

小学校第1学年における非認知能力の発揮及び 伸長を促す架け橋期のカリキュラムの提案

— 子供の発達に基づいた環境の構成や教師の構えを視点として —

幼児教育センター
長期研修員 木村 弘子

《研究の概要》

本研究では、群馬県総合教育センター幼児教育センター(以下：群馬県幼児教育センター)が構想したカリキュラムの枠組みを使用し、小学校第1学年における非認知能力の発揮及び伸長を促す架け橋期のカリキュラムを提案する。カリキュラムの作成に先立って、園や学校における幼児と小学校1年生の様子を観察・記録し、集めた事例を非認知能力の視点から分析した。観察で集めた実際の事例から、発達に基づいた環境の構成を記したカリキュラムの作成を進め、生活の中で非認知能力を発揮している子供たちの姿を事例集にまとめた。

カリキュラムや事例集の考え方を基に、生活科の単元「たのしいあきいっぱい」での授業を見直し、5歳児と1年生との交流活動を行った。交流活動では、子供たち同士が対等に関わり、自己発揮する場面を作るとともに、子供たちの姿を通して、保育者と教師の相互理解の促進を図った。

キーワード 【初等教育・小学校 幼保こ小接続 架け橋期のカリキュラム 環境の構成
非認知能力 交流活動】

群馬県総合教育センター
分類記号：H02-02 令和6年度 285集

I 研究背景

文部科学省では、令和4年度から3か年程度を念頭に、全国的な架け橋期の教育の充実のため、モデル地域における実践を行い、その成果や報告書をWebページ¹⁾に掲載している。群馬県でも令和6年度学校教育の指針²⁾において、幼児教育の充実とともに、幼保こ小の円滑な連携・接続を重点課題として挙げている。幼児期の教育における学びや育ちを小学校につなぐために、幼保こ小で一緒に取り組みたいこととして、基盤づくり、相互理解、カリキュラムの開発・実施、カリキュラムの評価・改善の四つを挙げている。

令和5年度幼児期の教育及び保育に関する実態調査、教育課程の取組状況等に関する調査³⁾によると、本県における幼保こ小の連携状況について、幼児教育施設と小学校のどちらも8割以上が「連携している」と回答している。しかし、連携内容について見てみると、ほとんどが交流活動の実施や授業・保育参観の実施にとどまっており、「幼児教育との接続を意識した教育課程の編成や指導計画の作成をしている」と回答した小学校は全体の17%ほどしかなかった。一方、幼児教育施設の回答(表1)を見てみると78%が「小学校との接続を見通して、教育課程を編成したり、指導計画を立てたりしている」と回答している。しかし「架け橋期のカリキュラム」作成に関しては、「小学校との共通の視点による『架け橋期のカリキュラム』を作成している」が3%、「『架け橋期のカリキュラム』をもとに、教育課程の編成や指導計画の作成を行い、実施・検証している」が7%、「小学校の先生方と一緒に、『架け橋期のカリキュラム』の見直しを行い、改善を図っている。」が2%となっており、すでに作成している幼児教育施設は、全体の12%ほどしかない。ここから、県内の小学校、幼児教育施設共に、交流活動などでの連携は進めているものの、多くの場合「架け橋期のカリキュラム」の作成までは至っていないということが分かる。

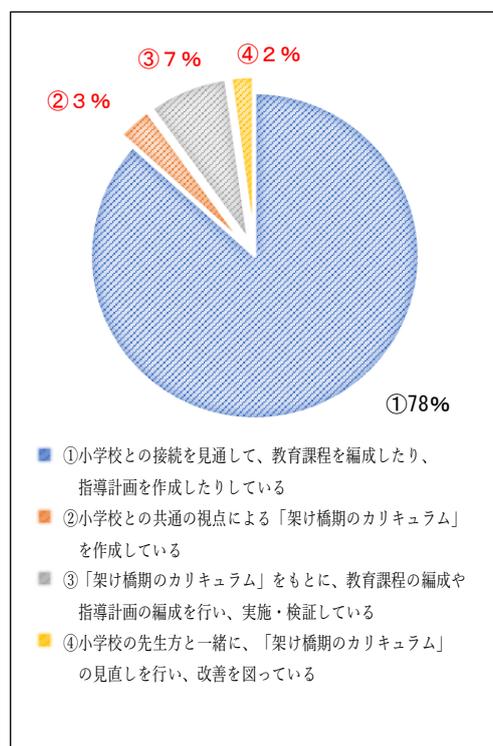
研究協力校(以下、協力校)においては、コロナ禍以前には実施されていた運動会や入学説明会への幼児の参加や幼児と小学生の交流会が中止となり、幼児が入学までに行事等で小学校を訪れる機会は、就学時健康診断の一度のみとなっている。教員間の交流も、年度末の情報交換会以外、ほとんどない状態であった。また、架け橋期のカリキュラムも作成されておらず、前年度の教育課程をほぼ踏襲している現状がある。新年度1年生の担任になった教師が、幼児教育施設でどのような経験をし、どのように育ってきたのかを知らないまま小学校での生活が始まるため、入学する子供たちにとってはもちろん、教師にとっても不安を抱えてのスタートとなっていることがある。

一方、協力校の学校区では、公民館が主催するこども園と小学校、中学校の連携会議が設置されており、継続的に公開保育をするなど、連携・接続のための素地は既に形成されている。そのような素地のある学校区であることを生かし、本研究では当該地域の幼児教育施設と小学校の双方に働き掛け、互いの教育方法や教育観の理解を深めるとともに、「架け橋期のカリキュラム」を協働で開発していきたいと考えた。

群馬県幼児教育センター⁴⁾では、非認知能力を「子供たちが生まれながらにして内在している心理的な働き」であると捉え、「子供に内在する非認知能力の発揮及び伸長を促す架け橋期の教育」を主題として研究を進めている。本研究では、群馬県幼児教育センターの提案する「架け橋期のカリキュラム」の枠組み⁵⁾を使用し、子供たちが活動の中で発揮している非認知能力に着目しながら、小学校第1学年における「架け橋期のカリキュラム」を作成する。

表1 架け橋期のカリキュラムについて

(令和5年度幼児期の教育及び保育に関する実態調査より)



II 研究目的

- 1 小学校第1学年において、児童が非認知能力を発揮・伸長し学びや生活の基盤を作るためのカリキュラムを提案する。
- 2 学校区における幼児教育と小学校教育との相互理解を促進する。

III 研究方法

- 1 架け橋期に表れる非認知能力について、調査や論文、書籍などを参考に再整理を行う。今回の研究対象である5歳児と小学校第1学年で発揮されるであろう非認知能力に焦点を当て、項目を立て整理する。
- 2 協力校の1年生のクラスで、教師として授業に参加しながら児童の観察・記録を行う。また、学校区の幼児教育施設で、保育を参観したり、保育に参加したりしながら5歳児の観察・記録を行う。観察の際には、首にかけて使用することができる小型のビデオカメラを使用し、撮影する。そこで表れた子供の姿を事例としてまとめ、分析しカリキュラム作成の参考にする。
- 3 A園及びB園の5歳児(52名)と協力校の1年生(50名)との交流活動を、幼児教育施設と小学校の教員で共に構想し、実施する。

IV 研究内容

1 架け橋期に表れる非認知能力の再整理

今回の研究において、子供たちの姿を分析する際に、取り上げる非認知能力の枠組みを再整理した。再整理に当たっては、まずOECDの社会情動的スキル⁶⁾、社会情動的スキル調査の対象スキル⁷⁾から、世界的に注目されている非認知能力の項目を挙げた。OECDの社会情動的スキル調査は、児童生徒の社会情動的スキルの形成及び発達を促進または妨げる要因を評価する国際的調査であり、令和5年に本県の高校生が日本で初めて調査に参加している。

さらに、遠藤⁸⁾、野澤⁹⁾、小塩¹⁰⁾、中山¹¹⁾、佐々木¹²⁾が論文、書籍の中で取り上げている非認知能力の項目を分類し、内容の類似点に着目し、まとめた。その中から、今回の研究対象である5歳児と小学校第1学年で発揮されるであろう非認知能力に焦点を当て、項目を再整理した。

「忍耐力」については、日本語における忍耐が苦しみや苦痛を我慢することを想起させること、またOECDが示す「Perseverance」が「目標に向けて苦しいときでもあきらめず努力すること」を意味していることから、「目標への情熱・粘り強さ」として捉えた。幼児期に見られる非認知的能力として佐々木が書籍の中で上げている「驚嘆する心・感動」¹³⁾については、OECD等では挙げられていないが、幼児期に特に大切にしたい心の働きと考え「感受性」として研究で使用する項目に挙げた。さらに、今回の研究対象である5歳児から小学校第1学年を念頭に項目を再整理し、自己に関わる心と社会性に関わる心として大きく二つに分類した。

これらの非認知能力を発揮する基盤として、野澤が挙げている「アタッチメント(子供が安心できる保育者との関係)」と「風土づくり(園における温かく支援的な雰囲気づくり)」¹⁴⁾についても記載した。さらに、非認知能力は、教師や大人が一般的な知識として教え込む中で身に付くものではなく、「子どもが日常生活において、一人で、また様々な他者と自発的に遊び、多様な活動を展開するなかで、徐々に子どもの内側に培われていくもの」¹⁵⁾だと遠藤は述べている。また、群馬県幼児教育センターは、非認知能力は「子供自身がそれを必要とする状況に置かれた際に適切な教育的働き掛けを行うことで発揮され、同時に伸長していくもの」¹⁶⁾であると言及している。これは非認知能力の発揮が子供の内発的動機付けに支え

られていることを示している。そこで、内発的動機付けを、非認知能力の一項目とするのではなく、全ての非認知能力の発揮に関わる原動力として記載した。このような整理を経て、今回の研究で取り上げる非認知能力としてまとめたものを(図1)に示す。

自己に関わる心	感受性	諸感覚を通して環境から刺激を受け、驚きや感動を見いだす。
	好奇心	ものごとにおもしろさを見だし、興味をもつ。
	探求心・挑戦意欲	自らやりたいことを見だし、積極的に環境に関わろうとする。
	自立心・主体性	やりたいことを自分で決めて、自分の力で取り組もうとする。
	自制心	自分の気持ちや感情と向き合おうとする。
	自信・自尊心	「自分ならできる」という自信をもってものごとに取り組もうとする。
	楽観性	目的の達成に向けて、前向きで楽観的な期待をもつ。
	目標への情熱・粘り強さ	情熱をもち、うまくいかないことがあっても諦めずにやり続けようとする。
	想像性	心の中のイメージを言葉や動き等で表現したり、形にしたりしようとする。
社会性に関わる心	心の理解能力	相手の気持ちや状況を理解しようとする。
	共感性・思いやり	困っている友達や泣いている友達の気持ちに寄り添い、助けようとする。
	道徳性・規範意識	よいことと、悪いことを自分なりに判断し、正しいと思う行動をとろうとする。
	コミュニケーション力	言葉や動き等を通して、相手に思いを伝えたり相手の思いを理解しようとする。
	協調性・協同性	共通の目的の実現に向けて、友達と一緒に考えたり、工夫したり、協力したりしようとする。

アタッチメント・風土づくり

内発的動機付け

図1 カリキュラム作成の際に取り上げる非認知能力の枠組

2 非認知能力を発揮している姿の調査と分析

(1) 小学校における分析

協力校の1年生と、学校区の幼児教育施設の5歳児の様子を観察し、非認知能力の視点から分析を進めていくこととした。観察期間は、2024年4月23日～11月13日である。月別では、協力校での参与観察は、4月と5月にそれぞれ1日ずつ、6月と7月に2日間ずつ、9月に11日間、10月に7日間、11月に6日間と合計で30日間行った。幼児教育施設での保育参観・保育参加は、6月にA園及びB園にて2日間、7月にA園及びB園とC園にて1日ずつ、9月にD園とE園にて1日ずつ、10月にA園及びB園にて1日行った。

担任が授業する様子を観察・録画するだけでなく、観察者が教師として算数や体育、図工、生活科の授業を行い、その際の子供たちの様子も観察・録画した。分析の際には、録画した動画を見返しながら、日時・場所、事例(そのときの子供たちの様子)、行動が起きた背景(それまでの子供たちの様子)、周りの子供たち・教師の関わり、結果(子供たちの変容)、観察者の見取りを写真とともにまとめた。

以下、実際の子供たちの様子を事例として記載する。

① 【事例1】「自分の席に座れないときどうする？」

令和6年5月16日：1年生 生活科 アサガオの種まき後の教室

A児はアサガオの種まきの際、思いどおりにならないことがあったようで、種まき後教室に戻ってから自分の席に座ることができない。特に教師に話し掛けることもせず、教室の黒板の辺りを黙って歩き回っている。教師は他の児童に向かって、今後のアサガオの世話の仕方について説明している。他の児童は着席して教師の話を聞いている。A児はフラフラと教師に近付き、教師の腕を両腕でつかむ。教師はそのままA児を包み込むように脇に抱え、説明を続けていく。



図2 事例1の様子

教師：「みんなもいろんなお顔で、違うでしょ。たぶんアサガオさんもそれぞれ違うんだよ。背が高いとか、背が低いとか、いつ出てくるか分からないから、〇〇ちゃんのは早くてずいなあ、なんてことはないからね。大事に大事に育てればきっときれいなお花が咲くよ」

話を聞きながら児童たちは頷いた。教師はA児を脇に抱えて話を進めている。A児は黙って教師のそばにいる。

教師：「明日からやることってなんだっけ？」

児童：「お水」「水を毎日あげる」

教師：「そうだね、お水忘れると『あ〜のどがかわいた』って種が言うからね」

教師の話し方がおもしろかったのか数名の児童が笑った。

教師：「じゃあよろしくね」

A児は脱力して教師に寄りかかっている。

B児：「(土から)顔が出てくるかもしれないよ」

教師：「え！B(発言した児童)の顔がニョッキって出てくるの？」

周りの児童が笑い、A児もそのやりとりを聞いて少し笑顔になった。

B児：「違うよ！（芽の様子をまねして）あ—————ね—————って」

B児は出てくる芽の様子を声色を変えてまねしてみせた。

教師：「のどが渴いたよって？そんなの出てきたら怖いんですけど」

周りの児童は声を出して笑った。A児は体の力を抜いて教師にもたれかかっているが笑顔を見せる。

教師：「こんな顔(A児)が出てきたらどうする？」

教師がA児を抱えながら言うと、みんなが笑いA児も笑顔になる。

児童：「A君の顔出てこないよ」「怖い怖い」

みんなが声を上げて笑う。A児はその後しばらくして自分の席に着いた。

〈考察〉

この場面で、A児は席についていなかったが、騒いだり授業を妨害したりする素振りは見せなかった。ここから教師は、A児が気持ちを落ち着かせたいという思いを感じ取ったのだろう。A児に対してしつこく注意することなく、楽しい雰囲気の中で授業を進めていく。これは、A児が自分の感情と向き合おうとする「自制心」を発揮している場面だと考えることができる。周りの児童も席に座ることのできないA児を責めることなく、温かく見守っている。これは周りの児童たちが、A児の心の状態を適切に理解しようとする「心の理解能力」を発揮していると考えられる。

ここでの教師の関わりは、群馬県幼児教育センターが示す方法としての教師¹⁷⁾の「子供が精神的に安定するためのよりどころ」に当たる。教師は、授業中は着席すべきという学習規律の考え方からA児に接したのではなく、席に座ることのできないA児の内面を理解しようとした。A児は教師の近くにいること、肌に触れることで安心感を得たのだろう。その際教師は、身体を通してA児を受け入れた。これらの教師や周りの児童の関わりを通して、A児は自分で気持ちを落ち着かせ自分の席に戻ることができたと考えられる。

② 【事例2】「そんなときもあるよね」

令和6年9月10日：1年生 朝の時間 朝の会が始まる前の教室

朝の準備の時間、教室でC児が泣いている。教師を見付けると、近くに来て教師の体に顔をうずめて激しく泣きはじめた。教師はC児の肩を抱いた。心配した児童がC児の周りに集まってくる。

教師：「どうしたの？学校で何かあったの？」

C児：(泣きながら)「ママがいい」

教師：「何か嫌なことがあったわけじゃないんだね」

C児が頷く。

教師：「学校が嫌なんじゃなくて、ママがよくなっちゃったんだね」

C児は顔き、また激しく泣き始めた。周りの児童がその様子を見て心配そうに集まってくる。

児童：「何で泣いてるの？」

教師：「ちょっと悲しいことがあったから泣いているんだよ、でも大丈夫だよ。ありがとうね」

D児：「ママがいいんだって」

教師とC児のやりとりを聞いていたD児が、周りの児童に話した。

D児：「そんなときもあるよね。私もそういうときあるよ。小さいとき、幼稚園のときそうだった」

教師：「そうだよ、そんなときもあるよね。1年生だってそんなときもあるよね」

C児は泣き続けている。周りにいた数名の児童が、C児のランドセルから道具を出したり、ロッカーにしまったりするのを手伝っている。

D児：「お水飲んでみたら？」

教師：「そうだね、水飲んだらすっきりするかもしれないよ」

D児はC児の水筒を持ってきた。C児は飲もうとしない。

教師：「お水はいらない？ どうしたら元気になるかな？」

児童：「お菓子あげれば？」 「いないいないばあすれば？」

C児はその後もしばらく泣き続けていたが、朝の会が始まる時間になったので自分の席に着いた。席に着くと徐々に泣き止み、1時間目から授業に参加した。

〈考察〉

C児は、朝泣きながら登校することはそれまでなかったが、その日は教室で朝から涙を流し泣いていた。周りの児童やD児は、C児の「ママがいい」という言葉を聞いても、からかうことなく「そんなときもあるよね」と共感している。長期休み明けは、特に気持ちが不安定になる児童が多い。周りの児童やD児は、泣いているC児の姿を見て、C児が今感じている気持ちを理解し、自分と重ね「そんなときもある」とC児に寄り添っている。これは「心の理解能力」や「共感性・思いやり」が発揮されている場面だと考えることができる。D児は、幼児期に自分も同じような経験をし、園の先生から「そんなときもある」と温かく声をかけてもらったのかもしれない。自分も「ママがいい」と思うことがあることを正直にC児に伝え、精一杯元気付けようとしている。

ここでの教師の関わりは、事例1と同様、方法としての教師の「子どもが精神的に安定するためのよりどころ」に当たる。さらに、教師はここで「思いに共感し共鳴する」姿勢を示している。無理に泣き止ませようとせず、時間をかけて寄り添ったことで、C児は徐々に泣き止み、活動に戻った。ここでは、最初にC児に関わった数名の児童の助けがあったことによって、共感の輪が広がり、学級全体でC児を温かく見守る雰囲気になった。子供同士の関わりの中で、同じ立場として互いを思いやる姿が見られた。

観察期間中に、このような事例を小学校と同じ町内の幼児教育施設において151例集め、長期研修員と群馬県幼児教育センター職員で共有し、それぞれの視点から考察を行った。複数の目で一つの事例を分析することによって、子供たちの行動や発言の意味を多面的に捉え、内面理解を深めることができた。

分析を進めていく中で、具体的な児童の姿から、各時期の発達の様相が徐々に明らかになり、教室では一見「困った姿」と捉えられる子供たちの姿の中にも、子供たちなりに自分自身の気持ちや感情と向き合おうとしている力が発揮されていたり、普段の何気ない活動の際に、感受性や好奇心を発揮していたりすることが明らかになった。

(2) 幼児教育施設における分析

幼児教育施設での子供たちの事例を集めたことによって、幼児期に育んだ非認知能力を、子供たちが小学校でどのように発揮しているかを記録することができた。ここから1年生の子供たちが発揮している非認知能力は、小学生になってから身に付けたものではなく、幼児教育施設における内発的動機付けに基づいた遊びの中で、発揮されていたものであることが分かってきた。

また、保育者との安心できる関係の中で非認知能力を発揮するための基盤が作られ、育まれてきたことも、観察の中で実際の場面として見ることができた(次ページ図3)。遠藤は、「子どもと大人の間」に安定したアタッチメントが成り立ち、子どもにとって大人が、何かあった際には確実に戻り護ってく

れる『安全な避難場所』として、また何か思い立った際には、それを励まされ勇気づけてくれる『安全の基地』として機能することが大切¹⁸⁾と述べている。事例1の小学校の教師も、(図3)の保育者も、子供にとって「安全な避難場所」であり「安全の基地」となっている。このような教師の姿勢は、方法としての教師の「子供が精神的に安定するためのよりどころ」であり、このような関わりによって、子供たちの中に非認知能力を発揮するための基盤が育まれていると考えることができる。



図3 保育者に触れて安心している幼児の様子

しかし、子供たちが幼児期に育まれた非認知能力を小学校において生き生きと発揮するためには、従来の小学校の環境や教師の関わり方では十分ではない点があることも事例の分析を通して分かってきた。そこで、各時期の発達に基づいた小学校で必要とされる環境の構成や教師の関わり方を、架け橋期のカリキュラムの中に記載していくこととした。

3 架け橋期のカリキュラム・事例集の作成

(1) 架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)作成

これらの分析に基づき小学校第1学年における架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)を作成した(資料)。作成に当たっては、I期からIV期¹⁹⁾までの観察で見えてきた実際の子供たちの様子を整理し予想される子供の姿として記載した。また、観察を通して明らかになった各期の発達の様相を記載し、それを基に、各期のねらいに向かうために必要な環境の構成と方法としての教師の具体的な姿を記載した。環境の構成は、期ごとに区切らず、必要だと考えられる項目について期をまたいで記載している。期待する子供像は協力校の学校教育目標を参考に、架け橋期においてどのような子供を育てたいかを小学校の担任や学校長と相談して決定した。

本カリキュラムは、特定の教科や行事に基づいて作成したものではなく、観察から明らかになった子供たちの実際の姿に基づいて作成しているため、どの小学校でも概ねそのまま使用することができる。群馬県幼児教育センターでは、本カリキュラムについて「既存のスタートカリキュラムや各教科のカリキュラムに影響を与え、子供たちが非認知能力を安心して発揮する状況を作り出すことを目指したもの²⁰⁾と説明している。本カリキュラムを小学校1年生を担当する教師が、スタートカリキュラムや各教科のカリキュラムと併せて活用していくことによって、自分自身の指導や子供への関わり方を振り返り、見直すことができるだろう。また、本カリキュラムの考え方を基に授業を構想していくことで、教師が「させる」授業ではなく、児童が生き生きと自己発揮しながら「する」授業へと転換していくことができる。と考える。

(2) 事例集「きらり」作成

学校現場で架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)を活用する際に、記載されている文言からだけでなく、実際の子供の姿を具体的にイメージすることができるように、架け橋期事例集「きらり」(次ページ図4)を作成した。

事例集には、本カリキュラムに記載されている予想される児童の姿や、交流活動の際に見られた子供たちの姿を、23例掲載した。巻頭では、事例集で取り上げる非認知能力と、方法としての教師について詳しく記載している。それぞれの事例については、5歳児と1年生の観察を通して、共通して見られた幼児・児童の姿や、発揮されている非認知能力、またその際の教師の関わり(方法としての教師)、事例の分析を記載した。また、それぞれの事例について、本カリキュラムと併せて活用できるように、「予想される児童の姿」の項目の後に、対応する事例番号を示した。

事例集を作成する際には、録画した動画から子供たちや教師の言動を具体的に記述し、その場面での子供の思いや意図を推察した。そのような子供の姿から、発揮されていると考えられる非認知能力を記載している。学校現場で活用する際に、架け橋期の子供たちの具体的な姿をイメージしながら、幼児期の育ちや学びを小学校へとつなげる手助けになると考える。



図4 事例集「きらり」の掲載項目

4 小学校1年生と幼児教育施設5歳児との交流活動

このように作成した架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)や事例集、方法としての教師の考え方を基に、生活科の授業を見直し、「たのしいあきいっぱい」の単元において近隣の幼児教育施設(A園及びB園)と交流活動を行った。交流活動の計画を立てる際には、小学校の生活科のカリキュラムの中に位置付けられている活動を生かすことで、教師の負担が増えないよう配慮した。また、活動内容については小学校の担任や幼児教育施設の保育者と相談し、従来のように児童が秋のおもちゃを作って幼児を招いて遊んでもらう、という事前に準備し計画を立て行う活動ではなく、子供たちの様々な非認知能力が発揮されるであろう状況を意図的に作った。

(1) 公園での交流活動(令和6年11月6日)

① 出会い・ペア決め

1年生は生活科の授業の一環として、近所の公園に秋探しに出掛けた。公園内を一周し、それぞれが見付けた秋について、ワークシートに記入をしている。そこへ近隣の幼児教育施設の5歳児が訪れる。互いに、公園にいることは知らされていないので、姿を見付けると驚いたり興奮して喜んだりする姿が見られたが、卒園児でない児童からは、知らない幼児や保育者に対して戸惑いや緊張が感じられた。事前に園の保育者と相談し、1年生がワークシートに記入をしている時間帯に公園に到着することで、小学生が行っている活動に自然と幼児の目が向くようにした。



図5 出会いの様子

互いに秋を探しに来たことが分かり、幼児と児童のペアで秋探しに行くことにした。子供たち自身でペアを決めるよう提案してみると、1年生は自分から声を掛けることを躊躇する様子が見られたが、一部の幼児は知っている児童に自分から駆け寄って積極的にペアを作ろうとする様子が見られた。

互いが心積もりしていない状況下で出会い、自分で考え動く必要がある状況を作り出したことで、「コミュニケーション力」を発揮して自分から話し掛けようとする姿や、「自立心・主体性」を発揮して自分たちで活動を進めようとする姿が見られた。

② 秋探し

幼児と児童のペアで公園内の秋探しに向かった。今回の活動では、全員が互いを知っているという関係性でのスタートではなかったが、卒園児である1年生が幼児と楽しく関わっている姿を通して、安心感や楽しさが波紋のように広がっていった。初めは緊張していた幼児や児童も、積極的に関わり合う姿が徐々に見られるようになった。また、公園という、幼児にとっても馴染みのある場所だったことや、秋を探す、という幼児にとっても経験のある活動を一緒に行ったことによって、1年生が年長者として幼児の面倒を見るという一方的な関わりにならず、互いが対等な立場で、双方向的に関わる姿が見られた。



図6 発見を共有する様子

秋探しの中で見られた幼児の事例を以下に記載する。

【事例3】「クワガタの頭」：交流活動 秋探し 公園

幼児と児童はペアで秋を探している。活動中に、クワガタの頭を見つけた幼児がいた。幼児は見つけたクワガタの頭を保育者の目の前を出して見せた。

幼児：「見て」

保育者：「それも秋の発見だ」

幼児：「ちっちゃいの」

保育者：「クワガタ、ノコギリクワガタだね」

幼児：「死んじゃってるよ」

保育者：「そうだね。それも（袋に）入れておきな。それは秋だから見付けることができるんだよ。体はカラスが食べたのかもしれないね」

幼児は、見つけたクワガタの頭を持ってきた袋に入れた。その後、数名の児童や幼児が同じようにクワガタの頭を見つけた。生きているクワガタを見つけた児童もいて、子供たちは発見を共有し喜んでいった。

〈考察〉

秋探しの活動の中で、子供たちは豊かな感性で、様々な秋を見つけていた。ここでは保育者の肯定的な関わりによって幼児の「感受性」や「好奇心」などが発揮されていると考えることができる。またここでの保育者は方法としての教師の「子供の活動の意味を理解する」、「思いに共感し共鳴する」姿勢で幼児に接していると考えられる。

後日、小学校の担任と活動を振り返る中で、クワガタの頭を見つけた子供を認める発言をしていた保育者に対し、担任の教師は、「私だったら、それは秋のおもちゃづくりに必要ないよね、と言ってしまいそう」と感想を述べていた。ここから園と小学校の教師が考える秋探しの目的の違いが見えてくる。小学校における生活科の秋探しは、「秋の作品づくりの材料探し」になっていることが多く、そのため、おもちゃづくりに使えるものという視点で小学校の教師は見がちである。しかし、子供の視点からすると純粋に「秋」に目が向き、夏にはなかったものを素直な心で見つけているのだろう。小学校の教師にとって、保育者の子供との関わりから秋探しの目的を見直すきっかけになったと考えることができる。

(2) 小学校での交流活動(令和6年11月11日)

① 秋のおもちゃづくり

公園での交流活動から5日後、一緒に集めた秋の素材を使って、小学校で秋のおもちゃづくりを行った。園のバスで小学校にやってきた幼児は、公園での様子とは違い、緊張し不安な様子が見られたが、公園で一緒に活動した児童を見付けると安心した表情になった。その後、視聴覚室と1年生の各教室に分かれて活動を開始した。

今回の製作活動では、公園で集めた素材のほかに、使用できそうな素材を児童が家庭で集めて学校に持ってきた。紙コップ、毛糸、つま楊枝、ビニールテープは学校で用意し、園から持ってきたゼリーのカップや、松ぼっくりなどとともに、誰でも使用できるように各部屋に置いた。どんぐりごまを作るための錐などは、教師が見ているところで使用するようにし、ハサミやテープなどは、1年生のものをペアごとに使用することにした。

子供たちはペアで相談したり、生活科の教科書を見たりしながら作りたいものを決めていた。公園で作ったペアの児童と活動を開始したことで、幼児も遠慮せずに自分の作りたいもののイメージを児童に伝えて、協働しながら試行錯誤する様子が見られた。



図7 協働しておもちゃを作る姿

② お気に入りの場所案内

共同製作の後に、校内探検の時間を設けた。小学校に行く機会の少ない幼児たちに、学校の中を見せたいという園の保育者からの要望で取り入れた活動である。今回は、教師が先頭になって校舎内を列になって見て回るという活動ではなく、児童が校内のお気に入りの場所を自分で選び、ペアの幼児を案内するという活動を行った。1年生は、それまでに学んだ小学校での廊下の歩き方や、他の教室への入り方などを幼児に自信をもって見せながら、案内する姿が見られた。



図8 校内探検へ向かう姿

秋のおもちゃづくりの中で見られた事例を以下に記載する。

【事例4】「もうすぐ学校探検が始まるよ」：交流活動 秋のおもちゃづくり 視聴覚室

E児(5歳児)とF児(1年生)は秋のおもちゃを作っている。F児たちは松ぼっくりとどんぐりを使ったやじろべえを作成した。うまくバランスが取れていて、人差し指に乗せるとゆらゆらと揺れた。周りで見ていた幼児や園の先生も感心している。学校探検の時間が近付いてきたころ、F児は「おもちゃづくりが終わった」と教師に伝えに来た。

教師：「いいのができたね。そうしたら二人で片付けをして、学校探検の準備をしておいてね」

E児とF児はてきぱきと片付けをした。学校探検の開始までは少し時間がある。

F児：「時間になるまで待つんだよって園の子に言ったよ」

教師：「片付けも終わったんだね。もうすぐ時間になるから、他のペアの子たちにも教えてあげてくれる？」

視聴覚室ではテーブルを10台ほど出してそれぞれのペアが製作をしていた。

F児：「もうすぐ学校探検が始まるよ」

F児は、テーブルを1台ずつ回り、製作をしている友達にそれぞれ声を掛けた。

〈考察〉

F児は、普段教室ではあまり自信がなく、何をすればいいのか分からず困っていることが多い。とても友達思いで優しい面もあり、公園での交流活動では拾った木の実を全てペアの幼児に渡していた。担任はF児に対して、自信をもって活動に取り組んだり、自分の意見を友達に伝えたりできるようになってほしいという願いをもっていた。

普段は自分から積極的に周りに声を掛けようとはしないF児が、この場面ではみんなに声を掛けて回っていた。ペアの幼児と協力しながらやじろべえを作り、周りの友達や、園や学校の先生に認められ自信をもったことで、「自立心・主体性」や「自信・自尊心」、「コミュニケーション力」などが発揮されていたと場面だと考えることができる。

ここでの教師は、F児の普段の様子から発達の課題を捉え、活動の終わりの時間を教師が一斉に知らせるのではなく、子供同士が声を掛け合いながら次の活動に移るよう支援している。方法としての教師

の「必要な時に必要な人に必要な援助を行う」姿が、子供の自己決定を促すよい刺激になっている。

(3) 交流活動から明らかになったこと

今回の交流活動では、1年生が年上として振る舞う姿だけでなく、時には立場が逆転するような対等で双方向的な関わりが見られた。また、あえて事前に計画を立てたり、準備をしたりしなかったことで、子供たちがその時々に関わりで判断し、自己決定する場面が生まれた。また、幼児と児童でペアを組んで活動に取り組んだことで、人任せにせず自分事として積極的に取り組み、目的に向かって協働する姿が見られた。木下は、幼保こ小の交流活動の中で見られる1年生の姿について「(1年生が)幼児に思いやりをもって接しているということだけにとどまりません。1年生が、それまでに学んだことを人との関わりの中だけで振り返り、捉え直している姿なのです。それはその子にとって、自分自身の成長を実感する瞬間でもあるでしょう」²¹⁾と述べている。今回の交流活動の中でも、小学校では最下級生として過ごす1年生が、自分たちで自信をもって活動を進める姿が見られた。1年生がこれまでに小学校で学んできたことを、幼児との関わりを通して振り返る機会になったと考える。

今回の交流活動では、園の保育者と小学校の教師が、それぞれ対等な立場で普段通りの関わりをする姿が見られた。従来のような、1年生が幼児を小学校に招いて遊んでもらうという活動では、どうしても小学校主導の活動になり、園の保育者が遠慮をして指導に参加することができないことが多かったが、今回は1年生と幼児が対等に関わったことで、園の保育者と小学校の教師も普段通りの指導をすることができた。それにより、互いの保育・教育のよさや指導法の違いを知り、自分の指導を振り返ったり、子供への関わり方を学んだりすることができたと考える。

小学校の教師は、活動の振り返りの中で「これまでいろいろな活動を思い切りさせてもらってきた子たちなのだと知った」「事前にルールをひいてしまう癖が自分にあることに気付いた」と話していた。これは、小学校の教師が、入学してくる児童の幼児期の学びや育ちを知らなかったことにより、1年生はできることも知っていることも少ないと決め、教師が「教えてあげる」場面が多かったことに気付いたことを表している。一方、園の保育者からは、「小学校での幼児の活動に、共に指導者として関わったことで、小学校進学後の生活を具体的に知るよい機会になった」と感想があった。生活科の授業で、生き生きと自己発揮しながら活動する児童の姿から「小学校はずっと座って勉強するだけのところではないと、園の子供たちが知ることができてよかった」と話していた。

これらのことから、子供同士の対等性が、教師・保育者の大人同士の対等性を引き出し、相互理解を促進し、架け橋期の教育の充実を押し進めることができたと考える。

V まとめ

1 成果

- 子供たちが活動の中で発揮している非認知能力に着目し、学びの連続性を捉えていったことによって、子供の姿を多面的に理解することができた。
- 時期ごとの子供たちの状況や内面の変化を具体的に捉えたことによって、その時期に必要な環境の構成や教師の関わりを架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)の中に明示することができた。
- 子供同士、教員同士の対等性が発揮される交流活動の環境を作ったことで、園の保育者と小学校の教師が互いの教育のよさや考え方の違いを知り、相互理解の促進につながった。

2 提言

今回作成した架け橋期のカリキュラム(発達に基づいた環境の構成モデル)や事例集を県内の小学校で実際に活用し、学校区の幼児教育施設と連携・協力しながら評価・改善していくことで、架け橋期の子供たちの育ちや学びを幼児教育施設から小学校へとつなげていくことができると考える。

<引用文献>

- 1) 文部科学省 幼保小の架け橋期プログラム事業
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm (2025-02-12)
- 2) 群馬県教育委員会(2024a) 令和6年度学校教育の指針
- 3) 群馬県教育委員会(2024b) 令和5年度幼児期の教育及び保育に関する実態調査・教育課程の取組状況等に関する調査
- 4) 群馬県総合教育センター幼児教育センター(2025a) 子供に内在する非認知能力の発揮及び伸長を促す架け橋期の教育
- 5) 群馬県幼児教育センターでは、発達に基づいた架け橋期のカリキュラムの枠組みとして、期待する子供像、期、発達の様相、ねらい、子供の姿(生活面・学習面)、環境の構成、方法としての教師を項目に挙げている。同上書 p.9
- 6) OECD 池迫浩子 宮本晃司 ベネッセ教育総合研究所(訳)(2015) 『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』
- 7) OECD 矢倉美登里 松尾恵子(訳)(2022) 『社会情動的スキルの国際比較 教科の学びを超える力 〈第1回OECD社会情動的スキル調査(SSSES)報告書〉』 赤石書店 p.49
- 8) 遠藤利彦(2022) 「『非認知能力』なるものの発達と教育」『発達』43巻 170号 p.5
- 9) 野澤祥子(2022) 「非認知の育ちを支える保育・幼児教育」『発達』43巻 170号 p.11
- 10) 小塩真司(2021) 『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』 北大路書房
- 11) 中山芳一(2018) 『学力テストで測れない 非認知能力が子どもを伸ばす』 東京書籍 p.113
- 12) 佐々木晃(2018) 『0～5歳児の非認知的能力 事例で分かる！社会情動的スキルを育む保育』 チャイルド本社 p.18
- 13) 同上書 pp.20-21
- 14) 野澤祥子 前掲書 p.13
- 15) 遠藤利彦 前掲書 p.7
- 16) 群馬県総合教育センター幼児教育センター(2025a) 前掲書 p.4
- 17) 群馬県幼児教育センターでは、ねらいに向かうための手立てとしての教師の在り方・教育の手段としての教師の存在に着目し、「方法としての教師」として6つに整理している。群馬県総合教育センター幼児教育センター(2025b) 架け橋期事例集「きらり」p.2
- 18) 遠藤利彦 前掲書 p.8
- 19) 群馬県幼児教育センターでは、小学校第1学年における架け橋期のカリキュラムにおいて、子供の発達に基づいた「期」を単位として位置付け、1年間を4～5期に分け、各期の発達の様相とねらいを示すことを提案している。群馬県総合教育センター幼児教育センター(2025a) 前掲書 p.8
- 20) 群馬県総合教育センター幼児教育センター(2025a) 前掲書 p.10
- 21) 木下光二(2019) 『遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム 事例でわかるアプローチ&スタートカリキュラム』 チャイルド本社 p.88

