

# スタートカリキュラムに取り組む教員の意識に関する事例的研究

江川 紗 恵\*・松井 千鶴子\*\*

(令和元年8月30日受付；令和元年11月25日受理)

## 要 旨

本研究は、スタートカリキュラムに取り組む教員の意識について、実践経験者へのインタビューと実践期間中の担当教員同士の対話をもとに明らかにした事例的研究である。研究1では、スタートカリキュラムの取組を経験したことのある教員を対象に、スタートカリキュラムの意義や実践内容等についてインタビューし、KJ法を用いて分析した。結果、【カリキュラム内での活動の工夫を考える】、【子どもへの負担を危惧する】、【「安心スタートプラン」の意義を見出す】、【運営での大変さに悩む】、【学校体制で臨む安心感】という5つの意識を見出した。研究2では、スタートカリキュラムを実践している期間中の担当教員同士の対話内容についてKJ法的な手法で分析した。結果、【意思疎通を図ろうとする意識】、【子どもを理解しようとする意識】、【子どもの姿から、自らのかわりを見直そうとする意識】が見られた。2つの研究を通して、担当教員は子どもの負担や運営の大変さなどの課題をもちながらも学校全体に支えられているという安心感をもってスタートカリキュラムに取り組む、日々評価と改善を繰り返していることが分かった。また、スタートカリキュラムは「活動ありき」の形式的なものではなく、「子どもありき」で活動を進めていこうという意識をもち続けている教員によって実践されており、意味あるカリキュラムとして学校全体に共有されているという背景があることも分かった。これらから、スタートカリキュラム終了後も継続して、子どもに寄り添った活動が展開されていると推察される。

## KEY WORDS

スタートカリキュラム Elementary School Start Curriculum, 生活科 Living Environment Studies,  
教員の意識 Teacher's Awareness, KJ法 KJ Method

## 1 問題の所在

文部科学省(2018)は小学校学習指導要領解説総則編において、幼児期の教育との接続および低学年における教育全体の充実について「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」<sup>(1)</sup>と示している。その取組として、小学校入学当初におけるスタートカリキュラムが挙げられ、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等の工夫を行うこととしている。改訂前の小学校学習指導要領解説生活科編(平成20年告示)においても「幼児と触れ合うなどの交流活動や他教科等との関連を図る指導は引き続き重要であり、特に、学校生活への適応が図られるよう、合科的な指導を行うことなどの工夫により第1学年入学当初のカリキュラムをスタートカリキュラムとして改善すること」と述べられており、今回その重要性がより強調されたといえる。

国立教育政策研究所は、「スタートカリキュラム スタートブック」<sup>(2)</sup>において、スタートカリキュラムを行うことで子どもが安心して学習に取り組むことができ、自信や意欲をもって活動し自己発揮できるようになるなど、その効果は顕著であるとしている。また、松寄・無藤(2013)<sup>(3)</sup>は、「スタートカリキュラムは、生活科の特徴を反映した内容であり、接続期における教育の中心的な役割を担っている」と述べている。これらのことから、スタートカリキュラムは、子どもが安心して学校生活をスタートできるようにするためのものであり、主体的に自分を表現できる場の提供や安心して学習できる環境づくりをする上で重要な位置付けとなると考える。

国立教育政策研究所が行った「幼小接続期カリキュラム全国自治体調査」<sup>(4)</sup>によると、平成20～23年度、平成24～27年度に、幼小接続期カリキュラムを作成・改訂した自治体は、51自治体から96自治体へと約2倍に増加している。このことは、保育所や幼稚園で親しんできた歌や遊び等を取り入れた活動や他学年との交流など、幼小接続期カリキュラムの取組の成果が実証されてきた成果であると捉えられる。茅野市の小学校での実践では、「互いの持ち味を再確認し合い学び合う場になった」「学年全体で活動することで、担任同士の意思疎通が図られスムーズに指導でき

\*長岡市立千手小学校 \*\*学校教育学系

た」<sup>5)</sup>など、担任教員は自らの実践を振り返り、その取組を肯定的に評価している。

一方、草加市の幼保小接続期プログラム実践例では、天候などによる時間割変更への対応や、生活科を核とした合科的・関連的な指導計画の作成に難しさを感じる教員もいることを課題として挙げている<sup>6)</sup>。また、酒井ら(2011)<sup>7)</sup>は、活動が指導案によって時間と内容を強く枠づけられていると、その通りに進めることに教員の意識が傾き、子ども同士のかかわりを見取ることができないと指摘している。

スタートカリキュラムについては様々な実践がなされ、実践事例では、活動の様子や子どもの姿などが多く取り上げられ、教員が感じる取組の大切さや難しさなどに関しても考察で述べられている。しかし、取組の過程で教員がどのような思いを抱き、困難を感じ、悩みをもち、同僚と対話しながら子どもと向き合っているかまでは述べられていない。スタートカリキュラム実践者の意識やそれを実践している過程での教員の意識を明らかにすることによって、スタートカリキュラムの内実が見え、教員の指導観や指導方法について検討することにつながると考えた。

## 2 研究の目的

「安心スタートプラン」と称し、スタートカリキュラムを実施している上越市立X小学校の事例を取り上げ、スタートカリキュラムに取り組む教員の意識を明らかにする。研究1では、第1学年担任としてスタートカリキュラムの取組を経験した教員を対象に、その意義や実践内容等についてインタビューし、発話内容からスタートカリキュラムについての意識を明らかにする。研究2では、研究1の結果をより実際の場面では検証していくため、スタートカリキュラムを実践している期間中の担当教員同士の対話場面での発話内容から、取組期間中の意識を明らかにする。

## 3 X小学校における「安心スタートプラン」

X小学校では、「生活・総合」(生活科・総合的な学習の時間)を中核とした教育課程の編成・実施と、その評価・改善を行うことを通して、子どもの資質・能力の発揮を促している。

「安心スタートプラン」は、県内初のスタートカリキュラムの取組として2009年度から実施し、現在まで継続して行われてきている。新1年生が学校での自分の居場所を確立していくことを目的としており、小学校入学からのおよそ1か月がその実施期間となる。入学当初は仮の学級を編成し、5月に改めて通常学級を編成し直す間の取組を「安心スタートプラン」として教育課程に位置付けている。その特徴として、①4月は生活年齢によるクラス分けをし5月に再編成する、②机のない「広い学習スペース」を活用した活動を多く取り入れる、③1日の始まりと終わりは学年合同で実施する、④各教科・領域と関連させたカリキュラムを重視する、⑤全教職員による支援を行う、⑥全校縦割り班による「なかよし活動」との関連を図る、⑦教育サポーターを活用する、の7点が挙げられる。これらの取組をカリキュラムとして成立させ、子どものスムーズな学校生活への適応を促している。このように、カリキュラムが確立し、取組後の保護者アンケートの結果からも成果を評価されているX小学校の事例を取り上げて調査・分析することにした。

## 4 研究1

### 4.1 研究の方法

#### 4.1.1 調査対象者

調査対象者は、以下の通りである。調査時にX小学校に在籍し、「安心スタートプラン」を実践した経験をもつ4人を対象とする。

表1 調査対象者の属性

調査対象者	性別	年代	実践年度	在籍年数
A教諭	男性	30代前半	2013, 2017年度	5年
B教諭	女性	40代前半	2017年度	1年
C教諭	男性	30代前半	2014年度	5年
D教諭	女性	30代後半	2015年度	3年

4.1.2 データ収集

2017年8月23日, 11月16日, 11月28日に対象者へ各1回のインタビューを行い, データを収集した。1回のインタビューの時間は, 40~50分である。なお, インタビュー時期はその年度のスタートカリキュラムの取組が終了している時期である。

4.1.3 インタビュー方法及び内容

調査対象者に, スタートカリキュラムについて半構造化インタビューを行った。インタビュー内容は以下の通りである。

- ・スタートカリキュラムの意義は何か。
- ・スタートカリキュラムをどのように行ったか。
- ・スタートカリキュラムを進めていく上で大切にすることは何か。
- ・どのようなところに重点をおいて行っていたか。 等

4.1.4 分析方法

分析には, 川喜田(1970)<sup>⑥</sup>のKJ法を用いることにする。ラベル作り, ラベル並び, ラベル集め, 表札作り, 図解化, 文章化を経ることによって, 現象の構造化を可能とする手法であることから取り上げた。

4.2 結果

分析の結果, 10個の表札(小)と5個の表札(大)を見出した(表2)。

表2 教員の意識の分類

表札(大)	表札(小)
カリキュラム内での活動の工夫を考える	必要性のあるカリキュラムにしていきたい
	カリキュラムを改善していきたい
	指導内容を充実させたい
子どもへの負担を危惧する	子どもの立場になって考える
「安心スタートプラン」の意義を見出す	カリキュラムのよさを実感する
	教員として得るものがあった
運営での大変さに悩む	学級編成による慌たじさを感じる
	事前準備の負担がある
学校体制で臨む安心感	担任間での連携の大切さを感じる
	全教職員からのサポートの安心感

「A型図解」(図1)を基に「B型文章化」したものを以下に述べる。( )中は, 文章化しつつ浮かんだアイディアである。

<カリキュラム内での活動の工夫を考える> [図1の上]

(カリキュラムをただやるのではなく)子どもにとって意味のあるものであるべきだ。(最初は1年生にとっての「安心スタートプラン」だと思っていたが,)担任にとっても安心できるものであった。(また, 保護者アンケートからも,)保護者にとって安心できる(カリキュラムであり, それを基に修正・改善を図り,)必要性のあるカリキュラムにしていきたいという思いをもっている。また, (カリキュラムとして確立することは大切だが, その中身である)スタートカリキュラムのやり方は様々である。教員の持ち味を生かした活動を展開したり, 子どもたちに合わせた活動を行ったりするなど, (既存の活動にこだわることなく柔軟に活動を行い,)カリキュラムを改善していきたいと考える。その中でも, 仲間づくりの援助をしていきたいという思いをもつ。(それを基盤として,)学校でのきまりを周知し, 学校生活に慣れてもらいたい。また, (自分も小学校の一員である自覚をもち, 学校は楽しいところ, 安心できる場所ということを実感してもらいたいと感じながら,)指導内容を充実させたいと考えている。

<(一方で, このような活動が)子どもへの負担なのではないかと危惧もする> [図1の右中]

子どもの立場になって考えると, (活動内容によっては)負担や戸惑いを感じているのではないかと思うこともある。(負担になっているようではいけないと思う。)子どもの姿をじっくり観察して, 必要であれば改善しようと考えている。

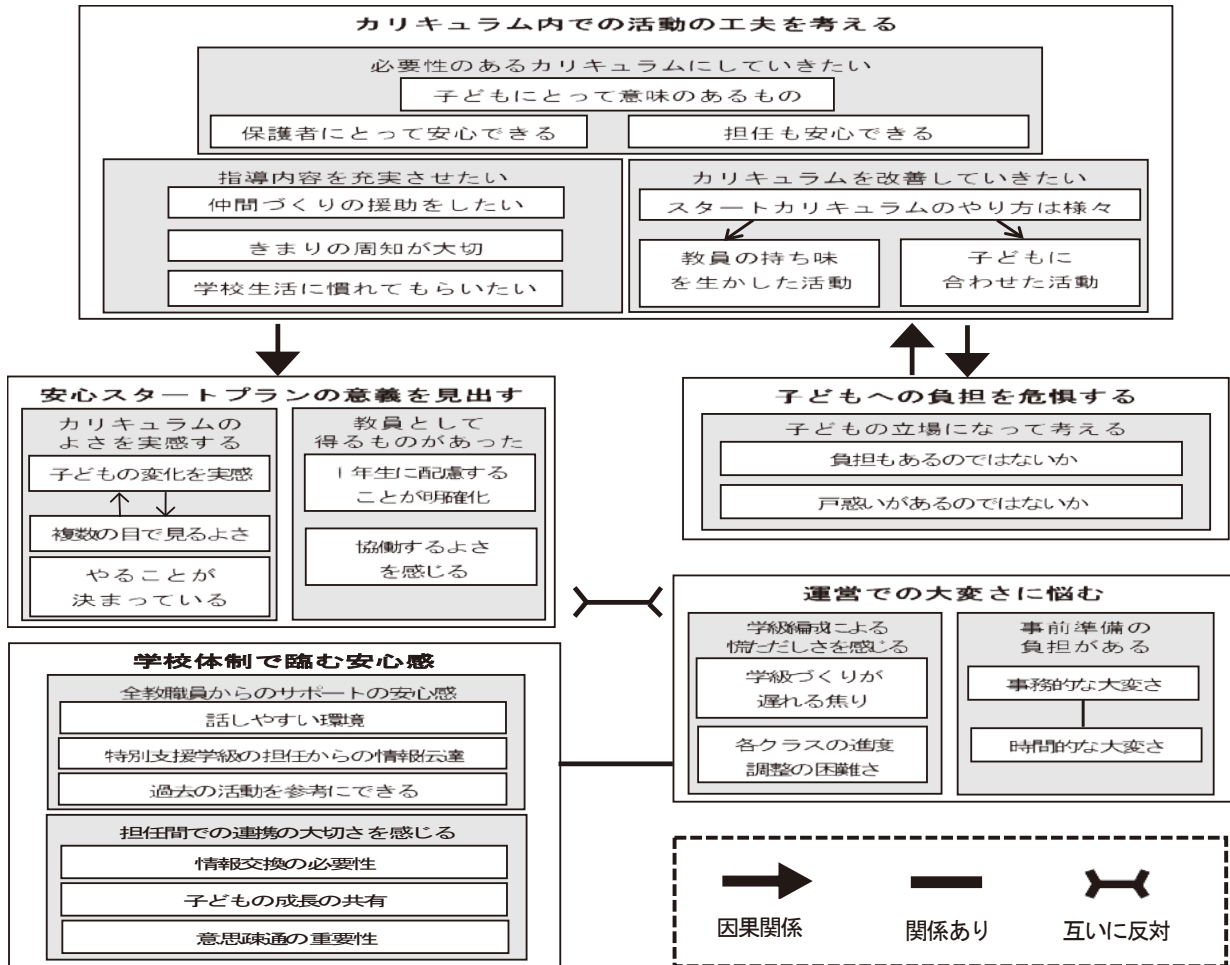


図1 「安心スタートプラン」に取り組む教員の意識

<(このような取組を行っていく中で,)「安心スタートプラン」の意義を見出す> [図1の左中]

(担任が交代で学級に入ったり、特別支援学級の担任や、「お母さん先生」からのサポートもあったりするなど、) 複数の目で見えるよさがある。複数の目で見ることによって、子どもの変化を捉えたり、(子ども一人一人を様々な視点で見ることができたりし、子ども理解の充実を図ることができる。) また、カリキュラム内で、やる事が決まっているというよさがあるなど、カリキュラムのよさを実感している。(さらに、今まで配慮しなければならないことは自分の中にはあったが、) 1年生に配慮することをより明確に意識したり、「安心スタートプラン」を行うことで他の教員と協働するよさを感じたりするなど、教員として得るものがあつたと実感している。

<一方で、運営する上での大変さにも悩んでいる> [図1の右下]

(誕生日月別で最初の1か月は学級編成がなされ、5月にもう一度学級編成を行うため、) 学級づくりが遅れる焦りがある。それに加え、各クラスの学習進度の調節を毎日行わなければならない困難さもあり、学級編成についての負担を感じている。また、事務的な作業の増加や、情報共有の必要性など、時間的な大変さなどもあり、担当教員の負担が多いとも感じている。

<そんな中でも、学校体制で臨む安心感がある> [図1の左下]

教員間の話しやすい環境や特別支援学級担任との細やかな情報伝達等が安心感を生み、過去の活動内容や日案なども参考にして取り組んでいる。(教員も安心して取り組めるということから、必要性のあるカリキュラムとして成り立っているのかもしれない。) このように、全教職員からのサポートによって安心して取り組むことができている。また、(取組を進めていく中で、) 日々の情報交換によって子どもの成長を共有することが必要であると感じている。(互いにカリキュラムのよさを理解しているからこそ、) 担任同士の意思疎通が重要であり、担任間での連携の大切さを感じている。



### 4.3 考察

スタートカリキュラムに取り組んだ経験をもつ教員の意識について、以下の2点にまとめた。

1つ目は、子どもの実態を踏まえた上で、その子の特性を生かす活動を工夫し、無理なく活動のねらいを達成させようとする意識である。斎藤(2015)<sup>(9)</sup>は、スタートカリキュラムを行う上で、「目の前にいる子どもたちをよく見取り、それに合ったものにしていく必要がある」とし、教員自身が子どもの実態に合わせてカリキュラムを作り変えていく必要があることを述べている。分析結果からも、教員はカリキュラム自体が子どもにとって意味のあるものであるべきだと考えており、必要性のあるカリキュラムにしたいという思いをもっていた。これは、毎年異なる子どもの実態に合わせて、活動内容を工夫・改善し、その年の子どもと自分たち教員でカリキュラムを作り変えていこうとする意識のあらわれであると考えられる。また、子どもに負担にならないような活動にしようと考えたり、子どもの仲間づくりにつながるような声かけをしたりなど、様々な配慮がなされている。これらから、子どもが学校に適応し、安心して学校生活を送れるようにしたいという意識をもちながら子どもに対応していることが分かる。

2つ目は、全校体制での取組を背景に、スタートカリキュラムを意味あるものにしていこうという意識である。木村(2010)<sup>(10)</sup>は、「全校体制でスタートカリキュラムに臨むことで、保護者や担任教員も安心して子どもと関わるができる」と述べている。C、D教諭は担任や級外職員、特別支援学級担任と子どもの様子を伝え合うことで、子どもの成長の共有ができると述べていた。また、校長を始め、様々な教員、教育サポーターがかかわってくれていることに感謝もしていた。このように多様な立場の教員や保護者などが加わることで、支援を受けることができると同時に、様々な視点で子どもを見取ることができ、子ども理解の充実が図られているといえる。それに加え、学級を再編成する際の不安感や事務作業の増加なども、全教職員のサポート体制が充実していることにより払拭でき、教員自身の安心感につながっていると考えられる。

## 5 研究2

### 5.1 研究の方法

#### 5.1.1 調査対象者

調査対象者は、以下の通りである。調査時に第1学年の担任として「安心スタートプラン」を実践していた2人である。なお、「安心スタートプラン」では、生活年齢によるクラス分けを行い、2学級を2人の担任が日によって交替で担当する。

表3 調査対象者の属性

調査対象者	性別	年代	実践年度	在籍年数
A教諭	男性	30代後半	2013, 2017, 2018年度	6年
E教諭	男性	30代後半	2018年度	2年

※A教諭は、研究1においても対象としている。

#### 5.1.2 時期

2018年4月9日～4月27日のスタートカリキュラム実施期間に調査を行った。その期間に、放課後の振り返りは4回実施された。

なお、研究者(江川)は、振り返りの場面でのデータ収集以外に、スタートカリキュラム実施期間中のほぼ毎日、補助的に活動に参画した。

#### 5.1.3 データ収集方法

二人の担任は、授業の中や休憩時間など、様々な場を捉えて進め方や子どもの実態等について情報交換を行っていた。それに加えて、放課後に時間を取って振り返りを行っていた。今回は、放課後の4回の振り返りの場面での2人の発話内容を録音し、文字化してデータとした。

発話の内容は主に以下のものであった。

- ・指導内容が適切であったか。
- ・子どもはどのような姿を見せたか、気になる姿としてどんなものがあったか。
- ・次の活動をどう構想するか。

#### 5. 1. 4 分析方法

分析にはKJ法的手法を用い、ラベル作り、ラベル抜け、ラベル集め、表札作りまでを行った。

#### 5. 2 結果

2人の教員の発話内容を分類し、3つの表札を作った。それぞれの表札の内容について具体的な発話をもとに述べる。

##### 5. 2. 1 【意思疎通を図ろうとする意識】

放課後の話合いで、A教諭とE教諭は活動の様子や子どもの姿をもとに振り返りを行っていた。その中で以下のように語っている。

A29：もうさ、朝の会とかめっちゃ褒めまくらないと。褒めればあの子たちやるね。この子たちは、〇〇さんいいねとか、行進の仕方いいねとかいうとなるからさ。…(中略)…今日「本となかよし」で前出てきたじゃん、ああいうのってすごいよねって、感想とか手をあげて発表できるってすごいよねって。言うのと、言わないのでは全然違うから、そこらへんは意識して声をかけていけばいいかなって。

E3：休み時間の過ごし方で算数セット開けていたから、算数セットいいかなと思っていただけ、おはじきとか小さいものは見落としてしまうから避けた方がいいかな。

A4：そこらへんは統一するべきだったね。

A教諭は、「もうさ、朝の会とかめっちゃ褒めまくらないと。褒めればあの子たちやるね」と、今の子どもたちの特性をとらえた上で、「そこらへんは意識して声をかけていけばいいかなって」と話している。E教諭にも求めているわけではないが、大切だと思ったことを話すことによって、E教諭との共通理解を図っていると考えられる。さらに、「そこらへんは統一するべきだったね」と、休み時間の過ごし方や算数セットの扱い方等についても共通認識しておかなければならないことを話し合い、子どもの学校生活に支障のないようにしていこうとしていた。

また、学年全体だけでなく、個々の子どもについても以下のように語っている。

E16：あとaさんも朝泣いていた。

A24：aさんも泣くよね。移行学級でも泣いてたよね。常に泣いているからaさんは。学校に入る前も泣いた。入学式の時は泣かなかったけど。

E17：離れてしまえば大丈夫なんだけど、離れるところまでが。

A25：そこケアしてあげなきゃだめだよ。あと、たんぼぼ(生活年齢別クラスの呼称)の子たちの方が泣くね。aさんも泣くし、bさんも泣くし、…(中略)…c君も机に突っ伏していたから、ケアしていきなさいけないね。

A教諭は、泣いてしまうa児やb児、クラスの中で気になったc児の姿をE教諭と共有するとともに、今後どのように支援していけばよいか共に考え共有しようとしていた。

このように、教員の指導方法や子どもの支援方法について意思疎通を図っていこうとする意識が見られた。

##### 5. 2. 2 【子どもを理解しようとする意識】

生活科の授業では段ボールを使って、子どもが自由に遊べる環境を設定していた。そこでの子どもの姿について、以下のように語っている。

A49：あの活動はある程度自由度が高いから、個でやるのかミニ集団でやるのかっていうのは、やっぱりその子の特性がすごく出るなって思った。意外だったのはd君が個でやると思っていたんだけど、eさんとf君とやるからさ。

E38：その時はすごく協働的にやっているんだよね。普段の教室だと自分のペースだし、友達と協働的にはしないことが多いから。けど、あの場はすごく嬉しい協働するんだよね。f君が車の絵を描きたいって言ったから、車の絵を描いているんだとかさ。ここ俺こうするねとか言って進めていっているんだよね。

A50：そういうのはまた面白そうだね。

d児の教室での姿と段ボールを使った活動での姿とを比較して違いを捉え、その活動がその子にとってどのような意味があるのかを理解しようとしていた。また、そこでの他の子どもとのかかわり合いを伝え合うことで、子どもの

成長や変化を意味付け、その子に対する理解を深めようとしている。

また、他の子どもについても、以下のように語っている。

A58：gさんとhさんが前に出てきたから、gさんはやっぱり頑張りたいって気持ちあるんだね、先頭になると。  
E47：そうだよね。朝の整列の時から頑張っていたもんね。

g児は、席替え前は後ろの席でh児と一緒に活動に直接関係のない話をするなど、集中しない様子であった。この日は、席替え後のg児の変化に気づき、それを意味付けていた。

A26：i君はおうちの方は心配していたけど、休み時間は鬼ごっこしていたからね。かかわれないんじゃないんだよね。笑顔を見せるときもあるし、表情が出ないときもあるんだけど。

i児に関しても保護者からの情報だけでなく、実際に見取った発言や行動、表情からも内面の理解を図り、子ども一人一人の特性を捉えようとしていた。

このように教育活動全体を通して子どもの姿を捉え、理解しようとしている。

### 5.2.3 【子どもの姿から、自らのかかわりを見直そうとする意識】

教室の学習での子どもの姿を捉え、以下のように語っている。

E49：進めていきたいんだけど、フォローが必要だなんていうのはすごく感じて。ひらがなも数字も今日は仕方ないかなって思ってたけど、とりあえず書いてある。今日はこれでよし…って感じで。そこちょっとフォローなくちゃなんだなって思った。

E教諭は予定通り授業を進めたいとは思いますが、理解が十分でない子どもに対してフォローする必要性を挙げている。子どもに合わせたかかわりや支援などを常に考えながら授業を行っていかなければならないという意識があると思われる。

E25：d君はやらなきゃいけない事はやらないけど、基本的には机にいるし。

A36：d君にとっては5時間目みたいなのは難しいんだよね。

E26：話合いとか。

A37：目の前にプリントとかあって、これやるよって言われていたら、ちゃんとできるのかもしれない。

d児の小さなつまづきや難しさを見取り、どのような手立てを講じられるかを共に考えている。自分たちの指導を見直し、その子に合った指導方法を考えようとしている。

また、自分自身の指導観や子ども観を問い直す場面もあった。

A32：今日も最後jさんとk君には言ってしまったけど。あそこらへんのバランスが難しいよね。基本的には褒めるんだけど、ズバツと言わなければいけないときもある。そこらへんは難しいと思う。どこまで言うかなっていうところは悩むところではある。全体が揃うとなかなか通らないし指示が。それでどこまでやるかだね。

A40：さくら（生活年齢別クラスの呼称）がかなり大変だね。生まれ年とかではない、個が持っている特性が強い子がさくらにいっぱいいる。早生まれとかではない。そういう子がたくさんいるから大変なんだよね。

E29 時間もかかるし。

：どこまで待つかって難しい。

A教諭は、褒めることと叱ることのバランスの難しさを語っている。E教諭も、待つことの大切さを理解しつつもどの程度待てばいいかについて悩んでいる。このように、子どもと日々かかわることを通して、子どもの見方や指導の在り方について追究している。

### 5.3 考察

スタートカリキュラムを実践している期間の担任の対話を分析した結果、「意思疎通を図ろうとする意識」、「子どもを理解しようとする意識」、「子どもの姿から、自らのかかわりを見直そうとする意識」が見られた。実践期間中の対話では、カリキュラムの意義や方法についての語りはほとんどなく、子ども一人一人の姿やその姿の意味付けや対応についての語りが多かった。これは、毎日子どもに対応し、その日の姿から次の日の活動について考えるという評

価と改善の繰り返しが短いスパンの中で行われているためだと思われる。スタートカリキュラム実践中の意識としては、子どもの姿から子どもを見取り、対応について考えるが、その考えは決まったものではなく、絶えず変わっていく子どもにとってどうすることがいいかについて試行錯誤を繰り返していることが分かった。酒井ら(2011)<sup>(11)</sup>は幼児小連携カリキュラムを「実践を構想し子どもと共同的に活動する中で表れていくもの」と考え、「子どもの活動の状況に応じて可変的なものである」と述べており、目の前の子どもの実態を踏まえた上でカリキュラムを見直していく必要があるとしている。また、長瀬ら(2015)<sup>(12)</sup>は、幼小連携において小学校では、授業に遊びを持ち込むのではなく、幼児期固有の発想・思考・行動を理解し、それらを子どもらしい発想・思考・行動の仕方へと高めていくことができるような教育方法の工夫が求められると述べている。このことから、子どもの発達に即した教育の独自性を保ちながら、それを小学校の教育にどのようにつなげていくかが重要であると捉えることができる。本研究においても、教員は目の前にいる子どもと向き合い、一人一人の発達を理解しようとする姿勢をもち、活動の中で子どもの発達に合わせた取組の工夫を行うなど、幼児教育とのつながりを強く意識しながらカリキュラム・マネジメントを行っていることが分かる。つまり、これは担任同士が互いに子どもの姿を共有し、教育方法を日々見直しているからこそ成り立っていると考えられる。

また、研究2ではスタートカリキュラムに限らず、指導観にかかわるような意識も見られた。「子どもありき」で活動を進めようと考えたり、子どもと教員の主体性の発揮のバランスが必要であると考えたりしていた。これは研究1では見られなかった意識である。この意識が見られた要因として、実際に取組を行っている期間の対話から分析を行ったためであると考えられる。子どもの姿を見取り、子どもの成長を支えていきたいという意識があるからこそ、かかわり方に悩み、難しさを感じているのだと考える。

## 6 全体考察

研究1では、実践経験者へのインタビューから、研究2においては実践期間中の教員同士の対話から意識の分析を行った。研究1ではねらいを達成しようとする意識とカリキュラムを意味あるものにするために教員間の連携を図ろうとする意識が見られたのに対し、研究2では主に子どもの見取りやそれについて共有する語りが大半を占めていた。実践の前には、教育課程におけるスタートカリキュラムの位置付けやカリキュラムを通して育む資質・能力、具体的な活動の内容や必要な時間等について考えることになるからであろう。そして、実践の期間中では、子どもの姿から子ども理解に努め、次の指導や活動について考えていくことになる。こういった教育課程の中でのカリキュラムの意味付けの部分と、目の前の子どもの姿から教育活動をつくっていこうとする評価と改善の繰り返しによって、X小学校のスタートカリキュラムが成り立っていると思われる。

研究2の実施期間中の語りからは、目の前の子どもの姿を見取り、共有することに意識が向いていたことが分かった。担任が、子どもの姿に集中して指導し、授業後もその姿について語ることができるのは、X小学校の子ども観や教育観とのかかわりが大きいと推測できる。活動ありきではなく、子どもの姿に応じて柔軟に活動を変えていいという考え方があるのであろう。加えて、教職員からのサポートがなされており、集中して子どもに対応し、見取ることができる環境にあるともいえる。スタートカリキュラムを支える組織体制の確立が、子どもの姿に集中できる要因となっているであろう。担任にとっては、人的な支援があることもそうだが、学校全体でスタートカリキュラムに取り組んでいるという環境からくる安心感が大きいと思われる。

このように、スタートカリキュラムは「活動ありき」の形式的なものではなく、教員一人一人が「子どもありき」で活動を進めていこうという意識をもち続けている教員によって実践されていた。そして、意味あるカリキュラムとして学校全体に共有されているという背景があることによって、スタートカリキュラムの質が保たれ、終了後も継続して、子どもに寄り添った活動が展開されていくと考えられる。

## 7 課題

本研究における課題を2点述べる。

1点目は、データ収集における課題である。本研究では、X小学校のスタートカリキュラム経験者を対象としたため、限られた教員となった。また、研究2では放課後の4回の担任同士の振り返りの会話を取り上げたが、データ量としては不十分である。また、放課後のまとまった時間での会話よりも、授業の中での即時的な情報交換や授業が終



わった直後の会話の方が鮮明な意識が捉えられると思われる。より適切なデータとなるように収集方法を考える必要がある。

2点目は、分析方法に用いたKJ法に関する課題である。文献を参考としながらできるだけ忠実に分析しようと努めたが、分析方法を十分に理解できているとはいえない。今後も、KJ法の原理や方法についてはもちろんであるが、質的研究法について幅広く学ぶ必要がある。

## 【引用文献】

- (1) 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」, p.73
- (2) 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 スタートブック」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum\\_mini.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf) (2019.8.30閲覧)
- (3) 松寄洋子・無藤隆(2013)「小学校生活科と幼児教育とのつながり -接続期カリキュラムの検討をとおして-」白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報, p.39
- (4) 国立教育政策研究所「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) (2019.8.30閲覧)
- (5) 木村吉彦(2010)『育ちと学びをつなぐ「幼保小連携教育」の挑戦 実践接続期カリキュラム』ぎょうせい
- (6) 長瀬美子・田中伸・峯恭子(2015)『幼小連携カリキュラムのデザインと評価』, 風間書房, pp.10-11
- (7) 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, pp.116-117
- (8) 川喜田二郎(1970)『続・発想法』, 中公新書
- (9) 斎藤和代(2015)「スタートカリキュラムについて考える」福島大学総合教育センター紀要 第19号, p.100
- (10) 前掲書(5) p.4
- (11) 前掲書(7) pp.116-117
- (12) 前掲書(6) pp.10-11

# A Case Study of Teachers' Awareness of the Elementary School Start Curriculum

Sae EGAWA\* · Chizuko MATSUI\*\*

## ABSTRACT

Based on interviews and dialog with teachers, this research is a case study exploring the awareness of elementary school teachers of the school start curriculum. Interviews [think about devising activities in the curriculum], [worry about the burden on children], [find the significance of 'safety start plan'], [very in management] I found the nameplate (large) of five consciousness of "I worry about feelings at school" and "I feel at ease with the school system." Dialog among the teachers, [Consciousness of trying to communicate] [Consciousness of trying to understand children] [Consciousness of trying to review their relationship from the figure of the children] was seen. Based on both these research approaches, the start curriculum is not a formal activity, and it is only meaningful for children because teachers continue to promote activities with children in their classroom, and parents consider it to be a starting curriculum. It is inferred that this activity is shared with children, as first grade elementary school students shares this awareness, even after the end of the elementary school start curriculum.

---

\* Senju Elementary School \*\* School Education