

幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その 2） — 幼小連携研究の変遷と現状 —

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 (Part2)
-The Changes in the Study of the Cooperation between a Kindergarten and Elementary School-

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.

In this study, using documents of Takehaya Elementary School attached to Tokyo Gakugei University I examine the changes the study of the cooperation between a kindergarten and elementary school. As a result, it was found that the study of the cooperation of a kindergarten and the elementary school had changed in various ways over time.

And, by observation, I compared the relation of a childminder of the kindergarten with the support of the elementary school teacher. As a result, the difference was found in the support of the childminder and the support of the elementary school teacher.

Key words : Cooperation between a kindergarten and elementary school (幼小連携),
Support of the teacher (教師のかかわり), Hidden curriculum (潜在のカリキュラム)

1. 問題の所在と目的

1-1 接続期における“保育・教育方法”の連続性

昨今、数々の幼保小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。今後の課題として、望ましい具体的実践に向け、幼保小の“保育・教育方法”の在り方を明らかにする必要がある。

本稿に先立ち、東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎（以下「竹早幼」と表記）5歳児終期の保育観察と保育カンファレンスの成果から、“保育方法”の中でも保育者のかかわりや環境の設定に着目した「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」と表記）を作成した（井口、2010）¹⁾。更に、都内4ヶ所の幼稚園・保育所でカプラ（木製積木）での遊びの観察を行い、「つなぐ視点」の妥当性を確認した（井口、2013）²⁾。

ここで述べる「接続期」とは、5歳児3学期（1～3月）から小学校1年1学期（4～7月）の期間を示す。この期間は、子どもの発達の様相に着目して作成された竹早幼・小の指導計画を参考に設定した。

1-2 目的

本稿では、東京学芸大学附属竹早小学校（以下「竹早小」と表記）を例にとり、①竹早幼・小の研究書物に見られる幼小連携研究の歴史的変遷を調べる、②竹早小1年担任のかかわりや環境の設定について観察調査した結果から、「つなぐ視点」を活用して接続期の保育者と教師のかかわりを比較検討する、という2つの研究方法により接続期の“保育・教育方法”について考察することを目的とする。

2. 幼小連携研究の歴史的変遷

2-1 竹早幼・小における幼小連携研究の変遷

(1) 東京学芸大学附属竹早小学校について

明治33年に東京学芸大学（旧東京府師範学校）の附属小学校が、明治37年に幼稚園が開設されて以来、公教育に加え、実践的研究活動を推進する役割を担ってきた。中でも「幼稚園教育と小学校教育とのアーティキュレーション（接続）の問題」の解決のため、永く幼小連携研究に取り組んでいる。京都市教育委員会の報告書では、竹早幼・小における昭和30年代後半の「幼・小教育の関連」研究に関して、「竹早幼稚園・小学校では、この接続期の教育の在り方について、それぞれ追究するのではなく、接続の前と接続の後を一貫したものとして追究しようとしている。さらに、この問題を幼・小が共有し、共同で追究しているところが意義深い³⁾。」と記されており、竹早幼・小では、当時の日本の連携研究に関する課題の解決を図るべく連携研究に取り組んでいることがわかる。そこで、連携研究を進める上で、竹早幼・小は本研究の調査対象として適切と判断した。

(2) 昭和30年代

【幼小の教育内容における段差や重複の検討】

昭和38年に刊行された竹早幼小の出版物には、今日的課題として、小学校就学の始期を5歳に引き下げること、幼稚園の義務教育化、幼保一元化、幼稚園と保育所の教育内容の比較等の内容が挙げられている。中でも「教育内容について、たとえば現状では、幼稚園の保育を小学校に近づけるような方法がみられるが、これでよいのか⁴⁾」と、幼小接続期の段差を解消する手だてとして、幼稚園の保育内容を小学校の教育内容に近づけようとする現状について疑問を投げかけている。直接経験を重視する経験カリキュラムの幼稚園教育から、系統的な教科カリキュラムの小学校教育への移行において次の課題が挙げられている。

- ・幼・小を比較して、いちばん目だったことは、指導法の違いである。小学校ではほとんどが集団指導によって行われ、ごく目だった子どもに対してだけ個人指導をしている。
- ・幼稚園は、個人指導を重んずる余り、いつでも個人に追われ過ぎる傾向はないか、個人の問題を集団の中でもっと取り上げ、それをみんなで考え、

たしかめ合う方法をとるべきではないだろうか。

- ・また小学校では、もっとお互いに自己を出してふれ合う自由な遊びの機会が必要なのではないだろうか⁵⁾。

こういった課題の解決に向け、幼稚園における「自由遊び」にあたるものを竹早小の低学年に設定して、学級成員が相互に接触する機会を多くし、交友関係がどのように変化するかという実験研究を行っている。その結果として、「自由遊び」のみが集団形成の要因ではないとしながらも、自由遊びの設定は、入学期においてたしかに集団形成により影響を与えるようであると結論づけている⁶⁾。

この時代、入学始期に円滑な人間関係を築くためにも、幼稚園の生活に類似した「自由遊び」の時間を多めに設けることの意義が示唆されている点にも着目したい。

(3) 昭和40年代

【指導内容の精選】昭和40年代前半

竹早幼小の研究報告書⁷⁾（昭和41年刊行）の中で、「最近幼稚園の義務化の問題がよく議論される。…5歳児を現行のように幼稚園で教育するか、あるいは六・三制の学校体制そのものを大きく変化させて現在の小学校で教育するかということが考えられる」との記述があるのは、昨今の5歳児義務教育化の議論とも重なり大変興味深い。昭和42年刊行の研究報告書でも、幼稚園教育の独自性を明らかにすると共に、現場の教師に委ねられていた幼児の発達の実態把握を研究的に解明し、幼小接続期の指導内容の精選、指導方法の改善を研究目的としている⁸⁾。

【学習指導の効率化】昭和44年～46年

昭和43年度までの「指導内容の精選」という内容面の検討に加え、昭和44年度から46年度の3カ年は、学習指導の効率化が研究テーマとなる。「効率は、時代の要請であって、一般企業といわず行政といわずいづれ分野でも避けがたい課題となっており、教育もその例外ではない。竹早小学校が効率化を研究主題としたのも、そのような認識からである」としている。実際、竹早幼の教育内容と竹早小の教育内容における重複をなくすという視点からカリキュラムの見直しを図られた。

- ・「レディネス（準備性）は速められる」

竹早小 70 周年記念誌（昭和 45 年発行）の「本校最近の研究状況について」の中で、当時の竹早小校長（東京学芸大学教授）は、「幼小教育の関連の研究は、いっそう緊要度を増してきている。たとえば、幼稚園と小学校教育の連続性の問題とか、就学始期の問題、ないしは早期教育による才能開発の検討の問題等、研究すべき課題は多様」であり、時代の要請を受け、幼小連携研究の基本方針としては「ブルーナー等のいわゆる『レディネスは速めることができる』という仮説に相当するものを実証しようとする」ことにあると述べる⁹⁾。

つまり、昭和 30～40 年代にかけての竹早幼・小における幼小接続期の教育は、社会の要請や当時の子どもの成熟加速度現象を背景として、幼稚園教育を小学校教育に近づけようとするものであった。

（4）昭和 50 年代～

【ひとり学びができる子、体験的学習の重視】

昭和 49 年度から新たに始まった竹早幼・小の研究では、「それまで進行して来た社会的・文化的状況は、あの石油ショックをきっかけに、価値思考路線の転換を迫られだした時である。物質的な豊かさから精神的な豊かさを、To have（獲得的な構え）から To be（参加と共存の構え）への方向を求める機運と、一層進んだ情報化社会から求められだした生涯教育の声に呼応すべく」「学んだ結果としての内容よりも、学ぶプロセスでの知的技術が意味をもつ」として「ひとり学びのできる子」を研究テーマに掲げている。時代のすう勢と共に、昭和 50 年代の研究は転換期を迎え、子どもの発達段階をふまえ「幼稚園では、自分らしい表現に取り組む園児の育成」「低学年では、望ましい活動のつませ方」に焦点が置かれた。

また、「こどもたちが自ら楽しく生き生きと学ぶこと、そのために、頭だけでなく、手も足もつまりからだ全体を使った体験的な活動」が重視されるようになり、その後の研究に引き継がれていく¹⁰⁾。

【自己教育力の育成】

昭和 59 年からは、「体験を重視した自己教育学習の創造」をテーマに、「直接経験を中核とした総合活動が広い意味での学力を伸ばす¹¹⁾」としてカリキュラム開発に取り組んだ。

昭和 50 年代になり、竹早小では、それまでの内容

の習得重視の教育方法から、子ども自らが学びを進めるための学習方略の獲得を重視した教育方法へと転換したわけである。

（5）平成元年～

大幅に改訂された平成元年の幼稚園教育要領¹²⁾では、幼児教育は「環境を通しての教育」であり、「遊びを中心とした指導」を行うことが示された。小学校学習指導要領¹³⁾においても具体的な活動や体験を重視した「生活科」が低学年に新設され、幼小の連続性をふまえた教育が一層求められることになる。

【低学年における遊びの導入】

平成 2 年からの 3 カ年、竹早幼・小は文部省の研究開発指定を受け、幼小交流活動や教育課程の改善に取り組んでいる。ここでは、「子どもの主体的な取り組みを引き出し全人的な発達を促す」ことを目指し、「自己教育力」を育成する教育が行われた。幼小の段差を埋め子どもの学ぶ意欲を持続させるために、低学年の全ての教科の枠をなくし、「なかよしタイム＝遊びを核にした活動、環境による教育」と「はつらつタイム＝問題解決的活動、設定された体験的活動による教育」という 2 つの総合活動を設定した¹⁴⁾。

・「小 1 プロブレム？学校プロブレム？」

その後「小 1 プロブレム」との言葉で表現される、授業中の立ち歩き、協調性の欠如等、小学 1 年生の学校への不適応が大きな問題となってくる。竹早小では、この問題を子ども側からではなく学校の在り方を見直すことから考えようと試み、授業形態の改善を図った。

【個の興味関心を尊重する教育】

平成 18 年刊行の研究出版物¹⁵⁾によると、竹早小では、入学当初、個の興味関心を大切にするため、幼稚園や保育所に類似した「遊び」の時間を設けている。

平成元年以降の竹早小における接続期の教育は、生活体験を重視し、また個の興味関心を大切にした「遊び」の導入等、幼稚園の教育方法を強く意識したものとなっていた。

【環境が醸し出す教育的雰囲気】

上述の研究出版物の中で、小林は、幼稚園・保育所と小学校における環境と文化の違いについて「学校園舎や教室空間あるいは教師の言動等が醸し出す学びの環境に内在する温度差というもの、あるいは硬度と

いったもの」に着目している。そして「学校や園舎は、本来子どもたちに温かさと柔らかさと彩りに恵まれた環境を保証し、そうした環境から醸し出される教育的雰囲気を用意的に構成し、維持・整備していかなければならない¹⁶⁾」と述べる。幼児教育で大切にされる物的な環境、そして保育者を始めとする人的な環境が醸し出す教育的雰囲気を自覚し、維持・整備することが小学校においても大切であるという。

本稿では、潜在のカリキュラムの一つである、この環境が醸し出す教育的雰囲気、中でも、教師のかかりと環境の設定に関して竹早小の1年学級における現状の観察調査を行う。

2-2 連携研究の変遷から見てきたもの

(1) 潜在のカリキュラムの自覚化

先述の潜在のカリキュラムとは、学校や教師の計画的・意図的な働きかけ（顕在のカリキュラム）とは異なっており、ときにはそれらに反して子どもが学習していく内容を示す。学校の制度や組織、校風といったものの、あるいは授業中その他の教師-生徒関係の中で教師が示す価値意識や行動様式を通して生徒が受け取る影響など、さまざまなものがその中に含まれており、潜在のカリキュラムの定義づけは難しい¹⁷⁾。そのような多様な潜在のカリキュラムの一つとして、教師と子どもの関係に着目したものがある。教師が子どもの返事を待つ時間、子どもに示す目つき、表情、しぐさといった相互作用を通して、子どもは学習への関心や意欲を高めたり阻害されたりすることがわかっている¹⁸⁾。

蓮尾¹⁹⁾が「教師は従来の教授者・訓育者としての役割をあらため、現実的で柔軟な役割の再規定を余儀なく迫られている」と述べるように、1年担任には、幼稚園・保育所での生活を送ってきた子どもたちの実態に即した柔軟な役割（かかり）が求められる。

しかし、田中は、日本の学校のカリキュラムは総じて「枠付け」の強いカリキュラムであるという。「枠付け」とは学校で教えられるべき知識とそうでない知識との区分けの強さを表す概念である²⁰⁾。例えば、カプラは、幼保小連携を意識したスタートカリキュラムに適切な教材と認知され、竹早小でも入学始期に使用されている。しかし、カプラは、あくまで休み時間に落ち着いて過ごすための遊具であり、学習材以外の

ものとして「枠付け」で分類されることもあるのではない。そうだとすれば、この「枠付け」を改め、それぞれの遊具が子どもの発達にとって多様な価値をもつこと、そして教師のかかり方によってその遊びの内容や質も大きく変化し、それに伴う子どもの経験も異なってくることを認識しなければならないと考えた。

「顕在のカリキュラムにのみ焦点が合わされることが多い学校で、子どもたちが学んでいるものは潜在のカリキュラムによって形成されているものかもしれない、という自覚を欠く」と加藤²¹⁾が言うように、1年担任は、接続期の連続性をふまえ、一斉指導場面（授業場面）だけでなく全ての学校生活場面における潜在のカリキュラムを自覚し、メンターとして適切なかかりをもつことが求められる。

(2) 遊びを導入したスタートカリキュラム

小学校では文部科学省の提言に基づき、4月に入学した1年生が円滑に学校生活を送れるようスタートカリキュラムを作成し、幼稚園・保育所の生活との段差をなめらかにする試みがなされてきた²²⁾。善野によれば、なめらかな接続が実現していない要因として「教師自身の所属する学校種への帰属意識が強すぎることを指摘しており、その解決のため、教科指導へと分化する前段階として、遊びや合科的指導を重視したスタートカリキュラムの実施を提言している²³⁾。山田も、入学始期において遊びのもつ教育的役割の大きさを説く²⁴⁾。

竹早小においては、平成元年から「遊び」を取り入れていることが文献より明らかになったが、現在も、入学式の翌日から、登校後30～40分好きな遊びをする時間を設けている。この時間には、折り紙、描画、カプラ、粘土等、教室及び隣接するオープンスペースにて自分のしたい遊びに取り組む。

<1年入学直後のスタートカリキュラム(一部)>

- 9:00 登校する（ペアの2年生が1年生を迎える）
朝の身支度が済んだ子は好きな遊びをする
- 9:40 遊びの片付けをする
- 9:50 朝の会をする
クラスで活動をする
(図書室での読書、学校探検等) …

幼稚園・保育所で大切にされている遊びを中心とした保育形態に馴染んできた子どもたちは、登園すると自分のしたい遊びを選択し遊びを楽しむ。子どもたちは、遊びに熱中することで入学始期の緊張感を解きほぐしたり、新しい友達との関係性を築いたりできると考えられる。

3. 竹早小学校の現状に関する調査

3-1 目的

この調査では、潜在のカリキュラムのうち、保育者・教師のかかわりや環境の設定に焦点をあてる。1年生入学始期における一斉活動場面とカブラの遊びを観察し、1年担任と保育者とは、子どもへのかかわりや環境の設定に違いは見られるかを調査する。その結果から、幼保小接続期の連続性をふまえた教育方法について考察する。

3-2 調査方法

(1) 調査対象

竹早小1年生1、2組（各クラスとも男児20名、女児20名、計40名：うち32名は竹早幼より連絡進学）
1年担任2名

(2) 調査時期

竹早幼5歳児の幼稚園終期から竹早小での入学始期の3ヶ月を継続的に観察する。

①幼稚園終期：2月～3月卒園式前日（計21日間）

②小学校入学始期：入学式翌日～4月下旬

（計10日間）

（なお、「表1：つなぐ視点」は、この①幼稚園終期の観察記録に基づき作成した。）

(3) 調査内容と方法

①一斉活動場面と遊び場面（カブラの遊び）における1年担任のかかわりを筆記記録にて観察する（時間見本法＋自由記述）。

補足的に担任へのインタビューも一部行った。

②「表1：つなぐ視点」を活用して1年担任のかかわりや環境の設定について分析する。

（遊びの中でもカブラを選んだ理由として、最近では幼稚園・保育所だけでなく、スタートカリキュラムに適切な教材として1年生の教室にカブラを設置

する小学校が存在すること、また幼保小の交流活動と一緒に取り組む遊びとしてカブラが頻繁に使われることが挙げられる。幼稚園・保育所における遊びの観察結果からも、カブラが協同的な遊びや創造的な遊びを引き出しやすい遊具であることが明らかになっており、接続期の遊び場面における遊具としての教育的効果が期待される²⁵⁾。）

3-3 結果と分析

(1) 一斉活動場面における1年担任のかかわり

竹早小の観察に基づき、「表1：つなぐ視点」を活用し分析を行った結果は以下の通りである。

（○内の番号は、「表1：つなぐ視点」の整理番号である）

1年担任は、入学式直後の一斉活動場面において、一人ひとりの子どもにかかわる時「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）は温かい雰囲気を醸し出していますか？」等の項目に関して細やかな配慮をしていることが観察された。手遊びを導入したりエプロンをつけたりする等、幼稚園や保育所での生活に類似した方法も用いられていた。また「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？」に関しては、穏やかでわかりやすい話し方をしている場面が数多く観察され、1年担任が言語的に優れた指導法を身につけていることがわかった。しかし「④遊具を置いたままにしませんか？」「⑪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い。

一斉活動場面において、1年担任のかかわりは幼稚園の保育方法を取り入れたものとなっており、子どもの気持ちを和ませる雰囲気作りを心がけていることが明らかになった。しかし、保育者と1年担任では、環境に対するとらえ方に違いが見られた。

(2) 遊び場面における1年担任のかかわりや環境の設定

一方、遊び場面においては、カブラで遊ぶスペースを保障したり、一日中片付けず置き置きできる環境を設けたりする等、「③遊びの場を安定させる環境作り」が観察された。しかし、その物的環境の配慮以外、教師の直接的なかわりは観察できなかった。2名の1

年担任が子どもに言葉をかけたのは、片付け時間の告知のみであった。

つまり、1年担任は、カブラの遊びに関して積極的なかわりをもち、遊びを継続・発展させようとはしていなかったといえる。(カブラの遊びだけでなく、どの遊びにも教師がかかわることは少なかった。)

このことから、1年担任は、カブラという「遊具」に対して、様々な学びを生み出す「教材」としての価値づけが弱いのではないかと考えられる。言い換えれば、「遊びは、授業外の時間、休み時間」という枠付けが感じられた。遊びを通しての教育を展開する幼稚園・保育所の保育者とは異なる潜在的カリキュラムが存在することがわかる。

しかし、1年担任の仕事は多忙を極め、観察中も、遊びの時間には、家庭からの連絡帳に目を通したり、次の授業の準備をしたりと忙しい様子であった。この時期の子どもたち一人ひとりと丁寧にかかわるためには、教員数を増やし副担任制を導入する、学級定員を少なくする等、制度面の改善も求められる。

4. 考察

4-1 小学校入学始期における「遊び」

永年、幼小連携の研究を積み上げてきた竹早幼・小における幼小接続期の教育観、指導観は、

- ・昭和30～40年代：幼稚園教育を小学校教育に近づけようとする教育観、効率的な指導
- ・昭和50～60年代：自己教育力の育成を目指した教育観、個々の発達に即した指導
- ・平成元年～：小学校教育に幼稚園教育の要素を取り入れようとする教育観、遊び等、具体的体験を重視した指導

と、時代の流れと共に変化してきた。その歴史的変遷の結果として、現在は小学校入学始期に「遊び」を導入した教育方法が実践されている。

入学始期の子どもたちは、これまでの幼稚園・保育所とは違った小学校生活に対し期待感と共に緊張感をもっている。それだけに、気持ちを安定、開放させると共に、主体的に取り組む楽しさを味わったり友達関係を広げたりしやすい「遊び」は、小学校に順応していく上で有効な方法であると考えられる。

現在、5歳児の義務教育化が話題となり、5歳児の教育をどうとらえるのかが問われている。義務教育年

齢の引き下げが5歳児の教育の小学校化と混同されることのないよう、5歳児の実態に即した適切な教育方法について明らかにすべき時期が迫っている。

4-2 潜在的カリキュラムの自覚化

(1) 一人ひとりを見つめる目

平成20年に告知された「保育所保育指針²⁶⁾」では、子どもの育ちを支えるための資料を保育所から小学校へ送付することが義務づけられた。この小学校への要録の送付により、子ども一人ひとりの情報が幼稚園・保育所から報告され、1年担任は丁寧な子どもの実態把握が可能となるはずであった。

しかし、この子どもの記録(要録)について、竹早小1年担任は「気になる子がいた時に見る」「一番知りたい保護者の情報が書かれていないため、あまり参考にならない」等、肯定的でない意見を述べている。

今後、幼稚園・保育所では、1年担任にとって有効な記録の工夫をすることが必要である。一方、1年担任は「気になる子の対応」という対処療法的な扱いではなく、クラス全員の個別的な理解のために要録を活用すべきである。要録の活用に限らず、適切なかかわりを行うために子ども一人ひとりの姿を丁寧に見つめ実態を把握しようとする姿勢が求められよう。

(2) 教師のかかわり

幼保小の接続期の“保育・教育方法”が連続性をもつためには、教育内容や方法を幼保、小のどちらかに近づけたり、どちらかの教育方法(例えば「遊び」)を取り入れたりすればよいのではない。幼保小の保育者・教師が、共通した子ども観、保育・教育観に裏打ちされた、一人ひとりの子ども理解の在り方、適切な教師のかかわり、子どもを取り巻く温かい環境といった潜在的カリキュラムに関する視点を共有することが重要である。

観察により、人的環境としての1年担任は穏やかな雰囲気醸し出し、入学直後の1年生の気持ちを和らげていることが明らかになった。一方、遊びへのかかわりは弱く、幼稚園との類似性が見られず潜在的カリキュラムには違いが見られた。

先の研究^{1), 2)}における幼稚園の保育カンファレンスでは、無自覚的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。5 歳児終期の保育観察と保育カンファレンスの成果として見出された「表 1：つなぐ視点」が、幼保小の保育者・教師にとって、潜在カリキュラムを意識的に見直し、保育・教育の改善を図る一助となればと思う。

4-3 今後の課題

- ①今回は、竹早小を例にとって調査研究を行ったが、他の幼保小連携の実践事例を収集し、調査を続けていきたい。
- ②潜在カリキュラムについての定義、その重要性に関しては十分に明らかにできていないため、今後も研究を継続する。

謝辞

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

表 1 「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点」(＝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	
		→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？	
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】	→作品や写真を連やかに掲示し、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	
		→遊びの場が不安定になっていませんか？	
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（サッカーク、劇ごっこ舞台） ・ごっこ遊びの場作りを援助する	
		→遊具を置いたままにしているいませんか？	
④遊具を置いたままにしているいませんか？	【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 ・保育者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）	
		→遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れていますか？	
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	
		→一人ひとりの行動の「なぜ」を考えていますか？	
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	
		→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？	
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	
		⑧5領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の偏りはありますか？	
⑧5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を出していますか？	
⑨子どもへの関わり方は温かい雰囲気を出していますか？	【関わり】	→温かい雰囲気です子どもに接する。（口調、目の高さ） ・宙字ではなく名前前で呼ぶ ・子どもの気持ちに共感する ・腰を下ろして話しかける、横に座ってぐさぐさめる	
		⑩教師が遊びの見回り役に留まっていますか？	
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ていますか？	
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ていますか？	【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（サッカーク、おにごっこ）	
		⑫クラスの活動が子ども任せになり、行き当たりたりになっていませんか？	
⑫クラスの活動が子ども任せになり、行き当たり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、見通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？	
⑭継続的な活動がマンネリ化していませんか？	【活動計画】	→定期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 →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	
		⑮新しい活動を唐突に導入していませんか？	
⑮新しい活動を唐突に導入していませんか？	【活動計画】	→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）	
		⑯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？	
⑯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】	→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？	
		⑰言葉だけに頼っていませんか？	
⑰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	
		⑱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？	
⑱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】	→集まった時の話し方は、子どもへの援助の仕方について、入念に配慮する。 ・配慮に欠けていませんか？	
		⑳話を聞く体制を作る前に、話し出していませんか？	
⑳話を聞く体制を作る前に、話し出していませんか？	【表現方法】	→危険性はありますか？	
		㉑子ども自らが生活を意識していますか？	
㉑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	
		㉒他教員と情報交換をしていますか？	
㉒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	
		㉓保護者への発信を行っていますか？	
㉓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	
		㉔幼小で必要な情報を交換していますか？	
㉔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	

注

- 1) 井口眞美 (2010): 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、48-56、生活ジャーナル
- 2) 井口眞美 (2013): 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 (カブラ) での遊びの観察から -、実践女子大学生活科学部紀要第 50 号、11-20
- 3) 京都市教育委員会 (2005): 保幼小の連携を充実させるための具体的な取り組みの在り方 - 滑らかな接続をめざして -、平成 17 年度 京都市教育委員会研究報告書、4
- 4) 東京学芸大学教育研究所 (1963): 幼・小教育の関連 - 五つの問題点とその解決試案 -、26、学芸図書株式会社
- 5) 前掲 4): 48-50
- 6) 前掲 4): 77
- 7) 東京学芸大学附属竹早小学校幼稚園研究部 (1966): 幼稚園教育の現代化 - 幼児期に習得させるべき基礎的なことがら、ならびにその指導の方法についての実践的研究 その 1 -、2-4
- 8) 東京学芸大学附属竹早小学校幼稚園研究部 (1967): 指導内容の基本化とその学習過程、345-347
- 9) 小山田勝治 (1970): 東京学芸大学附属竹早小学校 70 周年記念誌「竹早」、202
- 10) 関貞雄 (1980): 東京学芸大学附属竹早小学校 80 周年記念誌「竹早」、156
- 11) 東京学芸大学附属竹早小学校 (1994): 子どもが生きるなかよしタイム・はつらつタイム、3、東洋館出版社
- 12) 文部省 (1989): 幼稚園教育要領
- 13) 文部省 (1989): 小学校学習指導要領
- 14) 前掲 11): 3-4、11
- 15) 東京学芸大学附属竹早小学校・幼稚園 (2007): 小 1 プロブレム? 学校プロブレム? できることからはじめよう、50、東洋館出版社
- 16) 前掲 15): 小林宏己「連携・一貫教育に向けた教師意識の再構築」122-123
- 17) 柴田義松 (2000): 教育課程 カリキュラム入門、8 有斐閣
- 18) 新井郁男 (2001): 潜在的カリキュラムと学力、教職研究総合特集、177、教育開発研究所
- 19) 蓮尾直美 (2013): 学級の社会学 これからの組織経営のために、138、ナカニシヤ出版
- 20) 田中節雄 (1990): 学校の潜在的カリキュラム、146、椋山女学園大学研究論集第 21 号第 1 部
- 21) 加藤幸次 (2011): 教育課程編成論、34、玉川大学出版部
- 22) 酒井朗、横井紘子 (2011): 保幼小連携の原理と実践 - 移行期の子どもへの支援 -、151、ミネルヴァ書房
- 23) 善野八千子 (2010): 幼小接続期におけるカリキュラムの開発、奈良文化女子短期大学紀要第 41 号、56-58
- 24) 山田隆幸 (2008): 幼保・小の連携のあり方を考える - 「生活教育」の視点から、「小 1 プロブレム」への対応を問い直す -、名古屋経営短期大学紀要、55
- 25) 前掲: 2)
- 26) 厚生労働省 (2008): 保育所保育指針

参考文献

- ・梶原郁郎 (2005): 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、日本デューイ学会紀要 46 号
- ・彦坂秀樹 (2008): 幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開、高階玲治編集、教育開発研究所
- ・溝上慎一 (2006): 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、京都大学高等教育研究開発推進センター
- ・臺瑞徳他 (2005): 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
- ・中留武昭 (2006): 顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラム、辰野千尋他監修『教育評価辞典』、図書文化
- ・品川区 (2011): 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
- ・東京都日野市教育委員会 (2010): 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」
- ・岩立京子 (2012): 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

