

学びの連続性 ―幼小の相互理解のために―

はじめに

「連携」とは、「同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力し合って物事を行うこと」である。教育の目的が「子どもの育ち」や「学び」を促進し、子ども達の成長を支援することであるとしたら、幼児教育に関わる者、小学校以上の学校教育に関わる者が「連携」を取り合うことは理の当然である。もちろん、子どもをめぐる連携は、年齢の「縦のつながり」のみに限定されるはずはなく、「家庭や地域との連携」という「横のつながり」も同時に問われるべきである。しかしながら、本稿の課題は、真の「幼小連携」の在り方を探ることである。具体的には、子どもの連続的な学びや育ちの姿をどのように捉えればよいのかの提案、その連続性を確保するために連携が必要であることの理由、さらには、学びのみとり方と連携の手だてを具体的に示すこと、である。

私たちは、子どもというものを「連続的に」学び、育ち、成長する者であると捉えることがまずもって重要である。「自分の目の前にいる、子どもの今の姿」のみにとらわれて、「これまで」と「これから」、さらには「子どもが抱える多様性（場によって見せる姿が異なること）」を忘れがちになる教育活動の日常を、私たちは見直さなければならない。また、子どもを「学び」の主体者として形成することが軽んぜられた保育や学習指導（例えば、闇雲な暗記の強制や一方的な知識の注入）が、そもそも「教育」の考え方からして論理矛盾であり、ナンセンスなものである、という認識に立つことが肝要である。

学びのIn・About・For

「In・About・For」は、もともと「環境教育」の分野で用いられている言葉である。これまで私は、この言葉を幼児期から児童期における「子どもの連続的な学びの姿」を語るものとして提案してきた。すなわち、幼児期から小学校低・中・高学年の「学び・育ち」のうち、「それぞれの時期において大切にしなければならない課題」を相対的に示したのである。幼小の連携が年長幼児と新入児童の間の連続性の確保のみにとどまらないことは「連携」の意味からも明らかである。幼児教育と小学校教育との相互理解のために、この「学び・育ちの姿」の確認は重要である。図1を見ながら、以下の解説を読んでもらいたい。

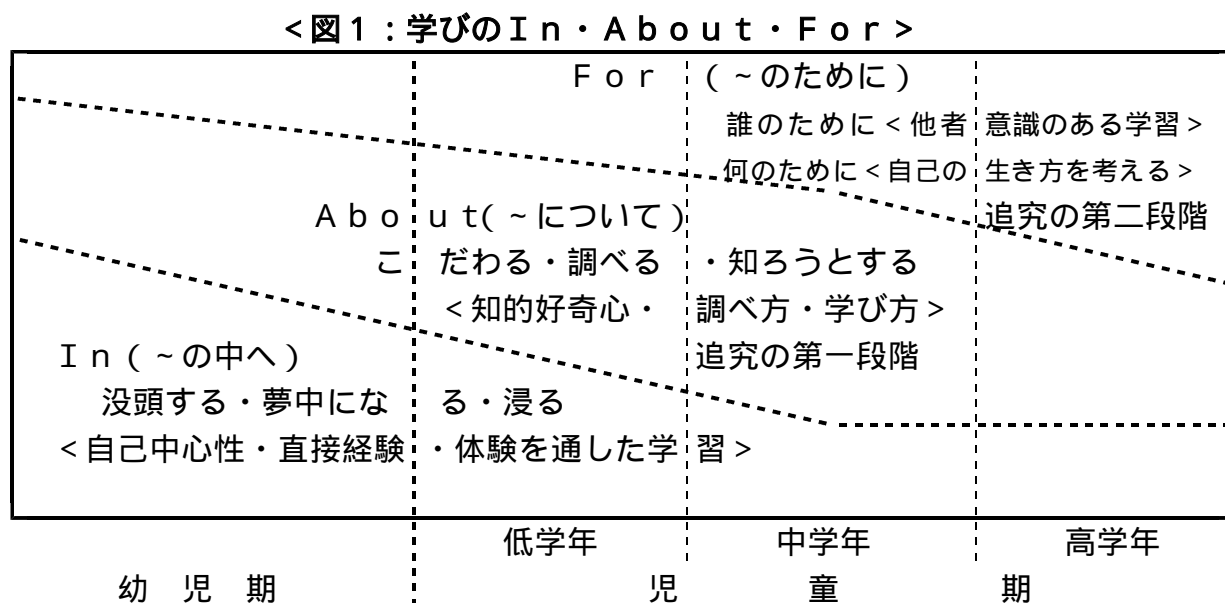
ア・In：もともとの意味は「～の中へ（で）」を表す英語である。これは、活動の中へ「没頭」することの大切さを象徴している。とりわけ幼児や小学校低学年児童は対象に関わり、対象のうちに浸ることによって「生きている充実感」をもつことが最も大事である。それが彼らの「生きる自信」となり「自立への基礎」へとつながる。

イ・About：意味は「～について」である。ある課題についてこだわる、知る、調べることの大切さを象徴している。小学校中学年以上の子どもたちにとっては、課題につい

て知的好奇心をもち、かつ課題へのアプローチの仕方（つまりは「学び方」）を身に付けることが最も大事である。しかし、これはまだ「**追究**」の**第一段階**である。

ウ・F o r：意味は「～のために」である。その意味は二つあり、（人[誰]）のために、と（何）のために、である。優れた現場実践を参観した経験からすれば、小学生も高学年になれば、自分の課題追究が誰の役に立つのか、またそれが自分にとってどういう意味があるのか（何のために追究しているのか）を考えることができるようになる。つまり自分自身の「生き方」について考えることにつながる学びができるのである。これは、単に「知りたいから知る・おもしろそうだから調べる」を越えた「**追究**」の**第二段階**と言えるものである。そこでの「学び」は社会的な意味をもつからである。

ここで指摘しておきたいことは、A b o u tやF o rの学びも、I nの学びがあって初めて真の「追究的な」学びになる、という事実である。すなわち、子どもは、活動に没頭し、自分のもつ諸感覚と身体をフルに用いることによって、課題の発見が可能になり、解決への意欲もわいてくる。今求められているのは「感性と身体性の復権」である。さらに言えば、この基礎を作るのが幼児期から低学年期における「体験」なのである。



で見た「学び」や「育ち」の連続性を前提にすれば、幼小間の連携は必然的であると思われる。しかし、実際にはその必要性が必ずしも十分に認識されていないのではないだろうか。そこで、次に、なぜ連携が必要なのかについての具体的な考察へと話を進めよう。

1 幼保-小連携の実態—教員間の意識のズレ

平成一二年夏、新潟県上越市内の幼稚園・保育所および小学校の全教員（六七八名）に対してアンケート調査が行われた。幼小連携に関する意識と実態を知るためである。非常

に興味深い結果が現れた。幼・保・小教員が育てたいと願う「子ども像」が微妙に異なっていたのである。幼児教育教員は「主体性のある子ども」、具体的には「遊びや活動においてリーダーシップを発揮できる子ども」を育てようと考えていたのに対し、小学校教員の多くは「従順」で「しつけの行き届いた子ども」を期待していた。結論的に言えば、幼児教育教員が卒園幼児を、自信を持って小学校に送り出しているのに対して、小学校教員は新入児童に対して「消極的」な評価しか与えていなかった。これが、教員間の「意識のズレ」である。小学校教師は、「教育は小学校一年生から始まる」と勘違いしているようである。新入児童を「単に幼稚な子ども」にしてしまっている。そこには、子どもの「学びの履歴」という発想が抜け落ちている。これでは、子どもの「先行経験」を踏まえた継続的な指導などには思い至らないであろう。

2 幼小連携の必要性

私は、次の三点において幼小の連携は必要である、と考えている。

「発達の連続性に基づく子ども理解」からの必要：先程述べた「学びの履歴」を含んだ子ども理解の必要がある。例えば、小学校では、子どもたちは言葉による自己表現の力が飛躍的に増大する。それは国語の学習が始まったからできるのではない。幼稚園・保育所での「先行経験」があつてのことである。子どもの「これまで」を知ること、教師の子ども理解と力量はグレードアップする。

「子どもの学び方の発達への理解」の必要：幼児は、身近で具体的なものについてよく学び、課題はほとんど自分の興味・関心から出てきたものである。幼児期の学び方を基礎にしながら、少しずつ抽象的な思考力や課題を受けとめる力が芽生えてくるのが低学年である。このあとの「学び」の推移は既に述べた通りである。要は、子どもの学び方の発達をわきまえた上で、教師は学習を組み立てる必要がある。これは、教師が子どもの「これから」の姿を見通す上で必要である。

「学校生活への適応」からの必要：遊び中心の幼児教育から教科学習中心の小学校教育への移行は、子どもにとって期待と不安の入り交じった微妙なもの（これが「段差」の実態である）であろう。小学校教員は、子どもの「不安」部分を軽減するためにも、先行経験としての幼児の園生活の実態を知る必要があり、また、幼児教育教員の「受容的な」子どもとの接し方を知り、小学校教員は入学直後の指導に生かすこともできる。そうすることで、新入児童の小学校へのスムーズな適応が実現できるのである。

遊びから学びへ

私は、平成一三年度、上越教育大学附属小学校一年一組に継続的に入り、子どもたちの活動を観察・記録した。幼小の滑らかなカリキュラムづくり研究のために、である。その中で、例えば砂場遊びの場面において、私が実際に「みとる」ことのできた子どもたちの姿は次のようなものであった。

「砂や水の感触を味わう姿、感触を言葉に表す姿、感触への共感を求める姿、それぞれの思いをお互いに言葉で表し、自他の思いを比較する姿、砂団子や型抜き・川作り・滝作り

をする姿、砂を使った『ごっこ遊び』、互いに影響を及ぼし合って諸活動を仲間と共に進めている姿、活動終了後学習シートに絵や文章で思いを表現している姿」等。

一方、丸野俊一によれば、遊びが子どもの内面にもたらす「体験世界」と育つことが見込める力とは次のようなものである。それらは、「遊びによってもたらされるであろう力」についての一般論である。

「ア．諸感覚を通じた感性や感動を育む体験、イ．具体的なモノの操作を通じたモノの概念形成および道具の発見・製作体験、ウ．現実と虚構の往来を通してもたらされる想像力を育む体験、エ．問題状況への挑戦の結果としての成功や失敗体験（この体験は、認知面での問題解決能力および気力・忍耐力などの精神面での問題解決能力をもたらす可能性を含む。）オ．感情的なやりとりを通じた喜怒哀楽やいたわりの精神を育む体験、カ．約束ごとやルール・規範にかかわるやりとりから社会性や自主性を育む体験」等。

両者を比べてみると、私が「みとった」実際の子どもたちの姿の中に、一般論として育つことが見込める力を見いだすことができる。例えば、「砂団子作りから滝作り」の活動は、砂や水の性質を知り（モノの概念形成）さらにスコップやホースの正しい使い方を知って（道具の発見）初めて可能となる。「ごっこ遊び」は、イマジネーションの世界を広げ創造力を育む契機であろうし、「仲間と共に進める活動」は自主性や社会性を育む契機となるであろう。

このように、遊びの中で子どもたちがどのような「学び」を育んでいるのかを明らかにし、それを保護者や地域に向かって説明する必要があると私は考えている。それは、幼児教育の世界では「放任」とはき換えられやすい「自由遊び」の重要性を説くことになる。一方、小学校教育では、「活動あって学びなし」という生活科や総合的な学習への批判に応えるものとなろう。さらに言えば、このことは、「遊び」と「学び」の関係、ひいては「学びの連続性」を子どもの具体的な姿から語るという幼小連携の本質的な課題に応えることにもなるのである。

おわりに—いくつかの提案

最後に、具体的な連携の手だてを提案したい。

ア．校務（職務）分掌へ「連携担当」をはっきりと位置づける。イ．「研修会」を合同開催する。特に、保育参観と授業参観による研修をを年複数回開催することが望ましい。とにかく、「情報」を共有することが重要である。お互いの理解を深めるためには同じ「土俵」に立つことが前提となるからである。（年度末の「情報交換会」が唯一の研修機会では不十分である。）

ウ．生活科を「幼小連携を強く意識した教科」として捉え直す。

例えば、入学当初には「遊び单元」をふんだんに取り入れることで、子どもにとっての「段差」を低くすることに努める。「人とのかわり」に関する单元の中に幼稚園・保育所との「交流」を取り入れる。もちろん、中・高学年の「総合」の時間の中で児童と幼児と交流する機会を作ることにも有意義である。そこでは、必然的に教師間の交流も生まれる。

また、先進的な取り組みに学べば、次のような手だてもある。

エ．幼・小の保護者にアンケートを実施し、それぞれの保護者・教師の「子ども理解」を

共通にした上で、共通の「教育目標」を設定し、指導に当たる（千葉県八街市^{やちまた}の場合）。
オ・幼小併設校の利点を生かし、教育目標を共有し、行事の共同開催や研修の共同開催などを行う（山形県羽黒町立第二小学校・泉幼稚園の場合）

結論として、「子ども理解」の共有を基盤とし、教育目標を共有することで、カリキュラムの連続性が生み出され、子どもの「学びの連続性」が確保・促進される、と言える。

参考文献

拙著『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』（日本文教出版 2003）

上越教育大学

幼児教育講座助教授

木 村 吉 彦

