

# 就学前の学びをつなぐ生活科学習指導の探究

－子どもの経験知の見取りに着目して－

2021

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
先端課題実践開発専攻

(上越教育大学)

安藤 哲也

# 就学前の学びをつなぐ生活科学習指導の探究 ー子どもの経験知の見取りに着目してー

## 序章 本研究の意図と目的

### 第1節 問題の所在と本研究の意図

1 問題の所在	1
(1) 「連携」「接続」の曖昧さと「接続」に進展しない現状	
(2) 「学びの連続性」の理解と実践の難しさ	
2 本研究の意図	5
(1) 生活科の視座からの「学びをつなぐ」方法に関する具体的考察	
(2) 就学前の学びをつなぐ学習指導における「経験知」への着目	

### 第2節 先行研究の検討

1 幼小間の学びの連続性に関する先行研究	9
2 幼小接続を志向した生活科学習指導に関する先行研究	11
3 小学校教師による幼児期の学びの理解に関する先行研究	14

### 第3節 本研究の目的と方法

1 本研究の目的	20
2 本研究の方法	20
(1) 視座に据える生活科の学習指導	
(2) 文献調査による理論的考察	
(3) 事例研究を通じた実践的考察	
(4) 理論的考察と実践的考察に基づく実践的指針の提言	

## 第1章 経験知に着目した幼小接続研究の理論的考察

### 第1節 「経験知」の概念規定

1 基底に置くデューイの「経験」理論	24
(1) 伝統的な経験概念へのデューイによる批判的検討	
(2) デューイの経験概念	
(3) デューイの経験概念に依拠する理由	
2 「経験知」に関する言説	31
3 本研究における「経験知」の定義	34
4 「経験知」の源となる幼児期の教育	35
(1) 幼稚園教育要領等に基づく考察	
(2) 社会情動的スキル(非認知的能力)の観点からの考察	

### 第2節 「学びをつなぐ」を困難にする幼小の教育の違い

1 教育の目標	42
2 教育の方法	43
3 教育の原理	45

第3節 生活科を通して「学びをつなぐ」の構造的理解	
1 教育課程における幼小接続 ―接続期カリキュラム―	49
2 学習内容における幼小接続 ―幼稚園教育要領等と小学校学習指導要領「生活」―	53
(1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「内容構成の具体的な視点」との関連	
(2) 生活科の「内容」と幼稚園教育要領等の「内容」との関連	
3 幼小接続における経験知の位置付け	62
第2章 経験知に着目した生活科学学習指導に関する事例研究	
第1節 経験知の活用を意図した生活科学学習指導に関する事例研究	69
―G県公立A小学校における生活科授業の具体的様相―	
第2節 経験知の見取りと支援に着目した生活科学学習指導に関する事例研究	80
―G県公立M小学校における生活科授業の具体的様相―	
第3節 経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究	91
―H教諭による生活科授業実践と聞き取りからの検討―	
第4節 小学校教師と保育者による見取りの差異に関する事例研究	103
―G県公立K小学校の生活科授業実践に基づく検討―	
第3章 経験知に着目した生活科学学習指導に関する事例研究結果の考察	
第1節 子どもにとっての学びのつながり	
1 幼児期に経験した活動に取り組み、幼児期に得た知識や技能を活用する	115
2 幼児期に得た感情や感覚を活動への推進力として活用する	116
3 いろいろな活動を通して得た思考、感覚、行動の様式などを活用する	117
第2節 小学校教師による経験知の見取り方、子どもへのかかわり方	
1 子どもの学びをつなぐ	121
(1) 経験知の発揮を認めるかかわり	
(2) 経験知の発揮を促し、支えるかかわり	
2 子どもにとっての「下りたくない段差」	125
(1) 入学当初に意識すべき関係論的発達観	
(2) 下りたくない段差と教師の指導観	
第3節 小学校教師と保育者による見取りの差異	
1 見取りの背景	131
2 実践知を背景とした見取りの差異	132
(1) 指導方法に関する実践知	
(2) 子ども理解に関する実践知	

## 第4章 就学前の学びをつなぐ生活科学学習指導への実践的指針

### 第1節 幼児期までを射程に入れて行う子ども理解

- 1 幼児期までを射程とする必要性 ----- 138
  - (1) 経験知を踏まえた指導を行うために
  - (2) 見えない経験知を捉えるために
- 2 子ども理解のための主な手掛かり ----- 139
  - (1) 幼稚園教育要領等，修了園の指導計画等
  - (2) 指導要録等

### 第2節 保育者との連携の在り方

- 1 保育者の見取り方を生かす ----- 143
- 2 エピソード記述を共有する ----- 144
  - (1) エピソード記述とは
  - (2) エピソード記述を手掛かりとした子ども理解
- 3 児童の姿から共に経験知を検討する ----- 145

### 第3節 「学びをつなぐ」を意識して行う生活科学学習指導

- 1 見取りの差異を理解し，生かす学習指導の在り方 ----- 149
  - (1) 子どもの視点から見つめ直す実践知の差異
  - (2) 「学びをつなぐ」学習指導の視点
- 2 経験知を認め，引き出す学習指導の工夫 ----- 152
  - (1) 指導計画の工夫
  - (2) 言葉掛けの工夫
- 3 学習期間の意義を考える ----- 159

## 終章 本研究の成果と課題

### 第1節 本研究の成果

- 1 就学前の学びを生かした生活科学学習指導とその基盤 ----- 162
  - (1) 生活科学学習指導の在り方
  - (2) 生活科学学習指導を支えるもの
- 2 実践的指針の提言 ----- 164
  - (1) 幼児期までを射程に入れた子ども理解について
  - (2) 「学びをつなぐ」ことを意識した生活科学学習指導について

### 第2節 本研究の課題

- 1 就学前の学びを生かした生活科学学習指導に関する課題の追究 ----- 167
  - (1) 生活科学学習指導の在り方の課題
  - (2) 論考の基礎となる事例研究の課題
- 2 提言の有効性の実証 ----- 168
  - (1) 保育者との連携についての検討
  - (2) 論考の基礎となる事例研究の課題

## 序章 本研究の意図と目的

### 第1節 問題の所在と本研究の意図

#### 1 問題の所在

##### (1) 「連携」「接続」の曖昧さと「接続」に進展しない現状

平成 28 年の中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』では、「各学校段階の教育課程の基本的な枠組みと、学校段階間の接続」という章が設けられ、幼稚園や小学校などの各学校段階についての記述に並び、「学校段階間の接続」について、その重要性や求められる在り方が示されている。例えば、「(1) 幼児教育と小学校教育の接続」の項では、「小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期である」と記述されている。この指摘は、幼児教育で身に付けたことが小学校以降の教科の学びにつながられることを意味し、教科の学びに幼児期の学びをつなげていくことの重要性を示唆するものであろう。

一般的に、幼児教育<sup>\*1</sup>と小学校教育をつなぐことを表す言葉として、「幼小接続」のほか、「幼小連携」がある。酒井・横井(2011)は、平成 17 年の中央教育審議会答申『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について』の第 2 章第 1 節にある「(1) 小学校教育との連携・接続の強化・改善」という項に着目し、「連携」と「接続」が並記されていることで 2 つの概念の違いが曖昧になり、連携の目的や課題が不明瞭になってしまっていると指摘している。その上で、幼児教育と小学校教育の「連携」を「幼児教育と小学校教育の接続を達成するために、保育所・幼稚園と小学校が相互に協力すること」、幼児教育と小学校教育の「接続」を「幼児教育(保育所・幼稚園)と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」と、それぞれ定義している。また、この定義にかなり近い考え方であるとして、厚生労働省の第 5 回『保育所保育指針』改定に関する研究会(2007 年 2 月 19 日開催)で配付された「検討課題の論点」という資料の中に「『接続』は基本的に教育課程や内容の接続を指し、『連携』は人の交流や教師と保育士が連携し合っ

て子どもを育てる視点と考える」との表現があることを示し、「連携」と「接続」が区別されていることを指摘している。同様な区別は、秋田(2010)においても見られ、「交流」や「連携」を保育・教育制度間での人のかかわりを指す言葉、「接続」は教育内容や教育制度システムの設計や変更というシステムの在り方を指して使う言葉であるとしている。先に重要であることを指摘した教科の学びに幼児期の学びをつなげていくことは、「接続」に含まれる要素であるといえよう。

このように「連携」と「接続」という言葉を使い分け、違いを明確にしようとする立場がある一方で、「連携」という言葉で大きく一括りにする立場も見られる。例えば、布谷(2008)は「幼・小連携」の具体的な形として、各地の実践事例を挙げながら(1)「連絡調整型」連携、(2)「交流実践型」連携、(3)「合同研修型」連携、(4)「実践カンファレンス型」連携、(5)「カリキュラム開発型」連携、(6)「安全・安心の居場所づくり型」連携、

(7)「異校種研修型」「人事交流型」連携、「幼小一体型(幼小一貫型)」の連携等、(8)以上の混合型や折衷型の連携と、8通りの連携の型について論考している。これらの1つに「カリキュラム開発型」連携があるが、先の厚生労働省の見解に従えばカリキュラム開発は「接続」にあたる。「連携」に視点を置けば「接続」を図るための幼小間の人のかかわりであることが理解できるが、他の連携の型が人のかかわりを中心としているだけに「連携」なのか「接続」なのかがすぐには分かりにくい表現となっている。布谷(2008)によると、教科の学びに幼児期の学びをつなげることは、(5)「カリキュラム開発型」連携に対応すると考えられ、「連携」の一要素という捉え方になるであろう。

幼児教育と小学校教育をつなぐという考えは、すでに倉橋(1923)の論考に見られるが、「小学校との連携」が明記されたのは『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について―最終報告―』(中央教育審議会, 1997)である。ここでは、「幼稚園においては、小学校以降の学習の基盤の育成を図り、幼稚園から小学校への接続を円滑にすることが大切である」ことや、幼稚園と小学校との相互理解を図るために「両者の話し合いの場を設けるなどお互いの連携の場も必要」であることが述べられている。この時点では、「連携」についてわずかに触れられているものの、「連携」と「接続」の明確な違いや「接続」とは具体的にどうすることなのかについての記述はない。その後の『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議, 2010)において、「幼小接続の取組は、教職員の交流などの人的な連携から始まり、次第に両者が抱える教育上の課題を共有し、やがて幼児期から児童期への教育のつながりを確保する教育課程の編成・実施へと発展していく」と記述され、「連携」と「接続」の違いが再確認されるとともに、「連携」から「接続」へと発展の過程があることが示されている。

同報告では、連携から接続へと発展する過程の大まかな目安として「ステップ0」から「ステップ4」までの5つのステップ<sup>2</sup>を設定している。例えば「ステップ2」は「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」段階であり、「接続を見通した教育課程の編成・実施」の有無が「ステップ3」以降の段階とを分ける基準になっている。この基準では、「ステップ3」をクリアすることが教科の学びに幼児期の学びをつなげることと対応していることになるであろう。このステップに照らすと、平成21年の時点で1742の市町村教育委員会のうち、ほぼ80%が「ステップ0」から「ステップ2」までの段階に止まっており、最も多い「ステップ2」が62%を占める。その理由として「幼稚園教育が小学校教育とどのようにつながっていくのか具体化することが難しい」、「教育の相違点について、幼稚園・小学校が十分に理解・意識していない」、「幼稚園又は小学校が、接続した教育課程の編成に積極的ではない」などが挙げられている。現在でも、この傾向に大きな変化はなく『平成28年度幼児教育実態調査』(文部科学省, 2018a)によれば、1740の市町村教育委員会のうち、ほぼ75%が「ステップ0」から「ステップ2」までの段階にあり、最も多い「ステップ2」が58%となっている。これらの報告から、教科の学びに幼児期の学びをつなげることと対応する「ステップ3」をクリアしている割合は小さいことが示され、今なお、接続を見通した教育課程の編成が行われていない市町村教育委員会が多数を占めることから、「連携」の先の「接続」という過程が明確には想定されず、必要感をもって位置付けられては

いないことが窺える。このことは、「連携」と「接続」の2つの概念の違いが曖昧になり連携の目的や課題が不明瞭になってしまっているとの酒井・横井(2011)の指摘に通じるものであると考えられる。

## (2) 「学びの連続性」の理解と実践の難しさ

小学校以降の教科の学びに幼児期の学びをつなげることにおいては、幼小の「学びの連続性」を十分に理解し、実践に結びつけることが重要になると考えられるが、ここに難しさを伴うことが指摘される。幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』(以下、『円滑な接続の在り方(報告)』という)において、幼児期の教育と小学校教育が円滑に接続し、子どもに対して体系的な教育が組織的に行われるようにすることが重要である理由を、「子どもの発達や学びの連続性を保障するため」であるとしている。しかし、前項でも触れたとおり、市町村教育委員会が幼児期の教育と小学校教育の接続を見通した教育課程の編成・実施を行っていない理由の1つは「幼稚園教育が小学校教育とどのようにつながっていくのか具体化することが難しい」ためであった。教育課程を接続することの難しさについては、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2018)も、「遊びや生活を通して総合的に学んでいく幼児期の教育課程と、各教科等の学習内容を系統的に学ぶ児童期の教育課程は、内容や進め方が大きく異なり、小学校教育への接続は容易ではない」と、認めている。これらの指摘は、幼小の「学びの連続性」については、まず両者の教育課程の違いによって、何がどのように連続しているのかを理解することが極めて難しいことを示唆している。

幼小の学びには非連続性があり、これを解消することが「学びの連続性」を達成するための課題となるという指摘もある。酒井・横井(2011)は、「発達や学びの連続性」をそれぞれ「発達の連続性」、「学びの連続性」に分け、発達は生来的に順序性をもち連続的であるため、発達に即していかに滑らかに移行させるかということが「発達の連続性」の議論の中心課題となるのに対して、幼児教育と小学校教育との間にある学びの非連続性を解消し、どのようにしてより連続的な学びを達成するかが「学びの連続性」の議論の課題となると指摘している。また、酒井・横井(2011)は、学びの非連続性を規定する幼児教育と小学校教育の違いについて、園文化と学校文化の隔たりを挙げ、教育のねらい・目標、指導方法、環境の視点から具体的に考察している。この指摘から、幼小の連続的な学びを達成するためには、幼小の文化や教育課程に大きな違いがある中でも、小学校以後の教科学習の内容と、幼児教育における学びの内容に対して、何らかの視点で共通性を見出し、連続性を見出すことによって学びの非連続性を解消するという発想が必要であることが示唆されよう。

また、幼小の教育の方法や内容や学習環境の変化などに「段差」があるとし、問題視している研究もある。福元(2014)は、幼小接続カリキュラム改革の手法の1つに小1プロブレムの予防を目指すアプローチがあり、その議論の中では、幼児教育から小学校教育への移行に伴う教育の方法や内容、学習環境、行動規範等の変化が「段差」と捉えられ、「段差」の大きさによる子どもの混乱を小1プロブレムの要因とする見方が多くあることを指摘している。この指摘は小1プロブレムとの関連で述べられたものであるが、幼小の連続

的な学びを達成するためにも、この段差を乗り越える何らかの視点が必要であることが窺えるであろう。

学びの非連続性や段差といった指摘に関して、『円滑な接続の在り方(報告)』では、幼児期と児童期の教育の目的・目標は、教育基本法に基づき、学校教育法において連続性・一貫性をもたせていることや、幼児期と児童期における教育課程の構成原理や指導方法等の違いは、発達段階に配慮した違いであることが説明されている。それに対して、子どもの「学びの連続性」については、酒井・横井(2011)においても、子どもの「学び」とは何か、「連続」させるとはどうすることなのかについての明確な説明はない。幼小の連続的な学びを達成するためには、これらについて明確にしておく必要がある。

まず、子どもの「学び」について、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』(文部科学省, 2018b)には、「幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿を幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として示している」ことや「小学校においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を更に伸ばしていくことができるようにすることが重要である」ことが記述されている。これらの記述から、連続させるべき学びとは、「幼児期の教育を通して育まれた資質・能力」であり、具体的には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目と対応したものであると読み取ることができるであろう。

また、子どもの学びを「連続」させることに関わって、『円滑な接続の在り方(報告)』では、幼児期の教育に対して、今の学びがどのように育っていくのかを見通した教育課程の編成・実施を、児童期の教育に対して、今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施を求めている。すなわち、幼児期と児童期の教育双方が接続を意識する期間である接続期の教育課程を編成・実施することが、子どもの学びを「連続」させることになるということである。

以上の理解に基づき、子どもの「学び」を「連続」させる指導をいざ実践しようとする、少なくとも、以下の3つの難しさに直面すると考えられる。1つは、一人一人の子どもについて就学前の「学び」を把握する難しさである。というのも、小学校入学の時点で「学び」の具体的な姿である「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にどれだけ近付いているのかは、個々の子どもによって異なるためである。10 項目にわたり目標として方向付けられた姿に対して、一人一人の子どもがどのような育ちの状態にあるのかを見取れなければ、子どもの「学び」を把握することは難しいであろう。2つは、一人一人の子どもの「学び」をどのように「連続」させるのかという難しさである。小学校では幼児期の学びを生かして教科学習の指導を工夫し、更なる育ちを促すことが求められている。しかしながら、幼児期の学びがどのように教科学習と関連しているかが明確でないために、この難しさが生じているものと考えられる。3つは、「連続」をどのくらいの期間で考えればよいのかという難しさである。渡邊ら(2017)によれば、平成 24-27 年度に接続期カリキュラムを作成した 96 自治体を調べると、スタートカリキュラムの終期を1ヶ月程度、1学期間とした自治体が多いものの、中には1年間とする自治体も見られた。このようにスタートカリキュラムに限って見ても、連続させる期間には幅が見られており、子どもにとって必要な期間がどれくらいなのかについては、十分に検討する必要がある。



## 2 本研究の意図

### (1) 生活科の視座からの「学びをつなぐ」方法に関する具体的考察

中央教育審議会(2016)は『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』(以下、『指導要領の改善及び必要な方策等(答申)』という)において、幼児教育と小学校教育の接続に関し「小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期である」と指摘している。幼児教育での学びを小学校教育での学びにつなげるためには、幼児教育で身に付けたことの何を、どのようにして(期間も含めて)、小学校以降の教科の学びの内容につなげればよいのかを明らかにする必要がある。

『小学校学習指導要領』(文部科学省, 2017)第2章第5節生活には、「特に、小学校入学当初においては、幼児期における遊びを通した総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること」と記述されている。『指導要領の改善及び必要な方策等(答申)』の記述に照らせば、「幼児教育で身に付けたこと」とは「幼児期における遊びを通した総合的な学び」であることが理解できる。平成29年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記された。これは幼児期の教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、「幼児教育で身に付けたこと」を幼児の姿として具体的に表したものとと言える。この姿について、例えば『幼稚園教育要領解説』では「とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、一人一人の発達の特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある」と説明されている(文部科学省, 2018c)。

「幼児教育で身に付けたこと」とは、遊びを通した総合的な学びであり、一人一人の子どもが自らの興味・関心に応じた思い思いの遊びを通して身に付けていく学びであることから、当然、一人一人の子どもが身に付けていることは異なっている。本研究では、この一人一人の子どもによって異なる「幼児教育で身に付けたこと」を「生かしながら」教科等の学びにつなぐにはどのようにすればよいかに焦点を当て、探究していきたい。学びをつなぐために必要なこととして、まず考えられるのは、一人一人の子どもについて幼児教育で身に付けてきたことは何かを、小学校の教師が見取り、理解することである。その上で必要となるのが、幼児教育で身に付けたことを教科等の学びに「生かす」とは、具体的にどのようにすることであるのかについて考えることであろう。そこで、本研究では、幼児教育で身に付けた一人一人の子どもの学びをどのように見取り、理解すればよいのかについての考察と、幼児期の学びを生かして小学校の学習指導につなげるにはどのようにすればよいのかについての考察を、生活科の視座から行っていく。

文部科学省(2018d)によると、生活科の学習過程は、自分の思いや願いをもち、そのための具体的な活動や体験を行い、対象と直接関わる中で感じたり考えたりしたことを表現したり、行為したりしていく過程である、とされている。これは、自発的な活動としての遊びの中で、子どもが主体的に環境に関わり、発達に必要な経験を得られるようにする幼児期の教育の基本と通じるものであると考えられる。したがって、生活科の学習過程は子

どもにとって幼児期の教育で身に付けたことを発揮しやすい過程であることが期待できる。また、今回の小学校学習指導要領改訂においては、低学年における教育全体において、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続を図る役割が生活科に期待されている(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2018)。これらのことから、本研究では視座を生活科の学習指導に置き、考察を進めていくこととする。

## (2) 就学前の学びをつなぐ学習指導における「経験知」への着目

幼稚園教育要領等に示された幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、全ての幼児に同じように見られるものではない。それは幼児期の教育において、遊びを通しての総合的な指導や一人一人の発達の特性に応じた指導が重視されているためである。このことについて、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018c)には、幼児が遊びを通して総合的に発達を遂げていくのは、幼児の様々な能力が一つの活動の中で関連して同時に発揮されており、また、様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られているためであること、また、それぞれ独自の存在としての幼児一人一人に目を向けると、その発達の姿は必ずしも一様ではなく、教師は幼児一人一人の発達の特性(その幼児らしい見方、考え方、感じ方、関わり方など)を理解し、その特性やその幼児が抱えている発達の課題に応じた指導をすることが大切であること、が示されている。

また、教育課程による幼小接続の在り方については、「カリキュラムが幼児期から小学校にどう一貫していくのか、つながっていくのかということと、そこでの指導のあり方の問題なのだ」という無藤(2009)の指摘や、児童期の教育では「今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施」が求められるとの、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)による指摘がある。

これらの指摘を踏まえ、幼児期の教育で重視されていることに立脚すれば、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた教育課程を編成するだけでは十分ではない。一人一人で異なる幼児期の教育での学びを小学校での学習指導につなげるためには、教育課程の実施の部分、すなわち指導の在り方が問題になるであろう。

榎沢(2006)は、「幼児は、具体的な状況の中で実際に活動することを通して思考し、外界を理解していくのです」とした上で、「生活の中で発揮できる力を、子どもたちは生活の中で(体験を通して)獲得しているのです。このような知識のことを『経験知』と呼びます」と言明している。この指摘は、幼児期の教育において一人一人の子どもが身に付けてきた「遊びを通した総合的な学び」のうちに「経験知」があることを示唆している。そこで、本研究においては就学前の「経験知」に着目する。子どもの就学前の「経験知」が小学校の学習指導の中でどのように発揮されるのか、また発揮された「経験知」を小学校の教師はどのように見取り、理解するのかについて、授業実践場面に基づき、その内実を探りたい。その上で、「経験知」をどうすることが「生かす」ことになり、「学び」をつなぐことになるのかを考察する。これらを通して、幼児期の学びを小学校の学習へとつなぐ具体的な指導方法についての示唆を得たい。

## 【註】

- \*1 「幼児教育」という用語は、平成 17 年の中央教育審議会答申『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について』において「幼児教育とは、幼児に対する教育を意味し、幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したものである。具体的には、幼稚園における教育、保育所等における教育、家庭における教育、地域社会における教育を含み得る、広がりを持った概念としてとらえられる」と規定されている。また、「幼児期の教育」という用語は、平成 22 年の『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』において「幼稚園、保育所、認定こども園における教育」と規定されている。本研究においても、これらの規定に沿って用語を使い分ける。ただし、引用や参照をする部分については、原典の表記を尊重する。
- \*2 連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安は、次の通り。
- ステップ 0 「連携の予定・計画がまだない」
  - ステップ 1 「連携・接続に着手したいが、まだ検討中である」
  - ステップ 2 「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」
  - ステップ 3 「授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている」
  - ステップ 4 「接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている」

## 【引用・参考文献】

- 秋田喜代美(2010)「幼稚園、保育所と小学校との円滑な接続の意義」『初等教育資料』(856) 東洋館出版、6-11.
- 中央教育審議会(1997)『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について－最終報告－』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm) (2018/5/26 閲覧)
- 中央教育審議会(2005)『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm) (2018/5/26 閲覧)
- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 榎沢良彦(2006)「幼児期から児童期にかけての子どもの発達と教育」全国幼児教育研究協会(編)『学びと発達の連続性－幼小接続の課題と展望』チャイルド本社、80-89.
- 福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における 2 つのアプローチ」『教育学研究』81(4)、14-25.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2018)『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム』学事出版.
- 厚生労働省(2007)「第 5 回「保育所保育指針」改定に関する検討会議事要旨」<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/02/s0219-6.html> (2018/5/26 閲覧)

- 倉橋惣三(1923)「幼稚園から小学校へー幼稚園と小学校幼年級の真の連結」『幼児教育』23(4), 133-139.
- 文部科学省(2015)「幼児教育, 幼小接続に関する現状について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061\\_03\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_01.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』  
[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 文部科学省(2018a)『平成 28 年度幼児教育実態調査』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/17/1278591\\_05.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/17/1278591_05.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018c)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018d)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 無藤隆(2009)『幼児教育の原則ー保育内容を徹底的に考えるー』ミネルヴァ書房.
- 布谷光俊(2008)「新・教育課程でさらに求められた「幼・小の円滑な接続」と「幼・小連携」ーこれまでの答申等に見るこれらの扱いの変遷と連携のかたちを考えるー」『生活科・総合的学習研究』6, 1-10.
- 酒井朗・横井紘子(2011)『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房.
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』国立教育政策研究所.  
[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28/childhood\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28/childhood_all.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)

## 第2節 先行研究の検討

### 1 幼小間の学びの連続性に関する先行研究

本項では、渡邊ら(2017)による「国内における幼小接続研究の動向」と題したレビューを足掛かりにするとともに、CiNiiにより「幼小接続」のキーワードで検索した166件、「幼小連携」のキーワードで検索した263件を対象に加えて通覧し<sup>4)</sup>、検討する。

横井(2007)は、「幼小連携においては幼稚園・小学校双方の『カリキュラムをつなぐ』ことが『接続』の最終的な目標とされる」と述べ、「幼稚園・小学校の現行のカリキュラムにおいて大切に考えられていることはそのままに、その間にある『段差』を接続させ、子どもが幼稚園教育から小学校教育へと円滑に移行できるような、『あいだ』のカリキュラム編成が必要ではないだろうか」と提言している。横井(2007)のいう「あいだ」のカリキュラムに関連して、松寄・無藤(2013)は、最近では就学前から小学校入学後を「接続期」と捉え、就学前教育ではアプローチカリキュラム、小学校入学直後にはスタートカリキュラムを作成し接続期の教育に取り組むようになってきたと指摘する。その上で先進的な取り組みである品川区、横浜市、北区の接続期の教育課程を検討し、「アプローチカリキュラムは、幼児教育の中で学びの芽生えを経験しながら、小学校入学後に学校での学習や生活になるべく早く適応できることが目的である」ことや「スタートカリキュラムは、『生活する力』『かかわる力』『学ぶ力』を身につけ、学校生活に馴染んでいながら適応することが目的である」ことをそれぞれのカリキュラムの特徴の1つとして見出した。松寄・無藤(2013)が見出したアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの目的は、幼児教育の中で学びの芽生えを意識しているとはいえ、いずれも小学校教育への適応にあるが、一方で、この目的に対し「スタートカリキュラムは適応指導を長くやるという意識からまだ出ていないのではないか」という批判もある(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議, 2010)。同様に、渡邊ら(2017)も、「幼小接続は当初『小1プロブレム対策』が中心であり、次第に『教育の接続』へと変化し、目的や意義が変わってきた」ものの、「小学校教育への適応を目的とした取組やそのための実践が報告されたものも少なくない」と指摘している。また、スタートカリキュラムに対しては「幼児期の学びの成果を小学校でいい形で花開かせるカリキュラムだ」というような考え方に変わっていくことが必要」との意見もある(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議, 2010)。このような、現状のスタートカリキュラムに対する批判的な指摘は、幼児期の教育と小学校教育を接続するにあたって、異なる視点から検討する必要があることを示唆していると言えよう。

こうした批判が生ずる理由について考えるとき、酒井・横井(2011)のいう2つの「カリキュラム開発の課題」は示唆に富む。すなわち、「その1つは、なめらかな接続のために保育所・幼稚園での保育と小学校での指導をどうつなげるかという課題」であり、「もう1つは幼児教育と小学校教育の連続性、一貫性を重視したカリキュラムの構想という課題」であるという指摘である。このように課題を2つに分けて考える背景には、例えば、中央教育審議会(2005)がいう「発達や学びの連続性」という文言に対して、「発達の連続性」と「学びの連続性」という概念を区別し、整理すべきだという酒井・横井(2011)の考え方

がある。酒井・横井(2011)は、「発達とは生来的に順序性を有し連続的である」ことから、「発達の連続性に関する議論は、子どもが滑らかに小学校教育に移行できるようにどのような工夫ができるかという比較的技術的な検討が中心になる」と指摘している。また、学びに関しては、「保育所・幼稚園と小学校にはそれぞれ固有の園文化と学校文化が発達し、(中略)それぞれが掲げる目標にそって指導や保育を行ってきた。幼児教育と小学校教育の間にある学びの非連続性は、こうした文化的相違やそこでの保育や指導の目的の違いに規定されている」とした上で、「学びの連続性をどう達成させるかという議論は、そもそも相互に異なる学びをどのような方針で連続させるのかという、もっと深い議論を必要とする」と指摘している。この指摘に従えば、スタートカリキュラムへの批判として挙げられる適応指導への偏重は、「発達の連続性」を重視するあまり、「学びの連続性」への目配りが十分ではなかったことが要因と考えられる。

学びの連続性に関して、磯部(2010)は、就学前教育において「幼児は教科内容にあるような知識の獲得こそしないが、『人・もの・こと』にかかわり、遊びを通して、気付くこと、わかること、解決すること、達成することの喜びを十分に体験する。このプロセスにある体験こそ幼児の『学び』そのものである」とした上で、「幼児期の『学びの体験』を、子どもの『思い(心情、意欲、態度)』とともに」小学校教育の学習へとつなぐことが求られていると指摘する。また、布谷(2009)は、「子どもの学びと育ちの過程には、これまでの学びや育ちの成果(既有的経験や能力)を抛り所にした、新たな学びと育ちへの連続的な変容」があり、「子どもの学びと育ちの連続性」には、「これまで子どもの意識下に埋没していた経験が、何らかのきっかけで新たな経験に繋がる、連続するという意味」での「不連続の連続」があるという。その上で、『子どもの学びと育ちの過程』には、様々な形で連続性の原理があり、これらを大切にしたい指導が求められている」と指摘し、「本来一人一人異なるはずの子どもの学びや育ちのいきさつ(そのように至ったその子の事情や内実の変化)を丁寧に見とり、理解し、これを更なる学びや育ちの行方に繋げ、生かす」保育づくり・授業づくりに努めることを提言している。奈須(2016)は、「幼児期の学びは具体的、特殊的、個別的な様相で進む」のに対して、「小学校入学と同時に開始される教科学習では、抽象的で一般的で普遍的な、いわゆるフォーマルな知識の習得や洗練を目指すことが多い」とし、「この学びの質の変化こそが、幼児教育と小学校以降の教育の間に横たわる大きな段差の正体である」と指摘する。その上で、「小学校入学以前に子どもたちが培ってきた学び、その多くは当然のごとくインフォーマルな知識だが、それを適切に活かすことで、小学校以降の教育が目指すフォーマルな知識の形成や洗練を、なおいっそう確実に豊かな質のものにすることができる」と述べ、授業づくりの原理転換を求めている。これらの学びの連続性に関する見解は、一人一人の子どもには、それぞれ幼児期に培われた学びがあることを小学校の教師が理解し、それを適切に生かして小学校教育での学習につなげていくことの重要性を示唆するものと考えられる。

また、こうした見解は接続期のカリキュラムを作成するだけでは十分でないことを示唆するものであり、岩立(2016)は「接続期のカリキュラムを編成した後、その実践がどのように行われたのか、行われた後、それが、実際に子供のどのような学びや発達を保障したのかについて、すなわち、指導方法や教材(遊びの素材)、理解や評価の観点などについては、十分には明らかになっていないのではないか」と指摘している。同様に、渡邊ら(2017)

は平成 24, 26, 27 年に収集された 96 自治体の接続期カリキュラムを検討し、環境構成・教材等の工夫、指導方法や援助・支援の工夫などを位置付けることの必要性を指摘している。これらの指摘に関連し、幼児期から児童期にかけて求められる教育について、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、幼児期の教育では「今の学びがどのように育っていくのかを見通した教育課程の編成・実施」を、児童期の教育では「今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施」を挙げている。先の岩立(2016)、渡邊ら(2017)の指摘は、教育課程の編成と共に求められている「実施」の部分についての不十分さに言及するものと言えよう。

教育課程の実施に関わって、畠山(2013)は、「子ども達は新たな環境下へと移行する時、自身の行為を再構築する必要に迫られる」とした上で、「この再構築は決して子どもの『内』で起こるものではなく、むしろ『小学校』という新たな社会的関係性と分かちがたく結び付いている。この点を適切に捉えて子ども達の教育のあり方を考えていくには、関係論的視点を有した発達観へと転換する必要性がある」と指摘し、「発達の過程が個人の内で連続して上昇している」という「従来のような個人能力主義的な発達観」に疑問を投げかけている。この指摘も、教育課程を実施する際の不十分さに言及するものであり、教育課程の実施にあたって「個」に視点を当てることの重要性を示唆するものと考えられる。

以上の知見から、接続期のカリキュラムにより幼児期の教育と小学校教育をつなぐことを目指した取り組みは、現状では小学校教育への適応を主な目的とする傾向があるものの、学びの連続性という概念に着目することで小学校教育への円滑な移行という視点だけではなく、幼児期の学びの成果を小学校教育に生かすという視点をもつことが可能になるといった示唆が得られる。また、現状ではカリキュラム編成後の実践の在り方について十分に明らかにされてはいないものの、学びをつなぐ授業づくりのためには具体的、特殊的、個別的な幼児期の学びを理解し、生かす発想が必要であることや、子どもが幼児期の学びを発揮できるような社会的関係性にも配慮する必要があることなどの示唆が得られる。これらの示唆により、小学校において就学前の学びをつなぐ学習指導を意図した場合、まず発達の連続性と区別した学びの連続性について考慮し、一人一人の幼児期の学びを把握した上で、子ども自身が幼児期の学びを生かせるような授業実践を行うべきであるという、理論的な方向性は了解できた。しかし、何を幼児期の学びと捉え、幼児期の学びを小学校の学習指導にどう生かすのかといった、授業実践レベルでの具体的な手法については十分に明らかにされてはいない。こうした検討を踏まえ、本研究では、学びの連続性に着目した理論に基づく実践の具体について探究していきたい。

## 2 幼小接続を志向した生活科学習指導に関する先行研究

本項では、寺尾(2008)による「生活科教育を巡る研究動向と展望」と題したレビューを足掛かりにするとともに、日本生活科・総合的学習教育学会、日本教科教育学会の学会誌及び出版物に加えて、CiNiiにより「幼小、生活科」のキーワードで検索した 86 件を通覧し<sup>2)</sup>、検討する。

寺尾は「幼小連携に果たす生活科の役割についても調査されてきている」とした上で、「幼児教育と小学校教育としての生活科教育との区別と関連を明確にし、両者の接続の仕方を具体化することが求められている」と指摘する。寺尾の指摘に関して、無藤(2007)は、

幼児教育と生活科教育の関連という視点から「協同的な学び」に着目し、「協同的な学び」とは、「幼稚園において、子どもが環境との出会いから目標を立て、他の子どもと協力しつつ、かなりの時間を掛けて追究し、実現していく」学びであると説明した上で、「子どもが環境との出会いの中から目標を立て、自分たちで追究していくということは、生活科の中で指導され、促され、支えられていることである」ことを理由に挙げ、「協同的な学びはまさに生活科でこそ十分に展開できる活動ではないだろうか」と指摘している。また、加納(2017)は、幼児教育と生活科教育との関連と区別の両面に目配りしつつ、学習指導要領改訂を受け、新しく示された生活科の方向性を基に幼稚園から小学校への連携・接続を図るための3つの指針を提起している。1つは、幼児教育と生活科教育との関連について、幼児教育において育みたい資質・能力のうち「学びに向かう力・人間性等」が小・中学校でもそのまま表現されていることを挙げ、「学びに向かう力・人間性等」については校種で区別されない「同質な資質・能力と捉えるべき」であり、「幼から小へ接続する場合、この『学びに向かう力・人間性等』が、それを強固にボトムアップ的につなげる要素になりうるのではないか」との指摘である。2つは、「幼児期から接続を意識し、体験的な思考を確立させることが生活科で育む思考力、ひいては判断力、表現力につながる」との指摘である。3つは、幼児期の学びを無自覚、児童期の学びを自覚的と区別した上で、「遊びから生まれる無自覚な学びを、自覚的な学びへと価値付けていくことが、幼小の連携・接続への課題克服、学びの発展への指標となるだろう」との、指摘である。これらの論考は、幼児期の教育と生活科教育とをつなぐ際に手掛かりとなる学びの要素や子どもの学び方について示唆するとともに、教師の支援の在り方についても理論的な側面から示唆を与えるものであると考えられる。

では、幼児期の教育と生活科教育をつなぐ具体的な支援の在り方としては、どのようなことが考えられるであろうか。生活科指導についての実践的な研究として、幼児期の経験をつなぐ発想からの西口(2012)、奥川(2016)、岩田(2017)の研究を取り上げる。

西口(2012)は、スタートカリキュラム作成に向け、幼児期の学びを入学後の学びにつなげることを目指し、学校探検の単元を中心とした合科的な指導を行った。活動に際しては、幼児期の経験を把握し、経験を生かす場面を設定することにより、幼児期の教育との連続を図っている。例えば、子どもの思いを基に体育科と関連させて校庭の遊具で遊ぶ活動場面では、多くの子どもが幼児期に滑り台やジャングルジムで遊んだ経験があることから、これらの遊具で遊ぶときの安全上の注意や遊び方の工夫について子どもが話す場面を設定した。こうした交流場面を設定することで、子ども同士がつながるとともに、自信をもつ機会となったことを報告している。この実践研究では、生活科で子どもが取り組む学習活動として幼児期に経験した活動を援用することの有用性が示唆されていると言えよう。

また、奥川(2016)は、幼稚園で友達とのトラブルによりつらい経験をした抽出児の思いを捉え、この思いを基に入学当初における友達づくりの単元を構想し、実践した。子どもを捉えてから授業を構想することによる、子どもにとっての真の接続を追究している。そのため、保護者や保育者からも聞き取りを行い、抽出児にとってつらかった経験の背景まで理解するとともに、指導方針についても幼児期の教育との連続を図っている。例えば、各幼稚園等の教育目標にほぼ共通する「得意なことを伸ばすこと」「友達と仲良くできること」を受けて、自分の得意なことや友達を大切にすることに関する個々の子どもの思い



をカードに書かせ、学級に掲示することで可視化するとともに、よさを認める教師の対話や朱記を通して本人の自覚化を図った。こうした教師の理解と支援が抽出児にとって友達づくりに対する不安を乗り越えるための一助になったことを報告している。この実践研究では、幼児期の経験に基づき生活科の学習課題を設定することの意義と有用性が示唆されていると考えられる。

さらに、岩田(2017)は、1学期における学級の子どもの姿から、自ら何かを創り出す経験と、仲間と関わり合う経験の少なさを感じ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の「自立心」と「協同性」に着目した。そして、幼児期に育まれた「自立心」や「協同性」は生活科においてさらに伸ばしていくべき重要な資質・能力であると考え、「じぶんづくり」「なかまづくり」の視点から遊びの単元を構想した。遊びの単元では、子どもが何を使って遊ぶかによって単元展開の方向性が大きく異なるとし、子どもの人数による扱いやすさの違いを踏まえて新聞紙とダンボールを素材として用意している。また、単元でねらう子どもの姿として「なかまづくり」に関し、「友達を自分の遊びに誘いかける『おさそい』ができるようになること」などを挙げている。この授業実践では、例えば、素材が新聞紙のときには製作から遊びまで終始一人で楽しんでいた抽出児が、友達の考えを聞きながら自らのダンボールの遊びを工夫し友達を楽しませたことで満足感を得た姿を捉えて、抽出児が自信をもてる「じぶんづくり」に向かった背景には協同性を発揮できるような「なかまづくり」があったことを報告している。この実践研究では、幼児期の教育で育てたい子どもの姿と生活科で育てたい子どもの姿を重ね合わせ、生活科の授業における指導目標や学習課題を設定することの意義と有用性が示唆されていると言えよう。

これらの実践研究は、つらい経験や不足している経験も含めて、幼児期の子どもの経験をつなぐ発想から生まれたものと考えられる。一方、幼児期の教育における学び方をつなぐ発想が見られるのが甫仮(2018)の実践である。

甫仮(2018)は、大型動物(ポニー)を飼育する単元の実践において、まず、単元導入時に入学前の生き物の飼育体験を想起させることにより、動物飼育に対する児童の意欲を引き出そうとした。また、教師が幼児期の学び方を理解し、継承することによって、幼児期の教育との連続を図っている。例えば、幼児期に自分の思いや願いをもとに対象と繰り返し関わる体験をしてきていることを踏まえ、体験の積み重ねを期待して4月から12月に及ぶ長期の単元を設定した。また、自分本位の関わりから動物の立場に立った関わりへの変容を促すため、「記念日」の活動を行った。これは、幼児期に誕生日会等の記念日を祝う経験を積み重ね、相手のために行動しようとする姿が生まれていることを踏まえたものである。さらに、幼児期には活動の最中や活動後に職員が子どもの話を聞くことで振り返りを行うことが多いことを踏まえ、スピーチタイムとして、子どもが活動に向けてやりたいことや活動後に思ったことなどを話す時間を設定した。このように、子どもの姿を踏まえながら活動を設定するのは、子どもが今までの体験から培ってきた様々な気付きや知識などを総動員して対象との関わりを深めていくためであり、幼小の円滑な接続を図ることで、子どもの学びは確かなものになっていくと指摘している。この実践研究では、小学校の教師が幼児期の教育における子どもの学び方を具体的に理解し、生活科の指導方法として取り入れることの有用性を示唆していると言えよう。

以上の幼小接続を志向した生活科指導に関する理論的、実践的な論考に関しては、「生

活科の実践が、『スタートカリキュラム』に伴い、一時的にはあっても適応指導へすり替えられてきた」という福元(2014)の指摘は当たらない。これらの論考には、幼児教育から小学校教育への適応を図ることを目的とした生活科指導ではなく、幼児期の学びをつなぐことを意図した生活科指導への方向性が了解できる。ただ、上記の研究に限っても、幼児期の学びをつなぐという枠組の中で、少なくとも以下の視点をもって、より丁寧に考察することが必要になると考えられる。1つは、何のためにつなぐのか、2つは、何をつなぐのか、3つは、どのようにつなぐのか、といった視点である。1つ目の視点では、幼児期の学びをつなぐ目的についての考察が必要であると考えられる。例えば、奥川(2016)や岩田(2017)は幼児期に十分できなかった人間関係づくりを単元のねらいとしている。つまり、幼児教育では不十分だった部分を小学校で補おうとする発想からつなぐことを考えていると言えよう。2つ目の視点では、何をつなぐかが問われるが、すなわち何を幼児期の「学び」と捉えるかについての考察が必要である。例えば、加納(2017)は資質・能力を、西口(2012)は具体的な活動経験を、無藤(2007)や甫仮(2018)は学び方を、つなげることを考えている。つまり、幼児教育で得た「学び」(学び方も「学び」に含めて)を小学校教育に生かそうとする発想からつなぐことを考えていると言えよう。3つ目の視点では、幼児教育での学びと小学校教育での学びの差異を踏まえたつなぎ方の必要性や有用性などについての考察が必要である。例えば、加納(2017)は幼小の学びを区別した上で生活科において学びの自覚化を図るつなぎ方を考えている。一方、無藤(2007)や甫仮(2018)は幼児期の学び方をそのまま取り入れるつなぎ方を考えている。つまり、幼小における学びの差異を意識して小学校での指導を工夫しようとする発想からつなぐことを考えていると言えよう。こうした検討を踏まえ、本研究では、幼児期の学びを生活科でつなぐ目的と意義を明らかにした上で、何を、どのようにつなげるのかについて、実践的、具体的に追究していきたい。

### 3 小学校教師による幼児期の学びの理解に関する先行研究

本項では、渡邊ら(2017)による「国内における幼小接続研究の動向」と題したレビューを足掛かりにするとともに、CiNiiにより「子ども、学び、理解」のキーワードで検索した414件、「幼児教育、学び」のキーワードで検索した355件、「子ども、学び、評価」のキーワードで検索した275件、「学び、履歴」のキーワードで検索した110件、「学び、見取り」のキーワードで検索した18件を対象に加えて通覧し<sup>3)</sup>、検討する。

平成30年に改訂された『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018a)では、幼児期の学びと育ちを理解することの重要性が繰り返し指摘されている。また、生活科の学習指導の特質の1つとして、多様な児童の発言や仕草を丁寧に見取り、指導に生かすことの大切さについても言及されている。このことから、幼児の生活する姿を通して学びや育ちを理解しようとする保育者と同様な視点が、生活科を指導する小学校の教師にも求められていることが理解できる。

では、子どもの見取りに関して、教師にはどのような姿勢が求められるのであろうか。佐藤・橋本・坂井(2013)は、「近年の評価は Evaluation(数値を求める評価)から Assessment(査定, 状況判定), そして Appreciation(真価を認める, 感謝・理解)への転換と言ってよい」と述べた上で、生活科での指導に活きる評価方法の最重要課題について、平成20年

版『小学校学習指導要領解説 生活編』の「児童の思いや願いの実現を目指した授業を創り出すには、共感的な児童理解の力を、教師が日々の授業を通して高めていくことが不可欠なのである」との記述を基に、「教師の見取り能力の向上がすべて」と指摘している。また、佐藤(2000)は、「教師と児童が教えと学び、みるとみられるという関係性を脱却」し、「教師自身が児童に自分自身の存在性をかけて積極的に寄り添い、身をもってかかわるところにこそ教師の『みとり』能力の発揮がみられることになる」と言及している。これらの指摘から、生活科を指導する際に教師が行う見取りには、子どもに徹底して共感し、寄り添う姿勢が重要であることが示唆される。このような姿勢は、例えば『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018b)で「幼児に合わせて同じように動いてみたり、同じ目線に立ってものを見つめたり、共に同じものに向かってみたりすることによって、幼児の心の動きや行動が理解できる」と指摘されているような、保育者に求められる姿勢と通じるものであると考えられる。

このように、生活科を指導するにあたり、教師の見取りの重要性が指摘されている一方で、見取りを行う上での課題に関する指摘もある。平野(2011)は、見取りとして大事にされてきたこととして、「事実に基づく」こと、「内面を見取る」こと、「共感し、ありのままとらえる」こと、「全体像を見取る」こと、「常に仮りのものとする」こと、の5点を挙げている。その上で「共感し、ありのままとらえる」ことに関して、教師がどうしても否定的なとらえ方をしがちである理由を、「子どもを外から見て、子どもについて三人称でとらえ、語るためである」とし、「一人称で子どもの内面について語り、記述する」ことを提案している。この考え方は、佐藤(2000)の見解とも重なる部分である。また、平野(2008)は、言葉を介しての見取りを行う場合の課題について、「同じ言葉でもそれを使うそれぞれの人が持つ意味内容は、各人の直接、間接の生活体験によって微妙にあるいは時には大きく異なる。ところが、教師と子どもとの間で言葉を介してコミュニケーションをする場合、そのような体験の違いによる意味内容の差異が常に、そして時にはかなり大きいはずなのに、そのことがほとんど意識されていない」と言及している。これらの指摘からは、言葉をはじめとした子どもの表現の基となっている子どもの内面までを教師が見取ろうとすることの重要性が示唆されていると言えよう。

それでは、子どもの表現の基となっている内面までを、教師が見取ろうとするにはどうすればよいだろうか。藤井(2004)によれば「子どもを捉える力」とは「必要なときに、自在に、ある特定の子どもの視点に立って、その子の目から見て、学習活動がどのような意味をもって展開されているのかを、洞察・解釈・理解できる能力」である。これは平野(2011)が、子どもを外から見て否定的に捉えがちな教師に対し、一人称で子どもの内面について語ることによって、子どもに共感し、ありのままに捉える見取りを促している考え方と重なる部分である。また、藤井(2004)は、『『自在に、ある特定の子どもの視点に立つ』ことのできる教師』は、「その子は過去のどのような活動でのどのような気づきや感情に基づいて、眼前の状況を意味づけているかを解釈できる。つまり、どのような『経験』に基づいて、現在の『経験』をどのように構成しているかを解釈できる」と指摘している。この指摘からは、子どもを捉えるにあたり、過去から現在へとつながる時間軸の視点をもつことの必要性が示唆されるものと考えられる。

過去から現在へとつながる時間軸の視点をもって子どもを理解するために、幼児期の経

験について小学校の教師が知る手掛かりの1つとして、幼稚園、保育所等から送付される「幼稚園幼児指導要録」、「保育所児童保育要録」等(以下、要録という)がある。しかし、井口(2011)、河口・七木田(2014)によれば、要録は就学後の教育の中で十分に活用されているとは言えない。その理由として、河口・七木田(2014)は、「保育要録の開示があるために、記載する情報としては本当に伝えたいと思っている子どもの実態は伝えられずに、開示されても差し支えのない内容を書いている」、「小学校としては、保育要録の情報を重視しておらず、形式的なものであるという考えから実際には知りたい情報が不十分である」と考察している。また、要録については「保幼小連携のツールとしての限界があるのではないか」と指摘している。これらの考察や指摘から、小学校に入学し、小学校での学びを進めていく子どもたちの内面に積み重ねられてきた幼児期の経験について、小学校教師による理解を図れるようにするために、保育者から伝える内容や手段を検討・開発していく必要性が示唆されていると考えられる。

では、幼児期の教育において、子どもはどのような学びを得ているのだろうか。佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園(2004)や松寄(2018)は、幼児教育での学びを理解するための窓口視点に当てて検討している。佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園(2004)は、幼稚園での遊びが生み出す教育的成果について、幼稚園・保育園と小学校の教師の相互理解を促すために、保育者の採集したエピソード記録を国語・算数・理科といった教科を窓口にして分析した。その結果、子どもたちの想像的で創造的な遊びはあらゆる学びの基盤であることや幼稚園の活動には小・中学校の教科目標までもが含まれていることなどを明らかにした。また、松寄(2018)は、幼稚園教育要領等や小学校学習指導要領に明記された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を窓口にして小学校入学後の子どもの姿を見取り、幼児教育を生かした小学校教育の在り方を検討した。教師が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を子ども一人一人の中で捉えようと試み、子どもの姿をポジティブに捉え、他の教師と連携しながら情報を共有した結果、今まで以上にそれぞれの性格や行動特徴をより正確に把握することができたという。そして、幼児期からの教育により育っている姿を可視化し、子どもの中にあるものが目に見えるような状況を作ることが幼小接続には必要であり、その姿を可視化する手立てとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点は子どもたちを捉えることに有効であると論考している。これらの検討は、幼児期の教育における学びを具体化しようとしたものであるが、幼小の学びをつなぐためには、さらに踏み込んで、一人一人の子どもがそれぞれの経験を通して得た学びを捉えようとする視点が必要となることを示唆していると考えられる。

以上の知見から、子どもの学びを理解するには教師の見取りの力が重要であり、見取りが評価の基盤となっていることや、見取りの力を発揮するためには教師が子どもに積極的に寄り添い、子どもの立場に立って一人称で子どもの内面について語れることが必要であることが了解できた。また、藤井(2004)のいう「子どもを捉える力」とは佐藤(2000)や平野(2011)のいう「見取り」の力に沿うものと理解でき、藤井の見解を取り入れることで、どのような過去の経験に基づいてどのように現在の経験を構成しているのかを解釈するという、過去から現在へつながる時間軸の視点をもった子どもの「見取り」の必要性を了解することができる。すなわち、小学校の教師が現在の子どもの学びを理解するためには、子どもの過去の経験や学びを理解しておくことの重要性が示唆されていることになる。

一方で、子どもが過去にどのような経験をしたのかを理解するために重要な手掛かりとなるはずの要録が十分には活用されていない現状がある。これは、効率的な指導を進める上での有用性を基準にして要録に記載された内容を判断する小学校教師の認識の有り様が一因であることが示唆されている。時間軸の視点をもって子どもの学びを理解するためには、小学校の教師が過去の経験による幼児期の学びをも理解する必要がある。幼児期の学びを理解するためには、幼児期の学びを捉える方法が課題となり、例えば、幼児の遊びの中に教科の要素を見出す発想(佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園, 2004)や小学校に入学した児童の姿の中に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を見出す発想(松崎, 2018)から検討されてきた。しかし、幼児の遊びの中に教科の要素を見出す検討の方法では、1つの遊びに含み込まれる経験や学びの可能性を示すことはできても、その遊びに対して抱く興味・関心や遊びへの取り組み方・展開の仕方は子どもによって異なるため、個々の子どもがその遊びの中でどのような経験をし、学びを得るのかまでを理解することはできない。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を見出す検討の方法は、幼児教育による子どもの育ちに着目する点で個々の子どもの学びを捉えようとするものと言えるが、観点としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は幼児教育による目標として方向付けられた姿を抽象的に表現したものであり、個々の子どもが過去にどのような経験をし、どのような学びを得たのかを理解することは難しい。こうした検討を踏まえ、本研究では、小学校の教師が個々の子どもの幼児期の学びを捉え、理解する方法について実践的に追究していきたい。

#### 【註】

- \*1 CiNii での検索件数は 2018/9/30 現在のもの。『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』が出された平成 22 年(2010)年以降、幼小接続に関する研究が急激に増加していた、という渡辺ら(2017)のレビューにおける指摘を受け、2010 年以降に発表されたものに範囲を絞り検索した。
- \*2 CiNii での検索件数は 2018/10/3 現在のもの。
- \*3 CiNii での検索件数は 2018/10/17 現在のもの。

#### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会(2005)『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm) (2018/5/26 閲覧)
- 藤井千春(2004)「教師の「子どもを捉える力」を高めるための、「子どもを中心に据えた」授業研究」『せいかつか&そうごう』11, 28-35.
- 福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における 2 つのアプローチ」『教育学研究』81(4), 14-25.
- 畠山大(2013)「「教育観」・「保育観」の再考に基づく学びの連続性の再構築－幼稚園・保育所・小学校の連携に関する原理的考察－」『作大論集』3, 89-106.

- 平野朝久(2008)「体験と言葉－体験による豊かな学びとその見取り」『せいかつか&そうごう』15, 44-51.
- 平野朝久(2011)「生活科, 総合的な学習における教育方法学的課題の再検討」『せいかつか&そうごう』18, 32-39.
- 甫仮直樹(2018)「幼児期の教育を踏まえた「ポニーさんとぐんぐん」の実践」『初等教育資料』(968), 72-75.
- 井口眞美(2011)「要録の有効な活用に関する提言～保育所保育要録と幼稚園指導要録の記述における5歳児の見とりの比較を通して～」『淑徳短期大学研究紀要』50, 115-127.
- 磯部裕子(2010)「幼・保・小の接続期カリキュラムの課題」仙台市教育委員会(編)『「スタートカリキュラム」のすべて－仙台市発信・幼小連携の新しい視点－』ぎょうせい.
- 岩田龍明(2017)「小学校入門期の「じぶんづくり」と「なかまづくり」を求めて 第一学年生活科「じぶんであそぼう みんなであそぼう」の実践から」『生活・総合の実践ブックレット』11, 6-19.
- 岩立京子(2016)「幼児期から小学校低学年の学びや発達の理解～学びや発達の連続性を保障する教育のために～」『初等教育資料』(936), 18-21.
- 加納誠司(2017)「幼小の連携・接続における生活科の果たす役割と可能性」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』2, 9-16.
- 河口麻希・七木田敦(2014)「保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査－具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較から－」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』63, 81-90.
- 松寄洋子・無藤隆(2013)「小学校生活科と幼児教育とのつながり－接続期カリキュラムの検討をとおして－」『白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年報』18, 39-46.
- 松寄洋子(2018)「幼児教育の学びを生かしたスタートカリキュラムの実践」『千葉大学教育学部研究紀要』66(2), 91-98.
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018b)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 無藤隆(2007)「幼児教育から小学校低学年の教育へ」『せいかつか&そうごう』14, 36-43.
- 奈須正裕(2016)「小1プロブレムの先に見えてきた, 保幼小連携の新たな課題」『児童心理』70(7) 金子書房, 17-22.
- 西口広美(2012)「生活科の授業で進める保幼小連携 ～第一学年「がっこうだいすき」の実践から～」『生活・総合の実践ブックレット』6, 6-19.
- 布谷光俊(2009)「「子どもの学びと育ちの連続性」をどうとらえ, どう確保するのか?－その背景と原理, 具体的な手だて等について考える－」『せいかつか&そうごう』16, 44-51.
- 奥川正規(2016)「幼稚園や保育園で培った育ちや学びをもとに, 子どもが幼保小で接続していくために ～スタートカリキュラムを子どもをとらえたうえで考察して見えてきたもの～」『生活・総合の実践ブックレット』10, 4-17.
- 酒井朗・横井紘子(2011)『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房.
- 佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園(2004)『なめらかな幼小の連携教育－

- その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社.
- 佐藤真(2000)「教師の「みとり」能力の本質的性格と課題 ―「総合的学習」における質的評価法を中心に―」『学校教育研究』15, 85-97.
- 佐藤真・橋本健矢・坂井誠(2013)「生活科における評価」『せいかつか&そうごう』20, 42-51.
- 寺尾慎一(2008)「生活科教育を巡る研究動向と展望」『日本教科教育学会誌』30(4), 109-118.
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』  
国立教育政策研究所 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 横井紘子(2007)「幼小連携における「接続期」の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4, 45-52.
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)「第8回議事要旨」 [www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/070/gijigaiyou/1303695.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/gijigaiyou/1303695.htm) (2018/9/30 閲覧)
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)

### 第3節 本研究の目的と方法

#### 1 本研究の目的

本研究の目的は2つある。第1に、文献調査による理論的考察と事例研究を踏まえた実践的考察を通して、就学前の学びを生かした生活科学習指導の実相を明らかにすることである。第2に、その研究成果に基づいて、就学前の学びを生活科学習指導へとつなぐ実践的指針を提言することである。

#### 2 本研究の方法

##### (1) 視座に据える生活科の学習指導

生活科の学習指導を視座とする理由は、教科としての生活科の位置付けにある。生活科は平成元(1989)年の学習指導要領改訂により新設された教科であるが、生活科新設の経緯と趣旨を論考した波多野(2011)、松田・生野(2012)は、いずれも幼児教育から小学校教育へのスムーズな移行を、生活科が新設されるに至った要因の1つとして挙げている。この趣旨は『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018a)にも受け継がれており、低学年における教育全体の充実を図るため、生活科を「教科等間の横のつながりと、幼児期からの発達の段階に応じた縦のつながりとの結節点」として位置付けている。また、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」(下線は筆者による)と、育成を目指す資質・能力の表記が幼児期の教育で育成を目指す資質・能力の表記と同じであることを踏まえて、「生活科が教育課程において、幼児期の教育と小学校教育とを円滑に接続するという機能をもつことを明示している」と説明している。

また、生活科の学習指導が幼児期の教育の在り方と通底していることも、視座とする理由である。『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018b)では、幼児期の教育において重視されなければならないこととして「幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくこと」を挙げている。また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』では、生活科の学習指導の特質として「児童の思いや願いを育み、意欲や主体性を高める学習活動にすること」や「児童の身近な生活圏を活動や体験の場や対象にし、本来一体となっている人や社会、自然と身体を通して直接関わりながら、自らの興味・関心を発揮して具体的な活動や体験を行うことを重視すること」などを挙げている。ここから、幼児期の教育でも、生活科の学習指導においても、身近な環境(生活圏)に主体的に関わる具体的な活動や体験を重視していることが了解できる。

以上の通り、生活科は幼児期の教育と小学校教育をつなぐ中心的な役割をもつとともに、生活科の学習過程は子どもが主体的に環境に関わり発達に必要な経験を得られるようにする幼児期の教育の基本に通じるものであることから、子どもにとっては幼児期の教育で身に付けたことを発揮しやすい学習過程であることが期待できる。そのため、本研究では視座を生活科の学習指導に置き、考察を進めていく。



## (2) 文献調査による理論的考察

文献調査では、本研究の目的に基づき、鍵概念となる「経験知」を理論的に位置付けるとともに、「学びをつなぐ」視点から幼児期の教育と小学校教育の相違と関連について明らかにする。

「経験知」については、現在の幼児期の教育や生活科教育の理念や方法の基底にあるデューイの「経験」理論及び近年の「経験知」に関する言説を踏まえて、本研究における概念を規定する。また、幼稚園教育要領等の「内容」や社会情動的スキル(非認知的能力)との関連を検討することにより、「経験知」の概念を具体化する。

「学びをつなぐ」視点からは、教育の目標や方法など、学びをつなぐことを困難にする幼児期の教育と小学校教育との違いについて明らかにする。また、接続期カリキュラム編成の考え方や編成の現状などから教育課程における学びの連続性を明らかにするとともに、幼稚園教育要領等や小学校学習指導要領に基づいて「内容」における学びの連続性を明らかにする。その上で、幼児期の教育から小学校中学年で社会科・理科へとつながる生活科において活用され更新されていく「経験知」の位置付けを明らかにする。

## (3) 事例研究を通じた実践的考察

事例研究では、「(2) 文献調査による理論的考察」で得られた知見を踏まえ、「経験知」への着目を基盤として、学びをつなぐための「指導の方法」と「教師(保育者)の意識」の2面からアプローチする。具体的には、本研究の目的に向かう授業実践とその省察、日々の授業実践を本研究の目的に照らして行う省察などを事例として取り上げ、考察する。

「指導の方法」に視点を当てた事例研究として、①「経験知の活用を意図した生活科学習指導に関する事例研究」、②「経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究」を行う。また、「教師(保育者)の意識」に視点を当てた事例研究として、③「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」、④「小学校教師と保育者による見取りに関する事例研究」を行う。

①の事例研究では、幼児期の教育において取り組んだ活動(遊び)を生活科の学習活動(遊び)に取り入れることにより、子どもがもつ経験知の活用を意図的に促すことを試みる。その上で、幼児期に得た経験知を発揮しながら小学校での学習活動に取り組む姿を基に、子どもが小学校の学習活動で経験知を活用する意義について考察する。②の事例研究では、幼稚園教育要領等の「内容」の理解に基づいて幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておくことにより、子どもが自らの経験知を自覚できるような支援を行うことを試みる。その上で、幼児期に得た経験知を意識しながら小学校での学習活動に取り組む子どもの姿を基に、小学校の教師が子どもの経験知を見取り、支援することの意義について考察する。③の事例研究では、授業実践者(小1担任)に対して、単元の指導内容に関連する幼稚園教育要領等の「内容」を提示し、幼児期の教育での学びを想定して現在の学習につなぐことを意図した指導の実践を依頼する。その上で、指導場面での授業実践者(小1担任)の姿や指導後の省察における語りを基に、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際の、小学校の教師が志向する意識の内実について考察する。④の事例研究では、保育者(5歳児担任)と小学校の教師(第1学年担任)に対して、予め編集された生活科の授業場面のビデオ映像を視聴し、子どもの姿から幼児期の教育で得た経験知を

見出すことを依頼する。その上で、保育者(5歳児担任)と小学校の教師(第1学年担任)の語りを基に、それぞれの見取りの差異の内実について考察する。

これらの事例研究では、仮説に基づいた授業実践とその検証に加えて、参与観察とインタビューを中心としたエスノグラフィー<sup>\*1</sup>の手法をとる。エスノグラフィーとは、古賀(2008)によれば、「現場の外側から事実を発見し、理論を検証するのではなく、むしろ現場の内側から同じ状況を共有することによって、語られる事実や問題の切実さを受容しつつ記述することを強調する」手法である。この手法が、授業実践や教師のインタビューを事例とする本研究に适当である理由として、藤原・荻原・松崎(2004)による「授業という営みは個々の教師がそれまでの授業実践において形成してきた経験的な識見に深く根ざしたものであり、授業中の教師の言動やインタビューに対する教師の語りには、それまでの教師経験に基づく実践的知識や信念などが埋め込まれている」との指摘から示唆される、表面的には観察されにくい教師の実践的知識や信念などを読み取ることの重要性がある。それゆえ、黒羽(2003)が「教師の現実場面に頻繁に直接参加し、その場の文脈性に入り込むことによって、教師の語る言葉の中に表面的な意味を越えた独特の感慨や背景の事情を汲み取り『内なる声』を洞察・了解することが可能になるのである」と、その有効性について指摘しているエスノグラフィーの手法を援用することにした。また、黒羽(2003)は、研究手法としてのエスノグラフィーの重要な特質として、参与観察、インタビュー、ドキュメントなど、同時に二つ以上の技法を組み合わせることで、研究方法の妥当性とデータの信頼性を高めようとする点を指摘しており、この指摘も踏まえて、定期的な授業の参与観察とそれを踏まえた教師へのインタビュー、子どもの書いたワークシートなど、多面的な視点からの分析により、客観性の担保を図ることを試みる。

特に、④の事例研究においては、多声的ビジュアルエスノグラフィー<sup>\*2</sup>の手法をとる。なぜなら、教師の実践的思考は文脈依存的な性質をもっており、教師がビデオを読み取り、コメントを発することによって、語りとして教師の実践知が可視化されるとの、野口(2007)の指摘を踏まえれば、この手法をとることによって、ビデオ映像を通し、具体的な生活科の授業場面に入り込んだ保育者と小学校の教師の語りを引き出し、それぞれの実践知を背景とした見取りを考察することができると考えられるためである。

#### (4) 理論的考察と実践的考察に基づく実践的指針の提言

就学前の学びを生活科学習指導へとつなぐ実践的指針の提言は、主に「(3) 事例研究を通じた実践的考察」で得られた知見に依拠して行う。具体的には、①子どもが小学校の学習活動で経験知を活用する意義についての考察、②小学校の教師が子どもの経験知を見取り、支援することの意義についての考察、③幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際の、小学校の教師が志向する意識の内実についての考察、④保育者(5歳児担任)と小学校教師(第1学年担任)による見取りの差異の内実についての考察に基づく。

また、提言に理論的背景をもたせるため、可能な限り、「(2) 文献調査による理論的考察」との関連を明示する。

### 【註】

- \*1 エスノグラフィーとは、参与観察やインタビューなど質的調査法を用いた現地調査の総称であり、民族誌と訳される。[日本教育社会学会(2018)『教育社会学事典』丸善出版, 208-211. ]
- \*2 多声的ビジュアルエスノグラフィーの特徴は、ビデオという視聴覚機材を研究の中心的なツールとして用い記録を行う点にある。また、ビデオ映像を他者と共有しその多様な解釈を引き出し、複数者の「多声」として表すことができる点が挙げられる。[野口隆子(2007)「多声的ビジュアルエスノグラフィーによる教師の思考と信念研究」秋田喜代美, 藤江康彦(編)『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, 296-317. ]

### 【引用・参考文献】

- 藤原顕・荻原伸・松崎正治(2004)「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究」『教師学研究』5.6, 13-23.
- 波多野達二(2011)「生活科の成立過程と現状－総合的な学習の時間との関連を中心に－」『京都教育大学教育実践研究紀要』11, 135-144.
- 古賀正義(2008)「第 8 章 構築主義的なエスノグラフィーを实践する－現場の知を読み解くための技法」北澤毅, 古賀正義編『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社, 153-177.
- 黒羽正見(2003)「教育課程経営の継続的更新における教師の信念の形成要因に関する事例研究－エスノグラフィーに基づくライフヒストリー分析を中心に－」『富山大学教育学部紀要』57, 141-160.
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018b)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 松田典子・生野金三(2012)「生活科の研究～生活科誕生と学習指導要領の変遷～」『実践女子大学 生活科学部紀要』49, 167-181
- 野口隆子(2007)「多声的ビジュアルエスノグラフィーによる教師の思考と信念研究」秋田喜代美, 藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, 296-317.

# 第1章 経験知に着目した幼小接続研究の理論的考察

## 第1節 経験知の概念規定

### 1 基底に置くデューイの「経験」理論

本項では、本研究の鍵概念である「経験知」の概念を規定するにあたり、理論的に依拠するデューイの「経験」に関する概念を確認しておく。その際、デューイの経験概念については、既に多くの論考が積み重ねられていることから、これらの知見を踏まえたアプローチを試みる。

#### (1) 伝統的な経験概念へのデューイによる批判的検討

『教育思想事典[増補改訂版]』（教育思想史学会，2017）によれば、「経験概念をめぐって哲学的な考察が試みられたのは、古代ギリシャ時代に遡る」とある。藤井(2010)は、古代ギリシア哲学の経験概念やロックを代表とした近代のイギリス経験論に対するデューイの分析・検討について、「経験主義についての経験的研究」(J. Dewey, 1935)に基づいて論考している。藤井(2010)が示している両者の経験概念に対するデューイの指摘は、以下の通りである。

デューイは、古代ギリシアにおいて、経験が示す内容には、「出来事の原因や理由についての洞察が含まれず、また、洞察に基づくことは全くなされない」ため、「せいぜい、ときどき、偶然に正しい意見をもたらすに過ぎない」と見なされていたと述べている。(中略)そして、ギリシア哲学では、確実性を有する知識は、経験がなされる「実践的なものの領域」から超越した、「永遠かつ固有の必然性」が支配する領域にある、アイデアや本質の真なる様相を認識することによって得られると考えられた。アイデアや本質を写し出している正しい観念は、純粋な知的活動である観想によって得られる。そのような点で、観想が知性的な思考と見なされた。思考は、経験の世界とは切り離された世界において機能すると見なされたのである。逆に言えば、経験から得られた知識には、思考が伴うことはできないと見なされていたのである。

このようにデューイは、古代のギリシア哲学の経験概念に関して、第一に、経験からは確実性のある知識は得られないと見なされていた点を、第二に、経験と思考とが分離されていた点を指摘している。(後略)(藤井, 2010, p.64)

デューイによれば、ロックの経験概念は、外界からの感覚器官に対する単純な観念の「強制性」(coerciveness)という、「受動性」(passivity)によって貫かれている。つまり、精神という白紙に感覚与件という文字が記入されていくように、外界から強制される感覚与件を、受動的に受容して、歪めることなく精神に写し出すことによって、外界についての正しい観念が形成される。ロックの経験概念では、その過程に思考が介在すると、感覚与件の伝達に歪みを生み出すと考えられていたのである。

デューイは、ロックの経験概念について、第一に、経験によってのみ正しい観念が得られるという点、第二に、経験とは受動性に徹する活動であるという点、第三に、経験と思考が分離されている点を指摘している。(藤井, 2010, p.65)

このように経験と思考は分離されたものと捉える伝統的な経験概念に対して、藤井(2010)は、デューイが「知性的な思考によって、人間が、能動的に、確実性をもって未来の経験を構成する可能性を提起した」と述べ、デューイの経験概念について「経験とは、ある特定の状況において、確実性をもって意図した結果を生み出し得るような行動の方法についての観念を考案し、それを仮説として、実験的に行動を行なう活動である」と定式化している。同様に、阿部(2014)は、「経験の確固とした活動的で運動的な要因の無視は、伝統的な経験論の致命的な欠陥である」(J. Dewey, 1916)、「近代の哲学的経験論者によっても、その反対者によっても、経験は知る方法としてだけ見なされてきた」(J. Dewey, 1916)とのデューイの言葉を取り上げ、既存の経験論とデューイの経験概念との違いは「受動性」と「能動性」の相互作用にあることを、次のように説明している。

従来の経験論者は、対象が与える情報とか印象とかを受けとるという認識的な位相でしか「経験」を掴んでいない。つまり、既存の経験論は、「経験」の受動的要素しか斟酌してこなかったのである。これにたいして、デューイは、「経験」の能動的要素に照明を当て、「経験」の本性を有機体と「環境」との応酬的な運動的關係に求めているのである。(阿部, 2014, p.58)

藤井(2010)や阿部(2014)によって指摘された、伝統的な経験概念に対するデューイの経験概念は、「実験的」「能動的」といった言葉で特徴付けられているが、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018a)において、「なお、初めて行う活動や体験で、予測してその後を見通すのが困難なことも、試行錯誤や繰り返す活動を行うことによって、気付きの質が高まり、次第に因果関係等をつかみ予測できるようになる」と記述されている学習指導の進め方は、デューイの経験概念に通じるものと言えよう。なぜなら、文部科学省(2018a)の記述にある「試行錯誤」とは実験的な活動を表していると考えられ、「気付きの質が高まり、次第に因果関係等をつかみ予測できるようになる」とは思考そのものや思考の過程を表していると考えられるからである。

このように、伝統的な経験概念に対して批判的に検討したデューイの視点に関する理解を踏まえた上で、次項では、より詳細にデューイの経験概念について確認していきたい。

## (2) デューイの経験概念

松丸(1976)は、「哲学の復興の必要性」(J. Dewey, 1917)において、伝統的経験概念と自身の経験概念とを対比し、主に5点の相違を明らかにしたデューイの記述に着目して、デューイの経験概念の特徴を説明している。その際、相違している5点の特徴に小見出しを付け、「①環境との相互作用としての経験」、「②経験は客観的世界をも含む」、「③実験としての経験」、「④経験は連続性、結合性を内包する」、「⑤経験は思考を含む」と端的に列挙している。これらの5点について、松丸(1976)は、以下のように「デューイの経験概念の分析」を試みている。まず、「①環境との相互作用としての経験」について、「デューイの言う経験は、単に知識の唯一の根源といった認識的なものではない」とし、「デューイは人間の経験を『能動と受動との密接な結合』(J. Dewey, 1972)として説明している」と指摘している。次に、「②経験は客観的世界をも含む」について、「デューイに

よれば、経験の源は個人の外部一客観的世界(環境)にあるのであって、経験はそれらの源から絶えず養われていることになる」とし、「デューイは経験を、私たちが私たちの住むこの事物と人間の世界で争闘し獲得した業績として説明するのである」と指摘している。さらに、「③実験としての経験」について、「デューイによれば、経験を生き生きとした現実的形態において捉える限り、それはただやみくもに行われる能動と受動の単なる繰り返しなのではない」とし、「デューイによるまでもなく、実験活動は、単に過去の経験を保存するばかりではなく、現在と未来を連絡する活動—ある仮説、予測に基づいて、ものごとを計画的に探究していく活動である。従って、このような科学の実験的な探究の方法を利用する人間の活動を、経験概念構成の背景として捉えるならば、そこには、人間を単に経験の受動者、蓄積者とみる人間観に基づく経験概念とは異なった、実験的意味をもつ経験概念が生まれてくることになるだろう」と指摘している。続いて、「④経験は連続性、結合性を内包する」について、「デューイは、経験という事実そのものが、それ自身を改善に導いていく過程を含んでいることを指摘する」とし、「デューイにとって連続や結合は、イギリス経験論の論者たちが主張するように、経験にとって外来的なものではなく、『経験された対象は、後続する諸経験の原因であり、また可能的諸手段』(J. Dewey, 1960)であるという構造において、経験は連続性と結合性をもったものなのである」と指摘している。最後に、「⑤経験は思考を含む」について、「デューイの経験概念は、理性や知性と対照させられたものではない」とし、「思考は経験のなかで動く知性の作用として経験に本来的であり、また、経験を構成する基本的条件でもある。デューイは、孤立した受動、孤立した能動のいずれをも経験とはみない。思考や推論によって、行為とその結果として生ずるものとの間の関係を認識してこそ経験とする」と指摘している。このように、デューイ自身の記述に基づいた、伝統的経験概念との差異が見られる5点の特徴について、松丸(1976)の説明を参照することで、デューイの経験概念について確認することができた。さらに理解を深めるため、関連した次の論考を参照したい。

松丸(1976)が見出した特徴の①と④に関連して、山本(2013)は、「デューイは、教育的に意味ある経験の基本的性質を『連続の原理(principle of contunity)』と『相互作用の原理(principle of interaction)』の2側面から捉える」とした上で、「一つの場において学んだ知識や技能は、後続の場を理解し、そしてそれを有効に処理する道具となる」(J. Dewey, 1977)というデューイの言葉を取り上げ、「個人を取り巻く一つの『場』の中で展開される個人と環境の『相互作用』が常に『現在』という時の中で『過去』から『未来』に向かって『連続的』に展開していく」と説明し、連続の原理と相互作用の原理が一体性をもつものであることを指摘している。また、関(1987)は、特徴の④に関連して、「デューイは、伝統的な学校(旧教育の学校)の教室は生徒たちがそこで経験をもつ場所ではなかった、と一般に推測されているが、この推測は大きな誤りであると断言している」とした上で、「デューイは、伝統的な学校、すなわち、旧教育の学校において、子どもたちのもった経験は、この続いて起こる経験への連関の立場からみて、欠陥のある、よくない経験であったと批判しているのである」と、デューイによる伝統的な学校に対する批判の立場が、経験の有無に対してではなく、経験の連関に対してであったことを指摘している。これらの指摘から、デューイの言う経験とは連続性をもつものであるからこそ、前の経験が後に続く経験にとってどのような意味をもつのかを問われることになるかと捉えられよう。

さらに、特徴の⑤に関連して、杉浦(1976)は「我々が為そうと試みるところのことと結果として生起して来るところのこととの間の関係を認知すること」(J. Dewey, 1916)を「探究」と捉えると、「何らかの〈探究〉の要素なくしては、如何なる意味を持った経験(the experience having a meaning)も不可能である」(J. Dewey, 1916)ということになるため『経験』が本当に『経験』の名を以て呼ばれ得るに値するとするならば、そこには何程かの『探究』の要素が見い出される筈であると指摘し、また、次に引用したデューイの論考(J. Dewey, 1916)に基づいて、「経験」の中に見い出される「探究」の多少により「経験」にはタイプの差異があることについて、デューイが説明していることについても言及している。

我々の活動と結果として生起するところのこととの詳細な結び付き(the detailed connections of our activities and what happens in consequence)が明らかになるにつれて、〈試行錯誤〉の〈経験〉の中に含まれていた〈探究〉の要素が明白になって来る。即ち、〈探究〉の量(quantity)が増加するが故に、(〈経験〉の中における)その比率が全く異なったものになって来る。それ故に、〈経験〉の質(quality)が変化する。この〈経験〉の〈質〉の変化は非常に意義深いものであるが故に、我々はこのタイプ(第二のタイプ)の〈経験〉を反省的(reflective)、しかも特に勝れて反省的(reflective par excellence)と呼ぶことが出来るであろう。(後略)(杉浦, 1976, p.70)

上記の引用でデューイが述べている反省的(reflective)な経験について、光成(2000)は、「彼が真の経験であるとする反省的経験は、衝動的経験(impulsive experience)や試行錯誤的経験(cut and try experience)のように偶発的で知性の働きが欠如した経験ではなくて、認識とか知性によって事物が起こる原因と結果をあらかじめ予想、推測しながら行動する観念としての実験であり、未来にも応用がきくようになる経験のことである。そしてこの経験は能動的な側面、試みること(trying)と受動的な側面、被ること(undergoing)との結びつきのある経験なのである」と解説している。また、杉浦(1976)が言及した「探究」の多少による「経験」のタイプの差異に関して、藤井(2010)は、「知性や知性的な思考の発達」という文脈で、次のように説明している。

デューイによれば、知性や知性的思考は、意味の認知・使用に基づいて相互行為が行われるところに発生し、意味の認知・使用が複雑性を増し、それだけ遠大な目的をより確実性を持って実現できることにおいて、その発達を示されるのである。そして、経験の連続的再構成とは、相互行為を積み重ねることを通じて、多くの意味を反省的に発見して所有し、より多くの意味を認知・使用して、相互行為をより複雑に、またより確実性をもって行うことができるようになることである。そこに知性や知性的な思考の発達が見られるのである。デューイは、知性や知性的な思考の発生と発達について、このように時間的に連続的に発展する過程において把握している。(後略)(藤井, 2010, p.85)

藤井(2010)による「知性や知性的な思考の発達」への着目と同様に、光成(2000)もデューイによる知識の捉え方について、「デューイが知識というものを未来に対する可能性の一つの要素として捉え、知識を絶対的に確定、完成したものとして捉えるのではなく、更なる修正、改良されていくべき必要のあるものとして捉えていた」と指摘している。加えて、

藤井(2010)は、デューイによる知性の捉え方の特質について、「デューイの知性的な思考において、衝動、習慣、意志などの合理的に統制できない要素も、知性と不可分・不可欠に関係・連続するものとして包括的に把握され、一元的、連続的に関連づけられている」と指摘している。

以上の論考から、松丸(1976)が見出したデューイの経験概念の特徴のうち、特に「④経験は連続性、結合性を内包する」、「⑤経験は思考を含む」と小見出しが付けられた特徴に関連して、探究を重ねることにより経験の質は変化し、反省的経験と呼べる経験へと向かうこと、そして、その過程において、知性や知性的な思考の発達もなされていくことが了解できた。では、このようなデューイの経験概念と幼児期の教育や生活科教育とは、どのように関連するのであろうか。次項では、この点について考察を試みたい。

### (3) デューイの経験概念に依拠する理由

山本(2013)は、「成長あるいは成熟としての経験は、常に現在としての過程であるべきである」(J. Dewey, 1977)とのデューイの言葉に着目し、デューイは「人間に成長発達をもたらす経験は『常に現在としての過程』として『連続』することを強調する」と指摘している。そして、デューイの言明の所以を、「人間の学びは、常に、現在、『今ここ』における経験を実り多い豊かな『知的』経験として成就し、達成することにほかならないからである」、「知的経験とは、過去に学び身に付けた知的達成物を縦横に駆使しつつ、現在において直面する自らの課題、問題を全人格を賭して探求し、解決し、解決をはかることによって、未来の自らの生と生活とを切り開き、発展、向上させる営みにほかならないからである」と説明している。また、こうした人間の成長、発達のプロセスについて、「このような人間の歩みは、デューイの言葉を借りて言うならば、まさに『絶えざる経験の再構成』なのであり、『常に現在である』経験の連続の過程なのである」と指摘している。同様に、龍崎(2001)も、「デューイは『教育は経験の絶えざる再構築(a continuing reconstruction of experience)としてみなされなければならない』(J. Dewey, 1897)と述べて、経験を能動的連続的に変容していくことこそ教育に他ならないと主張している」と指摘している。

これまでに確認してきたデューイの経験概念や教育に対する考え方は、幼児期の教育や生活科の学習指導にも通じるところがあると考えられる。このことを『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018b)や『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018a)を手掛かりに確認していきたい。

まず、幼児期の教育とデューイの経験概念や教育に対する考え方のつながりについて検討する。幼児期の教育は環境を通して行う教育が基本であり、幼児の主体的な環境へのかわりを重視していることを『幼稚園教育要領解説』(以下、『解説』という)において、次のように示している(下線は筆者による)。

幼児期の教育においては、幼児が生活を通して<sup>⑥</sup>身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない。その際、<sup>⑥</sup>幼児が環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりすることが大切で



ある。(後略)(文部科学省, 2018b, p.28)

下線㉑は、前項で松丸(1976)が示したデューイの経験概念の特徴のうち、①、②に対応するものと考えられる。すなわち、デューイのいう、個人の外部にある環境との、能動と受動が結合した相互作用としての経験を表現した部分であり、幼児期の教育にとって重視すべきものと位置付けられていると考えられる。また、下線㉒は、松丸が示すデューイの経験概念の特徴のうち、③、⑤に対応するものと考えられる。ここでいう試行錯誤は、幼児が環境とのかかわり方やその意味を自分のものとするための、いわば実験であり、この試行錯誤の過程で幼児なりの思考が働いていると考えられる。

また、環境とのかかわりで得た体験がその後の体験につながりをもつことを、『解説』では、次のように記述している(下線は筆者による)。

幼児は周囲の環境に興味や関心をもって関わる中で、様々な出来事と出会い、心を動かされる。(中略)このような情動や心情を伴う体験は、幼児が環境に心を引き付けられ、その関わりに没頭することにより得られる。そして、そのような体験は幼児の心に染み込み、幼児を内面から変える。また、幼児を内発的に動機付ける。すなわち、その体験から幼児自身が何かを学び、そして新たな興味や関心がわいてくるのである。

このように、心を動かされる体験は幼児自身の中に定着する。そして、㉓次の活動への動機付けにもなるし、一定期間経た後に、新たな活動の中に生きてくることもある。すなわち、一つの体験がその後の体験につながりをもつというように、体験と体験が関連してくるのである。それは、体験の深まりであり、広がりである。(後略)(文部科学省, 2018b, pp.107-108.)

下線㉔は、松丸が示すデューイの経験概念の特徴のうち、④に対応すると考えられ、1つの体験を通して得た知識や技能が後続の体験につながって活用されるという連続の原理を表していると捉えられる。また、④に関連して、前項では関(1987)が子どもにとっての経験の良し悪しについて指摘していたが、『解説』では、幼児にとって体験の質が重要であることについて、次のように述べている。

単に教師が望ましいと思う活動を一方的にさせたり、幼児に様々な活動を提供したりすればよいということではない。幼児が自分で考え、判断し、納得し、行動することを通して生きる力の基礎を身に付けていくためには、むしろ幼児の活動は精選されなければならない。その際特に重要なことは、体験の質である。あることを体験することにより、それが幼児自身の内面の成長につながっていくことこそが大切なのである。(後略)(文部科学省, 2018b, p.107)

前項で関が指摘していたのは、欠陥のある、よくない経験かどうかの判断は、続いて起こる経験への連関の立場から行う必要があるというデューイの考えであった。『解説』の記述から、環境との相互作用の中で「自分で考え、判断し、納得し、行動する」ことを通して、幼児は「生きる力の基礎」を身に付けていく。その上で、幼児期に身に付けた「生きる力の基礎」を活用し、小学校以降の教育において「生きる力」を身に付けていくことになる。直接的な体験を通して学ぶことを基本とする幼児期の教育では、1つの体験が後

の体験につながるようにするとともに、その積み重ねが小学校以降の教育につながっていくように計画し、指導する。『解説』の記述からは、幼児の内面の成長につながる体験が質の高い体験であると読み取れる。この「内面の成長」とは、今後の体験に生かせる資質・能力を含むものと考えられ、『解説』で述べられている体験の質の考え方は、経験同士の連関の度合いで質の高さを判断するデューイの考え方に通じるものと捉えられる。

次に、生活科の学習指導とデューイの経験概念や教育に対する考え方につながりがあると考えられる点について検討する。生活科の学習指導の特質の1つとして、身近な人や社会、自然と直接かかわり、具体的な活動や体験を行うことを重視することを『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(以下、『解説 生活編』という)では、次のように示している(下線は筆者による)。

児童の身近な生活圏を活動や体験の場や対象にし、本来一体となっている人や社会、自然と身体を通して直接関わりながら、自らの興味・関心を発揮して具体的な活動や体験を行うことを重視することである。

対象を客観的に観察することに留まらず、自分がその社会や自然の中で生活するものの一人として、自分との関わりの中でそれらを捉えることで、気づきが生まれ、考え、行動するようになるからである。(後略)(文部科学省, 2018a, p.75)

これは前項で松丸(1976)が示したデューイの経験概念の特徴のうち、①、②に対応するものと考えられる。特に下線㊸では、「自分との関わり」が強調されており、周囲の環境との直接的なかかわりを踏まえた能動と受動の相互作用が意識されている。

また、『解説 生活編』では、教師が生活科の学習過程で児童の思いに応じた適切な働きかけをすることにより期待される児童の姿を、次のように述べている。

児童は体全体で様々な感覚を豊かに働かせ捉えた対象について、比較したり、分類したり、関連付けたりなどして解釈し把握するとともに、試行したり、予測したり、工夫したりなどして新たな活動や行動の筋道を創り出していく。(後略)(文部科学省, 2018a, p.76)

これは、松丸が示すデューイの経験概念の特徴のうち、③、⑤に対応すると考えられる記述である。対象との相互作用の中で、比較、分類、関連付けなどにより対象を把握し、また、これまでの把握をもとに予測や試行錯誤を重ねることで新たな理解につなげていくことを期待している。対象とかかわりながら様々な方法で解釈し把握することや予測しながら試行し工夫することは、児童の思考に基づいた活動であり、経験である。すなわち、生活科の学習過程においても、実験的に経験を重ねることで、環境(対象)や自分についての理解を深化・拡大していくことを目指していると言え、デューイの指摘に対応していると捉えられよう。

さらに、松丸が示すデューイの経験概念の特徴のうち、④、⑤に関わると考えられるものとして、『解説 生活編』には、次のような記述がある(下線は筆者による)。

何よりも直接対象と関わる体験活動と表現活動とが豊かに行きつ戻りつする相互作用を意識するこ

とが大切である。◎それらが連続的・発展的に繰り返されることにより、育成を目指す資質・能力として期待される児童の姿が繰り返し表れ、積み重なって確かなものとなっていく。(後略)(文部科学省, 2018a, p.75)

下線◎は、生活科の学習過程において、対象と直接関わる体験活動と体験を振り返り言葉や絵、動作などで表す表現活動の繰り返しが児童の資質・能力の育成につながることを説明する部分である。『解説 生活編』で「児童は、表現することで自らの活動や対象を見つめ直したり、過去のことや周りのことと比べたりして気付きの質を高めていく」と述べているように、振り返りの中で思考を働かせ、活動と振り返りの繰り返しの結果、デューイのいう反省的経験にあたると捉えられるものになっていくと考えられる。

以上、『幼稚園教育要領解説』や『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』を手がかりにして概観し、デューイの経験概念に通じると捉えられる点を検討したところ、それぞれの記述にデューイの考え方と対応している観点があることが確認できた。このことは、現在の幼児期の教育や生活科教育において、デューイの考え方が影響しているとも捉えられよう。よって、本研究で論考を進めるにあたっては、デューイの経験概念を基底に置くことを試みる。

## 2 「経験知」に関する言説

「経験」については、例えば、「一般に『経験』ということばが使われるとき、それは、現実感覚を通して接触できる対象や直接的にかかわる事物・事象に繰り返し対応しているなかで、技能や知識が獲得されることを意味する」(教育思想史学会, 2017)といった説明や「一般に特定の行為者が行為Aとその結果たる知覚体験Eとの因果過程『A→E』を通り抜けたことによって得た知識を意味する」(廣松渉ら, 1998)といった説明がなされている。これらの説明によれば、「経験」という言葉には知識獲得の過程と共に獲得された知識という意味も含まれており、具体的な体験を通して得た知識などを指して「経験知」とするのはやや重複した表現とも言える。そのためか、「経験知」そのものを説明する言説は多く見られないが、例えば、次のようなものがある。

木村(2008)は、生活科教育の視点から、生活科の学習指導において個別の経験知と客観的な科学知との往復運動が可能な学習活動を展開することの重要性を指摘する中で、「活動や体験の中で得られた気付きや認識の芽のこと」を「経験知・生活知・主観知」と呼んでいる。また、榎沢(2006)は、発達心理学の視点から、ピアジェの理論に基づき幼児期の子どもの思考について論考する中で、「生活の中で発揮できる力を、子どもたちは生活の中で(体験を通して)獲得している」とし、こうして得た知識を「経験知」と呼んでいる。また、「経験知として生活の中に生きている知識や能力は、具体的な状況において行動として示すことはできても、そこから離れて言葉に表現することは難しいもの」であるが、「確実に子どもが生活の中で発揮できる『生きる力』」であると説明している。さらに、中村(1977)は、哲学の視点から、「経験」について「私たちがなにかの出来事に出会い、自分で、自分の軀で、抵抗物をうけとめながら振舞うとき、はじめて経験は経験になる」と述べ、このことについて次のように説明している。

まず、自分でというのは、他律的にあるいは受動的ではなく、自分の意志で、あるいは能動的にということである。次に、自分の軀でというのは、抽象的あるいは観念的ではなく、身を以て、身体をそなえた主体としてということである。そして最後の、抵抗物をうけとめながらというのは、環境や状況に簡単に順応して、いわば現実の上を滑っていくのではなく、現実が私たちへの反作用としてもたらす抵抗を、私たちを鍛えるための、また現実への接近のためのなによりのよすがとして、ということである。(後略)(中村, 1977, p.122)

このように、中村(1977)は、「経験」について「自分の意志で」といった能動性を持ち、「抵抗物をうけとめながら」環境との相互作用を行う「振る舞い」と説明しており、この捉え方は先に確認したデューイの経験概念に通じるものであると考えられる。また、「常識」についての説明では、「経験知」を取り上げ、次のように指摘している。

常識はたしかに日常的な経験の立場に立った知である。(中略)そして、知としての経験の正しさを保証するものは、自明性にまでなった経験知の集積である。もちろん、私(われ)の経験知の集積ではなくて私たち(われわれ)のそれであり、さらにいえば、われやわれわれを成り立たせている場における経験知の集積である。(後略)(中村, 1977, pp.131-132.)

上述した三者の説明は、視点による違いはあるものの、経験知とは自らが主体となり活動や体験を通して得られた知識や能力などのことを意味するという点で共通している。

「経験知」と類似した概念を表す用語として、例えば「臨床の知」や「生活知」が挙げられよう。「臨床の知」とは、中村(1992)に見られる言説であり、「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実にかかわり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」と「科学の知」と対比しながら説明されている。その上で、中村(1992)は「臨床の知」について、「科学の知が主として仮説と演繹的推理と実験の反復から成り立っているのに対して、直感と経験と類推の積み重ねから成り立っている」と指摘している。また、「生活知」について、奈良・伊勢田(2009)は、「生活に関する知、生活の中で獲得された知を指す。生活に関する知は科学的手続きで生み出されることもあるが、生活の中で獲得される知は、科学的方法論の吟味を経ないという意味で主観性や、ある種の非合理性を持っており、科学知と対照的な性格を持つ」と説明している。加えて、生活知の特徴について、「生活知は個別の経験に基づくものを中心にしており、普遍化は困難であるし、言葉にすること自体が困難である場合も多い。そのため共有されず個人的なものにとどまることも多い」などと言及している。

中村(1992)の説明においては、「臨床の知」と「科学の知」が、奈良・伊勢田(2009)の説明においては、「生活知」と「科学知」が対照的に説明されているが、デューイのいう「反省的(reflective)な経験」についての光成(2000)の解説を思い起こせば「認識とか知性によって事物が起こる原因と結果をあらかじめ予想、推測しながら行動する観念としての実験であり、未来にも応用がきくようになる経験のこと」であり、デューイの経験概念を援用するならば、経験知にも「主として仮説と演繹的推理と実験の反復から成り立ってい

る」と中村(1992)がいう「科学の知」の要素は含まれていると考えることができよう。ただ一方で、奈良・伊勢田(2009)が説明する通り、「科学的方法論の吟味を経ていない」ことから、経験知には「科学知」とは言えない面もあると捉えられる。

ところで、「実践知」も経験を通して得られる知ではあるが、これは専門職の技術といった意味合いをもつ。松本(2014)は、「専門職の実践に埋め込まれた技術に関する知を『実践知』であるとともに、『技術知』であると互換的に捉える」としている。また、大崎(2009)は、単に情報として得た知識ではなく、ある個人が実際に身体を使って習得した知識(技能・ノウハウを含む)のことを「経験知」または「身体知」と呼ぶべきものとした上で、「経験知」「身体知」の中に「暗黙知」と指摘する。「暗黙知」とは、ポラニー(Polanyi, M., 2003)が提唱した概念であり、「人は言葉にできるより多くのことを知ることができる」とされている。大崎は暗黙知について次のように説明している。

「暗黙知」は、通常無意識的で、詳細には表出することも他人に伝達することも不可能である。大抵は自然に習得した技能とかルーティン化した知識や技能などの身体感覚で、たとえば真直ぐに歩くとか、車をうまく運転するなどの知識で、これらは我々が普段特に意識していないし、どうしてうまくできるのか詳細には説明できない。「暗黙知」は、自分は気がついていなくとも、身体が知っている知識である。(中略)ポラニーの「暗黙知」は、彼の共同研究者とか学生などからは「勘」と言われている。したがって単なる知識というものではない。「暗黙知」は、生身の人間がその体の中に習得した表出伝達不可能な「経験知」「身体知」であり、「主観的知識」(subjective knowledge)「人格的知識」(personal knowledge)である。(後略)(大崎, 2009, p.23)

ここまで、「経験知」に類似した概念をもつ「臨床の知」「生活知」「実践知」や「経験知」のカテゴリーに含まれる「暗黙知」について確認してきた。いずれも多様な「知」の概念に限定的な枠組を与えるための用語であると考えられるが、改めて「知」そのものについての言説も検討しておきたい。例えば、次のような説明がある(中村・峰島ら, 2000)。

最も一般的に知というとき、多くの文明圏で知恵と知識という二語の対比で示されるような意味内容が核になっていると集約的にはまとめることができるようで、その意味では二つの中心で描かれる楕円にたとえることができるかもしれない。(後略)(中村・峰島ら, 2000, p.355)

奈良・伊勢田(2009)も、知識と知恵に着目して知を説明する。すなわち、「知識は事物について人々が頭の中に持っている情報であるのに対し、知恵とは人々が事物を理解し活用する頭の働きである」とした上で、「知識と知恵をあわせて知と呼ぶこととする」としている。木村(2008)は、より包括的に「知」を捉え、「テスト等による測定可能な知識はもちろんのこと、人が環境や対象と直接かかわって得られた気付きや実感的な手応え、工夫、行動の処し方や知恵、要領、コツなどの獲得が含まれ、およそ『知的と思われる要素』を含んだ人間の『思考』の総体」と説明している。

以上の言説から、「経験知」の概念について考えるには、デューイをはじめとした「経験」の概念と共に、「知」の概念についても視野に入れておく必要があると言えるだろう。

続いて、子どもはどのように経験知を含めた知を身に付けていくのかという観点からの

言説を確認していく。今井・野島(2003)は、認知学習論の視点から、子どもが自分の知識をブートストラッピングというプロセスを用いて構築していくという考え方を、次のように説明している。

ブートストラッピングとは、靴に紐をかけることであり、編み上げ靴の紐をひとつひとつ順々に下からかけていって上まで編み上げていくイメージから作られた用語である。

つまり、子どもはそれぞれの時点で持っているものを最大限に利用して次の段階の知識獲得を行うのである。ある時点で子どもは限られた量の知識を持っている。また、その知識がどのように使えるかに関するルールや約束も持っている。それらの制約のもとで、子どもは新たな情報を入手し、その制約にもとづいて知識を増やし、次の段階へと自分自身を引き上げていく。その新たな段階では、前の段階より知識も増えており、また制約も異なったものとなる。このように、靴の紐を下から締めていって下の方から靴がしっかりとしていくように、知識も少しずつ増え、その増えたことが次の段階の知識の獲得につながるのである。(後略)(今井・野島, 2003, p.102-103.)

また、丸野(1991)は、発達心理学の視点から、「新しい状況に出会い、新しい情報を解釈したり、予測したり、仮説を立てたり、因果的に論理を構成したりする際に利用する、その人なりの知識体系に基づく認知的枠組みを〈理論〉と呼ぶ」とした上で、子どもの心の成長にとって重要なことは「既有の知識を相互に関連づけ、新たな状況に適応可能な理論に仕立てさせていくことである」という。この「理論作りの過程」は、「新たな状況や事態に遭遇するたびに自己の持つ知識をあらゆる可能性から吟味、検討し、必要に応じて、修正していく過程」とであると説明している。

これらの説明によれば、子どもは活動の中で自分なりの課題に直面した場合、その時点で持っている知識を最大限に利用して解決を図り、新たな知識を取り入れたりこれまでの知識を修正したりしながら、自分の知を高めていくことが理解できる。

以上の「経験知」に関するさまざまな視点からの論考を踏まえ、次項では、本研究における「経験知」の概念を規定したい。

### 3 本研究における「経験知」の定義

本節では、1でデューイの「経験」理論について、2で「経験知」に関する言説について、考察してきた。本項ではこれらの考察を踏まえ、本研究における「経験知」の概念を次のように規定する。

「経験知とは、具体的な体験を通して得た『知』である。すなわち、結果を予想して、または偶然に、周囲の環境(人・もの・こと)に働きかけ(あるいは、周囲の環境からの働きかけを受け)、それらの反応を受ける(それらに応じる)といった相互作用の過程や結果を通して得られた、自分なりの思考や感覚、行動の様式などのことである。また、要領やコツといった無意識的で言葉では説明しきれない暗黙知も含まれる。」

奈良・伊勢田(2009)の説明によれば、「知」とは知識と知恵を合わせたものであり、事物について人々が頭の中に持っている情報が「知識」、人々が事物を理解し活用する頭の働きが「知恵」である。この説明を踏まえれば、経験知とは、経験を通して蓄積された様々な情報とその情報を周囲の環境や状況に応じて活用しようとする頭の働きとすることが

できよう。「知恵」によって周囲の環境とかかわる際には、かかわり方などの技能も必要となる。こうした技能面の知識も経験知には含まれると考えられる。特に身体を使った運動的要素の含まれる技能には、要領やコツといった、無自覚であり、どうしてもできるのか自分でも言葉で説明できない知識がある。これは、「人は言葉にできるより多くのことを知ることができる」というポラニー(Polanyi, M., 2003)の「暗黙知」という概念である。

松丸(1976)によれば、デューイは「経験」の特徴について、環境に働きかけ、その反作用を受けるといった能動と受動の相互作用であること、能動と受動の結合は一種の実験であり、その結果は今後の活動の計画や結果の予測に利用されること、全ての経験が過去の経験から何かを引き継ぐというように連続性をもつことなどを挙げている。この説明を踏まえれば、経験知とは環境との相互作用を通して得られるものであり、それは経験の積み重ねとともに積み重ねられていくものである。また、環境との相互作用においては、周囲の環境からの働きかけを受けて主体がそれに反応するといった、能動と受動の関係もあり得ると考えられる。

『教育思想事典[増補改訂版]』(教育思想史学会, 2017)には、「一般に『経験』ということばが使われるとき、それは、現実感覚を通して接触できる対象や直接的にかかわる事物・事象に繰り返し対応しているなかで、技能や知識が獲得されることを意味する」との説明がある。ここで説明されている「現実感覚を通して接触できる対象」や「直接的にかかわる事物・事象」の範囲をどの程度まで想定するかで「経験」の範囲も変わってくる。例えば、友達と一緒に虫を探し、友達が虫を捕まえる姿を間近で見ていた子どもは、本来の意味で「虫を捕まえる」経験をしたわけではないが、「虫を捕まえる」経験には参加していたと考えられる。実際に自分で捕まえたわけではないため、虫そのものの手触りといった感覚的な知識は得られなかったものの、直接虫に触れた友達の表情や仕草、言葉などにふれることにより、準じた知識は得られたと推察できる。この場合、「虫を捕まえる」という一連の行為の文脈やその場の雰囲気やそれを直接に感じ、理解していることから、映像で虫を捕まえるシーンを見るのとは違う経験知を得ていると考えられる。

奈良・伊勢田(2009)は「生活知」について、「個別の経験に基づくものを中心にしており、普遍化は困難であるし、言葉にすること自体が困難である場合も多い。そのため共有されず個人的なものにとどまることも多い」と説明しているが、生活知と同様、経験知も個人の具体的な体験を通して得られるものであり、「科学的方法論の吟味を経ない」ため、普遍化は困難であり、言語化して説明することが難しい暗黙知の部分もある。それゆえ、主観性や非合理性ももつ「知」であると捉えられよう。

#### 4 「経験知」の源となる幼児期の教育

##### (1) 幼稚園教育要領等に基づく考察

中央教育審議会(2016)は『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』において、幼児教育と小学校教育の接続について「小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期である」と指摘している。また、『小学校学習指導要領』(文部科学省, 2017)に

は、幼児期の教育との接続について「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」との記述がある(いずれも下線は筆者による)。これらの記述は、小学校の教師に対し「幼児教育で身に付けたことを生かしながら」、「幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて」教育を行うことを求めている。一方、平成29年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記された。これは幼児期の教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、「幼児教育で身に付けたこと」を幼児の姿として具体的に表したものと言える。この姿について、例えば『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018a)には「とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、一人一人の発達特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある」との説明がある。このことから、一人一人の子どもが「幼児教育で身に付けたこと」を真に理解しようとするならば、少なくとも幼児期の教育において一人一人の子どもが、何を、どのように指導され、何を学んだのかを把握しておく必要がある。

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、「幼児期の教育が幼児の生活や経験を重視する経験カリキュラムに基づき展開される」ことや「幼児期の教育は環境を通して行うこと、つまり幼児を取り巻く人的(教職員を含む)・物的要素全てを通して幼児を導くことで、幼児の生活や経験からの学び、自発的な活動を重視している」ことを指摘している。『幼稚園教育要領解説』においても「幼児期の教育においては、幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない」とし、「環境を通して行う教育」を幼稚園教育の基本に位置付けている。これらの言明は、経験とは人間と環境との相互作用であり、教育は経験の再構成であるとするデューイの思想と通底する。

幼稚園教育要領等では、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力を、ねらい及び内容に基づく(保育)活動全体によって育むことが明示されている<sup>\*1</sup>。ねらいとは、各園での教育(保育)において育みたい資質・能力を子どもの生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために保育者<sup>\*2</sup>が子どもの発達の実情を踏まえながら指導(援助)し、子どもが身に付けていくことが望まれるものである<sup>\*3</sup>。加えて、『保育所保育指針解説』(厚生労働省, 2018)には「『内容』は、『ねらい』を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したもの」との記述もある(下線は筆者による)。これらの記述から、幼稚園教育要領等に示された「内容」とは、子どもが保育者の指導を受けながら身に付けていくものであり、環境に関わって経験する事項であることが了解できる。

この了解を踏まえると、「環境に関わって経験」し、「身に付けていくもの」である「内容」は、前項「3 本研究における『経験知』の定義」で規定した「具体的な体験を通して得た『知』」である経験知と概念的には同様と考えられる。したがって、幼児期の教育



における子どもの経験知をその姿から捉えようとするとき、幼稚園教育要領等に示された「内容」を理解しておくことが1つの手掛かりとなり得る。

## (2) 社会情動的スキル(非認知的能力)の観点からの考察

中央教育審議会(2016)は『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』(以下、中教審答申という)において、近年、幼児教育の重要性への認識が高まっているという文脈で、次のように社会情動的スキルや非認知的能力に関しても触れている。

また、近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている。(後略)(中央教育審議会, 2016, p.72)

上記の中教審答申において、指摘されている社会情動的スキルについて、池迫・宮本(2015)は、次のように説明している。

社会情動的スキルは、「(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) 学校教育またはインフォーマルな学習によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義することができる。これらのスキルは、目標を達成する力(例: 忍耐力, 意欲, 自己制御, 自己効力感), 他者と協働する力(例: 社会的スキル, 協調性, 信頼, 共感), そして情動を制御する力(例: 自尊心, 自信, 内在化・外在化問題行動のリスクの低さ)を含んでいる。(後略)(池本・宮本, 2015, P.7, [https://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSaES\\_20150827.pdf](https://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSaES_20150827.pdf), 2018/5/26 閲覧)

遠藤ら(2017)は、ヘックマン(Heckman)などが用いている「非認知的能力」(noncognitive abilities)という述語には、心理学的視座からすれば「能力」(ability)の意味範疇をはるかに超えるものも含まれており、非「認知能力」、すなわち認知能力ではない、それ以外の心の性質を広く指し示している可能性が高いことを指摘する。現実的に「非認知」として扱われることの多い自尊心、自制心、自律性、内発的動機づけ、共感性、道徳性、あるいは社会性と総称されるようなものは、少なくとも心理学の中では、通常、「能力」(ability)とは見なされないできたものであるという。また、能力と特性の違いについて、能力(ability)とは、IQ(intelligence quotient)のように、ある特定測度あるいは課題に対して個人が発揮し得る「最大値」を指し、一般的にそれが高ければ高いほど望ましいとされるものであり、特性(trait)とは、個人が日常全般にわたって見せる「典型値」「平均値」を指し、あくまでも個々人の違いを表す個別的性質と言い得るものであると説明している。また、遠藤(2016)は、「非認知的能力」という言葉について、非「認知」能力というように「認知的ではない能力」と捉えるのではなく、非「認知的能力」というように「認知的な能力ではない心の特徴」と捉えることが妥当であるという。そして、能力(ability)とは違い、全て

の子どもがもっていればいるほど様に良いということが成り立たないのが非「認知的能力」、すなわち「認知的な能力ではない心の特徴」だと指摘している。

前項「3 本研究における『経験知』の定義」において、経験知とは具体的な体験を通して得た「知」であり、「周囲の環境(人・もの・こと)に働きかけ(あるいは、周囲の環境からの働きかけを受け)、それらの反応を受ける(それらに応じる)といった相互作用の過程や結果を通して得られた、自分なりの思考や感覚、行動の様式のこと」と規定した。ここでいう自分なりの感覚や行動の様式には非認知的能力も含まれると考えられよう。というのも、個人がどのように感じるか、あるいはどのように行動するのかは、認知的な思考によるだけでなく、心の働きによるものでもあり、遠藤(2016)のいう「心の特徴」が表れるものと考えられるからである。

「社会情動的スキルは、非認知スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られるが、目標達成、他者との協働、情動の制御に関わるようなスキルである。したがって、社会情動的スキルは、無数の日常生活の中に現れる」との、池迫・宮本(2015)による説明から、社会情動的スキルと非認知的能力がほぼ同義であることや社会情動的スキル(非認知的能力)は幼児期の教育の日常場面においても現れるものであることが了解できる。

先に確認した通り、幼稚園教育要領等に示された「内容」とは、子どもが保育者の指導を受けながら身に付けていくものであり、環境に関わって経験する事項である。そこで、池迫・宮本(2015)のいう「目標を達成する力」「他者と協働する力」「情動を制御する力」という3つの視座から、社会情動的スキル(非認知的能力)の発達が期待できる「内容」への着目を試みる<sup>4)</sup>。もとより、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018a)にも示されているとおり「幼児の発達は様々な側面が絡み合って相互に影響を与え合いながら遂げられていくもの」であり『『内容』は幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないものである」ことから、当然、ここで着目した「内容」によってのみ、社会情動的スキル(非認知的能力)の発達が促されるわけではない。

1つ目の「目標を達成する力」へのつながりが見えやすい内容として、領域「人間関係」の「(2) 自分で考え、自分で行動する」「(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」などが挙げられる。これらの内容に関する経験をし、あるいはこれらの内容を身に付けることで、「目標を達成する力」の例として挙げられている「忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感」をもつことが想定できる。2つ目の「他者と協働する力」へのつながりが見えやすい内容として、領域「人間関係」の「(5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う」「(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」「(10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ」などが挙げられる。これらの内容に関する経験をし、あるいはこれらの内容を身に付けることで、「他者と協働する力」の例として挙げられている「社会的スキル、協調性、信頼、共感」をもつことが想定できる。3つ目の「情動を制御する力」へのつながりが見えやすい内容として、領域「人間関係」の「(3) 自分でできることは自分でする」「(9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する」「(11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする」などが挙げられる。これらの内容に関する経験をし、あるいはこれらの内容を身に付けることで、「情動を制御する力」の例として挙げられている「自尊心、自信、内在化・外在化問題行動のリスクの低さ」を

もつことが想定できる。

以上の検討から、幼稚園教育要領等には、社会情動的スキル(非認知的能力)の発達を促すことを期待できる「内容」が含まれていると捉えられる。それはとりもなおさず、幼児期の教育において社会情動的スキル(非認知的能力)が培われ、子どもにとっての経験知となり得ることが期待できることを意味していると考えられる。

#### 【註】

- \*1 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 pp.50-51, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 pp.45-46, 『保育所保育指針解説』 pp.71-72 に記述がある。
- \*2 『幼稚園教育要領』では「教師(教職員)」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等(保育教諭等職員)」, 『保育所保育指針』では「保育士(保育士等)」という語句が使われているが、本稿ではまとめて「保育者」と記載している。
- \*3 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 pp.142-143, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 pp.151-152, 『保育所保育指針解説』 p.98 に記述がある。
- \*4 『幼稚園教育要領』の「ねらい及び内容」, 『保育所保育指針』の「3 歳以上児の保育に関するねらい及び内容」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の「満 3 歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」に記載されている「内容」は細部の文言を除きほぼ統一されている。本項では『幼稚園教育要領』の記載に基づき、検討した。『幼稚園教育要領』に記載されている各領域ごとの「内容」は 53 項目である。

#### 【引用・参考文献】

- 阿部康平(2014)「ジョン・デューイ『民主主義と教育』における連続的経験の二つの局面」『同志社哲学年報』 37, 50-67.
- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 遠藤利彦(2016)「就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達」『幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究－感性・表現の視点から－』文部科学省, 3-9.
- 遠藤利彦ら(2017)『非認知的(社会情動的)能力と科学的検討手法についての研究に関する報告書』国立教育政策研究所, 20-21. [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28a/syocyu-2-1\\_a.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 榎沢良彦(2006)「幼児期から児童期にかけての子どもの発達と教育」全国幼児教育研究会(編)『学びと発達の連続性－幼小接続の課題と展望』チャイルド本社, 80-90.
- 藤井千春(2010)『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論－知性的な思考の構造的解明－』早稲田大学出版部.
- 廣松渉ら編(1998)『岩波哲学・思想事典』岩波書店.
- 池迫浩子・宮本晃司(2015)『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』ベネッセ教育研究所.

- [https://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSaES\\_20150827.pdf](https://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSaES_20150827.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 今井むつみ・野島久雄(2003)『人が学ぶということ』北樹出版.
- J. Dewey(1897) 'My Pedagogic Creed' The Early Works volume 5.
- J. Dewey(1916) 'Democracy and Education' The Middle Works volume 9.
- J. Dewey(1917) The Need for a Recovery of Philosophy, Beacon Press.
- J. Dewey(1935) 'An Empirical Survey of Empiricisms' The Later Works volume 11.
- J. Dewey(1960) The Quest for Certainty, G.P.Putnam's Sons.
- J. Dewey(1972) Reconstruction in Philosophy, Beacon Press.
- J. Dewey(1977) Experience and Education, Collier Books.
- 木村吉彦(2008)「体験がもたらす「知」ー生活科の教科特性と体験を通して学ぶ意味ー」  
『上越教育大学研究紀要』27, 25-32.
- 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- 教育思想史学会(2017)『教育思想事典[増補改訂版]』勁草書房.
- 丸野俊一(1991)「心の働きについての理論」丸野俊一(編)『新・児童心理学講座 第5巻  
概念と知識の発達』金子書房, 261-315.
- 松丸修三(1976)「ジョン・デューイの教育思想における経験概念ーデューイ教育思想研究  
序説ー」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』16, 73-78.
- 松本浩司(2014)「実践知・技術知としての教育学ー教授・学習開発学序説ー」『名古屋学  
院大学論集 社会科学編』50(4), 87-106.
- 光成研一郎(2000)「デューイの探究(反省的经验)の教育的意義についてー思考力養成の観  
点からー」『人文論究』50(1), 44-55.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)  
(2018/5/26 閲覧)
- 文部科学省(2018a)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 中村元・峰島雄雄ら(2000)『比較思想事典』東京書籍.
- 中村雄二郎(1977)『哲学の現在』岩波書店.
- 中村雄二郎(1992)『臨床の知とは何か』岩波書店.
- 奈良由美子・伊勢田哲治(2009)『生活知と科学知』放送大学教育振興会.
- 大崎正瑠(2009)「暗黙知を理解する」『東京経済大学 人文自然科学論集』127, 21-39.
- Polanyi, M. 高橋勇男(訳)(2003)『暗黙知の次元』筑摩書房.
- 龍崎忠(2001)「教育の基盤としての経験とコミュニケーションーデューイにおける「相互  
成長としての教育」再考ー」『名古屋産業大学論集』1, 112-122.
- 関勤(1987)「デューイ教育思想における経験の二つの原理」『茨城大学教育学部紀要』36,  
129-144.
- 杉浦美朗(1976)『デューイにおける探究としての学習』風間書房.
- 山本順彦(2013)「「常に現在である」過程としての教育ーデューイ「経験」概念の教育学  
的検討ー」『帝塚山大学現代生活学部紀要』9, 85-92.
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)『幼  
児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)

## 第2節 「学びをつなぐ」を困難にする幼小の教育の違い

平成21年に文部科学省が実施した都道府県・市町村教育委員会に対する調査によれば、ほとんどの地方公共団体が幼小接続の重要性を認識しているものの、その取り組みは十分とは言えない。その理由として「接続関係を具体的にするのが難しい」「幼小の教育の違いについて十分理解・意識していない」などが挙げられている(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議, 2010)。

そこで本節では、幼小接続の取り組みを困難にしている「幼小の教育<sup>1)</sup>の違い」について、「教育の目標」、「教育の方法」、「教育の原理」の3つの視点から検討していく。

### 1 教育の目標

木村(2012)は、幼児教育ではその子が育っている方向性を大事にし、どこまでできるかといった達成度・到達度について基本的に問わないが、小学校教育では点数化されたり目に見える行動によって評価されたりするために、その達成度・到達度を中心に学習が展開されるとした上で、子どもの育ちの方向性を示す方向目標中心か、学習の達成度・到達度を示す到達目標中心かが、幼児教育と小学校教育の違いであると指摘している。ここで指摘されている教育目標の違いは、保育者や教師にとって指導の在り方の違いにも通じるものと考えられ、幼小の学びをつなぐ上では困難の1つになると捉えられよう。

平成29年改訂の幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下「幼稚園教育要領等」という)では、育みたい資質・能力を「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理するとともに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」も共通に示している。これらの記述は、保育所保育指針において「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」と括られているように、幼児期の教育がいずれの教育施設においても同様に行われることを表していると言える。一方、平成29年改訂の小学校学習指導要領では、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱で整理するとともに、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導の工夫により、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を更に伸ばしていくといった記述を加え、幼児期の教育と小学校教育の接続の重要性を示している。

このように、今次の幼稚園教育要領等と小学校学習指導要領の改訂により、幼稚園等の幼児教育施設で行われる教育の共通性や、幼児期の教育と小学校教育の連続性は確認されたが、具体的な授業(保育)実践を意識して幼稚園教育要領等と小学校学習指導要領を比較、検討すると、なお、木村(2012)の指摘に首肯できる記述が見られる。

例えば、幼児期の教育では、「ねらい」について「生活の全体を通じ」「様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうもの」であることが明記されている<sup>2)</sup>。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、実際の指導では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことに十分留意する必要があることや、いわゆる年長児になって突然見られるようになるものではないため、発達していく方向を意識してそれぞれの時期にふさわしい指導を積み重ねていくことに留意す

る必要があることが示されている<sup>\*3</sup>。こうした幼稚園教育要領等の記述は、幼児教育ではその子が育っている方向性を大事にし、達成度・到達度については基本的に問わないとの、木村(2012)の指摘に沿うものであると言えよう。

一方、小学校教育では、「内容」に関して「学習指導要領に示している、全ての児童に対して指導するものとする内容の確実な定着を図」ることや、「内容に示している指導事項については（中略）確実に身に付けるようにすることが大切である」ことが明示されている(文部科学省，2018a)。こうした考え方にに基づき、各教科の「内容」の記述には、生活科を除き、「次の事項を身に付けることができるよう指導する」との表現が多用されている。また、「各教科の目標及び内容に関する事項は、各学年において全ての児童に対して指導すべき事項を類型や系統性を考慮し、整理して示したもの」(文部科学省，2018a)とあるように、児童が学習する内容は学年段階に合わせて系統的、発展的に定められている。典型的な例として、国語科の学年別漢字配当表が挙げられるが、ここでは第1学年で80字、第2学年で160字というふうに、どの学年でどの漢字を学習するか、何文字学習するのかが予め割り当てられている。指導にあたり、読みについては「当該学年に配当されている漢字の音読みや訓読みができるようにすること」が求められており、書きについては「書きの方が習得に時間がかかるという実態を考慮」した上で「2学年間」という時間的余裕をもたせているものの、やはり「確実に書き、使えるようにすること」が求められている(文部科学省，2018b)。こうした小学校学習指導要領の記述は、小学校教育では達成度・到達度を中心に学習が展開されるとの、木村(2012)の指摘に沿うものであると捉えられよう。

このように、幼児期の教育では修了や卒園までの期間を見通して、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置き、一人一人の育ちの方向性を見定めながら指導を行っていくのに対し、小学校教育では、学年別に定められた授業時数の中で、系統的、発展的に配置された内容を一人一人が確実に身に付けられるように指導を行っていく。こうした指導の在り方の違いが、木村(2012)のいう方向目標中心か到達目標中心かの違いとなって表れている。

## 2 教育の方法

幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所(以下「幼稚園等」という)では、幼稚園等での生活全体を通して、生きる力の基礎を育むことが求められており、実際の指導場面では、幼稚園等において育みたい資質・能力を個別に取り出して指導するのではなく、遊びを通した総合的な指導の中で一体的に育むよう努めることが重要とされている<sup>\*4</sup>。一方、小学校では、生きる力を育むことを目指すにあたり、学校教育全体並びに各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動(以下「各教科等」という)の指導を通して、どのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとされている(文部科学省，2018a)。このように幼児期の教育と小学校教育では、それぞれに求められる資質・能力の育成を目指して指導を行っているが、幼児期の教育では遊びを通した総合的な指導を中心とし、小学校教育では各教科等の指導を中心としているところに違いがある。

幼児期の教育においては、ねらいと内容を子どもの発達の側面から「健康」「人間関係」

「環境」「言葉」「表現」の5つの「領域」にまとめて示している。これらの領域は、保育者が生活や遊びを通して総合的に指導する際の視点であり、それぞれが独立した授業として展開される小学校の「教科」とは、枠組の意味合いが異なっている。また、自発的な活動としての遊びを幼児期特有の学習と捉え、遊びを通した総合的な指導を行う。そのため、保育者は教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、幼児がその環境に主体的に関わりながら遊びを展開する中で望ましい方向へ発達していくことを促すといった「環境を通して行う教育」を基本としている(文部科学省, 2018c)。一方、小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動に細分化されており、それぞれの学習の内容や年間の標準授業時数は予め定められている<sup>5)</sup>。また、各教科等の学習のために教科用図書(いわゆる教科書)を使用することも法的に規定されている<sup>6)</sup>。このように、幼児期の教育では、教師(保育者)の意図は環境に込められ、暗示的であるのに対して、小学校教育では、各学校の教育課程や教科書により教師の意図が明示的であると言えよう。

こうした教育方法の違いを、木村(2012)は「間接教育」と「直接教育」の違いという視点から説明する。「間接教育」については、幼児教育の基本が「環境を通して行う教育」であることを挙げ、「教(保)育のねらいや目標を学習(保育)環境に反映させることによって、学習者(子ども)の主体的な活動を誘発しようとする教育の方法のことである」と説明している。また、「直接教育」については、「小学校以上の教育方法の中心である」とした上で、教科書を使って行われる方法を例に挙げ『何頁を開きなさい、そこを読みなさい』というように、教師のねらいや意図を直接指示・命令することで行われる教育方法である」と説明している。この説明から、幼児教育と小学校教育の違いは、間接教育を中心としているか、直接教育を中心としているかの違いであるとも捉えられよう。

また、酒井・横井(2011)は、「幼児教育を特徴づける概念の1つに環境がある。(中略)この環境をめぐる考え方や、言葉の使い方の違いは、園文化と学校文化の違いが如実に表れる部分である」と指摘している。「環境」という言葉に着目すると、幼稚園教育要領等には「環境」「環境構成」といった言葉が頻出し、また幼稚園教育要領等の解説では「環境」とは物的環境に止まらず、他者、自然事象、社会事象など幼児の身の回りの状況全てを指すことが説明されている<sup>7)</sup>。一方、小学校学習指導要領の「第1章 総則」を通覧すると、「環境」の言葉が使用されているのは「言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整える」、「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピューターや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え」という記述の2カ所のみである(文部科学省, 2017)。このうち、言語環境については、その整備について「教師と児童、児童相互の話し言葉が適切に用いられているような状況をつくること」「児童が集団の中で安心して話ができるような教師と児童、児童相互の好ましい人間関係を築くこと」などに留意することが説明されている(文部科学省, 2018a)。物的環境を整備するだけでなく、状況や雰囲気、関係などをつくることも環境整備として捉えているところは幼児期の教育の考え方に近いと言えるが、幼児期の教育では全ての教育の基本として環境を位置付けているのに対し、小学校教育においては「言語能力の育成を図るため」と範囲を限定した位置付けになっていると捉えられよう。



環境の一部である空間や時間に対する考え方も幼児教育と小学校教育とでは違いが見られることについて、酒井・横井(2011)は次のように説明している。まず、空間に関しては、「幼児教育では、保育所・幼稚園の空間のすべてを、子どもたちが安心して落ち着いた生活を送るための『環境』として、遊びのなかで子どもたちが主体的に関わる『環境』として考えている」とする一方、「小学校の授業では、自分の教室が学習活動の空間であり、同じ授業を受ける子どもたちは同じ教室空間で過ごす。(中略)個人の机と椅子が整列されて配置され、ある一定の場所が個人的な学習活動の場となる」と説明している。また、時間に関して、幼児教育では、「生活する上での時間の区切りは当然ながらあるものの、大まかでゆるやかである」一方、小学校教育では、「時間は細かく、はっきりと区切られている」と説明している。こうした空間や時間に対する考え方の違いが、幼稚園等や小学校での生活や行動の在り方を規定し、それぞれ独自の園文化、学校文化を生み出していると考えられる。

### 3 教育の原理

これまで幼稚園教育要領等や小学校学習指導要領を手掛かりに「教育の目標」「教育の方法」の視点から幼児期の教育と小学校教育の違いについて考察してきたが、本項では、より本質的な両者の違いについて検討していく。

無藤(2010)は「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(第2回)配付資料」において、「幼児教育の原理は無自覚の学びにある」、「小学校教育の原理は自覚的な学びにある」と、幼児教育と小学校教育について、それぞれの教育の特性や在り方などを指摘している<sup>8</sup>。また、無藤(2013)は、幼児教育の4つの原理、すなわち「楽しさの原理」「構成の原理」「集中の原理」「感性の原理」について、次のように説明している。

第一に何より、幼児教育とは子どもの遊びを核とした教育であり、「楽しさの原理」に基づいたものである。(中略)

第二の幼児教育の原理は「構成の原理」である。ただ、楽しいということに止まらず、幼児は遊びにおいて自分にとって新たな物事をつくりだす。たとえば、積み木をするなら、ただ置かれていた積み木を積み上げて大きな家をつくるだろう。そういった素材しかないところから新たな構築物をつくりだすことを構成と呼ぶことができる。(中略)

なお、構成的であるもう1つのタイプは、対象に寄り添うことによる活動である。いわゆる遊びとは異なるが、子どもは対象に対して、その変容に寄り添いつつ特徴を生かして対応するよう工夫し発見する楽しさを見いだせる。(中略)

第三は「集中の原理」である。遊びを進め、新たなものを構築していくにつれて、幼児はその遊びで生まれてくることや工夫することに熱中し、遊びに没頭するようになる。そういった集中を可能にする活動が幼児教育で促そうとする遊びであるといってもよい。(中略)

第四は「感性の原理」である。さまざまな対象にかかわり、何かをつくりだし、そこで楽しさを感じ、集中する遊びにおいて、子どもの経験での変容が生じる。それを学びとここでは呼びたい。それは対象の特徴を反映しつつ、同時に、対象にどうかかわったらよいかを示すものである。幼児はそういった対象とその対象へのかかわりの知識を獲得していくが、その知識は感覚的であり、身

体的である。(後略)(無藤, 2013, pp.55-56.)

上記の通り, 無藤(2013)は, 幼児教育の特性を4つの原理により説明しているが, 一方, 小学校教育に関しては, 「自覚的な学びは, とくに小学校低学年の時期に確立されていくようである」とした上で, 「獲得される力の軸」として, 「集中性」「課題性」「目的志向性」「言語性」「自覚性」の5つを挙げ, それらについて次のように説明している。

第一は集中性である。とくに, 時間が来たら気持ちを切り替え, 新たな課題に集中できる必要がある。(中略)

第二は課題性である。教師が用意する課題に対して, それを自分の課題であるかのように懸命に取り組むようにする。外から与えられた課題であっても, そこにおもしろさを見だし, 自分の課題として引き受け直し, 追究の努力をすることである。(中略)

第三は目的志向性である。子どもが目当てをもって, それを追究し, その実現に手応えとよろこびを感じるようになる。何をしようとするかを自覚することが小学校の授業では求められる。(中略)

第四は言語性である。小学校の授業は主に, 教師の言葉による説明や質問や教師と子どもの言葉によるやりとりから成り立つ。(中略)

第五は自覚性である。すでに述べたように, 小学校教育で最も大事なことは子どもが自らの学習活動に自覚的に取り組むことである。(後略)(無藤, 2013, pp.72-73.)

無藤(2013)が, 「自覚的な学びは, とくに小学校低学年の時期に確立されていくようである」と指摘しているように, 幼児教育の原理や小学校教育の原理は, それぞれ幼児期の子どもや児童期の子どもの発達段階にふさわしい教育の在り方から導かれたものと考えられる。そのため, 無藤(2013)が「幼児教育は子どもの発想に基づく遊びを重視し, 遊びにおいて結果的に成り立つ学びを尊重する。それに対して, 小学校では何を教えるかを教師が構想し, それに沿った課題を用意して, そこに子どもが自覚的に取り組むことを期待する」というような, 教育目標や教育方法などに見られやすい幼児教育と小学校教育の在り方の違いが生じてくるものと捉えられよう。

奈須(2016)もまた, 心理学の立場から「保幼小連携をいっそう円滑なものとし, 入学直後から子どもが深い学びをノンストレスで楽しく展開できるようにするためにも, 授業原理の改革が今, 切実に求められている」という文脈で, 幼児教育と小学校以降の教育との段差について, 次のように述べている。

自分に引きつけるとは, 一人一人の生活に根ざした具体的で特殊的で個別的な知識や経験, 心理学というインフォーマルな知識が教室に持ち込まれることを意味する。幼児期の学びとは, そんな具体的, 特殊な, 個別的な様相で進むし, それで何ら問題はない。

一方, 小学校入学と同時に開始される教科学習では, 抽象的で一般的で普遍的な, いわゆるフォーマルな知識の習得や洗練を目指すことが多い。この学びの質の変化こそが, 幼児教育と小学校以降の教育の間に横たわる大きな段差の正体である。(後略)(奈須, 2016, p.21)

幼児期の教育から小学校教育に進むと、奈須(2016)が指摘するような「学びの質の変化」が生じる。これは子どもの精神的・身体的発達に基づく変化でもあり、教育目標や教育方法などの変化により促される変化とも言える。無藤(2013)の論考からも窺われるように、幼児期の教育では幼児期の子どもに対して、小学校教育では児童期の子どもに対して、それぞれ最もふさわしい教育の在り方が原理的に考えられている。これらの原理を踏まえながらも、いかに幼児期の学びを小学校の授業においてつないでいくのかを考えることが、奈須(2016)の言う「授業原理の改革」に通じるものと考えられる。

#### 【註】

- \*1 本研究では、「幼児期の教育」という用語を幼稚園、保育所、認定こども園における教育という意味で使用し、「幼児教育」とは区別しているが、引用・参照部分については原典の表記を尊重している。
- \*2 平成 30 年版『幼稚園教育要領解説』p.142、平成 30 年版『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』p.151 に記述されている。
- \*3 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』p.52、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』p.47、『保育所保育指針解説』p.282 に記述がある。「いわゆる年長児」を『幼稚園教育要領解説』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では「5 歳児」と、『保育所保育指針解説』では「卒園を迎える年度の子ども」と表記している。
- \*4 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』pp.50-51、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』pp.45-46、『保育所保育指針解説』pp.60-61 に記述がある。
- \*5 学校教育法第 33 条及び学校教育法施行規則第 52 条の規定に基づいて、文部科学大臣は小学校学習指導要領を告示という形式で定めている。
- \*6 学校教育法第 34 条「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。」
- \*7 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』pp.28-44、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』pp.25-30、『保育所保育指針解説』p.24 に関連する記述がある。
- \*8 無藤は「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(第 2 回)配付資料」(2010)において、「幼児教育の原理は無自覚の学びにある」との説明に「楽しいこと」「身の回りのすべてについて知ること」「作り出すこと」「集中すること」の 4 つを挙げ、「小学校教育の原理は自覚的な学びにある」との説明に「集中性」「課題性」「目的志向性」「言語性」「自覚性」の 5 つを挙げている。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294831.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294831.htm) (2018/11/3 閲覧)

#### 【引用・参考文献】

木村吉彦(2012)『生活科の理論と実践』日本文教出版。

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)  
(2018/11/3 閲覧)

文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版.  
文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 国語編』東洋館出版.  
文部科学省(2018c)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p.143  
無藤隆(2013)「幼児教育から小学校教育への接続とは」『子ども学』1, 54-74.  
奈須正裕(2016)「小1 プロブレムの先に見えてきた, 保幼小連携の新たな課題」『児童心理』70(7), 17-22.  
酒井朗・横井紘子(2011)『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房.  
幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)

### 第3節 生活科を通して「学びをつなぐ」の構造的理解

#### 1 教育課程における幼小接続 ―接続期カリキュラム―

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、幼児期から児童期にかけて求められる教育として、「幼児期の教育では、児童期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の学びがどのように育っていくのかを見通した教育課程の編成・実施」を、「児童期の教育では、幼児期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施」を挙げている。また、幼児期と児童期の教育双方が接続を意識する期間を「接続期」というつながりで捉えることを提唱している。この「接続期」の考え方を踏まえ、幼児期と児童期の教育双方が作成する教育課程のことを、一般的に接続期カリキュラムというが、国立教育政策研究所(2017)は以下のように説明している。

幼小接続期カリキュラムとは、アプローチカリキュラム(就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム)と、スタートカリキュラム(幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連的カリキュラム)を指します。(国立教育政策研究所, 2017, [www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/youshou\\_curr.html](http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/youshou_curr.html), 2018/11/21 閲覧)

スタートカリキュラムについては、「特に、小学校入学当初においては、幼児期の遊びを通じた総合的な指導を通じて育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、スタートカリキュラムを児童や学校、地域の実情を踏まえて編成し、その中で、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うことが求められる」と、その名称も含めて『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(文部科学省, 2018a. 以下、『解説 総則編』という)に明確に位置付けられている。

一方、アプローチカリキュラムについては、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)及びその解説に、名称の記載はないが、「小学校への入学が近づく時期」に焦点を当て、皆と一緒に保育者の話を聞いたり、行動したり、きまりを守ったりすることができるよう指導を重ねていくことや園生活の中で協同して遊ぶ経験を重ねることが大切であると記述されている<sup>\*)</sup>。

国立教育政策研究所(2017)による説明から、アプローチカリキュラムでは「小学校の生活や学習への円滑な適応」と「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」が意図されていることが理解できる。同様な意図は、幼稚園教育要領等のアプローチカリキュラムについての記述からも読み取れる。すなわち、「皆と一緒に保育者の話を聞いたり、行動したり、きまりを守ったりする」ように指導するのは、学級集団を基本として生活や学習(授業)を行う小学校の行動様式に円滑に適応できるようにするためであると考えられる

ということである。また「協同して遊ぶ経験を重ねる」ことを大切にするのは、この経験を重ねることを通して育まれる協同性について「小学校における学級での集団生活の中で、目的に向かって自分の力を発揮しながら友達と協力し、様々な意見を交わす中で新しい考えを生み出しながら工夫して取り組んだりするなど、教師や友達と協力して生活したり学び合ったりする姿につながっていく」と幼稚園教育要領等の解説で述べられている<sup>\*2</sup>ように、幼児期に培った学びが小学校の生活や学習につながっていくことを目指すためと考えられる。

アプローチカリキュラムでは「小学校の生活や学習への円滑な適応」とともに「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」が意図されている。「小学校の生活や学習」につながる「幼児期の学び」とは、すなわち「幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力」（文部科学省，2018a）のことを指すと考えられるが、この資質・能力はアプローチカリキュラムを含めた教育課程<sup>\*4</sup>全体を通して育んでいくものである。そのため、教育課程の一部であるアプローチカリキュラムのみに着目すると「小学校の生活や学習への円滑な適応」に意識が傾いてしまう可能性がある。

表1は茅野市が作成した、アプローチカリキュラムの内容を取り入れたデイリープログラムであるが、下線部分で示しているようにアプローチカリキュラムの内容の多くが小学校での生活の仕方や学習の仕方への適応を意図したものとなっている。例えば「生活に見とおしが持てるようにボードなど利用して分かりやすく示す。」という保育士の配慮は、時間割に沿って計画的に進められる小学校での生活の仕方への適応を目指すものであり、「個の遊びから集団での遊びに広げていく。」という保育士の配慮や「大勢の人の前で話す経験をする」という子どもの活動は、学級集団を単位とし、主に言葉によって授業が進められていく小学校の学習の仕方への適応を目指すものであると言えよう。

同様な傾向は、スタートカリキュラムにおいて「小学校入学当初」に着目することにより生ずる可能性がある。渡邊ら(2017)による幼小接続期カリキュラム全国自治体調査によれば、幼小接続期のカリキュラムの内容には幅があり、スタートカリキュラムの生活適応に関する内容のみ、入学後1週間の週案のみといった自治体なども見られることが示されている。

また、スタートカリキュラムの中心になるのが生活科であるため、生活科の学習指導が小学校への適応指導に代えられてしまうとする指摘もある。福元(2014)は、スタートカリキュラムが幼小接続カリキュラムの1つのモデルを提示した一方で、生活科実践の意味の変容をもたらしていると指摘する。福元(2014)によれば、生活科は、本来、伝統的な教科中心の授業を転換する実践を構想されていたが、スタートカリキュラムは、教科中心の授業の見直しではなく合科的な授業から教科に分化した授業への中継ぎの機能を生活科に期待し、教師と子どもによる創造的な実践よりも学校生活への適応という目標の限定された実践を志向しているとのことである。片平(2015)は、7社の生活科教科書について平成27年度版と平成23年度版を比較した結果、学校生活への適応に関した内容が増えていることに着目し、平成27年度版の生活科教科書は生活習慣を身に付けさせる活動を切り出して掲載しているため、生活科を中核としたスタートカリキュラムが適応指導になってしまう可能性を指摘している。これらの指摘は、スタートカリキュラムの中心となる生活科の授業実践が、生活科としての教科目標に向けた指導よりも小学校への適応指導に陥りやす

いことを示唆していると言えよう。

表1<sup>3</sup> 茅野市 5歳児のデイリープログラム(保育園の場合：10月～3月)

※ゴシック部分はアプローチカリキュラムの内容。ゴシック，下線は筆者による。

子どもの活動	時間	保育士の配慮
登園 (早朝保育・異年齢での活動)	7:30~	一人と一人と挨拶を交わしながら温かく受け入れ，健康状態の把握をする。
(各クラスでの受け入れ) 友達や保育士に元気な挨拶をする 遊び	8:30	異年齢での活動になるので，安全に留意する。 一人一人挨拶をしながら温かく受け入れ，健康状態の把握をする。 持ち物の始末は個々に声がけしながら促す。 環境を整え好きな遊びを十分楽しめるようにする。
絵本の時間・朝の会 <u>その日の生活や活動の見とおしが持てる</u> <u>掲示物を見ながら話を聞くことができる</u> <u>元氣よく「はい」の返事をする</u>	9:00	読み聞かせの時間を大切にする(セカンドブックを意識的に読み聞かせする)。 <u>生活に見とおしが持てるようにボードなど利用して分かりやすく示す。</u>
体操	9:30	朝の挨拶，出欠の確認をする。 楽しく体を動かせる体操を選ぶ。
クラス活動  集団での遊びや，ルールのある遊びを経験する 十分に体を動かし，様々な運動遊びに挑戦する 経験したことをもとに遊びをつくり出す その子の思いを受け止める	10:00	動的な集団活動を中心にする(ドッジボール，鬼ごっこ，どろんこ遊び，なわとび，サッカーなど) <u>個の遊びから集団での遊びに広げていく。</u> 自分たちで考えたり工夫したりして遊びが進められるような環境を用意する。 <u>遊びをとおして子ども理解に努め信頼関係を深める。</u> <u>お互いのよさを認め合う。</u>
片付け <u>排泄，脱いだ靴をそろえる</u> <u>当番活動をする</u> <u>台拭きを絞り机を拭く</u> <u>盛り付け方を知り自分の食べられる量を知る</u> 食事のマナーについて知る 感謝の気持ちが持てるようになる <u>30分くらいで食べられるようになる</u> 歯磨きをする	11:45	<u>給食当番の身支度を取り入れていく。</u> 絞りやすい台拭きを用意する。 盛り付けの見本を示したり，盛り付けしやすいトンダなど，用意する。 友達と楽しく食べられるようにする。 <u>食事時間を遅くする。</u> <u>食べる目安の時間を分かりやすく示す。</u>
クラス活動 友だちと考えを出し合い遊ぶ 文字や数に触れる <u>集団での遊びや，ルールのある遊びを経験する</u> みんなで使うものを大事にする	13:00	<u>椅子に座る活動を意識して取り入れる(のり，はさみなど使う)</u> <u>午睡をなくす。</u> 文字や数に触れる機会を増やす。 自分たちで考えたり工夫したりして遊びが進められるような環境を用意する。
片付け ほうきを使って掃き掃除をする	14:30	進んで片付けられるよう促す。
おやつ	15:00	おやつの準備をし，友だちと楽しく食べられるようにする。
帰りの会 <u>大勢の人の前で話す経験を</u> <u>簡単な言葉で説明ができる</u>	15:30	<u>よさを認め自尊感情を育てる。</u> 明日の活動を分かりやすく知らせ子どもが保護者に自分で伝えられるようにしていく。
降園	16:00	一人一人と挨拶しながら，明日への期待が持てるようにする。
延長保育(異年齢での活動)	19:00	異年齢での活動になるので，安全に留意する。

以上，概観した通り，接続期カリキュラム(アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム)では「小学校の生活や学習への円滑な適応」に重きが置かれがちである。一方で，「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」も意図されているが，この「つながり」について考えるには，「接続」の意味や内容，方法，期間についての，さらなる検討

が必要となる。「接続」に関して検討するにあたっては、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018b. 以下、『解説 生活編』という)の次の記述が手掛かりになる(下線は筆者による)。

遊びを通じた総合的な学びから小学校教育への円滑な接続を図るためには、(中略) 幼児期からの学びと育ちを生かす活動を意図的に設定することで成長を実感しながら、自ら考え、判断し、行動することを繰り返すことで、自立に向かうようにすることが大切である。また、低学年の児童の発達は未分化な特徴をもつことから、このような工夫は必ずしも小学校入学当初に限らず、2 学年間にわたって積極的に行うことが求められる。(後略)(文部科学省, 2018b, P.82)

下線部分には、遊びを通じた総合的な学びから小学校教育への円滑な接続を図るための方法と期間が示されている。特に、「幼児期からの学びと育ちを生かす」期間について、「2 学年にわたって積極的に行う」ことを求めている。すなわち、この記述から読み取れる「接続」は「小学校の生活や学習への円滑な適応」だけでなく、むしろ「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図していると考えられる。こうした考え方は『解説 総則編』の「小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期である」との記述や『小学校学習指導要領』「第 2 章教科<sup>5)</sup>」「第 6 章特別活動」の「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」にある「低学年においては(中略)幼稚園教育要領等<sup>6)</sup>に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」との記述に表れている。いずれも幼児期の教育との関連を考える期間として「低学年」の 2 年間を想定していることが読み取れる。

このことから「接続」においては「小学校の生活や学習への円滑な適応」や「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」という目的に応じて、期間を考える必要がある。「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図する場合、小学校では低学年の 2 年間を想定することができる。一方、「小学校の生活や学習への円滑な適応」を意図した場合の期間については、木村(2016)による次の見解が参考になる。

「スタートカリキュラム」とは、新入児童の入学直後約 1 か月間において、児童が幼児期に体験してきた遊び的要素とこれからの小学校生活の中心となる教科学習の要素の両方を組み合わせた、合科的・関連的な学習プログラムのことである。とりわけ、入学当初の生活科を中核とした合科的な指導は、児童に「明日も学校に来たい」という意欲をかき立て、幼児教育から小学校教育への円滑な接続をもたらし、新入児童の小学校へのスムーズな「適応」を促してくれることが期待される。(後略)(木村, 2016, P.28)

木村(2016)は、新入児童の小学校へのスムーズな「適応」を促す指導の期間として、入学直後の約 1 か月間を想定している。また、渡邊ら(2017)による幼小接続期カリキュラム全国自治体調査によれば、スタートカリキュラムの終了時期として「4・5 月までの 1 か月程度、又は 7・8 月までの 1 学期間のカリキュラムを作成した自治体が多い」ことが報告されている。これらのことから、終了時期に数ヶ月間の差はあるものの、スタートカリキュラムで幼小をつなぐことに関しては、「小学校の生活や学習への円滑な適応」に重き



が置かれていると推察することができよう。

「接続期」を提唱した幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、接続期の期間を明確に定めているわけではない。「接続」の目的を踏まえ、接続期カリキュラムの期間だけで終わらせてしまうのではない、「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図した指導の在り方を考える必要がある。

『解説 総則編』においては、小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期であること、幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿が幼児期の終わりまでに育ってほしい姿であること、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力をさらに伸ばして行くことができるようにすることが重要であること、が指摘されている。一方、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018c)には、実際の指導では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないこと、一人一人の発達の特性に応じてこれらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことが示されている。また、『解説 生活編』には、「小学校低学年は、幼児期の教育と小学校教育との接続の時期に位置し、2学年間で、幼児期の発達の特徴を強く残している状況から児童期の特徴を示すようになるなど、身体面での成長はもちろんのこと、情緒的側面や認知的側面においても発達の変容が大きい」との指摘がある。これらの記述から、「接続」には、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力をさらに伸ばして行くことに加えて、幼児期には十分に伸びきれなかった資質・能力を小学校教育で育んでいく側面も含まれることが理解できる。

このように「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図して「接続」の内容、方法、期間について改めて検討してみると、教育課程のレベルで「接続」を考えるのでは十分ではなく、より具体的な単元の指導計画や授業構想にまで踏み込んで考えていくことが必要になると言えよう。

## 2 学習内容における幼小接続 ―幼稚園教育要領等と小学校学習指導要領「生活」―

### (1) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「内容構成の具体的な視点」との関連

平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)には、共通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、ねらい及び内容に基づき、各園<sup>6</sup>で(乳)幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、各園での教育(保育)において育みたい資質・能力が育まれている子ども<sup>7</sup>の具体的な姿である<sup>8</sup>。ねらいとは、各園での教育(保育)において育みたい資質・能力を子どもの生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために保育者<sup>9</sup>が子どもの発達の実情を踏まえながら指導(援助)し、子どもが身に付けていくことが望まれるものである。内容は5領域にわたって53項目が示されており<sup>10</sup>、これらについて子どもが自ら環境に関わり展開する具体的な活動を通して総合的に指導されることによって、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に向かっていく。以下に、幼稚園教育要領等の記述に基づいて「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を一覧する。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(文部科学省, 2018c, pp.49-68.)

① 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

② 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

③ 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

④ 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

⑤ 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

⑥ 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

⑦ 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切に作る気持ちをもって関わるようになる。

⑧ 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感

⑨ 言葉による伝え合い

### ⑩ 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

生活科は 9 項目の内容で構成されており、この 9 項目の内容の指導を通して学年の目標としての資質・能力が育成され、その実現をもって教科目標が達成される。生活科の内容は 11 の具体的な視点を基に構成されるものであることから、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力と生活科で育成する資質・能力との関連を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説生活編』(文部科学省, 2018b)に示された「内容構成の具体的な視点」を手掛かりに、検討していく。

ア 健康で安全な生活

## イ 身近な人々との接し方

## ウ 地域への愛着

## エ 公共の意識とマナー

みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用<sup>④⑤</sup>できるようにする。

## オ 生産と消費

身近にある物を利用して作ったり<sup>⑩</sup>、繰り返し大切に使ったりすることができるようにする。

## カ 情報と交流

様々な手段を適切に使って直接的間接的に情報を伝え合いながら、身近な人々と関わったり交流したり<sup>⑨</sup>することができるようにする。

## キ 身近な自然との触れ合い

身近な自然を観察したり、生き物を飼ったり育てたりするなどして、自然との触れ合い<sup>⑦</sup>を深め、生命を大切にする<sup>⑦</sup>ことができるようにする。

## ク 時間と季節

一日の生活時間や季節の移り変わり<sup>⑦</sup>を生かして、生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。

## ケ 遊びの工夫

遊びに使う物を作ったり遊び方を工夫したり<sup>⑩</sup>しながら、楽しく過ごすことができるようにする。

## コ 成長への喜び

自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び<sup>②</sup>、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。

## サ 基本的な生活習慣や生活技能

日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。

※下線及び記号は筆者による。下線に付した記号は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に対応している。

上記の「内容構成の具体的な視点」に付した下線と記号は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連を示すものである。例えば、「**ア 健康で安全な生活**」は、「健康や安全に気を付けて」「生活したりする」という部分において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「**① 健康な心と体**」と関連していることを表す。幼児期の教育を通して自ら健康で安全な生活をつくり出すようになった子どもであれば、その資質・能力を小学校において健康や安全に気を付けて生活するために生かすことが期待できる。

「**イ 身近な人々との接し方**」は、「家族や友達や先生をはじめ、地域の様々な人々と適切に接する」という部分において、「**④ 道徳性・規範意識の芽生え**」「**⑤ 社会生活との関わり**」「**⑨ 言葉による伝え合い**」と関連していると考えられる。すなわち、「**④ 道徳性・規範意識の芽生え**」の姿からは、友達の気持ちを考え、相手の立場に立った友達とのかかわり方を学んでいることを、「**⑤ 社会生活との関わり**」の姿からは、家族や地域の身近な人に対しての、相手の気持ちを考えた関わり方を学んでいることを、「**⑨ 言葉による伝え合い**」の姿からは、自分の考えたことなどを言葉で伝えたり相手の話を注意して聞いたりするといった、言葉による人との接し方を学んでいることを、それぞれ期待することができる。こうした資質・能力を、小学校においても、接する対象となる人や人との

接し方について生かしていくことが期待できる。

「ウ 地域への愛着」は、「地域の人々や場所に親しみ」をもつという部分において、「⑤ 社会生活との関わり」と関連していると考えられる。幼児期の教育を通して地域に親しみをもつようになった子どもであれば、その資質・能力を生かし、さらに愛着をもつようになることが期待できる。

「エ 公共の意識とマナー」は、「みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用」するという部分において、「④ 道徳性・規範意識の芽生え」「⑤ 社会生活との関わり」と関連していると考えられる。「④ 道徳性・規範意識の芽生え」の姿からは、主に友達とのかかわりの中でしてよいことや悪いことがあることを理解し、相手の立場に立って考えられるようになっていくことが期待できる。また、「⑤ 社会生活との関わり」の姿からは、公共の施設を大切に利用することを学んでいることを期待できる。こうした資質・能力を、小学校においても、自分以外の他者が使うものや場所、施設の利用の仕方へと生かすことが期待できる。

「オ 生産と消費」は、「身近にある物を利用して作」るという部分において、「⑥ 思考力の芽生え」「⑩ 豊かな感性と表現」と関連していると考えられる。「⑥ 思考力の芽生え」の姿からは、物の性質や仕組みなどを感じ、考え、工夫するなど、物との多様な関わりを学んでいることが期待できる。また、「⑩ 豊かな感性と表現」の姿からは、様々な素材の特徴や表現の仕方、表現する喜びなどを学んでいることが期待できる。こうした資質・能力を、小学校においても、身近な物を利用したものづくりへと生かすことが期待できる。

「カ 情報と交流」は、「情報を伝え合いながら、身近な人々と関わったり交流したり」するという部分において、「⑤ 社会生活との関わり」「⑨ 言葉による伝え合い」と関連していると考えられる。「⑤ 社会生活との関わり」の姿からは、情報を伝え合ったり、活用したりすることを学んでいることを期待できる。また、「⑨ 言葉による伝え合い」の姿からは、伝え合う手段としての言葉の有用性を学んでいることが期待できる。こうした資質・能力を、小学校においても、適切な手段を使い、身近な人々と関わることなどに生かすことが期待できる。

「キ 身近な自然との触れ合い」は、「自然との触れ合い」「生命を大切にする」という部分において、「⑦ 自然との関わり・生命尊重」と関連していると考えられる。幼児期の教育を通して、自然に触れて感動し自然への愛情や畏敬の念をもつようになり、身近な動植物を命あるものとしていたわり大切にできるようになったりした子どもであれば、その資質・能力を生かし、さらに自然との触れ合いを深め、生命を大切にすることができるようになることが期待できる。

「ク 時間と季節」は、「季節の移り変わり」という部分において、「⑦ 自然との関わり・生命尊重」と関連していると考えられる。幼児期の教育を通して、自然に触れて感動する体験をし、自然の変化などを感じ取るようになった子どもであれば、その資質・能力を生かし、季節の移り変わりをもとに生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようになることが期待できる。

「ケ 遊びの工夫」は、「遊びに使う物を作ったり遊び方を工夫したり」という部分において、「⑥ 思考力の芽生え」「⑩ 豊かな感性と表現」と関連していると考えられる。「⑥

「思考力の芽生え」の姿からは、物の性質や仕組みなどを感じ、考え、工夫するなど、物との多様な関わりやその楽しみ方を学んでいることが期待できる。また、「⑩ 豊かな感性と表現」の姿からは、感じたことや考えたことを形に表し、表現する喜びなどを学んでいることが期待できる。こうした資質・能力を、小学校においても、自分なりに工夫しながら遊びを楽しむことに生かすことが期待できる。

「コ 成長への喜び」は、「自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び」という部分において、「② 自立心」と関連していると考えられる。幼児期の教育を通して、しなければならないことを自覚し、自分の力でやり遂げた達成感を味わい、自信をもつようになった子どもであれば、その資質・能力を生かし、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようになることが期待できる。

以上の検討から、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の③、⑧や「内容構成の具体的な視点」のサのように、直接的な関連が読み取れないものもある。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は到達すべき目標ではないため、小学校に入学する全ての子どもが、①から⑩までの全ての姿を見せるわけではないことに留意して、接続を図る必要がある。

## (2) 生活科の「内容」と幼稚園教育要領等の「内容」との関連

(1)では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「内容構成の具体的な視点」を手掛かりとして、幼児期の教育と生活科とのつながりを検討した。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は全ての子どもたちが到達すべき姿ではなく、一人一人の子どもによって育成された資質・能力は異なっていることが予測される。そこで、幼稚園教育要領等の基準性に着目し、保育者が子どもの発達の実情を踏まえながら指導(援助)し、子どもが身に付けていくことが望まれる「内容」\*10と、生活科の教科目標達成のために指導される生活科の「内容」との関連について、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018b. 以下、『解説 生活編』という)の記述を手掛かりに検討していく。次に示す表1は幼稚園教育要領等の内容と生活科の内容を比較し、幼児期の教育を生活科の学習指導に生かすという観点で関連付け、筆者がまとめたものである。

表1 関連する内容

生活科の内容	幼稚園教育要領等の内容 (「領域」との関わり)
<b>(1) 学校と生活</b> 学校生活に関わる活動を通して、学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ、学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かり、楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする。	<b>健康</b> (6) (8) (10) <b>人間関係</b> (1) (11) (12) (13) <b>環境</b> (11)
<b>(2) 家庭と生活</b> 家庭生活に関わる活動を通して、家庭における家族のことや自分でできることなどについて考えることができ、家庭での	<b>健康</b> (6) (7) (8) (9) <b>人間関係</b> (2) (3) <b>言葉</b> (5) (6)

生活は互いに支え合っていることが分かり、自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする。	
<b>(3) 地域と生活</b> 地域に関わる活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考えることができ、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする。	健康 (10) 人間関係 (11) (13) 言葉 (3) (4) (5) (6)
<b>(4) 公共物や公共施設の利用</b> 公共物や公共施設を利用する活動を通して、それらのよさを感じたり働きを捉えたりすることができ、身の回りにはみんなで使うものがあることやそれらを支えている人々がいることなどが分かるとともに、それらを大切に、安全に気を付けて正しく利用しようとする。	健康 (10) 人間関係 (9) (11) (12) (13) 環境 (7) (11)
<b>(5) 季節の変化と生活</b> 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を通して、それらの違いや特徴を見付けることができ、自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること気付くとともに、それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。	環境 (1) (3) (4) (6) (8)
<b>(6) 自然や物を使った遊び</b> 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。	人間関係 (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) 環境 (1) (2) (4) (8) 言葉 (2) (3) (4) (8) 表現 (1) (5) (7)
<b>(7) 動植物の飼育・栽培</b> 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。	環境 (2) (4) (5)
<b>(8) 生活や出来事の伝え合い</b> 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して、相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い交流しようとする。	人間関係 (5) (6) (7) (10) (13) 言葉 (1) (2) (3) (4) (5) (10) 表現 (3) (4) (8)
<b>(9) 自分の成長</b> 自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大き	人間関係 (1) (3) (4) (9) (10) (13)

くなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを持ち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする。	
--	--

生活科の内容(1)について、「学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考える」際に、生きる経験となり得るのが、幼稚園教育要領等の内容のうち、**人間関係**(1)(13)と**環境**(11)である。また、『解説 生活編』では「学校の施設や人々と関わる活動を行う際には、学校の公共性に目を向けるよう配慮する」必要性が指摘されている。そのうち、「学校にはみんなで気持ちよく生活するためのきまりやマナーがあることなどに気付いたり」するために生きる経験となり得るのが**人間関係**(11)(12)であり、「学校の生活リズムを身に付けたり」するために生きる経験となり得るのが**健康**(6)である。加えて、「楽しく安心して安全な生活ができるようにすることが課題」との指摘に関し、**健康**(10)の経験を生かすことが期待できる。さらに、生活科の内容(1)の取り扱いに当たって「児童が常に学校での自分の生活をよりよくしていこうとする意識をもち続けられるよう工夫する」ことの必要性が指摘されており、この点について、**健康**(8)の経験を生かすことが期待できる。

生活科の内容(2)について、「自分でできることなどについて考える」際に、生きる経験となり得るのが、幼稚園教育要領等の内容のうち、**人間関係**(3)である。また、『解説 生活編』では「児童が主体的に家庭生活に関わることができるよう、自分のことは自分で行ったり、家庭での関わり方について自己決定したりすることが大切」との指摘があり、自己決定をする際に生きる経験となり得るのが**人間関係**(2)である。さらに、「自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする」ために生きる経験となり得るのが、**健康**(6)(7)(8)(9)である。加えて、「家庭や家庭生活に関わる活動を行う中で、挨拶や言葉遣い、身の回りの整理整頓、食事や睡眠などに関する習慣や技能を身に付けるようにすることも大切」との指摘があり、この点について、**健康**(7)や**言葉**(5)(6)の経験を生かすことが期待できる。

生活科の内容(3)について、「地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考える」際に、生きる経験となり得るのが、幼稚園教育要領等の内容のうち、**人間関係**(13)である。また、『解説 生活編』には「地域の人々と挨拶をして適切な言葉遣いでやりとりしたり、幼児に遊具を譲るなど相手や場に応じて行動したりするなどの習慣や技能が大切になる」との指摘があり、この点について、**人間関係**(11)や**言葉**(3)(4)(5)(6)の経験を生かすことが期待できる。さらに「安全に生活することは、児童自身が事故やけがなどがなく安全に生活できると同時に、安全で安心な場所としての地域の一員になること」との指摘があり、この点については、**健康**(10)の経験を生かすことが期待できる。

生活科の内容(4)について、「公共物や公共施設を利用する活動を通して、それらのよさを感じたり働きを捉えたりする」際に、生きる経験となり得るのが、幼稚園教育要領等の内容のうち、**環境**(11)である。また、『解説 生活編』では「身の回りにはみんなで使うものがあることやそれらを支えている人々がいることなどが分かる」についての説明の1つとして、「多くの人が利用しやすいようにするための利用方法やきまり、それを支える人



々の存在があることに気付いたりする」ことを挙げている。「利用方法やきまり」に関しては、**環境**(7)、**人間関係**(9)(11)(12)の経験を、「支える人々の存在があることに気付いたりすること」に関しては、**人間関係**(13)の経験を生かすことが期待できる。さらに、「安全に気を付けて正しく利用しようとする」際には、**健康**(10)が生きる経験となり得る。

生活科の内容(5)について、『解説 生活編』では「それらの違いや特徴を見付けることができる」ことについての説明の中で、「自然の様子や生活の様子を比べたり、仲間分けをしたりして考えること」の大切さを指摘している。この点については、幼稚園教育要領等の内容のうち、**環境**(4)(8)の経験を生かすことが期待できる。また、「地域にある様々な行事に関わり四季の変化を体験したり、季節の変化によって生活が変わっていくことを実感したりしていく中で」違いや特徴を見付けられるようになるとの指摘もあり、この点については、**環境**(3)(6)の経験を生かすことが期待できる。さらに、「自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること気付く」際に、生きる経験となり得るのが**環境**(1)(3)である。

生活科の内容(6)について、『解説 生活編』では「遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができる」とは、試行錯誤を繰り返しながら、遊び自体を工夫したり、遊びに使う物を工夫してつくったりして考えを巡らせること」と説明しており、この点については、幼稚園教育要領等の内容のうち、**人間関係**(4)、**環境**(2)(8)、**表現**(1)(5)(7)の経験を生かすことが期待できる。また、「自然の不思議さに気付く」際に、生きる経験となり得るのが**環境**(1)(4)、**表現**(1)である。加えて、『解説 生活編』には、学習活動を進めるにあたって、「一人一人の思いや願いを生かした多様な遊びを行い、それを確かにしていく表現活動を行うこと」の大切さが指摘されている。この点については、**言葉**(2)(3)(4)(8)、**表現**(3)の経験を生かすことが期待できる。さらに、「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」際に、生きる経験となり得るのが、**人間関係**(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11)である。

生活科の内容(7)について、「それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかける」際に、生きる経験となり得るのが、幼稚園教育要領等の内容のうち、**環境**(2)(4)(5)である。また、「それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする」上で、生きる経験となり得るのが、**環境**(5)である。

生活科の内容(8)について、『解説 生活編』では「相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりするとは、相手のことを思い浮かべたり、相手の立場を気かけたりするとともに、伝えたいことが相手に伝わるかどうかを判断して伝える内容や伝える方法を決めること」と説明しており、この点については、幼稚園教育要領等の内容のうち、**人間関係**(5)(6)、**言葉**(1)(2)(3)(4)(5)(10)、**表現**(3)(4)(8)の経験を生かすことが期待できる。また、『解説 生活編』では、「身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かる」の説明において、「双方向のやり取りを繰り返す中で、互いの気持ちがつながり、心が豊かになる」ことの大切さを指摘している。この点については、**人間関係**(5)(6)(7)(10)の経験を生かすことが期待できる。さらに、『解説 生活編』では、「進んで触れ合い交流しようとする」の説明において、「友達との学習活動を積み重ねながら、学校から地域へと少しずつ関わる対象を広げていくようにする」ことの大切さを指摘している。この点については、**人間関係**(13)の経験を生かすことが期待できる。

生活科の内容(9)について、『解説 生活編』では「自分のことや支えてくれた人々について考える」についての説明の1つとして、「自分の成長を支えてくれた様々な人の存在，自分の成長についての様々な人との関わりを明らかにする」ことを挙げている。この点については，幼稚園教育要領等の内容のうち，**人間関係**(1)(13)の経験を生かすことが期待できる。また，「自分が大きくなったこと，自分でできるようになったこと，役割が増えたことなどが分かる」の説明において、『解説 生活編』では，「優しい気持ち，他者への思いやり，我慢する心など，内面的な成長に気付きの質を高めていく」ことの大切さを指摘している。この点については，**人間関係**(3)に加えて，**人間関係**(4)(9)(10)の経験を生かすことが期待できる。

以上の検討から，生活科で学習する全ての内容について，子どもが環境に関わって経験してきたこと<sup>\*11</sup>や環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されてきたこと<sup>\*12</sup>を関連させ，生かすことが期待できる。

### 3 幼小接続における経験知の位置付け

中央教育審議会(2016b)による『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』には，幼小間の接続について「小学校低学年は，学びがゼロからスタートするわけではなく，幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ，子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期である」との記述がある(下線は筆者による)。この記述中の「幼児教育」という用語は，中央教育審議会(2005)『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)』において「幼児教育とは，幼児に対する教育を意味し，幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したものである。具体的には，幼稚園における教育，保育所等における教育，家庭における教育，地域社会における教育を含み得る，広がりを持った概念としてとらえられる」と規定されている。この「幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したもの」である「幼児教育」に対し，限定的な「幼稚園，保育所，認定こども園における教育」を指す用語として『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』(幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議，2010)では「幼児期の教育」が使用されている。同様に『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(文部科学省，2018a)では，『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』の記述とほぼ同じ内容を「小学校低学年は，幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ，児童の資質・能力を伸ばしていく時期である」と記述している(下線は筆者による)。これらの記述から，小学校低学年では，子どもが家庭や地域社会で身に付けたことも視野に入れつつ，幼稚園，保育所，認定こども園における教育を通じて身に付けたことを生かして教科等の学びにつなぐことが求められていると言える。

『幼稚園教育要領解説』(文部科学省，2018c)には「一般に，幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく，生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して，この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期であることが知られている」との記述がある(下線は筆者による)。ここでいう「直接的・具体的な体験を通して」得た知は経験知に相当し，それは

「幼児教育で身に付けたこと」や「幼児期の教育を通じて身に付けたこと」に含まれるものである。このことから、小学校では、幼児教育、とりわけ幼児期の教育を通じて、子どもが得た経験知を教科等の学びにつなぐことにより就学前の学びをつなぐことが可能になると考えられる。

平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)には、共通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、ねらい及び内容に基づき、各園<sup>6</sup>で(乳)幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、各園での教育(保育)において育みたい資質・能力が育まれている子ども<sup>7</sup>の具体的な姿である<sup>8</sup>。この姿は、幼児期の教育で育みたい資質・能力を子どもが自らの経験知として発揮している姿であると考えられるが、幼児期の教育において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、必ずしも子どもが到達すべき目標とはされていないため、一人一人の子どもが現す姿は様々ではない。奈須(2016)によれば、幼児期の学びとは一人一人の生活に根ざした具体的で特殊的で個別的な知識や経験であり、インフォーマルな知識とされている。

前項「2 (2) 生活科の『内容』と幼稚園教育要領等の『内容』との関連」で検討した通り、幼稚園教育要領等の内容は生活科で学習する全ての内容に関連付けることができる。そのため、子どもが環境に関わって経験してきたことや環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されてきたことを、生活科の学習に生かすことが期待できる。これは、子どもにとっては経験知を発揮しやすいことを意味しており、他教科と比較した場合の生活科の教科特性と言えるであろう。

とはいえ、一人一人の子どもがもつ経験知は異なっていることから、当然、それぞれの子どもが経験知を発揮できる場面も同じではない。『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018b. 以下、『解説 生活編』という)では、指導計画作成上の配慮事項の1つとして「九つの内容を実現する学習活動が、教える側の一方的な都合で計画されるのではなく、児童の発達の段階や特性に適合しているかを吟味した上で単元を構成し、2 学年間を見通して効果的に配置することを今まで以上に心掛ける必要がある」と指摘している(下線は筆者による)。「九つの内容」とは、生活科で学習する「(1)学校と生活」「(2)家庭と生活」「(3)地域と生活」「(4)公共物や公共施設の利用」「(5)季節の変化と生活」「(6)自然や物を使った遊び」「(7)動植物の飼育・栽培」「(8)生活や出来事の伝え合い」「(9)自分の成長」のことである。それぞれに違う経験知をもつ一人一人の子どもにとって、どの内容を学習する単元かにより、経験知の発揮しやすさは異なる。そのため、自らの経験知を発揮しやすい単元が効果的に配置されることにより経験知を発揮することが促される期間として、すなわち、幼児期の学びを小学校の学習につなぎ得る期間として、生活科を学習する2年間が幼小の接続期としての意義をもつと考えられる。

『解説 生活編』によれば、生活科の学習過程は「自分の思いや願いをもち、そのための具体的な活動や体験を行い、対象と直接関わる中で感じたり考えたりしたことを表現したり、行為したりしていく過程」である。生活科には「具体的な活動や体験」を重視する学習指導の特質があることから、生活科を学習する中で就学前の経験知を発揮しつつ周囲の環境との間で相互作用をもつことにより、そこでの学習経験を通して得た知が、生活科の学習によって培われ更新された経験知となり得る。この想定は、第1節「1 基底に置

くデューイの『経験』理論」において確認したデューイのいう「経験の再構成(reconstruction of experience)」の考え方に通じるものである。

生活科の学習指導の特質については「低学年の児童は、活動と思考が一体的であり、その活動は総合的なものである。抽象的な思考よりも具体的な活動や体験の中で感じたことを基に、思考を深めていく傾向がある」(文部科学省, 2018b)と説明されているように、低学年の子どもの発達段階に依拠している。こうした生活科の特質を踏まえつつ、「身の回りの対象を自分との関わりで一体的に捉える生活科の学びを、中学年以降の抽象化・一般化が高まっていく学習にどのようにつなげていくのかを見通す」(文部科学省, 2018b)という視点から、指導計画を検討することの大切さについても指摘されている。

具体的・体験的な学習の段階から徐々に抽象的・科学的な学習の段階に進むにつれ、子どもにとっては学習が困難になるという文脈で、認知心理学では「素朴概念」が問題にされてきた。素朴概念とは、「子どもたちは学校に入る前から、自分たちの経験から様々な具体的・経験的思考を身につけており、学校において教授された科学的概念を容易には受け入れず、依然として自分たちの経験に基づいた、日常的・具体的思考にこだわるとされた現象」である(田島・茂呂, 2003)。こうした見解に対して、田島・茂呂(2003)は、「必ずしも素朴概念が概念理解の不成立を示すものではなく、むしろ授業実践から切り離れた調査場面において対応しようとする生徒の、積極的な意味づけ・理解過程を示したもの」との可能性を示している。また、田島・茂呂(2006)は、Hodson(1998)、西川(1999)、Michaels & Sohmer(2000)の研究に「教室で学習した科学的概念と日常経験知との関係性を解釈しようとする、学習者の積極的な意味づけ過程を示すものとして評価する指摘」を見出している。湯澤(2011)は、概念変化をガイドするものとしての「制約」に着目する。制約とは、学習のメカニズムとして機能する好みないし偏りといった形態のものであり、個々の領域での経験を通して、絶えず豊かになり修正されていくものでもある。子どもの持っている領域固有な理論がその領域における新しい概念を獲得し、変化していくプロセスを自らガイドしていると、説明している。麻柄(1991)は、学校で学んだ知識が現実生活と結び付いていないとすれば、法則(概念)の外延の拡大がどの範囲まで行われたかが検討されなくてはならず、日常生活の事例をも外延に含むことができるような学習が求められること、また、それにより、今学習している法則(概念)がこれまで知ってはいたがその原因や理由を意識していなかった日常的な現象と結び付いていたことを知り、知識の有用性を認識する契機となることを指摘している。

これらの見解は、科学的概念を学習する上での経験知の存在の有用性を支持するものである。確かに、経験知がそのまま当てはまらない科学的概念を学んだ当初は混乱することもあるが、「日常経験と科学的概念との間に強い葛藤を引き起こしながらも、積極的に両者を結びつけ、整合・調整し、彼らなりの意味づけを行うという、理解へと向かうプロセス」(田島・茂呂, 2006)になり得る。一方で、混乱を避けるために科学的概念と矛盾する経験知を無視して学習を進める場合には、「自分自身の経験との葛藤がまったく見られず、そのため、むしろ彼らの方が、科学的概念を理解していないのではないか」との指摘もある(田島・茂呂, 2006)。このように具体的・体験的な学習を通して経験知をもつことが、科学的概念を学習する上で有用であるとの知見を踏まえれば、科学的な学問的背景をもつ社会科や理科を学ぶにあたり、その基盤として生活科を学ぶ意義を見出すことができる。

【註】

- \*1 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 p.91, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 p.82, 『保育所保育指針解説』 p.289 に記述がある。
- \*2 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 p.59, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 p.52, 『保育所保育指針解説』 p.69 に記述がある。
- \*3 木村吉彦・茅野市教育委員会(2016)『育ちと学びをつなぐ「幼保小連携教育の挑戦」実践 接続期カリキュラム』ぎょうせい p.75 の表を一部抜粋し、筆者が下線を加筆した。
- \*4 保育所では、児童福祉法及び関係法令、保育所保育指針、児童の権利に関する条約等と各保育所の保育の方針を踏まえ、入所から就学に至る在籍期間の全体にわたって、保育の目標を達成するために、どのような道筋をたどり、養護と教育が一体となった保育を進めていくのかを示す「全体の計画」が作成される。また、幼保連携型認定こども園では、教育基本法、児童福祉法及び認定こども園法、その他の法令並びに幼保連携型認定こども園教育・保育要領の示すところに従い、教育と保育を一体的に捉え、園児の入園から修了までの在籍期間の全体にわたり、幼保連携型認定こども園の目標に向かってどのような過程をたどって教育及び保育を進めていくかを明らかにする「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画」が作成される。
- \*5 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連は「第 2 章教科」のうち「第 1 節国語」「第 3 節算数」「第 6 節音楽」「第 7 節図画工作」「第 9 節体育」に記述されている。
- \*6 本稿では、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所をまとめて「園」と称する。
- \*7 『幼稚園教育要領』では「幼児」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「園児」、『保育所保育指針』では「子ども」という語句が使われているが、本稿ではまとめて「子ども」と記載している。
- \*8 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 p.52, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 pp.46-47, 『保育所保育指針解説』 p.62 に記述がある。
- \*9 『幼稚園教育要領』では「教師(教職員)」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等(保育教諭等職員)」, 『保育所保育指針』では「保育士(保育士等)」という語句が使われているが、本稿ではまとめて「保育者」と記載している。
- \*10 『幼稚園教育要領』の「ねらい及び内容」に加えて、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の「満 3 歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」について、『保育所保育指針』の「3 歳以上児の保育に関するねらい及び内容」について検討する。なお、本項では『幼稚園教育要領』の記載に基づき、記述した。『幼稚園教育要領』に記載されている各領域ごとの「内容」は以下の 53 項目である。

健康

- (1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。
- (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。
- (3) 進んで戸外で遊ぶ。
- (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。
- (5) 先生や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。

- (6) 健康な生活のリズムを身に付ける。
- (7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。
- (8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。
- (9) 自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

#### 人間関係

- (1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分でする。
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。
- (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

#### 環境

- (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
- (2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
- (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
- (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
- (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
- (6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。
- (7) 身近な物を大切にする。
- (8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
- (9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
- (10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- (11) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
- (12) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

#### 言葉

- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常の挨拶をする。

- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

#### 表現

- (1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
- (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

\*11 『保育所保育指針』(2017)では「第2章 保育の内容」において「「内容」は、「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したもの」と説明している(下線部は筆者による)。

\*12 平成30年版『幼稚園教育要領解説』では、「「内容」は幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないもの」(p.134)と説明され、平成30年版『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説』では、「「内容」は園児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないもの」(p.152)と説明されている。

#### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会(2005)『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm) (2018/5/26 閲覧)
- 中央教育審議会(2016a)「生活科における教育のイメージ」『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』別添7-2 [www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902\\_3\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_3_3_1.pdf) (2018/11/29 閲覧)
- 中央教育審議会(2016b)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における2つのアプローチ」『教育学研究』81(4), 14-25.
- 片平みちる(2015)「幼保小接続期カリキュラムの現状と課題についての調査研究」『生活科・総合的学習研究』13, 49-58.

- 木村吉彦(2016)「接続期カリキュラムとは」茅野市教育委員会(編)『育ちと学びをつなぐ「幼保小連携教育の挑戦」実践接続期カリキュラム』ぎょうせい, 23-32.
- 国立教育政策研究所(2017)「幼小接続期カリキュラム全国自治体調査」  
[www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/youshou\\_curr.html](http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/youshou_curr.html) (2018/11/21 閲覧)
- 麻柄啓一(1991)「科学的概念の発達」丸野俊一(編)『概念と知識の発達』金子書房, 157-197.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)  
 (2018/11/29 閲覧)
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018c)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 奈須正裕(2016)「小 1 プロブレムの先に見えてきた, 保幼小連携の新たな課題」『児童心理』70(7), 17-22.
- 田島充士・茂呂雄二(2003)「素朴概念の理論的再検討と概念学習モデルの提案ーなぜ我々は「分かったつもり」になるのか?ー」『筑波大学心理学研究』26, 83-93.
- 田島充士・茂呂雄二(2006)「科学的概念と日常経験知間の矛盾を解消するための対話を通じた概念理解の検討」『教育心理学研究』54(1), 12-24.
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』
- 湯澤正通(2011)「科学的概念への変化ー概念変化の要因と研究の課題ー」『心理学評論』54(3), 206-217.
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』  
 国立教育政策研究所 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)



## 第2章 経験知に着目した生活科学学習指導に関する事例研究

第1章では、「経験知」の概念について規定するとともに、「学びをつなぐ」視点から生活科を主な窓口として幼児期の教育と小学校教育の相違と関連について論考した。

本章では、第1章で得られた知見を踏まえ、「経験知」への着目を基盤とした事例研究を行う。その際、学びをつなぐための「指導の方法」と「教師(保育者)の意識」の2面からのアプローチを試みる。具体的には、本研究の目的に向かう授業実践とその省察や日々の授業実践を本研究の目的に照らして行う省察などを事例として取り上げ、考察する。

### 第1節 経験知の活用を意図した生活科学学習指導に関する事例研究<sup>1)</sup>

#### ーG県公立A小学校における生活科授業の具体的様相ー

##### 1 問題の所在と本事例研究の意図

幼稚園教育要領等の「内容」と小学校学習指導要領・生活の「内容」を比較してみると、発達段階に応じた差異は当然ありつつも、指導内容には共通する部分が多い。幼稚園等で行われている「遊び」も生活科の授業で行われている「学習活動」も、具体的な子どもの姿を見れば、似たような活動である場面が少なくない。しかし、生活科の授業で教師が学習活動を構想するとき、主に参考にするのは教科書や教師用の指導書であることが多い。また、子どもたちには幼稚園等での「遊び」を通して培われた学びが備わっているはずであるにもかかわらず、単元の導入で幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていく授業実践が積極的に行われているとは言い難い現状もある。

幼小接続について考えるとき、一般的には小学校におけるスタートカリキュラムに代表されるように、対象は年長児(5歳児)と小学校1年生が中心となる。一方で、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、幼小接続期の期間について「幼児期の年長から児童期(低学年)の期間における子どもの発達や学びの連続性を踏まえて、接続期を捉える必要がある」としている。

そこで本事例研究では、年長から低学年までを接続期とする認識に基づき、接続期における子どもの学びの連続性を生かす授業の工夫について、小学校2年生の生活科の授業場面を取り上げ、分析・考察する。このことを通して、生活科授業を実践する際に、単元の導入で幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていくこと、すなわち子どもたちの幼稚園等での経験を起点にすることの意義を明らかにしていきたい。

##### 2 子どもの学びの連続性を生かす生活科授業の具体的事例とその分析・考察

###### (1) 本事例研究の目的と方法

###### ① 目的

本事例研究の目的は、G県公立A小学校の生活科授業の具体的事例を分析・考察することを通して、子どもたちの幼稚園等での経験を起点に生活科授業を実践することの意義を明らかにすることである。

## ② 分析の対象

G県公立A小学校の第2学年児童(56名)に対して行われた小单元「おもちゃづくり」を対象とした。本小单元は、引き続き学習する小单元「おもちゃのひろば」とともに大单元「つくってあそぼう」を構成する。本小单元は、「ゴムや風、重力などを利用して動くおもちゃを工夫して作り、できたおもちゃを使った遊びがより楽しくなるように友達と相談しながら、一緒に遊ぶようにする」ことを指導目標にしている。本单元は、単元の系統上、第1学年で学習する「あそびにいこうよ」に引き続くものであるが、本单元に関連する第1学年の学習活動は、花や草、木の実など、季節の自然物を利用した遊びが主体であり、廃材を利用して動くおもちゃを作る本小单元の学習活動は第1学年時の学習経験の影響を受けることは少ないと考え、分析の対象とした。

## ③ 方法

筆者が学級担任(A組, 28名)として、平成26(2014)年10月上旬から11月上旬にかけて行った授業の記録と児童の書いたワークシートをデータとし、幼稚園等での経験を起点とした授業を行うことにより表出が予想される子どもの行動や思考を見出す観点で分析した。比較対象として、教科書を起点に授業を行う学級<sup>2</sup>(B組, 28名)のデータから、経験知をもつA組の児童の活動と同様な活動に取り組む事例も分析した。なお、授業の記録は、A組では授業者である筆者が簡潔な記録を取るほか、正確を期すため、ビデオで録画し、後で文章に起こした。B組の授業の記録は、ビデオで録画し、後で文章に起こした。児童が書くワークシートはA組、B組とも共通のものを使用した。

## (2) 生活科授業の具体的事例とその分析・考察

### ① 明瞭な経験知を基にした気づきの広がりや深まり【事例1】

10月2日(木)、第1回目の授業

A児(保育園で弓矢を作って楽しく遊んだ経験あり)と未経験のB児、C児が弓矢作りをしていた。A児は、数枚重ねた新聞紙を細く丸めて棒を作り、片端にゴムを付けてから数本つなげ、ゴムを少し伸ばした状態でもう片端に固定するという方法で弓を作った。B児、C児もA児と同じようにするが、ゴムを引くとすぐに折れてしまう弓しかできず苦心していた。

C: なんでA児の弓は折れないの? (いらいらした様子で)

A: ① できるだけ細くなるように丸めるんだよ。

C: 新聞は一枚? 二枚?

A: ② 新聞は一枚だけじゃだめだよ。何枚か重ねるの。

B: (矢があまり飛ばないことで不満そうに) A児, ゴムの長さはどのくらい?

A: ③ ゴムは少し引っ張ってから付けるんだよ。そのまま付けると緩いから。

A: (B児, C児が中心から折れた弓にガムテープを巻く様子を見て) そうだ。

④ 弓にビニールテープを巻こう。補強にもなるし、カッコいい。 (うれしそうに)

10月9日(木)、第2回目の授業

A児に手伝ってもらいながら、B児、C児もようやく弓を作り上げ、矢を飛ばし始めた。A児は、より遠くまで飛ばそうと、試し撃ちをしては弓を改良していた。B児、C児も試し撃ちをし、A児の弓と比べながら助言を求めている。

A：(ゴムを引っ張るとビニールテープを巻いていない弓の両端が曲がってしまうことを気にして) 弓が曲がっちゃうから思い切り引っ張れないなあ。そうだ。⑤はじめてから端っこを折っておけばいいんだ。(目を輝かせて) よし、折った方がゴムを引っ張ったときに弓が堅い。(満足そうに)

C：(思ったように矢が飛ばず) ⑥A児、端は曲げた方がいい？

A：うん。端っこを曲げると弓が堅くて強くなるよ。

C：(ビニールテープを巻いてない両端を折って矢を飛ばしてみる) ⑦おお、ゴムがちゃんとなつててすごく飛んだ。(うれしそうに)

A：⑧ね、よく飛ぶでしょ。(得意そうに)

A：(弓の両端を折ったためゴムが相対的に長くなったことから) ⑨なんかゴムが緩いなあ。ちょっと減らそう。(つなげたゴムを5本から3本に減らして) ギュムを3本にしたら、すごくよく飛ぶようになった。(うれしそうに)

B：(思ったように矢が飛ばず) ⑩A児、ギュムは何個？

A：⑪俺は3個。ギュムは少しにした方がいいよ。

B：(ギュムを短くして) ⑫本当だ。ギュムを短くするとよく飛ぶ。(うれしそうに)

A：⑬ね。(満足そうに)

第1回目の授業における、A児の「①、②、③」の語りは、保育園での経験知を表している。保育園で弓矢を作って飛ばした経験のあるA児にとっては当然で簡単なことが、弓矢を作って飛ばした経験のないB児やC児にとっては知識面でも技能面でも難しいことなのである。この時点でA児にとっての課題は、既に「矢を飛ばすこと」であった。一方、B児、C児にとっては、まず自分で「弓を作ること」が課題であり、A児を見本としながら試行錯誤を重ねている。特に、新聞紙を細く堅く丸める技能、ギュムの長さは弓の長さよりも短くして取り付けた方がよいという知識は、実際に経験を積み重ねることによって得られるものである。それは、A児を見本としていながらも、なかなか同じようにはできないB児やC児の姿から窺える。反面、B児、C児の行為が「④」の語りにあるA児の気づきにつながっている。すなわち、スムーズな弓作りをしている中では生まれなかったであろう気づきが、B児、C児と共に活動する中で生まれたのである。

第2回目の授業における、A児の「⑤」の語りは新たな発想であることを表し、「⑨」の語りは経験知を応用していることを表している。すなわち、「③」の語りに見られる、ギュムの長さは弓の長さよりも短くした方がよいという経験知を基にした考えである。いずれも、弓をより強くし矢を遠くまで飛ばしたいというA児の思いから生まれた工夫である。一方、A児同様の思いをもつB児の「⑥、⑦」の語り、C児の「⑩、⑫」の語りからは、A児の経験や考えを手掛かりとしながら、自分自身で作り上げたいという思いが読み取れる。そうしたB児の思いを察して、A児の「⑪」の語りでは自分の弓の場合

の例を明示している。また、B児、C児の試行の結果は、「⑧、⑬」の語りに見られるように、A児にとって自身の工夫が成功であったことを確認できる場ともなっている。



写真 1  
1 回目の授業で A 児が作った弓  
(弓の先端はまっすぐ)



写真 2  
2 回目の授業で A 児が作った弓  
(弓の先端を曲げている)

以上のように、経験知をもつA児は、経験知を基にして「弓を作ること」の段階から「矢を飛ばすこと」の段階へと活動を展開させ、自分の課題を追究していた。その過程で、B児、C児と共に活動する中で経験知にはなかった新たな発見をしたり、自身の工夫のよさを確認したりしていた。一方、経験知をもたないB児、C児にとってはA児が目標となり、「弓を作ること」の段階で活動の停滞から意欲を失ってしまうことなく、十分な試行錯誤を重ねながら「矢を飛ばすこと」の段階へと活動を展開させていくことができた。



写真 3  
2 回目の授業で C 児が作った弓  
(A 児の弓と同様に、先端を曲げている)

B児、C児の思いや願いの核心は「弓を作ること」よりも「弓を使って矢を飛ばすこと」であった。しかし、矢を飛ばすことの前段階である弓作りが相当に困難な課題であれば、B児、C児の意欲は減退してしまう。また、授業時数の都合上、B児、C児は弓を作る段階で活動を終わらせるか、他の活動に変更するかを選択を迫られたであろう。A児の経験知が活用されたことで、弓を作る段階でのB児、C児にとっての課題は乗り越えられる程度に緩やかなものとなった。そして、弓作りの段階を乗り越え、本来やりたかった「弓を使って矢を飛ばすこと」という課題に取り組むことができたのである。

一方、A児にとっては、自らの経験知を活用できたことが自信となり、さらなる意欲の基となったのである。

## ② 経験知の補助となる教科書の利用【事例2】

10月2日(木)、第1回目の授業

D児、E児、F児（全員同じ幼稚園で同じロケットを作り楽しく遊んだ経験あり）がロケット作りをしていた。トイレットペーパーの芯に切り込みを入れ十字にゴムを架けて発射台とし、一回り細い芯を十字のゴム部分に押し込んで飛ばす仕組みだった。D児、E児は試行錯誤をするが、あまり遠くへ飛ばなかったり強く押し込みすぎてゴムが切れてしまったりしていた。その様子を見ていたF児が教科書<sup>\*3</sup>に掲載されていた仕組み(図1)を思い出して作ってみた。

D：①だめだ。強く押すとゴムの隙間に入っちゃう。(いらいらした様子で)  
E：(自分のロケットを飛ばしてみるが思うように飛ばす) ②全然、飛ばない。  
T：天井まで届くくらい飛ばしたいね。  
D：よーし。(ロケットを強くゴムに押し込んで) あっ、切れた。  
E：小さいゴムは切れるよ。太いゴムを使った方がいいよ。見てて。(太いゴムにロケットを強く押し込んで) あっ、切れた。  
F：(③D児やE児の様子を見て、教科書に掲載されていた仕組み(図1)を思い出して、作り始める)  
E：(F児が作っている様子を見て) F児は割り箸を使っているんだね。  
F：(できた仕組みでロケットを飛ばす。ロケットは天井まで届く)  
E：④わあ、F児のやり方めっちゃいい。F児の真似しよう。(作り上げて飛ばすめっちゃ飛んだ。  
F：(E児のロケットが飛ぶ様子を見て、うれしそうに微笑む)

授業におけるD児、E児の「①、②」の語りには、経験知を基にしたロケットを作ってみたものの、現在の自分にとって満足できるほど飛ばないことへの不満が表れている。飛ばし方やゴムの太さを変えるなど、試行錯誤をしても満足できるほど飛ばないことから、F児の「③」の行動となる。F児はこの場で教科書を参照していたわけではないが、時間割の予定から学習内容を楽しみにして授業前の休み時間に一人で教科書を眺めている姿があった。その時に教科書で見たロケットの作り方を部分的に思い出したのであろう。F児の作った仕組みは、教科書に掲載されていた作り方(図1)を簡略にしたものだった。それでも、経験知を基にして作ったロケットの仕組みよりよく飛ぶ仕組みであったため、他児もF児の仕掛けを真似して作り始めた。A組では事前に教科書を見ずにおもちゃを作り始めていたため、E児の「④」の語りにある通り、他児はこの仕組みをF児が考えたものと思い、この仕組みをさらに高く、遠くまで飛ばすように改良することが課題となったのである。

#### A組、ロケットの最終形までの工夫

A組のロケットグループの児童たちは、おもちゃの最終的な形にたどり着くまでにおよそ次のような工夫を重ねていった（表中の㊦～㊫の順に工夫は変化していった）。

㊦輪ゴムを二本、三本とつなげる。（ゴムの強度を増すための工夫）



㊧輪ゴムを芯に固定する時にガムテープを付けすぎない。  
（内芯と外芯との摩擦を減らすための工夫）



㊨割り箸は手で持ちやすいように長めに切って取り付け、ロケットを発射させる時には割り箸の部分を持って力一杯ゴムを引く。  
（ゴムの弾性力をより強くロケットに伝えるための工夫）



㊩ゴムを二本重ねてつなぐ。（ゴムの強度を増すための工夫）



㊪ゴムを長く伸ばせるように発射台にするラップの芯をつなぎ合わせる。  
（ゴムの弾性力をより強くロケットに伝えるための工夫）



㊫ゴムは多すぎても少なすぎてもいけない。三本から五本がちょうどよい。  
（ロケットにとって適当な力を加えるための工夫）



㊬ラップの芯をつなぐと途中のガムテープのところで引っかかってしまったりつなげたところで曲がったりしてしまうから、なるべく細い芯を一本だけ使う。  
（内芯と外芯との摩擦を減らすための工夫）



写真4 A組のロケット

ラップの芯は1本だけ。ゴムはつなげず、5本程度重ねる。割り箸は持ちやすいように長く取り付ける。

#### B組、ロケットの最終形までの工夫

B組のロケットグループの児童たちは、まず教科書を見てロケットの基本的な仕組みを真似するところから活動が始まった。おもちゃの最終的な形ができるまでの工夫は次の通りである。

㊤教科書通りに新聞紙を丸めて使うのではなくラップの芯やトイレットペーパーの芯を使う。(発射台を丈夫にするための工夫)

㊦発射台用の芯をつなぎ合わせ長くする。

(ゴムの弾性力をより強くロケットに伝えるための工夫)

B組のおもちゃそのものへの工夫は、上記の2点である。おもちゃの最終的な形を見ても、輪ゴムの本数や付け方などの基本的な仕組みは教科書と同じである。

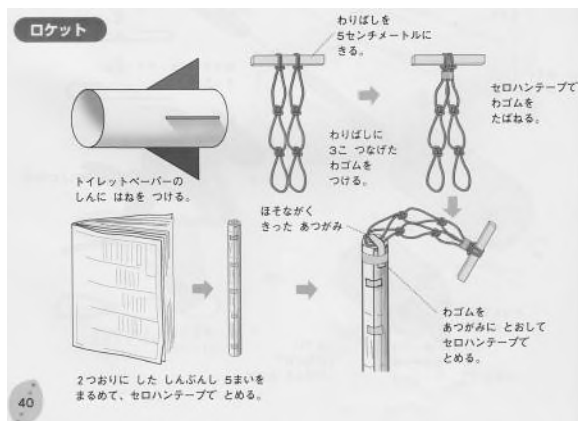


図1 ロケットの作り方

また、ロケットの飛ばし方についても教科書の見本通りであった。見本が児童にとって満足できるものであったため、おもちゃに対するそれ以上の課題性は見当たらず、B組の児童の関心はおもちゃを使った遊び方に移っていったと考えられる。

写真5 B組のロケット



写真6 発射装置の拡大図

芯をつなげて長くしてあるが、基本的な仕組みは教科書と同じ。

経験知を基にロケット作りをしていたA組の児童たちは、F児の作った仕組みをF児のアイデアと捉えたため、さらなる工夫ができたものと考えられる。B組の児童たちのように教科書通りのロケットを作り、それが満足できるほど飛ぶものであれば、それ以上の工夫や試行錯誤は考えにくい。A組の児童もB組の児童も発射台としてラップの芯

を長くつなぎ合わせるという工夫をしている（A組・工夫㊦，B組・工夫㊩）が、A組では、つなぎ目のテープがロケットの抵抗になるためこの工夫を止めた（A組・工夫㊧）。一方、B組では、多少引っ掛かっても、芯をつなぐことを続けている。これは教科書通りのゴムの本数だとラップの芯一本ではゴムを伸ばしきれないためであろう。A組では経験知を基にロケットを作り始めた。しかし、できたものは現在の自分たちが満足できるロケットではなかった。ロケットをより高く遠くへ飛ばしたいという思いが意欲となり、そのためにどうすればよいかと工夫を重ねていたのである。このことは、ロケットの飛ばし方にも表れている。A組では、ゴムの端に付けてある割り箸を直接手で引くことでより強いゴムの弾性力を生み出すという、教科書には掲載されていない工夫（A組・工夫㊨）を考え出したのである。



写真7 A組のロケットの飛ばし方

ロケットを発射させる時は、本体を持たず割り箸を強く引く。割り箸を引いた方がゴムの力が強い。



写真8 B組のロケットの飛ばし方

教科書同様、ロケット本体を持ちゴムを引く。

### ③ 創造的な活動の推進力となる経験知【事例3】

10月2日(木)、第1回目の授業

S幼稚園出身のG児，H児，I児，J児は，幼稚園で作った具体的なおもちゃの形を思い出すことができなかった。4名の児童の言うことにはそれぞれ違いがあったが，「棒状の物を使う」「ゴムを付けて何かを飛ばす」「よく飛んで面白かった」ということには全員が納得し，この内容に沿っておもちゃ作りが展開された。

G：①幼稚園の時に作ったのは，ラップの芯にレジ袋を入れてゴムで飛ばしたんだよね。

H：②えー。割り箸にゴムを付けてビニール袋を飛ばしたんじゃない？

J：うーん。覚えてない。

I：でもさ，③何か飛ばして面白かったよね。（他の児童も頷く）



G：そうそう。ゴムで何か飛ばしたんだよね。

T：（児童の活動が停滞している様子を見て）④どうしても思い出せなかったら、違うおもちゃにしていいいんだよ。ばらばらになって別のおもちゃのグループに混ぜてもらってもいいんだよ。

G：⑤でも、幼稚園の時、作ったのが面白かったから作りたい。（他の児童も頷く）

H：（しばらく試行錯誤した後で、I児と一緒にうれしそうに教師のそばに来て）先生、見て、見て。⑥ビニール袋はよく飛ばないから、新聞を丸くして玉を作って、玉を飛ばすようにしたよ。

授業におけるG児、H児の「①、②」の語りには、具体的なおもちゃや活動のイメージの曖昧さが表れている。一方で、I児の「③」の語りとそれに同調する児童たちの頷きから、具体的なおもちゃは思い出せないものの、そのおもちゃを使って遊ぶことは児童たちにとって面白いことだという感覚的な経験知になっていることが窺える。おもちゃの具体的な形を思い出すことができず、なかなかおもちゃを作るという活動に移ることのできない児童たちを教師は「④」の語りにより支援するが、児童たちはG児の「⑤」の語りに代表されるように、幼稚園で得た経験知を再び味わうことを選んだのである。児童たちにとっては、幼稚園で得た経験知、すなわち幼稚園の時に感じた面白さを再び味わうことが目標となり、H児の「⑥」の語りに表れる工夫を生み出すことになる。

児童たちが考え出したおもちゃは、ラップの細長い箱の端にゴムを付け、箱の上に乗せた玉をゴムの力で飛ばすというものだった。このおもちゃを完成させるまでには、およそ次のような工夫が見られた。

㊐細い輪ゴムより太いゴムを使った方がよく飛ぶ。（ゴムの強度の工夫）

㊑ゴムにクリップを付け、クリップの位置に玉を置くとよい。（玉を飛ばすための工夫）

㊒玉は新聞紙を丸めて作る。軽すぎると飛ばないからビニールテープを巻くとよい。  
大きすぎると飛ばない。新品のビニールテープくらいの大きさがよい。

（玉の作り方の工夫）

㊓発射台の箱に羽などの飾りを付けると飛ばしづらくなるから付けてはいけない。

（よりよく玉を飛ばすための工夫）

㊔ゴムをたくさん付けすぎるとゴムが箱から取れてしまう。（ゴムの強度の工夫）



写真 9

新聞紙の玉を打っているところ

S 幼稚園出身の児童たちは、当初、幼稚園で作ったおもちゃをどうしても思い出すこ

とができず、活動に取り組めずにいた。そこで、教師は「④」の語りで別のおもちゃを作ることを提案したのだが、児童たちは「⑤」の語りの通り「幼稚園の時に作ったものが面白かったから、また作りたい」と活動が続けた。児童たちが創造したおもちゃは、教科書の見本ではなく、前年度の2年生が作った見本<sup>\*4</sup>の中にもない全く新しいものだった。幼稚園で得た経験知を推進力として、新しいおもちゃを生み出したのである。おもちゃを作り出す過程では、工夫㉔に見られるように、ゴムで飛ばす物を新聞紙を丸めた玉に決めただけでなく、玉の重さや大きさまでも考えていた。また、工夫㉕に見られるように、棒状の部分に装飾を施してみたものの、発射台としての機能が損なわれることから取り止めるなど、幼稚園で遊んだおもちゃの曖昧なイメージを基にしながらも試行錯誤する姿が見て取れた。具体的なおもちゃのイメージは「棒状の物を使う」「ゴムを付けて何かを飛ばす」という曖昧なものだったが、それを使って遊んだことが「面白かった」という感覚的な経験知が㉔や㉕に代表される工夫を生み出す意欲につながったのである。

### 3 結語

本事例研究では、G県公立A小学校の生活科小単元「おもちゃづくり」の授業実践を、幼稚園等での経験知に焦点を当てて分析・考察した。その結果、一人一人の子どもが共通の目標（おもちゃづくり）に向かって協力し合うことによって、自分の経験したことや気付いたことを教え合い、学び合う温かい人間関係を育んでいること、また、子ども一人一人がよりよいおもちゃを作りたい、より楽しい遊びにしたいとの願いをもって活動しながら、学ぶ喜びを実感していることが窺えた。

以上の内容を踏まえて、生活科授業を実践する際に、単元の導入で幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていくこと、すなわち子どもたちの幼稚園等での経験を起点にすることの意義として、次の3点を指摘したい。

第1に、幼稚園等での経験を起点にする授業では、【事例1】のように、子どもたちが幼稚園等で得た経験知を活用できるため、経験知を土台として学びを広げたり深めたりすることができる。特に、技能を伴う活動においては経験知が有効に働く。こうして「児童が自分の思いや願いを生かし、主体的に活動することができるようにするとともに、そうした活動の楽しさや満足感・成就感を実感できるようにする」（文部科学省，2008）という生活科の教科特性を踏まえた授業が展開できると考えられる。

第2に、幼稚園等での経験を起点にする授業では、教科書の見本のような最終目標の形が明示されていないため、次々にアイデアを更新しながら活動を続けることができる。【事例2】のように、児童自身が経験知を踏まえ活動に取り組もうとすることで、単に教科書の見本を再現しようとするのではなく、教科書を利用しながら児童が主体的に試行錯誤を繰り返す授業が展開できると考えられる。

第3に、幼稚園等での経験を起点にする授業では、「経験したことが楽しかった」という感覚的な経験知が活動への取り組みを促す刺激となり得る。【事例3】のように、遊んだものの形や活動の具体的なイメージは曖昧であっても、「楽しかった」という感覚的な経験知を再び味わおうとする児童の思いが創造的な活動へとつながる授業を展開できると考えられる。

なお、本事例研究は、分析対象に取り上げた事例の内容が断片的である点は否めない。しかし、個別学校における現実の生活科授業のリアリティに踏み込み、幼稚園等での経験を活用する姿を学習意欲の視点から観察し、それを記述・説明したという点で一定の意義はあると考えられる。今後は、ここでの分析・考察を踏まえて、第1学年における事例研究も含め、さらに詳細な論証作業が必要である。

#### 【註】

- \*1 本事例研究は、安藤哲也(2017)「子どもの学びの連続性を活かす生活科授業に関する事例研究」『日本教科教育学会誌』第40巻2号 pp.57-66の一部を改編したものである。
- \*2 A組担任は教職経験24年、B組担任は教職経験25年。それぞれの学級は担任が指導した。A組では単元の導入時に幼稚園等での経験を思い起こさせ、B組では幼稚園等での経験については触れなかった。
- \*3 平成22年検定済教科書、学校図書。pp.32-49におもちゃの見本や作り方が掲載されている。
- \*4 単元の導入時に、幼稚園等で動くおもちゃを作ったことがない、あるいは忘れてしまった児童に向けて、教科書を見るほか、前年度の2年生が作ったおもちゃを見本として用意しておいた。A組の中にも教科書を見たり見本に触れたりして自分の作るおもちゃを決めた児童がいた。

#### 【引用・参考文献】

- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010)  
『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 片上宗二ら(2014)『みんなとまなぶ しょうがっこうせいかつ 下』学校図書。  
文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版。

## 第2節 経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究<sup>1)</sup> ーG県公立M小学校における生活科授業の具体的様相ー

### 1 問題の所在と本事例研究の意図

酒井・横井(2011)は「発達の連続性」と「学びの連続性」を区別し、学びの連続性をどう達成させるかという議論について、幼保・小の文化的相違や保育・指導の目的の違いに規定されている学びの非連続性をどのような方針で連続させるのかというより深い議論の必要性を指摘している。渡邊ら(2017)によれば、これまで幼小接続については、小学校教育への適応を目的に考えられることが多く、「発達の連続性」に主眼が置かれていた。幼稚園教育要領等に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示されたことは、幼児期の教育と小学校教育で、修了時の具体的な姿の理解に基づき「学びの連続性」に視点を当てるべきことを方向付けている。「学びの連続性」に関わり、中央教育審議会(2016)は、小学校低学年について、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子ども達の資質・能力を伸ばす時期であると指摘する。また、文部科学省(2018)は、小学校の指導について、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を更に伸ばしていくことの重要性を指摘している。

一方、授業実践レベルで考えると、「幼児教育で身に付けたこと」とは何か、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫する」とは具体的にどうすることかが問題になる。幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、全体として目指す姿であり、子どもが個別に身に付けてきたこととは必ずしも一致しない。榎沢(2006)によれば、幼児は具体的な状況の中で実際に活動することを通して思考し、外界を理解し、外界に直接かかわることにより様々な体験をして、生活の中で発揮できる力である「経験知」を獲得していくということである。また、無藤(2010)によれば、幼児期の学びは幼児自身が学ぶということを意識しているわけではない、いわゆる無自覚の学びであるということである。これらの知見から、幼児教育で身に付けたこととは、幼児教育を通して得た個々の経験知に相当すると考えられる。この経験知を小学校の教師が学習活動の中で見取り、自覚を促すことで、子どもは幼児期の学びとしての経験知を意識し、小学校での学習につなげていくことを期待できる。

ただ、幼児期の学びには幼稚園等の施設での学びのほか、家庭や地域など様々な場における学びも含まれる。また、個々の子どもが入学前にどのような経験を重ねてきているのかを小学校の教師が具体的に逐一把握することは難しい。そこで本事例研究では、幼児期の学びを幼稚園教育要領等から理解できる範囲で小学校の教師が想定しておくことにより、見取りの際の手掛かりとする。そして、活動の類似性から他教科と比べ経験知を発揮しやすい生活科の授業場面を事例として、幼児期の学びをつなぐ指導の工夫の観点から分析・考察する。このことを通して、小学校の教師が学習活動の中で子どもの経験知を見取り、支援することの意義について明らかにしていきたい。

## 2 幼児期の学びをつなぐ生活科指導の具体的事例とその分析・考察

### (1) 本事例研究の目的と方法

#### ① 目的

本事例研究の目的は、生活科指導の具体的事例を分析・考察することを通して、小学校の教師が学習活動の中で子どもの経験知を見取り、支援することの意義を明らかにすることである。

#### ② 分析の対象

G 県公立 M 小学校の第 1 学年児童 (43 名) に対し指導された単元「あきのあそび」、「あそびのひろば」を分析の対象とした。事例校選定の理由は、平成 29 (2017) 年度新入学児童の出身園が 16 園に及び<sup>\*2</sup>、同じ園で同じ経験をしてきた特定の集団があまり影響力をもたず、一人一人の経験知が明確になりやすい環境であることが予測されるためである。また、本単元選定の理由は、身近にある秋の自然を利用して楽しく遊ぶようになることを目標とした単元であり、入学後半年を経た時期ではあるが、幼稚園等で同様な遊びを経験してきた児童たちにとって活動の類似性から幼児期に得た経験知をより発揮しやすいと考えられるためである。

#### ③ 方法

筆者<sup>\*3</sup> が 2 名の学級担任に代わって第 1 学年児童 43 名に授業を行い、学級担任は全ての授業の参与観察を行った。その際、筆者が担任に代わり授業を行うのは、よりよい授業開発のためであると事前に全児童に説明した。授業は平成 29 年 10 月中旬から 11 月下旬まで平均週 2 回のペースで行い、全 16 時間に及んだ。単元終了後、学級担任が抽出した、普段の学習場面とは異なる姿の子どもを中心に、授業の記録と子どもの書いたワークシート、学級担任の語りを基に、経験知への自覚を促す教師のかかわり方や経験知に対する子どもの意識を見出す観点より分析した。なお、授業や学級担任の語りの記録には、正確を期すためビデオや IC レコーダーを使用し、後で文章に起こした。これらのデータ収集・分析、写真の使用については、保護者並びに校長・学級担任の承諾を得た。

#### ④ 仮説

幼稚園教育要領等の内容理解を基に、幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておき、自らの経験知を自覚できるような言葉掛けを中核とした支援を行うことで、子どもは幼児期の経験知を意識しながら小学校での学習活動に取り組むであろう。

### (2) 生活科指導の具体的事例とその分析・考察

#### ① 幼稚園教育要領等と本単元の関連

本単元の学習は、小学校学習指導要領第 2 章第 5 節生活「2 内容」のうち、「(6) 自然や物を使った遊び」や「(8) 生活や交流の伝え合い」を受けている。本単元での学習活動の中で、子どもが発揮できそうな経験知を、本単元の学習内容と関連した幼稚園教育要領等の「内容」から想定した。なぜなら、学年児童の出身園は 16 園に及ぶが、どの園にとっても教育に関する拠り所は幼稚園教育要領等であり、「内容」はねらいを達成するために指導(援助)する事項<sup>\*4</sup> であるため、どの子どもも各

園で「内容」に沿った経験を重ねてきていると考えられるからである。本単元の学習内容と関連した項目は表1の通りである。

表1 本単元と関連した「内容」の項目(「領域」との関わり)

人間関係
(4)いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
環境
(4)自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
表現
(7)かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。

## ② 仮説に基づく教師の支援の具体

本単元の教師の支援として、仮説に基づき、本単元の学習内容と関連した幼稚園教育要領等の「内容」の項目(表1)から、経験知と経験知を発揮する姿を想定した上で子どもを見取り、幼児期に気付いていたことやできていたことを自覚できるような言葉掛け等を授業の中で重ねた。例えば【事例1】のような言葉掛けである。

### 【事例1】友達と協力する意欲や態度が身に付いていることへの自覚を促す言葉掛け (2017.10.27)

K児：どんぐり笛の作り方を忘れちゃったけどI児が教えてくれた。

T：そういうことたくさんあったよね。自分が忘れちゃったり困ったりしたときに「ねえねえ、お願い」「いいよ」っていう姿、たくさんありました。今日、誰かに助けてもらった人？

全員：(8割くらいの児童が挙手)

T：じゃあ、反対に助けてあげた人？

全員：(誰も挙手しない様子を見て、数人が呟く)I児だけだ。

T：みんなは気付いてなくても、さっき助けてもらった人、たくさんいたでしょ。

①先生は、友達がどんぐりに穴を開けようとして、ぐらぐら動かないように、どんぐりをしっかり押さえてあげている人の姿を見ました。そういうのも協力するすごい姿だね。②こういうことは、小学生になったからできるようになったこと？

全員：そう。違う。(一人一人が口々に言うが「違う」の方が多い)

表1の人間関係(8)から、共通の目的をもち友達と共に活動する楽しさやお互いに楽しく活動するためのかわり方などを経験知として得ていることや、具体的な姿として友達と相談し助け合いながら活動に取り組む姿などを想定していた。「①」

の語りは想定に沿った姿を教師が見取り、友達と協力するとはどのようなことか、子どもがイメージしやすいように具体的な姿を示した言葉掛けである。「㊦」の語りは幼児期にできていたこと、すなわち経験知として既に得ていることを子どもに意識させ、「㊦」の語りを受けて具体的にどのような力が身に付いているのか、自覚を促す言葉掛けである。こうした言葉掛けは【事例1】のように児童全体に対して行うだけでなく、口頭やワークシートへの書き込みなどを通してできる限り個人的にも行った。

### ③ 子どもにとっての意義

#### 経験知を認められることで高まる意欲や自信

本単元での児童の姿を振り返り、本単元を学習する前と顕著に異なる姿を見せたY児とD児について、学級担任は次のように語った。

#### 子どもについての学級担任の語り（2018.1.4）

##### （Y児について）

㊦無気力で指示が通らないんですね。普段はとにかくそばに行かないと何もできないんです。ですけど、今回は行かなくてもグループの中で何とかできていたんですね。振り返りも最初の一回二回は書けないって持ってきてたんですけど、後半は意外と自分で書けるようになってきてましたね。あのグループは人数が多くて、リーダーシップをとる子が多くて。でも、「何すればいい？」ってへそを曲げることもなく。難しい子なんですけど。

##### （D児について）

能力は高いんですけど、今ひとつ自信がもてないんですね。㊦自分の考えを押しきることはできない。今回はうまく力を発揮できたんだと思います。㊦新しく力を付けたんじゃないかって、うまく発揮できた。

本単元の学習に入る前、Y児は㊦の姿を、D児は㊦の姿を見せていた。しかし、本単元の学習活動の中では学級担任のもつ印象とは違う姿が見られた。例えば、【事例2】の場面である。Y児とD児は他の友達と共にグループをつくり、貼り合わせた紙コップの中にどんぐりなどを入れたマラカスを作っていた。20個程作ったマラカスを使い、どのように遊べば楽しくなるかと遊び方を考えていた。

#### 【事例2】自分なりに積極的にのかかわるY児とD児の姿（2017.10.30）

F児：あと、遊び方を考えなくっちゃ。

D児：どのくらい思いっきり(マラカスを)振れるかは？

M児：いいよ。(少しの間)この中で、どれが一番いい音にするかは？

D児：どれか分からない。(マラカスを振ってみて)これがきれいな音なんでしょ？

M児：じゃあ、引いて(マラカスを裏返し)シールがあるのは？

D児：裏にあたりとかはずれがあればいい。

M児：選ぶだけだと音は？

D児：①じゃあ、引いて、音を聞いて、あたりだなんて思ったら裏を見る。あたり  
 じゃないって思ったら、違うのを選んで音を聞く。

N児：ああ、いいね。面白い、面白い。じゃあ、いい音がしたらあたり。悪い音が  
 したらはずれって書いて。はずれは青で、あたりは赤。

Y児：（すぐに音を確認し、あたりと書く）

T：⑧ちゃんと遊び方を相談して考えてるんだね。

全員：（頷きながら満足そうに作業を続ける）

Y児：（書いているマラカスをTに見せながら）⑨これ、あたり。



写真 1  
遊び方を相談する子どもたち

Y児は、遊び方を決める場面で自分の考えを話すことはなかったが、相談の経過はよく聞いていた。そのことは相談の結果を受けて、すぐにマラカスの音を確認し、あたり・はずれを書き始めたことから窺えた。また、あたり・はずれの判断を自分で行っていたことから、音の良し悪しについて、グループの仲間と同じ基準をもってていたことが分かる。Y児の判断を他の児童も認めていた。Y児の「⑨」の語りから、グループの一員である所属感、自分で判断した喜びや自信が窺える。

D児は、M児とのやりとりの中でM児の考えを受け止めながらも自分の考えは諦めず、M児やグループの仲間に受け入れてもらえるような提案を続けた。その結果「①」の語りを受け入れられ、マラカスグループの遊び方に決まった。

表 1 の人間関係(6)(8)に基づく経験知の想定から、共通の目的に向け自分なりに協力することで友達と楽しく遊べるという経験知をY児が得ていることや友達と一緒に遊ぶためには自分のやりたいことと友達のやりたいこととの間に折り合いを付けた方がよいという経験知をD児やM児が得ていることが推察できた。そのため、「⑧」の言葉掛けに際しては「考えられるようになったんだね」と新たにできるようになったこととして認めるのではなく、幼児期に得た経験知を発揮している今の姿を認めることで、子どもが自らの経験知を自覚するようになることを意図した。

学級担任によれば、入学前のY児は仲のよい友達とごっこ遊びを楽しんでいたとのことであり、D児は自己主張が強く時々友達とトラブルになることもあったとのことだった。これらから、Y児は、思いをやりとりしながらイメージを共有し自分の役割をもって友達と遊ぶ楽しさや楽しく遊ぶ方法に関して、D児は、友達と一緒に楽しく遊ぶためには自分の思いを主張するだけはいけないことや友達の思いの受け入れ方に関して、幼児期に学んでいたことが推察できる。このように入学前の個々の子どもの姿を具体的に知ることで、幼児期の教育で得た経験知をより想定し



やすくなる。

仮説に基づき、想定した幼児期の教育での学び、すなわち経験知を【事例1】の「㊸」や【事例2】の「㊸」のような言葉掛けにより自覚を促していくことで、単元の学習終盤のY児とD児のワークシートには次のような記述が見られた。これらの言葉掛けは決してY児とD児のみを対象として行った支援ではないが、Y児とD児は自らの経験知と関連付けて受け止めていたことが窺える。

**Y児：本時の振り返りワークシート（2017.11.20）**

（がんばったこと・わかったこと・できたこと）

① まらかすきれにするのをすんごくがんばりました。

〈原文ママ〉

（がんばれたのはなぜ？ わかったのはなぜ？  
できたのはなぜ？）

① じぶんのちからでがんばったからです。

〈原文ママ〉



Y児の役割は、様々な模様のテープを使い、白い紙コップでできているマラカスをきれいに飾り付けることだった。ボンドで修復する、音色を調節する、色を塗るなど、グループ内で役割が分かれていたため、テープでの飾り付けはY児に任されていた。グループの一員として懸命に役割を果たしたという思いが「①」の語りに表れている。また、この役割を自分で考えて選び、自分から取り組んだ意欲、自分だけでやり遂げた喜びと自信が「①」の語りに表れている。

**D児：単元全体の振り返りワークシート（2017.11.28）**

（「あきのあそび」をやってみて「こんなことができるんだ」「こんなにがんばれるんだ」とおもったこと）

㊸ みんなともっときょうりよくできるようになった。

① つくるのが大すきになった。

ワークシート記入にあたり、入学前にできていたことは何か、本単元の学習を通してできるようになったことは何かを分けて考えるように促した。するとD児は、入学前にできていたこととして、みんなで協力したことやものを作るのが好きだったことを挙げるとともに、本単元の学習の成果として「㊸、①」と記述した。「㊸」の「もっと」、「①」の「大すき」という記述から、D児が幼児期の学びを意識し、さらにその学びを深めたことを自覚していることが推察できる。「㊸」の語りにあのように、学級担任もD児の潜在的な力は認めていた。この力が発揮できるよう、

入学前にできていたことについて自覚を促す言葉掛けを重ねたことで、D児は幼児期に友達と一緒に遊んだ様々な経験を想起しながら、現在の状況に照らして、こうした方がよいと判断したものと推察する。想起した経験は、トラブルになった経験やみんなが楽しめた経験のいずれもあり得るが、どちらもより楽しく遊ぶための経験知につながっていると考えられる。

以上のようなY児とD児の姿は、自分なりの思いや役割をもって友達と楽しみながら遊びを創り出している姿であり、友達と思いを伝え合いながら協同的な関係を築いていこうとしている姿である。これらは生活科の内容(6)(8)で示された記述に基づく具体的な姿であり、幼児期の学びを生活科の学習につなげている姿であると考えられる。

### 教師の見取りにより支えられる経験知の発揮

子どもが経験知を発揮しようとしていても、それを見取る教師に幼児期の教育の内容を理解した上での経験知の想定がないと見過ごしてしまう可能性がある。【事例3】の子どもの姿は、参観していた学級担任にとって、本単元の学習に入る前と顕著に異なる姿としては捉えられなかったため、抽出されなかった姿である。

#### 【事例3】幼児期に得た経験知を想起させ、発揮を促す言葉掛け (2017.10.27)

I児：ああ、もう。(どんぐりを掘っていた手を止めて)

T：掘るのが大変？

I児：(大きく頷く)

K児：全部掘らなきゃいけないんだよね。

O児：まだ全然できない。

T：㊟大変だけど頑張る力もちゃんと付けてきたんだね、幼稚園や保育園で。

別の園出身ながらそれぞれの園で作って遊んだ経験をもつI児とK児が中心となり、どんぐり笛を作っていたが、I児はどんぐりの中身を掘り出す作業が大変なため投げ出しかけていた。「㊟」の語りは表1の人間関係(4)を踏まえ、「物事をやり遂げようとする気持ち」に関する経験知を想起させて、現在の学習場面でその経験知を発揮できるよう促すことを意図した言葉掛けである。

I児とK児は幼児期に経験したどんぐり笛作りの工程を思い出しながら再現しようとしていた。そのため、作る過程の苦労とともにどんぐり笛ができたときの喜びや達成感、一つのことに粘り強く取り組む姿勢などを経験知として得ていると想定し、仮説に基づいて支援した。この言葉掛けにより、幼児期にどんぐり笛を作ったときにも長い時間がかかり苦労したことを思い出したI児は再びどんぐりを掘り始めた。

次の授業(10/30)でも、まだ笛らしい音は出ていなかったがI児は「これでいいの」と言い、作業を終わらせようとしていた。しかし、K児は幼稚園で作ったどんぐり笛と音が違うことに納得ができないらしく、吹き方を工夫していた。その姿を見て、I児も「面倒くさい」と言いながら、できるだけどんぐりの中身を削り取

り、外皮を薄くしようとした。その結果、徐々に「ピー」と笛らしい音が出るようになっていった。きれいな音が出るようになった日のI児のワークシートの記述は次のようであった。

**I 児：本時の振り返りワークシート（2017.11.6）**

**（がんばったこと・わかったこと・できたこと）**

どんぐりぶえがうまくできたしたのしかった。

**（がんばれたのはなぜ？ わかったのはなぜ？ できたのはなぜ？）**

㊦じぶんでがんばれたからじょうずになった。

「㊦」の記述から、本単元の活動を通して、I児が諦めずに自分でやり遂げたことの喜びや達成感をもてたことが窺える。保育園からの引き継ぎを受けた学級担任によれば、製作の場面では自分の納得のいくまで取り組んでいたとのことであり、自分の力でやり遂げることの喜びや達成感、心地よさなどは経験知としてもっていたことが推察できる。しかしながら、本単元の活動中には何度も諦めて投げ出しそうになっていた。既に得ているはずの経験知であっても、発揮するためには支えが必要な場合もある。経験知を想定した教師の見取りが、子どもの経験知の発揮を促し、支えることになる。また、子どもにとっては経験知を発揮することで更に確かな経験知になり得る。

K児は幼稚園で作ったどんぐり笛の音色を理想として様々な息の吹き方を試していた。I児はどんぐり笛の構造により音色が変わると考え、中身を削っては音色を確かめていた。このように試行錯誤を繰り返す姿は生活科の内容(6)で示された記述に基づく姿である。また、K児とI児の試行錯誤の視点の違いは、どんぐり笛についての経験知の違いによるものと推察でき、幼児期の学びを生活科の学習につなげている姿と考えられる。



**写真2**

**どんぐり笛を作る子どもたち**

#### **④ 教師にとっての意義**

本単元の指導で仮説を検証するにあたっては、特に表1の人間関係(4)(6)(8)に関する経験知の発揮を想定していた。そのため、1つのグループの人数を制限するという支援の必要性を考えてはいなかった。これに対し、第1学年主任のH教諭は本単元を学習する児童の姿を振り返り、自らの指導実践と比較して、次のように語った。

### 自らの実践を振り返る学級担任の語り（2018.1.4）

#### （グルーピングについて）

◎何となく、1年生だとグルーピングも3，4人くらいが限界で、あんまり多いとトラブルのもとになってしまうかとも思いましたが、あの人数で和気あいあいとうまくやっていたなと感じました。㊦私がやっていたら、分けちゃうかなって思いましたね。

H教諭は教職歴20年を超えるベテランであり、1年生の担任経験も豊富である。実践経験が豊富だからこそ1年生の学級担任としての実践知も積み重ねており「◎」の語りになっている。H教諭の語りは8人で活動していたマラカスグループの児童の姿を想起したものである。学級内でも比較的自己主張の強い児童が集まっていたためトラブルを予想していたとのことだった。

マラカスグループのR児は単元の振り返りワークシートに「みんなとけんかにならなくてよかった」と書いていた。学級担任のH教諭によれば、R児は自分の思いが強く、保育園でも友達とのトラブルはしばしばあったようだが徐々に相手の気持ちを受け入れられるようになってきているとのことであった。R児なりに幼児期から培ってきた、けんかにならないような友達とのかかわり方に関する経験知を発揮できたからこそ、本単元の学習を楽しく終えることができたと推察される。

「㊦」の語りの通り、グループを分け少人数で活動していたらR児が経験知を発揮する機会はなかったかもしれない。教師が積み重ねてきた実践知はこれまでの子どもに対する指導の知識の集積であり、常に目の前の子どもに適合するとは限らない。目の前の子どもがどのような経験知を得ているのかを幼稚園教育要領等や幼稚園等からの情報を基にして想定することが、教師自身の実践知を見直す契機にもなり得ると考えられる。



写真3

マラカスグループの子どもたち

### 3 結語

本事例研究では、G県公立M小学校の生活科単元「あきのあそび」、「あそびのひろば」の授業実践を、教師による子どもの経験知の見取りと支援に着目して、仮説に基づき分析・考察した。その結果、個々の子どもが幼児期の様々な体験を通して得た経験知を、人とのかかわり、ものとのかかわりの両面で発揮しながら学習活動に取り組んでいることや、幼児期の経験知を想定して行う教師の支援が子どもに対してだけでなく教師にとっても意義をもつことが明らかになった。

以上の内容を踏まえて、小学校の教師が学習活動の中で子どもの経験知を見取り、支援することの意義として、次の3点を指摘したい。

第1に、学習活動の中で子どもの経験知を見取り、自覚を促す支援を行うことで、子どもは関連した自分の経験知を意識し、「やれそうだ」という意欲や「やったことがある」「こうすればいい」といった自信をもつことが期待できる。その際、必ずしも特定の子どもの経験知を見取り、自覚を促すといった一対一対応でなくてもよい。自分に対しての直接的な言葉掛けでなくても、類似した経験をもつ子どもは自分のこととして関連付けて受け止め、意欲や自信をもてる可能性がある。

第2に、幼児期の教育で得た経験知を想定しておくことで、子どもが十分に発揮できずにいる経験知を見取り、発揮を促す支援を行うことが可能となり、子どもは自らの経験知をより確かなものにすることが期待できる。【事例3】のように、たとえ「物事をやり遂げようとする気持ち」や「やり遂げた達成感、喜び」などに関する経験知をもっている子どもが十分に発揮できていない場合、自らの経験知に気付かせ発揮できるように促すことが、より確かな経験知とするために大切な支援となる。それゆえ教師は、幼稚園教育要領等や幼稚園等からの情報を手掛かりに幼児期の教育でどのような経験をしてきたのかを理解し、どのような経験知を得ているのかを想定しておく必要がある。

第3に、幼児期の教育で得た経験知を想定し、支援を考えることで、教師にとっては自らの実践知を振り返り見直す機会となることが期待できる。特にベテランであればあるほど実践の積み重ねがあり、実践知に依拠することが多くなりやすい。しかし、新入学児童はそれぞれ違う経験知をもつ子どもであり、昨年度までの指導方法が最適であるとは言えない。個々の子どもの経験知を想定した上で、子どもを見取ることが「1年生ならここまでできるはずだ」「1年生にはこのくらいしかできないだろう」という、学びの段差となりかねない教師の思い込みを修正する機会となり得る。

なお、本事例研究は、分析対象に取り上げた事例の内容が限定的、断片的である点是否めない。しかし、個別学校における現実の生活科授業のリアリティに踏み込み、幼児期の経験知を見取り、支援する教師の視点から観察し、それを記述・説明した点で一定の意義はあると思われる。今後は、ここでの分析・考察を踏まえて、幼児期の教育の視点からの事例研究も含め、さらに詳細な論証作業が必要である。

#### 【謝辞】

本研究のために実践の場をご提供下さいましたG県公立M小学校の校長先生をはじめ、第1学年の先生方、児童及び保護者の皆様に深く感謝致します。

#### 【註】

\*1 本事例研究は、安藤哲也(2019)「幼児期の学びをつなぐ生活科指導に関する事例研究」

『日本教科教育学会誌』第42巻1号 pp.35-44の一部を改編したものである。

\*2 平成29年度入学児童43名。出身園は全部で16園。隣接するM保育園が最多の11名。

M小学校第1学年は2学級であるため、1学級あたり同園出身児は最大6名で、男女ほぼ半数ずつ。その他は1園あたり1～5名。なお、入学前に未就園の児童は0名だった。

- \*3 筆者は幼稚園(特別支援学校幼稚部を含む)で11年間、小学校で7年間、担任として現場で実践していた経験をもつ。
- \*4 平成29年版幼稚園教育要領及び平成29年版幼保連携型認定こども園教育・保育要領では「内容」について「ねらいを達成するために指導する事項」と説明され、平成29年版保育所保育指針では「ねらいを達成するために、(中略)保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項」と説明されている。

#### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 榎沢良彦(2006)「幼児期から児童期にかけての子どもの発達と教育」全国幼児教育研究協会(編)『学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望』チャイルド本社, 80-89.
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版.
- 無藤隆(2010)「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(第2回)発表資料」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294831.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294831.htm) (2018/11/3 閲覧)
- 酒井朗・横井紘子(2011)『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房.
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』国立教育政策研究所. [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28/childhood\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28/childhood_all.pdf) (2018/5/26 閲覧)

### 第3節 経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究<sup>\*1</sup>

#### －H教諭による生活科授業実践と聞き取りからの検討－

##### 1 問題の所在と本事例研究の意図

中央教育審議会(2016)は、その答申により、小学校教育において生活科を中心としたスタートカリキュラムを学習指導要領に明確に位置付け、幼児期に総合的に育まれた資質・能力や、子どもたちの成長を、各教科等の特質に応じた学びにつなげていくことを求めている。渡邊ら(2017)によれば、具体的な実践としても、幼小接続期カリキュラムを作成した自治体が2008-2011(平成20-23)年度の51から2012-2015(平成24-27)年度の91へと倍増していることから、全国的にスタートカリキュラムを含めた接続期カリキュラムを作成する流れがある。

教育課程上、学びの連続性が図られる一方、授業実践レベルで考えると、幼児期の教育で身に付けたことは何かを明らかにすること、そして、それを生かして教科等の学びにつなぐとは具体的にどうすることかを明確にすることが、小学校の教師にとっての課題になるであろう。幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、到達すべき目標ではなく、全ての幼児に同様に見られるものではないと文部科学省(2018a)が指摘しているように、幼児期に個々の子どもが身に付けてきたことには、その内容や程度などに違いがある。これらを踏まえると、小学校の教師が個々の子どもの学びをつなげていくには、教育課程の編成や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の理解に留まらず、幼児期の教育での学び<sup>\*2</sup>を積極的に見取り、教科等の学習に生かす授業実践を行っていく必要があると考えられる。

そこで本事例研究では、幼児期の教育での学びを想定した授業実践の参与観察と教師の振り返りを基に、授業実践前後の教師の意識に焦点を当てて分析・考察した。このことを通して、幼児期の教育による個々の子どもの学びを見取り、現在の学習に生かそうと試みる際の、小1担任の意識の内実を明らかにする。

##### 2 学びの連続性に着目した生活科指導に関する事例研究の分析・考察

###### (1) 本事例研究の目的と方法

###### ① 目的

本事例研究の目的は、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際に、小学校の教師は何を志向するのかという意識の内実について明らかにすることである。

###### ② 分析の対象

本事例研究は、N県公立O小学校第1学年主任のH教諭による生活科の学習指導を対象とした。O小学校は近隣の園の保育者に対する授業参観や園児に対する学校訪問の機会を積極的に設け、2010(平成22)年度からは生活年齢によるクラス分けや生活科を中核としたスタートカリキュラムの編成と実施などを含む「安心スタートプラン」を実施している。また、H教諭は新卒でN県の公立小学校教員となり、3校目のO小学校に赴任して6年目である。12年間の小学校勤務で、低学年を6回担任し、うち5回は第1学年担任という経歴をもつ。スタートカリキュラムをはじめとした生活科指導に熱心に取り組み、全国レベルの研究協議会等にも積極的に

参加して自身の実践活動内容を発表している。

幼児教育の実践経験はないが、幼小の連携や接続に積極的な〇小学校で中心的な役割を担うH教諭の意識の有り様を探ることにより、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を検討する上で有効な知見を得られると考えられた。また、生活科の学習過程は自発的、主体的に取り組む具体的な活動や体験を重視しており、幼児教育の基本に通じている。そのため、子どもにとっては幼児期の教育での学びを発揮しやすいと期待できることから、生活科の学習指導場면을窓口とした。

### ③ 仮説

幼児期の教育での学びを想定し現在の姿とのつながりを考えながら子どもにかかわることを通して、小学校の教師は幼小の学びの連続性を支える上で留意すべき点を見出し、意識するようになるであろう。

### ④ 方法

本事例研究は、2018(平成 30)年度の1, 2学期に行われた授業実践に基づくものである。まず、H教諭が行う生活科指導について把握するため、1学期(6月上旬から7月上旬)に5回の参与観察(1回あたり約3時間)を行った。また、幼小の学びの連続性に関するH教諭の考えを把握するため、夏休み中に1回目のインタビュー(8/9, 約2時間)を行った。その上で、上記③の仮説に基づく授業実践を依頼した。仮説に基づく授業は2学期(11月上旬から12月中旬)に実践され、3回の参与観察(1回あたり約3時間)を行った。また、仮説に基づく授業実践についてのH教諭の考えを把握するため、冬休み中に2回目のインタビュー(12/23, 約2時間)を行った。継続的な参与観察と仮説に基づく授業実践の前後に行ったインタビューで収集したデータを、授業実践の背景にある教師の意識を探るという視点から分析・考察した。

仮説に基づく授業実践に際し、まず、幼児期の教育での学びを想定する手掛かりとして幼稚園教育要領の内容53項目のうち学習単元の内容<sup>\*3</sup>につながると考えられる項目<sup>\*4</sup>を筆者が抽出しH教諭に提示した。これらの内容に関する経験を通して子どもに期待できる幼児期の教育での学びを想定しておき、活動中の子どもの姿から見取って、現在の学習につなぐことを意図した指導を依頼した。H教諭は、この指導が児童の学びを支える意義をもつと判断し、授業実践を承諾した。

授業の参与観察やインタビューの記録には、正確を期すためビデオを使用し、後に文章に起こした。これらのデータ収集・分析、写真の使用については、H教諭、校長並びに保護者の承諾を得た。

## (2) 本事例研究の分析・考察

### ① 見取りに関する意識の変容【事例1】

#### A. インタビュー(8/9)での語り<sup>\*5</sup>

#### (見取りの視点)

1. 何のためにこれやっているのかとか、どうしてこれしたいのかとか、あと単純にこれをどう作りたいのかとか、あとどうしたいかとかね。やっぱり聞



くときは、どうしたいのとか、これからどうしたいのとか、これから何したいのとかは結構聞くようにしていますね。

**(幼児期の教育の理解)**

2. 幼稚園，保育園，こども園にしろ，いろんなことを子どもたちはやってきていると思うんですよね。例えば，段ボールにしろ，子どもは思った以上に段ボールでいろんなものを作ってるってことが分かったんですよね。保育園，幼稚園の段階で。

**(経験の確認)**

3. とりあえず何か活動する前は，「保育園の時，こういうのやったことある？」とか，「保育園の時，どんな感じだった？」っていうのは聞きますね。

**B. インタビュー(12/23)での語り**

**(見取りの視点)**

1. 保育園，幼稚園と，今の自分の姿と，未来の，これからどう成長していくかみたいのをつなげられれば，いいのかなと思いますね。

**(幼児期の教育の理解)**

2. 段ボールの授業だったんですけど，ものを作ったときの喜びとか，そういうの楽しいって感じる事とか，工夫する，どこを工夫してたのかっていうのも，保育園，幼稚園の頃に身に付いたものを生かしてやっているんだっていうのが分かりました。あと，人とかかわりみたいなのところも保育園，幼稚園の時のことをかなり使っているんだなっていうのは思いました。

**(幼時期の学びに対する無意識への気づき)**

3. 子どもは，幼児期に学んだことを無意識に使っていると思うんですよね，普段。教員もそこらへんを意識できていない部分があると思うんです，私も。積み上げてきたものを。

**(見取りの視点への気づき)**

4. どちらかというと今まで，小学校に入学してからの，自分の成長を自覚するっていう面が強かったんですよ，私。授業をしながらも。

**(Ka 児の経験の確認)**

5. Ka 君は成長している部分が見えてきたから，その成長が小学校の，いろんな活動とか人とかかわりで成長してきた部分ももちろんあると思うんですけど，それが保育園とどうつながってるのかみたいなのは聞いてみたかったので，そこは聞いたと思うんですね。

**(Ka 児の見取り方への気づき)**

6. 保育園の時の話を聞くと，保育園の下の子にやってあげた話を聞くと，自分が見てる面で一面でしかなくて，決して人とかかわりが苦手なんじゃなくて…。

**(Ka 児の見え方の変化)**

7. 割と私の目にはかかわりが苦手だっていう視点で見えてるんで。そう考え

てまた活動の様子とかを見ると、特に2学期後半の玉迷路を作っているときとかは、すごく協力しながらやっているんですよね。

B.の語りには、仮説に基づく授業実践によりKa児の見え方が変わってきたことを一例とした、子どもの見取りに関するH教諭の意識の変容が表れている。授業実践にあたり、例えば幼稚園教育要領に示された領域「人間関係」の内容(7)「友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう」経験などを通して、子どもは友達とかかわる楽しさやかかわり方に関する学びを得ていることが想定できるため、まず、幼児期の教育での経験を想起させてみることを提案した。

「B.-6.」「B.-7.」の語りから、想定した幼児期の教育での学びを確認するためにKa児の保育園での経験を想起させたことにより、これまでのKa児の見方が一面的で、その見方が先入観になっていたことへのH教諭の気付きが窺われる。H教諭は入学当初のKa児を、相手の思いに気付いたり受け入れたりすることの難しい子どもと捉えていた。徐々に当初の捉えとは違う姿が見られるようになり、その成長が何に基づくのかを確認するため、保育園の時の姿とのつながりを考えようとしたことが「B.-5.」の語りに表れている。ここでは、Ka児の成長を幼児期から連続的に理解しようとするH教諭の意識が推察できる。一方、「A.-3.」の語りは、学級の子ども全体に対して、具体的な活動の経験を想起させようとするものである。ここでは、学級の子ども全体を対象に、これから行う活動への意欲化を図ろうとするH教諭の意識が推察できる。すなわち、子どもの経験を想起させるという同じ支援であっても、H教諭の目的意識は単に子どもの活動を促すだけでなく、子どもの学びがどのように連続しているかを理解することへと向かっていることが分かる。

この意識の変容は「A.-1.」「B.-1.」の語りに表れた見取りの視点からも窺える。

「A.-1.」の語りには、現在の子どもの思いや考えと今後の願いを把握することを目的としたH教諭の意識が表れている。一方、「B.-1.」の語りには、現在と未来から成る時間軸に幼児期を位置付け、子どもの学びを連続的に理解しようとする意識が表れている。こうした意識に基づき、幼児期の教育で何を身に付けてきたのか、身に付けたものを今の学習にどう生かしているのかを見取ろうとしていることが

「B.-2.」の語りから読み取れる。ここでは子どもの活動の背景にある幼児期の教育での学びの内容までも理解しようとしているのに対し、「A.-2.」の語りは、幼児期の教育での活動の事実を把握することに留まっている。

H教諭は、子どもが幼児期の教育で様々な経験を積み重ねてきていることを認めていた。しかし、実際の学習活動場面では、子どもが幼児期の教育での学びを発揮しているという視点をもった見取りを発想できず、小学校での学びを自覚させることに重点を置いた指導を重ねてきたことが「B.-3.」「B.-4.」で反省的に語られている。ここから、幼小の学びをつなぐためには、子どもが無自覚のうちに発揮している幼児期の教育での学びを、意図的に見取ろうとする教師の目が必要であることへのH教諭の気付きを読み取ることができる。

## ② 見取りに関する意識の変容に伴う支援

### 学びの自覚を促す支援【事例2】

(2018.11.16) 箱状にするために段ボール板の端を垂直に立てガムテープで固定しようとして苦労している Se 児に対し, Hi 児は進んで段ボール板を押さえ, 作業しやすいように手助けしていた。その場面を見たH教諭は「㊦頼まれてもいないのに自分から手伝えるってすごいね」と Hi 児を認めた上で「㊧それって小学生になったからできるようになったの?」と問い掛けた。以下は, この場面での支援に関するH教諭の語りである。



写真 1

Se児を手伝うHi児

## C. インタビュー(12/23)での語り

### (幼児期の教育での学びを認める支援)

1. やっぱり返してあげるのが一番なのかなと思うんですよね。それがいい姿なんだよとか, そういうふうに学んできてすごいねっていうのは返してあげることで, 次もこれを使ってやってみようっていう子どもの姿が出てくるのかな。それを見取って的確に返してあげるっていうのが, 大事なかなって思うんですよね。

### (M保育園での学びの想定)

2. たぶんM保育園でもこういうことを積み上げてきているんだろうなっていうのは, 一瞬で思ったんですよね。だから, 小学生になってできるようになったか聞いてみたかったんだけど, 聞いてみたら案の定, やってた。

### (M保育園の保育に関する知識)

3. うちも娘がM保育園に通っているのだから, M保育園はそういう協同性みたいなのを大事にしている園だと思うんですね, 自分も。

C.の語りには, 子どものよい姿を幼児期から積み上げてきた学びを発揮している姿として連続的に捉えようとするH教諭の意識が表れている。授業実践にあたり, Hi 児の姿に見られたように, 例えば幼稚園教育要領に示された, 領域「人間関係」の内容(8)「友達と楽しく活動する中で, 共通の目的を見いだし, 工夫したり, 協力したりする」経験や(10)「友達との関わりを深め, 思いやりをもつ」経験などを通して培われた協同性や道徳性の芽生えが想定できたため, 幼児期の教育での学びを発揮する姿を認めるとともに, その姿が幼児期の教育での学びであることを子どもが自覚できるような言葉掛けをすることを提案した。

「C.-1.」の語りから, 小学校の教師は幼小の学びの連続性を支えるために, 幼児期の教育での学びが身に付いていることを子どもに自覚させ, その学びをさらに発

揮できるように支援することが大切であるというH教諭の考えが読み取れる。

H教諭の構想した生活科の学習単元は、生活科の内容(6)「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」を含むものであり、単元設定そのものが学びをつなぐ役割を果たしている。特に、「C.-1.」の語りに基づく「㊦」の言葉掛けは「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」と示された「学びに向かう力」\*6を育成する支援になり得るであろう。また、「C.-2.」の語りからは、幼児期の教育での学びを発揮する姿を見取り、それは小学校入学前に身に付けた学びであることをHi児自身に気付かせようとするH教諭の意図が推察できる。生活科の内容(9)「自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを持ち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする」に関連して、幼児期の教育での学びに気付かせることを意図した「㊦」の言葉掛けは、無自覚であった内面的な成長への気づきを促し「自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かる」と示された「知識及び技能の基礎」\*6を育成する支援になり得るであろう。

また、「C.-3.」の語りから、H教諭がHi児の姿を幼児期の教育での学びを発揮している姿として見取れたのは、Hi児がM保育園の出身者であることが要因の1つと推察できる。というのも、H教諭は、保育参観や家族の話などにより知ることができたM保育園の保育の内実を根拠にして「C.-2.」で語られる想定や言葉掛けを行ったと考えられるためである。このことから、保育参観等を通して、学級の子どもが修了した全ての園で行われている保育の内実を知っておくことが重要であると考えられる。一方で、学級の子どもが修了した全ての園で行われている保育の内実を知っておくことが理想ではあるものの、現実的には困難な場合もあることから、少なくとも、幼児期の教育の基準としての性格をもつ幼稚園教育要領等に示された「内容」を把握し、幼児期の教育で子どもがどのような経験を積み重ねてきているのかを理解しておくことは必要であろう。

### 学びの発揮を促す支援【事例3】

(2018.11.9) 大きなダンボール箱に入り内壁を塗る4人の女兒に対し、かなり窮屈な状態で作業をしていることから、H教諭は「箱の中に入るのは2人くらいがいいね。相談して」と言葉を掛けて、その場を離れた。4人の女兒はしばらく無言で見つめ合っていたが、リーダー的なHY児が「外を塗るよ」と提案したことを契機にスムーズに分担できた。以下は、この場面での支援に関するH教諭の語りである。



写真 2

4人の女兒に言葉を掛けるH教諭

#### D. インタビュー(12/23)での語り

##### (複数の場合を予測した支援)

1. もしかしたらケンカになるかもしれないと思って去りました、あの時は。割とHY 児って我を通すから。で、HY 児が我を通した時に、周りの子はどういう反応をするのかなっていうのもちょっと見てみたかった。

##### (学び直しの機会としての捉え)

2. 確信があったわけじゃないですね、4人で解決できるだろうって。もめたらもめで、その時に中に入って、どうしたらよかったかなって相談しようとは思っていましたけど。

##### (学びの発揮への期待)

3. 算段もあるから、たぶん離れたんでしょうね。まったくゼロだったら、たぶん離れてはないかなと思いますね。

##### (支援を判断した理由)

4. 感覚的なものですけどね。算段があるのと、もめてもいい経験だなって思ったのが、半々くらいで離れたんでしょうね、たぶん、その時は。

##### (学びの発揮を認める支援)

5. この後、HY 児に「すごいね」って言いました。個別にね。「やりたかった」って言ってましたけどね。でも、HY 児にとってはいい経験になったと思います。

D.の語りには、子ども理解に基づく小1担任としての実践知から、子どもが身に付けている学びを発揮させようとするH教諭の意識が表れている。授業実践にあたり、例えば幼稚園教育要領に示された、領域「人間関係」の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりする」経験や(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」経験などを通して培われた協同性や道徳性の芽生えが想定できたため、幼児期の教育での学びを子どもが自ら発揮できるような状況をつくってみたいことを提案した。

「D.-3.」の語りから、この場の4人は仲間同士で折り合いをつけ、協力して遊び続けることができるとの理解に基づいた「相談して」という言葉掛けであり、その場を離れるという支援であったというH教諭の意図が読み取れる。

「D.-1.」「D.-2.」の語りからは、HY 児の行動次第で4人がもめる場合もあると予測した上で、友達とのかかわり方を考えさせる機会にしようと計画し、意図的にその場を離れたことが了解できる。このように計画できるのは、H教諭が生活科の内

容(6)「(中略)みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」を踏まえて指導を構想しているためと推察する。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』では「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとするとは、自分と友達などとのつながりを大切にしながら、遊びを創り出し、毎日の生活を豊かにしていくこと」(文部科学省, 2018b)と説明されており、友達と一緒に楽しく遊び続けるためのかわり方を相手に応じて具体的に考えさせたいというH教諭の思いが推察できる。

一方で「D-4.」では、この場面での支援を「感覚的なもの」と振り返っている。H教諭の言う「算段」とは子ども理解に基づいた判断のことであり、HY児は我を通す場合があるために4人では解決できない可能性も予測していた。このHY児に対する理解は、小学校入学以降、H教諭が生活を共にする中で見取ってきたものである。しかし、H教諭の予測に反してHY児が進んで友達に譲っていた姿から、HY児は友達と一緒に遊び続けるためには自分の思いを抑えることも必要であることを既に保育園で学んできていたことが考えられる。それは「D-5.」で語られたHY児の本音からも窺える。

幼稚園教育要領等 に示された「内容」を把握し、幼児期の教育で子どもがどのような経験を積み重ねてきたのかを理解しておくことは、小学校教師としての実践知による感覚的な判断の裏付けになり得ると考えられる。

### ③ 幼小連携に関する意識の変容【事例4】

#### E. インタビュー(8/9)での語り

##### (幼児期の教育の理解の必要性)

1. 10の姿とかをやっぱり見てないと、どうつながって、何を保育園、幼稚園の先生が大事にしているかっていうのが分からないまま受け取っても困っちゃいますよね。逆に、ゼロからのスタートになっちゃうっていうか。

##### (連携の方法)

2. 指導要録はざっと見せて頂いて、気になる子とか、チェックしたりとか。それでさらに子どもの様子を聞きたいときは、もう一回電話しますね。園の時にどうだったのかというのは。

#### F. インタビュー(12/23)での語り

##### (SK児とYS児のもつ学び)

1. どうすればそこが楽しい場になるのかっていうことを考えたときに、SK児とYS児は、一人一人分離してやるよりも、自分たちのやっていることを組み合わせてやった方がいい場になるって分かってる① んでしょうね、たぶん。

##### (個によって違う幼児期の教育での学び)

2. SK児も言ってたけど、一人だとできないことがいっぱいあるし、みんなで作るといいものも作れるとか、そのよさを自覚してるかしてないかの違い② なのかなと思いますね。それは、今までの経験知から来てる部分が多分にあると思う

んですよ、保育園や幼稚園とかの。自覚してない子は、ああいうふうにはならないのかなと思います。よさが分からないから。

**(保育者との連携の実態)**

3. 引き継ぎの資料ぐらいかな。細かいところまではなかなか聞いてはないんですけど。もちろん YS 児がいろんな活動に意欲的に取り組むみたいな話は聞いてましたけど。

**(新たな連携の必要性への気付き)**

4. もっと話を聞いた方がいいのかなと思いますね。割と入学した後…。入学する前に、話を聞く機会があるじゃないですか。入学してから、しばらく経ってからもう一回話を聞いた方がいいのかなとも思いますね。

**(連携不足の現状への気付き)**

5. 夏休みとか、2学期になっても。そういうのはありなのかなって思いますね。やっぱり連携が足りてないのかなとも思いますね、そう考えると。大事なのはみんな分かってるんですけど。

**(連携の方法)**

6. また顔を合わせた時に、子どもの姿を見てもらって、園の時とかの話も触れれば、ここは成長してるとか、ここはちょっと違うとか、この時は園もこういう姿だったみたいなのは、話が聞けるのかなと思います。やっぱり、今の子どもの姿を見てもらわないと、園の先生方もちょっと困る、何を話していいのか困る…。だから、そういう場を、機会をもつていうのはすごく大事なかなって思いますね。

F.の語りには、SK 児と YS 児の姿の背景にある、幼児期の教育での学びについての考察を契機とした、保育者との連携に関するH教諭の意識の変容が表れている。

SK 児と YS 児と一緒に段ボールでアスレチックを作っていたが、SK 児はアスレチックで遊んだ印にするための様々なスタンプを作り、YS 児は面白いコースにするための工夫を重ねていた。「F-1.」「F-2.」の語りは、それぞれ違う思いや願いをもっているにもかかわらず、SK 児と YS 児と一緒にアスレチックの活動が続いているのはなぜかとの問いに対するH教諭の答えである。「F-1.」の下線①は、H教諭の捉えた SK 児と YS 児の学びである。この学びは幼児期の教育での経験によるところが大きいとの考えが「F-2.」の語りに表れている。しかし、H教諭の考えを裏付けるほどの情報を保育者から得ているわけではないことが「F-3.」「F-4.」の語りから推察できる。

「F-2.」の下線②から、子ども一人一人の学びに目を向けるH教諭の意識が推察できる。一方、「E-1.」の語りから読み取れるのは、幼児期の教育では何を大事にしているのかという保育者の指導に向けられた意識であり、いわゆる指導の引き継ぎに目を向けるH教諭の意識である。「E-2.」では個々の子どもに目を向けているものの、意識の中心は気になる子への指導の引き継ぎにあることが推察できる。

これまでの保育者との連携は、指導の引き継ぎが主な目的であり、一人一人の子

どもの学びをつなぐためにはさらに細かいところまで聞く必要があるとの考えが「F-3.」の語りに、また、そのための機会を入学直後ではなく夏休みや2学期にもっとよいと感じていることが「F-4.」「F-5.」の語りに表れている。H教諭が保育者との話し合いの機会として夏休みや2学期を考えているところに、事例1にも表れていた、入学当初は教師による子ども理解が一面的である可能性や新しい環境の中で子どもが幼児期の教育での学びを発揮できない可能性があることについての、H教諭の気づきが推察できる。

これらの語りから、学びをつなぐという意味で幼小連携の不足を感じていることが読み取れるとともに、その不足を補うための方法についての考えが「F-6.」の語りに表れている。幼児期の教育での学びを発揮しているか否かは、小学校での学習活動に取り組む子どもの姿から判断する必要がある。そのため、小学校での子どもの姿を参観した上で、保育者が見取った幼児期の教育での学びや幼児期の子どもの具体的な経験を伝えてもらい、話し合うことで、より確かに幼小の学びの連続性を支えることができるようになるとのH教諭の考えが了解できる。

### 3 結語

本事例研究では、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際に、小学校の教師が志向する意識の内実を明らかにするため、仮説に基づく授業実践の参与観察と、授業実践を振り返る小1担任の語りに基づき、授業実践前後の教師の意識に焦点を当てて分析・考察した。その結果、幼小の学びの連続性に着目することにより、小学校の教師には、①子どもの見取りと支援や②保育者との連携についての意識に新たな志向が生じていた。

①に関しては「現在と未来から成る時間軸に幼児期を位置付け、子どもの学びを連続的に理解しようとする意識」や「子どもが無自覚のうちに発揮している幼児期の教育での学びを、意図的に見取ろうとする教師の目が必要だとする意識」、「幼児期の教育での学びが身に付いていることを子どもに自覚させ、その学びをさらに発揮できるように支援することが大切だとする意識」などが推察できた。②に関しては「これまでの保育者との連携は、指導の引き継ぎが主な目的であり、一人一人の子どもの学びをつなぐためにはさらに細かいところまで聞く必要があるとの意識」や「小学校での子どもの姿を参観した上で、保育者が見取った幼児期の教育での学びや幼児期の子どもの具体的な経験を伝えてもらい、話し合うことで、より確かに幼小の学びの連続性を支えることができるようになるとの意識」が推察できた。

ここで見出された意識の変容を踏まえ、小学校の教師が幼小の学びの連続性を支える上で留意すべき事柄について指摘しておきたい。

第1に、より確かな子どもの見取りのために、子ども理解の時間軸に幼児期を位置付け、小学校での子どもの姿の背景にある幼児期の教育での学びまで理解しようとする必要がある。特に、生活科の学習内容は幼児期の教育で経験する内容との関連性が高いため、小学校の教師が幼児期の教育での学びを想定したり、想定した学びに関する経験を子どもに想起させたりしやすい。子どもの想起した経験に触れること



を通して、小学校の教師はこれまでの見取りの不足に気付き、幼児期の教育で何を身に付けてきたのか、身に付けたものを今の学習にどう生かしているのかなど、より深く見取るための視点をもつことができる。また、幼児期の教育での学びを小学校の教師が見取って自覚を促したり、発揮できる状況をつくったりする支援を行うことで、それまで無自覚であった幼児期の教育での学びを、子どもが今の学習の中で自覚的に活用することを期待できる。

第2に、「指導の引き継ぎ」を超えた保育者との連携を図るために、小学校での学習を重ねる中で、幼児期の教育での学びがどのように発揮されているのかを、保育者と共に一人一人の子どもについて検討することが必要である。その際、保育者が見取った幼児期の教育での学びや幼児期の子どもの具体的な経験を共有することで、より多面的、重層的な見取りが可能になる。また、「学びの連続性」を支えるための連携の時期は、小1担任の子ども理解の程度や新入学児童にとっての環境への適応を考慮して、入学当初は避け、夏季休業期間などとすることも考えられる。

以上の2点に加え、幼稚園等での実践経験のない小学校の教師にとっても、幼稚園教育要領等の「内容」の理解を通して、子どもがどのような経験を積み重ねてきたのかを想定しておくことが、幼児期の教育での学びの見取りと見取りに基づく教師の支援にとって有用であることが示唆された。このことは、幼稚園教育要領等の内容の理解が、事例4におけるSK児やYS児の姿の背景にある学びを見取る手掛かりになり得るとの考察や、事例2において仮にHi児の出身園の保育の内実を知らなかったとしてもHi児の姿の背景にある学びを想定する手掛かりになり得るとの考察に基づいている。同様に、事例3においてHY児を中心とした4人の女兒に対する支援は、H教諭にとって「感覚的なもの」と表現される、小学校の教師としての実践知に基づくものであったが、幼稚園教育要領等の内容を理解しておくことが感覚的な判断を支える裏付けになり得るとの考察に基づいている。

なお、本事例研究は、分析対象に取り上げた事例の内容が限定的、断片的であることは否めない。しかし、小1担任による生活科の学習指導のリアリティに踏み込み、幼児期の教育での学びを見取り、小学校の学習への連続性を支える教師の意識の内実に着目して、それを記述・説明した点で一定の意義はあると思われる。今後は、ここでの分析・考察を踏まえて、保育者の視点からの事例研究も含め、さらに詳細な論証作業が必要である。

#### 【謝辞】

本研究のために授業実践にご協力下さったH先生をはじめ、研究の場をご提供下さいましたN県公立O小学校の校長先生、第1学年の先生方、児童及び保護者の皆様に深く感謝致します。

#### 【註】

\*1 本事例研究は、安藤哲也(2020)「幼小の学びの連続性に着目した小1担任の意識に関

する事例的考察」『日本教科教育学会誌』第 43 巻 1 号 pp.21-30 の一部を改編したものである。

- \*2 幼児期の学びには幼稚園等の施設での学びのほか、家庭や地域など様々な場における学びがあるが、小学校教師が入学前の個々の経験を把握することは難しい。そこで、本稿では幼稚園教育要領等から想定し得る幼稚園等の施設での学びを「幼児期の教育での学び」という。なお、「幼児期の教育での学び」は、環境との相互作用により一人一人の子どもが身に付けていくものであることから、本稿では「幼児期の教育での学び」も「経験知」の一つとして位置付けている。
- \*3 ○小学校の平成 30 年度の生活科では、年間を通じて段ボールと関わり、遊ぶ物や遊び場をつくる学習活動を中心に据えている。2 学期は、3～4 人の小グループで友達と協働し、自分だけでなく相手も楽しく遊べるものをつくり出せるようにすることをねらいとして学習指導が行われていた。
- \*4 多くを提示しても意識しきれないことが予想されるため、幼稚園教育要領の内容のうち学習活動の中で特に関連することが期待される項目として、領域「人間関係」の(4)(5)(6)(7)(8)(10)、領域「環境」の(8)を提示した。
- \*5 インタビューでの語りは四角囲みで表し、時系列に沿って抽出した上で順序を示す番号を付した。また、それぞれの語りを比較、検討しやすいように、語りの上部に内容を端的に表す見出しを括弧書きで付した。同様な意味合いをもつ語りにはできるだけ同じ見出しを付している。
- \*6 平成 29 年版『小学校学習指導要領解説 生活編』では「生活科の内容の全体構成」として、内容と育成すべき資質・能力との関連を一覧表で示している。

#### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 文部科学省(2018a)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』東洋館出版。
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』国立教育政策研究所。 [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28/childhood\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28/childhood_all.pdf) (2018/5/26 閲覧)

## 第4節 小学校教師と保育者による見取りの差異に関する事例研究 － G県公立K小学校の生活科授業実践に基づく検討－

### 1 問題の所在と本事例研究の意図

中央教育審議会(2016)は、その答申において、小学校低学年は、幼児教育で身に付けたことを生かして子どもの資質・能力を伸ばしていく時期であることから、生活科を中心としたスタートカリキュラムを学習指導要領に明確に位置付け、幼児期に総合的に育まれた資質・能力や、子どもの成長を、各教科等の特質に応じた学びにつなげていく必要があることを指摘している。こうした考えのもと、全国的にスタートカリキュラムを含めた接続期カリキュラムを作成する流れがあることを渡邊ら(2017)は報告しており、教育課程上では幼小の接続が図られてきている。一方で、福元(2014)は、生活科の実践はスタートカリキュラムに伴い、一時的にしろ、小学校への適応指導にすり替えられてきたと指摘している。小学校での生活や学習への適応指導に留めることなく、幼小の学びの連続性を支える実践とするためには、小学校の教師が、幼児期の教育で身に付けてきた一人一人の子どもの学びを踏まえて教科等の学びにつなぐ必要がある。なぜなら、布谷(2009)が「子どもの学びと育ちの連続性を確保するとは、本来一人一人異なるはずの子どもの学びやいきさつ(そのように至ったその子の事情や内実の変化)を丁寧に見取り、理解し、これを更なる学びや育ちの行方に繋げ、生かすこと」であると指摘しているように、幼児期の学びやいきさつを理解し、教科等の学びにつなぐ役割を主として担うのは小学校の教師だからである。

生活科の学習指導では、思いや願いに基づいて児童が身近な環境(生活圏)に主体的に関わる具体的な活動や体験を重視している。そのため、学習活動の充実を図るには、一人一人の学びや育ちに対する教師の見取りが大きな役割を果たす。同様に、幼児期の教育においては、幼児の自発的、主体的な活動である遊びを通して総合的に指導を行うことが基本であるため、保育者<sup>\*1</sup>の見取りが重要な意味をもつ。

見取りでは、子どもの外に出た事実を通して、子どもの内面を捉えようとするが、同じ事実を見ても、そこからどう見取るかは見取る人によって異なることが課題となることが指摘されている(平野, 2006)。また、教師が子どもの学びの見取りをする場合、そこには教師の skill, technique, art などという、教師個々人の個性的な実践知が含意されていることが指摘されており(佐藤, 2000)、藤原・荻原・松崎(2004)が指摘するように、教師の実践的知識とは、実践経験の積み重ねの中でしか形成され得ない見識であるため、それぞれ異なる学校文化、園文化のもとで教育実践、保育実践を積み重ねてきた小学校の教師と保育者であれば、その見取りに差異があることは想像に難くない。しかしながら、双方の見取りの差異によって、小学校教育でも幼児期の教育でも同様に認められてよいはずの子どもの姿が、一方では認められないことがあれば、学びの連続性を支えることは困難になる。それゆえ、小学校の教師にとって保育者の見取りとの差異が明らかになることは、自らの見取りを子どもの視座から振り返る契機ともなり、幼小の学びの連続性を支えるとともに、生活科の学習活動をより充実させる上でも意義をもつと考えられる。

そこで本事例研究では、教師の実践知を背景とする見取りに着目し、具体的な学習場面における児童の姿を対象にした小学校の教師と幼稚園の教師による見取りの差異を検討し、その内実に迫りたい。

## 2 小1担任と5歳児担任による「見取り」の差異に関する事例調査の分析・考察

### (1) 本事例調査の目的と方法

#### ① 目的

本事例調査の目的は、同一の授業場面を対象とした、小1担任と5歳児担任による見取りの差異の内実を明らかにし、幼小の学びの連続性を支える生活科の学習指導の在り方に具体的な示唆を得ることである。

#### ② 方法

2019年5月下旬から6月上旬にかけて撮影したK教諭(教職経験4年)による生活科の授業場面のうち、幼稚園教育要領の「内容」に照らして、幼稚園での経験を想起したり経験に基づく学びを発揮したりしている児童の姿が映し出されていると考えられることから、後述する③～⑥の4場面を抽出し、20分程度に編集したビデオ映像を作成した。この映像に基づき、小1担任のT教諭とK教諭に対して(9/4)と、5歳児担任のM教諭とS教諭に対して(9/17)、それぞれ1時間程度、児童の姿から見取ることが可能な幼稚園での学びや経験を中心に聞き取りを行った。

ビデオ映像は意図的に切り取られた場面であり、一連の授業の流れを把握していない5歳児担任にとっては、見取りの手掛かりが減じるといった難しさはあるものの、同一場面に直面したときの小1担任と5歳児担任の見取りの差異を見出すために、本事例調査では多声的ビジュアルエスノグラフィーの研究手法を援用した<sup>\*2</sup>。

データに正確を期すため、聞き取りの際には許可を得て録音するとともに、録音した小1担任と5歳児担任の語りは全て文章に起こした。その上で、ビデオ映像の場面ごとに双方の語りの内容を比較・対照し、見取りの差異の内実を捉えるとともに差異につながる視点を見出す分析を行った。さらに、その分析を踏まえて、生活科の学習指導の在り方についての考察を行った。

データの収集にあたっては、研究の目的、方法、データの取り扱い等や研究協力の任意性について、事前に4名の教諭(協力者)とそれぞれの所属長に説明し、承諾を得た。

#### 1)生活科授業のビデオ映像に映る主な児童の姿

小1担任と5歳児担任が視聴するビデオ映像は、以下の4場面(③～⑥)における児童の姿を編集したものである。

##### ③授業中、アサガオについて気付いたことをK教諭に尋ねられ、発言する場面

- ・アサガオの花芽の形や様子から「枝豆が生えてくるかも」と言うA児の姿。
- ・アサガオの葉の形を見て「枝豆の葉っぱみたい」と言うB児の姿。

##### ④休み時間に、一人で水やりをしている場面

- ・自分の育てているアサガオの名前と成長の様子をうれしそうに参観者に話しながら、優しく水をやるC児の姿。

##### ⑤授業中、アサガオについて困ったことがあるかをK教諭に尋ねられた場面

- ・虫食い状態の葉を見て「蟻とか虫に食べられちゃった」と訴えるC児の姿。
- ・C児の発言を受け、アサガオの葉を食べる虫について「虫を捕まえたら、虫も

かわいそうだから自然に戻してあげる」と言うD児の姿。

・アサガオの葉に「アブラムシが付いてる」と言うB児の姿。

**④授業中、自分のアサガオについての気付きを自由に発言する場面**

・自分のアサガオの成長の様子について、進んで挙手し、気付いたことを次々に発表する子どもたちの姿。

・友達の発言にはあまり興味を示さないE児の姿。

## 2) ビデオ映像の場面と幼稚園教育要領との関連

児童が幼稚園で具体的にどのような経験をしたのかを個別に把握することは難しいが、幼稚園では全ての幼児に対して、幼稚園教育要領に基づき5領域の「内容」を総合的に指導している。そこで、幼稚園での学びを発揮したり幼稚園での経験を想起したりしている姿を推察し、抽出するにあたって、幼稚園教育要領に示された5領域の「内容」を手掛かりとした。4場面(①～④)における児童の姿は、幼稚園教育要領の「内容」との関連を想定して抽出した(以下に示した「内容」は、特に関連するもののみ抜粋している)。

### 環境

(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。【①】

(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付く、いたわったり、大切にしたりする。 【②, ③】

### 言葉

(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。【①, ④】

(4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。【④】

## ③ 本事例調査対象選定の理由

本事例調査において生活科を窓口とした理由は、身近な環境を対象とする学習内容や、自発的、主体的に取り組む具体的な活動や体験を重視する学習過程など、他教科に比べて幼児期の教育との関連性が高く、学習活動の中で、児童による幼稚園での学びの発揮や幼稚園での経験の想起を期待しやすいことにある。

また、分析・考察にあたっては、A村立B小学校第1学年担任2名(T教諭, K教諭)とA村立C幼稚園5歳児担任1名(M教諭), A村立D幼稚園5歳児担任1名(S教諭)の語りを対象とした。その主な理由は、以下の通りである。

A村にはC幼稚園とD幼稚園の2園があり、それぞれ5歳児学級は1学級である。例年、C幼稚園を修了した子どもはほぼ全員がB小学校に入学する。2019年度はほぼ半数ずつ2学級に配属され、各学級の4割程度を占めていたことから、授業に取り組む子どもたちの姿を通して、C幼稚園での学びを見取りやすいと考えられた。

M教諭(教職経験15年)は、2018年度もC幼稚園で5歳児を担任しており、C幼稚園での学びや経験を把握した上で、1年生になった子どもたちを見取ることができる考えた。また、S教諭(教職経験9年)は、5歳児担任を4回経験し、T教諭(教職

経験 15 年)は、第 1 学年担任を 4 回経験している。いずれも 5 歳児担任、第 1 学年担任としての経験を積み重ねており、教師の実践知に基づいた見取りができると考えられた。

表 1 事例調査対象(2019年度)の整理

B小学校		C幼稚園	D幼稚園
<ul style="list-style-type: none"> <li>・第 1 学年は 2 学級。各学級とも 25 名弱。</li> <li>・例年、C幼稚園の修了生がほぼ全員入学。入学した修了生は半数ずつ各学級に分かれ、各学級の 4 割程度。</li> </ul>		・ 5 歳児は 1 学級	・ 5 歳児は 1 学級
		C幼稚園、D幼稚園間の人事交流あり	
T教諭	K教諭	M教諭	S教諭
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職経験15年</li> <li>・第 1 学年担任 5 回目</li> <li>・第 1 学年主任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職経験 4 年</li> <li>・第 1 学年担任は初めて</li> <li>・ビデオ映像の授業者</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職経験15年</li> <li>・2018年度も5歳児担任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職経験 9 年</li> <li>・ 5 歳児担任 5 回目</li> </ul>

## (2) 本事例調査の分析・考察

### ① 小 1 担任と 5 歳児担任による見取りの具体

以下、①～④の 4 場面に沿って、小 1 担任と 5 歳児担任による見取りの有り様について具体的に検討していく。

#### 1)①場面での児童の姿に関して

児童の発言内容に関して、小 1 担任(K教諭)と 5 歳児担任(M教諭)は、次のように語った。

##### 小 1 担任(K教諭)

枝豆のことはよく言っていました、なんか。なんであんなに枝豆を言うのか分かんないぐらい。② クルクルしたところが枝豆のあれみたいとか。むしろ、私の方が枝豆を見たことが少ないなって思うぐらい、枝豆をよく知ってるんだなって。たぶん、今まで自分の中で見てきたものをよく覚えているんだろうなって思いました。

##### 5 歳児担任(M教諭)

違うものが、例えば、出てきた葉っぱの形のところで、枝豆もなんていう言葉が…。  
違うもの、育てたことのある枝豆もそうなるんだっていうのも言って。③ そう  
いうのが出てきて、おじいちゃんちでなんとかって…。自分の経験を伝えている場  
面がよかったかなと思いました。

②場面では、K教諭は授業者として、自分のアサガオについて気付いたことを児童に発表させ、次のようにかかわっていた。(以下、A：A児、B：B児、J：その他の児童、K：K教諭を指す)

##### K教諭のかかわり①

B：あのさ、茎のところがふわふわしてる。④

K：茎がふわふわしてるよ。(板書しながら復唱)

A：(アサガオの花芽を触りながら)ここから枝豆が生えてくるかも。  
 K：枝豆が生えてくる…。(苦笑い) 枝豆の莖もふわふわしてるの？じゃ、ちょっと似てるところもあるのかな。  
 A：ここから咲いたらどうするの？  
 K：枝豆？咲きそう？咲きそう？(確かめるように)  
 A：…。  
 K：(話題を切り替えるように)じゃ、もう一つやってみよう。自分のと友達のアサガオを比べてみよう。

### K教諭のかかわり②

B：葉っぱがさ、枝豆の葉っぱのところみたいな形をしてる。<sup>㊦</sup>  
 K：枝豆の葉っぱ、見たことがある人？  
 J：(7, 8人が挙手)  
 K：枝豆の葉っぱに似てる？  
 J：(口々に)家で育ててる。おばあちゃんちにある。  
 K：他の野菜の葉っぱにたとえた人もいたね。(話題を切り替えるように)まだ、形について(気付いたことが)ある？

小1担任(K教諭)の㊦の語りの背景には、アサガオに焦点化した気付きを引き出したいという教師のねらいが推察できる。それは、同じB児の発言であっても、その内容によって異なるK教諭の対応に表れている。例えば、**かかわり①**では、B児による㊥の発言を復唱し、板書もして学級全体に示している(波線部分)。一方で、**かかわり②**では、B児による㊦の発言をある程度受け止めた後、児童の関心がアサガオに向かうように話題の転換を図っている。後者のかかわりは、**かかわり①**におけるA児への対応も同様であり、枝豆からアサガオへと児童の関心の向かう先を変えようとしている。すなわち、ここでのK教諭は、アサガオに焦点化した気付きに絞って見取ろうとしていると考えられる。

一方、5歳児担任(M教諭)は㊣の語りで、枝豆への言及を肯定的に受け止めている。この対応には、幼稚園の教師としての実践知が窺える。すなわち、幼稚園教育で環境領域の内容(5)を含み込んだ指導をする場合、「親しみをもって接」する対象はアサガオに限定されるわけではない。むしろ動植物と接するさまざまな経験を積み重ねることを通しての育ちを期待していることが、枝豆を育てた経験を想起できたことを評価するM教諭の姿から推察できる。すなわち、M教諭の場合、アサガオをきっかけに児童自身の経験に基づいて生じた気付きの広がりを見取ろうとしていると考えられる。

### 2)㊦場面での児童の姿に関して

小1担任(K教諭)は、アサガオの名前を参観者に伝えるC児の姿から、自身にとって印象的だった授業場面(アサガオに付けた名前を観察カードに書かせるため学級全体に確認したところ、多くの児童が自分で付けた名前を答えられなかった場面)を振り返り、次のように語った。(以下、K：K教諭、T：T教諭を指す)

K：名前は付いていたはずなんです。全員。アサガオの観察ファイルの表紙を作ったときに、名前を考えて書いてみようっていうのをやってたんで。④ 忘れるのかな…。（「何ていう名前付けたの？」って）言って、逆に反応がなかった子に驚いて…。もう言えるだろうと思って「何ていう名前付けたの？」って言ったのに、ああ出てこないのかって思って。付けた名前を忘れちゃったのかな…。

T：うん。ファイルに入れて、もうしまっちゃってたから…。⑤

K：名前は付いてた…。まあ、前の週のことだから忘れちゃったのかなって、思いながら…。覚えてる子は覚えてるんですけど。

5歳児担任(M教諭)は、C児の姿に関して、次のように語った。

やっぱり身近に感じるっていう部分では、名前を付けるっていう部分では、愛着をもって植物とか、動植物に接するっていう部分では、幼稚園でも金魚に名前を付けてみたり。自分の大事にしている虫とか。学校ではアサガオなんですけど。名前を付けてるっていうのは本当に擬人化じゃないですけど、人のように、お友達のように育てている⑥ っていう部分では、幼稚園からつながってるものなのかなって思いました。

小1担任(K教諭)の⑦の語りから、アサガオに名前を付ける活動は観察ファイルを作る活動と同様、アサガオを栽培する過程における活動の一つとして教師により意図的に位置付けられていたことが窺える。また、この活動を体験した児童の姿の変容を週時程に計画された生活科の授業の中で見取ろうとしていたことが、K教諭の「前の週のこと」という言葉やT教諭の⑧の語りから推察できる。

5歳児担任(M教諭)は⑨の語りで、幼稚園で育てている対象に名前を付けることの意義について語っており、この活動に対する幼稚園の教師としての実践知が窺える。すなわち、対象に名前を付けることによって対象が幼児の日々の生活の中に位置付き「お友達のように」かかわるようになることを教師として期待していると考えられる。また、M教諭の場合、その観点から見取ろうとしていることが推察できる。

### 3)◎場面での児童の姿に関して

5歳児担任(S教諭)は、この場面で児童により語られることのなかった幼稚園での経験に基づく発言を、次のように期待していた。

こうしてたんだよ、こうしてたんだよって、結構、幼稚園の時も友達がやってる姿って必ず見てるので、何かもっと出てきてもいいのかなっていうところはあったかな⑩ と思って。〇〇君がこうしたんだよとか。⑪ (中略)例えば、虫が寄らないようにみたいなのがあったので、たぶん幼稚園でも、野菜に虫が…。アブラムシとか言ってたから…。(D幼稚園の場合は)アブラムシが付かないように園長先生が



薬を撒いてくれるんですよね、オルトロンていう。それを撒いてくれてたのも間近でこう見てたり。あとは私が牛乳をかけたりもしてたし。<sup>⑧</sup> あとはお当番さんが毎日見て、子どもってやっぱりできないんで教える。ついてる、虫がついてるからどうにかしなきゃって大人を頼ってくるとか、っていうのもしてたと思うんですけど…。

S教諭とB小学校第1学年に入学した子どもたちとの間に直接的なかかわりはない。そのため、S教諭は映像中の児童が幼稚園で具体的にどのような経験をしてきたのかを把握しているわけではなく、幼稚園の教師としての自らの実践知に基づいて語っている。この語りの中で、S教諭が着目しているのは子どもの具体的な経験である。栽培している植物に虫が付いてしまったことやその虫に何らかの対応をしたことなどについて、直接的か間接的に関わらず、幼稚園の時に経験したことがある児童はいらばずだという想定が、<sup>⑨</sup>の語りに込められている。

「アブラムシが付いてる」と発言したB児を前年度に担任した5歳児担任(M教諭)は、アブラムシ退治の経験について「それは無かったですね」と否定した後、次のように語った。

テントウムシ捕りから始まって、じゃあ何を食べるかっていうのを図鑑で見て、アブラムシ探しが始まって。なかなか見付けられなくて。でも、餌がないと飼えないってところで、食べないと(死んじゃうから)やっぱり逃がしてあげなくちゃかねっていう話から…。でも、目の前の花壇にアブラムシがいっぱい付いてるの見て、じゃあ、このアブラムシを取ってあげて入れようっていう<sup>⑩</sup>、なんかそういう虫のあれでは…。この虫はあれが食べるっていうのではあるんですけど。薬を使うとか牛乳をかけるとか、そういう植物を育てるためについていう経験ではなかったんですけど。

S教諭の期待に関連した事実について、単に無かったと否定するだけでなく、アブラムシにまつわる経験をエピソード的に説明している。これらのことから、S教諭とM教諭は共に、子どもの姿の背景にある経験に着目し、その経験とのつながりで、子どもの現在の思いや考えを見取ろうとしていると考えられる。そのため、子どもの経験を具体的なエピソードで語ろうとしていることが推察できる。また、<sup>⑦</sup>、<sup>⑨</sup>の語りからは、子どもの思いに寄り添いながら、時には子どものモデルとなり仲間となって、一緒に活動するS教諭とM教諭の姿勢が窺える。

一方、小1担任(T教諭)は、自らの学級でもアサガオの葉が虫に食べられたことが話題となった場面を振り返り、次のように語った。

虫のことも(自分の学級では)そんなに盛り上がらなかった。(中略)なんか虫も生きるためには食べることが必要だっていう感じになってきて。だから、虫の気持ちもあるし、アサガオさんの気持ちもあるしっていうことで、あんまりこう、じゃあ

虫をどうにしたらいなくならせるかみたいな話まではいかなかったんだよね。そのまま、じゃあ、ほっとけばみたいなぐらいで終わっちゃったから。⑨

T教諭の⑨の語りから、表出された児童の考えをそのまま受け止めることを大切にするとともに、児童が自分自身で結論付けた考えを尊重しようとしていることが推察できる。すなわち、自分自身で考え出したという主体性を大切にしながら、児童のもつ現在の考えや今後の見通しを見取ろうとしていると考えられる。この場面でのT教諭による子ども理解の在り方は、子どもの発言を重視するものである。

#### 4)④場面での児童の姿に関して

小1担任(T教諭)と5歳児担任(M教諭)は、学級全体で意見の交流を行う際の児童の態度について、次のように語った。

##### 小1担任(T教諭)

一人一人は本当は直接先生に、前に行って、「先生、ここがこうで」って伝えたいだろうと思うんです。幼稚園の時はそうだったと思うんです。⑩でも、ちゃんと自分の場所に座っていて、手を挙げて、友達の意見になっちゃったときには言いたい気持ちぐっと抑えて聞いている。で、それについてみんなで考えるっていうのは、小学校で付いている学びなのかな、力なのかなって思いました。

##### 5歳児担任(M教諭)

話を聞く態度っていうか。話す人の目を見て聞くんだよっていう、耳を傾けるんだよとか、そういうのは伝えてきたけれども。E児みたいに後ろ向いたり、もたれかかってたりとか。なんとなく自由過ぎちゃうところも。もうちょっと姿勢とか態度とか。自分が言うのも大事なんだけど、やっぱりお友達のことも聞こうねっていうところも伝えてはきてるんですけど。なんか聞き方というか、聞く方ももうちょっとできるんじゃないかなとか…。⑪

(E児は2018年度にC幼稚園でM教諭が担任した児童)

同じ場面の姿を見ても、小1担任(T教諭)と5歳児担任(M教諭)では、受け止め方が違っている。T教諭が児童を肯定的に受け止めているのに対し、M教諭はこの姿で十分だとは認めていない。この違いは、児童が幼稚園に在籍していた当時の実態の理解による。

⑩の語りには、幼稚園では教師と幼児の一対一のやりとりが中心で、集団で話し合うときの行動の仕方は、まだ身に付いていないというT教諭の理解が表れている。そのため、集団の中で教師の指名に基づいて順に発言する行動を、小学校で身に付けた学びと捉えている。すなわち、T教諭は幼児に関する自分のイメージを基に見取ろうとしていると考えられる。

一方、M教諭にとっては、E児のように、前年度に5歳児担任として直接指導した児童も映像に含まれている。前年度の実態を踏まえれば、もう少し友達の話の聞こうとする姿が見られるはずだという思いが⑪の語りに表れている。すなわち、M教諭は

自分の保育経験を通した実践知を基に見取ろうとしていると考えられる。

## ② 見取りの差異を踏まえた学習指導の在り方

前項①で見出した小1担任と5歳児担任の見取りの差異を手掛かりに、学びの連続性を支える生活科の学習指導について考察する。

「1)㊸場面での児童の姿に関して」では、5歳児担任(M教諭)が児童の経験に基づく気付きの広がりを見取ろうとしていたのに対し、小1担任(K教諭)はアサガオに焦点化した気付きを見取ろうとしていた。指導計画に基づいた学習であるため、教材として実際に育てているアサガオの気付きを優先させようとするK教諭の意図は理解できる。しかし、この場面では枝豆を育てた経験に基づくA児やB児の気付きを受け止め、学級全体で交流することで、気付きの質を高める学習活動になり得ると考えられる。例えば、アサガオの気付きと枝豆の気付きを比べ、共通点や相違点を見付けたり関連を見出したりすれば、気付きの質は高まったと言える。また、自分の気付きを受け止められたA児やB児は、自分の経験と関連付けて考えることに自信をもち、意欲的になることが期待できる。生活科では気付きの質を高めるために「比べる」「たとえる」などの学習活動を行うが、その対象として児童の経験を活用することも考えられる。その場合、M教諭のような、児童の経験に基づく気付きに対する見取りが有効になる。

「2)㊸場面での児童の姿に関して」では、小1担任(K教諭)が児童の姿の変容を週時程に計画された生活科の授業の中で見取ろうとしていた。育てる対象に名前を付ける活動を取り入れる教師の意図は、子どもが対象に親しみをもつようになることにあり、これは幼小で変わらないと推察する。2)での見取りの差異は、幼小の指導方法の違いによるところが大きい。幼児期の教育では、自発的、主体的な活動である遊びを通して指導するため、幼児は自分の意思で日々対象にかかわることができる。日々のかかわりを通して親しみをもつようになれば、対象を名前で呼ぶ必然性も生じる。子どもが対象に親しみをもつようになった1つの表れとして「名前で呼ぶ」姿を捉えるならば、生活科においてもアサガオの栽培に関する学習活動を常時活動として位置付け、日々のかかわりの中で親しみの気持ちを醸成していくことが有効であると考えられる。こうした指導は、対象を名前で呼べることを、期限を区切った到達目標とはしない見取り方にもつながる。

「3)㊸場面での児童の姿に関して」では、5歳児担任(M教諭、S教諭)が背景にある経験とのつながりで現在の思いや考えを見取ろうとしていたのに対し、小1担任(T教諭)は児童が主体的に表出する現在の考えや今後の見通しを見取ろうとしていた。ここでは、㊸の語りの通り、児童の考えを受け止めることで学級全体での交流は終わっている。しかし、この場面ではアサガオに向けた自分の視点からだけでなく、アサガオを食べる虫の視点からも考えられていることに目が向くよう指導することで、気付きの質を高める学習活動になり得ると考える。すなわち、この場面で期待できるのは、相手意識をもって第三者の視点から考えられるようになった自分自身についての気付きである。児童が第三者の視点から考えられるようになったことを自覚し、それを自分自身の成長や変容として捉えることができれば、気付きの質は高まったといえる。生活科では一人一人が以前の自分より向上し、成長したことに気付くことを大切にする必要がある(文部科学省、2018)が、以前の自分と比較するためには自分の経験を想起しなければならない。児童自身ではそれまで

気付かなかったり意識していなかったりする自分のことに目を向けるようになるには、例えば、「なぜ虫も食べることが必要だと考えるようになったの？」などと問い掛け、児童がそのように考えるようになったいきさつや経験を引き出すことも考えられる。その場合、M教諭やS教諭のような、子どもの姿の背景にある経験に着目した見取りが有効になる。

「4)@場面での児童の姿に関して」では、5歳児担任(M教諭)が自身の保育経験を通じた実践知を基に見取ろうとしていたのに対して、小1担任(T教諭)は幼児に関する自分のイメージを基に見取ろうとしていた。生活科を中心とした低学年教育の充実を図るためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、幼児期の実態を理解し、自覚的な学びとして期待する児童の姿を共有することが出発点となる(文部科学省, 2018)。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は全ての幼児が到達すべき目標ではない。幼児期の教育での学びや育ちを真に授業実践に生かすためには、一人一人の児童が幼稚園でどのような経験をし、何を身に付けてきたのかについて、小学校の教師が具体的に理解する必要がある。その場合、③で考察したS教諭やM教諭のように、子どもの姿の背景にある経験に着目し、その経験とのつながりを踏まえた見取りが有効である。

### 3 結語

本稿では、同一の授業場面をもとに小1担任(T教諭, K教諭)と5歳児担任(M教諭, S教諭)による見取りの差異の内実を明らかにし、幼小の学びの連続性を支える生活科の学習指導の在り方について考察した。その結果、背景にある経験とのつながりで現在の子どもの姿を理解しようとするところに5歳児担任の見取りの特徴があり、この見取りを援用することで、幼小の学びの連続性を支え、気付きの質を高める生活科の学習指導を実践し得ることが明らかになった。

幼児期の教育において、幼児は自発的、主体的な活動である遊びを通して無自覚のうちに必要な経験を積み重ね、総合的に発達を遂げていく。そのため、保育者は一人一人の体験について、幼児にとっての意味や経験のつながりを理解しようとする。本稿の5歳児担任も同様な見取りを行っており、この見取りを敷衍して、小1担任も幼稚園での経験の積み重ねを理解し、学習指導に生かすようにすることで幼小の学びの連続性を支えることができると考えられる。これを子どもの視座から捉え直せば、幼小の学びの連続性を支えるとは、幼稚園での経験や経験に基づく学びを小学校における学習活動の中で活用できるようにすることと言えよう。

これらのことを踏まえ、小1担任(T教諭, K教諭)と5歳児担任(M教諭, S教諭)の見取りの差異に基づき見出した3つの視点から生活科の学習指導の在り方を考察し、幼小の学びの連続性を支えることについて具体化した。1つは、子どもの「気付き」をつなげる視点からの学習指導である。例えば、比べる、たとえるなどの学習活動を行う中で、児童が現在の気付きと幼稚園での経験とを「関連付ける」ことができるようにすることが、幼小の学びの連続性を支えることになると考える。2つは、子どもの「学び方」をつなげる視点からの学習指導である。例えば、毎日かかわることで少しずつ対象に親しみをもつようになるというように、目的に応じて、児童が幼稚園で経験した対象へのかかわり方を小学校でも「繰り返す」ことができるようにすることが、幼小の学びの連続性を支えることになると考える。3つは、子どもの「実態」をつなげる視点からの学習指導である。例えば、話し合いの学習場面において、幼稚園で身に付けた話し方や聞き方を、よりよい話し

方や聞き方を身に付けるための起点にするというように、幼稚園で身に付けたことを自覚しよりよい方向へと学びを「継続する」ことができるようにすることが、幼小の学びの連続性を支えることになると考える。以上のように、幼小の学びの連続性を支えるといっても、その意味は一通りではないことから、小1担任と5歳児担任の見取りの差異を基に見出した視点の違いによって異なる学習指導の在り方を具体化した。

本稿で検討した対象や事例は限定されているが、一般的な学校<sup>\*3</sup>において小1担任、5歳児担任としての実践を積み重ねる教師の意識のリアリティに触れ、その見取りの差異に着目して、生活科の学習指導の在り方を追究した点で一定の意義はあると考えられる。今後の課題として、まずは分析対象や事例を広げ、小1担任と5歳児担任の間でどのような見取りの差異が見出せるのかをさらに検討する必要がある。また、小1担任が幼稚園での経験の積み重ねを理解するためには、一人一人の子どもの幼稚園での経験や学びを5歳児担任から引き継ぐことが必要である。現状、幼稚園からは幼稚園幼児指導要録により指導の引き継ぎが行われているが、十分に活用されていないとの報告もある(河口・七木田, 2014)。この引き継ぎの方法について、具体的に検討していくことが喫緊の課題である。

#### 【謝辞】

本研究にご協力下さったB小学校第1学年担任の先生方、C幼稚園・D幼稚園の5歳児担任の先生方、研究の場をご提供下さいましたB小学校の校長先生、児童及び保護者の皆様に深く感謝致します。

#### 【註】

- \*1 幼児期の教育を担う者として『幼稚園教育要領』では「教師」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等」、『保育所保育指針』では「保育士」という語句が使われているが、本稿では「保育者」という。
- \*2 本事例調査で援用している「多声的ビジュアルエスノグラフィー」の手法の意義は、野口隆子(2007)「多声的ビジュアルエスノグラフィーによる教師の思考と信念研究」、秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』, pp.296-317, 東京図書に依拠する。
- \*3 『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』(2010)では、幼小の連携から接続へと発展する過程の大まかな目安として「ステップ0」から「ステップ4」までの5つのステップを設定している。『平成28年度幼児教育実態調査』(文部科学省)によれば、1740の市町村のうち、ほぼ75%が「ステップ0」から「ステップ2」までの段階にあり、最も多い「ステップ2」が58%となっている。「ステップ2」は「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」段階であり、A村はこの段階にある。幼小の連携から接続へと発展する過程については、本論文序章でも言及した。

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会(2016)『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2020/10/26 閲覧)
- 藤原顕・荻原伸・松崎正治(2004)「教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究－ナラティブ・アプローチに基づいて－」『教師学研究』5・6, 13-23.
- 福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における2つのアプローチ－」『教育学研究』81(4), 14-25.
- 平野朝久(2006)「見取り評価」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦(編)『教育評価事典』図書文化社.
- 河口麻希・七木田敦(2014)「保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査－具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較から－」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』63, 81-90.
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 布谷光俊(2009)「「子どもの学びと育ちの連続性」をどうとらえ，どう確保するのか？－その背景と原理，具体的な手だて等について考える－」『せいかつか&そうごう』16, 44-51.
- 佐藤真(2000)「教師の「みとり」能力の本質的性格と課題－「総合的な学習」における質的評価法を中心に－」『学校教育研究』15, 85-97.
- 渡邊恵子ら(2017)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>』国立教育政策研究所. [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28/childhood\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28/childhood_all.pdf) (2020/10/26 閲覧)

## 第3章 経験知に着目した生活科学学習指導に関する事例研究結果の考察

第2章では、経験知への着目を基盤とする4つの事例研究を取り上げた。これらは、それぞれ「小学校の教師による指導方法」(第1節、第2節)と「小学校の教師や保育者の意識」(第3節、第4節)に焦点を当て、授業実践とその省察からアプローチしたものである。

本章では、第2章の事例研究を通して得られた結果に基づき、①子どもにとって学びがつながるとは具体的にどうなることなのか、②子どもの学びをつなぐために小学校の教師はどのように子どもを見取り、かかわればよいのか、③小学校の教師と保育者による見取りの間にはどのような違いがあるのか、についてそれぞれ検討していく。

### 第1節 子どもにとっての学びのつながり

第1章第3節「3 幼小接続における経験知の位置付け」において、「小学校では、幼児教育、とりわけ幼児期の教育を通じて、子どもが得た経験知を教科等の学びにつなぐことにより就学前の学びをつなぐことが可能になる」と論考した。この考えを踏まえて子どもの視点に立てば、子どもにとって学びがつながるとは、現在の学習課題を解決するために自らの経験知を想起し、活用することと言える。第2章の事例研究では、以下のように、生活科の学習課題を追究する過程で、幼児期に得た経験知を想起し、活用(発揮)する子どもの姿が見られた。

#### 1 幼児期に経験した活動に取り組み、幼児期に得た知識や技能を活用する

第2章第1節「経験知の活用を意図した生活科学学習指導に関する事例研究」では、生活科の授業を実践する際に、単元の導入で子どもたちに幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていくことの意義を明らかにした。分析の対象は、生活科の内容(6)「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして、遊びや遊びに使う物を工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむことができるようにする<sup>\*)</sup>」ことを学習課題の中心とした「おもちゃづくり」の単元における授業である。当該単元では、「ゴムや風、重力などを利用して動くおもちゃを工夫して作り、できたおもちゃを使った遊びがより楽しくなるように友達と相談しながら、一緒に遊ぶようにする」ことを指導目標にしていた。

【事例1】では、保育園で弓矢を作って楽しく遊んだ経験のあるA児が、生活科の学習活動として再度、弓矢を作って飛ばす遊びに取り組む中で、保育園での活動(遊び)を通して得た知識や技能を活用していた。

A児は、数枚重ねた新聞紙を細く丸めて棒を作り、棒の片端にゴムを付けてから数本つなげ、ゴムを少し伸ばした状態でもう片端に固定するという方法により弓を作っていた。弓矢を作った経験のないB児、C児もA児に助言を受けながら同じようにするが、ゴムを引くとすぐに折れてしまう弓しかできなかつたり、ゴムが長すぎて弓に矢をつが

えることができなかつたりして苦心していた。この場面でA児がB児とC児に与えた「できるだけ細くなるように丸めるんだよ」「新聞は一枚だけじゃだめだよ。何枚か重ねるの」「ゴムは少し引っ張ってから付けるんだよ。そのまま付けると緩いから」といった助言は、A児の経験知を表している。保育園で弓矢を作って飛ばした経験のあるA児にとっては当然で簡単なことが、弓矢を作って飛ばした経験のないB児やC児にとっては知識面でも技能面でも難しいことであった。ゴムの長さは弓の長さよりも短くして取り付けた方がよいという知識や新聞紙を細く堅く丸める技能は、実際に経験を積み重ねることによって得られるものである。それは、A児を見本としていながらも、なかなか同じようにはできないB児やC児の姿から窺えた。

このように、幼児期に得た経験知を、得たときと同様な状況下で想起し、再現したり適用したりすることが学びのつながりであると考えられる。そして、直面する状況に合わせて子どもが自在に経験知を援用できるならば、より確かにつながったと言える。

B児とC児は、なかなか堅い弓が作れないことから、新聞紙の棒の周りをガムテープで何重にも巻くことによって補強していた。A児は、B児、C児の弓に触発され、補強よりもむしろ装飾するために色付きのビニールテープを弓に巻いた。すると、ビニールテープを巻いた部分は巻いていない両端に比べ強度が増すため、強くゴムを引くと弓の両端が曲がってしまっていた。ここでA児は「弓が曲がっちゃうから思い切り引っ張れないなあ」との葛藤を抱くが、「はじめから端っこを折っておけばいいんだ」と思いつき、実際に試して確認していた。一方で、弓の両端を折ったためゴムが相対的に長くなったことから、ゴムを強く引くことができないという新たな課題が生じた。そこで「なんかゴムが緩いなあ。ちょっと減らそう」と考え、それまでの弓では5本使っていた輪ゴムを3本に減らして、納得のいく弓に仕上げたのである。下線部の考えは、A児が自らの経験知を援用していることを表している。すなわち、ゴムの長さは弓の長さよりも短くした方がよいという経験知を基にした考えである。これは、弓をより強くし矢を遠くまで飛ばしたいというA児の思いから生まれた工夫であり、より確かに学びがつながった具体的な姿を示すものと考えられる。

B児とC児は弓作りにおいて、A児が保育園で経験してきたであろうことを追体験しつつ、A児の経験知を活用していた。A児の経験知が活用されたことで、弓を作る過程でのB児やC児にとっての課題は乗り越えられる程度に緩やかなものとなった。一方、A児の経験知を活用し弓作りの課題を達成するB児やC児の姿に触れることにより、A児は自身のもつ経験知の有用性を自覚することができた。すなわち、学びのつながりを自覚できたものと考えられる。

## 2 幼児期に得た感情や感覚を活動への推進力として活用する

第2章第1節「経験知の活用を意図した生活科学習指導に関する事例研究」の【事例3】では、幼稚園で経験した活動(遊び)そのものを想起したわけではないが、その活動(遊び)が楽しかったという感情や感覚が、生活科の学習活動に取り組む際の推進力になっていた。

同じ幼稚園出身の4名の児童は、幼稚園で経験した遊びやその時に使ったおもちゃを



具体的に想起することができなかった。そのため「幼稚園の時に作ったのは、ラップの芯にレジ袋を入れてゴムで飛ばしたんだよね」「えー。割り箸にゴムを付けてビニール袋を飛ばしたんじゃない？」などと、それぞれの語るイメージは食い違っていた。しかし「何か飛ばして面白かったよね」との言葉に同調する児童たちの姿から、具体的なおもちゃは思い出せないものの、そのおもちゃを使って遊ぶことは面白いという感覚的な経験知を4名の児童がもっていることを了解できる。この場面では、学習活動が進まないことを心配した担任教師から他のおもちゃに変更してもよいことを伝えられたが、児童たちは「でも、幼稚園の時、作ったのが面白かったから作りたい」と、幼稚園で得た経験知を再び味わうことを選んだ。児童たちにとっては、幼稚園で得た経験知、すなわち幼稚園の時に感じた面白さを再び味わえるようなおもちゃを作ることが学習課題となり、結果として「ビニール袋はよく飛ばないから、新聞を丸くして玉を作って、玉を飛ばすようにしたよ」という語りに表れるような工夫を生み出した。児童たちが創造したおもちゃは、教科書の見本にはなく、前年度の2年生が作った見本の中にもない全く新しいものであった。幼稚園で得た経験知を推進力として、新しいおもちゃを生み出したと言えるであろう。

この事例では、幼稚園で経験した特定の活動を通して得た知識や技能を生活科の学習活動の中で再現したり適用したりしたわけではない。ゴムを使えば物を飛ばせるという知識は援用していたが、それ以上に遊んだことが「面白かった」という感覚的な経験知が工夫を生み出す意欲につながり、動くおもちゃを工夫して作るという学習課題の達成へとつながったと考えられる。

### 3 いろいろな活動を通して得た思考、感覚、行動の様式などを活用する

#### 第2章第2節「経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究」

では、小学校の教師が幼稚園教育要領等<sup>2)</sup>の「内容」についての理解を基に、幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておき、自らの経験知を自覚できるような支援を行うことの意義を明らかにした。分析の対象は、生活科の内容(6)に加え、(8)「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする<sup>3)</sup>」ことを学習課題の中心とした「あきのあそび」、「あそびのひろば」の單元における授業である。

【事例2】では、幼児期には自己主張の強さからときどき友達とトラブルになることもあったD児が、グループでの学習活動に取り組む中で、友達とのかかわり方を自分なりに調整し、思いを伝え合いながら協働的な関係を築こうとしていた。

D児は4人の友達と共に、貼り合わせた紙コップの中にどんぐり等を入れたマラカスを作った。そして、20個程できたマラカスを使い、どのように遊べば楽しくなるかを考えていた。遊び方についての話し合いで中心となっていたのは、D児とM児であった。M児は遊びの要素として音色を重視していたが、D児は「あたり」「はずれ」といったくじの要素に楽しさを求め「(紙コップの)裏にあたりとかはずれがあればいい」と提案した。「選ぶだけだと音は？」というM児に対し「じゃあ、引いて、音を聞いて、あたりだなんて思ったら裏を見る。あたりじゃないって思ったら、違うのを

選んで音を聞く」と、M児の考えを取り入れた折衷案を提示し、グループ全員に受け入れられた。

学級担任は、日頃のD児の姿から「能力は高いんですけど、今ひとつ自信がもてないんですね。①自分の考えを押し切ることはできない」と理解していた。その上で、友達と思いを伝え合いながら活動に取り組む本単元でのD児の姿を見て「②今回はうまく力を発揮できたんだと思います。新しく力を付けたんじゃないくて、うまく発揮できた」と語った。

この場面での、友達とのかかわりに関する幼児期の学びは、幼稚園教育要領等の「内容」から想定できる。なぜなら、どの園<sup>4</sup>にとっても教育に関する拠り所は幼稚園教育要領等であり、「内容」はねらいを達成するために指導(援助)する事項<sup>5</sup>であるため、どの子も各園で「内容」に沿った経験を重ねてきていると考えられるからである。例えば、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)では、この場面に関する人間関係領域の内容として、(6)「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」、(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」を挙げている。幼児期に友達との間でときどきトラブルを起こしていたD児は、(6)や(8)の内容を指導され、(6)や(8)の内容に沿った経験を重ねることにより、友達と一緒に楽しく遊ぶためには、自分の思いを主張するだけではないことや友達の思いにどのように対応すればよいのかについて、学んでいたことが推察できる。D児がこうした経験知をもつとすれば、下線①で語られた姿の理由について、必ずしも自信が無いためだけではなく、友達の思いを大切にしようとしていたためであるとも考えられる。

また、下線②で語られているように、D児が友達とのかかわりの中で自分の力をうまく発揮できるようにするため、毎回の授業の中で、例えば「こういうことは、小学生になったからできるようになったの？」などと、幼児期に気付いていたことやできていたことについて自覚できるような言葉掛けを重ねてきた。そのことにより、D児は幼児期に友達と一緒に遊んだ様々な経験を想起しながら、現在の状況に照らして、この場面ではこうした方がよいと判断していたものと推察する。想起した経験は、トラブルになってしまった経験やみんなで楽しめた経験のいずれもあり得るが、どちらであっても友達とかかわりながら楽しく遊ぶための手掛かりとなる経験知になっていると考えられる。

学習単元の終末には単元全体を振り返り、自分は「こんなことができるんだ」「こんなにがんばれるんだ」と思ったことをワークシートに記述させた。ワークシートに記入するにあたっては、入学前にできていたことは何か、本単元の学習を通してできるようになったことは何かを区別して考えるように促した。するとD児は、入学前にできていたこととして、みんなで協力したことやものを作るのが好きだったことを挙げるとともに、本単元の学習の成果として「みんなともっときょうりよくできるようになった」「つくるのが大すきになった」と記述した(下線は筆者による)。下線部の「もっと」「大すき」という記述から、D児が幼児期の学びを意識し、さらにその学びを深めたことを自覚していることが推察できる。すなわち、D児にとっては、友達とのかかわりに関する学びやものづくりに関する学びが幼小間でつながったと考えられる。

D児が得た経験知は、前項1や2で考察したようなもの、すなわち、ある特定の活動

を経験することによって得られた知識、技能、感覚などではない。いろいろな経験を積み重ねる中で、追加されたり修正されたりしてきたものと考えられる。

こうした経験知を第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」において、小1担任のH教諭も児童の姿から見出している。【事例4】では、グループごとに段ボールで遊具を作り、できた遊具を持ち寄って「段ボールランド」を構成し、他学年の児童等を招待することを目標にした単元の学習活動を行っていた。SK児とYS児は2人でグループとなり、段ボールのアスレチックを作ろうとしていた。SK児はアスレチックで遊んだ証として、いわばご褒美にするための様々なスタンプを作っており、一方のYS児は面白いコースにするための工夫を重ねていた。それぞれに違う思いや願いをもっているにもかかわらず、SK児とYS児が一緒にアスレチックの活動が続いているのはなぜかとの問いに、H教諭は「どうすればそこが楽しい場になるのかっていうことを考えたときに、SK児とYS児は、③一人一人分離してやるよりも、自分たちのやっていることを組み合わせてやった方がいい場になるって分かってるんでしょね、たぶん」と答えた。下線③は、H教諭の捉えたSK児とYS児の学びである。この学びは幼児期の教育での経験によるところが大きいとの考えが「④SK児も言ってたけど、一人だとできないことがいっぱいあるし、みんなでやるといいものも作れるとか、そのよさを自覚してるかしてないかの違いなのかなと思いますね。それは、今までの経験知から来てる部分が多分にあると思うんですよ、保育園や幼稚園とかの。自覚してない子は、ああいうふうにはならないのかなと思います。よさが分からないから」との語りに表れている。下線④に表れているSK児の学びは、幼児期の教育における、ある特定の活動によって得られたものではなく、いろいろな活動を通して得られた経験知であると考えられる。この経験知が生活科の内容(6)や(8)を中心とした学習課題の解決に活用されており、SK児の学びはつながっているとと言えるのである。

本項で取り上げた【事例2】のD児や【事例4】のSK児が活用していた経験知は、いずれも、ある特定の活動を経験することによって得られたものではなく、いろいろな活動を経験することを通して得られたものであると考えられる。第1章第1節「3 本研究における『経験知』の定義」において論考した通り、周囲の環境との相互作用の過程や結果を通して得られた自分なりの思考や感覚、行動の様式などを経験知と捉えていることを踏まえれば、周囲の環境との相互作用の積み重ねにより、得られた経験知が深まりや広がりを持ち、更新された経験知となることもあり得ると言えよう。それゆえ、子どもにとっての学びのつながりを教師が捉えようとする際には、幼児期の教育で得た経験知を特定の活動に基づくものと矮小化するのではなく、重層的な経験を経て得られたものである可能性を含めて想定する必要があると考えられる。

#### 【註】

\*1「経験知の活用を意図した生活科学習指導に関する事例研究」は、平成26年10月上旬から11月下旬にかけて行われた授業実践に基づくものであり、平成20年に告示された

『小学校学習指導要領』に依拠している。平成 29 年に改訂された『小学校学習指導要領』では、生活科の内容(6)について、次のように示されている。一部の表現に変更はあるが内容としての大きな変更はない。「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」

\*2 文部科学省『幼稚園教育要領』、内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』、厚生労働省『保育所保育指針』を指す。

\*3「**経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究**」は、平成 29 年 10 月中旬から 11 月下旬にかけて行われた授業実践に基づくものであり、平成 20 年に告示された『小学校学習指導要領』に依拠している。平成 29 年に改訂された『小学校学習指導要領』では、生活科の内容(8)について、次のように示されている。平成 20 年の内容に相手意識や伝え方などが付け加えられている。「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して、相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い交流しようとする」

\*4 **【事例 2】**におけるM小学校第 1 学年の児童の修了園である、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所を指す。

\*5 平成 29 年版『幼稚園教育要領』及び平成 29 年版『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「内容」について「ねらいを達成するために指導する事項」と説明され、平成 29 年版『保育所保育指針』では「ねらいを達成するために、(中略)保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項」と説明されている。

#### 【引用・参考文献】

文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』 [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf)  
(2020/2/5 閲覧)

## 第2節 小学校の教師による経験知の見取り方，子どもへのかかわり方

第1節では，子どもにとって学びがつながるとは，現在の学習課題を解決するために自らの経験知を想起し，活用することであると捉え，第2章の事例研究を基に，その具体について論考した。本節では，小学校の教師による，子どもの学びをつなぐことを意図した経験知の見取り方や子どもへのかかわり方について具体化していく。その際，「1

子どもの学びをつなぐ」では，教師の視点を中心とした考察を行い，「2 子どもにとっての『下りたくない段差』」では，子どもの視点に立った考察を試みる。

### 1 子どもの学びをつなぐ

#### (1) 経験知の発揮を認めるかかわり

第2章第2節「経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究」では，「幼稚園教育要領等の内容理解を基に，幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておき，自らの経験知を自覚できるような言葉掛けを中核とした支援を行うことで，子どもは幼児期の経験知を意識しながら小学校での学習活動に取り組むであろう」との仮説のもと，授業実践を行った。幼児期の教育<sup>1)</sup>で得た経験知を幼稚園教育要領等<sup>2)</sup>の「内容」の理解に基づいて想定する理由は，第1章第1節で論考したとおり，子どもが保育者の指導を受けながら身に付け，環境に関わって経験する事項として示された「内容」は，具体的な体験を通して得た「知」である経験知と概念的に同様のものと考えられるためである。また，幼稚園教育要領等が幼児期の教育の基準となるものであることから，幼児期の教育を受けた子どもは，どの子も「内容」を指導され，「内容」に関する具体的な体験を重ねてきていることを想定できるためである。

【事例1】では，小学校の教師(以下，教師という)の言葉掛けにより，友達と協力する意欲や態度などが経験知として身に付いていることについて，児童の自覚を促した。具体的には，授業の終末に本時を振り返る場面を取り上げている。この場面では「今日，誰かに助けてもらった人？」と教師が尋ねると8割もの児童が挙手したにもかかわらず，「反対に助けてあげた人？」と尋ねると挙手する児童は1人もいなかった。教師は「みんなは気付いてなくても，さっき助けてもらった人，たくさんいたでしょ。①先生は，友達がどんぐりに穴を開けようとして，ぐらぐら動かないように，どんぐりをしっかり押さえてあげている人の姿を見ました。そういうのも協力するすごい姿だね。②こういうことは，小学生になったからできるようになったこと？」と言葉を掛けた。この言葉掛けの背景には，『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）に示された人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で，共通の目的を見だし，工夫したり，協力したりなどする<sup>3)</sup>」に対する教師の理解がある。この理解に基づき，教師は，児童が共通の目的をもち友達と共に活動する楽しさやお互いに楽しく活動するためのかかわり方などを経験知として得ていることや，具体的な姿として友達と相談し助け合いながら活動に取り組む姿などを想定していた。下線①は，想定に沿った姿を教師が見取り，友達と協力するとはどのようなことか，児童がイメージしやすいように具体的な姿を示した言葉掛けである。下線②は，幼児期にできていたこと，すなわち経験知として既に得ていることを児童に

意識させ、下線①の言葉掛けを受けて、具体的にどのような力が身に付いているのか、自覚を促すための言葉掛けである。

このように、児童のもつ経験知を想定しておき、見取り、認め、意識させるようなかわりを教師が重ねる中で、【事例2】では、生活科の学習活動に意欲的に取り組むようになり、自信を育んでいくY児の姿が見られた。Y児は、単元の学習当初、グループの活動に参加してはいるものの、自分から積極的に活動に取り組む姿を見せていなかった。学級担任によれば、入学前に在籍していた保育園では仲のよい友達と一緒にごっこ遊びを楽しんでいたとのことであった。入学前の様子や、人間関係領域の内容(8)を中心とする幼稚園教育要領等についての理解を踏まえると、Y児は、お互いの思いをやりとりしながらイメージを共有し、自分の役割をもって友達と遊ぶ楽しさや楽しく遊ぶ方法について、幼児期に学んでいたことが推察できる。すなわち、共通の目的に向けて自分なりに協力することで友達と楽しく遊べるという経験知を、Y児は幼児期に得ていたと考えられる。

Y児を含めた5人のグループでは、20個程作ったマラカスを使い、どのように遊べば楽しくなるかと遊び方の相談をしていた。Y児は、遊び方を決める場面で自分の考えを話すことはなかったが、相談には主体的に加わっていた。そのことは相談の結果を受けて、すぐにマラカスの音を確認し、紙コップの底面に、あたり・はずれを書き始めたことから窺えた。また、あたり・はずれの判断を自分で行っていたことから、音の良し悪しについて、グループの仲間と同じ基準をもっていたことが分かる。自分で書いた「あたり」のマラカスをうれしそうに教師に見せるY児の姿からは、グループの一員である所属感、自分で判断した喜びや自信などが窺えた。

グループで遊び方を相談しているY児たちに対して、教師は「ちゃんと遊び方を相談して考えてるんだね」と言葉を掛けた。これは児童同士で遊び方の相談をする姿に対し「考えられるようになったんだね」と、新たにできるようになった姿として認めるのではなく、幼児期に得た経験知を発揮している姿として認めることにより、児童が自らの経験知を自覚するようになることを意図した言葉掛けである。

このようなかわりを教師が意図的に重ねることを通して、単元の学習終盤での「本時の振り返りワークシート」には「まらかすきれにするのをすんごくがんばりました。〈原文ママ〉」との、Y児による記述が見られた。この日の授業場面でのY児の役割は、さまざまな模様のテープを使い、白い紙コップでできているマラカスをきれいに飾り付けることだった。ボンドで修復する、音色を調節する、色を塗るなど、グループ内で役割が分かれていたため、テープでの飾り付けは全てY児に任されていた。グループの一員として懸命に役割を果たしたというY児の思いをこの記述から読み取ることができる。また、頑張れた理由については「じぶんのちからでがんばたからです。〈原文ママ〉」と記述していた。この記述には、マラカスをテープで飾り付ける役割を自分で考えて選び、自分から取り組んだ意欲や自分だけでやり遂げた喜びと自信が表れている。

日頃の様子と本単元の学習活動に取り組むY児の様子に顕著な違いを感じた学級担任は、「(普段のY児は)無気力で指示が通らないんですね。普段はとにかくそばに行かないと何もできないんです。ですけど、今回は行かなくてもグループの中で何とかできてい

たんですね。振り返りも最初の1回、2回は書けないって持ってきてたんですけど、後半は意外と自分で書けるようになってきてましたね」と語っていた。このことから、仮説に基づく教師のかかわりがY児の学びをつなぐ上で有用であったと考えられる。

以上の事例では、小学校の教師が、幼稚園教育要領等の内容理解を基に、幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておき、子どもが自らの経験知を自覚できるような言葉掛けを行った。こうした言葉掛けにより、子どもは関連した自分の経験知を意識するとともに、「やれそうだな」という意欲や「やったことがある」「こうすればいい」といった自信をもつようになることが期待できる。その際、必ずしも特定の子どもの経験知を見取り、自覚を促すといった一対一対応でなくてもよいことが、例えばグループ活動の中で自分なりに「協力する」姿を見せていたY児の様子からも明らかになった。自分に対しての直接的な言葉掛けでなくても、類似した経験をもつ子どもは自分のこととして関連付けて受け止め、意欲や自信をもてる可能性がある。このことは、教師の言葉掛けの在り方に広がりをもたせられることを意味している。

**第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」**では、学習活動に取り組む中で経験知を発揮する児童の姿を、小学校の教師が見取り、認める際の意識に着目した。**【事例2】**では、段ボール板をうまく扱えず苦労しているSe児に対し、進んで作業しやすいように手助けをするHi児の姿を見たH教諭が、「㊦頼まれてもいないのに自分から手伝えるってすごいね」と認めた上で、「㊧それって小学生になったからできるようになったの？」と問い掛けた場面を取り上げている。H教諭の構想した単元の学習活動は、グループごとに段ボールで遊具を作り、できた遊具を持ち寄って「段ボールランド」を構成し、他学年の児童等を招待することを目標にしたものであり、生活科の内容(6)「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」(文部科学省, 2018)に基づいていた。この学習活動につながる経験として、例えば『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)に示された、人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする」や内容(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ<sup>4)</sup>」などが想定され、それらの経験を通して培われた協同性や道徳性の芽生えなどの学びが児童の姿として現れることを期待し、見取りのための手掛かりとしていた。

㊦の言葉掛けの背景には、「やっぱり返してあげるのが一番なのかなと思うんですね。それがいい姿なんだよとか、そういうふうに学んできてすごいねっていうのは返してあげることで、次もこれを使ってやってみようっていう子どもの姿が出てくるのかな。それを見取って的確に返してあげるっていうのが、大事なのかなって思うんですね」と語るH教諭の考えがある。これは、幼小の学びをつなぐために、幼児期の教育での学びが身に付いていることを子どもに自覚させ、その学びをさらに発揮できるように支援することが小学校の教師にとって大切であるという考えであり、小学校1年生の担任としてのキャリアを重ねてきた<sup>5)</sup>H教諭の実践知に裏打ちされた考えである。H教諭による㊦の言葉掛けは、生活科の内容(6)に「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」(文

部科学省，2018)と示されている「学びに向かう力<sup>\*6</sup>」を育成する支援にもなり得るものである。

④の言葉掛けの背景には、「たぶんM保育園<sup>\*7</sup>でもこういうことを積み上げてきているんだらうなっていうのは、一瞬で思ったんですね。だから、小学生になってできるようになったか聞いてみたかったんだけど、聞いてみたら案の定、やってた」と語るH教諭の考えがあった。この言葉掛けには、幼児期の教育での学びを発揮する姿を見取った上で、それは小学校入学前に身に付けてきた学びであることをHi児自身に気付かせようとするH教諭の意図が含まれている。生活科の内容(9)「自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする」(文部科学省，2018)に関連して、幼児期の教育での学びに気付かせることを意図した④の言葉掛けは、Hi児に対して、無自覚であった内面的な成長への気付きを促し「自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かる」と示された「知識及び技能の基礎<sup>\*6</sup>」を育成する支援になり得るものである。

## (2) 経験知の発揮を促し、支えるかわり

第2章第2節「経験知の見取りと支援に着目した生活科学習指導に関する事例研究」の【事例3】では、子どもが経験知を発揮しようとしていても、それを見取る小学校の教師(以下、教師という)が幼児期の教育の内容を理解した上で、子どもに期待できる経験知を想定していないと見過ごしてしまう可能性があることが明らかになった。

保育園でどんぐり笛を作り、遊んだ経験をもつI児は、生活科の学習において、再度、どんぐり笛を作ろうとしていた。しかし、I児はどんぐりの中身を掘り出す作業が大変なため、途中で嫌になり、投げ出しかけていた。そこで教師は「掘るのが大変？」とI児の現在の思いを確認した上で、「①大変だけど頑張る力もちゃんと付けてきたんだね、幼稚園や保育園で」と言葉を掛けた。下線①の言葉掛けは、『幼稚園教育要領』(文部科学省，2017)に示された人間関係領域の内容(4)「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ<sup>\*8</sup>」を踏まえて、「物事をやり遂げようとする気持ち」に関する経験知を想起させ、現在の学習場面で、その経験知を発揮できるように促すことを意図した言葉掛けである。

I児は保育園で経験したどんぐり笛作りの工程を思い出しながら再現しようとしていた。そのため、「幼稚園教育要領等の内容理解を基に、幼児期の教育で得た経験知と経験知を発揮する子どもの姿を想定しておき、自らの経験知を自覚できるような言葉掛けを中核とした支援を行うことで、子どもは幼児期の経験知を意識しながら小学校での学習活動に取り組むだろう」との仮説に基づき、作る過程の苦労とともにどんぐり笛ができたときの喜びや達成感、一つのことに粘り強く取り組む姿勢などを経験知として得ていることを想定した上で①の言葉掛けを行った。①の言葉掛けにより、保育園でどんぐり笛を作ったときにも長い時間がかかり苦労したことを思い出したI児は再びどんぐりを



掘り始めた。

今回の授業でも、まだ笛らしい音は出ていなかったがI児は「これでいいの」と言い、作業を終わらせようとしていた。しかし、一緒に作っていたK児は幼稚園で作ったどんぐり笛と音色が違うことに納得ができず、吹き方を工夫していた。その姿を見て、I児も「面倒くさい」と言いながら、できるだけどんぐりの中身を削り取り、外皮を薄くしようとした。その結果、徐々に「ピー」と笛らしい音が出るようになっていった。きれいな音が出るようになった日のI児の「本時の振り返りワークシート」には「どんぐりぶえがうまくできたのしかった。〈原文ママ〉」と書かれていた。また、できた理由について「②じぶんでがんばれたからじょうずになった。〈原文ママ〉」と記述していた。

下線②の記述から、本単元の活動を通して、I児が諦めずに自分でやり遂げたことの喜びや達成感をもてたことが窺える。保育園からの引き継ぎを受けた学級担任によれば、製作の場面におけるI児は、自分で納得のいくまで活動に取り組んでいたとのことであり、自分の力でやり遂げることの喜びや達成感、心地よさなどは経験知としてもっていたことが推察できる。しかしながら、本単元の活動中では何度も諦めて投げ出しそうになっていた。既に得ていることが想定される経験知であっても、子どもがその経験知を発揮するためには教師による支えが必要な場合もある。

このことに関連し、布谷(2009)は、子どもの学びと育ちの連続性における「不連続の連続」について、次のように指摘している。

子どもの学びや育ちに繋がる経験は、そのいずれもが、過去から現在に至るまで目に見える形で連続的に息長く展開しているものばかりではない。そのいくつかは、一旦は子どもの意識下に埋没し、単なる過去の経験としてバラバラに存在していることもある。しかし、子どもが何らかのきっかけで、過去の経験に立ち返り、これを起点や基盤にしながら新たな経験を再構成することも少なくない。いわゆる「不連続の連続」である。(後略)(布谷, 2009, p.48)

以上のことから、経験知を想定した教師の見取りと、子どもが自らの経験知を自覚できるような教師のかかわりが、子どもの経験知の発揮を促し、支えることになると捉えられよう。また、子どもにとっては経験知を発揮して学習課題を解決したという経験によって、更に確かな経験知を得ることが期待できる。それゆえ教師は、幼稚園教育要領等や幼稚園等からの情報を手掛かりに幼児期の教育でどのような経験をしてきたのかを理解し、どのような経験知を得ているのかを想定しておく必要があると考えられる。

## 2 子どもにとっての「下りたくない段差」

幼小の滑らかな接続を考えると、課題となるのが子どもにとっての「段差」である。この段差として、一般的に想定されるのは子どもにとって「上れないと感じる段差」であるが、次頁で示した図1のように「上れないと感じる段差」に加えて、子どもにとっては「下りたくないと感じられる段差」も存在することを、栃木県幼児教育センターは指摘している。

第1章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」では、学習

活動に取り組む中で経験知を発揮する児童の姿を、小学校の教師(以下、教師という)が見取り、認める際の意識に着目した。すると、教師の見取りによる子ども理解と実際の子どもの間には、ずれが生じる場合もあり、そのずれが子どもにとっては「下りたくない段差」につながり得るものであることが見えてきた。

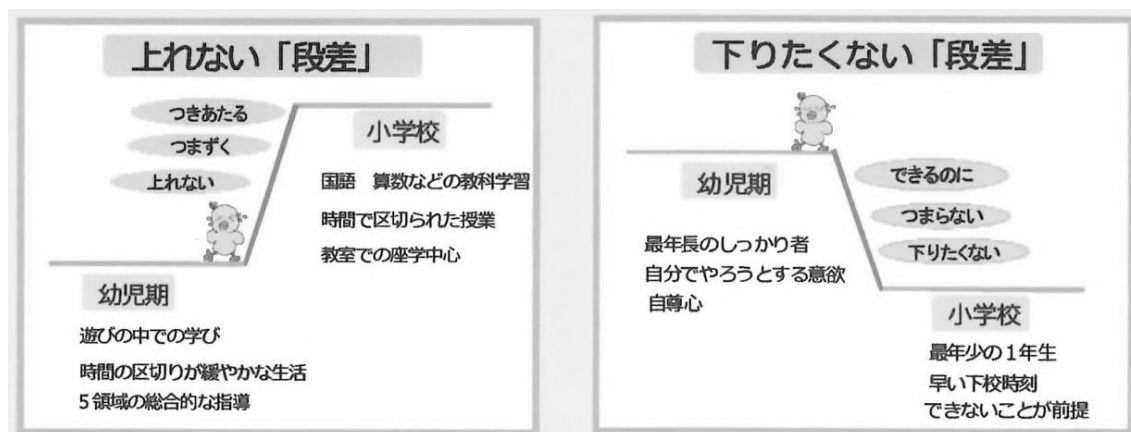


図1 上れない「段差」と下りたくない「段差」（栃木県幼児教育センター作成のリーフレットより一部抜粋）

#### (1) 入学当初に意識すべき関係論的発達観

第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」の【事例1】では、幼児期の教育での学びを想定し、現在の姿とのつながりを考えながらかわることにより、Ka児の見え方が変わってきたH教諭の意識を取り上げている。

本単元の授業実践にあたり、幼児期の教育において、例えば『幼稚園教育要領』（文部科学省、2017）に示された人間関係領域の内容(7)「友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう<sup>\*)</sup>」などを指導され、また関連した経験を重ねることによって、子どもたちは友達とかかわる楽しさや友達とのかかわり方に関する学びを得てきていることを想定した。

H教諭は入学当初のKa児を、相手の思いに気付いたり受け入れたりすることが難しい子どもであると捉えていた。徐々に当初の捉えとは違うKa児の姿が見られるようになり、その成長が何に基づくのかを確認するため、保育園に在籍していたときの姿とのつながりを考えようとしたことが「Ka君は成長している部分が見えてきたから、その成長が小学校の、いろんな活動とか人とかかわりで成長してきた部分ももちろんあると思うんですけど、それが保育園とどうつながってるのかみたいなのは聞いてみたかったので、そこは聞いたと思うんですね」との語りに表れている。Ka児に対し、保育園での経験を想起し発言させたことによって、H教諭は「⑨保育園のときの話を聞くと、保育園の下の子にやってあげた話を聞くと、自分が見てる面て一面でしかなくて、決して人とかかわりが苦手なんじゃなくて…」と語るように、これまでのKa児の見方が一面的で、その見方が先入観となっていたことを自覚した。また、Ka児に対し、保育園での経験を想起し発言させたことは、Ka児が幼児期の教育で得た学びについての、教師による授業実践

前の想定を検証することにもなった。幼児期の教育での学びを踏まえて子どもを見取ろうとすることで、今までとは違う Ka 児の姿が見えたことを、H教諭は「②割と私の目にはかわり手が苦手だという視点で見えてるんで。そう考えてまた活動の様子とかを見ると、③特に2学期後半の玉迷路を作っているときとかは、すごく協力しながらやっているんですよ」と反省的に語っていた。

このように、H教諭は入学当初の姿に基づいて Ka 児を理解しており、その理解は Ka 児に対する理解の基盤となっていたことが、2学期までの指導を振り返ったH教諭による②の語りにも表れている。ここで改めて考慮しておきたいことは、「見取りは子どもの外に表れた事実を通して行うが、同じ事実を見てもそれからどう見取るかは見取る人によって異なる」との、平野(2006)による指摘である。H教諭は入学当初の Ka 児を外に表れた姿から理解しようとした。このこと自体は教師による子ども理解の在り方として当然のことである。一方で、入学当初の Ka 児の姿が本来の Ka 児を表しているとは限らないことについて、畠山(2013)は関係論的発達観<sup>10</sup>に基づき、人間の発達は決して連続して上昇するものではなく、また発達の過程では他者や社会と相互作用的に発達の達成状態をその都度構成していくため、小学校という新たな環境に移行するとき、子どもは自身の行為を再構築する必要に迫られて、一見すると今までできていたことが急にできなくなったり、今までは現れなかった行動が突如として発現したりする、と指摘している。

①の語りでH教諭が推察しているように、保育園に在籍していた頃の Ka 児は決して人とかかわりが苦手であったわけではない。また、③の語りから、2学期後半になると、Ka 児は友達とかかわり、協力しながら活動していることが理解できる。こうした Ka 児の姿について、畠山(2013)の指摘を基に改めて考えてみると、小学校入学を契機とした社会的な関係や文化的な関係の変化により、入学前に育んできた自分自身の力を Ka 児は発揮できていなかったことが推察できる。

このことを踏まえれば、特に入学当初における小学校教師の見取り方として、目の前の子どもの行動や姿だけで子どもを理解したつもりになるのではなく、新しい社会的、文化的関係性の中で発揮し切れていない経験知を想定しておくことが、子どもにとって「下りたくない段差」を生じさせないための、1つの方法になり得ると考えられる。

## (2) 下りたくない段差と教師の指導観

第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」の【事例3】では、H教諭の指導観によって、子ども自身が経験知を発揮できるような状況が作り出されていた。この場面の具体的な状況は次の通りである。

大きなダンボール箱の中に入り、内壁に絵の具で色を塗る4人の女兒に対し、かなり窮屈な状態で作業をしていることから、H教諭は「箱の中に入るのは2人くらいがいいね。④相談して」と言葉を掛けて、その場を離れた。4人の女兒はしばらく無言で見つめ合っていたが、リーダー的な HY 児が「外を塗るよ」と提案したことによりスムーズに分担できた。

この場面を振り返って、H教諭は「もしかしたらケンカになるかもしれないと思って去りました、あの時は。割と HY 児って我を通すから。で、HY 児が我を通した時に、周

りの子はどういう反応をするのかなっていうのもちょっと見てみたかった」と語った。この語りからは、HY 児の行動次第で4人がもめる場合もあると予測した上で、友達とのかかわり方を考えさせる機会にしようと計画していたことが了解できる。このように計画できるのは、H教諭が生活科の内容(6)「(中略)みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」を踏まえて指導を構想しているためである。『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018)では「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとするとは、自分と友達などとのつながりを大切にしながら、遊びを創り出し、毎日の生活を豊かにしていくこと」と説明されており、友達と一緒に楽しく遊び続けるためのかかわり方を相手に応じて具体的に考えさせたいというH教諭の意図が推察できる。一方、子ども同士でかかわり方を考えられるかどうかの見通しと具体的な指導方針については「確信があったわけじゃないですね、4人で解決できるだろうって。⑩もめたらもめたで、その時に中に入って、どうしたらよかったかなって相談しようとは思っていませんけど」と語った。

下線⑩の語りには、生活科の教科目標の冒頭にあるように「具体的な活動や体験」を通すことを重視したH教諭の指導観が表れている。すなわち、対象と直接かかわり、対象とのやりとりをする中で資質・能力の育成を目指すといった、小学校低学年の児童の発達特性にふさわしい指導の在り方である。H教諭は、こうした指導観をもっていたからこそ、HY 児が我を通すことによりケンカになるかもしれないと予測していながらも、⑪例えば教師が子どもの役割を決めてしまうなど、子どもの先回りをしてケンカにならないようにするための支援を行うことはなかったのである。

HY 児に対する理解は、小学校入学以降に、H教諭が日々の生活を共にする中で見取ってきたものである。しかし、H教諭の予測に反して、我を通すことなく、段ボール箱の内壁に色を塗る役割を進んで友達に譲っていた姿から、友達と一緒に遊び続けるためには自分の思いを抑えることも必要であることを、HY 児は既に保育園で学んできていたことが推察できる。それは、後刻、H教諭がHY 児の行動を個別に認めたときに「やりたかった」と漏らしたHY 児の本音からも窺えた。

本単元の授業実践にあたり、例えば『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)に示された、人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりする」経験や(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」経験などを通して培われた協同性や道徳性の芽生えが想定できた。波線⑪の支援は、トラブルを避け、子どもの活動がスムーズに進むようにするための支援とも言えるが、一方で、子どもがこれまでに培ってきた、人とのかかわり方に関する経験知を発揮する機会を奪ってしまう支援という見方もできる。子どもにとっては「自分でできるのに」という思いを抱かせる支援であり、下りたくない段差を生み出す支援となる。⑪の支援の基底にあるのは、H教諭がもつ指導観とは対極にある指導観であると考えられる。すなわち、具体的な活動や体験における対象との直接的なやりとりの過程よりも、スムーズな活動や結果の出来映えなどを重視するような指導観であると言えよう。

H教諭は、⑪の支援を判断した理由について「感覚的なものですけどね。算段があるのと、もめてもいい経験だなんて思ったのが、半々くらいで離れたんでしょうね、たぶ

ん、その時は」と語っている。H教諭の言う「算段」とは子ども理解に基づいた判断のことであり、具体的にはHY児は我を通すことがあるため4人では解決できない可能性があることや、解決できないときには直接かかわることを想定していたことを意味している。H教諭の「感覚的な」判断の基盤には、小学校教師としての実践知や指導観などがあると推察できるが、加えて、幼稚園教育要領等に示された「内容」を把握し、幼児期の教育で子どもがどのような経験を積み重ねてきたのかを理解しておくことが、感覚的な判断の裏付けになり得ると考えられる。

#### 【註】

- \*1 「幼児期の教育」という用語は、平成22年の『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』において「幼稚園、保育所、認定こども園における教育」と規定されている。
- \*2 文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』、内閣府(2017)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』、厚生労働省(2017)『保育所保育指針』を指す。
- \*3 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」(8)として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「(イ) 内容」の⑧として示されている。
- \*4 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」(10)として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「(イ) 内容」の⑩として示されている。
- \*5 H教諭は新卒でN県の公立小学校教員となり、3校目のO小学校に赴任して6年目である。12年間の小学校勤務で、低学年を6回担任し、うち5回は第1学年担任という経歴をもつ。
- \*6 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』では「生活科の内容の全体構成」として、内容と育成すべき資質・能力との関連を一覧表で示している。
- \*7 Hi児が修了した保育園。H教諭も自身の子どもをM保育園に通わせているため、保育の内実を理解していた。
- \*8 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」(4)として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「(イ) 内容」の④として示されている。
- \*9 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」(7)として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「(イ) 内容」の⑦として示されている。

\*10 畠山大(2013)は、佐伯胖(1995)が説明する「関係論的視点」で「発達観」を再考している。そして、幼保小連携問題を考える上で、従来の個人能力主義的な発達観では考えるべき論点を看過してしまうため、関係論的視点を有した発達観(関係論的発達観)に転換する必要があることを主張している。

【引用・参考文献】

畠山大(2013)「「教育観」・「保育観」の再考に基づく学びの連続性の再構築－幼稚園・保育所・小学校の連携に関する原理的考察－」『作大論集』3, 89-106.

平野朝久(2006)「見取り評価」辰野千尋監修『教育評価事典』図書文化社.

文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf)  
(2018/11/29 閲覧)

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版.

布谷光俊(2009)「「子どもの学びと育ちの連続性」をどうとらえ、どう確保するのか?－その背景と原理、具体的な手だて等について考える－」『せいかつか&そうごう』16, 44-51.

栃木県幼児教育センター「みんなで考えよう!! 学びをつなぐ幼・保・小連携」  
[www.tochigi-edu.ed.jp/center/youji/cyosa/PDF/manabiwotsunagu-youhoshorenkei.pdf](http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/youji/cyosa/PDF/manabiwotsunagu-youhoshorenkei.pdf)  
(2020/3/4 閲覧)

### 第3節 小学校教師と保育者による見取りの差異

第2節では、小学校教師の視座から、子どもの学びをつなぐことを意図した経験知の見取り方や子どもへのかかわり方の具体について論考した。本節では、第2章の事例研究から窺うことのできた小学校教師と保育者<sup>\*1</sup>による子どもの見取りの差異について具体化する。その際、「2 実践知を背景とした見取りの差異」では、見取りの背景に存在する小学校教師や保育者の実践知についての考察を試みる。

#### 1 見取りの背景

奈須(1996)によれば、見取りとは「文字通り見て取ること」であり、教室の複雑で錯綜したまろごとを前に、教育的に重要なできごととそれへの解釈を、教師が自身の目だけを頼りに素手でつかみ取るといったニュアンスをもつ、主観的なアプローチであるとのことである。また、平野(2006)は、よりの確な見取りをするための原則として「①事実に基づく」、「②子どもの内面を見取る」、「③子どもに共感し、ありのままの子どもをまろごととらえる」、「④子どもの全体像を見取る」の4点を挙げている一方で、課題として、同じ事実を見ても、そこからどう見取るかは見取る人によって異なり、見取る者には、事実から読み取る力を高めることが求められると指摘している。加えて、平野(2006)は、教師が子どもを見取る場合、上記の原則中、③が最も困難であると指摘し、その理由について、教師は子どもにねらいや期待をもってかかわり、それらに基づいて子どもを理解しようとするためである、と説明している。

このような、奈須による「主観的アプローチ」との形容や、平野による「同じ事実を見ても、そこからどう見取るかは見取る人によって異なる」との、見取りについての指摘に関わって、佐藤(2000)は、教師が子どもの学びの見取りをする場合、そこには教師の skill, technique, art などという、教師個々人の個性的な実践知が含意されていると指摘している。この指摘を踏まえれば、見取りが主観的となるのも、同じ事実からの見取りが見取る人によって異なるのも、その背景には教師個々人の実践知が存在しているためである、と考えられよう。

楠見(2012)によれば、実践知(Practical intelligence)とは、熟達者(expert)がもつ実践に関する知性のことであり、また、熟達者とは、ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人をさす、とのことである。こうした実践知のうち、特に教師のもつ実践的知識について、藤原(2006)は、授業をめぐる経験の中から形成された、さらには経験の積み重ねの中でしか形成され得ない状況依存的で多面的・個性的な見識であり、基本的に、教師が特定の状況で出会った様々な出来事を意味付け関連付けながら、成立してくるものである、と説明する。

以上の言説を踏まえると、それぞれ異なる学校文化、園文化のもとで教育実践、保育実践を積み重ねてきた小学校の教師と保育者であれば、その見取りには必然的に差異が生じてくるものと考えられる。

## 2 実践知を背景とした見取りの差異

第2章第4節「小学校教師と保育者による見取りの差異に関する事例研究」では、教師や保育者の実践知を背景とする見取りに着目し、小1担任と5歳児担任による見取りの差異の内実を明らかにするため、生活科の授業場面を抽出したビデオ映像に基づく聞き取りを行った。その結果、双方の見取りの背景にある実践知の特徴的な差異として、①指導方法に関する実践知の差異と、②子ども理解に関する実践知の差異を見出せた。

### (1) 指導方法に関する実践知

第2章第4節における「1)①場面での児童の姿に関して」では、教科書教材であるアサガオに向かう気付きを積極的に捉えようとする小1担任の見取りと、アサガオをきっかけとして他の植物(枝豆)へと広がる気付きを肯定的に捉えようとする5歳児担任の見取りが差異として表れていた。

小1担任(K教諭)は、教科書教材であり、単元の学習対象であるアサガオそのものについての発言には復唱や板書などで丁寧に応えていたものの、枝豆に関する児童の発言は軽く受け止めた後、枝豆からアサガオへと児童の関心の方向を転換しようとしていた。こうした対応の背景には、教科書教材を利用し、教科書の展開に沿って、効率的に授業を進めようとする小1担任(K教諭)の実践知が窺われる。この実践知を象徴していると考えられるのが、事例調査対象のB小学校で使用している教科書<sup>2</sup>の単元名と、K教諭の作成した学習指導案の単元名が、同一の「わたしの あさがお」であったことである。このことに関して、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』(文部科学省, 2018a. 以下、『解説 生活編』という)には、「生活科では、育成する資質・能力に関わって九つの内容を示しているが、具体的な活動や体験は明示されていない。それは、学習の場や対象が児童の生活圏であり、児童の実態や地域の環境が学校ごとに異なっていることを考慮してのことである。したがって、指導計画を作成するに当たっては、児童の実態や地域の特性、授業時数などを考慮し、各学校で独自に構成した単元や学習活動を適切に配置することを心がけなければならない」との記述がある。すなわち、生活科の内容(7)で示された「動物を飼ったり植物を育てたりする活動」の具体は、各学校の指導計画に委ねられており、必ずしも教科書で示されている通りの単元や学習活動でなくてもよいのである。こうした考え方に沿う形で、B小学校で使用している教科書の出版社は、大単元のねらいを3つの観点に沿って「【関】きれいな花を咲かせたいと願いながら、植物に親しみをもって大切に育てようとしている。」、「【思】育てている花のことを知り、よりよく育つための世話を工夫したり、植物の変化の様子や成長の喜びを自分なりの方法で表現したりすることができる。」、「【気】栽培活動を通して、植物も自分たちと同じように生命をもって成長していることや、成長や変化の特徴に気付いている。」と例示しており<sup>3</sup>、栽培活動の対象を単元名にあるアサガオに限定してはいない(下線は筆者による)。一方、K教諭の構想した単元の目標は「アサガオを育てることに関心をもち、アサガオの世話をしたり観察したりして、その変化の様子や自分自身の成長に気付き、アサガオを大切に育てることができるようにする」とあり、ここから教科書教材であるアサガオを中心に据えた学習活動を展開していこうとするK教諭の意識が読み取れる。

5歳児担任(M教諭)は、「違うものが、例えば、出てきた葉っぱの形のところで、枝豆



もなんていう言葉が…。違うもの、育てたことのある枝豆もそうなるんだっていうのも言って。そういうのが出てきて、おじいちゃんちでなんとかって…。自分の経験を伝えている場面がよかったかなと思いました」と、枝豆への言及を肯定的に受け止めている。『幼稚園教育要領解説』（文部科学省、2018b、以下『教育要領解説』という）には、「幼稚園においては、幼児はそれぞれの興味や関心に応じ、直接的・間接的な体験などを通じて幼児なりのやり方で学んでいくものであって、小学校以降の学習と異なり、教師があらかじめ立てた目的に沿って、順序立てて言葉で教えられ学習するのではない」、「一つ一つの体験は独立したものではなく、他の体験と関連性をもつことにより、体験が深まり、その結果、幼稚園生活が充実したものとなるのである」との指摘がある。この考え方に沿って、アサガオそのものについての発言だけでなく、アサガオをきっかけに、児童自身の体験に基づいて生じた気付きの広がりを見取ろうとしているM教諭の対応には、幼稚園の教師としての実践知が窺える。

**第2章第4節**における「2)⑥場面での児童の姿に関して」では、子どもの育ちを週時程等に位置付けられた生活科の授業の中で捉えようとする小1担任の見取りと、毎日の生活の積み重ねの中で捉えようとする5歳児担任の見取りが差異として表れていた。

アサガオに付けた名前を観察カードに書かせようとしたところ、多くの児童が自分で付けたはずの名前を答えられなかったことについて、小1担任(K教諭)は「前の週のことでから忘れちゃったのかな」と振り返り、小1担任(T教諭)も「うん。ファイルに入られて、もうしまっちゃってたから…」と応じていた。K教諭とT教諭の発言からは、アサガオに名前を付ける活動を契機とした児童とアサガオのかかわりの様子について、生活科の授業の中で見取ろうとしていることが推察できる。小1担任にとって、生活科は教育課程に位置付けられた教科の1つであり、その年間標準授業時数は学校教育法施行規則により週当たり3単位時間と定められているものである<sup>4</sup>。また、『解説 生活編』（文部科学省、2018a）で「授業時数の割り振りに当たって、まず配慮すべきことは、年間標準授業時数の範囲内で生活科の目標が実現できるように、2学年間を見通した計画の中で内容の配列を工夫し、単元を構成することである」と指摘されているように、授業実施に当たっては、あらかじめ定められた授業時数の範囲内で目標を実現できるような効率性を求められている。一方で、「例えば、育てている動物や植物の世話のように、常時活動に位置付けた方がより適切だと思われる活動については、その活動内容を十分に吟味して、あらかじめ学校の教育活動の中に一定の時間を位置付けておくなどの工夫も考えられる」との記述もあるが、他教科についても年間標準授業時数が定められ、目標実現に向けた効率性が求められている中で、生活科にのみ意識を傾けることは容易ではない。そのため、K教諭やT教諭にとっては、生活科の教科目標を効率的に実現するため、年間標準授業時数を基盤に作成された年間指導計画や各教科等の授業を計画的に配分した週時程などに則った指導を優先させることが、小学校の教師としての実践知になっていると考えられる。

5歳児担任(M教諭)は、「名前を付けてるっていうのは本当に擬人化じゃないですけど、人のように、お友達のように育てているっていう部分では、幼稚園からつながってるものなのかなって思いました」と語り、幼稚園において育てる対象に名前を付けることの

意義を語っている。すなわち、対象に名前を付けることにより、対象が子どもの生活の中に位置付いて「お友達のように」かかわるようになることを期待しており、その観点から見取ろうとする幼稚園の教師としての実践知が推察できる。こうしたM教諭の実践知には、『教育要領解説』（文部科学省，2018b）に示されている通り、教師が望ましいと思う活動を一方的にさせればよいということではなく、あることを体験することにより幼児自身の内面の成長につながっていくといった体験の質を重要視しなければならないこと、幼稚園教育のねらいは幼稚園生活の全体を通して幼児が様々な体験を積み重ねる中で次第に達成に向かうものであること、などへの理解が基盤にあると考えられる。

## （2）子ども理解に関する実践知

第2章第4節における「3）◎場面での児童の姿に関して」では、子どもの現在の姿に着目し、そこに表れる今の考えや今後に向けた思いを捉えようとする小1担任の見取りと、子どもの経験に着目し、経験の積み上げによって生まれる現在の姿を捉えようとする5歳児担任の見取りが差異として表れていた。

5歳児担任（S教諭）は、「こうしてたんだよ、こうしてたんだよって、結構、幼稚園の時も友達がやってる姿って必ず見てるので、何かもっと出てきてもいいのかなっていうところはあったかなと思って。〇〇君がこうしたんだよとか。（中略）例えば、虫が寄らないようにみたいなのがあったので、たぶん幼稚園でも、野菜に虫が…。アブラムシとか言ってたから…」と、実際にはこの場面に現れることのなかった、幼稚園での経験に基づいて発言する児童の姿を期待していた。S教諭とB小学校第1学年に入学した子どもたちとの間に直接的なかわりはない。そのため、S教諭は映像中の児童が幼稚園で具体的にどのような経験をしてきたのかを把握しているわけではなく、幼稚園の教師としての自らの実践に基づいて語っている。この語りの中で、S教諭が着目しているのは子どもの具体的な経験である。栽培している植物に虫が付いてしまったことやその虫に何らかの対応をしたことなどについて、直接的か間接的に関わらず、幼稚園の時に経験したことがある児童はいるはずだという想定が、この語りには込められている。また、「アブラムシが付いてる」と発言したB児を前年度に担任した5歳児担任（M教諭）は、アブラムシ退治の経験について「それはなかったですね」と否定はしたが、単に無かったと否定するだけでなく、アブラムシにまつわる経験をエピソード的に説明していた。『教育要領解説』（文部科学省，2018b）では、あることを体験することにより、それが幼児自身の内面の成長につながっていくことが大切なのであり、一つ一つの体験は独立したものではなく、他の体験と関連性をもつことにより、体験が深まり、その結果、幼稚園生活が充実したものとなるのであるから、教師は入園から修了までの幼稚園生活の中で、ある時期の体験が後の時期のどのような体験とつながり得るのかを考えることを念頭に置く必要がある、と指摘している。S教諭とM教諭は共に、子どもの姿の背景にある経験に着目し、その経験とのつながりで子どもの現在の思いや考えを見取ろうとしており、こうした姿勢は『教育要領解説』（文部科学省，2018b）の指摘に沿ったものであることから、幼稚園の教師としての実践知になっていると考えられる。

小1担任（T教諭）は、自らの学級でもアサガオの葉が虫に食べられたことが話題とな

った場面を振り返り、「じゃあ虫をどうにしたらいなくならせるかみたいな話まではいかなかったんだよね。そのまま、じゃあ、ほっとけばみたいなぐらいで終わっちゃったから」と語っていた。T教諭の語りから、表出された児童の考えをそのまま受け止めることを大切にするとともに、児童が自分自身で結論付けた考えを尊重しようとしていることが推察できる。すなわち、児童のもつ現在の考えや今後の見通しを見取ろうとしていると考えられる。同様な姿勢は、第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」の【事例1】で見られた「何のためにこれやっているのかとか、どうしてこれしたいのかとか、あと単純にこれをどう作りたいのかとか、あとどうしたいのかとかね。やっぱり聞くときは、どうしたいのか、これからどうしたいのか、これから何したいのかは結構聞くようにしていますね」との、小1担任(H教諭)の語りからも窺える。この語りには、現在の子どもの思いや考えと今後の願いを把握することを目的とするH教諭の意識が表れていた。『解説 生活編』(文部科学省, 2018a)では、生活科の学習過程について「自分の思いや願いをもち、そのための具体的な活動や体験を行い、対象と直接関わる中で感じたり考えたりしたことを表現したり、行為したりしていく過程」とし、「評価は、結果よりも活動や体験そのもの、すなわち結果に至るまでの過程を重視して行われる」とした上で、「実際の学習場面でも、児童が様々な表現する思いや願いを共感的に捉え、一人一人の多様な学びや育ちを読み取り、よさを発揮できるように指導していかなければならない」と指摘している。この指摘から、児童の思いや願いが一人一人のどのような経験に由来するのかということよりも、個々の児童がもっている現在の思いや願いに着目し、その思いや願いに寄り添いながら学習を展開していくことが求められていると了解できる。こうした考え方は、T教諭やH教諭のもつ考え方や姿勢とも通じるものであり、小学校の教師としての実践知になっていると考えられる。

第2章第4節における「4)@場面での児童の姿に関して」では、自身がもつ幼児に対するイメージや入学当初の児童の姿を基準にして現在の児童の姿を捉えようとする小1担任の見取りと、自身の保育経験を通して具体化した幼児の姿を基準にして現在の児童の姿を捉えようとする5歳児担任の見取りが差異として表れていた。

5歳児担任(M教諭)は、学級全体で意見の交流を行う際の児童の姿を見て「話を聞く態度っていうか。話す人の目を見て聞くんだよっていう、耳を傾けるんだよとか、そういうのは伝えてきたけれども。E児みたいに後ろ向いたり、もたれかかってたりとか。なんとなく自由過ぎちゃうところも。もうちょっと姿勢とか態度とか。自分が言うのも大事なんだけど、やっぱりお友達のことも聞こうねっていうところも伝えてはきてるんですけど。なんか聞き方というか、聞く方ももうちょっとできるんじゃないかなとか…」と、やや否定的に語っている。M教諭にとっては、E児のように、前年度に幼稚園で5歳児担任として直接指導した子どもも映像に含まれていた。前年度の実態を踏まえれば、もう少し友達の話の聞こうとする姿が見られるはずだとの思いがこの語りには表れている。すなわち、M教諭にとっては、自身の保育経験を積み重ねる中で具体化されてきた幼児の姿が、1つの実践知となり、自身の指導や評価を考える際の基準になっていると考えられる。

一方、小1担任(T教諭)は、同じ場面の児童の姿を見て「一人一人は本当は直接先生

に、前に行って、『先生、ここがこうで』って伝えたいだろうと思うんです。幼稚園の時はそうだったと思うんです。でも、ちゃんと自分の場所に座っていて、手を挙げて、友達の意見になっちゃったときには言いたい気持ちをぐっと抑えて聞いている。で、それについてみんなで考えるっていうのは、小学校で付いている学びなのかな、力なのかなって思いました」と、肯定的に語っている。この語りには、幼稚園では教師と子どもの一対一のやりとりが中心で、集団で話し合うときの行動の仕方は、まだ身に付いていないというT教諭の理解が表れている。そのため、集団の中で教師の指名に基づいて順に発言する行動を、小学校で身に付けた学びと捉えているのである。すなわち、T教諭は、幼児はこういう姿を示すだろうという自身のイメージを基準にして、現在の児童の育ちを見取ろうとしていると考えられる。また、第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」の【事例1】では、H教諭は、入学当初のKa児を相手の思いに気付いたり受け入れたりすることが難しい子どもであると捉えていた。しかし、保育園での経験を想起したKa児の発言を契機に「保育園のときの話を聞くと、保育園の下の子にやってあげた話を聞くと、自分が見てる面で一面でしかなくて、決して人とかかわりが苦手なんじゃなくて…」と語るように、これまでのKa児の見方が一面的で、その見方が先入観となっていたことをH教諭は自覚している。今までとは違うKa児の姿が見えたことについて「割と私の目にはかかわりが苦手だっていう視点で見えてるんで。そう考えてまた活動の様子とかを見ると、特に2学期後半の玉迷路を作っているときとかは、すごく協力しながらやっているんですよ」と反省的に語っていた。このように、H教諭は入学当初の姿に基づいてKa児を理解しており、その理解はKa児に対する理解の基盤となっていたことが、2学期までの指導を振り返ったH教諭の語りに表れていた。小学校の教師にとって、幼稚園は文化も教育内容・方法も異なる他機関であることから、幼稚園に在籍していた当時の子どもの姿を具体的に把握することは難しい。そのため、小1担任は、自身がもつ幼児に対するイメージを手掛かりにするとともに、入学当初の姿から一人一人の児童について理解を図り、その姿からの成長を捉えざるを得ず、そうした姿勢が小学校教師としての実践知になっていると考えられる。

#### 【註】

- \*1 幼児期の教育を担う者として『幼稚園教育要領』では「教師」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等」、『保育所保育指針』では「保育士」という語句が使われているが、本稿では「保育者」という。
- \*2 平成27年版生活科教科書『みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ上』学校図書
- \*3 学校図書株式会社のホームページでは、次のサイトでねらいを示している。「平成27年度版教科書 「評価規準」 ダウンロード」[https://www.gakuto.co.jp/docs/ps/seikatsu/word/h27\\_junseikatsu\\_hyouka.doc](https://www.gakuto.co.jp/docs/ps/seikatsu/word/h27_junseikatsu_hyouka.doc) (2020/7/25 閲覧)
- \*4 生活科の年間標準授業時数は、学校教育法施行規則別表第1(第51条関係)により、第1学年が102単位時間／34週、第2学年が105単位時間／35週と定められている。

【引用・参考文献】

- 藤原顕(2006)「教師の実践的知識とライフヒストリー」藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチー遠藤瑛子実践の事例研究ー』溪水社, 3-32.
- 平野朝久(2006)「見取り評価」辰野千尋監修『教育評価事典』図書文化社.
- 楠見孝(2012)「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編『実践知ーエキスパートの知性』有斐閣.
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』東洋館出版.
- 文部科学省(2018b)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- 奈須正裕(1996)「「みとり」ー子どもへのまなざしとしての評価ー」若き認知心理学者の会『認知心理学者 教育評価を語る』北大路書房, 162-171.
- 佐藤真(2008)「教師の「みとり」能力の本質的性格と課題ー「総合的な学習」における質的評価法を中心にー」『学校教育研究』15, 85-97.

## 第4章 就学前の学びをつなぐ生活科学学習指導への実践的指針

第3章では、「子どもにとっての学びのつながり」(第1節)、「小学校教師による経験知の見取り方、子どもへのかかわり方」(第2節)、「小学校教師と保育者の見取りの差異」(第3節)の視点から、第2章の事例研究を縦断的に検討し、考察を行った。

本章では、第1章で行った理論的な考察と第2章、第3章における事例研究を踏まえた実践的な考察を重ね合わせ、就学前の学びをつなぐ生活科学学習指導の在り方について、具体的な指針を提言することを試みる。

### 第1節 幼児期までを射程に入れて行う子ども理解

#### 1 幼児期までを射程とする必要性

##### (1) 経験知を踏まえた指導を行うために

第1章第3節「3 幼小接続における経験知の位置付け」において論考したように、一人一人の学びのうちにある「直接的・具体的な体験を通して」得た知は経験知に相当することから、小学校では、幼児教育、とりわけ幼児期の教育<sup>1)</sup>を通じて得た経験知を教科等の学びにつなぐことにより就学前の学びをつなぐことが可能になる。こうした論考の背景には、中央教育審議会(2016)の『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』における「小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期である」との指摘や、それを受けた『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(文部科学省, 2018)における「小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期である」との指摘がある。これらの指摘によれば、小学校低学年では、子どもが家庭や地域社会で身に付けたことも視野に入れつつ、幼稚園、保育所、認定こども園における教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぐことが求められていると言えよう。

幼児期の教育を通じて得た経験知を教科等の学びにつなぐことにより就学前の学びをつなぐことが可能になるとすれば、小学校の教師は、つなぐ対象である「幼児期の教育を通じて得た経験知」を把握しておく必要がある。第1章第1節「3 本研究における「経験知」の定義」で論考したとおり、経験知とは具体的な体験を通して得た知であり、自分なりの思考や感覚、行動の様式などのことであるから、それぞれの子どもが得てきた経験知は同じではない。そのため、一人一人の子どもが得ている経験知を真に理解しようとするならば、少なくとも幼児期の教育において、一人一人の子どもがどのような体験を積み重ねてきているのかを知り、そこから何を学んできているのかを考える必要がある。就学前の学びをつなぐために小学校の教師が行うべき子ども理解とは、目の前の子どもの行動や姿から見取ることに留まるのではなく、幼児期の教育における一人一人の子どもの具体的な体験の履歴を踏まえて、そこからの学びを想定することまでを含むものと考えられる。

## (2) 見えない経験知を捉えるために

第3章第2節「2 子どもにとっての『下りたくない段差』」において論考したように、小学校教師による見取り方として、特に入学当初は、目の前の子どもの行動や姿だけで子どもを理解したつもりになるのではなく、新しい社会的、文化的関係性の中で発揮しきれていない経験知を想定しておくことが、子どもにとって「下りたくない段差」を生じさせないための、1つの方法になり得る。背景には、従来の発達観から関係論的発達観への転換を促す畠山(2013)の指摘がある。畠山(2013)によれば、人間の発達決して連続して上昇するものではなく、また発達の過程では他者や社会と相互作用的に発達の達成状態をその都度構成していくため、小学校という新たな環境に移行するとき、子どもは自身の行為を再構築する必要に迫られる。その時に、一見すると今までできていたことが急にできなくなったり、今までは現れなかった行動が突如として発現したりする、とのことである。人間の発達は連続して上昇するものではないという畠山(2013)の指摘と同様な文脈で、布谷(2009)は、子どもの学びや育ちに繋がる経験のうちのいくつかは、一旦は子どもの意識下に埋没し単なる過去の経験としてバラバラに存在していることもあるが、何らかのきっかけで、子どもの意識下に埋没していた経験が新たな経験につながる、連続するという意味での「不連続の連続」について指摘している。また、その上で、布谷(2009)は、子どもの学びと育ちの過程には様々な形で連続性の原理があるため、本来一人一人異なるはずの子どもの学びや育ちのいきさつ(そのように至ったその子の事情や内実の変化)を丁寧に見取り、理解し、これを更なる学びや育ちの行方につなげ、生かす保育づくり・授業づくりに努めることを提言している。

以上の知見を踏まえれば、目の前の子どもの行動や姿からは捉えきれない、見えない経験知についても意識し、捉えようとする必要がある。だからこそ、就学前の学びをつなぐために小学校の教師が行うべき子ども理解とは、幼児期の教育における一人一人の子どもの具体的な体験の履歴を踏まえ、そこからの学びを想定することまでを含むものとする必要があると考えられる。

## 2 子ども理解のための主な手掛かり

### (1) 幼稚園教育要領等<sup>2)</sup>、修了園の指導計画等

幼稚園教育要領等では、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力を、ねらい及び内容に基づく(保育)活動全体によって育むことを示しており<sup>3)</sup>、内容については、ねらいを達成するために保育者<sup>4)</sup>が子どもの発達の実情を踏まえながら指導(援助)し、子どもが身に付けていくことが望まれるものとの説明がある<sup>5)</sup>。加えて、『保育所保育指針解説』(厚生労働省、2018)には『内容』は、『ねらい』を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したものとの記述もある。これらの記述から、幼稚園教育要領等示された「内容」とは、子どもが保育者の指導を受けながら身に付けていくものであり、環境に関わって経験する事項であることが了解できる。つまり、「内容」とは、環境に関わって経験し、身に付けていくものであることから、具体的な体験を通して得た「知」である経験知と概念的には同様のものと考えられる。したがって、幼児期の教育における子どもの経験知をその姿から捉え

ようとするとき、幼稚園教育要領等に示された「内容」を理解しておくことが1つの手掛かりになり得ると言えよう。

幼稚園教育要領とは、教育課程の基準を大綱的に定めたものであり、幼稚園における教育水準を全国的に確保することを役割の一つとしている。同様に、幼保連携型認定こども園教育・保育要領や保育所保育指針も、保育や教育の基準性を示すものであり、これらを手掛かりにすることで、幼児期の教育において、子どもがどのような体験をしてきたのかをおおよそ想定することはできる。しかしながら、個々の園<sup>6</sup>での創意工夫のもと、実施されている保育の詳細についてまで窺い知ることはできない。そこで、より具体的な子どもの体験を理解するための手掛かりとなるのが個々の園で作成している指導計画である。例えば、『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）では指導計画について、「指導計画は、幼児の発達に即して一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な体験を得られるようにするために、具体的に作成するものとする」と規定しており、同様な規定は、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）、『保育所保育指針』（厚生労働省，2017）にも見られる<sup>7</sup>。いずれの指導計画も具体的に作成することと規定されていることから、幼稚園教育要領等に比べ、個々の子どもの体験をより具体的に理解しやすい。一人一人の児童の修了園を通して、少なくとも当該児童が5歳児に在籍していた際の年間指導計画を知ることができれば、子ども理解を図る上で大きな手掛かりになり得ると言えよう。

## （2）指導要録等<sup>8</sup>

幼稚園においては幼稚園幼児指導要録を、幼保連携型認定こども園においては幼保連携型認定こども園園児指導要録を、保育所においては保育所児童保育要録を、それぞれ作成し、その抄本または写しを進学先の小学校等に送付することが定められている<sup>9</sup>。小学校に送付される指導要録等は、例えば、保育所保育指針に「子どもの育ちを支えるための資料」と明記されているように、幼児期の教育における指導の過程と育ちつつある姿を適切に小学校等へと引き継ぐことを目的とした資料である。そのため、就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る際には、最も有効な手掛かりになる資料であると考えられる。

しかしながら、井口(2011)、河口・七木田(2014)によれば、指導要録等は就学後の教育の中で十分には活用されていない場合もある、とのことである。その理由として、河口・七木田(2014)は、指導要録等の開示があるため、幼稚園や保育所等は本当に伝えたい子どもの実態を記入することができず、受け取る小学校にすれば実際には知りたい情報が不十分であること、を挙げている。加えて、河口・七木田(2014)は、①小学校が知りたい情報とは、支援の成功例・失敗例、保護者の願いへの対応の仕方、小学校生活の中で配慮が必要なことなど、具体的な対応策や支援の情報であり、生活の中のエピソードなど、学習中心の小学校生活に移行した場合には必要でないと考えられる情報については保幼小双方が重要性を感じていないことを報告している(下線は筆者による)。

また、吾田(2011)、山口(2015)は、多くの小学校教師が指導要録等を参考にしているものの、②「前もって記録を読むことで子どもに対して余計な先入観をもちたくない」、「集団が変わると子どもの育ちも大きく変わることが多いのであまり先入観にとらわれたくない」との理由から、あえて指導要録等を参考にしないという小学校教師も一定程度存在す



ることを報告している(下線は筆者による)。

下線①の「小学校が知りたい情報」とは、第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」で論考したように、「指導の引き継ぎ」を目的としているために必要となる情報であると捉えられ、小学校の教師が「就学前の学びをつなぐ」ことを目的とした場合には、必要とする情報は違ったものになると考えられる。

また、下線②の考えの背景には、指導要録等にかかれた記録と入学当初の子どもの姿には差異があることについての、小学校教師としての経験に基づく気付きが推察できる。しかし、第3章第2節「2 子どもにとっての『下りたくない段差』」において論考したように、入学当初は新しい社会的、文化的関係性の中で、幼児期の教育で得た経験知を発揮し切れていない可能性がある。したがって、指導要録等の記述と入学当初の子どもの姿には差異もあり得ると言えよう。入学当初には発揮できていないが、内に秘められた可能性のある幼児期の教育での学びを捉えようとするならば、指導要録等の記録は有効な手掛かりになると考えられる。

以上を踏まえれば、指導要録等が就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る上で、小学校教師にとって有効な手掛かりとなり得るか否かは、当の小学校教師の意識や考え方によるところが大きいことが理解できよう。

#### 【註】

- \*1 「幼児教育」という用語は、平成 17 年の中央教育審議会答申『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について』において「幼児教育とは、幼児に対する教育を意味し、幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したものである。具体的には、幼稚園における教育、保育所等における教育、家庭における教育、地域社会における教育を含み得る、広がりを持った概念としてとらえられる」と規定されている。また、「幼児期の教育」という用語は、平成 22 年の『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』において「幼稚園、保育所、認定こども園における教育」と規定されている。本稿においても、これらの規定に沿って用語を使い分ける。ただし、引用・参照部分については、原典の表記を尊重する。
- \*2 学校教育法施行規則第三十八条の規定に基づき、教育課程の基準を大綱的に定める「幼稚園教育要領」、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第十条第一項の規定に基づき、幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項を定めた「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第 35 条の規定に基づき、保育所における保育の内容に関する事項及びこれに関連する運営に関する事項を定めた「保育所保育指針」、をまとめて、本稿では「幼稚園教育要領等」という。
- \*3 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 pp.50-51, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 pp.45-46, 『保育所保育指針解説』 pp.71-72 に記述がある。
- \*4 『幼稚園教育要領』では「教師(教職員)」, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等(保育教諭等職員)」, 『保育所保育指針』では「保育士(保育士等)」

という語句が使われているが、本稿ではまとめて「保育者」と記載している。

- \*5 いずれも平成 30 年版の『幼稚園教育要領解説』 pp.142-143, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 pp.151-152, 『保育所保育指針解説』 p.98 に記述がある。
- \*6 本稿では、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所を総称して園という。
- \*7 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には「指導計画は、園児の発達に即して園児一人一人が乳幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な体験を得られるようにするために、具体的に作成するものとする」(p.17)との規定が、「保育所保育指針」には「保育所は、全体的な計画に基づき、具体的な保育が適切に展開されるよう、子どもの生活や発達を見通した長期的な指導計画と、それに関連しながら、より具体的な子どもの日々の生活に即した短期的な指導計画を作成しなければならない」(p.9)との規定がある。
- \*8 本稿では、幼稚園で作成される「幼稚園幼児指導要録」、幼保連携型認定こども園で作成される「幼保連携型認定こども園園児指導要録」、保育所で作成される「保育所児童保育要録」をまとめて、指導要録等という。
- \*9 幼稚園幼児指導要録の送付については学校教育法施行規則第 24 条第 2 項に、幼保連携型認定こども園園児指導要録の送付については就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律施行規則第 30 条第 2 項に、保育所児童保育要録の送付については保育所保育指針第 2 章の 4 (2) に、それぞれ規定されている。

#### 【引用・参考文献】

- 吾田富士子(2011)「初年度の保育要録活用の現状と幼保小連携－札幌市内全小学校への調査から－」『藤女子大学紀要』第 2 部 48, 113-124.
- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申)』[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018/5/26 閲覧)
- 畠山大(2013)「「教育観」・「保育観」の再考に基づく学びの連続性の再構築－幼稚園・保育所・小学校の連携に関する原理的考察－」『作大論集』3, 89-106
- 井口眞美(2011)「要録の有効な活用に関する提言～保育所保育要録と幼稚園指導要録の記述における 5 歳児の見とりの比較を通して～」『淑徳短期大学研究紀要』50, 115-127.
- 河口麻希・七木田敦(2014)「保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査－具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較から－」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』63, 81-90.
- 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- 文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf) (2020/8/13 閲覧)
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版.
- 布谷光俊(2009)「「子どもの学びと育ちの連続性」をどうとらえ、どう確保するのか?－その背景と原理、具体的な手だて等について考える－」『せいかつか&そうごう』16, 44-51.
- 山口美和(2015)「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」『長野県短期大学紀要』70, 155-167.

## 第2節 保育者<sup>\*1</sup>との連携の在り方

### 1 保育者の見取り方を生かす

前節2「(2) 指導要録等」で論考したように、就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る上で、指導要録等<sup>\*2</sup>が有効な手掛かりとなり得るか否かは、小学校教師の意識や考え方によるところが大きいと言える。河口・七木田(2014)、吾田(2011)、山口(2015)によれば、小学校教師が指導要録等を積極的に活用しない主な理由は、支援の成功例・失敗例や保護者の願いへの対応の仕方など、指導を円滑に引き継ぐためにすぐに役立つ情報が記載されていないこと、入学後に直接かかわる子どもたちに対して先入観をもちたくないという思いをもっていること、にあった。これらの理由に共通しているのは、就学前の学びをつなぐという意識が希薄なことと言えよう。前者の理由は、教師の立場で円滑に「指導をつなぐ」ことを主眼とする意識から生じたものであり、後者の理由は、幼児期の教育での学びと小学校での学びを区別し、小学校から新たに始める学びに主眼を置く意識から生じたものと考えられる。これは、指導要録等に関する小学校教師と保育者の意識の違いについて調査した山口(2015)による「小学校側では入学時がいわば『ゼロ地点』のように捉えられ、それ以前の子どもの育ちの歴史はあっても、いったん『リセット』するような意識があるのかもしれない」との考察にも通じている。

第3章第3節2「(2)子ども理解に関する実践知」で論考した通り、小1担任は、子どもの現在の姿に着目し、そこに表れる今の考えや今後に向けた思いを捉えようとするのに対して、5歳児担任は、子どもの経験に着目し、経験の積み上げによって生まれる現在の姿を捉えようとしていた。また、小1担任は、自身がもつ幼児に対するイメージや入学当初の児童の姿を基準にして、そこからの変容を現在の児童の姿から捉えようとするのに対して、5歳児担任は、自身の保育経験を通して具体化している幼児の姿を基準にして、それとの違いを現在の児童の姿から捉えようとしていた。

小学校教師にとって、幼児期の教育を行う幼稚園、認定こども園、保育所等(以下、幼稚園等という)は、文化も教育内容・方法も異なる別の機関であることから、幼稚園等に在籍していた当時の子どもの姿を具体的に把握することは難しい。そのため、小1担任は、自身がもつ幼児に対するイメージを手掛かりにするとともに、入学当初の姿から一人一人の児童についての理解を図り、その姿に基づいて成長を捉えざるを得ないと言えよう。しかしながら、入学当初の児童は、新しい社会的、文化的関係性の中にあり、幼児期の教育で得た経験知を発揮しきれていない可能性もある。そのため、目の前の行動や姿だけを頼りに子どもを理解しようとする皮相的な見取りに留まるのではなく、目の前の子どもはこれまでにどのような体験を積み重ねてきたのか、そしてその体験の積み重ねの中でどのような経験知を得てきているのかを考えるといった、より深い見取りにまで発展させることが、就学前の学びをつなぐ子ども理解のためには必要になると考えられる。この見取り方は、子どもの経験に着目し、経験の積み上げによって生まれる現在の姿を捉えようとする5歳児担任の見取り方に通底するものであり、就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る小学校教師にとっても生かすべき見取り方であると考えられる。

## 2 エピソード記述を共有する

### (1) エピソード記述とは

エピソード記述を保育の場に取り入れることを提唱した、鯨岡・鯨岡(2007)によれば、エピソード記述とは、その日の出来事を客観的かつ手短かに綴った保育の経過記録とは明らかに異なり、そこには自分がどう感じたかという「保育者の主観」が絡んでくる、とのことである。加えて、鯨岡・鯨岡(2007)は、エピソード記述を描く際の留意点として、「(A) 保育者の印象に残った出来事を取り上げて描く」、「(B) 出来事のあらましが読み手に分かるように描く」、「(C) その出来事の背景を示す」、「(D) 保育者の『受け止めて返す』部分を描くことが大事になる」、「(E) このエピソードを取り上げた理由を最後に付す」の5点を挙げている。特に、(D)の「受け止めて返す」について、「一個の主体である子どもの思いをどのように受け止めるのか、そして、自分も一個の主体である保育者が子どもの思いを受け止めた後に、どのような思いで次の対応を紡ぎ出すのかという保育の基本のことであり、この部分を描き出すことで、エピソード記述に基づき、保育の在り方を吟味することができる」と説明している。

近年では、研究者が保育現場に介入しエピソード記述を用いて行った研修の実践報告(岡花ら, 2009, 2010; 福崎ら, 2012, 2013, 2014 など)だけでなく、現場の保育者が主体的にエピソード記述を用いて行った研修の実践報告(仲, 2017)も見られる。また、現場の保育者だけでなく、保育者養成機関の学生がエピソード記述を用いて学習に取り組んだ実践についても報告されている(児玉, 2015; 朴, 2016; 五十嵐, 2017 など)。さらに「保育現場では、このエピソード記述抜きに保育を考えられない程、浸透力と影響力がある」(伊能, 2009)との保育現場からの声もあり、エピソード記述の手法が保育実践の記録をとる1つの手法として一般化されつつあることが了解できる。

### (2) エピソード記述を手掛かりとした子ども理解

(1)で確認した通り、保育現場においては、エピソード記述が保育実践の記録をとる1つの手法として一般化されつつある。このことを踏まえ、日々の保育の中で保育者が積み重ねてきたエピソード記述による記録を共有することができれば、それは小学校教師にとって、幼児期の教育における一人一人の子どもの具体的な経験だけでなく、一人一人の子どもに対する保育者の考えやかかわり方などについても理解することを可能にする有力な手掛かりになると考えられる。なぜなら、鯨岡・鯨岡(2009)が指摘している通り、エピソード記述は、「単に出来事のあらましを描くのではなく、保育者の目や身体を通して得た経験を保育者の思いを絡めて描くもの」であり、「エピソード記述を読むと、それを描いた保育者の思いはもちろん、保育者の保育への姿勢が垣間見えてくる」とのことだからである。

「幼稚園及び特別支援学校幼稚部における指導要録の改善について(通知)」(文部科学省, 2018)の別紙1「幼稚園幼児指導要録に記載する事項」では、「2 指導上参考となる事項」において、次のように示されている(下線は筆者による)。

③ 最終年度の記入に当たっては、特に小学校等における児童の指導に生かされるよう、幼稚園教

育要領第1章総則に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して幼児に育まれている資質・能力を捉え、指導の過程と育ちつつある姿を分かりやすく記入するように留意すること。その際、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないことに留意し、項目別に幼児の育ちつつある姿を記入するのではなく、全体的、総合的に捉えて記入すること。

(文部科学省, 2018, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/02/1403169\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/04/02/1403169_01.pdf), 2020/8/21 閲覧)

下線部の趣旨は、幼保連携型認定こども園園児指導要録や保育所児童保育要録についても同様に示されている<sup>3</sup>。この趣旨を踏まえれば、保育者が指導要録等を記入する際には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を窓口にして、一人一人の子どもの育ちつつある姿とともに保育者自身の指導の過程を振り返ることになる。そのとき、保育者にとって手掛かりの中心となるのが、それまでに積み重ねられてきた日々の保育の記録である。このことから、日々の保育の記録であるエピソード記述には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に向かっていると保育者が捉えた一人一人の子どもの姿やその場面での保育者の指導の有り様が意識的に記述されるものと考えられる。

前節2「(2) 指導要録等」で検討した通り、小学校教師が指導要録等を積極的に活用しない理由の1つには、支援の成功例・失敗例など、指導を円滑に引き継ぐためにすぐに役立つ情報が記載されていないことがあった。しかし、エピソード記述を共有することにより、小学校教師が不足を感じている指導要録等の記載内容を十分に補える可能性が生まれると考えられる。なぜならば、エピソード記述を読むことで、たとえそれが保育者の主観であるにしても、記述された場面において、子どもがどのような体験をし、その体験を通してどのような学びを得ていると捉えられるのか、また、保育者はどのような意図をもち、どのように子どもにかかわったのかを具体的に知ることができるからである。

幼児期の教育を通して子どもが得た経験知は、1度だけの体験を通して得られたものとは限らない。デューイのいう「経験の再構成」の概念を参照すれば、経験知とは、ある体験を自身の内で経験として意味付ける中で得られ、体験を重ねながら意味付けを修整していくことで練り上げられていくものと考えられる。だからこそ、小学校教師が幼児期の教育を通して得た子どもの経験知を理解するためには、子どもが幼児期の教育においてどのような体験を積み重ねてきたのかを把握することが必要であると言えよう。そのための有効な手段として位置付けられるのが日々の保育の記録である、エピソード記述の共有であると考えられる。

### 3 児童の姿から共に経験知を検討する

第2章第3節「経験知の見取りに着目する教師の意識に関する事例研究」において、「指導の引き継ぎ」に留まらない「学びの連続性」を支えるための連携を図るには、小学校での学習を重ねる中で幼児期の教育での学びがどのように発揮されているのかを、保育者と共に一人一人の子どもについて検討することが必要であると論考した。

幼児期の教育での学びを発揮しているか否かは、小学校での学習活動に取り組む子どもの姿から判断する必要がある。例えば【事例2】では、段ボール板をうまく扱えず苦

劣している友達に対し、進んで作業しやすいように手助けをする Hi 児の姿が見られた。この姿は、『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）でいえば，人間関係領域の内容(8)に示された「友達と楽しく活動する中で，共通の目的を見いだし，工夫したり，協力したりなどする」経験や，内容(10)に示された「友達との関わりを深め，思いやりをもつ」経験などを通して培われた，協同性や道徳性の芽生えなどに関する経験知を発揮している姿だと考えられる。こうした見取りの妥当性を確かめるためには，幼児期の教育において Hi 児が積み重ねてきた内容(8)や(10)に関する具体的な経験を共有し，Hi 児がどのような経験知を得てきたのか，その経験知を小学校の授業場面で発揮できていたのかどうかということについて，小学校教師と保育者がそれぞれの視点をもちつつ，共に検討することが必要になると考えられる。また，【事例3】では，日々の生活の中で我を通すことが多いため友達と衝突するだろうとの担任の予測に反して，本当は自分がやりたかったことを進んで友達に譲る HY 児の姿が見られた。この姿も【事例2】の Hi 児同様，『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）でいう人間関係領域の内容(8)や(10)に関する経験を通して培われた姿であり，友達と一緒に遊び続けるためには自分の思いを抑えることも必要であることを，HY 児は入学前に学んできていたことが推察できる。この推察の妥当性を確かめるためには，幼児期の教育において HY 児が積み重ねてきた内容(8)や(10)に関する具体的な経験を共有し，HY 児がどのような経験知を得てきたのかを小学校教師と保育者がそれぞれの視点をもちつつ，共に検討することが必要になると言えよう。

【事例2】の Hi 児や【事例3】の HY 児の姿は，幼児期の教育で得た経験知を小学校の授業場面で発揮できている姿と考えられる。一方で，第2章第4節の④場面では，友達が話していても後ろを向いていたり椅子にもたれかかっていたりする E 児の姿が見られ，前年度に直接 E 児を指導した幼稚園の時の担任は，前年度の実態を考えればもう少し友達の話の聞こえを聞きとめるはずだとの思いをもっていた。幼稚園の時の担任にすれば，E 児には，『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）でいう言葉領域の内容(4)に示された「人の話を注意して聞き，相手に分かるように話す」経験を通して培われた姿が見られるはずだった。このように幼児期の教育における経験を通して身に付いていると期待した学びが，保育者の期待に反して，小学校の授業場面では発揮されないということもあり得る。このことが保育者にとっては，これまでの自身の保育の有り様を反省的に考察するための手掛かりになると考えられよう。

木村(2012)によれば，異校種間連携にとってのキーワードは「相互理解」と「互恵性」である。就学前の学びをつなぐための連携であっても，小学校での学習を充実させることだけを意図したものならば，連携としては不十分だと言えよう。小学校での学習活動に取り組む一人一人の児童の姿を通して，その児童が幼児期の教育で得てきた経験知を見取ろうとすることにより，小学校教師は学習指導の前提となる子ども理解を一層図ることができる。このように，小学校教師にとっても保育者にとっても，共に利点があることで真の連携を図ることが可能になると考えられる。

幼児期の教育における子どもの体験が一過性の活動で終わるのではなく，子どもの内で意味付けられ，経験知として身に付いたかどうかを確かめるためには，子どもが自覚的に

経験知を発揮できる授業場面を小学校において設定するとともに、学習活動に取り組む一人一人の子どもの姿を小学校教師と保育者で共に検討する機会をもつことが必要であると言えよう。その際、授業場面の設定は生活科で行うことが適当であると考えられる。なぜなら、序章第3節1「(2)視座に据える生活科の学習指導」で論考した通り、生活科の学習過程は子どもが主体的に環境に関わり発達に必要な経験を得られるようにする幼児期の教育の基本に通じるものであり、子どもにとっては幼児期の教育で身に付けた経験知を発揮しやすい学習過程であることが期待できるからである。また、子どもの姿を検討する時期については、第3章第2節2「(1)入学当初に意識すべき関係論的発達観」で論考した通り、新しい社会的、文化的関係性の中では、子どもが自らの経験知を発揮しきれない可能性があることを考慮し、入学当初は避けた方がよいと考えられる。このことは子どもの姿を検討する方法によらず当てはまることに留意する必要があると言えよう。すなわち、小学校の授業場面を保育者が直接その場で参観する方法以外にも、授業場面をビデオで撮影しておき、後で保育者と共に映像を見る方法や、小学校教師が授業場面をエピソード記述で記録しておき、後で保育者と共に読み合う方法など、様々な工夫が考えられるが、記録として残す授業場面の時期については、入学当初を避けた方がよいということである。

#### 【註】

- \*1 幼児期の教育で幼児の指導に当たる者に対して、『幼稚園教育要領』では「教師(教職員)」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等(保育教諭等職員)」、『保育所保育指針』では「保育士(保育士等)」という語句を使用しているが、本稿ではまとめて「保育者」という。
- \*2 本稿では、幼稚園で作成される「幼稚園幼児指導要録」、幼保連携型認定こども園で作成される「幼保連携型認定こども園園児指導要録」、保育所で作成される「保育所児童保育要録」等をまとめて、指導要録等という。
- \*3 同趣旨は、「幼保連携型認定こども園園児指導要録の改善及び認定こども園こども要録の作成等に関する留意事項等について(通知)」(平成30年3月30日付け府子本第315号・29 初幼教第17号・子保発0330第3号内閣府子ども・子育て本部参事官(認定こども園担当)・文部科学省初等中等教育局幼児教育課長・厚生労働省子ども家庭局保育課長連名通知)、「保育所保育指針の適用に際しての留意事項について」(平成30年3月30日付け子保発0330第2号厚生労働省子ども家庭局保育課長通知)に規定されている。

#### 【引用・参考文献】

- 福崎淳子ら(2012)「保育におけるエピソード記録から読みとる保育者の気づきと学び合い—人的環境に視点をあてた園内研修の試みから—」『東京未来大学研究紀要』5, 111-121.
- 福崎淳子ら(2013)「エピソード記録をもとにした保育者間の話し合いの意義—保育の質を高めるために—」『東京未来大学研究紀要』6, 141-151.

- 福崎淳子ら(2014)「保育のエピソード記録から読みとる子どもの心の世界ー保育者間の話し合いを土台にー」『東京未来大学研究紀要』7, 251-261.
- 五十嵐紗緒(2017)「保育実習におけるエピソード記述を通した子ども理解」『信州豊南短期大学紀要』34, 99-117.
- 伊能恵子(2009)「保育所保育における評価ーエピソード記述の改善を求めてー」『せいかつか&そうごう』16, 62-69.
- 木村吉彦(2012)『生活科の理論と実践ー「生きる力」をはぐくむ教育のあり方ー』日本文教出版
- 児玉理紗(2015)「保育者養成課程におけるエピソード記述の実践 保育実践の言語化の意味を考える」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』1, 113-119.
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2007)『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2009)『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房.
- 文部科学省(2018)「幼稚園及び特別支援学校幼稚園における指導要録の改善について(通知)」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/02/1403169\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/04/02/1403169_01.pdf) (2020/8/21 閲覧)
- 仲真人(2017)「新潟青陵幼稚園における園内研修ーエピソード記述を用いた園内研修の事例報告ー」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』47, 153-164.
- 岡花祈一郎ら(2009)「「エピソード記述」による保育実践の省察 保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討」『学部・附属学校共同研究紀要』37, 229-237.
- 岡花祈一郎ら(2010)「「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究」『学部・附属学校共同研究紀要』38, 131-136.
- 朴信永(2016)「保育者養成課程における初年次学生のエピソード記述の特徴ーテキストマインニングを用いた観察回数および希望就職先による差異の検討ー」『椋山女学園大学研究論集 社会科学篇』47, 145-158.
- 山口美和(2015)「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」『長野県短期大学紀要』70, 155-167.



### 第3節 「学びをつなぐ」を意識して行う生活科学学習指導

#### 1 見取りの差異を理解し、生かす学習指導の在り方

##### (1) 子どもの視点から見つめ直す実践知の差異

第3章第3節2「(1)指導方法に関する実践知」で論考した通り、小1担任は教科書教材(アサガオ)に向かう気付きを積極的に捉えようとするのに対して、5歳児担任は教科書教材(アサガオ)をきっかけとして他の植物(枝豆)へと広がる気付きを肯定的に捉えようとしていた。また、小1担任は子どもの育ちを週時程等に位置付けられた生活科の授業の中で捉えようとするのに対して、5歳児担任は毎日の生活の積み重ねの中で子どもの育ちを捉えようとしていた。第2章第4節の事例研究で検討した小学校教師と保育者<sup>4)</sup>の間には、それぞれの見取りにおいて差異が見られたが、その背景には、異なる学校文化、園文化のもとで教育実践、保育実践を積み重ねることを通して形成されてきた教師や保育者の実践知の存在があると考えられる。そのため、小学校教師が子どもの「学びをつなぐ」ことを意識するならば、保育者の実践知を理解した上で、従来の小学校教師としての実践知に基づく指導方法を子どもの視点から見つめ直してみることが望ましいと言える。そのことにより、これまで幼児期の教育における指導方法で育まれてきた子どもたちは、小学校での指導方法に大きな段差を感じることなく、安心して学習活動に取り組み、身に付けてきた力を発揮しようとするのが期待できる。

小1担任と5歳児担任の見取りの差異につながった、生活科学学習指導における教科書の位置付けに関して、木村(2012)は、生活科が教科である以上、教科書の存在意義は大きいが本来の生活科の教科特性(子ども主体)からして、教科書は参考書的な存在であってもかまわないと言及している。また、無藤(2017)は、生活科の教科書は生活科の学びのイメージを作るための「学びの地図」であると形容している。これらの言明は、教科書に記載された内容をそのまま身に付けさせることを目的とした指導を行うのではなく、生活科で育てたい資質・能力を身に付けさせるために、また、子どもがこれからの学習活動への見通しをもてるように、必要に応じて教科書の利用方法を考えるといった、発想の転換が必要であることについての指摘であると捉えられる。木村(2012)は、生活科を「我が国における教科観の転換を迫る新教科」と位置付け、従来の教科は何らかの学問的背景をもち、そこで行われる教育活動では、知識・技能の伝達が教師の役割の中心であり、知識の習得と復元が子どもの課題の中心となるが、学問的背景をもたない生活科の場合、教科書を中心にして学習が展開されるのではなく、活動や体験を通すことから学習が始まるのである、と指摘している。木村(2012)の指摘にある通り、一般的に学問的背景をもつ従来の教科では、教科書に記載された内容を身に付けさせようとすることが多い。一方、学問的背景をもたない生活科の場合、教科書に記載された内容の多くは、児童が具体的な活動や体験を行うにあたっての例示や道標などであり、教科書の内容を伝達することで児童に期待する資質・能力を全て身に付けさせようとしているわけではないと捉えられる。生活科は教科の枠組みの内にあるが、従来教科とは教科書の位置付けが異なり、それが教科特性になっていると言える。

また、幼児期の教育においても、幼児が身に付けるべき内容をまとめた教科書があるわ

けではない。『幼稚園教育要領解説』（文部科学省，2018a. 以下『教育要領解説』という）では、「一般に，幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方向的に教えられて身に付けていく時期ではなく，生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して，この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期である」と指摘している。ここでの保育者の役割は，一人一人の幼児に対する理解に基づき，環境を計画的に構成し，幼児の主体的な活動を直接援助することが中心になると捉えられる。このような幼児期の教育における指導の在り方を，子どもの視点から捉え直せば，それは自分の興味・関心や意欲が大切にされ，身近な環境への主体的なかかわりが認められるといった，自由感を抱くことのできる指導であると言えよう。

同様に『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』（文部科学省，2018b. 以下『解説 生活編』という）では，一人一人の児童の思いや願いを育み，意欲や主体性を高める学習活動にすることを生活科の学習指導における特色の 1 つに挙げている。また，児童の思いや願いに寄り添うことは学習活動に多様な広がりを生み出す要因となることから，児童が示す多様性を生かし，児童の学びをより豊かにしていくことが重要であると指摘している。こうした生活科の学習指導の在り方を，子どもの視点から捉え直せば，幼児期の教育と同様に，自分の思いや願いが大切にされ，主体的な活動や多様な気づきが認められる指導になると考えられる。この学習指導の在り方は，教師が効率的に教科書の記載内容を子どもに伝達するといった従来教科の学習指導に見られる指導方法とは一線を画するものであることに留意して，小学校教師は自らの指導実践を振り返る必要があると言えよう。

もう 1 つの見取りの差異につながった，生活科学習指導における子どもの育ちを捉える場面に関して，改めて教育課程の面から考えると，生活科の年間標準授業時数については学校教育法施行規則により週当たり 3 単位時間と定められている<sup>2</sup>。また，『解説 生活編』（文部科学省，2018b）で「授業時数の割り振りに当たって，まず配慮すべきことは，年間標準授業時数の範囲内で生活科の目標が実現できるように，2 学年間を見通した計画の中で内容の配列を工夫し，単元を構成することである」と指摘されているように，授業実施にあたっては，あらかじめ定められた授業時数の範囲内で目標を実現できるような効率性を求められている。一方で，「実際に学習を展開する中で，児童の思いや願いによって，計画以上に価値ある活動や体験が生み出されることも生活科では考えられる。そうした場合は，時数も含めて弾力的に計画を修正することが望ましく，それ以降の単元計画の構成と年間指導計画の枠組みを柔軟に見直すことが必要になる」，「例えば，育てている動物や植物の世話のように，常時活動に位置付けた方がより適切だと思われる活動については，その活動内容を十分に吟味して，あらかじめ学校の教育活動の中に一定の時間を位置付けておくなどの工夫も考えられる」といった記述(下線は筆者による)の存在にも留意する必要があると言えよう。

幼児期の教育では，例えば『教育要領解説』（文部科学省，2018a）において，「生活が無理なく継続して展開されていくように，その連続性を重視することが大切である」，「教師は幼児と生活を共にしながら，その幼児が今，何に興味をもっているのか，何を実現しようとしているのか，何を感じているのかなどを捉え続けていく必要がある」と指摘されている通り，日々の保育の連続性が大切にされ，生活全体を通しての子ども理解が図られている。このような幼児期の教育における子ども理解の在り方を，子どもの視点から捉え

直せば、今日の自分の興味・関心、思いや願いを受け止められ、明日以降はこれらに基づいた援助を期待できるといった、安心感を抱くことのできる子ども理解であると言えよう。こうした子ども理解の在り方は、下線部分からも読み取れるように、生活科の学習指導においても求められていると考えられる。一方で、生活科に限らず、他教科についても年間標準授業時数が定められ、目標実現に向けた効率性が求められている中で、生活科のみ指導計画に柔軟性をもたせることには難しさを伴うことも予想できる。しかし、子どもの思いや願いに基づき生活科の学習活動を通して育まれつつある力は、生活科の授業の枠組みを超えた学校生活全体を通して、同時に育まれつつあることに留意して、小学校教師は自らの指導実践を振り返る必要があると考えられる。

## (2) 「学びをつなぐ」学習指導の視点

第3章第1節「子どもにとっての学びのつながり」において「子どもにとって学びがつながるとは、現在の学習課題を解決するために自らの経験知を想起し、活用すること」と論考した。第2章第4節「小学校教師と保育者による見取りの差異に関する事例研究」での検討を踏まえれば、子どもにとって学びがつながる学習指導を行うためには、小学校の教師が「学びをつなぐ」ことについて複数の視点をもち、考える必要があると言えよう。

学びのつながりとは学びの連続性とも言い換えることができ、具体的に意味するところは一通りではない。このことについて、布谷(2009)は「連続性」の語を取り上げ、単に「何かが途切れずに続く」とか「繰り返して何かが起きる」だけに留まらず、「一連の延長線上で展開する」「他の活動や体験と繋がって展開する」、時には「一見繋がっていなかったように見えても、大事な部分で繋がって展開する(不連続の連続)」など、多様な意味があり、この言葉の適切かつ具体的な解釈が求められている、と指摘している。第2章第4節の事例研究では、「学びのつながり」を「関連付く」こと、「繰り返す」こと、「継続する」ことの、3つの意味(視点)で捉えた。これらは、事例研究における小1担任と5歳児担任の見取りの差異に基づき「学びをつなぐ」学習指導を構想する中で見出したものである。

「関連付く」とは、例えば、幼児期の教育で得た気付きが生活科の学習の中で生まれた気付きと関連付くことを意味する。この場合、「学びをつなぐ」学習指導とは、子どもの気付きをつなげる視点からの学習指導を指す。すなわち、生活科において、比べる、たとえるなどの学習活動を行う中で、児童が現在の気付きと幼児期の教育での気付きとを関連付けられるようにすることが、幼小の「学びをつなぐ」ことになると考えられる。具体的には、第2章第4節の事例研究において、以下のような学習指導を構想した。

アサガオの栽培に関する学習単元において、5歳児担任が児童の経験に基づく気付きの広がりを見取ろうとしていたのに対し、小1担任はアサガオに焦点化した気付きを見取ろうとしていた。指導計画に基づいた学習であるため、教材として実際に育てているアサガオの気付きを優先させようとする小1担任の意図は理解できる。しかし、この場面では枝豆を育てた経験に基づくA児やB児の気付きを受け止め、学級全体で交流することにより、気付きの質を高める学習活動になり得る。例えば、アサガオの気付きと枝豆の気付きを比べ、共通点や相違点を見付けたり関連を見出したりすることができれば、気付きの質は高まったと言えよう。また、自分の気付きを受け止められたA児やB児は、自分の経験と関連付けて考えることに自信をもち、意欲的になることが期待できる。生活科では気付きの

質を高めるために、比べる、たとえるなどの学習活動を行うが、その対象として児童の経験を活用することも考えられる。

「繰り返す」とは、例えば、幼児期の教育で経験した学び方を生活科の学習の中で繰り返すことを意味する。この場合、「学びをつなぐ」学習指導とは、子どもの学び方をつなげる視点からの学習指導を指す。すなわち、生活科において、児童が幼児期の教育で経験した学び方を、目的に応じて、小学校でも繰り返せるようにすることが、幼小の「学びをつなぐ」ことになると考えられる。具体的には、**第2章第4節**の事例研究において、以下のような学習指導を構想した。

5歳児担任が幼児の姿の変容を日々の生活全体の中で見取ろうとしているのに対し、小1担任は児童の姿の変容を週時程に計画された生活科の授業の中で見取ろうとしていた。育てる対象に名前を付ける活動を取り入れた教師の意図は、子どもが対象に親しみをもつようになることにあり、これは幼小で変わりないと推察する。見取りの差異は、幼小の指導方法の違いによるところが大きいと考えられる。幼児期の教育では、自発的、主体的な活動である遊びを通して指導するため、幼児は自分の意思で日々対象にかかわることができる。日々のかかわりを通して親しみをもつようになれば、対象を名前で呼ぶ必然性も生じるであろう。子どもが対象に親しみをもつようになった1つの表れとして「名前で呼ぶ」姿を捉えるならば、生活科においてもアサガオの栽培に関する学習活動を常時活動として位置付け、日々のかかわりの中で親しみの気持ちを醸成していくことが有効であると考えられる。

「継続する」とは、例えば、幼児期の教育で身に付けたことを小学校での学習の起点にすることを意味する。この場合、「学びをつなぐ」学習指導とは、幼児期の教育における子どもの実態をつなげる視点からの学習指導を指す。すなわち、生活科において、児童が幼児期の教育で身に付けたことを自覚し、よりよい方向へと学びを継続できるようにすることが、幼小の「学びをつなぐ」ことになると考えられる。具体的には、**第2章第4節**の事例研究において、以下のような学習指導を構想した。

5歳児担任が自身の保育経験を通した実践知を基に見取ろうとしていたのに対して、小1担任は幼児に関する自分のイメージを基に見取ろうとしていた。『解説 生活編』（文部科学省、2018b）では、生活科を中心とした低学年教育の充実を図るためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、幼児期の実態を理解し、自覚的な学びとして期待する児童の姿を共有することが出発点となることを指摘している。しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は全ての幼児が到達すべき目標ではない。幼児期の教育での学びや育ちを真に授業実践に生かすためには、一人一人の児童が幼稚園でどのような経験をし、何を身に付けてきたのかについて、小学校の教師が具体的に理解する必要がある。背景にある経験とのつながりを踏まえた見取りが有効であると考えられる。

## 2 経験知を認め、引き出す学習指導の工夫

### (1) 指導計画の工夫

#### ① 単元の導入における経験の想起

『解説 生活編』（文部科学省、2018b）には、「指導計画の作成に当たって、遊びを通じた総合的な学びから小学校教育への円滑な接続を図るためには、児童の学習環境について

の見直しが必要である。児童にとって、分かりやすく学びやすい環境づくりを心掛けることで安心し、幼児期からの学びと育ちを生かす活動を意図的に設定することで成長を実感しながら、自ら考え、判断し、行動することを繰り返すことで、自立に向かうようにすることが大切である」との指摘がある(下線は筆者による)。**第2章第1節**で取り上げた事例は、下線部にあるように、幼児期からの学びと育ちを生かす活動を意図的に設定した事例である。この事例では、単元の導入で幼児期の教育での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていく授業実践を試みた。幼児期の教育における経験を想起させ、その経験を学習活動の起点にすることで、以下のような展開が期待できることを事例を通して考察している。

**【事例1】**で考察したように、児童は幼児期の教育で得た経験知を活用し、経験知を土台として学びを広げたり深めたりすることができる。特に、技能を伴う活動においては経験知が有効に働く。例えば、弓矢を作って遊んだ経験のあるA児は、ゴムを引いたとき、弓が折れてしまわないように始めから弓の両端を折っておくことを思いついたが、これは活動の中で生み出した新たな気づきである。また、弓の両端を折ったためゴムが弓より相対的に長くなったことからゴムの長さを短くしたが、これは「ゴムの長さは弓より短くしておかないと十分に引くことができない」という経験知を援用した行動である。このように、幼児期の教育における経験を学習活動の起点にしても、単にその経験を繰り返すだけではなく、幼児期の教育で得た経験知を活用しながら、A児は新たな気づきを生み出すことができていた。一方、A児に刺激を受け、初めての弓作りに挑戦したB児とC児は、A児が幼児期の教育で経験してきたであろうことを追体験しつつ、A児の経験知を活用していた。そのため、弓を作る過程でのB児やC児にとっての課題は、乗り越えられる程度に緩やかなものとなっていた。このように、A児の経験知を活用し弓作りの課題を達成するB児やC児の姿は、A児にとって自身のもつ経験知の有用性を自覚することにつながった。A児にとっては、自らの経験知を活用できたことが自信となり、更なる意欲の基となったのである。A児のこうした姿は、学習指導要領に示された育成を目指す資質・能力に照らせば「知識及び技能の基礎」や「学びに向かう力、人間性等」に関する資質・能力が育まれている姿と言えよう。このことは『解説 生活編』(文部科学省, 2018b)で説明されている「(1)『知識及び技能の基礎』に関する目標」や「(3)『学びに向かう力、人間性等』に関する目標」についての文章中に、「気づきは確かな認識へとつながるものであり、知識及び技能の基礎として大切なものである」、「生活科は、特に自分自身についての気づきを大切にしている」、「この意欲や自信が、自らの学びを次の活動やこれからの生活に生かしたり、新たなことに挑戦したりしようとする姿を生み出していくのである」と記述されていることから理解することができる。

また、**【事例3】**で考察したように、経験した活動の具体的なイメージは曖昧であっても、「楽しかった」という感覚的な経験知を再び味わおうとする児童の思いから創造的な活動へとつながることがある。例えば、同じ幼稚園出身の4名の児童は、単元の導入時に幼稚園で経験した遊びやその時に使ったおもちゃを明確に想起することはできなかった。そこで、4名の児童にとっては、幼稚園の時に感じた面白さを再び味わえるようなおもちゃを作ることが学習課題となり、試行錯誤の結果として「ビニール袋はよく飛ばないから、新聞を丸くして玉を作って、玉を飛ばすようにしたよ」という語りに表れる

ような工夫を生み出した。幼稚園で得た感覚的な経験知を推進力として、教科書の見本ではなく、前年度の2年生が作った見本の中にもない全く新しいおもちゃを創造したのである。この事例では、幼稚園で経験した特定の活動を通して得た知識や技能を生活科の学習活動の中で再現したり適用したりしたわけではない。ゴムを使えば物を飛ばせるという知識は援用していたが、それ以上に遊んだことが「面白かった」という感覚的な経験知が工夫を生み出す意欲につながり、動くおもちゃを工夫して作るという学習課題の達成へとつながったと考えられる。試行錯誤を重ね、新しいおもちゃを創造した4名の児童の姿は、学習指導要領に示された育成を目指す資質・能力に照らせば「思考力、判断力、表現力等の基礎」に関する資質・能力が育まれている姿と言えよう。このことは『解説 生活編』（文部科学省，2018b）において「考える」には「見付ける，比べる，たとえるなどの学習活動により，分析的に考えること」に加えて，「試す，見通す，工夫するなどの学習活動により，創造的に考えること」も含まれることが説明されていることから理解することができる。

以上のように，単元の導入で幼児期の教育での経験を想起させ，そこから児童が主体的に学習活動を展開させていく授業を実践することによって，生活科で目指す資質・能力の育成に寄与することが期待できる。

## ② 幼児期の教育の理解に基づく状況づくり

『解説 生活編』（文部科学省，2018b）によれば，生活科では育成する資質・能力に関わって9つの内容が示されているが，具体的な活動や体験は明示されていない。そのため，各学校では独自の単元を構想する必要があるが，その際，児童の興味・関心，教師の願い，学習活動の特性といった3つの要素について考えなければならないと指摘されている。

**第2章第3節の【事例2】**において，H教諭の構想した単元の学習活動は，まず，グループごとに段ボールで遊具を作り，次いで，できた遊具を持ち寄って「段ボールランド」を構成し，他学年の児童等を招待するといった活動内容である。これは，生活科の内容(6)「身近な自然を利用したり，身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して，遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ，その面白さや自然の不思議さに気付くとともに，みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」に基づいている。『解説 生活編』（文部科学省，2018b）で「児童の思いや願いが高まる可能性のある対象を選定し，学習材のよさが引き出されるようにすることが大切である」と指摘されているように，段ボールは児童にとって扱いやすく，身近な物であり，幼児期の教育で扱った経験も予測できることから，学習材として適当と考えられる。幼児期の教育において，児童が扱ったことのある素材等への理解の有無によって，小学校教師が選択する学習材は異なってくるのが推察できる。また，段ボールで遊具を作り，段ボールランドに他学年の児童を招待するという学習活動は，「みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする」という生活科の内容(6)に沿ったものである。この学習活動には，一人一人の児童が目的意識をもち，主体的に取り組むことによって，友達とのかかわり方や協同の在り方について具体的に体験しながら学ぶことができるであろうという教師の願いが込められている。この学習活動の基盤となる経験として，例えば『幼稚園教育要領』（文部科学省，2017）に示された，人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で，共通の目的を見いだし，工夫した

り、協力したりなどする<sup>3)</sup>」や内容(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ<sup>4)</sup>」などが想定できる。幼児期の教育において、例えば幼稚園教育要領に示された人間関係領域の内容(8)や(10)などを児童が経験してきていることについての理解の有無によって、小学校教師が構想する学習活動は異なってくることを推察できる。

【事例3】では、H教諭の指導観によって、子ども自身が経験知を発揮できるような状況が作り出されていた。この場面では、4人の女兒が大きなダンボール箱の中に入り、内壁に絵の具で色を塗っていた。かなり窮屈な状態で作業をしていることから、H教諭は「箱の中に入るのは2人くらいがいいね。相談して」と言葉を掛けて、その場を離れた。4人の女兒はしばらく無言で見つめ合っていたが、リーダー的なHY児が「外を塗るよ」と提案したことによりスムーズに分担できていた。この場面でのH教諭の語りには、生活科の教科目標の冒頭にあるように「具体的な活動や体験」を通すことを重視した指導観が表れている。すなわち、対象と直接かかわり、対象とのやりとりをする中で資質・能力の育成を目指すといった、小学校低学年の児童の発達特性にふさわしい指導の在り方である。H教諭は、こうした指導観をもっていたからこそ、HY児が我を通すことによりケンカになるかもしれないとの予測はありながらも、例えば教師が子どもの役割を決めてしまうなど、子どもの先回りをしてケンカにならないようにするための支援を行うことはなかったのである。本単元の授業実践にあたり、例えば『幼稚園教育要領』(文部科学省、2017)に示された、人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりする」や(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」に関する経験などを通して培われた協同性や道徳性の芽生えが想定できた。子どもの先回りをしてケンカにならないようにするための支援は、子どもの活動がスムーズに進むようにするための支援とも言えるが、一方で、子どもがこれまでに培ってきた、人とのかかわり方に関する経験知を発揮する機会を奪ってしまう支援という見方もできる。子どもにとっては「自分でできるのに」という思いを抱かせる支援にもなると言えよう。子どもの先回りをする支援の基底にあるのは、H教諭がもつ指導観とは対極にある指導観であると考えられる。すなわち、具体的な活動や体験における対象との直接的なやりとりの過程よりも、スムーズな活動や結果の出来映えなどを重視するような指導観である。H教諭自身は、ケンカになるかもしれないとの予測はありながらも児童たちから離れた判断を「感覚的なもの」と語っていたが、その「感覚的な」判断の基盤には、小学校教師としての実践知や指導観などがあると推察できる。これらに加えて、幼稚園教育要領等に示された「内容」を把握し、幼児期の教育において一人一人の子どもがどのような経験を積み重ねてきたのかを理解しておくことが、感覚的な判断の裏付けになり得ると考えられる。

以上のように、幼稚園教育要領等を手掛かりとして、幼児期の教育で得た一人一人の経験知を想定しておくことにより、その想定を経験知の発揮を促す学習活動、学習材の準備や環境構成を含めた具体的な計画、学習活動の展開に応じた教師のかかわり方などについて構想する際に生かせることが期待できる。

## (2) 言葉掛けの工夫

『解説 生活編』(文部科学省, 2018b)第5章第1節「2 学習指導の特質」には、生活科の学習指導の在り方が示されている。そのうち、教師のかかわり方に関しては「児童が感じ取った事柄を、教師が尋ね返したり問いかけたり共感したりするなどの言葉かけや働きかけをして、児童の発言やしぐさの背景を深く理解しなければならない。教師は、それを言葉に出して意思の疎通を図ったり、児童の思いに共感したりしていくことが重要である」と記述されている通り、言葉によるやりとりが教師の支援の中心となる。以下の①～③では、第2章の事例研究で考察した教師の支援の在り方について、言葉掛けに焦点化した提言を試みる。

### ① 経験知への自覚を促す

第2章第1節の【事例1】では、授業の終末に本時を振り返り、友達と協力する意欲や態度などが経験知として身に付いていることについて、児童の自覚を促した。具体的には「今日、誰かに助けてもらった人？」との問いに8割もの児童が挙手したにもかかわらず、「反対に助けてあげた人？」との問いに対して挙手する児童が1人もいなかった場面での言葉掛けである。ここで教師は「みんなは気付いてなくても、さっき助けてもらった人、たくさんいたでしょ。①先生は、友達がどんぐりに穴を開けようとして、ぐらぐら動かないように、どんぐりをしっかり押さえてあげている人の姿を見ました。そういうのも協力するすごい姿だね。②こういうことは、小学生になったからできるようになったこと？」と言葉を掛けた。この言葉掛けの背景には、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2017)に示された人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」に対する教師の理解がある。この理解に基づき、教師は、児童が共通の目的をもち友達と共に活動する楽しさやお互いに楽しく活動するためのかかわり方などを経験知として得ていることや、具体的な姿として友達と相談し助け合いながら活動に取り組む姿などを想定していた。下線①は、想定に沿った姿を教師が見取り、友達と協力するとはどのようなことか、児童がイメージしやすいように具体的な姿を示した言葉掛けである。下線②は、幼児期にできていたこと、すなわち経験知として既に得ていることを児童に意識させ、下線①の言葉掛けを受けて、具体的にどのような力が身に付いているのか、自覚を促すための言葉掛けである。

こうした言葉掛けは、授業を振り返る場面だけでなく、第3節の【事例2】のように、児童が活動に取り組んでいる姿を捉えて、その場で行うことも可能である。この事例では、段ボール板をうまく扱えず苦労している Se 児に対し、進んで作業しやすいように手助けをする Hi 児の姿を見たH教諭が、「頼まれてもいないのに自分から手伝えるってすごいね」と認めた上で、「それって小学生になったからできるようになったの？」と問い掛けていた。このように、幼児期の教育での学びを発揮する姿を見取った上で、自覚を促す言葉を掛けるためには、この学習活動につながる経験として、例えば幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)に示された、人間関係領域の内容(8)「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」や内容(10)「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」に関する具体的な体験を児童が積み重ねていることや、それらの経験を通して培われた協同性や道徳性の芽生えなどの学びが児童の姿として現れる



ことを想定しておく必要があると考えられる。

また、第2節の【事例2】のように、単元全体の学習を振り返る場面において、経験知の自覚を促すことも可能である。この事例では、単元の学習を振り返るためのワークシートを記入するにあたり、入学前にできていたことは何か、本単元の学習を通してできるようになったことは何かを分けて考えるように促した。するとD児は、入学前にできていたこととして、みんなで協力したことやものを作るのが好きだったことを挙げるとともに、本単元の学習の成果として「みんなともっときょうりょくできるようになった」、「つくるのが大すきになった」と記述した。「もっと」、「大すき」という言葉から、D児が幼児期の学びを意識し、さらにその学びを深めたことを自覚していることが推察できる。単元の終末に振り返りの場面を設定するにあたっては、単元の学習活動の展開に沿って、入学前にできていたことについての自覚を促す言葉掛けを重ねていた。そのため、D児は幼児期に友達と一緒に遊んだ様々な経験を想起しながら、現在の状況に照らして、友達とのかかわり方を判断し、活動していたものと推察する。想起した経験は、友達とトラブルになった経験や友達と共に楽しめた経験のいずれもあり得るが、どちらもより楽しく遊ぶための経験知につながっていると考えられる。

以上のように、幼児期の教育で得た経験知を自覚させる言葉掛けを行う場面としては、学習活動を振り返る場面や児童が経験知を発揮して学習活動に取り組んでいる場面が考えられる。また、言葉掛けの内容としては、児童が発揮している力は小学校に入学してから身に付けた力かどうかを自分自身で振り返ることができるような問いがよいと考えられる。いずれにせよ、言葉掛けをする際に最も大切なことは、小学校教師が幼児期の教育の内容を理解しておき、児童の姿から経験知を発揮している姿を見取れることであると言える。

## ② 間接的に影響を及ぼす

第2章第2節の【事例2】では、経験知を発揮している特定の児童に対してだけでなく、学級やグループで活動する児童全体に対しても、幼児期の教育で得た経験知を想起し、自覚できるような言葉掛けを行った。そうした言葉掛けを繰り返すことを通して、例えば、単元の学習当初は、グループの活動に参加しているものの、自分から積極的に取り組むことはなかったY児が、徐々に意欲的に取り組むようになり、自信のある姿を見せるようになっていった。学級担任によれば、Y児は入学前に在籍していた保育園では仲のよい友達と一緒にごっこ遊びを楽しんでいたとのことだった。入学前の様子や『保育所保育指針』（厚生労働省、2017）による人間関係領域の内容⑧「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりする」についての理解を踏まえれば、Y児はお互いの思いをやりとりしながらイメージを共有し、自分の役割をもって友達と遊ぶ楽しさや楽しく遊ぶ方法について、幼児期に学んでいたことが推察できる。Y児を含めた5人のグループでは、20個程作ったマラカスを使い、どのように遊べば楽しくなるかと遊び方の相談をしていた。Y児は、遊び方を決める場面で自分の考えを話すことはなかったが、相談には主体的に加わっていた。グループで遊び方を相談しているY児たちに対して、教師は「ちゃんと遊び方を相談して考えてるんだね」と言葉を掛けた。

これは児童同士で遊び方の相談をする姿に対し「考えられるようになったんだね」と、新たにできるようになった姿として認めるのではなく、幼児期に得た経験知を発揮している姿として認めることにより、児童が自らの経験知を自覚するようになることを意図した言葉掛けである。こうした言葉掛けを、教師は機会あるごとに、意図的に繰り返した。すると、単元の学習終盤での、Y児の振り返りには「まらかすきれにするのをすんごくがんばりました。〈原文ママ〉」との記述が見られ、グループの一員として懸命に役割を果たしたというY児の思いを読み取ることができた。また、頑張れた理由について「じぶんのちからでがんばたからです。〈原文ママ〉」と記述しており、マラカスをテープで飾り付ける役割を自分で考えて選び、自分から取り組んだ意欲や自分だけでやり遂げた喜びと自信が表れていた。

この事例におけるY児の様子から、児童に対する言葉掛けを行うにあたって、必ずしも特定の児童の経験知を見取り、自覚を促すといった一対一対応でなくてもよいことが期待できる。自分に対しての直接的な言葉掛けでなくても、幼児期の教育において類似した経験をもつ児童は自分のこととして関連付けて受け止め、意欲や自信をもてる可能性がある。このことは、教師の言葉掛けの在り方に広がりをもたせられることを意味していると考えられる。

### ③ 経験知の発揮を支える

第2章第2節の【事例3】では、幼児期の教育で得ているはずの経験知を発揮できていない児童に対して、自らの経験知に気付かせるとともに、その経験知を発揮できるように促した。例えば、保育園でどんぐり笛を作り、遊んだ経験をもつI児は、生活科の学習において、再度、どんぐり笛を作ろうとしていた。しかし、I児はどんぐりの中身を掘り出す作業が大変なため、途中で嫌になり、投げ出しかけていた。そこで教師は「掘るのが大変？」とI児の現在の思いを確認した上で、「①大変だけど頑張る力もちゃんと付けてきたんだね、幼稚園や保育園で」と言葉を掛けた。下線①の言葉掛けは、『保育所保育指針』（厚生労働省、2017）に示された人間関係領域の内容④「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」を踏まえて、「物事をやり遂げようとする気持ち」に関する経験知を想起させ、現在の学習場面で、その経験知を発揮できるように促すことを意図した言葉掛けである。I児は保育園で経験したどんぐり笛作りの工程を思い出しながら再現しようとしていた。そのため、作る過程の苦労とともにどんぐり笛ができたときの喜びや達成感、一つのことに粘り強く取り組む姿勢などを経験知として得ていると想定し、①の言葉掛けを行った。①の言葉掛けにより、保育園でどんぐり笛を作ったときにも長い時間がかかり苦労したことを思い出したI児は再びどんぐりを掘り始めた。後日、きれいな音が出るようになった授業の際に書いたI児の振り返りには「どんぐりぶえがうまくできたしたのしかった。〈原文ママ〉」とあった。また、できた理由については「②じぶんでがんばれたからじょうずになった。〈原文ママ〉」と記述していた。下線②の記述から、本単元の活動を通して、I児が諦めずに自分でやり遂げたことの喜びや達成感をもてたことが窺える。保育園からの引き継ぎを受けた学級担任によれば、製作の場面におけるI児は、自分で納得のいくまで活動に取り組んでいた

とのことであり、自分の力でやり遂げることの喜びや達成感、心地よさなどは経験知としてもっていたことが推察できる。しかしながら、本単元の活動中には何度も諦めて投げ出しそうになっていた。既に得ていることが想定される経験知であっても、児童がその経験知を発揮するためには教師による支えが必要な場合もある。教師による支援として大切なものが、幼児期の教育に対する理解に基づき想定した経験知の見取りと、児童が自らの経験知に気付き自覚できるような教師の言葉掛けであると考えられる。また、児童にとっては経験知を発揮して学習課題を解決したという経験によって、更に確かな経験知を得ることが期待できる。

### 3 学習期間の意義を考える

『教育要領解説』（文部科学省，2018a）には「一般に、幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期であることが知られている」との記述がある。ここで言う「直接的・具体的な体験を通して」得た知は経験知に相当し、そこには幼児期の教育をはじめとした幼児教育を通じて身に付けたことも含まれると捉えられる。このことから、小学校では、幼児教育、とりわけ幼児期の教育を通じて、子どもが得た経験知を教科等の学びにつなぐことにより、就学前の学びをつなぐことが可能になると考えられる。

平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針(以下、幼稚園教育要領等という)には、共通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、ねらい及び内容に基づき、各園<sup>55</sup>で(乳)幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、各園での教育(保育)において育みたい資質・能力が育まれている子どもの具体的な姿である<sup>56</sup>。この姿は、幼児期の教育で育みたい資質・能力を子どもが自らの経験知として発揮している姿であると考えられるが、幼児期の教育において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、必ずしも子どもが到達すべき目標とはされていないため、一人一人の子どもが現す姿は一樣ではない。奈須(2016)が、「幼児期の学びとは一人一人の生活に根ざした具体的で特殊で個別的な知識や経験であり、インフォーマルな知識である」と指摘しているように、個々の子どもが身に付けてきた学びはそれぞれである。

第1章第3節で検討した通り、幼稚園教育要領等の内容は生活科で学習する全ての内容に関連付けることができる。そのため、子どもが環境に関わって経験してきたことや環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されてきたことを、生活科の学習に生かすことが期待できる。これは、子どもにとって、学習活動に取り組む中で経験知を発揮しやすいことを意味しており、他教科と比較した場合の生活科の教科特性と言えよう。とはいえ、一人一人の子どもがもつ経験知は違っていることから、当然、それぞれの子どもが経験知を発揮できる場面は同じではないと言えよう。『解説 生活編』（文部科学省，2018b）では、指導計画作成上の配慮事項の1つとして「九つの内容を実現する学習活動が、教える側の一方的な都合で計画されるのではなく、児童の発達の段階や特性に適合しているかを吟味した上で単元を構成し、2学年間を見通して効果的に配置することを今まで以上に心掛ける必要がある」と指摘している。「九つの内容」とは、生活科で学習する「(1)

学校と生活」「(2)家庭と生活」「(3)地域と生活」「(4)公共物や公共施設の利用」「(5)季節の変化と生活」「(6)自然や物を使った遊び」「(7)動植物の飼育・栽培」「(8)生活や出来事の伝え合い」「(9)自分の成長」のことである。それぞれに違う経験知をもつ一人一人の子どもにとって、どの内容を学習する単位であるかによって、経験知の発揮しやすさは違う。そのため、自らの経験知を発揮しやすい単位が効果的に配置されることにより経験知を発揮することが促される期間として、すなわち、幼児期の教育での学びを小学校の学習につなぎ得る期間として、生活科を学習する2年間で幼小の接続期としての意義をもつと考えられる。

また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(文部科学省, 2018c)においては、小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期であること、幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿が幼児期の終わりまでに育ってほしい姿であること、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力をさらに伸ばして行くことができるようにすることが重要であること、が指摘されている。一方、『教育要領解説』(文部科学省, 2018a)には、実際の指導では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達すべき目標ではないこと、一人一人の発達の特性にに応じてこれらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことが示されている。また、『解説 生活編』(文部科学省, 2018b)には、「小学校低学年は、幼児期の教育と小学校教育との接続の時期に位置し、2学年間で、幼児期の発達の特性を強く残している状況から児童期の特性を示すようになるなど、身体面での成長はもちろんのこと、情緒的側面や認知的側面においても発達の変容が大きい」との指摘がある。これらの記述から、「学びをつなぐ」ことには、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力をさらに伸ばして行くことに加えて、幼児期には十分に伸ばしきれなかった資質・能力を小学校教育で育んでいくことも含まれることが理解できよう。こうした理解に基づくことで、生活科を学習する2年間で幼小の学びをつなぐための期間として意味付けることができると考えられる。

以上のように、幼児期の教育における学びを小学校教育につなぐことを生活科の学習場面において具体的に考えれば、入学当初のスタートカリキュラムだけでは十分ではないと言えよう。このことは『解説 生活編』(文部科学省, 2018b)において「入学当初をはじめとした低学年の時期において、生活科が中心的な役割を担いつつ、各教科等との合科的・関連的な指導の一層の充実を図ることが求められている。これは、一部に見られるような小学校入学期のみの適応指導を意味しているのではない」と指摘されていることから明らかである。小学校教師は、小学校生活への適応という面からのみ幼小の連続を考えるのではなく、学びの連続性の視点を常にもち続け、生活科を学習する2年間で「学びをつなぐ」期間として強く意識し、その意義を踏まえた指導を行う必要があると考えられる。

## 【註】

- \*1 幼児期の教育を担う者として『幼稚園教育要領』では「教師」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等」、『保育所保育指針』では「保育士」という語句が使われているが、本稿では「保育者」という。
- \*2 生活科の年間標準授業時数は、学校教育法施行規則別表第1（第51条関係）により、第1学年が102単位時間／34週、第2学年が105単位時間／35週と定められている。
- \*3 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」（8）として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「（イ）内容」の⑧として示されている。
- \*4 同じ記述が『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「満3歳児以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「2 内容」（10）として、『保育所保育指針』では「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における人間関係領域の「（イ）内容」の⑩として示されている。
- \*5 本稿では、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所をまとめて「園」と称する。
- \*6 いずれも平成30年版の『幼稚園教育要領解説』p.52、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』pp.46-47、『保育所保育指針解説』p.62に記述がある。

## 【引用・参考文献】

- 木村吉彦(2012)『生活科の理論と実践－「生きる力」をはぐくむ教育のあり方－』日本文教出版。
- 厚生労働省(2017)『保育所保育指針』 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2018/11/29 閲覧)
- 文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』 [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf) (2018/11/29 閲覧)
- 文部科学省(2018a)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館。
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東洋館出版。
- 文部科学省(2018c)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版。
- 無藤隆(2017)『無藤隆が徹底解説 学習指導要領のキーワード』明治図書。
- 奈須正裕(2016)「小1プロブレムの先に見えてきた、保幼小連携の新たな課題」『児童心理』70(7), 17-22.
- 布谷光俊(2009)「「子どもの学びと育ちの連続性」をどうとらえ、どう確保するのか？－その背景と原理、具体的な手だて等について考える－」『せいにかつ&そうごう』16, 44-51.

## 終章 本研究の成果と課題

序章では、本研究の目的として、①文献調査による理論的考察と事例研究を踏まえた実践的考察を通して、就学前の学びを生かした生活科学学習指導の実相を明らかにすること、②その研究成果に基づいて、就学前の学びを生活科学学習指導へとつなぐ実践的指針を提言すること、の2点を挙げた。本章では、第1章から第4章までの論考を本研究の2つの目的に照らし、本研究の成果と課題として整理する。

### 第1節 本研究の成果

#### 1 就学前の学びを生かした生活科学学習指導とその基盤

##### (1) 生活科学学習指導の在り方

###### ① 指導計画の工夫

単元の導入で幼児期の教育での経験を想起させ、そこから児童が主体的に学習活動を展開させていく授業を実践することによって、幼稚園等で得た経験知を活用し、経験知を土台として学びを広げたり深めたりすることが期待できる。また、教科書を授業の起点としないことで、単に教科書の見本を再現しようとするのではなく、教科書を利用しながら児童が主体的に試行錯誤を繰り返す授業の展開につながる。さらに、活動の具体的なイメージは曖昧であっても、「楽しかった」という感覚的な経験知を再び味わおうとする児童の思いを基に、創造的な活動へとつながる授業の展開が期待できる。

一方、幼稚園教育要領等を手掛かりとして、幼児期の教育で得た一人一人の経験知を想定しておくことで、その想定を経験知の発揮を促す学習活動、学習材の準備や環境構成を含めた具体的な計画、学習活動の展開に応じた教師のかかわり方などについて構想する際に生かすことが可能となる。

###### ② 教師による見取りの工夫

児童が経験知を発揮しようとしていても、それを見取る小学校の教師が幼児期の教育の内容を理解した上で、その児童に期待できる経験知を想定していないと見過ごしてしまう可能性がある。それゆえ小学校の教師は、幼稚園教育要領等や幼稚園等からの情報を手掛かりに幼児期の教育でどのような経験をしてきたのかを理解し、どのような経験知を得ているのかを想定しておく必要がある。

###### ③ 教師による言葉掛けの工夫

学習活動の中で児童の経験知を見取り、自覚を促す言葉掛けを行うことで、児童は関連した自分の経験知を意識し、「やれそうだ」という意欲や「やったことがある」「こうすればいい」といった自信をもつことが期待できる。

幼児期の教育で得た経験知を自覚させる言葉掛けを行う場面としては、児童が経験知を発揮して学習活動に取り組んでいる場面や学習活動を振り返る場面が考えられる。

言葉掛けの内容としては、児童が発揮している力は小学校に入学してから身に付けた力

かどうかを自分自身で振り返ることができるような問いがよい。児童に対する言葉掛けを行うにあたって、必ずしも特定の児童の経験知を見取り、自覚を促すといった一対一対応でなくてもよい。自分に対しての直接的な言葉掛けでなくても、幼児期の教育において類似した経験をもつ児童は自分のこととして関連付けて受け止め、意欲や自信をもてる可能性がある。このことは、教師の言葉掛けの在り方に広がりをもたせられることを意味している。既に得ていることが想定される経験知であっても、児童がその経験知を発揮するためには、教師による言葉掛けを中心とした支えが必要な場合もある。

## （２）生活科学習指導を支えるもの

### ① 経験知に関する理解

#### ○ 経験知の定義

経験知とは、具体的な体験を通して得た「知」である。すなわち、結果を予想して、または偶然に、周囲の環境（人・もの・こと）に働きかけ（あるいは、周囲の環境からの働きかけを受け）、それらの反応を受ける（それらに応じる）といった相互作用の過程や結果を通して得られた、自分なりの思考や感覚、行動の様式などのことである。また、要領やコツといった無意識的で言葉では説明しきれない暗黙知も含まれる。「知」に着目すれば、経験を通して蓄積された様々な情報とその情報を周囲の環境や状況に応じて活用しようとする頭の働きとすることができる。

#### ○ 経験知と幼稚園教育要領等<sup>\*1</sup>との関係

環境に関わって経験し、身に付けていくものである幼稚園教育要領等の「内容」は、具体的な体験を通して得た「知」である経験知と概念的には同様と考えられる。したがって、幼児期の教育における子どもの経験知をその姿から捉えようとするとき、幼稚園教育要領等に示された「内容」を理解しておくことが1つの手掛かりとなり得る。

### ② 生活科と幼児期の教育との関連に関する理解

#### ○ 「内容構成の具体的な視点」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿<sup>\*2</sup>」の関連

生活科で育成する資質・能力と幼児期の教育を通して育まれた資質・能力の関連を生活科の「内容構成の具体的な視点」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに検討した結果、「内容構成の具体的な視点」のサや「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の③、⑧のように、直接的な関連が読み取れないものもある。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は到達すべき目標ではないため、小学校に入学する全ての子どもが、①から⑩までの全ての姿を見せるわけではないことに留意して、接続を図る必要がある。

#### ○ 生活科の「内容」と幼稚園教育要領等の「内容<sup>\*3</sup>」の関連

生活科の教科目標達成のために指導される生活科の「内容」と、幼稚園教育要領等の基準性に基づき、保育者が子どもの発達の実情を踏まえながら指導（援助）し、子どもが身に付けていくことが望まれる「内容」との関連について検討した結果、全ての内容が関連付けられた。このことから、生活科で学習する全ての内容に、幼児期の教育において環境に関わって経験してきたこと<sup>\*4</sup>や具体的な活動を通して総合的に指導されてきたこと<sup>\*5</sup>を関連させ、生かすことが期待できる。これは、子どもにとって経験知を発揮しやすいことを意味しており、他教科と比較した場合の生活科の教科特性と言える。

### ○ 生活科を学習する2年間の意義

幼稚園教育要領等の内容は生活科で学習する全ての内容に関連付けることができるが、それぞれに異なる経験知をもつ一人一人の子どもにとって、どの内容を学習する単元かにより、経験知の発揮しやすさは異なる。そのため、自らの経験知を発揮しやすい単元が効果的に配置されることにより経験知を発揮することが促される期間として、すなわち、幼児期の学びを小学校の学習につなぎ得る期間として、生活科を学習する2年間の幼小の接続期としての意義をもつと考えられる。

### ③ 子どもの見取りや子どもとのかかわりに関する考え方

#### ○ 入学当初に意識すべき関係論的発達観

特に、入学当初における小学校教師の見取り方として、目の前の子どもの行動や姿だけで子どもを理解したつもりになるのではなく、新しい社会的、文化的関係性の中で発揮し切れていない経験知を想定しておくことが、教師の見取りによる子ども理解と実際の子どもの間にずれを生じさせないための、1つの方法になり得る。

#### ○ 経験知の発揮を支える教師の指導観

小学校教師が具体的な活動や体験を通すことを重視した指導観をもつことで、子ども自身が経験知を発揮できるような状況をつくり出すことができる。すなわち、それは、対象と直接かかわり、対象とのやりとりをする中で資質・能力の育成を目指すといった、小学校低学年の児童の発達特性にふさわしい指導の在り方を重視する指導観である。

## 2 実践的指針の提言

### (1) 幼児期までを射程に入れた子ども理解について

#### ○ 経験知を踏まえた指導を行うための子ども理解の在り方

経験知とは具体的な体験を通して得た知であり、自分なりの思考や感覚、行動の様式などのことであるから、それぞれの子どもが得てきた経験知は同じではない。そのため、一人一人の子どもが得ている経験知を真に理解しようとするならば、少なくとも幼児期の教育において、一人一人の子どもがどのような体験を積み重ねてきているのかを知り、そこから何を学んできているのかを考える必要がある。就学前の学びをつなぐために小学校の教師が行うべき子ども理解とは、目の前の子どもの行動や姿から見取することに留まるのではなく、幼児期の教育における一人一人の子どもの具体的な体験の履歴を踏まえて、そこからの学びを想定することまでを含むものと考えられる。

#### ○ 指導要録等<sup>※6</sup>の扱い方

入学当初は新しい社会的、文化的関係性の中で、幼児期の教育で得た経験知を発揮し切れていない可能性がある。そのため、指導要録等の記述と入学当初の子どもの姿には差異もあり得る。入学当初には発揮できていないが、子どもの内にある幼児期の教育での学びを捉えようとするならば、指導要録等の記録は有効な手掛かりになると考えられる。このことから、就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る上で、指導要録等が小学校教師にとって有効な手掛かりとなり得るか否かは、当の小学校教師の意識や考え方によるところが大きいと考えられる。



### ○ 小学校教師が生かすべき保育者の見取り方

目の前の行動や姿だけを頼りに子どもを理解しようとする皮相的な見取り方に留まるのではなく、目の前の子どもはこれまでにどのような体験を積み重ねてきたのか、そして、その体験の積み重ねの中でどのような経験知を得てきているのかを考えるといった、より深い見取り方にまで発展させることが、就学前の学びをつなぐ子ども理解のためには必要になると考えられる。この見取り方は、子どもの経験に着目し、経験の積み上げによって生まれる現在の姿を捉えようとする保育者の見取り方に通底するものであり、就学前の学びをつなぐための子ども理解を図る小学校教師にとっても生かすべき見取り方であると考えられる。

### ○ 子ども理解を深めるエピソード記述の共有

エピソード記述を共有することにより、小学校教師が不足を感じている指導要録等の記載内容を十分に補える可能性が生まれると考えられる。なぜなら、エピソード記述を読むことで、たとえそれが保育者の主観であるにしても、記述された場面において、子どもがどのような体験をし、その体験を通してどのような学びを得ていると捉えられるのか、また、保育者はどのような意図をもち、どのように子どもにかかわったのかを具体的に知ることができるからである。小学校教師が幼児期の教育を通して得た子どもの経験知を理解するためには、子どもが幼児期の教育においてどのような体験を積み重ねてきたのかを把握することが必要であり、そのための有効な手段として位置付けられるのが日々の保育の記録であるエピソード記述を共有することと考えられる。

### ○ 保育者と共に行う子どもの経験知の検討

幼児期の教育における子どもの体験が一過性の活動で終わるのではなく、子どもの内で意味付けられ、経験知として身に付いたかどうかを確かめるためには、子どもが自覚的に経験知を発揮できる授業場面を小学校において設定するとともに、学習活動に取り組む一人一人の子どもの姿を小学校教師と保育者で共に検討する機会をもつことが必要と考えられる。また、その際、授業場面の設定は生活科で行うことが適当と考えられる。なぜなら、生活科の学習過程は子どもが主体的に環境に関わり発達に必要な経験を得られるようにする幼児期の教育の基本に通じるものであり、子どもにとっては幼児期の教育で身に付けた経験知を発揮しやすい学習過程であることが期待できるからである。また、子どもの姿を検討する時期については、新しい社会的、文化的関係性の中で、子どもが自らの経験知を発揮しきれない可能性があることを考慮し、入学当初は避けた方がよいと考えられる。

## (2) 「学びをつなぐ」ことを意識した生活科学習指導について

### ○ 保育者との比較を通して自らの実践知を見つめ直す

小学校教師が子どもの「学びをつなぐ」ことを意識するならば、保育者の実践知を理解した上で、従来の小学校教師としての実践知に基づく指導方法を子どもの視点から見つめ直すことが望ましいと考えられる。そのことにより、これまで幼児期の教育における指導方法で育まれてきた子どもたちは、小学校での指導方法に大きな段差を感じることなく、安心して学習活動に取り組み、身に付けてきた力を発揮しようとするのが期待できる。

### ○ 保育者の見取りを生かして学びをつなぐ

小学校教師が自身の見取りと保育者の見取りとの差異を把握し、学習指導を構想する際

に保育者の見取り方を手掛かりにすることが望ましいと考えられる。そのことにより、学びをつなぐための具体的な指導の在り方を見出せることが期待できる。

#### ○ 学びの連続性を接続期カリキュラムの期間だけで捉えない

接続期カリキュラム(アプローチカリキュラム・スタートカリキュラム)では「小学校の生活や学習への円滑な適応」と「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」が意図されているが、前者に重きが置かれがちである。「接続」においては「小学校の生活や学習への円滑な適応」や「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」という目的に応じて、期間を考える必要があり、「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図する場合、小学校では低学年の2年間を想定することができる。「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」を意図して「接続」の内容、方法、期間について改めて検討してみると、教育課程のレベルで「接続」を考えるのでは十分ではなく、より具体的な単元の指導計画や授業構想にまで踏み込んで考えていくことが必要になると考えられる。小学校教師は、小学校生活への適応だけではなく、学びの連続性の視点も常にもち続け、生活科を学習する2年間を「学びをつなぐ」期間として強く意識し、その意義を踏まえた指導を行う必要があると考えられる。

#### 【註】

- \*1 本稿では、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針をまとめて、幼稚園教育要領等という。
- \*2 いずれも平成30年版の『幼稚園教育要領解説』p.52,『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』pp.46-47,『保育所保育指針解説』p.62に記述がある。
- \*3 『幼稚園教育要領』の「ねらい及び内容」に加えて、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の「満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」,『保育所保育指針』の「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」について検討した。
- \*4 『保育所保育指針』(2017)では「第2章 保育の内容」において「「内容」は、「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したもの」と説明している(下線部は筆者による)。
- \*5 平成30年版『幼稚園教育要領解説』では、「「内容」は幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないもの」(p.134)と説明され、平成30年版『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、「「内容」は園児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されなければならないもの」(p.152)と説明されている。
- \*6 本稿では、幼稚園で作成される「幼稚園幼児指導要録」、幼保連携型認定こども園で作成される「幼保連携型認定こども園園児指導要録」、保育所で作成される「保育所児童保育要録」をまとめて、指導要録等という。

## 第2節 本研究の課題

### 1 就学前の学びを生かした生活科学学習指導に関する課題の追究

#### (1) 生活科学学習指導の在り方の課題

指導計画の工夫として、㉔単元の導入で幼児期の教育での経験を想起させ、そこから児童が主体的に学習活動を展開させていく授業を実践することの意義や㉕幼稚園教育要領等を手掛かりとして、幼児期の教育で得た一人一人の経験知を想定しておくことの意義を明らかにした。

㉔に関する課題として、例えば、①単元による有効性の差異、②児童に対する経験の想起のさせ方、③教師による児童の経験の想定方法などが考えられる。①について、単元によっては、幼児期に類似した活動をほとんど経験していない可能性や、修了した園<sup>1</sup>や個々の児童によっては類似した活動に対する経験の差が大きい可能性もある。そのような単元を明らかにするとともに、その単元においても、導入で幼児期の教育での経験を想起させる指導法が有効であるか、また、有効な指導法とするためにはどのような工夫が考えられるか、などについて検討する必要がある。②について、幼児期の経験の想起のさせ方には、教師の言葉掛けを中心とした直接的な方法や環境の構成による間接的な方法が考えられるが、例えば、教師の言葉掛けにより、ある特定の活動を想起した場合、想起した活動を教師に認められたとの思いから、児童の発想が想起した活動に縛られてしまう懸念もある。児童が主体的かつ自発的に自らの経験を想起し、取り組んでいる活動に自ら生かそうとするような、経験の想起のさせ方を検討する必要がある。③について、幼児期の教育での経験を児童に想起させるためには、直接的にせよ、間接的にせよ、教師が促す必要がある。そのためには、個々の児童がどのような経験を積み重ねてきたのかを想定しておく必要がある。本研究では、幼稚園教育要領等<sup>2</sup>や園の教育課程を活用して実践するとともに、エピソード記録の活用を提言しているが、より適当な手段について検討する必要がある。

また、㉕に関する課題として、例えば、幼稚園教育要領等を手掛かりとして経験知を想定することの有効性や想定した経験知の妥当性を検証することなどが考えられる。幼稚園教育要領等は、各園で行われている教育(保育)の基準であることから、児童の経験知を捉える上で汎用性はあるものの、個々の児童が積み重ねてきた経験を知ることはできない。それでもなお、小学校教師にとって入手しやすく、どの児童についても参照が可能な幼稚園教育要領等を活用することの意義について検討する必要がある。また、一般的な小学校教師にとって、どのような経験知を想定することができるか、想定した経験知をどのように指導に生かせるかなどについて検討する必要がある。

学習指導においては、教師による支援の中心となる言葉掛けの工夫として、学習活動の中で児童の経験知を見取り、自覚を促す言葉掛けを行うことの意義を明らかにした。

こうした支援の課題として、例えば、教師による言葉の選び方、タイミングや雰囲気などを含む言葉の掛け方など、その有効性についての検証が考えられる。児童が発揮している経験知を見取れたとしても、その児童の自覚を促すためには児童にとって受け止めやすい言葉で伝える必要があり、どのような言葉を選ぶのかについて検討する必要がある。また、児童の活動中に伝えた方がよいか、振り返りの場面で自身を客観的に見つめ直す際に

伝えた方がよいのかといった検討も必要である。

以上の課題は、具体的な授業実践に基づき、それぞれの目的に応じた視点で分析的な検討を重ねていく必要がある。

## (2) 論考の基礎となる事例研究の課題

### ① 対象となる児童の範囲を広げた検討

第2章第1節の事例研究では、幼児期の年長から小学校低学年までを接続期とする認識に基づき、接続期における子どもの学びの連続性を生かす授業の工夫について、小学校2年生の生活科の授業場面を事例として取り上げ、幼児期の教育における経験知に焦点を当てて分析・考察した。このことにより、生活科授業を実践する際に、単元の導入で幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていくこと、すなわち、子どもたちの幼稚園等での経験を起点にするものの意義について3点を明らかにした。

第2学年の児童が対象であっても、幼児期の教育における経験知を生かした授業実践は可能であり、また、単元の目標に迫る上で有効な指導法になり得ると考えられる。第1学年の児童であれば、小学校入学後の時間経過も比較的少なく、幼児期の教育で得た経験知をより発揮しやすいことが期待される。そのため、今後は、分析対象を第1学年の児童にも広げて、単元の導入で幼稚園等での経験を想起させ、そこから学習活動を展開させていく指導法が第1学年の学習においても有効性をもつのかについて、更なる詳細な論証作業が必要である。

### ② 幼児期の教育の視点からの検討

第2章第2節の事例研究では、幼児期の学びをつなぐ学習指導の工夫について、他教科と比べ経験知を発揮しやすい生活科の授業場面を事例とし、教師による子どもの経験知の見取りと支援に着目して分析・考察した。その結果、小学校の教師が学習活動の中で子どもの経験知を見取り、支援することの意義として3点を明らかにした。

ここで小学校の教師が見取った子どもの経験知は、幼稚園教育要領の「内容」を手掛かりにした見取りであり、小学校の教師による理解の範囲内でしか見取ることができないという限界がある。そのため、今後は、幼児期の教育を担う保育者<sup>3)</sup>の視点から、幼児期の教育で得たと想定できる経験知が生活科の学習において発揮されているか、また、どのような場面で、何を契機に発揮されるのか等について、更なる詳細な論証作業が必要である。

## 2 提言の有効性の実証

### (1) 保育者との連携についての検討

就学前の学びをつなぐために小学校教師に求められる子ども理解とは、目の前の子どもの行動や姿から見取することに留まるのではなく、幼児期の教育における一人一人の子どもの具体的な体験の履歴を踏まえて、そこからの学びを想定することまでを含む。一人一人の子どもが得た経験知を理解するためには、少なくとも幼児期の教育において、一人一人の子どもがどのような体験を積み重ねてきたのかを知り、そこから何を学んできたのかを考える必要がある。そこで、子どもが得た経験知を理解するための手段として、保育者の記録したエピソード記述を共有することを提言した。この提言の有効性を検討する際には、

④受け取る側の小学校教師の課題と⑤エピソード記述そのものの課題が考えられる。④については、少なくとも、子どもの体験の記述を幼稚園教育要領等の「内容」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と結び付けることができるか、体験と子どもの育ちとの関連について推察できるかといった、幼児期の教育に対する理解についての課題がある。また、⑤については、少なくとも、保育者の主観や保育者と子どもとの関係性などが要素として含まれざるを得ない記述の質や、どの程度詳細に描けるか、一人当たりどの程度の頻度で描けるかといった記述の量についての課題がある。今後は、これらの課題を念頭に、小学校教師と保育者によるエピソード記述の共有の在り方やその有効性について、実践事例を積み重ねながら具体的に検討していく必要がある。

また、幼児期の教育における子どもの体験が、子どもの内で意味付けられ、経験知として身に付いたかどうかを確かめるために、子どもが自覚的に経験知を発揮できる場面を生活科の授業において設定するとともに、学習活動に取り組む一人一人の子どもの姿を小学校教師と保育者で共に検討する機会をもつことの必要性について提言した。この提言の有効性を検討する際には、まず、小学校教師と保育者の双方にとって、共に検討する機会をもつための具体的な方法が課題となる。加えて、小学校教師の側には、少なくとも、子どもの経験知を想定できるか、子どもが経験知を発揮する授業を構想できるかといった課題がある。また、保育者の側には、少なくとも、子どもが幼児期の教育において得た経験知を把握できているかといった課題がある。今後は、これらの課題を念頭に、生活科の授業場面で発揮される子どもの経験知やその見取りに関し、小学校教師と保育者で行う検討の在り方やその有効性について、実践事例を積み重ねつつ具体的に検討していく必要がある。

## (2) 論考の基礎となる事例研究の課題

### ① 保育者の意識についての検討

第2章第3節の事例研究では、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際に、小学校の教師が志向する意識の内実を明らかにするため、幼児期の教育での学びを想定した授業実践の参与観察と教師の振り返りを基に、授業実践前後の教師の意識に焦点を当てて分析・考察をした。その結果、幼小の学びの連続性に着目することで、小1担任の意識には、①子どもの見取りと支援、②保育者との連携について、新たな志向が生じていることが明らかになった。

ここでは小1担任の意識について明らかにしたが、言うまでもなく、学びの連続性を支えるためには、小学校の教師と保育者による協働が必要となる。そのためには、保育者の視点から、小学校での授業場面において、幼児期の教育で得た学びを発揮できるような学習指導が行われているかどうかを検討することや、学びの連続性に着目した保育者が何を志向して保育を行うのかについても検討することが求められる。そこで、今後の課題として、分析対象を保育者に移し、幼小の学びの連続性に着目した生活科学習指導に対する保育者の意識や、幼小の学びの連続性に着目して保育を行う際の保育者の意識の内実についても追究していく必要がある。

### ② 引き継ぎの方法についての検討

第2章第4節の事例研究では、生活科の授業場面を抽出したビデオ映像に基づく聞き

取りを通して、小1担任と5歳児担任による見取りの差異の内実を明らかにし、幼小の学びの連続性を支える生活科の学習指導の在り方について考察した。その結果、背景にある経験とのつながりで現在の子どもの姿を理解しようとするところに5歳児担任の見取りの特徴があり、この見取りを援用することで、幼小の学びの連続性を支え、気づきの質を高める生活科の学習指導を実践し得ることが明らかになった。

ここでの分析対象は小1担任、5歳児担任共に2名ずつと限定的であり、また、ビデオ映像で視聴した授業場面も抽出された断片的なものであった。そのため、今後の課題として、まずは分析対象や事例を増やし、小1担任と5歳児担任の間でどのような見取りの差異が見出せるのかを更に検討する必要がある。また、小1担任が幼稚園での経験の積み重ねを理解するためには、一人一人の子どもの幼稚園での経験や学びを5歳児担任から引き継ぐことが必要である。しかし、現状では、子どもの経験や学びを引き継ぐための資料として指導要録等<sup>\*4</sup>が十分な役割を果たしているとは言えないことから、この引き継ぎの方法について、具体的に検討していくことが喫緊の課題である。

#### 【註】

- \*1 本稿では、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所をまとめて「園」と称する。
- \*2 本稿では、『幼稚園教育要領』（文部科学省、2017）、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（内閣府、文部科学省、厚生労働省、2017）、『保育所保育指針』（厚生労働省、2017）をまとめて「幼稚園教育要領等」と称する。
- \*3 『幼稚園教育要領』では「教師(教職員)」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では「保育教諭等(保育教諭等職員)」、『保育所保育指針』では「保育士(保育士等)」という語句が使われているが、本稿ではまとめて「保育者」と記載している。
- \*4 本稿では、幼稚園で作成される「幼稚園幼児指導要録」、幼保連携型認定こども園で作成される「幼保連携型認定こども園園児指導要録」、保育所で作成される「保育所児童保育要録」をまとめて、指導要録等という。

## 謝 辞

本学位論文を執筆するにあたっては、本当に多くの方々のご協力と、ご指導、ご助言を賜りました。この場を借りて、皆様に、衷心より感謝申し上げます。

なにより、主指導教員の木村吉彦先生（上越教育大学名誉教授）には、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科に入学する以前から、生活科の授業実践に対し、ご指導頂きました。「すべては子どもたちのために」との言葉を大切にされ、一つ一つの授業場面における子どもの姿から、研究者として学ぶ姿勢を背中を示して下さいました。どんな時も温かく誠実なお人柄でご対応頂いたことにより、私自身の人間性までもが磨かれていったように思います。木村先生と巡り会い、ご指導頂いたことに改めて感謝申し上げます。

また、木村先生のご退官後、快く主指導教員をお引き受け下さり、博士論文の完成までご指導頂きました林泰成先生（上越教育大学学長）にも、深く感謝申し上げます。客観的な視点から、論文としての構成についてご指導頂いたことにより、本研究の目的と結論を明確に関連付けることができました。

さらに、副指導教員の田村隆宏先生（鳴門教育大学教授）には、ご専門の立場から、全編にわたり、一言一句、丁寧に指導頂き、自らの考えを読み手に誤解なく伝えられるように練り上げることができました。心より感謝申し上げます。

加えて、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の大先輩でいらっしゃる黒羽正見先生（群馬大学名誉教授）には、入学準備の段階より、質的データの分析方法から論文としてのまとめ方に至るまで懇切丁寧なご指導を頂きました。修士課程では十分に会得できなかった研究の在り方について、一からご教示頂きましたこと、深く感謝申し上げます。

思えば、現場の実践者であった私に、新たな世界へと目を開かせて下さったのはお二人の副園長先生でした。高梨珪子先生（元群馬大学附属幼稚園副園長，元高崎健康福祉大学教授）には、大学教員として後進を育成しつつ研究に取り組んでみることをお誘い頂きました。渡邊俊先生（元群馬大学附属幼稚園副園長，群馬大学非常勤講師）には、幼小連携のスペシャリストを目指すよう激励を頂きました。両先生に背中を押して頂いたことで、現場の実践者であった当時から臆気に抱き続けていた課題意識に対し、不十分ながら、自分なりに現時点での答えを見出すことができました。心より感謝申し上げます。

また、事例研究における実践の場をご提供下さいました各小学校の校長先生をはじめ、教職員の皆様、児童及び保護者の皆様には、一方ならぬご支援を賜りました。改めまして、厚く御礼申し上げます。

今後も引き続き、「すべては子どもたちのために」の言葉を胸に刻み、幼児期の教育における学びを小学校教育での学びにつなぐ在り方について、愚直に考え続けていきたいと思っています。ご指導、ご鞭撻のほど、何とぞよろしくお願い申し上げます。

令和3年3月

安藤 哲也