

年度初めにおける子どもとのかかわり方の幼小比較

—保育者及び小学校教師へのインタビューをもとに—

森田水加穂*・黒瀬悠巴*・前田 玄*・佐川早季子**

(*京都教育大学教育学研究科, **京都教育大学教育学部准教授)

Comparison of kindergarten and elementary school teachers' interactions with children
at the beginning of the school year

— An interview-based comparative analysis of kindergarten and elementary school teachers —

Mikaho MORITA, Yuha KUROSE, Gen MAEDA, Sakiko SAGAWA

抄 録: 本論文は移行期にあたる年度初めの時期の子どもとのかかわり方について、保育者・小学校教師へのインタビューを通して両者の共通点と相違点を明らかにすることを目的とした。調査の結果、共通点として①新しい環境に慣れるための援助、②子どもたち同士の関係性の把握、③保護者への支援が挙げられた。相違点として、①年度初めの“その子”の捉え方、②年度初めの“規律やルール”と“集団”の捉え方、③新しい環境に慣れるための援助の目的の違いが見られた。保育者は集団形成よりもまずは子ども個人の内面に注目していた一方で、小学校教師は望ましい集団形成に向けて子どもが困らないよう行動面で配慮していた。滑らかな移行のためには子どもに安心感が育まれるような内面への配慮が必要であり、小学校入学後の移行期における集団形成や規律について、その必要性や子どもにとっての必要感の観点から意見交流をすることの重要性が示唆された。

キーワード: 幼小比較, 移行期, 接続期, 年度初め, かかわり方

Key Word: comparative analysis of kindergarten and elementary school teachers, transition, conjunctive period, beginning of the school year, interactions

I. 問題と目的

小学校への入学は、幼児期から児童期への移行期にあたり、子どもにとって期待とともに不安も抱く時期である。最新の幼稚園教育要領及び保育所保育指針、小学校学習指導要領では、子どもの学びと発達の連続性をふまえ、幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続していく重要性を一層強調している（文部科学省，2018；厚生労働省，2018）。幼小接続については、幼小間で教育内容や生活環境の滑らかな接続をめざした研究や実践が数多く行われてきた（佐々木・鳴門教育大学附属幼稚園，2004；佐世保市教育委員会学校教育部幼児教育センター，2012；吉永ら，2013；浅野，2019）。幼小接続の取り組みが各地で積極的に進められているなか、強調されているのは保育者と小学校教師で教育や子どもへの見方・考え方を共有する交流及び対話の重要性である。しかし、交流の際に相互理解や対話に困難が生じ（野口ら，2007）、道半ばであるケースが多いという報告がある（加藤ら，2011）。

幼小間の相互理解や対話に困難が生じる背景には、制度的特質や文化的差異からくる考え方や視点の違いがあると言われる（藤江，2007）。そのため、先行研究では保育者・小学校教師¹の考え方や視点の違いに焦点を当てた研究が行われてきた。小林（2003）は幼稚園・保育所等から小学校への環境移行における順応を見る際、指導者間で子ども観や子どもの適応についての考えが異なることを留意する必要があると指摘している。野口

¹ 本研究では幼児教育における指導者のことを「保育者」、小学校教育における指導者を「小学校教師」と示す。なお、先行研究の引用箇所に関しては先行研究で使用されている表記で示している。

ら(2007)は、保育者及び小学校教師が実践を語る際に頻繁に用いる語の意味について比較・検討を行っている。その結果、全体的に幼稚園教師は子どもの主体性や自発性を重視し、内面や行動について教師側が読み取りを行い、共に活動を行っていく観点を持つ傾向がある一方、小学校教師は教師側の指導や方向付けを重視し、子どもを理解する際に直接的な対話を重視する観点を持っていることが明らかになっている。渡部ら(2004)は幼稚園・保育所と小学校における教職員とで子どもを見る視点に相違があることを明らかにし、小学校教師になく幼稚園教師が独自に持っている視点として「その子らしさ」があるとした。さらには、山田ら(2010)は幼保5歳児担任と小1担任にアンケート調査を行い、「就学前後の違いとして意識される事柄」として幼保5歳児担任の63%が「先生との関わり」を挙げたのに対して、小学1年担任は24%に留まったことを示した。以上のように、保育者と小学校教師間で同じ話題で話し合いをしても考え方や視点に違いがあることが示されている。

幼児教育施設と小学校での考え方の違いを踏まえて対話を重ねた過程を報告した研究(藤江,2007)では、「ねらい」という言葉の了解のされ方の違いに注目し、違いを認識した上で両者が対立するのではなく、「接続期カリキュラム」をつくるという共通の目的に向けて取り組みを重ね、新たなものをつくり出したことを報告している。そして、子どもが安心して環境移行を果たすためには、教師と子どもとのかかわりや教師の働きかけにおける配慮が必要であり、それを軸にカリキュラムを構成する必要があるという(酒井ら,2003)。幼小接続を議論するためには、両者の子どもとのかかわり方の異同を踏まえる必要があるといえる。そこで、本研究では移行期にあたる年度初めの時期における保育者・小学校教師と子どもとのかかわり方に着目し、両者の共通点と相違点を明らかにするための幼小比較を行う。

移行期について、横山ら(2012)は、家庭から幼稚園等への入園や幼稚園等から小学校への入学など、新たな環境への適応が迫られる段階であるとしている。また、稲田(2013)は、移行期とは「人生の各段階で、これまで体験していたものとは異なる新しい環境と出会い、そこに適応するまでの過渡期」であり、「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向づける期間」であるとともに、「子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期」だと述べている。幼児期においては、入園後の保育者のかかわりについて研究が進められ(黒岩ら,1994;大野,2009)、幼小接続の観点から就学前後の移行期の研究がなされている(横井,2007;一前,2011;一前,2016;菊池,2008)。一方で、家庭から幼稚園入園の移行、4歳児クラスから5歳児クラスへの移行など幼児教育施設内での移行期にも着目し、幼児期や児童期初期に経験する様々な移行期を広義の移行期であると捉え、保育者・小学校教師による子どもとのかかわり方を比較した研究はほぼ見られない。

移行期である年度初めは環境が大きく変わり、子どもたちにとって保育者・小学校教師の存在が重要になる。保育者・小学校教師のかかわり方には、両者の制度的特質や文化的差異が反映されていると予想されるが、子どもにとってそのかかわり方の違いは、幼児教育施設と小学校の違いとして受け止められ、移行に影響を与えるものと考えられる。幼小接続期の子どもとのかかわり方を両者が共に考えるためには、その違いを踏まえて意識的に子どもにとっての移行を再検討する必要がある。そこで、本研究では年度初めにおける子どもとのかかわり方について、幼小間でどのような異同があるのか、保育者・小学校教師へのインタビューを通して検討する。なお、本研究では「移行期」として大きな環境変化を伴う入園、入学を経験する年少及び小学1年の担任経験者を研究協力者とする。また、進級時は子どもにとって担任や保育室などの環境変化があり、保育者・小学校教師の配慮が必要になる時期と考えられる。就学直後の子どもの視点に立った時、これまで受けてきた保育者のかかわりとして思い出すのは、年長時のことだろう。幼小間のかかわり方の比較を行うためにも、入学直前の学年である年長の進級時にも着目して、年長の担任経験者も研究協力者として扱うことにする。

II. 方法

1. 研究協力者

幼稚園年少(3歳児クラス)、年長(5歳児クラス)を担当した経験を持つ保育者と、小学1年を担当した経験

を持つ小学校教師に対して、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。それぞれ該当学年を数年以上担任したことがある経験者を選んだ。研究協力者の概要を表1に示す。

表1 インタビュー調査の研究協力者一覧

担任経験学年	年少担任	年長担任	小学1年担任	小学1年担任
性別	女性	男性	男性	女性
担任経験年数	14年 (うち年少担任7年)	13年 (うち年長担任9年:異年齢クラス担任2年含む)	8年 (うち小学1年担任4年)	7年 (うち小学1年担任2年)

2. 手続き

インタビューの手続きは、以下のとおりである。表1の研究協力者に対して、筆頭著者が2名（保育者1名、小学校教師1名）に、共著者1が保育者1名に、共著者2が小学校教師1名にインタビューを行った。新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、2名に対してはオンラインでの面接を行った。インタビュー調査は一人30分程度とし、インタビュー内容は録音した。

質問項目は「保育者・小学校教師としての経験年数及び該当学年の担任の経験年数」「該当学年を担任した際の年度初め（4・5月）におけるねらいと配慮していた点」の2点である。回答が抽象的な内容だった場合、相手の状況を見ながら具体的な意図や思いなどを聞くようにした。なお、対象者が著者らの予想に縛られず、日頃考えていることやそれらの重要度を発言内容や発言の量から抽出できるという考えから、質問項目はあえて少なく設定した。

分析の手続きは、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に行った。録音した音声データは全て文字化した。得られた文字資料は18263文字であり、400字詰め原稿用紙46枚分になった。意味の区切り毎に切片に分け、各切片の表す意味を抽象化した言葉にし、それを小ラベルとした。そして、小ラベル同士の意味が近いものを同じ大ラベルとしてまとめた。なお、著者の恣意性が含まれないよう、あくまで各切片から言えることを小ラベル名に表すように心がけた。また、大ラベルにまとめる際は小ラベルの意味のまとまりとして齟齬がないか、時にはインタビュー原文に立ち返り、何度も確認しながら整理を行った。その上で、大ラベルと小ラベルという形で生成した概念間の関係に基づき、概念図を作成した。

3. 倫理的配慮

インタビュー対象者には調査目的、調査内容、データの処理方法、調査結果の使用およびプライバシーの保護に関して、インタビュー実施前に説明した。また本調査への参加は自由であり、回答によって一切の不利益を被らないことを説明した。以上の内容に理解を得られたことを確認して調査を実施した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 結果の概要

分析の結果、31の小ラベルと8の大ラベルが生成された。全ての小ラベルと大ラベル、ラベルにおける切片数を次頁の表2に示す。なお、本文中では大ラベルを【 】, 小ラベルを[], インタビューの原文を「 」で示すことにする。

(1) 保育者の年度初めの子どもとのかかわり方

保育者の年度初めのかかわり方について、作成した概念図を次々頁の図1に示す。

まず保育者は年度初めに子どもたちと出会う前から、子どもたちを理解するために【事前の情報収集】を行っていた。要録や家庭調査書などの[資料からの把握]を行ったり、[前任者からの引き継ぎ・聞き取り]をし

表2 年度初めにおける、保育者・小学校教師の子どもののかかわり方

	ラベル	切片教 幼小	代表例
事前の情報収集			
	資料からの把握	3	1 2歳から上がってこくる子は要録を見たりしてました。
	前任者からの引き継ぎ・聞き取り	3	0 (前略) 経験とか、遊びの履歴とか、そこらへん見えにくいから、聞き取りしたい。去年度の人がおるんだったら話をして理解しようとする感じがあるかな。
その子そのものの把握			
	事前情報に囚われないその子の捉え	3	0 要録を見ても、一応頭に入れるけど、まささらな目でも見るようにしてました。
	子どものしたこと、思いの把握	2	1 (前略) しっかり遊ばせて、その人たちは本当に何がしたいのかとか、
	特別な配慮を要する子どもへの理解と支援	3	0 自閉症とか障害のある子がいる時には、その子が好きな遊びをやらせてあげようとしてました。
その子らしくいられる援助			
	その子まるとの受け止め	3	0 泣いても何をしても受け止める。どんな自分、どんな自分でも受け止めてもらえらるっていいことを感じられるように接してました。
	その子のペースで人や物とかかわれる空間づくり	3	0 (前略) 遊びに誘いかけると嫌がるし、だからその子が自然に見て遊べるようにしたり、絵本をちよと近くで読んで声がか聞こえるようにしたり。
	固定化されている枠組みを取り外す援助	2	0 なんか、やっちゃうとか。俺がやっちゃう？ こんなのとしていいんだって思わせたいね。
	これまでの経験がつながる環境の準備	2	0 (前略) 環境とか遊びが繋がっていい。保育者がつながっていいんじやけん。4(歳)の終わりと5(歳)の終わりを5(歳)の終わりにした。それから
	子どもの経験に応じた援助	1	0 すごい「これしていい？ あれしていい？」って聞いてくる学年だとして「自分たちの生活の場なんじやけん、何でもしていいよ」っていうところが感じられるようにするし。それから
	子ども1人ひとりの時間づくり	1	0 あまり経験値の幅が狭そうなる人たかなんだったから、4月5月は結構自分が積極的ににはたらきかけて幅を広げる活動というところが多く取り入れられるかな。(後略)
子ども同士の関係性への配慮			
	子どもたち同士の関係性の把握	2	1 (前略) どういうような言葉遣いを互いにしてるか、とか、一緒に遊んでも使われてるやつもおるしよ。一生懸命ついてる人もいるしよ。どんな言葉のやり取りがあるか。
	子どもたち同士をつなげるかかわり	0	3 (前略) お互い様子を見合っている時とかなんかは特に、もう私も一緒に遊んでみるようになってくれるようになるまでは結構入って。最初ちよとつなげたいいなこととしてあげたり。
新しい環境に慣れるための援助			
	子どもの困り感をなくし、やることの見通しが持てる配慮	0	8 すごいガラッとか環境は変わるし不安な気持ちを抱えている子が絶対いると思うので、いろんなことが出来るだけわかってやりやすくなるように(していた)。(中略) その子どもたちが困らないように。
	他教諭・保育者、他学年との連携	1	2 教師は1人しかいないので、慣れるまでは先生方に助けてもらって、できるだけ多くで、特に朝の不安な最初の1週間とかはみんなで見るとか。
	誰にでも分かりやすい環境づくり	2	0 た。(後略) 子どもへの配慮は、保育室に入るときに見たら、ぼって…(子どもたちは)生活空間に慣れてないと思うから、遊びがすぐここでも何して遊ぶようにわかっていってまじ。
	子どもが安心感をもてるような援助	2	0 4・5月は、安心できる？ 人とか環境とかに安心できるよっていうことを思っていました。(後略)
	ペースに慣れていくための活動の取り入れ	0	2 (前略) 保育園・幼稚園のペースをなめていうか小学校でもちよと使うというか、そこのペースに最初合わせながら、徐々に小学校のペースに慣れていくっていう。(後略)
	泣きが続かない時期の精一杯の援助	2	0 4・5月はいつも大変でした。絶えず誰かが泣いてるじやないですか。で、泣き声したら、ほかの子も不安になるしやないですか。でもここで自分が見れる範囲って、ねえ。(後略)
保護者への支援			
	保護者の不安を取り除く支援	6	1 (保護者は周りを) 気にしてるとし、やっぱ「ちゃんとしな！」みたいな思いがあるのかなっていうのがあって、「ちゃんとしな」っていうのってすごいしんどいと思うから、ちよと気持ちに乗るようになるよ。(後略)
	保護者を通じて子どもの安心感を支える支援	2	0 (前略) なんか保護者が不安定やと、子どもも不安定になっちゃうやうと思うので、まずはお母さんがまあ安心できるよように。(後略)
	保護者との情報共有・連携	0	1 (前略) すごい連絡帳のやりとりがすごい頻繁であつたり電話もお互い掛け合ったりしなから連携するみたいな部分がある。
	保護者との関係づくり	0	1 話をお互いし合える関係づくりのために、自分が大事してるのはいいこと電話とかかって(言って伝えていた)。(後略)
規律の習得や運守に向けたかかわり			
	担任の備前職の明確な提示	0	4 先生それぞれ別のルールも絶対あるし。今年やたら、この分は怒りますって。先生はいつも優しいけど、怒らないけど、めっちゃやんちゃ分やんちゃ分やんちゃ分って怒るか。(後略)
	規律を守ることが苦にならないよう個人配慮	0	3 (前略) 最初にあまりにも食べさせようとしてしまつて、給食が苦になつてしまつて、学校来るの嫌だつてならへんよ、そこはやっぱ気を付けてあげないとなつていう風になります。(後略)
	学習規律の習得の指導	0	2 好き勝手しやべらず、手を挙げて発表して、意見を言うとか、授業の中のルールとか、学習規律(がある)。
	規律の一貫性の担保	0	2 基本的にはやっちゃって、手を挙げて発表するとかそういう基礎的なルールはどの学年になつても同じなんかなーと思つたり。(後略)
	苦手の克服を促す指導	0	2 (前略) (牛乳の) 量を減らしながら飲んでいく中で、っていうところで、みんながみんな食べられなくてもいいから、そうやってちよとつなげていくことがあります。(後略)
集団を意識した学級経営			
	生活集団から学習集団への移行の指導	0	1 (前略) 小学校っていうところで生活集団から学習集団に、変わるっていうところで、やっぱ授業で人の話をちゃんと聞くとか、そういう本当に基本的に生活集団から学習集団への移行の指導
	子どもの意見を聞いての学級経営	0	1 (前略) 「どんなクラスにしたいか」とか、「係りなんなんしよう」とか、「今日の休み時間はこれで遊ぼう」とか、すごい子どもたちがいっぱい意見を出してくれて、
	多様性を認める価値観の共有	0	1 苦手なことももあるよねっていう。で、走るのが苦手な子、話すのが苦手な子、話の苦手がな子、それと同じように、苦手なこともあっていうんで、それでそうやって苦手がなことが違っただけ。

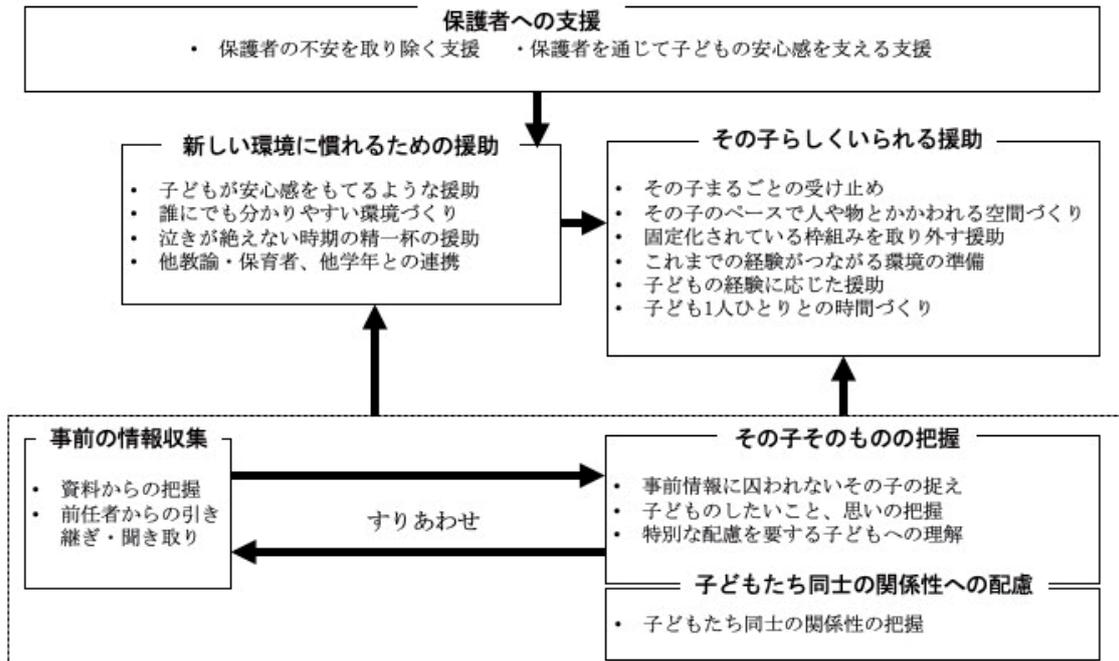


図1 年度初めにおける、保育者の子どもとのかかわり方（概念図）

たりして、担当する子どもたちについての把握を行っていた。その資料や前任者から引き継いだ情報を頭に入れつつも、実際の子どもの姿を見て子ども一人ひとりが何をしたいと感じているか、どのような子どもなのかという点、つまりは【その子そのものの把握】を行い、事前情報と実際の子どもの姿のすり合わせを行っていた。特に「特別な配慮を要する子どもに対する理解」はより丁寧に行おうとしていた。また、保育者は子どもたち一人ひとりだけではなく、遊びの中での様子を見て【子どもたち同士の関係性への配慮】をも行っていた。

そして【その子そのものの把握】をした上で、その情報を頼りに【その子らしくいられる援助】を行っていた。具体的には、その子がどのような行動をしたとしても、[その子まるごとの受け止め]を心がけ、[その子のペースで周囲の人や物とかかわれる空間づくり]を行っていた。ある特定の子どもに注目し続けるというより、[子ども一人ひとりとの時間づくり]をし、一人ひとりがその子らしくいられるようにしていた。その子が一定の固定化された枠組みにいると判断した場合はその枠組みを取り外し、その子が本当にしたいことに向かっていけるようにかかわることもあった。

年度初めはこれまでと大きく環境が変わる時期であり、保育者は【新しい環境に慣れるための援助】も意識して行っていた。子どもの目の前にある場がどのような場所なのか[誰にでも分かりやすい環境づくり]を行っていたり、[これまでの経験がつながるような環境の準備]をしたりしていた。環境づくりを行う際は、【事前の情報収集】や実際の子どものとのかかわりで把握した子どもの個性に合わせていた。そして、これらの根本にあるのは、子どもが安心感をもち、その子らしくいられることへの願いでもあった。また【保護者への支援】では、主に保護者の不安を取り除くことを通して、子どもに安心感をもってもらえるようにもしていた。

(2) 小学校教師の年度初めの子どもとのかかわり方

小学校教師の年度初めのかかわり方について、作成した概念図を次頁の図2に示す。

小学校教師も保育者同様に要録や引継ぎ資料などの「資料からの把握」を行っていた（【事前の情報収集】）。その情報を生かしながら、【新しい環境に慣れるための援助】をしていた。朝の支度や授業で「子どもの困り感をなくし、やることの見通しが持てる配慮」をしていたり、小学校の「ペースに慣れていくための活動の取り入れ」を行ったりしていた。これらの援助を通して、どうしたらいいかわからず、不安や困り感を示す子どもたちに、やることやその手順をわかりやすく伝えられるように心がけていた。また、子どもたちがやることに対して円滑に取り組むことができるように、他の教師や他学年の力を借りながら年度初めの時期を過ごしていた。さら

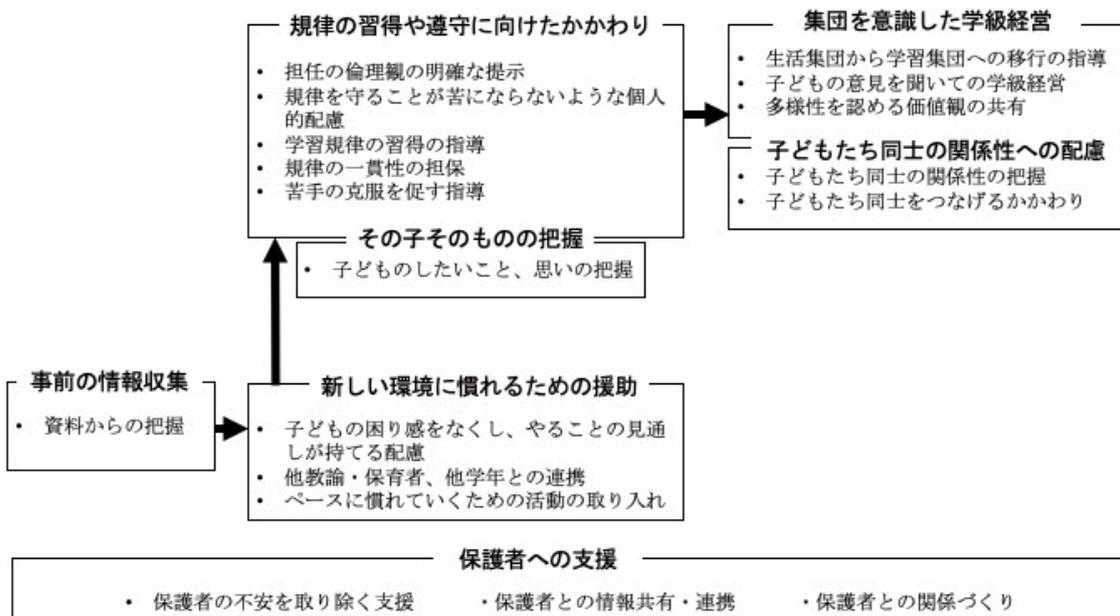


図2 年度初めにおける、小学校教師の子どものかかわり方（概念図）

に【新しい環境に慣れるための援助】を行いつつ、同時に【規律の習得や遵守に向けたかかわり】を重点的に進めていた。規律を習得し遵守できるよう、学習規律や生活のルール、担任の倫理観などを明確に示し、校内でも【規律の一貫性の担保】がなされるようにしていた。特定の規律に関して苦手意識をもっている子どもには【規律を守ることが苦にならないような個別的配慮】をしたり、【苦手の克服を促す指導】をしたりしていた。その一環で、新しい環境に慣れにくい子どもや規律の習得が難しい子どもを把握し、かかわっていた（【その子そのものの把握】）。

そして、規律の習得や遵守を基盤としながら、【集団を意識した学級経営】を行っていた。集団として学習に向かっているようにしたり、集団としてよりよく過ごすことができるように子どもたちの意見を聞いたり、多様性を認めたりしていた。また、学習時間だけではなく休憩時間の様子を見て、【子どもたち同士の関係性への配慮】も行っていた。小学校教師は友達関係を把握しながら、うまくつながっていないときは積極的に【子どもたち同士をつなげるかかわり】をしていた。

また、【保護者への支援】も行っており、【保護者との情報共有・連携】をこまめに行いつつ、【保護者との関係づくり】を意識していた。

2. 年度初めにおける、保育者・小学校教師のかかわり方の共通点

(1) 新しい環境に慣れるための援助

「<年少>（子どもたちは）生活空間に慣れてないと思うから」や「<小1>すごいガラッと環境は変わるし不安な気持ちを抱えている子が絶対いると思うので、いろんなことができるだけわかりやすくなるように（していた）。やっぱりわからないということによる不安がすごい強いと思うので」という発言にもあるように、保育者・小学校教師ともに新しい環境が子どもたちに及ぼす影響の強さを感じていることが共通点として挙げられる。そのため新しい環境に対して慣れていくことができるように、保育者は【誰にでも分かりやすい環境づくり】や【子どもが安心感をもてるような援助】、小学校教師は【子どもの困り感をなくし、やることの見通しが持てる配慮】や【ペースに慣れていくための活動の取り入れ】を行うなど、それぞれのやり方で子どもにかかわっていた。

(2) 子どもたち同士の関係性の把握

保育者・小学校教師ともに、遊びや休憩時間の中で子どもたちの人間関係を見ようとしていた。これらは「<

年長>まずはパッと全体見て、どれぐらいのなんというか、小グループとかで遊んでるかって言うところをまずとらえ…グループの数とか、人数？1人2人なんか、4人なんかで全然発達違うと思うから。それをパッと見てその子たちのかかわり。意欲とか？かかわってきた経験みたいなどをパッと見えるような気がする」や「<小1>誰が誰と遊んでてどんな遊びをしているとか見れるのって休み時間で。(中略)どこかの友達集団を追って入って観察して友達関係とかを気をつけてみたり」という口述に顕著に表れている。年度初めで保育者・小学校教師ともに、子どもたち同士の関係性を遊びの中で理解しようとする姿勢が共通して見出された。

(3) 保護者への支援

子どもたちとのかかわりだけではなく、保育者・小学校教師ともに【保護者への支援】を重視していた。「<年少>やっぱり不安がいっぱいやと思うので、お母さんたちが。(中略)個別で時間をとってちょっと不安なことをお聞きしたりとか、どういう心配事があるのかっていうことをそれぞれの思いを聞いて、それにちょっと“じゃあ、どうして行きましょうか”っていうところを話し合ったり」や「<小1>特にすごい不安に思っているおうちには私も頻繁に、頑張ったこととか、良いことを中心に(伝えていた)。もちろん困ったこともお伝えするけど、必ず良いことと一緒にとか」から読み取れるように、子どもたちが新しい環境に不安を感じているのは勿論のこと、保護者も同じように不安を感じていると捉えており、[保護者の不安を取り除く支援]を行い、[保護者との関係づくり]を意識していた。

3. 年度初めにおける、保育者・小学校教師のかかわり方の相違点

(1) 年度初めに“その子”をどのように捉えるか

保育者へのインタビューで大きな特徴だったのは、ある特定の子どもを表す“その子”についての口述が多く見られたことである。そのため【その子そのものの把握】【その子らしくいられる援助】という大ラベルが生まれた。例えば、「<年少>泣いても何をしても受け止める。どんな自分、どんな自分でも受け止めてもらえるっていうことを感じられるように接してました」や「<年少>その子すごい慎重な子で、靴箱の間に挟まるんですよ。で、様子を見てた。で、そこからほかの先生が動かそうとしたが、嫌がってなんか余計わーってなるんですよ。で、それが分かっているから、そこにいてくれるのをそこにいて大丈夫だよって思い」とあるように、“その子”がありのままでいられるように接していた。これらの発言からはどんな時にどんなことをしようがそれらの行動含めて[その子まるごとの受け止め]を行いたいという保育者の考えが読み取れるだろう。

一方で、小学校教師では「<小1>(引継ぎでよく泣くと聞いていた子が実際に泣いた場面に出会ったとき)でもやっぱ、聞きますけど。でも言えへんかったりするから、言えへん場合はそうやって推測するけど。でもだいたいこれがわからへんって言いながら泣いてたから、子どもが教えてくれます。なんで今困っているのか」や「<小1>例えば牛乳とか、すごい苦手な子っています。多くて、減らして飲んで、今、一学期の終わりなんですけど、3人飲めない子がいたんですけど、量を減らしながら牛乳を飲んでたんですけど、2人は一本全部飲めるようになりました」とあるように、小学校では“その子”に注目する際は泣いたり、牛乳が飲めなかったりする時などである。泣かずに学校生活を送れることや牛乳を飲めることを常態として捉え、その常態から特定の子どもが外れたときに困った事態として対処しているといえる。

また、保育者・小学校教師ともに【事前情報の収集】を行っていたが、それらをどう活用するかに関して違いが見られた。保育者は「<年少>要録を見ても、一応頭に入れるけど、まっさらな目で子どもを見るようにしました」や「<年長>聞き取った経験と(中略)アドバイスをもらえることもあるけど、それを聞いて自分が抱えているイメージと本当の子どもが合ってるとかをすり合わせる作業があるかなあって」とあるように、事前収集した情報を頭の片隅に置き、新たに“その子”がどんな子どもなのかを見て推測しようとする営みがあることが分かる([事前収集に囚われないその子の捉え])。これは事前情報とは違った“その子”が現れてくる可能性を含んでおり、実際の子どもの姿を重視し、事前収集した情報をいつでも脇における態度であるといえる。それに対し、小学校教師は「見通しがなかったり不安になるとよく泣いています」と引継ぎを受けてい

た女兒が実際に泣いた際は「<小1>それ(よく泣くということ)を知ってたから、泣いててもびっくりしないし、今不安なんだって感じてあげれ」たという。そして、「<小1>でもやっぱ、聞きますけど。でも言えへんかったりするから、言えへん場合はそうやって推測するけど。でもだいたいこれがわからへんって言いながら泣いてたから、子どもが教えてくれます。なんで今困っているのか」という言及に見られたように、泣いているのは困っているからという点を前提としている発言である。つまり、事前情報を元に子どもの内面を推測して読み取り、それによってかかわりを決定しているという方向性があるだろう。保育者と比較した際に、ある程度事前情報のもつ影響力の強さが感じられる。

このように特定の子どもを見ること自体は共通していても、“その子”に着目するタイミングや“その子”を捉えていく過程には保育者・小学校教師間で違いが見られた。

(2) 年度初めに“規律やルール”と“集団”をどう捉えるか

小学校教師へのインタビューでは年度初めにおいて、[規律の習得や遵守に向けたかかわり]を重視する発言が多く聞かれた。例えば、「<小1>小学校っていうところで生活集団から学習集団に変わるっていうところで、やっぱり授業で人の話をちゃんと聞くだとか、授業中は立たないとか、そういう本当に基本的な規律の面を、年度初めから、これはもう1年生が終わるまで1年間ずっと通しては言いますね」という発言がこれに当たる。この“規律やルール”は「<小1>手を挙げて発表するとかそういう基礎的なルールはどの学年になっても同じなんかなーと思ったり。でも、学校の決まりっていうのも勿論あるし。学校の決まりと違って1枚ものが4月には1~6年生に配られて」とあるようにある程度例年どのような子どもにでも同じように適用されるものであり、かつ「<小1>基本的にはやっぱり(給食を)残さないっていうところが大事になってくるんで、やっぱり量を極端に減らしてでもその自分の配膳されたお皿に入っているものを食べきる」とあるように、規律を守ることを基本的なこととして捉えていることが分かる。そして、「<小1>徐々に小学校のペースに慣れていくってところで、絵本の読み聞かせとかを授業の最初の方に行ったりだとか」とあるように、子どもたちが“集団”の望ましいペースに慣れていくことができるように配慮していた。これらのことから小学校教師は子どもを集団としてとらえる傾向があり、その集団をある一定方向へまとめていくために、基本的かつある程度不動のものとして“規律やルール”があると捉えていることが分かるだろう。この規律の習得や遵守の重視は「<小1>(前略)勉強に向かうための部分(後略)」という発言からも、学習に向かうための雰囲気作りという点が大きいだろう。特に年度初めだからこそ、集団でいかに学習に向かう雰囲気をつくるかという点が重視されるのではないだろうか。

一方で、保育者は年度初めにおいては個々に着目しているのか、“規律やルール”及び“集団”に関する言及はなかった。むしろ、「<年少>遊びには入らへんくっても、ちょっとその(その子の近くで広がっている)遊びを見ているから、その子が興味のあるような遊びを、その子の視野に入るところでやったりしてました。遊びに誘いかけると嫌がるし、だからその子が自然に見て遊べるようにしたり、絵本をちょっと近くで読んで声が聞こえるようにしたり」という口述に見られるように、[その子のペースで人や物とかかわれる空間づくり]をしていた。時には「<年長>ちょっと型にはまってるとか枠組みがカチッと決められて生活してきたというところがある場合が結構多くて。(中略)とにかく自分の好きなことができる環境づくり(を大事にしていた)」とあるように、固定された枠組みの中に子どもがいると感じた際は「固定化されている枠組みを外す援助」をしていたようだ。保育者は年度初めには集団よりも“その子”に注目していることが窺える。

(3) 新しい環境に慣れるための援助の目的：子どもの“安心感”か、子どもの“困り感”解消か

幼小の共通点として、保育者・小学校教師ともに新しい環境に対して子どもがもつ不安感を感じ取っていた。ただし、その不安に対してどのようにかかわっていくかについては若干の違いが見られた。保育者が「<年少>人とか環境とかに安心できるようにっていうことを思っていました」と言うように、新しい環境に対して“安心感”を抱けるように配慮していたのに対し、小学校教師は「<小1>できるだけその子どもたちが困らない

ように」とあるように“困り感”を取り除くことを念頭にかかわっていた。“安心感”が抱けるようにかかわることと“困り感”を取り除くことは似ている行動に見えるが、微妙に違いがあるだろう。小学校教師が新しい環境に慣れるための援助を行う際、「<小1>（前略）時間割があっても落ち着かへんから。教科が分かっているだけじゃあかんねなって思って。できるだけ見通しが持てるように」や「<小1>（前略）（朝の支度で）できるだけその子どもたちが困らないように」という目的が語られることから分かるように、【新しい環境に慣れるための援助】は、子どもが学校での集団生活に適応することを目的に行われている。上述したように、集団生活における“規律やルール”の習得や遵守につなげていくためには切り離せない援助である。子どもが〔その子のペースで人やものとかかわれる空間づくり〕を行い、子どもが安心感をもつことを目的とした保育者の援助とは異なり、集団生活での規律やルールとは切り離せない、子どもの“困り感”を取り除く援助であることが小学校教師の援助の特徴として挙げられるだろう。

IV. 総合考察

本研究では、保育者・小学校教師へのインタビュー調査を通して、年度初めの子どもとのかかわり方の幼小間の比較・検討を行った。その結果、保育者・小学校教師の年度初めの子どもとのかかわり方には、以下のような特徴的様相が見られた。

年度初めの移行期に、保育者は“その子”の内面にアプローチし、“その子”が安心感をもてるような援助や環境づくりを行い、“その子らしく”いられることをめざしたかかわり方をしていることが示された。そして、年度初めには、集団形成よりも、まずは“その子”がしたいことや思いの把握を行うというように子ども個人の内面に注目していた。一方、小学校教師は、望ましい“集団”形成に向けて、子どもたちが困らないように配慮し、子どもが困り感を克服して行動が変容していくようにアプローチをしていることが示された。幼小間では、「個人／集団」、「内面／行動面」、「規律とのかかわり方」への重点の置き方に大きな違いがみられたといえる。これは、カリキュラムや教育目標、評価に関して、幼小間で制度的特質・文化的背景が異なることが反映されているといえる。

しかし、移行期は「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向づける期間」であり、「子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期」（稲田，2013）である。年度初めにおいて、保育者・小学校教師のかかわり方の違いは、幼児教育施設と小学校の違いとして子どもに受け止められ、移行に影響を与えるものと考えられる。酒井ら（2003）が「子どもが安心して環境移行するために」と述べるように、子どもが環境移行を果たすためには、子どもが集団生活に適応する上で困らないようにする行動面での配慮だけでなく、まずは子ども一人ひとりの中に安心感が育まれるような内面への配慮が必要であろう。そして、小学校入学後の移行期における集団形成や規律との向き合い方について、その必要性や移行期の子どもにとっての必要感の観点から幼小間で意見交流をすることの重要性が示唆される。

今後の課題を3点挙げる。第1に、本研究の方法の限界である。本研究では、幼稚園の保育者2名、小学校1年生担任経験のある小学校教師2名を研究協力者としたが、幼稚園の中でも年少と年長では、子どもの発達や園経験の多寡に応じて保育者の年度初めのかかわり方に違いがあると見られる。本研究では、幼小比較を主眼としたため、幼稚園として一括りにして論じたが、同じ幼稚園のなかでも、時系列に沿って、子どもの発達に応じた年度初めのかかわり方を描出することも子どもの発達支援において重要であると思われる。この点を第1の課題とする。第2に、保育者・教師の信念や価値観には教師による個人差・世代間差もあるといわれ、とりわけ保育者の教育上の意図やかかわり方には幼児教育施設間の差も大きいといわれる（野口ら，2007）。幼小の特徴的様相を精査するには、それらの保育者・教師間の差も考慮して研究協力者の選定を行い、人数を増やす必要がある。第3に、今後に向けて、本研究での幼小間での子どもとのかかわり方に関する調査結果を踏まえ、移行期に関する意見交流の過程を検討するなどして、実践に基づく提案を行うことが課題となる。

引用文献

- 浅野卓司 (2019) 乳幼児の表現活動と図画工作を繋ぐ粘土活動の系統的な指導についての一考察. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 19
- 藤江康彦 (2007) 幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ. 秋田喜代美・能智正博 (編). はじめての質的研究法. 東京図書. pp. 243-274
- 一前春子 (2016) 保幼小連携研究の動向: 取り組みの効果と移行期に育つ力の認識. 共立女子短期大学文科紀要, 59. pp. 15-25
- 一前春子 (2011) 幼稚園から小学校への移行期に関する考察. 共立女子短期大学文科紀要, 54. pp. 15-26
- 稲田素子 (2013) 移行期. 小田 豊・山崎晃 (編). 幼児学用語集. 北大路書房. p. 218
- 加藤美帆・高濱裕子・酒井 朗・本山方子・天ヶ瀬正博 (2011) 幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か. お茶の水女子大学人文科学研究, 7. pp. 87-98
- 菊池知美 (2008) 幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析: 移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査. 発達心理学研究, 19 (1). pp. 25-35
- 小林小夜子 (2003) 就学前集団保育から小学校への以降における適応に関する発達心理学的研究—研究の視点と課題—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 52. pp. 65-71
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館
- 黒岩英子・三村保子 (1994) 新入園児への保育者の援助. 日本保育学会大会研究論文集, 47. pp. 516-517
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領解説総則編. 東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 (2007) 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析. 教育心理学研究, 55 (4). pp. 457-468
- 大野和男 (2009) 保育者の視点から見た子どもにとっての1学期. 松本短期大学研究紀要, 18. pp. 3-21
- 酒井 朗・藤江康彦・小高さほみ・金田裕子 (2003) 幼小連携におけるカリキュラムの開発に関するアクションリサーチ. 日本教育学会大会研究発表要項, 62 (0). pp. 238-239
- 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—. チャイルド本社
- 佐世保市教育委員会学校教育部幼児教育センター (2012) 保幼小連携接続カリキュラム.
<https://www.city.sasebo.lg.jp/kyouiku/youjik/documents/hoyoushourennkeisetuzokukarikyuramu.pdf>
(2021年12月20日最終閲覧)
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践—. 新曜社
- 渡部玲二郎・加世田直巳 (2004) 幼稚園教師と小学校教師の子どもをみる視点について—子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助として—. カウンセリング研究, 37. pp. 124-134
- 山田有希子・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・保護者の意識から捉える. 東京学芸大学紀要, 61. pp. 97-108
- 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
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・堀越紀香 (2012) 幼稚園の4歳児における環境構成と保育者の援助のあり方—新入児と進級児の環境移行に着目して—. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21. pp. 45-54
- 吉永早苗・岡本拓子・高見仁志 (2013) 音楽教育から展開する保幼小連携—[共通事項]でつなぐ保幼小の音楽1—. 学校音楽教育研究, 17