

# 第 1 部

金沢大学人間社会学域  
学校教育学類附属幼稚園  
第63回教育研究会に向けて

# 第1章 平成28年度の研究について

草場 勇介

## 研究テーマ

### 『 幼児期の教育における学びを探る 』 ～主体的・対話的で深い学びを促す環境の構成と教師の援助～

#### 1. 研究の背景

本園では、平成26年度より研究テーマを「幼児期の教育における学びを探る」とし、幼児期に培った学びを就学後の教育につなげる、幼児教育と小学校教育の接続の在り方についての研究を行ってきた。平成26年度は石川県内の実態調査を行い保幼小連携に関する県内の実態と課題について明らかにした。平成27年度は副題を「生じた課題に対し、主体的・協同的に学ぶ姿（アクティブ・ラーニングの視点から）」とし、幼児期の教育と小学校教育における接続の在り方を模索しつつ、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」を行う具体的な幼児の姿と内在する学びについて明らかにしてきた。しかし、幼児が「主体的・対話的で深い学び」を行っている場面において、どのような要素が学びを生んでいるのかについては明らかにするに至らなかった。

「主体的・対話的で深い学び」は、次期指導要領及び幼稚園教育要領の改訂について述べられた文部科学省中央教育審議会の答申において、カリキュラム・マネジメントと共に改訂の柱と位置づけられている。幼児教育における「主体的・対話的で深い学び」の視点についても、“幼児教育における重要な学習としての遊びは、環境の中で様々な形態により行われており、以下のアクティブ・ラーニングの視点から、絶えず指導の改善を行っていく必要がある。”<sup>1)</sup>と明記されている。同様に、新幼稚園教育要領には、“幼児が様々な人やものとのかかわりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。”<sup>2)</sup>と記されている。幼稚園教育要領の改訂に伴い、今後幼児教育の現場においてもアクティブ・ラーニングの視点からの指導の改善が具体的に行われていくであろう。指導の改善とは、幼児期の教育においては環境の構成と教師の援助の改善であると言える。なぜなら、幼児期の教育は環境を通して行われるものであり、幼児は教師の意図性に基づき構成された環境の中で学び、教師は幼児がその環境の中で学ぶ姿を見取りながら、より豊かな学びとなるよう一人一人の育ちに応じて援助を行っているからである。しかしながら、どのような環境の構成や教師の援助が幼児の「主体的・対話的で深い学び」にとって有効であるかは、具体的に明らかにされていない。

前述の答申で述べられているように、「主体的・対話的で深い学び」は学校教育全体を貫く指導・授業改善の視点であるため、幼小接続を考えていく際の共通の視点となりうる。幼小接続に関しては、新幼稚園教育要領に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が位置づけられ、前述の答

申において“幼稚園等と小学校の教員が持つ5歳児修了時の姿が共有化されることにより、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が図られることが期待できる”<sup>3)</sup>と記されている。また、生活科に“幼児教育との連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取組とすること”<sup>4)</sup>との記述があるように、幼児教育、小学校教育双方から幼小接続を進めていくことがさらに求められる。幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成と教師の援助について明らかにしていくことは、幼小が共通の視点から共に幼児の育ちや学びを考えることにつながり、幼小接続を進める上でも有効であると考えられる。

以上から、本研究では環境の構成と教師の援助に着目し、どのような環境の構成と教師の援助が幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促すために有効であるのかを明らかにしたいと考えた。

## 2. 研究の目的

事例検討により、幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成と教師の援助について明らかにする。

## 3. 研究方法

### (1) 調査対象

金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園 3歳児, 4歳児, 5歳児 計120名

### (2) 調査方法

- ・保育中の幼児の行動と会話についてエピソード記録し調査を行った。またデジタルカメラ、ビデオカメラで撮影し幼児同士、幼児と教師のかかわりについて記録し調査を行った。

## 4. 分析の視点と方法

### ・観察記録のデータ化と分析方法

分析対象とする事例は、幼児が「主体的・対話的で深い学び」を行っている場面を中心に記録した保育記録およびビデオ撮影を行った映像から、行動分析・会話分析を行った。

### ・分析の視点

幼児が「主体的・対話的で深い学び」を行っている場面の事例を収集し、環境の構成及び環境の構成の視点から分析を行った。分析により挙げられた環境の構成及び教師の援助についてKJ法を参考にカテゴリー化し、考察した。

## 5. 分析の結果と考察

収集した31事例から挙げられた環境の構成 (N=71) 及び教師の援助 (N=71) のキーワードを、KJ法を参考にし、内容別に分類した。<sup>5)</sup>

### ■環境の構成について

幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成は、以下の6つのカテゴリーに分類することができた。

分類名	説明
心情を支える環境	安心して取り組めたり意欲をもったりできる環境
ひととかかわらざるを得ないもの・状況	友達とかかわらざるを得ない遊具や道具, 及び場の状況や雰囲気など
ひととかかわりやすいもの・場	友達とかかわりやすい遊具や道具, 及び場の状況や雰囲気など
試行錯誤や工夫を促すもの・場	試行錯誤や工夫を促す遊具や道具, 及び場の状況や雰囲気など
イメージや目的の共有を促すもの・こと	イメージや目的の共有を促す遊具や道具, 及び場の状況や雰囲気など
思考を促す情報	見て考えることができる情報

[表1 環境の構成 キーワード一覧表 3歳児]

	心情面を支える環境			ひととかかわらざるを得ないもの・こと	ひととかかわりやすいもの・場	試行錯誤や工夫を促すもの・場	イメージや目的の共有を促すもの・こと	思考を促す情報
4月「先生!お湯入れるのない!」	絵で示しておく	見守る教師の存在	安心感					
4月「とらんといて」	一人1つの遊具				友達の様子に気付ける場	かかわりやすい距離		
5月「壊れてるんですけど。ちょっと、直して!つくれない!」	水を流す楽しさ			一人では操作できない遊具	不安定な場	教師が意図的にかかわらない状況		
6月7日「もーやめろー!」					教師に受け止めてもらえる場	自分達で組んだり直したりできる遊具	自由に使える遊具	
7月「貸して」	教師にかかわれる場			一人に1つずつはない遊具				
10月「わかった。じゃあ、かーしてーっていったら?」				困っている雰囲気	一人に1つずつはない遊具			
2月「林先生、でっかいから無理だよ」				教師に頼ることができない場	友達の様子が見やすい場			

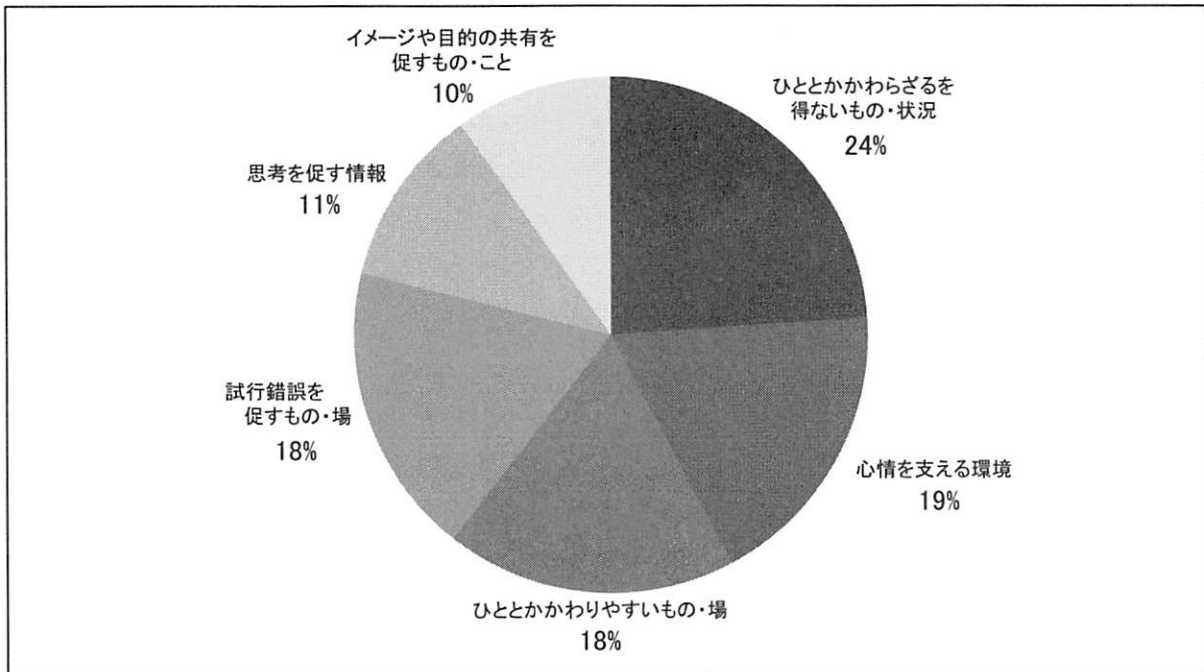
[表2 環境の構成 キーワード一覧表 4歳児]

	心情を支える環境			ひととかかわらざるを得ないもの・状況	ひととかかわりやすいもの・場	試行錯誤や工夫を促すもの・場	イメージや目的を共有を促すもの・こと	思考を促す情報
	挑戦	大変さ						
4月 じゃあ、Bくん行ってくる!								
4月 ここ、真ん中! いいこと思いついた、ほら真ん中にあるでしょ?	安心	安定			多人数がかかわることができる遊具	組み合わせられる遊具	見て分かる	
5月 いいこと思いついた!				一人ではできない				
5月 いいこと考えた。もう1回つくろう、こうやって						可塑性	イメージの共有	見て分かる
6月 二人でやればいい	挑戦	難しさ	安心	一人ではできない		可塑性		
6月 何か三角の形に切ればいいんじゃない?				限られた遊具	場の設定			
9月 これ赤ちゃんドングリじゃない?					共通のアイテム			
11月 病院ごっこはさ、ご飯の後でも遊べばいいよ				一人ではできない				見通しをもてる情報
11月 星は学校で夜はお風呂ってことにすれば?				見通し		思い通りに扱える遊具		
12月 じゃあ、3対3にしようよ							自分運でつくったルール	
2月 確かにそうだけど…、それしかないんだよ!				教師の力を借りることができない場				
2月 わかった! こっちや				一人では扱うことが難しい遊具				

[表3 環境の構成 キーワード一覧表 5歳児]

	心情を支える環境	ひととかかわらざるを得ないもの・状況	ひととかかわりやすいもの・場	試行錯誤や工夫を促すもの・場			イメージや目的の共有を促すもの・こと	思考を促す情報	
5月「こっちが家で、こっちがお城ってことにしたら」				目的に応じた素材					
6月「固いから?」		一人では扱うことができない素材	選択できる数と種類						
6月「先生、牛乳取りに行くのって、今日だけ?」		意図的なグループ編成	見通しのよい場						
10月「みんなつかっていいよ」		場の設定	不十分な種類と数	モデル					
10月「コソ分かった…かもしれない」				モデルとしての友達	自由に組み合わせられる遊具				
11月「ここに斜めに置いて、もう1個こっちに置けば?」				可塑性	組み合わせ	限られたスペース			
11月段ボール集め①								文字の役割に気づく	
11月「もう1回」							共通の目的をもったグループ編成	目的の共有	
11月「最初からつくろう!」			相手意識をもつことができる場	試行錯誤できる材料			共通の目的をもったグループ編成	目的の共有	
11月段ボール集め②								文字の必要性	
1月劇のストーリーづくり							見通し	可視化	情報に基づき判断する
2月「ねえみんな、俺、鬼になってもいい?」							話し合いの場の設定		

[図1 環境の構成 各分類の割合 (N=71)]

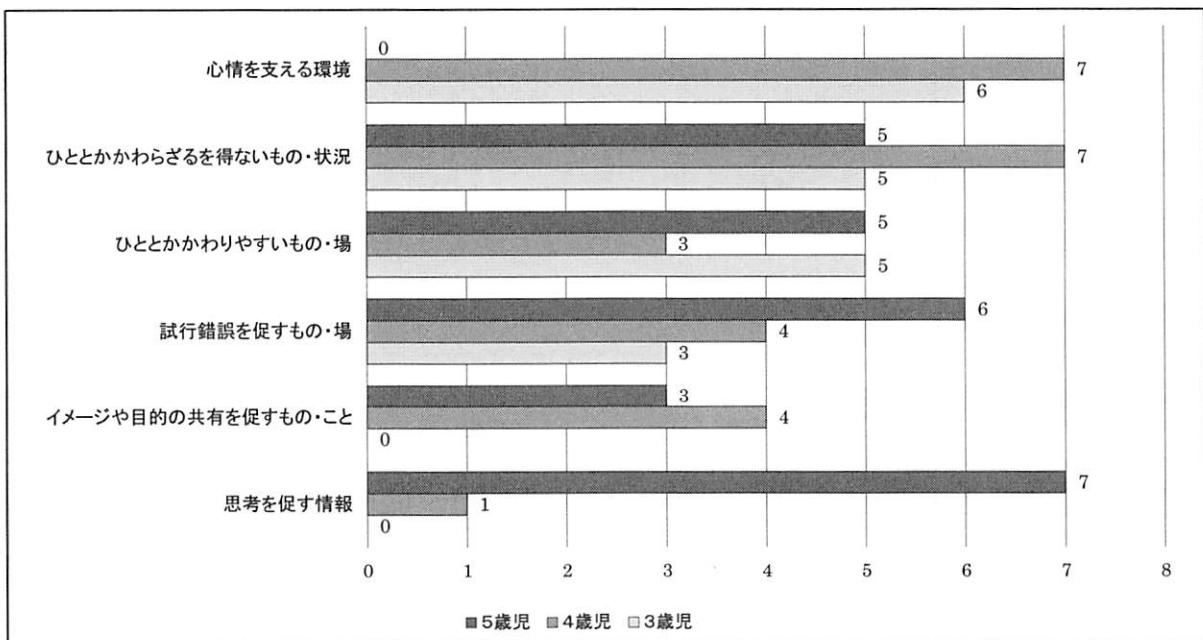


各分類の全体に占める割合には大きな差は見られなかった。つまり、幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成は「心情を支える環境」「ひととかかわらざるを得ないもの・状況」「ひととかかわりやすいもの・場」「試行錯誤や工夫を促すもの・場」「イメージや目的の共有を促すもの・こと」「思考を促す情報」が有効であるということが明らかになった。

・各分類と学年別の値から

各分類と学年別の値は、以下のグラフの通りとなった。

[図2 環境の構成 各分類と学年別の値]



各分類に注目すると、「心情を支える環境」に5歳児は含まれておらず、「イメージや目的の共有を促すもの・こと」「思考を促す情報」には3歳児が含まれていない。また、「思考を促す情報」は5歳児の数が多くなっている。「ひととかかわらざるを得ないもの・状況」「ひととかかわりやすいもの・場」「試行錯誤を促すもの・場」はどの学年も同数程度含まれている。このことから、幼児の発達に応じた「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成として、3歳児では「心情を支える環境」が重要であり、4歳児、5歳児と発達が進むにつれ「イメージや目的の共有を促すもの・こと」「思考を促す情報」が重要となることが明らかになった。

## ■教師の援助について

幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す教師の援助は、以下の5つのカテゴリーに分類することができた。

分類名	説明
心情を支える	安心して取り組めるようにしたり、意欲をもたせたりするような援助
周りをつなぐ	他者の存在を認識できるようにしたり、代弁したりするような援助
見守る	側で幼児の様子を見取りながら、必要に応じてかかわることができるようにする援助
思考を促す	考える情報を与えたり、取敢えて手を貸さなかったりするような援助
協同を促す	状況の整理・焦点化・思いや考えの共有を促す援助

【表4 教師の援助 キーワード一覧表 3歳児】

	心情面を支える		周りをつなぐ			見守る	思考を促す	協同を促す
	共感する	共感する	困っていることを見取り、広める	他者の存在を知らせる	他者の存在を知らせる			
4月「先生！お湯入れるのな い！」	共感する	共感する	困っていることを見取り、広める			見守る		
4月「とらんといて」	安心できるようにする		他者の存在を知らせる	他者の存在を知らせる	代弁する			
5月「壊れてるんですけど。 ちょっと、直して！つけれない！」			困っていることを見取り、広める	かかわりを促す				
6月7日「もーやめろー！」			思いに気付き代弁する			見守る		
7月「貸して」	安心できるようにする		方法を教える					
10月「わかった。じゃあ、かー しーてーっていつてみたら？」			言葉を補う	困っていることを見取り、広める				
2月「林先生、でっかいから無理だよ」	認める	自己有用感						

[表5 教師の援助 キーワード一覧表 4歳児]

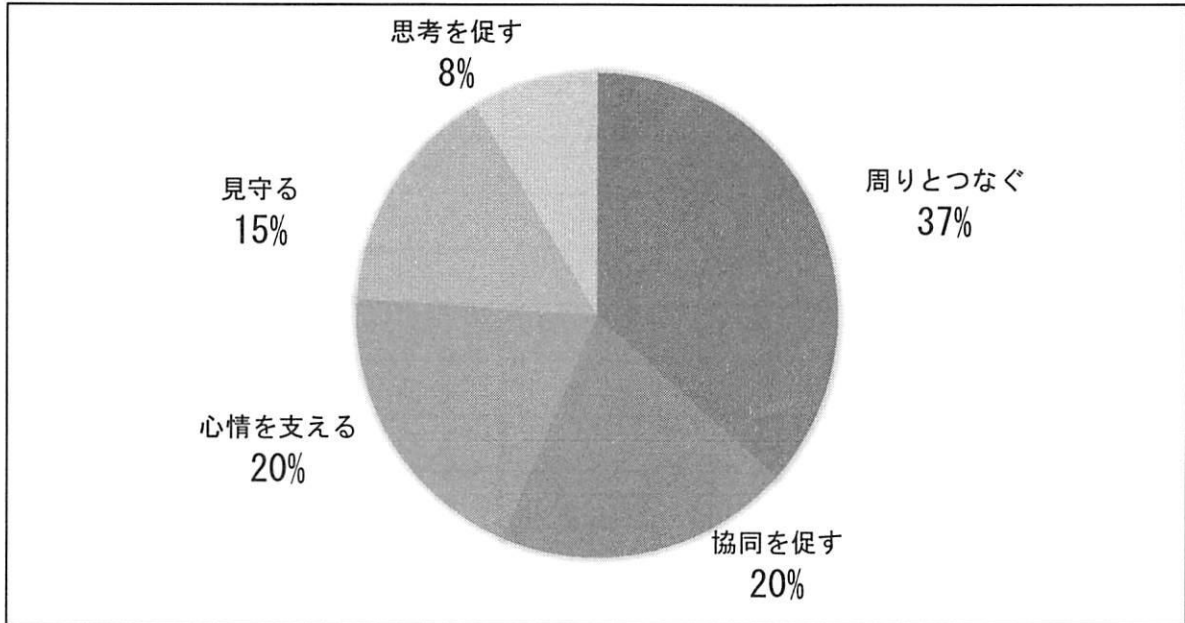
	心情を支える		周りにつなぐ		見守る			思考を促す		協同を促す	
4月 じゃあ、Bくん行ってくる!									敢えて手を貸さない		
4月 ここ、真ん中! いいこと思いついた、ほら真ん中にあるでしょ?			仲介する								
5月 いいこと思いついた!					見守る					共有させる	
5月 いいこと考えた。もう1回つくろう、こうやって			モデルとなる	きっかけをつくる							
6月 二人でやればいい	共感する	安心できるようにする									
6月 何か三角の形に切ればいいんじゃない?	安心できるようにする								材料を提示する		
9月 これ赤ちゃんドングリじゃない?									思考を切り替えさせる		
11月 病院ごっこはさ、ご飯の後でも遊べばいいよ	安心できるようにする		思いを引き出す						見通しを持たせる	確認する	
11月 屋は学校で夜はお風呂でことにすれば?					見守る					気持ちを切り替えさせる	
12月 じゃあ、3対3にしようよ										示唆する	
2月 確かにそうだけど…、それしかないんだよ!					自由に選択できるようにする	安全を確保する	時間を保障する			敢えて手を貸さない	
2月 わかった! こっちや					見守る				遊具の提示		

[表6 教師の援助 キーワード一覧表 5歳児]

	心情を支える		周りにつなぐ		見守る		協同を促す		思考を促す		
5月「こっちが家で、こっちがお城ってことにしたら」					見守る						
6月「固いから?」	気づきを認める							焦点化する			
6月「先生、牛乳取りに行くのって、今日だけ?」	安心できるようにする	意欲をもたせる	周りに様子に気づかせる							見通しをもたせる	
10月「みんなつかっていいよ」			友達とのつながりを促す								
10月「コツ分かった…かもしれない」	安心感		仲介する		見守る	見取る		焦点化する			
11月「ここに斜めに置いて、もう1個こっちに置けば?」			遊び仲間の一員となる	代弁する				思いや考えを共有させる			
11月 段ボール集め①			相手意識をもたせる	表現の仕方を考えさせる	見取る						
11月「もう1回」					見守る						
11月「最初からつくろう!」								目的を確認する			
11月 段ボール集め②			相手意識をもたせる	表現の仕方を考えさせる				考える視点を与える			
1月 劇のストーリーづくり								状況を確認する	考えを共有させる		
2月「ねえみんな、俺、鬼になってもいい?」			代弁する					整理する	確認する		



[図3 環境の構成 各分類と学年別の割合 (N=71)]

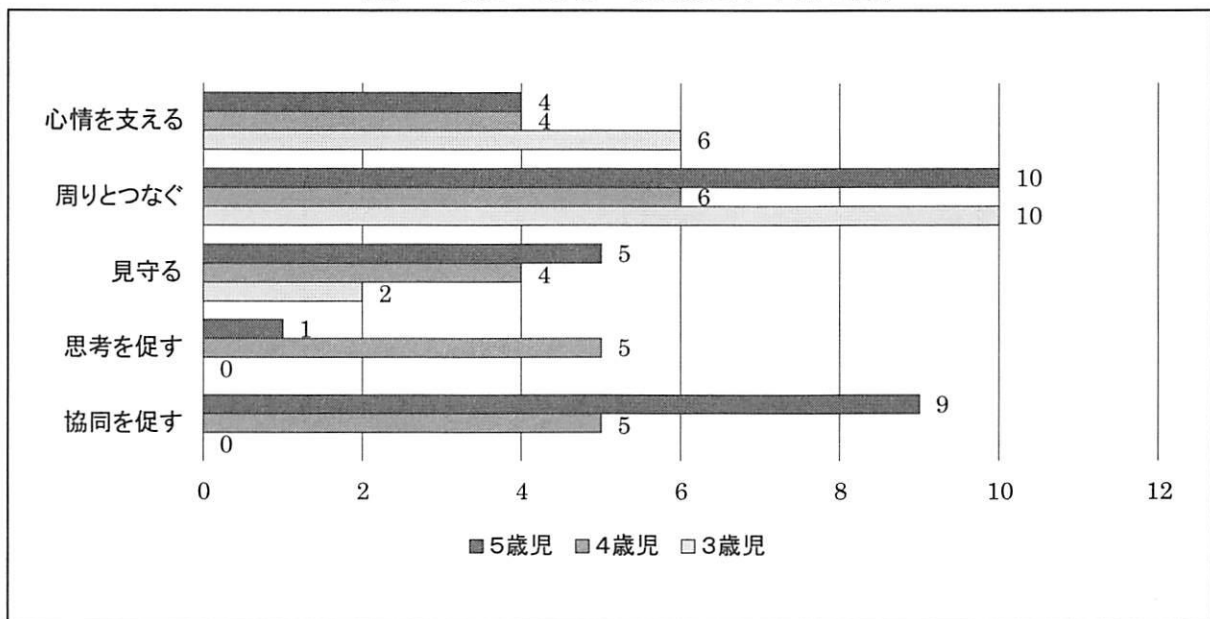


各分類における全体の割合としては、「周りをつなぐ」が37%と大きな割合となった。幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す教師の援助としては、「心情を支える」「周りをつなぐ」「見守る」「思考を促す」「協同を促す」といった援助が有効であり、特に「周りをつなぐ」援助が重要であることが明らかとなった。

・各分類と学年別の値から

次に、各分類と学年別の値は、以下のグラフの通りとなった。

[図4 教師の援助 各分類と学年別の値]



各分類に注目すると、「思考を促す」は3歳児が含まれておらず、4歳児の値が大きい。「協同を促す」にも3歳児は含まれておらず、5歳児の値が大きい。「心情を支える」「周りをつなぐ」「見守る」はどの学年も含まれている。このことから、幼児の発達に応じた「主体的・対話的で深い学び」を促す教師の援助として、「心情を支える」「周りをつなぐ」「見守る」援助が重要であり、発達が進むにつれ、「思考を促す」「協同を促す」援助が重要となるということが明らかになった。

### ・「環境の構成」「教師の援助」の各分類と学年別の値のグラフを比較して

環境の構成と教師の援助の各分類と学年別の値のグラフを比較し、「思考」という点に着目すると、環境の構成では「思考を促す情報」の割合は5歳児が大きいのに対し、教師の援助では「思考を促す」は4歳児の割合が大きくなっている。これは、4歳児は思考し解決する際に教師のかわりが必要であり、5歳児は環境として存在する情報を活用して解決していくことが可能である、と捉えることができる。また、「協同」という点に着目すると、「イメージや目的の共有を促すもの・こと」の環境の構成では4歳児と5歳児の値はほとんど同じであるが、「協同を促す」教師の援助においては4歳児と比べて5歳児の値が大きい。これは、5歳児ではイメージや目的を共有し、さらに友達との協同的かわりがあることで課題の解決を行っている、と捉える事ができる。3歳児においてはこれら「思考」「協同」に関する環境の構成、教師の援助は主体的・対話的で深い学びを促すキーワードとして挙げられていない。

つまり、学年の特徴として、4歳児では教師の援助で思考を促していくこと、5歳児では教師の援助で協同的かわりを生み出し、環境の構成から思考を促していくことが、「主体的・対話的で深い学び」を促すために有効であると言える。

## 6. 本研究の結論

以上より、本研究では以下の3点が明らかになった。

- ・幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す環境の構成は「心情を支える環境」「ひととかかわらざるを得ないもの・状況」「ひととかかわりやすいもの・場」「試行錯誤や工夫を促すもの・場」「イメージや目的の共有を促すもの・こと」「思考を促す情報」が有効である。
- ・幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促す教師の援助としては、「心情を支える」「周りをつなぐ」「見守る」「思考を促す」「協同を促す」といった援助が有効であり、特に「周りをつなぐ」援助が重要である。
- ・幼児の「主体的・対話的で深い学び」を促すためには、発達に応じた環境の構成と教師の援助が必要である。

## ・研究を通して

事例検討を重ねる中で、発達に応じた「幼児が解決したいと思う課題」が生まれるような意図的な環境を構成し、その中で幼児が解決しようとする姿を教師が側で見守りながら、必要に応じて教師が援助していくことが重要であるということを通理解するに至った。その「幼児が解決したいと思う課題」環境とは、教師がその場で遊んでいる幼児が何を楽しんでいるか、何に困っているか等を的確に“見取る”こと、そしてそれを教師が幼児に何を学んでほしいか、何を体験してほしいかという“ねらい”と合わせて考えることで、初めて生み出されるものだということを通理解することができた。

## 7. 今後の課題

平成30年度には次期幼稚園指導要領が実施となる。本研究で得た知見を教育課程、指導計画に反映させていくと共に、幼児期の教育を小学校教育とつなげていく形をつくり、小学校接続期に活かしていくことが必要である。

### 【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省中央教育審議会：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），P.80，2016
- 2) 文部科学省：幼稚園教育要領，P.8，2018
- 3) 文部科学省中央教育審議会：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），P.76，2016
- 4) 同上書，P.155
- 5) 田中博晃：質的データ分析法としてのKJ法を行う前に，より良い外国語教育研究のための方法，外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告論集，2010