

幼小をつなぐ生活科の授業に関する考察

—環境構成に着目して—

A Study of Living Environment Studies Connecting Early Childhood Education and Elementary Education : Focusing on the Childcare Environment Configuration

杉 本 真由美
(Mayumi SUGIMOTO)

1. はじめに

2017年告示の小学校学習指導要領総則では、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」を図り、「小学校入学当初においては、幼児期において自発的な活動としての遊びを通し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、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」¹とされた。生活科は、幼児教育と小学校教育の接続の要となり、各教科の学びに接続されるだけでなく、中学年以降の学びにつながる中心的役割を果たす教科としてこれまで以上に重視されることになったのである。特に、スタートカリキュラムが学習指導要領に位置づけられ、適応指導ではなく、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに幼児期の実態を理解した上で指導に当たることが明記されたことは注目に値する。

また、すべての教科等の目標及び内容が「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」の三つの柱で整理され、「主体的・対話的で深い学び」を目指すとされた。このように、生活科は幼小接続の要の教科としての役割を引き続き期待されると同時に、今次の改訂により、他教科と同様に従来型からの学びの変換を求められることになった。

幼児教育と小学校教育の接続（以下、幼小の接続）に関しては、取り組みが進むにつれて問題点も明らかになってきている。酒井は、幼児教育と小学校教育の教育方法に大きな差異が生じていると述べ、「小学校教育には、幼児教育の指導観の基礎である『環境を通して行う教育』という発想が希薄である」²と指摘している。そして幼児教育と小学校教育の「環境」をめぐる議論について、「『環境を通して行う教育』は、もっぱら幼児教育の分野で流通する議論のテーマとして論じられ、授業や学習のデザインというテーマは小学校以上の学校段階を対象にして論じられてきた。しかし、両者の考え方はかなり共通性がある」と述べる。しかし、環境と学習環境についてそれ以上踏み込んだ記述は見られない。酒井の指摘は重要である。幼小接続の取り組みとして、年数回の授業や行事、研究会等の交流が行われるようになってきた。しかし交流の段階を超えて次の段階³に進むには、指導観の違いに向き合う必要があるからである。

幼小の接続と環境構成を関係づけた先行研究に、幼稚園と小学校の教師の発話をもとに、ねらい、教材、環境構成に着目した分析を行った研究がある⁴。幼稚園教師と小学校教師の環境構成の違いの背後には教材観の違いがあると指摘しているものの、幼児教育の環境構成の考え方を生活科に援用しようとする意図は認められない。

そこで、本研究においては幼児教育における環境構成の考え方と小学校以上の学習環境の議論に着目し、両者を接続させる方途を探る。その際、生活科の基本理念と今次の学習指導要領改訂によって変更した点を概観し、生活科の課題を明らかにする。その課題を踏まえて幼児教育における「環境構成」の考え方に着目し、幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の授業に必要な要素を明らかにする。

2. 生活科の学びの特徴と課題

(1) 生活科の学びの特徴

①生活科の基本理念

1989年3月に告示された学習指導要領により、低学年の理科と社会科を廃止して誕生した生活科は、具体的な活動や体験を通して学ぶという点に特徴がある⁵。生活科の学習指導要領は、1989年に告示された後、1998年、2008年、2017年の3度にわたる学習指導要領の改訂を経て現在に至っている。その間、教科目標や内容に関しては何点かの変更が認められるものの、教科目標冒頭の「具体的な活動や体験を通して」の文言は一貫して変わっていない。

生活科導入の趣旨は、小学校低学年児童の発達段階の特徴に見合った教育を保障するという点にあり、具体的な活動や体験によって支えられた思考は一般的な認識へ繋がるという心理学の知見に基づいている。小学校低学年児童の特性を踏まえた、活動を主とした学習は、個々人の様々な興味や関心を引き出すことができ、対象との関わりで児童の内面に思考が喚起できる。さらには、児童の主体的な学習態度が支えとなり、その思考の持続も助けうという考え方である⁶。

対象に関わりながら学ぶという学習観は構成主義に基づいている。構成主義は、「①学習とは、学習者自身が能動的に活動することによって知識を構築していく過程であること、②知識やスキルは文脈から切り離されるのではなく、状況のなかで、状況に依存して学ばれていくこと、③学習は共同体のなかでの社会的な相互作用を通じて行われる」⁷とされている。生活科は、対象に関わり活動を通じて学ぶことを重視しており、この基本的な考え方はこれまでと変わらない。

②2017年告示の学習指導要領による変化

一方、大きく変わった部分もある。今回の2017年の学習指導要領改訂では、全教科・領域に「主体的・対話的で深い学び」を志向して、「学習指導要領の構造改革」が図られた。また、すべての教科等において「資質・能力の三つの柱」に即して教科目標が定められた。

それに伴い、生活科においては、「資質・能力の三つの柱」として「知識及び技能の基礎（生活

の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになったりするか)」、「思考力、判断力、表現力等の基礎（生活の中で、気付いたこと、できるようになったことを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか)」、「学びに向かう力、人間性等(どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活を営むか)」が示された。

幼・小・中・高及び各教科・領域の学習指導要領全体を貫く「資質・能力の三つの柱」の基礎理論としては、OECD が提案した「キー・コンピテンシー」の概念に基づくリテラシー概念がある。コンピテンシーを構成する基礎的リテラシーは、知識・技能・意思・態度までも含む幅広いリテラシー概念であり、このリテラシー概念の採用と主体的・対話的で深い学びを教育方法の視点とすることによって、学習指導要領は「従来の知識習得型の学力の構造を本格的に変革しよう」⁸とすることをめざしている。

次節では、「コンピテンシーの概念」と「主体的・対話的で深い学び」に言及した上で、それらが生活科の学びにどのような影響を与えるかについて考察する。

（2）これからの生活科

①新たな知を創出する力の育成

2017年告示の学習指導要領解説総則編には、改訂にあたって「汎用的な能力の育成を重視する世界的な潮流を踏まえつつ、知識及び技能と思考力、判断力、表現力等をバランスよく育成してきた我が国の学校教育の蓄積を生かしていくことが重要とされた」と述べられている。「世界的な潮流」とは、OECD の「キー・コンピテンシー」やアメリカを中心とした「21世紀型スキル」⁹、英国の「キー・スキルと志向スキル」、オーストラリアの「汎用的能力」などをさしており¹⁰、そのベースには、科学技術の急速な進展の中で直面する複雑な課題に対し、知識を習得するだけでなく、新たな知を創出する力の育成が肝要だとの認識がある。

急速な科学技術の進展のもとでは、子どもが一定の知識を習得したとしても、その知識を更新しつづけなければ、学んだ知識はいずれ古くなる。知識の習得はゴールではなく、知識を更新し次のゴールを創出する力が求められるのである。

このような学習観の変化に伴い評価方法も変化する必要がある。知識を習得したかどうかを評価する総括的評価から、学ぶことでさらに新たな問いを生み出すことができたかどうかを評価する形成的評価への変換が求められるのである。評価については後述する。

②「主体的・対話的で深い学び」とアクティブ・ラーニング

前節で述べた資質能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするための授業の方法として、文部科学省は、「主体的・対話的で深い学び」を目指すアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善を提示している。アクティブ・ラーニングという語を前面に打ち出

さず、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を使用することになった理由については、「形式的な授業方法だけが横行することを懸念して、教師の側の方法よりも児童生徒の側に重点を置いた『主体的・対話的で深い学び』が採用された」¹¹とされている¹²。

2014年の中央教育審議会答申で「アクティブ・ラーニング」という言葉が使用されて以降、従来の授業方法を見直す方途としてのアクティブ・ラーニングに注目が集まった¹³。この動きに対しては、安易なアクティブ・ラーニングの導入は活動主義を招くとの指摘がなされ、学習指導要領において授業方法としてのアクティブ・ラーニングに言及することへの懸念の声があがった¹⁴。

「活動主義を招く」という懸念は、生活科に対しても再三指摘されてきたことである。初期生活科の実践において、経験や体験が重視されるあまり、知的な学びが欠落しているのではないかという批判に対して、1998年告示の学習指導要領では「知的な気付き」が重視され、2008年告示の学習指導要領では「気づきの質を高める」ことが重視されるようになった経緯がある¹⁵。また現行2017年告示の学習指導要領解説においては、更なる充実を図る点として『「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある」との記述がある。活動主義に陥らない生活科の実践は、生活科設立当初からの課題であると言えるだろう。そこでアクティブ・ラーニングの課題と活動主義の問題、それらを乗り越える深い学びについて整理しておこう。

日本では、これまで主として高等教育においてアクティブ・ラーニングの研究が行われてきた。細尾は先行研究を整理し、アクティブ・ラーニングの課題を2点挙げている¹⁶。1点目は「アクティブ・ラーニングによる能力の育成と、体系的な知識の習得のバランスが取りにくい」という課題である。限られた時間でアクティブ・ラーニングの時間を確保し、知識の教授をすることが難しいことを指している。2点目は「アクティブ・ラーニングでどういう力（教科内容）が身につくのか」が具体的に論じられないまま、方法の検討に終始するのでは、活動主義を招く」という課題である。子どもたちが活動し、活発に議論しているだけでは十分に学んだとはいえず、その質を問う必要があるということである。「主体的・対話的で深い学び」は、これらアクティブ・ラーニングの課題を乗り越えるものとして提示されている。

溝上は、アクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」¹⁷と定義している。「認知プロセスの外化」を位置づけることで、活動すればそれでよいという活動主義を回避できるはずであるが、実際には内化ばかりの講義を批判するあまり、内化がおざなりになりがちになるという問題があった。松下は、知識と活動の関係を整理し、アクティブ・ラーニングにおける知識（内容）と活動の乖離という問題を乗り越える概念としてのディープ・アクティブラーニングについて以下のように述べる。

ディープ・アクティブラーニングでは学習の「深さ」に目を向けるが、「深さ」の系譜として、少なくとも「深い学習」「深い理解」「深い関与」をあげることができる。アクティブラーニングにおける能動性を、＜内的活動における能動性＞と＜外的活動における能動性＞の2次元で捉えれば、ディープ・アクティブラーニングとは、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習ということができる。¹⁸

ディープ・アクティブラーニングでは、知識の獲得（内化）と問題解決やディスカッション（外化）を繰り返すなかで知識が再構築され、より深い理解になっていく。知的に活発な「内的活動における能動性」と身体的に活発な学習である「外的活動における能動性」の双方を豊かにすることで深い学びが実現する。子どもの学びの姿である「深い学び」を目指すことで活動主義に陥らないアクティブ・ラーニングを実現することができるのである。

次節では、新たな知の育成を目指し、主体的・対話的で深い学びを実現するための評価方法と学習環境の設定について述べる。

（3）新しい学びのための評価と学習環境

①評価をめぐる議論

前節において、新たな知を創出する力の育成をめざすには、目標に到達したかどうかの従来の評価から、当初の目標を修正しながら新たな目標に向かって進むための形成的評価への転換が求められると述べた。

前述した新たな知を創出する力の育成や評価のためには、これまでの学習目標や評価の考え方の変換が求められる。白水は、20世紀型の学習目標が、教師が答えを教えて個々の児童生徒がそれを再生・適用できれば終わりになるのに対し、21世紀型スキルは、「解決を繰り返す中でスキルが伸び、求められるゴールのレベルが上がっていく」と述べ、「正解を出して終わりになる『目標到達型』のゴールとその総括的評価による序列化から、正解の先を問い続けるなど、到達が次のゴールを生む『目標創出型』のゴールとその形成的評価による教育改善という学習・評価観への刷新が求められている」と述べる。そのために、「『学びのゴール』を一定のところに設定するというこれまで普遍的だった考え方自体を否定し、『ゴールとはそこに近づいたら次のゴールが探せるもの』と考えべきだとする見方を実践の中で実現すること」が課題であると述べている¹⁹。

また、21世紀型スキルの形成的評価として、「いかなるスキルを身に付けるべきかという『認知』に基づき、不断の『観察』を行って、その結果をいかに『解釈』すればよいかを学習環境に関わる者で協働・連携して吟味し、再度観察し直すなどの往還を繰り返しながら、次の授業のアイデアを得るというPDCAサイクルを回していく必要がある」と述べる²⁰。この考え方によれば、生活科において教師は、子ども一人ひとりが学びのスタート地点からどのように学んだかを見取り、実践の中で新たな目標を設定できるような援助を行う。そして子どもは新たな目標に向かって繰り返し対象に関わることで学びを深めていくことが期待される。こうした循環はディープ・アクティブラー

ニングが目指す「深い学習」「深い理解」「深い関与」を生み出すと考えられる。

形成的評価を行う際には子どもの気付きが手がかかるになる。無藤によれば、気付きとは、「いかなる活動にあっても、意欲・関心が刺激され、より詳しく対象について捉えようとする気持ちが生まれるところで、対象を仔細に見る働きにより生じ、その気付きが互いにつながることを通して知識・理解としてしっかりと成立する」²¹とされている。教師は子どもの気付きの質を評価することにより、次の目標創出につなげ、授業改善を図るという循環をめざす。そのためには指導と評価を一体的に行う必要があるだろう²²。

②学習環境をめぐる議論

次に、学習環境をめぐる議論について見ていこう。山内は、「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」などの新しい能力目標を例に挙げ「目標構造にこれだけ大きな変化があれば、学習のあり方も従来と同じ方法で対応することは難しい」とし、新しい能力を身につけたいと思っている人々のための「学習環境の構築が喫緊の課題」であると述べている²³。

鹿毛によれば、学習環境とは「学習者を取り囲む外界」をさし、「物的要素（たとえば、教室空間に存在する黒板、掲示物、机、筆箱、教科書、ノートなど）と人的要素（教師、複数の学習者）」によって構成され、「個々の物的、人的要素が互いにかかわりあう過程を通じて創出される一人ひとりの行為（動作など）や表現（発言、表情など）をも含めた総体」である。また、学習環境とは、「学習者の視覚、聴覚、触覚など五感のすべてをとおして体験される情報の総体」であり、学習者は学習環境がダイナミックに提供する情報に注意を向け、それらを意味づけたり感受したりする体験をとおして学んでいく。そして「この情報環境としての学習環境こそが一人ひとりの学習者の学びの成立やその質を規定する」と述べる。さらに、「学習環境をデザインするとは、一人ひとりの学びが成立することをめざして（目的）、目の前の子どもたち（対象者）が体験する「情報環境」を明確化することをとおして学習活動全体をコーディネートするユニークな実践のことであり、まさに教師は学習環境のデザイナー（主体）だということになる」と述べている²⁴。このように、新しい能力目標に対応した学びの成立のために学習環境を整えることは非常に重要である。

大島・益川らは、学習科学の研究成果に基づくブランスフォード（J.D.Bransford）らの学習環境のデザインにおける4つの視点である「学習者中心」「知識中心」「評価中心」「共同体中心」を紹介している。それによれば、「学習者中心」の環境の実現のために教師は「学習者の文脈に即した授業をデザイン」する必要がある。「知識中心」の環境の実現のためには「理解を促すための工夫が必要」とされ、「どのような教材を用いてどのような学習目標を立てるのか」の吟味が必要になる。「評価中心」の環境とは、学習者に学習状況をフィードバックし、「修正する機会が保障されている環境」のことである。そして、「共同体中心」の環境であるために、教室の多様な他者と学びを深める「協調的な学習環境の構築」が必要である²⁵。加えて「ICTテクノロジーを用いて学習活動を支援していくものや道具の側面」も学習環境の重要な検討事項の一つになっている。このよう

に学習環境の議論は ICT 教育推進の議論とも結びついている。

ここまで学習環境の議論について概観した。構成主義に基づく学力観において、学習環境は重要な意味を持っており、学習環境のデザイナーとしての教師の役割は大きい。次節では、幼児教育における「環境を通して行う教育」に着目し、「環境」をキーワードに幼児教育と小学校教育の接続について考察する。

3. 幼小をつなぐ生活科のための学習環境

（1）生活科における「環境」の位置づけ

まず、生活科において環境がどのように捉えられているかを「小学校学習指導要領解説生活編」の記述から見ていこう²⁶。「教科目標の趣旨」の部分では「生活科は、児童が体全体で身近な環境に直接働きかける創造的な行為が行われるようにすることを重視している」と書かれている（下線は筆者による。以下同じ）。環境に関する記述が集中しているのは「スタートカリキュラム」の説明部分である²⁷。スタートカリキュラムの実施に当たり「児童が安心して学べる学習環境を整えることが重要」とあり、幼児期の教育が環境を通して行われ、保育者が環境を構成していることが記述される。続いて小学校での生活を安心して豊かに送ることができるように「学習環境を見直すことが求められる」と書かれている²⁸。「生活科における年間指導計画の作成」の部分では、幼児教育と小学校教育への円滑な接続のために「学びやすい環境づくりを心掛けること」とある。また、環境の一部としての教師のあり方についての記述も見られる²⁹。しかし一方で、その環境を教師がどのように構成していくかについての記述は見られない。では次に、幼児教育の「環境を通して行う教育」と「環境の構成」について見ていこう。

（2）幼児教育における「環境を通して行う教育」と「環境の構成」

①幼児教育における「環境を通して行う教育」

「幼稚園教育要領」には、幼稚園教育は「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」³⁰とある。また幼稚園教育要領解説には、環境を通して行う教育は「環境の中に教育的価値を含ませながら、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である」とされ、「遊具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるといったものとは本質的に異なる」と書かれている³¹。

幼稚園教育は、1989年の「幼稚園教育要領」の改訂において、それまでの行動主義の学習観から社会構成主義の学習観に転換し、環境を通して行う教育、幼児の主体的な活動を中心とする生活、遊びを通しての総合的な指導、一人ひとりの発達の特性に応じた指導の基本的な考えが打ち出された³²。また、1998年の改訂では、遊びを中心とする保育における保育者の役割への戸惑いを受けて、保育者の基本的な役割として、「幼児一人ひとりの行動の理解と予測に基づいて、計画的に環境を

構成すること」などが新たに示されるようになった³³。この基本的な方針は、現行の「幼稚園教育要領」に引き継がれ、「保育所保育指針」「幼保連携型こども園教育・保育要領」にも同様に記されている。「環境を通して行う教育」は、保育現場において30年にわたる知見の蓄積があるのである。

②幼児教育における「環境の構成」

環境の構成について「幼稚園教育要領総則」には、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人ひとりの行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、動的・空間的環境を構成しなければならない」と書かれている³⁴。

「幼稚園教育要領解説」には、教師の役割について、「活動の主体は幼児であり、教師は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく」とあり、指導計画を作成する際は、「幼児が何に関心を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰まっているのかなどを捉える必要があり、その捉えた姿から、幼児の生活や発達を見通して指導の計画を立てることになる」と書かれている。そして幼児の姿から「幼児が自分から興味をもって、遊具や用具、素材についてふさわしい関わりができるように、遊具や用具、素材の種類、数量及び配置を考えることが必要である」とされる³⁵。このように環境の構成について詳しく述べられており、環境の構成を行う教師の役割は重要だとの認識がある。

高山³⁶は、「環境の要素には①自然、②物、③人、④情報（音・視覚刺激等）、⑤動線、⑥空間、⑦時間があり、保育者はこれらの要素を考慮して場を構成する」と述べる。そして保育者が環境を構成する際に判断の根拠とする原則は、「①自発性を保障する、②個々の発達段階に合わせる、③活動（生活・遊び）を保障する、④社会に適合する内容の選択を行う」の4つであるとする。この「根拠に基づく環境構成」を上位の知識とした場合、下位には、「子どもの行動から発達等を捉える、玩具や生活用品等を選択する、空間を構成する、自らを人的環境として活用する、日課を展開する技術」があると述べる。このように、一人ひとりが対象とじっくり時間をかけて向き合えるような環境を構成するためには、子どもの発達を理解し、玩具や生活用品の特性を理解する必要があり、加えて、子どもの気持ちを共感的に受け止めたり、子どもの活動を支えたり励ましたりすることで自身が子どもの良い環境となるということを保育者が理解している必要がある。

上記のような幼児教育の環境構成の考え方から学ぶことは多いだろう。しかし一方で、幼児教育と小学校教育の違いを考えれば、幼児教育の環境構成の考え方をそのまま導入すればよいということにはならないだろう。そこで次節では幼児教育と小学校教育の違いを確認し、幼児教育の環境構成の考え方をどのように生活科の学習環境の構成に接続するかについて検討する。

（3）生活科の学習環境

①幼児教育と小学校教育の違いを踏まえて

横井³⁷は保育所・幼稚園と小学校の違いを検討し、「教育のねらい・目標」「指導方法」「環境」について整理している。それによると「環境」は「幼児教育を特徴づける概念の一つ」であり、「環境をめぐっての考え方、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」と述べる。また時間と空間の捉え方も大きく違うと述べている。

幼児教育の場合の時間は「大まかでゆるやか」であるのに対し、小学校教育では「はっきりと区切られている」。また幼児教育の場合の空間は、保育室、廊下、園庭、ホールなど幼稚園全体を「環境」とし、「椅子や机などのモノは固定されずに置かれ、遊びの展開や生活の流れによって、空間の雰囲気は様々に変貌を遂げる」。対して小学校の場合は、学習活動の場は基本的に教室で、「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」となっていると指摘する。また、集団と個人については、幼児教育では「集団に先立って、一人ひとりの子どもを尊重する」のに対し、小学校では、『授業』を通して『集団』で同じ内容を学ぶという形態をとっており、そのなかで一人ひとりの子どもを見ようとする」と述べている。以上の違いを踏まえ、生活科の学習環境について考察する。

②時間と空間の工夫

環境を構成する際に、時間と空間に制約がある場合とない場合とでは大きな違いがあるだろう。幼児教育において一人ひとりの興味関心に沿った活動を行うことができるのは、時間と空間をゆるやかに使っているからであり、時間と空間の条件が教育方法を規定しているという見方もできる。

無藤は、「幼小連携というときに、子ども同士の交流の問題とか教師の交流や協同の関係とかがよく指摘されます。しかし根本に戻れば、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」³⁸と述べている。生活科において幼小の接続を目指す際に、「環境を通して行う教育」を基本とする幼児教育に接近するためには、小学校においても時間と空間をゆるやかに使うことがヒントになるだろう。

これまでにスタートカリキュラムを実施した学校の中には、弾力的な時間割を組んだり、教室を出て学校内や運動場を自由に使う活動を取り入れたりする取り組みが行われてきた³⁹。2017年告示の学習指導要領は、入学当初において「弾力的な時間割の設定」を行うことを求めている。しかし可能であれば入学当初のスタートカリキュラムだけでなく、1、2年生の生活科の時間の設定は弾力的に行いたい。また教室の机や椅子を活動に合わせて柔軟に配置したり、事前の調整によって校庭や体育館、特別教室や廊下などの校内の施設を適宜使用したりすることを考えるべきだろう。

③子どもの主体性を生かすとは

次に、一人ひとりの子どもの興味関心を尊重する幼児教育と、時間割に沿って集団で授業を進め

る小学校教育について考えてみよう。ここで問題になるのは「主体的な学び」の意味である。幼児教育においては、幼児の主体的な活動が確保されるように教師が環境を構成し、幼児が自分から興味や関心を持って活動を展開していく。その時に保育者は、子どもたち全員に同じ活動を経験させなければならないと思っているわけではない。それに対し、小学校においては「子どもの興味関心の存在が指導の前提に据えられているか、教師の指導により興味関心が意図的計画的に高められるものと仮定されている」⁴⁰と考えられる。つまり、活動の最初に興味関心がなかったとしても、教師主導で子どもの興味関心を惹き付けることができると考えられているということである。この違いに関して、幼児教育で行われているように、小学校においても一人ひとりの興味関心を生起させ、その興味関心に沿った活動を準備すべきであろうか。または集団で授業を行うスタイルのため、一人ひとりの興味関心に沿った活動は諦めざるをえないと考えるべきなのだろうか。

この問題に関して白水は、「学びがアクティブであるために学びの主体が『取り組みたい課題を自ら発見』する必要はないと感じている」と述べ以下のように説明する。

授業で「答えを出したい」問いは、教師が提示してこそ子どもの日常的な発想を超え、子どもにとって「まだ誰も答えを知らない、答えを出してみたい問い」になる。その質の問いだからこそ、一人ひとりが考えながら対話して答えを作ろうとする活動の場が出来上がり、一人ひとりが主体的に考え、主体的に「課題を解決」して次の「課題」が発生する。⁴¹

幼児教育においては、対象に対する子どもの興味関心が、対象に関わりたいという主体的な活動につながる。したがって保育者は子どもの興味関心が生まれるような環境を構成することに注力する。これに対して小学校教育においては、質の良い問いを投げかけることで子どもたちの主体的な学びが生まれると考えられる。そのため教師は、子どもが興味関心を持つに値する質の良い問いを準備する必要がある。ただし、子どもの学びのスタート地点は多様である。教師は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目を参照し、一人ひとりの学びの軌跡をたどることを怠ってはならない。

4. まとめと考察

本稿では、まず、2017年告示の学習指導要領に示された、新たな知を創出する力の育成をめざす「主体的・対話的で深い学び」の概念が、「活動主義に陥る」という生活科に対する批判を解決する可能性を持つことを確認した。「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには学習環境の整備が課題である。学習環境に関わる議論は幼児教育の「環境構成」の考え方と共通性がある。そのため、生活科の授業に幼児教育の「環境構成」の考え方を導入することは、幼小の接続を志向する生活科にとって意味がある。しかし、小学校教育と幼児教育の違いに鑑みれば、幼児教育の「環境構成」の考え方をそのまま小学校に導入することは難しいだろう。そこで幼児教育と大きく違う小学校の

「時間」と「空間」を、できるだけ弾力的に扱うことで幼児教育の環境に近づけることを提案した。その際に重要なことは、「主体的・対話的で深い学び」を目指す学習環境を整えた上で「時間」と「空間」を弾力的に扱うという順序である。つまり、「学習者中心」「知識中心」「評価中心」「共同体中心」といった学習環境のデザインにおける4つの視点をふまえて学習環境を構成した上で、「時間」と「空間」の使い方を考えるのである。この順序を踏まえずに単に「時間」と「空間」を弾力的に扱えば、活動主義に陥るという批判を免れないだろう。

以上にみたように、幼児教育の「環境構成」の考え方は、「幼小をつなぐ生活科」と「新たな知を創出する力の育成を目指す生活科」の双方を実現させる可能性を示唆している。幼小の接続は子どもたちの連続的な学びを保障するためのものであり、生活科はその大きな役割をになう教科である。学習環境の整備を任された教師の役割は大きい。そして教師自身が学習環境の一部であることを自覚することは極めて重要である。本稿では、紙幅の関係で学習環境としての教師の在り方について検討することができなかった。今後の課題としたいと考えている。

註

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領』東洋館出版社、2018。
- 2 酒井朗「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題」『教育学研究』第81巻第4号、2014、384～395頁。
- 3 文部科学省「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）」（2011年）には、連携から接続へと発展するステップ0からステップ4までの5段階の過程が記されている。それによれば、ステップ3は「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」であり、ステップ4は「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、さらによいものとなるよう検討が行われている」とされている。
- 4 池田明子、井上弥、三村真弓「幼小接続期におけるカリキュラム開発の基礎的研究－ねらい、教材、環境構成の視点から－」『乳幼児教育学研究』第24号、2015、59～66頁。
- 5 生活科創設の経緯については、吉富芳正・田村学『新教科誕生の軌跡 生活科の形成過程に関する研究』東洋館出版社、2014に詳しい。
- 6 松田典子・生野金三「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』第49号、2012、167～181頁。
- 7 鹿毛雅治「学習環境と授業」高垣マユミ編『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房、2010、25頁。
- 8 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書〔増補改訂版〕 その能力観と人間像の歴史的変遷』東北大学出版会、2017、257頁。
- 9 21世紀型スキルについて、白水は、「他者との対話の中で、テクノロジーも駆使して、問題に対する解や新しい物事のやり方、考え方、まとめ方、さらに深い問いなど、私たち人類にとっての『知識』を生み出すスキル」と定義している。白水始「新たな学びと評価は日本で可能か」P.グリフィン、B.マクギー、E.ケア編、三宅なほみ監訳、益川弘如、望月俊男編訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』2014、北大路書房、207頁
- 10 中央教育審議会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（参考資料）文部科学省、2015年。
- 11 水原克敏、前掲書、261頁。
- 12 中教審の委員を務めた奈須は、著書の中で「『アクティブ・ラーニングとはディベートをすること』といった誤解を生じかねないことが心配でした」と述べている。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、144頁。
- 13 松下は、「2015年は『アクティブ・ラーニング』ブームの一年だった」と述べている。松下佳代「資質・能力の形成とアクティブラーニング—資質・能力の「3・3・1モデル」の提案—」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社、2016、24頁。溝上は、アクティブ・ラーニングに対する反響の大きさに驚くとともに、表層的な理解にとどまった解説書が多数刊行されている状況を憂えている。溝上慎一「アクティブラーニング・シリーズの刊行にあたって」『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』東信堂、2016。
 - 14 例えば、2015年10月の第51回教育方法学会大会における課題研究「アクティブ・ラーニングを問い直す—その可能性と問題点—」、2016年7月の第27回日本カリキュラム学会大会における課題研究「カリキュラム研究からみたアクティブ・ラーニングの検討」など。
 - 15 小針誠『アクティブ・ラーニング 学校教育の理想と現実』講談社、2018、186頁。
 - 16 細尾萌子「アクティブ・ラーニングをめぐる研究動向」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社、2016、188～200頁。
 - 17 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房、2015、31頁。
 - 18 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房、2015、24頁。
 - 19 白水始「学びをめぐる理論的視座の転換」秋田喜代美編『岩波講座 教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店、2017、13～42頁。
 - 20 白水始「評価の刷新—『前向き授業』の実現に向けて—」『国立教育政策研究所紀要』第146集、2017、37～48頁。
 - 21 無藤隆「平成の教育から令和の教育へ—授業・学校・カリキュラム」野田敦敬、田村学編著『学習指導要領の未来—生活科・総合そして探求がつくる令和の学校教育』学事出版、2021、33頁。
 - 22 生活科の評価に関しては、以下に詳しい。国立教育政策研究所 教育課程研究センター「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（小学校 生活）」東洋館出版社、2020。
 - 23 山内祐平『学習環境のイノベーション』東京大学出版会、2020、23頁。
 - 24 鹿毛雅治、前掲書7、22～23頁。
 - 25 大島純・益川弘如「あるべき学びの再考とその基礎となる学習理論の枠組み」『学びのデザイン：学習科学』ミネルヴァ書房、2016、48～51頁。
 - 26 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版社、2018、10頁。
 - 27 文部科学省、同上書、64頁。
 - 28 文部科学省、同上書、82頁。
 - 29 文部科学省、同上書、99頁。
 - 30 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017。
 - 31 引用部分は、文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018、28～32頁。
 - 32 平成元年の幼稚園教育要領改訂の背景には、それ以前の昭和31（1956）年の「幼稚園教育要領」において提示された領域概念が教科のようにとらえられてしまったという反省がある。しかし、時をさかのぼれば、倉橋惣三が子どもの主体性を重んじ環境を整えることによって保育の目的を実現しようとする考えを強く主張しており、平成元年の改訂を倉橋の保育の考え方をとりもどすものだという捉え方もあった。倉橋の環境による間接的教育方法については、田中まさ子『幼児教育方法史研究』風間書房、1998、253～264頁に詳しい。
 - 33 福元真由美「幼児期の教育と教育課程」松井とし・福元真由美編著『幼児教育課程総論』樹村房、2011、22～24頁。
 - 34 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017。
 - 35 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018、28～32頁。
 - 36 高山静子「保育における環境構成技術の構造的な把握による理論化の試み」『浜松学院大学研究論集』（9）、2013、27～36頁。

- 37 横井紘子「保育所・幼稚園と小学校の違い」酒井朗・横井紘子『保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—』ミネルヴァ書房、2011、29～48頁。
- 38 無藤隆『幼児教育の原則』ミネルヴァ書房、2009、144頁。
- 39 杉本真由美「教育課程の編成を再考する—幼小接続期カリキュラムの現状と課題に視点を当てて—」『青山乳幼児臨床保育研究会報』第2号、2017、18～26頁。杉本真由美「スタートカリキュラムにおける領域『表現』と小学校『音楽科』の接続に関する一考察—鶴見小学校の学校探検に着目して—」『青山乳幼児臨床保育研究会報』第3号、2019、13～21頁。において横浜市の小学校のスタートカリキュラムの事例を紹介している。
- 40 酒井朗、前掲論文。
- 41 白水始「学習科学を『学びの科学』にするために」大島純・益川弘如編『学びのデザイン：学習科学』ミネルヴァ書房、2016、199頁。