

幼児教育の育ちを生かした小学校低学年教育の在り方に関する研究

— 子どもの個を伸ばす幼小接続を目指して —

佐藤 雅子[†] 加納 誠司*

*生活科教育講座

A Study on the Ideal Education in the Early Grades of Elementary School that values Preschool Education

Masako SATO[†] and Seiji KANO*

Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

近年、様々な調査結果などから国際的にも幼児教育の重要性への認識が高まっている。本稿では、幼児教育で育まれる5歳児までの子どもの育ちと、小学校低学年で行われている学び方に着目し、幼児期の育ちを生かした幼小接続がなされているのかについて現状を調査した。その結果、小学校でも教師と児童、児童同士の信頼関係の構築が大切にされていることがわかり、接続がうまくいっている面が見られた。一方、小1は「ゼロスタート」ととらえている小学校教員が多数いるのではないかという課題が浮かび上がった。そのような現状を受け、幼児期に育んだ一人ひとりの子どものもつよさを生かすための幼小接続となるよう、「待つこと・見守ること」「MI理論」「対話型鑑賞」という3つの示唆から小学校教員の心構えや授業に対するとらえについて提案することを試みた。なお、「対話型鑑賞」については1年生の学級で授業実践を行い、実際の児童の姿からその成果について考察した。

Keywords：低学年教育 幼小接続 教師の意識

I はじめに — 問題提起と本稿の課題 —

今次改訂の学習指導要領では、幼児教育から高等教育までの学びが、教育を通して育成したい資質・能力の3つの柱で貫かれている。幼小・小中・中高それぞれの接続を大切に、一体となって子どもの育成を図ることが目指されているのである。令和3年7月、中央教育審議会に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が新たに設置され、幼児教育の質を高めることや、幼小連携の強化を目的に具体策についての審議が始まった。第1回会議では、委員会から「一人一人が持っている資質・能力を本当に発揮させられるような環境を作り出すことが大切であり、幼児教育が今まで培ってきたことが、小学校教育や社会にもっと浸透しても良い¹⁾」という意見が出されている。また、奈須(2017)は、「幼児教育での学びはすべてが渾然一体となって進んでいき、そこで養われているのは学習指導要領で育成が求められている資質・能力そのものだ²⁾」と述べている。

これらの指摘から、幼児教育が低学年児童を育成する上で大切なものであることがわかる。一方、小学校教員の多くは「幼児教育で培われた力」について、それを十分に理解し義務教育の入り口につなげよう意識しているとは言い難い。小学校入学前に、幼児がどのような環境でどのように学んでいるのか、曖昧なイメージしかもてていない現状があるのではないか。幼稚園教育要領には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿³⁾」が示されている。これは、園と小学校が子どもの育ちを確実に引き継ぐために、育ちのイメージを

共有することを目的に作成されたものである。幼稚園教育要領解説 第1章 第3節には小学校教育との接続に当たっての留意事項として『子供の発達と学びの連続性を確保するためには、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」を手掛かりに、幼稚園と小学校の教師が共に幼児の成長を共有することを通して、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切である』と述べられており、「互いの教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深めることが大切である⁴⁾」とその意義が整理されている。

では、この「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は小学校教員にどれくらい意識され、指導に生かされているのか。それらを含めて低学年の教員が担任をする際に特に大切に指導していることは何であるのか。低学年教育の現状を明らかにすることを目的に筆者は2021年に低学年の経験がある現職教員に対してアンケート調査を実施し、76名から回答を得た⁵⁾。本稿では、この結果の中から資料1にある6点について取り上げたい。

中央教育審議会「新幼稚園教育要領のポイント」(2017)には「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⁶⁾」と示している。

これまで、各校でスタートカリキュラムの実践や幼小の連携を目指した教員の交流などは数多く報告されてきた。しかし、このアンケート結果からは、小学校教員側が幼児教育に対する理解を深め、低学年教育の

[†]大学院生 Graduate Student, Aichi University of Education, kariya 448-8542, Japan

資料1 アンケート調査で明らかになったこと6点	
①	「6 児童が安心して失敗できるような、温かい雰囲気の学級をつくるよう努めている」と回答した教員の割合は92%にのぼり、20の質問のうち最多であった。
②	2番目に回答が多かったのは「2 身の回りの整頓、宿題、明日の準備など、やるべきことを自分でできるように導く」という内容であった。(84%)
③	「20 各園の先生が作成した申し送り文書を読み、児童の入学前の姿を把握して指導に役立てる」と回答した教員の割合は38%であった。
④	「1 幼稚園・保育園等とは異なる小学校生活のきまりについて教え、守らせる」と回答した教員の割合は55%であった。
⑤	「19 児童自らが判断し、ある程度責任を持たせながら活動させるような場を設定する」と回答した教員の割合は38%であった。
⑥	「3 その子のもつ得意なことや好きなことを見つけ、それを伸ばすような関わりをする」と回答した教員の割合は53%であった。

在り方を捉え直すべきであることが明らかになった。幼小の接続を大切にし、一体となって子どもの育成を図ることが目指されている今、小学校側がどのように接続の手を伸ばすべきかを明らかにすることは義務教育の入り口、低学年教育の喫緊の課題である。

そこで、本稿では幼児教育からの学びを生かした目指す低学年児童の姿を明らかにし、それが現在の小学校で実現できているのかについて検討する。それを踏まえたうえで、目指す低学年児童の姿を実現するための教師の心構えや授業に対する捉えについて、幼小の接続期における発達や知能、心理的な状況を手掛かりとして考察を進めていく。

Ⅱ 小学校側から見た幼小接続の課題

1 アンケート調査を通して見えた現状

資料1の①および②からは、小学校との接続でうまくいっている面を見取ることができる。幼児教育で大切にされている「保育者との信頼関係の支えられた生活」が小学校でも引き続き意識されているとともに、小学校教員が、低学年児童の自立を支援しようとしていることがわかる。

③および④からは、「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い」ということがうまく理解されていない様子が見えてくる。小学校生活を園生活の続きと捉えるならば、児童は、入学時に担任から「今まで幼稚園や保育園で遊んできた続きが小学校での学びです」と紹介されるべきである。ところが、「小学校は、幼稚園や保育園とは違います」「小学校の生活について教えますので、守ってください」と教え込まれる1年生は、まだまだ多いのだろう。それは、「ゼロスタート」という捉え方をしている小学校教員が多数いるからではないだろうか。

⑤からは、先ほどと同様に「ゼロスタート」という捉えから、子どもは「自分たちで決められない」から「教師があれこれやってあげなければならない存在」であるとし、自分たちで考えて決めたり、試行錯誤をさせたりすることを避けている様子が見えてくる。

⑥からは、それぞれの児童が一人ひとり違った良さや特性をもつことがあまり学びに生かされていない様子が見えてくる。

加納(2018)によれば、「幼小の連携・接続の理念が

一般化されない理由として、複数園からの子どもの受け入れという難しさとともに小学校教員の必要感のなさや意識の低さが問題視されている⁷⁾という。いくら幼児期に恵まれた環境でのびのびと遊ぶように学んできたとしても、受け入れる側がその育ちを理解しようとしなければ、小学校で育ちを接続することは難しい。1995年以降、入学後に「教師の話を受けない」「勝手に自分の席から離れ、歩き回ってしまう」「休み時間が終わっても遊ぶのをやめず教室に戻って来ない」等、担任を悩ませる1年生が話題にのぼるようになった。学校関係者の間ではこれを「小1プロブレム」と呼ぶことが多い。汐見(2013)は、小1プロブレムについて我々の捉えを変えるべきではないかと提言している。授業中にイスに座れず立ち歩く、先生の話を受けない、先生の言うことを聞かないなど担任を悩ませる児童を、教師側から「問題のある児童」と捉えるのではなく、その児童は「カナリア」であり、その言動は、旧来の学びスタイルへ無意識に、もしくは意識的に反抗を示そうとする子どもたちからの「サイン」ではないか、小1プロブレムは、こちら側(教師側・学校側)の問題として捉えた方が自然なのではないかと指摘する。⁸⁾

2 小学校の一般的な授業のスタイル

アンケート結果の考察と合わせて、一般的な授業のスタイルである一斉授業について考えたい。現在の小学校では、小グループでの活動や机の向きを変えた「話し合い活動」が取り入れられているものの、一斉授業が主流である。経産省による「未来の教室プロジェクト」⁹⁾では、ICT機器の導入により学び方の可能性が増したという点から、「もはや一斉授業は時代遅れ」であるとしてその転換を求めている。しかし、ここで重視したい視点は「一斉授業がいいか悪いか」ではなく、一斉授業の間に低学年児童が「状況から学ぶ」習慣がついてしまうことの危険性である。

村山(1995)は共著「学びと文化」において「学校知」という言葉を「学校という特殊な知の在り方、つまり学び方や学ぶ意義、知識の捉え方」と説明し、「子どもたちが教師の顔色や行動を窺いながら、何が教師の待っている答であるかを当てることが課題となっている」¹⁰⁾と指摘している。「本来ならば、「問いの答えを知るために、考えるために討論を行う」ところを、目の前で展開する教師とクラスメイトとの対話の状況から、答えを当てるという活動にすり替わっている」というのである。村山は、「こんなことを意図して教えようとしている教師などほとんどいないが、多くの生徒がこのようなことを学んでいることもまた事実」としている。村山の指摘を受け、改めて筆者のこれまでの指導を振り返ってみる。私たちは、日々児童と対話を行いながら授業をしている中で、知らず知らずのうちにこのような「隠れた指導」をしてしまっているのではないだろうか。教師が求めている答えに近い発言には「なるほど!」と笑顔で応え、教師の意図とは異なった発言が出た時には「それは、こういうことかな?」と児童の発言を修正し、欲しい答えに全体の思考を向かわせる。児童は、そのような担任の様子をよく見て、自身が発する豊かな発想を教師の求める小さな枠に寄

せてしまっているのではないかと自身の指導を疑うのである。

低学年児童は、素直で、純粹である。そのような児童にとって「面と向かって教わっていないが、状況によって学ぶ」ことが義務教育スタート時における「学び方の土台」となってしまうことは避けたい。

Ⅲ 幼児期の育ちを児童期につなぐ

1 幼児教育で培われる資質・能力を知る

国立教育政策研究所が作成した「発達や学びをつなぐスタートカリキュラム」(2018)には、幼児教育の特徴が以下のように述べられている。

「幼稚園教育の基本とは、『環境を通して行う教育』である。幼稚園では、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしい関わり方を身に付けていくことを意図した教育が行われており、特に教師が重視すべき事項としては、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、遊びを通しての総合的な指導が行われるようにすること、一人一人の特性に応じた指導が行われるようにすることが挙げられている。」¹¹⁾

このように、幼児教育では「環境を通して行う教育」が基本とされ、その中に(1)～(4)の重視すべき事柄が含まれている。それらについて幼稚園教育要領解説を参考に本稿の課題に照らして整理したい。

(1) 環境を通して行う教育

幼児教育という「環境」とは、物的な環境だけではなく教師や友達との関わりを含めた全てを意味する。教師は、幼児が主体性を発揮して活動を展開していくことができるように配慮し、教師主導の一方的な保育の展開にならないようにしている。また、環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して、直接幼児に押し付けることもない。だからといって、遊具や用具、素材だけを準備して後は幼児の動くままに任せるということではなく、教師の願い(保育の目標)に向かって、「このような環境を構成したら、幼児は～のような姿を見せるだろう」と綿密に計画を立て、幼児の様子を見取りながら保育を展開している。

このように、幼児の環境との主体的な関わりを大切にした教育方法であるので、幼児の視点から見れば自由度の高い教育といえる。

(2) 幼児期にふさわしい生活の展開

このような環境における幼児の生活において①教師との信頼関係に支えられた生活、②興味や関心に基づいた直接的な体験が得られる生活、③友達と十分に関わって展開する生活、の3つが挙げられているが、とりわけ①について述べる。幼児期は、「大人を信頼する」という確かな気持ちが幼児の発達を支える。自ら環境と関わり、自分の世界を広げるために挑戦していく幼児たちにとって、教師は「安心させてくれる」存在「支えてくれる」存在である。幼児教育では、教師との確かな信頼関係の構築が大切にされている。

(3) 遊びを通じた総合的な指導

幼児期の遊びは探究活動である。ままごと、ブロック遊びも、サッカーも、虫取りも、「もっと～にするためには？」という探究心にあふれている。もっと面

白く、もっと難しく、もっと本物そっくりに。幼児はその時小さな研究者となり、自分の興味・関心にしたがって集中しながら探究を続けている。遊びを通して、楽しさから生まれる意欲、熱中する集中心、遊びの中での気付きを得た幼児は、無自覚ではあるが遊びを通して学ぶことの楽しさを知るようになる。

また、友達との集団遊びを通して、協調性・我慢する力・粘り強く努力することなどの非認知的能力を身に付けていくのである。

(4) 一人一人の発達の特性に応じた指導

保育者は、子ども一人ひとりをよく観察し、個々の子どもの性格や心情、得意・不得意、興味・関心、その日の気分など、様々に気を配り、それらに配慮した関わりをすることが求められる。だからこそ、保育者は「幼児を肯定的に見て、内面を理解して、援助していく役割」を自覚した関わりが求められる。

汐見(2013)は、児童が入学前に経験してきたこのような保育を「常に子どもたちの主人公性を大切に、その意欲を高めていくことをていねいに保証するように努め、どういう風にすると子どもたちが興味を持ってくれるか、楽しんでくれるかを考えながら動いていく」¹²⁾という言葉で表現している。まさに、幼児教育の主役は「子ども」である。教師は、環境の一部となり、あたたかいまなざしで子どもの様子を見取りながら、子どもの育ちを支える存在である。

2 幼児期の育ちを生かしている児童の姿

幼児期の子どもは、遊びを中心として頭も心も動かして主体的に様々な対象と直接関わりながら総合的に学んでいる。遊びを通して思考を巡らせて創造力を発揮し、友達とイメージを共有したり協力したりして様々なことを学んでいるのである。

前述した「架け橋委員会」による第1回資料を基に5歳児の姿を資料2のように整理した¹³⁾。

資料2 5歳児の姿¹³⁾

- ・(5歳児になると、)自らの考えを実現しようとする気持ちが育ってきて、これまでの経験を生かして、自分で材料や道具を選んだり、探し出したりするようになる。
- ・自分たちのこれまでの経験を生かして、遊びが複雑に展開していく。友達同士で刺激を受け合いながら、次から次へと遊びが展開して、遊びに取り組む時間も長くなっていく。
- ・友達とのやりとりが盛んになって、いざこざや葛藤などが起きても自分たちで何とか解決するようになる。
- ・条件や環境を整えば十分な力を発揮する学びの過程がある。活動や体験を通して感覚や感動を手に入れ、それを繰り返していく中で、多くの気付きや発見を得る。そこでは、予想や予測、比較や分類といった思考を充分に行う。その結果、規則性や法則性を確かにし始めていく。

これらの5歳児の姿や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をふまえ、本稿における幼児期の育ちを生かしている低学年児童の姿を以下のように示す。

- ・自分の実現したいことを見つけている。
- ・それを実現するために、試行錯誤している。
- ・自分のもつ力を充分発揮している。
(認知能力、非認知能力の両方)
- ・自分の得意なことや好きなことを学びに生かしている。

Ⅲ 幼児期の育ちを生かす教師の心構えや指導法

1 「待つ」ことの重要性

インリアルは1974年にアメリカ、コロラド大学のリタ・ワイズ博士を中心に開発された、ことばの遅れた幼児に対する言語指導プログラムである。インリアルでは、「SOUL (Silence: 沈黙、Observation: 沈黙、Understanding: 理解、Listening: 聴く)」という考え方を大切にしている。それは、「大人が黙って、子どもが何を感じているか、何をしたいかをじっくり観察し、その中で子どもが出す様々なサインを全身で聴き、感じ取ろうとし、彼らを理解しなさい、という意味で、子どもと関わる際に、大人が用いなければならない基本的な心構え¹⁴⁾ ¹⁵⁾」としている。インリアルの主張は特別支援教育で広く用いられている考えであるが、学校教育全体でも捉えていく必要がある。

日々慌ただしく過ぎる小学校という学びの場で、このように「待つ」そして「見守る」ことの大切さは、かなり意識をしなければ見過ごされてしまう。吉原(2020)は、親や教師の関わり方について、「子どもの中には無限の可能性が 있습니다。環境さえ整えてあげれば、自分自身で芽を出し、花を咲かせようと伸びていきます。自由を与えれば、自分で思考を深めます。教員が上から押し付けるような指導をする必要はありません。親が先回りする必要もありません。…(中略)…決して干渉せず、その子のことを優しく見守ってあげてください。そうすればきっと、その子は自分の中の可能性に気がきます。」¹⁶⁾と述べている。また小木(2020)は、「いまの社会、いまの学校というのは、管理が行き過ぎて、子どもに対して過干渉になっている。このことが子どもの考える力や判断力を奪っている。」¹⁷⁾と指摘する。これらのことから教師が子どものために良かれと思って先回りすることは、子どもの主体性や自主性が育つ機会を奪っていることがわかる。

一方、汐見(2021)は、「大人がどこかで『子どもだからそんなことはできない』『子どもだからまだやるべきではない』と子どもの可能性を見くびっているが、子どもたちには計り知れない行動力がある」¹⁸⁾と述べている。子どもたちは、体験を通して何かを知ること、居ても立っても居られなくなり、それを原動力として行動するという。そのために、教師は「子どもたちが没頭する、熱中する時間をつくり、子どもの心を揺さぶる」ことが本当に子どもたちに必要な教育であり、そういった授業における子どもの内面の反応についても「きつとこうに違いない」などと下手に推測することなく、ただ、子どもたちが感動し、面白がっているその事実謙虚であるべきだとしている。

さらに田中(2019)は、日々の授業の中でも教師が「説明をしすぎないようにガマンすること」が必要であると、「教師が一步引くと子どもはアクティブになる」のだが「多くの先生は、『ほら見てごらん。…(中略)』と自慢げに答えを示してしまう」¹⁹⁾と指摘する。田中の考えに共感する一方、学校現場でこの「説明しすぎない」「待つ」ことができる教育は当たり前に行われているのだろうか。

子どもたちが自分の実現したいことを見つけ、その実現のために試行錯誤し、もち合わせている力を発揮

するためには、小学校教員の「1年生の子ども観」を更新し、幼児期の育ちを信じられるようにすることが不可欠である。子どもたちへの深い愛情があり、ついかけてしまう手もあるだろう。しかし、子どもたちは未熟な存在だから、やってあげないとできないだろうと、失敗をしないように綿密に計画された授業・活動の中では、子どもたちはもてる力を発揮して学ぶことは不可能である。小学1年生は、「自分たちで何もできない」のではなく、「自分たちで何でもできる可能性を秘めている」と捉え直すことが求められる。

2 MI理論からの示唆

(1) 子どもたちの得意な学び方を生かす

ハーバード大学教育大学院の教授であったワード・ガードナーは、人間の知能を多角的な角度からとらえる「多重知能」(Multiple Intelligences)理論²⁰⁾(以下、MI理論と記す)を提唱した。その後、トーマス・アームストロングは、著書「マルチ能力が育む子どもの生きる力」において、MI理論の考えを教師や教育関係者向けにわかりやすくまとめた。

アームストロングは、ガードナーの「すべての子どもは8つの知能²¹⁾を持っていて、それらはある程度のレベルまで高めることができる。ただし、幼い時期からその中の特定の領域への傾きを見せ始める」という言葉を紹介し、「子どもたちは小学校に上がる頃には、すでに8つのうちのいくつかの能力を得意とした学び方を確立している」²²⁾と述べる。そして、教師が子どもたちの発達した能力を使って、学校での学びをより充実させる方法について提案している。

現在、日本の多くの小学校では、「読む、書く、話す」が子どもたちの学び方の基本となっている。8通りの学び方の表(資料3²³⁾)を見ると、それは「言語を使って学ぶことを得意とする子」に合った学び方である。したがって、それ以外の学び方を得意としている子にとって必ずしもその方法は有効とは言えない。

資料3 アームストロングが提唱する「8通りの学び方」²³⁾
(参考文献を基に筆者が表を作成)

	考え方	好きなこと	子どもが求めるもの
言語	ことばを使って	読む、書く、話す、ことば遊びをする	本、テープ、紙、日記、対話、ディベート、物語
論理的・数学的	論理的に	実験する、問いかける、計算する、パズルを解く	実験道具、科学の材料、天文台や化学博物館を訪れる
空間	イメージや図で	デザインする、描く、イメージする、いたずら書きをする	美術作品、ブロック、ビデオ、映画、スライド、迷路やパズルのゲーム、イラスト入りの本、美術館へ行く
身体・運動	身体的な感覚を通して	踊る、走る、飛ぶ、つくる、触る、身振り・手振りをする	ロールプレイング、劇、動き、何かつくるもの、スポーツやからだを動かすゲーム、触る体験、体験型の学び
音感	リズムやメロディーで	歌う、口笛を吹く、鼻歌を歌う、手足で拍子をとる、聞く	みんなで歌う時間、コンサートを聴きに行く、家や学校に音楽がかかっている、楽器
人間関係形成	他人と考えをやりとりする中で	リードする、組織する、関わる、巧みに処理する、仲裁する、お楽しみ会を開く	友だち、グループでするゲーム、仲間との談話、地域のイベント、クラブ、指導者と見習い(実習生)との関係
自己観察・管理	自分自身のニーズや目標との関連で	目標を設定する、仲裁する、想像する、計画する、振り返る	秘密の場所、自分の時間、自分で時間管理ができるプロジェクト、選択肢
自然との共生	自然や自然の中にあるものを通して	ペットと遊ぶ、庭の手入れをする、自然観察をする、動物を育てる、地球を大切に	自然のあるところに出かけること、動物とふれあうチャンス、自然を観察するための道具(虫眼鏡や双眼鏡など)

キャロル・アン・トムリンソンは、著書「ようこそ、一人ひとりを生かす教室へ」(2019)において、ガードナーをはじめとしてロバート・スタンバーグ、ソーンダイク、サーストン、ギルフォードら多数の研究者による能力に関する過去50年ほどの研究がなされた結果、以下の三つの重要な点については合意している²⁴⁾としている。

- ・私たちは異なる方法で考え、学び、想像する
- ・潜在的な力を引き出すことは、何を学ぶのかとそれを学ぶ際に自分の得意な能力をそれだけ使うことができるかに大きく影響される。
- ・学習者には多様な能力を引き出し、発展させるための機会が必要である。

加えて、苦野(2014)はガードナーの考えを踏まえ、「効果的な学びの方法は、人によっても、またその成長段階によっておいても、時と場合によってもそれぞれ異なるもの」とし、「同じ内容を同じ順序、同じペース、同じやり方で勉強させるのは非効率的な方法と言わざるを得ない」²⁵⁾と指摘している。

この理論を教室で生かすには、「ひとりひとりの得意とする学び方は違う」ということを前提にして、教師ができるだけ多様な教え方をすることが求められる。子どもたちが違った能力を発揮することができるように、1時間の中で、また1日の中で「読む、書く、話す」以外の学び方を積極的に取り入れる必要がある。

では、一人一人の児童のもつ知能は、どのように見取ることができるのか。アームストロングによれば、子どもたちの最も発達した能力を見つける一番よい方法は「問題行動を観察すること」²⁶⁾だという。

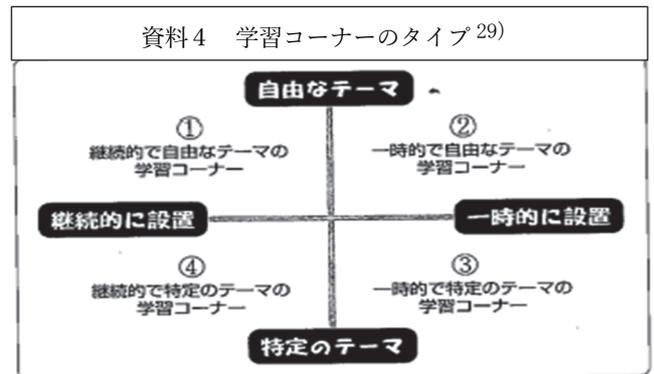
例えば、言語能力に秀でた子は、自分が話す番でなくてもお構いなしに話す。自然との共生能力のある子は教師の許可も得ずに、教室に動物を持ち込んでくるという具合である。それらは、一見すると「迷惑な行動」と教師側に捉えられてしまうが、そのような児童の姿は教師へのメッセージであり、教師に教え方の転換をはかるように迫っている、という見方ができる。前述した「小1プロブレム」についても、このように解釈してみると違った見方ができるようになる。子どもの姿から、学ばせ方を変えたり様々な学ばせ方を試したりするという考え方を取り入れることで、その子の得意なことや好きなことを授業に生かすことができる。そして、「子どもの能力を発見する真のエキスパート」²⁷⁾として、保護者の意見を児童の見取りに生かすことが勧められている。確かに、園では子どもの得意なことや苦手なことを知るために、保護者に話を聞いたり文書で尋ねたりすることがある。小学校でも4月の家庭訪問の機会を利用して尋ねたり、入学説明会のおたよりの中にそのような内容の文書を入れて記入してもらったりすることも考えられる。園の先生の申し送り(園での生活の様子)と合わせて、保護者の見取りを活用することができれば、幼児期の育ちを生かしてその子のもつ特性を生かした学習が計画できるのではないだろうか。

(2) 能力が発揮される環境づくり

整然と並べられた机に前を向いて座っている子どもたちや、黒板の前で教師が講義をするスタイルが現在

の日本の小学校における基本的な風景である。しかし、「マルチ能力」理論では、さまざまな子どものニーズに応えるために、教室の環境を根本的に変えることを求めている。アームストロングは、「たとえ子どもたちが旺盛な好奇心をもったすぐれた学習者としても、学びの環境次第でその成果が損なわれる恐れがある」²⁸⁾と指摘する。

そこでアームストロングが提案しているのが、教室の中を再編成して「能力に応じた8つの学習コーナー」をつくることである。資料4²⁹⁾のように、学習コーナーには一時的に設置するものと、継続的に設置するものがあり、それぞれテーマの有無などに応じて4タイプが考えられている。



①「継続的(たいていは1年間)で自由なテーマの学習コーナー」では、それぞれの知能に関係するもの(例えば、言語コーナーであればゆったりと座れるソファと本、論理的-数学的コーナーであれば、計算機や理科の実験道具など)をあらかじめ用意しておく。

②「一時的で自由なコーナー」は、必要に応じて教師がその場でつくったり、使い終わったら片づけたりできるものである。児童の机を8つのまとまりに分け、児童はそれぞれの能力に応じた場所で活動する。ゲームのような活動が最適であり、「言語コーナー」ではかるたや百人一首、「論理的-数学的コーナー」ならモノポリーなどがあげられる。子どもたちに「マルチ能力」の考え方を導入し、それをすばやく体験させたいときに効果的である。

③「一時的で特定のテーマの学習コーナー」は、テーマや課題を特定した短期間の学習コーナーである。例えば「家」について学習している場合、「空間コーナー」では未来の家をデザインしたり、描いたりする「設計コーナー」を用意し、「人間関係形成コーナー」では、家の中での生活を子どもたちが演じてみる「ふれあいコーナー」を用意する。

④継続的で特定のテーマの学習コーナーは、長期にわたって調べる学習コーナーである。これは1年間を通したテーマで取り組む際に最も効果的であり、「環境」「食」「命」などの大きな年間テーマを設定することと、それに関連したサブテーマを毎月、ないし毎週トピックとして設けることを勧めている。

こうした学習コーナーでの学びの主体は教師ではなく、子どもたち自身である。自分から選んだり、自分で学んだりできる学習コーナーを活用することで、子どもたちは自分の得意な学び方を選び、個人の興味・

関心に基づいて探究を深めることができる。

季節の掲示物や、ロッカーの上に設置する本の種類などを選ぶことは現在の教室でも日常的に行われているが、この提案はその一歩先の環境づくりといえる。幼児教育において、教師が願いをもち、それを実現させる（＝保育の目標に近づける）環境を整えるという考え方に、「それぞれの得意とする学び方を生かす」という要素を加えることで、児童の持ち合わせている力を引き出すことができるのではないだろうか。

3 対話型鑑賞からの示唆

(1) 対話型鑑賞の捉え

対話型鑑賞とは、美術鑑賞の方法のひとつである。鈴木（2019）によれば、対話型鑑賞とは「作品についての情報や解釈を専門家や教師が一方的に伝えるのではなく、鑑賞者自身の思いを尊重しグループでの対話を通して作品を味わっていく鑑賞法」³⁰⁾である。対話型鑑賞は1980年代 MoMA（ニューヨーク近代美術館）の教育部長を務めていたフィリップ・ヤノウィン氏と認知心理学者アビゲイル・ハウゼン氏が共に開発した鑑賞教育プログラムである VTC（ビジュアル・シンキングカリキュラム）が基になっており、その後、VCT は VTS（ビジュアル・シンキング・ストラテジー）として発展を続け、教育にとどまらずビジネス界にも広がりを見せている。

日本では、1991年以降、美術館を中心に発展し、近年はその理念を受け継ぎつつも、日本に合った形で学校教育に取り入れられるようになってきた。ヤノウィンの著書「学力をのばす美術鑑賞」を翻訳し、日本に紹介した福（2015）によれば、VTSでの教師の役割は、「一つの正解を教える」のではなく「学習者から出された各々の意見の共通点や相違点を示しつつ、ディスカッションの間はファシリテーター（コミュニケーションの交通整理役）に徹する」³¹⁾という。

ここでは、この教育プログラムの2つの点に着目した。一つは、教師と子どもが「教える人」「教わる人」という従来の関係ではなく、フラットな関係性であること。もう一つは「教師が正解をもっていないこと」である。先行研究が少ない上に、低学年での実践はほとんど見当たらなかったが、この2点に重点を置き本稿の課題を念頭に実践を試みた。

(2) 対話型鑑賞の実践

筆者は2021年10月、1年生の学級（21名）に入り対話型鑑賞の実践を行った。鑑賞する作品は、図画工作科で使用しているアートカードから1年生児童の実態に合わせ、児童が喜びそうな3枚を選んだ。鈴木の実践³²⁾を参考にしながら、目の前の児童がより楽しみながら学べるように工夫を重ねた。

授業の導入で、アート作品を提示する。児童はその作品を見て「見つけたこと、気付いたこと、考えたこと、疑問に思ったことなど」をワークシートに自由に記入する。その後、近くの友達と話し合ってから学級全体での対話を行う。ファシリテーターである教師（筆者）は、児童と共に対話を楽しみながら意見の交通整理を行い、児童の言葉を板書していった。その際には、児童の発言に対して「どこからそう思いますか？」と根拠を尋ねたり、「そこから、あなたはどのように思

か？」と問い返し、思いをさらに引き出したりすることに注力した。授業の終盤には、自分が一番「なるほどな」と思った友達の意見（板書）に☆マークを貼り、その理由について交流し合う時間を設定した。このような45分の内容を週に1回のペースで3回行った。

写真1 対話型鑑賞の実践風景



児童は、初回の対話型鑑賞から興味津々であった。自分の机と椅子で学ぶいつものスタイルではなく、机を下げて椅子だけを前に並べて友達と寄り添って座るという学びの環境が初めてだったようで、「これから何がはじまるのだろうか？」と期待に胸を膨らませていた。授業では、想像以上に意見が出て、対話が途切れることはなかった。そればかりかチャイムが鳴った後も黒板に映し出された作品の前に集まって、友達や筆者と作品についてのおしゃべりを続けようとする児童が多数いた。教師がもつ答えがないことで、どの児童も自分の思いを素直に表出できるようになるからこそ、このような姿が見られたのではないだろうか。

この実践の間に児童にどのような変容が見られたのかを知るために1回目の授業の前と、3回目の授業の後に同じ作品画像を見せて、感想を自由に書く時間を

資料5 ピカソ作「泣く女」



を設定した。使用した画像は、ピカソ作「泣く女」（資料5）である。感想を書く時間は各10分間とした。実践の開始前には「へんなひと。こわい。めがきらきらしている。」のように短文での表記が目立った。1学期にひらがなの正しい書き方を覚えたばかりであることを考慮すると、このくらいが妥当である。児童の書いた文の数の平均は、5.5文であった。それが実践後には「ふつう、からだのいろははだいろなのに、どうしてきいろなの？」

「なんかとぼうしをかぶって そのうえにはりがあるって むらさきのまるいやつがあつてふしぎだとおもいました。」「かなしそうなまゆげをしている。」のように、一文が長くなっている児童が目立つとともに、根拠をもとに自分の考えを表現する児童が明らかに増えていた。実践後に児童の書いた文の数の平均は10.8文であった。

鈴木 (2019) は、対話型鑑賞を半年かけて 10 回続けた前後で小 1 児童の記述力に差が出るという例を紹介していた³³⁾ が、3 回の実践でも明らかに児童の育ちを見取ることができた。1 年生の児童が目の前の作品と対話し、楽しみながら自分の思いを表現していけるようになる姿を目の当たりにすることができた。

(3) 「遊ぶように学ぶ」児童 A

児童 A は、筆者が初めてクラスを訪れて自己紹介した日に、「私の好きなことは、勉強なら体育で、遊びなら鉄棒かな。」と、筆者に自分の好きなことについて語った。入学して半年経った児童 A にとって、「遊び」と「勉強」は別物として捉えられている様子であった。資料 6 は、児童 A による対話型鑑賞 (3 回目) の振り返りである。

資料 6 児童 A による対話型鑑賞 (3 回目) の振り返り

(さん) の かおがあるって行って よく みつけたなとおもった。(さん) は、きょうりゅうのあしあとして行って わたしはみつ けられなかったし すごいなとおもいました。 きょうやってみたら いろいろなことや むずかしい ことがわかって すご かったのしかったです。

「よくみつけたなとおもった」や「わたしにはみつけれなかったし すごいなとおもいました」という記述からは、児童 A が友達のよさを見つけ、認めていることがわかる。また、前回のふりかえりは「たのしかった」であるのに対し、3 回目には「すごかった」という記述に変わっていることから、児童 A にとって対話型授業は「さらに楽しい学び」になっていることがわかる。

3 回の対話型鑑賞を振り返って、児童 A は次のように感想を書いた。(資料 7)

資料 7 児童 A による対話型鑑賞についての振り返り

さいしよにえをみて これなにかなとおもったけど ど んどんいろいろなえがあったから いろいろわかったし やってたのしかったし いろいろないけんがでてわかりやすかったし さとうせんせい (=筆者) のじゅぎょうは あそびながら べんきょう をしててびっくりしました。

「遊びながら勉強をする」というのは、幼児期の育ちを生かした学びに近づいた姿と言える。児童 A は友達の意見を聞くことや友達の意見から自分の考えが広がることに喜びや楽しみを感じることができた。そして、学びの中で、友達のよさを見つけることができた。このことから、対話型鑑賞のように、教師が一つの答えをもたずに学びのサポート役となり、子どもが考えたことを素直に、自由に話させるような授業を展開することで、幼児期の育ちを生かし「遊ぶように学ぶ」ことを可能にするのではないだろうか。

中教審答申「令和の日本型教育の構築を目指して」(2021) によれば、これからの教職員は「学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出し、主体的な学びを支援する伴走者としての役割を果たす」³⁴⁾ ことが求められている。低学年は「学校での学び」というイメージを構築する義務教育のスタート段階であ

る。その大切な時期に、教職員は「教えてくれる人」ではなく「となりで見守り、共に学ぶ人」でありたい。そして、小学校でも「遊ぶように学ぶ」授業を展開したい。このような経験を繰り返すことで、「状況から学ぶ」という誤った学習スタイルを身に付けさせることを遠ざけられると考える。

IV 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

本稿を振り返り、以下の 3 つの成果が得られた。

まず、教師が「待つ」「見守る」ことを意識すると児童は主体的に判断することができるようになる。教師が幼児期の育ちを信じ、児童に選択させたり試行錯誤させたりする余地を与えれば、児童がもつ能力を十分に発揮させられる可能性があることがわかった。

次に、教師が「読む、書く、聞く」以外の多様な学び方を提供することで、どの子も自分の能力を発揮する機会を得ることがわかった。さらに、児童の実態に合わせて能力を生かすことができるような環境を整えることで、幼児教育で大切にされている環境構成を小学校でも生かし、発展させられることが示唆された。

最後に、教員と児童が「教える」「教えられる」という関係ではなく「ともに問いを探究する仲間」であり「教師が児童の学びを支える存在」であることで、児童が「状況から学ぶ」という誤学習を防ぐことができることが示唆された。教師が主体を児童に預け「一つの答えをもたない」ことで、児童が幼児期に育んだ資質・能力を発揮し「遊ぶように学ぶ」ことが実現できるのではないだろうか。

2 今後の課題

本稿での研究の成果と生活科の特質を重ね合わせると、幼児期の育ちを生かす際に、低学年児童にとって生活科という教科のもつよさが生きるのではないだろうか。生活科は、幼児教育と同じく方向目標として教師の願いが設定され、一人ひとりの思いや願いを生かしながら展開する教科である。また、対象との関わり方や、思いや願いの表現の仕方の自由度が高いため、それぞれの児童が自分の得意なことや好きなことを生かしやすいというよさもある。

今後は、幼小の接続期に重要な役割を果たす生活科において、幼児期の育ちを生かした指導の在り方を具体的な授業案として提示できるように研究を進めたい。また、低学年の 2 学年に加え、年長である 5 歳児を含めた 3 年間で育まれる資質・能力についての研究を進め、接続期に教師が児童にどのように関わるべきかについても明らかにしたい。

【註】

- 1) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 「第 1 回会議の主な意見等の整理」 P. 8
- 2) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社 2017 年 P. 53
- 3) 文部科学省 幼稚園教育要領 (平成 29 年告示) 「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」 pp. 3-5
- 4) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 2018 年 P. 86

5) 筆者が行ったアンケートの質問項目と結果一覧表

Q: 低学年を担当されるときに、特に大切にされていることを教えてください。(複数回答可)		
	回答数	76人
1 幼稚園・保育園等とは異なる小学校生活のきまりについて教え、守らせる。	42 (人)	55%
2 身の回りの整頓、宿題、明日の準備など、やるべきことを自分でできるように導く。	64	84%
3 その子のもつ得意なことや好きなことを見つけ、それを伸ばすような関わりをする。	40	53%
4 学習方法や宿題のやり方は、どの子にもきまったやり方を求め、同じことができるようにしてから次の学年に送る。	12	16%
5 その子が苦手なこと(学習、人間関係づくりなど)にもある程度我慢させて取り組ませる。	19	25%
6 児童が安心して失敗できるような、温かい雰囲気のある学級をつくるよう努める。	70	92%
7 児童が諦めずにやり遂げ、達成感をもてるような活動を取り入れる。	55	72%
8 友達と関わりながら、共通の目的に向かって協力するような活動を取り入れる。	53	70%
9 児童が自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら様々なきまりを守ることができるようにする。	51	67%
10 児童が情報に基づき判断したり、情報を役立てながら活動したりすることができるように配慮し、社会とのつながりを意識させるようにする。	12	16%
11 生活の中で、自分と異なる考えがあることに気付かせ、児童が自ら判断したり、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わせるようにする。	43	57%
12 自然に触れて感動する体験をさせる。	44	58%
13 身近な動植物への接し方を考えさせ、それらを命あるものとしていたわり、大切にすることをもちょうろを介して関わりさせるようにする。	21	28%
14 遊びは遊び、学習は学習と、はっきりと分けて指導する。	14	18%
15 児童自らが「?」を見つけ、それを確かめるために学習内容を活用する場面をつくる。	35	46%
16 絵本や物語などに親しませ、豊かな言葉や表現を身に付けさせる。	39	51%
17 経験したことや考えたことを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりするような活動を通して、言葉による伝え合いを児童に楽しませる。	44	58%
18 言葉、歌、絵、劇化など様々な表現方法を用いて、児童に表現する喜びを味わわせる。	46	60%
19 児童自らが判断し、ある程度責任を持たせながら活動させるような場を設定する。	29	38%
20 各園の先生が作成した申し込み文書を読み、児童の入学前の姿を把握して指導に役立てる。	29	38%
21 その他	13	

6) 文部科学省「新幼稚園教育要領のポイント」

2017年 P.11

7) 加納誠司『スタートカリキュラムの理論と実践Q&A』教授用資料 大日本図書 2018年 P.1

8) 汐見稔幸『本当は怖い小学一年生』ポプラ社 2013年 pp.13-14

9) 経済産業省『未来の教室』

<https://www.learning-innovation.go.jp/about/>
2021年10月にアクセス

10) 村山功『シリーズ「学びと文化」3 科学する文化』東京大学出版会 1995年 pp.19-22

11) 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター(著, 編集)『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラム導入・実践の手引き』2018年 P.4

12) 前掲載⁸⁾ P.25

13) 前掲載¹⁾ pp.3-5

14) 竹田契一、里見恵子『インリアル・アプローチ 子どもとの豊かなコミュニケーションを築く』日本文化科学社 1994年 pp.1-20

15) 坂口しおり『コミュニケーション支援の世界(コミュニケーション発達支援シリーズ)』ジアース教育新社 2006年 pp.57-58

16) 西郷孝彦、尾木直樹、吉原毅『「過干渉」をやめたら子どもは伸びる』小学館 2020年 P.218

17) 前掲載¹⁶⁾ P.10

18) 汐見稔幸『教えから学びへ 教育にとって一番大切なこと』河出書房新社 2021年 pp.215-216

19) 田中博史『子どもが発言したくなる! 対話の技術』学陽書房 2019年 pp.60-63

20) Howard Gardner(原著)、松村暢隆(翻訳)『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社 2001年 pp.58-68

21) ガードナーは、人間には8つの別個の知能が存在し、人間が何かを達成しようとするときにそれらの知能のうちいくつかを組み合わせて活動していると考えた。以下がガードナーの提唱した8つの知能である。言語的知能、論理数学的知能、音楽的知能、身体運動的知能、空間的知能、対人的知能、内省的知能、博物的知能。

22) Thomas Armstrong(原著)、吉田新一郎(翻訳)『「マルチ能力」が育む子どもの生きる力』小学館 2002年 P.68

23) 前掲載²²⁾ P.70

24) Carol ann Tomlinson(原著)、山崎敬人(翻訳)、山元隆春(翻訳)、吉田新一郎(翻訳)『ようこそ、一人ひとりをいかす教室へ「違い」を力に変える学び方・教え方』北大路書房 2019年 pp.39-40

25) 苫野一徳『教育の力』講談社 2014年 pp.73-75

26) 前掲載²²⁾ pp.68-71

27) 前掲載²²⁾ pp.79-80

28) 前掲載²²⁾ P.180

29) 前掲載²²⁾ P.184

30) 鈴木有紀『教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版 2019年 P.6

31) Philip Yenawine(原著)、京都造形芸術大学アートコミュニケーション研究センター(翻訳)『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ どこからそう思う?』淡交社 2015年 P.6

32) 前掲載³⁰⁾ pp.70-85

33) 前掲載³⁰⁾ pp.33-37

34) 中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」2021年 P.22