

# 幼児教育から小学校教育への評価の接続 —生活科におけるラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の 見取り—

大塚 翔

愛媛大学教育学部附属小学校 shoutaann\_0116@hotmail.com

**要約：**本研究の目的は、ラーニング・ストーリーを援用することで、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容するかを考察し、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を明らかにすることであった。そのため、幼稚園教師と小学校教師を対象に見取りの特徴についての質問紙とインタビュー調査を行った。その後、両者の結果を比較し小学校教師の見取りの特徴を分析した。次に、ラーニング・ストーリーの援用を学ぶ学習会を実施し、生活科の授業の実践後に同様の方法で調査を行い、学習会前後の結果を比較し見取りの変容を分析した。その結果、小学校教師の子ども理解の見方を多様にし、肯定的に見つめようとする子ども観に変容させたとともに、形成的なアセスメントにも影響を与えた。加えて、幼稚園教師と小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴に共通性を見だし、幼小の教師の子ども観や評価の接続への有効性を明らかにした。

## キーワード

幼小接続  
評価  
学びに向かう力  
ラーニング・ストーリー  
生活科

## 1. 問題と目的

### (1) 研究の背景

近年、架け橋プログラムなど幼小接続の必要性や幼児教育の重要性が声高に叫ばれている。文部科学省(2023)による不登校実態調査<sup>註1)</sup>において、低学年の不登校児数は2017年度の4,406人から2022年度の5年間で3.8倍に急増し、今や16,715人である。学校における人間関係や生活、学習における不安等の解消には、小学校中高学年や中学校へと続く知・徳・体の基礎を育む低学年教育の充実が必須であり、これは幼小接続における喫緊の課題である。中央教育審議会(2015)は、学校段階間の接続について、幼児期は生涯にわたる人格の形成の基礎とし、それを培う重要な時期であり、義務教育及びその後の教育の基礎となるものとして位置付け、幼小接続を強化してきた。架け橋特別委員会(2023)では、0歳から18歳の学びの連続性に配慮しつつ、義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間の架け橋期において、幼児期に育まれてきた資質・能力を低学年教育に円滑に接続することを求めている。この資質・能力の考えの根底にはロバート・W・ホワイトのコンピテンス概念が流れている(奈須,2017)。ロバート(2015)は、全ての子どもは生まれながらにして、自ら進んで環境に関わり、環境との効果的な相互作用に資するコンピテンスを生涯にわたって獲得していくと考えた。このコンピテンスの獲得に貢献する活動は、遊び的・探索的でありながらも、指向性や選択性、持続性を呈するものと言われおり、まさに幼児教育や低学年教育で求められている教育である。すな

わち、円滑な幼小接続において、幼児期に培われた資質・能力を小学校教育にどう接続していくかに真価が問われているのである。ここで言う資質・能力とは、「知識及び技能(の基礎)」「思考力、判断力、表現力等(の基礎)」「学びに向かう力、人間性等」であり、乳幼児期から学生時代、社会に出た後も必要となる生きる力である。「学びに向かう力」の評価の観点である主体的に学習に取り組む態度は、学びのエンゲージメントとほぼ同義であり、それには認知、感情、行動、社会的要素があり、非認知能力を含むものとしている(櫻井,2024)。無藤もまた、特に「『学びに向かう力』は社会情動的スキルそのものである」とし、幼児教育と小学校教育を貫く非認知能力の重要性を論じている(OECD,2018)。こうした非認知能力の先駆けとなったのが、ヘックマン(2015)の縦断研究であり、社会的に成功するためには、認知能力だけでなく非認知能力が十分に形成されていることが欠かせず、幼児教育の重要性を指摘した。ヘックマンの影響は大きく、日本においても、ベネッセ(2019)の「幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査<sup>註2)</sup>」が行われるようになった。7年間(年少児から小学4年生)にわたる追跡調査の報告では、幼児期に培った非認知能力である「がんばる力」が土台となり、小学校低学年で「がんばる力」が身に付き、小学校4年生の言葉のスキル・思考力につながることを明らかにした。この「がんばる力」は「学びに向かう力」に内包されるものであり、幼児教育で培われた「学びに向かう力」が小学校教育における成長へとつながる学びの連続性を示したものとして捉えることができる。これらを包括して、架け橋特別委員会(2023)は、今日の幼小接続の課題として、幼児期に育まれた力が小学校教育にどのようにつながっているかイメージを共有し実践する必要性を指摘しており、子どもの学びの連続性を見えるようになることが重要であろう。特に、小学校教育では、幼児期に育まれた「学びに向かう力」を見取り評価し、指導に生かしていくことが必要である。西岡ら(2015)は、評価について「教師が子どもの学びの実態を『捉える』こと、そしてそれを指導の改善に結び付けることが重要」と述べている。評価は、子どもの実態を捉え、幼小の学びをつなぐ指導の形成的な役割を担っていると捉えられる。石井(2024)もまた、「教師としての成長を子どもが『見える』ようになること」と述べており、子どもが見えることが、教師の成長、すなわち教育活動の改善なることを示唆している。このことから、幼児期に育まれた「学びに向かう力」を見取り、評価を通じて子どもの学びの連続性を明確に捉えることの必要性を裏付けている。したがって、幼児期に育まれてきた資質・能力を低学年教育に円滑に接続するためには、幼小の連続した「学びに向かう力」を可視化し、幼児教育から小学校教育への評価を接続することが不可欠である。

## (2) 問題の所在

浜銀総合研究所(2018)<sup>註3)</sup>によると、「『関心・意欲・態度』の評価の妥当性を担保することに苦勞する」の項目において、小学校教師の76.4%が「関心・意欲・態度」の評価についての妥当性を担保することに苦勞していることを明らかにした。従来の学習指導要領の評価観点ではあるが、これは小学校教師にとって「関心・意欲・態度」のような目に見えない力を見取る難しさを示唆している。中央教育審議会の初等中等教育課程部会(2019)では、「『関心・意欲・態度』の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない」とするなど、本来の趣旨とは異なる表面的な評価が行われているとの指摘もある。誤解の原因は、「関心・意欲・態度」の評価対象が目に見えない非認知能力を含むものであるからである。ここに、幼児教育から獲得してきた資質・能力の連続的な育ちを小学校教育へとつなぐ評価における課題が浮かび上がる。現行における「学びに向かう力」の評価の観点である主体的に学習に取り組む態度の評価について、国立教育政策研究所育課程研究センター(2020)は、粘り強い取組を行おうとする側面と自らの学習を調整しようとする側面の2つの側面を評価するものであり、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかといった意思的な側面を評価することを提示している。目に見えにくい「学びに向かう力」を新たな側面から評価することは、「関心・意欲・態度」の評価の難しさと根本

的に変わらない。数値や目に見える形の評価が難しい理由として、村山(2020)は、「教育目標もその評価も抽象的なレベルで考えている」と指摘し、具体的な学習評価の在り方を検討する必要があると説いている。その解決の糸口になるのが、幼児理解に基づいた評価(文部科学省, 2019)である。そこには、「幼児を理解するとは、一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」と示されている。このような幼児理解が目に見えない力を評価する上で必要と考える。一方で、幼児教育と小学校教育では、保育者と小学校教師の子どもを捉える見方は同じではなく、子ども観や保育観、教育観の違いを反映しているという指摘もある(松崎, 2018)。また、西岡ら(2015)は、「教育評価といえば、教師がテストを行い、通知表や指導要録をつける行為として捉えられがち」になるとし、本来は、「教育がうまくいっているかどうか把握し、教育の改善に役立てるもの」と述べている。つまり、幼児教育と小学校教育では評価の目的や方法が異なり、幼児期の「学びに向かう力」を小学校で適切に評価することが難しい。この溝を埋めるには、幼小の評価観を擦り合わせ、共通の評価視点を構築する取り組みが必要である。

これらを踏まえ、本研究では、幼稚園教師と小学校教師の見取りの特徴を明らかにし、幼児理解に基づいた評価を導入することで、「学びに向かう力」の見取りの接続に示唆を得ることを目的とする。その際、ニュージーランドの乳幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ(Te Whāriki)」の「ラーニング・ストーリー(learning story)」が有効であると考えた。

### (3) ラーニング・ストーリー

杉山・加納(2021)は、「学びに向かう力」の見取りについて、「子どもの内面に目を向けて共感し、外面に表れていない気持ちを引き出すように関わり、よく観察し、行動や言葉を糸口にして考えることが肝要である」と述べている。平野(2011)もまた、生活科において「見取りとは子どもの内面を理解しようとすることであり、観察した子どもの事実を解釈し、またそれを読み解くものである」と指摘する。すなわち、幼児理解と同様に、小学校教育においても見取りの重要性は問われているのである。こうした見取りの議論の中で、注目されている乳幼児教育カリキュラムがテ・ファリキである。テ・ファリキには、「子どもたちは、有能で自信に満ちた学び手であり、コミュニケーションの担い手。心身、精神ともに健全で、確固たる帰属感と社会に価値ある貢献ができるという自覚を持っている(大橋ら, 2021)。」という子ども観がある。その子ども観に基づいた保育評価であるラーニング・ストーリーとは、保育者や保護者が子どもの「学びの構え(learning disposition)」に着目し、その姿をエピソードで記録し評価する手法である。学びの構えには、①関心を持つ、②熱中する、③困難ややったことがないことに立ち向かう、④他者とコミュニケーションをはかる、⑤自ら責任を担う、という子どもを見るための視点がある(カー, 2013)。松井(2021)<sup>註4)</sup>は、「ラーニング・ストーリーは、子どもを信頼し、学びの構えに目を向けることを通して、保育者の子ども理解の見方を多様にする可能性を秘めている」として評価している。この5つの視点は、小学校教育における「学びに向かう力」の評価観点である主体的に学習に取り組む態度に表れる姿に親和性が見られ、幼児教育と小学校教育をつなぐ「学びに向かう力」の見取りに適しているのではないかと考える。一方で、飯野(2009)<sup>註5)</sup>は、ニュージーランドと日本の就学前教育における構造等の違いがあり、保育評価をそのまま導入することは現実的ではないと指摘している。日本の就学前教育への導入に難しさがある中で、さらに多くの違いがある小学校教育にはなじまないことが示唆される。こうした「学びに向かう力」を見取るための視点や手法として、ラーニング・ストーリーは有用性がある一方で、その導入には慎重な検討が求められる。しかしながら、ラーニング・ストーリーに含まれる「学びの構え」に着目する視点や子どもの成長を肯定的に捉える姿勢は、日本の小学校教育における「学びに向かう力」を見取る上で参考になると考えられる。

そこで、本研究では、ラーニング・ストーリーを日本の小学校教育に合わせて調整し、「援用」する形で試みた。このアプローチにより、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りの特徴に変容をもたら

し、幼小の評価の接続に資すると考えた。

#### (4) 研究の目的

本研究の目的は、小学校教師を調査対象として、ラーニング・ストーリーを援用することで、「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容するかを考察し、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を明らかにすることである。

## 2. 研究の方法

### (1) ラーニング・ストーリーの援用

ラーニング・ストーリーは、テ・ファリキの子ども観から捉えた子どもの姿をエピソードとして記録し、全体的な発達の観点からの考察や次の保育への展開など保育者の知見を描く。ラーニング・ストーリーの作成において、「学びをとらえること(Describing)」、「話し合うこと(Discussing)」、「記録すること(Documenting)」、「次にどうするか判断すること(Deciding)」の4つのDで整理でき、実際の場合では必ずしも順番に行われるものではないとしている(カー,2013)。大宮(2010)は、細かに定められた手順や様式のようなものはないとしながらも、ラーニング・ストーリーの記録の仕方の要点を次のように整理している。①子どもの視点に立って学びの構えの視点から見る、②子どもを継続的に記録する、③行動を振り返り、学びとしての意味を考える、④子どもの記録を踏まえ、今後の保育について考える、⑤記録には写真を付ける、そして、⑥立派な記録や正しい解釈があるわけではなく、複数の目で解釈する。大橋ら(2021)も、①記録する「気付く/注目(notice)」、②分析する「理解/認識(recognition)」、③応じる「反応/対応(respond)」、④共有する「保育者/子ども/保護者(share & comments)」として、アセスメントの一連の過程を提示している。そこで、ラーニング・ストーリーの作成の要点として、①学びを捉えて記録すること、②学びの意味を分析すること、③次の保育・学習に生かすこと、④多様な解釈を共有することの4つに整理を試みた。ラーニング・ストーリーはエピソード記録に終始することなく、記録内容の質を高めていくこと、そして、その記録に基づいて複数の関係者により共有することが、保育の質向上において大切であると言える。特に、学びの構えの視点で子どもの姿を捉えることや記録の考察や次への学びの展開から知見を得るプロセスからは、「学びに向かう力」を見取るための示唆を得ることができ、小学校教育にその有用性を期待することができる。しかし、飯野(2009)が指摘するように、このようなプロセスを制度や構造が異なる小学校教育にそのまま導入することは難しい。昨今の多忙な教師の実態を踏まえ、負担が少なく、日々の授業の文脈の中で「学びに向かう力」を見取ることができるようなラーニング・ストーリー援用のプロセスを図1のように試案した。

#### ① 観察する

子どもの姿を学びの構えの視点を持って観察し、写真で記録する。

#### ② 分析する

授業後、写真や成果物、ワークシート等を振り返り、何を学んだか、何が育ったかを主体的に学習に取り組む態度の観点を基に省察する。

#### ③ 対応する

分析後や単元中に写真を時系列に並べ、継続的にこれまでの活動を俯瞰して見る。子どもの行動の意味や成長のつながりを探りながら、その子にとって必要な関わりや指導の方針など今後の対応を考える。ただし、①②と③の順は適時入れ替わる。

#### ④ 振り返る

単元終末に、他者と学びを共有する時間を設定し、見取りの妥当性を高める。最後に、「学びに向かう力」が主体的に学習に取り組む態度として涵養されたかを総括的に評価する。本研究における援用は、単なる適用ではなく、日本の小学校教育や評価体系に合わせたプロセスの再構築を行い、現

場での具体的な指導・評価方法を提示している点に独自性があるだろう。

このような援用の中で特に留意したいプロセスは、目に見えにくい「学びに向かう力」を捉えようとする「①観察する」である。幼児教育では、子ども一人一人のありのままを見つめ、言動や表情から内面や学びの意味を解釈し、よさや可能性を理解しようと肯定的に見ている(文部科学省,2019)。テ・ファリキの子ども観は、子どもを有能で自信に満ちた学び手とし、子ども自身の学ぶ力と可能性を信頼している。また、子どもを「できる・できない」で見ず、「意味のある活動への参加」として観察し、可能性を持った存在として肯定的なまなざしで子どもの姿を見取することを基本としている(大宮,2010)。これら幼児教育やテ・ファリキの子ども観を基軸にし、ラーニング・ストーリーを援用していく。

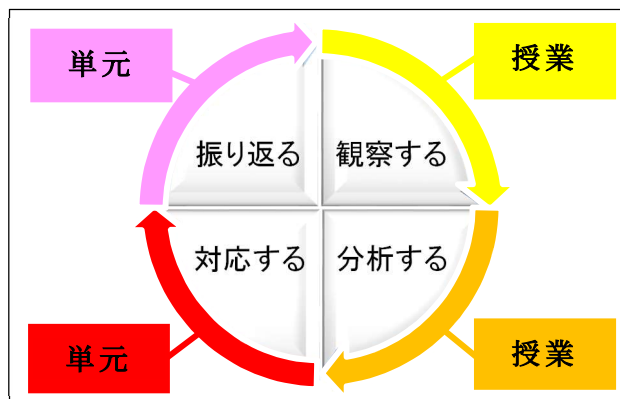


図 1. ラーニング・ストーリーの援用 (筆者作成)

また、「学びに向かう力」と親和性のある学びの構えの視点は5つあり、「学びに向かう力」の観点である主体的に学習に取り組む態度の側面と擦り合わせる必要がある。そこで、幼児期の遊びと関係が深い小学校の生活科における学習評価を参考に、生活科における主体的に学習に取り組む態度の側面と学びの構えとの整合性を表1のように示した。

表 1. 学びに向かう力(主体的に学習に取り組む態度の側面) と学びの構え

主な側面	学びの構え	手掛かりとなる姿
粘り強さ	興味・関心を持っている姿	自分のしたいことが見付かったり、やってみたいことを想像したりする姿。率先して取り組んだり、新たなことに楽しさを感じたりする姿。普段と違い、前向きに活動する姿。
	所属感や安心感を持っている姿	時間を掛けて取り組み、目的に向かって集中して活動する姿。人、もの、ことと関わって活動を楽しむ姿。
自己学習の調整	困難なことや不確実なことに立ち向かう姿	困難なことに立ち向かい、様々な方法を用いたり、次への作戦を考えたりして、自分の思いや願いを実現していく姿。
学びの実感・自信	考えや感情の表現する姿	多様な表現方法や発言、表情、記述によって、感動や達成感など学びの実感・自信を表出する姿。
	責任ある行動をとる姿	他者を尊重し、相手の立場に立って学んだことを伝えようとする姿。

表1の作成に当たっては、カーら(2020)と国立教育政策研究所育課程研究センター(2020)の考え方を参考にし、手掛かりとなる姿については、小学校学習指導要領解説生活編(2018)を基に生活科の学習の中で表れる姿を想定して、学びの構えと擦り合わせて作成した。このような具体的な接続方法は、幼児教育と小学校教育の間の評価の溝を埋め、「学びに向かう力」の評価の連続性を期待できる新規性のある試みと考える。

## (2) 研究の手続き

本研究において、筆者はラーニング・ストーリー援用のプロセスにおいて、Y小学校で実施された生

活科の授業を対象に、外部研究者としての立場で関与した。実際の「あきとなかよし」の授業では、1 か月程度の間隔を置き3 回観察し、最小限の影響となるよう教師と子どもとの距離を保ちながら授業の様子を動画で記録した。加えて、授業後の学習会では、筆者と3 人の小学校教師との対話を通じてラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の見取りに関する考えを深めるようコーディネートに努めた。

具体的には、まず、20XX 年 6 月時点の小学校教師の見取りの特徴を調査した。調査には、遊びが中心となる第1 学年生活科「夏を楽しもう」における夏の遊びを追究する授業後の見取りを取り扱い、1 回につき 20 分程度の 2 種類の質問紙調査<sup>註 6)</sup>と 30 分程度の質問紙に基づいた半構造的インタビュー調査<sup>註 7)</sup>を実施し、データを収集した。さらに、幼児教育に携わっている幼稚園教師の見取りの特徴を小学校教師と同様に調査し結果を比較することで、ラーニング・ストーリーを援用する前の小学校教師の見取りの特徴を分析した。

次に、小学校教師に向けて 10 月、11 月、12 月に 1 時間程度の子どもの見取り学習会を実施して、ラーニング・ストーリーの援用についての話し合いと写真を活用した見取りの共有活動を設定し、見取りの変容の実態を調査した(表 2)。

表 2. 子どもの見取り学習会の日程と内容

時期	内容	写真を活用した見取りの紹介場面 第 1 学年生活科「あきとなかよし」
学習会 I 10 月 12 日	・本研究の主旨の説明 ・テ・ファリキとラーニング・ストーリー援用の説明	秋探しの活動
学習会 II 11 月 14 日	・ラーニング・ストーリー援用の手応えと難しさの共有・改善	秋探し/おもちゃ作りの活動
振り返り 12 月 7 日	・ラーニング・ストーリー援用を終えて、見取りに対する自己の変容の振り返り	秋の遊び場で友達と遊ぶ活動

最後に、6 月に実施した同様の方法で 12 月時点での小学校教師の見取りの特徴を調査し、ラーニング・ストーリーを援用する前後と比較し、「学びに向かう力」の見取りの特徴がどのように変容したかを考察した。

### (3) 研究対象

研究対象者は、Y 小学校の第1 学年担任の A 教諭(教員経験 20 年、1 年担任 1 回、2 年担任 3 回)、B 教諭(教員経験 13 年、1 年担任 1 回)、C 教諭(教員経験 15 年、1 年担任 1 回、2 年担任 2 回)である。Y 小学校と幼小連携に取り組んでいる Z 幼稚園には、年少担任教諭 2 人、年中担任教諭 2 人、年長担任教諭 2 人の 6 人の先生に見取りの調査協力を依頼した。

### (4) 倫理的配慮

調査に先立ち、所属長に対して個人情報を秘匿すること、回答は目的のみに使用、データは厳重に管理すること、本調査への協力の辞退や中断の自由があることなどの研究概要を書面にて説明し承諾を得た。研究対象者や協力者にも口頭及び書面で説明し、協力への同意を得た。

### (5) 分析方法

まず、質問紙調査やインタビュー調査で得たデータをテキスト化した。そのテキストを、見取りの特徴に関する視点、テ・ファリキに基づく視点、主体的に学習に取り組む態度からの視点(小学校教師用)、幼稚園教育要領「幼稚園教育の基本」に基づく視点(幼稚園教師用)から、見取りに関する特徴を抽出しキーワード化した。次に、ラーニング・ストーリー援用のプロセスに基づき「【観察】子どもを見る

視点」, 「【分析】解釈の在り方」, 「【対応】見取りからの働き掛け」, 「【振り返り】学びの共有」の項目に分類した。加えて, 見取りに影響を及ぼす「【子ども観】子どもを見ようとする姿勢」の分類も試みた。最後に, 分類されたキーワードを意味のまとまりになるよう合成し, 見取りの特徴としての要素を生成した<sup>註 8)</sup>。以下, 要素を〈 〉として示す。

### 3. 結果と考察

#### (1) 幼稚園教師の見取りの特徴(20XX年6月)

##### 1) 6月の幼稚園教師の見取りの特徴

まず, 幼稚園教師6人の質問紙調査と半構造的インタビュー調査のデータを分析した結果, 見取りの特徴として2人以上に見られる共通要素を以下のように整理した。

表 3. 6月の幼稚園教師の見取りの特徴

プロセス	幼稚園教師2人以上から見られる共通要素
【観察】	〈遊びへの着目〉〈言葉〉〈具体的な事実〉〈今までと異なる姿〉〈興味・関心を持っている姿〉 〈熱中している姿〉〈自発的な姿〉〈他者との関わり〉〈困っている姿〉
【分析】	〈肯定的な解釈〉〈内面〉〈他者とのつながり〉〈関心の所在〉〈行為の意図〉〈本質的な思い〉 〈遊びを通じた育ち〉〈経験の意味〉
【対応】	〈見届け〉〈共感的な関わり〉〈安心感の醸成〉〈他者とつなぐ〉〈学びの自覚を促す声掛け〉 〈前向きな気持ちに向かわせる関わり〉〈発達の特徴に合わせた援助〉〈次の保育に生かす〉
【振り返り】	〈能動的な情報共有〉〈同僚〉〈保護者〉〈妥当性のある見取りの難しさ〉

幼稚園教師は, 〈言葉〉や〈具体的な事実〉, 〈今までと異なる姿〉など些細な変化を見逃さずに捉えようとしており, 〈興味・関心を持っている姿〉や〈熱中している姿〉, 〈自発的な姿〉, 〈他者との関わり〉は学びの構えの視点との関連が強く, 子どものありのままの姿を多様な視点を持って見ていることが推察される。解釈の在り方では, 〈肯定的な解釈〉を心掛け, 子どもの言葉だけでは読み取れない〈内面〉の解釈に努めていると考えられる。見取りからの働き掛けでは, 主体的に自己を発揮していくための温かな〈共感的な関わり〉や気持ちを前向きにする関わりを心掛けるとともに, 〈発達の特徴に合わせた援助〉や〈次の保育に生かす〉形成的なアセスメントを意識していることが理解できる。学びの共有では, 〈妥当性のある見取りの難しさ〉を自覚し, 能動的に〈同僚〉や〈保護者〉から子どもの姿について尋ねたり情報交換したりして, 多様な解釈を試みている。

##### 2) 6月の幼稚園教師の子ども観

このような見取りの特徴に影響を与える子どもを見ようとする姿勢を表4に整理した。

表 4. 6月の幼稚園教師の子ども観

姿勢	幼稚園教師2人以上から見られる共通要素
【子ども観】	〈肯定的なまなざし〉〈見取りに対する謙虚さ〉〈個の重視〉 〈発達段階における相対的な育ち〉〈有能感〉〈自己実現がもたらす自信〉〈安心〉〈見守り〉

幼稚園教師は, 〈肯定的なまなざし〉や〈見取りに対する謙虚さ〉を持ち, 子どもに〈安心〉感を

もたらすような温かさがあり、子どもの行動を信頼して見守ろうとする姿勢があることがうかがえる。そこには、子どもを有能で可能性を持った存在として信じ、子どもの〈自己実現がもたらす自信〉を願おうとする幼稚園教師の子ども観を確認できた。

(2) 小学校教師の見取りの特徴の実態把握(20XX年6月)

1) 6月の小学校教師の見取りの特徴

次に、3人の小学校教師の調査データから要素を生成し分類した結果に加え、幼稚園教師の見取りの特徴に類似する要素の字体を強調して、表5に整理した。

表5. 6月の小学校教師の見取りの特徴

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【観察】	<p>〈<u>今までと異なる姿</u>〉</p> <p>〈<u>思いを持って伝えている姿</u>〉</p> <p>〈周りの子と異なる姿〉</p> <p>〈準備物〉</p> <p>〈全体的な集団の姿〉</p> <p>〈授業前の印象的な姿〉</p> <p>〈自分なりの考えに気付いて いる姿〉</p>	<p>〈<u>発言</u>〉</p> <p>〈<u>悩んでいる姿</u>〉</p> <p>〈<u>困っている姿</u>〉</p> <p>〈<u>他者を助ける姿</u>〉</p> <p>〈表情〉</p> <p>〈前向きに行動する姿〉</p> <p>〈全体的な集団の姿〉</p> <p>〈分からないと素直に言う姿〉</p>	<p>〈<u>楽しそうに活動している姿</u>〉</p> <p>〈<u>自発的に行動している姿</u>〉</p> <p>〈<u>つまらなさそうにしている姿</u>〉</p> <p>〈<u>寂しそうにしている姿</u>〉</p> <p>〈表情〉</p> <p>〈準備物〉</p> <p>〈活動ごとに見ようとする〉</p>
	【分析】	<p>〈前向きな姿勢〉</p> <p>〈考えようとする機会は少ない〉</p> <p>〈積極的に解釈しようとしな い〉</p>	<p>〈<u>学びの意味</u>〉</p> <p>〈集団の全体的な内面〉</p> <p>〈教育観に基づく解釈〉</p>
【対応】	<p>〈<u>共感</u>〉</p> <p>〈共有〉</p> <p>〈集団に伝える〉</p> <p>〈面白いものに問い掛ける〉</p> <p>〈意図的な働き掛けによる見取り〉</p>	<p>〈<u>指導の在り方の見直し</u>〉</p> <p>〈<u>学びの自覚</u>〉</p> <p>〈<u>自信につなげる最小限の 手立て</u>〉</p> <p>〈共有〉</p> <p>〈集団に伝える〉</p> <p>〈生活につなげる〉</p> <p>〈解決のためのよりよい 支援方法〉</p>	<p>〈思いや考えを引き出す〉</p>
【振り返り】	<p>〈ワークシート〉</p>	<p>〈個人的な解釈〉</p>	<p>〈<u>同僚</u>〉</p> <p>〈受動的な情報共有〉</p>

A 教諭の見取りの特徴は、子どもを見る視点において、〈今までと異なる姿〉や〈周りの子と異なる姿〉だけでなく、〈準備物〉や〈授業前の印象的な姿〉に着目して見取ろうとしていることである。解釈の在り方では、〈考えようとする機会は少ない〉こともあるが、機会があれば子どもの〈前向きな姿勢〉を解釈しようとしている。また、見取りからの働き掛けでは、〈共感〉し〈共有〉した中から〈集団に伝える〉ことで集団を育てようとする。学びの共有では、〈ワークシート〉で見取りの妥当性を高めようとしている。子どもを見取る上で、幼稚園教師の特徴と比べて、全体的に見取りに対する自信のなさが推察される。

B 教諭の見取りの特徴として、子どもを見る視点の〈困っている姿〉や〈他者を助ける姿〉は、幼稚園教師の要素と重なるところがあり、共通性が認められる。解釈の在り方では、幼稚園教師と同じように〈学びの意味〉を大切にしており、個だけでなく、〈全体的な集団の姿〉から〈集団の全体的な内面〉を解釈する傾向が見られる。見取りからの働き掛けでは、〈学びの自覚〉を図ったり、〈解決の



ためのよりよい支援方法)として〈自信につなげる最小限の手立て〉を考えた、〈指導の在り方の見直し〉をしたりして、形成的なアセスメントを意識していることが理解できた。学びの共有では、自分の教育観に基づく〈個人的な解釈〉によって見取りの妥当性を高めようとしていると考えられる。

C 教諭は、子どもを見る視点において、〈困っている姿〉や〈興味・関心を持っている姿〉、〈熱中している姿〉、〈自発的な姿〉など幼稚園教師に類似する視点を持って見ようとしている。解釈の在り方も、〈思いや考え〉、その言動に至った〈要因や原因〉など〈内面〉を解釈しようとし、内面を見取るため〈思いや考えを引き出す〉働き掛けをしている。また、学びの共有では、〈同僚〉から受ける見取りを子ども理解に生かしていることがうかがえる。

## 2) 6月の小学校教師の子ども観

以上のような見取りの特徴に影響を与える子どもを見ようとする姿勢を表6に整理した。

表6. 6月の小学校教師の子ども観

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【 子 ど も 観 】	〈教師中心〉	〈 <u>試行錯誤しながらまっすぐ</u>	〈 <u>肯定的なまなざし</u> 〉
	〈全体的〉	〈 <u>前向きに生きる</u> 〉	〈教師中心〉
	〈やや否定的〉	〈 <u>自分が決める</u> 〉	〈やや否定的〉
	〈できるようになる〉	〈 <u>自分なりに正しいものを選ぶ</u> 〉	〈育ちや成長に対する曖昧さ〉
	〈子どもの比較〉	〈学習の目標〉	〈積極的な子ども理解〉
	〈集団の尊重〉	〈次の学習への系統的な見通し〉	

A 教諭の見取りの特徴として、子どもがいろいろなことを〈できるようになる〉ことを願い、〈全体的〉な視野を持って子どもを見ようとする姿勢がうかがえる。見取りの特徴の要素を含めて考察すると、この時点では幼稚園教師の子ども観との共通性は見受けられない。

B 教諭の見取りの特徴として、自分の教育観を軸にして、〈試行錯誤しながらまっすぐ前向きに生きる〉子どもの育成を目指しており、〈集団の尊重〉とともに、〈学習の目標〉や〈次の学習への系統的な見通し〉を持って学級や学習に意識を注いでいる。また、自己選択を大切にしており、幼稚園教師の子ども観の〈自己実現がもたらす自信〉に共通性が見られる。

C 教諭は、幼稚園教師の子ども観と同じ〈肯定的なまなざし〉を持ちつつ、〈育ちや成長に対する曖昧さ〉を抱きながらも、〈積極的な子ども理解〉に努め、〈教師中心〉の視野で子どもを見ることを大切にしている。

## (3) 子どもの見取り学習会後の小学校教師の見取りの特徴の変容(20XX年12月)

### 1) 12月の小学校教師の見取りの特徴の変容

ラーニング・ストーリーの援用について子どもの見取り学習会で学び、生活科「あきとなかよし」の実践を通して、「学びに向かう力」の見取りの特徴にどのような変容があるか、再度、調査した。得られたデータから要素を生成し、6月の学習会前と比較して新しく表れたものを顕在的な要素(顕在)、表れなくなったものを潜在的な要素(潜在)として整理し、「学びに向かう力」の見取りの変容を考察した。

A 教諭の子どもを見る視点は、これまで〈準備物〉や〈印象的な姿〉、〈集団の姿〉など教師の見える範囲が見取りの対象になっていたが、学習会後では、〈学びの構えの視点〉や子どもの〈些細な言動の変化〉など教師の能動的な見取りの姿勢へと変容している。解釈の在り方については、子どもの育ちを〈意味のあるエピソード〉として解釈し、〈学びの意味〉やその子にとっての〈成長〉を考察するなど、解釈に対する積極的な姿勢や意識が高まっているようである。見取った後の働き掛けについては、これまでと同じように、〈共感〉したことを集団に〈共有〉し、学びや活動を広げようとする姿勢が見られる。子どもの〈思考を豊かにする〉ことや〈生活につなげようとする〉ことなど、見えてきた学

びをより生きて働くものとして発揮させようとする教師の明確な意志が見受けられた。学びの共有では、〈同僚〉との情報共有を自ら行い、見取りの妥当性を高めようとしていた。これらのことから、A 教諭の見取りの特徴は、幼稚園教師の見取りの特徴に重なりが多くなっていた。

表 7. 12 月の小学校教師の見取りの特徴の変容

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【観察】	顕在 〈興味・関心を持っている姿〉 〈熱中している姿〉 〈挑戦しようとする姿〉 〈粘り強く取り組む姿〉 〈他者との関わり〉 〈些細な言動の変化〉 〈学びの構えの視点〉 〈責任ある行動をする姿〉 〈発見している姿〉 〈他者による安心感をもたらす環境〉	〈今までと異なる姿〉 〈粘り強く取り組む姿〉 〈些細な言動の変化〉 〈生活の場面での行動〉 〈物に対する関わり方〉	〈今までと異なる姿〉 〈困難に立ち向かっている姿〉 〈他者との関わり〉 〈振り返りの記述〉 〈家庭からの情報〉 〈学びの構えの視点〉
	潜在 〈思いを持って伝えている姿〉 〈周りの子と異なる姿〉 〈準備物〉 〈全体的な集団の姿〉 〈授業前の印象的な姿〉 〈自分なりの考えに気付いている姿〉	〈全体的な集団の姿〉	〈表情〉 〈準備物〉 〈活動ごとに見ようとする〉
【分析】	顕在 〈肯定的な解釈〉 〈成長〉 〈学びの意味〉 〈個の育ち〉 〈意味のあるエピソード〉	〈内面〉 〈成長〉 〈要因〉 〈考え〉 〈気付きや発見〉 〈他者に伝える充実感や意義の実感〉 〈学びのつながり〉	〈学びの意味〉 〈意味のあるエピソード〉
	潜在 〈前向きな姿勢〉 〈考えようとする機会は少ない〉 〈積極的に解釈しようとしなない〉	〈集団の全体的な内面〉 〈教育観に基づく解釈〉	〈思いや考え〉
【対応】	顕在 〈学びの自覚を促す〉 〈活動の幅を広げる〉 〈思考を豊かにする〉 〈生活につなげる〉	〈見届け〉 〈他者との対話を促す〉 〈積極的な子ども理解〉	〈気付きの自覚を促す〉 〈解決のためのよりよい支援方法〉 〈積極的な子ども理解〉
	潜在 〈面白いものに問い掛ける〉	〈学びの自覚〉 〈解決のためのよりよい支援方法〉 〈自信につなげる最小限の手立て〉 〈共有〉 〈集団に伝える〉 〈生活につなげる〉	
【振り返り】	顕在 〈能動的な情報共有〉 〈同僚〉		〈保護者〉
	潜在 〈ワークシート〉	〈個人的な解釈〉	〈同僚〉

B 教諭の子どもの見る視点は、〈全体的な集団の姿〉から〈学びの構えの視点〉や〈些細な言動

の変化)、〈今までと異なる姿〉など個を見ようとする姿勢があることがうかがえる。解釈については、自分の教育観で学びの意味を解釈しようとする傾向が見られたが、〈要因〉や〈成長〉、〈学びのつながり〉など幅広く〈学びの意味〉を解釈しようとする意識の高まりがある。働き掛けは、幼稚園教師の見取りの特徴に類似する主体的な学びを支援する働き掛けが、学習会後では〈積極的に子どもを理解〉し、〈見届け〉や対話を促すなどの一歩引いて支援していた。見取ることへの意識の高まりが観察者の立場を強くし、子どもの中へ入って関わっていく機会を減らしている可能性がある。学びの共有では、妥当性を高める要素としての〈個人的な解釈〉は潜在化され、学習会後の明示的な要素は抽出できず、顕著な変容があるとは言えない。

C教諭は、子どもの見る視点では、〈学びの構えの視点〉で見えてくる姿や〈振り返りの記述〉、〈家庭からの情報〉など、幅広く見ようとしている。解釈の在り方では、これまで大切にしてきた〈内面〉の理解に加え、学習会後では、子どもの育ちを〈意味のあるエピソード〉として解釈し、〈学びの意味〉を考察するなど、より内面に迫る解釈を心掛けていることがうかがえる。働き掛けについては、これまで〈思いや考えを引き出す〉ことを主として心掛けていたが、さらに〈気付きの自覚を促す〉ことや〈解決のためのよりよい支援方法〉を模索するなど、学びを子どもに返す形成的なアセスメントを意識するようになったと解釈できる。学びの共有においては、共有する相手は変わっているが、情報を受ける立場であることに変わりはないため、ラーニング・ストーリー援用の影響は確認できない。

## 2) 12月の小学校教師の子ども観の変容

これまでの検討から、3人の教師の見取りの特徴は、変容していることが示唆される。では、見取りとの関係が深い子ども観への影響はどうだろうか。この点について考察する。

表 8. 12月の小学校教師の子ども観の変容

	A 教諭	B 教諭	C 教諭
【子ども観】	顕在	潜在	
	〈肯定的なまなざし〉	〈肯定的なまなざし〉	〈育ちへの積極的な期待〉
	〈見取りに対する謙虚さ〉	〈個の見取りへの関心の高まり〉	〈学びを支える者〉
	〈個の重視〉	〈育ちへの積極的な期待〉	〈見取りの感度を高めようとする思い〉
	〈育ちがもたらす自信〉	〈長期的な見届け〉	〈子どもの自己実現をかなえる意志〉
	〈育ちへの積極的な期待〉	〈将来への見通し〉	〈学びの構えの視点〉
	〈有能な存在〉	〈成功経験のための失敗経験の重視〉	
	〈学習の目標〉	〈やや否定的〉	
	〈見取りの範囲の広がり〉		
	〈学びの構えの視点〉		
潜在	潜在		
〈全体的〉	〈自分が決める〉	〈肯定的なまなざし〉	
〈教師中心〉	〈自分なりに正しいものを選ぶ〉	〈自発的な姿〉	
〈やや否定的〉	〈次の学習へ系統的な見通し〉	〈育ちや成長に対する曖昧さ〉	
〈できるようになる〉	〈学習の目標〉	〈教師中心〉	
〈子どもの比較〉	〈集団の尊重〉	〈やや否定的〉	

A 教諭の子どもを見る姿勢は、「できる・できない」と〈やや否定的〉に見るのではなく、〈有能な存在〉として〈肯定的なまなざし〉で子どもを見るようになってきている。また、子どもの育ちをクラス〈全体〉としてではなく、〈個々の育ち〉として捉えるようになり、積極的に見ようとする姿勢になっていることもうかがえる。子どもの育ちを見ようとする〈見取りの範囲の広がり〉も感じられ、見取りに対する自信が芽生えているようである。

B 教諭の子どもを見る姿勢は、〈試行錯誤しながらまっすぐ前向きに生きる〉という根本の教育観を一貫して持ちながら、集団を見ようとする姿勢から個の見取りに関心を高めつつある。子どもを個で見

る場合、できない子をできるようにする〈やや否定的〉な見方で見るが、〈肯定的なまなざし〉を持って、その子にとって必要な経験を見通して、〈長期的な目で見届け〉ようとしている。また、自己選択などの自己実現に関わる要素が潜在化しているが、〈成功経験のための失敗経験の重視〉や〈将来への見通し〉などの子どもの自己実現を大切にす要素が顕在化したことを考えると、子ども観の変容は認められないだろう。

C 教諭は、これまで〈育ちや成長に対する曖昧さ〉を抱えてきたが、〈学びの構えの視点〉により子どもの姿が見えてきたことから、〈育ちへの積極的な期待〉を持ち、さらに〈見取りの感度を高めようとする思い〉を抱くようになってきている。〈肯定的なまなざし〉が表出されなかったことについて、〈育ちへの積極的な期待〉や〈子どもの自己実現をかなえる意志〉、〈学びを支える者〉としての関わり方から解釈すると、根底にはあると推論できる。

#### (4) A 教諭の見取りの特徴の変容の実際

3 人の小学校教師の見取りの特徴は、6 月時点より事後の方が明らかに幼稚園教師の見取りの特徴との重なりが多くなった。特に、A 教諭は、6 月時点では見取りに対して自信のなさが推察されたが、事後のインタビュー調査では、以下のような意識の変容が認められた。

#### A 教諭の事後のインタビュー(抜粋) (下線部は筆者が作成)

(授業をしているとき、子どものどのような姿に目を向けますか。)

この単元だったら、とにかく秋の物を使って楽しむとか、秋そのものを「なんかこんなものもある」とか「こんなところがあるんだ」って発見するとか、子どもが興味・関心を持っているとか、a 本当に「学びの構え」を意識しだして・・・これやっぱり、今の自分ですよ。前はやっぱりあんまりなかった。

下線 a が示すように、A 教諭の「今の自分ですよ」という言葉から、学びの構えの視点で見取ろうとする意識に変容したことが示唆される。このような A 教諭の変容には、ラーニング・ストーリーの援用が影響を与えたと考えられる。A 教諭の変化について、学習会での写真を活用した見取りの共有活動から考察する。

##### 1) 学習会 I

学習会 I では、最初、研究の詳細やラーニング・ストーリーの援用について一切触れないで、あらかじめ依頼していた生活科での活動の写真について紹介する時間を設けた。以下に、A 教諭の語りの一部を示す。

#### A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

今日、外に出てみたんですけど、この子は自分で b 虫眼鏡を持ってきていて、この子らしいなって自分で考えて今日何がいるかなって、これあったら面白いなと思いながら調べていると思って、自分で考えて持ってきたもので調べている瞬間を選びました。

##### (感想)

写真を撮っているときは、活動の写真を撮ろうという思いで記録したから読み取れるものもあるかなと思ったんですけど、やっぱり質問されて考えたら一生懸命だから出てきて何とか言うことができました。c 普段、やっぱりそんな感じで見ていないというのがすごいよく分かるんですね。

A 教諭は、虫眼鏡を持ってきて秋探しを楽しむ子どもの写真を紹介した。b より、自らの判断で虫眼鏡を準備して秋探しに臨んでいた姿から、子どもの内面を解釈しようとしていることが読み取れる。c より、学習会 I の時点では、A 教諭自身が子どもの思いや考えなどの内面を見取ろうとする自身の姿勢

に消極的な見解を示している。表 5 と照らし合せると、子どもの内面を考えようとする機会は少ないが、〈授業前の印象的な姿〉や〈準備物〉から着目して〈前向きな姿勢〉を捉えようとする A 教諭の見取りの特徴と重なりがある。表 3 の幼稚園の見取りの特徴と比較すると、写真を撮る際の視点が具体的な姿ではなく曖昧なところがあり、子どもの〈行為の意図〉や〈経験の意味〉を解釈するような見取りまでには至っていないと考えられる。この時点では、A 教諭と幼稚園教師の見取りの特徴に共通性は見受けられない。

## 2) 学習会 II

学習会 II では、学習会 I で説明されたラーニング・ストーリーを援用して「学びに向かう力」の見取りを試みた後、手応えや難しさを共有する時間を設定した。そして、この時点での成果や課題を援用の改善点にし、単元終末までの見取りに生かすことを目的とした。実際に援用した A 教諭の手応えや難しさは、写真を活用した見取りの共有活動の中で語られた。

### A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

秋探して秘密の場所に行ったときの写真なんですけど、こんなに葉っぱがあるところがなくて、何も言わなくても思わず寝転びたくなくて、葉っぱのベッドみたいな感じで楽しんでいるところです。d これは何かやってみたいということが見付かって、興味・関心のところかなって思ったので写真をパチリと撮りました。 e この子が葉っぱがいっぱい積もっている場所を見付けて、今度は足を入れて、葉っぱを掛け布団にして、楽しんでいる姿を撮りました。 クラスで話したときに「幼稚園で足湯みたいなことをしたからやってみたい。」という意見があり、この経験を共有して、「こんなだったよ。学校でもできるかな。」と言って、それをやってみたいっていう子がいるので、f それにつながらないかなと思っています。

#### (感想)

前は本当にワークシートから、「子どもはこういう学びをしてたんだ」とかっていうことが多かった。g 結局それって姿を見ているというより、ワークシートの内容が上手に書ける子。気付きはあるけどうまく表現できない子もいるじゃないですか。 h だから今は、あまり表現していない子、あまり前に出ない子とかも、こういう視点で見ることで本当の子どもの姿から見ようという意識になったなって思います。

ころかなって思ったので写真を撮りました。e この子が葉っぱがいっぱい積もっている場所を見付けて、今度は足を入れて、葉っぱを掛け布団にして、楽しんでいる姿を撮りました。 クラスで話したときに「幼稚園で足湯みたいなことをしたからやってみたい。」という意見があり、この経験を共有して、「こんなだったよ。学校でもできるかな。」と言って、それをやってみたいっていう子がいるので、f それにつながらないかなと思っています。

#### (感想)

前は本当にワークシートから、「子どもはこういう学びをしてたんだ」とかっていうことが多かった。g 結局それって姿を見ているというより、ワークシートの内容が上手に書ける子。気付きはあるけどうまく表現できない子もいるじゃないですか。 h だから今は、あまり表現していない子、あまり前に出ない子とかも、こういう視点で見ることで本当の子どもの姿から見ようという意識になったなって思います。

A 教諭は、学習会 I とは別の場所で秋探しをしているとき、枯れ葉を使って遊んでいる子どもの写

真を紹介した。dから目の前の子どもの姿を〈学びの構えの視点〉で捉え、写真を撮っていた。また、〈熱中している姿〉を継続的に観察し、自然物への働き掛けの変化を見逃さず、再び写真を撮っていた。fでは、これまでのクラスの子どもの意見と写真の子どもの経験をつなごうと次回の授業に向けて指導の方針を思索しているA教諭の見方が明瞭に表れていた。まさに、ラーニング・ストーリー援用の「③対応する」に該当するとともに、幼稚園教師の見取りの特徴の〈次の保育に生かす〉と共通性があり、A教諭の形成的なアセスメントであったことが理解できる。また、g、hから、ワークシートに記述したものでなく、目の前の具体的な子どもの姿や授業中に教師の目に留まりにくい子どもを積極的に見取ろうとするA教諭の意識の高まりは明らかである。A教諭の子どもを見取る姿勢や観察する視点、解釈したことを次に生かそうとする対応を考察すると、この時点で幼稚園教師の見取りの特徴に共通性があると評価できる。

### 3) 学習会の振り返り

学習会の振り返りでは、ラーニング・ストーリーを援用した「学びに向かう力」の見取りについて振り返り、その手応えや難しさ、自分自身の変化について省察する時間とした。併せて、ラーニング・ストーリー援用の「④振り返る」において、単元を通して「学びに向かう力」が主体的に学習に取り組む態度としてどのような総括的な評価をしたのかを写真とともに紹介する時間にした。

## A 教諭の紹介の語りと感想(一部)

i この子には注目していて、最初の秋の単元の写真をもう一度ピックアップしてみました。最初の触れ合いからいろいろな自然物に興味を持っていて、体全体で味わったり、何か作り出したっていう思いがすごく強かったです。(中略)何かいろいろなものを作り出すのがすごく上手にできているから、j 教師の関わりとしては、これを生かして他のチームとつながれるんじゃないかと次の時間にアドバイスすると、それを受け止めて、k 生かしながら秋を楽しんだり、秋祭りの工夫をしたりしていた姿が徐々に見られて、自分で学びに向かっている姿がすごく見られていたので、A評価としました。

### (感想)

最初のインタビューのときも、「学びに向かう力」という捉えについて漠然と分かっていないふわふわという感じだった。l 今回、学びの構えの5つの視点を持って子どもたちを見ること、それを基に肯定的に見ようっていうのは、本当に意識してできたっていうのが大きな学び。だから、少しですけど見えてくるのがよかったですと思っています。(中略) m 次に生かすというところに自分の課題があって、そこら辺はどうしたらこの子たちを引き出したらいいのかな。そういうのが課題かなと思っています。n ただ自分の見方は絶対変わったなと思っています。

A教諭は、秋探しからおもちゃ作り、秋祭りまでの子どもの活動の様子の写真を5枚使って紹介した。iでは、これまでの子どもの姿を抽出し、時系列に並べて学びの経験を解釈しようとしていた。j,kでは、A教諭が子どもの経験を他者とつなぎ活動の幅を広げようとする意図的な指導により、自分の遊びを調整しながら粘り強く秋祭りを楽しむことができた主体的に学習に取り組む態度を評価していることが推察できる。l,nより、〈肯定的なまなざし〉を持って学びの構えの視点で具体的な子どもの姿を見取ろうとするA教諭の自覚的な意識が明示され、幼稚園教師の見取りの特徴との共通性が確認できる。mは、「学びに向かう力」の見取りにおける具体的な課題であり、子どもをよりよく理解しようとする幼稚園教師の〈見取りに対する謙虚さ〉である。A教諭の見取りの特徴の変容を表8の子ども観で抽出された概念を基にしてテキスト化すると、以下のような子どもを理解しようとする子ども観が浮かび上がってきた。

### A 教諭の子ども観

A 教諭は、〈肯定的なまなざし〉と〈見取りに対する謙虚さ〉を持ち、子どもを〈有能な存在〉と捉えながら〈育ちがもたらす自信〉を育むことを大切にし、〈育ちへの積極的な期待〉を抱いている。また、〈学習の目標〉に沿って、〈学びの構えの視点〉で〈見取りの範囲〉を広げ〈個の重視〉を意識し〈積極的な見取り〉を行い、子どもを見ようとしている。

字体が強調されている概念は、幼稚園教師の見取りの特徴と重なるものである。表 3 の幼稚園教師の見取りの特徴にはないが、〈有能な存在〉や〈育ちへの積極的な期待〉、〈積極的な見取り〉については、幼児理解に基づいた評価の中に、「教師が一人一人の幼児を肯定的に見て、そのよさや可能性を捉えようとするのが、幼児の望ましい発達を促す保育をつくり出すために必要となる」と明記されており、幼児を理解する上で重要な概念であることを裏付けるものである(文部科学省,2019)。したがって、A 教諭の見取りの特徴の変容は、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性を示唆していると言えよう。

#### 4. 総合考察

以上の結果と考察を踏まえ、ラーニング・ストーリーを援用することで、小学校教師の「学びに向かう力」の見取りにどのような変容をもたらし、幼児教育から小学校教育への評価の接続の可能性が見いだされたかについて、次の 4 点を明らかにした。

1 点目は、学びの構えの視点で子どもを見ることが、子ども理解の際に多様な見取り方を可能にすることである。ラーニング・ストーリー援用のプロセスの中で、学びの構えの視点で子どもを見ていくことの有用性が確認された。特に、学びの構えの 5 つの視点と主体的に学習に取り組む態度の 2 つの側面、生活科特有の側面を擦り合わせ整理したことは、多様な子どもの姿を、学びに向かう姿として結び付けることを可能にした。学びの構えとは、どの子どもにも表れる学びに向かう姿であり、カー(2013)は多様な参加のレパートリーとして定義している。すなわち、学びの構えの 5 つの視点は、生活科の授業で表れる多様な方法で活動に参加している姿を学びに向かう姿として捉える見方となり、主体的に学習に取り組む態度の 3 つの側面で「学びに向かう力」の育ちとして解釈することを可能にした。

2 点目は、ラーニング・ストーリーを援用することが、子ども観に影響を与え、肯定的に子どもを見ることにつながることである。援用を通して、3 人の小学校教師の見取りの特徴が明瞭に変容している。その結果、3 人の子ども観には、〈育ちへの積極的な期待〉を持ち、子どもを肯定的に見つめようとする姿勢が顕著になった。また、子どもをクラスや集団など〈全体的に〉見たり、〈教師中心〉に考えたりする意識が薄れている。つまり、ラーニング・ストーリーの援用を通じて、3 人の教師は、これまでの見方から意識して肯定的に見ようとする姿勢が増えたと考える。さらに、学びの構えの 5 つの視点で子どもを見ようと継続的に試みたことで、多様な見方や〈肯定的なまなざし〉で見ようとする姿勢が涵養されつつあると考えられる。一方で、個別で見ると、〈肯定的なまなざし〉で見ようとすると同時に、〈やや否定的〉に見ていることもうかがえた。〈育ちへの積極的な期待〉をしているが、〈肯定的なまなざし〉が見られなくなった教師もいる。確かに、子どもを肯定的に見ようとする姿勢はうかがえるが、必ずしも同じような子ども観が表れるとは限らず、慎重に考察する必要がある。このことから、ラーニング・ストーリーの援用が小学校教師の子ども観に影響を与えたことは確かだが、その影響の受け止め方や変容の仕方には個別性があり、一様ではなかったことを考慮する必要がある。

3 点目は、ラーニング・ストーリーを援用することで、形成的なアセスメントに影響を与え、見取りを生かした積極的な働き掛けが可能になることである。援用によって、子どもを肯定的に見ようとする意識が 3 人の小学校教師に積極的な子ども理解の姿勢を作り、形成的なアセスメントに影響を与えたということが推察できる。ただし、見取りへの注力により観察を重視することが、子どもとの関わりを少なくし、働き掛けの機会を減らしている可能性がある。したがって、援用にあたり留意することは、子ども

理解に立ち返り、子どもと直接に触れ合いながら、言動や表情から子どもを理解し、次の関わりを見直すことである。

4点目は、幼小の教師の共通する子ども観が見られたことで、幼児教育と小学校教育の接続の可能性を見いだすことができることである。小学校教師の見取りの特徴は、ラーニング・ストーリー援用後、幼稚園教師の見取りの特徴に類似した要素が多く表れ、共通性が確認されたことである。また、子ども理解の見方を多様にし、肯定的に見つめようとする子ども観に変わり、形成的なアセスメントを積極的に行うように変容した小学校教師には、明らかに以前の資質とは異なるものが芽生えているのではないだろうか。すなわち、幼小の教師が同じまなざしで子どもを理解しようとする見方を身に付けていることから、小学校教師には、幼児教育における育ちや価値観を共有することができる、言わば「幼小をつなぐ構え」なるものが、教師の資質として育まれていると推察する。この幼小をつなぐ構えなるものが、幼小の連続した学びを可視化し、資質・能力の円滑な接続を可能にするものだろう。本研究は、幼小をつなぐ構えなるものを育み、小学校教師に「学びに向かう力」の見取りに必要な見方をもたらすとともに、幼小の教師の子ども観の接続にも有効性があったと考える。

## 5. 結語

本研究の成果としては、ラーニング・ストーリーの援用が、「学びに向かう力」の見取りに貢献し、小学校教師に幼小をつなぐ構えなるものをもたらした、幼児教育から小学校教育への評価の接続の有効性を見いだしたことである。評価の接続は、子どもを理解する見方やまなざしが学校段階間で連続していることを意味付ける。また、幼小の教師の肯定的で温かな姿勢は、子どもの安心と安定をもたらした、幼児期に培った資質・能力を主体的に発揮させるだろう。このような光景が具現化されると、小学校入門期における不安や課題が軽減され、今日の課題である不登校の減少に寄与する可能性は大いに高まることが期待される。

最後に、本研究の限界と展望について提示しておきたい。

第1に、小学校教師は経験年数が10年を超える中堅教師ということである。低学年担任経験もあり、自分の教育観や子ども観を持って、「学びに向かう力」を見取ってきた。そのため、ラーニング・ストーリーの援用において、これまでの経験が有利に働いた可能性がある。例えば、若手教師を対象にすることで、さらなる有用性を明らかにできる見込みがある。

第2に、ラーニング・ストーリーの援用を試みた教科が、幼児期の遊びを生かした生活科に限定したことである。生活科は子どもの思いや願いを実現する学習過程を重視するため、学びの構えで子どもの姿を捉えやすいと考える。国語科や算数科等でラーニング・ストーリーを援用することは可能か、ひいては、幼小をつなぐ構えなるものは他教科等での「学びに向かう力」を見取るための汎用性を有しているかを、引き続き検証していく必要がある。

第3に、ラーニング・ストーリー援用のプロセス「④振り返る」における研究の不十分さが挙げられる。本研究では、本来、ラーニング・ストーリーで大切にしている「話し合うこと」と「記録すること」を簡略しているところがあり、テ・ファリキの理念を十分に生かしたものではない。また、明確な有用性を確認できず、研究の余地を残すところである。今後は、テ・ファリキの理念を熟慮し小学校教育における「振り返る」の在り方を再検討する。

第4に、本研究は筆者自身が小学校教師であり、幼児教育を学んでいる立場から行ったため、幼小接続の重要性を強調する視点や解釈において、主観的な影響が無意識に含まれる可能性がある。研究の中立性を担保するために、データ収集および分析では客観性を意識したが、筆者の経験が影響を及ぼした点は拭い切れない。このため、今後は複数の研究者による共同研究や異なる視点からの再検証を通じて、結果の信頼性と妥当性を高める必要がある。

本研究は、小学校教育にラーニング・ストーリーを取り入れた数少ない研究の一つではないかと認



識を抱いている。本研究が、幼小をつなぐ構えなるものを育み、幼児教育から「学びに向かう力」をつなぐ、円滑な接続に寄与することを期待し、引き続き研究を深めていく。

## 註

- 1) 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果(2023)では、小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人であり、前年度から54,108人(22.1%)増加し、過去最多となっている。平成29年度の144,031人からおよそ2倍となっている。令和4年度では、低学年の不登校児童数が3.8倍になっていることを考えると、低学年における不登校対策は喫緊の課題と言えるだろう。
- 2) ベネッセ(2019)の「幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査」は、3歳児から4年生までの7年間、同じ子どもの様子や保護者の意識の変化を追い、幼児期から児童期にかけての子どもの育ちや保護者の関わりを明らかにすることを目的した調査である。本調査では、「学びに向かう力」を「好奇心」「自己主張」「協調性」「自己抑制」「がんばる力」に定義している。ベネッセ(2017)では、この「学びに向かう力」を、日本・中国・インドネシア・フィンランドの4か国で調査した結果、社会文化的な環境が異なるにもかかわらず共通の5領域で構成されていることも明らかにしている。このことから、「学びに向かう力」は、「がんばる力」を内包し、国や文化を超えて子どもの成長や学習態度において普遍的な基盤となる要素であることが示唆される。
- 3) 株式会社浜銀総合研究所(2018)は、文部科学省委託調査として「学習指導と学習評価に対する意識調査」を実施している。報告書では、「関心・意欲・態度」の評価に影響を及ぼす方法として、小学校では「授業における教員の発問に対する反応等の観察」、中学校では「課された宿題の提出の有無」、高等学校では「中間や期末などに実施する定期テスト」であった。「関心・意欲・態度」に関する評価については、円滑に実施できているとの回答割合が相対的に低いという報告がある。
- 4) 松井(2021)は、「ラーニング・ストーリーは、今まで自分が持っていた評価軸の見直しが迫られて、別の見方を知ることで始めて意義を感じるもの」としており、評価の見方としての新たな可能性も指摘している。
- 5) 飯野(2009)によると、ニュージーランドは、世界で最初に教育と養護とを結合した就学前教育統一カリキュラム「テ・ファリキ」を作成した国である。テ・ファリキは、全ての乳幼児教育施設で適用されており、したがって、どの施設においてもラーニング・ストーリーを保育の一環として実施している。保育士や保護者だけでなく、国全体で取り組む保育評価のため、ニュージーランドでは、人的・物的及び政府の補助金交付などの金銭的な環境も整っている。
- 6) 質問紙調査では、1つ目の質問を「本日の保育・授業を振り返り、最も印象に残った“子どもの育ち”のエピソードを1個(または複数個)取り上げ、可能な範囲で、詳しく記述してください。」とした。自由記述後、2つ目は「本日の保育・授業を振り返り、“学びに向かう力の育ち”を感じたエピソードを1個(または複数個)取り上げ、可能な範囲で、詳しく記述してください。」として自由記述を得た。
- 7) 半構造的インタビュー調査では、「教師の指導観」「学びの構え」「子ども観」「内面理解」「学びに向かう力の捉え」「学びに向かう力の具体的な姿」「学びに向かう力の具体的な場面」「学びに向かう力を評価する上での課題」の8つの質問を用意し、インタビュー結果を得た。
- 8) テキスト化したデータから要素を抽出するまで3つ手続きを踏んだ。第1次作業として、データを4つの視点に基づきキーワードを抽出した。第2次作業として、キーワードを4つの援用のプロセスと子ども観に分類し、第3次作業で項目ごとに集まったキーワードを合成し、見取りの特徴としての要素を抽出した。例えば、「(子どもの遊びを見て)なんでこんなことをしているんだろう」というテキストを「幼稚園教育の基本」に基づく視点から「肯定的に見る」とする。「子ども観」に分類したキーワードを他のものと合成し、「肯定的なまなざし」という要素を抽出できた。

## 謝辞

本研究のためにご協力いただいたX小学校の3人の先生やY幼稚園の6人の先生をはじめ、研究の承認をいただいた校長先生及び園長先生に深く感謝申し上げます。また、研究指導教員の青井倫子先生、田頭良博先生にこの場をお借りして心より御礼申し上げます。

## 参考文献

- 飯野祐樹(2009).『ニュージーランドにおける保育評価に関する研究—Learning Storyに着目して—』広島大学大学院教育学研究科紀要,第三部, 58, 245-255.
- 石井英真(2024).『教育「変革」の時代の羅針盤—「教育DX×個別最適な学び」の光と影』教育出版.
- 大橋節子・中原朋生・内田伸子・上田敏丈・神代典子(2021).『ニュージーランド乳幼児教育カリキュラム テ・ファミリーキ(完全翻訳・解説):一子どもが輝く保育・教育のひみつを探る』建帛社
- 大宮勇雄(2010).『学びの物語の保育実践』ひとなる書房
- 株式会社浜銀総合研究所(2018).『文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」』.
- 経済協力開発機構(OECD)編著,ベネッセ教育総合研究所企画・制作,無藤隆・秋田喜代美監訳(2018).『社会情動的スキル—学びに向かう力』明石書店.
- 厚生労働省(2017).『保育所保育指針』フレーベル館.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020).『「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.
- 櫻井茂男(2024).『動機づけ研究の理論と応用—個を活かしながら社会とつながる』金子書房.
- ジェームス・J・ヘックマン(2015)大竹文雄(解説) 古草秀子(訳).『幼児の教育の経済学』東洋経済新社.
- 杉山尚美・加納誠司(2021).『生活科における「学びに向かう力」を見取るための教師支援』愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 6, 145-152.
- 中央教育審議会(2015).『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2019).『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』.
- 中央教育審議会架け橋特別委員会(2023).『学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について—幼保小の協働による架け橋期の教育の充実—』.
- 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省(2017).『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
- 奈須正裕(2017).『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(2015).『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣.
- 平野朝久(2011).『生活科,総合的な学習における教育方法学的課題の再検討』日本生活科・総合的学習教育学会誌, 18, 32-39.
- ベネッセ(2017).『小学校入学に向けて育みたい《学びに向かう力》は各国共通の5領域—「好奇心」「協調性」「自己主張」「自己抑制」「がんばる力」—「寄り添い型養育態度」が《学びに向かう力》の発達と関連』. [20180308release.pdf](#)(最終アクセス 2024.12.10.).
- ベネッセ(2019).『幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査』, 幼児期から小学4年生の家庭教育調査・縦断調査』. [press\\_release\\_20190225\\_.pdf](#)(最終アクセス 2024.12.10.).
- マーガレット・カー 大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳)(2013).『保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房.
- マーガレット・カー・ウェンディ・リー 大宮勇雄・塩崎美穂ら(訳)(2020).『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか 保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」』ひとなる書房.
- 松井剛太(2021).「ラーニング・ストーリーと保育記録」『発達』167, 30-36.
- 松寄洋子(2018).『幼児教育の学びを生かしたスタートカリキュラムの実践』千葉大学教育学部研究紀

要,66(2),91-98.

村山功(2020).『教育目標・内容,指導方法,学習評価の一体化に向けてー新学習指導要領における「主体性」を中心にー』静岡大学教育実践総合センター紀要, 30, 194-201.

文部科学省(2017).『幼稚園教育要領』フレーベル館.

文部科学省(2017).『平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』.

文部科学省(2018).『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説』東洋館出版.

文部科学省(2019).『幼児理解に基づいた評価』チャイルド社.

文部科学省(2023).『令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果』.

ロバート・W・ホワイト(2015) 佐柳信男(訳).『モチベーション再考ーコンピテンス概念の提唱』新曜社.