東京未来大学研究紀要　2010年　第3号　pp.57-65

幼稚園における幼児の言葉の育ちを小学校教育へとつなげるための課題
―なめらかな接続をめざして―

福﨑淳子・高梨珪子

Problems of the Linkage of the Children's Language Ability between Kindergartens and Elementary Schools : For the Smooth Articulation

Junko Fukuzaki and Keiko Takanashi

要約

幼小連携に関する多くの先行研究の中から、本共同研究を進めていくために踏まえておきたいことがらに触れている2つの大学附属幼稚園・小学校の研究をとりあげ、その研究意義を考察し、事例をもとに、幼稚園での言葉の育ちを小学校教育へと円滑につなげていくための課題について考察した。その結果、教育課程そのものに手を入れての追究は、幼稚園教育と小学校教育における指導の在り方についての共通理解が深められなければ、実現していくには大きな壁があり、この壁こそが、幼稚園における言葉の育ちを小学校教育へとつなげるための大きな課題となっていることが認識された。指導の在り方についての共通理解を深めるための方法のひとつとして、同一教材を用いての指導計画にそった実践の試みが、幼稚園・小学校における連携においての教材となるよう、その指導計画案を提起していくことが必要なのではないかと考察された。

キーワード

幼稚園教育、小学校教育、連携、言葉の育ち、共通理解

1. はじめに

2008年に告示された幼稚園教育要領において、「指導計画及び教育課程に係わる教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項」の中で「特に留意する事項」として、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」(1)という具体的な提案が掲げられている。

連携の重要性が特別な留意事項としてあげられる意味は、本来子どもの発達の筋道にしたがって、自然な形で幼稚園教育から小学校教育へとつなげられるべきことがらが、現実には難しい課題となって、それぞれの教育現場になげかけられている現実があるからといえよう。

しかし、2008年の告示以前から、幼稚園教育と小学校教育との連携の必要性は論じられており、それにかかわる研究や実践が様々なところでとりあげられて、研究が進められていることも確かなことである。現に、多くの市町村において幼小連携に関する組織がつくられたり、幼稚園と小学校間での幼児・児童の行事参加や交流がなされたり、教職員による互いの情報交換が行われたりしている状況は確かに認められている。だが、その研究も実践も、終結することができない問題の多さと常に交錯しながら進められてきているという現実も否定できない。それだけに、「特別に留意する事項」のなかに新たに付け加えられた幼小連携の内容には、大きな課題があるといえよう。

本共同研究では、幼小連携における問題を見つめ、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るための糸口として、保育内容と教育内容の双方の根幹となる「言葉の育ち」に着目し、学びの接続のための連続したカリキュラムの構築をめざしている。本稿では、その一端として、多くの先行研究の中から、特に、本共同研究を進めていく上で重視していることがらである「子どもの育ちや学びの連続性に視点をあてた連携教育の在り方」に触れている研究をとりあげ、その研究意義を考察し、事例をもとに、幼稚園での言葉の育ちを小学校教育へと円滑につなげ

ていくための課題について考察することをねらいとする。

2. 幼小連携に関する研究の動向

本共同研究を進めていく上で踏まえておきたいことがらに触れている幼小連携に関する研究として、お茶の水女子大学および愛媛大学教育学部の2つの附属学校園で行われた研究についてとりあげることにする。

(1) 9年間を見通した教育の構築を考える

2002年度から3年間、文部科学省の研究開発校指定を受けて「幼稚園と小学校の連携を重視した教育」の研究に取り組んできたお茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校が、「関わりあって学ぶ」学びのモデルを提言した[(2)]。そしてその中でまず、幼小共通に、「望ましい子どもの姿」を、「人やもの・事象と関わって　よりよい自分を求め　ともに生きる子ども」[(3)]とし、それを具現化していくための9年間の教育課程の編成を行った。つまり、9年間を見通すという取り組みが進められたことになる。

幼小の連携が論じられるとき、ややもすると、幼稚園の出口である年長児と小学校の入り口である1年生の関係だけがとりあげられ、そこに生じる段差の問題のみがクローズアップされがちだが、3年間の幼稚園生活と、6年間の小学校生活とが連続した9年間の教育の期間であると考えたとき、9年間を見通した教育課程の編成は当然のことであるといえる。しかし、学校種が変わることにより、別々に教育課程が編成され、相互理解のない状況のまま、その狭間で子どもたちは、不必要な段差に戸惑っているといえる。そこを乗り越えるための幼小連携は、実は、幼稚園教育と小学校教育の間で、長い間論じられてきていながら、なかなか新たな方向が見いだせないでいる課題である。1幼稚園から1小学校へと子どもたちが進むわけではなく、多くの保育機関から、複数の小学校に分散して入学していくという現状が、幼小の間には多く存在するため、余計にその間を埋めた教育課程の編成は困難な状況にある。

そこに、問題提起されたのが、このお茶の水女子大学附属の学校園での研究であるといえる。

この研究では、3歳から5歳9月までを「幼稚園」、5歳10月から小学校1年生7月までを「接続期」、小学校1年生9月から6年生3月までを「小学校」とした。この中の接続期については、「人との関係や周囲の環境が大きく変化することに伴い、子どもたちの戸惑い・不安・期待などを、教師が丁寧に受けとめ支えながら、教師や友達との豊かなかかわりを基盤に、主体的に学ぶ姿勢をはぐくむ時期」[(4)]とした。そしてこの後、幼稚園→接続期→小学校という筋道に立って教育課程の編成が行われている。さらにこの教育課程の編成に当たっては、幼稚園の時期を、「からだ・もの・ことば・ともだち」という4つの保育分野で構成した。以後、接続期、小学校期へ、この「からだ・もの・ことば・ともだち」がベースとなっていき、特に小学校期では「教科」ではなく「学習分野」という設定をしている。このように接続期を設定し、さらにそこだけで幼小の連携を論ずるのではなく、9年間を見通した教育課程の編成をすることで、子どもの育ちを連続してみていくという教育の体系ができているといえる。

本共同研究でも重視し、追究してきていることのひとつに、幼稚園の最後と小学校1年生の初めだけが連携の対象ではないということがある。「幼稚園が学校教育の始まりである」と言われながら、教育は小学校からスタートしているというとらえ方が多い現実の中にあって、幼稚園教育が学校教育の中に位置づくこと、さらにそこから小学校への接続が円滑に進んで、9年間の教育が一貫していくことは、子どもの育ちの基盤として確立が必要なことである。

お茶の水女子大学附属校園では、この研究の後に、中学校まで含めた12年間の教育課程開発に臨み、「協同して学びを生み出す子どもを育てる－幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラム研究開発－」[5]を行っている。

(2)「言葉」にかかわって、幼小の指導を考える

愛媛大学教育学部附属幼稚園・附属小学校・附属中学校では、2006年から4カ年計画の研究で、「〈人間力〉を育てる幼・小・中連携教育の探究－カリキュラムの開発と指導の工夫を中心に－」[6]という研究に取り組んだ。この中で、この附属学校園では、「〈人間力〉を育てる」ということのために、幼稚園の保育における子どもたちの「経験」と、小・中学校の教育における「各教科等」との関係性を追究しながら、教育活動全般にわたる、より有効なカリキュラム開発を手がけた。

その中に、「言葉とかかわり、言葉でかかわり合う力の育成」をというテーマで取り組んだグループがある。ここで「言葉とかかわる力」とは、「様々な対象とのかかわり合いの道具としての言葉を学ぶ力」「言葉そのものに興味や関心をもって、主体的・意欲的に学び、言葉に関する知識や技能を身に付けていく力」、また、「言葉でかかわり合う力」とは「自分を取り巻く事物・事象・他者、内なる自分自身といった様々な対象とかかわり合う際に、言葉を適切に活用する力」[7]と示されている。そして、3歳～5歳をⅠ期、小学校1年～2年をⅡ期、3～4年をⅢ期、5年～中学校3年をⅣ期とし、その期ごとに「対言・対事関係の力」「対他関係の力」「対自関係の力」という視点から、発達に応じた目標を設定した[8]。

これらの蓄積により、幼・小・中に一貫する言葉の学びの見通しをもち、以下、この附属学校園では、実践の中で検証・評価を進めてきている。もちろん、幼稚園教育の「領域『言葉』」が、小学校以上の「国語科」に、一対一対応で直結するものではないが、言葉そのものを中心にした領域と教科で、その接続するべき意味や内容を明確にするべく取り組まれたこの研究には学ぶことが多い。

(3) 幼稚園と小学校の交流や連携の様々

「多くの先行研究」と前述したように、幼小の連携に関する先行研究は実に多い。しかしその多くが、行事を通じての子ども間の交流・情報交換や参観などの教職員間の交流・連携のための地域における組織づくりやその組織が中心になって行う事業の実施などが主で、なかなか教育課程にまで深めた取り組みにはなっていかない。もちろん、子ども間の交流も、教職員間の交流も重要であり、それらの取り組みが根底にあって初めて教育課程の追究にまで至れるのであることは間違いない。林浩子が、幼小の子ども間交流の中で、明らかな変容を見せたA君の事例を通して、「ケアしケアされることを通して学び合うという、新しい学びづくりが～（中略）～幼小連携から浮かび上がるもう一つの意味であり、現代の教育が抱えるキーワードとなるのではないか」[9]と述べているように、積極的に取り組まれた交流活動等には、それぞれ大きな成果が残されているといえる。

しかし、そもそもしっかりとした歴史と形をもっている「幼稚園教育」「小学校教育」という枠組みを、開いてまでその内容の接続を考え、新たなものを見出さねばならないという、教育課程そのものに手を入れての追究は、まだその必然性が見えにくい現状だと考えられる。

だが一方、子どもの発達の筋道を考えたなら、具体的、現実的に、しかも幼稚園・小学校の教育の現場の在りように見合った教育課程の在り方を生み出していくことは急務であると考える。そのことの土台は、学校教育のスタートである幼稚園教育の中に、すでに芽生えているといえる。

3. 幼稚園教育における言葉の育ち

2008年に告示された幼稚園教育要領における領域「言葉」において新たに加えられた指導のポイントは、「他者の話をよく聞き、伝え合いができるようにすること」と「思考のための言葉を培うこと」との2つである。特に前者は、「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること」(10)として、「内容の取り扱い」の中に示されている。

子どもが多くの言葉を身につけ、自分の思いを言葉で伝えることができるようになることも大切なことであるが、それだけではなく、「伝え合い」ができるようにすることを重視している。伝え合いとは、一方的な伝達ではなく、互いに受け止め合い、響き合うことのできる言葉のやりとりが成立している必要があるだろう。やまだようこは「コミュニケーションとは、共通のものをつくり出す営み」(11)と述べているが、伝え合うとは、まさに共通の世界を感じ取ってこそ成立しうるものであり、そこには共通のものをつくり出す営みとしてのコミュニケーションの意味が含まれるであろう。幼稚園生活の中でみられる事例を通して、共通の世界を感じ取る言葉の伝え合いについて考えてみたい。

(1) 伝えたい子どもの思いを受け止めること

次の事例は、幼稚園の登園後における自由な遊びのときに記録された、3歳児男児と保育者との会話である。(幼稚園3歳児入園の3歳児クラスにおける5月はじめ)

＜事例1：ネズミーランドにいってきた＞

C： ネズミーランドにいってきた。パパとママと、おばあちゃんと

T： わー　ディズニーランドに行って来たの。いいなあ

C： あのね、ミッキーとあくしゅした。て、おおきいよ

T： どれくらいかな

C： こんくらい

T： そう、おおきいね、先生のこの手とどっちが大きい？

C： うんとね。ミッキー　だってね　こんなにおおきいんだから（身体いっぱいに両腕をひろげながら）

T： そうか、先生も握手したかったな

C： いいよ、もいっかいいくって、ママ、いってた

T： そう、先生も連れてってほしいな

C： ママにいっといてあげる　あのね　ふーせんももらった

（C：3歳児　T：保育者）

休み明けの幼稚園ではよく聞かれる「～に行って来たよ」という子どもの報告である。

3歳児のCは、「ネズミーランド」と言っている。それを受けて保育者は、「ディズニーランドに行って来たの」と返している。Cのネズミーランドは、正しい発音にはなっていないが、ディズニーランドに行って来たという思いは保育者に伝わっている。その思いを保育者が受け止めることで、Cの「ミッキーとあくしゅした」という具体的な体験の楽しさが引き出され、さらに、手の大きさ比べへと話が発展していったといえよう。

子どもが楽しかった体験を話し、そのことを受け止めてもらうことが、子どもの言葉の育ちにおいて重要なことになる。もし、「ネズミーランド」の音を正しい「ディズニー」という音にこだわり、「ディズニーランド」と訂正させ、言い直させる指導を行ったなら、Cの楽しかった体験は「行って来た」というその時点で途絶えてしまい、その先の子どもの体験は引き出されることはないであろう。

「幼児は、～中略～言葉を交わす喜びを味わい、自分の話したことが伝わったときの嬉しさや相手の話を聞いて分かる喜びを通して、もっと話したいと思うようになる」(12)と幼稚園教育要領解説において述べられているように、自分の話したことが伝わった喜びによって、体験した思いがさらに引き出されていくのである。また「幼児は幼稚園生活を楽しいと感じられるようになると、自分の気持ちや思いを自然に教師や友達に言葉や表情などで伝えるようになり、友達との生活の中で自分の思いを言葉にする楽しさを感じ始める。そして、教師や友達が話を聞いてくれることによって、言葉でのやり取りの楽しさを感じるようになる」(13)とも述べられているように、まず、話したくなる気持ちを育てることが、幼稚園教育における言葉の育ちの指導で大切にされていることである。

事例1には、伝えたことを受け止めてもらうことによってディズニーランドの楽しさが膨らみ、伝える側と伝えられた側の双方でその楽しさを共有する世界が生み出されている。

また、Cの「ネズミーランド」という表現は、ミッキーというネズミのキャラクターの印象が重ね合わされて生み出された言葉であるとも考えられる。ミッキーやミニーというネズミがたくさんいるディズニーランドは、Cにとってまさに「ネズミーランド」であったのだろう。名前の音としては誤りであるが、ミッキーという名前をもつネズミと握手した体験は、Cにとっては大きな喜びであったはずである。その喜びが「ネズミーランド」という言葉になって、子どもの内側から生み出されたものであると考えることもできよう。

「一般的な日本語のために必要な音を出せるようになる時期は5歳半前後」(14)といわれている。「ディ」という発音が3歳児にとっては難しく、ネズミの印象と共に発しやすい音として「ネズミーランド」が生まれたとも考えられる。

阿部明子は「いちいちとがめだてて、子どもの言葉を口にすることへの不必要な緊張を与えることは禁物ですが、2から3歳の段階では大人が口もとを見せながら正しい発音を言うように心がけることが大切」(15)と述べているように、ネズミーランドの誤りを訂正させるよりも、話したい思いを大切に育てることの方が、この時期の言葉の育ちを支える意味においては大切なことなのではないかと考える。その意味で、事例1の保育者が、子どもの「ネズミーランド」を訂正するのではなく、「ディズニーランド」と正しい音で自らが答えながら、子どもの伝えたい思いを受け止めているこの言葉のやりとりは、言葉の育ちを支える上で大切な意味があると考える。

(2) 体験から生み出される言葉と新たな遊び

次の事例は、幼稚園の登園後における自由な遊びのときに観察された、4歳児の遊びである。(4歳児入園の4歳児クラスにおける9月末)

＜事例2：あ、おおきなかぶだ＞

段ボール箱に長い紐をつけて、引っ張る電車ごっこの遊びが、4歳児クラスの保育室で数人の子どもたちによって行われている。

A男は、空の段ボール箱についた長い紐を引っ張りながら、駆け足で保育室の中から廊下にやってくる。保育室の出入り口にいたT1（園長）が「早いね」というと、「急行でーす」と言ってターンし、保育室に戻る。保育室の隅には、段ボールで囲まれた駅がある。そこに、B男が引っ張ってきた段ボールの電車（以下電車とする）が置かれ、「ここは車庫です」と近くにいたT2（担任）に伝える。B男は電車を一旦車庫にしまうが直ぐに電車を取りだし、「発車しまーす、だれか乗りますか」と呼びかけて、走り出す。C子がB男に「乗せて」というが、B男の電車はそのまま走り出す。もう一度B男の電車が車庫に止まると、今度はC子に「乗っていいよ」と言っ

て、C子を電車に乗せる。今までよりも紐を強く引っ張りながら電車を動かす。

A男は、今度は「特急、特急」といいながら保育室のまん中を駆け抜けていく。D男も、「新幹線だー」と言って段ボールに本を入れて、走っていく。保育室の中央につくられた大型積木の駅に、D男が「到着」と言って止まったとき、T2が「乗りたいな」と言う。D男の「いいよ」という返答に、T2が「ご本が入ってるね」と問いかけると、D男は、少し間をおいてから「電車で読む本だよ」と答える。「そうか、電車の中で読むご本なのか」と言って、T2がD男の電車に乗り込み、本を膝の上に置く。

D男が紐を引っ張るが電車はびくともしない。T2が前に進ませようと、段ボールの中で少しお尻を動かし、D男は両手で紐を引っ張っているがなかなか前には進まない。T2が「重いね、だれか手伝ってくれるかな」と周りに声をかけると同時に、A男がD男の電車を一緒に引っ張りはじめる。しかし、動かない。D男とA男が「ヨイショ」といって紐を引っ張っていると、B男もA男の後ろに加わり引っ張りながら、「あ、おおきなかぶだ」と叫ぶ。その声に、E子とF子も加わり、かけ声は、いつの間にか「ウントコショ、ドッコイショ」に変わっている。そして、電車が動き始め、一同大喜び。「動いた、動いた」の歓声があがる。

この段ボール箱による電車ごっこは、この日はじめて子どもたちの中で行われた遊びである。担任が、段ボールに紐を付けて並べて置いていたものを、子どもたちが電車として遊びはじめたのである。

電車ごっこは、保育者の「早いね」という声かけから、「急行」が生まれ、駆ける早さの違いによって、特急や新幹線も生まれている。空の段ボールに入れた本は、電車の中では本を読むことができるという日常的な体験が重ね合わされて、子ども自身の言葉で説明されている。さらに、「乗せて」というかかわりの中から、電車の重さを体験している。友だちを乗せても紐を強く引っ張って動かすことができたのに、保育者を乗せると重くて動かない。その重さを体験しながら、ひとり、ふたりと加わることで、動かそうと試みる。その状態は、日ごろ保育者から読んでもらっている「おおきなかぶ」の絵本と重ね合わされ、「おおきなかぶ」で繰り返される「ウントコショ、ドッコイショ」という音が保育室に響き渡る。みんなで引っ張ることによって引き抜くことのできた「おおきなかぶ」のお話しを、子どもたちは、電車ごっこの中に取り込み、「おおきなかぶ」の世界を共有しながら、電車ごっこの遊びが発展している。

（3）幼稚園教育における言葉の指導の視点

幼稚園教育では、「教師は、幼児が言葉で伝えたくなるような経験を重ね、その経験したことや考えたことを自分になりに話すこと、また友達や教師の話を聞くことなどを通じ、言葉を使って表現する意欲や、相手の言葉を聞こうとする態度を育てることが大切である。また、幼児のものの見方や考え方も、そのような言葉によって伝え合う中で確かなものになっていく」[16]と、幼稚園教育要領解説において説明されているように、話す意欲や伝える喜びの感性を育むことが、幼稚園教育の言葉における指導（援助）において求められている。それは、高杉自子が「子ども自身の活動のなかから生きた『ことば』を育てたい」[17]と指摘しているように、道具的な記号としての言語体系を身につけるのではなく、相手との心のつながりの中で言葉が生み出されていくような、生きた言葉の育ちを大切にしていることでもあろう。

電車ごっこの中で交わされている言葉をみると、保育者がはじめに投げかけた言葉（「早いね」）をもとに、速く走る電車として、急行・特急・新幹線と

いう言葉が、子ども側から生み出されている。その言葉が生み出された背景には、急行電車、特急電車、新幹線に乗った子ども自身の体験や、ホームで通過する電車を見た体験があり、その体験が重ね合わされることによって子どもの口から生まれた言葉といえる。段ボールの中に入れた本についても、そのことを問われることによって、自分の体験をもとに子ども自身がその意味づけをしている。返答に少し間がおかれたのは、子どもが考えている証しでもあろう。そして、そこには、電車の中で本を読む姿を見ている経験や、電車に乗ったときに子ども自身が絵本を開いて見た体験からあるからこそ、「電車の中で読む本だよ」という考えが生まれたのだと推測される。

経験したこと、考えたことが自分の言葉として伝えられ、それが受け止められていくことで、電車ごっこの遊びがさらに膨らみ、楽しいものになっていくと同時に、言葉を使って表現する意欲も育まれていくのである。

また、他者とのかかわりの中で交わされる「乗せて」「いいよ」という言葉のやりとりを通して、一緒に遊ぶ楽しさとともに、新たな「重さ」の体験もしている。そこでは、保育者を乗せた重い電車を動かすためには、みんなの力が必要になるという気づきがあり、その気づきは、日ごろ親しんでいる絵本の「おおきなかぶ」の内容と重ね合わされていく。そして、絵本の中で交わされていた「ウントコショ、ドッコイショ」というかけ声が、現実化された子ども自身の体験の中で具現化されている。このような遊びの体験の中で、話す意欲や伝える喜びの感性が深められることによって、子どもの言葉が育まれていく。そのような言葉の育ちを大切にしているのが幼稚園教育なのである。

ここに、教科のなかで指導していく小学校教育と幼稚園教育との大きな違いがあるといえる。この違いを互いに理解せずしては、円滑な接続には至らないであろう。

4. おわりに

先に示した2つの先行研究は、幼稚園から小学校・中学校という一貫した教育組織（附属学校園）のなかで進められている連携であり、互いの教育の在り方を理解し合う意識も高く、幼稚園教育が学校教育の中に位置づくための協議が進められつつある。その意味で理想的な在り方への示唆がある。しかし、多くの幼稚園や小学校は別組織の中で模索が続き、互いの行事参加や保育参観・授業参観を通した情報交換にとどまらざるをえない状況にある。教育課程そのものに手を入れての追究は、幼稚園教育と小学校教育における指導の在り方についての共通理解が深められなければ、実現するには、あまりにも壁が大きい。この壁こそが、幼稚園における言葉の育ちを小学校教育へとつなげるための大きな課題となっているのではないだろうか。円滑な接続のためには、互いの教育の在り方への共通理解が求められる。そのために必要となるのが、幼稚園教育での体験が土台となった小学校教育の指導体制であり、意見交換にとどまらない合同研究としての連携である。

幼稚園教育について、子どもの登園から降園までの保育の中で、どの部分が指導になっているのかという問いが、小学校側より寄せられることも少なくない。登園してからの自由な遊びは、子ども自身が好きなように自由に遊んでいるのであるから、それは指導ではないという解釈さえなされることがある。しかし、先に示した2つの事例は、ともに自由な遊びの中で見られたことであるが、ともに言葉の育ちと深く結びついており、言葉の育ちを支えている保育の内容なのである。この理解が、共通理解として深められることこそが、円滑な接続への重要な

課題ではないかと考える。

「幼児は、教師や友達と一緒に行動したりやりとりしたりすることを通して、次第に日常生活に必要な言葉が分かるようになっていく。また、幼児が絵本を見たり、物語を聞いたりして楽しみ、そこで想像上の世界や未知の世界に出会い、様々な思いを巡らし、その思いなどを教師や友達と共有することが大切である。このような経験は、言葉に対する感覚を養い、状況に応じた適切な言葉の表現を使うことができるようになる上でも重要である」(18)と説明されているように、幼稚園教育における言葉の指導は、子ども自身が自らの力で、自分の体験したことや考えたことを伝えていけるように導くことである。そのことをしっかり受け止めることで、子ども自身が他者の話しに耳をかたむけるようになり、言葉の育ちが深められていくのである。

先の事例2において、電車ごっこに取り込まれた「おおきなかぶ」は、小学校1年生の「国語科」の教材にもなっている。幼稚園教育の中で育まれる「おおきなかぶ」には、「ウントコショ、ドッコイショ」というかけ声の音を楽しみながら、力をあわせる共同の心が育まれている。この感性の育みが、言葉の育ちと重ね合わされながら生きた言葉として子どもたちの中に息づいていくことを幼稚園教育では願っている。したがって、このような言葉の育みが生かされて、小学校教育の教科による「大きなかぶ」の指導がなされることが必要になるであろう。

しかし、現実にその理解のもとに小学校教育が行われているととらえることは、多くの小学校教育の場において難しい状況にある。その意味で、先行研究で取り上げたお茶の水女子大学と愛媛大学教育学部の附属学校園で取り組んでいるカリキュラム開発は、学びを見通しての教育課程の在り方に取り組んでいる連携の基盤であり、重要な示唆があるといえる。だが、附属という一貫した組織を超えてのカリキュラムの構築こそが、終結することのできない問題を乗り越えるための課題なのではないかと考える。

そのための糸口として、幼稚園教育でも取り扱われ、小学校教育においても用いられている同一教材、たとえば、事例2で取り上げられた「おおきなかぶ」によるカリキュラムの構築(「おおきなかぶ」から「大きなかぶ」へ）は、共通理解への提言となるのではないかと考える。先行研究で示したような国立大学附属学校園という一貫した組織の中で検討されつつある教育課程における接続の意義が、その一貫した組織を超えて普及していくことに、幼小連携のひとつの意味があるのではないかと考えている。その意味から、同一教材を用いての指導計画にそった実践の試みが、幼稚園・小学校における連携においての教材となるよう、その指導計画案を提起していくことが必要ではないかと考える。

注

(1) 文部科学省「幼稚園教育要領」平成20年告示、フレーベル館、2008年、15頁。

(2) お茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校・児童教育研究会「関わりあって学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発　第3年次」2004年、7－9頁。

(3) 同上、7頁。

(4) 同上、11頁。

(5) お茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会「協同して学びを生み出す子どもを育てる－幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラム研究開発－」2006年。

(6) 愛媛大学教育学部附属幼稚園・附属小学校・附属中学校では、2006年から4カ年計画の研究

で、「〈人間力〉を育てる幼・小・中連携教育の探究－カリキュラムの開発と指導の工夫を中心に－」 2009年。

(7) 同上、28頁。

(8) 同上、29頁。

(9) 林浩子「幼小の交流活動から見えてくるもの－幼小連携におけるもう一つの意味－」「保育学研究」第45巻第2号、日本保育学会、2007年、94頁。

(10) 文部科学省「幼稚園教育要領」平成20年告示、フレーベル館、2008年、11頁。

(11) やまだようこ「身のことばとしての指さし」秦野悦子・やまだようこ編『コミュニケーションという謎』ミネルヴァ書房、1998年、3頁。

(12) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、151頁。

(13) 同上、152頁。

(14) 阿部明子「未熟さと子どもらしさ」阿部明子・小川清実・戸田雅美編『保育内容　言葉の探究』相川書房、2005年、37頁。

(15) 同上、37頁。

(16) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、138頁。

(17) 高杉自子「保育の基本と領域『言葉』」高杉自子・柴崎正行・戸田雅美編『保育内容「言葉」』ミネルヴァ書房、2005年、10頁。

(18) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館、2008年、139頁。

参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター「幼児期から児童期への教育」2005年。
- 社団法人全国幼児教育研究協会編「幼小接続の課題と展望　学びと発達の連続性」チャイルド本社、2006年。
- 鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園「研究紀要第37集　幼小連携の教育課程開発」2003年。
- 文部科学省・厚生労働省「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」2009年。
- 文部科学省教育課程課・幼児教育課「初等教育資料　平成20年度版　幼稚園教育年鑑」2008年。

本稿は、平成20年度・21年度学内共同研究の成果の一部をまとめたものである。

執筆分担

福﨑淳子　1. 3. 4.

高梨珪子　2.