

保育所・幼稚園と小学校の接続に関する研究

～学ぶ力を育む保幼小接続期カリキュラムの在り方について～

香南市立香我美小学校 教諭 竹村 彩乃
高知県教育センター チーフ（幼保研修担当） 尾中 映里

本研究の目的は、保幼小接続期カリキュラムを実施することで、児童の学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を高めることの有効性を検証するとともに、効果的な接続の在り方について考察することであった。

保幼小接続期カリキュラムを実施しているAタイプの学校、スタートカリキュラムを実施しているBタイプの学校、どちらも実施していないCタイプの学校をそれぞれ抽出し、行動関係分析と発話分析を行った。なお、Bタイプ、Cタイプの学校については複数校抽出した。その結果、Aタイプの学校では、児童の活動時間が十分保障されていることや、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「コミュニケーション能力」に関する児童の発話項目の割合が、高いことが分かった。

また、児童の主体性を見取る検証授業では、Aタイプの学校の児童において、友達と学び合いながら自分の思いを自由に表現するなど、主体的に学ぶ児童の発話が多くあった。

〈キーワード〉 保幼小接続期カリキュラム、効果的な接続、授業分析、学ぶ意欲、主体的に学ぶ力

1 研究目的

平成 20 年に中央教育審議会から出された「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について」の答申では、近年の子どもの育ちについて、小1プロブレムや学級崩壊等に見られるように自制心や規範意識の希薄化、人間関係の形成が困難あるいは不得意な子どもの増加が課題として挙げられている。特に、学習面において、子どもたちの知識は増えているが、それらは断片的で受け身的なものが多く、学習に対する意欲や関心も低いと指摘されている。

本県においても、「平成24年度全国学力・学習状況調査結果（小学校）」によると、教科の学習意欲等についての肯定群が全国平均に比べて少なく、また、主に知識に関するA問題においては全国レベルを維持しているものの、思考力・判断力・表現力等を問う活用に関するB問題では全国レベルを下回するという結果になっている。さらに、平成24年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査の結果では、暴力行為や不登校児童生徒数においては全国平均を上回るなど、深刻な課題に直面している。

一方、保幼小の接続に関する現状としては、文部科学省における全国調査（平成 21 年）によると、全ての都道府県で「接続する必要がある」と回答している。本県では、「平成 24 年度保育所・幼稚園と小学校の接続について」のアンケート結果において、全ての保育者や小学校教員が「互いの保育・教育内容を理解する必要がある」と回答したが、実際に取組を行っている園や小学校は全体の 17% であり、保幼小接続のための取組が十分に行われていないことも明らかになった。幼児教育と小学校教育が円滑に接続されず入学を迎えた場合、子どもたちは小学校の学習や生活にうまく対応できず、そのことが学習への集中を阻害し、授業の成立等にも大きく影響するのではないかと考えられる。

無藤（2011）は、幼児教育がその後の学校教育、さらに大人になってからの活動の基盤を作るとし、幼児教育と小学校教育のカリキュラムをつなぐ必要性を指摘している。

こうした中、高知県教育センターでは平成 22 年度及び 23 年度において、幼児期に学んだ力を生かし、小学校生活や教科学習にスムーズに適応しながら学ぶ力を育むことができるスタートカリキュラム（第 1 学年対象）を開発し、その有効性を検証した。さらに、平成 24 年度には、保育所・幼稚園

での遊びの中の学びを見取り、小学校教育課程のどの部分につながるかをまとめたアプローチカリキュラム（年長児対象）を開発し、園で実施した。その結果、アプローチカリキュラムの学びは、小学校教育課程につながる経験内容・活動であることがわかった。

そこで、本研究では、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムで構成する保幼小接続期カリキュラム（以下、「保幼小接続期カリキュラム」という）（資料1）を実施することが、その後の学習における児童の学習意欲の向上や主体的な学びにつながるのではないかと考え、小学校における授業分析を行い、その有効性を検証することを目的とした。

2 研究仮説

保幼小接続期カリキュラムを実施すれば、子どもたちの学ぶ意欲が高まり、主体的に学ぶ力を育むことができる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを行う。

- ①抽出校における授業の観察・記録
- ②行動関係分析・発話分析による保幼小接続期カリキュラムの有効性の検討
- ③児童の主体性を見取る検証授業

3 研究方法

(1) 授業の観察・記録

条件の異なる三つの学校群において、授業を観察・記録する。

ア 対象

- ・保幼小接続期カリキュラムを実施している小学校 Aタイプ（以下、「Aタイプ」という）
- ・スタートカリキュラムを実施している小学校 Bタイプ（以下、「Bタイプ」という）
- ・どちらも実施していない小学校 Cタイプ（以下、「Cタイプ」という）

イ 実施時期（各3回程度）

4月、5月、6月、7月、9月、11月

ウ 授業単元

- ・Aタイプ…4月～6月 スタートカリキュラム 9月～11月 各教科
- ・Bタイプ…4月～5月 スタートカリキュラム 6月～11月 各教科
- ・Cタイプ…4月～11月 各教科

(2) 行動関係分析・発話分析による保幼小接続期カリキュラムの有効性の検討

ア 行動関係分析

授業分析を行うにあたり、藤田、吉本（1980）によって開発された観点別S-T分析ソフトを使用した。S-T授業分析は、授業開始から一定の間隔でその場面が教師の行動か子どもの行動かを判断し、授業の特徴を教師と子どもの時間量と行動の割合で量的に分析するものである。

S-T授業分析は授業開始から30秒間隔で判断していくが、このソフトは本来生徒用に開発されたものであるため、児童の実態に合わせ10秒間隔で見ていくことにした。

また、児童の実態を考慮し、教師の行動場面と子どもの行動場面を次のように変更した。（表1）

表1 ST授業分析ソフトの変更点

教師の行動場面	教師の行動場面
<ul style="list-style-type: none"> ・思考を促す発問 ・支援、援助等 ・解説、説明、指示等 ・板書、範読等模範 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・思考を促す発問 ・支援・援助・評価等 ・説明・指示・確認等 ・板書、範読等模範 ・その他（環境設定、移動、プリントや材料の配付、学習規律の指導、児童への注意等）
生徒の行動場面	児童の行動場面
<ul style="list-style-type: none"> ・一人での思考場面 ・考えの発表、交流場面 ・一問一答 ・音読、実験等 ・その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で思考・活動する場面 ・友達と関わりながら思考・活動する場面 ・全体で発表する場面 ・教師の指示に対する反応 ・その他（環境設定、移動、学習用具の準備をする・片付ける、待つ時間等）

は変更箇所

イ 発話分析

抽出授業から、児童の発話を五つの項目に分類し（表2）、数値化した。また、特徴的な項目において児童の発話を抽出し、その発話を引き出した教師の発話を分析し考察した。

表2 発話の分析項目について

学校教育法の学力の3要素 ^{※1} と文部科学省の観点別学習評価 ^{※2} を参考に保幼小接続期カリキュラムの有効性を検証するため、以下の5項目の観点を作成し分類を行った。	
項目1 関心・意欲・態度	主に児童の自己選択・判断に関わる発話、課題解決に関わる発話
項目2 知識・理解	主に基礎的・基本的な知識や理解に関わる発話
項目3 思考・判断	主に身に付けたことや経験を用いて考えている発話
項目4 コミュニケーション能力	主に友達との対話に関わる発話
項目5 その他①	主に教師の指示に対する返事
項目5 その他②	その他①以外の発話

※1 「基礎的・基本的な知識・技能」、「課題解決のために必要な思考力、判断力、表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」の3要素。

※2 「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の四つの観点。

※3 項目の妥当性においては、接続期カリキュラムの開発・実践者、鳴門教育大学大学院木下光二教授とともに検討し、担保されていると判断した。

(3) 児童の主体性を見取る検証授業の実施

児童の主体性を見取る検証授業「夏休みカレンダーを作ろう」を行い、児童の発話を分類し比較した。また、児童の作品のうち、独創性のあるものをA評価（課題に主体的に取り組んでいる作品）、教師の見本や友達の作品を写したものをB評価（課題に取り組むが主体性は見取りにくい作品）、作成できなかったものをC評価（課題に取り組むことができず完成できなかった作品）として、児童の課題に対する主体性について検証した。

4 結果と考察

(1) 行動関係分析・発話分析の結果と考察

ア 給食指導（入学後2～3日）

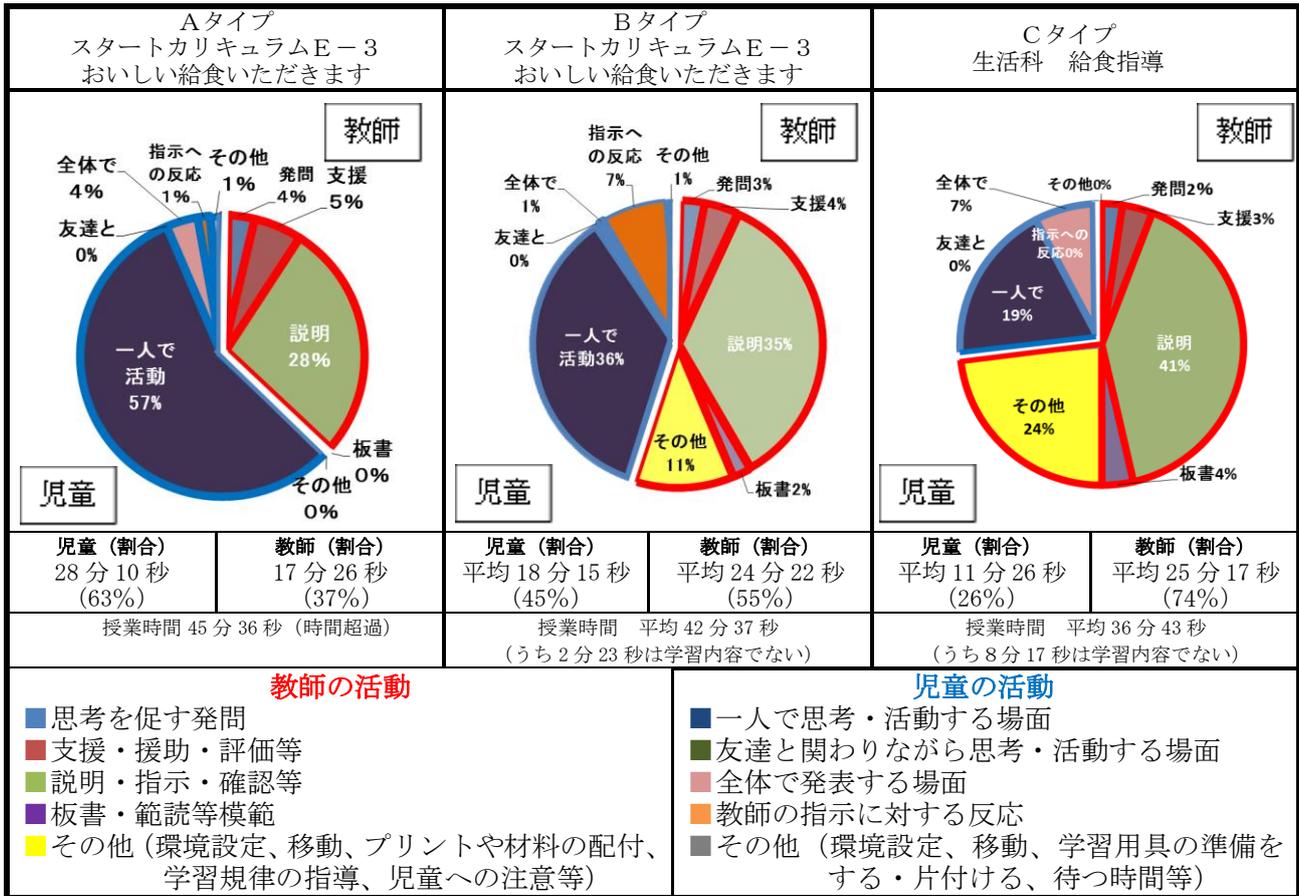


図1 【入学直後の給食指導】行動関係分析 分析結果

表3 A・Bタイプ スタートカリキュラムE-3、Cタイプ 生活科 給食指導 発話分析結果

	教師発話例	児童発話例
Aタイプ (例)	■ 幼稚園や保育園で給食をどうしよったか、お話しできる人いますか? 【思考を促す発問】	
		■ 当番が入れよった。(一人で思考・活動) 【思考・判断】
		■ チームでご飯入れよった。(一人で思考・活動) 【思考・判断】
	■ 保育園・幼稚園はチームでやりよったがやね。 【支援・援助】	■ なんかね、給食当番がね (一人で思考・活動)。 【思考・判断】
	■ 幼稚園は2チーム、ひよこチーム。 【思考・判断】	
	■ 幼稚園ではチームがあったけど、学校は1班・2班・3班という班があります。 【説明】	
Bタイプ (例)	■ 給食の準備って幼稚園でもしてたよっていう人。(略) 【指示】	
		■ やったことある。 【思考・判断】
	■ こんなに大勢の人がね、給食準備に行ったらね、大変です。だからね (略) みんなをね、二つのグループに分けます。(略) 給食当番さんのことです。 【指示】	■ 皆でね、自分の席で食べるが。 【思考・判断】
	■ やったことある人。 【指示】	■ やったことある。 【思考・判断】
	■ 給食当番じゃない人は何をするのかというね、配ぜん係って言ってね… (略) 【説明】	

	教師発話例	児童発話例
B タイプ (例)	<ul style="list-style-type: none"> ■ マスクをして、お席で静かに当番さんが取りにきてくださいって言うまで静かに待っていきましょう。【指示】 ■ その間、しばらく本を読んだりしていいですよ。【指示】 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 配膳をする、さんはい。【指示】 	
		<ul style="list-style-type: none"> ■ 配膳をする。【その他② 不明】
	<ul style="list-style-type: none"> ■ この絵のように準備をします。(略)【説明】 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ はい、皆見て。【指示】 ■ どんな風にたたむのかな？(略)【思考を促す発問】 ⇒ エプロンのたたみ方を前で説明する。【模範】 ■ 給食を食べる時間はどれ位あるかと言うとね【説明】 	
C タイプ (例)	<ul style="list-style-type: none"> ■ それでは、今から給食当番さんのお仕事を言います。(略)【説明】 ■ 今日はこの10人にしてもらいます。【説明】 ■ で、後の人は給食当番さんが準備出来たら先生が取りにきてくださいと言います。【説明】 ■ そしたら取りにきます。【説明】 ■ で、給食を食べるときは班をくっつけて、5人で食べます。(略)【説明】 ■ それでは、机のくっつけ方から言います。(略)【説明】 ⇒ 班机の仕方について説明する。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ はい、じゃあみんな、一回本読みゆうの閉じてください。【指示】 ■ 今から当番さんに動いてもらうのでよおく見よってくださいよ。(略)【指示】 	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 呼ばれたら本を片付けて手を洗ってから行きます。【説明】 ■ 今、先生のお話、聞こえた人あげて。(略)【指示】 ■ はい、呼ばれたらどうしますか？【思考を促す発問】 	

図1の行動関係分析結果から、Aタイプは教師の活動時間が17分26秒、児童の活動時間が28分10秒であり、児童の活動時間が長い。Bタイプでは教師と児童の活動時間が平均24分22秒と平均18分15秒でほぼ同じ時間で行われ、Cタイプでは教師の活動時間が平均25分17秒、児童の活動時間平均11分26秒であり教師の活動時間が長い。また、入学直後の時期は児童にとって初めての経験が多いため、教師は児童に説明や指示を多くする傾向がある。しかし、Aタイプは「説明・指示・確認」の割合は全体の28%と低い割合であった。

表3の発話分析結果から、Aタイプの担任は児童に「幼稚園や保育園で給食をどうしていたかお話しできる人はいますか。」と、園生活を思い起こさせる発問を行っている。児童からは「チームでご飯入れていた。」など、園での経験が次々に語られた。そして、この担任は児童の発言を踏まえて「幼稚園ではチームがあったけど(略)」など、園と学校の違いのみを説明した。このように、Aタイプの担任は、児童が幼児期に自分たちで給食活動を行ってきたことを把握していたため、幼児期の学びを生かした活動の場を保障したと考えられる。

Bタイプの担任も、児童に「給食の準備、幼稚園でもしていましたか？」と園生活を思い出させる発話を行った。一方、児童からも園の経験を語ろうとする発話が多く見られたが、担任は園での給食を実際に見たことがなかったためか、一から給食の説明を行い、児童はそれを聞くだけといった場面が見られた。

Cタイプの担任は、児童に園での給食経験を問わず、一から丁寧に給食指導を行うことが多く、その間、児童は教師の話聞き指示に答えるといった状況であった。

これらのことから、小学校教師が児童の園生活の様子を把握し、それらの学びを生かした指導を行うことで、児童の学びが途切れることなく主体的に小学校生活に取り組むことができ、意欲や自信につながるのではないかと考えられる。

イ スタートカリキュラム 【J-1 動物ランドで遊ぼう なかよくなるろう】(4月～5月)

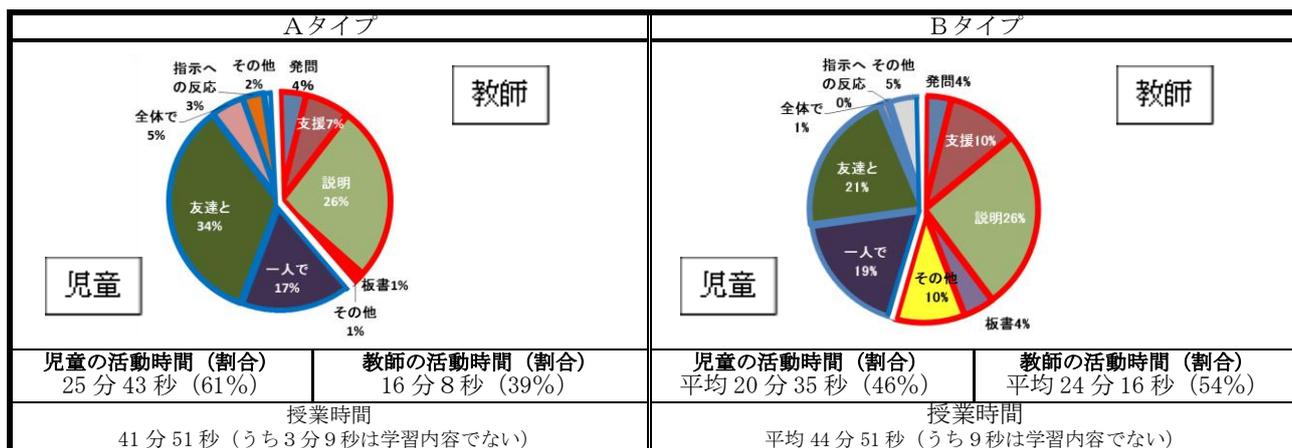


図2 【Aタイプ・Bタイプのスタートカリキュラム J-1】行動関係分析 分析結果

表4 Aタイプ・Bタイプ【スタートカリキュラム J-1 動物ランドで遊ぼう なかよくなるろう】発話分析結果と発話項目の割合

		教師発話例		児童発話例				
						Aタイプ (全 193文中)	Bタイプ (全 196文中)	
Aタイプ 例		■どんな歌が隠れているか、ペアで話し合ってください。【説明】		■カエルの歌がなあ。【コミュニケーション能力】 ■そうや、まいごの…。【コミュニケーション能力】		関心・意欲・態度 (自己選択・判断力、課題解決力)	37文 (19%)	72文 (37%)
		インタビューゲーム中		■一緒にやろう。【コミュニケーション能力】 ■ありがとう。【コミュニケーション能力】		知識・理解 (知識・理解力)	31文 (16%)	13文 (7%)
Bタイプ 例		■何が出てくる動物か、分かったらさっと手をあげてよ。【指示】		■ゴアプ! 【関心・意欲・態度】 ■サル! 【関心・意欲・態度】		思考・判断 (身に付けたことや経験を用いて考える力)	31文 (16%)	47文 (24%)
		インタビューゲーム中		■好きな動物は何ですか【コミュニケーション能力】 ■ぼくの好きな動物は、キリンです。【コミュニケーション能力】		コミュニケーション能力 (対話力)	61文 (32%)	13文 (7%)
						その他① (教師の指示に対する返事)	25文 (13%)	6文 (3%)
						その他② (友達への注意や教師の発話を繰り返す、文章を読む等の発話)	8文 (4%)	45文 (23%)

図2の行動関係分析結果から、Aタイプは児童の活動時間が平均25分43秒、Bタイプは平均20分35秒であり、両者とも、児童の活動時間を保障するスタートカリキュラムの特徴を意識した授業が展開されていたことが分かった。

また、表4の発話項目を見ると、Aタイプではコミュニケーション能力を表す発話が32%で、Bタイプの7%に比べると25ポイントと割合が高い。その要因としては、Aタイプでは学習導入時からペア学習を取り入れたり、インタビューゲームにおいて活動時間を十分に保障したりするなど、児童同士の関わりに重点が置かれた展開が行われたことによるものと考えられる。また、Aタイプの担任は、児童が幼児期に音楽に親しみ、友達との関わりの中で学んできたことを把握していた。そこで、児童の主体性や関わりに重点を置いた学習を展開し、多数の児童が交流している間、担任は支援が必要な児童に関わる時間をつくることができていた。

一方、Bタイプでは、挙手による動物クイズや、教師の模範演技に合わせて児童が踊るといった学習を展開していたが、参加できない児童も見られた。しかし、インタビューゲームでは多くの児童が参加できたことから、この時期の児童には教師対児童で学習する形態よりも、児童同士で関わり合う学習形態が効果的であると考えられる。

これらのことから、スタートカリキュラムにおいては、児童の活動時間を保障するだけでなく児童同士が関わる時間を多く取り入れるなど、幼児期の学びの環境を積極的に取り入れることが重要であることが分かる。また、それらの工夫が児童の学習意欲やコミュニケーション能力の向上につながり、その後の教科学習へのスムーズな移行につながるのではないかと考える。

ウ 国語科【かぞえうた】(9月)

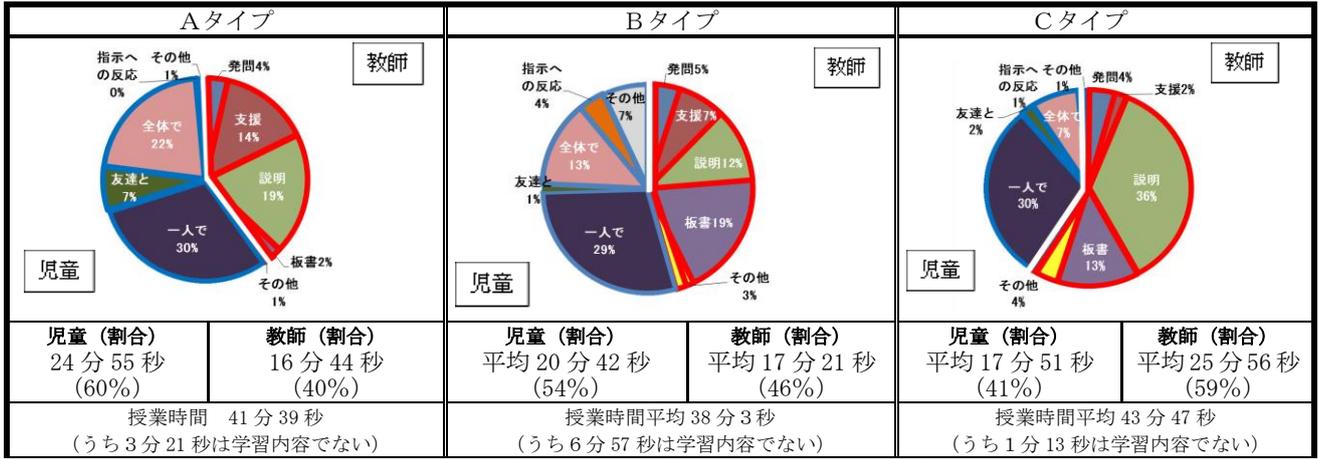


図3 【国語科 かぞえうた】行動関係分析 分析結果

表5 【国語科 かぞえうた】発話分析結果と発話項目の割合

タイプ(例)	教師発話例		児童発話例			
		■ けいととは1本2本3本…と数えます。(略)【説明】	■ バット。【コミュニケーション能力】	Aタイプ (全277文中)	Bタイプ (全176文中)	Cタイプ (全301文中)
Aタイプ(例)	■ 本って数えるものにはほかにどんなものがあるか隣り同士で話してください。(略)【指示】	■ えんぴつ。【コミュニケーション能力】	関心・意欲・態度 (自己選択・判断力、課題解決)	58文 (21%)	74文 (42%)	62文 (21%)
Bタイプ(例)	■ はい、バナナは何で数えますか?【思考を促す発問】	■ 9つぶは小さいものを数えるときにつかう。【思考・判断】	知識・理解 (知識・理解力)	85文 (31%)	57文 (32%)	164文 (54%)
Cタイプ(例)	■ ありがとうございます、そこまで言ってくれたらみんな分かったと思います。【評価】	■ 5本です。【知識・理解】	思考・判断 (身に付けたことや経験を用いて考える力)	48文 (17%)	9文 (5%)	7文 (2%)
	■ ここを見てください。【指示】	■ はい、ひるねのくじらがっていうところの「ひ」っていうところが、ひとつの「ひ」っていう…【思考・判断】	コミュニケーション能力 (対話力)	54文 (19%)	6文 (3%)	38文 (13%)
	■ 同じ漢字よね。(略)【確認】		その他① (教師の指示に対する返事)	3文 (1%)	3文 (2%)	15文 (5%)
	■ ここは「み」って読むけど、ここでは「さん」って読む。【確認】		その他② (友達への注意や教師の発話を繰り返す、文章を読む等の発話)	29文 (10%)	27文 (15%)	15文 (5%)

【かぞえうた】は、詩を通してものの数え方や漢数字の読み書きを学ぶ単元である。

図3の行動関係分析結果から、Aタイプではスタートカリキュラム以降も児童の活動時間が多い。Bタイプでは教師と児童の活動時間がほぼ同じ、Cタイプでは教師の活動時間が多いことが分かった。さらに、「友達と関わりながら思考・活動する場面」はAタイプではその割合が7%となっており、Bタイプ及びCタイプに比べて高い割合を占めていた。

表5の発話分析結果から分かるように、Aタイプでは【毛糸を〇本と数える】ことを確認した後、身の回りで【〇本】と数えるものについて話し合うペア活動を取り入れたため、その後の発表場面では、児童のこれまでの経験から語られた発話が多く見られた。また、その後の展開においても、教師は支援に徹し、児童の活動を十分に保障した。

また、Bタイプにおいても、児童から「9つぶとかは(略)。」など経験を基にした具体的な発言が多く見られた。しかし、担任はその発話を取り上げることなく正答を求める発問を行ったため、一問一答の展開となった。

他方、Cタイプでは、児童の発言を教師が変わって丁寧に説明する場面が多く見られた。また、教師が指示したことに児童が答えるなど、一問一答の場面が見られた。

これらの結果から、Aタイプの児童は「思考・判断」、「コミュニケーション能力」の項目において、高い割合を示すことが分かった。

エ 算数科【かたちあそび】(11月)

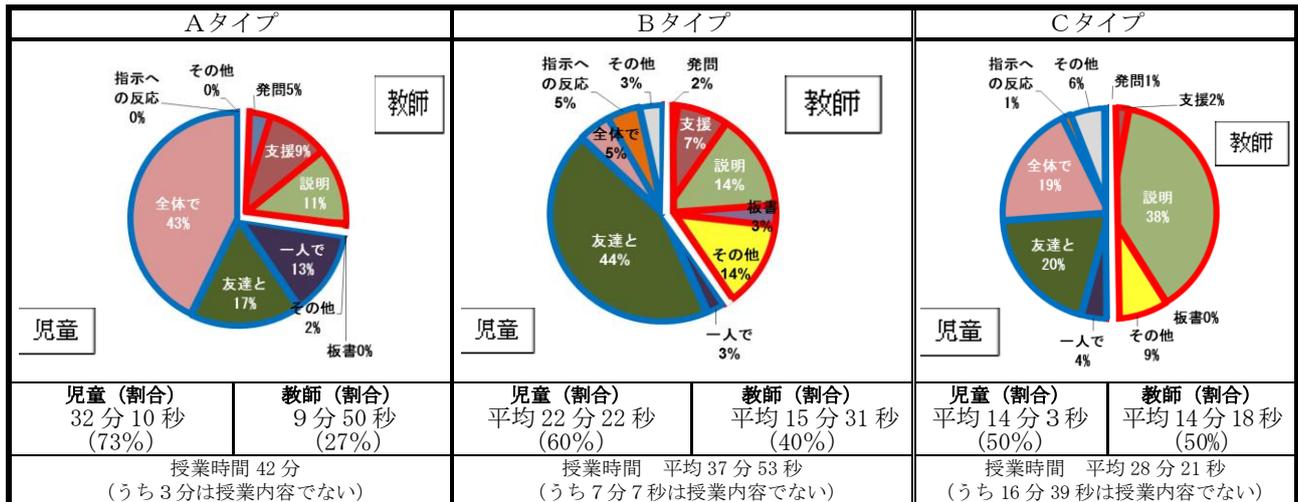


図4 【算数科 かたちあそび】行動関係分析 分析結果

表6 【算数科 かたちあそび】発話分析分析結果と発話項目の割合

	教師発話例	児童発話例	Aタイプ (全260文中)	Bタイプ (全244文中)	Cタイプ (全133文中)
Aタイプ(例)	<ul style="list-style-type: none"> 今日は色々な箱を「かたち」に注目して分けてもらいたいです。【説明・指示】 	<ul style="list-style-type: none"> 四角いのは四角いので置いて。【思考・判断】 同じです。【コミュニケーション能力】 コウヘイ君に付け足します。【コミュニケーション能力】 	<ul style="list-style-type: none"> 関心・意欲・態度 (自己選択・判断力、課題解決) 64文 (25%) 知識・理解 (知識・理解力) 13文 (3%) 思考・判断 (身に付けたことや経験を用いて考える力) 52文 (20%) コミュニケーション能力 (対話力) 109文 (42%) その他① (教師の指示に対する返事) 8文 (1%) その他② (友達への注意や教師の発話を繰り返す、文章を読む等の発話) 14文 (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> 34文 (14%) 29文 (12%) 9文 (4%) 76文 (31%) 7文 (3%) 89文 (36%) 	<ul style="list-style-type: none"> 14文 (11%) 9文 (7%) 18文 (14%) 67文 (50%) 11文 (8%) 14文 (11%)
Bタイプ(例)	<ul style="list-style-type: none"> 何と何に分けましたか?【略】【思考を促す発問】 天ぎい形と小さい形に分けたんだね。【支援・援助】 	<ul style="list-style-type: none"> 天ぎいものど小さいもの。【思考・判断】 			
Cタイプ(例)	<ul style="list-style-type: none"> 先生はどこを指しているんでしょうか。【思考を促す発問】 	<ul style="list-style-type: none"> ここの四角いとこは四角の仲間、こっちのチップスターみたいなやつは丸いチームに分けました。【思考・判断】 そこの上。【一人で思考・活動する場面】 			

【かたちあそび】は、身の回りにあるものの観察を通して、立体図形の基礎を学ぶ単元である。本単元では、児童が班活動を通して箱やボールを分類し発表する場面を分析した。

図4の行動関係分析結果から、教師の【説明・指示・確認】の割合は、Aタイプ11%、Bタイプ14%に対して、Cタイプでは38%と2倍近くとなった。

また、表6の発話分析結果から、Aタイプの担任が「今日は色々な箱を形に注目して分けてもらいたいです。」と投げかけると、児童から「四角いのは四角いので置いて(略)。」など、形を理解した発話が見られた。これらの発話は、思考・判断につながるものであり、発話項目の割合は20%を示している。また、その発話に対して他の児童も次々に反応している。そして、班活動後の発表でも、発話した児童に対し、他の児童から質問や意見が次々に行われるなど、児童間で意欲的に学習が展開されていた。これらの発話は、コミュニケーション能力(42%)、関心・意欲・態度(25%)の発話項目において高い割合を示している。

一方、BタイプやCタイプでは、班活動後の発表において「四角の仲間、丸いチーム」など、形を理解した発話が行われたが、その後は担任がまとめ、指示に答えるといった一問一答の展開となった。

このような結果から、Aタイプの児童は、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「コミュニケーション能力」の項目において高い割合を示すことが分かった。児童の実態に応じた接続期カリキュラムを工夫し、その後の教科学習につなげることは、児童の学習意欲、思考・判断力、コミュニケーション能力を高めるような学習形態になることが期待できる。

(2) 検証授業の分析結果と考察

ア 検証授業「なつやすみ カレンダーを つくろう」(7月)

(ア) 児童の見取り

Aタイプ	それぞれが作品作りに集中し、自分の思いや願いを表現した作品が多く見られた。また、完成した作品について話をしたり困っている友達を手伝ったりするなど、アドバイスしたり励まし合ったりする様子が見取れた。
Bタイプ	友達とグループを作り、にぎやかな雰囲気で作成が行われた。また、「おれ、10月までかく、ポケモンをかく」など、自分の思いを表現しようとする発話も見られた。しかし時間がたつにつれ、一部では学習に関係のない話題で盛り上がり、いざこざが始まるなどその他の発話が目立った。また、友達と同じ作品を作る児童も見られた。
Cタイプ	カレンダー作りが始まると、児童からは「何でかいてもいいが?」「何でかくが?」など、教師の指示を求める発話が多く聞かれた。その後は、それぞれが集中した雰囲気の中で作成が行われたが、教師が提示した見本のカレンダーを描き写した作品が多く見られた。

(イ) 発話項目の割合

	Aタイプ (全 151文中)	Bタイプ (全 162文中)	Cタイプ (全 119文中)
関心・意欲・態度 (自己選択・判断力、課題解決力)	76文 (50%)	63文 (38%)	73文 (61%)
知識・理解 (知識・理解力)	5文 (3%)	13文 (8%)	6文 (5%)
思考・判断 (身に付けたことや経験を用いて考える力)	11文 (7%)	2文 (1%)	2文 (2%)
コミュニケーション能力 (対話力)	46文 (30%)	51文 (31%)	27文 (27%)
その他① (教師の指示に対する返事)	0文 (0%)	0文 (0%)	0文 (0%)
その他② (友達への注意や教師の発話を繰り返す、文章を読む等の発話)	13文 (9%)	31文 (19%)	11文 (9%)

(ウ) 作品の評価結果

作品(カレンダー)を独創性のあるものをA評価、教師の見本や友達の作品を写したものをB評価、作成しなかった・できなかったものをC評価で分類し、集計した結果を比較した。(評価においては、指導主事等、研究生で行った。) (表7)

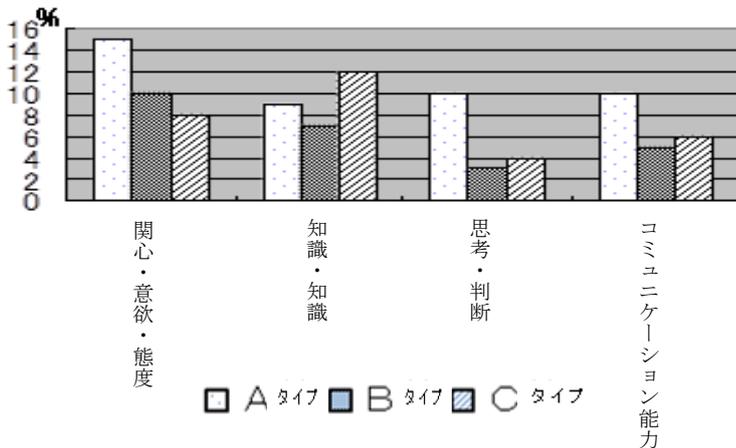
表7 作品評価一覧

	Aタイプ	Bタイプ	Cタイプ
A評価	平均 57%	平均 38%	平均 26%
B評価	平均 43%	平均 58%	平均 74%
C評価	0%	平均 4%	0%

作品評価結果から、AタイプはA評価が57%と割合が高かった。

また、発話分析結果からBタイプでは、グループによって馴れ合いの関係が見られるなど個人差があることが分かった。Cタイプでは、児童は課題に集中するが、自分の思いを表現するより教師の指示に従うことで安心する雰囲気が見られた。そのため、Aタイプのように保幼小接続期カリキュラムを実施することは、児童の学習意欲の向上や主体的に学ぶ【学びに向かう集団】を形成するために有効であると考えられる。

(3) 分析を行った授業における発話項目の総合結果



これまでの抽出授業における各発話項目の割合を合計し、総合比較した結果、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「コミュニケーション能力」の各項目ともにAタイプが高く、「知識・理解」の項目ではCタイプの学校が高かった。これらのことから、保幼小接続期カリキュラムを効果的に実施することは児童の学習意欲や思考力・判断力、コミュニケーション能力の向上に有効であると言える。

図5 発話項目の割合 (※項目5：その他①②の項目を省く)

5 成果と課題

(1) 成果

- 抽出校の授業を量的・質的に分析し比較することで、保幼小接続期カリキュラムの有効性を実証することができた。
アプローチカリキュラムを理解した担任がスタートカリキュラムを行うことで、幼児期の学びや育ちが小学校への学習や生活に効果的に接続され、その後の教科指導にもつながった。また、そのような保幼小接続期カリキュラムを実施することで、児童の学ぶ意欲、思考力・判断力、コミュニケーション能力が高まることも分かった。
- Aタイプの発話分析から、児童が幼児期に体験したことが生かされた発話を見取ることができた。また、それはアプローチカリキュラムの学びの事例とつながっていることも分かった。
- 保幼小接続期カリキュラムを保育者や小学校教員が実施しやすいように、具体例を示した「保幼小接続のための実践プラン」(資料2)を作成することができた。

(2) 課題

- 保幼小接続期カリキュラムを実施する園や学校を県下に広げる。
本県で保幼小接続期カリキュラムを実施している園や学校が1校であるため、今後、実施する園や学校を県下に広げる必要がある。

(3) 今後の取組

- 保幼小接続カリキュラムをより効果的に行うための実践プランの導入
保育者と小学校教員が年間を通してどのように保幼小接続期カリキュラムを行っていけばよいか、「スタートカリキュラムから教科学習への円滑な移行のポイント」、「幼児と児童の交流」、「教職員の研修」についての具体例を示した実践プランを作成した。このプランを今後導入し、その有効性を検証したいと考えている。
- 保幼小接続期カリキュラムの有効性をさらに高めるための様々な授業実践の分析
小学校の教員の経験年数等によって効果の差異がでないように、様々な授業実践を検証し、その有効性を高めていきたいと考えている。

【参考・引用文献】

- ・文部科学省 中央教育審議会答申(2008)『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について』
- ・幼児期と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方について(報告)』平成22年
- ・尊田史・尾中映里(平成22年)『保幼小の連携教育のカリキュラム作成に関する研究』高知県教育センター報告書
- ・押川朝子・尾中映里(平成23年)『保幼小の連携教育のカリキュラム作成に関する研究』高知県教育センター報告書
- ・小松和佳・尾中映里(平成24年)『保幼小の連携教育のカリキュラム作成に関する研究』高知県教育センター報告書
- ・無藤隆『保育の学校3～5つの教育的課題編～』

保幼小接続期カリキュラム A市立B小学校校区保育所・幼稚園

アプローチカリキュラム

スタートカリキュラム

0歳～年長8月 9月 10月 11月 12月 1月 2月 3月 4月(1年生) 5月
 <<保育所・幼稚園>> <<小学校>>

別紙1

課題	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な生活習慣の定着に個人差がある 場と相手に応じた適切な言葉使いや行動ができない幼児がいる 最後までやり抜く継続性や精神力に弱さが見られる 	<ul style="list-style-type: none"> 思いが通じない時に、手が出たり、トラブルになったりする時がある 遊びや生活の中でルールが守れずトラブルになる時がある 自己中心的な行動が見られることがある いろいろなことに興味関心はあるが、自分が苦手なことや嫌なことには消極的である
----	---	---

子育ての悩み	<ul style="list-style-type: none"> 困難なことにつまずいても気持ちを切り替えて乗り越えようとする いろいろな活動や遊びにおいて自分の力で最後までやり遂げ、満足感や達成感をもつ 相手の話を聞いて分かったり、自分の思いや考えなどを相手に分かるように伝えようとする 友だちとかかわりを通して互いのよさを分かり合い、心を通わせながら一緒に遊びを進めようとする 共通の目的をもって話し合ったり、役割を分担したりして、力を合わせてやり遂げようとする 	<ul style="list-style-type: none"> 主体的に学ぶ 学習意欲がある コミュニケーション能力がある 自分や友だちのよさに気づく 思いや願いをもつことができる
--------	--	--

定着させたい力	確かな学力につながる基礎 ○学びを支える基礎 [好奇心、思考力、探究心、達成感、向上心、協同性等] ○学びの芽生え ・コミュニケーション ☆ ・図形、長さ、ことば(文字)数量等	・身近な物や用具などの特性や仕組みを生かしたり、いろいろな予想をしたりして、楽しむ ・友達と積極的ににかわり、相手の思いや考えなどを感じながら行動する ・自分の考えや気持ち、困っていることを自分なりの言葉で話そうとする ・生活や遊びを通して、必要感をもって、数えたり、比べたり、組み合わせたりしながら、物の数量や長さ、広さや速さ、図形の特徴等に関心をもつ ・文字が、生活や遊びの中で人と人をつなぐコミュニケーションの役割をもつことに気づき、読んだり、書いたり、使ったりする	確かな学力 基礎・基本を身に付け、いかに社会が変化しようとして、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力 豊かな心 自らを律しつづ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性 体力・健康 たくましく生きるための健康や体力
	豊かな心につながる基礎 ○規範意識 ☆ ○自尊感情 ☆ ○人間関係	・相手も自分も気持ちよく過ごすために、してよいことと悪いことの区別などを考えて行動する ・友達の思いや考えに気づき、心を通わせながら一緒に遊ぼうとする ・身近な人々に、自分からも親しみの気持ちをもって接する ・クラスのみんなと心地よく過ごしたり、より遊びを楽しむためのきまりがあることが分かり、守ろうとする ・自分の気持ちを調整し、友達と折り合いをつけようとする ・関係の深い人々との触れ合いの中で、自分が役に立つ喜びを感じる	
	体力・健康につながる基礎 ○基礎的な生活習慣 ○食 ○健康・安全	・ 衣服の着脱、食卓、排泄などの生活に必要な活動の必要性に気づき、自分でする。 ・いろいろな遊びの中で体を動かす喜びを味わい、進んで体を動かそうとする ・自分の健康や安全についての心構えを身に付け、自分の体を大切にすることをめざす	

主な経験内容・活動	① 体を動かして遊ぶ楽しさやみんなの力を合わせる喜びを味わう ○リレー ○かけっこ ○綱引き ○おにごっこ ○ドッジボール ○マラソン ○なわとび ○鉄棒	各校の教育課程に基づいた学習 教科等の学習 ・国語、算数、生活科、音楽、図画工作、体育、道徳、特別活動等 スタートカリキュラム 計52時間 大単元 第1期「はじめまして」 25時間 第2期「がっこうだいすき」 16時間 第3期「みんななかよし」 11時間
	② 物の数や文字に興味を深め、遊びや生活に取り入れる ○お店屋さんごっこ ○郵便屋さんごっこ ○カルタ ○ランプ ○なぞなぞ ○すくろく ○しりとり	
	③ 自然に触れ、自然物を通して気づいたこと感じたことなどイメージを膨らませた遊びをしようとする ○秋・冬の自然物を使った遊び ○氷遊び ④ 友だちと互いに考えやイメージを出し合いながら、協力して遊びを進めていく充実感を味わったり、表現する楽しさを味わう ○劇遊び ○楽器遊び ○ごっこ遊び ○歌 ⑤ 自分なりの目当てをもって繰り返し取り組む ○なわとび ○ごま回し ○たこ作り ○たこ揚げ ○編み物 ⑥ 自分たちの成長を感じ、自信を持って行動する ○卒園にむけての活動 ○園生活を振り返り、やりたい遊びを友だちや異年齢児と一緒に楽しむ	
⑦ 異年齢児との遊びや当番活動を通して、自信をもって活動しようとする ○異年齢児との遊びや交流活動 ○給食当番 ○掃除当番 ○出席調べ ○飼育活動		

環境構成◎◎	① ◎自分なりにめあてをもって取り組み、もっている力を十分に発揮して遊ぶことができるように、運動遊びに必要な道具を準備したり場の確保をする ○子ども同士の話し合いの場、協力し合う姿、頑張りを大切に、友だち同士認め合えるような雰囲気づくりを心がける	⑥ ◎今まで経験した遊びの中で、楽しかったことが十分にできる環境(用具・材料等)を設定する ○一人一人の良さを仲間として認め合い、個々の力を十分に生かせるよう配慮する ○卒園にむけてさまざまな心情の変化を察しながら、成長した点に気づかせ周囲の人たちに感謝の気持ちをもてるようにする ○新しい生活への期待と不安な気持ちを受けとめる
	② ◎遊びの中で、数えたり、並べたり、比べたり、また、文字の必要性に気づく場面を作る ○子どもたちの興味や活動意欲の高まりを十分に受け止めながら力が発揮できるようにする	
	③ ◎季節の変化を生活の中にも多く取り入れる ○身近な環境の中の様々なものとの出会いの中で、心を揺さぶり、子どもたちのイメージを大切にしながら創造性を豊かにしていく ④ ◎十分遊び込むことができるような時間や場を確保する ◎要求が出た時はせらせるように、様々な材料を準備しておく ○子どもたちの中から出てくる思い、イメージを大切に、そのイメージを実現できるよう、寄り添い、一緒に考えたりしながら活動を進める ⑤ ◎保育者もモデルとなり、遊びを広げるような場面を作る ○目的に、向かって考えたり工夫したりしながら友だちとやり遂げたという充実感、満足感を味わわせる	
⑦ ◎異年齢児とかかわりをもてるような場面を設定したり、いろいろな当番活動が選べたりするような工夫をする ○一人ひとりのがんばりを認めたり、人の役に立つことへの喜びに共感したりして、自信につなげていく		

交流連携・小	子ども ・第1回 保幼小交流活動 (保幼小学校のワークラワー) ・第2回 保幼小交流活動 (秋の自然物を使って音の出るものを作る) ・第3回 保幼小交流活動(一日入学) (ゲーム、教室・学校案内)	教職員 ☆交流活動、一日入学等、事前打ち合わせ及び情報交換会 ☆保幼小合同研修会の実施(研修計画位置づけ) ☆要録の送付及び受け取り	☆スタートカリキュラムの支援 ☆小学校授業参観への保育者参加
--------	---	---	--------------------------------

運と家庭の連携	・生活習慣の見直し(早寝、早起き、朝ご飯、排便のリズム) ・子どものよい面や成長している姿を保護者に伝える ・就学への心構えや生活習慣を再確認する ・集団生活を通し、協力し合い、認め合う中で、共に育つことを伝える	保護者の期待や不安を知り、適切に対応する ・学年便り等で活動やわらい、子どもの様子等を伝える ・学年、学校体制の取組を伝える
---------	---	--

保幼小接続のための実践プラン

実施時期	4月～5月		6月～8月		9月～12月		1月～3月		
保幼	保育				アプローチカリキュラムの実施				
小学校	スタートカリキュラムの実施				教科学習				
スタートカリキュラムから教科学習への円滑な移行を目指して	発表	<ul style="list-style-type: none"> 遊びの交流スペースの設定、水筒の置き方の確認など園生活の環境を生かす。 フリースペース（体育館・校庭・図書室・多目的教室等）を積極的に活用する。 		<ul style="list-style-type: none"> 児童の実態に合わせ、遊びの交流スペースから校庭や体育館への遊びに移行できるようにする。 学習内容に合わせて、場の設定を工夫しながら教科学習のスタイルに徐々に移行できるようにする。 					
	学習	<ul style="list-style-type: none"> 児童が思いや願いを自由に表現できるように場や材料において選択・自己決定できる準備をする。 児童同士の関わり（ペア・グループ等）に重点をおいた学習を展開する。 		<ul style="list-style-type: none"> 自分なりの追究方法や手順等の選択や決定をすることができるようにする。 考え方の交流や比較、練り合い等、児童同士の関わり（ペア・グループ等）から課題解決する学びに向かう集団を形成する。 					
生かした指導	<ul style="list-style-type: none"> 歌、リズム遊び、遊具遊び、草花遊び、粘土工作等、幼児期に経験した学びを積極的に取り入れる。 施設の使用方、読み聞かせ、給食、掃除、並び方など保育所や幼稚園で経験してきたことを児童の発言の中から引き出す。新しい体験は行事の意図や小学校でのやり方を教師が絵や写真等を用いながら、模範を示すなどの指導を行うことで自信をもたせる。 学習後にふりかえりを行い、できるようになったことや感想等を表現する。 		<ul style="list-style-type: none"> 幼児期に使用していた材料や道具などを活用した学習の展開を工夫する。 幼児期の学びを学習単元に生かし児童の身の回りにあるものを教材にする等、児童が授業の学習内容に主体的に関わっていくことができるようにする。 例：アプローチカリキュラム【泥っているんな形になるで】⇒算数科【かたちあそび】 アプローチカリキュラム【4個だからあと一つだけ】⇒国語科【かぞえうた】 						
教師の関わり	<ul style="list-style-type: none"> 学習後にふりかえりを行い、できるようになったことや感想等を表現する。 教師の指導時間と児童の活動時間の割合を2：8～4：6を目安にする。 絵や写真等を使いながら分かりやすく簡潔に説明・指示することで、児童の活動時間を十分に保障する。 支援が必要な児童に個別に関わる時間をつくる。 		<ul style="list-style-type: none"> 自己評価や、相互評価による学習の振り返りの工夫をする。 教師と児童の活動の割合を2：8を目安にする。 児童の活動時間を保障する。教師の説明や指示は最小限にし、支援や評価を重点的に行う。 （例：なぜ駄目か、どうしたら良いかを児童と一緒に考え、よりよい方向へ導く等） 児童が自ら課題解決できるよう、児童の反応や思考に寄り添った授業展開の工夫を行う。 指示を理解していない児童や、やり方が分からず困っている児童に個別に関わる時間をもつとともに、児童同士で教え合い、励まし合うことができるよう支援や手立てを行う。 						
保幼小児童の交流	事前	<ul style="list-style-type: none"> ◎交流活動の前後に打ち合わせ・振り返りなどの時間を設定する。 ◎保育者と小学校教員が協働で交流活動案を立てる。 		出会う【場所：保】		慣れる【場所：小】		深める【場所：小】	
	交流活動	<ul style="list-style-type: none"> ★はじめに交流の流れを示し、本時の活動の見通しを持たせる。 ★児童が幼児の世話をするのではなく、幼児と児童が互いに協力し合いながら交流する場を設ける。（互恵性のある交流活動） ★交流活動では、幼児や児童の主体性を重視し、教師や保育者は支援する姿勢を心がける。 ★終末にふりかえりを行い、一年生だけでなく、園児も年長児として成長していることを伝えながら、今後の活動に見通しや期待をもたせていく。 ◎交流した活動を発展的な内容で取り入れるなど、その後の保育や授業がさらに充実するように工夫する。 		第1回 保幼小交流活動（ウォークラリー） ①アイスブレイキング（手遊びや歌をうたう等） ②ペアの決定 ③名札づくり 等		第2回 保幼小交流活動（おもちゃづくり等） ①アイスブレイキング（手遊びやペアゲーム等） ②秋の自然物等を使ったおもちゃづくり 等		第3回 保幼小交流活動（小学校一日入学） ①アイスブレイキング（手遊びやペアゲーム等） ②学校案内 ③授業体験等	
時期	4月～5月		6月～8月		9月～12月		1月～3月		
保幼小教員	第1回 保幼小合同研修会		第2回 保幼小合同研修会		第3回 保幼小合同研修会		情報交換 保 小		
	①保幼小接続の意義 ②保幼小接続期カリキュラムの説明 ③子どもの課題と育てたい姿について考えるワークショップ（子どもたちの実態から） ★保育者と小学校教員の混成グループで行う（1グループ4～5名）		①遊びの中の学びについての講義・演習 ②遊びの中の学びを見取るワークショップ		①参観授業や職場体験で見取った学びをグループワークでまとめる。 ②アプローチカリキュラムの事例報告 ・保幼小接続の意義 ・保幼小接続期カリキュラムの説明		①保育実録・指導実録 ②幼児の実態引き継ぎ ③次年度に向けての研修計画書の作成（成果と課題をふまえて）		