

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程  
2021 年度学位論文

幼児教育と小学校教育における言葉の指導の接続  
—読むことの指導の差異と連続性から—

B4H001 吉永 安里

主査：仲本 美央

副査：福丸 由佳（指導教員）

副査：宮田 まり子

副査：無藤 隆

## 目次

第1章 これまでの研究の動向と本研究の目的 .....	3
1 幼小接続研究の動向 .....	4
(1) 幼小接続研究の背景 .....	4
(2) 幼小接続研究のこれまで .....	9
(3) 幼小接続期における言葉の育ち .....	10
(4) 幼児教育における読み聞かせ .....	11
(5) 小学校入門期の国語科「読むこと」の指導 .....	13
2 本研究の目的と構成 .....	14
(1) 本研究の目的 .....	14
(2) 本研究における読むことの指導 .....	16
(3) 本研究の構成 .....	19
第2章 〈研究1〉『おおきなかぶ』にみる幼小の読むことの指導の検討 .....	21
1 問題と目的 .....	22
2 方法 .....	30
(1) 調査方法 .....	30
(2) 分析方法 .....	33
3 結果 .....	34
(1) 環境構成的要素 .....	34
(2) 言語指導的要素 .....	34
4 考察 .....	42
(1) 読みの環境構成の特徴 .....	42
(2) 読みの指導内容の特徴 .....	51
5 まとめ .....	58
(1) 読みの環境構成の連続性 .....	58
(2) 読みの指導内容の連続性 .....	59
第3章 〈研究2〉幼小の読むことの指導についての長期的視点からの検討 ...	62
1 問題と目的 .....	63
2 方法 .....	65
(1) 調査方法 .....	65
(2) 分析方法 .....	69
3 結果 .....	77
(1) 環境構成的要素 .....	77
(2) 言語指導的要素 .....	78

4	考察 .....	78
(1)	読みの環境構成の特徴 .....	78
(2)	読みの指導内容の特徴 .....	84
5	まとめ .....	92
(1)	読みの環境構成の連続性 .....	92
(2)	読みの指導内容の連続性 .....	93
第4章	〈研究3〉 幼小の読むことの指導における今後の発展に向けての実証的 示唆としての多文化比較 .....	97
1	問題と目的 .....	98
2	方法 .....	99
(1)	調査方法 .....	99
(2)	分析方法 .....	109
3	結果 .....	109
(1)	環境構成的要素 .....	110
(2)	言語指導的要素 .....	110
4	考察 .....	119
(1)	日本の読みの環境構成の特徴 .....	119
(2)	日本の読みの指導内容の特徴 .....	123
5	まとめ .....	135
第5章	まとめと今後の展望 .....	138
1	総合考察 .....	139
(1)	幼児教育と小学校教育における読むことの指導の意味 .....	141
(2)	円滑な幼小接続のための読みの環境構成 .....	145
(3)	円滑な幼小接続のための読みの指導内容 .....	148
(4)	今後の読むことの指導の幼小接続のあり方の試案 .....	159
2	本研究の課題と今後の展望 .....	168
(1)	本研究の課題 .....	168
(2)	今後の展望 .....	169
	文献リスト .....	171
	謝辞 .....	184

# 第 1 章

これまでの研究の動向と本研究の目的

## 1 幼小接続研究の動向

### (1) 幼小接続研究の背景

2017 年、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下「幼児教育の3つの要領・指針」という。）、さらに小学校以上の学習指導要領が改訂（改定）され（高等学校のみ 2018 年）、幼児教育においては「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」、小学校以上は「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」のそれぞれ3つの資質・能力を、幼児教育から高等学校へと一貫して育む「学校段階等間の接続」が求められるようになった。特に、幼児教育の3つの要領・指針と小学校学習指導要領においては、それぞれに幼児教育と小学校教育の教育課程の接続に関する配慮事項が示された。小学校学習指導要領の総則には、教育課程の編成にあたり幼児教育との接続では、「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」（文部科学省、2017b, p.21）と示されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、幼児教育における5領域の「ねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するもの」とし、幼児教育の3つの要領・指針に10の姿が記載されている。一方、幼児教育の3つの指針・要領においても、幼稚園教育要領（2017）においては、小学校教育との接続に配慮し、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにする」（文部科学省、2017a, p.7）、また、「幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする」（文部科学省、2017a, p.7）とされ、幼児教育の3つの要領・指針共に同様の文言が明記されている。

このように、2017 年の要領・指針の改訂（改定）において幼児教育と小学校教育の円滑な接続がこれほど大きく取り上げられ、議論されているのはなぜなのか。また、どうして幼小接続が求められているのだろうか。

福元（2014）によれば、幼小接続の議論の端緒となったのは、1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」における「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」で、4，5歳児から小学校低学年の児童を一貫して教育する幼年学校が提案されたことであったという。この先導的な試みは早期教育への危惧等から頓挫したが、1980年代を通じて低学年の教科構成のあり方が文部省，政府で審議され，幼児教育との関連を図る必要が示されたという（福元，2018，p.129）。そして，1989年の小学校学習指導要領の改訂において，「思考や感情が未分化な小学校低学年児童の発達状況を踏まえ、幼稚園教育を考慮した直接体験と総合的な指導を重視する教科」（福元，2014，p.15）として生活科が導入されたのである。また，幼児教育側でも，幼稚園，保育所共に，3歳以上の幼児に対して，幼児の自発的な活動としての遊びを通しての指導によって5領域のねらいが総合的に達成されるような指導が行われるようになった。つまり，幼児教育，小学校共に，子供の発達に即した，環境を通した直接的な体験と総合的な指導を，接続時期となる幼児期から小学校低学年に大切にすることで，幼児教育から小学校低学年への連続性・一貫性のあるカリキュラムを確立し，幼児教育と小学校の連携や接続のあり方を検討しようとしたのである。波多野（2011）は，生活科は，教師の説明を中心にした学習ではなく，児童が主体的に，具体的，かつ総合的な活動を通して，知識・技能の獲得や習慣を身につけ，社会の変化に主体的に対応できる能力を育成することが期待されたと述べている。

一方，同時期の1990年代後半に，授業中立ち歩く，話が聞けない，先生の指示通り行動しない，集団行動ができないといった「小1プロブレム」が社会的に注目を浴びるようになった。この問題に初期から取り組んできた新保（2010）は，小1プロブレムを，授業不成立という現象を中心に，学級が本来持っている学び・遊び・暮らしの機能が不全になっている小学校1年生の集団未形成の問題であり，小学校高学年の「学級崩壊」とは区別して，幼児期をひきずっている子供たちの問題と定義する。また，その要因として①子供を取り巻く社会環境の変化による子どもの育ちの変化，②親の子育ての孤立化と未熟さ，③子供も親も自尊感情が低く，人間関係づくりが苦手，④就学前教育と学校教育の段差の拡大，⑤自己完結し，連携の少ない学校園，⑥今の子供にミスマッチの頑固な学校文化や学校教育システムを挙げている。こうした小1プロブレムの解消のために，幼児が幼保とは異なる小学校の生活や学習，施設について知るために保幼小の交流会が行われたり，保幼小の保育者・教師が子供の情報を交換したり，一緒に研修を受けたりするような保幼小連携の取り組みが少しずつ行われるようになっていった。

福元（2014）は、近年の幼小接続カリキュラムの政策は、上述したような1971年当時の学校体系の改革構想の延長線上にあるが、グローバル化に伴う教育の国際競争が加速する状況で2000年代以降の教育改革の主題に浮上し、生活科に象徴される幼小接続カリキュラムを推進するアプローチと、小1プロブレムの予防を図るアプローチと二つの流れで展開していくことになったとする。

この時期、自治体や学校園は様々な幼小連携や幼小接続の取り組みを行ってきた（有馬幼稚園・小学校・秋田，2002；佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園・小学校，2004；お茶の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；横浜市こども青年局・横浜市教育委員会，2012；秋田・第一日野グループ，2013）。そして、2008年の小学校学習指導要領解説生活編において、「幼児教育との接続の観点から、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」（文部科学省，2008，p.9）と示された。しかし、スタートカリキュラムの編成について「小1プロブレムなどの問題を解決し、学校生活への適応を進めることになるものと期待される」（文部科学省，2008，p.53）とされたことから、小学校の現場では幼児教育からの連続性ある教育課程の編成というよりも、1年生を小学校生活にいち早く適応させるための小1プロブレムの予防のための指導が重視される傾向にあった。こうして先進的な自治体や学校園を除く多くの学校園においては、小1プロブレム対策のための子供や教員の交流に比べ、幼児教育と小学校教育の連続性・一貫性のある教育課程の接続が十分とはいえない状況（文部科学省，2016）が生じた。国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）は、そうした状況に鑑み、幼児期の遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、小学校においても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スタートカリキュラムを提案し、その意義として「安心」、「成長」、「自立」を掲げた。子供は、幼児期に親しんだ活動を取り入れたり、分かりやすく学びやすい環境づくりをしたりすることで「安心」し、幼児期からの学びと育ちを生かす活動や環境を意図的に設定することで、自信や意欲をもって活動し自己発揮できるようになる。そして、その姿を教師や友達に認められることで、自己肯定感が生まれ、よりよく「成長」していくことができ、子供が自分で考え、判断し、行動することを繰り返すことで「自立」に向けて歩んでいけると考えたのである。そして、2010年の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）」において、幼小接続の重要性を認識し、単に交流活動や子供の小学校への適応指

導を行なうのではなく、幼児教育から小学校教育にかけての見通しをもった教育課程の編成・実施に取り組むことの重要性が強調されたのである。

こうした幼児期における学びと育ちを大切にした小学校教育への円滑なカリキュラムの接続を実現するため、冒頭に述べた 2017 年改訂（改定）の幼児教育の 3 つの要領・指針と小学校学習指導要領において、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるようにすること（文部科学省，2017a；厚生労働省，2017；内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017），また小学校においては、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になるようにすること（文部科学省，2017b）が求められるようになった。また、小学校学習指導要領においてスタートカリキュラムの策定が義務付けられ、令和 2 年度の小学校学習指導要領の全面実施に至った。

そして、中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」が出され、幼稚園等の幼児教育施設は「集団活動を通して、家庭や地域では体験し難い、社会・文化自然等に触れる中で、幼児期に育みたい資質・能力を育成する」（p.33）よう示された。また、これまで通り環境を通して行う教育を大切に、資質・能力を育む上で効果的な環境のあり方を検討するように求めている。このように、これからの時代の幼児教育のあり方が示される中、2021 年 7 月より「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が開かれ、特に幼児期後半の小学校教育との接続期における幼保小の架け橋プログラムの検討が始まった。当委員会で秋田(2021)は、OECD や各国の長期縦断研究等において、①質の高い幼児教育・保育は、言語の使用やアカデミックスキルの芽生え、早期の識字および計算、社会情動的スキルなどといった様々な領域の子供の早期発達と就学後のパフォーマンスにとって有益であること、②幼保小接続における教育の継続性の意義・カリキュラムの一貫性や継続的な幼保小接続の取組が、その後の子供たちの学力や社会的成長と関連していることが示唆されると報告している。

では、実際にスタートカリキュラムと幼児期後半のカリキュラムを策定するにあたって、今後どのような方向に進んでいけばよいのであろうか。

スタートカリキュラムや幼児期後半のカリキュラム等、接続期カリキュラムの充実を図る上で、酒井・横井（2011）は、学びのつなげ方に関する基本的な考え方「学びのつなげ方のフィロソフィー」（p.177）を確立することが重要であるとしている。この「学びのつなげ方のフィロソフィー」については、Moss（2013）が国際的な潮流として、①小学校準備期間としての幼児教育と小学校教育のつながり、②OECD の Starting Strong に代表される幼児教育と小学校教育の強く、対等なパートナーシップ、③幼児教育と小学校教育のそれぞれの伝



統と独自性、適性を持ち寄り、両者の「出会いの場」(p.19)から新たな連携のビジョンを打ち出していくつながりの3つのあり方を示している。我が国は、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)が、「滑らかな接続を図るということは、必ずしも、幼稚園教育か小学校教育のどちらかの教育に合わせることであり、その間にある段差をなくすことを意味しているわけではない。各学校段階の特質を踏まえ、子どもたちがその段差を乗り越えて成長していくことができるような接続を考える」(p.61)と述べており、Moss(2013)の③「出会いの場」としての新たな連携のビジョンをもっているといえる。この新たな連携のビジョンとしては、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)では「幼児期から児童期への発達の連続性や学びの連続性を確保」(p.16)すること、文部科学省(2010)では、「発達の段階の違いに起因する違いが存在するものの、こうした違いの理解・実践は、あくまで両者の教育の目的・目標が連続性・一貫性をもって構成されているとの前提に立って行われなければならない」(p.10)こととされ、共通して学びの連続性が重視されている。この学びの連続性について文部科学省(2010)は、学びの芽生えの時期から自覚的な学びの時期への円滑な移行を図ることが重要であるとしている。「自覚的な学び」とは「学ぶということについての意識があり、集中する時間とそうでない時間(休憩の時間等)の区別がつき、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学習を進めることであり、小学校における各教科等の授業を通じた学習」(p.10)であり、そこにつながる幼児期の学びのあり方が「学びの芽生え」である。「学びの芽生え」は「学ぶということを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことであり、幼児期における遊びの中での学び」(p.10)であるという。幼児期から小学校期に連続性をもって指導していくことで、子供たちは円滑な学校間移行を果たすことができると考えられる。

このような学びの連続性に配慮したカリキュラム開発については、プロジェクト・アプローチ(Sylvia, 2006)など諸外国のスタートカリキュラムの紹介がなされる一方、自治体独自のカリキュラム(秋田・第一日野グループ, 2013; 横浜市, 2019・2021), 大学附属学校間におけるカリキュラム(佐々木・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園・小学校, 2004; 朝倉・井上・石井・池田・江本・岡野・岡本・奥井・金岡・下野・中山・松島・見藤・横村・吉原, 2003; 井上・朝倉・石井・井上・江本・掛・中山・宮本・村上他, 2004-2009; お茶の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)など、独自のカリキュラム開発も盛んに行われてきた。また、一前・秋田(2012)は5つの地方自治体における接続期カリキュラムについて自治体ごと

に示される接続期に育みたい力の差異や共通性を考察し、松嵜・無藤（2013）は東京都品川区・北区，神奈川県横浜市のカリキュラムを比較し，接続期における生活科の果たす役割の重要性について示唆している。このような自治体や大学附属学校園等でのカリキュラム開発やそのメタ分析は，幼小の学びにどのような連続性や一貫性をもたせるかという理念に関しては述べられているものの，齊藤（2017）は「幼小双方の教員による保育環境・方法や教育方法（分野・科目、単元・大単元、指導法）の検討というプロセスを経ることで、事実裏打ちされた新たな教育課程」（P.44）を編成すること，そして「子どもの実態把握から創りあげられるボトムアップの教育課程」（P.44）を大切にする必要があると指摘する。

## （２）幼小接続研究のこれまで

齊藤（2017）の指摘する幼小双方の教師による検討をするためには，まず幼児教育における保育環境・方法，そして小学校の教育方法がどのようなものであるか，その「事実」を明らかにすることが必要であろう。また，そうした保育環境・方法，教育方法の中で，子供がどのような実態を見せるのか，そのことについても詳らかにする必要がある。

このため，幼児教育における領域や小学校の教科の保育環境，保育方法や教育方法といった指導のあり方を研究していくことが求められている。しかし，円滑な幼小接続のための教育課程を策定することは重要な課題であるにもかかわらず，これまで幼小接続研究は，幼小の一方だけを取り上げたものが多く幼小双方を研究する必要があることが指摘されている（松嵜，2017）。領域－教科間の接続について幼小双方から分析した研究もいまだ少ないが，松嵜・無藤（2013）の，幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の比較を通して幼児教育と小学校生活科のつながりを大切にする自治体のアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムの分析を行った研究，岡本・山浦（1998）の幼稚園教育要領と小学校学習指導要領の比較から音楽教育における幼小の連続性の難しさを明らかにした研究，光野（2010）の同一教材についての幼稚園「言葉」，小学校「国語」の指導計画を立て，その有効性を実証しようとした研究，光野・篠原（2019）の物語・小説の描写に着目し，描写の量や長さを少ないものから多いものへ増やしていく系統性をもたせた段階的読書指導を提案する研究などがある。しかし，これらの研究は，資料レベルでの比較・検討であり，幼児教育，小学校教育での実際の指導の過程で見える教師の働きかけ，子供の応答等からの実態を明らかにしたものではない。

一方で，幼児と児童の実態把握を行った上で指導の提案を行っている研究も少

ないながら見受けられる。たとえば、幼児・児童の音楽的能力の様相を明らかにした上で小学校の児童にどのように歌の指導を行なうのがよいかを示唆した研究（三村・青原・高旗・金岡・大橋・池田・吉原・掛・君岡・中山・井上・山中・東・有村，2008・2009；三村・吉富・大橋・青原・高旗・金岡・池田・吉原・掛志穂・君岡・中山・井上・坪田・山中・東・宮谷，2010）や，5歳児と小学校4年生の空気圧の理解を比較することで幼児の理解の特徴を明らかにし，空気圧を利用した保育実践を開発した研究（鈴木・清水・財満・松本・管田・三宅・林・西井，2006），生活・遊びを通して体得的に学ばれる「源数学」に着目し，幼稚園の保育と小学校の算数の実態を分析することで，幼稚園の「数量・形」と小学校の「算数」の学びを一貫させた幼小連携カリキュラムの開発の課題を明らかにした研究（船越・白川・澤田・福田・中塚・上埜・西川・穴田，2010）がある。

こうした実態把握を基にしてカリキュラム開発を行ったり提言したりする研究も少ないながら出てきている。そこで本研究においても，幼児教育，小学校教育双方における「事実」に基づく接続のあり方を考えるため，幼小双方の教師の指導と，その指導の過程で見られる子供の実態分析を行い，その上で，子供の実態にあった円滑な幼小の教育課程を提案したい。

幼小の指導のあり方を明らかにする際の視点として，これまで幼小双方の教師の指導や子供の実態把握がされず，また小学校以上のあらゆる学習の基礎となりかつ幼小共にその育成が喫緊の課題となっている言語能力育成の核となる領域と教科，すなわち幼児教育においては領域「言葉」，小学校においては「国語科」に着目する。

### （３）幼小接続期における言葉の育ち

幼児期の言葉と小学校期の言葉については，岡本（1985，1995）が幼児期の言葉を「一次的ことば」，学童期の言葉を「二次的ことば」として，その違いを明らかにしている。岡本は「一次的ことば」を（１）生活場面で，具体的な状況において，（２）比較的限られた「特定の親しい人」に対し，（３）原則には一対一の会話（対話），つまり話し言葉を中心として行われると述べている。一方，小学校では，（１）現実場面を離れ，（２）不特定多数に対し，（３）一方的伝達行為として行われ，話し言葉に書き言葉が加わった言葉の状況であるとしている。しかし，幼児教育においても，読み聞かせ場面のように，話し言葉を中心としてはいるが，生活場面や具体的な状況を離れ，教師から集団に対し一対他で語られる場もあり，言葉の育ちや学びに関しては，一次的ことばと二次的ことばを明確に分けることは難しい。幼児期における読み聞かせは，「一次的ことば」の範疇を

超え「二次的ことば」の様相を呈している。つまり、幼児期の子供達は、読み聞かせを通して小学校以上で主に学んでいく「二次的ことば」についても日常的に触れており、「一次的ことば」と「二次的ことば」の二つのことばの重層性の中にあると言える。

しかし、これまでも幼児教育と小学校教育の言葉の指導は、幼児期に特有の「一次的ことば」「二次的ことば」という言語発達の特性に応じた差異が乗り越え難い不連続性となって、幼小の円滑な接続を阻む要因となってきたことが指摘されている（岡本，1985）。先行研究では、この差異を有機的に接続させる言語活動として読み聞かせが有効であり、幼児期に留まらず小学校以降の読みへつながるものとしても、重要な役割を果たす可能性が示唆されている（住田，2015；藤森・吉永，2019）が、こうした幼児期の読み聞かせと小学校の読むことに関する研究もまた、資料に基づく理念的な研究であったり、幼児教育側のみの分析に留まっていたりするという課題がある。

#### （４）幼児教育における読み聞かせ

読み聞かせの意義について秋田（1997）は、内生的帰属と外生的帰属があることをあげ、読み聞かせそれ自体が目的であり、空想の世界を楽しんだり、親子のふれあいが生じたり、心を落ち着けたりするような内生的帰属と、語彙力・読解力をつけたり、文字を覚えたり、静かに話を聴けるようにしたり、早く寝かしつけたりするためというような外生的帰属があるとしている。読み聞かせは家庭でも幼児教育の場でも行われるが、家庭での母親の読み聞かせの意義として、秋田・無藤（1996）は、内生的帰属である「空想・ふれあい」と外生的帰属である「文字・知識習得」の2つの意義が見られ、家庭によりどちらを重視しているかが異なるとしている。また、母子間での絵本の読み聞かせについては、相手の悲しみを自分のことのように感じる「共感的な心の理解」を促進する、笑い・悲しみ・興奮・期待という反応が母子間で共有される、自己意識の構築に役立つ、社会情動的な成長を促すなどの効果があることも指摘されている（Ellis & Brewster, 1991；杉沢・田島，2015 他）。

一方、幼児教育の集団の場での読み聞かせについて、横山・水野（2008）は、保育者は一体感を感じる共有体験や生活との連続性を重視する傾向にあることを指摘している。また、並木（2012）では、保育者によって物語理解を促すスタイルと物語の展開への期待感を高めるスタイルがあることを示唆している。さらに秋田・横山・寺田・安見・遠藤（1998）は、幼稚園教師が絵本をどのように読んでいくのかについて、年少では説明を加えながら読むことが多く、年齢が上がると個々の子供の話を聞く力、頭の中で物語の世界を構成する力を育てるために、

質問や会話を極力排除して読むなど、子供の発達に合わせ、絵本の読み聞かせの方法を柔軟に変化させていることを明らかにしている。この他にも、絵本の読み聞かせについては、メタ認知を活性化する（森，2014）、社会性を育成する（古賀・笹山・内野，2014）、自己開示を促進する（玉利・内野，2015）などの知見が示されている。あるいは、日本では秋田（1997）の指摘する外生的帰属の中の特に認知的な側面として語彙力・読解力をつけたり、文字を覚えたりすることに焦点を当てた実践や研究は少ないが、欧米においては、幼児期の絵本の読み聞かせが言語発達や就学前の読みの力の芽生え、就学後の読解能力にも効果があることが指摘されている（Lonigan, 1994；Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995）。読みの力の芽生えの観点から読み聞かせの実践における指導内容や方法を考察した研究（Sulzby, E., & Teale, W. H., 1991 等）は多く、読み聞かせ場面における幼児の読みの力の芽生えも観察されている。絵本の読み聞かせがこうした読みの力の芽生えや就学後の読解能力に影響することは、絵本そのものに複雑かつ多様な文法情報が含まれること（鈴木，2020）、また、絵本の読み聞かせ場面が、おもちゃで遊ぶ場面など他の場面に比べ、大人の指導的な発話（Choi, 2000）や語彙獲得等を支える共同注意を促す指さし（Tomasello, 1999；菅井，2012）が多いことが影響していると考えられる。共同注意とは、Tomasello(1999)によれば「子供と大人が第3の事柄に共同で参画し、互いの注意を向け、その注意がある一定時間続く社会的相互作用」（p.97）である。読み聞かせは、絵本という一つの対象を、読み聞かせする人と聞く人が共有しながら展開するため、共同注意（Tomasello, 1999）の果たす役割が大きいと考えられる（Karrass, Braungart-Rieker, Mullins & Lefever, 2002；Evans & Saint-Aubin, 2005 等）が、共同注意は単に言語獲得を支える機制としてだけでなく、「双方が関わっている目標志向の活動において「今、私たちがしていること」を共に理解することで一体感や結束感がもたらされる」（Tomasello, 1999, p.98）のような、協同性の基礎となる社会的認知現象（無藤，1997）であるとされる。つまり、共同注意は読み聞かせに限らず、小学校の授業においても重要な役割を果たすと考えられる。たとえば、小学校以上の授業における共同注意機制は中等教育での話し合い場面（古市，2016）や、小学校高学年の算数（住田・森，2019）においても生じていることが示唆されている。古市（2016）や住田ら（2019）が指摘するように、小学校以上の教科学習の協同行為の生成過程や対話の成立にも共同注意は重要な役割を果たしており、「二次的ことば」という新しい言語形式を学び合う小学校入門期の子供にとって、重要な役割を果たすものと考えられる。

以上の研究から、母親も幼稚園教師も、幼児期の読み聞かせを通して、現実世

界を離れ空想する力や物語世界を構成する力を伸ばそうとする意識が見られ、また、子供自身にも読みの力の芽生えが見てとれることが明らかとなっている。こうした空想する力や物語世界を構成する力といった読みの力の芽生えは、小学校学習指導要領における文学的文章の読むことの指導事項「場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること」（文部科学省，2017c，p.69）につながっていく部分でもあり、幼児期は「一次的ことば」、小学校以上は「二次のことば」と単純に二分化できないことは明らかである。さらに、読み聞かせにおいて生じる共同注意は、幼児期の読み聞かせに留まらず、協同行為の生成過程や対話の成立を支える機構であり、小学校での学びにつながっていくものでもある。これらの読み聞かせにおける読みの力の芽生えや、幼児期の読み聞かせから授業への共同注意のあり方にも着目し、幼稚園の読み聞かせと小学校の読むことの指導における子供や教師の実態から、幼稚園と小学校の読むことの指導をどのようにつないでいくのがよいか検討していく必要がある。

#### （５）小学校入門期の国語科「読むこと」の指導

幼児期の読み聞かせの研究に対し、幼小接続を意識した小学校入門期の国語科の指導については、近年幼小接続が強調されるようになり、現場の教師による実践研究（伊藤，2006；入澤，2010 等）は多少見られるものの、研究者による実証的研究は未だ少ない。小学校入門期の定義については、河野（2009）が指摘するように「「入門期」がどこからどこまでを指すかについて教育界では捉え方に違いがみられる」（p.3）が、幼児期の言葉の育ちと小学校6年間の国語教育をつなぐ時期として、本研究では河野（2009）と同様、4月入学当初からの1年間を指すこととする。この小学校入門期の実証的な研究には、河野（2009）の小学校入門期のコミュニケーション形成の過程に関する実践記録の考察、深澤・大本（2004）の「おおきなかぶ」の幼小での実践記録の比較・考察、原田（2009）の「おおきなかぶ」の絵本と教科書における訳の違いによる適時性の考察、低学年への読み聞かせの導入を試案した論考（光野・篠原，2018；国府田，2021）、文字指導の系統性について論じた研究（長岡，2009・2010・2011・2013・2014・2016；石本，2020）等があるが、これらの研究は資料に基づく分析である。小学校入門期の系統的な文字教育に関する研究が不足しているという指摘（千々岩，2002）もある通り、日本における小学校入門期や幼小接続期の読むことの指導に関する研究は非常に限定されており、また幼小の教師の指導や子供の姿を観察し、分析した研究ではない点が課題として指摘できる。

一方で授業場面の分析から、入門期の指導のあり方について考察した研究は、算数科における小学校1年生の1学期と2学期の教師のフィードバックの違いに

ついて考察した山本（2011）の研究、生活科における教師の言語的働きかけが小学校入門期の1年生と2年生でどのように移行していくかを検討した瀬尾・中野（2013）の研究があるが、幼児教育における読み聞かせと小学校の読むことの教育を円滑につなぐ指導のあり方を考える上では、繰り返し述べるように幼小双方の指導を検討する必要があること、また実際の指導場面における教師の働きかけと子供の実態を詳細に分析、検討することが求められる。

## 2 本研究の目的と構成

### （1）本研究の目的

本研究では、先行研究を概観することで見えてきた、幼小接続研究の課題である連続性のある教育課程の実態に即した検討を行うため、幼児期の言葉を育む領域「言葉」と小学校の「国語科」における読むことの指導に焦点をあて、幼小の教師の指導と子供の実態を明らかにし、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る読むことの指導について提言することを目的とする。

日本における幼小接続研究や実践の検討は、小学校教育への適応を目的とした実践報告や幼児教育か小学校教育のどちらか一方のみを取り上げた研究が多いことが課題として挙げられることは先行研究の中でも述べた通りであるが、新たな幼小の「出会いの場」を幼児教育と小学校教育が相互理解を深めながら構築していくためには、まず、それぞれのあり方の差異と共通性を明確にする必要がある。その上で、子供にとって意味のある共通性を大切にしつつ、それぞれの時期の子供の実態に応じた教育とそれをつないでいく「出会いの場」のあり方を検討する必要がある。「出会いの場」は、幼児教育と小学校教育を、ただ双方のあり方を形だけ似せていくのでは意味がない。深澤・大本（2004）も「保幼・小の「隔たり」を埋め合わせ、近づけていくだけが「橋渡しをスムーズに行う」方法ではない。むしろ、「隔たり」をうみだす双方の差異を豊かにいかした実践を追究することが、教育的な「橋渡し」になることもあろう」（p.13）としている。榎沢（2006）は、幼児期と児童期にはそれぞれの発達段階に応じたふさわしい教育内容と教育方法が、発達段階が人間の発達過程の分節化である以上、幼児期と児童期の発達は連続しているとしている。つまり、子供の発達に即した教育的な差異を否定するのではなく、子供が発達するからこそ差異が生じるのであり、子供の連続的な発達に即した幼児期から小学校にかけての連続性のある教育を追究していくためには、幼児教育と小学校教育の差異を明確にした上で、その連続性を検討する必要がある。

本研究で、幼小双方を研究対象とし、幼児教育、小学校教育のそれぞれの特徴を明らかにすることは必須であるが、読むことの指導場面における幼児教育と小学校間の特徴を比較検討するためには、両者の差異と共通性を分析するための観点

が必要である。これについて本研究では、まず第2章において、同一教材に焦点を当てて分析を行う（研究1）。光野（2010）は同一教材の5歳児と小学校1年生指導計画を作成し比較することについて、「同一教材でしかも同じような流れにしたことによって、幼小の言葉の発達の「連続」性と指導内容や方法の「段差」とが明確になり、それぞれの指導のあり方が明確になってくることになる」（p.73）としているが、幼児教育と小学校教育の同一教材に対する指導のあり方を比較することにより、教材という条件が統制されているからこそ見えてくるそれぞれの指導の特徴や子供の反応の違いが明らかになるものと考えられる。

一方、同じ指導場面であっても、子供への関わり方については、子供の成長に応じて学期ごと・学年ごとに変化することが予想される（瀬尾・中野，2013）。そこで第3章では、同一教材を巡る幼小の教師の指導の比較だけでなく、長期間、教師の指導を観察し、幼児期後半から小学校1年生にかけての指導の変容や変容過程を検討する（研究2）。

加えて、幼小の指導の連続性を担保する実践モデルの開発は国際的なレベルで課題（Moss, 2013）となっているが、日本以外の国においての幼小の読むことの指導とその接続のあり方は国の文化的・社会的な背景を受けて、日本のあり方とは異なることが予想される。そうした他国と日本の幼小接続のあり方を比較することにより、日本の文脈における幼小の読むことの指導の特徴が相対化され、一層浮き彫りになるものと考えられる。そこで、第4章では、本研究の大きな目的である日本の「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る読むことの指導のあり方」を提言するために、他国と日本の読むことの指導の多文化比較を行うこととする（研究3）。

この研究1・2から得られた日本の幼小の読むことの指導の特徴と、研究3における多文化比較から得られた知見を基に、第5章では、日本の幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る読むことの指導のあり方を提言する。

（研究1） 同一教材を扱う際の幼小の読むことの指導場面における指導の特徴を抽出し、校種間の差異及び共通性を分析することにより、幼小の読むことの指導の連続性を検討する。

（研究2） 幼小の読むことの指導場면을長期的に観察し、その特徴や変容の様相について検討する。

（研究3） 異なる文化における幼小の読むことの指導について、文化的見地からその差異及び共通性・普遍性を明らかにし、これを基に日本の幼小の読むことの指導の特徴を検討する。



## （２）本研究における読むことの指導

本研究では、読むことの指導に焦点を当てて、同一教材、長期的視点、多文化比較において幼児教育と小学校教育の比較を行うが、読むことは多様な過程や活動を含む言葉である。そこで、読むこととはどのような行為なのかについて以下、概観する。

読むことの過程については、これまでの先行研究において様々な知見が蓄積されてきたが、たとえば高橋（1996）は、読解過程では、文字・単語の処理レベル、文の処理レベル、談話の処理レベルの３つの処理レベルがあるとしている。

文字・単語の処理レベルについて、Morton（1969）は、文字を読むことは視覚的な文字情報の処理、発音についての音韻的情報の処理、心的辞書の参照の３つの処理モダリティからなるとしている。またそれぞれの処理のあり方は、語の表記形態によって異なることも指摘されている（Perfetti & Bell, 1991；鴻巣ら, 1998；Ellis et al, 2004；高橋, 2019）。このため文字・単語を読むことの発達も、たとえば日本語を母語とする子供は平仮名で書かれた単語の読みの正確さが小学校１年生で上限に達するのに対し、英語を母語とする子供の英単語の読みは日本語を母語とする子供と同水準になるのは小学校３年生頃（Ellis et al., 2004）という違いが生まれてくる。また、英単語の読みはその正確性が読解の成績に影響してくるが（Lonigan, 2015）、日本の子供は低学年の段階で平仮名の読みが正確にできるようになるため、低学年以降の読解に平仮名の読みの正確性は影響しないが、低学年段階では、小学校入学前に平仮名を読めるようになっている子供の方が速く読むことができ、読解の成績もよいことが示唆されている（高橋, 2001）。

こうした、文字・単語レベルで意味処理が行われた単語について、単語間の関係を確定していく文レベルの文法的な処理が行われ、さらに談話のレベルで、文章の表象が形成されるという（高橋, 1996）。Kintsch（1998）は、文章の表象には２つのレベルがあるとする。１つは、テキストベースであり、一文一文の命題間のつながりからなるテキスト全体の表象である。もう１つは、状況ベースであり、テキストに関連する既有知識を参照し、組み込んで生成される表象である。高橋（2019）は、テキストベースがあれば、テキストの要約やテキストに書かれている字義通りの質問に回答でき、状況モデルがあれば、文章中に直接言及されていないことでも適切に推測できるとする。また、実際の読解過程はこのテキストベース、状況ベースの両レベルの理解が並行、あるいは相互作用しつつ進み、テキストから質の高いテキストベース、状況モデルを作り上げる能力が読解力であるとする。

このように、読むことには文字・単語、文、談話のそれぞれの情報処理のレベ

ルがあり、それが並行して進行することで文章についての表象が形成され、読解が成立する。本研究では、この3つのレベルの情報処理を内包しつつ、文章についての表象を形成する読むことの力を育む幼児教育と小学校教育の指導に焦点をあてる。

幼児教育においては、幼稚園教育要領を例にとると、領域言葉のねらい(3)に「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」(文部科学省, 2017, p.16)と示されている。また、内容の取扱い(3)として「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」(文部科学省, 2017, p.17)が大切であるとし、幼稚園教育要領解説で以下のように説明している。

幼児は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方で絵本や物語などの世界に浸り、その面白さを味わう。絵本の絵に見入っている幼児、物語の展開に心躍らせている幼児、読んでくれる教師の声や表情を楽しんでいる幼児など様々である。教師は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方を大切にしなければならない。また、幼児は、絵本や物語などの中に登場する人物や生き物、生活や自然などを自分の体験と照らし合わせて再認識したり、自分の知らない世界を想像したりして、イメージを一層豊かに広げていく。そのために、絵本や物語などを読み聞かせるときには、そのような楽しさを十分に味わうことができるよう、題材や幼児の理解力などに配慮して選択し、幼児の多様な興味や関心に応じることが必要である。幼児は、絵本や物語などの読み聞かせを通して、幼児と教師との心の交流が図られ、読んでもらった絵本や物語に特別な親しみを感じるようになっていく。そして皆で一緒に見たり、聞いたりする機会では、一緒に見ている幼児同士も共感し合い、皆で見る楽しさを味わっていることが多い。そうした中で、一層イメージは広がっていくので、皆で一緒に見たり、聞いたりする機会にも、落ち着いた雰囲気をつくり、一人一人が絵本や物語の世界に浸り込めるようにすることが大切である。

(文部科学省, 2018, p.218)

すなわち、絵本や物語のようなテキストの文字を自分ではまだ読むことのできない子供に対しては、教師が読み聞かせの方法をとってテキストの内容を子供に伝えること、そして読み聞かせに対しては絵本の絵、物語の展開、読んでくれる

教師の声や表情などそれぞれの楽しみ方が大切にされ、物語の展開のような読むことの力は楽しみ方の一つと捉えられていることが分かる。また、教師が読み聞かせをする際には、幼児と教師の心の交流を図ること、絵本や物語に親しみを感じられるようにすること、幼児同士が共感し合えることが大切であるとし、そうした人や物語とのつながりや親しみを感じられるようにすることこそが、物語世界に浸り込み、子供自身が体験と照らし合わせて豊かにイメージを広げる読むことの力につながるとしている。

一方、小学校学習指導要領解説国語編では、高橋（2019）の読解過程のモデルに示された、文字・単語の処理レベル、文の処理レベル、談話の処理レベルの読むことの指導は、第2章国語科の目標及び内容、第2節国語科の内容に、2〔知識及び技能〕の内容と、3〔思考力、判断力、表現力等〕の内容とに分類されている。〔知識及び技能〕には、(1)言葉の特徴や使い方に関する事項として、「言葉の働き」、「話し言葉と書き言葉」、「漢字」、「語彙」、「文や文章」、「言葉遣い」、「表現の技法」、「音読、朗読」が示されており（文部科学省、2017c）、高橋（2019）の読解過程で言えば、文字・単語、文、談話の処理レベルのテキストベースの読むことの力を育む指導内容と対応していると考えられる。一方、〔思考力、判断力、表現力等〕の「C読むこと」には、読むことの学習過程に沿って、「構造と内容の把握」、「精査・解釈」、「考えの形成」、「共有」の指導すべき事項が示されている（文部科学省、2017c）。また、「構造と内容の把握」、「精査・解釈」に関しては、文章のジャンルに応じて文章の構造や内容が異なる部分があるため、「説明的な文章」と「文学的な文章」の二つに分類されている。例えば、小学校第1学年及び第2学年の「構造と内容の把握」は「イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること」、「精査・解釈」は「エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること」とされており、文章の内容をテキストベースで理解し、そこから推論をして想像を広げて読む、高橋（2019）の読解過程で言えば、談話の処理レベルの状況ベースの読むことの力をつけていくことが求められている。また、「考えの形成」には「オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと」、「共有」では「カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること」が指導すべき事項となっており、文章と自分の体験との結びつきや文章を読んで生成した状況ベースの表象を、他者と共有することでより豊かなものにするという点では、幼稚園教育要領の領域言葉にも示されている、幼児期の絵本や物語の読み聞かせでも生じる、人との共感や楽しさの共有をするという側面も含んでいることが分かる。

読むことに係るこれまでの認知心理学や、幼児教育と小学校教育の要領・指針における読むことに関連する指導内容を概観してきたが、本研究における読むこ

との指導は、状況ベースの表象を生成する、幼児教育においては絵本や物語の読み聞かせの指導、小学校教育においては幼児教育の絵本・物語の読み聞かせからの連続性を踏まえ、物語の読みを扱う〔思考力・判断力・表現力等〕の「C 読むこと」の指導を指すこととする。

### （３）本研究の構成

本研究では、以上の目的を達成するために、上記①～③の観点から、幼児教育施設と小学校第１学年の読むことの指導場面を観察し、教師へのインタビュー調査を行い、子供の読みの力に即した幼小の連続性のある読むことの指導について提言を行うこととする。

本研究の構成は図１の通りである。

#### １）これまでの研究の動向と本研究の目的・構成（第１章）

１では、幼小接続研究と幼小の読むことの指導に接続に関連する先行研究について、幼小接続研究の動向として、幼小接続研究の背景、幼小接続期における言葉の育ち、幼児教育における読み聞かせと小学校入門期の読むことの指導についてまとめた。

２では、本研究の目的と構成についてまとめた。

#### ２）調査研究（第２章～第４章）

- ①同一教材での校種間比較（研究１）：幼小双方の教師を対象にし、同一教材を用いた読むことの指導場面を観察し、併せて教師へのインタビュー調査を行うことを通して、幼小教師の読むことの指導の差異と連続性について検討する。
- ②長期的観察比較（研究２）：幼小双方の教師を対象に、長期にわたって読むことの指導場面を観察し、併せて教師へのインタビュー調査を行うことを通して、幼小教師の読むことの指導の差異と連続性について検討する。
- ③多文化比較（研究３）：アメリカ、ベルギーの幼小の教師を対象に、幼児教育施設、小学校の読むことの指導場面を観察し、併せて教師に対するインタビュー調査を行うことを通して、日本の幼小教師の読むことの指導の特徴と今後の日本における読むことの指導の円滑な幼小接続について検討する。

#### ３）総合考察（第５章）

１は、２）調査研究の第２章～第４章で得られた考察を、円滑な幼小接続のための読みの環境構成と読みの指導内容の２観点からまとめる。

また２では、本研究の課題と今後の展望について述べた。以上、本研究の構成は第５章からなる。

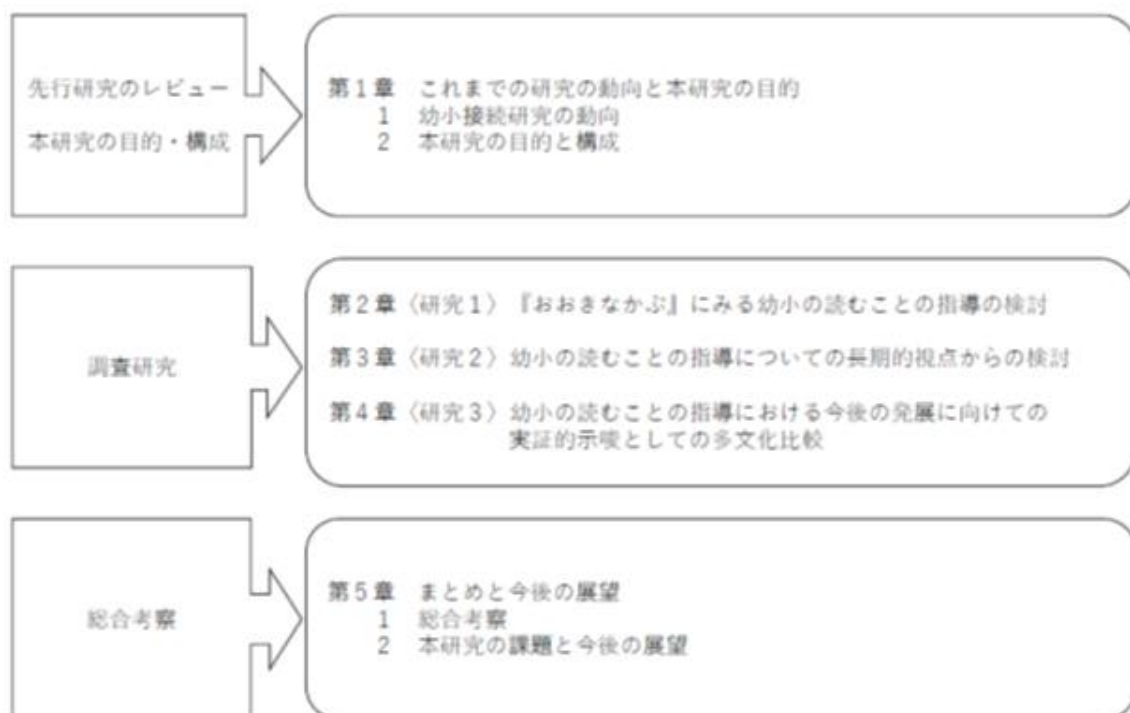


図1 本論文の概要と構成

## 第 2 章

〈研究 1〉『おおきなかぶ』にみる  
幼小の読むことの指導の検討

## 1 問題と目的

第1章で述べてきたように、幼児教育と小学校教育は、連携を図る交流活動は盛んにおこなわれるようになってきたが、教育課程の接続が十分ではないことが指摘されている（文部科学省，2016；齊藤，2017）。齊藤（2017）は、幼小双方の教師が保育環境・方法や教育方法を検討すること、事実裏打ちされた新たな教育課程編成、すなわち子供の実態把握から創りあげられるボトムアップの教育課程が重要であるとしている。

そうした幼児教育と小学校教育の教育課程の円滑な接続について、2017年に改訂（改定）された小学校学習指導要領と幼児教育の3つの要領・指針では、共通して幼小の連携に留まらず、カリキュラムを接続させていくことが強調されている。小学校学習指導要領の総則には「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」と示されており、

### 第1章 総則

#### 第3 教育課程の実施と学習評価

##### 1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。

(2) 第2の2の(1)に示す言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、児童の言語活動を充実すること。あわせて、(7)に示すとおり読書活動を充実すること。

（以下、略）

幼児期にすでに資質・能力が育まれてきていること、そしてその資質・能力を小学校において「児童が自己を発揮しながら」伸ばしていける指導をすることが重要であると述べられている。また教育課程の実施にあたっては、以下のことに配慮することが求められている。

2017年の改訂において特に重要な点として、「主体的・対話的で深い学び」が幼児期から小・中・高と行われるように教育を改善していくことが求められているが、そのことが小学校の教育課程の実施の際の留意点にも見られる。また、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3つの資質・能力を発揮させたりして、各教科等の特質に応じた見方・考え方を鍛えられていくことが求められている。また、その際に、過程を重視した学習の充実させることも求められている。さらには、言語能力の育成を図るため、言語環境を整え、国語科を中心に各教科等の特質に応じた児童の言語活動を充実することや読書活動を充実することも強調されている。

一方、幼児教育も、2017年に小学校学習指導要領の改訂の方針と共通する改訂（改定）がなされている。一例として幼稚園教育要領を取り上げると、小学校教育との接続に配慮し、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにする」ことを強調しており、同年に改訂（改定）された保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても同様のことが記されている。また、小学校との接続において重視される、小学校の幼児期にふさわしい生活については、以下のように述べられている。

## 第1章 総則

### 第1 幼稚園教育の基本

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。

（文部科学省，2017a, p.3）

教師は幼児との信頼関係を大切にし、幼児が安心して環境と主体的な関わりが



できるように、また環境との関わりや意味に気づいて自らに取り込もうとして試行錯誤したり考えたりする幼児期特有の見方・考え方を生かし、教師が主導するのではなく幼児と共に教育環境を創造することが求められていることが分かる。幼児期には幼児期の見方・考え方があり、それが環境と主体的に関わることやその意味に気付いて取り込もうとすることであること、そして先の小学校学習指導要領において示されるように、そうした見方・考え方が小学校の各教科等の学習につながっていくことが求められているのである。

また、そうした幼児教育を実現するために以下のことが重要であると総則に記されている。

これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

1 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。

2 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。

3 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。

その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。

(文部科学省, 2017a, p.3)

つまり、幼児期の指導において重視されることは、幼児一人一人が自己発揮しながら、主体的な活動ができ、遊びを通しての指導を中心として5領域のねらいが総合的に達成されるようにし、一人一人の特性に応じた指導ができるように、教材の工夫や、物的・空間的環境を計画的に構成することが求められているのである。また、小学校同様、指導計画の作成にあたり留意すべき点として、以下のように主体的・対話的で深い学びが実現するようにすることや、幼児期において言語と思考力等の発達が著しいことを踏まえ、発達を踏まえた言語環境を整え、

言語活動の充実を図ることが求められている。

### 3 指導計画の作成上の留意事項

指導計画の作成に当たっては、次の事項に留意するものとする。

(1) 長期的に発達を見通した年、学期、月などにわたる長期の指導計画やこれとの関連を保ちながらより具体的な幼児の生活に即した週、日などの短期の指導計画を作成し、適切な指導が行われるようにすること。特に、週、日などの短期の指導計画については、幼児の生活のリズムに配慮し、幼児の意識や興味の連続性のある活動が相互に関連して幼稚園生活の自然な流れの中に組み込まれるようにすること。

(2) 幼児が様々な人やものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心を動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。

(3) 言語に関する能力の発達と思考力等の発達に関連していることを踏まえ、幼稚園生活全体を通して、幼児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること。

(以下、略)

(文部科学省、2017a, p. 8)

こうした円滑な幼小接続のための教育課程の策定やそのための指導の工夫について、幼児期の要領・指針と小学校学習指導要領に求められているにもかかわらず、これまで述べてきたように、幼小接続研究は、幼小の一方だけを取り上げたものや資料研究に留まるものが多く、幼小双方の教師の指導や子供の実態を詳細に分析する研究の必要性が強調されるところである。

第2章の研究1では、そうした幼小接続研究において求められる、事実裏打ちされた新たな教育課程編成を行うため、幼小の教員が互いを知る前提となる幼小それぞれの保育環境・方法指導や教育方法を、その実践をつぶさに観察し比較分析することで、幼小の指導のあり方を明らかにする。観察する実践事例については、小学校以上のあらゆる学習の基礎となり、かつ幼小共にその育成が喫緊の課題となっている言語能力育成の核となる領域と教科、すなわち幼児教育においては領域「言葉」、小学校においては国語科を選定することとする。

言葉の指導の重要性については、2017年改訂(改定)の幼小の要領・指針にも盛り込まれている通り、文化審議会答申(2004)において「言語は知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤として、生涯を通じて個人の自己形

成にかかわる重要な役割」を果たすとされ、特にその発達が目覚ましい乳幼児期から児童期を通して言語指導の充実を図る必要性は疑いの余地がないだろう。文部科学省（2007）もこれを受けて、言葉に対する感性を磨き、言語生活を豊かにすること、幼・小・中・高等学校における幼児児童生徒の発達の段階に応じて、言語による理解・思考・表現などの方法を身に付けさせる教育内容・方法について検討の必要があるとし、2017年の要領・指針の改訂（改定）の中にそうした方針が盛り込まれている。

一方で、幼児教育と小学校教育の言葉の指導については、「一次的ことば」「二次的ことば」という言語発達の特性に応じた差異が乗り越え難い不連続性となっており、幼小の円滑な接続を阻む要因となってきたことが多くの研究で指摘されてきた（岡本，1985；岡田，1998等）。この差異を有機的に接続させる言語活動として、近年小学校入門期や幼小接続期において注目されているのが「読み聞かせ」であり、その有効性が指摘されている（赤木，2013；住田，2015；光野・篠原，2018；藤森・吉永，2019；増田，2020；国府田，2021）。しかし、住田（2015）の提言は理念的なものであり、また藤森・吉永（2019）も幼稚園の実践を分析したものに留まっており、その他も資料分析に留まっている。一方で、幼児教育における幼小接続期である5歳児の絵本の読み聞かせにおいて、横山・水野（2008）は、幼稚園教師は生活とのつながりを意識して絵本を選書し、読み聞かせていることが多いことを明らかにした上で、日常から離れた空想世界を楽しむ絵本を読み、「想像する楽しさを味わう」ことや「言語感覚を育む」実践が幼児期後半の読み聞かせにおいて重要であると指摘している。これまで幼児教育で大切にされてきた読み聞かせの意義だけでなく、領域「言葉」で大切にされている言葉の育ちを促す読み聞かせのあり方についても改善が必要であることが分かる。一方で、「集団への適応や読みの個人差に配慮し、個から集団で絵本を楽しむ過程をどう指導するか」については幼小双方の読みに係る教師の指導（以下「読むことの指導」という。）の実態は未解明であり、詳細な比較検討が必要であることは言うまでもない。

そこで本章、研究1では、幼小双方の読むことの指導場面の比較にあたって、観察場面や教材が極力同一条件となるよう、幼小共に学級集団に対する一斉指導場面を選定し、また教材については、教材特性によらず幼小の教師の指導の特徴を浮き彫りにするため、幼小同一教材の指導場面とする。さらに、幼児教育については小学校と同じ学校教育に位置づけられる幼稚園での読み聞かせ場面、小学校は1年生の読むことの指導場面とする。教材については「物語の因果関係をまだ充分にはとらえられない（中略）子どもたちが物語を十分に楽しむための仕掛け」（住田，2015，p.194）をもつ同型反復型の代表的物語であり、幼稚園では

読み聞かせで、小学校1年生国語では全教科書で扱われる『おおきなかぶ』を選定した。『おおきなかぶ』の幼小での取り扱いの差異については、資料レベルで分析した研究はあるものの（深澤・大本，2004；原田，2009），教育実践を「教師や子供たちが把握・省察・計画する構造・秩序と，教師と子供たちとの相互作用によって織りなされる対人コミュニケーションとの，螺旋的な往復運動」（藤森・吉永，2019）とするならば，事後に整えられた資料ではなく，教師の実際の指導場面を観察・分析することには重要な意義があると言える。

上述の課題を踏まえ，研究1の目的を以下の通りとする。

- ・幼小における同一教材の読むことの指導場面における教師の指導の様相について詳細な事例分析を行う。

- ・同一教材の事例分析から，幼小の連続性ある指導のあり方を検討する。

幼小の連続性ある指導のあり方については本章での記載は同一教材から示唆されたことに留め，第5章において詳細を記述する。

また，幼小の読むことの指導場面を分析するにあたっては，以下の読むことの指導における環境構成と指導内容に着眼した。

#### ○幼小の指導の比較の視点①－読みの環境構成

環境構成は，幼児期の教育の方法としてとりわけ強調されている。幼稚園教育要領の第1章総則には，幼稚園教育は「環境を通して行うもの」であり，「教師は，幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ，教材を工夫し，物的・空間的環境を構成しなければならない」（（文部科学省，2017a，p.3）と明記されている。高山（2014）は，保育における環境構成を，「保育者が，保育または保護者支援を目的として，人・自然・物・空間・時間等の環境を意図的に選択し構成する行為」と定義し，「絵本の読み聞かせを行う場面でも，環境構成は行われて」（p.26）おり，「保育者は壁に背を向け子供が絵本の絵に集中しやすい位置に座り」，「服装，話し方や表情も子どもが集中するための重要な環境構成」（p.28）であるとしている。また，並木（2012）は，教師がねらいに沿って導入や読み方といった環境構成を工夫することにより，その絵本に対する「理解」や「一体感」を向上させたり，幼児が安定して絵本に集中したりできるとし，絵本の読み聞かせにおける環境構成の重要性を指摘している。

環境構成の重要性は幼児教育のみならず，小学校入門期にも安心感のある学びの環境が重要であることが示唆されており（齋藤・石田・浅見，2019），Daniels, H.（2001）は，学校における教育実践の分析が教師と子供間の言語的コミュニケーションに偏っており，非言語的人工物も含めたより広い記号形式による分析が教育実践を理解する上で有益であると指摘する。このことは日本においても阿部（2020）が，授業の方法・技術に発問・指示，説明，助言等の「指

導言」と、教師の位置・姿勢・視線・表現・話し方等のさまざまな授業技術があるとし、「指導言」のような言語的な指導のみならず、教師の位置、姿勢、視線、表現のような非言語的な指導も重要な授業技術であるとしている。特に、幼稚園と小学校の生活環境には、休み時間、登校時間帯の教師の受け入れといった環境に違いがあること（碓井，2015）、小学校入門期においては、安心感のある環境や学びの環境など、園生活とは異なる、教科を学ぶ場であるという自覚を促す集中できる環境構成が重要であること（齋藤・石田・浅見，2019）が指摘されている。

このことから、幼小の読むことの指導のつながりを分析するにあたっては、環境構成が重要な分析の視点となると考えられる。

この環境構成については、幼児期の読み聞かせで指摘されるように、物的・空間的・時間的環境に着目し、物的環境としてどのようなテキストが選書され、どのような読み方がされるのか、また特に小学校では学びを補助するために黒板やノートなど様々な教材・教具が用いられることが考えられるため教材・教具についても着目する。さらに、空間的な環境として読むことの指導場面における教師と子供の位置関係、時間的環境としての読みの言語活動の展開に注目して分析を行う。

#### ○幼小の指導の比較の視点②—読みの指導内容

加えて、子供の読みの力の芽生えを伸張するにあたっては、大人の指導的な発話が重要である（Choi，2000）。阿部（2020）が指摘するように、「授業の方法・技術について考えていくとき、発問・指示、説明、助言等の「指導言」のあり方」は重要である。「指導言」について阿部（2020）は、「授業のなかで教師が指導のために発するすべての言葉のこと」とし、機能面から学習課題に提示する「柱の指導言」、学習をより細かく丁寧に進めていくための「助言」の二つに分けて考えられるという。この「助言」はさらに「方法を教える助言」「促し評価する助言」に分けられる。また、形態別に考えると「発問」「指示」「説明」の3つの形態に分けることができるという。本研究では「指導言」「助言」に関わらず、「指示」や「説明」ではなく、どのようなことを教師が読みの課題とし指導するかに着目し、「発問」を読みの指導内容とし、読むことの指導場面でどのような教師の指導的な発話（発問）が見られるかについても検討する。

また、足立（2014）は、交流型の読み聞かせにおいて、教師からの発問の投げかけだけでなく、聞き手である子供から自然発生的に表れるものを大切にすべきとしている。このことから、本研究においても、教師からの発問だけでなく、子供が何に着目して読んでいるのか、子供からの問い・気づきの何を教師が取り上げて読みの指導内容としているかについても分析の対象とする。さらに、伊

藤・玉瀬（2020）は、読み聞かせについて、保育者が「読み」、子供が「聞く」という一方通行の活動のように見えて、実際には、読み手と聞き手、聞き手同士が様々に関わりあうインタラクティブな活動であると示唆していることから、教師と子供の読みに関する発話の方向性にも着目し、分析を行うこととする。

小学校の国語の読みの指導内容に関連する研究は、これまで文学教材の指導内容の階梯（船所，2018）、幼稚園から成人までの読書指導の段階的教材リスト（光野・篠原，2019）に関する教材研究があるが、教師が指導場面において実際にどのような発問をし、子供たちが物語に接した際にどのような問いや気づきをもつかについての実践に関する検討が必要であろう。

一方、幼稚園の読み聞かせについては、保育現場において読み聞かせや読みあいの活動に関する研究は増えてきているが、その多くが1つあるいは2～3事例による実践報告や設定された条件下での分析から導き出されたものであること、一般の保育現場における子供の実態や保育者がどのように活動を展開しているか分析した研究は乏しいことが指摘されている（仲本，2015）のは1章でも述べた通りである。欧米では、読み聞かせの実践が言語発達や就学前の読みの力の芽生えや就学後の読解能力に効果があること（Lonigan, 1994；Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995；Wasik, B.A. & Bond, M.A., 2001；Sipe, 2008；Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S.E, Cook, S. A., 2009；Dooley, Matthews, Matthews & Champions, 2009；Dooley, 2010）が指摘されている。文字と音の対応やアルファベットの知識のように、子供が熟達した読み手になるかどうかの予測が弱いスキルと異なり、読み聞かせのような意味理解や解釈を伴うリテラシーの活動は、生涯に渡りリテラシーの発達に影響するという（Alexander, 2005/2006；Paris, 2005）。

しかし、日本では、幼児期の読み聞かせは「「国語科」のように教師の指導の下、作品の主題を探究したり、登場人物の心情を推し量ったりすることではない」（會澤・片山・高橋，2019，p.219）という考えもあることに留意が必要である。幼稚園教育要領の第2章領域言葉のねらいには「(3)日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」（文部科学省，2017a，p.16）とあるように、絵本や物語への親しみ、言語感覚、想像する楽しさといった読みの力の基礎を養うねらいもあることが窺える一方で、絵本を介した人間関係のつながりを育むこともそのねらいに含まれていること、また5領域のねらいと内容は総合的に達成されるよう、環境を通して指導が行われることとされているため、読み聞かせのねらいは読むことの指導だけに限定することはできない。そうした、小学校の国語科の読むことの指導よりも広範で総合的なねらいを含む幼稚園の読み聞かせの特

微も踏まえた上で、本章では幼稚園の読み聞かせにおける教師の発問と、子供の問い・気づきに着目をし、読み聞かせで育まれた読みの力の芽生えが小学校の読むことの指導にどうつながっていくのか、読みの指導内容の差異と共通性に焦点化して幼小の連続性を考察する。

なお、本研究は、吉永（2021）の研究において分析対象となった事例と、その分析結果を含めて考察を行う。

## 2 方法

### （1）調査方法

研究1の事例における教師の経験年数、地域、学級、学級人数、調査日、調査時間は表1－1の通りである。調査方法は以下の通りである。

**表1－1 事例の概要**

事例	教師	経験年数(約)	地域	学級	学級人数(約)	調査日	調査時間(約)
①	幼1	15年	東京都多摩地区	国立A幼稚園年長	20名	2018.11.19(降園前)	10分
②	幼2	10年	東京都多摩地区	国立A幼稚園年中	20名	2012.10.19(昼食前)	20分
③	幼3	5年	東京都23区内	私立K幼稚園年長	30名	2013.10.17(降園前)	15分
④	幼4	15年	東京都23区内	私立K幼稚園年中	25名	2013.10.17(降園前)	5分
⑤	幼5	10年	東京都23区内	私立K幼稚園年少	25名	2013.10.17(昼食前)	10分
⑥	幼6	15年	神奈川県横浜市	私立U幼稚園年中	30名	2013.7.2(降園前)	10分
⑦	幼7	30年	神奈川県横浜市	私立U幼稚園年少	20名×2クラス	2013.6.25(降園前)	15分
⑧	小1	10年	東京都多摩地区	国立A小学校1年	35名	2013.6.27(2時間目)	40分
⑨	小2	20年	東京都多摩地区	国立A小学校1年	35名	2013.6.27(4時間目)	45分
⑩	小3	35年	東京都多摩地区	公立B小学校1年	30名	2013.7.5(2時間目)	45分
⑪	小4	10年	東京都23区内	私立C小学校1年	40名	2012.10.11(4時間目)	35分
⑫	小5	15年 (うち幼10年)	東京都23区内	公立D小学校1年	30名	2013.7.12(4時間目)	45分
⑬	小6	20年	東京都23区内	公立D小学校1年	30名	2013.7.12(2時間目)	40分
⑭	小7	10年	神奈川県横浜市	公立E小学校1年	25名	2018.7.10(4時間目)	25分
⑮	小8	15年	神奈川県横浜市	公立E小学校1年	25名	2018.7.9(4時間目)	40分

#### ①対象園・対象校の選定及び調査場面の依頼

観察対象とする幼稚園は、幼稚園教育要領に則り、幼児期の特性を踏まえた、環境を通した保育を行い、子供の自発的な遊びを重視する園で異なる地域にある園を選定した。選定した園の概要であるが、園長や園のHPの教育理念等を要約すると、事例①、②は東京都多摩地区にある国立教員養成大学の附属幼稚園であり、主体性と協同性を育み、自己発揮する子供を育てることを教育目標に据えた園である。また、事例③～⑤は東京都23区内にある、倉橋惣三が提唱した誘導保育の理念及び幼稚園教育要領の幼稚園教育の目標に則った、子供が自発的な遊びの中で心身の成長を目指すことを教育目標とした園である。事例⑥、⑦は神奈

川県横浜市にある豊かな自然環境をもつ園であり、ルソーの「自然と物と人による教育」や幼稚園教育要領に則った「遊びは生活そのものであり、学びである」ことを教育理念に据えた園である。

選定した3園は、登園から降園まで子供のそれぞれの主体的な遊びや活動が展開され、絵本の読み聞かせは、昼食前や降園前などの20～30分程度の学級で集まって一斉の指導が行われる時間に実施されていた。3園では、絵本の読み聞かせがほぼ毎日行われており、そこで読む絵本は子供の興味関心や季節・行事、発達に応じて教師が選んでいるとのことであった。このため『おおきなかぶ』の絵本の読み聞かせに関しても、1学期に調査の計画と依頼をした段階では「いつ読むか分からない」という回答をもらったが、教育的な意図をもって『おおきなかぶ』の読み聞かせができると各教師が判断した日時に後日調査者が伺うこととした。

また、小学校については、多様な地域にある多様な設置にある学校を選定した。事例⑧、⑨は事例①、②と東京都多摩地区の同敷地内にある国立教員養成大学の附属小学校である。伝統的に教科教育研究を大切にしていた学校であり、各教員は学級担任ではあるが教科の専門部会に所属し、教科の専門性に立脚した指導を行っている。事例③は、東京都多摩地区の学園都市である閑静な住宅街の中にある公立学校である。また、事例④は、東京都23区内にある教員養成課程を有する私立大学の附属小学校であり、女子のみである。在籍児童の約半数は附属の幼稚園からエスカレーター式で小学校に上がってくる。事例⑤・⑥は東京都23区東部の下町の商業エリアのすぐそばにある小学校であり、各学年3学級ある比較的規模の大きい学校である。事例⑦・⑧は神奈川県横浜市内の鉄道・地下鉄駅からは離れた住宅街にあるスタートカリキュラムの研究開発に取り組んでいる小学校である。

選定した5校に対して、幼稚園と同時期の1学期の早い段階で『おおきなかぶ』の授業場面、単元の1時間目を観察させていただけるよう依頼した。各小学校の年間計画や教師の授業計画により、異なる実施時期となるため、後日各教師から連絡をもらい指定された日時に調査者が伺うこととした。

## ②対象教師の特性

事例①：勤務する国立大学の幼児教育課程を卒業後、同附属幼稚園に勤務している。他園での勤務経験はないが同大学の大学院を修了している。教職経験約15年の男性の教師である。

事例②：事例①の教師と同じ教師である。事例②は事例①より6年前であり教職経験約10年の男性教師である。

事例③：大学卒業後、すぐに調査園に勤務し約5年となる女性教師である。



事例④：大学卒業後、別の園に勤め、観察当時は調査園での勤務経験はまだ1年ほどであった。教職経験約15年の女性の教師である。

事例⑤：2年制短期大学を卒業後、調査園に勤め教職経験約10年となる女性の教師である。

事例⑥：事例①、②と同じ国立教員養成大学卒業後、この園に勤める以前には幼児教育の専門課程での学びの経験はなく、勤めた後から本格的に幼児教育を学び始めている。教職経験約15年の女性教師である。

事例⑦：専門学校卒業後、観察した園に勤め、観察当時は主任であった。教職経験約30年の女性教師である。

事例⑧：勤務校の国立教員養成大学の国語教育課程を卒業後、東京都23区の公立小学校に勤務し、調査校での勤務経験は1年目の教職経験約10年の女性教師である。

事例⑨：勤務校の国立教員養成大学の社会科教育課程を卒業後、調査校と同大学の別附属小学校に勤務し、生活科の教科部会に所属する教職経験約20年の男性教師である。

事例⑩：大学卒業後、東京都公立小学校に勤務する教職経験約35年の女性教師である。長年高学年を担当した経験を有し、6年生を担当後、1年生を久しぶりに担任したとのことであった。

事例⑪：大学院卒業後、調査校に勤務している教職経験約10年の女性教師である。国語の研究会に所属し、国語教育についての関心が高い。

事例⑫：大学卒業後、2園の私立幼稚園に合計10年ほど勤務し、その後小学校の教師となって約5年の教職経験約15年の女性教師である。

事例⑬：大学卒業後、東京都公立小学校に勤務する教職経験約20年の女性教師である。調査当時学年主任をしていた。

事例⑭：大学卒業後、横浜市内の公立小学校に勤務し、調査校では特別支援級を担当した後、1年生の担任となった。スタートカリキュラムを実践するのは初めての経験ということであった。教職経験約10年の男性教師である。

事例⑮：大学卒業後、横浜市内の公立小学校に勤務し、調査当時は調査校に赴任して1年目であった。前任校で生活科を専門として研究してきた教職経験15年の女性教師であり、当時学年主任を担当していた。

### ③調査方法

幼稚園の『おおきなかく』の読み聞かせ場面、小学校の『おおきなかく』の読みの授業場面を自然観察法により調査し、VTR撮影による映像記録と、フィールドノートへの記録を行った。場面は、幼稚園では読み聞かせの始まりが告げられた時点から読み聞かせあるいは派生する活動の終了が告げられた時点まで、小

学校では『おおきなかく』に関連する活動が始まった時点から終了が告げられた時点までとした。指導後、各教師に 15 分程度の半構造化面接を行い、指導の意図・典型性、当該活動前後の展開について尋ねた。

なお、倫理的配慮として、2013 年以前の事例に関しては、教師については依頼状ならびに同意書により、子供については園及び学校を通して保護者の承認を得て行った。2014 年以降の事例に関しては、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認（承認日：2015 年 11 月 30 日 承認番号：201512）を受け、教師及び子供の保護者の同意を得て行った。

## （２）分析方法

まず、幼小の読むことの指導場面の環境構成に係る要素（以下「環境構成的要素」という。）と、教師の発問や子供の問い・気づきに係る言語的な要素（以下「言語指導的要素」という。）を抽出し、分析を行うこととした。環境構成的要素の抽出にあたっては、読むことの指導場面の VTR とフィールドノートの記録から、環境構成に係る要素を抽出・分類し、カテゴリー名をつけた。このプロセスをまず筆者 1 名で行い、幼児教育及び小学校教育双方に精通する研究者 1 名と妥当性を検討した。その結果、不一致項目はなく、物的環境構成として【テキスト】、テキストの【読み方】、テキスト以外の【教材・教具】、空間的環境構成として教師と子供、子供同士の【位置関係】、そして高山（2014）の示唆する時間的環境にあたる【活動の展開】に関する要素を抽出した（表 1－2）。

また、読みの指導内容の要素については、教師と子供の発話について VTR 記録を文字化し、話者交替によって発話を区切り、1 単位とした。教師の全発話から読みに係る教師の発問、子供の全発話から読みに係る子供から出された問い・気づきを抽出し、カテゴリーに分類した（表 1－3）。このプロセスをまず筆者 1 名で行い、幼児教育及び小学校教育双方に精通する研究者 1 名と妥当性を検討した。抽出した全教師の発問と子供の気づき・問い 253 のうち、不一致の箇所は全部で 23 であり、全体の 9.1%であった。不一致の箇所については協議し、妥当性を確保した。教師の発話総数は幼稚園で 520、小学校で 1208、そのうち発問は幼稚園で 23（4.4%）、小学校で 164（13.6%）であった。また、子供の発話総数は幼稚園で 686、小学校で 1579 であった。そのうち子供からの問い・気づきは幼稚園で 57（8.3%）、小学校で 9（0.5%）であった。なお、同じ内容に関する発問、問い・気づきが同じ人物、あるいは他の人物によって繰り返されることがあったが、これは数に含めず初出のものをカウントした。カテゴリーと発話数は表 1－2 に示した通りである。さらに、教師の発問や子供の問い・気づきについての典型例と、その発問、問い・気づきが読みのどの段階で出現したか

については、それぞれ表 1－4・表 1－5 に示した。

以降、事例の結果及び考察にあたっては、事例は表 1 に倣い〈事例①〉のように記載し、教師と子供の典型的応答場面に関する談話記録については、教師は T、園児は C とした。ただし園児については名前が分かる場合には仮名を付した。T＋No. は教師の発話番号、( ) は動作及び補説を示す。特徴的な指導については、筆者が下線を付した。

### 3 結果

幼稚園 7 事例、小学校 8 事例の環境構成的要素（表 1－2）・言語指導的要素（表 1－3・表 1－4・表 1－5）から、事例分析の性質上、多様性も孕み、一般化が難しい面がありつつも、幼小の教師に特徴的だった読むことの指導の差異と共通性を表 1－6 に示した。

#### （１）環境構成的要素

環境構成的要素については、幼稚園の事例では絵本、小学校の事例では黒板や拡大絵と種類は異なるものの、学級で共同の【テキスト】や【教材・教具】が用いられており、またテキストの【読み方】も教師だけが読んで聞かせる場面があるなど、幼小の共通性が見られた。一方、幼稚園では【テキスト】【教材・教具】は共同のみで絵本だけ（〈事例⑥〉のみ、劇でフラフープをおおきなかぶに見立てて使用）であったのに対し、小学校では【教材・教具】が複数用いられる上、教科書やノートのような個別の【テキスト】【教材・教具】が用いられるという幼小の差異も見られた。

また、教師と子供の身体的【位置関係】が幼稚園では互いに近く、小学校では互いに離れている、【活動の展開】で幼稚園は教師のみによる読み聞かせが一回限定で行なわれるのに対し、小学校では授業内、単元内で範読や一斉音読など読み方を変えて繰り返し読まれ、また子供自身が読む場面があるという違いが見られた。

#### （２）言語指導的要素

言語指導的要素では、教師の発問と子供の問い・気づきの種類に共通点が見られた。教師の発問では幼小合わせて 17 種類の発問が観察され、子供の問い・気づきは教師の発問と共通する 8 種類と、教師の発問には見られなかった【現実と物語の違い】【教師と友達の行動】【宿題】の全 11 種類が観察された。また、幼稚園では、教師の発問が全く観察されない事例も〈事例①・⑦〉の 2 事例あり、発問数（23）も種類（7 種類）も小学校と比べると少なかったが、幼稚園のみで【表紙と裏表紙のつながり】【予想】【続き】の発問が観察された。一方、小学

校では教師の発問が全事例で観察され、発問数（164）も種類（14 種類）も多かった。子供の問い・気づきについては、幼稚園では全事例で観察され、【宿題】を除く 10 種類が観察された。逆に小学校では、子供の問い・気づきが観察されない事例として〈事例⑧・⑪・⑬・⑭・⑮〉があったが、絵本の読み聞かせを行った小学校の〈事例⑨〉では、幼稚園と共通する 6 種類の子供の問い・気づきが観察された。さらに、教師の発問は幼稚園では読中に、小学校では読みの前後に多く出現し（表 1－4）、子供の問い・気づきについては、幼稚園の全事例と幼稚園と共通する読み聞かせを行った〈事例⑨〉において、読中に多く出現した。

こうした環境構成的要素と言語指導的要素における幼小の差異と共通性から、以下、幼小の読みの環境構成と指導内容の様相を考察する。

表1ー2 各事例の環境構成的要素

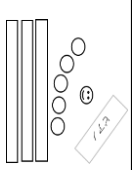

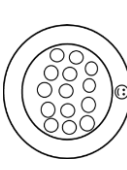
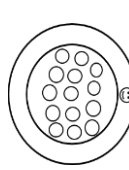
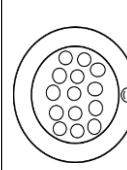
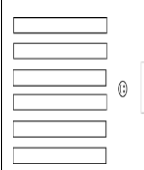

事例 教師	テキスト	読み方	教材・教具	位置関係			活動の展開	
				教師の位置	子どもの位置	関係図(◎ 教師)		
① 幼 1	絵本 A.トルストイ著, 内田莉莎子訳 1966, 福音館	読み聞かせ	<div></div>	子供の前の椅子に 座る	教師のすぐ前の横 3列に並べられた 椅子がさらにその 前の床に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園	
② 幼 2	大型絵本 A.トルストイ著, 内田莉莎子訳 1966, 福音館			大型絵本の横に 立つ	教師から1.5mほど 離れた横3列に並 べられた椅子に座 る		絵本への興味づけ →読み聞かせ →教師と子供の応答 →劇 →かぶ抜きごっこ →教師と子供の応答 →屋敷	
③ 幼 3				教師のすぐ前の床 と椅子に座る	教師のすぐ前の床 か円座に並べられ た椅子に座る		読み聞かせの宣言 →教師と子供の応答 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園	
④ 幼 4				読み聞かせ	教師のすぐ前の床 か円座に並べられ た椅子に座る	教師のすぐ前の床 か円座に並べられ た椅子に座る		読み聞かせの宣言 →教師と子供の応答 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
⑤ 幼 5	絵本 A.トルストイ著, 内田莉莎子訳 1966, 福音館				子供の前の椅子に 座る	教師のすぐ前の床 か円座に並べられ た椅子に座る		読み聞かせの宣言 →手遊び2種類 →読み聞かせ →屋敷
⑥ 幼 6	フラフープ				教師のすぐ前の床 に座る(横6人×縦 5人の列に並んで)		手遊び1種類 →読み聞かせの宣言 →教師と子供の応答 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →劇 →降園	
⑦ 幼 7					教師のすぐ前の床 に座る(2クラス合 同40人)		手遊び4種類 →読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →ハネルンター	

表1-2(続き) 各事例の環境構成的要素

事例	教師	テキスト	読み方	教材・教具	位置関係			活動の展開
					教師の位置	子どもの位置	関係図(◎ 教師)	
⑧	小1	教科書 (教育出版)	・範読 ・一斉音読	・電子黒板 ・実物のかぶ ・おおきなかぶの模 型 ・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	窓側3ブロック×2 席×4列、廊下側1 ブロック×2席×5 列に配置された机 に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →かぶを食べる →範読 →動作化(代表のみ) →一斉音読 →ノートテイク →授業の終了の宣言
⑨	小2	絵本 A.トルストイ著、 内田莉紗子訳 1966、福音館	・読み聞かせ ・読み聞かせと唱和	黒板	子供の前の椅子に 座る	教師のすぐ前の床 に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →おおきなかぶの身体化 →教師と子供の応答 →読み聞かせと唱和 →授業の終了の宣言
⑩	小3	教科書 (光村図書)	・範読(実物投影機) ・一斉音読	・実物投影機 ・黒板 ・拡大絵 (登場人物) ・フラッシュカード (つなぎ言葉)	黒板と子供の間に 立つ	窓側と廊下側2ブ ロック×2席×3列、 真ん中2ブロック× 2席×4列に配置さ れた机に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →範読 →動作化(代表のみ) →教師と子供の応答 →一斉音読 →授業の終了の宣言
⑪	小4	教科書 (学校図書)	一斉音読	・絵本(提示のみ) ・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×5 列に配置された机 に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →音読の仕方の確認 →一斉音読 →教師と子供の応答 →ノートテイク →授業の終了の宣言
⑫	小5	・絵本 A.トルストイ著、 内田莉紗子訳 1966、福音館  ・教科書 (教育出版)	・読み聞かせ ・一斉音読	・拡大絵 (登場人物) ・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列に配置された机 に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →ノートテイク →ベアでの確認 →教師と子供の応答 →一斉音読 →授業の終了の宣言
⑬	小6	教科書 (教育出版)	・範読 ・一斉音読	・絵本(提示のみ) ・実物のかぶ ・拡大絵 (登場人物) ・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列に配置された机 に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →範読 →一斉音読 →教師と子供の応答 →拡大絵の並べ替え →ノートテイク →一斉音読 →授業の終了の宣言
⑭	小7	教科書 (光村図書)	範読 (途中から一斉音読)	・黒板 ・かぶの写真 ・ワークシート	黒板と子供の間に 立つ	コの字型(向い合 わせ内側4席×2 列、外側5席×2 列、後ろ6席×1列)		→授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →範読(途中から一斉音読) →教師と子供の応答 →ワークシート →教師と子供の応答 →授業の終了の宣言
⑮	小8	教科書 (光村図書)	・範読 ・一斉音読	・黒板 ・拡大絵(場面) ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	コの字型(向かい 合わせ2席×6列、 後ろ3ブロック×2席 ×2列(1ブロックの み3席))		→学習内容の確認 →教師と子供の応答 →範読 →一斉音読 →拡大絵の並べ替え →ノートテイク →授業の終了の宣言

表 1-3 教師の発問と子供の問い・気づきの種類と出現数 ( )内%/小数点以下四捨五入)

事例	幼稚園							小学校																
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	小計	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	小計							
教師の発話総数								51	155	87	30	50	89	58	520	158	174	164	72	154	189	145	152	1208
教師の発問総数／発話総数								0(0)	3(2)	15(17)	2(6)	1(2)	3(3)	0(0)	24(5)	27(17)	14(8)	28(17)	18(25)	10(6)	23(12)	28(19)	16(10)	164(14)
1 表紙	0(0)	0(0)	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
2 読書経験	0(0)	0(0)	1(7)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)	2(8)	1(4)	2(14)	1(4)	2(11)	0(0)	0(0)	1(4)	1(6)	8(5)	9(5)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	
3 書誌情報	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(33)	0(0)	1(4)	1(4)	1(7)	1(4)	2(11)	1(10)	3(13)	0(0)	0(0)	9(5)	9(5)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	
4 場面の様子や登場人物の行動	0(0)	2(66)	5(33)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)	8(33)	11(41)	2(14)	7(25)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	
5 予想	0(0)	1(33)	6(40)	0(0)	1(100)	0(0)	0(0)	8(33)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
6 続き	0(0)	0(0)	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
7 前時の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	11(6)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	12(7)	12(7)	12(7)	12(7)	12(7)	12(7)	12(7)	
8 実際のかぶ	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(11)	2(14)	2(7)	0(0)	0(0)	3(13)	0(0)	0(0)	10(6)	10(6)	10(6)	10(6)	10(6)	10(6)	10(6)	
9 おおきなかぶ	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	2(14)	1(4)	0(0)	1(10)	1(4)	0(0)	0(0)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	
10 言葉の意味	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	4(29)	0(0)	1(6)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	6(4)	
11 あらすじ	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	13(46)	7(44)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	20(12)	
12 登場人物の気持ち	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	
13 表現の意図	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)	
14 感想	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	4(17)	1(4)	1(6)	7(4)	7(4)	7(4)	7(4)	7(4)	7(4)	7(4)	
15 登場人物の登場順	0(0)	0(0)	1(7)	0(0)	0(0)	2(66)	0(0)	3(13)	7(26)	0(0)	0(0)	1(6)	7(70)	12(52)	0(0)	0(0)	27(16)	27(16)	27(16)	27(16)	27(16)	27(16)	27(16)	
16 展開	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	11(39)	0(0)	1(10)	0(0)	2(7)	7(44)	21(13)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	
17 今後の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	1(7)	1(4)	1(6)	0(0)	0(0)	11(39)	0(0)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	15(9)	
子供の発話総数								87	221	129	29	49	100	71	686	244	239	203	78	122	231	189	273	1579
子供の問い・気づきの総数(問い・気づきの総数／発話総数)								11(13)	10(5)	26(20)	2(7)	3(6)	3(6)	2(3)	57(8)	0(0)	6(3)	2(1)	0(0)	1(1)	0(0)	0(0)	0(0)	9(1)
1 表紙	1(9)	1(10)	1(4)	0	0(0)	0(0)	0(0)	3(5)	0(0)	1(17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	
2 読書経験	1(9)	1(10)	3(12)	1(50)	0(0)	1(33)	1(50)	8(14)	0(0)	1(17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	
3 書誌情報	1(9)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
4 場面の様子や登場人物の行動	7(64)	2(20)	11(42)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	20(35)	0(0)	1(17)	2(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(33)	3(33)	3(33)	3(33)	3(33)	3(33)	3(33)	
5 予想	0(0)	4(40)	3(12)	1(50)	2(67)	1(33)	1(50)	12(21)	0(0)	1(17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	
10 言葉の意味	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(33)	0(0)	1(2)	0(0)	1(17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	
15 登場人物の登場順	0(0)	0(0)	5(19)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	5(9)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
16 展開	1(9)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
現実と物語の違い	0(0)	0(0)	3(12)	0(0)	1(33)	0(0)	0(0)	4(7)	0(0)	1(17)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	
教師や友達への行動	0(0)	2(20)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	
宿題	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(100)	0(0)	0(0)	0(0)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	1(11)	

表 1-4 教師の発問(言語指導的要素)

発問の種類	発問例	発問が観察された事例とその位置		
		読前	読中	読後
幼稚園で見られた発問				
1 表紙	③「じやあ、お話読もうかな。(間)ねえ、まみ先生今、こっちから見てたらなんかー(表紙の絵を見ながら)」	③		
2 読書経験	④「じや、わかるこれ?これだけでわかるどんなお話か。」	③・④		
3 書誌情報	⑥「はあい。じや、一緒に言つて。せえの。」 C全員・教師「(声を合わせて)おおきなかぶ!」	⑥		
4 場面の様子や登場人物の行動	②「(挿絵を指さしながら)おじいさんなんて見てこれ、もう。」		②・③・④	
5 予想	⑤「次はだれが出て来るかな?」		②・③・⑤	
6 続き	③「あきおくんが言ってくれたこのかぶ、運んでつて何するんだらうね。おうちに持って帰つて。」			③
15 登場人物の登場順	⑥「おばあちゃんはおじいちゃんをひっぱつて。(挿絵を指さしながら)おじいさんは?」		③・⑥	
教師の発問なし		①・⑦		
小学校で見られた発問				
2 読書経験	⑭「このお話、知ってる人?」	⑧・⑨・⑩・⑪・⑭・⑮		
3 書誌情報	⑬「(別の絵本の表紙を見せて)これは、日本の国のお話なんですけど、この『おおきなかぶ』の絵本を見せて、今からみんなでお勉強するお話は、実は日本のお話でない。」	⑧・⑩・⑪・⑫・⑬		⑨
4 場面の様子や登場人物の行動	⑨「あの大ききのかぶを本当にみんなが抜こうしたらどうなる?(手を挙げている子を指す)」			⑧・⑨・⑩
7 前時の学習の確認	③「国語の学習。昨日何の学習したつけ?」	⑧・⑪		
8 実際のかぶ	⑨「(本を開いて、)みんなかぶは食べたことある?」	⑧・⑩・⑬		⑨
9 おおきなかぶ	⑫「かぶはかぶでも、おおきなかぶです。では、おおきなかぶつて、これがね、みんなが知ってるかぶの大きき。おおきなかぶつて、どれくらいの大きさかな?」	⑧・⑨・⑩・⑫・⑬		⑨
10 言葉の意味	⑪「孫つてなんだらう。」			⑨・⑪
11 あらすじ	⑮「ちよっとどんなお話だったかを説明してみてください。」	⑮		⑭・⑮
12 登場人物の気持ち	⑩「そう、おじいさんが(腰を曲げて種を蒔く真似をしながら、)かぶの種を蒔きました。どうやって撒いたと思う?(手を挙げて拳手を促し、)どんな気持ちで撒いたと思う?」		⑩	
13 表現の意図	⑩「なんと、あまい、あまい、おおきな、おおきなかぶに、なんと、おおきなかぶ回もついているんですけど、このおおきなつて、どういうことだらう。」		⑩	
14 感想	⑭「皆がどんな風にごのお話が好きになつたかな、つていうのを聞きます。こういうのを感想って言います。感想をまず聞きます。それはたとえば、こういうこと。」			⑩・⑬・⑭・⑮
15 登場人物の登場順	①「じやあ、まず今日は、どんなおはなしかな、のどこを皆さんで確認しましょう。これね、たくさんいっぱいいろんな人や動物が出てきましたね。順番に言えたりしますか?出てきた順番に。」			⑧・⑪・⑫・⑬
16 展開	⑮「じやあ、迷子の絵たちを元に興してくれる人?」		⑪	⑫・⑭・⑮
17 今後の学習の確認	⑭「はい、いいですか。この『おおきなかぶ』で、国語の勉強の時に皆は何がしたい、どんなお勉強がしたいかを教えてください。」	⑪		⑧・⑨・⑩・⑪・⑭



表1-5 子供の問い・気づき(言語指導的要素)

子供の問い・気づきの種類		問い・気づきの例		発言のみられた事例		
幼稚園で見られた問い・気づき				読前	読中	読後
1	表紙	①「つながってる、つながってるよ。(立ち上がって、)ほら、みんなが持ってるよ。」				①・②・③
2	読書経験	⑦「ほくのおうちにもある。」	①・②・③・⑦			④
3	書誌情報	①「(絵本の表紙の題名を読みながら)お、お、き、な、か、ぶ。」	①			
4	場面の様子や登場人物の行動	③「やったあ！ってかいてある。」		①・②・③		③
5	予想	④「ねずみがくるんだよ。」		②・③・④・⑤・⑥・⑦		
10	言葉の意味	⑥「ねえ、孫ってなに？」			⑥	
15	登場人物の登場順	③「(挿絵を指さし、)おじいさん、おばあさん、まごって、抜いた順になっているの。」			③	③
16	展開	①「これでおじいさんは五回目だよ。」			①	
	現実と物語の違い	⑤「いぬがねこを呼びに行くってできるのかなあ？」			③	⑤
	教師や友達との行動	②「みんなで、みんなで言ってるの？」	②		②	
小学校で見られた問い・気づき						
1	表紙	⑨「(膝立ちになって先生に向かって)みんなでこれを食べる。」			⑨	
2	読書経験	⑨「あ、知ってる。おおきなかぶ。」	⑨			
4	場面の様子や登場人物の行動	⑩「教師がおじいさん役になってかぶを抜く動作をするのを見て、)全然、先生やリ方違う。」			⑨	⑩
5	予想	⑨「犬、猫、ねずみ。」			⑨	
10	言葉の意味	⑨「あははははは、元気のよい、って、どこに歩き回っちゃうよ。」			⑨	
	現実と物語の違い	⑨「ねこどねずみ、仲良し？ねこがやばいよ、食べちゃうよ。」			⑨	
	宿題	⑫「ねえ、今日の音読これ？」				⑫
	子供の問い・気づきなし					⑧・⑪・⑬・⑭・⑮

表1-6 幼小の読みの指導の特徴

		幼稚園		小学校	
		特徴	事例	特徴	事例
環境構成的要素	テキスト	絵本(共同)	【全事例】	教科書(個別) ※読み聞かせの事例は共同テキスト	【事例⑧・⑩・⑪・⑫・⑬・⑭・⑮】 ※【事例⑨・⑫】
	読み方	教師の読み聞かせ	【全事例】	①教師の範読・読み聞かせ ②教師と子供の一斉音読・唱和	①【事例⑧・⑨・⑩・⑫・⑬・⑭・⑮】 ②【全事例】
	教材・教具	①絵本のみ、少ない ②共同	①【全事例】 ②【全事例】	①多様 ②個別 ※読み聞かせの事例は少ない・共同	①【事例⑧・⑩・⑪・⑫・⑬・⑭・⑮】 ②【事例⑧・⑩・⑪・⑫・⑬・⑭・⑮】 ※【事例⑨】
	位置関係	互いに距離が近い	【全事例】	互いに距離が遠い ※読み聞かせの事例は互いに距離が近い	【事例⑧・⑩・⑪・⑫・⑬・⑭・⑮】 ※【事例⑨】
言語指導的要素	活動の展開	①読みは1回のみ ②読みの前後に活動あり	①【全事例】 ②【事例②・⑤・⑥・⑦】	①1時間内で読みを繰り返し返す (単元内で読みを繰り返し返す) ②1回目の読みの後に活動あり	①【事例⑧・⑨・⑩・⑫・⑬・⑮】 (【全事例】) ②【全事例】
	発問や気づきの起点	①子供起点 ②波及型	【全事例】	①教師起点 ②単線型(導入部は波及型もあり) ※読み聞かせ時は波及型	①【全事例】 ②【全事例】 ※【事例⑨】
	教師の発問	①種類・回数少ない (観察されず) ②読みの最中に多い	①【事例②・③・④・⑤・⑥】 (【事例①・⑦】) ②【事例②・③・⑤・⑥】	①種類・回数多い ②読みの前後に多い	①【全事例】 ②【全事例】
	子供の問い・気づき	①回数多い ②読みの最中に多い	【全事例】	①回数少ない (観察されず) ②読みの前後に多い ※読み聞かせの事例は読みの最中	①【事例⑨・⑩・⑫】 (【事例⑧・⑪・⑬・⑭・⑮】) ②【事例⑨・⑩・⑫】 ※【事例⑨】

## 4 考察

### (1) 読みの環境構成の特徴

#### ① 幼稚園の読みの環境構成の特徴

幼稚園の環境構成的要素の全体的な特徴としては、教師と子供が互いに身体的に近い【位置関係】で絵本という物理的に近い【位置関係】にある【テキスト】を用い、読み聞かせによる【読み方】をしている点で挙げられる。研究1の幼稚園の事例では、こうした近い距離で1冊の絵本を共有する読み聞かせの最中に、頻繁に教師や子供が絵本を指さす行為が繰り返し観察された。菅井（2012）は、こうした指さしは乳幼児の母子の絵本場面において観察され、指さしによって絵本の同じ挿絵へ母子が注意を調整し合っていることを明らかにしている。菅井（2012）は、指さしを用いた共同注意は1歳半頃をピークに減少するとしているが、1対1と集団では読み聞かせに違いがある可能性も指摘されている（Kümmerling-Meibauer, Meibauer, Nachtigäller, & Rohlfing, 2015）。また、集団での読み聞かせのプロセスにおいて、保育者が絵本を認知的道具として、幼児との間に教師－絵本－子供集団という三角構造の相互作用を生みだし、教師が注視によって子供理解をし、それらを内化して指導に生かしていることが明らかとなっている（奥山・松述・香曾我部, 2014）。つまり、乳児期の母子による読み聞かせ同様、研究1の集団での読み聞かせの事例において、指さしや注視による共同注意が生じていることが示唆された。断片1は、こうした集団の読み聞かせにおける指さしが、教師の発問と同期して出現した場面の典型例である。

＜断片1：教師の指さしによって注意を向ける指導〈事例⑥〉＞	
T52	ねこがいぬをひっぱって。いぬが、（ <u>まごを指して</u> 、）誰を引っ張る？
C 多数	まご！
T53	まごをひっぱって。まごが（ <u>おばあさんを指して</u> ）？
C 多数	おばあさん。
T54	おばあさん。おばあさんが（ <u>おじいさんを指して</u> ）？
C 多数	おじいさん！
T55	おじいさんが（ <u>かぶを指して</u> ）？
C 多数	かぶ！
T56	かぶをひっぱって。せえの！

断片1は、教師が挿絵を指さし、子供が【登場人物の登場順】に気づけるようにしている場面である。〈事例⑥〉の幼6は、登場人物を指さしながら「誰をひ

っばる？」と問いかけ、子供がそれに応答し、当該場面の【登場人物の登場順】が確認できるようなやり取りをしていた。

また、断片1の〈事例⑥〉だけでなく、その他の事例でも、指さしを用いて読みの力を育てている様子が見られた。〈事例②〉では、【場面の様子や登場人物の行動】に着目させる様子が観察された。

＜断片2：教師の指さしによって注意を向ける指導〈事例②〉＞	
T54	ねこは、ねずみを呼んできました。お、もうこれどうなった、これ（挿絵全体を指さして）。
C1	ねずみ。
T55	ね、ねずみが来たね。
C2	くさっちゃうよ、早くしないと…
C3	見てて。
T56	えっ。そだ、早くしないと育っちゃう？ああ、くさっちゃう。早くしないとくさっちゃうかもしれないね。

これは〈事例②〉において幼2が「お、もうこれどうなった、これ（挿絵全体を指差して）」と挿絵を指しながら【場面の様子や登場人物の行動】を子供に問いかけている場面である。それに対して子供は、「ねずみ。」と登場人物の名前だけを単語で回答している。すると、幼2は「ね、ねずみが来たね。」と文で応答し、【場面の様子や登場人物の行動】が伝わるように指導していた。幼2と幼6は共に年中の事例であり、教師の問いかけに子供たちは挿絵を手掛かりに応答しているが、まだ目にした登場人物の名前を答える子供が多く、読みの力の芽生えは見られるもの十分ではない様子が窺えた。しかし、教師が登場人物の挿絵を指さしたり、子供の回答に対して正しい文で応答したりするなどして、子供たちが読みの力を伸ばしていけるように足場かけ（Wood, Bruner, & Ross, 1976）をしていることが推察される。足場かけとは、子供が自分一人ではできなくとも、大人や仲間といった他者の援助や協同によって成し遂げることのできる少し難しい課題を提示し、それを解決するための援助をすることを言う（Wood, Bruner, & Ross, 1976）。こうした読みの力の芽生えを促すような足場かけが教師の発問や応答の様子から見て取れた。以下の断片3は、同じく年中の事例であるが、この〈事例④〉の幼4も挿絵を指さすことで、子供から【場面の様子や登場人物の行動】への気づきが生まれるような足場かけを行っていた。

＜断片 3：教師の指さしによって注意を向ける指導〈事例④〉＞	
T18	(挿絵を指さす)
C 1	あー、おじいさんがもう疲れ切ってる。
T19	ははは、疲れ切ってるの？
C 2	疲れてるんだよ！

一方、幼2や幼6のように教師からの指導だけでなく、〈事例①〉では、子供が抜けたかぶの挿絵を指さして「かぶの上！かぶの上！」と発言したのに応答し、教師がその挿絵を指さすと、別の子供たちに「食べてんじゃん！」「食べようとしてる！食べようとしてる！」と【場面の様子や登場人物の行動】についての気づきが広がっていく様子が観察された。

＜断片 4：子供の指さしによって注意を向ける指導〈事例①〉＞	
C 1	( <u>絵本を指さし</u> ) かぶの上！かぶの上！
T43	(挿絵のかぶの上部を指さす)
C 1	食べてんじゃん！
C 複数	食べようとしてる！食べようとしてる！
T44	食べようとしているのかな？
C 2	だーめー！
C 3	食べない！
C 4	食べない！
C 5	だーめー！
C 6	ねずみで抜けた！
T45	おしまい。
C 7	はやっ！
C 8	(絵本を指して) つながってる！つながってるよ！
C 9	(立ち上がって絵本を指さし) ほら！

この〈事例①〉では、子供自身が教師や他の子供に自分の考えを伝えようとして絵本を指さすと同時に、自身の問い・気づきを発言している。幼1の指導からは、そうしたある子供から生じた問い・気づきを取り上げ、他の子供の読みに波及していくような問い直しの足場かけを行うことにより、学級の子供たち全体の物語への関心や読みの力の芽生えを促している様子が窺える。〈事例①・②・⑥〉に見られたような指さしを介した読むことの指導は、机に固定されることなく椅子か床に座り、子供同士が互いに身体が触れ合うほど近く、教師も子供のす

ぐ目の前にいるという身体的に近い【位置関係】で、子供の目の前で教師が読む、絵本という子供から物理的に近い【位置関係】にある子供と大人に共有された【テキスト】を用いる読みの環境構成であるからこそ起こりやすくなるものと考えられる。

さらに、教師と子供が互いに身体的に近い【位置関係】にあることで、教師や他の子供の身じろぎ、つぶやきや表情等を参照しやすくなり、互いの反応が物語理解を促していることが示唆された。断片5は、そうした教師や他の子供の声や動きへの共振と気づきから、唱和と動作化が広がるきっかけが生まれる典型的場面である。

＜断片5：唱和と動作化の広がり〈事例②〉＞	
T21	おじいさんは、おばあさんをよんできました。おばあさんがおじいさんをひっぱっておじいさんがかぶをひっぱって— (間)
T22 & C 数名	うんとしょ、どっこいしょ— (間) うんとしょ、どっこいしょ。」(数名の子供が教師と共に掛け声をかけながら体を左右に揺らしてかぶを引っ張るような身振りをする)
T23	それでも、かぶはぬけません。
C	(周りを見て) <u>みんなで、みんなで言ってるの？</u>
T24	言ってもいいよ。

最初は、数名の子供が教師の読み聞かせや動作に合わせて、唱和したり、体を左右に揺らしたりしていた。すると、他の子供たちも周りをきょろきょろし、うち一人が「みんなで、みんなで言ってるの？」と尋ねたのをきっかけに、次から、すべての子供たちが唱和と動作化を行なうようになった。佐藤・西山(2007)は、こうした集団の読み聞かせにおける子供の唱和や身体化について、子供同士が相互に物語に反応し、それが刺激になって一つの集団としての読みの反応を生み、楽しさを倍増させるとしている。こうした「うんとしょ、どっこいしょ」のところでの唱和や動作化の広がりが、〈事例②〉のように子供が気づいて自覚的に発話する例は他には見られなかったが、自然に広がっていく様子は幼稚園の全事例で観察された。

また、以下の断片6の〈事例⑤〉では、幼5が体を揺らしたり、顔の前で「抜けません。」に合わせて手を振ったりしているが、1回目は数名の子供だけが教師と唱和・動作化し、次の「うんとしょ、どっこいしょ。」でより多くの子供が同じように唱和・動作化し、その次からはほぼ全員が唱和・動作化をするとい

うように唱和・動作化が広がっていく様子が見られた。こうした唱和・動作化の自然な広がりには、〈事例⑤〉だけでなく〈事例⑥〉でも見られた。

＜断片 6：唱和と動作化の広がり 〈事例⑤〉＞	
T24	おじいさんはかぶをぬこうとしました。
T25 & C 数名	うんとこしょ，どっこいしょ（ <u>教師と共に数名の子供が掛け声をかけながら体を左右に揺らしてかぶを引っ張るような身振りをする</u> ）。ところがかぶは抜けません（教師が顔の前で手を振る）。
T26	おじいさんはおばあさんと呼んできました。おばあさんがおじいさんをひっぱって，（少しざわつき始め，集中していない子供を見ながら絵本を指さしてみせる），おじいさんがかぶをひっぱって—（間）それ！
T27 & C 多数	うんとこしょ，どっこいしょ（ <u>多数の子供が教師と共に掛け声をかけながら体を左右に揺らしてかぶを引っ張るような身振りをする</u> ）。それでもかぶは抜けません（教師と多数の子供が顔の前で手を振る）。

一方，年少の〈事例⑦〉で幼7は，「年少なので，はじめて『おおきなかぶ』を聞く子もいる。「うんとこしょ，どっこいしょ。」をみんなで言うことに夢中になるとお話が分からなくなってしまうので，唱和が起こらないようになるべく間を開けずに言うようにした」とインタビューで述べていた。しかし，そうした幼7の意図に反し，「うんとこしょ，どっこいしょ。」を繰り返していると，子供たちが次第に唱和をし始める様子が見られた。その場面が断片7である。

＜断片 7：唱和と動作化の広がり 〈事例⑦〉＞	
T29	それでもかぶは抜けません。ねこはねずみを呼んできました。
C 1	ねずみ？チューチューチュー！（後ろに座っている C 2 に向かって）
T30	ねずみがねこをひっぱって，ねこがいぬをひっぱって，いぬがまごをひっぱって，まごがおばあさんをひっぱって，おばあさんがおじいさんをひっぱって— <u>みんなも手伝ってくれる？</u>
T31 & CA	うんとこしょ，どっこいしょ。うんとこしょ，どっこいしょ。
T32	<u>もう一回言うね。</u>
T33 & CA	うんとこしょ，どっこいしょー！

T34	やっと、かぶは、ぬけました。はい、おーしーまい（絵本をとじながら）。
-----	------------------------------------

このように幼7は、次第に唱和する声が大きくなってきたことに気づき、最後の「うんとこしょ、どっこいしょ」では柔軟に計画を変更し、「みんなも手伝ってくれる？」と唱和を促し、しかも2回繰り返すことでさらに子供の参加を促している。

このように、唱和と動作化は、教師と子供、子供同士の身体的【位置関係】がごく近いからこそ、互いの反応に自然に共振し、広がりが生まれてくると考えられる。特に『おおきなかぶ』は、「うんとこしょ、どっこいしょ」の繰り返しがあり、お話の特性として唱和したくなるようなお話の【展開】があると考えられる（佐藤・西山，2007）。しかしそれだけではなく、お話の特性から自然に生まれてくる唱和や共振が、〈事例②〉のC：「（周りを見て）みんなで、みんなで言ってるの？」のように、子供の周囲への気づきから意識的に広がっていったり、教師がさらに促し唱和が起きるように促していったりすることにより、お話の世界に身体ごと同化し、お話の内容について子供それぞれが感じたことや想像したこと、理解したことを教師や友達と身体的な反応として共有したり、一体感を味わったりしていると推察される。

## ② 小学校の読みの環境構成の特徴

小学校では、全体的な傾向として、教師と子供が1つの【教材・教具】に学級全体で注意を向けながら活動が展開する様子が窺えた。黒板、実物投影機や電子黒板、黒板に貼られた登場人物や場面の拡大絵など、多岐にわたる共同の【教材・教具】が用いられた。幼稚園では、〈事例⑥〉のフラフープを除き、【テキスト】である絵本以外には【教材・教具】は観察されず、絵本のみに教師と子供は注意を向けていたが、小学校の共同の【教材・教具】は多岐にわたるため、子供は活動の展開に合わせて教師の指示に従い、その都度異なる対象に共同注意を移していく様子が窺われた。以下は、〈事例⑧〉において、小1が授業冒頭の導入で、デジタル教科書を電子黒板に写し、その該当する教科書のページを確認したり、発言している子供に注意を向けさせたり、音読の際に教科書のどこを読んでいるか指さしするように指示したり、ノートの書き方を指示したりと共同注意を引きつけながら【活動の展開】がなされる様子である。

<断片8：共同注意をむける指導の展開〈事例⑧〉>
（電子黒板と子供の教科書のページを照合する場面）



T 10	昨日、日本のお話のやつを教科書で見たから。そうだね。ちょっと外国のお話のやつ、教科書でちょっと見てみよう。
C 1	僕もう出してあるからいい。
T 11	<u>何ページだったけ？</u>
CA	(一斉に、教科書をめくり始めて口々にページを言い始める)「74！78！64！70！71！…
C 2	70。
C 3	外国は70。
T 12	外国のいろんなお話があるみたいね。
C 4	日本のお話もある。
T 13	日本のお話もある？どれ？
C 4	(離席し、教師のところまで小走りで出てきて電子黒板に写された挿絵を指さして教師に耳打ちする)
T 14	(小声でC 4に向かって) <u>みんな聞いてって。</u>
C 4	<u>みんな聞いて。</u>
T 15	(C 4に向かって問いかけて) どれが日本のお話？
C 4	(電子黒板の該当箇所を指さしながら) これ。
T 16	(C 4をみんなの方に向かせて) <u>みんなに聞こえるように言って。</u>
C 4	きつねとかくまのお話だと思います。どうですか？
(中略)	
(教師のつくったかぶの浅漬けを食べ終わったあと、教科書の範読をする場面)	
T 69	じゃ、題名のその『おおきなかぶ』、さっき斎藤君や今井君が言ってくれたんだけど、どれくらいなのかなって言うのをちょっと考えながら読んでみるので、えーと、みんなちょっと <u>指で指しながら聞いてください</u> 。では、じゃあ読んでみます。どんなお話なのかな。(音読を開始する)
(中略)	
(教師の作った「おおきなかぶ」の模型を子供に提示する場面)	
T 88	(空き教室においてあった「おおきなかぶ」の模型を運んできて、子供たちの注意を引きつけるように子供たちの前に提示し、) <u>じゃーん！</u>
(中略)	
(ノートに写しやすいようにマス目付き小黒板に書いた内容をノートテイクさせる場面)	
T 148	(題名、記者、今日の学習のめあてをマス目付きの小黒板に書いたものを見せて) それから、あと <u>ここね(記者等のところを指さして)</u> 。下

	からね、下にぴったり合わせたいの。ちょっと難しいこと言ってもいい？下から書いてほしいの。(一文字ずつマス指さしながら)お話の「し」、その上が「な」。
--	--

表1-2の【教材・教具】からも分かるように、絵本の読み聞かせを行った〈事例⑨〉の小2以外は、断片8で取り上げた小1に限らず、多様な【教材・教具】を授業の展開の中で用いていたが、小1の場合は特に、その都度子供たちがどこに注目すればよいのか、指さしをしたり、注意を引きつけるような言葉掛けや話し方をしたりすることで、子供たちが共同注意を様々な対象に振り向けられるように足場かけしていることがわかった。しかし、教師や黒板と子供たちの身体的・物理的【位置関係】が離れているために、C4のようにうまく自分の考えが伝えられなくなると、離席して教師や説明しようとする電子黒板の画面の近くにくる様子も窺えた。こうしたC4の姿からは、小学校1年生が学級全体に向けて話をする事の難しさや緊張があることが推察される。離席し教師個人に向けて話しかける姿は、一対多の不特定多数に向けた「二次的ことば」の話し言葉ではなく、幼児期の一対一のおしゃべりのような「一次的ことば」の話し言葉の特徴の表れでもあり、みんなの前で話をする緊張から教師の近くにきて安心できる状況で話をしたい気持ちの表れとも考えられる。

また、小学校では絵本を【テキスト】として用いた〈事例⑨〉の小2を除き、子供一人一人がそれぞれ個別の【テキスト】である教科書を用いて授業を行っていた。このため、教師が指さしと言葉による指示を添えながら、子供が今注意を向けるべき箇所を特定する様子が頻繁に観察された。断片9は、〈事例⑬〉で、教師が教科書の範読箇所を子供に伝え、教科書の該当箇所へ注意を向けるよう、教科書の文を指でなぞりながら聞くように指示している場面である。このような指さしを用いて、今注意を向けるべき対象を指示する様子は、【テキスト】に絵本のみを用いた〈事例⑨〉以外の小学校の全事例で見られた。

＜断片9：該当箇所へ観念上の共同注意をむける指導〈事例⑬〉＞	
T67	72 ページになります。(黒板に〔P72〕と書き,) 黙って開けているのは、あいかさん、みのりさん。偉いね。口を閉じて、きちっと開けているよ。姿勢もいいです。72 ページです。(黒板〔おもしろかったこと ふしぎなこと〕と書き,) 用意はできましたか。さあ、今から先生がこの『おおきなかぶ』のお話を読みます。(C2人の机を直し,) みなさんは、どんなところがおもしろいかな(〔おもしろかったこと〕を指す)。

C	オッケー！
T 68	不思議だな。って、ちょっと考えながら聞いてください（C の机の上を整頓する） <u>一番最初の文字は何ですか。</u>
C 多数	「お」。
T 70	では、 <u>そこに指を置きましょう。</u>
C 全員	（教科書に指を置く）
T 71	はい、じゃあ、これから先生が読んでいくので、みなさんは <u>指で一緒になぞりながら一緒に読んでください。</u> （C の机を直し、）いきます。（『おおきなかぶ』を全員で音読）

教科書は、共同の【テキスト】ではなく個別の【テキスト】であるが、しかし全く異なる【テキスト】でもない。学級全員が同じ内容・構成をもっていることを前提とした、特殊な個別【テキスト】と言える。だからこそ、断片9のように、子供一人一人が個別にもっている【テキスト】であっても、同じ【テキスト】を共有して読んでいるという前提で、教師も子供も同じ箇所に学級全体で注意を向け続けようとする試みが観察されたと考えられる。つまり、教師と子供は互いの発言から、他者が【テキスト】のどの部分に今注意を向け発言しているのか、他者の意図を汲み取りながら同じと想定される箇所に自身の注意を向けるという、物理的な対象ではない、観念上の（ideational）共同注意（Bruner, 1995）を行っていると言える。研究1では、観念上の共同注意は、個別の【テキスト】である教科書の範読や音読をする際に頻繁に観察された。教師と子供が持つ教科書は、物理的には全く独立した個別の【テキスト】であるにもかかわらず、共同注意を向けるべき観念上の共同【テキスト】として位置づけられる。こうした観念上の共同注意を子供に求める指示は、子供自身が音読する際にも観察された。しかし、絵本のように物理的に共同の【テキスト】に注意を向けるのとは異なり、観念上の共同【テキスト】、物理的には個別【テキスト】である教科書に注意を向け続けることは、抽象度に格段の違いがあると考えられる。しかも、個別の机に座り、教師と子供同士の身体的【位置関係】が互いに離れた状態では、教師や他の子供達が今、何に注意を向けているか理解することは、隣にいる子供やすぐ目の前にいる教師の視線を追従するよりはるかに難しいと推察される。断片9では、抽象的が高く、共同注意を向けにくい対象でも、ページを繰り返し伝えたり、最初の文字を確認したりすることで、観念上の共同【テキスト】である教科書の「同じ」部分に正確に共同注意を向けられるよう促していると考えられる。

小学校ではこのように、教師と子供が多様な【教材・教具】に共同注意を振り向けたり、観念上の共同【テキスト】に共同注意を向けながら【活動の展開】が

なされる様子が見られた。しかし、〈事例⑧〉の C4 の姿からも示唆されるように、黒板、実物投影機や電子黒板など、共同の【教材・教具】で、観念上の共同注意ではなく物理的に共同注意を向けられる対象であっても、子供からの物理的【位置関係】が遠いことで、共同注意を向けることが難しいことが推察される。個別の机に座り、互いの距離が離れた状態で、教師や他の子供達が今、何に注意を向けているか理解することは、幼稚園の読み聞かせのような隣にいる子供やすぐ目の前にいる教師の視線を追従できる環境構成に比べ、共同注意を成立させることが難しかったり、不安を覚えたりするものと考えられる。こうした子供の難しさや不安を解消する足場かけとして、〈事例③〉の小6の教師は、注意を向けにくい対象でも、ページを繰り返し伝えたり、最初の文字を確認したりすることで、子供が個別【テキスト】の同じ箇所に正確に注意を向けられるように促していることが示唆された。

## （２）読みの指導内容の特徴

### ① 幼稚園の読みの指導内容の特徴

表1－3から、幼稚園の全事例で教師の発問よりも子供の問い・気づきが多いことが明らかとなった。しかも、幼稚園で観察された子供の問い・気づきの種類は全部で10種類であったが、そのうち6種類は小学校で観察された子供の問い・気づきと共通であり、また、幼小双方に見られた教師の発問17種類のうち8種類が共通であった。特に、【場面の様子や登場人物の行動】と次のページで何が起こるかの【予想】については、子供の問い・気づきにおいても教師の発問においても多かった。

このことから、子供に読みの力が芽生えていることが推察され、また子供の問い・気づきを教師が価値づけることにより読みが展開していくことが示唆された。幼稚園の事例において子供の問い・気づきによって読みが展開する典型的なやり取りは次のようなものである。

＜断片10：子供の問い・気づきからの読み〈事例①〉＞	
T32	（ページをめくって）いぬは、ねこを呼んできました。（間をとる）
C1	みんな疲れ切ってるじゃん。
T33	え？
C2	みんな疲れ切ってる。
T34	ほんとだねえ。まごまで疲れたのかなあ。
C3	なんで二回やると疲れるんだ？
C4	それでもう一回やったらいぬが疲れて、その次にねこが呼ばれて疲れ

	るんだよ。
T35	ほんと？いぬも疲れるんだ？
C4	(うなずく)
T36	(ページをめくって再び絵本の本文を読み始める)ねこがいぬをひっぱって、いぬがまごをひっぱって、まごがおばあさんをひっぱって、おばあさんがおじいさんをひっぱって、おじいさんがかぶをひっぱって。(間)

断片 10 は、幼 1 が絵本のページをめくった後に間を取り、子供たちが挿絵を見て【場面の様子や登場人物の行動】について発言している場面である。C 1 が「みんな疲れ切ってるじゃん。」と気づきを口にすると、教師が応答し、C 2・3 のように他の子供にも気づきが広がっていく様子が窺えた。幼稚園では、全事例において教師と子供、絵本の【位置関係】が互いに近く、ページをめくる前後で教師が間を取ることで、教師からの発問がなくとも、子供から【表紙と裏表紙のつながり】【読書経験】【場面の様子や登場人物の行動】【予想】【言葉の意味】【展開】【現実と物語の違い】についての問い・気づきが生じていた。そして、断片 10 のように子供の問い・気づきを教師が取り上げることで、物語の読みが広がっていく様子が窺えた。また、断片 4 のように読み聞かせを共に経験する教師や友達の言動への気づきが生じることで、他者がどのように物語を体験しているかを参照し、それを自らの読みに取り込んでいくことが示唆された。幼稚園ではこうした子供を起点とし、教師が取り上げることで他の子供に読みが広がっていくような波及的な読みのあり方が典型的に見られた(図 1-1)。

一方、教師の発問については〈事例①・⑦〉の 2 事例では観察されなかった。対照的なのは〈事例①〉が年長の事例であり、〈事例⑦〉が年少の事例であると

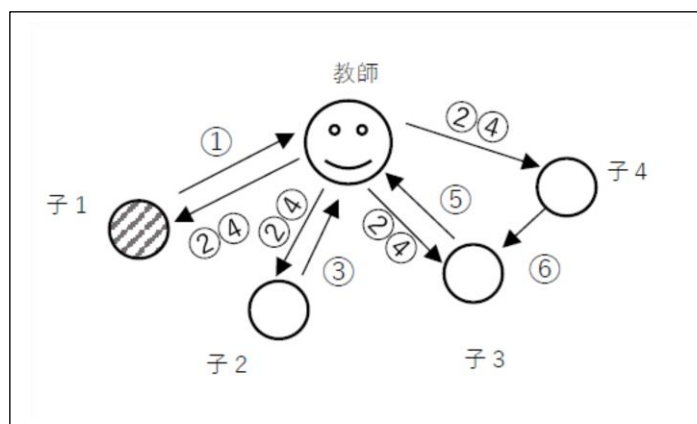


図 1-1 子ども起点・波及型

※斜線はやり取りの起点となった人物

いう点である。事例数が少ないので一般化はできないが、年長ではすでに子供の読みの力の芽生えが十分みられるため、教師がそれを取り上げて読み聞かせが展開できるという可能性が示唆される。対して年少では、まだ子供の読みの力が十分でないため、読みの力の芽生えを促すのではなく、お話を純粋に楽しむような読み方がなされていたとも考えられる。

〈事例①・⑦〉以外の幼稚園の事例では、教師があらかじめ設定した発問によって読みが生じていることは読みの環境構成で取り上げた断片1～3の〈事例②・④・⑥〉からも明らかであるが、子供の問い・気づきに教師が応答することで読みが展開する方法、すなわち子供の読みの力の芽生えを教師が見出し、伸ばす方法がより多く取られていることが示唆された。また、幼稚園の教師の発問の種類は子供の問い・発問とほぼ共通していたことから、幼稚園の教師の発問が子供の読みの力の芽生えの状況を反映し、子供に合った発問レベルに調整されていることも推察された。しかし、教師は子供の読みの力の芽生えをただ受け止めるだけではなく、その芽生えを伸ばしようとする足場かけも見られた。断片10では子供の問い・気づきに対して幼1がT34「ほんとだねえ。まごまで疲れたのかなあ。」と応答することで、最初、登場人物を「みんな」と総体で捉えていた子供たちが、「いぬ」が疲れ、「ねこ」が疲れるというように個々の登場人物に着目するように読みを深化させていた。さらに、登場人物が二回ひっぱると疲れるという物語の【展開】に着目したC3の発言にC4が、「それでもう一回やったらいぬが疲れて、その次にねこが呼ばれて疲れるんだよ。」と応答し、個々の登場人物の様子と物語の展開が結びついていく様子が観察された。

Sipe (2008) は、読み聞かせにおいては、こうした子供から生まれる問い・気づきと教師からの発問の双方によって読みが広がること、ページの区切れ目で物語内容や子供の絵本に関連する個人的な経験、表紙・裏表紙のようなテキストの内容ではない絵本の周辺情報(peritext)についての言及が見られることを指摘している。研究1の幼稚園の事例においても、Sipe (2008) の指摘同様、子供と教師の双方で、【場面の様子や登場人物の行動】【予想】【言葉の意味】【展開】【現実と物語の違い】など物語内容の理解に関する問い・気づき、子供の個人的経験である【読書経験】、絵本の周辺情報である【表紙と裏表紙のつながり】に関する問い・気づきが観察され、読み聞かせにおいて子供の読みの力の芽生えが促されていることが示唆された。

## ② 小学校の読みの指導内容の特徴

小学校の言語指導的要素については、教師の発問が全事例で観察され、発問の種類も幼稚園と比較すると多岐に渡った。小学校の教師の発問の種類は、幼稚園では見られなかった10種類を含む全14種類、子供の問い・気づきは全7種類

あり，うち【宿題】についての問い・気づきは小学校でのみ観察された。

子供の問い・気づきについては，絵本の読み聞かせのみで授業を展開した〈事例⑨〉を除いてほぼ観察されず，教師の発問を起点に読むことの指導が行われていることが明らかとなった。教師の発問を起点とする小学校の典型的なやり取りは次のようであった。

＜断片 11：教師の発問からのやり取り〈事例⑭〉＞	
T28	では，教科書を一回閉じましょう，じゃあ，今日先生が始めに話した， <u>どんなお話でしたか</u> っていうのを…答えられる人います？
C 多数	（手を挙げて）はい！
T29	はい，手がすごい。1， 2， 3， 4， 5， 6 人も挙がってます。
C 1	6， 6！
C 2	え，俺，挙げてない。
T30	挙げてないってことはどんなお話か分からなかったかな。
C 3	分かる。
T31	分かるって言ってたじゃない。あれ，相変わらず，すごいです。じゃあ， <u>最初から，手が，きれいな藤田さん</u> 。
藤田	（立ち上がって）はい。かぶのお話。
T32	かぶのお話。ありがとうございます。かぶ，かぶ，かぶ，かぶ，かーぶ，かぶ。

＜断片 12：教師の発問からのやり取り（事例⑩）＞	
T 40	そう。おじいさんが（手のひらにかぶの種が入っているような仕草をし，腰を曲げて黒板前のスペースで歩きながら種を蒔く真似をして）かぶの種を蒔きました。 <u>どうやって蒔いたと思う？</u> （教師が手を挙げて挙手を促す） <u>どんな気持ちで蒔いたと思う？</u>
C 1	ばらっばらっと蒔いた。
T 41	（強い口調で）ねえ， <u>手を挙げる。ルール違反でしょ？</u>
C 1	だって・・・
T 42	だってじゃない。
すず	（黙って立つ）
T 43	すずさん。（にこりとすずに笑いかけて） <u>返事</u> 。
すず	はい。
T 44	はい，どうぞ。
すず	ばらっばらって蒔きました。
T 45	ばらっばらって蒔く。わかりました。

C 不明	同じ！
T 46	同じ。じゃあその、ぱらっぱらって蒔いたとき、おじいさんどんな気持ちで蒔いたんだろうね？（挙手を促すように手を挙げて）かなさん。
かな	大きくなあれ。
T 47	あ、大きくなってねーって蒔いた？はい。えーっと、たつさん。
たつ	甘くなあれ。
T 48	あ、甘くなあれって蒔いた。みんなもさアサガオの種植えたけど、あの時どんな気持ちで植えましたか？（挙手を促すように手を挙げて）とよたろうくん。
とよたろう	花がいっぱい咲くように。
T 49	花がいっぱい咲くようにって植えた。はい。なるほどね。

小学校では断片 11・12 のように、教師が範読後に全体に発問をし、それに対して子供たちが順番に答えるという教師から子供への単線型のやり取りが典型的に観察された。こうした指導は、先述した環境構成的要素が幼稚園と類似する〈事例⑨〉でも観察された（図 1－2）。こうした小学校の教師を起点とする発問を中心としたやり取りは、事例⑭の小 7 の手を真っすぐ挙げることを賞賛する言葉掛けや、事例⑩の小 3 の手を挙げない、返事をしないで発言することを注意する言葉掛けからも、教師によって子供の発言の仕方が統制されている様子が窺えるが、幼稚園の読み聞かせのように子供起点で子供が自分の考えを述べることが認められる指導と比べると小学校の教師は発言の仕方に対し規範を重んじていることが示唆される。

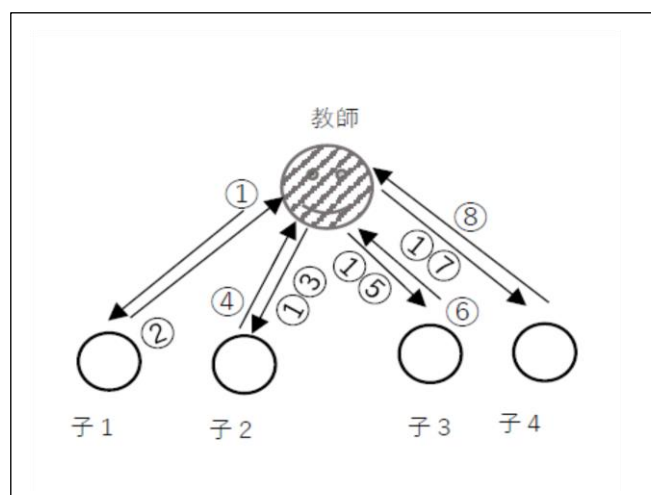


図 1－2 教師起点・単線型

※斜線はやり取りの起点となった人物



一方、幼稚園と同様の読みの環境構成で授業が展開された〈事例⑨〉では、2 回行われた読み聞かせのうち 1 回目の読み聞かせの前後・最中に幼稚園と共通する子供→教師の波及型（図 1－1）の断片 13 のようなやり取りが観察され、加えて、読み聞かせ後には教師の発問を起点とする単線型の断片 11・12 のようなやり取りが見られるなど、幼稚園と小学校の両方の特徴が観察された。

＜断片 13：子供の問い・気づきからのやり取り（事例⑨）＞	
T 8	はい。さ、今日ですけども「おおきなかぶ」。（本を右肩の辺りに上げて、子供たちに見えるようにして）。
C 1	おおきなかぶじゃなくて小さなかぶだー。
C 多数	（口々に）知ってるー！
C 多数	おうちにある！
T 9	知ってる人！
CA	（手を挙げて）はい！
T 10	じゃあ実は初めてですって人。
CA	（手を挙げない）
C 2	いません。
T 11	じゃあ読んだことあるよって人。
CA	（手を挙げて）はい、あるー！
T 12	読んでもらったことある人。
C 多数	（手を挙げる）

しかし、読み聞かせが授業冒頭でのみ行われた〈事例⑫〉では、読み聞かせの最中には子供の問い・気づきは生じなかった。〈事例⑫〉は、〈事例⑨〉以外の小学校の事例と同様、教師と子供が互いに離れた【位置関係】にあったことが影響している可能性もある。今回は離れた位置での読み聞かせは 1 事例のため一般化はできないが、身体的・物理的【位置関係】が離れていることで、幼稚園の読み聞かせや〈事例⑨〉のように子供が挿絵を手掛かりにしたり互いの反応を参照したりすることが難しく、また発言することに緊張感が生じ、伸び伸びと問いや気づきを発言しにくかった可能性がある。また、子供たちが途中で『おおきなかぶ』が教科書に載っていることに気づき、教師の読み聞かせに合わせて一緒に音読し始めたこともその一因と考えられる。教師の音読に合わせて子供が自分で教科書を音読したがる様子は〈事例⑫〉以外にも範読を行った小学校のすべての事例で見られた。小学校では範読も一斉音読も子供自ら教科書を読むため、必然的に子供の発言は生じにくくなり、代わりに、読後に教師の発問を起点とするやり取り

が生じる展開となると考えられる。【テキスト】や【読み方】、【位置関係】等の環境構成的要素が物語の指導内容にも影響していることが示唆される。

小学校のみで観察された小学校の読みの指導内容を特徴づける教師の発問内容としては、まず【前時の学習の確認】【今後の学習の確認】が挙げられる。『おおきなかぶ』の単元を以前の学習内容と関連させたり、今後どのような目的をもって繰り返し読んだりしていくか、自覚させる発問である。本章では『おおきなかぶ』の単元の1時間目を分析したため、【前時の学習の確認】は〈事例⑧・⑪〉の2事例のみであったが、【今後の学習の確認】は〈事例⑧・⑨・⑩・⑪・⑭〉の5事例で観察された。幼稚園の読み聞かせが教師と子供達の即興的なやり取りを通して成立する1回性の活動である（藤森・吉永，2019）のに対し、小学校の読みの授業は、活動の継続性や見通しを子供が自覚することが重視されていると考えられる。

また、【現実のかぶ】と【おおきなかぶ】の発問も小学校でのみ観察されたが、〈事例⑫〉を除く〈事例⑧・⑨・⑩・⑬〉の4事例において、事例内で2種類の発問がセットで生じていた。両者を比較することで、現実にはあり得ないほどの大きさであるという物語の虚構性やそのおもしろさに気づかせようとする教師の意図が窺えた。

さらに、幼稚園で観察された絵本の周辺情報である【表紙と裏表紙のつながり】は、小学校では観察されなかった。一方で、絵本であれば表紙に記載されている周辺情報である題名、再話者、訳者、ロシアのお話など【書誌情報】についての発問は〈事例⑧・⑨・⑩・⑪・⑫・⑬〉の6事例で観察された。【書誌情報】は、幼稚園でも〈事例⑥〉において題名を尋ね、唱和させる発問が観察されたが、小学校では同じ題名についての発問であっても、「なぜおおきなかぶという題名なのか」という物語の主題につながる問いとなっており、同じ種類の発問であっても小学校ではより高度な読みを要求していることが示唆された。また、幼稚園では子供が質問した【言葉の意味】を教師が答えたのに対し、小学校では【言葉の意味】を教師が子供に問い、語彙習得を促す意図が窺えた。

その他、【あらすじ】【登場人物の気持ち】【表現の意図】【物語の感想】【登場人物の順序】【展開】のような物語の内容理解を深める、そして幼稚園で見られた教師の発問に比べると高度で、多岐にわたる発問が観察された。

一方、幼小共通して見られた教師の発問であっても、先の【書誌情報】のように高度な内容となっていることが示唆された。【読書経験】は幼小共に『おおきなかぶ』を読んだことがあるかを尋ねる内容であったが、【場面の様子や登場人物の行動】などは、幼小に差異があることが示唆された。あるいは、幼稚園の〈事例②〉では、T42「（挿絵を指さしながら）おじいさんなんて見てこれ、も

う。」のように挿絵から【場面の様子や登場人物の行動】を読ませているが、小学校では、〈事例⑨〉のT107「あの大きさのかぶを本当にみんなが抜こうとしたらどうなる？」のように、物語世界における【場面の様子や登場人物の行動】を客観視し、さらに現実世界と結び付けて言語化を促す様子が窺えた。

このように小学校では、子供が自分で物語を読めるように語彙を増やしたり、幼児期よりも多様な観点で物語内容を分析したり、物語内容を現実世界と関連させて物語をより正確に多面的に理解したりできるように、教師が発問を工夫していることが示唆された。

## 5 まとめ

以上、幼稚園と小学校の『おおきなかぶ』の読むことの指導場面における読みの環境構成と指導内容の差異と共通性について考察を行った。示唆された幼小双方の読みの環境構成と指導内容の様相から、子供の発達に合わせた幼小の読むことの指導の連続性について検討する。

### (1) 読みの環境構成の連続性

幼小双方の教師は、子供が物語内容や、教師や子供同士の発言等に注意が向けられるよう、環境構成を工夫していることが示唆された。幼稚園の全事例、そして幼稚園と環境構成的要素の面で共通点が多かった小学校の〈事例⑨〉のように、教師と子供、子供同士の身体的な【位置関係】も、絵本と子供、教師も物理的に互いに近く、1冊の絵本へ物理的な共同注意を向ければよいという環境設定が工夫されていた。そうした物理的・身体的に【位置関係】が近い距離で展開される絵本の読み聞かせでは、子供たちが一体感をもってお話の世界を味わい、共同注意によってそのお話の世界での共通の感情体験を教師や他の子供たちと積み重ねたり、挿絵や本文についての子供の問い・気づきを取り上げたりすることによって、物語の理解を促している様子が窺えた。

一方、〈事例⑨〉以外の小学校の事例では、絵本のように物理的な【位置関係】が近く、共通の対象に共同注意を向けるのではなく、注意を向ける対象が多岐に渡り、しかも物理的に離れた【位置関係】にある個別の【テキスト】に観念上の共同注意を向けねばならない環境設定であった。そのため、個別の、しかし共通の内容・構成をもつ【テキスト】である教科書や、子供から物理的に離れた【位置関係】にある黒板や黒板に貼られた絵や写真などの【教材・教具】、教師の発問や子供同士の問い・気づきに随時、注意を向けさせるような教師の指さしや指示が観察された。教師が今「何を見るか」「何をするか」指さしを用いたり、指示を出したりすることで、注意を向けにくく維持もしにくい環境構成であっても、子供がお話の内容や教師の発問、子供同士の問い・気づきに注意を向け続けられ

るようにし、お話の理解を促そうとする様子が窺えた。

このように小学校の読むことの指導において、幼児期に育まれた読みの力の芽生えをさらに伸ばしていくことは大変重要なことではあるが、研究1で示唆された幼小の読むことの指導場面における環境構成の変化が、子供にとって負担とならないように配慮する必要がある。〈事例⑨〉を実践した小2は、生活科を専門とする教師であるが、小学校においても、幼稚園の読むことの指導における環境構成的要素を取り入れ、教師と子供同士が互いに身体的に近い【位置関係】で絵本の読み聞かせを行うことで、子供からの問い・気づきを生かしながら読みの力を伸長する読むことの指導を実現していた。小2はインタビューにおいて、「1年生の特に1学期の読むことの指導では、読むことの力を育むことより、まず小学校で新しく出会った友達と一体感を感じられるようにし、協同する力を育みたいと考えている。そのために読み聞かせを多く取り入れている。読み聞かせは友達と肩と肩が触れ合うような距離になり、互いの息遣いも聞こえる。そういうことが、一体感や協同性を育むときには必要である。」と答えていた。教師と子供同士の身体的な【位置関係】の近い幼稚園における読み聞かせの環境構成を取り入れることで、子供が自身の問い・気づきを伸び伸び発言したり、他者の読みへの反応に気づき、交流したりしやすくなると考えられる。こうした小学校側の環境構成の工夫が、幼小の読むことの指導の円滑な接続を実現する一つの有効な方策となると考えられる。

## （2）読みの指導内容の連続性

読みの指導内容の連続性については、「教師と子供のやり取りの特徴」と、やり取りの中身である「読みの指導内容」の2点から考察する。

まず、教師と子供のやり取りの特徴であるが、幼稚園では、物語に係る子供の問い・気づきが発言され、そこから他の子供や教師が応答するという子供からの発話を起点とする相互交流が起こっている一方、小学校では物語に係る子供の問い・気づきがほぼ観察されなかったことが挙げられる。こうした現象が起きた背景には、小学校における教師と子供、子供同士の身体的な【位置関係】が遠く、発言への抵抗感や緊張感が生じたり、教科書を子供が音読する【読み方】をするため、読んでいる最中に問いや気づきを発言しにくくなったりすることがあると考えられる。教育的配慮に基づく教師の発問は、Sipe（2008）が指摘するように読みの力を高めるのに重要であると考えられるが、〈事例⑨〉のように互いに身体的に近い【位置関係】での読み聞かせを取り入れることにより、子供が伸び伸びと読みに係る問い・気づきを表現しながら主体的に読みの授業に参加できるようにすることが、幼小の読むことの指導にも連続性をもたらすと考えられる。

絵本の読み聞かせという【テキスト】と【読み方】を小学校の国語の読むことの指導に取り入れることにより、小学校においても子供の問い・気づきが十分に生まれ、それを生かした読むことの指導を行なうことが可能となると考えられる。

読みの指導内容に関しては「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3点から連続性ある指導の方策が考えられる。

1点目は、「自覚性」である。【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】への言及は小学校でのみ観察された。幼稚園の読み聞かせが一回性の、子供からの問い・気づきを生かした即興的活動であるのに対し、小学校の読むことの指導は単元内で物語を繰り返し読むことが求められる活動であり、幼児でも1回読んで内容の大体を把握できる『おおきなかぶ』を繰り返し読む意欲を維持するには、なぜ繰り返し読むのか、ということが子供に実感できる目的が必要になる。読み聞かせを無自覚に楽しむ幼稚園とは異なり、小学校では子供自身が目的を達成するため複数回にわたって自覚的に物語を読む。こうした「無自覚的な読み」から「自覚的な読み」への転換を促す発問を小学校接続期に取り入れていくことは、子供が主体的に読めるようにするために有効だと考えられる。

2点目に、「指導範囲」である。子供の問い・気づきの種類は幼小でほぼ差異がなく、幼児期にも読みの力の芽生えが窺える一方、教師の発問は小学校で急激に種類が増えることが示唆された。幼小共通の発問もあり、そうした幼稚園での読みの指導内容は小学校につながっていくと考えられるが、小学校で急に指導範囲を拡張するのではなく、幼稚園でも小学校で見られた教師の発問に相当するような子供の問い・気づきが観察されているため、子供の読みの力に応じて、幼児期から読みの「指導範囲」を段階的に拡張していくことも可能であろう。

最後に、「系統性」である。【題名】のように幼小共通する発問であっても、題名を唱和させる幼稚園と、題名の意味を考えさせる小学校では発問の難易度に差がある。また、先述した指導範囲の拡張も難易度を上げることになるだろう。このように発問の難易度や指導範囲を子供の読みの力の実態に即して段階的に引き上げていくことで、読みの指導内容に系統性をもたせることも重要であろう。丹藤（2018）は、発達段階を考慮して「小学校低学年では物語世界に浸らせることが優先される」とし、「構造（展開）」、「あらすじ」、「登場人物の属性」、「感想」を物語の基礎的な指導内容としている。この物語の基礎的指導内容は、研究1で観察された小学校の教師の発問【場面の様子や登場人物の行動】【あらすじ】【感想】【展開】【人物・場面設定】に相当しており、小学校の教師は、子供の読みの力に即した発問をしている可能性が示唆された。一方、幼稚園では、子供からの問い・気づきは多く、読みの力の芽生えは十分にあると推察されるものの、教師があまり取り上げない事例もあった。幼稚園教師のインタビューや子供への言葉

掛け、活動の展開から、幼稚園における読み聞かせは、小学校の国語の読むことの指導とは異なり、読みの力を高めることだけを目的とするのではなく、毎日の生活の中で心を落ち着け、人と人とのつながりを生み出す機能を果たしたり、他の活動や個の読書への意欲につなげたりする多様な目的をもつことが分かる。幼稚園教育要領においても、領域のねらいや内容を総合的に指導するよう明記されており、幼稚園における読み聞かせの指導内容をそのまま小学校の読みの指導内容につなげて考えることはできない。しかし、本章では、幼稚園においても子供の読みの力の芽生えが見られ、教師も子供の育ちや気づきに合わせた読むことの指導を読み聞かせの中で行なっている様子が窺えた。

本章においては、幼稚園における読み聞かせが多様な目的をもち、教師はその目的に合わせた読み方をしていることが示唆されたが、教師が子供からの問い・気づきを取り上げたり、教師から発問を行ったりして読解を促すような読み聞かせが行われた事例も見られた。このことから、読み聞かせを通して育まれる読みの力の芽生えが小学校での読みの力につながっていく側面があることを教師が意識し、絵本の絵と文章を含めた十分な作品理解と教材研究をし、子供の問い・気づきを取り上げながら読み聞かせすることによって、子供の読みの力に即した系統的で幼小の連続性ある読むことの指導を行なうことができると考える。

## 第 3 章

### 〈研究 2〉 幼小の読むことの指導についての 長期的視点からの検討

## 1 問題と目的

第2章の研究1では、幼小合わせて15の『おおきなかぶ』という同一教材の読むことの指導場面の事例分析を行い、読みの環境構成と指導内容の観点から、幼小の読むことの指導の連続性を図る工夫について考察をした。特に小学校では、教師と子供、子供同士が身体的に近い【位置関係】での読み聞かせを行うことで、子供の問い・気づきを生じやすくしたり、教師が子供の問い・気づきを取り上げて子供同士の発言がつながり合って読みが展開していくような子供起点波及型や教師起点波及型の読みが生じたりしやすい環境構成の工夫をすること、幼稚園では教師が絵本の絵と文章を含めた教材研究を十分に行い、子供の問い・気づきを読みの指導内容として取り上げる読み聞かせの方法も取り入れることで、子供の読みの力が一層育まれ、幼小の連続性ある指導を行なうことができる可能性が示唆された。

しかし、同一教材における幼小の読むことの指導の考察は、これまで幼小別々に検討されてきたことをつなぐ知見を得られた点が成果と言えるが、幼小接続の観点から考えた際、5歳児も小学校1年生も1年間での成長があり、幼児期後半から小学校1年生にかけて、子供の育ちに合わせた指導をさらに検討する必要がある。幼小接続に関する研究は第1章、第2章で述べた通り、保育・授業における教師や子供の実態を観察して分析した研究自体が未だ少ない。読みに関わる幼児期の長期的視点での研究としては、幼児の集団と家庭で同一絵本を繰り返し100日間にわたって実験的に読み聞かせした雨越・森下（2020）の研究がある。研究の結果、集団での読み聞かせでは語彙力が上昇することが明らかとなっている。また、小学校の読みに関しての長期的研究では、高橋（2001）が児童の読解能力の発達に関して1～5年生の縦断研究を行っている。この調査では、1年生の段階でかな単語の命名速度は、1年生段階での平仮名の読みの習得時期によって違いが見られ、また1年生段階での読解能力を規定していたが、学年が上昇すると平仮名の習得時期による違いはなくなり、読解力への影響も少なくなっていくことが明らかとなった。一方で、語彙に関しては低学年から高学年まで読解力に影響を与えることが示唆された。また、川端・高橋（2020）は小学校1年生の平仮名の読み書きに関する短期の授業観察とテストによる縦断研究を行い、1年生の5月と12月で平仮名の読みの力や音韻意識が高まることを明らかにしている。授業実践の観察では、入門期には協同学習を取り入れたり、ワークシートを利用したり、遊びの要素も取り入れた具体的な活動が授業の中で工夫されていたという。こうした長期的視点での幼児期、小学校1年生を対象とした縦断研究は数えるほどであり、瀬尾・中野（2013）も、移行時期の授業実践について長期的な視点での研究が非常に少ないことを課題として挙げている。また瀬尾ら



(2013)の研究は生活科の分析のため小学校1, 2年を対象としているが、幼児期から児童期にかけての子供の発達段階に即した授業内容を検討するには、学びの移行過程を明らかにすることが重要であると指摘している通り、幼児教育と小学校教育を縦断する研究が求められるところである。一方で、幼児期の絵本の読み聞かせの研究においても(並木, 2012)、小学校の生活科の研究においても(瀬尾・中野, 2013)、長期の分析の中で教師の指導が変容する様子が観察されるため、幼小の読むことの指導の特徴を明らかにする上で、長期調査も大きな意義があるものと考えられる。

そこで、第3章の研究2では、接続の時期、特に幼児期後半、就学直前の3学期から小学校入門期の1年間の1年生の読むことの指導場面における子供たちの様子や教師の指導を観察、分析し、子供の発達と教師の発達に即した読むことの指導について検討する。

上述の課題を踏まえ、研究2の目的を以下の通りとする。

- ・幼小における読むことの指導場面における長期の教師の指導の様相と子供の実態について詳細な事例分析を行う。
- ・長期的視点の事例分析から、幼小の連続性ある指導のあり方を検討する。

幼小の連続性ある指導のあり方については本章での記載は長期的視点から示唆されたことに留め、第5章において詳細を記述する。

また、幼小の読むことの指導を長期的視点から分析するにあたっては、第2章の同一教材で用いた読むことの指導における分析の視点と同様、環境構成と指導内容の2つの観点から分析・考察を行う。

### ○幼小の指導の比較の視点①ー読みの環境構成

幼稚園教育は「環境を通して行うもの」(文部科学省, 2017a)であり、「教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない」とされていることは第2章の通りである。高山(2014)は、絵本の読み聞かせを行う場面でも意図的な環境構成が行われ、教師の座る位置や服装、話し方や表情も重要な環境構成であると指摘しており、齋藤・石田・浅見(2019)も小学校入門期の安心感のある学びの環境が重要であるとしている。第2章の幼小同一教材の読むことの指導場面においても、幼小で環境構成が異なり、その違いが幼小の読むことの指導の連続性の課題となっていること、小学校においても幼稚園の読み聞かせのように、教師と子供、子供同士の距離の近く、一冊の絵本に物理的な共同注意を向けながら読み進めることで、子供の問い・気づきを生じやすくしたり、安心感や一体感をもって読みの授業に参加したりできるような環境構成の工夫が重要であることが示唆された。子供の読みの力が十分に発揮されるような環境構成を考えることは、幼小の読む

ことの指導のつながりを分析する上で重要な視点となる。

### ○幼小の指導の比較の視点②—読みの指導内容

読みの指導内容の連続性について、第2章研究1において、読みの指導内容の連続性について、第2章研究1において、教師と子供同士が近い【位置関係】で読み聞かせが行われた幼稚園と小2の事例では、子供からの発話を起点とする教師と子供の応答が多く、教師と子供同士の【位置関係】が遠い、小2を除く小学校の全事例では、逆に教師からの発問に子供が応答するパターンが多く観察され、読むことの指導場面の応答パターンには環境構成の違いが影響していることが示唆された。また、こうした、応答パターンの違いは読みの主体が子供なのか教師なのかの感覚的な違いをもたらす可能性もあり、小学校の国語の読むことの指導に読み聞かせの方法を取り入れることにより、小学校においても子供の問い・気づきを生かした子供起点波及型あるいは教師起点波及型の子供同士の読みがつながり合う創発的な読むことの指導を行なうことが可能となることが示唆された。

さらに研究1では、読みの指導内容に関して、「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3点から連続性ある指導の方策を分析し、「無自覚的な読み」から「自覚的な読み」への転換を促す発問を幼小接続期に取り入れていくこと、小学校で急に指導範囲を拡張するのではなく、幼稚園でも子供の読みの力に応じて、読みの「指導範囲」を段階的に拡張したり、段階的に引き上げたりして読みの指導内容に「系統性」をもたせることも重要であることを指摘した。

上述の読みの環境構成と指導内容という読むことの指導の分析の視点を用いて、幼児期後半、就学直前の3学期から小学校入門期の1年生に1年間にわたる読むことの指導を分析し、幼児期から小学校にかけて子供の読みの力の育ちに合わせた指導のあり方を検討する。

## 2 方法

### (1) 調査方法

研究2の事例における調査日、調査時間、教師の経験年数、地域、学級、学級人数は表2-1の通りである。調査方法は以下の通りである。

#### ①対象園・対象校の選定及び調査場面の依頼

観察対象とする幼稚園は、第2章と同様、幼稚園教育要領に則り、幼児期の特性を踏まえた、環境を通した保育を行い、子供の自発的な遊びを重視する園で異なる地域にある園を選定した。選定した園の概要であるが、園長や園のHPの教育理念等を要約すると、〈事例①a～e〉は研究1の〈事例①・②〉と同様の東京

表2-1 事例の概要

事例	調査日	調査時間(約)	教師	経験年数(約)	地域	学級	学級人数(約)
①	a	2016.01.15(降園前)	幼1	15年	東京都多摩地区	国立A幼稚園年長	20名
	b	2016.01.25(降園前)					
	c	2016.02.24(朝)					
	d	2016.03.03(降園前)					
	e	2016.03.09(降園前)					
②	f	2014.02.19(降園前)	幼2	25年	東京都23区内	私立B幼稚園年長	30名
	g	2014.02.28(降園前)					
③	h	2016.01.18(降園前)	幼3	20年	神奈川県横浜市	私立C幼稚園年長	30名
	i	2016.01.26(降園前)					
	j	2016.02.05(降園前)					
	k	2016.03.02(降園前)					
④	l	2014.05.22(3時間目)	小1	15年	東京都多摩地区	国立A小学校1年	35名
	m	2014.06.03(4時間目)					
	n	2014.11.17(3時間目)					
	o	2014.12.15(2時間目)					
⑤	p	2014.04.18(1時間目)	小2	30年	東京都23区内	公立B小学校1年	30名
	q	2014.05.30(1時間目)					
	r	2014.07.11(4時間目)					
	s	2014.10.17(1時間目)					
	t	2014.11.21(2時間目)					
	u	2015.01.30(1時間目)					
⑥	v	2014.06.02(1時間目)	小3	20年	東京都23区内	国立C小学校1年	35名
	w	2015.01.16(3時間目)					
	x	2015.02.13(3時間目)					

都多摩地区にある国立教員養成大学の附属幼稚園である。主体性と協同性を育み、自己発揮する子供を育てることを教育目標に据えた園である。また、〈事例②f・g〉は研究1の〈事例③～⑤〉と同じ東京都23区内にある、倉橋惣三が提唱した誘導保育の理念及び幼稚園教育要領の幼稚園教育の目標に則った、子供が自発的な遊びの中で心身の成長を目指すことを教育目標とした園である。〈事例③h～k〉は研究1の〈事例⑥・⑦〉と同様、神奈川県横浜市にある豊かな自然環境をもつ園であり、ルソーの「自然と物と人による教育」や幼稚園教育要領に則った「遊びは生活そのものであり、学びである」ことを教育理念に据えた園である。

選定した3園では、研究1の調査時と変わらず登園から降園まで子供のそれぞれの主体的な遊びや活動が展開され、絵本の読み聞かせは、降園前の20～30分程度の学級で集まって一斉の指導が行われる時間に実施されていた。〈事例①c〉のみ、当日行事があり、朝の集まりの時間が設定され、そこで当日の予定についての話の後、読み聞かせが行われた。3園では、絵本の読み聞かせがほぼ毎日行われていたため、調査については2学期に依頼し、調査日は3学期になってから調査者が調査に行ける日と園の予定とを調整した。また、読み聞かせに用いられたテキストについては、調査者は選定に介入せず、子供の興味関心や季節・行事、発達に応じて教師に自由に選定してもらった。

一方、小学校についても、研究1と同様、多様な地域にある学校を選定した。

〈事例④l～o〉は、研究1の〈事例⑧、⑨〉と東京都多摩地区の同敷地内にある国立教員養成大学の附属小学校である。伝統的に教科教育研究を大切にした学校であり、各教員は学級担任ではあるが教科の専門部会に所属し、教科の専門性に立脚した指導を行なっている。〈事例⑤p～u〉は、東京都23区内の文教地区にあり、研究1の〈事例③～⑤〉、研究2の〈事例②〉の幼稚園はこの研究2の〈事例⑤〉の小学校区内にある。このため、研究2の〈事例②〉で観察した子供のうち3名が事例⑤に含まれる。また、〈事例⑥v～x〉は、東京都23区内にある研究2の〈事例①・④〉と同じ教員養成課程を有する国立大学の別地域にある他附属小学校である。

選定した3校へは、調査の前年度に1年間通して国語の「読むこと」の文学的文章の授業を観察させてもらうよう依頼し、単元や時間は指定しなかったが、なるべく異なる月、学期で1年間を通して観察させていただけるよう、調査日時については、調査者と各教師で調整した。

## ②対象教師の特性

事例①：担任の幼1は、研究1の幼1・2と同一の教師であり、国立大学附属幼稚園に約15年勤め、表現領域を専門とする。子どもと絵本を読む際にも、読み聞かせ自体を楽しむこと自体も重視しているが、読み聞かせと製作や劇遊びをつなげるなどの工夫をしているとのことであった。また、年長組を担当した時にはよく『エルマーのぼうけん』シリーズの物語を読んで聞かせているとのこと、その際には絵が少ないため、『エルマーのぼうけん』の世界を表した地図や挿絵を拡大して子供たちに提示しながら読み聞かせをしているということだった。また、月刊絵本をみんなで読み合う活動などは幼小接続を意識し、教科書のように一人一人が自分の本をもってそれを見ながらみんなで読み合いができるように工夫したとのことであった。

事例②：担任の幼2は、専門学校卒業後、私立幼稚園に約25年勤める教師である。当該園に勤める以前に別の私立幼稚園に勤めた経験がある。観察当時は、当該園で主任をしていた。絵本の読み聞かせは、昼食の前か降園前にほぼ毎日しており、1日それぞれの子供たちが好きな遊びをしているため、日に2回の学級での集まりには、子供たちの希望からクイズやゲームをみんなで楽しんだり、絵本の読み聞かせをしたりして学級への帰属意識や一体感を味わえるようにしているとのことであった。絵本の読み聞かせについては双方向的なやり取りを重視するというより、子供に読んで聞かせるというスタイルを取っている印象であった。

事例③：担任の幼3は、当該園に約20年勤める教師である。大学は教員養成大学出身であるが幼児教育が専門ではなかった。絵本の読み聞かせは、年長の後

半になると少し長い章立てのある本を読むようにしているが、子供が生活の中で興味をもっていることなどにつなげて様々な種類の絵本を選んでいるとのことであった。本の題名は研修で子供たちにしっかりと伝えたとよいと聞いたため、絵本を読むときには意識して伝えるようにしているという。章立てのある物語を読むときはやり取りが少なく読んで聞かせているが、知識絵本や写真絵本の読み聞かせの際は、子供に頻繁に問いかけをしながら双方向的な読み聞かせをしている様子が窺えた。

事例④：担任小1は、幼1と同じ国立大学の附属小学校に異動してきたばかりの国語を専門とする教師である。それ以前は、大学卒業後、小3と同様の国立教員養成大学の他附属に勤務しており、約15年の教職経験がある。子供たちに本時の学習目標を示し目的意識をもって学習を進められるようにする工夫や、叙述に根拠を求めながら指導すべき事項を丁寧に指導している印象であった。また、ただ読み取りをするだけでなく、小学校学習指導要領で大切にされている音読発表会のような言語活動を様々取り入れ、子供たちが目的意識や相手意識をもって読める工夫をしているとのことであった。

事例⑤：担任の小2は、幼2の勤める園から徒歩10分ほどのところにある東京都公立小学校に勤める教職経験約30年の教師である。学級経営が丁寧で指導力があると、校長の信頼が厚い教師である。教師が授業を進めていくスタイルではあるが、班での音読活動や話し合い活動を取り入れたり、ワークシートを工夫したりすることで、どの子も楽しく学習でき、理解できるような授業づくりをしているとのことであった。集団での活動になじめない子供がおり、その子供への対応をしながら授業を進めることもあった。

事例⑥：担任の小3は小1とは同国立教員養成大学の他附属小学校に勤める算数を専門とする教師である。東京都公立小学校、小1の国立大学附属小学校での勤務経験もあり、教職経験は約20年である。国語の授業に限らず、どの授業においても、子供同士が意見をつなげて話し合いができるような授業づくりや教師の言葉掛けを工夫しているとのことであった。友達の発言を受けて意見を述べること、叙述に即して根拠をもって読むことを丁寧に指導している様子が窺えた。

### ③調査方法

幼稚園の3学期の読み聞かせ場面、小学校入門期の1年間の読みの授業場面を自然観察法により調査し、VTR撮影による映像記録と、フィールドノートへの記録を行った。場面は、幼稚園では読み聞かせの始まりが告げられた時点から読み聞かせあるいは派生する活動の終了が告げられた時点まで、小学校では読みの授業に関連する活動が始まった時点から終了が告げられた時点までとした。指導

後、各教師に 15 分程度の半構造化面接を行い、指導の意図・典型性、当該活動前後の展開について尋ねた。

なお、倫理的配慮は、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認（承認日：2015 年 11 月 30 日 承認番号：201512）を受け、教師及び子供の保護者の同意を得て行った。

## （２）分析方法

まず、幼小の読むことの指導場面の環境構成に係る要素（以下「環境構成的要素」という。）と、教師の発問や子供の問い・気づきに係る言語的な要素（以下「言語指導的要素」という。）を抽出し、分析を行うこととした。環境構成的要素の抽出にあたっては、読むことの指導場面の VTR とフィールドノートの記録から、環境構成に係る要素を抽出・分類し、カテゴリー名をつけた。

物的環境構成として【テキスト】、テキストの【読み方】、テキスト以外の【教材・教具】、空間的環境構成として教師と子供、子供同士の【位置関係】、そして高山（2014）の示唆する時間的環境にあたる【活動の展開】に関する要素を抽出した（表 2－2）。

一方、読みの指導内容要素については、教師と子供の発話について VTR 記録を文字化し、話者交替によって発話を区切り、1 単位とした。教師の全発話から読みに係る教師の発問（表 2－3）、子供の全発話から読みに係る子供から出された問い・気づき（表 2－4）を抽出した。

教師の発話総数は幼稚園で 575、小学校で 1676、そのうち発問は幼稚園で 86（15%）、小学校で 514（31%）であった。また、子供の発話総数は幼稚園で 689、小学校で 3063 であった。そのうち子供からの問い・気づきは、幼稚園で 85（12%）、小学校で 57（2%）であった。なお、同じ内容に関する発問、問い・気づきが同じ人物、あるいは他の人物によって繰り返されることがあったが、これは数に含めず初出のものをカウントした。カテゴリーと発話数は表 2－3・表 2－4 に示した通りである。さらに、教師の発問や子供の問い・気づきについての典型例と、その発問、問い・気づきが読みのどの段階で出現したかについては、それぞれ表 2－5・表 2－6 に示した。

以降、事例の結果及び考察にあたっては、事例は表 1 に倣い〈事例①a〉〈事例④1〉のように記載し、教師と子供の典型的応答場面に関する談話記録については、教師は T、園児は C とした。ただし園児については名前が分かる場合には仮名を付した。T+No. は教師の発話番号、C は発話者の特定できない園児、（ ）は動作及び補説を示す。特徴的な指導については、筆者が下線を付した。

表2-2 各事例の環境構成要素

事例	教師	調査日	テキスト	読み方	教材・教具	位置関係			活動の展開
						教師の位置	子どもの位置	関係図(◎教師)	
①	幼1	2016.01.15 (降園前)	絵本『ネギボウズのアサタラウ』 飯野 和好 著 1999, 福音館書店	読み聞かせ		子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の横3列に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.01.25 (降園前)	絵本『こぶとりじいさん』 松居直 再話 1980, 福音館書店			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の横3列に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.02.24 (朝)	月刊絵本『ハルちゃん、もうすぐ一年生』 秋山とも子 作 2016, 福音館書店			車座に並べた椅子に子どもと並んで座る	車座に並べた椅子に教師と共に並んで座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.03.03 (降園前)	幼年童話『エルマーと16びきのりゅう』 ルース・スタイルス・ガネット 著, 福音館書店			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の横3列に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.03.09 (降園前)	幼年童話『エルマーと16びきのりゅう』 ルース・スタイルス・ガネット 著, 福音館書店			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の横3列に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
②	幼2	2014.02.19 (降園前)	児童書『オバケたんてい』 藤江 じゅん 著 2013, あかね書房	読み聞かせ		子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床か円座に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2014.02.28 (降園前)	月刊絵本『おなかのへったライオン』 村上幸雄 著 1988, チャイルド本社			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床か円座に並べられた椅子に座る		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
③	幼3	2016.01.18 (降園前)	知識絵本『2月のなぜなぜ』 白岩等 著 2009, チャイルド本社	読み聞かせ		子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床に座る(横6人×縦5人の列に並んで)		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.01.26 (降園前)	写真絵本『おすしのさかな』 川澄健 著 2010, ひさかたチャイルド			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床に座る(横6人×縦5人の列に並んで)		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.02.05 (降園前)	児童書『1ねん1くみ1ばんフル』 後藤竜二 著 1984, ポプラ社			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床に座る(横6人×縦5人の列に並んで)		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園
		2016.03.02 (降園前)	児童書『1ねん1くみ1ばんフル』 後藤竜二 著 1984, ポプラ社			子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床に座る(横6人×縦5人の列に並んで)		読み聞かせの宣言 →読み聞かせ →教師と子供の応答 →降園

表2-2(続き) 各事例の環境構成的要素

事例	教師	調査日	テキスト	読み方	教材・教具	位置関係			活動の展開
						教師の位置	子どもの位置	関係図(◎ 教師)	
④	小1	2014.05.22 (3時間目)	詩『あいえお』 教科書 (教育出版1年上)	・一斉音読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →斉音読 →班ごとの音読 →教師と子供の応答 →ノートワーク →一斉音読 →授業の終了の宣言
		2014.06.03 (4時間目)	物語『けむりのきしゃ』 教科書 (教育出版1年上)	・読解しながらの黙読	・黒板	子供の前の椅子に 座る	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →本時のめあて →教師と子供の応答 →本時の振り返り →教師と子供の応答 →次時の学習のめあて →授業の終了の宣言
		2014.11.17 (3時間目)	物語『りすのわすれもの』 教科書 (教育出版1年下)	・グループごとの音読	/	黒板と子供の間に 立つ	5人×7グループ で、1グループは黒 板前、残りの6グ ループは好きなと ころに集まって座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →グループごとの音読練習 →本時の振り返り →授業の終了の宣言
		2014.12.15 (2時間目)	物語『うみへのながいた び』 教科書 (教育出版1年下)	・一斉音読		黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →本時のめあて →教師と子供の応答 →一斉音読 →教師と子供の応答 →次時の学習の確認 →授業の終了の宣言
		2014.04.18 (1時間目)	詩『おはよう』『春』 教科書 (光村図書1年上)	・範読に続く音読 ・一斉音読	・黒板	黒板と子供の間に 立つ	3ブロック×2席×5 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →教師と子供の応答 →教師に続く音読 →前時の振り返りと 本時のめあて →教師に続く音読 →一斉音読 →授業の終了の宣言
⑤	小2	2014.05.30 (1時間目)	物語『はなのみち』 教科書 (光村図書1年上)	・グループごとの音読	・黒板	黒板と子供の間に 立つ	4～5人の班隊形 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →音読の練習(グループ) →音読(グループ) →本時の振り返り →授業の終了の宣言
		2014.7.11 (4時間目)	物語『おむすびころ ん』 教科書 (光村図書1年上)	・音読(丸読み) ・範読	・黒板	黒板と子供の間に 立つ	3ブロック×2席×5 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →前時の振り返り →音読(丸読み) →次時の学習の確認 →次時の学習内容の範読 →次時の学習のめあて →授業の終了の宣言
		2014.10.17 (1時間目)	物語『くじらぐも』 教科書 (光村図書1年下)	・音読(丸読み)	・黒板 ・ワークシート	黒板と子供の間に 立つ	3ブロック×2席×5 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →前時の振り返り →音読(丸読み) →本時のめあて →ワークシート →教師と子供の応答 →授業の終了の宣言
		2014.11.21 (2時間目)	物語『まのいいようし』 教科書 (光村図書1年下)	・範読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	3ブロック×2席×5 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →本時のめあて →範読 →教師と子供の応答 →本時のめあて →ノートワーク →授業の終了の宣言
		2015.01.30 (1時間目)	物語『ためきのいとぐる ま』 教科書 (光村図書1年下)	・一斉音読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	3ブロック×2席×5 に配置された机に 座る		授業開始の合図 →本時のめあて →ノートワーク →一斉音読 →教師と子供の応答 →ノートワーク →授業の終了の宣言
		2014.06.02 (1時間目)	詩『あいえおのうた』 教科書 (教育出版1年上)	・一斉音読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →一斉音読 →前時の振り返り →本時のめあて →教師と子供の応答 →創作活動(グループ) →教師と子供の応答 →ノートワーク →授業の終了の宣言
		2015.01.16 (3時間目)	物語『お手紙』 教科書 (教育出版1年下)	・読解しながらの黙読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →学習内容の確認 →前時の振り返り →教師と子供の応答 →ノートワーク →授業の終了の宣言
⑥	小3	2015.02.13 (3時間目)	物語『お手紙』 教科書 (教育出版1年下)	・読解しながらの黙読	・黒板 ・ノート	黒板と子供の間に 立つ	4ブロック×2席×4 列、最後部3席に配 置された机に座る		授業開始の合図 →前時の振り返り →教師と子供の応答 →ノートワーク →授業の終了の宣言



表2－3 教師の発問の種類と出現数

( ( ) 内%/小数点以下四捨五入)

幼稚園													
事例	①				②			③					小計
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k		
	1月15日	1月25日	2月24日	3月3日	3月9日	2月19日	2月28日	1月18日	1月26日	2月5日	3月2日		
教師の発話総数	64	22	125	34	100	17	36	56	66	35	21	577	
教師の発問総数(発問総数／発話総数)	9(14)	3(14)	31(25)	3(9)	2(2)	1(6)	4(11)	10(18)	13(20)	5(9)	5(24)	86(15)	
1 表紙	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(10)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	
3 書誌情報	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(20)	1(8)	2(66)	1(20)	6(7)	
4 場面の様子や登場人物の行動	2(22)	1(33)	23(74)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	26(30)	
5 予想	0(0)	1(33)	1(3)	2(66)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	5(6)	
7 前時の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	1(33)	1(50)	1(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(3)	
10 言葉の意味	1(11)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(10)	0(0)	0(0)	0(0)	2(2)	
12 登場人物の気持ち	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	
17 今後の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(33)	0(0)	1(1)	
18 人物・場面設定	1(11)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	4(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	5(6)	
19 本時の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(40)	2(2)	
20 文字等への気づき	1(11)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	2(40)	5(6)	
21 生活・知識とのつながり	3(33)	0(0)	4(13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	6(60)	12(92)	1(1)	0(0)	26(30)	
22 別の話とのつながり	1(11)	0(0)	0	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	
23 読みの促し	0(0)	1(33)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(2)	

表2－3(続き) 教師の発問の種類と出現数

( ( ) 内％/小数点以下四捨五入)

	小学校													
	④					⑤					⑥			
	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	X	小計
	5月22日	6月3日	11月17日	12月15日	4月18日	5月30日	7月11日	10月17日	11月21日	1月30日	6月2日	1月6日	2月13日	
教師の発話総数	92	74	26	111	142	68	103	139	138	189	174	226	194	1676
教師の発問総数(発問総数/発話総数)	35(38)	37(50)	5(19)	24(22)	40(28)	13(19)	39(38)	45(32)	42(30)	74(40)	33(19)	61(27)	66(34)	514(31)
3 書誌情報	2(6)	0(0)	0(0)	1(4)	2(5)	0(0)	2(5)	0(0)	2(5)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	9(2)
4 場面の様子や登場人物の行動	0(0)	24(65)	0(0)	13(54)	35(88)	0(0)	3(8)	10(22)	4(10)	15(20)	0(0)	16(26)	10(15)	130(25)
7 前時の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(8)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	8(24)	4(7)	4(6)	18(4)
10 言葉の意味	1(3)	3(8)	0(0)	2(8)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	7(17)	1(1)	1(3)	1(2)	0(0)	16(3)
11 あらすじ	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0)
12 登場人物の気持ち	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	20(44)	0(0)	32(43)	0(0)	17(28)	41(62)	110(21)
14 感想	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	28(67)	0(0)	0(0)	3(5)	0(0)	32(6)
16 展開	23(66)	3(8)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	26(5)
17 今後の学習の確認	0(0)	2(5)	1(20)	0(0)	0(0)	0(0)	2(5)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	5(1)
18 人物・場面設定	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	20(27)	0(0)	11(18)	0(0)	32(6)
19 本時の学習の確認	0(0)	1(3)	1(20)	1(4)	1(3)	1(8)	1(3)	3(7)	1(2)	2(3)	2(6)	1(2)	0(0)	15(3)
20 文字等への気づき	9(26)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(6)	0(0)	0(0)	11(2)
21 生活・知識とのつながり	0(0)	0(0)	0(0)	2(8)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	0(0)	5(8)	1(2)	10(2)
24 学習方法	0(0)	0(0)	3(60)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(1)
25 他の場面との比較	0(0)	0(0)	0(0)	1(4)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0)
26 根拠	0(0)	1(3)	0(0)	3(13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(3)	1(3)	2(3)	4(6)	13(3)
27 創作	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	13(39)	0(0)	0(0)	13(3)
28 音読の評価	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	9(69)	29(74)	12(27)	0(0)	0(0)	2(6)	0(0)	0(0)	52(10)
29 友達の見解に対する考え	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2)	5(8)	6(1)
30 本時の学習の振り返り	0(0)	2(5)	0(0)	0(0)	0(0)	2(15)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2)	5(1)
31 宿題	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	1(1)	4(12)	0(0)	0(0)	6(1)

表2ー4 子供の問い・気づきの種類と出現数

( ( ) 内％/小数点以下四捨五入)

事例	幼稚園												
	①					②			③				
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	小計	
	1月15日	1月25日	2月24日	3月3日	3月9日	2月19日	2月28日	1月18日	1月26日	2月5日	3月2日		
子供の発問総和	102	31	156	45	39	23	54	70	85	45	39	689	
子供の問い・気づきの総数(問い・気づきの総数/発話総数)	14(14)	8(26)	13(8)	6(13)	3(8)	7(30)	15(28)	1(1)	7(8)	5(11)	6(15)	85(12)	
1 表紙	0(0)	1(13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	
2 読書経験	0(0)	1(13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(14)	0(0)	0(0)	2(2)	
3 書誌情報	0(0)	1(13)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(20)	2(33)	4(5)	
4 場面の様子や登場人物の行動	6(43)	5(63)	7(54)	1(17)	1(33)	2(29)	5(33)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	27(32)	
5 予想	0(0)	0(0)	0(0)	1(17)	0(0)	1(14)	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(4)	
10 言葉の意味	6(43)	0(0)	0(0)	2(33)	0(0)	2(29)	1(7)	0(0)	0(0)	1(20)	0(0)	12(14)	
17 今後の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(20)	1(1)	
18 人物・場面設定	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	1(33)	0(0)	4(27)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	6(7)	
20 文字等への気づき	1(7)	0(0)	2(33)	0(0)	0(0)	2(29)	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	3(50)	9(11)	
21 生活・知識とのつながり	0(0)	0(0)	3(23)	0(0)	1(33)	0	2(13)	1(100)	6(86)	2(40)	0(0)	15(18)	
22 別の話とのつながり	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(20)	0(0)	1(1)	
25 他の場面との比較	0(0)	0(0)	1(8)	2(33)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	3(4)	
／現実と物語の違い	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	
小学校													
	④					⑤					⑥		
	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x
	5月22日	6月3日	11月17日	12月15日	5月30日	5月30日	7月11日	10月17日	11月21日	1月30日	6月2日	1月6日	2月13日
	155	78	487	171	193	164	177	102	209	295	250	372	410
子供の発問総和													小計
子供の問い・気づきの総数(問い・気づきの総数/発話総数)	4(3)	0(0)	30(6)	0(0)	2(1)	1(1)	2(1)	0(0)	7(3)	2(1)	5(2)	4(1)	0(0)
2 読書経験	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(14)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
3 書誌情報	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
4 場面の様子や登場人物の行動	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	1(50)	0(0)	3(43)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
10 言葉の意味	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	1(100)	1(50)	0(0)	3(43)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)
13 登場人物の気持ち	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(25)	0(0)
19 本時の学習の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	5(100)	0(0)	0(0)
20 文字等への気づき	4(100)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
21 生活・知識とのつながり	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(25)	0(0)
22 別の話とのつながり	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(50)	0(0)
24 学習方法	0(0)	0(0)	27(90)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
29 友達の見解に対する考え	0(0)	0(0)	1(3)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
／学習箇所の確認	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(50)	0(0)	0(0)	0(0)
／子供からの問い・気づきの発言なし													m,o,s,x

表2-5 教師の発問(言語指導的要素)

発問の種類	発話例	発言の見られた事例		
		読前	読中	読後
幼稚園で見られた発問				
1 表紙	h「『2がつのなぜなぜ』、ほら雪。今日みたいに雪降ってるね。これね。」	h		
3 書誌情報	h「じゃあ、『2がつのなぜなぜ』、一緒に言ってください、せえの。」	h,i,j,k		
4 場面の様子や登場人物の行動	b「昨日のじさまはなんて言ってた？」		a,b,c	a
5 予想	d「もしこれで、エルマーに会えたとして、エルマーは今度はどんな知恵と勇気を使うんだろうね」		b,c,d	d,e
7 前時の学習の確認	d「あ、昨日はよんでないんで、一昨日まで、確か、この大きな洞穴に…」	d,e,f		
10 言葉の意味	a「ねぎってどんなのだったけ？」	a	h,j	
12 登場人物の気持ち	c「今日はたくさん買い物をしました。もうすぐ一年生だ。うれしいな、だって」		c	
17 今後の学習の確認	j「3のお話は、『ギチギチ、ベツ』のお話。」			j
18 人物・場面設定	g「金曜日、サイ」		a,g	
19 本時の学習の確認	k「今日のお話は7番目のお話。」	k		
20 文字等への気づき	a「わ、なんか書いてある。」	k	c,k	a
21 生活・知識とのつながり	a「ねぎって畑でできるんだけど、ねぎを食べないでずうっと畑にそのままにしてたらどうなると思う？」	a,h,i	a,c,e,i,j	a
22 別の話とのつながり	a「そう、五右衛門にも似てるよね。」			a
23 読みの促し	c「これね、あの、もつとね、色々小さい字も書いてあったので、また今度自分でも色々見てみてください。」			b,c
小学校で見られた発問				
3 書誌情報	r「これは日本の昔話ではなくて？」	l,o,p,r,t		r
4 場面の様子や登場人物の行動	m「え、これこれ。見える？この人はおじいさん、はい。じゃあ、ちよっと何かこのおじいさんの様子についてさ、昨日みたいに何か想像できることある？例えばどんなことできる？」	m,o,p,u	p,u,w,x	r,s,t,u
7 前時の学習の確認	q「『はなのみち』ずっと中身を読み取ってきました。みんながいっぱい意見を出してくれました。」	q,r		
10 言葉の意味	t「えー、皆さん、想像ってわかる？」	m	t,w	o,v
11 あらすじ	o「では、どんなお話だったのか皆さんの読み取ったことを…はい、ではどんなお話でしたか？」			o
12 登場人物の気持ち	s「さあ、あの、せりふのところ、是非自分の書いたのをお知らせしたいという人いますか？」		w,x	s,u
14 感想	t「読んだことあるお友達もいると思うんだけど、なんか感想一言言える人いますか？じゃあ、こっちの人。丸田さん。」			m,t,w
16 展開	m「はいちよっと待っててね。書く前に一回確認。『けむりのきしゃ』、このお話、(挿絵の拡大図を提示して)この順番、正しい順番にしてくれるかな。」	m	l	
17 今後の学習の確認	m「はい、よかったね。じゃあちよっとまた次の時間も面白い話になりそうな想像していきましょう。」			m,r
18 人物・場面設定	p「抱っこしようとしている人見つかりますか？」			p,u,w
19 本時の学習の確認	p「えっと、昨日…、昨日おはようのところのページ、どんなお友達が何をしているかなってこと、今日はやるよっていう話をしたよね？」	m,n,o,q,r,u,v		t,w
20 文字等への気づき	l「え？え？『わいうえをのうた』になっちゃうじゃん、『わいうえをのうた』。」			l,v
21 生活・知識とのつながり	o「C小学校からC駅までどれくらい？」	o		p,u,w
24 学習方法	n「お話し合いのコツ、覚えてる？」	n		
25 他の場面との比較	o「63ページと見比べてみるとね、毛の深くなって？」		o	
26 根拠	o「えー、生まれてから100日ってどこに書いてあったっけ？」	v	m,o	u,v,w
27 創作	v「では、いきますよ。1年1組の『あいいうえおのうた』」			v
28 音読の評価	s「では、えー、今日、昨日から丸読み2回目です。上手だなと思った人いますか？」			q,r,s,v
29 友達の意見に対する考え	w「どう思う？みんな。」			w,x
30 本時の学習の振り返り	m「じゃあ、まどかちゃん、みんなの想像を聞いての感想をちよっと言ってください。」			m,q
31 宿題	r「じゃあ、国語始めます。さあ、今日が最後のおむすびころりんです。練習してきた人。」	r,u,v		v

表2-6 子供の問い・気づき(言語的指導)

子供の問い・気づきの種類	発話例	発言の見られた事例		
		読前	読中	読後
幼稚園で見られた問い・気づき				
1 表紙	b「後ろに誰がいる！」			b
2 読書経験	b「知ってるわ！」	b		
3 書誌情報	j「『1番』」	b,j,i		
4 場面の様子や登場人物の行動	c「こっち、こっちで言ってるよ。」		a,b,c,d,e,f,g,j	
5 予想	d「最初のページ会えてるじゃん」		d,g,j	f
10 言葉の意味	a「後編って？」		a,f,g,j	a,f
17 今後の学習の確認	k「8までだ。」			k
18 人物・場面設定	e「(挿絵の拡大絵を見て)どこ？わかめ町」		a,e,g	
20 文字等への気づき	f「(長い針が6、短い針が1の挿絵を見て)一時半だ！」	k	c,f,g,k	a,c
21 生活・知識とのつながり	a「ねぎって畑でできるんだけど、ねぎを食べないでずっと畑にそのままにしたらどうな ると思う？」	j	c,e,g,h,i	
22 別の話とのつながり	j「これ知ってる、他のお話も。」	j		
23 他の場面との比較	d「え、また同じ場所？」		c,d	
現実と物語の違い	g「(絵本の中では月曜日だが)え、金曜日だよ。」		g	
小学校で見られた問い・気づき				
2 読書経験	t「読んだことある！」			t
3 書誌情報	p「ねえね、あのさ、「はる」に「なかがわりえこ」ってつけるの？」	p		
4 場面の様子や登場人物の行動	r(友達の音読「おむすびころりん、すつとんとん。ころころりん。すつとんとん」の裏で手 拍子をする)	t	r	t
10 言葉の意味	q「分担って？」	q	n,r,t	u
13 登場人物の気持ち	w「私かえるくんの気持ちなら分かるかも。」			w
19 本時の学習の確認	v「楽しく読みましょう！」	v		
20 文字等への気づき	l「え？え？わいうえおのうたになっちゃうじゃん、わいうえをのうた。」			l
21 生活・知識とのつながり	w「入院はしてないけど、めったに自分宛のはがきとか来ない。」			w
22 別の話とのつながり	w「だから、他のシリーズであげてるかも。」			w
24 学習方法	n「話し合おう。」			n
29 友達の意見に対する考え	n「なんで？」			n
学習箇所の確認	u「ねえねえ、何ページなの？」	u		

### 3 結果

幼稚園 11 事例，小学校 13 事例の環境構成的要素（表 2－2）・言語指導的要素（表 2－3・表 2－4・表 2－5・表 2－6）から，事例分析の性質上，一般化が難しい面がありつつも，幼小の教師に特徴的だった読むことの指導の差異と共通性を表 2－7 に示した。

表 2－7 幼小の読みの指導の特徴

	幼稚園		小学校	
	特徴	事例	特徴	事例
環境構成的要素	テキスト	①絵本(共同) ②月刊絵本(個別)	教科書(個別)	【全事例】
	読み方	①教師の読み聞かせ ②子供による黙読	①教師の範読 ②教師に続いての子供の音読 ③一斉音読 ④子供一人ずつの音読 ⑤子供による黙読	①【事例r,t】 ②【事例p】 ③【事例l,o,p,u,v】 ④【事例r,s】 ⑤【事例m,w,x】
	教材・教具	なし	①複数 ②少ない ③なし	①【事例l,s,t,u,v,w,x】 ②【事例m,o,p,q,r】 ③【事例n】
	位置関係	互いに距離が近い	互いに距離が遠い ※グループ活動は互いに距離が近い	【事例l,m,o,p,r,s,t,u,v,w,x】 ※【事例n,q】
	活動の展開	読みは1回のみ	①1時間内で読みを繰り返す (単元内で読みを繰り返す) ②グループで読みの活動を行う	①【全事例】 ②【事例n,q】
言語指導的要素	発問や気づきの起点	①子供起点/教師起点 ②波及型	①教師起点 ②単線型(導入部は波及型もあり) ③波及型(グループ活動時)	①【全事例】 ②【全事例】 ③【事例n,q】
	教師の発問	①小学校と比較して種類・回数少ない ※子供の問い・気づきより種類・回数が多い ②読みの最中に多い ※読みの最中になし	①幼稚園と比較して種類・回数多い ②読みの前後に多い ※読みの最中にあり	①【全事例】 ②【全事例】 ※【事例l,m,o,p,t,u,w,x】
	子供の問い・気づき	①回数が多い ②読みの最中に多い	①回数が少ない (観察されず) ※回数が多い ②読みの前後にあり ※読みの最中にあり	①【事例l,p,q,r,t,u,v,w】 ([事例m,o,s,x]) ※【事例n】 ②【事例l,n,p,q,t,u,v,w】 ※【事例n,r,t】

#### (1) 環境構成的要素

環境構成的要素については，幼稚園では絵本，小学校では黒板や拡大絵など種類は異なるものの，学級で共同の【テキスト】や【教材・教具】が用いられており，またテキストの【読み方】も幼小共に教師だけが読んで聞かせる場面があるなど，幼小の指導に共通性が見られた。一方，研究 1 と同様，幼稚園では【教材・教具】が用いられず共同の【テキスト】として絵本のみが用いられたのに対し，小学校では〈事例④n〉を除きすべての事例で【教材・教具】が複数用いられた。また，幼稚園では〈事例①c〉を除き絵本が共同の【テキスト】として用いられるのに対し，小学校では教科書が個別の【テキスト】として用いられるという幼小の差異も見られた。加えて，教師と子供の身体的【位置関係】が幼稚園では互いに近く，小学校では互いに離れている，【活動の展開】で幼稚園は教師のみによる読み聞かせが一回限定で行なわれるのに対し，小学校では単元内で範読や一斉音読，子供による黙読など読み方を変えて繰り返し読まれる傾向にあっ

た。こうした幼小双方の環境構成は、研究1における幼小の環境構成の様相に類似していた。しかし、幼稚園の〈事例①d・①e〉〈事例②f〉〈事例③j・③k〉において、幼1～3は1回読みきりの絵本ではなく章立てのあるチャプター・ブックを毎日1話ずつ読んだり、〈事例①c〉において幼1は、子供が月刊絵本を小学校の教科書のように一人一冊ずつ持ち、各自が絵本を読みながら教師や友達と読んで気付いたことを伝え合ったり指導を行ったりするなど、【テキスト】や【読み方】の点で、小学校の読みの環境構成との共通性も窺えた。

## （2）言語指導的要素

言語指導的要素では、教師の発問と子供の問い・気づきの種類に共通点が見られた。教師の発問では幼小合わせて25種類の発問が観察され、子供の問い・気づきは教師の発問と共通する15種類と、教師の発問には見られなかった【読書経験】【現実と物語の違い】【学習箇所の確認】の全18種類が観察された。研究1の同一教材の調査では教師の発問は17種類、子供の問い・気づきは教師の発問と共通する8種類と、教師の発問には見られなかった【現実と物語の違い】【教師と友達の行動】【宿題】の全11種類であり、本調査との共通の発問や問い・気づきも多かったが、本調査ではより多岐にわたる種類が見られた。

教師の発問に関しては、幼稚園で教師の発問が全事例で観察された点で研究1との違いも見られた。教師の発話総数に対する発問の割合は、幼稚園で15%、小学校で31%、種類は幼稚園で14種類、小学校で21種類と幼小比較すると幼稚園で少ない傾向にあったが、研究1と比較すると教師の発問が多く観察された。小学校では教師の発問が全事例で観察され、この点は研究1と同様の結果であった。

子供の問い・気づきについては、幼稚園では全事例で観察され、13種類が観察された。逆に小学校では子供の問い・気づきが12種類観察されたが、観察されない〈事例④m・④o・⑤s・⑥x〉もあった。

さらに、教師の発問は幼稚園では読中に、小学校では読みの前後に多く出現し（表5）、子供の問い・気づきについても、幼稚園においては読中に、小学校においては全体数が少ないが読みの前後に多く出現した。

こうした環境構成的要素と言語的要素における幼小の差異と共通性から、以下、幼小の読みの環境構成と指導内容の様相を考察する。

## 4 考察

### （1）読みの環境構成の特徴

#### ① 幼稚園の読みの環境構成の特徴

3学期の3カ月の幼稚園の環境構成的要素について分析したところ、短い期間内での観察であったためか、事例や時期での違いはほぼなく、この観察期間内での変容は見られなかった。ただ、【テキスト】に関しては、幼稚園の読み聞かせで典型的に行われている1冊の絵本を活動内ですべて読み終える読み聞かせとは異なる、チャプター・ブックを章ごとに読んでいく読み聞かせを全教師が行っており、そうしたチャプター・ブックの読み聞かせは2、3月に集中していた。少ない事例数であるため、こうしたチャプター・ブックの読み聞かせが、幼児期の後半、就学の目前に行われていると結論づけることはできないが、幼1～幼3へのインタビューから、毎年3学期には挿絵が少なく章立てになっているチャプター・ブックを毎日1章ずつ読むような読み聞かせをしているとの回答があり、就学前の時期には連続性のある物語を少しずつ聞かせることにより、前日までの話の筋をつかんで今日の話を理解したり、次の日の話を想像したりするような読みの力の芽生えが研究1の『おおきなかぶ』の実践の時期である1、2学期より意識的に促されていることが示唆された。

その他、研究2の長期的視点での幼稚園の環境構成的要素の特徴について要素ごとに分析を行った。全事例で、教師と子供が互いに身体的に近い【位置関係】で絵本という【テキスト】を用い、読み聞かせによる【読み方】をしている点が特徴として挙げられた。また、幼稚園の〈事例①c〉を除く全事例で、こうした近い距離で1冊の絵本を共有する読み聞かせが観察された。〈事例①c〉において、幼1は、子供が月刊絵本を個別に持ち、教師の読み聞かせに合わせてその絵本を各自で読み進めていくという小学校と共通する【読み方】をしていた。全員が同じページを見て読み進めていくため、どのページを読んでいるのか、何について言及しているのかを明確にするための指さしや教師の指示や、読みの指導内容である発問が観察された。指さしについては、菅井（2012）が、乳幼児の母子の絵本場面において、絵本の同じ挿絵へ母子が注意を調整し合うために用いていることを明らかにしているが、研究1においてもこうした同じ対象に注意を向ける共同注意が、母子関係の読み聞かせだけでなく、教師と子供における集団の読み聞かせにおいても生じていることを示唆された。こうした集団における読み聞かせにおける指さしは、絵本の読み聞かせだけでなく【テキスト】の内容・構成が同じであることが想定される個別の【テキスト】を用いた研究1の小学校の事例でも観察された。また、研究2の個別の【テキスト】である月刊絵本を用いた〈事例①c〉においても頻繁に見られた。断片1は、こうした個別の絵本を用いた読み聞かせにおいて、今何を読んでいるかを明確にするための、指さしや教師の指示や発問が出現した場面の典型例である。



＜断片 1：個別のテキストの読みにおける指さし〈事例①c〉＞	
T24	<u>ペロリンチョ</u> 。駅に着きました。たくさんの人がある，大きな通りを渡ります。さあ，ハルちゃんとたっちゃんとお母さんとおばあちゃん，どこにいるのかな，これ（ <u>指さしながら</u> ）？
C 1	どこだ？
C 2	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> 。
C 3	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> 。
T25	え，どこ？
C 4	（ <u>指さしながら</u> ） <u>一番はじっこ</u> ， <u>ここだよって</u> …
C 5	ちっちゃく書いてある。
T26	ここ？でも <u>お洋服の色がさっきとちょっと違う</u> じゃん。
C 6	（ <u>指さしながら</u> ）だから <u>ここ</u> だって。
C 7	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> だよ， <u>ここ</u> 。
C 8	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> ， <u>こっち</u> ！
T27	え， <u>これ</u> は（ <u>指さしながら</u> ）…おばちゃんだよ， <u>これ</u> 。
C 9	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> だよ！
T28	あ，本当だ，いたいた。え，見つからない人？まだ…
C10	はい。
T29	よく見て。
C11	（ <u>指さしながら</u> ） <u>ここ</u> 。
C12	（ <u>指さしながら</u> ） <u>これ</u> だよ， <u>ここ</u> 。
T30	<u>信号の近く</u> だって。 <u>信号の近く</u> 。
C13	あ，あった。
C14	あった。
T31	たっちゃんとお母さんが手を繋いでいるね。まだ見つからない人？言って，言って。
C15	見つかった。
T32	見つかつ…見つかってない人，友達に聞いてもいいよ。自分で探すっていう頑張る人は自分で探していいよ。発見？発見。色んな人がいますね， <u>携帯見てたり…高校生がいた</u> …いたね。じゃあ，次のページ，いってみます。 <u>ペロリンチョ</u> 。
C16	<u>ペロリンチョ</u> 。

断片 1 では，子供たちが登場人物はどこにいるか，【場面の様子や登場人物の行動】を捉えて個別の月刊絵本の中から絵を見て読み取っている。子供たちは指

さしを用いながら互いに自分が注目している登場人物を示すために指さしと「ここ」という指示語を用いて伝え合う様子が観察された。これは、それぞれの子供が個別のテキストをもっているため、子供が、今、どの場面の【場面の様子や登場人物の行動】を捉えたらよいか明確にするためと考えられる。研究1における小学校の事例においても「指さしを用いて、今注意を向けるべき対象を指示する様子」が観察されたが、〈事例①c〉で幼1は小学校と同様、個別の【テキスト】を用いたため、こうした場面が自然に生じたことが示唆される。絵本の読み聞かせにおける指さしは、その他には写真絵本『おすしのさかな』の読み聞かせが行われた〈事例③i〉で魚を一匹ずつ示す際に観察された。一方で〈事例①c・③i〉以外の幼稚園の事例では、指さしは見られなかった。これは、〈事例①d・①e・②f・③j・③k〉のように1回読みきりの絵本ではなく、児童書や幼年童話のような絵がほとんどなく文字の多いチャプター・ブックを教師が音読する【読み方】であったため、具体的に指差しで指し示す必要が生じなかったと考えられる。

また、〈事例①c〉で幼1は、子供の「ここ」という指示語での応答に対して、「ここ」が何を指すのか、直接的に指導するのではなく、教師が詳細な描写をすることによって子供に気付かせ読み取らせる足場かけも観察された。こうした「ここ」のような1指示語を多用する子供の発話は、岡本（1985）の定義する「一次的事実」の特徴をもっていると考えられる。絵本のように、みんなで一つの【テキスト】を共有し、指さしを用いて状況や文脈を共有しながら読む【読み方】では、「ここ」「これ」のような指示語を用いても伝わるが、個別のテキストで誰が、何に注目しているか分からない時には「二次的事実」を使用していく必要がある。そうしたことを、幼1は直接子供に求めることはしないが、T26：「ここ？でもお洋服の色がさっきとちょっと違うじゃん。」、T30：「信号の近くだって。信号の近く。」、T31：「たっちゃんとお母さんが手を繋いでいるね。」のように教師が登場人物の特徴や、場面の様子を他者に伝えるようにフィードバックする足場かけを行うことにより、状況を共有しない他者に【場面の様子や人物の行動】を説明する「二次的事実」の力を育む意図があることが窺える。こうした幼児期からの教師の足場かけが、小学校において状況や文脈を共有しない相手に伝えるときの「二次的事実」の素地となることが示唆される。

その他、幼稚園の読むことの指導の【位置関係】は、教師と子供、子供同士の身体的距離がごく近く、【活動の展開】は、チャプター・ブックを読んだ〈事例①d・①e・②f・③j・③k〉については、数回に分けて一つの物語を読んでいく小学校の【活動の展開】との共通性が見られた。

本調査の事例は年長の3学期の事例であり、研究1で観察された幼稚園の環境

構成の特徴と小学校の環境構成の特徴、「一次的ことば」と「二次のことば」の指導の特徴の両方の特徴を有することが示唆された。

## ② 小学校の読みの環境構成の特徴

小学校の読みの環境構成的要素の特徴としては、もっとも観察時期の早い〈事例⑤p〉が4月18日、遅い〈事例⑥x〉が2月13日であるが、全教師が1年を通してほぼ同じような環境構成で授業を行っていた点が挙げられる。研究2における環境構成の特徴は以下の通りである。

まず、子供が1つの物理的に距離の離れた位置にある【教材・教具】に学級全体で注意を向けながら活動が展開する様子が研究1と同様に窺えた。用いられた【教材・教具】は、研究2においては〈事例④n〉を除く全事例で黒板が用いられ、拡大絵が〈事例④m〉で用いられた。幼稚園では、共同の【テキスト】である絵本以外には【教材・教具】は観察されなかったため、【テキスト】のみに教師と子供が注意を向けられていたが、小学校では5月の実践においても、物理的に距離の離れた位置にある共同の【教材・教具】、そして個別の【テキスト】である教科書に、教師の指示や活動の展開に従って、その都度注意を移していかなければならない様子が窺われた。その他、【位置関係】は教師と子供、子供同士の身体的【位置関係】が互いに離れており、こうした身体的位置関係の遠さは調査をした5月～2月まで変容が見られなかった。

また小学校では、【テキスト】が幼稚園（〈事例①c〉除く）と異なり、子供が個別の【テキスト】である教科書を用いて学習を行っていたためか、研究1と同様、教師がページ数を指示しながら、子供が注意を向けるべき箇所を特定する場面が観察された。断片2は、〈事例⑤p〉で、教師が学習する箇所を子供に伝え、注意を向けるように指示している典型的な場面である。こうしたページを指示し、今注意を向けるべき対象を指示する様子は、小学校の班で音読練習をした〈事例④n〉以外の全事例で見られた。

＜断片2：該当箇所へ注意をむける指導〈事例⑤p〉＞	
T15	えっと、教科書の <u>6 ページと 7 ページをみます</u> 。で、どんなお友達が何をしているかなって、気が付いたことや見つけたことを発表してもらおうと思います。さて、教科書をもうこうやって見たでしょ。パタンって音がするといけないから机の上に置いといてください。ページがのかないようにちゃんと線をする。はい、発表する人は手を挙げます。発表しない人は手はお膝で、お友達の話をよく聞きます。おー、昨日よりいっぱい手が挙がった。よかった、小池さん！お返事してください。

こうしたページを伝える指示は、教科書が共同の【テキスト】ではなく個別の【テキスト】であるためと考えられる。研究1で述べた通り共通する内容・構成をもつ個別の【テキスト】の同じ箇所に、学級全体で観念上の共同注意を向け続けながら学習をすることは、共同【テキスト】である1冊の絵本に物理的な共同注意を向けることと比較し、共同注意の抽象度において格段の難しさがあると考えられる。このため、研究1でも、ページを繰り返し伝えたり、最初の文字を確認したりすることで、子供が個別【テキスト】の同じ箇所に正確に注意を向けられるように促している様子が窺えたが、研究2においても全事例でそうした観念上の共同注意を個別の【テキスト】に向けるような教師の指導が観察された。しかし、研究2では、研究1の小学校の事例のように、教師が直接該当箇所を見たり、指さしたりする指示だけでなく、断片3〈事例④o〉や断片4〈事例⑥w〉の小1・3に見られるように、子供にその該当箇所を見つけるような発問をし、子供の読み取りが正しいかどうか、根拠を【テキスト】内の叙述に求め、該当箇所に学級全体が共同注意を向けることができるような足場かけをしていると考えられる。

＜断片3：該当箇所へ注意をむける指導〈事例④o〉＞	
T39	えー、生まれてから 100 日って <u>どこ</u> に <u>かいてあった</u> っけ？。 <u>何ページ？</u> 全員 <u>探してみ</u> ましょう。

＜断片4：該当箇所へ注意をむける指導〈事例⑥w〉＞	
じん	がまくんが、えっとお手紙を前さ、かえるくんに、みんなに出してるなら。
T107	え、おうおう。みんなに出してるとは限らないよ。分からない。
C2	みんなに出してる可能性！
T108	ちょっと <u>見てみて</u> 、じゃあ。出してる？
C1	出していないけど…
T109	出してる？出していない？どっち？わかる？
C3	出してなーいよ！
T110	ここの、この待ってるとき。待ってるとき出してる？分かる？これ。はい、そうたくん。
そうた	出していない！
T111	出していないって <u>どこ見たらわかるの？</u>
C4	最初の文章に書いてあるから。
C5	くたびれてそうに、くたびれてる感じで待ってる。

C 6	だったらさ。
T112	うん。
C 7	じんくんの言ったのもさ。
T113	じんくんは、さっき言ったみたいにたくさん出してるかもって言ったんだよね。
じん	「かも」って言ったんだよ！

教師の発問の助けを借りながらも、子供同士で【テキスト】に観念上の共同注意を向け、読みについての話し合いが行えるようになっているのは、〈事例④o〉が2学期の終わりの12月15日、〈事例⑥w〉が3学期の1月16日であったことから、共同注意を向ける子供たちの力が4月の入学時から徐々に高まってきていると考えられる。しかし、そうした力は小1や小3へのインタビューから、国語の授業において日頃から、自分の考えの根拠を叙述に即して説明する機会を意識的に設けていることが明らかとなっており、教師のそうした足場かけが子供の観念上の共同注意の力を伸長していることが推察された。

また、こうした観念上の共同注意の力を育む教師の指導は、個別の絵本を【テキスト】として用いた幼稚園の〈事例①c〉においても、「ペロリンチョ」というページをめくる音を表したオノマトペを用いた幼1の教師の発話にも現れていた。幼1の読みの環境構成の工夫は、個別の【テキスト】を用いることで小学校との連続性をもたせるだけでなく、小学校の読むことの指導で求められる観念上の共同注意の力の芽生えを育む足場かけになっているとも考えられる。

## （２）読みの指導内容の特徴

### ① 幼稚園の読みの指導内容の特徴

幼稚園の3学期の事例においては、教師の発問についても、子供の問い・気づきについても、事例間での違いはほとんど見られず、3学期内での変容の様子は窺えなかった。細かく見ていくと、3学期の幼稚園における指導内容の特徴のうち、表3・表4から、幼稚園の事例〈①c・③h・③i〉を除くすべての事例で教師の発問より子供の問い・気づきが多いことが明らかとなった。しかし、〈事例①c・③h・③i〉では教師の発問が多く観察され、総数でも教師の発問 84（15%）が子供の問い・気づき 85（12%）を上回る結果となった。また、幼稚園で観察された子供の問い・気づきの種類は全部で 13 種類、教師の発問は 14 種類であったが、そのうち幼稚園の子供の問い・気づきと 10 種類が共通、小学校の教師の発問も 10 種類が共通であった。幼稚園でも就学直前の3学期になると、子供の問い・気づきから読みが展開していくだけでなく、教師起点の発問が

増え、子供の読みの力の芽生えを一層促そうとする教師の意図が窺えた。また、そうした教師の読みの力の促しが子供の読みの力の芽生えとほぼ一致し、子供が教師から問われるようなことを自ら読み取ったり、疑問に思ったりする様子が窺えた。幼稚園の事例における教師の発問によって読みが展開する典型的なやり取りは次のようなものである。

＜断片 5：教師の発問による読みの展開〈事例③ j〉＞	
T 3	1 ねん 1 くみ、さあユリちゃん、 <u>これなんて書いてあるだろうか？</u>
C 1	<u>1 ねん 1 くみ</u> ・・・
C 多数	(口々に) 1 ばん！
T 4	ちらっ。
C 多数	(口々に) 1 ねん 1 くみ 1 ばん！
T 5	1 ばん？ああ、惜しい」
C 2	1 ねん 1 くみ 1 ばん…
T 6	1 ねん 1 くみ 1 ばん…
C 3	1 ねん 1 くみ。
C 4	2 ばん？
C 5	ワル！
T 7	ワル。『 <u>1 ねん 1 くみ 1 ばんワル</u> 』っていうお話。じゃあ一緒に、 <u>せえの。</u>
T 8 & CA	『1 ねん 1 くみ 1 ばんワル』。
C 6	<u>悪いって言うこと？</u>
C 7	これ知ってる、 <u>他のお話も！</u>
C 8	見たことある。
C 9	ワルだ、ワルだ！
T 9	『1 ねん 1 くみ 1 ばんワル』。 <u>みんな 1 年生になったら何組になるかね。</u>
C10	3 組！
C11	1 年・・・わかんない。
C12	1 年 1 組。
C13	3 組がいい。
T10	チイちゃん、チイちゃん、先生ね、1 年生の時ね、5 組だった。
CA	えー！
T11	1 年 5 組の・・・5 番だったかな。
C14	1 年 3 組！

断片 5 は、教師が絵本の表紙を見せ【書誌情報】である題名を読んだり、唱和したりすることを促している場面である。T 3 :「1 ねん 1 くみ、さあユリちゃん、これなんて書いてあるだろうか?」と題名の文字を読むように伝えと、子供たちは口々に答えを言うが、多くの子供は片仮名を読めず、C 5 のみが「ワル!」と答えていた。教師は C 5 の発言を受けて、題名を唱和するように促していた。また、子供たちからの問い・気づきも C 6 :「悪いって言うこと?」など【言葉の意味】に疑問をもち自分なりに解釈したり、C 7 :「これ知ってる、他のお話も!」のようにシリーズの【別の話とのつながり】に気づいて発言したりする様子も観察された。

このように就学前になると、子供たちに【文字等への気づき】を促したり、物語の【書誌情報】に注目させたりするような教師起点の教師の発問が出てくることが示唆された。一方で、子供たちが口々に教師の発問に対し答えたことを教師が問い返しをし、教師起点ではあるが波及型のやり取りの特徴が見られた(図 2-1)。また、研究 1 と同様の、子供起点の波及型のやり取りも見られた(図 2-2)。

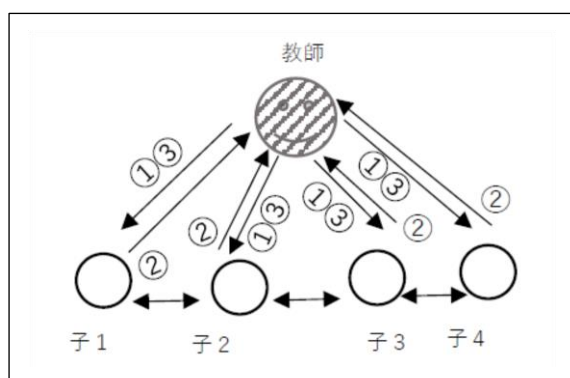


図 2-1 教師起点／波及型

※斜線はやり取りの起点となった人物

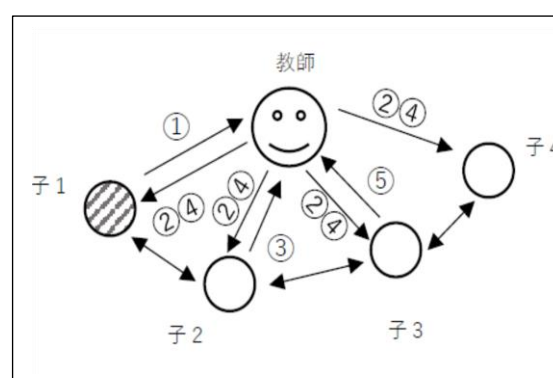


図 2-2 子供起点／波及型

※斜線はやり取りの起点となった人物

そして、T 9 :「『1 ねん 1 くみ 1 ばんワル』。みんな 1 年生になったら何組になるかね。」のようにお話と【生活・知識とのつながり】をもたせて読む中でも、特に小学校へのつながりを子供たちに意識させる声掛けがあることが明らかとなった。こうした読み聞かせの中での教師の発問が、小学校の読みの指導内容へつながる基盤となったり、小学校入学への期待感をもてるようになると推察された。

特に、【文字等への気づき】、【読みの促し】、【別の話とのつながり】のように、小学校学習指導要領解説国語編における〔知識及び技能〕につながるような、子

供が文字の読み書きに関心をもてるようにしたり、自分で読むことを促したり、読書生活を広げたりするような指導が見られた。また、【人物・場面設定】、【生活・知識とのつながり】のように小学校学習指導要領における〔思考力・判断力・表現力等〕の「C 読むこと」の指導事項で求められるお話の内容理解を深めるような教師の発問、子供の問い・気づきことがあることが示唆された。

## ② 小学校の読みの指導内容の特徴

小学校1年生の1年間における教師の発問や子供の問い・気づきの種類や量についての長期的な変化は、本調査では見出すことができなかった。教師間での発問や問い・気づきの量や種類の差もほぼなく、グループごとに子供に音読劇の発表練習をさせた〈事例④n〉のみ、幼稚園の事例と同様、子供の問い・気づきが多く、教師の発問が少ないという特徴をもっていた。また、教師の発問については全事例で観察された。発問は21種類あり、幼稚園の14種類と比較すると多岐に渡った。小学校の教師の発問は、幼稚園と共通の発問が10種類、小学校のみで観察された発問は11種類であった。一方、子供の問い・気づきは全12種類あり、幼稚園と共通するものは7種類、また、小学校では〈事例④m・④o・⑤s・⑥x〉で、子供の問い・気づきが見られなかった。

全体を見ると、教師の発話総数は1676、そのうち教師の発問は514（31%）、子供の発話総数は3063、そのうち子供の問い・気づきは57（2%）であった。つまり、授業の中での教師の発問は教師の発話のうち約1/3あるのに対し、子供の発話は教師の発話数の2倍ほどあるにも関わらず、子供からの問い・気づきは全体のわずか2%とかなり少ない。このことから、小学校の読むことの指導は研究1の小学校の事例と同様、教師起点の発問によって単線型で展開していく特徴（図2-3）があり、子供の発言は教師の発問に対する応答が多く、子供起点の問い・気づきは少ないことが示唆された。

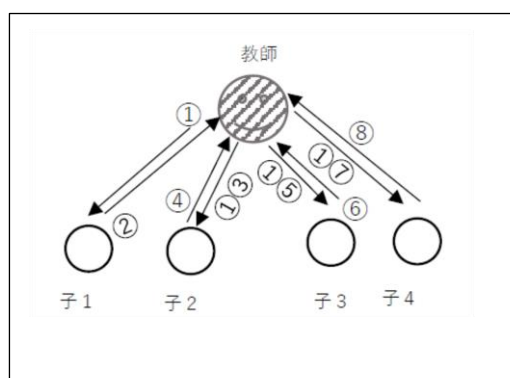


図2-3 教師起点・単線型

※斜線はやり取りの起点となった人物



しかし、先述した、授業内で音読発表会に向けて班ごとに練習をした〈事例①n〉では、子供の問い・気づきも総数 30 で 6 % ほど見られた。このことから、【活動の展開】の工夫によって、小学校においても子供の問い・気づきを生かした指導が可能となることを示していると考えられる。

小学校において子供の問い・気づきを起点とするやり取りの生じた例を以下に示す。

＜断片 6：子供の問い・気づきからのやり取り 〈事例④n〉＞	
C 1	お忙しい中，見にきて…見にきてくれ…くださって，ありがとうございます。
C 2	めでたし，めでたし。
C 3	ねえねえ，みんなさ， <u>話し合おう</u> 。
C 4	待って。
C 3	ねえねえ，めでたし言うとき…
C 4	<u>みんなで言う！</u>
CA	めでたし，めでたし。
C 4	めでたし，みんなでやろうよ！
C 3	きゃー！はみ出してますよ。（教科書を差しながら） <u>ここ，ジャンプしなくちゃ</u> 。
C 1	（ジャンプする）
C 4	けいこちゃん， <u>最後に言うさ…</u>
C 3	じゃあ私，あ，ねえ， <u>ここからやってあげるよ</u> 。

断片 6 は、子供たちがグループに分かれて音読劇の練習をしている時の子供の応答の様子である。C 3 は、他の子供たちが劇中の台詞や観客への挨拶の言葉などを練習する様子を見て、「ねえねえ，みんなさ，話し合おう。」のように，【学習方法】をグループのメンバーに提案している。子供たちが自分たちの音読劇の状況を互いに見合い，本時の学習の目標に照らしてどのように改善していくのか，C 3 が話し合うという【学習方法】を提案し，全員で唱和したり，身体化したり，もう一度友達が音読を試してみることを促したりしている。こうした，子供同士の学び合いが，子供の気づきから始まり，読みの学習に生かされていく様子が窺えた（図 2－4）。この〈事例④n〉は子供たちがこれまでの授業の中で身に付けてきた【学習方法】を，自分たちの学習の中で自覚的に運用しながら学習を進めている 11 月の実践であり，こうした学びの自覚化が小学校で徐々に育まれているものと推察される。しかし，長期に調査を行った研究 2 でもこうした【学習

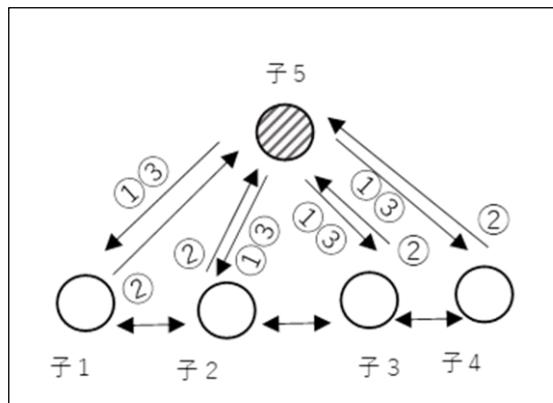


図 2 - 4 子供起点・波及型

※斜線はやり取りの起点となった人物

方法】を子供たちが提案し自分たちで修正していくという場面は〈事例④n〉以外では見られず，子供だけの話し合いだったからこそ出てきた問い・気づきであるとも考えられる。

また，小学校のみで観察された小学校の読みの指導内容を特徴づける教師の発問について研究 1 では，【前時の学習の確認】【今後の学習の確認】を挙げたが，研究 2 ではこの 2 つの発問は幼稚園，小学校双方に見られた。これは，幼稚園の 3 学期の事例において，【テキスト】がチャプター・ブックを用いており，数回に分けてお話を読んでいたためと考えられる。前回までに読んだところを振り返り，今日のお話の読み聞かせが行われ，次のお話の予告がされる幼稚園の読むことの指導の展開は，小学校の一つの物語を繰り返し読んでいく読むことの指導との共通性もある。幼稚園の読み聞かせは教師と子供達の即興的なやり取りを通して成立する 1 回性の活動である（藤森・吉永，2019）ことが指摘されているが，幼稚園の 3 学期の事例では，活動の継続性や見通しを子供が自覚することが読み聞かせの中に少しずつ取り入れられていると考えられる。

一方で，【あらすじ】と【感想】【展開／構成】【学習方法】【根拠】【創作】【音読の評価】【友達の意見に対する考え】【本時の学習の振り返り】【宿題】は，小学校でのみ観察された教師の発問，子供の問い・気づきである。【あらすじ】【感想】【展開／構成】は，小学校学習指導要領の国語科における読みの指導事項や，研究 1 でも述べた低学年の「物語の基本的指導内容」（丹藤，2018）と一致する。また，【学習方法】【根拠】【創作】【音読の評価】【友達の意見に対する考え】【本時の学習の振り返り】【宿題】などは，物語を読む際の方法，あるいは自覚的，自律的な学習の方法であると考えられる。特に，小学校に特徴的な，「叙述」に基づいて適切な推論をすることが，読むことの指導場面において観察された。そ

の典型的な例が先の断片 3 や断片 4 である。断片 7 は断片 3 を含む部分であるが、この断片 7 を見ると、観念上の共同注意を向ける行為が、根拠のない想像ではなく、根拠に基づく想像の力を育む足場かけとなっていることが示唆される。

＜断片 7：根拠を尋ねる発問〈事例④o〉＞	
T33	どれ…久しぶりっていうのは、どれくらい久しぶり？
C 1	2 年ぶり？
C2	兄弟の年…兄弟の年…
T 34	兄弟の？
C 4	兄弟の年くらい。
C 5	兄弟の年くらい。
T 35	兄弟は何歳？
C 6	2 年？
T 36	分かんない？
C 7	2 年くらい？
T 37	<u>書いてあった？</u>
C 8	0 歳。
C 9	0 歳。
T 38	生まれてから…
C10	そうだよ、生まれてから 100 日経ってるって。
C11	生まれて 100 日って。
T39	ええ、生まれてから 100 日って <u>どこに書いてあったっけ？何ページ？</u> 全員探してみましよう。

この〈事例④o〉から、小学校では、子供たちが意識せずに読み取っていたり、読み誤ったりしていたことを、一つ一つどこに、何と書いてあったかを参照させ、【根拠】をもって読むことができるような指導を行なっている様子が窺えた。幼稚園においては「想像する楽しさを味わう」（文部科学省，2017a, p.16）レベルであった読むことの指導が、小学校においては、【根拠】をもって適切に推論することが求められるレベルに引き上げられていることが分かる。

また、こうした【根拠】をもった読みは、小学校に上がっていきなり言葉だけのやり取りでなされるわけではなく、次の断片 8 〈事例④m〉や断片 9 〈事例⑤t〉で見られるように挿絵を用いたり参照したりすることで、子供の読みの力にあった適切な足場かけがなされていると考えられる。

<断片 8：展開の理解の促し〈事例④m〉>	
T6	はい，ちょっと待っててね。書く前に一回確認。『けむりのきしゃ』，お話，この順番。（挿絵の拡大絵を子供たちに見せながら）正しい順番にしてくれるかな？はい，ことみちゃん，どうする？口で説明して小1先生が動かすか，ことみちゃんが前にきて自分で動かすか。
<断片 9：挿絵を用いた場面の様子や登場人物の行動の理解の促し〈事例⑤t〉>	
T5	そう。『まのいいりょうし』は，ここに 4 つ絵が描いてあるので，ね。どんなところが面白かったかちょっとあとで発表してもらおうと思いますので， <u>絵を見ながら 30 ページの絵を見ながら聞いてもいいし，または一番最後に字だけ載っている 126 ページのところが</u> あります。そこを字を見ていて聞いてもいいです。どちらでもいいです。どっちか開けてください。 <u>126 ページか 30 ページ</u> 。いいですか？
C1	じゃあ 162 ページと 30 ページに書いてある。
T6	126 ページと 30 ページだよ。いきます。『まのいいりょうし』。いなかずこ，つついえつこ文。むかーしあるところに，ひゃくいっちゃんという猟師がいたんだと。100 のうち一つぐらいしかほんののことを言わないんで，ひゃくいっつあんと言うんだと。嘘つきってことだよな。
C2	うん。
T7	秋のこと，ひゃくいっつあんは鉄砲を担いで山奥の沼へ鴨撃ちに行った。鴨を，銃で撃って鴨のお肉を。
C3	どれ？
T8	とって。
C4	たね？
T9	うん。
C 数名	えー！？
T10	売って生活している人のことを猟師さんと言います。ちょうど沼には鴨がたくさん飛んできて，水の上が黒くなるぐらいぞろっと並んだと。そこで，ひゃくいっつあん，自慢の鉄砲構えてダーンとぶっぱなした。すると，たった一発で鴨を何羽もぶち抜いたから，ひゃくいっつあんはうれしくなって早速沼の中へガバガバと入っていった。集めてみるとなんと 15 羽もいたんです。

断片 8 〈事例④m〉や断片 9 〈事例⑤t〉から分かるように，小1は教科書に

載っている挿絵を拡大し、その挿絵を並べ替えさせることでお話の【展開】を理解できるよう足場かけしている。また、小2は『まのいいりょうし』のお話が子供にとってなじみのない獵師が登場人物であったり、場面設定が古い時代であったりするため【場面の設定や人物の様子】の理解を促すため挿絵を効果的に用いたと考えられる。

## 5 まとめ

以上、幼稚園の3学期と小学校の1年間の読むことの指導場面における読みの環境構成と指導内容の差異と共通性について考察を行った。示唆された幼小双方の読みの環境構成と指導内容の様相から、長期にわたる子供の発達に即した幼小の読むことの指導の連続性について検討する。

### (1) 読みの環境構成の連続性

幼稚園でも小学校でも学級で共同の【テキスト】や【教材・教具】が用いられている点、テキストの【読み方】も教師だけが読んで聞かせる場面があり、幼小の指導に共通性があることが示唆された。一方、幼稚園では絵本以外の【教材・教具】が用いられなかったのに対し、小学校では複数の【教材・教具】が用いられる点や、幼稚園の【テキスト】は絵本や児童書に関わらず共同で物理的距離の近い【テキスト】なのに対し、小学校では物理的な距離は近いが個別の【テキスト】である教科書が用いられる点で幼小の差異も見られた。さらに、教師と子供の身体的【位置関係】が幼稚園では互いに近く、小学校では身体的【位置関係】が互いに離れているという差異が見られた。つまり、幼児期には教師と子供、子供同士が互いに身体的に近い距離で、物理的距離の近い共同の【テキスト】のみに注意を向けるだけでよいという、共同注意を向けやすい環境構成であるが、小学校では注意を向ける対象が複数あり、子供たちは「今、何に注意を向けるか」を教師や他の子供の指示や意図に沿って常に判断し、注意を向け直さねばならない事態が生じていることが示唆される。また、小学校において用いられる教科書は、単なる個別の【テキスト】ではなく、内容・構成を同じくする想定上の共同の【テキスト】であるため、観念上の共同注意が求められることも研究1同様明らかとなった。その差異は、小学校で最も早く4月18日に観察をした〈事例⑤p〉からすべての事例で見られ、小学校入学直後には幼児期の読みの環境構成との連続性に配慮した小学校側の環境構成に再考が必要であると言えよう。

さらに、幼稚園の〈事例①c〉では、子供が小学校の教科書のように一人一冊絵本を持ち、子供自身が読みながら教師や友達と気付いたことを伝え合う姿が見られた。この〈事例①c〉の【テキスト】や【読み方】は小学校との共通性が窺えたため、幼1にその意図を尋ねたところ「就学を見据え、月刊絵本の配本の機

会に、自分の絵本をそれぞれの子供が読んで、気づいたことを話す読み方を取り入れてみた。幼児期なので、合っているか間違っているかではなく、気づいたことを伝え合う楽しさやどのように伝えたらうまく伝わるかを大切にしたい。また、ページをめくりながら読んでいくのに、子供たちが楽しんでページをめくっているように『ペロリンチョ』という言葉を使った」とのことであった。

幼稚園年長組の3学期の読むことの指導においては、幼1がインタビューで回答しているように、【位置関係】などは変えずに、しかし観念上の共同注意の力を育むような、就学を見据えた指導を意識していくことも重要であると考えられる。

## （2）読みの指導内容の連続性

まず、教師と子供のやり取りの特徴であるが、幼稚園では、教師の発問より子供の問い・気づきが多いことが明らかとなった。一方、〈事例①c・③h・③i〉では教師起点の発問が子供起点の問い・気づきよりも多かったことが挙げられる。幼稚園でも就学直前の3学期になると、子供の問い・気づきから読みが展開していくだけでなく、教師側が子供の読みを促そうと意図的に働きかける様子が窺えた。また、幼稚園の子供の問い・気づき（全13種類）のうち10種類が、幼稚園の教師の発問（全14種類）と共通であったことから、教師の読みの力の促しが子供の読みの力の芽生えとほぼ一致し、教師から問われるようなことを子供が自ら読み取ったり、子供が気づいたり疑問に思ったりするようなことを教師が問うという相互関係があることが示唆された。

また、小学校では、教師の発問をきっかけに教師と子供のやり取りが生じるパターンが多く、〈事例④m・④o・⑤s・⑥x〉では子供起点の問い・気づきは観察されなかった。また、こうした教師からのやり取りパターンは、入学直後の授業でも1年生の後半の授業でも変わらず、一貫して続いていた。しかも、小学校の読みの環境構成においては、幼児期の読みの環境構成とほとんど共通性が見られなかった。

一方で、読みの指導内容において、小学校の子供たちが、互いに考えをつなげ合いながら学んでいく協同的な学習の過程が見られた。1つは、子供が音読劇に向けてグループごとに読みの練習をした〈事例④n〉である。事例〈④n〉では、子供からの問い・気づきが30（6%）観察されたが、子供たちが「音読劇に向けてより良い音読の仕方を考える」という学習目標に沿って、子供同士で改善の仕方を提案したり、質問し合ったりする様子が見られた。教師が間に入らなくとも、学習目標に基づいて子供同士の考えがつながり、音読をより良いものとしようとするやり取りが見られた。また、事例〈⑥w・⑥x〉では、教師の発問をきっか

けにしているが、それに対する子供の応答を取り上げて、そこから【友達の意見に対する考え】を引き出し、子供同士の意見をつながけながら、読みを広げていくような教師の指導が見られた。特に〈事例⑥x〉は今回観察した事例の中では最も遅い2月の事例であり、【友達の意見に対する考え】をもちながら子供自身が意見をつながけながら話し合いをすることを意識している様子が窺えた。

幼小で【テキスト】や【読み方】に差異はあっても、読みの力や発達段階に応じた小学校の読みの授業なりの子供の考えがつながり、広がる子供起点波及型や教師起点波及型の相互作用を伴うやり取りのスタイルの読むことの指導や挿絵を用いた指導の工夫によって幼小の連続性が生まれることが示唆された。

さらに、読みの指導内容に関して、研究1同様、「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3点から連続性ある指導の特徴について考察する。

1点目は、「自覚性」である。【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】に関する発問が幼稚園の教師に観察され、子供の問い・気づきでも【今後の学習の確認】が観察された。これは、幼稚園でチャプター・ブックの読み聞かせが行われたため、前の章のあらすじの確認や次回の章の紹介などがなされたためであると考えられる。幼稚園でも就学前になるとチャプター・ブックのように章ごとの話のつながりを考えて読まねばならず、【前時の学習の確認】をして本時に読む章の意味づけをしたり、【今後の学習の確認】で次回読む章の内容を簡単に紹介したり、物語の流れを考えたりしながら見通しをもって読んでいく力が求められていることが示唆された。さらに、小学校になると、【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】に加え、教師の発問にも子供の問い・答えにも【本時の学習の確認】が見られるようになり、幼稚園より一層、子供自身が本時の読みのめあてをもち、自覚的に読んでいる様子が窺えた。幼児期の「無自覚的な読み」から小学校期の「自覚的な読み」へ、幼児期の後半から少しずつ自覚性が芽生えるような指導の工夫がなされ、それが幼小の読みの連続性となっていることが示唆される。

2点目に、「指導範囲」である。研究2では、幼稚園でも3学期になると子供の問い・気づきだけでなく教師の発問も増え、また小学校と共通の教師の発問や子供の問い・気づきが多くなることが明らかとなった。これは研究1の年少、年中、年長の1、2学期の『おおきなかぶ』の実践を分析した研究1の結果と比べ、就学が近づくと、子供たちの読みの力も伸びていき、また教師側の読みの力を伸ばすような発問が増えることを示唆していると言えよう。幼稚園の読み聞かせも時期によって違いが見られ、そうした差異が指導の段階性や連続性を生み出していくものと考えられる。一方で、幼稚園では14種類であった発問が小学校では21種類に増えるなど、小学校で指導範囲が急に拡張されている可能性も示唆さ

れた。子供の読みの力に応じて、幼児期から徐々に小学校で求められる読みの力の芽生えを育んでいくと共に、小学校側も読むことの指導すべき事項を、子供の読みの力に応じて段階的に「指導範囲」を拡張するといった配慮が求められよう。

最後に、「系統性」である。研究2では、幼稚園と小学校で同種類の発問が見られた。しかしそれは、幼小で読みの指導内容に変化がないというわけではない。例えば、【書誌情報】に関する発問は幼小共に観察されたが、〈事例③h〉の「じゃあ、『2がつのはなぜ』、一緒に言ってください、せえの。」と題名を唱和するだけの幼稚園の発問と、題名の意味を考えたり、ジャンルを考えさせたりする〈事例⑤r〉の「これは日本の昔話ではなくて？」のような発問と比較すると、同じ種類の発問でも、見たもの、読んだものをそのまま答えることのできるレベルと、そこから推論をしたり、既習の知識と結びつけて答えなければならないレベルとでは発問の抽象度に違いがあり、難易度にも差が生じることが示唆される。研究2ではこうした発問の難易度や先に述べた指導範囲が、子供の読みの力の実態に即して段階的に引き上げられ、拡張されていく「系統性」が示唆された。他にも、小学校では【学習方法】を確認したり学級で考えたり、あるいは一人一人の読みの【根拠】を【テキスト】に求めたり、【音読の評価】や【友達の意見に対する考え】を交換したりするような、幼稚園の読むことの指導では全く見られない教師の発問や子供の問い・気づきも見られた。また、そうした小学校での読むことの指導を特徴づける発問も、今回の少ない事例数では断言することはできないが、【音読の評価】のように文字や言葉を流暢に読めているかどうかを確認するような教師の発問は比較的1学期に多く見られ、読みについての自分の推論の【根拠】を求めたり、【友達の意見に対する考え】をつないで話し合っていくことを求めたりするようなより抽象度が高く、協同性を求めるような発問は1年生の終わりに近づくにつれ増える傾向が見られた。子供の読みの力に合わせた「系統性」のある指導を行なうためには、研究2で観察された教師の発問や子供の問い・気づきに留まらず、【テキスト】から抽出しうるさらに広範にわたる指導内容を、子供たちの読みの力に合わせて取捨選択し、指導していくことが求められよう。

以上、研究2の長期的視点では、研究1と同様、幼稚園における読み聞かせが多様な目的をもち、教師がその目的に合わせた読み方をしていることが示唆されたが、研究1の研究成果に加え、就学が近づくにつれ、子供からの問い・気づきだけでなく、子供からの問い・気づきを取り上げて教師の発問に生かしたり、子供同士の応答をつなげたりしながら指導がなされるようになり、そうした指導が読みの力の芽生えを育んでいることが示唆された。また、小学校の読むことの指導においても、【根拠】に観念上の共同注意を向けさせることで子供同士の考え



をつなげたり，少人数のグループで子供たちだけで話し合いをしたり，文章だけでなく挿絵を含めて読みの指導内容として取り上げたりすることが，幼児期から小学校入門期の読むことの指導において，系統性と連続性をもたらしている様子が窺えた。

## 第 4 章

〈研究 3〉 幼小の読むことの指導における今後の  
発展に向けての実証的示唆としての多文化比較

## 1 問題と目的

研究1・2で検証してきたように、幼稚園と小学校では、読むことの指導における教材の用い方や教師と子供の位置関係などの環境構成、教師と子供のやり取り、教師の発問や子供の問い・気づきなどの読みの指導内容において、共通性と差異が見られることが明らかとなった。これまで幼小どちらか、あるいは資料分析に留まっていた幼小接続研究であるが、研究1・2を通して、幼小双方の教師と子どもの実態把握を通して、円滑な接続を図る上での課題を明らかにすることができた。現在、実際に行われているスタートカリキュラムにおいても、教師と子供の位置関係の近い絵本の読み聞かせの方法を取り入れたり、子供同士が向き合う座り方を工夫したりするなどの方法を取り入れている学校もある。研究1・2で複数事例の幼小の子供の実態や教師の指導の実態を分析すると、そうした方法が共同注意を促したり、人間関係を繋がりやすくしたりしていること、そして子供が安心して自らの考えを発信したり、絵を手掛かりに物語を理解したりすることにつながるなど、重要な意味があることが示唆された。

しかし、研究1・2で明らかとなった幼小の違いは、そもそも、幼児教育と小学校教育というものの本質的な違いなのであろうか。また、研究1・2の知見を踏まえて、幼児教育と小学校教育の接続の仕方は今後どのように発展させていけばよいのだろうか。研究3では、日本とは異なる文脈の中で、幼小がそれぞれどのような目的をもって読むことの指導を行なっているのか、また円滑な幼小接続をどのように実現しようとしているのか明らかにし、研究1・2の日本の実態と比較することを通して、日本の幼小接続の特徴を浮き彫りにし、今後の日本の幼小接続のあり方を検討することを目的とする。

近年、幼児教育の質の向上と共に幼児教育の成果を円滑に小学校へつなげる幼小接続の取り組みが、世界各国で政策的にも、社会的にも注目を浴びている。OECD(2017)は、幼児教育と小学校教育の教育的連続性が、子供のその後の学問的、社会的成功に良い影響を与えることを示唆する一方、日本も含め、各国の幼小の教育の間には教育課程の連続性、互いの教育への理解、教育方法の連続性などに課題があり、改善されてきてはいるものの依然として問題があると指摘している。これは日本に限らず多くの国において、幼児期と児童期の教育課程の構成原理が幼児教育では生活や経験を重視する経験カリキュラムであるのに対し、小学校教育は学問体系の獲得を重視する教科カリキュラムであること、そしてこの違いが、幼児教育の遊びを通した総合的な指導方法と、小学校教育の各教科等から構成される時間割に基づく学級単位の集団指導の原則など、実践レベルでの学習内容や指導方法等の違いにつながっているためと考えられる(OECD, 2017)。OECD(2017)は、幼小の円滑な接続を実現するには、接続期の子供

の発達に見合った実践を行うことが重要であること、教育実践が年齢や一人一人の子供に適したものであるほど社会的・認知的発達により良い効果をもたらすことを示唆している。一方で、幼小の連続性・一貫性を重視するがゆえに、幼児教育を単に小学校のための準備教育の場として捉え、学問的な系統性を重んじる教育課程、教師指導の指導方法に象徴される「学校化 Schoolification」の進む国もあるが、幼小が対等な関係を築き、円滑な接続のために共に準備をすること(OECD, 2017)、新たな「出会いの場」を構築することが重要(Moss, 2013)であることが指摘されている。

研究3においても、研究1・2と同様、テキストや教材、教師と子供の位置関係等の読みの環境構成と、教師の発問や子供の読みに関する気づきから見える読みの指導内容の両観点から分析を行い、日本の幼小の読むことの指導とのあり方との比較検討を行う。比較対象とするのは、異なる教育制度や教育課程、教育観をもつアメリカとベルギーの2か国とした。両国は、幼小接続のあり方にそれぞれ日本とは異なる特徴を有する。日本は一部の学校園を除いて幼小の教育施設は分離しており、幼児教育は子供中心で遊びを通した全人格的な学びを追求する立場、小学校教育は学習内容の系統性や教師主導の教授法を重視する立場をとっている。一方、アメリカ、ベルギーは多くの幼小が同じ敷地内に併設されているものの、幼児教育と小学校教育の教育観に異なる面がある。ベルギーの幼小の教育観は日本と同様、幼児教育は3年制で遊びを通した指導を重視し、小学校は教科指導を重んじるアカデミック・アプローチの立場を取る。一方、アメリカの幼児教育施設であるキンダーガーデン<sup>(1)</sup>は日本やベルギーとは異なり1年制であり、学校教育のレディネスを求める傾向にある(Moss, 2013)。

このような日本とは異なるアメリカ、ベルギーの幼小の読むことの指導について、文化的見地からその差異及び共通性・普遍性を明らかにし、これを基に日本の幼小の読むことの指導の特徴を一層明確にすると共に、そこで得られた知見をもとに、日本の幼小の読むことの指導の連続性について多面的に検討することを研究3の目的とする。

なお、本研究は、吉永(2018)の研究において分析対象となった事例と、その分析結果を含めて考察を行う。

## 2 方法

### (1) 調査方法

研究3の事例における教師、学校のある地域、学級、学級人数、調査日、調査時間は表3-1の通りである。調査方法は以下の通りである。

表3-1 事例の概要

事例	国	教諭	地域	学級	学級人数	調査日	調査時間(約)
①	アメリカ	幼U1	カリフォルニア州 Walnut Valley 統一学区	公立E小学校内キンダーガーデン	24名	2016.2.10	25分 (全体15分/個人10分)
②		幼U2		公立F小学校内キンダーガーデン	20名	2016.2.17	20分
③		小U1		公立E小学校1年	20名	2016.2.9	35分 (全体15分/個人20分)
④		小U2		公立F小学校1年	20名	2016.2.17	15分
⑤	ベルギー	幼B1	ブリュッセル	公立G小学校内マテルネル <sup>(2)</sup> 3年生	17名	2017.2.13	20分
⑥		幼B2	ルーヴァン・ラ・ヌーヴ	公立H小学校内マテルネル3年生	23名	2017.2.16	35分 (全体25分/個人10分)
⑦		小B1	ブリュッセル	公立G小学校1年	16名	2017.2.15	45分 (全体35分/個人10分)
⑧		小B2	ルーヴァン・ラ・ヌーヴ	公立H小学校1年	26名	2017.2.16	40分 (全体10分/個人30分)

## ①対象となる幼児教育施設・対象校の選定及び調査場面の依頼

## 1) アメリカ(カリフォルニア州)

アメリカは1983年、国際競争力低下に危機感を示し、児童生徒の学力低下が国際競争力の低下につながっているとした連邦教育省長官諮問委員会報告書『危機に立つ国家』を提出した(佐藤・二宮, 2018)。また、これを受けて、クリントン政権下の1994年に「Goal 2000: Educate America Act」と初等中等教育法の改正法「Improving America's School Act」を制定し、幼児教育に関しては、すべての子供が就学時に学習準備を完了していることを目標とし、School readiness が重視されるようになった。その後、2001年「No Child Left Behind Act(NCLB)」が制定され、学力格差の是正と科学的実証に基づく質の高い教育が目指された(豊, 2014)。2010年には、アメリカの各州共通基礎スタンダード(Common Core State Standards: 以下「CCSS」という。)として英語と算数・数学に関する基準が策定され、K-12(キンダーガーデンから12学年まで)のスタンダードに裏づけられた段階的な英語と算数・数学の指導がおこなわれている(佐藤・二宮, 2018)。

調査を行ったカリフォルニア州の学制は、6歳以上が義務教育となっており、1年制の幼児教育施設であるキンダーガーデンか小学校1年生からのスタートかは保護者と学校との相談により決定されるが、多くの子供はキンダーガーデンから始めるとのことである。小学校は地域によって異なるが、調査対象校は、5年制であった。調査を行ったWalnut Valley統一学区は、ロサンゼルス郊外ポモナ近郊にある落ち着いた治安のよい地域ではあるが、多くの移民が移り住んでき

ており、アジア系、ヒスパニック系の住民も多い。南カルフォルニアでも高い学校評価を受ける学区であり、各校は California State Board of Education (2013) の作成した CCSS に則りながらも、それぞれの学校や教師の特色を生かした指導を行なっている学区である。

カリフォルニア州 Walnut Valley 統一学区を選定した理由は、まずアメリカが日本と異なる幼児教育と小学校教育の接続の制度にあり、カリキュラムがキンダーガーデンから小学校での連続性をもっていること、同敷地内にあり施設とスタッフを共有する学校環境にあるということ、そして幼児教育が環境を通した全人的・総合的な指導(ホリスティック・アプローチ)ではなく、教科や領域の学習内容の配列を重視した教科・領域的な指導(アカデミック・アプローチ)が取られているためである。また、カリフォルニア州 Walnut Valley 統一学区は CCSS に基づいて各学校が地域の特徴を生かした指導を行なっているため、日本の公立学校に類似したカリキュラムのあり方であると考えたこと、特定の人種に偏らず、比較的治安のよい、落ち着いて学習のできる地域であること、さらに、調査者の知人が小学校1年生の担任をしており、学区内の複数の学校のキンダーガーデンと小学校での調査と詳細なインタビューが可能であったからである。

調査については、知人を通して調査内容の詳細、教師と保護者への同意書を各学校に送付し、了承を得た学校・教師の学級を観察することとした。アメリカ調査滞在中、観察できる日を調査対象の教師と調整し、学級での一般的な読むことの指導場面と考える指導を各教師に一任し、観察をさせてもらった。

## 2) ベルギー(ブリュッセル／ルーヴァン・ラ・ヌーヴ)

ベルギーは2回の世界大戦後、西欧・東欧諸国、モロッコ、トルコ、アルジェリア等から外国人労働者の受け入れを行い、1990年代以降、外国人労働者の滞在合法化運動が盛んになり移民の出身国の多様化が進んでいる(中條, 2019)。Statistiek Vlaanderen によれば2019年、外国人の割合が12%(ブリュッセル首都圏地域50%、ワロン地域8%、フランダース地域9%)と、EUで9番目に外国人の割合が多い。移民の増加と多様化に伴い、雇用や教育に関する移民政策が展開されるようになった。カリキュラムに関して、幼児教育は5つの特定領域と2つの横断領域をもつ“*RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES*”(FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE, 2020a)、5つの特定領域と3つの横断領域をもつ小学校教育“*Les socles de compétences*”(FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE, 2020b)とはそれぞれ異なるカリキュラムをもつが、共通する特性領域と横断領域があり、幼小で育まれるコンピテンシーにつながりをもたせたカリキュラムとなっている。

〈事例⑤・⑦〉は、ブリュッセル郊外の比較的大きな戸建ての立ち並ぶ閑静な

住宅街に位置し、白人系ベルギー人の中流階級が多く住む地域である。〈事例⑥・⑦〉は、大学都市であるルーヴァン・ラ・ヌーヴにあり、タンタンミュージアムのすぐ裏にある、大学の研究者の子弟も通う規模の大きな学校である。

4 事例ともフランスのワロン語教育圏に属し、幼児教育のエコールマテルネルは3年制である。エコールマテルネルは各小学校に付属している。観察したのは就学前の一番年長の学級である。ベルギーのワロン語教育圏を調査対象に選定した理由は、まず日本、アメリカと異なる幼児教育と小学校教育の接続の制度にあるということである。ベルギーは日本と同様、幼児教育は子供の選んだ遊びや活動を中心とした全人的・総合的な指導(ホリスティック・アプローチ)であり、小学校は教科や領域の学習内容の配列を重視した教科・領域的な指導(アカデミック・アプローチ)が取られている。一方で、日本とは異なり、幼小が同敷地内にあり施設とスタッフを共有する学校環境にある点は、アメリカに類似している。

調査を行う学校の選定は、日本やアメリカと比較するため、治安のよい、落ち着いて学習のできる地域にあることを前提に、調査者の知人を通して調査内容の詳細、教師と保護者への同意書を各学校に送付し、了承を得た学校・教師の学級を観察することとした。ベルギーでの調査滞在中、観察できる日を調査対象の教師と調整し、学級での一般的な読むことの指導場面と考える指導を各教師に一任し、観察をさせてもらった。

## ②対象教師の特性と事例の概要

### 1)アメリカ／キンダーガーデンの事例概要

幼 U1：担任の幼 U1 は 30 歳前後の比較的若手の女性教師である。1人で学級を担当し、休み時間の教室と校庭の行き来に整列をさせるなど、アメリカの小学校の中では規律を重んじる雰囲気のある教師であった。読み聞かせも CCSS の基準に則り登場人物と場面設定が理解できるように、模造紙に絵と文字を用いながら視覚化し、丁寧に確認しながら指導を展開している様子が窺えた。

読み聞かせ前	子供たちはカーペットの上に集まって座り、教師は子供たちが座ったのを確認すると、静かに座っている子供たちに木の棒でできたトークン <sup>(3)</sup> を配布して回る。子供たちが落ち着いたところで担任教師は子供に対面する形で置かれた椅子に座り、聞く体勢の確認をする。続いて教師は絵本の作者と題名を伝え、同じ作者の物語の既読経験をもとに新規の物語の展開を予想させる。また、登場人物と場面設定に着目して読み聞かせを聞くよう指示する。
読み聞かせ	読み聞かせ中、絵本の挿絵や物語の展開について発言する子供に対しての言語的な反応は少なく、視線やうなずきで受け

	止めながら読み進める。読み聞かせ中の発話には、Jan Brett の絵本の特徴であるコマ割から次の展開を予想させたり、場面の様子や登場人物の行動に着目させたりする発問が見られた。
読後	登場人物と場面設定、展開の予測について問い直し、子供は挙手指名で回答する。教師は模造紙に登場人物の絵と名前をかいて掲示し、場面設定を本文に即した適切な言葉で表現させる切り返しを行う。最後に、この物語についての評価と読書経験を問い、じっくり読みたい子供は後で自分でも読んでみるよう勧めて終了した。

幼U2：担任の幼 U2 は 30 代半ばの中堅の女性教師である。もう一人若手の教師と 2 人で学級を担当し、全員での読みの活動、一人での読み取りの活動と、活動に合わせて環境構成を変えながら指導を行なっている印象を受けた。また、個々の子供の読み取りの活動では机間指導をし、一人一人の疑問にヒントを出しながら丁寧に回答をしていた。

読みの前	子供たちはカーペットの上に集まって座り、担任教師と補助教師は子供たちと対面する形でカーペットの前に立って指導を行う。週末の Presidents' day に向けて学んできたアメリカ大統領のことについて想起させる。また、本時はいつもの読み聞かせではなく、小雑誌を用いて学習することを伝える。小雑誌を子供たちに配布し、各自黙読するよう指示する。黙読が終わると、手を叩いて全体の活動への切り替えをする。まず、題名を音読させ、挿絵の人物の名前と何代大統領か質問する。“sixteenth(16 代目)”という子供の反応を取り上げ、序数の表現と発音を確認する。大統領の誕生日を祝って「ハッピーバースデー」を歌う。
全体での読み	挙手指名した子供に説明文を一文ずつ音読させる。二人の大統領について「子供の頃好きだったこと」、「住まい」、「外見」を比較しながら読み進める。「子供の頃に好きだったこと」については、「(Lincoln 大統領のように)本を読むのが好きな人は何人いる？」と自分と人物を関連づける発問をする。
全体での理解確認	読み終わると、内容理解の確認のため、二人の大統領のどちらかあるいは両方に当てはまる内容について書かれたフラッシュカードを、挙手指名された子供がベン図の形の掛



	図に仕分ける活動を行う。
--	--------------

## 2) アメリカ／小学校 1 年生の事例概要

小 U1：担任の小 U1 は 40 代前半の中堅の学校の研修などを担う指導的立場にある女性教師である。学区で優秀教員として表彰されたこともある教師である。観察当時は教育実習生の指導も担当していた。リーダーズ・ワークショップの手法を取り入れ、自立した読み手を育てるという目的の下、全員での読みでは読み方を学ぶことを重視し、教師の作った歌や教具を用いて学び方を学んでいた。その後、一人での読み取りの活動では、全員での読みの時間に学んだ学び方を活用して一人一人が読解できるようにしていた。

読み聞かせ前	子供たちはカーペットの上に集まって座り、担任教師は子供たちと対面する形で椅子に座って指導を行う。活動が開始することを伝え、きちんと座っているかどうか確認すると、前回の読みの内容と「問いと推論」の方略を想起させる。読みの方略を再確認するために、教師の作った“inference song(推論の歌)”を歌い、問いを左に、推論したことを右に分けて書くことのできる、既習の読みのツール「T チャート」の使い方を再確認する。
読み聞かせ	「(ペンギンの卵の)チッチッという音はどこから来るのか」という 1 つ目の問いについて絵本の該当部分を読み聞かせする。挙手指名によって子供の考えを発表させ、推論は“maybe”や“perhaps”を用いて答えるよう指導する。子供の答えを T チャートに書き込むと、新たな問いを考えるように指示し、「(生まれたばかりの)ペンギンは食べ物を探しに行くか」という 2 つ目の問いが出ると、T チャートに新たにその問いを書き込み、推論させる。その際、再度作者とイラストレーターと題名を確認し、なぜ題名に下線を引くのか尋ねる。また、推論の正しさを証明する根拠がどこにあるか確認したり、友達の考えに賛成か反対か、合意形成がなされているかを確認したりする。
読後	問いの立て方、推論の仕方を再度確認すると、自分の席(大きな机を 4～5 人で共有)に戻り、学んだ読みの方略とツールを用いて自分の絵本を分析するように伝える。教師は必要に応じて机間指導し、その後休み時間となる。

小 U2：担任の小 U2 は 40 代前後の中堅の学校の研修などを担う指導的立場に

ある女性教師である。この学級では、読むことの指導にもいくつかの種類があり、“Drop Everything and Read(D.E.A.R)”と呼ばれる日本の幼児教育の読み聞かせのような、読解を目的とするのではない、教師の読み聞かせが中心となる読みの時間と、本研究で調査した読みの力を高めることを目的とした読みの時間があるとのことであった。調査対象となった読むことの指導は、読み聞かせの進行に応じて適宜教師が発問し、子供が回答するという展開を取っていた。

読み聞かせ前	子供たちは読書コーナーのカーペットの上に集まって座り、教師は子供に直面する形で椅子に座って指導を行う。教師は絵本の題名を伝え、読んだことのある子供には結末を言わないように指示する。
読み聞かせ	題名と作者を伝え、本文の読み聞かせを始める。読み聞かせ中、「どうしてキツネは爪を研いでいたの?」、「キツネは(自分の家の玄関に現れた)ブタをどうしようと思ったの?」と登場人物の意図に関する質問や、“filthy”や“tender”などの難語句の意味を1ページごとに尋ねる。答えが出ない時は該当部分を読み直し、子供たちが内容を理解したことを確認してから先に進む。
読後	最後のページの挿絵から続きを予想させ、この物語のおもしろさを理解させる。また、物語冒頭のキツネの“my lucky day”という言葉と物語終末のブタの“my lucky day”とのズレに気づかせ、物語のオチを理解させる。教師は挙手指名によって発言させたり、隣の子供とペアで考えを話し合わせたり、そこで出た意見を教師が代弁して全体に伝えたりする。最後に、物語への評価を尋ね、学級の図書スペース、学校図書館、公共図書館等でこの絵本を読んでもらうよう勧めると、次の学習に移った。

### 3) ベルギー／エコールマテルネル 3 年生の事例概要

幼 B1：担任の幼 B 1 は 20 代半ばの若手の女性教師である。読むことの指導については、教師ではない地域の方による「おじいちゃんおばあちゃん(両親よりも上の世代)の読み聞かせの時間」、フォニックス<sup>(4)</sup>の時間、そして絵本の読み聞かせを通して読みの力を高める時間があるとのことだった。調査対象となった読むことの指導は、読み聞かせの進行に応じて適宜教師が発問し、子供が回答するという展開を取っていた。絵本の読み聞かせのあと、想像を広げて人形遊びをする活動の展開をとることもあるという。

読み聞かせ前	子供たちは読書コーナーのベンチに座り、教師は子供と対面する形で椅子に座る。教師は、今日読む絵本の表紙を子供に提示し、本の作り、登場人物と場面設定の確認をする。確認の際、子供の応答に誤りがあると適切な表現に修正する。挿絵からの情報と題名の一部分を読ませることで題名を予想させ、題名、作者とイラストレーターの確認をして読み始める。
読み聞かせ	絵本の挿絵や展開について子供たちが発言したことを取り上げながら教師が応答したり、教師の問いに答えられる子供に挙手をさせて回答させたりするやり取りのパターンを両方用いて子供と応答していた。言葉の意味の確認をしたり、物語のキーワードを読ませたり、先の展開も予想させたりする。最後に、終わりと冒頭部について、挿絵の類比とキーワードの対比を行った。
読後	物語の内容と自分の経験との関連づけをし、物語から得られる教訓を伝える。また、この絵本が好きかどうかについての評価を問い、次の活動に移った。

幼B2：担任の幼B2は40代半ばのベテランの女性教師である。読むことの指導については、フォニックスの学習の時間と読みの力を高める読み聞かせや読みの活動の時間があるとのことだった。調査対象となった読むことの指導は、読み聞かせは教師が淡々と読み、読み聞かせ後に単語集めの活動を行うというものであった。活動の展開や道具の指導について細かな指示があり、規律を重んじる様子が窺えた。

読み聞かせ前	子供たちは黒板前にコの字型に置かれたベンチに座り、教師は子供と対面する形で椅子に座る。姿勢の確認をし、同じ絵本の既読経験と言葉集めの活動経験を想起させ、今日の活動の目的と方法を自覚化させる。お話の前の歌を子供と一緒に歌い、読み始める。
読み聞かせ	既読の絵本のため、子供たちは内容を知っていた。このため、教師は一文を途中まで読み、残りを子供たちに発言させるような言いさし表現を用い、双方向のやり取りをしながら読み聞かせを展開する。
言葉集め	カーニバルに関する言葉を集めるという本時の課題を提示し、自分の考えをもつ時間を与える。意見を出し合う前には、「どれくらい見つけられるか確かめよう」と活動目標へ

	<p>の意欲づけをする。子供から出された言葉を書き取る際には、綴りと読み、音節の確認を行う。また、言葉の意味説明、言葉の上位概念・下位概念の意識化、適切な言葉の使用を求める。この活動では、教師が発問をし、分かった子供が挙手をして、指名された子供が発言をするという教師と子供のやり取りが見られた。</p>
--	---

#### 4) ベルギー／小学校 1 年生の事例概要

小 B1：担任の小 B 1 は 30 代半ばの中堅の女性教師である。読むことの指導については、フォニックスの学習を中心としており、フォニックスに準拠した簡単なテキストを自分で読めるようになることが目的であるとのことであった。調査場面では、教室横に集まってみんなで歌詞カードを見ながら歌い、その歌の歌詞を用いて個別の机でフォニックスの規則について全員で学び、それを用いて各自で歌詞カードから今日学んだターゲットの音と文字を見つけ出すという課題を行っていた。

歌を歌う	<p>朝の会からの継続で、子供たちは床に半円型で座り、教師は子供に直面する形で椅子に座っている。教師は「カーニバル」の歌を歌うよう呼びかける。歌い終わると、歌に出てくるまだ習っていない音について学ぶという今日の活動の内容と目的を説明する。歌い終わると、今日の音とその音をもつ文字が「c」と「k」であることを伝え、自分の席(個別の机)に座るよう指示する。</p>
全体での言葉さがし	<p>教師は黒板の前に立ち、今日の日付を書く。「c」と「k」は文字(アルファベット)は異なるが音は同じであることを確認し、歌の中にこの音が聞こえる言葉がないか挙手指名によって答えさせ、「c」が見えるけれど聞こえない「ch」、見えて聞こえる「c」「k」のつく言葉を分類して板書する。</p>
個人での言葉さがし	<p>全体での確認を終えると、教師は「Carnaval」の歌詞の書かれたプリントを配布し、「k」の音をもつ文字に○をするよう指示する。個別の活動中は机間指導をし、隣の子を見ている子供には、自分で課題をするように注意をする。課題を終えた子供から教師のチェックを受け、全員終えたところで休み時間に入った。</p>

小 B2：担任の小 B 2 は 40 代半ばのベテランの女性教師である。読むことの指導については、フォニックスで学んだこと用いながら、簡単なフォニックスに準拠したテキストを自分で読めるようになることが目的であるとのことであった。エコーلماتルネルで読むような比較的長い文学的な文章は小学校 3 年生になるまでは読めないため、読むことの指導はフォニックスの指導と、フォニックスの学習で指導したことを使って自分で文字・単語、簡単な文で校正された短い文章を読むことの学習を二本立てで行っているとのことであった。このため、テキストを読んでいる時間は完全な個別学習の時間となり、教師は自分の机で質問にきた子供、読み取り用のワークシート課題の終わった子供への対応をしており、机間指導をする様子は見られなかった。そのためか、立ち歩いて友達に質問したり、飽きてふざけ始めたりする子供が時間を追うごとに増え、そうした子供へ指導する様子が授業後半に見られた。

読みの活動前	子供たちは個別の机に座り、教師は黒板の前に立つ。教師は Les Alphas 社の教科書とプリントを全員に配布し、先週学んだ本の中のお話(短編)の探し方についてその方法を確認した後、1 つ例を挙げて練習をさせる。方法を全員が理解していることを確認した上で、今日の物語教材『Gulu <sup>(5)</sup> Story』(『グルーのおはなし』)を見つけさせ、自分で微音読し、配布したプリントの問題に解答するよう指示する。
読みの活動	子供たちの個別の学習中は机間指導をし、読み方の指導をしたり、一人で課題に取り組むよう注意したりする。課題を終えた子供から教師にプリントを見せ、ランチルームへ行く準備をするように学級に呼びかけた。

### ③調査方法

アメリカとベルギーの幼児教育施設、小学校における読みの授業場面を自然観察法により調査し、VTR 撮影による映像記録と、フィールドノートへの記録を行った。また、場面は、幼児教育施設、小学校共に読みの時間の始まりが告げられた時点から派生する言語活動の終了が告げられた時点までとした。指導後、各教師に 15 分程度の半構造化面接を行い、指導の意図・典型性、当該活動前後の展開について尋ねた。

なお、倫理的配慮は、白梅学園大学研究倫理審査委員会の承認（承認日：2015 年 11 月 30 日 承認番号：201512）を受け、教師及び子供の保護者の同意を得て行った。

## （２）分析方法

研究１・２と同様に幼小の読むことの指導場面の環境構成に係る要素（以下「環境構成的要素」という。）と、教師の発問や子供の問い・気づきに係る言語的な要素（以下「言語指導的要素」という。）を抽出し、分析を行った。環境構成的要素の抽出にあたっては、読むことの指導場面の VTR とフィールドノート の記録から、環境構成に係る要素を抽出・分類し、カテゴリー名をつけた。物的環境構成として【テキスト】、テキストの【読み方】、テキスト以外の【教材・教具】、空間的環境構成として教師と子供、子供同士の【位置関係】、そして高山（2014）の示唆する時間的環境にあたる【活動の展開】に関する要素を抽出した（表３－２）。

また、読みの指導内容要素については、教師と子供の発話について VTR 記録を文字化し、話者交替によって発話を区切り、１単位とした。教師の全発話から読みに係る教師の発問、子供の全発話から読みに係る子供から出された問い・気づきを抽出し、カテゴリーに分類した（表３－３）。アメリカ・ベルギー合わせて教師の発話総数は幼児教育施設で 429、小学校で 422、そのうち発問は幼児教育施設で 178(41%)、小学校で 145(34%)であった。また、子供の発話総数は幼児教育施設で 449、小学校で 601 であった。そのうち子供からの問い・気づきは幼児教育施設で 10(2%)、小学校で 32(5%)であった。なお、同じ内容に関する発問、問い・気づきが同じ人物、あるいは他の人物によって繰り返されることがあったが、これは数に含めず初出のものをカウントした。カテゴリーと発話数は表３－３に示した通りである。さらに、教師の発問や子供の問い・気づきについての典型例と、その発問、問い・気づきが読みのどの段階で出現したかについては、それぞれ表３－４・表３－５に示した。

以降、事例の結果及び考察にあたっては、事例は表３－１に倣い〈事例①〉のように記載し、教師と子供の典型的応答場面に関する談話記録については、教師は T、園児は C とした。ただし園児については名前が分かる場合には仮名を付した。T+No.は教師の発話番号、Cは発話者の特定できない園児、( )は動作及び補説を示す。特徴的な指導については、筆者が下線を付した。

## ３ 結果

アメリカはキンダーガーデン 2 事例、小学校 2 事例、ベルギーもエコールマテルネル 3 年生 2 事例、小学校 2 事例である。計 4 事例の環境構成的要素を表３－２、言語指導的要素を表３－３・表３－４・表３－５・表３－６に示した。アメリカ・ベルギーの幼小の教師に特徴的だった読むことの指導の差異と共通性については、事例分析の性質上また、各国の文化的・制度的多様性や各学校・教師に

よる多様性もあるため一般化はできないが、以下それぞれ、アメリカとベルギーの特徴を示す。

## （１）環境構成的要素

### １）アメリカ

環境構成的要素については、キンダーガーデンでは、〈事例①〉は学級で共同の【テキスト】である絵本と共同の【教材・教具】であるイーゼルに立てかけた模造紙を用い、〈事例②〉は個別の【テキスト】であるワークシート付の教育小雑誌と学級で共同の【教材・教具】であるベン図の掛図を用いていた。小学校では〈事例③・④〉に共通して共同の【テキスト】である絵本が用いられた。また〈事例④〉では【教材・教具】が用いられなかったが〈事例③〉ではキンダーガーデンでも用いられていたイーゼルに立てかけた模造紙が用いられた。テキストの【読み方】については幼小共通で〈事例①・③・④〉では教師が絵本を読んで聞かせる場面があり、日本と比較すると幼小の共通性が強く見られた。一方、キンダーガーデンの〈事例②〉では、雑誌の配布時に子供一人ひとりに自分で黙読するように呼び掛ける場面が見られた。

### ２）ベルギー

環境構成的要素については、エコールマテルネルでは、〈事例⑤・⑥〉共に学級で共同の【テキスト】である絵本が用いられた。また、〈事例⑥〉では共同の【教材・教具】として黒板に貼られた白紙が用いられた。小学校の〈事例⑦〉は個別の【テキスト】である挿絵入りの詩の印刷されたプリント、〈事例⑧〉は個別の【テキスト】である教科書が用いられ、【教材・教具】はテキストを読むためのワークシートが各自に配布された。テキストの【読み方】についてはエコールマテルネルの〈事例⑤・⑥〉では教師が絵本を読んで聞かせる場面が見られた。一方、小学校の〈事例⑦〉では、詩にメロディーをつけてみんなで歌として斉唱する場面が見られた。また、〈事例⑧〉では、子供一人ひとりが自分で黙読するように呼び掛けていた。

## （２）言語指導的要素

### １）アメリカ

言語指導的要素では、アメリカのキンダーガーデンと小学校に関しては、教師の発問と子供の問い・気づきの種類に共通点が見られるものの、子供の問い・気づきが少なくキンダーガーデンでは４種類、小学校では３種類であった。教師の発問が多く、子供の問い・気づきが少ないため、子供の問い・気づきに関しては教師の発問で見られたものとほぼ共通しているが、違いがあったのは小学校の子供の問い・気づきで絵本の【表紙】の絵に対する子供の問い・気づきが見られた

ことである。また、教師の発問は幼小合わせて 20 種類の発問が観察され、キンダーガーデンで 14 種類、小学校で 14 種類であった。共通する発問は【読書経験】【書誌情報】【場面の様子や登場人物の行動】【前時の学習の確認】【言葉の意味】【登場人物の気持ち】【人物・場面設定】【読みの促し】の 8 種類である。子供の問い・気づきはキンダーガーデンで【書誌情報】【言葉の意味】【人物・場面設定】【生活・知識とつながり】4 種類、小学校では〈事例③〉では子供の問い・気づきが見られず、〈事例④〉に【表紙】【場面の様子や登場人物の行動】【人物・場面設定】の 3 種類が見られた。

研究 1 の『おおきなかぶ』は同一教材の分析のため、異なるテキストを読んでいる研究 2 の日本の複数の教材に見られる教師の発問及び子供の問い・気づきと比較してみると、教師の発問については、日本では幼稚園で見られる【表紙】【今後の学習課題】、小学校で見られる【他の場面との比較】【創作】【音読の評価】【本時の学習の振り返り】【宿題】に対する言及は見られなかった。逆に日本では幼稚園で見られない【読書経験】(研究 1 『おおきなかぶ』の読み聞かせでは見られた)【発音への意識】が見られたが、その他は日本と共通する発問であった。小学校については、日本では見られない【読書経験】【読みの促し】【問い】の発問が見られた。

また、子供の問い・気づきに関しては、キンダーガーデンの 2 事例は日本の幼稚園と共通する【書誌情報】【言葉の意味】【人物・場面設定】【生活・知識とつながり】の 4 種類が観察された。小学校の 2 事例では、日本で見られなかった【表紙】についての問い・気づきが見られた。

## 2) ベルギー

言語指導的要素では、ベルギーのエコールマテルネルと小学校に関しては、教師の発問と子供の問い・気づきの種類に共通点が見られるものの、子供の問い・気づきはエコールマテルネルで 3 種類、小学校で 7 種類と少なかった。アメリカの事例と同様、教師の発問が非常に多く、子供の問い・気づきが少ないため、子供の問い・気づきに関しては教師の発問で見られたものとほぼ共通していた。違いがあったのはキンダーガーデンの子供の問い・気づきで【友達の意見に対する考え】が見られたこと、小学校の子供の問い・気づきで【宿題】【学習内容の確認】が見られたことである。

また、教師の発問は幼小合わせて 20 種類の発問が観察され、エコールマテルネルで 11 種類、小学校で 9 種類であった。教師の発問は種類も回数も、幼児教育より小学校において少なかった。共通する発問は【書誌情報】【場面の様子や登場人物の行動】【前時の学習の確認】【言葉の意味】【文字等への気づき】【生活・知識とのつながり】【学習方法】【発音への気づき】の 8 種類であった。子供



の問い・気づきはエコールマテルネルで【書誌情報】【言葉の意味】【生活・知識とつながり】【友達の意見に対する考え】の4種類、小学校では〈事例⑧〉では子供の問い・気づきが1回のみ【学習方法】についての質問であった。〈事例⑦〉には【前時の学習の確認】【言葉の意味】【生活・知識とのつながり】【学習方法】【宿題】【学習内容の確認】【発音への意識】の7種類が見られた。

アメリカ同様、異なるテキストを読んでいる研究2の教師の発問及び子供の問い・気づきと比較してみると、教師の発問については、日本の幼稚園で見られた【表紙】【今後の学習課題】に対する言及は見られなかったが、日本で見られなかった【感想】【学習方法】【発音への意識】が見られた。残りの8種類は、日本と共通する発問であった。小学校については、日本では見られない【発音の意識】の発問が見られたがあとは共通する発問であった。

また、子供の問い・気づきに関しては、エコールマテルネルは日本と共通する【言葉の意味】【生活・知識とつながり】の2種類の他、【友達の意見に対する考え】が見られた。小学校では日本では見られない【前時の学習の確認】【宿題】【学習内容の確認】【発音への意識】についての子供の問い・気づきが見られた。

こうしたアメリカ・ベルギーの環境構成的要素と言語的要素における幼小の差異と共通性を踏まえ、以下、日本の幼小の読みの環境構成と指導内容の特徴を考察する。

表3-2 各事例の環境構成的要素

				位置関係			
事例	国	教諭	テキスト	教材	教師の位置	子供の位置	関係図
①	アメリカ	幼U1	絵本“The Umbrella” (Jan Brett, 2004)	模造紙	子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床に座る	
②		幼U2	Scholastic社の教育小雑誌“Two Great Presidents”	ペン図の掛図、ワークシート	掛図と子供の間に立つ→子供の間を歩いて回る	教師のすぐ前の床に座る→グループごとの机に3～4人ずつ座る	
③		小U1	絵本“The Emperor’s Eggs” (Martin Jenkins, 2002) 各自の絵本	模造紙	子供の前の椅子に座る→子供の間を歩いて回る	教師のすぐ前の床に座る→グループごとの机に3～4人ずつ座る	
④		小U2	絵本“My Lucky Day” (Keiko Kasza, 2005)		子供の前の椅子に座る	教師のすぐ前の床とその周りに置かれたベンチに座る	
⑤	ベルギー	幼B1	絵本“Le petit bateau de petit ours” (Eve Bunting, 2004)		子供の前の椅子に座る	コの字型とその間に置かれたベンチに座る	
⑥		幼B2	絵本“La grande fabrique de mots” (Agnès de Lastrade, 2009)	・白紙 ・黒板	子供の前の椅子に座る→子供と黒板の間に立つ→子供の間を歩いて回る	ベンチにコの字型に座る→グループごとの机に8人ずつ座る	
⑦		小B1	詩“Carnaval”	・黒板 ・文字カード ・ノート	椅子に座る→子供の前に立つ→黒板と子供の間に立つ	教師のすぐ前の床に半円に並んで座る→2ブロック×2座×4列に並べられた机に座る	
⑧		小B2	Les Alphas社の教科書“Gulu Story”	・ワークシート	黒板と子供の間に立つ→子供の間を歩いて回る→黒板前の教諭用机に座る	窓側1ブロック×2座×3列、真ん中1ブロック×2座×8列、ドア側1ブロック×2列×4列に並べられた机に座る	

表 3-3 教師の発問の種類と出現数

( ) 内% / 小数点以下四捨五入)

幼稚園					
事例	アメリカ		ベルギー		小計
	①	②	⑤	⑥	
教師の発話総数	126	106 T1 93 T2 13	97	100	429
教師の発話総数 (発問総数 / 発話総数)	53 (42)	39 (37)	48 (49)	38 (38)	178 (41)
1 表紙	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
2 読書経験	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2)
3 書誌情報	3 (6)	0 (0)	4 (8)	1 (3)	8 (4)
4 場面の様子や登場人物の行動	5 (9)	10 (26)	10 (26)	3 (8)	28 (16)
5 予想	5 (9)	0 (0)	12 (25)	0 (0)	17 (9)
7 前時の学習の確認	1 (2)	1 (3)	0 (0)	3 (8)	5 (3)
10 言葉の意味	2 (4)	2 (5)	6 (13)	17 (45)	27 (15)
12 登場人物の気持ち	2 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (1)
14 感想	0 (0)	0 (0)	2 (4)	0 (0)	2 (1)
17 今後の学習の確認	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
18 人物・場面設定	27 (51)	19 (49)	0 (0)	0 (0)	46 (26)
19 本時の学習の確認	1 (2)	0 (0)	0 (0)	2 (5)	3 (2)
20 文字等への気づき	2 (4)	1 (3)	7 (15)	6 (16)	16 (9)
21 生活・知識とのつながり	0 (0)	5 (13)	7 (15)	3 (8)	15 (8)
22 別の話とのつながり	3 (6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (2)
23 読みの促し	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
24 学習方法	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (1)
発音への意識	0 (0)	1 (3)	0 (0)	2 (5)	3 (2)
小学校					
事例	アメリカ		ベルギー		小計
	③	④	⑦	⑧	
教師の発話総数	49	91	256	26	422
教師の発話総数 (発問総数 / 発話総数)	37 (76)	24 (26)	69 (27)	14 (54)	145 (34)
2 読書経験	0 (0)	1 (4)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
3 書誌情報	2 (5)	1 (4)	0 (0)	6 (43)	9 (6)
4 場面の様子や登場人物の行動	16 (9)	10 (42)	0 (0)	0 (0)	26 (18)
7 前時の学習の確認	4 (11)	0 (0)	1 (1)	1 (7)	6 (4)
10 言葉の意味	0 (0)	1 (4)	3 (4)	0 (0)	4 (3)
11 あらすじ	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
12 登場人物の気持ち	0 (0)	5 (21)	0 (0)	0 (0)	5 (3)
14 感想	0 (0)	2 (8)	0 (0)	0 (0)	2 (1)
16 展開	0 (0)	2 (8)	0 (0)	0 (0)	2 (1)
17 今後の学習の確認	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
18 人物・場面設定	0 (0)	1 (4)	1 (1)	0 (0)	2 (1)
19 本時の学習の確認	0 (0)	0 (0)	4 (6)	0 (0)	4 (3)
20 文字等への気づき	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
21 生活・知識とのつながり	0 (0)	0 (0)	9 (13)	0 (0)	9 (6)
23 読みの促し	0 (0)	1 (4)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
24 学習方法	10 (27)	0 (0)	2 (3)	5 (36)	17 (12)
25 他の場面との比較	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
26 根拠	2 (5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (1)
27 創作	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
28 音読の評価	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
29 友達の見解に対する考え	2 (5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (1)
30 本時の学習の振り返り	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
31 宿題	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
問い	1 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
発音への意識	0 (0)	0 (0)	48 (70)	2 (14)	50 (35)

日本にあり海外でないもの  
日本になく海外であるもの

表3-4 子供の問い・気づきの種類と出現数

( ) 内% / 小数点以下四捨五入

		幼稚園				
事例		アメリカ		ベルギー		小計
		①	②	⑤	⑥	
子供の発話総数		151	89	108	101	449
子供の問い・気づきの総数（問い・気づきの総数／発話総数）		4 (3)	2 (2)	1 (1)	3 (3)	10 (2)
1 表紙		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
2 読書経験		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
3 書誌情報		1 (25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (10)
5 予想		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
10 言葉の意味		1 (25)	1 (50)	0 (0)	1 (33)	3 (30)
17 今後の学習の確認		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
18 人物・場面設定		1 (25)	1 (50)	0 (0)	0 (0)	2 (20)
20 文字等への気づき		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
21 生活・知識とのつながり		1 (25)	0 (0)	0 (0)	2 (66)	3 (30)
22 別の話とのつながり		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
25 他の場面との比較		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
29 友達の意見に対する考え		0 (0)	0 (0)	1 (100)	0 (0)	1 (10)
現実と物語の違い		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

		小学校				
事例		アメリカ		ベルギー		小計
		③	④	⑦	⑧	
子供の発話総数		58	92	415	36	601
子供の問い・気づきの総数（問い・気づきの総数／発話総数）		0 (0)	3 (3)	28 (7)	1 (3)	32 (5)
1 表紙		0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
2 読書経験		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
3 書誌情報		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
4 場面の様子や登場人物の行動		0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
7 前時の学習の確認		0 (0)	0 (0)	1 (4)	0 (0)	1 (3)
10 言葉の意味		0 (0)	0 (0)	1 (4)	0 (0)	1 (3)
13 登場人物の気持ち		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
18 人物・場面設定		0 (0)	1 (33)	0 (0)	0 (0)	1 (3)
19 本時の学習の確認		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
20 文字等への気づき		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
21 生活・知識とのつながり		0 (0)	0 (0)	13 (46)	0 (0)	13 (40)
22 別の話とのつながり		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
24 学習方法		0 (0)	0 (0)	2 (7)	1 (100)	3 (9)
29 友達の意見に対する考え		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
31 宿題		0 (0)	0 (0)	1 (4)	0 (0)	1 (3)
学習箇所の確認		0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
学習内容の確認		0 (0)	0 (0)	3 (11)	0 (0)	3 (10)
発音への意識		0 (0)	0 (0)	7 (25)	0 (0)	7 (22)

日本にあり海外でないもの  
日本にない海外であるもの

表3-5 教師の発問(言語指導的要素)

発問の種類	発話例	発言の見られた事例		
		読前	読中	読後
幼稚園で見られた発問				
2 読書経験	①「以前にこの本を読んだことがあった人、親指を挙げて。」			①
3 書誌情報	①「Jan Breadが書いたお話で他に覚えているものがあつたら手を挙げて。」	①⑤⑥		①
4 場面の様子や登場人物の行動	②「彼らの仕事について話せる人はいますか？」	⑤	①⑤⑥	①②
5 予想	①「(前に学習した2冊の絵本を参照して)この『The Umbrella』は何が起こるか予想できる？」	①	①⑤	
7 前時の学習の確認	②「昨日、二人の重要な大統領についてお話を始めたわね。今日はみんなに本を渡すので、読み始めていいですよ。」	①②⑥		
10 言葉の意味	⑤「漕ぐ、の意味はみんなわかりますか？」	⑤⑥	①⑤⑥	①②⑤⑥
12 登場人物の気持ち	①「動物たちはどうしておびえているの？」		①	
14 感想	⑤「このお話はどうでしたか？」			⑤
18 人物・場面設定	①「トム、他にどんな登場人物がいましたか？」	①	①	①②
19 本時の学習の確認	⑥「今日は違う単語のカテゴリーを聞きますよ。」	①⑥		⑥
20 文字等への気づき	⑤「読める単語がある人？」	①⑤	⑤	②⑥
21 生活・知識とのつながり	②「だから、GerogeとAbeのお誕生日を2月にお祝いするのよ。」	②	⑤	②⑤
22 別の話とのつながり	①「“The Mitten”には動物がたくさん出てきましたか？」	①		
23 読みの促し	①「この本をここに置いておきたいと思います。もし見たい人がいたら、後で見てくださいね。」			①
24 学習方法	⑥「これから何をするか説明してくれる人はいますか？」			⑥
発音への意識	②「teethをつけて言える？」			②⑥
小学校で見られた発問				
2 読書経験	④「何人くらいの方が“My Lucky Day”を図書館で見たことがありますか？」	④		
3 書誌情報	⑧「(あるお話の)ページは本のどこにある？」	③⑧	④	
4 場面の様子や登場人物の行動	③「ちっ、ちっ、という音はどこからくるの？」	③	③④	
7 前時の学習の確認	③「(前回学習した模造紙を見せて)さて、何が問題だったか、見て教えてください。」	③⑦⑧		
10 言葉の意味	④「“tender meat”って何か知っている人。」	⑦	④	
12 登場人物の気持ち	④「きつねはこぶたに何をするとつもりだったと思う、ジョニー。キツネは何をしようと思っていたの？」		④	
14 感想	④「このお話が好きな人は親指を挙げて。あんまりよくないと思った人は親指を下げて。」			④
16 展開／構成	④「結局、きつねはLucky dayだったの？」		④	
18 人物・場面設定	④「あなたさっき『子ぶたがとっても賢い、っていついたけど、それってどういうことか教えて。』			④⑦
19 本時の学習の確認	⑦「今日は歌を歌いながら、新しい音を覚えさせます。よく聞いてください。」	⑦		⑦
20 文字等への気づき	⑦「25日はどうやって書くの？」			⑦
21 生活・知識とのつながり	⑦「シャルロはどうやって歩くの？」			⑦
23 読みの促し	④「この本を読みたい人は、おっきなおっきな図書館、公共図書館か、学校の図書室に行ってみてね、いい？」			④
24 学習方法	③「“The Emperor’s Egg”は、ここまでどういう方法で読んでみましたか？」	③⑧	③	⑦
26 根拠	③「それは何ページ？根拠はページいくつ・・・」		③	
29 友達の意見に対する考え	③「ジョセフ、あなたはディーンとハリーに賛成する？」		③	
問い	③「だれかお話に疑問のある人はいませんか。」		③	
発音への意識	⑦「黒板を見て、新しい音に関して何か気がつきますか？」	⑧		⑦

表 3-6 子供の問い・気づき（言語的指導的要素）

子供の問い・気づきの種類	問い・気づきの例	発言の見られた事例		
		読前	読中	読後
幼稚園で見られた問い・気づき				
3 書誌情報	①「これは“The Umbrell”っていうお話だよ。」	①		
10 言葉の意味	①「Toucanってなに？」		①	②⑤
18 人物・場面設定	②「ちょっと待って！彼らのお誕生日は両方とも2月なの？」		①	②
21 生活・知識とのつながり	⑥「（ブラッドオレンジは）食べたことがないよ。」	①		⑥
29 友達の見解に対する考え	⑤「（他の小さい熊を探すといった子に対して）どうやって探すの？」		⑤	
小学校で見られた問い・気づき				
1 表紙	④「（裏表紙を指さして）後ろをみて！」			④
4 場面の様子や登場人物の行動	④「フライパンを持ってるね。」		④	
7 前時の学習の確認	⑦「でも、前にやったお祭りの歌もカーニバルの歌じゃないの？」	⑦		
10 言葉の意味	⑦「46ってどういう意味？」	⑦		②
18 人物・場面設定	④「これは賢い子ぶたなんだね。」		④	
21 生活・知識とのつながり	⑦「（カーニバルでは）扮装するから？」	⑦		⑦
24 学習方法	⑧「でも、本当に分からなくて、それと難しい問題の場合は聞いていい？」	⑧		⑦
31 宿題	⑦「カーニバルの宿題も出る？」			⑦
学習内容の確認	⑦「えっと、この歌は何のお話という質問ですか？」	⑦		⑦
発音への意識	⑦「（C）はCornichonだ！」			⑦

表3-7 各国の幼小の読みの指導の特徴

国		アメリカ				ヘルギー				日本(研究1・2)	
施設選別		幼児教育施設ア-1	幼児教育施設ア-2	小学校ア-1	小学校ア-2	幼児教育施設ベ-1	幼児教育施設ベ-2	小学校ベ-1	小学校ベ-2	幼稚園	小学校
テキスト	絵本(共同)	○		○						○	
	教育小雑誌(個別)		○					○			
	各自プリント(個別)								○		
	教科書(個別)								○		○
	教師と子どもで斉唱する	○		○	○	○		○		○	
読み方	教師の範読										○
	教師による音読										○
	子供による黙読		○						○※一例にあり ○※少ない		○
	共同	○	○	○				○			○
	個別							○			○
教材・教具	なし										
	互いに距離が近い	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
位置関係	互いに距離が遠い							○			
	読みは1回のみ	○		○※单元内で読みを 繰り返す	○	○			○※個別	○	
活動の展開	読みを繰り返す		○					○※1時間内で読みを 繰り返す			○※1時間内(单元内) で読みを繰り返す
	読みの前または後に活動あり		○	○		○	○	○	○	○	○
発問や気づきの起点	教師起点単独型	○		○	○	○	○	○	○	○	○
	子供起点波及型		○	○	○	○	○	○	○	○	○
	教師起点波及型										
	回数多い	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	回数少ない								○	○	○
教師の発問	発問読前		○			○		○		○	○
	発問読中	○			○	○	○	○		○	○
	発問読後		○			○		○		○	○
	回数多い							○		○	
	回数少ない	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
子供の問い・気づき	問い・気づき読前				○	○		○	○		○
	問い・気づき読中	○		○	○	○		○		○	○
	問い・気づき読後		○			○		○		○	○
	観察されず			○		○		○			○

## 4 考察

### (1) 日本の読みの環境構成の特徴

表3-7を参照しながらアメリカ・ベルギーの読みの環境構成の特徴を描出し、日本の読みの環境構成について考察する。アメリカ・ベルギーの事例については幼小各2事例のため、研究3のみでそれぞれの文化における幼児教育と小学校1年生の学級の代表性を担保することは難しいが、教師へのインタビューや、同年の他学級の教師、あるいは他学校の教師への観察調査やインタビュー調査を通し、一定程度の一般性・典型性をもって論じられる部分について考察を行うこととする。

アメリカの幼小の読みの環境構成については、【テキスト】が共同か個別に関わらず、読みの環境構成が幼小で一致しているということにある。まず、教師と子供、子供同士の身体的【位置関係】に関して、幼小共に教師の前に敷かれたカーペットに子供たちが座って、身体的に近い【位置関係】で指導が行われるところにある。また、【テキスト】に関しては、〈事例②〉のように教育雑誌を各自に配布し、それを子供たち一人一人が読むという個別の【テキスト】が用いられる場面も観察された。しかし、【教材・教具】は共同のものも使い、物理的に近い【位置関係】で【テキスト】を読むことの指導が行われるという点はアメリカの幼小全事例に共通して見られた特徴である。特に、教師と子供同士の【位置関係】の近さは、観察対象とした学級の読むことの指導場面以外でも、あるいは他学級や他の学校の同学年の学級でも共通して見られた。

研究1・2の日本の事例でも観察された通り、身体的な【位置関係】が近いことで、教師と子供、子供同士が互いの様子を物理的な注意を向けやすく、また安心感や一体感をもちやすくなったり、近くの子供同士でおしゃべりのように自然に読みの交流が生まれたりする様子が窺えた。以下の断片1は、〈事例②〉で幼U2が個別の【テキスト】を使って読むことの指導をしている場面であるが、子供同士が身体的に近い【位置関係】にあるため、そうした読みの交流が自然に生じたと考えられる。

＜断片1：子供たち同士の読みの交流(事例②)＞	
T7	オッケー。まず、雑誌に目を通すのに30秒差しあげます。皆さん雑誌を見て、読んでみてください。さあどうぞ。見てください。(30秒強の間) いくつかの絵が載っているので見てください。
(子供たちが近くの子供と、【テキスト】にある挿絵を見て自分の気づいたことや読み取ったことを互いに話し出す。同時並行的にあちこちで子供たち同士話していたため、3人で話していた1グループの話し合いで聞き取れた部分を書	



き起こし、筆者が日本語訳した)	
C 1	(友達の小雑誌の挿絵を指さして)それはだれ?
C 2	George Washington だよ。
C 3	私、この人好きだな。
T 8	私の声が聞こえた人は1回手を叩いて。
CA	(1回手を叩く)
T 9	私の声が聞こえた人は2回手を叩いて。
CA	(2回手を叩く)

子供たちは各自小雑誌を読み終わった後、わからないことを友達に聞いたり、感想を述べたりしていた。身体的【位置関係】が近いことにより、読みの交流が近くに座っている子供同士で自然に生じたと考えられる。また、こうした身体的な【位置関係】は教師と子供同士の近さだけでなく、【テキスト】や【教材・教具】との物理的な【位置関係】の近さも生じさせる。これは、【テキスト】や【教材・教具】のような「モノにまなざしが集まり、それを媒介に子供達のまなざしが交わり、さらにはその中で個々の発見が交流され」、学びが生じている(一柳, 2010b)状態と言えよう。読みの環境構成を工夫することで【テキスト】や【教材・教具】を媒介して、教師と子供、子供同士のまなざしもまた交わりあい、読みが深まっていくと考えられる。ただ、こうした身体的・物理的な【位置関係】の近い読みの環境構成を工夫すれば、それだけで読みが深まるわけではない。読みの環境構成が子供たちの【テキスト】への問い・気づきを生じさせたときに、その機を見逃さず、子供の読みを取り上げ、全体へ問い直すという、まなざしをつなぐ教師の指導が重要となってくる。この点については、読みの指導内容で検討する。

ベルギーの幼小の読みの環境構成は、エコールマテルネルと小学校で異なる点が多かった。【テキスト】はエコールマテルネルで共同、小学校では個別であった。また、【教材・教具】もエコールマテルネルは共同、小学校は一部〈事例③〉で共同の【教材・教具】として黒板が用いられたが、エコールマテルネルで用いられた黒板は、物理的に近い【位置関係】にあり、子供が共同注意を向けやすい状況にあると考えられる。【読み方】に関しても異なる点が多かった。エコールマテルネルでは教師による読み聞かせが行われているのに対し、小学校では基本的に自分で読む、特に黙読で読む場面が〈事例⑤・⑥〉共に多く見られた。【位置関係】に関しても、エコールマテルネルは教師と子供、子供同士の身体的【位置関係】が近いのに対し、小学校は個別の椅子に教師と子供同士が互いに離れ座っており、身体的な【位置関係】が遠かった。しかし〈事例⑤〉では、授業

開始時には教室横のスペースにエコールマテルネルのように集まって床に座り、互いに身体的に近い【位置関係】で読みを行っている場面も見られた。この〈事例⑤〉では、研究1・2の日本の幼稚園よりは少ないが、研究3の4つの事例の中では最も多く子供の問い・気づきを起点とするやり取りや、教師起点でも子供たちから波及的に応答があるようなやり取りが観察された。こうした子供起点波及型や教師起点波及型のやり取りが生じたのは、読みの指導内容で詳細を述べるが、教師と子供、子供同士の身体的な【位置関係】が影響していると考えられる。

こうしたアメリカ・ベルギーの事例から幼小の読みの環境構成の特徴を考えると、アメリカは幼小に共通点が多く、ベルギーは差異が大きい可能性が示唆される。そして、ベルギーの幼小の環境構成は、日本の幼小の環境構成と共通する点が多く、幼児教育では共同【テキスト】が用いられ、小学校は個別【テキスト】、【読み方】も幼児教育は教師による読み聞かせ、小学校は子供自身が読む、【位置関係】においては幼児教育で身体的・物理的位置関係が近く、小学校で遠かった。ベルギーの事例からは日本の幼小と同じように、幼児教育の物理的な共同注意と小学校の観念上の共同注意のあり方に差があり、小学校において共同注意の難しさが生じることが示唆される。実際、ベルギーの小学校の〈事例⑦・⑧〉共に、幼児教育との読みの環境構成の違いが、学びを展開していく上で子供への不安要素となっている様子が窺えた。たとえば〈事例⑦〉では個人の座席に座り個別の活動になった途端、隣や前後の机に座る友達のプリントを覗きこんだり、立ち上がって先生や友達に尋ねに行ってしまうたりする子供たちの様子が観察された。子供たちが不安で他の子供がどのように読んでいるかを参照しないではいられない様子であった。そうした行動に対し、〈事例⑦〉の小 U1 は「見てはいけないよ!」とたしなめる様子も見受けられた。また、〈事例⑧〉では、教師が前に立ち学級全体で読んでいた間は落ち着いていたが、個別の学習活動になると自分では【テキスト】が読めず、友達のところに聞きに行く子供たちも出てきて、「席に戻って読みなさい!」と指導する発話があった。ベルギーの小学校の事例においては、教師と子供、子供同士が【テキスト】や【活動の展開】に観念的な共同注意を向けねばならず、個別の【テキスト】を用いた読みの学習が生じる【活動の展開】において、不安で落ち着かない様子が生じたと考えられる。

一方、日本においては、【活動の展開】として、研究1・2を通して、一人で【テキスト】の読み取りをする時間が学級全体での読みの話し合いの前後の黙読の時間以外ではほぼ見られず、学級全体で読み進めていく時間がほとんどであった。このため、教師が子供たちと共同注意を維持しながら、【テキスト】や物語理解のための話し合いに集中させるために、研究1・2で明らかとなったように、教師が今「何を見るか」「何をするか」を、指さしを用いながらこまめに注意を

惹きつける様子が窺えた。しかし、研究2の〈事例⑤p〉のように、授業の後半になると集中が維持できなくなる様子や、それを注意したり、維持したりするために、逆説的に「できるようになってきていること」を褒める教師の発話が見られた。

＜断片2：子供の集中を維持する教師の指導〈研究2－事例⑤p〉＞	
T146	<p>はい、じゃあ一回<u>姿勢をよくします</u>。足はぺったん、背筋はぴん。          (手を叩きながら)はい、えっとね、<u>手はお膝、手はお膝</u>。目は先生、<u>手はお膝</u>。昨日よりも随分最後まで聞けるようになった人増えました。成長したよね。最後はお友達のお話がだんだん長くなると、<u>手はお膝、背筋ぴん</u>。飽きてきてしまって、お友達と隣の人としゃべっちゃったり動いちゃったりいっぱいしてたけど、今日は最後山下さんのお話まで実は先生数えてただけど、みんなの発表の回数46回です。46回発表したということは、このクラス31人いて2人お休みだから29人だよね。その人ほとんど全員発表して、それから2個目発表した人もいる。46人ものお話聞けるようになったってすごいんだよみんな。よくできました。さて今日、手を挙げて発表できた人？頑張ったね。昨日より増えてるね。今日勇気がなくてできなかったお友達は、月曜日にまた頑張ろう。さて、(教科書の挿絵を見せながら)<u>この絵、みんなお揃いでしたが、一番最初の春に戻ります</u>。教科書しっかり持って、<u>春の詩のところのページ</u>を開けてください。一番最初。</p>

このように、「足はぺったん、背筋はぴん」「目は先生、手はお膝」のような注意や姿勢の維持を促す教師の発話や、個別【テキスト】であるが学級全体が内容や構成を共有する教科書の特殊性を子供たちに暗示する「この絵、みんなお揃いでしたが」という発話、あるいはどこのページに注意を向けるかというような「春の詩のところのページ」「一番最初」という発話が繰り返されていることが分かる。幼児教育の読みの環境構成とは大きな差異のあるベルギーや日本の小学校では、そうした共同注意や集中を維持することが難しい場面が、授業後半や個別学習において観察された。

こうした子供にとっての共同注意や集中の難しさを解消するために、日本やベルギー、またアメリカの幼小の読みの環境構成のような、【位置関係】の近接性や、共同の【テキスト】を用いた指導を幼児期から小学校1年生にかけて大切にすることで、読むことの指導の円滑な幼小接続が可能になると考えられる。

## (2) 日本の読みの指導内容の特徴

次に、読みの指導内容について、表3-3、表3-4、表3-5、表3-6を参照しながら、アメリカ・ベルギーの読みの指導内容の特徴を述べ、日本の幼小接続の特徴を考察する。またその際、発問や気づきの起点、教師の発問、子供の問い・気づきの3つの観点から整理する。

発問や気づきの起点に関して、アメリカ・ベルギーは両国の事例とも、幼小共に教師からの発問が多く、子供からの問い・気づきが非常に少ないという点が共通していた。子供からの問い・気づきが見られたのは、表3-4からわかるように、各国の事例の子供の全発話総数を100%としたとき、アメリカの〈事例①〉では4回(3%)、〈事例②〉では2回(2%)、〈事例③〉では0回(0%)、〈事例④〉では3回(3%)、ベルギーの〈事例⑤〉で1回(1%)、〈事例⑥〉で3(3%)、〈事例⑦〉で28回(7%)、〈事例⑧〉で1回(3%)である。ベルギーの小学校の〈事例⑦〉のみ、子供からの問い・気づきが7%程度見られたが、あとの事例では、5%以下あるいは観察されなかった。このようなアメリカ・ベルギーの幼小の発問や気づきの起点のあり方は日本の小学校との共通性があり、この点は研究1・2の小学校の教師の問い・気づきの起点の特徴で述べた通りであるが、教師の発問を起点とする教師—子供—教師という単線型のコミュニケーションが典型的に見られる。以下は、ベルギーの幼稚園〈事例⑤〉の教師の発問を起点とする教師—子供—教師の単線型のやり取りであるが、こうしたやり取りは研究3で調査を行ったアメリカ・ベルギーの全事例で頻繁に観察され、また研究1・2の日本の小学校の事例にも共通していた。

＜断片3：教師からの発問で展開するやり取り〈事例⑤〉＞	
T 1	クッションにとってここに座って。さて、今日はこの本を読みます。これは何か言える人(手を挙げながら)。これは何と呼ぶの？
C 1	見返し。
T 2	(否定の舌打ち)チッチッチ。
C 2	表紙。
T 3	表紙ですね。じゃあ、この表紙には何が見える？
CA	(口々に「小さい熊。」「熊。」「ボート。」などと言う)
T 4	皆同時に話すと分からないよ。手を挙げて。アレックス、何がある？
アレックス	アレックス：小さい熊とボート。
T 5	オッケー。小さい熊とボート。このボートの名前は？アルバ。
アルバ	小舟。

T 6	小舟だね。小舟の中に小さい熊がいる。で、どこにいるの？雪の中？砂漠の中？
C 6	水。
T 7	森の中？
C 7	水の中。
T 8	水の中ではなくて、水に浮いているのね。この後ろに見えるのは？
C 8	森。
T 9	森ですね。じゃあ、お話の題名は大体わかるでしょう。情報は全部知っているはず。題名はなんだろう？

こうした、アメリカ・ベルギーの幼小の教師と、日本の小学校の教師のやり取りの特徴は、読みの能力の向上を図る教師側の指導意図の強さを窺わせる。特に、欧米では保育カリキュラムにおいても、絵本の読み聞かせが言語やリテラシー能力の向上に寄与するものとして指導に重点が置かれている（仲本，2015；横山，2019）。こうした教師のリテラシー育成の意図が、アメリカ・ベルギーの幼小の教師、同様に日本の小学校の教師に見られ、その指導のあり方を特徴づけていると考えられる。こうした、教師の発問を起点とする教師－子供－教師の単線型のやり取りについては、Mehan（1979）が教室談話に特徴的に見られるやり取りであることを指摘し、これを IRE 連鎖としている。Mehan（1979）によれば IRE 連鎖は、教師－生徒間の相互行為のあり方であり、教師による開始（initiation）－生徒による応答（reply）－教師による評価（evaluation）である。こうした教師からの発問によって教師－子供のやり取りが直線的に生じる伝統的な教室におけるやり取りについて、一柳（2010a）は、「創造的で深い学びを阻害する」（p.20）ことがあると指摘している。そして、研究1の図1－1や研究2の図2－2に示したような日本の幼稚園の読み聞かせにおいて頻繁に典型的に観察された子供の問い・気づきを起点とするやり取りについて、「教師の問いではなく、子供の問いに基づき授業が進んでいくことも、学びを深めるにあたり重要である。なぜなら、その問いは、教材と子供が会う中で生まれた「真正な」ものだから」であり、「子どもたちは問いを出した子の読みに出会い、もう一度教材に出会い直すことができる」（一柳，2010a, p.23）のである。つまり、子供の問い・気づきを起点とするやり取りを大切にすることで、子供が【テキスト】に出会った時に立ち現れてくる一人一人の経験や興味・関心を生かした、また読みの力に応じた読むことの指導が可能となり、そうした問い・気づきは他の子供にとっての学びにもなると言えよう。

このような子供の問い・気づきを起点とするやり取りは、少ないながらもアメリカ・ベルギーの事例でも観察された。たとえば以下の断片4は、アメリカの小学校〈事例④〉で読み聞かせの後、お話の続きが裏表紙に描かれていることに気づいた子供が、絵本を指さしながら教師に問い・気づきを投げかけている場面である。

＜断片4：絵本への【表紙】への子供の問い・気づき〈事例④〉＞	
C1	(絵本の裏表紙を指さしながら)後ろを見て！
T46	なんでこの絵が裏表紙に描いてあるんでしょうね。
C2	まだきつねは疲れ果ててるよ。
T47	きつねはすごく疲れちゃってるね。目を見開いちゃってね。オッケー。

アメリカの幼小の事例では、読みの環境構成については【テキスト】や【位置関係】に特に日本の幼稚園の事例と共通性があることは先に述べた通りであるが、子供の問い・気づきが起点となり、それを教師が受けとめて問い返す場面は少ない。しかし、少ないながらもこうした子供の問い・気づきが起点となる子供―教師、また子供間の相互のやり取りはアメリカの小学校で観察されており、そしてその子供の問い・気づきは子供と絵本という共同の【テキスト】との物理的【位置関係】が近いからこそ生じた問い・気づきでもある。日本の幼児教育における読みの力の芽生えや、小学校における読みの力の育成を考えたときに、子供から生じた読みに関する問いや気づきを生かした読むことの指導を考えることは大変重要である。研究1の絵本の読み聞かせを教師と子供同士が近い【位置関係】でおこなった小学校の〈事例⑨〉同様、日本の読むことの指導を考える上で参考になる方法と言える。

また、もう一つの特徴として、教師起点の発問であっても、子供たちが教師の発問に対し、口々に応答する教師起点波及型のやり取りは、読みの環境構成において教師と子供同士の【位置関係】の近い、アメリカの幼小、ベルギーのエコールマテルネルの事例で見られた。以下の断片5は、子供から生じた問い・気づきについて他の子供が反応し、教師がその質問を精緻化する形で、教師起点で【言葉の意味】を子供たち全員に問い返し、それに対して子供たちが口々に波及型のやり取りを見せた場面である。この場面は、授業前半部分の子供たちが教師の前に集まって床に座っている時に見られた。

＜断片5：子供波及型・教師起点波及型の応答の様子(事例⑦)＞	
T & CA	(みんなで詩のプリントを見ながら、詩に節をつけて歌う)

C1	(歌に出てきた単語の意味を問う) <u>本当は carnival は bal なの？</u>
C2	<u>そうだよ。</u>
T9	<u>どうして？手を挙げて。</u>
C1	扮装をするから？
T10	それはあるね。
C3	それで bal なんだ。
T11	<u>どうして bal なんです？そもそも bal とはなんですか？</u>
C4	<u>bal は結婚したり，キスをしたり…</u>
T12	違うね。
C5	<u>踊る？</u>
T13	踊る。Carnival では扮装をして，踊ったり，遊んだりしてするの。
C6	<u>王子様とか？</u>
C7	<u>ラプンツェルみたい！</u>
C8	<u>あ，違う，シンデレラの中の王子様みたい。</u>
C9	<u>そうそう！シンデレラは 12 時に帰らなきゃいけないくて，階段に靴を忘れるみたい。</u>
T14	T14：そうね。さて，この歌のテーマは？シー！（子供たちを静かにさせる）歌。クララ？

断片 5 では，みんなで歌を歌った後，自然に子供起点の問い・気づきが生じている。それに対し，他の子供が反応したり，教師が取り上げたりして全体に投げかけ，そこから教師の発問が起点となっているが，教師の投げかけに対し子供たちが口々に自分の考えを述べている。教師と子供たちが，共同の【テキスト】である絵本の読み聞かせではなく，個別の【テキスト】である詩のプリントを見ながらも，身体的に近い【位置関係】で授業が展開されるために，周りの子供たちの発言に反応しやすくなり，また教師も近い【位置関係】にあるため，子供たちが口々に話をする様子を見守りながら，子供の声を拾って授業を展開していた。こうしたやり取りのパターンは子供から出てきた問いや気づきを教師が取り上げて発問の形にし，さらに教師起点波及型の教師－子供のやり取りのパターンで，子供たちが自由に発想したことを言い合えるやり取りとなっている。これは，日本の幼稚園において典型的に見られるやり取りである。

<断片 6：教師起点波及型の応答の様子(研究 2－事例①a)>	
T1	じゃあ，今日は，ちょっと <u>みんなに聞きたいことがあるんですけど…</u> お

	うちでいろんな野菜を食べると思うんだけど、 <u>ねぎを食べたことある人。</u>
C A	<u>はい！</u>
C 1	<u>なんか、ある感じがするかも。</u>
T 2	<u>ねぎ。ねぎってどんなのだったけ？</u>
C 2	<u>長ねぎ。</u>
C 3	<u>辛い。</u>
C 4	<u>玉ねぎ。</u>
T 3	<u>辛くて、丸いの？四角いの？</u>
C 5	<u>長い。</u>
C 6	<u>丸い。</u>
C 7	<u>丸長い。</u>
C A	<u>(口々に)丸くて・・・(聴き取り不可)</u>
T 4	<u>細長くて長いやつ。何入れるんだっけ？</u>

このようなやり取りは，日本では小学校でも見られるが，少ない。こうした子供の自由な発想が生かされ，教師が取り上げてくれることで読みの活動に展開していると子供が感じることができるようなやり取りを幼小で連続させていくことも必要だと考えられる。

また，教師の発問について，表 3－3 から分かるように幼児教育では，アメリカは【人物・場面設定】，【場面の様子や登場人物の行動】が多く見られ，次いで，【予想】【言葉の意味】【生活・知識とのつながり】【書誌情報】【文字等への気づき】【別の話とのつながり】が見られた。日本の幼稚園で見られなかったのは【発音への意識】である。また，ベルギーは【場面の様子や登場人物の行動】【言葉の意味】【文字等への気づき】【予想】【生活・知識とのつながり】が多く見られ，次いで，【書誌情報】【感想】【前時の学習の確認】【本時の学習の確認】であった。研究 2 の日本の 3 学期の事例と比較してみると，観察される発問の種類自体は共通するものが多く，また 1 回あたりの読み聞かせにおける教師の発問回数が多いたことが表 3－3 からわかる。各国の事例の教師の全発話総数を 100% としたとき，アメリカは〈事例①〉で 53 (42%)，〈事例②〉で 39 (37%)，ベルギーは〈事例③〉38 (38%)，〈事例⑤〉48 (49%) であり，対して日本の幼稚園は 2～25% (研究 2 表 2－3) と非常に少なかった。また，1 回の読み聞かせにおける発問の種類も日本は，アメリカ・ベルギーに比較して少なかった。日本では【場面の様子や登場人物の行動】【生活・知識とのつながり】が圧倒的に多く，次いで【書誌情報】【予想】【人物・場面設定】【文字等への気づき】で



あった。また、日本では見られなかった発問の種類としては、アメリカで【読書経験】【発音への意識】、ベルギーで【感想】【発音への意識】であった。一方、子供の発問に関しては、アメリカは非常に少なく、日本と共通する【書誌情報】【言葉の意味】【人物・場面設定】【生活・知識とのつながり】であった。ベルギーも同様に子供の発問が少なく、【言葉の意味】【生活・知識とのつながり】、そして日本で見られなかったが【友達の意見に対する考え】が見られた。

小学校については、アメリカは【場面の様子や登場人物の行動】【学習方法】が多く、次いで【登場人物の気持ち】【前時学習の確認】【書誌情報】【根拠】【友達の意見に対する考え】【感想】【展開】などが見られた。キンダーガーデンで大変頻繁に観察された【人物・場面設定】はほとんど観察されなかった。また、日本では観察されなかったが、文章に対する子供自身の【問い】を尋ねる発問も見られた。一方、ベルギーは【発音への意識】が圧倒的に多く、次いで【生活・知識とのつながり】【学習方法】【書誌情報】【本時の学習の確認】【言葉の意味】などが見られた。エコールマテルネルと比較すると共通する発問も多いが、〈事例⑦〉のように【発音への意識】に特化した授業や、〈事例⑧〉のように、フォニックスの学習に特化した短い文で構成される【テキスト】を、子供が自力で読み解き、ワークシートによる個別の読み取り課題が課せられるような授業が特徴的であった。また、日本で見られなかった【発音への意識】についての発問が非常に多く観察された。子供の問い・気づきについては、アメリカ同様少なく、日本の小学校とも似た傾向にあった。日本で見られなかった子供の問い・気づきとして【前時の学習の確認】【宿題】【学習内容の確認】【発音への意識】があった。

こうした、アメリカ・ベルギーの発問の種類は、それぞれのカリキュラムの影響を受けていることが示唆された。

たとえば、アメリカの事例では、California State Board of Education (2013) の CCSS に K-12 の学年ごとの読みのスタンダードが示され、教師はそれに沿って段階的な指導を行なっている。このため、幼小の読みの指導内容には連続性と段階性が見られる。K の段階から読みの指導内容には4つの大区分(重要なアイディアと詳細／技術と構造／知識とアイディアの統合／読みの範囲とテキストの複雑性のレベル)と、その大区分につきそれぞれ2-3の細かな区分の指導内容が示されており、その区分は12年まで一貫している。たとえばキンダーガーデンの「教師の促しや援助があって、物語の登場人物や場面設定、主な出来事について読むことができる」「教師の促しや援助があって、物語の作者とイラストレーターを答えられる」「テキストの予測をするために挿絵と文脈を用いる」「既有知識とテキスト内の情報や出来事を関連付ける」の項目は、小学校1年生ではそれぞれ「重要な詳細部分を使って、物語の登場人物や場面設定や

主な出来事を描写できる」「テキストの様々な部分で、物語の語り手を特定する」「テキスト内で次に何が起きるか予測をする」「既有知識とテキスト内の情報や出来事を関連付ける」となっている。キンダーガーデンでは「教師の促しや援助があって」できることを、小学校1年生では「自分で」できるように求めたり、キンダーガーデンでは「作者」のようにテキストに明示されていることが示され、小学校1年生では「語り手」のように解釈が伴う指導内容が示されているなど学年ごとに難易度が上がっていくように設定されている。幼小で全く同じ指導内容のものも見受けられた。

こうしたCCSSに基づく指導内容は、キンダーガーデンの【人物・場面設定】【場面の様子や登場人物の行動】【予想】【生活・知識とのつながり】【別の話とのつながり】、小学校の【場面の様子や登場人物の行動】【登場人物の気持ち】【展開】などの指導内容と関連していると考えられる。また、カリキュラムの記述から、小学校では教師の助けを借りずに自分でできるようになるという点で、【学習方法】、【前時学習の確認】、【根拠】を尋ねる発問が多かったと推察される。〈事例③〉の教師にインタビューしたところ、本事例は Reading Workshop (Atwell, 2015) を取り入れた実践であり、「優れた読み手」を育むため、学級全体での協同で読みの授業を行い、そこで学んだ読みの方略を用いて個人で読書する時間を取るという【活動の展開】をしていたという。研究1において、読みの指導内容を「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3つの観点から分析したが、このうちの特に「自覚性」を小学校において一層伸ばしていくことを幼小の連続性として考えたときに、〈事例③〉のように「優れた読み手」を育むという意図の下、読みの方略を知る、すなわち本研究における【学習方法】の発問のように「学び方を学ぶ」ことは、子供の読みの「自覚性」を高める上で、非常に重要な読みの指導内容となってくるだろう。また、この〈事例③〉では、本研究の全事例を通して唯一見られた「問い」についての発問が見られた。これも【学習方法】と関連する発問であるが、【テキスト】に対し、教師の発問に応える読み方を求めるのではなく、自ら【問い】をもって読む読み方を求める発問である。こうした発問を小学校の読むことの指導に積極的に取り入れていくことが、読むこと、学ぶことへの「自覚性」を高めていくと考えられる。

一方でキンダーガーデンについては、〈事例①〉や〈事例③〉の教師へのインタビューから危惧の声も聞かれた。NCLB 以来、CCSS が現場に持ち込まれ、遊びを大切にしていたキンダーガーデンにおいて、小学校への接続が強く意識され、活動が学習中心になってしまい school readiness の状況に陥っているとのことであった。キンダーガーデンと小学校1年生への移行は円滑であるものの、Preschool との接続が難しく、カリフォルニア州では Transiton-K と呼ばれる、

Preschoolとキンダーガーデンをつなぐ遊びを大切にしつつも学習へ移行する学級が新たに設けられたとのことであった。こうした点は、日本の幼児教育における遊びを大切にしつつも子供の読みの力の芽生えを育てていく読むことの指導を考える上で、その方法や内容を検討する必要があることを示している。しかし、読み聞かせ中に習得させたい言葉に関する質問をすることが言葉の理解を促すという研究(Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009)もあり、読み聞かせの果たす内生的帰属や外生的帰属の両方の機能を育てていくことが大切であろう。日本の幼稚園教育要領の領域「言葉」の内容の取扱いにおいても、「絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること」(文部科学省, 2017a, p.17)とあるように、想像を広げて読んだり、楽しんで読んだりするような内生的帰属はもちろん、読みの内容を自分の経験と結び付けたり、言葉に対する感覚を養ったりするような外生的帰属であるリテラシー能力の芽生えを促していくことも今後検討していく必要がある。

ベルギーについては、観察当時、幼児教育は国の定める領域に沿って各学校がカリキュラムを策定しているとのことで、明文化された資料が手に入らなかった。このため、現在の幼児教育のワロン語教育圏のカリキュラム“RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES” (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE, 2020a)を参照する。また、小学校教育については“LES SOCLES DE COMPÉTENCES” (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE, 2020b)を参照する。エコールマテルネルのフランス語のカリキュラムは、「言語とコミュニケーション」の領域に、「聞くこと／話すこと」と「読むこと／書くこと」がある。その「読むこと／書くこと」の下位項目に「知識」「方法」「スキル」があり、「知識」の項目内に「本の表紙の要素を読み取る」、また「方法」に「読書へ導く」、「分解／文や単語の構成」などがあり、さらにその下位項目としてそれぞれ「本の表紙からヒントを得る」、「文中の単語のまとまりを認識する」が設定されている。小学校は、「読むこと」「書くこと」「話すこと／聞くこと」があり、「読むこと」と「書くこと」の領域が分化し、「読むこと」の下位項目に「コミュニケーションの状況に応じた読書への導き」「意味を詳述する」「テキストの構成を特定する」「テキスト全体で句と句のグループ間の一貫性を認識する(1, 2年生は該当項目なし)」「文法単位を考慮する」「語彙のまとまりを理解する」「言語的要素と非言語的要素間の相互作用を知覚する」がある。その中の「意味を詳述する」の項目に「主人公とその行動、テキストの本質的な情報に関連する明示的な情報を特定する」、「テキストの構成を特定する」の項目に「物語

の主人公，時間と場所を探す」などが物語の読みに関連する指導内容として記載されている。

しかし，実態としては，エコールマテルネルでは，カリキュラムに見られるような【場面の様子や登場人物の行動】【言葉の意味】【文字等への気づき】【予想】【生活・知識とのつながり】【書誌情報】などの発問が観察されたが，小学校では【発音への意識】が圧倒的に多く，【生活・知識とのつながり】【学習方法】【書誌情報】【本時の学習の確認】【言葉の意味】などはほとんど観察されなかった。特に〈事例⑧〉は【テキスト】の目次の機能について全体で学習した後は，SVO 構造で書かれた 7 文で構成される場面の様子がわかる挿絵入り【テキスト】から読み取ったことを，主語，述語が穴あきになったワークシートに書き込んでいく活動を行っているため，教師からの発問も発話総数も研究 1～3 のどの事例より少なく，【書誌情報】【学習方法】【発音への意識】等に留まっている。〈事例⑧〉の授業の様子について，当該教師や他のベルギーの小学校の教師にも典型性を尋ねたところ，小学校 1，2 年生はフォニックスに基づいた短いテキストの読みを指導しており，一般的に行っている指導展開であるとのことであった。エコールマテルネルで行われるような読み聞かせを朝や下校時の集まりの際に「Cadeau(ご褒美)」のような意味ですることはあっても，読解の指導としては行わない，登場人物の心情を読み取るような読解の授業は 3 年生以降にする，との回答であった。また，このような幼小の差異が小学校へのカリキュラムの接続を難しくしているというエコールマテルネルの教師からの不満も聞かれた。幼児期では遊びを大切にしながらフォニックスなども指導し，絵本の読み聞かせを通して楽しく読みながら小学校への接続を考えているが，小学校の側は伝統的な方法を頑なに变えず，発音と文字の対応や，女性名詞・男性名詞の文法の指導などを一斉指導で徹底して指導する傾向があり，遊びを大切にする幼児教育と小学校 1 年生のギャップで同じ学校内でも学校不適応になるケースも少なくないと指摘する元校長もいた。こうしたフォニックス文法学習が中心で，読解を低学年で重視しない指導は，教師の発問や子供の問い・気づきの中に，ベルギーで【発音への意識】が多く見られたところからも分かり，日本の小学校の現状とも異なる。

読みの指導内容の教師の発問や子供の問い・気づきについてアメリカ・ベルギーの幼小の指導のあり方と日本を比較すると，指導内容はそれぞれの国のカリキュラムや読みの教育の歴史的背景に影響を受け，ベルギーのエコールマテルネルは日本の幼稚園と指導内容に共通性が見られるものの，教師からの発問が多い点や【言葉の意味】理解や語彙習得，【発音への意識】などはアメリカのキンダーガーデンに近い面が見られた。また，小学校については，日本とアメリカは読みの環境構成は全く異なるが，読みの指導内容に関しては共通点が多く読解指導が

中心であった。一方、ベルギーの小学校は、発音と文字を対応させたり、文字を正しく書いたり、語彙を増やしたりすることに重点が置かれた読みで、【場面の様子や登場人物の様子】【人物・場面設定】など想像を広げて読む力を伸ばす日本やアメリカの読解指導中心の読みの指導内容とは異なる点が多かった。

日本の読みの指導内容はアメリカ・ベルギーの幼児教育と共通性が見られるものの、アメリカと比較すると、教師からの発問が圧倒的に少なく、子供からの気づき・問いが多いこと、また読みの指導内容の種類も少ないことが明らかとなった。日本の幼小の読みの指導内容は、アメリカ・ベルギーでもそうであったように、幼児教育の3つの指針・要領や小学校学習指導要領のねらいや指導内容が反映されていると考えられる。

たとえば、小学校学習指導要領では、読むことに関連する指導として「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の双方にその指導事項が指導すべき内容として記されている。日本の小学校の読みに関する指導内容を見てみると、日本の小学校、そしてアメリカの小学校も似ているが、〔思考力、判断力、表現力等〕の読みが中心であり、その中で〔知識及び技能〕に関する指導がなされていることが分かる。一方ベルギーの読むことの指導は、日本の小学校学習指導要領で言えば、〔知識及び技能〕の指導内容を中心に指導が行われていると言えよう。また、日本の幼児教育における読み聞かせは、幼稚園教育要領では、以下のように述べられており、ねらいにおいて先生や友達と心を通わせるような人間関係の側面が強調されている点は小学校と異なる。しかし、想像する楽しさ、言葉に対する感覚、文字に対する興味や関心など、幼児教育においては到達目標ではないが、日本の小学校の国語における〔思考力、判断力、表現力等〕〔知識及び技能〕で指導される事項との方向性には共通性が見られ、幼児教育においてその芽生えや基礎を育むことが求められていることは明らかである。研究1・2で、日本の幼稚園と小学校の読むことの指導の特徴を比較してきたが、日本の中だけで幼小を比較するとその差異に目が向きがちである。しかし、日本と共通して文章を読む力を育むことに重点をおいていた研究3のアメリカの事例と比較すると、読みの言語技術 (language arts)<sup>(6)</sup> を意識的に高めようとする傾向の見られるアメリカの指導のあり方に対し、日本の読むことの指導は、幼小共に読むことを通して人とのつながりを感じたり、想像する楽しさを味わったりするような、情緒的な読みが共通して大切にされているとも考えられる。

このように教師の発問や子供の問い・気づきに焦点を当ててカリキュラムを比較すると、日本の読みの指導内容は、カリキュラム上は幼小で連続性をもっていることが分かる。しかし、あくまで幼児教育は方向目標であり、指導の具体的な

## 2 内 容

〔知識及び技能〕

(1) 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。

イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。

ウ 長音、拗よう音、促音、撥はつ音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ(「 」)の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

エ 第1学年においては、別表の学年別漢字配当表(以下「学年別漢字配当表」という。)の第1学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。第2学年においては、学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を読むこと。また、第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。

オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。

カ 文の中における主語と述語との関係に気付くこと。

キ 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れること。

ク 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。

〔思考力、判断力、表現力等〕

C 読むこと

(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。

イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。

ウ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。

エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。

オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。

カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。

(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動。

イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。

ウ 学校図書館などを利用し、図鑑や科学的なことについて書いた本などを読み、分かったことなどを説明する活動。

言葉(絵本に関連する部分のみ抜粋)

1 ねらい

(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

2 内容

(9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。

3 内容の取扱い

(3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。

(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。

内容については示されていない。このため、子供の生活や遊び、興味・関心とのつながり以外のテキストのもつ教材特性の分析が十分になされておらず、幼児教育において豊かなイメージをもったり、言葉に対する感覚を養ったりするといっても、具体的に教師がどのような発問をするか、読みの力の芽生えを促す上で重要な子供の問い・気づきは何であるか、教師が認識していない可能性もある。また、親しむ、興味をもつ、楽しさを味わうといった心情・意欲・態度や、生活とのつながりを重視する幼児教育における読み聞かせの伝統が根強いことによって、読みの力の芽生えを促す発問や子供の問い・気づきへの応答が、小学校と比較した時に量も種類も少なくなってしまう、幼小の読みの指導内容に大きな段差が生じる一因になることが危惧される。

## 5 まとめ

以上のような、アメリカ、ベルギーの事例に見出された幼小の読むことの指導の特徴を踏まえ、日本の幼小の読むことの指導の特徴と比較し、日本の読むことの指導の円滑な幼小接続について考察する。

読みの環境構成については、日本の幼稚園は、アメリカ、ベルギーの幼児教育と共通点が多かった。また、アメリカの小学校との共通性も見られた。一方、小学校については、ベルギーの小学校との共通点が多かった。また幼小の読みの環境構成に差が大きい点も、日本とベルギーは類似していた。

また、読みの指導内容については、発問や気づきの起点については、日本の幼稚園のみ子供からの問い・気づきが多く、日本の小学校及びアメリカ・ベルギーの幼小はすべて教師からの発問が多かった。さらに、日本の幼稚園はベルギーのエコールマテルネルと教師の発問に共通性が見られた。しかしベルギーのエコールマテルネルは、教師からの発問が多い点や【言葉の意味】理解や語彙習得、【発音への意識】等の指導意図が見られ、この点はベルギーのエコールマテルネルとアメリカのキンダーガーデンに共通点が多かった。一方、小学校については、日本とアメリカは読みの環境構成は全く異なるが、発問や気づきの起点や教師の発問に関しては共通点が多く、教師からの問いが多いこと、そして読解指導に特化している傾向が見られた。ベルギーの小学校は、読みの環境構成は日本の小学校と共通点が多いが、発音と文字を対応させたり、文字を正しく書いたり、語彙を増やしたりすることに重点が置かれていた。また、【場面の様子や登場人物の様子】【人物・場面設定】など想像を広げて読む読解指導中心の日本やアメリカの教師の発問の種類とは異なる点が多かった。

アメリカやベルギーの読むことの指導について、Wyse & Goswami(2010)は、欧米の読みの教育においては「これまで読むことをボトムアップ(発音や文字・単語の綴り)から教えるか、トップダウン(テキストから文字や音)を教えるかの



論争があったが、近年その両方を合わせたアプローチがなされるようになった」(p.379)としている。アメリカでは、観察した読むことの指導の時間以外に、フォニックスのような発音と文字を対応させる授業の様子も観察された。しかし、絵本を用いた読みの時間には、【言葉の意味】を問う質問や *sixteenth* の読み方の指導の場面は見られたものの、読解をすることに重きがおかれ、音を文字化するあるいは文字を発音するといったフォニックスの指導はほぼ見られなかった。こうした点にも、欧米における読みの教育の変化の一端が窺える。一方ベルギーでは、エコールマテルネルでは読み聞かせを通して読解の指導が行われており、その中で一部【文字等への気づき】や【発音への意識】を指導している多く見られたのに対し、小学校は容易な構文、短い文章という特徴をもつ、いわゆるフォニックス用の【テキスト】が用いられ、子供が自分で文字を読み、単語を理解して、短い文を読むことが指導の主なねらいとなっていることが分かった。しかし、【テキスト】の内容だけに注目するとテキストの文章内容の複雑性は幼小が逆転現象にあり、Wyse & Goswami(2010)も指摘するように、フォニックスに準拠した単調な文を読むことは子供の読みのモチベーションを下げることになる可能性も示唆される。

日本の小学校学習指導要領では、【文字等への気づき】や【発音への意識】は〔知識及び技能〕で指導することを求めているが、〔知識及び技能〕に関する配慮事項には、「(3)第2の各学年の内容の〔知識及び技能〕に示す事項については、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することを基本とし、必要に応じて、特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりするなど、指導の効果を高めるよう工夫すること」とあり、〔思考力、判断力、表現力等〕の例えば「読むこと」の指導の中で関連させながら指導することを基本としている。日本の小学校学習指導要領が示す通り、読みの指導内容は読解に限らずそれを支える文字、単語の認識や文法の理解など多岐にわたるが、それを知識及び技能の指導事項だけを取り立てて指導するのではなく、思考力、判断力、表現力等の読むことの指導事項と関連させながら、読みの力を育んでいくことが求められよう。

【注】

- (1)就学前 1 年間の教育施設。公立学校の場合，キンダーガーデンと小学校は概ね同敷地内にあり，スタッフルームも共用で教師同士の交流が日常的に行われている。
- (2)2 歳半から入園できる 3 年制の幼児教育施設。就学前学級はエコールマテルネル 3 年生である。エコールマテルネルと小学校は，アメリカ同様，概ね同敷地内にあり，スタッフルームも共用である。
- (3)トークンとは，子供が望ましい行動をした際に，ご褒美として与える物品のことをいう。
- (4)フォニックスとは，音韻意識と文字認識を対応させ、語彙習得や読解力の基盤をつくるボトムアップの指導法。英語の音声と文字を，多感覚（視覚，聴覚，動作）を用いながら連動させ，個々の音声を正しく識別し，その上で，個々の音声を連結（blending）させる操作を通して，単語全体の発音を認識させる Synthetic Phonics が主流である（湯澤美紀・山下桂世子，2015）。
- (5)「Gulu」は Les Alphas 社の主要なキャラクターである。
- (6)言語技術(language arts)とは，Block(2001)によれば，言語の体系と構造の学習，言語的慣習(文法，句読，綴り，書字)である。欧米の言語教育は言語技術の習得が重視されている。

## 第 5 章

### まとめと今後の展望

## 1 総合考察

本研究の目的は、幼稚園と小学校の読むことの指導場面における読みの環境構成と読みの指導内容の差異と連続性について、同一教材、長期的視点、そこから明らかとなった日本の幼小の読むことの指導の特徴をアメリカ・ベルギーと多文化比較をすることで浮き彫りにし、日本で実現可能な円滑な幼小接続のあり方を検討することであった。研究1・2・3を通して3つの視点から、日本の幼小双方の読みの環境構成と読みの指導内容について考察を行い、幼小の読むことの指導の差異と連続性について検討してきた。

第1章で概観してきたこれまでの多くの資料研究や幼児教育・小学校教育のどちらかに偏った研究とは異なり、研究1・2では日本の幼小、研究3ではアメリカ・ベルギーにおける読むことの指導場面の幼小双方の教師の指導の実態と子供の実態を明らかにすることができた。指導理論や教師の事後の振り返り等に基づく整えられた資料の分析とは異なり、教師と子供、子供同士の間で起こるダイナミックなやり取りから、教師が意図を持って、あるいは子供の実態に合わせて即興的に発問したり応答したりする姿が明らかとなった。また、子供のテキストや教師の発問に対する率直なつぶやきから、これまで欧米で研究されてきた幼児期に見られる子供の読みの力の芽生えを見取ることができ、幼児期の読み聞かせには読みの力を引き出したり、促したりする機能があることが推察された。さらに、先行研究で検討されてきた教師と子供の言語的なやり取りの分析に留まらず、観察を通して幼小の読むことの指導場面における物的・空間的・時間的な環境構成の特徴が明らかとなったことは大きな成果と言えよう。

特に、研究1・2の読むことの指導の環境構成と、指導内容の様相では、以下のことが明らかとなった。まず幼稚園において、①教師と子供同士、子供と共同テキストである絵本との身体的・物理的な距離が近い、②子供の問い・気づきを起点とするやり取りが多く見られる、③教師の発問の量や種類が小学校と比較して少なく、子供の問い・気づきが多いものの教師によって取り上げられない、④発問や問い・気づきの種類はテキストに明示されている場面の様子や登場人物の行動、人物・場面設定、生活経験に関連するものが多い、⑤目的意識をもって自覚的に読むというより想像を広げて物語を楽しむことが重視されていることが明らかとなった。こうした環境構成や指導内容により、幼稚園の読むことの指導においては、子供が安心感・一体感をもち、共同注意を向けやすく、今、何について学んでいるかが具体的で分かりやすく、子供自らやり取りに関わっている感覚をもちやすくなっていることが示唆された。また、小学校においては、①教師と子供同士の位置関係が遠く、内容・構成が共通する特殊な個別テキストである教科書や多様な教材・教具が用いられ、②教師の発問を起点とする教師—子供—教

師という単線型のやり取りが多く、③教師の発問の量や種類が幼稚園と比較して多いが子供の問い・気づきは少ない、あるいは全く見られない、④発問や問い・気づきの種類は幼稚園と共通のテキストに明示されているものに加え、推論が必要とされる登場人物の気持ちやテキスト全体を俯瞰する必要のあるあらすじや展開に関するものが加わり指導範囲が広がること、⑤前時の学習、本時の学習、今後の学習に関する見通しをもった自覚的な読みや、根拠をもって読むことが重視されるという特徴が見られた。

こうした読むことの指導の特徴から、幼稚園と小学校における読むことの指導には差異があることが示唆されたが、幼小双方でテキストが用いられ、共同注意が求められたり、共通する教師の発問や子供の問い・気づきがあったりする点では共通性も見られた。また、小学校の事例においても幼稚園と同様、近接性のある読み聞かせが行われたり、研究2の年長組3学期の事例では、小学校の教科書のように個別のテキストが用いられたり、子供からの問い・気づきだけでなく、教師からの発問も多くなったりするなど、幼児期から小学校1年生にかけての読むことの指導には重層性が見られ、それが幼小の読むことの指導に連続性をもたらしていると考えられる。

一方で、幼小の環境構成の違いから、幼稚園では物理的実体のある対象へ、小学校では個別テキストの同じ箇所や他の子供の考え等、観念的な対象へ、それぞれ注意を向けねばならないなど共同注意の抽象度に差異が生じていることが推察された。こうした幼小の共同注意のあり方の変化は、研究2の長期的な調査から、段階的に起こるのではなく、小学校入学時に一転し、小学校1年間を通してほとんど変容しないことが明らかとなった。

こうした、日本の幼稚園と小学校入門期の読むことの指導の特徴と、幼小の共通点と相違点は、研究3で他の文化と比較した際に、一層その輪郭がはっきりした。例えば、アメリカやベルギーの読むことの指導では、Wyse & Goswami(2010)等の先行研究からも示唆されるように、アルファベットの特徴である発音と文字の対応の難しさから、欧米の読むことの指導においてはボトムアップ(発音や文字・単語の綴り)から教える音韻意識の指導のあり方に重点が置かれている様子も見受けられた。また、研究3のアメリカの幼稚園や小学校の事例で観察された絵本の読み聞かせを用いたトップダウン(テキストから文字や音)の読むことの指導においても、小U1に特徴的に見られたような、教師から与えられた発問ではなくテキストから子供自身が問いを立てて読む技術や、叙述を根拠に推論する技術などは、言語技術(language arts)を習得させる指導意図が明確である。その一方で、日本は、登場人物や場面設定、場面の様子や登場人物の行動のような基礎的事項のみならず、登場人物の気持ちについて想像を広げて読

んだり、物語の内容に対するそれぞれの感じ方を大切にするような感想を求めたりする発問が、幼小共に特徴的だと考えられる。他国とは異なる言語技術を超えた、情緒的な読みの側面を指導する日本の読むことの指導のあり方も、研究3の多文化比較を通して明らかとなった。

研究1～3までの知見を踏まえ、第5章では3つの研究から個々に示唆された幼小の読みの環境構成と読みの指導内容について、(1)日本の幼児教育と小学校教育における読むことの指導の意味を改めて確認し、その上で(2)円滑な幼小接続のための読みの環境構成と、(2)円滑な幼小接続のための読みの指導内容の観点から総合的に考察し、今後の日本の読むことの指導における円滑な幼小接続の方途について検討する。

### (1) 幼児教育と小学校教育における読むことの指導の意味

研究1～3の結果や考察を踏まえつつ、日本における読むことの指導の意味を総合して考えてみると、端的にいうならば、日本の幼小の読むことの指導は、安心できる人間関係をベースに、想像する力を育んだり、物語についての感想や考えを友達と共有したりするなど、文字や文法、文章を正確に推論する言語技術を伸長するだけではない、社会的・情緒的な側面を含む、広範な読みの力を育もうとしていることが示唆される。

こうした本研究の幼稚園・小学校の教師と子供の読むことの指導における様相は、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領のような国のカリキュラムの影響を受けていると考えられる。たとえば、幼稚園教育要領解説の領域「言葉」の内容の取扱い(3)には絵本や物語の読み聞かせの扱いについて以下のように述べられている。

幼児は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方で絵本や物語などの世界に浸り、その面白さを味わう。絵本の絵に見入っている幼児、物語の展開に心躍らせている幼児、読んでくれる教師の声や表情を楽しんでいる幼児など様々である。教師は、その幼児なりの感じ方や楽しみ方を大切にしなければならない。また、幼児は、絵本や物語などの中に登場する人物や生き物、生活や自然などを自分の体験と照らし合わせて再認識したり、自分の知らない世界を想像したりして、イメージを一層豊かに広げていく。そのために、絵本や物語などを読み聞かせるときには、そのような楽しさを十分に味わうことができるよう、題材や幼児の理解力などに配慮して選択し、幼児の多様な興味や関心に応じることが必要である。幼児は、絵本や物語などの読み聞かせを通して、幼児と教師との心の交流が図られ、読んでもらった絵本や物語に特別な親しみを感じるように

なっていく。そして皆で一緒に見たり、聞いたりする機会では、一緒に見ている幼児同士も共感し合い、皆で見る楽しさを味わっていることが多い。そうした中で、一層イメージは広がっていくので、皆で一緒に見たり、聞いたりする機会にも、落ち着いた雰囲気をつくり、一人一人が絵本や物語の世界に浸り込めるようにすることが大切である。

(文部科学省, 2018, p.218)

また、小学校では小学校学習指導要領解説国語編の第1学年及び第2学年の〔思考力、判断力、表現力等〕「C 読むこと」の文学的文章の系統において、読みのプロセスに即していくつかの指導すべき事項が記載されている。それぞれの引用は以下の通りである。

#### ○構造と内容の把握(文学的文章)

イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。

文学的文章について、内容の大体を捉えながら読むことを示している。第1学年及び第2学年においては、場面の様子や「誰が何をした、どのようなことを言った」など、登場人物の行動などを基に、内容の大体を捉えることに重点を置いている。内容の大体を捉えることが、文章を精査・解釈することなどに結び付くことを徐々に実感できるようにしていくことが大切である。文学的文章の内容の大体を捉えることとは、場面の様子や登場人物の行動、会話などを手掛かりとしながら、物語の登場人物や主な出来事、結末などを大づかみに捉えることである。児童の発達や学習の状況に応じて、本や作品の題名、場面の様子を描いた挿絵なども手掛かりにしながら、誰が、どうして、どうなったかなどを把握することを繰り返して、物語全体の内容を正確に理解することが重要である。また、本の表紙や題名からどんな話が展開されるのかを予想するなどして、内容の大体を捉えることにつなげていくことも大切である。

なお、第1学年及び第2学年では、内容の大体を捉える際に音読したり読み聞かせを聞いたりすることも有効である。

(文部科学省, 2017c, p.70)

#### ○精査・解釈(文学的文章)

エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。

第1学年及び第2学年においては、イの指導事項で内容の大体を捉えたことを基に、場面の様子に着目して、登場人物の行動や会話について、何を

したのか、なぜしたのかなどを具体的に思い描きながら、その世界を豊かに想像することを示している。物語は通常複数の場面によって構成され、展開に即して時間や場所、周囲の風景、登場人物などの様子が変化しながら描かれている。場面の様子に着目するとは、登場人物の行動を具体的に想像する上で、物語の中のどの場面のどのような様子と結び付けて読むかを明らかにすることである。登場人物の行動を具体的に想像するとは、着目した場面の様子などの叙述を基に、主人公などの登場人物について、何をしたのか、どのような表情・口調・様子だったのかなどを具体的にイメージしたり、行動の理由を想像したりすることである。これは、第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年の指導事項を経て、中学校第1学年の指導事項の「内容を解釈すること」へと発展していく指導事項であり、叙述と結び付けて想像することが大切である。

(文部科学省, 2017c, pp.71-72)

### ○考えの形成

オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。

文章を読んで理解した内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつことを示している。文章の内容と自分の体験とを結び付けるとは、文章の内容を、自分が既にもっている知識や実際の経験と結び付けて解釈し、想像を広げたり理解を深めたりすることである。また、感想をもつとは、文章の内容に対して児童一人一人が思いをもつことである。読み手の体験は一人一人異なることから、どのような体験と結び付けて読むかによって、感想も異なってくる。指導に当たっては、児童の発達や学習の状況に応じて、文章との関連を考えながら、実際の経験を十分想起できるよう工夫することが考えられる。

(文部科学省, 2017c, pp.72-73)

### ○共有

カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。

文章を読んで感じたことや分かったことを共有することを示している。文章を読んで感じたことや分かったこととは、文章の構造と内容を把握し、精査・解釈することを通して、「おもしろいな」と感じたり「なるほど」と気付いたりすることである。これらの感想や気付きは、オの指導事項の指導を通して形成されるものであり、カの指導事項では、そうした一人一人の感想などを互いに共有し合うことが求められる。共有するとは、互いの思い



を分かち合ったり、感じ方や考え方を認め合ったりすることであり、感想などを書いて読み合ったり発表したりするなど様々な言語活動によって行うことが考えられる。児童の発達や学習の状況に応じて、一人一人が文章のどの叙述に対して、どのような感想をもったのかを共有しやすくするための配慮や、互いの思いや考えを受容する雰囲気をつくる工夫が大切である。

(文部科学省, 2017c, p.73)

幼稚園教育要領解説と比較すると、教師によって意識的に読みの指導が行われ、確実に資質・能力が育めるよう、プロセスに分かれてそれぞれの指導すべき事項が一つ一つ明記されていることが分かる。こうした小学校における指導すべき事項の明確化は、幼稚園での読み聞かせにおいては自分なりの感じ方や楽しみ方が望ましいとされていたのに対し、小学校の教師が、子供の読みの力を確実に伸長できているかどうか、到達目標に即して一人一人確認することが求められる立場にあるためと考えられる。

一方で、その指導内容を見てみると、幼稚園教育要領解説において述べられている、「絵本の絵に見入る」「物語の展開に心躍らせる」「読んでくれる教師の声や表情を楽しむ」「絵本や物語などの中に登場人物などを自分の体験と照らし合わせる」「イメージを豊かに広げる」といった指導内容は、小学校の読むことのプロセスの中にもより具体的に記載されており、日本の幼小の読むことの指導のカリキュラムがつながりをもったものであることが理解できる。

特に、「共有」に示される「児童の発達や学習の状況に応じて、一人一人が文章のどの叙述に対して、どのような感想をもったのかを共有しやすくするための配慮や、互いの思いや考えを受容する雰囲気をつくる」ことは、上述した幼稚園教育要領解説に示された「幼児と教師との心の交流が図られ、読んでもらった絵本や物語に特別な親しみを感じる」こと、「皆で一緒に見たり、聞いたりする機会では、一緒に見ている幼児同士も共感し合い、皆で見る楽しさを味わっている」こと、「そうした中で、一層イメージは広がっていくので、皆で一緒に見たり、聞いたりする機会にも、落ち着いた雰囲気をつくり、一人一人が絵本や物語の世界に浸り込めるようにする」ことが大切にされる幼稚園の読み聞かせから小学校の読むことの指導をつなぐ上で、大変重要な点であると考えられる。しかし、研究1・2の小学校の結果から、多くの小学校1年生の教室では、個別の【テキスト】を用い、教師と子供同士が互いに遠い【位置関係】にあるため、子供起点の発話が少なく子供が自分の考えを伸び伸び述べられない状況になったり、観念上の共同注意を向ける難しさから思いや考えを共有しにくくなったりする様子も窺えた。

こうした国の幼稚園・小学校のカリキュラムは、幼稚園が自分なりに物語を楽しむことをねらいとしていること、小学校が子供一人一人の読みの力を確実に育むことを目的としているという違いはあるものの、指導する内容には共通性があるため、教師が読みの環境構成、読みの指導内容をさらに工夫することによって、幼小の読むことの指導の連続性を図ることができると考えられる。

## （２）円滑な幼小接続のための読みの環境構成

研究１の同一教材の視点からは、幼小双方の教師とも、教師や子供同士の発言等に子供が注意を向けられるよう、読みの環境構成を工夫していることが示唆された。幼稚園の全事例、そして幼稚園と環境構成的要素の面で共通点が多かった小学校の〈事例⑨〉のように、【位置関係】が互いに近く、１冊の絵本に共同注意を向けながら展開される絵本の読み聞かせでは、子供は教師や他の子供たちと一体感をもって物語世界を味わい、その物語世界での共通の感情体験を積み重ねたり、物語の挿絵や本文についての子供の問い・気づきを取り上げたりすることによって、物語の理解を促している様子が窺えた。一方、〈事例⑨〉以外の小学校の事例では、絵本のように【位置関係】が近く、物理的に共通の対象に共同注意を向けるのではなく、注意を向ける対象が多岐にわたり、しかも離れた【位置関係】にある対象に注意を向けねばならない環境構成であった。そのため、個別の、しかし共通の【テキスト】である教科書や、子供から離れた【位置関係】にある黒板や黒板に貼られた絵や写真などの【教材・教具】、教師の発問や子供同士の問い・気づきに随時、注意を向けさせるような教師の指さしや指示が観察された。教師が今「何を見るか」「何をするか」指さしを用いたり、指示を出したりすることで、注意を向けにくく維持もしにくい環境構成であっても、子供が物語内容や教師の発問、子供同士の問い・気づきに注意を向け続けられるようにし、物語理解を促そうとする様子が窺えた。

研究２の長期的視点の研究からは、幼稚園でも小学校でも学級で共同の【テキスト】や【教材・教具】が用いられている点、テキストの【読み方】も教師だけが読んで聞かせる場面があり、幼小の指導に共通性があることが示唆された。一方、幼稚園では絵本以外の【教材・教具】が用いられなかったのに対し、小学校では黒板、ノート、ICT 黒板など複数の【教材・教具】が用いられる点や、幼稚園の【テキスト】は絵本や児童書に関わらず共同の【テキスト】なのに対し、小学校では個別の【テキスト】である教科書が用いられる点で幼小の読みの環境構成には差異も見られた。さらに、教師と子供の互いの【位置関係】が、幼稚園では近く、小学校では離れているという差異が見られた。つまり、幼稚園では近い距離で子供たちと教師が一体感をもちながら、実体のある【テキスト】に共同

注意を向けられる環境構成であるが、小学校では注意を向ける対象が複数あり、かつ実体のないものも対象に含まれ、観念上の共同注意を複数対象に対し向けなければならない環境設定であるといえることができる。こうした幼小の読みの環境構成の共通点と差異は、研究1の同一教材の結果と同様であった。研究2において新たに明らかになったこととして、そうした環境構成の差異が、小学校で最も早く観察を行った4月18日の〈事例⑤p〉からすべての小学校の事例で観察され、1年を通して変化がないことである。急激な環境構成の変化は、例えば研究1の〈事例⑧〉で見られたような離席して教師に自分の考えを伝えようとする姿など、子供に戸惑いをもたらす可能性も示唆される。小学校入門期においては、幼児期の読みの環境構成との連続性に配慮した小学校側の環境構成に再考が必要であると言える。

また、研究2では、研究1の同一教材の時とは異なる点も見られた。まず幼稚園において【テキスト】が絵のほとんどない児童書や幼年童話(〈事例①d・①e・②f・③j・③k〉)、あるいは個別の【テキスト】である月刊絵本(〈事例①c〉)を用いており、共有する絵を見て物語を理解するのではなく、教師の語りや教師の発問を通して物語を理解していく様子が観察された。そして、児童書や幼年童話はいくつかの短い章によって構成されるチャプター・ブックのため、〈事例①d・①e・②f・③j・③k〉では、同じ本の異なる章を毎日一章ずつ読んでいくという【活動の展開】が観察された。つながりのある物語を毎回章ごとに読んでいくという方法は、研究1の幼稚園の全事例や研究2の〈事例①a・①b・①c・②g・②h・③i〉で観察された一回で読み終わる絵本の場合とは異なり、単元内で物語を場面ごとに区切って読んでいく小学校の読むことの指導との共通性が見られた。さらに、幼稚園の〈事例①c〉では、子供が小学校の教科書のように一人一冊絵本を持ち、子供自身が読みながら教師や友達と気付いたことを伝え合う姿が見られた。この〈事例①c〉の【テキスト】や【読み方】は小学校との共通性が窺えたため、幼1にその意図を尋ねたところ「小学校の就学を見据え、月刊絵本の配本の機会に、自分の絵本をそれぞれの子供が読んで、気づいたことを話す読み方を取り入れてみた。幼児期なので、合っているか間違っているかではなく、気づいたことを伝え合う楽しさやどのように伝えたらうまく伝わるかを大切にしたい。また、ページをめくりながら読んでいくのに、子供たちが楽しんでページをめくっていけるように『ペロリンチョ』という言葉を使った」とのことであった。

研究2の長期的視点での調査では、幼稚園の事例は、研究1で対象とした民話絵本『おおきなかぶ』と異なる特質をもつ絵本や児童書等の読み聞かせ場面であったため研究1とは異なる結果が出るのが予想されたが、読みの環境構成に関

しては研究1の幼稚園の事例との共通性が多かった。一方で、同一教材の分析では見られなかった小学校の環境構成との共通性が見られたことから、幼稚園年長組の3学期の読むことの指導においては、幼1がインタビューで回答しているように、就学を見据えた小学校との共通性を孕む指導が意識されていると考えられる。

研究3の多文化比較の調査では、アメリカ、ベルギーは日本とはそれぞれ異なる文化的背景をもちながらも、幼児教育においては3カ国とも読みの環境構成に共通点が多く見られた。アメリカのキンダーガーデンでは、研究2の〈事例①c〉と同様に個別の【テキスト】が用いられたが、そうした【テキスト】の種類にも関わらず、アメリカ・ベルギー・日本共に、教師と子供、子供同士の身体的【位置関係】が近いこと、そして【教材・教具】も共同のものが用いられ、子供と教師、【テキスト】【教材・教具】との物理的【位置関係】が近いところで読むことの指導が行われた。また、【テキスト】に関しては、〈事例②〉のように教育雑誌を各自に配布し、それを子供たち一人一人が読むという個別の【テキスト】が用いられることもあるが、【教材・教具】も共同のものも使い、物理的に近い【位置関係】で【テキスト】を読むことの指導が行われるという点も特徴として挙げられる。研究1・2で考察された通り、身体的・物理的な【位置関係】の近さによって、教師と子供、子供同士が互いの様子に注意が向けやすく、安心感や一体感をもちやすくなったり、共同の【テキスト】に注意を向けやすく、教師と子供、子供同士で読みを共有したり、「一次的ことば」のようなおしゃべりを通して、自然に読みを交流したりできる環境が生まれてくると考えられる。

一方で、小学校の読みの環境構成は、日本はベルギーの2事例と似ている点が多く、個別の【テキスト】を用い、教師と子供同士の身体的【位置関係】、また【教材・教具】との物理的【位置関係】とのどちらも遠かった。【読み方】については、〈事例⑦〉では日本の小学校と同様、教師と子供が共に読む(歌う)場面が見られたが、〈事例⑧〉では教師と共に読む場面は見られず、「自力で読む」ことが求められる場面も見られた。アメリカの小学校の読みの環境構成は、日本・ベルギーの小学校との違いが多く、むしろ日本の幼稚園、アメリカのキンダーガーデン、ベルギーのエコールマテルネルの環境構成との共通点が多かった。教師と子供同士の身体的【位置関係】が近く、【テキスト】や【教材・教具】が共同で、子供や教師との物理的な【位置関係】が近いことが特徴として挙げられる。小学校においてもこうした読みの環境構成を取ることで、幼小の円滑な接続を実現していることが示唆された。

こうした研究3で分析対象としたアメリカとベルギーの読むことの指導場面は、限られた地域の少数の事例分析のため、それぞれの事例から明らかになったこと

がアメリカとベルギーの指導の典型例と言い切ることはできないが、筆者が観察した事例外の指導場面でも類似の環境構成が見られたこと、また、リーパー(2011)や吉田(2018)等、先行研究にもある通り、アメリカにおけるガイド・リーディングやリーディング・ワークショップなどの絵本の読み聞かせを用いた小学校の読むことの指導は一般的なものとして広く紹介されている。日本においても、研究1の小学校の〈事例⑨〉では、幼稚園の読むことの指導における環境構成的要素を取り入れ、教師と子供同士が互いに近い【位置関係】で絵本の読み聞かせを行うことで、子供からの問い・気づきを生かしながら読みの指導を行っていた。子供が挿絵を手掛かりに自身の読みに係る問い・気づきを伸び伸び発言できる環境構成を工夫することは、幼小の読むことの指導の円滑な接続を実現する一つの有効な方策となると考えられる。

さらに、教師と子供同士、教材の身体的・物理的な【位置関係】の近さは、共同注意にも影響していた。研究1の幼稚園と研究1の小2、研究2の幼稚園と研究3の幼児教育施設及びアメリカの小学校の事例ではこうした【位置関係】の近さが見られ、教師や子供たちが絵本の挿絵を指さしながら、【場面の様子や登場人物の行動】を捉えていた。一方、小学校では、共通の内容や構成を含むことが想定される個別の【テキスト】である教科書を一人一人の子供が持ちながら、今、教師や他の児童がどの部分に注目しているのか、教師がページ数などを尋ねたり、子供に該当箇所を指さしさせながら観念上の共同注意を向けさせる場面が見られた。こうした観念上の共同注意は、子供たちの読みの話し合い場面にも見られた。どの叙述を【根拠】に自分の考えを形成しているか、互いに個別の【テキスト】の該当箇所や他者の考えのような実体のないものに観念上の共同注意を向け合いながら、話し合いが展開していくのである。このように、幼児期には物理的な共同注意によって物語の読み取りをしていたところから、次第に抽象化した【テキスト】の叙述や他者の考えに観念上の共同注意を向け、読みを深める抽象的な話し合い活動が自律的に行えるようになると考えられる。

こうした幼稚園と小学校の読みの環境構成や指導内容の共通点と相違点から、読むことの指導に連続性をもたせるためには、子供が一体感や安心感をもち、共同注意の振り向けやすさの難易度を段階的に引き上げていくような環境構成の工夫や変容が必要になると考えられる。

### (3) 円滑な幼小接続のための読みの指導内容

読みの指導内容については、教師の発問と子供の問い・気づきに関するやり取りの起点と、教師の発問や子供の問い・気づきの2点から考察する。

#### 1) 教師の発問と子供の問い・気づきに関するやり取りの起点

研究1では、教師と子供の問い・気づきの起点の特徴について、幼稚園では、物語に係る子供の問い・気づきが発言され、そこから他の子供や教師が応答するという子供からの発話を起点とする相互交流が起こっている一方、小学校では子供の問い・気づきが〈事例⑨〉以外ほぼ観察されなかったことが挙げられる。こうした現象が起きた背景には、小学校における教師と子供、子供同士の【位置関係】が遠く、発言への抵抗感や緊張感が生じたり、教科書を子供が音読する【読み方】をするため、読んでいる最中に問いや気づきを発言しにくくなったりすることがあると考えられる。あるいは、研究1では分析対象としなかったが、挙手して順番に発言することを教師が求めるため、子供が不規則に発言しようとした場合、〈事例⑩〉「発表するときはルールがあります」のような規範を示す教師の発話が観察されることも多く、幼稚園の読み聞かせで求められる子供からの問い・気づきの発言が小学校では教師の統制の対象になるという場面があり、それが子供からの問い・気づきの発言を少なくする要因となっている可能性も示唆される。しかし、研究1で幼稚園に類似する環境構成で読み聞かせを行った〈事例⑨〉では、小学校であっても読み聞かせ中に子供の問い・気づきが多く見られ、読み聞かせ後には教師の発問からのやり取りがなされるという幼稚園と小学校の両方の指導の特徴が見られた。

研究2の教師と子供の問い・気づきの起点の特徴については、幼稚園では〈事例①c・③h・③i〉を除き、研究1の同一教材の調査結果と同様、教師からの発問より子供からの問い・気づきが多いことが明らかとなった。一方、〈事例①c・③h・③i〉では教師からの発問が子供からの問い・気づきよりも多かったことが挙げられる。幼稚園でも就学直前の3学期になると、子供の問い・気づきから読みが展開してだけでなく、教師側が子供の読みを促そうとし、意図的な働きかけが生じることが推察される。また、幼稚園の子供の問い・気づき(全13種類)の9種類が、幼稚園の教師の発問(全14種類)と共通であったことから、教師の読みの力の促しが子供の読みの力の芽生えとほぼ一致し、教師から問われるようなことを子供が自ら読み取ったり、子供が気づいたり疑問に思ったりするようなことを教師が問うたりするという相互関係があることが示唆された。また、小学校では、同一教材のときと同様、教師の発問をきっかけに教師と子供のやり取りが生じることが多く、〈事例④m・④o・⑤s・⑥x〉では子供の問い・気づきは観察されなかった。こうした教師の発問を起点とする活動の展開は、研究1でも小学校の授業の特徴として示唆されたが、長期的な観察を行った研究2でも同様の結果となった。さらに、教師の発問を起点とするやり取りは、入学直後でも1年生の後半でも変わらず、一貫して続いていた。しかし、研究1で子供起点波及型や教師起点波及型のような「小学校の読むことの授業を学習課題解決・精読

スタイルから子どもの考えがつながり、広がる創発的スタイル」(山元, 2019)へ転換していくことの必要性があることが指摘された。そのために、単に絵本の読み聞かせという【読み方】や【テキスト】を小学校の読むことの指導に取り入れるのではなく、読みの環境構成として教師と子供同士、また共同の【テキスト】や【教材・教具】と身体的・物理的に近い【位置関係】で行われるが重要であることも示唆された。小学校においても子供の問い・気づきが十分に生まれ、それを生かした読むことの指導を行なうことが重要であると考えられるが、研究2の長期的視点からの調査においては、小学校の読みの環境構成において、1学期から3学期まで環境構成の変化はなく、また幼児期との共通性も見られなかった。つまり、小学校入学時に、幼児期の読みの環境構成とはかなり質の異なる環境に一気に変化し、そこから1年間環境が変わらなかったと言える。こうした連続性のない急激な環境の変化は、入学時の子供にとっては戸惑いとなる可能性も示唆される。

一方で、読みの指導内容において、小学校側の「子どもの考えがつながり、広がる創発的スタイル」(山元, 2019)の読むことの指導の工夫も見られた。1つは、子供が音読劇に向けてグループごとに読みの練習をした〈事例④n〉である。〈事例④n〉では、子供からの問い・気づきが30(6%)観察されたが、子供たちが「音読劇に向けてより良い音読の仕方を考える」というめあてに沿って、子供同士で改善の仕方を提案したり、質問し合ったりする様子が見られた。教師が間に入らなくとも、めあてに基づいて子供同士の考えがつながり、音読をより良いものとしようとするやり取りが見られた。また、〈事例⑥w・x〉では、教師からの発問をきっかけにしているが、それに対する子供の応答を取り上げて、そこから【友達の意見に対する考え】を引き出し、子供同士の意見をつなげながら、読みを広げていくような教師起点波及型のやり取りが観察された。特に〈事例⑥x〉は今回観察した事例の中では最も遅い2月の事例であり、【友達の意見に対する考え】をもちながら子供自身が意見をつなげながら話し合いをすることを意識している様子が窺えた。そうした【友達の意見に対する考え】をつなげようとする教師と子供のやり取りは以下の通りである。

＜断片 1：友達の意見に対する考えをつなぐ教師と子供のやり取り（研究2－事例⑥x）＞	
T22	116 ページの絵も、あの、2人も知らせる気持ちで玄関に座っていたんでしょう？
C 1	それですごく2人で、腕を、腕を組んで、一緒に腕を組んで、すごいにこって。あの絵だから、そのくらいガマくんがすごく、ガマく

	んもカエルくんもすごくその時は喜んでいただと思います…はいっ！つながりました！
C 数名	(手を挙げながら)おおお。
C 2	つながったって。
C 3	「博士」がきた。
T 23	はい，じんくん。
じん	「なんできみが」って言ったのか分からない。
C 4	「つながり博士」じゃないよ。「つながりの神」だよ！
T 24	今，元に戻っちゃった。じゃあ，一回元にもどっていい？

C 1 は，自らの読みを前に発言した友達の発言からつなげて発言するように意識し，その後，C 2，C 3，C 4 が友達とつなげて話すことを価値づけるような発言をしている。こうした教師起点波及型のやり取りは，研究 2 の小 3 による 3 学期の〈事例⑥w・x〉の 2 事例で特に観察された。〈事例⑥〉の小 3 は算数を専門とする教師であるが，インタビューでも，日頃から子供同士が考えをつなげ合って子供と共に創っていく授業を大切にしていると述べていた。つまり，日々の教師の関わりや学習経験の積み重ねがあることにより，身体的・物理的近接性がない環境構成であっても，教師起点波及型のやり取りが実現可能となってくることが示唆される。

こうした研究 1・2 の日本のやり取りの起点の特徴について，研究 3 ではアメリカ・ベルギーとの比較を行った。その結果，日本の幼稚園のみ子供からの問い・気づきが多く，日本の小学校及びアメリカ・ベルギーの幼小の事例では，すべて教師からの発問が多いことが明らかとなった。しかし，教師起点であっても，教師起点の教師—子供—教師という単線型のいわゆる IRE 連鎖(Mehan, 1979)ではなく，教師の発問に対し子供が口々に反応しそれを教師が取り上げながら読みが展開していく教師起点波及型のやり取りは，アメリカの幼小，またベルギーのエコールマテルネルと，教師と子供が身体的に近い【位置関係】で授業が始まった〈事例⑦〉でも見られた。

教師起点の発問か，子供起点の問い・気づきがよいかという点に関して，Sipe(2008)が指摘するように教育的配慮に基づく教師の発問は読みの力を高めるのに重要であると考えられるが，日本の幼稚園や，研究 1 の互いに近い【位置関係】での読み聞かせを行った〈事例⑨〉，アメリカの幼小やベルギーのエコールマテルネルと小学校の〈事例⑦〉のように，子供が読みに係る問い・気づきを教師にコントロールされることなく伸び伸びと表現しながら読みに参加できる子供起点波及型や教師起点波及型のやり取りは，幼小の読むことの指導に連続性を



もたらず一つの方途と考えられる。山元(2019)も学習課題解決・精読スタイルから本研究で観察された子供起点波及型や教師起点波及型のような子供の考えがつながり、広がる創発的スタイルへと転換するためには、小学校においても読み聞かせが有効であるとしている。

また、断片1では、C1が絵を見て読み取りをしていることが分かる。研究1でも述べたように、昌子(2008)は国語科において文の指導が重視され、絵についてあまり扱わないために作品の読みが浅くなったり、困難になったりしていることを指摘しているが、〈事例⑥x〉のように、1年生の3学期の読みの授業であっても、【テキスト】に描いてある挿絵を手掛かりにしながら読んでいることが示唆され、挿絵を十分に生かした読みの指導を行なうことは小学校1年生においても重要であると考えられる。この〈事例⑥x〉のように、幼稚園と【テキスト】や【読み方】等の読みの環境構成に差異はあっても、読みの力や発達段階に応じた小学校なりの、子供の考えがつながり、広がる子供起点波及型や教師起点波及型の読むことの指導や、挿絵あるいは先行研究で指摘されてきたような小学校の読むことの授業に絵本の読み聞かせを導入するなどの指導の工夫によって幼小の連続性が生まれてくると推察される。

## 2)教師の発問と子供の問い・気づき

教師の発問、子供の問い・気づきに関しては「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3点から連続性ある指導の方策が考えられる。研究ごとに、この3点にどのような特徴が見られたか、またどのような方策が考えられるか、以下に述べる。

まず研究1では、「自覚性」に関して、【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】への言及は小学校でのみ観察された。幼稚園の読み聞かせが一回性の、子供からの問い・気づきを生かした即興的活動であるのに対し、小学校の読むことの指導は单元内で物語を繰り返し読むことが求められる活動であり、幼児でも1回読んで内容の大体を把握できる『おおきなかぶ』を繰り返し読む意欲を維持するには、なぜ繰り返し読むのか、ということが子供に実感できる目的が必要になる。その目的を子供に自覚させるのが、【前時の学習の確認】による本時の意味づけや、【今後の学習の確認】による読みの目的の設定と考えられる。こうした読みの目的の設定の意図は、研究1の〈事例⑭〉「はい、いいですか。この『おおきなかぶ』で、国語の勉強の時に皆は何がしたい、どんなお勉強がしたいかを教えてください」といった発問に見られる。読み聞かせを無自覚に楽しむ幼稚園とは異なり、小学校では子供自身が目的を達成するため複数回にわたって自覚的に物語を読む。こうした「無自覚的な読み」から「自覚的な読み」への転換を促す発問を接続の時期に取り入れていくことは、子供が主体的に読めるようにするために有効だと考えられる。

2点目に、「指導範囲」である。研究1において子供の問い・気づきの種類は幼小でほぼ差異がなく、幼稚園の子供にも読みの力の芽生えが窺える一方、教師の発問は小学校で急激に種類が増えることが示唆された。幼小共通の発問も多く観察され、そうした幼稚園での読みの指導内容は小学校につながっていくと考えられるが、小学校で急に指導範囲を拡張するのではなく、幼稚園でも小学校で見られた教師の発問に相当するような子供の問い・気づきが観察されているため、子供の読みの力に応じて、幼児期から読みの指導範囲を段階的に拡張していくことも可能であろう。

3点目に「系統性」である。【題名】のように幼小共通する発問であっても、題名を唱和させる幼稚園と、題名の意味を考えさせる小学校では発問の難易度に差がある。子供の読みの力の実態に即してこうした発問の難易度を調整したり、先述した指導範囲を拡張したりすることで、読みの指導内容に系統性をもたせることも重要であろう。研究1の考察でも述べたように丹藤(2018)は、小学校低学年では発達段階を考慮して「物語世界に浸らせることが優先される」としながらも、テキストに明示されていることを読み取るような物語の読みの基礎的指導内容を提案しているが、研究1における小学校の教師の発問【場面の様子や登場人物の行動】【あらすじ】【感想】【展開】【人物・場面設定】がこれに相当し、研究1の小学校の事例は、子供の読みの力に即した読みの指導内容となっていることが示唆された。一方、幼稚園では、子供からの問い・気づきは多く、読みの力の芽生えは十分にあると推察されるものの、教師があまり取り上げない事例もあった。研究1の幼4は、「読み聞かせは読みや言葉の力をつけるものと考えたことはなく、昼食前、降園前に気持ちを落ち着けるルーティンと考えている」とインタビューで答え、事例中も子供の問い・気づきを取り上げる場面は2回しかなく、教師の発話自体も少なかった。また、幼3や幼5は、保育室に『おおきなかぶ』の絵本を常設しており、幼3は「じゃあ、先生、この『おおきなかぶ』の絵本、あの(本棚を指して)本棚に入れておくからみんなも読んでみてね。」と日常の読書につながるような声掛けをしていた。あるいは、幼2や幼6のように絵本の読み聞かせの後、『おおきなかぶ』の即興劇を行い生活発表会への動機づけとした事例もあった。このように、幼稚園教師のインタビューや子供への言葉掛け、活動の展開から、幼稚園における読み聞かせは、小学校の国語の読むことの指導とは異なり、読みの力を高めることだけを目的とするのではなく、毎日の生活の中で心を落ち着け、人と人とのつながりを生み出す機能を果たしたり、他の活動や個の読書への意欲につなげたりする多様な目的をもつことが分かった。幼稚園教育要領においても、領域のねらいや内容を総合的に指導するよう明記されており、幼稚園における読み聞かせの指導内容をそのまま小学校の読みの指導内容に

つなげて考えることはできない。しかし、研究1では、幼稚園においても子供の読みの力の芽生えが見られ、教師も子供の育ちや気づきに合わせた読むことの指導を読み聞かせの中で行なっている様子も窺えた。幼児期の読み聞かせについては、読みっぱなしでよい(松居、2000)、あるいは質問したり感想を求めたりすることは控えるべき(余郷、2015)とする考え方もあるが、伊崎(2018)は読み聞かせにおいても「絵本や物語の論理的解釈が不可欠となる。幼児教育を推進する保育者の作品理解が、幼児期の言語発達に直結するから」(p.9)としている。領域「言葉」の内容や内容の取扱いに示される「言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れること」や「絵本に親しむこと」は、単純に絵本の読み聞かせの量を増やせば良いというものではなく、「絵本・物語の魅力をひもとき、作品の論理的・構造的な解釈を読み解くことを通して、保育環境構成として具現化できる」(伊崎、2018, p.12)としている。伊崎(2018)の指摘は、幼児期の言語発達における読み聞かせの重要性を示すとともに、読み聞かせを行う際には教師等の作品理解が欠かせないことを示している。読み聞かせにおける読みの指導内容について教師が徹底して作品理解をすることで、子供にすべてを指導するというのではなく、子供からの問い・気づきが生じたときに、それを意味づけ、学級に問い返し、読みを共有したり、深めたりすることが可能であることが示唆される。

研究2の長期的視点からの研究においては、研究1の同一教材と同様、幼稚園における読み聞かせが多様な目的をもち、教師はその目的に合わせた読み方をしていることが示唆されたが、教師が子供からの問い・気づきを取り上げたり、教師から発問を行ったりしながら読み聞かせが行われた事例が非常に多く見られた。研究1の同一教材の『おおきなかぶ』はすべて1学期、2学期に行われていたが、研究2の事例は3学期の事例であったため、読み聞かせを通して育まれる読みの力が小学校での読みの力につながっていく側面があることを教師が意識し、子供の問い・気づきを読みの指導内容として取り上げたり、教師からの発問をしたりすることで、子供の読みの力に沿った系統的で幼小の連続性ある読むことの指導を行なおうとする意図があることが窺えた。研究2についても研究1の同一教材の結果から見出された「自覚性」「指導範囲」「系統性」の3点から連続性ある指導の特徴を考察する。

1点目は、「自覚性」である。研究1では【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】への言及は小学校でのみ観察されたが、研究2では幼稚園の教師の発問で両方が観察され、子供の問い・気づきでも【今後の学習の確認】が観察された。これは、幼稚園でチャプター・ブックの読み聞かせが行われたため、前の章のあらすじの確認や次回の章の紹介などがなされたためである。幼稚園でも就学

前になるとチャプター・ブックのように章立てのある物語の読み聞かせを行うことが、幼稚園の教師へのインタビューからも明らかとなった。こうしたチャプター・ブックを読む際には、【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】など本時に読む章の意味づけをしたり、次回読む章の内容を簡単に紹介したりする教師の発問が見られ、物語の流れを考えながら見通しをもって読んでいく力が求められていることが示唆された。さらに、小学校になると、【前時の学習の確認】や【今後の学習の確認】に加え、教師の発問にも子供の問い・答えにも【本時の学習の確認】が見られるようになり、子供自身も本時の読みのめあてに自覚的になり、読みの授業に臨む様子が窺えた。こうした【本時の学習の確認】はたとえば、〈事例⑤s〉の教師のT74「では、今日のワークシートは一番最初の場面のところですよ。えーと、どんな風を書いてあるかというのを教科書から抜き取るだけなんだけれども。じゃあ、まず名前を書いて待ちましょう。めあてを言います、その後」といった発言のように、教師から一方的に提示されることもあれば、同じく〈事例⑤s〉のT79「あのね、きっとみんなが一番最初に読んだ感想を書いてくれたものの中にとってもいいものがたくさんあって。一つね、どうしてだろうって書いている人がいるのね…えーと、くじらぐもは何で学校が好きなんだろうって、はてな書いている人がいました」という発言のように、前時にノートに書いた子供の初発の感想にある子供から出てきた疑問を取り上げ、それを今日読み取るべきめあてとして子供に問い返しているパターンも見られた。あるいは、〈事例⑥v〉のように、子供からの問い・気づきを取り上げて他の子供たちに返し、音読のめあてとしている様子も窺えた。

＜断片2：子供の気づきからめあてをたてる〈事例⑥v〉＞	
T 3	はい、では一回宿題だったから、みんながどれくらい読めてるかやってみよっかな。」
C A	(教科書を机につけて開き、読む姿勢をとる)
T 4	おうちでそういう風に読むことにしたっけ？ そうだね、しゅんすけ君みたいにこうやって読むんだったね。
かずひろ 1	楽しく読みましょう！
T 5	かずひろくんが、「楽しく読みましょう」って言ってくれました。「楽しく読みましょう」って思っていない人が、1, 2, 3, 4, 5人。まだだねえ。あと1, 2。最後はたいちゃんとりんくんですね。あら、ことのちゃんだめになっちゃいました。
C	ちゃんと持ってないと読めないよ。
T 6	待ってるよ。

こうした子供からの【本時の学習の確認】が提案された際に、教師が取り上げて全体に返すことで、発言した「かずひろ」は自信をもち、何度も自分の考えた音読のめあてを繰り返す様子が見られた。この〈事例⑥ v〉は6月2日の事例であるが、子供一人一人が学習のめあてをもって読みの授業に臨む小学校の授業の展開にも慣れた頃、この事例のように子供自ら【本時の学習の確認】をしたことをきっかけとし、教師が取り上げて認めることで、幼児期の無自覚的な読みの力の芽生えの時期から、小学校期の自覚的な読みへ子供たちが自信をもって移行していくことができると考えられる。

2点目に、「指導範囲」である。研究1の同一教材の場合は、教師の発問が幼稚園と小学校を比較すると小学校の方が倍近く観察されたが、研究2の長期的視点での調査では、幼稚園でも子供の問い・気づきだけでなく教師の発問も頻繁に観察されるようになり、また幼小共通の教師の発問や子供の問い・気づきも多くなっていることが明らかとなった。研究1と研究2の事例は同一教師による連続する事例ではないが、研究1は主に幼稚園は1、2学期の事例であり、研究2は3学期の事例であることから、小学校で急に指導範囲が拡張されるのではなく、子供の読みの力の芽生えに応じて、1学期から3学期にかけて幼児期から読みの「指導範囲」が徐々に拡張されていることが示唆される。

最後に、「系統性」である。研究1の同一教材と同様、【書誌情報】の発問は幼小共通であったが、題名を唱和させるだけの幼稚園と、題名の意味を考えたり、ジャンルを考えさせたりするなど幼小の発問に難易度の差が見られた。発問の難易度や指導範囲を子供の読みの力の実態に即して段階的に引き上げていくことの重要性についてはすでに研究1で指摘した通りである。研究2の長期的視点からの調査では、幼稚園の3学期には小学校の読むことの指導で問われるような教師の発問や、それと共通する種類の子供の問い・気づきが見出され、研究1の同一教材の結果と合わせると、幼稚園においても読みの指導内容に就学に向けての「系統性」が見られたと考えられる。一方、小学校では、幼稚園で観察された教師の発問や子供の問い・気づきだけでなく、【学習方法】を学級で確認したり、あるいは読みの【根拠】を【テキスト】に求めたり、【音読の評価】や【友達の意見に対する考え】を交換したりするような、幼稚園の読むことの指導では全く見られない教師の問いや子供の問い・気づきも見られた。今回の少ない事例数では断言することはできないが、こうした小学校での読むことの指導を特徴づけるような指導内容については、【音読の評価】のように文字や言葉を流暢に読めているかどうかを確認するような教師の発問は比較的1学期に多く見られ、読みの

【根拠】を求めたり、読みについての【友達の見解に対する考え】をつないで話し合っていくことを求めたりする教師の発問は3学期になるにつれ増えていく傾向が見られ、子供の読みの力に合わせた指導内容の「系統性」があることが示唆された。今回観察された読みの指導内容だけでなく、他にも考え得る指導内容を抽出し、系統的に指導していくことが今後求められる。

研究2の長期的視点からの調査においても、研究1の同一教材の調査結果と同様、幼稚園における読み聞かせが、生活における興味・関心とのつながりを大切にしたり〈事例③h・③i〉、想像を広げて物語を味わったり〈事例①a・①b・②g〉、それに加えて長いお話のあらすじをつかみながら読んだり〈事例①d・①e・③j・③k〉、就学に向けて一人一人が本をもって読む経験ができるようにしたり〈事例①c〉など多様な目的をもち、教師はその目的に合わせた読み方をしていることが示唆された。また、幼稚園でも3学期には子供起点の問い・気づきだけでなく、教師起点波及型のやり取りが全事例で観察されたり、以下、〈事例①c〉のように個別【テキスト】を用いながら子供起点波及型の読み聞かせが行われたりした。

＜断片4：個別テキストを用いた読み聞かせにおける子供起点波及型のやり取り〈事例①c〉＞	
T86	ピンポンパンポーン。
C1	<u>けいご先生！</u>
C2	あー！
T87	ただいま、10階催物場にて、北海道展を開催中です。ピンポンパンポーン。
C1	<u>私のお母さんも赤色にきなさいって言われた、先生。</u>
T88	<u>本当？</u>
C3	やっぱり黄色にした。
T89	<u>本当。じゃあ、はるちゃんは何色にすんのか…</u>
C4	ピンク！
T90	ペロ…じゃあ、次のページ。ペロリンチョ。
C5	ピンク！
C6	黒！
C7	水色！
T90	やっぱりこれにする！
C10	黄色とかね。
T91	あ、はるちゃんはピンクにしたんだね。（後略）

読み聞かせが進んでいく中で、C1が自身のランドセル選びの経験を話し始めている。そこに、C3が反応したり、教師がT89で登場人物はどうかなのかを子供たちに問い直したりすると、たくさんの子供たちの発言が波及的に広がっていく様子が分かる。個別の【テキスト】を用いていても、子供たちが波及的にこうした反応を示し、教師が問い直しつつつながっていくのは、教師と子供同士の身体的な近接性が影響していることが推察される。一方、小学校でも〈事例④n〉のように少人数のグループで子供たちだけ子供起点波及型で話し合いをしたり、〈事例⑥x〉のように教師起点でも子供同士が考えをつなげ合ったり、文章だけでなく挿絵を用いながら読んでいくことで、接続の時期の子供の読みの力に即した、「子どもの考えがつながり、広がる創発的スタイル」の読みの指導内容につながり、系統的で幼小の連続性ある読むことの指導となっていくと考える。

研究1・2から、読みの指導内容に関して、子供からの問い・気づきを大切に、教師の計画していた指導内容と結び付けながら読み聞かせや授業を展開していくことで、学級の子供の読みの力や経験に合わせた指導範囲の拡張や系統性ある指導が可能となると考えられる。

こうした研究1・2の日本の幼小の読みの指導内容について研究3では多文化比較を行った。アメリカ・ベルギーの事例に見られた教師の発問、子供の問い・気づきと比較し、以下のような日本の特徴が明らかとなった。日本の幼稚園はベルギーのエコールマテルネルと教師の発問に共通性があり、絵本を通して【場面の様子や登場人物の行動】を読み取ったり、次の展開を【予想】したり、【生活・知識とのつながり】について考えながら読み聞かせが行われていた。しかし、ベルギーでは、【言葉の意味】理解や語彙習得、【発音への意識】等の指導意図が見られ、この点はベルギーのエコールマテルネルとアメリカのキンダーガーデンに共通点が多かった。一方、小学校については、日本とアメリカは読みの環境構成は全く異なるが、教師からの問いが多いこと、そして【場面の様子や登場人物の様子】【人物・場面設定】など想像を広げて物語を読む読解指導に特化した発問が多い傾向が見られた。しかし、ベルギーの小学校の事例では、読みの環境構成は日本の小学校と共通点が多いものの、教師からの発問や子供からの問い・気づきは、発音と文字を対応させたり、文字を正しく書いたり、語彙を増やしたりすることに重点が置かれ、読解指導中心の日本やアメリカの教師の発問の種類とは異なる点が多かった。

こうしたアメリカやベルギーの読むことの指導については、研究3でも述べた通り、近年、欧米の読みの教育においてボトムアップ(発音や文字・単語の綴り)からの指導かトップダウン(テキストから文字や音)からの指導かではなく、その両方を合わせたアプローチがなされるようになってきた(Wyse & Goswami,

2010)背景があり、今回調査を行ったアメリカの幼小の事例には、こうした指導法に対する考え方の変化が窺える。一方ベルギーでは、エコールマテルネルでは読み聞かせの中で【文字等への気づき】や【発音への意識】を指導するようなボトムアップとトップダウンが融合した指導をしていたのに対し、小学校は容易な構文、短い文章という特徴をもつ、いわゆるフォニックス用の【テキスト】が用いられ、子供が自分で文字を読み、単語を理解して、短い文を読むというボトムアップの読みが依然として重視されている様子が窺えた。〈事例⑧〉では、子供がフォニックスを適用しながら一人で文字を音にし、文を読む復号化のプロセスが見られたが、かなりの個人差が見られ、困難を極め子供もいた。しかし、一人一人個別の【テキスト】の読みが求められ、学級全体でのやり取りがほとんどないため、子供が途中で離席して教師や友達に質問したり、おしゃべりを始めたりする様子も観察された。こうしたフォニックスに準拠した単調な文を読む学習とその方法について、Wyse & Goswami(2010)も子供の読みのモチベーションを下げることになる可能性がある」と指摘している。アメリカやベルギーの事例は、先にも述べたようにごく限られた地域の少ない事例のため一般化することはできないが、抽出された特徴は先行研究からも少なからず他の欧米の読むことの指導にも共通して見られることが示唆されるため、今後も事例を増やしながら検討していく必要のある点である。

一方、日本の小学校学習指導要領では、【文字等への気づき】や【発音への意識】は〔知識及び技能〕で、物語等の文学的文章の読みは〔思考力、判断力、表現力等〕の「C 読むこと」で指導することを求めている。しかし、〔知識及び技能〕に関する配慮事項には、「(3)第2の各学年の内容の〔知識及び技能〕に示す事項については、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することを基本とし、必要に応じて、特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりするなど、指導の効果を高めるよう工夫すること」(p.38)と示されており、関連させながら指導することを基本としている。読解にはそれを支える文字、単語の認識や文法の理解が求められるが、そうした〔知識及び技能〕の指導事項だけを取り立てて指導するのではなく、〔思考力、判断力、表現力等〕の読むことの指導事項と関連させながら読みの力を育ていくようなボトムアップとトップダウンのバランスの取れた読むことの指導が、Wyse & Goswami(2010)らも指摘するように大切にすべきと考えられる。

#### (4) 今後の読むことの指導の幼小接続のあり方の試案

総合考察で述べてきた通り、日本の幼稚園と小学校の読むことの指導について、読みの環境構成と読みの指導内容の二つの観点から分析したところ、様々な差異



と共通性があることが明らかとなった。しかし、この差異と共通性から連続性のある指導を提案していくためには、まず、幼児教育と小学校教育がそれぞれどのような目標に向かって教育が行われているのか、またその教育の中でどのような読みの力を育むことが求められているのかが分からなければ、現在独立に存在している双方のカリキュラムを連続性・一貫性のあるものとしてつないでいくことはできない。そこで、カリキュラムの内容や方法を検討する前に、現在、幼児教育と小学校教育がそれぞれどのような力を子供に育むことをねらいとしているかについて考える必要があるだろう。

要領や指針は、時代に即した保育・教育を行うための国の方針であるため、改訂(改定)にはその時代に求められる力が反映されるが、今回も、そうした時代の変化を捉えた改訂(改定)となっている。内閣府(2016)は、これからの時代は狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に続く、「超スマート社会(Society 5.0)」と呼ばれる時代であり、超スマート社会とは「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」であるとしている。超スマート社会では、AI が膨大な情報が瞬時に収集、処理、やり取りをする「VUCA」(Volatility: 変動性, Uncertainty: 不確実性, Complexity: 複雑性, Ambiguity: 曖昧性)の時代となる。こうした VUCA 時代に、世界経済の発展と社会的課題の解決を図りながら持続可能な社会を形成していくためには、学校教育で学ぶ知識・技能では到底足りず、社会に出ても常に情報更新していく必要がある。そのため、Society 5.0 において求められる力は、知識・技能、思考力・判断力・表現力をベースとして、言葉や文化、時間や場所を超えながらも自己の主体性を軸にした学びに向かう一人一人の能力や人間性であると、Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会(2018)は指摘する。

つまり、超スマート社会、VUCA の時代を生きる子供たちには、第1章で述べた幼児教育の要領・指針及び小学校学習指導要領に示された3つの資質・能力が求められており、この資質・能力を乳幼児期から社会に出るまで主体的・対話的で深い学びを通して、一貫して育成することが求められていると言える。短期的な視点で幼児教育と小学校1年生を円滑につなげばよいのではなく、その先の小学校2年生以降中学年、高学年、また中学校、高校と育っていく子供たちの将来を見据えてその指導を考えていく必要があると言える。こうした予測不可能な VUCA 時代において、我々がどのような幼児教育と小学校教育を大切にしていったらよいかについて、2021年1月に中央教育審議会より「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」が出され、資質・能力を育む教育課程の編

成にあたって以下の点に留意するよう述べている。

(幼児教育と小学校教育，言語教育に関わる部分のみ抜粋・要約)

○3つの資質・能力の柱をバランスよく育成する。

○ICTも活用し，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実する。

○発達段階を考慮し，言語能力，情報活用能力，問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成する。教科書を含む多様なテキスト及び各種資料を適切に読み取る力を育成する。また，内容を適切に読み取れる教材の工夫をする。判断の根拠や理由を明確にしながら自分の考えを述べる力も身に付けさせる。

○幼児が主体的に環境と関わり，直接的・具体的な体験を通して豊かな感性を発揮したり好奇心や探究心が高まったりしていくなどの幼児期の学習を小学校以降にもつなげる。

○小学校低・中学年においては，安心して学べる居場所としての学級集団の中で，基礎的・基本的な知識及び技能を確実に定着させるとともに，知識及び技能の習得や活用の喜び，充実感を味わう活動を充実する。

○小学校低学年において，教師が提示する課題を自らの学習課題として捉え，他の児童や教師との対話が学びを深めるために存在することを理解する「学びの自覚化」が必要である。語彙については，意味・文脈を含めた語彙の獲得など言語能力の育成を図る。

○発達段階にかかわらず，児童生徒の実態を適切に捉え，その可能性を伸ばす環境を整えていく。例えば，教科等を学ぶ本質的な意義や学習状況を児童生徒に伝える，児童生徒同士の学び合いを取り入れた授業展開を行う。

○中学年以降，学習の進め方(学習計画，学習方法，自己評価等)を自ら調整していくことができるよう，発達の段階に配慮しながら指導する。

また，2021年7月から「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が開かれ，幼児期後半の教育から小学校教育にかけての接続の時期における幼保小の架け橋プログラムが検討されている。秋田(2021)は，OECDや各国の長期縦断研究等において，質の高い幼児教育・保育が，言語の使用やアカデミックスキルの芽生え，早期の識字および計算，社会情動的スキルなどといった様々な領域の子供の早期発達とその後の就学後のパフォーマンスにとって有益であること，また，幼児教育と小学校教育のカリキュラムの一貫性や継続的な幼保小接続の取組が，その後の子供たちの学力や社会的成長と関連していることも示唆している。特に，

5歳児において、遊びや暮らしの中での気づきから探究へという学びのプロセスが遊びの中で保障されること、さらに小学校1年生以降にも保障されていくための連携と接続が重要であるとしている。

こうした時代のニーズと本研究で示唆されたことを踏まえ、今後の読むことの指導の幼小の円滑な接続についての試案を提出したい。全体的な構想は、表5-1に示した通りである。研究1～3を通して、幼児期にも読みに関する資質・能力は育まれ、それが小学校に入学以降に伸びていく力の芽生えや基盤となっていくことが示唆された。つまり、資質・能力は、幼児期あるいはそれ以前からの芽生えと十全な発揮が繰り返され、高等学校あるいはそれ以降まで連続的に育まれていく性質をもっていることに鑑みると、現在一般的に用いられているような就学前のアプローチカリキュラムや小学校入学直後のスタートカリキュラム、あるいは小学校入門期という分断した、小学校教育がスタートの前提となるような言い方は適さない。そこで、この幼小接続の配慮が必要な時期を、本研究では、研究2の長期的調査で幼児教育と小学校教育の重層性が見られた幼稚園の3学期頃～1年生の1年間と捉え、これを「接続の時期」とする。幼児期後半～就学後1年には、幼児期と児童期の異なる発達段階の両方の特性や、芽生えと十全な発揮が濃淡をもって重層的に見られるため、子供の実態に合わせた「接続の時期」の読むことの指導のあり方を検討する必要がある。また、ここで試案の対象とする読むことの指導は、幼稚園においては領域言葉、そして第1章で述べたように、小学校国語科においては〔思考力、判断力、表現力等〕の「C 読むこと」の指導とする。

以下、本研究の分析の観点に沿って、今後の幼小の「接続の時期」の読みの指導の試案(表5-1)について述べたい。

#### ①読みの環境構成について

【テキスト】については幼小共通して共同の絵本を用い、子供が安心感と一体感をもって学習に臨めるように、また教師と子供同士が身体的に近い【位置関係】になるようにすることである。研究1・2を通して幼稚園の事例では、すべての教師と子供同士、そしてテキストが物理的・身体的に近い【位置関係】で共同の【テキスト】である絵本のみで共同注意を向けながら読み聞かせが行われていた。一方、小学校では研究2の事例から明らかになったように入学後すぐに、教師と子供同士が物理的・身体的に遠い【位置関係】、そして個別の【テキスト】と複数の【教材・教具】を用いる環境構成となってしまう。小学校に入学したばかりの子供たちにこうした大きな変化が急激に起こることは、様々な戸惑いにつながることで予想される。研究1の小学校の〈事例⑨〉のように、小学校入門期においても互いを近い【位置関係】にし、絵本のような共同の【テキスト】を

表5-1 幼小の接続の時期における読むことの指導の試案

施設種別		幼稚園	接続の時期	小学校
環境構成的要素	テキスト	絵本(共同)	○	
		教科書(個別)		○
	読み方	教師の読み聞かせ	○	
		教師と子どもで斉唱する	○	
		教師の範読		○
		子供による音読		○
		子供による黙読	○ ※一例にあり	○
	教材・教具	共同	○ ※少ない	○
		個別		○
		なし	○	
	位置関係	互いに距離が近い	○	
		互いに距離が遠い		○
	活動の展開	読みは1回のみ	○	
		読みを繰り返す	○	○ ※1時間内(単元内)で読みを繰り返す
		読みの前または後に活動あり	○ ※言語活動を取り入れる	○
言語指導的要素	発問や気づきの起点	教師起点単線型		○
		子供起点波及型	○	○
		教師起点波及型	○	
	教師の発問	回数多い	○ ※徐々に増やす	○
		回数少ない	○ ※研究2で多い	
		発問読前	○ ※学びの目的意識	○
		発問読中	○	
		発問読後	○ ※読みの交流 ※学びの振り返り	○
			○	
	子供の問い・気づき	回数多い	○	○ ※子供の問いを取り上げて読みに生かす
		回数少ない		○
		問い・気づき読前		○
		問い・気づき読中	○	
		問い・気づき読後	○	○
		観察されず		○

用いて指導することで、安心感や学級の一体感を生み出すことができると考えられる。また、昌子(2008)、住田(2015)、藤森・吉永(2019)も指摘するように、小学校に入学しても、特に接続の時期には、子供たちが想像を広げて物語を楽しんだり、理解したりできるように、絵本の文章部分を耳で聞くだけでなく、絵や周りの友達、教師の反応を手掛かりに読み聞かせが聞けるような環境構成をすることが重要であると考えられる。たとえば、教師と子供たちと【テキスト】である絵本が身体的・物理的に近い【位置関係】になるようにし、教師と子供、子供同士が絵本に物理的な共同注意を向けられるようにすることで、言葉を獲得したり、物語の理解をしたりしやすい環境構成とする。また、研究2の幼稚園の

〈事例①c〉のように、教師と子供が身体的に近い【位置関係】で、個別の【テキスト】を持ち寄って、個々の【テキスト】に観念上の共同注意をむける読みの指導を段階的に取り入れることで、個別の【テキスト】の読み方に徐々に慣れていくという方法も考えられる。【教材・教具】は共同のものから個別へ、徐々に増やしていく等の工夫により、共同注意の向けやすさを接続の時期には大切にしていることが必要であろう。

【読み方】については、研究1の〈事例⑨〉やアメリカの幼小で見られたように、教師が絵本を読み聞かせをすることで、子供が自分で文字を読んで物語も理解するという負荷を少なくする。こうした【読み方】の工夫により、次第に高度で複雑な物語の読解ができるようになると共に、そうした物語の読みと関連させながら、研究2の〈事例④l・⑤p・⑥v〉のように班ごとに「あいうえお」の歌を作るなど、語彙を増やしたり、明瞭な発音で音読したりするなどの〔知識及び技能〕における読みの指導事項も併せて指導していくようにする。幼児期に慣れ親しんだ物語であれば、研究1の〈事例⑨〉で観察されたように、子供たちが読みに関われるように教師と一緒に知っている部分や言いたいところと一緒に音読するという方法も考えられるだろう。

【活動の展開】については、研究1の幼稚園の〈事例②・⑥〉でも見られた劇遊びや、研究1の小学校の〈事例⑧・⑨・⑩〉で見られた身体化・動作化、あるいは授業内の教師の発言や教師へのインタビューから明らかとなった音読劇など、小学校学習指導要領（2017）の国語の目標に示される「言語活動」を通した学級の子供の興味・関心に応じた活動を行ったり、一緒に活動したい仲間が集まって協同的な学びができるようにしたりすることが重要であろう。

## ②読みの指導内容について

### 1) 発問や気づきの起点

一柳(2010a)は「教師の問いではなく、子どもの問いに基づき授業が進んでいくことも、学びを深めるにあたり重要である。なぜなら、その問いは、教材と子供が出会う中で生まれた「真正な」ものだからである」(p.23)という。こうした子供の問いや気づきを起点とし、山元(2019)が子供の考えがつながり、広がる創発的スタイルとする本研究で観察された【子供起点波及型】のやり取りを大切にする。一方、Sipe(2008)が述べているような教師からの問いも読みの力を育むには重要であり、接続の時期は、中央教育審議会(2021)が「教師が提示する課題を自らの学習課題として捉え、他の児童や教師との対話が学びを深めるために存在することを理解する「学びの自覚化」」(p.40)が求められる時期でもあるため、子供たちからの問い・気づきに読みの力の芽生えが見られるようになってきた時期から、少しずつ教師起点の発問も増やしていくようにするとよい。そ

の際、IRE連鎖のように教師—子供—教師という単線型のやり取りではなく、投げかけた教師の発問に対して子供たちが自分の考えを波及的に伸び伸びと述べられたり、友達と自由に読みを交流したりできるような【教師起点波及型】の発問も取り入れていく。本研究でも研究1で調査対象とした年長組1・2学期よりも前の幼稚園の実践では教師起点波及型が多く、研究2の年長組3学期には教師起点波及型や子供起点と教師起点が混じったような波及型のやり取りが見られたり、小学校でもグループ学習で子供起点波及型のやり取りが見られ、自身の読みを伸び伸び表現したりできるような教師の指導の工夫が求められよう。高橋・徳淵(1994)は集団での絵本の読み聞かせ場面での幼児の相互作用について「3歳児の発話は散発的であり他児の発話に影響することはあまりなく、4歳児では他児の発話に誘発される発話が増加してくるが、発展型発話は少ない。5歳児は他児の発話を単にそのまま繰り返すばかりでなく、新たな内容を付け加えることが急激に増えてくる」と述べているが、5歳児頃になると自分の読みや考えが出てきて、それを言葉や他の表現で生じることができるようになってくる。こうした話し合いの力の芽生えを大切にしながら、読みの力の芽生えを高めていくようにしたい。また、子供起点の問い・気づきは、【テキスト】と向き合った時の子供の素朴な問い・気づきであることが多いため、個々の子供の興味・関心、生活経験と結びついていたり、読みの力を反映したりしているものと推測される。このため、教師が子供の読みの力に合わせた指導を実践するためには無視できないものがある。

## 2)教師の発問・子供の問い・気づき

「自覚性」「指導範囲」「系統性」について、子供の読みの力の芽生えの実態に応じて、教師の発問の種類や、学級全体で取り上げる子供の問い・気づきの種類を事前に計画し、指導の最中にも即興的に調整していくことが大切であろう。一柳(2010a)は、「伝統的な教室のコミュニケーションをすべてなくし、多様な考えの交流を行えば学びが深まるわけではない」、「知識や情報を獲得することが目標ではなく、それらを用いて教材についての理解を深めることであり、そのための問いや教材を、教師が準備しているかどうかである」(p.25)としており、こうしたことは接続の時期のカリキュラムにおいても同様であろう。

まず、「自覚性」については、中央教育審議会(2021)が、中学年以降、学習の進め方(学習計画、学習方法、自己評価等)を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導するとしているように、小学校の低学年もまた中学年以降に伸長する資質・能力の芽生えの時期である。幼児期には子供自身は読み聞かせを無自覚の内に楽しみながら読みの力が芽生えてくる。そしてその芽生えを教師が取り上げて学級全体で話し合ったり、時に教師から投げかけた発問に

子供たちが思いや考えを表現したりしながら、次第に子供自身が読みのめあてをもって自覚的に読み、中学年になった時に「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと」（文部科学省，2017b, p.34）ができてようになっていくのである。このように考えると、自覚的な読みになっていく接続の時期には、〈事例①d・①e・②f・③j・③k〉のチャプター・ブックの読み聞かせのように長い物語を章ごとあるいは場面ごとに区切りながら、【前時の学習の確認】、【本時の活動の確認】、【今後の学習の確認】といった見通しをもって読みの活動に参加できるような発問を大切にするとよいだろう。また、自立して読むことができるように【学習方法】を自覚したり、【友達の意見に対する考え】に気づいたり、取り入れたりしながら読んでいけるとよい。

また、「指導範囲」「系統性」に関しては、教師が発問したり、子供の問い・気づきを取り上げて、研究3のアメリカの読み聞かせを用いた読みの指導のように、読みの前にどんな物語か【表紙】や題名や作者のような【書誌情報】から【展開】を【予想】させたり、子供の経験や本との関わりに関する【生活・知識とのつながり】【読書経験】を引き出す発問や子供の問い・気づきを取り上げたりするとよいだろう。アメリカのCCSSに示されているように読みの指導内容に「系統性」をもたせ、段階的に「指導範囲」を拡張するために発問の種類を徐々に増やしていくことも大切である。接続の時期には、同じ種類の発問でも、絵や文章に明示されている情報の読み取りから始め、次第に絵や文章から【根拠】をもって推論することが求められるような読みに移行していく。たとえば、研究1・2の幼小で見られたような【場面の様子や登場人物の行動】【人物・場面設定】のような絵本の絵や文章に明示されている情報から【登場人物の気持ち】やその変容、【あらすじ】や【展開】のように「系統性」をもたせつつ、「指導範囲」を広げていくようにする。そして読み聞かせ後には、読んだことについて子供たちがどんな【感想】、あるいはもう少し精緻化された【問い】をもったかを、【友達の意見に対する考え】を伝えながら読み深めていくことができるだろう。その際、「自覚性」を一層高めるために、【学習方法】を子供たちが知ったり、自ら考えたりしながら、学習を進めていくとよい。さらには、子供たちが興味をもった本を自分で読んでいけるように【文字等への気づき】を認めたり、自分で絵本を読んでみるよう【読みの促し】をしたりしていくことも大切である。こうした【テキスト】内容に直接かかわる教師の発問や子供の問い・気づきに関しては、読み聞かせの最中に物語の展開に支障が出るような場合は受け止める程度に留め、読み聞かせ後に話し合うようにするとよい。

とはいえ、幼児期においては、幼稚園教育要領にも示されているように、絵本

や物語についての指導は読みの力を高める目的のためだけに行なわれるものではない。上記の読みの指導内容の試案は、あくまで子供にその読みの力の芽生えが見えてきた時機を捉え、子供からの問い・気づきとして現れたものを取り上げていたり、読み聞かせの様々な機能のうちの一つとして大切にしたりすることを提案するものである。そうした指導が、幼稚園教育要領にも示される子供の言葉に対する感覚を育んだり、想像を広げて物語を楽しんだりする力を育み、小学校に入学したあとの読みの力につながっていくのである。

しかし現実には、研究1〈事例③〉の幼稚園の読み聞かせの中に見られたような教師と子供のやり取りが幼稚園の事例では見られることもあった。

T75：あー、みんなで一緒に、頑張ってうんとこしょーって抜いたかぶを運  
んでるの。Aくん、運んでるっていうのに気づいたの。おばあさんと、お  
じいさんと…

B：(挿絵を指さしながら)おじいさん、おばあさん、まごって、抜いた順にな  
ってるの！

T76：あ、ほんとだ、大発見！じゃあ、みんな一回座って。Aくんが言って  
くれたこのかぶ、運んでって何するんだろうね、おうちに持って帰って。

幼3は、このやり取りの前にAくんが気づいたかぶを抜いた後の想像を広げる読みを強く意識している。このため、Bの発言を「あ、ほんとだ、大発見！」と受け止めるものの、全体へ投げかけはしない。こうした幼3と子供たちのやり取りは、教師が子供なりに想像を広げて読むことをねらいとしている反面、読みの力の芽生えとして捉えられる登場人物の登場順への気づきを見逃してしまっていると考えることもできる。

幼児教育は、設定されている教師の計画に沿って固定的に行われるのではなく、子供の資質・能力の育ちや興味・関心に応じて柔軟に指導することが大切にされている。このことは読み聞かせにおいても同様であろう。子供の読みの力の育ちに合わせて、環境構成や指導内容をさらに工夫することも大切にしたい。また、小学校教育側でも、伝統的な環境構成や読みの指導内容に縛られず、子供の実態に即した指導のあり方を考えていくことが大切である。そして、子供の実態を把握し、それに即した指導を工夫していくことが必要なのは、なにも接続の時期に限ったことではない。本研究の知見である読みの環境構成と指導内容の要素は、人がどのように読んでいるか、学んでいるかを理解する上での手掛かりとなるものである。子供の実態に即して、これらの読みの環境構成や読みの指導内容を読むことの指導に生かしていくことは、接続の時期以降のすべての子供たちが、意



欲をもって、分かりやすく、効果的に読みの力を育んでいくことにも貢献するものとする。

## 2 本研究の課題と今後の展望

### (1) 本研究の課題

本研究の意義は、第一に、これまでの幼小接続研究で課題となっていた、幼児教育と小学校教育双方の実践を分析すること、またその実践における教師の指導や子供の実態を、同一教材、長期的変容、多文化比較の観点から検討し、日本の幼小における読むことの指導の特徴を明らかにできたことが挙げられる。第二に、読みの環境構成と読みの指導内容の2点から、幼小の読むことの指導の特徴を明らかにしたことである。これまで碓井（2015）が、幼小1事例の分析から教室環境の差異や、入門期の「話す・聞く」の授業における子供の発話の特徴を明らかにしているが、本研究では多くの事例を分析対象とし、環境構成と読みの指導内容に焦点を当て、次のことを明らかにすることができた。まず読みの環境構成では、教師と子供、共同テキストの身体的・物理的近接性が、子供に安心感と一体感をもたらし、物理的な共同注意を向けたり、言語獲得や物語理解をしたりしやすいこと、読みの指導内容では、子供同士の発言がつながり合って学びが展開する子供起点波及型や教師起点波及型、子供の問い・気づきを生かした指導が重要であることが示唆された。さらに、教師の「自覚性」を促す発問や気づきが幼児期から徐々に小学校1年生にかけて増えていくこと、幼児期から徐々に発問や気づきの種類が増え「指導範囲」が拡張したり、子供の読みの力が伸長したりすること、発問や問いが幼児期から徐々に難易度が上がっていく「系統性」が見られることを明らかにした。第三に、研究1～研究3の一連の研究成果から、幼小双方の読むことの指導における課題を検討し、それぞれの特徴的な環境構成と指導内容から子どもの問いや気づきを導き、読みの力を育む幼児教育から小学校教育への接続の時期の読むことの指導の試案を提出したことである。

一方で、今後の課題として、第一にカリキュラム論の観点から、幼小双方の教師による環境や方法のプロセスを検討することである。接続の時期の読むことの指導の試案を提出したことは大きな成果であるが、齊藤（2017）が指摘するように幼小双方からの教師による検討と、本試案が実践において機能するのか実践的検討が今後必要である。また、教師と子供の実態に即したよりよいカリキュラムとするために、カリキュラム・マネジメントを行うことも重要である。第二に読者反応理論のような社会文化的学習理論の観点から、教師・子供の経験や既有知識等の差異による読みの様相を、詳細な事例分析を通して明らかにすることである。教師や子供は、一人一人が読者として自身の経験や知識をもちながら、文

学作品に出会う。そして一人一人異なる文学作品への反応が生まれてくる。そうした「一人ひとりの読者の読みを基盤とするアプローチ」(山元, 2018)として読むことの指導を考えたとき, 本研究のような事例の共通性や差異を明らかにするマクロな捉え方ではなく, 1つ1つの事例の中に見える, 教師や子供のテキストに対する反応とその背景にある経験や知識, 興味・関心を人そのものの読みのあり方としてミクロに捉えて分析していくことも, 今後求められよう。第三に, 事例の典型性や知見の妥当性を検証することである。本研究では, 長期的調査も多文化比較も事例が少なく, その時期やその国の指導としての典型性を十分検討できなかった。このため, さらに多くの事例から読むことの指導について検討する必要がある。さらに教師・子供の読むことの指導に対する意識調査等, 量的な分析を組み合わせるなどして, トライアングレーションを行い, さらに研究を発展させたいと考える。

## (2) 今後の展望

本研究では, 現在の幼児教育の3つの要領・指針, 小学校の学習指導要領において求められる, これからの時代を生き抜く資質・能力を育てていくための幼児教育から小学校教育にかけての読むことの指導のあり方について, 現在の日本の幼稚園と小学校の指導の特徴を, 同一教材の視点, 長期的視点, そして他国の状況との多文化比較の視点を通して明らかにした。また, 幼小の共通性と差異から, 読むことの指導の円滑な接続の方途について試案を提出することもできた。

今後は, この試案を現場で実践してもらい, 教師からの批正を受けることで, 子供の実態に即した幼児教育と小学校教育との連続性ある読むことの指導の教育課程の策定にさらに挑みたい。

また, 多文化比較については本研究の本筋ではなかったが, 副次的に分かったこととして, アメリカやベルギーでは現在, 移民が非常に増え, 多様性のある社会に対応する教育, 特に多言語化が進んでおりその国の公用語を話せない保護者や子供たちが多く存在することから言語教育に力を入れているということである。移民に対応する教育政策に基づく国のカリキュラムの改訂はもとより, 英語やフランス語を母語としない子供への言語教育の特別な指導プランの準備やそれを指導する教師の配置などもなされている。こうした多文化共生社会における言語教育を検討していくことは, 欧米のみならず, 2019年の出入国管理及び難民認定法の一部改正により今後さらに外国人労働者が増え, 外国人児童を日本の教育現場で受け入れていくことの難しさが生じつつある日本においても喫緊の課題となりつつある(吉永・岡本, 2020)。読むことの指導を含めた多様な言語環境下にある子供の言葉の指導の充実を図っていくことは, これからの日本における幼小接

続の課題にもなってくることは必至であり，本研究での多文化比較の結果を生かしつつ，さらに調査対象地域を拡大し事例を増やして，多文化共生社会における読むことの指導の円滑な幼小接続カリキュラムについても今後さらに検討を進めていくことを課題としたい。

## 文献リスト

- 阿部昇（2020）「第4章国語科の学習指導論」，柴田義松・阿部昇・鶴田清司  
編著『あたらしい国語科研究法五訂版』，学文社，pp.109-154.
- 會澤のはら・片山美香・高橋敏之（2019）「幼児を対象とした集団における絵本の読み聞かせに関する研究動向」，『岡山大学教師教育開発センター紀要』，9別冊，215-228.
- 足立幸子（2014）「交流型読み聞かせ」，『新潟大学教育学部研究紀要．人文・社会科学編』，7（1），1-13.
- 赤木 雅宣（2013）「読み聞かせの授業化：小学校入門期における帯単元の授業実践を中心にして」，『ノートルダム清心女子大学紀要．人間生活学・児童学・食品栄養学編』，37（1），1-13.
- 秋田喜代美（1997）『読書の発達過程』 風間書房
- 秋田喜代美・第一日野グループ編著（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
- 秋田喜代美・無藤隆（1996）「幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討」，『教育心理学研究』，44（1），109-120.
- 秋田喜代美・横山真貴子・寺田清美・安見克夫・遠藤雅子（1998）「読み聞かせを構成する保育者の思考と行動（3）：読み聞かせはどのように熟達化するのか？：経験年数による比較」，『日本保育学会大会研究論文集』，51，546-547.
- 秋田喜代美（2021）「幼児教育をめぐる国際的動向について」  
幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 資料4－  
2 ([https://www.mext.go.jp/content/20210720-mxt\\_youji-000016944\\_09.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210720-mxt_youji-000016944_09.pdf) 2021.11.13 閲覧)
- Alexander, P.A. (2005/2006). The path to the competence: A lifespan developmental perspective on reading, *Journal of Literacy Research*, 37, 413-436.
- 雨越康子・森下正修（2020）「幼児期の集団および家庭における絵本の読み聞かせと認知能力」，『日本教育工学会論文誌』，43（4），339-350.
- 有馬幼稚園・小学校・秋田喜代美（2002）『幼小連携カリキュラムづくりと実践事例』 小学館
- Atwell, N. (2015). *In the middle.* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- 小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎訳（2018）『イン・ザ・ミドル』 三省堂
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S.E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning.

- Journal of Educational Psychology, 101(2), 294-304.
- Block, C. C. (2001). Teaching the language arts: Expanding thinking through student-centered instruction. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1995). From Joint attention to the meeting of minds: An Introduction. In C. Moore, & P. J. Dunham. (Eds.), Joint Attention: Its origins and role in development. 1-14. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. Review of Educational Research, 65(1), 1-21.
- 文化審議会答申 (2004)「これからの時代に求められる国語力について」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf))
- California State Board of Education (2013). California Common Core State Standards
- 千々岩弘一 (2002)「仮名文字・表記の学習」, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 1』, 明治図書, pp.330-333.
- Choi, S. (2000). Caregiver input in English and Korea: Use on nouns and verbs in books-reading and toy-play contexts. Journal of Child Language, 27, 69-96.
- 中央教育審議会 (1971)「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申)」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#9](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#9) 2022.02.23 閲覧)
- 中央教育審議会 (2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)」([https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) 2020.01.11 閲覧)
- Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. London, England: Routledge Falmer.
- Dooley, C. M., Matthews, M. W., Matthews, L., & Champions, R. N. (2009). Emergent comprehension: The role of intentions during early print experiences, National Reading Conference Yearbook, 58, 261-276.
- Dooley, C. M. (2010). Young children's approaches to books: The emergence of comprehension, The Reading Teacher, 64(2), 120-130.

- Ellis, G. & Brewster, J (1991). *The Storytelling Handbook for Primary School Teachers*. UK: Penguin Books.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H., Polyzoe, N., Tsipa, M.-L., & Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading research quarterly*, 39, 438-460.
- 榎沢良彦 (2006) 「幼児期から児童期にかけての子どもの発達と教育」, 全国幼児教育研究協会編『学びと発達の連続性－幼小接続の課題と展望』, チャイルド本社, 80-89.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading-Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16, 913-920.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE (2020a). LES SOCLES DE COMPÉTENCE  
(<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>, 2022.01.05 閲覧)
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLE(2020b). RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES  
(<http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>, 2022.01.05 閲覧)
- 藤森裕治・吉永安里 (2019) 「社会的行為としての絵本読み聞かせ」, 読書科学 61(2), 64-76.
- 深澤広明・大本紀子 (2004) 「共通教材にもとづく保幼・小連携の教育方法学的検討:「おおきなかぶ」の実践記録の比較をてがかりに」, 『幼年教育研究年報』, 26, 11-20.
- 福元真由美 (2014) 「幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における2つのアプローチ—」, 『教育学研究』, 81(4), 396-407.
- 福元真由美 (2018) 「生活科教科書の教師用指導書における幼児教育に関する記述の変遷: 幼児教育と小学校教育の接続を図る観点に注目して」, 『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』, 69(1), 129-139.
- 船越俊介・白川蓉子・澤田淳・福田裕美・中塚景子・上埜吉美・西川千津・穴田恭輔 (2010) 「幼稚園における「数量・形」と小学校での「算数」の学びをつなげる幼小連携カリキュラムの開発に関する予備的研究」, 『甲南女子大学研究紀要 人間科学編』, 46, 83-94.
- 船所武志 (2018) 「文学教材の「読みの階梯」」, 『四天王寺大学紀要』, 65, 75-

85.

- 古市直樹 (2016) 「授業中にジョイント・アテンションはどのように機能しているか：教室空間における共同行為としての会話を分析する試み」, 『日本教育工学会論』, 39(4), 305-319.
- 波多野達二 (2011) 「生活科の成立過程と現状：総合的な学習の時間との関連を中心に」, 『教育実践研究紀要』, 11, 135-144.
- 原田留美 (2009) 「「お話遊び」から「国語の授業」へ: おおきなかぶの場合」, 『新潟青陵学会誌』, 1(1), 41-52.
- 一前春子・秋田喜代美 (2012) 「全国地方自治体による幼小接続期カリキュラム開発の検討」, 『国際乳幼児教育研究』, 20, 85-95.
- 一柳智紀 (2010a) 「学びを深めるコミュニケーションとは」, 秋田喜代美編著 『教師の言葉とコミュニケーション』, 教育開発研究所, pp.20-25.
- 一柳智紀 (2010b) 「まなざしの交流と傾聴」 秋田喜代美編著 『教師の言葉とコミュニケーション』, 教育開発研究所, pp.88-91.
- 朝倉淳・井上弥・石井信孝・池田明子・江本繁子・岡野佳子・岡本芙充子・奥井京子・金岡美幸・下野素文・中山貴司・松島英恵・見藤孝二・横村弥生・吉原健太郎 (2003) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(1)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 32, 111-119.
- 井上弥・朝倉淳・石井信孝・井上由子・江本繁子・掛志穂・中山芙充子・宮本浩嗣・村上忠君 (2004) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(2)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 33, 107-116.
- 井上弥・朝倉淳・池田明子・掛志穂・久原有貴・弓場奈穂子・青原栄子・石井信孝・加藤桂子・村上忠君 (2005) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(3)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 34, 197-206.
- 井上弥・朝倉淳・掛志穂・君岡智央・石井信孝・大橋美代子・加藤桂子・吉岡健太郎 (2006) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(4)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 35, 19-28.
- 井上弥・朝倉淳・池田明子・君岡智央・青原栄子・石井信孝・加藤桂子・金田敏治 (2007) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(5)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 36, 135-144.
- 井上弥・朝倉淳・池田明子・君岡智央・中山芙充子・青原栄子・石井信孝・大橋美代子・金田敏治 (2008) 「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(6)」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 37,

205-210.

井上弥・朝倉淳・池田明子・君岡智央・中山芙充子・青原栄子・石井信孝・大橋美代子・金田敏治(2009)「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携カリキュラムの開発(7)」,『広島大学 学部・付属学校共同研究機構研究紀要』, 38, 137-142.

石本啓一郎(2020)「小学校入門期における文字教育の「系統性」の成立に関する基礎的研究」,『立教大学教育学科研究年報』, 63, 153-166.

入澤亜由美(2010)「入門期における, 読みを深めるための効果的な指導法について—1年「じどう車くらべ」における実践・3つの観点を中心に—」,『教育実践研究』, 20, 37-42.

伊崎一夫(2018)「乳幼児期の言語発達と思考力の育成(1)幼児教育の連続と発展」,『奈良学園大学紀要』, 8, 1-12.

伊藤亜紀・玉瀬友美(2020)「幼稚園での絵本の読み聞かせに見られる保育者と子どもたちによる相互行為に関する一考察—「読み聞かせ」というインタラクティブな場はどのようにして作られているか—」,『高知大学教育学部研究報告』, 80, 1-10.

伊藤一城(2006)「小学校入門期において「書くこと」の力を伸ばす指導に関する一考察—小学1年 1学期の取組—」,『教育実践研究』, 16, 11-16.

Karrass, J., Braungart-Rieker, J. M., Mullins, J., & Lefever, J. B. (2002). Processes in language acquisition: the roles of gender, attention, and maternal encouragement of attention over time. *Journal of Child Language*, 29, 519-543.

川端皐月・高橋登(2020)「小学校 1 年生はどの様に平仮名の読み書きを学ぶのか: 質的・量的データの組み合わせによる短期縦断的分析」,『大阪教育大学紀要. 総合教育科学』, 68, 163-178.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

古賀喜子・笹山龍太郎・内野成美(2014)「児童の学級適応力を高めるための教育的介入の実践 —児童の実態に応じた絵本の読み聞かせと授業実践の融合—」,『長崎大学附属教育実践総合センター紀要』, 13, 261-270.

国府田祐子(2021)「幼小接続期における伝承物語の読み聞かせの意義と提案—読書活動教材の試案—」,『松本大学研究紀要』, 19, 29-35.

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに

河野順子(2009)『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達:実践的



- 実証的研究』 溪水社
- 光野公司郎（2010）「小学校第1学年の「国語科」と幼稚園5歳児の領域「言葉」との連携指導の在り方—同一教材「この音なあに」の指導計画作成をとおして（幼保小連携に関する実証的研究—「言葉」に着目して）」,『東京未来大学研究紀要』, 3, 67-76.
- 光野公司郎・篠原京子（2019）「幼稚園「保育内容(言葉)」と小学校「国語科」を連携させた物語指導の在り方：伝承物語の読み聞かせから描写を中心とした小説の読解へ」,『共栄大学研究論集』, 17, 55-68.
- 鴻巣努・神保有紀・重松淳・福田忠彦（1998）「日本語読解における形態的・音韻的情報処理に関する人間工学的考察」,『人間工学』, 34(5), 239-246.
- 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」 フレーベル館
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K. & Rohlfing, K.J. (2015). Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies. London: Routledge.
- リーパー・すみ子（2011）『アメリカの小学校では絵本で英語を教えている 英語が話せない子どものための英語習得プログラム ガイデッド・リーディング編』 径書房
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked? *Developmental Review*, 14(3), 303-323.
- Lonigan, C. J. (2015). Literacy development. In R. M. Lerner (Series. Ed.) & L. S. Liben & U. Mueller (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 2, Cognitive Processes*(pp.763-805). Hoboken, NJ: Wiley.
- 松居直（2000）『絵本の与えかた』 福音館
- 増田泉（2020）「小学校国語科における文学的文章指導の提案—幼小接続期の読み聞かせから高学年の指導を見通して—」,『全国大学国語教育学会大会研究発表要旨集』, 139(0), 299-302.
- 松嶋洋子（2017）「国内における幼小接続研究の動向」, 渡邊恵子(研究代表者)『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究＜報告書＞』, 国立教育政策研究所, pp.19-29.
- 松嶋洋子・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』, 18, 39-46.
- Mehan, H. (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*", Cambridge, MA: Harvard University Press.

- 三村真弓・青原栄子・高旗健次・金岡美幸・大橋美代子・池田明子・吉原智恵美・掛志穂・君岡智央・中山芙充子・井上由子・山中覚美・東加奈子・有村由香（2008）「幼・小連携の音楽カリキュラム開発の基礎的研究(1)」,『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 36, 95-100.
- 三村真弓・青原栄子・高旗健次・金岡美幸・大橋美代子・池田明子・吉原智恵美・掛志穂・君岡智央・中山芙充子・井上由子・山中覚美・東加奈子・有村由香（2009）「幼・小連携の音楽カリキュラム開発の基礎的研究(2)」,『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 37, 145-150.
- 三村真弓・吉富功修・大橋美代子・青原栄子・高旗健次・金岡美幸・池田明子・吉原智恵美・掛志穂・君岡智央・中山芙充子・井上由子・坪田志保・山中覚美・東加奈子・宮谷智子（2010）「幼・小連携の音楽カリキュラム開発の基礎的研究(3)」,『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 38, 87-92.
- 文部科学省（2007）「言語力の育成方策について(報告書案)【修正案・反映版】」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/attach/1399817.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/attach/1399817.htm))(2022.01.13 閲覧)
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説生活編』 日本文教出版
- 文部科学省（2010）「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)」([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955))(2022.01.13 閲覧)
- 文部科学省（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm))(2019.05.12 閲覧)
- 文部科学省（2017a）『幼稚園教育要領』 フレーベル館
- 文部科学省（2017b）『小学校学習指導要領』 東洋館出版社
- 文部科学省（2017c）『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education—A properly political question. In Moss, P. (Ed.) Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship. London: Routledge. 2-49.
- 森慶子（2014）「中学生に対する読み聞かせ効果の研究」,『国語科教育』, 127, 249-252.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition.

- Psychological Review, 76(2), 165-178.
- 無藤隆 (1997) 『協同するからだということば—幼児の相互交渉の質的分析』 金子書房
- 長岡由記 (2009) 「かな文字教育の理論的検討—教育科学研究会・国語部会のかな文字教育論と小学校国語教科書との比較を中心に」, 『国語科教育』, 66, 27-34.
- 長岡由記 (2010) 「小学校入門期におけるかな文字教育論の検討—“文字への気づき”の観点から」, 『国語科教育』, 68, 27-34.
- 長岡由記 (2011) 「文字意識から捉えたかな文字教育の意義と役割の検討—「書字」習得過程論を中心に」, 『国語科教育』, 69, 43-50.
- 長岡由記 (2013) 「ひらがな「書字」教育における評価法の検討」, 『国語科教育』, 74, 38-45.
- 長岡由記 (2014) 「幼稚園年長児の「書字」方略の検討—外界への働きかけとその受容の仕方に着目して」, 『国語科教育』, 76, 31-38.
- 長岡由記 (2016) 「幼児期と入門期の平仮名学習の接続に関する検討—「系統性」と他者とのかかわりに着目して」, 『国語科教育』, 80, 55-62.
- 内閣府 (2016) 「第5期科学技術基本計画」  
(<https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf>)  
(2021.11.13 閲覧)
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館
- 中條健志 (2019) 「ベルギー、ルクセンブルクにおける移民教育（フランス語圏の移民教育：その特徴と比較、日仏への示唆）」, 『フランス教育学会紀要』, 31, 7-14.
- 仲本美央 (2015) 『絵本を読みあう活動のための保育者研修プログラムの開発—子どもの成長を促す相互作用の実現に向けて—』 ミネルヴァ書房
- 並木真理子 (2012) 「幼稚園における絵本の読み聞かせの構成および保育者の動作・発話が幼児の発話に及ぼす影響」, 『保育学研究』, 50(2), 165-179.
- お茶の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
- OECD (2017) Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD.
- 岡田啓司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成』 ミネルヴァ書房
- 岡本拡子・山浦菊子 (1998) 「日本の音楽教育における幼小連続性の課題：幼稚

- 園教育要領と小学校学習指導要領の比較から」,『聖和大学論集教育学系』, 26, 59-73.
- 岡本夏木 (1985)『ことばと発達』 岩波書店
- 岡本夏木 (1995)『小学生になる前後』 岩波書店
- 奥山優佳・松述毅・香曾我部琢 (2014)「クラス活動の絵本の読み聞かせにおける相互作用の意義：保育者と幼児の視線の変容プロセスの分析より」,『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』, 4, 73-82.
- Paris, S. D. (2005). Reinterpreting the development of reading skills, *Reading Research Quarterly*, 40: 184-202.
- Perfetti, C. A., & Bell, L. (1991). Phonemic activation during the first 40ms of word identification-Evidence from backward masking and priming, *Journal of Memory and Language*, 30, 473-485.
- 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
- 齋藤政子・石田恒久・浅見美之 (2019)「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—」,『明星大学大学院教育学研究科年報』, 4, 1-23.
- 齊藤多江子 (2017)「幼小接続における教育課程の編成に関する研究」,『こども教育宝仙大学紀要』, 8, 37-45.
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属稚園 (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
- 佐藤仁・二宮皓 (2018)「Chapter12 忠誠宣言とスクールバスがある学校アメリカ」,二宮皓編著『新版世界の学校 教育制度から日常の学校風景まで』 学事出版, 128-140.
- 佐藤公治・西山希 (2007)「絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析」,『北海道大学大学院教育学研究科紀要』, 100, 29-49.
- 杉沢智子・田島信元 (2015)「絵本の読み聞かせを通した「共感的心の理論」の深まり」,『白百合女子大学生涯発達研究教育センター紀要』, 7, 13-25.
- 瀬尾知子・中野良樹 (2013)「小学校1, 2年生活科の授業における教師の言語的働きかけの検討—幼児期から児童期への「学び」の移行—」,『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』, 35, 107-122.
- 新保真紀 (2010)『小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム～就学前教育と学校教育の学びをつなぐ～』 明治図書
- 住田裕子・森敏昭 (2019)「算数の協同的問題解決場面において児童の深い概念理解を促す効果的な相互作用プロセスの検討」,『教育心理学研究』, 67(1),

40-53.

- 昌子佳宏 (2008) 「物語絵本の教材性・教材化に関する研究(1): 研究の構想と見通し」, 『全国大学国語教育学会発表要旨集』, 114, 131-134.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース (2018) 「Society 5.0 に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」  
([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf)) (2022.01.11 閲覧)
- Statistiek Vlaanderen  
(<https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/internationale-migratie>)  
(2022 .01 .04 閲覧)
- 菅井洋子(2012) 『乳幼児期の絵本場面における共同活動に関する発達研究：共同注意の指さしからの探究』 風間書房
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L., Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. II. (pp. 727-757). New York: Longman.
- 住田勝 (2015) 「読書能力の発達」 山元隆春編著『読書教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, pp.183-214.
- 鈴木孝明 (2020) 「絵本の文法：日本語の絵本テキストにおける文法の複雑さと多様性」, 『読書科学』, 61(3-4), 154-164.
- 鈴木由美子・清水鉄也・財満由美子・松本信吾・管田直江・三宅瑞穂・林よし恵・西井章司(2006) 「科学的思考を育成するための幼小連携の在り方について：科学体験から知的学びへの幼小一貫教育の提案」, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 35, 29-36.
- Sylvia C. Chard (2006) 小田豊監修・芦田宏監訳・奥野正義・門田理世訳 (2006) 『幼児教育と小学校教育の連携と接統一協同的な学びを生かしたプロジェクト・アプローチ』 光生館
- 高橋登 (1996) 「学童期の子どもの読みの能力の規定因について—componential approachによる分析的研究」, 『心理学研究』, 67, 186-194.
- 高橋登 (2001) 「学童期における読解能力の発達過程—1-5年生の縦断的な分析—」, 『教育心理学研究』, 49, 1-10.
- 高橋登 (2019) 「児童・生徒の語彙力、読解力と読書」, 日本読書学会編『読書教育の未来』, ひつじ書房, pp.49-60.

- 高橋登・徳渕美紀（1994）「集団での絵本のよみきかせ場面における幼児達の相互作用について」,『日本教育心理学会総会発表論文集』, 36(0), 139.
- 高山静子（2014）『環境構成の理論と実践—保育の専門性に基づいて』 エイデル研究所
- 玉利彩・内野成美（2015）「児童の自己開示を促進するための実践研究」,『長崎大学附属教育実践総合センター紀要』, 14, 281-289.
- 丹藤博文（2018）『ナラティブ・リテラシー—読書行為としての語り』 溪水社
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 碓井幸子（2015）「幼稚園教育から小学校教育(入門期)の子どもの環境と教材の課題—保育内容「言葉」と小学校 1 年生「国語」を中心に—」,『教材学研究』, 26, 229-236.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- 渡邊恵子（2017）「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉」 ([https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28a/syocyu-5-1\\_a.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf)) (2022.01.01 閲覧)
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wyse, D. and Goswami, U. (2010). Early Reading Development. In Larson, L., & March, J. (Ed.), *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy* 2nd edition. (pp.379-394). London: Sage Publications Ltd.
- 山元悦子（2019）「就学前における読みの教育」, 日本読書学会編『読書教育の未来』, 日本読書学会, pp.178-187.
- 山元隆春（2018）「読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり」 溪水社
- 山本佐江（2011）「算数授業における教師の形成的フィードバックの検討:小学校入門期の教室談話の分析」,『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 60(1), 459-476.
- 余郷裕次（2015）「本と交わる—読み語り・読み聞かせ」 山元隆春編著『読書教育を学ぶ人のために』, 世界思想社, pp.42-67.
- 横浜市こども青年局・横浜市教育委員会（2012）『育ちと学びをつなぐ～横浜版接続期カリキュラム』
- 横浜市こども青年局・横浜市教育委員会（2019）『育ちと学びをつなぐ～横浜版接続期カリキュラム』 第6集

- 横浜市こども青年局・横浜市教育委員会（2021）『育ちと学びをつなぐ～横浜版  
接続期カリキュラム』 第7集
- 横山真貴子・水野千具沙（2008）「保育における集団に対する絵本の読み聞かせ  
の意義－5歳児クラスの読み聞かせ場面の観察から－」,『教育実践総合センタ  
ー研究紀要』, 17, 41-51.
- 横山真貴子（2019）「幼児期の絵本の読み聞かせ」, 日本読書学会編『読書教育  
の未来』, ひつじ書房
- 吉田新一郎（2018）『読み聞かせは魔法!』 明治図書出版
- 吉永安里（2018）「幼小の読みの指導内容の差異性と共通性－日本, アメリカ,  
ベルギーの実践から－」,『読書科学』, 60(3), 138-155.
- 吉永安里・岡本拓子（2020）「幼児期の教育から小学校教育への言語指導の円滑  
な接続に関する一考察 : ベルギー・フランダースのフレネ教育の実践から」,  
『國學院大學人間開発学研究』, 11, 57-77.
- 吉永安里（2021）「『おおきなかぶ』における幼小の指導の連続性－読みの環境  
構成と指導内容の観点から－」,『読書科学』, 60(3), 175-195.
- 豊浩子（2014）「第3章 米国のエビデンス仲介機関の機能と課題」, 国立教育政  
策研究所編／大槻達也・惣脇宏・豊浩子・トム・シュラー・靱井圭子・津谷喜  
一郎・秋山薊二・岩崎久美子著『教育研究とエビデンス－国際的動向と日本の  
現状と課題－』, 明石書店, pp.79-115.
- 湯澤美紀・山下桂世子（2015）「英国における Synthetic Phonics の取組 : 英  
語学習導入期における教育実践の現状」,『ノートルダム清心女子大学紀要.人  
間生活学・児童学・食品栄養学編』39(1), 94-106.

#### ※観察中に用いられた絵本・教科書リスト

##### <絵本>

- 『おおきなかぶ』 ロシア民話 トルストイ, A.再話 内田莉莎子訳 福音館書店,  
1996
- 『ネギボウズのあさたろう』 飯野和好著 福音館書店, 1999
- 『こぶとりじいさん』 松居直再話 福音館書店, 1980
- 『ハルちゃん、もうすぐ一年生』 秋山とも子作, 福音館書店, 2016
- 『エルマーと16ぴきのりゅう』 ルース・スタイルス・ガネット著, 福音館書店  
1964
- 『オバケたんてい』 藤江じゅん著 あかね書房, 2013
- 『おなかのへったライオン』 村上幸雄著, チャイルド本社, 1988
- 『2月のなぜなぜ』 白岩等著, チャイルド本社, 2009

- 『おすしのさかな』川澄健著, ひさかたチャイル, 2010
- 『1ねん1くみ1ばんワル』後藤竜二著, ポプラ社, 1984
- “The Umbrella” Jan Brett, G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers, 2004
- “The Emperor’s Egg” Martin Jenkins 著・Martin Jenkins 絵, Candlewick, 2002
- “My Lucky Day” Keiko Kasza, Turtleback Books, 2005
- “Le Petit Bateau du petit ours” Eve Bunting 著, Nancy Carpenter 絵, EDL, 2004
- “Grande Fabrique de Mots” Agnès De Lestrade 著, Valeria DoCampo 著 Alice, 2009
- “Carnaval” 詩

#### <教科書>

- 『あたらしいこくご 一上』東京書籍, 2011
- 『こくご 一上 かぎぐるま』光村図書, 2011
- 『しょうがくせいのこくご 一年上』三省堂, 2011
- 『ひろがることば しょうがくこくご 1上』教育出版, 2011
- 『みんなとまなぶ しょうがっこうこくご 一ねん上』学校図書, 2011
- 『ひろがることば しょうがくこくご 1上』教育出版, 2014
- 『ひろがることば しょうがくこくご 1下』教育出版, 2014
- 『こくご一上 かぎぐるま』光村図書, 2014
- 『こくご一下 ともだち』光村図書, 2014
- “Two Great Presidents” Scholastic
- “Gulu Story” Le Recueil De Textes Niveau 1, Les Alphas



## 謝辞

最後に、本博士論文を完成するにあたり、ご指導、ご協力を賜りました多くの方々にこの場をお借りして、多大なる感謝の意を表したいと存じます。

まず、本論文の主査をお引き受け下さった仲本美央先生には、最後の最後まで細やかで温かいご指導を賜りましたこと厚く御礼申し上げます。論文執筆のいろはを微に入り細に入り教えていただきました。たくさんのご助言をいただき、研究者としての謙虚で真摯な姿勢、教師としての包容力を学びました。深く御礼申し上げます。

また、副査並びに指導教員の福丸由佳先生には、2年前に無藤隆先生より指導教員を引き継いで下さることになり、失速しがちな私の力強いペースメーカーとなってくださったこと、深謝申し上げます。朝早くから夜遅くまでご多忙の中、電話やzoomでご指導くださったり、励ましてくださったり大変心強かったです。泣き言を言いがちな私に渴を入れて下さり、粘り強く最後までやり抜く喜びを味わわせてくださったのは福丸先生に他なりません。なにより、私がこの研究を始めるきっかけとなった小学校教員時代の教え子と福丸先生を指導教員として共に仰ぐことになるとは思わず、本当にうれしい偶然でした。

宮田まり子先生には、博士論文の中間発表会で論文構成についてのご助言をいただいて以来、いつも質問にご丁寧に回答下さりありがとうございました。論文構成や質的分析をどう言語化するかについての鋭いご指摘やご助言をいただき、まだまだ十分とは言えませんが論文執筆に生かすことができました。感謝申し上げます。

無藤隆先生には、まだ白梅学園大学大学院に入学するより前、修士論文の構想の段階より、本論文のアイディアをいただき、研究方法についてもたくさんのご助言をいただきました。大学院入学後には、演習の時間に専門領域のお話だけでなく、幅広く研究や趣味のお話をたくさん伺うことができ、研究者として、一社会人として、教養と品格ある生き方をそのお姿からたくさん教えていただきました。本来であれば無藤先生が指導教員のうちに博士論文を提出すべきでしたが、力不足でこんなにも長くかかってしまいご心配をおかけしましたこと大変申し訳なく、また最後まで見守って下さったこと、感謝の念に堪えません。

また、文教大学の藤森裕治先生には、途中研究が頓挫しかけていた折、国語教育の観点からたくさんのご助言をいただきました。ありがとうございました。

さらに、論文の調査や分析、校正等においても、たくさんの方のお力添えをいただきました。コーディネートや通訳、文字起こしのご協力をくださった皆様、

細かい校正をしてくださった皆様、あまりに膨大な時間と手間がかかり、たくさんの方々のお力を借りることとなりました。本来であればお一人お一人お名前を挙げて御礼申し上げるべきところですが、何卒お許しくださいませ。

そして、本論文の観察調査にご協力くださった、日本、アメリカ、ベルギーの幼稚園、小学校の先生方、子供たち。一日も早く論文を世に出し、皆様に御礼を申し上げたいと思っていましたが、こんなにも長い年月がかかってしまいました。どうか許してください。最初の調査で出会った子供たちはもう高校生になってしまいました。皆さんが1年生、小学生の内には実現しませんでした。皆さんの姿から得られた本論文の知見を今後の日本の幼小接続の取組に生かし、より多くの子供たちが、充実した園生活、小学校生活を送ってくれるよう、研究者としてできる限りの努力を続けていくことで、ご恩返しできればと存じます。誠にありがとうございました。

最後になりますが、長年にわたる家族の物心両面でのサポートに感謝します。

2022年2月24日

研究活動の遂行にあたっては、日本学術振興会科学研究費補助金を頂戴しました。心より感謝申し上げます