

幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発(その 1)

— 5 歳児の木製遊具(カプラ)での遊びの観察から —

井口 眞美

生活文化学科 幼児教育研究室

Development of Viewpoint Over the Period Joining Childcare
and Elementary School Education (Part 1)

— Observation of Wooden Toys (Kapla) Play of 5-Year-Old Child —

Mami IGUCHI

Department of Human Sciences and Arts, Jissen Women's University

The purpose of this study is development of the viewpoint over the period joining childcare and elementary school education. Firstly, I observe the childcare of a 5-year-old child at kindergarten.

I developed a “Development of Viewpoint over the Period joining Childcare and Elementary School Education”. Then, using this viewpoint, I observed the play with Kapla of the 5-year-old child. As a result, the childminder and observed the actual situation of the play and thought what was necessary and helped, for technical transmission, clarification of the image of the play, and sympathy with the feeling of the child.

In future, I will compare hidden curriculum (e.g., the relation of the teacher) of the elementary school with a kindergarten and nursery school.

Key words : Period joining (接続期), Viewpoint over (つなぐ視点),
Hidden curriculum (ヒドゥンカリキュラム), Kapla[®] (カプラ)

1. 問題と目的

1-1. 幼保小接続期の保育・教育に関する動向

(1) 幼保小連携カリキュラムの開発

東京都品川区¹⁾では「区内の全ての子どもたちが聞く・待つ・座るなどの基本的な生活習慣をしっかりと身に付けて小学校へ入学し、無理なく教育環境へ馴染んでいけるよう」0歳から小1前期までの保育・教育内容をまとめた手引き『改訂 のびのび育つ しながわっこ』を作成した。とりわけ「ジョイント期(5歳児10月~1年生1学期)」においては“小1プロブレム”の解決のため「小学校への滑らかな接続ができるよう、小学校入学後の生活や指導方法を見据えた経験をさせたり、園時代の経験を生かしてスムーズに指導したりする」ことに重点を置いている。この手引きでは、保育の質の向上と幼保小連携の充実を目指し、

幼児期の教育における具体的な内容を明らかにした。

これによって、幼稚園・保育所でのより均質的な就学前教育が可能になると考えられる。

日野市教育委員会²⁾では、子どもたちがどの園を修了しても幼児期に必要なことを身に付け、個性や能力を伸ばしながら小学校教育へと滑らかに接続できるよう、0歳児から小学校入門期までのカリキュラム『ひのっ子カリキュラム』を作成した。保育者・教員が子どもの発達の見通しをもち、学びの連続性や育ちの連続性をふまえて子どもに関わるために「人とのかわり(コミュニケーション、共同⇒協同)」「生活(基本的生活習慣、規範意識)」「学び(興味・関心、表現)」の3本の柱を核とするカリキュラムを表した。この研究の成果として、幼稚園・保育所での経験や学びを見える形で整理することで、それぞれの時期の子

どもたちがこれまでにどんな経験やかかわり方を積み重ねてきたか、その上でどのような力を養っていくか、接続を意識しながらカリキュラムを作成することができたという。見える形でのカリキュラム（顕在的カリキュラム）を作成したことで、子どもの学びの履歴や道すじをふまえて幼保小の保育・教育を行うことが可能となったといえる。

一方、岩立³⁾は「カリキュラムのスコープ（領域）とシーケンス（系列）を設定して、発達の視点から、あるいは文化的観点から学びの内容を構造化し、1枚の意図されたカリキュラム表を作成すればカリキュラム開発となるのか」と連携カリキュラムにおける課題を提示している。接続期においては、幼児期の生活経験と遊びによって成り立つ「学び」が小学校以降の生活や学習における芽生えとなり、教育が連続性をもって展開されることが望ましいとされる⁴⁾。三宅、金岩⁵⁾によれば、幼児期から始まる育ちの連続性をいかに構築していくかが課題であり、そのためにそれぞれの教育の内容や方法、更には教育観のすり合わせが不可欠であるという。現在、数々の連携カリキュラムが開発され、連続性をもった接続期の“保育・教育内容”が明らかにされつつある。今後は、幼保小それぞれの保育観・教育観に裏打ちされた“保育・教育方法”の連続性に着目すべきであろう。

(2) 視点の共有

では、接続期の“保育・教育方法”が連続性をもつためには何が必要なのか。

小学校では、学習指導要領によって教科内容や時数を規定している一方、幼稚園では、幼稚園教育要領によって、総合的な遊びを中心とした5領域が示されている。秋田⁶⁾は、幼小の教育課程編成の仕方の相違に伴う、教育方法や学び方の相違、教師と子どもの関係の相違をはじめ、様々な相違が文化の違いを生み出している。幼小連携に求められるのは、「子どもをより長い目で育てていくための、つなぐ目と、各時期の子どもへのより意味のある豊かな経験の保障」であるという。酒井⁷⁾も、子どもたちの生活経験を総合的にとらえ、全体をつなぐまなざしをもって幼保小の接続を考えることの大切さを述べている。いわば、接続期の保育・教育方法が連続性をもつために求められているものは、子どもを見とり手だてを考えるための幼保小共通の視点である。

佐々木⁸⁾は、幼小の連携は子どもたちの学びを捉える視点を共有することから始まるという。「カリキュラム（教育課程）や指導計画を作るときの教育内容の基準を示す『幼稚園教育要領』と、「内容をカリキュラムに配分して順に指導していく『小学校学習指導要領』との違いを示した上で、幼小の相互理解を促すために、あえて教科の言葉で説明してみることで幼小相互の教育観の理解を深めようとしている。

本研究では、小学校の教科の言葉ではなく、幼稚園5歳児の保育の実態から、幼保小の保育・教育方法をつなぐ視点を導き出すことにした。

1-2. 接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発

本調査に先立ち、卒園間近の5歳児の観察及び担任との保育カンファレンスに基づき「接続期の保育・教育をつなぐ視点」を導き出した（井口2010）⁹⁾。

(1) 調査対象

A幼稚園 平成21年度5歳児（33名）・担任1名
同附属A小学校 平成22年度1年生2クラス（80名）・担任2名

* A幼稚園平成21年度5歳児33名のうち、32名がA小学校へ進学した。

(2) 調査時期

① A幼稚園での観察と保育カンファレンス

2010年2月中旬～3月末：5歳児の保育観察を行うと共に5歳児担任との話し合いの場を設ける。

② A小学校での観察

2010年4月初旬～5月中旬：A幼稚園出身の32名を含む1年生80名の授業観察を行う。

(3) 調査方法と調査結果

① A幼稚園での観察と保育カンファレンス

A幼稚園5歳児33名を対象に、週3～5日（2月中旬から3月中旬の卒園時まで：計21日間）保育場面の観察を行う。また、降園後に5歳児担任との保育カンファレンスを行い、観察された事例をもとに改善すべき事柄について話し合いを重ねた。

2月観察開始時、5歳児担任が指導の方向性を模索中であったため、保育観察の事例に基づき、保育の改善を目的として担任と保育カンファレンスを行った。保育カンファレンスで話し合われた事例は93にのぼ

る。ここでは、その 93 事例のうち 1 事例を記載する。

＜事例 1＞ 気になる子への対応に配慮する

2 / 16 (火) お弁当時

10:40 片付け時、子どもたちから「(遊んだ場を) 片付けたくない」との声が多くあがった。そこで担任は「今日は積木等を片付けずに、一緒に遊んだ友達と遊んだ場所でお弁当を食べよう」とみんなに伝えた。

10:45 A男がお弁当の当番をやりたくないとお声で泣き出す。泣いて立ち尽くすA男に対し、一緒に食べるメンバー(B男、C男、D男)が「当番はA男くんだよ」「早く机を拭いてよ。お弁当が出せないよ」と強い口調で言った。A男は泣きながらやかんを取りに行き、戻ってくる。担任はA男が泣いていることに気づき「お当番が嫌なの？」とたずねる。A男は泣いて答えない。…

・3学期に入ってから、同じようなことが何回もあり、母親からも「のんびりしていると周りの友達に責められるので、当番をやりたくないと言っている」と相談を受けていたという。普段は生活班ごとに机に着席し輪番制の当番活動を行い、当番の子が机拭き、やかんのお茶つぎ、いただきますの声かけをする。日頃から当番活動に不安が強かったA男にとって、いつもと違うメンバーで、いつもと違う手順で当番を行うことには抵抗があったと思われる。

＜2 / 16 保育後のカンファレンスの内容＞

『もう5歳のこの時期だからできるはず』という感覚でいたことを反省している」と担任は言う。A男は家庭的な問題を抱えており、母親も不安傾向が強い。母親から相談を受けた段階でA男には配慮する必要があった。個別に手順を確認したり、一緒に付き添って当番の取り組みを見守ったりするとよかったのだろう。担任は、お弁当を食べる際、まだ泣きじゃくっているA男の隣に座り気持ちの安定をはかっていた。このことでA男は安心し、みんなより5分ほど遅れてお弁当を食べ始めた。A男に対しては、気持ちの安定が図れるよう温かく対応することを優先させ、A男の気持ちが落ち着いたところで指導すべき内容を具体的に伝えていこうと話し合った。

このように保育カンファレンスで話し合われた 93 の事例を 27 項目に分類・整理した結果、「表 1 : 幼保

小接続期の保育・教育をつなぐ視点」(以下「つなぐ視点」と呼ぶ)が完成した。

②A小学校での観察

A小学校1年生2クラス(計80名)と1年担任2名を対象に週3日(4月初旬～5月中旬:17日間)、授業場面の観察を行った。ここでは、幼稚園の保育方法との相違点を見出すため、27項目にわたる「つなぐ視点」を活用して小学校の授業を観察した。

→子どもたちが新しい学校生活になじめるよう、1年担任は、個々の子どもに対応する時「⑥一人ひとりの行動の‘なぜ’を考えていますか?」「⑨子どもへのかかわり方(口調、目の高さ)は温かい雰囲気醸し出していますか?」等の項目について細やかな配慮をしていることが見とれた。

また、言語表現に関する項目「⑩集まった時の話し方は、子どもにわかりやすかったですか?」の優れている場面が数多く観察された。しかし「④遊具を置いたままにいませんか?」「⑨言葉だけに頼っていませんか?」等の物的環境や表現方法に関する項目については、環境を重視する幼稚園との連続性が見られにくかった。

1-3. 「つなぐ視点」の開発から見えてきたもの

保育者のかかわり、環境の設定等“保育方法”について「つなぐ視点」を活用し、小学校の授業観察を行った。その結果、1年担任は、5歳児担任と異なり、物的環境をあまり重視しなかったり、言葉だけに頼って説明したりする傾向が見られた。

梶原¹⁰⁾は、デューイの述べる、学習者が記号を観念として獲得・使用できない「知識蓄積型」と、記号を観念として獲得・使用できる「知識獲得型」という2つの知識獲得形態こそ潜在的カリキュラムの一つとして着目すべきであると述べる。先の調査結果に見られるように、幼稚園・保育所において具体物や実体験を重視する知識獲得型の保育方法に慣れてきた子どもが、小学校入学直後から言葉中心の知識蓄積型の教育方法に直面するわけである。小学校においては「話を聞くこと」が重視されるのは当然であるが、入学直後の子どもにとって知識獲得型の教育方法のみで指導が進んでしまうことに疑問を呈したい。

梶原¹¹⁾は、幼稚園教育と生活科の授業を比較し、①授業と保育の自由度が異なること、②小学校の指導目

標に向かって活動を組んでいく徹底さ、気づきへの状況作りの徹底さに比べて、幼稚園教育は曖昧な点多すぎることを挙げている。教育システムに伴う幼保小の相違が、保育・教育方法の連続性を考える上での大きな課題であることがわかる。

彦坂¹²⁾は、「小1プロブレム」の問題は、幼保小の学校文化の違いが負の段差を生み出し、不適応をおこなっているからであると述べている。こうした隠れたルールや力は教師の意図に沿って学ぶこともあれば、環境や人間関係から無自覚的に学ぶこともある¹³⁾。そのため、顕在的カリキュラムとは別の側面で子どもに機能する潜在的カリキュラム（ヒドゥンカリキュラム）の意味を教師は意識化しなければならない¹⁴⁾。

事実、先述の幼稚園の保育カンファレンスでは、無自覚に行われていた保育者のかかわりや環境の設定を明らかにし、保育者が意識化したことで保育の改善を図ることができた。この保育カンファレンスの成果として見出された「つなぐ視点」は、保育者がヒドゥンカリキュラムを規定する要因を意識的に見直し、保育・教育の改善を図る一助となる。そこで幼保小の保育・教育方法の連続性を検証するために、幼保小のヒドゥンカリキュラムの相違点に注目したいと考えた。

ここで、簡単にヒドゥンカリキュラムについて整理しておく。一般に「カリキュラム」とは、顕在的カリキュラムを示す「教育課程」と混同されて用いられることも少なくないが、本稿では顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの両方を包括した概念とする。ヒドゥンカリキュラム（＝潜在的カリキュラム、以後ヒドゥンカリキュラムと呼ぶ）の定義は研究者により大きく異なるが、中留¹⁵⁾は、明示的・意図的な顕在的カリキュラムに対し、非明示的・無意図的に子どもたちに（教師にも）影響を与え、方向づけをしているのが潜在的カリキュラムまたはヒドゥンカリキュラムであるという。ミクロな視点では、発問パターン、子どもへの接し方の他、校風や学校建築のデザイン等、ヒドゥンカリキュラムに関する多くの要因がこれまでも検証され、更には学校文化、組織文化といったマクロな視点の研究も示されている¹⁶⁾。

「臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」とする中村¹⁷⁾の言葉を借り、「科学の知」と相対

する「臨床の知」という概念を「保育・教育における学び」と置き換えてみる。保育・教育における学びは、個別性、世界や他者との相互性を持ち、世界（環境）や他者（保育者・教師、友達等）が示す隠された意味を相互行為として受け止めるという特性がある。ここでいう「隠された意味」こそヒドゥンカリキュラムである。この一連の研究においては、ヒドゥンカリキュラムを規定する要因の中でも、「つなぐ視点」で示された保育者・教師のかかわりや環境の設定等に着目し、幼保小の保育・教育内容の相違点を見出す。

1-4. 研究の目的

(1) 目的

本研究では、作成した「つなぐ視点」を活用し、幼保小におけるヒドゥンカリキュラムを規定する要因（保育者・教師のかかわり、環境の設定等）を分析する。調査方法として、幼・保・小いづれでも活用されている遊具の一つとしてカブラを選び、幼保小のカブラでの遊びにおける保育者・教師のかかわりや環境の設定に相違点があるかを調査する。まずはじめに、本稿においては、5歳児の自由遊び場面におけるカブラでの遊びを観察し、5歳児のカブラでの遊びに有効に働く保育者のかかわりや環境の設定等を明らかにすることを目的とする。

(2) 遊具としてのカブラの価値

木製遊具の価値については多くの先行研究が見られるが、和久¹⁸⁾は、「子どもが求める三つの活動、パターン遊び・みたて遊び・探求認識活動がしぜんに展開することが必要である」としている。5歳児のカブラでの取り組みを観察すると、カブラは単一の構造をもつ木製遊具でありながら、この三つの活動が展開されていることがわかる。瀧¹⁹⁾は、積み木遊びで育まれる力を、①表現力、想像力、②問題解決能力、③身体の諸器官の発達、④科学的、数学的概念、⑤自主と協調等の社会性、⑥根気や集中力、⑦豊かな情緒や感性の7つに分類した。5歳児以降の子どもは、友達と協力してイメージを共有しながら作品を作り上げ、協同遊びを通して自主と協調等、社会性の基礎となる力を育てていく。半²⁰⁾も「カブラはイメージしたものを作ることが楽しい、難しさを乗り越えたときの楽しさが味わえる」と述べている通り、実際、カブラの遊びでは、5～6歳児が友達と一緒に絵本や遠足等のイ

メージを形にしよとしたり、脚立に乗って天井まで届く塔やかまくらを作ったりして楽しむことも多い²¹⁾。このように、5～6歳の接続期の子どもにとってカブラには教育的価値が認められる。

最近では、幼稚園・保育所だけでなく、1年生の教室にカブラを設置する小学校が増えている。また幼保小の交流活動で一緒に取り組む遊びとしてカブラが使われることもある。そこで、本研究においては幼保小接続期のいづれでも見られる遊びの一つとしてカブラを取り上げ、「つなぐ視点」に基づき観察を行うことにした。

2. 方法

2-1. 調査対象

東京および東京近郊の保育所2園、幼稚園2園5歳児クラス

2-2. 調査時期 2011年11月～2012年1月

2-3. 調査内容と方法

- ・5歳児クラスにおけるカブラでの遊びを観察する。カブラ1000ピース以上を保有する保育所2園、幼稚園2園を選んだ(数人～20人程度の5歳児がカブラで遊ぶのに必要な数を1000ピースとした)。そして、5歳児の自由遊び場面におけるカブラでの遊び(継続時間、人数、内容等)について観察する。「つなぐ視点」を用いて保育方法について観察するが、遊びの様子は筆記にて記録し(時間見本法+自由記述)、保育者のかかわりや環境の設定についても記録をとる。

3. 結果と分析

観察した事例の中から、遊具の活用にも有効に働いたと考えられる要因を「つなぐ視点」に基づき洗い出し、幼稚園・保育所における保育の在り方を探る。

(遊具の活用にも特に有効に働いたと考えられる保育者の関わりを波線~~~~で示した。)

○遊びの足跡が見える写真の活用 (→視点②)

- ・12月にカブラを環境として使用し始めた。ある日の降園後、保育者がカブラで「逆立ち人間」を作っておいたことが刺激となり、翌朝からカブラで遊ぶ子が増えた。1月になり、保育者はその時の遊びの様子や「逆立ち人間」の写真をカブラのスペースの壁面に掲示した。A男は、写真をながめてか

ら、観察者に「見て」と写真を指さした。B男は観察者に近づき「逆立ち人間」の写真を指して「ぼく、これ作ってみたい」と言う。隣にいたC男も「これ作ってみたいと思ってたんだ」と言う。

- ・保育者は、1月からの活動の写真も掲示した。それぞれの写真には、「てんじょうにもとどくよ」「こんなこともできちゃう」「きほんのかたち」等のコメントが付記してあった。(S保育園)

…壁面に写真を掲示したことで、子どもたちは、写真に掲載されている友達の作品を自分でもまねて作ってみたり、保育者の作品をながめて憧れの気持ちをもったりしている。また、コメントを記入したことにより、新たな作品への関心が高まったり、基本的な技能に気づいたりする子もいた。

○遊びの場を安定させるためのスペース作り (→視点③)

1月。自由遊びの時間には、保育室内のピアノ周辺をカブラで遊ぶスペースとした。そのスペースにはカブラの木箱2箱が常時置かれ、他の遊びとは約40cmの低い棚で仕切られていた。このスペースには数人の子が入り出し、「忍者やしき」「高速道路」等をカブラで作っていた。

- …保育室の一角に遊びのスペースが確保されているため、カブラで遊びたい子が集まり、継続的に取り組める場になっている。(S保育園)

○遊びの技術を伝えるかかわり (→視点⑦)

D男が作っていた建物に、保育者が屋根をつけた。屋根ができあがると、保育者は無言でその場を離れ、近くの線路に汽車を作り始める。(F幼稚園)

- …保育者は、子どもが自力でできる場所は手伝うのを止めて、その場を離れた。そして近くに、新たな刺激となりそうな作品(汽車)を作り、子どもの目に触れるようにした。

○遊び始めのきっかけを作る声かけ (→視点⑦)

D男は登園後、廊下付近でふらっと歩き回っていたが、指をくわえながら保育室に入り、カブラに近づく。D男がカブラを見ていることに気づいた保育者は、少し離れた所から「いいよ、出して」とD男に声をかけた。すると、D男は、カブラを取り出し、家を作り始めた。その後、D男は1時間近くカブラで遊び続けた。(F幼稚園)

- …D男は、集団生活において不安定になりやすい傾向

が見られる。仲良しのE子に誘ってもらえないと、遊び始めに30分程時間がかかることもあった。保育者は、何をして遊ぶのか迷っていたD男がカブラに関心をもっていることに気付いた。そこで「いいよ、出して」と声をかけたことがきっかけとなり、D男はカブラで遊び始められた。

○イメージを明確にする声かけ (→視点⑦)

F子がカブラを床にしきつめて並べている。隣にいたG男が「なんかピアノみたいだね」とF子に話しかけた。F子は「ピアノっばい？」と答え、『ドレミのうた』を口ずさむ。そこへ保育者が近づき、「何作ってるの？」とたずねると、F子は「ピアノ」と答えた。保育者が「どっちが黒いの？こっちから弾くんだ」と聞く。F子は答えないが、その後、カブラを傾けて並べ始めた。(F幼稚園)

…F子は始めからピアノを作ろうとしてカブラを並べていたわけではない。G男の「なんかピアノみたいだね」との言葉を受け、並べたカブラをピアノに見立てたと考えられる。その直後、保育者が、黒鍵の位置やピアノの向きをたずねたことで、F子はピアノのイメージが明確になり、カブラを傾けて並べて黒鍵を作り始めたのだらう。

○遊びを発展させる物の提示 (→視点⑦)

カブラのビルが高くなり、子どもが手を伸ばしてやっと届く程度になった。保育者は、普段は遊びに使用しない大人用の椅子を運んできて、「これに乗っていいよ」と伝える。また保育者が「めざせ、天井」と言うと、H男、I男も「めざせ天井」「めざせ天井」と口々に言う。(S保育園)

…保育者はビルが更に高くなるように椅子を運び込んだり、「めざせ、天井」と励ましの言葉かけを行ったりして2人の遊びが継続・発展するよう援助した。

○できたことを喜ぶ子どもの気持ちに共感する言葉かけ (→視点⑨)

作品が完成した子が保育者に「見て、見て」と呼びかける。保育者は「わあ、すごいね」「高くなったね」等の言葉をかけている。(Y保育園)

…できて喜んでいる子どもの気持ちに共感する場面は、どの園でも多く観察された。子どもは、作品が完成した瞬間や途中の過程で「先生、見て」「まだこわれてないよ」と保育者に話しかけることが多い。この時に、保育者が「高くなったね」「何も見ない

で、自分で考えたの？」等と子どもの気持ちを受け止め共感することで、子どもたちは更に遊びを続けたり納得して片付けに入ったりする様子が見られた。

○作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ (→視点⑨)

・J男は、一人でカブラを積み上げ(胸の高さほどの)マンションを作っていた。保育者が「何作ってるの？」とたずねるが、マンションが少しぐらついているためJ男は「どうしよ、どうしよ」と慌てている。保育者がその場を去ろうとした時にマンションが崩れた。その瞬間、J男は保育者を目で探した。保育者は「いいよ、できるよ」と声をかけた。J男はその後、床に散らばったカブラを線路に見立てて再び遊び始めた。(F幼稚園、S保育園)

…カブラのマンションが壊れた時、J男の心は動揺したのだらう。その瞬間、不安になったJ男は、保育者の存在を目で追っていた。そして、保育者の温かい励ましの言葉がJ男に安心感を与えたといえる。作品が壊れた瞬間に子どもが保育者を目で追う姿は他にも数例観察されている。

・高いビルが壊れ、H男、I男は椅子に立ったまま、呆然としていた。その時、保育者が近づいてきて「どこまでいった？」とたずねる。2人が、手を伸ばして「この位」とビルの高さを示すと、保育者は「でも、ずいぶんいったよね」と答えた。2人は「もう一回作ろう」とビルを作り直し始めた。

…ビルが崩れてショックを受けている2人に対し、保育者は、2人の頑張った姿を受け止める温かい言葉をかけ、励ました。これにより、2人はビルを作り直す気持ちになっている。

○子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者のかかわり (→視点⑩)

・3人でカブラを井桁に積んでいる。園長も手伝っていたが、しばらくして他の場へ去ろうとする。すると、K子が「園長先生、一緒にずっとやって」と言う。(K幼稚園)

…園長は3人と一緒に楽しそうに、カブラを高く積んで遊んでいた。また、この隣にいた女兒5人は、園長たちのグループとカブラの高さを競うことを楽しんでいた。なお、4園いづれでも、保育者がカブラの遊びにじっくり関わるケースにおいて、遊びの継続時間、人数は増えていた。

4. 考察

4-1. 幼稚園・保育所における保育者の援助

5歳児のカブラでの遊びに有効に働いた代表的な保育者のかかわりや環境の設定は以下の通りである。中でも「子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者のかかわり」「できたことを喜ぶ子どもの気持ちに共感する言葉かけ」「作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ」が多く観察された。

- ・遊びの足跡が見える写真の活用 ②
 - ・遊びの場を安定させるためのスペース作り ③
 - ・遊びの技術を伝えるかかわり ⑦
 - ・遊び始めのきっかけを作る声かけ ⑦
 - ・イメージを明確にする声かけ ⑦
 - ・遊びを発展させる物の提示 ⑦
 - ◎作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ ⑦
 - ◎できたことを喜ぶ気持ちに共感する言葉かけ ⑨
 - ◎子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者のかかわり ⑩
- (○内の数字は「つなぐ視点」の整理番号を示す)

以上のように、保育者は、それぞれの遊びの実態を見とり、「技術の伝達」「イメージの明確化」「子どもの気持ちへの共感」等、子どもにとって今何が必要かを考えて援助することが多い。そして、援助の方法として、活動の様子を示す写真の掲示、遊びの場所の構成、モデルとなる作品の提示等、言葉だけでなく様々な物的環境を活用している。更に、温かい雰囲気醸し出して見守ったり、子どもと一緒にじっくり遊んだりする保育者のかかわりが、カブラの遊びを継続・発展させることがわかった。

以上の観察によって得られた結果を受け、「つなぐ視点」の一部を改良した。(改良点に関しては、表1の中で、 によって示した。)

4-2. 「つなぐ視点」の設定について

(1) 「つなぐ視点」の改良

本研究では、5歳児のカブラでの遊びの観察結果をふまえ、「つなぐ視点」を改良することができた。

「つなぐ視点」は、幼稚園の保育カンファレンスで話し合われた事例から洗い出された保育方法に関する項目である。当然のことながら、保育カンファレンスでとり上げた事例は、クラスの実態や活動内容、担任の力量や指導の傾向等に大きく左右されるため、視点

の内容には偏りがあると考えられる。今後、他の幼稚園、保育所、小学校での観察を続けて視点を改良し、より一般性のある幼保小共通の「つなぐ視点」を完成させたい。

(2) 「つなぐ視点」の活用

保育者は、「つなぐ視点」に表されるような保育方法に関する視点(ヒドゥンカリキュラムを規定する要因)に気づかずして過ごしてしまうこともある。そのため、保育カンファレンスでは、保育者に対し研究者として抽象的、感覚的な感想を述べるのではなく、子どもの見とりをもとに、保育者のかかわりや環境の設定等、具体的な改善点を示すことが大切である。その意味で、保育カンファレンスによって導き出された「つなぐ視点」は、保育者自身がヒドゥンカリキュラムを規定する要因を自覚化し、保育方法を見直す手段となる。

今後も「つなぐ視点」を活用して、アクションリサーチによる研究を継続したいと考えている。そして保育・教育現場で「つなぐ視点」が活用されることで、幼稚園・保育所の教職員が小学校を見通して保育を計画したり、小学校教員が幼稚園での育ちをふまえて教育を考えたりするための手助けとなってほしい。

4-3. 今後の課題と展望

今回、幼稚園・保育所におけるカブラの遊びでのヒドゥンカリキュラムを規定する要因(保育者のかかわり、環境の設定等)の特徴が見えてきた。次は「つなぐ視点」を活用し、1年生入門期のカブラでの遊びの観察を行い、1年担任と保育者との援助を比較することで、接続期の保育・教育方法の連続性を検証する。更に、幼保小の保育・教育方法や形態に関するヒドゥンカリキュラムの研究を深めていきたい。

幼保小の連携には未だ課題も多い。本研究で「接続期の子どもを継続的に観察すること」により、幼稚園と小学校、それぞれの保育・教育方法のよさや違いが見え始めた。幼保小が子ども一人ひとりについての情報を交換し合い子ども理解を深めたり、保育・教育方法の相互理解を図ったりすることが大切であると実感している。そして、接続期の子どもたちにとって望ましい連続性が保障され、よりよい保育・教育が実践されることを心から願う。

表1 「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点」

保育・教育をつなぐ視点	改善した内容（・は、観察で見られた事例）
① 保育室・教室の環境が一年間同じ設定になっていませんか？ 【物的環境】	→ 中期的な視点で、保育室等の大規模な環境を見直す。 ・小部屋の使用を中止する ・遊戯室の場の設定を変える
② 保育室・教室を見渡すと、子どもの活動の足跡が見えますか？ 【物的環境】	→ 作品や写真を速やかに掲示し、互いに見合えるようにする。 ・子どもの作品を飾る ・「頑張ったこと」を写真で掲示する ・翌日も続いて遊べるようにする
③ 遊びの場が不安定になっていませんか？ 【物的環境】	→ 遊びの種類に応じた場を設定する。 ・じっくり取り組む遊びは隅に設定する（製作、木工） ・場を明確にする（サッカー、劇ごっこの舞台） ・ごっこ遊びの場作りを援助する
④ 遊具を置いたままにしていますか？ 【物的環境】	→ 遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変える。 ・遊具の種類や数を変える（ボール） ・不要な遊具や道具をしまう ・保育中も子どもの遊びによって環境を構成し直す（遊びを発展させる物を提示する、見本となる作品を見せる）
⑤ 遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れていますか？ 【物的環境】	→ 創造的に身近な物を生活に取り入れる工夫をする。 ・劇の大道具を工夫する
⑥ 一人ひとりの行動の「なぜ」を考えていますか？ 【見とり】	→ 子どもの行動や友達関係を見とり、その理由を考える。 ・行動傾向や好きな遊びを把握する ・友達関係を把握する
⑦ それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えていますか？ 【見とり】	→ 遊びの実態（遊び集団が小さい、遊びが続かない等）を把握し、手だてを具体的に考える。 ・雰囲気を作る ・遊び始めのきっかけを作る ・めあてをもたせる手だてや励ましをしたり、振り返りの場を設けたりする ・イメージを具体化させる ・子どもが想定できない部分のアドバイザーになる
⑧ 5領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の偏りはありますか？ 【内容】	→ 保育を振り返り、5領域の内容が豊かに保障されているかの視点から見直す。 ・運動遊びの場や楽器を使用する機会を設ける
⑨ 子どもへの関わり方は温かい雰囲気醸し出していますか？ 【関わり】	→ 温かい雰囲気子どもに接する。（口調、目の高さ） ・苗字ではなく名前で呼ぶ ・子どもの気持ちに共感する ・腰を下ろして話しかける、横に座ってなぐさめる
⑩ 教師が遊びの見回り役に留まっていますか？ 【関わり】	→ 保育者も一緒に遊ぶ。 ・楽しそうに一緒に遊ぶ（コマ、ハンカチ落とし）
⑪ 入りやすい遊びにばかり関わったり遊びから抜けるタイミングを逸したりしていませんか？ 【関わり】	→ 遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりする。 ・運動遊びから抜けるタイミングをつかむ（サッカー、おにごっこ）
⑫ クラスの活動が子ども任せになり、行き当たりばったりになっていませんか？ 【活動計画】	→ クラスでの活動について、見直しをもって計画を立てる。 ・一部の声にだけ流されずに活動を進める

⑬ 教師の計画をムリに押し通した活動になっていませんか？ 【活動計画】	→ 子どもの思いや発想を取り入れながら活動を作り上げる。 ・子どもの作品を活用する ・子どもの実態にあった活動を計画する ・子どもの思いをくんで活動を修正する
⑭ 継続的な活動がマンネリ化していませんか？ 【活動計画】	→ 定例的な活動の内容に変化をつける。 ・飽きない工夫、メリハリのある流れを大切にする
⑮ 歌や絵本は子どもの実態に見合ったものになっていますか？ 【活動計画】	→ 子どもの実態や興味関心に見合った歌や絵本を取り入れる。 ・子どもの関心に見合った歌や絵本を選ぶ ・歌の指導の仕方（ピアノの音色、速度）に配慮する
⑯ 新しい活動を唐突に導入していませんか？ 【活動の導入】	→ 遊びの内容とクラスでの活動とが関連づくようにする。 ・クラスでの活動を遊びの場面にも広げる （劇の大道具作り、卒園式の内容）
⑰ クラスの活動が、一人ひとりにとって「他人事」になっていませんか？ 【活動展開】	→ 一人ひとりにとっての自覚をもたせる。 ・「みんなで」の思いがもてるようにする
⑱ 子どもたちは、「クラスみんなが友達」との意識をもっていますか？ 【活動展開】	→ クラス意識が育まれるような活動を取り入れる。 ・不特定多数の子と関われるようにする（机を全員分つなげてのお弁当、鬼ごっこ）
⑲ 言葉だけに頼っていませんか？ 【表現方法】	→ 子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫する。 ・視覚的にわかりやすくする。（絵で示す、折紙の折図を掲示する） ・表現が豊かになるよう楽器や効果音を使う ・絵本を読む
⑳ 集まった時の話し方は、子どもにわかりやすかったですか？ 【表現方法】	→ わかりやすく子どもの意識をひきつける話し方を心がける。 ・小声で注意を促す ・言葉遣いをわかりやすくする ・注意をする時にはメリハリをつける
㉑ 集まった時の話し方が個々の子どもへの配慮に欠けていませんか？ 【表現方法】	→ 気になる子どもへの援助の仕方について、入念に配慮する。 ・誉める ・発言を受け止める ・個別に確認する ・不安感を与えない
㉒ 話を聞く体制を作る前に、話し出してはいませんか？ 【表現方法】	→ 子どもが教師に注目するような手だてをする。 ・話を聞く体制を作る ・手遊びや歌を歌う
㉓ 危険性はありませんか？ 【安全の配慮】	→ 安全性に配慮をする。 ・動きに見合った遊具に変える ・場を広げる
㉔ 子ども自らが生活を意識していますか？ 【生活習慣】	→ 子どもも教師もわかりやすい生活の流れをつくる。 ・時計を活用し、自ら行動できるようにする ・片付け方を見直す機会を設け、生活面の定着を図る
㉕ 他教員と情報交換をしていますか？ 【教員間の連携】	→ 保育中もその都度、他教員との連携を図る。 ・気になる子の関わりについて伝え合う
㉖ 保護者への発信を行っていますか？ 【保護者との連携】	→ 園生活を伝える工夫や、子どもについての報告をこまめに行う。 ・通信を活用する ・相談に即時的に応える
㉗ 幼小で必要な情報を交換していますか？ 【幼小の連携】	→ 子どもの具体的な姿を伝える。 ・気になる子の行動傾向を具体的に伝える ・必要に応じ学校カウンセラー等との連携を図る

（ ）はカブラで見られた事例に基づき追加したもの

謝辞

本稿の作成にあたり、観察幼稚園、保育所、小学校の関係者の方々と富安智子氏（アトリエカブラ代表）にご協力をいただきましたこと、感謝申し上げます。

注

- 1) 品川区：保育園・幼稚園と小学校をつなぐ乳幼児教育改訂 のびのび育つ しながわっこ、p6 (2011)。
- 2) 東京都日野市教育委員会：幼稚園・保育所・小学校との連携「就学前教育と小学校教育の連携～学びの連続性、育ちの連続性を目指して」、pp3-5 (2010)。
- 3) 岩立京子：幼保小連携の課題と今後の方向性、日本保育学会「保育学研究」第50巻第1号、p82 (2012)。
- 4) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター：幼児期から児童期への教育、p3 (2005)。
- 5) 三宅茂夫、金岩俊明：幼児教育から小学校教育への「円滑な接続」を図るための研究Ⅰ—幼小連携における問題の整理から、新たなパラダイムシフトへ、神戸女子大学文学部紀要44巻、p113 (2011)。
- 6) 中央区有馬幼稚園・小学校 監修・執筆 秋田喜代美：幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例～子どもが会う教師がつなげる幼小連携3年間の成果～、p11、小学館 (2002)。
- 7) 酒井朗、横井絢子：保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—、p151、ミネルヴァ書房 (2011)。
- 8) 佐々木宏子：鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園、なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム、p23、チャイルド本社 (2004)。
- 9) 「接続期の保育・教育をつなぐ視点」の開発に関する研究の一部は、以下の教育雑誌に掲載されたものである。
井口眞美：幼小接続期の保育・教育の在り方の研究～5歳児終期におけるアクションリサーチを手がかりとして～、生活教育742号、pp48-56、生活ジャーナル (2010)。
- 10) 梶原郁郎：J・デューイの経験主義における潜在的カリキュラム論—知識獲得形態と社会的態度との対応関係に着目して—、p58、日本デューイ学会紀要第46号 (2005)。
- 11) 臺瑞穂他：教育課程の編成のありかた (Ⅰ)—幼小一貫教育課程編成に関わる要因の検討—、広島大学 学部・附属共同研究機構研究紀要第33号、p145 (2005)。
- 12) 彦坂秀樹：幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開、高階玲治編集、p32、教育開発研究所 (2008)。
- 13) 溝上慎一：カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブラーニングの検討に向けて—、京都大学高等教育研究第12号、p157、京都大学高等教育研究開発推進センター (2006)。
- 14) 磯部裕子：^{カリキュラム}教育課程の理論—保育におけるカリキュラム・デザイナー—、p38、萌文書林 (2008)。
- 15) 中留武昭：顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラム、辰野千尋・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価辞典』、図書文化 (2006)。
- 16) 田村知子：顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの吟味、教職研修、p122、Vol.40 12月号 (2011)。
- 17) 中村雄二郎：臨床の知とは何か、p135、岩波書店 (1992)。
- 18) 和久洋三：遊びの想像教育法 (4) 積木遊び、p103、玉川大学出版部 (2006)。
- 19) 瀧薫：保育とおもちゃ、pp51-53、エイデル研究所 (2011)。
- 20) 半直哉：紙コップとカブラの操作性と造形性の比較、p32、岩国短期大学紀要 第40号 (2011)。
- 21) 富安智子：カブラ 1枚の板から広がる^{そう}^{ぞう}の世界、pp114-115、トルロ出版部 (2008)。