

幼小接続期におけるカリキュラム開発Ⅲ

— 入学後の子どもの戸惑いに着目して —

善野 八千子

奈良文化女子短期大学

An Attempt of the Model Curriculum Development for Connecting from
Kindergarten to Elementary School Ⅲ :

On some Confusion among New Children in Elementary School

Yachiko Zenno

Narabunka Women's College

本研究は、「育ちと学びの連続性」及び子どもの成長保障と学力保障の両全を目的として、幼小両者の教職員の連携活動を推進するカリキュラム開発及び組織開発のあり方を探った継続研究である。今回は、「汎用性のある幼小接続期のカリキュラム作成」の中で、とりわけ就学直後の課題を探り、それらを解決するカリキュラム開発または改善の手がかりとなるツールを提示する。このことにより、教育課程の理解を入り口として、教職員の理解と子ども理解を同時にすすめながら、幼小連携を一層推進しようとするものである。

キーワード：幼小連携、教育課程、カリキュラム開発、幼児期の教育、生活科

1. はじめに

1.1 問題

幼児期の教育から小学校教育への接続は、国内外を問わず教育改革の課題である。これは、多くの家庭・地域、そして保育者・教師たちにとって身近で重要な関心事ともなっている。

幼稚園における保育所及び小学校との連携状況をみると、2010年度に保育所の幼児や小学校の児童と交流している幼稚園は77.2%であり、そのうち小学校の児童と交流している幼稚園は96.5%であった。このように、子ども同士の交流はかなり進んできている。

それでは、幼児期と小学校の教育に関わる教職員が合同で行う研修については、どうであろうか。公立幼稚園教員・小学校教員の合同研修は、24.6%（16）であり、公立幼稚園教員・私立幼稚園教員・保

善野 八千子 〒631-8523 奈良市中登美ヶ丘3-15-1 奈良文化女子短期大学

育所保育士・小学校教員の合同研修は、50.8%（33/65（47都道府県数+18指定都市）となっている¹⁾。教職員が一緒に研修を行ったり、保育や授業に参加したりしている実態はまだ十分とは言えない。つまり、子ども同士の交流活動はしても、その交流によって教職員間の子ども理解が進んでいるとはいえないのではないだろうか。

小学校側では、入学してきた子どもを幼く扱い、ゼロからのスタートとすることがしばしば見られる。また、保育者からは、「あの子たちは、入学前には、もっといろんなことができたはずなのに」といった声が聞かれる。子どもが幼児期に身に付けた力を効果的に使えるよう、小学校入学時に身につけたい力を共有し、保育・教育の在り方を工夫していくことが求められる。

海外においては、多くの先進国の教育課程の中心に、幼児期と児童期の移行（transition）は位置づけられている。OECD バーバラ・イッシンガー教育局長らの研究チームによると、制度が日本に似ているベルギーでは幼稚園と小学校の教諭資格の統合も進んでいるという²⁾。つまり、人間の基礎教育の形成となる乳幼児期の保育・教育への投資が重要とする考え方である。この考え方について、合田（2009）³⁾は、「教育を人生前半の社会保障」に位置づけるアイデアは、教育再生懇談会の第四次報告（2009年5月28日）で明記され、安心社会実現会議（同年6月15日）、骨太方針2009（同月23日閣議決定）にも影響を与えたとしている。

また、OECDから出されている報告書”Starting Strong”⁴⁾が述べているように、子どもたちの発達を保障する実践が早期から必要になっている。このことから、上記報告書には、保育・教育の質を保証するための具体的な手立てとしてカリキュラムの作成が掲げられている。本研究は、子どもたちの学びと発達を支えるために、ますます必要性和切実性にせまられているのである。

1.2. 先行研究

2010年、文部科学省の調査研究協力者会議が示した「幼児期の教育と小学校の教育の円滑な接続の在り方について」（報告）⁵⁾においては、接続期は「幼児期の教育から児童期の教育への単なる準備期間や慣れの期間と捉えるべきではない。幼児期全体と児童期全体を通じた子どもの発達と学びの連続性を意識することが必要」とされた。

幼小接続期の授業研究の代表的なものとして、お茶の水女子大学附属幼稚園と附属小学校の取組がある。当該校では、平成13年（2001）から「幼・小接続期」を設定し、子どもの実態に即して接続期カリキュラムの検討を重ねてきた。さらに、お茶の水女子大学は2010年度から、探究力・活用力の育成をテーマにした大学と附属幼稚園、附属小学校、附属中学校、附属高校の教員による連携研究をすすめている。その成果を、「附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と幼小接続期の新学校制度開発－」⁶⁾としてまとめている。2012年には、新たに整備した幼小共通の遊び空間、小学校入門期の新たな試みなどの事例を中間報告するなど、この時期の教育についての協議を先進的にすすめている。附属幼小の特性を活かし、歴史を積み重ねた壮大な研究から学ぶところは極めて多大である。

一方、汎用性から見ると、環境・予算等において、現時点の各自治体で実践化するためには克服すべき点も考えられる。実際には、多方面の幼児教育施設から多様な体験・発達の違いがある子どもが就学

する。

これまで筆者は、1988年生活科移行期及び創設期の実践研究を踏まえ、2009年からは幼児教育と小学校以降をつなぐ「幼小接続カリキュラム」、とりわけ「就学前後の接続カリキュラム」の研究に着手してきた。

そして、どの地域にあってもベースとなる子どもの発達を踏まえた「汎用性のある幼小接続カリキュラム」を提案している⁷⁾。「学校で扱う学習内容のミニマム」とされる学習指導要領を柔軟に解釈し、保育者・教師・各学校園が独自のカリキュラムを創造していく時代である。その内容は、就学前フォーマットの提示・活用により、5歳児2月末から小学校入学直前までの時期について具体化している⁸⁾。特に、就学後の4週間については、週ごとの育てたい姿及びねらいと活動内容を3つのカテゴリーに分類したものである。

しかし、前掲の研究には次のような課題が残されている。まず、幼小双方から見た入学後の課題を明らかにする試みが十分でない。さらには、それらを解決するカリキュラム開発の手がかりが示されていない。

幼小接続期の問題については、いわゆる「小一プロブレム」に代表される、入学後に授業が成立しにくい状況が問題となって久しい。「不適応状況の発生の要因」⁹⁾の調査結果からは、小学校生活に耐えられるだけの就学能力を身に付けているかどうか問われ、幼児教育の問題点が指摘されている。

小学校の指導者は、その要因を「人の話をよく聞けない」、「自分の思いや考えなどを表現できない」、「生活上必要な習慣や技能を身に付けていない」、「意欲や自信がない」などというように、就学能力の不十分さとして捉えてきたのではないか。筆者は、その状況を「小学校の指導者が困っている状況」からではなく、「学習者である子どもが入学後に戸惑っている状況」として着目した。これまで幼児教育で大切にされてきた子どもの意欲をつなぎ、幼児教育と小学校教育の双方で解決することで、子どもの育ちと学びを連続させることができると考える。

研修会や授業研究会等で筆者がこれまで見聞した多くの例として、小学校の教員は、幼稚園での学びを考慮せず、新たな教育を小学校で始めていることが少なくない。このようなことについて、無藤¹⁰⁾は、「教育はいかなる段階でも白紙で始まるということはない。(中略)だが、校種毎の教育というのはそういった『白紙モデル』を想定しているようであり、そのゼロの状態から卒業時に100の状態にもっていくといった教育課程を考えている」と述べている。また、前田(2011)¹¹⁾は、「これまでも重視してきた幼児と児童の交流等をはじめとした幼児教育との連携から幼児期の子どもの特性やこれまでの学び方を理解した接続期(入学後)の指導の工夫の重要性」を指摘している。

このような無藤、前田の考えを受け、本研究において、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となる小学校以降の教育活動への円滑な移行を目指し、子どもの発達や学びの連続をねらいとするものである。

2. 目的

本研究の目的は2つある。1つ目は、入学後の課題を入学後の子どもの「とまどい」から明らかにすることである。「とまどい」事例をもとに、入学後の課題を解決するカリキュラム開発または改善の手がかりとなるツールを提示することである。2つ目は、作成したツールを実際の幼小合同研修の場で試みることで、幼小接続カリキュラム開発または改善の手がかりとなり得るかどうかについて検討することである。

3. 方法

3.1. 「入学後の子どものとまどい」調査及び幼小接続カリキュラム開発の手がかりとなるツールの作成

(1) 調査時期と対象者

調査期間は2010年5月～2012年1月である。対象者は、関西近郊6市の公立・私立の幼児教育施設の園長・保育士・幼稚園教諭、小学校校長・教職員142名である。これらの対象者は筆者が各縣市町村教育委員会主催の「幼小連携研修会（または、保幼小連携研修会）」に講師として招聘された研修会の参加者である。

(2) 調査

教示は、「入学直後の子どもがとまどっていることのうち、印象的な3事例程度記述してください。『とまどい』とは『解決するための手段や方法が思いつかず、どのように対応したらよいか困ってまごつく状況』と定義¹²⁾します。そういう場合の子どもの言動を入学後の子どもの『とまどい』と呼ぶことにします。カード1枚に1項目だけ書いてください。」である。時間は10分以内で提出は無記名とした。

小学校教育関係者に対しては、実際の子どもの事例を記述するよう伝えた。また、幼児教育関係者には、卒園直後の子どもや保護者及び入学先の小学校担任等から聞いたこと、または、保育者自身が小学校の様子を観察したことから記述するよう伝えた。一部、記述せずに語り始める対象者に対しては、筆者が聴き取りしたことをカードに記録し、再確認した。研修会の途中または、修了時に実施し、記述されたカードはその場で回収した。回収カード総数は、410枚である。

(3) 幼小接続カリキュラム開発または改善の手がかりとなるツールの作成

幼小接続カリキュラム開発または改善の手がかりとなるツールを「とまどいマトリクス（付表1）」と呼ぶこととする。「とまどいマトリクス」作成に当たって、筆者は次のように考えた。新幼稚園教育要領の基本理念は、「生きる力」の基礎をはぐくむことである。「生きる力」とは、「知・徳・体」のバランスのとれた力のこととされた。筆者は、幼小接続カリキュラムの作成にあたり、共通目標を「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」いわゆる、「知・徳・体」のバランスがとれた「生きる力」をもった子どもの育成であるとする。そこで、縦軸に、「知・徳・体」の3項目をとった。

次に、「入学後の子どものとまどい」調査によって回収したカード410枚をKJ法を参考にして整理し

たところ64項目になった。続いて、どのような場面で「とまどい」が生起するのか、「とまどい場面」に分類した。そして、先の64項目をマトリクスの縦軸「知・徳・体」の3項目と「とまどい場面」にあてはめて整理した。

さらに、「とまどい場面」における幼小の違い及び「生活科の指導力」について述べた善野（2004）¹³⁾から考察し、「とまどい要因」を検討する視点を浮かび上がらせた。また、実際の合同研修の場での活用が可能となるようにマトリクスを精査した。このようにして、「とまどいマトリクス」を作成した。

3.2. 「とまどいマトリクス」活用の試み

作成した「とまどいマトリクス」を実際の幼小合同研修会の場で活用して、幼小接続カリキュラム開発または改善の手がかりとなるかどうかを試みた。

(1) 実施時期と対象者

平成24年4月、奈良文化女子短期大学幼小接続WG合同研究会の参加者20名を対象に実施した。

(2) 実施内容

参加者を幼小混合の3グループに分け、筆者が作成した「とまどいマトリクス」を全紙2分の1サイズに拡大し、各グループの机上に配付した。グループの構成メンバーは同じ地域の幼小の教職員は含まれないようにした。幼児教育関係者にはピンクの付箋紙、小学校関係者には黄色の付箋紙を各自に3枚程度配付した。前述3.1の実施手続きと同様に、筆者が参加者に教示した。参加者は、その場で記載した「とまどい」事例を学びの基礎力「知・徳・体」に分類しながら、「とまどいマトリクス」に貼付した。

その後、それぞれ貼付した「とまどい事例」の内容について説明した。続いて「とまどい要因」について、6項目（時間・空間・人間・モノ・技能・心情）のいずれか、または複数の欄に○印をつけながら、幼小接続カリキュラム作成の視点及び留意点等を幼小それぞれの立場や考えを交流しながら検討した。

4. 結果

4.1 入学後の子どもの「とまどい」調査結果と「とまどい」の要因

調査の結果、「とまどい」カード410枚を収集した。これらの「とまどい」カード410枚から取り出した内容を、KJ法を参考にして整理した結果、64項目の内容にまとめられた。項目名は、収集したカードのうち代表的な「とまどい事例」をそのまま取り上げた。あえて、短縮したキーワードのタイトルに変換しなかったの

は、さらに分類して関連性を検討する際には、具体的な「とまどい場面」から検討する必要があると考えたからである。

表1 「とまどい」の場面分類

「とまどい」の場面		とまどい事例数
生活場面	A 生活全般	15
	B 休み時間	14
	C 給食時間	5
学習場面	D 聞く・話す	12
	E 学習全般	8
	F 文字を学ぶ	7
	G 数字を学ぶ	3
総数		64

次に、小学校のどのような場面で「とまどい」が生じているのかについて、64項目の内容を分類した。大別して「生活場面」3と「学習場面」4の7場面（A～G）に整理できた（表1）。

続いて、「とまどい要因」の視点を検討した。先の「とまどい」7場面が、幼児教育と小学校教育の違いが明確なものであり、子どもにとって大きな変化や段差と考えられる以下の6点であった。

- ①時間（いつするのか、いつまでにするのか）
- ②空間（どこでするのか）
- ③人間（だれとするのか）
- ④もの（何（教材・教具・道具など）でするのか）
- ⑤技能（どのようにするのか、どの程度するのか）
- ⑥心情（どのような思いでするのか）

これらは、筆者が、「予想される学習のつまずきに対応した生活科の指導力として、4つの視点＜時間、もの、技能、心情＞が必要である」と論じた（前掲 善野2004）内容とも関連する。

以上のことから、これら6項目は、とまどいが生起している要因を検討する視点として設定することができる考えた。そこで、64項目の「とまどい事例」を学びの基礎力「知・徳・体」と「とまどい」7場面、「とまどい要因」の6項目（①時間②空間③人間④もの⑤技能⑥心情）にあてはめてみると、表2のように整理できた。

表2 とまどい事例の分類・整理

学びの基礎力 知・徳・体		「とまどい」事例と6つの要因							
		①時間	②空間	③人間	④もの	⑤技能	⑥心情		
知	③身近な社会生活、生命及び自然に対する正しい理解 ③身近な社会生活、生命及び自然に対する思考力の芽生え ④言葉の正しい使い方 ⑤豊かな感性と表現力の芽生え	A生活全般	名前を呼ばれたら、返事をする			○		○	
			安全ピンの扱い（名札のつけはずし等）	○			○	○	
			毎日の学習に使う物の整理の仕方	○	○		○		
			机の中に入れるものや先生の机の上に提出物の分類	○			○	○	
			次の授業に必要な準備をするのが困難	○			○	○	
		D聞く・話す	発言のルール（思い思いに発言している）			○		○	
			大きな声で話し言葉が多い		○	○			
			声が小さく教室内に届かない		○	○		○	○
			わからない事があつたら人を常に見てしようとする					○	○
			先生に質問しに行けない（無視されたと感じる）			○			○
		E学習全般	先生の言葉がきつい（高圧的態度）と感じる			○			○
			先生が勉強のことしか聞いてくれないと感じる			○			○
			「教科書28ページをあげよう」言った時「28」に戸惑う					○	
			人の教科書を使う				○		
			楽器（タンバリン）の持ち方					○	
	F文字を学ぶ	自分の名前の読み書きができない（一部の子）					○		
		字が読めず入学している子は他の子と差がついている					○		
		筆圧がかけられない				○	○		
		鉛筆を握ること、ノートを押さえること				○	○		
		毎日1～3文字の学習のペースは困難	○				○		
	G数を学ぶ	文字の誤ったくせ（まちがいの覚え込み、鏡文字、書き順違い）がぬけない				○	○		
大きな数の足し算ができて、1対1対応ができない						○	○		
数字の誤ったくせ（まちがいの覚え込み、鏡文字、書き順違い）					○	○	○		
学習の早さについて行けない		○				○	○		

徳	② 家族や身近な人への信頼感 ② 自律及び協同の精神 ② 規範意識の芽生え ② 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度 ③ 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味、態度 ④ 相手の話を理解しようとする態度	A生活全般	友だちどうし、あいさつをすること 登校時刻に遅れたときどうするか			○				○	
		B休み時間	チャイムの意味を伝えておかないと、いつ教室に入ってくるのか戸惑うし、いつまでも遊んでいる。	○							
			授業が始まる前に済ませておくべき事（水筒のお茶を飲む、トイレなど）をするという基本的なことが身につけていない。	○							
			幼稚園に保健室がないためか、大人数で入室したり、消毒液を勝手に触ろうとする		○		○				
			遊びの内容は、指示すれば遊べる		○	○	○				
			体育の時間に遊具の使い方を学習していれば、運動場で遊べる		○						
			友だちがいない。同じ保育園から誰もいない				○				○
		D聞く・話す	友達を自分から誘えなくて一人でうろうろしている				○				○
			授業が始まるまでどうしたらいいのか	○	○	○					○
			全体指示で動けない子（周りをみて動く）			○					○
			そわそわしている子どもにつられてしまう			○					○
			学習時間の長さに耐えられない	○							
			授業中に他の事をしたがる（お茶が飲みたい、本が読みたい）	○							○
		E学習全般	自分が出来ても、他の子が出来るまで「待つ」ということ	○		○					
			教科書をもたない					○			
			自分で準備しない	○		○					○
したことがない事だとすぐ「無理、出来ない」という	○								○		
体	① 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣 ① 身体諸機能の調和的発達	A生活全般	ハンカチを身につけ、手を拭くこと			○		○			
			ランドセルの片付け方、しまい方			○				○	
			8自分で管理するべき物が小学生になると急に増えるので身辺が乱雑になりがち			○					
			物を区別して整理整頓すること（給食袋は衛生に気をつけて、くつ袋は、汚れた物を入れる感覚がない）	○	○			○			
			靴紐が結べない	○						○	
			靴を座ってしか履けない	○	○			○	○		
			下校時に迷子になる	○	○						
			通学の距離（バス通園から徒歩通学へ）	○	○						
		B休み時間	体育や身体測定の前に着替えに時間がかかる	○	○						
			衣服を机の上でたたまず、教室の床でたたむ		○					○	
			和式トイレが使えない			○				○	
			トイレでスリッパに履き替えない			○					
		C給食時間	エプロンをたたむこと、	○	○					○	
			ひも・飛び縄を結ぶこと	○	○					○	
			配膳（おかずやごはんを食器によそうこと）					○	○		
			牛乳瓶のふたがはずせない					○	○		
		D聞く・話す	偏食、少食の子は食べることが難しい	○						○	
			時間内（25分位）に食べることができない。	○							
			おかわりでの失敗がみられること（自分が食べられる量が分かっていない）	○				○			
			椅子の座り方、良い姿勢を保つ事			○		○			
E学習全般	歌唱指導の時なかなか立てず、姿勢の保持が難しい			○				○			
	椅子に座って書く姿勢の保持ができず、床に座り込む			○		○	○				

各項目は必ずしも<知><徳><体>に明確に区分されるものではないが、最も関係が深いと思われるものに整理することができた。これらの「とまどい」には、「慣れによって解決する」という程度の「とまどい」から「学習意欲の減退や自信喪失」または、「授業に参加しにくい」事へ発展していく内容が、混在していると考えられる。「とまどい事例」をこのような表に整理して意見交換しながら、「とまどい要因」を協議することで幼小接続カリキュラム作成の手がかりとなるのではないかと考えられる。

しかし、実際の幼小合同研修会での活用場面を想定すると時間の制約がある。また、筆者が場面分けを通して、すでに、とまどいが生起している要因6項目を明確にしていることから、場面分けは割愛し簡略化した。このようにして、入学後の課題を解決するカリキュラム開発の手がかりとなるツール「とまどいマトリクス」が作成できた。

4.2 「とまどいマトリクス」の活用の試み

筆者が作成した「とまどいマトリクス」が、幼小合同研修の場において実際に活用が可能であるかを試みるために、2012年4月、奈良文化女子短期大学幼小接続WG合同研究会に参加した20名によって実施した。実際のワークショップにおいて、その場で記述された「とまどい事例」を抜粋し、詳細を述べることとする。

(1) とまどい事例「困ったことが自分で言えない」(知) に関して

小学校関係者が記述した「困ったことが自分で言えない」は、「知」の項目に貼付された。その後、「とまどい要因」の視点は、「人間」と「技能」欄に○印がつけられた。協議する中で、幼児教育関係者からは、「時間」「空間」の欄にも○印が加えられた。その理由として、新たな人間関係の中では、自分が困ったことがうまく伝えられないことは、限られた「時間」の中で起こりうることであった上、子どもにとって「空間」という「とまどい要因」も大きいのではないかという指摘があった。学習場面での距離として、教師と子ども、子ども同士の間にある机の隔たりが大きいなどの指摘もあった。入学してすぐは、スクール形式の座り方だけでなく、机を取りはらい、椅子だけを円座型にして進める授業方法も提案された。子ども同士が全員の顔を見て授業を進めることで、人間関係が築きやすくなること、「聞く・話す」が集中しやすいこと、指導者にとっても児童理解がより早く深まった事例も交流された。

(2) とまどい事例「授業中に多くの子がトイレに立つ」「水筒の茶を勝手に飲み、席を立つ」(徳) に関して

小学校関係者が記述した「授業中に多くの子がトイレに立つ」「水筒の茶を勝手に飲み、席を立つ」の事例は、「徳」の項目に貼付された。数年間、継続して1年生の担任をしている教員からは、特にこれらの事例が、近年増加傾向にあるとの詳細が語られた。そこで、幼児教育関係者から、自律及び協同の精神、規範意識の芽生えに大きく関連するとして、「幼稚園での生活スタイルや習慣が小学校入学後の学習場面での問題事象として出ている」のではないかという省察があった。幼児教育の修了段階で「時間」に関する指示の仕方を考えていく必要があり、言葉掛けの工夫が大切であるなど、就学前カリキュラムにおいて、特に5歳児後半の「時間」の枠組みを意識したカリキュラムの改善が必要であるという提案があった。

(3) とまどい事例「下校時に集団下校グループから離れた後に迷子になる」(知) に関して

幼児教育、小学校教育関係の双方が記述したとまどい事例「下校時に、集団下校グループから離れた後に迷子になる」は、知・徳・体のいずれにも該当する項目であることから、分類の困難さの指摘があった。

しかし、分類することそのものが目的でなく、作業を通じてとまどいが複合要因にまたがることが明確化されたことが有効であった。通学指導につながる就学前カリキュラムとして、入学前に小学校を「さんぽコース」に設定する事が提案された。また、小学校でも「一日体験入学」や「就学前検診」などの保護者同伴の場において、親子で下校しながら、「危険箇所」「注意ポイント」などを確認しておくことなども提案された。各校区の地域環境の特性があるが、どの学校園においても必要となる安全面や防犯面で、汎用性のあるカリキュラムを作成する手がかりになる事が分かった。

(4) とまどい事例「小学校に男の先生がいることへのとまどい」(徳) に関して

幼児教育関係者から出された「小学校に男の先生がいることへのとまどい」は、「徳」の項目に貼付され、「とまどい要因」として「人間」と「心情」の欄に○印がつけられた。当該事例に関して、小学校関係者からは、予想外の「とまどい事例」という反応が大きかった。幼児教育施設では女性の教職員しかいない場合もまだ見られること、保護者にとっても、毎日の送迎で指導者との距離が近いことなどの幼小の違いが話し合われた。子どもや保護者との安心感・信頼感につながるフェース・ツー・フェースの関係が大切であるという意見が交わされた。入学前に設定する「体験入学」で小学校の男性教員が幼児に関わる(男性校長の講話、「おもしろ科学教室」「数のふしぎあそび」出前授業等の事例)場面を設定することも提案された。また、入学後の適応レベルをカリキュラム上に位置付けられればよいという意見も出された。

(5) とまどい事例「衣服を机の上でたためず、教室の床でたたむ」(体) に関して

小学校関係者が記述した「衣服を机の上でたためず、教室の床でたたむ」は、健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣」ということから、「体」の項目に貼付された。「とまどい」要因として、小学校関係者は「まだ、自分でうまくたためない子どもの事例だ」と判断して「技能」の欄に○印をつけた。

その後、幼児教育関係者は「時間」があればできることであり、子どもにとっては、時間の確保が十分でないからだという考えから、「時間」の欄に○印をつけた。それぞれが、「とまどい要因」に○印を付けた理由の意見交換がなされた。「幼児教育施設では、床に座り込んで衣服を畳んでいたこと」や「就学前に衣服を自分でたためない子どもはいなかった」という幼児教育関係者の実態から、小学校では、「個々の机の上という狭い場所で衣服を畳むので、今までは身につけていたことでも、うまくできないのではないか」ということが分かった。そこで、場所の問題でもあるとして、「空間」の欄に○印がついた。すでに、床に座り込んで衣服を畳んでいた頃から、5歳児になると、自分の体にあてて、衣服を畳めるように指導しているという事例も紹介された。

以上のようなワークショップの様子から、「とまどい事例」を記述・分類し、「とまどい要因」と考えられる欄に○印をつけながら意見交換する過程そのものが、「とまどい」への対応や解決の視点となっている様子が見られ、新たな接続カリキュラム作成の手がかりになることが分かった。

5. 考察

5.1. 入学後の課題を明らかにし、幼小接続カリキュラム作成の手がかりとなるツールができたか

幼小双方の教職員への調査によって収集した「とまどい」事例は、学びの基礎力「知・徳・体」に整理し、「とまどい場面」に分類することができた。続いて、それらの「とまどい場面」について、幼小の違いをふまえて検討する中で、とまどいの要因と考えられる6項目（①時間②空間③人間④もの⑤技能⑥心情）を視点とすることで、さらに入学後の課題を明確にできたと考える。そのことで、幼小接続カリキュラム作成の手がかりとなるツール「とまどいマトリクス」が作成できた。

5.2. 「とまどいマトリクス」は、幼小接続カリキュラム作成の手がかりとなりうるか

幼児教育、小学校教育に関わる者が、学びの基礎力をつないでいくために、「とまどいマトリクス」を活用することによって、幼小双方の生活環境の違いや学習内容を互いに知る機会となった。各自が「とまどい事例」を記述する付箋紙を幼児教育関係者と小学校関係者で色分けしておくことで、「とまどい」の捉え方や子どもの見方の相違点、共通点等を比較することもできた。

また、「とまどい要因」の6項目（①時間②空間③人間④もの⑤技能⑥心情）を視点として協議する中で子どもが「幼児期には、できていたのに、やりにくくなったこと」、「小学校で初めて体験すること」とまどうこと」は何かについて検討しながら、カリキュラムの改善案や新たな作成の手がかりが提示された。

こうした取り組みの際、幼児教育と小学校教育の関係者が一堂に会し、幼小接続カリキュラムを合同で作成することが有効であった。学校園の設置自治体や行政区域が異なり、公立・私立の区別のない幼小混合の教職員同士の構成メンバーで協議することも可能であると考えられる。

これまで、小学校の指導者が幼児教育関係者に指導上の困難な状況を伝えることはあっても、その要因を教育課程上の違いを見いだして、幼小双方で解決に向かう作業は行われてこなかった¹⁴⁾。本研究で提案した「とまどいマトリクス」は、子どもの入学後の課題を共有し解決するために活用できると考えられる。子どもの実態や発達段階または経験の違いに合わせて勘案しながら、幼小接続カリキュラムを工夫改善していくためのツールとなるであろう。入学後の指導の内容と方法が「今年度版」として毎年改善されていくことにもつながるだろう。そのことによって、小学校という新たな環境の中で生起する「とまどい」を予想できるに違いない。「とまどい」を少なくするということは、働きかけの結果として見えてくる子どもの姿であり、現象である。その目的は、幼児教育で育った力を小学校教育につなぐことである。幼児教育においては、「今後、どのように育っていくのか」、小学校教育においては、「これまで、どのように育ってきたのか」という、双方向に見通した教育を可能にすると思われる。教育課程の理解を入り口として、教職員の理解と子ども理解を同時にすすめていくための有効な活用のあり方をさらに検討していきたい。

これまで述べたことから、以下の4点を示唆することができる。

- (1) 幼児教育に関わる者が、小学校入学時点での生活環境や学習内容を知る機会をもつこと。

(2) 小学校教育に関わる者が、幼児教育修了時点での生活環境や学習内容を知る機会をもつこと。
(3) 上記にあげた(1)(2)から学習者の「とまどい」を学びの基礎力「知・徳・体」と「とまどい」要因の視点6項目を「とまどいマトリクス」にあてはめて検討することで、幼小接続カリキュラム編成・指導計画の作成の手がかりとできること。

(4) 幼児教育と小学校教育に関わる教職員の合同研修プログラムの中に(3)を取り入れること。
(1)(2)(3)によって、幼児教育の遊びの中で学んできた内容を小学校の教科内容に重ね、小学校における生活環境及び学習環境や子どもの発達・成長速度に応じた方法に生かしていくことである。

また、上記に示した(1)～(4)は、物理的・空間的・地理的な要件が問題とならない。さらに、公立・私立、幼稚園・保育所の区別も問題とならない点で汎用性のあるカリキュラム開発に活用できると考えられる。

6. 今後の課題

本研究の課題解決のためには、子どもの発達の連続性・一貫性という視点から、全国的・組織的・継続的なものでなければならないことはいうまでもない。今後も組織的・継続的に汎用性のある幼小接続カリキュラムの作成と改善をPDCAマネジメントに照らして深めていく必要がある。

特に、入学直後の単元に位置づける適応指導は、常にカリキュラムの改善が必要とされ、学校としてのプランニングスキルが試される。子どもが徐々に学校生活に慣れ、安心して生活できるようにするための計画・立案は、毎年、入学する眼前の子どもの実態から試行錯誤し、臨機応変に組み替えていくことも必要となるからである。

本研究で提示した「とまどいマトリクス」は、子どもの実態や発達段階または経験の違いに合わせて勘案しながら、幼小接続カリキュラムを工夫改善していくためのツールである。よって、幼小双方の教職員が合同で作成することを前提とする。しかし、先述したような幼小合同研修は円滑に機能しているとは言い難い。それゆえ、幼小接続カリキュラムの作成状況は、地域によって、まだ大きな格差が見られる。

そこで、研修会参加対象者として、幼児教育関係者と小学校教育関係者の合同研修会を設定することが重要である。また、幼児教育関係者と小学校教育関係者自身が参画して、演習またはワークショップ等の参加型・参画型とすることが求められる。そのような場で「とまどいマトリクス」を活用することが、幼小接続カリキュラムの改善につながると考えられる。例えば、参加者数の規模は、一つの幼稚園と一つの小学校だけでも可能である。また、校区で参加できるどの学校園同士であろうと、都道府県教育委員会や教育研修機関が主催する悉皆研修のように、自治体の行政地域が異なっている学校園であっても可能である。今後は、このような場での研修の効果測定をふまえることで、本研究が、実際の入学直後の単元開発に活かされたかの検証となるだろう。

本研究の幼小接続カリキュラムの開発は、入学後4週間の生活科のみならず、学校生活・学習の全てに大きく関与している。換言すれば、新しい仲間や未知の空間に身を置き、子ども同士が学校・学級の

一員としてどのように関わり始めることができるかの学習と生活の基礎づくりとも言えるのである。さらに、生活科全体を捉えた実践的研究が必要である。

謝辞

本研究にご協力いただきました各教育委員会、学校関係者、ならびに奈良文化女子短期大学幼小接続WG合同研究会参加者の皆様に厚くお礼申し上げます。

【引用文献】

- 1) 文部科学省初等中等教育局幼児教育課（2011）平成22年度幼児教育実態調査9-10.
- 2) 訳 星三和子、首藤美香子、大和洋子、一見真理子 OECD 保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較（2011） 56-59明石書店.
- 3) 合田哲雄（2009）文部科学省の政策形成過程に関する一考察. 日本教育行政学会年報35：2-21.
- 4) OECD（Online service）- 2006 - OECD Publishing Starting Strong II: Early Childhood Education and Care444 pp.
- 5) 文部科学省（2010）幼児期の教育と小学校の教育の円滑な接続の在り方について（報告）29 pp.
- 6) お茶の水女子大学学校教育研究部（2011）特別経費事業 附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と幼小接続期の新学校制度開発－平成23（2011）年度成果報告書.
- 7) 善野八千子・前田洋一（2011）幼児期と児童期の接続カリキュラムの開発136 pp. Mj-Books.
- 8) 善野八千子・前田洋一（2011）幼児期と児童期の接続カリキュラムの開発 81-98 Mj-Books.
- 9) 東京都教育庁「東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査」（2009）http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr091112/pr091112_s.pdf
- 10) 無藤隆（2007）「幼児教育から小学校低学年の教育へ」せいかつ&そうごう日本生活科・総合的学習教育学会第14号 36-43.
- 11) 善野八千子・前田洋一（2011）「幼児期と児童期の接続カリキュラムの開発」38Mj-Books.
- 12) 広辞苑（1995）424. 岩波新書. 第4版第5刷.
- 13) 善野八千子（2004）「生活科の学力と求められる指導力」教育フォーラム34『教科の学力・指導力』50～60金子書房.
- 14) 善野八千子（2007）「学校評価を活かした幼小連携」教育フォーラム40『教師という道』113～125金子書房.

付表1 とまどいマトリクス

学びの基礎力「知・徳・体」		「とまどい」事例と6つの要因	①時間	②空間	③人間	④もの	⑤技能	⑥心情
知	③ 身近な社会生活、生命及び自然に対する正しい理解 ③ 身近な社会生活、生命及び自然に対する思考力の芽生え ④ 言葉の正しい使い方 ⑤ 豊かな感性と表現力の芽生え							
徳	② 家族や身近な人への信頼感 ② 自律及び協同の精神 ② 規範意識の芽生え ② 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度 ③ 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味、態度 ④ 相手の話を理解しようとする態度							
体	① 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣 ① 身体諸機能の調和的発達							

