

幼小連携の取り組みに関する一考察

—小学校教師の長期研修に着目して—

片岡 元子

(幼児教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

A Study of the Cooperation between Kindergartens and Elementary Schools: Focusing on the Long-term Training of Primary School Teacher

Motoko Kataoka

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 幼児と児童の交流，教員同士の交流，教育課程の編成に関する連携など，数字の上では幼小連携が推進されている中で，依然として教育・保育についての相互理解が深まりにくい現状もある。本稿では，一人の小学校教師の幼稚園での長期研修に着目して，その教師の学びと，配属園・置籍校の連携の取り組みを研究の対象とし，本実践研究の意義と今後の幼小連携の取り組みの方向性について検討する。

キーワード 幼小連携 小1プロブレム 長期研修 異文化交流 教育観

I 問題と目的

近年，幼小連携の研究が注目されるようになった背景には，小学校に入学したばかりの1年生が，授業中に私語や立ち歩きといった自己中心的な行動を取ることで学級が長期間機能しない，いわゆる「小1プロブレム」があると言われている。当初は，「幼児期に躰ができていない」，「幼稚園で自由保育を行っているからだ」などと，幼児期の教育に対する批判が大きく取り上げられていた。その後，両者の教育には，教育課程編成の考え方や教育方法などに大きな段差があることが指摘されるようになり，中央教育審議会の答申にも，「遊びを通して学ぶ幼児期の教育活動から教科学習が中心の

小学校教育以降の教育活動への円滑な移行を目指し，幼稚園等施設と小学校との連携を強化する」¹⁾「小学校での学習や生活への適応の課題を含め，小学校教育との円滑な接続を図り，幼稚園における教育の成果が小学校につながっていくことが大切である」²⁾などと示された。その間，全国で様々な実践研究も行われ，平成20年，小学校学習指導要領，幼稚園教育要領，保育所保育指針それぞれに連携の重要性が位置づけられた。さらに，各地域における連携の取り組みを紹介した実践事例集³⁾，幼小の接続における教育課程の編成や指導計画の作成にも言及した報告書⁴⁾も取りまとめられている。

このような流れの中で，各自治体では様々な研修会や研究会を開いたり，取り組みの指針と

なる事例集やリーフレットを作成したり、互いの教員の長期にわたる派遣研修や人事交流などを行ったりして推進を図ってきた。これらは、幼小連携の取り組みにとって大きな追い風となり、幼児と児童の交流活動や教職員の合同研修、さらには接続期のカリキュラム編成などが推進された。平成24年度の文部科学省の幼児教育実態調査⁵⁾によれば、幼児と小学校児童の交流を行った幼稚園は、全体の75.8%（公立幼稚園95.7%、私立幼稚園64.2%）に登り、4年前の同調査⁶⁾の55.6%（公立幼稚園72.6%、私立幼稚園44.6%）より、約20%増加している。同様に、教員同士の交流についても、54.6%（公立幼稚園69.2%、私立幼稚園45.1%）から72.2%（公立幼稚園90.3%、私立幼稚園61.5%）へと増加している。また、教育課程の編成における連携も、平成20年度の調査によれば、その実施がわずか16.1%（公立幼稚園22.8%、私立幼稚園11.8%）であったのだが、平成24年度の調査では、49.3%（公立幼稚園63.8%、私立幼稚園40.8%）へと大幅に増えており、取り組みが推進されていることは明らかである。

この間、各地域における保幼小の交流活動の実施や教職員の合同研修等の開催、スタートカリキュラムの編成や実施などにかかわる多数の実践研究の成果が報告されている。また、小学校1年生が感じる段差や困り感に焦点を当ててその支援について明らかにしようとする研究（椋田他⁷⁾、幼小連携や小1プロブレムを視野に入れた小学校低学年教員の専門性についての検討（田中⁸⁾）なども見られる。一方で、幼小の接続に焦点を当てた実践研究も広く行われ、特にお茶の水女子大学附属学校園では、「接続期」に着目し、「滑らかな接続」と「適度な段差」というキーワードで研究を進めている^{9) 10)}。その他、幼小連携や接続に関する研究は、多岐にわたっている。

筆者は、小学校、幼稚園の教職経験が有り、異校種への転任による教員としての在り方に戸惑いや葛藤を味わう中で身をもって幼小の違いを感じてきた。また、平成20年の幼稚園教育要領・小学校学習指導要領の改訂以前から、それ

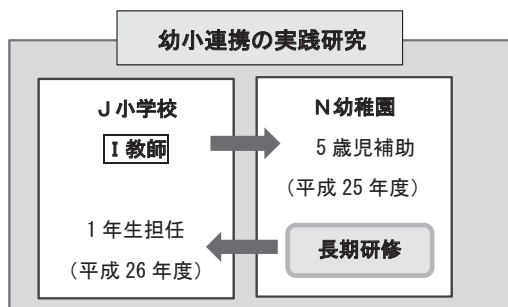
ぞれの立場で幼小連携の実践研究を行ってきた。そんな筆者には、連携の取り組みやそれに係る研究が推進されているにもかかわらず、依然として、幼稚園等施設と小学校との連携が図られているという実感を得ることができない。これは何故だろうか。

以上のような問題意識にたち、本研究では、幼小連携の取り組みの意義と今後の方向性について明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

1 実践研究への関与観察

本研究では、N幼稚園で1年間の長期研修を行ったJ小学校のI教師の学びと、両校園の実践研究における連携の取り組みを研究の対象とする。



平成25年度、J小学校のI教師は道路をはさんで隣接しているN幼稚園で1年間の長期研修を行うことになった。1年間幼稚園にて勤務をしながら幼児教育への理解を深めるとともに、小学校教育との連携・接続についての実践研究を行い、翌年には小学校に戻るというものである。長期研修制度については本稿では詳しく触れることはないが、例えば山口県では、平成16年度から実施されており、現在もその取り組みが継続されている¹¹⁾。香川県においても、平成22年度から幼小連携の推進のための施策の一つとして実施されている。

当初、I教師は、予想せぬ人事に「何故、私が幼稚園に行かなければならないのか。幼稚園で、何をすればよいのか」と動揺を隠せない様子だった。このとき、N幼稚園においても、

「1年間小学校の先生が来て研修をする」ことに対して、大きな不安を感じていたと言う。5歳児担任として直接I教師とかかわることになったY保育者は、後に、「一日中、小学校の先生が保育室にいるなんて、大変なことになったと感じた」と話した。この長期研修に併せて、J小学校とN幼稚園は、幼小連携の実践研究を行い、翌年には市内での研究発表を行うことになった。

筆者が関与したものは以下である。

年月日	関与の内容
平成25年 7月17日	N幼稚園保育参観
平成25年 8月7日	N幼稚園園内研修参加
平成26年 1月29日	N幼稚園園内研修参加 N幼稚園・J小学校合同研修参加
平成26年 4月28日	J小学校1年生参観
平成26年 5月7日	J小学校1年生参観
平成26年 6月20日	N幼稚園・J小学校合同研修参加
平成26年 6月25日	1年生・5歳児交流活動参観 (N幼稚園にて)
平成26年 8月18日	N幼稚園・J小学校合同研修参加
平成26年 8月22日	M市幼小保連絡研究協議会参加

2 資料収集、整理及び考察

I教師の長期研修と両校園の実践研究に関与しながら観察した記録、研究の取り組みを記した様々な資料、両校園の教師や保育者の語りなどを、時系列にまとめていく中で、本実践研究の意義について考察し、今後の幼小連携の取り組みの方向性を探っていく。

なお、本稿においては、幼稚園教員を保育者、小学校教員を教師と記述する。Iについては、幼稚園での長期研修中もI教師と記す。

III 研究の内容

1 N幼稚園での取り組み（平成25年度）

まず、N幼稚園での取り組みについて平成25

年度の実践を中心に考えていく。N幼稚園は、園長、教頭、5歳児担任のY保育者を除くと、ほとんどが20歳代の経験が浅いかもしくは非常勤の保育者であった。幼小連携の実践研究を進めていくことと同様に、園内研修の充実の中で若手保育者の資質向上を図っていくことが喫緊の課題であった。

(1) 研究の視点をもつ

平成25年8月の園内研修の時、5歳児担任であり、かつ現職教育担当のY保育者から、研究の方向性についての資料■01が示された。その中には、次のように記されている。

■01 N幼稚園 園内研修（H25.8.7）資料

「子どもの健やかな育ちを支える教師の資質向上と幼小連携の取り組みについて」

- 今年度、本園の子どもたちに育てたい力
伝える・聴く・感じる・
考える・行動する・調整する

(略)6つの育てたい力の中でも特に「聴く力」に視点を当て、育ちの過程とそのために必要な教師の支援について改めて考えていくこととした。若年教員の資質向上を目指す取り組みでもあるため、具体的な事例(日々の悩みなど)を持ち寄り話しあっていく中で、明らかにしていきたいと考えた。

その中で、子どもの育ち(学び)が小学校以降の生活へどうつながっていくのか、どうつなげていくのか考えていく、ということに取り組んでいこうと思っていたのですが、考えていくうちに学びの基盤はやはり、主体性→自ら心動かし遊び込むこと=幼稚園教育の基本ということに返り、そうすると、「聴く力」という窓口は狭すぎると感じました。

遊びの中で、“このような力が育っている”“そこにある環境や教師の支援”をI教師に伝えたり、一緒に考えていったりすることが、接続期に大切なことへとつながっていくのではと考えています。

(抜粋及び下線：筆者)

上の資料から3点のことについて述べる。

1点目は、幼小連携の研究に取り組むに当たって、N幼稚園で子どもたちに育てたい力を6つ挙げた中で、特に「聴く力」に視点を当てたことである。「聴く力」を窓口にしようと考えた背景には、N幼稚園の子どもたちが、人の話をあまり聞くことができないという実態があったのかもしれないが、むしろ小学校からの要望による影響が大きいのではないと思われる。小学校の教師がよく口にする言葉の中に、「入学してきた1年生は、教師の話聞くことができない」「45分間椅子に座っていることができない」の2つがある。学級集団での教科学習が始まる小学校において、小学校教師の困り感がそこにあると言う。その言葉の後には、必ず「入学するまでに、45分間椅子に座って、人の話が聞けるようにしてほしい」という要望の言葉が続く。つまり、N幼稚園の保育者集団も、小学校からの要請を日頃より感じており、それに応えていきたいと考えたのではないか。

2点目は、N幼稚園が幼小連携の実践研究に取り組むに当たって、大きな揺らぎを感じていたことである。一度は、「聴く力」に視点を当てたのだが、そのことに対する迷いが生じている。「聞く」ではなく「聴く」にこだわり、「聴く力」に視点を当てようと考えたが、その妥当性についての確信が得られていなかったのだろう。後半では、経緯は示されていないが、幼稚園教育について考えたときに、「この窓口は狭い」と述べている。

そして、3点目は、新たに示された視点が、「自ら心動かし遊び込むこと」という幼稚園教育の基本的な考えであったことである。そのことを、I教師に伝えていきたいと考えたのは、幼稚園で共に生活しているI教師に、遊びにおける子どもたちの学びや保育者のかかわり等を説明し、理解を得ることが困難であったからかもしれない。また、経験の浅い保育者集団であるN幼稚園において「遊び」の重要性に対する認識のズレがあったからかもしれない。

いずれにせよ、I教師を迎えたN幼稚園の実践研究はスタートした。

(2)「保育者がさせたい保育」から「子どもがやりたいを大切にしたい保育」への転換

■01の資料が示された研修日に、若手保育者の事例研修も行われた。保育の中で困っていることや気になっていることについて話し合うものである。終始和やかな雰囲気で行われ、園全体で若手保育者の資質向上を図っていききたいという思いが感じられた。次は、2年目のM保育者から提出された事例である。

■02 M保育者の事例（3歳児7月）

積み木でおまつりごっこを楽しんでいたKたち。その隣でSは、ままごとを始めた。突然Sがステージの横にやってきて、何も言わずに、積み木をままごとコーナーに運び始めてしまった。踊っていた子どもたちは「やめてよ!」「壊さんといて!」と口々にSに訴えているが、Sは全く聞こうとせず、勝手に運び続けている。「Sちゃん、待ってよ!お友達がここで使っているよ。」と教師が仲介に入ると、Sは「これが欲しいん!」とやっと自分の思いを教師に伝えてきた。まずは受け止めてSの思いを落ち着けてから、「一生懸命お友達が『やめて』って言っているの聞こえてるかな?『貸して』って言ってみたかな?」と聞いてみた。『だって、使いたいのに』と思いを通そうとする。一緒に「貸して」と言うと、Kが積み木をひとつくれたが、「これと違う」とSは、気にいらぬみたいだ。積み木は先に使っていた子が優先というルールを再度知らせても「いやだ!いやだ!」と言ってステージの横で感情を爆発させていた。(略)

相手の言葉や思いを聞いたり、知ったり、受け入れることができるようになってほしいと思い、その都度伝えているが、まだまだそんな姿が少ない。教師はどのようなかかわりをしていけばよいのか。

(中略：筆者)

M保育者は、日頃からS児の自分勝手な行動に手を焼いているという話しぶりだった。一生

懸命S児にかかわろうとしているが、S児には伝わらないもどかしさを嘆いていた。保育者集団は、M保育者の奮闘ぶりに共感し、M保育者の思いに寄り添いながら話し合いを進めていた。

筆者は、この事例は、「このような子どもになってほしい」という保育者の願いと、目の前の子どもの現実の姿とのズレに戸惑う若手保育者の葛藤を描いていると感じた。M保育者は、相手の言うことを聞いたり受け入れたりすることができないS児の行動に困惑しているのだが、実は、S児の「積木が欲しい」「積木で遊びたい」という思いに耳を貸そうとしないのはM保育者自身である。このことに気付かぬままに、「私はS児にどうかかわればいいのか」と悩みながら記録を書き綴っていた。ただこれは、M保育者がS児のことをよく見ていないということではない。むしろよく見ているからこそ、このような記録を書くことができた。しかし、いわゆる「気になる子」をどうにか指導したいと願い見つめた時、S児のよくない姿にばかり目が向いてしまったのである。S児の言動を見取り詳細な記録を起し、指導しようとするほど、このようなジレンマに陥り両者の間に溝が生じすれ違っていく。

このような状況において、多くの保育者や教師は、我が身を振り返ることが難しい。しかし、M保育者はこの研修の後、自身の子どもの見方について変化があったと語っている。「事例研修を行って、子どもに『～させたい』という思いが強かった自分自身に気づき、子どもの主体性や意欲を大切にしたい保育をしていきたいと思った」と。N幼稚園においても、その後、遊びの中で子どもの思いを全保育者で見取りながら記録を重ねていくこととなった。

以上のように、N幼稚園での幼小連携の実践研究の取り組みは、まず一人一人の子どもを丁寧に見ていこうとすることから始まった。

(3) 幼児教育の見直しを図ることに

若手保育者の資質向上を図っていく取り組みは、I教師を含めた保育者集団で、幼児教育の基本を共通理解していく機会となっていった。

M保育者が子どもと共に、自身の保育実践を模索し奮闘している姿が、保育者集団を保育の基本に立ち返らせてくれたのである。

一方、5歳児クラスの担任であるY保育者は、生活や遊びの様々な場面で、I教師から「なぜ、～するのか」と保育者のかかわりについて尋ねられたと言う。何度も5歳児を担任した経験のあるY保育者は、その都度、自身の実践に対する説明責任を果たすことを求められた。それは、Y保育者にとっては、長い経験の中で当たり前になってしまっていた保育をもう一度見直す機会となり、また、言葉で幼児教育が大切にしていることを説明しなければならない機会となった。I教師という背景の異なった異文化が幼稚園に存在することで、新たな目で幼児教育を再考することができたと言える。

つまり、N幼稚園にとっての幼小連携の実践研究は、自園の保育の振り返りを生み出し、そのことが保育者集団の協同性の構築にもつながったと言える。

2 接続カリキュラムの編成

続いて、接続のためのカリキュラム編成について述べる。

N幼稚園とJ小学校では、本実践研究の中心課題として、接続のためのカリキュラム編成に取りかかった。幼稚園5歳児後半と小学校1年生入学時期のカリキュラムをそれぞれ編成していく作業だった。

ここでは、主に小学校のスタートカリキュラムの編成について述べる。

(1) 教師のためのカリキュラム

スタートカリキュラムとは、平成20年の学習指導要領の改訂により教科「生活」の解説に示された文言である。小学校学習指導要領解説生活編¹²⁾には、「幼児教育との接続の観点から、幼児と触れあうなどの交流活動や他教科等との関連を図る指導は引き続き重要であり、特に学校生活への適応が図られるよう、合科的な指導を行うことなどの工夫により第1学年入学当初のカリキュラムをスタートカリキュラムとして

改善することとした」と記されている。さらに、合科的な単元構成により「児童が自らの思いや願いの実現に向けた活動を、ゆったりとした時間の中で進めていくことが可能となる。大単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的である」と記されている。

児童の思いや願いの実現、すなわち主体的な学習づくりが示されているが、学校生活や集団への適応にかかわる問題が指摘され、より早くスムーズに小学校生活に慣れることが望まれる中、そのためのカリキュラム編成だという側面も根強い。

次は、I教師が中心になって編成したスタートカリキュラム（案）の一部である。

■03 小学校1年生4月に経験する内容（生活・学習）（平成26年1月：J小学校スタートカリキュラム（案）より抜粋）

- ・朝の片付け、帰りの片付けの仕方を知る
- ・机の中、ロッカーの中の片付けの仕方を学ぶ
- ・トイレ（和、様式）の使い方、水の流し方を知る
- ・トイレやお茶は休み時間に済ませることを知る
- ・くつ箱の使い方を知る
- ・ふでばこ、お道具箱の中身と片付け
- ・廊下歩行（右側通行）
- ・整列（背の順、出席番号順）
- ・健康観察の返事の仕方を知る
- ・掃除の仕方を学ぶ（ほうきの掃き方、ちりとり
の使い方、ぞうきんのしぼり方）
- ・体育時の着替え、給食時の着替えの仕方を学ぶ（素早く、自分で衣服の着脱ができる）
- ・給食の配膳・片づけの仕方、食べ方、手洗い、
歯磨きの仕方を学ぶ
- ・防災ずきんのかぶり方、しまい方を学ぶ
- ・あいさつ、返事の仕方「はい、～です」
- ・姿勢を正して、目を見て聞く
- ・鉛筆の持ち方
- ・自分の名前を書く
- ・1～10までの数
- ・遊具の使い方

（下線：筆者）

最初に編成されたスタートカリキュラム（案）から、4月に小学校1年生が経験する内容（生活・学習）を抜粋したものである。実に19の項目が小さな字でぎっしりと列記されていた。確かに小学校での新しい生活や学習に適応していくためには身につけなければならないものばかりである。岡本¹³⁾は、現在の社会を代表する性質として、教育の場での「能力主義」をあげ、「一人で早くできるようになること」を目指した教育の在り様を指摘している。ここに列挙されたものも、まさにそのことを物語っている。体育や給食の時には、素早く自分で着替えができるようにならなければならないのである。このカリキュラムを眺めていると、1年生の担任教師も大変だが、1年生はもっと大変だろうとため息が出そうになる。入学したばかりの1年生が、「小学校は忙しい」とよく口にする。大いに納得する言葉である。

I教師は、新しい生活への適応を強く意識してスタートカリキュラムを編成したため、身につけなければならないことが数えられないくらい挙がってきたのだろう。小学校1年生を何度か担任したことのある教師は、入学時に子どもたちに指導すべきことが経験値として頭の中に入っていると言う。それらを改めて列挙していくと、■03のような内容になる。そして、担任教師は、日々の生活の中で、この内容が身についたかどうか、つまりできるようになったかどうかを評価していく。その結果、「片付けが上手にできない子」や「なかなか片付けができずに時間がかかる子」などが目につき、「できるようになる」ための指導が繰り返されることになる。

確かに、生活や学習の仕方や集団での生活のルールを知ることにより、その場にふさわしい振る舞いができるようになることは重要である。そのことで、子どもたちが安心して学校生活を送れるようになる。しかし、そのことだけが、小学校に適応していくために必要なことではない。むしろ、この時期にこそ大切にしていきたいことがある。このことについては、次節において述べる。

I 教師は、このカリキュラム（案）を提案するとき、「つくってはみたんだけど・・・」と口ごもり、何か自分でも納得がいかない様子だった。そして、「1年生は小学校が楽しいと思えないような気がする」と続けた。このカリキュラムは、1年生を早く小学校の集団生活に適応させるための、教師による教師のためのカリキュラムであった。後にN幼稚園とJ小学校で取りまとめられた実践研究の要項¹⁴⁾には、このカリキュラムについて、「チェックリストのようになっている。達成することを求めすぎている。『楽しい』『安心』がない。学校が楽しく思えないものになっている。」と説明している。これまでの指導内容を可視化したことにより、1年生の4月に盛りだくさんの指導を行っていたことや、自らの子どもに対する「評価のまなざし」に気付くことができたのだろう。さらに要項には、「接続を意識したにもかかわらず、子どもの姿より教師の思いが主体になってしまった」と続く。むしろ、接続を意識したからこそ、教師の思いが強くなってしまったとも言えるのではないか。

この後、N幼稚園とJ小学校は、I教師を中心に5歳児後半から小学校入学期までの連続したカリキュラム編成に取り組むこととなった。

(2) 子どものためのカリキュラム

改めて編成された接続期のカリキュラムには、「その時期の子どもの姿」と「育てたい子どもの姿」（豊かにかかわり、育ち合い学び合う子ども）が示された。スタート期の子どもの姿については、次のように記述されている。

■04 スタート期の子どもの姿（平成26年6月：J小学校スタートカリキュラムより抜粋）

- ・新しい環境に戸惑っている。
- ・学校生活への期待感や学ぶ意欲をもって登校している。
- ・構成人員が変わってしまっているため、話し合ったり、協力し合ったりする活動が成立しにくい。

- ・知っている歌を歌ったり、好きな遊具で遊んだりすることを楽しむ。
- ・教師のそばに来て、気になることや自分のことを話すことができる。
- ・小学校のきまりを守ろうとしている。
- ・言葉でうまく伝えられずにトラブルになることがある。

■04からは、入学期の子どもの姿を、多面的に捉えていることが読み取れる。「戸惑っているが、期待感や意欲をもっている。」「クラス集団としての話し合いは十分には行えないが、教師に対して自分のことを話すことはできる。」「きまりを守ろうとはしているが、トラブルになることも多い。」のように、ポジティブな表現とネガティブな表現の間で揺れている。I教師は、育とうとしている面と、まだ十分ではない面を広がりや奥行きをもって見ようとしているのである。

ここで、注目したいのは、「きまりを守ろうとしている」という言い回しである。「きまりを守る」「きまりを守れない」ではなく、「きまりを守ろうとしている」は、今、子どもが「しようとしている」姿を表現している。守ろうとしているが、守れるときもあれば、結果として守れないときもある。これが、子どもの姿である。しかし、「きまりを守ろうとしている」と捉えることで、結果として守れなかった時にも、「なぜ、守れないのか？」と頭ごなしに叱責することはなくなるだろう。子どもは守ろうとしたが、結果として守ることができなかったのだから、「今度は、守れるようにしようね」と励ますことができる。

前述の■03に示されている経験する内容は、子どもたちが「しようとする姿」ではなく、できるようになるべき姿が挙げられていた。つまり、できないことができるようになることが大切なのであり、「しようとしている姿」を求めていたのではない。この文末の変化は、一体何を意味するのだろうか。おそらく、幼稚園での1年間の研修を終えたI教師の目には、入学してきた1年生の姿が、■04のように見えるようになったということではないだろうか。これらは、I教師が、日々の1年生との生活の中で

捉えたありのままの子どもの姿である。つまり I 教師自身の子どもを見る目や姿勢が変化したことを物語っている。

子どもたちは、小学校入学に当たって、嬉しい気持ち、楽しみな気持ち、期待感や憧れで胸を膨らませている。しかし同時に、新しい先生や友だちとの出会いや、小学校の環境や生活に対する不安や緊張感も抱えている。このような様々な気持ちを抱きながら、小学校の生活がスタートする。

■05は、5歳児の多くが修了間近に歌った経験のある『ドキドキドン！1年生』^{*1}の歌詞である。

■05 ドキドキドン！1年生

作詞：伊藤アキラ 作曲：桜井 順
1 サクラ咲いたら一年生 一人でいけるかな 隣に座る子いい子かな 友だちになれるかな 誰でも最初は一年生 ドキドキするけどドンと行け ドキドキドン 一年生 ドキドキドン 一年生
2 チョウチョ飛んだら一年生 カバンは重いかな 眠たくなったらどうしよう 給食はうまいかな みんなも同じ一年生 ドキドキするけどドンと行け ドキドキドン 一年生 ドキドキドン 一年生
3 ヒバリ鳴いたら一年生 帽子は似合うかな 雨の日風の日平気かな 勉強もするのかな 心臓押さえて一年生 ドキドキするけどドンと行け ドキドキドン 一年生 ドキドキドン 一年生

嬉しい気持ちと不安な気持ちの狭間で揺れ動く子どもの心情が表現されている。「嬉しい」と「不安」この2つの気持ちが行ったり来たりしながら、新しい生活がスタートする。そのとき、「ドンと行け」と自分自身を奮い立たせながら頑張ろうとする。I 教師が、このような子どものこころもちを感じられた時、■04のような子どものためのカリキュラムが立ち上がってきたのであろう。前掲の要項には、連続したカリキュラム編成にあたり、「子どもの目線に立って考えていこう」とわずか1行の説明がある。「子どもの目線に立って考える」、当たり前のことだがなかなか難しいことである。教師のためのカリキュラムが、子どもの視線に立った

カリキュラムへと見直される過程に、N幼稚園とJ小学校の実践研究の意義を見出すことができる。

次節では、I 教師の入学期の実践を具体的に考察していく。

3 J小学校入学期の取り組み（平成26年度）

（1）小学校入学期の環境を考える

～子どもの居場所づくり～

① 「にこにこタイム」

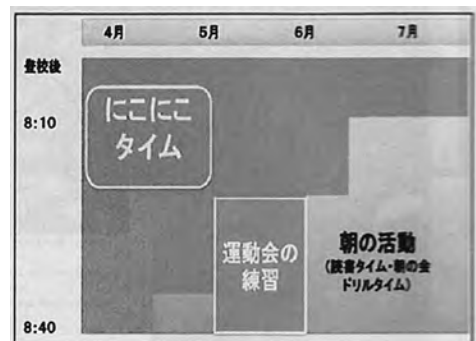
1年間の長期研修を終え小学校に戻ったI教師は、1年生を担当することとなった。初めての1年生担任ではなかったが、「入学式は、今までにない感動を覚えた」と語った。入学までの育ちに何らかの関与をして迎えた晴れの日、子どもや保護者と同じようにI教師にも経験したことの無い感動を与えようだ。

ここでは、I教師の「にこにこタイム」の実践を中心に取りあげて考えていく。「にこにこタイム」は、入学期の子どもたちに学校生活に対する安心感を与え、教師や友だちとの人間関係づくりをめざしたものである。前掲の要項には次のように説明されている。

■06 安心感・人間関係づくり

～「にこにこタイム」～

「にこにこタイム」は、登校してから1時間目が始まる8時40分までの時間（10～30分）に実施する。子どもたちが自分のしたい遊びを選び主体的に取り組む。また、学級全体での活動も取り入れる。



入学直後の4月上旬から、夏休み前まで行われ、その時間が少しずつ短縮されている。全国の小学校で同様な取り組みが実践されており、多くの教育的効果が報告されている。J小学校での実施に当たっては、1年生の教室等の環境整備、校内の教職員の共通理解、保護者への説明などいくつかのハードルがあったと言う。

② 「にこにこタイム」を環境の視点で考える

では、J小学校の「にこにこタイム」の実践を「環境」をキーワードにして考えていく。

まずはじめに「環境」についてふれておく。



「幼稚園教育要領」¹⁵⁾には、「幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と示されている。さらに、「教師は、幼児と人やものとのかわり合いが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない」と続く。「保育所保育指針」にも同様なことが示されており、幼児期の教育においては、教師のねらいや願い

を環境に込めて、子どもたちが主体的にかかわることを通して育ちを支えていくことは、周知の事実である。

一方、小学校においては、「小学校学習指導要領総則」¹⁶⁾を検索してみると、「環境」という言葉は出てくるが、「環境の保全」や「生活環境」という文脈で使用されている。平成20年の改訂で示された言語活動の充実にかかる頁に「言語環境の整備」というフレーズが使われているが、幼稚園教育のように、環境を通じた教育であるという意味合いではない。

このように、小学校教育ではあまりなじみのない「環境」を1年生の本実践を読み解くキーワードにするのは、「環境を通じた教育」、つまり幼児教育の特性を1年生の教室に取り込むことで、子どもが主体的に動き出す姿を支えていく実践だと考えたからである。では、具体的に実践を見ていく。ここでは、幼稚園教育要領に示されている「物的環境」・「空間的環境」に、「時間的環境」、「人的環境」の2つを加え、4つの視点で考える。

■07 環境の4つの視点で「にこにこタイム」を考える（参観の様子から）

	内容	メリット
物的環境	ドミノ 絵本 折り紙 あやとり お手玉	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで慣れ親しんだものなのでかかわりやすい。 ・ものにかかわることで、友だちとのかかわりが生まれる。 ・友だちと楽しさを共有する。 
空間的環境	遊びのコーナー 絵本のコーナー 敷物を敷いた空間 低いテーブル 段差のある集う空間	<ul style="list-style-type: none"> ・自然と子どもたちが集まる。 ・敷物を敷いた床に座り込むことで子ども同士の距離が近づく。 ・くつろいだり気持ちを落ち着かせたりする。 ・ゆったりとした雰囲気生まれる。 
時間的環境	にこにこタイムの設定	<ul style="list-style-type: none"> ・登校後一人一人のペースで、身の回りの始末ができる。 ・登校と学習の気持ちの切り替えができる。
人的環境	I教師	<ul style="list-style-type: none"> ・一人一人のペースにあわせて声をかける。 ・子どもとおしゃべりを楽しんだり、一緒に遊んだりすることで信頼関係がつけられる。 ・子どもの様子や人間関係を把握することができる。

教室の外のオープンなスペースに置かれた折り紙やドミノ、絵本などは、子どもたちにとって馴染みがあり、自分からかかわっていきやすいものばかりである。そのようなモノとのかかわりを通して、子どもたち同士の関係が生まれていく。また、段差のある台や敷物を敷いた空間は、教室にある自分の椅子や机とは違ったかかわり方を生み出す。敷物の上に座り込んだり、絵本やおもちゃを囲んだりして集うことにより、子どもたち同士の距離が近づいていく。体が触れあうことで親しみの気持ちを持ち、心が開放されていく。さらに、登校から授業までの間にクッションとなる時間帯があることで、身の回りの始末に時間がかかる子どもに声をかけたり、宿題や連絡帳などの提出物を集めたりすることができる。「小学校は忙しい」という1年生の時間に追われる感覚を少しでもやわらげることができるとともに、I教師自身にも気持ちの余裕を与える。I教師は教室の前でゆったりと構えて、片付けをしている子どもたちの様子を見たり、おしゃべりを楽しんだり、時には遊びの輪に加わったりしている。一見無駄に見えるようなこのひとときが、教師と子どもたちとの関係をつくっていく貴重な時間を感じられる。登校後のわずかな時間ではあるが、子どもたちにとってもI教師にとっても、新しい生活をスタートさせるための基盤づくりのひとときとなっていた。

ただし、以上のような時間設定を行い、モノや遊びの空間を整えさえれば、1年生が安心して小学校生活をスタートできるかと言えばそうではない。そこには、子どもたちの心の動きをじっと見守っている教師の存在が不可欠である。続いて教師のかかわりについて考える。

(2) 教師のかかわり

「にこにこタイム」の実践を人的環境の視点で考える。I教師の存在である。次の事例は、「にこにこタイム」でのケントの様子をI教師が記録したものである。

■08 リカちゃんをよんでくる ～ケントの変容～

ケントは、入学当初、不安そうに登校してきたが、「にこにこタイム」では、折り紙やあやとりなどの遊びをしていた。ケントがつくったものを見せてくれたとき、「すごい」「上手にできたね」と言葉をかけると、笑顔が見られた。しかし、友だちに自分からかかわることができず、一人で遊ぶことが多かった。そんなケントが、ドミノで遊ぶようになった。すると、少しずつ友だちとのかかわりがもてるようになってきた。ある日のこと、ドミノをしていたケントがドミノを並べ終えて、「できた」と担任に伝えてきた。そこで、「がんばったね。今から倒す？見よるよ」と声をかけたが、ドミノ倒しを始めようとしない。どうしたのかなと思っていると、ケントは、「リカちゃんをよんでくる」と教室に入っていった。その様子を見た周りの子が、「ケントくん、リカちゃんといっしょにドミノしよった」と教えてくれた。ケントは、二人で一緒につくったドミノだから、リカと一緒に倒したいと思ったのだろう。ケントは、リカと一緒に、そっとドミノを倒した。

I教師は、入学直後からケントの友だちとのかかわりを心配していたようだ。そのケントが、ドミノで遊ぶことを通して友だちとのかかわりを広げ、楽しさを共有していった。このような一人一人に対する丁寧な見取りをしていくことが、新しい環境の中で主体的に動き出そうとする子どもを支えていく。そして、子ども自身が、自分に小さな自信を感じられるようになり、少しずつ自己発揮できるようになっていく。

前節で述べたが、生活や学習の仕方やまわりを理解し守れるようになることだけが、小学校生活や集団生活への適応ではなく、自分から小学校の新しい環境にかかわっていかうとする意欲や心情を高めていくことこそ、大切にしていきたい。そのためには、不安な気持ちや戸惑い

の気持ちを受け止めながら、そっと背中を押してくれる教師の存在が何よりも重要である。

椋田ら¹⁷⁾の小学校1年生の環境への適応過程に関する調査によれば、小学校での不満カテゴリーの一つとして友だちができないなどの「人間関係の悩み」を挙げている。そして、小学校1年生が入学前にもつ「対人関係」に係る不安が入学後も継続していく場合と解消していく場合があり、不安が解消されることにより、学校生活が充実していくことを指摘している。

心の許せる友だちの存在を得たケントは、これから小学校で出合う新しい出来事に対しても自分からかかわっていきこうとするだろう。

IV 総合考察

1 N幼稚園とJ小学校における実践研究の考察

ここまで、I教師の長期研修に着目して、N幼稚園とJ小学校の実践研究の経緯を省察してきた。1年以上にわたる取り組みを、①N幼稚園での取り組み、②J小学校での取り組み、③接続期のカリキュラム編成の3点から振り返ってみる。

まず、①N幼稚園での取り組みについてである。N幼稚園では、I教師という異なる視点をもった小学校教師が保育に参入してきたことで、幼稚園教育をもう一度見つめ直すことができた。小学校教育への連携・接続を考える時、とかく、5歳児後半の保育に焦点が当たり、いわゆるアプローチカリキュラムに該当する時期の保育をどう見直すかという議論に陥りやすい。その結果、就学を視野に入れた保育の展開、入学準備のための保育に傾倒していく。N幼稚園においても当初は、「聴く力」に視点を当てた研究を行うつもりだった。小学校で教師の話の聞くことができる力を身につけられるような保育実践を探っていこうとしたのである。しかし、N幼稚園では、I教師の参入により、ベテラン保育者は、当たり前になっていた自身の保育を、また、若手保育者は幼稚園教育の基本を再確認する機会を与えられ、5歳児担任だ

けではない保育者集団全体の問題意識となった。そのため、3年間のスパンで子どもの育ちを捉え、幼稚園教育の基本である「遊び」をもう一度見つめ直し、自園の保育の充実を図ることができた。幼稚園教育要領に掲げられている「遊びを通した総合的な指導」は、幼稚園においては自明のことであるばかりに、かえって十分関心が払われていない現状もある。また、外部の人間（保護者や地域、小学校教師など）に、子どもたちの育ちにおける遊びの意義を言葉で説明することが難しい。そのような遊びの意義について、園全体で共通理解しようとすることができたのである。

次に、②J小学校での取り組みである。J小学校では、1年生入学期の生活の見直しを図った。単学級だったことや、教室に隣接した1教室分くらいのオープンスペースを使用できたことなど、実践上の好条件はあったものの、校内の理解を得るには時間が必要だった。ただ、その成果は子どもたちの表情や学級の雰囲気表れていた。入学1か月後の教室は、温かく居心地の良い空間となっていた。■08のケントは、保育所での欠席が多く心配されていたが、入学後は1日も休まずに登校しているという。また、学級が落ち着いているため、教科の学習にも前向きに取り組んでおり、保護者アンケートによれば、多くの保護者がこの取り組みに対して好意的である。このような1年生の状況が、学校の教師集団の意識をも変容させた。J小学校の管理職は、後に、「にこにこタイムは新しい取り組みだったから、本当は不安だった」最初は、入学した1年生を幼稚園みたいに遊ばせたりしていいのかと否定的に捉えていたが、子どもたちの様子を見ていたら、一人一人に居場所があるということが重要だと感じた」と語っている。

そして、このような取り組みの中で、③接続期のカリキュラム編成が行われた。このカリキュラムは、N幼稚園とJ小学校の子どもたちの学びの履歴であり、子どもたちを支えてきた保育者や教師の実践の履歴である。当初N幼稚園とJ小学校で別々に編成されていたものが、

教師のための「させたい」カリキュラムである
とすれば、両校園で見直されたものは、子ども
の目線に立った子どものためのカリキュラムだ
とも言える。

お茶の女子大学附属学校園では、幼小の「接
続期」を「人との関係や周囲の環境が大きく変
化することに伴い、子どもたちの戸惑い・不
安・期待・緊張などを、教師が丁寧に受け止め
支えながら、教師や友だちとの豊かなかわり
を基盤に、主体的に学ぶ姿勢を育む期間¹⁸⁾と
捉えている。接続期のカリキュラム編成は、ま
ずは、子どもたちの戸惑いや不安などを丁寧
に受け止めていくことが重要である。形として編
成することが目的ではなく、編成することを通
して、互いに子どもの実態を語り合ったり、保
育や教育について意見交換したりする過程が大
切である。

本稿においてはふれることができなかつた
が、子どもたち同士の交流活動もまた重要で
ある。ただし、地理的な条件や地域の実態等が異
なるので、どこの学校園においても実践できる
わけではない。また、ややもすれば、非日常の
イベント的な交流だったり、お客さんのように
受け身での参加だったり、あらかじめ決められ
たグループでの活動をこなしていったりするも
のが多いのも事実である。それらは、大概、教
師や保育者の主導で行われがちである。しか
し、N幼稚園とJ小学校の取り組みは、今ある
教育や保育の中に互いのねらいを重ねて無理な
く実践することも可能であることを示唆してく
れた。

2 N幼稚園とJ小学校における実践研究の意 義と今後の幼小連携の取り組みの方向性

以上のことから、N幼稚園とJ小学校におけ
る実践研究の意義と今後の幼小連携の組み
組みの方向性について2点述べる。

まず、1点目は、N幼稚園の保育者やJ小
学校の教師が、自らの教育観や子ども観を問
い直したことである。

小学校教師として20年以上のキャリアをも
つI教師は、長期研修により幼稚園教育に直接
ふ

れ、一人一人の子どもの育ちに寄り添うこと
や遊びの中にある子どもたちの学びに気付く
ことで、自身の教育観や子ども観を大きく変
容させた。N幼稚園とJ小学校における接続
期のカリキュラム編成の過程は、I教師自身
の変容が映し出されたものであった。

また、N幼稚園の保育者たちも、I教師の
姿から小学校教育にふれ、そのことを通して
自園の保育や自身の幼児教育に対する考え
方を見つめ直すことができた。同時に、J小
学校の教師もまた、研修を終えて小学校に
戻ってきたI教師の学級経営や子どもたち
へのかわり方から、1年生だけではなく小
学校教育全体においても大切にしなければ
ならないことを感じ取っているようだった。

このように考えたとき、幼小連携の取
組みは、いわゆる「接続期」に焦点を当て
て保育・教育を見直すことと同時に、幼
児期から児童期にかけての長いスパンで
子どもの育ちを捉え、互いの保育・教育
の有り様を見直していくこと、この2つ
の時間軸で考えることが大切である。「接
続期」に焦点化することで、子ども
たちの生活環境の変化に対する具体的
な援助や工夫が見いだされるメリッ
トは十分に承知しつつ、同時に、も
っと大局的に両者の保育・教育を
ながめてみる視点も必要であろう。教
育観や子ども観が異なる幼小の異文
化の遭遇が、これまで当たり前とし
て捉えられてきた自校園の教育の
在り方を見つめ直すきっかけになる。
そのことが、それぞれの独自性を
生かした教育の充実につながって
いけようし、接続期の保育・教育
の在り方にも具体的な示唆を与えて
くれるだろう。そして何よりも、
保育者と教師の教育観や子ども観
を変容させるきっかけにもなるだ
ろう。今回、I教師の学びの姿を追
いながらこの点が一番強く印象に
残ったことである。

2点目は、この実践研究が「子ども
の視点に立った取り組み」になった
ことである。

そもそも、この研究が行われるよ
うになってきたきっかけは、「小1
プロブレム」の出現だと言われて
いる。小学校1年生が、集団生活
に適應することが難しくなっている
現状の中で、

より早くスムーズに適応させるための対応策としてカリキュラム編成や具体的な実践が行われてきた。保育者は、「小学校に入学して困らないように」、小学校教師は「入学してきた1年生が少しでも早く小学校生活に慣れるように」と願い、連携の取り組みを行う。教師は、適応することが難しい子どもを「困った子ども」と呼ぶが、本当に困っているのは、どのように振る舞えばよいのか分からず戸惑っている子ども自身なのである。

I教師が、大きな不安を抱えて入学してきたケントの変容を綴った記録(■08)を書き起こしている。I教師のような視線に立ったとき、この取り組みの見え方は変わってくるだろう。新しい環境にかかわっている一人一人の子どもたちの身になって、小学校での生活がどのように感じられているのかを見取りながら適切な援助をしていくことが大切である。うれしさと不安が入り交じった気持ちで入学してきた子どもたちが、「自分の居場所」を得ることにより、少しずつ自分の世界を広げ新しい生活に慣れていく。そのプロセスを大切にす教師のかかわりこそ重要であろう。幼小連携においては、「教師の目から見た取り組み」から「子どもの目から見た取り組み」への変化が望まれる。

V まとめ

ここまで、I教師の長期研修での学びと、N幼稚園及びJ小学校における幼小連携の実践研究に参与しながら考察してきたことを踏まえて、今後の方向性について述べてきた。

幼小連携の取り組みは、5歳児の後半から小学校入学時期までの期間、いわゆる「接続期」に限定されたものにとどめず、幼児期から児童期への長いスパンで教育を捉え、自校園の教育の見直しを図ることのできる視点も併せもっておきたい。外国に出かけた人は、「外国に来たから、この国の様子が肌で感じられる」と言う。同時に、「外国にきたから、かえって自国のことがよく分かる」とも言う。異なった文化にふれることで、自分の文化がより見えるようにな

るのである。かつて筆者が幼小連携の実践研究を行っていたときに、当時の校長が「幼小連携は、異文化交流である」^{※2)}という話されたことがある。どれほど言葉を連ねても、相互理解することが難しい両者であるが、互いの教育・保育を知ることは、自らの教育観や子ども観を問い直し、自校園の教育文化をもう一度違った視点で見直すことができるチャンスだと言える。

また、実践研究が大人の視点に立った大人のためのものになりやすい現状から、子どもの目から見直すことについて指摘した。そこに取り組みを進めていくためのヒントがあるだろう。

以上、幼小連携の実践研究に参与しながら、取り組みの意義や今後の方向性を明らかにしてきた。本稿では、子ども同士の交流活動や教職員の合同研修、幼小の学びの連続性等についてはほとんど言及することができなかった。それらの点については今後の課題としたい。また、長期研修を行ったI教師の学びを部分的にしか取り上げることができず、研修期間及びその後のI教師自身の変容を詳細に分析することができなかった。毎月の報告書や最終報告書等を読み解いていくことにより、相互理解することが難しい幼小の教育観や子ども観の相違点などを明らかにすることができるだろう。さらに、I教師の子どもの記録を紹介したが、小学校においても、幼稚園等施設で日常的に行われているこの個人に視点を当てた事例研究が、子どもの視線に立った取り組みを行う時に有効な手段ではないかと考えるが、この点も今後の研究の課題としたい。

注

※1 1986年フジテレビ「ひらけ ポンキッキ」にて放送された。現在も多くの幼稚園・保育所で修了前に歌われている。

※2 平成12年度から3年間香川大学教育学部附属幼稚園・附属小学校等で文部科学省の研究開発を実施していた際、幼小部会において当時の小学校長・幼稚園長を兼務していた金子之史先生の

講話より引用。

参考・引用文献

- (1) 中央教育審議会答申（2005）子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について－子どもの最善の利益のために幼児教育を考える－
- (2) 中央教育審議会答申（2008）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について
- (3) 厚生労働省・文部科学省（2009）保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集
- (4) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する協力者会議（2010）幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）
- (5) 文部科学省（2013）平成24年度幼児教育実態調査
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1278591_04.pdf
- (6) 文部科学省（2009）平成20年度幼児教育実態調査
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/05/31/1278591_01.pdf
- (7) 椋田善之，佐藤真（2012）小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究．兵庫教育大学「教育実践学論集」第13号．15－24
- (8) 田中正浩（2013）小学校低学年教員の専門性に関する一考察．駒沢女子短期大学研究紀要第46号．17－23
- (9) 横井紘子（2007）幼小連携における「接続期」の創造と展開．お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要Vol.4．45－52
- (10) お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校，子ども発達教育研究センター（2008）「接続期」をつくる．東洋館出版社
- (11) 前掲（3）．13－17
- (12) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 生活編．東洋館出版社
- (13) 岡本夏木（2005）幼児期．岩波書店
- (14) N幼稚園・J小学校（2014）連絡協議会要項
- (15) 文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説．フレール館
- (16) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領総則編．東洋館出版社
- (17) 前掲（7）
- (18) 前掲（10）

謝辞

本実践研究では，N幼稚園とJ小学校の皆様にご多大のお世話になりました。ここに記して感謝いたします。