

小学校入学時のスタートカリキュラムにおける 「質の高い気付き」を促す指導プログラムの開発

—生活科単元「学校たんけん」における児童の「問い」に注目して—

野口 徹¹⁾・鹿間 幸男²⁾

「小1プロブレム」と称する小学校入学直後の児童の、学校への不適応の問題状況が指摘されて久しい。これに対して幼児期教育と小学校教育との連携を求める「スタートカリキュラム」を実施することで対応する重要性が叫ばれながらも、各地の学校では充実した状況に依然として至っていない。そこで、本研究では、小1プロブレムを解決するためのスタートカリキュラムにおける「質の高い気付き」を促す指導プログラムを開発することを目的とする。本稿では、生活科の単元である「学校たんけん」を実践することを通して、このような指導プログラムとして、児童の原初的な「気付き」を授業者が言語化し、各種資料を示して思考する場面を設定する手立てにより児童の内部の「問い」を表面化させることが極めて有効であることを明らかにした。

キーワード：小1プロブレム、スタートカリキュラム、生活科、「質の高い気付き」、「問い」

1. 問題の所在

小学校入学時の児童の中には、学校生活に適応することができずに授業中に座っていられない、教師の話の聞けないなどの不安定な生活状況を送るものが少なからず存在していることが各所より指摘されている。いわゆる「小1プロブレム」と称される問題である。新保真紀子が2000年に「大阪府同和教育研究協議会（以下、大同教）の乳幼児教育専門委員会（府内の保育所・幼稚園・小学校・中学校教職員約40人で構成）でも、このような実態を「小1プロブレム」と呼び、二年前から研究を続けてきた」¹⁾としていることから、1990年代後期からこのような状況が大阪の小学校において顕在化してきたと考えられる。2008年に示された中央教育審議会答申でも「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」と指摘していることから、この時点で全国的な問題として認識されていたと言えよう。そして同答申では、このことへの対応として、幼児期の教育と小学校の教育と円滑な接続をすることを求めている。この接続に関して幼児教育後期の小学校へ向かう時期のカリキュラムを「アプローチカリキュラム」と、また、小学校

入学時の適応カリキュラムを「スタートカリキュラム」と称する²⁾。

小学校のスタートカリキュラムに関しては、小学校の教科である生活科について、2008年改訂の小学校学習指導要領解説生活科編の「生活科改訂の趣旨」において「小学校低学年では、（中略）、小1プロブレムなどの問題を解決するために、生活科が果たすべき役割には大きなものがある。」³⁾と示されていることから、小1プロブレム対応への重要な役割が期待されている。

東京都教育委員会が実施した調査によれば、「小1プロブレム」が発生した時期として多いのが入学当初の4月で約57%である⁴⁾。また同調査では、このような状況が発生する要因を校長、教員に尋ねた結果として

- ・児童に耐性が身に付いていなかったこと
- ・児童に基本的な生活習慣が身に付いていなかったこと
- ・担任が個別に教育的な配慮や支援を必要としている児童への指導と全体への指導の両方を適切にできなかったこと
- ・児童に集団生活での経験が不足していたこと
- ・担任が児童の変化に対応した指導ができなかったこと

1) 山形大学 地域教育文化学部

2) 山形大学附属小学校

などが上位に並んでいることを報告している⁵。このような調査結果の根底には、保護者のしつけ不足による基本的な生活習慣の未定着や幼稚園・保育所の自由遊びによる集団規律の未形成等が過去において指摘されてきた⁶。つまり、入学前の児童の育ちに問題がある、という考え方である。

加えて、入学直後の4月の児童は、頭痛・腹痛・吐き気などの「身体的訴え」が2月頃の入学前よりも高まるケースが多いことから、入学期に大きなストレスを感じていることも指摘されている⁷。このような不安を引き起こす要因としては、小学校入学時に児童を取り巻く教育内容や環境の大きな変化がもたらすことが指摘されている⁸。特に、幼稚園と違い、小学校の遊具や屋内外の環境に大きな相違を感じている⁹。つまり、入学当初の一年生の児童たちにとって学校とは、とてつもなく大きな「建物」である。別の資料によれば、入学当初の児童が感じる小学校のイメージは、幼稚園や保育園と比べて小学校は廊下や体育館の天井の高さや校庭などの広さ。また、床・壁・教室の形状や机やいす・ロッカー等の質感や設置されている雰囲気などの違いを感じている¹⁰。

合わせて、入学直後の児童は、幼稚園・保育園との生活の違い、特に、「勉強をする意味」「遊び時間の不足」など、遊び主体の幼児教育から学習主体の幼児教育へと生活の内容が変化したことに対する不満を感じていること。また、それらの不満が解消していくには、学習内容が理解できたことや自ら他学年の教室に行けるようになったこと、友達ができたり遊びの不安が解消されたことなどが必要である、とされる¹¹。

つまりは、こういったことに入学直後の児童の心が掻き乱されてしまい、学校の環境を自分の生活する場所としては認識なくなってしまうこと。これが小1プロブレムを引き起こす可能性も指摘できるのである。これらのような事象がもたらす心理的な「壁」をより小さなものにすることで、児童たちが主体的に学校での学びに臨んでいくことをもたらすことが望まれる。ここにスタートカリキュラムを充実させることの意義が認められるのである。

しかしながら、2009年に文部科学省が実施した調査によれば、都道府県教育委員会の77%、市町村教育委員会の80%において幼小接続のための取組が行われておらず¹²、また、2012年の調査でも「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」と回答した市町村は62%であった¹³。つまり、小1プロブレム

に対応するための生活科を核とするスタートカリキュラムの充実に関して、各学校においては実施上の課題があるのが現状であると言えよう。

ここから、入学直後の生活科の指導内容に注目し、児童が学校に適応するためのプログラムの充実を図ることが必要となる。それも、児童が主体的に学校の環境を自らの生活の場として感得することが可能となることが求められる。そこで、生活科において重要視される、児童の思考活動であるところの「気付き」によって、児童が学校環境を自らの生活の場として認識する指導プログラムの開発を図ることをこの研究の目的とするものである。本稿では、まず、生活科における「気付き」という概念について検討する。そこから導き出された知見を活用した、山形大学附属小学校1年生の生活科単元「学校たんけん」の取り組みを分析することから開発した指導プログラムの妥当性について検討する。

2. 生活科における「気付き」

(1) 1989年学習指導要領における「気付き」

生活科は、1989年の学習指導要領改訂時に「新教科」として設置されたが、その当時より「気付き」という児童の思考に関する概念を示してきている。

例えば、『小学校指導書 生活編』の「生活科の教科目標」では、生活科の教科目標として、「自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもつ」ことを挙げており、これは児童を取り巻く社会や自然を自分自身にとってもつ意味に気付き、身の回りにあるものをもう一度見直し、自分なりの切実な問題意識をもって、調べたり、考えたり、表現したりなどすること、とする¹⁴。

また、「自分自身や自分の生活について考える」ことも示し、これは、自分自身のことや自分の生活について調べ、考え、新たな気付きをすることによって児童が自分自身についてのイメージを深め、自分の良さに気付き、心身ともに、健康でたくましい自己を形成すること、としている¹⁵。つまり、児童が自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもったり、自分自身や自分の生活について考えたりすることを通して、自分自身にとってもつ意味や自分の良さなどについて「気付く」ことを生活科の大義、としている。そして、生活科で大切にされるのが「自分自身への気付き¹⁶」である、としている。

この自分自身への気付きについての具体についても触れており、「集団生活になじみ、集団の中の自分の在り方に気付くこと」「自分の成長に気付くこと」「自分

ができるようになったことや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと」「生活上必要な習慣や技能を身に付ける」ということの四つの状態を示している。

これらから、このときの「気付き」とは、児童が学習対象とする社会や自然、それから自分自身や自分の生活をじっくりと見直すことを通して、新たな認識を自分の中に生成することを指していることがわかる。

(2) 1998年学習指導要領「知的な気付き」

このような「気付き」を大切にすることとして始まった生活科であるが、1997年の「教育課程審議会の中間まとめ」では次のように生活科の現状と課題について指摘されている。

「児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活しようとする態度が育っている状況によるが、一部に画一的な教育活動がみられたり、単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気付きを深めることが十分でない状況も見られる¹⁷⁾

つまり、「気付き」を深める指導が十分ではなかった、という指摘である。これを受けて1998年の学習指導要領の改訂時には、生活科は「知的な気付き」という概念を標榜することになる。

『小学校学習指導要領解説 生活編』では、「改善の基本方針」を紹介しながら、「知的な気付き」を児童が生き生きと主体的に活動しているときに生じる気付き、とし、そうした気付きは、出会う、見る、触れる、遊ぶなどの児童の自発的・主体的な活動などによって、人、社会、自然のことについて驚いたり、感動したり、不思議に思ったり、自ら考えたりなどして得られるものである¹⁸⁾、として、気付きには児童の情意的な要素があることを示している。また、気付きは、長い時間をかけての児童の成長の経過の一端であり、また知的な認識が現れてくる過程、ともしている¹⁹⁾。つまり、気付きとは、学習対象に出会う最初期の場面のみならず、そこから繰り返しその対象とのかかわりを通して児童が情意的な思いをもちながら、知的な認識を生成していくことによって自らを成長させていく過程までも含んだ概念である、としているのである。そして、このような過程を経て児童が生成した知的な認識の中には、児童が見付けた事物や現象についての直観的な特徴付けやアイデア、比較や関係付けを行って得られた考え方があり、それを児童が自らの論理として、表現することこそが「知的な気付き」である、としてい

るのである²⁰⁾。この知的な気付きは、児童が将来において出会う科学的な思考や認識、合理的な判断、そして美的、道徳的な判断の基礎になるもの²¹⁾、とも付け加えている。

これらから、ここで示された「知的な気付き」は、児童が学習対象とのかかわりの繰り返しを通して主体的に様々な知的な認識を構成し、それらを表現するまでの全過程を含んだ概念、と捉えることができる。前回の気付きと比べて、児童に知的な認識の構成者としての主体性をより求めることを前面に出したものと言えよう。

(3) 2010年学習指導要領「質の高い気付き」

2010年の学習指導要領の改訂は、やはり同年に出された中央教育審議会の答申に基づいて行われている。この答申で指摘された生活科の課題の中で、「気付き」に関するものとして次のような内容があった。

「指定校の調査などによると、学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと²²⁾

ここから、同答申は、生活科の改善の基本方針の中に、『「気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する。また、科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れる²³⁾」こと、つまり、「気付きの質を高める」ことの必要性を指摘する。さらにその改善の具体的事項として、「自分の特徴や可能性に気付き、自らの成長についての認識を深めたり、気付きをもとに考えたりすることなどのように、児童の気付きを質的に高めるよう改善を図る。その際、例えば、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動の充実に配慮する²⁴⁾」と、「気付きの質を高める」ための具体的な学習活動についても触れている。

これを受けて改訂された学習指導要領では、生活科の学年の目標に「気付き」に関する表現を加えた²⁵⁾。さらに、内容の取扱いには「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること」と例示した。これについて学習指導要領解説生活科編では、「低学年の児童の発達特性として、比べて考える、分類して考える、関連付けて考えるなどが一体的に行われる²⁶⁾」ことから、と説明している。

さらに、前回でも示されていた、繰り返し対象とかわかることを通して知的な認識を構成していく過程の中に、「無自覚なものから自覚された気付きへ、一つ一

つの気付きから関連付けられた気付きへと質的に高まっていくこと」を指摘し、先の例示したような学習活動の中に見出させる思考の変化を「気付きの質の高まり」として示している。さらに「対象に対する身体の振る舞いも洗練され、質の高いものになっていく²⁷⁾」とし、認識されたものを児童が身体化し行動できるところまでを含んだものとして示しているのである。

ここから、今回示された「質の高い気付き」とは、児童が繰り返し対象と関わる中で、比べる・分類する・関連付けるなどの思考を伴う学習活動を通して、自らの活動や体験から得た認識の価値を自覚化していき、その価値を身体化して生活で活用して行動するに至るまでの資質・能力、とする概念である。

ここまでの検討から、生活科における「気付き」とは、児童が生活の中の様々な学習対象とかかわる活動を通して多様な思考を行い、そこから主体的に知的な認識を構成し、さらにはその認識の価値を生活で活用する資質・能力である、と言える。

これらから、「質の高い気付き」は、小学校入学時の児童の場合には次のように指摘できよう。つまり、新入学児童にとっての「質の高い気付き」とは、学校という環境と繰り返しかわりながら、自らの生活において有価値な空間であることを認識し、そこから学校の中で主体的に行動するに至るまでの過程において獲得していく資質・能力である、ということである。そして、これらの要素を盛り込んだ指導プログラムを形成し、充実化を図っていくことが、新入学児童の小学校へのより適切なる適応に資することとして期待されているのである。

3. 単元「学校たんけん」の取り組みから

前項で確認した要素を取り込んだ指導プログラムの具体的な取り組みおよびその妥当性について考察することが必要となる。そのために、平成 25 年度に山形大学附属小学校 1 年生の生活科単元「学校たんけん」の実践記録を対象として以下のように分析・検討する。

(1) 授業者の意図

授業者は 2 年連続で 1 年生を担当している。前年度も「学校たんけん」の実践を行っている。そのときの 1 年生の学習状況からは、「○○教室はどこかな。調べたいな。」等の認識をもたせることができたが、「なぜ、○○なのだろう。不思議だな。」等の情意を伴う知的な気付きまで高めることができなかった、と捉えている。そのときの児童の活動の中に、対象と出会ったときに

自分と関係付けて考えるなどの思考を導くことまでできなかった。さらに、活動ごとのふり返りの場面で、児童の初歩的な気付きを児童自身に意識することを設定しなかったことを原因と考えた。つまり、入学時の児童の実態に即した学習材としての学校環境の価値を再度見直すとともに、そこで児童がもつであろう「気付き」の質を高めるための手立てを組み込んで取り組むことに臨んだ。

(2) 1 年生が自ら「問い」を立てる

まず、学校には、自分たちが生活する教室がある他に、他の児童が生活する教室が複数存在している。それ以外にも音楽室・理科室などの特別教室や職員室や保健室がある。これらの多くは、入学したばかりの児童にとって、なじみがなく、足を進めるのに躊躇しがちな部屋である。単元の最初は 2 年生と一緒に学校を探検し、それらの教室がどこにあるのかを知ること設定している。1 年生は、これまで通っていた幼稚園や保育園と比べ、「長い廊下があった。とつても広がった。」「同じような場所がたくさんあった。」などと漠然と捉えるにとどまり、自分が学校のどこにいるのか、わからないことが想定される。2 年生と歩いた経験からだけでは、質の高い気付きに至るのは困難であると考えられる。そこから、次のような手立てをとることとした。

- 子どもたちが学校探検に目を向けることができるようにするために、2 年生が学校を案内する活動を設定する。
- 授業者は、1 年生児童の探検している様子の写真を撮影する。
- 1 年生児童が教室内で探検の振り返りをする際に、撮影した写真を掲示して、そこから児童が「気付いたこと」を認識し、発言するようにする。
- 振り返りの際に、各教室の位置やそこにある物品、そこで仕事をしている教職員の存在など不明瞭な事象に新たに気付いたら、それらを「問い」として設定し、そこから「もっと学校のことを知りたい。」という思いをもたせてくり返し学校探検を行うようにする。
- 毎回の探検でわかった学校の場所やもの、上級生や教職員の姿に関する気付きを「わたしの好きな学校の○○」として発表する場面を設定する。
- 写真や気付きの言葉などを、掲示物として教室内に示し、それらを見ることから学校環境に対する新たな「問い」を立てることを促す。

(3) 授業の実際から

①1回目の探検

最初の探検では、縦割り班の2年生とペアになり、1年生は学校を案内してもらい、訪れた場所にシールを持たせた地図に貼っていった。探検が終わり、教室に帰ってきた1年生のふり返りでは、

「今まで学校のことがあまりわからなくて心配だったけど、わかってよかった。」

「もう大丈夫！学校のことでわからないことはないよ。」

などと話し、満足感で包まれている様子であった。

想定した「自分が学校のどこにいるのかわからない」という疑問をもつレベルにも至らず、1年生は知的な気付きをもっていないことが伺えた。

そこで、1年生が「もうわかった」と考えていることが、「実はわかっていないのだ」ということに気付かせるために探検した時の写真を提示した。提示するにあたり、写真は、1年生がどこの部屋か判断する情報が少ない4枚を選んだ。さらに、提示する順番も1枚目から4枚目まで示すにつれ、次第にはっきりしない度合いが増し、「学校のことがわからない」という思いが強くなることを想定して選んだ。

1枚目は、「保健室の入り口」の写真である。部屋の中があまり見えない。見えるものは、小さく写っている流し台のみである。しかし、1年生は、これらからだけでも比較的早く「保健室である」と気づいた。1年生は入学当初から健康診断等で数回保健室を訪れた経験があり、様子のある程度知っていたためと考えられた。

そこで、2枚目の「第2理科室」の写真を提示した。薄暗く、部屋の様子がはっきりとわからないものである。1年生の話からでは、「理科室」と称する教室が二か所あることには気付いていたようであるが、それぞれの存在する意味までは話せなかった。1年生は黒板に掲示した写真に近寄り、じっと見たり、地図を見直したりしながら比べて探検を思い出していた。

さらに、3枚目の「5年1組教室」の写真を提示した。この写真を見ると、さらに多くの児童たちが前に出てきて、自分の地図と写真を見比べる行動が増えた。

5年1組教室ではメダカを飼っている。そのため水槽の前に1年生が写っている写真を提示したのである。1年生は、学校内にある同じような形の教室の中から、複数の教室に置かれている水槽をポイントにしなければならなかったため、どこの教室であるのかははっきりしなくなっていくと考えた。1年生は口々に



「1回だけの学校探検では、全部はわからない」と自分たちの学校に対する認識の不十分さを表出し始めた。これは、1年生の中に気になってしかたがない「問い」が生まれつつある状態である、と捉えた。

最後の4枚目の写真は、「図書室」である。あえて本が写っていないものを提示した。またもや1年生には、この写真がどこ部屋なのかわからなかった。「図書室かも…」と言うつぶやきはあったが、そのように判断した理由を明確に話すことができなかった。

1年生は、実は、これまでの学習活動によって図書室を3度訪れていた。本に親しむ学習を楽しみにしており、図書室は身近な場所になりつつあった。それにもかかわらず、予想は立ててはみるが、そのように考える理由までは話せないことから、1年生は「もっと詳しく見たい」という思いを強めていったと捉える。

これら一連の写真の提示後、1年生は「もっと学校たんけんをして、どこがどの部屋かはっきりさせたい。」と、話し始めた。まるで今にも飛び出しそうな勢いだった。

ここから、1年生は、「今度は、自分たちだけで探検したい。」という思いをもつに至った。明確に、学校内を「問い」をもって「たんけん」することを認識したのである。

これ以降の探検では、1年生だけで行動することになった。2回目の探検後から、「まだ全部ははっきりはしていない。また探検をして、はっきりさせたい。」という声が振り返りの場面で出るようになった。

⑤5回目の探検

5回目の学校探検をしたところで、教室に帰ってきた1年生に新しく気付いたものについて尋ねると

「おもしろいものがあったよ。扇風機が10台、情報学習センターにあったよ。」

と話した。「おもしろい」と考えた理由を聞くと、

「扇風機が10台もあったら、寒くて氷になっちゃうからだよ。」

と話した。すると、「おもしろいもの」につなげて考えたのか、

「同じところにボールもあったよ。ボールがあるのは変だな。音楽室だったら、歌やリズムをする場所なのに。」

という疑問も出された。また、

「コンピュータールームの近くの階段にはトロフィーがたくさんあったよ。トロフィーはすごいもので、めったにとれないものなのに、すごくたくさんあったよ。不思議だな。」

「第2理科室には、蜂の巣があったよ。蜂の巣があったら危ないでしょ。なんであるのかな。」

「第1理科室には、段ボールのカブトムシが壁にいたよ。茶色でちゃんとできていたよ。大きかったよ。」

「第2理科室前の廊下には、骨みたいなものがあったよ。化石って書いてあったよ。きれいな石でおもしろいと思ったよ。」

などと次々と気付いたことを話した。

1年生が「おもしろい」と感じるのが、「どうしてこんなものがあるのかな。」「変だな」「びっくり」といった、自分がこれまでに獲得してきた認識とは異なるものの存在との出会いを改めて気付き、さらに「問い」を立てている、と考えることができた。

今後はこれらの知的な気付きをさらに意識させ、そのように考える理由を予想しながら学校内の教職員に尋ねる活動を設定することで、1年生が気付く対象が学校内の「もの」から「人」へと変化していくことが期待された。

③7回目の探検

6回目の探検の後で、見つけた「おもしろいもの」をこれからどうしていこうと思うのか話し合った。すると、1年生は

「先生たちにインタビューして聞いてみたい。」

と話し始めた。1年生は、自分たちが見つけた「おもしろいものがある理由を知りたい」という思いをもち、その解決手段として「先生に尋ねる」と言う方法を導き出した。それは、自分たちの「問い」を解決していく問題解決のプロセスであると捉えることができる。

第2理科室の蜂の巣が気になった児童は、蜂の巣がある理由を、理科を教えている先生に尋ねていた。印刷室を訪れた児童は事務室の職員と話をし、一度に700枚も印刷したり両面印刷できる機械の存在を知って驚いていた。警備員室を訪れた児童は、警備員からテレビ画面を見て、来校者があるとボタンを押して扉



を開けるということを教えてもらい、新しい認識を得ることができていた。

④1年生児童の振り返りから

このような単元の流れで、1年生は主体的に学校への「問い」を立てて、それを解決するために計8回の探検を行うこととなった。

この「学校たんけん」の学習活動の終末に1年生は全ての活動に対する振り返りを行った。1年生は、次のように自分達の生活科の学習活動を表現した。

「いつのまにか、だんだんわかって、どんどんおもしろくなって。むしがいっぱいだし、おもしろいしとおもった。」

「さいごのがっこうたんけん、3ねん1くみにいきました。おんなじはんのひとが、きょうしつのどあをあけてくれました。そして、はいらせてくれました。」

「たのしくて、がっこうのこともわかって、めいしをわたすのもたのしくて、ほかのせんせいともなかよくなれて、たのしくて、たのしいがっこうたんけんでした。」

「すごくたのしいがっこうです。せんせいもやさしいし、あそびもいっぱいあるし、きゅうしょくもおいしいから、たのしいがっこうだね。とくべつ、とてもハッピーながっこうだとおもいます。」

これらの言葉から、1年生児童が、自らの小学校の環境や生活への不満や不安を相当に払拭することができており、そこで繰り広げていく自らの生活に大きな希望や期待を抱きながら主体的に行動していこうとする意欲が高まっていることが読み取れる。

4. 授業実践に対する考察

授業者の教室の1年生は、単元当初の2年生と一緒に学校探検を終えたときには、「今まで学校のことがあまりわからなくて心配だったけど、わかってよかった。」と口々に告げている。これは、先に示した幼稚園と学校との環境の変化がもたらす不安や不満に関する資料から見ると、むしろ距離感を与える言葉である。一見、学校環境に対して微塵も不安を抱いていないかのように受け取れる。しかし、その裏側には、学校空間の広さ等の環境の変化がもたらした、ある種の「諦念」の言葉を1年生が紡いでいた可能性も見え隠れする。「学校のことはもうわかった。だから探検には

行きたくない」という、ある種の「拒否」の意味を含めて表現していたことも否定できないと思われる。つまり、1年生にとって、学校環境自体が学習対象として「無自覚」なものであった、と言える。

それに対して授業者は、この1年生の言葉に易々と乗らずに、1年生が、学校という空間の中での「気付き」を主体的に生み出すために、協同的に「問い」を作り出すための作業を仕掛けていくのである。1回目の探検時に校内を移動していた1年生の姿を写真に収めておき、それを振り返りのときに子どもと一緒に眺めてみる。さらに、写真自体の情報量や質、示す順番等にも工夫を加えている。1年生にとって「わかった」はずの様々な学校の場所が、写真を見ても「わからない」。「あれ。どこだっけ」などのつぶやきを拾いながら授業者と1年生は丁寧に振り返っていく。自然と学校の様々な空間が「気になってしかたがない」ものへと変貌していく。まさに1年生にとって「無自覚」であった学校環境に対して「自覚化」し、学校が学びの「対象」となった瞬間である。主体的な学びとしての「問い」を授業者と1年生とが一緒に作ったのである。

その後、1年生は、学校環境を主体的に学ぶ姿をもつようになっていく。そこで出会った対象物や職員の働く様子等への「気付き」を児童相互につなぎ合わせながら、さらに知的な認識へと高めていく。単元の最後の言葉からは、学校への不安感よりも安心感が満ちている様子が受け取れる。

この取り組みから、小学校入学時のスタートカリキュラムとして、「質の高い気付き」を促す指導プログラムとするときに、次のような要件が必要であることが明らかとなった。

幼児期の「学び」を小学校での「学び」へと移し替えるには、児童の原初的な「気付き」を授業者が丁寧に引き上げて言語化し、児童の内部の「問い」を表面化させていく手立てが必要である。そのためには、学習活動時の児童の姿を写真等の映像資料を示して思考する場面を設定することが極めて有効である。これにより「無自覚」な気付きが「自覚化」したものへと導かれ、さらにそれを吟味することから「問い」を立てることへと繋がっていく。次なる活動はその問いを解決するための学習活動となる。

そして、これらの学習活動を単発にせず、継続的で発展的なプログラムとして実施することが必要である。これによって1年生児童は、自ら立てた「問い」が学習へと反映する経験することとなる。学習の意味や

意義を捉えることをも促すであろう。ここから自らの学びの主体者として学校で生活することへと向かうようになり、学校における自立した生活者としての礎を築くことにつながっていく。

ここから、幼児期と小学校入学期とを効果的に接続・連携するためには、児童一人一人の「質の高い気付き」を担保する生活科を核としたスタートカリキュラムを位置づけること。そして、その具体的な取り組みとして、新入学児童の学校環境への様々な原初的な気付きを教師が言語活動を通して「質の高い気付き」へと導き、各種資料を示して思考する場面を設定する手立てを伴った指導プログラムを設定すること。これらが極めて有効であることが明らかである。

註・引用文献

- 1 新保真紀子「「小1プロブレム」「学級崩壊」をともに越えるために―大同教「小1プロブレム」アンケートから見えてきたもの―」『解放教育』1月号 明治図書 2000年
- 2 「アプローチカリキュラム」は横浜市こども青少年局・横浜市教育委員会が2012年に発行した『横浜版 接続期カリキュラム 育ちと学びをつなぐ』において、また、「スタートカリキュラム」は文部科学省が2008年に発行した『小学校学習指導要領解説 生活編』でそれぞれ提唱した呼称。
- 3 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』2010年、p4
- 4 東京都教育委員会『東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査について』2009年
- 5 同上。なお、2010年に東京都教育委員会が実施した調査では、4月に小1プロブレムの発生したのは約72%に上昇している。『小1問題・中1ギャップの実態調査について』東京都教育委員会
- 6 浅見均、「「小1問題」についての一考察」日本教材文化研究財団研究紀要 第38号、2011年 日本教材文化研究財団、
- 7 森岡育子、岩元澄子「小学校1年生の入学期の実態とレジリエンスとの関連―情緒・行動の特徴と学校適応感に着目して―」『心理学研究』第10号、2011年 久留米大学
- 8 椋田善之・佐藤真「小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて―」『教育実践学論集』第13号、2012年、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
- 9 同上 p19
- 10 横浜市こども青少年局『～横浜版 接続期カリキュラム～ 育ちと学びをつなぐ』、2011年
- 11 前掲8

- 12 文部科学省・幼児期の教育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在り方について(報告)』2010年
- 13 文部科学省『平成24年度幼児教育実態調査』、2013年
- 14 文部省、『小学校指導書 生活編』、1989年、p8
- 15 同上、p8-9
- 16 同上、p9
- 17 文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』1999年、P2-3
- 18 同上、p3-4
- 19 同上、p4
- 20 同上、p63
- 21 同上
- 22 前掲3、p3
- 23 同上、
- 24 同上、p4
- 25 目標(1)では「地域のよさに気付き」、目標(2)では「自然のすばらしさに気付き」、目標(3)では「自分のよさや可能性に気付き」という文言が付加された。
- 26 前掲3、p6
- 27 同上