

児童が小学校に接続させている幼稚園の学びを発揮できる授業の在り方 —架け橋期の縦断的調査を通して—

牧 峻晟 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：幼小接続、架け橋期

1. 問題の所在と研究目的

昨年度、講師をしている際に小学校 1 年生の児童の様子を見て、幼稚園では楽しそうに活動していた子どもたちが小学校ではなぜ学びに対して消極的になってしまうのか疑問に感じた。そこで筆者は、児童が幼稚園で培った良さを活かせる授業とは何かを明らかにしたいと考えた。

幼小接続に関する研究においては、近年教科単位での指導法やカリキュラム設計に関する提案が複数提出されている（船越ら、2010 など）。また、年長児と小 1 児童をそれぞれ継続的に観察し、学びの環境のつながりの重要性を指摘している研究も見受けられる（寺山、2023）。しかし、これらは特定の発達段階における教科の指導法や、カリキュラム開発を念頭に置いたものである。また同一の児童を対象にして架け橋期の学習の実態を詳細に記述した研究というものは、管見の限り見当たらない。そこで本研究では、児童が幼稚園の学びをどのように小学校に接続させているかを考察した上で、小学校に接続させている幼稚園の学びを発揮できる授業はどうあればよいのかを検討する。

2. 調査方法

2.1 プレ調査

A 幼稚園から B 小学校に 2022 年度に入学した 1 年生の児童 1 名（M 児）を継続的に参与観察した。なお M 児の抽出については、当時の幼稚園の担任、指導教員の複数の専門家の視点を踏まえ決定し、M 児および M 児の所属するクラスの学習の様子や活動をビデオ撮影・フィールドノートにまとめた。また、M 児が 2021 年度に所属していた A 幼稚園での保育の動画を分析した。

幼小での分析後、2023 年 2 月に『ずうっと、ずっと、大すきだよ』を用いて国語の実践を行った。その後授業中の M 児の様子から M 児の幼稚園での姿と小学校での姿の関係性を考察した。

2.2 本調査

（1）H 児の参与観察

児童 1 名（H 児）を A 幼稚園年長（2022 年度）、B 小学校の 1 年生（2023 年度）の 2 年間参与観察した。なお、H 児の抽出については当時の幼稚園の担任、指導教員の複数の専門家の視点を踏まえ決定した。H 児および H 児の所属するクラスの学習の様子や活動をビデオ

オ撮影・フィールドノーツにまとめた。その後授業記録やフィールドノーツを見返し、H 児が幼稚園の学びをどのように小学校に接続させているかを考察した。

（2）幼稚園の学びを発揮できる授業の構想・実践及び M 児への援用

参与観察後、H 児が幼稚園の学びをどのように小学校に接続させているかを考察したうえで、参与観察から捉えた H 児の行動原理から、H 児が幼稚園の学びを発揮できる授業を構想し、実践を行った。さらに実践後、授業記録を複数回見返した上で、見えてきた H 児の学びを考察し、M 児についても同様のことが言えるのかを考察した。

3. 『ぼく』の気持ちに寄り添いながら考えた M 児

M 児は、幼稚園での保育のコマづくりで、回転しているときに見えるコマの色を赤や青、銀のテープなどを組み合わせて、紫と薄い紫に見えるように細かく調整していた。他の子どもたちがすぐにコマを作ってコマ回しに夢中になっている中、M 児だけが工作スペースでコマの色を試行錯誤していた。

M 児が B 小学校に進学後、筆者は国語の実践を行った。教材は『ずうっと、ずっと、大すきだよ』を使用した。表 1 は実践での M 児の様子である。

表 1 M 児と K 児の会話（フィールドノーツより）

「どうして『ぼく』はねるまえに、エルフにいったことばが『ずうっと、だいすきだよ』なんだろう」の問いが立ったあと、M 児はすぐに後ろに K 児の方を向いた。
M 児：「ずうっと、ずっとと、ずうっとの違いは？」
K 児：「ずうっと、ずっとは死ぬまでっていう意味なのかな」
M 児：「死んでもっていう意味なんじゃない？」
K 児：「忘れないって意味かな」
K 児：「この世界が終わるまでって意味かな」
M 児・K 児「ずうっと、ずっと、ずっとずっと、ずうっと、ずっと…」
M 児：「死ぬまでか、死んでもか」
K 児：「ずうっと、ずっとはさ、たぶんだけど、この世界が終わるまでっていう意味」
M 児：「それはないなあ。（少し間をおいて）ああ、そうかもね」
M 児：「100 年経っても？自分が死んでも忘れないって意味かな、忘れないじゃなくて大すき」

実践の中で M 児は後ろの席の児童と「ずうっと」と「ずうっと、ずっと」の違いについて話しており、彼なりに助詞の違い等の細かい違いにまで着目して考えていた。その会話が終わると、自身の席に向き直り、ワークシートに記入したり消したりを何度も繰り返していた。このような姿は、幼稚園のコマづくりで「紫」と「薄い紫」の微妙な違いにまで着目していた彼の姿に繋がっているのではないかと考えた。

上記のことから M 児は幼稚園での学びを小学校に接続させている可能性があるかと、推察した。

4. 幼稚園での工作で発揮していた行動原理を絵本の続きを作る授業で発揮していた H 児

4.1 H 児の行動原理の把握

H 児は、自身の好きなもの・遊びにとことんのめり込み、驚異的な集中力・創造性を発揮する児童である。幼稚園の年長のときには、周囲の子どもたち、ときには教師からも「工

作なら H 児」と言われるほど一目置かれる存在となっていた。

しかし H 児が B 小学校に進学当初は、幼稚園での姿とは一転して、興味のない授業には参加する意思をほとんど見せなかった。英語の授業でクイズをしていたときには、廊下に飛び出し「クイズは嫌い、勉強だから」といった発言があった。また、音楽の授業では机に突っ伏し、我慢できずに廊下に飛び出し、元いた幼稚園の方を見て「幼稚園じゃないから小学校で遊びたくない」という発言をしていた。

反面、くらし領域での段ボールハウスづくりでは「工作なら H 児」と幼稚園で言われていたような姿を見せていた。「本を読めるところがほしい、宿題をする場所がほしい」という彼の願いの元、一人で黙々と作っていた。そのような H 児の姿に周囲の児童が興味を寄せ、自然と H 児の周りに数名の児童がいるような空間になっていた。

上記のように、H 児は自身の好きな手順で好きなように探究できるものにはとことん夢中になって活動する。このことから H 児の自身の好きな手順で好きなように探究できるものは幼稚園時代から慣れ親しんできた「遊び」に類するということができ、H 児には彼なりの「遊び」を行動原理としていることがわかる。

4.2 行動原理である「遊び」を接続させていた H 児

H 児の行動原理である「遊び」を授業でも発揮してほしいと願い、全 4 時間の国語の実践を行った。教材としてリリー（見取り図）作の『ももからうまれたおにたろう』という絵本を使用した。国語で単元を構想したのは、H 児が「遊び」を発揮しやすいものづくり（表現領域）以外の教科においても、H 児が行動原理とする「遊び」の要素を取り入れた授業を構想することで、ものづくりと同様に幼稚園の学びを発揮するのではないかと考えたからである。表 2 は全 4 時間の単元構想である。H 児が好きな手順で好きなように探究できるよう、物語の続きを考えオリジナルの絵本を作成する活動を取り入れて構想をした。実際の単元の流れは以下の表 2 のようになった。

表 2 全 4 時間の単元構想

第 1 時	絵本を読み、「お話の続き」を考える
第 2 時	「お話の続き」を書くポイントを考える
第 3 時	オリジナルの絵本を作る①
第 4 時	オリジナルの絵本を作る②、発表する

表 3 は H 児が小学校に進学した後に筆者が行った実践の第 3 時の H 児の様子である。また下線部は特に注目すべき H 児の様子である。

表 3 H 児の第 3 時での様子（フィールドノートより）

筆者は絵本を書くために必要なこと、書けない人はどうしたらいいかの問いかけをする。 H は手元のリースの飾りをいじりながら筆者の方を見ている。 絵日記形式のプリントが配られる。すぐに鉛筆を持ち、書き込んでいく。 <u>絵から書き込んでいく。</u> 前時書いたプリントを左に置き、見ながら書き進めている。 <u>周りの「私もう終わった。」の声にも反応せず、黙々と書き進める。</u> 参観者の院生が近寄って H と話す。H が気づいて H から話しかける。H が「 <u>新しいの書いてる。</u> 」と説明し、院生が「新しいの書いてるの。」と応答する。この一往復で終わり、H 児はまた書き始める。 H 児が周囲をキョロキョロ見回す。文を書き終えて絵に入る。 第 2 時のプリントを書いているプリントの上に置き、絵を手元で書き始める。

H 児は授業冒頭から、「絵本を作る」ことに意識を向けたことで絵から書き込むようになった。また、第 3 時まで書いた話の続きを絵本形式のプリントに書き写したことで、より絵本を作ることへの意欲が増したことがわかる。

H 児はその後の第 4 時で、食べ物の羅列をしていた I・H 児のもとに椅子を持っていき、同じ空間で絵本の続きを書いていた。授業後に提出された作品には、食べ物の羅列を真似した文章や、絵本の続きとしても違和感のない文章が記載されていた。

このように H 児は幼稚園で発揮していた「黙々と自身の納得のいくまでものづくりに取り組んでいる」という姿を本単元でも発揮していた。このことから H 児の行動原理である「遊び」の要素を授業構想に取り入れたことで、ものづくりと同様に幼稚園の学びを発揮することができていたということができるだろう。

5. 総合考察・課題

幼稚園から小学校まで同一の児童を継続的に観察することによって、児童が幼稚園時代に確立した彼らなりの「遊び」を行動原理として小学校に接続させていることが明らかになった。また H 児の実践で得られた結果を M 児の事例で改めて考察をしていくと、M 児の幼稚園でのコマ作りにおいて、紫と薄紫の違いに着目して作っていた姿と、小学校での「ずうっと、ずっと」と「ずうっと」の違いを「死んでも」と「死ぬまで」の言葉の違いに着目して考えていた姿は、M 児のこだわりを持って取り組むという M 児の行動原理で接続されているということができる。

よって、児童が小学校に接続させている幼稚園の学びが発揮される授業をつくるためには、教師が児童なりの行動原理である「遊び」を、日々の学校生活から見取り、授業に反映させることが重要であると考えることができる。しかし、「遊び」を行動原理としている子どもたちは多種多様である。さらに幼稚園や保育園での姿を知らない小学校教師がどうやって縦断的に子供たちの姿を見取っていくかという課題も残っている。今後も子どもたちが幼稚園時代の学びを発揮できる授業を追究していきたい。

主 な 文 献

寺山陽子(2023)「幼児教育の視点からみる幼児期の経験と小学校の学びのつながり : 5 歳児・1 年生の生活・学び環境と子どもの姿の観察を通して」京都教育大学『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号, pp. 49-58。

船越俊介他(2010)「幼稚園における「数量・形」と小学校での「算数」の学びをつなげる幼小連携カリキュラムの開発に関する予備的研究」甲南女子大学『甲南女子大学研究紀要人間科学編』第 46 号, pp. 83-94。

的場正美・柴田好章編(2013)『授業研究と授業と創造』 溪水社, pp. 59-75。