

幼児教育と生活科教育の特徴と相違： 幼小連携に向けて

岸野 麻衣・無藤 隆

1. はじめに

近年、学校種間の接続の問題が様々に議論され、幼稚園から小学校、小学校から中学校、中学校から高校、高校から大学と、それぞれの段階で連携・一貫教育が進められつつある。特に幼稚園から小学校への移行においては、入学したての小学校1年生が学校生活に適応できず、騒いだり歩き回ったりして静かに座っていることができない、集団活動ができないといった「小1プロブレム」も指摘されている。こうした問題への対策の一つとしても、幼児教育と小学校教育の連携の必要性は以前から述べられているが、中高一貫や小中一貫に比べて必ずしも進んでいるとはいえない。例えば、連携として行っていることが幼稚園と小学校で単発的に交流を行うというレベルであったり、小学校の教育を幼稚園のように行う、あるいは幼稚園に小学校での教育内容を取り入れて早期教育を行うといったことを幼小連携として考えるという誤解が生じていたり、本質的な結びつきが十分に実現されているとはいえない。

真に幼小連携を進めていく上では、その試みを通して、幼児教育と小学校教育が相互の保育・授業の理念と方法に理解を進め、幼児教育の成果を小学校教育に生かし、また小学校への展望を持って幼児教育のカリキュラムを見直す必要がある。その際に、幼児教育から生活科という流れが幼小の間で最も距離の近いところであり、そこでのつながりと発展を通して、幼児教育と小学校教育のよりよい関係を作りだしていくことができると考えられる。生活科は、小学校低学年での諸教科をつなぐと同時に、小学校3年生以上の「総合的な学習の時間」へとつないでいく意味でも鍵となるといえる。実際、幼小連携における生活科の役割

について、小学校の教師に質問紙調査を行った結果、就学前の“遊び中心”の教育から狭義の学力形成を旨とする小学校教育への接続をスムーズにさせる上で、生活科が重要なパイプ役と捉えられていることが明らかにされている(藤田, 2006)。

そこで本論文では、幼児教育と生活科教育それぞれの特徴と相違を概説し、それらを踏まえて、幼小連携に関する先行研究や実践例の概観を行い、適切に連携していく上での課題を考察することを目的とする。

2. 幼児教育と生活科教育の特徴

幼児教育における遊びと、小学校における生活科や総合的な学習の時間は、具体的な活動や体験を通して学ぶという点で共通している。それぞれの段階によってどのような形で子どもの学びが促されているのだろうか。

2-1. 幼児教育の特徴

幼児教育の特徴は、家庭での狭い世界から出て初めて集団生活を過ごす幼児が、教師や友達との活動の中で、生活体験に根ざした形で様々なことを学び、社会性を身につけていけるよう援助していくことであるといえる。

そこでは、遊びを通した学びが大きな意味を持っている。幼児は遊びにおいて心身全体を働かせて主体的に周囲の環境に関わり、気づき、発見、充実感、挫折感、葛藤などの体験をしており、様々な体験が相互に関連し合って総合的に発達していくため、遊ぶことそのものの中に総合的な学びが含まれている(松本, 2004)。幼児教育が目指しているのは、幼児が一つ一つの活動を単に効率よく進められるようになることではなく、遊びを中

心とした生活の中で、幼児がみずから周囲に働きかけてその幼児なりに試行錯誤を繰り返し、自分なりに考えながら周囲の環境のもつ様々な意味や関わり方を発見していくことであり、それが幼児期における学びである（青井，2004）。

学びの方向性として、大きく3つのことが挙げられる。第1は自己の発達であり、自己発揮や自己主張を育てると同時に、自己抑制を促すことである。幼児期の自己の発達は、まずその目を外に向けてやりたいことを見出し、多くの事柄に関わっていく積極性から、自己発揮や自己主張につながっていく。一方その過程で、感情に振り回されていてはかえってやりたいこともできないことや、目の前のことに引きつけられているだけではやりたいことが形にできないことに気づき、自己を拡大するだけでは実は思うことを実現できないことに次第に気づいていく（無藤，2001）。また藤崎（1994）は、子どもが遊びを通して、自己の特徴を認識したり、社会的スキル、役割取得、社会的情報処理を学んだりしていき、仲間に受け容れられることがコンピテンス（物理的・人的環境への働きかけから得たフィードバックによって自分が有能であると捉えること）にもつながることを示している。

第2は、協同性の育ちである。幼児が友達を意識し、友達の存在を感じるようになることは協同性の始まりであり、やがて幼児は協同で遊びを展開するようになる。一緒に遊ぶ相手がいることは幼児の探究心を高め、創意工夫の努力を継続させ、新しい発想を生み出す。それと同時に、幼児同士が互いに影響しあいながら様々なことを学ぶことで協同の仕方が身に付けられ、人間関係が深まっていく（国立教育政策研究所，2005）。

第3は、知的な発達である。子どもの知性は具体的な活動の中で子どもが興味を持つ事柄を行うところで引き出され、動き出す（無藤，2003）。例えば積木を重ねて、どうやって建物を作ろうか、どこを玄関にするか、出入り口を板で坂にしてみたら面白そうだな等々、工夫していくことにより、

目当てを持ち、その実現に向けて試していくこと、試した結果を見てやり直してみることを学んでいく。またごっこ遊びでは、人々が昔からしてきたことや今の世の中で通常の生活であることを、初歩的な形として親しみ、馴染んでおくことで、その後の人生での発達や学習が可能になっていく。幼児期の教育が小学校以降の教育の基盤であるというのは、特定の教科にとって先行して有利になるというより、教科に入る前の広い基盤を形成することが大切なのである（無藤，2001）。

このように様々な面で子どもが学んでいくことは小学校教育にもつながっていくといえる。幼稚園教育要領においても、小学校教育との連携は「保育所・幼稚園では、体験的な活動から健康な身体や道徳性の芽生えを培うとともに、幼児期の特性としての自発性、意欲、態度、物事に対する興味・関心、自分の考えや感じを表現する力等といった小学校以降における学習の基礎・基本につながる発達の基盤となるものをしっかり育てること」と述べられている。

そこでは学びを支える保育者の存在が非常に重要となる。遊びを豊かにするための援助の方向性として、松本（2004）は大きく分けて次の4つを挙げている。第1に幼児と保育者との信頼関係を深めていく方向での援助、第2に多様な環境と出会う機会を保障する方向での援助、第3に幼児が心を動かし、対象により深く関わっていく方向での援助、第4に人とのかかわりが広がり深まるような方向での援助である。こうした援助が多面的に行われてこそ、子どもは遊びの中で様々なことを学んでいくことができるといえる。

2-2. 生活科教育の特徴

生活科教育の特徴は、具体的な活動や体験を通して、子どもの自発性や能動性を生かし、子どもが生活者として環境に働きかけて総合的に問題解決に取り組むよう指導していくことであるといえる。

生活科の教科目標について、高浦・佐々井

(2001)は、①具体的な活動や体験を通すこと、②自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつこと、③自分自身や自分の生活について考えること、④生活上必要な習慣や技能を身に付けること、という4つの視点を挙げている。これらを押さえることによって、自立への基礎を養うという究極的な目標を達成することを目指すのである。第1の「具体的な活動や体験」は、工場見学や栽培、実験のように教科学習の一部分として行うのではなく、生活科では全体を貫くものとして位置づけられている。児童が身体全体を使い、五感を総動員して直接学習対象にかかわることが望まれ、こうした活動の中で関心や意欲を喚起し、豊かな体験を通して自立への基礎を養うことが目指されている。第2の「身近な人々、社会及び自然とのかかわり」では、客観的な認識や理解よりも、生活者としてどのようにかかわるかが重視される。例えば「アサガオ」についての客観的な知識の蓄積よりも、「アサガオ」への関心を強く持ち、栽培に関連する様々な配慮や栽培の過程における友達とのかかわりが重視され、それらが好奇心や探究心などの知的な気づきを生んでいくとされている。第3の「自分自身や自分の生活」では、社会や自然にかかわる過程で児童が自分のよさに気づいて自分を肯定し、健康でたくましい自己を形成することが目指されている。自分自身の気づきとして、例えば「集団生活になじみ、集団の中の自分のあり方に気づくこと」「自分の成長に気づくこと」が挙げられている。第4の「生活上必要な習慣や技能」は、これらの活動の中で機会を捉えて、健康や安全にかかわること、集団生活におけるきまりにかかわること、言葉づかいや身体の振る舞いといった礼儀作法にかかわることなどの生活上必要な習慣や、手や身体、様々な道具を使うことなどの生活上必要な技能を指導していくことが求められるとされている。活動の中でこのような4つが指導される中で、興味や関心のある学習活動に自ら進んで取り組み、自分の思いや願いを適切な方法で表現できるという「学習

上の自立」、基本的生活習慣や生活技能を身につけ、周囲と適切にかかわり、自らよりよい生活を作り出していくことができるという「生活上の自立」、自分のよさや可能性に気づき、意欲や自信をもつことによって自分自身のあり方をいっそう強化していくことができるという「精神上的の自立」が図られていくというのである。

実際の活動においては「場所への愛着」と「生態学的気づき」が鍵となる(無藤・山田, 1994)。子どもは興味を持つとその対象に能動的に関わることができるというように、情動と入り混じった形で認識活動を行うのであり、特定の場所に愛着を抱くことを通して、より深い関わりが可能となる。そのため繰り返し出かけたり遊んだり、そこで生活することで、能動的に対象に関わり、楽しい思いや手ごたえのある体験をすることが必要になるというのだ。また愛着は場所に対する気づきを得る過程でもあり、その場所にどのような物や人があるのか、それはどのような見かけをしており、何をしているのかといったことの気づきは、理解や認識の萌芽になるという。場所への愛着を促し、そこで気づきを可能にするには表現活動が必要であり、表現活動を通して気づきが対象化・言語化されたものにも変わっていくとされている。村上(1999)もまた、生活科においては、自分から進んで物事にかかわり、楽しんだり感動したりしながら熱中して粘り強く活動に取り組むという「生活への関心・意欲・態度」、知的な認識の芽が活動中に生じる言葉にならない気づきとして様々な感じられる「身近な環境や自分についての気づき」、活動を形に表してそれを見直しながら、困難にぶつかっても工夫しながら活動に取り組んでいくという「生活や活動についての思考・表現」といったことに向けて教師が指導を行っていくと述べている。

このように生活科においては生活や活動の中で子どもが様々な学んでいくことが目指されており、教師の指導のあり方も従来の教科とは大きく異なる。従来と異なる学力観が求められ、目標の置き

方や指導のあり方を変え、教師が「支援者」として子どもの側から出発し、個に応じて関わっていくことが要求されるのである（高浦・佐々井，2001）。例えば従来の社会科や理科の場合、低学年段階であっても、まず目標がきちんとあり、その目標を達成するために教材が必要という構造になっていた。それに対して生活科では「遊び」が学習として取り入れられ、活動や体験をすること自体に意味があると見なされる。この構造を谷川（1991）は「目標優先主義」から「活動優先主義」への変化として記述している。また授業技術においても、従来の授業では「発問」中心に授業が流れ、「指示・助言」「板書」「指名」「机間巡視」という技術で授業を進めていくのに対して、生活科では発問は子どもの思考に刺激を与え、変容させることを目的としており、一斉学習より個別学習が求められるケースが多くなる（谷川，1991）。

生活科の実践は教師自身にとっても専門性を向上させる機会として大きな意味を持つといえる。岸野・無藤（2006）は生活科の導入時に実践に携わった教師にインタビュー調査を行い、結婚や出産等の個人的要因や学校の異動や他の教師との関わり、校内研究といった社会的要因の重なる中で、生活科に取り組んだ教師が、教師主導から子ども主導への教育観の変化、安定した教育観の確立、仕事のやりがいや創造性の探求による教師としての自己の確立を遂げたことを示している。教師が子どもの目線に立って子どもの学ぶ過程を理解すると共に、授業のあり方を探求していく中で教師自身も学んでいくことは、教師の専門性の深化にもつながるものであるといえる。

3. 幼児教育と生活科教育の相違

ここまで幼児教育と生活科教育の特徴を述べてきたが、両者に共通するのは、子どもの主体性や能動性を重視することや、活動や体験の中で学びを育てることであるといえる。しかし幼児期から小学校段階にかけては、様々な発達的变化が生じてくる。例えば子どもの遊びについて、藤崎

（1994）は、保育現場において年少児はまず遊び出すようになることが課題であり、保育者との関わりから徐々に仲間とのふれあいに発展していき、ある共通した知識を持った子ども同士であれば長時間にわたって活発に遊びを繰り返すようになるという。そして年長児になるにつれてお互いのイメージを主張してイメージのズレを調整してごっこ遊びを展開できるようになり、やがて小学校低学年では、幼児期に比べて集団遊びでは仲間の規模が大きくなると共に、男女の遊びの違いもはっきりしてくるという。こうした子どもの発達による相違が生じてくると同時に、教育環境にも相違が存在し、そのこと自体にも意味があるといえる。例えば幼児期の教育と小学校教育との間には、入学という具体的な機会を境にした、成長における通過儀礼的な形式による段差も必要であり、幼稚園と小学校が互いに独自の教育機関として、それぞれが完結した教育として認識し、両者がその教育の目的を理解し合い、尊重することが必要である（小田，2004）。幼児教育と生活科教育の相違として、ここでは大きく分けて3つのことを挙げたい。

第1は活動の枠組みの違いである。幼稚園では始業のベルも教科の枠組みとしての時間割や時間数も決まっておらず、偶発的、自然発生的な遊びが中心であり、遊ぶこと自体を目的とした「目的としての遊び」が行われる。それに対して小学校の生活科では、「遊び」が行われていても、子どもは微妙にある種の枠組みを感知するものであり、教育実践過程である一定の経験を獲得させることを目指して計画的、組織的に設計された「手段としての遊び」が行われているといえる（小田，2004）。

第2は学習の展開の違いである。生活科は、直接体験として身近な生活の事象を教育化していく点や遊びの本質である偶発的な要素が重要な点では幼児教育と同様な面が多くあるが、生活科はあくまでも教科として位置づけられており、生活科を通して既成の各教科を見直し、さらに充実した

教科として児童の主体的な学習が展開されることも望まれており、あくまでも系統的、体系性を重視した学習が求められている（小田，2004）。一見同じように見える遊びや学習であっても、子どもたちが幼児教育で積み重ねてきた体験を生活科でさらに広げ深めるような学習にする必要がある（布谷，1999）。生活科では、単に身の回りものにかかわるだけでなく、そこでの気づきを発展させ、子どもの目当てを遠くに想定できるようにしながら、計画し、実行しながら工夫する力を育成することが必要であり、幼児教育と小学校3年生以降の総合的な学習をもつなぐことが期待される（無藤，2006）。生活科の範囲ではまず出会いがあり、幅の広い、ゆったりとした経験を味わう中、一緒に活動を通して多面的な気づきが生まれることが重要であり、その経験をもとに総合的な学習では組織的な追究に向かっていくのである（無藤，2000）。

第3は教師の関わり方の違いである。幼児教育においては、保育者は直接子どもに対して働きかけるのではなく、幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、子どもが興味を持って環境にかかわり主体的な活動が確保されるように、環境に教育的価値を含ませて構成していき、子どもは自発的な活動から生まれる遊びにおいて、様々な態度や能力を総合的に身に付けていく。それに対して小学校の生活科では、まず教育のねらいがあって子どもに活動させるという方向で授業が進められるのだという（浅見，2001）。また黒崎（2001）は、課題を解決する場面で多少の困難が生じても、自らの目的が明確であれば途中であきらめてしまうことは少ないため、生活科の活動は課題の設定までの過程が最も重要であるという。そこでは教師は学習材との出会いの活動を大切に、KJ法やウェビングの手法を取り入れて丁寧に具体的な課題を設定していき、その後は道具の使い方や発表の仕方など活動を支えるための学習スキルを中心に支援していくプロセスを示している。

4. 幼小連携の課題

ここまで、幼児教育と生活科教育の特徴と相違を述べてきた。これらを踏まえると、幼児教育と生活科教育の相違は両者が相反するものとしての相違ではなく、幼児教育で子どもが学んできた学習の芽生えを、生活科を中心とした小学校教育の中で伸ばし、生かしていくことによる相違であるといえる。では具体的にどのような取り組みが効果的に行われているのか、本項では幼小連携を進めてきた実践事例を挙げて考察していきたい。

4-1. 子ども同士の交流：互いの学びを豊かにするものとして

幼小連携として行われることが多いのは、幼稚園と小学校の交流学习や合同学習である。それが単発的な交流に終わらず、幼児教育と小学校教育それぞれに効果的に活かされるにはどのようなことが必要なのか、ここでは3つの学校の実践を挙げて考えたい。

まず東京都中央区立有馬幼稚園・小学校では、連携をデザインする上で、「互惠性」「継続性」「名づけあう関係性」「物語り性」という4つを原則にしたという（秋田・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校，2002）。まず「互惠性」については、児童と幼児が関わる時に、発表する立場—聞く立場、教える立場—教えられる立場、世話する者—世話される者、という向き合いの関係に終わらずに、小学生が幼児の有能さに気づいたり幼児が小学生に教えたりということもできるよう、並んだり混ざり合ったり多様な関係が生じる形で活動や環境を工夫して実践をデザインしている。学校同士の関係においても同様であり、急に思いついて交流を申し込むのではなく、年間の計画を事前に立てて、お互いに有効になる形で交流したという。また「継続性」は、1回だけ交流するのではなく継続していくことである。それにより初めは一方向でしか見えなかった関係から多様な関係が生まれたり、意図的に教師側が準備したものだけでなく自然発生的な交流も生まれていった。「名づけ合

う関係性」は、名札をつけたり、かかわる子どもをペアにすることである。匿名ではなく独自の関係が作られ、他者と親密な関係を作り出すことに結びついた。最後に「物語り性」は、子どもや出来事についての見方を完結的、固定的にせず、現実の生き生きした姿から多様な見方や解釈をすることである。実践が次に何を生み出していくのかという展開過程を教師たちが捉えながら次の活動をデザインしていくことに結びついていた。

2つ目に、富山大学人間発達科学部附属幼稚園・小学校においては、交流学习や合同学習は単に校種間の格差を感じずに進学できるようにすることが目的なのではなく、一人一人の学びが増大することこそが重要であるとして、幼稚園・小学校教員・大学教員のチームティーチングによる、小2生活科と年長児「遊び」の合同学習（8回にわたる単元「つくってあそぼう シャボンだま」）の実践における子どもの動きを手がかりに、望ましい交流のあり方を考察している（松本・廣田・松浦，2005）。特に、校種の枠を超えた集団の特性を生かして、「生き方」について考えるというねらいが取り上げられている。実践においては、それぞれの子どもが様々な大きさや形のシャボンだまを作ろうと試みる過程で、幼児と児童が交流しあい、互いの共通点や相違点を感じ取り、関わり方を考えたり、幼児同士・児童同士で励ましあったり考えたりすることが見られたことが示されている。

3つ目に、三重大学教育学部附属幼稚園・小学校においては、「きなこ作り」などをめぐるイベント中心な取り組みから、幼小クラス間の恒常的な交流へ展開してきたことが報告されている（河崎・権部・浅田・藤本・井本・吉田，2005）。そこでは、幼児にとっては同じ場を共有する中で自分たちの一歩前を力強く進む小学生の姿は憧れの対象として、「あんなことやってみよう」と挑戦心をかきたてられ、悪戦苦闘を始めることに繋がり、一方で小学生にとっては幼児を気遣ったり幼児の意表をつく反応に驚いたり発見したりする

ことに繋がったと考察されている。

後者2つの学校においても、有馬幼稚園・小学校の実践で指摘されている原則が働いていたと推察でき、幼小の交流は、このように互恵的・継続的に行われる中でお互いの学校の子どもにとって学びが豊かになるような形で活動を計画することが重要であるといえる。

4-2. 教師の交流：連携の基盤として

子ども同士の交流により互いに学びを深めていくには、教師同士の交流は欠かせないものである。教師の交流としては、校種間で保育や授業を観察しあうことや、共同で研修会・研究会を行うこと、交流や合同授業と一緒に計画することなどが挙げられる。こうした交流が必要なのは、幼稚園と小学校のそれぞれに固有の学校文化が明示的・暗黙的に存在するからである。

例えば山内（2005）は、幼小学校ができたとしたら職員会議やカリキュラム構成がどのように進められるかという思考実験を行い、幼稚園・小学校が固有に抱えている教育文化を捉えなおす必要性を4つの点から述べている。1つは、互いの文化に特有な言葉が日常的に使われており、こうしたジャーゴン（職業言語）が互いに通じなかったり、同じ言葉でも異なる意味で捉えてしまったりするという問題が考えられ、コミュニケーション不全に陥らないように共通理解を図る必要性が挙げられる。2つ目は、チャイムや机・椅子・教科書による一斉指導に対応した小学校の教育環境と、遊びを通じた活動中心の幼稚園の環境の違いが挙げられ、学習環境の再構成の必要性が挙げられる。3つ目は、幼小で単に情報や行事を共有することに留まらず、幼小の子どもの学びの連関に配慮した「学びのカリキュラム」を構想していく必要性が挙げられる。例えば「数が数えられる」ということが「計算」にどうつながっていくのかというようなことを考えていくことが必要となる。4つ目は、評価をめぐる対立であり、従来の小学校で評価の際に用いられてきた「できるーできない」

という知識・能力の獲得の観点ではなく、子どもの多様な学びを捉えていく必要があり、幼小で共に「何のための評価か」を明確にして、子どもの学びを具体的に整理していく必要があるといえる。

実際、小学校の教師であった藤井（1995）は、幼稚園を訪問して驚いたこととして、子どもの実態や学習環境、教師の関わりなどについて、いくつかの事柄を挙げている。例えば幼稚園ではお弁当の量が少ないことに改めて気づき、小学校に入学した当初給食を全部食べられずに困っている子どもをよく目にするのが当然だったことに改めて気づいたという。また、小学校の教師が子どもたちの前に立って一斉指導としての言葉かけをすることが多く見られるのに対し、幼稚園では一人一人の子どもやいくつかのグループで活動している子どもに教師が個々に言葉かけをしたり、仲間の一人として一緒にいかわたりしている様子が多く見られることを知ったという。さらに、5歳児ともなればかなりの部分を自分たちの手で行えるようになっていることにも気づくようになったという。例えば、小動物の世話、遊んだあとの片付け、気のあったグループでの活動、ルールのある遊び、意見の対立があったときの話し合いなどが可能だったというのだ。小学校に入学した当初は6年生のお世話係に遊んでもらったり掃除をしてもらったり、これまで身に付けてきた力を発揮することが少なくなってしまう傾向があり、小学校の教師は幼稚園で積み重ねられてきたことがたくさんあることに着目する必要があると指摘されている。特に生活科では、子どもの意欲を元に、子どもの側から活動が始まるのであり、教師があれこれ言わなくても案外しっかり物事を解決したり処理したりすることを踏まえて、子どもを信頼し、子どもに委ねる部分を増やしてもよいのではないかと提言されている。

このように、教師の交流は、校種間の学校文化を理解しあうことで対話が可能となったり、子どもの実態や学習環境についての具体的な気づきを得ることにつながるといえる。

4-3. 一貫したカリキュラム：幼児教育と生活科教育の特徴と相違を踏まえて

子どもの交流や教師の交流は、幼小にわたる子どもの学びの流れを共有しあうことにつながり、一貫したカリキュラムの作成に結びついていくだろう。その方法として、大きく分けて2つのやり方が挙げられる（無藤，2004）。一つは幼稚園の教育課程を上に伸ばしていくという発想である。幼稚園の3年間をいくつかの時期に分け、子どもの発達の流れを作っていく、それを上にもっていったらどうなるのかを考える。例えば友達と仲良く遊べる、自己の育ち、というのが1年生／2年生ではどうかと考えていく。もう一つのやり方は、小学校の教科を下に下ろしていくことである。教科に相当するものが幼児期にはどうなっているか、数、言葉、自然、人間関係等の芽生えと小学校の教科を繋いでみたらどうか考えるのである。これらの作業は、幼児教育を見直し、小学校低学年の教育方法を考え直していくことにつながるといえる。こうした作業に、前節までに述べてきた幼児教育と生活科教育の特徴と相違を合わせて考えると、次のような点からカリキュラムの作成が可能と思われる。

一つは、協同的学びを鍵にして幼稚園と小学校の学習活動をつないでいくことである。協同的学びとは、幼児期の年長の頃、子どものグループが一緒になってかなり先の目標を立てそれを実現するために努力するものであり、途中で様々な障壁にぶつかり、それを乗り越えるため様々な工夫することになる（無藤，2006）。小学校低学年での学習は、体験活動を元に、目標に向かって協力しながら努力し学ぶということが行われており、幼児期の協同的学びの発展で成り立つといえる。具体的には、東京都新宿区立四谷第三幼稚園・小学校では、5歳児後半を「接続期前期」、小学校1年生の4月から6月を「接続期後期」として、接続期前期には「協同的な活動」を通して得られる「協同的な学び」を、接続期後期には「生活科を核にした合科総合活動」を通して、幼小の滑らかな

接続や段差の解消を目指している。「協同的な活動」とは、「5歳児後半あたりにほぼ可能になってくる、グループや学級全体で互いに話し合いつつ目標を作りだし、それを目指して計画的に友達と協力して取り組む活動」である。そこでは、目指すべき目標とその過程が繰り返し相互に作り替えられて進むのであり、子どもの工夫が生まれ、子ども同士の対立と協力が生じて、それが目標に向けてのものであることが理解されていく。例えば「子ども会」などの行事の出し物を話し合っ計画を立て、「劇」に取り組むことになると、ストーリーに沿った言葉や衣装を作り、繰り返して遊びこむ中でさらに工夫していき、発表を通して達成感を共有しあう。そこでは、イメージの共有化、共通の体験、体験の繰り返し・工夫、達成感・成就感の共有が図られ、学びのプロセスを身につけ、教科につながる学びの芽生えが培われる。友達と協力して進めること、自分の考えを伝えたり相手の思いを聞くこと、それまでの積み重ねを生かして試したり工夫したりして思いを実現させることを学んでいく（新宿区立四谷第三幼稚園、2007）。一方小学校での「生活科を核にした合科総合活動」では、教師が題材を設定して教科ごとに時間の枠に区切って学習する授業形態は子どもの実態にそぐわないとして、一つ一つの学習事項をそれだけ取り出して扱うのではなく、例えば国語の「話す・聞く」の単元である「はる」と生活科の「はるさがし」算数の「なかまつくり」を総合的に行う。また学校探検の中で、静かに廊下を歩くことなどの学校のルールを知り、学校生活に慣れていくようにした。こうした活動によって、小学校生活への適応、学習への意欲、学習スタイルの獲得、友達との人間関係づくりをねらっていった（新宿区立四谷第三小学校、2007）。こうした活動は、幼児教育と生活科教育の間にある活動の枠組みの相違に沿った対応になっているといえる。

もう一つは、幼児教育での学びを教科学習の芽として活かし、展開していくことである。例えば河崎ら（2005）は、まず授業参観や研修会への参

加、研究授業・保育への協力などにより幼小相互に現状を知り合った後、年長児の1年間の活動内容を活動領域別にリスト化して、「遊び・学習にかかわる種類の活動・知識・技能」と分け、それぞれについて「活動内容と子どもの姿」「達成目標」「環境・指導方法」を記入していく中で幼稚園の教育課程を見直し、小学校教師にも配布して共有したと報告している。

また東京都中央区立有馬幼稚園・小学校では、幼稚園生活の中で培われた心情・意欲・態度が基盤となり、その上に小学校の教育が積み重ねられていくという道筋を描き、まず幼稚園と小学校とで一貫・連続した教育目標を設定している。さらに「くらし（幼児にとって実生活に密着した体験）」「社会（幼児にとって身近な地域やそこに暮らす人々とのかわり）」「文化（幼児があこがれを感じる専門家やアマチュアの表現活動や地域の伝統文化に触れる体験）」という観点から幼児期における教育内容を見直し、小学校の各学年の教育内容のどこにつながるのかを検討している（秋田・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校、2002）

さらに鳴門教育大学附属幼稚園では、幼稚園での遊びが生み出す教育的・人間的成果を国語・算数・理科という教科の言葉を使って説明することを試みている（佐々木・鳴門教育大学附属幼稚園、2004）。それにより小学校の教師との相互理解を促すことを考え、保育過程での様々な遊びのエピソードを「言葉を伝えたり共有したくなる体験や人との出会い（国語）」「絵や文字を使って自分の思いやイメージを表現したり伝えたりする（国語）」「ゲームをする中で数や量の面白さを知る（算数）」「空気や水の性質を利用した遊び（理科）」といった観点から分析し、考察している。

このように、それぞれの学校で、子どもの学びの流れを捉え直していくことが、幼児教育と生活科教育の相違として挙げていた学習の展開や教師の関わり方の相違を理解しあい、活かしあっていくことにも結びつくと考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校。
(2002). *幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例*. 東京：小学館.
- 青井倫子. (2004). 幼児期にふさわしい教育の方法. 小田 豊・青井倫子 (編著), *幼児教育の方法* (pp.1-20). 京都：北大路書房.
- 浅見 均. (2001). 幼稚園からの発信. 川村登喜子(編著), *子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携* (pp.41-72). 東京：学事出版.
- 藤井千恵子. (1995). 幼稚園教育との関連を考える. *せいかつか*, 2, 43-46.
- 藤崎真知代. (1994). 遊びをめぐる. *せいかつか*, 1, 86-91.
- 藤田静作. (2006). 就学前教育と小学校間の段差低減化及び交流, 連携に果たす生活科の役割：秋田県下の小学校を対象とした悉皆調査を基にして. *せいかつか&そうごう*, 13, 56-63.
- 河崎道夫・権部良子・浅田美知子・藤本 尚・井本賢治・吉田京子. (2005). 幼小連携接続問題の実践的研究報告その3：児童間交流を柱とした実践の成果と教育課程改訂の展望. *三重大学教育実践総合センター紀要*, 25, 9-16.
- 岸野麻衣・無藤 隆. (2006). 教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ. *発達心理学研究*, 17, 207-218.
- 国立教育政策研究所. (2005). *幼児期から児童期への教育*. 東京：ひかりのくに.
- 黒崎宏一. (2001). 小学校側からの連携を考える：生活科の事例を通して. 川村登喜子 (編著), *子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携* (pp.73-126). 東京：学事出版.
- 松本謙一・廣田仁美・松浦 悟. (2005). 「生き方」の自覚を促す幼・小合同学習：大学教員, 2校園教諭によるトライアングルT・Tを通して. *富山大学教育実践総合センター紀要*, 6, 69-82.
- 松本信吾. (2004). 遊びのなかの学びをはぐくむ保育. 小田 豊・青井倫子 (編著), *幼児教育の方法* (pp.41-58). 京都：北大路書房.
- 村上正道. (1999). *生活科から総合的な学習を考える*. 神戸：交友印刷.
- 無藤 隆. (2000). 生活科から総合的な学習へ. 無藤 隆(編著), 「生活科」発「総合的な学習」 (pp.6-13). 東京：東京書籍.
- 無藤 隆. (2001). 子どもの生活・遊び・学び. 無藤 隆 (編著), *幼児の心理と保育* (pp. 1-16). 京都：ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆. (2003). 学校教育の基盤づくりとしての幼稚園の課題. 無藤 隆・神長美津子 (編著), *幼稚園教育の新たな展開* (pp.46-54). 東京：ぎょうせい.
- 無藤 隆. (2004). 幼小連携について考えておくべきこと. *幼年教育研究年報*, 26, 1-9.
- 無藤 隆. (2006). 就学前教育と小学校教育との連携. *初等教育資料*, 805, 8-13.
- 無藤 隆・山田 誠. (1994). 場所への愛着を核とした生活科の授業. *せいかつか*, 1, 92-97.
- 布谷光俊. (1999). 幼児教育から生活科, 総合学習への課題：幼・小間での相互理解, 連携, 発展を考える. *せいかつか*, 6, 46-51.
- 小田 豊. (2004). 幼児期の教育と小学校教育の連関：小学校との接続・連携. 小田 豊・青井倫子 (編著), *幼児教育の方法* (pp. 93-99). 京都：北大路書房.
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園. (2004). *なめらかな幼小の連携教育：その実践とモデルカリキュラム*. 東京：チャイルド本社.
- 新宿区立四谷第三小学校. (2007). *幼児期から児童期への子どもの発達をとらえた, 学びの充実となめらかな接続：幼稚園, 小学校教育の連携を通して*. 平成 17・18 年度新宿区教育委員会研究発表校研究紀要.
- 新宿区立四谷第三幼稚園. (2007). *子どもの発達や学びの連続性をふまえた保育の充実：幼保*

小の連携を通して. 平成 17・18 年度新宿区教育委員会研究発表園研究紀要.

高浦勝義・佐々井利夫. (2001). *生活科の理論*. 名古屋：黎明書房.

谷川彰英. (1991). *生活科で授業が変わる*. 東京：明治図書.

山内紀幸. (2005). 幼児教育カリキュラムの課題と可能性：究極の幼小連携からの思考実験. *幼年教育研究年報*, 27, 31-36.