

幼稚園と小学校の連携の可能性に関する一考察  
—クレヨンを用いた幼稚園児と小学生の  
共同制作活動の事例から—

A paper about possibility of the cooperation of  
the kindergarten and the elementary school  
— From the joint drawing for which the kindergartner and  
the grade-schooler used the crayon —

石 賀 直 之

Naoyuki ISHIGA

# 幼稚園と小学校の連携の可能性に関する一考察

—クレヨンを用いた幼稚園児と小学生の共同制作活動の事例から—

A paper about possibility of the cooperation of the kindergarten and the elementary school

— From the joint drawing for which the kindergartner and the grade-schooler used the crayon —

石賀 直之\*

Naoyuki ISHIGA

## 第1章 小学校現場と幼稚園現場の比較

### 1 小学校における日々の生活

平成18年に新しい教育基本法が臨時国会において成立し、公布・施行された。しかし、教育改革と声高に叫ばれていても、小学校現場において学校生活そのものは従来とおおよそ変化がない。それは恒吉のいうところの「日本の小学校における協調行動の場の多さ」<sup>1)</sup>に起因していると考えられる。小学校では朝夕に学級単位の集まりがあり、班、委員会、クラブ活動、たてわり活動など多岐にわたって子どもたちが他者と協調する機会がある。それとともに集団行動が協調的かつ効率的に行われるように明確な目標が示されている。これは日本の教育が学科外活動も児童に協調行動を学ぶ場と考えているからであると考えられる。欧米においては昼食の時間はインフォーマルな時間であり、教員が昼休みを取る時間であるのに対し、日本は給食指導として他者と協調してマナーよく食事を取ることを目指す教育活動であることなどは象徴的である。このことから日本における教育改革は教科教育改革を指しているが、一日の流れから考えると一面的な改革に過ぎず、大筋は変化していないことが浮き彫りになってくる。

### 2 幼稚園における日々の生活

平均的な幼稚園においても小学校と同様学級単位による朝のあいさつや健康観察、共同活動、給食などがある。小学校との相違はこれらの諸活動が協調行動を学ぶ場ではなく基本的な生活習慣を学ぶ場という位置づけがなされている点である。幼稚園では教育の主眼が健やかな人格形成におかれているため小学校のように教科内容に相当する活動内容の習得を一義に考えていない。そのため登園から降園まで一貫した視点で教育が遂行されている。しかし、近年は体操や絵画、器楽演奏といった活動内容の習得を重視している幼稚園も増加しており状況は変化している。これは以下に述べる小学生保護者の意識の変化と関連が深いと考えられる。

### 3 小学生保護者の意識

学校現場と保護者との間にある意識の違いは近年ますます増加している傾向にある。保護者は子どもに対して学校において何を期待しているか120名の4年生の保護者にアンケートを実施した<sup>2)</sup>。上位結果は以下のとおりである。

計算や漢字はしっかりできるようになってほしい。

家でも学習する習慣をつけてほしい。

楽しく学校に通ってほしい。

アンケート結果の上位に共通しているのは子どもの具体的な姿から顕在できる有り様であるということである。テストの点、家で過ごす過ごし方、毎日の表情など子どもの姿を通して保護者が確認し、結果がよければ安心したいという心情がうかがえる。これらをそのまま保護者にとって望ましい教育方法として当てはめると、漢字や計算をしっかり教え、宿題を出し、子どもたちが楽しく過ごさせてくれる教育ということになる。よい先生とはこのようなことに気を配っている先生といえる。

それに対し、新しい学力観における教科教育のあり方として担任が子どもたちに望む力は、主体的に学ぶ力であり、課題を解決していく力である。そのために題材を工夫し、子どもたちが導入に興味関心をもつよう腐心している。それに並行して生活全般においては子どもが協調行動を学ぶことができるよう細心の注意を払って子どもたちの様子を見取り、指導している。しかし、これらの努力は保護者には直接的に伝わらない努力である。漢字や計算といった時間をかけてコツコツ積み上げていく力は、むしろ継続力を重視した努力の賜物であるので多くの担任が腐心している授業の導入と工夫や題材研究とは違うところで発揮される力である。

教科内容の習得に関連のないアンケート項目として「子どもが楽しく学校生活をおくること」がある。この場合においては、協調行動を学んでいるかという視点より個人にとって心地よいかどうかの関心に起因していることが多い。つまり極論すれば、「わが子にとって学校が居心地よければ

\* 〒230-8501 横浜市鶴見区鶴見2-1-3 鶴見大学短期大学部保育科

Department of Early Childhood Care and Education, Tsurumi University of Junior College, 2-1-3 Tsurumi, Tsurumi-Ku, Yokohama 230-8501, Japan.

よい」という考え方である。現場教員が持つ学級組織として充実した生活を希求する姿勢と比較しても温度差が若干違うといつてよい。これらの意識格差は次項で述べる「現場教員の陥るダッチロール現象」の原因のひとつである。

#### 4 現場教員の陥るダッチロール現象～揺り返しと反動～

2002年施行の学習指導要領において、子どもたちに「ゆとり」を確保し、「生きる力」を育てていくためにさまざまな教育改革がなされた。総合的な学習の時間の導入、完全週5日制、各教科における学習内容の精選である。この改革は現場にも直接的に波及し、カリキュラムの見直しなど多くの変化がみられた。特に総合的な学習の時間については数年にわたりさまざまな研究、実践がなされた。

各学校にゆだねられている枠組みとして保証されたこの時間は、多くの先進的教育者にとって魅力的な時間であり、主体的に学ぶ子どもたちの姿を具現化するフラッグシップの役割をもった。各教科も横断化、関連化という名の下に総合的な学習の時間のもつ可能性に追従していった感があつた。総合的な学習の時間に見られるような活動主義的教育においては、教師の活動上におけるその場その場の判断が求められる。しかし、ほとんどの現場では総合的な学習の時間にも「型」をつくってしまった。それは、学年ごとに課題を設定し、それを子どもたちが深め、詳しくしていき最後に発表会を開くというものである。研究を深めていくにつれ、ほとんどの活動がこの型に収斂されていった。方法論として明確でないまま実践を積み重ねてきた現場教員の中にこの時間は有用な時間なのだろうかという猜疑感が生まれてくる。さらに追い討ちをかけるように「保護者に対する説明責任を明確に」という風潮が生まれてくる。今やっていることはこういう力を育むためにおこなっているのだと明確に説明するということである。しかし、体験的を通して学ぶ課題発見力、問題解決能力は目に見える学力ではないし、漢字テストのように努力や成果が形となって出るようなものでもない。総合的な学習の時間を通して培う力は、教師にも保護者にも子どもたち自身にも「獲得した手ごたえのない力」であったといえる。教師自身自分たちのやっていること自体に猜疑心を持ち始めているのに説得力を持って保護者に説明を行うことは不可能である。保護者も世論を受け、顕在化できるテストの結果といった学力が低下していることに危機感を抱く。もともと可視化できない学力の説明はかなり困難である。前項で述べた保護者の願いとのズレがここでも明らかになる。むしろ、ズレの格差を拡大したのが生きる力を育む教育であったかのようにも見える。

生きる力を育む教育に対する価値の揺らぎ、世論、保護者の願いと説明責任の狭間で現場教員はダッチロール現象を起こし、基礎基本の習得の名の下に繰り返し計算ドリルをおこないマニュアル化された指導法を採用する教員も増えてきたと考える。教育界はまさに揺り返しと反動による迷走の時代を迎えたといえる。総合的な学習の時間の教育的意義に追従していた教科教育研究もどこに向かえばよい

のか明らかにされないまま迷走している現状が厳然として存在している。

## 第2章 制度としての「生きる力を育てる教育」の限界

### 1 生きる力と「かくれたカリキュラム」

1章の1で、学習指導要領で示されていたほど一日の生活は変わっていないことを述べた。1章の4で取り上げた改革の本丸であった総合的な学習の時間の導入によってもさして変わらない。なぜだろうか。これは総合的な学習の時間が教科枠で設定されたことに端を発している。

日本の教育では当たり前とされている日々の出来事の中に学びの場があることを我々は再確認する必要がある。恒吉は「人間形成の日米比較」<sup>2)</sup>の著の中で、

学校というところは、日本でも、アメリカでも、非常に類似した面を持っている。児童が概して年齢別に学級にまとめられ、彼らを監督する教師たちがいる。教室の中では、多くの場合、児童が並んで着席し、何時間も授業を聞いている。(中略)このような側面を持つ学校は、いったい、何を教えているのだろうか。国語の先生に、「あなたは何を教えているのですか?」と質問したならば、「国語です。」という答えが返ってくるかもしれない。しかし、この教師は、実は、自分が考えているよりもはるかに多くのことを児童に教えている。学校が教えることを目標として掲げている、国語、数学、英語などの公式の「カリキュラム」の他に、児童たちが人間関係などを通じておのずから学んでいく潜在的カリキュラム「かくれたカリキュラム」が存在する。もともと、日本の場合は特に「かくれた」というにはあまりに意識的に、子どもたちの考え方や行動が方向づけられている面が少なくない。と述べている。考え方や行動が方向づけられている面とは朝の会や自由時間、給食、掃除といった生活時間に対し、こうあるべきという内在的な価値を指導している点である。これ日本の我々が当たり前と考えてきた学校生活様式であり、ほとんど無意識の理念といつてよい。しかし、このような集団としての行動規準が整備されている日本の教育は欧米の研究者から見て奇異に映る点である。

生きる力を育む教育改革のダッチロール現象の原因は、改革を上記の「かくれたカリキュラム」に着手するのではなく教科教育の「見えるカリキュラム」に着手してしまったことに尽きると私は考えている。子どもたちに「ゆとり」を確保し、「生きる力」を育てていくためには生活の中から学んでいく必要がある。しかし、学校における生活様式は以前と変わらないまま、もはや教科といつて差し支えない「総合的な学習の時間」や「教科の取り扱い方」によって「生きる力」を育てようとした。以上のような理由で教育改革といつても学校における日常生活は変革されていないのであると考える。

### 2 総合的な学習の時間の限界

～プロジェクト学習に見る息苦しき～

総合的な学習の時間は設立当初の自ら学ぶ意欲の希求を

基軸に、生きて働く力となるような能力を養うことを主眼においている。そのため、子どもの興味や関心からスタートする学習過程を重視している。自ら学ぶ意欲の推進力は子ども自身による興味や関心から起こるものという前提のもとに立脚している。

しかし、実際は興味や関心を意図的に誘発するような導入を教師から提案していることが多い。これは現状ではしかたのないことである。総合的な学習の時間が枠として設定されている以上、その枠内の時間帯に意図的に教師が「仕掛けて」いかなければならないからである。当然活動はプロジェクト的な内容になる。

プロジェクト活動はその主軸を①目的②計画③実行④結果の検討という4段階に示されている。このプロセスは学習時間枠が細かく分類された日本の小学校において当てはめやすい。状況論的流動性が低く、ある程度細分しても見通しを持って活動を俯瞰できるからである。特に③の実行において発表会形式をとれば児童にも教員にも達成感がある。

しかし、現場において何度か実践していくうちに、プロジェクトに沿って活動が展開されていくことにある種の息苦しさを感じてくる。それは、プロジェクトのテーマに結びついた子どもの姿を見いだすことに終始している自分に対し、「大人にとって都合のよい子どもが自ら学ぶ意欲」をつくりだしているのではないかと感じるからである。

実際に子どもが主体的に関わっているであろう「総合的な学習の時間」が終わった後子どもたちは「自由時間」に主体的に遊びにいくという子どもにとっては当たり前だが教師にとっては皮肉な事態が発生する。

このように考えると、プロジェクト学習のほとんどは行儀よく時間内に収まっている予定調和的な活動に過ぎず、真の主体的な学びの獲得には至っていないのではないかという疑問が湧いてくる。前章の4「現場教員の陥るダッチロール現象～揺り返しと反動～」で総合的な学習の時間を通して培う力は、教師にも保護者にも子どもたち自身にも「獲得した手ごたえのない力」であると述べたが、真に力を獲得する時に感じる「ある種の熱」を感じることがなければ、誰にとってもますます活動の意義が感じられなくなるだろうと推察される。

### 3 「遊び性」と「時間」について

総合的な学習の時間は、子どもが興味関心を持って主体的に活動し、学びを獲得していく体験を重視していることはすでに何度も述べた。しかし、子どもたちにとってこのような学びのスタイルは至極当然であり、「遊び」の中で常に行われていることである。

子どもたちにとって「遊び」は環境との関わりを通して主体的に自己のもつあらゆる能力を発揮しながら、結果的に運動能力、体力、社会性、情操、言語、思考力など実によく多くのことを身につけていく行為である。

森は「遊びに原理に立つ教育」(1992)で、遊びが育つ環境構成として4つの原理をあげている。ひとつは「時間的、空間的制約からの自由」、そのほか「不確実性の要素を含む

可変的な環境」「構造的な低い環境」「許容的・支持的集団風土」がある。遊びをはぐくむ環境として必須のものとして遊びの本質としての「自由」が保障されていることをあげている<sup>3)</sup>。

自分の興味・関心があることを、予定調和的でなく自分のペースで発見し、考え、試すことができるだけのゆとりのある時間が組まれていなければ、遊びの持つ本来の価値を獲得することにならないのである。

### 4 小学校にみる自由時間の意義

一般的な小学校の場合、午前中に20分、午後に20分程度の自由時間をとっている。午前中は1,2校時と3,4校時の間、午後は食事後であることが多い。この場合の自由時間は社会人のランチタイムと酷似しており、休息の時間にあてられている。子どもたちはおのおの談笑したりボール遊びをしたりするなど好きなことをおこなって気分転換を図っている。小学校においてこの自由時間は協調行動の要求度が低く教師が介入する割合が他の時間に比べて少ない。そのため自由時間直後には子どもたち同士のトラブルが教師に報告されることもしばしばである。教師はそのトラブル解決のため授業の時間を割くことになる。よって小学校の教師は自由時間におこるトラブルに対しよい印象を持ってない場合が多い。トラブルの多い学級は敬遠される傾向にあり、そのような学級は協調行動をより重視することでトラブル軽減を目指そうとする。

### 5 幼稚園保育園にみる自由時間の意義

幼稚園保育園においては自由時間の意義が小学校とは大きく異なる。小学校と違い自由時間は休憩時間とは異義であり、教育的価値を置いている時間である。しかし、それは教師主導の枠を持った協調行動を要求するようなものではなく子どもたちの主体的な活動に価値を置いているものである。そのため、小学校では敬遠される子どもたち同士のトラブルも人間関係の学びを促進する上でもむしろ大切な出来事と捉えられていることが多い。この事実は幼稚園保育園と小学校が連携していく上で重要なファクターになると考えられる。

### 6 制約の少ない空間と時間の中ではぐくまれる「生きる力」

幼稚園保育園で実際におこなわれているような自由時間のなかでおこなわれている「遊び」の持つ本来の教育的価値を最大限引き出すには、現在小学校でおこなわれている「遊び」との際をより明確にするためにも「遊び」について形式的に分析してみる必要がある。

学校教育の中でみられる遊びを大きく分類すると、ある一定の経験を獲得させることを目指して、計画的、組織的に設定された「手段としての遊び」と、偶発的、自然発生的な遊びである「目的としての遊び」があると考えられる。

「手段としての遊び」は遊び性をもった学習活動とあってよい。特定の教育目標を達成するため遊びの持つ自由さを最大限とりこんでいこうとする学習形態である。この遊び

には一定の成果なりできばえが期待される。また活動の枠が限定されるといった傾向を少なからずもっている。小学校における生活科ではこのような「手段としての遊び」がおこなわれている。総合的な学習の時間においても活動こそ「遊び」とは謳っていないが「手段としてのやりたい活動」であり、遊び性をもった学習活動であることには変わりがない。しかし、子どもたちは、このような遊び性をもった活動に対し、微妙に「ある種の枠」を感知し、本来の意味での遊びではないとわかって活動している。そのため、設定した目標には迫れるが、遊び本来の持つよさから獲得することができる力については不十分であるということを経験する必要がある。

これに対し「目的としての遊び」はその名のとおり、遊ぶことそのものが目的であるので、遊びを通して特定の目標を達成するわけではない。時間的にも空間的にも制約は少ない。このような自由さの中で子どもたちはいつでも自分の思い通りになるわけではない。少ないながら限られたものの数、限られた人数など外的な制約は存在する。その中で子どもたちは仲間に入れたり入れてもらったり、ものを貸したり代用したり、ルールを変えたり新しく作ったりしながら遊びを展開していく。これは「不自由さを自由に克服しながら」遊ぶ姿である。子どもたちが自由に克服しながら遊ぶには時間的空間的な制約が少ないことが大切である。なぜならここでいう「不自由さ」は関係性の中で生まれたものだからである。このような状況の中で生まれた不自由さは子どもたちにリアルな課題として迫ってくる。そのとき子どもたちは主体的に課題解決にむけて活動し、学びを獲得していくのである。この姿こそ生きる力を獲得する姿である。

### 第3章 幼児教育からみた「生きる力を育てる教育」

#### 1 環境を通して学ぶとは

日本の小学校のように日常生活の中で協調行動を学ぶ「かくれたカリキュラム」が存在する場合、環境を通して主体的に学ぶことは難しい。環境を通しての教育とは「そこに生きていることによって、しらすしらすのうちに人間としての学習が行われるような状況<sup>4)</sup>を学校の中につくることである。日本の学校生活は「かくれたカリキュラム」によって規範行動概念として指導の対象になっており、体験的に学ぶ生活の場ではない。日本の教育では小学校教育より幼稚園教育や保育所の中に環境を通して学ぶ姿を見ることができる。

幼稚園や保育所でも簡単な朝の会や昼食の当番は存在する。しかしそれは、幼児の発達に即して極めて簡単なものであることが多い。午前中は行事にむけて活動する期間以外はおおまかなカリキュラムにそって自由な裁量が成されている。保育園や幼稚園の生活の中で、子どもたちは、保育者や友だち、遊具や自然など身の回りにあるさまざまな環境と出会い、外界との関わりを学んでいくのである。そして、関わりを通して自分自身について知っていくのである。

#### 2 幼児教育における遊びを通して学ぶことの定義

佐伯朕は、「子どもらしさ」と「子どもっぽさ」との違いについて、

「子どもっぽさ」とは思慮が浅く、衝動的で、自分勝手であり、他人への配慮がないことを指すのに対して、「子どもらしさ」とは物事に熱中し、不確かさに進んで挑戦し、世界の不思議さへの驚きを受け入れ、矛盾や葛藤を多様な発想で乗り越え、他者の言葉をまっすぐに聞く、といったような性質を指している。そして、このような「子どもらしさ」を幼児は「遊び」の中で、ごく自然に発揮しており、このような「子どもらしさ」こそ本当の「学力」である。

と、述べている<sup>5)</sup>。教育が目指す「生きる力」とは、一つひとつの活動を効率よく進められる力を指すのではなく、周囲との関係性の中で自らがさまざまな意味を獲得したり発見したりする力である。このような力を獲得するには、目的を持って一直線に活動するのではなく拡散的思考により周りの環境を取り込んでいきながら展開していくことが必要となる。さらに、その活動は内発的な動機付けであることが重要である。結果重視の目標達成指向は、外発的動機に立脚している場合が多い。内発的な動機に支えられているということは目標達成が動機ではなく、過程そのものが目標であるといえる。過程そのものが目標の場合、拡散的に活動や指向が展開していく。しかし、目的がある場合、最短の過程で活動することが最善とされる。まさに1970年代の高度成長期の日本の姿である。

「遊び」は前出のような拡散的指向で過程指向の要素を十分に満たしており、「生きる力」を獲得することができる活動である。小学校教育においても遊びのもつよさを学校生活の中に取り入れることが重要であると考えられる。それは必ずしも遊びの時間を取り入れるといった直接的な方法ではない。遊びの時間である以上、それは枠組みの中の「ある時間」にすぎず、「遊びでない時間」が存在することになるからである。生活そのものを遊びのもつよさを最大限生かすよう工夫することが大切である。

### 第4章 幼保小連携事例からみる小学校の枠組み再編の可能性

#### 1 ひかりが丘地区の幼小連携事業

ひかりが丘小学校は、横浜市内有数の小規模校であり、異学年との交流も盛んで、全校児童が、お互いの名前も性格も知り合っており、安心して学校生活を送っている。しかし、その一方、人間関係が限られており自ら関わる体験が不足してしまいがちな環境であるともいえる。

昨今、家庭においては、核家族化・少子化がすすみ、また、子どもたちの安全確保のため人との接触に慎重になっている傾向も見られる。その子どもを取り巻く環境の中でも「人と豊かにかかわり合う」営みが希薄になりつつある。このような子どもたちを取り巻く環境を考えた上で、ひかりが丘小地区3園1校では、これまで以上に人とのかかわり合いを重視した活動を位置づけていく必要があると考えてい

る点が注目される。特にひかりが丘小学校と「土と愛子供の家保育所第2」は、同一施設内にあり、交流内容を生活レベルで比較することが可能である。このことにより互いの教育意識の違いを明確にすることが可能であると考える。ひかりが丘地区における連携で目指すものは、次のようなことである。

- 子どもの姿を通して教職員・保育士同士が理解し合う。
- ・授業公開、保育公開や研修会を積極的に行い、子どもの姿から指導内容、指導方法を検証していく。
- 子ども同士の交流を進める。
- ・子ども同士の日常的な交流を重ねていく。(時には保護者も交えて)
- 地域・幼稚園・保育園・小学校の連携を深める。
- ・幼稚園・保育園・小学校が地域と連携した活動を取り入れることにより、子どもたちに豊かな活動を体験させる。
- ・地域の中で生きる子ども、地域とともに歩む幼稚園・保育園・小学校をめざし、連携を深める。
- 共通な課題で一緒に考えていく。
- ・食育(給食指導)、安全教育、配慮を必要とする子どもたちへの適切な支援など、日々の課題について一緒に考えていく。

ひかりが丘小学校地区の具体的な連携推進活動抜粋<sup>註2)</sup>

- 子どもの関わり合いを大切にした幼保小交流活動の充実
- ・互いの良さを認め合い生かし合う交流活動
- ・継続的な交流によって、互いに顔の分かる交流活動
- 幼保一小的円滑な接続を目指した交流活動の実践
- ・保育内容、学習内容についての情報交換
- ・幼稚園・保育園・小学校での学習交流(図工の共同作品作り、音楽活動、体育的活動など)
- ・入学に向けての施設紹介、保護者への情報提供
- 子どもの成長を見つめる職員の幼保小交流活動の充実
- ・幼稚園・保育園・小学校の施設の相互紹介、相互利用
- ・幼稚園・保育園・小学校の資料提供、情報交換
- ・幼稚園・保育園・小学校の研究会、研修会への参加交流
- 地域・家庭との交流活動
- ・地域・家庭との行事の企画
- ・地域・家庭との研修会、講演会などの企画
- ・地域・家庭との情報交流

幼保小の連携に主眼をおいた子どもたち同士の活動では幼児、小学生にとって活動内容に共通性があることが望ましい。幼稚園保育園では実施しないが小学校で実施することを子どもたち同士の活動に設定してしまうと小学生が幼児に教えるという一方向の活動になってしまい、双方向の活動を求める交流活動には適さないと考えられる。幼稚園・保育園・小学校で共通性のある活動として造形的活動、音楽的活動、体育的活動などが挙げられる。これらは幼児教育に置いては表現領域の中に括られているが小学校では教科として設定されている。よって幼児教育に置いては造形的活動、音楽的活動、体育的活動はクロスオーバーされることが多い。

交流活動の内容として小学校の教科性も勘案し、造形的活動を主眼に置いた交流活動を設定した。理由として活動の内容が幼児、小学生にとって親しみのあるものであり子どもたち同士が主体的な遊び性を持って展開できる可能性が大きいからである。また、活動の軌跡が残ることから教職員同士のフィードバックも容易であると判断できる点も挙げられる。

造形的活動を主眼に置いた交流活動の時間的位置づけのイメージ図は以下ようになる。小学校においては縦枠に分割された45分間であるが、幼稚園保育園では1日の流れの中にあるスポット的な位置づけになる。時間的位置づけは違うが活動の内容は同一であり、子どもたち同士の自然な活動が展開されることが予想できる。このような共通性の高い活動から実施し分析していく中で小学校と幼稚園保育園がどのように枠組みを撤廃し融合していくことができるかその可能性を探っていきたいと考える。

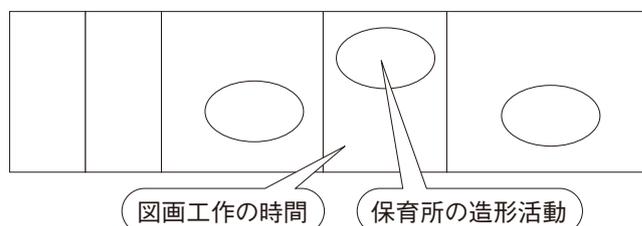


図1 交流活動の時間的位置づけのイメージ図

ひかりが丘小学校地区の3園1小では育てたい子どもの姿を以下のように規定している。

○教育全般を通して育てたい姿

【年長児】

- ・感じたことや考えたことを自分なりに表現できる子
- ・友達との関わりの中でお互いを認め合える子

【1年生】

- ・思いや考えを表現し、伝えられる子
- ・友達のよいところに気づき、まなび合える子

○造形的な活動を通してねらうもの

【年長児】

- ・手や体全体の感覚を十分に働かせてかく
- ・交流を通して相手を意識し、自然に関わり合いを深められるようにする。

【1年生】

- ・大きな紙といろいろな色のクレヨンに興味をもち、思いを広げる。〈関〉
- ・手や体全体の感覚を十分に働かせ、思いのままに描く。〈技〉
- ・感覚や気持ちを生かしながらやってみたいことに思いを巡らせる。〈発〉

ここで教育活動全般に関する目標と教科に対する目標が示されている。幼稚園においては教育活動全般に関する目標と教科に対する目標がほぼ一致しているのに対し、小学校では教育活動全般に対する目標と教科の目標に違いがみられる。前半が隠れたカリキュラムに代表される協調目標

であることに對し、後半は教科の内容に関する目標となっている。この目標に関する2重構造が初等教育における指導のねらいを曖昧なものにしていると考えられる。

## 第5章 交流活動事例からみる分析

### 1 日 時

平成21年12月15日 (火) 13:40~14:25

### 2 場 所

横浜市立ひかりが丘小学校 体育館

### 3 学年・組

横浜市立ひかりが丘小学校 1年1組 13名  
(個別級2名を含む)

土と愛子供の家保育所第2 いるか組 3名

横浜市立ひかりが丘保育園 さくら組 22名

四季の森幼稚園 コアラ・パンダ組 55名

計93名

### 4 子どもの姿と交流活動への願い

小学校と幼稚園保育園の教職員に對し日頃の子どもの様子の様子や造形活動の興味関心についての記述は以下の通りである<sup>註3)</sup>。

#### 《ひかりが丘小学校1年生》

ひかりが丘小学校は、全校児童数101名で、全て単級の小規模校である。1年生は、個別級の児童も含めて、男子7名、女子6名、計13名と少人数の学年である。図工においては、表したいことがなかなか思いつかなかったり、表現したいという思いはあっても表現の技能が伴わず自分の思うようになかなか表現できなかったりという場面も見られる。しかし、どの児童も図工の時間を楽しみにしており、帰りの会で「今日は、図工で～をして、楽しかったです。」「同じです。」というやりとりが聞かれる。描いたり作ったりして表現することに慣れていない児童も、図工だけでなく、生活科の‘みつけたよカード’や国語の絵日記などを通して、抵抗なく取り組めるようになってきている。

たてわり活動では、自分のグループの上級生たちにいたわってもらいながら楽しく活動しており、少人数のため、密度の濃い関わりがもてるという利点がある。反面、様々な人と協調・協力する場面や体験の広がり不足がちである。交流活動を通して年下の友だちとかかわり合う中で、自分の思いを進んで伝え、友だちの思いに気付いていける心を育てていきたい。

#### 《土と愛子供の家保育所第2》

土と愛保育所は、1歳から6歳まで28名の子どもたちが生活している。年長児は3名と少ない。

少人数ながらもたてわり保育の特長が生かされ、年下の子どもからは具体的な目標として見られ、遊びに関しても年下の子どもをリードして遊ぶ姿が見られる。活動的な遊びだけでなく、絵を描くことも好み、自由遊びでは、好きな絵を描いている。日常的に使うのは色鉛筆で、パスは、一斉活動の時に共有パスを使っている。

3名という人数では、集団として成り立たず、ものの見

方・考え方も狭いものになりかねない。同年齢の子どもたちと同じ時間・空間を共有することで、いろいろな思いや考え、行動に触れて、新たなものの見方・考え方ができればよいと考えている。

#### 《ひかりが丘保育園》

運動会でのバルーンの演目を通し、友達同士の距離が縮み、より深くつながった子どもたちである。最年長として他クラスから羨望の眼差しを受け、自信に満ちた表情で過ごしている。一斉の活動では、筆やフィンガーペイント等で大きい動き、木の汁や絵の具を綿棒につけて細かい動きで描画を行ってきた。小さい紙は鉛筆で、画用紙サイズにはクレヨンで、と使い分けて使用している。折り紙で折った作品を主人公にし、想像して絵を描いている。(くじらや鯉のぼりのいる風景など)万国旗作りでは黙々と色を塗りつぶし、指が痛くなるほど夢中になって活動していた。

フリータイムにも造形活動は盛んに行われ、描いたものや作ったものには、壮大なストーリーが含まれていてイメージの広がりを感じられる。

小学校の体育館という未知の場所で活動すること、また、日頃は別々に過ごしているメンバーとの同一活動・自然な流れの中でのかかわり合いを通じ、今までに味わったことのない様々な刺激を受けられることは、ひとり一人にとってかけがえのない経験になると思われる。

#### 《四季の森幼稚園》

四季の森幼稚園は保育の中でも造形活動を多く取り入れている。子どもたちは描いたり作ったりすることが大好きで、自分なりの表現を楽しんでいる。クレパスを一人1セット持っており、絵画製作の時だけでなく遊びの場面でも自由に使うことができる。クレパスの他にマーカーペンも一人1セット持っている。自由遊びではマーカーペンを使うことが多く、製作でも「手が汚れるからとクレパスを嫌がる子もいる。

園生活においては、年長クラスになってから共に多く時間を過ごし、友達の輪が広がっている。友達同士で話し合い、遊びを発展させる様子も見られる。小学校入学に向け、生活面、情緒面の更なる発達を期待している。

それぞれの園、小学校の報告より小学生も幼児も造形活動に関して意欲的に取り組んでいる様子が分かる。さらに造形的な表現の広がりにとどまらず子どもたち同士のコミュニケーションに期待していることが伺われる。共通の活動として造形活動がふさわしいと考えられる。

## 5 交流活動実践事例

◇活動名 「クレヨンでおさんぽ」

○活動目標

### 【年長児】

- ・クレヨンを使って、感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- ・クレヨンで線を引くを通して、友達といっしょに活動する快さや楽しさを感じる。

## 【1年生】

- ・クレヨンを使って思いついたことを素直に表し、自分らしい造形的な表現を追求したり、発見したりする。
- ・クレヨンで線を引くことを通してコミュニケーションを図り、互いによさを感じ合う。

## 活動について

パスは、小学生も幼児も日常の中で使い慣れている用具である。感じたことを素直に表すための用具として適切であると考えられる。また、パスによって生まれる軌跡そのものが子どもの感じ表わされた痕跡である。パスでひとり一人が思いのままに線を引くことから、自然に関わりが生まれる。「～みたい。」「～をかきたいな。」と子どもがその場で感じる思いから、さらに描き進めるパスの線や色を通して想像を広げ、子どもたち同士のコミュニケーションへとつながるのではないかと考えられる。子どもたちは、自分の感じたことを表す中で、友だちと関わり、共感し合い、いっしょになって活動することも考えられる。そして、造形表現活動の快さや楽しさを経験し、共に活動するよさに気づいていくと予想される。交流しているとはいえ、日常生活を共にしている友だちとは違う。体育館という場も非日常的といえる。また、画用紙の大きさは、子どもたちが驚くくらい十分な大きさにすることで、手や体全体の感覚を十分に働かせ思いのままに表せるのではないかと考えた。

また、気温、歩いた時に出る紙の音などを考え、靴下をはいて活動し、お互いを意識し合えるように名前を胸に貼って活動するようにする。

## 6 準備

【場所】体育館

【材料】5メートル×5メートル40センチの画用紙

(10メートル×90センチのロール画用紙をつなげたもの) 4枚

【用具】パス (いろいろな色をトレーに入れたもの)

- クレヨンを使って反対側まで自由に線を描く。
- ・ゆっくり寄り道しながら反対側まで描く。
- ・いろいろな道を通して反対側まで描く
- できた線から想像を膨らませ、自分らしい工夫をしたり友だちといっしょになったりしてかく。
- ・線の周りで見つけたもの・見えてきたものを描く。
- ・友だちの線とつなげて描く。
- ・友だちと一緒に同じように描く
- ・活動が止まってしまう児童には、立ち上がって大きな視点で見て、見えてくるものを一緒に想像し、自分の描きたいものを見つけられるようにする。
- ・イメージが広がりそうな線があるところにクレパスのトレーを置き、児童が描きたいものを発見しやすいようにする。
- ・そばで活動する友だちと話しながら活動するよう声かけをし、イメージを広げられるようにする。

## 7 考察

写真1の左側をA児(幼稚園児)、右側をB児(小学生)とする。AとBは同じ色のパスを持ち共に線をかき始めている。写真2をみると自由にかいているようだが数センチの幅間隔を保ちながら



写真1



写真2



写真3

鋭角な角度で線をかいたり曲線をかいたりするなどそれぞれの線を意識し呼応しながらかいていることがわかる。この行為は画用紙の端まで続いていたことが写真3よりわかる。子どもたちの活動後の感想で隣の幼稚園の子がグルグルかいていたのが楽しそうだったので自分もやってみた(小学生)という主旨のものがあつた。これは互いの行為に共鳴している姿<sup>6)</sup>であり造形を通したコミュニケーションが成立していると判断することができる。また、別の児童においては、いろいろな線を見ていたら落とし穴を思いついて落とし穴をかき、そこからトンネルになっていろいろな乗り物をかいたという主旨の感想もあつた。これは形、色から発想を広げ表現している姿であり、小学校の図画工作の学習内容に関するねらいと評価規準に合致しており、本活動が小学校の図画工作の内容としてもふわしいことがわかる。

以上のように本活動における幼稚園児と小学生の行為は幼稚園側の教育的意図と図画工作の本時目標の達成状況を推し量る価値を内包していることがわかつた。このような活動を基軸に小学校と幼稚園の連携と融合に向けてそれぞれの立場からどのような日常生活を構築するか考えることが重要である。しかし、本活動に関する意見交換では小学校教員から教科目標の達成度合いをどのように評価するかという質問がだされていた。今回の活動では学習指導要領に示された活動と幼児の活動が共通しており大きな課題とはならなかつたが今後活動の評価に関する問題は他教科との関連も含めさらに重要な課題として浮かび上がってくると考えられる。

以上のように本活動における幼稚園児と小学生の行為は幼稚園側の教育的意図と図画工作の本時目標の達成状況を推し量る価値を内包していることがわかつた。このような活動を基軸に小学校と幼稚園の連携と融合に向けてそれぞれの立場からどのような日常生活を構築するか考えることが重要である。しかし、本活動に関する意見交換では小学校教員から教科目標の達成度合いをどのように評価するかという質問がだされていた。今回の活動では学習指導要領に示された活動と幼児の活動が共通しており大きな課題とはならなかつたが今後活動の評価に関する問題は他教科との関連も含めさらに重要な課題として浮かび上がってくると考えられる。

## 第6章 結語

～学校制度の解体を基軸とした幼小連携の可能性～

小学校では45分の単位を基盤として各教科の時間が設

定されている。決まった曜日の決まった時間に絵を描いたり、計算をしたりする。それは効率を重視する上では大変有用な制度である。しかし、生活の中から自然に学びが展開されるかどうかという点においては融通の利かない制度である。生活科や総合的な学習の時間もそこから脱却し、主体的な自然な学びを追求したが、教科枠であるがゆえに、1章で述べたように生活そのものは協調的に枠組まれているゆえに変わらない。幼児教育と小学校教育ではその生活の基盤において最も大きな違いとして幼稚園は自由時間に学びを作り出すが、小学校では教科または協調的な時間で学びを作り出し、自由時間はあくまでその代価としての休息时间として位置づいているという点である。ひかりが丘地区の3園1小で実施した共同造形活動は小学校の教科枠と保育園幼稚園の自由時間の活動が重畳しており、その中で子どもたちは幼児小学生の差異なく活動に没頭していた。この事例は学校制度の解体を基軸とした幼小連携の可能性として示唆的なものであると考える。

今回の連携事業を通して小学校の低学年を幼稚園と併設、または幼稚園の中に新設し、そこで学ぶことへの可能性を追求したい。小学校低学年においてはあらゆる教科において生活の中から学びをおこなうことが重要である。五感を通して体験的に獲得する知識がこれからの学びの大きな礎になると考える。そのため、小学校低学年においては現行の生活における協調行動を規範とした枠組みを可能な限り撤廃し、教科の時間を精選し、スポットのようにおいておくとよいと考える。

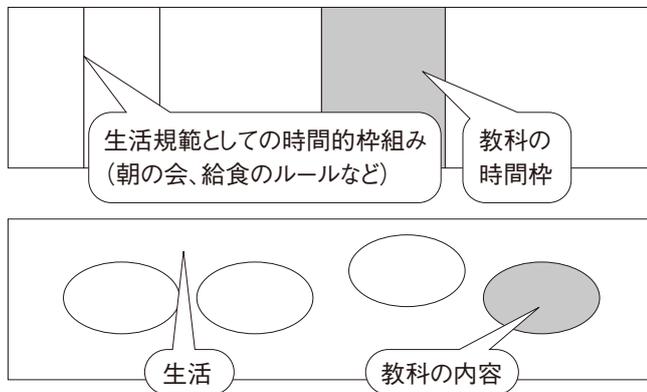


図2 生活のイメージモデル図（上が現行の学校生活、下が教科をスポット的においた学校生活）

小学校低学年においては体験を重視しつつも教科の時間において知識を教えることも重視していく。その中で教科以外の時間にゆとりを持たせている分、生活の中から課題を導き出すことが大切である。教科を通して学んだ知識が生活の中で再構成され、体験に生きることができるような生活の基盤作りができることが理想であると考え。

小学校幼稚園保育園の枠組みを再編する中で新しい関係が生まれ、そこから新しい教育が生まれてくるのではないかと考える。

参考引用文献

- 1) 恒吉僚子「人間形成の日米比較」中央公論、1992、p41
- 2) 恒吉 前掲、p65
- 3) 森 林「遊びの原理に立つ教育」黎明書房、1992、p.60-61
- 4) 新井郁男「ゆとりの学び ゆとりの文化」教育出版、2001、p132
- 5) 佐伯朕「認識し、行動する脳」東京大学出版、1988、p.105
- 6) 石賀直之「造形活動における共感に関する一考察」日本美術教育研究論集 No.41 2008、pp.18.19

註

- 註1) 横浜国立大学教育人間科学部四年生保護者アンケート「学校生活に望むことに関するアンケート」2008
- 註2) 平成21年度 横浜市幼保小連携推進地区事業 ひかりが丘地区活動報告集より抜粋
- 註3) 同上