

## 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

— 「育ちや学びの連携カード」をもとにして —

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  
は連続しているにもかかわらず、就学前の教育と小学校以降  
の教育との間には、「必要以上の段差と相互理解の不足がある」と  
指摘されている。相互理解が不十分なままでは、例えば「段差」  
の内容や程度について考慮することも難しい。

筆者は、この問題の解決に向けての、具体的な手立ての一つと  
して「育ちや学びの連携カード」づくりを提案した。

本研究では、研究協力員の先生方の協力を得て行った、「育ちや  
学びの連携カード」の運用や改訂を通して、「育ちや学びの連携  
カード」の可能性や問題点、運用の在り方を探るとともに、相互  
理解の深まりを考察し報告する。

# 目 次

はじめに……………	1	第3章 改訂版「育ちや学びの連携カード」	
第1章 保・幼、小の連携の充実と 「育ちや学びの連携カード」		第1節 「連携カード」の改訂に向けて	
第1節 保・幼、小の連携の充実に向けて どのように取り組まれているか		(1) 「連携カード」改訂に向けての留意点	16
(1) 幼児教育振興プログラムを 契機として……………	2	(2) 研究協力会議……………	17
(2) 各地の具体的な取組や提言……………	3	第2節 改訂版「連携カード」	
第2節 「育ちや学びの連携カード」の提案……………	4	(1) 改訂版「連携カード」の概要……………	20
第2章 「育ちや学びの連携カード」 (平成17年度版)運用の試み		(2) シミュレーション……………	22
第1節 「連携カード」運用の試み		第3節 改訂版「連携カード」の運用	
(1) 「連携カード」運用に向けて……………	6	(1) 改訂版「連携カード」の運用に向けて	25
(2) 4名の子どもたちの「連携カード」から	7	(2) 膝を突き合わせて……………	26
第2節 「連携カード」運用の試み ～26枚の「カード」から～		おわりに……………	28
(1) 記入内容のまとめ……………	13	資料	
(2) 担任への聴き取り調査……………	14		
第3節 運用によって見えてきたもの……………	15		

---

<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)
<研究協力園・校>	京都市立幼稚園・小学校	
<研究協力員>	奈良 美保子	(京都市立伏見住吉幼稚園教頭)
	丸田 純子	(京都市立伏見住吉幼稚園教諭)
	中川 千代美	(京都市立伏見住吉小学校教諭)
	諏佐 絵美子	(京都市立伏見住吉小学校教諭)

## はじめに

「今度の1年生はどんな子どもたちだろう。」

新1年生を迎え入れる小学校の先生方も、子どもたち同様、緊張すると聞く。また、子どもたちのいろいろな情報を手に入れたい、できれば、保育所や幼稚園での様子を参観したりして、早く子どもたちが小学校生活に慣れるように配慮したいとも考えるとのことである。

保育所や幼稚園の側からも、門戸を開いていますのでどうぞ参観にお越しく下さいという話を聞く。

筆者も参観の機会を得たが、園内を元気に動き回って、楽しそうに活動している子どもたちを目にし、就学前にこんなに豊かな時間を過ごしているのだと毎回、認識を新たにさせられる。しかし、目の前で展開されている保育をどのように見ればよいのか、戸惑いを覚えるという小学校の先生の声も聞く。筆者も保育所や幼稚園の側からの説明によって、筆者には見えていなかったものに気付かされたり、保育所や幼稚園で大切にしていること等を学んだりすることも多い。しかし、保育所や幼稚園の側においても、時には参観者に対して説明を尽くしきれないという歯がゆさや不安な思いをもつこともあるということだ。

例えば、小学校の先生の「いつも、遊んでいるのですね。」との問いに、どのように答えるのがよいのだろうか。確かに「遊びを通しての指導を中心として」(1)と、幼稚園教育要領には示されている。だから、間違いとは言い切れない。しかし、どうも保育所・幼稚園、小学校(以下、保・幼、小)間で「遊び」という言葉一つをとっても、その意図するところにずれがあるのではないかという思いをもたれているようである。

平成13年の幼児教育振興プログラム(2)の発表以来、保・幼、小間の連携に向けて取り組もうという動きが一層盛んになってきているが、具体的に取り組んでいく上では多くの問題があり、また、実際にどのように取り組んでいけばよいか、足踏みをしているところも多いようである。

そこで、昨年度筆者は、子どもたちの育ちや学びを連続してとらえ、なめらかな接続をめざす一つの手立てとして、子どもたちの育ちや学びについての情報を伝達・共有する「育ちや学びの連携カード」とその作成のプロセスについて提案した。(3)「育ちや学びの連携カード」(以下、「連携カード」)を共同で検討、作成するプロセスにおいて、保・幼、小間の相互理解や共通理解が進め

られるとともに、「連携カード」そのものの活用によって子ども理解が進むのではないかと考えたのである。すなわち、場を共有し、語り合うことで相互理解や共通理解を深め、保・幼、小間の「共通の言葉」(4)を獲得し、さらに理解を深めていこうとするものである。そこには「連携カード」が生まれ、保・幼、小間の「連携」の充実が図られるのである。

今年度は研究協力員の先生方の協力を得て、「連携カード」の運用を試み、「連携カード」の可能性や問題点、運用の在り方を探るとともに、必要な改訂を進めようと考えた。そして、そのプロセスで、どのように相互理解が深まり、連携が充実していくのか等を明らかにしていきたいと考える。

本報告では、まず第1章において保・幼、小連携の充実に向けての各地の取組や拙稿(5)について大まかに述べる。

次に第2章では「連携カード」の運用の試みとそこから見えてきた可能性や問題点、運用の在り方について述べる。

さらに第3章では改訂版「連携カード」について述べることにする。

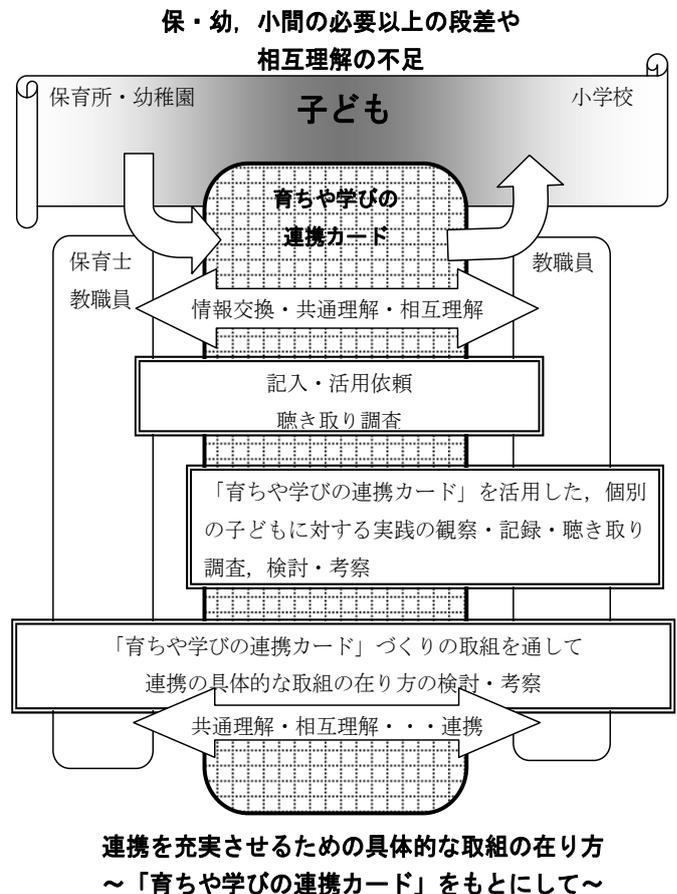


図1-1 研究の構造図

前頁の図1-1は本研究の構造を表したものである。具体的な手立ての一つとしての「連携カード」を真ん中に置き、その運用、検討を進め相互理解や共通理解を深め、連携を充実させようというものである。

## 第1章 保・幼、小の連携の充実と「育ちや学びの連携カード」

保育所・幼稚園から小学校への移行に際して、子どもの成長・発達は連続しているにもかかわらず、保・幼、小の間には「必要以上の段差や相互理解の不足」があるのではないかとされている。すなわち、保・幼と小が互いの実践を十分に理解できないのではないかとということである。例えば、「段差」という言葉が使われても、接続の手前と先、それぞれの側にとどまって子どもたちを送り出し、あるいは、子どもたちを受け入れるだけでは、一体「段差」とはどのようなもので、どのような程度のものであるのかは分かりにくい。「段差」を実感するのはそれを経験した子どもたち自身であり、時にはこの「段差」の影響が「小1プロブレム」(6)という形で現れてしまうのである。相互理解が不十分なまま、よって、「段差」に対する認識も不十分なままで、「必要以上の段差」にどれ程対応できるのだろうか。「段差」を単に小さくしさえすればいいのだといった取組によって、かえって不安や戸惑いを覚える子どもたちを生んでしまう可能性があることを筆者も指摘した。(7)当然、「段差」が小さくできたかどうか確かめることも難しい。これは、子どもの成長・発達は連続しているにもかかわらず、その実態をもとに指導する側に、子どもの成長・発達観に対する不連続が生じてしまっている一例であろう。「育ちや学びの連携カード」は、保育所・幼稚園から小学校へ移行する子どもたちの育ちや学びを連続してとらえ、それを保育所・幼稚園、小学校の保育・教育に携わる者で共有する一つの手段として提示したものである。

第1章では、保・幼、小の連携に向けての各地の取組や提言、筆者が昨年度作成した「育ちや学びの連携カード」の概略について述べる。

### 第1節 保・幼、小の連携の充実に向けてどのように取り組まれているか

#### (1) 幼児教育振興プログラムを契機として

平成13年に幼児教育振興プログラムが文部科

学省より発表された。これは、幼児期の教育の重要性を踏まえ、その振興を効果的に推進していくための実施計画として策定されたものである。

その「基本的な考え方」の中で、教育活動・教育環境の整備・充実をめざすことや、様々な連携を図っていくことが述べられている。

幼、小の連携についても、

- ・ 幼稚園教育は『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という基本に立って展開する。
- ・ 「円滑な移行や接続を図る観点に立って」「幼稚園と小学校との連携を推進する。」
- ・ 「小学生との交流についても推進を図る。」
- ・ 幼稚園と小学校との「連携や交流の機会を充実し、両者の共通理解を進める観点から」「総合的な連携方策の開発や推進を図る。」

というように明記され「幼・小連携に関する総合的調査研究」が実施されている。(8)

就学前教育と小学校の連携については、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、保育所保育指針において、指導計画を作成する際の配慮すべき事項等として位置づけられている。このことから、平成15年度からは、厚生労働省と連携を図り保育所も加え、「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究」(9)へと発展している。

この中で、「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」と現状をとらえている。そして、その問題解決に向けて、

- ・ 幼稚園・保育所・小学校の連携を図った指導内容・指導方法の在り方
- ・ 幼児・児童それぞれの発達や教育・保育内容を踏まえた幼稚園・保育所・小学校の適切な異年齢交流の在り方
- ・ 幼稚園・保育所・小学校間の連携体制の構築
- ・ 教員免許や保育士資格の併有等による教員・保育士相互の理解推進及び連携の在り方
- ・ 幼稚園・小学校教員の免許併有の促進に関する大学等教員養成機関、教育委員会、教育機関等の連携の在り方

といった内容で実践的な研究を行うこととしている。(10)

本市においては、昭和40年代から京都市教育委

員会の「指導の重点」において、ねらいに迫る観点の一つとして「幼稚園・小学校の連携」を挙げ、「望ましい経験や活動を精選」して取り組むよう呼びかけている。(11) これを受けて隣接する保育所・幼稚園と小学校での取組が行われてきた。

また、例えば平成8年(1996年)からは、「幼稚園教育と小学校教育の望ましい連携の在り方を考える」という研究主題で京都市幼稚園教育研究グループが研究に取り組んでいる。さらに、小学校への生活科の導入を契機に、京都市立幼稚園教育研究会、生活科教育研究会、(後に京都市小学校生活科・総合的な学習教育研究会)、教育委員会による「幼小連携講座」が開かれるようになり、連携の在り方が模索され、現在に至っている。

## (2) 各地の具体的な取組や提言

接続期の教育を考えるには、保・幼、小間の相互理解や共通理解が欠かせない。筆者は昨年度、岩手県での「教育・保育に生かす幼・保・小共通ハンドブック」作りの取組(12)や、神戸大学発達科学部附属明石校園での「学びの一覧表」作りの取組(13)に注目した。

取組を通して作り上げられた「ハンドブック」や「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・発達や互いの教育について語り合い、その中で「共通の言葉」を保・幼、小の教育に携わる者が手に入れたということにも大きな意義があると考えた。

例えば、「遊び」、「学び」、「カリキュラム」等によく耳にする言葉でも保・幼、小間では随分認識が違っていることがしばしば指摘されている。

「遊び」という言葉等、とらえ方にずれを起こしやすい言葉であるとして、中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育部会の議論の中でも「幼稚園教育を漠然と『遊び』というのではなく、小学校の教諭とも共通の認識を共有できる表現で説明し直す必要があるのではないか」(14)と共通認識をもつことの必要性について述べられたりもしている。

筆者は、「共通の言葉」をもつとは、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ということを象徴的に表した言葉であるにとらえている。テーブルの真ん中に置いて双方が目とせらるもの(成果物、「ハンドブック」や「一覧表」)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考える。(15)

授業や保育の在り方については、滋賀県総合教育センターの佐々木直子が、「幼児期から児童期への発達を踏まえた教育の在り方—『伝え合う力』、『人と関わる力』を育てるための保育・授業—」の研究実践を発表している。(16)

その中で、佐々木は「幼児期から児童期への発達の連続性を踏まえて、『伝え合う力』、『人と関わる力』に視点をのぞいた目指す子どもの姿と指導(援助・支援)の重点を一覧表にまとめ」とともに、「幼稚園、小学校それぞれの指導案に幼小連携のための項を設定して保育や授業を進め」ることによって「幼小の連続した育ちを意識した保育・授業の充実につながる」(17)と述べている。幼稚園の指導案には「遊びの経過と小学校での学習へのつながり」の項を、小学校の指導案には「幼稚園での学びの履歴と小学校での学習へのつながり」の項を設定することによって連携の充実を図ろうとするものである。(18)

京都市内の小学校でも、校区内の幼稚園や保育所の子どもたちを招いて、一緒に遊ぼうという生活科の取組が行われることがある。しかし、複数の幼稚園や保育所の教職員、保育士が一堂に集まって一緒に指導案を作成することは難しいようである。相互の子どもたちの実態を十分に把握した上で指導案を作成するのはさらに難しいであろう。しかし、実際の交流活動は、小学生にとっても、幼稚園や保育所の子どもたちにとっても、人とのかかわり、その楽しさを味わったり、親しみをもったりする機会になり、「人とかかわりに関する領域『人間関係』」(19)に示された事項や生活科の「目標」に示されている「自分と身近な人々や社会とかかわり」(20)と深くかかわっており、双方にとって意義深い取組になるはずである。

秋田喜代美は、連携することによって連続性が見えてくるのであり、「つなぐ眼を教師がもつこと」が必要であると述べている。互いの指導案に「幼小連携のための項」を設けることはその手立ての一つであるといえよう。(21)

また、文部省の「学級経営の充実に関する調査研究最終報告書」には、「学級がうまく機能しない状況」について、分析・考察が行われているが、ここでも、「より豊かな学級を創るため」の「今後の取組の5つのポイント」の一つに、「子どもの実態を踏まえた魅力ある学級づくり」を挙げ、「就学前の生活や学習を適切に把握し、それらを十分踏まえた学級経営の計画を立てること」としている。(22)

様式 「子どもの姿」		性別	生年月日	
ふりがな			平成 年 月 日生	
氏名				
保護者氏名		現住所		
園・所名				
所在地				
入園・入所年月日	平成 年 月 日	修了・退所年月日	平成 年 月 日	
領域	子どもの姿		状況	備考
			自分でしようとする	
	健康	1: 進んで戸外で遊ぶ。		
		2: 自分から排泄にいき、後始末をする。		
		3: 偏食をしないで食べる。		
	人間関係	4: 自分で衣服を着たり、脱いだりする。		
		5: 自分や友達の身体の異変に気づき知らせる。		
		6: 安全に気をつけて遊ぶ。		
		7: 友達と仲良く遊ぶ。		
		8: きまりを守りながら、楽しく遊ぶ。		
		9: 自分の意見を伝えたり、相手の意見を受け取れたりする。		
		10: 良いこと悪いことを考えながら、行動する。		
		11: 共同の道具や用具を大切に使う。		
		12: 身近な動植物に関心を持ち、大切にする。		
		13: 物を大切に扱い、自分の持ち物を整頓する。		
	環境	14: 簡単な数の範囲で物を数えたり、比べたり、順番をわたりたりする。		
		15: 生活の中で、前後・左右・遠近などの位置の違いや、時刻・時間などに興味や関心を持つ。		
	言葉	16: あいさつや返事をする。		
		17: 人の話を聞く。		
		18: 相手に分かるように話をする。		
		19: ひらがなで書かれた自分の名前が分かる。		
		20: 絵本や物語などに親しみ、想像をふくらませる。		
21: 感じたこと、想像したことを、言葉や体、音楽、造形など自由な方法で表現して楽しむ。				

(H115. 12 幼・保・小連携調査研究委員会 作成)

図1-2 「子どもの姿」

個人の育ちや学びについての情報の把握や交換についても焦点が当てられている。

無藤隆は、「小1プロブレム」の起こる要因の一つとして、小学校の教師が入学してくる子どもの個別の情報を十分にもっていないことを挙げている。「様々な情報というものが幼稚園から小学校に伝わっていないために、小学校1年1学期における対応が非常に遅れるという問題」を指摘している。(23)

この、一人一人の情報の把握や伝達について栃木県総合教育センター幼児教育部は、「幼稚園・保育所から小学校への情報伝達の在り方について」をテーマに行った調査研究を報告し、具体的な手立てを示している。(24) 幼稚園から小学校への個々の子どもについての情報伝達の手段として「指導要録」の「抄本」を送ることになっているが、保育所にはその制度がないことや、「抄本」では具体的な子どもの姿が見えにくく、書き手と読み手で情報の解釈に隔たりができてしまうことが懸念されるとしている。そして、一人一人の状況に合わせた教育が進められるように、また、就学

前の経験を大事にした指導が行われるように、情報伝達をする必要があるし、保・幼、小間でお互いに渡したい、受け取りたい情報が何なのかを検討する必要があるとしている。栃木県総合教育センター幼児教育部の報告書では、このように、保・幼、小間の子どものための情報交換の現状と課題、情報交換の必要性、内容等や、図1-2「子どもの姿」のような具体的な様式、そして、「子どもの姿」の運用にあたっての留意点等を示している。

こういった情報を理解し、活かして、個に応じたきめ細かい指導をしていくためには、保・幼、小の保育士、教職員が相互の保育・教育について知り、理解を深めている必要がある。先に述べたような「共通の言葉」をもつことで、送り手の渡したい情報がよりよく受け手に渡るのではないだろうか。

## 第2節 「育ちや学びの連携カード」の提案

筆者は、昨年度の研究において、「育ちや学びの連携カード」づくりを提案した。

既に述べたように、筆者は「ハンドブック」や「学びの一覧表」づくりの取組を取り上げ検討した。これらの取組の中では、保・幼、小間で(神戸大学発達科学部附属明石校園においては、幼、小、小間で)何度も話し合いがもたれているのだが、はじめのうちはなかなか話が前に進まなかったということである。同じ子どもの姿を見ているところから読み取る中身に違いが生じることがあるというのである。幼稚園での教育が「見えない教育」(25)といわれることがあるが、ただ「遊んでいるだけ」としか見えていないという小学校の教師の声も時には耳にする。また、同じ言葉を使って話し合っても、その言葉が示す中身に違いが生じてしまう懸念がある。しかし、上記の取組においては、考えや思いをぶつけ合って話し合う中で、保・幼、小(～中)間で異なるとらえ方や共通点があることに気付いたり、それぞれが大切にしていることを理解し合ったりしていったということである。このようなプロセスを経て保・幼、小(～中)間で「共通の言葉」が獲得されていったということである。時には、自分の取組を相手に話すことで自分の取組を見直し、点検することにもなる。「これ、どういう意味なの?」と気軽に尋ねられる間柄になったことも取組の成果として挙げることができる、との声もある。もちろん、この取組での具体的な形のある「成果物」が保・幼、小間の連携に資するものであることはいままでのない。

筆者は、「育ちや学びの連携カード」づくりにおいてもこういったプロセスを経ることで「共通の言葉」を獲得したり、互いの取組に対する理解を深めたりすることができるようになるのではないかと考えた。もちろん、保・幼、小間で気軽に声をかけ合える間柄が築かれることにも意義があり、実現させたいと考えた。

一方、一人一人の状況に合わせた教育を進めるための保・幼、小間での情報伝達の具体的な手立ての一つとして、栃木県総合教育センターの「子どもの姿」について述べたが、そこに書き込まれた表現について、書き手と読み手で解釈にずれが生じるのは問題である。「子どもの姿」の運用にあたっては、各項目に解説をつけたり、その項目についての子どもの姿の例示をしたりするとともに、文面だけの受け渡しを避け、一対一で話し合いをもつこと等、留意点も挙げている。やはりここでも話し合うことでよりよく子どもの姿を伝え、ずれや誤解を避け、指導に生かしていこうという意図がうかがわれる。やはり、子どもの姿を共有しようとする時にいかに「共通の言葉」をもち合うのかが「かぎ」になるだろう。

幼児教育振興プログラムでは、幼稚園教育においては「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盤を培う」(26)と述べている。小学校学習指導要領でも、「生きる力をはぐくむこと」(27)をめざす教育の充実に努めるようにと述べている。また、保育所保育指針においても「現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うことが保育の目標である」(28)と明示されていることから、保・幼、小の間で「生きる力」について共通理解を図ることをめざしていることが分かる。筆者は「育ちや学びの連携カード」によって伝え合う中身として、人とかかわる力や社会性に重点を置く必要があると考えた。「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たからである。特に、いろいろな人に働きかけ、あるいはいろいろ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情報の共有を図る必要があるのではないかと考えたからである。

本市の平成17年度の「指導の重点」には「課題を共有する学校・園など校種間の連携を図り、つ

けたい力や学びの連続性についての相互理解を深め、子どもの育ちを保幼小中で区別せず一体的にとらえ、地域ぐるみの取組の創造、充実を図る」(29)としている。

また、平成18年度の「学校教育の重点」には「保育園・幼稚園と小学校の情報交換や参観・交流の充実」(30)が示されていることから、「連携カード」の運用が、保・幼、小の連携の充実を図る具体的な取組の在り方の一つとして提案できるものではないかと考える。

- (1) 『幼稚園教育要領』文部省 1998.12 p.1
- (2) 「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
- (3) 拙著「No.503保・幼、小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—」『平成17年度研究紀要』京都市総合教育センター 2005.3
- (4) 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
- (5) 前掲 (3)
- (6) 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
- (7) 前掲 (3)p.18 pp..23～24
- (8) 前掲 (2)p.89
- (9) 「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」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
- (10) 前掲 (9)p.212
- (11) 「指導の重点」京都市教育委員会
- (12) 『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、2003～2004年度  
『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 2005.1  
『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 2004.12  
『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 2005.1
- (13) 「『学びの一覧表』改訂版」『幼小連携の研究 資料I, II』神戸大学発達科学部附属明石校 2005.7
- (14) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育分科会(第14回)議事録・配布資料、資料2-1

- (15) 前掲 (3)p. 7
- (16) 佐々木直子 「幼児期から児童期への発達を踏まえた教育のあり方—『伝え合う力』, 『人と関わる力』を育てるための保育・授業—」滋賀県総合教育センター2005年度 2005. 6
- (17) 前掲 (16) p. 71
- (18) 前掲 (16) p. 84
- (19) 『幼稚園教育要領』 「第2章ねらい及び内容『人間関係』」 文部省 1998. 12
- (20) 『小学校学習指導要領』 「第2章第5節生活」 文部省 1998. 12
- (21) 秋田喜代美 「幼児期と児童期の発達と教育—連続性を見いだす教師—」 『初等教育資料平成14年11月号』 文部科学省教育課程課・幼児教育課 東洋館出版 2002. 11 p. 6
- (22) 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」 『初等教育資料8月臨時増刊号』 文部省小学校課 東洋館出版 2000. 8 pp. 171～229
- (23) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会(第31回)議事録
- (24) 栃木県教育委員会幼児教育部 「幼稚園・保育所から小学校への情報伝達の在り方について」 『平成16年度研究紀要』 栃木県総合教育センター 2003. 12 pp. 115～131
- (25) 文部省中央教育審議会第3回幼児教育部会ではバジル・バーンスタインの考え方が話題に上っている。

参考 バジル・バーンスタイン原著, 久富善之他訳 「<教育>の社会学理論—象徴統制, <教育>の言説, アイデンティティ」 法政大学出版局 2000. 10

- (26) 前掲 (2) p. 89
- (27) 『小学校学習指導要領』 文部省 1998. 12 p. 1
- (28) 厚生省『保育所保育指針』 株式会社フレーベル館 2004. 10 p. 4
- (29) 『平成17年度指導の重点』 京都市教育委員会 2005. 4
- (30) 『平成18年度学校教育の重点』 京都市教育委員会 2006. 4

## 第2章 「育ちや学びの連携カード」 (平成17年度版) 運用の試み

### 第1節 「連携カード」 運用の試み

#### (1) 「連携カード」 運用に向けて

昨年度提案した「連携カード」(図2-1)の運用を今年度, 研究協力員の先生方に依頼した。

この「連携カード」の運用の試みを通して「連携カード」を保・幼, 小間の相互理解や連携を確かなものにしていく手立てとして活用できるように検討を進めようとするものである。

( A ) 幼稚園と ( B ) 小学校の 「育ちや学びの連携カード」		NO.
平成17年度版		
名まえ _____ 男・女 _____ 平成 ____年 ____月 ____日 生まれ 修了時 _____ 担任 _____ 入学時 _____ ( ) ( )	<b>自由記入欄</b>	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 _____
<b>①</b> 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 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	<b>子どもの姿の視点別記入欄 (「視点別記入欄」)</b>	<b>⑥</b> 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 1. 一つのこと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
<b>②</b> 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 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ンドン誘う	<b>⑤</b> 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 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	
<b>③</b> 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 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. たいいて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	<b>④</b> 失敗したり, うまく行かなかったりしたことも, 工夫や練習等をして熱心に取り組む 1. できそうもないようだや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が多い 5. 初めてのことでもどンドン挑戦して, うまく行かなくても熱心に取り組むことが多い	

図2-1 「育ちや学びの連携カード」

便宜上, 記入箇所に番号や説明を付けている。

さて、今年度、A幼稚園からB小学校へ26名の子どもたちの入学があった。筆者はA幼稚園とB小学校間での「連携カード」の運用を依頼し、実際にその受け渡しを行った。まず筆者は、今年度B小学校に入学した新1年生の出身幼稚園であるA幼稚園に趣旨や方法等を説明し、2名の担任の先生方に「連携カード」の記入を依頼した。2学級(C学級、D学級)で26名分である。

次に筆者は、A幼稚園で記入された「連携カード」をB小学校の新1年生の担任の先生方に届けた。5月の中旬以降となり、既に新年度が始まっていた。新1年生の担任の先生方もある程度子どもたちについて把握している時期であると思われる。

A幼稚園のC学級、D学級は、B小学校で新たに他の保育所や幼稚園等からの子どもたちと一緒に3学級に編成されている。

筆者は5月中旬よりB小学校の1年生の教室での子どもたちの観察、記録を始めた。そして、研究協力員の先生方と筆者とで幼稚園から届いた「連携カード」や日常の観察をもとに協議し、1年生のE組、F組のA幼稚園出身の子どもたちの中から数名の子どもたちを選んだ。「連携カード」によって子どもたちの姿をどのように伝え合うことができるのか等、観察したり、可能性や問題点、運用の在り方について考察したりするためである。これらの子どもたちについては、幼稚園当時の担任の先生方にさらに詳しく聴き取り調査等を行った。

本来の「連携カード」には小学校で記入する欄は設けていなかったが、小学校の担任の先生方にも「連携カード」の六角形をした「視点別記入欄」に「入学当初」と「前期終了時」(10月上旬頃)の子どもたちの姿の記入を依頼した。

まずこれら個別の子どもたちに運用した「連携カード」からその可能性や問題点、運用の在り方等について述べる。さらに、他の子どもたちの「連携カード」と合わせて考察を加えることにする。

## (2)4名の子どもたちの「連携カード」から

「連携カード」は前頁図2-1のように、主に「自由記入欄」と六角形で表す「子どもの姿の視点別記入欄」(以下「視点別記入欄」)で構成している。

ここでは、運用した「連携カード」の中から4名の子どもたちの「連携カード」を選び、それらの運用を通して見えてきたことを「視点別記入欄」「自由記入欄」に分けて述べる。

まず、「視点別記入欄」に関してであるが、「連携カード」ではまず中央の「六角形」によって、

子どもの姿が大まかにとらえられる。

例えば、M児(M児については、9頁表2-1参照)についての「連携カード」で、1年生の担任はM児の「とらえ方は(幼稚園の担任と)一致している。大きな差を感じなかった。」と述べていた。そして、「M児の『六角形』には『2』に印の付く項目があるものの全体として比較的まとまった『六角形』だという印象をもった。」とも述べていた。

また、P児(P児については、12頁表2-4参照)についても「幼稚園と小学校でのとらえ方がほぼ同じようだということが分かる。人懐っこく、自然に感謝の言葉が言えるところ、そして、身の回りの整理整頓がやや不十分なことと関連した『片付け』や『見通し』の項目での課題について、P児の特徴が表されているようだ。」と述べていた。

このことから、「視点別記入欄」の六角形の形の特徴が、子どもたち一人一人の姿を表しており、大まかに「子どもの姿」をとらえる情報になっているということが分かる。

また、1年生の担任の先生方の発言にもあるように、幼稚園の先生方と1年生の先生方との間でM児やP児についてのとらえ方が似通っているかどうかを見ることができるようである。子どものとらえ方に大きな開きがないということは、新1年生を受け入れて、学級を組織し、子どもたちの学校生活へのなるべく早い適応を促す上で貴重な情報になるであろう。なめらかな接続を進めるには保・幼、小間で子どものとらえ方にあまりに大きい開きがないことが望ましいと考えられるからである。

では、O児(O児については、11頁表2-3参照)の「連携カード」からは何が見えてくるであろうか。O児の「連携カード」の「視点別記入欄」の六角形は「幼稚園修了時」と「小学校入学時」では大きな違いが見られる。1年生の担任はこの違いに注目して取り組みを進めた。担任は「幼稚園の先生から子どもの見方のヒントをもらった」と発言していたのであるが、このように違いを意識することでO児の特徴、よさや課題がとらえられ、取組に活かされたようである。

O児の変容は「六角形」にも表されている。O児の場合、どうやら入学当初の戸惑いが「六角形」の違いに表れたのではないかと考えられる。O児にとって、大きな環境の変化が「段差」になり、適応するのに時間が掛かったのではないだろうか。1年生の前期を終え、小学校での生活に馴染み、徐々に幼稚園の担任が「伸ばしたい、活かし

たい点」としていたO児の持ち味を發揮し出したことが「視点別記入欄」の六角形から読み取ることができるようである。

では、N児(N児については、10頁表2-2参照)の「連携カード」からは何が見えてくるであろうか。B小学校とA幼稚園では、N児のコミュニケーションが取りにくい様子についての情報の交換を予め行っていた。また、体験入学時にあまり積極的に活動しない様子も観察されていた。このことからN児の幼稚園での生活の様子がある程度想像される。しかし、その状態をこの「連携カード」で十分に表すことは難しいようであった。「連携カード」の多くの項目で、人とかかわったり、コミュニケーションをとったりする力について伝え合おうとしていたため、人とかかわって活動する場面が観察されにくかったN児については、記入しにくかったものと思われる。しかし、この記入のしにくさは即ちN児の姿であるともとらえられる。

1年生の担任はN児に対して十分な配慮の下に小学校へのなるべく早い適応を願っていた。そのため、N児についてのなるべく多くの情報を得、手立てを講じたいと考えていた。そのためには、「連携カード」だけでなく、担任間での話し合いによる情報交換も行う必要があると考えられる。また、例えば、家では自分の思いはどのように伝えているのか等、家庭内での様子についての保護者からの情報が得られるのならば、それがさらに有効な指導の手がかりになるであろう。N児は徐々にではあるが小学校生活に適応をし始め、「六角形」がそのことを表していることが分かる。

また、表2-1~4で「視点別記入欄」の六角形の部分を並べてみたが、時間を置いて子どもの姿を表すことによって、子どもたちの変容をとらえる手立てとしても有効であるということが分かる。

ところで、「とらえ方はほぼ一致し」「比較的まとまった『六角形』だ」という印象のM児であるが、これは「連携カード」の項目にM児の課題となるような項目が含まれていなかったためではないかとも考えられる。例えば、しっかり話を聞いているか、感情をどのように表しているか、けんかをするのか、等が含まれていなかったためである。M児の課題となるような項目が少なかったために、「六角形」に特徴が表れなかったのではないかとということである。N児の場合も含めて、子どもの姿をとらえる項目の吟味が必要ではないかということが考えられる。

次に「自由記入欄」についてであるが、6頁の

図2-1の「連携カード」のように、「自由記入欄」に記入を求めるのは以下の4項目である。

- ・ 「特に期待していること」…[期待]
- ・ 「普段から興味・関心を強くもっていると思われること」…[興味・関心]
- ・ 「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」…[不安・戸惑い]
- ・ 「得意にしていること」…[得意]

この内、[期待]については4名とも記述が無かった。これについて、幼稚園の担任は、入学前の子どもたちが小学校という未知の世界に対して漠然としたイメージをもってはいるが、未知の世界に対して子どもたちがどういう期待を寄せているのかを把握することが難しかった、と述べていた。違う問い方をするか、違う内容を問うか、検討が必要な項目ではないかと考えられる。

[興味・関心][得意]については、いくつかの情報が書かれていた。「体を動かして遊ぶことが好き」であるとか、「手先が器用で」おもちゃ作りを得意としている等、指導に活かしたい内容を書き込むことができる。とりわけ、「視点別記入欄」で表すことが難しいN児については、「ごちそうづくりが好きである」との記述が指導の参考になるのではないだろうか。担任が「丸を描いておいしいキャンディーを描こうか」と促すとN児は絵を描き始めている。

[不安・戸惑い]については、[期待]の項目と同様、小学校生活において子どもたち自身はどのような不安や戸惑いを感じるかと問うているため、記述が難しかったものと考えられる。しかし、N児については「心のよりどころとなる友達」と離れ離れになることが不安の要因になることは十分に想像できたのであろう。実際に幼稚園の担任への聴き取り調査の中では、表2-1~4に示したように担任の視点から幼稚園生活を通して[気がかりな点][配慮する点]が数多く挙げられていた。そうであるならば、どのように問うのか、検討が必要な項目であると考えられる。

なお、表2-1~4は、4人の「連携カード」や聴き取り調査等を整理したものである。

「あ」のプロフィールの内容は、省略した。

「い」には、幼稚園の担任による「自由記入欄」への記載内容を整理して記載した。

「う」「え」「お」には、その子どもについて幼稚園や小学校1年生の担任から聴き取った内容を整理して記載した。

また、それぞれの子どもの表の最後に「視点別記入欄」の六角形を取り出して貼り付けた。幼稚園修了時のものと小学校入学時のものとを横に並べ、小学校入学時と1年生前期終了時のものを縦に並べて、それぞれ比較検討しやすいようにした。

六角形の周りの①～⑥は「連携カード」の6視点である。その視点①～⑥でとらえようとする内容を短くまとめたものを添えている。

表2-1 M児の事例

**あ. プロフィール(略)**

**い. 幼稚園担任による「自由記入欄」の記載**

[興味・関心] [期待] [不安・戸惑い]

…特記事項は無い。

[得意]…手先が器用で、よく考えてゴム仕掛けのおもちゃ等を作る。

**う. 幼稚園担任からの聴き取り**

[気がかりな点]

- ・ 自分の思い通りに物事が進まなかった時に、怒ったり泣いたりあきらめたりすることがある。
- ・ 後から自分の間違いに気付いても素直に謝りにくいことがある。
- ・ 知識が豊富であり、たくさん言い回しも知っているが、強い口調の印象を与えることがある。
- ・ 集団としての動きがとらえられず、自分の意見を押し通そうとしてしまうことがある。

[配慮する点]

- ・ 活動に集中していたり自分なりに段取りがあったりするので、周りから突然活動を切られることを受け入れにくいことがある。大まかな予定を知らせるようにする。

[伸ばしたい、活かしたい点]

- ・ 本を読むのが好きである。集中して読んでいる。知りたいと思うと一生懸命考えている。
- ・ 手先が器用で工夫して仕掛けのあるおもちゃを作っている。
- ・ 友達に頼まれたりすると、気前よくおもちゃを作ったり教えたりしている。
- ・ 自分のことができていなくても、友達のことを気にかけて、手助けをするようなところがある。

**え. 1年生担任からの聴き取り(入学当初の姿)**

- ・ 言語能力が高く、知識も豊富で、大人とも物怖じせず対等に話ができる。
- ・ 国語のお話の内容を把握したり、登場人物の気持ちを想像したりすることが得意で、みんなの前で進んで発言する。
- ・ 図画や工作では自分の思いを独り言でつぶやいたり、担任に聞かせたりして、楽しく取り組む。
- ・ 身の回りの整理整頓や給食の食べ方等、気になる部分について指導している。
- ・ 指示を聞き逃し学習の支度等が遅れ、それにいら立って学習に向かう姿勢が崩れてしまうことがある。また、左利きで、他の子どもたちと同じようにできなくてイライラする姿も見られる。
- ・ 友達とうまく息が合えば、冗談が出るほど楽しくできるが、自分の思いが伝わらないと勝手に遊びから抜けたり、泣いたりする場面がある。

**お. 1年生担任からの聴き取り(取組や子どもの変容)**

- ・ 発言の機会を十分与え、友達によさを認められるようにしたり、本人が満足感を味わえるようにしたりする。そのことで自慢をしたり偉そうにしたりすることはない。
- ・ 座席はできるだけ前にして、注意がそれてしまう時に声をかけたり、いら立ちそうな時にはさり気なく援助したりして早く次への姿勢を作らせるようにした。特に左利きであることで思うように行かずにいららして作業が手に付かなくなることもあるので、必要に応じて援助できるようにした。
- ・ 失敗したり、分からなくなったり、自分の思い通りにならなかつたりすると、かっとなってしまうこともあるので、我慢する経験をさせること、大人が先に手を貸してしまうことを控えること、感情の高ぶりを自分で収まるまでそばで見守るようにすること等、家庭の協力も求めた。
- ・ 学校生活に十分適応し、見通しをもって活動できるようになってきた。そのため友達より遅れてしまってもいら立つことが減ってきた。反面、余裕が出てきて注意がそれてしまうこともある。
- ・ 特に気の合う男児の友達ができ、けんかをして自分達で仲直りができるくらいである。他の子どもたち数人とも楽しそうに話したり遊具で遊んだりする場面も見られる。

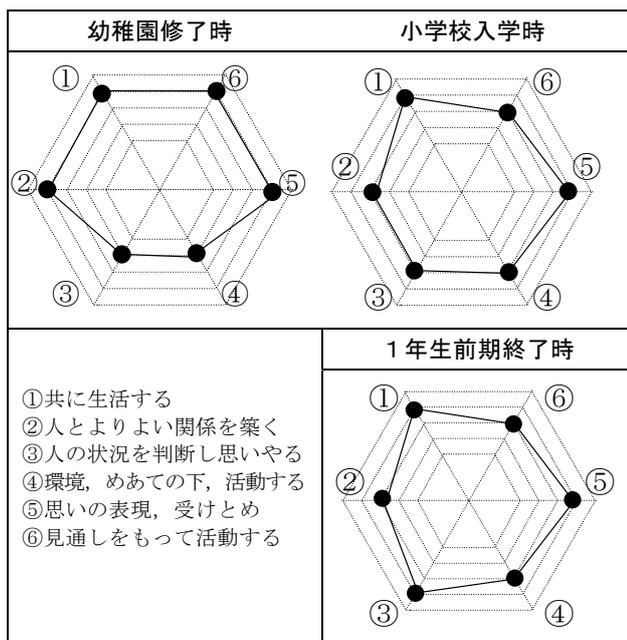


表2-2 N児の事例

<p><b>あ. プロフィール(略)</b></p> <p><b>い. 幼稚園担任による「自由記入欄」の記載</b>            [興味・関心]…「ごちそうづくり」が好きである。            [不安・戸惑い]…心のよりどころとなる友達が二人できたが、その子以外とのかかわりはとても少なかった。            [期待] [得意]…特記事項は無い。</p> <p><b>う. 幼稚園担任からの聴き取り</b>            [気がかりな点]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日頃、ほとんど会話する姿が見られず、食事もほとんど摂らないような状態であった。気の合う、限られた友達とは会話をしていた。</li> <li>話しにくそうにしている声に周りの子どもたちが注意を向けたことで声を出しづらくなったのかもしれない。</li> <li>大人とのつながりよりも子ども同士の方が、緊張が少なく安心できるようである。しかし仲のよい友達が限られており、その友達がいないとなかなか動き出せなかった。</li> <li>困った時に言葉で伝えられず泣いてしまうことがあった。</li> <li>大人数に注目されるのが苦手なようである。</li> <li>友達のしていることに関心があり、よく見ていたが、参加するには抵抗が大きいようである。</li> </ul>
--

[配慮する点]

- 子どもの中での自然な生活によってスムーズに適応していけるようになるのではないだろうか。

[伸ばしたい、活かしたい点]

- ものづくりが好きで、友達のものを見てすぐに取り入れようとしていた。
- 周囲の様子をよく見ており、幼稚園では活動していなくても、家に帰って歌ったり踊ったり、話したりしているということである。

え. 1年生担任からの聴き取り(入学当初の姿)

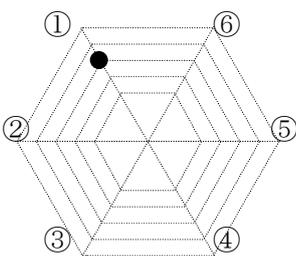
- 小学校では多少、話したり読んだりすることもある。何か伝える必要がある時は、聴いてもらえる相手にいろいろと尋ねてもらって、それに本人がうなずくなりして意思疎通を図っている姿が見られる。
- 家では大抵のことは自分でできているということである。
- 入学当初ほとんど声を聞くことがなかったが、朝の健康観察の際に名前を呼ぶと返事ができた。
- 好きな絵を書こうという課題に始めは戸惑っていたが、「丸を描いておいしいキャンディーを描こうか」と促すと素直に応じて取り組んだ。
- 休み時間、学級の子どもたちと一緒に過ごすより、一人で歩き回ったりすることが多かった。活発に身体を使って活動するような姿はあまり見られなかった。

お. 1年生担任からの聴き取り(取組や子どもの変容)

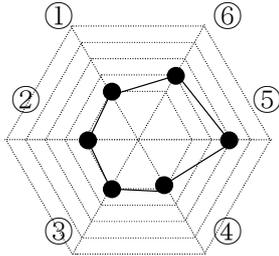
- まず一日一回は返事をするようにし、N児が全体の場で声を出し、その声を聞くのが当たり前だという状況をN児にも他の子どもたちにも意識付けるようにした。クラスでもN児を受け入れようとする姿勢が見られるようになり、一分間スピーチ(朝の会の時間に一人ずつ黒板の前に立って話をする)でN児がなかなか話せないで立っていても静かに待ち、話せたら一緒に喜ぶというようになってきた。スピーチは前期(10月初旬頃まで)で数回できている。次は「自分の方から話せるようになることかな」と目標を伝えている。

- 絵を描くこと、体育で体を動かすこと、字を書くこと等、本人ができることは必ず取り組ませるようにした。友達と一緒に一人で取り組む活動に力を入れるようにした。
- N児は周りの様子を見ながら取り組もうとしていた。優しく接してくれる友達を頼りにしている様子も見られた。仲間に入らないかと誘われることもある。
- 運動会のダンスを自分から踊る、図画を一人で描き上げる、教科書を音読する等、どんどんできるようになってきた。運動会の種目であるダンスは家でもよく練習していたということである。
- 人と接する時の緊張が解けつつあり、表情や身体の動きが柔らかくなってきた印象である。にこにこ顔をほころばせて友達とジャンケン遊びを楽しむ姿もよく見られるようになった。

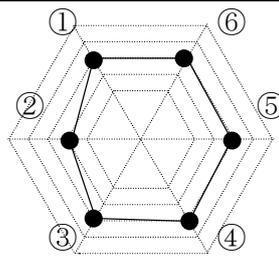
幼稚園修了時



小学校入学時



1年生前期終了時



- ①共に生活する
- ②人とよりよい関係を築く
- ③人の状況を判断し思いやる
- ④環境、めあての下、活動する
- ⑤思いの表現、受けとめ
- ⑥見通しをもって活動する

表2-3 O児の事例

あ. プロフィール(略)

い. 幼稚園担任による「自由記入欄」の記載

[興味・関心]…体を動かすことが大好きで帽子取りやサッカー等運動的な遊びに積極的に参加した。

[期待] [不安・戸惑い] [得意]…特記事項は無い。

う. 幼稚園担任からの聴き取り

[気がかりな点]

- 慣れるまでは自分の思いを素直に出しにくく、相手の反応を見ているようなところがある。
- 初対面の友達に素直に自分の思いを伝えられるかどうか心配な点である。

[配慮する点]

- O児を理解していることがO児に伝われば素直に自分を表現して、もっている力を発揮できるのではないだろうか。

[伸ばしたい、活かしたい点]

- O児の根気強さ、責任感の強さが活かされれば、リーダー的存在にもなるのではないだろうか。

え. 1年生担任からの聴き取り(入学当初の姿)

- 入学当初、ベルの相図で区切りをつけ、次のことをするというシステムを身につけるのが遅く、みんなより行動が遅れることがあった。理解する力はあるようだが、ふらっと席を立ったり、別のことをしていたりすることがあった。注意されても理由がわからず、きょとんとしていたことがあった。
- 学習の取組が周りの子と違ってもあわてることなくマイペースでやっている。
- 自分の思いをもっているが、表現するのに自信がなく、恥ずかしくて照れてしまうことが多い。
- 協力して活動できないわけではないが、クラスの友達と深くかかわるよりも隣のクラスにいる気の合う男児と一緒に過ごすことが多い。男子の友達の方が多い。
- 教師を遠くから見ている、そっと甘えて話しに来るような姿が見られた。

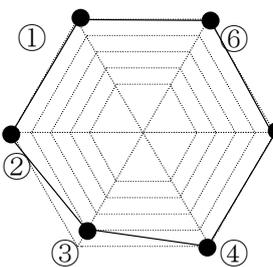
お. 1年生担任からの聴き取り(取組や子どもの変容)

- 学校のシステムが身につくように繰り返し気長に注意を促すようにした。叱るのではなく「今はどうする時かな」と声をかけると、理解したのか、にやっと笑って、行動することができた。
- 朝のスピーチで話す内容が決まっているかどうか声をかけるようにした。心構えができたのか、恥ずかしがらずにしっかり話せ

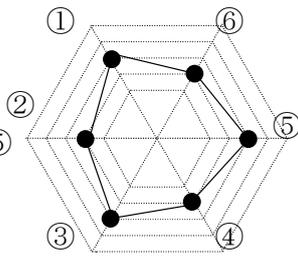
るようになってきた。

- ・ クラス内でコミュニケーションが取れないわけではないので、クラスの子ども同士で遊ぶことを無理に勧めず見守った。徐々に休み時間にクラスの子ども同士で遊ぶ場面も増えてきた。
- ・ 友達のけんかの仲裁に入ったり、自分がおかしいと思うことを注意したりして活発にかかわりをもつようになってきた。
- ・ 気が利き、学級の仕事を買って出たり、困っている友達の気持ちを汲んで手伝ったりしている。
- ・ スポーツが得意で、かけっこ、パズゲーム等では普段からは想像できない活発な姿が見られた。自信になっているようである。
- ・ 給食で食べられないと訴えに来るが、味の良さや栄養について話すとがんばって全部食べた。それを褒めると、やればできるという自信につながったようである。

幼稚園修了時



小学校入学時



1年生前期終了時

- ①共に生活する
- ②人とよりよい関係を築く
- ③人の状況を判断し思いやる
- ④環境、めあての下、活動する
- ⑤思いの表現、受けとめ
- ⑥見通しをもって活動する

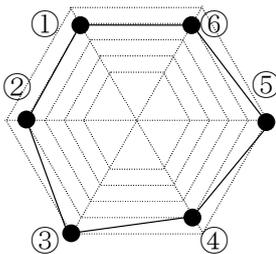


表2-4 P児の事例

あ. プロフィール(略)

い. 幼稚園担任による「自由記入欄」の記載

[得意]…体を動かして遊ぶことが好きで、帽子取り等、何度も繰り返し参加する。  
[期待] [興味・関心] [不安・戸惑い]  
…特記事項は無い。

う. 幼稚園担任からの聴き取り

[気がかりな点]

- ・ 基本的な生活習慣の中には十分身につけていないところもあったので、持ち物の始末や片付け等、声をかけて意識できるようにした。
- ・ 集団の中で、つい悪ふざけに乗ってしまうことがある。

[配慮する点]

- ・ できない、難しそうだと思ってすぐにあきらめたり、誰かを頼ってやってもらおうとしたりすることがある。やり方を示して励ますこと等が必要である。
- ・ 強く言われると、言い返せずに落ち込んでしまうことがある。

[伸ばしたい、活かしたい点]

- ・ 何かしてもらった時に「ありがとう」と感謝する言葉が自然に出てくる。
- ・ 誰にでも自ら進んでかかわっていきこうとする人懐っこさがある。
- ・ 帽子取り等、体を動かして遊ぶことが好きである。体力があり、何度でも繰り返して元気いっぱい遊ぶ。

え. 1年生担任からの聴き取り(入学当初の姿)

- ・ 元気がよい。活発な活動振りである。休み時間等、率先して友達を誘って運動場等で体を動かして遊ぶ。反面、作業が雑になったりする場合もあり、集中できていないこともある。
- ・ 身の回りの整理整頓が十分にできていないことがある。
- ・ 自分がやりたいことを素直に表現してやっている。
- ・ 状況や相手を考えて受け答えするように指導している。
- ・ 声が大きく、言いたい思いは強いが、要領よく話せないことがある。自信が揺らぎ、力を発揮できず、最後まで言い切れなくなってしまうこともある。また、周りからの声で萎縮してしまうこともある。

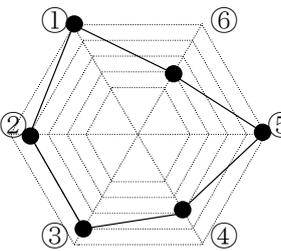
お. 1年生担任からの聴き取り(取組や子どもの変容)

- ・ 授業中、姿勢が崩れたり、集中力が欠けたりすることがあるので、声をかけたり、活

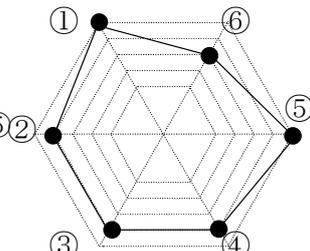
躍する場面を設けたり、個別に指示を出したりするようにする。

- ・ 友達が仲間に入れてくれないと訴えにくることがあったが、自分なりに友達にも思いを訴えているのでなるべく本人に任せ、様子を見守るようにする。
- ・ 間違っただけをしている友達に対してしっかり指摘して注意ができていたので、そのよさを認めていく。
- ・ 先生や親に対する話し方や態度等、わきまえられるようになってきている。しかし、萎縮してしまうと、素直に言えなくなってしまうこともあるようで、家庭と連絡を取り合って指導を進めている。
- ・ 徐々に大きい集団で折り合いをつけたり、力を合わせて活動したりできるように機会を設けるようにしたい。
- ・ 困っている友達に優しい言葉かけをし、丁寧に教える場面が見られる。

幼稚園修了時

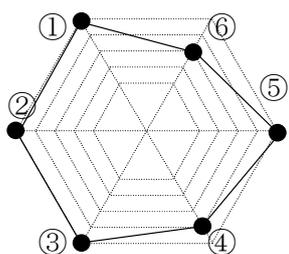


小学校入学時



- ①共に生活する
- ②人とよりよい関係を築く
- ③人の状況を判断し思いやる
- ④環境、めあての下、活動する
- ⑤思いの表現、受けとめ
- ⑥見通しをもって活動する

1年生前期終了時



## 第2節 「連携カード」運用の試み ～26枚の「カード」から～

### (1) 記入内容のまとめ

前節の個別事例の検討から「連携カード」の可能性や運用の在り方、問題点が見えてきた。

ここでは、その他の「連携カード」と合わせて記入内容について整理するとともに、研究協力員の先生方への聴き取り調査等を加えて検討する。

まず、「連携カード」の「視点別記入欄」(図2-1)について述べる。

5つの目安をもとに観察し、一番近いと思われる姿を選ぶというものであるが、記入されなかった項目があった子どもは、両学級で計3名いた。

次に「自由記入欄」についてであるが、[期待][興味・関心][不安・戸惑い][得意]の項目それぞれ記入内容を次のように整理して述べる。

まず、[期待]については、記入が無かった。

- ・ 全員の「連携カード」への記入無し。

次に、[興味・関心]を強くもっていることについては以下のような記入があった。

2学級で13名について記入があった。

内容としては、以下の通りであった。

[遊びや遊び道具に関すること]

- ・ 大積み木で家等を作って遊ぶことについて
- ・ ごちそう作りについて
- ・ 楽器で遊ぶことについて

[生き物やその世話に関すること]

- ・ 虫さがし、セミの抜け殻について
- ・ チャボやウサギの世話について

[運動的なことに関すること]

- ・ 帽子取り、サッカーについて

[その他](略)

[不安・戸惑い]を感じるのではないかとと思われることについては以下のような記入があった。

2学級で8名について記入があった。

内容としては、以下の通りであった。

[他者の目や集団に関すること]

- ・ 人前での発言を恥ずかしがる。
- ・ 注目されることに対する強い緊張感がある。
- ・ 個別ではなく学級全体へという伝え方では理解できず、取り乱してしまうこともある。
- ・ 周りの子どもにできて自分ができない場面でパニックのようになる場合がある。

[失敗や問題場面に関すること]

- ・ 失敗を必要以上に不安がる。
- ・ 困った時、周りに助けが求められないことがある。

- ・ どうせできないし、失敗するし、と否定的に考えることがある。初めてのことへの不安がある。

[その他]

- ・ 人間関係がかなり限られている。
- ・ 食べ物の好き嫌が多い。
- ・ 気持ちの切り替えが苦手で、時間割のある生活に馴染めるか。

[得意]にしていることについては、以下のような記入があった。

2学級で9名について記入があった内容としては、以下の通りであった。

[得意な運動的な遊びに関すること]

- ・ 運動的な遊び(サッカー、帽子取り、竹馬、雲梯等)が得意である。
- ・ 機敏さ、意欲、粘り強さが見られる。

[得意な造形的な遊びに関すること]

- ・ 工作、ものづくりが好きである。
- ・ 器用さ、工夫、粘り強さが見られる。

[その他]

- ・ 文字、数字等の記憶力がよい。
- ・ すぐに歌を覚えて歌う。

「視点別記入欄」(図2-1)については、次のような発言があった。

[記入しやすさ、見やすさ]

- ・ 子どもの姿を思い浮かべて、大抵は記入できた。
- ・ 子どもの姿を様々な形や大きさの「六角形」に表すことができ、個性が見られる。
- ・ 気になる項目やその子の特徴が「六角形」に表れているように思う。

[評価する場面、姿]

- ・ 例示された具体的な場面に子どもたちが必ずしも立ち会わないことがある。どのように記入しようか困った項目がある。
- ・ 感謝の言葉や謝罪の言葉については、その言葉を発するかどうかよりも心情の育ちを期待しているので、見極めにくいのではないかな。
- ・ 「5」が必ずしも一番望ましい姿ではないということであるが、1～5にどのような姿を挙げればいいのか。
- ・ 幼稚園幼児指導要録抄本だけでは、小学校に伝えきれない子どもの姿もある。子どもの姿を伝えるこのようなカードが必要かもしれない。
- ・ 基本的な生活習慣について気になることがある。小学校へ伝えておきたいのだが、そういった項目を設けてはどうか。

## (2) 担任への聴き取り調査

記入に際して、また、記入後担任から次のような発言があった。主な発言を次に挙げる。

### あ. A 幼稚園の担任への聴き取り調査

「自由記入欄」(図2-1の4項目)については、次のような発言があった。

[記入しにくい項目]

- ・ [期待]の欄の記入については、まだ入学していない子どもたちがどの程度小学校について分かっているのか、小学校に何を期待しているのかを確かめることは難しく、記入もしにくい。
- ・ [不安・戸惑い]の欄についても、[期待]の欄と同様、小学校に対して子どもたちがどのような不安や戸惑いを感じそうかを記入するのは難しい。ただ、日頃から気になっていることは伝えておきたい。

### い. B 小学校の担任への聴き取り調査

「連携カード」を受け取った1年生の担任からの主な発言を次に挙げる。

「自由記入欄」(図2-1の4項目)については、次のような発言があった。

[参考になる情報]

- ・ 記入されている姿が、1年生でも観察される。
- ・ 納得できる情報が書かれている。

「視点別記入欄」(図2-1)については、次のような発言があった。

[見やすさ]

- ・ カードを見ると、「六角形」がすぐに目に入る。「六角形」の形を見ると、バランスの取れている子どもかどうか、ある程度分かるように思う。
- ・ 大体この「六角形」は、子どもたちの様子

を表していると思う。

[個別の姿が表れる]

- ・ K児は、「連携カード」の通り「六角形」が小さく表される子どもだと思う。「1」の部分もあるが、徐々に「3」で表される項目も増え、「六角形」が広がってきている。
- ・ L児は、印の付いていない項目がある。もめることを避けるので、謝ったり許したりという場面にかかわりが少なかったのだろう。現在もこういう姿が見られる。
- ・ N児は、「六角形」で表すのが難しいということだった。どのように指導していけばよいか心配していたが、本人も大変がんばっており、自分の思いを出せるようになってきている。成長が見られる。
- ・ 「連携カード」に、O児の幼稚園修了時の「六角形」は大きく表されているが、小学校入学時を表してみると、今のところもっと小さい「六角形」になった。幼稚園と小学校とで子どものとらえ方の違いもあるだろうし、別の要因も考えられるだろう。新しい環境に十分適応できず、戸惑いからO児のもっているものが発揮できていないのかもしれない。今後、もっとO児とかかわって様子を見ていきたい。

[欲しい項目]

- ・ 友達と協力しながら、めあてに向かえる力も大切であるが、自分の力で集中して一人で取り組む力も必要であると考え。一人で何かに夢中になったり一生懸命に取り組んだりする姿についての情報をもっと得たい。
- ・ 小学校では、話を聞き、聞いたことをもとに活動することが多い。聞く力についても知りたい。
- ・ 自分の困っていることや苦手なこと等について、自分なりに相手に表現することで解決する力を伸ばしたい。うまく人とかわることで、助けを得て、問題を乗り越えることもできる。小学校生活への適応もしやすいように思う。
- ・ 自分の席に落ち着いて座っていることができるのか知りたい。集団に入ることが不快だと感じる子どもについての情報も予め得ておきたい。

### 第3節 運用によって見えてきたもの

「連携カード」への記入内容や聴き取り調査をもとに「連携カード」の可能性や問題点、運用の在り方について、考察を加える。

まず、「自由記入欄」（図2-1の4項目）について述べる。

[期待]については記述が無かった。これは先に述べたように、幼稚園の子どもたちが小学校に対して漠然としたイメージしかもてておらず、小学校に対してどのような期待を寄せているのかを把握するのが難しいためだと考えられる。筆者も幼稚園の子どもたちに「1年生になったら、何がしたいですか?」と質問したことがあるが、子どもたちからは「サッカーがしたい。」「お母さんのお手伝いがしたい。」等の答が返ってきたことがあった。ただし、「いっぱい勉強がしたい。」等、子どもたちなりのあこがれや期待ももっている。

[不安や戸惑い]についても、[期待]の項目と同様、未知の小学校生活において子どもたち自身はどのような不安や戸惑いを感じるかと問うているため、記述が難しかったものと考えられる。ただし、[不安や戸惑い]については、未知の環境への適応について十分に不安や戸惑いが予想されるようである。記述内容としては、人とのかわり方、集団生活に対する不安や戸惑い等についてであった。これら[不安や戸惑い]へ記述された事柄は、幼稚園でも指導され、小学校でも継続した指導が必要な事柄について記述が行われているととらえる必要があるだろう。それを受けた小学校での継続した指導が望まれるものである。また、子どもたちが小学校生活に適応する上で、とりわけ、入学後間もない時期に大きくつまづかないようにするために、あるいは、指導をスムーズに進めるために、必要な情報となるであろう。

[興味・関心][得意]については、比較的多くの記述が見られた。これらは子ども理解の手がかりとなり、子どもとの関係を築いていく窓口ともなるであろうし、授業を組み立てる素材となったりもするだろう。とりわけ、新しい環境に不安や戸惑いを感じている子どもたちに安心感を覚えさせたり、コミュニケーションをとりにくい子どもたちとの関係を結んだり、授業での活躍の場を設定したりする材料とすることができるであろう。

「自由記入欄」への記述内容は、いずれも「視点別記入欄」では表せない必要な情報を記入する上で必要な欄であると考え。子どもたちの育ちや学びを入学前にさかのぼって知る資料の一つで

あり、個々の子どもの個別的、特徴的な内容の記述が可能である。記述された具体的な内容が保・幼、小での継続した指導に活かされるであろう。ただし、どのような内容について記述するようにするのか、項目や問い方について吟味が必要である。記入が難しい項目は削除したり、別のものに置き換えたりする必要がある。

次に、「視点別記入欄」(図2-1)について述べる。これまで述べてきたように、「連携カード」では、比較的簡便な方法で子どもの姿を表し、伝えようとしている。幼稚園の担任からは「子どもの姿を思い浮かべて、大抵は記入できた。」「気になる項目やその子の特徴が『六角形』に表れているように思う。」といった発言があった。また、受け取った小学校の担任からも「『六角形』がすぐに目に入る。」「大体この『六角形』は、子どもたちの様子を表している。」という発言があったことから、図形を使うことで視覚的に子どもたちの姿をまず、大まかにとらえることができ、さらに、形の特徴から個々の子どものよさや課題に目を向け、指導の在り方や手立てを探る手がかりの一つとすることができる。また、時間を隔てて比べることで新しい環境への移行による子どもたちの不安や戸惑い、適応の様子等をとらえる手立てともなるであろうし、指導による変容をとらえる手立てともなるであろう。

ただし、「例示された具体的な場面に子どもたちが必ずしも立ち合わないことがある」、さらに別の項目も加えたいといった発言もあった。ただし、場合によっては観察や記入が難しいことそのものがその子の姿を表している場合もある。「視点別記入欄」の視点等の吟味をし、削除したり、別のものと置き換えたり、新たに加えたりする必要がある。さらに、形式や問い方を工夫することでそれぞれの姿が誰との間で見られるのか、どの程度の集団の規模の中でのことか等をとらえることも可能となるだろう。

ところで、「連携カード」にどのような「子どもの姿」を挙げればよいのであろうか。

例えば、ある子どもに特別に見られる姿は、まさにその子の特徴や、その子らしさを表しており、そこからその子のよさや課題を読み取ったり伝えたりすることができるものである。しかし、その姿を「連携カード」の「視点別記入欄」における「子どもの姿」として掲げることは難しい。大部分の子どもたちには観察されにくい姿だからである。それならば、多くの子どもに日常的に

容易に観察される姿を掲げてはどうだろうか。観察する機会も増え、記録もしやすくなるのではないだろうか。ただ、多くの子どもに見られる姿ということは、他の子どもたちとの違いが見えにくく、その子らしさや特徴がつかみにくい姿なのではないかと危惧されるかもしれない。しかし、日常的に比較的多くの子どもたちに容易に観察される姿であっても、我々はその姿から様々なことを読み取っているのではないだろうか。一つの姿から、ある時はプラス面を、ある時はマイナス面を、あるいは両面を読み取っているのではないだろうか。また、一見同じように見える姿でも、子どもによって違う内容を読み取っていることがあるのではないだろうか。つまり、日常的に比較的多くの子どもたちに容易に観察されるであろう姿を掲げることによって、個別的、特徴的な姿を読み取ることができるはずである。もとより、個別的、特徴的な姿についても情報の交換を行うことは必要である。

以上、「自由記入欄」と「視点別記入欄」に分けて「連携カード」の可能性と問題点、運用の在り方について述べてきたが、両者を併用することでよりよく子ども理解が深まっていくであろう。

一方、「連携カード」の説明には多くの時間を費やす必要があった。普及を図る上では、記入者の負担も考慮し、簡単な説明書を添えるだけで記入できるようにする必要がある。

### 第3章 改訂版「育ちや学びの連携カード」

#### 第1節 「連携カード」の改訂に向けて

##### (1) 「連携カード」改訂に向けての留意点

「連携カード」の可能性や問題点、運用の在り方についての前章での考察や、研究協力会議での発言を参考にして「連携カード」の改訂に取り掛かった。改訂にあたって次のような点に留意した。

##### あ. 自由記入欄

「自由記入欄」には子どもたちの個別的、特徴的な姿を具体的に記入することができる。子どもが興味・関心を強くもっていると思われること、得意そうなこと、留意が必要だと思われること、苦手そうなことといった内容についての記述は、指導上貴重な情報となる。それらは、子どものよさを伸ばしたり、指導場面で生かしたり、不安や戸惑いから大きなつまずきが生じたりしないよう

にするために、必要な情報である。幼稚園幼児指導要録は、「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い」(36)、小学校との指導の継続性図るための資料としての性格ももっている。ただし、「小学校の先生方にその幼児のよさが伝わるような書き方を工夫する必要」(37)があるとされている。

また、全体的な傾向を見る必要は大いにあるが、その子の特徴、その子らしさといった情報の中に一人一人を指導する上での「かぎ」がある。改訂後も欠かせない欄である。ただし、どのような内容の記述を求めるのか、項目については検討が必要である。例えば子どもたち一人一人が「小学校にどのような期待をしているか」等、把握しにくい項目は避けるようにすること等である。

#### い。「子どもの姿」視点別記入欄

普段の生活の中で多くの子どもたちに比較的容易に見受けられるであろう姿の中からいくつかの姿を選んで掲げ、その姿について観察し、評価する欄を設ける。特定の子どもに限られそうな「姿」を挙げることは避けるようにする。個別的、特徴的な姿はその子らしさを伝える上では貴重であるがその姿を掲げると多くの子どもたちには観察されにくい「姿」となってしまうからである。

また、一見同じように見受けられる子どもの姿であっても、子ども一人一人によって見えてくる課題は様々である。また、一つの姿から複数の内容を読み取ることができる。時には一つの姿からプラス面、マイナス面の両方を読み取ることが可能である。さらに、その子には「ほとんど観察されない」ということも活かせるようにしたい。

先に述べたように、幼稚園幼児指導要録では、子どもたちのよさが次の指導者に伝わるようにすることを求めている。ここに掲げる「子どもの姿」は、取り立てて子どもたちの「よさ」を表すものではない。一つの姿から、様々に読み取れ、プラス、マイナスの両方を読み取ることができるからである。一つの「子どもの姿」から様々に読み取れるならば、子どもたちの姿から「よさをとらえて伝える」ということに加えて、子どもたちの姿を「よさとしてとらえて伝える」という視点をもって記入される必要があると考えるからである。参考として、それぞれの姿からどんな内容を読み取れそうか、主な評価の観点を複数示すこととする。

人とかかわる力、社会性については、誰との間で見られる姿か、見られない姿か、かかわりをもっ

ている集団の規模はどれくらいか等について注目してとらえる必要がある。また、可能な限り家庭等における姿についても、子どもたちの姿の背景として把握しておきたい内容である。「人とのかかわりの広がり」については新たに項目を設けることとする。

子どもたちの一つの姿は、他の姿と関連付けて考察することでより理解が深まっていくと考えられる。「けんか」が少ないのは、表現力やコミュニケーション能力が高く、うまく自分の思いを伝えたり、相手の思いに寄り添ったりすることができるためか、それとも人とのかかわりの範囲が狭いためか、で見えてくる課題が違ってくるであろう。

「子どもの姿」の配列を工夫することで子どもの課題やよさもとらえやすくなるだろう。

改訂前の「連携カード」では「六角形」という図形で表すことで全体の傾向がとらえやすかった。カードを見渡した時に全体的な傾向がとらえられるようにするためには記述のみではなく、視覚的にもとらえやすくするような工夫をすることが望ましい。しかし、「人とのかかわりの広がり」をとらえるための工夫として一つの「姿」に複数の印を付けるようにすると、多角形で表すことが難しくなり、その説明も煩雑になる。なるべくわずかな説明で記入できるようにするためには図形ではない表し方を採らざるを得ないだろう。

#### う. その他

例えば、簡単な説明書を添えるといったなるべく少ない説明で記入でき、読み取れるようにする。運用にあたって、負担をなるべく少なくすることは、普及していく上でも大切な点となるだろう。

#### (2) 研究協力会議

本研究では「連携カード」そのものによる子ども一人一人の情報の伝達や共有の在り方を考察する一方で、「連携カード」作成のプロセスに携わり、共有することによって、いかに参加者間で相互理解や共通理解が深まり、連携が充実していくかについても注目した。

次頁表3-1は、主な会議、交流活動等を一覧表にしたものである。大まかにまとめると、「連携カード」に対する理解を深めるもの、改訂に関するもの、交流活動に関するものであった。

筆者は、会議資料として「連携カード」等の資料を提出したが、研究協力員の内の1名は「連携カード」に記載した経験があり、2名は1年生担

任として「連携カード」を受け取っており、残りの1名は、初めて手に取ったという状況であった。筆者は、会議に資料や話題を提示し、会議の進行役を務めた。また、記録者は置かず、筆者が話し合いの様子をメモし、録音し、文書として残した。

ここでは、会議での研究協力員の先生方の主な発言をもとに概要をまとめて述べる。

まず、表3-2にあるように「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」の項目に、「片付け」と「見通し」の2つの要素を含めていることで、評価する者が読み取り違いをしておかぬか危惧するといった発言を取り上げてみる。その発言を発端に、例示してある子どもの姿一つを取り上げてみても、そこから様々なことが読み取れるという発言が続いた。これは、危惧される部分でもあるが、「連携カード」は、そこに表された「子どもの姿」から多くのことを読み取る手がかりになることを示唆していること、あるいは先生方が様々に読み取ろうとしていることが明らかになった。

また、「連携カード」に記載した経験から、子どもによっては「連携カード」に挙げられた具体的な場面を観察できない場合もあり、評価が難しいという発言もあった。それを受けて、一つの項目に例えば5つの具体的な姿を挙げて、それがいくつ見られるのか数え上げる方法もあるのではないかと発言があった。しかし、これに対しては、一つ一つ該当するかどうか観察し、評価するのも難しいのではないかと発言があった。

また、「そろそろ片付けよう…」という項目が他に比べて具体的に限定的であり、そこに違和感を覚えるとの発言や、子どもの姿を6項目に絞って伝えるのは難しいという発言もあった。そこで、具体的に限定的な姿を代表例として挙げるのがよいか、それとも、より一般的な姿を挙げる方がよいのかが、話し合われることになった。表3-3がその概要である。

確かに、「連携カード」には多くの子によく見られるような姿を挙げておく必要があるが、そうすると「その子らしさ」や「その子の特徴」が表れにくい。「その特徴的な部分

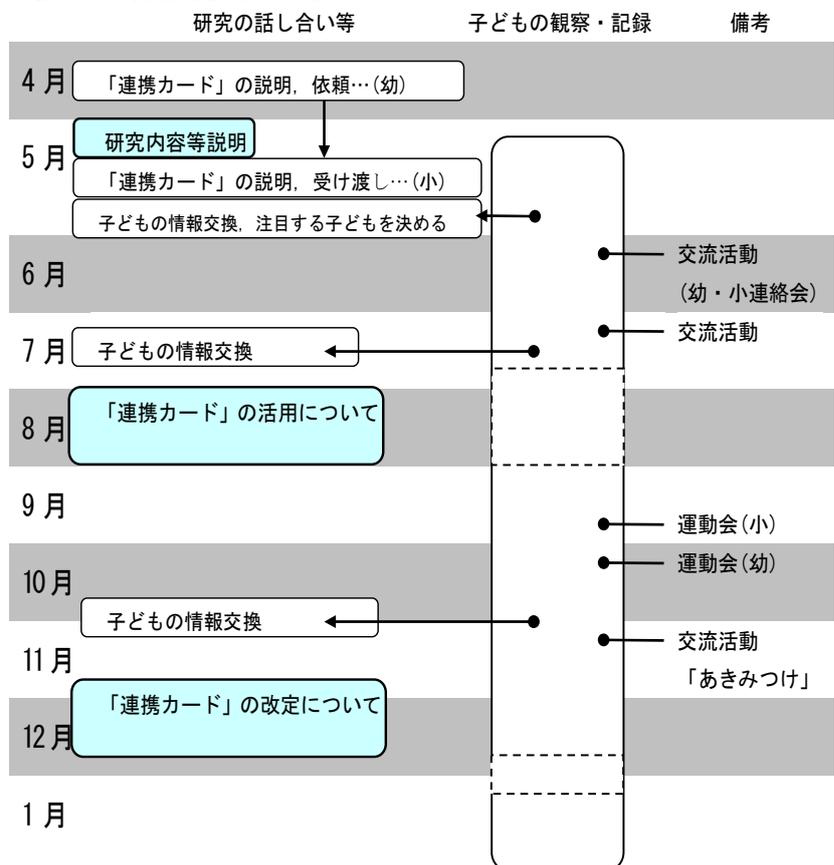
こそが指導に生きるのではないか。」「(指導要録の記入でも)『指導上参考となる事項』に精力を注いでいる。」等の発言が続いた。「マスターキーも必要だが、その子のキー」が必要だという発言が印象に残った。このことから、子ども一人一人の個別の特徴的な姿が記述できる図2-1の「自由記入欄」の意義も確認された。

筆者は、図2-1の「視点別記入欄」の6項目をどのように導き出したかを、資料1を用いて説明した。6項目は、様々な子どもたちの姿に関連のある内容で4つにまとめて4視点とし、その視点について共通理解が深まれば、「視点別記入欄」の6項目に挙げた姿でどのような子どもの育ちや学びを伝え合おうとしているのかも共通理解されやすいのではないかと考えたからである。

筆者は4視点の中からまず「友達や身近な人たちと生きる姿」をどのようにとらえるかを話題にした。すると、「友達関係が良好な様子」と言い表せるのではないかと発言の他、友達とかかわる姿、集団における姿等が挙げられた。

これに関連して、子どもの社会性についてとらえるのであれば、「家庭の問題は切って離せない」との発言もあった。しかし、そういった背景

表3-1 研究協力会議の概略



をとらえるのは大事だが、実際に子どもと接している時間でしか評価できないのではないかとの発言もあった。

また、その一方で、表3-4のように「友達」といっても、「誰ちゃんと」とか「決まったメンバーで」といった限られた範囲でしか人間関係が築けていないということもあり、人とのかかわりの広がりをとらえることも必要ではないかという発言もあった。このことから、子どもの社会性は、その広がりの様子についてもとらえる必要があるのではないかということが確認された。

このように「連携カード」をもとにした発言が続き、「連携カード」への理解が深まり、「連携カード」の可能性や問題点、運用の在り方が明らかになっていった。

表3-2 研究協力会議での話し合い「片付け」と「見通し」

- ・ 「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」の項目は、一見して「片づけ」の場面を見るのだなと思っていた。しかし、5つの具体的な姿を見たら、「一つのこと集中していないことが多い」と書いてある。確かに一つのこと集中して気持ちよく活動できた後なら、大概気持ちよく片付けるからなあと了解した。しかし、盛り上がっている途中で片付けようかと言われても、なかなか片付けられない。だから、先生が言うから片付けようかというのを、見通しをもった行動ととってしまうことがないか心配である。
- ・ 自分のやっていた活動が楽しくて、まだまだやりたいから、みんなで片付けましょうと先生が言っても、まだやりたい、遊びたいし、片付けないと言えるのも大事だと思う。だから、この項目一つとってもいろいろ読み取れ、奥が深い。
- ・ これだけ読むと、活動の内容よりも後始末に重点が置かれているのかと読み違いされる心配があるのではないか。  
(しかし、小学校では45分という時間の枠の中で活動することになる)
- ・ 幼稚園でも生活の流れはある。大まかな流れを分かって、友達が片付けをしているし、先生も声をかけてくれたし、じゃあ、おしまいにしよう、自分なりに遊びたい気持ちと折り合いを付けていく。そういうことも大切である。

表3-3 研究協力会議での話し合い「その子らしさ」

(基本的な生活習慣は、個人差が大きく、特定の子どもにしか見られない姿を呈することがある。そういった姿は観察項目には馴染まないのではないか、との発言を受けて。)

- ・ しかし、基本的な生活習慣については、幼稚園から小学校へ伝えたい大きな項目でもある。
- ・ 基本的な生活習慣に限らず、特定の子どもにしか見られない姿がある。ある意味で、その子の特徴付けていることは伝えたい。その子しかやらないことであればこそ伝えたい部分だ。その子の特徴付けるという意味では、その子を理解してもらえるエピソードの一つとしては、有力候補になるのかなと思う。
- ・ その子を理解する上で必要な情報というのは、案外こういった「カード」で表しにくいところに本当はあるのかもしれない。「カード」の項目以外のところに子どもの本当の姿があったり、見取るチャンスがあったりするかもしれない。
- ・ 誰にでも対応するものでないところに、伝えておきたいその子の特徴が入ってしまうことがあるのではないか。
- ・ 一般化されないところにその子の特徴があるのではないか。
- ・ その特徴がその子の指導の「かぎ」であったりする。
- ・ 誰にでも当てはまるマスターキーじゃなくて、その子専用のキーみたいな指導の「かぎ」だ。
- ・ だから「連携カード」に「自由記入欄」のア、イ、ウ、エの4つの枠があるということなのだろう。それをその子の特徴的な姿の記述に使うことができる。

表3-4 研究協力会議での話し合い「社会性のひろがり」

- ・ 「友達や身近な人たちと共に生きる姿」というのを、「友達関係が良好だ」というふうに言い表すのは、当たっているのではないかと思う。人に対してプラス思考であったり、いい関係を保とうとしたりということができているかどうかというような表現に収まってくるのではないか。
- ・ 安心して人と付き合っているというのは、幼稚園とか保育所の小さい枠から大きい所へ行って、集団が大きくなった時にとっても大事な要素ではないか。4、5人の中で、決

まったメンバーの中ではいいのだが、そこから外れる、あるいは、「そのメンバーの誰ちゃん」といった仲のいい友達が休むと、途端にしゅーんと気分が沈む子どもがいる。やはり学校へ行ったら人とのかかわりでしんどくならないかなと心配だ。クラスは分かれるし、集団は大きくなるし、いろんな人との出会いがある。どの人ともかかわりを良好に保とうとする子どもはあまり心配しないのだが。

- ・ この子は、小学校で困らずにやっていけるのかなと心配することもあるが、それでも結構、小学校へ入ったらしっかりしていたりすることもある。
- ・ 自分を知らない人たちの中に入ったら、新しい自分を出せるということも、かなりあるかなと思うので、こちらの取り越し苦労だったなということもあったりする。

表3-5 研究協力会議での話し合い「読み聞かせをめぐる」

(交流活動の振り返りの場面である。当日のプログラムに小学校の教室で1年生担任が絵本の読み聞かせをするというのがあったのだが、どんな絵本を読むのか、どのように読むのか、先生の位置や絵本の高さはどうだったのか等、発言が続いた。また、プログラムには1年生が早口言葉を教えるというコーナーもあった。)

- ・ 多分、幼稚園で、お互いに本を読んでも、あまり問題意識をもたなかっただろう。小学校で読んでいただいて、気付くことがあった。
- ・ お話(本)は、ぼく、わたしは、幼稚園の人と、このお話を一緒に聞きたいということを知っていて、ある程度選んだ。どんな本にすべきであったか反省することもあった。
- ・ あの場で、あの人数で、読んでみて初めて分かることもあっただろう。やはり、大人数で読んでうける本と、少人数だから読める本があるだろう。
- ・ わたしも、小学校で読み聞かせする時に、絵をもとに聞かそうという意識はあまりもってなくて、言葉を聞いて、言葉から想像を膨らますようにさせているということが多いことに気付いた。しかし、お話でも黒板でも「小学校に入ったら、絵は無しにする」等というわけではないのだが。
- ・ (次回以降の交流活動でも)「しりとり」と

か、早口言葉とかが、幼稚園と小学校で一緒に取り組むのにちょうどいい遊びなのかもしれない。どうだろうか。

表3-6 研究協力会議での話し合い「問題の共有に関して」

(決まりやルールを守るという子どもの姿について話し合っている場面である。

集団遊びのルールの意味が分からない子やわざとルールを破ってしまう子、泣けば何とかしてもらえだろうと甘えているような子、自己規制が利かない部分がある子等、様々な姿が出された。)

- ・ 小学校へ行ったら、自己規制は利くようになるのでしょうか?
- ・ 徐々に育っていくようにしたいですね。(さらに、まだまだ自己中心性から抜けられないような子を伸ばしていきたいという発言が続いた。)
- ・ 学年のカラーによるのかもしれないが、今の話には幼稚園に当てはまる場所もある。(と、発言が続いた。さらに、別の遊びの中でのことだが、目の前で困っている友達との関係が希薄なのではないかと感じることもある、と発言が続いた。)
- ・ 同じような状況は、小学校にもありますね。(等、幼小での継続指導の必要性が確認された。)

## 第2節 改訂版「連携カード」

### (1)改訂版「連携カード」の概要

前章での「連携カード」に対する考察や研究協力会議での発言を参考に、筆者は改訂版「育ちや学びの連携カード」を作成した。次頁図3-1は解説の便宜上必要な記号や注釈を添えたものである。記号や注釈を添えていない改訂版「連携カード」は資料2として最後に載せている。

ここではまず、改訂版「連携カード」についての概要や記入方法について述べる。

#### あ.「自由記入欄」

「自由記入欄」の上段は「興味・関心を強くもっていると思われること/得意そうなこと」について記述を求める欄である。子どものよさを生かし、活躍場面を設ける等、子どもを伸ばしていく上での貴重な情報とすることができるであろう。

また、下段では「留意が必要だと思われること

図 3-1 平成 年度〇〇〇(保育所・幼稚園・[ ])と〇〇〇小学校の「育ちや学びの連携カード」(改訂版) 修了時担任 [ ]

な ま え						男 ・ 女	興味・関心を強くもっていると思われること/得意そうなこと				ア 自由記入欄	
							留意が必要だと思われること/苦手そうなこと					
平成 年 月 日生まれ												
ねがい ねらい	誰とのことが多いですか (人とのかわりの広がり)					子どもの姿	よく見かける 姿ですか			見えてくる課題/伸ばしたい姿		
	自分 1人	家 族	先 生	気の合う 友達(人) 1 2 ~5			大抵 の 友 達	少	ど ち か と 言 う と			
情緒安定 適応						たのしく遊ぶ						
人間関係 創造性						(誰とだったら)						
集中力 こだわり						一つの事に						○印を付ける。 複数でもよい。
目的意識						じっくり取り組める						
見通し 期待感						さっさと準備できる						頻度として一番近いと思われる ものを一つ選んで、○印を付け る。
主体性						(誰とだったら)						
見通し 充実感						さっさと後始末, 片付けできる						これらを総合して、「見えてく る課題/伸ばしたい姿」を記述 する。
公共心						(誰とだったら)						
状況判断力 模倣力	視点別記入欄					周りの様子を よく見ている						子どもの姿を見つめ、課題を探る 際の願いやねらい (主なもの)
規範意識 期待感						順番を待てる						
自己主張と抑制						(誰との関係だったら)						
自己主張・抑制						けんかをする						
情緒安定 表現力						(誰と)						
信頼関係 理解力						目を合わせて 話を聞ける						
コミュニケーション能力						(誰と)						(以下省略)

「/苦手そうなこと」についても記述を求めることとした。文字通り指導上留意が必要な事柄についての情報は子どもの不安や戸惑いを軽減し、学校生活への適応を進める上で貴重な情報となろう。

#### い。「子どもの姿の視点別記入欄」

「子どもの姿の視点別記入欄」の左端がその「子どもの姿」を通して評価しようとする主な観点である。一つの姿から様々に読み取れるということから、主なものを複数個、挙げている。

次に10個の「子どもの姿」を挙げている。日常的に多くの子どもたちに容易に観察されるのではないかと考えられるものを挙げている。

観察する「子どもの姿」をはさんで、左に人とのかかわりの広がりをとらえようとする欄を設けている。その「子どもの姿」が見られるのは「誰とのことが多いですか」と問うている。その姿が見られるのは「誰と」の時か、どの程度の間関係の広がりがあるのかを当てはまる欄に○印の記入を求めることとした。複数の○印を記入したり、場合によっては記入しなかったりすることで子どもの姿をとらえることもできるようにした。

「子どもの姿」をはさんで右は、その「姿」をどの程度よく見かけるかとその頻度を問うこととした。観察される頻度を「よく見かける、どちらかというようによく見かける、どちらかというように見かけるのが少ない、ほとんど見かけない」の4段階でとらえ、該当する欄に○印の記入を求めることとした。（「カード」では紙面の都合上、「よく見かける」を「多」、「ほとんど見かけない」を「少」というように略している。）

改訂前はこれらの○の位置をつないで「六角形」（図形）とすることで視覚的にもとらえやすかった。しかし、改訂版では「人とのかかわりの広がり」については複数回答（回答数の制限を設けない）を求めている。場合によっては途中で○が抜ける場合もあるため、○をつなぐことが難しい。それらをどのように図形に表すのか、表されたものをどのように読み取るのか、複雑な説明が必要になるし、記入者の負担も大きくなってしまふ。そこで、改訂版では多角形で表す方法を採用しないこととした。多角形には表さないが、表の○の位置から多くのことが読み取れるからである。

#### う。「見えてくる課題/伸ばしたい姿」の欄

「見えてくる課題/伸ばしたい姿」の欄には、「自由記入欄」や「子どもの姿の視点別記入欄」の記

入によって見えてくる子どもの課題についての記述を求める欄である。または、「さらに伸ばしたい子どもの姿」を記述する欄とする。

#### (2)シミュレーション

筆者は、改訂版「連携カード」（案）を研究協力員の先生方に提示した。そして、筆者は架空の子どもの想定してその「連携カード」に○印を付けた。○印を付けた「連携カード」から、どのような「子どもの姿」が想定されるか、どのような課題が見えてくるのか、どのように伝わるのか、研究協力員の先生方とシミュレーションを行った。

##### あ.シミュレーション

シミュレーション-1（図3-2）は、「楽しく遊ぶ」姿が「先生と」「自分一人で」そして、「気の合う一人の友達と」の間で見られるという設定である。この項目によって人とのかかわりの広がりについてとらえることができ、人間関係について配慮が必要かどうかを判断する材料にできるのではないかと分かる。

また、先生との人間関係を大切にしながら、少しずつ子ども集団の中に人間関係を広げる必要があるのではないかと学級経営の在り方を想定する材料にもなっているようである。

シミュレーション-2（図3-3）は、誰かと「目を合わせて話を聞く」という様子が観察されにくいという設定である。かなり極端な設定であるが、この子どもの姿からは、発達上の問題も含め、いくつかの要因を想定する材料にすることができるようである。

また、所定の欄に印の付いていない場合、あるいは印を付けないことによって子ども像を表し、また、読み取ることができることが分かる。

シミュレーション-3（図3-4）は、「けんかをする」姿を見かけることが「どちらかというように少ない」という設定である。実際に最近けんかを見かけることが少なくなってきているのではないかとこの発言も聞かれたが、子どもたちの「けんか」から、様々な要因を読み取れることが分かる。

また、「けんか」というと、否定的な評価をしがち子どもたちの姿であるが、ここからはプラス、マイナスの両方を読み取れることが分かる。

さらに、この「けんかをする」という項目を単独に見るのではなく、他の「自分から話しかけられる」かや「誰とだったら」「楽しく遊ぶ」か、といった項目と関連付け、さらに深く読み取ること

ができるのではないかということも示している。

**シミュレーション-4**(図3-5)は、「笑顔で過ごす」ことが少ないという設定である。「笑顔」が少ないことを心配する発言が多く聞かれたのであるが、「笑顔」を、発達上の問題を含め様々な問題を読み取る材料にできることを示している。「笑顔」が見られないことは大きな問題であり、子どもの状態を判断する材料にできそうであることが分かる。

**シミュレーション-5**(図3-6)は、「順番を待てる」姿がよく見られるという設定である。これは先程の「けんか」とは逆で、「順番を待てる」姿は肯定的に評価される姿ではないだろうか。しかし、「順番」を待つ姿から、プラス面だけでなく、マイナス面の様々な問題も読み取ることができることを示している。また、子どもたちの「待てない」姿からも、子どものよさを読み取ることができることを示している。よさを示す姿としても読み取れるということである。

#### い. シミュレーションを通して

シミュレーションでは、研究協力員の先生方の間で、活発な発言があった。シミュレーションを通して改訂版「連携カード」の可能性や運用上の留意点等が見えてきた。

まず、改訂版「連携カード」では、日常比較的容易に観察される「子どもの姿」を挙げていることから、共通理解が図りやすく、容易に「共通の言葉」として用いて話し合うことができたのではないだろうかということである。

次に、日常的に比較的容易に多くの子どもたちに観察されるであろう「子どもの姿」であるが、そこから子どもの課題を探ることができるということである。例えば、一つの「子どもの姿」からその姿が意味しているプラス面、マイナス面を読み取ることができるということである。あるいは、見かけ上同じような「子どもの姿」でありながら、子どもによっては別の課題を浮かび上がらせることができそうだとということも分かる。

また、別の項目の「子どもの姿」と関連付けて見ることでさらに子ども理解を深められるのではないかということも分かる。

そして、シミュレーションではあったが「子どもの姿」を共有し、共通理解しようとしている研究協力員の先生方の姿が見られた。シミュレーションの話し合いの中でも、実際の子どもの取り上げて話が活発になっていく場面も見られた。

シミュレーションでは筆者が予め想定した架

空の子どもの姿を「連携カード」に表して示し、それに対してその場で研究協力員の先生方に発言を求めた。それにもかかわらず上述のように「連携カード」をもとにして活発な発言が続き、「子どもの姿」や「連携カード」を共有し、共通理解が深まったようである。このように「連携カード」をテーブルに置いて目を落とし、膝を突き合わせて話し合うことで「連携カード」がより一層有効に活用されるようになるのではないかと期待される。

さらに、改訂版「連携カード」についての詳しい説明もあまり必要がなかった。これは、カードを普及させていく上では重要な条件であると考ええる。

以下はシミュレーションの概要である。その一部を抜粋し、資料として掲載する。

#### シミュレーション-1

[設定]

「楽しく遊ぶ」の項目の「誰とのことが多いですか」の問いに対して「先生と、自分1人で、気の合う友達1人と」の欄に○印が付いている。

誰とのことが多いですか						
自分 1人	家 族	先 生	気の合う 友達(人)			大抵 の 友 達
			1	2	~5	
○		○	○			

(図3-2)シミュレーション-1

これに対して次のような発言があった。

- この子どもは、先生との関係がもっているから、ある程度までは先生がそばに付いて、他の子どもたちとのコミュニケーションがとれるようにかかわっていく必要があるだろう。例えば、手をつないで運動場へ連れて行ったりする等してはどうだろうか。
- 一人でもいいから、気の合う友達ができるようにしたいと思う。学校では、やはり、そういう友達がいるかないかで随分違うだろう。友達は自分の思いを出すはけ口になる場合もある。
- まずは、学校に自分の居場所ができるように指導したい。
- 幼稚園のようにずっと先生と一緒にいられるという時間も小学校では限られてくる。休み時間も先生と一緒にいるということも難しい。そうなると子ども同士でいる時間の方が長いし、大切になってくるだろう。

- 多分、先生より、友達の方が大きいよりどこなるだろうと思う。一人でもいいから一緒に居られる仲間がいるということは大切になってくるだろう。

### シミュレーション-2

[設定]

「目を合わせて話を聞く」の項目で、どこにも○印が付いていない。

誰とのことが多いですか						
自分 1人	家 族	先 生	気の合う 友達(人)			大抵 の 友達
			1	2	~5	
—	—	—	—	—	—	—

(図3-3)シミュレーション-2

これに対して次のような発言があった。

- ぜひとも、目を合わせて話せるように指導したい。
- これを見ると、人に対して「閉ざしている」という感じを受ける。
- 発達上の問題がないか気になる子どもだ。
- 大概の子どもは先生と目を合わせて会話ができるのではないだろうか。自分の都合が悪い時や叱られるようなことをしてしまったような時は別だが。
- 何かの活動をしていて、それに熱中している時とか、別にしたいことがあって急いでいる時とかも目を合わせにくいことはある。聞く気がないような時に話してもその子どもの目はキョロン、キョロンとよそ見をして目を合わせにくいことはある。
- その子どもに目を合わせない何らかの理由があって合わせないのか、そうではないのか、また、自閉的傾向があるためなのかどうかも考える必要があるのではないか。

### シミュレーション-3

[設定]

「けんかをする」の項目の「よく見かける姿ですか」の問いに対して、「どちらかというとき少ししか見かけない」の欄に○印が付いている。

よく見かける姿ですか			
少	どちらかと言うと		多
	少	多	
	○		

(図3-4)シミュレーション-3

これに対して次のような発言があった。

- こういう、ほとんどけんかをしない子どもは多いように思う。
- その場の状況を見て、言葉でどういうふうに言えばいいかなと思ってけんかしないでいる子どももいるだろうし、自分の思っていることを出せずに相手に合わせてしまっている子どももいるだろう。しかし、決してそれはすべて悪いことだとは思えない。友達の思いに共感していこうとしている場合もあるのではないか。「わたしはこうだけど、あなたはどうなの?」という意味を表す部分があればけんかする姿が見られなくてもいいのだが。自己主張できずにみんなの中に埋もれてしまわないかは注意したい。
- 自己発揮を幼稚園で十分しなかったことで、小学校で友達と意見がぶつかった時につまづいてしまわないか気がかりだ。
- 結構これまでに自己発揮せずに過ごしてきた子どもたちがいるかもしれない。
- 際立った自己主張をしながら周りに合わせていることで構わないという子どももいる。
- 自分から話しかける、自分の思いを伝えることができている、けんかをする場面が見られないというのであれば、それほど問題はないのではないか。そうすると、「自分から話しかける」の項目と「けんかをする」の項目を照らし合わせて見る必要があるということになるだろう。
- 自分の思いも言えないし、けんかもしないということであれば、自己主張がやはりできていないと考えられるのではないか。他の項目と関連させて見ると、よりよく分かるということだ。

### シミュレーション-4

[設定]

「笑顔で過ごす」の項目の「よく見かける姿ですか」の問いに対して、「ほとんど見かけない」の欄に○印が付いている。

よく見かける姿ですか			
少	どちらかと言うと		多
	少	多	
○			

(図3-5)シミュレーション-4

これに対して次のような発言があった。

- 笑顔がほとんどない。笑顔が見かけられないというのは心配だ。
- そういう子どもはほとんど思い当たらない。全然笑顔が見られないのであれば、やはり発達上の問題があるかもしれない。
- 指導に際しては、やはりその背景にある問題をまず早く見つけようとするだろう。何に原因があるのか。家庭の状況なのかかもしれないし、発達上の問題なのかかもしれない。
- だから、その原因を早く見つける必要がある。それは一番先にやらなければならないのではないか。「楽しく遊ぶ」より先にやるべきことかもしれない。
- 学校へ入ってきて笑顔が少ないということの背景にどんな問題があるのか、把握する必要があるだろう。安心して学校へ来られているのか、毎日学校へ足が向くだろうか等にかかわってくるだろう。
- 5歳くらいになってくると、周りの状況に合わせる適応力が育ってきているように思う。だから、小学校という新しい環境に適応して笑顔で行けるようになるのだと思う。「笑顔」は適応力が育っているのかを見る大きなポイントとなるのではないか。

- やってみたい気持ちが強い子どもや、積極性がある子どもがいるということもいえるのではないか。
- すきを見つけて割り込みをしているというのは、指導は必要だが、その反面要領よく活動している積極的な面も感じる。
- 人に迷惑をかけてでも自分勝手をするというところには気をつけ、タイミングを見計らって指導していきたい。
- みんなが並ぶから自分も並ぼうかということであれば問題があるのではないか。
- なぜみんなが並んでいるか分からないけれど、とにかく並んでいるというのは、問題があるのではないか。

### 第3節 改訂版「連携カード」の運用

#### (1) 改訂版「連携カード」の運用に向けて

改訂版「連携カード」を用いると、先の「連携カード」より比較的容易に子どもの姿についての情報の共有ができそうであることがシミュレーションを通して分かった。

その要因の一つは改訂版「連携カード」で取り上げた「子どもの姿」が比較的日常的に観察されやすいものであることによると考えられる。その「子どもの姿」が頻繁に見られるのか、わずかに見られるのか、一人での時の姿なのか、限られた友達と過ごす際の姿なのか等についての観察を求めているからである。「子どもの姿」も10の「姿」に絞っている。

ここで取り上げた「子どもの姿」は比較的日常的に多くの子どもたちに観察されやすいものであるが、そこから様々なことが読み取れる。一見同じように観察される姿であっても、子どもによって読み取れる内容が随分違うこともある。

さらに、複数の姿を組み合わせることで、より深く読み取ることができる。

また、ここで取り上げた「子どもの姿」は、取り立てて子どもの「よさ」を表したものではない。しかし、これまで述べてきたように、これらの姿から様々なことが読み取ることが可能な「子どもの姿」である。保育所や幼稚園から小学校へは、子どもたちの「よさ」をとらえて「よさ」を伝えることが望ましい。しかし、その前に保育士や教職員が、いかにその子の「よさ」をとらえる目をもつことができるかが重要である。そうであれば、子どもの「よさを伝える」ことにとどまらず、さらに、

#### シミュレーション-5

[設定]

「順番を待てる」の項目の「よく見かける姿ですか」の問いに対して、「よく見かける」の欄に○印が付いている。

よく見かける姿ですか			
少	どちらかと言うと		多
	少	多	
			○

(図3-6)シミュレーション-5

これに対して次のような発言があった。

- 順番を待つことがよく分かっている子どもである。ちゃんとできる子どもなのだなど、小学校では判断するだろう。
- 幼稚園でも普通は順番を待っている姿を見かければ、このように印を付けるだろう。でも、実は行動がゆっくりなので、順番を守れるということではなくて、どうしても後ろの方に並んで空くの待っているという姿なのかも知れない。
- 順番が待てない子どもの中には、結構何でも

観察される子どもの姿を子どもの「よさとして伝える」視点ももちたいものである。

これまで述べてきたように、保・幼、小間では同じ言葉を使いながら、その意味するところに少なからぬ違いが見られることがある。このずれのある言葉を一方では相互理解を妨げる言葉としてみてきた。そのため、何とか保・幼、小間での「共通の言葉」を獲得しようという試みに注目してきた。しかし、このずれのある言葉は、時に、保・幼、小間の相互理解を深める素材ともなる。日常的に使われる言葉に問題意識をもつことが、相互理解を深めるきっかけとすることができるのである。

子どもの姿を表現し、それを共有するために改訂版「連携カード」では、ずれの少ないと思われる、比較的日常的に観察されやすい姿を取り上げている。あまりに特別で、多くの子どもに観察されにくい姿を取り上げることは、避けた方がよいとされたからである。しかし、この特別な姿にこそ、その子らしさや、その子の特徴が表れるのも事実である。そして、そこに指導の「かぎ」があるのである。ほとんどの子どもにあてはまる観察項目と、その子にしか見られない姿との両方に意味がある。「マスターキー」と「その子のキー」という比喩はこれらをうまく言い表しているのではないだろうか。

さて、比較的日常的に多くの子どもたちに容易に見られる姿というのは、時には子ども間での違いが見えにくい姿でもある。そこで、いかにその子らしい姿、その子の特徴をとらえ、伝えるのが重要になってくるだろう。

改訂前の「連携カード」においても「自由記入欄」を設けてその子らしさや特徴についての記述を求めていたが、改訂版でも検討を加えた上で「自由記入欄」を設けている。

この「自由記入欄」に記入される内容は、単なるその子らしさや、特徴ではない。子ども理解の手がかりであり、子どもとの関係を築いていく窓口となるものである。また、授業を組み立てる素材となったりもする。

とりわけ、新しい環境に不安や戸惑いを感じている子どもたちに安心感を覚えさせたり、コミュニケーションをとりにくい子どもたちとの関係を結んだり、授業での活躍の場を設定したりする材料とすることができるであろう。

改訂版「連携カード」では、改訂前の「連携カード」のような、あてはまる欄に○印を付け、○を

つないで図形を描く方法は採っていないが、○の位置や数によって、視覚的にもとらえられるようになっていく。シミュレーションでも明らかになったように、この改訂版「連携カード」では観察に基づいて○印を付けて読み取るといった簡便な方法で子どもの姿が十分に伝えられ、読み取れるのではないかとということが分かった。さらに「膝を付き合わせた」話し合いの場が設けられれば、さらに連携を充実させる手立てになっていくであろう。

## (2)膝を突き合わせて

本研究には、隣接する京都市立の幼稚園、小学校よりそれぞれ2名、計4名に、研究協力員として協力を依頼した。会議の日程の調整は容易ではなかった。両校・園の取組や各人の研修会参加等を考慮しなければならなかったからである。しかし、協力を得て、どうにか放課後や夏季休業期間中に実施することができた。

また、両校・園一緒に話し合いをもつ時と、筆者と幼稚園、または小学校というように別々に話し合う場を設けたり、筆者と一対一でのインタビューを行ったりもした。研究協力員以外の教職員の参加もあった。

会議の中では、「幼稚園では」「小学校では」といった発言もあった。自らの取組についての説明であったり、相手への質問であったりした。

20頁表3-5のように、交流活動の際の内容として行った絵本の読み聞かせについて振り返る場面では、「小学校の授業で本の読み聞かせというのは、何年生くらいまでされるんですか。」といった発言があった。

また、困っている友達がすぐそばにいるのに気付かなかったり、どうかかわっていけばいいのか戸惑っていたりという子どもたちの紹介に対して、小学校でも「まさに、同じ状況がありますね。」といった発言があった。そこで、両校・園に共通の課題があることや、幼・小で引き継いで指導していく必要があることが確認された。

会議では主に「連携カード」について時間を割いたが、様々な情報交換や交流活動の打ち合わせや振り返りについても話し合うこともあった。

会場は、幼稚園、または小学校の会議室や教室、保育室であったが、会議後、初めての保育室に小学校の先生の感激の声が聞かれることもあった。小さな椅子に腰掛け、低いテーブルを囲むと文字通り「膝を突き合わせて」といった様子であった。

高杉自子の論文を集めた「子どもとともにある保育の原点」(31)には、生前の高杉の、実践にこだわった幼児教育論が展開されている。その中の、「実践の深まりと保育者の成長」(32)と題した章の後ろに「仲間とともに育ち合う保育者」(33)という三谷大紀による高杉論文の解説がある。

ここでは「仲間」を、保育に携わる「同僚、上司」に加え、「外部の研究者など」(34)とし、その「仲間」で語り合う意義について述べている。それによると、「それぞれに異なる見方や解釈を語り合うのは、互いを見方を『評価』するためでなければ、『正解』『不正解』を問うためでもない。多様な異なる視点に出会い、それぞれが自分の見方を問い直し、見方そのものを重層化させていくため」であり「それぞれの立場から見えた事実を尊重し合い、共有し、賞味しあうなかで、自分の視点を問い直したり、新たに生成して」いったりするためなのだとしている。(35)

筆者は保・幼、小間の相互理解を深める手立てを模索しているが、この「仲間」に小学校も加えて読み進めたいと考えた。そして、「連携カード」の運用は、こういった「仲間」の営みに近いのではないかと考えた。筆者は、「連携カード」の改訂の過程で、研究協力員の先生方の間で使われている言葉にずれが見られるのかどうかにも関心があつた。ずれを意識し、話し合うことで相互理解が深まっていくと考えたからである。しかし、本研究における校種をまたぐメンバーによる会議では、大きなずれや誤解といったものはほとんど見られなかった。それは、子どもたちを真ん中に置いて相互に理解し合い、子どもたちのための実のある連携を進めていこうとする前向きな姿勢が双方にあつたからだろうと考える。「仲間が見たり、考えたりしている事柄を、『ともに見て』『ともに考える』ということは、共有した子どもの姿をよりよく理解したい、その意味を問いたいというスタンスを共有している関係のもとでこそ成される」(33)からである。そして、「仲間」の間で子どもについて語り合える「共通の言葉」を持ち合うことができたのである。

「連携カード」によって、子どもそのものに目を向け、「共通の言葉」で語り合い、子ども理解を深めたり、情報を共有したりしていこうとしているが、それとともに期待していたことではあるが、研究協力会議において「仲間」として支え合い高め合う関係も築かれてきたのではないだろうか。

本研究では、両校・園の研究協力員の先生方が、「連携カード」の運用や改訂について話を進めていくプロセス



図3-7 研究協力会議の様子

においても相互理解を深めていくととらえ、会議そのものにも注意を向けていた。研究協力会議は、回を重ねるごとに発言回数が増えたり、一人の発言に別の研究協力員が発言を継いだりということが多くなっていった。発言に重ねるように「うん、うん。」「そう、そう。」と相槌を打つことも多くなっていった。それは、5月頃はまだまだ研究内容を十分に伝えきれていない状態であつたのではないかということ、メンバー間の人間関係が十分に築かれていなかったのではないかということがかかっているのではないかと考える。交流活動を実施し、徐々に研究内容と、両校・園に対する理解も深まったことで、親和的な雰囲気ができ上がり、それに伴って、発言も活発になされるようになっていったためであろうと考える。11月頃の研究協力会議では、改訂版「連携カード」の原案を元に、さらに活発な発言があつた。研究協力会議で論議し、理解が深まっていったことと、より多くの人々が活用しやすい「連携カード」へと改訂が進んだ結果ではないかと考える。

「連携カード」は完全なものではなく、子どもたちのすべてをペーパーだけで伝え合うのは難しい。やはり、膝を突き合わせて「連携カード」に目を落として話し合う「仲間」の間で「連携カード」はさらに有効に働くのである。「膝を突き合わせた」話し合いができる親和的な間柄が研究協力員の先生方の間に築かれたからこそ、より一層「連携カード」の機能が発揮されたということが改めて実感される。

今後、「育ちや学びの連携カード」にさらに普及に必要な検討を加えることで、改訂した「連携カード」が保・幼、小の連携を充実させるための手立ての一つになるであろう。

(31) 高杉自子「子どもとともにある 保育の原点」ミネルヴァ書房 2006.6

- (32) 前掲 (31) pp. 241~283  
 (33) 前掲 (31) pp. 269~273  
 (34) 前掲 (31) p. 269  
 (35) 前掲 (31) p. 271  
 (36) 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  
 (37) 前掲 (36)p. 27  
 (39) 前掲 (31)p. 271  
 参考:『幼児教育と小学校教育をつなぐ 幼小連携の現状と課題』  
 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター2005.9  
 『BERD 2006 NO. 05』Benesse教育研究開発センター 2006.7

## おわりに

秋のよく晴れたある日、筆者はA幼稚園の年長児とB小学校の1年生が一緒に近くの公園へ「あきみつけ」に出かけるという交流活動に同行した。両校・園の先生方は前もって活動計画を立てるための話し合いの場をもっていた。筆者はその話し合いの場にも同席していた。行き帰りのコースや安全確保、時間配分や活動場所、役割分担等、細部に渡って打ち合わせが行われていた。

筆者はそれらについて口をはさむことは無かったが、一つだけ提案したことがあった。それは、公園に着いてグループに分かれて「あきみつけ」を始める前に、「あきみつけ」にちなんだ絵本を読んでみませんか、というものだった。春からの交流活動で両校・園の先生方が絵本の読み聞かせをし、年間数回の交流活動の折にも読み聞かせを取り入れられないかという年度当初の計画が筆者の頭にもあったからである。

筆者は、もしこれでよければいかがですかと、「あきみつけ」にちなんだ内容で、子どもたちに理解されやすく、適当な時間で読めそうな自作の



図3-8 「あきみつけ」にちなんだ絵本の読み聞かせ

絵本を提案したのだった。屋外で大勢の子どもたちが一斉に見られるように、図3-8のような、かなり大きなサイズの絵本を筆者が用意することも請け負った。

筆者の提案は採り入れられた。そして、当日、B小

学校の先生方は3人で台詞を分ける等して好演で、子どもたちも集中して見ていた。

この時、筆者は、両校・園の交流活動に筆者の提案が採り入れられ、実施されたことで、筆者が連携の視点で提案していることに気付いた。いわば、コーディネーターのような役割である。

今回は交流活動にちなんだ絵本を提案したが、その他の交流活動の事例等の情報の提供やアドバイス、さらには、交流相手を探す等、求められる事柄はたくさんあるのではないだろうか。当面こういった役割を担えるコーディネーターのような存在が求められるのではないかと考える。

また、本市には幼稚園教育研究会、小学校教育研究会はそれぞれあるが、それらをまたがった研究会組織は無い。今後、合同の研修会から一歩進めて、保・幼、小の連携を充実させる実践の交流や、相互理解を深める研究・研修等を日常的に進められる場が必要になるのではないかと考える。

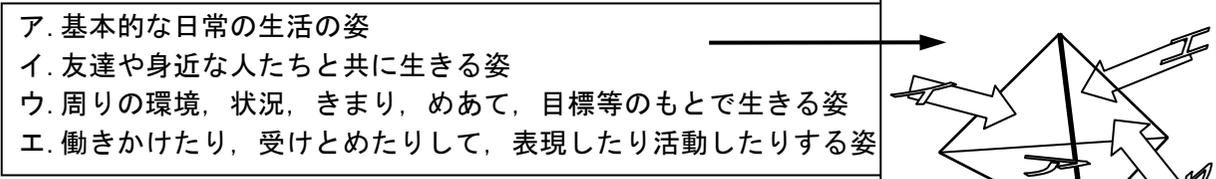
さて、筆者は保・幼、小の連携をテーマにした研究に、2年間携わった。とはいうものの筆者自身、保・幼、小の連携についての認識は不十分で、一から勉強しなければならなかった。文献を読んだり、各種研究会・研修会に参加したりしたが、中で最も大切だと感じたのは、やはり、実際に保育所や幼稚園、小学校へ出かけて自分の目で見、肌で感じることであった。筆者は保育所、幼稚園、小学校で、大変貴重な経験をすることができた。こんなに豊かな育ちや学びの場があったのかと、感動を覚えることもあった。また、保育所・幼稚園の保育士、教職員の方々からたくさんのことを学んだ。小学校籍である筆者にとって自分自身の取組を振り返る機会にすることができた。

今回は研究協力員の先生方の協力を得て「育ちや学びの連携カード」の運用や改訂を行ったが、単に形式や文言を替えただけではなかった。筆者は、子どもを別の角度から見たり、多面的に見たり、また、マイナスにとらえられがちなことを、逆によさとしてとらえたりするといった発想の転換や柔軟さも求められていることに気付かされた。筆者自身が、子どもを見る時に大切にしていきたい見方である。

最後に、本研究に対してご理解、ご協力いただいた、保育所、幼稚園、小学校、京都市子育て支援総合センターこどもみらい館の皆様、取り分け、お忙しい中、研究協力員として重要な役割を担っていただいた幼稚園、小学校の4名の先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。

# 「育ちや学びの連携カード」

(平成17年度版)4視点とそれらの関連構造



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

- 一人で過ごすことが多い
- 身近な大人と過ごすことが多い
- わずかな気の合う友達と過ごすことが多い
- 「3」と「5」の中間度
- かかわりをもつ範囲が広く, 人数も多い

1: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

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

- 一つのことに集中していないことが多い
- あまり見通しをもったような活動は見られない
- 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
- 「3」と「5」の中間度
- 見通しをもって活動していることが多い

6:アーウ

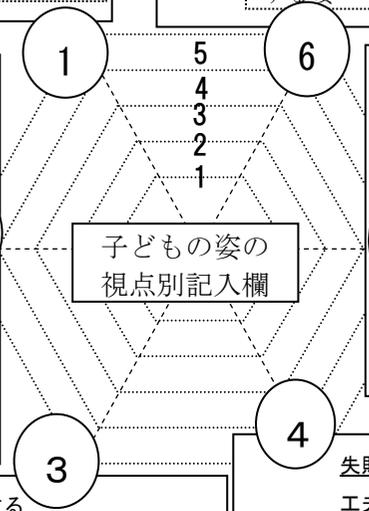
周りの状況を判断したり, 決まりを理解したりして, 気持ちよく生活しようとする姿

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

- 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
- 誘われた時に仲間に入って遊ぶことが多い
- よく自分から仲間に入れてもらうように頼んでいる
- 「3」に加え, 入れてほしいと頼まれたら一緒に遊ぶ
- 「3」に加え, 仲間に入らないかとどんどん誘う

2: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



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

- 感謝することあまり気づいていない
- 感謝の言葉が出にくい
- 周りに促されて, 感謝の言葉を言う
- 「3」と「5」の中間度
- 感謝の言葉が 自然に出ていることが多い

5: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

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

- 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
- あまり, 謝ったり, 許したりしようとしない
- 周りに促されて謝ったり, 許したりすることが多い
- 「3」「5」の混在する状況
- たいて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

3: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

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

- できそうもないようだと思先入観をもってしまい試してみようとするのが少ない
- 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
- 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
- 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

4: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

な ま え						男	興味・関心を強くもっていると思われること/得意そうなこと						
						女		留意が必要だと思われること/苦手そうなこと					
平成 年 月 日生まれ													
ねがい ねらい	誰とのことが多いですか (人とのかかわりの広がり)					子どもの姿	よく見かける 姿ですか	見えてくる課題/伸ばしたい姿					
	自分 1人	家 族	先 生	気の合う 友達(人)			大抵 の 友達		少 多				
情緒安定 適応 人間関係 創造性				1	2	~5		たのしく遊ぶ					
集中力 こだわり 目的意識								一つの事に じっくり取り組める					
見通し 期待感 主体性								さっさと準備できる					
見通し 充実感 公共心								さっさと後始末, 片付けできる					
状況判断 注意力 模倣する力								周りの様子を よく見ている					
規範意識 期待感 自己主張と抑制								順番を待てる					
自己主張・抑制 情緒安定 表現力								けんかをする					
信頼関係 理解力 コミュニケーション能力								目を合わせて 話を聞ける					
表現力 信頼関係 コミュニケーション能力								自分から話しかけられる (尋ねる・思いを伝える)					
情緒安定 人間関 係 自己肯定感								笑顔で過ごす					