

# 幼保小における生活と学びの連続性の検討 (その1) —文字への取り組みを中心に—

新井 美保子

幼児教育講座

## A Study of Learning in Relation between Kindergarten, Day Nursery and Elementary School (I) —On the Guidance of Language—

Mihoko ARAI

Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### I. 研究目的

2008 (平成20) 年に幼稚園教育要領、保育所保育指針、および小学校学習指導要領が改訂され、幼稚園・保育所と小学校との連携が明記されたことに伴い、各地で様々な連携が実施され始めている。筆者らも、これまでこれらの連携状況の現状について調査を実施し、実態と課題を報告してきた。<sup>1) 2) 3)</sup> その中で、多くの幼稚園・保育所において年長児は日々の遊びや生活を通して、小学校低学年等で学習する各教科内容に関わる基礎的な様々な体験をしている実態が明らかになったが、その一方で、設置主体によって保育内容や指導の意識にかなりの差があることがわかった。

その中の1つに「文字への取り組み」がある。幼児期には文字を書く学習は求められていないが、小学校入学後は、直後から様々に板書された文字や教科書等を読んだり、文字を書いて記録したり表現したりする生活が始まる。それは単に国語科の授業にとどまらずに、全ての学習や生活にかかわる基盤的技能といえる。文字の読み書きを前提としていなかった生活からの大きな転換であり、まさに段差の1つと言えるのではないだろうか。それだけに、調査結果にみるように、幼稚園や保育所の中には、入学に向けての準備として文字学習を取り入れようとする園があることは納得できる点もある。しかし、形式的に文字の読み書きを練習することが、幼児にとって適した文字の習得方法なのであるか。

これまで幼保小の連携の取り組みとしては、入学前後における幼保小の連絡会の実施や、幼児と児童の交流、施設の合同利用などが注目され主として行われてきたが、今後はこれらに加えて、学習内容の連携、つまり幼児期から児童期にかけての生活や学びの連続性

をふまえた教育内容の構築も必要であろう。学習方法は、当然、幼児や児童の発達に即したものであることが前提であり、特に幼児の場合はその特性をふまえたものであるべきことは言うまでもない。

そこで本研究では、日本の幼稚園教育では文字学習についてどのように考えてきたのか、幼稚園教育要領から読み取るとともに、年長児と小学1年生の生活や授業を参観し、文字へのかかわりにおいてどのような連続性が見られるのかを分析しながら、幼児期に適した文字への取り組み方法や内容について検討したい。

### II. 幼稚園教育要領等における 文字活動の捉え方

初めに、戦後の幼稚園教育において、文字との関わり方をどのように捉えてきたのかを明らかにしたい。

#### 1. 保育要領での捉え方

1948 (昭和23) 年に刊行された「保育要領」では、「一 まえがき」において、幼稚園が学校教育法により「正式の学校教育の系統の出発点として、はっきりした位置を認められることになった」と述べ、「小学校入学前の幼児期に対する教育の機関が必要なことを世人が理解し、それへの関心が高まったことを意味するものである」「幼稚園は、学校生活・集団生活に幼児を適応させるように導いてその成長発達に大きな影響を及ぼすものであると同時に、幼児期に適切な、それ独自の意義と使命を持った教育施設として必要であることを見のがしてはならない」と述べ、学校教育との関連性を強調すると共に幼児教育の独自性を指摘している。

しかし、「文字とのかかわり方」に関する記述は見当たらない。例えば、「二 幼児期の発達特質」の「知的

発達」の5歳児には、「用途によって物の定義をする」「手の指の数が正しく言える」「成人との話が自由にできる」「いろいろの貨幣の名前が言える」などの項目が列挙されているが、文字に関する記述はない。また、「六 幼児の保育内容—楽しい幼児の経験—」においても、直接的に「文字に関する活動」を扱った項目はないが、関連する項目としては「6 お話」がある。そこでは「幼稚園を終わる頃に、言語習得や言語使用において著しい進歩を示す」と述べる一方、「幼児は書かれた文字を通してではなく、話されることばを耳を通して学ぶのである」とし、大人の話し方や幼児が自ら話したくなるようなかかわり方が、幼児の言語習得には重要であることを指摘している。「そのほか、電話ごっこや、ことばの遊びなども有効な手段である。なぞなぞ遊び、考えもの、しりとり遊びなどには、子供は喜んで参加するであろう」とも述べ、具体的な活動例を示しているが、いずれも文字習得にかかる以前の内容であり、幼児期には文字に関する活動を取り入れない方針がうかがえる。

## 2. 幼稚園教育要領（昭和31年刊行）での捉え方

昭和31年に作成された幼稚園教育要領の要点は、①幼稚園の保育内容について小学校との一貫性をもたせるようにしたこと、②幼稚園教育の目標を具体化し、指導計画の作成の上に役立つようにしたこと、③幼稚園教育における指導上の留意点を明らかに示したことである。そして、学校教育法に規定された幼稚園教育の5つの目標を具体的に示した内容として、さらに5つの目標を示している。その中で言葉に関する項目では「4. ことばを正しく使い、童話や絵本などに興味をもつようになる」とし4つの下位項目を挙げているが、いずれも「話す」「聞く」内容が挙げられている。

5つの目標に従って健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6領域がさらに設定された。領域「言語」を見ると、望ましい経験として「1. 話をする」「2. 話を聞く」「3. 絵本・紙しばい・劇・幻燈・映画などを楽しむ」「4. 数量や形、位置や速度などの概要を表す簡単な日常用語を使う」の4項目に分類して記述されており、読み書きに関する項目はやはり無い。4の日常用語の具体的な内容として、

- グループの友だちの人数を数える。
- ひとつ・ふたつと、一番目・二番目を使い分ける。
- 日常経験する事物について、数・長さ・広さ・高さ・重さ・形などを表わす簡単な日常用語を使って話す。（いくつ・なんにん・なんびき・ながい・みじかい・ひろい・せまい・たかい・ひくい・おもい・かるい・まるい・しかくなど）
- 遠近・方向・位置・速度などを表わす簡単な日常用語を使って話す。（とおい・ちかい・むこうへ・こちらへ・うえに・したに・まんなかに・まえに・あと

に・はやい・おそいなど）

の4項目が示されており、幼児期に獲得することが期待される言葉がかなり具体的に示されていることがわかる。「1. 話をする」においても、「自分の名まえや住所、学級の名、教師の名などをいう」「きのうあったことや、登園の途中で見たことなどを、みんなの前で話す」「友だちの名を正しく呼ぶ」などの記述があり、読み書きは取り入れないものの、それ以前に正しい言葉遣いや多人数を前に話す話し方（話の内容、順序などの発表の仕方）などの経験が期待され、読み書きの「技術」よりも読み書きに繋がる「内容」の十分な育ちを重視していると考えられる。

また、教育目標をもち指導計画を立案して望ましい経験を組織し構成して子どもを指導する方法について、6領域は「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にするということである。幼稚園の時代は、まだ、教科というようなわくで学習させる段階ではない」「したがって、小学校の教科指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」と述べ、教科別指導に陥らないように指摘している。しかし、幼児期は教科のような系統的学習ではないという理由において、計画がいらぬとは言えないとも述べている。望ましい経験内容の片寄りやむだな重複、順序性などを正し整える意味においても、総合的指導における計画の必要性を指摘している。

## 3. 幼稚園教育要領（昭和39年告示）での捉え方

昭和39年版は、昭和31年刊行の幼稚園教育要領の6領域を踏襲しているが、「望ましい経験」として示された事項から、幼稚園終了までに幼児に指導されることが望ましい「ねらい」の記述に変更された。目標、内容を精選し、指導上の留意事項を明示するとともに、保育実践においては「指導しなければならない事項の全体を見通し、望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列して、調和のとれた指導計画を作成し、これを実施しなければならない」と述べている。また、「指導する事項をいたずらに多くしたり、程度の高すぎるねらいを達成しようとしたりして、幼児の負担過重とならないように」「幼稚園教育の特質に基づき、各領域は小学校における各教科とその性格が異なるものであることに留意しなければならない」とも述べており、昭和31年版に重ねて小学校の学習内容の前倒しや教科別授業にならないように留意を促している。

領域「言語」では、ねらいが「1. 人のことばや話などを聞いてわかるようになる」「2. 経験したことや自分の思うことなどを話すことができるようになる」「3. 日常生活に必要なことばが正しく使えるようになる」「4. 絵本、紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする」の4つに分類されて挙げられている。直接的

に読み書きに関する項目はやはり無いが、3には「日常生活に必要な簡単な標識や記号などがわかる」という項目が設定され、「話す」「聞く」以外の「見てわかる（読みとる）」項目が初めて登場している。しかも、留意する点として「正しい言語習慣を身につけるようにし、さらに日常生活に必要な簡単な標識や記号などに慣れさせ、文字への興味や関心をも育てるようにすること」と「文字」の保育への導入を正式に求めている。これは従来の指導内容・方針を大きく転換する項目であるといえるだろう。「文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと」とも書かれており、文字の導入に当たっては、日常生活から離れた文字指導は求めていることがわかる。

また、昭和31年版に見られた日常用語（数量・図形に関する用語）の多くが、領域「自然」に移動している。

#### 4. 幼稚園教育要領（平成元年告示）での捉え方

昭和39年版から25年ぶりに全面的な大改訂となった。幼稚園教育の基本として、①環境を通して行う教育、②幼児の主体的な活動を促す幼児期にふさわしい生活の展開、③遊びを通しての総合的な指導、④一人一人の特性に応じた指導が挙げられ、保育者主導の一斉活動や領域別指導からの脱却が図られた。領域も、幼児の発達の側面から「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つに編成し直され、全面的な見直しとなった。各領域には具体的教育目標である「ねらい」と、それを達成するために保育者が指導する「内容」が区別して記載され、さらに「留意事項」も示された。

領域「言葉」では、冒頭に「経験したことや考えたことなどを話し言葉を使って表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚を養う観点から示したものである」と述べ、形式的な表現ではなく、子どもの心の動きから発する日常使用する「話し言葉」を重視する姿勢が打ち出されている。

一方で、「内容」の最後の項目に「日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ」が挙げられており、前回の「…標識や記号などがわかる」と比較すると、「記号」が「文字」に置き換えられている。これにより文字への取組みがより明確に示されたとともに、「わかる」から「関心をもつ」という心情的な記述を通して、知識・技能の獲得よりも心情の育成を幼児期は優先することの重要性を示し、文字学習に対する一定程度の歯止めを示したと考えられる。「留意事項」においても「文字に関する系統的な指導は小学校から行われるものであるので、幼稚園においては直接取り上げて指導するのではなく個々の幼児の文字に対する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにすること」と記述されている。これにより、文字学習は小学校入学後に系統立てて指導する内容であること、幼児期は文

字に対する興味や関心、感覚を養う場であることが明確化され、双方の役割分担とともに連続性も示すことになった。以上により、前回の教育要領よりも文字に関する活動に対しては慎重な姿勢がうかがえると言える。

#### 5. 幼稚園教育要領（平成10年告示）での捉え方

平成10年版は元年版を全面的に踏襲し、充実発展させる内容となっている。改訂の要点の中に、「幼児期にふさわしい知的発達を促す教育の在り方を明示すること」「小学校との連携を強化する観点から、幼稚園における主体的な遊びを中心とした総合的な指導から小学校への一貫した流れができるように配慮すること」などが含まれ<sup>4)</sup>、保育において小学校との関係も視野に入れることが求められ始めた。具体的には、指導計画作成上の留意事項の中に「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」と記述されている。

領域「言葉」では、冒頭の文章において「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し…」と示され、元年版に見られた「話し言葉」から「自分なりの言葉」に変更されている。自分なりの言葉には言葉以外のもの、例えば、うなずきや視線、表情、動作なども含まれる。正しい言葉遣いよりも、まず、自分の思いを相手に表現したくなる心情を育成することの重要性を示したものと考えられる。

一方で、「内容」の最後の項目は「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」と記述されている。元年版の表現と比較すると、「必要な」簡単な標識が削除され、「関心をもつ」から「伝える楽しさを味わう」に変更されている。保育において文字使用を認める方向に転換した文章表現となっており、前述の改訂の要点にも関連した変更ではないかと考えられる。「内容」の他の項目には変更点がないことを考えると、この項目の変更は特徴的である。「文字などで」と表現されているので「文字」に限定はしていないものの、他の例を挙げていないだけに、文字への取組みをストレートに求める内容になっているといえる。しかも、「伝える楽しさを味わう」となれば、文字の読み書きは避けられず、戦後の保育史上、文字への取組みの方針として大きな転換点となったと考えられる。

「留意事項」に変わって設定された「内容の取扱い」においても、「幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること」と記述され、従来の慎重な姿勢を求める方針とは大きく異なっていると言える。

## 6. 幼稚園教育要領（平成20年告示）での捉え方

平成20年版も元年版を全面的に踏襲し、10年版を充実発展させた内容となっている。平成18年の教育基本法、平成19年の学校教育法の改正を受け、幼稚園教育は義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして位置づけられた。その中で、小学校との円滑な接続を目指す幼小連携が一層求められることになった。例えば、指導計画作成に関する第3章の「特に留意する事項」として、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」と具体的な内容が記述されている。

領域「言葉」では、「内容の取扱い」において「…言葉による伝え合いができるようにすること」という記述がある他は大きな変更点はない。従って、文字への取組みとしては10年版と同様である。解説書には「幼稚園生活の中で、名前や標識、連絡や伝言、絵本や手紙などに触れながら、文字などの記号が果たす機能と役割に対する関心と理解が、それぞれの幼児にできるだけ自然な形で育っていくよう環境の構成に配慮することが必要である」と記述され<sup>5)</sup>、日常生活から切り離れた形で覚え込ませるような画一的な指導ではないことを示しているが、保育への文字環境の導入を積極的に進めていこうとする方針がうかがえる。

## 7. 文字活動に対する捉え方のまとめ

以上、戦後の幼稚園教育において、文字との関わり方をどのように捉えてきたのかを明らかにした。その結果、当初は「話す」「聞く」が言語活動の中心であり、読み書きを取り入れることに対しては大変慎重であったことがわかった。読み書きの技術の習得や文字に触れることよりも前に、正しい言葉遣いや読み書きに繋がる「内容」の十分な育ちを重視していたと考えられる。

昭和39年版に初めて「日常生活に必要な簡単な標識や記号などがわかる」という項目が登場し、そこで「文字」が保育に導入されることになる。しかし、平成元年版では「文字に関する系統的な指導は小学校から行われるもの」との方針から、引き続き慎重な取組み方が続いていたことがわかった。これは、領域別指導や保育者主導による一斉指導への反省もあってのことと推察される。

その後、平成10年版で「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」との記述が出され、ここで大きく方針が転換され現在に至っている。背景として、小学校以上での学力低下問題や幼稚園・保育所から小学校への円滑な接続に関する問題などの課題があると考えられる。

保育に読み書きなどの文字活動を取り入れることに

対し、このように日本は慎重な態度を柱としてきた。それは、幼児に適さない生活や活動を除外してきた結果だからなのではないだろうか。その点でこの約10年の取組みの変化は大きく、過去の保育をどのように総括したのか、また、今後どのような方向に文字活動を進めていくのか、あるいは進んでいくのか、課題も大きいと考える。この政策の適切さについて判断するためにも、幼児や児童の様子に注目していきたい。

## Ⅲ. 小学校1年生の授業観察から

次に、入学後間もない小学校1年生の授業を参観し、文字への取組みの様子から幼児期の文字活動のあり方を検討したい。

### 1. 事例1 「ひらがな・かたかな」(書写)

4月24日(火)1年A組<sup>6)</sup> 9:10~9:50

9:10 1時間目。開始の挨拶。

教師(以下、Tと表示)は、準備するものを板書。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・のーと</li> <li>・ふでばこ</li> <li>・ばすていっく</li> </ul>
--

T: ノートと筆箱だけを出して下さい。パステイック(色鉛筆)は机が狭くなっちゃうので。

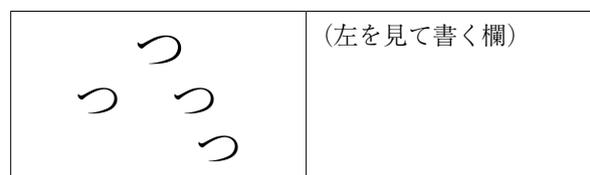
T: 鉛筆は削ってありますか?  
(ほぼ全員の児童が挙手)

T: はなまる! よしよしって、自分で頭をなでて…。

T: 一本、削っていない子は?  
(一人挙手)

T: 惜しかったね。全部削ってきてね。

T: 今日は5ページ(せんあそび)をやります。  
(書写のノートの一部を板書し、書く方法を実際にやってみせる。Tの板書を半数の児童はさっと見る。Tが話しながら書いてみせるうちにほぼ全員が前を向く)



T: 書く時のお約束、覚えているかな?

①足は下につけて、椅子はグー(机とお腹の間に握りこぶしが1個入る距離に近づける)、お背中ピン、ノートはおへその真ん中に、お暇な手(左手)は(ノートを)押さえてね。

(児童、書き始める)

②「つ」に続いて、「へ(山)」「うずまき(ペロペロキャ

ンディー)」の絵もなぞり、続いて右に書き写す)  
書き始めて約10分経過  
児童（以下、Cと表示）：（口々に）先生、出来たー！  
T：書けた人は、4ページをして下さい。線をなぞってから、色塗りもして下さい。  
（4ページ「せんあそび」には、家、木、蝶、鳥、山、雲、太陽などが描かれている）  
T：色塗りの時もいい姿勢だときれいに塗れるよ。  
（③Cは、書く・塗る活動に静かに取り組んでいる）  
さらに10分余経過。  
T：途中でいいので、パステックと筆箱をしまします。  
C：途中なのに？  
T：途中で、放課の時間がなくなるので、しまして下さい。机の上はこれ（ノート）だけです。  
T：ノートの4ページ、5ページを開いて下さい。頭をポンポンとしたお友達（Tが各班で1名ずつ指名して回る）は、みんなのを集めて下さい。集めた人は前に持ってきて。  
T：では、終わりのご挨拶をします。

【考察】

ひらがなの文字練習に入る前の、運筆練習段階である。まず、文字を書く時の姿勢を意識させている（下線部①）。それでも、書いているうちに次第に姿勢が崩れ、机に顔を近づけて書く子どもや、椅子が机に対して斜めになり、足が机からはみ出す子どももいる。鉛筆の持ち方も、指3本で正しく持つ子もいるが、親指を前に伸ばして鉛筆を立てるように握っている子どもも多い。さらに、肘は机に着いているものの手首から先は机に着かずに書いたり塗ったりしている子どもも見られた。今回は、これらの様子は課題に取り組む上で大きな問題にはなっていないかったが、今後、より細かな文字や動きを必要とする場合や長文を書く場合など、筆圧や正確さ、疲れなどの点で支障が出る可能性があると考え。改めて、基本となる姿勢と、細かな動きをコントロールし必要最小限の力で文字を書くための手首や指の動きの重要性を意識した指導が求められていることがわかる。これらのことについては、幼稚園や保育所でも意識して指導することが可能であろう。特に鉛筆の持ち方は、物をつかんだりつまんだりする指先の動きや、箸の持ち方・使い方に通じる動きである。様々な遊びや生活体験を通して、指先の巧緻性を育てる必要があるだろう。また、幼児期の様々な運動によって体の姿勢の維持がなされ、細かい手先の動きも安定することを考えれば、戸外で十分に身体を動かして遊ぶことも重要であろう。

下線部②について、「つ」は形全体が小さくなる様子が見られた。つまり、ふっくらと線を曲げることが難しいようであった。「へ」は、斜め上や斜め下に向かって線を引く動きであるが、「つ」や「うずまき」以

上に困難な様子が見られた。文字には、上下左右、斜め、大小の丸などの要素が組み合わされている。小学1年生にとって、これらの動きや空間認識は予想以上に難しい作業であるといえるだろう。

下線部③では、授業開始後25分ぐらいが経過しながらも、子どもたちは飽きる様子もなく静かに書いたり塗ったりする様子が見られた。その理由として、物の色を各自で自由に選択したり、工夫して塗ったりすることが出来るという自由度や自主性の高い活動内容であったことが挙げられる。塗り方は、非常に念入りに書く・塗る子どももいれば、輪郭線からはみ出し気味な子、他児の様子をみて取り組み始める子など様々である。しかし、自己判断で工夫できる創造的要因が含まれており、各自、意図をもって書く・塗る作業を通して、結果的に自在に鉛筆を動かす練習に集中して取り組むことが出来たと考えられる。

2. 事例2 「あいうえおのうた」(国語)

4月24日(火) 1年B組 11:00~11:40

11:00 3時間目。開始の挨拶。国語の教科書を準備。

T：先生について読んでね。

ありのこ あちこち あいうえお  
いしころ いろいろ あいうえお  
うしさん うとうと あいうえお  
えんそく えいえい あいうえお  
(Cは口々に) ④明日は遠足だよ！  
おひさま おてんき あいうえお

T：じゃあ、今度は早く読むよ！

ありのこあちこちあいうえお  
……(Cは、集中して静かになる)

T：じゃあ、⑤今度はゆっくり読むよ。口をしっかりと動かして読むよ。

ありのこ あちこち あいうえお  
……(Cは、口をしっかりと開けて読んでいる)

T：この間は「い」までやったね。じゃ、今日は「う」のつくもの！

C：(25名ぐらいが一斉に挙手) はい！はい！

T：「はい」は何回だった？

C：1回。(さらに、挙手が増える)

Tは、次々と当てては、板書していく。

うま	うめぼし	うきわ	うみ
うし	うめ	うんこ	うへのえき
うさぎ	うめのはな	うえ	うた
うなぎ	うわぎ	うしろ	うんどうかい
うに	うえきばち	うら	うちわ
うるとらまん	うす	うるさい	うちゅう
うどん	うど	〇〇せんせい	うんどう
ういろう		うかぶ	うんちっち
			うそつき

T : (「うめ」のあとに「うめのはな」が出たところで) 似ている時は何て言えばよかった?  
 ⑥「ちょっと似てて」「〇〇君とちょっと違って」と言えると100点満点だね。  
 T : (13人が発言したところで) 今、手を挙げている人は全員立って。順番に聞いていくね。  
 Cは順々に発言し着席する。  
 C : 言われちゃった。  
 T : その時は、「〇〇君と同じで、うなぎ」と言えるとばっちりだね。  
 C : △△君と同じで、うきわです。  
 T : 100点満点だね!  
 C : △△君とちょっと違って、うかぶ。  
 T : ⑦「うきわ」と「うかぶ」。似ているけれどちょっと違うね。  
 全員が発言して「う」は終了。  
 授業開始から約20分が経過  
 T : 次、「え」をやるよ。  
 C : (15人くらい挙手) はーい!  
 「う」と同様に、次々発言していく。

えこかー	えんぴつ	
えっち	え	
えのぐ	えーけーびーふおーてーえいと	
えひめけん	えき	えこまんだー
えあこん	えんとつ	えほん
えぼろん	えり	えび えびふらい
えいがかん	えふ	えい
	えぬ	
	えー	
	えいご	
	えんそく	

さらに8分経過頃(授業開始より約28分経過) 発言が続く中で、⑧他の子ども4人が教卓付近に出てくる。1人はトイレへ、1人は気分がすぐれないのか教師の椅子に座る。自分の席にいる子どもの中にも、机に突っ伏して姿勢を崩す子や、あくびをする子、後ろを向く子が出始める。  
 T : ⑨仲間をさがしてみよう。どれとどれが仲間かな?  
 C : (6人が挙手) 「うま」と「うし」「うなぎ」「うさぎ」  
 C : 「えび」と「えびふらい」  
 C : 「えふ」と「えぬ」「えー」「えーけーびーふおーてーえいと」。  
 T : 英語の仲間だね。  
 C : 「まえ」と「うしろ」  
 T : 「まえ」はどこにあるの?  
 C : 「まえ」と「うしろ」。「うえ」も。

T : わかった…。  
 C : 「うめぼし」「うめ」「うめのはな」  
 C : 「うに」「えび」  
 T : お寿司の仲間だね。  
 C : 「えのぐ」と「えんぴつ」  
 T : 書ける仲間だね。  
 T : では、時間になったので、挨拶をします。

【考察】

教科書の音読から始まり、それを題材に「う」「え」から始まる言葉探しを行い、さらに、出た言葉から仲間集めを行った事例である。

下線部④は、音読中に「えんそく」の単語から連想して「明日は遠足だよ」と子どもが口々に叫んだ場面である。意味を理解しながら読んでいる証拠であるとともに、わずかな刺激で集中が途切れたり本題から離れたりしてしまう1年生の様子が見られる。

下線部⑤は、ゆっくりした速度で口を大きく動かしてはっきり読んでいる場面であり、発音や発声の練習にもなっている。子どもたちは運動的要素も加わって楽しそうである。その前には早口で読むことを行い、子どもたちは間違えずにテンポにも遅れないように、かなり集中して音読していた。授業開始後のまだ休憩時間の気分を引きずっているざわついた雰囲気から、一気に国語の授業へと引き込まれていった瞬間である。ゲーム性のようなスリル感、次の変化への期待感とともに、好きな担任の先生と一緒に音読を楽しんでいる場面である。幼児期の担任保育者と一緒に遊んだ体験と共通する感覚ではないだろうか。

その後、「う」「え」から始まる言葉について発表していったが、改めて1年生の語彙の豊富さに驚いた。一人の発言が刺激となって、また新たな単語を思い出す。多人数で学習することの良さや面白さが発揮されている。その中で、下線部⑥のような教師の指導により発言の仕方も合わせて学んでいる。また、思いつく単語は必ずしも名詞とは限らない。下線部⑦のような単語が出ると、一瞬子どもたちは「あれっ?」という止まった表情をした。似ているけれど違う。何がどう違うのか、何が似ているのかよくわからないけれど、何かひっかかる。このような体験が、言葉自体への面白さや興味に繋がっていくのではないだろうか。

授業が半分過ぎたところで、「え」に入ったが、さすがに子どもたちの集中力は限界だったのであろう。挙手する子どもの数も「う」より少なく、まもなく下線部⑧のように立ち歩きや姿勢を崩す子が出始めた。この時の授業と限らず、1年生の授業を観察してわかることは、集中している時間は授業開始からおよそ20分程度であるということである。静と動、全員とグループと個人の活動などを効果的に組み合わせて、40~45分の授業をどのように作っていくか、1年生の授業担当

者には一層工夫が求められるところであろう。ユーモアや面白さも不可欠な要素である。1年生の1時間を45分とする必然性も検討の余地があるのではないだろうか。

下線部⑨は、授業のさらなる展開を試みた場面である。集中力が途切れた子ども達も、仲間集めという新たなゲームに興味を示して、気分を持ち直して参加していた。「まえ」と「うしろ」など、教師の予想外の発言もあるが、それらを否定することなくここでは教師が受け止めたことで、いろいろな「仲間」の概念が続いて出されたのではないだろうか。自分の考えや思いを、安心して先生やクラスみんなの前で発表すること。このこともこの時期のねらいの1つであると考えられる。

#### IV. 幼稚園年長児の保育観察から

##### 1. 事例3 「スピーチと言葉作り」(朝の会)

1月31日(月) C幼稚園こすもす組 28名

10:10~10:40

10:10 ○スピーチ

今日の当番の子ども6人が前に出て並び、一言ずつスピーチをし、他児からの質問に答える。

E子: 私は○○グループの△△です。昨日、おじいちゃんちに行きました。

質問: 何をしましたか?

E子: ゲームをしました。

F男: 僕は□□グループの▲▲です。2月10日に劇をやるのが楽しみです。

質問: 緊張していますか? ときどきしていますか?

F男: していません。

……(6人とも終了)

10:15 ○当番の子が欠席調べをする。

「今日のお休みは7人です」

○歌を歌う。

10:25 ○言葉作り

保育者が一人の子どもの名前を平仮名で板書する(この日は、あ・か・た・い・じ・に・お の7文字)。この文字を組み合わせて言葉を作る。子ども達はほぼ全員が挙手し、次々に指名されて発表。保育者は出された物の絵と文字を板書していく。

(作った言葉)

かい、たに、かじ、かた(肩)、かた(型)、かに、いじ、いか、にじ、い、いた、あお、あか、か、あじ、おに、たいじ、たい、じ、あい、かお、におい

10:34 ○劇の練習についての話

10:40 ○終了

##### 【考察】

クラス全員がそろって、班毎に縦列に並んで床に座り、朝の会を行っている場面である。まず、スピーチについて、全員の前で一言話すと他児が質問し、それに応答する体験をしている。全員を前にして自分の思いや考えを発表する体験であり、声の大きさや態度だけではなく、改まった丁寧な言葉遣いをする体験になっている。また、その一言に対し他児が質問しそれに応答していくことは、相手にわかるように順序立てて説明していく基礎を培うことにもつながる。さらに、例えばこれらを文字にして記述すれば、その日の日記にもなっていく。小学校で取り組む日記や生活作文にもつながる活動であると言えるのではないだろうか。このように自分の身の回りの出来事を振り返り、自分の思いをまとめて他人に話すことは、幼児にとってはなかなか難しいことだと思うが、年長児には反面で自分のことを知ってほしい、自分の思いに共感してほしいという思いもあるのではないだろうか。

言葉作りの場面は、一人の子どもの名前の文字を材料にして新たな単語を作る活動であるが、子ども達はとても興味をもって意欲的に参加し楽しんでいる様子が見えられた。2文字の単語は比較的容易に考えつくが、3文字となると難しく、誰かが見つけて発表すると「わあー!」という驚きや感嘆の声が聞かれた。子ども達は、他児が考えていない新しい単語を発見しようと、とても真剣に考え夢中になっていた。他児の意見を参考にして刺激を受けながら、自分なりに考えて発表しようとするこの活動は、小学校にもつながる内容ではないだろうか。活動の所要時間は約10分。この長さの時間ならば、幼児にとって集中して取り組むことができ、達成感や満足感も得られ、楽しい時間をみんなで共有できた喜びもあり、また次回を楽しみにすることができる。初めは内容的に難しいかと予想したが、子ども達は楽しそうであり、子どもに合った適切な時間配分や内容の検討が重要であることがわかった。

##### 2. 事例2 「お店屋さんごっこでの銀行窓口」

12月13日(月) D幼稚園緑組(年長児)

10:15~11:00

年中組が開いている「おみせやさん」にお客として年長児も参加する。品物を買うためには、事前に銀行でお金を借りてくる必要がある。銀行は、主任保育者が廊下で開いて、「ゆうしがかり」と書かれた看板が立てられた机の前で、子ども達が並んで順番を待っている。

T(主任): いらっしゃいませ。

C: お金を借りにきました。

T: お名前をどうぞ。

C: ○○組の××です。

Tが名簿から名前を探して、過去の融資状況を見る。

T：いくらお貸ししたらいいですか？

C：110円。

T：では、こちらが10円、こちらが100円です（金額が書かれた紙の硬貨を渡す）。落とさないように持ってね。

C：ありがとう。

T：大事に使ってください。（名簿に記録する）

T：後ろのお客様、どうぞ。押さずにお並び下さい。  
……（続く）

### 【考察】

いかにも銀行の窓口風のやりとりである。保育者がその役になりきって丁寧な言葉で対応するため、子どもも自然にその役になって、やや緊張した面持ちでやりとりしている。このような「ごっこ遊び」でも、工夫1つで日常会話とは異なった改まった丁寧な言い方を体験する場になることがわかる。子どもが様々な疑似体験する中で、言葉への興味・関心が深まると思われるし、また実際に見る機会があれば、今まで以上にそのお店の方々の言葉や態度について興味をもって観察することになるだろう。

## V. 考察

以上、小学校1年生の事例を2つ、幼稚園年長児の事例を2つ述べた。これらの事例を参考にしながら、幼児期に求められる文字に関する活動内容を検討したい。事例1からは、文字を書く以前に、手を支える姿勢の良さや手先の滑らかな動き、巧緻性が必要であることがわかった。このことから、幼児期は文字を書くという手先に限定して集中して訓練するのではなく、筋力を鍛える様々な全身運動や、手を使った様々な動きを伴う活動、自分の意思で自分の体の各部位をコントロールできる力などが幼児期には重要であるのではないかと考える。

音読の内容は、1年生にとってそれほど難易度が高いものではなかったと思うが、初めて文字に触れる子どもがいるとすれば、確かに困るのではないだろうか。準備物や発言等も、先生が言葉で話すとともに板書することが一般的である。文字は小学校に入学後に系統的に習うものであるが、実際には入学した時から自分の名前の読み書きや、ある程度の平仮名の読みができていく必要があるのではないかと感じる。昨年、今年と小学校を訪問し参観する中で、小学校がいかに言葉での指示が多く、また、文字による生活で満たされているかを感じてきた。幼稚園や保育所は、保育者の指示や話も要点を絞って手短かに話し、適宜、視覚的材料を使って子ども達に伝わりやすいように工夫をしている。文字よりも実物中心だった生活から、文字や言葉に支配される生活へ。入学後の子ども達は一生懸

命教師の言葉や文字を理解しようとするが、集中力も20分が限度である。それも、毎時間集中しては、予想以上に疲れるのではないだろうか。小学校との段差は、このようなところにも潜んでいると考える。幼児期は机に着いて活動する場合でも、その内容は製作であったり、保育者の読み聞かせに参加したりするなどのことが多い。しかし、入学後は製作なども少なく、手足を動かさずに頭で考える授業が多い。このような授業を小学校で実施せざるを得ないならば、それに応じた対応を幼児期の特性に応じながら考えることも必要なかもしれないが、果たしてそれが本来の子どものあり方なのか、よく検討する必要があるのではないか。歴史的にも、保育に文字活動を導入することはかなり慎重であったことから言えるだろう。

また、今回のテーマからはやや外れるが、小学校では発言する時に改まった丁寧な言い方をするようになる。これは、幼児期の、仲良しの数人で会話している時の言葉遣いとは異なる。今回の事例3、4に見るように、保育活動の工夫次第でそのような体験を幼児期にもすることは可能である。このきちんとした言葉遣いは書き言葉に通じる。言葉の感覚を育てる意味においても、年長児では状況に合った言葉遣いに気づかせていく体験もよいのではないだろうか。

最後に、長年、幼児の言葉や文字について研究をしている三神は、読書レディネス（子どもが過度の困難なく読むことを学習することのできる一般的な適合状態）について紹介している<sup>7)</sup>。そして、読むための準備として以下の6つの要因を挙げている。①人の話を聞いて正しく反応する、②事物を正しく理解する、③話を聞いて記憶する、④形を弁別する、⑤絵と文字を結びつける、⑥話を構成する（事物の因果関係がわかる）。この要因によれば、文字の読み書きにはそれらを支える幅広い体験の積み重ね、特に乳児期からの日々の聞く・話す体験が不可欠であるといえよう。では、具体的にどのような体験が幼稚園や保育所で意図的に実施していく必要があるのか、現代の社会状況も考えながら今後とも検討していきたい。

### 注・引用文献

- 1) 新井美保子・千田隆弘「幼保小における学びの接続の探究（その1）—遊びにおける学びの要素に着目して—」愛知教育大学研究報告（教育科学編）第59輯 2010.3 pp. 1-9
- 2) 千田隆弘・新井美保子「幼保小における学びの接続の探究（その2）—公私幼保別と小免有無別の連携への取り組みから—」愛知教育大学幼児教育講座 幼児教育研究第15号 2010.5 pp. 33-40
- 3) 新井美保子・千田隆弘「幼保小における学びの接続の探究（その3）—設置主体別等からみた保育内容上の課題—」愛知教育大学研究報告（教育科学編）第60輯 2011.3 pp. 33-41
- 4) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館 2008 pp. 244-245

- 5) 前掲書4 p. 150
- 6) 観察先は本学附属小学校。通常の授業の様子を観察したいと考え、事前連絡は行わずに見せていただいた。事例2も同様。
- 7) 三神廣子「本が好きな子に育つために」萌文書林 2003 pp. 91-92

(2012年9月18日受理)