

# 幼小接続期における感じる・考える・表す活動の開発

— かかわりを誘発する環境構成を通して —

池田 明子 君岡 智央 森脇 有紀 掛 志穂  
石井 信孝 長澤 希 松崎 伸一 石田 浩子  
朝倉 淳 井上 弥 中村 和世 三村 真弓

## 1. 研究の目的

本研究は、幼稚園教師・小学校教師が異校種の保育・授業に参加し、その経験をふまえながら、それぞれの専門性を生かして交流することを通し、幼小の接続期における教育活動を開発することを目的とする。幼小接続に関しては、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領において、相互に留意する旨が規定された。善野・前田（2012）は幼小教師からの聞き取りや意見交換をもとに接続カリキュラムの開発に取り組んでいる。また、山田・大伴（2010）は幼小教師対象の質問紙調査により接続期における実態と支援のあり方について明らかにしている。しかし、実際の子どもたちの姿や保育・授業のあり方から相互の教師が学び合いながらの接続期のカリキュラムに関する研究成果がなかなか明らかにされていない。

そこで、今回幼稚園・小学校の教師が相互の保育・授業を参観・参加することを通して、それぞれで感じたことや再認識したことを対比することで接続期の教育の示唆を得る。なお、現時点では接続期を幼稚園年長組から小学校1年生までとしてとらえている。特に、幼稚園の保育と、学習指導要領で幼稚園との連携が明記されている生活科・音楽科・図画工作科との連携を促進するために、それぞれの専門性を生かして子どもの「感じ、考え、表す」力を育成するための環境構成のあり方について着目する。なお、ここで言う環境構成とは、身近なものや人とのかかわりを誘発する状況をつくることを指す。つまり、遊具や用具、教材などの物的環境、友だちや教師などの人的環境、自然環境や社会事象、空間的条件や時間的条件など、様々な環境条件を相互に関連させながら幼児が主体的に活動を行い、発達に必要な経験を積んでいくことができるよ

うな状況をつくり出すことである。

## 2. 研究の方法

### 参加者

幼稚園教師5名（5歳児担任2名・4歳児担任2名・3歳児担任1名）

小学校教師4名（音楽科専科1名・1年生担任〈図画工作科〉1名・生活科専科1名）・1年生担任〈生活科〉1名

### 手続き

- (1) 2014年7月 相互の保育・授業の参観をし、質問紙調査を実施。

幼稚園教師は音楽科・図画工作科・生活科の授業を各1時間ずつ直接もしくは録画したビデオで参観した。小学校教師は各自授業の空き時間を利用して20分～30分程度参観した。したがって、好きな遊びのひととき・片づけ・まとまった活動・昼食の時間など様々である。

- (2) 2014年10月 小学校教師が年長児対象に、TT体制で保育に参観する。

好きな遊びのひとときに音遊びコーナー・粘土遊びコーナー・転がし遊びコーナーを設け、小学校教師は各自空き時間を利用して20分～90分程度TTとして参加した。

- (3) 2014年10月 保育参加後に協議を90分間実施。

TT活動を経た気づきから「他校園の環境構成の中で自校園でも生かせそうなこと」「他校園の環境構成の中で自校園では生かせそうにないこと」を協議の柱とした。

Akiko Ikeda, Tomochika Kimioka, Yuki Moriwaki, Shiho Kake, Nobutaka Ishii, Nozomi Nagasawa, Shinichi Mathuzaki, Hiroko Ishida, Athushi Asakura, Wataru Inoue, Kazuyo Nakamura, and Mayumi Mimura: Development of activities related to feeling, thinking, and expressing: Connecting kindergartens to elementary schools through the formation of an environment fostering relationships

### 3. 結果と考察

#### (1) 相互の保育・授業の参観 (2014年7月)

幼稚園教師と小学校教師が相互の保育・授業を直接もしくはVTR録画で観察した結果、「幼稚園教師が小学校に感じたこと」「幼稚園教師が幼稚園として改めて感じたこと」「小学校教師が幼稚園に感じたこと」「小学校教師が小学校として改めて感じたこと」の4点について記述されたものは次のとおりである。

##### ① 幼稚園教師が小学校に感じたこと

ここでは、表1のとおり「教師のかかわり」「教材」「用具」「時間的条件」「空間的条件」「授業形態」「学習習慣・学習規律」の7点に関する記述が見られた。

表1 幼稚園教師が小学校に感じたこと

	内容
教師のかかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人ひとりをしっかり認める言葉がけが多い。</li> <li>子どもの言葉を言い換えて全体に伝える言い方や言葉を引き出す問い方が具体的に何を言えばよいのかを分かりやすいようにしている。</li> <li>活動の仕方の具体を子どもたちにおさえておくことで、具体的な視点をもって観察・質問・相談がされている。</li> <li>細かい声かけ（順序・置く場所など）がなされている。</li> <li>短い言葉で進行している。子どもたちで進むが、教師の短い言葉が軸になっている。</li> <li>全員が見えるよう各グループに教材を示す。</li> <li>一人ひとりのよさを全体で共有している。</li> <li>疑問や意見をとにかく出させることで、本人の思いがかたまり周囲にも気づきが広がるようにしている。</li> <li>自分自身で考えて行動できるよう、見通しをもたせる言葉がけがある。</li> <li>子どもの“知りたい”という意欲をかき立てる工夫がある。</li> </ul>
教材	<ul style="list-style-type: none"> <li>発達段階に関係なく、粘土などの自然の教材を使う場合は、感触をまずは楽しむ。</li> <li>粘土製作の際に、どうして始めにだんごや棒に限定していたのか</li> <li>リズム遊びでは手拍子からボンゴに切り替えて楽しい音色の中でリズムをとっている。</li> <li>きれいな声で歌わせたい時（歌唱指導）は音色のきれいなグランドピアノ、ピアノカヤリズム遊びの時は全体が見渡せるキーボードというように、必要に応じて</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>鍵盤楽器を弾き分けている。</li> <li>歌はきれいな声で歌う歌と、自由表現をしながら歌う歌と2種類歌わせていた。</li> </ul>
用具	<ul style="list-style-type: none"> <li>実物投影機を使うと見やすく集中しやすい。子どもたちから困ったことが出た時に、実際の教材を見せたり拡大したりすることで、視覚的に見て、考えることができるようにしている。教室での机上の授業だが、直接体験となるような工夫がある。</li> <li>既成のキットを使っていない。</li> <li>自分のペットボトルジョウロがあるので、責任感につながる。</li> </ul>
時間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業時間が決まっているので、子どもたちももっとやりたいと思っても、活動がいったん切れてしまう。</li> <li>授業の区切りだけに限らず、授業の中でも「1分でどうぞ」など分単位で時間的条件制限がある。</li> <li>目に見える形で時間設定をすることで、見通しをもちながら調べることができる。</li> </ul>
空間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの身近に教材を置く。</li> </ul>
授業形態	<ul style="list-style-type: none"> <li>幼稚園では個を重視しているが、小学校では全体の中の個という位置づけにとらえられる。</li> <li>45分間ずっと座っている。</li> <li>幼稚園とのつながりで“あそび”を通して形を限定することで、子どもたちに習得させたい技能を全員が体験できるようにする。</li> <li>活動まで25分、活動15分の時間的条件配分で活動の前の時間的条件を多くとっていたが、これは視点をはっきりさせるために必要なのか。</li> <li>決まった時間的条件下で全員が体験できるように授業の組み立て方が考えられている。</li> <li>友だちのものを見る鑑賞、そこから交流の時間的条件が十分とられている。</li> <li>グループの形態をとる授業がある。</li> <li>音楽の授業では、全てにおいてリズムや音楽で進行している。また曲調や教師の言葉のリズムで子どもの反応がかわっている。</li> </ul>
学習習慣・学習規律	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師の言葉によって授業が進行するため、聞く習慣がないと難しい。</li> <li>個々を認めながらも規律をきちんと守らせる。</li> </ul>

これらの記述をまとめると、主に次の点について、幼稚園教師は小学校に対して感じたことが分かった。

- ・子どもの言葉を言い換えて全体に伝えたり、言葉を引き出す問い方をしたりなど子どもにとって分かりやすく具体的な教師のかかわり・用具・空間的条件が配慮されている。
- ・1時間の授業時間枠が決まっており、またその授業時間枠の中でも例えば「1分でどうぞ」というように時間配分がなされている。
- ・個の気づきやよさを全体に広げるような教師のかかわりや友だち同士の交流がもてるような授業形態が配慮されている。
- ・教師の話聞く習慣と規律によって学習習慣が成立している。
- ・活動のねらいによって教材や用具を多様に生かしている。

② 幼稚園教師が幼稚園として改めて感じたこと  
 ここでは、表2のとおり、「教師のかかわり」「教材」「保育形態」「時間的条件」「空間的条件」の5点に関する記述が見られた。

表2 幼稚園教師が幼稚園として改めて感じたこと

	内容
教師のかかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもと会話したり、みんなで考えたりしながら保育自体を進める。</li> <li>・活動中でのメリハリ。手を止める・聞くということをより楽しく意識していけるようにする。</li> <li>・教師の立ち位置や立つ姿勢。目線を低くしたり、子どもの近くになるように動いたりしている。</li> <li>・子どもの目線に合わせてたり、子どもの気づきをしっかり聞き、共感したりしている。</li> </ul>
教材	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育室には鈴虫などの飼育物がいるため、ピアノの音をとめて耳を澄ませると「何か音が聞こえるよ」とみんなで鳴き声が聴くことができるなど、子どもたちを取り巻く環境が違う。</li> <li>・砂や泥や土といった自然環境に、指先だけでなく、裸足になるなど全身で感触を楽しむ活動を自由に行うことができる。</li> <li>・幼稚園の特徴として手触り・におい・色からつかむなど五感をしっかり働かせている。</li> <li>・栽培だけでなく、四季の変化を感じながら園庭の木の実を自分たちで見つけて収穫し食することができる。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園の個人鉢の野菜は苗から植える。確実に育つような状態から、自分の野菜に愛着をもって水やりをしたり、興味をもったり、特徴に気づいたりしている。ただカラスに食べられる、枯れそうになるといった予期せぬ出来事が起こるところも栽培のよさであるので、自分たちで解決しようとしている。理科的知識よりも、子どもたちなりの予測や考えを否定せず、どんな方法も自分なりに試行錯誤できるようにしている。また自分なりの試行錯誤の過程や収穫して食す喜び等も大切にしている。</li> <li>・やりたいと思った時に、自由に泥や土とかかわれる環境がある。</li> <li>・気づく・発見が生まれるような環境の工夫が大切である。</li> </ul>
保育形態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人ひとりの個を大切にした上での全体という位置づけである。</li> <li>・活動中の自由度・一人ひとりの個に応じた遊び方がある。</li> </ul>
時間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの思いをゆったり聞く、そのための時間的条件が保障されている。</li> <li>・身支度や座る時間までの時間差をどのようにサポートすればよいか。</li> <li>・間の取り方、待つという点は保育の特徴である。</li> <li>・その時間的条件内にできなくても、興味があることに関しては昼からでも次の日にでもできる。</li> <li>・幼稚園には時間割がないので、とことん教材にかかわって遊ぶ時間を保障することができる。</li> </ul>
空間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作った作品（粘土）は取っておくスペースがあることで、自分が作ったものに愛着を感じたり、続きを作ったりすることができる。</li> <li>・砂のままごと等で作ったものを残したい、持って帰りたい時には、とっておいたり、ビニール袋に入れて持って帰ったりすることができるようにしている。そのことが、今日の遊びをやりきった、明日のやってみたいという子どもたちの満足感や達成感につながる。</li> <li>・机の上だけでなく、床にもシートを敷き、ダイナミックにすることができる。</li> </ul>

これらの記述をまとめると、主に次の3点について、幼稚園教師が幼稚園として改めて感じたことが分かった。

- ・一人ひとりの個を大切にするような教師のかかわり・活動の自由度が保障される保育形態・子どもの思いをゆったり聴く時間的条件・子どもの遊びが広く展開できるような空間的条件がある。
- ・子どもにとって身近な教材となる自然環境を生活空間の中で多様に生かしている。
- ・子どもの興味を次に生かせる教材・とことん教材にかかわれる時間的条件・空間的条件がある。

①と②をふまえた結果、幼稚園教師が感じたこととして次の4点が分かった。

- ・子どもに分かりやすく具体的な教師のかかわり・用具・空間的条件が大切である。
- ・個の気づきやよさを全体に広げるような教師のかかわりや授業形態、また子どもの興味を次に生かすような教材・時間的条件、空間的条件が大切である。
- ・幼稚園では教材が生活空間の中で多様に生かせることに比べて、小学校では限られた空間・時間枠の中でねらいに応じて教材を多様に生かしている。
- ・幼稚園は個に応じる教師のかかわり・教材・保育形態・時間的条件・空間的条件があることに比べて、小学校では全体で取り組むために教師のかかわり・教材・授業形態・時間的条件・空間的条件に制限がある。特に、授業は教師の言葉によって進行されることが多いので幼稚園の時から教師の話を聞くことが楽しく意識できるかかわりの必要性を感じる。

### ③ 小学校教師が幼稚園に感じたこと

ここでは、表3のとおり「教師のかかわり」「教材」「時間的条件」の3点に関する記述が見られた。

表3 小学校教師が幼稚園に感じたこと

	内容
教師のかかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が一人ずつ迎えて、一人ひとりと会話している</li> <li>・教室をまたいで様々な学級を見ている。</li> <li>・すぐに叱るのではなく、様子を見守る。</li> <li>・自然にそばにいて一緒にやってみて促す。</li> <li>・片づけの時間的条件など個人差がある場合に、どこまで待ったりどこまで任せたりするのだろうか。</li> </ul>
教材	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味関心を抱くことができるように、また興味関心があることにに対して子どもたちが取り組めるように、保育室に自然とちりばめられている。</li> </ul>
時間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とても緩やかに時間が流れている。</li> </ul>

これらの記述をまとめると、主に次の3点について、小学校教師は幼稚園に関して感じたことが分かった。

- ・一人ひとりと会話したり、一緒にやってみて促したりするような教師のかかわりがある。
- ・子どもが興味・関心をもてるようなあるいは実際にすぐに取り組めるような教材がある。
- ・時間の枠がなく緩やかである。

### ④ 小学校教師が小学校として改めて感じたこと

ここでは、表4のとおり「授業形態」「学習習慣・学習規律」「時間的条件」「空間的条件」の4点に関する記述が見られた。

表4 小学校教師が小学校として改めて感じたこと

	内容
授業形態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一定の限られた時間的条件下で、共通の目標に向かって学級全体が取り組む。個人や小集団の活動であっても。</li> <li>・授業形態が集合から集団になる。(机が並んでいたり、一斉に動くことが必要になったりする)</li> <li>・集団であるが故に活動をかえていかなければ子どもが飽きてしまう。</li> </ul>
学習習慣・学習規律	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなが聞くまで待つ。</li> <li>・一斉にきちんとさせたい。</li> <li>・時間的条件が厳密になり、守るべきルールが増える。</li> <li>・個人の自由な表現と学習規律を守る面でのある程度の縛りが難しい。</li> </ul>
時間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各自が試したいと思っていることを実現する時間的条件や場の確保が難しい。</li> </ul>
空間的条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室・ベランダなどが狭く日常的に様々な物を置くことが難しい。</li> </ul>

これらの記述をまとめると、主に次の2点について、小学校教師は小学校として改めて感じたことが分かった。

- ・一定の限られた時間内で、学級全体が共通の目的に向かって取り組むための授業形態やそれを支えるための学習習慣・学習規律がある。
- ・個の興味に応じた時間的条件・空間的条件の確保が難しい。

③④をふまえた結果、小学校では学級全体が共通の目的に向かって取り組むための授業形態・学習習慣・学習規律があるが、幼稚園では一人ひとりに応じる教師のかかわりがあることが分かった。また、小学校で

は個の興味に応じた時間的・空間的条件の確保が難しいが、幼稚園は個の興味に応じた教材・時間的・空間的条件があることが分かった。

## 考 察

相互の保育・授業の参観の結果、子どもの「感じ、考え、表す」力を育むための環境構成として、次の4点が明らかになった。

- ・子どもに分かりやすく具体的な教師のかかわりや教材が必要である。
- ・子どもの気づきやよさを全体に広げるような教師のかかわりや保育・授業形態、また子どもの興味関心を次に生かすような教材・時間的・空間的条件が必要である。ただし、これは子どもの状況や教師のねらいによるととらえられる。
- ・幼稚園では教材が生活空間の中で多様に生かされているのに対し、小学校では限られた時間・空間の中でねらいに応じて教材を多様に生かしている。
- ・幼稚園には個に応じた教師のかかわり・教材・保育形態・時間的・空間的条件が確保されているのに対し、小学校には学級全体の共通の目的に取り組むための教師のかかわり・授業形態・学習習慣・学習規律がある。ただし、幼稚園は個に応じ、小学校は全体に応じると明確に分かれているものではないので、子どもの実態や教師のねらいに応じて、個や全体への応じ方について相互に学び合うことが必要だととらえられる。

### (2) 小学校教師の保育への参加 (2014年10月)

年長児の好きな遊びを見つけて遊ぶひとときに、音遊びコーナー・粘土遊びコーナー・転がし遊びコーナーの3つのコーナーを設け、音楽科・図画工作科・生活科の小学校教師が位置し、年長児は自分たちがやってみたいコーナーに行き遊び遊ぶ。3つの活動に関しては、年長児担任と小学校教師が事前に子どもたちの実態について話し合い、ねらいや内容を共に考えた。それぞれの活動のねらいや内容は次のとおりである。

#### 音遊び

ねらい：楽器作りや楽器の演奏を通して音の違いに気づいたり、鳴らし方を工夫したりしながら表現することを楽しむ。

内容：身近な教材を使って音を出してみたり、どのような音が出るか試してみたりする。



写真1 小学校の先生と音遊びをしよう

#### 土粘土遊び

ねらい：土粘土の感触に触れ、自分なりに感じたことからいろいろな方法で表そうとする。

内容：土粘土を使って、自分なりにイメージしたものを作ってみる。



写真2 小学校の先生と土粘土で遊ぼう

#### 転がし遊び

ねらい：転がし遊びを通して、いろいろな教材を選んだり組み合わせたりしながら、転がして遊ぶ楽しさを味わう。

内容：身近な教材を使って様々なものを転がしてみる。



写真3 小学校の先生と転がし遊びをしよう

## 協議

協議の中で、音遊びについてふれられた内容は表5のとおりである。

表5 音遊びに関する協議内容

内容
小T：鳴らしたい音が近くに、たくさんあって子どもたちは自分たちで選ぶことができる。また同じものがいくつもあることで、友だちのものまねをして作る子もいた。
小T：幼稚園にいつもあるものだと、あるもので発見することができる。
幼T：保育室の前には音が出るのが分かりやすい材料を置き、保育室の後ろには自分なりに考えて気づいたことが使えるような材料を置いていた。子どもたちはやはり音が出るのが分かりやすい材料を使うことが多かった。 保育室の前に置いていたゴム・ストローの芯・カップ・ドングリを使って、その中で他児とは違うものを作り、音の違いを楽しむ姿や、保育室の後ろに置いていた教材を組み合わせで打楽器を作っている姿も見られた。ただ、鳴らす所と作る所がほぼ同じだったり、保育者が途中で音楽を流したりしたので、自分の音を“聴く”という意味においては、場所の構成の仕方が難しかった。
幼T：年少児であれば、マラカスを作ったらそれを振って遊ぶという姿が多かったが、年長児になると、マラカスを二つ作って一方をバチに見立てて叩いて音を出すというように教材の使い方を工夫するという姿が見られるようになる。
小T：子どもたちの中では、“弾く”際に、場所による音の違いや、ドングリをマラカスの中に入れた際の音の違いに気づいている姿が見られた。たぶんマラカスの中に入れてあるドングリの量による音の違いに気づいているのかもしれないが、その感性がいいなと感じた。また作ったマラカスを今度はバチに見立て、そのバチで空き容器の蓋を叩くなど教師の予想しない姿に学ぶことができた。
幼T：子どもたちにとっては“音楽の先生”という存在そのものが大変魅力的で、子どもたちは一心不乱に楽器を作っては音を鳴らして聞いてもらっていた。また教師が目線を低くして子どもにかかわっていたこと、1か所に位置していただいていたということがあり、子どもたちは安心して教師にかかわりやすかったことがうかがえる。また、教師が子どもたちと同じ鳴らし方をしたり、「ここは何？」と指で示したりすることで、子どもたちは新たな発見をしているようだった。
小T：本当は幼稚園のように様々な材料があって自由に作れる環境が望ましい。小学校音楽室では自由に子どもが選べて使えるという状況ではない。むしろ楽器には触らないという状況やルールがあるので、自由に子どもが選べて使えるという環境を構成するとしたら、どのように取り入れるかが課題である。 小学校だと音作りにあたって思いや意図をもってという目的意識がある。幼稚園では、子どもたちは無意識に作ってきた音によって楽器の面白さを感じていることに気づいた。しかしそうなってくるとどのように評価していくのかということになる。

協議の内容を、①「幼稚園教師が小学校に感じたこと」②「幼稚園教師が幼稚園として改めて感じたこと」③「小学校教師が幼稚園に感じたこと」④「小学校教師が小学校として改めて感じたこと」の4つの視点でまとめると、次のとおりである。

- ① 教師の身近な立ち位置により子どもは安心して教師にかかわれたり、子どもの思いを引き出すことで新たな発見に導いたりする。
- ② 音遊びは年齢に応じてその興味の持ち方や活動の展開の仕方は様々である。その時期にふさわしい音遊びの活動が展開できるように幼稚園児の実態を改めて具体的にとらえる必要がある。
- ③ 音を鳴らしたい環境が生活の中に身近に豊富にあ

ることで、子ども自身の素材の選択や子ども同士の模倣が可能になる。また一方で子どもの音に関する多様な実態の評価に難しさがある。

- ④ 小学校では学習規律によって環境構成が成立しているため、幼稚園の自由な環境構成を取り入れるにはどのように取り入れるのかということを検討する必要がある。

## 粘土遊び

協議の中で、粘土遊びについてふれられた内容は表6のとおりである。

表6 粘土遊びに関する協議内容

内容	
小T	土粘土を外に置くことで空間的条件を広く使ってくれることを願って外に粘土を置いたが、いろいろな空間的条件を使う姿はあまり見られなかった。
幼T	子どもたちの生活経験の中にあまりない。粘土は粘土板の上でやる。
小T	粘土はもっと投げてもみたかった。松の木には投げたら落ちた。もっと平たいものだったらしっかり投げてベチャッとくっつくのも面白い。
小T	ねらいとしてはいろいろな可能性を広げたかった。中では汚れてはいけないととらえがちになるが、土粘土は自然のものなので、外であれば元に還る。
小T	小学校では評価があるので、図工の時間的条件の中の粘土の活動ではどうしても教室の中で行っている。幼稚園では外で活動することにより、可能性を広げてみたかった。
幼T	幼稚園では雨上がりのドロドロを楽しんだり、砂場の砂にふれあうことは楽しんだりしているが、粘土=粘土板というイメージが教師自身にある。
幼T	子どもたちにとっては新しく初めてさわるものなので、まずはさわりたいという気持ちの方が強かったのかもしれない。
小T	土粘土であれば自由に好きな形にできるが、園児ではまだ具体的なものを作るのは難しいのかも。
幼T	鳥・やしの木・座る石・うんち・ケーキ・ウサギなどを実際には作っていた。
幼T	園児は砂場でもいろいろなものを見立てて作っているが、粘土であればもっと自分のイメージしたものを作りやすい。
幼T	外に粘土を置くにあたって、土粘土が他のものと混ざって汚れないように大きなシートを敷いていたが、これはなかった方がよかったのだろうか？
小T	シートがあることで、靴の脱ぎ履きが必要になってしまうので、もっと自由に行き来するという点においては、シートはない方がよかった。今回はいろいろな空間的条件に広がることを期待して外に設置したが、シートがあって靴を脱いでいるので、その中の活動になりがちだった。土粘土は多少砂が混ざってもまたこねれば使えるぐらいに思っていてよい。土粘土はあくまでも自然のものなので例えば土の上に落ちていても土に還っていくのでよいが、紙粘土や油粘土は土の上に落ちて土に還っていくものではない。
幼T	土粘土は管理が大変なので、油粘土や紙粘土を使うことが多い。油粘土は乾燥を気にせずに何度も使える。
小T	土粘土は“焼く”ことができる。衝撃を与えない限り作ったものが多少のことでは崩れない。昔の人間の文明としてできた器。焼いたらその形のものになるという文化がある。
幼T	子どもたちの様子を見た時に、油粘土を使う時は形作ることが主だったが、土粘土では感触を楽しんでいる姿が多く見られた。伸ばして棒にしたものをグルグル腕に巻いてみたり、プニプニ押ししてみたりしていた。また時間が経つと固くなってポロポロになっており、最初のグニュグニュとの違いに気づいている子どもたちもいた。
小T	年長児と1年生とではそれほどかわりがないように思えた。1年生に対しては、最初は粘土の感触、後は形を丸めたり伸ばしたりするなどの形づくる体験を友だちから学びながら経験してほしいと考えている。
幼T	自分であれば、広いシートの中央部に粘土を置く机を配置していたと思う。なぜならば教師自身も子どもたちの中に入り込んで粘土にかかわるようにしたいと思っているからである。今回小学校教師が広いシートの端に机を配置していたことに疑問を感じたが、それは机を端に置くことで、教師は全体を見渡す意図があるということが分かった。

協議の内容を4つの視点でまとめると、次のとおりである。

① 油粘土・紙粘土・土粘土という教材に対するとらえが明確である。また全体が見渡せるような机の配置も意識している。

② 土粘土の特性を把握したうえでの活用の仕方の工夫が必要である。

③ ②と同様に土粘土の活用の仕方の工夫が必要である。

④ 評価の必要性によって活動の内容に制限がある。

## 転がし遊びについて

協議の中で、転がし遊びについてふれられた内容は表7のとおりである。

表7 転がし遊びに関する協議内容

内容
幼T：導入として、教師が机で作った傾斜を利用して物を転がすことを示す際に、子どもたちはコースの両側に並ぶようにして見ていた。そのことで教師から遠い子でも「ここまで来るかな？」と楽しんでいる姿が見られた。また、実際に子どもたちが活動し始める前には、製作する場と転がす場を分けて設定していた。材料に近い所に製作する場があり、広い方に転がす場があるといった場の使い方は大事だと改めて思った。
小T：製作する場と転がす場の設定は、生活科でも同じである。遊びながら作りながら、友だちの遊んでいる様子を見ながら自分でこうやってみようとして子どもたちは取り組んでいる。遊んで壊れたら改良するし、面白いことを見つけたらまた作るという活動を往ったり来たりしている。
小T：今回あまり子どもたちの活動に言葉がけなかったのは、子どもたちが自分たちなりに遊び方を考えながらやっていたからである。生活科の中では共通の目当てを共有するため、活動を焦点化している。そうしないと子どもたちにとって交流する目的や意味がないからである。共通の目当てがあれば、それに向けて自分たちが工夫したことを友だちに伝えようとしていたり、知ろうとしていたりする。今回幼稚園では、教師自身が子どもたちの実態や何を目標にしたらよいか分からないし、共通の目当てを教師側が設定してしまうと子どもたちの個性が出なくなってしまうので、教師のかかわりとしては興味をもたせる程度にとどめてみて、あとは子どもたちが活動できるようにした。
小T：また対話が大切である。子ども同士の対話もあるし、教師との対話で子どもたちは話しながら学んでいることが多い。今回は教師が子どもをなかなかキャッチできなかったのが難しかった。

協議の内容を4つの視点でまとめてみると、次のとおりである。

- ① 子どもが落ち着いて活動できるような場の設定が配慮されている。
- ③ 子どもの思いや考えが発揮されるために、子どもの実態把握や目標設定の必要がある。
- ④ 小学校では共通の目当てを共有するため、活動に制限をかけているという特徴がある。

## 考 察

小学校教師による年長児対象の音遊び・粘土遊び・転がし遊びのTT活動を経た後の協議の結果、子どもの「感じ、考え、表す」力を育むための環境構成として、次の4点が明らかになった。

- ・子ども個々があるいは子ども全体が安心し、落ち着いて活動に取り組めるような教師の立ち位置・場の設定が必要である。
- ・新たな気づきへ導くように子どもの思いを引き出す教師のかかわりが必要である。そのためには、子どもの実態把握やねらいが明確であることが大切である。
- ・教材の特性をよく把握したうえでの活用の仕方の工夫や、子どもにとって身近で多様に選択できるように構成されていることが必要である。ただ教材の活

用の仕方は幼小それぞれの目標や保育・授業形態によって工夫されるべきだと考えられる。

- ・子どもの実態・ねらい・評価によって活動内容や教師のかかわりがかわる。特に一人ひとりの子どもの多様な表現を認める幼稚園にとっては、どのようにねらいを設定し、そしてどのように評価をするのかということについて検討することが必要である。また小学校にとっては、学級全体のねらいに向けて一人ひとりの子どもをどのように見取っていくのかということについて検討することが必要である。

## 4. ま と め

幼稚園教師・小学校教師相互の観察、TT体制での保育への参加、協議を通して、子どもの「感じ、考え、表す」力を育むための環境構成として、主に次の3点が明らかになった。

1点目は、教師のかかわりについてである。子どもに分かりやすく具体的な教師の言葉がけ、子どもが安心して落ち着いて活動できるような教師の立ち位置・場の設定、子どもの気づきやよさを全体に広げる教師のかかわり・保育・授業形態・新たな気づきへ導くように子どもの思いを引き出す教師のかかわりが必要である。ただしこのような教師のかかわりは子どもの実態やねらいに応じて配慮されるものだととらえられる。



2点目は、教材の生かし方についてである。幼稚園では、子どもが興味・関心をもったことに対して、全身を通してあるいは様々な感覚を通して自由に選択できる教材が生活空間全体の中に構成されていることが多い。小学校では各教科の中で教材を生かすことになるので、時間的条件・空間的条件には制限があるが、一つひとつの教材のとらえや活用の仕方の工夫が明確である。もちろん幼稚園・小学校それぞれのねらいや保育・授業形態によって教材の活用の仕方には特徴があるが、それぞれのよさを学び合うことによって、教材の生かし方に更なる工夫を配慮することができるのではないかととらえられる。

3点目は保育・授業形態についてである。幼稚園の保育形態は1人ひとりの個に応じることを大切にしているために、活動の自由度が高い。時間的条件・空間的条件にも柔軟に活用できる。しかし、個人差が大きい場合の対応の仕方や個の多様性をどのように評価するのかということを経常の保育の中で時に悩み、カンファレンス等を生かしながら進めている。一方、小学校の授業形態は集団として共通の目的に向かって学級全体で取り組むために、授業規律も増え、じっくりかわられるような空間的条件・時間的条件の確保が難しい。また共通の目的や評価があるために、幼稚園のよ

うに自由度を高くするわけにはいかず、活動に制限をかけている。ただし幼稚園は個、小学校は学級全体と明確に分かれているわけではなく、それぞれの校種で個や全体に応じたかかわりはあるはずである。個に応じたかかわりや全体に応じたかかわりを互いに学び合うことによって、保育・授業形態の質の向上が期待される。

#### 参考文献

- 1) 善野八千子・前田洋一(2012)「幼小接続期におけるカリキュラムの開発Ⅱ」奈良文化女子短期大学紀要第42号, pp.55-66.
- 2) 山田有紀子・大伴潔(2010)「保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討:保幼5歳児担任・小1年生担任・保護者の意識からとらえる」東京学芸大学紀要, 第61号, pp.97-108.
- 3) 佐藤康富(2010)「幼小の接続期におけるカリキュラムに関する一考察」鎌倉女子大学紀要第17号, pp.113-120.
- 4) 横井紘子(2007)「幼小連携における「接続期」の創造と展開」お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要4, pp.45-52