ティニビンの塗り絵をしているの」と答える。B児は「私もやってみようかなー」と言いながら、ティニビンの塗り絵を始めた。B児は何のキャラクターかは分からないが、自分の感覚で色彩豊かに色を塗っている。その様子を見ていたA児は「B児ちゃんのティニビンかわいいね。これ、私の好きなキャラクターなの」とB児に言った。すると、B児は「そうなんだ。私は、セーラムーンが好きなの」とA児に伝えた。A児は「Bちゃんの好きなのは、セーラムーンって言うんだね」とB児に言うと、B児はセーラムーンについて語り始めた。A児は塗り絵をしながら、B	⑦【a】一緒に踊ること＝同じ踊りではなくてもよいことがA児、B児の姿から理解できる。それぞれの「好き」になりきるからこそ、一人一人違うからこそ「ダンスパーティー」になっている。個別最適な姿とは、協働性の中でこそ発揮されるのではない。【c】保育者は、初めは「なぜB児は、エルサではなくセーラムーンなのだろう」と不思議だった。二人でエルサになって踊ると思ったからだ。しかし、それぞれの好きなものには違いがあるからこそ、新しい価値が生まれてくかかった価値があったのではないかと考える。

を聞きながら手伝っていくと、「これいい！気に入った！」とA児が嬉しそうに言っている。B児は「セーラーマーンは、胸に赤いリボンが付いているの。真ん中は黄色ね。白のビニールがないから水色のスカートをしておくといい」と言う。保育者と一緒にリボンやスカートを作り、完成した洋服を身につけると、セーラーマーンになりきり踊る様子が見られた。 ⑩洋服を着たA児とB児は、早速ステージで踊り出す。洋服を身につけたA児とB児、特には、A児の表情や動きから、エルサになりきることと自分をより表現できているように感じた。 A児とB児が楽しそうに踊っている様子を見て、C児、D児がステージのところにやって来る。C児は「私もAちゃんのような洋服がほしい」、D児は「Bちゃんのようなリボンをつけたい」と言う。保育者も手伝いながら一緒に作ると、C児やD児もステージに立ち、踊り始めた。それぞれが自分の好きなキャラクターになりきって、自分を表現しているように見えた。	⑪「みんなの時間」では、エルサの洋服を作って、ダンスパーティーをやることを話し始めたA児。「エルサは、長いドレスじゃなくエルサではない」とA児が言うのと、隣の幼児が確認するかのようになり、A児の後ろを覗いた。また他の幼児が、「セーラーマーンにしたらいいの？」と、A児に尋ねると、A児は「セーラーマーンにはならないよ。だって、私はエルサだから」と自信をもって答えた。	エピソード4「雪の結晶をカチューシャにつけたい！～異学年交流～」(9月3日) ⑬A児のダンスパーティーを見て来てくれた4歳児の保育者が、モールドで作った雪の結晶をA児にプレゼントすると、A児は、本物っぽく見えるモールドの雪の結晶に惹かれていく。	⑭「好きな遊びの時間」は、全ての学年の園児が園内の好きな空間を歩き来して遊ぶので、保育者同士も臨機応変に行き来して保育している。4歳児の保育者が雪の結晶をA児にプレゼントしたことと、A児の「私も作りたい！」につながったと考える。	⑮「雪の結晶を作ってくれた保育者に「私も作りたい！」と言いつつ、4歳児の保育室と一緒に向かった。A児は、プレゼントでもらった雪の結晶
を見本にしなが、同じように作っていく。この雪の結晶がとてにも気に入っている様子である。 ⑯そこに、4歳児のE児がやって来た。A児に「何しているの？」と声を掛ける。E児は、5歳児の保育室でA児がダンスを踊っているのを何度も見ているので、親しみがある様子である。A児は「雪の結晶を作っているの」と答える。E児は「僕も手伝おうか」と言って、雪の結晶を作り始めた。 ⑰A児は雪の結晶を2個作ると、「雪の結晶をカチューシャにつけたい！」と、4歳児の保育者に伝えた。保育者は「どんなカチューシャにするか、かな？」とA児に寄り添いながら一緒に考えてくれている。その中でスズランテープのカチューシャを作ることになった。また、スズランテープには、A児の好きな紫色が入っている。普段とは違うシチュエーションでも自分の思いを出しているA児に嬉しさを感じた。雪の結晶がついたカチューシャができると、保育者に付けてもらおうA児。嬉しそうに5歳児の保育室に戻ってくる様子から、A児の満足感が伝わってきた。 ⑱しばらくすると、E児が5歳児の保育室にやって来る。その様子は、少し恥ずかしそうに見えた。E児は、A児のところにいき、「雪を持ってきたよ」とA児に言う。E児は、エルサが踊るときに雪が降るから、雪を降らせるとキラキラしてきれいになると思い、チョークをはさみで削って雪を作ったようだ。A児は「ありがとう」とはにかみながら答える。チョークで作った雪は、実際に降らせることはできなかったが、とてもきれいだった。その後、ダンスパーティーが始まる。エルサやセーラーマーンになりきって踊るA児やB児に、手拍子をしたり拍手をしたりしながら見ているE児。そんなE児の温かい気持ちに、A児やB児も嬉しそうである。思い切り踊る姿が見られた。 エピソード5「お友達の好きな曲で踊るのも楽しいね！」(9月11日) ⑲保育室でのステージを使ったダンスパーティーが定着し、このステージで踊りたいという子どもたちが増えきた。C児が「ステージの後ろがいいじゃないやない」と提案したり、G児が「かわいいうりボンや模様の付けたと	でエルサになって踊る」という目的をB児と共有しているからこそ、自信をもって自分のこたわりを語ることができているのではないかと感じる。 ⑲「c」A児について、普段の「私」は、自分を表現することが得意ではないけれど、エルサになったから殻を破り、エルサを通して自己発揮できる場になっていったのではないかという見取りを職員で話し合った。 ⑳「b」A児、B児の遊びが、C児やD児の「やってみたい」を引き出していると思われる。もしA児とB児が同じエルサだったら、C児やD児はこのダンスパーティーに参加しようとは思わなかったかもしれない。 ㉑「c」保育者はこのA児の言葉を聞いて、エルサになりきるといふよりも、A児自身がエルサとして「私」を表現しているという感覚を得た	⑳「好きな遊びの時間」は、全ての学年の園児が園内の好きな空間を歩き来して遊ぶので、保育者同士も臨機応変に行き来して保育している。4歳児の保育者が雪の結晶をA児にプレゼントしたことと、A児の「私も作りたい！」につながったと考える。	エピソード4「雪の結晶をカチューシャにつけたい！～異学年交流～」(9月3日) ⑬A児のダンスパーティーを見て来てくれた4歳児の保育者が、モールドで作った雪の結晶をA児にプレゼントすると、A児は、本物っぽく見えるモールドの雪の結晶に惹かれていく。	⑭「好きな遊びの時間」は、全ての学年の園児が園内の好きな空間を歩き来して遊ぶので、保育者同士も臨機応変に行き来して保育している。4歳児の保育者が雪の結晶をA児にプレゼントしたことと、A児の「私も作りたい！」につながったと考える。

作ったの」と見せてくれた。そして、家で作ったマカロンなどを大事に持ちながら「米のお城でレストランを開きたい」と話し始めた。保育者は「米のお城でレストランができる」といいねへ。でも、まだお城が完成していないんだけどどうしよう」と、A児に伝えるが、A児は「じゃあ、には興味がない様子であった。そして、A児は「じゃあ、もっとレストランの食べ物を作るね!」と言いながら、バスタを作り始めた。保育者は、米のお城を作りたいとA児は思っていると考えていたが、お城を作りたいのとはなく、出来上がったお城の中で、やりたいことがあるのだと実感した。しかし、保育者は、アーチについてはどうするのだろうと思い、A児に「Aちゃん、アーチを作りたいと言っていたけどどうする?」と尋ねた。A児は、そんなことを言ったかな?という雰囲気、今はレストランへの気持ちが強くなっていると感じた。

②A児と保育者の近くでアーチの話を聞いていたL児が「ダンボールで作ったら出来るんじゃない?」と保育者に伝える。保育者は「ダンボールもいいんだけど、米のお城だから透明にしたいみたいなの」とL児に答えた。L児は「それじゃ、ダンボールに青色の画用紙を付けて、米っぽくするといいんじゃない?」と提案する。保育者は、透明にこだわっていたけれど、L児の言う通り、ダンボールに画用紙を貼って米に見立てるのもいいなと感じた。保育者はL児に「ダンボールでアーチを作るのは、いいかもしれないね。やってみようか?」と言い、アーチにできそうなダンボールを探してきた。最初はL児とアーチ作りをしていると、他の幼児が次々と、「一緒にしたい!」と入ってきた。その中のM児が「グラグラするから、真ん中をダンボールで支えたいんじゃない?」などと、自分の考えを伝えながら自分自身で作っていく。グラグラしないようにダンボールで補強するたび、アーチのイメージではなくなっていたが、A児はそんなに気にしていない感じではなかった。保育者は、A児に「お城の入口がグラグラするから、Aちゃん持ってくれない?」と伝え、A児は「分かった!」と言ってダンボールを支える。M児が真ん中の支えを取り付けるまで、A児はしっかりと支えていた。その後、M児たちは、下の土台作りを始める。A児は、レストランに必要なものの作りを始めた。

エピソード8「僕、手伝おうか!」(9月25日)

②欠席が続いていたO児が登園すると、米のお城に目が向く。O児は「あれ何?お家作っているの?」と保育者に話しかけてきた。保育者は「今ね、エルサの米のお城を作っているの」とO児に答えると、



O児は組み立てたダンボールを少し揺らしながら「グラグラするから、すぐに壊れてしまうかも。僕、手伝おうか!」と言った。保育者は「それは嬉しい。O君、なんか、すごく上手そう思う」と、O児に伝える。O児は「僕、こ

②「c」A児の思いを受けて、いろいろな子どもたちがアーチ作りをした。ダンボールで作るといいのではないかと、ダンボールに水色の画用紙を貼れば米に見えるのではなかったかと、子ども達の発想が生かされていった。アーチを作りたいと言ったA児が、アーチ作りに興味をもたなかったことで、ダンボールを組み立てて大きな入口を作ることを楽しむ場となっていた。A児は、アーチを自分でどうやっていくとよいかイメージがもてなかったからアーチ作りに参加しづらかったのか、レストランに必要な食べ物に興味を膨らんでいったのか、A児の気持ちを察することが出来なかったことを反省する。その一方で、お城の入口作りは、子どもたちがどうするかとグラグラを支えられるかを考えながら作る過程が面白かった。一人一人の知識や知恵がぶつかることもあったが、一人一人の力が発揮できるような伴走を、また、その力がみんなの力として表現できる場を作っていたらと思った。

②「a」欠席が多かったO児にとつて、米のお城作りが展開されていたことは、O児の得意と重なり、O児の自己発揮につながったと感じた。「c」「手伝おうか?」というO児の言葉からは、自分が思い付いた遊びではないけれど、自分が参加してもよいという安心感があることが感じられる。また、そんなO児の提案を周りの幼児や保育者が受け入れたことが、O児が手伝ってくれたおかげで上手くい

んなの好きなんやって。まずは、この三角のところに支えを入れなあかんと思う」と言いながら、牛乳パックで支えになる部分を作り始めた。

O児は「これくらいかな?」と呟きながら三角の部分を作り、平行になるように試みた。O児の考えは、お城を頑丈にするにはとても緻密な考えだったが、三角の部分はめ込みもとうとすると、すでに建っている柱の長さや合わなくなりO児は試行錯誤していた。O児は「あー、もう、サイズが合わないから、三角はやめにする。Pちゃん、ここ持って、自分で考えを変えながらお城を組み立て始めた。「Pちゃん、テープ切って。切ったらここに貼って。僕が押さえているから」と、友達に指示を出している。O児には、ここをこうする」といといった全体の見通しを立てていて、次々と柱を補強しながら頑丈なお城を組み立てていった。

O児が「終わったー!」と言う。保育者は「O君、ありがとう。すごく頑丈なお城になった。O君ですごいね。なんでもこんなことでできるの?」と、O児に尋ねると「だって簡単じゃん。僕、得意やし」と答えた。

エピソード9「ムーンクリスタルパルワーメークアップ!」(9月26日)

②M児やO児たちが米のお城の土台を作ったことで、今までよりもお城づくしに見えるようになった。A児も米のお城がイメージできるのか、米のお城に入ったり、出たりしている。B児に誘われて、B児と一緒に米のお城に入ると、B児はA児の耳元で「あれをしよう!」とA児に手を差し出す。すると、A児は、B児が何をしたいのかすぐに分かり、B児の手に自分の手を乗せた。その瞬間、「ムーンクリスタルパルワーメークアップ!」と、大きな声で呪文を唱え、

ポーズをとった。セーラーームーンの呪文は、A児とB児のお気に入りの呪文で、この呪文がエルサやセーラーームーンになるスイッチなることが多い。二人で呪文を唱えた後は、アナと雪の女王やセーラーームーンコスモスの曲をかけ、ステージや米のお城でなりきって踊る姿が見られた。



きそうだという見通しをもてたことも、一気に米のお城作りが進んだ要因となったのだろうと思われる。P児もみんなの中で自分を表現することが苦手だったが、O児にお願いされるという形で、お城作りに参加していった。

②「a」米のお城の土台ができたことで、自分で言い出しおきながら関心がなかのよう思えたA児が、再びB児と米のお城の中で遊び始めた。A児は関心がなかったのではなく、イメージがわからなかっただけなのかも知れない。米のお城の製作過程において、何もない初めからお城のイメージをもてる幼児もいれば、ある程度形が見えるようになってくると、全体のイメージがわいて遊べる幼児もいることだろう。ならば、A児が米のお城のイメージをもって安心して遊ぶという個別最適は、一人では為し得ないもので、協働的な学びの上で可能になったのだと言えるだろう。

エピソード10「私も作りたい！」(10月28日)

B児が「また、衣装を作りた



袋やモールなどを準備しておいた。「衣装作りたくなるよねへ。作ろうBちゃん！」とB児に言うのと、B児は「私は、やっぱりセーラーマーンかな」と言いながら、準備を始めた。そ

れを見ていたA児も「私も作り

「Aちゃん作ろう！」と言うと、「私は、エルサなんだけど、ハロウィンイーロンが近いからオレソジとペンクで作ろうかな」と言う。



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314
315
316
317
318
319
320
321
322
323
324
325
326
327
328
329
330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479
480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556
557
558
559
560
561
562
563
564
565
566
567
568
569
570
571
572
573
574
575
576
577
578
579
580
581
582
583
584
585
586
587
588
589
590
591
592
593
594
595
596
597
598
599
600
601
602
603
604
605
606
607
608
609
610
611
612
613
614
615
616
617
618
619
620
621
622
623
624
625
626
627
628
629
630
631
632
633
634
635
636
637
638
639
640
641
642
643
644
645
646
647
648
649
650
651
652
653
654
655
656
657
658
659
660
661
662
663
664
665
666
667
668
669
670
671
672
673
674
675
676
677
678
679
680
681
682
683
684
685
686
687
688
689
690
691
692
693
694
695
696
697
698
699
700
701
702
703
704
705
706
707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736
737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756
757
758
759
760
761
762
763
764
765
766
767
768
769
770
771
772
773
774
775
776
777
778
779
780
781
782
783
784
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
84

②A児がオレレンジのカラービニール袋を持ちながら「先生、ここを切って」と保育者に持ってきた。前回、衣装を作ったときは、エルサになりきりというA児の思いを大事にしたかったのですが、保育者が衣装を作った。しかし、今回は、A児が自分で作ることが楽しきことになったのでは、ないかと思い、「Aちゃん、自分で作るのも面白いよ。Aちゃんが好きのように作ってみると素敵な衣装になるんじゃないかな」と、保育者はA児に返した。A児は、最初戸惑いながら、周間で衣装を作っているB児やC児たちの様子を見ながら、マジックで絵を描いたり、モールで雪の結晶を作って付けたけりしていた。A



の空き箱で靴を作る様子も見られた。衣装が出来上がって
いくと、それぞれに着始める。D児が衣装を結ぶなくて困
っている、F児が「私が結んであげる」と言ってる手伝っ
ていた。A児は自分で着ることができるよう考えたの
か、マント風のドレスを身につけながら嬉しそうな表情を
していた。それぞれに考えていること、工夫するとこが
違っていて、面白さを感じた。

エピソード11「ライブみたいだね！」(10月29日)

②⑤自分の衣装を作ったことや踊る曲を子どもたちで操作できるようにCD化したことで、ステージに集まり踊りを楽しむ姿が再び見られるよう



ら、見せる踊りとして踊っていることが伝わってきた。

②⑥ そんな中、H児が「ゴールデン、踊りたいいな」と言う。H児が「私がかけてあげるね」と言って、CDを取り出してかけると、H児が踊り始めた。H児はアニメのキャラクターになりきっていて、表情もクールに決めている。曲の盛り上がりどころでは、H児の楽しい様子が伝わっていた。



ね！」と呟いた。

エピソード12「なんだか楽しくなってきた!」(11月5日)

②③アーバツアツの曲調が楽しませていくのか、アーバツアツを踊る子どもたちが増えている。何度も曲がかかると、A児も聞き慣れたのかアーバツアツの曲に親しみを感ずるようになる。今日も、アーバツアツの曲がかかると、自らステージの曲がかかる。A児は、H児、C児、B児が気持ちよく踊っている様子で、踊りを真似ようとしている。



「アーバツアバツ踊ろうとしていたね」とA児に声をかけた。すると、A児は、「ちょっと踊ってみようと思つた」と答える。保育者は「先生も好きだよー」と踊りながらA児に言う、「おもしろーい！」と笑つた。しばらく



なくなっていた。

【c】保育者は、これまで、A児たちのステーション用の音楽をスマートフォンで流していたが、他園の参観者から「自分のクラスでは、幼児たちが自分で曲を選んだり流せるように、CDにしている」というアドバイスをもらい、踊る曲を自分の手で操作できるように環境を工夫すると、衣装を自分で作ったこともあり、再びダンスが盛り上がりってきた。

②6 b 新しくこの日ダンスに参加してきたH児は、しなやかな身体の動きを生かして、クールなダンスを披露した。これまでダンスに参加してきた幼児も、多くはC児の「なんだかライオンみたいだ」という言葉から、その場で即興的に、それぞれが好きなダンスを思い思いに踊るライオン感があり、それらが皆にとっても居心地の良い場になっていたのだと考えられる。

②「c」ライブ感を味わった幼児たちが、思い思いに曲をかけ、ダンスを楽しむ遊びが展開されていたが、実はA児にとっても心より、自分を発揮できる居場所ではなく、自分がいたのではないかと感じている。保育者は、A児の思いにすぐに気づけなかったと反省する。しかし、今までのA児なら、どうしてよいかと困るとその場からいなくなることも多かったが、A児はぐずと踊りの場から離れなかった。また、アナと雪の女王やセーラー Moon コンモズの曲ではない曲で踊ってみたい、ジュース屋さんをしたりなど、自分なりにやってみようとする。嬉しくて、自分ではないけれど、他児の遊びに触れてみようとするA児を通して、踊りの場が好きであることや友達との関係性が支えになっていると感じた。アーバニアアパツを繰り返して経験することで、自分の好きなことを表現する自己発揮を表現する自己発揮へと変化してきていると感じた。

「ばくの方が強いメンコ作れるよ」

園名：信州大学教育学部附属幼稚園

【5月中旬 この時期のねらい】

- イメージに合う形や組み合わせ方になるように考えながら、素材を選んだり付け足したりして遊ぶ
- 自分なりに考えた遊びの設定と友だちのイメージしている設定を伝え合いながら一緒に遊ぶ

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
・4月ごろから牛乳パックを四角く切り、重ねてガムテープでとめるメンコ遊びが流行ってきていた。 ・四歳児後半には割り箸にビニルテープを巻き付けてコマを作り、友だちとの対戦を楽しんでいた。 ・様々な素材と関わってきた5歳児だからこそ、やりたいことを追求していく中で、それぞれの素材のよさや工夫の仕方を考えてほしい。	
2. 事例の記入 4月30日（水）	3. 研究テーマに基づいた考察
① 自作のメンコでの勝負で「このメンコが絶対一番強い」と教師が話しているのを聞くとA児は工作台から「絶対、ばくの方が強いよ」と叫んだ。 ② その後、牛乳パックを四角く切り始めた。同じ大きさの長方形を8つ切ると全部を重ねて、何度もそろえてからガムテープで固定した。教師が「今日のメンコは分厚いんだね」と言うと笑顔になり、テープでバツ印を貼り、裏面を完成させた。 ③ メンコのバトル場に行くくと2色のガムテープで表面のデザインを作り、立ち上がって「よっしゃー!」とポーズを決めた。 ④ A児が加わり、勝負が始まると、A児のメンコは一発でひっくり返ってしまった。A児はそのバトルの勝手を気にすることなく、すぐに立ち上がって、空き箱の入ったかごに向かった。	① [a] これまででにメンコを作ってきた経験から、“教師にも負けないメンコを作れるぞ”という自信があり、それを活かして教師の発言を受けて「強いメンコ作り」という課題に向かったのではないか。 ② [a] “たくさん重ねてそろえると強いメンコになるんだ”という経験からつかんだA児の厚みへのこだわりを感じる。 [c] 厚くすると強いというこだわりの工夫を認める直接的な援助により、より課題解決に向かっている。 ③ [c] 普段は大人しく感情をあまり表に出さないA児だが“これでバトルをするぞ”という意気込みを感じる。メンコ作りを通して、A児が自分を表現しだしている。 ④ [b] 友だちと教師とのメンコ勝負に加わることで、相手のメンコの形や厚みなどの特徴をバトルを通して自然と感じているだろう。 [a] 強いと思っていた自分のメンコがすぐに負けてしまったことで“もっともつとメンコを強くしないと”とA児の探究が始まっているのではないか。



4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて

*以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。

1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。

【自分の好きなエルサになりきることと大胆に表現できた】

○A児が、うちに秘めた思いを表現できたのは、自分の好きなエルサになりきることと大胆に表現できたのではないかと、普段の「私」は、自分を表現することが得意ではないけれど、エルサになったから殻を破り、エルサを通して自己発揮できる場になったのではないかといい見取りを保育者同士で話し合った。また、エルサとセラームーンといったように、それぞれの好きなものに違いがあるからこそ、新しい価値が生まれたのではないかと、同質性の中では生まれにくかった価値があったのではないかとという視点に、私自身に新しい価値観が生まれたように感じた。

【自分の「好き」を表現することから、友達の「好き」に触れて自分を表現することへ】

○A児は、エルサになりきることと自分を表現することができた。その空間はとても心地良く、A児が個別最適な学びや、協働的な学びの中で自己発揮している姿だったのではないかと推察する。しかし、A児とB児の踊りから、みんなのライブに遊びが展開したことで、A児がなりきって表現する姿が少なくなっていた。そのとき、A児は、どうすると良いか戸惑いながらもみんなのライブにいることが多かった。それは、エルサになりきって表現する楽しさを味わったことで、今後もっと味わいたいと思っていたからではないかと考える。友達の前には触れながら、自分を表現したい気持ちや身体活動を伴って発揮できるような見取り、支えていくことが大切だと感じた。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。

【保育者間の関係性】

○A児の「好き」が友達に広がり、園全体の保育者に広がり、園全体の子どもたちに広がっている。その背景には、タエコの遊びを担任以外も、それぞれの保育者が見取り関わる、見取り関わったことを共有するといった保育者同士の関係性があつた。保育者同士が、A児の遊びに主体的に関わったことで、タエコの遊びが保障されていたと感じる。保育者間の関係性が、個別最適な学びや、協働的な学びという自己発揮しながら遊び込む子供の姿につながっていくのではないかと思う。

【遊びが多様性に広がっていく】

○A児が米のお城を作りたいと言ってから、保育者もどのように作っていくとよいかわき、A児のイメージが湧くような素材やアイデアといった環境を準備できていかなかったと反省する。保育者の速いで、A児のタイミングを逃してしまつたと感じる。子どもこのようにしたいを保育者が見取り、環境を整えていくとすると、子どもこの思いと合致しないことも多い。だからこそ、タイミングを逃さず、子どもが選択できるような環境の下準備をしておくことが必要だと考える。そのため、子どもこの具体的な今の姿を徹細に感じ取れるようになることが重要だと考える。一方で、米のお城作りのように、踊りではない遊びへと広がっていくと、そこに様々な幼児が関わり、自分の好きや関心、得意に出会うこともありと感じた。ひとつの遊びが多様に広がること、自分の好きや関心、得意に出会ったり、遊びと遊び、子どもと子どもがつながり重なりたりしていくのだと考える。

⑤ 近くの牛乳パックの切れ端を手に取り、ガムテープを貼り、メンコを目の高さに持ち上げて横からじっと見つめた。その後、ガムテープを輪のようにして貼り、その上に切れ端を置いた。切れ端やガムテープの色を変えながら、同じように3回重ねた。 ⑥ 改良したメンコを一度、机の上で投げた。大きく響いた音を聞くと、早足にバトル場へと向かった。 ⑦ 自分が投げる順番になり、思い切りふりかぶって投げたが当たらなかった。「ぐわー」と声を上げた。その後、教師や他の友だちが投げてもひっくり返らない自分のメンコを飛び跳ねながら見たA児。次の順番で、友だちのメンコをひっくり返した。A児は両手でガッツポーズをとった。	⑤ [a] ガムテープを輪にして貼っていくやり方がA児の新しい工夫なのだろう。メンコを見るときに横の厚みを気にしている姿から、A児の中には、強いメンコはこのくらい厚さがいいというイメージがあるのではないかと考えた。 ⑥ [a] 試して投げたメンコが今までにない音を出したことで“勝てるメンコができたぞ”と手応えを感じたのだろう。 ⑦ [b] 友だちや教師が投げてもひっくり返らない自分のメンコを見て、自分の工夫した部分に自信をつけているのではないかと。
⑧ もう一度バトルをして、負けると「もう一回強くしよう」と工作台へと向かって行った。 5月16日（金） ⑨ 教師が厚みの違う様々な空き箱を用意しておく、この日は牛乳パックとは違う厚紙の空き箱を手に取った。 ⑩ 長方形に切り取りガムテープを巻くと2回床に投げつけた。すぐにバトル場へ行き、教師とメンコバトルを始め。A児が、メンコを構え、振り下ろす、教師のメンコをひっくり返した。笑顔で教師に近づき「ねえ、一発！」と言った。 ⑪ 教師がA児の使った空き箱を手に取り、「これが強いのか？」と聞くと「うん、それ」と笑顔で答えた。教師も同じ素材で作った、2回目の勝負が始まった。	⑧ [a] 負けるということとをききかけに“もっともっと”と改良をしていく姿がある。 ⑨ [c] 素材を重ねて厚みを出しているA児に別の素材による工夫や組み合わせも生まれるように意図的に種類別に空き箱を工作台に置いた。 ⑩ [a] 使ったことのない素材を重ねずに使う姿から、“牛乳パックよりも厚いから、このままやってみよう”と思ったのか。作ったメンコをその場で試し、今までは違う音や手応えを感じたのだろう。 ⑪ [c] 素材の違うものを使って「強いメンコ」を作り始めているA児に工夫を認める言葉がけをしている。

⑫ 似た形と厚みの勝負は、何度投げても勝負がつかなかった。A児は「勝てない」とつぶやくと、同じ空き箱を手に取り、メンコをあわせ、そこに沿って箱を切ると貼り付けた。 ⑬ その後、友だちに誘われ、勝負が始まった。 ⑭ 順番に投げ続けていると10回目でA児は立ち上がり、勢いをつけて投げ始めた。立って投げ始めてから3回目。ついに友だちのメンコをひっくり返した。はっとした表情を見ると、友だちが「負けた」と言った。すぐに笑顔になり教師のもとへ行き、「ねえ、よく勝った」と報告した。	⑫ [a] “勝敗がつかないときも“こういう時は、厚くしよう”と以前の経験からもう一枚足してみよう”と思い付き、メンコを改良していたのだろう。 ⑬ [b] “先生に勝てたから友だちにも勝てるかも”と意識が友だちに向き始めた。友だちも強いメンコを追及している。 ⑭ [a] メンコ自体の工夫だけでなく、“もっと強くやらないとひっくり返らない”と投げ方にも着目し始めたのだろう。
---	---

4. 本事例における個別最適化学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適化学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【負ける経験がさらなる個人の追究につながる】 ○作ったメンコを使って勝敗のあるメンコバトルをすることで、自分が思う強いメンコ（厚みを増す、素材を変えてみる、投げ方を変えてみる）に向けて、勝てるまで何度も試行を繰り返し、追究する姿につながったのではないかと。 【一緒にメンコバトルを楽しむ教師や友の存在】 ○バトル場という場に来ると同じ目的をもった友だちや教師がいるという状況の中で、それぞれのメンコへの工夫は様々であった。自分も何度も試行を重ねるとともに、バトルを通して自然と友だちのメンコへの工夫も目に入り、共に同じ目的に向かって自分の工夫が広がっていったり、友の工夫を取り入れたりする姿があった。 【今までの素材との関わり経験】 ○メンコ作りという経験だけでなく、空き箱を使って様々な工作をしてきたことが、素材の特徴を理解したり、いかしたりしながら、メンコ作りができる素地があった。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適化学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【負けない存在としての教師の存在】 ○負けを機に、メンコを改良していく姿から、序盤はどんなにやっても勝てない教師の存在がA児にとってどんどん改良を重ねるきっかけとなった。 【A児の追究に合わせた環境の構成】 ○教師はA児の工夫を見取り、その工夫に直接的に言葉をかけたり、意識している部分を実現できる	
--	--

ように牛乳パックの量を用意したり、様々な素材を選びやすいように配置した。

【遊びを楽しむ伴走者としての教師の存在】

○時にはバトルを一緒に楽しむ仲間として、友だちと一緒にバトルが始まったときには見守り、一緒に遊びを楽しむながら、何に面白さを感じているのか、どこに躓いているのかを教えるのではなく、横並びの関係で支えてきた。

「みんなでお祭りがしたい」

園名：上越教育大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

7月上旬から中旬

教師や友達とのかかわりを楽しむ時期

- ・友達とアイデアを出し合い、工夫を重ねながら大がかりな遊びをつくっていく、自分たちの遊びの中に年下の幼児を受け入れて遊ぶようになる。年下の幼児が自分たちの遊びを楽しむ姿や、共に遊ぶことに心地よさを感じていく。
- ・互いのかかわりが深まり、理解し合う仲間となっていく。遊びの中で競い合うことを楽しんだり、自己の記録に挑戦したりすることを通して、仲間のよさを認めていく。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い		
本事例では、クラスの多くの幼児が夢中になった「お祭り」の遊びにおいて、個別最適な学びや協働的な学びとみなしたポイントや、環境構成や援助のポイントについて、A児の姿を中心に考察していく。		
7月、A児は5歳クラスの保育室前のテラスでたらいに水をため、そこにプラスチックのボールを浮かべていた。A児はガムテープの芯に和紙を貼り付け、ストローで取っ手を付けると、「ボールすくいだよー」と言って、たらいの中に入れていた。しばらく見ていると、和紙が水でふやけて破れてしまった。A児はこれをとっても楽しんでいるように見えた。保育者は、もしかしらA児は、金魚すくいをイメージし、和紙が破れるまでにボールをすくえるか、すくえないかのスリルのような感じを楽しんでいるのではないかと読み取った。		
A児はこの遊びを数日間続けながら、ある日「みんなでお祭りがしたいな」とつぶやいた。保育者は、A児の発想や遊びがクラス全体に広がり、かかわりの中で遊ぶ姿を思い描いた。		
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察	
7月8日	① A児が「みんなに話したいことがあるから時間を下さい」と言ったため、保育者はお祭りの遊びのことをみんなに伝えるのではないかと読み取り、その日の帰りの集まりでA児が話す時間を設定した。A児が「みんなでお祭りがしたい」と伝えたとクラスの幼児たちは、「いいね、じゃあ私はりんごあめをつくりたい」「ぼくはわたあめ」など、自分の思いを話していた。	
② 話合いの中で、保育者は、「先生が準備することやものはある？」と幼児に聞いた。		① [a] A児はみんなでやりたいという強い思いがあるのではないかと読み取った。A児の思いを受け止め、話す場を設定していくことが、A児の遊びの広がりにつながっていくと考えた。
		① [b] A児の思いを聞く中で、他の幼児もやってみようという思いをもち、今後の遊びの中でかかわりが生まれてくるのではないかと考えた。
		② [c] 幼児からの要望を、ホワイトボードに書き出し、下の写真のように一つのテーブルの上に並べて準備した。



7月9日 ③A児は、朝からC児やD児とともに、りんごあめをつくらっていた。別のテーブルで製作をしていたB児がA児のところへ来て、前日に保育者が準備した道具の中にあつた赤いガムテープを持っていった。 A児：「ねえ、Bくん、その赤いガムテープ返して。割り箸とゴムも。これはりんごあめめで作るんだよ。先生がりんごあめのため準備したんだよ」 C児：「そうだよ、これはお祭りのやつなんだよ」 B児：「でもさ、これはみんなのものじゃない！」 D児：「そうだけど、ここ（ホワイトボード）にもおまつりの道具が書いてあるでしょ」 	③[a] A児が遊びに没頭する姿を思い描いて環境構成を行ったつもりであったが、結果A児とB児の言い合いとなり、A児は使いたかったガムテープで代用してりんごあめをつくっていたため、自分で何とかしようとする姿は見られたものの、A児が没頭できる環境構成とは言えない。また、B児が自分の使いたい材料を使って遊ぶ姿への思い描きが足りなかったのではなにかとも考えた。 ③[c] この環境構成は、帰りの集まりの時間に幼児の考えを聞きながら準備した環境構成であるため、一見、幼児の思いを生かした環境構成に見える。しかし、この環境によって「この道具はお祭り遊びに使うもの」という暗黙のメッセージを与えていたのではないかと考えた。B児のように、他の遊びに赤いガムテープを使いたい幼児もいることを考えると、お祭りの遊びのみに誘われるような限定的な環境構成というよりは、もっと緩やかに環境構成し、幼児の遊びが広がるようにするべきだったのではないか。 ④[a] A児の思いに寄り添いながら、一緒にどうすべきかを考えていくことによって、ビニルテープで代用するというA児の新たな発想が生まれ、気持ちに折り合いをつけているのではないかと考える。	⑤[b] 帰りの集まりによって幼児の思いを共有する場を重ねること、自分のしている遊びではなくても、自分ごととして考える姿が生まれている。 ⑥[c] 遊びの方向性を保育者が決めてしまうような環境ではなく、幼児の決定や選択を生かした環境をつくっていく必要があったのではないかと考えた。そのため、道具の準備はしておいたが、取って保育室には出さず、A児との会話の中で必要なものを選択し出して出せるような環境を構成しておくことにした。	7月15日 ⑦朝の支度を終えたA児、B児、C児、D児は、一緒に看板をつくらうと盛り上がりつつあった。
見、C児、D児は大きな紙がほしいと言って、大きな紙に看板を書いていったが、A児は、いつも保育室に置いてあるA4サイズのコピー用紙を手にとった。A児にその理由を聞くと、A児は看板をいろいろなクラスや部屋に貼りたいという思いを話した。 	7月16日 ⑧A児は、看板をつくった後、お祭りで太鼓を叩きたいという思いをもち、B児と一緒に太鼓づくりを始めた。保育者は、その様子を見て、お祭りの雰囲気合いそうなCDを予め準備し、すぐにCDデッキが使えるように、即座に準備した。 ⑨A児は、準備してあったCDプレイヤーを操作し、自分の好きな音楽を流して、太鼓演奏を始めた。年下の幼児がたくさん集まってきた。A児は自分の好きな曲が終わると、今度はいすに座っていた年下の子どもたちに「何の曲がいい？」と尋ねていた。4歳クラスA児は、普段から幼児が遊びの途中で踊っている曲をリクエストし、次いで、3歳クラスB児も自分の好きな曲をリクエストした。 	⑧[a] A児の思いを聞き、すぐにお祭りの太鼓の遊びができる環境を整えたため、A児がやりたいことをやってみようとする姿につながっていると考えた。 ⑧[c] 保育者は、幼児の姿を思い描きながら環境構成を行うが、幼児は無限な発想をもっているため、想定し切るのは難しい。意図をもって環境構成をするのだが、その意図や想定を超えてくることが前提にして、一緒に遊びの環境をつくっていくことが大切である。 ⑨[b] A児が夢中になれる環境を整えていったことで、そこに楽しい雰囲気生まれ、年下の幼児が集まり、自然と異年齢のかかわりにもつながってきたのではないかと考える。 ⑨[c] 異年齢のかかわりは、保育者がつなぐのではないと考える。かかわりを支えたいと思ったとき、まずは、一人一人が遊びに夢中になる姿を支えることによって、その子自身がかわりたいたいという思いが高まるようにすることが大切である。	4. 本事例における個別最適化学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適化学びや、協働的な学びにつながると見なした「ポイント」は何でしたか。 【一人一人が遊びに没頭する】 太鼓を叩いているとき、A児は遊びに没頭していた。これまでのお祭り遊びの中で、りんごあめをつくったり、看板を準備したりしてお祭りをすることへの期待感があつたのではないかと読み取って

いる。没頭している子からは、楽しい雰囲気を感じてるのか、自然と他の幼児たちも集まってくる。つまり、個別最適な学びを支えていくと、協働的な学びも自然と生まれていくことができる。このように、一人一人が遊びに没頭することは、協働的な学びが自然と生まれてくる「ポイント」になると言えるだろう。	【互いの思いを聞き合う】 婦りの集まりで、A 児が「おまつりをしたい」と話したことが他の幼児たちと一緒に遊ぶ姿につながっている。互いの思いを聞き合うことが、協働的に学ぶ姿につながっていくのではないかと考えた。また、「たくさん人が来るから、大きな看板がいっぱいじゃないかな」と、自分の遊び以外のことも、自分ごととしてとらえて伝え合う姿が見られた。互いの思いを聞き合うことによって、個々の遊びの中で、やってみたいという思いが生まれると考えると、個別最適な学びにもつながっていくと捉えられ、互いに思いを聞き合うことは、個別最適な学びと協働的な学びが一体的に充実する「ポイント」になるのではないかと考える。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【幼児と保育者が一緒に遊ぶ遊びの環境】 保育者は、環境構成によってA児のお祭り遊びを支えようと願った。しかし、願いをもって環境構成をしたも、それは保育者の意図通りにいくとは限らない。それは、幼児たちが無限大の発想力をもった存在だからである。だからこそ、幼児の発想は保育者の意図や想定を超えてくることを前提に、一緒に遊びの環境をつくっていくことが個別最適な学びや協働的な学びにつながる「ポイント」になるのではないかと考える。環境構成をして、保育者の意図通りに遊んだ日を、何となく「幼児の思いを読み取れた日」「環境構成が成功した日」と捉えがちである。それも大切であるかもしれないが、保育者の意図を超えていくことを前提にして、幼児の思いを読み取り続け、豊かな遊びにしていくなかに環境と一緒に更新し続けていくことが「ポイント」になるのではないかと考える。 【環境構成における道具を出す量やタイミングの見極め】 A児の楽しみは今どこにあるのかを読み取り、A児との会話を通して環境構成をしていくプロセスにおいて、道具をどのくらいの量を出すのか、どのタイミングで出すのか、その見極めが大切なのではないかと考えた。A児とB児が言い合いになったのは、保育者のした環境構成が、りんごあめをつくるプロセスを暗に示すような環境構成だったためである。そのため、婦りの集まりでの幼児とのやりとりだけでなく、A児のこれまでの遊びの文脈、経験の幅などを多面的に読み取り、見極めることが大切であるといえる。この見極めは瞬時に行われることも多いが、この見極めこそが保育者の専門性であり、個別最適な学びや協働的な学びにつながる「ポイント」であると考ええる。 【形成的アセスメントとしての振り返り】 本事例では、婦りの集まりでA児が自分の遊びについて語る場面があった。ここで「ポイント」になるのが、婦りの集まりの場が、形成的アセスメントとしての振り返りの場になることである。幼児同士が遊びの共有をしたり、時に幼児同士が遊びの評価の主体となったりすることによって、個別最適な学び、協働的な学びが生まれてくるのではと捉えている。
---	--

「これならやれそう」

園名：静岡大学教育学部附属幼稚園

【5歳児9月～10月のねらい】

- 様々な体を動かす遊びに意欲的に取り組み、友達と体を動かして遊ぶ楽しさを味わう。(9月)
- 一人一人が思いを出し合い、互いのよさを認め合いながら遊びや活動を進めようとする。(9月)
- 友達と遊びや活動を進めたり、協力したりすることを楽しむ。(10月)
- 様々な表現したり、挑戦したりする楽しさを味わう。(10月)

【本園の運動会のねらい】

- 家族や友達の声援を受けながら参加することで、体を動かす楽しさを味わう。
- これまでの遊びのつながりを感じながら、運動会に参加することを楽しむ。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	1学期の終わり(7月)に、年長児26名(2クラス各13名)で「(1学期に)楽しかったこと」「(夏休みのあとに)これからやりたいと思うこと」を話し合う機会をもった。そこで、子どもたちから「運動会」「いろいろな競走(競争)」「リレー」「玉入れ」「綱引き」「大玉転がし」「鬼ごっこ」「雑巾がけ大会」「コマ大会」等、昨年や1学期の経験からいろいろな意見が出た。このとき、「リレー」や「競走」の言葉を聞いて「やりたいくない」「走るのはいや」という発言や、言葉には出さないう不安を感じている表情の子も複数いた。なかでも、A児とB児は、年少・年中時の運動会でも人前で走ることや踊ることなど種目に出ることを泣いて嫌がり、みんなと同じようには参加できなかった。そのため、年長となっても、例年、年長児が挑戦するクラス対抗リレーの話題になると表情が暗くなったり、話を聞こうとしなかったりした。 A児とB児以外にも、競走や人前で走ることには抵抗感のある人がいることも踏まえ、今年度の運動会は例年通りのやり方や遊び方(リレー、障害物競走、綱引き、玉入れ等)では全員にとって、楽しい運動会にはならないかもしれないという危機感をもった。そこで、9月以降の保育の中で、運動会を子どもたちと一緒にづくりあげていくことを決めた。運動会に向けて子どもたちと十分に話し合いながら種目を決めたり、種目に参加するかしないかを選べるようにしたり、一人一人が「やりたい」「やってみたい」「これならやれそう」と思いながら、運動会に参加できるようにしようという願いをもった。 また、この年長担任の考え方を会議等で園の職員に説明し、子どもの思いを大切にするため「プログラムや内容が運動会直前まで決まらないこと」を承諾してもらった。同時に、A児とB児の保護者には「(お子さんが)みんなと同じように参加するという選択をしない可能性があれば、何らかの形で運動会に参加したと思えるような役割や出番を工夫するので見守ってほしいこと」を説明して了承を得た。
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察 10月2日 ① 年長児全員が集まり、運動会についての話し合いをした。「運動会をやること」については、その場でA児、B児も賛成した。 ① 「運動会」は年長児全員が参画してつくものなのではないかと確認した。

② しかし、「やりたいこと」を出し合っている中で、「リレーはやらねえ」「苦手だからやりたくないものがある。」という声が出てきた。その場ではA児もB児も黙り込んでしまった。  ③ クラスに戻り担任がB児に「運動会をやることは賛成なの？」と聞くとB児は「たくさんの人でやるのならできそう。」と言った。近くにいたC児が「つなひきとか大玉とかみんなでもやるよね。それは？」と聞くと「それはできないかも。でも大玉は2人とか3人とかじゃないといけないじゃん。やだな。」C児「じゃあ、玉入れとか？A児もこの前玉を投げたからできてるのかもじゃないね。」B児「たしかにやっただ。」C児「好きなのかな。」B児「かもじゃないね。」と話をしていた。 ④ B児とC児がA児のところに行き、「玉入れ好き？」と聞くと、「分らない。」と言った。担任が「運動会をやることは賛成？」と聞くと「いいよ。」という返事だった。	② 【c】 A児とB児への個別的な対応は考えていたが、それ以外にも運動会に対する不安を抱えている子がいることに気付いた。 【a】 A児やB児は「いや」さえ、言えなくなっていた。 ③ 【c】 担任は全体の間では言えない気持ちも、クラスでなら伝えられるかもしれないと、B児の気持ちを聞いた。近くにいた【b】 C児はB児の気持ちを思いやりつつ、具体的な提案や質問をしてB児が思いを表しやすいようにしたり、その場にいないA児の気持ちまで思いやりたりしていた。 ④ 【b】 B児やC児に対しては素直に「わからないう」とA児は思いを表すことができた。担任は全体の間では、A児が本当の気持ちを言えなかったのではないかと思い、【c】改めてA児に運動会に対する思いを尋ねた。A児が運動会そのものを嫌がっているわけではない、ということを確認できた。
10月6日 ⑤ 運動会をやることと決めた子ども達へ園長先生から「運動会の開催日について」「小さい組のメダルつくりのお願い」の話があった。メダルつくりに関心してそれぞれの得意をいかせるよう、作業を分担（折り紙・シール貼り・リボンをつなぐ）を提案した。一人一人が担当するところを選び、A児は「私はリボンをつなぎたい」とリボン係を選んだ。	⑤ 運動会当日に出場することができなくても、その準備への取り組みに参加することで「私も運動会に参加している」という意識が高まることを期待して【c】A児がリボン係を選んだことを嬉しく思っていた。また、【b】メダルつくりでも「できそう」「得意だよ」と思いながら参加できるように、作業を分担してつくることにした。

10月7日 ⑥ 走りたい子が集まって、コーンを回って戻って折り返しリレーを楽しんでいた。 ⑦ 折り返しリレーで繰り返して遊んでいた子ども達がハードルを使ってコースをつくり始めた。走るだけの時は参加していたD児が遊びから抜けた。しかし、気になるようで友達の様子をしばらく見ていた。 ⑧ その姿を見た担任が「ハードル跳んでみる？」と聞くと、D児は「初めてだし、やったことないからできないうかもしれないから見て。」と言ったため、担任も一緒にベンチに座ってやっている様子を見ていた。D児「あれ（ハードル）ひっかかりそうだよ、高いかな。」担任「近くで見てみた？」D児「見てない。どこにある？見たい。」という話になった。 ⑨ ハードルを取りに行き、D児がハードルをいくつか並べ「ちよっと先生やってみて。」と言った。担任がやると「足上げればいける？転ばない？」と不安そうだった。担任が「一緒にやってみよう。」と誘うと、一緒に遊び始めた。やり方がだんだん楽しくなってきたよううで、繰り返して遊んでいた。その様子を見ていたB児は「楽しいの？」とD児に声をかけた。D児は「楽しくなってきたよ。やってみる？」とB児を誘うがB児は「いや。」と断った。 ⑩ D児はその日のクラスでの集まりで「ハードルをやってみたら楽しかったからもうとやりたい」「練習場があるよ」とクラスの友達に紹介した。するとB児が「それならできそう。」と反応していた。 	⑥ 【b】 やり方を友達と相談し、そのやり方を守って遊んでいた。 ⑦ 【c】 それまで一緒に遊んでいたD児が抜け去ってしまったので、何に困ったり不安を感じたりしているのかを捉えようとした。 ⑧ 【c】 D児の気持ちに寄り添いながらそばにいることで、D児が安心して不安を表せたり、使っている道具に着目したり、D児のペースで興味関心が高まっていった。 ⑨ 【c】 ハードルに不安をもっていたD児に対して、一緒に遊びながら、D児が自分なりのペースでハードルに挑戦できるように配慮した。 【a】 個別の配慮のもとで安心して繰り返しやってみたことで【b】 ハードル走が楽しくなってきたD児の様子を見ていたB児。楽しくなってきたD児はまだ挑戦しようとしていないB児を誘うが、B児は断った。 ⑩ 【b】 クラスの集まりで今日のできごとを振り返り、D児の「やってみたら楽しかった」「練習場があるよ」という言葉がB児にも伝わり、見ていたときには断ったB児が「できそう」という気持ちを抱くようになった。
10月8、9日 ⑪ D児が折り返しリレーとは別の場で前日と同じようにハードルの練習コースをつくり、遊び始めた。B児をはじめとする数名の子がその場で一緒にハードルをしていた。	⑪ 【b】 前日に自信をもったD児が中心となって遊び始めた。【a】 少人数での遊びで、練習コース「だったせいか、B児にとっても無理なく参加できた。」

10月10日 ⑫ 遊びの途中でハードルが置いてある場所の横を通ると急に立ち止まったA児。「こっちを通る!」とハードルを並べ跳んでいった。興味をもったのかと思ったが1度跳ぶとそのまま通り過ぎ、片付けた。担任が「ハードル上手に跳んだね。」と言うとA児は「簡単。」と得意気だった。その後もハードルの横を通ったり、やっている友達近くに行ったりしたがA児がやることはなかった。  	⑭ 【a】ハードルに興味をもち、近づいて試してみたA児。そして、担任は挑戦したA児の姿を認め、次の動機づけとなることを期待して言葉をかけた。しかしA児は、興味はあるものの、その1回をのぞいて自分からやろうとはしなかった。【c】A児なりのペースで行ったり来たりしながら、ハードルに近づいているのかと感じた。
10月14、15日 ⑬ 運動会での種目を学年全員で相談した。やりたいことがたくさん出てきたため担任は「どんなところを見て欲しいか」と思っている?」と聞いた。 ⑭ 子どもたちからは「すぐいって言われたい」「すてきって言って欲しい」「がんばっていいところを見て欲しい」という意見が出てきた。 ⑮ 改めて「やりたいこと」を考えると、A児やB児だけでなく、他の子から「やりたいくないこと」も出てくるようになった。明確な勝敗が決まる種目よりも個人の頑張りを見てもらう種目をしたいという思いの子が多かった。	⑬⑭⑮…あらためて子どもたちの思いを聞いてみると、できるようになったことや自信をもってやれることを、保護者や年中・年少児に見てもらいたいとのことだった。【a】また、想定していたA児とB児だけでなく、ほかにも「やりたくない」つまり、見てもらうには不安や心配を抱えていたり、自信がなかったりするという思いが伝わってきた。【c】勝敗がはつきりとわかる、リレーや競走をやりたいという強い意見もなかったことから、子どもたちの思いを汲んだ種目を構成し、A児B児を含めた全員が自信をもって参加できるように配慮した。

⑭ 以前に出ていた種目を「とくい(自分の得意なこと)」「みんなであつしよに」「はしる」の3つに分け、子ども達から自分で選んだところをやり方やルールを考えることになった。	⑯ 普段の遊びと同じように、【c】少人数で相談したり、準備をしたりできるように種目別の係をつくり、全員が希望した係を担当するようにした。
10月20日 ⑰ 「とくい」を考えるメンバー(E～I児)が集まって話をした。 ⑱ それぞれが種目にしたい自分の「とくい」や「好きなこと」を出した。E児がF児に「Fちゃんまりつきとくい?」と聞いた。F児が「とくいじゃない。鉄棒がとくい。」と答えると、G児「一つにしちゃうととくいじゃないって子もいるかもしれないよ。」E児「それなら何個かとくいを考えればいい?」F児「鉄棒やっている子たくさんいるよ。」H児「大玉転がしならみんなできるじゃん。」I児「でも大玉やったことない人もいるよ。」E児「大玉転がしてみんなやると楽しいけどどがんばっているわけじゃないと思ふ。」I児「みんなのとくいでなんだろう。」となった。 ⑲ 担任が「一つに決めなくていいよ。」と言うと、「△くん上手だからこれいいんじゃないかな。」「○ちゃんコマ大会は出ていたからコマなら選ぶんじゃないかな。」と一緒に遊ぶ友達や運動会や集団での遊びにこれまで抵抗を示している友達のことを考えながら話し合いを進めた。そして、4つの中から自分のとくいに出てもらうことに決まった。	⑰ 互いの思いが言い合えるよう、種目の詳細を相談するために【c】少人数での話し合いの場を設けた。 ⑱ 【b】話し合いの場にいる友達のことだけでなく、学年全体の友達のことを考えながら意見をまとめた。また、大玉転がしのようにみんなやると楽しければ、一人の頑張りを見てもらうのといふわしい種目ではないという意見も出てきた。全体の話し合いの場が出てきた「すぐいって言ってほしい」という【b】みんなの思いを実現できるように考えたり、相談したりしていた。そして、【a】全員が自分の「とくい」を選べるよう、複数の遊び(活動)を提案し、その中から選んでもらうことに決めた。
⑳ E児らが学年の集まりで一人ひとりのとくいを選んで欲しいと提案した。多くの子が決定する中、最後まで動かないA児に担任が「悩んでいるの?」と聞く「違う。コマって決めてる。」とすぐに答えた。最後まで残り、A児の様子を見ていたB児も「これはすぐ決まった。とくいだもん。」と嬉しそうだった。 	㉑ 少人数で話し合った内容を、再度、学年全体の友達に投げかけた。最後まで意思を表そうとしないA児を担当は援助しようとしたが、【a】A児の思いは決まっていって、そのやりとりにみていたB児も嬉しそうに自分の「とくい」を選んでいた。このころには、【c】A児もB児も安心して自分の思いを表そうとしていたし、主体的に運動会に参加しようという意欲が高まってきたと考えられる。

10月21日 ㉔ 「はしる」の内容を相談し、これまで遊んでいたハードルやコーンを使ったコースにすることが決まった。 ㉕ B 児もこの相談に参加していたが自分が走るの嫌だということだった。隣のクラスの担任が「スタートの合図をするのはどう？」と提案すると、戻ってみる」と前向きだったため B 児にはスタートの合図をすることにいった。 ㉖ 「はしる」で決まったコースを学年みんなでやってみた。B 児は準備をしながらハードルを跳んだり、コーンを走ったりしていた。そのため、担任が改めて「走る？」と聞いたが「よーいドンをする。」と言い、スタートラインの横に立った。B 児は時間いっぱい大きな声でスタートの合図を出し続けた。 ㉗ 終わった後に担任や隣のクラスの担任が「いい声だね。よく聞かえたよ。」と言うと「頑張った！」と嬉しそうに答えた。また、担任が「当日も同じようにスタートの合図の仕事をしてくれる？」と聞くと、B 児は「やる！」と即答だった。	㉔㉕ B 児は自分が走るかどうかはさておき、【b】 みんなと一緒にコースを考えた道具を準備したりすることには、積極的に参加していた。そこで【c】「スタートの合図」という、B 児の種目への参加の仕方を提案した。人前に入る、と言う意味では B 児の苦手な部分でもあったため、【c】この提案をすんなり B 児に受け入れられて、担任としては拍子抜けするくらいだった。 ㉖㉗ B 児はコースつくりの段階では、自分で、も試みに跳んでみたり走ったりしていたので、合図の係だけでなく、【c】 みんなと一緒に走ってみるかどうかを最後に確認した。【a】 それでも B 児は走らずに合図に専念するという意思を表したので、【c】担任はその思いを尊重することにした。【a】自分が決めた合図の係を、B 児は全力でやりとげた。いつもより大きな声ではっきりと聞こえ、【b】 みんなにとっても走りやすい合図だった。【c】そのことを伝え、B 児本人も満足していたことが伝わった。B 児にとっては、走ることよりも、このように種目に関わることのほうが意味がある、と判断し、運動会当日も同じように合図の係を任せたいことを伝え、【a】 B 児も自信をもってそれに応えようとした。 ㉕ B 児に比べて、【c】 A 児はまだ「はしる」の種目に対する興味や思いが薄いようだった。B 児のように準備などで道具や友達との関わりが増えればと願って誘ったが、断られてしまった。 ㉖ 一方で、メダルつくりでは【c】担任の援助を受けながら、【a】自分で選んだりポンを結び仕事を A 児は丁寧にやりきり、【b】それを「できた」と友達に見せるなど、達成感を味わうことができた。
---	---



㉔ 帰りのあつまりの時に運動会について「かけっこ頑張りたい。」「とくいに練習をたくさんしている。」と話していると、A 児がふと「青組さんになったから頑張る。」と言った。それを聞いたクラスの子ども達は「おおー！A ちゃんがやる気になってる！じゃあ一緒にこま練習する？」「はしるも園庭でやってみようよ。」と A 児を誘い始めた。A 児にとってこの発言は思わず本音が出てしまった言葉のようで、「うそーうそー。」と恥ずかしそうに照れながら発言を取り消そうとしていた。	㉔ クラスでの振り返りの中で、【a】 A 児が思わずつぶやいてしまった言葉「青組さんになったから頑張る。」に、【b】周囲の友達が反応し、一緒に練習しようとする姿を見て、【c】担任だけでなく、クラスの友達も、A 児がみんなと一緒に運動会に参加できるような、あるいは参加してほしいと願っていたことが分かった。【a】 A 児もつい、素直に本音が出てしまっって、自分のことなどが驚いたり、照れくさかったりしたようだった。今までは担任は A 児の負担にならないように慎重に A 児を誘っていたが、この発言から 【c】 A 児が頑張りたい気持ちとやりたくない気持ちの間で揺れ動いていることが分かり、A 児のタイミングで参加できるようにあきらめずに誘ってみようと思えた。
10月23日 ㉕ 園庭ではかけっこをする子や「とくい」の練習をしている子がいた。 ㉖ A 児は H 児に「A ちゃんこま選んでから一緒にやろうよ。」誘われたが「やらない。」と断っていた。すると H 児は担任に「A ちゃん昨日頑張るって言ってたから誘ったけどやらないって言われちゃった。またあとで聞いてみる。」と言った。しばらくして再び H 児が A 児を誘った。すると A 児は「分かった。」とこまを持っていき一緒に遊び始めた。H 児は A 児に「こまを持っていき上手に回るよ。」「右手の方がいいよ。」と声を掛けていた。 ㉗ 好きな遊びを選んで過ごす時間にも、かけっこのスタートの合図をしたり、準備ではコースを走ったりする B 児の姿を見て、種目を「つくる人」としての仕事でならより参加できるのではないかと考えた担任は B 児に折り返し地点の「旗の設置係」を提	㉕ 自分で選んだ「とくい」の種目なので、【a】どの子も進んで「練習したい」「もつとできるよになりたい」と繰り返し挑戦していた。 ㉖ 【b】こまを選んだ H 児が前日の A 児の言葉を覚えていて、誘ったが断られてしまった。H 児は A 児の気持ちを受け止めつつも、あきらめずに誘った。【c】だからこそ、一緒にやろうという H 児の思いを、A 児も受け入れることができたのではないかと。 ㉗㉘ 自分がコースを走らなくても、【c】「かけっこ」の種目をみんなと一緒につくっているという意識が高まっているように見えたので、【a】保育者は B 児も運動会当日にコースを走る経験が得きないかと考えた。担任からの提案は、やはり

案した。「みんなの前で走るの?」と始めは不安そうだったが、あくまでも準備でやってきたことであることを伝えたと「それならできるかも。一人じゃないよね。」と一人では不安であるとのことだった。A 児にも提案しようと思っていることを話すと「それいいね。」と担任と一緒にA 児を誘いに行った。 ㉓ 仲のよい B 児に誘われた A 児は「いいよ。」と実際に旗を持って練習をした。これまで一度もコースを走ったことなかった A 児が「旗の設置係」として走った。 ㉔ 「みんなでいっしょに」やる種目がつなひきに決まると、B 児は「つなひきは好きだからできるよ。」と嬉しそうだった。	10月28日 運動会当日 ㉓ みんなで一齐に球を投げるすずわりやつなひき、それぞれが「とくい」を披露する種目には A 児、B 児ともに参加した。 ㉔ かけっこが A 児と B 児が旗を設置するところから始まった。旗をもってコースを走り、B 児はスタートの合図をするために場所に着いた。B 児にはあらかじめ困ったり走りなくなったりしたらいつでも担任が交代することを伝えたと、「大丈夫。全部自分で合図を出したい」と言ったため様子を見守った。すべてのスタートの合図を出し、種目が終わると「頑張った。ちょっと疲れたけど。」と笑顔で言、充実した顔をしていた。 ㉕ 一方、A 児は旗を設置後待機列の後ろに並んだ。これまで並ぶことをしなかったためそまそま走るのが思ったが、先頭になると最後尾に戻ることを繰り返していた。何度が繰り返した後で、先頭になったときに台図を待たずにスタートしてしまっった。その場にはいた保育者に言われ、スタートに戻ることになった A 児だが、再び最後尾に行った。その様子を見て担任が A 児に「どのコースがいい?」と聞いたが返事はなかった。「一緒に走る?」と聞くと頷いたので一緒に並んだがその後も A 児は担任の手を握ったまま先頭に
㉒ B 児にとっては不安なことだったが、あくまでも準備であることや友達と一緒にやれることがわかると、やってみようと思ったようだった。仲のよい A 児を誘うことで、B 児の不安が軽減されること、A 児にもコースを走る機会ができてそうなことを期待しながらも、やるかやらないかの判断は A 児に任せようと思っところ、【a】 あっさり A 児は承諾し、これまで走っていないかったコースを走った。 ㉓ 【b】 みんなと一緒に出る綱引きは、【a】 B 児も最初から抵抗を示すことはなかったが、運動会の種目として「好きだからできる」と自信をもっ嬉しそうにしている、【c】 担任も嬉しく思った。	㉓ 【c】 それまでの A 児、B 児の様子から、みんなでも参加する種目については楽しんで参加できるだろうと思っっていた。 ㉔ B 児の気持ちが変わった、いつでも役割を変えられることは伝えたと、【c】 B 児の選択を尊重した。【a】 実施前の「大丈夫」や実施後の「頑張った」の言葉に 【c】 B 児の自信と達成感を感じられた。 ㉕ 時間内は、誰でも何度でも、どのコースでも繰り返し挑戦できる競走のため、【a】 A 児は列の先頭になると最後尾に戻ることを繰り返した。【c】 A 児が、走る・走らないという二つの気持ちで揺れ動いていることを感じて。そして、【a】 台図を待たずに一人でスタートしてしま、その場にいた保育者にスタートに戻るように言われてしまった。【c】 担任は A 児に近づき、A 児の不安な気持ちによりそいながら、その思いを確かめようと言葉をかけた。逡巡する A 児の気持ちに寄り添いつつも、A 児が周囲の様子を見たり感じたりしていることを感じていたので、担任は A 児が自分で決めるまで待っていた。終わりの雰囲気を感じて、

なる」と最後尾に戻ることを繰り返した。常にケンステップのコースにいたため「ここにする?」と聞くが首を振った。「好きなところに先生を連れて行って。」と言うとコーンがあるコースに並んだ。しかし走ることはなく、A 児は周りを見渡していた。みんなが最後の1回を終えていく中、急に A 児は「ここにする。一緒に走る。」と言、担任と一緒に走り始め、コースを走り切った。走り終えた時笑顔で嬉しそうだった。 ㉕ 運動会後に A 児に会うと、運動会のメダルをすっとかけたまま過ぎていたようだった。A 児は「運動会楽しかった。メダル嬉しい。」と嬉しそうだった。	【a】 A 児はコースを決め、担任と一緒に走った。走り終えた後も、運動会の後も、【c】 A 児はとて嬉しそうだった。【a】 A 児がすっとかけたメダルを掛けて過ぎていたことや「運動会楽しかった」という言葉は、【c】 行事のねらいのひとつ「運動会に参加することを楽しむ」を実現できたのではないかと思う。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びはどのように見えたポイントは何でしたか。 - みんなでもやる「運動会」であっても、種目の決定や参加の有無において一人一人の意見や選択が尊重されていたから、不安や課題を抱えていた A 児や B 児も主体的に運動会に参加できた。このことは、A 児と B 児以外の、すべての子どもたちにもよい影響があった。主体的に練習をしようとしたり、友達と相談したり教え合ったりしながら準備を進めることができた。なお、養護教諭からも、例年は行事前に不安を訴える来室する園児が増えるが、今年度は誰も来なかった、という振り返りがあった。A 児や B 児を対象にした個別最適な学びへの配慮は、そのほかの子どもたちの不安を解消する援助にもなっていたことを、改めて職員全体で確認できた。 - A 児と B 児だけでなく、ほかに不安や課題を感じている子が、それをみんなの前で表現できる雰囲気が高まってきたことの影響は大きい。友達の不安を知っているからこそ、種目の詳細を企画するときに、自分は平気で不安を感じている友達のことを思いやったり、相手の反応を見ながら「一緒にやろう」とあきらめずに誘いかけたり、友達の不安や課題を自分ごととして考えられるようになってきたのではないかと。こういった、自分の思いと友達の思いを両面から考える機会に恵まれたのは、協働的な学びへとつながるポイントだと感じた。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思っ(思わなかった)か。 - 子どもの「いやだ」という思いを見逃さず、学年全体で思いを共有した。その思いを受け止めたことで A 児、B 児以外の子ども自分の「やりたい」だけでなく、「いや」「不安」「苦痛」という思いを素直に話すことができた。保育者が A 児や B 児のネガティブな思いを否定しなかったことで、「それでいいんだ」という雰囲気が高まったことは個別最適な学びの面でも、協働的な学びの面でもポイントだったと思う。 - 運動会に対する不安を抱えている友達の思いを知り、全員が思いを出し合う中で「運動会をする」とはみんな賛成」ということが分かった。そのため、運動会という共通の目的ができ、それに向かってどう工夫するかを考えることができた。共通の目的が明確だったことは子どもたちにとって、わかりやすかったのではないかと。 「走るなら」という前提ではなく、「走らない」思いを受け止め、「どう参加するか、関わるか」ということに焦点を当てた。自分が納得できる運動会への参加の仕方を子ども自身も考えるようになった。 - 子どもたちが「とくい」を考えるときに、自分だけでなく、友達の「とくい」を考えて話し合いを進めていたため、保育者が複数案を出すことを提案した。結果的に全員が「とくい」を、自信をもって選ぶことができ、全員が主体的に取り組んでいた。 - 話し合いは、その内容や対象となる子どもたちの特性によって、学年全体、クラス、個別と集団の大きさに配慮した。不安や課題を抱えている子ども、保育者や友達に思いを受け止めてくれることがわか	

- って、無理なく前向きに課題解決ができた。
 ● 保護者には直接、あるいは学年だよりで、これらの活動の様子や保育者の思いを伝えた。家庭でも運動会を話題にしたり、子どもの思いを聞いたりする機会があったらしく、保護者から家庭の様子が保育者に伝わることもあった。こうして、園と家庭の両方で子ども達を支えることができた。結果、誰もが安心して運動会に参加し、充実感を味わうことができた。

「火山が作りたい」
～友達とアイデアを出し合って大きな火山ができるまで～

園名：愛知教育大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時間のねらい】

9月上旬

- 友達とイメージや考えを出し合いながら遊ぶ楽しさを味わう。
- 自分なりの思いやイメージをもって遊びに取り組み、実現する喜びを味わう。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い A 児は困難だと感じると諦めたり、すぐに周りの大人を頼りにしたりすることがあるが“自分のイメージを実現したい”と強い思いをもつと、自分なりの方法で試してみようとすると姿が見られるようになった。また、進級当初は自分のペースで遊ぶことが多かったが、6月頃、プラネタリウムごっこでA児が好きな宇宙の惑星を作り、友達にイメージしたことを話しながら一緒にプラネタリウムを完成させた経験をする、他の遊びでも友達に思いを伝えながら遊ぼうとする姿が見られるようになった。二期期は、A児が試したり工夫したりすることを楽しめようにしたい。また、友達と思いを出し合いながら遊びを進める楽しさを味わってほしい。	2. 事例の記入 9月2日 ①恐竜が好きで、年少組の時から恐竜が出てくる遊びをしていたA児が、教師に「恐竜が住んでいるところを作りたい」と話した。教師が「Aくん、恐竜好きだもんね。先生も恐竜好きだから楽しみな」と言うと、A児は「ティラノサウルスは何期か知ってる?」、「恐竜は、草の場所にも海の場所にも暮らしていたんだよ」のように知っていることを得意気に話した。教師が「いろいろな場所を作るなら、広い場所が必要かな?段ボールを開いたぐらいいでどう?」と提案すると、A児は「いいね」と答えたので、すぐに製作コーナー近くの広い場に段ボールを切り開いたものを園児机に乗せて用意した。 ②A 児は、折り紙で木を作り土台に貼った。しかし、幹が長方形に折った平面の折り紙だったため、倒れてしまった。A 児は、何も言わず製作机に行くと、今度は幹の部分を筒状にして木を作り、土台に貼った。今度は倒れなかったもので、同じものを3つ作って土台に貼った。次に、青の布 3. 研究テーマに基づいた考察 ①【a】A児は、教師に好きな恐竜の話聞いてもらう中で、知っていることを伝えたい気持ちが高まっていた。 【e】教師は、A児との会話を通してA児の思いやイメージが具体的になるようにし、A 児が実現するために必要な場や物を用意しようと考えた。また、A児が材料を工夫しながら作れるように製作コーナーの近くに場を設定し、作りやすい高さに段ボールを置くことにした。 ②【a】A児は思いのままに作ったが、作った木が倒れたことで、平面では倒れてしまうことに気付いた。自分のイメージを実現したい思いから、どのような木を作ると倒れないかこれまでの経験に基づいて考え、試していた。 【e】教師は、A児に広範囲を塗りつぶすための
--	---

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。	
【自分の得意なことや好きなことで遊び込む】 ○A児は、年少組の時から恐竜が出てくる遊びを繰り返し楽しみ、恐竜に関する知識が豊富だった。豊富な知識が基となって作りたいものが次々と浮かび、作って表現することを楽しんでいった。木が思うように作れなくても、“自分が好きな恐竜の世界を表現したい”という思いをもっていたことで、諦めずに工夫して作ることができ、「個別最適な学び」につながったと考える。	【一人一人の“こうしたい”という思いの高まり】 ○最初は受け身だったB児、C児、D児は、作り進めるうちに“倒れないように積み重ねたい”“大きな火山を作りたい”という思いが高まり、主体的に遊ぶ姿になっていった。主体的に遊ぶことで、思い通りにいかないときに思考を繰り返したり、試したりして「個別最適な学び」につながったと考える。
【共通の思いをもつ】 ○幼児が箱を積み姿を見て、みんなと同じことをしているため、協力している姿だと捉えていた。事例を分析すると、後から遊びに加わった幼児は、積み始めは、A児と教師を手伝っている気持ちや何となく面白そうだという気持ちで動いていたのではないかと考えが変わった。箱が高く積み上がり山の形になっていくうちに、どの幼児も“大きな山を作りたい”という思いが芽生え、友達と一緒に役割を分担しながら作る中で思いが高まっていったように考える。共通の目的をもったことで、友達に自分の考えを伝えたり友達の考えを聞いたりしながら協力して作る姿が見られ「協働的な学び」につながったと考える。	【共通の思いを実現するために、個々がこれまでの経験から得た知識を生かす】 ○みんなで作えを出し合ったり役割を分担したりしながら作る過程で協働的な学びが見られ、一人では実現できなかったことが実現できた。また、みんなで作って作る（協働的な学び）の中で、各々がこれまで自分の好きな遊びの中で得た知識（個別最適な学び）が生かされていた。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	【幼児の話を受け止めながら聞く】 ○A児は、教師に好きな恐竜の話を聞いてもらう中で、知っていることを伝えたい気持ちが高まり、その後、恐竜の住む世界を再現する姿にもつながった。
【幼児のしたいことが実現できる環境を用意する】 ○A児が恐竜の世界を作りたいと話したとき、教師はA児の力が発揮できるだろうと捉え、製作コーナーの近くに場を用意した。製作コーナーに豊富な材料があったことで、A児は自分のイメージに合う素材を選んだり、作り方を試したりすることができ「個別最適な学び」につながった。	

【友達の遊びに興味をもてるようにする】

○A児の遊びの面白さが伝わるよう、片付け時にクラスの幼児が見える場に飾った。興味をもった幼児が加わり一緒に作ることで、自分では思いつかなかったアイデアに触れたり、自分の考えを受け入れてもらったりする経験ができ「協働的な学び」につながったと考える。

【幼児が困っているときや、協力する必要がある瞬間を捉える】

○A児が大きな火山が思うように作れないと困ったとき、教師は協働性につながるチャンスと捉えた。教師とA児だけで考えるのではなく、興味をもった幼児を巻き込みながら友達と考えを出し合う機会を作ったことで「協働的な学び」につながったと考える。

【幼児が思いを実現できるように支える】

○一人一人の遊びに対する思いが弱い遊び出しや、幼児だけで実現が難しいときには、必要に応じて教師と一緒に遊びながら考えを出すようにした。また、幼児が共通の目的をもち遊ぶ中で、思いを実現できるよう、幼児の姿に合わせて見守ったり、考えを出したりした。そのことで、幼児それぞれが経験に基づに自分なりに考え試したり、友達の考えに耳を傾け、その良さに気付いたりして、協力しながら目的に向け実現しようとするなど「個別最適な学び」や「協働的な学び」につながった。

「でも、おもしろかった！」

園名：三重大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

10月上旬

- 自分なりの目的をもって遊びや生活に取り組み、努力したり、工夫したり、挑戦したりして力いっぱい遊ぶ。
- 感じたり、考えたりしたことを友達同士で伝え合い、表現しようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
今年の年長児は、昨年度の年長児がしていたリレーに憧れの気持ちを抱いて、やり方を教えてもらい何度かリレーを経験してきている。自分たちも運動会でリレーをしたいという気持ちで自ら選んで行う活動の時間に勝敗を決めずに繰り返し走ることを楽しんだ。その後、1つのクラスを11名ずつに分け、黄とピンクの2チームを作り、学級全体でもリレーを行っている。 これまでの遊びの中では、自分が優位になりたい気持ちから自分に都合のいいように遊び方を変えたり、自分の思いが通らないと泣いたり、その場を離れたりする幼児の姿があった。リレーを通して、自分の力を出し切った後、最後まで走る心地よさや、友達と一緒に思いを出し合いながら進んでいる面白さを感じてほしいと考えた。その経験が、簡単にあきらめない、多少困難なことにぶつかってもすぐに投げ出さないなどの姿につながっていくのではないかと期待した。 特に黄チームのA児は「足が速いから」と泣いたり、負けそうになると走るのを止めてしまったことが続いた。ただ、A児は「走り切りたい」という思いをもっており、また同じ黄チームの友達も、A児に最後まで走れるようになってほしい、バトンをつないでほしいという思いをもつて、走る前のA児を励ましてきた。しかし、走り出したA児が途中で止まってしまうと「今日も勝てやん」と負けるところを確認する姿がみられ、それが何日も続いていた。 10月2日には、リレーをする前から「もういやや」「また負けるもん」といった言葉を口にする幼児がおり、そしてこの日のリレーも黄チームが負けた。「悔しい」「勝てなくてつまらない」「もう嫌だ」とうなだれる様子の黄チームを見た教頭が作戦会議に加わり（事例①、②）、その後も黄チームを支えていくことになった。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
10月2日 ①この日は皆の応援もありA児が初めて最後まで走ることができ、走り終わった後は晴れやかな表情であった。しかし、今日も大差で黄チームは負け、A児は晴れやかな表情から一変し黄チームが負けたことを悔しがった。 ②「もう嫌だ」とうなだれる黄チームに「このま	①[a] [b]初めて最後まで走れて嬉しいはずなのに、黄チームが負けたことに悔しがり落胆している様子が見られた。自分が走れるかどうか精いっぱいであったA児が、最後まで走り切れたことで自分のチームの勝敗に目を向けられるようになったのではないか。

まだ嫌だよね。先生と作戦会議しやへん!？」と声をかけた。B児らはさすがのような目で「する!」と保育者のもとにやってきた。

③「どうやったら勝てるのかな…?」と投げかけると、C児、D児は「最後まで頑張って走る!」

「力を抜かないで走る」と答えた。「そうやな、今日C君が転んじゃったけど、すぐ走っていたし、Aちゃんも最後まで走れたよね」などとそれぞれが頑張ったことを認めた後「でもさ、あんなに差が開いて負けたんだよね・・・。他に何をどう頑張ったの?」と投げかけるが具体的に話が出てこなかった。保育者が「もう少し練習すれば速くなるかなって思うところがあるんだけど・・・」と言うと皆の視線がぐっと保育者に集まった。保育者は「今日、バトンをもったり、渡したりしたときどうやった?G君からD君に渡した時どうだった?」と聞くと、「落としてしまった・・・」と二人は顔を見合わせて言った。「その時どうだったの?」とさらに尋ねると「すぐに走れなくて遅くなった」「ピンクチームに抜かされちゃった・・・」と答えた。「BちゃんとFちゃんはどうだった?」とそれぞれに聞いていくと、「落とさなかったけど、あまりうまくはいかなかった」と、ほとんどの幼児の間でバトンの受け渡しがうまくいっていないことに気付いた。「だからあんなに差が開いちゃったんだね」と一人一人に投げかけながら振り返った。

④「じゃあさ、何を頑張ると今より速くなれると思う?」と再び尋ねると、「バトンをちゃんと渡す!」とC児らが口々に言う。「じゃあ、明日みんなで集まってバトンを渡す練習する?」と提案すると、「そうする!」「よし、がんばろう!」と少し明るい表情になった黄チームの子ども達は、力強く返事をした。

②[c]ずっと負け続けており、「とにかく頑張ろう」というような精神論だけでは到底乗り越えていけない様に見える。幼児もそう感じているのではないか、一緒に考えていく機会をもち、具体的にどう頑張るといいかわかることで、気持ちが持ち直せるのではないかと考えた。

[b]今まで、A児が最後まで走れなかったことで勝負になっていたことを黄チームの子ども達は感じていただろう。A児が走り切れたことで、負けた落胆の中にも「何かできることがあるかもしれない」という思いがあったのではないか。

③[c]一人一人が頑張っているだけではなく、バトンの受け渡しのポイントであることにまだ気づいてはいなかった。振り返る中でバトンパスに注目するきっかけを作り、子どもたち自身が課題であると感じ、頑張ろうという気持ちを持つことを期待した。[a]一人一人に聞いている形で振り返っていくことで自分事として考えられるようになった。



④[a] バトンの受け渡しのポイントであることに気付くと、次に頑張ることが明確になり気持ちの面で支えにもなった。

[b]また、バトンをつなぐことに焦点が当たると、必然的に「友達やチームのみんなで」という意識につながっていくのであろう。

10月3日	⑤登壇の準備を終えたB児、C児らが次々と「先生、練習しよう！」と保育者を呼びに来た。「黄チームみんな誘っておいてね」と伝えと、B児、C児らが中心となり、皆に声をかけた。リレーへの気持ちが高かったE児も「そうだった！」と、している遊びに区切りをつけて集まった。 ⑥「どうするとももらいやすいか、渡しやすいか」と投げかけ、実際にバトンをやり取りしてみながら皆で考えた。【1】「腕をしっかりと伸ばし手のひらを大きく広げてバトンをもらうのを待つ。」「渡す人はしっかりとその手の平においてあげる。」ということ意識してやってみることになり、繰り返す中で「はいっ」と声を出して渡す姿が出てきた。 ⑦ピンクチームとのリレーの対戦の前、「黄チームみんな練習したからきつと今日はいつもより力が出るよ」と励まし、今日頑張ること（下線【1】）を確認した。黄チームの子ども達からは“今日こそ勝つぞ”という気持ちが現れていた。 ⑧E児ちゃん、手はこうだよ。F児ちゃん来るよ！がんばれ！」という保育者の応援を聞き、E児がしっかりと手の平を開いて待っていると、F児が「はいっ」と丁寧にバトンを渡した。スムーズにスタートしたE児は、バトンの受け渡しでもたつくピンクチームを抜き去った。 ⑨その姿にチームとしても勢いづき、相手に離された反対に自分がリードしたりして差がつく力を抜いてしまふD児が最後まで力を抜かず走り切り、A児もリードされてのスタートであったが、保育者が伴走して励ますことでしっかりと次の友達へとつないだ。	⑤c b 自分たちが誘い合うように声をかけた。B児らの呼びかけに、作戦会議を思い出し、各々がその時していた別の遊びに区切りをつけ集まってくることでできた。黄チームみんなで頑張ろうという気持ちが一人一人に芽生えてきた。 ⑥b 相手の手の平の平にしっかりと渡そうと意識すると自然と「はいっ」と言いながら渡す姿につながった。もろう方も「はいっ」と言う声でしっかりとバトン握ることができ、息が合うという感覚を実感できた。 ⑦c b この日のリレーで子ども達と考えたこと、練習したことを自分たちなりに実践できると、丁寧に声をかけ気持ちを盛り上げた。共通の頑張るポイントがあり、それに向かって頑張る気持ちが黄チームの一体感につながっていた。 ⑧c E 児は自分で気持ちを作っていくのが難しいところがあるので、近くで何をするか具体的に声をかけて応援した。a 保育者の声掛けの中で練習したことをきっちりやってみて見せた。これはE児にとって自信となるだろう。b 他のメンバーにとっても意識して取り組んできたことが成果として見えたことで、“これは勝てるかも”という気持ちにさせたと思われる。 ⑨c a A児もD児も友達の頑張りに後押しされて、いつも以上の力が出ていた。b A児は友達を抜かせなかったけど自分の力を出して次の友達につなぐことができた。それが、自分だけの勝負ではなくチームとしての勝負という意識につながっていた。
-------	--	---

⑩次第に勢いづいたチームの雰囲気はB児らは「〇ちゃんお願い！」とバトンを渡すときに相手の名前を呼び、もらった幼児もいつも以上に自分の力を出して走る姿があった。 ⑪リードしたり、抜かされたりしてアンカーのC児までバトンが渡る。先にピンクチームのアンカーにバトンが渡っていたが、C児は負けじと追いかける。あと一歩のところまで追いついたが、結局僅差で負けてしまった。 ⑫「あー、もう少しだったのにいー」と悔しがる保育者にB児が「でもね、先生、おもしろかった。勝ったり、抜かされたりしたから」と目を輝かせて言った。 ⑬また、「勝たなかった」と悔しがり落胆するG児らに結果発表の後バトンの渡し方が上手になったことを認め「昨日はこんなにも差があったのに、今日はほんのこれだけだったよ。もう少しで勝てそうだったね」と伝えた。G児も「次は勝ちたい！」「よし、もっと練習しよう」と悔しがるだけではなく次への意欲が膨らんだ。	⑩c b 友達が必死でつないだバトンを今度は自分が出せる力を出し切って次の友達に託すという面白さ、楽しさを感じているようであった。また、気持ちのつながりも感じた。 ⑪b 皆が最後の最後まで力を抜かず走り切った。誰もが最後のC児の走りに注目し、自分のことのように応援している姿が印象的であった。c それぞれがやりきった充実感ももてた。 ⑫c b 両チームが自分の力を精いっぱい出し、最後まで勝負がわからないくらい力が均衡していた。ここに勝ち負けではない面白さを感じたのだろう。 ⑬c a 勝ち負けにこだわっていたG児に対し、差が縮まってきたことを具体的に言葉で示すことで、手ごたえを感じられるようにした。c b バトンの受け渡しを意識したことや自分の力が精いっぱい出せたことが、最後まで勝敗がわからないような力の均衡した勝負につながった。チームとしての大きな手応えを感じた様子であった。
--	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて
*以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 まず、学びにつながったと考える具体的な姿を挙げる。 ・A児が、自信の無さや諦めから走りきれずにいたが、保育者の援助や友達の励ましを支えに何とか1周走りきることができた。走りきれたことをきっかけに、A児の気持ちはチームに向き、チームが負けたことを悔しく思い、チームの一員として頑張ろうとする気持ちが高まった。 ・年長児らにとつて、“自分の力を発揮する”とは自分なりに精一杯頑張るということであつたと考えられる。精神論、気の持ちようと言うこともできるが、「とにかく頑張る姿」に留まっていた。特に黄チームについて、作戦会議やその後の取り組みの中で、保育者の共感と手助けにより具体的に取り組みべき課題（バトンパス）を個々に自分事としてとらえることができ、“自分の力を発揮する”ことにつながった。それが高まったこととなり、友達のバトンパスをする姿、走る姿、チームの仲間意識などに気持ちが向いていった。

次に、学びにつながるとみなしたポイントについて考察する。ポイントは、【その時々々のリレーの『面白さ』】【とにかく頑張る → これを頑張る』への姿勢】の二点である。 はじめに、「リレーがしたい」という思いにつながるものは何かと考えると、「面白さ」が挙げられるだろう。例えば、年長児になってワクワクした気持ちでやってみる時の『新鮮さ』や、ひたすらに繰り返して走る中で『興奮や高揚』、次第に膨らむ『勝ち負けへの意識』と勝つための『工夫や努力』、チームの友達と気持ちがつながってくる『仲間意識』や、本気になったからこそ勝っても負けても自分たちを認める『競り合い』『有能感や手応え』など、その時々でいくつもの要素があると考ええる。本事例では、やりたいときにできている環境の中で、自分で選んで遊ぶ姿、クラスの皆が同じ場で遊ぶ姿のどちらもがみられた。やりたいときだけでなく自分たち立って、自分から動き出して遊ぶことは個別最適な学びにつながると考えられている。また、友達がいるから立つリレーを子ども自身が楽しみ、思いを伝え合ったり協力し合ったりしながら次第に自分だけでなく自分たちという意識をもっていく中に協力的な学びにつながる経験がいくつもあると考える。そのため、二つ目のポイントは【その時々々のリレーの『面白さ』】であると考える。もう一つのポイントは、【とにかく頑張る → これを頑張る』への姿勢】であったと考える。事例の中で「バトンパス」に注目したこと、チームの仲間の間で身体的な共通の目標が生まれた。これは、何を頑張ればよいかわかりやすく、個々に「これを頑張るぞ」という意識をもつことを支え、そして個々の中でチームの一員としての居場所を確かにしていく意味もあったように感じる。また、うまくできたことを実感しやすい手応えを感じやすいとも感じた。この「バトンパス」はそもそも1人では成り立たないもので自然と手渡す（される）相手を意識することにもなり、それが友達とのつながりを強めることにも影響しただろう。この変化、というか意識の広がりによって、それぞれの感じる『面白い』が後押しされて新たな『面白い』にも手が届くことにつながったと考える。 本事例を通じて、個別最適な学びと協力的な学びは、遊ぶ中で互いに引き出し合い、刺激し合うものであるということが再確認できた。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何であったか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協力的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 まず、保育者の援助について、具体的に挙げる。 ・幼児の思いや気持ちを引き出しながら、「バトンパス」に注目するきっかけをつくった。 ・幼児が集まって「上手くなるため」「勝つため」に練習しようとする姿に寄り添い、友達の姿や頑張りに気持ちを向けるきっかけをつくりながら一緒に取り組んだ。 次に、保育者の援助のポイントについて考察する。1で挙げた学びにつながるとみなしたポイントから考えると、その時々々のリレーの『面白さ』と、『とにかく頑張る → これを頑張る』への変化をどのように支えるかということが保育者の援助の「ポイント」になるだろう。それを踏まえて見出したポイントは、【幼児が何を面白いと感じているのか読み取る姿勢】【バトンパスに注目するきっかけづくり】【幼児の思いを受け止め後押しできる頼れる仲間としての保育者】の三点である。 例えば、「リレー＝勝ち負け」というとらえについて、勝ち負けは大きな要因でありその中で仲間意識などを育み得る重要なものではあるが、保育の中でリレーを楽しむためには、勝ち負けだけを意識して関わるのは適切ではないだろう。なぜなら、勝ち負けとは別の面白さもリレーの魅力であり、子どもたちが経験してほしいものである。その経験と、勝ち負けがあるからこそその面白さ、あるいは仲間意識の高まりとがつながっていくことを期待するとき、幼児理解の重要さが改めて浮かび上がってくる。この幼児理解は、「今、子どもたちが何を面白いと感じているか」という視点と共に、どのようなことをきっかけに「もっとこうしたい」「じゃあこうしたらどうだろう」等の思いが生まれるかと考えることが必要であろう。「面白さ」をキーワードにし、今をとらえるだけでなく、これから思い描いて子どもたちに関わることが、個々の遊ぶ姿を支え、友達とのつながりを求める姿を支えることになると考える。なお、本事例では「勝てなくてつまらない」「もう嫌だ」と落ち込む黄チームの幼児が、教頭との取り組みを通じて力を発揮する手応えや、所謂『勝負の面白さ』を味わう場面について考えた。これは、リレーの面白さにはいくつもの要素があることと共に、その役割に「面白くない」「もどかしい」「悔しい」などの気持ちも生まれるということであるととらえている。それも踏まえて、二つ目のポイントは、【幼児が何を面白いと感じているのか読み取る姿勢】を挙げる。 また、本事例において「バトンパス」への注目を促し、一緒に考え取り組んだということもポイントだったと考えられる。「押し付けや強引なリードにならないか」ということは常に考えるべきことであるが、その上で今回の保育者の援助は、子どもたちの「勝ちたい」という思いに応える形での関わりの中で、皆で共有でき（わかりやすく）、他者との間で行うこと、同時に手応えを感じやすいことを幼児と共有したと言えるだろう。二つ目のポイント
--	---

トは、【バトンパスに注目するきっかけづくり】を挙げる。

最後に、個々によってリレーに強い関心を持つ子どもいれば、逆に苦手意識をもっていたり、関心が強くなかったりもある。だからこそ、皆と一緒に活動する時間と、個々のやりたい思いに合わせて活動できる時間との両方が大切であろう。個々のペースやタイミングに合わせて遊ぶことを支えることが、次の『面白さ』を味わう後押しになると考える。そのために保育者は、子どもたちと遊びの場をつくり、子どもたちの挑戦を支える存在にすることが求められる。

三つ目のポイントは、【幼児の思いを受け止め後押しできる頼れる仲間としての保育者】を挙げる。

「ぼくたちのふねをつくる」

園名：滋賀大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

- 5 歳児 11 月～12 月
- ・考えたことやイメージしたことを工夫して表現していこうとする
 - ・友達と目的をもって取り組み、力を出し合いながら遊びを進める
 - ・様々な事象について関心をもち、遊びや生活に取り入れようとする

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
これまでも制作遊びを楽しんでいた子供たちである。友達と目的を共有し協働的に遊びを進めていく楽しさを感じてもらいたいと考え、グループをつくって進めることにした。相談しながら遊びを進める中でそれぞれが力が発揮し生かしあえることを願っていた。これまでは運動会などの取組など、初見のことや、勝負があることにに対して参加ができえないA、自分の思いをあまり表現しないBがいるグループは5人のメンバーで相談して船をつくることにした。また、継続的な遊びの中でグループの遊びの経過がわかったり目的を明確にするために遊びの日誌を写真を入れて子供たちと共にするようにした。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
11月17日 ①同じグループになった5名が作ってみたいものを相談している中で、Cが「船に乗っていろいろなところに出かけることにしよう」と言ったことからイメージが広がる。 ②それぞれにイメージしたところを紙に描きだし設計図のようなものをつくってAは「おぼけが乗っている船にしたい」と話し、Cは「釣りがしたい」と食料がないなあ」と話しながらイメージ図を書き込んでいく。 11月19日 ③グループでつくるといこうということもあり、段ボール箱を準備したところ、C「大きい船をつくろう」と呼びかけ5人で船の本体をつくり始める。 ④D、Eが切ったり、つなげたりしていくダンボールをA、B、Cがガムテープでつないでいく。ガムテープを切るのはもっぱらBの仕事でほかのメンバーはそのガムテープをもらいながらダンボールをくっつけていく。 11月20日 ④船をどんな色にするかの相談をし、虹の色に塗ることになった。色を塗っていく中でDが「虹の国に行く夢の船だね」と言ったことにみんなが賛同し船の名前は「ゆめのふね」にした。 ⑤片付けの時間になっても「明日は旗をつくらう」「うんでんできるようにしたい」と、イメージを話しながら片づけを進めている。	③研究テーマに基づいた考察 ①「a」Cは船に興味を持ちよく写真絵本を見ている。そのことから思いついたことをメンバーに話し、受け入れられたことで強く意欲をもった。Aもそれに応じて自分のイメージを言葉にして伝える。 ②「c」Aはそれまでに積み木でおぼけの迷路をつくっていたことからその遊びのイメージを生かそうと考えたようだ。C家族で海に釣りに行っていることなどを話していた。そのことから釣りができる船をイメージしたのである。 ③「c」たくさんさんのダンボール箱を用意しておいたことが「これを使えば大きな船が作れる」という思いにつながったのだらう。 ④「b」ガムテープを手でちぎることが難しいAにとっても、Bがどんどん切って渡してくれるので自分も船をつくっているという思いをし、しっかりとつなぐことができていく。Bもどんだんガムテープを要求されるが、自分への期待を感じて喜んでいる。 ④「b」それぞれが表す言葉を互いが受け止めあい、さらにイメージを豊かに広げ、やりたいたいことを考えている。 ⑤「c」これまでの遊びの様子を振り返って、一人一人のよさが発揮できるようにグループの編成をしたことで力が発揮できているのではないか。また、教師がそれぞれの思いを認め形にしていくなか、アドバイスをすることで、思いが明確になっているように見える。

11月25日 ⑤船のハンドルがいいと考えたCがそのことを伝え、動くタイヤをつくるのにストローに車軸を通すやり方を知っていた。そのことを船のハンドル作りに生かせると思ったのだらう。 ⑥「b」虹は歌ったり、絵を描いたりしてきた経験から光の順番を知っている。「CとEは背が高いから二人が乗れるように一番高いところ」に屋根をつくらねえ」と、グループの仲間がそれぞれに自分の力を発揮している。 ⑥「c」難しい軒桁は教師が丈夫になるように手伝ったが、軒桁があることでスズランテープを貼るというアイデアにつながったのではないのか	⑤「a」Bは以前から車の制作遊びを楽しんでいて、動くタイヤをつくるのにストローに車軸を通すやり方を知っていた。そのことを船のハンドル作りに生かせると思ったのだらう。 ⑥「b」虹は歌ったり、絵を描いたりしてきた経験から光の順番を知っている。「CとEは背が高いから二人が乗れるように一番高いところ」に屋根をつくらねえ」と、グループの仲間がそれぞれに自分の力を発揮している。 ⑥「c」難しい軒桁は教師が丈夫になるように手伝ったが、軒桁があることでスズランテープを貼るというアイデアにつながったのではないのか
11月27日 ⑦「や」と釣りに行けるようになったし魚をつくらう」とCが言い、釣竿をつくらう紙に描いた魚を切り抜いたり、新聞紙をポリ袋で包んだりするなどそれぞれに自分のやり方で魚をつくり始める。 ⑧Bが「わたしはカエルをつくりたい」というとDが「いいよー」と応える。Bは教師に緑のポリ袋を求め、カエルをつくった。	⑦「a」一人一人がそれぞれの経験を活かしながらも、メンバーのやり方を見て作り方を聞いたりしながら自分のやりたい思いを表しながら作っている ⑧「a」日ごろから「カエルの研究者になる」と言っていたBは自分の思いを表し、魚の作り方を生かして自分のやり方でカエルを作り上げた。 ⑥「c」教師が見守っていたことで、幼児が自分で思いを伝え合いながら遊ぶ姿につながった ⑥「b」イメージやアイデアをそれぞれが口にして広げていき、その言葉に応じることが必要なものをつくっていく楽しさを感じている。 ⑥「c」教師これまでに作ってきたものに使った様々な材料を整理して置いていたことで、自分なりに材料を考えて工夫したり試したりしてつくる姿につながったのではないのか
12月1日 ④クレーションゲームづくりをしているグループからヒントを得て、釣りの紐の先に磁石をつけて釣りを楽しんでいる。「白身魚がくれた！」「焼いて食べよう」とCが言い炭火をつくと、Bは包丁やお玉をつくっている。Aはままごと遊びの場からまな板を持ってきて、釣っては料理をして食べたりふまったりする遊びが続いた。 12月3日ごろから ⑤Aは船を動かすためのガソリンタンクを作る。Dは船を動かすためのプロペラ（スクリュー）をハンドルと同じやり方で作る。Cは「救命具！」と言って浮き輪を作り、紐をつけて船から「海」に投げ込んで回収している。 Eは次々に釣れる魚を調理してふまっている。 Bは作ったカエルの両手にこっそりと磁石をつけてだことができて親子がエールをつくるいろいろなところにおいている。	⑤「a」一人一人のイメージや遊び、制作の探究が、互いにつながりあって一つのストーリーとして「ゆめのふね」の中での協働的な遊びになっている。 ⑥「c」教師がこれまでに一人一人がやりたいたいことを聞いて話したりしてきたことが、仲間への寛容さや包容力のある関係づくりを支え、自分たちで遊びを進める姿につながったのではないだろうか



CとEがつけていく。



Bは作ったカエルの両手にこっそりと磁石をつけてだことができて親子がエールをつくるいろいろなところにおいている。



Bは作ったカエルの両手にこっそりと磁石をつけてだことができて親子がエールをつくるいろいろなところにおいている。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを書き込んでください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	一人一人の力量と課題を踏まえ、教師の願いや期待を反映したグループ構成
グループのメンバーそれぞれに個性が豊かであり、そのことを生かしあえる関係性を考慮してグループを編成した。	
グループでの目的の共有から個別探究と協働へ	
グループで一つの目的を立てて活動をスタートした。目的は共有したがそれぞれの着眼点や興味関心は異なっていることもあった。しかし、一人一人が自分の視点で自分のイメージやつくっていくものと考えたり、試行を繰り返して深めたりしながら「船をつくる」という目的に迫っていくことで協働的な学びにつながっていった。「遊びの日誌」があることで、一人一人が自分のやり方や考えを表現しながら友達との目的の共有に向かうことができた	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思ったか（思わなかったか）。	一人一人の思いへの共感と支援
一人一人が自分のしたいことを存分に楽しみ追求していくことから協働的な学びに向かっていくと考え、「ゆめのふね」にもったそれぞれのイメージの実現を受け止め支えた。	
提案と見守りのバランス	
自分たちが作っていく中で起こる課題に対して、子供たちのイメージの共有具合や力量に応じて支え合える材料ややり方を提案するようにした。	

遊びの日誌



「発見！」

園名：京都教育大学附属幼稚園

【3歳児9月中旬 この期のねらい】

- 全身を動かして遊ぶことを楽しむ
- 歌や表現などいろいろな遊びに参加し、みんなで遊ぶことを楽しむ

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
1学期に「幼稚園にはあやしい場所がある。何かいるかもしれない…」という子どもたちの発想を受け、初めての園生活、園環境を知る機会にもつなげたいと思い、保育室以外の場所に出かける探検ごっこを楽しんでいた。電気の点いていない遊戯室、廊下にある通気口、テラスから見える隣接の中学校のテニスコートに溜まった水溜まり…など、色々なものを見つけては「怪しい」「怖い」と言いながら、幼稚園の色々な場所を探索していた。きつと子どもたちにとって、幼稚園はただ楽しいだけではない、あやしい不思議な場所なのだろう。そんな時に「よるのようちえん」という絵本を読んだ。探検ごっこ「よるのようちえん」のイメージがびびりだったのか、子どもたちの大好きな絵本になった。そこから子どもたちの探検ごっこは、絵本に出てくる不思議な登場人物の「ぼっとさん」たちを探索ものになっていった。2学期に入り、教育実習が始まった。実習生が主体になって保育をしており、担任はそれを観察しながらサポートをするような立場、といった状況の一場面である。	3. 研究テーマに基づいた考察
2. 事例の記入 9月5日 ①教育実習生の周りに数人の3歳児が集い、遊んでいる。気が付くと、目についたものを「発見！」と実習生が言うのと、そこに子どもたちが集ってそれを見る、という1学期の探検ごっこのような遊びを何度か楽しんでいる。すると、実習生が違う場所に移動した後も、2〜3人の子どもがテラスの一角所に留まって床を見つめて何やら話している。担任も近づいて覗いてみると、床には白い液体が零れたような跡がついている。	① [b] 保育者（実習生）を核にして、数人の子どもが集っている。これは、特に3歳児にとっても、保育者とのつながりを築いたり、自分と同じように保育者の周りにいる他の子どもたちとの存在を感じたりする機会になるだろう。また、同じものを見て一緒に話をするとという共通体験はいずれ仲間意識の土台にもなり得るだろう
②A児「「ぼっとさん」かなあ。夜に絵の具をぼとってしたのかなあ」（1学期に絵本「よるのようちえん」で探検ごっこをしていたイメージ）B児「お兄ちゃんやあなあ（だから幼稚園にはいないはず、という意）」担任「お兄ちゃん、夜にお家出たことある？」B児「ない」担任「じゃあ、違うのかなあ」A児「赤ちゃんやあやあ」担任「Aちゃんのおうち、赤ちゃんいるもんなあ。赤ちゃんは一人で幼稚園来れへんもんなあ」	② [a] A児はテラスの白い跡の原因を、絵本「よるのようちえん」からイメージして探ろうとしている。[a] [b] B児はA児の発言を受けて、絵の具とお兄ちゃんでも小学校に行っているはず、と自分の生活体験を根拠に考えている。[c] 保育者はA児B児が自分なりに考えている姿に興味深く捉え、その文脈に沿って一緒に考えることにした。ぐるぐると思考する面白さを感じられるように、また自分なりに答えを出そうとすることを支えたいと思い、少し言葉を接ぎ棚したり、後押ししたりすることにした。[a] [b] A児もB児の言葉を受けて、それを自分の生活体験に選んで考えている。
③そのやりとりを途中から聞いていたC児「「ぼっとさん」のうんちやう？」A児、B児「え～」と言いつつ笑い合う。担任「じゃあ嗅いでみよう」床に鼻を近づけて嗅ぎ、特に表情も変えず何	③ [b] 少し冗談めかしたように話すC児の言葉で、それまでどちらかという真刺さりがあつた雰囲気が、笑いと和む。[c] しかもまだ色々考える楽しさを味わってほしいと思い、「～

も言わず、子どもたちと目を合わす（ほとんど匂いはしなかった）。A児はそれを見て自ら嗅ぎ、「くさへー！」と鼻をつまみながら言う。	ちゃう？」と推測したことを感覚を通して確かめることを提案した。
④B児もそれに続くが、「何も匂いしない」と言う。担任ももう一度嗅いで、A児と同じような表情をしてまた子どもたちと視線を合わせる。B児さらに嗅いで「ちよっとくさい匂いがある」と言う。C児はやりとりは見ているものの自分では嗅がない。そうしながら、また別の子ども「発見！」の言葉が聞こえ、子どもたちはその場へ移動していった。	④[a] B児は最初、匂いを嗅いでも「匂いしない」というものの、A児の様子や保育者の表情からもう一度確かめる。すると、今度は「ちよっとくさい」と言う。徐々に本当にか本当にか匂いがある…となっていくのは、虚構と現実を行き来する幼児期ならではの姿だろう。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【イメージの世界】 「あやしい」「ぼっとさん”かも”など、イメージの世界に浸ることが子どもの「どうして」「不思議」「きつと〜だ」という思考を巡らせている。虚構と現実の世界を行き来する幼児期だからこそ、イメージの世界も子どもにとっては“本当”であり、それは必要感となって、探究することにつながっている。 【保育者を核とした遊びの輪】 保育者との関係の中で、子どもは安心感を得たり、色々な遊びの面白さに気づいていくが、保育者の周りに団子状に子どもが集まっている様子を、特に3歳児でよく見かけるように感じる。この場面でも、実習生（保育者）の周りに子どもが集って一緒に遊ぶ場面から始まっている。子どもにとってもは保育者の近くにいると安心し、面白いことが起こる、という心持だと思いが、結果的に、同じような状況の友達と言葉がよく聞こえ、様子がよく見える距離感の場になっている。それがかきつかけとなり、隣の友達存在に気づいたり、友達の言葉から遊びが広がったりする。 【生活体験を根拠にした思考】 目の前の不思議な現象に対して、「なんだろう？」と考える際の材料は、絵本などのイメージや、生活体験が根拠になっている。3歳児になりに自分が見聞きしたこと、体験したことを想起して、目の前の事象を説明しようと考えていることがわかる。この生活体験は個々によって違うので、個別的な学びにつながる。同時に、友達の個別的な学びを耳にすることで自分の体験を思い返すなど、協働的な学びにもつながっている。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【保育者を核とした遊びの輪】 上述した通り、保育者を核とした輪ができることで、隣にいる友達存在に気づいたり、友達の言葉や様子を見聞きできたりする。 【一緒に世界に浸る遊び心】 【子どもの文脈に即した言葉】	
---	--

【概ねの時期とその時期のねらい】

1学期後半

○友達や先生と考えを出し合い、遊びを楽しくする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 本園の地域では、毎年夏祭りが行われ、だんじりが町を練り歩く。A児は、昨年度も積み木や段ボールでだんじりをつくって遊ぶことを楽しんでおり、5歳児がだんじりをつくって曳いて遊ぶ姿にあらこかれていた様子が見られていた。そこで、今年も夏祭りの時期には、だんじりづくりを楽しむ姿が見られると予想された。また、A児は、日々、気の合う友達と一緒に遊ぶ姿は見られるが、その中で、自分の思いを伝えることは少なく、友達の思いを優先させることが多かった。そのため、保育者は、だんじりをつくって遊ぶことを通して、A児が自分の思いを出したり、自分の思いを叶えたりする喜びを感じてほしいと思っていた。そして、友達と遊びを楽しむために考えたり、友達のいろいろな思いに気付いたりしながら遊ぶことも楽しんでほしいと願っていた。	
2. 事例の記入 6月18日 ①A児が、「だんじりをつくりたいから、段ボールがほしい」と保育者に言いに来る。 ②保育者は、A児と一緒に倉庫に段ボール箱を探しに行く。「本当に乗れるだんじりがつくりたいから、大きい方がいい」とA児が言い、いくつかの段ボールを見比べ「これとこれがいい」と自分が入れるくらいサイズの段ボールを選んだ。 ③保育室に戻って来ると、「何つくるの？」とB、C、D児が声を掛けてきて、A児が「だんじりつくるねん」と答えると、「一緒につくりたい」と3人も一緒ににつくり始める。最初めは、「ここ、切るよ」と互いに言い合いながらも、それぞれに段ボール箱を切り開く姿が見られた。	3. 研究テーマに基づいた考察 ①[a] 大好きな「だんじり」で遊びたいという思いが、自分の思いを進んで保育者に伝えるにる姿につながった。 ②[c] A児のもつ「だんじり」の考えに合った材料を見つけられるように、一緒に探しに行くことにすることで、A児が自分の思いを言ったり、思いに合った材料を選んだりする姿が見られた。 ③[a] 「だんじりをつくる」という楽しそうな活動がB、D児にとっては興味をひき、自分たちが入れるくらい大きな段ボール箱がC児にとっては魅力的で、それぞれがA児の遊びと一緒にしようとする姿につながった。 ④[a] 自分の好きな「だんじり」をつくることで、自分の思いや考えを友達に伝えながら一緒に遊ぼうとする姿が見られた。 [b] 友達と一緒につくること、互いに考えを聞いたり話したりしながらつくっていく姿が見られた。 [c] 3人とA児が、どんな「だんじり」をつくるかを共有せずにつくり始める様子を教師は見守っていたが、そのことが幼児が自分た



⑤保育者は、降園時、今日の遊びについて話し合う機会に、だんじりづくりについて話すよう促し、A児たちがだんじりづくりを始めたと話を。数名の幼児が、「一緒にやりたい」と口々に話す。	ちで話をしながら遊びを進める姿につながった。 ⑤ [c] A児たちがみんなの前で話す機会をもったことで、他児が興味をもって遊びに参加しようとする姿につながった。
6月19日 ⑥E児もだんじりづくりに参加し、何も聞かずに段ボール箱を切ろうとした。すると、B児が「あ！これは切らないで」と、E児を止める。E児が別の段ボール箱を切ろうとすると「これはもう切ったらあかん」と、D児が止める。「じゃあ、どれ切ったらいいん？」と、E児が聞くと「これは屋根にするから、ここ切って」と、A児が切ってほしい部分にマジックで線を描いて示した。	⑥ [a] 「だんじり」づくりに興味をもって入ってきたE児は、昨日から遊んでいる幼児の思いを分かんずに遊び始めたので、A児の考えをE児に分かりやすく伝える方法として、マジックで線を描いて示す方法を考えたのだから。 ⑦ [b] A児の思いを聞き取りながら「だんじり」を一緒につくろうとする姿が見られる。 [c] 教師が見守っていたことで、幼児が自分たちが思いを伝え合いながら遊ぶ姿につながった。
⑦その後、A児がどうしてほしいのかを伝えたり、他児が「こういうこと？」と聞いたりしながらつくっていく。 ⑧だんじりの形ができ、「動かそう！」と言って、一人乗った状態で、みんなで直接段ボール箱を押したり引っ張ったり始めた。 A児「あー、やめて。壊れるから」 B児「じゃあ、どうやって動かすん？」 しばらく沈黙がある。 A児「タイヤがないと動かへんわ」 F児「タイヤ無いかなー」 辺りを見回すが、適当なものは見当たらなかった。	⑧ [a] 実際に乗れる大きさの「だんじり」をつくったことで、本当に動かしたいという思いが起こり、動かすために必要なものを考える機会となったのだから。 [b] A児の「つくったものは大事にしたい」という思いと、他児の「つくったから動かしたい」という思いの違いから、一緒にどうすればいいのかを考える姿が見られた。 [c] 教師が最初から必要なものを全部出さず、足りないものがあることで、友達と一緒に考える姿につながった。
⑨保育者が「だんじりが乗せられそうなもの、探しに行こうか？」と声を掛けると、「行く、行く」と4人が保育者と一緒に探に行く。体育倉庫の中で台車を見つけ、保育室に運び、その上にだんじりに乗せる。 A児が「綱がいる」と言うので、綱になりそうなものを探しに行き、E児が紐を結び「できた」と、みんなですでだんじりを曳いて遊び始める。	⑨ [c] 本当に動く「だんじり」をつくりたいという思いを実現してほしいという保育者の願いがあったが、幼児だけでは台車にたどり着けないだろうと思われたことで、台車を一緒に探に行くことを提案した。本当に動かせるようになったことで、曳くために必要なのを自分で考える姿につながった。 [a] 本物らしく動かすために、自分が必要と思うものを一人一人が言葉にするようになったのだから。 [c] 保育者が一人一人の必要なのと一緒に探したことで、本物の「だんじり」に近くなると、みんなですく「だんじり」を曳く姿につながった。
	

6月26日 ⑩G児が「先生、だんじりの掛け声、2つあるの知ってる？Gは、言えるで」と、町内のだんじりの掛け声を覚えてきて、登園時に保育者に話す。「その掛け声、いいね。掛け声があると、もっただんじりを曳く時、楽しくなると思うわ」と保育者が返事をする、G児が大きな声で掛け声を言う。	⑩ [a] G児は、「だんじり」をつくることには興味を示さなかったが、友達との遊びを見て、自分の知っている掛け声を掛けることで、遊びに参加したいと思ったようである。
⑪みんなの前で掛け声を紹介する機会をもつ。G児が最初に掛け声を言う「もう一回言って」と他児から声があがり、一緒に掛け声を言う。その後、G児は、自分から「入れて」と、A児に声を掛けてだんじりを曳いて遊び始める。	⑪ [c] 掛け声に加わることで、「だんじり」の遊びが、クラスに広がるのではないかと考え、紹介する機会をつくった。その後、G児がだんじりの遊びに自分から参加する姿が見られるようになった。
⑫G児が掛け声を言い始めると、A児たちが使っていた太鼓をH児が掛け声に合わせて叩き出す。保育者が「それ、いいね」と言う、A児も一緒に太鼓を叩き始める。その後、だんじりを曳いて遊ぶ時に「せーの」や「そーれ」と言ってから掛け声を掛けて、太鼓を叩くようになる。	⑫ [a] H児は、自分の好きな太鼓を叩くことで、「だんじり」の遊びに興味をもち、参加しようと思ったと思われる。 [c] 保育者が認めたことで、掛け声と太鼓を合わせて叩くという遊びとなり、友達と息を合わせて遊ぶ楽しさを感じたと思われる。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なししたポイントは何か。 【自分のやりたいことを実現していく】 ○自分の好きなこと、自信のあることだっただから、A児は自分の思いを出せた。 ○それぞれの幼児の好きなことが、遊びを広げたり、友達との関わりを生んだりするきっかけとなった。	
【自分の考えを話したり、友達の考えを聞いたりしながら、イメージを共有して遊ぶ】 ○一緒に遊んでいる幼児の経験や思いの違いがあるが、保育者がその様子を見守りながら待つことで、幼児が話し合い、イメージを共有しようとする姿が見られるようになった。 ○一人一人の好きなもの（だんじりづくり、掛け声、太鼓）を積み重ねていくことで、クラス全体に遊び（だんじりごっこ）が広がっていった。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	
【幼児の思いを叶える環境構成】 ○昨年度の姿から予想して、A児や他児が、自分で考えただんじりをつくることのできるように、段ボール箱や台車などの素材や用具は、事前に用意をしていた。しかし、自分の「つくりたい」という思いを大切にしたいと思い、幼児から声が聞かれるまで待つ必要となった時に、一緒に探したり、提示したりした。また、遊びが始まったばかりの頃には、幼児が困ったことに對してどうすればいいのかを考える時間をもったが、遊びが続くように、タイミングをみて教師が声掛けを行うようにした。遊びが続くことにより、次のやりたいことが生まれ、それを実現するために考えていく姿が見られ、この姿は個別最適な学びにつながると思われる。また、考えを伝え合いながら友達と一緒に遊びをつくり出す姿勢は、協働的な学びにつながると思われる。	
【遊びを楽しむするために、考えを出し合ったり友達の思いに気付いたりできるように工夫援助】 ○だんじりの何に興味をもつのかには一人一人の違いはあったが、それらがつながっていくとだんじりごっこという楽しい遊びになっていった。遊びへの関わり方が違う幼児の思いをそれぞれ認め、互いにつながることができるよう、みんなに紹介をする機会をつくった。また、一人の幼児の気持ちに気づくことができたように、みんなに紹介をする機会をつくった。	

付きを他児に広がるように保育者が声掛けをしたことで、太鼓の音や掛け声を合わせるといいう新しい楽しさに気付く姿が見られた。5歳児の一学期には、協働的な学びにつながっていくように、遊びを楽しむようとする一人一人の思いを教師が汲み取り、個別最適な学びを繰り返す様子を教師が見守り待つことが大切であると考ええる。

「砂場での温泉作り」

園名：兵庫教育大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

5月～6月

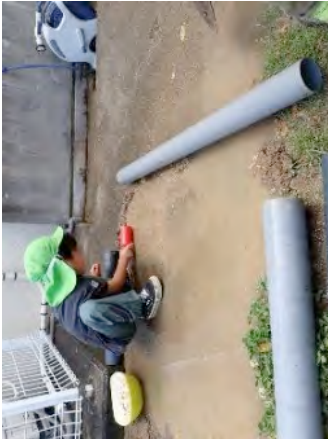
- 5歳児としての自覚をもって、見通しをもった生活をする。
- 友達と想いを伝え合い、協力し合ったり、共通の目的に向かって取り組んだりする。
- 遊びや生活に必要なきまきまをつくらうとする。
- 園外の人や環境と関わり、社会とのつながりを感じる。
- 友達の様々な考え方や感じ方に気付いたり受け入れたりする。
- 動植物に愛情をもって関わったり世話をしたりしながら、興味や関心をもったり、命の大切さを感じたりする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本園の今年度の5歳児園児数は21名である。2クラスに分かれてはいるが、登園後の自由な遊びの時間には園内の様々な場所に入り混じりながら遊んでいる。4月から砂場で山作りや水流しを楽しむ姿は見られていたが、本事例の直接的な発端は、数名の子どもが「山」を作ろうとして掘った「穴」の深さや影に興味を持ったことにある。そこから、教師や友達との対話を通じて目的が「温泉作り」へと転換され、長期的な探究活動へと発展していった。 事例のきっかけとなる遊びを始めたA児は欠席が多く、登園後も保育者の傍で様子を伺うような姿が見られていた。そのため、まずは園生活の中で自分が安心できる居場所と夢中になれる遊びに出会い、その安心感を基盤として、自分をのびのびと表現できるようになっていく姿を支えていきたいと考えていた。また、クラスの中には、自ら進んで遊びを広げたり、様々な気づきを言葉にして皆に伝えたりする幼児の姿も多く見られる。彼らに対しては、自分の思いを大切にすることができるだけでなく、試行錯誤や予期せぬ出来事に直面する中で、自分とは異なる友達の見方や感じ方に気づき、互いの思いを重ね合わせながら遊びを共に楽しむ経験を重ねてほしいという願いを抱いていた。 本事例において2クラスの担任教師は上記のような子どもたちの姿を互いに相談した上で、あえて正解や最終的な目標を固定せず、子どもたちの「やってみよう」という衝動や、素材とじっくり向き合うプロセスそのものを重視するようにした。うまくいかない場面でも、それを「失敗」と捉えるのではなく、何度も調整や修正を繰り返す中で新たな発見をしていく探究のチャンスとして見守っていくことを基本姿勢として共通にしている。環境についても、子どもたちが自らの手で思いを形にし、試行錯誤しながら創造的に思考を展開していく経験こそが学びの基盤になると考え、環境を構成した。	
2. 事例の記入	
5月20日	
① 自由遊びの時間に、A児とB児は「砂場で大きい山を作ろうよ」と教師を誘い、3人で砂場へ向かった。他の子どもの姿はなく、広々とした砂場の中央の場所を選んで山作りが始まった。スコップで砂を集めていくうち、教師が掘った場所が縦に深くなっているのに気づいたA児とB児は、その穴をじつととぞき込み、「ここ、めっちゃ深くなって」と声をあげる。穴の奥に光が届かず、影ができてきている様子が面白かったようで、しばらくその場に見入っていた。	
② A児が「やっぱり山じゃなくて、穴つくろう」と提案すると、B児もそれに応じ、自然と遊びの内容が変更された。その後、3人はそれぞれ自分の穴を掘り始める。掘り進めるうちに、穴が崩れて広がり、次第に隣同士の穴が近づいていった。縦に深かった穴は、や	②A児が遊びの変更を提案すると、B児もそれに応じる姿から、幼児自身の興味・関心の変化に基づき、柔軟に遊びの内容を変更している。
3. 研究テーマに基づいた考察	
①C 掘り進めた穴の深さや影の面白さに子どもたちが気づいた際、先を急がずにその発見にじっくり浸る時間を大切にしたい。	

がで大きなくばみへと変化していく。だが、その変化に対して子どもたちは「崩れた」「失敗した」と捉えるのではなく、「一番下まで掘ったら何か出てくるんじゃないか？」と、なおも前向きに活動を続けていた。 ③ くぼみがさらに深くなり、A 児と B 児の下半身がすっかり入り込むほどの大きさになると、2 人は交代で中に入りながら「足なくなったい！」と笑い合う。そこへ、B 児がふと「なんかも風呂みたい」とつぶやく。A 児がそれに応じて「じゃあ、ここを温泉にしよう」と提案した。  ④ 「温泉」というテーマが加わったことでイメージが広がり、「もっと広くしなきゃ」「受付つくろう」「階段もあるね」と、それぞれが持つ「温泉」のイメージを言葉で伝え合いながら、くぼみの形を変え、空間に役割や意味を与えていく。「ここに本当に水入れたら温泉になるよ」「でも服がびしょびしょになっちゃうかも」と、現実との折り合い合いながら、空想と現実の間を行き来するようになりとりも交わされた。 ⑤ その後、他の子どもたちが砂場にやってくるにつれて、「何してるの?」と声をかけると、A 児と B 児は少し照れながらも、教師が「温泉つくってるんだって」と説明すると、「じゃあ手伝ってあげる!」と新たな仲間が加わり、遊びはさらに拡張された。A 児と B 児は、「もっと広くしなきゃ」と再び手を動かすはじめ、イメージに応じて砂場の形をさらに変化させていった。	② b 穴が崩れるという予期せぬ結果に対し、友だちと共通の探究心を持って意味づけを行い、活動を継続させている。 ④ b それぞれが持つ「温泉」のイメージを言葉で伝え合いながら互いのアイデアを出し合い、多様な他者と協働して一つの目的（温泉の完成）に向かって遊びを深めている。 ④ b 友だちとの対話を通じて、空想と現実の制約を調整し合うという、思考やイメージの共有が行われている。 ⑤ c 教師は後からやってきた幼児がスムーズに遊びの輪に入れるよう、状況や遊んでいた幼児の思いを言葉にして伝え、他者との関わりを援助した。ここで友達が遊びに加わったことで、A 児と B 児のイメージもさらに広がり、「もっと広くしなきゃ」という協働的な遊びへとつながった
5月22日 ⑥ 自由遊びの時間に、子どもたちは再び砂場での「温泉づくり」に夢中になっていた。遊びが一段落した後、教師はクラス活動の時間に「これからもっと温泉を楽しむために、どんなことをしたい?」と投げかけ、活動を次の段階へとつなげる問いを差し出した。	⑥ c 遊びの体験を振り返り、さらに探究を深めるための問いかけによる援助を行った。教師のこの問いかけによって、子どもたちの間に遊びの継続や維持に関わる課題が生まれ、次の日の活動へつなぐ、より具体的な目標設定を生み出すきっかけとなった。

⑦ そのなかで、C 児が「まだ温泉できてないけど、小さい子たち（3 歳児、4 歳児）が来て壊しちゃうかもしれない」と心配を口にした。教師はこの発言を受けて、「どうしたら壊れないように気をつけてもらええると思う?」と問い返した。  ⑧ その後の話し合いでは、「こわさないでね」と書いた看板を立てるといふアイデアが出され、それに対して「小さい子は字が読めない」「絵で伝えよう」「×って描こう」など、仲間の意見に反応しながら内容を柔軟に拡張・再構成していく様子が見られた。さらに、ただ「壊さないで」じゃなくて、「温泉でやってはいけないこと」を書きたいという提案へと発展し、子どもたちは自らの遊びの経験をもまえて、「温泉の中でご飯を食べない」「走らない」「飛び込まない」など、ルールを協働的に考案した。 ⑨ 続いて、看板づくりでは、「一人ずつくりたい」「友だちと協力したい」といった多様なやり方で、それぞれが廃材や画用紙を用いて製作に取り組んだ。活動の中では、文字がうまく書けない友だちに対して「手伝うよ」「真似していいよ」といった自然な助け合いの姿も見られた。	⑦ d 教師は問いかけによって子どもたちがその課題に対して自らの手で計画を立てようとした。この援助によって子どもたちが自分たちの遊びを振り返り、3 歳児や 4 歳児の視点に立って、遊びを維持するためのルールや看板の表現方法を協働的に考える活動が始まった。 ⑧ b このような相互作用は、試行錯誤を繰り返しながら、子どもたちがアイデアを可視化していく過程として捉えられる。 ⑧ b 子どもたちは自身の体験に基づき、集団生活に必要な規範やルールを自分たち自身で考えて作り上げている。 ⑨ b 友達同士で互いの得意・不得意を補い合い、他者を尊重し支え合うという協働性が発揮されている。
5月27日 ⑩ A 児は登園するとすぐに身支度を終え、「先生！温泉作るよ!」と目を輝かせながら教師の手を引いて砂場へ向かった。 ⑪ 砂場に到着すると、A 児はシャベルを手にし、「もっと広くしたい」と語りながら砂を掘り始めた。しばらくすると、A 児は自然と他児が取り組んでいる「温泉に水を流すコースづくり」へと活動の焦点を移し、互いの遊びが重なり合うかたちで協働のプロセスが始まった。	⑩ a 「温泉を作りたいたい」という自分なりの楽しみを見つけたことで、迷うことなく積極的に遊びの場へ向かう姿が見られた。 ⑪ a 「もっと広くしたい」という自身の興味・関心に基づき、自分のペースで遊びに没頭している。 ⑪ b 個人の活動から、他者との共通の目的へとスムーズに移行しており、個と集団の学びがつながっていることが分かる。

⑫ 子どもたちは塩ビパイプや雨どいをつなぎ合わせ、水道の蛇口から砂場へ水を導こうと試みる。しかし、コースづくりは一筋縄ではいかない。水が途中で「漏れない」「つないだ部分が崩れる」「思ったように水が流れない」などそのたびに、子どもたちは原因を推測し、再び組み直すという試行錯誤を繰り返していた。「途中で水がこぼれちゃう…」「また崩れた！」という声には、失敗よりも次に向けた課題意識がにじんでいた。 ⑬ その後、水が砂場に届かないことに気づいたC児が「どっか壊れてるんじゃない？」と発言すると、子どもたちはパイプの接続部を確かめたり、新たな素材の組み合わせを試したりしながら、少しずつパイプを調整していった。このプロセスの中で、「どこかに傾斜をつけていないと水が流れにくい」ということで、子どもたちは感覚的に気づいていったようで、次第に砂場に近づくほど土台を低くする工夫が自然発生的に見られた。ついに水がコースを伝って流れ出すと、子どもたちは歓声を上げた。 ⑭ しかし、それは次の問いの始まりだった。蛇口を勢よくひねると、水量が多すぎてパイプが崩れてしまったり、水が跳ね返って目的地まで届かないことが起きたのだ。C児が「出しすぎたら壊れる！」と声をあげ、適切な水量を探りながら蛇口をひねるという新たな気づきが生まれた。 ⑮ さらに、子どもたちは「温泉」とは何かというイメージを共有しながら、湯口を渾のようにしたいといった構想を語り合い、それを実現するために「出口を高くする」あるいは「途中のパイプを砂に埋めて安定させる」といった方法を検討していった。		6月10日 ⑯ 登園準備を終えた子どもたちは、「今日こそ温泉完成やな！」と期待を膨らませながら砂場へ向かった。しばらくすると、C児が「大変！来て！」と慌てて保育室の教師を呼びに来る。砂場では樋から水が漏れ、大きな水たまりができていたのだ。C児は「このままじゃ、ひまわり組に水が入っちゃう」と、流れ出る水の
⑫a 目の前の事象から自ら「どうしてだろう」という問いを見出し、納得がいくまで何度も作り直しながら、自分なりの答えを探り当てようとしている。 ⑫b 困難な状況を共有し、友達と協力して共に乗り越えていく探究的な課題として捉え直している。 ⑬b 協働での試行錯誤を通じて、物理的な法則（傾斜と水流の関係）を経験的に発見・共有している。 ⑭a 原因（水量）と結果（パイプの崩壊）の関係を理解し、それを友達と共有して解決策を実行するといった協働的な思考が見られる。 ⑮b 「滝」という共通のイメージに向けて、多様なアイデアを出し合い、具体的な実現手段を協議していた。		⑮b 自分たちの遊びが4歳児のクラスに及ぼす影響を想像し、自ら責任ある行動をとる姿から社会性の芽生えが感じられる。

行き先を確かめながら、隣のクラスに知らせに走った。 ⑭ その場に残ったD児は、「ここからや」と水漏れの箇所を発見し、スコップやカップを用いて水の動きを探り出す。E児は水たまりに砂を入れて水を止めようとしながら、「もうちょっと砂がいる」と繰り返す試す。 ⑮ しかし思うように水は止まらず、何度も結果を観察しながら水が漏れている個所を観察する。E児の「ここ、水が多いな」というつぶやきや、C児の「じゃあ、こっちに砂を盛ったら？」という提案は、これまでの実践を活かしながら、修復していく姿がみられた。さらにC児はパイプや樋を新たに組み合わせ、E児は水の少ない場所から改めて砂を盛り始めた。こうして、水の流れを制御することによりやがて成功した。	 6月12日 ⑯ 裸足になった子どもたちは今日も砂場の温泉づくりに夢中になっていたこの日、各自が役割を見出しながら活動が進められていた。H児は梱包用スポンジを家庭から持参し、「プールみたいに浮かべてみる！」と意気込み、C児は「いっぱい水を入れよう！」と蛇口をひねり、樋やタライを駆使して水を温泉に流し込む。「流れた！」「いい感じ」と、温泉が満たされていく様子に歓喜の声が上がった。そのとき、「緊急事態発生！」とE児とD児が走ってきて知らせる。保育室横まで水があふれ出していたのだ。 ⑰ この予期せぬ出来事に、「先生、大変！」と教師を呼び、「誰も気づかなかつたんやな…」と一同は驚く。あふれた水を目の当たりにしたJ児は「コーンを持ってきて。水を止めなさい」と動き出し、F児は「バケツで水をすくう」と提案する。E児は「温泉には水がいえる」と主張するが、K児は「ひまわり組に行ったら困る」と水を止めることを提案した。 ⑱ 水があふれた際、単に「遊びが中断された」と嘆くのではなく、「4歳児クラスへの迷惑」という社会的な影響を考慮している。これは、自分たちの遊びや生活が他者となつながつていことを自覚し、5歳児として責任ある行動をとろうとしている。 ⑲c 水があふれるという予期せぬ出来事に対し、幼児が自発的に対話したり納得のいく形を模索したりできよう、一歩引いて子どもたちと一緒に驚
⑰a 予期せぬトラブルに対し、それぞれの幼児が自分の気づきや判断に基づいて、即座に役割を見つけ行動している。 ⑱b 個々の気づきを言葉で交換し合うことで、集団としての知恵へと統合・発展させている姿が見られる。 ⑲b 役割分担と対話を通じて、一人では解決困難な課題を集団の力で解決し、達成感を共有することができた。	⑲a 幼児が自分の興味や得意なことに基づき、自発的に集団の中で役割を見つけて活動している。また、遊びのイメージを深めるために、自宅から素材を選び持ち込むなど、自発的に環境を構成しようとする意欲が感じられる。 ⑲b 水があふれた際、単に「遊びが中断された」と嘆くのではなく、「4歳児クラスへの迷惑」という社会的な影響を考慮している。これは、自分たちの遊びや生活が他者となつながつていことを自覚し、5歳児として責任ある行動をとろうとしている。 ⑲c 水があふれるという予期せぬ出来事に対し、幼児が自発的に対話したり納得のいく形を模索したりできよう、一歩引いて子どもたちと一緒に驚

き、その推移を見守った。 ②④ E 児と K 児の言い合いのなかで、「どうすれば温泉も成り立ち、水もあふれないか」という新たな問いが立ち上がる。K 児は水の出口にお皿を置き、砂を詰めてあふれを食い止めようと試みる。E 児は少しだけ水を出すことを了承し、両者の合意のもと調整が始まる。また、H 児と G 児はスポンジを運んできて「ここに置こう」と設置し、J 児は「水を吸うか試してみよう」と実験的に確かめる。 ②⑤ スポンジを設置後、「水を吸ってくれる」「でも隙間があると漏れる」と J 児が観察結果を共有する。E 児と H 児は「上に乗ればいいか」と言い、スポンジの上に立って重さで密着度を高めようとすると姿がみられた。さらに K 児は、「草は水を吸う」と発想を広げ、ほうきを持ってきて水を草むらへ掃き出す。「野菜の葉っぱも水を吸うやろ? だから草も一緒に」と自らの生活経験を応用しながら、別の経路で水の行き先を確保する。	②④ 幼児同士で意見の対立を生じさせながらも、安易に妥協するのではなく、「水を出しつつ、あふれさせない」という解決策を模索するきつかけとなっている。 ②⑤ J 児、E 児、H 児の姿から、観察した事実を共有し、具体的な行動により協働で問題解決を試みていることが分かる。また、K 児は、幼稚園での栽培活動や家庭で得た科学的な知識を、全く別の文脈に活用しており、個別最適な学びが協働的な学びに還元されている姿である。
6月16日 ②④ 久しぶりに天候が回復したこと、しばらく中断されていた温泉づくりの遊びが再開した。子どもたちは現場の変化に敏感に気づき、「ここさ、壁がつぶれている」「葉っぱがいっぱいになっている」と語り合いながら、かつての遊びの痕跡をたどった。 ②⑤ 現状を把握した子どもたちは、自然と役割を分担しながら、スコップで土を固めたり、ほうきで葉を掃いたり、環境の再整備に取りかかる。また、「水を入れるのも簡単」「もうこれがない方法を知っている」など、以前の経験から得た知識をもとに、次の展開を予測しつつ準備を進めている姿も見られた。中には、「こっこのほうが坂になっている」と地形に着目して工夫する姿もあった。 ②⑥ 子どもたちはいよいよ水を流し入れる作業に取りかかり、樋をつなげたり蛇口をひねったりしながら温泉づくりを再開する。水の動きを目で追いながら、「こぼれない」「もっといっぱい出そう」といった言葉が交わされていた。	②④ 温泉作りの再開という共通の目的に向かつて、言葉で細かく指示し合わなくとも自然と役割分担と協働による環境の修復・準備が行われており、これまでの遊びの積み重ねによって共有された知識や経験が生かされている。 ②⑤ これまでの経験で得た気づきを活かし、「どうすればこぼれないか」を自分自身が納得できるまで工夫したり、試したりしながら作業を進めている。

②⑥ また、「バケツでも入れよう」「一緒に入れたら水が多くなる」といった提案が自然と生まれ、仲間と一緒によりよい方法を模索する姿が見られた。次に、水の勢いや溜まり具合を確認しながら、「これならいいになる」「もうこれくらいかな?」と、自分たちの活動の成果を言葉にして振り返る場面が見られた。また、「お客さんが来たらチケットを配る」「泡風呂」「赤ちゃんが入ったら泣いてしまうかも」といった言葉から、遊びのテーマを発展させ、他者（お客さん、赤ちゃん）の視点を取り入れて状況をイメージし、遊びを広げていく姿が見取れる。	②⑥ a 目的を叶えるために、バケツという道具の機能を自分なりに活かそうと考え、よりよい方法を考えて試すことを楽しんでいる。 ②⑥ b 共同での活動の中で、水を溜めるという作業をより効率よく行おうと考えたことから様々な提案が生まれ、他児と協働して試行している。 ②⑥ b 「お客さんが来たらチケットを配る」「泡風呂」「赤ちゃんが入ったら泣いてしまうかも」といった言葉から、遊びのテーマを発展させ、他者（お客さん、赤ちゃん）の視点を取り入れて状況をイメージし、遊びを広げていく姿が見取れる。
 ②⑦ 一連の活動のなかで、子どもたちは遊びを深化させていく。「もっと手伝って」「一緒に水を入れよう」など、仲間を巻き込みながら協働的な工夫が広がり、「3・2・1」の号令や順番を守るルールが自然に生まれている。さらに、完成後には遊びの設定を温泉から「温泉ごっこ」へと発展させ、自分たちで状況を創造しながら改善・拡張していく様子が見られた。	②⑦ b 他児と協力して作り上げた温泉を基盤に、役割やルールを持つっこ遊びへと展開させ、協働的な表現活動を深化させている。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 ● 個別最適な学び： ・ H 児が梱包用スポンジを家庭から持ち込んだり、K 児が「野菜が水を吸う」という生活経験を活かしたりするように、自らの生活や経験から得た知識を目の状況へと対応させ、試行錯誤する材料として活用していた。 ・ 「掘る」「仕組み方や遊びの集団の中における役割を見出し、発想力を存分に発揮しながら遊びに没頭していた。 ● 協働的な学びのポイント： ・ パイプからの水漏れや氾濫といった予期せぬ出来事を「困った失敗」ではなく「みんなで挑む課題」として共有し、子どもたちが主体となって知恵を寄せ合い、納得のいく形を求めて対話を重ねていた。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 ● 個別最適な学び： ・ 6月12日の場面で、緊急事態においても保育者が子どもたちの解決する力を信じて、共に考えたり驚いたりする遊びの一員であり続けたことで、子どもたちが自らの経験を活かし、自分なりの仮説をのびのびと試す探究の機会が保証された。	

「うさちゃんのトイレを綺麗にしよう」

園名：神戸大学附属幼稚園

【5月中旬 この期のねらい】（この期のこの事例に関連する主なねらい）

- 実現したいことに向けて、考えたり試したりして取り組もうとしたり、友達に自分の気持ちや考えを言葉で伝えようとしたり、伝えることのよさを感じたりする。
- 友達と共通の目的に向かって、思いついたことをしようとしたり、友達の考えを聞いて自分のすることや考えとしていたりする。また、必要を感じて、当番活動の仕方や、グループでの役割や決め事などを、一緒に考えたり決めたりしようとする。
- 身近な動物を見たり触ったり調べたりしながら、姿や動き、えさ、住みかななどの特徴や変化に気付いたり、動物の気持ちを考え、命に責任をもつて大切に世話をしようとしたりする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
4月下旬から、ウサギの世話を生活のグループで行っており、グループで相談したり、グループで気付いたことや困ったことをクラスのみんなに伝え、共有することを行っていた。遊びでよく一緒に過ごす友達とではない状況で、誘い合ったり思いや気付きを伝え合ったりしながら、4～5人のグループで協力したり分担したりして進めてほしい、クラスのみんなでも各グループの気付きなどを共有しながら、クラスとしても一緒に進めていきたいと願っていた。 この日は、A児B児C児D児のグループが、登園後、好きな遊びの時間に世話をし始めた。A児B児は大人や友達に言われたことや決まっていることに沿ったり素直に受け入れたりして動こうとするところがあるので、どうしてその方がいいのか自分できちんと自分の考えをもとに行動したりしてほしいと保育者は思っている。D児は、複数の幼児で話をしたり活動したりする場で発言せずに聞いていることが多く、言葉でのやりとりが多い場面やそのテンポが遅い場面、理解がどれほどか注視していた。本児が分からない、困ったと感じた時に、それを相手に伝えることを支えていこうと考えていた。	
2. 事例の記入 5月17日	3. 研究テーマに基づいた考察
① A児B児C児が3人で世話を始めた。C児がウサギのトイレを見て「うわー、うんちたくさんだね」と言う。保育者が「本当だ。網より上に出ちゃってるね」と話すとB児が「本当だ」、C児はさらに「段ボール（ペーパーマット）も出ちゃってる」と言う。 ウサギにとってもどこかを保育者が咥くと、トイレを見ながらB児「嫌なんじゃない?」C児「うん」A児「うん、多すぎ」と3人が話す。そこで保育者が「どれくらい入れるといいだろうね」と尋ねると、C児が「当たらないくらいかな」と言い、A児B児も頷いている。	① [a] C児は、ウサギの世話を始めようとして、うんちの量の多さに気付き、さらにペーパーマットも出ていることに気付いた。そこから、ペーパーマットの量に問題意識を感じ、当たらないうんちにするとい々と考えている。[b] 関心の高いC児の気付きにより、一緒に世話を進めているA児B児も関心を寄せ、ウサギを気遣ったりペーパーマットの量に共通の問題意識を感じたりしている。[c] ([a]の観点から)関心の高いC児に対しては、ただ単にたくさんしているのではなく、ペーパーマットの量が多いために溢れていることに気付けるように、網より上に出ていることを言葉にしたことで、うんちだけでなくペーパーマットも溢れていると問題意識をもつことにつながった。さらに、ペーパーマットの量に問題を感じているので、具体的にどのくらいの量が適しているのか考えていけるように尋ねたことで、C児が「当たらないくらい」しように考えた。([b]の観点から)保育者がC児の気付きを取り上げたことで、A児B児の気付きや、問題意識の共有につながった。 ② [b] A児B児C児は、世話の仕方の見通しをある程度もっており、友達のしていることを見て、自分が何をしたらいいか考えて動いている。C児は、立って見ているD児にしていることを伝え、一

- 協働的な学び：
 - ・ 日頃から「どうしたらいいだろうね」と子どもたちの思考に寄り添い、共に考える関係を築いていたことが、子どもたちが自ら問いを立て工夫を凝らしていくという探究的な姿勢を育む支えとなった。
 - ・ 幼児同士が互いの思いや意見を出し合うときに試行錯誤や探求が生まれるよう、保育者が安易に口を出さず対話の過程を見守ったことで、子どもたちが互いの思いや考えを汲み取りながら、新しいアイデアを共に創り出したり解決方法を模索したりするようになった。

C児がゴミ袋を広げる。C児がD児に「Dくん、これ押さえるの？」と声をかけると、D児は「何を押さえるの?」と尋ねる。開いたゴミ袋の口をあちこち持ち替えながら「これこれ。広げるよ」と言う。D児がC児と一緒にゴミ袋を持った。



③ A児B児がペーパーマットをスプーンですくってゴミ袋に入れ、大変だと感じたことから、ひっくり返して一度に捨てることを思い付いた。これまでの経験からスプーンを使ったが、なぜスプーンを使うのかに考えは及んでいないようだ。保育者がスプーンの使い方にこだわって尋ねていても、手を止めて考えることはせず、とにかく世話を進めようとしている。**[b]** C児D児も、A児B児と協力して進めようとしている。**[c]** ([b]の観点から)4人で一つのことを協力して行っていたことから、スプーンを使う大変さを感じて別の方法を見付けたことは、4人にとっで学びになっている。([a]の観点から)保育者は、スプーンを使う仕方にどんなよさがあるのか気が付き、次からは状況に応じて使い分けたり選んだりしようと思えるように、方法による違いを尋ねたり、スプーンを使う場面を尋ねたりした。A児B児は、世話を進めることに意識が向いており、立ち止まって考えてはいないが、C児は、どう進めるのうと考えている。しかし、よく分からずにいる。

④ **[a]** D児は、世話を始めた時には、どう動いたらいいかあまり分からず、友達に言われることをしてきていたが、これまでの経験から、ゴミが落ちたままではよくないと思ったことから、B児らが別の世話に取り掛かり始めたことから、自分だけで拾い始めた。**[b]** D児は、徐々に、グループの一員として、友達がいようとしていることや自分の役割を感じ動き始めている。**[c]** ([a]の観点から)保育者は、D児が気になって拾い始めたことも、みんなに、分担した一部だと感じながら集められるようにしている世話の一部として後押しした。([b]の観点から)クラスみんなで分担しているウサギの世話について考えたり伝え合ったりして一緒に進めていけるように、グループ内ではほつきりしなかつたことを尋ねたり、みんなに関係のあることを共有したりする時間をもちたいと考え、促した。

⑤ **[a]** C児は、話し出そうとしたが保育者に止められ、前に出て話した方がいいと考え、行動していた

を見た後、保育者が「みんなに聞きたいこと

があったんだよね」とウサギの世話をすきかけを作ると、C児が保育者を見て、「うん、うさちゃんのこと」と話し出した。そこで、「待って。先生は分かっているから先生に向かっじゃなくて、みんなの顔を見て言った方がよさそうじゃない?」と促すと、さっと立ち上がった保育者の横に立ってみんなの方を向いた。それを見たA児B児も立ち上がってC児の隣に立つ。B児が「D児くん!」と声をかけるとD児は黙ってさっと立ち上がり、横に並んだ。

⑥ C児が「ねえ、みんな。トイレの茶色い紙、どれくらい入ってる?」と聞くと、口々に「4回くらい!」「3回?」「1回でバナーっ!」と返ってきた。C児が首を傾げながら「んー、いろいろで分かんないよ」と言う。保育者が撮影したトイレの写真 iPadで見せながら「トイレの網の上に、紙とらんちうはみ出でて、うさちゃんのお尻がこそばうだねって話してたんだよね」と言葉を加えた。すると、E児が右手と左手を胸の前で水平にして15センチくらいの幅を作り「これくらい、半分ぐらいいいんよ」と言いながら右手を指していた所から半分ぐらい下げて伝えた。保育者が見渡しながら、「どう?半分ちあ。紙がお尻に当たらずくて、らんちうが落ちる隙間があって、少なすぎないのが半分くらいってことかな?」と言葉を足した。B児が「ギョッて平らにしたらいいいよ」とも加えて知らせた。保育者がC児やみんなを見ながら「どう?次から入れる時、入れ方とか量とか考えられそう?」の尋ねるとC児は「うん、やってみる!」と応えた。

⑦保育者が「あと、トイレの掃除をする時、スプーンを使って?どんな時にスプーンを使うんだろうねって、今日分かったんだよね」と話を振ると、「使ったことない」「私もない」「僕使ってよ」など声が上が

[b] A児B児は、C児が前に出て話し出す状況になった時に、自分たちも同じグループであり、一緒に前に立った方がいいと感じている。ここでもC児が、D児に動きがないことに気付く、4人で揃って話を始めるために、D児を呼んだ。D児は、友達に名前を呼んでもらって、自分も今前に出た方がいいと気付いている。**[c]** ([a]の観点から)保育者は、C児が、誰に伝えたいかやそのためにどう伝えたいかを考えるように、保育者は分かっていることと友達の様子を見て話すよう促すと、C児は前に出て話そうとした。([b]の観点から)保育者は、子ども達同士で共有したり考えたりして話合っているように、話し出すきっかけを作ったことで、C児の言葉を皮切りに、同じグループのA児らも、グループみんなと一緒に、クラスのみんなに尋ねようという思いになり、前に並んでいる。

⑧ **[a]** クラスのみんなと問題の共有ができ、一緒に考えられたことやその中のE児の身振りを使った発言、保育者の言葉の付け加えにより、C児は次の時どうしようか明確に思い描くことができている。

[b] C児らのグループが困っていたことについて、クラスのみんなの認識もいろいろであったが、問題や解決策を共有することができた。**[c]** ([a]の観点から)C児の投げかけに対し、口々に言ったり黙ったりしているので、ウサギのトイレのベーパーの話であることやなぜ聞きたいのかを具体的に分かって、一人一人が話を聞いたとき考えを述べることができるように、写真を提示して今日の状況を知らせた。そうしたこと、E児が紙を入れる回数ではなく、網に対してどのくらいまで入れるのか、手も使って示しながら伝えることにつながったのだろう。([b]の観点から)保育者は、クラスのみんなと問題を共有して考えていくことに重点を置いており、この後も、みんなが次に世話をする時に、ウサギの気持ちやうんちの量を考えてベーパーの量を調整できるようにE児の発言からポイントとなることを言葉にすると、B児もポイントとなることを言い足した。クラスのみんなで話し合う場を作り、写真の掲示とポイントの付け足しを行ったことにより、クラスのみんなの問題意識や解決の案を考えたり共有したりすることができた。([a]の観点から)C児の発言に対してもE児の発言に対しても、保育者は共有にポイントを置いて援助したが、C児やE児自身が、なぜ知りたいのか、なぜそう考えたのかまで伝えられよう支えることも必要なことであった。

⑦ **[c]** ([a]の観点から)A児B児には、分らないことを分らないままにして過ごすのではなく、スプーンを使うが使用しないかには理由があり、それを感じて使い分けようと思っしてほしいと思い、スプーンの使い方について保育者から話題に上げ

中、F 児が笑顔で大きな声ではっきりと「バサって、くっついているのをスプーンで取る」と言っていたのを見て、A 児 B 児が目を大きく見開いて保育者を見たので、保育者も目を見開き、「なるほど！分かったね。みんな聞いてよかったね。今日困ってたんだよね」と言うと、二人とも笑顔で頷いた。	た。 [a] F 児の考えを聞いて、二人ともスプーンを使う理由がよく分かり、合点がいったようだ。 [b] A 児だけでなく、スプーンを使う理由や使う場面が分かっていない子どももいたことから、クラスみんなでも共有する機会になった。
--	--

しい子どももいと判断し、撮影していた写真を iPad で提示したり、C 児が言っていることの理由や状況が分かるように言葉を加えて理由や状況を詳しく知らせたりした。このことにより、何を尋ねられているのか、何が問題であったのか、多くの子どもがイメージでき、さらに、E 児の言っていることも理解しやすかっただろう。また、E 児の発言についても、保育者は E 児が言おうとしていることが、クラスのみんなに伝わり、共有できるように、E 児の発言のポイントとなることを言い足している。そのことで、クラスの子どもたちが状況をイメージし共有することにはつながっている。実物がポイントを確認したり言葉で共有して話を進めていく場面において、写真を活用したり、保育者がポイントを見れない状況や多くの人数で共有して話を進めていく場面において、写真を活用したり、保育者がポイントを確認したり、より伝わる言い方を考えて伝えようとしたりするための支えが必要であったと考える。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【目的の共有があるから、個人の気付きが、グループ、クラスの問題意識へと共有される】 C 児がウサギのトイレを見て、うんちだけでなくペーパーマットの量が多いことに気付いたことから、同じグループで世話をしている A 児 B 児にも問題意識が広がり、さらに、C 児がクラスのみんなにも問かけること、クラス全員で考えたことや次からこうしようという考えを共有することができた。このウサギの世話は、年長児で責任をもって担おうと共通で思っていたことであった。また、生活のグループごとに分担して世話をしようとするクラスでも決めていた。個人でしたい人がしたい時にするものではなく、グループやクラスみんなで行っていくこと、分担していることであるという意識があることが、グループでの協力やクラスでの相談につながっており、協働的な学びとなる大きなポイントだろう。 【グループの一員として、友達のしている姿を間近で見たり、することに誘ってもらったりする経験を重ねる】 D 児は、集団の中で発言が少なかったり受け身であったりすることが多く、気にかけていた。この日も、初めは何をしたらいかが見付けられず、友達に促されたことをして一緒に世話をしていたが、ウサギの世話を 4 人ですするという目的があったことや、友達の動きやしていることがよく分かる状況、これまでに培われた生活経験に支えられ、ゴミが落ちてしまっていることに問題を感じ、その場でグループの一員として自分のできることを見付け、自分の役割と感じながら行動している。協力・協同する活動の中で、それぞれのベースを守りつつ、経験を積み重ねたり他者の言動から刺激を受けたりすることが、個別最適な学びを支えることにつながるのではないだろうか。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【一人一人の困り感や気付きをタイミングを逃さず、取り上げたり意味付けたり後押ししたりする】 C 児は、うんちの多さから、ペーパーマットの量の多さに気付き、どれくらい入れるのが適切か、考えたり、クラスの友達に尋ねたりして、次はこうしてみようという明確にもつに至った。それまでに教師は、C 児が気付いたタイミングで、「綱より」とより注目できるような言葉にしたり、どうしたらいいか尋ねたり、グループだけでなくクラスのみんなとも考えられるよう、話し出さずかけを作ったりしている。A 児 B 児に対しては、スプーンの使い方で困ったにも関わらず、解決に至らないままになっていることを逃さず、クラスのみんなに尋ねるよう促したり、話題にあげたりした。また、D 児には、落ちているゴミに気付き、自ら拾い出したタイミングで、その行為がグループの一員としての役割になったり困っていることを言葉にして後押しをした。いずれも、グループでの活動の中で、一人一人が気付いたり困ったりしているタイミングを逃さずに、援助することが、一人一人の学びを支えているだろう。 【問題意識を共有し、共に考えることを支えるための視覚的支援、ポイントの明確化】 C 児らが世話をしているときには、流れているトイレは目の前にあり、問題の共有は簡単だったが、クラスの場合で話を始めた時、C 児の「トイレの茶色い紙、どれくらい入れてる？」という言葉だけでは、各々が思いいついたことを話したり、黙っていたりする姿が見られたため、イメージや理解が難
--	---

「指輪屋さんがしたい」

園名：奈良教育大学附属幼児保健連携型認定こども園

【概ねの時期とその時期のねらい】

- 1 2月上旬
- 自分らしさを発揮し、認められることに喜びを感じる。
 - 自分なりの課題をもっていろいろな活動に取り組もうとする。
 - 友達と一緒に協力したり工夫したりして、遊びや活動をすすめていく楽しさを味わう。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い		
1 2月半ばに園行事として、3歳児、4歳児、5歳児での「お楽しみ会」を行っている。年長組の子どもたちに年少・年中組のみんなを招待し、楽しい「お楽しみ会」を計画するようにと保育者から提案した。自分たちがどのようなことをしたいか、年少・年中組の友達はそのようなことを楽しみたいと感じてくれるか、自分の気持ちや考えと相手の気持ちを考えて計画し、活動を進めてほしいと考え、保育者から提案することにした。 「お楽しみ会」の計画を数日前より始める。クラスの話し合いで「お楽しみ会」ではいろいろなお店を出し、年少・年中組の友達にお客さんとして楽しんでもらうことが決まった。		
2. 事例の記入 ①クラスみんなでお楽しみ会では何をしたいかについて話し合う。新聞ボール、ジュース屋さん、アイスクリーム屋さんなど様々なアイデアが出された。そして話し合いを進める中で、自分は何をしたいのか、誰と一緒にしたいのかなどの話になった。A児はそれの中でどのグループにも入らず、じっくりと考えている様子があった。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] 「新聞ボール」など自分が思いついたことや自分のしたいことをクラスみんなに伝える。 [b] クラスみんなでお楽しみ会の中であることを話し合う。 [c] 自分がしたいことや好きなこと、得意なことを生かして、思いや考えを実現する楽しさを味わってほしい。自分より小さい友達の気持ちを考え行動する経験をしてほしい。また友達と目的を共有し、相談したり協力したりしながら活動を進める楽しさを感じてほしいと考えた。 ② [a] 数日悩み、A児が自分で考えた店はそれまで出ていなかった指輪やさんであった。話し合いの中で急がず、A児がじっくりと考える時間をもつことで、A児が自分の思いや考えと向き合うことにつながった。 [c] A児が一生懸命考えてきた気持ちを受け止めて、アイデアが実現できるように関わりたいという思いと、「指輪」というアイデアが作る側の年長児にとっても、受け取る側の年少・年中児にとっても魅力的な物なのではないかという思いから、指輪やさんを実現できるように援助することを決めた。	③ [a] 自分なりに指輪の作り方を考え、出来上がりを予測しながら素材や作り方を決めていく。自分の考えを言葉で保育者に伝えていく。 [c] A児のこれまでの育ちの中で、様々な製



- ③その後、「どうやって作るの?」どんな材料で作ろうか決めて?」と保育者が尋ねる。
- A児「紙で輪っかを作って、指輪にするねん」
- 「それでこれ(キラキラのシール付き折り

紙)で宝石を作ってくっつける」と自分が考えてきたことを保育者に伝える。

「紙で作るの?」と驚きつつ、「紙ってどんな紙?」「Aちゃんが思っている紙があるなら出してみようと思う」と伝えらる。

④A児「紙はいつもお絵描きしてる、あの白いの」

と答え、作ることにへの期待を膨らませている様子であった。

A児に白いコピー用紙を渡し、様子を見守る。

⑤指で紙を細長くちぎり、「これくらい」とつぶやき、長さの具合を見ながら、ちぎりが終わる。

ちぎりが取った細長い紙を、輪っか状に丸めて、セロテープで止めようとする。保育者はその様子を見守る。

⑥輪っかが小さいことと、テープと指輪を両方持たなければならぬことと、うまくテープで止められない。指輪の紙の端と端を重ねずに、端同士をびったりくっつけて止めようとしている。テープや紙の持ち方を変えたり、手の角度を変えたりと自分なりに考えながら輪をとめようとする。



作活動において、自分なりに考えたり、工夫したり、じっくり取り組むことができる。きつと指輪についても、自分なりのアイデアがある。と保育者は考え、A児の考えや思いを認めた。

④ [a] これまでの経験から、指輪製作に必要な、自分のイメージに合う材料を選び出している。

[c] 製作することが好きなA児はこれまでの経験から材料の種類や特徴もよく分かっている。だからこそ自分のイメージを形にすることができると考えた。またA児が指輪を形にすることと、周りの友達にもA児の考えや楽しそうな雰囲気や伝わり、興味や関心をもって仲間が加わることを期待した。

⑤ [a] 出来上がりの指輪をイメージしながら、指で必要な長さや形の紙をちぎりと、指輪作りを進めている。

[c] 素材を紙にするとき最初に聞いたときには、「すぐに破れたりちぎれたりするのはないか」「他の素材も検討できるようにした方がよいのではなか」という思いもあった。しかしA児が指輪を作る様子を見ると、指先の力加減を調整しながら、器用に細長い紙をちぎりと取っていた。その調節できる力に驚き、だからこそ面白いのだということに気づいた。目的は指輪やさんを作ること(協力的な学び)であるが、作ること自体が楽しいことでなければ意味がない(個別最適な学び)ことに気づき、指輪を作る工程も楽しむことができるように素材を紙とした。

⑥ [a] 紙の端同士を合わせてとめる考えのようだが、一人で行うことは難しい。小さい紙であることで作るときにも、自分の手や道具の使い方に工夫がうまれ、試行錯誤している。

[c] A児が自分で思いついたアイデアだからこそ、強い思いをもって粘り強く取り組んでいく。目的があるからこそ、試行錯誤する姿を大切にしたいと考え見守った。

⑦ 「少しお手伝いしようか」と保育者が声をかけ、「指輪の方を持っていいよいか？」と提案し、A児から紙を受け取り、テープが張りやすいように持つ。「端と端を少し重ねると貼やすいかもいいよ」と伝える。 指輪の輪っかに続いて、キラキラ折り紙で宝石部分も作り、指輪に貼り付け、指輪を完成させる。 ⑧ 自分のイメージした指輪が完成して嬉しそうに笑う。完成したことの嬉しさに共感すると共に、これから先のA児の予定や思いを尋ねる。 たくさん作りたいという思いがあることを聞き、指輪の紙の端を重ねて貼ることで、少し張りやすくなることを伝える。いくつかの指輪用の紙をテープで止める手伝いをする。 数をいくつかが作るうちに、保育者の援助がなくても自分で紙を丸めたり、テープで止めたりできるようになる。一つずつ丁寧に指輪を作っていく。 12月5日 ⑨ A児の指輪作りの様子を見て、B児が「自分もしたい」と指輪屋さんに加わった。C児D児も加わる。 A児とB児が作った指輪を見ながら会話をしている。 B児「この指輪は大きい。大人用やな。」 「これはAちゃんにはびびったりやけど、Bには小さい」 A児「これは、この指にびびったり！」	⑦ [c] 自分のできただけで輪を作りながらテープで両端を貼り付けけることは難しそうだと感じた。しかしA児の強い思いを実現しやり遂げられるよう援助したいと考えた。 ⑧ [a] 自分のイメージしたものを実現し、形にできたことの嬉しさを感じている。そして自分なりにお店やお楽しみ会に對しての思いや見通しをもっている。 [c] 自分なりに見通しをもち、目的を決めていることが分かり、実現できるよう援助したいと考えた。目的があり、それまでの見通しをもてることが粘り強く活動に取り組むことにつながる。 ⑨ [b] 夢中になって取り組むA児の様子を見て、B児が仲間に加わる。「お楽しみ会」の中で指輪やをするという目的を友達と共有し、そのために協力して指輪作りを始める。 [b] 指の太さや大きさは人それぞれであることに気づき、そのことについて友達と共有している。 [c] 子どもが気づいたことをきかけに、指輪を受け取る相手のことを意識できるように関わる。A児とB児は指にビッターとあう指輪を作ることを思いついた。それが指にビッターと合う指輪を作るといふ、さらなる遊びの展開へとつながった。
--	--



その様子を見た保育者が、いろいろな輪の大きさの指輪があることを認め、「年少組さんや年中組さん達も、きついろいろな指の大きさの人がいるだろうね。」「いろいろな大きな指輪があるといいね。」と伝える。

指にビッターの指輪を作ることを意識しながら指輪を作る。自分の指に入れて、輪の大きさを確かめながら作る。

他のクラスの保育者にA児が「手を出して。」と頼み、作った指輪を入れてみる。 試しては指輪屋に戻って、指輪を仕上げる。 ⑩準備を進めていたある日、指輪の数も徐々に多くなってきた。 A児「ぶどう組さんと、いちご組さんと、そら組さんの分全部作ろう！」 B児「それいい！みんなの分作ろう」 と年少組と年中組全員の指輪を作ることの思いにつき、言葉にするようになった。 ⑪保育者が年少・年中児の人数を掲示する。掲示方法は、ホワイトボードに、クラスごとの人数分の簡単な“顔の絵”を描く。年少組（ぶどう組15人、いちご組15人）年中組（そら組33人）。 B児「めっちゃ多い！」 A児「めっちゃ多い」 A児とB児は驚き、楽しそうに笑っている。掲示された顔の絵を数えながら友達と人数の話をする。 自分の作った指輪を数える。必要な数と比較する。	⑩ [a] 必要な指輪の数が分かったことで、出まわしなど、数の比較をすることや数量のイメージへとつながった。 [b] 具体的な数を提示されたことで、相手への意識がさらに強まった。 [c] A児とB児も自分たちの作った指輪の数を数えて、必要な数と比較していた。具体的な数字が出てきたことで、より目標が明確になった。自分が一つ作れば目標に一つ近づぐことに喜びを感じ、それが次の意欲へとつながった。	
⑩ [b] 指輪を全員分作り、みんなに喜んでもらいたいという気持ちをもてたことで、新たな目的が生まれた、より意欲的に活動を進めた。 [c] “全員分だからたくさん作る”と考えるようである。全員分作ることという関きが、さらに楽しく指輪を作ることにつながった。友達と協力するからこそ、目的とする数の多さをも楽しめるようになった。 ⑪ [a] 顔の絵を見て、数の多さを見てイメージする。 [c] 具体的な数を意識することとさらに意欲が高まるのではないかと考えて、ホワイトボードに掲示することにした。人数の数字を書くことも考えたが、数字を見て、数をイメージする力には個人差があるので、クラスごとにクラス人数分の顔の絵を描いて示すことにした。63人分の顔が並んだホワイトボードを見て、子どもたちはその多さに驚き、数を数えて友達同士会話を弾ませていた。	⑩ [a] 必要な指輪の数が分かったことで、出まわしなど、数の比較をすることや数量のイメージへとつながった。 [b] 具体的な数を提示されたことで、相手への意識がさらに強まった。 [c] A児とB児も自分たちの作った指輪の数を数えて、必要な数と比較していた。具体的な数字が出てきたことで、より目標が明確になった。自分が一つ作れば目標に一つ近づぐことに喜びを感じ、それが次の意欲へとつながった。	



子どもの思いや考えを尊重し、保育者も遊びの仲間としてともに考え、楽しむことを大切にしたいと考えている。A 児が「紙で指輪を作りたい」と伝えてきた時には、保育者はやぶれやすいのではないかななどの不安を感じたものの、A 児に任せると、紙で作るからこそ面白さに気づいた。生き生きと指輪作りを進める A 児と一緒に作るうちに、保育者もワクワクしてきた。A 児と一緒に指輪作りを楽しむ中で力を貸す部分も明確となった。保育者が仲間の一人として一緒に楽しむことは、協働的な学びにも、個別最適な学びにもつながる重要なポイントであると思われる。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。	【自分の思いや考えを実現し、存分に楽しむこと】 「お楽しみ会」でお店やさんをするというクラス共通の目的が生まれ（協働的な学び）、A 児は指輪を作りたいと思いつき、作る過程を存分に楽しんだ。自分が何をしたいかをじっくりと考え、答えを出し、それを言葉で伝えること。そしてどのような素材や工程で指輪を作るかを考え、実現していく過程は、これまでの A 児の経験や学びを活かして取り組む個別最適な学びであると言えるのではない。 A 児が楽しい、面白いと前向きに指輪作りを楽しむ姿や雰囲気は、周りの友達にも伝わり、周りの友達も遊びに加わっていった。楽しさや面白さの共有、気持ちの共有は友達と協働することの醍醐味である。この事例でも友達が遊びに加わり、協力しながら指輪やさんを作っていた。一人の子どもの思いや考えの実現（個別最適な学び）が協働的な学びにつながる。 【共通の目的があること】 「お楽しみ会」や「年中組・年少組を楽しませる」という共通の目的があることで、そのためにどんなことができるか、何が必要かなどを考えることにつながった。「全員の指輪を作る」や“指にピッタリと合うサイズにする”など目的がワクワクする気持ちを増長し、子ども同士のやりとりがさらに活発になり、それが協働的な学びにつながった。 【目的を共有しながら、自分の考えを実現すること】 「お楽しみ会をする」という目的をクラスで共有しつつ、その中で“自分は何をしたいか”という自分の思いや考えを形にした。自分の思いや考えを実現しようと工夫したり、試行錯誤したりすることが個別最適な学びにつながる。一人一人の思いの実現は周りの友達のを動かし、友達が加わることで様々なやり取りや工夫が生まれ、協働的な学びにつながっていく。個別最適な学びと協働的な学びは往還していると言える。 【相手意識をもつこと】 「年少組や年中組が楽しめることを考える」という相手を意識することは、協働的な学びにつながると思われる。自分がしたい、自分はこう思うなど自分のことだけでなく、「○○ちゃんはどうな指輪が好きかな」「年少組さんの指はこのくらいかな」と相手のことを考える力は、集団の中で相手がどう考えるかなどと感じ取る力につながり、協働的な学びが育っていく。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	【一人一人の理解を深め、子どもの思いや考えに丁寧に寄り添うこと】 クラスの話し合いの中で、A 児は一人で考える姿が見られた。保育者はそれまでの A 児の姿や育ちから、A 児ならきっとじっくりと考え、決めるだろうと思い、時間がかかっても待つことにした。その結果、A 児は自分で考え、強い気持ちで目的をもって活動に取り組むことにつながった。そして A 児の強い思いは、活動を進める活力や楽しそうな雰囲気となり、協働的な学びへとつながった。 【子どもの気づきを捉えること】 A 児は作った指輪を自分の指に入れているうちに、指のサイズがさまざまであることに気づいた。保育者はこの A 児の気づきを捉え、共感した。また「全員分作りたい」という子どもの思いが膨らんだ時に、保育者は具体的な数を示した。子どもが活動を進める中で、気づいたり考えたりしているタイミングを捉えて、子どもが必要のポイントで保育者の思いや考えを伝えたりすることが個別最適な学びにつながったと考える。 【子どもとともに保育者も気持ちよく共有し活動を楽しむこと】

「うめけんきゅう」

園名：奈良女子大学附属幼稚園

【6月上旬 この期のねらい】

- 目の前にまだない活動の大枠の中に、自分なりの楽しみを見つける。
- 同じ目的をもつ友達と相談する必要性を感じて「相談」しようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 保育室裏手には、ウメの木がある。今年は立派に実り、裏手に通ずる扉を開けるとウメの香りが漂うほどであった。コロナ禍以前は収穫して梅シロップを作る、などのウメを用いた活動が行われていたようだが、コロナ禍で食に関する活動に制限がかなり難しくなっていた。 と同時に、5 歳児の彼らも食に関する活動をあまり経験してこなかった。偏食がある子どもも多くいるために、食に自分なりに関わることで食への興味を湧く、そんな経験ができれば、と願っていた。またこの時期、ヨモギを見つけてすりつぶして色を出したり、粘土と混ぜて団子にしたり、園で採ったジャガイモを家で調理し、その写真をみんなに共有したりする姿が見られるようになった。そのため、じっくりと対象について探究し、自分が関わることによって対象が変化することを感ずる、そんなプロセスを丁寧に味わえるよう支えていきたいと考えていた。特に、本事例で中心的に挙がってくる A 児・B 児・C 児・D 児は戦いごっこなどの人と関わって遊ぶことを好み、その場でじっくりと対象と向き合うことが少なかった。そんな A 児から湧いた興味にじっくりと向き合う場を保障するとともに、対象との関わりを軸に周りの友達の思いや考えの面白さや学びを自分なりに取り入れる経験ができれば、と考えていた。	3. 研究テーマに基づいた考察 2. 事例の記入 6月6日（金） 保育室裏手に置いてある空き箱などを取りに向かった保育者に付いて、数名が裏手に出た。 ① A 児が「ウメだ!」と落ちていたウメの実を拾って保育者に見せた。 ② その様子を見た B 児・C 児・D 児は、「本当だ」「ウメいっぱい落ちてる」「ここにも」と拾い始めた。 ③ 【a】 A 児にとって保育室裏手は、保育者に付いて空き箱などを取りに行く場所である。そのような場所で「ウメ」という馴染みのないものを見つけたことは A 児にとって大発見であっただろう。 ④ 【b】 そばにいた A 児や A 児に応答する教師の声や様子から、ウメが落ちていたという気づきを得て、探してみようという思いが湧いたのだと考える。
---	--

③ A 児が「ここにもあるよ」とウメの木を指さした。「先生、採ってもいい?」と尋ねたので、保育者は「あんまりたくさん採ったら他のお友達の分がなくなっちゃうから、数は考えようね」と伝えた。5 個ぐらいならいい?」隣じゃなくてクラスものにすのこから、10 個ぐらい採ってもいい?」と話したので、保育者は学級全体で相談することを提案した。 	【c】 A 児らは制作の材料や自然物があるだけ採ろうとする節がある。自然物の数は有限である。ウメの木は園全体の資源である。全園児に収穫し味わう権利があることを感じてほしい、という願いがあった。A 児らはウメを採っていいか否か、という判断を自分だけでしてはいけないとは思っていたが、ここの保育者とのやりとりから、園の自然物をどれほど採っていいか、それは学級で共有するものか、それとも個人のものか、という視点が生まれたと考える。 ④ 【a】 E 児の弟のウメは保育室裏手とはまた異なる場所で採ったものだが、E 児にとっては弟が家庭に持ち帰ったウメと、保育室裏手で目の当たりにしたウメとが重なり、自分も関わることで喜びを抱いたのだろう。 ⑤ 【b】 E 児が自身の気づきを全体で共有することによって、学級のみんなが「ウメ」と出会い、匂いへの気づきが得られた。【c】 身近な場所にあるウメの存在を気付いてほしいという願いを保育者はもっており、「みんなへのお知らせ」の時間を逃さず、E 児の喜びを伝える機会を保障した。その結果学級のみんながウメの存在に気付くとともに、興味が湧くきっかけとなった。 ⑥ 【a】 A 児がウメを採る時から問いを抱いていた「持つて帰る」という思いを学級全体で話題にするきっかけがあることで、ともに考えることにつながった。 【c】 ③で挙がった資源の有限性と所有権について全体で気付くとともに、それを自分たちで決めるのではなく園のルールを知り、則るという視点が生まれた。
---	--

⑦学級全員で副園長に尋ねに向かった。副園長の回答は、「先生と一緒にだったら裏には行ってもいいよ」「ウメも拾ってもいいけれど、〇くみだけのウメじゃないから持って帰れるかどうかは他のクラスにも相談してね」というものであった。保育室に戻り、改めてウメをどうしたいか尋ねた。「みんなでウメに関する活動に取り組みたい」という思いは一致していた。	⑦ 【 b 】 全員でお話を聞きに行くことで、持ち帰るという思いのほかに、「幼稚園で学級としてウメに関する活動に取り組みたい」という思いが全体意識として生まれた。【 c 】 役職柄、園に関わる全員が心地よく過ごせるように、という視点を常にもっている副園長に直接尋ねる機会を設けることで、改めて幼稚園に属する一員として身を置いているからこそその選択の仕方が生まれたのだろう。
⑧具体的にどのような活動をしたいのか学級全体に尋ねると、「みんなで梅干しにしたい」「そのままみんなで食べてみたい」「茹でてみる？」と話した。また保育者は、ウメのできる料理を考えるよう伝えた。	⑧ 【 b 】 A 児がウメを見つけ、E 児がお知らせしたことによって生まれたウメとの関わりから、学級全体でウメを料理したいという思いへと派生している。
⑨その日の自己選択活動の時間、A 児・B 児・C 児・D 児は、泡遊び用に置いていたおろし器でウメをすりおろしたり、すり鉢にウメを入れ、水を入れてつぶしたりしていた。保育者は、彼らの中には「今」「調理したい」という思いがあるように思えた。そういう「本物らしく」「本物を」作りたいという A 児らの思いを活動へとつなぎ、学級のみんなで味わい、また A 児らに選んでいく、そんな活動に取り組むことはできないだろうか、と考えた。	⑨ 【 a 】 A 児・B 児・C 児・D 児それぞれが、ウメを「料理」してみたいという思いを湧かせ、自分なりに試行錯誤しながら向き合おうとしている。【 c 】 A 児らの性格上、ウメを自分なりに料理しようとしてみたが、形にならないから飽きる、ということが起こりうる。学級のみんなの学びとして、また A 児らのじっくり対象と向き合うことの保障として、協働的な活動にもっていくことを考えた。また、A 児らが用いたおろし器やすり鉢は、ウメを調理するために置いたものではない。それらの道具がまたその場にあったことで A 児らの「料理をした」という思いを形にすることができた。保育者は、石鹸を削るという用途のもと置いていた泡だて器が、ウメをおろすために使われ始めたとき、内心戸惑ったが、今は A 児らの自分なりにウメの可能性を試したいという思いを尊重することを選んだ。

6月9日(月) ⑩ 週明けの登園時、B 児が保育者に「家の裏山で梅とってシロップにした。とった梅の黒いところを爪楊枝で取って、砂糖と漬けて梅シロップにしたら美味しい。ソーダ入れたらめっちゃ美味しかった」と話した。	⑩ 【 a 】 ウメとの出会いについて、家庭で話することで、保護者の方の関わりもあり、昨年梅シロップを作り、ソーダで割って飲んだ経験を思い起こしたのだろう。B 児の過去の家庭での経験と幼稚園での活動がつながる機会となった。
⑪ 朝の「みんなへのお知らせ」の時間に、B 児に話を振る、梅シロップにした経験を話してもらった。学級のみんなの目が輝いた。「美味しそう！！」「作りたい！」そのような声が飛び交った。	⑪ 【 b 】 B 児が過程での経験を鮮やかに語ったことが学級全体の興味へとつながったのだろう。【 c 】 B 児の、家庭での経験を保育者に受け止めてほしい、という思いを大切にしながらも、その話を学級全体に伝える機会を意図的に設けることで、B 児の思いや学級全体の気持ちを支えることができた。
⑫ その日の降園前も梅シロップの作り方を表現した絵本を読んだ。ちようど保育室裏手で用務員の A さんがウメを採っていた。絵本を読み終えた後「あっ、おじちゃんウメ採ってる」「僕たちのかな？」と話したので、A さんを保育室に呼んだ。絵本ではウメを冷凍していたが、B 児の家では冷凍はしなかったようだ。そのことについて A さんに伝えると、「冷凍したら早くできてみんながプール入る時期に飲めるよ」「プールの後に飲んだら美味しーよ」というお返事をいただいた。「プール」「ジュースが飲める」という言葉がヒットしたよう「作りたい！！」と意気込んだ。	⑫ 【 c 】 梅シロップづくりに関する絵本を読んだり、保育室裏手でウメを採る用務員の A さん実際に梅シロップづくりについて尋ねたりすることで、梅シロップづくりへのイメージが具体性を帯び、期待感が高まったと考える。A さんは、たくさんウメが実ってきた状況を目の当たりにし、ウメを採っていたのだ。学級での話に急遽入っていただいたのが、A さんの中には、子どもともにもいる一職員として、子どもたちの学びとなるためにいつでも行動しようとする心持ちが備わっているからこそ生まれた営みであると考える。
⑬ その日は保護者が学級の職員として生活をもにする「保育参加」の日で、B 児の母も来ていた。B 児の話を聞いて、保育者にもその話を詳しく聞かせてくださった。また、参加されていた保護者同士で「梅シロップ作ったことある？」「子どもが作りたいっていうから、材料買って来てさ」などと話している姿が見られた。	⑬ 【 a 】 保護者にとっても学級全体での話が学びとして選っている。子どもと保護者の両者が共通の経験として梅シロップの作り方を知っていることで、家庭での個別最適な学びへと選んでいくのではないか。【 c 】 保護者が子どもたちの相談や学びの機会に、当事者として参与しているが、これは「保育参加」という在り方や日頃保護者の方と子どもがともに学びをつくり、とっていく、ということを念頭に、そのような機会を意図的に設けたり、保護者の方に保育での様子を伝えていたりすることが関係しているのではないか。

6月10日(火)

⑭ 登園時に保育室に置いてあるウメの匂いをかぎ、そのものを観察している姿が見られる。梅シロップの作り方を紹介した方で、必要となる瓶や米砂糖を子どもたちが目にすると、瓶の重さを確かめたり、米砂糖を眺めたりする姿も見られた。



⑮ ウメとの関わりは梅シロップづくりに集約されるものではなく、ウメそのものを探究することにつなげていくと考え、その一環としてウメを観察しデッサンをしたり、特徴を書いたりする活動に取り組んだ。一人ひとりが「ウメ」をじっくりと探究する機会を保障することをねらいとして、学級全体活動として取り組むことにした。取り組んでいる時間、「モモの匂いだ」「なんかざらざら」などのやりとりも見られたが、学級全員で保育室にいたにも関わらず、沈黙の時間が流れることが多かった。

⑭ **【a】** 梅シロップづくりに用いる道具や材料に触れることで、梅シロップづくりへの期待感が高まると同時に、具体性を帯びてきたと考ええる。**【c】** 子どもたちの目につきやすい場所に梅シロップづくりに関する本や、実際に用いる瓶、ウメ、米砂糖などを用意しておくことが、梅シロップづくりととの距離を縮めることになったのだろう。

⑮ **【c】** 学級全体活動は協働的な活動の場としてもつことが多いように思える。しかし、今回「学級全体活動」という形態を選んだのは、協働的な活動として、というよりも、一人ひとりが対象と必然的に向き合い、関わる場を保障したいという思いがあったからである。「学級全体活動」として場を設けることで、一人ひとりが「ウメ」と出会い、じっくりと関わる経験を保障することができた。

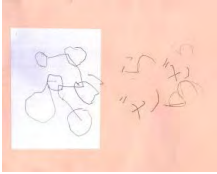
⑯ B児は「ざらざら」と文字でかいいた。F児は「じゃがいもみたい。ここに黒いところがある」と言葉で表現した。かき終えたメメンバーで「見せて」「ほんとに？確かめてみる！」と話す姿が見られる。見る視点・かくポイントがそれぞれ異なることに保育者は面白さを感じると同時に、彼らの表現がすべて合わること、相互的にみあうことで、「ウメ」が捉えられると感じさせられた。



⑯ **【a】** ウメをじっくりと触り、匂いを嗅ぐ時間であったが、一人ひとりが「ウメ」という対象物とじっくりと向き合う姿が見られた。**【b】** **【a】**の姿がありながらも、かいたものを見合ったり、そこから自分でも確かめたりする、という相互的な学びを得ていた。



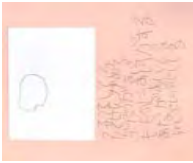
A 児



B 児



G 児



E 児

①⑦ ウメの記録は、ファイルに入れて「うめけんきゅう」そして学級の絵本立てに保管した。さまざまなウメの側面を見て特徴をより捉えてほしい、多様な表現から友達の影響を感じることの面白さを味わってほしい、という願いからである。ふとしたときに、そのファイイルを開き、じっくりと眺めたり、そのファイイルを見ながらウメを触ることで「あっほんとだ、なんかさざさざしてる」などと話す姿が見られた。	①⑧ 【 b 】 一人の学びが、「うめけんきゅう」を読んだ友達にも伝わり、つながりたり深まったこととなった。 【 c 】 一人ひとりのウメとの探究の証を、いつでも手に取りやすい形で保管し、おくことで、読みたいという思いが湧くと同時に、ウメへの理解を深めることになったのではない。
6月11日（水） ①⑧ 子どもからも保護者の方からも家庭で梅シロップを作ったというお知らせを聞くことが多くなった。中でもG 児は梅シロップの作り方の本を毎日眺めているが、そこにかいている梅シロップづくりのレシピを保護者に伝えるながら、家庭で梅シロップを作ったようだ。	①⑧ 【 a 】 学級全体で取り組んでいることを学びとして持ち帰り、各家庭でも学びを体現化している。G 児は好奇心が強く様々な遊びに関わろうとする一方で、一つひとつを深く追究した経験が少ない。そんなG 児が梅シロップづくりに対して強い思いをもち、家庭でも園での学びを再現するのは、貴重な在り様である。
①⑨ そんなG 児が「ウメにはへたがついてるから、つまようじで取らないといけないんだよ、難しいよ」と話した。採ったウメにはほとんどへたがついていないが、梅シロップの作り方を知り、レシピ通りに作りたいというG 児の思いやへたとりを実際に経験することですぐに生まれる学級のみんなの気付きを支えるために、ウメのへたとりをした。	①⑨ 【 a 】 ウメをかく時に黒いへたをしつかりとかいた G 児は、絵本で見たとことと実際に家庭でへたとりを経験したこととを重ねている。【 b 】 絵本でもへたとりをしなければならぬことが描かれていたが、G 児の強い思いが、全員でへたとりを経験することにつながった。【 c 】 へたがついていないものが多いことを分かっているながらも、へたがないということもある、ということを目分たちで経験する中で気づき、自分なりに理解することとを支えるために、あえて何も言わずにその機会を設けた。
②⑩ いざ取ろうとすると「黒いのついていないよね…?」「これ、へたある?」という会話が飛び交う。A 児は「取ったときにへたも取れたのかなあ」と話し、G 児は「僕のおうちでへたとりしたときには、へたいっぱいあったよ」と話した。その中でもへたのついてい	②⑩ 【 a 】 自分なりにウメのへたはどのようなか懸命に探す中で、ウメの特性を知ったり、へたを取るポイントを自分なりに錯誤したりすることにつながった。A 児はウメを毎日採っていたこと、G 児は家庭でウメのへたとりに取り組んだこ

ウメを探し、「取れた!」を実感するのが面白いようで、それぞれ何度も「おかわりウメする!」といったながらウメを取りへたを探した	とから、A 児と G 児の言葉が生まれていると考える。【 b 】 ウメのへたについて友達同士でやりとりしながら、探したり取ったりする、その姿は相互的な学びを支えていると考える。【 c 】 「一人何個へたをとる」とは課せずに、二つほど渡したのちに、残ったウメは前方の机に置いていた。課されていないことが「もっとやりたい」という思いにつながったのではない。
②⑪ 降園時にB 児が「明日は瓶詰だね」と話すと、「凍らせて方がいっておじちゃん言っただけ、どちゃんと凍るかな」「一日で凍るんじゃない?」と会話する姿が見られた。 	②⑪ 【 b 】 【 a 】 一人ひとりが、学級全体の見通しとして梅シロップづくりを位置付け、自分なりに参与している。
6月12日（木） ②⑫ その日は別の活動が押したこと、ウメの瓶詰めをあきらめようかと保育者は思っていた。学級で集まったときに「瓶詰め明日でいい?」と尋ねると「絶対やりたい」という声が揃う。帰りの準備を早く済ませると、瓶詰めができるかもしれない、ということ伝えたと、その後すぐに降園準備をそそくさと始めた。	②⑫ 【 a 】 一人ひとりにとって梅シロップづくりがなんとしてもやりたいと思えるほどの特別な活動として位置づいている。【 b 】 の一人ひとりの思いが学級全体で共有され、全体意思となっているように思える。
②⑬ 降園準備ができた人から梅と米砂糖を詰めていく。自分たちで詰めて作った梅シロップがどのようなに変化していくのか、また「自分たちで作った」ということを実感するために、瓶を三つ用意し、三つのグループに分かれて取り組んだ。山ほど米砂糖やウメを入れるわけではない。	②⑬ 【 a 】 一人ひとりが瓶詰のことを把握しているからこそ、米砂糖やウメの量を考えながら、取り組んでいる。【 b 】 「ウメと米砂糖を交互に入れていく」というウメの瓶詰の仕方を軸に、それぞれの考えを聞き合い、重ね合わせている。自分の思いとしてではなく、「梅シロップを完成させるために」考えを交わし合う、というよいものを作るための協働関係が生まれている。

「もうちょっよと米入れないよとだめだよ、隣間があるよ」「もうウメ入れていい？」「いっばいになっちゃった、ここにもうちよっよと米砂糖が必要なんじゃない？」などと子ども同士で相談しながら進める姿が見られた。	7月4日(金) ②④ プール遊びの後に、梅ジュースを飲むことになった。また異なる文脈で梅シロップを作っていた隣の学級と一緒に飲むことになった。 A 児は「次は梅ジュースだよね」、G 児は「楽しみなあ」と話していた。D 児は「梅ジュース飲んだことない」と話し、H 児は「家で飲んだらあんまりおいしくなかった」と話した。偏食の子どもも多いので、保育者は果たしてこれほどまでにこだわって作ってきた梅ジュースを飲めるのか、確信がもてなかった。 ②⑤しかし、「いただきます」のあと、飲んでからの一言は「おいしい！」「あまい！」であった。今まで口にしたことのないものをあまり口にしないう G 児も「おいしい」「あまい、ちよっとすっぱいけど」と言いながらも完飲した。B 児は炭酸で割って飲むことにこだわっていたが「水で割ってもめっちゃおいしい、みんなで作った梅ジュースおいしい」と話した。
また、材料を詰めていく役割、瓶をおさえておく役割、声をあげた役割、といった役割が生まれていた。【c】一つの瓶に対して、7、8人で取り組んだ。人数としてはやや多かったが、役割を交代し合いながら、考えを交わしながら取り組んでいたことを考えると、声を聴きあい、協力的な活動をつくることができる、適切なグループサイズだったのかもしれない。	②④【c】隣の学級も梅シロップづくりに取り組んでいたが、ウメを見つけたタイミングもきくかけも、梅シロップづくりの過程も全く異ななかった。しかし、互いの異なるプロセスを感じ合いながらも、「梅ジュースを飲む」という活動そのものの重なりは面白く感じられたらと思い、機会を同じくすることにした。両学級の梅シロップづくりを支えてくださった用務員の A さんにも、みんなで改めて挨拶することも可能となった。 ②⑤【a】自分なりにウメに関わってきたからこそ、飲もうという意欲が湧いたのだからう。馴染みのないものであるが、自分たちで作った梅ジュースを口にすることで、対象物としてのウメが食材へと変わり、そのおいしさを味わい、知ることができたと考える。 【b】これまで全員で梅シロップづくりに関わり、全員で飲む機会を保障したからこそ、互いにおいしさを共有したり、飲むことに抵抗感を抱く友達においしさを伝えたりすることができたのだろう。【c】資源の有限性を感じながら取り組み、また全員で学びを深めてきたからこそ、全員で飲むことへのこだわりが生まれたと考える。



I 児は梅ジュースを飲むことをためらったが、G 児が「めっちゃおいしいよ」「モモみたいだよ」と声をかけていた。みんなで作った梅シロップ。みんなが飲むおいしいさもあるのだろう。年長はさまざまな行事に追われているが、これだけ時間を割いて梅シロップを作ったその甲斐があったことを保育者は感じさせられた。	
---	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【家庭での経験と相互に行き来すること】 E 児が弟が持ち帰ったウメと目の前で拾ったウメとのつながりを感じていたり、B 児が昨年度家庭で梅シロップづくりに取り組んだ経験を思い起こしたりしていたが、それらの家庭での個別最適な学びが学級全体に共有されることで、協働的な学びにつながっている。E 児も B 児も家庭で改めて調べたりしたわけではなく、何気ない経験の一端が学級で相互的に語り合う際に活き、学びをもたらした。また、園で梅シロップづくりに取り組んだ経験やそこでの面白さを、それぞれが家庭に持ち帰り、実践した子も多かった。家庭での経験が園において表現されると同時にその学びが園の子どもたちにも波及すること、またその波及した学びが家庭でも表現され、家庭でも学びが深まる一。そういった園と家庭での学びが無限に行き来することが、個別最適な学びを支えると同時に、子ども同士での協働的な学びを生み出す基盤となったのではない。
--	--

【資源の有限性と所有権】

③で「A 児らは制作の材料や自然物があるだけ探ろうとする節がある」と考察したが、地域社会との関わりが弱まったことや、個人主義的思想が強まっていること、限りなく生み出すことができる人工物が多くなっていることから、子どもたちが生きている世界では、社会にある資源が有限であることや、それらの資源をどのように分け合っていくか、という視点が弱まっていると考える。今回の実践では、ウメを何個探ってもよい、持ち帰ってもよい、という話から、「みんながウメに関する活動に取り組む」という方向性が見えたが、自分だけの利益とせず資源を分かち合うことで、それぞれがともに資源を分かち合う他の人の存在を感じながらも、自分の学びを深めていくことを可能にしたのではない。もちろん、ウメを持ち帰ることによって生まれる個別最適な学び及び協働的な学びもあっただろう。しかし、園の資源として限りがあること、園にいる全員にその恩恵を受ける権利があることを把握しておくことで、ウメという自然物と大切に向き合い、ウメとの関わりを協働的に深めることができたと考ええる。

【「自分」と向き合う一語り合い・生成していくという土壌】

今回の実践では、学級全体での活動を中心としており、「協働的な学び」としての規模は大きかった。しかし、学級全体で活動の一つひとつを取り組んでいくことで、生まれた学びがある。一人ひとりがウメという自然物とじっくりと関わり、その特性を感じること、自身の探究が深まると同時に、その探究を学級全体でも共有することで、周りの友達との学びへと選っていった。また、梅シロップを作る際にも、梅シロップづくりについて探究してきた経験から、氷砂糖とウメを如何に詰めるか、相談しながら進めることができた。飲む際にも互いに声を掛け合いおいしさを共有することができた。

日頃から子どもたちは自分自身の思いや考えを話したり、聞いたりしながら遊びや生活をつくっている。3 年間かけてそのような土壌が子どもたちに培われたが、子どもたちはその土壌を自分のものにしてから実践している。遊びや生活の主体として、自分の感じ考えることを自覚化しながら言葉で表現すること、またともに創る仲間とその言葉を交わし合うこと、そしてそれが織りなされることによって生み出されていくということを体感的に得ていることが土台となり、生まれた実践である。

【生成の過程を時間をかけて味わおうとする姿勢】

A 児・B 児・C 児・D 児を含むそれぞれの探究を丁寧に保障すること、またそこから学級に学びが還元学級での共通経験としてつくっていくという思いから、保育者はじっくりと向き合う時間を保障する心づもりでもあったが、子どもたち自身も、ウメとの関わりを自分なりに試行錯誤したり、家庭でも保護者と話したり実践したり、登園時にウメをながめたり、自己選択活動でウメを採ったり、梅シロップの作り方を絵本で読んで、またそれについて友達と話したり、といったように、子どもたち自身が自主的に時間をかけて向き合っていた。その姿から、今向き合いたいと思っているウメをじっくりと味わえるように、と保育者が意図的に時間を多く設けたところもあるが、子どもたち自身がウメと向き合うことの面白さを感じ、またそれを友達とも共有し紡ぎながらまた新たな気づきを得ること、そういった生成にじっくりと時間をかけて向き合おうという姿勢があったからこそ、個別最適な学びと協働的な学びが幾度となく往還することが可能になったのではないか。それは、5 歳児 6 月という時期と発達的な側面も関係しているように思える。

【「ウメの木がすぐ見えるところにある」その環境にあること】

保育室裏手の、いつでも見ることでもできる場所にウメの木があったことも、この学びの起点であり、学びを深めていく鍵であったと考える。自然物と保育室の距離は物理的に遠くなるケースも多いが、近くにあり、ウメをいつでも拾える環境や用務員がウメを採る様子を見ることができている環境にあることが、それぞれがウメとの関わりを深めると同時に、全体でウメとの関わりをもつことにつながったと考える。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何であったか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったかと思った（思わなかった）か。

【大切にしたいことを軸としながらも、子どもたちの興味関心に応じてコンテントを構築すること】
保育活動の中では、四季やその時期に可能となる自然物との関わりが大切にされる。子どもたちの発達経過も相まって「年長の 6 月になったらウメを採り、シロップづくりに取り組み」といったコンテントで進められることもある。今回のウメとの探究活動は、たまたま保育室裏手に数人が出でウメを見つけたことを起点としており、その過程も子どもたちと一緒に見通しを立てながら取り組んできた。何かしら探究的な活動を学級で取り組みたいと保育者は思っていたが、あの時、子どもたちがウメを見つけたら、他のものを探究していたかもしれない。四季や自然の状況を考えることや、子どもたちの育ちのタイミミングを見計らうことは欠かせない観点ではあるが、活動ありきで考えず、大切にしたいことを軸にすることで、子どもたちの興味関心を出発点とし、子どもたち自身も自発的に活動のプロセスを試行していくことが可能となるのではない。

【自分たちで感じたことを実践的に表現していけるように支えること】

ウメを自由に採ったり、自分たちで梅シロップ漬けるために瓶詰をしたことを保障したが、それは、それぞれが自分が探究してきたことを、互いに感じ合いながら表現することを支えるためである。方法を教師が伝えるのではなく、子どもたち自身で考え、伝え合いながら取り組むことで生じた学びではないか。1) で述べたように、自分と向き合ったり、またその自分の思いや考えを語り合い生成していくという土壌が子どもたちには備わっている。その土壌が豊かに培われていることを信じ、子どもたち同士で実践して表現していけるような場や機会を保障してきたことが、個別最適な学びと協働的な学びの相互的な学びの深まりを助長することになったのではない。

【子どもたちの学びの姿やねらいに応じて、活動形態を選択すること】

今回の事例では、学級全体という規模で活動に取り組んだ。それゆえに、学級で共有することによって一人ひとりが自覚的にウメとの探究を深めていくことを大切にしたい。お知らせの時間をもったり、ウメの持ち帰りについてみんなで考えたり、「うめけんきゅう」をフアイリングし、誰もがいつでも手に取ることができるように

したり、というように、学級全体で学びを共有する機会を積極的に設けたことが、個別最適な学びを見える化すると同時に、相互的につながりあっていくことを誘発したと考える。

一方で、学級全体活動の中で「うめけんきゅう」に取り組んだが、そこでのねらいは協働的な学びよりも個別最適な学びを十分に保障することであったり、ウメの瓶詰では一人ひとりの梅シロップができていく過程をじっくりと味わえるように小グループを組んだり、ヘタとりは互いに考えを伝えながら、自分たちで助け合いながらヘタの存在を感じ、自分なりに挑めるように、テープルを広くつなげて取り組んだり、といったように、子どもの学びの姿やねらいに応じて、活動形態を選択してきた。個別最適な学びを重視しているも協働的な学びも生まれていたり、またその逆もあったりというように、個別最適な学びと協働的な学びを分けて活動形態を選ぶことは不可能だが、子どもたちの学びの姿や保育者のねらいで重点としておきたいところから、活動の形を多様に考えることで、個別と協働が誘発され合いながらも、重点としたいところが支えられたいと考える。

【社会—園全体で有機的に作用しあいともに創っていく視点を保育者をもっていくということ】

保育者は保育者と子どもだけで成り立っているわけではない。他の学級の子どもたちや保護者、他の保育者、さらにいえば園を支えるさまざまな大人との関わり合いの中で生まれている。また、そのような園という社会の中にもいるから、さまざまな人がいるからこそ、大切にしなければならぬことが多くある。地球環境を生きぬくためには、限りある資源を分け合いながら生きていかなければならぬ。そのような視点を保育者が念頭に置きながら、子どもたちの思いや姿と重ね合わせいくことが、個別最適な学びと協働的な学びを支えると考えられる。以下は今回の事例において有機的に作用しあっていたものの具体である。

① 周りにいる人の存在を感じ、ともに創ろうとすること

社会で生きている以上、自分が好きなように何でもやってもよいわけではない。周りの人がいて、限りある資源があり、その中で互いにルールを守ること、秩序が保たれていく。互いに支え合いながら生きているという視点は重要である。今回の事例では、副園長に尋ねたりみんで話し合ったりする中で、「自分だけのウメではない」ということに気付いたり、互いに意見を交わし合いながら瓶詰めを行ったりしたことが、値するだろう。

② 育ちを支えるさまざまな大人と、ともに創ろうとすること

また自分たちの学級さえよければそれでいい、というわけではない。自分たちだけで、また担任とだけ決めたり、学びを進めたりするのではなく、園に関わるさまざまな園の中でさまざまな人を感じたりルールを大切にしたりしながら活動を進めていくことにつながったのではない。資源の有限さや所有に関しては副園長が、梅シロップづくりについては用務員の A さんが、新たな視点をもちた。また、「保育参加」という機会があったり、日頃から保育者が保護者に梅シロップづくりの様子を伝えたり、子どもたちも家庭で園での取り組みを伝えたり、といったことが相まって、家庭で梅シロップづくりに取り組んだり、ウメについて調べたりする姿も見られた。それは、保護者一人ひとりと子どもたちの学びに互いに主体的に向き合っている証である。子どもたちを取り巻く、園に位置づくさまざまな大人が、子どもと真摯に向き合い、主体的に動いていることも、子どもたちの多様な学びを支えている。

③ 地球環境を生きぬくという視点をもち、ともに創ろうとすること

気候変動や環境破壊による弊害など、子どもたちを取り巻く環境はますます深刻となっている。子どもたちがこれからの生き抜いていくためには、資源との向き合い方を知っておくことが重要であると考えられる。ウメは無根に実るわけではないということ、自分たち以外でも分け合うということ、そして限りあるウメを使っ梅シロップを創り出したように、限りある資源を大切に用いてモノを創り出し、それを楽しむということ、そのようなこれからの地球環境を生きぬいていくために重要なことを念頭に置くことで、その生成の過程において見られる個別最適な学びと協働的な学びがあった

「みんなで作ってみたいな」

園名：鳥取大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

- 5歳児 9月下旬～10月上旬
- おおじめあてにむかって
 - ・ 友だちと一緒に試したり挑戦したりしながら、いろいろな遊びを楽しむ。
 - ・ 友だちと意思を出し合ったり調整したりしながら、力を合わせて一つのものを創り上げていく達成感や喜びを感じる。
- 1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い
 - ・ 年長児は7名である。
 - ・ 幼稚園全体の園児は28名で、普段から異年齢で関わって遊んでいる。
 - ・ 年長になってから、異年齢や保育者を呼んで、4月には「レストランごっこ」、5月には空港の見学をきっかけに「飛行機ごっこ」をしている。
 - ・ 一人ひとりの思いを大切にしつつ、友だちとの関係性を深めたいという願いがある。

2. 事例の記入		3. 研究テーマに基づいた考察
9月 日		
① 保育者と A 児が紙粘土をこねていたら、B 児・C 児が興味をもち、一緒に感触を楽しみながら活動した。	① [a] 紙粘土をこねるという活動を通して、冷たさや固さ等の感触、力加減の仕方等を学んでいた。	
② 遊ぶうちに、A 児・B 児・C 児から「ピザみたい」という声があがり、ピザづくりへと発展していった。	② [a] 紙粘土を伸ばした形から想像したイメージを膨らませ、個々に好きな物（貝殻や秋の自然物等）をトッピングしたり色塗りをしたりして楽しみながら表現した。	
9月 日		
③ ピザづくりの参考に、保育者がピザのメニュー表を提示したところ、B 児が「ピザ屋さんやりたい」と言い出した。	③ [b] 「ピザ屋さん」という共通のイメージをもち、期待感を高めた。	
9月 日		
④ クラス全員で、ピザ屋さんごっこの準備を進めていった。	④ [a] 子ども自身が興味をもったやりたい役割のために、工夫した。 [b] 話し合いをしながら役割分担し、それぞれが協働して遊ぶ姿があった。 [c] 子どもたちの思いを聞き、材料を準備したりすることで、イメージが膨らんでいった。	

9月 日	⑤ 異年齢に呼びかけて、園全体でピザ屋さんごっこをして遊んだ。	⑤ [a] [b] 役割分担したり、手伝ったりすることで、子どもそれぞれの良さや持ち味を発揮してごっこ遊びを進めた。
9月 日	⑥ 保育者は、遊びの様子を動画で撮った。子どもたちは、それを見て楽しんだり、もったりやうたという意欲をもった。⑦ D 児は大きいピザが作りたい、E 児は自動販売機をもう一つ作りたい、F 児と G 児はデリーのパイクを作りたい等、それぞれの思いや願いをもち、遊びが発展していった。⑧ 保育者は、話し合いを見守ったり、深まるように声をしたりして、個々の考えが共有できるように橋渡しをした。	⑥ [b] 動画を見て、楽しかったことを振り返ると同時にもっと楽しめるように話し合う姿があった。 ⑦ [a] 個々のアイデアや思いを尊重し、それらが実現するように工夫・試行錯誤した。子ども同士で協力する様子や一緒に楽しむ様子も見られた。 ⑧ [b] 自分の思いが達成でき、満足感を味わうことにつながった。 [c] 遊びの中で楽しいと感じていることや、今後どんなことがしてみたいかなど、友だちに伝え合ったり知りする時間を確保したり、材料を準備したりしたこと、自分たちで遊びを進めていく姿や、やりとりをしながら協力して遊ぶ姿が増えた。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	
紙粘土をこねることから発想したピザ作りに興味をもち、製作をするだけでなく、できた製作物を使った遊びが発展していったところ。 「ピザ屋さんごっこ」を1回したあと、もっと工夫してさらに楽しく充実した遊びにしようと工夫していったところ。 共通の目的をもち、自分たち（年長）だけでなく、異年齢等と呼びかけて園全体で遊ぼうとする姿及び、そのために役割分担などをしていったところ。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何か。	
協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 個々の思いを受け止め、イメージを深めるためのピザの写真やトッピングの素材を準備し、子どもたちの様子に合わせて援助したところ。出来上がった製作物を本物のピザのように箱に入れるなど、環境構成の工夫もあった。 子どもたち同士の対話の時間を大切にし、場の設定をしたこと。また、思いを伝え合うために、必要に応じて代弁するなどの橋渡しをしたこと。 ・ タブレットを活用して、遊びの様子の動画を撮り、子どもたちに見せることで、達成感や満足感、次への意欲づけにつながった。 ・ 7名全員それぞれが興味をもって生き生きと遊べるように、また、みんなで作ってよかったという思いを感じられるような声かけを意識的にしたこと。	

「香りをつけたい！」

園名：島根大学教育学部附属幼稚園

【9月下旬～10月上旬】

○秋の自然環境の変化に気づき、それを取り入れながら、様々な素材や道具を使い、考えたり試したりして工夫して遊ぶ楽しさを味わう。

○新しいことや少し難しいことにも自分なりに挑戦しようという気持ちをもち、いろいろな遊びに進んで取り組む。

○学級のみんなや友達と始めあてに向かって、相談したり協力したりして遊びに取り組む。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
園庭の見つけた遊びの中で、様々な種類の植物を使った色水遊びや、築山や泥んこハウスでの土・砂・泥を使ったサラ粉（細かい粒子になった砂）作りの遊びをする子どもたちの姿が、よく見られた。A 児やB、植物をすり潰して色水を作るために、すり鉢やすりこ木、じょうごなど、様々な道具を使って、自分なりの発想を広げて作り方を工夫し、粘り強く取り組んだ。C 児は、花壇のラベンダーを見つけたことで、「香り付きのサラ粉を作りたい」という願いをもち、自分のイメージしているサラ粉を完成させていこうとする姿が見られた。この事例は、色水づくりとサラ粉づくりと異なる遊びであるが、それぞれの遊びの中で試行錯誤から生まれた気づきを共有することで、「香りを付ける」というめあてがそれぞれに広がり、そこから自分の遊びの探究がさらに深まっていく事例である。	
2. 事例の記入 9月30日 ① 園庭で、A 児とB 児が色水づくり挑戦していた。ビオラ、タンポポ、シロツメクサなど、色の違う草花を籠にいっぱい集めて戻ってくる。 A 児「これは紫だから、紫の色水になるかな。これは黄色だから黄色かな。」 すり鉢にビオラの花びらを入れ、すりこぎで丁寧にすり潰す。 A 児「あ、紫の色がでてきた！」 教師「すり潰すと、花の色がこんなふうに出てくるんだね。」 水を少し加えると、色が薄くなる。 A 児「B 児くん、ぼくがこすっている間に、少しずつ水を入れてくれる？」 B 児「オッケー。どれくらい？」 A 児「いいよ。それくらい。ちよっとずつね。」 二人で、交代しながら、水の量を加減しながら水を加えたり、花をすり潰したりした。	① [a] A 児は花の色と、色水の色との関係を探しながら遊びを進めている。また、めあてを達成するために、すり鉢で丁寧にすり潰す、水の量を加減するなど、自分なりの方法を考えている。 [b] 「僕が擦っている間に少しづつ水を入れてくれる？」と、二人で役割を分担しながら作業を進めている。また、水の量を加減することで色の濃淡が変わることに二人で気づいている。

A 児とB 児は、試すうちに、水の量の加減で、色の濃淡が変わることに気づく。しかし、赤い花びらを使った時、色が出なくなった。 A 児「なんで赤にならないんだろう・・・。」 B 児「こっちゃんも赤は出なかった！」 教師「ほんとだね・・・。どうしたら色が出ると思う？」 A 児「もっといっぱいすりつぶしてみる！」	[c] 「赤い色は色が出ない。なぜだろう？」といううことに気づいた二人に対して「どうしたら色が出ると思う？」と問いかけたことは、子どもの探究心を大事にし、次への試す姿や新しい考えを引き出すことにつながった。
② こうして、赤い花びらをたくさん持ってきて試すが、花びらの量を増やしても、色水の色は透明のままで。 教師「違うやり方もあるかもしれないね。」 A 児「そうだ！いろいろなのを混ぜたらどうなるかな？」 B 児「いいね。赤に近いのを選んで・・・赤とピンクと、紫と・・・。」 そこで、A 児とB 児は、複数の草花をすり鉢の中で混ぜて擦ることにした。すると、茶色になりだんだん黒っぽい色が出た。 A 児「なんでこんな色になったんだ？赤にならない。混ぜると変わるんだ・・・。」 教師「びっくりだね！いろいろな色が混ぜると違う色になっちゃうんだね。」 A 児「いろいろなのを混ぜてみたらどうなるかやってみようっと。」 A 児は、2種類、3種類と違う草花を混ぜ合わせながら試してみる。いろいろとすり潰していくと、10種類以上の色水が完成した。 できた色水を小さなペットボトルに入れて、並べてテラスに保管することにした。	② [a] 「赤にならない」という結果になった後、「いろいろなのを混ぜたらどうなるかな？」と新しい方法を考えている。自分の疑問をもとに考えながら試して探究する姿だと捉える。 [b] 「赤に近いのを選んで・・・」と二人で相談しながら混ぜる草花を決めている。さらに、混ぜた結果茶色になったことへの驚きを共有し、次の試し方を一緒に考えている。対話を通して新しい発想を広げている。 [c] 「違うやり方もあるかもしれないね」という言葉かけたのは、A 児とB 児の試行錯誤を否定せず、新しい方法を考えるきっかけになってほしいと考えたからである。結果が茶色になった驚きに共感し、A 児とB 児の発見を認める価値付けをしたことで、遊びが続く意欲を高めたいと考えた。この援助により、A 児とB 児は二人で力を合わせ、10種類以上の色水を作らした。

③ 10月1日 A 児とB 児は、色水の色が変化していることに匂いが少しくなくなっていることに気づく。 A 児「あれ?色が変わっちゃってるよ!B 児くん、見てみて!」 B 児「あれ、ほんとだ!・・・あれ?なんか、変なおいがする!・・・におってみて。」 A 児「・・・くさい。」 教師「どうしたの?どんなふうに変わったの?」A 児「茶色や薄くって透明になってるものもある。あんなにきれいだっただけに・・・」 B 児「なんかにおいがきつい・・・。」 教師「ほんとだね。一生懸命きれいな色水を作ったのにね。どうして変わっちゃったんだらうね?」 A 児「うーん。ここは外だし、ずっとおひさまがあたたかからかも。ちょっと色水があたかくなっている。また色が変わるかも・・・もっと涼しい場所に置いたらどうなるんだらう?」 教師「そっか、取っておく場所によって変わりが違うかもしれないってことかな。どうなと思う?」 A 児「うーん、わかんないなあ。でも、変わるかもしれないから。明日も比べてみたいよ。でも、これはくさいから、ふたが開けられないよ。」 B 児「せっかく作ったのにね。」 A 児「捨て新しく作り直してみようよ。」 教師「匂いが変わってしまったことは残念だね。でも、また挑戦してみるといいね。」	③ a 色水の変化に気づき、どうして変わったんだらう?と自分なりに理由を考えている。「あたたかくなっている」という推測は、保存環境にも要因があるかもしれないと、子どもが自分なりの予測を立てている姿である。「また色も匂いも変わるかも」「明日は作り直してみようよ」「涼しい場所に置いたらどうなるんだらう?」という言葉は、変化を継続して観察してみたいという意欲が見られる。 b 二人で変化について共有し、驚いた気持ちを共感している。しかし、色の変化の不思議さだけでなく、匂いが変わってしまったことが残念だという思いも一緒に共感しあう。対話をする中で、一緒に「どうなるんだらう?」と考えを巡らしている。この後、もう少し時間がたつと、どう変化するのかを確認してみたいという思いが、次への探究への意欲を高めていると捉える。 c 教師は子どもたちが、変化や理由を考えている姿を丁寧に受け止めた。そして「どうなと思う?」という問いかけは、子どもたちの気づきを価値づけて、さらに思考を深めるきっかけをつくっていると考えられる。それと同時に、せっかく作った色水の匂いが変わってきたことで、今後の保存方法について、子どもがどう選択するのか(捨てたり、作り直したり、保存の場所を変えたりするなど)方向性を見守り、一緒に考えたいと思った。	その中で、C 児が、園庭の隅でしゃがみ込み、何かをじっと見つめていた。 C 児「なんかここ、いい匂いがする・・・」教師「どんな匂いがするの?」 C 児「うーん・・・お花みたいな、いい香り」C 児が見つけたのは、花壇に植えてあったラベンダーの葉だった。 C 児「これ、サラ粉に入れたらどうなるかな。いい匂いのサラ粉になるかも!」 教師「C 児ちゃんは、香りをつけるって思いっただんだね。どうやって混ぜてみる?」 C 児は、葉を指でちぎって、サラ粉に混ぜてみたが、葉が大きすぎて混ざらない。 C 児「あれ、葉っぱが見えちゃう。もっと細かくしたい!」 教師「サラ粉と同じくらい細かくするために、どんな方法があると思う?」 C 児は、石で葉をこすりつけてみたり、指でつぶしてみたり、何度も試しながら、すり鉢を使う方法にたどり着いた。すり鉢の中で、葉をすり潰すと、ふわっといい香りがする。 C 児「わあ、もつといい匂いになった!」教師「細かくすると、すごいいい香りだね。」 何度もすり直し、サラ粉と混ぜると、葉がほとんど見えないほど細かくなり、香りが全体に広がった。 C 児「できた!いい匂いのサラ粉になったよ!」 C 児は、とても満足そうにしていた。	⑤ a C 児は友達が「より細かいサラ粉づくり」に集中している中で「香りをつけたい」という独自の発想をもとに遊び始めた。いい匂いがするという気づきから、ラベンダーの葉を見つけ、サラ粉に混ぜるという新しい考えで遊びを展開している。葉が混ざらないという問題に対して、石で擦る指でつぶすなどの方法を試し、すり鉢を使って効果的な方法にたどり着いた。これは試行錯誤をしながら、自分のめあてを達成している姿と捉える。 c 「どうやって混ぜてみる?」「香りをつけるって思いついたんだね。」とC 児の発想を認め、次への行動を促す力付けの援助を行った。また、「サラ粉と同じくらい細かくするためには、どんな方法があると思う?」という問いかけは、C 児が自分で試行錯誤するきっかけとなった。
⑤ 一方で、園庭の砂場の横で、サラ粉づくりに夢中になっている子どもたちがいた。泥団子を削ったりに、ふるいにかけたりしている、だんだん、細かい粒子の砂ができる。それを子どもたちは「サラ粉」と呼んでいた。「もっとサラサラにしたい」「もっと白っぽいサラ粉がほしい」など、それぞれがよりよいサラ粉を目指して、工夫を重ねていた。		   	

⑦その日、数人の子ども達で集まって、遊びふりかえりの時間をもつ。(この「共有するふりかえりの活動」は、見つけた遊びの中で、学級全体の共有にとどまらず、このように個々の子どもや、同じような遊びをしていた仲間同士での共有で、子どもたちが遊びを振り返りながら対話し、それぞれの探究が広がったり、深まったり、互いに重なり合う中で、次の探究活動を高めていける活動とされている。) 今日のC児の成功した「いい匂いのサラ粉づくりについて」作り方など他の子どもたちに伝える。教師は、C児がつくった「香りのサラ粉」をみんなの前にそっと置く。 教師「今日は、C児ちゃんが新しいサラ粉の作り方を見つけたんだよ。どんなふうに作ったのか、C児ちゃんから教えてくれる？」 C児「花壇でいい匂いの葉っぱを見つけたの。それで、サラ粉にいられたらいい匂いになるかなって思ったの。」 A児「え？サラ粉に匂いがつけられるの？」 C児「うん。でもね、葉っぱが大きくて混ぜられなかったけど。だから、石で擦ったり、指でつぶしたりしたけど、まだ大きかったの。」 A児「どうやってこんなに細かくしたの？」 C児「すり鉢で、ぐりぐりしたら、すごくいい匂いになったんだ。ほら、こうやって。」(C児が手で動きを再現すると、周りの子どもたちも前のめりになる。) A児「ほんとうだ！サラ粉みたいにな、細かい。匂いもする！」 じょう「ぼくもやりたい！ぼくは葉っぱをいれてみた。」 B児「違う葉っぱでも出来るかな、この前拾ったあの細い葉っぱとか。」 じょう「ねえねえ、ちがう葉っぱじゃなくともいい匂いになるものあるかな？お花とか？」 A児「でも、お花はつぶしたら色についちゃかも。色着いたらどうなるんだろう？」 C児「色ついたサラ粉もいいじゃん！においとお色、どっちも作れるかも！」	15 振り返りの活動場面で、C児の発見が友達に共有されることで「僕もやりたい」「違う葉っぱもできるかな」「お花でもいい匂いになるかな」などで、子どもたちの発想を刺激し、話し合いの中で、新しいアイデアが次々に出た。そして、サラ粉づくりのテーマが「香り」へと広がり、「香りのつよい色水づくり」にも挑戦が広がるきっかけとなった。子どもたちの新しい遊びの方向性が出てくる。また、「色がついたらどうなるんだろう？」など子ども同士が疑問に感じたことを出し合い、考えを広げる姿も見られた。A児とB児の、困っていた色水の匂いの問題が、C児の話を聞いたことによって、解決するかもしれないというひらめきが起こる。 16 子ども同士ふりかえりの活動時間を設けることで、C児の新しい発想や気づきをきっかけとして、子どもたち同士が対話し、どのように感じたのか、気づくのか、対話を通してつながり、考えを広げてほしいと願った。ふりかえりを通して、C児の気づきや工夫を価値づけることは、C児自身が学びを実感していくことにつながると考える。「違う葉っぱでもできるかな？」「色水にも香りが付けたい」という、遊びの内容は違いますが、A児とB児が自分の遊びに取り入れたいと思うきっかけ作りにもなった。「香りをつける」という新しい発想から、それぞれの新しい「やってみたいこと」が見つかり、遊びの続きを楽しみにしていく姿が見られた。
--	--

A児「あ！そうだ、ぼくたちの色水の匂いが変わってしまっただけで、明日新しい色水を作る時に、そのいい匂いのする葉っぱを入れてみよう！」 B児「それいいね。いい香りの色水！作ってみたい。」 C児「香水みたい。」 子どもたちの自然が、C児の香りのサラ粉に集まり、次々とアイデアが出てくる。 教師「C児ちゃんの発見が、みんなのやってみたにつながっているね。明日は、みんなが見つけた葉っぱやお花でも試してみようか。」 子どもたち「やりたい！」	⑧10月2日 サラ粉づくりで広まった「香りをつける」という発想が色水づくりにも波及していった。 A児「色だけじゃなくて、いい匂いの色水ができるといいなあ。」 ラベンダーの葉をとってきてすり鉢で他の花と一緒にに擦る。水を少しずつ混ぜる A児「どう？」 B児「おおー！めっちゃいい香り！」 A児「やった！やっぱりできた！」 完成したことを二人はとても喜んだ。 A児、B児は、時間がたっても香りが変わらないう色水があることに気づく。 B児「この香り、ずっと変わらないね。」 A児「ほんとだ。色は変わるけれど、香りは変わらない！」 教師「これは大成功だったね。」	⑧a 「いい匂いの色水ができるといいな」という新しいアイデアに向かって、香りづけのために試す姿が見られた。新しい発想が広がり、意欲が継続している姿だと捉える。 b A児とB児は、二人で本当にいい香りが出てくるのか確認している。新しい色水づくりを二人で完成した達成感を共有している。また、時間がたっても香りが変わらないことを発見し、その驚きも共有している。 c 新しい試みが大成功したことを一緒に喜び、価値づけたことで、子どもたちの自信につながった。
	⑨振り返りの時間。 A児「この色水は、ずっといい香りだったんだよ！」 その話を聞いていた、同じような色水づくりの夢中になっていた、E児とD児は、保管していた自分たちの色水が変色して、匂いがきつくなってきた色水のことを話した。 D児「私たちの作った色水は、くさくなってきたから、もう捨てようと思ってたんだ。お気に入り	

だったんだけど。」 教師「D 児ちゃん、E 児ちゃんの色水きれいにできてたのね。困ってたんだね。」 E 児「ラベンダーを入れたらいい匂いになるかも。」 A 児「これ、めっちゃおすすすめ！」 教師「ふたりとも、おすすすめだって。同じようにやってみる？」 A 児「でも、もうくさくさくなっているやつにいわれどもにおいはかわらないかもよ？だって、おれたちは最初に作る時から、この葉っぱを入れてたからいい香りのままだったもん。」 E 児と D 児は変色して匂いがきつくなってきた自分の色水を見て考え込む。 教師「どうなるんだらうね？みんなはどうなると思う？」 D 児「匂いが変わらないかもしれないね。」 B 児「変わるかもしれないよ？」 E 児「私もそう思う。」 A 児「じゃあ、確かめたいけん、やってみようよ！」 D 児「やってみる。」 そこで4人でハーブをたくさん摘んできて、匂いがきつくなったら色水に入れていった。そして、いい香りが強くなり、色水のにおいが変わっていいのを感じた。 D 児「わあ、すごくいい匂いになった！」 E 児「これなら色も匂いも楽しめるね！」 A 児「へ～すごい。あとから入れても匂いが変わるんだ！」 この発見は、子どもたちはどれくらい入れるといい香りが強くなるか試し始めた。	⑨a ぶりかえりの活動で、A 児が自分の成功体験を伝えたことで、E 児と D 児が困っていた色水の保管について、解決策を見いだすことができた。子どもたちが対話を通して「もう匂いが変わってしまった色水をいい匂いに変えることができるのか」という共通のテーマが生まれた。それぞれの予測を伝え合い、実際に試してどうなるか一緒に確認する過程の中で、協働しながら、探究している姿だと捉えられる。 【e】ここでのぶりかえりの活動は、A 児と B 児の成功したことをぶりかえりの活動で取り上げることにした。子どもたちがお互いに刺激し合い、試行錯誤を重ねることで、達成したことを子どもたちと共有したいと考えた。そして、同じように色水遊びをして保存について困っていた D 児と E 児が、この話を聞くことで、どのような考えが広がっていくのか、見守りたいと考えた。子どもたちは、対話を通して、解決策を考えたり伝えたりする姿が見られ、その後、それぞれの予測をもとに、一緒に確認していく協働的な場面へと展開した。遊びの中で何か問題が起きたとき、友達の成功体験から、どう解決していくかの糸口を見つけていくきっかけにもなった。
--	--



4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	*以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 A 児と C 児が、それぞれに興味関心から探究を深めていく姿があり、自分自身の気づきや「どうなるんだらう？」という思いが出発点となった。この遊びの過程は、子どもが自ら学び遊びを展開していく「個別最適な学び」が成り立っていると捉える。また、それぞれの探究が、他の友達とのかかわりを通して共有され、友達の学びから刺激を受け、共同のめあてへと発展していく過程には、「協働的な学び」が表れていると捉える。 ○個別最適な学びとしての探究の深まり A 児と B 児は色水づくりの中で「紫だから紫になる」「色を少なくしたら濃くなるかもしれない」といった予測を立て、試行錯誤を繰り返しながら、色の変化を確かめていった。さらに赤い花びらで色が出ないことに疑問を抱き、混ぜるという新たな方法を発想するなど、自分なりの考えをもち探究していく姿が見られた。また、時間がたつと色だけでなく、匂いも変化したことで保存環境についても思いを巡らし、問題意識を持つ。この姿は、子どもが自分の学びを自覚し、「どうなるかも」と知りたい」遊びを展開していくとするとする個別最適な学びの姿であると捉えた。 一方、C 児は、サラ粉づくりの中で「香りをつけたい」という独自の発想で遊んでいる。まわりの子どもたちが、砂の粒子の細やかさを追求する中で、C 児は、花壇で偶然見つけたラベンダーの香りに心を動かされ、その香りをサラ粉に入れようと思いついた。葉が大きくて混ざらないという問題に直面すると、石で擦る、指でつぶすなど、自分の思いが達成していくよう、方法を選びながら試行錯誤を重ねた。そして、すり鉢を使うという効果的な方法にたどり着いた。このように、C 児も自分の興味をもとに遊びを探究的に展開していくという個別最適な学びの姿であると捉えた。 ○それぞれの興味関心の相互作用と学びの広がり（協働的な学び） ぶりかえりの活動の時に、C 児が自分の発見を友達に語ると、子どもたちは強い関心をもち、「ぼくもやりたい」「遣う葉っぱでもできるかな」「お花でもいい匂いになるかな」と次々に新たなアイデアが生まれた。C 児の気づきが、それぞれの探究心を刺激した。サラ粉づくりの「香り」というテーマが、それぞれのテーマへと広がり、色水づくりにも波及した。A 児と B 児の「色だけじゃなくて、いい香りの色水ができるかも」という予測と新しいめあてが生まれ、色水にハーブを入れて香りを変化させていくという、新たな試みがはじまった。A 児、B 児が「香りが変わらない色水」に気づいたことが、同じように困っている D 児と E 児の「匂いがきつくなったら色水をどうにかしたい」という思いにつながり、新たな探究へと発展した。友達の経験や気づきが子どもたちへの課題解決に生かされ、単に真似をするだけでなく、友達の発見を自分のやっている遊びと結び付け、そこから探究が始まり、それぞれが影響し合う協働的な学びの姿が見られたと捉えた。
--	---

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 ○子どもの気づきを大事にする意味付けや価値付けの援助、探究や考えを促す問いかけや環境構成 子どもの疑問に対し、答えを急かさずその子のペースを尊重しながら、「どうしたら濃くできると思う？」など問いかけること、子ども自身が試行錯誤や新たなめあてを、子ども自身が持っているようにした。これにより、色水遊びの場面では、水の量や混ぜ方などを自ら考え、探究を深めることができた。また「匂いに変化してしまう」という問題が起きた時に、子ども自身が考えたことを尊重しながら一緒に考え、見守るようにした。 「香りを付けたい」という新たな発想に共感し、その方法を考えしていく過程を価値づけた。 それぞれの興味を深める園庭環境（花壇のハーブ）や、様々な方法で遊びが展開できるよう、すり鉢やすりこ木などの道具の道具の環境構成も大事にした。これにより、子どもが発想を広げ、石で擦る、指でつぶすなど、自分のめあてに応じて方法を選び、探究的に遊んだ。 ○共有の場（ふりかえりの活動）を設定し、それぞれの遊びの発想や学びの広がりへ 「学級で共有する時間（振り返りの時間）を通して、子ども同士の気づきを言語化し、子ども同士が発想を自分に取り込み、学びが連鎖的に深まっていた。個の学びが友達の学びへと広がり、興味を刺激し、新しい遊びのテーマがそれぞれに生まれた。C 児の活動から「香り」への関心が広がり、さらに「香りの色水」という新しい共同探究の姿が見られた。タイミングを見ながら、子ども遊びの経過や気づき、発見などを共有する場を設定し、それぞれの学びを大切に、尊重すること、個の違いが触発へとつながったと考える。	
--	--

「ジェットコースターをつくろう！」

園名：岡山大学附属幼稚園

【5月中旬～6月初旬 この時期のねらい】

○様々な活動に興味をもち、試したり工夫したりする。

○自分の思ったこと、考えたことを相手に話したり、友達の言っていることを聞いたりし、イメージを共有して遊びを進めようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
5月中旬頃、隣の学級の幼児が段ボールを使って電車をつくる姿を見たA児が、テーマパークで乗ったことのあるジェットコースターにイメージを広げ、大きな段ボールでジェットコースターをつくり始めた。形が崩れないようガムテープで留めたり、空き箱を貼り付けたりしていると、その様子を見ていたB児やC児が「私もジェットコースターに乗ったことがあるよ」「入れて」と言い、遊びに加わった。 これまでも数人で段ボールを使って飛行機をつくったり、店屋ごっこをしたり等、個々が思い付いたことをしてみたり、試したりしながら遊ぶ姿が多く見られていた一方、互いに思いや考えを言い合う姿は見られていなかった。そこで教師は、同じ遊びをしている友達に少しずつ自分のしていることを言ったり、相手のしていることに気付いたりできるようにしていきたいと考えた。そのためにそれぞれのしていることを言葉にして知らせたり言えるように促したりすることで、互いのしていることや思いにも気付けるようにしようと考えた。 今回の事例は、ジェットコースターづくりを通して、幼児が互いの言っていることややっていることを意識して見たり聞いたりして遊びに取り組んだり、友達に自分の思いや考えを言いながらイメージを共有して遊んだりしていく事例である。	
2. 事例の記入 5月15日	3. 研究テーマに基づいた考察
① A児は「たくさんの人が乗れるジェットコースターがいいよ」と言いながら、牛乳パックを段ボールの中の底に貼る。教師は、牛乳パックを指差しながら「これはもしかして椅子かな」とA児に言う。A児は「そうだよ」と答える。教師は牛乳パックを廃材コーナーに補充し、「牛乳パックがいるならここにたくさんあるからね」と言う。 ②A児はそこから牛乳パックを出して、底に6個貼り、できたものを見て笑顔になる。教師は「すごいね。椅子が6個もあるから、たくさん人が乗れそうだよ」と同じ場にいた幼児に聞こえるように言う。 ③教師は「すごいね。椅子が6個もあるから、たくさん人が乗れそうだよ」と同じ場にいた幼児に聞こえるように言う。B児は椅子を見て「本当だね」と言いながら、ガムテープを貼り続ける。C児は横目に見て、ガムテープが剥がれそうなところに重ねてガムテープを貼ることを続ける。	① [c] 牛乳パックは椅子のイメージなのかを尋ねて確かめてみることにした。[a] 少しでもあるならば「たくさんの人が乗れるように」というイメージが形にできるように、牛乳パックを十分に用意しておこうと考えた。 ② [a] 貼った椅子を見て、嬉しそうにしている様子から自分のイメージ通りの形になったのだろうか。[c] 周りの幼児にも知らせ、イメージが共有できるようにしよう。そして、同じ遊びをしていたB児やC児もA児のしていることに気付けるようにしようと考えた ③ [b] B児もC児も自分のしたいことをし続けてはいるけれど、A児のつくった椅子にも目を向けた。[c] 行動はしないが興味をもっているのかもしれないと考え、もう少し様子を見てみることにした。

④C児はガムテープを貼る終えるとき、ジェットコースターの全体を見て、A児がつくった椅子の留まっていなかったところをガムテープで貼って、椅子を強くしてくれてるのかな」と周りの幼児に聞こえるようにつぶやく。 ⑤C児は「うん。座れるように強くしないと」と言う。すると、B児が椅子に座り、「ちょっと弱いかも」と教師に言う。	④[b] C児は教師の声掛けに対して何も言わなかったが、A児のつくったものを意識して見ていたのかも知れない。[c] A児と同じイメージをもっているのか確かめるために尋ねてみよう。そして、周りの幼児も興味をもてるようにしようと考えた。 ⑤[b] C児は、A児のつくったものを興味をもって見た。教師の言葉掛けを聞いたりしていったのだな。その中で同じような椅子のイメージをもっていたのかも知れない。B児も教師とC児のやり取りを聞いていたみたいだな。[c] 教師が互いに言語化したことで、互いのしていることや発言を意識し、それを受けて遊びに取り組むという姿につながったと考える。
5月中旬～6月中旬 ⑥その後数日にわたって、様々な幼児がジェットコースターづくりに関わり、絵をかくたり、カッパをライトに見立てて付けたり等、それぞれが自分なりに考えて遊びに関わる姿が見られていた。完成すると、数人が順番に乗り、動かそうと引っ張ったりして遊び、壊れたら直すということを繰り返していた。しかし、幼児がイメージしているようにはスムーズにジェットコースターを動かさず、実現することが難しいと感じると、次第に遊ぶことなくする日が増え、保育室の隅に置いたままになっている日が続いた。	⑥[b] 教師はこのジェットコースターの遊びが、友達と考えを出し合ったり、共通のイメージに向かって自分たちで遊びを進めたりする経験になるのではないかと期待していた。そして、幼児のイメージを対話を通して引き出しながら、それぞれがもっているイメージを言葉で友達に言うことができるようにすることで、イメージを共有しながら遊ぶ楽しさを感じられるようにしていきたいと考えた。[c] そのため、まだジェットコースターづくりに対する思いがあるのであれば、この遊びを続けられるようにしたいと考え、ジェットコースターの置き場所を保育室の隅から幼児の見える場所に変え、様子を見ることにした。
6月10日 ⑦目に付きやすい場所に置いてあるジェットコースターをB児が見ている。教師は「ジェットコースターはどうなるんだろうね?」とB児に言う。 ⑧B児は「水があるジェットコースターがあるんだよ。そこから恐竜が出てくるの!それがつくりたい!」と答える。教師は「いいね!とても楽しそう!一緒にしていたA君にも言ってみる?」とB児に言う。	⑦[a] B児はどのような思いで見ているのだろうか。ジェットコースターの遊びをまたしようとしているのか、[c] ジェットコースターについて投げ掛けてB児の思いを引き出して確かめてみようと考えた。 ⑧[a] B児はジェットコースターのイメージを広げているようだ。[b] 恐竜ならA児も好きだから、そのアイデアの面白さに共感するかもしれない。思いを伝え、言葉でイメージを共有することにつながるきっかけになりそうだな。[c] A児にそのイメージを言うことができるように促してみることにした。
⑨B児はA児の元へ行き、「A君、水があって、恐竜が出てくるジェットコースターはどう?」と言	⑨[b] B児の言葉を聞いてすぐに恐竜をつくり始めたということは、恐竜が出てくるとい

う。A児は「恐竜のジェットコースター!?!」と笑顔で言い、保育室に常備していた画用紙にすぐに恐竜の絵をかき始める。 ⑩B児は「テープをひらひらさせて水が流れているようにつくりたいな」と教師に言う。教師は「いいね。水が流れている感じがするね。どんなテープがいいかな?」とB児に尋ねる。	ことをA児はイメージできたのだろうか。 ⑩[b] B児はA児が恐竜をつくると思い、自分分は水のところをつくろうとしているのだろうか。[c] B児の言うテープはスズランテープのことなのか思いを確かめて、保育室にないものでもイメージに合うものが準備できることを提案してみることにした。
⑪B児は「水っぽい色のスズランテープが欲しい」と答える。教師は「一緒にどんな色があるか見に行こうか」と言う。「うん」とB児が言う。一緒に材料庫に行くと、B児は青色、白色、白色のスズランテープを選ぶ。材料庫の中で教師は「Bちゃん、スズランテープはどうやって流れているみたいにする?他に必要なものあるかな」と尋ねる。B児は「大きな段ボールにつけたい」と答える。そこで、段ボールが置いてある場所に一緒に行き、B児がその中から自分の背位の大きな段ボールを選び、保育室まで運ぶ。B児はスズランテープを切って段ボールに貼り始める。 ⑫すると、それを見ていたD児が「何してるの?」とB児に声を掛ける。B児は何も言わない。B児のしていることが一段落したところで教師は「Bちゃん、D君が何しているの?って聞いているよ」とB児に言う。B児はD児に気付いて、「ジェットコースターつくってるの」と言う。	⑫[b] D児も興味をもったみたいだが、B児はスズランテープを貼るのに必死で聞かえてないようである。D児もイメージを知ることができれば興味をもって遊びに入ってくるかもしれないと予測し、[c] B児が自分のイメージを言葉でD児に言えるように投げ掛けてみることにした。
⑬教師は「どんなジェットコースターだったの?」とB児に言う。B児はD児の方を向いて「水があって、恐竜が出てくるんだよ。これが水」と言いながらスズランテープをひらひらさせる。D児は「俺もやる」と言って、スズランテープを切り始める。B児は「いいよ。D君はあっちの端から貼っていい?」と自分が貼っているところとは反対の方を指して言う。D児は「分かっていた」と答え、反対側からスズランテープを貼り始める。	⑬[c] スズランテープがあることでイメージの共有がしやすかったのではないか。互いにイメージをしたことを引き続き言い合えるように支えながら、形にしていけることができように必要なときは手伝うようにしたいと考えた。
⑭画用紙に恐竜をかき終えたA児がジェットコースターのところへ持っていく。B児やD児がつくったスズランテープでできた水のところで「ガオー」と言いながら恐竜を漕がせたり、出したりする。教師は「A君が恐竜をつくってくれたみたい。Bちゃんが言っていたみたいに水から出てき	⑭[b] B児がA児にも言っていた水の中から恐竜が出てくるというイメージが共有されたようだった。[c] 周りの幼児も気付けるように声を掛けるところとした。

ているよ」と言う。	⑤ B児は「ほんとだ！いいじゃん」と言い、笑顔になる。その後もA児、B児、D児はそれぞれにジェットコースターづくりをし、時に関わり合いながら遊ぶ。
⑤ 【c】 幼児のしていることを教師が言葉にしで橋渡しをすることで、 【b】 幼児同士がイメージを共有したり、幼児同士をつないだりするきっかけとなったのではないかな。	

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	
【自分のしたいことやイメージの実現】	
○ ジェットコースターの椅子をつくりたいA児とC児、ジェットコースターに水の流れる場所をつくりたいB児等、幼児それぞれに自分のしたいことがあること。そして自分のしたいことを教師と一緒にどうすれば実現することができると考えていく姿、教師に支えられながら実現していく経験は、「個別最適な学び」につながるポイントとなった。	
【自分の考えを言ったり、相手の意見を聞いたりする】	
○ ⑨の場面の「水があって、恐竜が出てくるジェットコースターはどう？」というA児に対するB児の発言や、⑩の場面の「いいい、D君はあっちの端から貼っていい」というB児の発言は、相手の意見を聞こうとする姿や自分の考えを相手に言ったりすることである。その他の場面でも、友達をつぶやきを聞いて遊びに興味をもったり、教師の橋渡しによって友達とやり取りをして遊びに加わったりする姿が見られた。言葉でのやり取りに、幼児同士のイメージを共有し、協働的な学びにつながるポイントとなった。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何であったか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	
【幼児の感じていること、考えていること、したいと思っていることを見取り、確かめていく】	
○ A児が牛乳パックを使ってジェットコースターの椅子をつくっている①の場面で、椅子をつくらせていると決めつけるのではなく、幼児の思いを言動から見取り、確かめてから、必要だと考えられるものを十分に用意したこと、幼児が自分のつくりたいジェットコースターの椅子を自分の中で納得できるまでつくくり、思いを実現することができた。	
また、B児がジェットコースターに水を流したいという思いをもった⑩の場面では、「テープ」というB児の思いを聞き、どのようなテープで、何色をイメージしているのか、テープをどのようにしたいのかをB児に尋ね、幼児と一緒に幼児の思いを形にしていた。そうすることによって、自分の思いを言葉にして伝えたり、思いを実現していく経験を積み重ねることにつながった。	
【幼児のしていることを周りの幼児にも聞こえるように言語化する】	
○ ③や④、⑭の場面のように、A児、C児がそれぞれしていることを周囲の幼児にも聞こえるように言葉にしたことが、互いのしていることや発言を意識し、それを受けて遊びに取り組むという幼児の姿につながった。このことが、共通のイメージをもち、一つの目的に向かうという協働的な学びへとつながっていくと考える。	
【幼児の言葉を教師が橋渡しし、つなげていく】	
○ 言語化するだけでなく、⑧や⑬の場面のよう、直接的に幼児同士で言葉のやり取りができるように友達に伝えることを提案したり、相手に届いていない幼児の言葉を教師が拾ってつなげたりした。そうしたことで、A児、D児がB児のしている遊びに加わる姿や自分のしていることを言葉で友達に伝える姿が見られた。こうした経験が、言葉でのやり取りをしながら、幼児同士がイメージを共有することにつながり、協働的な学びにつながっていくと考える。	

「カエルのかえちゃん」 園名：広島大学附属幼稚園（三原園舎）	【6月 この時期のねらい】 ○雨の日の生活の仕方を身につけるとともに、天候に応じた生活を楽しむ。（自分） ○梅雨期の自然事象や動植物の様子に興味・関心をもってかかわる。（もの） ○自分なりの思いを出しながら気の合った友達と一緒に遊びをすすめる楽しさを味わう。（人）
--	--

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い  ある日、園庭で虫探しをしていたA児が、見たことのない大きな茶色いカエルを見つけた。大興奮で捕まえ、飼育ケースに入れると、生き物に関心の高いC児に知らせにいく。じっくりと観察しながら、「カエルのかえちゃん」と名前を付け、飼育へのイメージを広げていった。 これまでもA児やC児は、生き物に触れたり捕まえたたりすることが多く見られていた一方で、生き物を飼育する中で感じた疑問や思いについて、友達同士で立ち止まって話し合う場面は多くなかった。そこで教師は、カエルとの関わりの中で生じる気付きや迷いを、子どもたち自身が言葉にしながらか共有できるようにしていきたいと考えた。そのために、すぐに答えや方法を示すのではなく、子どもたちが感じていることや考えていることを出し合えるよう、話し合う場や関わる時間・空間を大切にしようとした。 今回の事例は、園庭で出会ったカエルとの関わりを通して、子どもたちが実際に世話をしながら、感じたことや考えたことを伝え合い、生き物の命に心を寄せて向き合っていく過程を捉えたものである。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① 【a】 “どうしたらかえちゃんが過ごしやすいかな”という気持ちから、自分で図鑑を開いて調べようとしており、自分の興味や気付きから学びが始まっている。 ② 【a】 A児は、カエルの動きを自分なりに見取り、「なんだか違うかも」と“違和感”に気付いている。【b】 この『かえちゃん嫌がってない?』というA児の気付きが、C児が図鑑を見直すという学びを動かし、活動の方向性を共に修正している。子ども同士のやりとりによって考えが深まり、よりよい方法を一緒に探している姿がある。
2. 事例の記入 6月1日「かえるのかえちゃんのおうちを作ろう」  ①「おうちを作ってあげようよ」と声があり、C児が飼育図鑑を持ってきて調べ。カエルのページを開き、図鑑通りに砂利を敷き詰め、水場を作り、カエルを入れてみる。 ②すると、かえちゃんは、居心地悪そうに手や体を上に伸ばし外に出ようとする。その様子を見たA児は、「かえちゃん嫌がってない?」と言う。C児が図鑑を見直すと、さらに先のページに土の中で暮らす“にほひきがえるの家づくり”が載っていた。「かえちゃん、土の中にいたから、この土の家じゃない?」と気付き、元いた場所の土を取ってきて敷き詰める。「落ち葉を敷いてって書いてあるよ」「探しに行こう!」と園庭を隅々まで探すが、ヒマラヤ杉のチクチクの落ち葉しかなく、「これじゃあ、かえちゃんの体に刺さって痛いよね」と困ってしまった。	

③そこで教師が「お茶室の向こうの山には、落ち葉な いかな？」とつぶやくと、「あそこならありそう！」「取 りに行きたい！」という声があがる。そこで、クラス で相談する時間をとることにした。 6月1日「落ち葉を取りに行こう」 ④クラスでの紹介タイムで、事情を話すと、「みんな 裏山に取りに行こうよ！」という声があがる。ところ が、この時間から小雨が降り始め、教師が「雨だけど 大丈夫かな？」と投げかけると、「傘を差していこう」 「今すぐ落ち葉を見つけてあげないと、死んだらどう するの？」「カエルは雨が好きだから、雨に濡れた葉っ ばの方が喜ぶかもよ」という意見が出て、全員で傘を 差して裏山に落ち葉探しにでかけた。裏山にはドン リりの木の落ち葉などが たくさんあり、思い思い に拾っていた。 ⑤幼稚園に帰り、土の上 に落ち葉をふわりとの せ、カエルのかえちゃん を入れてみると、安心し たように土に体を埋め、 落ち葉の下に隠れていっ た。その様子を見て、「喜 んでいる！」「お家作って くれてありがとう！って言 ってる」と歓声があがっ た。	③c教師は、子どもたちの「かえちゃんのた めに心地のよいお家を作ってあげたい」とい う今のこの気持ちを大切にしたたいと考 え、園庭には落ち葉が無いかと諦める のではなく、多様な空間に気付けるよう、過 度に指示を出さず“つぶやき”として手がかり だけを示した。その結果、子どもたちが自ら 考え、「ありそう」「取りに行きたい！」と 主体的に行動する姿が生まれた。 ④c自分たちだけでは解決できないこと も、友達と思いを伝え合う場をつくること で、友達と一緒に心動かしながら解決してい くことができようように援助した。そのこと で、a雨が降ってきた状況を、子どもたち 一人ひとりが自分の感じ方や考えをもとに 受け止め、“どうしたらかえちゃんが喜ぶか” を自分なりに考えている姿が見られた。自分 の経験や知っていることを使いながら判断 しようとするところに、個々の学びが見られ る。 ⑤b作ったおうちに入るかえちゃんの様 子をみんなで見守り、カエルの気持ちにな りながら感じたことを共有し合っている。 成功体験を仲間と分かち合うことで、協働 してきた活動がさらに深まっている。
6月2日～7日「全然餌を食べない！」 図鑑で調べるカエルはミミズを食べることが分 かり、毎日、ミミズを取ってきては、カエルに与え、 愛着をもって育てていた。 しばらくすると、土からおいがするようになり、 A児が「土をかえてあげようか」と言い、C児とD児 と一緒に土の入れ替えを始めた。カエルを見つけた場 所に行き、飼育ケースの土をひっくり返すと、大量の ミミズが出てくる。「え？！ミミズいっぱい！」「かえ ちゃん食べてないのかな？」「前より痩せた気がする」 と心配し始める。	

⑥「でもミミズ以外は、ハエとか生きてるまま捕まえ るの大変なんよね～」とA児が悩む。するとD児が、 「ちっちゃい虫がいっぱいいるところ知ってる！な なみちゃん（ウサギ）のところ！」「そこに 連れて行って、自分で食べさせたら？」とB児が言う。 「お散歩みたいでいいね」とA児 も賛同する。そこで、カエルをウ サギのケージに連れて行き、草の 上に離す。カエルが動き始め ると、「あ！動いた！」「喜んでん じゃない？」とうれしそうに見入 る。 	⑥aカエルは、生きているハエなどを食べ ること、ウサギのところに小さな虫がいるこ となど、これまでの自分の経験や知識をもと に、どうしたらよいか問題解決に向けて自分 なりに考えている。一人一人が主体的に問題 を向き合っている姿は、個別最適な学びの姿 であるし、bこのような友達の家を取り入 れてみんなでお散歩のようにカエルを連れ て行く姿からは、協働的な学びが見られる。 ⑦cカエルを驚かせないためにも、カエルの 動きはささやくように言うようにした。ま た、言葉は最小限にして、子どもとともに、 カエルの様子を見守った。また、一緒にカエ ルや周りの虫の思いがけない動きに笑って 驚いたりする子どもたちの様子に共感してい くと、さらに集中してカエルの動きを観察し ていた。
6月8日「何ガエルなの？」 ⑧カエルとかわる中で、「かえちゃんって、何ガエル なの？」と疑問がわき、図鑑で調べる。見比べながら 探していると、「見て！おなかの模様が一緒だ！」「ウ シガエルって書いてあるよ。かえちゃん、ウシガエル なんだ！」とA児は喜ぶ。だがC児は「背中の模様も 形が違う気がする・・・」 と首をかしげる。この時、 結局はつきりと判別するこ とはできなかった。  その後、教師は、ウシガエルが「侵略的外来種」で飼 育禁止と知り、生物の写真から名前判定をするA I 図 鑑で調べた結果、「ヒキガエルの可能性が高く、毒性が あるにではないか」と分かる。 ⑨安全面のことも考慮し、次の日「もしかしたら、か えちゃんはヒキガエルにいるカエルで毒をもって いるかもしれない」と教師から子どもたちに伝える と、C児が「かえちゃんは、ニホンヒキガエルかもっ	⑧a「何ガエル？」という自分の疑問か ら、カエルと図鑑をじっくりと見比べ探究 し、同じ模様の子に気付いている。 また、C児はA児の意見に流されるのでは なく、自分なりの考えを深めようとしてい る。 ⑨a1つの図鑑では、納得できなかつたこ とは、自分なりにさらに探究して調べていた ことに驚いた。安易に答えにいきつくのでは なく、C児のように自分で自分の疑問を探究 し続ける姿も大切にしていきたい。

てちよっと思ってた」と言う。「いつ思っただの？」と教師が聞くと、「みんなで図鑑を見たあと、他の本も見てもた載った」と言い、図鑑を開いて見せてくれる。それは一番最初に開いて調べた飼育図鑑で、土に住むカエルの家づくりのところに写真とともに載っていたカエルであった。そこには、体つきはかえちゃんにそっくりだが、背中に模様のあるカエルが載っていた。	⑩ [a] これまでのカエルとの直接的なかわりの中での経験をもとに考えている。幼児期には、このような実体験の中で真剣に自分なりの考えを巡らせることが大切であると考える。 ⑪ [a] 教師の未熟な知識や AI だけで判断して、カエルに毒がある可能性があるからとすぐに排除するのは避けたいと思っている。子どもたちがかわいがっているカエルと共生していくために、カエルが何の種類のなか、どのようにかかわることが適切なのかを専門家に聞く機会を大切にしたいと考えてた。
⑫ クラス全体に、ニホンヒキガエルの赤ちゃんだったことを伝え、 「かえちゃんってこんなに大きいのに、赤ちゃんなの？」と驚きの声がある。その後、カエル博士に教わった特徴のみを伝え、 「産した後、触るのは大丈夫だし、飼いたいな」という意見がある一方、 「でも赤ちゃんだからお母さんやお父さんに会いたいかもよ。お母さん、待ってるんじゃない？」 「離	⑫ [b] 愛着をもって育ててきたカエルだからこそ、飼育するか逃がすかを教師などの大人が決めるのではなく、子ども自身が自分たちで話し合って決めることを大切にしたい。その際、自分たちの思いで決められるように、カエル博士が飼育はしない方がいいと言われていることは、伝えて伝えないことにした。

ればなれはかわいそう」「もといった所に逃がしてあげようよ」という意見がある。	⑬ かえちゃんのお母さんとしてかわわり続けていたA児は、最初は逃がしたくない気持ちが強かったが、やがて「本当のお母さんお父さんに会えた方が幸せ」と考え直し、クラス全員で逃がすことになった。名残惜しそうにカエルを元いた土の上に置くと「僕たちのこと忘れないでよ」「かえちゃんのこととは忘れないからね」「元気でね～」と声をかけながら見送った。
このような体験を積み重ねることで、小さな生き物の命を身近に感じるようになり、生き物の話に「自分のこととして」考えを出し合う話し合いが可能になると考えている。 ⑭ [a] A児は、自分の飼い続けたい思いよりも、かえちゃんの立場にたって考え、逃がすことに決めており、愛着をもってかわわってかえちゃんのことを自分のこととして考えられるようになっていった。	このような体験を積み重ねることで、小さな生き物の命を身近に感じるようになり、生き物の話に「自分のこととして」考えを出し合う話し合いが可能になると考えている。 ⑭ [a] A児は、自分の飼い続けたい思いよりも、かえちゃんの立場にたって考え、逃がすことに決めており、愛着をもってかわわってかえちゃんのことを自分のこととして考えられるようになっていった。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 【子どもの思いや願いから学びが始まっている点】 この事例では、「お家を作ってあげたい」「餌を食べていないのが心配」「何ガエルなの？」といった、子ども一人ひとりの思いや願いが学びの出発点となっている。個々の気付きが原動力となり、図鑑で調べる・確かめる・工夫するという探究的な学びが深まっていた。また、その思いが仲間と共有されることで「落ち葉を探しに行こう」「種類と一緒に調べよう」といった活動へと広がり、個の願いが協働的な学びへ発展していった点に大きな意義がある。	【小さな失敗と成功体験を繰り返しながら学びを深めた点】 子どもたちは、図鑑通りに作った家で落ち着かない、餌を食べない、種類が分らないなど、思い通りにいかない失敗を個々に経験している。こうしたズレに気付いた子どもは、原因を考え直し、図鑑を見返したり落ち葉を変えたり、餌の与え方を変えるなど、自分の力で試行錯誤を繰り返した（個別の学び）。同時に、失敗を仲間と共有し、相談しながら改善策を考えて挑戦することで、落ち葉の環境づくりが成功したり、博士の助言を受けて納得のいく判断ができたりと、協働的な成功体験へとつながっていった。この「失敗→気付き→改善→成功」の往還が学びを大きく育てている。 【仲間と意見を交わし、合意形成しながら進めた点】 落ち葉探しでは、雨の中に行くかどうかについて「傘を差せば行ける」「雨で濡れた葉っぱの方が良いかも」など、子どもたちが意見を出し合い、対話を通してクラス全体で判断した。また、何ガエルかを調べる場面でも、「模様が違う」「形は似ている」など、互いの考えを尊重しながら比較し、考えを深めていった。最後の「逃がす」判断も、話し合いで価値観を共有しながらクラス全員で決めていった。こうした場面は、個々の子どもが自分の考えをもつこと（個別の学び）と、その考えを仲間となぎ合わせて結論に向かうこと（協働的な学び）が結びついた、合意形成を伴う協働的な探究の姿である。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【不思議に思ったことをすぐに調べられる環境構成】 身近なクラス内や下駄箱横に、飼育図鑑や昆虫図鑑、魚へ宇宙図鑑まで、あらゆる図鑑を揃えている。特に生き物の図鑑は、子供たちとのかかわりも多いため、豊富に用意してある。このような環境構成により、生き物について疑問に思ったことや知りたいことが出てきた時に、すぐに調べられるようにしていくことで、知的好奇心が刺激され、さらに心動かしながら主体的に生き物とかかわる意欲につながっていくと考える。	【やってみてみたいと思ったことを行う時間と空間を保障する】 子どもたちの興味関心は、思いが膨らんでいるその時を逃すですぐにしぼんでしまう。そのため、

やりたいと思う瞬間を逃さず、自分なりに試したり、確かめたりする時間の保障することは大切である。

また、空間については、置かれた環境の中で、いかに子どもたちがかわることができる多様な空間を保障できるかが大事になる。そこで幼稚園の園庭だけでなく、本学校園の敷地にある裏山へも出かけてより自然豊かな空間にかかわることができるようにした。

【子どもともに見つめ、面白がる教師のかかわり】

カエルを驚かせないためにも、カエルの動きはささやくように言うようにした。また、言葉は最小限にして、子どもともにも、カエルの様子を見守った。なぜならば、子ども自身が感じ取ること大切にしたいからである。また、一緒にじっと見つめてくれる教師がいることで、子どもたちは安心して生き物を見つめるようになる。また、一緒にカエルや周りの虫の思いがけない動きに笑ったり驚いたりする子どもたちの様子に共感していくと、子どもたちは、さらに集中してカエルの動きを観察するとともに、友達との共有が増え、個別の気付きや協働的な探究が深まった。

【カエルの専門家とかかわりをつなぐ教師の援助】

教師の未熟な知識やAIだけで判断して、カエルに毒がある可能性あるからとすぐに排除するのは避けたいと思っていた。子どもたちがかわいがっているカエルと共生していくために、カエルが何の種類なのか、どのようにかわることが適切なかを専門家に聞く機会を大切にしたいと考えた。このように、子どもたちの経験や知識をつなげて生き物とのかかわり方に生かしていくことは、横断的な知識の基礎となると考えている。また、こうした援助により、子どもたちは、調べ直す、友達と話し合う、新たな方法を見出す（専門家に聞く）という学びの深まりや発展が見られた。

【自分たちで話し合って決める場を設ける（当事者意識）】

愛着をもって育ててきたカエルだからこそ、飼育するか逃がすかを教師などの大人が決めるのではなく、子ども自身が自分たちで話し合って決めることを大切にしたい。その際、自分たちの思いで決められるように、カエル博士が飼育はしない方がいいと言われていることは、伝えて伝えないことにした。このような体験を積み重ねることで、小さな生き物の命を身近に感じるようになり、生き物のために「自分のこととして」考えを出し合う話し合いが可能になると考えている。

「家をつくろう！」

園名：広島大学附属幼稚園（東広島園舎）

【4月 この時期のねらい】

- 5歳児クラスになった喜びを感じながら、進んでいろいろなことに取り組もうとする。
- 新しい担任と触れ合ったり、4歳児クラスのとときの友達の気の合う友達と一緒に遊んだりしながら生活することによって心地よさを感じる。
- 新しい遊びの拠点でやりたい遊びを見つけるとともに、これまでの経験を基盤に身近な環境にかかわって遊ぶ楽しさを感じる。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
A,B,C児（女児）は年少児より同じクラスで、年中児クラスの時から一緒に遊ぶ姿がある。3人は製作活動が好きで、進級当初から室内で絵を描いたり、複数の素材を使って製作したりする姿があった。この日は、前日に戸外の森で長時間遊んだこともあり、朝から森に行く。A児の活動にB,C児が加わり、さらに、A,B,C児の活動にD,E児（男児）が参加する。この遊びは、A,B,C児を中心に同じクラスの子どもが入れ代わり立ち代わり参加し、大型連休を挟んで、約3週間続く。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
2025年4月22日(火)	4月22日(火)
① 2025年4月22日(火)A児が「森で工作したい」と言う。C児のつづやきを聞き、保育者は、落ちていた木をA児のこざりで切る。	① [a] 自分のやりたい遊びに向かう力 [c] やりたい気持ちに共感し、きっかけを共に作る。
② [a] 近くにいたB児がA児と保育者が切った木を見て「これで家が作れる」と言い、[b] A児C児に「家を作ろう！」と呼びかけ、家づくりが始まる。[c] 保育者は、近くで様子を見守る。	② [a] 一本の木から想像力を働かせている [b] 自分のやりたいことを実践するために、友達を誘う。 [c] 3人がどのように遊びを発展させていくか、子ども同士がかかわれるように距離をとる。
③ [b] A,B,C児は「どこに家を作ろうか？」と話をしながら場所を探し、決定する。	③ [b] 3人でイメージを共有しながら目的に向かって場所を探している。 [c] 保育者は子ども同士のかかわりで遊びがすすむよう、近くで見守る。
④ [b] 場所が決まり、A児と、A児に誘われた保育者は切った木と一緒に運ぶ。	④ [b] 子どもだけでなく、保育者も協働する。 [c] 子ども同士に限らず、協働的な学びは保育者との協働も必要である。
⑤ [a] A児はその木を柱にしようとする。[b] B,C児は横で様子を見る。	⑤ [a] 家を立体にするために、木を立てるという方法を実践している。[b] A児の様子を見ることが、A児のやろうとしていることを理解している。

保育者は様子を把握しながら他の遊びにい	や達成感をもっている。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 ○A児のやりたいことが、友達と共有されたこと ○A,B,C児だけでない周りの友達も参加する時間があったこと ○戸外での遊びに室内での遊びも生かされていること、往還関係にあること。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 ○イメージを形にするためのきっかけ作り ○進級当初を考慮して、子どもの力でできることをするのか、大人の力も併せて協働するのかの判断 ○進級当初を考慮して、満足感や充実感が、子ども達の達成感につながるために、保育者がどこまでかわって、どこから手を引くかの見極め。	

⑥ A児が木を自立させようとするがうまく立たない。[b]そこでB,C児はスコップで地面を掘りはじめ、A児が木を支える、10cmほど掘ったところで木が自立する。 ⑦ 木が立つと、自生している木と紐を繋げて、家の囲いとする。[b]保育者は子どものイメージを聞きながら、一緒に紐を木と木に渡したり、結び目を作ったりする。 ⑧ その後、[b]A,B,C児は（何に使うかは分からないが）落ちていた木を集め始めると、[b]同じ空間で遊んでいたD,E児が「僕たちも手伝うよ」と言い、A,B,C児の家まで、運ぶ。保育者は近くで見ている。	[c]A児は支柱を作り、立体的な空間にしようとしている。その様子を見ることが、B,C児は自分達が何をすれば良いかを考えている。 ⑨ [b]A児の様子を見たことで、B,C児は、支柱を立てるには、地面を掘って埋めるという案を思いつき、2人で協力して地面を掘り始めた。それが、A児が木を支え、B,C児が掘っていくという協働になった。 [c]支柱を立てる際に、地面を掘っていくというアイデアは、箱に目打ちで穴を開け、割りばしやストローを刺すなどの今迄の室内での製作経験から繋がっているのではないかと感じた。 ⑦ [b]子どもたちは、自分達のイメージを保育者に伝え、一緒に活動するだけでなく、紐を固く結ぶなどの方法を近くで見ることが、やり方を学んでいる。[c]保育者は、子ども同士でできるところをの、保育者も一緒に行うことの狭間で揺れるが、今回は、子どものイメージと一緒に共有してつくる経験とした。そのことで次の活動に繋がっていくと考えた。 ⑧ [b]3人の中でイメージを共有している。 [b]3人の姿を見て、楽しそうだと感じた周りの友達が遊びに参加している。[c]3人だけでなく、周りにいた友達の力が加わった。そこで、保育者は一歩引く。
⑨ 翌日、[b]A,B,C児は床を作るために敷き詰め ⑩ その後、[b]A,B,C児はフックのついたボードを持ってきて、玄関になる場所まで運ぶとB児が「ここは、鍵を掛ける場所」と言う。[c]保育者は離れて様子を見る。 ⑪ A児は「だったら、ポストもいるね!」と言いき、探しに行く。3人は家が形になっていくたびに飛び跳ねたり、「いいねえ」など言葉を交わしたりしながら喜びを共有している。[c]	4月23日(水) ⑨ [b]床作りという目的に向かって校を探している。偶然見つけた板を床にするというアイデアで一致する。 [c]共通の目的があるからこそ、一枚の板を床にした方が良いというイメージが一致した。 ⑩ [b]家のイメージに近づけていく。[c]保育者は、自分達で扱えるものを使う中で3人が自分達で作った自分達の家という意識をもっていることに気付き、その場を離れ、距離を取る。 ⑪ [b]必要な物を伝え合い、探し設置していく中で、家のイメージに近づけていく[c]家が具体的にできていく中で、保育者が距離を取ったことで、自分達を作ったという満足感

「シソ屋さんから広がる色水実験」

園名：山口大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時間のねらい】

9月～10月上旬

○自分なりの目標をもち、進んで遊びや生活に取り組みようとする

○いろいろな友達とかわりながら、一緒に遊びや生活を進める楽しさを味わう

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
1学期から自分の作りたい色を作るにはこの花がよいと年少・年中とこれまで色水をやってきた経験をもとに花を選んだり、自分の作りたい色を作るために友達と水の量を調整したりして楽しむ姿があった。絵具の色水や石鹸から泡を作る時に好みの色や泡の質感をもとめて水の量や絵具の色、量を調整しながらつくり、ケーキや薬などイメージを膨らませて作ってお店をひらいて楽しむ姿があった。2学期になりシソで色水をつくらしくってシソ屋さんが始まったので、色の変化をより楽しめるよう「本場にジュースがつくれるんだよ」と赤紫蘇からシソジュースを作ることを保育者から提案した。梅ジュースの経験もあり、子どもたちも興味をもっていた。シソジュースの作りの中で子どもたちは、クエン酸を入れたあとの色の変化に驚き、興味をもっていた。ジュース作りと同じように色に変化するおもしろさを子どもたちが普段の遊びの中で楽しめるようにクエン酸と同じ効果をもつ酢を色水の場で使えるよう準備しておくことを帰りの集まりで子どもたちに伝えた。	 
9月11日(木) お酢実験 G児が「先生、色水実験したい」とやって来る。保育者「いいよ。お酢準備してるよ。何のお花で色水作る？」が言うとうとG児「私はこの紫のお花がいいな」と紫のアサガオで色水をつくる。濃い色の紫の色水ができる。 ①保育者は「綺麗な紫だね。じゃあ、これお酢ね。本当に変わるかな？」と酢が入った容器と目盛りがついた小さいカップをG児に渡す。	3. 研究テーマに基づいた考察 ①【c】G児が自分で調整しながら酢を混ぜていけるように使いやすいいものを渡した

G児は「どのくらいにしようかな。いい？」と保育者に確認しながら慎重に酢を入れる。紫の色水がきれいな赤色に変わる。「変わった！いいーい！赤色！」とG児。 ②保育者が「紫だったのに、変わったね！酸っぱいのって色が変わっただね」と言うとうとG児は「レモンも変わるんじゃない？」と言う。 ③「レモンね。確かに！レモンでもやってみてみたいね」と保育者も答える。 ④G児は赤くなった色水を持って帰ろうと大事にビニール袋に入れて「紫だったのに、赤になった！」と喋っているアサガオの花や、保育者が作った紫のアサガオの色水と比べる。 ⑤G児が青のアサガオの色水や青じその色水でもやってみようとしていたので、「この入れ物も使いたいよ。ここに置いておくね」と製氷容器の入れ物を出す。	  
「やりたい入れて」とH児やI児も来る。 ⑥H児は花の種類ごとに分けて色水と酢を混ぜたものを製氷容器に入れていく。 H児「G児ちゃんと違って僕は何の花でやったか分かるように葉っぱとかも一緒に入れてみた。どう？」と言う。 保育者「いいと思うよ。分かりますね。みんな色が変わったのかな？」と言う。H児「これがオレンジの花で、これがアサガオ紫と青を混ぜたので…」など教えてくれる。	

②【c】すっぱいものという視点から色の変化に興味をもてるように声をかけた。【a】保育者の声掛けから酢と同じように酸っぱいレモンでも色が変わるかもと思いついている。

③【c】G児が思いついたことに共感し、やってみてみたい気持ちになつながらに声をかけた

④【a】色が変わ化したことの驚きと嬉しさで持ち帰りたくなったり、色の変化を比べて再確認したくなったりしている。

⑤【a】他の花や葉の色水でもやってみたいと興味も広がっている。【c】他の種類の葉にも興味も広がったのでより色の変化が比べやすいような容器も選べるように置いてあることを伝える。

⑥【a】G児の製氷容器の色水と比べて、何を使った色水か分かりやすいようにしようとして工夫している。

【c】H児の自信になつるように工夫したことを認める

⑦I児は、紫のアサガオの色水をコップに二つ作る。それから、1つ目のコップの色水を製氷容器の枠の一番端に入 れ、もう一つのコップの色水 のほうに少しずつ酢を入れて は隣の枠に順々に入れている。 酢が足され最後の枠に入った 色水はオレンジになっている。 る。  ⑧I児「見て、ちょっとずつ入れたんだけど。紫からオレンジ になってすごいな」 保育者「本当。少しずつ色が変わっていくのが分かるね」 I児「じゃあさ、緑色でもやってみようかな」 ちょうどH児が青シソで色水を作っていたので、I児も側 に見に行く。	 ⑨H児が青シソの色水を製氷 容器の枠に2つ入れたところ で H児「あ、しまった。酢をい れてなかった」と言う。 保育者「後から酢を入れてい く方法もあるよ」と言うとき、 H児「あ、それならさ。お酢入れたのと入れてないの で色 が変わるのが分かるんじゃない？」と言う。 I児「じゃあ、ここにも同じくらい入れとく？」と隣の枠を 指し、何も入れていない色水を入れるように言う。I児は 自分のやり方（後から少しずつ酢を入れていく）と同じよ うにできるよにアドバイスをする。 H児がお酢を入れていく。「わ、変わってる」と何も入れて いない色と比べて言う。 I児も見て「ちょっと変わったね」 「じゃあ次こっちにも」とI児とH児は隣の枠に続けて入 れていく。	 ⑩H児はその後、シソとア サガオの色水でも酢を入れ たのと入れていないのを比 べて楽しむ。 ⑪H児、I児がみんなに紹介したいというので帰りの集ま りで紹介の時間をつくる。H児は使った草花が分かるよう に入れた容器を見せながら「いろんな色試してみたんだけ ど、これはアサガオとシソを混ぜた色水で…」と紹介す る。I児は「これはちょっとずつお酢を入れて作りました」
⑦[a]初めから何も入れていない色水 と酢を入れたものが比べられるよう に工夫している。これまでの色水や泡 づくりなどの経験から少しずつ調整な がら変化を試すことにおもしろさを感じ ている。[c]隣に並べていくと比べ やすいことを知っているのかもしれない が、製氷容器の形から思いついたの かもしれない。 ⑧[a]色の変化していった様子をたど りながら最初と最後の色の違いにおも しろさを感じ、別の物で試したいとい う興味に広がっている。[c]共感した りI児の方法を認めたりすること でI児の自信につながるように	⑨[c]H児は最初、酢を入れた色水だ けを比べていた。酢を入れ忘れてしま ったことを失敗したと思っていたの で、失敗と思わなくてよいように、そ の続きからでもできる方法を伝える。 [a]H児は保育者のアドバイスを聞いて そのものの色と酢をいれた後の色が 比べられることに気付く。[b]I児は自 分のやっていた方法と同じ方法でH児 がやり始めたことに気付き、自分の経 験引き出しながらH児の手順をみなが らH児が自分と同じ方法でできるよ うにアドバイスをしていく。H児はI児 が言う通りにやってみながら、最初の 色との変化が見られたことにおもしろ さを感じ、続けて酢を足しながらI児 と一緒に色の変化を楽しむ始める	⑩[a]新たに気づいた方法を繰り返し 違う花でも使ってみている[c]H児の 中で何も入れていない状態と比べる方 法のよさやおもしろさを感じたのだら う。 ⑪[c]H児とI児が驚いたり面白いい 思ったりしたことをクラスのみんなが 共感できてくれる場を作ること で自信 につながるように。

と容器を一人ずつの前に出して回しながらみんなが見える ように紹介する。 ⑫後日、G児の母にG児がレモンに興味をもっていたこと を話すと、「G児と準備しましょう」と言ってくださる。	9月21日 レモンでも確かめてみよう ⑬欠席が続いていたG児が「レモン実験したい」とレモン を持って登園してくる。保育者 はアサガオなどよく色が出る花 のほうがいい変化が見られるの だがと、思ったが、G児とJ児 は千日紅で色水を作っている。薄 い色水だったのであまり変化が見 られずG児は別の遊びへ出かけて いく。  ⑭H児「僕もレモン実験やりた い」と紫のアサガオで色水を作り 始める。保育者が他の子に呼ばれ て戻るとH児が「これが酢とレモ ン」「これが紫の花に酢」「紫の に酢なし」3パターン作ったのを 見せてくれる。「どうやってつく ったの？」と聞くと、H児はアサ ガオの色水を入れるとこんな色に 変身します。いいですか？その次、 レモンを入れるとこんな色にな ります」と解説風になりながら説 明する。 
⑫[c]G児自身がひらめいたことな で、保育者が準備するよりも自分 で準備できたほうが意欲的に取組 めると思 い母親にお願いした	⑬[c]千日紅の色水でやってみた G児の気持ちに優先したが、色の変 化はほとんど見られなかった。酢 よりもレモンのほうが酸の強さが 弱かったのも原因の一つだろう。 できないと思うとすぐやめてしま うG児なので気持ちをアサガオな どでやってみせたり、他の柑橘 や酸っぱいものを準備しておい たりして次に比べるものがある とよかったのかもしれない。 ⑭[a]酢の時の経験をもとに製氷 容器を使って、何も入れていない 最初の状態と色と混ぜたものを並 べて比べる。

4. 本事例における個別最適化学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適化学びや、協働的な学びにつなげたと見なしたポイントは何か。 【色水実験のそれぞれの楽しみ方で深まってくる姿】 G児は、紫のアサガオの色水にお酢を入れて「赤くなった！」と変化そのものを楽しんでいる。「で きた」「変わった」という瞬間に会えたことが喜びとなっている。同じように酸っぱいレモンで べたりと変化するのはとびきりという行動や思いになっている。同じように酸っぱいレモンで もやると変化するのはとびきりという意欲をもつて取り組むが酢よりレモンの酸が弱く、千日 紅の薄い色水では明らかに色の変化が見られずその場から離れてしまった。その姿からもG児にと って一番楽しいおもしろいことを動かされることは色が変わる瞬間なのだろうと感じた。 I児は普段から興味をもつと粘り強く自分の思うものができると試行錯誤して試す。酢の実験で も少しずつ酢を入れ、量をコントロールしながら順に並べ、少しずつ変わっていく過程を楽しんで いる。春の草花や絵具で色水、石鹸からの泡づくりに少しずつ水や色を足し、したい色にするため に少しずつ調整しながら何度も繰り返して調整しながら変化をみてみたくなったのかもしれない。また、 ているので、今回も少しずつ酢を足して調整しながら変化をみてみたくなったのかもしれない。さらに「緑でやってみよう」と 製氷容器の形から隣に順に並べて比べてみたくなったのかもしれない。さらに「緑でやってみよう」と 次へ視点を広げており、H児にも「同じくらい入れてみる？」と隣に入れて比べてみるよう	
---	--

「旧園舎のマリゴールド」

園名：鳴門教育大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時間のねらい】

令和7年5月19日

○友達と思いや考えを出し合って遊びを進めたり、いろいろなことに一緒に挑戦したりする。

○春の自然にかかわり、生活の中に取り入れて遊ぶ。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
A児は、新しい環境や、困った状況になると緊張することが多い。進級当初も、登園後に不安定な様子が続いていた。年中組の頃も、同じような状況であったが、ダンゴムシなど生き物や自然物に関心をもち、集めたり世話をしたりすることで安定して生活をするようになった。 また、本園は園舎改築の為、隣接する附属小学校の一部を旧園舎として生活している。仮園舎の中庭には、旧園舎から持ってきたプランターの植物がある。そのプランターに、昨年度育てたマリゴールドのこぼれ種がたくさん芽を出していた。このマリゴールドは原種なので、子ども達が少々手荒く植えても、強く育つと考えた。また、旧園舎の花壇などにも、こぼれ種の芽がたくさん出ている。このような昨年度までの環境を、A児を含めた子ども達と一緒に今の生活に取り入れたと考えた。	
2. 事例の記入 5月19日 登園したA児は、身支度が終わるとロッカーの前に座り込み、周りの様子を見ている。 ①保育者は、「Aちゃん、花の芽がたくさん出ているから、とりにいかん？」とA児を誘った。 ②A児は、ニコッと笑ってついてきた。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [c] 登園後周りの様子を見ることの多いA児だが、私が楽しくやっていること（「やろう！」）と心に決めて実践していること）にはいつもやってくるので、誘ってみることにした。また、A児が生き物を好きあることも誘った理由のひとつである。 ② [a] 誘われること自体には緊張をしているが、自分の好きな自然物にかかわることだったので、安心をしている。 ③ [c] 昨年度までの生活から、年長児の多くが花や野菜などを育てたり手がけたりすることを進んで取り組んでいたもので、興味をもつ子が一緒にいることができればと考えた。また、こう伝えることで「後でそのうち行こうかな」と考える子がいたり、「先生は外でおるんやな」と理解する子がいたりする。 [b] B児・C児・D児は、昨年度から花を縮んで部屋に飾ったり、植物に水をあげたりすることを楽しんでいた。また、A児とは違う学級だが、楽しそうなことに進んで向かう様子が見られる。
中庭に置いてあるプランターをよく見ると、小さな芽が出ている。 ④私は芽を1本抜いて「この芽が、マリゴールドって言うんよ。たくさん芽が出てきているから、抜いて、あっちの入口の方に植えみよう？」と伝えた。	④ [c] 子どもたちが自分で違いを見比べながら、探すことが楽しめるようにと考えた。また、渡り廊下向こう側の入口の方は、小学校が（昨年度までずっと）使っていない花壇があるので、そこに



4. 本事例における個別最適化学びと協働的な学びのポイントについて	
1) この事例で、個別最適化学びや、協働的な学びにつなげると見なしたポイントは何か。	年長児ではあるが、進級して1ヶ月の時期で、さらに保育園という慣れない環境の中での生活は、A児にとっては不安の大きいものである。その不安を全て取り除くのではなく、身のまわりにある環境（今回はマリーゴールド）にA児が自分から向かえるようになるには、保育者がどの程度の関わり方をすべきかを見極めることで、A児にとっても個別最適化学びにつながった。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何だったか。なぜ、どのように個別最適化学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	まず、保育者自身が、身のまわりの環境への思いや意図をもって、手がけていくことを積み重ねる生活が必要である。その環境を土台に、今回のA児の様に、1人の子への「こうなってほしい」という保育者の願いを、教育課程に沿った具体的な手立てとしていく。 そして、その子が喜んだり、悩んだり、考えたりしながら生活をしていく様子を、周りの子どもたちも影響を受けて、一緒に生活を楽しむ。このように、個別最適化学びと協働的な学びが繰り返っていくことが今回のポイントであった。

植えると、今後の登園時にも生長を見ることができると考えた。自分たちで、保育園の色々な所を手がけていける喜びも味わえる。 ⑤ [a] それぞれが見つけた芽を抜いたり、相手が芽を見比べている様子を見て、参考にしたりして一緒に探すことも楽しんでおり、もっと芽を穫りたい気持ちにつながっている。 [a] このときのA児は、マリーゴールドの芽を地道に探そうを楽しんでいる。	⑥ [c] マリーゴールドの芽が、旧園舎の至る所に出ていることを事前に確認していた。旧園舎の取り壊しが始まると、その芽も潰されてしまうので、その前に、できれば子ども達と取りにいきたいと考えた。また、旧園舎の年中組花壇には、カリフラワーの葉の下にたくさんさんのダンゴムシが潜んでいる。昨年度A児がダンゴムシを集めていたので、これもびったりであると考えた。 ⑦ [b] 皆、自分たちで生活を手がけている様子に敏感で、すぐに気づいてやってくる。 [a] E児は、より生活が面白く豊かになるために必要なことを見つける鋭さをもっている。この時も、集めた芽をどうするかを先読みして、必要な物を集めてきた。F児はA児と似た部分があるが、今回の新たなことに積極的に関わっていく姿に成長を感じた。 ⑧ [b] 地道に集めたいA児やF児、仲間とやりとりをしながら集めることを楽しむB児・C児・D児、そして新たなアイデアを加えたE児、それぞれのマリーゴールドへの関わり方が組み合わさっている。 [a] B児の「おった」の一言から、友達にきつい言い方をしていた昨年度の様子からの心の成長を感じた。

⑤B児・C児・D児が、葉の形を見比べながら、「見つけた!」「このギザギザの形よ!」などと言っているがマリーゴールドの芽を抜いていく。A児も、多くは語らないが、3人の様子を見つつ、マリーゴールドの芽を探して抜いていた。そして、プランターに生えていた分を、あつという間に抜いていき、はば無くなってしまった。B児・C児・D児はお互いに「もっと穫りたいよな」と言い、私に「もう無いん?」と聞いてきた。

⑥私は、旧園舎に芽がたくさん出ていることを伝えた。それを聞いたB児・C児・D児は「行きたい!」と答える。そして、旧園舎へ行くことにした。もちろん、A児も一緒にいてきた。

⑦旧園舎へ向かう途中、E児やF児も興味を持って加わった。そして、E児は手押し車やタライ、スコップなどを揃えてきた。



⑧旧園舎に着くと、雑草が増えたテラスや花壇の中からマリーゴールドの芽を探し、見つけた芽を手押し車やタライに集めていった。B児は芽を見つけて「おった!」と言う。「あった!」では無いところに、B児のこぼれ種への愛着が感じられる。



る。

「自分でできた！～A児の挑戦～」

園名：香川大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

5歳児4～6月・・・自分の思いを友達に伝えながら、一緒に遊ぶ楽しさやおもしろさを味わう。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
進級当初、武器づくりや戦いごっこを楽しむ友達の様子をじっと見ることが多かったA児。5月頃からは新聞紙を丸めて剣のようなものを作り、悪役の担任に向かって笑顔で戦いに挑むようになっていった。イメージしたものを作るといった経験が少ないのか、雑に作られたA児の武器は毎回すぐに壊れていった。	自作の武器が壊れても戦いに夢中で、あまり気にしていない様子のA児。しかしある日、A児の母親が秘密に作った段ボール製の手裏剣や刀を持参し「みんなみたいに作れないから…」と、呟いた。常に自分のベースや参加の仕方を楽しんでいるが、実は取りかかると前に諦めたり、他者と比較して自信をなくしたりしている部分もあるかもしれないと推察するようになった。
巧緻性や集中力の面で個別の支援を必要とすることも多いが、A児なりに作る楽しさや丁寧に取り組むよさを味わう中で、自信を高めていくことができるようにと願っている。折りを見てシンプルな素材や簡単な手順で作ることができているものを提案し、挑戦を共に楽しむ機会を大切にしているなど、A児が困っていることや本心に望んでいることは何か、心の声に耳を澄ましながら支えていくことを日々心掛けている。	
2. 事例の記入	
子どもと一緒に大雨が降る様子を見たり、雨音を聞いたたりする日が続いていた。クラスで雨や虹に関する歌や絵本にも親しんでいたため、右の写真のような折り紙の製作に取り組むことになった。	
3. 研究テーマに基づいた考察	
6月6日 ① 子ども達は思った以上に準備づくりに夢中になり、「次は小さい紙で赤ちゃん傘を作ろう」「10個もできた!」と、喜んでいった。一方A児は、折り方が分からず行き詰まり、困った様子だった。担任としてA児のところへすぐに駆け寄り、必要な支援が、『今すぐ手助けをすることが本当に必要な支援なのか』『こんな時A児や周囲の人はどうするだろうか』と思い、様子を見ることにした。	① [a] 周囲の子ども達も準備づくりに夢中になり、A児は自力で折り進めていくことができて困る。一律の到達目標や達成度を設定せず、理解度や進歩の状況は人それぞれであることを踏まえ、この時のA児にとっても必要な経験として、折ること自体の楽しさを感じたり、行き詰まって葛藤することを楽しむことができるように支えている。 [c] 周囲のベースに合わせてスムーズに作っていくことを求めず、ありのままのA児の姿を認め、まずは見守っている。時間をかけて観察しながら、A児自身が困り感を十分に味わった後、A児の様子に周囲の人が気付いたりするきっかけが生まれやすい状況づくりを行うことで、後に互いに必要感をもちあわわらうとする姿が見られるようになる。

② すると遅れて登園したB児がA児の隣に座り、「この角と角を合わせるよ」と、自分の折り紙をA児に見せながら折り始めた。	② [b] 製作が得意で、自信をもって作ったり教えたりするB児と、困り感を自分から伝えることはできず四苦八苦しているA児。互いに支えられながら、A児は安心や挑戦心を、B児は思いやりや自己有用感を抱き、製作を共に楽しんでいると捉えることができる。
③ 一生懸命に角を合わせて折っているつもりだが、不慣れでどうしてもズレてしまふA児。それでも優しく「こうするよ」と、B児。A児が1つ折れるようになる度に自分のことのように喜ぶB児に、A児は安心感を抱いている様子だった。近くにいた支援員は、B児と共にA児を応援しながら、温かい眼差しで2人を見守っていた。	③ [c] A児とB児の近くで見守ったり心を寄せながらかわつたりする支援員と、少し離れたところから様子を見て気に掛ける担任保育者。多様な視点やアプローチの仕方丁寧に支えていくこととすると心もちは、1つのことにじっくりと取り組みやすい環境づくりや、両者のかかわりや絆の深まりに影響していると考えられる。
④ やつとの思いでA児の傘が1つ完成した。A児は達成感で満ち溢れた表情で「できた!」と、自らが完成した傘を担任に見せ、共に喜んだ。そしてその後すぐに新しい折り紙を手に取り、2つめの製作りを始めた。2つめの傘はA児なりにコツをつかんで自分で折り進めていく様子が見られた。	④ [a] A児の「できた!」の言葉には、単に傘が完成したということだけでなく、粘り強く取り組み続けたことや自信がついたことへの喜びなど、広い意味での達成感や充実感が込められていると推察する。他児と比較して焦ったり落ち込んだりすることなく、さらなる挑戦心を高めている様子も見られる。
⑤ 支援員は保育後すぐに「製作りの時のA児、喜んでいましたね。自分でできたって何度も言っていて私も嬉しかったですよ」と、話した。製作の様子を参観していた小学校の先生は、人・もの・こととのつながりがもてるようなきっかけをさり気なく作ることや、その場での習得や早期解決ではなく、それぞれの育ちや学びを長期的な視点で見ることの重要性を語っていた。	⑤ [c] 一人ひとりのよさや頑張りを十分に認め、共に喜び心を通わせていく中で『もう1つ作りたい』『今度は自分でやってみよう!』という思いが、A児自身から湧き出るようになっていった。多様性を大切に、温かい眼差しで丁寧にかかわる保育者(集団)の姿勢や雰囲気づくりの大切さを実感することができた。



4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつなげたと見なしたポイントは何か。	
準備りにクラスのみんなと取り組んでいるものの、それぞれ楽しんでいたりすることや経験していることは異なっている。優劣を比較したり、同一の到達目標を設定したりするのはなく、個に応じたよさや課題に真摯に向き合い、子ども自身が必要感をもち取り組む点が、[a] 個別最適な学びや [b] 協働的な学びにつなげる大きなポイントであると考えられる。それぞれの実態に応じたかかわりや支援を大切にすることで、互いに刺激し合い、育ち合う関係性が構築されていく点において、[a] と [b] は相互に密接なかかわりがあると捉えている。	

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 様々な視点で一人ひとりの育ちや内面の思いを見つめ、子どもが本当に望んでいることや発達に必要な経験はどんなことかを常に探ろうとする心もちや姿勢が大切であると考える。温かく丁寧にかかわる中で、うまくいくことやできるようになることを求めすぎず、育ちや学びの過程を丁寧に見取っていくことは、[a] 個別最適な学びや [b] 協働的な学びの土台となる安心感や自己発揮を支える援助のポイントになっているだろう。人、もの、経験などをつなぐさびしい仕掛けや心配りが、多様な見方や考え方の尊重につながる大きな支援となっていたと捉えることもできる。

「一緒につくる”お楽しみ会”

園名：香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎

- 【12月下旬～2月上旬】
- クラスの友達と共通の目的をもち、自分の力を発揮したり、友達と協力したり相談したりしながら遊びを進めていくおもしろさを味わう。
 - 異年齢の友達やグループの友達に自分なりの言葉で思いや考えを伝えながら、一緒に楽しみ会の準備を進めていく楽しさを味わう。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
今年度のさくら組は、3年緑組を交流先の学級として年間を通して交流活動を行ってきた。また、小学校の休み時間には興味のある児童が自由に園舎に遊びに来るなど、日常的な交流も大切にしていた。 10月の園舎の運動会の際には、さくら組が練習している姿を応援しにきたり、リレーの走り方をアドバイスしたりしてくれた。   12月19日には3年緑組がクリスマス会を企画し、さくら組が参加した。盛り上がり上がって時間が足りなかったもので、急遽、20日にもクリスマス会を開催した。 クリスマス会後の帰り道、さくら組が「次は3緑さんと一緒に何かつくりたいな」とつぶやいたことをきっかけに、一緒に何かできないか話したいということになった。しかし、園児が同じ場で話し合う時間がとれなかったので、幼・小それぞれでアイデアを持ち寄り、幼教員が代表で話し合いに参加した。3年緑組からは「3年緑組も、さくら組も、お家の人もみんなが楽しめるお楽しみ会にしたいです」という発言があった。	
2. 事例の記入 1月17日 ①お楽しみ会に向けて、やりたいことごととの小グループに分かれ、話し合う場もあった。しかし、それぞれが好きなことを言い合い、話し合いはなかなか進まなかった。A児が「何をしたらいいのかわからないから、つまらなかった」と小さな声で言った。 ②降園前のひとときに、今日の交流について振り返った。「私は〇〇したい」「それは無理じゃない？」と、一人一人の思うお楽しみ会のイメージが次々と出た。A児は「ぼくは、紙飛行機屋をしようかな」と笑顔で言った。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] 一人一人の思いが出せるよう、小グループに分けた。話し合う場所や広さも考慮した。 ② [a] [b] 少し時間をおいてから、さくら組だけで話し合う時間をもった。また、話し合いの内容は、小教員を通して、3年緑組に伝えてもらった。 [c] いつも一緒に過ごしている仲間だからこそ率直に意見を出し合えた。また、さくら組としてのおおまかなお楽しみ会のイメージがもって、A児なりの見通しや期待感にもつながった。
1月28日 ①第2回の打ち合わせの日。3年緑組が、内容や準備物について事前に考えてきたものを説明してくれた。さくら組も、普段の遊びの中で作った物を持ち寄った。	① [c] 顔写真入りのメンバー表を幼教員が作成し、掲示して置いた。また、幼小教員こそが「幼稚園さん」「小学生さん」ではなく、「〇〇さん」と名前で呼ぶことを心掛けた。 [a] [b] 言葉で伝え合うだけでなく、段取りを描いた画用紙や、実際に使った紙飛行

②再び、やりたいことごと小グループに分かれ、話し合う場をもった。さくら組は、チームのメンバーがわかちうで、熱心に話し合う様子が見られた。3年緑組が「〇〇してみたいけど、いい？」と丁寧に確かめるとA児は「うん、いいよ」「くぼくはビュンンって飛ばしたい」と楽しそうに会話していた。  3年緑組が帰った後もA児は興奮冷めやらぬよう、同じグループの友達と何度も紙飛行機を飛ばしていた。	機や投げゴマを持ち寄ったことで、相手に伝わるような表現ができた。聞いている方も集中して耳を傾けていた。 ② [c] 話し合いは子どもたちに任せ、幼小教員は必要なタイミングだけ参加し「今の伝え方、よくわかったよ」と価値づけるようにした。 [a] 2回目の話し合いをもったことで、A児も伝えたいことをしっかりとって参加できた。自分で作った紙飛行機を大事そうに手に持って話していた。
2月6日 ①明日はいよいよ【一緒につくるお楽しみ会】。A児は保育室の製作コーナーで紙飛行機の最終確認に余念がない。同じグループのB児もそっそとそばでA児の様子を見守っていた。  2月7日 ②お楽しみ会では、A児ははりきって「いらっしゃいませー！」とお客を呼んでいた。ペアの3年緑組に優しくかわかってもらい、終始笑顔で活動していた。 ③最後に全員で振り返りをした際に、C児は「みんなで力を合わせたので、すごくいいお楽しみ会になってよかったです。」と発表し、たくさんの拍手をもらってうれしそうだった。A児もその様子を見ながら、満足そうな表情だった。	① [a] [c] 子どもたちが自分で選んで遊び出せるように、場所や材料を用意しておいたことで、A児は自ら翌日の準備をしていたのだから。 ② [b] ペアの小学生を決め、継続的に交流を続けたことで、A児は親しみを感じ、安心して自分を表出できた。 ③ [b] [c] 交流の際には振り返りの時間をもつようにしていた。自分の意見を伝える場面を重ねてきたからこそ、大勢の前でも思いを自分の言葉で自信をもって伝えられた。

らいに合わせた人間関係の状況づくりの配慮が重要であり、協働的な学びにつながるということがわかった。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 【子どもとともに遊び、感じ、考える保育者であること】 ○ 大きな行事ではあったが、保育者主導で進めるのではなく、子どもたちと話し、保育者も意見を出しながら、対話の中で進めていった。年長児の担任だからといって黒子に徹するのではなく、常に“子どもとともに”という視点を持ち、遊びの一員としてともに遊び、感じ、考える保育者であることが、子どもの声を聞き、適切な援助をすることができると考える。対話しながら進めることの重要性を意識する保育者でありたい。 【人とかわわるうれしさを感じられる、互恵性のある活動を計画する】 ○ 今年度の幼小交流では、【人と関わる力を育てる】というねらいのもと、綿密な打ち合わせのうえで計画して行う活動と、柔軟に計画を変更し臨機応変に行う活動とをバランスよく行った。子どもにも幼小の教員にも無理がなく、ゆとりをもつてかわかわることができた。 また、幼教員によるメソッド表の作成や、子どもが自ら持ち寄った製作物等が、互いの理解を深め、より協働して活動するきっかけとなった。 【幼児が自分で選び、作り出せる環境を用意しておく】 ○ 保育室には、幼児が自由に選び、いつでも取り出せる材料コーナーを用意してある。幼児が“やりたい”と製作物を保管する場所に遊び出せる環境、また“また明日も続きがしたい”という気持ちを受け止め、製作物を保管する場所や置き方にもこだわった。これらの、子どもの思いを大切にしたい環境構成が、個別最適、また協働的な学びにつながったと思う。
--	--

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながったポイントは何か。 【一人一人が好きなおこと、やりたいことを実現する】 ○ 幼児が自分の好きなこと、得意なこと、夢中になって取り組むこと、またその状況を確保していくことが個別最適な学びにつながる。また、一人一人に合った材料が十分に用意され、力を発揮できる場所や時間（機会）、グループの人数を整えることも、より“やってみよう”“またやりたい”と思うことにつながる。 【安心できたり、刺激し合えたりできる人間関係がある】 ○ 今年度は【人と関わる力を育てる】というねらいで、小学3年生との交流を計画した。3年生が年長児の話を傾け、受容的なかわりをしてくれるので、年長児は安心して自分を表出できた。時には甘えたりすることができた。この年齢差が大きな教育的効果につながったと考える。 一方で、同年齢では意見を交わしたり、競い合ったり刺激し合ったりする姿が多く見られた。ね	
--	--

「クレープ屋」

園名：愛媛大学教育学部附属幼稚園

【9月下旬から10月上旬】

- 思ったことや感じたことを伸び伸びと表現しながら、友達と共通の目的を持って活動に取り組む、遊びを楽しむ。
- いろいろな運動に興味を持って取り組み、友達と一緒に思い切り動き楽しさを味わう。
- 草花や生き物に触れることなどを通して、夏から秋にかけての自然の移り変わりを感じる。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
A児は、もともと製作遊びが好きで、自分のアイデアを生かして、何かを作ったことが頻繁にあった。しかし、この「クレープ屋」の事例までは、一人で好きな遊びをしたり、教師と1対1で関わったりして遊ぶことが多く、友達と一緒に思いを出し合ったり遊ばないという思いがあった。教師は、A児のよさである自分のアイデアを生かして遊ぶことを楽しんでいるという思いを持って、それを生かしながらか友達と遊びを作っていく楽しさも味わってほしいという思いを持っていた。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
9月22日 ①A児は、友達が、バナナが入ったクレープを作っている様子を見て、「やってみよう。」と加わった。クレープの生地を切ったところまでで、その日は終わった。	①[b] 友達が作っている物に興味を持ち、仲間入りすることで、友達とのかかわりが生まれる。
9月24日 ②A児とB児が「Cちゃん、クレープの作り方を教えて。」とC児を誘い、クレープ作りを始めた。	②[b] 2日前に、クレープ作りをしていたC児に進んで声を掛けて、作り方を聞き、教えてもらっている。 ③[c] バナナ以外にも、いろいろな食材があることに気付いてほしいと考え、問い掛けた。
④A児が白い花紙を手でちぎり、「これが生クリームね。」と提案すると、B児が「私も、その生クリーム、欲しい。」と言った。それ聞いてA児は、友達に認められて、とても満足そうであった。	④[a] A児の生クリームという新しいアイデアは、豊かな発想をするA児のよさが表れている。それに対して友達が賛同してくれたことがうれしかったと思われる。

9月25日 この日も、しばらくクレープを作っていたが、⑤A児から、「クレープ屋さんを開きたい。」という話が出た。近くでアイス屋を開いていたF児も「お客さんを誘いたい。」と言ったため、 ⑥教師が「クレープ屋さんとアイス屋さんで一緒にお店を開いてみるのどう？」と提案すると、	⑤[a] 今までいろいろな店ごっこを楽しんだ経験から、店ごっこに発展させたいという考えを出したと思われる。 ⑥[c] アイス屋をしていた友達と一緒に店を開くことで、友達とのかかわりが生まれ、遊びがよくなり楽しくなったりするのではないかと考えて、提案した。 ⑦[b] F児と協力しながら、柔軟にクレープ屋とアイス屋を運営し、楽しんでいる。
9月26日 ⑧朝から、A児が「またクレープ屋さんを開きたいね。食べる場所も作ろうよ。」と言い、F児が「イートインコーナーか。いいね。」と賛同して一緒に机や椅子を用意した。A児は、机に飾る花をポリ袋で作ったり、テーブルクロスを敷いたりして、イートインコーナーを準備した。	⑧[a] A児は、クレープを食べる場所を作るといいという新しいアイデアを出し、机に花やテーブルクロスを準備し、自分の考えを生かしながら準備を進めている。[b] A児のアイデアを受け入れてくれたF児と協力しながら準備を進めている。 ⑨[b] G児のエプロンを着けるというアイデアのよさを受け入れ、同じように身に着けた。 ⑩[b] 友達と頑張って準備したイートインコーナーを喜んでもらえて、満足感を得ている。

9月29日 ⑪この日は、A児とF児がクレール屋の準備終了後、前回、クレール屋を運営することが難しい様子であったことを教師が話題に出し、「どうしたらいいかな。」と投げ掛けた。すると、「たくさんお客さんが来てくれてクレール屋が少なくなっちゃったね。」「どうしようかな。」などと、前回、店を開いて困ったことについて話し合いながら、たくさんクレール屋を作って開店の準備をした。	⑫そこに、4歳児がクレール屋を買いに来た。A児がクレール屋を渡した後、4歳児は、「ぼく、クレール屋作りもしたいんですけど。」と言った。その言葉がきっかけとなり、A児とF児は、「あ、そうだ。クレール作り体験ができてるお店にしたらいいじゃない。」と話し始め、クレール作り体験コーナーをすることになった。A児やF児は、「クレール屋の焼く台は、これがいんじゃない。」「作る場所が足りないから机を出したらどうか。」などと、クレール作り体験に必要な準備について次々とアイデアを出し合った。周りにいた子どもからの「焼く人と作り方を教える人に分かれたらいいんじゃない。」というアイデアにも「それすごくいいね。」と答え、コーナーを作った。
9月30日 ⑬朝からA児は、「今日は、お客さんをお呼びするために、たくさんイチゴやバナナを作っておかないと。場所も決めよう。」と言っている、テーブルを出してクレール屋を焼くコーナーとバナナやイチゴなどのトッピングコーナーを設けた。 ⑭また、今まで作ってきたクレール屋だけでなく、「ねえ、ねえ、見て。ネコのクレールだよ。」と、ネコに見えるようにトッピングを貼り付けてオリジナルのクレールを作った。教師が、「どうしてネコのクレールを作ったの。」と尋ねると、「ネコのクレールを作りたい人いるかもしれないから。」と答え、来てくれた人を楽しませようと工夫していた。教師が、「そうか、ネコが好きなのも考えてくれたんだね。喜んでもらえたらいいね。」と答えると、A児は、「うん、優しいクレール屋さんにするんだよ。」と答え、それにF児も「いいね。」と、賛同した。その後、来てくれた人が「飲み物がほしいな。」と言うと、A児とF児が分担しながら、「飲み物がほしいですか。」と聞いてジュースを出したり、「クレールを食べたら手に生クリームが付いた。」と言うと、手拭きを出したりして、店員として相手のことを考えて接客した。	⑬前回、A児とF児だけではクレール屋を運営することが難しい様子が前回の遊びを思い出し、子どもたち同士で解決できるように促した。 ⑭前回の遊びを思い出し、子どもたち同士で解決できるように促した。 ⑮4歳児の発言から、クレール作り体験ができる店にしようとして柔軟に考えて準備している。 ⑯クレール作り体験に必要な道具や材料などをA児とF児で相談しながら進めるだけでなく、周りの友達のアイデアも柔軟に取り入れ、遊びをよりよいものにしようとしている。

10月1日～6日 朝からクレール屋の準備を済ませると、A児とF児が3歳児と4歳児をクレール屋に誘って店を開いて楽しんだ。	 10月9日(木)～ ⑮この日以降もA児は、クレール屋や材料を作った3歳児や4歳児をクレール屋へ誘ったり、友達に誘われたままごとをしながらか、時々クレール屋のアルバイトに行くと、いう設定を楽しんだりした。また、共にままごとをしている友達の誘ってクレール屋を開くこともあった。 その後、クレール屋から寿司屋へと徐々に遊びが変わっていった。寿司屋では、A児がメニューの中にデザートとしてクレール屋を取り入れることを友達に提案して楽しんだ。	⑯A児は、クレール屋からままごとや寿司屋という別の遊びに展開していても、クレール屋を遊びに取り入れて、楽しんでいる柔軟さがある。 ⑰そのA児のアイデアを周りの友達に提案し、友達と共に楽しむことで、新たな遊び方が広がった。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。		
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【A児の店ごっこをした経験の積み上げ】 ○A児は、3歳児の頃から店ごっこをした経験が豊富で、いろいろな店を開いて店員役を楽しんでいる。また、客として、頻繁に店に通い、店員とのやり取りを楽しんだ経験も豊富である。そのような経験の積み上げがあったからこそ、様々なアイデアを生かした店作りができたと考ええる。これは、個別最適な学び（個別最適）が全体の遊び（協働的な学び）につながったポイントではないかと考えた。 【自分のアイデアや友達のアイデアを遊びに生かそうとする柔軟な姿勢】 ○A児は、自分のアイデアだけでなく、同じ店をしている友達や客として来た友達のアイデアを柔軟に取り入れることができた。いろいろな人の考えを受け入れることで、遊びがより楽しいものになっていくことを今までの遊びで何度も経験していると思われる。A児のそのような柔軟な姿勢が、友達と目的を共有しながら遊びを発展させていく協働的な学びにつながっているのではないかと考えた。 【互いの考えを受け入れ、生かし合う雰囲気】 ○A児の考えや他の友達の考えを素直に受け入れ合い、生かし合う雰囲気があることが、個別最適な学びや協働的な学びには、必要である。そのような温かい人間関係が構築されていることが、自分の考えを相手に伝えてみようとするにつながり、さらに、考えを受け入れてもらった経験が、新たな発言につながっていく。このような好循環が、学びを深めていくのではないかと考えた。		
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何か。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったか（思わなかった）か。 【子どものアイデアを形にするための材料の準備と提案】 ○A児たちの豊かなアイデアを形にするためには、クレール屋さんに使う様々な材料や道具などが必		

「イメージを実現していく楽しさ」

園 名：高知大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

9月中旬

- 自分の作りたいものをイメージし、色や形にこだわって表現する楽しさを味わう。
- 友達とせいや考えを出し合いながら、自分達で遊びを進めていく楽しさを味わう。

要になる。子どもが必要な材料を選んで、手に取ることができるように材料や道具を準備しておいたり、困っている場面では一緒に材料を考えたりすることが、大切な援助になったと考える。個別最適な学びや協働的な学びの芽を摘まないように、環境面での充実を心掛けた。

【仲間として加わることで見守ることのバランス】

○A児たちは、自分たちで、どんな遊びを進めていくことができるため、教師が積極的に店ごっこに加わる必要がない場面もある。そのときは、見守る援助を心掛けた。一方で、必要に応じて、声掛けを行ったり、製作を手伝ったりするなど、仲間の一員として店ごっこを楽しむようにした。どちらもあり、その都度バランスを取りながら、子どもたちの個別最適な学びや協働的な学びを支えるようにした。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 5歳児9月の教育実習中、明るくよく気が利く反面、遊びの続きづらかったA児が、横長につなげた箱にハサミ型に切った赤い折紙を貼り、大きなカニを作った。保育者はその姿に表現への思いを感じ、「赤くなったらもっと本物みたいになりそう!」と後押ししてみた。すると、A児はすぐに赤色の布ガムテープを友達の手助けでちぎって貼るなど、色や形にこだわり1時間ほど集中して完成させた。「カニ太郎」と名付け持ち歩いて遊んだA児は、翌日にイカ太郎、その後タコ太郎も作り、海の生き物の製作遊びは周囲にも広がっていった。 そこで、共有したイメージを友達同士表現して楽しめるよう、実習生と製作物を使った魚釣り遊びを打合せ、海も園児と大型積み木で環境構成してみた。すると、関わる友達が限られていたF児も、イメージを膨らませて豊かに表現し始めたため、保育者も一緒に遊ぶ援助に努めることにした。 	3. 研究テーマに基づいた考察 2. 事例の記入 9月13日(金) ① 子どもたちが自分のイメージを形にする楽しさや釣る仕組みを工夫する楽しさを味わえるよう、実習生が魚釣り遊びを提案し、子どもたちと一緒に大型積み木で海の環境をつくった。子どもたちは、実習生が用意したモールの釣り針を参考に、自分達で釣竿を作ったり、ビニール袋や様々な色の花紙、ベツトボトル、色紙などで魚を作ったりした。 ② A児は、カニ太郎、イカ太郎、タコ太郎を海の中に放流していた。 ③ B児とC児は、「リュウグウノツカイを作る」と言ってペーパータオルの芯で作り始めた。「できた」と言って、二人で見せに来たものは、芯の先にスズランテープを何色も付けたものだ。保育者は、もっと本物らしく体の長さにこだわってほしいと願い、「もっと長くなかったっけ?」と一緒に図鑑を広げて ① [b] 実習生の用意した釣り竿や一緒に囲った積木の海の環境から、魚釣りのイメージが共有されていた。子どもそれぞれが魚や竿など表現したいことを見付け、魚釣りのイメージをもって一緒に遊ぶ楽しさを味わっていたのではない。 [c] 生き物のイメージを表現する楽しさが膨らんだ頃に、実習生が魚釣りごっこを提案し、一緒に環境をつくったことで、友達同士作って遊ぶことへの意欲が引き出されている。 ② [b] 大切にしていて製作物を使ったり釣りごっこを受け入れたりする姿に、釣り遊びへのA児のイメージと周りの友達のイメージの強いつながりが感じられる。 ③ [a] B児とC児にも形の表現に工夫が感じられ始め、色にもこだわろうとしていた。リュウグウノツカイをどこかで見たことがあり、その独特な色を表現しようとしたのだろう。 [b] 二人で一緒に保育者に見せに来た姿や、再度作り直し笑顔で一緒に放流する姿
---	---

みた。 すると、「そうながやけど…。あ、いいこと考 えた」と言ってもう一度製作テーブルに戻 り、作り始めた。次に持ってきた時には芯が 2個に連なっていたので、「おぉ！そういう の、そういうの！本物っぽいですねえ。」と伝 えると、二人ともここにこして、積み木の海 に放流していた。	から、友達と一緒に相談して作ることや協 力して工夫したりすることへの充実感が窺 える。 [c] 保育者がその意欲を捉え、さりげなく めあてが生まれるような問い掛けをしたこ とで、さらに本物らしい表現に気付き、自 ら作り始めたのではないか。 ④ [a] 糸の先を磁石の場所に合わせたり、体 ごと竿を傾けてモールの先の角度を変えた りする姿からは、釣り針の素材に着目し、 それぞれの特性に応じた釣り方を工夫する 楽しさが感じられる。 [b] 同じ魚を違う場所から狙うことで、 自分と友達の釣り糸が絡まり、その偶発的 な関わりや釣りのイメージを共有して遊 ぶ、その雰囲気を楽しんでいたのだろう。 面白がる心もちからは、友達への親しみや つながる喜びも感じられる。 [c] 釣る仕組みが複数あったことで、仕組 みやその難易度の違いへの気付きが生まれ た。また、保育者が共に遊び、糸の絡まり を面白がったことで、一緒に作った環境 で、友達や保育者とイメージを共有して遊 ぶ楽しさが引き出されたのではないか。	とも、遊びの楽しさを膨らませる効果があ ったのではないか。 ⑥ [a] 料理人となって釣り遊びに加わったF 児にも、その楽しさから本物らしい包丁の 形にこだわって作る姿が生まれた。また、 それを使った料理人を真似る遊びを繰り返 し楽しんでいった。 ⑦ [b] 生活の中で経験したり見聞きしていた であろう言葉や動きのやりとりを、忠実に 再現し合って友達や保育者とのやり取りを 楽しみ、さらに繰り返している。 [c] 言葉や仕草で想像したイメージを表現 し合い、さらに友達同士で広げている。そ の楽しさを保育者が捉え、言葉のやり取り や仕草とともに面白がり、より本物らしい やりとりをささげなく促したことが、遊び への意欲や表現し合う関わりを豊かにした のではないか。
⑤ 釣り遊びをしているうち、いつの間にかE児 とF児が、釣った魚の料理人になっており、 「さばきましようか?」「何がいいですか?」 と聞きながら、友達が釣った魚を受け取って は包丁で切る真似をしていた。さらに、「は い、さしみです。醤油はいりませんか?」など のやり取りも広がっていた。F児に「醤油はい りますか?」と聞かれた保育者は、「これはボ ン酢でいただきます!」と返してみた。す ると、F児は少し考えてから「ボン酢って 何?」と聞いてきた。「ボン酢は醤油にお酢と かユズとかの柑橘系が入ったものです」と答 えると頷き、「はい、ボン酢です」と言って渡 してくれた。	⑥ F児はさらに、トイレットペーパーの芯を半 分に折り、それをはさみで切り抜いて出刃包 丁を作っていた。釣った魚が運ばれたたび に、真剣にその包丁でさばくくさを繰り返 していた。  ⑦ 周囲の子ども達 は、魚が釣れる たびに「はい、F君」「E君に渡して」とテン ポよく渡しては、「刺身」や「どんぶり」など になって返ってきた魚を笑顔で平らげ、その 魚をまた海に放流して釣る、ということを繰 り返し楽しんでいった。 保育者も魚が釣れるたびにF児やE児に渡 し、調理方法を伝えたり、届いたものを食べ たりすることを一緒に楽しんだ。	4. 本事例における個別最適化学びと協働的な学びのポイントについて 1) この事例で、個別最適化学びや、協働的な学びにつながるが見なしたポイントは何か。 【本物に近付けて表現する楽しさを味わう経験】 A児、B児、C児、F児は、生活の中にあるモノのイメージをそれぞれにもち、それを「作る」という行為で表現し、作ったモノを通してそのイメージを共有していた。また、一人一人が形や素材などにこだわらながら作って遊ぶことで、モノの具体性に迫るとともに、積み木の海というイメージを共有して遊びたくなる環境を得て、「本物に近づけて表現したい」という欲求が子ども達の内面で膨らみ、個別最適化遊びの充実から協働的な遊びへと広がっていったのではないか。 【イメージが共有しやすい題材選び】 「海の生き物」は、海に近い本卓の子ども達が関心をもちやすい題材の一つである。5歳児になれば園庭でも遊べようになり、名前や特徴への知識も深まってくる。このような身近な生活のなかにあ るイメージで遊ぶようになり、言葉のやり取りを容易にし、子ども同士次々と表現し合うことを楽しむ姿 につながったのではないだろうか。 また「釣り」も、これまでの保育や絵本、テレビなどで目にしやすく、子ども達の中でイメージが 膨らみやすいテーマだったと考える。「(釣った) 魚をさばいて食べる」という行為も、これまでの生 活で触れていて子ども達も多いことだろう。これまでの経験から多くの子ども達もイメージしやすい 魚釣り遊びは、イメージや使う言葉の意味なども共有されやすく、友達同士のやりとりも活発化した のではないか。 【言語感覚の発達】 この遊びの中で、子ども達がいかにイメージを膨らませて表現し合うことで、友達と言葉を巧みに

「花火が飛ばない」

園名：福岡教育大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

- 共通の目的をもって友達と一緒に活動する楽しさを味わう。
- 仲間の良いところや頑張りを認めると共に、集団の一員として自分の力を発揮しようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い 9月、5歳児20名の幼児は、10月の運動会に向けて、パラバルーンの練習にクラス全員で取り組んでいた。3歳児・4歳児の時に、5歳児がパラバルーンをする姿を見てきた幼児たちにとって、パラバルーンは憧れであり、練習の度に「楽しい」「またやりたい」と言う姿がみられた。教師は、パラバルーンを通して、動き・息・心を合わせることで技が成功することの喜びや、クラスみんなで共通の目標に向かう楽しさを感じてほしいという願いがあった。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① ① 何度やっても、パラバルーンの花火が上手くいかないことで、幼児たちは「なんでもろう」という疑問をもったようだ。 ② 上手くいかない原因を、推測しようとしていたのだろう。教師は、幼児一人一人のつぶやきに耳を傾けながら、次にどのようなひらめきが生まれるかに期待した。 2. 事例の記入 9月22日 ①グラウンドでパラバルーンの練習をした。教師がつくった新聞紙の玉をバルーンで飛ばす「花火」という技がなかなか上手くいかない。「幼稚園よりも高く花火を飛ばすぞ」「空まで届くように飛ばしたい」とやる気をみせる幼児たちは、さっきまでの勢いをなくしていた。「花火」は全員で「ハンバーグ」というかけ声に合わせてバルーンを持ったまましゃがむことで、玉が上に飛び上がる技である。何度やっても、玉が、バルーンの上表面をころころ転がり子どもたちが「なんか今日は上手くいかないね」「なんだろう」と口々に話し始めた。 
9月29日 ②今日も、グラウンドでパラバルーンの練習をした。「花火」は、子どもたちのイメージしているように飛ばなかった。 ③婦りの集まりの「きましょ・おはなししましょ」で、「どうぞすれば花火が飛ぶのか」について話し合った。「ころころ転がるから、バルーンの実真中に四角い箱をくっつけて、そのなかに花火を入れたらいいんじゃない?」「でもさ、箱はくっ	③ ③ 婦りの集まりの話し合いで、幼児がそれぞれの推測を発言した。また、それを聞いて、考えたことを伝え合っていた。 ④ パラバルーンの練習に対する意欲が下がりがけたタイミングで、話し合いの場を設け

使ったやりとりが自然と生まれたり活発化したりしていた。言葉を通して、人と心が通い合う楽しさや充実感を味わっているのではないか。また、新しく耳にする言葉に敏感に反応して、問い返したり取り入れたりする様子もあり、言葉への感覚の鋭さや豊かな語彙への意欲も窺える。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」は何でしたか。なぜ、どのような個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った(思わなかった)か。 【形の表現から内面(子どもが実現しようとしていること)を読み取る】 遊びが続かなくなってきたA児のカニや、B児とC児のリュウグウノツカイの表現は、一見すると拙く見えたが、細部を見ると、はさまみの形に切り抜いたカニらしい朱色の色紙や、スズランテープを何色も束ねて表現していたリュウグウノツカイの不思議な色など、子ども達なりのこだわりが伝わってきた。そこで、保育者は、「本物らしく表現されているか」という視点ではなく、「どのようなように表現しているか」という視点で子どもの表現の過程を見つめ、実現したいことは何か、充実感をもって取り組む可能性はあるか、などを探っていた。その結果、作ったモノの中に、本物に近づけようとする表現の萌芽を見取ることができたことから、慎重でさりげない後押しに努めた。そうしたことから、子どもに新たなめあてが生まれ、豊かに表現する楽しさを味わうことにつながったのではないか。 【共通のイメージの質を捉える】 本事例では、実習生が担任とともに子どもが今楽しんでいることを探り、海の生き物づくりへの関心の高さを見出し、魚釣り遊びを提案した。すると、子ども達も自分で釣竿を作ったり、繰り返し魚を作ったり、釣った魚を料理するごっこ遊びに発展したりするなど、次々と遊びが変化していった。前述したとおり、この魚釣り遊びは子ども達が共有しやすい題材であったからこそ、作って遊ぶ表現が繰り返され、友達や保育者とのやり取りも活発化し、賑やかさを伴った影響力のある遊びへと発展していったと考ええる。「どんなテーマであれば共通のイメージをもちやすくなるか」「イメージは本当に共通なものとなっているか」という、「イメージの質」を捉えようとする姿勢をもつことで、言葉を用いたやり取りが確実に展開される5歳児のこの時期の遊びをしかりと支えることのできるテーマへと辿り着けたのではないだろうか。 【子どもとともに遊びを面白がる】 保育者の遊びを面白がる様子や共感的な態度が、子ども達の楽しい気持ち膨らませ、ますます遊びに没頭する雰囲気をつくったのではないか。また、本物らしい表現を好む5歳児の発達を捉え、「醤油」「ボン酢」などの調味料名を具体的に伝え合ったことで、F児は「ボン酢」という言葉も新しく知り、それを遊びで表現するようになっていった。 保育者が子ども達の遊びの中に溶け込み、その表現に直接に触れることで、子ども達の興味・関心を捉えやすくなり、必然的に保育者の声掛けや関わりは子ども達の心に沁みこんでいくと考えられる。子ども側からすれば、その関わりで安心感を得て、「もっと表現したい」、「こんな表現も試そう」と本物らしく表現し合うごっこ遊びへと発展したのではないだろうか。
---	---

つけられないと思う」と言う幼児、「丸いから転がるんじゃない？丸じゃない花火があればいいけど」と言う幼児、「みんなでもっと心を合わせて、『ハンバーグ』って言うたら、飛ぶかもしれないよ」と言う幼児など、たくさん意見が出た。教師が、「今度の練習の時にいろいろ挑戦してみようか」と言うと、「やりたい」「今度こそ、飛ばすぞ」と、みんなの気持ちが盛り上がった。	た。話し合いを聞きながら、そのような推測もっていたのかと、一人一人の言葉に驚き、感心した。この幼児の思いが、パラバルーンにつながるようにと、教師もやる気が湧いた。幼児も、練習に対する意欲を高めていた。
10月3日 ④登園するなり、A児がペットボトルのキャップを使って何かをつくり始めた。キャップを2つ合わせ、スズランテープをつけた。それを持って教師のところへ来たA児。「先生、これね、バルーンの花火に使えると思うんよ。これで、やってみようよ」と言った。教師が「ああ、なるほど。確かに、これだったら花火上がるかもしれないね」と言うと、「そうだよな。いっぱいつくって、いっぱい花火上げたいね」とA児が言った。	④ [a] A児は、「花火を上げたい」という思いを強くもっているのだろう。登園後すぐに、室内にいつも置いているペットボトルのキャップを使って、花火をつくり始め、アイディアを形にする姿がみられた。 [c] 9月29日の話し合いの時に、特に発言する様子がみられていなかったA児が花火の玉づくりを始めたことに驚いた。A児の思いの強さにこの時に気付いた。
⑤そのやりとりを聞いていた、B児、C児、D児が「花火つくりたい」と言った。A児は「いいよ。まずね、キャップが同じものを2つ選んでつけてね」とつくり方を教えた。	⑤ [b] A児と教師の会話を聞いて、A児がつくっているものが花火の玉となることをB児、C児、D児が認識したようだ。「花火を上げた」という共通の思いに希望をもつことができているものに会えた瞬間であった。
⑥気付くと、花火の玉入れの箱には、ペットボトルのキャップでつくった玉がたくさん出来上がっていた。A児と周りの幼児たちは、「今日の練習の時に上げようね」「楽しみだね」と言った。	⑥ [c] 教師は、いつも部屋に置いているペットボトルのキャップが花火になると予測していた。A児とB児、C児、D児の花火の玉づくりは、賑やかに行われていた。練習を楽しみにしていることが伝わってくる光景だった。
⑦A児と数人の幼児がつくった花火を使って、パラバルーンの練習をした。教師が「今日は、Aさんがつくった花火を使いたいと思います」と言うと、「早く花火しよう」と多くの幼児が目を楽しめた。幼児たちがつくった花火の玉をパラバルーン	⑦ [a] この練習の時のA児は、自分がつくった花火の玉を飛ばすことで、自分がつくったものが飛ぶのかどうかを確かめていたと思われる。 [b] 幼児たちがつくった花火を練習につかう

の中央に置く。「転がらない。これなら、飛ぶかもしれない」と、興奮気味に数人の幼児が言った。教師が「みんなが上げてみよう。せえの」と言うと、みんなが「ハンバーグ」の掛け声と共にバルーンを持ってしゃがんだ。花火は、今までに見たことがないくらい、高く、高く飛んだ。歓声が上がった。A児は大きな声で「Aがつくった花火だよ」と言った。「Aくん、すごいね」「Aさん、ありがとう」と幼児たちがA児に言葉を掛けた。	ことで、練習に懸ける思いがより一層強くなり、「花火を飛ばしたい」という共通の思いをもとに一体感が生まれていた。 [c] 花火が成功し、歓声が上がった時、これまでの練習がすべて報われたと思った。達成感や満足感を味わうという経験をみんなのできることを願っていたので、教師自身も心から喜びを感じた。
⑧練習後、教師が「Aさん、本当にありがとう。先生、キャップで花火をつくろうなんて思いつかなかったよ」と言うと「A、天才だからね。時々言われるんだよ」という言葉が返ってきた。	⑧ [c] A児に対して、教師が思いを伝えると、A児は自慢げな顔をした。この経験を通して、A児は自信をつけたと思われる。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながる点と見なしたポイントは何か。	
【うまくいかない体験をクラスみんなで重ねる】 ○パラバルーンの練習をクラスみんなで行うなかで、上手くいかないことが続いた。これが、協働的な学びにつながったといえるだろう。この時間が、多くの幼児の「どうすればいいのだろうか?」「なぜ上手く飛ばないのだろうか?」という同じ思いをもつことができた。みんなで失敗を重ねることで、「どうすればいいのか」という共通の問いをもつことができたといえる。	
【振り返りの時間を大切にする】 ○共通の問いをもつ幼児たちが、練習を振り返ってそれぞれの思いを伝え合った場合は、協働的な学びにつながったといえるだろう。自分の考えを友達に伝えるだけでなく、友達の考えに耳を傾けることで、新しい気付きが生まれていたと考える。	
【自由に使うことができる素材を手に取りやすい場所に用意しておく】 ○室内に置いていたペットボトルのキャップを使って花火をつくった幼児の姿は、個別最適な学びにつながったといえる。「つくってみよう」「試してみよう」という思いが芽生えた時に、幼児が「思う」だけにとどまらず、「行動する」には、環境が大切である。逆に、与えられた環境のなかでしかアイディアは生まれない、ともいえる。幼児は、環境に影響を受け、クラスみんなで共有した「なぜ上手く飛ばないのだろうか?」という問いの答えに辿りつくよう、花火をつくった。協働的な学びが個別最適な学びにつながったといえる。	

「どうして跳ばないのかな〜？」

園名：佐賀大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時間のねらい】

1 11月中旬

- ・自分の考えやイメージを伝えながら、集団で遊んだり協力したりする楽しさを味わう。
- ・友達と話し合ってチーム分けや役割分担、ルールを考えながら意欲的に遊ぼうとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
1 学期、A 児達はダンボールや廃材を使って大きなロボットや乗り物などを作って遊ぶ経験をした。 また本クラスは自分達で手作りした物で遊ぶことに楽しさを感じている幼児が多い。 特に A 児は遊びに使えるものと考えて、この日も大きなダンボールを見つけて何か作ろうと考えていた。保育者は子ども達に困った時にはまずは自分で「どうしてだろう?」と考えてほしいという願いを持ちながら保育を行っている。更に友達と自分の考えを伝え合いながら遊びを創り出したり、困った時は試行錯誤したりしてほしいとも願っている。	
2. 事例の記入	
11月16日 ①A児「これで転がしゲーム作ろう!」 A児の提案で数人が集まり大きいダンボールを切り開いた。その後、廃材置き場からトイレットペーパーの芯や卵パック・牛乳パックなどを持ってきてダンボールに貼り、転がしゲームを作り始めた。 ②保育者はその様子を見て廃材置き場に様々な形や素材の空き箱やカップ・芯などをさりげなく補充した。 ③A児「そうだ!」と箱やカップに点数を書いた紙を貼ったり、B児はダンボールに絵を描いたりしてそれぞれが思い思いにアレンジを加えている。 ④A児「斜めにしないと転がらないから机を出そう」とC児に呼びかけ一緒に保育机を出した。C児が机の脚を両方開こうとした時、A児「片方いいからそっちは開かないで」と伝えた。 ⑤机の上にダンボールを乗せると、ダンボールが長いため机からはみ出し、スタート地点が垂れ下がった。 その様子に気づいたA児は、廃材置き場をじっと観察した。そして、その中から箱を数個選んで積み上げ、それをダンボールの下に置いて土台を作った。	① [b] A 児の発言に他児が興味を示した。“転がしゲーム”という明確なイメージを提案しているの、それに合う材料を選びダンボールに貼り始める行動に繋がった。 ② [c] 子ども達がたくさん材料や素材の中から自分で考えて遊び、遊びのイメージに合うものを作ったり試したりできているように内容や量を多めに補充することにした。 ③ [a] どのようなようにしたらもっと面白い遊びになるかを個々で考え、点数を貼ったり絵を描いたりして工夫を加えている。 ④ [b] A 児の中にある傾斜を作るイメージを C 児に伝えている。 [c] A 児はこれまでの経験から机の片方の脚は開かずに置くことで傾斜ができることを知っている。その知識を C 児に伝える C 児の知識も広がったようだ。 ⑤ [a] どの大きさや素材の物を使うとなめらかな傾斜ができるかを考えているようだった。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った(思わなかった)か。

【失敗を続けるという時間を一緒に過ごしたこと】

○教師は、一週間毎日同じ失敗を幼児と共に体験した。この時間を過ごしているときの教師の心情には、不安や焦りがあった。運動会当日まで、このままでよいのか、という葛藤があったからである。見通しがもちづらいい日もあった。それと同時に、幼児のひらめきに感服したいという思いもあった。その方が、幼児の達成感や満足感につながると考えたからである。根気と忍耐が必要だったが、この時間が、幼児の「どうすればいいのだろうか?」という思いを強くしたと考える。

【共に考える教師】

○パラバルーンの練習が上手くいかない毎日教師は幼児と共に過ごした。「どうすればいいのだろうか?」「なぜ上手く飛ばないのだろうか?」という幼児の思いと同じ思いを教師自身ももっていた。教師は、答えを出さず、共に考えることに徹した。教師もクラスの一人である。この姿勢が、幼児の協働的な学びと個別最適な学びにつながったと考える。

【幼児がひらめきを形にできる時間と空間を確保する】

○運動会の練習期間、好きな遊びを楽しむ時間が少なくなっていたが、そのなかでも、教師はできる限り、幼児が主体的に遊びを進めることができるように心がけていた。A児がペットボトルのキャップで花火の玉をつくったのは、好きな遊びの時間である。運動会の練習期間、練習と遊びのバランスを考えて過ごしていたことが、個別最適な学びにつながったと考える。

⑥幼児達がスタート地点からドングリを離すと、ドングリは様々な容器を通して転がった。しかし、ドングリはダンボールの端から転げ落ち点数を描いたカップに入る前に床に落ちてしまった。 ⑦幼児達は、そのままドングリを転がすことを繰り返した。そして、何度やってもドングリが同じ場所から床に落ちてしまうことにA児が気付いた。 ⑧A児「そうか！ここに柵を作ればいい」とアイデアを出す。他児は「作ろう！」と、早速、残りのダンボールの切れ端を貼って柵を作った。  再びドングリを転がしてみると、点数を書いたカップに入った。「やった～」と言いながら、点数を競うドングリ転がしゲームが始まった。	⑨降園前の集まりの時間、保育者は転がしゲームを作った幼児達が自分達で作品を紹介する機会を設けた。 クラス全員が「わぁ～面白い」と食いつくように見つめ、「私もやりたい」と言った数名が実際にドングリを転がしてみた。「明日もしたい」という声や「作り方、教えて」という声もあった。 11月17日 ⑩登園したA児は「先生、僕、いいこと考えた！」と嬉しそうに話し、材料棚からゴムを取り出した。転がしゲームは昨日からそのまま残っていたので、足早に駆け寄りダンボールの下部に両端を引っ張ったゴムを貼り付けた。 次に、ゴムの中心部に空き箱を貼って「先生、見てて」と言いながら箱を下げてゴムを伸ばし、箱の中に小さなまっばくくりを入れて手を離した。
⑥ [a] どうしてダンボールの端から転げ落ちてしまうのか、それぞれの幼児が考えるきっかけになった。 ⑦ [c] 幼児が何度も試し、転げ落ちる様子を観察することで、どのような対策を取ればよいか考えているようだった。 ⑧ [b] A児の考えを発言したことにより他児にも共通のイメージが伝わり、同じ目的を持って柵作りを始めた。 ⑨ [c] 紹介する機会を設けることで、自分達で作った作品を自分達の言葉で表現する体験や他児も遊びの楽しさに気づき参加したり個別に自分の転がしゲームを作ってみたりするきっかけになるかもしれないと考えた。	⑩ [a] 「いいこと考えた」と嬉しそうに話すA児の遊びのイメージが頭の中に描かれており、そのイメージを実現するための材料であるゴムを取り出して作業に取りかかった。 [c] 遊びの続きができるよう、転がしゲームを机に乗せたまま残しておくことで、幼児の意識が繋がりが登園後から遊び出す姿に繋がった。

⑪すると、まっばくくりは少しだけ斜面を登って転げ落ちた。 周りの幼児達は「跳んだね」と呟いた。しかし、A児はイメージしていたものとは違ったようで「どうして跳ばないのかな～？」と首をかしげながら貼り付けたゴムや箱を触っている。 ⑫保育者は「どうしてかな～？」と共感し、しばらくその様子を見守った。 ⑬すると、A児が「もっと、跳ばしたい」と言っ	てハサミでゴムを短く切り、もう一度ダンボールに貼り付けた。そして、先程のように箱とゴムを引っ張ろうとしたが、引っ張る力が強すぎてゴムがダンボールから外れてしまった。 ⑭A児「ゴムが取れた～」と笑いながら取れたゴムをもう一度貼り、力加減を調節している。ゴムが外れない程度に引っ張ると、まっばくくりは少し跳んだがA児が想像したような勢いが出なかった。 A児は頭をかしげながら考えている。	⑮その様子を見たD児が「僕もしたい」と挑戦してみる。すると、ゴムが短すぎて引っ張れない様子。D児「ゴム短くない？」とA児に伝える。 ⑯早速、A児とD児は材料棚から再びゴムを取り出し、A児「このくらいかな～」 D児「もう少し長めがいいよ」とゴムの長さを相談しダンボールに貼った。  ⑰再び箱を貼りまっばくくりを入れて手を離すと、まっばくくりは勢いよく跳ね上がった。
⑪ [a] A児は考えたことを実践してみたが、思うような結果にはならず、「どうして跳ばないのかな～？」とゴムや空き箱を触りながら考えている。 ⑫ [c] A児は自分が思うように勢いよくまっばくくりが跳ばなかった理由を考えているようだった。保育者は「どうしてかな～？」と共感しつつA児が自分なりの考えを見つけ試行錯誤する時間をたっぷりと保障したいと考えていた。 ⑬ [a] A児なりの考えで、ゴムを短く切る方法を試したが失敗した。	⑭ [a] A児は力加減に気づき、弱い力で再度チャレンジしている。[c] しかし、想像した勢いは出なかったため、A児の思考を巡らせているようだ。 ⑮ [b] D児が挑戦してみることを許容したA児。D児が実践し、D児の考えをA児に伝えた事で、A児だけでは気づかなかった新しい考えを共有するきっかけになった。 ⑯ [b] A児とD児が実践した気づきを踏まえ、互いに声をかけ合いながら、目的に合うゴムの長さを調節していた。	⑰ [c] A児はD児と試行錯誤した結果、勢いよくまっばくくりが跳ね上がったことで達成感

伝える機会となった。また、紹介を聞いていた幼児達が「わぁ～面白い」「私もやりたい」「作り方、教えて」と言ったように個人やクラス全体の興味の幅が広がり、「個別最適な学び」や「協働的な学び」に繋がったのではないだろうか。

A児「やった！やった～！見た？先生？下からビューンって行ったよ。見た？」とA児とD児は興奮しながら嬉しそうに保育者や友達に伝えた。	や充実感を感じているように見えた。また、嬉しさを全身で表現している。
その後、ダンボールの上部に点数を描いたカップや大きさの違う箱などを貼って、まっぼっくりやドングリ・新聞紙など、様々な素材を下から跳ばす遊びに発展した。	
この後、しばらくの間、点数を競ったり新たなコースを加えたりして、転がしゲームがクラスの遊びとして盛り上がった。	

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。	【うまくいかなかったことや失敗の経験】 転がしゲームを作る中で「ダンボールが机からはみ出して垂れてしまったこと」「ドングリを転がして同じ場所から落ちること」「ダンボールの下から勢いよくまっぼっくりが跳ね上がらないこと」など、うまくいかなかったことを受けて、A児自身が「どうだろう」と思考を巡らせ試行錯誤しながら考えていく過程が「個別最適な学び」に繋がるのではないだろうか。 また、友達と考えを出し合い試行錯誤する過程は「協働的な学び」に繋がり、さらに試行錯誤の過程は「個別最適な学び」と「協働的な学び」が往還しているのではないだろうか。 【興味や関心の共通性】 A児発案の転がしゲームに興味を持ったB児、C児、D児。どんぐりを転がすことや下からゴムを引っ張ってまっぼっくりを跳ね上げることに對して、A児と同じような興味を持ち、遊びに参加してA児と一緒に転がしゲームに工夫を加えていく。このように「協働的な学び」に繋がるポイントは、幼児達の興味や関心の共通性にあるのではないだろうか。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	【環境の再構成（材料の追加）】 転がしゲームを作ることにした様子を受けて、瞬時に保育者が様々な廃材を補充した。幼児達が様々な素材や形・大きさから目的に合うものを選んで遊びに生かしてほしいと思い、急遽、環境の再構成を行った。そのことが、幼児達の選択肢の幅を広げ、目的を達成するための「個別最適な学び」や「協働的な学び」に繋がったのではないだろうか。 【葛藤したり試行錯誤したりする時間の保障】 幼児達がうまくいかなかったことを自分達なりに考えている様子をあえて見守り、幼児達の中でしっかりと考えを巡らすための時間の保障をした。A児達のこれまでの経験や発達を踏まえ、保育者がすぐに応答をしない、アドバイスをしない、個人や友達と一緒に考え合う時間をしっかりと保障することで、今までの経験や新たな考えを駆使し、試行錯誤してみる時間となり「個別最適な学び」や「協働的な学び」に繋がったのではないだろうか。 【遊びや学びを共有する機会】 降園前の集まりの時間に転がしゲームを作った幼児達が自分達で遊びを紹介する機会を設けた。そのことにより、製作の過程でうまくいったことやうまくいかなかったことを言語化し友達に

「『好き』を通して人とつながる」

園名：長崎大学附属幼稚園

【概ねの時期とその時期のねらい】

○年齢の目標：友達と力を合わせ、主体的に園生活を進めて楽しむ。

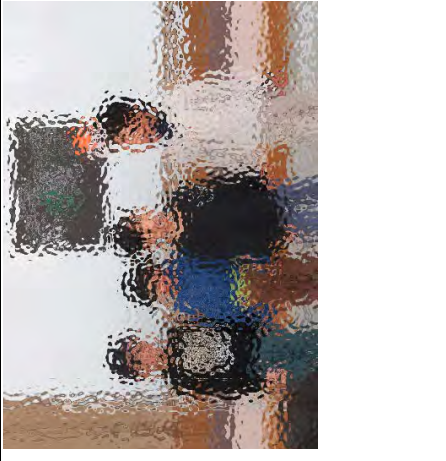
2月上旬

○自分らしさを発揮しながら、友達の気持ちを考えようとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本事例は、令和4年度の事例である。進級直後、A児と関わったり、様子を見守ったりする中で、自分の世界に入って一人で遊ぶ姿が多く、自分から友達や教師に囲まれる姿があまり見られなと感じた。前担任からは、「こたわりが強い。星座や宇宙に興味がある」と引き継いでいた。 4月中旬の雨の日、園庭の地面にパーテーション（感染症予防のため弁当時に使用していた）を並べて遊んでいたA児を他の子どもたちが注意をするという出来事があった。注意を受けたA児は「なんで怒られたんだろう」とピンと来ていない様子だった。A児なりにイメージを膨らませて遊んだ結果の出来事だったのだろうが、あまり自分の気持ちを表現しないため、担任も周囲の子どもたちもA児の思いが分からなかった。担任は、この出来事を受けて、「A児の言動を、教師や子どもたちが誤解し捉えようしてしまう場面が今後もあるのではないかと、また、「A児自身にも自分の思いや考えを伸び伸びと表現できるようになってほしい」と思い、環境構成や教師の援助の見直しを行うことにした。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
1に記入した出来事の翌日以降、一年間を通して ①A児に宇宙の話をしてみる。 担任「A児さん9月〇日生まれていることは、天秤座でしょ？私もなんだ」 A児「うん。じゃあ先生も9月生まれ？」 担任「いいや」 A児「じゃあ10月か。何で分かったの？」 担任「私も星座とか宇宙とか好きなんだ」 A児「じゃあ問題。僕のお母さんは〇月△日生まれです。何座でしょう？」 担任「☆星座」 A児「正解！じゃあ…（星座クイズが続く）」 一年間を通して、日頃の保育の中での遊びに加え、宇宙の話しながら関係づくりを行った。	①【a】会話を通して信頼関係を築く。 ①【c】担任がA児に対する子どもも理解を深め、イメージを共有できるようになれば、A児と周囲の子どもをつなぐ援助ができるのではないかと考え、日頃の遊びの関わりに加え、宇宙の話をする関わりを始めた。 ②【a】【b】遊びに誘ったり、集まりの時間に遊びの紹介をしたりすることを通して、友達の遊びにも興味をもつことができるようにする。 ②【c】好きなことを自分で選んで遊ぶことで、学級全体で水族館ごっこが盛り上がりつつ、学級全体で水族館ごっこが盛り上がりつつ、空き保育室を丸ごと活用して、チケットやチラシをつくり、異年齢の友達や先生を招待して遊びが盛り上がった。A児を遊びに誘ってみたい集まりの時間に水族館ごっこを紹介したりしてみたのだが、仲間に加わらず、自分の好きな遊びをして遊んでいた。

誘ったり集まりの時間に遊びの紹介を行ったりする援助を続けた。 ③【a】他の子どもたちの水族館ごっこが一段落しても水族館ごっこの環境を残しておいた。静かな環境だと、A児は水族館ごっこをするのではないかと考えたからである。 ④【b】二人共、A児と同様に静かな環境で遊ぶ方が落ち着く様子だった。 ③④【c】「大人数で遊んでいるから場上がりしている」「誰も遊んでいないから場を片付けよう」等、担任は今まで遊びの盛り上がりやそれを場にしている子どもたちの人数で判断することがあった。しかし、A児達の遊びの様子を見て、みんなが遊んでいるときはそっと見えて、その場が一段落したら遊び始める子どもがいることに気付いた。そのため、他の子どもたちも遊びに加わったら、A児が遊び込めなくなるのではと考え、遊び紹介で取り上げられることを控えた。水族館ごっこ以降、A児はB児、C児と一緒に遊ぶ機会が増えた。	⑤【a】自分の好きなことと、みんなのしたい遊びが合致したからこそ、A児は飛び跳ねて喜んだのだろう。また、その思いが、制作時の友達との会話につながったのではないだろうか。 ⑤【b】最初はばらばらだった4人のイメージが、会話によって「宇宙の絵」という同じイメージに向かっていったように思う。 ⑤【c】周囲の子どもはA児に「宇宙の絵を描くんだよ」と指摘されたわけではなく、A児が生き生きと宇宙の絵を描いているのを見て自然と「やってみよう」と思ったのではないかと見取った。 ⑥【a】A児の好きな宇宙を絡めた遊びを行うことで、マープリングに興味をもてるとはなかった。 ⑥【c】「他のことをしたい」というA児の思いと「マープリング、プレゼントづく
5月26日 ③学級の水族館ごっこが一段落した時期。A児の水族館づくりが始まった。 ④B児、C児もやって来て、空き保育室に3人だけで水族館づくりを始めた。「ちょっと怖い水族館にした」という共通イメージがある様子。ドククラゲやホオジロザメを制作し楽しんでいた。面白い遊びだったので、遊び紹介で取り上げたかったが、少人数での遊びが楽しいのだからと思い、取り上げなかった。	7月1日 ⑤集まりの時間、七夕会に向けて、宇宙の絵を描く遊びを担当が提案した。「つくりたい！」とやる気満々の子どもたち。A児は飛び跳ねながら喜んでいて。出席番号順の4人1組となって、ロール紙に宇宙の絵を描いた。A児のグループは、日頃A児が関わりたくないバーだった。その中でも、A児は楽しそうに宇宙の絵描きをしていた。他の子どもたちは、最初はハートや動物など自分の好きなものを書いていったが、A児が「これは火星。こっちは火星の衛星」等吹きながら楽しそうに絵を描いているのを見て「じゃあこれは何？」、「すごいね」とA児の絵に興味を示し、A児も友達からの質問に答えていた。そして、他の子どもも星やUFOの絵を描き始めた。
	9月12日 ⑥敬老の日に向けて、マープリングの技法を使ったカードをつくることにした。作品を祖父母にプレゼントするものであり、全員に経験させたい遊びでもある。先週からマープリングの環境をつくっていたのだが、A児は全く興味を示さなかった。どうすればA児が「マープリングしたい」と思うだろうか考えた結果、黄・オレンジでつくったマープリングの紙を丸く切り、黒画用紙に貼っておいだ。「あ、これ金星？」

とA児。「そうなの。まだ金星しかないんだけど…」と担任が呟くと、絵の具を見て「青と緑を混ぜたら地球がつくれるよ。青と黒を混ぜたら天王星もつくれそう」とアイデアを出し始め、一緒にマープリングで遊んだ。「木星の色をつくるから、先生は紙を準備して。大きく切ってね」と一緒に宇宙の絵づくりを楽しんだ。その中で、「これを使っておじいちゃんおばあちゃんにプレゼントをつくっているんだけど…」と話してみると、敬老の日のプレゼントもすぐ完成した。 1月10日～1月31日 ⑦子ども会（一年間の遊びを保護者に披露する会）の準備が始まった。どんなことをしたいか、集まりの時間に学級全員で考えた。A児は「宇宙のことをしたい」とアイデアを出した。B児、C児、D児も「宇宙のことをする」と仲間に加わった。みんなで惑星の模型をつくったり、宇宙の絵を描いたりして準備を進めた。他3名も、宇宙には興味がある様子で、楽しんで準備はしているものの、分らないこともある状態。図鑑を見ながら「A児君、これ何？」と尋ねる姿が多く見られた。A児は「これは○○で、～だよ」と、友達に優しく教える姿が見られた。 2月1日 ⑧子ども会当日、A児の出番は最初だった。学級全員と保護者、合わせて60名以上いる観客の前で、A児は宇宙の誕生についての説明をした。準備していた話に加え、アドリブも入れながら発表を行った。	りを全員に経験させたい」という教師の意図が読み合わず、一週間はど関わり方を試行錯誤した。その際「みんなしてやるから」と強制的にさせせるのではなく「どうすればA児がマープリングをしなくなるか」という視点で環境構成と教師の援助を行うことを意識した。 ⑦ 【b】 「宇宙のことはA児に聞けば教えてもらえる」と学級全員が理解している雰囲気があった。 ⑦ 【c】 互いのよさを認め合いながら関わることでできる友達の存在が、協働的な学びにつながるのではないだろうか。 ⑧ 【a】 観客の多さに緊張している様子だったが、みんなの前で一生懸命話す姿からは「大好きな宇宙のことをみんなに伝えたい」という思いが感じられた。  ⑨他3名も、惑星の模型を披露したり、人口探査機について説明したりしていた。途中で言葉に詰まる姿があったのだが、そのとき、発表中の子どもは、A児の方を見た。すると、小さい声で「○○だよ!」と教えるA児の姿が見られ、発表中の子どもも安心した表情で発表の続きを話し始めた。4名揃って、終わりのあいさつをするときは、全員で決めポーズをして、笑顔で発表を締めくくった。
---	--

	⑨ 【b】 自分が出番が終わってから、目を離せながら友達の宇宙についての発表を聞いていた。興味をもって人の話を聞く力の育ちが感じられた。 ⑧⑨ 【c】 日頃の姿を見ていると、大勢の観客を前に一人で話すことと、普段と違う環境の中で、最後まで集中して話を聞くとすることは、A児にとってはハードルがあることだったように思う。それを「やってみよう」と乗り越えることができたのは、「宇宙のことを話したい」という好きなのに向かう思いと、一緒に遊びをつくり上げた友達の存在があったからではないだろうか。 また、一緒に遊んだ仲間の話だからこそ、最後まで集中して話を聞くことができたのではないだろうか。
--	---

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながる点と見なししたポイントは何でしたか。
【安心して自分を表現できる環境づくり】 好きな遊びを落着いて楽しむことができる環境（③、④）の中で、B児、C児とイメージを共有し、遊びを楽しんでいた。それ以降、B児、C児と関わる場面が増え、子ども会（⑧、⑨）でも同じグループの仲間として遊びをつくり上げた。また、子ども会に向けての話し合いの際「宇宙のことをしたい」と、A児は自らアイデアを出していた（⑦）。安心して自分らしきや自分の思いを発揮できる環境は、個別最適な学びや協働的な学びの基礎となるのではないだろうか。	【友達の存在、信頼関係】 周囲の子どもたちがA児に宇宙のことを尋ねる、それに対し、友達に分かるようにA児が答える。互いのよさを認め合いながら、子ども同士で教え合ったり遊びを盛り上げたりする姿は、協働的な学びにつながる姿だと捉える（⑦）。⑧、⑨で、自分が出番が終わってから友達の発表を一生懸命聞く姿が見られたが、「相手の話を、興味をもって聞く」という力も、協働的な学びの土台として、必要な力であると考ええる。 2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。
【子どもの「好き」に寄り添う】 「もっと信頼関係を築きたい」という思いのもと、A児が好きな宇宙にまつわる会話を始めたことがスタートだった（①）。話をする中で、A児の宇宙に対する知識の深さ、探求心の強さを実感した。新しい遊びへの取りかかりに時間がかかること（⑥）も多かったが、その場合も宇宙を絡めた環境構成や教師の援助を行うことが、A児の「やってみよう」を引き出すことにつながったように感じた。宇宙について話をする関わりを続けたことで、A児が自分の思いや考えを担任に話す機会が増えた。自分の好きなことを突き詰める力、会話を通して教師と信頼関係を築く行程は、個別最適な学びにつ	

「にじ色王国 ～ロボット王国～」

園名：熊本大学教育学部附属幼稚園

【熊ねの時期とその時期のねらい：○大勢の友だちと目的をもって遊びを進める ○自分の課題をもち、やり遂げた充実感や達成感を味わう】

ながると考える。
また、A児は宇宙にまつわる遊びを通して、普段は関わらない友達とイメージを共有して絵を描いたり(⑤)、仲良しの友達と力を合わせて、遊びをつくり上げ、保護者の前で発表したりする経験をした(⑦、⑧、⑨)。集団の中で自分の力を発揮すること、友達と力を合わせることのよさを実感できたのではないだろうか。自分らしさを発揮すること、友達と協力することは、協働的な学びにつながると考える。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
本園では、2004年から年長児の接続期後半に「協同的な遊び」として子どもたちが考えた遊びをグループやクラスの友達と一緒に取り組んでいく保育を展開してきた。子どもたちの興味・関心から広がった遊びをさらに目的意識をもって遊びを深めていく活動である。本年度は、年長児全員で考えたお話「きく・ふじみんのぼうけん」のお話作り～みんなで遊びながら表現活動（劇遊び）→「にじいろ王国」作りへとつなげていった。 「にじいろ王国」は、年中組・年少組の子どもたちや保護者、附属小の1年生と一緒に遊ぶことを目的に子どもたちの経験してきた遊び、行事など、生活の中から年長組のみんなで話し合い生まれてきた。“それぞれ考えた国が合わさって、「にじいろ王国」になる。そして宇宙船に乗り、力を合わせて、お宝を探し、オーロラの国へ行くストーリー”になった。 ○宇宙船の国：オーロラの国に行く宇宙船を作る国 ○ロボットの国：ロボットを作る国 ○お菓子の国：お菓子の家でお菓子を作る国 ○ステージの国：歌やダンスなどのステージを開く国 ○昆虫怪獣の国：昆虫が怪獣になり昆虫怪獣と戦う国 ○お化けの国：お化け屋敷でお化けと暮らす国 事例の「ロボットの国」では、園内にあったベッパバー君と遊びながらロボットに興味をもった5人グループである。1つ目のロボットは完成に近かったが、それぞれがもつロボットのイメージは、同じではない。なかなか自分の思い（ロボットのイメージ）が伝わらないA児を中心に考察する。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① 〔a〕 A児は、普段から、あまり自分の気持ちや伝えたいことを言わない。何も言わないが言いたいことがあるという表情である。援助が必要であると考えた。 ② 〔b〕 できつつあるロボットは、B児のアイデアで一緒に作ってきたロボットである。A児は、B児と共に取り組んできたが、自分の思いが反映していないロボットには興味を示さなくなった。 ③ 〔c〕 A児も、B児のイメージに近づこうとするが、なかなか共有できなかった。A児の中の一緒に作っていききたい思いと、B児に伝わらない思い（葛藤）を支えていく保育者の援助が必要だった。A児の姿から、協働することの難しさを感じた。
2. 事例の記入 リズム室でそれぞれのグループで遊びが始まった。ロボットチームの① 〔a〕 A児が、浮かない顔で床にごろごろしていた。 T：どうしたの。A君。 A児は何も言わなかった。他のグループの子ども達を呼んだ。 T：② 〔b〕 ロボット一つできてるね。これからどうする？ 子ども達は、黙っていた。ロボットは自立して、完成に近づいていた。 B児：手がね。なんか違う。 B児は、段ボールを丸めて細くしたものを付けた手に不満があるようだ。手が本物のようにならないからだ。C児はすぐに反応して手を作り直すことに賛同した。③ 〔c〕 しかしA児の表情はすぐれない。 T：A君はどうしたいの？ A児は、黙っていた。A児は、B児中心で作った完成に近いロボットに、自分の考えが反映されていないことが不満のようだった。 T：A君、自分でロボット作ってみたらどう？	

A児の表情が変わった。そして、自分で箱を持つてきて、ロボットを作り始めた。周囲の子ども達もA児の思いを感じたらしい。A児のロボット作りを受け入れた。④【a】A児が足を作り始めた。頭と胴体を支え、自立させようとするが難しい。A児は何度も試し、考えていた。 T：わからないところをみんなに聞いてみる？ A児は、うなずいた。しかし、その日の振り返りの時間、A児は自分から手を挙げて、みんなに聞かなかった。 T：A君、ほら、ロボットの足のことで困ってなかった？ロボット持ってきてごらん。 A児はすぐに自分のロボットをみんなの前に持ってきた。しかし、恥ずかしくて、うまく伝えられなかった。 T：⑤【c】A君がね、ロボット作っているけど、足を作ってて、うまく立たないんだよ。いい考えない？ C1：もつと足の箱を大きい箱にしたら？ C2：足の横のところに、ペットボトルに水を入れて付けてみたら？ ⑥【b】A児は、友達が話すことを黙って真剣に聞いていた。 次の日、A児は、友達からのアイディアを使って、ロボットを作った。ロボットチームには二つのロボットが並んで立っていた。	 ④【a】A児は、一つ目のロボット作りで足の作り方は、知っていた。しかし、そのつくり方をまねしなかった。自分で考えたロボットを作ったかったようだ。  ⑤【c】グループごとに違う取り組みをしているが、互いの思いを共有したり、困っているときに助けたら等、協働することへ気持ちを整えていけるように振り返りの場を整える。 ⑥【b】A児は自分で作ったロボットの横で、友達のアイディアを真剣に聞いていた。A児の納得いくより良いものを作りたい気持ちを感じられた。 【c】本事例の遊び（本園で言う協同的な遊び）の中で子ども達は何を協働するのか。保育者は、立ち止まって保育の構想を立て直さなければならぬ。 ここでは、A児の思いを大切に、個の満足感や充実感を得られなければ協働的な遊びへとつながらないと考えた。
4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて * 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何でしたか。 本園では、協同的な遊びには、3つの時期があると考える。「夢中になる時期」「ゆらぐ時期」「みんなで楽しむ時期」この3つの時期に保育者は、適切な援助が必要である。 夢中になる時期：大きな目的は決まると、それを達成するまで、各自（個）のやってみようという気持ちが決まる。ここでは、子ども達が困っていることをよく見取り、解決する手立てと一緒に考えていく。保育者の考えが過ぎると、子ども達の遊びを壊してしまうので、それぞれの思いをしっかり受け止	

めていく。 ゆらぐ時期：この時期がととても援助が難しい。自分のやりたいことが達成できている子どももいれば、まだ、途中で迷っている子どももいる。しかし全体から見れば自分のチームで楽しく遊んでいるように見える。また、保育者が進み具合ばかりを気にしていると、ロボットチームのよう、個の充実ができていない、ちぐはぐな状況が起きてしまう。個を埋没させてしまうのだ。この時期こそ、それぞれの思いを丁寧に聞き、グループの目的を確かめ、方法やルールを話し合う必要がある。 みんな楽しんで遊ぶ時期：「ゆらぐ時期」で、一人一人の子どもの思いを受け止めながら、全体につながっていく。そうするとグループ意識が高まり、全体の目的を再確認できるようになる。「みんな楽しんでいく」ことが、他者意識をもたらし、遊びの幅が広がっていく。保育者が、完成の時期に入っても、丁寧に全体へ、個へ全体へ援助していくと、全体の目的を互いに共有できるようになっている。しかし、個が充実せず満足していかないければ、他者への意識も生まれてこない。 事例にもあるように、遊びが同じであっても、それぞれ（個）がやってみようという気持ちが充実しないという限り、本来の協同的な遊びへつながるとは言えない。	2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 B児は、自分のイメージ通りのロボットを作っていくことができた。ロボットの動きや、構造を観察し、その仕組みを自分なりに考えて取り組んでいた。外から見るとグループで取り組み、思いも共有して出来上がったロボットのように見える。しかし、A児は、共通の目的はわかっているものの自分のロボットのイメージや作りたいたい思いが生かされず進んでいくことに納得がいかなかった。一方、C児のように、自分の思いで作っているロボットではないが、B児のイメージに自分の考えを合わせながら作っていきける子どももいる。 協働的な学びをつなげていくためには、保育者はそれぞれの思いを受け止め、つないでいく時間と、目的を確かめていかなければならない。また自分なりの思いを表現し、相手に分かるように伝えることで、互いの思いを理解し、楽しさを共有したり、工夫して取り組んだりできるような援助が必要である。
--	--

「私もやりたくなった」

園名：大分大学教育学部附属幼稚園

【概ねの時期とその時間のねらい】

5月中旬

○気の合う友だちと思いをしたり受け止めたりしながら遊びを楽しむ。

○年長組になった喜びや自覚をもって行動する。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
砂場では、シャベルで水の流れた道をつくり、流す方向を考えたり道（川）を繋げる方法を工夫したりする姿が見られていた。これまでに桶を使って遊んだ経験があることから、桶を出しておくすぐに使い始め、組み立て方を工夫しながら遊ぶ姿となった。A児は、筒型の桶を砂場に立てて刺し、倒れないように周りに固りを砂で支えたり深く差し込んだりしていた。差し込んだ桶の上から水を入れ、桶が倒れることや水があふれてくることに悔しそうな表情を見せるA児の思いを聞くと、「砂の中に水を通したい」と話した。どうしたら砂の中に水が通るか、友だちの考えを聞いたり、いろいろな方法を試したりしながら遊んでいたA児は、トンネルをつくりその中に水が流れるようにしたいと言った。トンネルをつくるためには山がいる、と山をつくらってトンネルをつくり、繋がった時には笑顔で水を流していた。その後、トンネルから出た水の道をつくり、さらにトンネルを増やそうとしている。	
2. 事例の記入	3. 研究テーマに基づいた考察
5月21日 ①A児が保育室でどんなことをして遊びたいか話していた。 保育者はA児がトンネルを長くしたい、という思いを具現化するためにイメージを持たせた。 「もっと長くするためにはどうしたらいいかな」「何かいい方法があったら教えて」 ②保育者とA児が話をしている様子をB児が聞いている。 「A児はここからトンネルをつなげたいんだって」 「じゃあ、私も久しぶりに砂場に行こうかな」 5月22日 ③トンネルを作るためにどうやったら、何を使ったらうまくいくか、また、山の高さはどれくらいか、を数人で相談しながら山やトンネルの作成に入った。 C児 スコップの背で山を丁寧に固めていく B児 （C児がB児の掘った穴に砂をかけようと	①「【c】」A児の持つ「とんネルを長くする」イメージを探るためにもA児の考えをじっくり聞きたいと考えた。 ②「【c】」A児が保育室で話しているのを周囲は知っていたが、より具体的なイメージを周囲に広めることで目録達成に近づくと考えた。また、仲間と協力して達成することを体験させたいと考えた。 「【b】」B児は、A児が一生懸命に保育者と話している様子や、考えがまとまらない様子を見て、一緒にチャレンジしてみたいと考えたのではないかな。 ③「【b】」A児の思いを確認したりするやり取りの中で、周囲の子どもたちも砂場遊びの経験を

する) 「まって、そこ埋めないで。そこを出るってお知らせしてる。」 「こうなって、こうなって・・・。」(トンネルのイメージを教師にジャスチャで伝えようとする。) 「なんか待ち合わせさせみたいなの。」	活かし、友だちとチャレンジする楽しさを再確認したのではないかな。 「【c】」A児の砂場でのチャレンジに自分も関わり教師と対話する中で年少時の時以来の砂場遊びのわくわく感が呼び起こり、待ち合わせという言葉を使用するなど一層砂場遊びに夢中になってきたと考える。 ④「【c】」時折トンネルの状況を一緒に確認し、子どもたちが自分たちの思いの進行状況を確認できるようにした。そうすることで、友だちに自分の思いを確認したりするやり取りに発展したと考える。(写真参照)
5月23日 ⑤トンネルにパイプを通して砂をすくいいあげたり、穴を掘り進めたり、砂を固めたりと、道具を色々な方法で使用しながら、穴掘りを続けた。 ⑥トンネルができると、水を流し始めた。 D児 (トンネルにパイプを通して) 「あ！きてるきてる！」 A児B児 (パイプを抜いて飛び跳ねながら) 「つながった!!!」 A児E児 (反対の穴から手を入れて) 「ほんとや！つながった!」 「最後水！水だけ!」 C児 「水入れるよ!」 そこにいた子どもたち 「来た！やっ来たあ!」	⑤「【a】」「【b】」パイプに砂が詰まった時には、とんとんと地面にたたきつけることで、砂詰まりを取り除いたり、道具を友だちと話し合いながら工夫して使用している。自分たちでより良い方法を見つけて出そうとしている。 ⑥「【b】」友だちと同じイメージをもって何度も繰り返している。(写真参照)



「いっしょにあそぼう」

園名：宮崎大学教育学部附属幼稚園

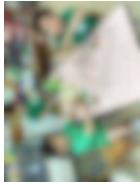
【6月上旬 この時期のねらい】

- 先生や友達に考えたことを話したり、相手の気持ちに気付いたりする。
- 季節の変化を感じながら、気の合う友達と一緒にいろいろな遊びを楽しむとする。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い	
年長に進級当初のA児は、年中児期に仲よくなった気の合う友達を誘って、自分なりにカラー積み木を使って遊ぶことが多かった。仲間に入りたいたいの友達が、一緒に遊びたいと伝えても、頭なに断る姿が見られた。 自分の思いや気持ちを先生や友達に伝えるだけでなく、友達にもそれぞれの気持ちや考えがあることに気付き、もっといろいろな友達とかわりながら好きな遊びを楽しむことができるようになってほしいという教師の願いから「友達や先生と話し合いをしながら遊ぶ」ことを目指すこととした。	
2. 事例の記入	
5月13日（カラー積み木遊び） ① A児と気の合う友達B児がカラー積み木で遊んでいた。部屋をイメージしてテレビを見る部屋、寝る部屋等をつくり、自分の部屋やベッドを決めたりしながら楽しく遊ぶ様子が見られた。教師はA児の自分なりのイメージを表現する姿を守っていた。 A児「ここは僕のベッドで、ここはテレビを見る部屋、ここが入り口だよ」と教師に伝える。教師「住みたくなるような部屋ができていいね」と部屋がよくできていることを認めた。 C児「ぼくも仲間に入りたい」と声を掛ける。A児 何も言わずC児を両手で押し出す。教師「何か困っていることはない？」とA児とC児に尋ねる。 A児 何も言わず、C児を両手で押し出す。C児「仲間に入りたいたいんだけど、入れてくれないの」と言う。 教師「C児はA児と一緒に遊びたいみたいだね。仲間に入れないの？」とA児に尋ねる。A児「だめ、絶対にだめ」とC児に言う。教師「今日はだめなんだね」とA児の気持ちを受け止めた。 A児「うん」とうなずき、遊びの続きを始める。教師「今は遊べないんだって。先生と他の遊びをしようか？」とC児に提案する。C児「わかった」と言う。	3. 研究テーマに基づいた考察 ① [a] A児にとって、気の合う友達とかかわりながら、自分の思いを大切に安心して遊ぶことが必要だと感じた。自分の思いや考えを十分に出せる友達と遊びたいと思う気持ちを受け止めた。 A児に仲間に入れてもらいうことができなかったC児には、教師と一緒に遊ぶことを提案した。 ② [b] A児は気の合う友達B児に自分のイメージを伝えながら、一緒につくり始めている。 ③ [c] A児は場を整えて遊び始めていたこと、ルールや遊びを共有することができているの、新入友達が安心して遊び始めたことから、新しく入ろうとした友達を受け入れることができなかつたのではないかと考えた。

A児B児「先生！来た！」	[c] 教師も一緒にトンネルを掘ったり手を入れてみたりして、子どもとイメージを共有し、周りの子どもたちにも状況がわかるように、言葉で様子を知らせたり、一緒に喜んでいたりすることで、協働的な遊びに一層深まりが増し、砂場遊びに没頭したと考えられる。
教師 「来た？ こっから来た？」 「両方、つながってるの？」 教師② 「待ち合わせ、成功！」 その後、何度も繰り返し水を流し、水の行方を見ながら遊んでいた。 ⑦山はどんどん高くなり、上から水をジョウロを使って流すに至った。	

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	
*以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。	
1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。	
【自分の思いを伝える】 自分がしたいこと（目的、めあて）を保育者や友だちに伝えることは難しいが、相手はどう受け止めるかもお互いに考えながら共通の目的に向けて遊ぶこととすることが、協働的な学びと言える。何を学んだと言葉で言い表せなくても感じるものでもあると考える。 【試行錯誤を繰り返して工夫する】 共通の目的に向かって遊ぶ中で、うまくいかないことや課題解決が必要なことは生まれてくるものだが、それをみんなで乗り越えていくことができたり、知恵を出し合ったりすることで、自分が知っていることが深まったり、友だちと話す中でチャレンジしたいと思うことが出てきたり、個別最適な学びが深まる。また失敗してもあきらめずに試行錯誤を繰り返す中で協働的な学び、幼児同士の関わりが深まっていくと考える。	
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何だったか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。	
【「もっとしたい」の気持ちにつながる環境の構成と援助】 「共有する時間の設定（遊びの振り返りや共有する時間を設定）」したこと、子どもたちの気持ちが日々つながっていくことができたこと、子ども同士のやり取りが深まるよう、教師が子ども同士の会話をよく聞き、必要に応じてつなぎ役になることで、より深い思いを共有することができたこと、教師と一緒に遊びに入り、遊びの中で共に進行状況を確認していたこと、子どもたちの試行錯誤の繰り返しや気持ちの継続につながったこと、個別最適な学びと協働的な学びは、保育者の指示ではなく、幼児理解に基づいた日頃の読みとりや共に遊びながら必要な援助をなすことで確実になると考える。	

6月20日（メダルづくり） ② D児が、将来の夢は、オリコンピックでメダルを取ることであることを教師に伝える。メダルづくりを始めた。 D児の遊びに関心をもったA児も同じテーブルでつくり始めた。どんな材料が必要か考え、空き箱等が入っているかごや引き出しの中から材料を探していた。教師が「セロハンテープの芯を使うのはどう？」と提案すると「いいね」と答え、金色の色紙や首に掛けるひもがほしいと伝えてきた。 メダルの材料の芯を使い始めると、芯が少なくなってきた。 D児「もっとメダルをつくりたいんだけど」 教師「もう材料がなくなっちゃったんだよね」 A児「この芯を使っていよいよ」 教師「A児もメダルをつくりたいと思うと持ってたでしょ？もうあっていいの？」 A児「いいよ。ぼくはもうつくらないから大丈夫」 教師「A児はやさしいね。譲ってくれたよ」とC児に伝える。 A児「使っていよいよ」 D児・教師「ありがとう」	 ④ [a] 子どもが主体的に必要な材料を選択することができるように、様々な材料を準備した。イメーシ化したメダルをつくることができるように、色紙の枚数やひもの種類を多く準備した。 ⑤ [b] 材料が足りなくなってきたときに代用出来る材料等を探しながら、譲り合ってメダルづくりを進めようとしている。 ⑥ [c] A児は、メダルづくりの夢中になって遊んでいたが、D児のメダルをもっとつくりたいという気持ちに気づき、材料をD児に譲り、次の新しい遊びへ向かった。メダルが完成したことに加えて、メダルをつくる過程を楽しむことができ満足のたのだろう。 ⑦ [b] 5月の姿と比べると、同じ目的をもった複数の友達と、役割を分担したり、互いの考えを伝え合ったり、試行錯誤したりしながら、話し合う場面が多くなってきた。 ⑧ [c] これまで、自分の思いや考えを優先して遊んでいたA児が友達の思いを受け入れるようになったのは、友達の遊び方やかかわり方をうり、自分の思いを生かすしつつ、友達の考えを受け入れながら、楽しむ経験を重ねてきたからではないかと考えた。 ⑨ [a] 年下の友達にも声を掛けると、A児の行動は教師も年下の友達にとってもうれしいことであることを共有できた。	10月27日（鬼遊び） ④ 子ども達は「鬼ごっこしようよ」「分かった」 ⑩ [b] 鬼遊びをしたいという目的をもって一
「ぼくもしたい」「わたしも入っていい?」「いいよ」「菜山に集合ね」と、声を掛け合いながら足早に園庭に出掛けていき、友達を誘ったり、受け入れたりしながら鬼遊びを楽しむことが増えてきた。 クラスを超えて鬼遊びをしたい人を集め、まずは鬼決めをして、鬼を何人にするか、捕まったらどうすればいいのか等、ルールを話し合ってから遊びが始まる。 後から仲間に入る友達がいると、逃げている友達が「今、〇児が鬼だよ」と教えて、一緒に逃げていく。 A児が「最後まで逃げ切った!」と喜び、担任にも報告に来た。「すごいね、よく逃げ切ったね」「どこに逃げたら捕まらなかったの?」と尋ねると「鉄棒の後ろ側の見えないところ」と満足の表情で話をした。 片付けの時間になる直前に、鬼遊びをした子ども達が円になって手をつなぎ、一緒に遊んだ友達に「ありがとうごさいました!」と伝え合っていた。	⑩ [a] A児は、自分の力を発揮してスピードを生かして逃げたり、遊具等に隠れながら見付からないように考えて試したりしながら楽しんでいた。 ⑩ [c] 鬼になりたい、逃げたい等、自分の気持ちを受け入れてもらったこと、一回も捕まらなかった等、できるようになったことが自信につながり、一緒に遊んだ友達にお礼を言う言葉につながったと考える。	4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて *以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か。 【一人一人の思いへの配慮】 ○ 進級してからしばらくは、環境の変化（新しい部屋、新しい人、新しい生活等）に慣れるまでに時間がかかる。A児は進級した際に、気の合う友達と一緒にではなかったことに不安を抱いたようだ。気の合う友達と安心して遊びたい思いを教師が受け止め、気持ちに寄り添ったことで安心して遊ぶことができたと考ええる。安心して遊ぶことができれば教師のかかわりや主体性を大事にした環境の構成が、個別最適な学びにつながると言えるのではないかと。 【友達の思いや考えを受け入れる力】 ○ 「この友達と遊びたい」という思いから「この遊びをしたい」へと変化していった。その過程でいろいろな友達と意見が違ったり、衝突したり、自分の思い通りにならなかったりすることがある。このような経験から、相手の考えを知ること、自分の気持ちに折り合いをつけること、友達と一緒に新しい考えを生み出したことが協働的な学びにつながったと考える。また、やさしい言葉掛けやアイデアの提案、譲り合いによって解決していく経験を重ね、共通の目的をもちながら、友達の思いや考えを受け入れて遊ぶことで、協働性の獲得につながったと考える。

2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思ったか（思わなかった）か。 【深い観察から個に応じたかかわりへ】 ○ 誰とどのように遊んでいるかを見守るだけでなく、すぐ近くで子どもの思いや考えを見取り、受け止めながら遊びが広がるように環境を構成したり、子ども同士のやりとりを見守り、衝突するとても大切な経験とし学びとして支える機会としたりすることが保育者の援助のポイントとなっている。また、どのように遊びや友達とかかわろうとしているのか、何を考え試そうとしているのかに注目し、理解を深め、よさを認めていくことが援助のポイントとなり、個別最適な学びや協働的な学びにつながったと考ええる。 【ポジティブな行動支援】 ○ SWPBSの基本は、教師が子ども望ましい行動を導いたり、認め、称賛したりするポジティブなかかわりをするることである。個に応じた支援の在り方を探りながら、友達の気持ちに気付いたことを認めたり、やさしい言葉掛けをほめたりする援助を行うことが、いろいろな友達と一緒に好きな遊びを楽しむことにつながったと考ええる。一人一人の子どもの達のよいところや頑張っている姿をほめる援助が「友達や先生と話し合って遊ぶ」姿になり、個別最適な学びや協働的な学びにつながったと考ええる。

「コースを作ろう」

園名：鹿児島大学教育学部附属幼稚園

【6月下旬 この期のねらい】

- 自分の思いを友達と伝え合いながら楽しく遊びを進めていく。
- 気の合う友達と協力して、いろいろな遊びの見通しを持ちながら進め、工夫する。
- 園内の自然に自ら関わり、その性質や特徴に気付く。

1. 事例を理解するのに役立つ情報、個々の子どもに対する願い

以前、プレイルームにマットや段ボールを使って、ブロックで作った車を走らせるコースを作ったところ、そのコースを走ったり転がったりして遊んでいた幼児。「今度は、車ではなく自分たちが走るコースがつくりたいな。」と、設計図を書いてコースづくりをすることにした。

2. 事例の記入

6月24日（火）

プレイルームで遊んでいた子どもたちが、「走って遊べるコースがつくりたい。」と言出した。

① それぞれが思い思いに道具を配置し始めた。A児はスタート位置にマットを配置しコースを作っていくが、B児はコーンを目印にしたいとコース作りにすれ違いが出てきた。そこで、保育者が、お互いのイメージが共有できるように、設計図を描くことを提案した。

② どんなコースにしたいか、必要な道具は何か幼児同士で話し合いが始まった。

A児「最初はマットにしよう。」

B児「じゃあ、コーンはどうする？」

A児「コーンは並べてジグザグにしたらどうかね。」
B児「いいね。トランポリンも使おうよ。」

設計図が完成すると、それをもとにコース作りが始まった。

③ 完成したコースで遊び始めると、コーンの間隔やコース全体の長さが短いことに気付いた。

B児「楽しいけど、もっとコースが長い方が楽しいよ。」

そこで、もっと楽しくなるためにはどうしたらいいか、保育者も一緒にアイデアを出し合った。

3. 研究テーマに基づいた考察

① 【a】 保育者が「こんなコースはどうかな。」提案することでもできたが、幼児の主体性を尊重した。

② 【b】 幼児がお互いの意見を取り入れながら設計図を描いた。思いがぶつかる場面もあったが、相手の気持ちに気付いたり、折り合いを付けたりしながら関係を作っていく姿が見られた。

③ 【a】 事前に描いた設計図をもとに遊びを進めたものの、実際につくってみる中で「思っていたのとは違う」と自分なりに違和感を抱いていた。その違和感をきっかけに、遊びを振り返り、形や使い方を考えるなど、自分のイメージを変更しながら試そうとする姿が見られた。

【b】 自分が感じた違和感や思いを友達に伝え、友達の見解やアイデアにも耳を傾けながら遊びを進めていった。互いの考えを出し合う

④A児「コーンに付ける棒があったよね？あれも使いたい！」 B児「一番高い穴のところに通そうよ！うみ組さん（年長）だから、みんなジャンプできるよ。」 コーンを配置して遊びを始めると、「ずっとジャンプは足が疲れる。でもコーンを使いたい。」という意見が出てきた。 保育者「棒の高さを変えてみてみようだね。」 C児「じゃあ、こっちは低くして、あっちは高くしよう！」	⑤友達の見え取り入れ何回も試しながらコースを繰り返した。 D児「この跳び箱は、上に登ってトランポリンにジャンプしようよ。」 E児「飛び石マットも使ってこの上だけ通ろうよ。」 C児「でも、滑りやすいからテープで止めよう。」 6月25日（水） ⑥この日もコースをつくり、遊び始めると他の友達もコース遊びに参加した。 F児「棒の下を転がろう。あっ！アザラシになって進もうかな。」	⑦新しい友達もコースで遊び始めると、自分たちがイメーজしていた遊び方とは異なる遊び方も見つかった。 ⑧「それも楽しそう！」と遊びながらコースを変更する姿が見られた。
中で、新しい工夫が生まれ、遊びがより楽しいものへと発展していった。 ④【b】 これまでの経験を生かしながら、自分なりのやり方で遊びを進めようとしていた。思いついた通りにいかない場面でも諦めず、工夫を重ねる姿が見られた。 【c】 幼児のアイディアに賛同しながら、本園研究主題である多様な動きを経験できるようにアイディアを出した。「疲れる」という子どもの意見から、初めに使う予定であったコーンを使わない選択肢も出てくるのではないかと思いい、通す棒の高さ変更を提案した。変更後は、ジャンプだけではなく、ハードルのように走りながら跳んで遊ぶ姿が見られコースに追加された。 ⑤【a】 それぞれが、自分の興味関心のある部分にじっくりと向き合い、納得するまで遊ぶことで、遊びへの理解を深めていったと考える。 【b】 友達と同じ場で遊ぶ中で、声を掛け合い、役割分担をしながら遊びを進めていた。	⑥【a】 今までの経験を生かし、今回の遊びの中で「使えるかな」と考え、自分なりの答えを出そうとしていた。	⑦【c】 保育者は、子どもの言葉を丁寧に受け止め、互いのアイディアを肯定しながら、必要に応じて言葉をつなぐ役割を果たすように努めた。 ⑧【b】 友達との遊び方を見たり意見を聞いたりして、「それもいいね」と受け止めながら遊びの内容を調整していった。考えや遊び方の違いから遊びが深まっていったと考える。

6月30日（月） ⑨前日までのいろいろな動きをしながらコースで遊んでいたのに、今までにない体の動かし方をしてコースを楽しむ始めた。 G児「2つを一気に跳べるかな。」 D児「コーンが倒れちゃうよ。」 G児「倒れたら民せばいいから大丈夫だよ。」	 ⑩だんだん動きも小回りが利くようになってきたので、保育者がコーンの位置を斜めに配置した。保育者「広いところと狭いところを作ってみよう。」 E児「難しいな。棒に当たっちゃうかも。」 C児「そうだ！お腹をくっつけて、アザラシになったらできるかも。」	⑪実際にやってみると、体が棒に当たらずに通ることができ、それが嬉しく何度も挑戦して遊んでいた。 ⑫また、D児は「こんな動きもできるかも。」と面白い動きに挑戦しながら遊んでいた。 ⑬一緒に遊んでいた友達も、C児やD児の動きを見て真似をしたり、新しい動き方を思いついて夢中になって遊んでいた。
⑨【b】 友達成功や失敗を共有することで、「次はこうしよう」と新たな工夫が生まれていた。 【c】 保育者は、「できた」という結果だけでなく、そこに至る過程に目を向け、幼児が安心して挑戦できるように見守りつつ必要に応じて声かけを行った。	⑩【c】 保育者は、幼児が経験を生かしながら更に遊びが広がる方法はないかと考え、次の遊びに繋がるようにコース作りに関わった。	⑪【a】 自分で考えた方法でできたことが嬉しく、遊びに主体的に関わる姿が見られた。 ⑫【a】 これまでの遊びを振り返りながら、「次はこうしたい」「もっととこうできるかも」という思いをもって遊びに向かう姿が見られた。 ⑬【b】 友達との遊び方を見て、「やってみよう」と感じ、遊びを広げていく姿が見られた。

4. 本事例における個別最適な学びと協働的な学びのポイントについて	* 以下の二つの問い毎にポイントを記述してください。 1) この事例で、個別最適な学びや、協働的な学びにつながると見なしたポイントは何か？ 【個別最適な学びのポイント】 本事例では、幼児一人一人が「もっと楽しくしたい」「うまくいかない理由を考えたい」など、自分なりの思いや課題意識をもってコース作りに関わっていた点が、個別最適な学びにつながるポイントであったと考える。 設計図を描いて試してみたり、実際に遊んでみて「何か違う」と感じたりする中で、幼児は自分の感じたことや考えをもとに次の工夫を考えていた。こうした試行錯誤の過程は、同じ活動の中でも関心の向きや考え方がそれぞれ異なり、幼児自身のペースや視点で学びを深めていく姿として捉えられ
--	---

る。	【協働的な学びのポイント】 コース作りを進める中で、「もっと高くしたい」「ここは跳びにくい」など、幼児同士が感じたことを伝え合い、より楽しくするための工夫を話し合う姿が見られた点が、協働的な学びに繋がるポイントであった。 一人の気付きやアイデアがきっかけとなり、それをみんなで試したり、別の子の意見が加わったりすることで、遊びが少しずつ変化していった。こうしたやり取りを通して、幼児は共通の目的に向かいながら、互いの考えを取り入れて遊びを発展させていく経験をしていった。 【個別最適な学びと協働的な学びが繋がる点】 幼児一人一人の「こうしたい」「もっと楽しくしたい」という思いが出発点となり、それが友達とのやり取りを通して共有され、遊び全体の工夫へと広がっていった。 個々の気付きや試みが集まり、話し合いや実践を重ねることで、協働的な学びへと繋がっていくと姿が見られた点は、個別最適な学びと協働的な学びが往還している姿押して捉えられる。
2) この事例で、保育者の援助の「ポイント」が何でしたか。なぜ、どのように個別最適な学びや、協働的な学びにつながったと思った（思わなかった）か。 保育者は、幼児が設計図を描いたり、実際に遊んだりする過程を丁寧に見取り、「どうしたらもっと楽しくなるかな」「やってみてどうだった?」と問いかけながら、幼児の考えを言葉にする援助を行った。すぐに答えを出すのではなく、幼児自身が感じた違和感や気付きを大切にし、友達と共有できるような場を作ったことで、一人一人の思いが活動に反映されやすくなった。その結果、個別の試行錯誤が協働的な話し合いや工夫へと繋がりが、遊びが深まっていったと考える。	

第3章

第1節 考察

本研究は、幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性を実践的に明らかにすることを目的とした事例研究として実施した。各園から提出された実践事例の読解を通して、幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係性は、一体的に充実していくものとして整理することができた。『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（令和3年1月中央教育審議会答申）においても「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」が提唱されているところ、本研究における事例から、幼児教育においても、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が図られていることが分かった。

多くの事例において、幼児が遊びの中で友達と関わり合い、思いや経験、アイデアを（言語的・非言語的に）共有することが、それぞれの気づきや考えを深める重要な契機となっていることが示されていた。一人ひとりの学びは、必ずしも個人で思考を深める過程のみで成立するのではなく、友達とのやり取りや共に遊ぶ経験を通して、少しずつ形づくられていく様子が見えてくる。

さらに、このような学びには、遊びの中で交わされる言葉のやり取りが重要な役割を果たしている。幼稚園教育要領解説第2章ねらい及び内容「言葉」3内容の取扱いでは、「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師やほかの幼児に関わるにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること」が示されている。すなわち、園生活を通して幼児が教師等に心を開き、自分の経験や思い・発見したことや喜びを共有しようとする関係性にあること、また、友達関係が安定し、幼児が友達と遊びを共有しながら思いを伝え合う過程そのものが、表現や理解を深め、学びを豊かにする基盤となっていると考えられる。5歳児はそれまでの経験から言葉を的確に使うことができるようになり、言葉でのやり取りが活発に行われるようになる。事例の読解から「協働的な学び」はこのような言葉の発達と関連しているように思われる。

また、こうした遊びや経験が学びへとつながっていく背景には、教師等の存在が大きく関わっている。教師等が幼児の姿や思いを丁寧に見取り、必要に応じて環境を整えたり、言葉を添えたりすることで、学びとして深められていくと考えられる。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を支える教師等の在り方として、以下が考えられる。

（1）考える時間を保障する

教師等が知っている内容でもあえて教えず、幼児が自ら考える機会をつくることで、個々の学びは深まる。その過程で、友達や物との（言語的・非言語的）対話が生まれ、「協働的な学び」へとつながり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」は一体

的に充実していく。

(2) 興味や経験の連続性を理解する

幼児のこれまでの興味や経験を理解しているからこそ、幼児一人ひとりに沿った援助が可能になる。幼児が友達と考えを出し合い、試行錯誤する姿は「協働的な学び」の基盤となる。

(3) 教師自身も協働的に学ぶ存在

幼児の試行錯誤を見守り、ともに楽しみ、幼児が自分で考えた遊びを実現していく過程を共有することで、教師自身も学び手としての充実感を味わう。

(4) 困った場面をチャンスとして捉える

試行錯誤を重ねる過程は、幼児の自主性が引き出される契機となる。教師等が先回りせず見守ることで、幼児たち自身が共通の目的を見出し、「協働的な学び」へと発展していく。

以上より、幼児教育において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」は対立するものではなく、一体的に充実していくものであり、その実現に向かう幼児教育の在り方こそが、質の高い幼児教育を実現する鍵であると考察した。

第2節 まとめ

本研究の多くの事例に共通していたように、幼児教育においては、幼児の「やってみたい」という興味・関心から遊びが展開される。遊びが展開する過程では、個々の興味・関心を捉え、具体的な援助について探っていく教師等の姿勢が重要である。幼児たちと活動を共にしながら、必要なものを探り、友達との関わりを調整するなど、適切な環境を構成することで幼児たちを支えること、思い描いた方向に誘導するのではなく、幼児理解の上で、必要だと感じた時に援助することが教師等の役割として非常に大きいことが再確認された。

前述の通り、幼児一人ひとりの興味・関心が、他者と共通の興味・関心になるのにも、偶然であったり、教師等の援助による場合だったり様々である。いつも一緒に遊んでいる仲間と共に関わる場合もあれば、偶然見かけて関わる場合、帰りの会などで学級内に共有され興味をもち、関わることもある。こうした仲間と共に好きなことをしながら、お互いに見合ったり、言葉を交わしたり、困ったときに相談することで、学びを深めていくことが幼児教育の特徴であろう。

幼児期の学びは見えにくく、どうしても目に見えるものだけで捉えがちになってしまいうこともある。しかし、日々の遊びの中に多くの学びの芽があり、それをいかに捉え、どのような方向に向かって進むのかを楽しみに育てていく姿勢が、私たちに求められているのではないだろうか。

研究実行委員

川田 潤	福島大学附属幼稚園 園長
星 俊子	福島大学附属幼稚園 副園長
遊佐 早苗	福島大学附属幼稚園 教諭
佐藤 久美子	福島大学附属幼稚園 教諭
鈴木 奈津子	福島大学附属幼稚園 教諭
北山 雅章	北海道教育大学附属幼稚園 園長
加賀 恵子	弘前大学教育学部附属幼稚園 園長
金澤 俊成	岩手大学教育学部附属幼稚園 園長
水野 裕也	宮城教育大学附属幼稚園 園長
山名 裕子	秋田大学教育文化学部附属幼稚園 園長
高梨 明恵	山形大学附属幼稚園 園長

研究協力者

川田 学	北海道大学 大学院教育学研究院 教授
古賀 松香	京都教育大学 教育学部 教授
松井 剛太	香川大学 教育学部 教授
岩田 恵子	玉川大学 教育学部 教授
原野 明子	福島大学 人間発達文化学類 教授
保木井 啓史	福島大学 人間発達文化学類 准教授

謝 辞

最後に、福島大学附属幼稚園研究会でご講演くださった京都教育大学教授・古賀松香先生、オンラインでご講演くださった、北海道大学教授・川田学先生、香川大学教授・松井剛太先生、玉川大学教授・岩田恵子先生、そして、貴重な事例をお寄せいただいた全国国立大学附属幼稚園各園の皆様方に深く感謝申し上げます。

令和7年度 文部科学省委託研究「幼児教育の学び強化事業」

幼児教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の研究事例集
— 5歳児の事例から —

発行日：令和8年3月13日

発行者：国立大学法人 福島大学附属幼稚園

〒960-8107 福島県福島市浜田町 12-39

協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

