

[論 文]

幼小接続の観点から見た保育実践の専門性に関する検討

Examination of the Expertise in Early Childhood Education Practice from the Perspective of the Connection between Early Childhood Education and Elementary School Education

虫 明 淑 子

要旨

本研究は、幼児教育と小学校教育のよりよい接続を目指す実践的アプローチを探る初期研究として、傾斜遊びを日常的に行う5歳児が小学校理科教材で遊ぶ様子を観察し、幼小双方の実践者の視点を分析した。その結果、接続における段差が明らかになる一方、熟達した実践者間には共通する視点が認められた。この視点には、幼小接続の基盤形成に寄与する可能性と「環境を通して行う教育」に基づく保育実践の専門性の一端が示唆される。

キーワード：幼児教育（Early Childhood Education）／小学校教育（Elementary School Education）／
環境（Environment）／保育実践（Early Childhood Education Practice）

I 問題と目的

近年、子どもの育ちを巡る複雑で困難な課題が山積している社会において、幼児教育と小学校教育が連携を超えて、接続することの重要性が注目されている。この接続を進める方策として、平成28年に公表された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、幼児教育で育成すべき資質・能力（すなわち、「知識及び技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（すなわち、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形・標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」）」を基盤として、円滑な接続を図ることが示されている¹⁾。

また、幼稚園教育要領には、幼児教育側が小学校教育側に対し、「機会などを設け」ることや「幼

児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有することの重要性を示している²⁾。

一方、小学校教育側において幼児教育の意味や意義が十分に理解されるためには、単に、資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を説明するだけでは不十分である。特に、幼児教育は「環境を通して行う教育」であるとともに、遊びを通した総合的な指導であるという理解を図ることは重要な課題である。具体的には、幼児期における見方・考え方として「幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」プロセスについての認識である。これらは、子どもと保育者との相互作用によって、「幼児と共によりよい教育環境を創造する」³⁾ことが重要であるとされているが、これらのプロセスに幼児教育の独自性が示されている。したがって、これらのプロセスに対する十分な理解が促進されなければ、小学校学習指導要領に明記された「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた指導を工夫する」⁴⁾ことも困難になると考えられる。

この点について、令和5年2月に発表された「学

MUSHIAKE, Yoshiko

北陸学院大学 教育学部 幼児教育学科
教育課程論・保育内容総論

びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」では、「幼児教育と小学校教育は、他の学校段階等間の接続に比して様々な違いを有しており、円滑な接続を図ることは容易でない」と指摘している⁵⁾。また、令和6年の「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告」においても、「幼児教育において育みたい資質・能力は小学校教育に比して曖昧で捉えにくく、小学校学習指導要領の各教科等で示されている資質・能力にどのようにつながっているのか理解することが難しい」「各教科等の指導を行うに当たり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を具体的にどのように活用してよいかわからない」と示されており、さらに、幼児教育側では、「幼児教育を適切に理解している者が一部にとどまる」といった課題も挙げられている⁶⁾。これらは、幼児教育と小学校教育の実質的な接続がいかに困難であるかということを浮き彫りにしている。

一方で、幼児教育と小学校教育の円滑な接続による資質・能力の育成は、次の学校段階間における学びの基盤としても重要な役割を果たしている。この過程で特に重要なのは、幼児教育における「学びの芽生え」を小学校教育で「自覚的な学び」としてどのように発展させるかという点である⁷⁾。これまでの生活科や総合的な学習の時間で行われていたイベント的な交流を超えて、幼児教育と小学校教育の実践者が教育対象や目的を明確に共有し、より密接に、具体的に検討することが求められている。この点において、5歳児と小学校1年生の2年間に焦点を当てた「保幼小の架け橋プログラム」が注目されている^{8) 9)}。

さらに、幼児教育と小学校教育の実践の当事者同士が、具体的な子どもの育ちに着目し、育成すべき資質・能力や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用し、双方で積極的にやりとりを行う過程では、それぞれの教育の目的や方法についての相互理解を深める貴重な機会となる。また、このような接続における関係性を通じて、実践者自身が自らの教育実践について再考することも期待できる。

本研究は、幼小接続のための実践的アプローチ

を探索する初期研究として、①日常的に傾斜遊びを行う5歳児が小学校理科教材を活用してどのように遊ぶのかを、小学校教育と幼児教育の熟達した実践者が観察または参与観察を通して検討することを目的とする。さらに、観察の結果を基に、②幼小接続における段差を特定し、小学校教育側に理解されにくい幼児教育の独自性を明文化することを目指す。これにより、よりよい幼小接続を進めるための実効性のある具体的方策を見出すことができると思う。

Ⅱ 方法

対象

- ・幼稚園5歳児
- ・5歳児の遊びを観察（または参与観察）する小学校教員と対象園担任保育者及び副園長の記録

実施の経緯

対象園では、遊び中心の保育実践を展開している。5歳児保育室には年間を通じて木製遊具「クーゲルバーン（Kugelbahn）」（独HABA社）が設置されており、子どもは木製レールをつなげて玉を転がす傾斜遊びを日常的に行っている。

20XX年2月、小学校教諭として33年間の実務経験のある教員が自身で開発した理科実験教材（「土石流モデル実験教材」他）を持参し、対象園を訪問した。本教材は、小学校第4学年理科「雨水の行方と地面の様子」における地形及び重力流に関連する学習内容である「水は高いところから低いところへ流れて集まること」¹⁰⁾を、児童が発展させ「急勾配の溪床による土石流の流下がイメージできるようにすること、発生した土石流は、急勾配の溪床では流下し、溪流出口の勾配が緩くなった地点で広がり堆積することを理解できるようにすること、土石流が広がり堆積する場に家などがあると甚大な被害になることを理解できるようにすること」¹¹⁾を直感的に捉えることができるように開発した教材である。

本教材は、傾斜が大きければ物は速く転がり傾斜がなければ物が動かないことを調整して玉を工夫して転がすクーゲルバーンの特徴に類似していた。訪問日当日、9時時点の5歳児保育室の遊びの環境は、行事に関連する製作活動の他、複数のコーナーが設定されていたが、行事に関連する活

動以外の遊びは、保育者の意図や計画的要素が少ないことが確認された。

対象園は筆者が講師として定期的に園内研修を行っている園であり、前年度は幼小接続をテーマとした研修を行っていた。そのため、5歳児の遊び環境に小学校教員が持参した教材を設置してみようを提案したところ、5歳児担任保育者と副園長はその試みに賛同し、実施に至った。本研究は、北陸学院大学倫理審査委員会の承諾（受付番号2023-12）を得ている。

期間

(1)20XX年2月7日 【事例1】

(2)20XX年2月8日／9日 【事例2】

時間

9時から10時半頃までの「子どもが好きな遊びを選んでもらう」時間

観察（参与観察）者

(1)5歳児担任保育者（経験年数18年）、副園長（経験年数26年）、小学校教諭として33年間の実務経験のある研究者（以下、小学校教員と表記）、幼稚園教諭として20年間の実務経験のある研究者（筆者）【事例1】

(2)5歳児担任保育者、副園長（ビデオ撮影者）【事例2】

準備物

- ・土石流モデル実験教材^{*1}
- ・形状がいびつな非光沢白石^{*2}
- ・光沢のある色石^{*2}
- ・やや大きい光沢のある黒石^{*2}
- ・ビー玉（大）直径25mm赤色透明^{*2}
- ・ビー玉（小）直径17mm赤色透明^{*2}
- ・クーゲルバーン
- 長レーン（52cm×4cm×傾斜4～1.5cm）
- 中レーン（32cm×4cm×傾斜4～1.5cm）
- 蛇行レーン（32cm×8cm×傾斜5～1.5cm）
- ・プラスチック製トレイ^{*3}
- ・菓子の空箱^{*3}

※1 全長100cm、段ボール製、堆積部（玉を転がす）・停止部（玉を停める）の2つパーツに分解可、堆積部には玉を集積できるV字ガードを取り付け可

※2 石、ビー玉の数量は多数

※3 保育者と副園長が準備

Ⅲ 結果

事例1ではビデオ撮影は行っていない。小学校教員の観察メモと保育者が実践の中で観察した内容を振り返る形で記録を行っている。一方、事例2では、副園長がビデオ撮影を実施し、その映像を基に副園長が注目した子どもの遊びの姿を筆者が分析して示した。また、幼児教育における資質・能力の視点については、主に「幼児期において育みたい資質・能力の整理」¹²⁾に基づき提示している。

1. 事例1

遊びの概要について述べる。登園後、土石流モデル実験教材をはじめとする目新しい教材が提示されると、興味を示した子どもが石やビー玉の感触に親しむようになる。その後、教材の傾斜でビー玉を転がすことに興味を示し、一度に大量のビー玉を転がして遊ぶ姿が見られていた。小学校教員による観察記録（転記）にある「カンガルーの袋状」とは、多くのビー玉を上着の裾に集め、一気に流すというアイデアを思いついた子どもの姿を指している。「砂防堰堤に見立てた道具は、そのようには使えていなかった」とは、土石流モデル実験教材に付属している便利な部品に対して、5歳児がその用途に気付かなかったという意である。

表1 小学校教員の観察記録

保育者が土石流実験教材の堆積・停止部を教室ベランダ側に近い場所に置いた。その後、発生・流動部分を接続した。次に、形状がいびつな非光沢の白石、光沢のある色石、やや大きい光沢のある黒石を堆積・停止部分に広げた。この時点で子どもは石を手取る。さらに、直径25mmの赤色透明ビー玉を堆積・停止部分に広げた。子どもは「イクラ」と呼んでいた。その後、直径17mmの赤色透明ビー玉を別の箱に入れた。子どもは「トビコ」と呼んでいた。子どもは発生・流動部分に石やビー玉を流下させ遊んでいた。その際、自分の身体で発生・流動部分の傾斜を変化させ、石やビー玉を流下させた【比較・関係づけ】。そのうち、自分の衣服をカンガルーの袋状にしてビー玉を集め、1回の流下量を増加させ

た【単位量あたりの考え】。その迫力ある様子を楽しんでいた。数人の子どもが同じように1回あたりの流下量を増加させていた。その後は、発生・流下部分と堆積・静止部分が切り離された。その際、両者をつなげようと緑の服を着た子どもが、発生・流下部分を持ち、堆積・停止部分につなげたいという動作を見せた。それを読み取った保育者は、発生・流下部分と堆積・停止部分をつなげられるように、緑の子どもに言葉がけをした。両者を接続した後、緑の服を着た子どもは、赤色大玉ビー玉、赤色児玉ビー玉、黒石1個、白石1個を別々に流しその様子を観察した【形状による違いの把握】。遊びは分化し、数を数える子ども【数学的处理・表現】、形状を分類する【比較・関係づけ(思考の技能)】子どもがでてきた。その際、保育者は同じ形状のオレンジ色の容器を与えた。子どもは、そこで数を数えだした。砂防堰堤に見立てた道具は、そのようには使えていなかった。

小学校教員は、「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」として【比較・関係づけ】【単位量あたりの考え】【形状による違いの把握】【数学的处理・表現】【比較・関係づけ(思考の技能)】に着目していることが推察された。

一方、本事例に参与観察した保育者の振り返り(筆者による一部加筆修正)は、以下の通りである。

表2 保育者の振り返り

片付けの際、保育室の隅に集められたビー玉のケースの前に2～4人の子どもが集まり、ビー玉を見ながら【様々な気付き】会話している様子が見られた【伝え合い】。ショウヘイの声で「はい、10!」(少し間が空いて)「10!」…「10!」と繰り返し聞こえる【目的の共有、協力】。その隣にいるカイトは、自分の手の指をショウヘイに見せながら「10!」と言われるたびに、すぐに1本の指を折って数える仕草をしていた【規則性、法則性、関連性等の発見】【試行錯誤】【工夫】【相手の

気持ちの受容】。ショウヘイは途中「何個になった」とカイトに尋ね、カイトは「えー、えー、えーっと、70かな」と返答していた【言葉による表現】【自分なりの表現】【目的の共有、協力】。この場面では、子どもがどのようにしたら10よりも大きい数を数えられるのかを子ども自身が考え、咄嗟に編み出した方法(数える役とカウントする役の役割分担)をやってみる様子がかがえた【発見の喜び】【試行錯誤】【工夫】【新しい考えを生み出す喜びや楽しさ】【探求心】【目的の共有、協力】。

以上の保育者の振り返りには、「知識及び技能の基礎」として【様々な気付き】【規則性、法則性、関連性等の発見】【発見の喜び】、「思考力、判断力、表現力の基礎」として【伝え合い】【試行錯誤】【工夫】【言葉による表現】【新しい考えを生み出す喜びや楽しさ】、「学びに向かう力、人間性等」として【目的の共有、協力】【相手の気持ちの受容】【自分なりの表現】【探求心】の要素が含まれていた。

2. 事例2

翌日に遊ぶ可能性に備え、全ての教材は園に預けていた。翌朝の環境構成は以下のように構成されていた。テラスに面した机には「形状がいびつな非光沢白石」「光沢のある色石」「やや大きい光沢のある黒石」がトレーに分けて並べられており、保育室中央部には「ビー玉(大)直径25mm赤色透明」「ビー玉(小)直径17mm赤色透明」が分類されて置かれていた。しかし、傾斜本体部分「土石流モデル実験教材」は片付けられていた。子どもの遊びの姿は石の感触に興味を示し、その感触を確かめる姿も見られたが、子どもの興味は次第にビー玉に移行していった。ビー玉は傾斜遊びの流下物として使われるのではなく、音や数等への興味に変化していった。

表3の通り、子どもの遊びは「素材の形状・性質」「感触から音、数への発展」「数を数えることへの興味」「数を数えやすくする」に変化している。さらに、動画記録に基づく副園長の視点は、「知識及び技能の基礎」として【様々な気付き】【規則性、法則性、関連性等】【発見の喜び】【生活習慣】、「思考力、判断力、表現力の基礎」として【伝

表3 子どもの遊びの姿の変化

素材の形状・性質（2月8日）	
	<ul style="list-style-type: none"> ・タク「小さいのや大きいのがある」【様々な気付き（形状による違いの把握、色や感触による違いの把握）】 ・カズマ「何してるのこれビー玉？」→タク「石ころだよ」→カズマ「石ころだ」【様々な気付き（形状による違いの把握）】 ・タク「（ビー玉のトレーを指し）あっちがビー玉だよ」【伝え合い】
	 <ul style="list-style-type: none"> ・ミチ「イクラだよこれ」→【自分なりの表現】 ・ミチ「丸いのは転がるととれなくなるからね」【様々な気付き（触感覚）】【様々な気付き（形状の特徴の把握）】【言葉による表現】【予想】 ・シオンは玉と玉を手のひらで転がし【様々な気付き（触感覚）】、カズトはジャラジャラという音が気になる【様々な気付き（聴感覚）】【規則性、法則性、関連性等】【発見の喜び（音の確認）】【面白さに対する感覚】。 ・2個のビー玉が机から落下し、十数個がトレーから跳ね出し床に転がるが、散らばったビー玉はすぐに全員で拾いトレーに戻す【生活習慣】。 ・凸凹でなくトレーにきっちり玉を詰めることにこだわる【規則性、法則性、関連性等の発見】【生活習慣】。
感触から音、数への発展（2月8日）	
	<ul style="list-style-type: none"> ・シオンはトレーに僅かにできる隙間をビー玉で埋めようと左右にトレーを動かす【規則性、法則性、関連性等の発見】。ミチ、カズトは手で触るとカチッという音がすることや揺れ方に興味を示す【様々な気付き】、【試行錯誤】【予想】【予測】【確認】【次への見通し】。 ・ビー玉の数を少なくし、ツルツルとしたビー玉の感触を確認しながら、ビー玉の数が少ない方が大きな音が出やすいことに気付く【規則性、法則性、関連性等】【発見の喜び】【予想】【予測】【確認】【次への見通し】。 ・「めっちゃ音する」と発言したユズが遊びに参加する【言葉による表現】【自分なりの表現】。
数を数えることに対する興味（2月8日）	
	<ul style="list-style-type: none"> ・ミナトはトレーに入っているビー玉を1つずつ指差し、数を数える。「10」と言って保育者の顔を見る【数量の関心・感覚】【規則性、法則性、関連性等】【安定した情緒】。
	<ul style="list-style-type: none"> ・「ここは何匹くらい」とユウトが言った【自分なりの表現】後、カナはトレーにビー玉を入れ始める。ユウトはカナがビー玉を入れるたびに「13、14」と頭を振りながら数を数える【数量の関心・感覚】【規則性、法則性、関連性等】【目的の共有、協力】。 ・「16、17、18・・・」と数えるユウトの声を耳にしたアオが思わず遊びに参加し、ビー玉を投入する【他の考えに触れる楽しさ】。一方、ユウトとカナは数が何個

か分からなくなる【葛藤】【人間関係】。

- ・ユウト「もう、また、数え直しになったじゃないの」と言った後「1、2、3・・・」と最初からやり直す【折り合い】が、アオはユウトの気持ちに気付かず仲間に入りた一心で玉を入れ続ける【好奇心】。ユウトはアオにやめてと言わないが、カナと2人の方が数えやすいと考えている【葛藤】【予測】【次への見通し】【自分への向き合い】【折り合い】【人間関係】。

数を数えやすくする（2月9日）



- ・リョウマはクーゲルバーン中レーンにトレーに入っているビー玉を並べながら数を数えている【数量の関心・感覚】。ヨシトとアヤトはリョウマの様子を見て、ビー玉を並べるのを手伝おうとする。リョウマはヨシトに「大きいのは入れないで」と言う【伝え合い】。
- ・丁度20個で中レーンが一杯になることに気付く【数量の関心・感覚】【規則性、法則性、関連性等】【発見の喜び】【言葉による表現】【伝え合い】。



- ・ヨシトは短レーンを蛇行レーンの玉留めに活用し【発見の喜び】、「1、2、3、4、5、6・・・20」と、蛇行レーンにもビー玉を並べつつ数を数える。アヤトは横で短レールを手に持ち待機し、蛇行レーンにビー玉が並べられなくなった時に短レーンを接合するように差し出すと、「23」のところで短レーンにビー玉が乗る。その後、「24、25、26・・・」と数え続ける。途中でビー玉が落下しても、ヨシトは思い付いた数から「23、24・・・28」と数え続ける【数量の関心・感覚】【伝え合い】【新しい考えを生み出す喜びと楽しさ】【次への見通し】【目的の共有、協力】。
- ・遊びの様子を見ていたミオは「やっぱあれにしない、一番長いこれ」と長レーンを持ってくる。ミオは数が増えるとヨシトの短レーンでは足らなくなると予想し、長い方が便利であることを提案している【工夫】【新しい考えを生み出す喜びや楽しさ】【伝え合い】【次への見通し】【相手の気持ちの受容】【探求心】【目的の共有、協力】。

え合い】【言葉による表現】【予想】【試行錯誤】【予測】【確認】【次への見通し】【自分なりの表現】【他の考えに触れる楽しさ】【新しい考えを生み出す喜びと楽しさ】【工夫】、「学びに向かう力」として【面白さに対する感覚】【数量の関心・感覚】【安定した情緒】【目的の共有、協力】【葛藤】【折り合い】【人間関係】【好奇心】【折り合い】【自分への向き合い】【言葉による表現】【伝え合い】【次への見通し】【相手の気持ちの受容】【探求心】であると推察される。

Ⅳ 考察

本研究における観察（参与観察）者は、小学校教育及び幼児教育の現場で長年にわたる豊富な経験を有する熟達した実践者である。事例1では、小学校教員と保育者の観察（参与観察）の視点を取り上げ、事例2では、副園長の視点を提示した。これらの熟達実践者による視点を比較した結果、幼小間の段差が顕在化するとともに、共通する視点の特徴も明らかとなった。

1. 幼小間の段差

まず、小学校教員の観察記録からは、子どもの遊びの姿を「知識及び技能」「思考力、判断力、表

現力等」に結びつけ、それらを明確かつ収束的に評価する視点が認められる。一方、保育者と副園長の視点は、小学校教員が重視した「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の「基礎」の視点に加え、それらが「学びに向かう力や人間性等」とどのように関連し育成されるかを、より拡散的に捉えようとしている。さらに、保育者と副園長の視点には、子どもの育ちを「後付け」や「裏付け」によって評価する傾向が見られる。具体的には、誰と誰がどのような言葉を交わし、どのようなやりとりを行っているのかを多角的かつ総合的に捉える視点が見受けられる。これらの違いは、小学校教育と幼児教育における視点の差異、すなわち「段差」を示している。

これらの違いは、小学校教育においては「「～できるようになる」「分かるようになる」等の目標への到達度を重視」する到達目標である一方、幼児教育では「「感じた」「気付く」「考える」「工夫する」「興味をもつ」「関わる」等の経験を重視」する方向目標であることを示唆している¹³⁾。

さらに、教育方法においても段差が見られた。本事例においては、教材に関わるのは一部の子どもに過ぎず、興味を示さない子どもは他の遊びをしていた。この点に関して、小学校教育では全ての子どもが教材を活用し学習の定着を図ることが求められる一方で、幼児教育においては教材に興味を示さない子どもに対してどのように学びを保障するかが、小学校教育側に理解されにくい側面であると考えられる。これは、小学校教育が「各教科等の目標・内容に沿って選択された教材による授業」に基づいているのに対し、幼児教育の教育方法が「遊びを通した総合的な指導」を重視していることに起因する¹³⁾。

本事例では、たとえ教材に対して興味を示さない場合であっても、保育者は他の遊びを通して子どもの興味や関わりの姿を広い視野で総合的に観察している。この点は、子どもが遊びを通して身近な環境に主体的に関わり学びを深めていくことを重視する幼児教育の特徴を示している。さらに、教材に興味を示さない子どもであっても、例えば砂場でトイを使って水を流す遊びを通して、傾斜に気付く経験をすることがある。しかし、幼児教育においては、傾斜への気付きは保育者が主導す

るものではなく、子ども自身が身近な環境に主体的に関わることで得られるべき重要な学びの体験とされている。これは、幼児教育の目標が「感じた」「気付く」といった自発的な「学びの芽生え」を促進することであり、この過程が伴わなければ子どもの資質・能力は十分に育成されないとする考えに基づいている。この姿勢は、本研究の事例にも明確に現れている。

また、小学校教員の観察記録における「砂防堰堤に見立てた道具は、そのようには使えていなかった（下線部分）」という表現は、幼児教育には馴染みがない。幼児教育では「使えていなかった」のは子どものせいではなく、教材がその子どもに適していなかったと保育者が反省的に省察することが一般的である。

さらに、事例1で使用された傾斜本体部分（土石流モデル実験教材）が翌日以降の事例2で提示されなかった点は、顕著な段差を示唆している。この点について、副園長は以下のように見解（筆者による一部加筆修正）を示す（表4）。

表4 幼児教育実践者（副園長）の思考

これまでの遊びの経験から、ビー玉は転がるものであり、角度によって転がり方も変わることは（これは理解に差があるが）感覚的に理解している。しかし、クーゲルバーンはビー玉を1つずつ転がすものであり、大量のビー玉を目の前にした場合、まずその量について子どもが理解する必要がある。転がしてみたいという方向に進めば、子ども自身が自分で考えて空き箱や箱積み木を使い、これまでの経験を活かして自分で遊びを作り出すことができるのではないか。

これらの見解は、事例1における子どもの遊びを振り返る中で、保育者と副園長が傾斜遊びの発展を重視するのではなく、子どもがビー玉に興味を示している点を捉え、その興味を深めることが優先されるべきだと考えていることを示している。具体的には、子どもがビー玉との関わりが少なく、その性質に対する理解が十分でないという認識があり、そのため傾斜の遊びを同時に進行させることが難しいと予想している。今後、子どもが「転

がしてみたい」と考えるようになれば自ら必要な準備を整えることができるが、そのためにはまずビー玉に触れる経験を深める環境を整えることが重要であると考えていることが示唆される。

2. 幼小の熟達実践者に見られる共通の専門性

本研究の事例1において、幼小の熟達実践者は、子どもの遊びの姿から育成されつつある資質・能力に注目し、その視点が「数量への関心・感覚」に共通していることが明らかとなった。具体的には、小学校教員は【数学的処理・表現】を重視し、保育者は【様々な気づき】【規則性、法則性、関連性等の発見】【自分なりの表現】を重視している。この視点は事前に共有されていたものではなく、各実践者が自然に共通の視点で子どもの遊びの姿を捉えていたものである。この共通の視点は、翌日以降、傾斜遊びから「数量への関心・感覚」に関連する遊びへと移行していることから、視点が子どもの育ちにおける重要なポイントであることが示唆される。つまり、熟達実践者には子どもの育ちを見極める「実践をみる目」が備わっており、これによって、子どもの遊びの姿から「何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）」「何を学ぶか（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）」¹⁴⁾を瞬時に見抜く専門知を発揮していると考えられる。

その上で、事例1で小学校教員は子どもの遊びの姿を観察する際、保育者の援助について以下のように記録している（表5）。

表5 小学校教育実践者の思考

- (1)教材に興味を示した子どもに対し、「こんなことに気付いているから、次はこう気付けばよいな」と、子どもの思考力の芽生えを援助していた。
- (2)どんな思考をしていても、子どもの思考を優先し、原因と結果の関係で事象を捉えることを重視した。失敗という現象はなく、手続きや方法を講じた結果として現象が見られることを試行錯誤の経験を積み重ねられるように支援した。
- (3)保育者が先に出過ぎると子どもの思考を止めてしまい保育者の指示を待つようになる

ため、言葉による援助は最小限にし、ポイントを絞って行っていた。

これらの観察記録は、保育者の援助の特徴が小学校教員の指導方法と共通していたため、記録として残されたと考えられる。これらの内容は、「子供一人一人の発達をどのように支援するか（子供の発達を踏まえた指導）」「何が身に付いたか（学習評価の充実）」「実施するために何が必要か（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）」¹⁶⁾という観点から、学習指導要領等の改訂の趣旨とも関連していることが示唆される。

このように、幼小間の教育目標や方法には違いがあるものの、熟達した実践者に共通する「実践をみる目」や指導上の留意点が見られることが明らかになった。この共通点は、幼小間の接続をより効果的にするための重要な視点となり得る。今後、この共通点を活用した具体的な検討が進むことで、双方の教育実践の質向上に寄与する可能性があると考えられる。一方で、この「実践をみる目」における統一性が欠けていれば、どの場面、どのような子どもの姿を捉えるかにズレが生じることが懸念される。

逆に、幼小間で「実践をみる目」の整合性が確保されれば、子どもの育ちにおける重要なポイントを幼児教育と小学校教育の双方の視点から捉えることができ、それぞれの特徴を活かした援助や指導が具体的に検討されるようになる。これにより、より円滑な教育の接続が進み、子どもの資質・能力の育成に貢献することが期待される。

V 総合考察

本研究では、幼児教育及び小学校教育における熟達者の「実践をみる目」という視点から、幼小間の段差と共通性について考察を行ってきた。この視点は、保育実践の専門性を構築するための基盤となるものであるが、本研究では保育実践の専門性そのものについて十分に論じられていない。そこで、以下では保育実践の専門性とは何かを、事例の背景を踏まえて再考察する。

まず、事例1では、保育者と副園長が小学校教員から提示された教材に対し、事前の指示がなかったにもかかわらず、子どもの遊びが中断され

ないよう配慮し、即座にトレーや空き箱を準備した。この保育者の援助の意図は、石やビー玉の分類や収集の環境が整っていなければ遊びが停滞する可能性を予測している。これらは保育者の暗黙知であり、保育実践の専門性を構築する上で重要な要素であるが、これだけでは保育実践の専門性を十分に説明するには不十分である。

次に、事例における子どもの遊びの変化を見てみると、最初は形や色が目新しい石に子どもは興味を示していたが、次第に転がる性質のあるビー玉への興味に移行した。クーゲルバーンのレーン幅やトレーに収まりやすいという偶然性も加わり、ビー玉（大）よりもビー玉（小）を選択し遊ぶようになった。その後、傾斜遊びから数を数える遊びへと展開したが、保育者や副園長が翌日に傾斜本体を環境に提示しなかった点については、前日の遊びの様子や子どもの実態から、ある程度の展開を予想していたことがうかがえる。また、子どもが数を数えることに興味を示した背景には、前学期の「数量への関心・感覚」に関する園内研修の影響があると考えられる（例として、ドングリや園で収穫した柿の数を数える子どもの姿が報告されている）。これらの遊びの変化は、子どもと保育者の相互作用の結果として生じたプロセスであるため、保育実践の専門性を示す一例として捉えることができる。しかし、これらの子どもの姿はあくまで保育者の想定範囲内であり、保育実践の専門性を十分に体现するものとは言い難い。

では、保育実践の専門性を示す遊びとはどのようなものだろうか。無藤（2024）¹⁷⁾は、遊びを「遊び性」と捉え、その特徴を次のように述べている。第1に「遊びは思いつきの楽しさと、そこから先の目標を立てて実現しようとする課題解決の充実感がある」、第2に「環境からの無数で多様な「呼びかけ」に呼応して出てくる」「そこに必然性はないのだが、ある程度の蓋然性はあって、大人の予想を超えることが常に起こる」としている。この「環境からの無数で多様な「呼びかけ」や「予想を超えることが常に起こる」展開こそが、保育実践の専門性を示す遊びの重要な要素と考えられる。本研究の事例における教材やクーゲルバーンを用いた遊びは、無藤が指摘する第1の特徴には該当するが、第2の特徴には当てはまらない。な

ぜなら、教材やクーゲルバーンは大人によって提供された既製品であり、「環境からの無数で多様な「呼びかけ」や「大人の予想を超えることが常に起こる」展開が生じにくい」ためである。

一方、事例2では、副園長が傾斜本体部分を提示しなかった理由について、「転がしてみたいという方向に進めば、子ども自身が自分で考えて空き箱や箱積み木を使い、これまでの経験を活かして自分で遊びを作り出すことができるのではないか（下線部分）」と述べている。この考え方は、子どもが自らの経験に基づいて遊びを創出する可能性を示唆しており、もしこの展開が実現すれば、「環境からの無数で多様な「呼びかけ」や「大人の予想を超えることが常に起こる」展開が生じる可能性があると言える。

保育実践の専門性を示す遊びの特徴として、「環境からの無数で多様な「呼びかけ」や「大人の予想を超えることが常に起こる」展開が含まれると考えられる。この点を踏まえて、本事例における子どもが数を数えることに興味を示す姿が、保育実践の専門性を体现する遊びと言えるのだろうか。確かに、この遊びは子どもの主体的な活動として捉えられるが、それは保育者の意図や願いを反映した保育者の想定範囲内での展開に過ぎず、「環境からの無数で多様な「呼びかけ」や「予想を超える」ことが「常に起こる」展開には至っていない。では、この事例を保育実践の専門性を示すものに発展させるためにはどのようにすればよいのか。そのためには、「共によりよい教育環境を創造する」という視点を加えることが必要である。つまり、子どもの数を数える姿を単に観察するのではなく、その経験を通じて新たな遊びへの発展可能性を保育者が子どもに学び、積極的に探求し続けることが求められる。具体的には、「環境を通して行う教育」の視点から、「環境からの無数で多様な「呼びかけ」を生み出す環境の構成が必要であり、また「実践をみる目」によって適切な機を見極めることが求められる。さらに、子どもが必要感を伴って自らで資質・能力を育むような援助を行うことが保育実践の専門性を深める重要な要素となるだろう。この段階において、保育実践は「予想を超えることが常に起こる」展開へと発展する。

このように考えると、保育実践の専門性とは、日々の「環境を通した教育」において、子どもと保育者との相互作用により「共によりよい教育環境を創造する」という幼児教育の基本に基づいていると言える。そして、よりよい「質」、すなわち「良質性」を追求するプロセスこそが、保育実践の専門性を体現するものであり、その中で「大人の予想を超えることが常に起こる」展開が顕著に現れるのである。

特に重要なのは、良質な保育実践では、遊びの始まりの時点から「大人の予想を超える」子どもの姿が現れるわけではなく、遊びが発展していく過程の中でそうした展開が見られるという点である。また、どの遊びが「良質性」につながるかは、本研究の幼小の熟達実践者が共通して備えている「実践をみる目」に深く関連している。一方で、「大人の予想を超えることが常に起こる」展開を重視する保育実践の専門性の特徴は、小学校教育の特徴とは大きく異なるため、この点については留意が必要である。

Ⅵ 今後の課題

今後の課題として、幼児教育の現場において、保育実践の専門性を具体的かつ明確に示す事例の構築とその蓄積が求められる。特に、「良質性」を備えた保育実践、すなわち、「大人の予想を超えることが常に起こる」展開を示す事例の収集と分析は、幼児教育の価値や可能性をさらに明確にする上で極めて重要な手がかりとなるだろう。さらに、このような保育実践の事例を幼児教育と小学校教育の実践者が共有し、共に検討することは、子どもの発達の連続性という観点から双方にとって意義があり、それによって幼児教育の独自性を新たな視点から捉え直す契機が生まれることも期待される。また、こうした取り組みは、よりよい幼小接続を実現するための新たな方策や具体的な実践の創出につながると考えられる。

〈引用文献〉

1) 文部科学省(2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/

afildfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (情報取得2024/11/22)

2) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館, pp. 90-93.

3) 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館, p. 26

4) 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領. 東洋館出版社, p. 21

5) 文部科学省(2023) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～. https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_youji-000028085_2.pdf (情報取得2024/11/22)

6) 文部科学省(2024) 今後の幼児教育の教育課程, 指導, 評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告. https://www.mext.go.jp/content/20241017-mxt_youji-000038497_1.pdf (情報取得2024/11/22)

7) 文部科学省(2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf (情報取得2024/11/27)

8) 文部科学省(2022) 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版). https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf (情報取得2024/11/27)

9) 文部科学省(2023) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～. https://www.mext.go.jp/content/20220307-mxt_youji-1258019_03.pdf (情報取得2024/11/27)

10) 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領(平成28年告示) 解説理科編. 東洋館出版社, p. 56

11) 川真田早苗(2023) 小学校第4学年理科における土石流モデル実験教材の開発と実践, 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要第16号, 61-68.

12) 文部科学省(2016) 幼児教育部会における審議の取りまとめについて(報告): 幼児期において育みたい資質・能力の整理資料1. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afildfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf (情報取得2024/11/26)

13) 文部科学省(2024) 遊びを通した学び: 幼児教育と

小学校教育がつながるってどういうこと？（幼児教育及び小学校教育関係者向けの参考資料）. https://www.mext.go.jp/content/20241024_mxt_youji-000038497-17.pdf（情報取得2024/11/22）

- 14) 文部科学省（2024）遊びを通した学び：幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと？（幼児教育及び小学校教育関係者向けの参考資料）. https://www.mext.go.jp/content/20241024_mxt_youji-000038497-17.pdf（情報取得2024/11/22）
- 15) 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説. フレーベル館, p. 3
- 16) 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説. フレーベル館, p. 3
- 17) 無藤隆（2024）幼児教育・保育を貫く遊び性・世界性・演技性, 発達179特集遊び, ミネルヴァ書房, pp. 9-17

