

[調査報告]

## アクティブラーニングを活用した保育現場における「体育」の展開事例③

-思考力および判断力の育成を意識したアプローチ-

新戸 信之

### A Case Study of Physical Education Using "Active Learning" in Nursery Schools — Approach Considering Fostering Abilities in Thinking and Judgment —

Nobuyuki Shindo

キーワード：アクティブラーニング、保育現場、幼児体育、思考力

Key Words : active learning, nursery schools, physical education for pre-school children , ability to think , judgment

要約：

本研究では、アクティブラーニングの教材として「均等整列」を用いることにより、「思考力および判断力の育成」という視点から行動および意識の変容を明らかにすることを目的とした。エピソードを分析した結果、日常保育において活動として扱われていない「整列」に“左右均等の人数で”という簡単な条件を加え、時間をかけて子ども達だけで取り組むことにより、子どもが見通しをもって主体的に行動することが示され、「思考力及び判断力の育成」という視点から見た行動及び意識の変容が明らかになった。

## 1. はじめに

本研究の目的は、保育現場において日常的に行われている活動を教材に、幼児が問題解決に向けて試行錯誤を重ねることによる、「思考力および判断力の育成」という視点から見た行動および意識の変容を明らかにすることである。

近年、手順は知っていても体験したことがないなど、保育現場での実感として、情報による子ども達の知識量が増加している一方で、体験による知識量は減少しているように感じられる。文部科学省(2017)は、初等中等教育分科会(第100回)配付資料「新しい学習指導要領等が目指す姿」の中で次のように述べている。

「学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、主題に対する興味を喚起して学習への動機付けを行い、目の前の問題に対しては、これまでに獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行い、その上で自らの学習活動を振り返って次の学びにつなげるといふ、深い学習のプロセスが重要である。また、その過程で、対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育むことが極めて重要である。」

松本(2018)は、「〈深い理解〉は、暗記を主とするこれまでの教育方法からアクティブラーニングへの変革を象徴しており、理解における多元・重奏性の深化を追求することである。」としている。

成長し自立する上で不可欠な、様々な体験の機会が失われている現代の子どもには、「かくれんぼ」や「しっぽ取り」などのように名前の付いた遊びだけではなく、遊びに至るまでのやりとりを含めた体験が必要である。そのためには「2チームに分かれ、、、」や「先攻チームが、、、」などのように、遊び方を紹介する文献で【進め方】や【準備】として扱われず、大人が当然のこととして進行してしまいがちな手順にも時間をかけ、子ども主体で進めるための工夫が必要である。

一例として、これまでに保育現場で何度となく行ってきた「チーム対抗鬼ごっこ」の様子を以下に示した。

青チームと黄色チームに分かれている子ども達に「どっちのチームから先に追いかける？」と問いかけると、「青!」「黄色!」と何人もの子どもが教師に向けて意思表示をした。

「先生は何も決めないから、自分たちで決めてください」と対応すると、「話し合いの様な活動」が数ヵ所で始まった。年度が変わった直後の活動では、順番が決まるまでに10分ほど要したことがあった。

子どもの思考力や判断力を育てるためには、このような、大人からすると無駄に思えるようなやりとりや“いざこざ”など、遊びに内在するイレギュラーなトラブルにより、発展的に衝突しあい、受け入れるなどの経験を積み重ねる時間も重要であろう。

保育現場において実施される「体育」などの活動の中で、それらの状況を意図的に創出し、子ども達自身が問題に気づき、協働して課題解決に取り組み得る方法として、アクティブラーニングが有効であると考えられる。

本研究では、幼児が大人の助けなしに解決可能な難易度の教材として、「特別な技術を必要としないこと」、「過去の経験により活動をイメージできると推察されること」の2点の理由から「整列」に着目した。保育者が日常的に行っている“並ばせる”という行動を、幼児の「自分でやりたい」という自立への欲求及び多くの年長児にとっての関心事である「数」により動機づけを図った。

## 2. 研究方法

### 2-1. 対象

東京都内の幼稚園型幼児教育施設に在籍する年長児 7 名（男 2 名、女 5 名）、年中児 5 名（男 4 名、女 1 名）の合計 12 名。

### 2-2. 実施時期

実施日：1 回目：201X 年 4 月 8 日、2 回目：201X 年 4 月 15 日

実施時間：午前 10 時 50 分～11 時 35 分

本活動は、週に 1 回実施している「専科『体育』」（※以下「体育」と表記）の時間に担当教師により実施した<sup>注1)</sup>。

### 2-2. 記録及び分析方法

デジタルカメラを固定し、活動中の音声及び動画を記録した。活動終了後にパーソナルコンピュータにより再生した動画の音声を書き起こし、動画とともに分析資料とした。

### 2-3. 実施場所

施設内「ホール」

### 2-4. 教材について

本研究では、「思考力及び判断力の育成」を目的とした教材として、「均等整列」（図-1）を実施することとした。

### 「均等整列」の実施方法

年中児～年長児を対象とした「体育」の時間の冒頭に、“ご挨拶をするための整列”という位置づけで行った<sup>注2)</sup>。

- ① 対象となる子ども達が思い思いに遊んでいる「ホール」の中央付近に教師が座り「ご挨拶ができるように並んでください。」と呼びかける。
- ② 子ども達が教師の前に横隊で整列したのを確認した後、教師の正面に位置する子どもに挙手を促し、全ての子どもに向けて、その子どもの左右の人

数を確認するよう促す。

- ③左右の人数について、子ども達全員の総意であることを確認した後、教師の正面に位置する子どもの左右の人数を同じにするよう促す。

### 3. 事例と考察

#### 1 回目

- ① 教師：「ご挨拶ができるように並んでください。」と全員に対して言葉がけをした。

子ども：最初の1、2人は教師の正面に座るが、その後は思い思いに左右に分かれて座った。

➡考察：年少々クラスと年少クラスの「体育」においては、同様の声がけに対して、教師が促すことなく、隣との間隔を詰め、膝の先端を揃えて整列することは困難である。すなわち年中児と年長児においては、何度となく繰り返してきた「ご挨拶ができるように並ぶ」という課題については、これまでに獲得した知識や技能により解決していると推察される。

- ② 教師：「先生の、まっすぐ前にいるのは K ちゃんです。（※教師が左手を挙げながら）K ちゃん、右手を挙げてください。」「K ちゃんの右側には何人いますか？」

子ども：K ちゃん（年長女兒）は手をおろし、膝立ちになって指さしながら人数を数え始めた（図-1）。

列の左側に座っていた E ちゃん（年長女兒）は座ったまま前方に身を乗り出し、右側の列を見渡して「7人」と言った。

列の右側に座っていた Y 君（年長男児）と A 君（年中男児）は立ち上がり、端から順に指さしながら人数を数え始めた。

それを見た D 君（年長男児）は満面の笑顔で立ち上がり、同じように指さしながら人数を数えるようなしぐさをしたが、指の動きは対象となる子どもの位置とは無関係だった。



図-1 整列の様子

Y 君は数え終わると「6 人」と言った。それを聞いた A 君は「7 人だよ。Y 君、自分も数えた？自分も数えるんだよ。」と言った。

➡ 考察：D 君の様子から、興味の本質は数えることではなく、数えている姿にあるものと考えられる。A 君はこの時期、数字に興味を持ち始めており、様々な対象の数え方に関心を寄せていた。

「自らの持つスキルを駆使して問題を解決する」という興味に動機づけられた行動が、その行動に準じた行動を動機付け、その結果生じた「自分も数えるんだよ。」のような対話が、他者の考え方を新たな知識として取り込むことに繋がるものと考えられる。

③ 教師：「7 人か 6 人かどっちだろう？」

子ども：基準となっている K ちゃんよりも左側に座っていた H ちゃん（年長女兒）と T ちゃん（年長女兒）が立ち上がり、H ちゃんが「D 君座って。A 君座って。Y 君も座って。」と、立っている子どもに一人ひとり声を掛けた。T ちゃんは移動しながら 1 人ひとり指さし確認をしながら人数を数えた。D 君は少ししょげた表情で座り、A 君は怪訝な表情で座った。他方、Y 君は「僕だって数えてる！」と言いながら座ることを拒んで数え続けた。

T ちゃんは数え終わると、「7 人と」小声で言い、元の位置に座った。H ちゃんが座っている子どもの頭を触りながら「1, 2, 3, 4,」と数えると、頭に触れられた A 君が「やめて！」と言った。それに対して H ちゃんは何の反応をすることもなく最後まで数えて、「7 人！」と言って元の位置に座った。Y 君もそれに続いて「7 人！」と言って座った。

➡ 考察：最初は「6 人」と言っていた Y 君が、A 君の言葉を理解して受け入れた。断定することはできないが、「7 人」と答えたことから、当初の数え方が間違っていて、直す必要があるということに気付いたと推察することができる。

④ 教師：（※教師が右手を挙げながら）K ちゃん、左手を挙げてください。「K ちゃんの左側には何人いますか？」

子ども：K ちゃんが膝立ちになり列の左側を見て「4 人」と言った。続いて数人の子どもが「4 人！」と言った。

⑤ 教師：「先生のまっすぐ前が K ちゃん、K ちゃんの右側が 7 人で、K ちゃんの左側が 4 人です。なんだか凸凹してない？同じ方がカッコ良くない？じゃあ、K ちゃんの右側にいる人と左側にいる人の数を同じにしてみよう。」

子ども：S ちゃん（5 歳女兒）は、隣に座っていた D 君に「D 君が向こうに行けば大丈夫だよ」と言った。

E ちゃん、H ちゃん、T ちゃんの 5 歳女兒 3 人が一斉に立ち上がった。E ちゃんは立ち上がりながら両手の指を数えていた。H ちゃんが「誰か 1 人こっちに来て！」と言ったのに対し、E ちゃんが「3

人くらいの方が良いんじゃないの？」と言った。H ちゃんは列の右端まで走り、列の左端を指さした。T ちゃんは右端に座っていた R 君（4 歳男児）の手を取って、列の左端まで誘導した。それを見た D 君と N 君（4 歳男児）は嬉しそうな表情で立ち上がり、走って左端に座った。右端になった S ちゃんが「4 人になっちゃった」と言うと、E ちゃんと T ちゃんが、それぞれ D 君と N 君の手を取り、列の右側に連れ戻した。

T ちゃんが右側の人数に続き左側の人数を数え、「こっちは 5 人だから、1 人こっちに来て」と言ったところ、S ちゃんが「そしたらこっちは 5 人になっちゃうよ」と言った。

H ちゃんが「どうしたらいいんだろう・・・」と言ったところで教師が介入した。

➡考察：E ちゃんは 7 人と 4 人ということから、単純に引き算をしたものと考えられる。S ちゃん、H ちゃん、T ちゃんは「1 人」と判断したことから、ある程度頭の中でイメージができるのではないかと考えられる。年長児は、年中時の「体育」の活動の中で何度となくその動きを見ているためではないかと推察される。

⑥教師：「(列の左端を指さしながら) 今は左側が 1 人少ないよね? じゃあ、(列の右端から左端に指先の向きを変えながら) 右から左に 1 人動いたらどうなるかな?」

子ども：数人が「右が少なくなっちゃう。」

教師：「そうだよね。そうしたら、(同様に指先の向きを変えながら) 左から右に動いたらどう?」

子ども：「右が少なくなっちゃう。」

⑦教師：「そうだよね。1 人違いの時にはどちらかが少なくなってしまうから、1 人違いは OK です。」

⑧教師：「並ぶのに時間が掛かっちゃうと遊ぶ時間が少なくなっちゃうから、みんな早く並べるようにしたら良いね。」

「ご挨拶ができるように並んでください。」から挨拶までに 8 分 24 秒を要した。

## 2 回目

教師が座る素振りを見せると、声を掛ける前に教師の動きを追いながら、座る位置を確認して正面に座ろうとした。

①教師：「ご挨拶ができるように並んでください。」

子ども：教師の正面に座ろうと K ちゃん（年長女児）と Y 君（年長男児）の 2 人が走って来て押し合いながら座った。H ちゃん（年長女児）は走らなかったが、座った瞬間に自分が正面に近いことに気付いた様子で、更に教師の正面に近寄る方向に詰めた。

この時点で 8 人の子どもが座っており、左端に座っていた S ちゃん(年長女兒)は覗き込むように身を乗り出して列を見ていたが(図-2)、自分の隣に 2 人の子どもが座ると立ち上がり、おそらく基準になるであろう子どもの左側と右側の人数をそれぞれ指さしながら数え、右端に移動して座った。更に、支度に手間取り、遅れて列の右端に加わろうとした 2 人の年中男児に対し、左端に行くよう促した。



図-2 人数を確かめる年長女兒

➡考察：S ちゃんの予め基準になりそうな子どもを予測した行動は、見通しを持った行動と言えよう。他方、正面に座ろうとする動機は定かではないが、相手の動きを予測して行動するという意味合いにおいて、見通しをもった行動に通ずるものと言って良いだろう。

S ちゃんが後から来た年中児を振り分けた行動に関しては、前年度の室内での「体育」の際に、年長男児が大きな声で指示をしていたのを記憶していたのではないかと推察される。

②教師：「先生の、まっすぐ前にいるのは K ちゃんです。(※教師が左手を挙げながら) K ちゃん、右手を挙げてください。」「K ちゃんの右側には何人いますか？」

子ども：S ちゃんが小声で「6 人」と答えるのと同時に、H ちゃん(年長女兒)は勢いよく立ち上がり、頭を触りながら、E ちゃん(年長女兒)は座ったまま体を前に倒して指さしながら、それぞれ人数を数えた。他の子ども達も年中児の 2 人の男児以外は膝立ちをしたり、覗き込んだりしながら人数を数えていた。

E ちゃんは数え終わると「6 人」と答え、H ちゃんは「右側が 6 人で、左側が 5 人」と答えた。

➡考察：人数を数えることも、次に必要となることの見通しを立てることも、子どもたちにとって、そのこと自体が興味の主体であり、行動の動機づけとなっていると考えられる。

③教師：「H ちゃんが左側も数えてくれました。右側が 6 人で、左側が 5 人で

いいかな？」

子ども：一斉に「いい～。」

Y君「6人と5人はどっちに行っても少なくなっちゃうからいい。」

- ④教師：「そうだよね。一人違いはOKです。R君とN君が座ろうとしたときに、Sちゃんが『R君とN君は向こうに座って』って教えてあげたんだよ。」「今日は早く並べたから時間がいっぱいあるね。」「では、ご挨拶します。」

「ご挨拶ができるように並んでください。」から挨拶までに55秒を要した。

#### 4. 総合考察

1回目と2回目の顕著な違いは、挨拶をするまでの所要時間である。1回目は挨拶するまでに約8分半かかったのに対し、2回目に要した時間は約1分だった。これは、教師が声を掛ける前に集まり始めたことや、左側の人数を数え終えた事、更には後から来た子どもを予めバランスよく左右に振り分けたことが要因である。これらの行動の動機付けは、正面に座りたいことや、たくさん遊びたい気持ちなどが考えられるが、いずれにしても1回目には見られなかった「見通しをもった行動」が見られた。保育士の指示通りに整列をする場面では、並ぶことは当然であり、行動の結果が感情に変化をもたらすことは少ないと考えられる。一方、今回の「均等整列」においては、自分の考えや行動が結果に影響するため、思い通りの結果が得られた時の満足感や、思うようにできなかった時の不本意な気持ちが主体的な行動、すなわち「見通しをもった行動」を促したと考えられる。

年少時に経験をした、教師の前に横一列に並ぶだけの一般的な「整列」にはない“場所を移動する”という行動を目にした2人の年中児が、1回目には楽しそうな表情で移動をしたが、2回目には通常の整列同様に大人しく座っていた。その状況から「遊びではない」と判断したものと考えられる。

引き算をすることができるSちゃんや、正確に数を数えることができるY君が数を間違えたが、その後、自らの体験をもって理解に至った。様々な情報や教えられて得た知識と、経験から学んだ知識を融合することが、真の理解や深い理解に繋がると考えられる。

本研究における2回の観察を通して、年中児による問題の解決に向けられた積極的な言動はA君が人数を数えて「自分も数えるんだよ」と言ったこと以外には見られなかった。今回、教材として用いた「均等整列」は、過去20年余りの間、室内で「体育」を行う際に、言葉掛けも含め全く同じ方法で行ってきた教材である。例年、年中児は日常保育中においてリーダーシップをとるタイプの子どもが人数を数えることはあるが、それ以上のイニシアティブをとることはない。特に男児は数える動きを真似ているだけであったり、自身の意見をぶつけ合っている年長児に交じって似たような内容の発言をしていたり、その勢いでふざけ出したりすることが多い。日常保育中におい



て周囲の多くの子どもに届くような声で発言することが少ない、比較的大人しい子どもが立ち上がって数を数えたり、考えを表明する姿を目にしたことはない。

2 回目の活動において、自ら移動し、年中児を促すことにより左右の人数を調整した S ちゃんは、年中時には一見してわかるような動作で人数を数えたり、声を出して考えを伝えたことはない。今回の研究において、1 回目に「D 君が向こうに行けば大丈夫だよ」と発言していることから、解決方法をイメージできていたと考えられるが、唯一その言葉を聞いた D 君が動かなかつたため、結果として何も起こらなかった。2 回目も全体に対して呼びかけることはなかったが、他人に言うのではなく自らが動くことにより状況を変化させた。

「体育」という主活動に対して、活動として扱われることのない「はじめの挨拶」を行うための“過程”とも言える「整列」は、ともすると子ども達に主活動の時間を確保するために、保育者が考えて工夫をする時間になっている。しかしながら、事例からもわかる通り、子ども達自身による時間をかけた問題解決への取り組みが、「思考力及び判断力の育成」という視点から見た行動及び意識の変容を促していることは明らかである。

## 注

注 1) 当該園の保育時間は午前 9 時 20 分から午後 2 時までであり、「専科『体育』」は、毎週月曜日に実施している。晴天時は 2 歳半～年長児が合同で近隣の公園(自由広場:約 2,500 m<sup>2</sup>)に徒歩で移動し、リレーや鬼ごっこなど、比較的運動強度の高い運動遊びを行っている。

雨天時は午前に年中・年長グループ、午後に年少々(2 歳半以上)・年少グループを対象に施設内の「ホール」において、鉄棒、マット、跳び箱、平均台、ボールなどを用いて、巧緻性、柔軟性、平衡性、協応性の発達を意識した活動各 45 分間ずつ行なっている。

担当教師は「体育」の時間以外は日常の保育活動をしている園児とフリーの立場で接しているため、活動時に園児が過度な緊張感や高揚感を持つことはない。また、担当教師は全ての子どもについて、日常における様子や性格、運動能力を把握している。

注 2) ほとんどの子どもが 2 歳半から「体育」に参加しており、「ご挨拶ができるように並んでください。」の言葉がけにより、教師から概ね 1 m 離れて横隊で整列することができる。その時に背中が伸びていなかったり、前を向いていなかったりすると、「はじめのご挨拶」ができず、「体育」が始まらないことを認識している。また、年中児と年長児はそのことにより遊ぶ時間が少なくなることも認識している。

## 文献

文部科学省中央教育審議会(2005) 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今

後の幼児教育の在り方について－子どもの最善の利益のために幼児教育を  
考える

松本浩司 (2018) 社会科・社会科学教育における〈深い理解〉を促す教授－理  
解の多元・重奏性をふまえて－ 名古屋学院大学論集 社会科学篇 54(3).  
115-133