

幼児教育の視点からみる幼児期の経験と小学校の学びのつながり
—5歳児・1年生の生活・学び環境と子どもの姿の観察を通して—

寺山 陽子

Connections between Experiences in Early Childhood and Learnings in Elementary School from
Perspectives of an Early Childhood Education
-Through observation of the living and learning environment and children's appearances in the
5-year-old and 1st grade-

Yoko TERAYAMA

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第5号 (2023年1月)

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5 (January 2023)

幼児教育の視点からみる幼児期の経験と小学校の学びのつながり

—5歳児・1年生の生活・学び環境と子どもの姿の観察を通して—

寺 山 陽 子

(長岡京市立長岡第六小学校)

Connections between Experiences in Early Childhood and Learnings in Elementary School from Perspectives of an Early Childhood Education

—Through observation of the living and learning environment and children's appearances in the 5-year-old and 1st grade—

Yoko TERAYAMA

2022年8月8日受理

抄録：幼児期に「自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたこと」や小学校教育への“つながり”がみえにくいといわれる一方で、幼小それぞれの日常的実践として無意識につながっていることも多いのではないだろうか。本研究では、主体的な活動をうながす幼児教育の視点から5歳児と1年生の姿や生活・学び環境について継続的に観察を重ね、「場所・人・学びへの安心感」「時間・空間・こころのゆとりと選択肢」「多様な実体験・ふれあい」を大切にされた環境が幼小接続期の学びのつながりをもたらすことが示唆された。

キーワード：幼小接続，幼児教育，接続期，学びの連続性，つながり

I 研究の背景および目的

『幼稚園教育要領』(文部科学省,2018)では、幼児期における教育は“環境”を通して行うものであり、“環境構成”の工夫と適切な“教師の援助”によって幼児の主体的な活動(あそび)をうながすとともに、その活動を豊かにしていくこと、そして『小学校学習指導要領』(文部科学省,2018)では、幼児期において自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたことが、小学校における各教科等の学習に円滑に接続されるよう求められている。

幼小の円滑な接続に関して、山田ら(2012)は、「遊びの中での興味や関心に沿った活動から、興味や関心を生かした学びへ、さらに教科等を中心とした学習へのつながり」を示す幼稚園の事例などをあげ、「集団の育ちと個人の育ちの相互作用によって子どもたちが育っていく、それには教師の援助・環境構成が重要なのである」と述べている。また、「幼稚園の先生は、表面に表れた行動だけでなく、子どもの内面や心の動きまで理解されている」「遊びの中に学習のねらいがある」など小学校教員の感想も紹介している。池田ら(2016)は、幼稚園教員による1年生の生活科・音楽科の授業参加を通して認識した共通点・差異点に着目し、幼稚園において「教科の内容につながるような基礎的な体験はちりばめられているが、それを総合的な体験の中で学ぶ」という独自性があること、「子どもに見てほしい・気づいてほしいというねらいは同じでも、小学校では自覚的に学べるような活動を展開しているが、幼稚園では無自覚のうちに学んでいるという発達に応じた活動を展開している」ことを明らかにしている。これらの研究以外にも、幼小いずれかのみを観察や特定の場面・教科に限定した観察をもとにした研究、幼児教育に携わっている教職員・研究者の立場からの研究は多くみられる。しかし、小学校教員の立場から幼小それぞれの1日の生活を通じた姿やつながりを日常的かつ継続的にとらえた研究はみあたらない。

2019年度、筆者は小学校教諭の立場から年間を通して幼小連携活動を計画・実施した(寺山,2022)。それをきっかけに、小学校教員にとって、「自発的な活動としての遊びを通して育まれてきたこと」や小学校教育への“つながり”がみえにくいといわれることも少なくない一方で、教育課程として示されている内容に限らず、幼小それぞれの日常的な実践として無意識につながっていることも実は多いのではないかと、そして、それらの“つながり”は、実際に「みる」「かかわる」ことを通してさらにみえてくるのではないだろうかと考えるようになった。

そこで本研究においては、連携から接続へとつなげるために、2020年度から2年間の大学院修学期間中、主体的な活動をうながす幼児教育の視点から5歳児と1年生それぞれの姿や生活・学び環境について継続的に観察を重ねた記録をもとに、幼児期に「自発的な活動としての遊びを通して育まれていること」や、それぞれの日常の教育実践の多様な“つながり”を見出し、幼小接続期の学びのつながりをもたらす環境について考察したい。

Ⅱ 小学校1年生の学習環境と学びの姿からみえる幼児期の経験とのつながり

1 調査の概要

2020年10月から12月、Y市A小学校にて、幼児期の環境・経験や幼児教育の視点とのつながりをとらえることを目的とし、基本的には週に一度、1年生の学校生活の姿を観察し、記録を重ねた。また、担任との会話や1日のふりかえりを通し、それまでの姿や、普段の授業等において大切にしている視点などもつかんでいった。

2 観察記録

2.1 幼児教育の視点や幼児期の経験とのつながり

(1) 教科学習のなかで

【国語】

新出漢字の学習では、漢字を用いた言葉を児童が発表したあと、耳にしたことはあるがよく知らない言葉や特殊な表現・熟語などを先生が紹介し、「知っているかな」「なんだろう」などとやりとりしながら読み方や意味を考えていった。「教科書にないからまだ覚えなくてもよい」ではなく、経験や興味とつなげてイメージできるように、身近なものに置きかえて例え、関心をひきつけ、「あぁ」「なるほど」「へえ…」などの反応をひきだしていた。また、作文の場面では、伝えたい内容や方法に合わせて作文と絵日記の複数の種類の用紙から自分で選択できるようにし、普段から楽しく充実した経験を積み重ねていることで、どの児童も、すらすらと書き始めた。

【算数】

時計の学習では、左右反転した時計の読みについて、「そういえば、先生が美容院に行ったとき、鏡にうつっている時計がこんなふうに見えるなあ」などと、実生活の場面と結びつけて理解をうながしていた。子どもたちは、「あっ」「そうそう」「本当だ」と反応し、先生もその流れにのって美容院の話で盛りあがった。また、たし算やひき算の問題作りでは、日常のリアルな場面をもとにした個性豊かな問題があつという間にできあがった。

【生活】

虫とりでは、場所や方法など特に細かい指示はなく、それぞれがおもしろおもしろに虫を探し、いろいろな生き物とふれあう過程で、さまざまな発見を友だちと共有し、気づきや思考を深めながら、自ら学びを発展させていた。休み時間も虫とりに夢中で、つかまえかたも日に日に上達していた。また、球根の観察では、まず先生が、「球根の中でも成長しており、すべての器官の原基や栄養がつまっている」という話で関心をひきつけ、児童は球根中の様子をイメージして絵と文で表現したあと、実際に球根を半分に切って確かめた。さらに、元通りにつけて植え、数日後に芽がでてくると、生命力の強さと不思議さを感じながら、次は花が咲く日を楽しみに待っていた。

【音楽】

曲がかかると、身体を揺らしたり身ぶり手ぶりをしたり席を立って動いたり、自由に身体表現しながら歌い始めた。「ぞうさん」の曲になると、ひとりの児童が、机の横の袋から紙を細く長く丸めた棒をとりだして鼻にあてながら歌い、他の児童も同様に続いた。休み時間のあそびのなかで作ったものが、授業でも生かされ、それがまた休み時間のあそびの発展につながっていた。「歌は自分の席で歌う」「楽器や道具は同時に使う」ではなく、個々の自由な表現や展開が認められ、友だちと笑顔をみせあいながら、のびのびと音楽の世界を楽しんでいた。

【図画工作】

粘土でお弁当作りの学習では、事前に先生が作っている様子を休み時間などにさりげなくみせておき、「自分たちも作りたい」という気もちやイメージがふくらんだ段階で学習にはいった。本物のお弁当ケース・カップ・バラン・割りばしなども準備され、自由に選んで使用できるようになっていた。授業で「いきなり作る」となり、

さらに材料が限られていると、似たような作品が増えることも多い。しかし、このような流れでモチベーションを高めていくことで、それぞれが夢中になって楽しく制作を進め、新しい発想が次々と生まれ、個性豊かなバラエティにとんだ作品が完成した。また、絵の鑑賞では、黒板に数人ずつ掲示し、制作者と質問・感想のやりとりが展開され、それぞれの絵に対するイメージを学級全体でひろげながら、新たな視点や気づきが生まれていた。

【体育】

各学級で楽しんできたドッジボールを学年で実施し、白熱した試合がくりひろげられた。試合中、外野2人が、どちらが先にボールをとったかの意見がすれ違う場面があった。様子を見ていた先生の声かけでおたがいに納得して再び試合に戻ったあと、偶然にも同じ2人の方向にまたボールが転がってきた。同時に追いかけてやろうとしたとき、先ほどボールをゆずってもらった児童が自らスピードをゆるめて止まり、もうひとりに自然な流れでゆずった。それには気づかずボールを追い、しっかりと両手がかかえて戻ってきた児童は、満足した表情で投げている。1年生なりに納得したり相手を気づかたりしながら、あたたかい関係性を築いてきたことが伝わってきた。

（2）授業以外の時間のなかで

【給食】

給食時間になると、当番の児童がすぐに配膳台を整え、ひとりひとり手作りの飛沫防止フィルムを設置、各自がしっかりと役割を果たして準備を進めていた。そして、前年度の給食体験では、牛乳や野菜に苦戦したり少食で食が進みにくかったりした児童も笑顔で食べ始め、給食は学校生活の楽しみのひとつとなっているようだった。

【掃除時間】

入学当初の掃除時間は、その日の掃除担当（担当以外の児童は自由時間）を決め、担当の6年生がひとりずつについていっしょに掃除をすることで、よりきめ細やかにひとりひとりをみることができ、掃除方法もしっかりと定着したようだ。さらに、担当以外の児童にとって、掃除ができることが「特別」なあこがれとなり、早く毎日掃除をしたいという意欲にもつながったようで、それぞれの分担場所で真剣な表情で役割を果たしていた。

【掃除後】

掃除を終えると、午後の授業前の学びタイム。短時間の教育番組の視聴やよみきかせを楽しみに、自然と全員が着席し、モニターや本に集中した。学習内容や個々の興味関心をひろげ、深め、新たな視点をもつきっかけとなったり知識が増えたりするだけでなく、掃除時間から授業へのスムーズなきりかえにもつながっていた。

【休み時間】

休み時間になると、毎回あつという間に教室は空になった。ある日、長い枝を拾って教室に戻ってきた児童に先生が毛糸と磁石を渡すと、釣りざおを作って満足そうな笑顔をみせた。以前の授業で、わりばしを使って釣りざおを作ったことがあり、時間がたってからも、ふと休み時間のあそびのなかでつながり、発展・継続していた。

（3）特別活動のなかで

【遠足】

遠足では、国語の授業で書いたハガキを大事に持って出発した。道中のポストに投函しながら、「ハガキが吸い込まれていくような様子」「2ヶ所ある投函口のちがいが」「表示内容」など、それぞれが興味深くじっとみており、先生は目的地へと急がずことなくゆったりと待っていた。目的地入口に着くと、複数の保育園やこども園の乳幼児がどんぐりを拾っている近くに荷物を置いて自由にすごした。同じ空間にすることで、どんぐりを手渡したり話しかけたりするなど、乳幼児とのかかわりが自然と生まれ、その様子を保育士も笑顔で見守っていた。他の場所では、虫に夢中になっていた児童たちに、通りかかった高齢者が笑顔で声をかけながら通りすぎ、少したって別の場所で同じ方々と偶然再会すると、おたがいに持っていたどんぐりや木の枝などをみせあい、会話も生まれていた。その後、公園に移動すると、遊具には目を向けず、どんぐりのぼうしを自分で持ち帰ることができないほど大袋いっぱい拾ったり、がけすべりをしたりと、自然や友だちとのかかわりを満喫していた。

1日を通して、児童だけで自由に動くことができる範囲がひろく、十分な時間や他の利用者のあたたかいまなざしがあったからこそ、自然への気づきや発見だけではなく、年齢をこえた多様な人々との交流が生まれていた。また、同じ興味をもった友だちどうして思考をめぐらせながら自然とかかわり、その様子を見て興味をもった新たなメンバーが加わるなど、児童どうしの輪もひろがり、関係も深まっていった。そして、乳幼児期の豊かな経験の積み重ねによって、自然のおもしろさ・不思議さ・楽しさなどの魅力、かかわりかた・あそびかたをたくさ

ん知っていることが、その環境を生かして自分たちでさらにあそびを創造していく姿へとつながっていた。

【2学期がんばったね会】

2学期も終わりに近づき、「がんばったね会」（お楽しみ会）をすることになった。話し合いでは、「1年生にはまだ無理」ではなく、児童の力を信じて司会・進行・時計・書記などを任せ、主体性を尊重していく先生と、1年生なりの自覚・責任をもって役割を果たそうとする児童の姿があった。学習よりもあそびに近い“レクリエーション”のような内容をイメージしていた先生の方向性とは少しずれていったが、児童なりに「みんなが楽しめる」というねらいを意識して話し合いを進めていた。また、各提案に対して賛成・反対それぞれの視点からわけて話し合うことで、「できる人・好きな人」「できない人・したくない人」の存在に気づき、それぞれの気持ちを考え、最終決定に向けて翌日以降も十分に話し合う時間が確保されていたことで、全体の気もちが高まっていた。

その後の話し合いを経て「けんぱん」と「なわとび」に決まり、当日、どちらから発表するか、どの場所で発表するかは児童が決めた。そして、全員が堂々と披露し、具体的に感想を伝えあう姿には、おたがいのよさや努力を認めあう普段からの関係性が表れていた。結果的に、「がんばったね会」という名にぴったりの会となり、「3学期は何する」という先生の問いかけに、今回却下された「こま」や数日前に実施した「ドッジボール」がすぐにあがった。そして早くも3学期末を楽しみに、“レクリエーション”のイメージも自然とふくらんでいた。

2.2 幼児期の環境とのつながり

（1）掲示物

感染症の影響で異学年の直接的な交流が制限されていたため、写真と文字でメッセージを送りあって掲示していた。また、小学校について知るために、校内の教室配置を立体的に表したり、児童自身が各先生にインタビューした内容を文字で表現し、先生の写真とあわせて掲示したりしていた。いずれも、写真を活用することで人と場所などの関係性がむすびつきやすく、より身近な存在として感じることができるような工夫がなされていた。

（2）教室・廊下スペースの活用

教室の真ん中には、縦に長いスペースを空けてビニールテープで円が描かれ、休み時間に手作りの釣りざおで魚つりをしたりコマを回したりしていた。図工の時間になると配膳台を移動させて自由に選んで使うことができる材料コーナーに変わり、どの席からも同時に取りに動いて四方向から選びやすくなっていた。廊下には、休み時間や校外学習で拾ったどんぐりやまつぼっくりが置いてあり、興味をもった児童が大きさや形の特徴などから種類ごとにわけ、図工の学習や休み時間のあそびなどで自由に活用できるようになっていた。ある日には、レジカウンターを段ボールで作って教室の出入口に置き、図工の時間に粘土で作ったお弁当やデザートを売っていた。

このように、授業だけで完結するのではなく、さらに必要な材料を先生が提供したり、できたものを残しておくスペースを確保したりするなど、児童の自由な発想を展開・継続できる環境があることで、教科学習と休み時間のあそびの循環が生まれ、興味・関心を高めながら、友だちとの関係もひろがり、相互に深まっていた。

3 考察

1年生は、就学前までの生育環境や経験もさまざまで、新しい環境への適応力・生活力・語彙力など個人差もまだまだ大きい。しかし、小学校でも安心してのびのびと自分を表現できるゆったりとした時間や空間のなかで、ひとりひとりの気もちが大切に尊重されることで、多様な環境（モノ・人・こと）との相互作用を通してさまざまな姿がひきだされ、“よさ”や“ちがい”を生かしあいながら、自ら発達・成長し続けるのではないだろうか。

各教科等の学習においても、他教科の内容や身近な生活場面とのつながりも意識し、やりとりを通して児童が自ら気づいたり考えたりしながら、それまでの知識や経験を発展させ、さらにひろげたり深めたりできるような多様な機会をいかに生み出していくのが重要となってくると考える。児童に問いかけることで知識や経験をひきだしたり、学習内容・方法・場所などの選択肢や自由度を柔軟にひろげることで主体性を尊重したりする場面を増やし、意欲や自信につなげる工夫が求められる。また、幼児期においては、行事などで取り組んだことが、あそびや生活のなかで発展しながら何ヶ月も続いていく。小学校においても、各教科の単元目標の達成がゴールではなく、個々の多様な興味がひろがり、学んだことをさらに追求し続けたいくなるようなきっかけが至る場面にあることで、幼児期のあそびを通して育まれてきたさまざまな力が、各教科等における学習へとより円滑に接続されるとともに、認知的・社会情動的スキルが相互に循環しながらさらに高まっていくのではないだろうか。

Ⅲ 幼児期の園生活環境とあそびの姿からみえる小学校の学びへのつながり

1 調査の概要

2021年4月から7月、T市C小学校と同じ敷地内にあるB幼稚園にて、幼小接続の視点をふまえ、幼児教育のねらいや幼児期の育ちについて理解を深めるとともに、小学校における学びへのつながりをとらえることを目的とし、基本的には週に一度、主に5歳児の園生活の環境やあそびを通した学びの姿を観察し、記録を重ねた。また、担任等との会話や園内研修への参加等を通し、保育のねらいや大切にしている視点などもつかんでいった。

2 観察記録

2.1 5歳児の生活・あそびの姿

(1) 自由あそびの様子

登園するとまず自分で出席ノートにシールを貼るが、「同じ曜日は同じシール」「同じシールが斜めに並ぶように貼る」「1週間ずつ同じシール」など、貼りかたにも個性が表れていた。そして、かばんを片づけると自由あそびの時間がたっぷりと確保され、4月当初は没頭できるあそびがみつからなかった園児も、新しい環境に慣れるにつれて、あそびを展開する場所や友だち関係をひろげながら、翌日・翌週とひとつのあそびが継続していった。

【制作あそび】

「大型積み木」は複数で楽しんでいることが多く、あらゆる展開がみられた。例えば、2人の園児が“ドラゴン”を作り、別の場所にいた友だちに声をかけると仲間が増え、さらにイメージがふくらんで、ドラゴンの上で小道具作りが始まった。それが“たからもの”作りに発展し、「宝探し」へと展開していった。数日後、別のメンバーが2階建ての家を作っていたところにドラゴンを作っていたメンバーが入ると、家が“ドラゴン”に変わり、さらに“宝島に行く船”に変わっていった。その過程で、以前に別のあそびで作ったものを活用するなど、個々のなかで、友だちとアイディアを出しあうなかで、“あそび”と“あそび”がつながっている様子もみられた。

「ひみつ基地作り」でも、以前に空容器で作った金づちをもって来るなど、他のあそびとのつながりがみられた。そして、ひみつ基地作りが落ち着いた頃、先生が本物の「金づち」「くぎ」「木の板」を用意すると、くぎ打ちに夢中になる日々が続いた。最初は1枚の板にくぎを打ち続けることを楽しむことから始まり、板と板を固定するために打つようになった。さらに、打った数本のくぎに輪ゴムをかけたり、輪ゴムのかけかたを工夫して形や模様をつくったり、間にスポンジを入れてくぎを打ったり、板の形や数・向きを工夫したりするなど、発想をひろげながらいろいろと試す過程で、「板によってかたいところがある」「板と板を固定するには1枚の板の厚さよりも長いくぎが必要」「かけた輪ゴムをはじくと“いい音”がする」など、さまざまな発見を楽しんでいた。

【自然環境とのかかわり】

春はダンゴムシから始まり、部屋には常に「生き物」がいた。飼育ケースのそばには絵本や図鑑が置かれ、アゲハチョウは「みかんの葉」を食べることを知ったり、「たまご」「幼虫」「サナギ」「成虫」と成長の様子を絵に描いたりしていた。また、「ツマグロヒョウモン」の幼虫をみて、「なんの幼虫だろう」「どんなチョウになるのかな」と調べ、ケースのふたの部分でたくさんサナギになると、高く積んだキューブボックスにふたの両端を乗せて、下から見上げて観察していた。カタツムリを飼育している時期は、キューブボックスや透明なプラスチックの空容器などで“カタツムリのまち”をつくって何匹ものカタツムリを放ち、動きの様子などから感じたことを言語化し、友だちとのやりとりのなかで個性・発想が融合してカタツムリの世界がどんどんふくらんでいった。

砂場では、手にたくさん砂がつくときとつかないときがあることに気づき、「何で」と数人で考え、「かたまっているとつきにくい」と発見すると、あそびの目的が変化し、くり返し試して確認する姿があった。別の日に風がふくと、「今日涼しいね」「でも今日晴れだよ」など、「理科」の学習につながるやりとりも多くみられた。

【文字や数への関心】

飼育する生き物の種類や数が増えてくると、部屋の真ん中に“虫研究所”がつくられ、「むしけんきゅうじょ」の表示をかきたい園児が文字や絵でかいて掲げていた。文字を書く向き、鏡文字、小さい「ゆ」「よ」、画数が多い文字など、それぞれ特徴や個性がありながらも、一生懸命に文字で伝えようとしていることが伝わってきた。

「数」はさまざまなあそびのなかで自然と使われ、例えば、空き箱の裏にあった“まちがいさがし”をみて、

「1・2…」とみつけたところで「あと3つ」と言いながら5つの間違いを探していた。また、ねじを数えながら「○個と●個で□個」「○個が2個で□個」や、ドミノのブロックを2列に並べて「(1列目) 1・2…9個」「(2列目) 1・2…12個」「じゃあ9+12は」と言い、2列を1列に並べかえて数えて「21」とやりとりするなど、「たし算」「ひき算」「かけ算」につながっていた。さらに、やりとりを耳にした他の園児が「10が3個は30個やで」と言いながら加わるなど、「数」が友だちとの関係がひろがるきっかけになる場面も多くみられた。

【友だちとのかかわり】

進級から1ヶ月たった頃には、友だちとの会話もはずみ、友だちに助けてもらった子が、同じように困っている他の子をみて手助けするなど、関係性が深まっていることが全体的な雰囲気からも伝わってきた。一方で、6月頃からは、それまで自分の気もちをおさえていた園児が思いをぶつける場面もでてきた。そして7月頃になると、言いたいことはおさえることなくはっきりと伝えつつ、自分自身も気もちを調整して工夫してかかわるなど、おたがいの存在を認め、バランスをとりながら楽しく気もちよくすごそうとする姿もみられるようになった。

(2) 一斉活動の様子

部屋に“虫研究所”がつくられた頃、お弁当の時間に、先生が撮影した「折り紙で虫かご」の動画を流した。園児は「作ってみたい」とわくわくした様子で、お弁当を食べ終わるとすぐに折り紙コーナーに向かい、動画を見ながら“虫かご”を作って絵を描き、それぞれ部屋にぶら下げるという自然な流れができていた。

野菜の苗植えは全員で土づくりから始め、土の「におい」「あたたかさ」などにも着目できるような先生のさりげないつぶやきがあった。個々の植木鉢で育てていたピーマンができると絵を描いた。まず先生が「ピーマンと仲良くなるよ」と言うと、皆の目と表情が変わった。描く前に根・茎・葉の線などをよく観察する時間を確保し、やりとりのなかで先生が「触ってみて」とうながすと、「ざらざらする」などの反応があった。そして、植木鉢から描く子、ピーマンから描く子、茎から描く子、みえたものを上から順に並べて描く子…それぞれがおもしろいおもしろい描きあげ、個々の着目点が表れた個性あふれる作品となっていた。その過程では、最初は茶色のコンテのみを置いておき、様子をみて緑系のコンテをだすなど、活動の集中が持続するような工夫がされていた。また、「今日は描かない」という子に対してはその気もちを尊重し、それぞれのペースを大切にしながら進めていた。

1学期最終日、「枝豆やさん」として収穫した大量の枝豆を5個ずつ園全員分の袋づめを始めると、入れる係・テープを貼る係など、自然と役割分担ができた。そして、できた袋の数を園児2人が数え始めるが、2人ともが声をだし、数えながら袋をうつすペースもずれるため、数が合わず、3回ほど同様に数えなおした後、「はやく数える人とゆっくり数える人がいるからおかしくなる」「1人で数えよう」と気づいた。しかし、A児「1」、B児「2」、A児「3」…と交代で順に数える流れになったため、ペースやタイミングが合わずにうまくいかない。最終的に1人が声を出してすべて数え、1人は相手が数える度にうなずきながら声をださずに見守ることで正確に数えきった。ところが、27袋作ったつもりが25袋しかないことが判明した。戸惑っている様子で動きがとまっていたため、「あと何袋あるかな」と袋を持って筆者が声をかけると、袋を1枚うけとって「26」と数えたあと、「あと1袋」ともう1枚うけとり、再び袋づめをして27袋そろったカゴを満足そうに先生にみせていた。

2.2 あそび・生活環境

(1) 園内環境

自然と目にはいる場所には、季節やその時期に夢中になっているあそびに関する絵本や掲示物があった。また、あそびの自然な流れのなかで、さまざまな道具を使って制作する機会や環境が設定され、壁や天井のロープに掲示される絵や作品も頻繁に変わるなど、季節を感じたりあそびを促進したりする雰囲気が工夫されていた。

廊下や部屋の隅で飼育する虫が増える一方で着目する園児が減ってくると、“虫研究所”として部屋の中央にコーナーをつくり、図鑑や虫メガネなども置いていた。場の設定を変えたり大きなコーナーがあったりすることで、ひとつのあそびが長く継続し、参加人数や友だちとのかかわりも増えていった。また、先生は様子をみながら、タイミングを逃さず新たな材料をだしたり“しかけ”を用意したりしながら園児のあそびにかかわっていた。

部屋には常に制作コーナーがあり、絵や工作そのものを楽しむ以外にも、他のあそびの途中で必要なものを作るなど、さまざまな目的で活用されていた。そこには、園児が自由に使うことができる素材と、様子をみながら先生が補充するものがあり、「食品等の空容器も大事に使う」「そこにある素材から工夫して作る」「必要なものを自分で考えて伝える」など、育みたい意識や力をふまえた先生の意図があった。一方で、部屋のそばの保管

庫には、さまざまな大きさや形の容器や濃淡が異なる何色もの色紙・画用紙・モール・ビニールテープなど、必要なタイミングでいつでも提供できるように、園児の豊かな発想や創造をひきだす多くの素材が用意されていた。

(2) 幼小の環境共有

幼稚園の園庭と小学校の校庭は常におたがいに開放され、日常的に園児が校庭であそんだり散策したり、小学校の休み時間には小学生が幼稚園の遊具や砂場であそんだりしていた。そのなかで、砂場・遊具・用具など、園児が複数で使っているときは小学生は無理に入らず、空いたタイミングで使っている様子もあった。さらに、園児が朝から砂場で山や川をつくってあそび、そのまま他のあそびにうつって無人になった砂場に小学生が休み時間にやってきて川をさらにほってチャイムが鳴ると戻っていき、そこにまた園児がやってきてあそぶなど、偶発的なあそびのつながりもみられた。また、小学校の休み時間の始まりと終わりのチャイム（意味）が園児もわかっているようで、チャイムが鳴ると、「あっ、来る」「バイバイ」などと反応したり声をかけたりもしていた。

このように、幼小それぞれの環境の共有は、自然な異年齢のかかわり・やりとりをもたらすだけではなく、常におとなの目や言葉かけがなくても自分たちで判断する姿や自然な気づかいなど、「幼稚園のもの」「小学校のもの」と明確にわけたり管理しすぎたりせず、自由で柔軟に開かれているからこそ育っている姿が多くみられた。

2.3 教師のかかわりと教職員の連携

(1) 園児へのかかわりや声かけ

先生は、登園から降園まで常にアンテナをはり、個と全体に目とところをくぼっていた。朝は必ずひとりひとりに「おはよう+〇〇くん（〇〇ちゃん）」と名前をよんであいさつし、誰がどこで何をしているか、朝の用意がまだの園児は誰かを把握している様子で、個々のペースを大事にゆっくり待ちながらさりげなく声をかけていた。

自由あそびの時間には、園児のあそびが発展しそうなタイミングを逃さず声をかけていっしょにあそんだり、さりげなく用具をだしてそっと離れて見守ったりしていた。また、困っている様子がみられてもすぐに手助けはせず、話しかけやすい雰囲気をつくって待つなど、それぞれの様子をみながらかかわっていた。そして、園児が援助を求めると、「ちょっと手伝ってもいい」と逆に尋ねてから手伝い、最後は園児に任せて「自分でできた」という達成感をあじわうことができるようにしていた。園児たちの質問や疑問に対しては、“教える”というよりも、「なんでだろう」「～かなあ」「なるほど」「～なんやなあ」などと先生も今気づいたかのように驚いたり疑問を返したりしていた。そのような先生の反応に、園児はさらに思考をめぐらせたり、新たに加わった友だちといっしょに考えたりするなど、気づきや発見を共有しながらあそびを発展させていた。一方で、少しあそびが停滞してきたときや何か“ねらい”を意識してほしいときには、すかさず先生が声かけや援助にはいる場面もあった。

野菜の水やりよりも虫に夢中になっている時期には、“命”を育てるということに責任をもって自主的に世話を継続できるように、虫との時間を少し楽しんだタイミングで、「カタツムリもツマグロヒョウモンも大事だけれど、外のお野菜も大事だったなあ…」「きゅうりはくいしんぼう」など、自ら気づくように声かけのタイミングや表現を柔軟に工夫していた。また、先生が朝からずっと帽子をかぶっている日があった。しばらくして気づいた園児が、「先生、何で帽子かぶってんの」と尋ね、先生が「外の野菜をみにいきたいの」「枝豆収穫できそうやで」と返すと、それをきいた園児数人が外へとかけだし、その様子を見た他の園児が後に続いて外に向かった。

ある日、出席ノートに翌日以降2日分のシールも貼ってしまった園児がいた。それに気づいた先生は、「あら、他の人のシールなくなるなあ…」と言いつつも「明日も明後日も来てや、予約しちゃったからな」と伝えていた。また、片づけが苦手な園児に対しては、「〇〇がロッカーにない気がするから、みつけたら入れといて」と声をかけていた。このように、園児が「注意されている」と感じることなく自らをふりかえって気持ちに変容する声かけをしたあとは、そっと離れて他の園児のもとへ向かい、さりげなく様子を背中中で感じながら見守っていた。

友だちと気持ちがすれちがった場面では、まずはひとりひとりの園児と物理的にも心理的にも近い距離で気持ちをうけとめ、静かに優しく話をしていた。また、さまざまな園児があそびの途中でしばしば「先生にみてほしい」とちらちら視線をおくったり注意をひく行動をしたりする一方で、先生が誰かとやりとりしているときは、状況に応じてその気持ちをおさえながら話しかけるタイミングを待っている姿も多くみられ、先生との信頼関係が園児とのあいだにしっかりとできていいるからこそその“暗黙の了解”のような安心につつまれた空気感もあった。

(2) 教職員の連携

4月、新しい環境で担任と園児たちとの関係づくりが特に大事な時期は、担任が園児との時間に集中できるよ

うに、教頭先生が朝の登園前に、何かしておいてほしいことはないかと尋ねてまわっていた。それ以降も、保育前や保育後に、園児たちの様子やあそびの流れなどを共有して、必要な準備物などを確認し、声をかけあい、皆で快く分担していた。園児がいる時間は、すべての先生が園内のさまざまな場所で園児たちを見守り、状況を察して柔軟に役割を交代しながら、事前に打ち合わせをしていたかのように場を進める展開も度々みられた。

また、自由あそびの時間など、他のクラスの部屋もふくめた園全体がすべての園児にとって自由に行き来できる場となっていた。その背景には、至る所にさまざまな“おとなの目”があり、それが園児にとっての安心感につながるだけでなく、担任の安心感にもつながっているような教職員のあたたかい連携があった。園児が担任の目が届かない場所にひろがってあそんでいても、他の先生に安心して任せ、目の前の子どもたちに全力でかかわっていた。一方で、他の場所の園児の様子については、その場にいた先生と視線・しぐさでの合図や短いやりとりをおこなったり、後で改めてじっくりと共有したりするなど、こころは常にすべての園児に向けられていた。

先生と園児だけではなく、教職員間でも日頃の情報交換やコミュニケーションを通して信頼関係や連携体制ができており、あたたかく安心感につつまれた雰囲気や園児たちも日々感じながら安定した園生活をおくっていた。

3. 考察

3.1 「モノ」「こと」とのかかわり

幼児は、自由な時間のなかで、さまざまな場所でさまざまなモノとであい、能動的にかかわっていく過程において、五感や好奇心が刺激され、それまでの経験や知識を活用しながら試行錯誤するなかで、新たな気づき・発見や創造が生まれる。また、「やってみたい」「できそう」という気もちや「ホンモノに近づきたい」「できるようになりたい」などの“あこがれ”“ねがい”が意欲をかきたて、日々の生活やあそびが相互に充実していく。

幼児期には、多様な体験を通して、さまざまなモノとかかわり、じっくりと納得いくまで自分自身でくり返し試す「ゆったりとした時間」があることで没頭できるあそびをみつけ、小さな「自己選択」「自己決定」ができる環境のもとで、満足感・充実感・達成感や自信・自己肯定感などを高めながら、自ら学び成長していく。さらに、自然な変化や、自分の力で自由自在に変化させることができる「可変性」に満ちた魅力あふれる環境や素材が、可能性や創造力をひろげる。また、“あそび”のなかには、小学校の“学習”につながる要素がたくさんつまっており、幼児期のあそびの過程において、さまざまな環境との相互作用を通し、「文字や数量・図形などへの関心の芽生え」「科学的思考力」「創造力」など小学校以降の学習にもつながる多様な姿がひきだされる。

3.2 「人」とのかかわり

“モノとかかわり”を通して“人とのであい”が生まれ、“人とかかわり”を通して新たな“モノとのであい”が生まれ、「であいの循環」ができる。新しい発見や知識は、誰かに伝えて共有したくなり、誰かと共有することで対話が生まれ、また新たなモノとの“であい”や発見があり、あそびが発展していく。その過程において、あそびを通じた個々の探究と友だちとの探究が交わり深まるとともに、「協同性」が芽生え、自分や他者への信頼感や自己調整力もはぐくまれていく。また、「誰かに伝えたい」「もっと知りたい」などの“必要感”から語彙が増えたり、文字を読んだり書いたりする姿もみられるようになる。さらに、幼児にとって、日々かかわる“おとな”の存在も重要な環境である。「好きな場所」「好きなモノ」「好きなあそび」「好きな友だち」、そして「好きなおとな」の存在が、「モノ」「こと」「人」への関心や安心感を高め、それぞれとの関係が相互に深まっていく。

また、園生活において園児や教職員の“名前”は普段からとても大事にされており、他者の存在を認識し、さらに“名前”を知っていることは心理的な距離を縮め、関係性を築いていくにあたって大きな一歩であると考えられる。小学校においても、児童に対してはもちろん、教職員間でも役職や担当（校長先生・教頭先生・養護の先生・用務員さん・調理員さん・〇年生の先生など）ではなく、ひとりひとりの“名前”を大事にする意識を高めたい。

3.3 環境構成と教師の援助

教師は、日々のあそびの状況やわずかな変化を察知し、その展開を予測して環境構成を工夫しながら、その日その瞬間の子どもの姿や“ねがい”にていねいにこたえ、さまざまな気もちを共有できる友だちや先生の存在を大切につないでいく。また、園の先生は“知らないふり”がとても自然で、幼児のひとつひとつの素朴な疑問を大事に深めながら、反応をみて援助の方向性や“ねらい”を柔軟に変更し、環境を再構成する。そして、あそびの展開を幼児とともに楽しみ、時に少し離れて見守って様子を見ながら、タイミングをみてそっと背中をおす。

また、何かを伝えたいときも、「指示」「禁止」ではなく「提案」「お願い」として伝えたり、幼児を信じて自ら気づくような環境を工夫したりするなど、自然な流れでゆっくりと導いていく。コントロールが難しい感情や葛藤もまずはうけとめ、視線・表情や距離感など、安心して話したり気持ちを整理したりできる雰囲気をつくり、感情を表現できることばかけをしながらゆっくりとよりそう。幼児にとって、ありのままの自分がうけとめられ、素直に甘えたり助けを求めたりできるような安心・信頼できる“おとな”の存在が園のなかにあることで、「他者への信頼」が深まるとともに、「自立心」の芽生えにもつながると考える。

IV 総合考察：幼小接続期の学びのつながりをもたらし環境

1 幼小接続期の学びのつながり

幼小接続期の子どもたちの姿から、幼児期の終わりまでに、既有的知識や経験をつなげ、あそびを自ら展開していく“主体的に学ぶ力”を培っていること、また、さまざまな経験を通して五感で感じとったひとつひとつの表出が過去・現在・未来とつながっていること、そして、教師のていねいなかわりによって、子どもたちの世界がまたひとつつながり、ひろがっていくことが明らかになった。一方で、小学校において、身体感覚だけではなく思考力も要する場面や学習内容が増えてくるにつれ、幼児期とはまた異なる個々の課題もみえてくる。その際に、幼児期の姿や幼児教育の視点をふまえ、日常生活の経験と学習を結びつける環境や内容の工夫によって、子どもたちの視点や視野がひろがったり思考が深まったりしながら、自ら学びを深めていくのではないだろうか。

幼小接続期においては、縦横のさまざまな“つながり”を生かし、幼児期は、あそびや生活環境のなかに、小学校の各教科の学習につながる要素を自然にちりばめたり、子どもの姿をもとにそれらの要素を見出してつなげたりすることで、そして小学校では、各教科の学習を他教科と関連づけて総合的に学びを展開したり、幼児教育の視点からそのつながりを見出したりすることで、子どもたちの発達や学びがさらにつながっていくと考える。そして、自分自身のなかで、友だちや先生との関係のなかで、さらに地域・社会とのかかわりを通し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が往還的に深化しながら、個や集団として発達・成長していくのではないだろうか。

2 幼小接続期に大切にしたい物的・人的・心理的環境

幼小それぞれの子どもの主体的な活動をうながす生活・学び環境に共通する視点として、「場所・人・学びへの安心感」「時間・空間・こころのゆとりと選択肢」「多様な実体験・ふれあい」を大切にすることで、幼小接続期の学びのつながりをもたらしことが示唆された。

2.1 場所・人・学びへの「安心感」

4月、環境の変化に対して少なからず不安があり、何とか頼ることができる唯一の存在が担任であることも多い。そして、まずはゆっくりと時間をかけて担任との信頼関係がていねいにはぐくまれていくことで、気持ちや生活の流れが安定し、新しい環境への「安心感」が高まっていく。また、自己発揮できる魅力的な環境があることで、同じ時間・空間を共有することから他者との関係が始まり、さまざまなかわりを通して安心できる“居場所”をひろげながら、他者との関係やあそび・学びがひろがり深まっていくと考える。さらに教師が、多様なあそび・学びのきっかけをひろったりつなげたりしながら、状況に応じた「環境構成」と「援助」の“バランス”を見極めてサポートしていくことで、“学びに向かう力”の基盤が着実に培われていくのではないだろうか。

ひとりひとりの豊かな個性があらゆる関係性のなかでプラスに生かされる集団は、生き生きとした笑顔とリラックスした雰囲気であふれている。このような「安心感」につつまれた環境には、教師が子どもと同じ目線にたって個々の姿を肯定的にとらえ、ひとりの人間として尊重して接する姿勢が重要であり、その視点を教職員どうしの関係性においても大事にしていくことが、学校全体としての「安心感」につながっていくのではないだろうか。

2.2 時間・空間・こころの「ゆとり」と「選択肢」

子どもたちの“主体性”や“自己発揮”をひきだす環境として、周囲の環境（モノ・人・こと）とじっくりとかわることができるゆったりとした「自由度」が高い時間・空間のなかに、より多くの「選択肢」があることが重要であると考えられる。そして、個々の小さな「自己選択」「自己決定」が、教師の柔軟かつ肯定的なかわりに

よって認められることの積み重ねによって、“主体的に学びに向かう力”が育まれていくのではないだろうか。

一方で、「安全面」との兼ね合いや、「利便性」や「効率」など“おとなにとって”都合がよい環境を意識的・無意識的に重視しがちである現状も否定できない。“子どもにとって”可能性や選択肢がひろがる多様な体験機会や環境について考え、充実をはかっていくとともに、子どもたちの主体性や探究心を柔軟性をもって見守る教師自身のこころの「ゆとり」も生みだしていきたいものである。

2.3 多様な「実体験」「ふれあい」

好奇心旺盛な子どもたちは、周囲のさまざまな物事を「みて」「ふれて」「感じて」「考えて」「試して」、実体験に基づいた試行錯誤の過程において、総合的な力を身につけていく。特に、変化に富んでいる「自然」とかかわることは、予想外や「偶然」の驚き・発見の連続である。小学校においても、教育課程に柔軟性や幅をもたせ、学習を展開していく過程のなかに実感的に学ぶ“しかけ”を意図的かつ自然にとり入れ、乳幼児期同様に、“ホンモノ”に直接ふれる多様な体験機会を保障・充実させていくことが大切であると考ええる。

また、子どもたちの生活範囲は、園・学校という“わく”をこえてさらにひろがっていく。ただ体験する機会（物的環境）の設定だけでなく、地域・社会もふくめ、異年齢や多様な立場の他者と直接的にふれあう機会（人的環境）の工夫によって、環境や学びを他者とひろく共有することで、学びや関係性がつながり、同じ場・それぞれの場で双方に深まっていく。そのためには、“あたりまえ”を見直し、“制限”をゆるやかにし、「柔軟性」「自由度」を高めることで、子どもたちの主体的な発達・成長につなげていく視点が重要となってくると考える。

多様な視点から“つながり”をとらえ、直接的な「実体験」「ふれあい」の場があるからこそ感じることや育つものを大事にはぐくんでいくことは、「社会に開かれた教育課程」の実現にもつながるのではないだろうか。

V 今後の展望

『幼稚園教育要領』に「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより…」とあるように、幼小接続期においても、幼小それぞれの学びと関係性の充実が子どもの安心と自己発揮につながると考える。そして、幼児教育には、小学校でも生かすことができる視点がたくさんある。子どもたちが本来もっている力を主体的に発揮し、実感をともないながら多様な経験を積み重ねていく過程で、新たなつながりが生まれ続け、他者とともにこころ豊かな人生を歩んでいくためにも、幼児期の経験や実生活が結びつきながら多方面につながるように、身近な環境を通して主体的に学ぶ“本来の子どもの姿”や幼児教育の視点を小学校でも大事にしていきたい。

また、おたがいが「みえない」ことから生まれる幼小間の誤解や段差が、「みえる」ことで双方の教育実践の工夫・向上につながるように、おたがいの環境や子どもの姿を「みる」機会を生みだしたい。一方で、すでにつながっていることも多く、「どちらかに合わせよう」「無理につなげよう」ではなく、共通点をみつけてそれぞれの実践に生かし合う視点も大切にしたい。そのうえで「みる」機会を増やしていくことで、教師の視点・視野がひろがるとともに共通点がさらに増え、接続期における子どもたちの安心だけではなく、双方の場における自ら学びがひろがる魅力あふれる環境や学びの充実、そして円滑な接続に自ずとつながっていくのではないだろうか。

【引用・参考文献】

- 池田明子・広兼睦・掛志穂・中山美充子・石井信孝・松崎伸一・長澤希・石田浩子・井上弥・中村和世・三村真弓(2016)「幼小接続期におけるカリキュラムの開発—幼稚園教員による小学校授業への参加を通して—」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要(44), 177-183
- 寺山陽子(2022)「学びのつながりと相互関係をうながす幼小連携活動の実践—発達段階に応じた自己・他者理解と相互関係の深まり—」京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要(4), 103-112
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説(平成30年3月)』フレーベル館
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東洋館出版社
- 山田千明・清水亜紀・相原佑美(2012)「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続—教科活動につながる協同的な遊びと学びについて考える—」山梨県立大学人間福祉学部紀要(7), 59-68