

児童の保育所・幼稚園等の経験を生かした小学校教育の指導の在り方についての研究

～幼児教育の特性を生かした学びの連続性がある指導の工夫～

香美市立片地小学校 教諭 元木 加奈子
高知県教育センター 指導主事 難波江 明美
チーフ 岡林 律子

本研究の目的は、幼児教育を理解した上で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ、幼児教育の特性を生かした授業を考案・実施し、学びの連続性のある指導の工夫を明らかにすることである。小学校第1学年の児童を対象に、接続期前期の幼児の姿と保育者の環境構成・援助の調査結果から得られた幼児教育の特性を取り入れた検証授業を行った。そして、教師の働きかけ、児童の行動・発話、振り返りシートの児童の記述の分析、保育者とのビデオカンファレンスによる授業検証を行った。

その結果、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにした児童理解、児童の思考の流れを意識した単元計画、児童が主体的に学習環境に関わりたくなるような工夫、「支援・援助・評価等」を中心とした教師の働きかけが、学びの連続性のある指導の工夫になることが示唆された。

〈キーワード〉「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにした児童理解、幼児教育の特性、学びの連続性

1 研究目的

平成29年3月告示の小学校学習指導要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」が示されている。小学校学習指導要領解説（平成29年6月）において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（別添資料1）は、「幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿」として記されている。また、「この幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を手掛かりに幼稚園の教師等と子供の成長を共有することを通して、幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切である」ことが示されている。これまでも保幼小連携¹は記されてきたが、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育（以下、「幼児教育」という）と小学校教育の円滑な接続²や、小学校において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえて指導を工夫し、幼児教育を通して育まれた資質・能力³を更に伸ばしていくことの重要性が加わった。現行の小学校学習指導要領よりも、幼児教育を基礎とした学びの連続性のある接続が重視されるようになってきていると考えられる。

学びの連続性には、次の二つの概念が挙げられている（平成17年1月「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」の中教審答申）。一つは、家庭、地域、保育所・幼稚園等の中の「横の連続性」。もう一つは、保育所・幼稚園等から小学校への「縦の連続性」である。本研究においては、この「縦の連続性」の中で、「幼児期の教育・保育を通して育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育に生かすこと」を学びの連続性として捉えていく。

本県において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は周知されつつあり、その姿を手掛かりに

¹ 子ども同士または保育者・教職員間の交流や、保育士・教職員が協力し合って子どもを育てること。

² 基本的には教育課程や内容のつながりのことであり、幼児教育と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること。

³ 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

して接続期の子どもの姿を保育者・教職員で共有する取組が始まっている。また、第2期高知県教育振興基本計画〔改訂版〕では、「就学前から高等学校卒業まで、一人一人の子どもの成長をしっかりと見据え、発達段階に応じて必要な力を確実に育成していくため、各校種間で学習内容の連続性を確保するとともに、生活面の円滑な接続を図ることが求められて」いることが課題として挙げられている。その課題を解決するため、幼児教育の推進体制構築事業（保幼小接続体制の構築）の主な取組の一つとして、「各市町村における保幼小連携の取組を促進するため、モデルとなる県版保幼小接続期実践プランを作成」している。県版保幼小接続期実践プランとは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに各園や学校の子どもの姿を捉え、そこで捉えた姿をもとに、各園・各校で接続期カリキュラムを作成するためのモデルである。今年度は接続期実践プランを作成する重要性と作成方法についての説明会が開かれ、平成31年度末までに全市町村で接続期実践プランを作成・実施することを目標とし、学びの連続性のある接続を進めているところである。

これまでの高知県教育公務員長期研究生による保幼小連携・接続の研究は、接続期カリキュラムの開発・検証や、保育所・幼稚園等と小学校の互惠性のある交流であり、今回の小学校学習指導要領で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導の工夫については、これから研究を進めていく必要がある。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導とはどのような指導なのか、どのように指導を工夫すればよいのかという疑問を、多くの教職員が感じているのではないと思われる。

これらのことから、本研究では、学びの連続性のある保幼小接続を実現するために、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえて、幼児教育の特性を生かした授業を考案・実施することにより、学びの連続性のある指導の工夫を明らかにすることを目的とした。

2 研究仮説

小学校第1学年の学習において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに児童理解をし、幼児教育の特性を生かした授業を考案・実施したことが、どのような児童の学びにつながったのかを検証することで、学びの連続性のある学習指導の工夫が明らかになるであろう。

3 研究方法

(1) 幼児教育の特性の調査

接続期前期（5歳児後半）の幼児の姿と保育者の環境構成・援助を調査

時期：8月～10月の9日間

対象：高知県内の保育園（2園）・幼稚園（2園） 5歳児クラス

調査方法：・録画した遊びや生活の様子をエピソード記録に起こす

・幼児の言動を「幼児期の終わりまでにほしい姿」で分類する

・保育者の環境構成や援助について、記録者が考察する

(2) 幼児教育の特性を生かした授業づくり・実施

ア 3(1)で調査したことを生かした学習指導案を作成

時期：9月～11月

教科：国語科、生活科、算数科

イ 3(2)アで計画した授業を実施し、録画

教科・単元名	実施期間
国語科（全5時間） 「かたかな たんけんたい」	10月25日（2時間）、26日（1時間）、30日（2時間）
生活科（全10時間） 「つくって あそぼう」	11月15日（1時間）、16日（2時間）、21日（2時間）、22日（1時間）、28日（2時間）、30日（2時間）
算数科（全4時間） 「どちらが おおい」	12月12日（2時間）、13日（2時間）

(3) 幼児教育の特性を生かした授業の分析・検証

以下のような方法で、幼児教育の特性を生かした授業を分析し、学びの連続性がある指導の工夫とは何かを検証していく。

ア 幼児教育の特性を生かした授業における、教師の働きかけ、児童の行動・発話についてのカテゴリ分類・検証

イ 学習した内容の分析

3 (2)イで録画したデータやワークシート等から、児童が学習した内容を量的・質的に分析する。

ウ 保育者とのビデオカンファレンス⁴

3 (2)イで録画した映像をもとに、以下のように研究者と保育者（検証授業を受けたA小学校の児童、11名中8名の担任であった保育者）との話合いから、検証授業において、幼児期と比較した一人一人の児童の育ちや、幼児教育の特性を生かした指導の工夫を検証する。

実施日：2018年2月13日

方法：①目的・手順の確認

②ビデオによる授業場面の視聴（5場面、計10分間）

③気付いたことについての話合い（約15分間）

④③の結果をもとにした、小学校教諭（児童の担任）との話合い

4 結果と考察

(1) 幼児教育の特性の調査

幼児教育では「環境を通して行う教育」を大切にし、幼児の主体性を何よりも大切にしている。幼児は自分の思いをもとに遊んだり生活したりしながら、直接的・具体的な体験を通して、様々な学びを可能にしている。このような学びを支えているのは、保育者の環境構成や援助である。本研究では、保育者の環境構成や援助に着目して、幼児教育の特性を調査する。

接続期前期の幼児の姿と、保育者の環境構成・援助を観察した9日間のうち6場面について、録画したデータをもとにエピソード記録に起こした。そのエピソード記録を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」①～⑩（別添資料1）に当てはめてカテゴリ分類した（例を表1に示す）。その結果、どの場面でも②「自立心」③「協同性」⑥「思考力の芽生え」⑨「言葉による伝え合い」の姿は表出されていた。

表1 接続期前期の幼児の姿（実線）（一部抜粋）

リレー遊び	タイトル「いや、ぜんぜん決まってる」
2017年9月27日	A幼稚園5歳児
<p>運動場で、赤白に分かれてリレー遊びを始める。③赤組は作戦会議を始めているが、②③④⑩白組は周りの様子を見ながら赤組と一緒に走ったり、走っている友だちに「がんばれー。」と声をかけたりしている。</p> <p>赤白それぞれのチームの仲間の何人かがスタート位置に着くと、③残りのチームの仲間もスタート周辺に集まってくる。白組がなかなか集まらず、「白組さん作戦どうなったの？」と保育者がしゃがんで子ども達に視線を合わせながら聞くと②③「集めに行ってください。」とAが仲間を集めに行く。「B君ずっと待ってくれよったがやろう？」と保育者がBに声掛けする。（中略）</p> <p>保育者は、「ちょっと並んでみよう。」と周りの子ども達に声をかける。BとCのところへ行き、「B君そうしたら、C君と走るがやき、二人で待ちよって。」と話し、「二番目は…。」と周りを見渡すが、順番は分からない。「じゃあ、並んでみようよ。いつまでたっても始まらないのじゃない。」と保育者。②③Dが手を挙げて赤組を集める。しばらくして、周りの赤組を集めていたDが②③⑥⑨「7人、赤が増えたがやけど。」と保育者に訴える。「赤が7人になった？B君も入れて？」と保育者がDに尋ねると、Dは頷く。「ペアの白組さんがおるか相談してみて。」と保育者から提案されると、②③⑥⑧⑨赤組は「ペアいない！」と言いつつ相談を始める。②⑥⑧⑨赤組の人数を再度確認したDが「やっぱり8人。」と保育者に報告に来る。保育者はDの報告を受け止めたあと、白組の走る順番について根気よく子ども達に問いかけている。（後略）</p>	

⁴ ビデオ記録を通して、子どもや保育者・教師自身の言葉や行動を振り返り、保育者・教師が語り合い、実践力の向上を検討し合うこと（中坪・2012等）。

9日間の観察から、保育者の環境構成と援助の仕方を表2、表3のように分類した。

その結果、環境構成については次の七つの工夫（表2）があり、援助の仕方については、次の10のパターン（表3）があることが分かった。

表2 保育者の環境構成

A	遊びや生活に使う物は、何がどこにあるのか幼児に分かるようにしている。
B	幼児が安心して使えるように、今までに使った経験のある道具を用意している。
C	活動に見合う道具の種類や材料の量を準備している。
D	幼児自らが環境の再構成ができるようにしている。
E	担任だけでなく、複数の保育者が関わり、保育者がどこにいるとよいかを考えている。
F	クラス全体で話し合う際には、ホワイトボードなどを使い視覚支援をしている。
G	幼児が主体的に遊べるような時間・空間の使い方をしている。

表3 保育者の援助

	パターン	援助の内容
1	認める・褒める	幼児の言動を認めたり、褒めたりする。その場合、結果だけではなく遊びの過程にも目を向けている。
2	尋ねる・相談する	幼児に何かを尋ねたり相談したりする。新しいことに取り組む時や、幼児の思考を促す時に用いられることが多い。
3	提案する	幼児の思いを捉えながら、保育者からも提案する。尋ねる・相談することと組み合わせて使われることが多い。
4	共感する	幼児の思いに保育者が共感する。幼児の気持ちを明らかにする場合や、幼児と思いを共有する時に使うことが多い。
5	安心させる	幼児に保育者が寄り添ったり、声をかけたりして、安心させる。
6	幼児の考えを生かす	幼児同士で認め合ったり共有したりするために、幼児のつぶやきを拾い、クラス全体に広める。保育者からの提案に生かすこともある。
7	助ける	幼児の思考が止まった時には、幼児理解に基づき、幼児の言葉を代弁する。
8	繰り返す	幼児の言葉を保育者が繰り返す。幼児から意見を引き出す時に使われることが多い。
9	一緒に遊ぶ	遊びが楽しくなるような雰囲気づくりをする。
10	見守る	幼児が試行錯誤している時は、保育者は遊びを見守るようにし、自分たちの力で遊びを進められるようにする。

調査中のどの遊びも幼児の意欲やイメージを高めるところからスタートしているため、保育者からの指示がなくても幼児は遊びを継続できるのではないかと考えられる。

以上のような保育者の環境構成と援助の工夫を小学校教育の指導に意識して取り入れることで、学びの連続性が確保されるのではないかとと思われる。

(2) 幼児教育の特性を生かした授業づくり・実施

ア 幼児教育の特性を生かした授業づくり

学びの連続性を確保するために、4(1)で具体的に捉えた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と保育者の環境構成と援助を「幼児教育の特性を生かした指導のポイント」として学習指導案（別添資料2）に記述した。

(ア) 単元観と本時の展開に、「幼児教育の特性を生かした指導のポイント」を記載

接続期前期の幼児教育の特性を生かして、指導のポイントを記入した（図1）。特に、小学校1年生の指導においては「手助けしなければ」「教えなければ」という教師の意識が強くなりがちである。学びの連続性のある学習指導になるよう、「ゼロからのスタートではない」というこ

とを、単元を計画するときから意識をしておく必要がある。

○幼児教育の特性を生かした指導のポイント

幼児教育では「環境を通して行う教育」を大切に、幼児の主体性を何よりも大切にしている。幼児は「こうしたい」という思いの中で遊んだり生活したりしながら、直接的・具体的な体験を通して、様々な学びを可能にしている。このような学びを支えているのは、保育者の環境構成や援助である。保育者は、幼児が「やってみよう」と思えるように環境を構成し、幼児の思いを汲んで自己実現に向けて援助していく。小学校でも学習の導入期には学習環境の工夫に留意することが多いが、単元全体を通して児童の意欲を高め、学習の必要性を児童に感じさせながら指導していく意識は低くなっていくように感じられる。

そこで、本単元では、単元全体を通して児童が自己決定して「やってみよう」と思う支援を工夫するようにした。片仮名という文字の学習であるが、テキストやドリルありきの学習ではなく、学校にある片仮名言語を調べることから学習をスタートさせていく。学習する場所や学習形態、学習に携わる教職員にも変化を付け、「知りたいから学ぶ」という児童の意欲を高めていく。

図1 単元観に記載された幼児教育の特性を生かした指導のポイント（例）

また、別添資料2のように、本時の学習展開にも幼児教育の特性を生かした指導のポイントを記載した。4(1)の幼児教育の特性の調査で明らかになった保育者の環境構成と援助のパターンを単元観に示し、幼児教育の特性をどのように生かすのか具体的に分かるようにした。

(イ) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を単元観に付加

4(1)で具体的に捉えた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに児童理解をし、単元を構成することで、学びの連続性を教師がより意識しやすくなるのではないかと考えた。そこで、各単元で身に付けさせたい力とのつながりから、特に単元で生かされると考えられる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を表4のように学習指導案に付け加えた。

表4 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(例)

この単元に特に生かされる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」	接続期前期(5歳児後半)に見られた具体的な幼児の姿
②自立心	・自分から友達や保育者に声をかけて助けてもらいながら、やり遂げる。
③協同性	・同じ遊びをしている友達と、「こうしたい」という願いをもって遊びを工夫している。
④道徳性・規範意識の芽生え	・みんなのものを仲良く使うためにはどうしたらよいか、考えたり話し合ったりして使っている。
⑤社会生活との関わり	・見つけた虫や花の名前を、図鑑を使って調べたり、異年齢の友達に教えたりしている。
⑥思考力の芽生え	・自分が「こうしたい」と考えている遊びを試したり、新しいやり方を見つけて楽しんだりしている。
⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	・文字を書きたい、読みたいと思った時、友達や教師に聞いたり調べたりして書いたり読んだりしている。
⑨言葉による伝え合い	・友達や保育者に聞いてほしいことがあった時、自分なりの言葉で相手に伝えている。

(ウ) 単元計画を児童の思考の流れをもとにして作成

環境に自ら関わりながら遊び、遊びの中で学んでいくという幼児教育の特性を生かし、児童の意欲を高め、環境に自ら関わりながら学んでいけるように児童の思考の流れに沿って単元を計画していくことで、児童が意欲をもって課題に取り組み、「学ばなければならない」というよりも、「知りたい」「話したい」という主体的な学びの実現を意図した(別添資料2、単元の指導計画)。

イ 幼児教育の特性を生かした授業の実施・録画

実施した授業の概要を表5に示す。全授業時間をビデオ録画し、教師の働きかけ、児童の行動・発話について、分析した。

表5 実施した授業の概要

教科・単元	概要
国語科 (全5時間) 「かたかな たんけんたい」	学校の中にある片仮名言語を探ことから、学習がスタートする。児童が発見した片仮名言語をもとに、気付いたことを話し合うことで片仮名の読み方、書き方を学んでいく。
生活科 (全10時間) 「つくって あそぼう」	児童が集めてきた木の実や葉を使って、自分が作りたいおもちゃや飾りを考え、試すことから学習がスタートする。友だち同士で教え合ったり試行錯誤したりする中で、自然の楽しさや自分で試行錯誤する楽しさに気付いていく。
算数科 (全4時間) 「どちらが おおい」	児童が水の体積の比べ方を自分で考えて決定することから学習がスタートする。何度も試行錯誤したり、友だちと比べ方をアドバイスし合ったりする中で、水の体積の比べ方を学んでいく。

(3) 幼児教育の特性を生かした授業の分析・検証

ア 検証授業における、教師の働きかけ、児童の行動・発話についてのカテゴリー分類・検証

録画した三教科の授業内容を文字に起こしたものを、教師の働きかけと児童の行動・発話に分けカテゴリー分類し、検証した。カテゴリー分類の方法については各項で説明する。なお、カテゴリー分類は研究者を中心に行うが、共同研究者である2名による検討も加え、妥当性を担保した。

(ア) 教師の働きかけについての分類・検証

授業中の教師の働きかけの分析には、平成25年度「保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究」において、高知県教育センターで開発された、授業の特徴を教師と子どもの行動で量的に分析する「行動関係分析」の中の「教師の行動場面」のカテゴリーを用いた。本研究では、幼児教育の特性を生かした指導の工夫を明らかにするために、表6のように、「教師の行動場面」と幼児教育の特性の一つである保育者の援助と照らし合わせて分析した。分析後の結果を図2に示す。

表6 各検証授業における「教師の行動場面」のカテゴリーと保育者の援助

カテゴリー	内容	保育者の援助 (表3)
思考を促す発問	課題に沿い、思考を促す発問	尋ねる・相談する、提案する
支援・援助・評価等	児童の考えをつなぐ発問、児童に気付かせる、励ます、受容する、認める、褒める等	認める・褒める、共感する、安心させる、幼児の考えを生かす、助ける
説明・指示・確認等	学習の流れの説明、手順の指示、作業の確認、学習規律についての指示等	
板書、範読等模範	黒板への板書、掲示物への記入、範読等	
その他	「はい」「いいえ」で答えられる質問、机間指導、学習環境の設定、プリントの配付、返事等	繰り返す、一緒に遊ぶ、見守る

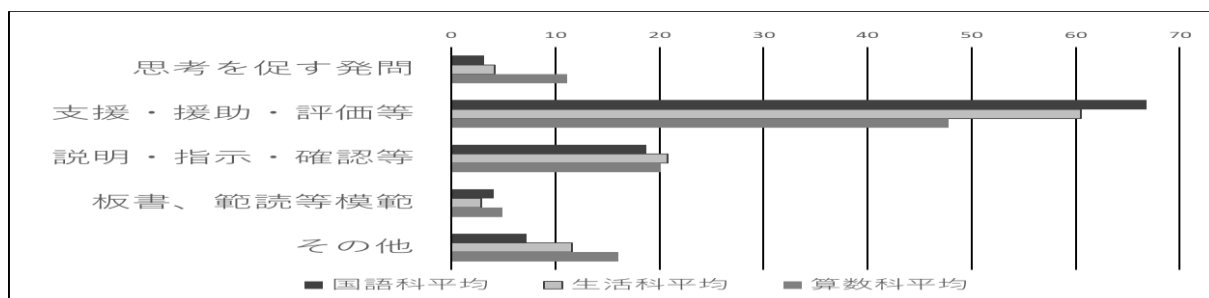


図2 行動関係分析による検証授業における「教師の行動場面」のカテゴリー別出現率 (%)

図2の結果から、「支援・援助・評価等」が、他の働きかけと比べて非常に高く出現していることが分かる。「支援・援助・評価等」は、児童同士の考えをつなぐ発問、児童に気付かせる、励ます、受容する、認める、褒める等の教師の働きかけである。保育者の援助と照らし合わせると、共通している部分が多い。幼児教育では、幼児の主体性を育むために保育者の「認める・褒める、共感する、安心させる、幼児の考えを生かす、助ける」という援助が必要となる。検証授業では、児童の主体性を育むために保育者の援助を意識して取り入れたことにより「支援・援助・評価等」の働きかけが多くなったと考えられる。

「説明・指示・確認等」は、割合としては低いが、実施した検証授業のどの教科でも同じような割合で表出している。幼児教育と異なり、小学校では学習内容が決まっており、到達目標

を達成するように学習指導を行う。そのため、「説明・指示・確認等」は、一定の割合で必要となることが考えられる。

また、「思考を促す発問」や「その他」の教師の働きかけが、国語科・生活科と比べて算数科では比較的多く表出している。算数科の検証授業では、児童が水の体積の比較について学習した。教科の特性上、児童が比較の方法に気付いたり答えに至った理由を考えたりできるように「思考を促す発問」をすることが多くなったと考えられる。「その他」の働きかけでは、児童が自らの考え方を試しやすいように教師が学習環境を整えることが多かった。これは、保育者が環境構成を工夫して幼児が自ら環境に関われるようにしていることと共通しており、児童が自ら関わりたくなるような学習環境を設定することが、学びの連続性のある指導の工夫になると考えられる。

(イ) 児童の行動・発話についての分類・検証

小学校以降の資質・能力は、幼児期に培われた資質・能力を基礎として育まれていく。そのため、児童の行動・発話を「幼児教育において育みたい資質・能力」をもとに、「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の二つの資質・能力に注目して、「課題に意欲的に取り組んでいる」「自分の感じたこと、考えたことを表現している」「友だちと関わりながら試行錯誤して解決している」の三つの視点を選んだ。また、これまでの研究では、児童の行動・発話において「単純な返答」の割合が少ないと、児童が主体的な学習をする傾向にある（竹村・尾中、2013等）ことから、前述の三つの視点に「単純な返答」を加えた四つの視点（表7）で分類した。その結果を図3に示す。

表7 児童の行動・発話のカテゴリー

カテゴリー	内容
課題に意欲的に取り組んでいる	進んで挙手、直ぐに反応する、「～したい」、取り組み続ける姿等
自分の感じたこと、考えたことを表現している	感じたこと、考えたことを話したり書いたり、身振り手振りで伝えたりする。比較したり予想したりして答える。等
友だちと関わりながら試行錯誤して解決している	友だちの考えに続けて話す、反論する。協力して学習する。等
単純な返答	「はい」「いいえ」単純な返事、板書を読む。等

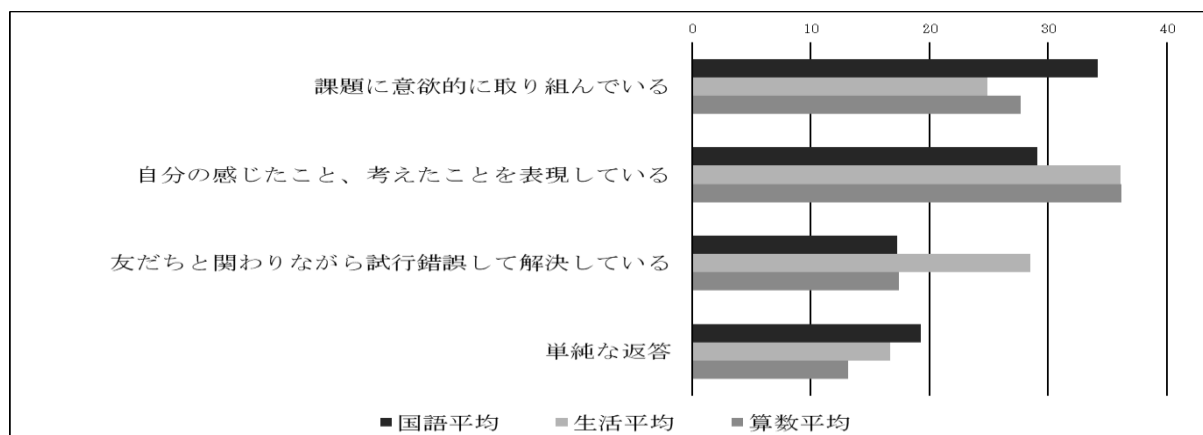


図3 検証授業における児童の行動・発話のカテゴリー別出現率 (%)

国語科の検証授業よりも生活科・算数科の検証授業の方が、「自分の感じたこと、考えたことを表現している」児童の出現率は増加した。一方、「単純な返答」をする児童の出現率は減少した。生活科「つくって あそぼう」、算数科「どちらが おおい」では、4(1)で具体の幼児の姿で捉えた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、児童同士で試行錯誤することで課題解決をしていけると考え、児童同士で試行錯誤する機会が多くなるように設定した。そのため、児童は、幼児期に培ってきた姿を生かしながら課題に取り組み、伸び伸びと「自分の感じたことや、考えたことを表現」することができたのではないだろうか。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに児童を理解し、単元計画を立てることが、幼児期に培わ

れた資質・能力をさらに伸ばし、学びの連続性のある指導の工夫の一つになると考えられる。

イ 学習した内容の分析

3 (2)イで実施・録画した検証授業のデータやワークシート等から、児童が学習した内容を量的・質的に分析した。ここでは、国語「かたかな たんけんたい」の実践を例に挙げて説明する。

(ア) 学習した片仮名の量の比較

片仮名の学習の単元で扱う片仮名言葉の数と、検証授業で児童が発見した片仮名言葉の数について比較した。教科書（本県で多数採用されている東京書籍）において、片仮名の学習の単元で扱う数は27、それに対して、検証授業で児童が発見した数は215と、約8倍もの片仮名言葉を発見していた。検証授業の児童による話し合いの場面では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の、「言葉による伝え合い」を特に意識して授業を構成した。「言葉による伝え合い」とは、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」姿である。この姿を踏まえ、一人一人の児童が発見した片仮名言葉をもとに気付いたことを話し合う学習をしたことによって、発見した片仮名言葉を全員で共有し、学校の中の多様な片仮名言葉に興味・関心をもって学習することができた。児童が関わる学習環境を教師の意図で限定するのではなく、児童が選択できるように広げることで、多くの片仮名言葉に触れることができたのではないかと考えられる。

(イ) 振り返りシートの児童の記述の分析

児童に実施した振り返りシートの自由記述から、児童の変容を分析した。意欲に関する記述（「もう一度探検に行ってみたい」「外でも片仮名を見付けたい」「もっと知りたい」等）が、61.4%と最も多く見られた。次いで、自分や友だちの頑張りに関する記述（見付けた片仮名の数を友だちと比べたり、書けるようになったりしたことについて）が、25%と多く見られた。

検証授業では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のうち、「自立心」を意識して導入場面を考えた。「自立心」とは、「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる」姿である。児童が自分で学習環境に関わり、見付けたことを伝えたり話し合ったりする中で、もっとやってみたいという意欲や、教師や友だちに認められたという自信が高まったのではないかと考えられる。そうした意欲や自信が、学習後に自主的に家の中にある片仮名を探すと学校での学習と家庭とのつながり、「音は片仮名で書く」という第2学年で学習する内容に気付くという学習の縦と横の連続性へ結び付いたのではないかと考えられる。

(ウ) 片仮名言葉への興味・関心の広がり

検証授業では、「学校の中で、片仮名で書かれた言葉を進んで探したり書いたりし、見付けたことを話し合おうとしている。（国語への関心・意欲・態度）」「片仮名表を用いて片仮名の表記を理解し、身近な物の名前などを読んだり書いたりしている。（言語についての知識・理解・技能）」を評価規準とした。検証授業をきっかけとして、片仮名言葉への興味・関心が広がっているかを検証するために、学習後に以下のように調査を行った。

実施時期：2018年2月

調査対象：検証授業を受けたA小学校の児童11名

調査内容：ワークシートに10分間で児童に片仮名言葉を書かせる（図4）。児童が書いた片

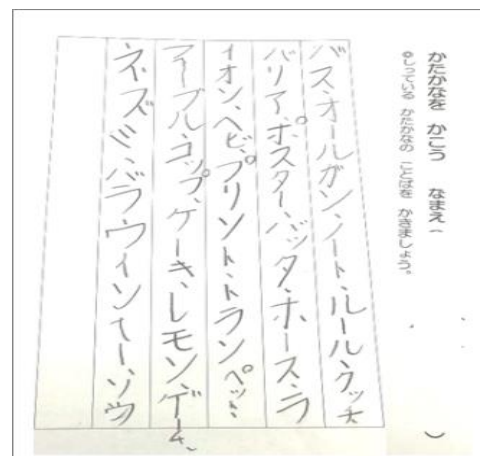


図4 ワークシート

仮名言葉をカテゴリー分類し、検証授業で児童が発見した片仮名言葉と比較し、片仮名言葉への興味・関心の広がりについて検証する。

その結果、検証授業で発見した片仮名言葉の他にも、身近な事象を表す片仮名言葉が多く書き表されていた。特に、食べ物や野菜・果物、動物、スポーツ・遊びのカテゴリーにおいて、その傾向が顕著であった（例：サンドウィッチ、ルッコラ、ハムスター、バリア、タッチ等）。これらは、検証授業中に発見していない片仮名言葉である。検証授業の片仮名言葉を探す場面では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」を踏まえて指導の工夫をした。「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」は、「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる」姿である。検証授業では、児童は、学校の中で片仮名言葉を進んで見付けるという体験をし、友だちや教師と話し合う中で学校の中にはたくさん片仮名言葉があることに気付いた。このような授業をきっかけにして高まった片仮名言葉への関心が、学習以外の遊びや生活の中でも片仮名言葉を見付けたり書いたりすることにつながり、身近な事象を表す片仮名言葉への興味・関心が広まったのではないかと推察される。

ウ 保育者とのビデオカンファレンス

3 (2) イで録画した映像をもとに、研究者と保育者で2点について検討した。A小学校第1学年の11名中8名の児童を5歳児クラスで担任していた保育者との話し合いによって、児童一人一人の学びの連続性を検討することができると考えた。そのため、対象としたのは、保育者が担任していた8名の児童とした。

(ア) 幼児期と比較した児童一人一人の育ち

幼児期と比較した児童一人一人の育ちについて、保育者と検討した。その結果を表8に示す。

表8 幼児期と比較した児童一人一人の育ち（一部抜粋）

児童	検証授業で見られた児童の姿	保育者が感じた幼児期と比較した児童の育ち
A児	「3枚書けたー！」等、自分で発見した片仮名言葉を進んで教師にアピールしている。	保育園のときから自分をアピールする子どもだったが、小学校でも同じように自分のことをアピールでき、それを教師に認めてもらえることで、自信がついているように思う。
B児	①「ここにめっちゃ（片仮名が）あるで。」 「書こうや！」等、ペアの児童に自分の気持ちを伝え、自分から自分の言葉で誘っている。 ②「デジタル（という片仮名を）見付けた。」と自分から教師にアピールしている。	①周りの友だちから慕われる子どもだったが、リーダーシップを発揮したり自分から意見を言ったりする子どもではなかった。ペアという少数なら、自分の意見を言いやすいのかもしれない。 ②自分の発見を伝えられる場があることで、アピールしやすくなっているのではないかと。自分で見付けてきて知っていることだからこそ、張り切って教師に伝えている。
C児	友だちの意見を聞いて、自分から本当かどうか数えたり試したりしている。	保育園のときは、自分の興味があることに没頭するあまり、友だちの意見を聞くことは少なかった。検証授業では、友だちの意見を聞きながら、自分の考えを変更したり確かめたりするようになっている。
D児	見付けた片仮名について進んで発表したり、友だちの頑張りを褒めたりしている。	保育園のときは、あまり主張することがなかった。主張するのは、自分の思い通りにならないことがあったときが多かった。しかし、発表したり自分から友だちに声をかけたりすることができるようになっていく。自分で図書の本を選び、精一杯活動して片仮名を発見したり、友だちが助けってくれたりすることで、自信がつき、主張できるようになってきたのではないかと。

保育者は、学級全体での話し合いの様子から児童の育ちについて、「保育園のときには、クラスで話し合いをしてもなかなか意見が出なかった。しかし、検証授業ではどの子も自分の意見を積極的に話す姿が見られ、成長していると感じた。」と語った。検証授業では、児童が自分で「やってみよう」と感じたことを実際に試し、その中で自分なりの驚きや発見があった。児童は友だちや教師に伝えたいと感じ、幼児期に培われた「言葉による伝え合い」の姿を生かして、積極的な話し合いにつながったのではないだろうか。また、伝え合う場面では実際に発見した片仮名を書いたカードを教師が黒板に掲示し、視覚支援（表2「保育者の環境構成F」）をした。友だちの意見を聞きながら、カードを見て友だちの発言は本当かどうか確かめることで、新たに自分の意見が生まれ、より積極的に話し合いたくなったのではないかと考えられる。

(イ) 幼児教育の特性を生かした指導の工夫

検証授業において、幼児教育の特性を生かした学びの連続性がある指導の工夫になっているのかを保育者と検討した。工夫になっているとして話し合った点を、表9に示す。

表9 幼児教育の特性を生かした学びの連続性がある指導の工夫になっていると考えられる点

- ・自己決定の場がある。
- ・自分の頑張りを伝えることができる場がある。
- ・児童の発見や頑張りに、教師が共感したり認めたりする。
- ・友だちから学ぶ場がある。
- ・児童が話したくなる環境を設定している。(友だちや教師に伝えたい話題がある、幼児期から馴染みのある話合いの形態を利用する等)

保育者は、「子どもが見付けたことに、教師も同じように驚いたり一緒に発見したりするのは保育園でも一緒。認めることで、子どもはもっと他にも見付けたい。大人に自分が見付けたことを嬉しそうに話す姿を見て、自信をもって発見してきていると感じた。」と語った。

自己決定することで自分の頑張りを伝えたいになったり、友だちから学んだりできるように児童の思考の流れを意識した単元を計画したこと、児童が話したくなる学習環境を設定したこと、共感したり認めたりする教師の働きかけをしたことが、学びの連続性がある指導の工夫になることが示唆された。

また、表10に示したように、指導の工夫が必要な点についても話し合った。保育者は、子ども一人一人を理解することを大事にしている。そこで、小学校での幼児教育の特性を生かした指導においても、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」を踏まえながら、どのような姿が育ち、どのような経験をしているのかを理解し、児童に応じた支援をすることを付け加える必要があると考える。

表10 指導の工夫が必要な点

- ・目的や目標に向かうための、一人一人に合わせた声かけ。
- ・ペアの組み方。(児童同士で支え合って自分たちで活動できるようにする。)

(ウ) 保育者による授業検証をもとにした、A小学校第1学年の担任との授業検証

保育者とのビデオカンファレンスによる授業検証の結果を、A小学校第1学年の担任に伝え、担任と授業検証を行った。その結果を表11に示す。

表11 保育者による授業検証をもとにした、A小学校第1学年の担任との授業検証の結果

	担任が語った内容
幼児期と比較した児童一人一人の育ち	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児期からの成長が分かり、引継ぎでは得られなかった個別の児童理解ができた。 ・C児(表8)は、日頃、話を聞いていないと思っていたが、友だちの話を聞いて考えたり試したりするようになってきていると感じた。 ・D児(表8)は、自分のやりたいことにチャレンジしたり、「こうしたい。」と友だちに伝えたりできることが分かった。
幼児教育の特性を生かした指導の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児期から馴染みのある話合いの形態を普段から利用し、児童が話を聞くことができる学習環境を構成している。 ・自己決定をする場があることで、「やってみよう」という児童が育つと感じた。 ・目的や目標に向かうために、一人一人に合わせた声かけをすることが必要だと気付いた。

保育者による幼児期と比較した児童一人一人の育ちの見取りをもとに、担任は幼児期の姿を踏まえ個別に児童を理解し、その理解をもとに、学級の児童の姿を振り返ることで、検証授業における児童の育ちに気付いた。また、幼児教育の特性を生かした指導の工夫については、これまでとは異なる視点(保育者の視点)から指摘された、「自己決定」や「一人一人に合わせた声かけ」の必要性を感じていた。特に、検証授業では自己決定することで意欲的に、そして試行錯誤しながら学習する児童の姿を見て、児童が自己決定できる単元を計画し、授業改善を試みたいと語っていた。児童一人一人の思いや育ちを大切にしたい指導をするために、児童の育ちを見取る場合にも、幼児教育の特性を生かした指導の工夫を考える場合にも、個別の児童理解が必要だと感じていることが推察される。

5 成果と課題

(1) 成果

どのような指導の工夫が、学びの連続性を保つ上で有効だったのかを明らかにするために、本研究の結果を、図5のように幼児教育における学びの過程に沿って整理した。

まず、「遊びの創出」に当たる導入の場面では「やってみたい」「考えたい」と児童が思えるようにするために、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに児童を理解し、児童の思考の流れを意識した単元計画を作成した。「遊びへの没頭」に当たる展開の場面では、教師の働きかけの「支援・援助・評価等」が多く実施され、児童の「自分の感じたこと、考えたことを表現している」姿が頻繁にみられるようになった。児童同士の考えをつなぐ、児童に気付かせる、励ます、受容する、認める、褒める等教師の働きかけによって、児童が安心して意欲的に課題に取り組み、自分の思いを表現することができたのではないかと思われる。また、満足するまで試したり、友だちから学んだりすることを通して、「遊びの振り返り」に当たる場面では、「書けるようになった。」「〇〇君の考えがおもしろかった。」という思いを児童がもてるようになったのではないだろうか。

これらのことから、幼児教育の特性を生かした学びの連続性のある学習指導のために、①「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにして児童を理解する。②単元の中での児童の思考の流れを考える。③児童自らが環境に関わりたくくなるような学習環境を設定する。④「支援・援助・評価等」を重視した教師の働きかけをする。という具体的な工夫が明らかになった。

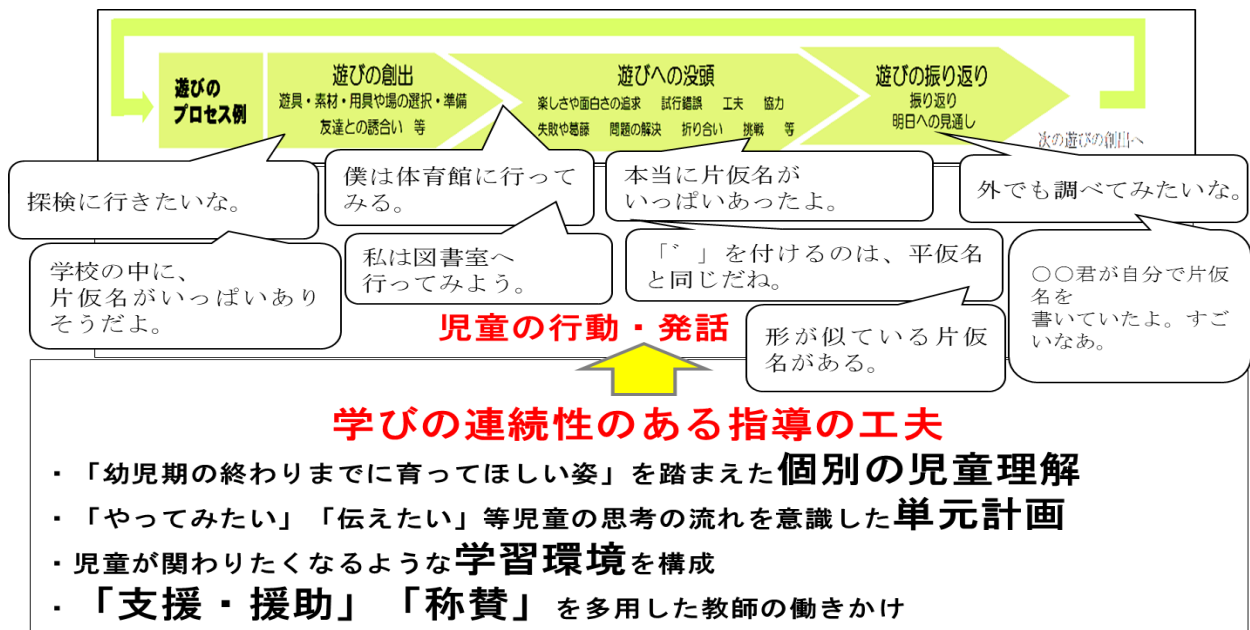


図5 幼児教育における学びの過程（教育課程部会幼児教育部会、2016）に沿った結果の整理

以上のように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにして児童を理解し、資質・能力を培ってきた幼児教育の特性を小学校教育に生かすことで、学びの連続性が確保され、「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」の三つの資質・能力へとつながっていくことが考えられる（図6）。

また、学びの連続性を確保するために、図7のような一連の流れを示すことが、教職員にとって、保幼小接続を実現する後押になるのではないかと考える。

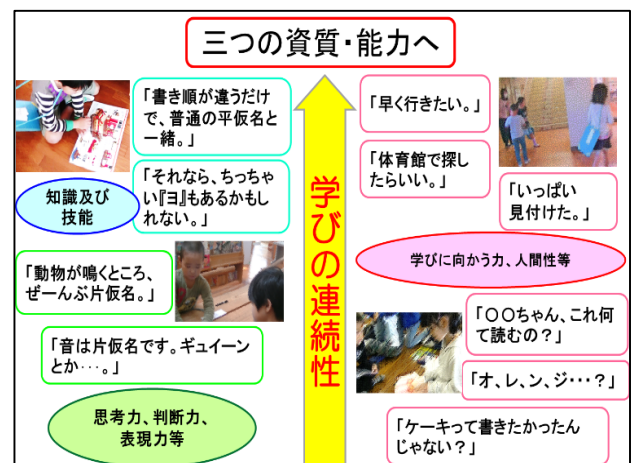


図6 学びの連続性と三つの資質・能力

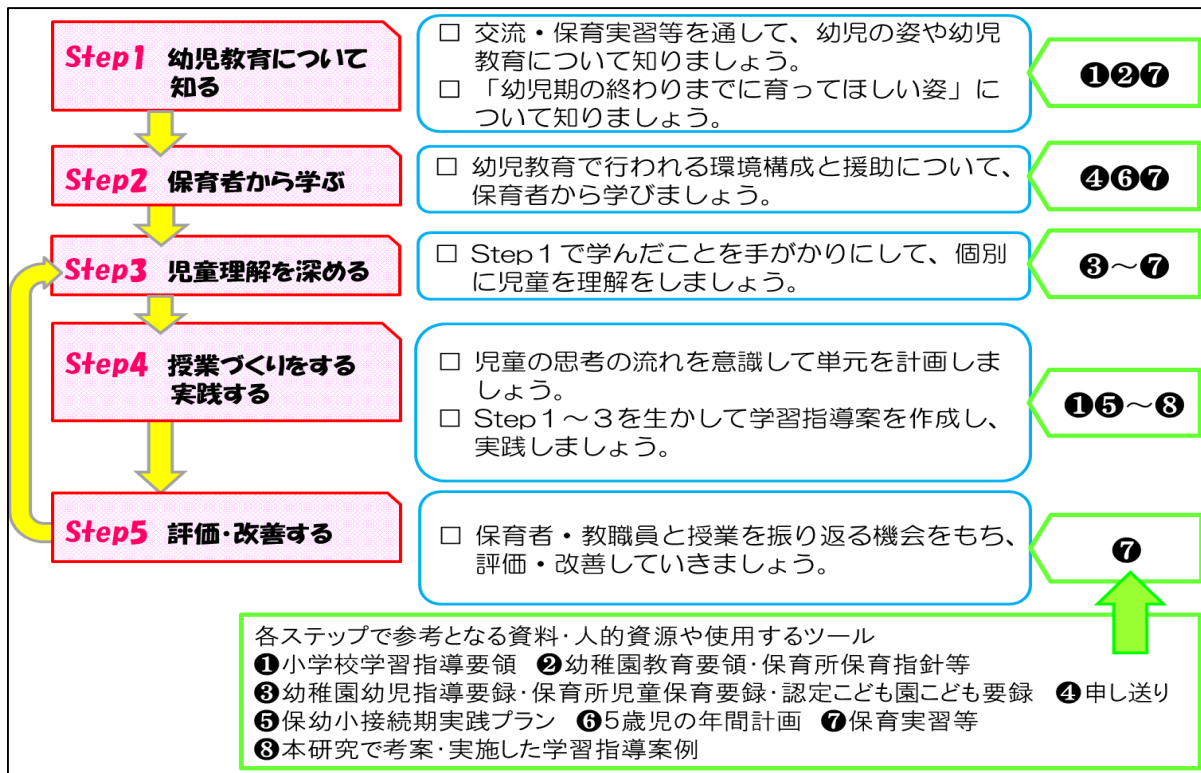


図7 学びの連続性のある指導を行う流れ

(2) 課題

本研究では、県下で行われている研修に加え、実際の幼児の姿を観察した上で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにした児童理解を行ってきた。学びの連続性を確保するためには、個人（1年生の学級担任だけ）ではなく、学校全体で児童理解を行っていく必要がある。そのため、保幼小の連携や校内での組織的な取組を計画的に進めていくことが重要である。今後は、組織的・計画的に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた個別の児童理解を進め、その理解を指導にどう生かすのかを具体的に示すことが課題であると考えます。

【参考・引用文献】

- 文部科学省 HP：平成 20 年保育所・幼稚園・小学校の連携の推進に関する調査研究協力者会議（第 1 回） 配付資料 資料 4 保幼小連携の成果と課題（調査研究事業報告書等より）
- 文部科学省（2015）：スタートカリキュラムスタートブック
- 文部科学省（2016）：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申） pp49-53、pp60-63、pp72-86、p120、pp155-159
- 文部科学省（2016）：幼児教育部会における審議の取りまとめ
- 国立教育政策研究所（2017）：「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」に関する研究報告書
- 神奈川県教育委員会（2011）：まなびと学びをつなぐ 小学校と就学前教育の連携 指導資料集
- 横浜市教育委員会（2012）：横浜版接続期カリキュラム 育ちと学びをつなぐ
- 高知県教育委員会（2017）：第 2 期高知県教育振興基本計画【改訂版】
- 秋田喜代美・第一日野グループ編（2013）：保幼小連携一育ちあうコミュニティづくりの挑戦 ぎょうせい
- 酒井朗・横井紘子（2011）：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
- 中坪文典（2012）：子ども理解のメソッドロジー 実践者のための「質的実践研究」アイディアブック ナカニシヤ出版
- 無藤隆・古賀松香（2016）：実践事例から学ぶ保育内容 社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」 北大路書房
- 無藤隆・汐見稔幸編（2017）：イラストで読む！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・保育要領はわかり BOOK 学陽書房
- 高村 真希（2017）：ビデオカンファレンスの進め方に関する一考察 金沢星稜大学 人間科学研究 第 10 巻 第 2 号
- 平成 25～28 年度高知県教育公務員長期研究生研究報告書