

幼児教育から小学校教育への移行における支援のあり方 —遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて—

Support Plans for Transition from Preschool Education to Elementary School Education

杉山 ひとみ* 東海林 麗香**
SUGIYAMA Hitomi SHOJI Reika

要約：本研究では、幼児教育から小学校教育への移行における支援のあり方について、特に遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて検討する。検討の素材は2年間に渡る観察記録であるが、1年目は小学校1年生と幼稚園の様子を教職大学院の現職院生という立場で参与観察し、2年目は学級担任として1年生の観察を行った。本研究においては、到達目標を定めずに行う活動を「遊び」と捉え、到達目標を定めた中で行う活動を「学習」と捉えることとする。幼児教育と小学校教育をつなぐものとして、遊びの要素を取り入れた活動の実践をもとに、学級担任ができる支援という観点から具体的な手立てを提案する。

キーワード：移行期支援、遊び、子どもの困り感

I 問題と目的

平成20年3月、幼稚園教育要領・小学校指導要領が同時に告示され、それぞれに幼児期の教育と小学校の教育の円滑な接続のため相互に連携することが示された。幼児教育と小学校教育をつなぐことの重要性から、仙台市（仙台市教育委員会、2010）やお茶の水女子大学附属幼稚園・小学校（お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター、2008）では、先行的に幼児教育と小学校教育の接続について研究を行い、独自のカリキュラムを実践している。このように、幼児教育と小学校教育をつなぐ先行事例は少なくない。しかしながら、自治体や附属学校ならではの体制や取り組み、受け入れる小学校のカリキュラムの違い、地域差など、実践者が先行事例をそのまま取り入れることには難しさがある。また、移行期の支援のあり方は、目の前の子どもや学校、地域の状況に合わせたものであることで効果が高まると考えられる。

移行期の子どもの支援のあり方について、酒井・横井（2011）は、幼児教育と小学校教育の差異はそれぞれの学校段階の教育活動の編成のされかた、あるいはその背後にある保育観や指導観の違い、つまり園文化と学校文化の違いに規定された構造的な問題である、としている。その上で、幼児教育と小学校教育の間にある構造的な問題に由来する困難を軽減し、すべての子どもたちがなめらかに小学校へと移行できるようにすることの重要性を述べている。

そこで、本研究では、入学時の児童の姿をじっくり観察し、児童の直面する困難な状態を知ることや、その困難さが幼稚園と小学校の違いの何に起因しているのかを探索的に検討する。また、移行期ならではの支援を必要とする期間も明らかにしていく。その上で、幼児教育から小学校教育へ移行する児童への支援のあり方を明らかにする。また、本研究において児童が直面する困難な状態を「困り感」と捉えることとし、小学校で学習や生活等、学校生活全般において、一人では難しい

* 昭和町立押原小学校 ** 教育人間科学域 教育学系

が他者が手を貸すことで解決できる程度の困難さとする。

ところで、幼児の遊びについて、山名（2011）は、そこから学ぶことは、インフォーマルな知識ではあるけれど、それがそれ以降の発達において意味があることだとしている。また、生活科におけるスタートカリキュラムを重要視する木村（2003）は、積極的に「遊び」を取り入れることこそ学校教育の急務であるとさえ思うとしている。本研究においては、到達目標を定めずに行う活動を「遊び」と捉え、到達目標を定めた中で行う活動を「学習」と捉えることとする。幼児教育と小学校教育をつなぐものとして、遊びの要素を取り入れた活動の実践をもとに、考察する。

Ⅱ 研究 1：小学校および幼稚園における観察

1 方法

対象校および対象児童：山梨県公立A小学校。全校児童数 300 名弱、各学年 2 クラスの中規模項である。校舎が特徴的でドアや壁がないオープンな造りとなっている。対象児童は第 1 学年 1 組（男子 11 名、女子 11 名）・2 組（男子 11 名、女子 12 名）であった。

対象園および対象園児：国立B幼稚園。全園児数 100 名ほどの幼稚園である。「遊び」を教育の中心におき、そのための環境づくりに力を入れている。対象園児は年長児（男子 14 名、女子 15 名）であった。

観察手続き：小学校での観察は、20XX 年 4 月から 11 月まで週 1 回行った。大学院における実習の一環として、TT として学級に入りながら、観察を行った。可能な時には、その場でメモを取ったが、TT として入っている時には、後からメモを取るようにした。幼稚園での観察は、同年 10 月から 12 月 18 日まで週一回行った。同じく大学院における実習の一環として、子どもの様子を少し離れたところから観察し、ビデオや音声はなく、メモのみで記録を残した。

2 結果と考察

(1) 小学校における観察から見える困り感

小学校 1 年生にとって、入学後 1 年間は新しい経験の連続となる。これまでの幼児教育から小学校教育へと移り変わっていく中で、小学校教育へ適応していく過程となる。その中で、子どもがどんな困り感を抱くのか、小学校観察から明らかにする。

a. 小学校生活への適応に関する困り感

入学直後の学級では、新しい環境にも臆せず何でも話せる子どもや、わからなさの中で戸惑う子どもなど、様々な様子が見られる。教師の指示の後、どうしていいかわからず立ち止まっている子どもをよく見かけた。その中でも、教師の指示後、周りの子どもがわからないなりに動こうとする中、A 児だけが動けずに立ち止まっていたという点で印象に残ったエピソードである。

【エピソード I-1】 4 月

T1 が「出席番号順に廊下に並んでね。」と学級全体に声をかけ、並ぶ場所に移動し、子どもが並び終わるのを待っている。多くの子どもの動き始め、自分の並ぶ場所を探す一方で、列から少し離れたところで、A 児が立っていた。A 児は、自分の席を立ち、教室の後ろに移動したものの、みんなが集まっていく方を眺めるだけでそこから動けずにいた。T2 が「どうしたの？」と声をかけても、首をかしげるだけで何も言わない。T2 が「並ぶ場所がわからないの？」と声をかけると、小さくうなずいた。

【エピソード I-1】では、指示された内容がわからなかったときに、A 児が周りに合わせて動く

ことも、人に聞くこともできずにいた状況をよくあわらしている。A児にとっては、同じ園から就学した友達も少なく、エピソード I-1 の時には同じ園の友達が近くにいず、声をかけられる友達はいなかった。また、T1も列の前にいたため、A児からは遠いところにおり、A児がT1に声をかけることもできずにいた。

このように、教師の指示に反応できずにいるA児は、他の場面でも全体の動きから遅れをとる傾向にあった。学校生活に慣れ、自分で動けるようになることや、わからなくても友達に聞ける環境が作られることでこの状況は改善されることである。しかし、A児にとっては環境が整うまでの間、困り感を抱いたままの生活が続くことになる。

b. 学習への適応に関する困り感

教科書を使った授業が始まると、これまでとは違う子どもの様子が見られるようになる。授業が本格的に始まってから、授業のスタートが揃わないということがよく見られた。つまり、学習への取り掛かりに差があり、授業を始めようとするが、全員の準備が揃うまでに時間がかかり、なかなか始められない状態である。観察の中で、B児は授業のスタートに遅れがちな傾向がある児童の一人であった。そのB児が、授業のスタートに遅れる手がかりを見つけたという点で印象に残ったエピソードである。

【エピソード I-2】 5月

T1が「机の上に、教科書とノートと筆箱を出してください。」と声をかけた。すぐに指示されたものを机の上に取り出す子ども、机の中に手を入れてはいるが友達の様子を見ている子ども、ロッカーへ探しに行く子ども (i) など、様々な行動が見られた。その中で、机の中を見ているB児にT2が声をかけた。

T2：「教科書、あった？」

B児：「わかんない。」

T2：「こくごって書いてある本だよ。」

B児：「うーん？」(机の中を探す。)

B児：「あっ、あった。」

全員の机の上に教師の指示通りの状態が揃うのに、5分以上の時間がかかった (ii)。

【エピソード I-2】から、B児には教科書が何を指すものか、理解できていなかったことがわかる。B児には、教師が何気なく使っている言葉でも、それが何を指すものがわからず、周りの友達の動きを見てから真似をして行動していたことで、全体から遅れるということが多かったと推測できた。下線 (i) に見られるように、学習用具が机の中に整えられていずに遅れをとっている子どもがいることもわかる。子どもにとって、授業準備を整えるという学習規律以前の難しさが見える。また、下線 (ii) のように、5分以上の時間がかかっている間に、早く準備が終わり、手持ちぶさたとなったことで、おしゃべりを始める子、鉛筆で遊び始める子などが出てきた。全員の準備が揃う頃には、集中力が途切れていることも多かった。

このように学習への取り掛かりに差があり、全員の準備が揃うまでに時間がかかり、なかなか始められない状況は、授業の中でも見られる。例えば、黒板を書き写す際にも、ノートを開く時点ですでに差が生じていることもある。授業の中で、全ての子どもが揃うまで待てないことも多くあり、遅れがちな子どもは授業全体に遅れがちになる。

c. 集団行動での適応に関する困り感

運動会の練習が始まると、全校・たてわり班・低学年・学年と活動する集団の形態の幅が広がった。

それに伴い、新しく見かける子どもの姿もあった。その中でも、1年生の多くの子どもがとまどい、全校の動きについていけなかったという点で印象に残ったエピソードである。

【エピソード I-3】 9月

この日、初めて全校でラジオ体操の練習を行った。今期初めての練習なので、担当教師から体操の隊形の開き方について説明があった。その後、朝礼台の上にいる6年生の「体操の隊形に、開け」の号令で、全校が一斉に行動を開始した。2年生から6年生までは、これまでの経験から、自分の移動先に目星をつけて動き出した。しかし、この時、1年生の多くが動けずにいた。その中のC児にT2が声をかけた。

T2：「体操の隊形に開けて言ったら、ここの印（足元にある印）まで動くんだよ。」

C児：「うん。わかった。」

T2：「だけど、足元の印だけわからないから、どこまで動くか、建物とかに目印をみつけて動くんだよ。」

何か、目印になりそうなものがある？」

C児：「・・・。」

T2：「校舎のあの窓のところあたりを目指して、動いてね。」

C児：「うん。わかった。」

C児はそう言うと、自分の立っている場所と校舎を見比べながら、自分の移動先を確認していた。また、C児の他にも動けずにいた子どものところには、手が空いていた教師が何人かで同じように声をかけ、場所を確認して歩いた。しかし、その後も練習するが、すぐに自分の移動場所を探して動ける子どもはあまり多くはなかった。

【エピソード I-3】では、大きくなった集団での行動の中、大きい校舎や広い校庭に目印をみつけて動くことができなかった1年生の様子が特徴的である。全校一斉の号令に従い、自分で判断して移動することの難しさが見られた。1年生にとっては、小学校で初めての運動会である。何をすることも初めてで見通しのつかないことが多い。体操の隊形も、体育の授業の中で経験してきているが、全校での隊形は初めての経験となる。号令とともに、瞬時に自分で判断して行動することは何度練習しても難しさが残る。

(2) 幼稚園と小学校の比較検討からみえる幼稚園と小学校との違い

幼稚園と小学校で、子どもを取り巻く環境は大きく違う。この違いこそが、移行期の子どもに戸惑いや困り感を感じさせる要因になっていると考えられる。幼稚園においても、小学校においても、各園・各校の特色があり、多様であることを前提としながらも、以下では、本研究において観察を行った幼稚園・小学校から見える違いを述べる。

a. 時間に関する違い

幼稚園では、基本的に決められた日課表はないように見える。子どもの活動に合わせて時間が区切られていく。小学校には日課表があり、全校が一斉に同じ時間の区切りの中で過ごしていく。このことから、子どもはゆるやかな時間の流れから、細かく決められた時間の流れへ移行していることがわかる。決められた時間の中で動くことを経験してきていない子どもにとっては、「〇〇分間」という時間感覚が育っていき、時間の見通しが持ちづらいことが考えられる。

b. 空間に関する違い

幼稚園は園児数も少ないので、園舎や園庭もこじんまりとしており、部屋数も少ない。教室の中は、机やイスは活動に応じて用意される。小学校は6学年の児童が過ごす空間であることから、校舎も校庭も広く、体育館や特別教室など部屋数も多い。教室の中は、一人一人の机とイスが教室前方へ向けて並べられている。

子どもにとって、空間を把握することは大人が思っている以上に難しい。新しい環境であり、これまで経験してきた幼稚園とは広さ・大きさともに格段の差がある小学校では、自分のいる場所が学校のどこなのか位置を把握しづらく、自分の行きたい場所への経路もわからない状態から始まることとなる。また、小学校では、特別教室など許可がなければ入れない場所などがあり、子どもが自由に行き来できる空間は狭くなる場合もある。このことは、子どもに不自由さや窮屈感を感じさせることが考えられる。

c. 活動（学習）内容に関する違い

幼稚園は、遊びを中心とした生活となる。子どもの興味関心によって活動内容が決定されている。教師は週案を作成し、活動の方向性を見定めながらも、活動内容は個々の子どもに委ねられている部分が多い。教育課程や指導計画も作成されているかもしれないが、それに縛られている様子はない。一方、小学校での生活は、教科書を使った学習が中心となる。基本的に一週間の活動（学習）内容は時間割表に従い、年間の活動内容は教育課程や年間指導計画に沿って行われる。活動（学習）する内容も時期も、ほぼ決められている。また、活動（学習）は一斉に行われることが多い。

このことから、活動内容が遊びから学習へ、活動形態も個々から一斉へと移行していることがわかる。個々の活動を重んじられてきた子どもにとっては、一斉に同じ活動をすることを求められることに違和感を覚える子どもがいることや、緊張感を覚える子どもがいることが考えられる。

d. 教師との子どもの関わり方に関する違い

幼稚園では、生活が遊び中心であることから、子どもが主体となって言葉を交わす場面が多く見られた。教師は子どもに対して指示的な内容の言葉かけはほとんどなく、子どもからの声かけに応じて助言をすることや子どもの姿を認める言葉かけが目立った。基本的に子どもに応じた対応になるため、個別の声かけとなる。子どもを見守りつつ、自主性や独自性を重んじる言葉かけをする傾向が見られた。

一方、小学校では、学校生活全般にわたり、教師が教室の前方から学級全体に対して指示を出し、子どもはそれを座って聞くという関係が多い。授業時間中でのやり取りも多くあるが、授業中のやりとりは、授業意図があるために、教師の発問に即した内容で子どもが返していく傾向にある。このことから、言葉のやり取りの中での自由度は若干低いように見える。また、生活面でも一斉に活動する機会が多いため、協調性や均一性を求める言葉かけが目立つ。

このことから、幼稚園では個々を見て声かけを行っているが、小学校の教師は全体を見て声かけを行っている傾向があることがわかる。また、教師との関わりも、子どもからの働きかけを中心に会話が成立していた幼稚園から、小学校では、教師からの声掛けや指示にこたえながら、やりとりを成立させていくようになる。また、そばにいて何でも話せていた環境から、遠いところにいる教師にタイミングを図りながら話しかける環境は、子どもにとっては、教師との距離感を変える要因になっていると考える。

ここまでで明らかなように、幼児教育も小学校教育も、互いに豊かな子どもの育ちを目指してい

るにも関わらず、めざす教育のあり方の違いで、様々な差を生んでいる。

(3) 移行期の望ましい支援のあり方

ここまでの結果から、移行期を困り感の違いから3期に分けて捉え、表1にまとめた。

その上で、それぞれの段階における支援のあり方を、幼稚園と小学校の違いを背景にどのような手立てが子どもの感じる困り感を軽減するものとなるか、小学校と幼稚園の観察から検討する。

段 階	期間の目安	困り感の特徴
第1期	入学直後～ ゴールデンウィークまで	学校生活へ適応して いく上での困り感
第2期	ゴールデンウィーク～ 1学期終了まで	学習へ適応していく 上での困り感
第3期	夏休み明け～ 運動会まで	集団行動に適応して いく上での困り感

表 1 移行期の段階一覧

a. 移行期 第1期の支援のあり方

およそ入学直後から、ゴールデンウィークまでの時期の子どもに見られる困り感は、前述の【エピソードI-1】に見られるような、「何をしたいのかわからない」「教師との距離が遠い」「友達がいない心細さ」などがある。その他にも、観察メモから「先の見えなさ」「失敗への不安」などが見られた。一方で、「人と合わせることの窮屈さ」「自由のなさへの不満」も見られた。これらは、先述の「幼児教育と小学校の違い」の全てに起因するものであると考えられる。この時期の子どもは、これまでの幼児教育文化から新しい小学校文化へ飛び込むこととなり、先に述べた幼児教育と小学校教育の差を大きく感じる事となる。

そこで、支援のあり方としては、幼児教育の要素を取り入れながら、小学校教育や小学校の生活の仕方に無理なく適応していける手立てを考える。

【第1期 支援のあり方】

〈時間に関わる支援〉

- ・時間的なゆとりが持てるように、学校統一の日課表に依らず、15分を1モジュールとして活動していく。
- ・登校時の慌ただしさからくる疲れや落ち着かなさを取りのぞくため、朝の時間をゆったり持ち、自由に遊べる時間を入れていく。

〈空間に関わる支援〉

- ・安心できる空間が持てるように、子どもが自由に遊べる空間を教室のほかにつくる。
- ・友達を意識できるように、机をグループごとに向かい合わせて配置する。
- ・校舎内の教室配置を把握しやすいように、写真入りの校内案内図を掲示する。

〈活動に関わる支援〉

- ・遊びや生活の経験をゆるやかに学習につなげられるように、共通の遊びや経験を重ねる。
- ・新しい友達との関係を築けるように、友達と関わる活動を多く取り入れる。

〈教師に関わる支援〉

- ・困っている子どもだけでなく、どの子どもも毎日言葉を交わせる機会を作っていく。
- ・教師を身近に感じられるように、担任のほかに、T2をつける。
- ・指示の内容が伝わりやすくなるように、言葉だけでなく視覚にも訴える工夫を行う。

この時期は、幼児教育と小学校教育の違いを最も感じる時期であることから、手厚い支援が必要となる。その際の支援のあり方は、時間の流れや空間を幼稚園のあり方に近づけることよりも、子どもが幼児教育との違いから多くの困り感を抱えながら学校生活を送っているという認識のもとに、教師は支援にあたるのが大事だと考える。

b. 移行期 第2期の支援のあり方

およそゴールデンウィーク明けから1学期終了までの時期の子どもに見られる困り感は、【エピソードI-2】に見られるような、「教師の指示している内容がわからない」「学習準備が整えられない」の他にも、観察メモから「うまく言葉にできない」「うまく字が書けない」「学習規律になじめない」などが見られた。これらは、先述の「幼児教育と小学校の違い」のうち、活動の違いに起因するものであると考えられる。個々の遊びを中心に活動してきた子どもは、一斉に同じ行動をすることや机上での学習を求められてきていない。また、遊びの中での気付きや学びを意識化や言語化する経験もほとんどない。このことから、この時期は、遊びの中での無自覚な学びを積み重ねてきた子どもが、自覚的な学びへと移行していく過程だと捉えられる。

そこで、遊びや経験からの学びを意識化し、机上の学習へと結び付けていくことで、学習に無理なく適応していける手立てを考える。しかし、「学習への適応」への支援は、この時期から始めるのではなく、第1期での素地づくりの上に成り立つ。そこで、第1期から、学習につながる共通の経験を積み重ねておくことや、学習の基礎となる話の聞き方などは身につけられるようにしていく。

【第1期における第2期の素地づくり】

- ・話の聞き方や返事の仕方、声の大きさなど、ゲーム的要素も入れながら、身に付けられるようにする。
- ・共通した遊びや経験の中に、学習につながる要素（数の感覚、ことば遊びなど）を入れていく。
- ・教師が何でも話を聞く姿勢を作っておくことで、わからないことをわからないと言える環境をつくっていく。

【第2期 支援のあり方】

- ・生活と学習が結びつくように、共通した遊びや経験での出来事を教科書の中に見つけながら学習を進めていく。
- ・指示を聞き逃すことや理解できないことをなくすように、明確な指示をゆっくり出す。
- ・ゆっくりな子どもも焦らず学習を進めていけるように、できるだけT2をつける。
- ・教材や教具の使い方や使うときのきまりを、はじめに伝えておく。（ノートの使い方や教科書の開き方など）
- ・学習規律など、みんなで確認したことは目に付くところにわかりやすく掲示する。
- ・学習理解に大きな差がでないように、学習の取りかかりをそろえるようにする。

学習への適応には、学習規律を身に付けていく過程での支援のあり方と、学習内容を理解していく上での支援のあり方がある。学習内容の理解を図るための手立ては、この時期に限らず、いつでも必要な手立てである。そこで、この時期は学習を始めるにあたっての学習規律を身に付けていく過程における支援と幼児教育からのつながりの上に成り立つ学習への支援のあり方が重要となる。

c. 移行期第3期の支援のあり方

およそ夏休み明けから運動会までの時期の子どもに見られる困り感は、【エピソードI-3】に見

られるような、「大きな集団での行動へのとまどい」「上級生との経験の差」の他にも、観察メモから「一斉行動への緊張感」「状況の把握しにくさ」などがある。主として、運動会に向けて行われる活動からの困り感である。これは、先述の「幼児教育と小学校の違い」のうち、空間の違いに起因するものであると考えられる。幼児教育に比べ、小学校全体で活動する際の集団は人数的にも多く、活動範囲も広がる。これまでの学級や学年という集団での活動から、全校としての集団、たてわり班としての集団、低学年としての集団など、集団の形態もさまざまである。また、その中で求められる行動は、一律で機敏であることが多い。そこで、集団の中での行動の見通しや、状況の把握をしやすくするための手立てを考える。

【第3期 支援のあり方】

- ・小学校の運動会のイメージを持てるように、運動会のビデオを見る。
- ・活動の見通しを持てるように、事前に活動の流れを話しておく。
- ・ゆとりを持って行動できるように、早めに行動を開始する。
- ・一律性や機敏性を求めすぎないように、運動会の内容を検討する。

運動会の練習においては、慌ただしく時間に追われながら活動することが多い。見通しを持ちにくいまま、何かに合わせて動くことが子どもには負担になるだろう。しかし、運動会を通して子どもは大きく成長する。運動会の意義は大きい。そこで、この時期の子どもが、もっとゆるやかに楽しく運動会にのぞめるような運動会のあり方を考える必要があるのかもしれない。

III 研究2

1 方法：小学校での観察

対象校および対象児童：山梨県内公立A小学校。全校児童数300名弱、各学年2クラスの中規模校である。校舎が特徴的でドアや壁がないオープンな造りとなっている。対象児童は第1学年2組（男子12名・女子14名）であった。

手続き：研究1の観察の翌年4月から12月まで学級担任として児童へ関わりながら、ビデオ録画を含め観察を行った。ビデオ録画は、入学式翌日から5月末頃まで、児童登校時から下校時までの間、定点録画を行った。録画にあたり、事前に学校及び保護者の許可を得た上で行った。

2 結果と考察

幼児教育と小学校教育の違いの中で、最も大きく影響を与えているものが、活動内容の違いである。「遊び」から「学習」への移行である。そこで、遊びの要素を取り入れた活動を取り入れていくことで、幼児教育と小学校教育の活動内容の段差を低いものとしていけると考えた。また、これまでの遊びや経験と机上での学びをつなげていくことで、楽しいことや好きなことに夢中になりながら、学習に移行できることで、学ぶことへの意欲の高まりも期待できると考えている。

ここでは、「遊び」と「学習」をつなぐものとして行った遊びの要素を取り入れた活動に焦点をあてて、述べる。

(1) 第1期における支援と子どもの様子

移行期第1期を入学直後から、ゴールデンウィークまでの時期と捉え、支援を行った。この時期の支援は、学校生活に適應していく上での困り感を軽減することを目的としている。この時期の子

どもは、幼児教育と小学校教育の差を大きく感じる事となる。そこで、支援のあり方としては、幼児教育の要素を取り入れながら、小学校教育や小学校の生活の仕方に無理なく適応していける手立てを考えた。その中でも、学級担任として初めて行った遊びの要素を取り入れて行った支援について、詳しく述べる。

【登校後の遊びの時間と空間をつくる】

第1期の支援の中で、子どもにとって有効であったと考えられるのが、“登校後の遊びの時間と空間をつくること”であった。登校時の慌ただしさからくる疲れや落ち着かなさを取りのぞくため、朝の時間をゆったり持ち、自由に遊べる時間を入れた。また、教室以外に安心できる空間が持てるように、子どもが自由に遊べる空間を作った。ここでは、幼児教育で子どもがよく親しんできた遊びができるように環境を整えた。具体的な内容としては、以下の通りである。

時間：登校後から朝の会まで（10～30分程度）

期間：入学翌日からゴールデンウィークまで

場所：遊びの部屋（1組と2組の間にあるオープンスペース）

内容：折り紙、あやとり、工作、おえかき、積木、絵本



図1 遊びの部屋の様子

登校後、朝の支度を終わらせると、多くの子どもが遊びの部屋で過ごしていた。朝の支度が終わると元気に「いってきます。」と遊びの部屋に走っていく子ども、控えめに「遊びにいてもいい？」と聞きに来てから嬉しそうに出かけていく子ども、多くの子どもが遊びの部屋へ行くことを楽しみにしている様子が見られた。登校後、朝の支度が終わった教室には、ほとんど子どもがいない、遊びの部屋は1年生で溢れていた。また、登校後、教室に子どもがとどまる時間が短かったことから、子どもがこの時間を楽しみにしていたことがうかがえた。その一方で、次のようなエピソードも見られた。

【エピソードⅡ-1：A児の登校後の様子】 4月

入学4日目

手早く朝の支度を終え、遊びの部屋へ来る。約30分、いくつかのコーナーを遠巻きに覗き込みながら歩き、どこのコーナーにも座らない。誰とも言葉を交わさない。

入学6日目

あやとりコーナーにいたが、にぎやかなおりがみコーナーへいく。座って飛行機をおる。隣の子に体を向けてやっていることを見ているが話さない。同じ地区の子が来ると顔を向けて見ている。工作をしていた子と体がふれ、少し言葉を交わす。

入学8日目

ゆっくり朝の支度をやる。遊びの部屋には行かず、教室で担任のあとに距離を置きながらついて歩く。時間を気にして担任に話しかけるが、その他は誰とも話さない。

入学10日目

おえかきコーナーにいた同じ地区にすむB児が、A児に気付き、「A君！」と呼び、声を掛けに行く。おえかきコーナーには、同じ地区の子が集まっている。B児と話すA児に笑顔が見られる。B児以

外の子とも笑いながら話をする。B児がA児の肩に手を回し、じゃれあう。A児の動きが大きくなり、人との距離が近くなる。

【エピソードⅡ－1】は、同じ幼稚園から就学した子がいなかったA児の入学後の遊びの部屋での様子である。入学直後、友達のいなかったA児が、遊びの部屋で自分が仲間に入っていきそうな場所を探す姿が見られた。その後、一緒に下校する友達を中心に友達関係ができてきたA児が遊びの部屋で見せる姿には、大きな変化があった。A児にとって遊びの部屋は、好きなことに夢中になれる時間や空間である以上に、仲間探し・仲間作りの場となっていた。

これまで、入学間もない1年生には、学校に慣れていないことから、登校後朝の支度が終わった後、自分の席で静かに過ごすよう求める傾向が多かった。そのため、友達関係も席が近い子ども同士で広がるが多かった。しかし、遊びの時間を取り入れたことで、自由に友達と関わる時間が増え、遊びを通して友達関係に幅も広がりを見せた。自由な時間と空間を保障することで、子どもは自分たちの力でこれまでの以上に短い時間で友達関係を築いていた。これまで学校生活に慣れていないことへの配慮として、登校後自分の席で過ごすことを求めていたが、子どもにとっては時間も空間も友達関係も多くの制限の中にあったことに気付いた。これは、支援を検討してきた中では、見えていなかったことであり、これまでの支援を見直す視点が得られた。

(2) 第1期における第2期の素地づくりの内容と子どもの様子

子どもたちは様々な幼稚園・保育園から入学してくるために、幼児教育での遊びや生活経験にも多くの差があり、同じ土台に立っているとは言い難い。土台が違ううえでは理解し合えないことも多くあるため、小学校で生活をともにする中で、全員で同じ遊びや生活経験を重ねていくことで、土台を揃え、その上で学習とのつながりを持たせていくことが必要であると考えた。そこで、第1期の中で、第2期の学習につながる素地づくりとして、全員で行う遊びや生活経験の中に、“学習につながる要素(数や形の感覚、ことば遊びなど)を活動の中に取り入れる”ことを行った。全員で行う遊びの中に、学習と遊びをつなぐものとして、パターンプロックや積み木を取り入れた。また、学校探検の中に、ひらがな探しや数字探しなどを取り入れた。具体的な事例をいくつか挙げる。

【学習につながる要素を活動の中に取り入れる】

- a 「学校にきて何日目」：朝の会で毎日「学校に来て何日目」を発表し合う。数字をかいた紙は、白板上部に張っていく。その数字を端から数える、1ことばしで数える、逆から数えてみるなど、いくつかの数え方を行った。
- b ひらがな探検：一文字だけ書かれたひらがなカードを持って学校探検にでかける。カードと同じ文字を見つけてくる。
- c パターンプロックや積み木：パターンプロックや積み木を使って、思い思いのものを作ったり、「学校」というテーマを表現したりする。
- d 仲間あつめゲーム：言葉に含まれる音の数だけ集まる。拍手の数だけ集まる。出身園ごとに集まる。など、様々なパターンで繰り返し行った。

(3) 第2期における支援と子どもの様子

移行期第2期を、ゴールデンウィーク明けから1学期終了までと捉え、支援を行った。この時期の支援は、学習へ適応していく上での困り感を軽減することを目的としている。幼児教育で個々の遊びを中心に活動してきた子どもは、一斉に同じ行動をすることや机上での学習

を求められてきていない。また、遊びの中での気付きや学びを意識化や言語化する経験もほとんどない。このことから、この時期は、遊びの中での無自覚な学びを積み重ねてきた子どもが、自覚的な学びへと移行していく過程だと捉えられる。そこで、“遊びや生活経験からの学びを机上の学習へと結び付ける”ことを行い、学習に無理なく適応していける手立てを考えた。特に第1期における素地づくりで行った、全員で行った遊びや生活経験を机上の学習へ結び付けていくことを中心に行った。その中でも、素地づくりでの遊びや経験が活きた授業を中心に述べる。

以下で挙げるエピソードでは、遊びの要素を取り入れた活動から学習に結び付けていった点と、素地づくりでの活動を想起させるつぶやきが子どもから聞こえてきたという点で、この時期の特徴的な姿があらわれたものである。

【遊びや生活経験からの学びを机上の学習へと結び付ける】

単元：算数「いくつといくつ（5の構成）」

【エピソードⅡ-2：算数の授業の中で】5月

赤●，白○で5の数の構成を板書し終わった後

T：何か見て気が付くことはありますか？

C1：●がひっくりかえった階段になっている！

T：いいことに気がついたね。

他に何か気が付いた人はいるかな？

C2：●がこうなってて（身振りで、▽を描く）

○がこうなってて（身振りで、△を描く）。(i)

*「あー」という声とともに、姿勢が崩れていた子ども達が起き上がる。(ii)

T：いいことに気がついたねえ。

●が（▽を板書しようとする）

C3：ひっくりかえってる。

T：（▽を板書し終え）●は▽でいい？

○は（△と板書しようとする）

C3：○はこう（身振りで△を描く）

T：（△を板書し終え）○は△でいい？

すごいねえ、いいことにきがつくねえ。

みんな、わかった？

C4：うん。（頷きながら、両手を寄せてくっついて
いるという仕草をする。）

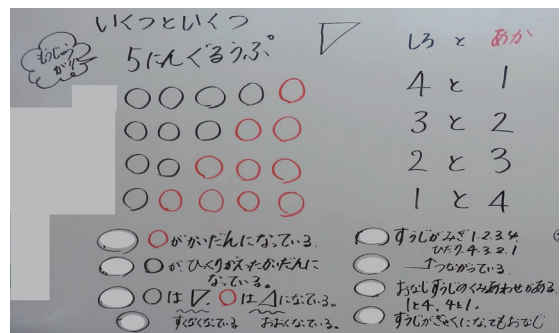


図2 5月24日板書

この【エピソードⅡ-2】は、遊びから机上での学習へ自然な流れでつないでいくことができた授業である。それでも、ただ楽しかった遊びから、白板を使った学習へうつっていくだけでも、姿勢が崩れ、意欲を失っていく子どももいた。そんな中、C2の下線(i)の発言から、下線(ii)のように子どもの授業態度に大きな変化が現れた。▽と△を合わせた形は、パターブロックや積み木で子どもがよく目にするものでもあった。そのことから、C2の発言がどの子にとっても理解できる気づきであり、気づきの視点に大きな驚きをもたらされるものであった。学んでいるということを意識していなかった遊びでの経験が、算数での学びとして子どもに理解されていく過程が見られた。

(4) 第3期における支援と子どもの様子

移行期第3期を、夏休み明けから運動会までと捉え、支援を行った。この時期の支援は、集団行動に適応していく上での困り感を軽減させることを目的としている。これまでの学級や学年という集団での活動から、全校としての集団、たてわり班としての集団、低学年としての集団など、集団の形態も多様化する。また、その中で求められる行動は、一律で機敏であることが多い。そこで、集団の中での行動の見通しや、状況の把握をしやすくするための手立てを考えた。この時期の支援を行ううえで大事にしてきたことは、“集団の中での行動のイメージや見通しをもたせる”ことであった。

【集団の中での行動のイメージや見通しをもたせる】

運動会に向けて練習を行う中で、入学して初めての運動会を経験する1年生と他学年の差が最もできるものが、ラジオ体操時に行う体操の隊形に開く練習である。全校が体操の隊形に開く基準として、1年生が大役を果たす場面でもある。そこで、次の4つの手立てのもとに、見通しを持てるよう支援した。

- a. 昨年度の運動会やラジオ体操をしている様子をビデオで鑑賞する。
- b. ラジオ体操の開き方での、1年生の具体的な動き方を、板書等で説明する。
- c. 教室でラジオ体操の開き方の練習を行う。
- d. 校庭で実際に動きながら、ラジオ体操の開き方を確認する。

結果的には、例年に比べ、1年生の動きが的確で全校練習に支障をきたすことはなかった。しかし、この時期の支援には遊びの要素を入れることができなかった。それは、教師側に遊びの要素を入れる余裕がなかったことに起因する。運動会練習では、全校で行う練習が多いことや運動会当日には多くの保護者も参観することから、教師は多くの人目を意識することとなる。多くの人々が参観する機会が、教師としての力量を問われる場を感じられることから、必要以上に子どもに機敏で的確な動きを求めようとしてしまう。この教師の意識から抜け出すことができなかったため、小学校の運動会練習でよく見られるような練習を重ねることでの的確な動きを身に付ける支援内容となった。

この時期の支援を行う際に、遊びの要素を取り入れた活動を行うことができれば、1年生の子どもには、もっと楽しい運動会のイメージが持てていただろう。また、教師にも、遊びの要素を取り入れた活動を行う余裕があれば、子どもに機敏で的確な動きを求めすぎず、子どもの自由な発想を生かした中で新たな運動会のあり方を模索することができたと考えている。

(5) 担任としての実践で見えてきたこと

昨年度、検討してきた支援を中心に、9月まで実践を行ってきた。遊びの要素を取り入れた活動を行うことで、幼児教育の遊びと小学校教育での学習への移行をなだらかなものとするよう支援してきた。遊びの要素を取り入れた活動を行う中で、強く意識してきたことは、“つなぐ”ことであった。遊びと学習をつなぐ。生活経験と学習をつなぐ。教師が意図的に“つなぐ”ことをしていくことで、つなぐことの経験が新たな土台となり、子ども自身がこれまでの経験や知識を新たな出来事や事象とつなぐことができるようになることを期待していた。具体的には、遊びの延長線上にある学びを子どもが自ら見出していけることや、遊びの中で興味を持ったことを子ども自らが追求していく中で学びに通じていくことを期待していた。

そんな期待する姿に近づくエピソードが、10月以降の子どもに見られるようになってきた。

【エピソードⅡ-3 お金の計算】10月

学年ごと、町のお祭りに出店する準備中の出来事。

1年生はりんごジャム（400円）と松ぼっくりツリー（100円）を販売する。お客さんとお金のやり取りをお店やさんごっこをしながら、練習することになった。

T：みんな、お客さんが来た時に、お金の計算ができるかな？

C：う～ん。

（できるという子とできないという子と半々。）

T：まだ、100円とか大きな数は勉強していないけど、0をとって、100円は1、400円は4って考えれば、みんなにも計算できるよ。

じゃあ、ジャム2個とツリー1個くださいって言われたら？

（ホワイトボードに、ジャムの写真2枚とツリーの写真を1枚貼り、 $400 + 400 + 100$ と書く）

C：（少し間があって、2～3人の子どもが）900円！

T：どうやって、計算したの？

C：400円は4だから、 $4 + 4 + 1$ で $8 + 1$ だから、9。

（いくつか、問題を出しながら計算の練習をする。）

T：ジャム3つとツリー2こは？

（ $4 + 4 + 4 + 1 + 1$ と板書）

C：（これまで以上に考え込んでいる。時間がかかってから）13? 15?

C1：14!

T：式が長くて、計算が難しいけど、どうやって計算したの？

C1：（14と答えた子どもが素早く挙手し、） $4 + 4 + 4 + 1 + 1$ ってやるんじゃなくて、先に $4 + 1$ をして、 $4 + 1 + 4 + 1 + 4$ ってやれば、 $4 + 1$ は5だから、 $5 + 5 + 4$ になって、 $10 + 4$ で14になるの。

C：うお～!!（子ども達からどよめきと感嘆の声とともに、拍手が起こった。）

このエピソードⅡ-3は、お祭りに向けて、販売の練習をしている時のものである。「お客さんが来た時に間違えないでお金をもらえるかなあ。」「お金の計算なんて、できないよ～」という子どもの声から、お店屋さんごっこをしながら練習することとなった。一見、算数の授業風景のようであるが、お祭りに出店することへの切実な課題に対して、遊びの要素を取り入れた中で解決を図ろうとしたものである。

このエピソード中で、C1の子どもがこれまでの既習を活かして、 $4 + 1 = 5$ 、 $5 + 5 = 10$ と計算を簡単にするアイデアを出した時に、子ども達から大きなどよめきと感嘆の声が上がった。C1は、これまでの既習を想起したうえで、目の前の問題とつなげて考えていた。また、既習を活かして問題を解決していることに、他の子どももすぐに気付いていた。子どもにとっては、既習を活かすことで自分たちでも問題が解決できることは大きな驚きであり、新たな力を得たような自信を得ることができた。これまで算数が苦手で、計算問題になると表情が暗くなっていたD児が、ノートにこのようなことを書いていた。

ほんとうにいいけいさんができて、けいさんがよくわかった。ほんとうにすごいかんたんだから、けいさんってだいじだとおもった。

算数の授業の中で、繰り返し指導してきたが、なかなか伝わらなかったことが、生活と結びつき、

ストーンと理解できたようだった。机上の学習と生活をつなげた中での理解の深まりは想像以上に大きいものだった。

また、子どもと校区外にバスで初めて校外学習に出かけた際、バスに乗った時から、「先生、なんでバスには、あんなに鏡がついているの?」「先生、あの車は〇〇って車だよ。」など、子どもが口々に自分たちが気づいたことを話していた。その中で、一人の子どもが車窓から見えた漢字に目をとめたことから、既習の文字探しが始まった。これは先述の「ひらがな探し」を想起させる子どもの姿だった。教師の働きかけがなくとも、子どもは自分たちで既習と事象をつないでいた。文字探しに夢中になれる子どもであることは、教師が期待していた姿をそのまま示してくれるものであった。

今回、初めて校外に出た子どもの姿を目にする機会となった。バスの中での文字探しは初めて見る光景であったが、子どもは生活の中で、日常的に行っていることかもしれない。教師が子どもを見ているのは、学校での一部に過ぎず、子どもはもっと多くの場面で生活につながり、学習を生かしているのかもしれない。学校という一面だけでは見取り切れない子どもの姿の中に目を向けることで、生活と学習をつないでいける接点を見いだしていけるのかもしれないと考えている。

IV 全体考察

成果として、遊びの要素を取り入れた活動の有効性が確かめられたと考えている。実際に入学してきた子どもは、卒園した園のカラーが色濃く残り、幼児教育の内容の差異も大きく出ていた。そこで、全員で遊びや生活経験を共有することで、幼児教育段階の遊びや生活経験の差異をうめる手立てとした。遊びから学習へと移行していく際、遊びの何が学習につながっているのか、どうつながっているのか、子どもたちは同じ土台に立って理解することができた。遊びが学習につながっていると感じられることで、子どもにとって、遊びから学習への段差を低くすることができたと考えている。

また、遊びと学習はそれを仕組んでいく教師側にねらいの大きな違いが存在するが、お金の計算のエピソード等で見られたように、子どもにとっては遊びながら学ぶことや学んだことを活かして遊ぶことも多くあり、遊びと学習の区別は大きな問題ではないと感じられた。遊びと学習の要素を織り交ぜながら、子どもの発達や興味関心に合わせた中で、支援を行っていくことが重要であると考えている。

加えて本研究は、公立小学校における移行期の子どもへの支援のあり方の可能性を探るものであった。今回行った実践は、公立小学校においても、無理なく実践できる内容であったと考えている。移行期第1期の内容については、生活科において合科的な内容でスタートカリキュラムとして位置づけることで、教育課程に組み込むことができる。また移行期第2期での取り組みは、これまでの学習内容を大きく変更するものではなく、学習内容へのアプローチの方法を変えているに過ぎない。移行期の子どもへの支援のあり方としては、教師が移行期の子どもの困り感等を念頭に置きながら、幼児教育と小学校教育とつなぐものとして遊びの視点を取り入れるだけで、大きく変わっていくと考えている。

その一方で、小学校教師としての経験や意識から抜け出すことが難しい場面もあった。子どもの困り感があることはわかっているが、これまでのやり方を変えられなかったものもいくつかあった。運動会練習のエピソードで見られたように、教師の力量が問われていると感じる場面では、子どもに求めるものが高くなり、無理をさせてしまうことがあった。また、限られた時間の中で教科のねらいに迫ろうとすると「もう少し、がんばれるのではないか。」「全員の子どもの指導をするまでは、

授業を続けたい。」という思いから、子どもの困り感に寄り添うことができないこともあった。この点を今後の課題としたい。

V 引用文献

- 木村吉彦. (2003). 生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習のまで. 日本文教出版 86
- 木村吉彦. (2010). 第1章なぜ今「スタートカリキュラム」なのか—スタートカリキュラムと幼保
小連携の理論—. 「スタートカリキュラム」のすべて—仙台市発信・幼小連携の新しい視点—. 木
村吉彦 (監修). ぎょうせい 6-9
- お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター. (2008). 「接続期」
をつくる—幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働—. 東洋館出版社
- 杉山ひとみ. (2013). 「幼稚園から小学校への移行における支援のあり方—幼小連携に向けて—」教
育実践研究報告書. 169-176
- 山名裕子. (2011). 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門 66 55-61
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議. (2010). 「幼児教育
と小学校教育の円滑な接続のあり方 (報告)」
- 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—. 5-7
- 仙台市教育委員会. (2010) 「スタートカリキュラム」のすべて—仙台市発信・幼小連携の新しい視点—.
木村吉彦 (監修). ぎょうせい