

幼児期の学びの芽生えを自覚的な学びへ転換する環境づくり



実施担当者 大阪市立味原小学校
首席 岩本 哲也

1 はじめに

2021年に中央教育審議会が示した「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、新しい時代の学びを支える学校教育の環境整備が必要と記された。また、幼保小接続の充実に向け、2022年度から「架け橋プログラム」の開発研究が始まっている。このような状況下で、自然事象を対象とした幼児期・児童期の学びの連続性を支援する環境づくりに関しては、実践的な取り組みが見られるものの、その成果を踏まえた指導のモデル化や体系化が図られるまでに至っていないのが現状である。今後「令和の日本型学校教育」の具体的支援のあり方が求められる過程において、学習者を取り巻く環境（物的環境・人的環境）がますます重要視されていく。特に、場に応じた「言葉かけ」を含め、教育的働きかけの効果分析は、日々の保育・教育活動に直結する点で、喫緊の課題と受け止められる。これまでもいくつかの試み（図1）がなされてきている成果と課題を整理し、今後の展開を模索することが重要である。さらに、指導モデル作成の取組は、必要不可欠であり、本研究の意義・役割も大きいと捉えている。

上記を踏まえ、本研究の目的は、架け橋期カリキュラムの作成と実施、幼児期・児童期前期において、自然事象を対象とした学びの様相を丁寧に見取ることをベースとしながら、その理解深化を促す指導者の対話的働きかけを検討し、その類型化に関するアイデアを公表・普及することとした。

行動の種類	内 容
目立たせる	子どもの考えの表現において、特に大事と思われるところに子どもの注意を向けたり、強調したりする。
もどす	子どもに考えたり説明したりさせたいところに、もどしていく。
復唱する	子どもが表現しようとしていることを解釈して言い換えたり、もう一度子どもの表現を繰り返したりして言う。
表現させる	子どもに考えを声に出させて言わせたり、考えをうまくまとめられないところを言わせたりする。
つけ加える	教師がテキストにない考えを述べたり、適切と思われる情報を付け加えたりする。
まとめる	子どもの考えの表現を要約する。

Palincsar,S.(2003), 黒田・森本(2010, 2016)

名称	内 容
確認型	実際に起こったことを再度認識してもらうためにもどす。
連続型	答えた意見を基に、その質問に対して教師が連続的に発問し、もどす。
再考型	同じ発問を再度行い、再度考えてもらうためにもどす。
切り返し型	子どもの意見に対して、逆のことを言い返し、もどす。
根拠型	あいまいな表現などで回答した際に、結果など意見の根拠を求め、もどす。

名称	内 容
一答型	子どもが1つの回答をしてもらうように、意図的に促し表現させる。
多答型	子どもが複数の回答をもらうために、意図的に促し表現させる。
仮説型	もしもの場合を想定させ、表現させる。
発見型	資料などを見たり体験したりすることで、気づいたことなどを表現させる。
選択肢型	限られた選択肢や内容から、答えを1つ選びその考えを表現させる。

松村・中城(2021)

図1 教授行動にかかる研究報告

2 成果報告（1年次）

大阪市内の私立幼稚園において、3歳児20名、4歳児35名および保育者2名を対象に、2023年12月に調査を実施した。砂場遊び場面における保育者の働きかけを約20分間撮影し、本研究員6名で「目立たせる」「もどす」「復唱する」「つけ加える」「まとめる」の6観点で分類・分析した。その結果、6観点（図1左）すべてが確認され、「目立たせる」は3歳児で71.4%、4歳児で63.9%と最も多かった。これを受けて、流田ら（2024）¹⁾は「目立たせる」を4観点に細分化し（表1）、非言語的な関わりの重要性や、「声かけ」との組み合わせによる有効性を示した。

さらに、岩本ら（2024）²⁾は、「目立たせる」および「声かけ」が年齢・個人・集団に関わらず活動を促進することを報告している。また、溝邊ら（2024）³⁾は、保育、小学校生活科、理科の3場面を対象に言葉かけを分析し、無言の見守りを含む態度・姿勢の重要性や、言葉かけの組み合わせが学びの焦点化に寄与することを指摘した。以上を踏まえ、理科学習においては、学習場面に応じた効果的な言葉かけの検討が重要である（図2）。

表1 「目立たせる」を細分化した観点とその例

観点	内容(上段)と例(下段)
声かけ	声の大きさを変える。声の高低をつける。すぐに声をかけたり、間を置いて声をかけたりする。 園児の姿を見て、すぐに「(大きな声で)すごーい！」
身振り	大事と思われるところを身振りで強調する。 頷く。真似をする。聞く仕草をする。指し示す。
立ち位置	園児との距離や向きを変える。 近づいたり離れたりする。対面になる。
物への動きかけ	物に手を加える。物との距離を変える。 作品を展示する。作品の不備を取り除く。発言を記録し、線を引いたり、色付けたりする。作品の近くに人を集めたり、作品を囲んだりする。

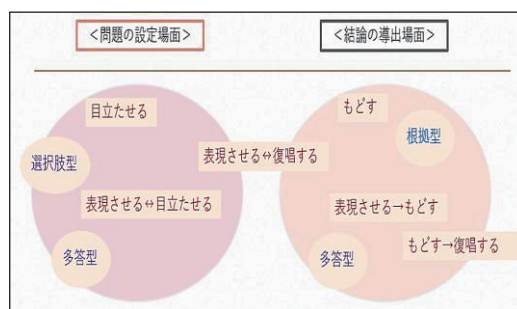


図2 理科学習における学習場面別の効果的な言葉かけ

3 成果報告（2年次）

3-1 幼児期～児童期における学びが自覚化する教師の働きかけ ～ミラー型ライン図を用いた対話分析を基に～ 4) 5) 6) 7)

秋の自然物を用いた遊びや砂場での水遊び、生活科「水あそび」など複数の事例を収集し、ミラー型ライン図（図3）を作成した。作成したライン図をを基に対話分析を行った結果、教師と子どもの行為・発言の連続性と、学びが自覚化していく過程が明らかとなり、主に二点が確認された。

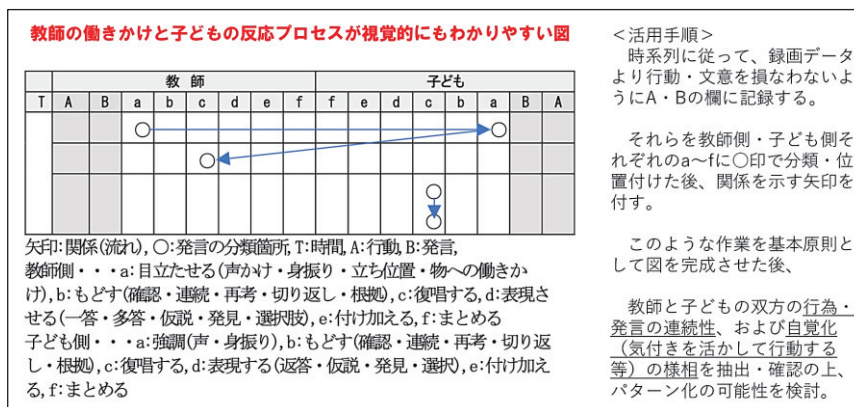


図3 ミラー型ライン図の開発

第一に、教師の「表現させる」を起点に、「目立たせる」「もどす」へとつながる一連の働きかけが、学びの芽生えから自覚へと至るプロセスとして機能していることである。この過程には、教師が提案を契機（教師が子どもに「～してみよう」「～するのはどう？」と発言したり、提案したことを行動で示したりすることをきっかけ）とする「提案型」と、子どもの表現を受け止める（子どもに「どうしたい?」「それいいね」と発言したり、子どもの行動を真似したりする）「受け入れ型」の二つの関わり方が見られた。特に、「目立たせる」から「もどす」あるいは「表現させる」へと連続する働きかけが、学びの自覚化において重要であった。

第二に、子どもの活動や思考が一時的に停滞する場面に着目すると、教師の働きかけとの関係の中で、学びの自覚化に向かう一致点が見出された。本研究では、**子どもが納得を伴って理解した時点を「学びの了解点」(図4)**と位置付け、その把握が学びの自覚化を支える上で重要であると考えられる。

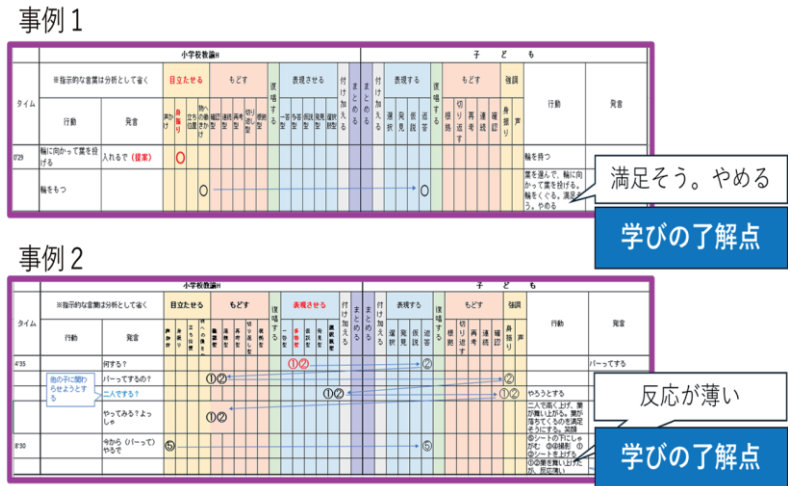


図4 ミラー型ライン図で見出された「学びの了解点」

3-2 幼児期の学びの芽生えを基盤とした 小学校理科の系統的・発展的な指導の在り方^{8) 9)}

理科に苦手意識をもつ教員や経験の浅い教員が多い学校現場では、実態に応じた評価規準・基準の作成と個に応じた指導の実現が課題である。その結果、学びが学年間で断片化し、幼児期の自然体験に基づく学びの芽生えが十分に生かされにくい。そこで本研究は、評価の観点「思考・判断・表現」に着目し、評価基準を「記述内容」「子どもの実態」「足場かけの度合い」の三観点から捉えることの重要性を示した(図5)。

味原小学校第3~6学年における記述1815件を収集し、分析した結果、**問題解決の各段階に応じた特徴的な表現を整理した(図6)**。それらは、**幼児期の学びに通じる表現から、根拠や論理性を伴う表現へと発展する過程を示しており、段階に応じた指導や足場かけの在り方を示唆するものである**。さらに、これらを基に子どもと教師で評価規準を作成し、子ども自らが評価基準を設定するといった授業実践を行った。その結果、子どもが自らの思考や表現を振り返り、次の学びへつなげる姿が見られた。

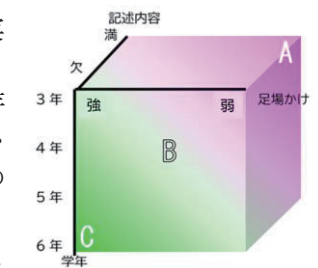


図5 評価基準の構造案

3年「ゴムの力の働き」	問題解決の力			表	現	
指導の手立て案 ・「～を見て、どう思ったかな?不思議に思ったこと、調べてみたいこと、やってみたいことはあるかな?」 ・「1回目、2回目、3回目と比べて、違うところはどこかな?」 ・もう一度、自然事象を見るようにする。	問題の見だし	・記述なし	・出合った自然事象についての表現がない	・着目点はよいが、不十分な文	・問題文になっている ・なぜ、どうして+事象	・要因を探る問題となっている(～に関係しているだろうか) ・関係を問う問題になっている(～にはどのような関係があるのだろうか) ・予想を含んだ問題になっている(～すれば、～なるのだろうか)
	予想や仮説の発想	・記述なし	・問題と正対していない	・予想だけ	・予想と根拠のつながりが不十分	・予想+根拠(既習内容or生活経験)
	解決の方法の発想	・記述なし	・問題と正対していない ・予想を確かめる方法ではない	・予想を確かめる方法ではない(「条件あり」のみの計画) ・使用する道具のみ ・測定する対象の記入がない	・予想を基に、変える条件を考え「あり・なし」の2つの方法がある ・実験前後で測定している	・変える条件だけでなく、変えない条件を具体的に複数考えている(「変える条件以外は同じにする」という言葉ではなく) ・結果の見通しを含んでいる
	より妥当な考え	・記述なし	・事実のみ ・問題に正対していない ・事実+問題と正対していない解釈	・事実と解釈のつながりが不十分 ・1点の結果で解釈 ・事実からは言えない解釈(知識先行)	・事実+解釈(実証性が高い)	・他班の結果(客観性)を考慮している(○班中○班) ・複数回の結果(再現性)を考慮している(○回中○回、○個中○個) ・見方を働かせている ・異なる複数の方法を関連付けている ・学んだことを身の回りの自然事象に当てはめている

図6 問題解決の力に関する子どもの表現事例(右)と各表現段階に応じた指導の手立て案(左)

3-3 味原小学校スタートカリキュラム(1学期)学習デザイン¹⁰⁾

幼児期と児童期の学びは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに、教科等の学習へと連続的に発展させることが重要である。しかし、校種の異なる教員が協働して実働的なカリキュラムを作成することには困難が伴う。そこで、5歳児後半から小学校1年生初期を対象とする幼小接続期に焦点を当て、**協働によるモデルカリキュラム作成のポイント(試案)**を示した(図7)。

本年度 1 学期には、味原小学校において「ハチララタイム」を設定し、当該カリキュラムを実施した。実施後には、保育者と小学校教員が参加する意見交流を行い、環境構成や教材の工夫を含む実践上の点検方法について確認・共有を図った。これにより、カリキュラム・マネジメント力の育成につながった。さらに次年度に向けては、本年度の実践を踏まえ、子どものポートフォリオを基に、発言や行為・行動を学びの時系列として捉え、カリキュラム表記に活用することを構想している。

- ポイント1:6領域の設定**
 接続期の学習を学びの対象ごとに整理し、「言語」「自然」「学校・地域」「造形」「音楽」「健康」の6区分に分類する。
- ポイント2:「ハチララタイム(仮称)」の設定**
 入学初期のみとするのではなく、幼児期の学びを十分に発揮しながら、緩やかな移行が可能となるよう1学期の学習内容を全てを複合・横断的に捉える。
- ポイント3:学習内容で表記**
 単元名ではなく、具体的な内容での文章表記を採用する。電子データには、複合・横断的に捉えた大きな活動名を選択すると、その教育内容に位置づく教科・単元名が表示されるようにする。

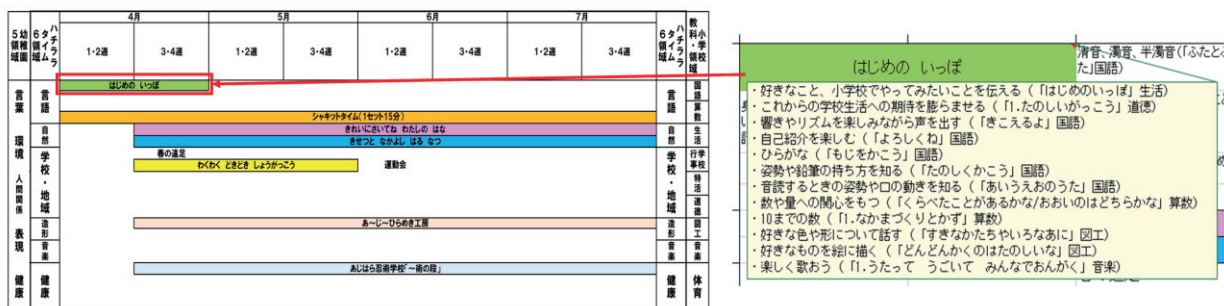


図 7 令和 7 年度実施 スタートカリキュラム (1 学期)

4 まとめ

本研究は、幼児期から児童期への学びの連続性に着目し、対話的働きかけ、評価、カリキュラムの三側面から、学びの自覚化を促す環境づくりの具体像を提示した。特に、子どもが納得を伴って理解に至る「学びの了解点」という概念を提起し、その把握の重要性を明らかにした点に意義がある。今後は、学びの過程を可視化するドキュメンテーションの開発・活用を通して、実践の汎用化と理論化を図ることが求められる。

謝 辞

本研究を進めるにあたり、公益財団法人 中谷財団から多大なご支援を賜りました。記してお礼を申し上げます。中谷財団からの研究助成は、本研究の推進において不可欠なものであり、その結果、本研究は多くの成果を挙げる事ができました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 流田絵美・岩本哲也 (2024) 幼児期における自然事象の理解を深める保育者の働きかけの事例分析, 日本保育学会全国大会第 77 回大会発表論文集
- 2) 岩本哲也・流田絵美 (2024) 自然事象の理解を深める園児・児童の異年齢集団活動の在り方～5 歳児と小学校 1 年生の合同活動「秋さがし」を通して～, 日本保育学会全国大会第 77 回大会発表論文集
- 3) 溝邊和成・岩本哲也・三宅理恵・坂田絢子・平川晃基・流田絵美・大久保舞 (2024) 子どもから「科学」をつなぐ働きかけとは～保育者・教師の「言葉かけ」に着目して～, 日本理科教育学会第 74 回全国大会発表論文集第 22 号, pp. 104-107
- 4) 溝邊和成・岩本哲也・三宅理恵 (2025) 自主シンポジウム 幼児～児童期における学びが自覚化する教師の働きかけ～ミラー型ライン図を用いた教師と子どもの対話分析をもとに～, 日本保育学会全国大会第 78 回大会発表論文集
- 5) 三宅理恵・溝邊和成・岩本哲也・坂田絢子・大久保舞 (2025) 砂や水を使った遊びの中の学びの自覚化につながる幼稚園・小学校の教師の働きかけ～ミラー型ライン図を用いた対話分析より～, 日本理科教育学会近畿支部大会 (和歌山大会) 発表論文集 p. 12
- 6) 大久保舞・溝邊和成・岩本哲也・三宅理恵・坂田絢子 (2025) 対話型ドキュメンテーションツールの開発に向かう基礎調査～生活科 (自然領域) における事例分析, 日本理科教育学会近畿支部大会 (和歌山大会) 発表論文集 p. 46
- 7) 坂田絢子・溝邊和成・岩本哲也・三宅理恵・大久保舞 (2025) 児童期における個人探究への働きかけとその効果～ミラー型ライン図を用いた対話分析をもとに～, 日本理科教育学会近畿支部大会 (和歌山大会) 発表論文集 p. 11
- 8) 岩本哲也・溝邊和成・三宅理恵・坂田絢子・大久保舞 (2025) 児童と教師の協働による評価規準作成と自己調整学習の実践的研究～単元実施前の評価規準提示による学習計画意向調査, 日本理科教育学会近畿支部大会 (和歌山大会) 発表論文集 p. 15
- 9) 岩本哲也・溝邊和成・三宅理恵・坂田絢子・大久保舞・流田絵美 (2025) 問題解決の力に焦点を当てた小学校理科における評価基準構築の試み～児童の記述分析を手がかりとして～, 日本理科教育学会第 75 回全国大会発表論文集第 25 号, p. 478
- 10) 坂田絢子・溝邊和成・岩本哲也・三宅理恵・大久保舞 (2025) ポスター発表 幼小接続期カリキュラム作成とその実際, 日本保育学会全国大会第 78 回大会発表論文集