宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要　第18号，221－225，2010

幼保小連携に関する教育実践の課題
― 生活科の視点から ―

竹内　元*

Perspective Education for Life Environment

Gen TAKEUCHI*

1．はじめに

平成20年１月の中央教育審議会答申において，「小１プロブレムなど，学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることを受け，幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図ること」が，生活科の現状に関する課題として指摘されている。また，「小１プロブレムなどの問題が生じる中，小学校低学年では，幼児教育の成果を踏まえ，体験を重視しつつ，小学校生活に適応すること，基本的な生活習慣等を育成すること，教科等の学習活動に円滑な接続を図ること，などが課題として指摘されている。そもそも生活科新設の趣旨の中には，幼児教育との連携が重要な要素として位置付けられており，その意味からも，小１プロブレムなどの問題を解決するために，生活科が果たす役割には大きなものがある」と提言されている。この基本方針に基づき，新学習指導要領では「幼児教育から小学校への円滑な接続を図る観点から，入学当初をはじめとして，生活科が中心的な役割を担いつつ，他教科等の内容を合わせて生活科を核とした単元を構成したり，他教科においても，生活科と関連する内容を取り扱ったりする合科的・関連的な指導の一層の充実を図る。また，児童が自らの成長を実感できるよう低学年の児童が幼児と一緒に学習活動を行うことなどに配慮するとともに，教師の相互交流を通じて、指導内容や指導方法について理解を深めることも重要である」と，生活科の具体的な改善事項が示されている。

本研究では，生活科における幼保小連携を中心に実践動向を整理し小学校教育を改善していく視点を明らかにすることを通して，生活科にとどまらない小１プロブレムに対応する授業成立の実践課題を提示してみたい。

*宮崎大学大学院教育学研究科

2．生活科における幼保小連携　－　交流から連携へ

生活科における幼保小連携には，園児と児童の交流と教師の交流がある。子どもたちの交流は，園児が小学校生活へスムーズに適応する点と児童が自らの成長を実感できる点から合同での学習がひろがっている。小学校における幼児とふれ合う交流活動は，子どもが自らの成長を実感できるよう低学年の児童が幼児と一緒に学習活動を行うことが配慮されたり，新一年生の体験入学の際に，児童が幼児と交流する学習活動を設定したりすることが想定されている。そのさい，幼稚園や保育園の子どもたちを発表の対象と位置づけない互恵性ある交流が求められている。子どもたち相互に学びがあるかどうかが重要である。発表する立場と聞く立場，教える立場と教えられる立場，世話する者とされる者のような，小学校教育から幼児教育への一方的な関係ではないことが指摘されているのである。

小学生が教えてくれることで幼児が小学生にあこがれたり，小学生が身近になったりするだけではなく，子どもたちの主体性や有能さが生かされるようにするにはどうすればいいか。子どもの願いや思いを生かし，子どもも教師も相互の主体性を生かすように指導性を考えていく必要が指摘されている。交流活動をただ繰り返すのではなく，「協同性の育ちを視点とするカリキュラムを作成してはどうか」[1)]，「対象への気づきや発見を仲立ちとして，かかわりが深まっていくのではないか」[2)]，「小学生が身近になったりするだけでなく，幼児の主体性や有能さが生かされるようにするにはどうすればいいか」[3)] といった指摘のように，どのようなかかわるちからや協同性を育てていくのかが相互に構想されなければならないとされているのである。

さらに，幼稚園では最上学年として責任をもって様々な経験をしてきたのに，小学校では一番小さいということで赤ちゃん扱いされることがあると指摘されている。幼稚園や保育園ではできるようになっていたことも小学校ではさせてもらえなくなってしまうのである。小学校は，４月１日からの子どもの育ちにしか関心がなく，幼稚園・保育園は，４月１日以降の子どもの育ちに関心がない。児童の成長は，小学校１年生から始まるのではなく，連続している点に注意が必要である。教師の相互交流を通じて，互いの指導内容や指導方法に理解を深めることが幼保小連携に求められており，今後の具体的な取り組みが課題となっている。[4)]

3．生活科における幼保小接続　－　交流・連携から接続へ

第１学年入学当初におけるスタートカリキュラムを開発し，小学校教育を改善していくことが期待されている。今回の改訂で加えられた「第一学年入学当初においては，生活科を中心とした合科的な指導を行うことなどの工夫をすること」というように，スタートカリキュラムは，合科的な指導として想定されている。たとえば，４月の最初の単元では，学校を探検する生活科の学習活動を中核として，国語科，音楽科，図画工作科などの内容を合科的に扱い大きな単元を構成することが考えられ，こうした単元では，子どもたち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とされている。総合的に学ぶ幼児教育の成果を小学校教育に生かすことが，小１プロブレムなどの問題を解決し，学校生活への適応を進めることになるものと期待されている。入学当初の生活科を中核とした合科的な指導は，幼児とふれ合う交流活動とともに，幼児教育から小学校教育への円滑な接続をもたらしてくれるというのである。

スタートカリキュラムは，生活科を核にした他教科との合科的・関連的な指導の工夫により，入学初期の適応指導を見直すものである。そのさい，学年担任全員によるクラス編成を６月に行ったり，[5] ３人から５人の教師が毎朝30分子どもにかかわり楽しい活動が展開されたり[6]というように，多角的な子ども理解と共通理解を図ったり，１年生の担任だけでなく学校体制として取り組んだり，スタートカリキュラムには教師の協働がある点が重要である。

また，スタートカリキュラムは，45分刻みの小学校の学校生活を５月に遅らすことではない点がすでに指摘されている。[7] 活動の目標に合わせた時間配分の工夫として，たとえば，１モジュール＝15分を単位時間とし，学習する姿勢を身に付けさせ，学習ルールを子どもに学ばせつつ，学年教師による子ども理解を多角的に深めていくことが提案されている。また，教師のまなざしの範囲と子どもの教師への距離感に配慮した学習形態の工夫なども提案され，スタートカリキュラムは，自発性をもとにした総合的な活動や体験を組織することを通して，単に教科学習への切り替え時期を少しずらすのではなく，教師と子どもの関係を支える学習環境を整備していくものであると言えよう。

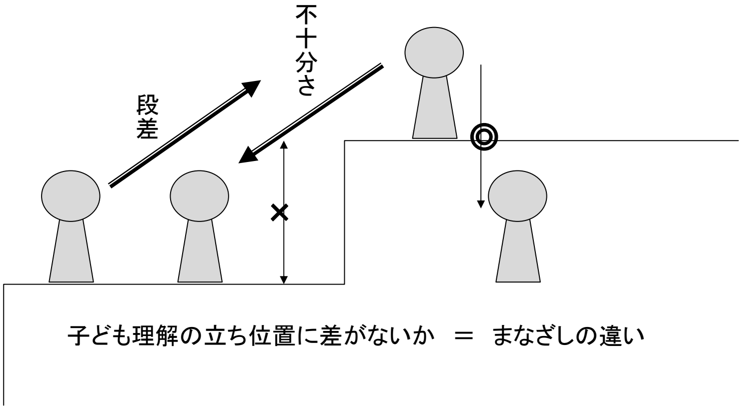
幼保小の接続は，幼稚園が小学校教育を先取りすることではないし，[8] 子どもの成長をスモールステップに区切ることでもない。[9] 小学校教員が幼児教育の指導性を学び，多角的な子ども理解をすすめることが求められている。また，スタートカリキュラムはカリキュラムの改善だけでなく教室環境の改善が求められている。そのさい，幼児の主体的な活動を支える環境には教師も含まれ，たとえば，教師が常に正面から子どもたちを見下ろしながら指示や発問を繰り返していないかなど，子どもの関係性における教師の指導性が問題にされているのである。[10]

なお，生活科における幼児教育との接続は，「児童が卒園前に植えたイチゴの収穫を行った」[11] や「幼稚園で現在取り組んでいる野菜づくりの続きを，小学校の生活科で行う」、「お別れ会の劇で練習している話し方は，小学校の国語科でさらに勉強する」[12] といった連続性のある単元を組むような子どもの学びの接続も提案されている。

４．生活科授業における実践課題　－　生活科における幼保小連携の必要性と可能性

生活科における幼保小連携は，小１プロブレムへの対応が背景にある。小１プロブレムは，高学年の荒れとは区別されている。小１プロブレムでは，他者や対象とかかわるちからの弱さが，行動や方法といったかかわり方を知らないという次元からかかわる意欲が低い次元，かかわることをこわがる次元などさまざまなレベルで指摘され，根底には自己肯定感の欠如がある。

小１プロブレムは，「育ちそびれ」という言葉で示されるような，幼稚園や保育園だけの問題ではない。カリキュラムの連続性や指導者同士の指導の整合性の問題であり，相互理解の必要性がある。しかし，幼児教育からは教師の姿勢や校舎の雰囲気，45分単位の活動といった「段差」が指摘され，小学校教育からは授業に集中できない，自分勝手に話をする，椅子に座っていられないといった「不十分さ」が指摘されている。逆の立場からみれば「そんなことが」という内容である。[13] 両者には子ども理解の立ち位置である子どもへのまなざしに差がある。(図１参照)



〔図１〕

幼保小連携は，第三者的な視点から，相対的に見比べたり，互いに批判したりすることではない。[14] 小１プロブレムの「問題」の多くは，小学校教育では子どもが困っていることではなく，教師が困っていることであるという点に注意が必要である。小学校教員は幼稚園や保育園における子どもの生活の困り感を知ることが求められている。また,「段差をなくす」といった安易な連携・接続ではなく，子どもが乗りこえられるべき課題を知り，その実現を助ける連携・接続カリキュラムの構築が求められている。幼稚園や保育園は，小学校の下請けを行うのではない。保育内容の接続ではなく，発達の視点から連携のあり方を考察することが重要である。[15] そのさい，子ども理解のカリキュラム機能である教師のまなざしを検討する必要があるのではないだろうか。たとえば，子どもの個を見とるとき，気になる子どもを視点とすることがある。そのさい，何が「気になる」のかは，そのことが「気になる」教師自身の問題でもある。「どうしてこの子はそんな言動をするのだろう」と思うとき，同時に「私はなぜそのことが気になるのか」を自覚する必要がある。教師自身のかかわりのあり方を含めながら，個を見とることがますます重要とされてくると思われる。[16]

スタートカリキュラムの構築は，適応プログラムのモデルを確立していくだけではなく，ＰＤＣＡサイクルや教師の協働によるプログラムの検討が求められている。また,「具体的な活動や体験」を重視する生活科と「遊びを中心とした総合的な指導を行う」幼稚園教育の親近性や連続性に着目がされ，４歳から７歳児を一緒にした教育課程の開発研究も求められている[17] が，小学校教員は，幼児教育との指導性の違いを明確にしながら，幼児教育から学ぶことのできる交流が重要になるのではないだろうか。たとえば，学習の交流場面で子どもが小さな声で発言をしたさい，小学校ではしっかりと発言できるよう励ますが，幼稚園では「聞こえた？」と教師があらためて発言した子どもの代りに繰り返すことがある。子どもの発言を学級という社会への参加ととらえるだけでなく，発言すること自体が子どもの課題になっているかどうかを小学校では見極める必要があるのではないだろうか。

5．おわりに

本研究では，生活科における幼保小連携の実践動向を整理し，小１プロブレムに対応する授業成立の視点を明らかにしてきた。小１プロブレムの問題は，教師のまなざしに課題がある。子どもを理解する視点はどのような教師と子どもの関係で構成されているのか。教師の立ち位置や子どもとの距離も含めて子どもが学習する条件はどのような教師と子どもの関係を構成しているのか。教師と子どもの関係を支える条件が小学校教育に構築できているかが問われている。今後も，こうした教育観・子ども観の転換を迫る生活科の機能に着目していきたい。

6．註

１）木村吉彦編著『小学校学習指導要領の展開　生活科編』明治図書，2008年，102頁，参照。
２）広島県福山市立高島小学校編著『子どもの自然体験と授業づくり』東洋館出版，2002年，31頁，参照。
３）長瀬美子「小１プロブレムと幼・保・小の連携」湯浅恭正編著『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり１芽生えを育む授業づくり・学級づくり』明治図書，2009年，134 - 147頁，参照。
４）私立幼稚園経営者懇談会・吉田正幸『幼稚園と小学校の連携方策』フレーベル館，2005年，148頁，参照。
５）宮野真知子・浜田純「入学当初における小１プロブレムへの挑戦～生活科をコアにしたＥＳプランの試み」日本生活科・総合的学習学会『せいかつ＆そうごう』第14号，2007年，44－57頁，参照。
６）和田信行「幼小の滑らかな連携についての実証的研究」日本生活科・総合的学習学会『せいかつ＆そうごう』第14号，2007年，58－69頁，参照。
７）寺尾愼一編著『平成20年度改訂小学校教育課程講座・生活』ぎょうせい，2008年，参照。
８）和田信行，前掲書，69頁，参照。
９）小林宏己『小１プロブレムを克服する！幼小連携活動プラン』明治図書，2009年，20頁，参照。
１０）東京学芸大学附属竹早小学校・幼稚園『小１プロブレム～学校プロブレム～』東洋館出版，2007年，参照。
１１）広島県福山市立高島小学校編著，前掲書，21頁，参照。
１２）木村吉彦編著，前掲書，87頁，参照。
１３）長瀬美子「小１プロブレムと幼・保・小の連携」湯浅恭正編著『特別支援教育を変える授業づくり・学級づくり１芽生えを育む授業づくり・学級づくり』明治図書，2009年，143頁，参照。
１４）小林宏己『小１プロブレムを克服する！幼小連携活動プラン』明治図書，2009年，9頁，参照。
１５）上野ひろ美・鳥光美緒子「カリキュラムにおける幼保小接続の問題」日本教育方法学会編著『教育方法37 現代カリキュラム研究と教育方法学』図書文化社，2008年，127頁，参照。
１６）小林宏己，前掲書，18頁，参照。
１７）高浦勝義・佐々井利夫『平成20年学習指導要領対応　生活科の理論』黎明書房，2009年，参照。