

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62回教育研究会に向けて

第1章 平成27年度の研究について

研究テーマ

『 幼児期の教育における学びを探る 』 ～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)

1. 研究の背景

本園では、昨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」として、幼児期に培った学びを就学後の教育につなげていくために幼小連携・接続を中心に研究を行っている。昨年度はその手がかりとして、石川県内の幼小連携に関する実態を明らかにし、幼児期の学びを効果的に就学後につなげていくために、幼児期の遊びや生活の中で何をどのように学んでいるのかを明らかにすることを課題としてきた。幼児期の学びについて、例えば全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会(2015)では、児童期までを見通した幼児期に必要な体験を通した学びとして、人とかかわる体験、ものとかかわる体験について考察している。¹⁾また本園においても、遊びの中の学びを「身体的側面」「知的側面」「心的側面」「社会的側面」から明らかにしてきており²⁾、幼児期においては就学後の学習や生活につなげることができる力を培っていることは、幼児期の学びに関する数多くの研究から明らかとなっている。しかしながらこのような幼児期の学びについては、加藤ら(2011)の幼児期の教育で何をいかに身に付けているのかは具体的に明確になっていない³⁾という指摘にもあるように、具体的な教科での学びを中心に考える小学校以降の教育の側に立つと理解が十分にされず、幼児期の教育との間で子どもの学んでいる姿を捉える視点が異なってしまう現状が見られる。多くの幼児教育関係者が幼児期に培った力を小学校に伝えられないもどかしさや、力を活かし切れていない小学校1年次での教育の在り方についてギャップを感じていることは周知のことである。では、幼児期の教育と小学校以降の教育の円滑な連携・接続を考えた時、学びをどのような視点で捉えていけばよいのだろうか。

学校教育における学びとして、文部科学省(2012)は、近年の学校教育をめぐる改革の中で、今まで学校教育の多くで行われてきた教員による一方的な講義形式の教育と対比する形で、学修者の能動的な学修への参加、さらに認知的、倫理的、社会的能力等の汎用的能力の育成を図るアクティブ・ラーニングという指導法・考え方の学校教育への導入を明確に打ち出してきている。⁴⁾これは今までの学校教育における教師主導の教育から培っている学びでは、不十分であることを示唆している。実際に同省は初等中等教育段階においては、例えば答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力やチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いやる、倫理的、社会的能力の育成を挙げている。さらに次期学習指導要領改訂に向けて、このアクティブ・ラーニングの視点が検討されてきており、それらが目指す学習、指導方法については特定の型を普及させることではなく、問題発見・解決を念頭に置いて

た深い学びの過程や他者との協働や外界との相互作用を通じた対話的な学び、自らの学習過程を振り返り次につなげる主体的な学びの過程などの視点に立ち、学び全体を改善することや、それらの学びを身に付けていけるようにするとしている。⁵⁾ また学校教育で培ってきた学びを評価する大学入試に関して、従来型の画一的な一斉試験で正答に関する知識の再生を問い、その結果の点数のみに依拠した選抜が公平であるとした公平性の観念という桎梏は断ち切る必要があると述べ、小論文、面接、集団討論、受験者のこれまでの努力を証明する資料を活用するとし、従来から考えられてきている知識の再生のテストの在り方を明確に否定してきている。⁶⁾ 西川(2015)は、これからの入試は1点刻みの選抜ではなく、一定の成績の膨大な人数から、より「思考力・判断力・表現力」をアクティブ・ラーニングで鍛えてきた者が選抜されるようになると示唆している。⁷⁾ つまり、これから求められる学びについて考えていく際、従来考えられてきたような、教科内容や具体的な知識の獲得やそれらを再生するようなテストの点数の上昇等を視点とすることは現在の初等中等教育から高等教育までの改革の中では難しいと分かる。

同様に、日本経済団体連合会(2011)では、子ども達が社会人になるにあたり、重要視する力として、主体性、コミュニケーション能力、実行力、チームワーク・協調性、問題解決能力等を挙げており、一般教養や専門資格等は下位に位置づけられている。⁸⁾ 加えて、同連合会(2012)はグローバル人材のベースとなる社会人に求められる能力(主体性、コミュニケーション能力、問題解決能力等)は初等中等教育からしっかりと身に付けさせる必要があるとしている。⁹⁾ また文部科学省(2013)も、これからの社会を生き抜くためには、自ら考え、多様な人との協働しながら主体的に問題を解決していくこと等を挙げ、協働的、双方向的な新しい学びへ移行していく必要があるとし、社会を生き抜く力として、これまでの与えられた情報を短期間に理解、再生、反復する力だけでなく、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との関わり合いや実生活の中で応用し、実践できるような主体的・能動的な力が求められるとしている。¹⁰⁾

このように、近年の教育改革及び実際に目の前の子ども達がこれからの社会生活を送っていくうえで必要となる力という点で学びを捉えた際、従来容易に考えられてきた、幼児教育の成果を教科の具体的な学習や内容へつなげていく視点やそれらを示していくことは適当ではない。初等教育から高等教育まで一貫して求められている力、また、これからの社会で求められる人材の育成を見据えた力という視点に立ち、例えば生活の様々な場面で生じる課題に対する主体性や協同性などについて捉えていくことが必要である。そこで、本研究では幼児期の学びを学校教育のキーワードとなるアクティブ・ラーニングを視点とし、特に幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとする姿について考えていくこととした。アクティブ・ラーニングについては、幼児期の教育はすでにアクティブ・ラーニングそのものであるという考え方、捉え方は幼児教育に携わるものにとっては感覚的には確かなものになっているようである。しかしながら、園生活の中での幼児のどのような姿が、今求められている主体的・協同的な姿であるのか、また、そのような姿の中で具体的にどのようなことを学び、汎用的能力の育成がなされているのかは明らかになっていない。そこで、本研究では、アクティブ・ラーニングを視点とした幼児期の教育におけるより具体的な学びを探る手がかりとして、幼児の主体的・協同的な問題解決の場面について調査を行い、幼児期のアクティブ・ラーニングの具体的姿と汎用的能力育成について明らかにする。また、そ

の際の幼児の具体的な学びの特徴や実際に社会に求められる力との関係について考察することを試みた。

2. 研究の目的

- ・ 幼児は遊びや生活で生じた課題に対し、他者とかかわりながら主体的・協同的に解決に向かうことを明らかにする。
- ・ 幼児が主体的・協同的に課題に向かう際、汎用的能力の育成がなされ、アクティブ・ラーニングが行われていること、またその際の具体的な学びの特徴および社会に必要とされる力とのつながり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128名

(2) 調査方法

保育中の幼児の行動と会話について保育記録に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・協同的に課題に向かう場面を中心に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

分析の視点は、分析1「主体的・協同的に課題に向かう姿」、分析2「汎用的能力につながる学び」、分析3「アクティブ・ラーニングでの具体的な学びの特徴」、分析4「アクティブ・ラーニングと社会で求められる力の関係」の4点である。

分析の目的、方法を以下に示す。

分析1 「主体的・協同的に課題に向かう姿」

幼児が遊びや生活の場において、一人では解決できない課題が発生した時、周りの友達と自らかかわりながら課題に向かい解決することが出来ることを明らかにすることを目的とした。

記録された幼児の行動、会話をもとに、1.「遊びや生活の場面で、教師によって直接的に解決可能な場面、もしくは幼児が教師に援助を求めてくる場面で、教師が周りの友達とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決しようとする姿」、2.「他者と自由にかかわることのできる場・かかわることができるように設定された環境で、他者とかかわりながら課題を解決しようとする姿」、3.「与えられた課題に対して、友達とかかわりながら解決に向かう姿」

に注目して具体的な姿について分析した。

分析2「汎用的能力の育成へのつながり」

幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとする際、アクティブ・ラーニングの視点からの汎用的能力の育成につながっていることを明らかにすることを目的とした。

主体的・協同的に課題を解決している際の汎用的能力として、文部科学省での次期学習指導要領の視点として挙げられている1.「問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程」、2.「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程」、3.「見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程」に注目して具体的な姿について分析した。

分析3「幼児期のアクティブ・ラーニングでの学びの傾向」

幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとする際に行われている具体的な学びについての特徴を明らかにすることを目的とした。事例からあげられた学びについてKJ法¹¹⁾を参考にカテゴリー化し、幼児期の教育におけるアクティブ・ラーニングの学びの特徴について分析した。

分析4「アクティブ・ラーニングと社会で求められる力との関係」

幼児期のアクティブ・ラーニングでの学びが、これからの社会に求められる人材の育成につながっていることを明らかにすることを目的とした。事例からあげられた学びについて、経済産業省(2006)の提案する社会人基礎力の3つの分類、12の能力要素¹²⁾で学びを分類した。

5. 分析1「主体的・協同的に課題に向かう姿」

1. 目的

幼児は遊びや生活の場において、一人では解決できない課題が発生した時、他者と自らかかわりながら主体的・協同的に課題に向かい解決することが出来ることを明らかにする。

2. 分析方法

幼児が周りの友達とかかわりながら課題に向かう場面を以下の3点から明らかにする。

・教師によって直接的に解決可能な場面、もしくは幼児が教師に援助を求めてくる場面で、教師が周りの友達とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決しようとする姿
遊びや生活の中で、幼児に課題が発生した際、教師が直接解決に向けての援助を行ったり、幼児から援助を求められたりした場合、教師は周りの幼児とかかわるように促すことで課題の解決に向かうようにした場面
・他者と自由にかかわることのできる場・かかわることが出来るように設定された環境で、友達とかかわりながら課題を解決しようとする姿
遊びや生活の中で、幼児同士もしくは教師と自由にコミュニケーションをとれる場において、自由にかかわりがもてるように設定された場での、解決に向かう場面
・与えられた課題に対して、友達とかかわりながら解決に向かう姿
クラスでの一斉での活動において、教師から提示した課題やそれらの解決に向かう中で発生した課題に対して、近くの友達やグループ等とかかわりながら解決に向かう場面

3. 分析事例

事例1 事例2

「教師によって直接的に解決可能な場面、もしくは幼児が教師に援助を求めてくる場面で、教師が周りの友達とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決しようとする姿」

事例1

本事例は、3C児が教師と一緒に遊び出してほしいと援助を求めてくる場面で、教師が友達とのかかわりを促すことで、3A児とかかわりながら前日つくったような、お寿司屋さんごっこのお店をつくっていく場面である。

1月21日(木) 「こっち(に乗せて)」

この日の前日、教師は3A児、3B児、3C児らとお寿司屋さんごっこをした。教師が中心となり、保育室のホワイトボードの前でジュニアブロックや椅子を使って3つのテーブルをつくり、そのテーブルで店を囲み、その中で身近な素材を使って寿司をつくって楽しんだ。かたづけの時には、「明日、これ(すし桶)いっぱいしたら(すしを並べることができたら)お店をオープンさせよう」と、話しながらかたづけをした。

この日、教師は着替えコーナーで幼児(3B児ら)の身支度の援助をしながら遊びの様子を見ていた。その時3A児がお寿司屋さんのお店をつくる為にジュニアブロック(板のものと立方体のもの)を二つ、保育室のホワイトボードの前(昨日お店をつくった場所)に運んできた。

教師は3B児にも早く身支度を終え、お寿司屋さんに参加する気持ちになってほしいと願い「3A児君、早い!もうお寿司屋さんのお店、作り始めたよ」とつぶやいた。

その声を聞いた3C児が教師のそばにやってきた。

3C児 「先生、僕もやりたい」

教師 「3A児君がもうお店つくってるよ。先生、まだ遊べないんだよね。3A児君に聞いてみたら」

3C児は3A児のそばに行った。3A児は、昨日と同じお店になるように板のジュニアブロックをテーブルのようにしようと、椅子や立方体のジュニアブロックを動かしているが思うようにできないでいた。3C児は3A児の動きを見ながら椅子を動かした。3C児はこれまで自分から友達に声をかける姿はほとんどみることができない幼児であったが、この日は自分から声をかけた。

3C児 「こっち(に乗せて)」

そう言って、3A児の持っていたジュニアブロック(板のもの)の一方を椅子の上に乗せるように促した。そしてもう一方の下に椅子を入れ、テーブルをつくった。

二人で顔を見合わせながて微笑んだ。

3A児 「こっち(出来上がった右隣)も、テーブルにしないとダメや」

3C児 「こっち(3A児が示したその隣)も」



事例分析

3 C児は前日つくったようなお店をつくりお寿司屋さんごっこをもう一度したいと考えている。しかし、自分一人では始められず、教師の「3 A児君、早い！もうお寿司屋さんの店、つくり始めたよ」の声をきっかけに、教師に「僕もやりたい」とかかわってきた。教師は3 C児が3 A児と一緒に寿司屋さんごっこができるよう考え「3 A児君がもうお店つくってるよ。先生、まだ遊べないんだよね。3 A児君に聞いてみたら」と促した。その言葉かけから3 C児は3 A児のもとへ行き、声を掛け合いながらお店を完成させていった。このように幼児が教師に援助を求めてくる場面においても、教師が周りの幼児とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決することができることが明らかとなった。

事例2

本事例は、園庭で大型構成遊具（マルチパネ）を使って4 A児、4 B児、4 C児、4 D児、4 E児らが遊んでいる場面で、大型構成遊具の基地を移動させたいという課題を解決しようとする場面である。

11月5日（木） 「よしっ！前から行くぞ！」

園庭で大型構成遊具（マルチパネ）を使って4 A児、4 B児、4 C児、4 D児、4 E児らが遊んでいた。3つの基地が少し離れてできあがり、それぞれの基地に分かれた。遊び始めた4 A児と4 C児と4 D児はその基地を合体させよう考えた。しかし、重くて三人では動かすことができない。4 D児はその場を離れてしまった。

4 A児 「先生できない！」

4 C児 「先生、手伝って！」

教師 「どうしようねえ」

4 C児 「うーん。(力を入れて押す)」

4 A児 「あ、動いた！下（地面）にすごい線もできた」

すると近くにいた4 B児が何も言わずに一緒に押し始めた。それでもなかなか動かすことはできない。3人は一度押していた手を離してしまった。

4 C児 「んもう・・・」

その場を離れていた4 D児が戻ってきて、一人で押したが、動かすことができない。

4 D児 「4 A児くんはどうしてやりたい（基地を合体したい）の？」

4 A児 「だって、あそこのおうちにつなげたら、階段みたいに行けるでしょう」

4 A児と4 B児と4 C児は、また基地を押し始めた。しかし、まだ動かせない。

4 B児 「これもだめなのかな？」

4 B児は、後ろを向いて、おしりで押し始めた。隣で4 D児も同じようにおしりで押した。

4 B児 「うーん（力を入れる）」

それでも基地は動かない。様子を見ていた4 A児が、今度は反対側にまわり、基地を一人でひっぱり始めた。すると、基地が少しだけ動いた。

4 A児は「よしっ！前から行くぞ！」と言い、前から基地をひっぱった。基地が少し動き始めたのを見た4 C児と4 D児が何も言わずに反対側から押し始めた。4 B児は4 A児の隣にすばやく移動し、4 A児と同じようにひっぱった。

基地を動かそうとしている様子を見ていた隣の基地の4 E児が、「おれもやってやるか」と、隣の基地から飛び降りて、4 A児と4 B児の間に入り、ひっぱり始めた。すると、基地と基地の間が30 cm程度まで近づいた。

幼児らは30 cmの間をまたいで、隣の基地の幼児と一緒に遊び始めた。

事例分析

4 A児、4 C児、4 D児は基地を移動させようとするが重くて動かすことができなかった。あきらめずに押し続けた4 A児、4 C児は「先生できない！」「先生手伝って！」と援助を求めるが、教師は子ども達だけで解決できると判断し「どうしようねえ」と直接手を貸すことはしなかった。教師からの援助を得られず押し続ける2人の様子を見て4 B児が加わり手を貸すこととなった。4 A児、4 B児、4 C児がいろいろな動かし方に挑戦する様子を見ていた4 E児が「おれもやってやるか」と更に手を貸すこととなった。教師の子ども達だけで解決できると判断し「どうしようねえ」と発した言葉から、周りの幼児がかかわり基地を動かすことができた。これらのことから教師が直接援助を行わなくても、周りの幼児とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決することができることが明らかとなった。

事例3

「他者と自由にかかわることのできる場・かかわることが出来るように設定された環境で、他者とかかわりながら課題を解決しようとする姿」

本事例は砂場でのごんごりころがしの場面である。教師が遊び始めたごんごりころがしであるが、ごんごりが最後まで転がるようにしたいという課題を5 A児、5 B児、5 C児、5 D児、5 E児、5 F児、5 G児がかかわり合い解決しようとする場面である。

10月21日（水） 「ちょっとまって！今砂が詰まっとるげんて！」

砂場で5 A児、5 B児、5 C児、5 D児、5 E児が水路をつかって遊んでいる。教師はその隣で一人で山をつくり始めた。次第に山が高くなり始めると、水路づくりをしている幼児も興味が出てきたようだが、自分の遊びを続けている。そこへ、5 F児がやってきて教師の様子を近くで眺めている。教師はそれに気づくと山の頂上から細い溝を掘り、ポケットからごんごりを取り出して何度か転がして見せた。5 F児はすぐに「わかった！僕もまぜて！」と教師と一緒に遊び始めた。

何度もごんごりを転がして遊んでいると、

5 F児 「トンネルつくったらいいんじゃない？」

と話し、二人でトンネルをつくることにした。上手くいかずに色々試していると、そこに5 G児がやってきた。様子を見て、5 F児と教師が何をしたいかを理解した5 G児は、「ああそうだ、

棒を使えばいいんじゃない？」と木の枝を探して持ってきて、それを使ってトンネルを掘り始めた。すると、隣で水路をつくっていた5C児、5B児、5A児、5E児が自然と参加してきて、一緒にトンネルを掘り始めた。幼児が自分達で遊びを進め始めたので、教師は様子を見守ることにした。

5F児 「つながった？」

5G児 「だめ、まだつながってない」

5E児 「もっと下を掘らないといけないんじゃない？」

5G児 「よっしゃ、つながった」

5B児 「転がしてみよう！」

5B児がドングリを転がすと、途中で落ちてしまう。

5F児 「ここがだめだ、ここから落ちる」

5E児 「落ちないようにしないと」



5F児と5C児が、ドングリが落ちてしまう箇所に砂で壁をつくったり、コースに積もってしまった砂を取り除いたりしている。5B児や5A児はドングリを転がし、5E児はどこが上手くいっていないか、山の周りを回りながら見て知らせている。教師はトンネルを通った先のゴール地点でドングリが来るのを待ちながら応援していた。砂がすぐ崩れてしまうので簡単にはつくることができず、転がしては直しという状態がしばらく続いた。そして、

5B児 「転がしていい？」

5C児 「ちょっとまって！今（トンネルに）砂が詰まるとるげんで！」

5C児が砂を取り除き、「いいよ！」と知らせる。5B児がドングリを転がすと、ドングリは頂上からトンネルを通過してゴールまで転がった。

みんな 「やったあー！！」

最後まで上手く転がったことをみんなで喜び合い、何度もドングリを転がして楽しんだ。

事例分析

幼児が砂場で水路づくりをする中、教師は山をつくり、その場にかかわってきた5F児と一緒にドングリころがしを始めた。トンネルをつくろうという5F児の言葉に教師と共にトンネルをつくっていった。その様子を見た5G児がトンネルづくりに手を貸す。さらにその様子を見て5A児、5B児、5C児、5E児も仲間に加わっていった。幼児が自由にかかわり出す様子を見た教師はその場から離れた。トンネルがつながるまで掘る深さを提案したり、つながる様子を何度も確かめたりしてかかわる5E児、5F児、5G児はトンネルが出来上がったことを確認し、友達と声を掛け合いドングリを転がす。5A児、5B児は壊れてしまうコースを直してドングリがうまく転がるようにする。5C児、5E児、5F児が自分たちで役割を見つけながらドングリをスタートからゴールまでころがしていった。教師は山をつくったりドングリころがしを提示したりと遊び出しは仲間の一人として幼児とかかわり、進めていった。その後幼児が自分達で声を掛け合いながら遊び出していくと一緒に遊んだり、直接かかわったりすることはせず周りから見守っていた。このような、幼児が自由なかかわりをもてるようにした教師のかかわりのもと、どん

ぐりを最後まで転がすために幼児は自由にかかわり、役割を分担しながら課題を解決することができた。これらのことから友達と自由にかかわることのできる場・かかわることが出来るように設定された環境では、友達とかかわりながら課題を解決することができることが明らかとなった。

事例 4

「与えられた課題に対して、友達とかかわりながら解決に向かう姿」

本事例は、クラスでの一斉活動時のクリスマスオーナメント製作の場面での事例である。自分のすることになかなか自信をもてずに「分からない」という4 A児が、同じグループの友達とかかわりながらオーナメントを製作していく場面である。

4 A児は遊びや生活の中で、自分のことに自信をなかなかもつことができずに、教師に「分からない」「どうすればいいの」の尋ねてくる幼児である。一斉活動の製作でも、つくり方の話は聞いているが、「わからない」「どうすればいいの」と不安になり教師のところにやってくることが多い。この日は、グループのみんなが素敵なクリスマスのオーナメントをつくらることができるが大事であること、先生が近くにいないこともあるので、分からないことがあったらまず友達に尋ねてみることを話し、つくり始めた。

製作を始めてすぐに4 A児が材料を持って、キョロキョロしながら周りを見ている。

4 A児 「分かんない」

手が止まっている4 A児を見つけて4 B児が声をかけた。

4 B児 「え、セロテープで貼るんだよ」

4 A児が安心したように4 B児の顔を見て、テープを手に取り貼り付け始めた。

4 A児 「え、こうかな」

4 B児 「うん、違う、もう一回」

4 A児は言葉と指で示してもらった通りに、テープで貼り付けた。

4 B児 「ほんでさ、そこからボンドでぬりぬりする」

4 A児 「どこでぬるの？」

と言い、4 A児は人差し指にボンドをつけた。

4 B児 「あれ、手が反対だよ（ボンドをつける指が違う）」

4 A児 「あっ」

と、中指につけるはずのボンドを人差し指につけてしまったことに気付くが、どうしてよいか分からなくなって動きが止まってしまった。

4 B児 「大丈夫だよ、このまま、ここに引けばいいから（ボンドをつければいいから）」

4 A児が人差し指についたボンドを段ボールに塗り終えると

4 B児 「はい、じゃあ、ボンド。真ん中の指につけて、ここに塗る」

4 A児は、教えられた通り、中指にボンドをつけて、材料に塗り始めた。

4 A児 「ここでいいの？」

4 B児 「いいよ」

4 A児が塗りはじめたのを見届けた4 B児は、次は俺の番だと言って、自分の製作にとりかかった。教えてもらった部分のボンドを塗り終えた4 A児は、また次にすることが分からなくなり不安な表情を浮かべた。

4 A児 「どうするの」

4 B児 「巻くんだよ。こうやって」

4 B児は自分のつくっているものを使って、貼り付け方を伝えた。教えてもらった4 A児は材料を貼り付け、それを終わるとまた周りの友達を見渡した。

4 A児 「ここはどうするの。どうするの4 C児ちゃん」

と言い、すでにできあがっている4 C児に次どうするか尋ねていた。

4 C児 「これとって、そのお顔」

と、次に顔をつけることを教えた。

4 A児 「サンタクロースのお顔つけるシールは？」

4 C児 「ちょっと待って、これ（セロハンテープ）でつける」

とセロハンテープを丸めてつけることを伝えた。

4 A児 「どこにつけるの？どこにつければいいの？」

4 C児 「ここに付けて」

と言い、4 C児は自分のつくったものを見せながら、つける場所を教えた。次は、別の材料をオーナメントに取りつけようとするが、つけ方が分からず

4 A児 「セロテープどうするの。ねえ、どうするの」

4 C児 「こうだよ」

と自分のものを見せながら、どのようにテープを付けるか教えた。

4 A児 「それで、セロハンテープどうするの」

4 C児 「真ん中につけて、あ、ちがうちがう。この（モールの）真ん中につけて」

4 A児 「はい、真ん中につけたよ」

とテープをつけると、材料の付け方を教えてもらい、一つ目のオーナメントをつくり終えた。

4 C児 「一緒なのできたね」

と4 C児は4 A児が出来上がったことを喜び、嬉しそうな表情をしていた。4 A児も「うん」と言って完成したことを一緒に喜び、「先生できた」と嬉しそうな表情で教師に知らせに来た。

事例分析

4 A児は製作のはじめから最後までつくり方に自信がもてずに「分からない」などの言葉を発していた。4 A児の「分からない」という言葉に4 B児が応え、つくり方を教えていく。セロテープやのりを使う場所や貼り方について、教えてもらいながら製作を進めた。ある程度出来上がってからは、すでに完成している4 C児を見つけ、オーナメントの顔や手を付ける場所やつけ方を具体的に尋ねたり教えてもらったりし、オーナメントのつくり方が分からないという課題を解決することができた。このことから、幼児はクラスの一斉活動での与えられた課題に対しても、友達とかかわることで課題を解決することができることが明らかとなった。

4. 分析1の考察

幼児が遊びや生活の中で、一人では解決できない課題を解決する場面を、事例1、事例2「教師によって直接的に解決可能な場面、もしくは幼児が教師に援助を求めてくる場面、教師が周りの友達とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決しようとする姿」事例3「友達と自由にかかわることのできる場・かかわることが出来るように設定された環境で、友達とかかわりながら課題を解決しようとする姿」事例4「与えられた課題に対して、友達とかかわりながら解決に向かう姿」の以上3点に注目して分析した結果、教師が直接的な課題解決の援助を行わ

い場面においては、自由に他者とかかわることのできる場を設定したり、課題を与えたりすることにかかわらず、他者とかかわりながら課題を解決することができることが明らかとなった。このことから、幼児は園生活で生じた課題に対しては、他者とかかわることのできる状況において、他者とかかわり、主体的・協同的に解決に向かうことができることが明らかとなった。

6. 分析2「汎用的能力へのつながり」

1. 目的

幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとする際、アクティブ・ラーニングの視点からの汎用的能力の育成につながっており、アクティブ・ラーニングを行っていることを明らかにする。

2. 分析方法

分析1の3点に着目した幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとするそれぞれの場面について、以下の3点に着目して分析を行った。

<p>i 問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程</p> <p>課題解決に向けて友達とかかわる中で、資質能力の三つの柱に示す力①「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力）」、③「どのように社会にかかわり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性）」が総合的に活用・発揮される場面</p> <p>具体的な三つの柱の内容については以下のように定義し分析した。</p> <p>①・知識・技能の定着を図るとともに、園生活の様々な場面で活用できる体系的な知識・技能として身に付けていくこと</p> <p>②・問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積し、既存の知識に加え必要な知識・技能を活用しながら問題を解決する場目に必要となる思考</p> <ul style="list-style-type: none"> ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定 ・伝える相手や状況に応じた表現 <p>③・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、リーダーシップやチームワーク、感性、やさしさなどの人間性</p>
<p>ii 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程</p> <p>幼児同士、幼児と教師がかかわりながら、身に付けた知識・理解を定着させ、物事を多面的に見たり、理解を深めたりしていく場面。（他者理解・他児の思いを知る・自分の思いや考えの表現・状況把握・目的やイメージの共有・役割の分担等）</p>
<p>iii 見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習課題を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程</p> <p>幼児が興味をもって課題にかかわり、その中で課題に対して新たな意味付けをしたり、新たに獲得した知識・技能等を自覚したり、それらを共有している場面（興味関心・試行錯誤・粘り強さ等）</p>

3. 分析事例

事例5

「教師によって直接的に解決可能な場面、もしくは幼児が教師に援助を求めてくる場面で、教師が周りの友達とのかかわりを促すことで、友達とかかわり課題を解決しようとする場面での汎用的能力の育成」

本事例はサッカーのゲームを再スタートしようとする場面である。サッカーを再び始めるために、点数をどうするかという課題に対し、幼児は自分が求める点数のみを言い合い課題が解決する方向へは発展しなかった。教師は「どうして0対0がいいの」と主張を繰り返す幼児にその理由を尋ねることで、主張の根拠を伝え合えるよう促した。その結果、幼児は互いの主張の根拠について、人数の問題、一般的なゲームの再スタートの際の点数のつけ方の問題、すでに得点した点数の問題、チームの強弱の問題と自分達で点数の根拠を伝え合う姿が見られた。さらに幼児が対話を進める中で、時間という制約があることに気づいていった。5D児は双方の思い、時間の制約から互いの思いを尊重し活かす形で折り合いをつけ12対12という解決策を提案した。その提案に対し他児も納得し受け入れる姿が見られた。

6月16日(火) 「それなら12対12ね」

<p>朝から幼児が集まりサッカーをしている。人数をそろえることに関心をもち始めた幼児らは、今何人になったのか口々に数えながらサッカーをしていた。人数を確かめるために5A児が「集まれー！」とみんなを集めた。集めてみると、ピンクチームが6人、白チームが5人とわかった。点数は12対3。</p> <p>「あと1人(白が)足りない!」「5B児くん入るって!」「よしやろう!」</p> <p>5C児(白)「0対0からにしたい」</p> <p>5A児(白)「そうだよ、0対0にしよう」</p> <p>5D児(ピ)「なんでだよ!12対3だぞ」</p> <p>5E児(白)「0対0だ!」</p> <p>5D児(ピ)「12対3!」</p> <p><u>「0対0!」「12対3!」「0対0!」「12対3!」</u></p> <p><u>点数だけを怒鳴り合い、話し合いにはならない様子だったので、教師も加わることにした。ii)</u></p>	<p>ii) 始めは0対0か12対12の点数のみを表現する対話であったが、教師との対話をきっかけに、人数の問題、すでに得点した点数の扱い、点差がついたチームの力の問題などと幼児同士の対話が広がり、今起きている問題の根拠について伝えようと思考の幅が広まり深まっている。</p>
--	--

<p>教師 「<u>白チームさんはどうして0対0</u> <u>が いいの？</u>」 ii)</p> <p>5 A児 (白) 「<u>だって人数違ったから、6人</u> <u>と6人で最初からする</u>」 ii)</p> <p>5 D児 (ピ) 「<u>なんで！12点もがんばって</u> <u>とったんだぞ！そんなのず</u> <u>るいぞ</u>」 ii)</p> <p>5 E児 (白) 「<u>ずるいのはそっち！1人多か</u> <u>ったんだから！</u>」 ii)</p> <p>5 D児 (ピ) 「<u>白が弱いからだろ！</u>」 ii)</p> <p>5 E児 (白) 「<u>弱くない！</u>」 ii) 「弱い！」「弱くない！」「弱 い！」「弱くない！」</p> <p>5 D児 (ピ) 「もう！！12点だって言っ てるのに！（泣く）」</p> <p>教師 「ピンクチームさんはどうして1 2対3が いいの？」</p> <p>5 D児 (ピ) 「だって12点もとったんだ もん」</p> <p>教師 「がんばったから？0はいやなん だね」</p> <p>5 D児 (ピ) 「うん」</p> <p>5 F児 (ピ) 「ぼくはどっちでもいい」</p> <p>5 G児 (ピ) 「ぼくも。はやくやりたい」</p> <p>「いつもこうなるんだよな～」と2人でつぶや いている。いつもならいざこざになるとすぐに 場を離れる5 G児と5 F児が、この日はまだサ ッカーをやりたいようで話し合いが進むのを 待っていた。</p> <p>教師が全員の思いを確かめてみると、0対0 から始めたい幼児が多いことが5 D児にも周 りの幼児にも伝わる。</p> <p>教師 「どうする？」</p> <p>5 A児 (白) 「<u>このままじゃ時間なくなっち</u> <u>やう</u>」 i) ii)</p> <p>教師 「そうだねえ」</p>	<p>i) 得点した12点は残したいけれども、0 対0から再スタートしなければいけないと いうゲームルールの既存の知識と現状との 関連からの思考力、さらに時間がなくなって しまうということから、両者の思いや考えの 相違点を尊重しながら、時間内にサッカーを 楽しむための問題解決の方法を総合的に判 断する判断力、それらを伝える表現力。12対 12という考えにも納得し受け入れる、多様 な考えを受け入れ理解していつている。</p>
--	--

<p>5 D児 (ピ) 「<u>じゃあもういいよ！それなら</u> <u>1 2 対 1 2 ね</u>」 i) iii)</p> <p>5 E児 (白) 「<u>うんそれならいい</u>」 i) iii)</p> <p>5 A児 (白) 「<u>ぼくもそれならいい</u>」 i) iii)</p> <p>5 C児 (白) 「<u>それって0対0と一緒にじゃな</u> <u>い？</u>」 i) iii)</p> <p>5 D児 (ピ) 「<u>違うよ！1 2 点！！いっぱい</u> <u>点数あげたんだからちゃん</u> <u>とがんばってよね！</u>」 i) iii)</p> <p><u>周りの幼児も1 2 対 1 2 に納得し、すぐにゲ</u> <u>ームが再開した。</u> i) iii)</p>	<p>iii) 友達との対話を通して、再び友達と楽しく遊び出せるという見通しのもと、点数をどうするかという問題に対し互いの思いを言い合いながら粘り強く向き合っている。その中で、得点した 12 点を残したまま、0 対 0 と同じ意味を見出している。また他児は対話から導き出した解決策に納得し、自ら積極的にそれらを取り入れていこうとしている。</p>
--	--

事例 6

「他者と自由にかかわることのできる場・かかわることが出来るように設定された環境で、他者とかわりながら課題を解決しようとする場面での汎用的能力の育成」

本事例は自分達でつくった大型構成遊具(マルチパネ)を室内からテラスに出そうとする場面である。マルチパネをテラスに出したいという課題に対し、幼児は既存の知識・経験から押し出せばよいと判断したが、窓枠からは出すことができなかった。幼児同士がその現状について対話を通して確認し、つくったものを一度壊すという別の見方で運び方を考えていった。手間がかかることの大変さを意識するが、テラスに出せば再び遊び出せるという見通しと他に方法がないという現状を総合的に判断して、ばらして運ぶことを判断していった。運び終わると、形は同じだが色の組み合わせが異なるという問題に気づく。しかし再び遊び始めたいという思いもあり、色の組み合わせの違いに今までの基地に意味づけてはいなかった「かっこいい」「つよそう」「敵が来ても守れそう」という新たな意味を見出し、その意味を互いに共有、納得し遊び始めていった。

9月28日(月) 「でも、これもかっこいいかも！」

<p>4 A児、4 B児、4 C児は、プレイルームでマルチパネを組み立て、基地をつくって遊んでいる。テラスでも同様に、他児が基地をつくっている。それを見た4 A児らは、2つの基地を合体させようと自分たちの基地をプレイルームから、テラスに移そうとしている。</p>	
---	--

<p>4 A 児 <u>「(プレイルームからテラスまで) 押して出せばいいよ。多分出せるよ。」</u> i) ii)</p> <p>4 B 児 <u>「そうだね。よし、押そう！せーの！」</u> i) ii)</p> <p><u>力を合わせて後ろから押すが、そのままではプレイルームの戸からは出すことのできないことに気付く。</u> i) ii)</p> <p>4 A 児 <u>「だめだ。でかすぎる」</u> i) ii)</p> <p>4 C 児 <u>「ほんとや。じゃあ壊して一つずつ出すしかないんじゃない？」</u> i) ii)</p> <p>4 A 児, 4 B 児 <u>「えー。」</u></p> <p><u>解体することをやや惜しみながらも、3人で一つずつ壊しては運び、</u> i) ii) <u>テラスで再び組み立て始める。</u></p> <p>4 A 児 <u>「やっと全部出たー！」</u> iii)</p> <p>4 C 児 <u>「あれ？でもこれっさっきと形変わるとるよ。ここについてったんに反対向きになった」</u> iii)</p> <p>4 B 児 <u>「赤が一番上やったんに一番下になつとる。色も変わった」</u> iii)</p> <p><u>しばらく沈黙が続いたが、4 B 児がひらめいたように口を開く。</u> iii)</p> <p>4 B 児 <u>「でも、これもかっこいいかも！」</u> iii)</p> <p>4 C 児 <u>「そうやね。こっちの方が強いかもしれん」</u> iii)</p> <p>4 A 児 <u>「こっちの形の方が敵が来ても守れそうや」</u> iii)</p> <p>再びいきいきと遊びが始まった。</p>	<p>i) マルチパネをテラスに出す際、そのまま押し出せばよいだろうという既存の知識や経験を活用するが、窓枠から出ないという現状から、押し出せないものを出すためにはどうするかという新たな問題を発見し、それらを解決するために更なる既存の知識を活用し、ばらして運ぶことで解決しようと思いついた。ばらして運ぶことの手間と運べない現状、他に方法がないことから手間はかかるがばらして運ぶことしかないことと判断し解決の方法を結論付けた。</p> <p>ii) 初めは幼児同士の対話の中で、マルチパネを押し出せばよいという考えを共有していたが、テラスに出すことができないという状況を把握し対話の中で確認し、新たにばらして運んではどうかという多面的な見方をしていった。</p> <p>iii) 手間はかかるが場所を変えて新たに自分達の思った通りに遊び始められるという見通しのもと、課題に粘り強くかかわった。その結果、マルチパネはテラスに出せたが、色の組み合わせが変わり元の基地と違うものができてしまうという問題が発生した。しかしテラスに出すことができたこと、色の組み合わせは違うが同じ形のものでできたこと、再び遊び始めたいことから、色の組み合わせの違いを「かっこいい」「つよそう」「敵が来ても守れそう」と新たに意味づけその思いを互いに共有し納得して遊び始めた。</p>
---	---

事例7

「与えられた課題に対して、友達とかかわりながら解決に向かう場面での汎用的能力の育成」

本事例は運動会でのクラス対抗リレーという教師が設定した課題に対して、クラスで並び方を考えている場面である。前回の活動を振り返り、友達が状況を判断してやむを得ず行動した、ということが分かった。そして、そこでの課題を認識して今回の活動に生かそうと、子ども同士の話し合いが始まっている。話し合いを進める中で、他者の能力について客観的に評価し、困っている友達の様子を見て相談した結果、新たな判断基準を生み出すに至った。

10月1日（木） 「普通なんじゃない？」

運動会で行うクラス対抗リレーの練習に、どうしたら勝てるかクラスで考えながら取り組んできた。これまでに好きな順番に並んだり、足の速い人から順に並んだりといった並び方を試してきている。前日は2回戦のうち、1回戦目は足の速い人から並び、2回戦目は足の遅い人から順に並ぶ、という並び方を試したが、それでもどちらも負けてしまった。あまり時間が無かったこともあり、前日は園庭でそれぞれが自分の足の速さを考えながら急いで並んだ。今日は落ち着いて相談できるよう保育室で話をしてから園庭に出ることにした。

事例	考察
<p>今日はどんな並び方にしたいのか尋ねると、昨日はバトンを落としてしまったから、今日も足の遅い人から並んで試したいという声が多かった。すると、5A児が「昨日は5B児が並び方を決めていた」と話した。他の幼児も5B児が勝手に決めていたと話す。教師が5B児に尋ねると、5B児は「…………。だって、誰かが決めないとダメだったから…。時間かかっちゃうから…だって、早く決めないと2回目できなくなっちゃうから…。」と泣きながら答える。</p> <p>i) 5B児が時間がかかると次のリレーができなくなると考えて仕方なく1人で決めていたことが分かり、きちんとみんなで相談して決めようという話になった。やはり今日は足の遅い人から並ぼうということになり、並び方を考えている。 iii)</p> <p>5C児 「じゃあ、自分が速いと思う人は後ろで、遅い人は前に集まろう」</p> <p>5D児 「そうだ、並んでみよう」</p>	<p>i) 次の試合がしたい為、時間をかけず早く並び方を決めなければいけない、という状況把握から、望ましい解決方法ではないが誰かが決めてしまえばいけないと判断し、リーダーシップを取って自ら行動するという自己統制の姿がある。</p> <p>iii) 昨日は時間が無いことから、仕方なく友達が一人で決めていたことや、一方的に決められたことで不満が残っていたことをみんなで振り返っている。そして、今日はみんなで相談して決めようと自分達から積極的に相談することを選び、反省を生かしそうとしている。</p>

<p><u>それぞれが自分の思う速さの場所に並びだしたが、数人が自分がどこに並んだらよいか分からずウロウロとしている。</u></p> <p>教師 <u>「あなたたちはどうしたの？」</u></p> <p>5 E 児 <u>「どっちかわからない。遅くないけど…」</u></p> <p>教師 <u>「みんな、どっちか分からない人がいるんだって」</u></p> <p>5 F 児 <u>「5 E 児ちゃんは遅くないんじゃない？」</u></p> <p>5 B 児 <u>「そうだよ、遅くないよ」</u></p> <p>5 G 児 <u>「普通なんじゃない？」</u></p> <p>教師 <u>「なるほど、遅いと速いじゃなくて、普通っていうのがあるってことね」</u></p> <p>5 D 児 <u>「じゃあ普通の人我真ん中ね」</u> i)</p> <p>ii)</p> <p>大体の幼児が速いか普通の所に並び終えた。遅い所に並んでいたアノとアリが不安そうな顔をしていた。</p> <p>教師 「2人はここでいいの？」</p> <p>2人ともうなずく。</p> <p>5 I 児 <u>「5 H 児ちゃん遅くないよ、僕より速いもん」</u></p> <p>5 J 児 <u>「5 A 児ちゃんだって速い！」</u> ii)</p> <p>教師 「だって。どうする？」</p> <p>5 H 児, 5 A 児 「あっち (普通の所) 行く」</p> <p>2人はホッとした様子で普通の所に並んだ。皆が一通り並び終わると、「よし！できた！」「できた！」「これでよし！」と口々に話し、リレーに向かっていった。</p>	<p>i) 周りの友達と比べて自分の足の速さがどれ程なのかを考えながら、自分なりに判断してそれぞれが並んでいる。自分で判断できず悩んでいる友達に対して、今までに何度もリレーに取り組んできたことで得た友達それぞれの足の速さを伝える、という既存の知識を活用する姿が見られている。</p> <p>ii) 教師が発端となり子供同士の会話が進み、遅いというのは嫌なのではないかと心情を押し量り他者を理解しようとして行動している。話し合い始めた時は「遅い」と「速い」という2つの判断基準だったが、話し合いの中で「普通」という基準を新たに設け、新しい考え方を導いている。</p>
---	--

4. 分析2の考察

幼児が主体的・協同的に課題の解決に向かおうとする際、アクティブ・ラーニングにおける汎用的能力の3点「問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程」「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程」「見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習課題を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程」に着目した結果、いずれの事例においても幼児は汎用的能力の育成を行っていることが明らかとなった。

以上のことから、幼児は生じた課題に主体的・協同的に解決に向かおうとする際、汎用的能力の育成につながっており、幼児はアクティブ・ラーニングを行っていることが明らかとなった。

7. 分析3「アクティブ・ラーニングでの学びの傾向」

1. 目的

幼児が主体的・協同的に課題を解決しようとする際の学びの特徴、傾向を明らかにする。

2. 分析方法

アクティブ・ラーニングでの学びの特徴、傾向について明らかにするために、KJ法を参考に、収集した34事例から挙げられた「学んでいたと思われること」を内容別に分類した。また分類したものの全体に占める割合についても分析・考察した。

3. 分析3の結果と考察

「学んでいたと思われること」のカテゴリー化

「学んでいたと思われること」を内容別にカテゴリー化した結果、以下の5つのカテゴリーに分類できた。

分類名	説明
感情体験	課題が生じた時から解決するまでに生じた感情の体験
他者理解	他者との違いや同じことを知り、つながろうとすること
思いの表現・共有・調整	自分の思いを表現したり友達の思いを聞いたりしながら思いを共有したり、調整したりすること
思考	思ったり考えたりすること
知識・技能の活用	既存の知識や技能を活用すること

[表1 学んでいたと思われること キーワード一覧 3歳児]

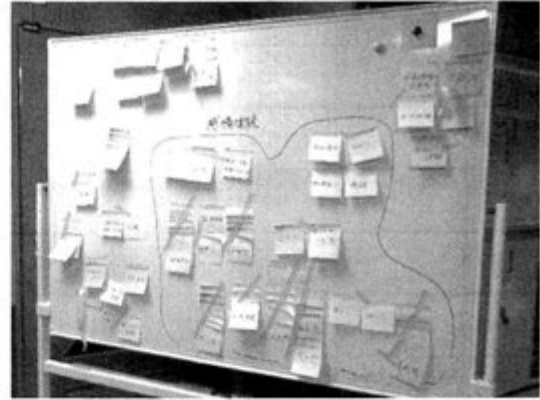
①でもね、3B児ちゃんが使ってた	不満足感	状況把握	状況把握	満足感					
②お姫様ごっこ	不満足感	自己肯定感	安心感	他者理解	折り合いをつける	思い通りにならない体験	状況理解の必要性	他者理解	満足感
③これみたいに綺麗にしたい	不満足感	達成感	信頼感	満足感	信頼感	意欲	安心感		
④私もスカートつくる	友達理解	思い通りにならない体験	興味関心	新たな方法に気づく	楽しさ	満足感			
⑤3D児ちゃんが聞いてあげようか	友達理解	満足感	自己肯定感						
⑥くるくる棒づくり	信頼感	安心感	よりよいやり方	自己肯定感	早く手にする方法	新しいやり方	満足感		
⑦三つ編み	知識	不満足感	嬉しさ	友達理解	満足感	自尊心			
⑧こっち(に乗せて)	友達の思いを洞察する	目的の共有	達成感の共有						

[表2 学んでいたと思われること キーワード一覧 4歳児]

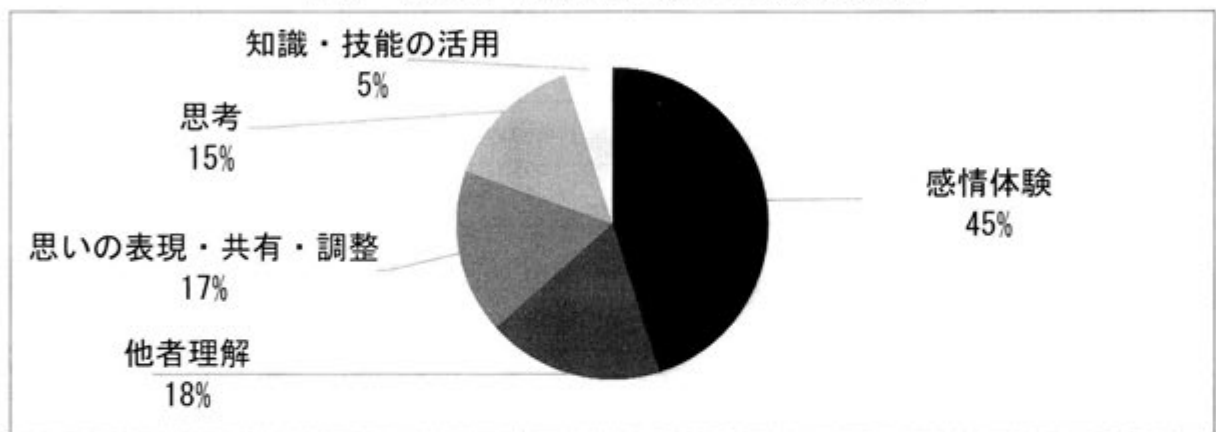
①じゃあ、二人ですれば	友達の力を借りる	友達に力を貸す	安心感	満足感	感謝
②教えてあげようか？	友達の力を借りる	満足感	感謝	生活に必要な知識・技能	生活経験
③ちよつ、これどうすればいいの	知識・経験の他者への利用	解決のために必要な他者とのかわり方			
④じゃあ、合体すればいいんじゃない？	思いを表現する	自己有用感	味方になってくれる友達の存在	友達の発想を共有する	
⑤ここにあるよ！	助けてもらう体験	自己有用感			
⑥でも、これもかつこいいかも！	解決に向けて考える	満足感	発送の転換	友達の発想を共有する	
⑦教えてあげようか？	思い通りのならない体験	助けてくれる友達の存在	試行する力	自己満足感	妥協
⑧いい考え思いついた。ちよつと僕についてきて	友達に力を貸す	折り合い	満足感	達成感	自己有用感
⑨よしっ！前から行くぞ！	助けてくれる友達の存在	協力することの良さ	みんなで遊ぶ楽しさ	試行	
⑩わからない	友達の力を借りる	友達の力を借りる	友達の力を借りる	満足感	達成感
⑪ぼく4B児君の見とる	友達の力を借りる	友達の力を借りる	満足感	達成感	
⑫ちよつと貸して、4A児やりたい	満足感	自己有用感			
⑬これはさすがなくてもいけるよ	助けてくれる友達の存在	友達の提案を受け入れる	自己有用感	達成感	

[表3 学んでいたと思われること キーワード一覧 5歳児]

①じゃあ、1回やってみて、楽しかったらありにせんけ？	他者を受け入れる	試行	他者理解	新しい体験	自己肯定感	一体感	充実感								
②それなら12対12ね	友達の考えを聞く	折り合いをつける	解決に向けて考える	受け入れてくれる友達	自己有用感	友達の考えを受け入れる	諦めない	解決の過程を知る	数の使用	勝負へのこだわり	すっきり感	満足感	時間の感覚		
③5C児くんじゃない？	決まりを守る	助けてもらう体験	自己有用感	自己肯定感	一体感	充実感									
④お願い、水色にしてあげて？	状況の理解	友達の気持ちを切り替えるようとする	気にかけてくれる友達の存在												
⑤5C児ちゃんのせいで負けた	友達の思いを知る	自分の考えを変える	自分の思いや考えを伝える	思いやりながら自分の考えを伝える	クラスの友達と同じ思いになる	安心感	満足感								
⑥普通なんじゃない？	共通の目的	他者理解	安心感	自己決定	自己決定										
⑦ちよつと待って！今砂が詰まるとるげんて！	役割	友達と遊ぶ良さ	応答	共通の目的											
⑧じゃあ俺ら段ボール切るわ！なあ！	調整力	一体感	役割												
⑨教えるのは大変なんだよ	年長児としての自信	友達(年下児)に力を貸す	力を貸してくれる年上児												
⑩違うよ、水色グループのだよ	思考力	コミュニケーション力	役割	達成感											
⑪そうだ、ボール変えればいいんだ	試行	失敗体験	他者理解	客観性	同じ目的	役割									
⑫2つに分かれればいいんじゃない？	発想の転換	自己肯定感	満足感	達成感											
⑬劇の練習にて	洞察	安心感	満足感												

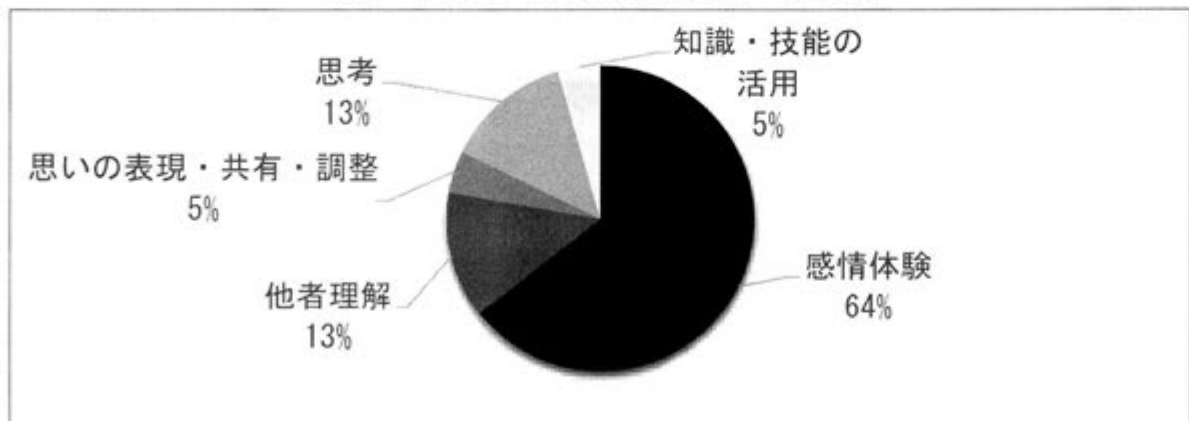


〔図1 学んでいたと思われることの分類と割合〕

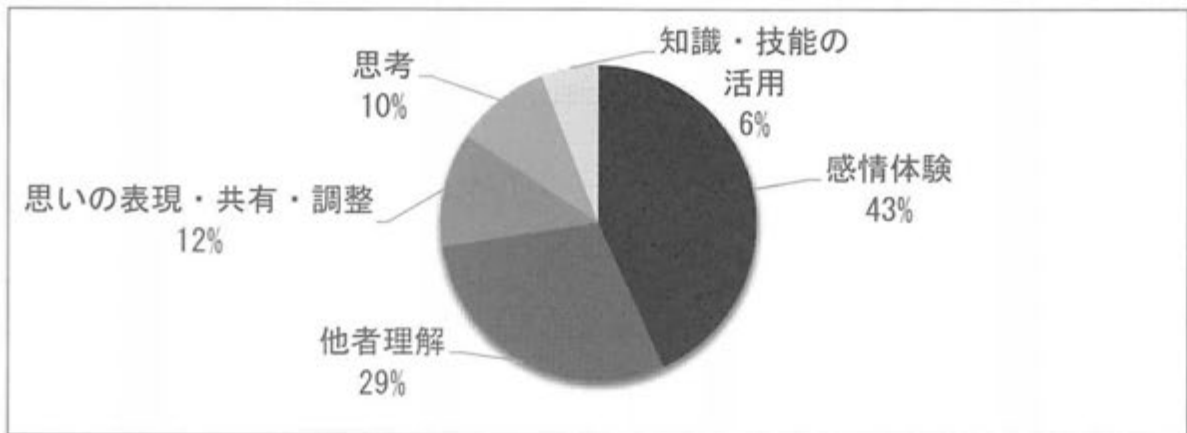


KJ法により、全事例の学んだと思われることを分類した結果、“感情体験”の категорияに属するものが45%と最も大きくなった。“他者理解”が18%，“思いの表現・共有・調整”が17%，“思考”が15%，“知識・技能の活用”が5%となった。以下に学年別の割合を示す。

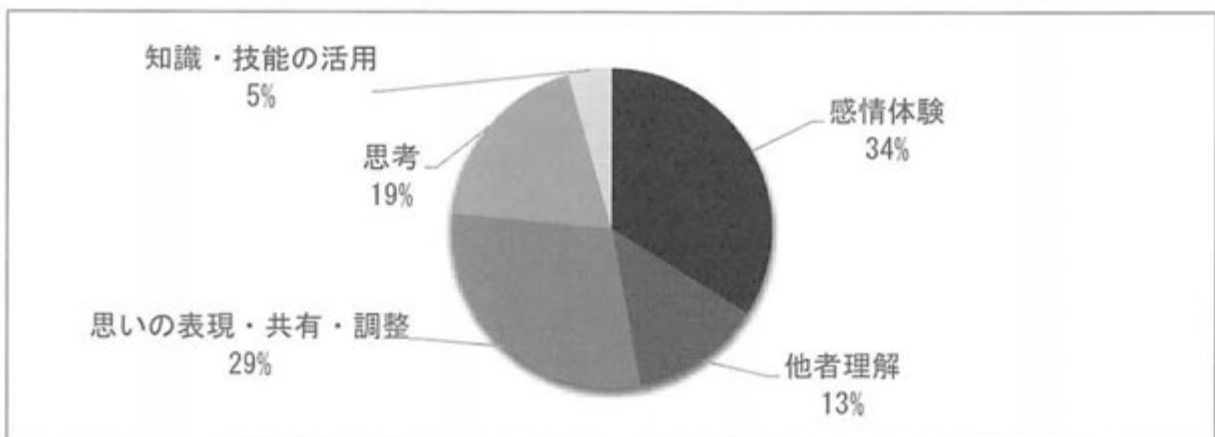
〔図2 学んでいたと思われること 3歳児〕



[図3 学んでいたと思われること 4歳児]



[図4 学んでいたと思われること 5歳児]



学年別では、それぞれ“感情体験”が最も大きい割合を占めていることが分かった。“感情体験”に次いで割合の大きいものに違いが見られる。3歳児は“感情体験”が64%と半数を超えており、次いで“他者理解”“思考”が13%である。4歳児は“感情体験”の43%に次いで割合が大きいのは“他者理解”の29%である。5歳児では“感情体験”の34%に次いで割合が大きいのは“思いの表現・共有・調整”の29%である。

“他者理解”に注目すると、3歳児では13%、4歳児は29%となっている。このことから、4歳児では、課題の解決に向かう中で、他者を理解するという学びが多くなることが分かる。しかし、5歳児では4歳児と比べ13%と割合が小さい。それは、5歳児においては“思いの表現・共有・調整”が29%と大きな割合を占めており、例えば5歳児事例⑤（p70）のように、相手を思いやりながら自分の思いを伝える等、他者理解をした上での思いの表現がなされていたり、5歳児事例⑦（p75）のように相手と思いの共有・調整をしたりしているからであると考えられる。

8. 分析4「アクティブ・ラーニングと社会で求められる力の関係」

1. 目的

幼児期のアクティブ・ラーニングの学びが、これからの社会に求められる人材の育成につながっていることを明らかにする。

2. 分析方法

幼児期のアクティブ・ラーニングでの学びがこれからの社会に求められる人材の育成につながることを明らかにするために、収集した34事例から挙げられた「学んでいたと思われること」を経済産業省の提案する社会人基礎力の3つの分類、12の能力要素で分類した。社会人基礎力の3つの分類、12の能力要素それぞれに占める割合について分析、考察を行った。

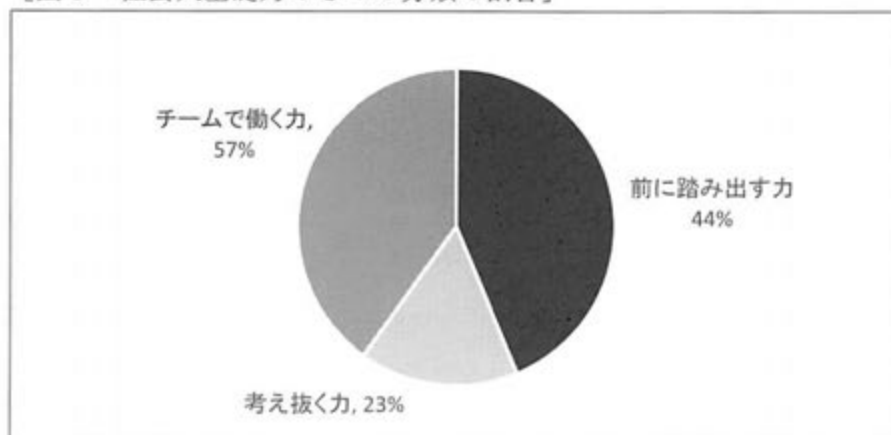
社会人基礎力の3つの能力、12の内容については、以下の通り。

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかける力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に実行する力
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

3. 分析4の結果と考察

「学んでいたと思われること」を社会人基礎力の「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」に分類した結果は以下の通り。

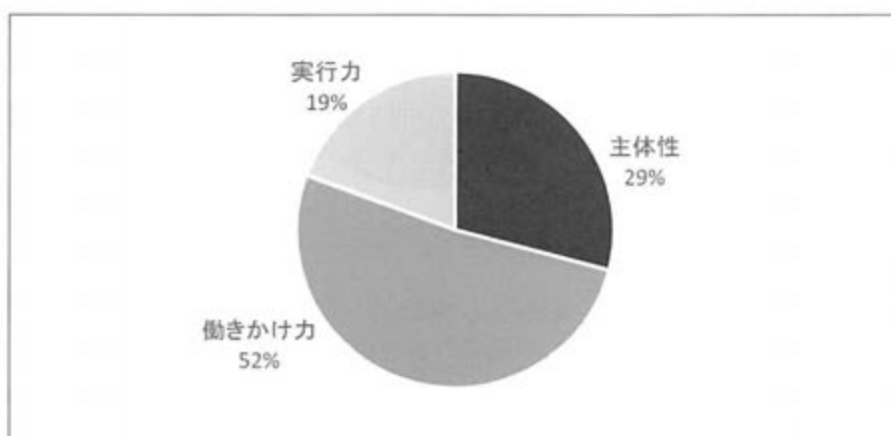
[図5 社会人基礎力の3つの分類の割合]



幼児が主体的・協同的に課題に向かおうとしている際の「学んでいたと思われること」は社会人基礎力の3つの分類にすべて分類することができた。またそれぞれ「前に踏み出す力」が44%、「考え抜く力」が16%、「チームで働く力」が40%となった。以上のことから、幼児期におけるアクティブ・ラーニングでは、社会に求められる力の育成がなされていることが明らかになった。

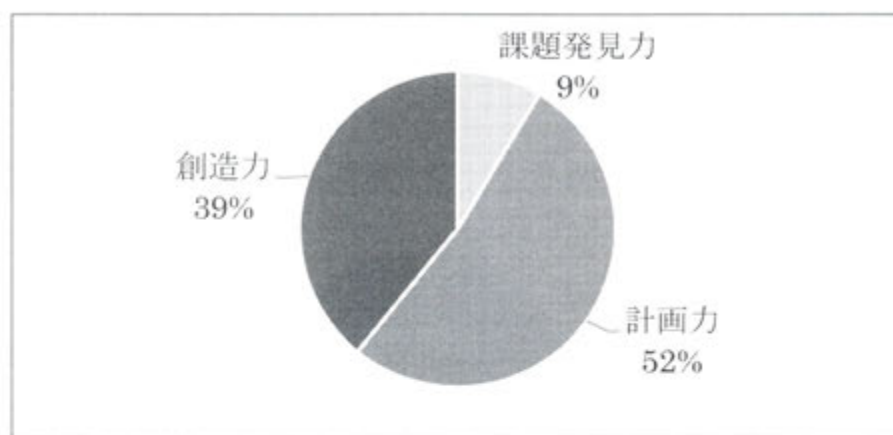
以下に分類ごとの能力要素の割合を示す。

[図6 前に踏み出す力の能力要素の割合]



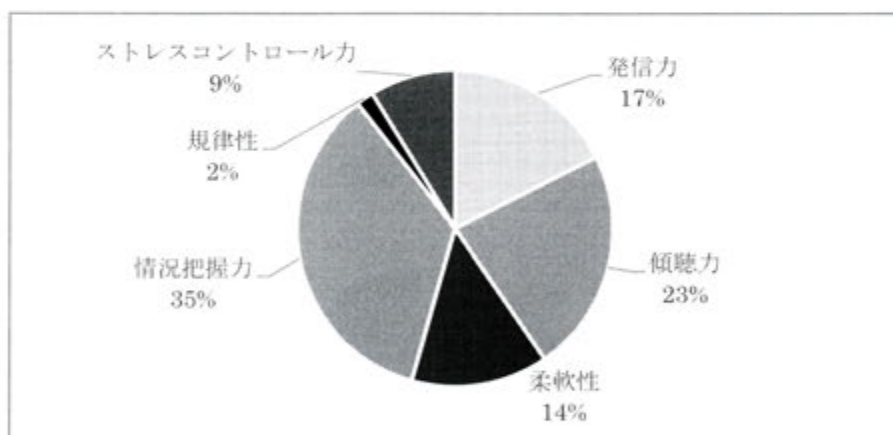
「前に踏み出す力」を能力要素の「主体性」「働きかけ力」「実行力」で分類したところ、「主体性」が29%、「働きかけ力」が52%、実行力が19%となった。幼児が主体的・協同的に課題に向かう際は、他者に働きかけ巻き込む力を最も育成していることが明らかとなった。

[図7 考え抜く力の能力要素の割合]



「考え抜く力」を能力要素の「課題発見力」「計画力」「創造力」で分類したところ、「課題発見力」が9%、計画力が52%、創造力が39%となった。幼児が主体的・協同的に課題に向かおうとする際には、「計画力」の育成に最も関係していることが明らかとなった。課題発見力が9%と最も低い値になったが、これは事例を収集する際、生じた課題の解決に向かう場面に着目したため、問題発見力について特に意識して「学んでいたと思われること」として考察をしなかったためと考えられる。

[図8 チームで働く力の能力要素の割合]



「チームで働く力」を能力要素の「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」で分類したところ、「発信力」が17%、「傾聴力」が23%、「柔軟性」が14%、「状況把握力」が35%、「規律性」が2%、「ストレスコントロール力」が9%であった。「ストレスコントロール力」が9%と全体から見て低い値になったことについては、幼児は遊びや生活の中で生じた課題に向き合う段階で、うまくいかないことなどに対してストレスを感じており、そのストレスに向き合い気持ちをコントロールした結果、解決に向けて主体的・協同的に行動していると考えられる。考察の際はストレスをコントロールしたうえでの学びを考察したため値

が低くなった。同様に「規律性」が2%と低い値となったが、幼児が課題に向き合う際、その状況に応じた、発言や行動をとることでの解決に向けての姿が多く、課題を解決しようとする集団の中での規律性があるうえでの事例の考察となったためと考える。

4. 分析4のまとめ

幼児期におけるアクティブ・ラーニングから学んでいることを、社会に求められる人材の育成の視点から示された社会人基礎力の3つの分類及び12の能力要素で分類した結果、すべての項目に事例から挙げられた学びを分類することができた。このことから、幼児期におけるアクティブ・ラーニングでの学びはこれからの社会に必要とされる力を育成につながっていることが明らかとなった。

9. 分析のまとめ

本研究の分析をまとめると以下の4点となる

- ①園生活で生じた課題に対しては、他者とかかわることで解決に向かうことができる。
- ②幼児が主体的・協同的に課題に向かう際には汎用的能力の育成がなされている。
- ③幼児期のアクティブ・ラーニングでは「感情体験」の学びが多くなる特徴がある。
- ④幼児期のアクティブ・ラーニングでの学びはこれからの社会に求められる力の育成につながっている。

10. 本研究の結論

以上から、本研究では以下の2点が明らかとなった。

- ①幼児は遊びや生活で生じた課題に対し他者とかかわりながら主体的・協同的に解決に向かう。
- ②幼児が主体的・協同的に課題とかかわる際、汎用的能力の育成がなされており幼児はアクティブ・ラーニングを行っている。またその際の学びの特徴としては「感情体験」が多くなり、さらに社会に必要とされる力の育成につながっている。

11. 今後の課題

本研究では、幼児の課題解決場面を中心に事例の収集、分析、考察を行ってきたが、幼児が主体的・協同的に課題に向かう際の環境の構成や教師の援助については触れていない。幼児期にアクティブ・ラーニングで培っている力を就学後につなげていく際、幼児期に行われている援助を更に具体的に示し、小学校接続期に活かせるよう検討していく必要がある。

【引用・参考文献】

- 1) 国立大学法人千葉大学 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会：多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究，2015
- 2) 金沢大学附属幼稚園：幼児期の「学び」を探る～4つの側面を通して～，研究紀要第52集，2006
- 3) 加藤美帆，高濱裕子，酒井朗，本山方子，天ヶ瀬正博：幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か，お茶の水女子大学人文学研究，2011
- 4) 文部科学省：新たな未来を築くための大学教育の質的変換に向けて（答申），2012
- 5) 文部科学省：教育課程企画特別部会 論点整理，2015
- 6) 文部科学省：新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について（答申），2014
- 7) 西川純：すぐわかる！できる！アクティブ・ラーニング，2015，学陽書房
- 8) 日本経済団体連合会：産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果，2011
- 9) 日本経済団体連合会：世界を舞台に活躍できる人づくりのために，2013
- 10) 文部科学省：第2期教育振興基本計画について（答申），2013
- 11) 田中博晃：KJ法入門：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
- 12) 経済産業省：社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」，2006