

保・幼，小の連携を充実させるための 具体的な取組の在り方

－ なめらかな接続をめざして －

保育所・幼稚園から小学校へ接続する際に，子どもの成長・発達
は連続しているのにもかかわらず，就学前の教育と小学校の教育
との間に何かしら「段差」のようなものがあるのではないかと，
そして，保・幼，小の相互理解の不足がその「段差」を必要以上
に大きくするのではないかとされている。この問題の解決に向
けては，保・幼，小の連携した取組が求められている。

本研究では，一方で，「接続期」の教育についての問題意識の
歴史的経過を概観し，また他方で，保・幼，小の現場での観察や
聴き取り調査等を行うことで，子どもたちの姿や意識をとらえよ
うとしている。これらをもとに，相互理解や共通理解を深めてい
くための留意点や手だて等，具体的な提案を試み，連携の充実と，
保・幼，小のなめらかな接続を図ろうとするものである。

目 次

はじめに 1

第1章 連携してめざすもの

第1節 「接続期」の教育についての問題意識 の歴史的経過

- (1) 小学校では、「接続期」の教育を
どう問題にしてきたか 1
- (2) 幼児教育の場では、「接続期」の教育
をどう問題にしてきたか 3

第2節 幼児教育と小学校教育とが共同，連携 した「接続期」の取組

- (1) 幼児教育と小学校教育との共同，連携
に向けて 4
- (2) 連携の充実をめざした取組
～「ハンドブック」作り～ 5
- (3) 連携の充実をめざした取組
～「学びの一覧表」作り～ 5

第3節 「共通の言葉」 7

第2章 「接続期」の子どもたちの姿

第1節 子どもたちへの聴き取り調査から

- (1) 聴き取り調査の概要 9
- (2) 結果 9
- (3) 分析と考察 13
- (4) 「接続期」の子どもたちの「4類型」
(分析と考察のまとめ) 15

第2節 子どもの個別事例研究から

- (1) [A児]の事例 20
- (2) 「4類型」に基づく[A児]理解 23

第3節 一人一人への対応 23

第3章 育ちや学びの相互理解と共通理解

第1節 相互理解や共通理解を深めるための 情報とその共有に向けて 24

第2節 「育ちや学びの連携カード」

- (1) 作成のプロセス 25
- (2) 「育ちや学びの連携カード」 27
- (3) 作成上，運用上の留意点 29

おわりに 29

資料

「育ちや学びの連携カード」別案 30

< 研究担当 > 芝井 豊明 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究協力 > 京都市立保育所
京都市立幼稚園
京都市立小学校

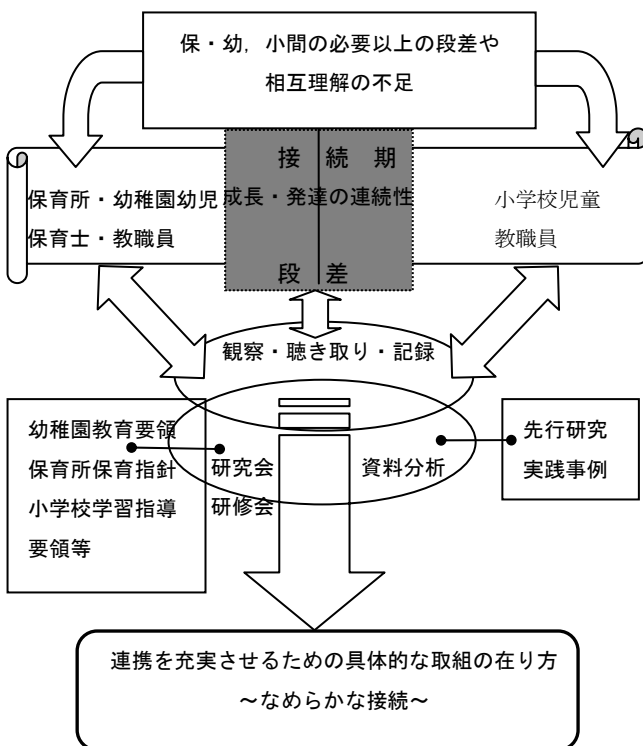
はじめに

保育所・幼稚園の教育、いわゆる就学前教育と、小学校教育との接続部分には、何かしら「段差」(1)のようなものがあるのではないかとされている。そして、例えば、「小1プロブレム」(2)と呼ばれる小学校1年生の教室における荒れもこの「段差」が要因の一つではないかとされている。

保育所・幼稚園の教育と小学校教育は、この接続部分をはさんで、子どもたちを送り出す側と、子どもたちを受け入れる側という、いわば隣同士の関係にある。しかし隣同士にもかかわらず、双方は互いの教育についてあまりよく知り合えておらず、このことがこの「段差」を必要以上に大きくしているのではないかとされている。

このような状況から、昨年度は、「まずは、お互いに出かけて体験しよう」と相互理解に向けた第一歩を踏み出すよう呼びかけている(3)。お互いによりよく知り合う事で連携が充実していくであろうし、「段差」を考慮したなめらかな接続も期待される。この研究を踏まえ、本年度、筆者は保育所・幼稚園や小学校1年生の教室を訪問したり、研修等の場に参加したりして、問題意識を高めて、さらに研究を進めた。(図1-1)

図1-1 研究構造図



それらを次のような構成で報告する。

まず、第1章において、「接続期」(4)に、保育所・幼稚園や小学校の(以下、保・幼、小とする。)、とりわけ低学年にどのような教育が求められて来たのかを、学習指導要領等を通して概観する。さらに、双方の連携によって取り組まれた具体的な事例について検討する。

次に、第2章において、「接続期」の子どもたちの姿を、子どもたちやその担任への聴き取り調査、筆者自身の観察記録等をもとに浮かび上がらせ「段差」の要因や指導上の留意点等を考察する。

最後に、第3章において、保・幼、小の双方が相互理解や共通理解を深めるための具体的な手だてについて提案を試みる。

なお、幼稚園は学校教育法に定められた「学校」(5)である。しかし、「就学」と言った場合、義務教育に就くことを指し、幼稚園の入園はこれに含めない。また、「就学前教育」と「幼児教育」の大きな部分を保育所や幼稚園が担っており、同義的に用いた部分がある。

第1章 連携してめざすもの

近年、少子高齢化の進展や家庭や地域の教育力の低下等子どもを取り巻く環境の変化を踏まえ、保・幼を含めた広い意味での幼児教育と、小学校教育との連携・接続の強化・改善の必要性が盛んに言われるようになった。

では、このような問題が盛んに言われるようになる以前には、「接続期」に関心が払われていなかったのであろうか。あるいは特別の教育が求められていたのであろうか。それらについて学習指導要領等をもとに概観する。

さらに、よりよい接続に向けて保・幼、小が連携して取り組んだ具体的な事例についても取り上げる。

第1節 「接続期」の教育についての問題意識の歴史的経過

(1) 小学校では、「接続期」の教育をどう問題にしてきたか

小学校には6年間の教育課程がある。その間に子どもたちは大きな変容を見せる。1年生と6年生とでは、発達段階も異なり、指導の内容や方法にも違いが求められる。当然、小学校の低学年段階にはその段階にふさわしい指導が求められているはずである。これを学習指導要領等を通して見てみ

ると、小学校低学年の児童に対して、その発達段階に焦点を当てた指導が意識されていることが分かる。

また、小学校低学年児童の発達段階に即した指導としては、家庭・幼稚園等における教育との関連を考慮した指導、合科的な指導、児童の具体的、総合的な活動を通じた指導、が求められるようになってきた。さらに、幼稚園教育との指導の関連や継続、移行についても考慮した指導が求められるようになってきている。

では、学習指導要領等でたどってみよう。

1958年(昭和33年)、教育課程審議会は、小学校低学年の教育については、「家庭・幼稚園などにおける教育との関連」(6)について十分に考慮するよう答申している。それを受けて文部省も、小学校低学年を、「幼稚園、家庭の生活とのスムーズな移行期」と位置付けるとともに、「幼稚園や家庭における教育との関連を図るために図画や音楽の時間を一時間ずつ増加」(7)させたと説明している。

さらに、同年施行の小学校学習指導要領には、「第1学年および第2学年においては、一部の各教科について、合わせて授業を行うことができる」(8)と示している。いわゆる「合科授業」(9)であるが、低学年の指導にはこのように例外規定が設けられていたのである。

1977年(昭和52年)の小学校学習指導要領にも、「低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること」(10)と示されている。また、小学校指導書教育課程一般編にも、「合科的な指導」は「各教科の目標の達成や指導内容の習得を一層効果的にするため、児童の具体的かつ総合的な活動を通して知識・技能の習得や態度・習慣の育成を図るという観点から」有効であり、「各学校において各教科の目標と指導内容との関連を十分検討し、児童の実態等に即し」「一層工夫」して取り組むように求められている(11)。さらに、「社会科や理科だけに限られるのではなく、例えば国語と図画工作、音楽と体育など、多様な形態の合科的な指導が行われることが期待される」(12)と例示する等、くりかえし低学年における合科的な指導について述べている。

1986年(昭和61年)の臨時教育審議会は、「小学校の低学年の児童は、発達段階的には思考や感情が未分化の段階に」あり、「幼児教育から小学校教育への移行を円滑にする観点から」「社会・理科などを中心として、教科の総合化を進め、児童

の具体的な活動・体験を通じて総合的に指導することができるよう」(13)にと答申している。また、幼稚園・保育所と小学校との接続についても触れ、「就学前教育の普及状況、心身の発達の連続性、幼児期および児童期の発達の特性を踏まえて、幼稚園・保育所と小学校の教育内容、指導方法の継続性を強化する」(14)よう求めている。

審議の過程では、上述のように社会科や理科の在り方やこれらの内容を中心とする新教科の設定についても検討されている。しかし、「教科の構成を変えることにはなお研究と試行の積み重ねが必要であるとの考え」が強く、また、「新教科を設けると、これらの教科の内容の系統性などからみて問題」(15)があるとの意見が出された。さらに、「総合的な指導は現行の教科編成を変えないでも指導方法の工夫によってできるのではないか」(16)という意見もあった。そこで、「教科の編成は従前どおりとし、「学習指導要領において低学年の各教科の内容を具体的、総合的な活動を通して指導ができやすいように改善し、合科的な指導を推進」(17)することとなった。

しかし、合科的な指導は実際には「指導計画の作成や教材の面で実施上の問題があり、必ずしも普及し、定着していないのが実情」(18)であった。そこで、小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議は、「従来、低学年において社会認識や自然認識の芽を育てることは、独立の教科である社会科と理科で行うこととしてきた」が、「低学年児童には未分化な発達状況がみられ、また、この時期は具体的な活動を通して思考する段階にあることから、これらの教科のねらいは、児童の具体的な活動や体験に即して指導するほうが一層有効に達成できる」と考え、「総合的な新教科として生活科(仮称)を設けること」(19)と提言するに至った。

これをうけて、教育課程審議会も「児童の発達上の特徴や社会の変化に主体的に対応できる能力の育成等の観点から」「新教科として生活科(仮称)を設定し、体験的な活動を通して総合的な指導を一層推進するのが適当である」(20)と諮問に答えた。

梶田叡一は「生活科(仮称)」新設に向けての審議の過程で特に考慮された点として、

- ・小学校低学年段階の子供が、具体的な活動や体験を通して思考することが多いこと。
- ・一部の教科でよいから、「遊び」の発展として、自発性と自主性を重んじ、具体的で自由

な活動の展開を保障するカリキュラムが必要ではないかと考えられたこと。

を挙げている。(21)

これにより1989年(平成元年)3月の小学校学習指導要領に小学校低学年の教科として生活科が登場した。小学校指導書生活編の「生活科新設の趣旨とねらい」には、「低学年の児童の心身の発達には、幼稚園の年長児から小学校中・高学年の児童への過渡期的な段階であり、具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴が見られ」「幼稚園教育との関連も考慮して、低学年では直接体験を重視した学習活動を展開することが、教育上有効であると考えられる」(22)と明記している。

このように、小学校教育、とりわけ低学年の児童への指導に対して、幼児教育の在り方が、影響を与えてきたことが分かる。

(2) 幼児教育の場では、「接続期」の教育をどう問題にしてきたか

幼児教育においては、「接続期」をどのように意識した教育が行われていたのであろうか。ここでは、小学校教育との「関連」と幼児教育の「独自性」(23)がキーワードとして挙げられる。

幼児教育は、小学校以降のすべての生活や学習と関連性をもち、その基盤を培うものであり、その基盤の上に小学校以降のすべての生活や学習が進められる。しかし、幼児教育が小学校教育の単なる準備を行うものではないという理念も示されている。幼児教育には幼児教育の「独自性」があり、その「独自性」を追究し幼児教育の教育内容や方法を充実させていくことが自ずと小学校教育への円滑な接続・発展に結びつくものと考えられている。

また、「修了前」の何らかの配慮や、小学校との緊密な連絡や相互理解を図る工夫等によって連携を図ること等も求められている。

では、幼稚園教育要領等を通して見てみよう。

1961年(昭和36年)の小学校での教育課程の改訂に際して「小学校教育と密接な関係をもっている幼稚園教育としては、当然この新しい小学校教育の体制に即応するためにみずからも改めなければならない必要が起こった」(24)として、文部省は幼稚園教育課程の改訂について教育課程審議会に諮問している。

1963年(昭和38年)の答申では、幼稚園教育の「基本的特質は、幼児の成長に応じて、かつ、その生活経験に即して、総合的な指導を行ない、望まし

い人間を形成するための基礎を培う」ことであり、「小学校教育の単なる準備のためにこれと類似の教育を行なうことを意味するものではない」(25)としている。

1964年(昭和39年)施行の幼稚園教育要領でも「幼稚園教育は、小学校教育と異なるものがあることに留意し、その特質を生かして、適切な指導を行うようにすること」(26)と明記しているが、これについて、「小学校の教育との関係を考慮することはじゅうぶんにしなければなりません、もっとたいせつなことは幼稚園教育の独自性を失わないこと」「幼児には幼児にふさわしい活動をじゅうぶんにさせることがたいせつであり」「小学校への準備にあせらないこと」(27)と解説が加えられている。

また、「幼稚園修了前の幼児については、小学校へ進学する期待や心構えなどを育てるように配慮すること」(28)としているが、これにも「幼児の次の学校生活は小学校生活です」が、「小学校の生活は幼稚園と同じではありませんから、無理なく、小学校の生活に慣れることができるようにするとともに、小学校へ進学することに期待と希望をもたせるようにすることが大切」であるとしている。しかし、「あまり期待をかけすぎて幼児に不安感をもたせたり、小学校での学習内容や学習方法をまねて指導するようなことをしないように気をつける」(29)ように注意を促している。

1968年(昭和43年)の幼稚園教育指導書一般編では、指導上留意が必要な特定の時期として「修了前」を挙げているが、そこでは、「幼稚園生活によって、基本的な生活習慣や態度などは深い浅いの別はあっても、いちおう身につけていなければならないが」「経験や活動の程度を確認して、欠けている点を補うように適切に指導する必要がある」としている。また、「小学校へ入学して早くその生活に適応できるようにするための配慮として」「学校ごっこなど興味深い方法で、名前の呼び方、返事のしかた、答え方、集合のしかたなどの経験をさせたり、時刻や時間、文字や数にいつそう興味や関心を深めたりする」活動を行うよう例示している。さらに、「幼児が進学する小学校との」「緊密な連絡をとり、指導事項や重点などについてよく知」(30)っておくことも留意すべき点として挙げている。

1989年(平成元年)の幼稚園教育要領には、小学校との関連についての特段の記述は見られない。しかし、幼稚園教育指導書には「小学校との連携」

として節を設けて記述されている。そこには「小学校の教育との関連について十分な理解をもち、幼児の連続的な発達が阻害されることのないようにすることが大切である」(31)と留意を呼びかけている。その留意点の内容は、小学校教育との関連や接続に関して理解を深めるためのものであり、相互理解を深めるためのものであるが、それらは幼稚園教育要領そのものの理解を深めることでもある。また、幼児理解についての情報伝達の工夫や相互理解を図る機会を設けることも求めている。

第2節 幼児教育と小学校教育とが共同、連携した「接続期」の取組

(1) 幼児教育と小学校教育との共同、連携に向けて

第1節において、「接続期」をはさんで隣同士にある幼児教育と小学校教育が、それぞれ「接続期」に対してどのような問題意識をもってきたのかを概観してきた。そこでは、互いが他方に対して影響し、あるいは、他方から影響を受け、留意し合っていたことが分かる。しかし、双方がそれぞれ別個に「接続期」をとらえ、それぞれが別個に「接続期」の教育に取り組んできたという状況がうかがわれる。そのため、このように幼児教育、小学校教育の双方が、双方を接続の対象であると意識し、留意した取組を徐々に進めてはいたが、それらは一貫性に乏しいものとなる。これが、多くの小学校教育と幼稚園教育の間に様々な「断層」(32)を生む原因となったとの指摘がある。

次に、この「接続期」の教育について東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校(33)が共同で取り組んだ研究について取り上げる。

この研究では、多くの小学校教育と幼稚園教育の間に様々な「断層」があることを指摘し、「本来一貫的に指導すべき子どもたちをこのような断層の中に追い込んでよいのだろうか」(34)との問題意識から、「断層」となってしまった接続部分に焦点を当てている。

幼稚園教育要領が告示された1964年(昭和39年)当時、東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校は「幼・小教育の関連」について研究している。当然の指摘ではあるが、「幼稚園の子ども、小学校の児童というものが、別々に存在しているのではなく、幼稚園を過ごした子どもが、そのまま小学校へ移行してくる」のである。しかし、この「人間の成長における一貫性」という事実について、「十

分に考え尽くされ」ず、「むしろそれぞれが独自の教育を行なっているというのが実情のようである」(35)と指摘している。

ここで言う「独自」とは、先に述べた「独自性」とは意味合いが異なっていると考えられる。即ち、「幼・小教育の間に飛躍や重複」や「指導上の基本的なねらいにおいて重要なくい違い」(36)が起こっていることにかかわらずそれぞれが別個にそれぞれの考えで教育を推し進めてしまっているということである。

さて、東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校では、この接続の前と接続の後の教育の在り方について、それぞれ追究するのではなく、接続の前と接続の後を一貫したものとして追究しようとしている。さらに、この問題を幼・小が共有し、共同で追究しているところが意義深い。

2000年3月に文部省の委嘱によってまとめられた「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」(37)には、「幼保・小・中が連携し支援することで回復しつつある事例」(38)として、新保真紀子らの「小1プロブレム」の研究事例が取り上げられ「小1問題」(39)として報告されている。「小1プロブレム」が認知されるようになって、就学前教育と小学校以降の教育や、双方のかかわりや接続について改めて論議されるようになった。

また、2001年3月には文部科学省より「幼児教育振興プログラム」(40)が出され、「幼稚園と小学校の連携の推進」(41)等が提唱されている。

2003年(平成15年)、文部科学省は幼児教育課調査研究事業において、「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究」(42)を実施している。実施要項の中に、「幼児期から小学校段階に移行する際、子どもの成長・発達は連続しているにもかかわらず、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解の不足が見られる」という現状と、その解消に向けて「幼児期の教育と小学校以降の教育との適切な接続のあり方を探る」(43)という「趣旨」が示されている。

また、研究の観点として

- | |
|---|
| (1) 保・幼、小の連携を図った指導内容・指導方法の在り方 |
| (2) 幼児・児童それぞれの発達や教育・保育内容を踏まえた保・幼、小の適切な異年齢交流の在り方 |
| (3) 保・幼、小間の連携体制の構築 |

等が挙げられ(44)、国、地方で様々な取組が行われ、多くの実践が推進されることとなった。

(2) 連携の充実をめざした取組 ～「ハンドブック」作り～

岩手県教育委員会では、地域を指定して「幼・保・小連携推進事業」を進めた。

指定を受けた4地域(45)では、

- (1) 円滑な接続を図る上で求められる指導内容・指導方法の在り方
- (2) 幼稚園教員・保育士・小学校教員による就学前教育と小学校教育についての相互理解の促進

を「研究の観点」(46)に設定して、研究に取り組んだ。

この取組の中で「教育・保育に生かす幼・保・小共通ハンドブック」(47)写真1-1がそれぞれの地域の実情に合わせて作成された。研究の成果がコンパクトにまとめられている。それらは、それぞれの地域における連携をさらに進めていくために手元において活用できるガイドになるであろう。

しかし、重要なのは「ハンドブック」作りに携わることだったのではないか。

「ハンドブック」作りに携わること、そのこと自体が、連携を深めさせている。

「ハンドブック」はそれぞれの地域で、正に保育所・幼稚園・小学校が連携して作成にあたったものである。

以下は「ハンドブック」の主な内容(48)である。

- ア. 保育所・幼稚園と小学校の連携の意義
- イ. 保育所・幼稚園と小学校の相互理解に向けて
 - ・ 保育所・幼稚園と小学校の日課表、予定表
 - ・ 保育士・教師の「一日」
 - ・ 保育や教育の目標、内容等
 - ・ 保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領等の抜粋
 - ・ 各校・園の紹介
- ウ. 保育所・幼稚園と小学校での共通理解
 - ・ アンケートによる実態把握
 - ・ 基本的生活習慣と指導等
- エ. 保育所・幼稚園と小学校の交流学習等の実践例
- オ. 接続期の指導上の配慮
- カ. 保育所・幼稚園と小学校の連携を進めるための体制作り、心得
- キ. その他

写真1-1

「教育・保育に生かす幼・保・小共通ハンドブック」



(3) 連携の充実をめざした取組 ～「学びの一覧表」作り～

神戸大学発達科学部附属明石校園(幼稚園, 小学校, 中学校, 以下, 神戸大学明石校園)(49)では、異なる校種間の連携について研究を進めている。その中で「12カ年の子どもの発達(学び)の過程を示した『学びの一覧表』」(50)図1-3が作成されている。

この「学びの一覧表」は、およそ次のように作成された。(51)

- ① 幼, 小, 中の全教員が互いの保育や授業を参観し、実際に目の前にいる子どもの姿を「子どもの事実」として、全員が同じ形式の「学びのカード」(52)図1-2を用いて記録する。
- ② 次に、記録された「子どもの事実」をもとに「子どもの内面に、今、何が起きているのか」を解釈する。
- ③ それらを「10の視点と3歳～14歳までの12カ年にわたる系統」一覧表に書き込み検討する。

当初は、「教師は所属する校種あるいは専門とする教科などの子どものすがたや学びしか理解し得ておらず」(53)、十分な記録ができなかったり解釈が進まなかったりした。しかし、参観し、記録し、解釈を加え、それらを蓄積し、あるいはそれらに加筆、修正していくという、幼小連携のカリキュラム開発の「プロセスを経ることにより、目の前の子どもの内面に、今、何が起きているのかを少しずつ理解できるようになり、学びをとらえ

ることができるようになってきた」(54)と述べている。

「学びのカード」についても、「学び」の定義づけ、カードの項目、形式等についての論議を経て共有されるようになったものであるし、「学びの一覧表」も数千枚に及ぶ「学びのカード」の整理をしたりすること等を経て作成されたものだというのである。

図1-2「学びのカード」

所属		氏名	
場所	(丸で囲んでください) 小学校前庭 小学校総合遊具 幼稚園と小学校の間 幼稚園園庭		
子どもの事実			
学びの解釈			
カリキュラム創造への知見			

(「幼小連携の研究 資料Ⅱ」p.1, 9をもとに筆者が縮小して作成。)

浅田匡は「教師が子どもの学びや発達が連続していることを実感しなければ幼小交流にとどまり、幼小連携にはならない」し、「幼小連携が、トピック的な扱いだけになると、子どもの学びの連続性を保障したことにはならない」(55)と述べている。

岩濱里江子は、「学びの一覧表」の作成を通して、幼小中の教員が「同じ視点を持って共に学習を構想し、実践し、具体的な子どもの事実から、子どもの学びを見取することで、幼稚園と小学校とを区別できない学びの連続性が見えてくる」ようになり、「このことを積み上げていくことで、子どもの発達にふさわしい狙いや学習内容」(56)が探れるようになる、と述べている。

都倉功充は、「連携のためには、同じ言葉や考えを共有することが求められる」(57)と述べ、梅本宜嗣も「幼稚園と小学校であまりに異なっていた単元・授業づくりが、子どもの学びという同じ土

俵で、共通の言葉で話し合いができるようになり、「教師同士が共感し合える、真の交流に」(58)変わってきたと述べている。

このように、神戸大学明石校園では、「学びの一覧表」の作成を通して、校種間の相互理解と、子どもの学びに対する共通理解を深めている。また、そのためのシステムも共有している。

他方、手にしたこの「学びの一覧表」から、「目の前にいる子どもたちが、これまで何を学んできたのか、そして、これから何を学ぶのか」(59)、どこにどのような「段差」があるのかを知ることができ、また、「幼・小・中の教官が子どもの様相を同じ眼差しで見つめ」、「近い」「姿勢」で子どもを支援できると述べている(60)。

さらに、「子どもの学びという視点から、学習内容や狙いを組み立てれば、幼小で別々に実践しても、学びの連続性を保障する実践が成立する」(61)とも述べている。

図1-3は、「学びの一覧表」の一部である。浅田は、この「学びの一覧表」を「見取り図である」としている。「幼小連携からみえてきた、幼小のそれぞれのよさを維持しながら、学びの連続性を保障するためには、子どもの学びがどのように発達するかという見取り図が必要」で、「これに基づき、教師は開発単元のアイデアを練り、子どもに添った単元や授業を行なう」(62)のであると、述べている。

「学びの一覧表」は研究に参加した幼小中の全教員によって共有され、それぞれの校種の独自性を踏まえながらも子どもの「学びの連続性を保障」(63)する実践のよりどころとなっている。

写真1-2「幼小連携の研究 資料Ⅰ, Ⅱ」

(「学びの一覧表」改訂版は、「資料Ⅰ」に、収録されている。)

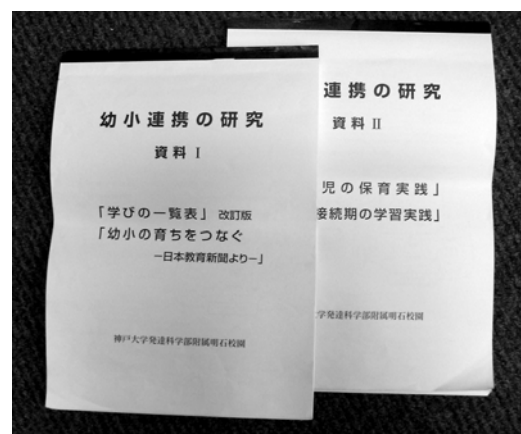


図1-3 「学びの一覧表」の一部

縦方向の白い帯と帯の間の隙間で、段差が感じられるところを表している。

視点名とその定義：人とのつながり「人とかわることを通して、(他者の)思いや考えに気づき、よりよい関係をつくりながら、共に生きる」					
	「自分のことを伝える」自分の思い・感情伝達 主張 発表 プレゼンテーション 伝達手段 手紙 写真 レジメ ビデオ プレゼント	「他者を賞賛する」あこがれ 他者のよき 賞 他者の協力	「他者という喜びを感じる」親しみ 様々な人との 出会い 仲間 友だち 所属感 触れ合い	「他者のことを知る」他者の存在 相手の気持ち 感じ方 見方 考え方 自他の相違 価値観	「他者のことを考えて行動する」受容 尊重 譲り合い 我慢 立場 順番 交替
3歳 (幼児)	身近な人に自分の思いを伝える	・友達に手紙を書いたり、手紙をもらったたりするのは嬉しい	・先生がたのしそうにしているうがいを自分もやってみたいと思う ・友達も、自分のことを手伝ってくれるとがあると気付く	・フープの中に一人ずつ人ってつながって動くことはおもしろい ・友達が側にいない寂しさを感じる	・自分が使いたいと思っても、友だちにだめだと言われることがあることを知る
4歳 (幼児)	・人の絵を見て「変な絵」と言うことがよくないと感じる ・年長児に自分の思っていることを言い、わかってもらえたことを喜ぶ	・友達に手紙を書いたり、プレゼントをしたり、返事を求めたりすることを嬉しく思う	・自分にできないようなすごいことが出来る友だちがいると分かる ・困ったときに助けてくれる友だちがいるとわかる	・いつもは一緒に遊んでいない友達で遊んでみると、楽しく遊べることを感じた	・相手の表情から、相手が嫌がっているかもしれないことに気づく ・先生が自分の好きなことをわかってくれて嬉しいと思う
5歳 (幼児)	・ゲームをしていておかしいなあと思うことがあれば、どうしたらいいかを考えて、それを友だちに話すことができる	・お店屋さんをすることをも組やうめ組に知らせるためには、チラシを作って知らせるとよいことに気づく	・サッカーがあまり上手じゃなくても、1年生相手にシュートを打つことができた友達がすごいなあと思うことができる	・生活発表会は同じグループの仲間と一緒にしていること、誰と誰が仲間であるのかということに気づく	・どうして友だちが怒ったのかを聞き、友だちの思いを知る

第3節 「共通の言葉」

学習指導要領等を通してみると、保・幼、小の双方が、それぞれ「接続期」の教育に留意し、影響を与え合っていたこと、そして、徐々に「接続期」の教育を共同、連携して進めていこうとしているということが分かる。

共同、連携して「接続期」の教育を考えるには、相互理解や共通理解が欠かせない。本章では、「ハンドブック」や「学びの一覧表」作りを通して相互理解や共通理解を深めた事例を取り上げた。

取組を通して作り上げられた「ハンドブック」や「学びの一覧表」そのもののもつ意義は大きい。しかし、作り上げる過程で、子どもの成長・発達や双方の教育について語り合うための、「共通の言葉」を保・幼、小の双方がもったということにも意義があるとしている。「共通の言葉」をもつこととは、情報を伝達したり、同じ文脈で考えたりする手段を共有することを象徴的に表した言葉である。

テーブルの真ん中に置いて双方が目を落とせるもの(成果物)や、それを見ながら子どもについて語り合える「共通の言葉」をもつことによって、保・幼、小のなめらかな接続をめざした共同、連携の取組がさらに進むのではないだろうか。

- (1)例えば文部科学省「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究実施要項」の「趣旨」には、「幼児期から小学校段階に移行する際、子どもの成長・発達は連続しているにもかかわらず、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解の不足が見られるのが現状である。」としている。文部科学省教育課程課・幼児教育課『初等教育資料 幼稚園教育年鑑平成15年版』東洋館出版 2003.12 p.211や、新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』明治図書 2001.12 p.21等
- (2)新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』明治図書 2001.12 p.14
- (3)京都市教育委員会『研究紀要 報告500 保・幼・小連携』
- (4)例えばお茶の水女子大学附属幼稚園と小学校は「接続期」を

- 稚園の年長後期から1年生の一学期をひとまとまりの時期としてとらえ、連携研究を行っている。若林富男『教育展望』教育調査研究所 2005.3 p.28
- (5) 学校教育法第1章第1条「この法律で、学校とは、小学校、中学校、(中略)及び幼稚園とする。」
- (6) 文部省教育課程審議会の答申 1958.3
- (7) 上野芳太郎「小学校学習指導要領改訂中間発表の概要」文部省初等教育課『初等教育資料9月号』東洋館出版 1958.9 pp..3~4
- (8) 『小学校学習指導要領』文部省 1958.10 p.3
- (9) 学校教育法施行規則第25条の2 [教育課程編成の特例]
- (10) 『小学校学習指導要領 昭和52年7月』文部省 1977.7 p.2
- (11) 『小学校指導書 教育課程一般編 昭和53年10月』文部省 1978.10 p.25, p.37
- (12) 『小学校指導書 教育課程一般編 昭和53年10月』文部省 1978.10 pp..53~54
- (13) 文部省臨時教育審議会 2次答申 1986.4
- (14) 前掲 注(13)
- (15) 前掲 注(13)
- (16) 前掲 注(13)
- (17) 前掲 注(13)
- (18) 文部省小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議「小学校低学年の教科構成の在り方について 審議のまとめ」1986.7
- (19) 文部省小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議「小学校低学年の教科構成の在り方について 審議のまとめ」1986.7
- (20) 文部省教育課程審議会の答申 1987.12
- (21) 梶田叡一「小学校低学年における新教科の構想」文部省小学校課・幼稚園課『初等教育資料』東洋館出版 1986.12 pp..14~15
- (22) 『小学校指導書 生活編 平成元年6月』文部省 1989.6 p.5
- (23) 『幼稚園教育要領解説』21版 フレーベル館 1971.4 p..3~5
- (24) 前掲 注(23) p..1~2
- (25) 前掲 注(23) p..185~186
- (26) 『幼稚園教育要領』文部省 1964.3
- (27) 前掲 注(23) p.14
- (28) 前掲 注(26) p.18
- (29) 前掲 注(23) p.141
- (30) 『幼稚園教育指導書一般編』文部省 1968.6
- (31) 『幼稚園教育要領』文部省 1989.3
- (32) 東京学芸大学附属竹早小学校・幼稚園「幼・小教育における現場の問題点」文部省初等教育課『初等教育資料11月号』東洋館出版 1964.11 p.10
- (33) 東京学芸大学附属竹早小学校・附属幼稚園竹早園舎 東京都文京区小石川 4-2-1
- (34) 前掲 注(32) p.12
- (35) 前掲 注(32) p.8
- (36) 前掲 注(31) p.8
- (37) 学級経営研究会「学級経営の充実に関する調査研究 最終報告書」文部省小学校課『初等教育資料8月臨時増刊号』東洋館出版 2000.8 pp..171~229
- (38) 前掲 注(37) pp..216~217
- (39) 前掲 注(37) pp..216~217
- (40) 「幼児教育振興プログラム」文部科学省教育課程課・幼児教育課『初等教育資料』東洋館出版 2001.5 pp..89~92
- (41) 前掲 注(40) p.89, p.91
- (42) 「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究, 幼・小連携に関する総合的調査研究」文部科学省教育課程課・幼児教育課『初等教育資料 幼稚園教育年鑑平成15年版』東洋館出版 2003.12 pp..211~258
- (43) 前掲 注(42) p.212
- (44) 前掲 注(42) p.212
- (45) 岩手県盛岡市, 胆沢町, 花泉町, 釜石市の4地域
- (46) 岩手県教育委員会学校教育課ホームページ ジョイント・スクール推進事業「幼・保・小連携」
- (47) 前掲 注(46) 「5 具体的な取組内容について」
- (48) 『就学前教育から小学校教育へ 基本的生活習慣の指導を共に 幼・保・小教師用ハンドブック』岩手県立こまくさ幼稚園・盛岡市立みたけ保育園・盛岡市立城北小学校, 『幼・保・小連携のためのハンドブック』胆沢町立南都田幼稚園, 社会福祉法人愛育会胆沢保育園, 胆沢町立南都田小学校『保育園・幼稚園・小学校のための 連携ハンドブック』花泉町教育委員会, 花泉町立いずみの森幼稚園, 花泉町立永井小学校, 『幼・保・小連携ハンドブック—釜石市版—』釜石市教育委員会, 釜石市立小川幼稚園, 釜石神愛幼児学園, 釜石市立小佐野小学校の4冊をもとにまとめた。
- (49) 国立大学法人神戸大学発達科学部附属明石幼稚園, 小学校, 中学校 兵庫県明石市山下町3番4号
- (50) 「『学びの一覧表』改訂版」神戸大学発達科学部附属明石校園『幼小連携の研究 資料Ⅰ, Ⅱ』
- (51) 前掲 注(50), 「『学びの一覧表』改訂版」神戸大学発達科学部附属明石校園『幼小連携の研究 資料Ⅱ』, 梅本宜嗣「子どもの学びにまなざしを注いで」日本教育新聞社関西支社教育セミナー事務局『教育セミナー関西2005レジュメ集』pp..40~41, および京都ノートルダム女子大学奥山登美子教授の講演等をもとに筆者がまとめた。
- (52) 前掲 注(50)の内, 神戸大学発達科学部附属明石校園『幼小連携の研究 資料Ⅱ』p.1, 9 p.1では「学びのカード」による記録と記述し, p.9では「観察カード」による記録と記述しているが, ほぼ同様の内容や表記である。ここではp.9の「記録カード」をもとにして筆者が作成した。

- (53)前掲 注(52)p. 25
 (54)前掲 注(52)p. 26
 (55)浅田匡「幼小の育ちをつなぐカリキュラム」
 日本教育新聞 2005. 6. 6の記事
 (56)岩濱里江子「幼小の育ちをつなぐカリキュラム」
 日本教育新聞 2005. 7. 4の記事
 (57)都倉功充「幼小の育ちをつなぐカリキュラム」
 日本教育新聞 2005. 7. 11の記事
 (58)梅本宜嗣「幼小の育ちをつなぐカリキュラム」
 日本教育新聞 2005. 6. 13の記事
 (59)前掲 注(52) p. 25
 (60)前掲 注(52) p. 24
 (61)前掲 注(56)
 (62)浅田匡「幼小の育ちをつなぐカリキュラム」
 日本教育新聞 2005. 7. 18の記事
 (63)前掲 注(62)

第2章「接続期」の子どもたちの姿

子どもの成長・発達には連続、一貫したものであり、また、その教育に携わる保・幼、小は「接続期」において、隣同士の関係にある。しかし、そこには何かしら「段差」のようなものがあり、「接続期」の子どもたちが不安や戸惑いを覚え、時には「小1プロブレム」といった状況も招きかねないと言われている。この「段差」を必要以上に大きくしているのが、保・幼、小間の相互理解の不足であるとされている。

筆者は、「接続期」の教育の現場に出かけ、子どもたちの様子の観察や、保育士や教職員の保育や指導の様子の観察、聴き取り調査等を行った。また、各種の研究会や研修会に参加した。そして、例えば、保育所や幼稚園で交わされる言葉や子どもとの伝え方等について理解を深めることにした。

このようにして、「接続期」の子どもたちの意識をとらえ、姿を浮かび上がらせようとしたが、同時に、相互理解の不足を自分自身が自覚することになった。

第1節 子どもたちへの聴き取り調査から

保育所・幼稚園を修了した子どもたちが小学校へ入学すると、小学校での新しい生活が始まる。大きな環境の変化である。この変化は、子どもたちにとっての楽しみや喜びでもあるが、反面、不安や戸惑いにもつながっている。入学前に抱いていたイメージと実際とをつき合わせ、そこに「段差」を感じた子どももいたであろう。

保育所や幼稚園の取組を十分に理解しないまま

に、小学校で新入生を待ち、受け入れていた筆者自身には、「段差」を実感することは容易ではない。それ故、「段差」を大きく感じてつまずかんとしている子どもたちに、寄り添った指導が十分できていたのか、自信がもてない。

そこで、小学校1年生に聴き取り調査を行い、「段差」について考察する資料とすることにした。

(1) 聴き取り調査の概要

聴き取り調査は、およそ次のように行った。

- ①対象…京都市立の小学校1年生、28名
- ②時期…5月～6月
- ③時間…昼休みの20分程度。1日に1班、4名。
- ④方法…特別教室で行う。

テーブルを囲んで椅子にかけさせる。最初に趣旨、留意事項等を説明する。テーブルに保育所・幼稚園の様子と、小学校の様子を表したイラストを提示する。

筆者が質問し、それに対して子どもたちが自由に発言する。必要に応じて、発言に対して補足説明を求める。これらのやり取りを録音して、記録に残す。

- ⑤質問…子どもたちへは、次のような質問をした。また、必要に応じて、繰り返しや補足を行った。

「小学校と、保育所・幼稚園は、どこが同じで、どこが違っていましたか。」

「小学校のことで、いやだな、心配だなと思っていたことは何でしたか。」

「小学校のことで、楽しみだなと思っていたことは何でしたか。」

(2) 結果

聴き取り調査の結果には、子どもたちの発言の意図を損なわないようにしながら、補足、訂正等を加えた。それらを次のように項目を分けて整理した。内容が複数の項目にまたがる発言もあったが、その場合は両方に記述したものもある。また、子どもたちが入学前を思い出し、小学校について予想していたことについて発言するよう求めたのに対して、現在の心境を発言しているものもあったが、内容で判断してまとめ、含めている。

[時間について]

○保・幼，小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校は，幼稚園と違って，夕方になる前まで過ごす。
- ・保育園の時より，帰るのが早い。
- ・保育園は，お迎えが，遅かった。

○いやだな，心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・帰宅が早いから，長い時間，お家で，一人でいないといけない。

○楽しみだなと思ったことについては，特に発言が無かった。

[登下校について]

○保・幼，小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・学校は，登校班(集団登校)で行っている。
- ・幼稚園の時は，お母さんと一緒に行っていた。

○いやだな，心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・(集団登校とは知らなくて)一人で行けるかなと心配していた。
- ・(集団登校とは知らなくて)一人で行くのだと思っていた。
- ・友達と一緒に帰れるかどうか心配だった。
- ・車に轢かれなにか心配だった。
- ・幼稚園の時は，お母さんと一緒に帰ったけど，小学校は入学式の日しか一緒に帰れない。
- ・(集団登校の集合時刻に)遅れたら，一人で行かないといけないので，誰もいなくなる。
- ・(集団登校の速さに)ついて行かないといけない。
- ・集団登校は，みんな待ってくれないのでいやだ。
- ・小学校まで歩いて行くのがいやだ。
- ・保育園までバイク(か車)で，行っていた。

○楽しみだなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・(近くのお友達と)一緒に行くから，楽しみだった。

- ・うれしかったことは，一人で帰れること。一人で帰ったことが一回も無かったから。

[建物，部屋について]

○保・幼，小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校は大きい。
- ・小学校はビルみたいだけど，保育園は家みたい。
- ・小学校はマンションみたいだ。
- ・幼稚園は2階までしかなかった。
- ・幼稚園の時，少ししか教室が無かったけど学校だったら，いっぱい教室がある。
- ・幼稚園には図書室は無かった。

○いやだな，心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・色々な部屋があって，どれがどの部屋か分からない。
- ・四階の教室に，夜に幽霊が出てくるらしい。

○楽しみだなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・色々な部屋があって楽しい。
- ・一番楽しい部屋は，図書室。

[運動場，遊具，施設について]

○保・幼，小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校は，石みたいな硬い地面。
- ・幼稚園の運動場は狭い。
- ・鉄棒の色が違った。
- ・滑り台の色が違う。
- ・滑り台は，幼稚園には，小さいのと大きいのがあった。
- ・幼稚園の時は，丸い砂場だったけど，小学校のは，四角い砂場だからびっくりした。
- ・飼育小屋の形が違う。
- ・飼育小屋の大きさが違う。
- ・飼育している生き物が違う。(ウサギ，ハムスター，ニワトリ，小鳥，鯉，カニ等。)
- ・小学校には何だか白い小屋のようなものがある。何だろう。(注:百葉箱のこと)
- ・小学校には三輪車は無い。(一輪車や自転車は保育所，幼稚園によって様々な発言が聞かれた。)

○いやだな、心配だなと思ったことについては特に発言が無かった。

○楽しみだなと思ったことについては特に発言が無かった。

[プールについて]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校のプールと、幼稚園のプールは、大きさが違う。「広い」と「狭い」。
- ・保育園のプールはちょっと小さかったけれど、小学校のプールはすごく大きい。
- ・小学校のプールは深いけど、幼稚園のプールは浅い。
- ・保育園の時は、水が少なかったけれど、小学校のプールには、すごくいっぱい水がある。
- ・幼稚園の時は水鉄砲で遊べたけど、小学校では遊べない。
- ・保育園にはプールがあったけれど、小学校には無いと思っていた。
- ・シャワーの形状や水の出方が違う。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・保育園のプールの方が小さいし、いい。
- ・小学校のプールに入ったら、おぼれるかなと思っていた。

○楽しみだなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・プールが楽しみだった。

[教室、校具等について]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・幼稚園には本が少ないけど、小学校には多い。
- ・幼稚園の教室にはピアノがあったけれど小学校の教室にはピアノが無い。
- ・小学校の教室にはオルガンがあるけど、幼稚園の教室にはオルガンが無い。
- ・小学校の教室にはテレビがあるけど、幼稚園の教室にはテレビが無い。
- ・幼稚園にはチョークが無い。
- ・幼稚園ではリスとかのシールが貼ってあつ

たけど、小学校ではただ名前だけが貼ってある。

- ・幼稚園ではゆり組とかいう名前だった。
- ・小学校にはおままごととかは無い。
- ・幼稚園には自分用の机は無い。
- ・小学校の机は一人ずつ座る。
- ・幼稚園は大きいテーブルで5~6人で座る。
- ・保育所では、机を出してほしい時に「出してください。」って頼む。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校には、おもちゃが無いからいやだ。
- ・保育園の時、おもちゃがいっぱいあった。

○楽しみだなと思ったことについては特に発言が無かった。

[かばんや持ち物について]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・かばんとランドセルは違う。
- ・小学校には、かばんでなくてランドセルで行くけど、保育園とかは肩に掛けるバッグだから違う。
- ・保育園では、ランドセルに似ているけど、リュックだった。
- ・持って行くものが違う。
- ・小学校には、教科書を持って行くけど、幼稚園には持って行かない。
- ・小学校には、お弁当を持って行かない。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・ランドセルを持って行くのが重い。
- ・持ち物の用意をするのがいやだ。

○楽しみだなと思ったことについては特に発言が無かった。

[遊びと勉強について]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校では勉強するけれど、幼稚園では遊んでばかり。
- ・小学校ではあまり遊ばないけれど、幼稚園ではいっぱい遊ぶ。

- ・小学校では勉強をする所だが、保育園では勉強しない。
- ・保育園の子どもに出来ないことを小学校の子どもはできる。
- ・大きい学年の人は難しい勉強をがんばっている。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・幼稚園の時、小学校で勉強ができるかなと心配していた。
- ・勉強できるかなと、ドキドキしていた。
- ・算数ができるかなと心配していた。
- ・一年生で難しい漢字を習わなければならぬのを心配していた。
- ・わからない勉強もいっぱいしなければならぬので心配していた。
- ・勉強するのはいやだと思っていた。

○楽しみだなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・幼稚園の時、宿題をいっぱいしたいなあと思っていた。
- ・百点を取るのが楽しみだった。
- ・勉強して賢くなるのが楽しみだった。
- ・いっぱい勉強するのが楽しみだった。
- ・最初は勉強は大変かなと思っていたけど、やってみたら楽しかった。

[先生について]

○保・幼、小での違いについて特に発言は無かった。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・どんな先生に習うか、心配だった。
- ・小学校では、先生に怒られてばかりかなと思っていた。

○楽しみだなと思ったことについては特に発言が無かった。

[給食について]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・幼稚園と小学校とは、お弁当と給食との違いがある。

- ・保育園の時は、お弁当じゃなくて給食だった。でも、小学校の給食とちょっと違った。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校の給食がまずかったらどうしようと心配だった。今は、おいしいし、すごく速く食べられた。
- ・保育園の時、給食がいやだった。

○楽しみだなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校の給食で、ご飯をお替りできるのが楽しみだ。

[午睡について]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校には、お昼寝が無い。
- ・保育園にはお昼寝があった。でもお昼寝をしなかった。
- ・ふとんは、小学校には無くて、保育園にある。
- ・保育園ではお昼寝をしていたから、小学校でも寝た方がいい。
- ・保育園の時は、寝ているのがいやだったから、早く小学校へ行きたいと思っていたけれど、小学校へ行ったら、寝たくなる。

○いやだな、心配だなと思ったことについては特に発言が無かった。

○楽しみだなと思ったことについては特に発言が無かった。

[友達について]

○保・幼、小での違いについては特に発言は無かった。

○いやだな、心配だなと思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・友達と小学校が別々に離れるのがいやだなと思っていた。
- ・友達はみんな別の所へ行って、ぼくだけで違う小学校になるから、友達ができるか心配だった。
- ・小学校へ行って、友達が少なくなるのがい

やだった。

- ・小学校で新しい友達ができるか、心配だった。
- ・保育所でいつも一緒に遊んでいた友達と離れ離れになったけれど、いつでも電話ができるようにしてある。

○楽しみだなど思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校で友達がいっぱい増えるのが楽しみだった。
- ・小学校で友達がいっぱい増えてうれしい。
- ・小学校で、クラスの人みんなと友達になった。
- ・小学校で、友達が増えたけれど、けんかをした。
- ・小学校で、お兄ちゃん(お姉ちゃん)と一緒にになれるしうれしい。
- ・同じ登校班の上級生と遊べるのが、よかった。

[その他]

○保・幼、小での違いについて次のような発言が聞かれた。

- ・小学校には、自分より小さい人がいないけれど、保育所には小さい人がいっぱいいる。
- ・幼稚園は制服だったけれど小学校は私服。
- ・幼稚園にお寺があって、よく拝みに行っていた。
- ・保育園では家の鍵を持って行かなかったけれど、小学校では鍵を持っていく。

○いやだな、心配だなど思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・鍵を持っていなくて、家へ入れなくて困った。

○楽しみだなど思ったことについて次のような発言が聞かれた。

- ・放課後、公園へ行って、友達がいると一緒に遊べる。

[時間について]

幼稚園出身の子どもは、小学校で過ごす時間が幼稚園で過ごしていた時間より長くなったと発言し、保育所出身の子どもは逆に保育所で過ごしていた時間より短くなったと発言し、生活時間の変化を意識している。保育所で過ごしていた時間より学校で過ごす時間の方が短くなったが、その分、家で一人で過ごす時間が増えたことに不安や不満を感じているようである。

楽しみだとする発言は聞かれなかった。

[登下校について]

家族と一緒に行き帰りする保育所・幼稚園と、家族と離れて登下校する小学校との違いや、個人ではなく集団で登校することについての違いを意識した発言をしている。

集団登校や徒歩で長い距離を通学することに不安や戸惑いを感じているようである。これにはランドセル等の持ち物の重さも関連しているのではないだろうか。

家族と離れて一人で、或いは友達と登下校することを楽しみにしている子どももいる。

[建物、部屋について]

保育所・幼稚園と比較して小学校の校舎の大きさ、高さ、部屋数の多さを意識している。また、保育所・幼稚園とは、○○が違うとか、保育所・幼稚園に有った△△が、小学校には無いということにも気づいている。

急に広くなった世界はすぐには把握しにくい上、保育所・幼稚園とは、○○が違うとか、保育所・幼稚園に有った△△が、小学校には無い等これまでの生活経験が活かせない状況に不安や戸惑いを感じているのではないか。

しかし、新しい環境にこれまでに無い部分を発見し、楽しさも味わっている子どももいる。

[運動場、遊具、施設について]

運動場、遊具、施設についても、上の項目同様、大きさ、形、色、数等について、違いを意識した発言をしている。

しかし、不安や戸惑い、楽しみにしていることについては発言が無かった。

[プールについて]

プールについては、広さ、深さに違いを意識している。また、プールを主に体育の水泳学習で使

(3) 分析と考察

以上のような子どもたちの発言をそれぞれ次のような項目毎に、分析、考察してみた。

う小学校と遊びに使う保育所・幼稚園との違いについても意識している。

小学校のプールは低学年の子どもたちには広く、深く、子どもたちは恐怖感をもっているようである。また、上述のように小学校ではプールを主に体育の水泳学習に使う施設としてとらえているが、プールを遊びに使う場であるととらえている子どもには、この違いに不満や戸惑いを感じているのではないだろうか。

しかし、広く、深い小学校のプールが楽しみだという意識ももっている。

[教室、校具等について]

保育所・幼稚園と比較して〇〇が違うとか、保育所・幼稚園に有った△△が、小学校には無いということに気づいている。特に、「一人ずつ」「自分用」に常備されている小学校の児童机と何人かで必要な時に用意して使う保育所・幼稚園の机との違いも意識している。また、小学校では学級名を数字で表したり文字で名前を表したりしているが、保育所・幼稚園では学級名が数字ではなく「ゆり」であったり、名前の文字に絵柄も添えてあったりするという違いも意識している。

おままごとがないというのも、違いとして意識されているが、やはり、おもちゃが無いということに戸惑いや不満を感じているようである。

楽しみにしていたことについての発言は無かった。

[遊びと勉強について]

保育所・幼稚園は遊ぶ所で、小学校は勉強する所という意識が強いようである。そのため、保育所・幼稚園と小学校に区切りのようなものを意識しているようにうかがわれる。そして、勉強を難しいものとして不安は感じつつも、小学校では勉強をして賢くなるのだと張り切る心境がうかがわれる。「保育園の子どもにはできないこと」ができるようになるのだ、「難しい勉強をがんばっている」「大きい学年の人」のようになるのだという期待感や憧れを保育所・幼稚園とは違う新しい環境に抱いていることがうかがわれる。

また、「算数」「難しい漢字」「わからない勉強」「ドキドキ」「いっぱい」「できるかな」「しなければならない」等から、未知のものに向かうことに対する不安や戸惑いがうかがわれる。

しかし、勉強に対する期待感も「百点」「賢くなる」「いっぱい勉強する」「いっぱいしたい」

等からうかがわれる。

なお、「勉強」「いっぱい」という言葉に、子どもたちの不安や戸惑いと期待感という正反対の意識を感じ取れるのではないだろうか。

[先生について]

先生について、特に違いや楽しみなことについての発言は聞かれなかった。

しかし、保育所・幼稚園とは違い、小学校では先生に怒られてばかりなのではないかという発言から、勉強に対する不安、或いは小学校そのものに対する不安な意識がうかがわれる。

[給食について]

昼食については、保育所で給食を経験している子どももいるが、保育所・幼稚園と小学校の違いは、お弁当と給食の違いであると認識されているようである。

小学校での給食に対する不安や保育所での給食の経験をもとにした発言はあったが、不安や戸惑いとして意識されているかどうか判断が難しい。

そして、「お替り」という言葉に給食を楽しみなものと意識していることがうかがわれる。

[午睡について]

午睡については、保育所と幼稚園では状況が異なるが、小学校には「お昼寝」が無いことが意識されている。

特に不安や戸惑い、楽しみといった発言は無かった。

[かばんや持ち物について]

かばんとランドセルの違い、小学校へは教科書を持って行くが、お弁当は持って行かないという違いを意識している。

その持ち物の重さに1年生は負担を感じているようである。また、持ち物の用意にも不満や戸惑いを感じているようである。

楽しみに感じていることに対する発言は無かった。

[友達について]

保育所・幼稚園と小学校での友達の違いについては、特に発言されていない。

友達については、入学前に進学先が別々になることが分かり、寂しい思いを味わっている子ども

もいるようである。中には同じ保育所・幼稚園から入学する子どもが一人もいない場合もあり、不安や戸惑いを強く感じたことであろう。この時期、友達と離れる寂しさと、友達を作れるだろうかという不安の両方を感じているのであろう。

しかし、小学校で新しい友達ができることに期待や喜びも感じているようである。

(4)「接続期」の子どもたちの「4類型」 (分析と考察のまとめ)

前項において、子どもたちの発言を項目毎に、保育所・幼稚園と小学校との[違い、不安や戸惑い、楽しみをどう意識しているのか]について分析、考察した。

これをもとに、子どもたちが保育所・幼稚園と小学校の[違いをどう意識しているか]、[何について不安や戸惑いを意識しているか]、[何について楽しみや期待感を意識しているか]について分析、考察してみる。

さらに以上の分析と考察をもとに、4類型に整理すると共に留意点についても考察を加える。

なお、「違い」としたものの中には、「変化」と呼んだ方がふさわしい内容のものもあった。その場合も特に断りの無い限り、「違い」として記述することにする。

ア. 子どもたちは、「違い」「不安、戸惑い」「楽しみ、期待感」をどう意識しているか [違いをどう意識しているか]

子どもたちは、小学校の入学によって、保・幼、小間に様々な違いを感じているようである。

それは、例えば、生活時間、建物、教室、持ち物、遊びと勉強、友達等についてである。

例えば、ある子どもの「小学校は、石みたいな硬い地面」という発言は、この子どもが幼稚園の園庭に穴を掘ったり、泥団子を作ったりした経験をもとにしたものであろう。子どもたちは、保育所・幼稚園での生活経験と照らして、保育園の時にあった「おままごととか」が、小学校には無いとか、「幼稚園の時は水鉄砲で遊べたけれど、小学校では遊べない」とか、保育所・幼稚園ではしたことのない「勉強」を小学校ではする…というように違いを意識しているようである。

また、同じものであっても、その大きさ、形、色、数等(例えば、校舎の大きさ、滑り台の色、砂場の形、部屋の数)の違いが意識されているようである。

また、保育所・幼稚園と小学校の違いを端的に「遊びと勉強」と意識しているのではないだろうか。保育所・幼稚園と小学校に対して子どもたちなりに区切りのようなものを意識しているようにはわかれる。この違いは、[難しいもの、分からないもの、未知のもの](例えば、「算数」「漢字」「難しい勉強」「わからない勉強」と)、[易しいもの、分かるもの、既知のもの]とで判断して区切っているようにもうかがわれる。そして、そこには、[難しいもの、分からないもの、未知のもの]に取り組んで自分を高めたいという意欲や、それに取り組んでいる「大きい学年の人」への憧れの意識もうかがわれる。しかし、逆に[難しいもの、分からないもの、未知のもの]や違いを感じる環境に向かっていくことに不安や戸惑いを感じる子どももいるようである。

「先生」についての違いを発言したものは無かった。また、「友達」についての発言の多くを「不安や戸惑いについての発言」とし、「違いについて意識したもの」として整理していないが、「小学校へ行って、友達が少なくなるのがいやだった」「小学校で新しい友達ができるか、心配だった」というように保育所・幼稚園と小学校では友達の数、顔ぶれ等が変わることは意識されていると言えるであろう。

このように、「違い」は、子どもたちに不安と期待の両面を意識させているようである。また、この「違い」に対する反応は様々で、すべて同じように子どもたちに意識されているということはいえないだろう。

[何について不安や戸惑いを意識しているか]

子どもたちは新しい環境とこれまでの環境とをこれまでの経験や知識をもとに比較して、その違いを意識しているようである。この変化が一時期に押し寄せると、「色々な部屋があって、どれがどの部屋か分からない」の発言のように、急には把握しにくく、不安や戸惑いに結びつくのではないだろうか。

また、保育所・幼稚園にはあったはずの「おもちゃが無い」というのも、不安や戸惑いに結びつくのではないだろうか。これも、単に「おもちゃ」が有るか無いかだけを意識したものではないであろう。保育所・幼稚園では、例えば、スコップにしても、板にしても、パイプにしても子どもたちが自ら環境に働きかけるための道具として、意図的に子どもたちの身近に用意されている。子ども

たちがこうした「もの」を遊びに使い、それを「おもちゃ」と認識していたとも考えられるのではないだろうか。この子どもは自ら環境に働きかけるための道具が身近に無いことに不安や戸惑いを意識していたのではないだろうか。

また、例えば保育所・幼稚園と小学校のプールの比較からもうかがわれるように、「違い」の度合いが大きすぎると意識されることが不安や戸惑いに結びつくのではないだろうか。

「一人」という状況も保育所・幼稚園ではあまり無かったこととして意識されているのではないだろうか。例えば、保育所出身の子どもが一人で帰宅して、家で一人で過ごす時間が長くなったという発言や、一人ずつの自分用の児童机が常備されていることについての発言等からうかがわれる。集団登校の集合時刻に遅れると一人で登校しなければならないということに不安を覚えることもあるだろう。集団登校も、上級生と一緒に、大人数で登校しているようであるが、これまでずっと一緒に登降園していた家族と離れて、一人で知らない人の中へ入っていく状況は不安や戸惑いに結びつくことであろう。さらに、同じ保育所・幼稚園出身の友達がいらないという状況も不安や戸惑いに結びつくであろう。一人きりになってしまうとまでは行かなくても、友達が少なくなってしまうこと、或いは多くの友達とは一緒に一番仲のよい友達と離れ離れになってしまうことに寂しさ、不安、戸惑いを感じるのではないだろうか。

登下校の方法が違っている、「集団登校」に関する発言から、個人が集団に合わせた行動を求められること、例えば、集合時刻や歩く速さ等…に不安や戸惑いを感じている様子もうかがわれる。

[何について楽しみや期待感を意識しているか]

子どもたちが保育所・幼稚園と小学校とを比較し、意識している様々な違いに対して、ある子どもは不安や戸惑いを意識していることを前に述べた。しかし、逆に、それと同じような事柄や状況に対して期待感をもち、楽しみに感じている子どももいるようである。例えば、小学校の建物、部屋、プールといった環境や、新しく始まる「勉強」、給食等といった学校生活や、新しい友達関係、人間関係等である。また、「一人」という状況に喜びを感じている子どももいるようである。[違いをどう意識しているか]の項でも述べたが、そこには、[難しいもの、分からないもの、未知のもの]に自ら働きかけ、乗り越えたり吸収したりすることで

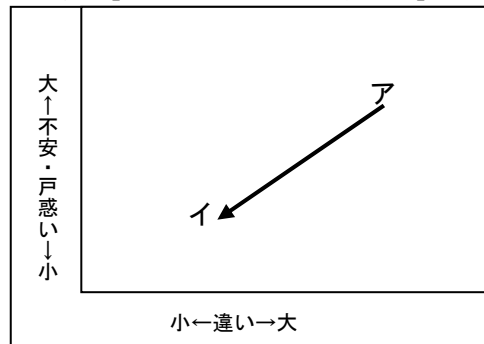
自分が高められると意識しているのではないだろうか。

しかし、違いを意識していてもそれが楽しみや期待感をもつ対象として特に意識されているかどうかはうかがうことができない項目もあった。

イ. 「違い」に基づく子どもの意識の類型

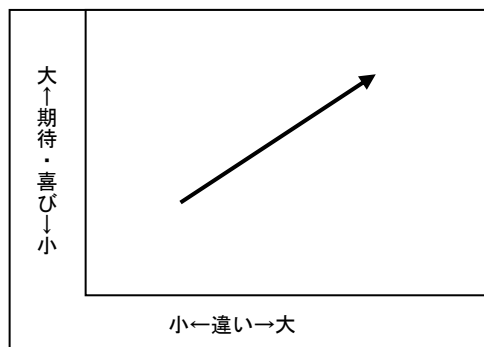
さて、子どもたちはこれまでの保育所・幼稚園での経験や知識をもとに、小学校生活との違いを意識しているのではないかと考えられるが、この違いが多すぎる場面、違いが極端に大きい場面、違いが一度に集中する場面、比較する経験や知識が自分自身に乏しい場面、自分自身の経験や知識とくい違う場面に出会うことで、子どもたちは不安や戸惑いを強く感じてしまうようである。ここでの違いの多さ、大きさ、一時期に集中する度合い等は、子どもたち個々によって意識のされ方は違い、一律ではないが、これらの度合いを軽減、緩和することで不安や戸惑いの度合いも軽減、緩和されるのではないだろうか。図2-1では、アからイへの矢印で表している。

図2-1 「違い」の大きさと「不安・戸惑い」



しかし、逆に図2-2のように、この違いの多さ、大きさ、一時期への集中の度合い、或いは初めての挑戦に期待している子どもの意識もうかがわれる。

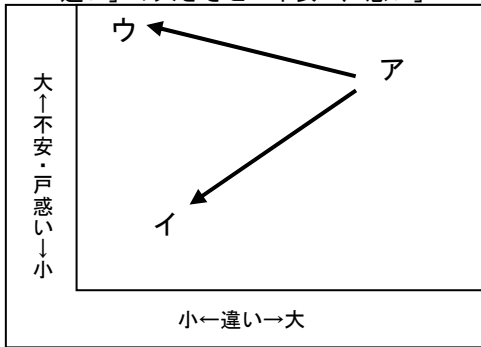
図2-2 「違い」の大きさと「期待・喜び」



さらに、図2-3の「ア」から「イ」への矢印で示したように、ややもすると、違いを小さくすることでそれに伴って、不安や戸惑いも小さくなっていくはずであるというような前提で、対応してしまいがちなのではないだろうか。

例えば図2-3で、「ア」から「ウ」へということも考え得るのではないだろうか。

図2-3 「違い」の大きさと「不安・戸惑い」



このように、一律に違いを軽減、緩和する方向で対応することには無理があるのではないかと考えられるであろう。

さらに、上述のような、違いを軽減、緩和すること以外で、不安や戸惑いといったものに対応することはできないのであろうか。

子どもたち個々によって意識の仕方が違う。同じ事柄や状況に対して、感じ方、受け取り方が違うが、この違いを受けとめつつ、発想の転換を図れないだろうか。

例えば、家族に「色々な部屋があって、どれがどの部屋か分からなくて心配だ」という子どもに対して、「色々な部屋があって、小学校って楽しそうね、どんな部屋があるのか教えてね。」と応えたり、「小学校へ行って、友達が少なくなるのがいやだ」という子どもに対して、「小学校に行ったら、新しい友達が作れそうだね。」と応えたり、「給食がこれだけしか食べられなかった」という子どもに対して「それだけ食べられるようになったの、よかったね。」と応えたりといったようなことである。こうした言葉掛けを、発想の転換を図るきっかけにし、不安や戸惑いといったものに対応するという考えられなくてはならないであろう。

次の表2-1は、「違い」意識の程度とそれに対する「不安、戸惑い等と期待、安心等」を4類型に整理したものである。

この類型について大まかに説明すると、次のようになる。

表2-1 「違い」に基づく子どもの意識の類型

安心、期待、 安定、楽しい、 自信、楽、	III	I
不安、戸惑い、 不安定、 緊張、退屈、	IV	II
違い	小さい	大きい

類型Iの子どもたちは、保・幼、小の違いを大きいものと意識しているが、それに期待をし、喜びと意識されていると考えるもの。

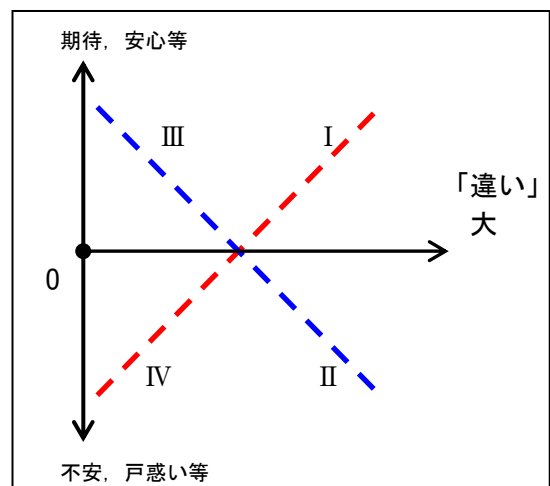
類型IIの子どもたちは、保・幼、小の違いを大きいものと意識し、そのことが不安や戸惑いとして意識されていると考えるもの。

類型IIIの子どもたちは、保・幼、小の違いを小さいものと意識し、そのことで安心、安定が意識されていると考えるもの。

類型IVの子どもたちは、保・幼、小の違いを小さいものと意識しているが、不安や戸惑いが大きく意識されていると考えるもの。

では、これらを一つの図にまとめるとどうなるだろうか。図2-4はこの類型表を一つの図にまとめて表したものである。

図2-4 「違い」に基づく意識の類型イメージ



この4類型は、子どもたちの意識をもとに整理したものであるが、この意識は、例えば環境設定、子どもについての理解の不足等、指導者がもたらしたものであるとも言えるであろう。では、子どもたちへどのような留意が必要であろうか。次にまとめてみる。

ウ. 4類型と指導上の留意

類型Ⅰの子どもたちへの留意

類型Ⅰの子どもたちは、大きい「違い」への期待が大きく、不安無く学校生活を送っているよううかがわれる。教師はその期待に応え、意欲的な学習を支えるように留意する必要があるだろう。しかし、とりわけ、図2-5の類型Ⅰで、網掛けしてある領域(「Ⅰ*」とする。以下同様)の子どもたちは、無理をし過ぎ、オーバーワークになる等懸念されるので、あまりに大き過ぎる「違い」になっていないか留意する必要があるのではないだろうか。

類型Ⅱの子どもたちへの留意

類型Ⅱの子どもたちは、大きい「違い」に対して不安や戸惑いを強く意識して、時には自信や意欲を失うことも懸念される。とりわけ、網掛けで表した「Ⅱ*」の子どもたちには一方で「違い」の軽減、緩和について留意する必要があるだろう。そして、他方、「実はこれだけ大きな変化にも対応して、十分がんばっている」「これだけに変化を前にしたら、それくらい緊張するのが当たり前だよ」と、評価したり、励ましたりすることで、発想の転換を促すこと等留意する必要があるのではないだろうか。

類型Ⅲの子どもたちへの留意

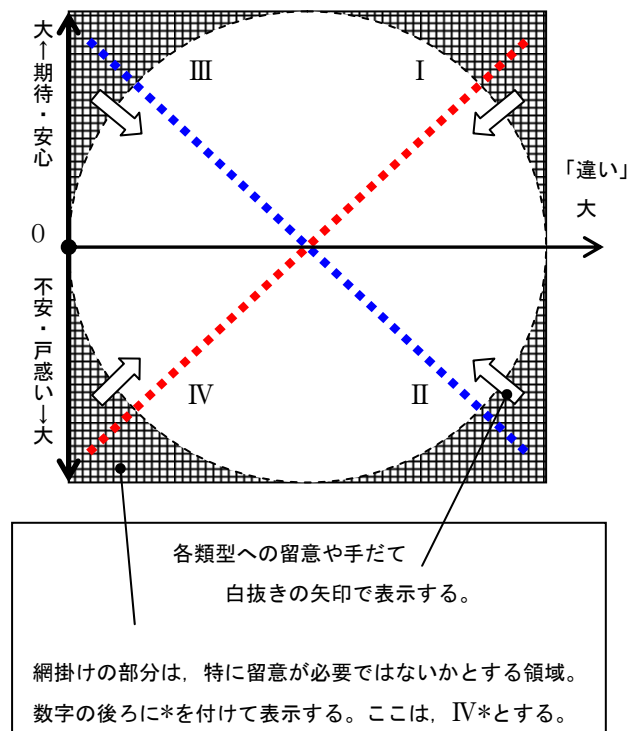
類型Ⅲの子どもたちは、「違い」が小さいと意識できる状況で安心、安定して学校生活を送っているよううかがわれる。しかし、「Ⅲ*」の子どもたちを十分留意して観察する必要があるだろう。「Ⅲ*」の子どもたちが現状維持に甘んじたり、停滞したりしていないか等懸念されるからである。就学前の「学び」の様子について理解を深め、期待感や自信等を損なわないようにしつつ、子どもたちに見合った適切な課題の準備に留意する必要があるのではないだろうか。

類型Ⅳの子どもたちへの留意

類型Ⅳの子どもたちは、「違い」が小さいと意識できる状況でもなお、不安や戸惑いを強く意識し、時には自信や意欲を失っているのではないかと懸念される。「類型Ⅳ」のすべての子どもたちに対して、「違い」が子どもたちに見合ったものであるのか、さらにどのような支援が必要なのか、時には就学前までさかのぼって検討し直す必要があるだろう。とりわけ、網掛けをして表した「Ⅳ*」

の子どもたちについては、一方で就学前の様子についての情報交換を行う等も含めて、子どもたちについての理解を深める必要があることと、他方、「類型Ⅱ*」同様、「実はこれだけ大きな変化にも対応して、十分がんばっている」或いは、例えわずかでも子どもたちの成果に対して、「これは達成できている」「ここまで力がついているよ」と、評価し、励ますことで発想の転換を促すこと等、留意する必要があるのではないかと。しかし、指導者が「違い」を小さくし過ぎたことで、戸惑いや、期待外れを意識する子どもたちもいるのではないだろうか。一番下の学年として入学してきた子どもたちに、何もかもゼロからのスタートで、時にはまだ何もできない子どもたちというような扱いをしてしまっていないか留意する必要があるのではないだろうか。この子どもたちについても就学前の様子について理解を深め、この子どもたちに見合った適切な課題が準備できているかについて検討する等、留意の必要があるのではないだろうか。

図2-5 4類型と指導上の留意のイメージ



上の図2-5は4類型と、それに対する指導上の留意の対応を表したものである。

「0」から右へ「違い」が大きくなっていき、左へ向かうと、小さくなることを表す。

また、「0」から上の方向へ「期待」「安心」等の意識が大きくなっていくことを、下の方向へは

「不安」「戸惑い」等が大きくなっていくことをそれぞれ表す。

網掛けで表した部分は、それぞれの値が際立っており、特に留意する必要があるのではないかと懸念される部分である。白抜きの矢印は留意や手だてが必要ではないかということを表す。

しかし、これまで見てきたように、「違い」に一律に対応することは難しい。さらにまた、ランドセルはうれしいけれど重くていやだとか、家の鍵を預けられ一人で登下校できるようになったが、家へ帰ったら一人で過ごす時間が増えて寂しい、といったような複合的な意識をもつことも多のではないだろうか。ここにも一律に対応することの難しさがある。

図2-5で、「0」より右側が小学校生活で、左側は就学前の状態をイメージしている(グラフの左外になる)。小学校へ入学してきた目の前の子どもたちへの指導の留意点を考える際に、子どもたちが就学前にどのように過ごしてきたのか知っておきたいし、指導の継続性を図る上では、これまでにどのような環境で過ごし、どのような教材や教具に接してきたか知っておきたい。子どもによっては、就学前の内容を指導に生かしたり、環境設定を取り入れたりする等留意する必要があるのではないかと考えられる。



写真2-1「高い巧技台からジャンプ」

大きい「段差」にも積極的に向かっていく子どもたち先生との信頼関係、友達との競い合い、励まし等も原動力になっているのであろう。

エ. 4類型から見た「必要以上の段差」

さて、第1章で「幼児期から小学校段階に移行する際、子どもの成長・発達」は連続しているにもか

かわらず、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解の不足が見られる」(64)という現状が指摘されていることに触れた。この「必要以上の段差」によって不安や戸惑いを意識するという構造は、図2-5で示した「網掛けの部分」(「類型I*」から「類型IV*」)で表されていると考えてよいのではないだろうか。そして、前述の「類型I*」から「類型IV*」の各類型への留意は、「必要以上の段差」に対応したものと考えられる。ここで整理しておきたい。

最後に、二つの発言に注目してみたい。

「小学校は、石みたいな硬い地面。」と、「小学校には、おもちゃが無い…」である。

「小学校は、石みたいな硬い地面。」これだけを取り上げると、この子どもが小学校の運動場を足で蹴ったり、手でたたいたりして、地面の硬さを確かめてみて感じたことを発言したというほどのことでは思えないように思われる。

しかし、筆者は、保育所・幼稚園での観察を通して、保育所・幼稚園の運動場(園庭)が、単に走り回るためだけのスペースではなく、穴を掘ったり、溝を掘って水を流したり、泥団子を作ったりする等、様々な活動の場であり、時には、材料にさえなるということに気づかされた。きっと、この子どもは、園庭で思い切り遊んで、たっぷり活動する事ができたのであろう。だから、肌で感じた違いを冒頭の言葉にしたのであろう。

「小学校には、おもちゃが無い…」との発言も同様に、これだけを取り上げると、保育所・幼稚園にはたくさんあったおもちゃが、小学校には無いというほどのことでは思えないように思われる。

しかし、この「おもちゃ」についても、保育所・幼稚園での子どもたちの観察を通して考えてみたい。保育所・幼稚園では、例えば、スコップ、バケツ、コップ、ペットボトル、ふるい、木切れ、板、ホース、とゆ、パイプ等が意図的に用意されている。子どもたちは、これらを使って自ら興味・関心をもち、環境に働きかけ遊んでいる。大型積み木で友達と協力して試行錯誤しながら家や乗り物等を作って遊んでいる。こうした遊びに使う道具をこの子どもがおもちゃと認識していたと考えられる。

小学校でこういう子どもの環境作りを進めていたか、この子どもの発言は、筆者自身が、立ち止まって考える材料となった。また、保育所・幼稚園での観察が、これら発言の分析、考察に役立った。

第2節 子どもの個別事例研究から

子ども達への聴き取り調査と併せて、教室での観察、記録や担任への聴き取り調査等も行った。

そして、個人に焦点を当てた記録や分析、考察を行い、前節同様、「段差」や、「接続期」の指導に対する留意点等について考察する資料とすることにした。

(1) [A児]の事例

[A児に焦点を当てた理由]

筆者が、A児の学級で観察を始めた頃、A児は担任の話の途中にうつむいていたり、周りの子どもたちが作業を始めた時に作業内容を確認しようとしたのか、きょろきょろ周りの様子を見たりしていた。あまり、笑顔は見られなかった。

そんな中、授業中突然泣き出すという場面があった。後日、担任から配慮が必要ではないかと考えている児童の内の一人であると聞いたため、焦点を当てて観察する事にした。

[A児の主なプロフィール]

- 女子
- 京都市立B小学校1年1組
- 京都市立C幼稚園入園、
京都市立D幼稚園3年保育の年中組に編入、
2年間在籍の後、同園修了。
- 一人っ子、両親と三人で暮らす。
- 校区内のマンションに住む。
- 体格は最も小柄なグループに入る。
- 運動経験は乏しいようである。
- 描画が好きなようである。
- アレルギー体質のため、食事制限がある。

[観察記録・担任への聴き取り調査のまとめ]

A児の様子

[アレルギー体質について]

- ・小麦等に対する食物アレルギーがある。
昼食に、他の子どもたちと同じ内容の給食は食べられない。
- ・食前に服薬することもある。給食当番の時は、当番の仕事の前に服薬している。
- ・食事にかかる時間が長い。周りの子どもたちが食べ終わってしまうと、きょろきょろ周りを見回したり、つられて一緒に遊んでしまったりすることもある。
- ・最後まで食べて、後始末までしっかりする。

母親の様子

- ・母親が給食の献立表や成分表を見て、なるべく似たものを工夫して作り、弁当箱に詰めて持たせている。給食のシチューのルーに小麦が入っていることもあるが、母親がその程度を判断して、食前15分前に服薬するようにさせることで、全部食べられるとA児に伝えて、食べさせている日もある。成分表を見て心配ないと判断されると、「今日は全部食べさせてください。」という連絡が母親より入ることもある。

[体格、運動について]

- ・体格は、学級で最も小柄なグループの一人である。アレルギーによる食制限との関連は分からない。
- ・体育の時間等、体を動かすのは嫌いではないようであるが、運動能力が特に高いとは言えないようである。スポーツテストの結果、握力が弱いことがわかった。
- ・夏休み前のプールでの活動では、シャワーを怖がることはなかったものの、学級で「伏し浮き」ができなかった3名の内の1人である。水にちょっと顔をつけただけでも、大変気にして、顔を手でたびたび拭いていた。
- ・体育の表現運動では、リズムに乗って体を動かしていた。
- ・時々女子中心のグループで鬼ごっこをしていた。
- ・長縄跳びができなくて泣いてしまった。練習をして跳べるようになった。

母親の様子

- ・母親が活発な運動には不向きな、丈の長いスカートを履かせていることがあった。
- ・下校時、自転車等を利用せずに一緒に歩くようにしているということである。

[登下校について]

- ・幼稚園の時は、毎日母親と一緒に登降園をしていた。
- ・小学校の登校時は集団登校である。母親と離れ、「登校班」のメンバーとして登校する。
- ・下校時は、入学から一月ほどは教職員が手分けをして、同じ方面の一年生の子どもたちをまとめて送り届けていた。しかし、そ

の取組が終わると、一年生だけで下校することになった。また、同じ方面へ帰る子どもたちのほとんどが直接児童館の学童保育へ行っている。A児は、途中の公園まで友達と一緒に帰り、そこで母親と出会った後一緒に帰宅するというようにしていた。

- ・五月、いつものように途中の公園まで一緒に帰っていたE児に教室で「今日は、一緒に帰らないから。」と告げられたため、突然泣き出してしまった。「今すぐ母親に電話をかけて迎えに来てもらいたい」と訴えた。

母親の様子

- ・母親が下校時、通学路の途中にある公園でA児を待ち、一緒に帰宅するようにしている。一時、子どもたちだけで帰ることもあったが、安全上の理由から、再度一緒に帰宅するようになった。

[友達について]

- ・A児は、三年保育の一年目だけC幼稚園に通い、二年目にD幼稚園へ移ってきている。二年目は新しい環境に馴染めず、不安定な様子で過ごしていたと当時の担任が述べている。
- ・B小学校へは、D幼稚園出身の子どもが、一番多い。また、同じマンションにも数名の一年生がいる。

母親の様子

- ・母親が、帰宅後ゆっくり遊ぶ友達がいなくて心配であると家庭訪問の際、担任に相談していた。

[学習の様子について]

- ・授業中、分からないことがあった時、どうしたらいいのか?と尋ねたり、思い通りの作品に仕上がらないと嘆いたりして、泣き出したりするようなことがあった。
- ・授業中ノートを持って担任のそばへ行き、担任の耳元で、このやり方で合っているのか?と尋ねることがあった。
- ・算数の一斉指導の場面で、A児がうつむいて机上のブロックで遊んでいて、指示をしても耳に入っていないようなことがあった。
- ・誰かの冗談を聞いていて、笑い出すことも

ある。

- ・ノートは、升目にきちんと詰めて丁寧に書いて使っている。他の持ち物についても丁寧に取り扱っている。
- ・能力的には高いものをもっているようで、計算もさっさとでき、正しい文字を丁寧に書いている。最後までしっかりと取り組んでいる。
- ・描画も几帳面な描き振りである。A児の家庭、家族等が描かれていることがある。

母親の様子

- ・「お母さんにこんな風に教えてもらったけど、これでもいいの?」と尋ねることがあったことから、母親がA児と一緒に家庭で学習することがあるということがうかがわれる。

担任による留意や手だて

※以下は、A児の担任がA児に対して取り組んだ具体的な留意や手だてをまとめたものである。

[アレルギー体質について]

- ・担任から母親に給食献立の成分表を渡したり連絡をやり取りしたりして、給食に留意するようにしているということである。
- ・他の学級の魚アレルギーの子どもの母親と一緒に栄養職員による個別の栄養指導を受けるように勧めたということである。
- ・4月当初、学級全体に、A児の事情や克服に向けての努力等を説明したということである。

[体格、運動について]

- ・休み時間等、屋外での活動を促すよう心がけているということである。
- ・プール学習では個別に指導したということである。
- ・鉄棒運動、長縄跳び等個別に指導したということである。

[登下校について]

- ・帰る方向が同じ友達が、できるだけ一緒に帰れるといいね、できれば自分たちで声を掛け合えればいいね、と指導しているということである。
- ・春の家庭訪問で、近くに住んでいる同級生

を母親に知らせ、A児に、自分の住む地域にも目を向けさせるようにしたということである。

- ・学級の壁を越えた学年全体での人間関係作りを進められているということである。

[友達について]

- ・入学当初、名簿の順に機械的に座席を決めていたが、その後子どもたちの様子を見て、グループを決めた。グループは4人で、同じ幼稚園の出身者で構成することにした、ということである。
- ・A児の住むマンションの近くにも、数名の一年生が住んでいることを確認することで登下校や、帰宅後の友達作りが進むようにしたということである。

[学習の様子について]

- ・担任とA児が一对一で指示をすることで、聞き落としていたり、不安そうにしていたりすることに対応することがあるということである。
- ・「お母さんは、こう教えてくれたんだけど。」と、解き方に戸惑って立ち止まっている時に、それでいいよと助言することがあったということである。
- ・描いている絵を、分析的に見て、A児の興味、関心や、精神的な安定の基盤等について考察するようにしたということである。

A児の様子・変容

- ・給食に対しての不安もなく過ごしているようである。
- ・運動会では、音楽に合わせて大きい動作でダンスを踊っていた。自分でしっかり動作を覚えていて、前を向いて自信をもって踊っているようであった。
- ・帰る方向が同じだという友達が増えると共に、帰宅後一緒に遊べる友達もできて、遊ぶ約束をするようにもなった。違う幼稚園、保育所出身の子どもたちとも友達になり、人間関係が広がった。
- ・同じ幼稚園出身のメンバーで構成された班で活動がスムーズに進んだ。以後席替えがあっても安定した様子であった。
- ・母親に教えてもらったことを担任も認めたことで、安心したように学習を続ける場面

があった。

- ・長縄跳びができずに泣いたことがあったが練習して跳べるようになったことが自信になったようである。
- ・雪が降って寒い日にも運動場で遊ぶようにもなった。
- ・授業中、個別に対応する必要が少なくなってきた。また、不安そうに周りを見回すことが減って、集中して取り組む時間が長くなったようである。

[分析と考察]

- ・A児は、アレルギー体質のために、不安定な意識をもって、毎日過ごしているのかどうかは分からない。しかし、母親が、工夫した食事を用意したり、薬を飲ませたりといった健康管理をしており、母親に対して依存意識を強くもつということはあるのではないか。その点、入学当初の不安定な時期に母親の手作りの弁当は、A児にとっての安定要素になったかもしれない。また、自分だけ違うものを食べるということについて、担任による学級への指導も適切であったのではないか。
- ・アレルギー体質による食制限によるものか、また、運動の経験不足によるものか、体格が小柄であることとの関連性は分からない。学校で見かける母親の服装は、子どもと一緒に活発に動けそうなものではなかったと担任は述べていたが、母親があまり運動に積極的ではなかったのではないかと推察される。A児が、一人っ子で、帰宅後に一緒に遊ぶ友達があまりいなかったのと、いつも一緒にいる母親があまり運動に積極的ではなかったために、運動経験が不足しているのかもしれない。母親は入学を機にもっと活発に運動をさせて、体位向上と共に、友達作り、広い人間関係作りを考えたのではないだろうか。
- ・学習に対しては能力が高いようである。計算問題をつまづくこと無く、すらすらと解いたり、丁寧に、正しい字を書いたりできている。個人の作業等に大変丁寧に取り組んでいる。しかし、担任からの一对一の指示が必要であったり、また、母親を絶対的に信頼できるものとして意識しているようであったりと、大人との関係によって安定しているのではないだろうか。ただ、担任は、A児の視野が広がり、人間関係が広がることで、色々なタイ

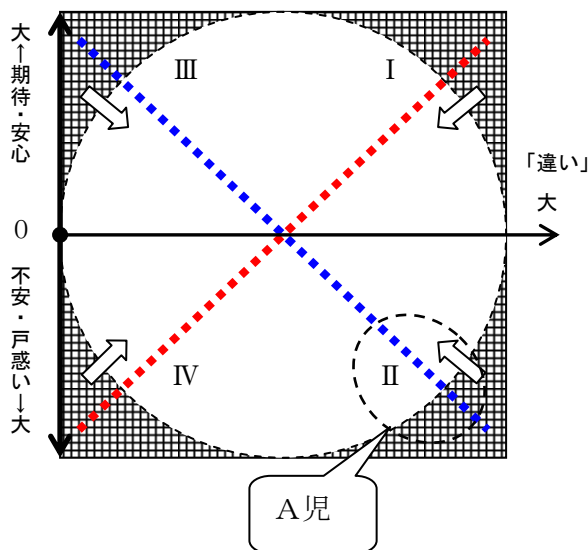
プの子どもたちと接するようになり、子どもたちの中で自分の思いを話せるようになってきたことが大きい意味をもつのではないかと述べている。

- 一人で帰宅しなければならない状況は、A児には大変な不安や戸惑いの要素となったと考えられるが、学級や学年で友達作りを進めたり、自宅周辺にも視野を広げて人間関係を広げたりすること等で、不安や戸惑いが軽減、緩和されるようになったのではないだろうか。

(2) 「4類型」に基づく[A児]理解

A児の状況を、前節の「4類型」をもとに考察してみる。

図2-6 4類型とA児



- A児にとっては、母親と離れての登下校は、幼稚園の時と比べて大きな「違い」になっているようである。母親と離れて過ごす学校生活や、周りの子どもたちや教職員の顔ぶれの変化にも、不安や戸惑いを強く感じているようである。
このことから、A児を「類型II」ととらえられるのではないかと考えた。
- 不安や戸惑いをもたらすこの「違い」を母親は、A児を途中まで迎えに行くことで、小さくしようとしたと考えられる。幼稚園の時の降園時に似た方法をとっている。母親と一緒にいられることは、A児にとっての安心、安定の要素となっているのではないかと考えられる。
- また、A児は母親との精神的な結びつきが強

く、担任とも、一対一でのやり取りが必要であったというように、大人とのかかわりによって安定が得られ易かったのではないかと考えられる。

小学校への入学で、周りの子どもたちの顔ぶれも数も大きく変わってしまったことが、A児には、どの程度の大きさの不安や戸惑いとして意識されているのかどうかは、判断しにくい。しかし、この時期に母親も担任も、子ども同士の間関係を充実させようとしているのではないかとということがうかがわれる。子ども同士の間関係の充実も、新しい環境に対する不安や戸惑いを軽減、緩和し、A児に安心、安定をもたらす方向に働いたと考えられるのではないだろうか。「類型II」において、左上がりの矢印で表される留意や手だてになったと考えられるのではないだろうか。

- 筆者は、約一月振りにA児の姿を見たが、観察を始めた頃に比べて、幾分大きく目を開いた元気な笑顔であるように感じられ、自信をもって活動しているような印象をもった。担任もA児の元気な生活振りを母親に伝えたということだが、担任へ感謝の言葉が伝えられたということであった。この担任と母親との関係は、A児にとってもよい影響を及ぼしているのではないかと考えられる。母親も給食のパンを少しずつ食べさせてみようかと発言するくらいに、母親自身も少しずつ自信をもち始めたようだということである。

第3節 一人一人への対応

保・幼、小での観察、聴き取り調査によって、「接続期」の子どもたちの姿を浮かび上がらせ、「接続期」における「段差」の要因や指導上の留意点等を考察した。

聴き取り調査結果の分析、考察を通して、子どもたちが保・幼と小との間に、様々な「違い」意識をもっていることと、その「違い」に対して「不安、戸惑い」や「楽しみ、期待感」等といった意識をもっていることが分かった。そして、それらを分析することで「4類型」に整理できるのではないかと考えた。

この「4類型」に基づいて考察してみると、例えば、「違い」や変化を小さくすることが、子どもたちの「不安、戸惑い」を軽減、緩和するとは、必ずしも言えないのではないかとことや、「接

続期」における「必要以上の段差」についても整理して考えることができそうである。また、「接続期」においてどのような留意や、手だて等が必要であるのか、一律の対応ではなく一人一人への対応を探る上での一つの手がかりになるのではないだろうか。子どもを単に類型に当てはめるのをめざしているのではなく、子どもを理解する上での一つの手がかりであり、どのように指導して行くかを考える手がかりになるのではないだろうか。

(64)前掲 注(42) p. 212

第3章 育ちや学びの相互理解と共通理解

保育所、幼稚園と小学校とでは、「段差」のようなものがあるのではないかとされている。そして、この「段差」が必要以上に大きくならないようにする一方で、その「段差」を乗り越えていくことができるような成長をめざすといったなめらかな接続が求められている。

そのためには、子どもについての情報の伝達や共有を通して、「段差」の前後で育ちが連続していることと学びを連続させることについて共通理解を図ること、そして、各段階の特質を踏まえた教育が保・幼、小それぞれに進められることを相互理解する必要がある。

では、子どもについてのどのような情報を共有し、どのように伝達すればよいのだろうか。

第1節 相互理解や共通理解を深めるための情報とその共有に向けて

第2章において筆者は、観察や聴き取り調査等を通して、「接続期」の子どもたちの姿を浮かび上がらせ、「接続期」における「段差」の要因や、指導上の留意点等について考察した。

では、保・幼、小間でどのような情報を共有し、伝達し合えばよいのであろうか。幼稚園を修了し、小学校へ入学する際には、幼稚園幼児指導要録抄本または、写し(以下、「幼稚園指導要録」とする)が小学校に送付される。そして、「児童が当該学校に在学する期間保存すること」(65)とされている。

「幼稚園指導要録」には、在籍の証明としての性格の他に、指導のための資料としての性格ももつ。「指導に関する記録」は、「一年間の指導の過程とその結果を要約し、次の年度の適切な指導に資するための資料」として、また、「次の指導

者のもとで、その幼児がよりよい指導を得られることを願って作成される」。また、小学校への「進学に際しては、幼児一人一人の指導の継続性を図る」(66)ための資料となるように記載することとなっている。

その一方で、保育所においては、「小学校との関係については、子どもの連続的な発達などを考慮して、互いに理解を深めるようにする」(67)ことを指導上の留意事項として挙げているが、「幼稚園指導要録」のような、書類として取り交わされる性格のものについての取り決めはない。

そこで、「幼稚園指導要録」と併せて、必要な情報を共有するための手だてとして、「育ちと学びの連携カード」作りを構想した。

第1章で、「ハンドブック」や「学びの一覧表」作りを通して、保・幼、小の相互理解や共通理解が深められた事例を取り上げたが、これらを作り上げるプロセスで保・幼、小の保育士、教職員は子どもの成長・発達や双方の教育について語り合い、相互理解や共通理解を深めている。そして、そのプロセスで「共通の言葉」を手に入れることとなった。「共通の言葉」をもつことで同じ文脈で考えたり、情報を伝達したり共有したりすることが容易になり、相互理解や共通理解がより一層深められるということである。

「育ちと学びの連携カード」作りにおいてもこのようなプロセスを通して、相互理解や共通理解を深めるようにしたいと考える。

例えば、

- ・「本に親しむ」と言っても、保育所や幼稚園ではどのように子どもたちが活動しているのか、保育士や教職員がそのためにどのような環境設定や働きかけをしているのか。

- ・チャイムで時間を区切らずに子どもたちがどのように次の活動に移るのか。

…等々話し合う中で、理解が深まっていくであろうし、可能であれば実際の様子を参観し、それをもとに研修会をもつようにするのである。そこで手に入れた「共通の言葉」で、知らせたい子どもの姿や、知りたい子どもの姿等についても話し合い、「育ちや学びの連携カード」の内容を決めていくのである。

内容については、連携を進めていこうとする双方の実態に即したものとなっていくと考えられるが、筆者は第2章での分析、考察を通して、「接続期」の「段差」について保・幼、小で連携して考えていくためには、ある程度の「段差」に不安や

戸惑いを感じつつもそれを乗り越えていく子どもたちの姿について話し合いが焦点化される必要があるのではないかと考える。特に、色々な人に働きかけ、あるいは色々な人からの働きかけを受けとめ、また、自分の思いを表現している子どもたちの姿について話し合う必要があるのではないかと考える。

例えばA児が、一人で帰宅しなければならない状況に大変な不安や戸惑いを感じたことに対して、母親が送り迎えをすることで不安や戸惑いの軽減、緩和が図られたり、また、授業中の担任からの指示も時には一対一で行うような手だてがとられたりしていたが、A児が不安や戸惑いを乗り越えるにはさらに、人間関係の充実に向けての手だてが重要であったということからも考えられる。

また、聴き取り調査においても、友達関係が変化することに不安や戸惑いを意識している子どもたちがいたが、「友達がいっぱい増えた」、あるいは「新しい友達ができることが楽しみだ」という子どもたちからは「接続期」を期待や喜びの意識をもって乗り越えられたという自信すら感じられる姿が見られたということからも考えられる。

さらに、筆者が観察していた小学校では、子どもたちは、休み時間に校内探検をするんだと数人で走り回っていた。鉄棒や縄跳びを一緒に練習して教え合い、励まし合う姿もあった。誘い合って朝顔の水やりを忘れないようにしたり、成長の様子を伝え合ったりする姿も見られた。隣同士や生活班の中で協力したり、交互に活動したりする姿も見られた。集団での活動の中で人間関係が安定、充実し、そのような人間関係によってまた、集団での生活も安定、充実していくと考えられるからである。

幼稚園教育要領では「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」(68)がねらいとして示されている。また、幼稚園教育では、「集団生活を通じて、『生きる力』の基礎や小学校以降の学校教育全体の生活及び学習の基礎を培う」(69)と述べられている。小学校学習指導要領でも、「生きる力をはぐくむことを目指す」(70)す教育の充実に努めるようにと述べられていることから、「生きる力」について共通理解を図ることが大切であると考え。特に、幼稚園教育要領の「内容」(71)にも見られるように、「先生や友達と」「自分たちで」「友達と積極的にかわり」「相手」「みんなで」「一緒に」「共に」

「共同」「してほしいことを言葉で表現」「分からないことを尋ね」「あいさつ」等、必要があると考えられている。

筆者は第2節において「育ちや学びの連携カード」作成のプロセスとその内容を提案したいと考えている。そこで、人とのかわりや社会性に焦点を当てて筆者が考える「育ちや学びの連携カード」の内容も提示したいと考えている。このような一連のプロセスと成果物とで相互理解や共通理解を深めたいと考える。

第2節 「育ちや学びの連携カード」

「育ちや学びの連携カード」とその作成のプロセスとを提案する。

(1) 作成のプロセス

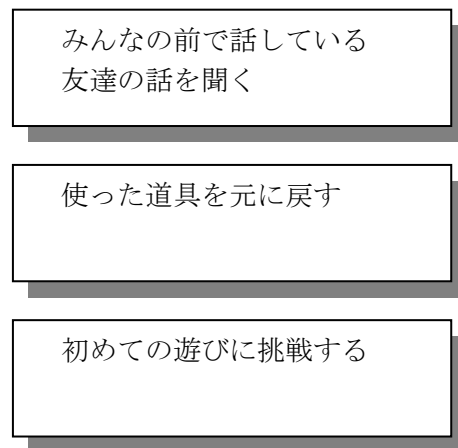
大まかに次のようなプロセスで作成する。

- ①「接続期」に見られる様々な子どもの育ちや学びの姿を短冊に書き上げる。

※筆者は、保育所・幼稚園、小学校での観察や聴き取り調査、文献等をもとにして、子どもたちの具体的な姿を短冊に書き上げた。

図3-1は、短冊の文例である。

図3-1 子どもの育ちや学びの姿 短冊の文例



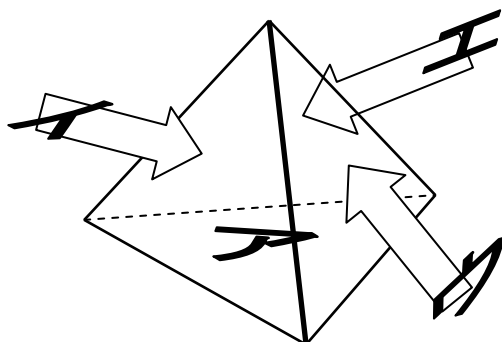
- ②短冊を広げて並べ、関連のある内容でくくる等して整理し、子どもの育ちや学びの姿をとらえる視点を設定する。

※筆者は、次ページのように4視点で短冊を整理した。

- ア. 基本的な日常の生活の姿
- イ. 友達や身近な人たちと共に生きる姿
- ウ. 周りの環境, 状況, きまり, めあて, 目標等のもとで生きる姿
- エ. 働きかけたり, 受けとめたりして, 表現したり, 活動したりする姿

※筆者は, ①の短冊を平面的に並べて整理してみたが, ほとんどの短冊が視点をまたぐような内容のものであり, 視点をまたぐような形で配置せざるを得なかった。4視点はそれぞれ関連している。そこでさらに, 4視点の関連を構造化してみたが, 平面的ではなく, 立体的に表すのが適当ではないかと考え図3-2のように表すことにした。

図3-2 4視点の関連構造図



上図の矢印のア～エは, 正4面体の各面を指し示して「4視点」を正4面体のそれぞれの面に当てはめていることを表している。

図3-2では, アの面を底にした状態を表しているが, 場合によっては他の3面が底になることも考えられる。

また, 例えば, アからウにまたがって, 「周りの状況を判断したり, 決まりを理解したりして, 気持ちよく生活しようとする姿」を表そうとしている。

具体的な姿としては, 例えば「寒暖に合わせて服装の調節をする」等が挙げられる。

また, 例えば, イからエにまたがって, 「自分の思いを表現して働きかけたり, 周りからの働きかけを受けとめたりして, 友達や身近

な人たちとよりよい関係を築こうとする姿。周りの人たちを意識して表現しようとする姿」を表そうとしている。

具体的な姿としては, 例えば, 「一緒に遊びたい友達に声をかける」等が挙げられる。

③4視点を, ②で述べたように関連付けて, 下のよう整理する。

4視点の組み合わせは, 表3-1のように合計6通りになる。

表3-1 4視点を関連付けて整理した姿

アーイ	友達や身近な人たちと共に, 気持ちよく生活しようとする姿
アーウ	周りの状況を判断したり, 決まりを理解したりして, 気持ちよく生活しようとする姿
アーエ	自分の思いを表現して働きかけたり, 周りからの働きかけを受けとめたりして, 気持ちよく生活しようとする姿
イーウ	友達や身近な人たちの状況を判断したり, 思いやったりして, 共に生きようとする姿
イーエ	自分の思いを表現して働きかけたり, 周りからの働きかけを受けとめたりして, 友達や身近な人たちとよりよい関係を築こうとする姿 周りの人たちを意識して表現しようとする姿
ウーエ	周りの環境に働きかけたり, 環境を生かしたり適応したりして表現しようとする姿 目標に向かって活動しようとする姿

④上記表3-1の, 6通りに整理した「姿」を具体的に表していると考えられる短冊をそれぞれ1枚選ぶ。

※筆者は次ページの表3-2のように選び, 文体や

語尾を整える等した。短冊を組み合わせたものもある。

表3-2 具体的な子どもの姿の例

アーイ	自分の学級，他学級，異年齢の子どもたち，身近な大人とかかわりをもつ
アーウ	そろそろ片付けようという働きかけに，見通しをもって活動する
アーエ	親切にしてもらったり，助けてもらったりした時に感謝の言葉を言う
イーウ	自分の間違いや迷惑を掛けたこと等を謝ったり，謝った人を許したりする
イーエ	仲間に入れてもらうように頼んだり，仲間に誘ったりして一緒に遊ぶ
ウーエ	失敗したり，うまく行かなかったりしたことにも，工夫や練習等をして熱心に取り組む

⑤④のそれぞれについて，程度や様子等の目安を設ける。
 ※筆者はそれぞれ5つ目安を設けた。下に一例を示す。

イーエ	<u>仲間に入れてもらうように頼んだり，仲間に誘ったりして一緒に遊ぶ</u>
	1. 仲間に入れてもらうように頼むことも，誘うこともあまりない
	2. 誘われた時に仲間に入って遊ぶことが多い
	3. よく自分から仲間に入れてもらうように頼んでいる
	4. 「3」に加え，入れてほしいと頼まれたら一緒に遊ぶ
	5. 「3」に加え，仲間に入らないかとどんどん誘う

⑥④⑤をレーダーチャート様の形式に配置する。次ページの図3-3の中に示す。

⑦第2章の「4類型」をもとにした子ども理解や，指導を進める上で参考になるのではないかと考えられる事柄等，知らせたい事柄や知りたい事柄について記述できる項目を設定する。この他，心身の健康上特に注意したい事柄について記述できる項目の設定も考えられる。

- ・子どもが，小学校生活に関して特に期待していると思われる事柄
- ・子どもが，特に不安や戸惑いを感じるのではないかとと思われる事柄
- ・子どもが普段から特に興味・関心をもっていると思われる事柄
- ・子どもが得意にしていると思われる事柄

※筆者は上記の4項目とした。

(2) 「育ちや学びの連携カード」

前項(1)のプロセスを踏んで，保・幼，小で内容を論議する中で，相互理解や共通理解が深まっていくことを期待している。

第1章で取り上げた「ハンドブック」作りに携わった関係者は，「『それ，どういうことなの?』と聞き合えるように」なり，「分かり合える」ようになったことが大きな成果であると述べている。

この「育ちや学びの連携カード」もテーブルの真ん中において，それをもとに一人一人の子どもについて話し合うことで，一人一人の育ちや学びの姿，「段差」についての意識，とりわけ人とかかわる力や社会性に焦点を当てた子ども理解が深まることや，保・幼，小間での指導の継続性が図られることを期待している。

次ページの図3-3に「育ちや学びの連携カード」の作成例を示す。

図 3-3 育ちや学びの連携カード

○○○(保育所・幼稚園・[])と□□□小学校の 「育ちや学びの連携カード」		NO.
平成	年度	
なまえ		男・女
平成 年 月 日 生まれ		
修了時 担任 入学時		
() ()		
特に期待していると思われること 特に不安や戸惑いを感じるのではないかとと思われること		普段から興味・関心を強くもっていると思われること 得意にしていると思われること
<u>自分の学級、他学級、異年齢の子どもたち、身近な大人とかかわりをもつ</u> 1. 一人で過ごすことが多い 2. 身近な大人と過ごすことが多い 3. わずかな気の合う友達と過ごすことが多い 4. 「3」と「5」の中間度 5. かかわりをもつ範囲が広く、人数も多い	5 4 3 2 1	<u>そろそろ片付けようという働きかけに、見通しをもって活動する</u> 1. 一つのことに集中していないことが多い 2. あまり見通しをもったような活動は見られない 3. 多少見通しをもっているようだが、区切りを付けずに続けることが多い 4. 「3」と「5」の中間度 5. 見通しをもって活動していることが多い
<u>仲間に入れてもらうように頼んだり、仲間に誘ったりして一緒に遊ぶ</u> 1. 仲間に入れてもらうように頼むことも、誘うこともあまりない 2. 誘われた時に仲間に入って遊ぶことが多い 3. よく自分から仲間に入れてもらうように頼んでいる 4. 「3」に加え、入れてほしいと頼まれたら一緒に遊ぶ 5. 「3」に加え、仲間に入らないかとどんどん誘う		<u>親切にしてもらったり、助けてもらった時に 感謝の言葉を言う</u> 1. 感謝することにあまり気づいていない 2. 感謝の言葉が出にくい 3. 周りに促されて、感謝の言葉を言う 4. 「3」と「5」の中間度 5. 感謝の言葉が 自然に出ていることが多い
<u>自分の間違いや迷惑を掛けたこと等を謝ったり、謝った人を許したりする</u> 1. 自分の間違いや迷惑を掛けたことにあまり気づいていない 2. あまり、謝ったり、許したりしようとしていない 3. 周りに促されて謝ったり、許したりすることが多い 4. 「3」「5」の混在する状況 5. たいい自分から謝ったり、謝った人を気持ちよく許したりしている		<u>失敗したり、うまく行かなかったりしたことに、工夫や練習等をして熱心に取り組む</u> 1. できそうもないようだ就先入観をもってしまい試してみようとするのが少ない 2. 失敗したり、うまく行かなかったりするとすぐにあきらめることが多い 3. 失敗したり、うまく行かなかったりするとすぐに誰かに頼ろうとするのが多い 4. 失敗したり、うまく行かなかったりしても自分で何とかがんばろうとするのが多い 5. 初めてのことでもどんどん挑戦して、うまく行なくても熱心に取り組むことが多い

(3) 作成上、運用上の留意点

前述のように、「育ちや学びの連携カード」は、その作成のプロセスにおいて相互理解や共通理解を深め、「共通の言葉」を手に入れることに大きなねらいがある。そして、「共通の言葉」をもつことによって、さらに保・幼、小間で子どもたちについての情報の伝達や共有を進めようとしている。そのため、疑問点等はこのプロセスにおいて出し合って解決しておく必要がある。

筆者は、子どもたちの観察や聴き取り調査、文献等をもとに子どもたちの姿を書き上げ、書き上げたものを視点を設定して整理した。これについても、作成のプロセスで保・幼、小の実態に即した視点が設定される必要がある。

また、「子どもたちのこのような姿を知っておきたい」といったことや、「子どもたちのこのような姿を知らせておきたい」といったことは有益な情報となるのではないかと考えられる。その他、記述欄が実態に即して設定される必要がある。

レーダーチャート形式に記入することで、「なるべく大きな正多角形がいいのではないかな」「なるべくいびつでない方が望ましいのではないかな」等と、とらわれてしまうのではないかと懸念される。そうではなく、子どもたちそれぞれに描かれる様々な形から、一人一人の子どもの育ちや学びの姿を知り、その姿を受けとめ、指導に活かす資料の一つとするのである。テーブルの真ん中において、双方が目を落とし、それを見ながら子どもの育ちや学びの姿について語り合いたい。

事前に記入する場合や、連絡会等の場で一部の子どもについて記入しながら話し合うことも考えられる。

「育ちや学びの連携カード」作りは、保・幼、小の連携を充実させるための手がかりやきっかけとなる具体的な取組の一つである。このようなプロセスと成果物を共有し、この先、相互理解と共通理解が深められることを期待するものである。

(65)『京都市 学校事務の手引き』京都市教育委員会
第2章 第2節 1の(4)のⅡの7の(2)

(66)小田豊、神長美津子『子どもが真ん中幼稚園幼児指導要録の解説と記入文例』小学館 2001.2 p. 22, 26, 27

(67)厚生省『<平成11年改訂>保育所保育指針』2004.10 p. 61

(68)『幼稚園教育要領』文部省 1998.12 p. 4

(69)文部省教育課程審議会の答申 1998.7

(70)『小学校学習指導要領』文部省 1998.12 p. 1

(71)前掲 注(68) p. 4

写真3-1 「遊んだ後のそうじ」



子どもたちが扱いやすい用具が備えられている。

おわりに

ある研究保育の場で、筆者は三人の女の子と担任の先生のやり取りを目にした。三人の女の子が張り切って準備をし、レストランを開いたのだが、お客がさっぱり来ない。そこへ、片付ける時間が迫っているよと先生が知らせに来たという場面であった。先生はその時「じゃあ、先生が最後のお客さんになるわね。」と声をかけられた。子どもたちは大張り切りで料理を作って「最後のお客さん」に出した。そして、「最後のお客さん」が食べ終わると、子どもたちは満足したように今度はてきぱきとレストランを片付け始めたのだ。日頃の観察とその場での一瞬の判断から発せられた先生の言葉には、残念そうな子どもたちの気持ちに寄り添いつつ、片付けを促す明示的ではない働きかけが含まれていることに、筆者は驚かされた。そのことを手紙にしてその先生に伝え、後日、返事が返って来た。同期採用の小学校の先生たちから「幼稚園ってさあ、遊んでるだけやろ?」とか「いつも何してるの?」とか言われ、幼、小間に「高い壁」を痛感するというものであった。そして、自分自身が「ちゃんと説明できるようにならなければ」とも述べられていた。筆者はここにも相互理解の不足の現実を知った。そして、何とか相互理解を深めたいものだと感じた。

本研究は、「段差」をどうとらえればよいか、相互理解や共通理解を深める上でどのような配慮や手だてが考えられるか等、若干なりとも具体的に提案しようと試みたものである。本研究が、このような実態を少しでも改善の方向へ進める手だてやきっかけの一つとなるよう願っている。

〇〇〇(保育所・幼稚園・[])と□□□小学校の

「育ちや学びの連携カード」

NO.

平成 年度

な
ま
え

男
・
女

平成 年 月 日 生まれ

修了時 担任 入学時

() ()

特に期待していると思われること

普段から興味・関心を強くもっていると思われること

特に不安や戸惑いを感じるのではないと思われること

得意にしていると思われること

自分の学級、他学級、異年齢の子どもたち、身近な大人とかかわりをもつ

そろそろ片付けようという働きかけに、見通しをもって活動する

5
4
3
2
1

仲間に入れてもらうように頼んだり、仲間に誘ったりして一緒に遊ぶ

親切にしてもらったり、助けてもらった時に 感謝の言葉を言う

自分の間違いや迷惑を掛けたこと等を謝ったり、謝った人を許したりする

失敗したり、うまく行かなかったりしたことに、工夫や練習等をして熱心に取り組む