

幼小連携教育において一貫して概念的な思考力を高める手立て

—国際バカロレア教育の理論的根拠を構築したL・エリクソンらが提唱したCBCIに着目して—

A way to consistently improve conceptual thinking in kindergarten and elementary school collaborative education

—Focusing on the CBCI advocated by L. Ericsson and others who built the theoretical basis of the International Baccalaureate—

松永洋介¹, 安江真由美²,

MATSUNAGA Yousuke¹, YASUE Mayumi²

[キーワード Keyword]	国際バカロレア, 幼小連携, PYP, 概念, リン・エリクソン, IBCI
[所属 Institution]	¹ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University), ² 愛知学泉大学家政学部 (Faculty of Home Economics, Aichi Gakusen University)

[要 旨 Abstract] 国際バカロレア (IB) 教育において「概念」は指導の中核を占めると言っても過言ではない。それはユニットプランナーを考案する際に「重要概念」「関連概念」を中核において指導計画を展開することからも明らかである。しかしIBにおいては年齢ごとにPYP、MYP、DP、CPの段階があり、これらの課程を通して「概念」が系統性をもって指導計画が立てられているかどうかは検討の余地がある。そこで本論文ではIBにおける概念を研究する手がかりとして、リン・エリクソンによるCBCI (概念型カリキュラム) に着目し、幼小連携において思考力を高める手立てについて考察した。特に日本においては幼児教育と小学校教育との間に連続性がみられないことが多く、それが小1プロブレムなどの問題を起こしているとは指摘されている。そこで本研究では、概念的な思考力から幼小の連携のための提案を行うことを試みた。

1. はじめに

1.1. 問題の所在と研究の目的

筆者らはさきに国際バカロレア (IB) の教育で用いられる「重要概念」と「関連概念」に着目した。そのためにまず、IBにおける「概念」について、特にリン・エリクソン (H.L. Erikson) の教育思想から検討を加えてきた¹。なぜならば彼女の概念に対する考え方がIBに深く影響していると考えたからである。実際に検討を重ねると、IBにおける学習理論は彼女の提唱した概念から発出する概念的理解をもとに組み立てられていると推測できた。また、概念的理解は、現在日本で適用されている学習指導要領にも共通点を見出すことができることを指摘した。

では、実際の教育において概念的理解はどのように行われるのだろうか。ジャン・ピアジェ (J. Piaget) は子どもの認知の発達を、感覚運動期 (0-2歳)・前操作期 (2-7歳)・具体的操作期 (7-11歳)・形式的操作期 (11才以降) の4つの段階に分けた。また、ホーンブルガー・エリクソン² (E.H. Erikson) も心理社会的発達理論によって、乳児期 (生後-)・幼児前期 (18ヶ月-)「幼児後期 (3歳)・学童期 (5歳-)・青年期 (13歳-) など8つの段階に分けた³。

これを踏まえて、本研究では初等教育を対象として、概念的な思考力を高める手立てについて考察した。なぜならば、PYPでは3歳から12歳を対象としているからである。これは日本においては幼児教育と小学校教

¹ 松永洋介・安江真由美 (2021) 「リン・エリクソンの教育思想における『概念』の検討—国際バカロレアにおける概念型の授業を対象に—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』pp.51-58

² ここでいう心理社会的発達理論を提唱したE.H.エリクソンは、本論文で主に取り上げるH.L.エリクソンとは別人である。そのため後者をリン・エリクソンと表記する。

³ エリクソンの発達段階についての年齢は書籍によって幾分異なっている。

育とを合わせた期間となる。この期間を踏まえて、日本では幼小連携教育も試みられている。そこで今回の概念的な思考力を高める手立てでは、幼小連携教育をつなぐものとしての概念的思考力に着目し、教育課程を作成する手がかりを得たいと考えた。

1.2. 研究の方法

今回は文献研究を中心とする。

まず概念と観念との違いについて整理する。一見似たような用語に思えるが、混同して用いられる指導案資料も散見する。また、巷においても概念という用語の安易な使用が頻繁に見聞きされる状況にある。そこで概念について研究を進めていく上でこの違いを明らかにすることは避けられないと考え、最初にこの違いについて規定することにした。その後、幼小連携教育において思考力を育む糸口としての「事実」「概念」「議論」について検討する。なお、前者については松永、後者については安江が行った。

2. 概念とは何か

2.1 概念と観念の用例

概念(concept)と似た言葉に観念(idea)がある。例えば小山実稚恵(ピアニスト、1985年ショパン国際ピアノ・コンクール第4位)は観念という言葉 次のような場面で用いている。

それはショパンコンクールをテーマにしたテレビ番組においてのことであった。小山の最終選考での演奏が放送された後、ナレーターが「このファイナルでの経験が小山のその後のショパン演奏に大きな演奏を与えたという」と述べた。これに続いて、小山自身が次のように述べた。

「一言で言うと驚いたって感じだったんだと思います。特にコンチェルトのときの音の響きがものすごく、私としては力強いというか、もっと何か土にこう、足がぐとついているというんでしょうか、何かその誇り高い、なにかそういう精神みたいなものがぐとこう、響きとして迫ってきて(ショパン ピアノ協奏曲第1番第1楽章冒頭場面の映像が挿入される)非常にやっぱりこう、ショパンに対する観念が変わったといえますか、美しさがこう、儂い美しさというよりは本当に何か強さと優しさを湛えた美しさだったんですね。」⁴(下線部筆者)

ここで小山は、彼女がそれまで持っていたショパンに対するイメージが、コンクールでの演奏を通して単なる儂げな美しさから強さと優しさを湛えたものに変化したと述べている。ここで小山が用いた「観念」という言葉は、ショパンコンクールにおいて彼女が演奏したことを通してそれまで持っていたイメージから新たなイメージに作り替えられたことを示している。つまり個人的な経験を通して、それまで持っていたあるものに対するイメージが変化したのである。

一方、近年テレビなどにおいて、概念という言葉がMCや出演者によって使用されることが目に付く。例えば、加藤浩次はテレビ番組において、ある店のカレーを試食し、「カレーの概念が変わるね」と発言していた(下線部筆者)⁵。この他にも別の番組では「香辛料に対する概念が変わった」という言い方をしていた出演者もいた⁶。これらは、出演者が、ある食べ物の味について(場合によっては具材や盛り付けも含めて)、こういうものだという見方をしていることを示している。しかし、はたしてこの言い方は正しいのだろうか。一般的に概念という言葉は共通性を持つと考えられる。しかし加藤や村田の概念についての発言は、彼らの個人的経験をもとにしたものである。すなわち彼らがそれまでに持っていた「ラーメンとはこういうものだ香辛料とはこういうものだ」というイメージが揺さぶられ、それぞれに対して新たなイメージを持ったことを示している。すなわちこの言い方によれば、概念は個人によって変えることができるのかという疑問が出

⁴ NHK-ETV「クラシック音楽館 ショパンコンクールのレジェンドたち」(2021年10月17日22:54頃放送)

⁵ 中京テレビ「スッキリ」内「磯村勇斗のカレー愛」においてカレー店「マジックスパイス」の「涅槃」というカレーを試食した時の言葉。(2022年11月4日9時34分頃放送)

⁶ 読売系「遠くへ行きたい」においてゲストの村田諒太が、大阪府堺市の香辛料の店を訪問し、試食した時の感想。(2022年12月11日放送)

てくる。つまり概念とは一人一人違うものである、という考え方が成り立つことになる。この場合は小山が言うように観念と言った方が正しいのではないだろうか。

2.2. 概念と観念の違いについて

前節で述べたように、類語としての用例がある以上、本論文において概念について検討する前に、まず観念との違いを明確にし、整理しておく必要がある。

まず、『新明解国語辞典』は概念と観念についてそれぞれ次のように規定している⁷。

概念は、「『…とは何か』ということについての受取り方（を表す考え）」であるのに対して、観念は「経験した物事が積もり重なって、頭の中で限定的に考えられるようになったもの」としている。

次に、同じく三省堂から出版されている『三省堂国語辞典』では次のように規定している⁸。

概念は、「ある名前で呼ばれるものに共通する、だいたいの特徴」であるのに対して、観念は「①形・色・音・においなど感覚を通じて知覚したり、頭で想像したりするもの。②世の中にはこういうものがある。それはこういう性質のものだ、という考え」としている。

一方、「国語力アップ.com」では、概念は「客観的に存在するみんなの共通認識」、観念は「主観的に頭の中で考えている個人の考え」としている⁹。そこでは桜を例に挙げ、「桜の観念」について、Aさんは「春のイメージ」、Bさんは「お花見のイメージ」、Cさんは「卒業式のイメージ」と人によって持つイメージが違くと述べている。これに対して「桜の概念」とは、植物分類学の立場から異議を唱える人は別にして、「バラ科の植物であり、ピンク色をした・・・」という定義に異議をはさむ人はほとんどいない。

また啓林館がインターネットで公開している「算数用語集」では、観念と概念について、「概念は物自体に関したものであり、定義によって与えられます。観念は対象物に対して心の働きが加わったもの、つまり認識されたものです。したがって、概念は外的・共通的なものであり、観念は内的・個人的なものです」と記している¹⁰。

筆者もこの分類に同意する。すなわち、ある事物に対しての観念は人によって異なっているのが普通であるが、概念は人によって異なっていないはず、同じでなくてはならない。そう考えると、先ほど述べた「ラーメンに対する概念」や「香辛料に対する概念」は、概念ではなく観念というのが正しいと言える。なぜならば、論旨を展開する上で概念規定が必須である理由は、すべての人が同一語について共有しなくては、発信者が正確な意味を伝えることができないばかりか、受信者がそれぞれの解釈で理解してしまい、議論を進展させ新たな知見を得ることができないからである。

2.2. IBにおける概念

2.1.で述べたように概念とは客観的なものであり、共通理解されたものである。したがってIBで用いる重要概念と関連概念は、全世界でIBによる教育課程を実施する学校において同一性を持つ。これはまた、ディプロマ・プログラムによって認定されたIBスコアの客観的な妥当性をも保障するものであると言える。そこで次節では、リン・エリクソンの概念について検討するためにCBCI¹¹を取り上げて説明し、その指導資料をもとに概念と思考との関係について述べる。

3. 幼小連携教育において思考力を育む糸口

⁷ 山田忠雄ほか編（2013）『新明解国語辞典』第七版、三省堂

⁸ 見坊豪紀ほか編（2014）『三省堂国語辞典』第七版、三省堂

⁹ 「概念と観念の違いをわかりやすく解説」『国語力アップ.com』、<https://kokugoryokuup.com/concept-idea-meaning/>（2022.8.31アクセス）

¹⁰ 「算数用語集」<https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/sho/sansu/support/WebHelp/index.html>
啓林館（2020.8.31アクセス）

¹¹ CBCI：Concept-Based Curriculum and Instruction（概念型カリキュラムと指導）

本節ではまず、IBの理論的な根拠となっているリン・エリクソンらの考えるCBCIについての説明を記す。次に、CBCIをもとに立てられた学びの指導案資料2つに着目し、活動を通して一般化される事項、及び思考をうながす問いについて示す。併せて、日本の小学校や幼稚園においてCBCIは適応可能か否か、考察を述べることにする。

3.1. CBCI

CBCIとは、「知識とスキルを、教科における概念と一般化とともに構築することを目的とした、カリキュラムと指導の3次元モデル¹²⁾」である。CBCIでは、1つの单元の中で、一般化を多数行う。一般化¹³⁾するにあたり、思考をうながす問いを設定する。この目的は、資料や実験、論理に基づくエビデンスによって裏づけられた概念的理解を子どもから引き出すためである。つまり、一般化するために設定する思考をうながす問いは、CBCIのような概念を基盤とした授業において欠かすことのできない、本質に迫るための鍵である。

表1に示した通り、思考をうながす問いは、タイプ別に分けられている。すなわち、事実に関する問い・概念的な問い・議論を喚起する問いの3点である。事実に関する問いと概念的な問いは、1つの一般化につき、3～5つ程度準備する。

まず、事実に関する問いは、具体的な内容を設定する。例えば、時・場所・状況に関するもので、知識の土台を固める内容である。

また、概念的な問いは、一般化が転移可能であるように、この問いについても、時などを超越するものであってよい。要するに、概念的な問いの目的は、子ども自身の思考をより深い、転移可能な概念的理解へつなげ、探究を促すものである。

一方、議論を喚起する問いは、1つの单元全体において、子どもの探究を促すものを1～2つ程度準備する。別途、当然のこととして、教師は、状況に応じて、子どもに様々な問いを投げかける。

表1 思考をうながす問い

1つの单元	事実に関する問い (時・場所・状況に関するもの)	概念的な問い (転移可能な概念的理解へつなげられるもの) →子どもの探究を促すものであること	議論を喚起する問い →子どもの探究を促すものであること
一般化1	3～5つ程度の問い		1～2つ程度の問い (一般化の中に設定する)
一般化2	3～5つ程度の問い		
一般化3	3～5つ程度の問い		
一般化4	3～5つ程度の問い		
一般化5	3～5つ程度の問い		

(『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』 pp.68 - 69,p.229、原書pp.55 - 56,p.205を参考に安江作成)

以下、上記の具体について、未就園児と1年生を例に挙げる(3.2及び3.3)。

なお、以降の記述は、各指導案資料(未就園児・1年生)について、それぞれ3つの観点(事実・概念・議論)から一般化するにあたって、「音」や「音のトーン」、「表現」に関する事項に焦点をあてて述べていく。

¹²⁾ H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき、ベアード真理子訳(2020)、『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房p.235、原書はH.Lynn Erickson(2017) *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*、p.215

¹³⁾ 一般化：時・文化・状況を超えて転移する概念的な理解のこと。複数の概念の関係を表したもので、換言するならば「本質的理解」や「永続的理解」、「ビックアイデア」である。

まず、未就園児に関しては、CBCIがもととなっていると考えられるIBのPYPに焦点をあてている。次いで、小学校1年生に関しては、CBCIのフレームワークに全米カリキュラムを当てはめた指導案資料を挙げる。

3.2. PYPの未就園児「単元名（及び概念レンズ）：遊びながら言葉を学ぼう / 概念レンズ：表現」

以下の事例は、スイスのPYPの未就園児クラスの教諭が考えた事項である（下線部は筆者による）。

例示されている単元では、ゲームやリレー、じゃんけん、アクティビティー等の遊びを通して「自分をどのように表現するのか」・「周囲へどのように反応するのか」・「周りの人々をどのようにして理解するのか」を、気持ちを核にして探り、「問題が起こった時に人と協力して解決していく術」を見つける¹⁴。

この内容は、『幼稚園教育要領』に示されている、幼児の主体性と教諭の意図がバランスよく絡み合っており立教育¹⁵と非常に親和性がある。なぜなら、教諭が主導し、一方的かつ効率的に子どもを導かないからである。教諭は、対象の幼児を理解し、単なる遊びではなく、幼児が知的な遊びを展開できるように、環境を構成する。つまり教諭は、子どもが環境と相互作用しながら遊びの中でいつの間にか多面的に学べるように環境を創造し、整え、構成しているのである。なお、この場合の環境を創造し、整えるとは、物的環境だけでなく、教諭や友人等、人的環境とのかかわりを含めた状況全体についてのことである。換言するのならば教諭は、幼児の発達段階的な特性を生かして、幼児とともにより良い環境を構成する。そして幼児は、あらゆる環境から興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を営むために必要な事柄を培うということになる。

以上から、遊びの中で問いをなげかけて、様々な発見をさせたり、探究させたりするという環境構成を仕組む点においてはIBCがもととなっているであろうIBのPYPと『幼稚園教育要領』には共通点が見いだせる。

他方、評価に関しては、共通点・差異点、どちらの側面もみられる。共通的な側面は、指導の過程を振り返りながら、幼児がどのような姿を見せているのか、また、どのように変容しているのか、さらに、そのような姿が生み出された背景はどのようなものか等を見取るところである。さらに、実施した指導が適切であったのか、その後の指導の改善に生かす内容は何かを検討するところである。

一方、評価における差異的な側面は、ルーブリックの評価があるか否かである。例えば、CBCIにおいては、未就園児であったとしても、単元末評価課題と採点のためのルーブリックがある。しかし、『幼稚園教育要領』の場合は、「一定の基準に対する達成度について評定によって捉えるものではない¹⁶」と示されている。

上記、評価以外の両者の差異点は、思考をうながす問いをあらかじめ設定しておくか否かである。表2で示しているスイスの未就園児クラスにおいては、都度実施する通常の問いとは別に、事象を一般化するための思考をうながす問いが事前に立てられている。例えば、スイスの未就園児クラスでは、前述した内容について遊びを通して知るために、一般化、つまり、一般化にせまるための思考をうながす問いの例として表2の内容が挙げられている。具体的に、事実に関する問いは、1Cや1Dにおいて、声のトーンに関する事実確認と考えられる。また概念に関する問いは、表現という概念レンズのもと、声のトーンという視点から、音の高低について、また視点を拡げて音の速度、リズム等についても、思考することが可能と考えられる。つまり、声のトーンについて各々が観念的に知っていくことを通して、表現という概念を内的かつ外的に知っていくのである。さらに、議論に関する問いは、声のトーンから複数の感情、つまり、人によって捉え方は様々であるため、多面的な視点から考えられていると推測できる。しかし、『幼稚園教育要領』の場合は、あらかじめ設定・分類された思考をうながす問い等を決めておくことはしない。とはいえこの辺りについて、『幼稚園教育要領』は柔軟に対応できると考える。

以上から、表2を日本の幼稚園で実施するのならば、ルーブリック評価を設定し実施する点以外は、実施可能であることが明らかとなった。

¹⁴ H・リン・エリクソン（2020）、前掲書p.191、原書p.167

¹⁵ 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』pp.25 - 27

¹⁶ 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領』p.114

表2 PYPの未就園児クラス「単元名：遊びながら言葉を学ぼう」における思考をうながす問い

単元名： 遊びながら言葉を学ぼう	事実に関する問い (時・場所・状況に関するもの)	概念的な問い (転移可能な概念的な理解へ つなげられるもの)	議論を喚起する 問い
一般化1： 体の動き、 <u>声のトーン</u> 、言葉は私たちの気持ちや考えを表現する。	1A「気持ち」とは何ですか。(事実) 1B今までにととても嬉しかったこと、またはとても悲しかったことはありますか。またそれは何ですか。(事実) 1C <u>声のトーン</u> にはどのようなものがありますか。(事実) 1D <u>声のトーン</u> や体の動きから、クラスメートの○○さんの気持ちがどのようにしてわかりますか。(事実) 1E自分の <u>気持ちや考え</u> はどのようにして表現することができますか。(概念) 1F私たちの <u>気持ちは、私たちの言葉や体の動きとどのようにつながっていますか</u> 。(概念) 1G私たちが <u>声のトーンに気を配らなければならないのはなぜですか</u> 。(概念)		H同じ <u>声のトーン</u> が複数の感情を表すということはあるのでしょうか。(議論)
一般化2： (略)	3～5つの問い (略)		なし
一般化3： (略)	3～5つの問い (略)		なし
一般化4： (略)	3～5つの問い (略)		なし
一般化5： (略)	3～5つの問い (略)		なし

(『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』pp.194 - 195、原書pp.55 - 56を参考に安江作成)

なお、表2に示されているトーンとは、音の高低や音そのもののことであり、特に音の高低は、音波の1秒間の振動回数、つまり周波数によって決まる目に見えない波のことを指示している。

本研究においては、領域・教科間の関連性に焦点を当てているため、前述した目に見えない波のことと関連のあるCBCIのフレームワークに全米カリキュラムをあてはめた1年生の指導案資料を次に示す。

3.3. 1年生「単元名：私たちは本当に波に囲まれているのだろうか？音と光の理解 / 概念レンズ：原因と結果」

以下の事例は、アメリカのバーリントン＝エジソン学区の小学校の教員が考えた事項である。

例示されている単元では、海の波や手を振る際の手の波のような動きではなく、目に見えない波に着目する。そして、目に見えない波によって光や音が作り出されていることを理解する。また、波がコミュニケーション時にどのように活用できるかについて、探究する。さらに、学習後は、助けを必要としている人のために、緊急的なメッセージを送る救急車の設計ができるようになるという指導案資料が示されている¹⁷。

他方、単元名「私たちは本当に波に囲まれているのだろうか？音と光の理解」を中心に、4つの領域が設定されている。すなわち、「領域1 波の特性：音・振動・性質・長さ・継続時間」や「領域2 波と光：光・明かり・物体・距離」、「領域3 波と物質：半透明・透明反射・エネルギー・性質・物体・物質・光」、「領域4 波と通信：距離・通信・音・光・受信機・発信機・材質」である。そして、各領域ごとに、子どもが知

¹⁷ H・リン・エリクソン (2020) 前掲書p.194、原書p.170

るべき内容について明示している。例えば、領域1ならば、「どのように音が作られるか」や「どのように波が振動を生み出しているか」、「音の発生源（楽器、動物、ドア、車、風、口・・・）」、「音の高さや音量による音の区別」と示されている¹⁸。

日本の小学校との共通点としては、子どもが興味や関心を抱くよう、波をキーワードにして、身近なところから考えさせる導入をしている箇所である。

一方、相違点として2点挙げる。1点目は、CBCIにおいては、広いテーマを原因と結果という概念的なレンズから紐解いていく点である。また、日本でいうところの教科という括りにしておらず、領域的に学びを展開している。つまり、フレームワークが共通している点から幼小連携を踏まえていると推測できると共に、日本の幼稚園における領域の考え方を、そのまま就学した児童においても発展・進化させていると推測する。

なお、この指導案資料については、全米カリキュラムとの紐づけもされている¹⁹。要するに、日本においてCBCIを実施する場合においても、『小学校学習指導要領』をCBCIのフレームワークに紐づけることが可能であるということが推測できる。ただし、CBCIは、広いテーマについて教科横断的に思考をうながす問いを活用して探究し、概念化・一般化する。そのため、日本で実施する場合は、生活科や総合的な学習の時間等と組み合わせて行う等といった様々な検討が必要なことは言うまでもない。

表3 1年生「単元名：私たちは本当に波に囲まれているのだろうか？音と光の理解 / 概念レンズ：原因と結果」における思考をうながす問い

単元名： 私たちは本当に波に囲まれているのだろうか？ 音と光の理解	事実に関する問い (時・場所・状況に関するもの)	概念的な問い (転移可能な概念的な理解へ つなげられるもの)	議論を喚起する問い
一般化1： 音波が振動をつくる。	1A音はどのようなものから発生しますか（事実） 1Bさまざまな物体はどのような音をつくり出しますか（事実） 1Cどのように音が作られますか。（概念） 1D異なる材質による振動は、音の変化にどのように影響しますか（概念） 1E音が物体の振動（動き）にどのように影響しますか（概念）		1F音がまったくないのと、常に騒音のなかにいるのとどちらで生活したいですか。説明してください（議論）
一般化2： (略)		3～5つの問い (略)	1つあり
一般化3： (略)		3～5つの問い (略)	1つあり
一般化4： 音波や光波は長距離通信を支援する	4A人が何かを伝えるには、どのような方法がありますか（事実） 4B動物が何かを伝えるには、どのような方法がありますか（事実） 4C長距離での通信に、音と光がどのように使われていますか（概念）		4D何かを伝える時に、全員が同じ光や音を利用できる必要がありますか（議論）

（『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』pp.186、原書p.161を参考に安江作成）

¹⁸ 同上書p.187、原書p.162

¹⁹ H・リン・エリクソン（2020）、前掲書p.184、原書p.159

2点目は、その都度実施する問いとは別に、事象を概念化・一般化するための思考をうながす問いをあらかじめ設定するか否かという点である。

小学校1年生クラスにおいては、前述した内容を探究するために、一般化、つまり、一般化にせまるための思考をうながす問いの例が挙げられている(表3)。

以上のことから事実に関する問いは、1A1B、4A4Bともに、事実確認や手段・方法確認である。また、概念に関する問いは、1C1D及び4Cにおいて、原因と結果という概念レンズと相互性がある内容となっている。要するに、音について探究し、各々が観念的に学んでいく中で、原因と結果という概念を知っていくことである。さらに、議論に関する問いは、原因と結果という概念を、探究を通して、内的にも外的にも学んでいくことが推測できる。

他方、指導案にあらかじめ科目名が示されていないことも特筆すべき点である。CBCIの指導案は、日本の指導案とは異なり、概念に重きをおいたものとなっている。以上のことから前述の通り、『小学校学習指導要領』をCBCIのフレームに紐づける場合、実施科目等を検討する必要がある。

3.4.日本の幼小連携のために活用するCBCI

未就園児と1年生とを比較し、一貫していえることとして、①教師が一方的に教えるのではなく、教師の言動も人的な環境の1つとして、子どもが知的な活動を営むことができるよう、効果的な遊びや導入をもとに、思考させる環境構成を採っていた、②発達段階を踏まえた事実確認をさせていた、③具体的事項を各々が観念的に知っていき、その内容を集団において議論し、内的・外的に進化・発展させることを通して、概念を客観的に認識させて一般化させるように仕組んでいた、④CBCIの思考をうながす問い等のスタイルは、フレームワークであるためナショナルカリキュラムにも適応可能であった、という4点である。

一方、ナショナルカリキュラムと一言で示したとしても、『幼稚園教育要領』をCBCIのフレームワークに当てはめることについては、領域的な学びについては、相互性があると考えられるが、評価については、検討が必要であることが明らかとなった。なぜなら、前述の通り、『幼稚園教育要領』の場合は、一定の基準に対する達成度について評定によって捉えるものではない²⁰からである。なお、指導の過程を振り返りながら、幼児がどのような背景のもと変容しているのか等を見取り、その後の指導の改善に生かすという意味内容の評価については、CBCIと『幼稚園教育要領』との共通点が見いだせる。そのため、ルーブリック評価以外の点においては、日本の幼稚園においても、CBCIの実施が可能と考えられる。また、『小学校学習指導要領』をCBCIのフレームワークに当てはめる場合は、概念に重きをおいているため、対応させる科目と問いの立て方等を考慮する必要があることが明らかになった。

4. 考察

CBCIは、各単元において使用する学力基準は、国際バカロレアの初等教育プログラム(以下、PYPと表示する)であっても、全米カリキュラム等どの国の教育課程であっても構わないと考えられる。なぜならば、前述1の未就園児対象の単元はPYPの学習範囲と順序(スコープとシーケンス)が学習の段階として挙げられており、前述2は全米カリキュラムが学習の段階を示すことに用いられているからである。

つまり、CBCIの学びを一般化すること、及び一般化するために思考をうながす問い等の3つの問いは、フレームワークである。日本で実施するのならば、フレームワークの中に『小学校学習指導要領』や『幼稚園教育要領』を当てはめればよい。ただし、『幼稚園教育要領』には、スコープとシーケンス等が設定されていないので、臨機応変に考える、もしくは目の前の園児に合わせてフェーズを設定する必要があるが懸念される。

また、日本の幼稚園教育において育みたい資質・能力として、「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」が挙げられる。これらの資質・能力については、園児の発達段階や興味や関心を踏まえて各幼稚園において、遊びを通した総合的な指導の中で活動全体を踏まえて

²⁰ 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領』、p.114

一体的に育むこととなっている²¹。したがって、子どもの探究心の源となる興味や関心次第で、実施可能である。

さらに小学校教育において育みたい資質能力である「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」も、このフレームワークによって育成できると考える。

特に、このフレームワークに設定されている問いから、「思考力、判断力、表現力等」の育成が実現できる。また、活動を一般化することによって概念という深い次元における「知識」が定着する。

加えて特筆すべきこととして、幼稚園と小学校の学びを「どのように学ぶのか」という観点で結び付けることができるのが、CBCI、またはCBCIの考え方を教育の根拠に据えている国際バカロレアである。他方、日本において、幼小連携を学びの内容によって繋ぐことも可能である。というのも、生活以外の科目である国語・算数・音楽・図画工作・体育・特別活動、いずれにおいても「第3 指導計画の作成と内容と取扱い」において、「小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」と示されているからである。また、生活では、「小学校入学当初においては、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから他教科における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにする」と明記されているからである²²。

以上から、幼小連携の手立ての1つとして、知識を覚えたり、調べたりするだけでは得られないより深い概念的な思考にまで到達させるCBCIの「学びの一般化」や「事実・概念・議論を喚起する問い」という教育の方法を日本においても活用することを提唱する。または、CBCIを理論的根拠としている国際バカロレアには、日本が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示している「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」に類する事項が3歳から17歳のカリキュラム²³で一貫して「10の学習者像」として明示されている。これは、日本が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明示するよりも前から設定されている。さらに、国際バカロレアには、発達段階によって提示されている「スキル」や「態度」等も示されている。これらをあわせると日本の教育の方針と一層親和性があると考えられる。このことから、国際バカロレアと日本、双方の教育は非常に親和性が高いといえる。そのため、「学びの一般化」や「事実・概念・議論を喚起する問い」という教育の方法も、日本の幼小連携や学びの深化に多大な示唆を与えると考える。

【参考文献】

- H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき、ベアード真理子訳(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房、原書はH.Lynn Erickson: *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom* (2017)
- 見坊豪紀ほか編 (2014) 『三省堂国語辞典』第七版、三省堂
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』 pp.25 - 27
- 山田忠雄ほか編 (2013) 『新明解国語辞典』第七版、三省堂

【参考URL】

- 「概念と観念の違いをわかりやすく解説」『国語力アップ.com』、
<https://kokugoryokuup.com/concept-idea-meaning/> (2022.8.31アクセス)
- 「算数用語集」<https://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/sho/sansu/support/WebHelp/index.html>
啓林館(2020.8.31アクセス)

²¹ 同上書、pp.50-51

²² 文部科学省(2018)前掲書、pp.316-318

²³ PYP (初等教育プログラム) やMYP (中等教育プログラム)、DP (ディプロマ・プログラム)

