

# スタートカリキュラムの実践と教師の援助 —入門期の教師の発問と教室環境はどうあるべきか—

齋藤 政子<sup>1</sup> 石田 恒久<sup>2</sup> 浅見 美之<sup>3</sup>

---

## 目次

### 第1章 問題と目的

#### 1-1 幼保小連携とスタートカリキュラム

#### 1-2 接続期の幼児・児童の育ちと入門期の指導・援助

### 第2章 A小学校における幼保小連携とスタートカリキュラム

#### 2-1 A小学校における幼保小連携とスタートカリキュラムの取り組み

#### 2-2 1年入学時の児童の実態とカリキュラム編成

### 第3章 入学初日の授業実践からみた指導・援助の工夫

#### 3-1 対象事例抽出の方法

#### 3-2 事例の分析と考察

### 第4章 結論と今後の課題

### 引用文献

## 要約

本研究の目的は、スタートカリキュラムの実践経験の豊富な小学校の授業を、教師と観察者の双方の視点から分析することを通して、幼児教育の成果を生かした指導・援助の在り方を明らかにすることである。

教師の観察により、入学初日から担任に話しかけてくる児童もいる一方で、不安感や緊張感をもっている児童もいることがわかった。そのため、教師は、教室の中に、親しみのある教材・玩具を用意し、保育（乳幼児期のケアと教育＝ECCE）で使用されている歌や遊びを提供していた。

そこで、初日の授業談話に関する観察データを質的に分析した。結果は次の通りである。

(1) 12個のカテゴリ（「児童の観察・把握」「安心感のある環境」「学びの環境」「園生活とのつながり」「数概念や言葉への意識」「発問や指導のわかりやすさ」「遊び心」「柔軟性」「個

---

<sup>1</sup> 明星大学教育学部教員 児童発達学 保育学

<sup>2</sup> 日野市立日野第一小学校校長 初等教育学

<sup>3</sup> 日野市立日野第一小学校教員 初等教育学

別支援」「小学生としての自覚の引き出し」「仲間の中での承認」「トラブルの回避」)が生成された。

(2) 12個のカテゴリは、それぞれ重なり合いながら、「環境構成」、「安心感」、「学びの構え」、「個別支援とクラス運営」の四つのカテゴリに更にまとめられた。

したがって、わかったことは以下の三点である。第一に、入門期の授業は就学前の保育の学びに基づいて行われることが重要であり、わかりやすく親しみのある援助だけでなく、教師の「遊び心」や「柔軟性」をもつべきこと。第二に、児童の「安心感」や「学びの構え」を引き出すためには、教師の発問と環境構成の両方が重要であること、第三に、個々の児童を支援し仲間関係を作ることに教師がさらに注意を払う必要があることがわかった。

## Abstract

The purpose of this study is to clarify the framework of the teachers' support in the "Start-Curriculum" based on ECCE, through the analysis of its substantial application in early elementary school from the viewpoints of teachers and observers. While some children have the confidence to speak from the first few days, others often stay anxious and unsettled. Therefore, teachers prepared familiar materials and toys as well as songs and recreational games used kindergartens and nursery schools.

Subsequently, we analyzed data taken from "classroom discourse" of the students' first school day in a qualitative method.

The results were as follows:

(1) This analysis creates 12 categories, "Observation and understanding of the children", "Environmental security", "Environment for learning", "Connections to kindergartens and nursery schools", "Awareness of numbers and words", "Friendly and accessible support", "The playful mindset", "Flexibility", "Individual support", "Development awareness as school children", "Approval in the friends", "Avoidance of trouble".

(2) 12 categories were compiled into four general categories – "Environmental organization", "Sense of security", "Academic posture", and "Individual and whole-class guidance".

From this analysis, three points can be firmly concluded.

1. Firstly, "Start-Curriculum" based on ECCE is important for educational practice of early elementary school and not only easy-to-understand and friendly aid, but also teachers should have "The playful mindset" and "Flexibility".

2. Second, the both the voice of the teachers and "Environmental organization" they create are essential to the "Environmental security" and "Academic posture" of the students.

3. Finally, that the teachers should pay close attention to supporting each individual child and their relationships at school.

## キーワード

スタートカリキュラム, 教師の援助, 環境構成,  
幼保小連携, 保育（乳幼児期のケアと教育）

## Key Word

“Start-Curriculum”, Teachers’ Support, “Environmental organization”,  
Collaboration between Kindergartens, Nursery schools and Elementary schools  
ECCE (Early Childhood Care and Education)

## 第1章 問題と目的

### 1-1 幼保小連携とスタートカリキュラム

本研究の目的は、幼保小連携<sup>1</sup>の現状を踏まえつつ、スタートカリキュラム<sup>2</sup>に基づく実践、特に幼小接続期のうち小学校入学直後（以下、入門期とする）の実践を分析することによって、入門期の教師の発問や環境の工夫はどうあるべきかを明らかにしていくことである。そこでまず、幼保小連携の発端から全国の取り組みについて触れ、それを踏まえてスタートカリキュラムがどういう位置づけで行われているのかを述べる。さらに、ある自治体における小学校1年入門期の実践から事例を抽出し、どのような発問や指導・援助が重要なかを明らかにしていく。

幼保小連携は、1990年代ごろから各地で取り組まれた幼小連携を発端として発展してきた。「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」と、そのための「小学校教育との連携・接続の強化・改善」(文部科学省, 2005) が求められる中で、同じ学校教育の基盤を持った幼稚園と小学校が教育内容を見直し、教職員が連携して教育課程の開発を図ろうとしたものであり、多くの実践が報告されている（秋田・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校, 2002；御茶ノ水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター, 2008；滋賀大学教育学部附属幼稚園, 2004；佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園, 2004；新保, 2010ほか）。国立教育政策研究所教育課程研究センターが行った、教育課程研究指定校事業「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るための教育課程の在り方に関する調査研究」も呼び水となり、多くの地域で実践が進められたが、近年は、ひとつの小学校といくつかの幼稚園・保育所との連携という実践だけでなく、自治体全体に広がり、ひとつの自治体の中の幼稚園・小学校とが保育所と連携して取り組んだ実践例も報告されている（日野市教育委員会・齋藤, 2017ほか）。

幼保小連携は、大きく分けて三つある（齋藤, 2017）。一つ目は、幼児期から小学校入門期への「なめらかな接続」をめざす取り組みで、「アプローチカリキュラムとスタートカリキュラム」(国立教育政策研究所) のつながりを充実させようとするもの。二つ目は、就学前の5歳児と1年生との交流だけではなく、5歳児と5年生、4歳児と4年生というように、幼稚園・保育所・小学校全体で異年齢交流を進めていこうとする取り組み。三つ目は、

幼児や児童を理解するために教師や保育者が相互に現場に入って理解しあう「おとな」と「組織」の「連携」である。この二つ目と三つ目は、幼児・児童の発達の姿や教育内容を理解し合う中で、一つ目のカリキュラム開発につなげていくことが期待されてきたが、取り組みが継続・発展する中で、いくつかの副産物が生まれている。たとえば、二つ目は、地域全体で、幼保小が異年齢交流を行い幼児・児童が関わって育ち合い、「暮らしや文化を共有し、その地域に住む子どもたちをどう育てていくかを考える地域連携教育」として、「多様な他者が存在する“社会”と出会う場」(齋藤, 2008)を創り出している。また三つ目は、お互いの職場に出向いて直接幼児や児童に関わるにより子ども<sup>3</sup>と人間に対する「理解力」「調整力」や「協働力」を教師・保育者自身が学ぶ場を創り出している。幼保小連携とは、このように、教師・保育者がお互いに教育・保育を学び合いながら「人をつないで地域を創る」教育としても発展してきたともいえよう。

一方、2000年代に入り、社会問題化していた小1プロブレムが契機となって、幼児や保育の理解、学校・施設間の連携が一層求められることとなった(文部科学省<sup>4</sup>, 2008)。小1プロブレムは、東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」によれば、「小学校1年生の教室において、集団行動がとれない、授業中に座ってられない、先生の話聞かないなど、学級での授業が成り立ちにくい状態が数ヶ月にわたって継続する問題」とされ、所収された当時の調査結果では全国の4割強の小学校で発生が報告されている(東京学芸大学, 2010)。背景としては、家庭における子育て環境の変化などの要因のほか、幼稚園・保育所の学びと小学校の学びとの間の「段差」の存在などが指摘されたが(山口, 2015)、そもそも、子ども自身の適応力自体が以前と比べ育っていないのではないかと危惧する声もある(高木, 2018)。1990年代以前の幼児の方が今の幼児よりも「段差」を自ら乗り越える適応力を身につけて就学していたのではないかというわけである。しかし、そもそも、「適応」は環境に合わせて行動を変化させていくことであり、幼児・児童の主体的学びは、受動的に環境に自分を合わせるだけでなく能動的に周囲に働きかける力が必要不可欠である。スタートカリキュラムも「主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創りだしていく」<sup>5</sup>力をどう育てるかが問われている。そこで本研究では、そうした能動的な児童の主体性を引き出すために、教師は児童をどう捉え支援していくべきかについて検討したい。

ところで、平成29年の学習指導要領の改訂では、幼児期から小学校、中学校、高等学校までの教育課程を見直し、育みたい資質・能力が整理されている。幼児期では「環境を通して行う教育」「遊びを通しての総合的指導」を踏まえて、「知識・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」という三つの資質・能力を育て、小学校以降の教育につなげていくものとされている(幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領)<sup>6</sup>。したがって、こうした三つの資質・能力をどう育てていくかを幼児教育・小学校教育の構造の質・プロセスの質の両面から考察していくことが、接続期の教育を進めるうえで重要であろう。

小1プロブレムの予防策ではなく、子どもに安心感が生まれ、自信をもって成長していく、自立に向かうためのカリキュラムの編成が求められているといえるだろう。

## 1-2 接続期の幼児・児童の育ちと入門期の指導・援助

それでは、接続期の幼児・児童の育ちを教師はどう捉え、どう支援しているのか。

国立教育政策研究所幼児教育研究センターでは、「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」(平成29～34年度)を実施しているが、それに先立って、「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」が行われ、その中で幼稚園と小学校における「育ち・学びを支える力」の試行調査結果が報告されている(国立教育政策研究所 幼児教育研究センター, 2016)。それによれば、「育ち・学びを支える力」を検討して「粘り強さ」「自己調整」「自己主張」「好奇心」「協同性」の5因子で構成され尺度を作成し、それを用いた質問紙法による調査を、2016年2, 3月に5歳児の保育者と保護者、その5歳児が入学後の2016年7, 8月に教師と保護者に実施したところ、縦断モデルでは、保育者評定の「好奇心」が就学後の教師評定の「好奇心」「粘り強さ」「自己主張」へ影響するパスが見られたことが報告されている。社会情動的スキルのひとつである「育ち・学びを支える力」としての「好奇心」は、小学校就学後の「好奇心」や「粘り強さ」「自己主張」につながる可能性を示唆したと言っている。

また、幼児期から児童期にかけてどのように自己認識や他者認識が変化していくのかについて調査した研究<sup>7</sup>によれば、「友だちがあなたの大事なものを貸してほしいといたらどうしますか?」という問いに4歳児と5歳児は「貸す」が約80%で6歳児には40数%と減少するものの「貸さない」を上回っているが、7歳児から逆転し8歳児9歳児ともに「貸さない」が「貸す」を上回っていた。3, 4歳児では「貸してほしいと言われたら貸す」という単純な回答が多かったが、5歳児では「余分にあったら貸すけど」という断り方が出てきて、6歳児では理由を聞いたり、返却期限を決めたりと、「単純に相手の要求に対して添う行動を控える傾向」(川村, 2001)が出てきている。さらに、「自分の考えがいつも正しいといえるか」という問いについては、3歳児では「思う」が7割を占めていたのが徐々に減り、7歳児で「思わない」が「思う」を逆転して増加し、5歳児では「間違ったこともいうから」と理由を述べ、7歳児では「一生懸命でも違う時が多いから」と回答している。このような結果から可能性として言えるのは、ものを「貸さない」行為が増えたからといって「思いやり」や「道徳性」や「規範意識」が育っていないのではなく、大事なものを貸すということによって起こる不利益やトラブルを想像できたり、それを防ぐための対策を考えることができたりと、想像力や思考力が育ってきているからであり、それは、「自分の考えもいつも正しいとは限らない」という自己認識の育ちにも繋がっているということであろう。つまり、小学校1年生にあたる6, 7歳児は、自己認識の育ちの転換期を迎える一方で、他者認識が育っているからこそ、不利益やトラブルを回避しようとする意識も高まるのであり、好奇心に導かれてより豊かな遊び・活動を経験してきていれば、それは本人の活動意欲につながり、「育ち・学びを支える力」となるのではないかということである。

しかし、まだまだこのような入門期の児童の育ちを十分踏まえた指導・援助となっていない場合があるのではないかと危惧される。例えば、ある小学校では、新入児童が学校に「自然にとけ込める」ように保護者サポーターが入学式翌日から支援するプランが実施されているが、授業一日目から姿勢を崩す子どもを注意するサポーターや、隊列を組んで移動する時に私語やふざけがないよう指導され戸惑う児童の事例が報告されている(高木, 2018)。もちろん、保護者のサポートのあり方として考える必要もあるが、入学後1週目の

児童の時間割の組み方としても、教室移動や集会の多さなど考える必要があるのではないだろうか。この点について、松嵜（2018）は、「適応できずにいる子どもは教師にとって“困った子”」であり、「戸惑っている子」と捉えられていないと指摘し、「子どもの学校化を強いるのではなく、それまでの幼児教育の成果を生かした小学校教育を実施することによって子どもの良さが現われ、子どもが自信を持って主体的に学んでいく」のではないかと指摘している。入門期の児童への捉え方と関わり方という点から見て、まず必要なのは「安心」(文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター，2015)であり、安心感をもって様々なことに挑戦し活動する中で自信が生まれ、「成長」し、「自立」していくのであり、そのために入門期のカリキュラムを見直していくことが必要なのではないだろうか。

ところが、幼保小連携やスタートカリキュラムに関する先行研究では、入門期、特に4月1週目のカリキュラムを取り上げて具体的実践の検討がされたものは、近年では松嵜（2018）、高木（2018）、相磯・金子（2018）の他はわずかに散見されるにすぎず、また、「幼児教育の成果を生かした小学校教育」の内容・方法について検討したものは少ない。1年生に対する教師の指導の工夫を分析したものは見受けられる（工藤，2016）が、入学初日の教室談話を要約せずに記録し、そのデータを分析して事例を抽出しているものは見当たらない。

そこで、本研究では、スタートカリキュラムの実践を行ってきたある自治体の取り組みと、そこでの具体的授業実践を取り上げ、幼児教育の成果を生かした指導・援助はどうあるべきかについて検討することを目的とする。次章では市全体で幼保小連携に取り組んできた実績のある小学校で行われた実践と指導方針について報告し、3章では入学初日の授業における教室談話の記録から抽出した質を分析することによって教師の指導・援助のあり方を検討する。（担当 齋藤）

## 第2章 A 小学校における幼保小連携とスタートカリキュラム

### 2-1 A 小学校における幼保小連携とスタートカリキュラムの取り組み

日野市においては、2004・2005（平成16・17）年度に「新しい幼児教育の在り方に関する調査研究」の指定を文部科学省から受けたことを発端に幼小接続カリキュラムの研究が始まり、研究が始まって11年目となる2017年には幼小接続カリキュラムと実践に関する出版物も発行されている（日野市教育委員会・齋藤，2017）。近年は、以下のように、連携教育が行われている。

表1 2014（平成26）年度から現在までの日野市幼保小連携教育推進委員会が実施した取り組み

年度	内容
2014年度 (平成26年度)	<p>○幼保小の保育・教育と幼児・児童の様子を理解するために、6月に小学校の授業（一小）と公立幼稚園と公立保育所の保育を委員他が参観する。</p> <p>○「遊びっ子 学びっ子 接続ブック」の作成に向けて、原稿グループ（7グループ）による検討会を経て原稿作成し、年度末までに完成させる。</p>

スタートカリキュラムの実践と教師の援助 ― 入門期の教師の発問と教室環境はどうあるべきか ―

2015 年度 (平成 27 年度)	<p>○就学前の教育の一層の充実を図るために日野市内の私立保育園・私立幼稚園の先生方にも参加を呼びかけ、交流を進める。</p> <p>○作成した「遊びっ子 学びっ子 接続ブック」の周知のための授業と保育の参観を実施する。</p> <p>○推進委員会の全体会（講義・協議・保育参観・5 歳児・1 年担任交流会等）を 5 回開催する。</p> <p>○4 月 23 日から 5 月 25 日までの間に、ブロック別に、小学校入門期の授業参観（一小・豊田小・三小・潤徳小）を行う。</p> <p>○ブロック別に、保育参観（園内研究発表会）を行う。</p>
2016 年度 (平成 28 年度)	<p>○「ひのっ子カリキュラム」及び「スタートカリキュラム」を基盤とした新たな「幼保小連携ひのっ子カリキュラム」の構築と幼保小連携の優れた保育・教育実践の普及・推進</p> <p>○全体会を 4 回開催（連携教育の推進についての講義、公立保育園の参観、5 歳児担任と 1 年生担任の交流会、「接続期の保育」についての講義）する。また「接続期の保育と幼児・児童の発達について」の講義は第一著者が担当する。</p> <p>○4 月 26 日から 5 月 26 日までの間に、ブロック別に、小学校「スタートカリキュラム」の授業参観と研究会を行う（一小・五小・八小・平山小）。</p> <p>○ブロック別に、公立幼稚園の保育参観（園内研究発表会）を行う。</p>
2017 年度 (平成 29 年度)	<p>○「ひのっ子カリキュラム」及び「スタートカリキュラム」を基盤とした新たな「幼保小連携ひのっ子カリキュラム」の構築と幼保小連携の優れた保育・教育実践の普及・推進を図ることを目的として全体会を 4 回開催する。全体会の講義を第一著者担当が担当する（「幼保小連携教育の推進 接続期の保育」）。私立保育園からの参加が増加する。</p> <p>○小学校の推進委員を対象とした公立保育園の保育参観を行う。</p> <p>○5 月 9 日から 5 月 26 日までの間に、ブロック別に、入門期の小学校授業の実際について参観する（滝合小・四小・六小・夢が丘小）。参加者は週案を持参し各校のスタートカリキュラムについて研究会を行う。</p> <p>○ブロック別に公立幼稚園の保育参観（園内研究発表会）を行う。</p>
2018 年度 (平成 30 年度)	<p>○4 月の全体会議は第一著者が担当する（「スタートカリキュラムとは何か」）。○4 月 16 日（月）「スタートカリキュラムの実際」について一小にて授業参観と 5 歳児・1 年担任交流会を行う。</p> <p>○5 月 11 日から 5 月 29 日までの間に、ブロック別に入門期の小学校の授業（七小・七生緑小・旭が丘小・南平小）を参観、研究会を行う。</p> <p>○ブロック別に公立幼稚園の保育参観（園内研究発表会）を行う。</p> <p>○2019 年 3 月 2 日（金）保育参観 「接続期の保育・教育の在り方」（予定）</p>

\*表中の小学校名は略称を使用した。 \*表中のブロック別授業参観と研究会では、平成 28 年度五小、平成 29 年度滝合小・四小以外は、第二著者が講師として指導・助言を行った。

日野市では、2014（平成 26）年度から 2017（平成 29）年度まで、13 のスタートカリキュラムの授業公開と研究会を開催してきたが、ブロック別の開催のため、スタートカリキュラムに対する理解が進まないという課題があった。そこで、委員会担当である筆者（第二著者）は、できるだけ多くの、授業を参観して指導講評し、校長会等で情報を提供してきた。また、ブロック別の授業参観・保育参観と研究会では、ほとんどの学校・園で第二著者が指導・助言を行い、スタートカリキュラムの意義と役割を市内の学校・園へ普及させることに尽力した。

しかし、合科的なカリキュラム構成については認識が進むものの、入学したばかりの児童のモチベーションをあげる指導方法についての認識がバラバラなのではないかと考え、2018（平成 30）年度はスタートカリキュラムを全体会の議題にして教師が実際に授業を参観し検討し合うことによって、その在り方を検討することとした。4 月 23 日に筆者の小学

校において第三著者の授業を公開し1年生担当教師と幼保の5歳児担当保育者が一堂に会して検討した（本稿では本授業の検討は行っていない）。

その結果、授業を実際に参観した参加者から、幼保の教育方法を取り入れることの重要性が確認できたと感想が寄せられた。

現在、A小学校では、幼稚園・保育所で生活してきた子どもたちは、一人で何もできないのではなく、『場や時間を工夫すれば（小学一年生ができる内容については）なんでもできる』という実感を持っており、スタートカリキュラムを工夫すること自体が重要であることを認識できている。「学校たんけん」についても、トイレまで児童全員を引率してわざわざ使い方を教えるような、かつての「適応指導」のような指導方法が日野市内ではほとんど見られなくなったことは幼保小連携の積み重ねによる成果だと思われる。単なる校内ツアーではなく、児童が上級生や教師たちとの新たな出会いを経験しながら、自由に校内を探検できるワクワク感を前面に出す実践も見られるようになってきており、こうした実践が幼児教育から小学校教育への「（段差があったとしてもそれを自ら乗り越えていく力に支えられた）なめらかな接続」に繋がるのではないかと考えている。（担当 石田）

## 2-2 1年入学時の児童の実態とカリキュラム編成

入門期の児童は、小学校生活への期待とともに、新しい環境や友人関係の再構築への不安を抱えている。これは、児童期だからというのではなく、誰でも抱く感情や感覚であると考ええる。しかし、小学校生活への不安は、児童だけの問題ではなく、保護者、幼稚園・保育所の保育者、小学校教員と、児童を取り巻く大人たちの不安も大きいと考える。その不安を少しでも減らし、安心感を高めるために、就学前から以下のような取り組みを行っている。

- ①幼保の運動会参観、保育者との顔合わせ（10月頃）
- ②幼保のお遊戯会や生活発表会参観（12月～1月）
- ③5歳児担任との小学校交流等打ち合わせ（12月頃）
- ④小学校体験交流（5歳児と1年生）→小学校へ来て一緒に学習をする（1月～3月）
- ⑤小学校出前授業→1年担任が幼保へ行き、小学校入門期のミニ授業をする。（1月～3月）
- ⑥就学児童の様子について聞き取り（2月～3月）

こうした取り組みにより、筆者ら小学校教員は、「児童が生活してきた環境や生活リズム」「保育者が配慮していたこと」「保護者の願い」そして何よりも、「児童一人一人の様子」を理解して、入学式を迎えた。また、入学式の日からどのように児童と関わっていくか、どのような支援をしていくか計画を立てることができることも大きな安心へとつながると考えた。就学前の取り組みを経て、入学した児童の第1週目の様子は、おおまかに以下の通りであった。



- ①出前授業等で仲良くなっていたこともあり、初日から担任に話しかける子が多い。
- ②小学校体験で活動したことがある教室のため、「前に来た時にもあれがあった」「ここにこのおもちゃがあるのを知っている」と、教室環境に安心感を示し、自発的に活動する子が多い。
- ③就学前の参観や聞き取りで把握をしていたが、落ち着きのなさや指示理解の苦手さを抱えている児童が学級の半数以上いる。
- ④新しい環境への不安感から、誘われても遊びに入れない子が数名いる。

そのため、第1週目は、「先生や友達と関わり、安心して生活できるようにすること」を目標に、週案を計画した(表2)。様々な配慮を必要とする児童が多い学級のため、「担任の先生の話の聞くと何か面白いことがあるぞ」「今まで生活してきた幼保と同じことがいっぱいあるぞ」という、「わくわく感」と「安心感」を充実させることを主に大切にした。そのために、幼保で楽しんでいた遊びを取り入れた活動を行ったり、園生活の中でやっていた役割分担を取り入れたり、児童が今まで聞き慣れているフレーズを使うなどの工夫を行った。また、時間が具体的な指導や配慮等については、観察記録にある通りである。

その結果、初日に緊張感を持って登校した児童の表情が、時間が経つにつれほぐれ、表情が和らいできたこと、クラスの集まりにおいて自然に教師の話を中心して聞く姿がみられ、第1週目に全体を注意することが必要な場面はほとんどなかった。入門期においては、「わくわく感」と「安心感」を重視することが重要ではないかと考えられる。(担当 浅見)

表2 日野市A小学校における給食開始までの指導計画(2018年度版)

4月6日(金)	4月9日(月) 4月10日(火)	4月11日(水)~13日(金) *12日(木)に給食開始
入 学 式	<p><b>のんびりタイム&lt;遊び&gt;(8:00~9:20頃)</b></p> <p>①朝の支度→自由遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ランドセルの片付けと連絡袋を出す事を習慣化徹底</li> <li>・自由遊びは、ブロック・お絵かき・読書だけでなく、6年生(8:30まで)とお喋りする子、登校に疲れて、のんびりする子など自由に過ごす時間</li> </ul> <p>→だいたい9時ぐらいまではのんびりタイムで過ごす。</p> <p>☆教師の役割</p> <p>8:25の登校時間までは、登校の様子の把握と連絡帳などの確認をする。一人一人に声をかけて過ごす。全員が登校したら、児童の実態把握、気になる子への声かけ、交友関係をつなぐ。教師との関係づくり。</p> <p>*6年生児童へは、困っている子がいたら朝の支度のサポートするように打ち合わせする。それ以外は、6年生と1年生の関係づくりに徹するように、一緒にのんびりタイムを楽しんでもらう。</p> <p>②朝の会(机をはける、フリースペースで行う)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・朝のあいさつ</li> <li>・1日の予定確認</li> <li>・集団あそび(歌・リズム遊びなど)</li> </ul> <p>☆教師の役割</p> <p>集団遊びでは、交友関係が築いていけるようなかかわりを中心にした活動を取り入れる。その中で、児童の実態を把握する。 (例:おばけのじゃんけん・じゃんけん列車・仲間づくり)</p>	<p><b>のんびりタイム&lt;遊び&gt;(8:00~9:20頃)</b></p> <p>①朝の支度→自由遊び</p> <p>②朝の会</p> <p><b>ぐんぐんタイム&lt;教科&gt;(9:40頃~11:20過ぎ頃)</b></p> <p>①国語</p> <p>②算数</p> <p>③生活科</p> <p>④音楽</p> <p>⑤図画工作</p> <p>→生活科の学校探検をメインにしながら教科の学習を遊びながら進められるように工夫する。音楽は、1年生を迎える会の学習なども含めて行う。</p> <p><b>☆レストランごっこ&lt;遊び&gt;</b></p> <p>給食配膳の方法を練習する。</p> <p>→児童の実態を2.3日で把握し、すぐに席替えをおこなう。ともに協力できる班体制を組ませる。その班を活用して、レストランごっこ遊びをする。</p>

<p><b>ぐんぐんタイム&lt;教科&gt;(9:40頃～11:00過ぎ頃)</b></p> <p>①国語(10分ぐらい)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あいうえお体操、リズムであいうえお</li> </ul> <p>→教科書は使わずに、言葉の体操などを取り入れて、みんなで合わせてみると楽しいことを味わわせる。</p> <p>②算数(10分ぐらい)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・かず遊び</li> </ul> <p>→数と数字の量感についてのリズム遊びなどを行い、数量感覚を養う。児童の実態把握をする。</p> <p>③生活科(1時間ぐらい)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校探検</li> </ul> <p>→学校について知っていることを出し合ったり、探検の計画をたてて、探検する。探検の前にクラスの合言葉・約束を決めて意欲を高める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆうびんやさんごっこ</li> </ul> <p>→配布物を持たせる。郵便屋さんに変身して、保護者へ届けるというお仕事をする。配布物は大切な手紙だから、優しく回すことや丁寧に扱うことについて遊びを通して覚える。</p> <p><b>わくわくタイム&lt;遊び&gt;(11:00頃～12:00頃)</b></p> <p>①なかよしあそび(クラスのみんでできるもの) (例:歌・ジェスチャーゲームなど)</p> <p>②読み聞かせ</p> <p>③1日の振り返り</p> <p>④次の日の見通し、宿題、下校班の話など</p> <p>⑤帰りの支度</p> <p>⑥下校の約束(学年全体で行う)</p> <p>9日(月)は、1時限スタートカリキュラムの「のんびりタイム」、2時限「国語」(お話を聞こう、友だちと関わろう)、3時限「特別活動」(役割をきめよう)、4時限「わくわくタイム」とする。</p>	<p>*初日の給食メニューを確認し、同じ空食器で活動する。</p> <p>*できれば1回実施をしたいが、児童の様子によっては、内容を2回に分ける場合もある。(平成30年度は1回実施)</p> <p>☆教師の役割</p> <p>上手にできた所を褒める。 配膳にかかる時間を把握する。 給食開始日の計画の参考にする。</p> <p><b>わくわくタイム&lt;遊び&gt; (11:30頃～12:00頃)</b></p> <p>①読み聞かせ</p> <p>②1日の振り返り</p> <p>③次の日の見通し、宿題、下校班の話など</p> <p>④帰りの支度</p> <p>⑤下校の約束(学年全体で行う)</p>
---	--

表3 日野市A小学校におけるスタートカリキュラムの概要

<p><b>のんびりタイム・ぐんぐんタイム・わくわくタイムを組み合わせて作るスタートカリキュラム</b></p> <p>児童が園などでの遊びや生活の経験を十分に発揮し、新しい学校生活を学級のみんで創り出していくことができるように、安心感・期待感・達成感を大切に生活になるように進めている。一日の流れをほぼ固定して、見通しをもって生活できるように工夫している。</p>			
<ねらい>			<どのように・例>
<p>園などでの朝の自由遊びに似た時間。自分のペースで1日をスタートする。</p> <p>新しい人間関係を築き、安心感ややる気を育てる時間。集団遊びをメインに行う。</p>	朝 ①	のんびりタイム	<p>朝の支度が終わった児童から、お絵かき・本読み・ブロック・外遊びなどを自由に楽しむ。</p> <p>みんなで決めた遊びを行い、楽しむ時間。トラブルなどをみんなで考え、学級の約束を作る。</p>
<p>児童の思いや願いを生かして活動を展開する時間。生活科が中心となるが、学習への期待感に応じて、教科を中心とした時間もおこなう。</p>	② ③	ぐんぐんタイム	<p>みんなで約束を決めて、学校探検をしたり、校庭遊びをしたり、算数や国語の学習をしたりする。</p>
<p>1日の振り返り(達成感)や次の日への期待感を育む。</p>	④	わくわくタイム	<p>楽しかったことや見付けたことなどについて児童がお話したり、1日の活動を教師が認め、達成感を味わわせる時間。また、次の日の見通しをもたせ、期待感をもって下校できるようにする時間。</p>

### 第3章 入学初日の授業実践からみた指導・援助の工夫

#### 3-1 対象事例抽出の方法

**対象と手続き：**A小学校1年生28人（男子16人、女子12人）のクラス B教員は第三著者でありS市幼保小連携教育推進委員会委員でもある。本稿では、分析対象として、B教員の入学初日の教室談話を取り上げる。その理由は、本教員は一年の担任は教員歴9年目であるが1年担任が5回目とスタートカリキュラムに関して豊富な経験を持ち、その実践が自治体の幼保小連携教育推進委員会の中でも評価され、たびたび研究授業の対象となったり校長会等でも優秀事例として報告されていること、入門期の教育は「適応指導」ではなく児童の活動意欲を引き出すことが重要であるという本研究の仮説に同意・賛同していることからである。さらに、B教員の実践は工藤（2016）の研究においても対象事例となっており、観察時期は10月であったが1年生における指導のあり方を考える上での示唆を与えるものだった<sup>8</sup>。そこで、本研究ではB教員のクラスにおける教室談話を記録し、逐語録から事例を抽出することとした。また、対象とした学級では、表2の通り、第1週目の児童の目標を「学校生活に慣れ交友関係を広げる」とし、教師の目標を「児童との関係を築き実態を把握し一人ひとりを理解する」としていた。また、前節の通り、指導計画の中では、児童の実態を把握し個性を理解しながら「わくわく感と安心感」を大事にすることを掲げていた。

**観察日：**2018年4月9日月曜日（入学式を除き入学初日）

**観察時間：**8時40分登校後ののんびりタイムから下校時に昇降口で靴を履き替える場面まで観察（VTR録画）



**倫理的配慮：**1年生の保護者に対しては、第二著者である小学校校長から教育研究活動に関する依頼書を用いて説明し同意を得た。その際、研究の受け入れについては児童及びその保護者の自由意思が尊重されること、同意しない場合は、録画・録音を拒否することができること、同意をいつでも撤回することが可能なこと、研究に伴う侵襲、負担については可能な限り取り除くよう努力すること、個人情報保護に努めその対応策を講じること、費用の負担はないこと、この研究によって教育の質的向上が見込めることなどについて説明した。データ収集にあたって最初のうちは教室後方や廊下から録画して授業妨害にならないよう配慮した。なお、本研究における小学校での調査は2018年度本学教育研究倫理委員会において受理されている。

**分析方法：**観察場面の中から、片づけて絵本の読み聞かせの途中までの場면을事例1、朝の挨拶とクラスの約束をする場면을事例2、その日のスケジュールを説明する場면을事例3、その後の列車遊び（自己紹介）を事例4として抽出した。紙幅の制限があるため事例は一部を掲載。録画データから教師や児童の言動を記録し、教師の指導・援助の工夫を抽出した。さらに、教師の指導・援助についてコーディングを行い、カテゴリを抽出した。テープ起こし、事例の抽出、コーディングとカテゴリの抽出については第一著者が行い、第二著者と第三著者にフィードバックし妥当性・信頼性を検討の上、表4にまとめた。

#### 3-2 事例の分析と考察

事例1～4は以下の通りである。カテゴリの抽出についてはKJ法におけるグルーブ編成

の方法（川喜多，1967）を採用した。KJ法は、論理学の一つであり「事実をして語らしめつつ」、そこから問題をつかみだし、「いかにして啓発的にまとめたらいいか」（川喜多1967）という課題に基づいて確立された方法論である。教師の指導・援助に関する部分を事例から「一行見出し」として抽出し、さらに、それらをグルーピングして「表札」をつけた。「一行見出し」は「もとの素材の本質をしっかりとらえたもの」（川喜多，1970）となるよう配慮し、グルーピングをしてそのまとまりに対して名付けた「表札」について、入門期の実践としてどのような意味があるのかを考察した。

観察日	<教師・児童の様子・言葉・反応>		<教師の発問と指導・援助の工夫>
	T教師の発問	C児童の発言・担任の行動*児童の行動  手あそび、あそびうた  板書	
4月9日 (月) 8:50~ 8:58	<p><b>事例1</b> &lt;のんびりタイムから絵本読み聞かせまで&gt;（ビデオ番号 001）</p> <p>*後ろにあるブロックで思い思いに遊んでいる。自分の席にブロックを持って行って遊んでいる</p> <p>子、隣の児童と話している子もいる。</p> <p>*児童の様子を確認しながら声をかける。</p> <p>T:「はい、それではみなさん、おかたづけをしますよー」</p> <p>T:「ブロック、バラバラにしてしまおうか」</p> <p>*それぞれ片付けて自分の席につく。</p> <p>T:「あ、えらいね、みんなでできたねー」片付けている子をみながら、「あ、〇〇くんありがとう」「△△くんもありがとう」「じゃ、みなさん、前にあつまってください」「おいで、おいで」と手招きする。「前においで」「みんなおいで」「〇〇くんもおいでー」</p> <p>*児童は、初目のため前に集まるということの意味がわからず、一瞬戸惑い、周りを見回すが、教師の手招きに応じて席から立ち上がり前方に行く。椅子をしまい忘れた子は戻ってイスを机にしまう。</p> <p>T:「〇〇くんもおいで、ここ座って」</p> <p>*一人ひとりに前に座るように指示する。</p> <p>T:「みえる？こっちあいてるよ」</p> <p>T:「じゃ、みなさん」と絵本を出す。『どっちのてにはいつているか？』&lt;新井洋行(2010)偕成社&gt;</p> <p>T:「どっちの手に入っているでしょう？」</p> <p>「どっちの手に、何がはいつてる？」</p> <p>*児童とやりとりしながら絵本を読む</p> <p>T:「右手だと思う人？左手だと思う人？」「どっちでしょう？」</p> <p>「じゃ、正解は、じゃーん、右手でしたー」</p> <p>*児童が「イエーイ」と歓声をあげる。</p> <p>T:「じゃ、右手だと思う人ー？」「はいー」と言いながら見回す。「じゃ、左手だと思う人ー？」「はいー」と言いながら見回す。ページをめくり「どっちにはいつてる？」と繰り返す。</p> <p>C:「みぎてー」「ひだりてー」</p> <p>T:「正解は一左手でしたー」「じゃあ左手に何がいくつ入ってる？」</p> <p>T:「あめがー」</p> <p>C:「2こー」なかには「いっこ」と言っている子もいる。</p> <p>T:「じゃ、二回手をたたいてください、どうぞ」</p> <p>*二回手をたたく。</p> <p>T:「はい、これ2です」と指で2を作って示す。</p>		<p>①安心感のある環境構成の工夫（親しみのあるおもちゃの用意と時間）。</p> <p>②一人一人声をかけながら片づけ方を指導する。個々の表情・様子を確認しながら性格の把握をしている。</p> <p>③読み聞かせの環境を整える。一人一人が絵本を落着いて読めるように座る場所に配慮する。</p> <p>④絵本の世界に児童が入れるように児童とやりとりをして興味をひく。</p> <p>⑤右手と左手の違いを意識させる。右と左が不明瞭でもその場で困らないような配慮する。</p> <p>⑥誰が手を挙げているかを観察・確認する。</p> <p>⑦二個と手を二回</p>

	<p>T: ページをめくりながら「じゃあ次、どっちに入ってますか？」児童の様子を見ながら、「じゃ右手だと思う人❶、いやいやいや左手だよー（と思う人？）」と児童から見て右側の手と左側の手を挙げる。</p> <p>*教師の声に合わせてそれぞれ手をあげる。</p> <p>T: 「じゃーん。左手ー」</p> <p>*イエーイと歓声をあげる。</p> <p>T: 「じゃ、左手に何ですか」「ひだりてにー？」 C: 「クレヨン」</p> <p>T: 「クレヨンがなんぼん」 C: 「さんこー」</p> <p>T: 「ん？」 C: 「さんこ」</p> <p>T: 「うん、くれよんはいっぱん、にほんと数えるから、さんぼん、さんぼんだよ、じゃあ、三回手をたたく、せーの」</p> <p>*一斉に、三回手をたたく</p> <p>T: 「じゃあ、つぎ」とページをめくる。 C: 「みぎだ」「ひだりだ」とそれぞれ手をあげる。</p> <p>T: 「せいかいは？」 C: 「やった、みえた」「みぎだよ」</p> <p>・教師がめくると7人くらいの児童が「いえーい」と手を挙げる</p> <p>T: 「どんぐりだねーこれ」と児童の声に応えながら「どんぐり見たことあるよ？」と手をあげるよう促す。</p> <p>*ほぼ全員が手を挙げる。</p> <p>T: 「おー」と応える。</p> <p>「じゃ、どんぐり触ったことあるよー？」とまた、手をあげるよう促す。</p> <p>*ほとんどの児童が手を挙げる。</p> <p>T: 「おー」と応える。「すごいねー。幼稚園や保育園であつたとか？」</p> <p>C: 「あつた、ひろったー」</p> <p>T: 「そうなんだ、〇〇小学校にもあるかなあ」</p> <p>以下省略</p>	<p>たたくことを対応させる（動作と数概念の対応）。</p> <p>⑧何がいくつ？という発問で、知っている言葉と数を意識させる。</p> <p>⑨クレヨンの数え方を伝える（絵本を通して理解させる）。</p> <p>⑩どんぐりという身近な素材を話題にして、幼稚園や保育園での経験を思い出させイメージを共有する。</p> <p>⑪小学校にもあるかなと今後の体験に期待を持たせる。</p>
<p>4月9日 (月) 9:03～ 9:07</p>	<p>事例2&lt;朝の挨拶とクラスの約束&gt;（ビデオ番号001）</p> <p>T: 絵本を読み終えて児童の顔を見渡ししながら、「じゃ、一年一組のみなさん、おはようございます」</p> <p>C: ばらばらと「おはようございます」と言うが、声が出ていない児童もいる。</p> <p>T: 「あー、眠そうな声、目をしっかり開いてー、鼻の孔も開いてー」</p> <p>「いくよー、おはようございます」</p> <p>C: それぞれ大きな声で「おはようございます」</p> <p>T: 「あー、よかった、気持ちがいいね」</p> <p>窓の方をみている児童の名前を呼ぶ。</p> <p>T: 「〇〇くん、おはようございます」</p> <p>C: 「おはようございます」</p> <p>T: 「あーよかった、おはよう」</p> <p>T: 「じゃあ、今日から、一年一組でお勉強がはじまりますが、先生とみんなとでちょっとお約束をひとつしてほしいんです」「よく聞いてね」</p> <p>C: 「あ、なかよしたいむか、なかよしたいむ？」と黒板をみながら先読みする児童がいる。</p> <p>T: 「いい？良く聞いてね」と児童たちの顔を見回す。</p> <p>T: 「ひとつ目、自分のことを大事にしてほしいんです」</p>	<p>⑬黒板前に集まったまま近い距離で朝の挨拶をする。</p> <p>⑭教師のほうに気持ちに向いていない子がいないかどうか観察する。</p> <p>⑮声や目や鼻という具体的な部位を言葉にすることで目覚めを意識させる。</p> <p>⑯全員は教師のほうに向いたところで、クラスの約束について話し始める。</p>

	<p>「うまくいかないことがあるかもしれませんが、そんな時に、どうせぼくなんてダメなんだーとやったり（頭を抱え込む仕草）、もういいよーって怒ったりしないで、いい？困ったら先生に言ってください。」「自分のことをいじめないでね」「これ、ひとつ目」</p> <p>＊教師の顔を見て聴いている。</p> <p>T:「ふたつ目、お友達を大事にしてください。」「けんかしちゃうかもしれません。」「でもそんな時に、バカバカバカバカって言ったり、（両手を交互に出しながら）ぼこぼこぼこってやったり、（片足をあげながら）ぼんぼんぼんってやったりしないでください」</p> <p>「けんかするのはどんどんやってください。けんかするから仲良くなるんです。けんかしちゃったらいつでも先生を呼んでください。そしたら、どうしてけんかしちゃったのか、みんなと一緒に考えようと思います。いい？きっと、ちょっとしたすれ違いだと思います。いい？お友達を大事にしてね」</p> <p>T:「三つ目、〇〇いい？これすごく大事」「すなおになってください。」「悪気がなくても、お友達、泣かせちゃったりするかもしれません。そんな時に、ぼくやってないよー、ぼく知らないよーって、言わないよ。僕が悪かったなど、素直に言える人になってほしいな。素直にありがとうといえる人になってほしいな」「三つお願いします」</p> <p>「一つ目、自分を大事にすること、二つ目、お友達を大事にすること、三つ目、素直になること、いいですか？」</p> <p>＊ほとんどの児童が一斉に、うなづく。</p> <p>T:「この約束に関して、みんながやぶっちゃった時には、A先生はオニになります、とっても怖くなる時があります。でもそれは、みんなのことが大事だから、真剣に伝えたいです。いいですか？入学式が終わったら、学校には、お父さんもお母さんもないから、A先生は、みんなのお父さんにもなるし、お母さんにも変身するよ。なんかあったら、いつでも言うてください。いいですか？」</p> <p>＊児童が一斉にうなづく。</p> <p>T:「お話が分かった人？」と手をあげ、挙手を促す。</p> <p>＊全員手をあげる。挙げた手を降ろした児童もいたのを見て、</p> <p>T:「あ、手が挙がってないひとがいる」と自分の体と手を伸ばす。</p> <p>＊児童が真似をして、自分の体と手を伸ばす。</p> <p>T:「あ、手が挙がってないひとがいる」と腰を浮かして手を伸ばす。</p> <p>＊児童たちも腰を浮かしながら手を伸ばす。</p> <p>T:「手が挙がってない人がある」と立ち上がって手を伸ばす。</p> <p>＊立ち上がって手を伸ばす。教師の意図に気づいて笑っている子もいる。</p> <p>T:「手が挙がってない人がある」と背伸びをして、手を伸ばす。</p> <p>＊つま先立ちになって思いつき背伸びをしながら手を伸ばす。</p> <p>T:「うーん」と思いきり背伸びをさせながら「はい、のびのびのびーっ」と両手を伸ばす。</p> <p>＊児童も両手を伸ばし、上で両手を組んで背伸びをする。気持ちよさそうな顔をする。</p> <p>T:「はい、じゃ、自分の席にもどりましょう」</p> <p>以下省略</p>	<p>①児童たちが学校で生活していくために重要なことを全体で共有する。</p> <p>⑧自分を大切にすることはどういうことか、お友達を大切にするとかどうということかを身振りや表情を使って説明する。</p> <p>⑨教師の気持ちを私メッセージで伝える。</p> <p>⑩学校で生活していくうえで大事なことを三つにまとめてわかりやすく説明する。</p> <p>⑪自分や友だちを大事にする理由は、みんなのことが大事だからと、理由を説明する。</p> <p>⑫手をうえにあげる行為を指示すると見せかけてストレッチを促し、遊び心で緊張状態をほぐす。</p>
--	--	---

4月9日(月)	事例3 <きょう一日のこと> (003)		
9:15～	T:「さあ、あさのしたく終わりました。」	あさのしたくのんびりたいむ よみきかせ	⑮板書を指差ししながら説明する。
9:18	・黒板左側の板書（今日一日のスケジュール）の前に移動する。	あさのごあいさつ なかよしたいむ	⑯児童がわかりや

スタートカリキュラムの実践と教師の援助 ― 入門期の教師の発問と教室環境はどうあるべきか ―

	<p>黒板左側に板書</p> <p>T:「今日一日のこと。このあと、みんなで自己紹介、ぼくのなまえは、わたしのなまえは とやりたいと思います。なかまづくりゲームやりましょう。グループ作るんだけど、で、幼稚園や保育園の時、あったかなあ、グループの名前決めてましたか？」</p> <p>C:「きめたー」</p> <p>T:「あ、きめてた？」</p> <p>C:「きめたー」</p> <p>T:「きめたねー」「さあ、グループおんなじようにやってみようー」</p> <p>T:「それが終わったらー、みんなにゆうびんやさんに変身をしてもらって、ゆうびんやさんごっこするよー」</p> <p>「かえりのおしたくをして、かえりのかいをして、さようならをして、こうていにしゅうごうします。」</p> <p>T:「トイレと水のみに行きたい人いますか？」</p> <p>*半分くらいの児童が手をあげる。</p> <p>T:「あ、いました、いました。それでは、長い針が5までに、トイレと水のみをしてください。いいですか？トイレの場所は大丈夫ね？」</p> <p>*うなづく子がいる。</p> <p>T:「あっちだね」と廊下のうしろの方を指差す。</p> <p>T:「お水のむところは？」</p> <p>*3, 4人が廊下の前の方を指差す。</p> <p>T:「こっちにもあるし、あっちにもあるね。」と前のほうと後ろの方を別々の指でさす。</p> <p>T:「走らずに、Kくん（後ろを向いている児童を向いて呼ぶ）歩いて行ってください、どつと激突したら大変だからね。落ち着いて歩きましょう。いいですか。終わったら戻ってきてください」</p> <p>T:「お話分かった人？」と自分の手をあげる。</p> <p>すぐに手を挙げる子が3人、そのあと、ほとんどが手をあげる。</p> <p>T:「じゃ、まず、最初に、女の子行きましょう」</p> <p>*女の子が立ち上がって、椅子をしまって後ろの出口に向かう。</p> <p>T:「あ、椅子しまっている人、さすがでーす」</p> <p>「(男の子たちに向かって) ごめんね、一気に行くと危ないからね。はい、じゃ、男の子どうぞ」</p> <p>「あ、いすしまってる、すごいね」</p> <p>以下省略</p>	<p>・じこしょうかい ・なかまづくり ・りーだーぎめ ・ゆうびんやさんごっこ ・かえりのしたく わくわくたいむ ・かえりのかい ・さようなら ↓ こうていしゅうごう</p> <p>すく、理解しやすい言葉を使う。</p> <p>㉗グループづくりという緊張する活動に対して、園と同じようにやることを伝えて緊張感を和らげる。</p> <p>㉘園の中で使われている言葉と同じ言葉で発問し、安心感を持たせる。</p> <p>㉙聴きなれた言葉で一日の流れを理解させる。</p> <p>㉚児童の様子を観てタイミングを見計らって早めに休憩をとる（ここでは絵本読みから28分後の休憩）。</p> <p>㉛走らないよう事前に注意する（一度に動くことで予想されるトラブルを回避する）。</p> <p>㉜できていることを認め意欲につなげる。</p>
4月9日(月) 9:25～ 9:35	<p>事例4&lt;なかよしタイム&gt; (005, 006, 007, 008)</p> <p>T:「かもつれっしやのうた、みんな知ってるかな？かもつれっしや、しゅつ、しゅつ、しゅつ、だよ、いくよー」</p> <p>・オルガンを弾きながら歌う。</p> <p>T:「♪かもつれっしや、しゅつ、しゅつ、しゅつ、しゅつ、いそげいそげ、しゅつ、しゅつ、しゅつ、こんどのえきで、しゅつ、しゅつ、しゅつ、つもうよ にもつ 」</p> <p>*2, 3人が歌う。</p>	<p>㉝園でよく行われている遊びをする。</p> <p>㉞児童たちが注目</p>

T:「今から歩きながら、先生がこの曲流すから一、こうやって」と両手をふりアカペラで歌いながら机間を行進する。  
 $\text{♪}$ かもつれっしや、しゅつ、しゅつ、しゅつ、いそげいそげ、しゅつ、しゅつ、しゅつ、こんどのえきで、しゅつ、しゅつ、しゅつ、つもうよ にもつ  
「あー、いいところにお友達みっけ」といいながら、ひとりの女の子の両手をもって、その場で立たせる。  
\*女の子も立ち上がる。  
T:「がっちゃーん」と言いながら、女の子と両手でハイタッチしてジャンケンをする。  
\*女の子もわかっていたかのようにハイタッチしてジャンケンをする。  
二人ともチョキだったので、  
T:「あいこでしょ」と再度ジャンケンをする。  
T:「わーまけちゃったー、負けた人からじこしょうかい、わたしの名前は、B○○○です」「よろしくおねがいしまーす」とお辞儀をする。「はい、どうぞ」と女の子にも促す。  
C:「わたしのなまえは○○○○です」  
T:「よろしくおねがいしまーす、イエーイ」とお辞儀し、女の子とまたハイタッチをする。  
\*同じようにハイタッチをする。  
T:「といて、また移動します」元氣よく大きく手を降り、歩きながら歌う。  
\*児童たちが嬉しそうに歓声をあげる。  
 $\text{♪}$ かもつれっしやしゅつしゅつしゅ、つもうよにもつ  
「あ、いいところにみつけたー」と、今度は窓側に座っていた男の子の手をとる。  
\*わーと歓声があがる。男の子は、まっぴらとばかりに、勢いよく立ち上がる。  
T:「じゃんけんぽん」と二人でジャンケンをする。教師がグーで児童がパーだったので、  
T:「あ、また負けちゃったー」と上を向いて悔しそうな顔をする。  
\*児童たちが、エー、アハハ、と二人を指差したりして歓声をあげる。  
T:「それでは、負けた人から、○○○○です、よろしくおねがいしまーす」とお辞儀をする。  
T:「それではどうぞ」  
C:「○○○○です」  
T:「よろしくおねがいしまーす」と児童の代わりに言ってお辞儀をする。  
T:「イエーイ」と男の子とハイタッチをしながら「バイバイ」と手を降り、元氣よく歩き出す。  
\*その元氣よく歩く姿に、笑いが起こり、全員が笑顔になる。  
T:「ひとつお願いがあるんだけど、同じ幼稚園とか、保育園とかのお友達、いるよね」と見回す。  
\*「いるー」「○○ちゃん」「○○と○○と」と口々に応える。  
T:「じゃあ、いるお友達は、あれ、知らないぞ、知らないぞ、(目の上に手をあげて探すまねをしながら) っていうお友達に声をかけてください。どうしてもあまちゃったらいけないけど、なるべく、知らない保育園、幼稚園の、あれ、知らないなあ、知らないなあっていうお友達とやってください。男でも女でも関係ないよー、いいですかー」  
T:「はい、では、ぜったいに走りませーん、教室から出ませーん、はい、立ってくださいー」  
「はい、椅子をしまいまーす、まずは歌ってみましょう」  
「いきますよー」  
 $\text{♪}$ かもつれっしやしゅつしゅつしゅつ、・・・つもうよにもつ 最初に歌った時よりは声の出ている児童もいる。「しゅつしゅつしゅつ」だけ、歌っている子もいる。  
T:「オッケー、こんどはうごきますよー」  
 $\text{♪}$ かもつれっしやしゅつしゅつしゅつ、・・・つもうよにもつ  
T:「座ってあげて、座ってあげて、ふたりぐみになったら座って」

し真似をしやすいうように、わかりやすく行動する。

④教師が元氣よく自己紹介をして見せる。

④児童の代わりに台詞を言ったりお辞儀をしたりする。

④元氣よくユーモラスに手を振って注意をひく。

④わざと悔しそうな顔をして児童を喜ばせる。

④かもつれっしやの遊びを楽しむ教師の姿を見せて笑顔を引き出す。

④知らない友だちとの間で自己紹介ができるようユーモラスな口調で言葉かけをする。

④同性同士ではなく、同じ園出身でもなく、どの子とも楽しめるように配慮する。

④ルール・注意事項を確認する。

④誰がまだ相手を見つけていないのかがわかるように座らせる。

④相手を見つけていない子への個別



スタートカリキュラムの実践と教師の援助 ― 入門期の教師の発問と教室環境はどうあるべきか ―

<p>T:「あ、あそこにいるよー」と余ってしまった子に声をかけて二人組になるように促す。</p> <p>*それぞれ二人組になって、じゃんけんを始める。あいこになって何回もやっている子もいる。</p> <p>T:「はい、じゃ、せーの、じゃんけんぽん、あいこでしょ」と掛け声をかける。</p> <p>T:「負けた人から自己紹介！」</p> <p>T:「はい、終わったら両手でハイタッチー」</p> <p>T:「はい、立って一、もう一回、もう一回」</p> <p>四回戦まで行う。男の子は歩くのが楽しくて音楽が止まるまで歩き回っている子も多いが、女の子は適当な女の子が見つかると、にやにやもじもじしながらその場にとどまっている子もいる。</p> <p>T:「はい、今度は、つもうよにもつ、がっしやーん、まけちゃったあ、となったら一、今度は、勝った人の背中にくっついてください」</p> <p>*数人の児童たちが、わあーと飛び上がって喜ぶ（園でやっているルールと同じになったため）。本来のかもつ列車の遊び（負けたら後ろにつながる遊び）を楽しむ。</p> <p>以下省略</p>	<p>支援</p> <p>㊸同性同士になつてしまっても無理に引き裂かない（楽しむことを優先）。</p> <p>㊸自己紹介ゲームとしての遊びを楽しむだけでなく、よく知っているチャンピオンを決める本来の遊び方を楽しませる。</p>
--	---

表 4 教師の発問と指導・援助に関するカテゴリ

表札（カテゴリ）	定義	教師の発問と指導・援助から抽出した指導・援助の工夫の一行見出し（下位カテゴリ）
児童の観察・把握	個々の児童を観察・把握する	<p>㉒ 一人一人声をかけながら、片づけ方を指導。個々の表情・様子を確認しながら性格を把握する。</p> <p>㉓ 誰が手を挙げているかを観察・確認する。</p> <p>㉔ 教師のほうに気持ちに向いていない子がいないかどうか観察する。</p>
個別支援	個別支援が必要な場合は支援する	<p>㉕ できていることを認め意欲につなげる。</p> <p>㉖ 相手を見つけていない子へ個別に支援する。</p>
安心感のある環境	入学まもない児童が安心して学校生活を始められるように環境を整える	<p>㉗ 安心感のある環境構成（親しみのあるおもちゃの用意と時間など）の工夫をする。</p> <p>㉘ 読み聞かせの環境を整える（一人一人が絵本を落ち着いて読めるように座る場所に配慮する）。</p> <p>㉙ 黒板前に集まったまま近い距離で朝の挨拶をする。</p> <p>㉚ 自分や友だちを大事にする理由は、みんなのことが大事だからだよと理由をわかりやすく説明する。</p> <p>㉛ 誰がまだ相手を見つけていないのかわかるように座らせる。</p>
学びの環境	集中して学ぶための環境を整える	<p>㉜ 全員が教師のほうに向けたところで、クラスの約束について話し始める。</p> <p>㉝ 勉強する時の机の上の状態を説明する。</p> <p>㉞ 必要のないものはしまうことを約束する。</p> <p>㉟ 黒板に、道具箱のパネルを貼り、視覚的にわかるよう説明する。</p> <p>㊱ 右と左の箱の違いを説明する。</p> <p>㊲ 机の上に出さないというルールを指導する。</p> <p>㊳ 自分の仕事、やるべきことは何かを意識させる。</p> <p>㊴ 板書して指差しながら説明する。</p> <p>㊵ 貼り換えてわかりやすく説明する。</p>
園生活とのつながり	園での生活体験を活かしてイメージを共有する	<p>㊶ どんぐりという身近な素材を話題にして幼稚園や保育園での経験を思い出させイメージを共有する。</p> <p>㊷ 小学校にもあるかなと今後の体験に期待を持たせる。</p> <p>㊸ 「道具箱」という園児の時の言葉を使用する。</p> <p>㊹ グループづくりという緊張する活動に対して、園と同じようにやることを伝えて緊張感を和らげる。</p> <p>㊺ 園の中で使われている言葉と同じ言葉で発問し、安心感を持たせる。</p> <p>㊻ 聴きなれた言葉で一日の流れを理解させる。</p> <p>㊼ 園でよく使われているオルガンによって自席に戻るよう促す。</p>
数概念や言葉への意識	数概念や言葉を意識を引き出し理解を促す	<p>㊽ 二個と手を二回たたくことを対応させる（動作と数概念の対応）。</p> <p>㊾ 何がいくつ？という発問で、知っている言葉と数を意識させる。</p> <p>㊿ クレヨンの数え方を伝える（絵本を通して理解させる）。</p> <p>㊿ 右手と左手の違いを意識させる。右と左が不明瞭でもその場で困らないような配慮する。</p> <p>㊿ いくつ当たったかなと数への理解を促す。</p>

発問や指導の わかりやすさ	わかりやすく親しみやすい 言葉を使って働きかける	⑮ 声や目や鼻という具体的な部位を言葉にすることで目覚めを意識させる。
		⑳ 「勉強道具入れ」という言葉ではなく、「おしごとさん」親しみやすい命名をする。持って帰らなくていいものを箱に入れて、学校に泊まるから「おとまりさん」と親しみやすく命名する。
		㉑ 児童たちが学校で生活していくために重要なことを全体で共有する。
		㉒ 自分を大切にすることはどうか、お友達を大切にすることはどうかを身振りや表情を使って説明する。
		㉓ 教師の気持ちを私メッセージで伝える。
		㉔ 児童がわかりやすく、理解しやすい言葉を使う。
		㉕ 学校で生活していくうえで大事なことを三つにまとめてわかりやすく説明する。
		㉖ 同性同士ではなくどの子とも楽しめるように配慮する。
		㉗ 児童たちが注目し真似をしやすいように、わかりやすく行動する。
		㉘ 絵本の世界に児童が入れるように児童とやりとりをして興味をひく。
遊び心	遊び心を持って働きかけ たり、遊び自体を取り入 れる	㉙ 手をうえにあげる行為を指示すると見せかけてストレッチを促し、遊び心で緊張状態をほぐす。
		㉚ 教師が元氣よく自己紹介をして見せる。
		㉛ 児童の代わりに台詞を言ったりお辞儀をしたりする。
		㉜ 元氣よくユーモラスに手を振って注意をひく。
		㉝ わざと悔しそうな顔をして児童を喜ばせる。
		㉞ かもつれっしやの遊びを楽しむ教師の姿を見せて笑顔を引き出す。
		㉟ 知らない友だちとの間で自己紹介ができるようユーモラスな口調で言葉かけをする。
		㊱ 児童の様子を観てタイミングを見計らって早めに休憩をとる
		㊲ 同性同士になってしまっても無理に引き裂かない（楽しむことを優先）。
		㊳ 自己紹介ゲームとしての遊びを楽しむだけでなく、よく知っているチャンピオンを決める本来の遊び方を楽しませる。
柔軟性	柔軟性をもった時間配分や 活動をする	㊴ 児童の様子を観てタイミングを見計らって早めに休憩をとる
		㊵ 同性同士になってしまっても無理に引き裂かない（楽しむことを優先）。
小学生としての自覚 の引き出し	小学生としての自覚を促し 主体的に活動できるように する	㊶ しばらく6年生が支援してくれることになっているが、自分で自覚的に理解して生活できるように朝のしたくの説明をする。
		㊷ 説明したばかりの学校用語を使って道具箱の確認をさせる。
		㊸ まだ出していない連絡袋を出させ、それを非難するのではなく事例として説明する。
		㊹ 絵本の世界に児童が入れるように児童とやりとりをして興味をひく。
仲間の中での承認	クラスの友だち・仲間とい う意識を持てるようにしな がら、その中で認めていく	㊺ できたことを認める。
		㊻ チャンピオンをみんなの中で評価する。
		㊼ 自己紹介ゲームの結果として、担任や友だちの名前をどのくらい覚えたかみんなを確認する。
		㊽ それぞれが手を挙げて覚えた友だちの名前を発表するよう促す。
		㊾ 名前を言ってもらった子をみんなで確認していく。
		㊿ 新しい友だちの名前を覚えられたことを認める。
		㋀ それぞれが、名前と苗字と両方を持っていることを確認する。
トラブルの回避	ルールを伝えて確認し、無 用なトラブルは回避する	㋁ 走らないよう事前に注意する（一度に動くことで予想されるトラブルを回避する）。
		㋂ ルール・注意事項を確認する。

事例1（8：50～8：58）は、入学初日の最初の教師と児童の出会いの場面であり、登校してからしばらくは教室後方でブロック遊びをしたり、自分の机で真新しい色鉛筆を使って絵を描いたりする姿が見られた。8時50分ごろから教師の「おかたづけしますよー」の声で動き出す。絵本の読み聞かせは教室前方に集まって、巧技台に教師が座り児童が丸くなって座って読む体勢を作る。園生活では登園後自由遊びをしてから朝の集まりをしていた子どもも多いはずでその流れをそのまま崩さずに環境構成をしている。そのため、安心感と親しみのある環境となっている。また、絵本の読み聞かせでは、児童を見渡ししながら左右や数について意識しているかどうか観察し、教科の学びにつなげようとしている。

事例2（9：03～9：07）では、事例1の体勢のまま朝の挨拶とクラスの約束について話を行っている。「先生とみんなとの約束」として三つを挙げ、学校で生活していく上で最も重要なことは「自分やお友達を大事にすること」だという意識を共有している。集中して聴く児童の様子を観ながらその後ではユーモラスなストレッチで気分をほぐしている。その後児童は自席に戻り、机の中の整理の仕方を教わるのだが、“おしごとさん”と“おとまりさん”という親しみやすい命名で児童は興味・関心を持って聴いている。

事例3(9:15~9:18)では、事前に板書されていた初日のスケジュールを全員で確認している。「トイレの場所は大丈夫ね」という発問に対しうなづく児童の様子に、初日ですである程度の生活環境は理解している様子がうかがえた。また、集まりが始まって28分のところでトイレ休憩をとるなど入門期の時間割としての工夫がみられた。

事例4(9:25~9:35)では、なかよしタイムの一つ目として自己紹介ゲームを行っている。28人が順番に自分の名前を言い他の児童がそれを黙って聞いているのではなく、園でよく使用されているかもつ列車遊びを取り入れ、一対一で友達とペアになって名前を言い合うゲームにしており、またそのゲームの説明を教師が「遊び心」をもって見本を示すことで、児童が取り組みやすくなっている。

これらの事例から、教師の指導・援助の工夫とみられるものに「一行見出し」をつけ、それらをグルーピングしたものが、表4である。入門期の教師の指導・援助の工夫として抽出されたのは、児童を観察し個性や伝わり方を把握する「児童の観察・把握」、入学後もない児童のために安心感のある環境づくりをする「安心感のある環境」、集中して聴いたり考えたりできるようにする「学びの環境」、園での生活体験とのつながりをイメージさせる言葉を使用してイメージを共有する「園生活とのつながり」、数概念や言葉への意識を引き出し理解を促す「数概念や言葉への意識」、わかりやすく親しみやすい言葉を使って働きかける「発問や指導のわかりやすさ」、遊び心を持って働きかけたり遊び自体を取り入れる「遊び心」、時間配分や活動の「柔軟性」、支援の必要な子への「個別支援」、自覚的に生活できるように支援する「小学生としての自覚の引き出し」、クラスの友だちや仲間への意識づくりを行いクラスの中で個を認めていこうとする「仲間の中での承認」、ルールを伝えてみんなで確認し、無用なトラブルを避ける「トラブルの回避」の12個である。

まず、入学もない児童への指導・援助として重要なのは、「児童の観察・把握」と「安心感のある環境」である。また、小学校という教科を系統的に学ぶ場であるという自覚を促すために、集中できるような環境構成をしたり、主体的に行動できるよう「朝のしたく」の方法を教えること、学ぶ環境を整える方法として重要であろう。

さらに、この授業実践の分析で明らかになったのは、単に、教師が入学もない児童にわかりやすく親しみやすい言葉を使って語りかけるということだけではなく、「園生活とのつながり」をもった言葉を使用し、積極的に園での遊びや習慣を取り入れて授業を展開しているということである。もちろん、遊びを取り入れることにより興奮しがちな児童に注意を促し「トラブルを回避」することも怠らず、またクラスの仲間という意識を引き出しその中で認めることも重要であろう。しかし、児童は、「知っている」「やったことある」「触ったことある」と、教師の言葉をより身近に受け止めイメージを共有させることができています。また、「遊び心」と「柔軟性」を持って関わることによって、無理のない授業展開を行うことが可能となる。ピーター・グレイ(2018)は、「遊びは、能動的で、注意を怠らず、しかもストレスのない状態で行われるもの」であり、「遊び心」の存在によって「創造性や洞察のある問題解決能力が高まる」と述べている。つまり「遊び心」によって誘発された前向きな気分が創造性や論理的思考を高めるというわけである。したがって、幼児期だけでなく児童期の学びに必要なのは「遊び心」なのではないかと考えられ、それは、入学初日の児童の安心感を引き出し、授業への集中度を高めて発想力を引き出すなどの効果を上げていると考えられた。

さらに、12個のカテゴリは、それぞれ重なり合いながら「環境構成」「安心感」「学びの構え」「個別支援とクラス運営」の四つのカテゴリにまとめることができた（図1）。「安心感のある環境」「園生活とのつながり」「発問や指導のわかりやすさ」「遊び心」は、児童が授業や教室環境において見通しをもって過ごすことを支える安心感につながるため、「安心感」に分類した。また、「学びの環境」「数概念や言葉への意識」「小学生としての自覚の引き出し」「柔軟性」は、分かる喜びを経験させ学ぼうとする児童の構えを作っていると考え、「学びの構え」とした。また、「発問や指導のわかりやすさ」は児童の授業中の安心感を支えると同時に学びに対する構えを作ると考えられ、「学びの構え」の中にも含めることとした。さらに、「遊び心」「柔軟性」「児童の観察・把握」「個別支援」「仲間の中での承認」「トラブルの回避」については、個々の児童への個別な指導・援助とクラス全体の運営に関わることとし、「個別支援とクラス運営」とした。また、「安心感のある環境」と「学びの環境」は教室内の環境構成に関わるものという意味で「環境構成」とした。

これにより、第一に、就学前の保育の学びを生かした入門期の学びを生かした援助は、わかりやすく親しみのある発問だけでなく、園生活とのつながりを活用し、「遊び心」をもって関わることがスタートカリキュラムにとって重要であることがわかった。そのためには、教師の発問だけではなく「環境構成」が重要であり、それによって、児童の「安心感」も保障できることがわかった。第二に、教師の発問と環境構成は、さらに、小学校生活をスタートさせる上での「学びの構え」を児童から引き出していることがわかった。また、第三に、児童が安心して、学び生活するために、個々の児童をよく観察し支援しつつ、クラスの中に仲間関係を作ること、そして、時間割や発問等にも柔軟性をもって「クラス運営」をしていくことが重要であることがわかった。

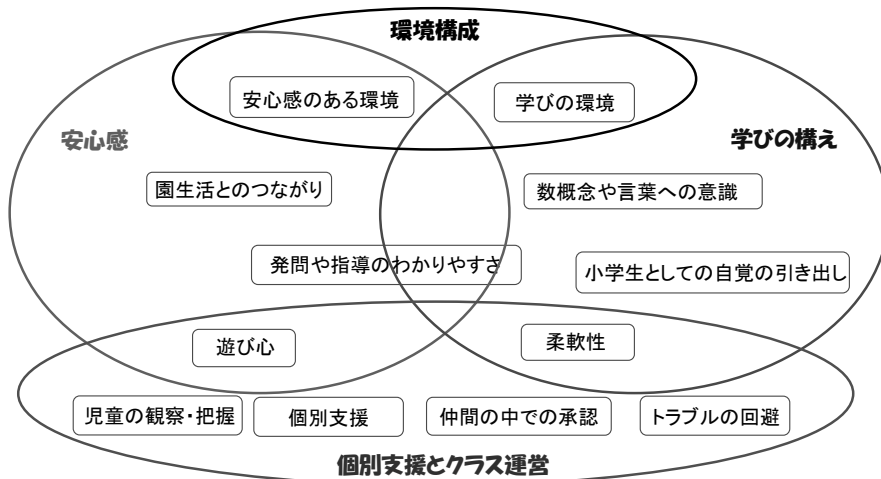


図1 小学校入門期における教師の指導・援助

## 第4章 結論と今後の課題

本研究では、幼保小連携教育を踏まえスタートカリキュラムを実践してきた小学校の取り組みを紹介しつつ、1年生の初日の教室談話を分析し、幼児教育の成果を生かした入門期の指導・援助の在り方を検討した。初日の授業実践を対象にKJ法によって分析した結果、これらのカテゴリ（「児童の観察・把握」「安心感のある環境」「学びの環境」「園生活とのつながり」「数概念や言葉への意識」「発問や指導のわかりやすさ」「遊び心」「柔軟性」「個別支援」「小学生としての自覚の引き出し」「仲間の中での承認」「トラブルの回避」）が生成され、さらにこれらのカテゴリは、それぞれ重なり合いながら、「環境構成」「安心感」「学びの構え」「個別支援とクラス運営」の四つのカテゴリにまとめられた。

入門期のスタートカリキュラムにおいては、前述のように「幼児期の学びを生かすこと」や「安心」が重要であることは強調されている。しかし、小学校では初日に手遊びをしたり掲示をわかりやすくするなどの工夫は見られるが教師の発問や環境構成に関する具体的指導のあり方について検討されたものがほとんどなかったといっていよい。本研究は、児童の「安心感」や「学びの構え」を支えるために具体的にはどのような環境やどのような指導が必要なのかについて一歩踏み込んだ検討を行った点で意義があると考ええる。また、本研究では、「わかりやすく親しみやすい関わり方」を、“遊び心”をもって“柔軟”に行うことが教師の指導・援助の工夫として重要だということが示唆された。さらに、それは、個別支援だけでなく、仲間関係を重視して遊びを通してクラス運営を行う必要があることも示唆された。これは、仲間関係や友だちづくりという視点を保育方法に取り入れてきた保育（ECCE<sup>9</sup>）との繋がりを活かす必要があるという意味で重要な結果であると考ええる。遊びという総合的な活動の中での学びを小学校教師がどう理解し、入門期の授業に活かしていくのが問われており、その点で貢献しうる報告であるといえる。今後は、データの更なる分析による入門期全体の指導・援助と教室環境の工夫についての考察を継続して検討していきたい。

### 引用文献

- 相磯克典・金子英孝（2018）. スタートカリキュラムの編成、実施. 聖徳大学教職実践研究・教職研究科紀要, 8. pp.51-73.
- 秋田喜代美（監修）. 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・有馬小学校（2002）. 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例：子どもが会おう：教師がつなげる：幼小連携3年の成果. 小学館.
- ピーター・グレイ（著）吉田新一郎（訳）（2018）. 遊びが学びに欠かせないわけ ― 自立した学び手を育てる ―. 築地書館, pp.177-183. (Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books: NY)
- 日野市教育委員会「遊びっ子・学びっ子」編集委員会・齋藤政子（2017）. 就学前教育と小学校教育の連携 遊びっ子・学びっ子 ― 接続期における「主体的・対話的で深い学び」とは ―. 東京書籍.
- 川村登喜子（2001）. 子どもの社会認識の発達過程（pp.23-40）. 川村登喜子（編著）. 子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携. 学事出版.
- 川喜多二郎（2017）. 発想法 改版. 中公新書, p.75
- 川喜多二郎（1970/2017）. 続・発想法. 中公新書, p.54
- 国立教育政策研究所幼児教育研究センター. 幼小接続期カリキュラム全国自治体調査.

- [http://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/youshou\\_curr.html](http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/youshou_curr.html) (情報取得2018年12月1日)  
国立教育政策研究所幼児教育研究センター. 研究情報 ― 幼小接続カリキュラム
- [http://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/information.html#i1](http://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/information.html#i1) (情報取得2018年12月1日)  
工藤未咲 (2016). 発達に困難を抱える児童のいる小1クラスにおける指導の工夫 ― インタビューデータと授業の観察データの質的分析を通して ―. 2016年度卒業論文. (未発表)
- 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. 千葉大学教育学部紀要, 66 (2), pp.91-98.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 生活編 (平成20年6月). 第1章2, pp.5-6; 第4章1, p.53.
- 文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター編著 (2018). 発達や学びをつなぐスタートカリキュラム ― スタートカリキュラム導入・実践の手引き ―.
- [http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum\\_180322.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_180322.pdf) (情報取得2018年12月1日)  
文部科学省 就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究.
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1218188.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1218188.htm) (情報取得2016年5月21日)
- 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 ― (答申). 平成17年1月28日
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm) (情報取得2016年11月1日)
- 文部科学省・国立教育政策研究所・教育課程研究センター (2015). スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かる スタートカリキュラム 学びの芽生えから自覚的な学びへ.
- [https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum\\_mini.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf) (情報取得2016年4月1日)
- 御茶ノ水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター (2008). 「接続期」をつくる ― 幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働 ―. 東洋館出版社.
- 齋藤政子 (2017). 「はじめに」日野市教育委員会「遊びっ子・学びっ子」編集委員会 (石田恒久・井上宏子・比留間千草)・齋藤政子. 就学前教育と小学校教育の連携 遊びっ子・学びっ子 ― 接続期における「主体的・対話的で深い学び」とは ―. 東京書籍.
- 齋藤政子 (2008). 保幼小連携において異年齢児が交流する意義 ― 幼小連携教育の実践を通してみたコミュニケーション力の育ち ―. 明星大学教育学研究紀要, 23, pp.55-66.
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 (2004). なめらかな幼小の連携教育 ― その実践とモデルカリキュラム. チャイルド本社.
- 滋賀大学教育学部附属幼稚園 (2004). 学びをつなぐ ― 幼小連携からみえてきた幼稚園の学び ―. 明治図書.
- 新保真紀子 (2010). 就学前教育と学校教育の学びをつなぐ小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム. 明治図書.
- 高木友子 (2018). 小1プロブレム対策を考える6 ― 保護者サポーターから見たS市すこやかプラン6 ―. 湘北紀要, 39, pp.71-82.
- 高玉和子・川村登喜子 (2003). 幼児期から児童期にわたる子どもの社会認識の発達過程. 日本保育学会発表論文集, 56, pp.152-153
- 東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」編. 平成19～平成21年度小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書. <http://www.u-gakugei.ac.jp/~shouichi/report/index.html> (情報取得2016年11月1日)
- 東京都教育委員会 (2016). 就学前教育カリキュラム改訂版. 平成28年3月
- 山口美和 (2015). 幼小小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題. 長野県短期大学紀要, 70, pp.155-167.

## 謝辞

本研究においてご協力くださいました、A小学校1年1組のみなさんとその保護者の皆様・先生方、日野市教育委員会・幼小小連携教育推進委員会の先生方に心より御礼申し上げます。

- <sup>1</sup> 本稿では事例対象の自治体で使用されている「幼小小連携」を採用するが、地域によっては「保幼小連携」と称して取り組まれている。なお、論文検索サイト CiNii では、2018年12月10日時点で「幼小小連携」をキーワードとする論文89件、「保幼小連携」をキーワードとする論文149件が検索された。
- <sup>2</sup> スタートカリキュラムは、2008（平成20）年の「小学校学習指導要領解説 生活編」において、「例えば、4月の最初の単元では、学校を探検する生活科の学習活動を中核として、国語科、音楽科、図画工作科などの内容を合科的に扱い大きな単元を構成することが考えられる。こうした単元では、児童が自らの思いや願いの実現に向けた活動を、ゆったりとした時間の中で進めていくことが可能となる。大単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的である。」と記述されている。今回の改訂においては、幼児期と学童期の発達の特性を踏まえた学校段階等間の円滑な接続の観点から、更にその重要性が高まっている。また、国立教育政策研究所幼児教育研究センターによれば、幼小接続期カリキュラムとは、「アプローチカリキュラム（就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム）と、スタートカリキュラム（幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連のカリキュラム）」の両方を指している。
- <sup>3</sup> 本稿では、就学前の子どもを幼児、就学後の学童を児童と記し、幼児と児童の両方を指す場合は、子どもと記す。
- <sup>4</sup> 「小学校学習指導要領解説 生活編」（平成20年改訂）では、「小1プロブレムなど、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることを受け、幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図ること」が明記されている。
- <sup>5</sup> スタートカリキュラムは教育課程企画特別部会で以下のように説明されている。「小学校へ入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム」（平成27年4月28日教育課程企画特別部会資料3-1）
- <sup>6</sup> 平成30年4月から施行されている幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼小連携型認定こども園教育・保育要領では、この資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目を掲げている。
- <sup>7</sup> 1995～1996年に3歳児から9歳児計700人に対し行った調査であり、3～6歳児は保育者による聞き取り調査、7～9歳児話子どもが回答用紙に記入（川村、2001）。この調査は、7年後の2002年に再度807人を対象として行われているが、ここでは7歳児はまだ「貸す」が多く、8歳から「貸さない」が「貸す」を上回っている（高玉・川村、2003）。
- <sup>8</sup> 工藤（2016）は、発達的な困難を抱える子どもの多いクラスにおける実践のあり方について分析したが、実践から学べることで①発問・ことばかけに唄やリズムを入れ耳から注意を引き付ける②学習形態に身体的動きを作りだす③児童の反応に臨機応変に対応し気持ちに寄り添いながら課題に注目させる④という三つの指導の工夫をあげており、1年生の学びを支える方法としても注目される。
- <sup>9</sup> 「ECCE」はEarly Childhood Care and Educationの略であり直訳は「乳幼児期のケアと教育」であるが、日本では保育が養護と教育の一体的な提供を重視していることからここでは「保育」と同義として使用する。なお、日本保育学会は、保育の訳としてこの「ECCE」を使用している。なおユニセフも「ECCE」を使用しているが、OECDは、「ECEC」とEducationを前において使用している。