

幼小接続を促す保育の見方・考え方についての検討

橋村 晴美* 梅田 裕介** 岩山 勉***

*東海学院大学人間関係学部子ども発達学科 **中部学院大学教育学部子ども教育学科
***愛知教育大学教育学部理科教育講座

Examining of Perspectives and Ways of Thinking about Childcare That Encourages the Connection Between Kindergarten and Elementary School

Harumi HASHIMURA*, Yusuke UMEDA** and Tsutomu IWAYAMA***

**Department of Child Development, Tokai Gakuin University, Kakamigahara 504-8511, Japan*

***Department of Child Education, Chubu Gakuin University, Kakamigahara 504-0837, Japan*

****Department of Science Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

要 約

昨今、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や「3つの資質・能力」が定められ、学びの連続性を重視した幼小接続が重視されている。「架け橋プログラム」と呼ばれる小学校教育に対する年長児の円滑な接続を推進する事業が動き出したものの、現場は長期的なカリキュラムの編成等に苦勞し、未だ模索の状況が続いているといわざるを得ない。そこで本研究では、まず幼小接続を意識して設立された生活科に着目し、小学校側の視点から幼児教育における幼小接続の考え方への示唆を得た。結果、生活科は幼児教育との段差を感じさせないこと、幼児期の体験や育ちを受け止め、小学校生活、つまりは教科での学習に期待をもつ「意欲」を育むことに重きが置かれていることが示された。同時に、幼児期の育ちを小学校に繋げるために、幼児教育において重要とされる4点を整理した。子どもの姿（実態）から時期の発達を読み取り、小学校以降でさらに育ちが発揮されることを視野に入れた適切なねらいを立案することが重要であるとされた。次に、筆者が公開保育にて助言を行った2歳児の保育指導計画を、子どもの姿とねらいの整合性という視点から分析した。結果、遊びを通して生まれた学びを繋ぐには、やはり発達の捉え方が重要な意味を成し、現在の子どもの育ちを疎かにして自身の思いだけをねらいに託すことの課題が浮き彫りになった。保育の中核となる子どもの姿を捉える貴重な資料、並びに小学校以降への育ちの接続を見通す手立てとして、保育指導計画の位置付けの検討がますます必要である。幼児教育という狭い世界から、小学校教育・生活科という世界を知った保育者へと、保育の見方・考え方を広い視野で再構成することが求められよう。

Keywords : 幼小接続 指導計画 「子どもの姿」と「ねらい」

I 問題の所在

遡ること4年前、2018年の改訂により満3歳以上児の保育は施設に関係なく幼児教育とされ、保育内容に整合性が図られたことは記憶に新しい。この背景には、2017年に改訂された新学習指導要領の考え方がある。そこには幼児教育から高校までの連続した学びという学力観に基づき、幼児教育にも「3つの資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以下、10の姿とする）」が明記された。前者の「資質・能力」が新たな社会に求められる学力観であるのに対し、後者の「10の姿」は、イメージする子どもの姿に違いが生じやすい保育者と小学校教師が子どもの育ちを話し合いながら、小学校にその育ちを引き継ぎ易くすることを期待して設けられたものである。こ

の時、得られた子どもの姿が後の小学校教育の学習と生活の基礎となっていく¹⁾。

さて2021年、文部科学省は2022年から3年間を目途に5歳児から小学校1年生までの2年間にわたる教育を充実させていく「架け橋プログラム」事業の実施に着手した。すべての5歳児に生活及び学習の基盤を保障して、小学校教育への円滑な接続を促そうとするものである。そして現在、19の自治体が調査研究事業として、接続期カリキュラムの開発や研修の実施等に取り組んでいる²⁾。

しかし2022年3月、幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会によって取りまとめられた「審議経過報告」によると、幼児教育施設の約7~9割が小学校との連携に課題意識をもっていることが示された。具体

的な課題として「10の姿」が到達目標と誤解され、連携の手掛かりとして十分機能していないこと、「10の姿」だけでは具体的なカリキュラムの工夫や教育方法の改善に繋がりにくい状態にあること等があげられた。その他、幼小接続における年数回の行事的交流は定期的実施されるようになった一方、これが幼児教育と小学校教育の「資質・能力」を繋ぐ長期的なカリキュラム編成には至っていないことや、幼小接続の取り組みに対する意識が地域によって大きなばらつきがあること等が報告された³⁾。

以上より、学びの連続性を意識して取り組んできた幼小接続に関する政策動向は、一定の進展がみられたものの、未だ模索の状況が続いていると考えられる。

Ⅱ 研究の目的・方法

湯川(2019)によれば、幼児教育における質の探究には、保育者自身が質の意味を問いただすことが不可欠だという。例えば、幼児教育は自らが関わる世界を幼児教育の中だけで捉える傾向が強く、他との比較を通して物事を捉える関心が低い。また幼児教育の本質や在り方だけを絶対化して意味付けを行う姿勢が強いため、教育の価値付けも不十分である。このように指摘した上で、これらの諸問題を解決する手立てとして、社会に開かれた教育課程という理念のもと、幼児教育と小学校教育の「資質・能力」の方向性を共に見据え、小学校教育の特性に価値を見出すことを大前提としていくことが重要だという。さらに小学校教育の価値が受け入れられた段階で保育の独自性を確保していくこと、カリキュラム・マネジメントを確立させていくことが幼児教育の社会的価値を高めることになると述べている⁴⁾。

以上のように幼児期からの学びの連続性が重視されたにも関わらず、昨今の幼小接続の在り方を見ると、5歳児になって急に意識をし出す保育現場が多いといえる。保育所保育指針には、5歳児の時期だけでなく、乳児期からの発達の積み重ねが幼小接続においては重要であり、保育者はその発達の方向性を適切に捉え、その時期にふさわしい保育を行っていくことが重要であると述べられている⁵⁾。そこで、本研究ではまず幼小接続を意識して設立された生活科に着目する。生活科の特徴やねらい・内容の考察から、幼児教育における幼小接続の考え方に関する示唆を得る。次に、そこで得られた示唆に基づき、保育所の短期指導計画を分析する。以上を踏まえ、5歳児から小学校1年生という矮小化された枠や育ちではなく、乳児期から各発達における育ちを、円滑に次の段階へ繋げるための指導計画の捉え方について検討する。

Ⅲ 生活科から幼小接続の在り方を捉え直す

小学校にあつては、幼小接続を意識した「生活科」

という教科が設置されている。前項までで、幼児期の育ちを小学校教育へ円滑に接続すること、学びの連続性の担保が課題と考えられた。さらに前述の湯川のように、保育に携わる者の重要な視点もあげられている。そこで本項では、生活科を総合的に考察することを通して、そこに繋がる幼児教育での幼小接続に対する考え方の示唆を得たい。

1 生活科の誕生と特徴

戦後から一度も小学校教科の改廃は行われなかったが、1989年、小学校に生活科という新たな教科が誕生した。それまでであった「低学年社会科」と「低学年理科」が創設に伴い廃止されたことから、一般的には生活科は従前の社会科と理科を合体した科目であるとの認識であったといえる。しかし、波田野(2011)が生活科の成立過程を整理したように、教師の教え込みが強かった過去の教育枠組みでは、その時期の子どもにとっては真の学びといえず、低学年という発達段階や学びの特性に即し、直接体験を重視した学びの在り方を重視したものが現在の生活科である⁶⁾。

生活科誕生の経緯として、波田野は「幼児教育においては、遊びが学びの中心になっており、子ども達は、総合的な学びをしている。小学校に進みいきなり教科学習中心になると、子ども達は段差を感じ、幼児教育から小学校教育へのスムーズな移行が難しい(下線は筆者による)」「低学年においては、教師の説明を中心にした学習ではなく、児童が主体的に、具体的、かつ総合的な活動を通して、知識、技能の獲得や習慣を身につける必要がある(下線は筆者による)」⁷⁾、という2点で整理した。前者は、まさしく幼小接続の視点であろう。両者からは体験を主とした「遊び」と指導を主とした「教科」という校種の違いが生み出す、学び方や発達段階の違いの段差を少なくしようとする特徴が見て取れる。保育所保育指針の「保育の方法 オ」には「子どもが自発的・意欲的に関わるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること(下線は筆者による)」⁸⁾と明記されている。

下線部から読み取れることは、主体性を重視し総合的に学ぶという幼児期の学び方の主軸に、生活科は寄り添った構成として展開されていることである。ではその具体について、次項より具体的に考察を加える。

2 生活科教科用図書からみる小学校側の構え

2020年版生活科教科用図書には、上巻(1年生で使用する)の冒頭ページに、ほぼすべての出版社において幼小接続を意識した「スタートカリキュラム該当ページ」が設けられている。ここでは、A～E社のスタートカリキュラム該当ページを総合的に考察する。

都合上、平仮名表記は適宜漢字に変換している。

<p>A社⁹⁾の標記の一部</p> <p>①「幼稚園や保育所 子ども園では どんなことをしていたのかな。」</p> <p>②「明日も楽しみだな」(帰りの会で目を輝かせる子どもたちの写真)</p> <p>③10の姿に係る子どもの場面のイラストと解説</p>
<p>B社¹⁰⁾の標記の一部</p> <p>④幼児期の活動を振り返る写真「野菜の栽培」「植物遊び」「園庭での遊び」</p> <p>⑤「学校も楽しいことがいっぱいだよ」</p>
<p>C社¹¹⁾の標記の一部</p> <p>⑥見出し：「遊ぼう学ぼう」</p> <p>⑦「この遊びしたことあるよ」(フラフープに入って電車ごっこ遊びをする写真)</p>
<p>D社¹²⁾の標記の一部</p> <p>⑧見出し：「学習の始まり」</p> <p>⑨「保護者のみなさまへ」という文章</p>
<p>E社¹³⁾の標記の一部</p> <p>⑩幼児期の遊び場面のイラストと、それぞれがどの教科に繋がるかを示す(図1)</p>

奈良県による幼小接続事業報告書(2018)では、小学校入学時に子どもが感じる不安を「勉強と遊び」「学校生活」「人間関係」の3点で整理している¹⁴⁾。前述からも、入学した子ども達は学び方の違いや発達の違いにより、多くの不安を感じることは容易に想像がつく。そうした児童にとって、①と④の標記は幼児期の活動を想起させる役割を担うだろう。幼児期の楽しかった経験や失敗した経験、また身に付いたこと、できるようになったこと、そうした幼児期の育ち・自己を受け止め、これからの生活科の学び(小学校での学習)の原動力に繋げていると考えられる。また、小学校に入学して「勉強」に不安を感じる子どもが多いが、⑦が子どもたちに訴えかけることは、生活科での学びや学び方はまったく初めてのものではなく、幼児期と同様に遊びや体験を取り入れた連続性があることを暗に示している。これらが総じて子ども達に伝えることは、まさに②と⑤のように、「(幼稚園・保育所と同じように)小学校も楽しいところだよ」「明日も楽しいよ【小学校生活への期待】」ということであると考えられる。

とはいえ、小学校教育では教科による学習が存在する。吉永(2020)は幼児教育と小学校教育の学びの違いを「自覚性」という文言

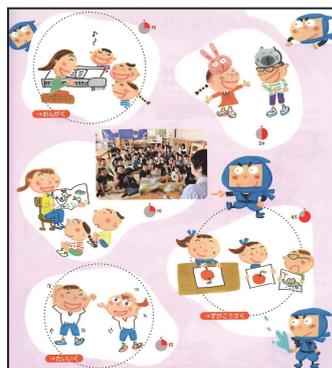


図1 遊びと教科の関連

で整理し、幼児期は無自覚ながらも多くを学び、小学校では各教科の目標と内容に照らし合わせ、教師が立てたねらいに向かって、自覚的に学習する場と表現している¹⁵⁾。つまり、小学校への期待や段差を減らすことも重要であるが、やはりここに幼児教育との明確な差があるように、到達目標的に教科にて学ぶべきことが定められている訳である。ここに対しては、⑥⑧⑩に着目したい。小学校に入学して突然教科が始まるという認識ではなく、まずは今まで当たり前に行ってきた遊びの中に、小学校以降の学びのエッセンスが含まれていることを生活科では重視していると考えられる。特に⑩を見ると、幼児期に保育者と一緒に楽しく歌った歌遊びが「音楽」へ、製作遊びは「図画工作」へというように、幼児期の遊びや遊びで身に付いたものは、教科学習へと繋がることを説明している。まさに「学習の始まり」である。

最後に③と⑨についてであるが、これらは他教科の教科用図書にはほぼ記載されない内容である。10の姿の具体例の紹介と、保護者に対して3つの資質能力や生活科での学び方を説明するカットである。小学校教師全員が幼児教育や幼児期の子どもの育ちを知り、教育にあたっている訳ではないだろう。特に③については、一貫した学びの方向性をもって幼児教育で育んできたことを、教師に広く伝える役割を担っているのではないだろうか。

以上のように総合的に俯瞰すると、生活科という教科は、幼児教育との段差を感じさせないこと、そして、幼児期の体験や育ちを受け止め、小学校生活、つまりは教科での学習に期待をもつ「意欲」を育むことに重きが置かれていると読み取れる。さて、教科用図書といえば本来は子どもが学習するための教材であるが、生活科の場合は教師や保護者へのメッセージ的意味合いもあるのではないだろうか。実際、小学校教師は入学したての1年生をゼロからのスタートと捉える傾向が強いようである。そうではなく、幼児教育で育まれたことを土台とし、自覚的な教科学習に繋げることを重視するという認識を、子どもと教師の双方に作っていると考える。

3 生活科のねらい・内容と幼児教育の関係

最後に、生活科のねらいや内容等を中心に考察する。(1)(2)で述べてきたように、生活科は幼小接続の基幹科目として、児童のみならず教師にとっても学びの連続性を意識する指標として機能していると考えられた。では、生活科のねらい・内容は幼児教育とどのように繋がっているのだろうか。

生活科の教科目標¹⁶⁾は、

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自

然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
 (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
 (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

である。「自立し生活を豊かにする」ために、3つの目標が定められ、(1)は「思考力、判断力、表現力等の基礎」、(2)は「知識及び技能の基礎」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」に関わるものである。このように幼児期からの一貫性をもった3つの資質能力の繋がりが示されている。また生活科の学習対象は「学校・家庭・地域の生活」「身近な人々・社会及び自然との関わり」「自分自身」の3つに分けられ、9つの内容で構成されている。

表1 生活科の内容の全体構成(指導要領一部略¹⁷⁾)

階層	内容	学習対象・学習活動等	思考力、判断力、表現力等の基礎	知識及び技能の基礎	学びに向かう力、人間性等
学校・家庭及び地域の生活に関する内容	(1)	・学校生活に関わる活動を行う	・学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考える	・学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かる	・楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全に登下校をしたりしようとする
	(2)	・家庭生活に関わる活動を行う	・家庭における家族のことや自分でできることなどについて考える	・家庭での生活は互いに支え合っていることが分かる	・自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする
	(3)	・地域に関わる活動を行う	・地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考える	・自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かる	・それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする

表1のように、それぞれの内容についても、3つの資質能力が要素ごとに示されている。幼児教育との育ちの繋がりを考える場合、保育者がこれらに向かう育ちをイメージすることも重要な視点といえよう。

一例をあげると、例えば生活科内容(6)は、身近な自然や物を用いて遊びや遊びに使うものを工夫して作り、その過程で自然の不思議さや、仲間と協力することの良さを学ぶ内容である。まさに幼児教育における遊びの全てを含む内容といえよう。内容(6)解説を部分抜粋すると「『見付ける』『比べる』『たとえる』『試す』『見通す』『工夫する』などの学習活動」「目に見えないものの働きが見えてくる」「自然の中にきまりをみつける」等の文言が見受けられる¹⁸⁾。幼児教育は主体的に対象と関わるということが重視されたが、生活科の内容では学習活動の具体が列挙され、同時に学習(遊び)の中で自覚的な学びを得ることが同様に掲げられている。前述にて幼児教育においては無自覚ながらも多くの学びを得ている特徴をあげたが、本解説部分で「(このような活動を通して)無自覚だった気づきが自覚されていく」¹⁹⁾と明記されるように、生活科の場合は、幼児教育の体験や育ちをさらに「自覚」した学びに高めていく方向での「育ちの繋がりを」を期待していると考えられる。

そこで上記の読み取りの方法で、2017年版小学校学習指導要領解説生活編と保育所保育指針の5領域それぞれの内容を比較し、簡潔にまとめたものが表2である。

表2 生活科と5領域の内容の関係性

	生活科	保育所保育指針
の学校生活・家庭・地域の生活	(1) 生活を支える人々・楽しく安心して遊び生活	健康1 人間1 人間2 人間4 言葉1
	(2) 家庭・自分のできること・家庭での役割	★
	(3) 地域・様々な人や場所と関わり・愛着	人間13 環境6 環境11
と身近な人々・社会及び自然との関わり	(4) 公共物/施設・みんなで使う・安全に楽しく	人間12 人間13
	(5) 自然・四季の変化・生活の変化	環境1 環境3
	(6) 身近なもので遊ぶ・工夫・面白さ・不思議さ	人間8 環境2 環境4 環境7 環境8 表現4 表現5 表現7
自身	(7) 動植物飼育栽培・生命・生き物への親しみ	環境5
	(8) 伝え合い・人との関わり方の良さ・楽しさ	人間5 人間6 人間7 言葉2 言葉3 言葉4 言葉5 表現3 表現8
	(9) 自分の成長・感謝・これからの成長の願い	★

表2からは、生活科の内容の全てが5領域のそれぞれの内容と密接に関係していることがわかる(★マークについては、ほぼ全ての内容と関係している部分である)。先に、生活科や小学校教育が幼児教育に歩み寄っているとの表現をした。しかし、小学校教育の学習レベルまでも幼児教育に合わせてしまえば、段差は生じないかもしれないが、同時に育ちの深化も生まれない。生活科という教科は「低学年における教育全体の充実を図る上で重視すべき方向を表しており、教科等間の横のつながりと、幼児期からの発達段階に応じた縦のつながりと、結節点であることを意識することが重要」²⁰⁾と位置付けられているように、幼児期の育ちのあるがままを受け止め、各教科や生活に繋げ、「小学校生活の土台」「小学校教科学習の基盤」を作っているのである。しかしここで1つ、留意せねばならないことがある。卒園時における子どもの姿は、方向目標という考えのもと小学校教育に繋がられる。よって小学校教師は否応なしに幼児期の育ちのあるがままを受け止めて「自覚性」を育てていかざるを得ない。つまり保育者自身が「10の姿」の位置付けを正確に理解できていなければ、幼小接続どころか、生涯にわたる子どもの学びの芽を摘んでしまう危険性も孕んでいるのである。

4 生活科・小学校への見通しをもった幼小接続

生活科は理科と社会を単に合体しただけではなく、新たな科目として幼小の繋がりを支えている。幼小接続の基幹科目であり、結節点である生活科に向かって幼児期の育ちを繋げるために、今までの内容を整理し、以下の4点が幼児教育において重要であると考えられた。

- ① 幼児教育と小学校教育の違いを受け入れる
 学び方や発達の違い、自覚と無自覚の違いなど、それらをしっかりと保育者が知っておくこと
- ② 同じ方向目標をもって保育にあたる
 ①のように違いはあれど、3つの資質能力という同じ方向性の育ちを育む点では共通している。そもそも両者とも「教育」をする点では同様である

③幼児教育で何が育ったかを広い視野で捉える

目の前の子どもの育ちを捉えることも重要であるが、それぞれの育ちが、小学校以降の教科や生活にどのように繋がり、発揮されていくかを見通すこと

④生活科を知ること・出口をイメージすること

①～③を実現するために、何よりも保育者が生活科（小学校教育）を知り、そこに向かうイメージをもって日々の保育にあたること

もちろん保育者は教育課程・全体的な計画や月案、週案、日案など子どもの実態に応じて日々自己の指導計画を見直しながら保育にあたっている。そして、その保育の中で、子ども達が多くの育ちを得ていることは紛れもない事実である。

しかし今回問いたいことは、目の前の子どもの育ちに終始せず、生活科や小学校教育の学びの方向性を保育者が意識し、それに向かっていく幼小接続の考え方こそ重要ではないかという点である。目の前の子どもの育ちのみに焦点を当てると、行き当たりばったりの保育になりかねない。長期指導計画、短期指導計画それぞれの目的を再度確認することは勿論だが、短期指導計画にばかり目を向けすぎること危険である。幼児理解を名目に目先の子どもの育ちだけを重視してエピソード記述ばかりに偏りすぎること留意すべきだろう。エピソード記述を否定するつもりはないが、目的に沿った用い方をしてこそ、エピソード記述本来の意義も発揮されよう。

乳児からの育ちの積み重ねが小学校以降に繋がることを鑑みると、小学校以降で育ちが発揮できるような幼児教育の在り方が今求められると考える。

IV 保育指導計画の分析

1 指導計画の「子どもの姿」「ねらい」に関して

前述で示したように、子どもの育ちや学びを滑らかに繋ぎ、楽しい小学校生活をスタートさせる目安として「10の姿」がある。これは5歳児限定の項目でなく、各年齢における段差を出口に近付けていくための道標でもあった。通常、幼児教育には小学校教育のような単元項目はないが、その一連の代わりを成すものとして先にあげた「指導計画」がある。指導計画は長期・短期に分けられ、その中の「ねらい」に「育ってほしい子ども像」が方向付けられており、「保育を行う上での核」となる。

その核を導き出す重要な役割が「子どもの姿（実態）」である。長期指導計画に示される「子どもの姿」が発達のプロセスを予測して記されているのに対し、短期指導計画では、実際の生活場面の中から、子ども一人一人の具体的な興味関心を捉えていくことが求められる。つまり、短期指導計画に記される「子どもの姿」は、子どもの発達の積み重ねが連続的に記された宝庫となっていなければならない。そして保育者

は、ここに示された「子どもの姿」をもとに適切な「ねらい」を設定し、さらなる発達の積み重ねを実現させていくのである。

短期指導計画に基づく日々の保育の積み重ねが結果的に発達のプロセス（カリキュラム）を形作っていく。そのため短期指導計画に位置付けられた「子どもの姿」が実態に即しているか、さらに「ねらい」が適切であるか否かが重要であると考えられる。

2 分析において着目する点

「子どもの姿」を捉える際、「10の姿」とどれだけ関連させていけるかが学びの連続性を促す鍵となると推察される。また先述の通り、円滑な幼小接続を促すには5歳児の時期だけでなく、乳児期からの発達の積み重ねも視野に入れておく必要がある。

そこで本研究での分析においては、今まで述べてきたことを踏まえ、「『子どもの姿』と『ねらい』の整合性」に着目し考察を加える。それらにより、小学校教育への育ちの繋がりが意識できているかについて言及したい。

3 分析対象

本研究では、未満児から以上児への架け橋を繋ぐ「2歳児」の保育指導計画を分析対象とする。対象とする保育指導計画は、筆者が公開保育の助言を行った日（2022年11月8日）のものであり、本実践は保育経験7年目の保育者によるものであった。

保育指導計画を作成するにあたり、保育者が捉えた「エピソード」と「保育者の読み取り」、そして立案された「ねらい」を抽出し、考察を行う。

4 結果・考察

エピソード：「ニコッ」（9月下旬）

普段レゴブロックで組み合わせて作ることが好きなA男。ほとんどの子ども達がままごとで遊んでいても、興味を示さず①、ひたすらブロックを組み合わせることを楽しんでいた②。ある日、保育士がさりげなく「Aくん、ご飯食べよ、はいどうぞ」と食べ物に乗ったままごとのお皿を渡してみた③。何回か、食べる真似をしてはすぐ元の遊んでいた場所に戻っていた④が、その後ままごとの玩具が置いてあるところに向かい、包丁と食べ物の玩具を手を持って戻ってきた。机の上に食べ物を乗せると、包丁で何度も切り、保育士に手渡し喜んでいた。ままごとをしていた他児達もA男の様子を見て机の上に食べ物を広げ⑤、同じ場所で一緒に遊び始める⑥と、友達や保育士の方を見て、ニコッと笑うA男であった⑦。

【保育者の考察⑧】

外国籍で3月生まれのA男。月齢的にもまだ友達と遊ぶより一人で遊ぶ方が好きではあると思うが、言葉

の壁から、なかなか友達と一緒に遊ぶことが難しいことがあるのが現状である。いつもブロックを楽しんでいるA男に、声を掛けるだけでなく、物を渡してままごとと誘ったことで、A男のままごとをやってみようとする気持ちに繋がったのだと思う。A男の周りにままごとを抱えた友達が集まり、ままごとの輪が広がっていったことで、『友達が近くに来て嬉しい』『一緒に遊んで楽しい』という気持ちが高まり、A男のニコッと笑う姿に繋がったのだと思う。

【活動のねらい⑥】

「友達に興味を持ち、関わって遊ぼうとする気持ちを育む」

以下、下線で示した番号順に考察する。

【①について】

子ども達が気に入った遊びに遊び始める環境構成が整っていたからこそ、充実したままごと遊びが展開されていたと考える。一方で、すべての子どもがままごとと興味を示す訳はなく、それぞれが興味を抱いた遊びに取り組む姿も見られる。この発達こそ、並行遊びをしながら自分の好きな遊びにことごとん遊び込むという、2歳児の本来の姿なのではないだろうか。

【②③について】

①同様、自分の好きな遊びを見つけて遊び込む段階にあり、試行錯誤を繰り返しながらブロックという環境に意欲的に関わっている。一方で、②において保育者がここで子どもの姿を捉える際に用いた用語である「ひたすら」とは、「そのことだけを行っている」という意味である。つまり、同じ遊びをやり続けるA男の様子を、いわば否定的に捉え、③ではその遊びを中断させ、違う遊びに誘う行為をしている。これは、保育者が同じ遊びにことごとん遊び込むというA男の興味関心や発達を無視し、急いで次の段階（友達との関わり）に移行させようとしたこと他ならない。

【④について】

関係性のできた大好きな保育者であるからこそ、保育者の誘いを受け止め、一度はままごと遊びに移行した。しかしながら、すぐに元のブロック遊びに戻ったということは、ままごと遊びには興味がなかったということであり、保育者の助言を無碍にしないために気を使ったA男の様子がうかがえる。

【⑤について】

保育者がA男に対して行った言葉掛けが、他児の活動を誘発し、人間関係の質の深まりが見受けられる。しかし、他児がA男の様子を見て食べ物を広げたのは、A男と一緒に遊びたかった・ままごとをしたかったからなのだろうか。保育者がA男だけに関わりを繰り返す、ままごと遊びに誘う様子を他児達はその環境の中で機敏に感じ取っているといえる。そうした保育者の動的な動きがたまたま、ままごとに向いていたため、他児もままごとを始めたと考えられ、決してA男

と遊ぶことを望んで来た訳ではないと考える。

【⑥について】

ここで注目したいのは、「一緒に遊び始める」という保育者の記述である。今まで捉えてきたように、A男は自身のやりたい遊びが明確にあり、一人で黙々と遊びたい発達段階にある。保育者は「一緒に遊ばせたい」ということを常に念頭において関わりを行っているため、一緒にいる（並行遊びをしている）ことを、「一緒に遊んでいる」と錯覚して捉えている。

【⑦について】

ニコッと笑うA男は、一緒に遊ぶことが楽しいから笑ったのではなく、保育者と目が合ったから笑顔になったと考えることが肝要である。本来、遊びに没頭していれば、こまめに保育者に目を合わせるといふ行為はしないのではないだろうか。保育者に見られているという環境に敏感に反応した結果とも受け取れる。

【保育者の考察（⑧）に対する考察】

保育者が着目していた子どもはA男であり、他児は偶発的に保育者の働き掛けに影響を受けたに過ぎない。しかし保育者はそれを子どもたちだけの意思で楽しんでいると解釈してしまっているのではないだろうか。担任保育者の保育経験年数は7年目であるが、これまでは以上児を担当し、今年初めて未満児担当として保育に当たっている。保育実践上の留意点として、未満児は以上児と異なり見守ることが大切だという認識が強いが、子どもの発達を意識した援助の在り方に偏りが見受けられる。上記のような捉え方が結果として、全体の子ども向けのねらいとして反映されてしまうのではないだろうか。しかし、実態はA男のためだけに立案されたねらいであると同時に、今まで述べてきたように発達の捉え方そのものにズレが生じていることに問題がある。

【活動のねらい（⑨）に対する考察】

上記の考察からうかがえるように、今回の保育者の発達の捉え方は、2歳児に対して以上児の発達を重ね合わせてしまっていることが大きな問題点となっている。遊びを通して生まれた学びを繋ぐには、やはり発達の捉え方が重要な意味を成す。ここでは未満児にいきなり友達との遊びを強い、共有の空間をもたせようとする働きかけが目立つ。さらにそこから友達同士の関わりをもたせようと仕組んでいる様子がうかがえる。さて、今回の保育者のエピソードとその考察、ねらいは、領域「人間関係」のみに偏ったものであるといわざるを得ない。

子どもの育ちと発達のプロセスを意識した場合、1つの領域に絞ってねらいを立案することには危険が伴う。なぜなら保育は一つの領域に留まらず、すべての領域が絡み合っただけで総合的な発達を期す営みであるからである。今回の保育者の領域「人間関係」のみに留まった指導計画立案の一連の流れは、現在の子どもの育

ちを疎かにして自身の思いをねらいに託してしまったといえよう。

また、A男のとことん一つの遊びに遊び込む姿は、大人から見れば「いつも同じ遊びをしている」「つまらないのではないか」「発展がない」と思われがちである。おそらく今回の保育者もそうした思考に陥ったのではないだろうか。しかしながら、一見同じ遊びであったとしても、子どもの中では常に新しい発見や無自覚的な気づきの連続であると考えられる。たくさんの遊びを経験することや他者と関わる喜びを味わうことも勿論生きていく上で重要ではあるが、2歳児の、特にA男については、このように体験し、気付いていく喜びを中断させることなく、保障させ、遊びの質を高め、いくことこそ求められたのではないかと考えると、領域「環境」や領域「表現」という視点からも捉えることができ、次の段階や小学校以降の繋がりを見据えた指導計画になるのではないかと。

V 総合考察

今回の研究を通して、以上児の担当経験年数が多い保育者が未発達児を担当すると、育ちの読み取りに以上児同等のねらいを立案しやすい傾向にあることがわかった。また未発達な育ちに対して短期間で結果を求めようと、子どもの育ちを無視した援助に走りやすい傾向も浮かび上がった。本来、指導計画に必要とされる子どもの姿（実態）は、生活の中における子どもの興味関心がどの程度育っているかを基軸とし、それをどのように深化させ、またどのような力を身に付けさせていきたいかを検討していくものでなければならない。

幼児教育における指導のねらいは到達目標でなく、あくまでも目指す方向性である。よって担当保育者の判断によって子どもの育ちが評価されるため、担当保育者が代われば子どもの見方も変化する。すなわち、学びの連続性という視点ではなく、保育者の主観によって子どもが評価されるという悪循環を招くこととなる。到達目標という言葉を毛嫌いして、目先の育ちのみを優先する保育の見方・考え方に固執することは、今まで培われてきた育ちを疎かにするだけでなく、そこから小学校以降へ繋がる真の育ちを保障することはできないと考える。

これまでの総括すると、子どもの姿を保育者が正確に捉えるだけでなく、そこからその時期の発達を押さえ、小学校以降への接続も視野に入れて指導計画を立案することの意義が改めて浮き彫りになった。しかし昨今の保育現場を見ると、働き方改革による業務軽減で指導計画のICT化も進められているようである。その結果生まれる指導計画のねらいは、実際の子どもの育ちに即したものは程遠く、そこに整合性は存在しない。既にモデル化されたものの再利用、もしくは一部を変更するだけでは、指導計画本来の目的を果たし

ていないと考えられる。

VI まとめ

本研究のまとめとして図2の幼小接続モデルを作成した。

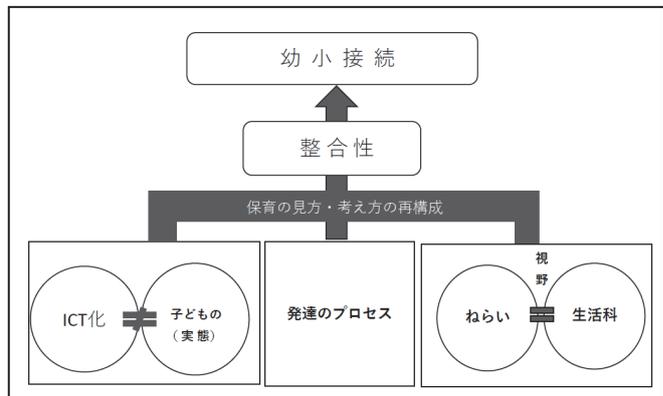


図2 幼小接続モデル

ICT化を例に挙げたが、子どもの姿とそこから捉えた時期の発達、そして小学校を視野に入れたねらいの整合性が保たれてこそ、幼小接続が促されると考える。保育の中核となる子どもの姿を捉える貴重な資料、並びに小学校以降への育ちの接続を見通す手立てとして今一度、保育指導計画の位置付けの検討がますます必要といえる。同時に、幼児教育だけの狭い世界ではなく、小学校教育・生活科という世界についても保育者は知り、保育の見方・考え方を広い視野で再構成することが求められよう。

参考・引用文献

- 1) 厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針解説」 フレーベル館
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2022) 「審議経過報告」 https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_2.pdf
- 3) 大杉住子 (2022) 「幼保小の接続について：校内研修シリーズN0110」 独立行政法人教職員支援機構 https://www.nits.go.jp/materials/intramural/files/110_001.pdf
- 4) 湯川秀樹 (2019) 「論説：幼児教育における「質」探求の道程」 幼児教育じほう, pp6-12.
- 5) 前掲書 1), p62.
- 6) 波多野達二 (2011) 「生活科の成立過程と現状—総合的な学習の時間との関連を中心に—」 『京都教育大学教育実践研究紀要』 11, p136.
- 7) 上掲書 6), p138.
- 8) 前掲書 1), p23.
- 9) 田村学ほか (2020) 「どきどきわくわく あたらしいせいかつ 上」 東京書籍, pp2-9.

- 10) 寺尾慎一ほか (2020) 「わくわくせいかつ 上」
啓林館, pp2-5.
- 11) 村川雅弘監修 (2020) 「わたしとせいかつ 上」
日本文教出版, pp12-13..
- 12) 養老孟司監修 (2020) 「せいかつ みんななかよし 上」教育出版, pp6-11
- 13) 野田敦敬ほか (2020) 「たのしい せいかつ 上」大日本図書, pp4-5.
- 14) 奈良県就学前教育センター (2018) 『平成30年度幼児教育の推進体制構築事業 育ち合い、学び合いつながりよう未来へ 幼児期の教育と小学校教育の育ちをつなぐ幼小接続事業報告書』
- 15) 吉永安里 (2020) 「幼児教育と小学校教育の違いとつながり」『幼児教育から小学校教育への接続』世界文化ワンダークリエイト, p12.
- 16) 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領解説生活編」東洋館出版社, p8.
- 17) 上掲書 16), p28. (一部改変)
- 18) 前掲書 16), pp41-43.
- 19) 前掲書 16), p42.
- 20) 前掲書 16), p58.